ISSN 2433-6815

大阪成蹊教職研究

Osaka Seikei Educational Research

2023年度

第4号

大阪成蹊大学

「大阪成蹊教職研究」第 4 号発刊にあたって

大阪成蹊大学は、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校教諭および養護教諭の養成課程を設けて、毎年多くの教員を輩出し、教員養成の役割も担っております。

大学教員養成カリキュラム委員会では、教職課程を有する学部との情報の一元化をはじめ、学術的な視点から学校における教育諸活動等に関する実践的な研究を通して、教育行政および教育現場に貢献することを目指しております。

さらに、得られた知見と最新の情報を学生に有機的に還元するとともに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。

今後も、多くの実践研究が掲載され、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。

2024（令和 6）年 2 月

大阪成蹊大学教員養成カリキュラム委員会
委員長　安部　惠子

「大阪成蹊大学」

目　　次

論文

一人ひとりをいかす Differentiated Instruction を取り入れた指導の提案
伊　藤　由紀子　…　1

新学習指導要領における金融教育に関する社会学的考察
―高等教育への接続を踏まえた課題について―
福　本　　章　…　9

有田和正の生活科教育論
―生活科における「ネタ」と発問に注目して―
市　川　和　也　…　21

離婚と子どもの引き渡し
―引き渡しに関わる大人たちに必要な技能・配慮―
岡　田　　優　…　27

保育者養成校の「体育実技」授業における学生の意識調査
小　林　志　保
塩　田　桃　子　…　36

立ち五段跳びの反復練習が陸上競技未経験者の短距離走タイムに与える影響
外　林　大　輔
齋　藤　壮　馬
勢　力　竜　里　…　44

中学校学習指導要領に基づく「文法項目一覧表」の開発
高　橋　昌　由
岡　本　清　美　…　50

「よいクラス」の構成概念の検討
―小学校中・高学年児童の作文から―
米　田　　薫
和久田　耕　平　…　62

特別支援教育及び保育幼児教育関連科目で「乳幼児の発達」をどう取り扱うか
―田中昌人・杉恵「子どもの発達と診断」等の教材化の試み―
渡　部　昭　男
高　木　玉　江 … 68

高等学校「歴史総合」時代における大学の歴史教育への課題
―教職課程科目「外国史概説」の展望―
東　出　加奈子 … 80

高等学校「商業」における学習指導要領改訂への対応
―経済・経営教育における教科書およびカリキュラム設計を中心に―
本　間　哲　也 … 87

研究ノート

「採用時指標」からみた教科の指導法の授業編成に関する一考察
小　島　大　輔 … 95

織技法における描画表現についての考察
大　手　裕　子 … 101

外国語学習における動機づけ研究
持　留　沙智子 … 107

インクルーシブ保育実践者のキャリアスキル
―米国ワシントン州のスキル標準を参考に―
高　尾　淳　子 … 113

言語障害教育の歴史
瀧　本　一　夫 … 119

実践報告

大学部活動における主体性を育む教育の実践について
―大阪成蹊大学フットサル部の実践報告―
佐　藤　　亮
安　部　惠　子　… 124

サイアノタイププロセスの研究とキット販売から教材化に向けて
室　田　　泉　… 130

こみち幼稚園における「運動遊び」研究の取り組み
可　兒　勇　樹
水　上　明　美　… 136

教育実習の学習効果と今後の課題
―本学の特別支援学校教育実習開始までの経緯―
鈴　木　克　彦　… 142

保健体育科教員養成課程における教育実習の成果と課題に関する事例報告
松　本　佑　介
寶　學　淳　郎
臼　井　達　矢
安　部　惠　子
服　部　敬　一
瀧　本　一　夫
外　林　大　輔
星　川　佳　加　… 148

■ 論文

一人ひとりをいかす Differentiated Instruction を取り入れた指導の提案

伊藤由紀子*

【要約】

教育現場では，特に若手教員が多くの悩みを抱えて日々の指導に奔走している。本研究では児童生徒の学習の理解度や意欲の向上を目指し，一人ひとりに目を向けた Differentiated Instruction: DI（生徒の多様性に応じた指導：筆者訳）を取り入れた指導のあり方を探り，効果的な活動を検討した。DI では，①レディネス，②興味・関心，③学習プロフィール，の視点で児童生徒の学習状況等を把握しておくことが必要で，多様な児童生徒がいる教室において，集団ではなく一人ひとりに目を向けて授業を組み立てていくという視点が大切である。それらを踏まえ，本稿では日本の学校で実践可能と思われる具体的活動を提案する。

キーワード　Differentiated Instruction　生徒の多様性　一人ひとりをいかす指導

Ⅰ．はじめに

小学校および中学校学習指導要領（平成 29 年告示）ではこれまで以上に指導方法や指導体制を工夫改善し，個に応じた指導の充実を図ることが求められている（文部科学省，2018a; 2018b）。さらに令和３年（2021）答申では，実現すべき「個別最適な学び・協働的な学び」の方向性が示された（中央教育審議会，2021）。これは，一定の目標に向かって個別に学ぶという概念であり，教室内での個々の児童生徒（以下：生徒で統一）に対するきめ細やかな指導を実現するというものである。大人数の教室内においても生徒一人ひとりに最適な学びを提供することは非常に大切である。しかし，ベネッセ「小中高校の学習指導に関する調査 2022」[1)] では，教室内での生徒の学力差が大きいと考える教員が小・中学校ともに９割を超えており，現場では教員が多くの課題を抱えている様子が伺える。特に若手の教員は担任クラスの困難や教師としての責任など，様々な悩みを抱えていることも指摘されている（曽山，2014; 大前，2017）。また，学校での指導において，大学教授や熟練教師から一人ひとりをいかす教え方を勧められることはめったにないという厳しい指摘もある（Tomlinson，2014）。学習における個人や特性を生かしながら，多様な生徒一人ひとりに学ぶ楽しさとわかる喜びを味わわせて指導し，彼らの意欲をどう向上させていくかが急務の課題である。

そこで，本研究では生徒の多様性に応じた指導の一つである Differentiated Instruction: DI に着目する。DI は「クラスを複数に分割したり，一人ひとりに全く違う教材を与えたりするのではなく，様々な生徒のいるクラスというまとまりのなかで，どのように個々の学習者を伸ばしていくかが問われる」ものである（伊藤，2013: 2）。DI は 1990 年代にはアメリカで既に広められていた概念であり，わが国における令和３年答申の「個別最適な学び」はこれに通じるものである。DI の理念の中では，クラスにおける最終的なゴールは同じであっても，生徒全員が一斉授業を受け，同じアセスメントで評価されるのではなく，個別に工夫されるべきだと考えられている（Tomlinson, 1995）。教室というひとつの場所の中では，多様性に寄り添った学習環境を整えることが必要であり，そのためには，生徒の特性を広く理解して，日常的な関わりの中で観察，情報収集をすることが求められる（大石・富田，2020）。

本研究では，生徒の学習における理解度や学習意欲の向上を目指して DI を取り入れた指導のあり方を探り，日々の指導に悩む小・中学校英語の若手教員に，日本の学校で実施可能な具体的活動を提案したい。そして，各学校における授業改善に役立てたいと考える。

Ⅱ．本研究の概要

2.1　研究の目的と手続き

本研究の目的は，アメリカで提唱された DI を整

＊大阪成蹊大学　経営学部

理し，日本の小中学校のクラスにDIを取り入れた指導を提案することである。

研究の手続きとしては，まず，1990年代後半にアメリカで提唱されたDIという指導を，現在の日本の学校に適用できるよう整理する。次に，日本の学校および日本語指導等の場面でDIを取り入れている事例を調べる。それから，実際に小中学校の英語授業でどのようなDIの指導が実施可能であるのか検討し，指導の具体例を提案する。

Ⅲ．先行研究

3.1 「個に応じた指導」・「個別最適な学び・協働的な学び」と「DI: 生徒の多様性に応じた指導」

「個に応じた指導」について，学習指導要領第１章総則では「生徒や学校の実態に応じ，個別学習やグループ学習，繰り返し学習，学習内容の習熟の程度に応じた指導，生徒の興味・関心等に応じた課題学習，（中略）教師間の協力による指導体制を確保することなど，指導方法や指導体制の工夫改善により，個に応じた指導の充実を図ること」と示されている（文部科学省，2018b: 25）。一人ひとりの個性や多様性を大切にした指導の重要性は，学習指導要領で保障されているのである。また，令和３年に提言された「個別最適な学び」は，一人ひとりの特性や学習到達度等に応じて，指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うといった「指導の個別化」と，生徒の興味・関心・キャリア形成の方向性等に応じて，個に応じた学習課題に取り組む機会を提供することで，生徒自身が，学習が最適となるように調整する「学習の個性化」が必要だという考え方である。そして，「協働的な学び」では同じ教室空間で刺激し合いながら個々の個性を生かしていくという概念である（中央教育審議会，2021；新潟県教育庁，2021）。しかし，それらはどれも容易なことではなく，現実は現場の教師の悩みも多い。様々な生徒がいる教育現場において，いかに一人ひとりに丁寧に目を向けていくかが重要な課題となっている。

Tomlinson（2014）は，一人ひとりを生かす教室づくりの促進者としてその責務を担うことが，教師という専門職の責任であると述べている。また，Danielson（2007）が提示している４領域（計画と準備・教室環境・授業・専門職としての責任）における教師の力量には，「不十分」「基礎的」「熟練」「卓越」の４段階が示されている。最も高い「卓越」レベルでは，児童生徒の多様なニーズに応えられることとなっている。優れた教師ほど生徒を総体としてでなく個人として評価して指導しているという現実を表しているといえる。そのためには教師一人が頑張るのではなく，「同僚」「管理職」「保護者」「地域の協力」が必要である。そして，それらのサポートを得るためには，待っているだけではなく，教師からまず先にアプローチしていくことが大切である（Tomlinson, 2014）。それはつまり，生徒のコミュニケーション能力だけでなく，教師側にも積極的にコミュニケーションしていく姿勢が求められるということである。

3.2 DIについて

3.2.1 DIとは

本研究で注目する「DI」とは，生徒それぞれの多様性に目を向けた，クラスでの指導法（Tomlinson & McTighe, 2006）である。アメリカの教育研究者TomlinsonがDIを提唱したのは20年以上も前であり，決して新しい概念というわけではない。教育において，生徒一人ひとりに目を向けることは当然である。しかし，学校という集団生活においては，必ずしも個別にカリキュラムが組まれているわけではなく，特に日本においては集団授業の中で学んでいくスタイルの方が一般的である。DIは，クラスをいくつかのグループに分けたり，一人ひとりに全く違う教材を与えたりするという考えではなく，様々な個性を持つ生徒が集まって成り立っているクラスの中で，どのように個々の生徒の力を伸ばしていくのかを考えるものである。

3.2.2 DIにおいて把握しておくべき視点

DIを進めるにあたり，以下の３つの視点で生徒（クラス）の学習状況等を把握しておくことが必要とされている。

表１　DIにおいて把握しておくべき３つの視点

レディネス（Readiness）	生徒が特定の知識・理解・スキルにどの程度習熟しているかの程度を把握する。
興味・関心（Interest）	授業を興味深いものにすることはもちろん，内容が生徒の生活や関心に直結していることも大切である。
学習プロフィール（Learning profile）	個々の生徒の学び方に影響する様々な要因。学習スタイル，文化的背景，学習歴，学習ペース（スピード，認識力の違い）等がある。

Tomlinson&Imbeau, 2011より筆者要約

レディネスとは，生徒の学習の習熟度であり，教師がそれを把握する必要性があるということである。今日の授業の終わりに生徒が何を知り，理解

し，どんなことができるようになるべきなのかを考え，生徒を目標に到達させるための課題を把握して与えることが求められる。

興味・関心について，とりわけ外国語教育においては，学習の動機づけの要素として重要視されている。例えば，スマートフォンの料金の計算方法を学ぶ，古詩を流行歌の歌詞とつなげるなど，生徒が興味を持ちそうなトピックを日ごろからリサーチしておくとよい。授業で触れた内容が生徒の関心の扉を開き，さらに詳しく学習するきっかけになることも多い。

学習プロフィールについては，アンケートをもとに生徒の学習プロフィールを把握し，個々の指導に活かしていくとよい。以下は，生徒がどのように学びたいのかを問うための学習プロフィールアンケートの例である。それぞれの質問に Yes・No で答えていくものである。

「学習プロフィールアンケート」例

１．自分は静かな環境で学ぶのが一番良い。
２．自分が何かをしている時は他の人が騒がしくても気にならない。
３．机の上での作業が好きだ。
４．床（フロア）での作業が好きだ。
５．自分のために頑張れるタイプだ。
６．両親や先生のために頑張れるタイプだ。
７．課題はどんなことがあっても最後まで終わらせる。
８．時々しんどくなって課題が終わらないことがある。
９．先生から出された課題は指示された通りの手順で終わらせる。
10．先生から出された課題を自分のペースで終わらせる。
11．自分は一人で学ぶことが好きだ。
12．ペアやグループで学ぶことが好きだ。
13．課題に取り組む時間は，無制限である方がよい。
14．課題に取り組む時間が決まっている方がよい。
15．身体を動かしながら学ぶのが好きだ。
16．机に座って学ぶのが好きだ。

Tomlinson（2001: 70）筆者訳

3.2.3　DI を効果的に進めるための視点

次に，生徒の多様性に応じた指導である DI を効果的に進めるための学習の内容や方法として，以下の４つのカテゴリー（学習内容，学習プロセス，学習の成果物，学習の雰囲気・環境）を示す（表２）。3.2.2 の表１で整理した生徒（クラス）の学習状況等を３つの視点で把握した後，実際どのような授業の進め方をすればよいのかを考えていく流れとなる。

表２　DI を効果的に進めるための４つの視点

学習内容（contents）	カリキュラムにしたがって学習した結果，生徒が身に付けるべき知識や，英語運用能力のこと。学習に取り組む前に，単元の終了時に何を習得させたいかという最終到達目標を立てておくことが大切。
学習プロセス（process）	生徒が単元の学習内容を理解し，最終到達目標に至るまでの具体的な活動や教材のこと。語学センスを培う活動でもある。
学習の成果物（products）	学習したことを応用・発展させるための最終段階のプロジェクト。パフォーマンス課題として，学んだ知識やスキルを統合し，それらを使って作品製作や発表につなげる活動を取り入れる。作品にはレポート，スキット，ポスター，作文等がある。
教室の雰囲気，環境（affect）	教室の雰囲気や環境は非常に重要である。DI を取り入れた授業では，一人で静かに学んでも，他の人と協力しても良い。「自分は学級の一員である」と感じると雰囲気が良くなり，学習が進みやすくなる。学習におけるルールの共有も重要。お互いが助け合えるクラスでは仲間意識が芽生え，学習意欲も高まる。

Tomlinson（2014）を筆者が整理

3.2.4　DI を効果的に進めるための手立て

では，具体的にどのような活動が効果的なのだろうか。DI を効果的に進めるためには，様々な学習の手立てがあるが，例えば次のような方法を紹介する（表３）。これらはすべて，実際にアメリカの小・中・高等学校で教室において実践されているものである。

表３　DI を効果的に進めるための手立ての例

学習コーナー	教室内で，生徒が同時に異なる活動に取り組む場所を設置する。生徒は時間内に自由に移動して学ぶことができる。
課題リスト	調べさせたい課題等をリストにして生徒に示す。生徒は，順番に課題をクリアし，リストにチェックをいれていく。
複合的プロジェクト	グループでの探求学習。プロジェクト学習とも呼ばれる。1 時間で終わるものや，数か月の長期で進めるものもある。
積み上げ式課題	レディネスに応じて教材を基本的なものから応用的なもの，個別のものから全体で共有できるものまで準備する。
選択できる課題・宿題	レディネスや興味・関心に応じた課題を複数示しておき，生徒が自由に選ぶ。
Book Club/ Reading Circle	自分が読んだ本についてグループで内容を伝え合ったり，テーマについて話し合ったりする。輪になって活動することが多いため，サークルと呼ばれている。
RAFT 作文	役割(Role) 観客(Audience) 構成(Format)主題(Topic)の頭文字。作文のテーマや設定を様々なものにして書く。
視覚/聴覚/体験型別学習法	文字や図等の視覚的な情報を好む視覚型，口頭指示や BGM からの情報を活用する聴覚型，直接体験や物に触れて学ぶことを好む体験型に合わせた活動を工夫する。
帰納/演繹型別学習法	具体的な例を通して法則や原理を理解する（帰納型），全体像を理解してから法則や原理から具体的な例を理解する（演繹型）に合わせた活動を工夫する。

Tomlinson, 2014; 伊藤, 2013 を筆者が整理

3.2.5.　DI とブルームのタキソノミー

ブルームが教育内容を分類・体系化したタキソノミーは，生徒一人ひとりがどのようなことを学び，習得したのかを把握するのに有効であった（Bloom, 1956）。このタキソノミーは世界中に広まり，現在も様々な学習法に活用されている。表４では DI をタキソノミーに照らし合わせ，どのように適用されているかを整理する。

表４　タキソノミーにおける DI の活動

	プロセス,スキル,アクション	成果物
知識	記憶,伝達,定義	テスト,マッピング
理解	要約,説明,パラフレーズ	Show&Tell,レポート,チャート
応用	適用,解決,検索	新聞作り,イラスト,ジャーナル
分析	理由づけ,比較,分類	調査アンケート チェックリスト
評価	判断,サポート,批評議論	Top10 リスト ディベート
統合	統合,創造,発展,デザイン,作曲	発明,アクションプラン,歌,実験,広告政治マンガ

Dodge, 2005: 80 が Bloom, 1956 を整理（筆者訳）

Ⅳ．DI を取り入れた指導の事例

ここまで DI の理念や，DI を進めるにあたっての重要な視点を整理してきた。ますます個に応じた指導が求められている現代に，DI の視点は不可欠であるといえる。しかしながら，DI の概念は，クラスサイズも小さく，生徒個別に対応してきたアメリカの学校で進められてきたものであり，これを 30 ～ 40 名という大きなクラスで一斉授業を中心としている日本の学校に適用することは容易ではないだろう。日本でも特別支援教育においては，生徒を個別に指導する場面が多く見られる（国立特別支援教育総合研究所，2019; Inoue et al., 2013）。しかし，教室での一斉指導において，個への配慮を重視する DI をどこまで取り入れることができるだろうか。

そこで，日本の学校および日本語のクラスにおける，DI を取り入れた指導の事例をみてみる。まず 2013 年に筆者が取り組んだ関西圏の中学校の英語授業において実施された授業がある（伊藤，2013）。12 時間で構成された検定教科書の後置修飾の単元の導入場面で，ビデオまたは会話形式の活動から生徒自身が選択したり，発表の際も方法を複数提示したりして，生徒が多様性に応じて選択できるようにした授業である。その効果は検証されている。他に，小学生を対象とした事例では，愛媛大学放課後学習教室の「ことばのよみかきコース」があり，DI を取り入れたリテラシー教育の実践が展開され

ている（大石・富田，2020）。この取組みは１年間を通して継続的に実施されており，文章読解や意見文作成，物語作成等の活動において，学習コーナーやレディネスに応じた複数のワークシート等を取り入れている。そして，レディネス別および学習スタイル別に効果を検証している。その結果，単元全体の最終的な目標や授業内容の意義を児童と教師が共通理解してからDIを取り入れることで，最も効果のある指導ができると認められた。しかし，日本の学校では，それ以外に「DIを取り入れた指導」として明示して報告されている具体的な事例はない。2012年には，アメリカ・カリフォルニアの大学や高校の日本語のクラスで，リーディングやライティング活動にDI授業の例が報告されている（Kataoka, 2012）。

では，指導者側はどうだろうか。教員向けの研修として，2023年に大阪府の中学校・高等学校で，米国国務省のDIのワークショップという形で開催されている[2)]。また，英語学習教材を販売するピアソン・ジャパンとAAS PRESSは，合同で2023年に，子供一人ひとりに合わせたDIの英語学習方法を紹介する研修を開催している[3)]。

このように，日本におけるDIを取り入れた指導事例の報告は多くはない。しかしながら，DIという概念を意識していなくても，「個別最適な学び」という概念を理解し，それぞれのクラスにおいて，一人ひとりを生かす指導を実践している事例は他にもあると思われる。そのような実践を探していくため，引き続き調査を行う。

Ⅴ．小中学校におけるDIの提案

ここでは，前章までで整理してきたDIの，日本の小・中学校での活用方法を考えてみたい。実際に日本の学校でDIを取り入れた指導を行う際に，具体的にどのような活動が実践可能なのだろうか。DIでは個別に課題を準備したり，同じ空間の中で複数の活動が進められたりすることもある。また，それぞれが自分の机で学ぶだけでなく，教室内を移動しながら学ぶことも多い。前述のとおり，一斉授業が中心の日本の学校でそのような活動を行うことは容易ではない。しかしながら，すべての生徒が同じ学び方でどこまで学習の理解が進められるのか課題が多い中で，生徒の興味・関心に応じて，アクティブな学びを積極的に取り入れていきたい。

以下は，実際に海外の教室で実践されているもののなかから，工夫次第で日本の教室で実施可能ではないかと思われる活動の例である。

5.1　学習コーナー

学習コーナー活動とは，授業の中で全員が座って学習するだけでなく，同じゴールに向かって違ったアプローチを生徒の興味・関心に合わせて選択できる場所であり方法である（図１）。例えば，ひとつのテーマに関係する「音楽を聴く」「英語絵本を読む」「ビデオを観る」「ドリルをする」「会話する」等の活動ができる場をそれぞれ用意する。これらのコーナーは，相互に関連し合って機能している。１時間の授業のうちのメインにこの活動をあてて，最後にそれぞれが学んだことをまとめたり発表したりすることもできる。教室内が盛り上がって収拾がつかなくなることを不安に思うかもしれないが，活動を始める時には，生徒にその意図や目指すゴールを伝えて共有しておくことが大切である。教師がファシリテーターとなる。

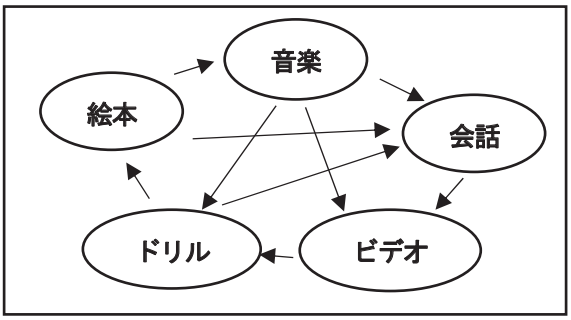


図１　教室内での学習コーナーのイメージ（筆者作成）

5.2　課題リスト

個人でできる活動のリストをあらかじめ作っておき，生徒が取り組んだらチェックを入れていく活動である。朝の読書（日本語の本）は実際に取り入れている学校も多くあるが，英語の本を読むことは，DIの視点からみても非常に効果のある活動である。ライブラリーに英語絵本を揃えている学校もあると思われ，それらをぜひ活用したい。その他，授業で学んだ英語表現を含んだ「英語の一言日記」や，教科書の新出単語を使ったクイズやカードゲーム，クロスワードパズル等も，生徒が楽しんでできる活動になるだろう。

5.3　積み上げ式課題

通常，一斉授業では同じワークシートが配布されて同じ分量の情報を書き込んでいくが，それぞれの生徒は理解している内容や書くスピード，必要な情報が違う。その問題はワークシートの記入欄の分量を変えたものを２，３種類用意することによってかなり解消されるだろう。ワークシートはこちらから与えるのではなく，生徒が欲しい情報量のシートを

自分で選択する形をとる。教師は，複数のシートを作成するのに途方もない時間がかかると思いがちだが，初めに情報量の多いシートを作り，あとは少しずつ削除していくだけで複数作成することが可能である。

5.4　RAFT 作文

授業で作文を書かせる機会は多いが，画一的なテーマではなく，書き手の設定を様々なものに変えて書く RAFT 作文が効果的である。RAFT 作文とは，役割（Role），観客（Audience），構成（Format），主題（Topic）の４つのアイデアを与え（または自分で考え），課題に沿った作文を書かせるものである。例えば「カエルになって見た世界を，比喩を使って俳句風に表現する」「第三者の立場に立って，クラスの中で起こっていることを観察し，学級会で報告するためのストーリーを考える」等，限定して書かせると良い。

5.5　ウェブ学習

ウェブを活用した学習は DI ではとても重要な活動である。最近では日本でも文部科学省の GIGA スクール構想[4)] により，ようやく充実してきている。さらに「個別最適な学び」でも ICT の充実を目指している。教師が資料を配信したり，何かを検索したりするだけでなく，デジタル世代である生徒が創造的に使用できる学習機会を多く与えたい。これからの授業では，先の未来が見えない現代において，これまでの常識を超えて新しい可能性を探る学習を取り入れていくことが求められる。教師よりも生徒の方が使い方に詳しいこともあり，ICT は多くの可能性を秘めたキー教材であると考えられる。教師は与える役割，と固定するのではなく，ICT の使い方を生徒自身が考えてプレゼンするといった柔軟な取り組みに挑戦していける可能性を秘めている。

地域や学校によっては，校内 Wi-Fi が弱かったり，特別教室では使えなかったりというハード面の課題はあるが，容量を小さくして動作への影響を減らしたり，ダウンロードして使用できるものを探したりして工夫したい。

この他，学習プロフィールに応じて，生徒の学習の学びやすさの型に合わせた指導も実践する価値があると思われる。しかし，例えば教師が一人しかいない中学校の英文法指導で同時に複数の指導をすることは難しいかもしれない。そのような状況であっても，指導の仕方を固定するのではなく，教室には様々な指導を好む生徒がいるという現実を受け止め，セクションごと，単元ごとに型を変えた活動を取り入れる等の工夫があるとよいだろう。

Ⅵ．考察とまとめ

本研究では，生徒の学習意欲や学習の理解度の向上を目指して DI の概念を取り入れた指導のあり方を探り，日本の学校で活用できると思われる複数の英語指導の手立てを提案した。生徒一人ひとりの個性や多様性を大切にした指導の重要性は学習指導要領でも保障されており，このような活動は，クラスで既に実践済だという教師もいるであろう。しかし反対に，自分のクラスでは難しいと感じる教師もいるかもしれない。教師にとって「教室」というのは，仕事人生の中でほとんどの時間を過ごす場所であり，そこでより良い授業をするために悩み，研鑽を積んでいく。その時に，「生徒たち」という集団ではなく，一人ひとりに目を向けて授業を組み立てていくという視点は，不可欠なものであろう。

研究の限界としては，DI の考え方を取り入れて個別に指導をしている日本の多くの教員の指導事例を探すことが非常に困難であったということである。実際，報告されているものよりも，教育現場にははるかに多くの事例があると思われる。しかし，DI の概念が日本ではあまり浸透していないことも，集めきれなかった原因でもあるだろう。自分が取り組んでいる指導が DI を意識したものだという意識が薄いこともあるかもしれない。ただ，「個別最適な学び」の概念は今後浸透していくと思われるため，事例も増えていくであろう。

本研究では主に若手教員に，生徒の多様性に応じた指導の手立てを提案したいと考えた。DI の概念が日本の学校にどこまで適用できるのか，それは教師自身の考え方とチャレンジしたいという気持ちひとつではないだろうか。今後も一人ひとりをいかす指導について模索していきたい。

【謝辞】

本研究の一部は，科研費基盤研究 (C) 20K00877 の助成を受けて実施した。

【注】

1）ベネッセ調査「小中高校の学習指導に関する調査 2022」Retrieved from https://berd.benesse.jp/up_images/research/shido2022_p28-33.pdf　(2023.11.4 閲覧)

2）大阪府立水都国際中学校・高等学校」

3）Retrieved from https://osaka-city-ib.jp/blog/common/

entry-513.html　(2023.11.4 閲覧)

４）　Pearson Japan & AAS Press Webinar 「Pearson Japan が考えるデジタル技術を活用した子供一人ひとりに合わせた英語学習方法を紹介」Retrieved from https://prtimes.jp/main/html/rd/p/000000013.000106858.html　(2023.11.4 閲覧)

５）　文部科学省 GIGA スクール構想 Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20191225-mxt_syoto01_000003278_03.pdf　(2023.11.4 閲覧)

【引用・参考文献】

Bloom, B, S. (1956) *Taxonomy of educational objectives. Handbook I. Cognitive Domain*. David McKay.

Danielson, C. (2007) *Enhancing professional practice: A framework for teaching (2nd ed.)*, ASCD.

Dodge, J. (2005) *Differentiation in Action*, Scholastic.

Inoue, T., Nakamura, R., Nakashima, N., Sonoda, T., Tanaka, H., Watanabe, K., Okazaki, Y. (2013). Development of a Kanji handwriting learning support system with differentiated instruction to dysgraphia children, *Proceedings of the 21st International Conference on Computers in Education*, ICCE, 472–474.

Kataoka, H, C., (2012) Differentiated instruction in Japanese language classes, *NSJLE Proceedings*.

Tomlinson, C, A. (1995) *How to differentiated Instruction in Mixed-ability Classrooms*, ASCD.

Tomlinson, C, A. (2001) *How to differentiated Instruction in Mixed-ability Classrooms (2nd ed.)*, ASCD.

Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006) *Integrating Differentiated Instruction, Understanding by Design*, ASCD.

Tomlinson, C, A. & M.B. Imbeau. (2011) *Managing a Differentiated Classroom A Practical Guide*, Scholastic, 14–17.

Tomlinson, C, A. (2014) *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.)*, ASCD.　(『ようこそ , 一人ひとりをいかす教室へ』(2017), C.A. トムリンソン著 ; 山崎敬人・山元隆春・吉田新一郎 訳 , 北大路書房 .)

伊藤由紀子 (2013)「Differentiated Instruction (生徒の多様性に応じた指導) を取り入れた中学校英語科の授業実践」『大阪市教育センター研究報告』23, 1–22.

大石若菜・富田英司 (2020)「Differentiated Instruction を取り入れたリテラシー教育の実践と課題」『愛媛大学教育学部紀要』67, 121–132.

大前暁政 (2017)「小学校教師が抱える現場における困難性と教師経験による意識の差に関する研究」『心理社会的支援研究』8, 17–32.

曽山いずみ (2014)「新任小学校教師の経験課程 – 1 年間の継続的インタビューを通して」『教育心理学研究』62, 305–321.

中央教育審議会 (2021)「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して – 全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現 ―（答申）」（概要）Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_1-4.pdf (2023.11.6 閲覧)

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 (編著) (2019)『「知的障害のある子どもと共に学ぶ」を考える』, ジアース教育新社 .

新潟県教育庁 下越教育事務所 (2021)「Teachers' 2021 プラス 主体的・対話的で深い学びを全ての教室で実現するために」Retrieved from https://www.pref.niigata.lg.jp/uploaded/attachment/296587.pdf (2023.11.6 閲覧)

文部科学省 (2018a)『小学校学習指導要領解説総則編 (平成 29 年告示)』

文部科学省 (2018b)『中学校学習指導要領解説総則編 (平成 29 年告示)』

文部科学省初等中等教育局教育課程課「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料　令和３年３月版」Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/210330-mxt_kyoiku01-000013731_09.pdf (2023.11.6 閲覧)

A Proposal for Instruction Incorporating Differentiated Instruction to Bring Out Individual Potential

ITO Yukiko*

Abstract：

Amidst the struggles faced by many young teachers in their daily instruction, this study explores the implementation of Differentiated Instruction (DI) to focus on each student. It aims to improve each student's motivation and understanding of learning. The study proposes activities that can be utilized in Japanese schools, considering the readiness, interests, and learning profiles of each student as critical aspects of DI. Specific activities such as "Learning Centers," "Task Lists," or "RAFT essay," are suggested. In classrooms with diverse students, it is important to take the viewpoint of constructing lessons by focusing on each student individually rather than on the group.

Key words：

Differentiated Instruction, Student diversity, Individual potential

* Osaka Seikei University, Faculty of Management

■ 論文

新学習指導要領における金融教育に関する社会学的考察
―高等教育への接続を踏まえた課題について―

福 本　　章*

【要約】

本研究は、高校の学習指導要領における金融教育の拡充案を踏まえ、学校教育における金融教育の課題について明らかにし、高等教育の視点から今後の大学の金融リテラシー教育に求められる学修コンテンツの要件について考察した。検証内容として金融教育プログラムにおける、新学習指導要領の変更点を明らかにし、大学教育において継続が求められる教育要件を考察した。同様に金融庁が主導する金融教育プログラムを推進する銀行、証券会社などの金融業界が金融教育に取り組む現状に着目し、その結果として、大学のリベラルアーツ教育においても、高等教育機関として求められる金融理論についての提唱を行なった。

本稿では、金融教育の効用として個人の資産運用が身近になることから、安易に射倖心が煽られる可能性を考え、理論的な知識武装の必要性を示し、今後の高等教育機関としての金融リテラシー教育への課題として提唱した。

キーワード　金融教育、学習指導要領、金融リテラシー、ランダムウォーク、行動ファイナンス

Ⅰ．序論

１．背景

2022 年 4 月からの高校学習指導要領改訂では金融教育分野が拡充された。同年の成人年齢引下げにより 18 歳から保護者の同意を得ずともクレジットカード契約の締結が可能になる事から、金融に関する様々な契約を自ら行えるようになっている。これに伴い消費者契約の重要性、付随する消費者の権利行使の仕方など、金融リテラシーに関する教育が急務な状況でもある。新学習指導要領では、社会の変化に対応し、生き抜くために必要な資質・能力を備えた子どもたちを育むことを目標とした改訂となっている。

一方、金融庁は 2012 年 11 月、有識者・関係省庁・関係団体をメンバーとして金融経済教育研究会を設置し、2013 年 4 月「生活スキルとして最低限身に付けるべき金融リテラシー」について報告書を示した。

２．目的

本稿は高校の学習指導要領における金融教育の拡充案を踏まえ、学校教育における金融教育の課題について明らかにし、高等教育の視点から今後の金融リテラシーを高めるために必要やエッセンスについて考察した。

３．学習指導要領における視点

高校の学習指導要領では、現行の教科「公民」における選択科目「現代社会」が、必履修科目「公共」に変更された。「公共」科目では金融を通した経済活動の活性化、国連における持続可能な開発のための取組みが重要事項として掲げられた。また、多様な契約、消費者の権利と責任、消費者保護の仕組みについての項目も、「公共」「家庭基礎」科目の中で追記された。この項目では金融教育について「家計の構造や生活における経済と社会との関わり、家計管理について理解する」という内容と「生涯を見通した生活における経済の管理や計画の重要性について、ライフステージや社会保障制度などと関連付けて考察すること」の２点を挙げ[1)]、将来に渡るリスクを想定して、不測の事態に備えた対応などについても触れることを狙いとしている。

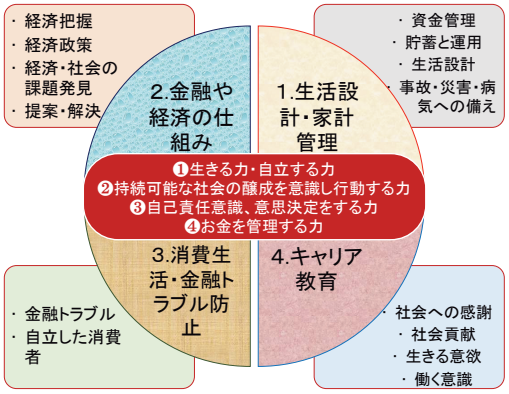
＊大阪成蹊大学　芸術学部

Ⅱ．本論

１．金融リテラシー教育

金融広報中央委員会[註1)]は、金融経済教育推進会議[註2)]において事務局を務め2023年６月「金融リテラシー・マップ」を示した。「最低限身につけるべき金融リテラシー（お金の知識・判断力）」について、項目別・年齢別に明らかにした。小学生から高校生まで項目は2007年の「学校における金融教育推進のための懇談会」による『金融教育プログラム』の内容を踏まえ、学習指導要領に示された教科内容を反映したもの[2)]とされた。

『金融教育プログラム』では、金融教育について、①生活設計・家計管理に関する分野、②金融や経済の仕組みに関する分野、③消費生活・金融トラブル防止に関する分野、④キャリア教育に関する分野の４つの分野に区分し、年齢層別に教育目標が示された（図１）。



出所：金融教育プログラム「学校における金融教育の年齢層別目標」【改訂版】２頁「金融教育の四つの分野と重要概念」図を参考に筆者作成

図１　金融教育の４つの分野

年齢層別に提唱された金融教育プログラムでは、高校生に対しては、「社会人として自立するための基礎的な能力を養う時期」として位置付け、家計管理に関する分野での金融教育の目標を「自分のために支払われている費用を知り、家計全体を意識しながらよりよい選択・意思決定ができる」という基準を設けた。これを受け大学生に対する金融教育の指標を「社会人として自立するための能力を確立する時期」と位置付け、教育目標を「収支管理の必要性を理解し、必要に応じアルバイト等で収支改善をしつつ、自分の能力向上のための支出を計画的に行える」とする基準を示した。

また「生活設計」においての高校生で身につけるべき教育目標は「職業選択と生活設計を関連付けて考え、生涯の収支内容を理解して生活設計を立てる」こととし、大学生では「卒業後の職業との両立を前提に夢や希望をライフプランとして具体的に描き、その実現に向けて勉学、訓練等に励んでいる人生の三大資金（住宅・教育・老後）等を念頭に置きながら、現実的な生活の収支イメージを持つ」ことを教育目標とした。

表１は、高校生の金融教育に求められる「金融経済」の項目を一覧として抜粋したものである。改訂学習指導要領において、マクロな視点から金融を通した経済活動の活性化、国連における持続可能な開発のための取組みが重要事項として掲げられた点から、金融商品はもとより保険商品、資産形成商品に至るまでの知識を得られることが求められている。また、「公共；家庭基礎」科目において、ミクロな視点から、多様な契約、消費者の権利と責任、消費者保護の仕組みに至るまで学習することが義務付けられた。

表１　金融リテラシーマップより
高校生に求められる金融教育分野（金融経済）

■金融知識及び金融経済事情の理解と適切な金融商品の利用選択に関する分野	【高校生】に求められる金融教育目標
金融取引の基本・素養	✓契約および契約に伴う責任に関する理解を深めるとともに、自ら情報を収集し消費生活に活用できる技能を身に付ける
金融分野共通	✓お金や金融・経済の機能・役割を把握するとともに、預金、株式、債券、投資信託、保険など基本的な金融商品の内容を理解する
保険商品	✓リスクを予測・制御し、加害事故を起こした場合には責任や補償問題が生じることを理解する、社会保険と民間保険の補完関係を理解する
ローン・クレジット	✓貸与型の奨学金などローンの仕組み、返済方法や金利、延滞時の影響を理解する
資産形成商品	✓金融商品の特徴とリスク・リターンの関係について理解する、自己責任で金融商品を選択する、リスク管理の方法を理解する
外部の知見の適切な活用	✓トラブルに対処できる具体的方法を学び、実際に行使できる技能を身に付ける

出所：金融経済推進会議（2023年６月改訂）「金融リテラシー・マップ−最低限身に付けるべき金融リテラシー」の項目別・年齢別スタンダード」より抜粋し筆者作成

表２では大学生の金融教育に求められる「金融経済」の項目を一覧として抜粋した。高校の学習指導要領が改定されたことによって、金融商品、金融派生商品に知識が既にあるという前提から、大学での教育目標は設定されている。奨学金返済遅滞の影響、信用情報の知識の取得を含め、金融商品を利用する際に相談等ができる機関等を把握するなど外部から知見を得ることの重要性にも言及している。また、金融商品のリスクを理解することの重要性はも

とより、生活設計の中に、自己責任での長期運用や資産形成を提唱している。

また、図１に示した４つの教育分野に対する目標を達成するために求められる４つの概念を提唱した。

１つ目は、「生きる力、自立する力」とされている。自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、そして行動することである。また「自立する」とは、お金を通して生計を管理する基礎を身につけて、豊かな生活のために主体的に努力する態度を養成するものである。

２つ目は、「社会とかかわり、公正で持続可能な社会の形成を意識し行動する力」である。つまり、金融や経済の働き・仕組みなどの理解を通じ、自分が社会に支えられ、また働きかける関係にあることを自覚し、社会に感謝するとともに、社会が抱える様々な課題に関心をもち、公正で持続可能な社会の形成を意識して考え、行動する態度を養うものとしている。

３つ目は、主体的な意思決定を、合理的かつ公正に行うための基本を理解し、実践する態度を身に付けるものとされている。つまり、金融教育による意思決定の結果は、自らが責任を負うものであることを自覚して、意思決定に当たり、必要な情報を収集することでリスクを把握し、適切に判断、行動する態度を養うとするものである。

４つ目は、お金と向き合い、管理する力とされている。つまり、よりよい暮らしや社会を実現していく上で、お金が必要不可欠な存在であることを理解し、日々の身近な暮らしの中で、お金の問題と向き合い管理する態度を養うというものである。

表２　金融リテラシーマップより
大学生に求められる金融教育分野（金融経済）

■金融知識及び金融経済事情の理解と適切な金融商品の利用選択に関する分野	
	【大学生】に求められる金融教育目標
金融取引の基本素養	✓ 収集した情報を比較検討し、適切な消費行動をすることができる ✓ 金融商品を含む様々な販売・勧誘行為に適用される法令や制度を理解し、慎重な契約締結など、適切な対応を行うことができる ✓ 詐欺など悪質な者に狙われないよう慎重な契約を心掛ける
金融分野共通	✓ 金融商品の３つの特性（流動性・安全性・収益性）とリスク管理の方法、および長期的な視点から貯蓄・運用することの大切さを理解する ✓ お金の価値と時間との関係について理解する（複利、割引現在価値など） ✓ 景気の動向、金利の動き、インフレ・デフレ、為替の動きが、金融商品の価格、実質価値、金利(利回り)等に及ぼす影響について理解している
保険商品	✓ 自分自身が備えるべきリスクの種類や内容を理解 ✓ 自動車事故での、自賠責保険では賄えないことを理解
ローン・クレジット	✓ 奨学金返済延滞の影響を理解し、自力で返済 ✓ 資金を費消してしまいやすいことに留意、クレジットカードの分割払いやリボルビング払いには手数料（金利）負担に留意 ✓ 信用情報機関に記録が残ることを理解
資産形成商品	✓ 生活設計の中で資産形成を考える ✓ 金融商品のリスクを理解、自己責任で貯蓄・運用、長期運用を理解
外部の知見の適切な活用	✓ 金融商品を利用する際に相談等ができる機関等を把握する ✓ 金融商品を利用するに当たり、外部の知見を適切に活用する ✓ 金融商品の利用の是非を自ら判断するうえで必要となる情報の内容や、相談しアドバイスを求められる適切で中立的な機関・専門家等を把握し、的確に行動できる

出所：金融経済推進会議（2023 年 6 月改訂）「金融リテラシー・マップ−最低限身に付けるべき金融リテラシー」の項目別・年齢別スタンダード」より抜粋し筆者作成

２．先行研究

金融教育の分野での先行研究において、浅井（2017）[3] は、金融教育の教育効果についての検証を行なっている。研究調査の内容は、インフレーション・割引現在価値・複利・分散投資に関する金融教育の動画を視聴し、金融知識が定着しているか否かを検証するものである。その結果として、金融教育によって、金融リテラシーが高まったことを確認し、GPA による成績との相関を示すことで、教育の効果を明らかにした。その際、男性と女性の差異について、女性の方が、金融知識が有意に低いことも明らかにしている。また、金融教育の効果は、大学毎に異なることも明らかにしているが、金融に関心がないと回答していた大学生のデータにおいて、金融教育を通して、金融知識が有意に改善していることも明らかにした。この結果を持って、大学教育における金融教育の有効性を示した。

浅井（2017）の研究では、金融知識量の定着について着目し、その変化の検証を行ったが、授業終了後、あるいは大学卒業後など、その後の行動の変化を追跡できていない点を課題とした。これらの視点から、浅井（2017）は金融教育とは、金融知識が定着し、金融リテラシーが高まることで変化する行動の改善という結果に現れてこそ教育効果があったと評価できるものと考え、その後の追跡調査を研究課題としている。

宮村、他（2016）[4] の、「大学生に対する金融教育アンケートの分析」では、日本の 10 の大学から 700 人以上の学生によるアンケート調査による分析を行なっている。調査内容は、「金融・経済の仕組み」、「株式・債券といった証券投資」、「借入れに対

する知識」、「金融トラブルに関する知識」についての学生の知識を調査したものである。この調査では、規制変数による因子分析はもとより、OLS（最小二乗法）評価法を用いるなど部分効用値を用いる分析を行なっている。

結果として、学生の得た金融リテラシーにおいて、株、債券と危険のような証券についての知識、クレジットカード、ローンと金融のトラブルを教えることが他のどの主題よりも重要である事として明らかにし、金融教育の方向性として示唆した。

上村・村上（2016）[5]は、大学における金融教育のあり方についてアンケート調査を行っている。これは、大学教育によって金融リテラシーの向上が、事業者側の健全で質の高い金融商品の供給を促すものと仮定した前提で実施されたものである。金融商品の仕組みとリスクは複雑化し、これらを個人の学習で正確に理解することが難しくなっている現状がある中、大学教育によって金融リテラシーを向上させ、その学修効果として選択眼が高まることで、企業側の金融商品の質的改善に繋がることにも期待した。検証の結果として、金融リテラシー教育と併せ、投資リテラシーの重要性を導き出している。この研究課題として、被験者のデータ数が少なかった点と、金融教育に関するアセスメントしての実施したテストにおいて満点を上げた上位者の成績の伸長を測定できなかった点を掲げている。その点を踏まえ、より高度で難易度が高い金融教育を施すことが今後の解決案として提唱している。これらの検証結果は、現在の大学教育に求める方向性を示唆したものとも言える。

北野（2012）[6]は学生を対象に、学生生活に必要な金融リテラシー及び、将来の社会人として必要な金融リテラシーの調査を実施している。結果として女性の正答率が高いことと、センター入試を利用して入学したグループが、それ以外のグループよりも正答率が有意に高いという結果を明らかにした。一方で「銀行口座の保有」「クレジットカードの有無」「実家暮らしか１人暮らしか」「自動車免許の有無」等の社会経験に関する属性と正答率には相関が認められない点を指摘し、学生が金融リテラシーに乏しい状態のまま実生活を営んでいる状態だと考え、危惧すべき視点であると指摘した。

北野・小山内・西尾（2014）[7]は、経済・経営の科目を履修する学生を対象に、金融知識に関する調査を実施している。この調査では、金融知識の調査に付随して、基本的な学力に欠ける学生の存在について言及した。また対象学生全体においても「複利計算」「リスク」「収益性」に関する知識が低いことが明らかになった。

この結果を受け、小山内・西尾・北野（2016）[8]は、調査を継続し、国公立大学の学生を対象とした調査を実施している。結果として、年金、資産運用など長期的な生活設計に関する分野に知識が乏しい点を指摘している。また、この調査では男性の方が金融リテラシーの得点が有意に高い結果を示した。また、文系学生よりも理系学生の得点が有意に高い結果を示した事から、計数能力が金融リテラシーにも影響を与えている可能性についても指摘した。

金融リテラシーに関する調査では、一般の大学生は、女性の方が、金融リテラシーが高い結果を示しているが、国公立大学の経済・経営学部など専門性が高いと推察される学生層においては男性の方が女性より金融リテラシーが高い傾向が示されている。一般に学生は「預金・貯金」「債権」「投資信託」「株式」などの商品知識については一定の理解度を示しているものの、複利計算、リスクやリターンなどの、資産運用に関わる深い洞察、リスクマネジメントに関する知見についての理解に乏しく、また、身に付ける機会にも恵まれていなかった事が明らかになっている。

藤野（2015）[9]は、講演録の中で、日本人は学生から高齢者まで、他国と比較して金融知識の水準は全般に低いことをアンケートより明らかにしている。その点を踏まえ、金融トラブルの回避の為にも金融教育の必要性を提唱している。また、高年齢層ほど金融教育を受けた経験がなく、金融知識に関する有用性の認識も低い点を明らかにし、金融トラブルの危険性を指摘した。

３．金融教育の社会学的考察

3.1　高校と大学の金融教育の変化

改定された高校の学習指導要領によって、生徒は基本的な金融商品を学び、家計管理シミュレーターを活用するなど、お金を増やす事と同時にリスクマネジメントについての理解を深めることになる。

また、改訂前には、主に大学でのリベラルアーツ教育における金融リテラシー教育の主要コンテンツでもあった家計管理とライフプランニング、人生の３大費用とイベントに関する資金準備についての内容は、高校までの必須コンテンツとして推奨されている。また、高校までに、クレジットカード、キャッシング、手数料、リボ払いなどの仕組みを理解することや、関連するリスクを学ぶことになる。

したがって、高校の学習指導要領の改変は、大学でのリベラルアーツの視点での金融教育に関しても変革を迫られているものと認識する事ができる。

3.2　金融業界の動向

金融教育の学習指導要領への実質的な必修化によって、金融業界、銀行、証券会社、保険会社、教育コンサルタント会社が主体となり、様々な金融講座を推進する動きが活発になっている。

四国銀行では、「高校で義務化された金融教育とは？学習内容や重要性まで徹底解説」の見出しでWebサイトを開設[註3)]し、資産運用への興味関心を育むためのコンテンツの提供を始めている。銀行にとっては、金融講座を通して新規顧客の開拓に繋げたい狙いも推察される。

また、三菱UFJアセットマネジメントでは、「金融教育義務化.現場はどう教える？子どもたちの反応は？」という見出しでWebサイトを開設[註4)]し、金融教育へのサポートの必要性と、同社のサポート体制の充実度を謳っている。

一方、東京証券取引所と大阪取引所は、金融経済教育の新ブランド「JPXマネ部！ラボ」のポータルサイトを設置[註5)]し、小中高生から社会人まで、様々な世代を対象とした金融経済教育の展開を始めている。講演、セミナー、出前講座などを、学校を始めとした各種団体に対して告知を拡大している。小・中・高生向けには「スクールマネ部！」の名称で、大学生向けには「キャンパスマネ部！」と称して講師派遣での啓蒙活動を積極的に展開している。

これらの動きは証券業界において顕著に表れている。2023年２月、「野村證券」「大和証券」「SMBC日興証券」「みずほ証券」「三菱UFJ証券ホールディングス」の大手５社と日本証券業協会が共同で金融経済教育に取り組むといった共同宣言を行った[註6)]。具体的には、金融経済教育に関する副教材の作成や出張授業などが活動の中心となっている。教育対象は義務教育における小・中学生はもとより、高校生向け講座など、学校と連携して実施するものを中心にして、大学生・社会人向けまでの金融教育の実施を謳っている。これらの動きを受け、SMBC日興証券では、2029年度までに金融経済教育を延べ150万人に提供することを目標に掲げた。野村證券（野村ホールディングス）では2022年度以降、学校関係者からの出張授業の依頼が急増している。野村ホールディングスでは学校関係への金融教育は、実施回数、コンテンツまで、多岐に渡っている（表３・表４）。

表３　野村ホールディングスの金融教育の実績

（2023年８月末時点／2008年からの累計）

教育対象	実施校数（校）	受講生人数（人）
小学生	455	26,968
中学生	285	22,722
高校生	368	36,187
大学生	2,313	286,091
教員	77	2,933

出所：野村ホールディングスHP金融経済教育
https://www.nomuraholdings.com/jp/sustainability/society/education.html より抜粋、筆者作成

野村ホールディングスでは、金融教育への取り組みを1990年代には開始し、現在では小・中・高校生から大学生・社会人に至るまで幅広い世代を対象とした金融経済教育に関するコンテンツが充実している（表４）。

表４　野村ホールディングスの教育プログラム体系

対象者	出張授業	講座	特別協賛プログラム	学習教材	出版物	インターネット
小学生	○			○	○	○
中学生	○		○	○	○	○
高校生	○		○	○	○	○
大学生		○	○	○	○	○
社会人		○			○	○

出所：野村グループHP金融経済教育
https://www.nomuraholdings.com/jp/sustainability/society/education.html より抜粋、筆者作成

また、2022年のから始まる高等学校の新学習指導要領に準拠した内容の授業教材として、pptスライド、動画・映像コンテンツを高校教員向けに無料で提供するサービスも開始[註7)]している。

みずほ証券では金融教育を推し進めるために投資教育推進室を設置し、金融経済教育に対して、資産形成を目的として全面に押し出す戦略ではく、キャリア教育などと関連付けることでの学びの重要性を訴えている[註8)]。

また、三菱UFJモルガン・スタンレー証券では、2022年度から小学校などで実施する金融経済関連の出張授業を社員研修のプログラムとして取り入れている。小学生向けの教育プログラムでは「お金の力 -VALUE-」と銘打ち[註9)]、お金に関する知識習得はもとより、キャリア教育の視点から、カードゲームや対話型コンテンツ、グループディスカッション等のアクティブラーニング形式のプログラムを提供している。中学生・高校生向けの内容では「教室で体験するインターンシップ『株の力』」と銘打った教育プログラムを構築し、株式や証券市場・証券会

社の機能・役割の理解し、金融リテラシーを高めることを目的とした授業を展開している。大学生向けには「株の力 for 大学生」と銘打ち、株の力を用いて社会課題の解決に取り組むアクティブラーニング型の授業を提供している。株式や証券市場・証券会社の機能や役割についての理解を深めると共に、SDGs の 17 の目標と紐付け、達成したい目標を選択し、証券機能を駆使しながら課題の解決を目指す学修コンテンツを提供している。これらのアクティブラーニングを通した学修効果としては、マクロ経済の視点から株式を考えるだけではなく、ミクロの視点や、幅広く世の中の社会問題と紐付けて考える知見を育む学修であるとアンケートの結果からも一定の学修成果[註10)]が得られている。

この他では、大和証券グループが、2022 年 12 月に金融経済教育担当役員を新設し、2023 年 1 月には、大和総研の金融調査部内に金融経済教育推進室を新設している。

４．金融教育の現状と課題

4.1　大学生世代の金融リテラシーの現状

金融業界を巻き込んだ金融教育推進の動きは、大学を含む教育業界にとって、本来であれが望ましい傾向と言える。しかし、政府機関を始めとした金融業界が推し進める教育プログラムは、資産運用とリスクマネジメントに関する知識を醸成するものではあるが、永続的に資産運用においてトラブルなどなく付き合って行くためには一定水準以上の教養と確かな金融リテラシーが求められるであろう。

例として、投資信託や現物の株取引に関する取り組みなどは、基本的に問題ないのであろうが、合法的な資産運用商品には、先物取引の仕組みを活用した商品、FX、暗号通貨を活用した現物取引以外の資産運用商品など、これら先物取引をシステムとして商品化したものや、少額の資金で大きな資産運用が可能となるレバレッジを活用したリスクも高いが合法的な商品が多数存在する。FX とオプション取引を組み合わせた商品であるバイナリーオプションなど、通常よりも低リスクを謳う合法的な商品ではあるもののリスクが高い商品として普通に存在する。こう言った商品自体の運用についても一定水準以上の金融リテラシーが求められるが、大学生や若者世代を中心に、類似した非合法な商品やマルチまがい商法と組み合わせる詐欺的な商品などが次々と生まれている。その結果、一定のリテラシーを備えているはずであろう大学生を中心に被害が目立っている。バイナリーオプションでは、自動売買ツールやそのシステムへの出資を募る商品など、一見するともっともらしい商品だからこそ、一定水準の金融リテラシーを持ち合わせているものの、多角的な視点でのリテラシーに乏しい世間知らずの大学生がその被害者となっているとも考えられる。

4.2　金融リテラシー教育の課題

金融教育について、教える人材や教育コンテンツについては金融庁が主導し、民間の金融機関からも多くの教育人材が投入される流れにある。専門機関からの質の高い教育プログラムの提供は望ましいことである。公開されている教育コンテンツの内容は、リスク管理を重視し、資産運用についても自己責任で行うために求められる金融リテラシーに関わる内容も手厚く、充実したものになっている。ファイナンシャルプランナー３級の内容は網羅されている感がある。しかし、一般的な金融教育の授業や FP 技能検定のテキストでは触れられてはいないが、リスク管理として資産運用の為の重要な視点もある。公的にはあまり情報が無いからこそ、今後の金融リテラシー教育には求められるものとして４項目に分類して次に掲げた。

① FX などの信用取引では、収益は上がるか下がるかの２者択一であるため、ある程度の教養がある大学生が事前練習としてシミュレーションを実施した場合、高確率で利益を上げることができるであろう。しかし、これらの合法的な取引で破産しているトレーダーの事例を見ると、数年間に渡って資産形成をして億万長者になろうと、リーマンショックなど、何らかの予測不可能な事象が発生し、相場が急激に変動する際に、損切りなどの処置をしようとするものの、インターネットでの取引集中などが原因で、対処が出来なかったり、何らかのパソコンの機能不全が原因で、一気に資産を無くすなどの事態に陥っている事例が多く存在している。トレーダーの世界では、何年間にもわたって相場で連勝しようとも、一度の敗北で全てを失う事例には枚挙にいとまがない。

②リーマンショックなど、一気に資産がなくなる事や、バブル崩壊など、資産価値が目減りするという事象が生じるが、物の価格は「売り」と「買い」があって初めて決定された結果であると常に認識している必要がある。市場価格が変動し、価格が決定するプロセスは売りと買いであり、価格が下がり損をした側は、売ったことにより、価格が確定し、その反対で買った側は、「（空）売り」を買い戻した状態であり、処理をした取引企業側は、損失分の利益を得た状況であることを理解しておきたい。投資家は資産が消えるのではなく、

移動したという考え方を持たなければならない。具体的事例として、総合商社に勤務するトレーダーは、商品取引や為替取引、貴金属の取引などにおいて、利益を出すために、商品を「買う」処理をして、価格が上がることを待つ取引よりも、下がることを想定して、利益を生み出す「(空)売り」で資金を動かす運用方法を多用する。この場合、商社側が「(空) 売り」で資金を投資した場合、その反対に位置する「買い」を、一般には個人投資家が行なっているという机上の取引が生じている事になる。このケースで個人投資家の予測が当たり、価格が上昇し利益を確定した場合には、商社側のトレーダーは、その損失を負うことになると、投資家は理解しておく必要がある。実際には、そのような単純なゼロサムゲームではない。価格決定の大きい要因となる先物取引価格は、それぞれの商品を将来の決められた期日に、取引の時点で決められた価格で売買することを約束する取引を指しており、本来は、商取引において重要な保険の役割を果たすものである。単に資産運用のための道具ではない。しかし、実際には証券会社や資産運用会社による売買を鑑みると、短期的には、ゼロサムゲームに近い現状も推察される事例は多く見て取れる。これは会社の扱う取引量や資金量などから推察できる。そのように考えた場合、個人投資家が大儲けをする事が生じたケースでは、その反対側に位置するマイナス資金、つまり個人投資家の儲け分を、取引会社側が損失を被っていることになる。日本の企業モラルとして不正はあり得ないと考えつつも、証券会社などの収益ビジネスモデルの体系について知ることは重要である。これらは通常の金融システムであり、個人投資家は企業の取り扱っている商品の売買残高を常に注視することも重要な金融リテラシーの要素であろう。

③現在、証券会社において、株式の現物取引の売買手数料を無料にする動きがある。ではどこで会社は利益を出して行くのか、資金の流れ、運用実績から考察する際には、社会システム、金融システムに関する深い洞察も求められる。証券会社などは、自社で資産運用をしており、為替を含むそれぞれの商品において、いくら「買い」を保有し、いくら「売り」を保有しているかの情報は個人投資家も知ることが可能となっている。これらの情報も、個人投資家の心得として知っておくべき情報であろう。証券会社側など、時には経済情勢や世論とは逆の方向性を示唆する売買の手持ちポジションを示している事もあり、これらの情報は机上の経済知識とは別の視点から来るものだと考察する視点も必要になるであろう。

④数年前に多くの個人投資家の破産者を出したあるマイナーな出来事があった。この時に有名な証券会社 A が、FX 取引において、一時的に外部要因では推し量れない急激な価格の下落を引き起こし、その下落した価格によって、多くの個人投資家の投下資金がロスカットされた相場があった。同時に、これらは信用取引でもあるため追証が生じ、多くの億万長者を含む個人投資家の破産者を出した事件でもあった。当時は話題になったものの、現在ではそういった情報は、インターネット上では検索に掛からなくなり、事例検証さえ出来ない状況でもある。この件が偶然なのか、作為的なものかは別にして、ロスカットにより、投下資金は、運営会社の資金となっているのは事実である。しかし、現在ではエビデンスがないため、投資家の心得として本稿に記すに留める。

また、この案件が些細な出来事である程に、FX を中心とした資産運用においては破産者とその予備軍を常時輩出しているのも事実であろう。

以上の内容は、大学のリベラルアーツにおける金融教育の範疇で理解を促したい内容でもあるが、同時に実社会を生きる為の知見であることもあり、本稿では、消費者契約法や特定商取引法などの学びと合わせた他の教養学修として推奨する程度に留めておく。

同様の視点から大学では学生支援課なども情報提供が求められるであろう事はもとより、啓蒙活動の役割を担う事になるであろう。

５．大学生の金融教育に求められる理論

小学校から高校までの金融教育プログラムを金融庁が提示し、社会システムとして金融教育が組み込まれて運用される体制は、生徒が大学入学時には一定の金融リテラシーを有している事になる。したがって大学での金融教育も変革が求められる。実社会における投資・資産運用が非常に難解なものであるという前提で構築されている次に紹介する理論をリベラルアーツにおける大学での金融教育コンテンツとして推奨する。

5.1　ランダムウォーク理論

ランダムウォーク（Random Walk Theory）とは、金融商品の変動には規則性は無く過去の変動とは一切関係ないとする仮説である。つまり投資の判断材料になるテクニカル分析の有効性を全面的に否

定する考え方である。したがって科学的に実証された理論ではないが、間違っているとも証明できないという位置付けにある。

金融商品の値動きに規則性があると仮定した場合、過去の値動きを分析することにより、未来の価格変動を予測することができることになる。しかし、金融市場が効率的であり、一定の規則性があるのであれば、すぐに多くの有能な投資家が、その理論を活用することになり、結果として金融商品の価格が修正され、規則性自体がなくなってしまうと考えるものである。ランダムウォーク理論の着想は次の通りである。

（１）無作為性
①未来を予測することが難しい無作為な動き
②過去の情報から未来を予測することは難しい
（２）独立性
①時間毎の移動は互いに独立している
②過去の移動が未来に影響を与えない
（３）均等性
①移動の平均はゼロ
②上昇と下落の確率は均等
③トレンドが存在しない

以上の前提から導き出されるランダムウォーク理論は、次項で掲げる効率的市場仮説を前提条件として深く関連する理論である。効率的市場仮説では、金融市場は過去の情報を適切に価格に反映しているという前提に成り立ち、金融市場には利用可能なすべての情報が直ちに織り込まれることで価格は変動して行くという考え方をとっている。したがって価格が決定している時点で、人が価格変動を予測する事自体が不可能であるとする理論が効率的市場仮説と呼ばれるものである。つまり市場価格はランダムウォークに従い、同義ということになる。

ランダムウォーク理論は、バートン・ゴードン・マルキール（Burton Gordon Malkiel 1932 年 8 月 28 日）が提唱した理論であり、1973 年に出版された『A Random Walk Down Wall Street』（邦題：ウォール街のランダムウォーカー）は 2023 年までに 13 版を重ね、投資のバイブルとされている。ランダムウォーク理論では、過去の価格変動から将来の価格変動を予測することは出来ないとされているが、株式投資においては、短期的には値上がり益が期待できないものの、長期的には株価は上昇する可能性の方が高いことを前提として、ランダムウォーク理論をもって、インデックスファンド等への投資を促進する理論武装に用いられている。

5.2　効率的市場仮説

効率的市場仮説（Efficient Market Hypothesis：EMH）は、ユージン・ファーマ（Eugene Fama）が 1960 年代に出版した論文中に提唱[10]した概念であり、金融経済学において市場は常に完全に情報的に効率的であるとする仮説である、情報的に効率的であるとの表現は、金融市場における決定された商品の価格が、その商品の価値を決定づける為のあらゆる情報を全て反映しているという意味を指し、効率的と表現しているものである。つまり、株式市場は価格決定のための全ての最新の情報が既に織り込まれており、投資家が価格の予想をし、リスクを取る行為に見合ったリターンを得ることは投資家には無理だとするもので、株価の予測は不可能である事を意味するものでる。

効率的市場仮説では、価格に反映される「利用可能なすべての情報」をどのような視点で捉えるかによりかによって理論上、次の三つの立場に分類[11]している。

（１）ウィーク型（Weak-Form）
・価格は過去の価格や取引量などの市場情報を含む過去の情報を反映しているため、過去のデータを分析して未来の価格変動を予測することは難しいと考える。つまり、過去の価格情報は既に市場に反映されているため、これを使って短期的なトレードで利益を上げることは難しいと考える[12]。
（２）セミストロング型（Semi-strong-Form）
・市場価格はすべての公開情報（過去の価格情報だけでなく、会社の業績、経済指標、ニュースなど）を反映しているという前提であるのならば、公開されている情報を元にした分析や情報収集に基づいたトレードでも利益を上げるのは難しいと考える。
（３）ストロング型（Strong-Form）
・市場価格はすべての情報、公開情報だけでなく非公開情報も含めて完全に反映している前提であれば、個別の投資家や専門家ですら市場を上回る利益を上げることは難しいと考える。

以上、三つに分類したが、ウィーク型については、ファーマが後の論文で補完した概念であり、これはランダムウォーク理論そのものに至る結果となった。したがって、ウィーク型の市場では、チャート分析のように過去の価格情報に基づく分析だけでは市場を継続的に上回る投資を行うことはできないことになる。

効率的市場仮説においては、投資家が合理的である必要はなく、非合理的な投資家が存在することで、合理的な投資家が、価格の歪みを修正する立場

となる裁定取引が発生する。つまり、価格について市場の合理性が成立することになり、合理的な投資家が利益を獲得し、非合理的な投資家は損失を被ることになる。その結果として、市場は適正な価格に収束すると考える。

これに相反する理論が、行動ファイナンス理論であり、行動ファイナンスの視点では、投資家は必ずしも合理的ではなく感情や心理状況に左右されるため、バブルの発生のように誤ったコンセンサスの均衡状態が続くことで企業業績などファンダメンタルズからの大幅な乖離も一定期間続く可能性が生じる。この様な効率的市場仮説に反する事象をアノマリー（Anomaly）と呼ぶ。アノマリーは、特定の法則や理論から乖離した事象や、想定外の動向を表すものである[13]。特に金融相場においては、特に論理的な根拠を持つ訳ではないものの、実際によく当たるとされる経験則等を指す場合が多い。

5.3　行動ファイナンス理論

行動ファイナンス理論（Behavioral Finance Theory）[14]では、投資家の行動が合理的な決定とは異なる行動をとるものと考える理論である。つまり、心理的な要因や行動の偏りが金融市場の動向に影響を与えることを指す理論である。市場価格の変化は、人々の感情や認知バイアスに影響されて意思決定を行うことに影響を受け、情報の収集や処理の際に偏りが生じるというものである。この点で、ランダムウォーク理論と行動ファイナンス理論は、金融市場の価格変動を論じる際には相反する理論である。

ランダムウォーク理論では、金融市場は情報を合理的に反映することを前提条件としており、価格変動は効率的に起こるが、一方で行動ファイナンス理論では、金融市場に参画する投資家の行動が合理的でないことを前提条件として、価格変動の原因となるものと考える。こういった行動ファイナンスの視点は、市場の激変、バブルの発生、価格の逸脱、投資家の行動パターンの解明に重要な概念と考えられる。

人は利益の追求のため常に合理的に行動するという前提に立つ経済学に対して、人の心理面に着目し、投資を行う人が、如何に意思決定をし、行動するのか、なぜ非合理的な行動をするケースが生じるのかといった研究をする行動経済学に基づく投資理論である。

行動経済学の分野において、人は投資判断をする際、例として特殊な株価の暴落事件などが起こっている際にも損切りとして、なかなか売却する判断が出来ず、いつか株価が回復してから売ろうとする様な行動について、科学的に検証している。行動経済学の視点では、人は損失を避けたいと思うあまり、合理的ではない選択をしてしまうという意志決定に対する理論である。

5.4　プロスペクト理論

プロスペクト理論（Prospect Theory）[15]は、1979年、ダニエルカールマン（Daniel Kahnema）が提唱した。人は損失を回避したいと願う傾向があり、直面した状況によってその判断が変わるという意思決定に関する理論である。プロスペクトとは「見込み」「展望」「期待」を表し[16]ており、人は確率的に不確実な状況であっても、思い込みにより期待値を歪めてしまい合理的な意志決定ができなくなる状況を指している[17]。プロスペクト理論には「損失回避性」「参照点依存性」「感応度逓減性」の３つの心理作用がある。損失回避性とは、「手に入れる」ことよりも「損をする」ことを回避する方を選ぶ心理作用の事を指す。これは、得ることよりも失うことに大きなショックを受ける心理を表している。参照点依存性とは、価値を絶対的なものではなく、相対的に判断する心理作用のことを指している。例として最終的に支払う金額が同じであったとしても、元値となる価格から割引かされていることで、得をしたと感じ、相対的に価値を高く感じる心理を指している。感応度逓減性は、同じ損失額でも、母数が大きくなるほど鈍感になるという心理作用のことである。例として、同じ１万円の損失であっても、10万円の株が９万円に下落した方が、100万円から99万円に下落するよりも苦痛が大きく感じるという心理である。

プロスペクト理論は、選択の結果得られる利益や損失を人がどのように捉えているのかを表す行動経済学である。人が自身の選択の結果を評価することに用いる基準は、客観的な価値基準ではなく、複数の情報から得られた要素が影響した事による主観的な価値基準の結果を持って評価しているという心理学のことである。

Ⅲ．結論

本研究は、高校の学習指導要領における金融教育の拡充案を踏まえ、学校教育における金融教育の課題について明らかにし、高等教育の視点から今後の大学の金融リテラシー教育に求められる学修コンテンツの要件についてリベラルアーツ教育の視点から考察を行った。

新しい高校の学習指導要領は、実質的に金融庁が主導する「生活スキルとして最低限身に付けるべき金融リテラシー」に基づき、教育プログラムが構築されている。現行の教科「公民」における選択科目「現代社会」が、必履修科目「公共」に変更され、「公共」科目では金融を通した経済活動の活性化、国連における持続可能な開発のための取組みが重要事項として掲げられている。金融庁が公開する『金融教育プログラム』は小学生から高齢者まで年代別に、求められる金融教育のレベルが明記され、小・中・高校生まで系統的な金融教育が行われる事を示している。したがって数年後には、大学に入学する新入生は、全員が一定の金融リテラシーを身に付けていることを意味しており、自ずと大学における金融教育についても変革が求められる事になる。

現在、小・中・高校から大学生を対象としても、金融教育を中心となって担う講師陣は、実質的に金融業界の人材が行うケースが非常に多い。出張授業を始め、講義・講演・セミナーから、教員研修に至るまで、幅広い金融教育のニーズに対応している。学習指導要領に準拠したテキスも充実し、大学生を対象とした金融教育においても、金融業界から専門性の高いゲスト講師を招いたり、金融業界出身の教員が授業を担当するケースも増えている。この流れは、金融教育の専門教員が存在していない現状を鑑みれば、金融教育の担い手は今後も金融業界が中心となることは明白であろう。

学習指導要領の改訂は、金融教育によって生徒が高校を卒業する時点において、株式、債券、投資信託といった金融商品についての知識を得ているため、資産運用や投資や投機への意欲が高い学生が多くなるであろうことの予測もできる。したがって、大学での金融教育の内容については、個人の資産運用が身近になることを踏まえ、射倖心を抑える教養をリテラシー教育の中で求められるものとして考えた。資産運用を推奨し学ぶ行為は、金融教育の中で提示されているリスクマネジメントのみにより対処出来るものではないことを理解し、多角的な視点から理論的な知識を身に付ける重要性を提唱するものである。過去には、ノーベル経済学賞を受賞した研究者を集めてドリームチームと呼ばれたヘッジファンド､ロングタームキャピタルマネジメント（Long-Term Capital Management：LTCM）でさえ、金融破綻をしている。同社は 1994 年発足後の４年間は金融工学を駆使して莫大な収益を上げたものの、1997 年に発生したアジア通貨危機と、それに連動した 1998 年のロシア財政危機による想定外の金融変動に対処できずに破綻[18]に至っている。

大学が担う金融経済学、金融工学等の専門教育は別にして、リベラルアーツにおける金融リテラシー教育として、ランダムウォーク理論と行動ファイナンス理論を中心に、一般学生にも分かり易くカスタマイズした内容で理解を促す必要性を提唱した。２つの理論は相反する立場で構築されているが、共通する視点として、投資や投機は、非常に難しいという考察を得ることができる点を重視した。

ランダムウォーク理論を突き詰めると、金融市場は利用可能なすべての情報が既に織り込まれた価格であり、投資家が考えるリスクに見合ったリターンを得ることは不可能とするものである。つまり株価の予測自体が不可能であるという学説である。

また、行動ファイナンス理論では、いくら高度な金融工学による分析をしようともノーベル経済学者でさえ破産に至った様に、人の心理から巻き起こる想定外の行動が、金融市場に多大な影響を与えるという学説である。

これらの視点は、金融庁、金融機関が主導し、教材作成、授業運営が行われる現状において、リベラルアーツの教育コンテンツとしては、表立って扱われない様なマイナーな理論でもあり、そもそも投資意欲を削ぐ恐れのある授業コンテンツを金融関者自らが積極的に行うものではないと推察することもできる。したがって、今後の金融リテラシー教育において、積極的には触れられないであろう理論であるものと想定し、本稿をもって方向性を示し提唱するものである。

【註】

1） 金融広報中央委員会は、都道府県金融広報委員会、政府、日本銀行、地方公共団体、民間団体等と協力して、国民に対し中立公正な立場から金融に関する広報又は消費者教育活動を行い、もって国民経済の健全な発展に資することをその目的として稼働している (金融広報中央委員会規約より).

2） 金融経済教育推進会議は、関係省庁（金融庁、消費者庁、文部科学省）、有識者、金融関係団体（全国銀行協会、日本証券業協会、投資信託協会、生命保険文化センター、日本損害保険協会、日本 FP 協会、日本取引所グループ、運営管理機関連絡協議会）、金融広報中央委員会をメンバーとして、2013 年６月に金融広報中央委員会）の中に設置された (研究会報告書 2013 年４月「金融経済教育研究会」より).

3） 四国銀行 HP：四銀ルーム「金融教育について解説：高校で義務化された金融教育とは？学習内容や重要性まで徹底解説」. https://www.shikokubank.co.jp/room/2022/12/kinyuukyouiku.html,（参照 2023-08-20）.

4） 三菱 UFJ アセットマネジメント HP「金融教育義務化 . 現場はどう教える？子どもたちの反応は？」.https://life.mattoco.jp/post/2023052901.html,（参照 2023-08-15）.

5） JPX マネ部！ラボ：お金のコト、投資のコト、まずはここから .https://www.jpx.co.jp/jpx-manebulab/#topDispatch,（参照 2023-08-10）.
6） 日本経済新聞.“大手証券、金融教育をアピール 都内で共同説明会”. 2023-02-22. https://www.nikkei.com/article/DGKKZO68702590S3A220C2EE9000/,（参照 2023-08-10）.
7） 野村ホールディングス.“2023 年度版 金融の専門家が教える人生を輝かせるお金のリテラシー”. 2022-06-07. https://senseinote.com/yononaka/nomura2023direct/requests/new,（参照 2023-08-10）.
8） みずほ証券.“本業を通じた取り組み：サステナブル・ファイナンスへの取り組み”.2021. https://www.mizuho-sc.com/company/initiatives/sustainability/finance/index.html（参照 2023-08-15）.
9） 三菱 UFJ モルガン・スタンレー証券 HP「金融経済教育」. https://www.sc.mufg.jp/company/sustainability/community_education.html,（参照 2023-08-10）.
10） 三菱 UFJ モルガン・スタンレー証券 HP「金融経済教育－株の力；教室で体験するインターンシップ - 株の力－」. https://www.sc.mufg.jp/company/sustainability/education_details.html#1,（参照 2023-08-10）.

【引用文献】

1） 高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説“家庭編”. 文部科学省. 2018-07, p.38.
2） 金融経済推進会議“金融リテラシー・マップ－最低限身に付けるべき金融リテラシー（項目別・年齢別スタンダード）”. 金融庁. 2023, p.1-24.
3） 浅井義裕. 金融教育は有効なのか？ - 日本の大学生を対象とした一考察. 生活経済学会. 2017, vol.46, p.11-24,（生活経済学研究）, ISSN-L. 1341-7347.
4） 宮村健一郎, 上村協子, 藤野次雄, 東珠実, 伊藤志のぶ, 内田滋, 小椋真奈美, 鴨池治, 富樫光隆, 杤尾真一, 内藤雄太, 松田年弘, 松本直樹, 村田美希, 森保洋, 吉井紀夫. 学生に対する金融教育アンケートの分析. 2016, vol.44, p.57-67,（生活経済学研究）, ISSN-L. 1341-7347.
5） 上村協子, 村上恵子. 大学生における金融教育. 2016, vol.44, p.37-42,（生活経済学研究）, ISSN-L. 1341-7347.
6） 北野友士. 金沢星稜大学における金融リテラシー調査. 2012, vol. 45, no.3, p.11-24,（金沢星稜大学論集）, ISSN. 13473905.
7） 北野友士, 小山内幸治, 西尾圭一郎. 新たな金融リテラシー概念に基づく大学生の金融リテラシー調査. 2014, no.34, p.13-16,（金沢星稜大学総合研究所年報）, ISSN. 13481134.
8） 小山内幸治, 西尾圭一郎, 北野友士. 大学生を対象とした金融リテラシー調査票の作成と調査結果について. 2016, vol.35, no.35, p.136-148,（経済教育）, Online ISSN. 2432-9150.
9） 藤野次雄. 大学生における金融教育への暫定提言：日本 FP 協会第 15 回公演・交流会（講演録）. 2015, vol.15, p.41-49.（ファイナンシャル・プランニング研究 編集委員会）.
10） Fama,E. Random Walks in Stock Market Prices. *Financial Analysts Journal*. 1965, vol.21, no.5, p.55-59.
11） Fama,E. Efficient Capital Markets：A Review of Theory and Empirical Work. Journal of Finance. 1970, vol.25, no.2, p.383-417.
12） Fama,E. Efficient Capital Markets：II. *Journal of Finance*. 1991, vol.46, no.5, p.1575-1617.
13） 俊野雅司. 証券市場のアノマリー：成蹊大学経済学部学会, 2015, vol.46, no.1, p.109-132,（成蹊大学経済学部論集）, ISSN. 3888843.
14） 俊野雅司. 証券市場と行動ファイナンス. 東洋経済新報社, 2004, ISBN. 9784492653395.
15） Kahneman,Daniel；Amos,Tversky. Prospect Theory：An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica*. 1979, vol.47, p.263-291.
16） 仲澤幸壽. 生産性リスク下におけるプロスペクト理論と期待効用理論の比較分析. 2010, vol.44, no.2・3, p.39-65（西南学院大学経済学論集）, ISSN. 0286-3294.
17） 仲澤幸壽. プロスペクト理論からの行動経済学的消費関数導出試論. 2014, vol.48, no.3・4, p.93-112,（西南学院大学経済論集）, ISSN. 0286-3294.
18） Roger Lowenstein[著] 東江一紀 , 瑞穂のりこ [訳]. 最強ヘッジファンド LTCM の興亡. 日本経済新聞出版, 2005,（日経 BP マーケティング）.

【参考文献】

・ 高等学校学習指導要領“生きる力”. 文部科学省. 2021-06-03. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm /,（参照 2023-08-01）.
・ 藤野次雄, 張櫻馨. 金融教育に関するアンケート調査からみた日本と台湾における消費者教育の実態とその課題. 2013, vol.12, no.6, p.8-22.（信金中金月報）.
・ 藤野次雄. 大学生における金融教育の現状と課題：日本・台湾・中国におけるアンケート 調査結果の比較. 2014, vol.13, no.7, p.4-23.（信金中金月報）.
・ 白鳥光良. スッキリわかる FP 技能士 3 級 2022-2023 年. TAC 出版, 2022.

A Sociological Study of Financial Education in the New Japanese Curriculum Guideline
— Challenges regarding continuation to higher education —

FUKUMOTO Akira*

SUMMARY：

Propositions have been made recently to expand financial education in the high-school curriculum guideline. Taking this into account, this study clarified the challenges of financial education face in schools. It also analyzed from the perspective of higher education, what would be required of financial literacy education in universities from now on. To do this, the paper identified the changes made in the new curriculum guideline for the financial education program, and analyzed the educational requirements that would need to continue into university education. Similarly, the paper also considered the current situation where financial institutions such as banks and securities firms that promote the finance education program lead by the Financial Services Agency engage in finance education. The paper argued that this led to the need for university liberal arts programs as institutes of higher education, to incorporate financial theories in their curriculums. The paper also pointed out that as the effect of financial education, asset management may become more a part of life, which may unwantedly fuel people's desire to gain success without effort. Thus, the paper suggested that being equipped with the proper logic and knowledge would be essential in financial literacy education in higher education from now on.

Key words：

Financial Education,　Japanese Curriculum Guideline,　Financial Literacy,　Random Walk,
Behavioral Finance

* Osaka Seikei University, Faculty of Arts

■ 論文

有田和正の生活科教育論
―生活科における「ネタ」と発問に注目して―

市 川 和 也*

【要約】
本研究では有田和正の生活科教育論を、彼の「ネタ」と発問を中核とする授業論に基づきながら検討した。生活科は活動や体験を教育原理として導入されたが、戦後新教育が「はいまわる経験主義」と批判されたように、生活科も同様に学習活動が中心となることで教育内容が空疎化することが懸念されていた。また、学び論の隆盛に伴い、生活科の指導法は教師の教えを排したものとも捉えられていた。そうしたなかで有田は生活科において「ネタ」と発問を主軸とする授業論を展開する。「ネタ」と発問により子どもの追究意欲を喚起し、そのうえで確かな認識を培うという学力論のもと、有田は生活科に対し、自らの授業を提案する。本研究では、上記の有田の授業論を基軸としながら彼の提案する生活科教育実践の意義を検討した。

キーワード　生活科、有田和正、授業研究

Ⅰ．はじめに

生活科は、その教育目標に「具体的な活動や体験を通して、身近な生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていく」（文部科学省 2017b, 112）ことが掲げられるように、活動や体験を教育方法に据える教科である。初代生活科教科調査官の中野重人も、都市化の進む中でいかに自然や地域共同体での体験を保障するかという課題に対する応答の１つとして、見る、調べる、作る、探す、育てる、遊ぶなどという生活科の学習活動を位置づけている（中野 1990, 35）。

なお、こうした体験を通じた学習という理念は諸手を挙げて迎え入れられたわけではない。教科としての内容よりも活動や体験に重きが置かれる生活科は、これまでの教育内容論の枠組みを揺るがすものとみなされた（森脇 2000, 25-26）。また、生活科創設の当事者においても「かつて『這い回る経験主義』と言われたように、『這い回る生活科』などと揶揄されるような状況にならないようにしたい」と、体験を中心にすることへの不安がインタビューで吐露されている（吉冨・田村 2014, 82）。文部科学省が述べる生活科改訂の趣旨においても、「『活動あって学びなし』との批判があるように、具体的な活動を通して、どのような思考力等が発揮されるか十分に検討する必要がある」（文部科学省 2017a, ６）と、創設時の懸念はいまだにアクチュアリティをもっている。

上記の状況から、体験を通じた学習という性格に居直ることなく、生活科として子どもの認識をどのように発展させるかという課題の存在を見出すことができる。本稿ではこの課題に対し、有田和正の生活科教育実践の検討を通じて回答を試みたい。有田は周知のとおり、社会科教育の実践家として名を馳せてきた。そのため、社会科教育、あるいはそこから導出された授業論については多くの研究がなされてきた（代表的なものとして奥村 2011, 徳永 2009）。他方、筑波大学附属小学校にて 1971 年度から設置された「総合活動」（筑波大学附属小学校初等教育研究会（1979）を参照せよ）の時間に有田も取り組んだ体験から、当時新教科であった生活科に対し提案を行っている。先行研究では社会科を中心とした授業が検討の対象であるため、こうした生活科に関する有田の主張は取り上げられていない。本稿では、生活科として子どもの認識をどのように発展させるかという問いに対し、有田がどのように回答しているかを彼の授業論や実践を通じて検討することによって、現代の生活科教育に対する示唆を与えたい。

＊大阪成蹊大学　教育学部

Ⅱ．授業論

１．「追究の鬼を育てる」

本節では有田の授業観の基盤となる、「追究する授業」について確認する。有田は追究する授業を、「これまでの授業」と対比させる（有田 1989, 17-18）。すなわち、これまでの授業は教師が教え、わからせ、理解させることに重きを置く。これにより内容の理解は可能となるが、内容に関する疑問をもち、それを調べるという「追究」は期待し得ない。これに対して、追究する授業は理解していると思っているものが未知であることに気づかせ、追究しようという意欲を引き出させることに重きを置く。

追究する授業で疑問を喚起され、学校外で楽しみながら調べ考え続ける子どもを有田は「追究の鬼」と呼ぶ。しかし、授業に追究する活動を導入するとしても、それにより無条件で自然と好奇心を持つわけではない（注１）。実際、有田は授業について次のように述べる。「『これだけは何としても教えたい』というものを、技術を使って、『子どもが、学びたい、追究したい、調べたい』というものに『転化』しなければならない」と（有田 2005, 25）。追究を可能とするためには、「転化」を可能ならしめる「技術」が必要となる。次節では、追究の鬼を育てるためにどのような技術、すなわち教育的はたらきかけが想定されていたかを取り上げる。

２．教材論

有田の授業の特色は、教材論、とりわけ「ネタ」にある。有田はネタの重要性を北風と太陽で喩える。先述のようにこれまでの授業において、教師は教科書に基づいて教え、わからせ、理解させる授業が行われていた。しかし、この授業観は北風のように、かえって子どもの学習意欲を減衰させてしまうという。そうした子どもの態度（マント）を変えるためにはネタによって太陽の如く光を照らし、自ら追究するような意欲を引き出す必要がある。

ネタとなるのための条件は①「おもしろい」ものになっている、②基礎的・基本的と言われる内容が入っている、③どのように調べたらよいかがわかる、という３点を挙げている（有田 1989, 14-15）。ネタによって子どもが追究したくなるような態度へ変容させる、そうした授業がここでは打ち出されている。

３．発問論

上記のように有田はネタを中心にした授業づくりを行うが、ネタが子どもの注意をひくものとなるためには、それの教育的な提示がなされる必要がある。一般に発問は教師から子どもに問いかけることを指す。これに対して有田は発問を自身の授業観に沿って、「一つ問うと、次から次へと考えが出てくるもの」（有田 2005, 26）、「子どもたちが、自らの力で教材内容にたちむかい、それを追究して自分のものにしていく授業をするためのもの」（有田 2005, 71）と再定義する。こうした再定義からは、追究の前提に発問が位置づけられていることが確認できる。実際、「豊かな内容をもった教材が準備されただけでは、子どもは自らの力で教材にはたらきかけたり、対話を始めるとは限らない。子どもと教材を出あわせる接点が必要である」（有田 2005, 71）と述べ、その接点に発問を位置づける。ここでは、事物に対し子どもが関心を向けるのは、教育的はたらきかけを伴ってはじめて実現するという有田の教育観を読み取ることができる。

Ⅲ．生活科授業論

１．生活科と「教え」

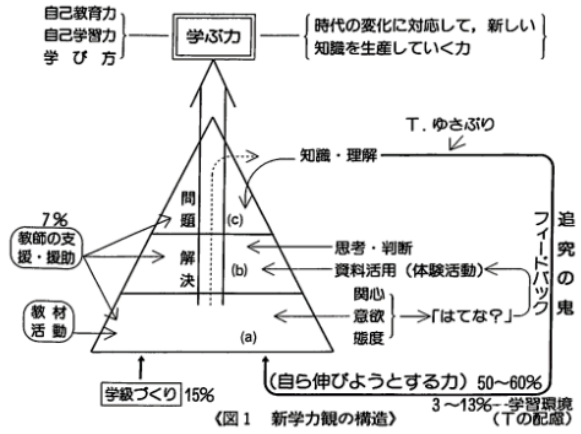
本節では有田の生活科授業論を検討する。なお、生活科が導入された世紀転換期においては「教え」そのものの自明性が疑われ、「学び」への傾斜が起きるなど、授業に対する価値観の変動が生じていた。例えば、授業研究では「教えることから逃走する教師」とも言える傾向が生じ、「教え」の技術を深める志向性は弱まっていた（石井 2017, 182）。生活科も、活動や体験という子どもの「学び」を重視する新教科として登場したため、生活科は教師による教育的はたらきかけを必要としないものとして捉えられてきた（船越 2018, 5-6）。こうしたなかで有田は、ネタ及び発問などの教育的はたらきかけを生活科と、どのように結びつけたのか。

有田は、生活科において「『指導するな』は本当か？」と教師から疑問を投げかけられると嘆息し、「『指導するな、支援・援助せよ』なんてことが『常識』としてはびこっているのは問題である」と喝破する（有田 1996, 46）。そのうえで、指導の性格を有田は整理する。有田において指導とは、「子どもが、自らはてな？をみつけて、調べたり考えたりして解決していくように支援したり援助したりすること」（有田 1996, 50-51）である。「はてな？」から出発し、子どもの調査や解決を促す発想は、先述した追究する授業とも通底する。このように生活科においても――そして「教え」からの逃走が広まりつつあった時代においても――有田の教育的はたらきかけの志向性は変わっていない。

なお、この一貫性が従来の「教え」を墨守することによって生じたものではないことは明らかである。先述のように有田は追究する授業を、従来の授業に対するオルタナティブとして提起していた。したがって「教え」からの逃走でもなく、また「教え」の墨守でもなく、追究を軸とした新たな「教え」のあり方を提起していたといえる。

２．生活科における学力

次に、有田が生活科を通してどのような能力の育成を目指したかを確認する。その前提として、生活科が導入された 1989 年改訂学習指導要領の背後にある「新学力観」について確認する。新学力観は「知識・理解・技能の習得以上に、児童生徒の関心・意欲・態度を重視、思考力・判断力・表現力に裏付けられた自己教育力を獲得する学力観」（水原 2018, 186）と端的に表せられる。有田は、新学力観が関心・意欲・態度を重視する点から、新学力観と生活科の親和性を見いだしている。



《図１　新学力観の構造》

図１　新学力観の構造（有田 1996, 8）

以下では、この新学力観に対する有田の解釈を述べたい（有田 1996, 7 - 8）。上記の三角形は子どもの学力モデルを表し、その学力は下から順に (a)「関心・意欲・態度」、(b)「思考・判断」、(c)「知識・理解」の三層からなっている。関心・意欲・態度は学習の出発点となっているが、これを引き出し、駆動せしめるのが教材及び活動である。なお、有田は関心・意欲・態度が発露する様を「『はてな？』を持つ」と喩える。「はてな？」（＝関心・意欲・態度）を学習の土台とみなし、その土台形成のために教師の支援・援助が行われる。

「はてな？」を抱くと、その「はてな？」について考え、調査し、結論を出す、つまり「思考・判断」につながる。なお、考え、調査したことについて有田は表現することを求める。調べ、考えるプロセスを経て新たな「知識・理解」を子どもは獲得する。なお、この学習プロセスにより安定した「知識・理解」が完成されることはなく、獲得した「知識・理解」は絶えずゆさぶりを受け、再び「はてな？」に転じる。こうした意味で、有田は授業においてわからせる代わりに、疑問を持たせることを重視している（有田 1989 , 18-20）。未知から既知へ、そして既知が再び未知となり、追究の循環が駆動する、そうした過程を新学力観に見出している。

以上を踏まえたうえで有田は生活科で育てるべき能力を下記の４つに規定する（有田 1996, 22-24: 有田 1997, 111-116）。すなわち、①感性をみがく、②認識力・判断力をみがく、③生活技能を磨く、④たくましさを育てる、以上の４つである。体験や活動に内実を伴わせるという本稿の課題においてとりわけ「②認識力・判断力をみがく」が重要な位置を占める。有田は「はいまわる経験主義」を避けるためにも、単元ごとに子どもが「どんなことを認識し、判断すべきか」ということを計画する必要性を述べる（有田 1996, 24）。

以上、生活科における指導および育成すべき能力について確認してきた。次章では有田が行った生活科の実践事例を素材とし、ネタや発問を用いながら、有田が生活科で子どもの認識をどのように深めようとしたかを検討する。

Ⅳ．実践事例の検討

本節では有田の生活科の実践事例を検討する。なお、有田は生活科が全面実施された 1992 年から愛知教育大学教授となっている。そのため、小学校教諭として生活科を行ったわけではないが、これまでの実践をもとに生活科に対し、授業の提案を行っている。本稿で紹介する「わたしがうまれてから」も生活科導入以前の 1986 年２月 13 日に、１年生を対象に行われた実践である。

「わたしがうまれてから」は児童が自らの成長を調べ、発表する活動を行う。なお、現行の学習指導要領においても同様に「自分の成長」が生活科の内容として下記の通り設定されている（文部科学省 2017b, 113-114）。

> 自分自身の生活や成長を振り返る活動を通して、自分のことや支えてくれた人々について考えることができ、自分が大きくなったこと、自分でできるようになったこと、役割が増えたことなどが分かるとともに、これまでの生活や成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちをもち、これからの

成長への願いをもって、意欲的に生活しようとする。

その解説（文部科学省 2017a, 49）において「自分自身の生活や成長を振り返る活動」は、「それまでの生活や出来事を思い浮かべ、過去の自分と現在の自分とを比較することで、自分自身の生活や成長を見つめ直すこと」とされている。この振り返りを通じて自分の成長に関わる環境（家庭、社会等）を新たに捉えることが想定されている。

これに対し、有田の「わたしがうまれてから」は、振り返られるべき「成長」を１年生は認識できていないという実態から出発している。この単元の設定に際して有田は「みえる部分から、みえない部分を追究する力を育てる」（有田 1992, 20）という課題を述べる。「成長」という時間的概念は具体物として現れることはなく、あくまで過去と現在の間での何らかの水準の変化を指すに過ぎない。抽象的な思考に課題を有する小学校１年生が「成長」という概念を理解すること、このことが本単元のねらいの１つに据えられる。したがって、「子どもが生まれてから今日までの成長を、みえるものに置き換えたり、時間を縮めてみえるように工夫したりして、そこからみえない部分がみえるようにしたい」（有田 1992, 20）と、「みえるもの」から「みえないもの」（成長）を認識できることが目指される。

「みえるもの」から「みえないもの」を認識させるための方策として先述したネタと発問が挙げられる。ここでは両者を契機として有田が生活科で「みえない」成長に関してどのように考えを深めさせようとしたかを検討する。以下では、有田（1992, 20-65）及び有田（1999, 134-145）を参照し、実践を取り上げる。

「わたしがうまれてから」は計９時間の単元である。１時間目では体の成長を、２時間目には心の成長を子どもに気づかせることに重きを置いている。そして単元のまとめには自分の成長を紹介する「わたしのアルバムづくり」を行う。なお、ここでは目に見えない成長をどのように気づかせようとしたかを検討するために１, ２時間目を取り上げる。

１時間目の導入において有田は乳児の衣装（服と帽子）を着用し、子どもの注目を引く。そのうえで「これをかぶってね、『ギャーギャーギャーギャー』泣いてた人がいるんだナ、この中に」と発問する。子どもは乳児の衣装の小ささから、クラスの中で小さい子どもの名前を挙げるものの、実際にはクラスで体が一番大きい光信のものであることを告げられると、「エー」「うそみたい」「本当？」と驚く。そして乳児の衣装がなぜ現在では似合わなくなっているかを発問し、体の成長へと授業は移る。

体の成長の可視化を行うために、身長と体重に注目する。この変化は生後、１歳、３歳、そして７歳の身長と体重を示す。身長においては実際の長さのテープを、体重においては、同じ重さの粘土を用いて数量的に知覚できるようにする。そのうえで、授業の終末時に有田は問う。「大きくなったのは、体だけですか？」と。これに対し、子どもは「頭」「心臓」など答えるものの、２時間目に取り上げる心の成長については答えるものはいなかった。

２時間目においては「～ができるようになった」「～を考えるようになった」を共有することから始まり、子どもは「話せるようになった」「一人でトイレに行けるようになった」など、自らのできるようになったことを発表する。他方、自分の記憶にない過去（乳児期）をもとにできるようになったことを考えることは容易ではない。発言には「生まれたときから歩けた」「生後１週間で歩けた」と発言する子どもも見られる。こうした子どもの発言には、低学年児童が成長をとらえることの難しさが端的に表れているように思われる。

終末時にまとめを行うため、有田は「心の成長」という言葉を引き出そうと「こういう成長は、［筆者注：体の成長と違って］何の成長って言ったらいいかナ」と発問する。しかし、子どもは「生まれてからの成長」「頭の成長」というように、有田のねらった言葉が出なかった。その後、成長を支える存在について子どもに気づかせ、授業が終了する。

この実践は、ネタとして乳児の衣装を用い、なぜ似合わないかという発問から体の成長に目を向けさせていた。この教育的はたらきかけは子どもが成長という概念をいまだ十分に理解しておらず、そのために自己の成長を考えられないという有田の診断から生じたものであり、成長を例示的に可視化する機能を果たした。

こうした具体物の選定の仕方については、子どもの認識的課題を見抜く有田の慧眼を見て取ることができる。生活科においては先述の通り、「具体的な活動や体験」が教育方法として学習指導要領においても記載されていたが、「自分の成長」を捉えるための認識枠組みを有していないのであれば、「生まれたときから歩けた」という子どもの発言がそうであるように、その活動や体験は上滑りしてしまう。有田においては子どもの認識課題を見抜き、成長という「みえない」事象に目を向けさせた上で自分の成長を振りかえさせていた。このように、「はいまわる経験主義」を避けるためには、子どもの認識課

題から出発したうえで、手段として具体的な活動や体験を位置づけることが重要になってくると思われる。

Ⅴ．おわりに

本稿では、生活科として子どもの認識をどのように発展させるかという問いに対して、有田の授業論および生活科教育実践体験を通じて検討した。生活科がその成立背景と教育方法に「具体的な活動や体験」を有するものの、そうした性格規定に居直ることなく、生活科として子どもの認識をどのように発展させるかが課題となっていた。

地域や自分自身等の内容について活動や体験を通したとしても、子どもはその活動や体験での含意を享受するための認識枠組みをその発達段階ゆえに有していない場合、活動や体験の背後にある教育的意図は上滑りすることになる。こうした陥穽を回避するための方略は子どもの認識課題を見抜き、補うための教育的はたらきかけを構想することであろう。有田のネタおよび発問はそうした子どもの認識課題に気づかせ、認識を彫琢する契機となっていた。それは、先述のように単元ごとに子どもが「どんなことを認識し、判断すべきか」ということをあらかじめ計画する必要性を強調していたことをとも重なる。そうした意味で有田の生活科実践は生活科の今日的課題においても示唆を含むものであったといえる。

なお、本稿は授業により認識を深化させる手はずについて有田の授業論を検討した。他方、有田の授業の中核を成す追究という観点からの検討は、生活科教育実践に関する資料上の制約のため不十分であった。生活科において子どもに追究をどのように可能ならしめるかという点については今後の課題としたい。

注

1）　こうした「調べたい」という切実性に関する認識の転換については奥村（2011）を参照せよ。

引用文献一覧

有田和正（1989）『「追究の鬼」を育てる』明治図書。
有田和正（1992）『有田式指導案と授業のネタ２巻 小学１年の指導案と授業のネタ（生活科）』明治図書。
有田和正（1996）『生活科で育てる“新しい学力”』明治図書。
有田和正（1997）『生活科授業づくりの技術』教育出版。
有田和正（授業のネタ研究会編）（1999）『21 授業のネタ　有田生活科』日本書籍。
有田和正（2005）『有田和正の授業力アップ入門』明治図書出版。
石井英真（2017）「授業の本質と教授学――教えることのアートをすべての教師のものに――」田中耕治編『戦後日本教育方法論史（上）』ミネルヴァ書房、167-186 頁。
奥村好美（2011）「有田和正の授業観の転換についての一考察：切実性論争に着目して」『教育方法の探究』第 14 巻 , 64-72 頁。
筑波大学附属小学校初等教育研究会編（1979）『総合活動の実践的展開――ゆとりと充実のある教育を求めて――』東洋館出版社。
徳永俊太（2009）「有田和正・向山洋一の立ちあい授業に関する一考察 社会科教育としての側面に着目して」『教育方法の探究』第 12 巻 , 9-16 頁。
船越勝（2018）「生活科という教科」鎌倉博、船越勝編『新しい教職教育講座　教科教育編⑤　生活科教育』ミネルヴァ書房、1-16 頁。
中野重人（1990）『生活科教育の理論と方法』東洋館出版社。
水原克敏（2018）「生涯学習社会を自己教育力で切り開く国民像―新学力観の 1989 年改訂―」水原克敏、髙田文子、遠藤宏美、八木美保子『新訂　学習指導要領は国民形成の設計書――その能力観と人間像の歴史的変遷――』東北大学出版会、179-198 頁。
森脇健夫（2000）「教育内容論の再構築」グループ・ディダクティカ編『学びのためのカリキュラム論』勁草書房、24-42 頁。
文部科学省（2017a）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　生活編』。
文部科学省（2017b）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）』。
吉冨芳正、田村学（2014）『新教科誕生の軌跡―生活科の形成過程に関する研究―』東洋館出版社。

Kazumasa Arita's Theory of Life Science Education with a Focus on Teaching Material and Question in Lesson

ICHIKAWA Kazuya*

Abstract：

This study elucidates the Kazumasa Arita's theory of life environment studies based on his theory of teaching regarding teaching material and question. Life environment studies are based on activities and experiences. However, just as the postwar new education was criticized for its "experimentalism", there were concerns that life environment studies would similarly become void of educational content by focusing on learning activities. Additionally, with the rise of the learning theory, the teaching method of life environment studies was seen as one that excluded the norm of teacher's teaching. Against this backdrop, Arita developed a theory of life environment studies in which material and question were the mainstay of teaching. Arita proposes his own lesson for life environment studies, based on a model of academic achievements that material and question arouse children's motivation for investigation and cultivate solid recognition. This study elucidates the significance of Arita's proposed educational practices for life environment studies based on his theory of teaching.

Key words：

Life Environment Studies, Kazumasa ARITA, Lesson Study

* Osaka Seikei University, Faculty of Education

■ 論文

離婚と子どもの引き渡し
―引き渡しに関わる大人たちに必要な技能・配慮―

岡 田　　優*

【要約】

子どもの安全地帯となるべき家庭の中で、両親の離婚という出来事は一大事である。日本の結婚の総数は近年ゆるやかに減少している中で、結婚や離婚といったプライベートな家族の問題も多様化している。本研究は、離婚時に子どもの引き渡しに関わる大人たちに向けて、必要と考えられる知識と技能を探りまとめたものである。子どもの心理発達や神経発達症について、また離婚に際して親が抱える精神的な問題について解説を行い、実務に要する技能や配慮について言及を行った。求められる技能については世界保健機構などが作成している災害時の「心理的応急処置」を参考にしながらまとめた。このガイドブックは特に「してはいけないこと」や援助者自身のケアについても詳細に書かれており専門家でなくても使えるように構成されている。日本の職場の風土に慣れ親しんだ人が注意を行った方が良い、と考える点については解説を加えた。本研究が人生の試練や苦難を経験する子ども達にとって一助となることを願っている。

キーワード　子どもの引き渡し、離婚、子どもの心理発達、産後うつ病

Ⅰ．はじめに

子どもの一番の安全地帯となるべき家庭の中で、両親の離婚という出来事は子どもにとって大人が思う以上にそのインパクトは大きく、想像以上に長く続くかもしれない。離婚が子どもの人生に及ぼす影響についてはこれまでも、さまざまに研究が行われてきた[1) 2) 3) 4)]。多様性が社会生活全般において語られる中で、結婚や離婚といった非常にプライベートな家族の問題も多様化し、離婚という人生の出来事の中で、子どもが子どもとして守られるために、離婚と子どもの引き渡しに関わる大人たちにどのような理解が必要か、という事に言及している研究は少ない。また、子どもの引き渡しに関わる職員に向けて、その実務に関わる知識と配慮、また技能について言及を行っている研究はみられない。そのため、本研究では子どもの発達からみた問題、また離婚の際に親の抱える問題についても言及を行い、だれもが厳しさを感じる子どもの引き渡しという場面で求められる技能や配慮についてのべ、関わる人たちの一助になることを目指したい。

Ⅱ．日本の離婚の現状

厚生労働省の報告によると日本の離婚数は1960年度後半より徐々に増加し、90年度からそのグラフは上昇傾斜が強くなるが、2002年を境に徐々に実数がなだらかに減少をしている。その離婚全体における別居離婚の割合は2021年度でおよそ72％であり、子どもの引き渡しが関係するのは、その別居離婚の中にあることになる（図１）。

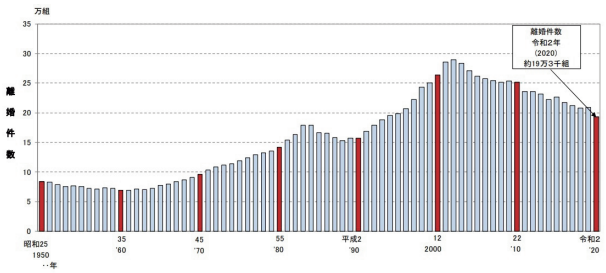


図１　別居離婚件数及び離婚全体に占める割合の年次推移 昭和25～令和２年（厚生労働省「令和４年度 離婚に関する統計の概況」より[5)]）

＊大阪成蹊大学　教育学部

戦後、国際結婚も増え、その状況から各国の働きかけもあり、2014 年に日本はハーグ条約に加盟することになり、日本の古来の母性がすべてにおいて優先される、という状況は変化を迎えることになった[6)]。ハーグ条約とは国際的な子の奪取の民事上の側面に関する条約であり、この条約への加盟により子どもの権利を優先し、無条件に子は母親と同居することが良い、という判断とは異なる結果がもたらされる可能性が大きく開かれた。

Ⅲ．子どもと愛着対象

次に子どもの心象への理解を深めるために、心理発達を中心に考えたい。親との離別が子どもに与える影響を愛着形成ということに焦点をあてて考察している論文は多い[7) 8) 9)]。親の離婚に際し、子どもはさまざまな症状を表すことがある。乳幼児では夜泣きがひどくなったり、夜尿や便秘などが増えたり身体症状が表れたりする。学齢期では親の離婚はすべて自分の責任だと罪責感を持ったり、かえって全てに無関心を示したり、自身の食事さえも摂らず親ばかりを支えようとしたりすることもある。青年期に入ると暴力や危険な行動への親和性が高まったり、孤独に陥ったりする。それらの症状を理解するために、ここではまず、愛着形成も含めた子どもの一般的な発達を振り返る。

生まれて間もない乳児のような時期では、要求を伝えるのに言葉が使えないために、ぐずる・泣くという行動でしか要求を表せず、毎日身の回りの世話をしてくれる人が愛着の対象となる。この愛着の対象者との関係に形成される愛着（アタッチメント）については、子どもがその後の感情・情緒的能力を発達させるためのコンテンツとして準備され提供されるものであると言われている[10)]。また Bowlby はアタッチメントを発達心理学的な理解として「危機的な状況や潜在的な危機に備えて、特定の対象との近接を求め、またこれを維持しようとする個体の傾性」と規定している[11)]。特に先ほどの乳児の場合は、まだ視覚の発達も不十分で顔貌認知もおぼつかず、毎日幾度となく接する母乳を介してその相手は母親である場合が多い。そのために愛着については母親と子という関係で語られることが多い[11)]。特に日本では「３歳神話」という言葉で語られるように、アタッチメントという点では長らく母親との関係が父親よりも重要であるという考えが重く用いられてきた[5)]。

２～３歳頃になると、自他の区別を認知しようと必死に手探りで活動する時期を迎える。感情認知や言語の未発達により、いわゆるイヤイヤ期と言われる、愛着対象を対鏡に感情表出を激しい行動と共に繰り返す時期がある。この際にあらわる感情表出は、手加減のないものであるため、周囲の大人や保護者は子どもの状況を理解しながらもしばしば振り回されることになる。しかしながら子どもの立場に立ってみると、大人を振り回すのは、安心して自分をまかせることが出来、信頼の置ける愛着対象だから出来る事なのである。

このような時期を過ぎると他者の情緒を理解しはじめ、愛着対象者だけでなく、複数の人が関わる、小さいながらも社会と呼ばれる場にデビューし、他者との交流を学んでいくことになる[12)]。このころになると大人や周囲の行動や話の模倣を行いながら社会性を学び、単語数も増えて自身の単純な要求であれば言語で表現が可能になってくる。しかし、自身の心象を認知し言語で表現できるようになるには、まだしばらくの時間を要する。

学齢期に達する頃になると接する他者やコミュニティーの大きさ、関係する人が増えることにより、一層さまざまな感情が交叉し、心理的な発達をみることができる。しかしこの学齢期の時点では心の中に湧き上がる感情を正しく認識し、言語化するのは難しい。単純な感情であれば、上手く使うことも可能であるが、複雑な他者との関係の中で起こる感情を学ぶためには知性の発達と共に、それがなんであるのかを知るだけのより一層多くの体験・学びが必要になる。同時に学びの一環として、本人に正しくその感情の名前を伝え、どのような感情であるのかを説明し、その感情が社会の中でどのような役を担うかなど助言を行う大人の存在は重要である。この助言を行う大人は、もうこの年齢では愛着対象とは限らず、子どもが自身で適切と考える対象を探し出し学ぶことが行われていく[13)]。同年代の仲間を持ち、そのなかでも睦まじく、時に激しくぶつかり合う経験を通して学んでいくのである。

人間の個としての自立に向けて、非常に感情のバランスを取るのが難しい時期、第２次性徴期を迎え中学校に進む頃には、性ホルモンの分泌も活発になり、子ども達は自身の心身両面の変化に困惑する場面にたびたび出会うことになる。個としての自立の階段を、勢いをつけて登るこの年齢では、居心地の悪さを解決しようとして愛着対象を再び対鏡として、ときに否定する対象として用いることになる。10 代後半の青春を渡るこの時期に、家人以外の一般社会通念を身につけた大人と出会い、その大人の体験も通して学ぶことは貴重であると言える。大人との関係に限らず、仲間の関係もそれ以前とは異な

り、ネガティブな感情も抱えながら解決方法を模索し学んでいく力がついていく時期にもなる。

このように主に二者関係で構築されていた愛着対象との関係は、年齢をかさね、子ども本人の経験を重ねながら徐々に子どもからみた対等な関係へと成長をしていく。

ここまで子どもの愛着を中心に発達をみてきたが、近年子どもが抱える問題として取り上げられている神経発達症も含め、離婚で起こりうる状況について考えてみたい。

Ⅳ．神経発達症とトラウマ体験

DSM-Ⅳで「広汎性発達障害」と分類されていた子どものコミュニケーションの問題は、2013年に改定されたDSM-５で「神経発達症」に分類された。以来、小児科学や精神医学の分野だけでなく学際的にも盛んに研究されてきた[14) 15)]。子どもが生まれた時から抱える神経発達症は、親の離婚などのストレスの大きい環境では適応が難しくなり、不安症や抑うつ障害のような他の症状を呈することは広く知られている。このような神経発達症とは別に、子どもの生まれ持った特性に関係なく、不安定な生活、安心感を奪われた生活という環境が子どもにもたらす影響について杉山は『子ども虐待という第四の発達障害』の中で触れている。子どもが被虐待体験、不適切な養育環境にさらされると、神経発達症のようなコミュニケーションの問題を惹起するという事を訴えた。広汎性発達障害や神経発達症では幼少時からの症状を診断するのであるが、この基準に合わなくても、養育環境も評価し第四の発達障害として治療や支援をした方が良い、という概念を提唱した[16)]。

この内容は専門家の中でセンセーショナルなものであったが、同時に、実際の臨床像と合わせて広く理解されるものとなった[17)]。またその後、被った虐待の種類によって特定の脳の変化をもたらす、と被虐待体験と脳の変化を画像研究で示した結果も報告され、かなりショッキングなものとして受け取られた[18)]。これらの虐待についての研究結果を踏まえ2019年には児童虐待防止法に、マルトリートメントいう概念も取り入れられた改正が行われることになり、2023年４月から虐待についてはこども家庭庁が中心に取り扱うことになった。この流れの中で、神経発達症のような症状を示す子どもたちの背景に、被虐待や両親の不和、貧困といった不適切な養育環境、トラウマ的体験があるかもしれない、という事が一般にも理解され広く用いられるようになった。

しかし一方で不適切な養育環境の中で育ち、親との愛着形成が厳しい状況があったとしても、他に安定した愛着対象を有していたならば、保護因子として作用するという研究がある[19) 20)]。仮に子どもが発達の過程でトラウマ的体験をもった場合でも、子どもが信頼を寄せる対象があれば、愛着形成での問題を抱えないというのである。また、被虐待体験によって生じたと考えられている脳の変化のレジリエンスについてはまだ不明な点も多く、臨床的にも明確な結果はなく、個人差があり文化や背景の違いが影響するなどの研究もある[21) 22) 23)]。これらの研究は、両親の関係が良くなく、不安を抱え続けるような不適切と考えられる養育環境であっても、子どもへの影響は差があり皆が同じ反応を呈するということはない、という事が述べられている。

Ⅴ．離婚に伴う父母の精神症状

ここまで子どもの状態を中心に述べてきたが、離婚に伴う親の状況はどうであろうか。

離婚においての精神的なストレスはどのような状況であっても、軽やかで明るいものではないだろう。時に個人の存在さえ揺るがすほどのインパクトがあるかもしれない。離婚は健康状態に関わるとの研究はあるが[24)]、精神状態の研究はあまりみられない。ここではそれまでの生活が大きく変化をする、喪失を伴う体験であるという点から考察を行いたい。

生活が大きく変わる状況において、人は孤独や不安といった症状をかかえ易く、この際にはいわゆる適応障害という状態に陥ることがある[25)]。長年勤めた職場で今まで経験したことのない職務に急に携わる場合や、今まで馴染みのなかった地域への転居の際にも似た状況が起こりやすい。結婚生活が行き詰まり、離婚という結果を迎える以前から抑うつ気分や不安をかかえつつ、その状態が続いている人も多いかもしれない。長期間、抑うつ気分を抱え、適切な援助を受けない状態が続いていると症状が悪化する場合も多く、不眠や食欲不振、何に対しても興味を持てず喜びを感じられない、罪責感、無価値感などうつ病の症状を呈することがある。このような抑うつ症状は女性の割合が多いという印象をもたれることが多いが、実は男性もその多くが同じように苦しみ、症状を抱えている[26) 27) 28)]。

子どもがまだ幼い時に現れる抑うつ症状は、産後うつ病を念頭に置いて配慮が必要な場合がある。母親の産後うつ病については近年、その理解が徐々に

進みつつある[29) 30)]。出産に伴うダイナミックな女性ホルモンの波がその病態のトリガーとなるとの考えから母親は産後うつ病になる可能性を誰もが抱えているとの理解は広がり、支援も充実してきている。しかしながら前述のうつ症状と同様に、近年の調査では母親程ではないが父親も産後うつ症状を訴えることがわかっている[31) 32) 33)]。

父親の産後うつ病はおよそ８％という報告もあり、決して少ない割合ではなく、家庭内暴力との親和性が高いとの報告もある[34)]。この罹患率は日本を含むアジアや北米が高く、ヨーロッパ諸国は有意に低いという報告もあるが、育休取得率の高さがプラスに働いているのではないか、と考察されているものもある[31)]。

これらのように抑うつ症状を抱えると集中力が減退したり、死についての反復思想などを抱えたりするのであるが、子どもの立場に立ってみると、希死念慮などの症状を抱えた親と暮らす、不安定で安全を感じられない家庭生活が続くという事になる。

また、もともと親が他の精神疾患を抱えていたり、親も養育時の困難を経験していると、離婚という人生の決断を伴う一大事に対峙すると症状が悪化したり、さらにさまざまな症状を呈することがある。誰でも急に激しいストレスにさらされると通常では考えられない心持になる、解離症状を呈する、という事が起こってもおかしくはない。「解離」という症状は、意識や記憶、感情、感覚などのイメージが分断されて体験され、夢の中にいるように感じたり、周囲がモノクロに感じたり非現実的に感じたり、記憶が途切れたりすることをいう。解離するという症状は大人だけの症状ではなく、子どもも起こることがある。

離婚に伴う親の精神症状について述べてきたが、これも個人差があり、離婚に至る渦中、離婚前後だけでなく、その症状がしばらく時間を経てから起こる事もあり、経済的な状況や周囲の環境にも影響をうけ、複雑である。

それでは親の離婚に伴う子どもの引き渡しという難しい場面では、実際にどのような技能を学び、どのように対応することが望ましいのであろうか。

Ⅵ．心理的応急処置（サイコロジカル・ファーストエイド：PFA）[35)]

「子どもにとって親の離婚は災害である」[36)]との表現は端的に、離婚時の子どもがおかれた状況を表わしている。絶対弱者である子どもが親の不和や離婚という窮地に陥り、家族の一員として現状の回復を願いながらもさらに、それが戻る事のない現実である事を突きつけられる危機的な状況の際に関わる大人たちが、災害時の心理的応急処置を学ぶことは意義があると考える。

このPFAは「危機的な出来事に見舞われた人に対して（中略）きわめてストレスの強い出来事を経験した人たちを援助する立場にある人」を対象に書かれている[35)]。PFAはカウンセリングなどの治療行為とは異なることを明記しており、専門家でなくても行えるよう、援助を必要とする人や必要と考えられる人にあくまでも寄り添っていく、その方法が詳細に書かれている。さらに、このような心理的傷への対応を学ぶ際に重要である「すべきこと」「してはいけないこと」が明確に書かれており、初心者でも理解が出来、実際の援助に使えるようになっている。

親の離婚で危機的な状況を迎えていると感じている子どもに関わる際の参考として、このPFAを参考にしながら対応について述べたい。ここではPFAに沿い、対応を行う大人たちを援助者として記すこととする。

１．安全確保

事故や災害、レイプなど生命に危機が及ぶような状況を体験した人に対応する場合、まず援助者が確認を行うことは安全な場所・空間を見つけ、確保することである。ここでの安全とは身体的なことはもとより、精神的にも安全であるという事を指している。援助者にとってはその後の援助の形骸化を防ぐためにも、安全の確保は重要なフェーストステップである。また子どもの年齢にかかわらず、「この場所・空間であなたの安全は確保されている」という事を繰り返し伝えることも大切である。不適切な養育環境を体験した子どもにとって、安全な場所を実際に理解し受け入れるには時間が必要な場合もある。学齢期以降の子どもであれば、家族以外の大人との関係は学校の教員との関係に影響を受けやすく、他の成人との対等な関係を持つ経験が少ない場合、援助者が意図していなくても伝えられる内容は、学校での指導のように強制力を持つものだと受け止められやすい。それを防ぐために、援助者との立場は対等であること、未成年者ではあるが一人の人間として尊重されることを誠実に伝える必要がある。援助者は子どもと最初に会う際に、自己紹介とその場での役割を具体的に話し、彼らが理解できる言葉を選んで丁寧に伝え、彼らを尊重したいとまず伝えねばならない。

プライバシーが守られることも安全確保である。幼い子どもであっても言葉を話し始めて早い時期に

「秘密」「約束」という言葉の持つ意味を理解している。年齢に合わせて子どもが理解可能な平易な言葉を使う事は前提であるが、安全と共にプライバシーが守られることについても具体的に告げることが必要である。特に学校に通う子どもであれば、学校の教員や同級生から「あなたのプライバシーは守られる」ことも告げなくてはならない。しかし学校の教員に子どものプライバシーが告げられる場合は、その必要性、子どもの利益を守るために、を具体的に彼らに伝える必要がある。義務教育では、家族支援の視点から学内で子ども・生徒のプライバシーが安易に共有される傾向があるが、その点については十分に配慮をする必要がある。

PFA では「自分の意思決定を行う権利を尊重」されることを伝え、現在の支援を断っても良い事、後で必要だと感じた際に受けることが出来ることも伝える事が基本となる。しかし、子どもの引き渡し時には援助者は付き添いとして同席が必要な場合もあり、その際には共にその場に居る必要性を、職務として必要であることを援助者の立場から述べると良い。

２．子どもの権利条約から

ここで、子どもの意思決定について少し触れておきたい。1989 年に「子どもの権利条約」が国連で採択され、日本は 1994 年に批准している[37]。この権利条約は４つの原則があり、この原則は「こども基本法」（2023 年４月施行）にも取り入れられている[38]。子どもの権利条約のうち、「子どもの最善の利益」「子どもの意見の尊重」は子どもの引き渡しに直接関わる原則と言えるだろう。また条約の詳細が書かれた第１～ 40 条内では、第９条に親と引き離されない権利、第 12 条の意見を表す権利、第 13 条の表現の自由が掲げられている。日本では「子どもの自由に意見を表す権利」が十分に守られていないのではないか、との指摘を受ける事があるが、たとえ幼い子どもであっても大人の考えを押し付けられず脅かされることなく意見を表す権利が守られること、表明された意見は子どもの発達に応じて十分に考慮されることが、権利条約では定められている。

３．「してはならないこと」

PFA の第２章「責任ある支援」および第３章「PFA を行う」には各々「してはならないこと」、「言ってはならないこと、してはならないこと」が明確に記されている。第２章「責任ある支援」では守秘義務について、相手に先入観を持たないことなどが書かれているが、「できない約束をしたり、誤った情報を伝えてはなりません」とある。また第３章「PFA を行う」では「できない約束や、うわべだけの気休めを言ってはなりません」「自分が知らないことをごまかして、作り話をしてはなりません」と書かれている。さまざまな状況はあるが、人間は相手に同情の念を抱くと善意から White lie（白い嘘）をつくことがある。「でも君はいつでもお父さんに会えるよ」「離れても君のお母さんはきっと君を一番愛しているよ」などと声をかけたい衝動に突き動かされることがあるかもしれない。しかし、それが具体的に示すことのできる事実でない限り、近い将来に嘘になるかもしれない。平和な日常を過ごす精神的に余裕のある大人であれば、White Lie は気遣いに満ちた相手の暖かい心持ちから出ていると理解できるであろう。しかし、危機の最中の人にとっては、そのような言葉をかけられ、それがその後に虚偽になった場合、援助そのものが虚偽になり、さらに傷つくことになる。それだけでなく踏み出した新しい人間関係が揺らぎ、周囲から裏切りにあったような、他者に対する信頼を揺るがすようなトラウマ的体験の上塗りになる可能性がある。大人でも耐えがたい状況になる可能性があり、これが寄る辺の不確かになりつつある子どもであればなおさらであろう。善意からであっても、知り得た事実のみを、適切な時に正確に告げる。知らない事は「知らない」、わからない事は「わからないけれど調べてみよう」と誠実に告げる事が肝要である。

また、「（略）したことや、しなかったこと、あるいは感じていることについて、価値判断をしてはなりません。『そんなふうに思ってはいけませんよ』（中略）は禁句です」と書かれている[35]。一緒に時を過ごす援助者が、子どもに同情をするあまり、援助者自身の感情も大きく揺さぶられる事がある。子どもとの会話に援助者も不安を抱き「そんな風に思わないで」と口にだし、援助者自身を安心させたくなるかも知れない。しかし、援助者はあくまでも忍耐強く冷静さを保つことが必要となる。

４．自身のケア

日頃から、人生の過酷な現実を様々にみるような職務にあたっていたとしても、その試練を受けている相手が子どもとなると、こころが揺さぶられるものである。しかし、そのような場合は特に支援者自身のケアをしっかり整え、健康を保つことが必要となる。例えば、アメリカの心理学部では実習に出る前に教員は学生に「ストレスを乗り越えるためにあなたが用意している行動を３つ説明しなさい」と質

問するという。

生活の基本である食事、睡眠、休息などのリズムを保つことは他の何よりも優先される。たとえ相手が食事を摂らなくても、当たり前のようにいつもの時間が来れば必ず食事をしっかりと摂る。日頃から楽しみとしていることを変わらずに行う、自身を支えてくれる信頼できる人と話すなど、出来るだけ生活を変えない事がその秘訣となる。

しかし気を付けていても、相手のストーリーに巻き込まれることも起こりうる。また、自身の生活や他の業務でストレスを抱えることもあり、イライラしたり、寝つきが悪い・途中で目が覚めるなど気になる状況になることもあるかもしれない。日本では働き方改革など、職場での意識改革が試みられているが、職場で愚痴を漏らさず、どんな事があっても「担当の仕事」を人に頼らずやり遂げるべきである、との風土は根強い。いざと言うときに相談を行う事を難しく感じる人もいるかもしれない。大切な事は、我々の力には限界があると知り、危ないと自分で自身の評価を早めにできる事であり、これは優れた勇気のある行動である。自身のケアをできる人が、相手のケアもできるのである。

Ⅶ. 言葉かけ

子どもに話しかける際に、年齢の語彙力に応じた言葉を選ぶことはもちろんであるが、どのように伝えるかも重要である。日本語は主語などを省略しても通じやすい言語だといわれており、特に会話では省略が起こり易い。文脈を類推しつつ意味を理解し会話を成立させるのであるが、子どものように言語を学習中の場合には工夫が必要である。出来るだけ主語や目的語など、省略されやすい単語を飛ばさずに話すことが推奨される。英語のように主語を省略しない事は特に大切である。毎日不安で心の中がいっぱいの場合、語られた話に自身の希望が重なり、話の内容が歪曲される可能性がある。例えば担当職員が「今日は、あなたの話を聞かせてください」と伝えたとしても、母親と話したいと願う子どもには「今日は、（お母さんが）話を聞かせてほしいといっている」と伝わるかもしれない。誤って伝わると、悪意はなくても「嘘をつかれた」と、関係を構築する際に基本となる誠実さを伝えることが失敗に終わり、その修復は難しくなる。具体的に「私はあなたの担当ですので、今日は私があなたの話を聞かせてほしいとおもっています」と伝える事が必要となる。

さらに可能であればアイメッセージを使用すると良好に伝わる。アイメッセージとは言葉の通り主語を英語の”I（私）”で構築した文章で、文末は主語である”I（私）”の感情を表す言葉で締めくくられる。例えば先ほどの文章であれば「私はあなたの担当ですので、今日は私があなたの話を聞かせてもらえると嬉しいです」となる。

また、神経発達症の子どもの場合は「字義通り性」といわれる特性があり、単語の理解が一般的でない場合もある。一つの言い方だけでなく、幾通りかの言葉を変えながら伝えた方が正確さは増すかもしれない。特に抽象的な単語には注意が必要である。例えば「ゆっくり話を聞きたい」と伝えると「ゆっくり」の持つ意味に混乱する場合があり、出来るだけ具体的に「15分間」や「あの時計の針が２を指すまで」と伝えた方が良いのである。また「休みたいと思ったら教えてほしい」というのも「トイレに行きたいと思ったり、家に帰りたくなったり、喉が渇いて飲み物が欲しいと思ったり、何か食べたいと思ったら私に教えてほしい」という具合である。この場合も主語を付ける配慮が必要である。心を砕いて寄り添うというのは言葉を砕いて伝える事でもある。

Ⅷ. 最後に

いろいろな状況があり、家族が離別するという厳しい人生の出来事があっても、それぞれの幸せを願わない人はいないであろう。結婚時に希望を抱き歩き始めても、目的や歩く道を変える選択は誰にでも起こりうる。その岐路に弱者である子どもが共に立つことになった場合、これが正解という結果を求めるのはとても難しい。しかし不可能であっても、より良い結果を導き出すために使える技能を駆使し、最善を尽くしたいと誰もが願うであろう。

アメリカでは親が何度も再婚を繰り返し、現在は生物学的な親とは住んでおらず、途中で親となった一番気が合う親と暮らしている、という若者たちに何度も出会う事があった。彼らは一様に「いろいろあったけどまあまあの人生」と語った。家族として生まれても性格的な相性が全く合わないということもある。家族という極めて近い距離だと相性の悪さの影響は広範囲に及ぶ。また、母親が全ての子と同じような関係を結べるとは限らず、父親もまた然りである。家族が抱える難しさはこれまでも多くの文学をみればその証明となるであろう。

子どもの人生の一時に関わる大人ができることは限られている。しかしながら他人である大人達が真剣に、力を合わせて最善を尽くし、子どもの将来の

幸せを願っていることが伝われば、その思いが何かの折に彼らの支えになるかもしれない。学ぶ知識や技能が彼らの幸せの一助になることを願うばかりである。

引用・参考文献

1） Kleinsorge, C. & Covitz. L.M. (2012). Impact of divorce on children: developmental considerations. *Pediatr Rev,;33(4)*, 147-154, quiz 154-155.

2） Spremo, M. (2020). Children and Divorce. *Psychiatr Danub. 32(Suppl 3)*, 353-359.

3） Çaksen, H. (2022). The effects of parental divorce on children. *Psychiatriki. 33(1)*, 81-82.

4） Amato, P.R. & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis. *Psychol Bull., 110(1)*, 26-46.

5） 厚生労働省 HP「令和４年度　離婚に関する統計の概況」https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/tokusyu/rikon22/index.html（2023 年 10 月 1 日閲覧）

6） 内田伸子 (2010).「３歳児神話」は『真話』か？」―働く親の仕組みを見直し，社会の育児機能を取り戻す―」，学術の動向 , 15 巻２号 , 276-286.

7） Rutter, M. (1995). Clinical implications of attachment concepts: retrospect and prospect. *J Child Psychol Psychiatry, 36(4)*, 549-571.

8） Wallerstein, J.S. (1991). The long-term effects of divorce on children: a review. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 30(3)*, 349-360.

9） Naveed, S., Saboor, S., & Zeshan, M. (2020). An Overview of Attachment Patterns: Psychology, Neurobiology, and Clinical Implications. J *Psychosoc Nurs Ment Health Serv., 58(8)*, 18-22.

10） Cooke, J.E., Kochendorfer, L.B., Stuart-Parrigon, K.L., Koehn, A.J., & Kerns, K.A. (2019). Parent-child attachment and children's experience and regulation of emotion: A meta-analytic review. *Emotion, 19(6)*, 1103-1126.

11） Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. Vol.1: Attachment.* New York: Basic Books.

12） Pons, F., Harris, P.L. & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1(2)*, 127-152.

13） Koenig, M.A. & Harris, P.L. (2005). Preschoolers mistrust ignorant and inaccurate speakers. *Child Dev., 76(6)*, 1261-1277.

14） American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

15） Hossain, M.M., Khan, N., Sultana, A., Ma, P., McKyer, E.L.J., Ahmed, H.U., & Purohit, N. (2020). Prevalence of comorbid psychiatric disorders among people with autism spectrum disorder: An umbrella review of systematic reviews and meta-analyses. *Psychiatry Res.*, 287, 112922.

16） 杉山登志郎 (2007).『子ども虐待という第四の発達障害』. 学研プラス

17） Pallini, S., Morelli, M., Chirumbolo, A., Baiocco, R., Laghi, F., & Eisenberg, N. (2019). Attachment and attention problems: A meta-analysis. *Clin Psychol Rev. 74*, 101772

18） 友田明美 (2016).「被虐待者の脳科学研究」. 児童青年精神医学とその近接領域 , 57 巻５号 , 719-729.

19） Gibbs, B.G., Forste, R., & Lybbert, E. (2018). Breastfeeding, Parenting, and Infant Attachment Behaviors. *Matern Child Health J., 22(4)*, 579-588.

20） Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss. Vol.2: Separation.* New York: Basic Books.

21） Wolff, S. (1995). The concept of resilience. *Aust N Z J Psychiatry, 29(4)*, 565-574.

22） Hornor, G. (2017). Resilience. *J Pediatr Health Care, 31(3)*, 384-390.

23） Oakley, L.D., Kuo, W.C., Kowalkowski, J.A., & Park, W. (2021). Meta-Analysis of Cultural Influences in Trauma Exposure and PTSD Prevalence Rates. *J Transcult Nurs., 32(4)*, 412-424.

24） Sbarra, D.A. & Coan, J.A. (2017). Divorce and health: good data in need of better theory. *Curr Opin Psychol., 13*, 91-95.

25） Gunnar, M.R. & Quevedo, K (2007). The neurobiology of stress and trauma. *Annu Rev Psychol. 58*, 145-173.

26） Wray, N.R., Ripke, S., Mattheisen, M. et al. (2018). Genome-wide association analyses identify 44 risk variants and refine the genetic architecture of major depression. *Nat Genet, 50(5)*, 668-681.

27） Shorey, S., Ng, E.D., & Wong, C.H.J. (2022). Global prevalence of depression and elevated depressive symptoms among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Br J Clin Psychol., 61(2)*, 287-305.

28） Abdoli, N., Salari, N., Darvishi, N., Jafarpour, S., Solaymani, M., Mohammadi, M., & Shohaimi, S. (2022). The global prevalence of major depressive disorder (MDD) among the elderly: A systematic review and meta-analysis. *Neurosci Biobehav Rev., 132*, 1067-1073.

29） Liu, X., Wang, S., & Wang, G. (2022). Prevalence and Risk Factors of Postpartum Depression in Women: A Systematic Review and Meta-analysis. *J Clin Nurs., 31(19-20)*, 2665-2677.

30） Liang, P., Wang, Y., Shi, S., Liu, Y., & Xiong, R. (2020). Prevalence and factors associated with postpartum depression during the COVID-19 pandemic among women in Guangzhou, China：a cross-sectional study. *BMC Psychiatry, 20*, 557.

31） 今西 洋介 , 三牧 正和 , 永光 信一郎ら（2023）. 男性の産後うつと育児休業に関するアンケート調査 . *The journal of the Japan Pediatric Society, 127(1)*, 90-95.

32） Takehara, Km, Suto, M., & Kato, T. (2020). Parental psychological distress in the postnatal period in Japan: a population-based analysis of a national cross-sectional survey. *Sci Rep., 10(1)*, 13770.

33） Tokumitsu, K., Sugawara, N., Maruo, K., Suzuki, T., Yasui-Furukori, N., & Shimoda, K. (2020). Prevalence of perinatal

depression among Japanese men：a meta-analysis. *Ann Gen Psychiatry, 19*, 65.

34） Yazdanpanahi, Z. (2022). Paternal Postnatal Depression During COVID-19 Pandemic: The Role of Health Care Providers. *Journal of primary care & community health, 13*, 1-6.

35） World Health Organization, War Trauma Foundation and World Vison International. (2011). *Psychological First Aid: Guide for field workers*. WHO: Geneva. (訳：（独）国立精神・神経医療研究センター、ケア・宮城、公益財団法人ブラン・ジャパン（2012）． 心理的応急処置（サイコロジカル・ファーストエイド：PFA）フィールド・ガイド

36） 藤川洋子 (2012).「子の引き渡し事件とハーグ条約―離婚による子どものトラウマをめぐって―」. 児童青年期精神医学とその近接領域 , 53(2), 137-145.

37） Unicef HP「子どもの権利条約」https://www.unicef.or.jp/about_unicef/about_rig.html#poster (2023 年 9 月 25 日閲覧）

38） こども家庭庁 HP「こども基本法」https://www.cfa.go.jp/policies/kodomo-kihon/（2023 年 9 月 25 日閲覧）

Divorce and Returning a Child
— A study for someone who requires the knowledge and skills —

Yu Grace Okada*

Abstract：

In the family, which is supposed to be a safe zone for children, the divorce of parents is a major crisis. While the total number of marriages in Japan has been slowly declining in recent years, private family issues such as marriage and divorce are becoming more diverse. This study explores and summarizes the knowledge and skills considered necessary for staff involved in the returning a child during the divorce. The psychological development of children and neurodevelopmental disorders were described, as well as the psychological problems that parents face in divorce. Reference is made to the skills and considerations required in practice. The skills required are summarized with reference to "Psychological First Aid" for disasters prepared by the World Health Organization and other organizations. This guidebook is designed to be used by non-specialists, as it includes detailed information on "dos and don'ts" and care for the aid workers themselves. This study add explanations are provided for those familiar with the Japanese workplace culture may prefer to be aware of. It is hoped that this study will be of value to children who are going through life's trials and tribulations.

Key words：

Return of a child, divorce, psychological development of children, postpartum depression

* Osaka Seikei University, Faculty of Education

■ 論文

保育者養成校の「体育実技」授業における学生の意識調査

小 林 志 保*1
塩 田 桃 子*2

【要約】

O 短期大学幼児教育学科のカリキュラムでは、質の高い保育実践力の向上を目指している。１年次前期には共通科目授業として「体育実技」授業、後期には学科科目として「子どもの体育」授業を開講している。保育者養成の教育効果としては、「体育実技」授業で、自分自身の健康維持、運動体験を楽しむと共に、履修者同士の人間関係を築くこと、「子どもの体育」授業で、保育者としての指導法を学び、２年次の模擬保育に繋げることがねらいである。そこで本研究では、2019 年度前期「体育実技」授業の履修学生にアンケート調査を行い、授業に対する意識と、「子どもの体育」授業、「模擬保育」に対する意識を分析した。その結果、スポーツ活動に対する各項目の意識が高く、運動は得意であると思う学生は、指導法を学ぶ意欲や模擬保育への期待が高いことが明らかになった。「体育実技」授業で、スポーツ活動に対する意識を高め、運動に対する苦手意識を減らすことができれば、学生の意識を、指導法・模擬保育へスムーズに切り替えることができる可能性が示唆された。

キーワード　「体育実技」授業・学生意識・シラバス・指導法・模擬保育

Ⅰ．はじめに

平成 29 年 11 月に公表された教職課程コアカリキュラム[1]には、保育内容の指導法と授業設定において、「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つけている」ことが記されており、シラバスにも模擬授業の実施が必須とされている。O 短期大学幼児教育学科のカリキュラムでは、質の高い保育実践力の向上を目指し、2021 年度までは２年次開講の「体育」で、2022 年度からは、「保育内容の指導法（健康）」で、模擬保育を取り入れ、学生同士が保育者役と子ども役に分かれ、運動あそびの指導を実践している。１年次前期には共通科目授業として「体育実技」、後期には学科科目として「子どもの体育」を開講している。保育者養成の教育効果としては、「体育実技」で、自分自身の健康維持、運動体験を楽しむと共に、履修者同士の人間関係を築き、「子どもの体育」で、保育者としての指導法を学び、２年次の模擬保育に繋げることがねらいである。

平成 29 年に、幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領の改訂[2]が行われた。改訂の基本的な考え方の中には、「先行する特別教科化など道徳教育の充実や体験活動の重視、体育・健康に関する指導の充実により、豊かな心や健やかな体を育成」[2]することが含まれており、園児、児童を対象にした体育、健康指導の質が求められている。また、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立については、「教科等の目標や内容を見渡し、特に学習の基盤となる資質・能力（言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等）や現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成のためには、教科等横断的な学習を充実する必要。また、『主体的・対話的で深い学び』の充実には単元など数コマ程度の授業のまとまりの中で、習得・活用・探究のバランスを工夫することが重要。」[2]とされており、それぞれの教員が各科目だけを教えるのではなく、科目間連携を行いながら、横断的に学びを構築することが求められている。

大学体育について、森田は、高校体育、スポーツ

*1 大阪成蹊大学　教育学部
*2 大阪成蹊短期大学　幼児教育学科

クラブ体育、専門体育との関係から、大学体育が目指すべきこととして、「1. 予備的・前提的教育ではなく、教養教育として実施すべきである。2. 共通の目標を設定するのではなく、各大学のディプロマポリシーやカリキュラムポリシーに則り、独自の目標を設定し実践をすべきである。3. 個々の大学体育教員の専門性を発揮すべきである。」[3] ことを指摘している。徳永によると、「スポーツ実習の受講学生は、必修・選択両学部学生ともスポーツを楽しみ、精神的充実を得るために受講した者が多く、また、それらを十分に得られたという者が多い。さらに、彼ら自身あまり期待しなかったが得たものとして人間関係の充実が見られた。」[4] と、大学体育の授業が、人間関係の構築に繋がることが示されている。また、コロナ禍において、前田らは、「社会人基礎力の育成を目指した大学スポーツ授業では、オンライン授業においても、『働きかけ力』、『課題発見力』、『計画力』、『創造力』、『発信力』および『傾聴力』は、授業後が授業前よりも有意に高値を示し、対面授業を実施することによって育成できる能力要素が多く存在する可能性」[5] を指摘している。

保育者養成校では、保育実践力を身に付けることを目的に、様々な授業工夫がされている。新山らは、身体表現の授業において即興表現を中核とする実践を行い、受講学生の内省を量的分析及び質的分析により検討している。「行為に着目した場合、『身体表現の主要行為』である『動く』『作る』『見る』を中心に、『感覚的行為』、『関係性から生じる行為』、『思索的行為』、『理解や判断の行為』等の出現を確認し、その内容は、身体や動きへの実感から、表現の工夫まで広がりがあり、仲間との関係性の中で深められる様子も確認できた」[6] と示している。実技で身体を動かす授業においては、運動機能を使うだけではなく、表現や、仲間とのコミュニケーションが生まれる可能性が高い。宮下らは、模擬保育における学生の学びについて、「模擬保育を取り入れることは、指導経験を積むこと、仲間の指導を受けることにより、個人の成長がみられ、グループ活動としての協働性がみられ、学生の学びが有効性を持つものであった」[7] と示しており、模擬保育を繰り返し行うことにより、仲間同士で学び合い、高め合える可能性が示唆されている。このように、実技授業から指導法を学び、模擬保育へ繋がるよう、科目間連携による学びの連続性を目指している。しかし、筆者が「体育実技」、「子どもの体育」を担当し、授業展開をする中で、入学後すぐに始まる「体育実技」で、様々な種目を自分自身が実践することを楽しんだ後に、指導法を学ぶことから、「体育実技のように自分自身がもっと動きたい」という、自分が身体を動かすことの楽しさから、運動の楽しさを伝えるための指導法を学ぼうという意識の切り替えができない学生が存在した。

そこで、本研究では、2019 年度前期「体育実技」履修学生にアンケート調査を行い、「体育実技」に対する意識と、「子どもの体育」、「模擬保育」に対する意識を分析し、そこから得られた知見を考察することで、今後のよりよい科目間連携における課題について、検討することにした。

Ⅱ．研究方法

１．調査対象

2019 年度 O 短期大学幼児教育学科 1 回生、共通科目「体育実技」履修学生の内、本研究に同意を得た 278 名 (回収率 100%) の学生を解析対象とした。

２．調査方法

2019 年 8 月上旬にペーパーによるアンケート調査を実施した。その際、研究の趣旨について口頭で説明、依頼を行った。

３．調査内容

1）体育実技全般の授業は楽しかったか。
2）実施種目の技術面の修得度とゲームやルールの理解度（４件法）。
3）授業の様々なスポーツ活動を通じて、あなたがどのように思うのか（６項目４件法）。
4）後期の「子どもの体育」指導法の学びへの期待や楽しみについて。
5）２回生の「体育」模擬保育への期待や楽しみについて。
6）授業全般についての気づきや感想の自由記述

４．対象科目の授業概要・授業計画

「体育実技」は卒業必修科目であり、幼稚園教諭免許取得のための必修科目である。2019 年度（調査時点）の授業概要は、「近年の『体力低下』等を含め、幼児教育に携わる者として運動を指導するだけではなく、楽しさを伝える指導力が重要である。体力向上・身体づくりはもちろんのこと、運動やスポーツの楽しさを体感し、子ども達に楽しさを伝えられる人間を形成することである。」としている。授業計画を表 1 に示す。前期 90 分 15 回の授業 8 クラスを、４名（専任教員 1 名、非常勤講師 3 名）の教員が担当した。

表１　体育実技授業計画

第1回	ガイダンス	第9回	フットサル①
第2回	ドッジボール	第10回	フットサル②
第3回	バスケットボール①	第11回	バレーボール①
第4回	バスケットボール②	第12回	バレーボール②
第5回	インディアカ	第13回	卓球①
第6回	バドミントン①	第14回	卓球②
第7回	バドミントン②	第15回	キンボール
第8回	アルティメット	試験	レポート

５．解析方法

統計処理は、種目の理解度のクラス比較、授業の様々なスポーツ活動に対する意識と指導法、模擬保育への期待や楽しみについて、クロス集計、χ^2 検定を行った。スポーツ活動に対する意識の各項目の分析には、Spearman の相関分析を行った。解析には IBM SPSSver29 を用いて、有意水準は５％未満とした。

６．倫理的配慮

大阪成蹊短期大学の倫理的審査・承認（H30-37）を得た内容の調査として実施した。

Ⅲ．結果

１．体育実技全般の授業について

「体育実技全般の授業は楽しかったか」について「はい」は 267 人 (96％)、「いいえ」は５人 (２％) であった。

２．実施種目の技術面の修得度とゲームやルールの理解度について

各種目の技術面の修得度およびゲームやルールの理解の結果について表２に示した。インディアカ、アルティメット、キンボール等、初めて取り組んだ学生が多いだろうニュースポーツ種目よりも、ドッジボールやバスケットボール、バドミントン等、小・中・高校の体育授業で経験済みの種目の方が、修得度、理解度が高い数値であった（図１）。

表２　各種目の技術面の修得度とゲームやルールの理解度

種目	技術面の修得度				ゲームやルールの理解度			
	思う	やや思う	あまり思わない	思わない	思う	やや思う	あまり思わない	思わない
ドッジボール	144	98	27	7	202	65	4	1
バスケットボール	126	111	35	5	173	90	7	1
インディアカ	38	23	5	2	48	14	3	2
バドミントン	165	92	12	4	190	67	6	1
アルティメット	38	25	4	2	52	11	3	1
フットサル	84	69	14	7	122	44	3	3
バレーボール	98	73	20	7	134	54	7	2
卓球	52	28	5	6	70	17	3	3
キンボール	96	58	9	3	122	35	5	3

n=278

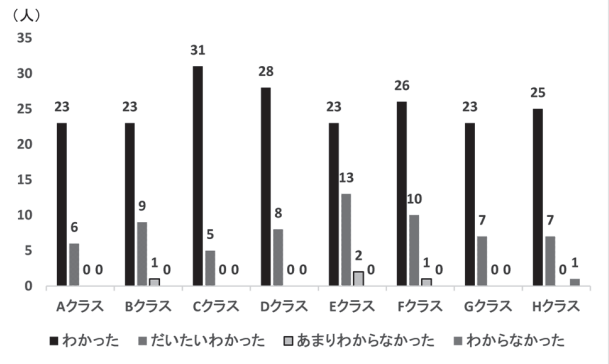


図１　クラス別ドッジボールのゲームやルールの理解度

クラス別に χ^2 検定を行った結果、インディアカ（$\chi^2 = 38.03$, df = 21, $p < .05$）、アルティメット（$\chi^2 = 35.94$, df = 21, $p < .05$）、フットサル（$\chi^2 = 37.69$, df = 21, $p < .05$）、バレーボール（$\chi^2 = 36.87$, df = 21, $p < .05$）、卓球（$\chi^2 = 37.64$, df = 18, $p < .01$）、キンボール（$\chi^2 = 32.43$, df = 18, $p < .05$）に有意な差が得られた（図２）。学生が経験したことのない種目や、経験者が少ない種目の場合は、教員の指導により、理解度に大きく差が出ることが確認された。

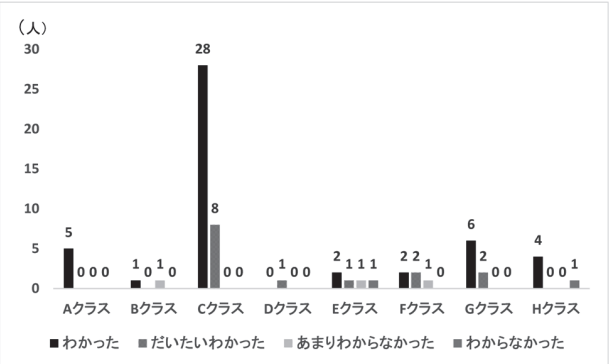


図２　クラス別インディアカのゲームやルールの理解度

３．授業の様々なスポーツ活動について

スポーツ活動に対する意識の結果について図３に示した。体育授業のスポーツ活動について、78％の学生が、楽しむことが大切である、73％が仲間と交流を図れると答えている。66％が健康維持・増進に役立ち、64％が機会があればやりたい、60％が技術の向上が望めると答えているが、運動が得意であると思う学生は 47％と半数以下であった。

表３は、スポーツ活動に対する意識の各項目の相関行列を示した。スポーツ活動が健康維持・増進になると技術の向上（$r = 0.806$）、楽しむことと仲間と交流（$r = 0.812$）の間には、高い正の相関が見られた。

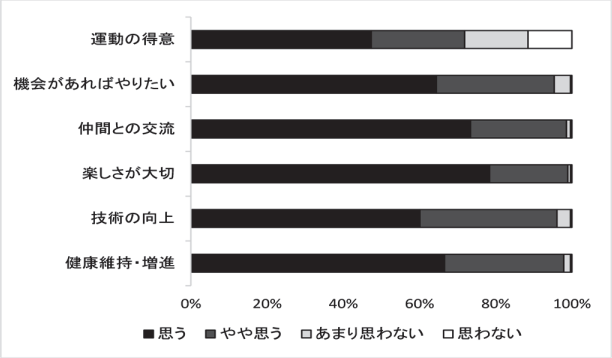


図３　スポーツ活動に対する意識

表３　スポーツ活動に対する意識の各項目の相関行列

	健康維持・増進	技術の向上	楽しむこと	仲間と交流	機会があれば	運動は得意
健康維持・増進		0.806**	0.722**	0.733**	0.733**	0.485**
技術の向上			0.630**	0.685**	0.731**	0.562**
楽しむこと				0.812**	0.667**	0.352**
仲間と交流					0.675**	0.371**
機会があれば						0.529**
運動は得意						

**p<0.01,

４．後期の「子どもの体育」指導法の学びへの期待や楽しみについて

後期「子どもの体育」で、子ども達に運動あそびを伝えるための指導法を学ぶことへの期待について、「はい」は 227 名 (81％)、「いいえ」は 47 名 (17％) であった。「子どもの体育」への期待と、「模擬保育」への期待との関連について、有意な差が得られた（χ^2 = 90.56, df = 1, p < .001)。「子どもの体育」の指導法に対して期待がある学生は、模擬保育への期待もあることが示された（表４)。「いいえ」と回答した 47 名の理由の自由記述には、「自分自身が動きたい」（８名)、「教えることが難しい・苦手」（６名)、「運動そのものが苦手」（２名)、その他、「大変そう」、「わからない」「緊張するから」等の理由が挙げられた。

表４　「子どもの体育」と「模擬保育」への期待との関連

		「体育」模擬保育への期待		合計
		はい	いいえ	
「子どもの体育」への期待	はい	182(81.3) △	42(18.8) ▼	224(100)
	いいえ	5(10.6) ▼	42(89.4) △	47(100)
	合計	187(69.0)	84(31.0)	271(100)

n=271 (%)　Φ=0.578　X²=90.56 p<.001　△有意に高い▼優位に低い

５．２回生の「体育」模擬保育への期待や楽しみについて

２回生「体育」模擬保育への期待について、「はい」は 188 名 (67％)、「いいえ」は 84 名 (30％) であった。授業の様々なスポーツ活動についての意識との関連は、クロス集計、χ^2 検定を行った結果、全項目において有意な差が得られた（表５～10)。スポーツ活動は健康維持・増進に役立つと思う学生は、模擬保育への期待が高く、思わない学生は、期待が低いことが示された（χ^2 = 10.75, df = 3, p < .05)。技術の向上が望めると思う学生は、模擬保育への期待が高く、望めないと思う学生は、期待が低いことが示された（χ^2 = 10.35, df = 3, p < .05)。楽しむことが大切と思う学生は、模擬保育への期待が高く、思わない学生は、期待が低いことが示された（χ^2 = 13.92, df = 3, p < .01)。仲間と交流を図れると思う学生は、模擬保育への期待が高く、思わ

表５　「健康維持・増進に役立つ」と「模擬保育」への期待との関連

		健康維持・増進に役立つ				合計
		思う	やや思う	あまり思わない	思わない	
体育「模擬保育」への期待	はい	136(72.3) △	49(26.1)	2(1.1)	1(0.5) ▼	188(100)
	いいえ	45(53.6) ▼	36(42.9)	3(3.6)	0(0.0) △	84(100)
	合計	181(66.5)	85(31.3)	5(1.8)	1(0.4)	272(100)

n=272 (%)　Cramers' V=0.199　X²=10.75 p<.05　△有意に高い▼優位に低い

表６　「技術の向上が望める」と「模擬保育」への期待との関連

		技術の向上が望める				合計
		思う	やや思う	あまり思わない	思わない	
体育「模擬保育」への期待	はい	123(65.4) △	60(31.9)	4(2.1)	1(0.5) ▼	188(100)
	いいえ	40(47.6) ▼	38(45.2)	6(7.1)	0(0.0) △	84(100)
	合計	163(59.9)	98(36.0)	10(3.7)	1(0.4)	272(100)

n=272(%)　Cramers' V=0.195　X²=10.35 p<.05　△有意に高い▼優位に低い

表７　「楽しむことが大切」と「模擬保育」への期待との関連

		楽しむことが大切				合計
		思う	やや思う	あまり思わない	思わない	
体育「模擬保育」への期待	はい	157(84.0) △	29(15.5)	0(0.0)	1(0.7) ▼	187(100)
	いいえ	56(66.7) ▼	26(31.0)	2(2.4)	0(0.0) △	84(100)
	合計	213(78.6)	55(20.3)	2(0.7)	1(0.4)	271(100)

n=271 (%)　Cramers' V=0.227　X²=13.92 p<.01　△有意に高い▼優位に低い

表８　「仲間と交流を図れる」と「模擬保育」への期待との関連

		仲間と交流を図れる				合計
		思う	やや思う	あまり思わない	思わない	
体育「模擬保育」への期待	はい	150(79.8) △	36(19.1)	1(0.5)	1(0.5) ▼	188(100)
	いいえ	50(59.5) ▼	32(38.1)	2(2.4)	0(0.0) △	84(100)
	合計	200(73.5)	68(25.0)	3(1.1)	1(0.4)	272(100)

n=272 (%)　Cramers' V=0.225　X²=13.83 p<.01　△有意に高い▼優位に低い

表９　「機会があればやりたい」と「模擬保育」への期待との関連

		機会があればやりたい				合計
		思う	やや思う	あまり思わない	思わない	
体育「模擬保育」への期待	はい	129(68.6) △	55(29.3)	3(1.6)	1(0.5) ▼	188(100)
	いいえ	46(54.8) ▼	29(34.5)	9(10.7)	0(0.0) △	84(100)
	合計	175(64.3)	84(30.9)	12(4.4)	1(0.4)	272(100)

n=272 (%)　Cramers' V=0.224　X²=13.64 p<.01　△有意に高い▼優位に低い

表 10　「運動は得意である」と「模擬保育」への期待との関連

		運動は得意である				合計
		思う	やや思う	あまり思わない	思わない	
体育「模擬保育」への期待	はい	100(53.5) △	46(24.6)	27(14.4)	14(7.5) ▼	187(100)
	いいえ	28(33.3) ▼	20(23.8)	18(21.4)	18(21.4) △	84(100)
	合計	128(47.2)	66(24.4)	45(16.6)	32(11.8)	271(100)

n=271 (%)　Cramers' V=0.245　X²=16.24 p<.01　△有意に高い▼優位に低い

ない学生は、期待が低いことが示された（χ^2 = 13.83, df = 3, p < .01）。機会があればやりたいと思う学生は、模擬保育への期待が高く、思わない学生は、期待が低いことが示された（χ^2 = 13.64, df = 3, p < .01）。運動が得意であると思う学生は、模擬保育への期待が高く、思わない学生は、期待が低いことが示された（χ^2 = 16.24, df = 3, p < .01）。「いいえ」と回答した 84 名の理由の自由記述の頻出語は、「不安」(８回)、「緊張」(７回)、「苦手 (得意でない)」(６回)、「難しい (難しそう)」(３回)、「人前 (前に立つ)」(３回) であった。

６．授業全般について

気づきや感想の自由記述には、全体的に「楽しかった」(74 名) という内容が１番多かった。「色々な種目ができてよかった」（７名）、「クラスの仲が深まった」（５名）、「運動の大切さを知った」（３名）、「人と協力することが大切だと思った」（３名）、「先生が楽しんでいた」（３名）、「全力で取り組めた」（２名）、「おもしろかった」（２名）、「ストレス解消」（２名）、「音楽がよかった」（２名）、「真剣に体育をすると他の人も真剣に取りくむ」、「先生が工夫していた」、「沢山笑えた」、「苦手なりに頑張った」など、肯定的な意見が多かった。反対に、「体育館が暑い」（６名）、「卓球がしたい」（４名）、「ルール説明がわからない」、「基礎も大事だけどもう少し実践がしたかった」、「終わる時間が遅い」、「体育館が遠い」、「ソフトボールがしたい」など、クラスにより、否定的な意見もあった。

Ⅳ．考察

１．「体育実技」授業全般について

「体育実技」授業について、96％の学生が楽しんでいたことがわかった。全実施種目において、技術面の修得度よりも、ゲームやルールの理解度の「思う」の度数が高いことから、学生は各種目について、「できた」という意識よりも、「わかった」という意識の方が高いということが見受けられた。ニュースポーツ種目を中心に、クラスにより理解度に差があった。同一シラバスにおいて授業展開を行っていたが、８クラスを４名の教員で指導していたことから、違いが出ることは避けられないだろう。ニュースポーツであるインディアカのような、多くの学生が初めて取り組むだろう種目は、特に教員がその種目のルールや魅力を把握し、学生に伝わるように工夫をしながら、指導をすることが必要である。今後も、複数教員で同一シラバスにて授業展開する際には、内容の確認、指導法の共有等が課題である。

２．スポーツ活動に対する意識について

スポーツ活動に対する意識については、楽しむことが大切である、仲間と交流を図れるという意識が高い学生が多く、「体育実技」の授業は、仲間と楽しむものであるという意識が高いことが確認された。「体育実技」の授業は、入学後のクラスの人間関係作りにおいて、大きな役割を担っていることが示唆された。逆に、運動は得意であるという意識の学生は半数以下であり、幼児教育学科に在籍している学生は、自分自身は運動ができると思っている学生は多くない。得意ではなくても、保育の現場に出た際に、運動の楽しさを伝えられることが重要であり、スポーツにおいて、できる・できない、速い・遅いだけが尺度ではなく、楽しいか・楽しくないかも大きな要素であることを伝えたいものである。

スポーツ活動に対する各項目の相関関係については、スポーツ活動が、健康維持・増進になると思っている学生は、技術の向上にも繋がると思っていることがわかった。また、楽しむことが大切であると思っている学生は、仲間と交流が図れると思っていることから、「体育実技」授業では、運動をすることだけが楽しいのではなく、仲間とのコミュニケーションが取れることも楽しさであると思っていることが推察された。運動は得意であるという意識は、健康維持・増進、技術の向上、楽しむこと、仲間と交流、機会があれば、のどの項目とも相関関係が高くなかった。特に楽しむことが大切であるとの相関関係は低く（r = 0.352）、幼児教育学科の学生にとっては、運動が得意であることと、楽しむことは、意識において繋がっていないことが推察された。幼児教育においては、幼児期運動指針に「幼児の興味や関心、意欲など運動に取り組んでいく過程を大切にしながら、幼児期に早急な結果を求めるのではなく、小学校以降の運動や生涯にわたってスポーツを楽しむための基盤を育成することを目指すことが重要である。」[8] と示されているように、運動ができるようになる結果を求めるよりも、今後の成長において、スポーツは楽しいものだと思える、多くの体験を積むことが重要である。運動が得意ではなくても、運動は楽しむことが大切であると思えている学生が多いことは、将来の保育者を養成している立場から、安心できる結果であった。

３．指導法・模擬保育への期待について

模擬保育に関しては、全項目において、そう思う

という学生からの期待が高い。指導方法を学ぶことへの期待があると、模擬保育への期待もあることから、「体育実技」の授業で、スポーツ活動に対する意識を高め、運動に対する苦手意識を減らすことができないだろうか。期待を持てない学生からあがっている、不安や緊張、苦手な意識を減らすことができれば、指導法・模擬保育への期待を高めることに繋げられるのではないかと推察された。そのためには、担当する全ての教員が、指導法・模擬保育につながる土台となる「体育実技」の授業の役割を理解し、スポーツ活動に対する意識を高め、運動が苦手である意識を減らせるような授業を展開することが重要だろう。

調査対象学生が、2020 年度後期に２回生の「体育」の授業で模擬保育を実施、内 180 名（５クラス）に、振り返りアンケートを行った[9)]。模擬保育の経験が自信につながっているかどうかを問う項目について、91％の学生が、「ついた」、「どちらかといえばついた」と回答している。このように、運動の楽しさを経験し、指導法を学び、指導経験を積むことで、自信をつけて、保育現場で活躍して欲しいと考えている。

４．「体育実技」授業の現状と今後の課題

調査を行った 2019 年度から、2020 年度のコロナ禍でのオンライン授業等も含めた試行錯誤を繰り返し、2023 年度現在、O 短期大学では、前期 100 分 14 回の授業６クラスを、３名（専任教員１名、非常勤講師２名）の教員が担当している。専任教員がシラバス、オリエンテーション資料、試験問題等を作成し、2019 年度と同様に同一シラバスにて、授業展開を行っている。初回授業におけるオリエンテーションでは、安全面や受講ルールに関する留意事項の統一指導を実施している。授業計画については、教員の指導差が生じる可能性が高いニュースポーツ種目を減らし、新体力テスト[10)]を追加した。握力・上体起こし・長座体前屈・反復横とび・立ち幅とびの５種目を取り入れた。学生が体験したことのある内容であり、体力が必要である保育者を目指す学びの段階で、現在の自分自身の体力を把握することを目的とした。履修学生に許可を得て、専任教員が実施した授業の様子を、動画や写真で撮影し、学生からの授業の感想も含めて、非常勤講師に情報共有を行うなどの工夫をしている。また、教員間で授業参観を実施し、指導の工夫を学び合い、感想を伝える等をしながら、共有指導に努めている。試験内容を統一し、成績においてもクラス差が生じないように配慮している。その中で、各教員の専門性を活かし、シラバスを基に、柔軟な授業運営ができるよう、教員間で確認しながら進めている。

今後は、ディプロマポリシー・カリキュラムポリシーを踏まえて、保育者養成校として、「体育実技」から、子どもの体育の指導法や模擬保育を含む体育領域の授業の位置づけを、今まで以上に、学生に伝えていくことが重要であると考える。学生たちが、実習を含む多くの学びの中で、体育領域については、「体育実技」で運動の楽しさを体験し、「子どもの体育」で運動の楽しさを伝える指導法を学び、２年次には模擬保育で指導体験をすることで、保育者として運動あそびを展開できる保育実践力を身に付ける。この２年間の学びのステップアップを、学生自身が、目標とする卒業時の自分像を描き、自身の課題を明確に持ちながら、見通しをもって学んでいけるよう、学びの可視化に導く指導や、授業展開が必要であろう。

Ⅴ．まとめ

本研究では、学生の「体育実技」に対する意識と、「子どもの体育」、「模擬保育」に対する意識を分析することであった。その結果、多くの学生が、「体育実技」授業を楽しんでいたこと、スポーツ活動に対する各項目の意識が高く、運動は得意であると思う学生は、指導法を学ぶ意欲や模擬保育への期待が高いことが明らかになった。研究に取り組むきっかけとなった、「自分自身がもっと動きたい」という気持ちから、「指導法を学ぼう」という意識の切り替えができない学生については、「保育の理解」や、「保育者になる意識・意欲」に課題があるのだろう。現在の体育実技担当教員が心がけているように、体育領域の授業の位置づけを、卒業後に身に付けておきたい保育実践力の見通しを持てるように、丁寧に伝えながら、興味が湧くような授業展開をすることが必須であると思われる。また、体育領域だけではなく、科目間連携において、総合的な保育実践力を育む教育努力が必要であろう。

謝　辞

本研究のアンケート調査に協力していただいた、非常勤講師の先生方と学生の皆さんに、心より感謝申し上げます。

引用文献

1）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,（2023 年 7 月 12 日アクセス）

2）文部科学省．平成 29・30・31 年改訂学習指導要領（本文、解説）改訂のポイント．
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm,（2023 年 10 月 12 日アクセス）

3）森田啓．大学体育がめざすべきこと : 高校体育 , スポーツクラブ体育 , 専門体育との関係から．大学体育研究．2014,36,39-50.

4）徳永敏文．大学教養教育体育実技における学生の意識について一必修・選択学生による相違について．大学体育学．2006,3,55 － 62.

5）前田奎 , 鈴木楓太 , 東原文郎 , 成相美紀 , 吉中康子 , 松木優也 , 池川哲史．コロナ禍での遠隔による大学スポーツ授業の前後における社会人基礎力の変化．Japanese Journal of Physical Education & Sport for Higher Education. (19),2022.

6）新山順子，西山修．保育者養成における即興表現の授業実践と学びの特性．保育学研究．2014,52,2, 255-267.

7）宮下恭子，小林志保，永井伸人．保育実践力の向上を目指す教育プログラムの検討 - 学生による模擬保育の展開とその省察 -．大阪成蹊短期大学研究紀要．2020, 第 17 号 ,163-171.

8）文部科学省．幼児期運動指針．
https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319771.htm,（2023 年 10 月 12 日アクセス）

9）塩田桃子，小林志保，井ノ上恭子．コロナ禍における運動あそびの模擬保育による教育効果と今後の課題 - 学生の振り返りアンケートの結果と省察レポートから - ．大阪成蹊短期大学研究紀要 . 2022, 第 19 号 ,71 - 82.

10）スポーツ庁．新体力テスト実施要項．
https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/sports/mcatetop03/list/detail/1408001.htm,（2023 年 10 月 13 日アクセス）

Survey of Students' Attitudes in "Physical Education Practice " Classes at a Training School for Child Care Providers

KOBAYASHI Shiho*1
SHIOTA Momoko*2

Abstract：

The curriculum of the Department of Early Childhood Education at O Junior College aims to improve high-quality practical childcare skills, offering a "Physical Education Practice" class as a common subject class in the first semester of the first year and a "Physical Education for Children" class as a departmental subject in the second semester. As an educational effect for the training of child caregivers, in the "Physical Education Practice" class, students maintain their own health, enjoy the experience of exercise, and build relationships with other students in the class. In the "Physical Education for Children" class, students learn how to teach as a child caregiver, and the aim is to connect this to the Simulated childcare in the second year. In the "Practical Physical Education" class, students will enjoy practicing various sports themselves, and in the "Children's Physical Education" class, they will learn how to teach. Therefore, in this study, we conducted a questionnaire survey of students enrolled in the "Practical Physical Education" class in the first semester of the 2019 academic year to analyze their awareness of the class, the "Children's Physical Education" class, and the " Simulated childcare". As a result, it was found that students who had high awareness of each item of sports activities and who thought they were good at sports had high motivation to learn teaching methods and high expectations of the Simulated childcare class. The results suggest that if the students' awareness of sports activities can be increased and their dislike of exercise can be reduced in the "practical physical education" class, they may be able to smoothly switch their awareness to teaching methods and simulated childcare.

Key words：

"Physical Education Practice " Classes , Students' Attitudes , Syllabus, Teaching methods, Simulated childcare

*1 Osaka Seikei University, Faculty of Education
*2 Osaka Seikei College, Faculty of Preschool Education

■ 論文

立ち五段跳びの反復練習が陸上競技未経験者の短距離走タイムに与える影響

外林大輔*1
齋藤壮馬*1
勢力竜里*2

【要約】

陸上競技における短距離種目の疾走速度は、ピッチとストライドの積によって決定する。しかし、ピッチの速さは幼児期から青年期にかけてそれほど速くならないとされており、ピッチを維持しながらストライドを広げることが短距離走のタイムを縮めることに繋がる。したがって、いかにストライドを広くするかのトレーニング方法が重要であると考えらえる。本研究では陸上競技未経験者である一般大学生を対象とし、10回の立ち五段跳びを１週間に２日、継続的に４週間実施し、介入前後の50m走および100m走のタイム、ジャンプマットを用いた垂直跳び、リバウンドジャンプによるRJ指数を測定した。その結果、50ｍ走、100走のタイムが有意に短縮され、RJ指数も向上した。これらのことから、陸上競技未経験者に対する短距離走のタイム短縮の方法として、立ち五段跳びが有用であることが示唆された。

キーワード　立ち五段跳び、短距離走、リバウンドジャンプ、RJ指数

Ⅰ．はじめに

走動作は、日常生活、遊び、スポーツなどの様々な場面で発生し、さらに、スポーツ場面における走運動は、競争としての走、準備運動やコンディショニングとしての走など、様々な動作様式に分類される[1)]。陸上競技として、男子100m走の世界記録は、1912年では10秒６であったが、2016年８月現在では、９秒58まで短縮された。この世界記録の変遷は、人類の走る速さの進歩を示しており、競技時間はわずか10秒程度でありながら、オリンピックの花形種目とされている。この100m走は、疾走速度が変化するパターンに応じて加速区間、最高速度区間、減速区間に大別することができる[2,3)]。つまり、100m走の疾走タイムを速くするためには各区間の疾走速度を向上させることが重要である。

疾走速度の構成要素は、脚の回転数であるピッチと１回に進む距離であるストライドとの積であるため[4)]、疾走速度を高めるためには、ピッチもしくはストライドの一方を増加させる必要がある。しかし、両者にはトレードオフの関係が成り立つため[4)]、他方の減少を抑制することも求められる。ピッチおよびストライドに影響する要因のひとつとして身長があげられ、身長が高い選手ほどストライドが大きく、ピッチは低くなりやすいと報告されており、身体的特性もピッチやストライドに影響する[5,6,7)]。このことから、競技レベルに対応したピッチおよびストライドの目標値に対して、身長を加味して提示している[8)]。しかし、これには誤差範囲も示されており、身長および競技レベル以外の技術的要因や体力的要因によっても、ピッチおよびストライドは変化すると述べられている。つまり、疾走速度を高めることを目指すうえで、身体的特性を考慮しながらも、技術的要因を観点としたトレーニングを実践することで、疾走速度の増加が可能になると考えられる。

Ⅱ．目的

疾走速度はピッチとストライドの積によって決定されるが、ピッチの値は幼児期から青年期にかけてそれほど大きく変化しないとされている[9)]。そのため、ピッチを維持しながらストライドを広げることが、短距離走のタイムを短縮することに繋がると予

*1 大阪成蹊大学　教育学部
*2 堺市立南八下中学校

想される。ストライドが大きい選手の特徴として、地面反力が大きいことがあげられ[10]、強く地面を押すことが大きな地面反力を獲得できる。トレーニングのひとつとして、立ち五段跳びがあり、これを反復して行うことでストライドが大きくなると考えられる。また、疾走は筋腱複合体の伸張 - 短縮サイクル（Stretch-Shortening Cycle:SSC）によって遂行されるため、立ち五段跳びのようなプライオメトリクストレーニングは、短距離走の練習方法やアセスメントとしてよく用いられる。

そこで、本研究では陸上競技未経験者を対象に、立ち五段跳びをトレーニングとして導入した際の効果を検証し、今後の指導方法のひとつとして活用するための知見を得ることを目的とする。

Ⅲ．方法

１．対象

一般大学生９名（男子３名、女子６名）、陸上競技部や陸上競技サークルに所属していない者を対象とした。平均年齢は 20.2 ± 0.8 歳、BMI は 22.6 ± 3.9、体脂肪率 22.7 ± 7.5％であった。本研究は、大阪成蹊大学教育学部の倫理委員会の承認（番号大 2022-10）に基づき、全ての対象者に、本研究の目的と方法を説明し文書による同意を得て行われた。

２．実験の手順

実験初日にグラウンドにて 50m 走および 100m 走のタイム測定を、光電管（BROWER 社，タイミングシステム）を使用して実施した。試行回数はそれぞれ１回とした。また､ジャンプマット（S-CADE 社 ,VoltOnoJump）を用いて、垂直跳び、リバウンドジャンプを測定した。同日に、トレーニング介入内容である、立ち五段跳びの方法を説明して練習を実施した。

その後の４週間において、10 回の立ち５段跳びを１週間に２日、継続的に４週間の介入を行い、４週間経過後に、50m 走および 100m 走のタイム測定、垂直跳び、リバウンドジャンプの測定、立ち５段跳びの距離を測定し、トレーニング介入前後の測定値の比較を行った。また、50m 走および 100m 走について動画撮影し、動作解析ソフト Kinovea を用いて走運動のストライドとピッチの分析を行った。ストライドは 50m および 100m を走行歩数で除し、ピッチは走行歩数を走タイムで除して求めた。

３．立ち五段跳びの練習方法

実験初日の立ち五段跳びの記録計測時に、陸上競技を専門とする研究者が被験者に見本を見せた。遠くに跳ぶ方法などの詳細は伝えず、記録向上に向けて被験者たちが各自で考えるようにした。陸上競技部や陸上競技サークルに所属していないため、全天候走路に移動しての練習は難しく、体育館や公園、交通量の少ない道路で十分な準備運動をしてから行うこととした。

立ち五段跳びの方法は（図１）、

・足を軽く開き、踏切線（スタートライン）につま先を合わす。（両足スタート）
・両足で同時に踏み切り前方に跳躍する。
・１歩目の着地は片足（左右どちらでも可）で行い、連続してそのまま踏み切る。
・２歩目の着地は１歩目の足と逆の足で行い、連続してそのまま踏み切る。
・３歩目の着地は２歩目の足と逆の足で行い、連続してそのまま踏み切る。
・４歩目の着地は３歩目の足と逆の足で行い、連続してそのまま踏み切る。
・５歩目の着地は両足で行う。

図１．立ち五段跳びの方法

４．垂直跳び、リバウンドジャンプの測定方法

垂直跳び、リバウンドジャンプはジャンプマット VoltOnoJump を使用して測定した。垂直跳びは腕振りの影響を除外するため、腰に手を当て、直立した状態で鉛直方向に最大跳躍を２回試行し、成績の良い数値を扱った。また、リバウンドジャンプは、垂直跳びと同様の姿勢で、ジャンプマットの上で鉛直方向に、６回連続ジャンプを接地時間ができるだけ短くなるよう、かつ跳躍高を高くすることを意識し、接地の曲げ膝角度を大きくして跳躍高を高くする飛び方を避けるよう指示し、１回の試行とした。これにより、RJ 指数 (リバウンドジャンプ・インデックス) で数値化した。RJ 指数は、「跳躍高」と「接地時間」の比から算出でき、下肢の「短時間で発揮するパワー発揮能力」を知ることができる。なお、被験者のうち２名は、垂直跳び、リバウンドジャンプの測定を実施することができなかったため７名の測定とした。

５．データ処理及び解析

統計ソフトはEZRを用い、トレーニング前後の測定値について、対応のあるT検定を用いて分析し、有意水準は５％以下とした。また、数値は平均値±標準偏差とした。走タイムとRJ指数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。

Ⅳ．結果

１．立ち五段跳び介入前後の50m、100m走の測定結果

50ｍ走の立ち五段跳び介入前のタイムは7.73 ± 0.83秒で、介入後は7.53 ± 0.82秒であり、介入前より介入後においてタイムが有意に短縮していた（p ＜ 0.05）（図２）。また、100ｍ走の立ち五段跳び介入前のタイムは15.24 ± 2.01秒で、介入後は14.82 ± 1.80秒であり、介入前より介入後においてタイムが有意に短縮していた（p ＜ 0.05）（図３）。

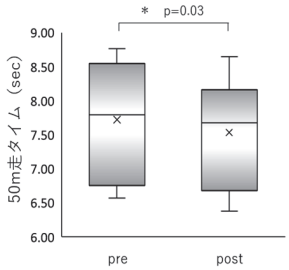


図２．立ち五段跳び介入前後の50m走のタイム

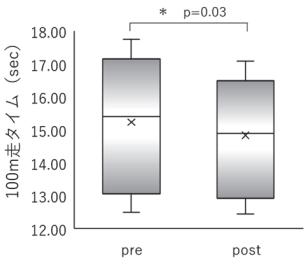


図３．立ち五段跳び介入前後の100m走のタイム

２．立ち五段跳び介入前後の垂直跳びとRJ指数の測定結果

垂直跳びの立ち五段跳び介入前の記録は0.34 ± 0.07mで、介入後も0.34 ± 0.07mであり、介入前と介入後において記録に有意な差はなかった（図４）。

RJ指数の立ち五段跳び介入前の記録は1.74 ± 0.74m/sで、介入後は1.81 ± 0.70m/sであり、介入前より介入後において記録が有意に向上していた（p ＜ 0.05)（図５）。

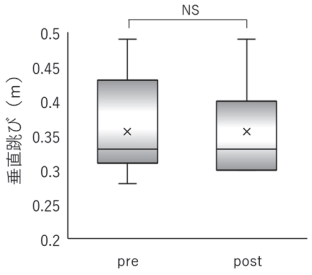


図４．立ち五段跳び介入前後の垂直跳びの記録

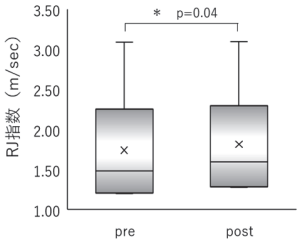


図５．立ち五段跳び介入前後のRJ指数

３．立ち五段跳び介入前後のストライドとピッチの変化

ストライドの立ち五段跳び介入前の記録は1.58 ± 0.27mで、介入後は1.59 ± 0.81mであり、介入前より介入後において有意な差はなかった（図６）。

ピッチの立ち五段跳び介入前の記録は4.17 ± 0.27step/sで、介入後は4.22 ± 0.26step/sであり、介入前より介入後において有意な差はなかった（図７）。

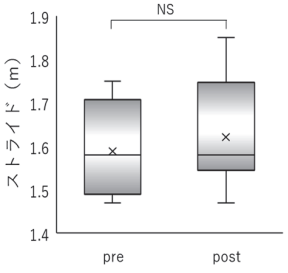


図６．立ち五段跳び介入前後のストライドの変化

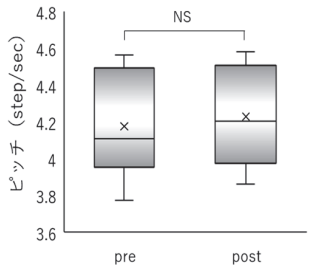


図７．立ち五段跳び介入前後のピッチの変化

４．立ち五段跳び介入前後の立ち五段跳びの測定結果

立ち五段跳び介入前の記録は10.02 ± 1.50mで、介入後は9.81 ± 1.35mであり、有意な差はなかった（図８）。

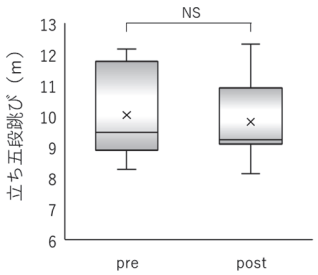


図８．立ち五段跳び介入前後の立ち五段跳びの変化

５．立ち五段跳び介入前後の50m、100ｍ走タイムとRJ指数との関係

立ち五段跳び介入前の50m走のタイムとRJ指数との間に強い負の相関がみられ（r=-0.67、p ＜ 0.04)、立ち五段跳び介入後の50m走のタイムとRJ指数との間に強い負の相関がみられた（r=-0.72、p ＜ 0.04）（図９）。さらに同じく、立ち五段跳び介入前の100m走のタイムとRJ指数との間にも強い負の相関がみられ（r=-0.67、p ＜ 0.04)、立ち五段跳

び介入前の 100m 走のタイムと RJ 指数との間に強い負の相関がみられた（r=-0.73、p ＜ 0.04）（図 10）。

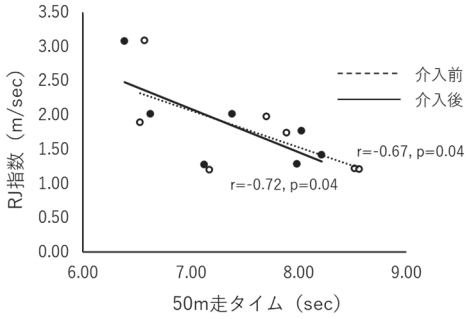


図９．立ち五段跳び介入前後の 50m 走のタイムと RJ 指数の相関

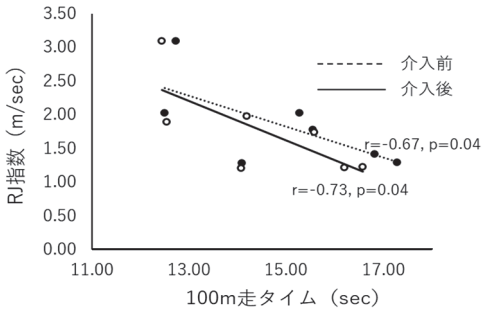


図 10.　立ち五段跳び介入前後の 100m 走のタイムと RJ 指数の相関

６．50m 走および 100m 走と立ち五段跳び介入前後におけるタイム短縮率と RJ 指数上昇率との間の相関

50m 走と立ち五段跳び介入前後におけるタイム短縮率と RJ 指数上昇率との間の相関については、有意な正の相関がみられ（r=0.79,p=0.03）（図 11）、また、100m 走と立ち五段跳び介入前後におけるタイム短縮率と RJ 指数上昇率との間の相関については、有意な相関はみられなかった（r=0.48,p=0.27）（図 12）。

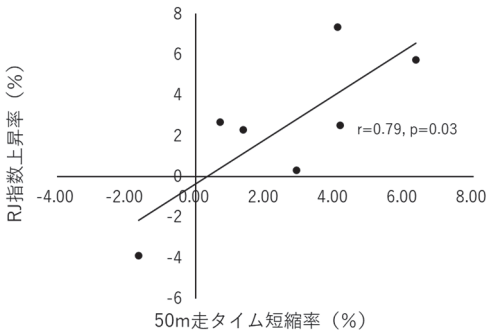


図 11.　50m タイム短縮率と RJ 指数上昇の相関

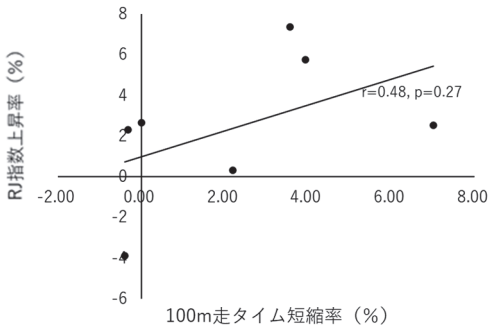


図 12.　100m タイム短縮率と RJ 指数上昇の相関

Ⅴ．考察

本研究の目的は、陸上競技未経験者を対象に週２回の立ち五段跳びトレーニングを４週間継続させた際の、疾走能力の変化を検証することであった。その結果、50m 走および 100m 走共にタイムの有意な短縮が認められ、また、RJ 指数が有意に増加したことが認められた。

短距離走は、最大疾走速度と記録との間に有意な正の相関が認められている [11,12]。そのため、疾走速度の向上はタイムを短縮するための最重要課題となる。疾走速度はピッチとストライドの積で決定されることから、両者の増加、もしくは一方を増加させ、他方の減少を抑制することが必要となる。本研究の結果、ストライド・ピッチ共に有意差は認められなかったものの、介入前後でストライドは 2.05% の増加、ピッチは 1.25% の増加を示した。よって、ストライドとピッチが両方とも微増することで、両者の積である疾走速度が増加し、タイムの短縮に貢献した可能性が考えられる。立ち五段跳びは、水平方向の片脚跳躍運動であり [13]、より疾走動作に近い動作様式となる。また、大きな力を発揮する (地面に力を加える) ことから、第一次加速局面のトレーニングとして効果が期待されている [14]。最大疾走速度局面は、加速局面を経て到達することから。最大疾走速度局面と同様に重要視されている。よって、立ち五段跳びを行うことで、第一次加速局面に必要な体力的要因が改善され、スムーズな加速により最大疾走速度が増加した可能性が考えられる。

立ち五段跳びは動作様式が類似していることから、バウンディングと同じ水平方向のジャンプエクササイズに位置付けられる。リバウンドジャンプとバウンディングは、質量 - バネモデルの Stiffness と足関節の底屈トルクおよび負のトルクパワーとの間に有意な相関が認められたとの報告から [15]、両者とも足関節の影響を受けることを示した。本研究の

結果、介入前後の垂直跳びに有意差は認められなかったが、RJ 指数は介入後有意に増加した。これは、立ち五段跳びとリバウンドジャンプが足関節の力・パワー発揮の影響を受けることが起因していると考えられる。立ち五段跳びのトレーニングを実践することで、足関節の力・パワー発揮能力が向上したことで、RJ 指数が増加した可能性が考えられる。上述した加速局面においても、RJ 指数との間に関係性が示されていることから[16]、継続的な立ち五段跳びトレーニングによって、タイムが短縮した可能性が考えられる。

また、50m 走と 100m 走の立ち五段跳び介入前後におけるタイム短縮率と RJ 指数上昇率との間の相関について、50m 走のタイム短縮率と RJ 指数上昇率において有意な正の相関がみられたのは、30m 加速走のタイム短縮が 50m 走、100m 走のタイム短縮につながるとの報告から[17]、立ち五段跳びが特に第一次加速に必要なコンセントリック能力を高め、また、50m 走のタイム短縮が 100m 走のタイム短縮につながったのではないかと考える。しかしながら、トレーニング課題であった立ち五段跳びの記録に有意差は認められなかった。これは、鉛直方向へのプライオメトリック要素は向上したものの、水平方向へのプライオメトリック要素の向上には至らなかったことを示しており、事前の説明時の際にも遠くに跳ぶ方法などの詳細は伝えていなかったこと、また、水平方向へのプライオメトリック要素、さらには立ち五段跳びの成績の向上には相応の期間を要することその要因であることが考えられた。

Ⅵ. まとめ

本研究では、立ち五段跳びの反復練習が陸上競技未経験者の短距離走タイムに与える影響について調べた結果、

・立ち五段跳びの反復練習は陸上競技未経験者の短距離走の、特に第一次加速時のタイム短縮に有用である。

・プライオメトリックトレーニングの効果を実証するうえで、ジャンプマットを用いた RJ 指数が有用である。

・SSC 機能に必要なパワー、跳躍力が高い方が速く走ることができる。

これらのことから、50m 走および 100m 走のタイムを短縮するために、立ち五段跳びを介入することが有効な方法であることが明らかになった。

引用文献

1）小林寛道（1990）走る科学 , 大修館書店 .

2）Simonsen, E. B., Thomsen, L. & Klausen, K. Activity of mono- and biarticular leg muscles during sprint running. Eur J Appl Physiol Occup Physiol. 1985, vol.54, p.524-32.

3）C Bret, A Rahmani, A-B Dufour, L Messonnier, J-R Lacour. Leg strength and stiffness as ability factors in 100 m sprint running. J Sports Med Phys Fitness. 2002, vol.42, p.274-81.

4）Hunter, J. P., N. Marshall., P. J. McNairInteraction of step length and step rate during sprint running. Med. Sci. Sports Exerc. 2004, vol.36, p.261-271.

5）宮丸凱史短距離疾走フォームに関する実験的研究一脚長と疾足フォームについての考察一 . 東京女子体育大学紀要 . 1971, vol.6, p.22-33.

6）Paruzel-Dyja, M., Walaszezyk, A. and Iskra, J. Elite male and female sprinters' body build, stride length and stride frequency. Stud. Physic. Culture Tourism. 2006, vol.13, p.33-37.

7）内藤景 , 茹山靖 , 宮代賢治 , 山元康平 , 尾縣貢 , 谷川聡 . 短距離走競技者のステップタイプに応じた 100m レース中の加速局面の疾走動態 . 体育学研究 . 2013, vol.58, p.523-538.

8）宮代賢治 , 山元康平 , 内藤景 , 谷川聡 , 西嶋尚彦 . 男子 100m 走における身長別モデルステップ変数．スプリント研究 . 2013, vol.22, p.57-76.

9）宮丸凱史 . 疾走能力の発達 . 2001，杏林書院，東京.

10）豊嶋陵司，桜井伸二 . 短距離走の最大疾走局面における遊脚キネティクスとピッチおよびストライドとの関係．体育学研究 . 2018, vol.63, p.479-493.

11）松尾彰文，広川龍太郎，柳谷登志雄，土江寛裕 . 男女 100m レースのスピード変化．バイオメカニクス研究 . 2008, vol.12, p.74-83.

12）大沼勇人，小林海，松林武生，高橋恭平，山中亮，渡辺圭佑，綿谷貴志 . 2019 年度主要競技会における男子 100m のレース展開．陸上競技研究紀要 . 2019, vol.15, p.131-137.

13）苅山靖 . 各種跳能力におけるリバウンドジャンプ能力の位置付け．体育の科学 . 2017, vol.67(4), p.226-231.

14）谷川聡 . トレーニング科学はスプリンターのパフォーマンス向上に貢献しているのか．トレーニング科学 . 2019, vol.31(3), p.117-128.

15）苅山靖，図子浩二 . バウンディングにおける Stiffness 特性へ影響する踏切脚の力およびパワー発揮：リバウンドジャンプとの比較から．体育学研究 . 2015, vol.60, p.137-150.

16）Ryu Nagahara, Takeo Matsubayashi, Akifumi Matsuo, Koji Zushi. Kinematics of transition during human accelerated sprinting. Biol Open . 2014, vol.4;3(8), p.689-99.

17）川上正人 , 横田幸訓 . 加速走と立ち五段跳びの関係に関する研究 . 基礎科学論集 : 教養課程紀要 . 1994, vol.12, p.92-95.

Effect of repeated practice of standing five-step jump on sprinting time of inexperienced track and field athletes.

SOTOBAYASHI Daisuke*1
SAITO Soma*1
SEIRIKI Ryuri*2

Abstract：

The sprinting speed of short-distance events in track and field is determined by the product of pitch and stride. However, it is believed that the pitch speed does not increase so much from infancy to adolescence, and that increasing the stride while maintaining the pitch leads to shorter short-distance running times, so it can be assumed that increasing jumping ability will increase the stride. In this study, general university students with no experience in athletics were subjected to 10 standing five-step jumps two days a week for four weeks continuously, and their 50m and 100m sprint times before and after the intervention, vertical jump using a jump mat, and RJ index by rebound jump were measured. The results showed that the 50m and 100m sprint times were significantly reduced and the RJ index improved. These results suggest that the standing five-step jump is useful as a method of sprinting time reduction for inexperienced track and field athletes.

Key words：

standing five-step jump, sprinting, rebound jump, RJ index

*1 Osaka Seikei University, Faculty of Education
*2 Minami yashimo Junior High school, Sakai City

■ 論文

中学校学習指導要領に基づく「文法項目一覧表」の開発

高 橋 昌 由*1
岡 本 清 美*2

【要約】
本研究は、日本の英語の授業実践で扱ういわゆる「学校文法」について、中学校の授業で利活用されるべき具体的な「文法」を特定して、提示することを目的とする。文部科学省（2018a, 2018b）においても中学校の授業で利活用されるべき具体的な文法は明示されていないことから、本研究の緒に就いた。先行研究を精査し、授業実践及び文法知識の活用に寄与する方途としての文法の総覧が可能な集成が見当たらないので、文法の総覧が可能な集成を提示することをめざす必要があると考え、研究を進めた。その結果、中学校学習指導要領とそれに含まれる「文，文構造及び文法事項」を軸に、大きな枠組みとしての 22 の文法区分と、その下位項目としての 478 の文法項目で成る文法項目一覧表を開発した。

キーワード　中学校学習指導要領　文法　文法項目一覧表

Ⅰ．はじめに

本研究では、英語の授業実践で扱う「現代言語学でいうところのいわゆる日本の『学校文法』」（斎藤 , 2022, iii）について、中等教育、特に中学校で扱う「文法」（文部科学省, 2018a，７）としての中学校学習指導要領における「文法」を研究する。

文部科学省（2018a，７）は「外国語の学習においては，語彙や文法等の個別の知識がどれだけ身に付いたかに主眼が置かれるのではなく，児童生徒の学びの過程全体を通じて，知識・技能が，実際のコミュニケーションにおいて活用され，思考・判断・表現することを繰り返すことを通じて獲得され，学習内容の理解が深まるなど，資質・能力が相互に関係し合いながら育成されることが必要である」としている。これは「文法」が外国語学習の学習項目対象の一つであることを示している。では、文部科学省（2018a）において「文法」はどのように示されているのだろうか。

「文法」は、文部科学省（2018b, 146）では「英語の特徴やきまりに関する事項」または「言語材料」と示されている項目の一つである「文，文構造及び文法事項」にある。よって、「法的拘束力のある大綱的基準である学習指導要領」（文部科学省 , 2018a, まえがき）に所載されている「文，文構造及び文法事項」は、中学校の外国語（英語）の授業において最低限教えるべき教育内容と定められていることになる。

次に「文法」はどのように位置づけられているのだろうか。授業における「文法」の知識の理解に関して、文部科学省（2018a, ６）は、中央教育審議会答申を踏まえ、それまでの成果と課題等を踏まえた改善を図った項目の一つに次を挙げている。

> 授業では依然として，文法・語彙等の知識がどれだけ身に付いたかという点に重点が置かれ，外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組，特に「話すこと」及び「書くこと」などの言語活動が適切に行われていないことや「やり取り」・「即興性」を意識した言語活動が十分ではないこと，読んだことについて意見を述べ合うなど，複数の領域を統合した言語活動が十分に行われていないことなどの課題がある。また，生徒の英語力の面では，習得した知識や経験を生かし，コミュニケーションを行う目的や場面，状況等に応じて自分の考えや気持ちなどを適切に表現することなどに課題がある。

さらには、文部科学省（2018a，７）の「改訂の要点」には以下のように記述されている。

*1 大阪成蹊大学　教育学部
*2 大阪大学マルチリンガル教育センター

外国語の学習においては，語彙や文法等の個別の知識がどれだけ身に付いたかに主眼が置かれるのではなく，児童生徒の学びの過程全体を通じて，知識・技能が，実際のコミュニケーションにおいて活用され，思考・判断・表現することを繰り返すことを通じて獲得され，学習内容の理解が深まるなど，資質・能力が相互に関係し合いながら育成されることが必要である。

これらの記述から、「文法」の知識がコミュニケーションで利活用される授業実践で担保されるべきであることが理解できる。

しかし、文部科学省（2018a, 2018b）においても具体的な「文法」は明示されていない。よって、本研究は、中学校の授業で利活用されるべき具体的な「文法」を特定して、提示することを目的とする。

Ⅱ．研究方法

文部科学省（2018a, 2018b）においても中学校の授業で利活用されるべき具体的な「文法」は明示されていないことは前述のとおりである。このため、本研究では、次の課題１と課題２を設定する。

課題１　授業実践及び文法知識の活用に寄与する方途がこれまでに提示されているのかを明らかにする。

課題２　課題１の成果に基づき、中学校の授業で利活用されるべき具体的な「文法」を提示する。

本研究の課題１である、授業実践及び文法知識の活用に寄与する方途がこれまでに提示されているのかを明らかにするために、授業実践及び文法知識の活用に寄与する方途の要件を明らかにする必要がある。この方途の要件は、授業実践及び文法知識の活用に寄与することが必要で、文法の細目とその全体が明示されていることを要件とする。よって、換言すれば、「文法」の総覧が可能な集成となる。また、この総覧に必要な要件は次のとおりである。まず、この総覧をもとに授業実践することを考えると、授業で扱う可能性のある文法の項目のすべてを所載していることである。さらに、この文法の項目とは、品詞のレベルではなく、例えば不定詞であれば、to不定詞・副詞的用法・結果というレベルである。

Ⅲ．学校文法の先行研究

本研究課題１である、授業実践及び文法知識の活用に寄与する方途である「文法」の総覧が可能な集成の研究成果を明らかにする課題で、対象とする先行研究では、文法項目が複数あり、それが総覧として集成されて提示されていることが最低限の要件となる。これをもとに先行研究を次に概観する。まず、我が国の英語教育学分野のトップジャーナルの一つである全国英語教育学会紀要 ARELE のウエブサイト（https://www.jstage.jst.go.jp/browse/arele）で検索した。そこには論文の詳細な情報がアップロードされていた。しかし、該当する研究は見当たらなかった。

次に個別の研究を概観する。白畑（2008, 174）は、21 の文法項目を調査対象とし、文法項目ごとに問題を作成して中学生の英語熟達度調査を行ったが、その 21 項目は、代名詞、名詞複数形、属格（'s）、Be 動詞、Yes/No 疑問文、Wh 疑問文、比較表現、時制、分詞（後置修飾）、現在進行形、to 不定詞、受動態、現在完了形、関係代名詞、否定形、法助動詞、存在構文、it（天候と時間表現）、接続詞、間接疑問文の語順、how to である。

中條・横田・長谷川・西垣（2012）はリメディアル学習者がどのような文法項目にどの程度習熟しているかを調査したが、その中学校レベルの文法項目では、代名詞・名詞複数形、属格（'s）、be 動詞、Yes/No 疑問文、Wh 疑問文、比較表現、時制、分詞（後置修飾）、現在進行形、to 不定詞、受動態、現在完了形、関係代名詞、否定形、法助動詞、存在構文、it（天候と時間表現）、接続詞、間接疑問文、how to を使っている。

牛江（2013）は、中学校英語教科書における文法記述の問題点を論じ、その対象は、関係節と接触節、There 構文、時制、比較級、縮約形、定型表現（How come?、What's up?、How about ～ ?、What about ～ ?、you know?、Help yourself.、Guess what!、Just kidding.）、省略表現（What a waste!、How lucky!、If not）である。

安木（2016）は躓き易い項目の検証のために文法項目を設定した。その文法項目は、Be 動詞肯定文、be 動詞疑問文、一般動詞疑問文（do）、一般動詞疑問文（does）、一般動詞過去形肯定文、一般動詞過去形否定文、進行形肯定文、進行形疑問文、代名詞、接続詞 if、接続詞 that、未来表現 be going to、未来表現 will、助動詞疑問文、助動詞 don't have to、比較表現（比較級）、比較表現（最上級）、比較表現（as ～ as）、不定詞（名詞的用法）、不定詞（形

容詞的用法）、不定詞（It ～ for ～ to）、不定詞（want ～ to ～）、動名詞（目的語）、動名詞（主語）、受け身（肯定文）、受け身（疑問文）、現在完了形（疑問文）、現在完了形（肯定文）、後置修飾（過去分詞）、後置修飾（that 省略）、関係代名詞（主格）、関係代名詞（目的格）、疑問詞 How many、疑問詞 What、疑問詞 Whose、命令文（否定）、There is（are）、SVOO、SVOC、間接疑問文である。

田中（2017）は TOEIC の問題を分析して中学英文法の知識だけで解ける問題の割合は 96.3%あることを特定し、出現回数の多い文法項目を提示しているが、それらは、名詞、副詞、形容詞、熟語関連、前置詞、動詞、接続詞、受動態関連、代名詞、比較関連、時制関連、不定詞、分詞、等位接続詞の前後の形式、関係詞、仮定法（高校レベル）、関係詞（高校レベル）、動名詞、分詞構文（高校レベル）、命令文、時制関連（高校レベル）である。

本多・志村（2017）は小学校外国語活動と中学校英語における文法項目の比較を、大分類の文法項目リストと小分類の文法項目リストで分析した。大分類の文法項目リストには、代名詞、名詞、冠詞、数詞、数量詞、動詞、助動詞、一致、形容詞、副詞、前置詞、相、時制、文の種類、疑問詞と疑問文、接続詞、分詞、動名詞、to 不定詞、不変化詞、否定、序数、比較、虚辞、倒置、情報構造が所載されている。また、小分類の文法項目リストとして 162 項目が列挙されていて、一見多く思えるこの中には、三人称単数代名詞 he と三人称単数代名詞 she が別個の一つ項目であり、また、wh 疑問文（how）がまず一つの項目で、wh 疑問文（how many）、wh 疑問文（how much）が別項目で続くといったようにあまりにも細分化され過ぎていて、冗長でもある。

上記の先行研究では、「文法」の総覧が可能な集成であり、授業で扱う可能性のある文法の項目のすべてを所載していること、また、この文法の項目とは、品詞のレベルではなく、例えば不定詞であれば、to 不定詞・副詞的用法・結果というレベルを満たす先行研究であるか否かを精査した。

その結果、上述の先行研究には、授業で扱う可能性のある文法の項目のすべてを所載していることを満たし、文法の項目でも求めるレベルを満たしているものはない。このことを踏まえて、本研究の課題１について、これまでに、授業実践及び文法知識の活用に寄与する方途としての「文法」の総覧が可能な集成が見当たらないと結論付ける。

課題２は、課題１の成果に基づき、中学校の授業で利活用されるべき具体的な「文法」を提示することであるので、先行研究に倣うことはできない。これを受けて、中学校で利活用されるべき具体的な「文法」を提示するものとしての「文法」の総覧が可能な集成を提示することを新たにめざすことが必要であると考える。

Ⅳ.「文法」の総覧が可能な集成の提示に向けて

本研究では、授業実践及び文法知識の活用に寄与する「文法」の総覧が可能な集成を提示することをめざす。そのためには、その集成にはできるだけ多くの文法項目が所載されて提示されていることが必要であり、また、「文法」の総覧が可能な一覧表が利便性を高めると考えるので、このような一覧表を開発することが必要であると考える。

これを満たすものとして、文部科学省（2018b, 146）では「英語の特徴やきまりに関する事項」または「言語材料」と示されている項目の一つである「文，文構造及び文法事項」を基礎とすることとする。それは、生徒が学習する学校文法であるからである。そのために、「文，文構造及び文法事項」を基礎とした「文法」の総覧が可能な一覧表を作成するにあたり、まず、「文，文構造及び文法事項」の詳細な検討を行うこととする。

Ⅴ．授業実践及び文法知識の活用に寄与する「文法項目一覧表」の検討

文部科学省（2018a, 36-51）の「文，文構造及び文法事項」は、(ｱ) 文、(ｲ) 文構造、(ｳ) 文法事項から成る。(ｱ) 文は、a 重文，複文、b 疑問文、c 感嘆文を含む。(ｲ) 文構造は、a［主語＋動詞＋補語］、b［主語＋動詞＋目的語］、c［主語＋動詞＋間接目的語＋直接目的語］、d［主語＋動詞＋目的語＋補語］、e その他（(a) There ＋ be 動詞＋～、(b) It ＋ be 動詞＋～（＋ for ～）＋ to 不定詞、(c) 主語＋ tell，want など＋目的語＋ to 不定詞、(d) 主語＋ be 動詞＋形容詞＋ that で始まる節を含む）で成る。(ｳ) 文法事項は、a 代名詞、b 接続詞、c 助動詞、d 前置詞、e 動詞の時制及び相など、f 形容詞や副詞を用いた比較表現、g to 不定詞、h 動名詞、i 現在分詞や過去分詞の形容詞としての用法、j 受け身、k 仮定法のうち基本的なもので成る。

この「文，文構造及び文法事項」は、「文法」の大まかな提示であり、実際の授業で扱う「文法」の詳細を提示していない。これは、先述のように文部科学省（2018b）が大綱的基準であることに拠るのであろう。実際には、文部科学省（n.d.）には「学

習指導要領の構成」として「学習指導要領においては、教育課程全般にわたる配慮事項や授業時数の取扱いなどを「総則」で定めるとともに、各教科等のそれぞれについて、目標、内容、内容の取扱いを大まかに規定しています」と記述している。

学習指導要領は大まかな規定であり、教師が実際に指導するにあたっては、指導の指針や指標が必要となるため、中学校学習指導要領の「解説」である文部科学省（2018a）を参照することになる。これは法令の定めにより作成されているものではないものの、検定教科書を発行する出版社は、これを参考にしながら教科書を編集することもあり、教師は指導の指針や指標の依拠を求めてこれを参照することになるのである。ところが、現実的な事象として、実際の授業にあたる教師が文部科学省（2018a）を、授業実践において参照し、その実践に利活用を是とするかということについては疑問がある。文部科学省（2018b, 146）には、「文法」について具体的項目や例文が十分に示されているわけではなく、扱う際の指標も不明だからである。以下に例を挙げてこれを説明する。

文部科学省（2018a, 39）では「感嘆文のうち基本的なもの」とした上で下記を記載している。

> 感嘆文は，既に中学校で一般的な言語材料として扱われている実態があることを考慮し，今回の改訂で指導事項に追加した。
> 次のような基本的なものを指導する。
> How interesting!
> What a big tree!

ここでは上記のように２つの例文が示されているが、指導すべき感嘆文とは「主語＋動詞」を省略した文を意図すると推察することしかできない。さらには、What a game! などの What ＋名詞！の構文も対象としているのかも不明である。また、感嘆文について八木（2021, 36-38）は、what 感嘆文と how 感嘆文の２種類をまず提示して、what 感嘆文と how 感嘆文の違い、fun の感嘆文、間接感嘆文を広範に、かつ明確に議論している。このことから考えると、文部科学省（2018a, 39）の「感嘆文のうち基本的なもの」の記載は不十分と言わざるを得ない。よって、感嘆文を一例にここでは説明したが、文部科学省（2018b）では、指導すべき「文法」についての具体的な指標を明示する必要があることを指摘する。

また、「文，文構造及び文法事項」について、「文，文構造及び文法事項」の大枠、文、文構造、文法事項のそれぞれ及びこれら３つのそれぞれの下位項目は、現在の中学校の英語授業で対象にしている「文法」を反映しているとは言えない。例えば、文部科学省（2018a）では「文」については、以下の３項目を記述している。

a　重文，複文
b　疑問文のうち，助動詞（may，will など）で始まるものや or を含むもの，疑問詞（which，whose）で始まるもの
c　感嘆文のうち基本的なもの

この記述について、次の５点を検討することで、現在の中学校での英語授業で対象にしている「文法」を反映しているとは言えないことを説明する。

第１に、文をこの a ～ c の構造で説明している先行研究は見あたらなかった。第２に上記の a ～ c を併記しているが、ここでは属性が全く異なる a ～ c を併記して「文」の下位項目と提示している。この構造自体は適切だろうか。第３に、a の記述を見ると、「重文，複文」と重文と複文を併記している。このように記述するならば、単文を含めての言及が必要ではなかろうか。ただ、文部科学省（2018a, 36）には「小学校学習指導要領第２章第 10 節外国語第２の２の（１）のエ及び次に示す事項について」との前提があるので、小学校学習指導要領で扱っている単文の列挙は不要ということと考えるが、小学校で扱う単文と中学校で扱う単文においては質（例えば、complexity）が異なるのは自明であるので、何らかの単文に関する記述が、これを参照する教師には必要ではなかろうか。また、複文とは文部科学省（2018a, 37）では「従属節を含む文」と説明しているが、そこで提示されている例文は副詞節と名詞節を含む文のみであり形容詞節を含む文の例示がないのはどうしてであろうか。さらに言えば、中学校の検定教科書にも出現する「主節、あるいは従節、あるいは両方が等位節からなる文」（八木, 2021, 24）である重複文の列挙も望まれる。第４に、b で「疑問文」を言及するのであれば、否定文や肯定文の記述が何故ないのであろうか。これも「重文，複文」で上述した前提によるのであろうが、何らかの記述が必要であると考える。第５に、c の感嘆文については、先述のように、「感嘆文のうち基本的なもの」のみでは十分な説明であろうか。よって、以上に指摘してきたように、現在の中学校での英語授業で対象にしている「文法」を反映しているとは言えず、文部科学省（2018b）では、指導すべき「文法」についての指標を明示する必要があ

ることと結論付ける。

また、さらには、個別の事象として検討すべき項目があり、それを次に端的に指摘する。まず、全国学力・学習状況調査の平成 30 年に実施された予備調査の「聞くこと」で出現した、The one with three birds and some English words on it. には「付帯状況の with」という中学校では扱わないと考えられる項目が使用されている。また、現行検定教科書である東京書籍発行の New HORIZON English Course 1 の 36 ページには、「文，文構造及び文法事項」に所載されていない品詞である名詞を取り上げて、可算名詞及び不可算名詞の文法用語を用いてこれらを扱っている。

以上の議論から、学校現場の教師の授業実践及び文法知識の活用に寄与するには、少なくともこのような疑問や不足が生じないような、また、中学校の学習内容を十分に網羅して、授業実践に必要な事項を網羅した具体的な指標が必要であると考える。また、中学校の日々の授業実践及び文法知識の活用に寄与する方途としては、中学校学習指導要領の「文，文構造及び文法事項」という構成は重視しつつも、小学校の学習指導要領に所載されている項目を加えて、中学校の検定教科書に所載されている文の理解が十分にでき、授業実践に十分に対応できるような項目が選択及び整理されていて、「文法」が記述されている資料が望ましいと考える。さらにそのために、中学校の英語を網羅する高校生用文法書に例を求めることが適切であると考える。

以上から、中学校の授業実践及び文法知識の活用に寄与するために、中学校学習指導要領とそれに含まれる「文，文構造及び文法事項」を軸に、小学校学習指導要領に所載されている項目も網羅して、中学校の検定教科書に所載されている文に対応でき、教師が参照しやすいように「文法」が類別されて提示された一覧表（以下、文法項目一覧表）を開発する。

Ⅵ．文法項目一覧表の開発

文法項目一覧表の開発にあたって、「文，文構造及び文法事項」及び小学校学習指導要領に所載されている項目を精査して、それらを網羅することから緒に就いた。そのために、現在発行されているすべての中学校検定教科書（６種類 18 冊）及び全国学力・学習状況調査の平成 30 年に実施された予備調査と平成 31 年に実施された調査に用いられた英文を精査して、それらに使用されている文法の難易度をもとにして高校生用文法書に所載されている項目を参考にして、文法項目一覧表に所載する項目（「文法項目」）を選定した。その際に、中学校の英語を網羅する高校生用文法書に例を求める際の高校生用文法書については、広く高校生に使われている『総合英語 Evergreen』を基軸文献として参照することとした。さらには、文法の専門書、英文法辞典、学習用英和辞典、学習者用英英辞典も参照した（付録参照）。

Ⅶ．文法項目一覧表の完成

「文，文構造及び文法事項」の構成は、いわゆる学校文法の枠組みとは異なるので、本研究においては、大きな枠組みとしての文法区分と、その下位項目としての文法項目を設定して、文法項目一覧表を開発した。その数は、前者は 22、後者は 478 である。また、各文法区分とその文法項目の数は、文の種類：構造 28、文の種類：機能 58、文型 73 、代名詞 25、関係詞 13、接続詞 30、助動詞 17、前置詞 15、時制・相 31、副詞 16、形容詞 21、比較 21、不定詞 23、動名詞 13、分詞 11、受け身 7、仮定法 5、名詞 9、雑目 50、場面表現 5 、補遺 1、対象外 5 である。

文法項目一覧表の作成においては、文法区分及び文法項目に４桁の番号を付与した。最初に文法区分を表す英文字（A ～ U と Z）を、その後に３桁の数字を付与した（A001 ～ Z004）。

開発した文法項目一覧表を次に提示する（表１）。

表１ 文法項目一覧表

番号	文法項目
[A] 文の種類：構造	
A001	<重文>等位接続詞：and
A002	<重文>等位接続詞：but
A003	<重文>等位接続詞：or
A004	<重文>等位接続詞：so
A005	<重文>等位接続詞：for
A006	<重文>前文なしで文頭出現：and
A007	<重文>前文なしで文頭出現：but
A008	<重文>前文なしで文頭出現：or
A009	<重文>前文なしで文頭出現：so
A010	<重文>他
A011	<複文>副詞節を導く従属接続詞：because/(only becauseなど)
A012	<複文>副詞節を導く従属接続詞：when/(precisely whenなど)

A013	<複文>副詞節を導く従属接続詞：before/(only beforeなど)
A014	<複文>副詞節を導く従属接続詞：after/(shortly afterなど)
A015	<複文>副詞節を導く従属接続詞：if/(even ifなど)
A016	<複文>副詞節を導く従属接続詞：as
A017	<複文>副詞節を導く従属接続詞：than
A018	<複文>副詞節を導く従属接続詞：他 (whileなど)
A019	<複文>名詞節：that
A020	<複文>名詞節：thatの省略
A021	<複文>名詞節：文頭出現 (that節のみ)
A022	<複文>名詞節：if/whetherなど
A023	<複文>名詞節：形容詞に続くthat節 (that)
A024	<複文>名詞節：形容詞に続くthat節 (thatの省略)
A025	<複文>名詞節：他
A026	<複文>他
A027	<単文>
A028	<他>
[B] 文の種類：機能	
B001	<yes-no疑問文>法助動詞で始まる：can
B002	<yes-no疑問文>法助動詞で始まる：canを除く
B003	<yes-no疑問文>法助動詞を除く助動詞で始まる：be/have
B004	<yes-no疑問文>法助動詞を除く助動詞で始まる：do (does/didを除く)
B005	<yes-no疑問文>法助動詞を除く助動詞で始まる：does/did (doを除く)
B006	<yes-no疑問文>be動詞で始まる
B007	<yes-no疑問文>他
B008	<選択一般疑問文>be動詞
B009	<選択一般疑問文>一般動詞
B010	<選択一般疑問文>助動詞：Would you like〜?など
B011	<選択一般疑問文>他
B012	<選択疑問詞疑問文>be動詞
B013	<選択疑問詞疑問文>一般動詞
B014	<選択疑問詞疑問文>助動詞
B015	<選択疑問詞疑問文>他
B016	<wh-疑問文>疑問代名詞：Who〜?
B017	<wh-疑問文>疑問代名詞：Who〜? [主語]
B018	<wh-疑問文>疑問代名詞：Whom〜?
B019	<wh-疑問文>疑問代名詞：What〜?
B020	<wh-疑問文>疑問代名詞：What〜? [主語]
B021	<wh-疑問文>疑問代名詞：Which〜?
B022	<wh-疑問文>疑問代名詞：Which〜? [主語]
B023	<wh-疑問文>疑問代名詞：他
B024	<wh-疑問文>疑問形容詞：What〜?
B025	<wh-疑問文>疑問形容詞：What〜? [主語]
B026	<wh-疑問文>疑問形容詞：Which〜?
B027	<wh-疑問文>疑問形容詞：Which〜? [主語]
B028	<wh-疑問文>疑問形容詞：Whose〜?
B029	<wh-疑問文>疑問形容詞：Whose〜? [主語]
B030	<wh-疑問文>疑問形容詞：他
B031	<wh-疑問文>疑問副詞：When〜?
B032	<wh-疑問文>疑問副詞：Where〜?
B033	<wh-疑問文>疑問副詞：Why〜? (Why don't you〜?を除く)
B034	<wh-疑問文>疑問副詞：Why don't you〜?
B035	<wh-疑問文>疑問副詞：How〜?
B036	<wh-疑問文>疑問副詞：How+形容詞/副詞〜? (How+形容詞/副詞〜?は除く)
B037	<wh-疑問文>疑問副詞：他
B038	<wh-疑問文>他
B039	<一般疑問文>意向を踏まえて応答が必要：May I〜?
B040	<一般疑問文>意向を踏まえて応答が必要：Will you〜?
B041	<一般疑問文>意向を踏まえて応答が必要：Shall we〜?
B042	<一般疑問文>意向を踏まえて応答が必要：May I〜?/Will you〜?/Shall we〜?を除く
B043	<付加疑問文>
B044	<応答疑問文>
B045	<疑問文>他
B046	<平叙文>肯定
B047	<平叙文>否定：no〜/not〜
B048	<命令文>肯定：原形〜.
B049	<命令文>肯定：Please+原形〜. /原形〜, please.
B050	<命令文>否定：Don't+原形〜.
B051	<命令文>否定：Please don't+原形〜./Don't 原形〜, please.
B052	<命令文>肯定：Let's〜.
B053	<命令文>肯定：Let us〜.
B054	<命令文>他
B055	<感嘆文>How〜!
B056	<感嘆文>What〜!
B057	<感嘆文>他
B058	<他>
[C] 文型	
C001	<S+V>主語+動詞
C002	<S+V+C>主語+be動詞+名詞
C003	<S+V+C>主語+be動詞+代名詞
C004	<S+V+C>主語+be動詞+名詞+代名詞/主語+be動詞+代名詞+名詞
C005	<S+V+C>主語+be動詞+基本形容詞 (前置詞句の形容詞用法や分詞を除く)
C006	<S+V+C>主語+be動詞/助動詞be+現在分詞
C007	<S+V+C>主語+be動詞/助動詞be+過去分詞
C008	<S+V+C>主語+be動詞+前置詞句の形容詞用法
C009	<S+V+C>主語+be動詞以外の動詞+名詞
C010	<S+V+C>主語+be動詞以外の動詞+代名詞
C011	<S+V+C>主語+be動詞以外の動詞+名詞+代名詞/主語+be動詞以外の動詞+代名詞+名詞
C012	<S+V+C>主語+be動詞以外の動詞+基本形容詞 (前置詞句の形容詞用法や分詞を除く)
C013	<S+V+C>主語+be動詞以外の動詞+現在分詞 (go -ingなども)
C014	<S+V+C>主語+be動詞以外の動詞+過去分詞
C015	<S+V+C>主語+be動詞以外の動詞+前置詞句
C016	<S+V+C>他
C017	<S+V+O>主語+動詞+名詞
C018	<S+V+O>主語+動詞+基礎的な代名詞 (whatも含む)
C019	<S+V+O>主語+動詞+基礎的な代名詞以外の代名詞 (much/one/I think so.のsoなど)
C020	<S+V+O>主語+動詞+名詞+代名詞/主語+動詞+代名詞+名詞
C021	<S+V+O>主語+動詞+動名詞：like/enjoy
C022	<S+V+O>主語+動詞+動名詞：enjoy/likeを除く
C023	<S+V+O>主語+動詞+to不定詞：want
C024	<S+V+O>主語+動詞+to不定詞：try/hope
C025	<S+V+O>主語+動詞+to不定詞：want/try/hopeを除く
C026	<S+V+O>主語+動詞+疑問詞+to不定詞：how to
C027	<S+V+O>主語+動詞+疑問詞+to不定詞：when to
C028	<S+V+O>主語+動詞+疑問詞+to不定詞：how/whenを除く疑問詞+to不定詞
C029	<S+V+O>主語+動詞+that節：that
C030	<S+V+O>主語+動詞+that節：thatの省略
C031	<S+V+O>主語+動詞+whatなどの節：what S'+V'〜.
C032	<S+V+O>主語+動詞+whatなどの節：who V'〜.
C033	<S+V+O>主語+動詞+whatなどの節：what S'+V'〜./who V'〜.を除く疑問詞で始まる節
C034	<S+V+O>他

C035	<S+V+O+O>主語+動詞+間接目的語+名詞：give型動詞(give/tellなど)
C036	<S+V+O+O>主語+動詞+間接目的語+代名詞：give型動詞 (give/tellなど)
C037	<S+V+O+O>主語+動詞+間接目的語+名詞：buy型動詞(buy/makeなど)
C038	<S+V+O+O>主語+動詞+間接目的語+代名詞：buy型動詞 (buy/makeなど)
C039	<S+V+O+O>主語+動詞+間接目的語+how+to不定詞
C040	<S+V+O+O>主語+動詞+間接目的語+where+to不定詞
C041	<S+V+O+O>主語+動詞+間接目的語+how/whereを除く疑問詞+to不定詞
C042	<S+V+O+O>主語+動詞+間接目的語+that節：show/tell
C043	<S+V+O+O>主語+動詞+間接目的語+that節：show/tellを除く
C044	<S+V+O+O>主語+動詞+間接目的語+what節
C045	<S+V+O+O>主語+動詞+間接目的語+where節
C046	<S+V+O+O>主語+動詞+間接目的語+what/whereを除く疑問詞の節
C047	<S+V+O+O>主語+動詞+間接目的語+その他の節
C048	<S+V+O+O>他 (主語+ask+目的語+目的語など)
C049	<S+V+O+C>主語+動詞+目的語+名詞：call/name
C050	<S+V+O+C>主語+動詞+目的語+名詞：call/nameを除く
C051	<S+V+O+C>主語+動詞+目的語+形容詞：make
C052	<S+V+O+C>主語+動詞+目的語+形容詞：paint
C053	<S+V+O+C>主語+動詞+目的語+形容詞：keep
C054	<S+V+O+C>主語+動詞+目的語+形容詞：make/paint/keepを除く
C055	<S+V+O+C>主語+動詞+目的語+原形不定詞：let
C056	<S+V+O+C>主語+動詞+目的語+原形不定詞：help
C057	<S+V+O+C>主語+動詞+目的語+原形不定詞：let/helpを除く
C058	<S+V+O+C>他
C059	<その他の文型>There+be動詞+〜.
C060	<その他の文型>Here+be動詞+〜.
C061	<その他の文型>There/Here+動詞+〜.
C062	<その他の文型>It+be動詞+形容詞+to不定詞
C063	<その他の文型>It+be動詞+形容詞+for〜+to不定詞
C064	<その他の文型>It+be動詞+形容詞+of〜+to不定詞
C065	<その他の文型>主語+tell/want+目的語+to不定詞
C066	<その他の文型>主語+tell/wantを除く動詞+目的語+to不定詞
C067	<その他の文型>主語+be動詞+形容詞+that節：I'm glad that節 (thatの省略を含む)
C068	<その他の文型>主語+be動詞+形容詞+that節：I'm sure that節 (thatの省略を含む)
C069	<その他の文型>主語+be動詞+形容詞+that節：I'm afraid that節 (thatの省略を含む)
C070	<その他の文型>主語+be動詞+形容詞+that節：その他のthat節 (thatの省略を含む)
C071	<その他の文型>主語+be動詞を除く動詞+形容詞など+that節など(thatの省略を含む)
C072	<その他の文型>他
C073	<他> (群動詞など)
[D] 代名詞	
D001	<「特定の人や物」の代名詞>主格
D002	<「特定の人や物」の代名詞>所有格/目的格
D003	<「一般の人々」の代名詞>主格
D004	<「一般の人々」の代名詞>所有格/目的格
D005	<「特定の人や物」の代名詞>所有代名詞
D006	<「一般の人々」の代名詞>所有代名詞
D007	<itを主語とする表現> (it is time〜など)
D008	<再帰代名詞>「人」(「特定の人」/「一般の人々」)の代名詞
D009	<再帰代名詞>itや「もの」を表す代名詞
D010	<指示代名詞>that/theseなど
D011	<疑問代名詞>who/whose/whom
D012	<疑問代名詞>which/what
D013	<不定代名詞>代名詞の用法：one (one of〜を含む)
D014	<不定代名詞>代名詞の用法：other/others/another
D015	<不定代名詞>代名詞の用法：the other/the others
D016	<数量を表す代名詞>代名詞の用法：few/a few/little/a little/many/much
D017	<数量を表す代名詞>代名詞の用法：some/any
D018	<代名詞の用法>both (we both/both of usを含む)
D019	<代名詞の用法>either
D020	<代名詞の用法>neither
D021	<代名詞の用法>all (we all know〜/we are all trying〜など)
D022	<代名詞の用法>none (全否定)
D023	<代名詞の用法>each
D024	<複合形の不定代名詞>someone/everything/somethingなど
D025	<他>each otherなど
[E] 関係詞	
E001	<関係代名詞>制限的用法：主格のthat
E002	<関係代名詞>制限的用法：主格のwhich
E003	<関係代名詞>制限的用法：主格のwho
E004	<関係代名詞>制限的用法：目的格のthat
E005	<関係代名詞>制限的用法：目的格のwhich
E006	<関係代名詞>制限的用法：目的格のwho/whom
E007	<関係代名詞>制限的用法：目的格のthat/which (接触節)
E008	<関係代名詞>制限的用法：目的格のthat/who/whom (接触節)
E009	<関係代名詞>制限的用法：主語の中にある
E010	<関係代名詞>制限的用法：補語/目的語の中にある
E011	<関係代名詞>他：such asなど
E012	<関係副詞>関係副詞
E013	<他>
[F] 接続詞	
F001	<重文>等位接続詞：and
F002	<重文>等位接続詞：but
F003	<重文>等位接続詞：or
F004	<重文>等位接続詞：so
F005	<重文>等位接続詞：for
F006	<重文>前文なしで文頭出現：and
F007	<重文>前文なしで文頭出現：but
F008	<重文>前文なしで文頭出現：or
F009	<重文>前文なしで文頭出現：so
F010	<重文>他
F011	<語/句/文連結>and
F012	<語/句/文連結>but
F013	<語/句/文連結>or
F014	<語/句/文連結>他
F015	<複文>副詞節を導く従属接続詞：because/(only becauseなど)
F016	<複文>副詞節を導く従属接続詞：when/(precisely whenなど)
F017	<複文>副詞節を導く従属接続詞：before/(only beforeなど)
F018	<複文>副詞節を導く従属接続詞：after/(shortly afterなど)
F019	<複文>副詞節を導く従属接続詞：if/(even ifなど)
F020	<複文>副詞節を導く従属接続詞：as
F021	<複文>副詞節を導く従属接続詞：than
F022	<複文>名詞節：that
F023	<複文>名詞節：thatの省略
F024	<複文>形容詞に続くthat節：that

F025	<複文>形容詞に続くthat節：thatの省略
F026	<複文>名詞節：if/whetherなど
F027	<複文>他 (whileなど)
F028	<接続詞表現>not only A but (also) B
F029	<接続詞表現>他：either A or B/not A but Bなど (A and Bは除く)
F030	<他>
[G] 助動詞	
G001	<can/could>能力/可能
G002	<can>許可
G003	<can>依頼
G004	<must>義務
G005	<must not>禁止
G006	<may>許可
G007	<may>推量
G008	<should>義務/that節で用いられる
G009	<have to>義務/必要
G010	<don't have to>不必要
G011	<will>未来/意志/習慣/依頼
G012	<shall>申出/提案＊②言語の働きに関する事項
G013	<would like+名詞>
G014	<would like to不定詞>＊②言語の働きに関する事項
G015	<would like ～ to不定詞>＊②言語の働きに関する事項
G016	<代動詞>
G017	<他>
[H] 前置詞	
H001	<基本前置詞>出身：from
H002	<基本前置詞>時間：on
H003	<基本前置詞>期間：for
H004	<基本前置詞>場所：on
H005	<基本前置詞>場所：to
H006	<前置詞>基本前置詞以外 (from 10 o'clockなど)
H007	<群前置詞>thanks to/such as/out ofなど
H008	<分離前置詞>
H009	<前置詞句>副詞用法：述部の一部
H010	<前置詞句>副詞用法：修飾語
H011	<前置詞句>形容詞用法：叙述用法
H012	<前置詞句>形容詞用法：限定用法
H013	<前置詞句>形容詞用法：形容詞型
H014	<前置詞句>前置詞句が主語になる場合
H015	前置詞<他>
[I] 時制・相	
I001	<現在形>状態 (need/want/mean/imagine/hate/understand/costなど), be動詞の連結/存在, 助動詞be
I002	<現在形>動作
I003	<現在形>一般的な事実や真理
I004	<現在形>確定未来
I005	<過去形>状態：be動詞/助動詞be
I006	<過去形>状態：活用頻度の高い基本動詞 (G5/6***)
I007	<過去形>状態：be動詞/助動詞be及び活用頻度の高い基本動詞 (G5/6***) を除く
I008	<過去形>過去の(1 回の)動作：活用頻度の高い基本動詞 (G5/6***)
I009	<過去形>過去の(1 回の)動作：活用頻度の高い基本動詞 (G5/6***) を除く
I010	<過去形>反復動作：活用頻度の高い基本動詞 (G5/6***)
I011	<過去形>反復動作：活用頻度の高い基本動詞 (G5/6***) を除く
I012	<現在進行形>今している最中の動作
I013	<現在進行形>変化している途中
I014	<現在進行形>他
I015	<過去進行形>過去のある時にしている最中だった動作
I016	<現在完了形>完了/結果
I017	<現在完了形>経験
I018	<現在完了形>状態の継続：since
I019	<現在完了形>状態の継続：for
I020	<現在完了形>状態の継続：since/forを示さない
I021	<現在完了進行形>動作の継続：since
I022	<現在完了進行形>動作の継続：for
I023	<現在完了進行形>動作の継続：since/forを示さない
I024	<未来表現>単純未来：will
I025	<未来表現>意志未来：will
I026	<未来表現>意図/計画/予定：be going to
I027	<未来表現>予測：be going to
I028	<未来表現>予定：現在進行形
I029	<未来表現>他 (be about toなど)
I030	<時制の一致>
I031	<他>
[J] 副詞	
J001	<様態>quietly/hard/for the betterなど
J002	<場所>over thereなど
J003	<時>this～/last～/today/every～/right now/once/one dayなど
J004	<頻度>
J005	<程度>very/soなど
J006	<文修飾>
J007	<形容詞や副詞を修飾>very
J008	<動詞や過去分詞を修飾>much
J009	<動詞や過去分詞を修飾>ago/before
J010	<動詞や過去分詞を修飾>already/yet/still
J011	<動詞や過去分詞を修飾>too/either
J012	<既出の句や節の意味を表す>so
J013	<準否定>hardly/rarely/neverなど
J014	<部分否定>not always/not all/not very/not manyなど
J015	<疑問副詞>
J016	<他>too『～すぎる』/again/first/also/so/then『それでは』/however/all/anymore(any more)/about『ほとんど/約』など(疑問詞及びnot only but (also)を除く)
[K] 形容詞	
K001	<形容詞一般>both～
K002	<形容詞一般>many～/much～
K003	<形容詞一般>a lot of～/lots of～
K004	<形容詞一般>(onlyなど) a few～/(onlyなど) a little～
K005	<形容詞一般>little～/few～
K006	<形容詞一般>no～
K007	<形容詞一般>one～『ある～』
K008	<形容詞一般>other～/another～
K009	<形容詞一般>the other～
K010	<形容詞一般>some～/any～
K011	<形容詞一般>either～
K012	<形容詞一般>neither～
K013	<形容詞一般>all～
K014	<形容詞一般>each～/every～
K015	<分詞形容詞>excited/excitingなど
K016	<形容詞一般>後置修飾
K017	<形容詞一般>ハイフンでつないだもの
K018	<疑問形容詞>which～/whose～
K019	<指示形容詞>this～/these～など
K020	<疑問形容詞>which～/whose～を除く
K021	<他>
[L] 比較	
L001	<原級>as+原級+as～
L002	<原級>数量表現+as+原級(+as～)：twice/three times/halfなど～のX倍
L003	<原級>not+as+原級(+as～)
L004	<原級>as+原級(as～を示さない)
L005	<原級>他

L006	<比較級>比較級+than〜
L007	<比較級>数量表現+比較級(+than〜)
L008	<比較級>no を使った比較表現 (no more than〜など)
L009	<比較級>差が大きいことを表す副詞+比較級(+than〜)：muchなど
L010	<比較級>more than〜/less than〜
L011	<比較級>not+比較級(+than〜)：『(〜より)…ということではない』
L012	<比較級>比較級+and+比較級
L013	<比較級>比較級 (than〜を示さない)
L014	<比較級>他
L015	<最上級>the+最上級(+名詞)+in〜
L016	<最上級>the+最上級(+名詞)+of〜
L017	<最上級>the+最上級(+名詞) (in〜/of〜を示さない)
L018	<最上級>one of the+最上級+複数の名詞
L019	<最上級>『〜でさえ』
L020	<最上級>他
L021	<他>
[M] 不定詞	
M001	<to不定詞名詞的用法>動詞の目的語になる
M002	<to不定詞名詞的用法>主語になる
M003	<to不定詞名詞的用法>補語になる
M004	<to不定詞名詞的用法>他
M005	<to不定詞形容詞的用法>修飾される名詞が意味上の主語になる
M006	<to不定詞形容詞的用法>修飾される名詞が意味上の目的語になる
M007	<to不定詞形容詞的用法>修飾される名詞が前置詞の目的語になる (分離前置詞)
M008	<to不定詞形容詞的用法>直前の名詞を修飾する (同格)（it is time to〜など）
M009	<to不定詞形容詞的用法>他
M010	<to不定詞副詞的用法>目的
M011	<to不定詞副詞的用法>結果
M012	<to不定詞副詞的用法>感情の原因
M013	<to不定詞副詞的用法>直前の形容詞を修飾
M014	<to不定詞副詞的用法>判断の根拠
M015	<to不定詞副詞的用法>他
M016	<不定詞の構文>too〜to不定詞
M017	<不定詞の構文>〜enough to不定詞
M018	<不定詞の構文>意味上の主語
M019	<不定詞の構文>not to不定詞
M020	<不定詞の構文>疑問詞+to不定詞
M021	<不定詞の構文>疑問詞+名詞+to不定詞：＊②言語の働きに関する事項
M022	<不定詞の構文>他
M023	<他>
[N] 動名詞	
N001	<目的語が動名詞のみ>
N002	<目的語が動名詞と不定詞で意味が異なる>
N003	<目的語が動名詞と不定詞で意味が異ならない>
N004	<主語になる>
N005	<補語になる>
N006	<前置詞の目的語になる>be good at -ing を含む
N007	<意味上の主語>＊②言語の働きに関する事項
N008	<定型表現>look forward to -ing
N009	<定型表現>Would you mind -ing?
N010	<定型表現>be good at/look forward to/would you mind を除く
N011	<否定の副詞の位置>not+-ing
N012	<形容詞的用法>目的/用途
N013	<他>
[O] 分詞	
O001	<前置修飾>現在分詞
O002	<前置修飾>過去分詞：他動詞
O003	<前置修飾>過去分詞：自動詞
O004	<後置修飾>現在分詞
O005	<後置修飾>過去分詞
O006	<分詞形容詞>現在分詞：interestingなど
O007	<分詞形容詞>過去分詞：interestedなど
O008	<補語になる分詞>SV+分詞
O009	<補語になる分詞>SVO+分詞
O010	<付帯状況>
O011	<他>
[P] 受け身	
P001	<基本の受け身>be+過去分詞+by動作主
P002	<基本の受け身>be+過去分詞+by動作主を示さない
P003	<助動詞を使った受け身>動作主を示さない場合もある
P004	<感情や心理状態を表す動詞の過去分詞を使った受け身>動作主を示さない場合もある
P005	<前置詞に注意すべき受け身>動作主を示さない場合もある
P006	<一般動詞を使った受け身>動作主を示さない場合もある
P007	<他>be born/be killedなど
[Q] 仮定法	
Q001	<If〜, would+be動詞>
Q002	<If〜, would+一般動詞>
Q003	<wish+仮定法過去>be動詞
Q004	<wish+仮定法過去>一般動詞
Q005	<他>
[R] 名詞	
R001	<不可算名詞>物質名詞
R002	<不可算名詞>抽象名詞
R003	<物質名詞の普通名詞化>
R004	<A of Bで所有>
R005	<無冠詞>by carなど
R006	<『〜につき』を表す不定冠詞>
R007	<慣用的な用法>楽器/the+形容詞など
R008	<他品詞からの転用>more『もっと多くのこと』など
R009	<他>
[S] 雑目	
S001	<代動詞>動詞の繰り返しを避ける助動詞のdo
S002	<強調>助動詞/形容詞/副詞：do+原形不定詞/very/just/reallyなど
S003	<強調>疑問詞の強調と否定表現：on earth/not〜at allなど
S004	<強調>同じ語の繰り返し：again and again/動詞 and 動詞など
S005	<強調>他
S006	<倒置>方向や場所を表す副詞句
S007	<倒置>目的語
S008	<倒置>他
S009	<挿入>語/句
S010	<挿入>節
S011	<挿入>他
S012	<省略>補語が省略
S013	<省略>文や節の動詞/助動詞/to不定詞の動詞（代不定詞）が省略
S014	<省略>目的語が省略
S015	<省略>主語が省略
S016	<省略>主語+(助)動詞が省略
S017	<省略>他
S018	<同格>名詞を並列
S019	<同格>A of B
S020	<同格>他：コロンや括弧を使う表現を含む (100-yen shop (hyakkin))
S021	<並列>主語になる：名詞+名詞+動詞
S022	<並列>主語になる：動名詞+名詞+名詞+動詞

S023	<並列>主語になる：動名詞+動名詞+動詞
S024	<並列>主語になる：to不定詞+名詞+名詞+動詞
S025	<並列>主語になる：to不定詞+to不定詞+動詞
S026	<並列>主語になる：他
S027	<並列>動詞：動詞+動詞
S028	<並列>動詞：助動詞+動詞+動詞
S029	<並列>動詞の目的語になる：動詞+名詞+名詞
S030	<並列>動詞の目的語になる：動詞+動名詞+動名詞
S031	<並列>動詞の目的語になる：動詞+to不定詞+to不定詞
S032	<並列>動詞の目的語になる：他
S033	<並列>補語になる：動詞+形容詞+形容詞 (原級)
S034	<並列>補語になる：動詞+形容詞+形容詞 (比較級)
S035	<並列>補語になる：動詞+形容詞+形容詞 (最上級)
S036	<並列>補語になる：動詞+名詞+名詞
S037	<並列>補語になる：動詞+to不定詞+to不定詞
S038	<並列>補語になる：他
S039	<並列>前置詞の目的語になる：前置詞+名詞+名詞
S040	<並列>前置詞の目的語になる：前置詞+動名詞+動名詞
S041	<並列>前置詞の目的語になる：他
S042	<並列>to不定詞+to不定詞：主語/補語/目的語を除く
S043	<並列>Which〜, A or B?
S044	<並列>他 (形容詞, 形容詞など)
S045	<成句>curry and riceなど
S046	<名詞構文>
S047	<無生物主語>
S048	<文末付加>＊②言語の働きに関する事項
S049	<語順>動詞+名詞+副詞/動詞+代名詞+副詞
S050	<他>
[T] 場面表現	
T001	<呼びかけ>人名/sir/Professorなど
T002	<疑問文の返事>Yes,〜./No,〜.
T003	<間投詞・あいさつ>Hello/Oh/Good morning/Now/ Look/right（文末）など
T004	<特定の表現>Thank you./O.K./Really?など
T005	<他>
[U] 補遺	
U001	<補遺>
[Z] 対象外	
Z001	<単語レベル>
Z002	<句レベル>
Z003	<文レベル>
Z004	<重複２回目以降>
Z005	<他>

Ⅷ. おわりに

本研究においては、課題１で、授業実践及び文法知識の活用に寄与する方途がこれまでに提示されていないことを指摘した。さらに、課題２では、課題１の成果のもとに、中学校で利活用されるべき具体的な「文法」を提示することをめざし、「文法」の総覧が可能な集成である、大きな枠組みの文法区分及びその下位項目の文法項目を「文法」として捉えた文法項目一覧表を開発した。

本研究の限界を述べる。本研究の動機として、学習指導要領には「具体的な『文法』は明示されていない」と捉えて、その克服をめざした。これにより、中学生の学習に必要な文法の項目を設定することをめざした。現在のところこの研究成果は十分であると確信しているが、学習内容の深化は今後も続くと考えられる。よって、中学生の英語学習では扱わないであろう項目を敢えてもう少し加えておいてもよかったかもしれない。また、「文法」を類別、提示した一覧表を開発し、教師の参照の便に供することをめざしたが、その一方で、本研究は学習指導要領への依拠を前提としていて、その結果、「文, 文構造及び文法事項」の大枠からの脱却を図り中学校の教師も念頭にしているような、例えば、「中学校の英語を網羅する高校生用文法書」に準拠した全体の構成などの採用に至ることができていない。特にこれらの文法項目の追加と大枠の改訂は、検討すべき課題と考えている。

上述の課題を確認しているとは言うものの、これまでにない「文法項目一覧表」を開発した。今後の研究の方向性としては、例えば、テキストにおけるある文法項目の出現状況を、文法項目一覧表を参照して、調査研究することで、その文法項目のそのテキスト内の出現の傾向が明らかになり、文法項目の重要の度合いを説明する際に説得力を持たすことが考えられる。また、授業実践においては、重要の度合いの調査研究結果に基づいて、文法項目の指導の軽重をつける際の指標とすることができるであろう。山森（2004）は、中学校１年生の英語の初回の授業では９割以上の生徒が英語の学習に高い学習意欲を有しているが、２学期において学習意欲が低くなる生徒が顕著に多いことを明らかにしたが、この軽重に寄与できると考えられる。

文法項目一覧表が広く活用され、より良い授業が展開されることを期待する。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 23K00785 の助成を受けたものです。

引用文献

中條清美・横田賢司・長谷川修治・西垣知佳子（2012）「リメディアル学習者の英語習熟度と英語文法熟達度調査」『日本大学生産工学部研究報告Ｂ（文系）』45, 43-54.

本多尚子・志村昭暢（2017）「小学校外国語活動教材と中学校英語教科書における文法項目の比較」『北海道教育大学紀要（教育科学編）』68(1), 119-135.

文部科学省（2018a）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説外国語編』開隆堂出版.

文部科学省（2018b）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）』東山書房.

文部科学省（n.d.）「学習指導要領「生きる力」」https://www.mext.go.jp/ a_ menu/shotou/new-cs/idea/index.htm）

斎藤浩一（2022）『日本の「英文法」ができるまで』研究社.

白畑知彦（2008）「小学生と中学生の英語熟達度調査」, 小池生夫（編）『第二言語習得研究を基盤とする小，中，高，大の連携をはかる英語教育の先導的研究（平成 16 ～ 19 年度科学研究費補助金基盤研究 (A) 研究成果報告書）』, 166-190.

田中誠（2017）「TOEIC テストから考える中学英文法の重要性と指導内容」『長崎国際大学論叢』17, 13-21.

牛江一裕（2013）「中学校英語教科書における文法記述と語彙導入の問題点―Sunshine English Course の場合―」『埼玉大学紀要教育学部』62(1), 175-190.

八木克正（2021）『現代高等英文法―学習文法から科学文法へ―』開拓社.

山森光陽（2004）「中学校 1 年生の 4 月における英語学習に対する意欲はどこまで持続するのか」『教育心理学研究』52, 71-82.

安木 真一（2016）「英語学習者の文法上のつまずきを減らすための提案」『 中国地区英語教育学会研究紀要』46, 79-87.

付録

・高校生用文法書

『総合英語 able』（赤野一郎，第一学習社，2014）

『総合英語 Evergreen』（塙タカユキ，いいずな書店，2017）

『Vision Quest 総合英語 Ultimate』（野村恵造，新興出版社啓林館，2017）

・文法専門書

『現代英文法講義』（安藤貞雄，開拓社，2005）

『現代高等英文法 ―学習文法から科学文法へ』（八木克正，開拓社，2021）

・英文法辞典

『現代英文法辞典』（荒木一雄・安井稔，三省堂，1992）

『コンサイス文法辞典』（安井稔，三省堂，1996）

・学習用英和辞典

『ジーニアス英和辞典（第５版）』（南出康生，大修館書店，2014）

『ウィズダム英和辞典（第４版）』（井上永幸・赤野一郎，三省堂，2018）

『オーレックス英和辞典（第２版）』（野村恵造・花本金吾・林龍次郎，旺文社，2016）

『ジーニアス英和辞典（第６版）』（南出康生・中邑光男，大修館書店，2022）

・学習者用英英辞典

Longman Dictionary of Contemporary English (6E) (Pearson Japan, 2014)

Oxford Advanced Learner's Dictionary (10E) (Oxford University Press, 2020)

Development of a "List of Grammar Items" Based on the Course of Study for Junior High School

TAKAHASHI Masayuki*1
OKAMOTO Kiyomi*2

Abstract：

This study aims to identify and establish a specific 'grammar' for use in junior high school classes, focusing on the 'school grammar' taught in Japan. The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2018a, 2018b) has not delineated the grammar items to be sufficiently taught at this level, and thus this study was initiated. After a close examination of previous studies, we found no collection of grammar items that offers an inclusive overview beneficial for classroom practice and the utilization of grammatical knowledge. We then determined the need for a comprehensive compilation that provides an overview of grammar, and proceeded with our research. To address this gap, we have completed a list of 22 grammar categories and 478 grammar items as their sub-categories, based on the "Sentences, Sentence Structures, and Grammatical Matters" in the Course of Study for Junior High School.

Key words：

The Course of Study for Junior High School, grammar, List of Grammar Items

*1 Osaka Seikei University, Faculty of Education
*2 Osaka University, Center for Multilingual Education

■ 論文

「よいクラス」の構成概念の検討
―小学校中・高学年児童の作文から―

米田　薫*1
和久田耕平*2

【要約】
子どもが考える「よいクラス」の構成概念を明らかにするために、小学校５年生１クラスと小学校４年生１クラスを対象に、「よいクラス」について児童が記述した作文を基に計量テキスト分析を用いて検討した。５年生のクラスからは、「安全性の確保」、「良好な人間関係」、「クラスの充実感」が示された。４年生のクラスの構成概念からは、学級生活の満足度の高い子ども達は能動的な取り組みで楽しさや達成感を味わいながら成長し、低い子ども達はクラス目標を意識した教員の指導で楽しさや達成感を獲得していることが示された。この結果から、対象の小学校中・高学年児童が考える「よいクラス」は、目標を児童と共有して集団づくりを展開する担任が、子ども達の主体性を重んじ、彼らに達成感を味わえるクラス運営を図ることが重要であることが示唆された。

キーワード　小学生、よいクラス、計量テキスト分析

Ⅰ．問題と目的

１．問題の背景

米田・柳井（2021）は、米田らが開発した豊かな感情と認知・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】とする）」（米田、2015）の実践報告（谷口・米田、2018）（米田・和久田、2019）の中で、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。

学級の状況や学級集団の成長については、学級の機能に関する尺度の開発（松崎、2006）や、生徒の認知と感情から学級集団の構造に関する尺度の開発（鹿嶋ら、2011）など、これまで多くの研究がなされてきた。

近年では、松島ら（2020）が、中学生の居場所感と理想の学級像について、「学級がどんな場所だったら良いと思うか」の自由記述からKJ法に依拠して分析した研究や、大学生の小・中・高校生時代の「よいクラス」の回想データを計量テキスト分析を用いて分析し、その構成概念として、「教師－子ども関係」、「仲間関係」、「役割意識」、「主体的活動」、「協働」の５点を示した米田・柳井（2021）の研究がある。大学生の回想データによる分析は、客観的に当時を振り返ることができる利点はあるが、「よいクラス」を小学校から高校までを限定せずに包括的に捉えて調査していることに限界がある。また、コロナ渦を経た現在の当事者である小・中・高校を対象とした検討が必要であると思われる。

クラス集団に関する先行研究を概観すると、学級のステークホルダーである児童生徒が考える「よいクラス」についてのデータの集積は十分であるとは言えず、各校種における「よいクラス」の構成概念を明らかにする研究を蓄積する必要がある。

２．本研究の目的

本研究は、小学校４年生と５年生の児童を対象に、彼らが考える「よいクラス」の構成概念を明らかにすることを目的として、作文データを基に計量テキスト分析を用いて検討する。

Ⅱ．方法

１．調査対象

関西圏公立Ａ小学校の５年生１クラス（20名）、同Ｂ小学校の４年生１クラス30名を対象とする。

*1 大阪成蹊大学　教育学部
*2 交野市立星田小学校

1.1　A 小学校５年生の実施クラスの状況

全体的な雰囲気として授業中や休み時間も明るく元気な雰囲気が漂うクラスであった。しばしば、子どもたちの遊びの中でお互いに挑発し合う言動がきっかけでケンカになったり、授業中の言動に不規則な発言やふざけた行為が見られたりしたものの担任教員が対応しきれないほどのものはなかった。

子どもたちの小集団に関しては、ある程度固定されたグループもあり、そこに入りたくても上手く入れず困っている子もいれば、一人でものびのびとその時々でグループを出入りする子もいた。それぞれの人間関係でうまくいかない部分があっても、授業や学級、学年での活動の時は、ある程度の折り合いをつけて上手く一緒に活動することができる協調性も持ち合わせているクラスであった。

1.2　B 小学校４年生の実施クラスの状況

当該学年は前年度に「荒れ」を示し、学力的にも低い状態であったことを踏まえ、担任は活動を多く取り入れた授業展開を工夫すると共に、ソーシャルスキル教育や構成的グループエンカウンターを継続的に実施し、クラス行事や学校行事にも注力した。中でも学級目標を意識して日々の指導を行った。

担任の回想によれば、１学期当初は姿勢が悪い子どもが多く、授業中にどの子も筆箱や鉛筆などを触るといった手遊びをして授業に集中できず、ケンカも頻繁に発生する状態であったので、授業規律を細かく指導した。併せて、子ども達への肯定的評価を意識して接し、自信を無くしていた子ども達に「自分たちは大丈夫、できる」という経験を多く積むことを念頭に指導したところ、１学期末にはケンカはほとんどなくなり、自分たちで考えて行動しようとする姿が見られるようになった。２学期も、行事毎に成功体験を積み重ねたことで自信を持てたようであった。国語科の研究授業で子ども達が話し合う姿を参観してもらい、多くの賞賛を得たことも自信となり、良い循環となった。算数科の授業では、当初は理解できずにノートをぐちゃぐちゃにしたりノートを投げたりする子どもや泣く子どもがいたが、その子ども達が諦めずに理解する経験を積み重ねたことで、落ち着いて学習できるようになった。３学期は、ゆったりとした良い時間を過ごすことができ、子ども達と成長を振り返りながら過ごすことができた。

２．　調査時期

2022 年 11 月～ 2023 年３月

３．調査内容と手続き

A 小学校では、「あなたが考えるよいクラスとはどのようなクラスですか」という問いの自由記述を用いて、B 小学校では、年度末に実施した「クラスを振り返る」と言うタイトルの作文を用いて、得られたデータを計量テキスト分析の手法により分析した。分析にはフリー・ソフトウェア KH Coder を使用した。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。B 小学校では、この分析に加えて、11 月に実施した Q-U アンケート（楽しい学校生活を送るためのアンケート）の結果を加味して分析した。

４．倫理的配慮

大阪成蹊大学倫理審査委員会の承認（大 2021-60）と調査校の管理職の許可を得て実施した。調査に当たっては、協力者の児童に研究の目的や趣旨を説明し、回答内容は成績には一切関係がなく、回答を辞退することもできることを明示し、了承を得て実施した。

Ⅲ．結果

１．A 小学校５年生の結果

1.1　抽出された出現語と出現回数について

得られた回答のうち、「よいクラス」についての自由記述を抽出した結果、77 文、1120 語中 342 語を分析の対象とした。以下に、上位の出現語と出現回数を表にまとめた（表．1）。

表１．上位の出現語と出現回数

順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数
1	クラス	63	9	助け合う	7
2	思う	44	10	イジメ	6
3	満点	22	11	楽しい	6
4	今年	20	12	協力	6
5	自分	18	13	遊ぶ	6
6	理由	12	14	煽り	5
7	ケンカ	11	15	暴力	4
8	良い	8	16	先生	3

17 位以下は、出現回数が２以下であった。

1.2　共起ネットワークのまとまり

共起ネットワークでデータの概観をとらえた後、構造をより明確にするために語の最低出現回数を３回以上に設定し、同義語をまとめたり一般的すぎる語については使用しない語として指定したりして共

起ネットワークの調整を行った。その結果、12 個の単語が３つのまとまりとして示された（図１）。

１つめのまとまりは、「暴力」と「煽り」の２つの単語が示された。作文の文章中での文脈としては「自分が思う満点のクラスとは煽りや暴力のない、助け合えて明るいクラス。今年のクラスは 100 点中 80 点だと思う。（中略）来年は暴力や煽りがないようにしたい」「自分が思う満点のクラスとはみんなが仲良しでケンカしても暴力までしないで仲直りするクラスとみんなの良いところを合わせられるクラス」等の使われ方であった。

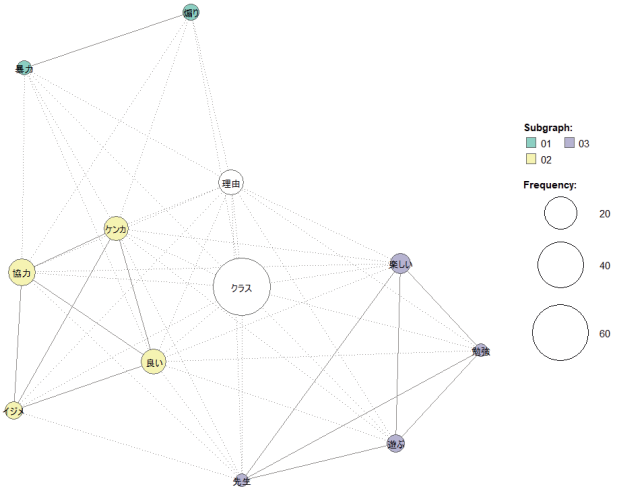


図１　「よいクラス」についての共起ネットワーク

２つめのまとまりは、「ケンカ」、「協力」、「良い」、「イジメ」の４つの単語が示された。作文の文章中での文脈としては「自分が思う満点のクラスとはケンカがない、協力する。助け合いで、元気に過ごすクラス。（中略）（今年のクラスに関しては）イジメやケンカがなかったら良かった。」「自分が思う満点のクラスとは、ケンカやイジメがないクラス。」「今年のクラスは 100 点だと思う。なぜなら、イジメがあってもみんなで協力して、イジメを解決できたから、（後略）」等の使われ方だった。

３つめのまとまりは、「楽しい」、「遊ぶ」、「勉強」、「先生」の４つの単語が示された。作文の文章中での文脈としては「今年のクラスは 72 点だと思う。ケンカもあまりなく遊んで楽しく出来たから 72 点だと思う。でも先生にタメ口だったのがマイナスだと思う。」「今年のクラスは 75/100 点だと思う。75 点の理由はふざけたりしている時があったり、イジメをしたりしていたから。（中略）イジメやケンカがなかったら良かった。」「今年のクラスは 10 点満点中９点。３、４年生の時は、自分的にそこまで楽しくなかったけど、５年生は面白いことがたくさんあったから、自分的には５年生は楽しかった。」「自分が思う満点のクラスとはどんなに時間割が嫌だったり、先生やクラスメイトが嫌いな人でも学校が好きになっちゃうクラス。（中略）ふざけて注意される人もいたけど、その人も集中していたら勉強できてた。（中略）みんなふざける時は途中でやめたらいいと思う（自分も）。」などの使われ方だった。

３つのまとまりはそれぞれ、暴力や挑発行為の有無について示すまとまり、イジメやケンカが無く助け合って協力する関係があることを示すまとまり、遊びや学習の楽しさを実感できる雰囲気があることを示すまとまりと読み取ることができた。

２．B 小学校４年生の結果

2.1　クラス全体の対応分析

得られたデータのうち、「よいクラス」についての記述を抽出した結果、187 文、3380 語中 1181 語を分析の対象とした。対応分析の結果を図２に示す。全体には「クラス（65 回）」「思う（42 回）」「ケンカ（26 回）」「楽しい（22 回）」といった語が多く出現し、しかも結びつきが強く、「思い出」「友達」「悲しい」「好き」「気持ち」といった語は偏りが大きいと捉えられる。また、X 軸は「感情 - 認知」、Y 軸は「能動 - 静穏」を示していると捉えることができる。

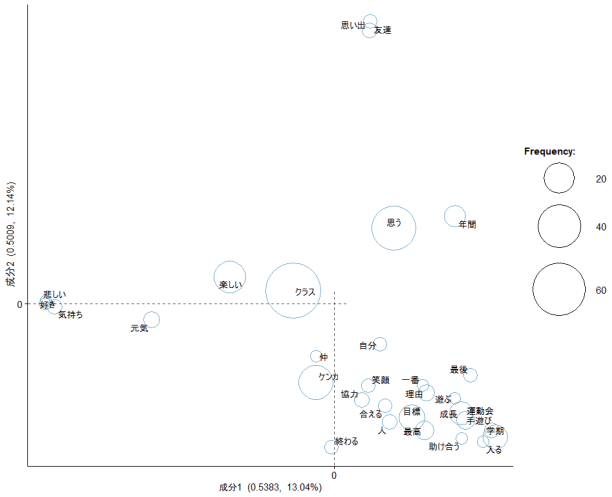


図２　クラス全体の対応分析

2.2　Q-U による得点上位グループと下位のグループ

Q-U アンケートの学級満足度尺度の承認得点と被侵害得点の合計得点の上位 10 名（図３）と下位 10 名（図４）の共起ネットワークを見ると、上位グループは「クラス」-「楽しい」-「先生」-「発表」-「達成」-「成長」、下位グループは「クラス」-「ワ

ナゲヤ（このクラスのクラス目標の標語）」-「ケンカ」-「目標」-「楽しい」-「達成」等が共起していた。

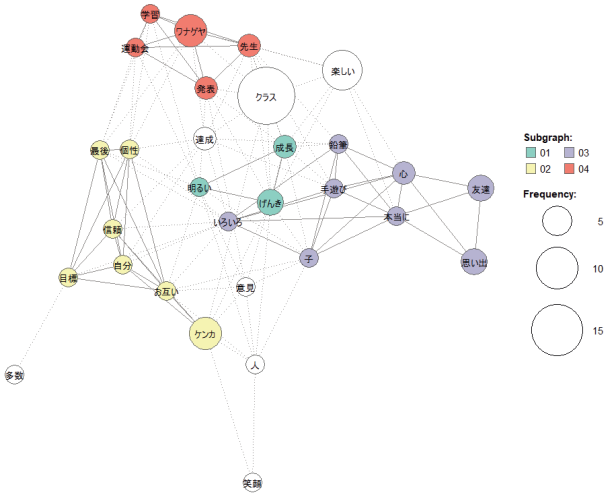


図３　Q-U 得点上位 10 人の共起ネットワーク

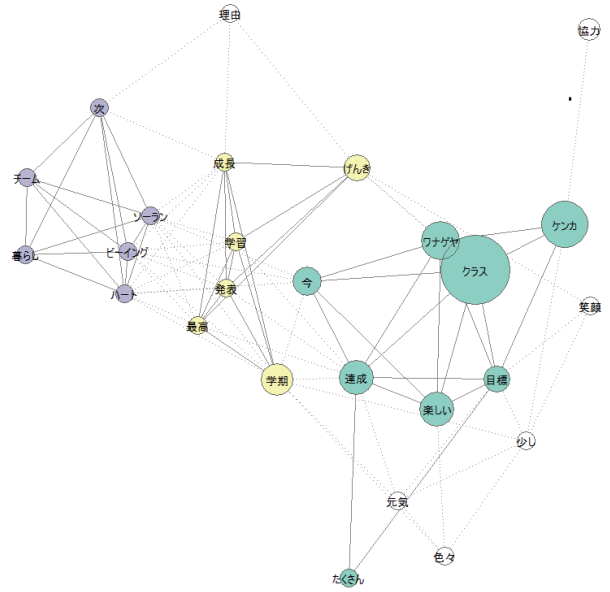


図４　Q-U 得点下位 10 人の共起ネットワーク

Ⅳ．考察

１．A 小学校５年生の考察

1.1　抽出語された出現語と出現回数について

１位から６位については、作文データであり、今までの自分の経験したクラスや今年のクラスを振り返りながら「よいクラス」についての自分の考えを書くよう指示しているため、出現回数は自然と多くなったと思われる。

７位から 15 位については、クラスの様子を表す要素としての単語が表れていることが明らかとなった。この中で「助け合う」と「協力」は同じ文脈で使われることが多く、分析の際にはまとめて「協力」とした。

出てきた単語は、児童の実態と一致する部分が多く示された。例えば、児童のトラブルの大半以上が相手に対し挑発的な言動をするところから始まっていたり、イジメについてクラス全体で考える機会もあったりした。担任はその都度、担任と子どもたち同士であったり、子どもたちと学年に関わる教員も交えたりしながら、子どもたちの思いを尋ねながら対話し、よりよい解決についてともに考えるよう努めて学級経営を行っていた。

16 位の「先生」については、共起ネットワークの考察にて触れる。

本調査に関してはデータ数の少なさから「よいクラス」に関連する語の数や語の広がりが少なかった。今後は、データ数を増やし幅広く集まった語の中で「よいクラス」に関連する語を精査する必要がある。また、本調査では小学校高学年を対象とした。小学校は１年生から６年生までと学年によって発達に大きな差があるため、低学年や中学年にも調査を広げ、「よいクラス」に関連する語の種類や語の広がりについても検討したい。

1.2　共起ネットワークのまとまり

共起ネットワークで１つめのまとまりは、「暴力」と「煽り」の２つの単語が示された。文章中の文脈では、この二つは無い方がよいものとして扱われていた。このように暴力や挑発行為の有無について示すまとまりを「安全性の確保」と解釈した。

２つめのまとまりは、「ケンカ」、「協力」、「良い」、「イジメ」の４つの単語が示された。文章中の文脈では、「イジメ」や「ケンカ」は無く、「協力」しあえるクラスが「良い」クラスであるという児童の意識が表れた。 このようにケンカやいじめが無くよい関係や助け合って協力する関係があることを示すまとまりを「良好な人間関係」と解釈した。

３つめのまとまりは、「楽しい」、「遊ぶ」、「勉強」、「先生」の４つの単語が示された。文章中の文脈から、「勉強」がわかることと「遊ぶ」ことの「楽しさ」のどちらもが大切だと児童は考えていることが示唆された。「先生」については、「先生や友達が嫌いでも…。」「先生のいうことを聞かない。」「先生にため口をきいた。」などの文脈で出てきた。これは今回の調査では「先生」が「よいクラス」に直接的な関わりがあるというよりは、クラスの雰囲気や活動の充実度の中に規律に関する部分があるという児童の認識の表れだと考える。このように、遊びや学習の楽しさを実感できる雰囲気があることを示すまとまりと読み取ることができた。「先生」の指示も

聞き、規律を守りながら「勉強」がわかったり、「遊び」の「楽しさ」を実感できたりすることを示すまとまりを「クラスの充実感」と解釈した。

２．Ｂ小学校４年生の考察

「よいクラス」で想起されたのは、クラス全体では「クラス」「思う」「ケンカ」「楽しい」といった語であったが、Q-U の得点の上位グループの子ども達は教員の指導の下で発表等の能動的な取り組みで楽しさや達成感を味わいながら成長し、下位グループの子ども達はケンカもあったがクラス目標を意識した教員の指導で楽しさや達成感を獲得したのではないかという差異がみられた。

小学生が考える「よいクラス」を構成する概念は、そのクラスを構成する子ども達の日々の経験や担任の指導、その年度の教育活動の展開や社会状況等、様々な要因からなっていると考えられる。当該クラスでは、子ども達と担任が作り上げたクラス目標やそれに基づき子ども達に寄り添った担任の指導・援助が軸となって「よいクラス」を子ども達と担任が作り上げてきたことが読み取れた。

Ⅳ．まとめと今後の課題

先行研究の結果と比較すると A 小学校の「安全性の確保」は、江村・大久保（2012）の「居心地の良さの感覚」の一部を、「良好な人間関係」は、三島・宇野（2004）の「学級雰囲気」因子の「楽しさ」「認め合い」の一部と、江村・大久保（2012）の「被信頼・受容感」の一部、米田・柳井（2021）の「仲間関係」「役割意識」「協働」の一部を支持していると考えられる。また、「クラスの充実感」は、三島・宇野（2004）の「学級雰囲気」因子の「楽しさ」「反抗」「規律」の一部と、江村･大久保（2012）の「充実感」の一部、米田・柳井（2021）の「役割遂行」「主体的活動」の一部を支持していると考えられ、「安全性の確保」「良好な人間関係」「クラスの充実感」は「よいクラス」の構成概念として妥当なものであると考えられる。本調査では、米田・柳井（2021）で示された「教師－子ども関係」と類似する概念は明らかにされなかった。対象が１クラスであった限界を示しているのかもしれない。

また、B 小学校の調査から、子ども達と担任が話し合って策定したクラス目標と、それに基づく担任の子どもに寄り添った指導・援助が、子ども達の考える「よいクラス」を創造するにあたって欠かせないものであることが読み取れた。また、今回は１回の作文データから論じているが、両クラスのクラスの状況から鑑みて、学年の当初の時期とクラスの完成期の２度の作文データがあれば、クラスの変化や，クラスの成長が見て取れるかも知れない。

「よいクラス」は子ども達だけで創るものでは無く、学級担任の学級経営に関する意識や手法による影響や、同じ学級でも時期によって担任が教師の役割を意識的に変化させていることもあるから、今後の調査では「教師－子ども関係」について、児童自身がどのような関係がよい関係だと考えているのかにも着目し、「よいクラス」のモデルの抽出をめざしてデータの蓄積に務め、学級が「よいクラス」へと成長するための具体的な要件を明らかにしていきたい。

＜謝辞＞

本研究の調査に協力いただいた大阪市立磯路小学校　片野田亜沙子教諭に感謝いたします。

＜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.
・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.
・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.
・松島生幸，稲葉光，織田杏里，涌井健太郎，稲垣応顕 . 中学生の居場所感と理想の学級像に関する研究：その共通点と違いに着目して . 上越教育大学研究紀要 .2020，第 39 巻第２号 .
・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.
・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.56-59.
・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.
・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 . 第 29 号 .2019.
・米田薫、柳井智美 .「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 . 大阪成蹊教職研究 . 2021，第３号 .

An Examination of the Constitutive Concept of "Good Class
— Using essays written by middle and upper grade elementary school children —

YONEDA Kaoru*1
WAKUDA Kouhei*2

SUMMARY：

In order to clarify the concepts that children consider to constitute a "good class," we examined essays written by children about a "good class" in one fifth-grade class and one fourth-grade class using the method of quantitative text analysis.

From the 5th grade class, the following were extracted: "safety assurance," "good relationships," and "class enrichment.The results from the 4th grade class indicated that children with high satisfaction with class life grew up with a sense of enjoyment and accomplishment through active engagement, while children with low satisfaction with class life acquired a sense of enjoyment and accomplishment through teachers' guidance with class goals in mind.These results indicate that the "good class" as considered by the target children in the middle and upper grades of elementary school is important for the homeroom teachers to share their goals with the children and develop group building, to value the children's independence, and to develop classroom management that allows the children to experience a sense of accomplishment.

Key words：

elementary school children、good class、quantitative text analysis

*1 Osaka Seikei University, Faculty of Education
*2 Hoshida Elementary School, Katano City

■ 論文

特別支援教育及び保育幼児教育関連科目で「乳幼児の発達」をどう取り扱うか ―田中昌人・杉恵「子どもの発達と診断」等の教材化の試み―

渡 部 昭 男*
高 木 玉 江*

【要約】

田中昌人・田中杉恵監修「子どもの発達と診断」大月書店は、乳児篇２巻 1983・幼児篇３巻 1991 からなるスライド資料（写真有田知行、録音テープ・シナリオ付）である。渡部は約 40 年の教鞭生活にわたって、特別支援教育科目（鳥取大学 1982-2010・大阪成蹊大学 2020-23）及び人間発達環境学科目（神戸大学 2011-19）で授業教材として使い込んできた。コロナ禍 2020 で対面授業ができない時期には、スライドをデジタル化してオンライン講義に活用したり、録画してオンデマンドで視聴できるように工夫した。デジタル版教材は対面授業再開後の講義にも使い易く、教師や保育士を志す学生が子ども（障害児を含む）の成長する力と発達のすじ道を知り、現場に出てから発達保障実践を展開する素養を身に着ける上で極めて有用である。本報告では、「子どもの発達と診断」等の教材化の試みと授業実践を紹介した上で、特別支援教育科目（渡部）及び保育幼児教育科目（高木）で「乳幼児の発達」をどう取り扱うのかについて共に探った。

キーワード　田中昌人・田中杉恵「子どもの発達と診断」、スライド教材のデジタル教材化、子どもの成長する力・発達のすじ道、発達保障実践創造の素養、特別支援教育・保育幼児教育関連科目

Ⅰ．はじめに

１．田中昌人・杉恵監修「子どもの発達と診断」

田中昌人・田中杉恵監修「子どもの発達と診断」大月書店は、乳児篇２巻 1983・幼児篇３巻 1991 からなるスライド資料（写真有田知行、解説用の録音カセットテープ・シナリオ付）である[1)]。

スライド資料はどのような経緯・背景で発行されたのであろうか。この時期、田中昌人（1932-2005）は、1970 年京都大学着任後の研究成果を京都大学教育学部紀要に掲載を始めている。すなわち、1977：発達における「階層」の概念の導入について（23 号、１-13）、1980：発達における可逆操作について（26 号、１-14）、1984：発達における階層間の移行についてⅠ―回転可逆操作の階層から連結可逆操作の階層へ Ⅱ―連結可逆操作の階層から次元可逆操作の階層へ（30 号、119-148）、1985：発達における階層間の移行についてⅢ―次元可逆操作の階層から変換可逆操作の階層へ（31 号、32-59）、1987：発達における対称性原理について（33 号、１-23）である。また、青木書店から単著 1980『人間発達の科学』、1987『人間発達の理論』を世に問うている。これらの理論化作業と並行して、田中昌人・田中杉恵・（写真）有田知行の３名共同作業によるシリーズ企画『子どもの発達と診断』（大月書店）が取り組まれた。すなわち、冊子体としては、１：乳児期前半 1981、２：乳児期後半 1982、３：幼児期Ⅰ 1984、４：幼児期Ⅱ 1987、５：幼児期Ⅲ 1988 である。この後、田中杉恵（1930-2006）も自身がかかわってきた発達診断の活動をまとめあげて、単著 1990『発達診断と大津方式』を青木書店から上梓している（滋賀大学教育学部 1989 助教授着任、1990 教授）。

このようにみると、スライド資料の乳児篇は冊子体の乳児期前半・後半が出た翌年（1983.3.27）に、幼児篇は冊子体の幼児期Ⅰ・Ⅱ・Ⅲが出た数年後（1991.3.25）に、読者の学習を補う新たな媒体として用意され、満を持して発行されたことが分かる。

＊大阪成蹊大学 教育学部

２．本稿の課題

恩師にあたるご夫妻のこのスライド資料を、渡部は約 40 年の教鞭生活にわたって、特別支援教育科目（鳥取大学 1982-2010・大阪成蹊大学 2020-23）及び人間発達環境学科目（神戸大学 2011-19）で授業教材として使い込んできた。

本稿では、「子どもの発達と診断」等の教材化の試みと授業実践を紹介した上で、特別支援教育科目及び保育幼児教育科目で「乳幼児の発達」をどう取り扱うのかについて共に探ってみたい。

Ⅱ．特別支援教育科目における教材活用例

１．鳥取大学時代における活用例

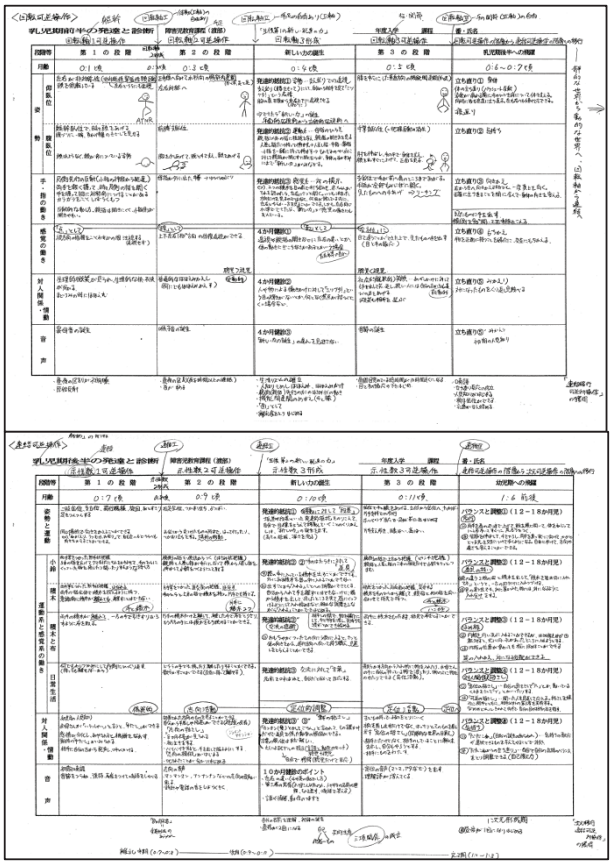
鳥取県は糸賀一雄の生まれ故郷でもあり、着任（1982）して間もなく附属養護学校（1978 年開設）を訪ねると「この子らを世の光に」と書かれた額が校内に飾られていたことを想い出す。附属校に限らず鳥取県全体の障害児教育の現場に糸賀一雄を慕い、彼の提起した発達（権）保障の思想と実践をリスペクトする雰囲気があった。1950 ～ 60 年代にかけて、田中昌人・田中杉恵はともに近江学園で糸賀のもとで働き、薫陶を受けた経験を持つ。

スライド「子どもの発達と診断」の乳児篇は、鳥取大学着任の約１年後に発行されている。教育学部養護学校教員養成課程のカリキュラムには障害児教育論・障害児教育課程・障害児指導法に加えて障害児診断法の演習（角本順次教授／ないし後任の寺川志奈子講師との共同担当）もあり、新版Ｋ式発達検査法の学びの一環に附属幼稚園や養護学校でも検査実習をさせていただいた。承諾を得にくい乳児期の被験者には、わが家の子ども達に登場して貰ったこともある。

２～３人で一組になって検査役・記録役（・進行役）を分担してチームで行うと検査はなんとか進み、記録用紙にも書き込みができて、最後には発達年齢が算出できる。しかし、仮に発達年齢が推定できたとしても、その子の発達の状況を読み取ったことにはならない。発達診断のためには、発達を診る力が要る。その教材として、まず乳児篇のスライド版を活用した（図書館に冊子体の『子どもの発達と診断』乳児期前半・乳児期後半も購入配架）。

授業準備はなかなか大変であった。スライド教材一式、スライド投影機、カセットテープレコーダー、電源延長コード、配布用印刷物（解説シナリオ、視聴記録用紙）などを教室に持参し、スクリーンを下げて照明を落とし、解説の録音カセットテープを流しながら、トレーにセットしたスライドをコマ送り

作品１．鳥取大学受講生の記録用紙（乳児期）



しなければならない。要所要所でテープを止めて（必要な場合はコマ戻しをして）、受講生の理解が進むよう補足する必要もある。しかし、スライド資料に登場する子どもや家族は京都大学の院生仲間や先輩方であり、田中先生ご夫妻が監修したスライドや解説シナリオから学ぶことも多く、講じている際にも熱が入ったものである。その頃の乳児篇スライド学習の「記録用紙」は、**作品１**のようである（國本真吾鳥取短期大学教授提供：鳥取大学教育学部平成８年度入学、同大学院教育学研究科障害児教育専攻１期生）。簡単なイラストを添えながら欄外にまでびっしりとメモ書きしてあり、受講後 20 余年を経ても大切に保存されている。

1991 年以降には、さらに幼児篇も加わった。幼児篇の記録用紙は、「子どもの発達と診断」のスライド教材の活用を保育幼児教育科目で取り組んでいた渡部容子元鳥取短期大学教授から譲っていただいた。

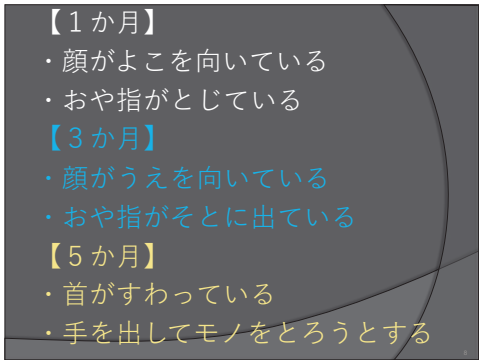
２．神戸大学時代における活用例

神戸大学に赴任したのは 2011 年であった。特別支援教育科目の担当はなかったが、人間発達環境学関連科目でスライド資料を活用した。神戸大学時代には、レトロなスライド投影機はすでに時代遅れに

資料１．KUPI シラバス 2019（渡部）

【授業科目名】 よりよく生きるための科学と文化	【曜日・時限】 後期・水曜日・5限
【テーマ】　第6回目 人間の発達「赤ちゃんの月齢をあてる眼力を身につけよう」	【先生】 渡部　昭男
【授業をする日】 11月6日（水）17:00～18：30	【場所】 A347
【授業の内容】 街で子どもと出会うことがあります。歩いていれば一歳をこえているな…などと判断しますが、あなたは抱っこされている赤ちゃんの月齢が分かりますか？　人間の発達には法則性があると言われています。今回は、一歳になる前の赤ちゃん（乳児期）の発達を学びます。	
【授業の計画】 ５分：導入 ３０分：乳児期前半（０～６か月）の赤ちゃん ３０分：乳児期後半（６～１２か月）の赤ちゃん １５分：演習（枕草子「うつくしきもの」の赤ちゃんの月齢を推理する） １０分：ふりかえり	
【みなさんへのメッセージ】 講義が終わって街に出ると、電車やバスに乗っている赤ちゃんが何か月なのか、見抜くことができるようになっているはずです。お楽しみに！	

資料２．乳児期前半の特徴例（１・３・５か月児）



なっており、他の方法を工夫する必要があった。そこで、スライドをデジタル化する機器を購入し、デジタル教材をパソコンで上映する手法に切り替えた。音声は従来通りカセットテープレコーダであったが、授業準備は格段に楽になった。

発達科学部生向けのオムニバス「発達科学への招待」の経験も活かして、学ぶ楽しみ発見プログラム KUPI（Kobe University Program for Inclusion、津田英二教授主宰 http://www2.kobe-u.ac.jp/~zda/KUPI.html）において知的障害青年を相手に行った「人間の発達：赤ちゃんの月齢をあてる眼力を身につけよう」（2019.11.6）を紹介する（**資料１**）。

わずか１コマの講義ではあるが、バスや電車で赤ちゃんと出会った時に月齢を推定する眼力を身につけようというものである。静止画のスライド視聴だけでは飽きてしまわないかと、乳児期前半では NHK 葵徳川三代の録画切取り動画を、乳児期後半では清少納言の枕草紙「うつくしきもの」[2)] を用意して月齢当ての演習を組み込んだ。ここでは葵徳川三代について紹介しよう。

歴史ものの大河ドラマには子や孫が誕生する場面がよく登場する。新生児に撮影依頼できることは稀であり、支障のない相応の月齢になった赤ちゃんが登場する。用意できた録画切り出し動画は徳川家康関係が２場面、徳川秀忠関係が２場面であったが、何か月くらいの赤ちゃんが登場するのかを当ててみようという趣向である。「子どもの発達と診断」（乳児期前半）の「あおむけ姿勢」と「手指のひらき」のスライド箇所を確認し、特徴をまとめた資料（**資料２**）を配布した上で、サポーターの神戸大学生と共に探るのであるが、これは大いに盛り上がった。

すでに頸のすわった５か月以降の赤ちゃんを祝福に来た家康や秀忠が抱き上げる場面が多い。しかし、秀忠に待望のお世継ぎ（後の三代将軍家光）が誕生したシーンは頸すわり前の月齢児が起用され、別途に赤ちゃんだけを撮影した画像に秀忠（西田敏行）やお江（岩下志麻）の様子を合成編集する形であり、ここぞという主要場面を意識した撮影サイドの力の入れようが分かる。

幼いころのアルバムを持参して、学習事項と照合し、学びを深め、楽しんでくれた受講生もいた。

３．大阪成蹊大学時代における活用例

3.1　コロナ (COVID-19) 禍における試行錯誤と工夫

大阪成蹊大学へ異動した 2020 年は、対面講義が制限されるコロナ禍のもとで、いかに授業を円滑かつ効果的に進めるか、試行錯誤と工夫の時であった。

教室でのスライド視聴がこれまでのようにはできない。コロナ感染拡大が落ち着くまでの大学教務サイドの推奨は、オンラインかオンデマンドによる講義の提供であった。ZOOM や Google for Education などについて俄か研修を受け、デジタル化済みのスライド教材（録音カセットテープについても中村隆一人間発達研究所所長がデジタル化を済ませてくれた）をオンライン講義に活用したり、録画してオンデマンドで視聴できるように工夫した。

デジタル版教材は対面授業再開後の講義にも使い易く、教師や保育士を志す学生が子ども（障害児を含む）の成長する力と発達のすじ道を知り、現場に出てから発達保障実践を展開する素養を身に着ける上で極めて有用である。

3.2 「障害発達支援論」の授業実践

このデジタル版教材は、後期科目「障害発達支援論」で活用している。この科目は、課程認定を受け

資料３．障害発達支援論シラバス 2022（渡部）

授業科目名： 障害発達支援論	教員の免許状取得のための 必修科目	単位数： ２単位	担当教員名：渡部昭男 担当形態：単独
科　目	特別支援教育領域に関する科目		
施行規則に定める 科目区分又は事項等	・心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目（中心領域:知、含む領域:肢・病）		

授業のテーマ及び到達目標

・テーマ：学習指導要領における学びの多様性・連続性・個別性の扱いを踏まえた上で、発達段階及び発達課題に応じた教育指導と発達支援のあり方、「自分づくり」に応じた教育指導と発達支援のあり方、学校階梯・ライフステージ間における移行の課題と支援のあり方について理解し、教育現場及び地域での教育指導と発達支援に活かす。

・到達目標

① 学習指導要領における多様性及び学びの連続性の重視、個別の指導計画、個別の支援計画（個別の移行支援計画を含む）の策定と活用等について理解している。
② 発達段階及び発達課題に応じた教育指導と発達支援のあり方について理解している。
③ 各園学校・部における「自分づくり」に応じた教育指導と発達支援のあり方について理解している。
④ 学校階梯・ライフステージ間における移行の課題と支援（移行支援計画の活用を含む）のあり方について理解している。

授業の概要

学習指導要領における学びの多様性・連続性・個別性の扱いを学ぶ。その上で、発達段階及び発達課題に応じた教育指導と発達支援、「自分づくり」に応じた教育指導と発達支援、学校階梯・ライフステージ間における移行の課題と支援について知り、教育指導と発達支援のあり方を探る。

授業計画

第Ⅰ部：各園学校・学部における「自分づくり」に応じた教育指導と発達支援

1)10/05：鳥取大学附属特別支援学校における「自分づくり」の支援　ストレッチマンNHK番組
2)10/12：専攻科１年目の実践
3)10/19：専攻科２年目の実践
4)10/26：専攻科３年目の実践：ヤドカリと私、住みたい家、四コマ漫画
5)11/02：青年期とは：山田洋次監督「学校Ⅱ」／二重の移行支援
6)11/09：思春期（中学部）における「自分づくり」の授業実践
7)11/16：学童期（小学部）における「自分づくり」の授業実践　**青色：実施済み**
レポート①テキストのまとめ３０点締切り2023年1/11水18時GoogleClassroom

第Ⅱ部：発達段階及び発達課題に応じた教育指導と発達支援

8)11/23：新版K式発達検査法／田中昌人・杉恵／KUPI「発達（赤ちゃん）博士」になろう
9)11/30：乳児期前半期の発達段階にいる障害児の教育と支援
10)12/07：乳児期後半期の発達段階にいる障害児の教育と支援
11)12/14：幼児期前期の発達段階にいる障害児の教育と支援
12)12/21：幼児期中期の発達段階にいる障害児の教育と支援
13)01/11：幼児期後期の発達段階にいる障害児の教育と支援
14)01/18：「自分づくり」の授業実践：段階別教育内容表の活用
レポート②鳥取大学附特公開研に参加して２０点締切り01/25水18時GoogleClassroom
子どもの発達と診断：記録用紙の提出（乳児期２枚＋幼児期３枚）１５点締切り01/27金18時GC

テキスト

『障がい青年の自分づくり：二重の移行支援と青年期教育』（渡部昭男、日本標準 2009）

参考書・参考資料等

○文部科学省
『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）』（文部科学省 2018）
『特別支援学校学習指導要領解説　各教科等編（小学部・中学部）』（文部科学省 2018）
『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説　自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）』（文部科学省 2018）

○鳥取大学附属特別支援学校
『段階別教育内容表（改訂版）』（鳥取大学附属特別支援学校 2011）
『「自分づくり」を支援する学校：「生活を楽しむ子」をめざして』（渡部昭男・寺川志奈子編、明治図書 2005）
『七転び八起きの自分づくり」』（三木裕和監修、鳥取大学附属特別支援学校著、今井出版 2017）

○田中昌人・杉恵
『発達の扉（上・下）』（白石正久、かもがわ出版 1994／1996）
『人間発達研究の創出と展開』（中村隆一・渡部昭男編、群青社 2016）

○青年期の自分づくり
『福祉事業型「専攻科」エコール KOBE の挑戦』（岡本正・河南勝・渡部昭男編著、クリエイツかもがわ 2013）

評価：予習ｼｰﾄ１点・小ﾃｽﾄ４点×７回＝**35 点**、ﾚﾎﾟｰﾄ①**30 点**、②**20 点**、記録用紙 **15 点**の**計 100 点**

る際の当初案は「生涯発達支援論」という科目名であったが、特別支援学校教諭免許状科目であることが分かり易いようにと最終的には「障害発達支援論」となった。しかし、学校教育に留まらず一生涯にわたる発達支援に資するような講義にしたいとの趣旨に変わりはない。

2022 年度のシラバスを前頁に掲げた（**資料３**）。授業のテーマは、「学習指導要領における学びの多様性・連続性・個別性の扱いを踏まえた上で、発達段階及び発達課題に応じた教育指導と発達支援のあり方、『自分づくり』に応じた教育指導と発達支援のあり方、学校階梯・ライフステージ間における移行の課題と支援のあり方について理解し、教育現場及び地域での教育指導と発達支援に活かす」である。そして、到達目標には以下の４点を掲げた。

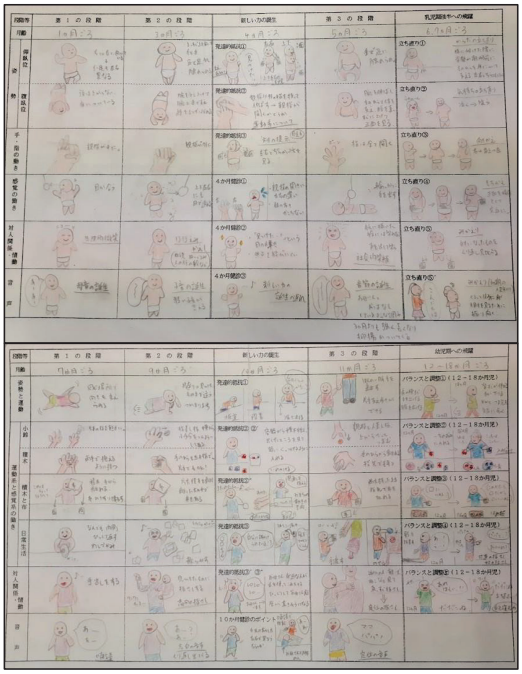
① 学習指導要領における多様性及び学びの連続性の重視、個別の指導計画、個別の支援計画（個別の移行支援計画を含む）の策定と活用等について理解している。
② 発達段階及び発達課題に応じた教育指導と発達支援のあり方について理解している。
③ 各園学校・部における「自分づくり」に応じた教育指導と発達支援のあり方について理解している。
④ 学校階梯・ライフステージ間における移行の課題と支援（移行支援計画の活用を含む）のあり方について理解している。

半期 14 回の講義（100 分）の前半７回が第Ⅰ部：各園学校・学部における「自分づくり」に応じた教育指導と発達支援、後半７回が第Ⅱ部：発達段階及び発達課題に応じた教育指導と発達支援であり、後半で「子どもの発達と診断」を教材に学んでいる。

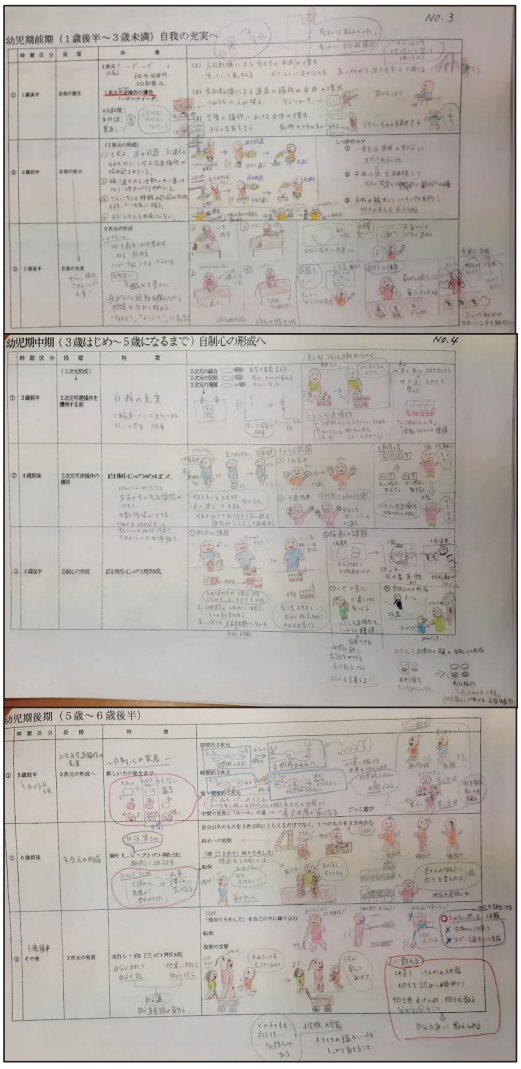
3.3　受講生の学びの経過と作品例

大阪成蹊大学では、１年次後期に教職科目必修の「特別支援教育概論」（２単位）がある。その後に、特別支援学校教諭免許状科目が始まるが、渡部関連でいえば、２年次前期に「特別支援教育原論」（２単位）がある。そこでは、特別支援教育に係る理念、歴史及び思想、社会的・制度的・経営的事項を扱うが、マカトン法やインリアル法といった簡単な指導技術も紹介している。とは言え、ようやく後期の本科目で具体的な教育課程及び指導法を学ぶことになるので、受講生の食いつきはとても良い。前半の７回ではこれまでに撮りためた授業動画を多く視聴して貰う。指導計画をたて、指導案を書くために、鳥取大学附属特別支援学校が使用している「自分づくりの段階表」（小学部～高等部本科、高等部

作品 2.　特別支援教育原論受講生の記録用紙 (乳児期)



作品 3.　特別支援教育原論受講生の記録用紙 (幼児期)



専攻科の２種）[3]を印刷配布すると、「自分づくりの段階」を知るために発達のすじ道や原動力を学びたいという意欲に駆られる。後半のスライド「子どもの発達と診断」学習では、将来現場に出て活用できる宝物として５枚の記録用紙を完成させる。**作品２・３**[4]は彩色したイラストでびっしりと描き込まれている。

Ⅲ．保育幼児教育科目における教材活用例

１．視聴覚教材の整備

「田中昌人」で大阪成蹊大学図書館の蔵書検索をすると、12 件がヒットする。品切れのために「スライド子どもの発達と診断」は購入できていないが、冊子体『子どもの発達と診断』第１～５巻はシラバス掲載参考図書としてシラバスコーナーに配架されている。加えて、田中昌人・田中杉恵監修の「発達診断の実際」シリーズ（大月書店 2008、DVD 版、第１～８巻）及び同「あそびの中にみる〇歳児」シリーズ（大月書店 2008、DVD 版、１歳児～６歳児）が収められている。DVD は禁帯出であるが、申し出れば図書館内で視聴できるようになっている。

実は、同図書館には『発達診断の実際』及び『あそびの中にみる〇歳児』の一部が OPAC 登録されていたが、相当前に短期大学部のスタッフが購入した VHS ビデオ版らしく、VHS ビデオ機器のない図書館では視聴できないとのことであった。しかし、課程認定を受けて特別支援教育が立ち上がる 2020 年度前後に関連教材の整備がなされ、その中に DVD 版が含まれていた（教材の選定等は村田観弥元大阪成蹊大学准教授）。その DVD 版を、2023 年度に図書館へ移管して広く希望者の利用に供した次第である。これによって、特別支援教育、保育幼児教育等の学ぶ領域を越えて「子どもの発達と診断」を教材として活用する条件が整い、可能性が広がった。

２．「保育内容総論」における活用例

高木は 2023 年４月に大阪成蹊大学に赴任し、「保育内容総論」を担当することになった。保育の内容を理解するためには、まずは子どもの発達を理解し、子どもが発達していく過程について、学生個々が自らの中に取り込むことが大切だと考えた。まずは、シラバス作成に取り組んだ。

厚生労働省の第８回保育士養成課程等検討会（平成 29 年 10 月４日）において、参考資料「保育士養成課程の教科目及び教授内容等について」が示された。保育内容総論の目的（理解すべきこと）及び教授内容（標準的事項）は、**資料４**[5]のようである。

「保育内容と子ども理解」のところに、「子どもの発達の特性と保育内容、個と集団の発達と保育内容」と書かれているが、内容が多岐にわたり、盛り沢山である。14 回の授業で、学生がどれだけ子どもの発達が理解できるのであろうか、どのようにすれば保育内容を理解し、全体的に保育内容を俯瞰でき、見通しをもった保育の指導計画の作成ができるのであろうか、と思案をした。

また、幼稚園教諭養成課程の科目と保育士養成課程の教科目とを共通に開講する場合には、幼稚園教諭養成課程の科目を規定する「教職課程コアカリキュラム」と保育士養成課程の教科目を規定する「保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容」のベースとする考え方が異なることを踏まえた上で、それぞれの意味や事項について確認し、その両方を含むようにシラバスの内容を工夫する必要があった。

とりわけ、保育所保育指針に基づく保育の全体構造をとらえること、「保育目標」「育みたい資質能力」「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と「保育内容」の関連を理解させることである。そして幼稚園教育要領の総則でも「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を理解し、それに沿って、５歳児後半の幼児の姿を具体的に説明できるようにしていくことが重要視されている。

そうであれば、乳児から幼児にかけての発達を理解していき、なおかつ、その年齢での発達の特徴を理解することが必須であり、保育内容を総合的にとらえていく土台になっていくものと考えた。

そこで、次頁の**資料５**のシラバスのとおり、「保育内容と保育の基本」、「保育内容の歴史的変遷」、「保育の多様な展開」を入れつつ、子どもの発達的

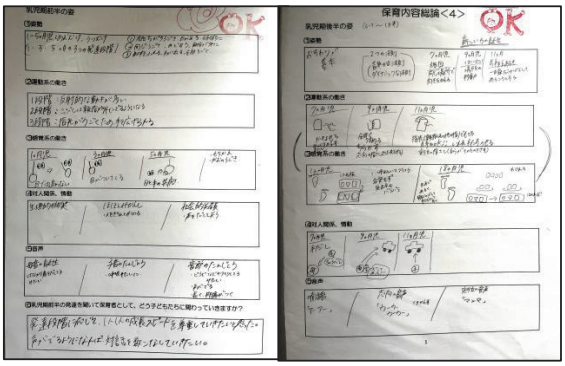
資料４．保育内容総論の目的及び教授内容

教科目	授業形態	単位数	目標（理解すべきこと）	教授内容（標準的事項）
保育内容総論	演習	1	保育の基本と保育内容	保育所保育指針に基づく保育の基本及び保育内容の理解、保育の全体構造と保育内
			保育内容の歴史的変遷	保育内容の歴史的変遷
			保育内容と子ども理解	子どもの発達の特性と保育内容、個と集団の発達と保育内容、保育における観察、保育における記録
			保育の基本を踏まえた保育内容の展開	養護と教育が一体的に展開する保育、環境を通して行う保育、遊びによる総合的な保育、生活や発達の連続性に考慮した保育、家庭・地域・小学校との連携を踏まえた保育
			保育の多様な展開	乳児保育、長時間の保育、特別な支援を必要とする子どもの保育、多文化共生の保育

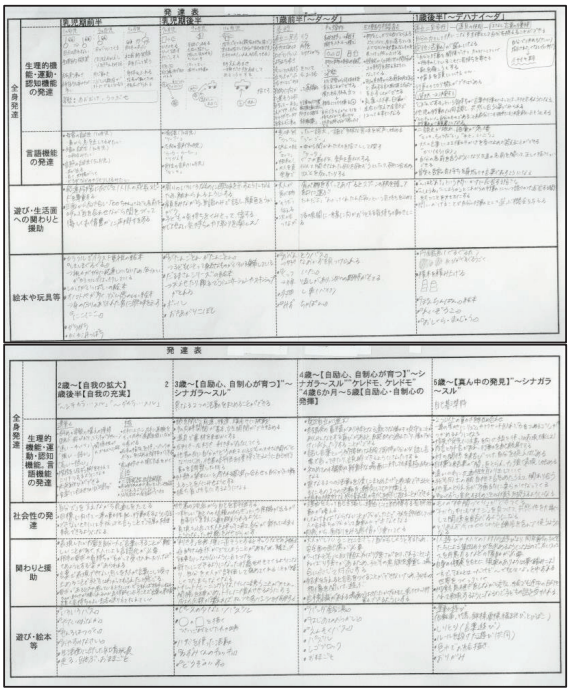
資料５．保育内容総論シラバス 2023（高木）

授業概要	本授業は、幼稚園及び保育所における保育を構造的・総合的にとらえ、具体的な保育実践とのつながりにおいて保育内容を理解することをねらいとする。「保育の目標」**「子どもの発達」**「保育の内容」を関連づけて保育内容を理解し、保育の全体的な構造を理解する。 幼稚園教育要領及び保育所保育指針それぞれの各章の関連性を読み取り、また保育内容の歴史的変遷の学習からも理解を深め保育内容を理解する。その上で、保育に必要な観察・記録の視点を習得し、発達に即した子ども理解と保育内容の展開について、実践と結びつけて学習する。事例研究や模擬保育などを適宜実施する。	
授業回数	**授業内容**	**授業内容での使用教材**
第１回	本授業の目標・内容・評価等について／保育内容と保育の基本 本科目の性格や授業の目標、内容、評価、課題等について理解する。保育内容と保育の基本について既習内容を確認し、保育の全体を俯瞰的にとらえる。「保育内容総論」を学ぶ基本的な考え・幼少期の思いでをイメージマップ作成から考えよう-	
第２回	保育内容の歴史的変遷と社会的背景　近代以降の日本における保育内容及び保育方法の歴史的変遷について学ぶ。	
第３回	発達と保育内容（１）　子どもの発達の特性と保育内容　子どもの発達の特性を学び、保育内容とのつながりを理解する。「幼稚園教育要領」等における保育内容のとらえ方、子ども理解と評価の考え方	乳児期前半の姿：「子どもの発達と診断」スライド視聴
第４回	発達と保育内容（２）　個と集団の育ちを支える保育　子どもの発達を「個」と「集団」の視点からとらえ、クラス経営の基本を理解する。	乳児期後半の姿：「子どもの発達と診断」スライド視聴
第５回	保育における観察と記録：指導計画の作成の理解　保育における観察の視点と記録の方法を学び、子ども理解に基づく指導計画案の作成について理解する。	子どもの発達と診断：DVD「発達診断の実際」1歳前半と１歳後半の姿
第６回	保育の基本（１）　養護と教育が一体的に展開する保育　「保育」という言葉の意味を再考し、養護と教育が一体的に展開する保育について、具体的に学ぶ。授業の後半では、模擬保育に取り組む。	2歳の発達を中心に：「子どもの発達と診断」スライド視聴
第７回	保育の基本（２）　環境を通して行う保育　子どもの主体的な活動が展開されるための環境構成と情報機器の活用法について、具体的に学ぶ。授業の後半では、模擬保育に取り組む。	3歳・4歳前半・4歳後半の発達を中心に：「子どもの発達と診断」スライド視聴、DVD「発達診断の実際」
第８回	保育の基本（３）　遊びによる総合的な保育：遊びや生活を通して学ぶということ　子どもの遊びの重要性と５領域とのつながり、遊びの指導方法について、具体的に学ぶ。遊びと生活のとの関係について考える。授業の後半では、模擬保育に取り組む。	4歳・5歳の発達を中心に：「子どもの発達と診断」スライド視聴、DVD「発達診断の実際」
第９回	保育の基本（４）　子どもの主体性を尊重する保育　子どもの発達を広い視野かつ長い目でとらえることの重要性を理解し、主体的な活動としての遊びや子どもの主体性がはぐくまれる環境について学ぶ。授業の後半では、模擬保育に取り組む。模擬保育と指導案を作成する。	3歳から5歳の遊びを中心に：DVD「発達診断の実際」
第 10 回	保育の基本（５）　家庭や地域、小学校との連携を踏まえた保育園と家庭、地域、小学校との連携の必要性と方法について、具体的に理解する。授業の後半では、模擬保育に取り組む。模擬保育のための教材と指導案を作成する。	
第 11 回	保育の多様な展開（１）　乳児保育　乳児保育（3歳未満児保育）の需要が増大している現状を踏まえ、3歳未満児の特性と必要な配慮について具体的に学ぶ。授業の後半では、模擬保育に取り組む。	
第 12 回	保育の多様な展開（２）　長時間保育　ライフスタイルの変化を踏まえ、長時間保育をはじめとする保育の現代的な課題について学ぶ。授業の後半では、模擬保育に取り組む。	
第 13 回	保育の多様な展開（３）　特別な支援を必要とする子どもの保育特別な支援や配慮を必要とする子どもの保育について、「インクルーシブ保育」の視点から学ぶ。授業の後半では、模擬保育に取り組む。	
第 14 回	保育の多様な展開（４）　多文化共生の保育　グローバル化が進む社会状況を踏まえ、多文化共生の視点から保育のあり方を考え	

作品４．課題用紙（乳児期前半・乳児期後半）



作品５．発達表（乳児版・幼児版）



作品６．三方向画（自己多面視）・成長画（自己形成視）

特徴を学ぶ機会を毎時間入れ込むようにした（右欄は授業内容での使用教材）。

３．受講生の学びの経緯と作品例

乳児期は、「子どもの発達と診断」のスライド視聴を中心に行った。その後、文字やイラストで記録してもらった。授業内でも視聴したが、自宅に帰り復習用としてもオンデマンド教材の URL を提示し、繰り返し視聴して発達理解が進むようにした。また、当日体調不良で欠席の学生には、後日にスライドを視聴してもらい、発達的特徴について記録し提出してもらうことで、全受講生の学習理解を促した。

幼児期については、「子どもの発達と診断」幼児篇のスライドをピックアップして表示し、主な年齢の特徴について説明を行った。なお、提示できなかった部分を含めて「子どもの発達と診断」幼児篇の全ては、オンデマンド教材の URL を提示し自宅での学修として活用してもらった。

各授業（各年齢）ごとに、発達の特徴が記録できる課題用紙を作成してもらっている。そして、これらの課題用紙を返却し、連続性をもった発達の特徴をとらえられるよう「発達表」（乳児版・幼児版）にまとめてもらった。特に幼児版の「発達表」には、個の発達だけでなく、他者との関わりから集団づくりの発展の段階をとらえられるよう「社会性の発達」を項目に入れてある。（**作品４・５・６**[4]）

学生自身が、保育内容を理解し、遊びや生活を学んでいくためには、月齢・年齢ごとの発達の特徴と発達の連続性が分かって、子どもをリアルにイメージできることが大切である。そして、子どもを主体として活動が展開できるよう保育内容を捉え、主体的な遊びを子ども自身が展開するようになることが求められる。そこで、第３回・第４回の授業では、乳児期の発達的変化を捉えやすいように、「子どもの発達と診断」の乳児期前半･後半の「２つの法則」（次々頁の**資料８**、**資料９**）を提示し、乳児期前半の「４か月ころ」の「新しい力の誕生」と「６、７か月ころ」の「後半への飛躍」､乳児期後半では「10か月ころ」の「新しい力の誕生」と「12 ～ 18 か月ころ」の「幼児期への飛躍」を取り出して、保育の実際も踏まえて説明している。記録としては「姿勢」「運動」「感覚系の動き」「対人関係、情動」「音声」について、記述やイラストを用いて学生に自由に表現してもらった。最後にこの時期の子どもにどのように関わっていくのかコメントを求めている。

作品４は、イラストによって乳児期前半の「感覚系のはたらき」の「追視」をよく表現している。本人の了解のもと、次の授業内で他の学生にも紹介し、「物を追視」していくことから「目と手の協応」に繋がっていくのであり、主体的な探索活動、主体的な遊びにも発展していくことを伝えた。

作品６の「三方向画（自己多面視）」は、５歳後半になってくると、自己を客観視できるようになり、自己を多面的に認識するとともに、他者に対しても多面的に捉えることが出来るようになり、「ちがうけどおなじ」世界をとらえられるようになることを実感してもらうよう描いてもらった。「正面向き」では身体の細部まで綿密に描くことができるようになること、「横向き」では目・耳などの対のも

のは片方を描き、手足も工夫して描けるようになること、「成長画（自己形成視）」では自身の成長段階を見通す力もついてくることを、学生自身にも体感して取り込んでもらえるように行った。

Ⅳ.「子どもの発達」をどう取り扱うか

１．教職課程コアカリキュラムにおける扱い

2017 教職課程コアカリキュラム[6]には、教科及び教科の指導法に関する科目として「保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む）」、教育の基礎的理解に関する科目として「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」があり、「発達」について１～２か所の言及がある。すなわち、前者では、全体目標に「幼児の発達に即して、主体的・対話的で深い学びが実現する過程を踏まえて具体的な指導場面を想定して保育を構想する方法を身に付ける」、一般目標に「幼児の発達や学びの過程を理解し、具体的な指導場面を想定して保育を構想する方法を身に付ける」が位置づけられている。後者では、一般目標に「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の障害の特性及び心身の発達を理解する」が据えられている。

なによりも発達への言及で注目すべきは、「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」の科目において、全体目標に「各発達段階における心理的特性を踏まえた学習活動を支える指導の基礎となる考え方を理解する」、一般目標に「心身の発達の過程及び特徴を理解する」が位置づけられ、到達目標に①「心身の発達に対する外的及び内的要因の相互作用、発達に関する代表的理論を踏まえ、発達の概念及び教育における発達理解の意義を理解している」、②「乳幼児期から青年期の各時期における運動発達・言語発達・認知発達・社会性の発達について、その具体的な内容を理解している」が掲げられていることである（下線は引用者、以下同じ）。

２．特別支援学校コアカリキュラムにおける扱い

2022 特別支援学校教諭免許状コアカリキュラム[7]では、視覚障害／聴覚障害／知的障害／肢体不自由の「障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を踏まえた」ないし病弱（身体虚弱を含む）の「病気や障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を踏まえた」という言い回しで発達に言及している。

３．保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領における扱い

保育幼児教育の養成科目においては、発達の扱い

資料６．2017 保育所保育指針における発達の扱い

平成 29（2017）年３月告示　保育所保育指針

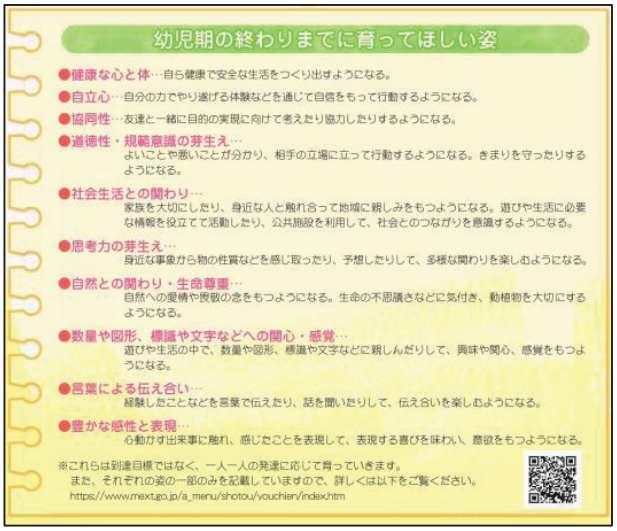
※H29 改訂では、「子どもの発達」に関しての独立した章は消失。その代わりに、「第２章　保育の内容」において、乳児、１～３歳児、３歳児以上の３区分での保育のねらい・内容に先立ち、「（1）基本的事項」の「ア」で、発達的特徴を保育との関わりで整理している。

1　乳児保育に関わるねらい及び内容
（1）基本的事項
ア　乳児期の発達については、視覚、聴覚などの感覚や、座る、はう、歩くなどの運動機能が著しく発達し、特定の大人との応答的な関わりを通じて、情緒的な絆が形成されるといった特徴がある。これらの発達の特徴を踏まえて、乳児保育は、愛情豊かに、応答的に行われることが特に必要である。
（以下、略）

2　１歳以上３歳未満児の保育に関わるねらい及び内容
（1）基本的事項
ア　この時期においては、歩き始めから、歩く、走る、跳ぶなどへと、基本的な運動機能が次第に発達し、排泄の自立のための身体的機能も整うようになる。つまむ、めくるなどの指先の機能も発達し、食事、衣類の着脱なども、保育士等の援助の下で自分で行うようになる。発声も明瞭になり、語彙も増加し、自分の意思や欲求を言葉で表出できるようになる。このように自分でできることが増えてくる時期であることから、保育士等は、子どもの生活の安定を図りながら、自分でしようとする気持ちを尊重し、温かく見守るとともに、愛情豊かに、応答的に関わることが必要である。
（以下、略）

3　３歳以上児の保育に関するねらい及び内容
（1）基本的事項
ア　この時期においては、運動機能の発達により、基本的な動作が一通りできるようになるとともに、基本的な生活習慣もほぼ自立できるようになる。理解する語彙数が急激に増加し、知的興味や関心も高まってくる。仲間と遊び、仲間の中の一人という自覚が生じ、集団的な遊びや協同的な活動も見られるようになる。これらの発達の特徴を踏まえて、この時期の保育においては、個の成長と集団としての活動の充実が図られるようにしなければならない。
（以下、略）

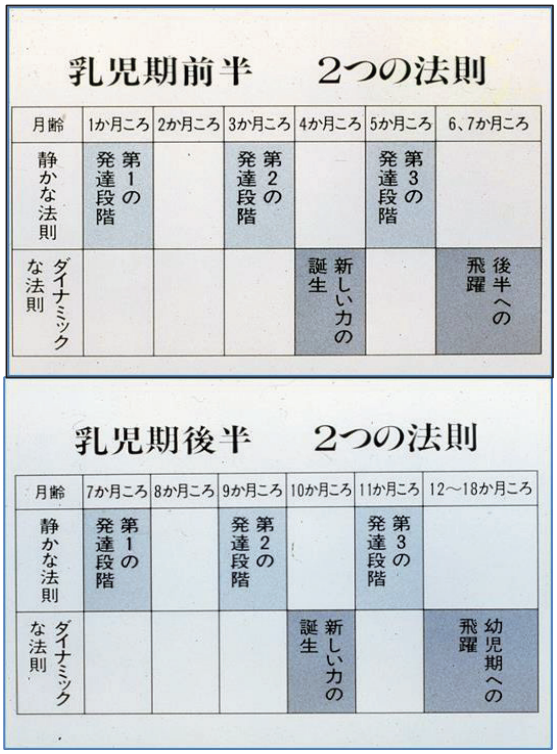
資料７．幼児期の終わりまでに育ってほしい姿



が変わってきている。これまでの保育所保育指針における発達関連の記述を比較してみると、1999 指針で「年齢ごとの発達」が章立てされていたものが、2008 指針では「発達が一括り」の記述となり、2017 指針では大幅に圧縮された（**資料６**）（國本真吾提供）。さらに「発達段階」ではなく「発達過程」として子どもを理解して受け止めていく流れにある[8]。そのような中で、「発達段階」の用語はご法度で、教員によっては受講生が「発達段階」の語を使うと「発達過程」に訂正させることもあるという[9]。

2017 幼稚園教育要領（2018 施行）等の特徴は、「学校教育のはじまりとしての幼稚園教育」、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（略称、10 の姿）（**資料７**[10]）などが位置づけられたことである。小

資料８．子どもの発達と診断：乳児篇の総括表



乳児期前半　2つの法則

月齢	1か月ころ	2か月ころ	3か月ころ	4か月ころ	5か月ころ	6、7か月ころ
静かな法則	第1の発達段階		第2の発達段階		第3の発達段階	
ダイナミックな法則				新しい力の誕生		後半への飛躍

乳児期後半　2つの法則

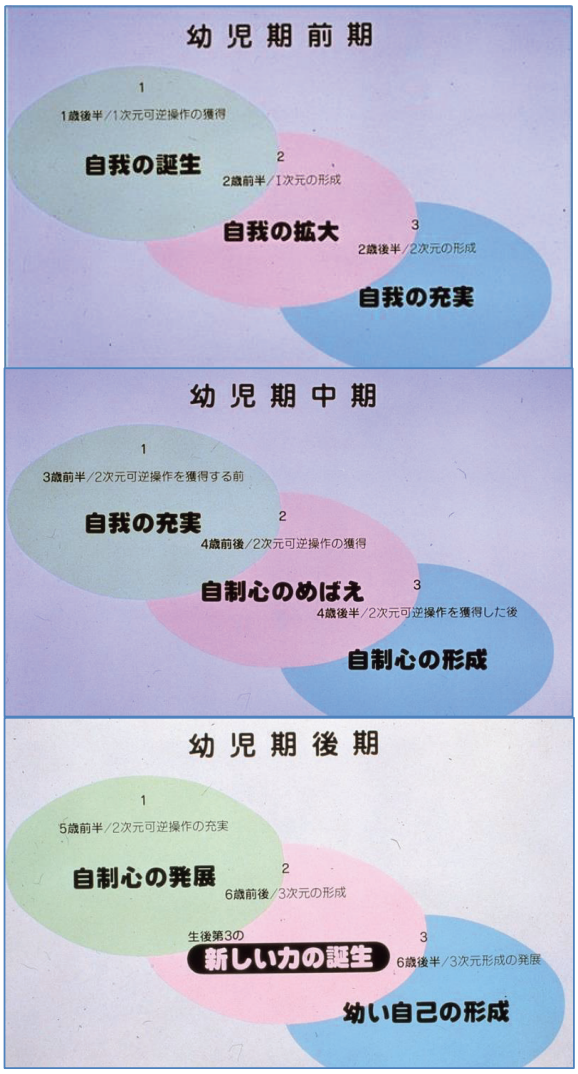
月齢	7か月ころ	8か月ころ	9か月ころ	10か月ころ	11か月ころ	12～18か月ころ
静かな法則	第1の発達段階		第2の発達段階		第3の発達段階	
ダイナミックな法則				新しい力の誕生		幼児期への飛躍

学校への接続が円滑にいくため、５領域を整理し直し、幼児期の生活の中に遊びを位置づけ、アクティブラーニングの３つの視点、「主体的・対話的な深い学び」の充実が示されている。

４．「子どもの発達と診断」の教材活用の意義と可能性、そして醍醐味

「子どもの発達と診断」ではどのような「発達」の扱いになっているのであろうか。1983 乳児篇の特徴は、「２つの法則」として「静かな法則」及び「ダイナミックな法則」がセットで説明されている点で ある（**資料 8**[11]）。「静かな法則」は発達の節目、発達段階であり、乳児期前半でいえば「１か月頃」「３か月頃」「５か月頃」の３つがそれにあたる。これに対して、「ダイナミックな法則」とは、「『静かな法則』の奥深いところに成り立っている『新しい力の誕生』と『飛躍』」である。そして、「新しい力の誕生」は「第二の段階から第三の段階へ進む間の４か月頃」、「乳児期後半への『飛躍』」は「６、７か月頃」に当たる（乳児期前半スライド９解説）。乳児期後半における「静かな法則」の３つの発達段階は「７か月頃」「９か月頃」「11 か月頃」であり、「ダイナミックな法則」は「新しい力の誕生」が「10 か月頃」、「幼児期への『飛躍』」は「１歳から１歳半ごろまでの半年をかけて」行われる（乳児期後半スライド８解説）。火山活動に例えて「静かな法則」は外から観察できる変化（噴火

資料９．子どもの発達と診断：幼児篇の総括図



等）、「ダイナミックな法則」はその変化の元にあるマグマの地下活動と説明すると、受講生はイメージが掴めるようである。「静かな法則」（発達の節目・発達段階）もきちんと学んだ上で、「ダイナミックな法則」と結合させて子どもの発達の過程を動的に捉えようというのである。

ところで、1991 幼児篇には「２つの法則」の総括表がない。そこで、この点については、田中昌人 1983「生後第３の発達の階層における３つの発達段階と生後第３の新しい発達的力量の生成（着目点）」の表[12] を配布して補っている。その表では、「静かな法則」の３つの発達段階は「１歳半ごろ」「４歳前後」「６、７歳ごろ」であり、「ダイナミックな法則」の「新しい力の誕生」が「５歳半ごろ」、「変換可逆操作の階層への飛躍的移行」が「８、９、10 歳ごろ」にあたる。

幼児篇スライドでは、前期・中期・後期ごとに**資料 9**[11] のような総括図が提示されている。これらを繋ぐと、「自我の誕生／１次元可逆操作の獲得（１

歳後半）―自我の拡大／（大文字の）Ｉ次元の形成（２歳前半）―自我の充実／２次元の形成（２歳後半）―自我の充実／２次元可逆操作を獲得する前（３歳前半）―自制心のめばえ／２次元可逆操作の獲得（４歳前後）―自制心の形成／２次元可逆操作を獲得した後（４歳後半）―自制心の発展／２次元可逆操作の充実（５歳前半）―生後第３の新しい力の誕生／３次元の形成（６歳前後）―幼い自己の形成／３次元形成の発展（６歳後半）」（下線種ごとに対応）のようになる。学童篇スライドが出ていたなら、「変換可逆操作の階層への飛躍的移行」という「飛躍」の説明もなされていたと思われるが、残念ながら途中切れで終わっている。とはいえ、幼児期の発達を自我・自制心・自己と絡めながら、子ども自身の成長する力を中軸に据えて観ていく視点・手法は、受講生にも分かり易く、共感的に学びとってもらえていると感じる。

このように「子どもの発達と診断」は発達段階と発達過程を分断させて対立的に理解するのではなく、両者を結合させて統一的に捉えることを促す教材としての意義と可能性を有している。そして、「子どもの発達と診断」を教材として活用した講義づくりの醍醐味は、現場に出てから発達保障実践を展開する素養を受講生が身に着けてくれていることに尽きよう。

備考

本稿は、Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ-１・Ⅳを渡部が、Ⅲ-２・３を高木が下書きし、討議しながら最終調整した。

謝辞

「子どもの発達と診断」等の教材化及び本稿の執筆にあたり、大月書店、渡部容子氏、中村隆一氏、國本真吾氏、川内紀世美氏、他の授業づくりMLのメンバー、作品掲載を了解下さった受講生、障害発達支援論及び保育内容総論の受講生の皆さんにお世話になりました。記して感謝を申し上げます。

注

1）内容構成は、乳児篇スライド139枚・録音カセット２巻、幼児篇スライド222枚・録音カセット３巻である。なお、CiNii Books 及びそれを反映した国立国会図書館サーチでは、同資料の書誌情報の発行年欄は「1980」または「198-」となっていた。そこで大月書店に確認したところ、「乳児篇 1983.3.27 、幼児篇 1991.3.25」との回答であった（2023.9.7）。そのことをCiNiiBooks に伝えて修正がなされ、いまは「1983-1991」という記載に改まっている。

2）枕草紙を用いた授業づくりについては、渡部昭男 2011「地域が学校をとりもどす」『地域学入門』ミネルヴァ書房に収録している（pp.231-232）。

3）渡部昭男・寺川志奈子監修 2005『「自分づくり」を支援する学校』明治図書 pp.28-29（小学部～高等部本科）、渡部昭男 2009『障がい青年の自分づくり』日本標準 pp.128-129（高等部専攻科）。

4）作品制作者の受講生には匿名掲載を了解いただいた。

5）厚生労働省 HP「保育士養成課程の教科目及び教授内容等について」https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/sannkou1_2.pdf（2023.9.25 閲覧）。

6）教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 2017.11.17 公　表 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm（2023.9.30 閲覧）。

7）特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議 2022.7.27 公　表 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/173/mext_00001.html（2023.9.30 閲覧）。

8）渡部主宰の自主サークル「授業づくり ML」のメンバーでもある國本真吾による指摘（2023.9.8ML メール）。國本は担当科目で配布している保育所保育指針の「発達」記述の変遷一覧を ML 配信してくれている。資料６はその一部である。

9）同 ML メンバーの川内紀世美大阪健康福祉短期大学（松江キャンパス）講師の指摘（2023.9.8ML メール）。

10）無藤隆監修・大方美香編著 2013『子どもの発達からみる「10の姿」の保育実践』ぎょうせい、文部科学省 2019「一人一人のよさを未来へつなぐ：学校教育のはじまりとしての幼稚園教育」パンフレット（令和元年 12 月）https://www.mext.go.jp/content/1422303_07.pdf、など。転載した「10 の姿」は、同パンフレットに掲載されたものである。類似した資料として他に、「幼児期の終わりまでに育ってほしい『10 の姿』～文部科学省 幼稚園教育要領～」http://www.tsuruma.ed.jp/syoukai/nyuusu/hogosyahe/youjiki-10.pdf もある（いずれも 2023.10.3 閲覧）。ともに到達目標ではないことを強調した、「※これらは到達目標ではなく、一人一人の発達に応じて育っていきます」、「※『10 の姿』は到達すべき目標ではなく、子どもたちの主体的な学びを通じて、総合的に育まれるものです」という注意書きがある。

11）資料７・資料８のスライド掲載については大月書店の許可（2023.9.11 付）を得た。

12）例えば、田中昌人 1987『人間発達の理論』青木書店 p.67、所収の「表１」。

How to deal with 'infant development' in special needs education subjects and childcare and early childhood education subjects: Practical experiences using Masato TANAKA and Sugie TANAKA's "Child Development and Diagnosis" as a teaching material

WATANABE Akio*
TAKAGI Tamae*

Abstract：

"Child Development and Diagnosis (Otsuki Shoten)", supervised by Masato TANAKA and Sugie TANAKA, is a set of slide material s consisting of 2 volumes for under 1 year old infants published in 1983 and 3 volumes for preschool infants published in 1991 (photos by Tomoyuki ARITA, audio tapes and scenarios included). Throughout about 40 years of teaching life, Akio WATANABE has used them as a teaching material in special needs education subjects (Tottori University 1982-2010, Osaka Seikei University 2020-23) and human development and environmental studies subjects (Kobe University 2011-19). When we was unable to hold face to face classes due to the covid-19 pandemic (2020-), slides were digitized and used for online lectures, or recorded so that they could be viewed on demand. This digital version teaching material is easy to use for lectures after face to face classes resume. It is extremely useful for students who wish to become teachers or childcare workers to learn about the growth potential of children (including children with disabilities) and their developmental path, as well as to acquire the foundation to create practices that guarantee the development of children when they get a job.

In this report, after introducing our attempts to convert "Child Development and Diagnosis" into teaching materials and class practices, we discussed how to deal with infant development in special needs education subjects (Akio WATANABE) and childcare and early childhood education subjects (Tamae TAKAGI).

Key words：

Masato TANAKA and Sugie TANAKA's "Child Development and Diagnosis", digitization of slide teaching materials, children's growth potential and developmental path, basics for creating developmental security practices, special needs education subjects /childcare and early childhood education subjects

* Osaka Seikei University, Faculty of Education

■ 論文

高等学校「歴史総合」時代における大学の歴史教育への課題
―教職課程科目「外国史概説」の展望―

東出加奈子*

【要約】
2022 年（令和４年）から大幅な改訂が行われた高等学校の歴史教育は、これまでの世界史と日本史を統合した「歴史総合」が必履修科目として新設されたとともに、これまでの「世界史 A」と「世界史 B」を編成した「世界史探求」が選択科目として設置された。本研究では、高等学校の新たな学習指導要領を通して、「歴史総合」時代における大学の歴史教育への課題について検討する。筆者は、教職課程科目を兼ねる大学共通科目の「外国史概説」を担当していることから、新設された「歴史総合」を学ぶことになる高校生に、大学入学後どのような接続した歴史教育を行っていくことになるのか、大学での授業展開に向けた検討も試みる。

キーワード　歴史総合、世界史探求、外国史概説、地理歴史科

Ⅰ．はじめに

2016 年（平成 28 年）に高等学校学習指導要領の改訂に向けた案が示され、2018 年（平成 30 年）には新学習指導要領が告示された。23 科目において新設あるいは名称変更が行われた大幅な改訂の学習が、2022 年（令和４年）から始まった。その中の歴史教育の科目編成においても大幅に改訂され、必履修科目として新設されたのが「歴史総合」であり、これまでの世界史と日本史を統合した内容となっている。また、これまでの「世界史 A」と「世界史 B」は、選択科目として「世界史探求」に編成されることになった。

そこで、本研究では、高等学校の新たな学習指導要領を通して、「歴史総合」時代における大学の歴史教育への課題について検討する。筆者は、教職課程科目を兼ねる大学共通科目の「外国史概説」を担当していることから、新設された「歴史総合」を学ぶことになる高校生に、大学入学後どのような接続した歴史教育を行っていくことになるのか、大学での授業展開に向けた検討も試みたい。

「歴史総合」科目の実施が始まり、高等学校の現場での教育についての検討をはじめ、大学教員からも歴史教育についての研究が発表されている。たとえば、高等学校新課程の「歴史総合」の科目編成をめぐる試案の解説を提示した研究（秋田 2018）や、世界史と日本史の融合科目に対しての評価と課題をまとめた研究（藤原 2020）などが挙げられる。一方、「歴史総合」の新設を受けて、高等学校の教員による実践案だけでなく、歴史教育の方向性と大学教育の展望について述べているもの（徳橋 2017）も見られ、高等学校と大学との学習の接続について提起している研究がある。こうした先行研究を参考にしつつ、以下では高等学校学習指導要領の地理歴史編より、新設される科目の教育内容の外観を確認したうえで、大学での歴史教育の課題を考えていく。

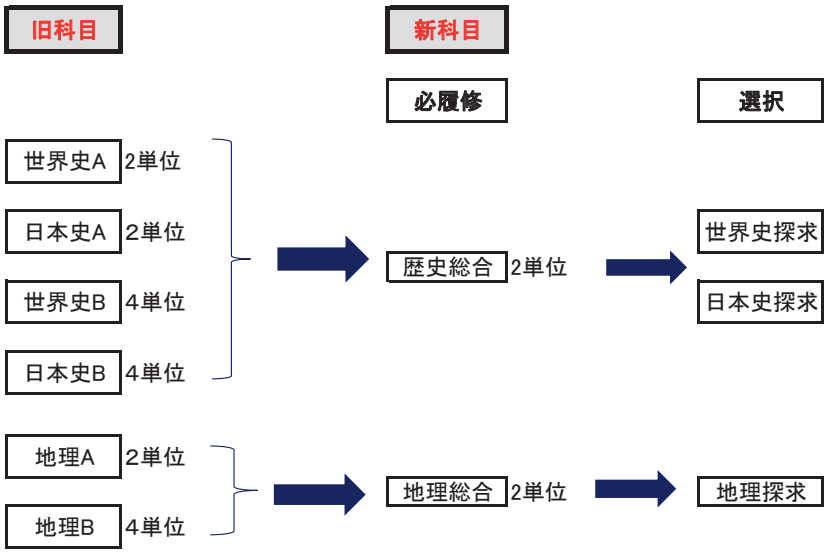
Ⅱ．高等学校学習指導要領の改訂

１．学習指導要領改訂の経緯

2015 年（平成 27 年）の日本学術会議における史学委員会では、高等学校歴史教育に関する分科会が開催され、「歴史総合」に期待される内容が提言された。この分科会における議論は、2006 年に「世界史」の未履修問題が発覚したことに端を発して、高校生が身につけるべき歴史認識をめぐって議論がかわされてきた経緯があり、懸念される点を踏まえつつ、科目に求められることを提起するということが背景にあった[1)]。提言の内容は６項目からなり、①時系列に沿って学び、主題学習を重視する、②15-16 世紀以降の近現代を中心に学ぶ、③世界と日

＊大阪成蹊大学　国際観光学部

図１：2018 年（平成 30 年）高等学校学習指導要領の改訂における地理歴史科の科目構成



出典:文部科学省「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説ー地理歴史編ー」
2018年（令和30年3月30日）より筆者作成

本の歴史を結びつけて学ぶ、④能動的に歴史を学ぶ力を身につける、⑤教員養成と現職研修の重要性、⑥大学入試改革と「歴史総合」科目、であった。これらの項目については、日本の高校歴史教育が、大学入試に向けて暗記中心の知識詰め込み型に陥る傾向が強く、生徒が興味や関心を持ちにくくなっているという観点から提起された。また、小中学校の社会科歴史分野は日本史中心であり、世界史から切り離して一国史的に学ぶ傾向が強いことから、グローバル化の時代にふさわしい歴史教育が必要であるということを指摘している[2)]。

一方、文部科学省中央教育審議会では、新科目「歴史総合」の開設についての議論が進められた。2016 年（平成 28 年）には、教育課程部高等学校の地歴・公民科科目の在り方に関する特別チームによる「高等学校学習指導要領における歴史科目の改訂の方向性①（案）」が発表され、その中に「新必履修科目」の説明が折り込まれた[3)]。そして、2018 年（平成 30 年）に学校教育法施行規則の一部改正と高等学校学習指導要領の改訂が示され、第２節に「地理歴史科改訂の主旨及び要点」が明記されている[4)]。改訂の内容は、地理歴史科の科目構成を見直し、共通必修科目としての「歴史総合」と「地理総合」を設置し、選択履修科目の「世界史探求」、「日本史探求」、「地理探求」においては、必修科目で学んだことを生かしつつ発展的かつさらに深く学習すると位置づけられている（図１）。この改訂については、君島（2019）が「1947 年に学習指導要領が最初に公表されて以来の大改革」と述べているように、高等学校の歴史教育が大きく変わることになった。

２．改訂における地理歴史科の構成

1989 年（平成元年）に高等学校学習指導要領が改訂されたとき、地理歴史科においては「世界史Ａ」「世界史Ｂ」のいずれか１科目、「日本史Ａ」

表１：1989 年（平成元年）～ 2009 年（平成 21 年）の高等学校歴史教育の内容

		1989年（平成元年）改訂	1999年（平成11年）改訂	2009年（平成21年）改訂
世界史	世界史A	近現代史	国際関係と地理的条件	人類の諸課題を探求
	世界史B	世界史の大きな流れや枠組の理解 文化の多様性	現代世界の諸地域の特質と 文化の多様性	地理的条件や日本史との関連、 歴史的思考力
日本史	日本史A	近現代史	地理的条件と我が国の歴史	主題学習の充実
	日本史B	世界史的視野に立って総合的に理解	適切な主題を設定して行う学習	主題学習の充実、伝統文化、 歴史的思考力を育成

出典:戸田浩史「歴史教育再考ー高校新科目「歴史総合」設置を契機に—」『立法と調査』2022、p. 49. より抜粋

「日本史Ｂ」「地理Ａ」「地理Ｂ」のいずれか１科目の、計２科目を必履修とすることが設置された。このねらいについては、中学校の社会科で日本史や地理を中心に学んでいることから、高等学校では世界史の枠組みや文化の多様性を学ぶことを重視したからであると指摘されている（戸田 2022）。

歴史科目については、表１のように、1989 年 (平成元年) 以降、いずれの科目においても名称や必履修単位の構成は変わらなかったものの、学習内容が改訂されていった。このような改訂を経て、2018 年（平成 30 年）には、「歴史総合」が新設され、資質・能力の育成のために、以下のねらいが設定された[5)]。

第一に「知識・技能」に関わることとして、近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、世界とその中の日本を相互的な視野から捉え、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を理解し、諸資料から歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにすることである。

つぎに、「思考力、判断力、表現力等」に関わることとして、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現代とのつながり、多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想する力、さらに考察、構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力を付けることである。

最後に、「学びに向かう力、人間性等」に関わることとして、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に追究、解決しようとする態度を養う、日本国民としての自覚、我が国の歴史に対する愛情、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深めることが示された。

以上のねらいは、「歴史総合」の学習を通じて、進化した人口知能 AI の登場や、Society5.0 の社会では IoT 機器によってあらゆる知識や情報が共有化される時代に向けて、学校教育には生徒たちがさまざまな変化に積極的に向き合い課題を解決していくことや、様々な情報を見極め、情報を再構成する

表２：2018 年（平成 30 年）高等学校学習指導要領の改訂における歴史の科目構成

「歴史総合」	「世界史探求」	「日本史探求」
A歴史の扉	A世界史へのまなざし	A原始・古代の日本と東アジア
⑴歴史と私たち	⑴地球環境から見る人類の歴史	⑴黎明期の日本列島と歴史的環境
⑵歴史の特質と資料	⑵日常生活から見る世界の歴史	⑵歴史資料と原始・古代の展望
B近代化と私たち	B諸地域の歴史的特質の形成	⑶ 古代の国家・社会の展望と画期
⑴近代化への問い	⑴諸地域の歴史的特質への問い	（歴史の解釈，説明，論述）
⑵結び付く世界と日本の開国	⑵古代文明の歴史的特質	B中世の日本と世界
⑶国民国家と明治維新	⑶諸地域の歴史的特質	⑴中世への転換と歴史的環境
⑷近代化と現代的な諸課題	C諸地域の交流・再編	⑵歴史資料と中世の展望
C国際秩序の変化や大衆化と私たち	⑴諸地域の交流・再編への問い	⑶ 中世の国家・社会の展望と画期
⑴国際秩序の変化や大衆化への問い	⑵結び付くユーラシアと諸地域	（歴史の解釈，説明，論述）
⑵第一次世界大戦と大衆社会	⑶アジア諸地域とヨーロッパの再編	C近世の日本と世界
⑶経済危機と第二次世界大戦	D諸地域の結合・変容	⑴近世への転換と歴史的環境
⑷国際秩序の変化や大衆化と現代的な課題	⑴諸地域の結合・変容への問い	⑵歴史資料と近世の展望
Dグローバル化と私たち	⑵世界市場の形成と諸地域の結合	⑶近世の国家・社会の展望と画期
⑴グローバル化への問い	⑶帝国主義とナショナリズムの高揚	（歴史の解釈，説明，論述）
⑵冷戦と世界経済	⑷第二次世界大戦と諸地域の変容	D近現代の地域・日本と世界
⑶世界秩序の変容と日本	E地球世界の課題	⑴近代への転換と歴史的環境
⑷現代的な諸課題の形成と展望	⑴国際機構の形成と平和への模索	⑵歴史資料と近代の展望
	⑵経済のグローバル化と格差の是正	⑶近現代の地域・日本と世界の画期と構造
	⑶科学技術の高度化と知識基盤社会	⑷現代の日本の課題の探究
	⑷地球世界の課題の探究	

出典:文部科学省「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説ー地理歴史編ー」2018年（令和30年3月30日）より筆者作成

などして新たな価値につなげていくことや複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようになることが求められているのである。

３．「歴史総合」の内容

つぎに、高等学校における「歴史総合」とともに「世界史探求」の学習内容を見ていく。表２は、「日本史探求」を含めた歴史科目の内容を一覧にしたものである。

「歴史総合」の大項目Ａは、日常生活や身近な地域などに見られる諸事象が、時間的な推移や空間的な結び付きの中で歴史とつながっていることと、資料に基づいて歴史が叙述されていることを理解できるようにする内容となっている。そして、大項目Ｂ、Ｃ、Ｄは、社会的事象の歴史的な見方・考え方や資料の取扱いに関する基本的な技能を活用して、生徒が資料から課題を見いだし、自ら学習を深めることができるように、それぞれ中項目が設定されている。

「世界史探求」の大項目Ａは、この科目の導入として位置付けられており、中学校社会科との接続や「歴史総合」で習得した成果に配慮し、人類の生存基盤をなす自然界に見られる諸事象や 日常生活に見られる諸事象を扱う内容である。「歴史総合」と比較して、広い空間軸、長い時間軸を扱うこの科目の特色、意味や意義を考察、理解し、世界史学習の導入としている。大項目Ｂ、Ｃ、Ｄは、世界の歴史の大きな枠組みと展開を、諸地域を軸にその歴史的特質の形成、交流・再編、結合・変容から構造的に理解することをねらいとする内容である。そして大項目Ｅは、生徒がこれまでに習得した知識や技能を活用して、歴史的に形成された地球世界の課題を主体的に探究する活動を通して地球世界の課題を理解する内容となっている。

新たな歴史科目では、学習全般において課題の「問い」を設定し追究する学習となる。この学習において重要なことは、第一に課題の「問い」の設定であり、第二に課題の「問い」の追究を促す資料の活用となる。したがって、社会や文化の多様性や複合性について段階的に考察を深めるような構成となっているのである。

Ⅲ．高等学校「歴史総合」から大学の歴史教育へ

１．中学校から高等学校への接続

中学校の社会科歴史的分野においては、日本の歴史の大きな流れを世界の歴史を背景に学習を重ねている[6)]。そして、高等学校の「歴史総合」では、中学校の学習成果を踏まえ、具体的な歴史に関わる事象に豊かに触れることができるようにするとともに、事象の結び付きや広がり、さらに関係性などを重視して扱い、生徒が現代の社会や自身との関わりなどから、興味・関心をもって学習に臨むことができるような内容となっている。とりわけ、近現代の歴史を中心とした「歴史総合」は、空間認識と時間認識の両面から、歴史に関わる事象を大きく捉えることが重要であるとして、個別の事象のみの理解にとどまるような学習ではなく、歴史の展開を大観する上で柱となるような事柄に着目して学習内容を構成する必要があると示されている[7)]。

高等学校では、中学校の学習と連続した歴史教育となるよう、日本史を中心とした内容から、近代化における世界史の事象と関連づけ、歴史の大きな変化に伴う生活や社会の変容について考察し、現代的な諸課題を理解する学習が設定されているのである。

２．高等学校から大学への接続

2022 年度に高等学校に入学した高校生は、必修科目である「歴史総合」を学び、ほとんどの高校では２年次から「世界史探求」あるいは「日本史探求」を選択科目として学ぶ可能性があることになる。そして、2025 年度以降には、新たなカリキュラムを学習した高校生が、改訂実施以降の移行期間中に段階的に大学に入学してくることになる。筆者が担当する「外国史概説」は、教職科目としてだけではなく大学共通科目でもあり、履修対象者は全学部・全学年の学生となっている。したがって、移行期間は同じ教室の中に、高校の時に「世界史Ａ」もしくは「世界史Ｂ」のうち１科目を学んだ学生、あるいは「歴史総合」を学んだ学生、さらに「歴史総合」と「世界史探求」のどちらも学んだ学生、が混在することになる。こうした新科目の移行期間における大学の授業では、さまざまな歴史科目を学んできた学生が同じ教室で、一緒に学ぶことを念頭におきつつ、高校から大学への歴史教育の接続を考えていかなければならないのである。

Ⅳ．大学における歴史教育の課題

１．「外国史概説」の学び

大学では、高等学校までの多様な歴史教育のあり方を理解したうえで、授業を構築していくことが望まれよう。

「外国史概説」では、古代から現代にかけて年代

順に世界の歴史を学ぶ内容となっているが、高等学校の歴史教育の改訂により、今後、大学に入学してくる学生の中には世界史の通史を学んでこなかった人が一定数いると推定される。そして、「世界史探求」を選択しなかった場合は、さらに増えることが予想される。つまり、世界史における古代、中世、近世の時代の学びを、これまで通りの内容で良いのか検討する必要があろう。

「歴史総合」において、現代の形成に直接関わる時代として近現代史を学ぶということであるならば、前近代を学ぶことは、近代の形成に関わることを理解していくことであり、歴史の変化に関わる諸事象について大観を捉えることも必要だと言えよう。したがって、大学では前近代史において基礎知識も含めて、一層の学びとなるような内容を検討していきたいと考える。

２．近現代史の学び

近現代史の学びを中心とした「歴史総合」は、18世紀以降の歴史を「近代化」「国際秩序の変容と大衆化」「グローバル化」の３つの側面から、現代的諸課題がどのように形成されたのかを学ぶ内容となっている。では、なぜ18世紀からなのであろうか。日本史においては、17世紀から19世紀にかけて江戸時代であり、近代は明治維新以降と位置付けられているのが通説である。

一方、山川出版社の『詳説世界史研究』を見ると、第10章の「近代ヨーロッパ・アメリカ世界の成立」からが近代と位置付けられており、18世紀後半のイギリスにおける産業革命、アメリカの独立革命、フランス革命などがあげられている。ヨーロッパや北アメリカでは革命と呼ばれる事象が相次いだことから、現代に世界と日本の相互的な視野から捉えるために、18世紀からが現代的な諸課題の形成に関わる歴史と位置づえていると考えられよう。また、同社の『歴史総合―近代から現代へ―ノート』では、第１章を「結びつく世界」として、アジア諸地域の繁栄と日本の関係について、ヨーロッパにおける主権国家体制の形成とヨーロッパ人の海外進出についての項目となっており、16世紀から17世紀にかけての世界史への扉として歴史の大きな枠組みと展開を学ぶ内容になっている。第２章では18世紀の世界の事象とともに日本との関りを展開した項目を学び、第３章の明治維新に続く構成になっている[8)]。

３．前近代史の学び

「歴史総合」が近現代史を中心に世界史と日本史を融合させた科目として設定されたということは、大学の「外国史概説」において前近代史の学びをどのように進めていけばいいのだろうか。世界史における古代、中世、近世の時代では、古代文明、アジアの形成と発展、イスラーム世界の形成と発展、大交易時代、ユーラシア大陸の繁栄、ヨーロッパ世界の形成と発展などを学ぶことにより、近代に繋がっていく内容となっている。

高等学校の歴史授業において、「歴史総合」で近現代史を学習したのち、「世界史探求」を選択履修しなければ、これまでの世界史のなかの古代、中世、近世は学ばずに大学に入学してくる学生がいる場合も考えられる。したがって、大学では、前近代史の事象においても、現代が直面しているグローバルな取り組みにより解決すべき諸課題を、未来を考えるうえでも自分事として捉えることができるような「問い」を設定した授業を展開していきたいと考える。

Ⅴ．おわりに

本研究では、2022年（令和４年）度から実施されることになった、高等学校学習指導要領における歴史教育の内容を概観したのち、大学での歴史教育への課題について検討した。以上、見てきたように高等学校での歴史科目の学びの変化にともない、今後、多様な歴史観をもった学生が大学に入学してくると予測されることから、大学教員にとっても大きな関心事であると言えよう。まとめとして、今後の試みを記することとする。

すでに、「歴史総合」の授業の実践について、高等学校の教員よりさまざまな報告が発表されている。これまで筆者は、高等学校の教科書を参考にしながら、大学の授業内容を検討してきた。しかし、「歴史総合」における改善・充実の要点６項目において、「主題」や「問い」を中心に構成する学習の展開、資料を活用し、歴史の学び方を修得する学習、さらに課題の解決を視野に入れて近現代の歴史を考察する、などが求められており、高等学校のそれぞれの教員が設定する「問い」が重要となってくる。実際、自治体によっては、現場の教員を対象として、「歴史総合」の学習方法や「問い」の立て方などの研修が行われたり、教員同士によるシンポジウムが開催されており、暗記型の学習から「問い」による歴史的思考力を深める学習へと進められている。したがって、高等学校と大学との歴史教育の接続を考えるならば、「歴史総合」あるいは「世界史探求」を学んだ大学生にどのように歴史教育を取り

入れていけばよいのか考えるうえで、双方の教員に連携が必要になってくるであろう。多くの大学生が歴史学に興味・関心が持てるような授業を目指して、教科書だけではなく高等学校の教員の方々との対話を積極的に試みたいと考える。

また、教職課程科目としての「外国史概説」の学びを考えるならば、「世界史探求」を含めた、これまでの「世界史Ｂ」の内容である通史とともに、前近代の社会的事象の歴史的な見方の学びが必要となってくるであろう。大学における歴史教育についての位置づけと学びの再構築を試みることで、主体的・対話的な深い学びとなるよう工夫していくことを今後の課題としたい。

【注】

１）　中央教育審議会「答申　幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等改善及び必要な方法策について」2016 年（平成 28 年）12 月 21 日、p. ⅱ . 高校歴史教育に関する分科会は、2014 年（平成 26 年）12 月４日に第１回分科会が開催された以降、2015 年（平成 27 年）に第２回が３月６日に、第３回が６月 19 日に、第４回が 10 月 23 日に審議が進められ、2016 年（平成 28 年）２月 18 日の第５回では提言案について検討されたのち、４月 22 日の日本学術会議幹事会において提言「「歴史総合」に期待されるもの」について承認された経緯があった。

２）　同上、pp. ⅱ - ⅲ .

３）　文部科学省「高等学校学習指導要領における世界史科目の改訂の方向性（案）」2016 年（平成 28 年）５月 18 日、教育課程部高等学校の地歴・公民科科目の在り方に関する特別チーム、資料 11.

４）　文部科学省（平成 30 年３月告示）「高等学校学習指導要領」第２節地理歴史 . ならびに文部科学省 2018 年（平成 30 年）７月、「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説―地理歴史編―」、pp.10-28.

５）　同上、「【高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説―地理歴史編―」第２章第３節、pp.125-127.

６）　文部科学省「中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説―社会編―」2017 年（平成 29 年）７月、第２章第２節、pp.83-88.

７）　前掲、「【高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説―地理歴史編―」第２章第３節、pp.123-127.

８）　山川出版社 (2022)『歴史総合―近代から現代へ―ノート』歴史総合ノート編集部、pp.2-3.

【引用文献】

日本学術会議「歴史総合」に期待されるもの」審査結果、史学委員会高校歴史教育に関する分科会。2016 年（平成 28 年）５月 16 日 .

中央教育審議会「答申　幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等改善及び必要な方法策について」2016 年（平成 28 年）12 月 21 日 .

文部科学省「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説―地理歴史編―」、2018 年（平成 30 年）７月 .
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/11/22/1407073_03_2_2.pdf
（2023 年 10 月５日閲覧）

文部科学省「高等学校学習指導要領における世界史科目の改訂の方向性（案）」2016 年（平成 28 年）５月 18 日、教育課程部高等学校の地歴・公民科科目の在り方に関する特別チーム、資料 11.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/062/siryo/__icsFiles/afieldfile/2016/06/20/1371309_11.pdf （2023 年 10 月５日閲覧）

文部科学省（平成 30 年３月告示）「高等学校学習指導要領」第２節地理歴史 .
https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h30h/index.htm （2023 年 10 月５日閲覧）

文部科学省「中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説―社会編―」2017 年（平成 29 年）７月 .

秋田茂 (2018)「高等学校新課程「歴史総合」の科目編成をめぐる試案」『大阪大学教育学年報』23、pp.153-167.

秋田茂・桃木至朗編著 (2020)『グローバルヒストリーから考える新しい大学歴史教育―日本史と世界史のあいだで―』大阪大学出版会 .

小野寺拓也 (2022)「「歴史総合」へ期待と課題」『クローズアップ』山川出版社、No.6.pp.1-5.

木口恵理子、明石萌子、福山佑樹 (2021)「歴史総合における生徒が自発的に史資料を検討するための学習支援についての一考察」『企業教育研究会』pp.18-27.

君島和彦 (2019)「新学習指導要領の構造と『歴史総合』」『学術の動向』日本学術会議、p.37.

木村靖二、岸本美緒、小松久男編 (2017)『詳説世界史研究』山川出版社 .

寺前駿、三品英憲 (2022)「高大連携による「歴史総合」授業の研究」『和歌山大学教育学部共同研究事業成果報告書』pp.153-157.

十川点 (2019)「「日本史探求」をどう教えるか」『教職課程年報』No.2、pp.17-58.

徳橋曜 (2017)「世界史教育の方向性と大学教育：「歴史総合」の新設を展望して」『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要・教育実践研究』第 12 号、pp.148-160.

戸田浩史 (2022)「歴史教育再考―高校新科目「歴史総合」設置を契機に―」『立法と調査』pp.47-62.

藤原健剛 (2020)「「歴史総合」実施に向けての期待と課題―「歴史総合」の理想を語地位するために―」『甲南大学教職教育センター年報・研究報告書』pp.13-22.

山川出版社 (2022)『歴史総合―近代から現代へ―ノート』歴史総合ノート編集部 .

山川出版社 (2022)『現代の歴史総合―みる・読み解く・考える―ノート』現代の歴史総合ノート編集部 .

Challenges for the Teaching of History at University after the introduction of “Modern and Contemporary History” in High Schools - Training future teachers for “Introduction to World History”

HIGASHIDE Kanako*

Abstract：

The teaching of History in high schools has undergone major revisions since 2022 (Reiwa 4), with the addition of "Modern and Contemporary History", which integrates world History and Japanese History, as a compulsory subject. "Advanced World History", which consists of "World History A" and "World History B", was established as an elective subject. In this study, we examine the challenges faced by the teaching of History at university in the era of "integrated history" in the light of the new curriculum guidelines for high schools. Since the author of this study is in charge of "Overview of Foreign History," which is a common university subject that also serves as a teacher's course subject, we would like to ask how this newly established "Introduction to Word History" will be connected to the teaching of History when high school students enter university. We will also try to consider how to develop these classes in our universities.

Key words：

Modern and Contemporary History , Advanced World History , Introduction to World History , Subjects of Geography and History

* Osaka Seikei University, Faculty of Global Tourism and Management

■ 論文

高等学校「商業」における学習指導要領改訂への対応
―経済・経営教育における教科書およびカリキュラム設計を中心に―

本 間 哲 也*

【要約】

2018 年に告示された高等学校学習指導要領の教科「商業」における経済・経営教育を担う科目の内容改訂が実際の教育にもたらした変化を明らかにするため，検定教科書の編修方針，および高等学校の教育課程の事例を調査した。新旧検定教科書の比較では，経済を主な内容とする「グローバル経済」の教科書には旧指導要領対応教科書からの流用があり新旧で連続性があること，一方で経営理論を主な内容とする「ビジネス・マネジメント」の教科書には旧指導要領対応教科書からの流用はなく，同書の内容が新指導要領独自のものであることが明らかとなった。また大阪府内の公立高等学校における新旧教育課程の比較では，新課程の教育現場において経営理論および国際化に関連する内容が拡充されたことが示された。

キーワード　商業科，経済教育，経営学教育，検定教科書，教育課程

Ⅰ．序論

１．2018 年の学習指導要領改訂

学習指導要領は，およそ 10 年ごとに改訂が行われる。そこでは，時代の要請などを踏まえた方針が示され，それらの方針に沿って教科・科目ごとの目標や内容が提示される。1956 年に最初の高等学校学習指導要領が示されて以来，同指導要領は８回改訂されている。教科「商業」でも他の教科と同様，毎回の改訂で分野構成や科目の名称や内容が改められてきた。

現行の高等学校学習指導要領は 2018 年に告示され，2022 年度から年次進行で実施されている。商業科においても 2024 年度の全学年実施を控え，教科書の出版も完了し，新指導要領に基づいた教育の実情が明らかになってきている。

２．商業科教育における経済・経営教育

戦後における，教科「商業」の指導要領では，経済のしくみや経営学の基礎的な考え方は，一貫して教授内容に含まれてきた。これは，商業に関する専門教育において，経済理論や経営理論の修得が有益であるという思想の表れであろう。この考え方は，高等教育におけるビジネス教育（商学部，経営学部，ビジネススクールなど）においても，経済理論やマネジメントの基礎理論の科目が必修とされているのと並行的である。

高校商業科教育においては，まず簿記・会計分野の科目，次いで情報処理・マーケティングなどの実務志向の科目に加重したカリキュラム編成が一般的である。それはつまり，経済・経営などの理論色の強い科目が優先されない傾向があることを意味する。このような問題意識の下，経済，経営，あるいは金融教育などの実態を明らかにしようとする研究が少数ながら行われてきた。具体的には，例えば太田 (2015) や本間 (2022) が商業科における経済教育の実態を分析し，商業科の枠内では経済教育が盛んではないことを示した[1)]。また，藤・中牟田 (2021) は，特に 2018 年学習指導要領における「マネジメント分野」に注目し，同指導要領が求める教育観を考察している。

ただし，これらの研究は，まだ実際に 2018 年版指導要領に基づく教育が始まっていない時期に行われており，現場の対応状況は分析していない。

３．本研究の目的

本稿は，2018 年の高等学校「商業」の学習指導要領改訂の中でも「マネジメント分野」における変化に注目し，商業教育の枠内で経済・経営教育にどのような変化がもたらされたかを検討する。まず

＊大阪成蹊大学 国際観光学部

「商業」の学習指導要領の改訂内容を概観し，そしてその改訂を受けた現場の反応を調べる。具体的には，教科書の内容の変化と，高等学校のカリキュラムの変化を，事例を通して明らかにする。その上で，高等学校における経済・経営教育のあるべき姿につき若干の考察を行う。

Ⅱ．商業の学習指導要領改訂と「マネジメント分野」

１．改訂の概要と主旨：マネジメント分野

2018 年版学習指導要領では，2009 年指導要領における「商業」の「ビジネス経済分野」を「マネジメント分野」と改称し，科目が再編された。具体的には，旧指導要領の「ビジネス経済」と「ビジネス経済応用」が「ビジネス・マネジメント」と「グローバル経済」に再編された。文部科学省 (2018b) は，再編の概念を表１のように示している。また，本文で次のように記述している。

> 従前の「ビジネス経済応用」については，経営資源を最適に組み合わせて適切にマネジメントを行うために必要な資質・能力を育成する視点から企業経営，ビジネスの創造などに関する指導項目を分離し，「ビジネス・マネジメント」とした。
> 従前の「ビジネス経済」の指導項目と「ビジネス経済応用」の経済に関する指導項目については，経済のグローバル化に適切に対応して直接的・間接的に他国と関わりをもってビジネスを展開するために必要な資質・能力を育成する視点から整理して統合し，「グローバル経済」とした。（文部科学省 (2018b) p.12）

表１：文部科学省が示す 2009 年版から 2018 年版へのマネジメント分野科目再編のイメージ

改訂後	改訂前	備考
ビジネス・マネジメント	ビジネス経済応用	分離
グローバル経済	ビジネス経済	整理統合
ビジネス法規	経済活動と法	名称変更

文部科学省（2018b）p. 17の表から「マネジメント分野」部分を抜粋・加工

「整理統合」と表現されているが，改訂前後の分野の名称や科目名は，一見すると単なる再構成とは受け取られにくい。特に，「経済」という語が後退し，代わって「マネジメント」「ビジネス」という語が現れていることから，経済（学）から経営（学）へと内容の中心が変化していることを窺わせる。

学習指導要領の改訂方針は，先行する中央教育審議会の答申における各教科・科目への改善提言を受けたものである。「商業」に対しては「ビジネスに関わるマネジメントに関する学習の充実」と「経済のグローバル化に関する学習の充実」が挙げられている（中央教育審議会 (2016) p.214）。この文言を見ても，科目の再編は，単なる内容の括りの組み換えではなく，経営（学）的内容の拡充と，グローバル化関連事項の強調を指向していることがわかる[2)]。

なお，2009 年版と 2018 年版より前の学習指導要領では，「経営」を掲げる科目名があった時期も多い。表２は，各世代の学習指導要領に設定されていた科目を整理したものである。1989 年版以前は科目名「経営」が置かれていたが，1999 年版および 2009 年版では科目名称から「経営」の語が消えた。2018 年版が「マネジメント」という語を用いたことで，経営理論の比重を高めた科目が復活したと見ることもできよう。

表２：経済・経営の内容を持つ科目の推移

改訂年	経済・マネジメント系の科目
1956年	経済，経営
1960年	
1970年	
1978年	商業経済Ⅱ
1989年	商業経済，国際経済，経営
1999年	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，ビジネス・マネジメント

以上のような指導要領の改訂を受け，実際の現場はどのように対応したのであろうか。次節以降，実際の教科書の対応，現場である高等学校のカリキュラム編成の変化を見る。

Ⅲ．学習指導要領改訂への対応：教科書

政府（文部科学省）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，実際に授業を行うことで，初めて具体的な教育となる。指導要領の改訂時には各出版社は教科書を一新する。また，各学校においても，新しい科目編成に対応したカリキュラムが新しく設計され，ある年度の新入生から年次進行で実施される。

この「具体化」が適切に行われることで，当該指導要領の理念が実際の教育現場で形となる。本節では，新旧学習指導要領対応の「マネジメント分野」

検定教科書を比較することで，2018 年版指導要領の特徴や有効性を明らかにする。併せて，教科書の作成者が同指導要領の理念をどう解釈したのかも検討する。

１．「マネジメント分野」における教科書出版状況

2018 年度版指導要領「マネジメント分野」の３科目，すなわち「ビジネス・マネジメント」「グローバル経済」「ビジネス法規」の教科書を出版しているのは，2023 年時点では，実教出版株式会社（以下「実教」）と東京法令出版株式会社の２社である。一方，2009 年版指導要領の「ビジネス経済分野」の科目「ビジネス経済」「ビジネス経済応用」「経済活動と法」の教科書を出版しているのは実教１社のみであった。

したがって，新旧指導要領に対する編修・執筆方針の変化を見るためには，実教が発行する新旧教科書を比較するのが唯一の方法となる。次項では実教の教科書をケースとして，同社および執筆者たちが学習指導要領をどう解釈したのかを探る。

２．編修・執筆者

新旧指導要領対応の教科書に連続性があるかどうかを知る有効な方法の一つは，執筆等の作業担当者がどの程度共通であるかを調べることである。表３は，マネジメント分野（旧ビジネス経済分野）における新旧４科目の教科書著作者たちが，それぞれどの科目の教科書作成に携わっているかを示す。

まず「ビジネス経済」と「グローバル経済」の教科書は過半の著作者が共通である。つまり，新指導要領「グローバル経済」の教科書は，旧「ビジネス経済」の内容を相当程度引き継ぐ方針で編修されたことが窺える。一方，旧『ビジネス経済応用』の著作者は，新「ビジネス・マネジメント」教科書に一人も携わっていない。つまり，実教は「ビジネス・マネジメント」教科書を，旧指導要領教科書との連続性がない，全く新しい教科書として企画・編修したことが示されている。

３．教科書本文

次に，教科書本文の内容において学習指導要領の変化がどう反映しているかを検討しよう。

第Ⅱ章で引用した文部科学省 (2018b) の記述，および表１が示すように，2018 年版学習指導要領の「マネジメント分野」科目は，2009 年版「ビジネス経済分野」科目を再構成したものである。

一般に，同一出版社の新旧教科書は，共通の内容（本文・図表・囲み記事など）を持っていることが多い。けれども，前項で見たように，実教は新旧指導要領で教科書著作者を入れ替えている。特に『ビジネス・マネジメント』においては「前身[4)]」である『ビジネス経済応用』からは一人も執筆・編修に入っていない。実際，本文等においても『ビジネス経済応用』を流用した部分は見当たらない。つまり『ビジネス・マネジメント』は，著作者・文面ともに，旧『ビジネス経済応用』からの連続性はない。

一方，『グローバル経済』には，旧指導要領教科書と共通する本文が使われている。表４は，実教『グローバル経済』に旧教科書『ビジネス経済』『ビジネス経済応用』からどの程度本文等の流用が行われているかを示す。

第４章「市場と経済」は大半が『ビジネス経済』を流用した内容である。第４章は経済原論的な内容であり，同書の中では「グローバル化」との関連が少ない部分である。『ビジネス経済』がほぼ全編を経済原論的な内容に充てていたこともあり，『グローバル経済』第４章への流用にあたっては，部分的な省略が行われ，分量が減らされている。

第３章の「経済のグローバル化」には『ビジネス経済応用』からの流用がある。ただし，新旧教科書に共通する文章は第３章全体からすると一部にとどまる（地域経済統合，国際収支，外国為替のしくみ

表３：実教が発行する教科書著作者と担当教科書

	2009 年指導要領		2018 年指導要領	
	『ビジネス経済』[3)]	『ビジネス経済応用』	『グローバル経済』	『ビジネス・マネジメント』
佐々木宏夫	編修・執筆		執筆・編修	
片岡孝夫	編修・執筆		執筆・編修	
高瀬浩一	編修・執筆		執筆・編修	
岩崎繁	編修・執筆		執筆・編修	執筆・編修
岩村夏樹	編修・執筆			
三輪俊輔	協力		執筆・編修	協力
鈴木信雄	協力			
山西祐一	協力			
片岡康裕	協力			
伊東光晴		監修		
赤岡功		執筆・編修		
大石芳裕		執筆・編修		
平野実		執筆・編修		
田口尚志		執筆・編修	執筆・編修	
中條良美		執筆・編修		
小川亮		執筆・編修		
平島廉久		執筆・編修		
貴島良介		執筆・編修		
今井文俊		協力		
藤田誠			執筆・編修	
軽部大				執筆・編修
古瀬公博				執筆・編修
内田大輔				執筆・編修
石川昌弘				執筆・編修
井上隆博				執筆・編修
大宅崇				協力

など）[5]。

一方，第１章「グローバル化が進展する社会」と第２章「経営のグローバル化」は，基本的に旧教科書を流用していない。つまり，科目名にある「グローバル」関連の内容は，新しく書き下ろされたことがわかる。

表４：実教『グローバル経済』への流用状況

実教『グローバル経済』の目次		旧指導要領教科書原稿の流用	
章	節	『ビジネス経済』から	『ビジネス経済応用』から
1 章 グローバル化が進展する社会	1 国境を超えて広がる世界 2 グローバル化する社会 3 グローバル化と地域経済統合の動き 4 グローバル化と経済発展 5 グローバル化の諸問題		
2 章 経営のグローバル化	1 多国籍企業とグローバル経営 2 企業の海外進出とグローバル経営の難しさ 3 グローバル経営の現状 4 グローバル経営の課題 5 グローバル化に伴う企業の社会的責任		
3 章 経済のグローバル化	1 人材のグローバル化 2 財とサービスのグローバル化 3 金融のグローバル化 4 情報のグローバル化		一部 一部 事例のみ
4 章 市場と経済	1 需要と供給による市場の理論 2 経済成長 3 景気循環とインフレーション 4 経済政策	大半 大半 過半 大半	

４．本章のまとめ

以上からわかる，新指導要領への教科書作成者（実教）の対応を以下に整理する。まず，マネジメント（経営理論）対応の事項は，執筆陣を一新し，基本的に新しく文面を書き起こしている。経営理論部分は，分量も旧指導要領時代よりも増えている。一方，経済理論的な内容の部分は，分量を縮小しながらも旧教科書の文章を利用する形で再編されている。つまり，「マネジメント分野」の科目においては，内容の中心が「経済」から「経営」に移り，また，「グローバル化」対応の内容が相当程度拡充された。

Ⅳ．学習指導要領改訂への対応：教育課程

学習指導要領は，教授される科目や内容を定めるが，どの科目をどのように学年配当するかを決めるのは現場の学校である。つまり，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科目のうち，どれが選ばれたのか，何が重視されたのかがわかる。このような作業を通じて，指針である学習指導要領の現場との親和性を検証でき，また実際の教育現場の諸事情も推察できる。

本章では，実際の高等学校のカリキュラムをある程度網羅的に収集し，開講状況を観察する。

１．調査対象

大阪府内の公立（府立および市立）高等学校のうち，「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。

2009 年版の学習指導要領に基づいたカリキュラム構成の例として，2021 年における各校の科目履修可否状況を収集した。2018 年版指導要領への対応状況は，2023 年度の教育課程を用いた。

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 年度は９校，2023 年度は８校である[6]。また，総合学科を置く高校のうち「商業」の科目を教えるのは，2021 年度は５校（すべて府立），2023 年度は４校である。大阪府立・大阪市立の高校では，2022 年度に移管や統合などの再編が行われており，これが商業科目を学べる高校数が減った主な背景である[7]。また 2021 年には，府立桃谷高校が普通科として「商業」科目を開講していたが，2023 年には商業科目は教育課程にない。

２．経済を扱う科目の有無・増減

表５は，調査対象校がマネジメント分野の３科目を教育課程に入れ，履修対象としているかどうかを示す。併せて「ビジネス基礎」の開講状況も表示している。経済・経営に関する基礎的な内容は「ビジネス基礎」でも扱っているので，それらの知識に触れる機会全体を俯瞰するためである[8]。なお，表のデザインは，本間 (2022) が商業系高校の社会科学科目開講状況を示したものを踏襲した。

「グローバル経済」「ビジネス・マネジメント」のどちらかがカリキュラムに含まれる学校は４校ある（住吉商業，鶴見商業，大阪ビジネスフロンティア，成城）。これら４校とも，2021 年の教育課程では「ビジネス経済」も「ビジネス経済応用」のどちらも開講していなかった。つまり，新指導要領になって，マネジメント分野の科目を教えるようになったことがわかる。しかも，鶴見商業，大阪ビジネスフロンティアの２校では，マネジメント分野の上記科目は必修となっている点も注目できる。つまり上記

表５：大阪府内公立高校の開講状況：商業「マネジメント分野」科目

2021 年度の教育課程						2023 年度の教育課程						
高等学校名	学科	2009 年版指導要領対応			典拠	高等学校名	学科	2018 年版指導要領対応			典拠	備考
		ビジネス基礎	ビジネス経済	ビジネス経済応用				ビジネス基礎	グローバル経済	ビジネス・マネジメント		
堺市立堺	マネジメント創造科	必修	選択	―	a	（2021 年から変更なし）	（2021 年から変更なし）	必修	―	―	d	
東大阪市立日新	商業科	必修	―	―	a			必修	―	―	a	
岸和田市立産業		必修	必修	―	a			必修	―	―	a	
大阪市立淀商業		必修	―	―	b	大阪府立淀商業		必修	―	―	e	
大阪市立住吉商業		必修	―	―	b	大阪府立住吉商業		必修	選択	―	a	
大阪市立鶴見商業		必修	―	―	a	大阪府立鶴見商業		必修	―	必修	a	2022 年度から府立に移管
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	―	―	a	大阪府立大阪ビジネスフロンティア		必修	必修	必修	a	
大阪市立中央	ビジネス科	必修	選択	選択	a	大阪府立中央		必修	―	―	e	
大阪市立西	流通経済科	必修	選択	―	a	大阪府立桜和	普通科	―	―	―	a	府立に移管・統合新課程に商業科目なし
大阪市立扇町総合	総合学科	必修	選択	―	a	（2021 年から変更なし）	（2021 年から変更なし）	選択	―	選択	a	
大阪府立成城		必修	―	―	c			選択	―	―	e	
大阪府立東住吉総合		必修	―	―	a			―	―	―	e	
大阪府立伯太		必修	―	―	c			選択	―	―	a	
大阪府立貝塚		必修	―	―	c			―	―	―	a	新課程に商業科目なし
大阪府立桃谷	普通科	選択	―	―	a							

典拠　a：教育課程表（各校ウェブサイト等で閲覧），b：大阪市教育委員会(2021)，c：大阪府教育庁(2020)，d：堺市教育委員会(2023)，e：大阪府教育庁(2022)および大阪府教育庁(2023)

４校は，マネジメント分野の新科目に，他科目に優先して学ぶべき教育上の意義を見出したと考えられる。

一方，旧教育課程で選択科目として「ビジネス経済」や「ビジネス経済応用」を開講していた学校（堺市立堺，岸和田市立産業，府立中央）では，マネジメント分野の科目がカリキュラムから外れた[9)]。これらの学校では，ビジネス経済分野の科目で教育効果が上がらなかった，あるいは当該科目を選択する生徒が少なかった等の，何らかの問題があった可能性がある。

３．新旧教育課程編成背景の考察

新旧学習指導要領を比べたとき，旧指導要領のビジネス経済分野科目にはやはり「経済（学）」色が目立ち，新指導要領のマネジメント分野ではより「経営」色が前面に出ていること，さらに「グローバル化」対応が強調されていることがわかる。これにより，新科目がカリキュラム編成者に魅力的（社会の要請，生徒の興味・関心に沿う，等）に映った可能性はあろう。

商業科における経済（学）教育の意義や必要性（さらに冗長性）は，太田 (2015) や本間 (2022) も既に問題提起し，議論している。これらの研究では，経済教育自体は公民科でも可能であり，必ずしも商業科で経済を教えなくても学習項目の網羅性は保てることが示されている。

一方，経営（マネジメント）を学ぶ機会は，専ら商業科が提供している。マネジメント関連事項の比重を高めた「グローバル経済」や「ビジネス・マネジメント」（とりわけ後者）は公民科の諸科目（「公共」「政治・経済」）では代替できない，という考えがカリキュラム編成に反映した可能性はあろう。

Ⅴ．結論

１．要約

まず，2018 年の高等学校学習指導要領改訂によって，特に教科「商業」の「マネジメント分野」（旧「ビジネス経済分野」）における経済・経営教育の位置づけがどのように変わったのかを概観した。そして，指導要領の改訂を受けて現場の教育がどう変化したのかを調べるための事例研究として，実教が発行する新旧教科書の比較と，大阪府内の公立高校における新旧教育課程の比較を行った。経営理論を主な内容とする『ビジネス・マネジメント』がほとんど新規の教科書として作成されたのに対し，経済や経済学を主な内容とする『グローバル経済』には旧指導要領対応の教科書からの流用があり新旧で一定の連続性があることが明らかとなった。また，カリキュラム編成においては，旧課程でビジネス経済科目を開講していた高校すべてが後継科目を課程から外したのに対し，旧課程にビジネス経済科目がなかった高校が新課程ではマネジメント分野の科目を開講していることが確認された。これらは指導要領が「マネジメント」や「グローバル化」への加重を示したこと等に反応したカリキュラム設計方針の変化と解釈できる。

２．課題

本稿では学習指導要領の，主として科目レベルの新旧比較を行った。今後はより精緻な分析のために，商業科各科目の個々のトピックのレベルに踏み込んで指導要領への対応状況を調査・整理することが求められよう。また，事例調査の範囲を広げること，例えばカリキュラム調査においては私立高校や大阪府以外の地域を対象とすることなどで，研究の

一般性を追求することが望まれる。方法面でも，聞き取り調査などを通じて，カリキュラム設計や運用実態をより詳細に把握することなどが有効であろう。

上記のような，研究の広さや深さを増すことに加え，指導要領が目指す方向の検証も課題である。たとえば，教授内容における経営理論やグローバル化への重点化が，学習者および社会にどのような影響をもたらすか等も，さまざまに検討されるべきであろう。

注

1） ただし本間 (2022) は代替的に公民科で経済教育が行われていることも指摘している。
2） より具体的な指導内容の変更は，本稿末尾の「資料」を参照されたい。
3） 著作者の表記は『ビジネス経済』でのみ「編修・執筆」で，他の教科書では「執筆・編修」となっている。表中の表記もそのままとした。
4） 新旧科目の対応関係は表１を参照。
5） 表３から，田口尚志氏が両方の教科書に執筆者として参加していることがわかる。田口氏は貿易を専門とする研究者であり，これらの部分は同氏が執筆を担当していると推測できる。
6） 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。
7） より具体的には，大阪市立扇町総合高校・西高校が府立桜和高校に統合され，普通科となったことが校数減少の背景である。
8） 「公共」「政治・経済」などの公民科目や地理歴史科・家庭科等でも経済・経営理論を扱うが，煩雑化を避けるため本稿では表記しない。
9） 旧大阪市立中央，扇町総合の両校は統合し普通科に転換したため，商業科目自体が履修できなくなった。

引用文献

伊東光晴・赤岡功 他（2013 検定済）『ビジネス経済応用』（教科

資料：学習指導要領（2009 年版および 2018 年版）における商業科目の「内容」

2009 年版学習指導要領 ビジネス経済分野		2018 年版学習指導要領 マネジメント分野	
ビジネス経済	ビジネス経済応用	ビジネス・マネジメント	グローバル経済
(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	(1)ビジネスとマネジメント ア マネジメントの役割 イ イノベーションの重要性 ウ 創業者や経営者の理念 エ 外部環境の影響 (2)組織のマネジメント ア 組織の形態 イ 経営理念と経営戦略 ウ 企業間連携と事業構造の再構築 (3)経営資源のマネジメント ア 経営資源の種類と最適化 イ 人的資源のマネジメント ウ 物的資源のマネジメント エ 財務的資源のマネジメント オ 情報的資源のマネジメント (4)企業の秩序と責任 ア 企業統治 イ リスク・マネジメント ウ 企業の社会的責任 (5)ビジネスの創造と展開 ア ビジネスの創造の意義と課題 イ プロジェクト管理 ウ 起業の意義と手続	(1)経済のグローバル化と日本 ア グローバル化と国際化 イ 日本経済の現状 (2)市場と経済 ア 市場の役割と課題 イ 経済成長 ウ 景気循環 エ 経済政策 (3)グローバル化の動向・課題 ア 人材のグローバル化 イ 財とサービスのグローバル化 ウ 金融と資本のグローバル化 エ 情報のグローバル化 (4)企業活動のグローバル化 ア 企業の海外進出 イ グローバル化に伴う企業の社会的責任 ウ 世界との関わり

文部科学省 (2009) および文部科学省 (2018a) から作成

書番号：商業 326）実教出版
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）
大阪府教育庁 (2022)「令和 5 年度使用教科用図書の採択について」
https://www.pref.osaka.lg.jp/kotogakko/text/reiwa5_kyoukasyo.html（2023 年 10 月 12 日閲覧）
大阪府教育庁 (2023)「令和 6 年度使用教科用図書の採択について」
https://www.pref.osaka.lg.jp/kotogakko/text/kyoukasyosaitaku.html（2023 年 10 月 12 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
軽部大 他（2020 検定済）『ビジネス・マネジメント』（教科書番号：商業 706）実教出版
堺市教育委員会 (2023)「堺市立学校において令和 6 年度に使用する教科用図書の採択について」（教育委員会議案第 32 号）
https://www.city.sakai.lg.jp/kosodate/kyoiku/torikumi/gyosei/shikyoigijiroku/747747202301111152052O5.files/050818gian32.pdf（2023 年 10 月 25 日閲覧）
佐々木宏夫 他（2012 検定済）『ビジネス経済』（教科書番号：商業 316）実教出版
佐々木宏夫 他（2021 検定済）『グローバル経済』（教科書番号：商業 734）実教出版
中央教育審議会 (2016)「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」
藤久士・中牟田智朗 (2021)「高等学校学習指導要領におけるマネジメント分野科目についての理解」『近畿大学産業理工学部 かやのもり・研究報告』第 32 号，pp.47-52
本間哲也 (2022)「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」『大阪成蹊教職研究』第 3 号，pp.23-29
文部科学省 (2009)「高等学校学習指導要領」
文部科学省 (2018a)「高等学校学習指導要領」
文部科学省 (2018b)「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 商業編」

Changes in Education Resulting from Revision of National Curriculum Guidelines in “Business” at Senior High School: Focusing on Textbooks and Curriculum Design in Economics and Management Education

HOMMA Tetsuya*

Abstract：

In order to clarify the changes brought about in economic and management education due to the 2018 content revision of the subject “Business (*Shogyo*)” in the 2018 Courses of Study (national curriculum guidelines or *Gakushu-shido-yoryo*) for senior high schools, the editing policies of authorized textbooks and examples of senior high school curricula were investigated by the case study method. A comparison of the previous and current authorized textbooks was conducted. Results show that the “Global Economy” textbook, which mainly focuses on economics, appropriated content from the textbooks corresponding to the former curriculum guidelines, and that there is continuity between the old and the new textbooks. In contrast, the “Business Management” textbook, which mainly contains management theory, has no adaption from the textbooks corresponding to the old Courses of Study. Comparison of the old and new curricula was also conducted in public high schools in Osaka Prefecture. Results show that the contents related to management theory and internationalization has been expanded in the actual educational settings of the new curriculum.

Key words：

economic education, business management education, high school, curriculum, *Shogyo*

* Osaka Seikei University, Faculty of Global Tourism and Management

■ 研究ノート

「採用時指標」からみた教科の指導法の授業編成に関する一考察

小 島 大 輔*

【要約】

本稿では、教科の指導法に関して、自治体の示す「校長及び教員としての資質の向上に関する指標（以下、「指標」）」のうち採用時に求められる／想定される等の指標（以下、「採用時指標」）の全国的な特徴を明らかにし、それに対する教職課程コアカリキュラム（以下、「コアカリ」）および「教職実践演習」の「到達目標及び目標到達の確認指標例（以下、「確認指標」）」との相違・共通点を検討することで、教科の指導法の授業編成について考察することを目的とした。

まず、「採用時指標」で求められる資質能力についてテキストマイニングを用いて分析し、主な資質能力のまとまりとそれらの関係を見出した。次に、この「採用時指標」の分析結果に対する「コアカリ」「確認指標」との対応関係について比較検討を行った。

以上の分析結果を踏まえて、「採用時指標」からみた教科の指導法の授業編成について検討し、理解ベースで資質能力を確認する重要性、発展的な学習内容の探究を通した学問領域と教科の専門的知識の「橋渡し」機能、授業改善の視点を通した授業に係る資質能力の確認、教科の指導法と教職実践演習の連携強化、個別対応と ICT の利活用を意識した編成上の工夫、という点を見出した。

キーワード　教科の指導法、指標、教職課程コアカリキュラム、教職実践演習、テキストマイニング

Ⅰ．はじめに

教員の養成・育成・研修のあり方について一体的な検討が続けられている。中央教育審議会（2006）「今後の教員養成・免許制度の在り方について（平成 18 年 7 月 11 日答申）」に基づき、教職課程の履修を通じた教員として必要な資質能力の最終的な形成と確認のために、2010 年度入学生から「教職実践演習（仮称）」が新設・必修化され、その際の「確認指標」が提示された。また、中央教育審議会（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（平成 27 年 12 月答申）」を受けて、教員養成に関する法令が改正された。そこでは、①教職課程の科目区分の大括り化、②新たな教育課題等への対応するための履修内容の充実、③「コアカリ」の作成が順次打ち出され、教職課程の認定において義務化されていった。

他方、教員の資質向上に関しては、中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会（2021）「『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて（令和３年 11 月 15 日審議まとめ）」が取りまとめられた。これを受けて、2016 年に教育校務員特例法が一部改正され、2017 年 4 月より「指標」の策定が義務付けられた。その結果、各自治体において、教育委員会と関係大学等とで構成される協議会が組織され、文部科学省の指針を参酌しつつ、「指標」が策定されていった。さらに、「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」が 2022 年 8 月に改正され、教師に共通的に求められる資質能力が、①教職に必要な素養、②学習指導、③生徒指導、④特別な配慮や支援を必要とする子供への対応、⑤ ICT や情報・教育データの利活用、の「５つの柱」として再整理された。さらに、そこでは①を基礎として、②と③を個別最適に行うものとして④が、②③④をより効果的に行うための手段として⑤が資質能力の構造として位置付けられた。

これまで、教員の養成・育成・研修については、個別に議論はなされているが、これらを包括的にまたは一貫性という視点で検討されたものはほとんどない。「指標」作成時期に実施された青木ほか（2018）の調査報告によると、教員の養成・育成は

＊大阪成蹊大学　経営学部

それぞれ大学と自治体で担う、という当時の自治体がもつ役割意識が見出されている。紺野（2018）は、「指標」の設置によって各大学で「養成したい教員像」が画一化されることを危惧しつつも、「指標」を基準とした「各大学の個性」を打ち出す規準となる可能性を示唆している。大杉（2020）は、教員養成段階の「コアカリ」と教員育成段階の「指標」をつなげる必要性を指摘しており、教員養成段階での「指標」の活用例、育成段階での「コアカリ」の活用例を示している。

もちろん、教員の養成・採用・育成については、これまで社会の変化と共に常に様々な資質能力が議論されている。ただ、少なくとも現在制度化されている「コアカリ」「確認指標」「採用時指標」については、一貫性の検討と対応が必要ではないだろうか。すなわち、教員養成段階の「コアカリ」はこの最初の段階であり、その後各フェーズで求められる資質能力の共通点と相違点を把握し、教員養成の授業において効果的な授業編成を模索することには一定の意義があるといえよう。ただし、すべての資質能力を包括的に検討することには限界があるため、この３段階で求められる資質能力のうち教科の指導法に焦点を当てたい。

そこで、本稿では、教科の指導法に関して、自治体の示す「採用時指標」の全国的な特徴を明らかにし、それに対する「コアカリ」「確認指標」との相違・共通点を検討することで、教科の指導法の授業編成について考察することを目的とする。

Ⅱ．研究方法

１．データ

本稿では、独自に教員の採用・育成を実施する68自治体でホームページ等にて公開されている最新の「指標」のうちの「採用時指標」を対象とした（収集期間：2023年６月17日～10月11日）。このうち、同県内等で共通で使用する自治体、表記がない自治体を除く61の自治体の「採用時指標」を対象とした。「採用時指標」の表記の方法は自治体によって様々だが、次の要領で抽出し、教科の指導法に係るデータの同一性を担保した。まず、「採用時指標」として示された指標のうち、「学習指導」や「教科指導」などの明確に教科の指導に係る項目の指標を抽出した。また、中央教育審議会（2021）が示した「資質能力の構造化」を踏まえて、上述の項目以外についても採用後の育成時期における指標を確認し、授業や学習指導関連の記述がそこにあれば、その項目の「採用時指標」を教科の指導に関連する「採用時指標」として対象に加えた。ただし、包括的な「教育計画」、および「学習」という表現が使用される場合でもキャリア教育や学習環境づくりなどの項目は加えなかった。指標の大系が断絶している（採用時と育成時の項目が異なる）場合は、「採用時指標」の内容のみで判断した。なお、教科経営は本稿の対象に含めた。

２．分析方法

本研究では、全国の自治体が示す「採用時指標」を総合的に扱うことから、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。なぜなら、「指標」の表現については、すべての自治体で統一されているわけではなく、項目の括り方、体系化・構造化の方法などは様々であるからだ。自治体別の「指標」構成は見えづらくなるが、各資質能力の結び付け方の傾向が読み取れるため、教科の指導法の授業編成を検討するという視点においては有用な分析結果といえる。

大杉（2020）はテキストマイニングを用いて「指標」全段階の頻出語の特徴を検討したが、本稿では語の出現頻度とそれらのネットワークの分析によって、資質能力のまとまりを見出すことを試みる。「指標」はほぼすべてが単純な肯定文で記載されているため、共起関係があれば肯定的な結びつきであると解釈が可能である。さらに、この結果から「コアカリ」「確認指標」との違いを検討することが可能となる。

テキストマイニングの分析ツールとしては、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。本研究では、教員の養成・採用・育成における固有の語として「学習指導要領」「教材」「指導案」「カリキュラム・マネジメント」「校務」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。また、同一の語でありながら異なる漢字表現があった「身に付（ける）」と「身につ（ける）」を、便宜上「身に付（ける）」に統一した。

Ⅲ．結果

１．教科の指導に関する「採用時指標」

頻出語とその共起の関係から、どのような資質能力のまとまりがあるかを見出すことができる。前述したデータの分析結果は図１の通り（出現数10以上、共起関係上位120位）。

「理解」をアンカーとしたサブグラフでは、「授業」「学習」「方法」が直接的に、「評価」「改善」が

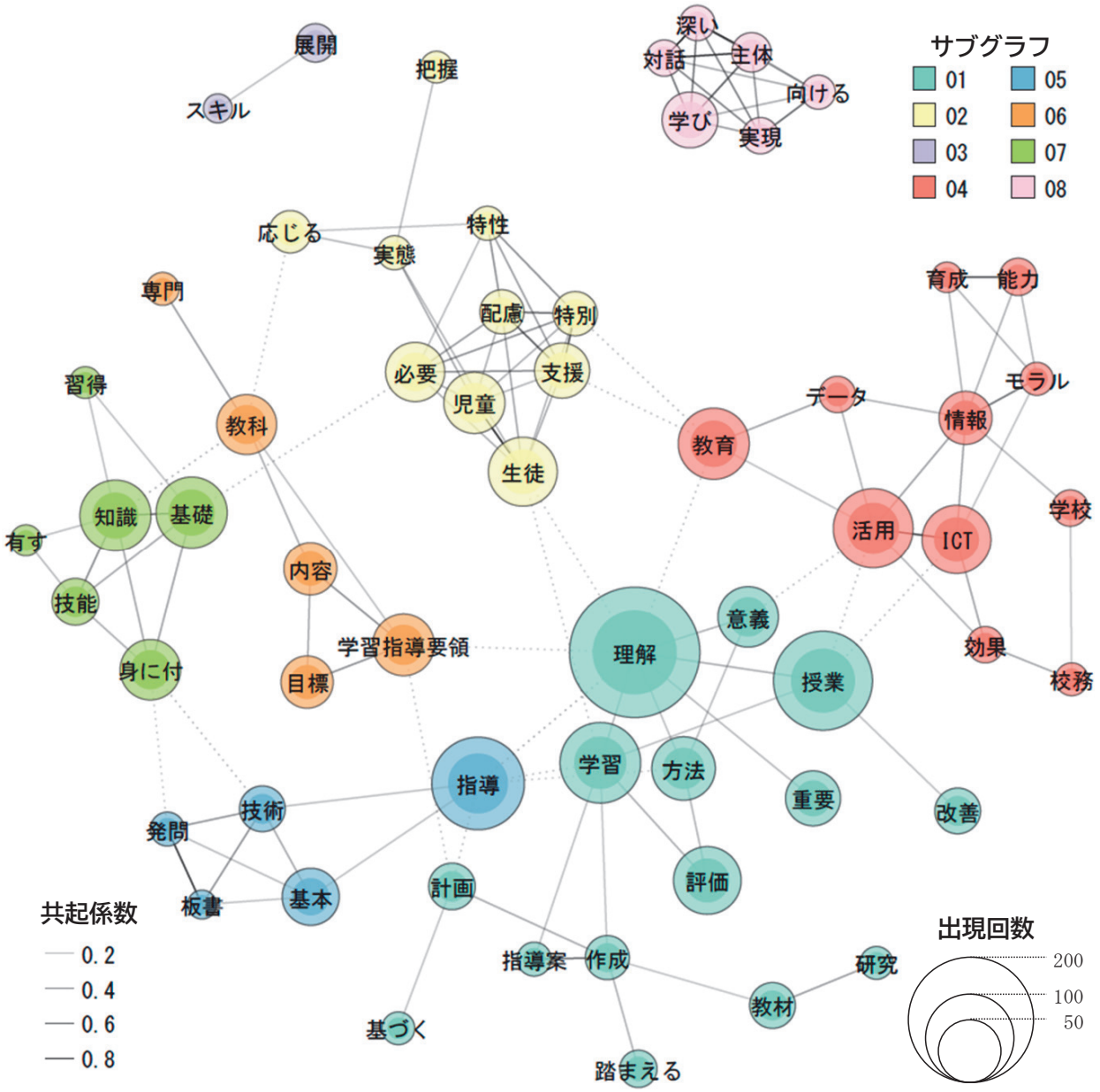


図１　教科の指導に関する「採用時指標」記述の共起ネットワーク

それらを介してつながっている。また、「重要」「意義」も共起していることから、授業や学習に関連した方法論、評価、改善の重要性を理解していることが広く求められていることがわかる。さらに、「指導案」とのつながりから、これを踏まえた指導案作成や教材研究が求められていることも見て取れる。なお、「指導」を中心とした具体的な指導技術のサブグラフとのつながりもあることから、これらを基礎とした技術の習得が求められているとわかる。

続いて、前述した資質能力の「５つの柱」の④特別な配慮や支援を必要とする子供への対応、⑤ICT や情報・教育データの利活用に該当するサブグラフが抽出された。前述の通り、学習指導において、前者はその個別最適化、後者はその効果的実践のための資質能力であり、教科の指導において強く求められていることがわかる。

次に、基礎的な知識・技能の習得、学習指導要領の内容・目標に関するサブグラフが確認された。強いつながりではないが、両者が「教科」を介して結びついていることから、教科の専門的な知識を学習指導要領に位置付けて活用することを求める自治体もあることがわかる。

その他、主体的・対話的で深い学びの実現や、展開スキルに関するサブグラフも確認された。

２．教科の指導に関する「採用時指標」と「コアカリ」「確認指標」の比較

ここでは、「採用時指標」に対する「コアカリ」

表１　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）

表２　「教職実践演習」の到達目標及び目標到達の確認指標例

含めることが必要な事項	到達目標	目標到達の確認指標例
教科・保育内容等の指導力に関する事項	○ 教科書の内容を理解しているなど、学習指導の基本的事項（教科等の知識や技能など）を身に付けている。 ○ 板書、話し方、表情など授業を行う上での基本的な表現力を身に付けている。 ○ 子どもの反応や学習の定着状況に応じて、授業計画や学習形態等を工夫することができる。	○ 自ら主体的に教材研究を行うとともに、それを活かした学習指導案を作成することができるか。 ○ 教科書の内容を十分理解し、教科書を介して分かりやすく学習を組み立てるとともに、子どもからの質問に的確に応えることができるか。 ○ 板書や発問、的確な話し方など基本的な授業技術を身に付けるとともに、子どもの反応を生かしながら、集中力を保った授業を行うことができるか。 ○ 基礎的な知識や技能について反復して教えたり、板書や資料の提示を分かりやすくするなど、基礎学力の定着を図る指導法を工夫することができるか。

（文部科学省「教職実践演習（仮称）について」より作成）

「確認指標」との対応関係について検討する（表１、２）。「コアカリ」はその開始当初から、採用者に対してこれを踏まえた教員採用選考の実施や「指標」の検討を行うよう活用の留意点が示されていた。そのため、両者は多くの点で共通しているが、相違点も見出すことができる。そこで、両者の相違点を中心に「確認指標」の特徴とも併せて比較検討していく。

まず、「コアカリ」では、学習内容の指導上の留意点の理解、発展的な学習内容の探究、実践研究の動向把握が求められているが、「確認指標」「採用時指標」ではとくに重視されてはいない。

次に、教材の対象において違いが現れている。「コアカリ」では、学問領域との関係から教材研究へと、学部の学びにおける専門領域の活用から教材を検討することが求められている。しかし、免許状取得直前の「確認指標」では、教科書の内容理解と網羅的な知識、「採用時指標」では基礎知識の習得へと変化している。

また、「コアカリ」では子どもの実態を視野に入れた授業設計、「確認指標」では子どもの反応・状況に応じた学習形態があるが、「採用時指標」ではさらに特別な配慮や支援を必要とする子供への対応に関する資質能力が求められる。

他方、「コアカリ」「採用時指標」で示されているICT・情報機器の利活用は、「確認指標」では言及されていない。

Ⅳ．考察―むすびにかえて―

各資質能力の習得のために独立した授業構成をとるのではなく、「指標」の示す資質能力の構造を意識した授業編成が必要だと考えられる。そこで、前章までの分析結果を踏まえて、「採用時指標」からみた教科の指導法の授業編成のあり方について検討したい。すなわち、教員養成課程の教科の指導法において、その先に求められる資質能力について見通しをもち、どの内容に照準を当て、それらをどう結び付けるとより効果的かという視点で考察する。

まず、「採用時指標」はより実践的な資質能力が求められると推察されるが、実際は「理解」が最頻語であり様々な項目と結びついていることから、採用時は教科の指導に関する諸点を理解していることが大きな前提また重視されることだといえる。このことから、教科の指導法の授業の評価においては、実践的な演習も必要だが理解ベースで資質能力を確認することも重要だと考えられる。

次に、「コアカリ」に学問領域の項目があるが、「採用時指標」では、当該教科と背景となる学問領域に関するは直接的な言及はほとんどなく基礎知識

の記述に留まっている。これでは、とくに解放性教職課程の場合、その学問領域の専門的知識という強みが生かされない。そこで、「コアカリ」のみで求められる発展的な学習内容の探究の活用が考えられる。すなわち、解放性教職課程においてはその特色を生かすために、発展的な学習内容の探究を通して、学問領域と教科の専門的知識の「橋渡し」となるよう、「教科及び教科の指導法に関する科目」の「大括り化」の意図に対して別のかたちでアプローチできるのではないだろうか。

続いて、「コアカリ」と「採用時指標」に授業改善の記載があること、その記載はないが教職実践演習では自身の課題の確認も想定されていることを考慮すると、各フェーズに応じた授業改善の視点を通して、授業に係る資質能力を確認するという方法も考えられる。当然のことながら、教職課程において授業に関する学び・経験を重ねるごとに、各フェーズでの確認事項や規準は変化していくはずである。「コアカリ」では記載上包括的に「授業改善」と表現されているが、自身の授業評価における視点の育成がなければ授業改善にはつながらない。すなわち、「採用時指標」「確認指標」に記載のある発問や板書などの指導技術や授業設計に、「採用時指標」で希薄だった学習指導要領を踏まえた教材研究・指導案づくりなどの授業準備視点を加え、授業改善の視点として、資質能力の体系を再編成することも可能ではないか。

さらに、教科の指導法に関する自身の学びを省察できるように、理想的には教職履修カルテや教職ポートフォリオの他に、教科の指導法の学修内容、教育実習での教科の指導の内容が教職実践演習において共有されることも一つの手段といえる。教科の指導法は教育実習前に履修済の場合が多く、教科の指導法と教職実践演習の担当教員が異なる場合も多い。そのため、教育実習を通して、免許状取得前にどの程度教科の指導法に関する資質能力が向上したかを一貫して客観的に評価することが難しい。教職課程履修生の資質能力の向上について、各フェーズを通して一貫して確認できる担当教員の設置や、担当教員同士において教科の指導法と教職実践演習の連携強化を図ることも考えられる。

最後に、前述した2022年の指針改正の影響を受けて、特別な配慮や支援を必要とする子供への対応およびICTや情報・教育データの利活用が各自治体の「採用時指標」にて多く言及されるようになった。もちろん、教科の指導法の授業においても、「コアカリ」にて子どもの実態を視野に入れた授業設計、「確認指標」にて子どもの反応・状況に応じた学習形態が従来からある。ただ、今後はさらに、上述した授業改善における観点として活用するなど、編成上の工夫によって指針にて新しく追加された資質能力の二つの柱の形成をより意識しなければならなくなることが想定されよう。

引用文献

1）青木哲也・金子辰美・主税保徳（2018）：教員養成と育成をつなぐ人材育成指標の作成状況調査報告．福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）年報：8，177-184.
2）大杉昭英（2020）「育成指標策定の現状と課題」中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会（第109回）資料 https://www.mext.go.jp/content/20200626-mxt_kyoikujinzai01-000008267-5.pdf（2023年9月20日閲覧）
3）紺野　祐（2018）：宮城県版「教員育成協議会」と「教員育成指標」の試み：教育委員会　の求める教員像と大学における教員養成の視点から．教師教育研究：31，25-35.
4）中央教育審議会（2006）「今後の教員養成・免許制度の在り方について（平成18年7月11日答申）」
5）中央教育審議会（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（平成27年12月答申）」
6）中央教育審議会（2021）「教師に求められる資質能力の再整理」中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会（第3回）・教員免許更新制小委員会（第4回）合同会議資料 https://www.mext.go.jp/content/20210915-mxt_kyoikujinzai01-000017240_3.pdf（2023年10月13日閲覧）
7）文部科学省（2017）「教職課程コアカリキュラム」
8）文部科学省（2006）「教職実践演習（仮称）について」
9）文部科学省（2022）「改正教育公務員特例法に基づく公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針の改正等について（通知）」
10）「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会（2021）「『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて（令和3年11月審議まとめ）」

A Study on Lecture Organization of Teaching Methods for Subjects from the Viewpoint of "Standards at the Phase of Entry into the Teaching Profession"

KOJIMA Daisuke*

Abstract：

The purpose of this paper is to discuss the lecture organization of the teaching methods for the subject by identifying the national characteristics of the "standards at the phase of entry into the teaching profession" required by local governments, and by examining the differences and similarities with the "teacher training core curricula" and "confirmation standards of practical seminar for teaching profession" with regard to these standards.

First, a text mining analysis of the abilities required by the "standards at the phase of entry into the teaching profession" revealed clusters of major abilities and their relationships. Then, these clusters ware compared to the "teacher training core curricula" and "confirmation standards of practical seminar for teaching profession."

Based on the results of the above analysis, an attempt was made to examine the lecture organization of teaching methods for subjects. The following points were found: the importance of confirming the quality abilities based on the state of understanding, the "bridging" function between academic disciplines and subject matter expertise through exploration of advanced learning contents, confirmation of the qualitative abilities related to teaching from the status of viewpoints on class improvement, strengthening of the linkage between teaching methods for subjects and practical seminar for teaching profession, organization in consideration of individual support and the use of ICT.

Key words：

teaching method for subject, standard, “teacher training core curriculum”, practical seminar for teaching profession, text mining,

* Osaka Seikei University, Faculty of Management

■ 研究ノート

織技法における描画表現についての考察

大 手 裕 子*

【要約】

筆者は芸術学部の教職課程において必履修科目である「工芸論」と「造形演習３（工芸)」を担当している。近年の学生は、生活の変化により家庭や学校において工芸技法の経験やそれを目にすることも少なくなっている。特に筆者は自身の専門である染織分野について授業内で扱う際に、ほとんどの受講生が日常的に行っている描画技法と、染織におけるそれが大きく異なることに直面し、それについて、工芸における表現の不自由さと感じることもあれば、逆に魅力を感じることを目の当たりにしている。織の分野での表現が素材や技法等、様々な制約を受ける反面、独特の魅力を生む要因について考察した。

キーワード　織、絣織、綴織、紋様、描画表現

Ⅰ．はじめに

織りとは、たて（経）とよこ（緯）に糸を組み合わせて布を作ることである。旧石器時代には既に織物を作った痕跡が見つかっている。文明の初期段階には、主に「衣」と「住」に必要なものとして織りの技術が発達していった。しかし始まりの時期には、生活のために必要なものの素材として、機能的な目的のために織られることが主であった。時代が進み、社会が形成されるようになると、「衣」や「住」は、身を守ることや快適さのためだけではなく、権力の誇示や他者との違いを求める事などのために、美や技巧を追求し、多様な創造性を求めるようになる。織物の色、柄の表現は、パターンの繰り返し的なものから絵画表現とほぼ変わらないものまで多様であるが、本稿では、織物における色、柄には「紋様」という語を使うこととする。また、筆者はこれまでの織についての先行研究に習い、これを経糸、或いは緯糸による描画表現と捉えて考察を進める。

Ⅱ．布の意匠の始まりについて

１．古代の布の意匠について

布における意匠の工夫はまず、布に対して襞やドレープによって表情が作られることが始まりであったと考える。エジプトから出土し、5000 年以上前のものと推定されている「タルカンドレス」は、薄い麻素材の織物でできており、肩から袖にかけて細かな襞の装飾が施されている（図１）[1)]。古代ギリシアで着用されていたウール素材の布を、襞を取ることによって身に纏うキトンと呼ばれる衣装等もその例である（図２）[2)]。これらの無地の布を用いての衣服に対する意匠の展開が為されながら、同時期に金属、石、陶などを用いた装飾品も製作されるのであるが、筆者は、それらによってもたらされた意匠を繊維素材によっても表現しようという動機が織による表現の追求の原動力の１つになっているのではと推測している。

図１　タルカンドレス

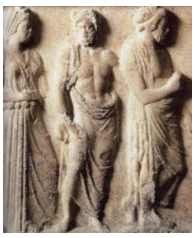


図２　古代ギリシアのキトン（レリーフに表わされたもの）

２．繊維の染色について

また、意匠への要求は、「染色」の方向へも発展する。最初は繊維素材を自然界に存在している状態の色のままで用いていた。つまり、植物繊維、動物の腱、皮等から作る紐や糸の異なる色を持つ素材を組み合わせることにより、模様を作っていた。その後、繊維に対して天然の素材を用いて染色、彩色する技法が発達する。染色、彩色等の技術の発達と、織り、または繊維素材を構築していく技術の発達が重なることにより、繊維素材に対する紋様の表現が生み出され、その多様化へと展開してきたということが言える。

＊大阪成蹊大学　芸術学部

３．染織における後染めと先染め

布の制作の工程は、織によって作られた無地の布に対して、染色を施す「後染め」と糸の状態で染色を施した後、製織する「先染め」の２つに大別できる。後染めはいわば布を画面とした描画の技法であり、絵画との違いは布に対して意図した絵柄を表すために必ず何らかの防染の工程を必要とすることである。それぞれの防染技法によって表現上は絵画にはない様々な制約がある。織は、その始まりにおいては、自然の素材の色のまま無地に織られていたのであるが、糸を染色することが可能となったことで表現の多様性が広がった。これらは、平面的な布に対して染色する技法とは大きく異なる工程を経るため、工芸の中でも特徴的な表現が見られる。以下では特に先染め技法の中でも「絣織」と「綴織」の２技法を取り上げ、その表現の特徴と技法の関係について考える。

Ⅲ．織物の技法による紋様表現の分類

織り技法による紋様表現について技法に基づいた分類を示すが、ここでは、織物である布に対して、浸染や何らかの防染技法による染織品、捺染技法などによる所謂、「後染め」によって色、柄が表現されたものは除くものとする。また、籠等のように完成の形態が立体（３次元のもの）も除く。織の表現を形作る要素として、予め染めておいた色糸を用いることによる主に色彩によるものと、糸の構成の変化による、主に組織によるもの、そして、その両方を組み合わせたもの、に分けることができる。以下に挙げる織技法は、それぞれ組み合わせることも可能であるが、主として用いる技法が何であるかによる分類である。

１．染色された糸を複数色用い、その配置によって紋様が表現される技法

a) 縞／経縞・経糸を、２色以上に色分けし、緯糸は１色の糸によって織られたもの
／緯縞・経糸は１色のみ用い、緯糸は、２色以上用いて織られたもの

b) 格子／経糸、緯糸のそれぞれを２色以上用いて縞柄として合わせて織られたもの

c) 絣織／経絣・経糸のみに絣により模様が施されたのちに製織されたもの
緯絣・緯糸のみに絣により模様が施されたのちに製織されたもの
経緯絣・経糸、緯糸それぞれに絣による模様が施され、それを合わせて製織されたもの

２．地となる布を織ると同時に、染色された経糸或いは緯糸で模様を同時に織る技法

a) 縫い取り織り（地となる布を織り並行して、多色の緯糸によって柄を掬い出しながら製織したもの）
b) 紋織り（地となる布を織り並行して多色の経糸、或いは多色の緯糸によって柄を織り出しながら製織したもの）

３．多重織り

色、材質等の異なる２種以上の経糸に対して、同じように異なる２種以上の緯糸を用いて２枚以上の布を同時に織り進みながら、最前面に２種以上の面を組み合わせ、意図した模様を織り出したもの

４．綴れ織り

経糸は１種の無地の糸を用い、多色の緯糸で模様部分だけを折り返して織り進め、模様を表した織物。ヨーロッパのゴブラン織りの場合は、この経糸と緯糸の用い方が逆となる。

Ⅳ．絣織りによる描画の特徴

前章で挙げた、織りによる表現のうち、「絣織」について、その描画としての特徴と技法の関係について明らかにする。その上で表現としての他の描画技法との違い等について考察する。

１．絣織りによる表現について

絣技法により表現される模様の特徴を生む要因として、「糸を染め分ける方法に起因するもの」がある。糸を多色に染め分けるには、防染の工程が必要となるが、絣技法における防染の方法としてはその歴史の最初から用いられていた、糸を束にして「括る」ことによる技法が現在もよく使われている。この、「括る」という語にあたるインドネシア語のイカット（ikat）が日本語圏以外での絣技法にあたる語として使われていることからも分かるように、絣技法における防染の本来のあり方は「括る」であると言える。図３に、そのイカット技法の工程（括り、染色、解き）を示す。

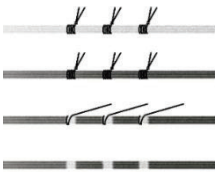


図３　絣の「括り技法」

２．絣技法の概要

前項で述べたように、絣織の本来の技法は、絣糸《前もって染め分けた経糸（たていと）、緯糸（よこいと、ぬきいと）、またはその両方》を使用して織り、紋様を表すものである。括りによる絣技法は以下の３種類に分類することができる

・経絣　　経糸のみに染め分けが施され、無地の緯糸で製織されることにより、模様が表わされるもの。
・緯絣　　緯糸のみに染め分けが施され、無地の経糸にその緯糸を用いて製織されることにより模様が表されるもの。
・経緯絣　経糸、緯糸ともに染め分けが施されたものを製織することにより、模様が表されるもの。

現代の絣技法では、糸を染め分ける技法として「捺染」によるものも使われている。織表現においては、本来的な技法が多大な労力と時間を要することから、その軽減を意図して様々な工夫も生まれており、「捺染絣」はそのような利便性という目的を持ちながら独特の表現がなされる技法として確立されてきたものと考えられる。

３．絣技法ごとの表現の特徴

3.1　括り染めを用いた経絣によって表現される紋様の特徴

経絣では、経糸に対して染め分けが施される際に、経糸を整経する工程で、一定の本数ごとに束を作り、表現しようとする柄に合わせて縦方向に分解した図案に合わせて、染め分けを行う。この場合、紋様が大きく一つの柄が占める幅が大きくなれば、それだけ染め分けパターンの数が多くなり、作業としては、時間も労力も大きくなる。このために、経絣においては、織物の幅をいくつかに分け、横並びに同じパターンを繰り返すデザイン（同じ柄を左右対称に配置することも含め）を展開することが多い。これによって「括り＋染色」の作業量を軽減することと、横並びの繰り返し模様の面白さを生かしたデザインの可能性が生まれる。経絣において、重要な特徴は、上記のように、作業の効率化を目的として用いられた技法の工夫が、表現の面でデザインの面白さを生む、ということである。図４、５はその実例として教材としている筆者の資料である。

図４　経絣（ウズベキスタン）

図５　経絣（インドネシア）

3.2　括り染めを用いた緯絣によって表現される紋様の特徴

3.2.1　緯絣

経絣と同様に、束ごとに紋様を分け、「括り＋染色」によって染め分ける技法―この場合、紋様は基本的に方形を基準とした形体を組み合わせたものとなる。このため、表現される紋様は、直線的、幾何的、また、小幅での繰り返しの紋様となる（図６）[3]（図７）[4]。また、縞や格子、縦絣などとの併用により紋様が構成されることも多い。

図６　緯絣（沖縄）

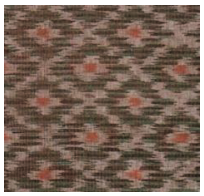


図７　緯絣（インド）

3.2.2　絵絣

表現しようとする紋様・絵柄を下図として、その上に製織の際と同じ織り幅、糸の密度となるように糸を張り、下図の通りをその張った糸に写し取る。これを種糸とする。一柄分の緯糸の長さで、柄の数分の本数の束を作り、その束に種糸を添わせて、紋様にあたる部分のみ、括ることにより防染して染色、その後、１柄（１本）ずつに糸を分け、無地または縞の経糸に織り込む。この工程により、作成した下絵通りの紋様・絵柄が、織り進むと現れてくる。図８は、その実例教材。（図９）[5]。

図８　絵絣（島根）

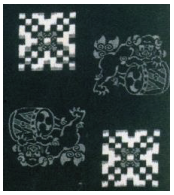


図９　絵絣と経緯絣（伊予絣）

3.3　ずらし絣を用いた経、緯絣によって表現される紋様の特徴

3.3.1　経ずらし絣

括りにより染め分けられた経糸を、織り機にセット（経巻き）する際に「絣ずらし器」を用い、１本１本デザインに従い染め分けの位置をずらしながら、巻き取る。その経糸を製織することで、この技法独特の斜め方向に動きのある紋様、絵柄の表現が可能となる（図 10）[6]。

3.3.2　緯ずらし絣

緯糸をデザインに従い、染め分ける際に、染め柄部分をずらして織るために、織り幅に対してずらす

ための余分の長さを足して準備する。染め分けた緯糸を、ずらしながら織り込んでいくことで曲線的な柄を表現することも可能となる。もとは同じ染め分けの糸を１本１本ずらしながら構成することによって表れる紋様は幾何的な性質を持ちながら、糸によって可能な表現でもあり他の描画技法にはない特徴を持つと言える。図 11 は筆者の教材用資料である。

図 10　経ずらし絣（エジプト）

図 11　緯ずらし絣（沖縄）

3.4　経緯絣

経糸、緯糸の両方を括り技法によって染め分け、双方の染め分けた柄を織りによって合わせることにより紋様・絵柄を表現したもの。前述のように、経糸、緯糸それぞれに、束ごとの括り、染色が施されるため、出来上がる図柄は直線的で角張った形となる。その制約を生かし、幾何的処理によって具象的絵柄を表しながらも矩形は一本一本の糸が微妙にずれるという要素と重なり、この技法独特の、大胆でありながら柔らかな表現が特徴である（図 12）[7]、13）[8]。

図 12　経緯絣（久留米絣）

図 13　経緯絣（バリ島）

また、織りによる表現について考える際、経糸と緯糸を交差させながら製織する、という構造に起因する特性として、表面に現れる色彩が、経糸の色、緯糸の色が重なる分、互いに隠されてしまうということが起こる。つまり、経糸と緯糸の色が異なる場合、表面的には、その２つの色が面積を分け合って現れることになる。このことから、例えば、同じ経糸、緯糸の密度に、片方のみに絣染めを施して製織したとしても、絣柄としてはもう片方の糸の色に半分は隠れることになり、絣による紋様が目立ちにくくなる。しかし、これを経緯絣によって両方を同じ色となるように染め分けたのち、製織したものは、同色同士の経緯糸が組み合わせられるので、色彩の見え方が明瞭となり、更に深みのある色として表わすことができる。図 14 はこの特徴を示している。

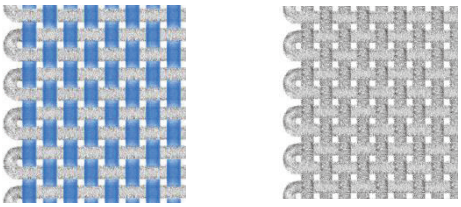


図 14　織布上の経糸と緯糸の重なりによる色の見え方

3.5　捺染絣

経糸、或いは緯糸に型紙などを用いて捺染の技法で染め分けを施した後に製織したもの。基本的に複数本の束ごとに染め分ける括り技法により制作されたものに比べ、模様が曲線的、多色で複雑なものであればそれを滑らかに表現することが可能である。また、捺染のために、一度粗く織っておき、捺染工程の後でその仮の織を解きながら本番の織を行うため、「解し（ほぐし）絣」と呼ばれる技法が使われることも多い。（図 15）[9]。

例えば、ヨーロッパの捺染絣は、生地へのプリントによってその柄の特徴を模して表現されたものも製作されている。ヨーロッパの捺染製品に見られる紋様には、絣独特の摺り足を表現したものの他に、綾織り組織などを表現している細かい斜めに走る線の表現なども見られる。これらは、織りに独特の、厚みや組織によって生まれる柄、また、絣等による染色によって表現される柄を布の平面上に図像として写している、と言える。そのようなプロダクトが多数生まれるということは、織りに特有の絣の表現が魅力的ではあるが、技法として、労力や時間を要すること、また、ある程度の厚み、重さを伴うことから、軽さ、薄さと柄の魅力を併せ持つものを得るため、という要因が考えられる（図 16）[10]。

図 15　捺染絣のドレス

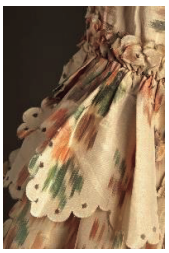


図 15 のディテール

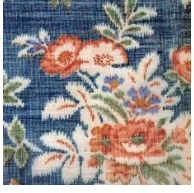


図 16　捺染絣柄を模したプリントによる生地

Ⅴ．綴織りによる描画の特徴

綴織りは経糸に対して平織りによって異なる色毎に部分的に緯糸を織り込んでいく技法である。従って、緯糸は模様部分では織端から織端まで通っておらず、つづら折りのように往還して織り進められるので、綴織という名称となったと考えられている。地も紋様も同じ平面にあることが特徴である。緯糸の密度を高くして織るために経糸は畝のように重なる緯糸に隠れて表面には見えない。このことにより、より、緯糸による絵画的な表現をくっきりと見せることができる。

１．綴れ織りの起源

綴織りは、各地で自然的に生み出された製作技法であったとみられる。エジプト第 18 王朝のアメンヘテプ２世の王章を入れた綴織が、もっとも古いとされているが、同時代のものは、ペルーの海岸砂漠地帯でも出土しており、綴織起源については特定されていないと言える。古いものではコプト裂 (ぎれ)、ペルーのプレ・インカ裂が知られ、フランスのゴブラン織、中国の刻糸 (こくし) も綴織と分類できる。

２．綴れ織り表現の特徴

経糸と緯糸の交差による織物の組織でありながら、経糸は表面には表れないということと、緯糸を表現したい紋様に従い、色分けをしながら織るという技法であることから、経糸は紙やキャンバスなどと同様の画面であり、緯糸が絵の具などの画材と同様の役割を果たしていると見なすことができ、絵画に近い表現方法ということもできる。しかしながら、画面である経糸と、画材である緯糸を必ず織りの原理に従い交差させながら織り進めなければならないという点で避けられない技法の制約があり、そのために絵画とは異なる表現の特徴もある。綴れ織りの表現について、以下に代表的なものの特徴を述べる。

2.1　色彩のグラデーションの表現の特徴

2.1.1　中世ヨーロッパのタピストリーにおけるグラデーション表現

この時代のヨーロッパのタピストリーでは、モチーフの陰影の表現には、明るい色面に対して、暗さに応じて暗い色の糸を縞状に配置する（暗いところは暗い色一色で、明るくなるにしたがって、鮮やかな色の段を増やす、ということによって表現している。そうして織り上がった画面では、「段縞による規則的なぼかし表現」によって陰影の表現がなされている。この場合ディテールは、滑らかなグラデーションの表現とは言い難いが、この時代の大型のタピストリーにおいては、違和感なくむしろ陰影が強調され画面のドラマ性に調和した表現とも捉えられる（図 17）[11]。

2.1.2　日本の絹織りの綴れのグラデーション表現

日本においては、綴織りは 18 世紀後半より始まり、陰影を表現するためには、細かに色の濃淡が異なる緯糸を使い分けている。このため、ヨーロッパのタピストリーに比べ滑らかで繊細なグラデーションの表現が可能になっている（図 18）[12]。

図 17　15 世紀ベルギーのタピストリー（部分）

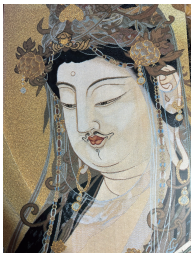


図 18　日本の綴織「悲母観音像」（部分）

2.2　紋様の幾何的デザイン処理による表現の特徴

緯糸の密度を高めることと連動して経糸の密度を粗く設定していることにより、滑らかな曲線の表現に制約が生じ、それを取り込んだ紋様としてデザインされることも多い。その結果、表わされる紋様は、方眼形の連なりのパターンが配置されたものが基本となる。この特徴が現れた綴れ織りの例は、エジプトのコプト織り、南米のプレ・インカの綴れ織り、中央アジアのキリム織りなどがある（図 19）[13]、図 20 は筆者の教材用資料である。

図 19　プレ・インカの綴織

図 20　キリム

2.3　写実を超えるリアリズムの表現

綴織りは他の織技法に比べ描画表現において、作成した下図に忠実な表現が可能である。更に筆者は、この技法の効果として、下図とは異質のモチーフのリアリティが表れることに注目した。これが、何に起因するのかについて、以下のように考える。

・色彩が、染色された糸に置き換わることによって、物としての質感、量感、織目による陰影を持つため。

・描くという工程と、布を織るという工程を同時に

進めなくてはならないという技法の特性から、「図と地」「主の図と従の図」を同時に一部分ずつ積み上げるように作ることになる。そのため、通常の描画のように、全体を見通して調整を図りながら進める事はできない。このため制作者は下図を意識しながらもそれに縛られず、織りの意図や技術によって独自性を加え下図を超える異質の写実を生むことになるのではと考える。以下に示す作品の下絵と本作品を比較すると、下図には表れない様式化された写実とも言える表現が成立している（図 21、22）[14]。

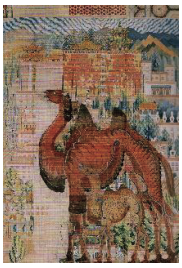


図 21　山鹿清華「熱河」（下図）

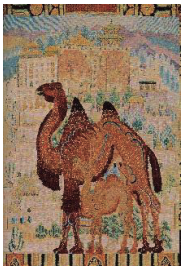


図 22　山鹿清華「熱河」（綴織り）

Ⅵ．おわりに

これまで、絣織、綴織の２種の織技法を挙げ、その紋様の表現について「描画」という視点で述べてきた。技法や素材による表現の成り立ちと、それによる魅力は、織物独特のものである。それを支えている手仕事は時代と共に消えてゆくものもあるが、新たな技術と出会い新たに生まれるものもある。

また、その繊細な表現が布への捺染や紙への印刷などによって再現されることで生かされていることも大事な側面である。織りによる描画表現は、織物であることを離れて紋様としても他とは異なる独自性を持ち、必要とされるものであるということも確信している。

染織による様々な素材や製品は、生活の中で存在を改めて認識することも無いほど身近なものである。織物であるという物質としての特性とその紋様が融合して現れることで、用途と美しさを兼ね備えるという工芸の魅力の本質が形となっていることを、改めて伝えていかねばならないと考える。

参考文献

1）織りの海道 実行委員会編『織の海道 vol.4 かすり～デザインの源流～』（2007）織りの海道 実行委員会
2）Virginia Postrel『織物の文明史』（2022）青土社
3）John Gillow　Bryan Sentence『世界の織物文化図鑑』（2001）東洋書林
4）吉本忍『イカット』（1996）平凡社

図の出典

1）COURTESY PETRIE MUSEUM OF EGYPTIAN ARCHAEOLOGY, UNIVERSITY COLLEGE LONDON）
1）深井晃子編『世界服飾大図鑑』（2020）p.29 河出書房
3）織りの海道 実行委員会編『織の海道 vol.4 かすり～デザインの源流～』（2007）p.102 織りの海道 実行委員会
4）５）７）福岡県立美術館『日本の絣展』（1989）p.14,89,70
6）小笠原小枝『染と織の鑑賞基礎知識』（1998）p.14　至文堂
8）吉本忍『イカット』（1996）p.10　平凡社
9）Los Angeles County Museum of Art
10）『19 世紀ヨーロッパの染織　捺染、織物、壁紙』（1990）dyeing101 美術出版社
11）Barty Phillips『TAPESTRY』PHAIDON　p.31
12）梅原實　切畑健　他『平成悲母観音』（1994）表紙　川島織物
13）『プレ・インカの染織』（1979）京都国立近代美術館　図 103
14）『山鹿清華展』(1985) 朝日新聞大阪本社　図 19、18

A Study of Weaving Techniques: Depicting Motifs and Patterns

OTE Hiroko*

Summary：

The author teaches two compulsory courses for the Faculty of Arts's teacher training program: Kōgeiron (Craft Studies) and Zōkei Enshū 3 [Kōgei] (Art Practice III [Craft]). As their lifestyles change, students these days have fewer chances to encounter arts and crafts products and their creating methods. During the courses, students acknowledge the significant technical gap between dyeing and weaving (the author's specialty) and the fine arts they practice daily, giving them the opportunity to experience both their limitations and appeal. This essay explores and sheds light, precisely, on how dyeing and weaving can exhibit that appeal despite the constraints of traditional materials and techniques.

Key words：weaving, ikat, tapestry weaving, depicting motifs and patterns

* Osaka Seikei University, Faculty of Arts

■ 研究ノート

外国語学習における動機づけ研究

持留沙智子*

【要約】

本稿は、日本で増加している外国人、とくに英語を母語としない外国人と関わっていくためには今後どのように日本の外国語学習を行っていくべきかについて言及したものである。今後日本で様々な国の人と交流していくためには、英語だけでなく他の外国語を学習する必要性が出てくる可能性がある。外国語学習が学習者の動機づけにどのように作用するのか、50 余年にわたる外国語学習動機づけ研究における多様な理論と先行研究を概観し、教員が外国語学習をどのように効果的に行っていくべきかについて考える。最後に教育的示唆と今後の展望についてまとめ研究の基盤とする。

キーワード　外国語学習動機づけ、L2 動機づけ自己システム、L2 理想自己 LOTEs, 多言語使用話者

Ⅰ．はじめに

近年、日本に滞在する外国人の数は増加傾向にある。たとえば、日本政府観光局によると、2022 年の訪日外客数は約 383 万人を超えており、そのうちの多くは英語を母語としないアジア人である（日本政府観光局 , 2022）。また、2019 年の４月から改正入管法が施行され、外国人留学生も増加傾向にあり、2022 年の外国人労働者数は約 182 万人であった（文部科学省 , 2022）。外国人労働者の多くは中国、ベトナム、フィリピン、ブラジル出身である。さらに、外国人留学生数も増えている。2017 年の外国人留学生は約 26 万７千人で、2019 年は約 31 万２千人であった。その後、新型コロナウイルスによって各国・地域の入国制限措置により外国人留学生数も減少しているが、2022 年 10 月より入国者数の上限が撤廃された。この影響で個人の外国人旅行客の入国も解禁されるなど、新型コロナウイルスの水際対策が大幅に緩和されたため、今後、日本にやってくる外国人はますます増えていくことが予想される。

このように、日本にやってくる外国人は、英語を母語としないアジア人が多く、英語で意思疎通できない場合も多々ある。そのため、今後日本では、英語以外の語学力を求められる可能性が高くなる。例えば、某航空会社で働く人の多くは、英語と英語以外の外国語（LOTEs）も用いて仕事をしており、就職時に英語以外の外国語を話せることが応募条件になっているところも多い。今後、日本で様々な国の人と交流し、良い関係を築いていくためには、英語だけでなく、他の外国語も学習する必要が出てくるだろう。実際に外国語学習が動機づけにどのようにかかわっているかを明らかにしながら、今後日本の外国語学習をどのように行っていくべきか明らかにすることは大きな意味があるのではないだろうか。

Ⅱ．外国語学習動機づけ研究の系譜

１．外国語学習動機づけ

外国語学習動機づけについては広く議論が行われており、研究者によって定義が異なる。例えば、Dörnyei and Ushioda（2011）では、以下のように定義されている。

It concerns the direction and magnitude of human behavior, that is:

- The *choice* of particular action,
- The *persistence* with it,
- The *effort* expanded on it.

Therefore, motivation is responsible for

- *Why* people decided to do something,
- *How long* they are willing to sustain the activity,
- *How hard* they are going to pursue it (p.4).

これは、人がなぜその行動を選択するのか、どのくらいの期間その活動をするのか、その行動をやり

＊大阪成蹊大学　芸術学部

遂げるためにどのくらい努力するのかに関わる概念だと示されている。このように、外国語学習において動機づけを維持し続けるためには、学習者自身の選択、忍耐、そして努力が必要である。また、八島 (2019) では、動機づけの定義を「人間がある行動を選択するか、それをやり続けるか、そのためにどの程度時間やエネルギーを費やすのか」(p.74) としている。

Ⅲ．L2 動機づけ研究の系譜

第二言語習得（SLA）研究において、動機づけの研究はとても注目されている研究分野で、長い歴史がある。Dörnyei（2005, 2009）、Dörnyei & Ushioda (2011)、八島 (2019) では、これまでの学習動機づけ研究の歴史には大きく分けて３つの時期 (第１期：社会心理学期、第２期：認知・状況期、第３期：プロセス重視期）があり、現時点では４つ目の時期 (社会的ダイナミック期) に入っていると言及されている。

１．社会心理学期 (1959 年 -1990 年)

まず、外国語学習動機づけの研究は、カナダを中心とした心理学的な研究から始まった。このころの代表的な研究として、Gardner and Lambert (1972) の研究がある。これは、目標言語を話すコミュニティの一員になりたいといった、目標言語に対して肯定的な態度を持っている学習者ほど、外国語学習の動機づけが高いというものである。彼らはこれを「統合的動機づけ」(integrative motivation) と分類し、テストや進学、昇進など、実利的な学習目標を指す「道具的動機づけ」(instrumental motivation) と区別した。ガードナーは、統合的動機づけを持っている学習者ほど、第二言語習得で成功しやすいと主張した（Gardner, 1985）。

２．第２期：認知・状況期 (1990 年代)

90 年代になると、実際に教室内における教育実践として取り組むための動機づけ研究が増えていった。これまでの個人の特性として動機づけを研究するのではなく、どのように学習者を動機づけるのかについて研究がなされるようになった。この時期の契機となったのが Crooks & Schmdit (1991) の論文である。彼らは、動機づけ研究は、学習者の直接の学習環境に焦点を当てるべきだと主張し、言語学習 (language learning) と言語教育 (language pedagogy) の重要性を示した。また、そのほかにも、様々な心理学の動機づけモデルが構築された（for example, Deci & Ryan, 1985 for self-determination theory; Weiner, 1992 for attribution theory）。

３．プロセス重視期 (2000 年 -2005 年)

21 世紀に入ると、動機づけを動的なものとしてとらえ、長期間にわたって変わりゆく動機づけの過程やプロセスの変化を明らかにしようという試みがなされた（Dornyei and Ott ó 1998, Dörnyei 2000, 2001）。Dornyei and Ott ó (1998) が提唱した過程・志向モデル (Process-Oriented model) では、「プリアクション―アクション―ポストアクション」(Preactional Stage, Actional Stage, Postactional Stage) の３つのプロセスモデルから成り立っており、それぞれに時間的な区分があると考えられている。学習者がゴールに向けてどのように欲求し行動するかが重要で最終評価へつながるとしている（西田 , 2022）。

４．社会的ダイナミック期 (2005 年～現在)

外国語学習における動機づけ研究は、それ以降も多様化しながら世界に広まっていき、2005 年以降、様々な文脈での動機づけ研究が展開されるようになった。現在もこの社会的ダイナミック期の中にあるとされている。以前のプロセス重視期では、学習プロセスの移り変わりや状況による複雑さを説明することができないことに批判を受けた。プロセス重視期では、教室内の学習プロセスがいつ始まり、いつ終わるのかを説明することはできず、学習者の態度を形成している多様な目標や行動計画も説明できないことが明らかとなった（Dörnyei and Ushioda, 2011）。

また、世界がグローバル化していく中、英語が共通語（Lingua Franca）として使われるようになり、英語はベーシックスキルとして見られるようになった（Dörnyei and Ushioda, 2011）。そうした中で、ドルニエイやウシオダは様々な理論やモデルを構築していった。Ushioda (2009) では、これまで心理学で主として行われてきた数量的解釈は動機づけを明らかにするにおいて限界があるとし、もっと個人と環境の相互作用 (organic interaction) に着目していく必要があるとした。学習環境の中にある学習者個人を重要視し、複雑な状況を解釈することが大切だとした。

また、この時期に多く注目されたのが L2 動機づけ自己システム論（Dörnyei, 2005, 2009）である。L2 動機づけ自己システム論は、L2 理想自己（Idea L2 Self）、L2 義務自己 (Ought-to L2 self)、第二言語学習経験 (L2 Learning Experiences) から構成され

ており、英語以外の外国語（LOTEs）においても幅広く採用されている。

Ⅳ．L2 動機づけ自己システム論

Dörnyei（2005, 2009）が提唱した L2 動機づけ自己システム論 (The L2 Motivational Self System) は様々な研究で用いられている。この理論の元となっている概念に、Markus & Nurius (1986) の「可能自己」(Possible Self) と Higgins (1987) の「自己不一致理論」(Self-Discrepancy Theory) がある。それぞれの定義について以下概観していく。

１．「可能自己」(Possible Self)

「可能自己」(Possible Self) とは、Markus and Nurius (1986) によって提唱された概念であり、“individuals’ ideals of what they might become, what they would like to become, what they are afraid of becoming and thus provide a conceptual link between cognition and motivation” (p.954). と述べられている。これは、頭のなかで思い浮かべる未来の自己像が、なるかもしれない自己、なりたい自己、なりたい自己を示しており、それが現在の動機づけと行動に影響を与えると考えられている。

２．「自己不一致理論」

「自己不一致理論」(Self-Discrepancy Theory) は Higgins(1987) によって提唱された概念である。Markus & Norius (1986) の「可能自己」の概念を実際に動機づけ研究や自己調整学習に応用した。人は、思い浮かべた自己と現在の自己の姿にギャップがあるとき、人はそのギャップを埋めるために行動し、動機づけが高まるとされている。

Dörnyei (2005, 2009) は、Markus & Norius (1986) の「可能自己」、Higgins (1987) の「自己不一致理論」の概念に注目し、これまでの学習動機づけ研究を振り返りながら、L2 動機づけ自己システム理論を提唱した。以前の Gardner (1985) が提唱した「統合的動機づけ」では、目標言語を話す一員になりたいと考えることが動機づけにつながると考えられていたが、日本やハンガリーのような EFL 環境では目標言語を話す対象がいないため、その理論を当てはめるのは難しかった。そこで Dörnyei は「目標言語を話す自己との同一化」と再解釈し「理想自己」(Ideal L2 Self)、「義務自己」(Ought-to L2 Self)、「学習状況への態度」(L2 Learning Experience) の３つの要素を挙げており、以下の通り定義している。

> *Ideal L2 Self*, which is the L2-specific facet of one’s ‘ideal self’. If the person we would like to become speaks an L2, the ‘*ideal L2 self* is a powerful motivator to learn the L2 because of the desire to reduce the discrepancy between our actual and ideal selves. (Dörnyei, 2009 p.29)
>
> *Ought-to L2 Self*, which concerns the attributes that one believes one ought to possess to meet expectations and avoid possible negative outcomes. (Dörnyei, 2009, p.29)
>
> *L2 Learning Experiences*, which concerns the situated, ‘executive’ motives related to the immediate learning environment and experience. (e.g. the impact of teacher, the curriculum, the peer group, the experience of success). (Dörnyei, 2009, p.29)

「L2 理想自己」とは第二言語を話す理想の自分のことで、今の自分と理想の自分の距離を縮めようとする時に動機づけの力が働くと考えられている。また、「L2 義務自己」とは、第二言語を話す自分のあるべき姿のことであり、教師や親、クラスメートなどの周囲からのプレッシャーも動機づけを高めると考えられている。そして、「第二言語学習経験」とは、学習者の教室内における環境が動機づけに影響すると考えられている。教師の影響やカリキュラム、成功体験が重要である。「L2 理想自己」と「L2 義務自己」の両方を持っていることが動機づけを高める上で効果的であり（Dörnyei,2009）、３つの構成要素のなかで「第二学習経験」が動機づけに一番影響することもその後の実証研究で明らかになっている（Yashima. Nishida, & Mizumoto, 2017）。

Ⅴ．L2 動機づけ自己システム論を用いた先行研究

Dörnyei が提唱した新しい理論的枠組みである L2 動機づけ自己システム論を用いた研究は世界中で数多く行われている。この理論はハンガリーで提唱されたが、ハンガリー以外の様々な国と文化で実証研究が行われ、正当性が認められている（Csizér & Kormos, 2009; Taguchi, Magid, & Papi 2009; You, Dörnyei & Csizér 2016）。

また、動機づけを高めるためには、明確な「L2 理想自己」のイメージを形成することが大事である

こと（Maekawa & Yashima, 2012）、明確なビジョンを持つことが学習動機づけを高める上で大切だということが明らかになっている（You, Dornyei, & Csizer, 2016; Munezane, 2015）。

これまで、L2 動機づけ自己システム論では、母国語ではない第２言語（とくに英語）を習得する際の動機づけ研究に用いられてきた。しかし、近年の日本における外国人労働者や外国人留学生の増加により、今後我々日本人も英語以外に中国語や韓国語などの第３言語を学習することが必要になってくる可能性がある。そして、第三言語習得においても、この L2 動機づけ自己システムの理論は使われ始めている。

Ⅵ. 第三言語習得（Third Language Acquisition,TLA）の研究について

第３言語習得の研究は進められているものの、そのほとんどが、どのように L2 が L3 習得に影響を与えるのかといったような母語の転移 (cross-linguistic influence) やメタ言語能力 (metalinguistic awareness) の研究であり、社会的 (social), 認知的 (cognitive), 情意的（affective）要因の研究は少ない（Herdina & Jessner, 2002）。グローバル化が進む現在では、英語は「外国語」ではなく、基礎教育のスキルとなってきている（Dörnyei & Ushioda, 2011）。これまでの L3 学習の研究結果では、ほとんどの学習者は、L2 を英語として学び、英語を世界共通語として認識しているため、それが L3 学習に悪影響を与えやすいことが分かっている (Henry, 2014)。最近では、L2 学習が L3 学習における情意や動機づけにどのように影響するのかについて、Henry を中心に研究が増えている。Ushioda (2017) もまた、L2 話者をコミュニケーションと教育の基準としてみるのではなく、多言語使用話者に焦点を当てるべきだと批評している。

Ⅶ. 第三言語学習動機づけ（L3 Motivation）

第二言語習得分野に関する研究は多く蓄積されているものの（Dörnyei, 2005）、第三言語習得分野における動機づけ研究はまだ少ない。複数言語を同時に学習する場合、どのように L2 が L3 学習動機に影響しているのかについての研究は、ヨーロッパでの研究が盛んである。外国語として２言語を学ぶのはほとんどヨーロッパで行われているからである。

たとえば、Csizér & Dörnyei (2005) では、ハンガリーでは１つ以上の外国語を学ぶとき、それぞれの学習意欲間で干渉 (interference) が起こることが報告されている。とくに、１つの外国語に対する肯定的な態度は、他の外国語学習への態度を犠牲にすることが明らかとなった。また、Henry (2010) では、学習者が２つ以上の外国語を学習する場合、それぞれの自己コンセプト（self-concepts）を持っていること、そして、L2 が英語の場合は、L2 を話す自分が他言語を学ぶ時の基準（referential yardstick）となることが明らかとなった。例として、L2 が英語の場合、英語と比較して L3 により価値を見いだせた場合、L3 のモチベーションが高くなるなど、英語が他の外国語学習に影響を与えていることが明らかになっている。

Ⅷ. 教育的示唆と今後の研究の展望

外国語学習において、学習者の動機づけを高めるには、「L2 理想自己」をしっかりと描くことが重要であることが明らかになった。教室内授業でも「L2（英語）を話す自分の理想とは何か」を教員は学習者と共に共有しながら授業を進めることが大事である。そしてまた、L2 が英語だけでなく、英語が苦手な学習者にとっては中国語や韓国語など、自分が学習したいと思える外国語を学習することは学習者にとっても、今後英語を母語としない外国人が増え続ける日本においても有効だといえる。

英語以外の外国語学習動機づけ研究はヨーロッパを中心に行われており、量的研究が多い。今後日本でも実証的に調査を進めていくことが大事であり、どのように動機づけが発達していくのかをインタビューを通して質的に検証していきたい。

引用文献

1）Crooks, G. & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reporting the research agenda. Language Learning, 41, 469-512.
2）Csizér, K. & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. Language Learning 55 (4), 613-659.
3）Csizér, K. & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves, and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds), Motivation, language identity and the L2 self (pp. 98-119). Bistol, UK: Multilingual Matters.
4）Deci, E. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
5）Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualization of student motivation. British Journal of Educational Psychology, 70, 519-538.
6）Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in L2

motivation research. Annual Review of Applied Linguistics, 21, 43-59.

7）Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah, NJ: Erlbaum.

8）Dörnyei, Z. (2009). The psychology of second language acquisition. Oxford University Press, Oxford.

9）Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998). Motivation in action: a process model of L2 motivation. Working Papers in Applied Linguistics, 4 (pp.43-69). London: Thames Valley University.

10）Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). Teaching and researching motivation (2nd ed.) Harlow: Longman.

11）Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.

12）Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, MA: Newbury House.

13）Henry, A. (2010). Contexts of possibility in simultaneous language learning: Using the L2 Motivational Self System to assess the impact of global English. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 31 (2), 149-162.

14）Henry, A. (2014). The motivational effects of crosslinguistic awareness: developing third language pedagogies to address the negative impact of the L2 on the L3 self-concept. *Innovation in Language Thinking and Learning*, 8:1, 1-19.

15）Herdina, P., & U. Jessner. (2002). A dynamic model of multilingualism: Changing the psycholinguistic perspective. Clevedon: Multilingual Matters.

16）Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. Psychological Review, 94, 319-340.

17）Maekawa, Y. & Yashima, T. (2012). Examining the motivational effect of presentation-based instruction on Japanese engineering students – from the viewpoints of the ideal self and self-determination theory-. Language Education & Technology, 49, 65-92.

18）Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. American Psychologist, 41, 954-69.

19）Munezane, Y. (2015). Enhancing willingness to communicate: Relative effects of visualization and goal setting. Modern Language Journal, 99, 175-191.

20）Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Chinese, Japanese, and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), Motivation, language identity and the L2 self (pp. 66-97). Bistol, UK: Multilingual Matters.

21）Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self, and identity. IN Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds). Motivation, language identity, and the self, 215-228. Multilingual Matters.

22）Ushioda, E. (2017). The impact of global English on motivation to learn other languages: toward an ideal multilingual self. The Modern Language Journal, 101, 469-482.

23）Weiner, B. (1992). Human motivation: Metaphors, theories and research. Newbury Park. CA: Sage.

24）Yashima, T., Nishida, R., & Mizumoto, A. (2017). Influence of learner beliefs and gender on the motivating power of L2 selves. The Modern Language Journal, 101 (4), 691-711.

25）You, C., Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2016). Motivation, vision, and gender: a survey of learners of English in China. Language Learning, 66, 94-123.

26）独立行政法人日本学生支援機構 (2022).「外国人留学生在籍状況調査」Retrieved from https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/zaiseki/data/2019.html

27）西田理恵子 (2022).『動機づけ研究に基づく英語指導』大修館書店

28）日本政府観光局（2022）.「訪日外客数」Retrieved from https://www.jnto.go.jp/statistics/data/since2003_visitor_arrivals_July_2023.pdf

29）文部科学省（2022）.「外国人雇用状況の届出状況」Retrieved from https://www.mhlw.go.jp/content/11655000/001044544.pdf

30）八島智子 (2019).『外国語学習とコミュニケーションの心理：研究と教育の視点』関西大学出版

Studying about L2/L3 Motivation Research

MOCHIDOME Sachiko*

SUMMARY：

The number of foreigners visiting Japan has been increasing in recent years. According to the Japan National Tourism Organization (JINTO), the number of inbound visitors to Japan in 2022 was over 3.83milion. In addition, the number of international students in 2019 was over 300 thousand, and it is estimated to be increasing since border security measures for the coronavirus were weakened. Most international students come from Asian countries, such as China, Vietnam, and Nepal. Approximately 95% of the foreigners that come to Japan are Asians whose first language is not English. Therefore, it is difficult for them to communicate in English. There will be mounting need for us to study foreign languages other than English in the near future.

This paper attempts to research on L2 and L3 motivation researches for foreign language learning. It is important for English teachers to foster better understanding about the students' language learning motivation to teach English effectively. Finally, the pedagogical implications and the future prospects in the research of language learning motivation are presented.

Key words：

L2 Motivation, L2 Motivational Self System, L2 Ideal Self, LOTEs, L3 Multilingual Self

* Osaka Seikei University, Faculty of Arts

■ 研究ノート

インクルーシブ保育実践者のキャリアスキル
―米国ワシントン州のスキル標準を参考に―

高 尾 淳 子*

【要約】

本研究では、インクルーシブ保育実践者の職能として「知識」と「スキル」を含んだ保育のキャリアスキル策定のための調査、分析を目的とした。キャリアスキルの先駆的事例として、米国ワシントン州の専門職養成教員のスキル標準（Skill Standards for Professional-Technical College Instructors）、就学移行支援プログラム（The Washington Kindergarten Inventory of Developing Skills）、保育者のコアコンピテンシー（The Washing-ton State Core Competencies for Early Care and Education Professionals）を照査し、各文献からわが国のインクルーシブ保育スキル標準作成に関して重要性の高い要素を抽出した。その結果、「専門職養成教員が人種差別に積極的に対抗し、公平性を促進するためのアプローチが求められていること」、「各幼児のアセスメントの記録が学習ログとして利活用されること」、「異文化への理解（知識）と対応スキルを保育者に強く求めていること」が最重要項目として抽出された。本研究の成果は、インクルーシブ保育を推進するわが国で、保育者が入職直後から自身のキャリアアップのイメージを描き、スキル向上を図るための課題設定指標となる「保育スキル標準」策定の基礎資料とする。

キーワード　保育スキル標準、キャリアスキル、インクルーシブ保育、保育士人材育成

Ⅰ．序論

１．はじめに

インクルーシブ保育を推進するわが国においては、保育者が入職直後から自身のキャリアアップのイメージを描き、スキル向上を図るための課題設定指標が必要である。この考えを基に筆者は、インクルーシブ保育実践者が持つべき知識とスキルの枠組みである「保育スキル標準」の開発を進めている。

高尾（2024）[1)]は、先駆的事例として米国コネチカット州の Connecticut Core Knowledge and Competency Framework for Professionals Working with Young Children and Their Families (CT CKCs)、および全米幼児教育協会 NAEYC を含む米国４教育機関の５文献を照査し、重複内容から重要性の高い要素を抽出した。その結果、CT CKCs と米国の４教育機関の５文献との共通要素として、「第二言語習得過程」「言語リテラシー」「言語学の基本要素」「言語形式」「発達の偏り」「多様な文化の価値観」「文化的適応能力」「テクノロジー」「クリティカルシンキング」「高度な質問スキル」等を挙げた。

次の段階として本論では、スキル標準作成の先駆的事例のひとつとして米国ワシントン州における「専門職養成教員のスキル標準」、「就学移行支援プログラム」、「保育者のコアコンピテンシー」の３文献を照査し、各文献からわが国のインクルーシブ保育スキル標準作成に関して重要性の高い要素を抽出する。今後ますます多言語化が進むと見込まれ、多文化共生への意識を高めることが市民一人一人に求められるわが国において、協働的な学びと個別最適な学びの機会を特別な教育的ニーズをもつ子どもを含むすべての子どもに対して保障するために、教育者として保有すべきスキルを整理し、研鑽向上することは緊要な課題の一つである。

Ⅱ．米国の事例

本章の第１節では、ワシントン州 専門職養成教員のスキル標準を策定した２つのフォーカスグループの役割分担を整理する。第２節では、ワシントン州の就学移行プログラムを整理する。第３節では、ワシントン州 保育者のコアコンピテンシーの特徴を整理する。

＊大阪成蹊大学　教育学部

１．ワシントン州 専門職養成教員のスキル標準 Skill Standards for Professional-Technical College Instructors 2023 Edition [2)]

スキル標準とは、職員が職場で業務を進めるために必要な知識、スキル、能力を特定する規格を意味する。ワシントン州は、各種の業界が定義したスキル標準の開発と使用において、業界のニーズと職業教育および職業訓練の調整を行ない先駆的に国家モデルとしてスキル標準の整備を行なった。

この策定の概要は、まず、ワシントン州において2000年に独自の専門職養成教員のスキル標準が策定された（高尾,2017)。その後、スキル標準は2012年と2023年に更新された。更新時には、重要な作業機能について変更が行なわれたことに加え、2023年版では前例のない取り組みとして、多様性（Diversity)、公平性（Equity)、包括性（Inclusion）を構成要素とするDEIコンピテンシーが特定され、広範にわたる専門職間の連携協力が啓発されている。これを実現するために、２つのフォーカス グループ「20人のスキル標準フォーカス グループ」と、「幼児教育関係者を含む21人のDEIフォーカス グループ」が招集された。

1.1　スキル標準フォーカスグループ

スキル標準のフォーカスグループは、スキル標準の８つの重要な業務（A ～ H)、45の主要な活動、322の行動指標、297の技術知識を見直し、更新した。さらに、米国労働省が提示したSCANS（Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills）モデルを、新しい米国教育省の雇用適性スキルの枠組みに関連づけた。

以下に、スキル標準のフォーカスグループによる８つの重要な業務（A ～ H）を示す。

A: 学習環境の管理
B: 成果、評価、カリキュラムの作成
C: プログラムの開発とレビュー
D: 生徒への指導
E: 生徒へのサポートと指導
F: 管理およびプログラム管理機能の実行
G: プロフェッショナルな環境構成および維持
H: プログラムの推進、生徒募集に係る養成校管理者との協力

45の主要な活動は、それぞれに「専門知識」と「行動指標」、「業績評価指標」が設定されている。さらに、スキル標準のフォーカスグループは、専門知識、行動指標、業績評価指標に対する３つの熟達度 (B：基礎レベル、I：中級レベル、M：マスタリーレベル) を組み合わせて構造化した。

先に述べたSCANSとは、米国労働省が、職場で必要なスキルを特定するために設置した事務局である。1991年に公表されたSCANSの報告書では、スキルの２つの主要なカテゴリー「基盤スキル」、「職業能力」が定義された。

「基盤スキル」は、作業を行なう能力の基礎となる基本的なスキルであり、次の３つのカテゴリーに分類されている。

- **基本スキル：** 聞く、話す、読む、書く、計算する等の基礎的な能力
- **思考スキル：** 学習する、推論する、創造的に考える、決定を下す、問題を解決する等の能力
- **個人の資質：** 責任、自尊心、社交性、自己管理、誠実さなどの個人の属性

「職業能力」は、職場で特定の作業を行なうために必要なスキルと属性であり、次の５つのカテゴリーに分類されている。

- **資源：** 時間、資金、材料、人的資源等の特定、整理、計画、割り当てる能力
- **対人スキル：** 他者との協力、教育、利用者へのサービス、リーダーシップ、交渉、チームの一員として作業する能力
- **情報：** 情報の検索、入手、評価、整理、維持、解釈、伝達方法等の情報リテラシー
- **システム：** 複雑な相互関係を理解すること、社会的、組織的、技術的なシステムがどのように機能するかを知り、それらの中で効果的に操作する方法
- **技術：** さまざまな技術を使用すること、タスクに適切な技術を選択すること、タスクに技術を適用すること、技術を維持し、トラブルシューティングすることを含む

1.2　DEI フォーカス グループ

DEIフォーカス グループは、PEARフレームワーク（Pro-Equity Anti-Racism Framework）を採用してシステム全体のアプローチを作成した。人種差別、性差別、階級差別、障害者差別、異性愛差別などの抑圧的な制度は不平等を引き起こし、すべての人々を傷つける。この問題意識から、組織が公平性の促進を目的にPEARフレームワークを利用するよう推奨した。公平かつ公正で、すべての人に公平な結果をもたらすポリシー、プログラム、プロジェクト、プロセス、実践手順を設計することによって、組織のあらゆるシステムにおいて公平性を構築することが目標とされた。

PEAR フレームワークは、次の７つの柱で構築されている。

- **PEAR サービスライン：** 組織内の公平性を運用す

るための従業員主導のアプローチ
・**PEAR インパクト エコシステム**：分野を超えた行動計画の作成
・**PEAR データ戦略とレポート**：データに基づく明確で測定可能な目標とシステム全体のレポート
・**PEAR パフォーマンス管理**：個人から学部、大学、州政府、社会に至るまでの目標設定、フィードバック、評価、改善計画の立案
・**PEAR 継続的改善**：漸進的・画期的改善により、サービス、プロセスを改善する継続的プロセス
・**PEAR 戦略**：活動を導く一連の基本戦略
・**PEAR メソッド**：組織または機関内で公平に運用するためのリーダー主導のアプローチ

２．ワシントン州の就学移行支援プログラム The Washington Kindergarten Inventory of Developing Skills (WaKIDS)[3)]

WaKIDS は、子どもが、その人生に深く関わる大人との繋がりを築き、K-12（幼稚園から高校３年生までの 13 年間の公教育制度）を円滑に開始するための移行プログラムである。

WaKIDS は、次の３つの要素で構成されている。

【Family Connection：家族との関係構築】

Family Connection は、幼稚園教諭と子どもの家族との関係構築を狙いとして実施する対面コミュニケーションの機会である。幼稚園は、当ミーティングに最大３日間を充てることができる。

【Early Learning Collaboration：早期学習のための協働】

Early Learning Collaboration は、幼稚園が地域社会を基盤とした早期学習プログラムの活用によって就学準備に関する共通理解を促進し、子どもが円滑に幼稚園教育に移行できるよう支援するプログラムである。

【Whole-child Assessment：各児のアセスメント】

Whole-child Assessment は、幼稚園教諭が子どもの健康状態、感情、社会性、身体の特徴、認知特性などから当該児の強みやスキルを客観的に評価・分析し、教育的ニーズを把握して学習を支援するためのプログラムである。WaKIDS Whole-child Assessment に収集されたデータは、教育現場で指導の手立てを講じる目的で活用される他、地区や州の施策を検討する際の資料として利活用される。

３．ワシントン州 保育者のコアコンピテンシー

The Washington State Core Competencies for Early Care and Education Professionals [4)]

コンピテンシーとは、特定の役割や職務を効果的に遂行するために必要な知識、技能、態度、その他の特性を意味する。ワシントン州保育者のコアコンピテンシーは、同州の保育者が持つべき知識とスキルの枠組みである。このコアコンピテンシーは、2009 年アメリカ復興・再投資法 American Recovery and Reinvestment Act of 2009（ARRA）の資金を得て開発された。このコアコンピテンシーは、８つの領域と、各領域におけるスキルのレベルが５段階で示されており、０- ８歳の子どもおよびその家族と連携協力するためのカリキュラム、トレーニング内容、プログラムの開発の基盤として使用される。

各領域では、さまざまな文化的、民族的、言語的、社会経済的背景を持つ乳幼児や、特別なニーズを持つ乳幼児をすべて含めてインクルーシブ保育を行なう方法が示されている。

3.1　保育者のコアコンピテンシーの８領域

保育スキル標準の８つの領域を以下に示す。

・**乳幼児の発達**

乳幼児が言語と創造的な表現を獲得し、身体的、認知的、社会的に発達する過程を理解する。

・**カリキュラムと学習環境**

乳幼児のニーズ、能力、興味を満たす学びの体験を保障する環境構成を行なう。

・**発達の継続的測定**

乳幼児の発達と学習ニーズを満たすカリキュラムを計画し提供するために、乳幼児の知識・生活スキルを観察し、評価する。

・**家族と地域の協力関係**

家族との強い関係を築き、機関や組織と協力して乳幼児のニーズを満たし、地域社会の保育への関与を奨励する。

・**健康、安全、栄養**

乳幼児の安全、健康、栄養を保障する環境を確立し、維持する。

・**相互作用**

乳幼児と協力的な関係を築き、個人としてもグループの一員としても指導する。

・**プログラムの計画と開発**

保育環境を確立、実施、評価、分析する。

・**専門能力の開発とリーダーシップ**

専門的な態度で乳幼児と家族に関わり、保育者の代表として地域社会に参加する。

3.2　保育者のコアコンピテンシーのレベル１- ５

保育者のコアコンピテンシーの各領域におけるスキルのレベル定義を以下に示す。

・**レベル１**：初任保育者または専門的な指導やト

レーニングの経験を持たない保育者に期待される基本的な知識とスキル
・**レベル２**：レベル１に加え、０- ５歳児に関わるための児童発達アソシエイト資格（Child Development Associate:CDA）、児童発達の証明書、またはそれらのトレーニング / 教育に相当する知識とスキル
・**レベル３**：レベル２に加え、幼児教育または児童発達の準学士号に相当する知識とスキル
・**レベル４**：レベル３に加え、幼児教育または児童発達の学士号に相当する知識とスキル
・**レベル５**：レベル４に加え、幼児教育または児童発達における修士号に相当する知識とスキル

Ⅲ．考察

１．専門職養成教員のスキル標準からの示唆

専門職養成教員のスキル標準で特筆すべきは、DEI グループが多様性、公平性、包括性を構成要素として PEAR フレームワーク（Pro-Equity Anti-Racism Framework）を採用し、システム全体のアプローチを作成したことである。そこには、専門職養成教員が人種差別に積極的に対抗し、公平性を促進するためのアプローチが具体的に示されている。専門職養成教員には、単に人種差別的でないというだけではなく、積極的に反人種差別的である行動が求められている。専門職養成教員の組織内における行動はもとより、分野を超えた PEAR 行動計画の作成がスキル標準に盛り込まれている。

今後ますます多民族化が進むと予想されるわが国では、専門職養成教員が人種差別と公平性に係る継続的な教育に取り組むと同時に、教員自身が物事を決定する際の偏見の影響を定期的に振り返ることを啓発している点が示唆に富む。

２．ワシントン州の就学移行支援プログラムからの示唆

ワシントン州の就学移行支援プログラム（WaKIDS）は、①幼稚園教諭と家族との関係構築、②幼稚園と地域社会間における早期学習プログラムの共有、③幼稚園教諭による各児の特性、スキル、強みの把握の３要素で構成されている。これらの３要素をわが国の幼稚園等の現状に照らしてみる。①についてはわが国でも実施されている。②については、各園により実施状況に差異が認められる。実施例の一つとして、ホームページで自園の教育活動内容を発信している幼稚園等も見られる。③については、わが国では後で述べる保育要録がそれに近い。③で記録されたデータは学習ログとして蓄積され、その後の校種における各児の学習支援に活用されていく。米国の K-12 システムにおける K の子どもは、わが国の幼稚園年長クラスの幼児と同学年である。わが国の幼稚園・保育園・認定こども園においても子ども毎に要録が作成され、小学校に送られる仕組みがある。2010 年に文部科学省が公表した「指導要録等の電子化に関する参考資料」[5] では、「手書きで記載した指導要録等（書面）をスキャナ等で読み込み、電子データに変換して記録・保存すること」が提唱され、要録の電子データ化が進められてきた。その 12 年後にあたる 2022 年には、教育 DX を推進する政策に基づいてデジタル庁・総務省・文部科学省・経済産業省が「生涯にわたる学びの環境整備（学びの成果の可視化）」）を公表し、保育領域においては登園状況や発育状況をデータ化し共有する案が具体例として示されている。

文部科学省が 2022 年 12 月 13 日に発表した調査結果によると、通常学級に在籍する小中学生の 8.8% が学習面又は行動面で著しい困難を示す。この数値から判断できることとして、円滑な就学を実現するために、わが国の就学移行支援における児童、保護者および関係各位との情報共有を目的に、学習ログの利活用を急ぎ進める必要がある。

３．ワシントン州 保育者のコアコンピテンシーからの示唆

ワシントン州の保育スキル標準は、保育者が持つべき知識とスキルの枠組みである「保育者のコアコンピテンシー」から参照できる。それは、家族や保育者が子どもの強みを支援する人的環境となること、換言すると、家族や保育者が子どもの最善の支援者になるための共通理解を促すツールである。民族、言語等の文化的多様性や社会経済的背景は、乳幼児の教育実践に影響を与える。それらを踏まえて、各家族がその構造や価値、信念、伝統、および相互作用において独自であることを保育者が認識する必要性を強調している。ワシントン州保育スキル標準においてこのような異文化への理解（知識）と対応スキルを保育者に強く求める背景には、ワシントン州における家庭言語の多様性がある。米国国勢調査局 (2018) [6] によると、公用語が英語であるワシントン州において、家庭言語が日本語であり、英語での円滑なコミュニケーションを困難とする人の割合は、36.4% であると報告されている。以下同様に、家庭言語がパンジャブ語 (39.1％)、スペイン語 (41.3％)、アラビア語 (41.8％)、ロシア語 (43.3％)、タイ語 (45.2％)、スラブ語 (46.4％)、クメール語

(50.9％)、中国語(51.4％)、その他のアジア語(52.2％)、韓国語(53.4％)、ベトナム語(60.1％)であった。それぞれ、英語での円滑なコミュニケーションを困難とする人が（　）内に示した割合で存在する。これに関しては筆者に実体験がある。筆者がワシントン州のチャイナタウンを訪れた際に、話しかけた現地の中高生が英語話者ではなかった為、中国語でコミュニケーションを取った経験がある。米国で生活している人は英語話者であるとの自己の先入観を猛省した当時の経験を踏まえて、ワシントン州保育スキル標準を熟読すると、異文化への理解（知識）と対応スキルを保育者に強く求めることは至当であると考える。

今後、外国人定住者の増加によって多言語化（使用言語の多様化）がますます進行すると予想されるわが国の動向を鑑みるに多言語対応への静観は許されないと考える。わが国の乳幼児の言葉の発達とそれに関わる保育者・看護師・言語聴覚士等に係るキャリアスキル項目に、家庭言語でのコミュニケーションを導入する必要があろう。昨今では音声言語の翻訳機能を持つコンピュータアプリケーションが安価かつ、容易に入手可能となり、スマートフォン等の電子端末を用いることで不慣れな言語においても必要最低限のやり取りが可能となった。したがって、ここでわが国の保育者等に必要となるのは語学スキルではなく、多文化共生の知識理解と、それを実行することができるスキルである。

高尾（2009）は論文[7)8)9)]で、米国で2002年に成立した「No Child Left Behind Act（NCLB）：どの子も置き去りにしない法律」について言及し、わが国における幼児教育段階からの多文化理解教育の推進を提唱した。それから13年後の2022年に、デジタル庁・総務省・文部科学省・経済産業省が公表した「教育データ利活用ロードマップ」[10)]の中で、SDGsのコンセプトである「誰一人取り残さない(leave no one behind)」の言葉を引用して「誰一人取り残されない、人に優しいデジタル化」が明記されるようになった。

ワシントン州の保育スキル標準を活用する保育関係者には、家庭内保育、保育センター、ヘッドスタート／早期ヘッドスタート、州の幼稚園前プログラム等に係る専門職が含まれる。一方、わが国では、乳幼児に関わる専門職として保育者、看護師、言語聴覚士等が含まれる。国内外を問わず、保育の専門職は実践とその振り返りを通じて自身の強みを特定し、将来の成長のための領域を認識して、新しいトレーニングを取り入れることが必要である。実践の振り返りは自身のパフォーマンスに対する意識を高め、個人のスキルアップに大きな効果がある。

４．おわりに

本研究では、インクルーシブ保育実践者の職能として「知識」と「スキル」を含んだ保育のキャリアスキル策定のための調査、分析を目的とした。この先駆的事例として、米国ワシントン州の専門職養成教員のスキル標準、就学移行支援プログラム、保育者のコアコンピテンシーを照査し、各文献からわが国のインクルーシブ保育スキル標準作成に関して重要性の高い要素を抽出した。これらの各要素から「専門職養成教員が人種差別に積極的に対抗し、公平性を促進するためのアプローチが求められていること」、「各幼児のアセスメントの記録が学習ログとして利活用されること」、「異文化への理解（知識）と対応スキルを保育者に強く求めていること」が抽出された。本研究の成果を活用して、インクルーシブ保育を推進するわが国において、保育者が入職直後から自身のキャリアアップのイメージを描き、スキル向上を図るための課題設定指標となる「保育スキル標準」を策定するための基礎資料とする。

謝辞

本研究は、JSPS科研費 JP20K02526（代表：高尾淳子）の助成を受けたものである。

引用文献

1）高尾淳子．乳幼児の言語指導に関与する保育 者のキャリアスキル - 米国コネチカット州のスキル標準を参考に -．大阪成蹊大学紀要 . 2024. Vol.9.
2）Washington State. Skill Standards for Professional-Technical College Instructors 2023 Edition.
3）The Washington State Office of Superintendent of Public Instruction (OSPI). The Washington Kindergarten Inventory of Developing Skills .
4）Washington State Department of Early Learning. The Washington State Core Competencies for Early Care and Education Professionals
5）文部科学省 . 指導要録等の電子化に関する参考資料 . 2010. p.5-10.
6）The US Census Bureau . “Languages in Washington State”.
7）高尾淳子 . 発達障害児と家族への支援システムに関する日米比較 . 愛知教育大学 修士論文 . 2009.
8）高尾淳子 .< 保育 - 家庭 - 医療 > の連携による発達障害児の就学移行支援 - 米国障害児教育制度と愛知の事例との比較分析 -. 国際幼児教育学会 国際幼児教育研究 . 2010. Vol. 18. p.95-102.
9）高尾淳子 . 障害児の家族支援における日米比較 - 米国「ペアレント・センター」「TLG」「ヘッドスタート」の３制度をもとに -. 愛知教育大学 幼児教育研究 . 2010. Vol. 15. p.49-56.
10）デジタル庁 , 総務省 , 文部科学省 , 経済産業省 . 教育データ利活用ロードマップ．2022. p.1- 7.

Career Skills of All-inclusive Childcare Professionals
— Drawing Insights from Skill Standards in Washington, USA —

TAKAO Atsuko*

Abstract：

In this study, we aimed to investigate and analyze the "knowledge" and "skills" of all-inclusive childcare professionals for the creation of career skills in childcare. As pioneering references, we examined the "Skill Standards for Professional-Technical College Instructors", "The Washington Kindergarten Inventory of Developing Skills", and "The Washington State Core Competencies for Early Care and Education Professionals" from Washington State, USA. From these documents, we extracted elements of high importance for the creation of all-inclusive childcare skill standards in Japan. The literature revealed that:
There is a call for professional training instructors to actively counter racial discrimination and promote fairness.

Records of each child's assessment are effectively utilized as learning logs.

There is a strong emphasis on childcare workers to understand different cultures and to possess skills to respond to diverse cultural contexts.

The results of this study will serve as foundational material for the development of "childcare skill standards" in Japan, promoting all-inclusive childcare. These standards will provide benchmarks for childcare professionals to envision their career progression and enhance their skills from the onset of their employment.

Key words：

Childcare skill standards, Career skills, All-inclusive Childcare, Professional development in childcare

* Osaka Seikei University, Faculty of Education

■ 研究ノート

言語障害教育の歴史

瀧 本 一 夫*

【要約】

日本における言語障害教育は、戦後の長い空白期間を経て、昭和 30 年代にはいって不十分ながら公教育としての言語障害教育がスタートする。しかしまだまだ国際的な動向に対しても鈍感であった。やがて、文部省 (昭和 42 年) の「児童生徒の心身障害に関する調査」をきっかけに大きく前進する。ここでは、こどもの日常生活を視野に入れた記述がみられ、対症療法的な教育観が払拭されたからである。その後平成の時代に入り、「個別の教育支援計画」や「自立活動」等一人一人の子どものニーズに対応した指導に視点があてられた施策が創案・実施され、国際的にも障害者権利条約への締約をした。ここにきて日本の言語障害教育はやっと世界的な水準に至ったと言える。今後の課題として言語障害教育を担う支援者の育成とその専門性の確保が挙げられる。

キーワード　言語障害教育

Ⅰ．はじめに

言語障害とは、「発音が不明瞭であったり、話し言葉のリズムがスムーズでなかったりするため、話し言葉によるコミュニケーションが円滑に進まない状況であること、また、そのため本人が引け目を感じるなど社会生活上不都合な状態であることをいう。」(障害のある子供の教育支援の手引き、文部科学省　2022) と述べている。このように言語障害とは単に発音がうまくできないことを指すのではなく、コミュニケーションとしての側面が大きい障害である。そのため日常生活において大きな支障をきたす障害であると言える。

本論では、そのように困っている子どもを支援する日本の言語障害教育の変遷と障害に関わる世界的な動向とを比較しながら、日本の言語障害教育について概観していく。

Ⅱ．言語障害教育の変遷

１．言語障害教育の萌芽期

日本の言語障害教育は、1903(明治 36) 年創立の伊沢修二の私設「楽石社」での実践がその始まりであると言われている。伊沢は明治時代の近代学校教育の形成に携わり、その後は吃音矯正機関である楽石社を設立し、日本で初めて組織的に吃音矯正を実践した (橋本 2019)。その後楽石社での実践は、全国に広がっていき、明治・大正期において民間事業としての業績を残している。一方同時期の海外では、1901 年ベルリンに吃音学級、1908 年にアメリカニューヨークにおいて言語矯正学級、1912 年にはボストンに通級制の学級が開設されるなど言語障害児への教育活動の必要性が認められるようになった (井原　1989)。その後大学の専門家養成の開始、学術団体の結成と続き、言語障害学は飛躍的に発展している。このような海外の隆々発展を取り込もうとすることもなく日本の言語障害教育は上記のような状況であった。また、同時期の他の障害種の施策としては、盲・聾を対象とした 1878 年の府立京都盲唖院の創立、昭和７年の肢体不自由児を対象とした学校の創立、大正５年の身体虚弱児のための養護学級の開設等がある。このように、伊沢によって言語障害教育の扉は開かれたが、外国や他の障害種に比べてその後も言語障害教育は大きく進展することはなく、長い空白期間が続くことになる。学校教育では、1926（大正 15）年になってはじめて、東京深川区の八名川尋常小学校に吃音時を対象にした吃音学級が開設され、昭和に入ってからも散発的ではあるが、吃音児のための学級が設けられた。また、1938（昭和 13）年の教育審議会の答申では、盲・聾教育の義務化と並んで、その他の障害児教育の必要性について提言されたが、戦局が深刻化していっ

＊大阪成蹊大学　教育学部

たため、その答申の趣旨も立ち消えとなった。

２．言語障害教育の黎明期

1947(昭和 22) 年の学校教育法第 75 条の第 6 章 (特殊教育) に、「言語不自由者に該当する児童及び生徒のために、特殊学級を置くことができる。」と読み取れる記載があるが、実際には設置されていなかった。同じ第 6 章においては、盲・聾・精神薄弱・肢体不自由と言った障害種は明記されているが、言語不自由者は「その他心身に故障のある者」と一括りにされている。これらのことから戦後間もない時期においても、言語障害教育は他の障害に比して重要視されていなかったことがわかる。

1953（昭和 28）年の大熊喜代松による「国語科治療教室」や濱崎建治による「ことばの教室」をかわきりに、1958(昭和 33) 年には仙台市、1959(昭和 34) 年には千葉市の小学校に言語障害特殊学級が設置され、名実ともに公教育の中でことばに障害のある子どもへの教育実践が始まることになる (松村・牧野　2004)。そして国においても 1963(昭和 38) 年の養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編の「体育・機能訓練」において「発語・発音等に必要な基礎能力を高めるために呼吸調節や構音機能の馴練を行なう。上記の内容を実施するにあたっては、次の事項を指導するものとする。・自己の障害を正しく理解させる。・自己の障害を改善するのに必要な機能訓練の意味と方法を理解させる。・みずから進んで機能訓練を行なう習慣と態度を養う」と記述され、言語障害教育にかかわる方針が示されている。

1978（昭和 53）年 10 月文部省初等中等教育局長通達「学校教育法および同法施行令の一部改正に伴う教育上特別な取り扱いを要する児童・生徒の教育的措置について」において、「聾、難聴、脳性まひによる肢体不自由、知的障害などに伴って生ずる言語障害を有する者は、その障害の性質及び程度に応じて学校若しくは養護学校又は難聴者、肢体不自由者若しくは知的障害者のための特殊学級において教育すること。その他の言語障害者は、その障害の性質及び程度に応じてその者のための特殊学級において教育するか又は通常の学級において留意して指導すること。」と明記された。それまでも治療教室父母の会の発足を背景として吃音児、構音障害児、口蓋裂児などの言語障害児への教育は行われていたが、この通達において、はじめて言語障害特殊学級が公に認められたことになる。ただ、日本において言語障害教育がこのように周知され始めたとはいえ、その指導内容は、「発音の異常、吃音、口蓋裂など、いわゆるスピーチそのものに問題を持つ子どもによって占められていた」(谷ら 1990) と記されているように、依然障害改善的な教育であり、こどもの生活全般の支援を視野に入れるまでには至らなかった。

この時期の国際的な動向として、1948 年の「世界人権宣言」採択と 1959 年の「児童の権利に関する宣言」採択がある。前者は、基本的人権尊重の原則を定めたものであり初めて人権の保障を国際的にうたった画期的なものであった。後者は、心身障害等にかかわらず、いかなる差別もなしにこの条約に定める権利を尊重するもので、児童に対し、最善のものを与える義務を負うものと記されている。このように国際的には、支援者は子どもの生活の視点を置き、人権尊重を最優先すべきという考え方に移行していく時期であった。

この時期日本の言語障害教育は大きく進んだが、国際的な視点は取りいれられることなく、治療的な教育にとどまっていた。これは「準ずる教育を施し」の記述にみられるように、いわゆる通常の学級・学校に適応するために障害を改善するという考え方が背景にあったからだと考える。ゆえに国際的な動きにも敏感になれなかったのではないだろうか。そういう意味では、言語障害教育は大きく進んだとはいえ、大きな課題が取り残されていたと言える。

３．言語障害教育の成長期

「昭和 40,50 年代に入って言語特学級設置校数は急激な伸長度を招致するところとなった」(谷ら 1990)。その後押しをしたものとして、1967（昭和 42）年の「児童生徒の心身障害に関する調査」の実施と特殊教育総合研究調査協力者会議からの報告「特殊教育の基本的な施策のあり方について（報告）」が挙げられる。前者の調査は、第 1 次と第 2 次に分けられて行われており、第 1 次調査は 1967(昭和 42) 年に、第 2 次調査は同年 10 月に実施され、1969(昭和 44) 年に報告がなされた。その内容で特筆すべきは、この調査では障害の種類として新たに言語障害が付け加えられていることである。後者の報告においては、「心身障害児の能力・特性等に応じ、柔軟で弾力的な教育的取り扱いをすること。すべての心身障害児に対し、その能力、特性等に応じた適切な教育が行なわれるべきであり、そのためには障害の種類、程度等に応ずる多様な教育の場を整備する一方、教育効果に関する不断の評価に基づいて適正な判別と就学指導を行ない、柔軟で弾力的な教育的取り扱いをする必要がある。」としている。

その注目すべき点として、「普通児とともに教育を受ける機会を多くすること」「心身障害児の能力・特性等に応じ、柔軟で弾力的な教育的取り扱いをすること」「早期教育および義務教育以後の教育を重視すること」「一般社会に対する啓発活動を徹底すること」など障害の改善だけでなく、障害のある子どもの生活全般に視点が置かれた支援について明記されているところである。この時期はまだ心身の障害が能力障害や社会的不利の起因とされているが、教育活動全体、すなわちこどもの日常生活を視野に入れたことは大きな前進であると言える。また、1971(昭和 46 年) に、特殊教育諸学校で「養護・訓練」(現自立活動) の指導が実施された。これに伴って言語障害特殊学級の教育課程も「養護・訓練」に基づいて編成され、教科については補充学習として取り扱われるようになったことも大きな後ろ盾になっていたと考える。

この時期の国際的な取り組みでは「障害者の権利宣言の採択」と「国際障害者年決議採択」が挙げられる。前者は「障害者が最大限に多様な活動分野において、その諸能力を発達させることを援助し、できる限り通常の生活への彼らの統合を促進する必要性」と明記することで、共生社会について浸透させるきっかけとなった。後者は「完全参加と平等」という目標の実現を目指すもので、その声明の中で「国際社会が単に同情や慈善心からだけでなく、社会正義に基づいてこれら障害者の福祉に尽くすことの決意を示すものである」と述べている。これらの国際的な動きは障害者施策の推進に係る議決をすすめることを目的としており、かつ国際的な影響を与えるものであった。日本ではこれらの決議採択をきっかけに「国際障害者年推進本部」を総理府に設置し、障害者施策の総合的推進が一層大きく進むこととなった。このような経緯から、言語障害教育においても、その適切な教育の場が必要であるという機運が高まったと考えられる。

具体的には、1978(昭和 53) 年 8 月の特殊教育に関する実態調査会「軽度心身障害児に対する学校教育の在り方（報告）」に以下のような記述がある。「言語障害特殊学級においては、障害の状態を改善し、又は克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うための指導など言語障害者の実態に即した適切な指導を行うとともに、通常の学級との交流の機会を設けるよう配慮すること。また、通常の学級において言語障害者の指導を行う場合には、対人関係における意志疎通等への配慮のほかに、必要に応じて当該学校若しくは当該学校以外の学校における言語障害特殊学級への通級による指導又は専門の教師の巡回による指導などの方法を地域の実態に応じて考慮すること。」と提言された。しかし制度の実現には至らなかった。このように、日本の言語障害教育はこの時期になりやっと国際的な動きに同調しようとする動きがみられるようになるが、国際的な二つの取り組みにおいて、教育という枠ではなく、障害者の人生や生きがいをも視野にいれたより上のステップを目指すところまでには至らなかった。

４．言語障害教育の成熟期

その後 1979(昭和 54) 年の養護学校教育の義務化により、これまで取り残されていた障害のある子どもすべてが教育の機会を得ることになった。1993(平成５) 年 1 月には、学校教育法施行規則の一部改正等により、通級による指導が制度化され、「通級指導教室」として明確に位置づけられ、４月から施行されたことは大きな前進であった。また 1999(平成 11) 年の学習指導要領の改訂では「養護・訓練」を「自立活動」という名称に改め、個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す教育活動であることが一層明確になるよう改められた。「自立を目指した主体的な取組を促す教育活動である」ことを一層明確にしたという点で大きな意味がある。加えて 2007(平成 19) 年の文部科学省「特別支援教育の推進について（通知）」では、「幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化等に対応した教育を一層進めるため」という一文があり、加えて「個別の指導計画」を活用して個に応じた一層の指導の充実を進めることが明記されている。また、松村・牧野 (2004) らは、全国公立学校難聴・言語障害教育協議会の全国大会の大会主題から「一人一人の子どものニーズに対応した指導が求められるようになった」と分析している。

このように、言語障害教育を含めた障害のある子どもの支援は、ここにきて子どもを主人公としてその自己決定や自己実現を個別化して考えるようになった。

その証として、平成 23 年度「全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査」における平成８年から平成 23 年の子どもの人数の経年変化をみると、構音障害、吃音、言語発達の遅れの子どもの人数は増加傾向である。このことは言語障害のある子どもへの支援がもれなく届いていることを意味すると推測できる。

この時期の国際的な動きとして、障害者権利条約締約国会議 (第２回から第７回) が開催されている。

本会議の締結国・地域数は 185 を数え (2022 年現在)、障害者の権利を実現するために国がすべきことを決める会議であり、日本も 2007 年に同条約に署名した。また「第３次アジア太平洋障害者の 10 年」決議の採択も行われ、日本も共同提案国として参加している。前者は、障害のある人々の人権と基本的自由にかかわる重要な会議であり、後者は、インクルーシブでバリアフリーなかつ権利に基づく社会に向けた行動を促進していくものである。

ここにきてやっと、言語障害教育をはじめ日本の障害者施策は国際的な潮流に乗りつつあると言える。今後は教育という範疇を超えて、日本という社会を見据えて言語障害教育を考えていく、そのような分岐点に来ていると考える。

Ⅲ．今後の課題

2007(平成 19) 年に特別支援教育の本格的実施がなされ、特別な場で教育を行う「特殊教育」から、一人一人のニーズに応じた適切な指導及び 必要な支援を行う「特別支援教育」に発展的に転換された。言語障害教育においても、「治療的な教育」から「豊かな生活を視野に入れた教育」へと転換され、ここにきてやっと日本は国際的な障害のある子どもの施策に追いついてきたと言える。

言語障害教育に関しては、文部科学省の特別支援教育資料（2021 年度）によると言語障害の通級において指導を受けている児童生徒は、1995(平成７) 年から 2020(令和２) 年の間に約 3.2 倍になっていると記されており、通級指導教室が言語障害教育の中心的役割を担い、通級指導教室という場において、一人一人のニーズに合った支援の取り組みが行われていることが伺える。

一方で、言語障害教育に関しては、急速な通級指導教室の増加に伴い、支援者の育成とその専門性の向上が急務であり、その人材育成の積極的な取組と研修機会の確保が今後の大きな課題となるだろう。

また環境的な取組として、言語障害の影響が考えられる授業や活動、行事等においてどのような支援や配慮ができるのか、専門家等との連携による適切な指導体制の確立や支援学級や通級教室における学びと関連付けながら学校生活全般の総体的な取り組みの構築が求められる。

引用文献

１）橋本雄太 「日本における吃音観の歴史と伊沢修二」立命館大学大学院先端総合学術研究科『Core Ethics』Vol.15, 2019, 136p.

２）井原栄二　言語障害と教育学　聴覚・言語障害児教育関係教官連絡会議 (編)　谷俊治・小村欣司 (編集代表)『言語障害教育』 日本文化科学社 , 1989, p.19-37.

３）国立教育政策研究所、教育研究情報データベース、文部省『養護学校小学部学習指導要領　肢体不自由教育編』, 昭和 38 年、https://erid.nier.go.jp/index.html、(参照 2023-9-18).

４）国立特別支援教育総合研究所、特別支援教育法令等データベース、文部省 ,「『軽度心身障害児に対する学校教育の在り方（報告)』, 昭和 53 年８月 12 日 , https://www.nise.go.jp/、(参照 2023-9-18).

５）国立特別支援教育総合研究所、特別支援教育法令等データベース、文部省『文部省初等中等教育局長通達』, 昭和 53 年 10 月 , https://www.nise.go.jp/、(参照 2023-9-18).

６）国立特別支援教育総合研究所『全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査』A 基本的統計資料 , 平成 23 年度 p.147.

７）松村勘由・牧野泰美　「我が国における言語障害教育を取り巻く諸問題」『国立特殊教育研究所紀要』, 2004, 第 31 巻 , p.142. p149.

８）文部科学省 「特別支援教育の推進について（通知)」, 平成 19 年 4 月 1 日 , https://www.mext.go.jp/index.htm, (参照 2023-9-20).

９）文部科学省 『障害のある子供の教育支援の手引き』, 2022 年 , p.217.

10）谷俊治・小林欣司・吉岡博英 『言語障害児教育』日本文化科学社 , 1990, p.27.

参考文献

１）国立特別支援教育総合研究所、特別支援教育法令等データベース、文部科学省 「学校教育法第 71 条・第 75 条第６章」, 昭和 22 年 , https://www.mext.go.jp/index.htm, (参照 2023-9-18).

２）国立特別支援教育総合研究所、特別支援教育法令等データベース、『特殊教育総合研究調査協力者会議特殊教育の基本的な施策のあり方について（報告)』, 昭和 44 年 , https://www.nise.go.jp/、(参照 2023-9-18).

３）文部科学省 『特別支援教育資料』, 令和３年度、https://www.mext.go.jp/index.htm, (参照 2023-9-20).

History of Education for Speech Disorders

TAKIMOTO Kazuo*

Abstract：

After postwar long blank period, The language disorder education as public education system started in the 30s. but it was not enough it fall short of global standard. “Survey on Mental and Physical Disabilities of Children ”by The Ministry ofEducation, Science, Sports and Culture provide the strength to keep going The language disorder education in Japan. because there is a description that enrich one's experience of everyday living. It mieans the end of educational philosophy of symptomatic.

In the Heisei period, “Individual Educational Support Plans”and“Independent activity”were anounced measures by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. Those planks put much value on the personalized needs of children with a disability. And Japan could be a contracting country of Convention on the Rights of Persons with Disabilities around the same time. Finally、Japanese The language disorder education reach the international standard at this time.Talent retention and improve the their expertise of support person of The language disorder education are issues in the future

Key words：

Speech Disorders

* Osaka Seikei University, Faculty of Education

■ 実践報告

大学部活動における主体性を育む教育の実践について
―大阪成蹊大学フットサル部の実践報告―

佐藤　亮*1
安部恵子*2

【要約】

本稿は、大学部活動における主体性を育む教育の視点から、大阪成蹊大学フットサル部の取り組み（2021年度～2022年度にかけての実践）について報告するものである。取り組みの成果として、クラブ理念の策定、部署制度の構築、地域社会貢献活動、ICTの活用、科学的根拠を基にした指導等を実践した結果、部に所属する学生の「社会性の成長」が見られたこと、「自己管理能力」が高まったこと、「自己解決能力」が身に付いてきたことの３点が挙げられる。

以上のことから、「教育」と「競技」の両立を目指した大学部活動での実践を通じて、学生一人一人の主体性が育まれ、人間的な成長が競技力の向上を支えてきたと考えている。

キーワード　主体性、社会性、自己管理能力、自己解決能力

Ⅰ．はじめに

１．クラブ（フットサル部）の概要

大阪成蹊大学フットサル部は2003年に創部され、大学開学以来活動している歴史あるクラブである。2012年より大学指定の強化クラブとなり、前任の監督である柴沼氏の指導の下、強化を図った。2020年度より柴沼氏からの引き継ぎを受けて筆者が監督に就任し、現在の体制となっている。

競技成績に目を向けると、2016年度以降、全日本大学フットサル大会において上位進出を果たすものの、優勝にあと一歩届かない時期が続いていたが、2022年８月に開催された第18回全日本大学フットサル大会（大阪）において念願であった初優勝を達成すると、翌年2023年に開催された第19回大会でも２年連続となる優勝を果たし、大会連覇を成し遂げるなど、近年の大学フットサル界を牽引するクラブである。

クラブに所属する学生の進路は、一般企業就職、教員他、プロチームを含むフットサル全国リーグ「Ｆリーグ」で活躍する選手を輩出しており、現在13名の卒業生が同リーグで活躍している。また、2023年９月には2022年度卒業生がOBとして初めてフットサル日本代表として選出された。

２．クラブ在籍学生の状況

2023年度現在、クラブ在籍の学生は41名である。在籍学生の所属については、経営学部スポーツマネジメント学科を中心にその他学部学科コース様々である。2023年度の学年内訳は４年生７名（内１名マネージャー兼部長）、３年生８名、２年生11名、１年生14名（内１名マネージャー）となっている。

在籍する学生は、フットサル競技経験年数や過去の競技歴も異なるため、入部段階での競技力は差が見られる。また、入部の動機も様々であり、競技に対する意欲や目的意識にもバラつきがあるが、ここ数年では、卒業後にプロフットサル選手としてのキャリアを目指し、将来的に日本代表選手を目指すという学生の割合が大きくなっている。

実際に、世代別（19歳以下）の日本代表に選出されている学生やＦリーグのクラブから強化指定選手制度（選手育成の観点から大学に所属しながらＦリーグの試合に出場できる制度）を受けて在学中からＦリーグでプレーする学生も在籍している。

*1 大阪成蹊大学　経営学部
*2 大阪成蹊大学　教育学部

３．本稿の目的

本稿は、大学部活動における主体性を育む教育の視点から、筆者が直接指導にあたる大阪成蹊大学フットサル部の取り組み（2021 年度～ 2022 年度にかけての実践）について報告するものである。

運動部活動は、部員の自主的・自発的な参加により行われるスポーツ活動であり、また学校教育の一端を担う教育活動として位置づけられている[1)]（文部科学省 ,2013）。他方、その取り組みに関しては「勝利を目指すこと、今以上に技能の水準や記録に挑戦することは自然なこと」[2)]（スポーツ庁 ,2018）と記載されているように勝利追求を本質とする競技スポーツとしての側面を有している。このように運動部活動は、「教育」と「競技」という２つの重要な側面を有した学校教育活動であるが、両方の目標を同時に追求・実現することはしばしば難しい状況に陥ることがある[3)]（2022, 深見）。

本稿では、これらの課題に対する「教育」と「競技」の両立を目指した実践報告を通じて、選手（学生）の主体性を育むための教育的な知見の蓄積を目的とする。本稿で報告する内容が「主体的に自立して取り組む力」の育成が希求されている指導者（教育者）行動の一助となることを望んでいる。

Ⅱ．実践の内容

１．クラブ理念の策定

まず初めに、「自分たちがどう在りたいか」について部員による話し合いを行い、クラブの理念について、下記の通り策定した（図１、図２）。

① VISION（実現したい未来）
私たちに関わる全ての人に笑顔・勇気・感動を与え、応援されるチームになる
② MISSION（果たすべき使命）
結果にこだわる・日々の取り組み・貢献
③ VALUES（組織的価値観）

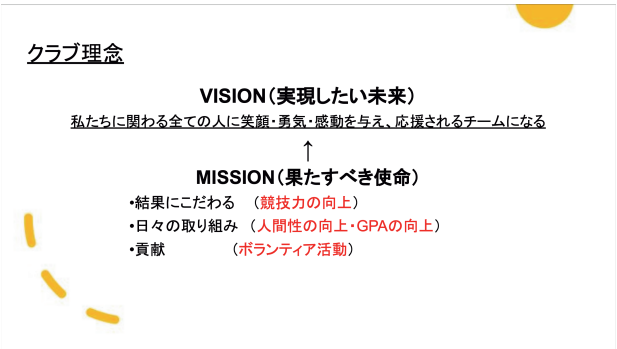


図１　クラブ理念（VISION・MISSION）

図２　クラブ理念（VALUES）

一体感・団結・向上心・継続

指導者（筆者）は、主将・副将・学年リーダーから構成される幹部学生（以下、幹部）とコミュニケーションを密に図り、進捗を確認しながら、決定については幹部に委任する形でクラブ理念の策定に至った。ここでは、所属する学生一人一人がクラブ理念の策定プロセスに関わることでクラブ全体の動きを他人事ではなく自分事として捉えるようになること、またクラブに対する帰属意識の高まりを期待したが、実際に学生主体でクラブ理念を策定したことによって、幹部を中心とした学生から自発的に提案が出される場面も多くなるなど、その効果を実感している。

２．部署制度の構築

次に、部活動の運営に関わる業務全般について、所属する部員の中で役割分担をして進めていくことができるように「部署制度」を構築した。図３に設定された部署一覧（組織図）について示す。

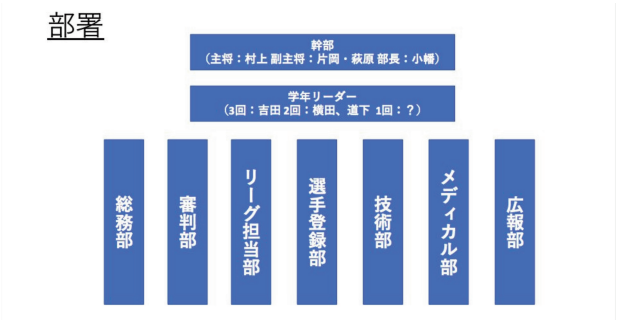


図３　部署一覧（組織図）

部署制度構築の目的は、部員一人一人が部活動の運営に関わることで責任と自覚を持つように促すことであった。実際に、この制度を導入してから各々の役割の中で活躍する学生が増えたと感じている。また、競技面に限らず、競技以外でも活躍する学生が多く見られるようになった。具体的には、実際に

広報部で実施したSNSフォロワー数増加のキャンペーンやSNS運用実績を自身の就職活動に繋げることや、日本サッカー協会で行われている分析プロジェクト（試合のプレー分析等を担当するプロジェクト）に技術部に所属する学生が参画するなど部活動の域を越えて活躍の場を広げている。さらに、部署ごとの取り組みを通じて自然とコミュニケーションが生まれて、先輩後輩関係なく部員間の関係性が良くなったことも効果の一つとして挙げられる。

３．地域・社会貢献活動への参画

クラブ理念に掲げている活動の一つとして、学外の活動の機会を設けて、地域・社会貢献活動を継続的に行なっている。これまでに実践している活動の一部について、以下に示す。

①　小学校でのフットサル体験教室

大阪府下の小学校に訪問してフットサル体験教室を実施した。技術指導、デモンストレーション等を行なった（写真１）。2022年度は大阪府下全３校の小学校においてフットサル体験教室を開催している。

写真１　小学校でのフットサル技術指導の様子

②　フットサルイベントサポート

社会福祉法人精神障害者社会復帰促進協会、新阿武山病院、大阪府サッカー協会他と協働して、精神障がい者フットサル交流会をサポートするなど、フットサルを通じた社会スポーツイベントに参画している。（写真２）１日で述べ人数100名程度が集まるフットサルイベントにおいて、進行の補助やエキシビジョンマッチの開催などを年２回実施している。

③　幼稚園園児との交流

大阪成蹊短期大学こみち幼稚園を訪問し、フットサル体験を実施した。また、年長を対象とした一日保育等の幼稚園行事にも参加し、園児との交流を深めた。（写真３）

写真２　精神障がい者スポーツイベントサポート

写真３　こみち幼稚園園児との交流の様子

本活動の最大の目的は、クラブの「ファン作り」であったが、実際には地域・社会との接点を持つことによる「社会性の成長」を一番に実感している。学外での活動を通して、これまで気付くことがなかった自身の価値や魅力に気付き、行動変容に繋がっていると感じる場面が見られるようになった。また、実際に訪問した小学校の児童やイベントで交流のあった方々がフットサル部の試合に足を運んでくれるなど、様々な面で地域社会貢献活動へ参画したことによる効果を感じている。

４．客観的指標を基にした指導の実践

「競技力向上」の観点では、最初の取り組みとして、個人の能力値について各種測定を行い、量的データを抽出するとともに、個人のパフォーマンスの可視化を図った。また、継続的に測定を行うことで縦断的な変化を観察してフィードバックしてい

る。

次に、チーム内でポジション別・競技レベル別（レギュラー群・非レギュラー群）に測定結果を集約し分析することで、目標を設定する上での基準（客観的指標）を提示した。これらの量的データを基に、全ての項目において各々が現状分析を行い、基準（客観的指標）との比較によって、具体的な数値目標を立てて日頃の（生活管理も含めた）トレーニングに取り組んでいる。実施した測定項目に関しては下記の通りである。

①　形態及び体組成
・身長／体重／ BMI ／体脂肪率／筋肉量
②　フィジカルパフォーマンス
・筋発揮パフォーマンス（SJ・CMJ・CMJWA）
・スプリントパフォーマンス（V-cut test）
・高強度運動パフォーマンス（Yo-Yo test）
③　トレーニングスコア（１RM）
・ベンチプレス／スクワット／デッドリフト

実際に、本稿で紹介する客観的データを基にした取り組みによる意識の変化について、部員にアンケート調査(回答は任意とし無記名で Google フォームにて実施）を行なった結果、身体に対する意識の変化、パフォーマンスの変化、モチベーションの変化の３項目において０～ 10 段階で質問し、概ねポジティブな（変化を感じている）回答が得られた（図４）。

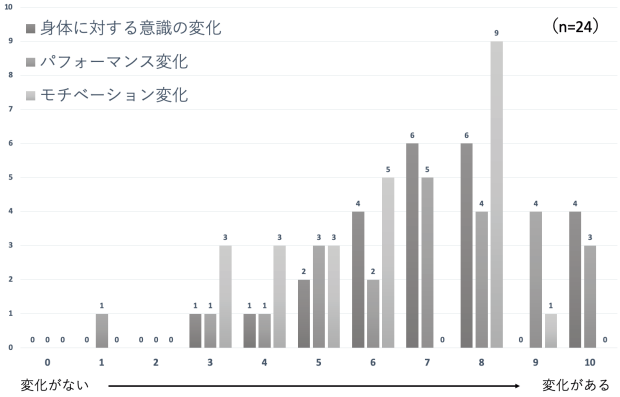


図４　客観的データを基にした取り組みによる意識の変化について

５．ICT を活用したフィードバック

競技（練習及び試合）中の動きや身体的負荷の状態について、ICT（Information and Communication Technology: 情報通信技術）を活用することで、即時あるいはリアルタイムにフィードバックを行なうことが可能になった。普段の練習の中から ICT を活用したデータ収集を基にフィードバックを取り入れて、学生自身の振り返りの機会を作っている。実際の ICT 活用事例について、下記に示す。

①　映像を用いたフィードバック

iPad で練習及び試合の映像を撮影することで即時のフィードバックが可能になり、振り返りたいシーンについて、記憶が新しいうちに学生自身が確認できるよう工夫した。また、撮影した映像をクラウド上にアップロードして共有することで各々好きなタイミングで振り返ることを可能にしている。更に、撮影した映像を編集してポイントを絞った中でフィードバックすることでより精度の高い技術指導に繋がっていると考えている（写真４）。

写真４　映像資料を使ったフィードバック

②　心拍数のモニタリング

練習時にウェアラブル心拍計 Polar H10（Polar 社製）を装着して（写真５）、Bluetooth によりス

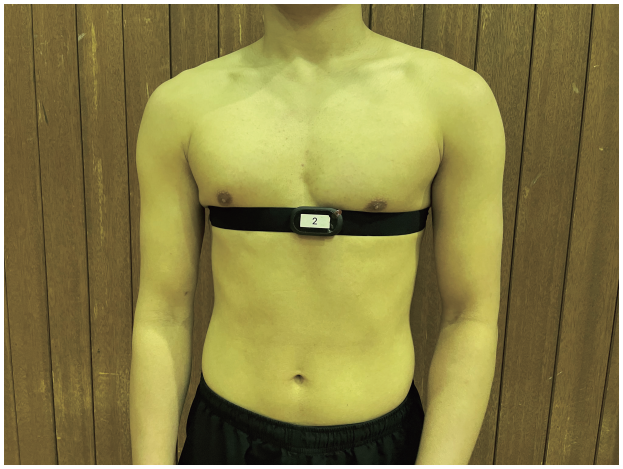


写真５　ウェアラブル心拍計（Polar H10）を胸部に装着する部員の様子

写真６　スマートフォンアプリと連動して
モニタリングする心拍数の様子

マートフォンとデジタル無線通信を行い（写真６）、アプリケーションソフト（Polar Beat、Polar 社）を用いて、リアルタイムに心拍応答をモニタリングし、心拍数の推移から身体的負荷を可視化する取り組みを行なっている。実際の練習の中でリアルタイムに自身の心拍数を把握することで選手が自身の体力レベルを把握することができる。また、身体的負荷の状況に応じてトレーニング内容を調整することで、オーバートレーニングを未然に防ぎ、怪我予防を含めた安全性の確保にも繋がっている。

これらの取り組みによって、学生自身による振り返りの機会が増えていることを実感している。自身の心拍数を確認しながら、主観的に感じる身体的負荷と実際の運動強度を照らし合わせることはもちろん、チームメイトの心拍数を確認しながら（選手交代も含めて）チームの状態に合わせた作戦や戦術を考える様子が見受けられるなど、部員同士で対話しながら練習を進めていく様子が見受けられるようになった（写真７）。

写真７　ウェアラブル心拍計を確認しながら
部員同士で対話する様子

Ⅲ．成果と展望

大学部活動における主体性を育む教育の視点から、大阪成蹊大学フットサル部の取り組み（2021 年度～ 2022 年度にかけての実践）について報告してきた。ここまでの取り組みの成果をまとめ、今後の展望を述べることとしたい。

1. 部活動の中で各々が役割を担うことで責任感が生まれ、地域・社会と接点を持つことで自身の価値や魅力に気付き、「社会性の成長」が見られた。
2. 客観的データを基にした取り組み（指導）によって自分の身体の変化に関する意識が強くなり、生活を含めた「自己管理能力」が高まったと考えられる。
3. 現状分析から目標設定、即時のフィードバックのサイクルの中で、各々が課題を発見し解決に取り組む「自己解決能力」が向上したと感じている。

以上のことから、「教育」と「競技」の両立を目指した大学部活動での実践を通じて、学生一人一人の主体性が育まれ、人間的な成長が競技力の向上を支えてきたと考えている。

実際に 2022 年３月に開催された地域大学チャンピオンズリーグ 2021-2022（岐阜県）では、アクシデントにより指導者（筆者）が不在となった中で大会を戦った。決勝戦では関東地域代表の慶應義塾大学相手に後半に 1-3 で劣勢に立たされる試合展開であったが、選手たち自身で課題を抽出して話し合いを行い、具体的な戦略を立てて、見事逆転での優勝を達成した。本稿で紹介した取り組みが学生の人間的な成長に影響しているかどうかは検証しなければわからないが、客観的データを基にして自ら目標を立て、課題を抽出して改善を図るというサイクルは、自分たちの取り組みの中で身に付けてきた「習慣」であり、実践の成果として意義のあるものであったと捉えている。今後も常に新しい視点を持ちながら活動の幅を広げていきたいと考えている。

本稿では、主体性を育む教育の視点から筆者自身が独自に工夫して行なった実践の報告に留まるが、今後は縦断的かつ具体的な観点から実践の効果を検証していくことで、より確度を高めた知見を継続的に蓄積していきたいと考えている。

引用文献

１）文部科学省「運動部活動での指導のガイドライン．運動部活動の在り方に関する調査研究協力者会議，運動部活動の在り方に関する調査研究報告書―一人一人の生徒が輝く運動部活動を目指して―」（2013）https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/jyujitsu/__icsFiles/ afieldfile/2013/05/27/1335529_1.pdf,（参照日 2023 年 10 月 6 日）

２）スポーツ庁「運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン（2018）https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/shingi/013_index/toushin/__ icsFiles/afieldfile/2018/03/19/1402624_1.pdf,（参照日 2023 年 10 月 6 日）

３）深見英一郎 岡田悠佑 井上一彦「部員主体の運動部活動の実現可能性：高校野球における選手選考を事例にして」体育学研究（2022）67：343-360,

The Practice of Education for Developing Independence in University Club Activities
― A Report on the Practice of Osaka Seikei University Futsal Club ―

SATO Toru*1
ABE Keiko*2

Abstract：

This paper reports on the efforts of the Osaka Seikei University Futsal Club (implemented from 2021 to 2022) from the perspective of education to foster independence in university club activities. The three outcomes of the efforts are that "growth in social skills" of the students belonging to the club was observed, "self-management skills" increased, and "self-solving skills" were acquired. Based on the above, we believe that students themselves have fostered independence in the practice of university club activities, and that the growth of their human nature has supported the improvement of their athletic performance.

Key words：

Initiative, social skills, self-management, self-solving skills

*1 Osaka Seikei University, Faculty of Management
*2 Osaka Seikei University, Faculty of Education

■ 実践報告

サイアノタイププロセスの研究とキット販売から教材化へ向けて

室田　泉*

【要約】
サイアノタイププロセスを用いたテキスタイル表現の研究を行っている。サイアノタイプ自体は古くからある写真技法であるが一般的でない。独特な青色を発することが特徴であり、誰もがトライしやすい技法である。筆者自身の研究に基づいた、素材、感光方法、廃液の処理方法を記す。ワークショップ経験からサイアノタイププロセスを誰もが体験できるキット商品として開発し教材としての展開を試みる。。

キーワード　サイアノタイプ　デザイン　アート　工芸　染色　写真　教材

Ⅰ．サイアノタイプについて

サイアノタイプとは鉄塩の化学反応を用いた青色の発色を特徴とする写真技法である。1970 年前後までに生まれた方には「日光写真」と言われれば、雑誌の付録で体験した記憶があるだろう。また、建築関連では一昔前までは「青焼」とし図面の複写に利用されていた技法である。写真の分野では、現在も多くの使用されており、日本より海外ではポピュラーな技法である。将来の夢や計画を「青写真を描く」と表現するが、この青写真こそがサイアノタイプのことである。歴史は古く、1842 年にイギリスのジョン・ハーシェルの発明以降、写真技術、複写機へ応用され、乾式コピー機やパーソナルコンピュータ、デジタルカメラが出現するまでは、ポピュラーな存在であった。しかし、光を用い感光させる仕組みや薬品の入手経路、印画紙の保存性の低さ、廃液の処理など面倒なことも多く、簡易に複写ができる機材の開発に伴い、ポピュラーな存在ではなくなっていった。しかし、サイアノタイプ特有の「青」の発色、色そのものは魅力的であり、デジタル化が進んだ現代において、化学反応と光の感光による写真表現のプロセスは新鮮である。

Ⅱ．自身のサイアノタイプへの取り組み制作工程について

１．自身の制作

私自身がサイアノタイプに取り組み始めたのは 2010 年後半である。テキスタイル・染織・工芸のジャンルの中でシルクスクリーン捺染、デジタルプリントシステムを用い作品を制作、発表を行ってきた。デジタル化が進む中で、生地の産地、生産工場の持つ高い技術をミックスし写真をモチーフとしたテキスタイル、作品を制作してきた。染色の世界では、図案家、型彫り、糊置、染色、仕上げなど一枚の布が仕上がる工程は分業制である。私自身が当時取り組んでいたデジタルプリントシステムもデータを作成し、素材を選びデータを業者に発注、業者は専用のプリンターで染色し、仕上げる。この工程は、技術こそ変われども、本来の染色の工程と何ら変わりはしない。しかし、技術が発達するに伴い、デジタルデータで制作するテキスタイルは自分の計画や想像以上に仕上がるようになってきた。自分の手を PC の画面と同じ、もしくは同じ以上の仕上がりのテキスタイルが生まれてくる。これは、作り手として良いことでもあると同時に、退屈さが生まれ、制作する上での面白味には欠けるのである。デジタル技術が進むからこそ、逆にアナログの技術や手法に魅力を感じ、制作することへの欲求が湧き上がり、写真技法の資料や図録を見ている中でサイアノタイププロセスに目が止まり、研究を始めていった。テキスタイルや染色の分野でもこの技法は用いられている。1990 年代には山口通恵氏がこの技法を用いて作品を発表されており、テキスタイルの分野ではサイアノタイプのパイオニアと呼べる。テキスタイルへサイアノタイプの取り込みに関する書籍や技法書の類は、ほぼ存在せず、写真技法としての方法を用い、素材を紙から布に変え実験し、データを蓄積していくしかなかった。現在は、サイアノタイプが可能な素材や青色発色に関しおおよそコントロールが可能 (図 1) となったが、まだまだ開発途

＊大阪成蹊大学　芸術学部

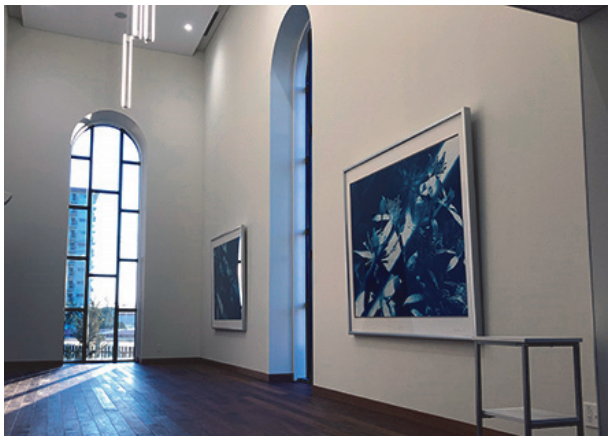


図１　本学キャンパスに設置した自身の作品

中でである。しかし、この技法の魅力は色だけではなく、年齢を問わず、誰でもがトライ可能で、楽しめることにもあると考える。

１．使用素材

サイアノタイプを施すことが可能な材料として「紙」､「布」が代表的な素材として挙げられる。「紙」は植物性繊維から作られており、植物性繊維とサイアノタイプの色素の発色・定着はとても安定している。「布」は「紙」よりも、動物性繊維、化学繊維など繊維素材の幅が広く選択肢も多く考えられる。しかし、私自身が制作と共に行った実験では、「綿」、「麻」の植物性繊維は「紙」と同様に発色・定着は安定するが「絹・羊毛」などの動物性繊維は発色・定着があまり安定せず、特に、「羊毛」は青に発色しづらく「化学繊維」は発色するが水洗時に色が流れ落ちてしまい定着はしない。

また、「紙」、「布」の両者とも種類（繊維素材の配合）により、発色の色合いや彩度が異なる。「ケント紙」、「画用紙」、「綿布」「麻布」は安定して青色を発色し失敗も少ない。

２．制作行程

・感光剤の調合と塗布

感光のシステムは、鉄塩の化学反応式であるが、２種類の薬品を粉末の状態では扱うことができない。水溶液化した感光液を制作する媒体に塗布して使用する。感光液の調合は、クエン酸鉄アンモニウム（図２）、フェリシアン化カリウム（図３）を１：２の割合で同量の水に 20%、10% の割合で溶く。

（例）クエン酸鉄アンモニウム 20g ＋水 100cc、フェリシアン化カリウム 20g ＋水 100cc

これらを別容器で溶き、混合する。これで感光液の完成である。完成後は、遮光性の高い容器で冷暗所に保存すれば、２～３週間は保存が可能。薬品を溶液化すると長期保存は難しく、溶液自体が加水分解を起こし感光の効力が減ってしまう。そのため、素早く使用するのが望ましい。

図２　クエン酸鉄アンモニウム

図３　フェリシアン化カリウム

・素材への感光液の塗布

準備した用紙・布に感光液をムラなく塗布する。刷毛やスポンジなどを使用し、表面に液溜まりを作らないように、また、塗り残しの箇所を作らないように注意し乾燥させる。感光液の塗布終了までは、通常の光源（明るい場所）での作業だが、感光液の乾燥後は光を受けると感光が始まるので、暗所で乾燥させなくてはならない。素材にもよるが、エアコンや除湿機を使用しなければ「紙」なら５時間、布は８時間、乾燥に必要である。感光剤の乾燥が終わった素材は、銀紙などの遮光が可能なものに包み、サランラップなどで包めば１ヶ月の保存は可能である。

・原稿、モチーフの構成と準備

サイアノタイプの感光システムは「光が当たる箇所は感光、後、青に発色」､「光が当たらない箇所（遮光）は未感光、後、白く（素材の色）なる」、とてもシンプルなシステムである。日焼けの赤を青に置き換えるとイメージしやすいであろう。写真画像を用いる場合、コピー機を用い透過性のある用紙にイメージを転写する方法が良い。コピー機のトナーは遮光性があり、OHP シートやトレーシングペー

パーを用いるとトナーの載った箇所は遮光され、その他は光が透過する。この際、注意しなくてはならないのは、写真原稿をモノクロに（図４）、ネガポジ反転を行わなくてはならない。（図５）

立体物をモチーフとして画面構成を考えるのであれば、影の部分が白く、その他の部分が青くなることを考慮すれば自由な構成が可能である。

図４　写真画像をモノクロ変換する

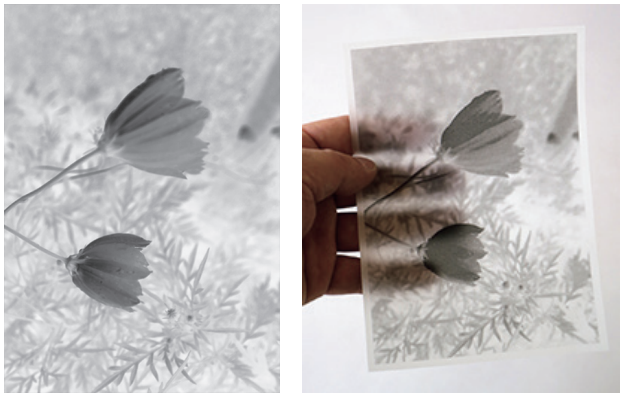


図５　画像をネガポジ反転し透過性のある用紙へ出力する

・感光作業

紙や布などの媒体に塗った感光剤が乾いたら、強い光は避け暗所で原稿や、モチーフを感光剤の塗った面の上にセットする。蛍光灯の元では感光は急激に進行しないので、安心してセットできるが太陽光の入る場所や直射日光の当たる下ではセットする際に感光が始まってしまうので作業は厳禁である。感光用紙とモチーフ・原稿がセットできたら、太陽光の下へ置き、２分以上の露光を行う。季節や時間帯により感光時間や後の発色が変わってくる（図６）。これは、サイアノタイプの感光には、近紫外線の380nm ～ 400nm が作用するとされており、季節や時間帯により太陽光に含まれる近紫外線の量が変わるからである。私は様々な光源で感光の速度と発色に関して実験を行った。実験結果から、近紫外線量だけでは無く光量や近紫外線の波長の幅に影響があり、また、素材や感光剤の調合時期などで感光時間、特に発色に関しては変化すると考える。雨天の場合は近紫外線を発する LED 光源を用い感光作業を行うことができる。室内でのワークショップでは LED 光源を用いたライトボックスを作成して感光作業を行った。

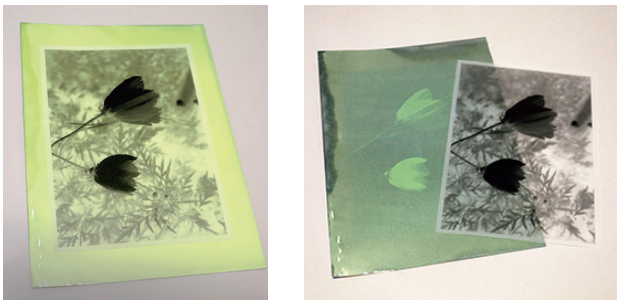


図６　左：原稿セット（感光前）、右：露光後（感光後）

・発色作業

感光が完了したら、バットなどに水を張り水洗を行う。２回の水洗が望ましく、１回目は感光した箇所を酸化させ青に発色と未感光の箇所を水で洗い流す行程（図７）。未感光の感光剤を洗い流す作業がメインとなる。２回目は、さらに少し長めの時間をかけて、より酸化させ青色を引き出すと同時に、素材内部に入り込んだ未感光の感光剤を水へ抽出することで白場がはっきりと綺麗になる。露光時間が足りなかった場合や、何らかの原因で発色が弱い場合は、水に１％のオキシドールを加えた溶液を塗布すると酸化が進み青色に深みが加わり際立った仕上がりになる。（図８）

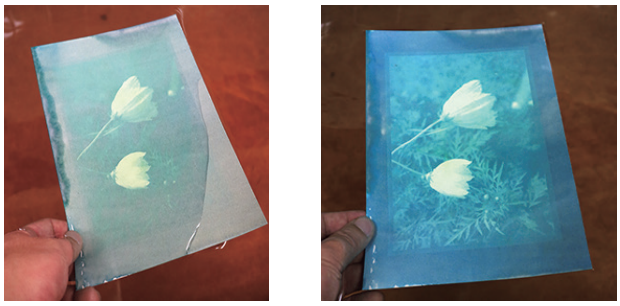


図７　左：水洗作業、右：水洗時に発色が始まる

図８　完成図

・乾燥作業

紙の場合は、ザラ紙などで両面から水分をとり、平坦な箇所で乾燥させる。布の場合、脱水機などで30秒ほど軽く脱水し物干しなどで乾燥させる。この際、水分が多すぎると、青色のムラや白場の汚染を引き起こすことがある。感光により生成された青、これは顔料であり固着材の無い状態で繊維に絡んでいるからである。早い乾燥を行うのが望ましいと考える。

・廃液処理について

少量ではあるが、未感光の感光剤が水洗時に溶け出す。フェリシアン化カリウムは、無機シアン化合物のような強い毒性を示さないが、特定有害産業廃棄物に指定されている。 フェリシアン化カリウムと強酸（塩酸、硫酸）が加わると毒性のガスが発生するので廃液は適切な処理する必要がある。二価の鉄イオンを用いてフェリシアン化鉄カリウムを不溶性のプルシアンブルー（顔料化）にし沈澱分解を行い、排水処理を行う方法をとることにしている。（図９）この方法は、実際に企業等で行われている方法である。ここでは、木酢酸鉄液を用いてこの処理を行う。サイアノタイプの手引きや制作方法を記載したホームページには、廃液処理についてほとんど記されていない。このことが、キット販売、教材開発のきっかけとなっている。

以上がサイアノタイプの制作行程である。

図９　廃液に木酢酸鉄液を加え顔料化する

Ⅱ．ワークショップ活動から キット開発に向けて

１．ワークショップの種類

2019年より京都のギャラリーマロニエにて夏季休廊中、ギャラリースペースを活用してサイアノタイプのワークショップを行なっている。参加者は美術、工芸などのジャンルで作品制作を行う作家である。各作家のアプローチでサイアノタイプに取り組み、後日、同ギャラリーで作品展として成果を発表する企画である。

また、高大接続授業にて京都、大阪の高校にてワークショップ形式の授業を実施してきた。

サイアノタイププロセスを用いポストカード、トートバッグなどを、制作するプログラムである。

どちらも、オリジナリティのある作品が完成し中には複数枚以上の作品を制作する学生も多く見受けられた。

２．キット開発へのきっかけ

これらワークショップ、連携授業を行った高校では、後に授業に取り入れるケースが見られた。また作家では、独自の方法で新たな表現へサイアノタイプを活用し作品発表を継続している。作業や制作のプロセスにおけるハードルは、それほど高くなく（モノクロ写真の制作のような暗室で行う作業ではなく、昼光下の作業が可能であり、太陽や紫外線の光を当てれば感光するシステムが簡単）、素材も安価であるわりに、発見や驚きが見つかりやすいことが理由であると思われる。特に学校関係では、デジタル写真が主流となった現代において、アナログ技法や青に発色する効果は新鮮だと捉えられており、私が担当した際も、青色が出現する際には驚きの声が毎回上がる。

廃液処理のプロセスもSDG'S教育が取り込まれている昨今には重要なポイントであろう。

しかし、教材に取り入れようとする学校や新技法として取り入れたい作家から、上がる声は「どこで薬品を買ったら良いのか？」、「少ない量で買えないか？」「制作工程を簡単に知りたい」など、薬品の入手しづらさが多い。実際に使用する薬品は、強い毒性を示めさないが、特定有害産業廃棄物に指定されており、簡単には入手できない。大手通販サイトでもキットとして販売されているものもあるが、製造日や制作プロセスが記載されておらず、また、廃液処理にも一切触れられていない。この状況のモノを、私の立場からは購入を勧めることはできない。私の入手経路は株式会社田中直染料店にて試薬として入手してもらい、購入するルートである。ならば、株式会社田中直染料店で、キット組を開発し販売することはできないか提案を行った。

３．サイアノタイプキット開発へ

キット開発にあたり、現在入手可能なサイアノタイプ制作キットを調査した。制作プロセスの紹介サイトでは、廃液処理に関しての記述を見ることがで

きるが、販売キットには100％廃液の処理に関してのケア・記述がされていない。また、薬品の出所が無く、製造日の記載も無い。制作のプロセスは難しくないので、失敗してもコツやタイミングを掴めば完成することから、制作の手順は添付されていないものが多い。（ネットで調べることが容易であるからなのか）

これらのことから、薬品の出どころを明確にするため、株式会社田中直染料店を販売元とし、廃液処理をケアするため、使用書・注意書き、イラスト付き制作手順、フェリシアン化カリウム、クエン酸アンモニウムとともに木酢酸鉄液をパッケージングした。（図10）それらの監修を私が行った。イラストは、大阪成蹊大学芸術学部イラストコース卒業生の山口小春さんに依頼をした。（図11）販売経路は、専門的な染料店からの販売だけでなく、販売店、販売ルートを多く持つ株式会社タケダ事務機器の文具店「TAG」が行うこととなった。

図10　サイアノタイプキット全容

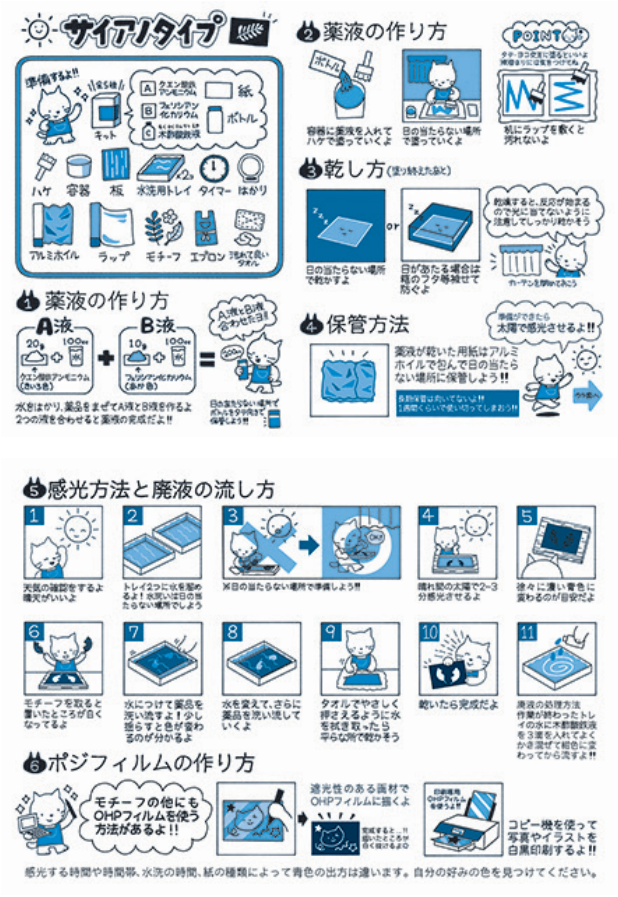


図11　制作工程イラスト（山口小春作成）

販売に先駆け、2023年４月15、16日に大垣書店（京都）にて一般対象のサイアノタイプワークショップを実施した（図12）。教育関係者、中高教員の参加も含め２日間で60人の来場者があった。教員からは、シンプルな行程で驚きとアナログ技法の再発見だけでなく、廃液処理まで含め、授業で教材として使用したいとの意向が寄せられた。

図12　ワークショップ案内

Ⅲ．今後の展開と課題

１．自身の課題

サイアノタイププロセスを用いた作品表現を行っている人口は日本では少ない。しかしインターネットやインスタグラムで検索すると世界中に多くの人々が、活動をしているのが知れる。制作作品には、私が現在扱っている繊維素材だけでなく、ガラスやセラミックなどもあり、私には未知の領域である。また、現在の研究課題として行っているサイアノタイプの調色・トーニングを行い、ブルーからピンクや紫、黒の色を引き出すこと行っている作家も存在する。さまざまな素材への展開やトーニングなどの研究から、新たなデータの抽出を行い作品展開につなげたいと考える。

２．教材への展開

薬品の長期保存化、光源の簡易化などが新たなキット化の目標である。サイアノタイプの感光する光の波長とネイルの硬化に用いる近紫外線の波長は同等であり、薬品セットだけでなく、光源もセットに組み入れたキットが開発できると、太陽光にとらわれることなく、作業を行うことができる。しかし、自然の力、環境に配慮した作業も教育の中では重要なポイントであり、簡易すぎるシステムでの体験からは学びが少ないであろう。美術の授業での導入だけでなく、理科、化学での導入を行うのであれば、化学的なデータを分析し提示する必要があると考える。

Research on cyanotype process and development of teaching materials

MUROTA Izumi*

Abstract：

" Researching textile expression using the cyanotype process. Cyanotype itself is an old photographic technique, but it is not common. It is characterized by emitting a unique blue color, and is a technique that anyone can easily try. Based on the author's own research, the materials, exposure methods, and waste liquid treatment methods are described. Based on my experience in workshops, I have developed a kit product that anyone can experience using the cyanotype process, and I am trying to develop it as a teaching material.

Key words：

Cyanotype Design Art Craft Dyeing Photography Teaching material

＊ Osaka Seikei University, Faculty of Arts

■ 実践報告

こみち幼稚園における「運動遊び」研究の取り組み

可 兒 勇 樹*1
水 上 明 美*2

【要約】

こみち幼稚園では、2020 年度から 2022 年度までの３年間、「運動遊び」を研究テーマに設定し研究を進めた。また、園児の実態から年度ごとにサブテーマを設定し、さらには、各クラスで具体的なテーマを決定し研究を進めた。そこで本稿では、こみち幼稚園において、３年間進められた研究テーマである「運動遊び」の取り組みを報告する。３年間の研究では、年３回の体力測定を実施し、分析を行っているが、本稿では、継続して行われた、園内研修会とこみち幼稚園・短期大学・大学との保育研究会を中心に、３年間に亘る研究の軌跡を報告する。また、３年間の研究成果として作成された、こみち幼稚園独自の「運動カリキュラム」を紹介する。「運動カリキュラム」は、学年別になっており、項目は、「跳ぶ」「走る」「なげる・うける・つく・ける」「ささえる・ひきつける」の５項目になっている。今後は、完成した「運動カリキュラム」が日々の保育の中で実践され、さらにブラッシュアップされていくことを期待する。

キーワード　運動遊び、保育研究会、運動カリキュラム

Ⅰ．はじめに

こみち幼稚園では、2020 年度から 2022 年度までの３年間、「運動遊び」を研究テーマに設定し研究を進めた。また、園児の実態から年度ごとにサブテーマを設定し、さらには、各クラスで具体的なテーマを決定し研究を進めた。そこで本稿では、こみち幼稚園において、３年間進められた研究テーマである「運動遊び」の取り組みを報告する。

「運動遊び」をテーマに設定した背景には、怪我や姿勢の維持、運動遊びの減少といった近年の園児の課題がある。このような幼児における課題については、以前から問題視され、「幼児期運動指針」[1)]（文部科学省 ,2012）が策定された。「幼児期運動指針」とは、文部科学省が、2012 年に策定し、全国の約３万 5000 の幼稚園と保育所に、その指針を通達したものである。幼児期運動指針の冒頭に、「幼児は様々な遊びを中心に、毎日、合計 60 分以上、楽しく体を動かすことが大切です」と示してあり、具体的に３つのポイントが挙げられている。３つのポイントは、“ 多様な動きが経験できるように様々な遊びを取り入れること ”、“ 楽しく体を動かす時間を確保すること ”、“ 発達の特性に応じた遊びを提供すること ” とある。したがって、こみち幼稚園が、「運動遊び」を研究テーマに設定し、研究を進めたことは、大いに意義があると言える。

３年間の研究では、年３回の体力測定を実施し、分析を行っているが、本稿では、継続して行われた、園内研修会とこみち幼稚園・短期大学・大学との保育研究会を中心に、３年間に亘る研究の軌跡を報告する。また、３年間の研究成果として作成された、こみち幼稚園独自の「運動カリキュラム」を紹介する。

Ⅱ．こみち幼稚園における研究

１．研究テーマ設定

2020 年度から新たな研究テーマを決定し、３年間研究を進めていくこととなった。2017 年度から 2019 年度までの３年間、「幼児の主体性が育まれる保育の創造～ユニバーサルデザインを視点にした環境づくりを中心に～」をテーマに園内研修を重ね、研究を進めた。研修、研究を進めながら各クラスが事例を挙げ学びを深めていき、少しずつ各年齢の幼児にとって主体性が生まれる環境や関わり方が少しずつ見えてきた。

*1 大阪成蹊大学　教育学部
*2 大阪成蹊短期大学附属こみち幼稚園

保育室内では、幼児の主体性が育まれる保育ができるように環境や配慮など試行錯誤しながら研修、研究で得た知識を日々の保育で取り入れている一方で、園庭での遊びでは幼児の主体性が育まれるような環境や配慮が室内同様に考えられているのかを話し合ったところ、不十分ではないかという話が挙がっていった。その中で、近年の幼児の課題として下記の３点が挙げられた。

・大きな怪我をする幼児が増えてきている。
・幼児が話を聞くときなど姿勢を保てる時間が短いように感じる。
・進んで運動遊びをする幼児が少ない。

そこで、2020 年度より研究テーマを「豊かな心とたくましい身体を育む運動遊び」として、日々の保育の中で保育者が考え、保育した事例を挙げながら研究を進めていくこととなった。

２．研究の目的

・運動遊びの環境を整えることで幼児の運動能力の向上に繋げる。
・運動遊びを行うことで幼児の健全な心身の発達を目指す。
・教員の運動遊びの知識向上や保育活動の充実を図る。

３．研究の計画と方法（１年次）

・安田式体育遊び研究所[2)]の安田メソッド[3)]を参考にしながら、こみち幼稚園での運動遊びを考え、各クラスが幼児に合わせ実践し、ビデオを撮影し学びを深める。
・運動遊びの研修を園全体で受講し、知識を増やし、共通認識していく。
・現段階での幼児の運動能力を把握するため、動画に残して来年以降の姿と比較できるようにする。
・こみち幼稚園の園独自の運動カリキュラムの土台を作成する。

Ⅲ．「運動遊び」研究経過

１．2020 年度

・新たな研究テーマで研究を行っていく。
・新型コロナウィルスの感染が広がり、園の休園が続く。
・新たな研究テーマの決定。「運動遊び～跳びの視点から～」
・その後、園内の研修会議での会議の中で年間予定を決める。
＊コロナ禍であるため、園の教員のみで研究を進める。

園内研修を行う
５月　安田式　Web 研修
８月　夏季園内教員研修　安部先生「幼児期の運動遊びについて」
９月　安田式　Web 研修
各クラス事例研究（跳ぶの視点）を行い、園内のみで発表を行う。
10 月　ゆり・ばら（年少）　もも（年中）　ほし（年長）
11・12 月　ふじ・きく（年少）　りんご・みかん（年中）
表１は、2020 年度の研究会議内容一覧である。

表 1．2020 年度　研究会議内容一覧

日程	内容
6 月 9 日（火）	前年度の研究要員から 2020 年度の研究テーマの検討
6 月 16 日（火）	前年度の研究要員から 2020 年度の研究テーマの検討
7 月 14 日（火）	運動カリキュラム作成についての話し合い①
8 月 7 日（火）	夏季園内教員研修 講師：安部先生　「幼児の運動遊びについて」
8 月 27 日（火）	運動カリキュラム作成についての話し合い②
9 月 17 日（木）	今年度の事例発表の仕方（時期、撮影方法など）の検討
10 月 20 日（火）	研究事例発表用紙の記入方法の確認
10 月 29 日（木）	第１回事例発表と検討会 （年少：ゆり、ばら　年中：もも　年長：ほし）
11 月 30 日（月）	第２回事例発表と検討会 （年少：ふじ　年中：りんご　年長：そら）
12 月 16 日（水）	第３回事例発表と検討会 （年少：きく　年中：みかん　年長：にじ）
2 月～3 月	事例発表から見えてくる各学年の要因、運動カリキュラムについて 各学年で検討

２．2021 年度

・短大と大学との保育研究会を再開。
・体力測定を年３回実施。
・研究２年目になり、サブテーマを決定。「継続がもたらす一人ひとりの変化」
・各クラスでは、クラスの園児の実態からテーマを決め、その運動について取り組む。
・運動カリキュラムを作成。
表２は、2021 年度の研究会議内容一覧である。

表２．2021 年度　研究会事例発表一覧

日程	内容
10 月 26 日（火）	第１回事例発表と検討会 （年少：ゆり　年中：りんご　年長：ほし）
11 月 6 日（土）	第２回事例発表と検討会 （年少：ふじ　年中：みかん　年長：そら）
12 月 17 日（金）	第３回事例発表と検討会 （年少：きく　年中：ばら、もも　年長：にじ）

３．2022 年度

・３年目の総括
・３年目のテーマを決定。「豊かな心とたくましい身体を育む運動遊び～ともに楽しみ育つ集団を目指して～」
・体力測定の分析。
・運動カリキュラムの再検討。
2020 年度から「豊かな心とたくましい身体を育む運動遊び」をテーマに、園全体で運動遊びに取り組んできた。
１年目（2020 年度）:「運動遊び～跳ぶの視点から～」
２年目（2021 年度）:「継続がもたらす一人ひとりの変化」
についての視点を基に取り組み研究を進めた。
2021 年度の運動遊び２年目の研究の中で、幼児一人ひとりの実態を追いながら関わりや環境を工夫することで、運動遊びに興味を持ちにくい幼児も少しずつではあるが、運動遊びに関心を持ったり、やってみようとしたりする姿が見られるようになってきた。園庭だけでなく、保育室内でもこれまで行ってきた保育中にも、運動の視点があることにより共通認識が進み、子どもたちが身体を動かして遊びたいと思う環境の設定や活動を意識して行ってきた。
９月に開催された「日本幼児体育学会第 17 回大会」において、水上園長がシンポジストとして、研究の取り組みを発表する貴重な機会を得た。初年度の取り組みをまとめ、今後の展開を考察するきっかけとなった。
また、保護者への取り組みの理解を進めるため、運動会においては、平素より活動している運動遊びをサーキット活動として全学年プログラムに取り入れ、子どもたちの活動の様子を発信した。
取り組みを継続することで、子どもたちの中でも遊びを深め、いろいろな工夫をしながら運動遊びに取り組む様子が見られた。継続できる環境づくりが幼児の一人ひとりの運動遊びを支える大切な環境であることを学んだ。一方で下記のような課題も見えてきた。
・一人ひとりの幼児の楽しみ方や関わり方の援助は少しずつ見えてきたが、集団としての楽しみ方の実態はどうか。
・保育者がどのように援助に重点を置くことで集団としてより楽しめるか。そこで、2022 年度（令和４年度）の３年目の研究テーマを「ともに楽しみ育つ集団を目指して」として、研究を進めていくこととなった。
園内研修　８月５日（金）　こみち幼稚園にて
講師：安部先生、可兒

Ⅳ．保育研究会

１．2021 年度

1.1　第１回　保育研究会

日時：2021 年８月６日（金）
場所：こみち幼稚園　保育室・遊戯室
参加者：大阪成蹊大学教育学部教員　８名
　　大阪成蹊短期大学幼児教育学科教員　10 名
内容：全体会（研究テーマについて）
　　保育について語る会（実践事例をもとに保育についての意見交換）
　　全体会（各年齢で協議した内容を報告）

1.2　第２回　保育研究会

日時：2021 年 11 月６日（土）
場所：こみち幼稚園　保育室・遊戯室
参加者：大阪成蹊大学教育学部教員　４名
　　大阪成蹊短期大学幼児教育学科教員　９名
　　学校関係者評議委員：12 名
内容：公開保育（３クラス）
　　保育について語る会（実践事例をもとに保育についての意見交換）
　　全体会（各年齢で協議した内容を報告）

1.3　第３回　保育研究会

日時：2022 年３月 22 日（火）
場所：こみち幼稚園　保育室・遊戯室
参加者：大阪成蹊大学教育学部教員　５名
　　大阪成蹊短期大学幼児教育学科教員　４名
内容：学年別協議（これまでの各クラスの取り組みのまとめの報告と意見交換）
　　全体会（各年齢で協議した内容を報告）

２．2022 年度

2.1　第１回　保育研究会

日時：2022 年 11 月５日（土）
場所：こみち幼稚園　保育室・遊戯室
参加者：大阪成蹊大学教育学部教員　３名
　　：大阪成蹊短期大学幼児教育学科教員　６名
　　：学校関係者評議委員９名
内容：公開保育（４クラス）
　　保育について語る会（実践事例をもとに保育についての意見交換）
　　全体会（各年齢で協議した内容を報告）

2.2　第２回　保育研究会

日時：2022 年３月 22 日（水）
場所：こみち幼稚園　保育室・遊戯室
参加者：大阪成蹊短期大学幼児教育学科教員　６名
内容：学年別協議（これまでの各クラスの取り組みのまとめの報告と意見交換）
　　全体会（各年齢で協議した内容を報告）

Ⅴ．運動カリキュラム

表３・４は、３年間で作成された、こみち幼稚園独自の運動カリキュラムである。学年別、また、細かく期で区切り作成されている。表３は、「跳ぶ」「走る」「なげる・うける・つく・ける」。表は、「ささえる・ひきつける」の項目になっている。

表 3. 2022 年度　大阪成蹊短期大学付属こみち幼稚園　運動カリキュラムⅠ

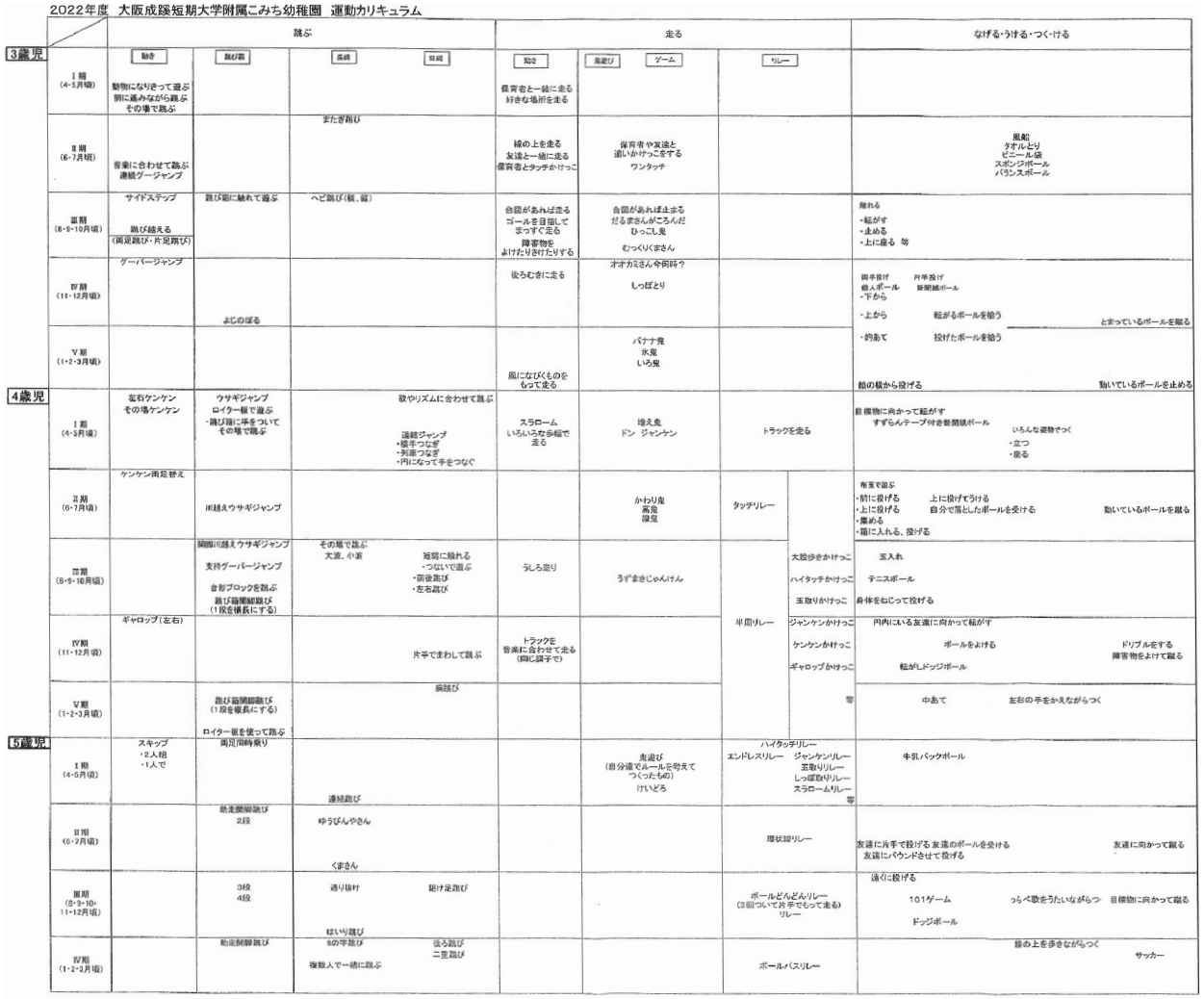


表 4. 2022 年度　大阪成蹊短期大学付属こみち幼稚園　運動カリキュラムⅡ

2022年度　大阪成蹊短期大学附属こみち幼稚園　運動カリキュラム

		ささえる・ひきつける						
		鉄棒	雲梯　吊り輪	ジャングルジム・八角ジム	登り棒	総合遊具など	マット　※転がる	平均台(ビーム)　※渡る
3歳児	Ⅰ期 (4・5月頃)	・両手ぶら下がり ・両手ぶら下がり振り				・階段を登る	・赤ちゃんハイハイ ・クマさんハイハイ(前向き)	
	Ⅱ期 (6・7月頃)	・ひきつけて足を浮かす ・お尻フリフリ ・足バタバタ				・土山を登る ・クライミング ・ロープを使って傾斜を登る	・横転(左右)	(低) ・またぎ進み
	Ⅲ期 (8・9・10月頃)	・グーパー	・両手ぶら下がり ・降り方を知る ・左右振り	はしごを登る・降りる	しがみつく	・巧技台(3段)を登る		(低) ・昇降渡り ・かに歩き(横渡り) ・前に進む
	Ⅳ期 (11・12月頃)	・足かけ　・つばめ(台あり) ・足抜き回り	・前後ふり			・三角山を登る	・股のぞき	
	Ⅴ期 (1・2・3月頃)	・お布団干し(台あり) ・尻上がり		横に渡って歩く				(高)・かに歩き
4歳児	Ⅰ期 (4・5月頃)	・とびのり					・腕や足を使って腹ばいで前進する ・前転	(高) ・またぎ進み ・抱きつき手繰り渡り ・昇降渡り
	Ⅱ期 (6・7月頃)	・つばめ	・片手ぶら下がり				・両手を床に着いたまま足ジャンケンをする	・1本橋渡り (足を交互に出し進む) ・忍者とび
	Ⅲ期 (8・9・10月頃)	・お布団干し ・前回り	・たぐり渡り ・横渡り	・上から下へ滑り降りる ・途中で止まる			・ジャンプ前転	・1本橋渡り(傾斜) ・両手足を使って 2本の傾斜を渡る
	Ⅳ期 (11・12月頃)		(低) ・上に登る ・上を両手足を使って渡る ・振り渡り				・ゆりかご	・1本橋渡り (障害物を超えて渡る)
	Ⅴ期 (1・2・3月頃)						・後転(傾斜あり)	
5歳児	Ⅰ期 (4・5月頃)		(高) ・上に登る ・上を渡る					
	Ⅱ期 (6・7月頃)							
	Ⅲ期 (8・9・10・ 11・12月頃)	・こうもり ・逆上がり		・盤を使って登る				・ボールをもって渡る
	Ⅳ期 (1・2・3月頃)		・1本飛ばしながら進む ・方向変換する	・登る			・飛び込み前転 ・側転	・友達と手を繋いで渡る

＊運動することでの心の育ち
・チャレンジ精神をもつ(やってみよう・やってみたい)
・友達との関わりでうまれる感情を大切にする(競争心・励ましや応援・負けた悔しいなど)

Ⅳ．まとめ

本稿では、こみち幼稚園において、３年間進められた研究テーマである「運動遊び」の取り組みを報告してきた。こみち幼稚園では、2020 年度から 2022 年度までの３年間、「運動遊び」を研究テーマに設定し研究を進めた。また、園児の実態から年度ごとにサブテーマを設定し、さらには、各クラスで具体的なテーマを決定し研究を進めた。2020 年度においては、コロナ禍であったため、基本的にこみち幼稚園の教員のみで研究会議を実施し、研究を進めていった。2021 年度からは、短大・大学と連携をし、保育研究会を再開し進めていった。最終的には、こみち幼稚園独自の「運動カリキュラム」の完成に至り、教員や園児にとって、大いに意義のある３年間の研究となった。今後は、完成した「運動カリキュラム」を日々の保育の中で実践され、さらにブラッシュアップされていくことを期待する。

注・引用文献

1）文部科学省 . 幼児期運動指針 . 2012.
2）安田式体育遊び研究所 .https://yasuda-method.com/ (2023/10/10 閲覧) .
3）安田式メソッドとは、実践と研究を続けられた安田祐治氏により考案され現在の形に確立された。訓練的指導でなく、子どもが熱中出来る体育遊び、運動遊びという概念を提唱され、これまで 1000 を超える幅広いジャンルの体育遊びの指導法と数々の遊具、器具が生み出された。担任の先生が日常的に子ども達と楽しく熱中し活動する中で、安全能力の向上と技能の向上をも効果的に促せる体育遊び教育プログラムである。

“Exercise Play” Research Efforts at Komichi Kindergarten

KANI Yuki*1
MIZUKAMI Akemi*2

Abstract：

At Komichi Kindergarten, we set “exercise play” as a research theme and conducted research for three years from 2020 to 2022. In addition, sub-themes were set for each year based on the actual situation of kindergarten children, and furthermore, specific themes were determined for each class and research was carried out. Therefore, this paper reports on the efforts of “exercise play”, a research theme that has been carried out for three years at Komichi Kindergarten. In the three-year study, physical fitness was measured and analyzed three times a year, but in this paper, we will focus on the ongoing training sessions held in kindergartens and childcare research sessions with Komichi kindergartens, junior colleges, and universities. I will mainly report on the trajectory of my research over the past three years. We will also introduce Komichi Kindergarten's unique “Exercise Curriculum” which was created as the result of three years of research. The “Exercise Curriculum” is organized by grade level and consists of five items Jumping, Running, Throwing/Receiving/Picking and Kicking, Supporting and Attracting. In the future, we hope that the completed ``exercise curriculum'' will be put into practice in daily childcare and further refined.

Key words：

exercise play, childcare research group, exercise curriculum

*1 Osaka Seikei University, Faculty of Education
*2 Osaka Seikei College Komichi Kindergarten

■ 実践報告

教育実習の学習効果と今後の課題
―本学の特別支援学校教育実習開始までの経緯―

鈴 木 克 彦*

【要約】

本稿は，本学が特別支援学校教育実習の準備をどのように進めてきたか，また実習を通して学生は何を得るのか，そして実施上の課題は何かについて概観することを目的としている。まず，特別支援学校教育実習開始までの準備について時系列に沿って述べている。それから実習中の巡回指導と事後指導について触れ，最後には特別支援学校教育実習の学習効果と今後の展望について考察している。

論文では，明るい雰囲気のある特別支援学校で学生が楽しさや魅力，やりがいを感じて実践的に多くの学びを得ていることを示している。しかし，一方で今後の教育実習に関するいくつかの解決すべき課題について述べている。一つ目は，実習前に教職課程で行う学習指導案の書き方や児童生徒の障害を含む実態を把握する方法に関する指導の成果をいかに向上させるかであり，二つ目は，教育実習に先立って学生が特別支援学校の教育活動に参画する機会をいかに設定するかである。

キーワード　特別支援学校教育実習　学習効果　解決すべき課題

Ⅰ．はじめに

１．本稿の目的と内容

本学では，特別支援学校教諭１種免許状取得を目指す教職課程を 2020 年４月に開講し，2022 年度から特別支援学校教育実習を開始して現在２年目を迎えている。本稿では，これまでどのように準備を進めてきたか，実習を通して学生は何を得るのか，そして実習実施にかかる現時点での課題は何かについて概観することを目的とする。以降の章では，時系列に沿って初回の実習を実施するまでの準備，実習中の巡回指導及び事後指導に加え，特別支援学校教育実習の学習上の効果に関する現時点での考察と今後の展望について論じる。

２．特別支援学校教育実習の位置づけ

文部科学省が 2017 年に示した「教職課程コアカリキュラム」では教育実習（学校体験活動）の全体目標を「教育実習は，観察・参加・実習という方法で教育実践に関わることを通して，教育者としての愛情と使命感を深め，将来教員になるうえでの能力や適性を考えるとともに課題を自覚する機会である。一定の実践的指導力を有する指導教員のもとで体験を積み，学校教育の実際を体験・総合的に理解し，教育実践ならびに教育実践研究の基礎的な能力と態度を身に付ける。」と定めている。[1)]

また，2021 年１月の文部科学省「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告」（以下，「報告」）には，特別支援学校の教師に求められる専門性について「特別支援学校では，幼稚部から高等部までの幅広い年齢や発達段階の子供が在籍し，障害の状態等は個々に違っており，また，特別支援学校に設置されている学級のうち約４割が重複障害の学級であり，重複障害の子供が多く含まれていることから，一人一人の実態に応じて指導に当たる必要がある。こうした多様な実態の子供の指導を行うため，特別支援学校の教師には，障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を十分把握して，これを各教科等や自立活動の指導等に反映できる幅広い知識・技能の習得や，学校内外の専門家等とも連携しながら専門的な知見を活用して指導に当たる能力が必要である。」とあり，その養成については「特別支援教育の充実において，教師の養成機関である大学が果たす役割は大きく，引き続き，教師の養成等の充実を図ることが重要である」「特別支援学校の幼児児童生徒への指導や特別支援学校がセンター的機能を果たす上で最低限必要な資質や専門性を教職課程で得られるようにする必要がある。」と

＊大阪成蹊大学　教育学部

示されている。[2)]

これら特別支援学校には限らないがコアカリキュラムにある教育実習の目標や報告にある特別支援学校の教師に求められる専門性，養成機関である大学が果たすべき役割について本学の教職課程にどのように位置づけ，教育実習を開始したか論じていく。

Ⅱ．事前準備から実習開始まで

１．学内の体制整備

1.1　学内の体制整備

2020 年度から教職課程の授業を開始するにあたり学内での特別支援教育に関する専任教員は特別招聘教授１名，准教授２名という体制であった。主に３名が翌年度から始まる特別支援学校教育実習の準備を行ってきたが，その際，教育実習にかかる手続き等を専ら担当する部署である「こども支援センター」(2021 年度から「教育保育実習支援センター」に改称。以下，「センター」) との連携が不可欠なものとなった。

センターには，それまでに教育学部の各専攻やコースと連携しながら幼稚園，小学校，中学校での教育実習や保育実習，施設実習を行ってきた実績があり，私たち特別支援教育担当教員は随時センターから情報提供を受けたり意見交換をしたりしながら教育実習の準備を進めた。

その際，次の２点については他校種等と大きく異なりセンター側に戸惑いも見られたため，前職で特別支援学校教員として教育実習を経験している教員から説明し理解を得た。１点目は，他校種等では教育実習の申し込みを大学側から一括して行うが特別支援学校では多くが直接には学生本人から申し込む方法を取ること，２点目は教育実習の時期について，他校種等では一時期に集中して行うが特別支援学校では大学側からの希望を伝えるものの，多くは実習受入校の学校行事等の都合により５月から 12 月などほぼ通年で長期間行うことになることである。

1.2　帳票等の作成

教育実習実施の前年度の実習申込から始まり，内諾書の受け取り，実習校を所轄する教育委員会との文書での手続き，正式な依頼書の送付とそれを受けての実習校の承諾書の受け取りなど一連の手続きについては主にセンターが担い，私たちは関連する文書の写し等を確認する形で準備を進めた。

また，「特別支援学校教育実習の手引き」と，主には学生が実習中，毎日記入し実習校から文書での指導を受ける「特別支援学校教育実習記録」について，いずれも学内で既存の他校種等の同様の文書を参考にしながら，いわゆる特別支援学校仕様にすべく新たに作成した。このうち，「特別支援学校教育実習の手引き」には，他校種にも共通する教育実習の目的に「障害の状態を含む児童生徒理解に基づき，特別支援学校の教育に関わる理論や知識と教育実践とを総合的に学ぶ」との目的を加えた。これは，障害だけにとらわれず児童生徒一人一人の状況を理解するよう努めること，特別支援学校の教育に関する理論や知識を児童生徒との実践を通し総合的に学ぶことを願って設定したものである。

２．実習校との調整

1.1　教育委員会，特別支援学校校長会との連携

本学最初となる 2022 年度の特別支援学校教育実習に実習生として参加を希望した学生は当初 53 名であった。実習校を選定する作業の第一歩は学生の通勤の便を考慮し，住所地の最寄り駅をもとにできるだけ通勤しやすい特別支援学校を探すことであった。学生の住所地は大阪府 37 名，京都府５名，兵庫県 11 名であり，多くは実習校１校に１人の割り振りを考えたが，通勤の便や実習校の状況等から複数名の配置とするところもあった。実習校の状況を把握するために各校の校長及び教頭，教育実習担当者に電話でくり返し打診しながら実習先の割り振りを進めた。

そのような中，2020 年 10 月には大阪府立支援学校校長会から次のような通知があった。それは 2022 年度の教育実習から，その前年度の統一した期間に申し込みを受け付け，各校の申込数を把握して全体で調整する方法に改めるというもので，その理由としては，特別支援学校教諭免許状取得を目指す教職課程を新設する大学が年々増加し，それに伴って特別支援学校教育実習の申し込み件数が急増する中，各学校単位で受け入れる体制ではなく大阪府教育委員会と連携し，校長会も調整に関与することにより支援学校全体で受け入れる体制を整備することにしたというものであった。本学は，学生の住所地から実習校の大半が大阪府立校になることが見込まれるため，この通知の重要性を認識し，校長会及び教育委員会に趣旨等を確認したうえ統一した申込期間である 2021 年４月に備えた。また，それに先立って特別支援学校教育実習に新規に参入することを考慮し，2021 年１月に行われた大阪府立支援学校校長会会議に出席を依頼し，本学学長から「特別支援学校教育実習のお願い」を配布し各校の協力を依頼した。

さらに，大阪府以外の自治体でも各教育委員会が定める教育実習申込方法などの規定があり，時期を逃さず確実に申し込みができるようセンターと連携して教育委員会及び申し込みを予定する実習校にくり返し連絡を取った。

このような経過があり，2021 年３月に行った学内の次年度オリエンテーションで対象となる学生53 名に個別に教育実習申込先と申込方法を伝え，決められた期間に申し込み手続きを行うよう指示した。中には先着順に受け付けるとする場合もあるため期間初日にできるだけ早く申し込むように，そして申し込み後の受け入れに関する実習校の返答を必ず報告するよう併せて指示した。受け入れが不可であった場合，早急に次の申込先を探さなければならないからである。

1.2　実習先の決定まで

2021 年４月になり，大阪府立支援学校に申し込む学生は個々に指定の期日に授業の合間などの時間を見計らって電話，メール等決められた方法で各校に教育実習受け入れを依頼した。先着順となっている学校では，その場で予定する人数枠内かどうかが告げられ受け入れの可否がわかるため，枠外であった場合には数日内に各校の状況を把握し，追加して受け入れができる状況にある学校に改めて学生から申し込むように指示した。また，一旦全て受け付けた後，申込時に聞き取った学生の目的意識や意欲などから選考し，その結果を学生に返答するという方法を取る学校もあり，その段階で受け入れ不可となった場合も同様に，追加して受け入れができる状況にある学校に改めて申し込むように指示した。

また，他の府県や市では教育委員会や学校で決めたそれぞれの方法に従って申し込む必要があったが，夏季休業中の研修受講が必須であるなど実習先が配当されるまで一定期間かかるところもあり，その間，申込先からの連絡やホームページ等での情報提供に注意し続けなければならずセンターと連携しての状況の確認が一層重要になった。

このような経過で各校から返答があり，遅くとも2021 年内には次年度の実習先が決まってきたが，次は個々の学生の事情による変更について対応が必要になった。原因は様々で進路変更等により特別支援学校教諭免許取得を辞退する場合や成績不良により辞退せざるを得なくなるなどであったが一旦受け入れると返事のあった実習校にお詫びして申し込みを取り消していただくことがあった。担当としては，申込側の都合による変更をすることが次年度以降，実習校の受け入れに影響が出ることがないか心配になり，相手方の校長や担当教員などに状況を丁寧に説明し理解を得るように努めた。

なお，この段階でセンターから実習先に内諾書の提出を依頼し，教育実習の受け入れ予定を書面に明示していただくようにした。ただし，この時点では実習期間は未定で各校では次年度の４月以降に確定させることになっていた。

1.3　実習開始まで

いよいよ実習を実施する 2022 年度になると教育実習期間が各校で決定され，最終的には 42 名となった当年度に教育実習を行う学生個々に通知があった。大学としては他校種等の教育実習等との時期の重なりも考慮し 10 月の実施を希望したが，実習先の学校行事等の関係もあり，通知された期間は多岐に渡った。中には４月の通知で翌月に実施ということもあり，該当の学生には事前指導の内容から必須項目を優先して指導するなど個別対応が必要になった。

期間の決定を受けて事前事後指導の授業計画を具体的に編成し，12 月までの長期に渡るそれぞれの実習期間に合わせて全体を３グループに分け，それぞれに実習開始までと終了後に必要な指導内容を位置づけ，年度末には学修の成果を全体で共有できるようにした。

また，教育実習開始までに各校で事前オリエンテーションが行われ，連絡を受けた学生が実習校を訪れ教育実習の具体的な内容や日課，服装や持ち物等に関する打ち合わせのほか，当該校の児童生徒の障害を含む全般的な様子とその理解や指導にあたるうえでの留意点などについて実習校の校長，教頭や担当教員から指導を受けた。大学では，他校種の場合も同じだが，この事前オリエンテーションの内容を実習中に大学から訪問する教員に報告し，各教員が必要な情報を得て実習指導に当たることができるようにした。

Ⅲ．実習中の指導及び事後指導

１．実習中の巡回指導

いよいよ教育実習が始まると当然のことながら大学の教職員はその進行を見守るしかない。まずは実習生が各校の教育活動に円滑に参加し，児童生徒が健康で安全に学校生活を送るための役割を果たすとともに教職員とのよい関係を保ち，自身の良好な体調を維持しながら実習をやり通すことを願いながらである。

しかしながら，ただ見守るのではなく実習校ごと

に指導教員として担当者を配置する。指導教員は期間中に実習校に赴き，授業の観察のほか実習生と面談して「体調はどうか」「通勤は負担になっていないか」「困っていることはないか」などと聞きながら以降の実習への意欲を喚起したり，実習校の指導教員などから実習生の様子を聞き実習生への指導や激励に活用したりする。

指導教員は，多くの場合、実習生が所属するいわゆるゼミを担当する教員が担当するが複数名が配置されている実習校にはどちらかの実習生のゼミ担当者としている。しかし，中には実習受け入れまでの経緯や実習校の状況などを考慮し，特定の教員を指導教員とするなどケースバイケースで対応することもある。

このようにして作成した実習先ごとの指導教員の分担に関する提案を行い，教員間で共通理解を得た後，指導教員となる教員から相談があった。それは，それまでに特別支援学校に出向いたことがなく，そこでの教育活動や他の校種と異なる留意点や実習生に指導する要点などに関して知りたいという依頼であったため，資料を作成したうえ複数名の当該教員と日程調整を図り，いわゆる教員間の事前オリエンテーションを行った。これは，2022 年度が特別支援学校教育実習の初回となる本学の状況によるものであり，回数を重ねるにしたがって各教員が知識や理解を深めながら実習指導に当たることができるものと考えている。

次に，指導教員が実際に実習校を訪問する巡回指導の日程調整を実習校との間で行うが，実習生が実習校の指導を受けながら決定した実習中に担当する授業計画に沿って行う。まず，実習中に担当する授業の中心となる研究授業の日時に指導教員が巡回することができれば最も望ましいとし，研究授業の日時に出向くことができなければその前後で実習生が担当する授業の日時に，それも難しければ実習校と相談して他の時間帯で巡回する日時を決める。

指導教員が巡回する効果については，面談を通して実習生が安心して一旦緊張をほぐし，それまでの実習をふり返って反省とともに次への意欲を持つことができたと実習後に実習生と指導教員の多くが評価していることが第一義であるといえるが，実習校の教員にとっても大学が責任を持って実習生を送り出していることを感じ，実習生の指導にあたる意欲を高める機会になるとする実習校からの声もあり，重要な位置づけにあるといえる。

２．事後指導

10 日間の実習を終えて学生が大学に戻れば事後指導を行う。期間が長期間に渡るため，教育実習事前事後指導として行う授業では，事前と事後でグループを分け担当教員が分担する体制を取っている。事後指導では，「特別支援学校教育実習記録」をもとに実習をふり返り，個別に成果と課題を含む感想を聞き取る機会を設ける。また，特に研究授業の学習指導案を見ながら児童生徒の実態把握や授業での指導についてふり返る時間を持ち，実習を通して実践的に身につけたものとこれからの課題を認識するようにする。

事後指導では実習中の緊張が解けて久しぶりに友人と話をする学生それぞれに教育実習をやり遂げた達成感が見られる。その後，送付された評価票をもとに自己評価と比較しながら実習校の評価を個別に通知する。

Ⅳ．教育実習の学習効果と課題

ここまで本学で初めて特別支援学校教育実習を実施するまでの経緯について述べた。形のないものを一から作り上げる過程で，いくつかの失敗も含め様々な点で模索しながら進めてきた。そのような中でもセンターとの連携をはじめ学内の教職員から快く理解と協力を得られたことが支えとなり，順調に初回の教育実習を行うことができた。

しかし，重要なのはこの実習が実習校の児童生徒にとってはどのような意味があったのか，また，実習生である学生にとってはどのような学びがあったのかということである。本章では，初回の教育実習をふり返った本学学生の感想から特別支援学校教育実習の学習効果と本学の課題について述べる。

１．学生の感想から

事後指導で特別支援学校の教育実習をふり返った本学学生の感想にはいくつか共通する内容が見られた。「特別支援学校の児童生徒にも先生にも笑顔が絶えない」「特別支援学校の教育実習は難しそう，大変そうと思っていたがそれ以上の楽しさ，魅力，やりがいがあった」「障害に対する意識が変わった」などは，ほぼ初めて特別支援学校の教育活動に触れた率直な感想であると考えられる。

「複数の担任間で助け合うなど先生同士の関わりが多い」「できること，できそうなことは自分でさせる。待つことも大切で手を出しすぎると学ぶ機会を奪ってしまう」「一から授業を作る難しさとやりがいを感じた」「児童生徒は教員のことをよく見ている。教員が楽しんでいると児童生徒にもそれが伝わる」などは児童生徒の理解に関するものでもあ

り，教員の指導技術に関する感想であるともいえる。

これら複数の学生から聞かれた感想から，実習前には障害のある児童生徒にどのように接したらよいか，貴重な学習の機会に適切な指導ができるだろうか，と不安を抱きながら臨んだ実習生が，特別支援学校の教育活動に参加して，笑顔が印象に残る明るい雰囲気の学校で難しさを感じながらも楽しさや魅力，やりがいを感じて実践的に多くの学びを得ていることがわかる。

そのうえで，指導内容・方法や指導技術とされるものまで，まさに教師に必要な資質・能力につながる学修の機会を得ている。例えば，ほとんどの授業で複数の教員が指導にあたる特別支援学校ならではの体制の中，教員間の協力により指導効果をあげていること，援助したくなる気持ちを抑えて待つことで児童生徒が自分でできた喜びを感じることができるようにすることなどである。また，年間指導計画はあるものの指導書はなく個別の指導計画から設定した指導内容や目標に沿って，いわば一から授業を組み立てることについて特別支援学校ならではの難しさとともにその醍醐味の一端を感じていることがわかる。これは学習指導要領の要点の一つでもあるカリキュラム・マネジメントにも通じるものであり必要な資質・能力である。さらには，児童生徒が教員の表情や態度をよく見ていることが特別支援学校では特に印象に残った，教員が楽しくしていると児童生徒にもそれが伝わって楽しそうになると感じているが，これは特別支援学校のベテラン教員からもよく聞かれる特別支援学校で特に強く感じる児童生徒と教員の関係性であるといえる。

２．今後の検討事項

本学は，初回となる特別支援学校教育実習を終えたところであり，今後も実習を積み重ねながら事後に学生が記す感想を集積し分析することで教育実習の成果と課題をより明確にしていくことができると考える。しかし，その考察には学生の感想とともに受け入れ先である実習校への調査が必要になる。もちろん実習生個々に関する評価ではなく本学の指導に対する実習校からの評価を集約・分析し，より学習効果の高い教育実習となるよう改善を図る必要がある。

その際，現段階でいくつか焦点となることが考えられる。一つ目は，事前指導での学習指導案の書き方及び児童生徒の実態把握の方法に関する指導についてである。これらは学生にとって教育実習中に最も考え悩みながら，なかなか文字にしにくい学修であるとともに実習校の教員にとっても指導には一定時間を要し，機会をとらえてくり返し行わなければならない負担の大きな指導である。そのため，実習校からすれば大学で事前にもっと指導してほしいという要望になり，大学側からすれば学習指導案や実態把握は実際に日々児童生徒と接しながら取り組むことで，より実践的により深く考えることができるため実習校に指導の充実を期待することになる。本学でも事前指導ではできるだけ実際に特別支援学校に在籍するであろう児童生徒の姿を想定して学修課題を設定するが，実習中の学修に比べれば具体性が乏しくなりがちなところがある。個々に異なる実態をいかに明確に把握し，それをもとに学習指導案を作成するか専門的な指導の充実をどう進めるかが焦点となる。

二つ目は，実習前にボランティア等の形で特別支援学校の教育活動に参画し，教育活動について一定の理解を持つことの必要性であり，これは教育実習で初めて特別支援学校に赴くことがほとんどである実習生に対する実習校からの要望でもある。

実習前にボランティア等の形で特別支援学校の教育活動に参画することの意義は大きく，他校種では学校体験活動を経て児童生徒や教職員に馴染んだ後，教育実習を行うことで実習初期に行うガイダンスに含む内容は簡略化し，授業や児童生徒指導に関する指導の時間を多く取ることができる利点があることがわかっている。実習校と大学両者のカリキュラム等にこの活動をどのように位置づけることができるかが焦点となる。

Ⅴ．おわりに

以上，本学が特別支援学校教育実習を開始するまでにどのように準備を進めてきたか，教育実習を通して学生が得るもの，その学習効果とはどのようなものか，そして今後の教育実習実施にかかる課題は何かについて概観してきた。

まだ初回の実習を実施したところではあるが，学生には特別支援学校教育実習ならではの学びや発見があり，児童生徒と過ごす 10 日間で実践的に多くのことを学んでいることがわかる。また，他校種で教育実習や保育実習を経験した後に行うからこそ特別支援学校教育実習を経た学びの深まりや教員としての資質や能力の高まりが感じられ，教職生活を円滑に始めるうえでも意義ある教育実習であるといえる。

引用・参考文献

１）文部科学省教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会．“教職コアカリキュラム”．文部科学省 2017.11.

２）新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議．“新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告”．文部科学省 2021.1.
https://www.mext.go.jp/content/20230317-mxt_tokubetu01-000028387_01.pdf,（参照 2023-9-23）.

Learning Effects of Teaching Practice and the Issues to be Solved
— Progress until Starting the Teaching Practice at a Special Needs School —

SUZUKI Katsuhiko*

Abstract：

We're now in our second year of teaching practice at a special needs school. The purpose of this study is to overview of how we've prepared for teaching practice at a special needs school, to consider what students gain through it, and to discuss what the issues to be resolved in continuing it. In this paper, we first examine the preparations up to the start of teaching practice at a special needs school in chronological order. We then discuss the visiting guidance during the teaching practice and follow-up. Finally, we consider learning effects and prospects of teaching practice at a special needs school .

The main point of learning effects is that students learn a lot of practical things through fun, attractive, and rewarding work with a cheerful atmosphere at special needs school. On the other hand, we found that there're issues that need to be solved. First, how to improve the results of guidance on how to create lesson plans and how to understand the actual situation of children in special needs school. Second, how to provide opportunities for students to be involved in the activity of special needs school prior to their teaching practice.

Key words：

Teaching Practice at a Special Needs School　Leaning Effects　Issues that Need to be Solved

＊ Osaka Seikei University, Faculty of Education

■ 実践報告

保健体育科教員養成課程における教育実習の成果と課題に関する事例報告

松本 佑介*
寶井 淳郎*
臼部 達矢*
安部 恵子*
服部 敬一*
瀧本 大輔*
外林 大佳*
星川 加*

【要約】

本稿は、大阪成蹊大学教育学部教育学科中等教育専攻保健体育教育コースにおける教育実習について、2022 年度を中心に、これまでの成果と課題を報告するものである。2020 年度から 2022 年度までの３年間で教育実習に参加した学生は計 126 名（2020 年度 45 名、2021 年度 43 名、2022 年度 38 名）であり、実習校から返却された成績評価票を用いて、教育実習の成果と課題を検討した。その結果、保健体育教育コースにおける教育実習の成果として、３年間を通して、実習校から一定の評価を受けていること、これまでの継続した指導によって、「勤務態度・熱意」に関する高い評価を受けていることが挙げられた。一方課題としては、教育実習を迎えるまでに、模擬授業等を通して「学習指導の基礎的技術」をある程度身に付けさせること、１年次・２年次生が教育実習を見据えて、大学における学修に励むことができるよう支援することが考えられた。

キーワード　保健体育科教員養成課程、教育実習、教育実習生

Ⅰ．はじめに

本稿は、大阪成蹊大学教育学部教育学科中等教育専攻保健体育教育コース（以下、本コースと略す）における教育実習について、2022 年度を中心に、これまでの成果と課題を報告するものである。

教育実習は、観察・参加・実習という方法で教育実践に関わることを通して、教育者としての愛情と使命感を深め、将来教員になるうえでの能力や適性を考えるとともに課題を自覚する機会である[1)]。また、一定の実践的指導力を有する指導教員のもとで体験を積み、学校教育の実際を体験的・総合的に理解し、教育実践ならびに教育実践研究の基礎的な能力と態度を身に付けることを目的としている[1)]。

中央教育審議会[2)]は、教員養成大学・学部における教育実習について、３年次後期に実施することが多く、その一部は学校体験活動[注1)]で代替可能であるとしている。本コースでは、２年次後期から３年次前期にかけて、中学校における学校体験活動を計 20 日間行う。そしてその後の３年次後期、あるいは、４年次前期に、同一の中学校にて、学生は２週間（計 10 日間）の教育実習に臨むことを基本としている。また、教育実習の目標として、教育実習生として教科の指導、学習指導案の作成、学級活動の指導等の教育活動に参画することで、学校教育の実際を体験的に学び、教育実践力を身に付けるとともに、教員としての職務の一端に触れ、教職についての理解を深めることを掲げている[3)]。

本コースは、2018 年度から学生募集を開始しており、2020 年度において、初めて学生が教育実習を行った。2023 年９月現在までに、１期生から３期生までが教育実習を終えている。本稿では、本

＊大阪成蹊大学　教育学部

コースにおける教育実習の成果と課題を報告することを通して、これまでの取り組みを評価したうえで、今後の展望について述べることとする。

Ⅱ．研究の方法

１．対象者および収集したデータ

2020 年度から 2022 年度までの教育実習に参加した学生は計 126 名（2020 年度 45 名、2021 年度 43 名、2022 年度 38 名）であり、全員が中学校において実習を行った。教育実習において学生は、実習校の教員の指導を受け、その取り組みを評価されることになるが、この評価は教員養成課程を充実、改善、発展させるための有益な一資料となり得る[4)]。そこで本稿では、教育実習の成果と課題を検討するための評価資料として、実習校から返却された成績評価票を用いた。この成績評価票は、総合評価と計 10 項目の評価（以下、各項目評価と略す）から構成される（表１および表２）。総合評価については、「非常に優れている」、「優れている」、「適切である」、「努力を要する」、「努力が認められない」の５段階から選択することとした。また、各項目評価に対しては、A・B・C・D の４段階で評価を求めた。

なお、各項目評価については、2021 年度および 2022 年度の成績評価票において、2020 年度のものから内容を大きく変更していた。この変更の意図については把握できていないが、学校体験活動の導入に伴い、学内において、成績評価票を含めた実習関連事項が検討されていた時期であったことを付言しておく。

さらに、各学生の３年次前期までの大学における成績（以下、GPA と略す）に関するデータも併せて収集し、教育実習の評価との関連を検討した。

２．分析の手続き

総合評価については、３年間の経年変化を検討するために、一元配置分散分析を用いて分析した。また、先述のように、各項目評価については、2021 年度および 2022 年度の成績評価票において、2020 年度のものから内容を大きく変更していた。そのため、2020 年度のデータは分析には用いずに、2021 年度および 2022 年度における各項目評価の平均値

表１　2020 年度における成績評価票の内容

①	総合評価
②	教材教育分野の科目の学習指導要領や教科書など内容について理解している。／指導案の作成に関する基礎的な知識を習得している。（基礎知識・基礎学力）
③	教科書にある題材や単元等に応じた教材・資料を分析し、教材研究を生かした授業を構想し、生徒の反応を想定して指導案を開発・作成することができる。（教材研究・指導計画）
④	教材教具の提示、板書や発問、的確な話し方など授業を行う上での基本的な表現の技術を身に付けている。／生徒の反応を生かし、皆で協力しながら授業を展開することができる。（指導技術・態度）
⑤	他者の意見やアドバイスに耳を傾け、理解や協力を得て課題に取り組むことができる。（指導後の評価・反省）
⑥	生徒理解のために必要な心理・発達論的基礎知識を習得し、発達段階を考慮して、適切に接することができる。／どの生徒にも、公平で受容的な態度で接することができる。（生徒の理解）
⑦	学習集団形成に必要な基礎理論・知識を習得している。／学級経営・学級づくりについての基礎的な知識を習得している。／学級経営案を作成することができる。（個別・集団指導）
⑧	特別活動（学級活動・生徒会活動・クラブ活動・学校行事）などの内容に関する基礎理論・知識を習得しており、どの指導も意欲的・自主的に行うことができる。（その他の教育活動）
⑨	他者と共同して、授業の企画・運営・展開や、課題に取り組み、率先して自らの役割をこなすことができる。／挨拶、言葉遣い、服装、他の人への接し方など、社会人としての基本的な事項が身に付いている。（勤務態度・熱意）
⑩	事務処理が効率よく、的確にできる。／各種レポート・教育実習記録・書類などを的確に記述し、期限を守って提出した。（事務・実務の処理）
⑪	教職員、保護者や地域との連携・協力の重要性を理解している。／人権教育への理解を深め、いじめ、不登校、特別支援教育などについて、個々の生徒の特性や状況に応じて、積極的に関わろうとしている。（教育的視野）

表２　2021 年度および 2022 年度における成績評価票の内容

①	総合評価
②	生徒との関わりを通して、その実態や課題を把握することができる。（生徒理解）
③	指導教員等の実施する授業を視点をもって観察し、事実に即して記録することができる。（授業研究）
④	実習校の学校経営方針及び特色ある教育活動並びにそれらを実施するための組織体制について理解している。（学校経営）
⑤	学級担任・教科指導教員等の補助的な役割を担うことができる。（教育活動への参加）
⑥	学習指導要領及び生徒の実態等を踏まえた適切な学習指導案を作成し、授業を実践することができる。（学習指導案の作成）
⑦	学習指導に必要な基礎的技術（話法・板書・学習形態・授業展開・環境構成・安全への配慮など）を実地に即して身に付けるとともに、適切な場面で情報機器を活用することができる。（学習指導の基礎的技術）
⑧	学級担任・教科指導教員等の学級や学習集団づくりにおける役割と職務内容を実地に即して理解している。（学級経営）
⑨	教科指導以外の様々な場面で適切に生徒と関わることができる。（生徒指導）
⑩	法令を遵守し、挨拶、言葉遣い、服装、他の人への接し方など、教員に求められる基本的な事項が身に付いている。（勤務態度・熱意）
⑪	各種レポート・教育実習記録・書類などを的確に記述し、期限を守って提出することができる。（事務・実務の処理）

について、対応のないｔ検定を行った。加えて、2022 年度における総合評価と各項目評価それぞれの数値と GPA との関連について、ピアソンの相関分析を用いて検討した。

Ⅲ．結果

１．総合評価の経年変化

2020 年度から 2022 年度までの総合評価の変化を表３に示した。過去３年間において、総合評価が高かった順に 2022 年度、2020 年度、2021 年度となったが、有意な差は認められなかった。

表３　総合評価の経年変化

2020年度	2021年度	2022年度	F値	P値	効果量
3.69±0.91	3.60±0.94	3.97±0.93	1.68	0.19	0.02

２．各項目評価の経年変化

各項目評価の経年変化を表４に示した。８項目においては、2021 年度と比較して、2022 年度の得点が高かったものの、すべての項目において有意な差は認められなかった。

表４　各項目評価の経年変化

	2021年度	2022年度	T値	P値	効果量
生徒理解	3.33±0.67	3.58±0.54	1.83	0.07	0.20
授業研究	3.33±0.64	3.53±0.55	1.49	0.14	0.17
学校経営	3.19±0.58	3.21±0.52	0.20	0.85	0.02
教育活動への参加	3.56±0.62	3.55±0.64	0.04	0.97	0.00
学習指導案の作成	3.16±0.71	3.32±0.83	0.88	0.38	0.10
学習指導の基礎的技術	3.02±0.70	3.11±0.68	0.53	0.60	0.06
学級経営	3.19±0.58	3.42±0.54	1.85	0.07	0.20
生徒指導	3.37±0.62	3.50±0.55	0.86	0.39	0.10
勤務態度・熱意	3.49±0.69	3.63±0.70	0.91	0.37	0.10
事務・実務の処理	3.42±0.78	3.42±0.78	0.01	0.99	0.01

３．2022 年度における GPA と総合評価／各項目評価の関連

2022 年度における GPA と総合評価／各項目評価それぞれの関連を表５に示した。GPA と「総合評価」、そして「学習指導案の作成」との関連において、有意な相関関係が認められた。

表５　2022 年度における GPA と総合評価／各評価項目の関連

項目	相関係数	P値
総合評価	-0.32	0.048
生徒理解	-0.06	0.708
授業研究	-0.13	0.427
学校経営	-0.15	0.369
教育活動への参加	-0.05	0.744
学習指導案の作成	-0.35	0.030
学習指導の基礎的技術	-0.13	0.453
学級経営	-0.03	0.861
生徒指導	-0.09	0.591
勤務態度・熱意	-0.06	0.726
事務・実務の処理	-0.08	0.619

Ⅳ．考察

まず、総合評価の経年変化について、本稿では有意な変化は認められなかった。他方で、本稿と同様の５段階総合評価を用いて、中学校保健体育科教育実習について検討している先行研究として、管見の限りでは唯一、寺田ほか[4)]が挙げられる。寺田ほか[4)]では、2019 年度から 2021 年度までの３年間において、教育実習の５段階総合評価が 2019 年度 3.77、2020 年度 4.00、2021 年度 3.86 であったと報告されている。この結果と本コースにおける総合評価を比較すると、概ね同程度であったと捉えられる。これらのことから、本コースでは、2020 年度から 2022 年度までの３年間を通じて、教育実習について、実習校から一定の評価を受けていたといえよう。

次に、各項目評価の経年変化について、本稿では 2021 年度と 2022 年度において、有意な差は認められなかった。そのため今後、各項目評価を向上させることができるよう、大学における授業等の改善が求められる。この改善に向けて、2022 年度において評価が最も低かった項目に着目すると、「学習指導の基礎的技術」であった。「学習指導の基礎的技術」について、大学における模擬授業の量と質が十分に確保されていたかが、教育実習の評価に大きな影響を及ぼすとされる[4)]。したがって、本コースにおいて、模擬授業を実施する科目である「中等保健体育科指導法」を改善することが求められる。他方で、米村ほか[5)]は、教科指導に関わる重要な指導技術について、教員養成課程の短い期間では十分身に付かないと述べている。このことから、大学における模擬授業や教育実習ののちも継続的に、学生が「学習指導の基礎的技術」を高められる機会を設けることが重要であると推察される。

一方で、2022 年度において評価が最も高かった

項目として、「勤務態度・熱意」が挙げられた。教育実習等で学生が学校現場に行く機会が多くある中で、学生に心構えや将来教育に関わる者としての基本的リテラシーを指導するのは、各大学の責務であるとされる[2)]。保健体育科教育実習生は一般的に、自律的な勤務ができ、教育的熱意があるという評価を受ける傾向にあるとされるが[4)]、このことを差し引いても、「勤務態度・熱意」について、実習校から高く評価されていることは、本コースにおける教育実習の成果と捉えることができる。この背景として、本コースの学生が、２年次後期という早い段階から、学校体験活動として学校現場で実習を行っていることが考えられる。具体的には、大学として学生に対し、学校現場における態度等を継続的に指導している。また、実習校からも、教員としての心構えについて、早期から継続した指導を受けたり、学生が実習校の教員をロールモデルとして参考にしたりしていることを耳にする。このように、２年次後期の学校体験活動から、３年次後期の教育実習に至るまで、大学と実習校の双方から継続的な指導を受けていることが、学生の「勤務態度・熱意」の高さに繋がっていると思われる。

続いて、2022 年度における GPA と総合評価／各評価項目の関連について、教育実習直前までの GPA と、「総合評価」、「学習指導案の作成」に相関関係が認められた。すなわち、大学における授業の成績が良い学生は、教育実習においても高い評価を受ける傾向にあること、また、そのような学生は、学習指導案を作成する能力に優れている傾向があることが窺えた。教育実習において学生は、実習生という立場ではあるものの、生徒にとって貴重な授業の一端を担うことになる。この授業を充実したものにするための基盤となる要素の１つとして、学習指導案が考えられる。これらを踏まえて、本コースとして、１年次・２年次の学生に対し、教育実習を見据えて、それまでの大学における学修に熱心に励むことを通して、授業実践の基盤となる学習指導案を作成する際に必要な知識・技能等が身に付けられるように指導することの重要性が示唆された。

Ⅴ．まとめと今後の課題

以上、本コースにおける教育実習について、2022 年度を中心に、これまでの成果と課題を報告してきた。成果としては、３年間を通して、実習校から一定の評価を受けていること、これまでの継続した指導によって、「勤務態度・熱意」に関する高い評価を受けていることが挙げられた。一方課題としては、教育実習を迎えるまでに、模擬授業等を通して「学習指導の基礎的技術」をある程度身に付けさせること、１年次・２年次生が教育実習を見据えて、大学における学修に励むことができるよう支援することが考えられた。

本報告の限界として、定量的なデータのみの検討に留まったことが挙げられる。成績評価票における指導教員の総合所見といった定性的なデータからも、教育実習の成果と課題を検討していくことが重要である。また、学校体験活動に関する成果と課題について検討することも求められる。今後、本報告のように、本コースにおける学修を継続的に検証し、学生の教員としての成長を支援し続けていくことが必要である。

注

１）学校体験活動は、「学校における教育活動その他の校務に関する補助、または、放課後・休日等の学習その他の活動の補助を体験する活動」[2)] である。

引用文献

１）教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会．https://www.mext.go.jp/compon ent/b_menu/shingi/ toushin/__icsFiles/afielfile/20 17/11/27/1398442_1 _3.pdf,（参照 2023-9-21）.

２）中央教育審議会．「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について－「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成－（答申）．https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf,（参照 2023-9-22）.

３）大阪成蹊大学．履修ガイド 2023．https://univ.osaka-seikei.jp/students/pdf/guide_univ.pdf,（参照 2023-9-18）.

４）寺田進志，前河泰正，永野翔大，田中純．2019 年度から 2021 年度の保健体育科教員養成課程における教育実習生の評価と概評の考察．『国際研究論叢』．2023，vol.36，no.2，p.35-53.

５）米村耕平，有馬道久，柴田昭二，七條正典，野﨑武司，坂井聡，大西えい子，寺岡英郎，大嶋和彦，齋藤知子，西宇宏美，奈良早苗．附属教員の意識調査からみる１年間の教育実習に期待される効果と実現に向けた取り組みのあり方．『香川大学教育実践総合研究』．2011，vol.23，p.125-130.

６）上地完治，村上呂里，吉田安規良，津田正之，浅井玲子，道田泰司．学部教員養成教育と教育実習の接続に関する質的研究．『研究論文集―教育系・文系の九州地区国立大学間連携論文集―』，2009，vol.2，no.2，p.115-133.

A Case Study Report on the Achievements and Challenges of Teaching Practice in the Health and Physical Education Pre-Service Teacher Training Course

MATSUMOTO Yusuke*
HOUGAKU Atsurou*
USUI Tatsuya*
ABE Keiko*
HATTORI Keiichi*
TAKIMOTO Kazuo*
SOTOBAYASHI Daisuke*
HOSHIKAWA Yoshika*

Abstract：

This study reports on the achievements and challenges of teaching practice in the Health and Physical Education Course of the Department of Secondary Education, Faculty of Education, Osaka Seikei University for the academic year (AY) 2022. A total of 126 students (45 in AY 2020, 43 in AY 2021, and 38 in AY 2022) participated in teaching practice over the three years from AY 2020 to AY 2022. Based on the performance evaluation forms returned from the training schools, we examined the results and challenges of the teaching practice. The results indicated that the students have received a certain level of evaluation from the training schools throughout the three years. Additionally, they have received high evaluations regarding their “working attitude and enthusiasm”. However, issues to be addressed include assistance for first- and second-year students in acquiring a minimum level of “basic skills for teaching learning” through mock classes and so on, prior to their educational training, and greater support in the teaching practice aspect of their studies.

Key words：

Health and physical education teacher training course, Teaching practice, Pre-service teacher

* Osaka Seikei University, Faculty of Education

目次へ

大阪成蹊大学教員養成カリキュラム委員会

委員長
安部　惠子

委　員
山本　智也　小島　大輔　加藤　隆文　東出加奈子　山西　輝也　矢野　芳美
山内　淳子　橋本　隆公　石井　理之　鈴木　克彦　石田　貴子　市川　和也
伊藤由紀子　臼井　達矢　本間　哲也　市川あい子　中井　江美

大阪成蹊教職研究　第４号

2024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