

岡山大学

## 教師教育開発センター紀要

第12号

目

次

## 【原著】

## 研究論文

社会参加学習としての小学校社会科主権者教育の教育内容開発研究 —地域課題の解決を目指した単元開発を事例として—	桑原 敏典・山田 風紗	1
社会認識の基盤形成を目指した生活科授業の構想 —人々との関わりを捉えさせる食育プログラムの開発を事例として—	山田 風紗・桑原 敏典	17
リアルタイムオンライン講義の受講効率の検証と課題 —YouTube Live + OBS Studio と Google Classroom の活用—	山川 純次・高旗 浩志	33
日本における病弱教育の発展経緯とその背景 —養護学校教育義務制の実施をめぐる動向を中心に—	劉 文浩・吉利 宗久	47
保育施設における幼児の描画活動に見るキャラクター表現と図形模写能力の関連性	塩田(青陽) 結・高橋 慧・片山 美香	59
中華人民共和国の特殊教育における随班就読の実施状況とその課題	陳 依文・魏 梓羽・吉利 宗久	75
小学校体育主任研究会における合意形成パターン 課題分析場面に着目して	白石 翔・原 祐一・梶山 周	87
日中におけるジェンダーフリー教育の現状と課題 —小中段階における学校教育のカリキュラムの分析を中心に—	王 鶴橋・平田 仁胤	103
人間関係形成構築に向けた「総合的な学習の時間」の実践研究 —改訂学習指導要領における協働的学びからの検討—	作田 澄泰・中山 芳一	119
市民育成のための地域日本語教育の理論的枠組みの構築 —外国人技能実習生のキャリア形成に焦点化して—	HOANG Ngoc Bich Tran・桑原 敏典	135
「総合的な学習の時間」に対する中学生のとらえかた —学校生活・教科学習の充実度と総学で身につく資質能力の関係—	高旗 浩志	151
Analyzing textbooks for elementary English education: An anti-oppressive perspective for intercultural understanding	Shawna M. Carroll	165
音楽授業における達人教師の指導言 —場面による「ことば」の意味—	小川 容子・早川 倫子・古山 典子・井本 美穂	181
1 年次保育実習前後における実習生の子どもイメージ、保育実践力の変容の検討 —実習前の保育者効力感に着目して—	三島 知剛・山田 洋平	197
高等学校家庭科における結婚に関する学習の扱い —学習指導要領と教科書の記述分析に基づいて—	田邊 詩歩・李 璟媛	211
生徒の学級適応感を規定する教師の認知次元の検討 —3名の中学校教師のケーススタディ—	飯田 都	227
保育教諭の保育観に関する研究動向と課題 —幼稚園教諭・保育所保育士としての保育経験の違いに着目して—	蓮井 和也・中平 絢子・高橋 敏之・片山 美香	243
主観的幸福感を高める共感性と自己受容性の関係 —他者とのよりよい関わりとは—	梅本 菜央・青木 多寿子	257
教職員の学びの在り方から見た教職員研修の高度化・体系化・組織化 (独) 教職員支援機構岡山大学センターにおける取組を通して	梶井 一暁・熊谷愼之輔・小林 万里子・高瀬 淳・仲矢 明孝・松枝 睦美・三村 由香里	271
知的障害教育におけるプログラミング教育実施上の留意点 —プログラミングロボットを使用した算数科の授業実践を通して—	谷藤 隆行・宮崎 善郎	287
教師の感性的な省察力に関する研究	谷本 竜一・酒向 治子	301
学校を基盤としたカリキュラム開発の具体的展開 —「目指す子ども像」の解釈を通じた国語学習の組織的展開—	稲本 多加志・宮本 浩治	317

## 実践報告

令和3年度「工業科教育法(応用Ⅰ, 応用Ⅱ)」の実践報告	小林 清太郎・赤木 恭吾	329
テーブルトーク・ロールプレイングゲーム(TRPG)におけるASDおよびADHD児のコミュニケーション行動の変容	木下 豪・丹治 敬之	343
日本語教育副専攻コースにおけるオンライン実習の試み —日本語教師に求められる資質・能力の養成を目指して—	末繁 美和	359

## 研究ノート

学齢期の自閉症スペクトラム児における不安定な経験世界 —自閉症スペクトラムのある子どもの当事者手記の分析から—	菅原 結香・丹治 敬之	375
幼児期における形の学びに関する研究動向と課題	高橋 慧・横田 咲樹・吉利 宗久	387
幼児期における感染症予防に関する研究の動向と課題	馬場 訓子・梅本 菜央・小林 優香・横田 咲樹・高橋 敏之	403

【原 著】

社会参加学習としての小学校社会科主権者教育の教育内容  
開発研究

—地域課題の解決を目指した単元開発を事例として—

桑原 敏典 山田 風紗

Research and Development of Educational Content for Citizenship Education in  
Elementary School Social Studies as Social Participation Learning  
A Case Study on the Development of a Teaching Plan Aimed at Solving Local Problems

KUWABARA Toshinori, YAMADA Nagisa

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

# 社会参加学習としての小学校社会科主権者教育の教育内容 開発研究

地域課題の解決を目指した単元開発を事例として

桑原 敏典※1 山田 風紗※2

本研究は、社会参加学習の原理を小学校社会科に取り入れ、主権者育成を目指した教育内容開発を行うものである。具体的には、先行研究で明らかにされている社会参加学習の原理と方法を検討したうえで、小学校社会科において社会参加を学習指導に取り入れる方法を解明し、その方法を子供自身が地域課題の解決に取り組む単元の開発を通して提案する。主権者教育は、一般的には中等教育段階を想定したものと捉えられがちであるが、主権者育成はたんに投票を促すだけではなく、社会の形成者として必要な資質・能力を広く身に付けさせることを目指したものである。その資質・能力には、認識から思考力・判断力、そして、態度や行動まで含まれる。これを総合的に身に付けさせるためには、社会の中で自ら課題を発見し、その解決に取り組む学習が有効であると考えられる。本研究では、地域課題の解決を目指した社会科の単元開発を通して、初等教育段階の主権者育成の方法を示す。

キーワード：社会参加，小学校社会科，主権者教育，単元開発，地域課題

※1 岡山大学学術研究院教育学域

※2 岡山大学大学院社会文化科学研究科大学院生

## I はじめに—問題の所在—

本研究は、社会参加学習の原理を小学校社会科に取り入れ、主権者育成を目指した教育内容開発を行うものである。具体的には、先行研究で明らかにされている社会参加学習の原理と方法を検討したうえで、小学校社会科において社会参加を学習指導に取り入れる方法を解明し、その方法を子供自身が地域課題の解決に取り組む単元の開発を通して提案する。

主権者教育は、一般的には中等教育段階を想定したものと捉えられがちであるが、主権者育成は単に投票を促すだけではなく、社会の形成者として必要な資質・能力を広く身に付けさせることを目指したものである。その資質・能力には、認識から思考力・判断力、そして、態度や行動まで含まれる。この点については狭義の主権者教育と、広義の主権者教育という分類がなされることが多い。狭義の主権者教育とは、選挙を取り上げて、その仕組みや意義の理解を通して、投票への意欲を高めようとするものである。これに対して広義の主権者教育は社会の問題に関心を持ち、その解決に取り組むために必要な資質を身

に着けさせようとするもので、広く政治への関心を高めようとする。本研究で目指す主権者教育は、広義のものである。

このような主権者教育の目標を達成するためには、社会の中で自ら課題を発見し、その解決に取り組む学習が有効であると考えられる。このような学習は、いわゆる社会参加学習という範疇で語られることが多い。社会参加学習には、社会的な活動に関わることを目指し、市民としての行動ができるようにするところまでを保障しようとするものと、認識形成に重点を置き行動するかどうかについては子供の主体的な判断に任せるものがある。本研究では、主権者として実際に社会で活躍するために必要な力の基盤形成を目指し、前者の立場をとる。また、社会参加学習を展開するうえでは、外部人材の協力が不可欠である。外部人材活用については、総合的な学習の時間との関連で考察されることも多いが、主権者教育にも欠かせない要素である。本研究では、主権者教育に適した外部人材活用のあり方について検討する。

以上の考察をふまえて、本研究では、地域課題の解決を目指した社会科の単元開発を行う。具体的には、防災をテーマとするものと、ごみ処理をテーマとするものを提案する。防災に関する単元においては、避難所設置に関する問題を取り上げて、どのような避難所を設置するかについて対立する人々の価値を調整し、よりよい防災計画のあり方を考案させる。また、ごみ処理に関する単元においては、持続可能なごみ処理のあり方を考えさせ、学校全体のごみを減量する方法を提案させる。以上のような単元の開発を通して、初等教育段階の主権者育成の方法を示す。

## II 主権者教育の原理

### 1 新しい主権者像

主権者教育は、2011年に総務省が設置した「常時啓発事業のあり方等研究会」において提言されたのがはじまりである。主権者教育について、同年12月の最終報告書では、「国や社会の問題を自分の問題として捉え、自ら考え、自ら判断し、行動していく主権者」を育成していく教育であると説明されており、この新しい主権者像を目指す上では次の3点が重要であると考えられている<sup>1)</sup>。

第一は、「社会参加」の促進である。最終報告書によれば、「知識を習得するだけでなく、実際に社会の諸活動に参加し、体験することで、社会の一員としての自覚は増大する」と述べられている<sup>2)</sup>。確かに、自ら判断し、行動していく主権者という主権者像からも、卓上での知識の習得だけでなく、実際に社会で行われている活動に参加し、体験するという経験を積むことが大切であると言える。そして、そのような経験をすることが主権者としての資質・能力を高めることに繋がる。

第二は、政治的判断力や批判力といった「政治的リテラシー（政治的判断力や批判力）」の向上である。最終報告書では、「政治的・社会的に対立している問題について判断をし、意思決定をしていく資質は社会参加だけでは十分に育たない。情報を収集し、的確に読み解き、考察し、判断する訓練が必要である」

と述べられている<sup>3)</sup>。確かに政治的判断力や批判力は、社会に参加するといった経験的なものだけでは身につかない力である。判断力には、情報を的確に選択し読み取ったうえで、判断することが求められる。また、批判力は、自分もっている情報を根拠に、相手の考えを批判していく必要がある。そのため、政治的リテラシーは単なる社会参加では育たないと考えられている。

第三は、「政治・選挙に関する知識や投票義務感などの社会的・道義的責任を備える」ことである。最終報告書によれば、「これまでの常時啓発は、この点に力を入れてきたし、今後とも力を入れていくべきである」と述べられている<sup>4)</sup>。確かに、これまで行ってきた常時啓発の観点からも、今後さらに力を入れていくべき内容である。また、新しい主権者像を目指すうえでも、社会参加や政治的リテラシーといった内容だけでなく、政治や選挙そのものに対する理解や知識の獲得は、今後もこれまで以上に追求していく必要があると考えられる。

そして、上記3点を学ぶ具体策としては、参加型学習の必要性が提案されている<sup>5)</sup>。この影響を受け、知識の習得にとどまらない主権者教育として、模擬投票やこども議会、選管インターンシップなどの参加型学習が、積極的に行われるようになった。

## 2 狭義と広義の主権者教育

主権者教育を考える上では、狭義の主権者教育と広義の主権者教育に分けることができる。本論文では、桑原と藤井の考え方を取り上げて説明していくこととする<sup>6)</sup>。

桑原は、狭義の主権者教育について、「一般に主権者教育として捉えられているものであり、目前に迫った選挙に対して、どのような態度で臨むべきかを教育するもの」であると述べている<sup>7)</sup>。また、授業の内容について桑原は、投票のしくみや手順、模擬投票、選挙の争点や立候補者の公約などが取り上げられることが多いと述べている。

それに対して、広義の主権者教育について桑原は、「主権者として社会や政治に関わろうとする態度や意欲を育てようとするもの」であると述べている<sup>8)</sup>。また、授業の内容について桑原は、身近な地域社会の問題や将来に関わる国政上の課題だけでなく、社会的な話題でないテーマも考えられると述べている。

一方、藤井は、狭義の主権者教育について、「『選挙に行こう！』『投票率を上げよう！』という教育」であると述べている<sup>9)</sup>。また、授業の内容について藤井は、政治制度や選挙の仕組みの理解という知識面だけでなく、候補者や政策などについて適切な判断を行うための思考力や判断力も含めた教育が必要であると紹介した上で、授業のスタイルとしては模擬投票があたると述べている。

それに対して、広義の主権者教育について藤井は、「国や社会の問題を自分の問題として捉え、自ら考え、自ら判断し、行動していく主権者を育てる教育」であると述べている<sup>10)</sup>。

また、授業の内容について藤井は、政治的・社会的に対立している問題について判断を行い、意思決定をしていくために情報を収集し、的確に読み解き、

考察し、判断するという観点から、政治的判断材料の基礎となる資料の収集方法や話し合いや討論の方法、模擬請願や模擬議会が考えられると述べている。

両氏の主張を踏まえて、2つの考え方を整理する。以下の表は、両氏の主張を踏まえて筆者が狭義と広義の主権者教育を解釈し、整理したものである。

表 1 狭義と広義の主権者教育

狭義の主権者教育	広義の主権者教育
選挙に関する基本的な知識を身に付け、選挙や政治に対する難しさや困難さを取り除いていく教育。	国や社会の問題を考えることで、自分たちの生きる社会や自分自身の将来を問いつけるための資質・能力を育む教育。

(山田作成)

狭義の主権者教育は、選挙に関する基本的な知識を身に付け、選挙や政治に対する難しさや困難さを取り除いていく教育であり、さらに言えば、選挙とセットで行われるような教育である。それに対して、広義の主権者教育は、選挙の有無や選挙権の有無に左右されず、国や社会の問題を考えることを通して、自分たちの生きる社会や自分自身の将来を問いつけるための資質・能力を育む教育であると言える。

狭義の主権者教育は、投票の仕組みや手順、選挙の争点や候補者の公約などを取り上げるため、選挙に関する基本的な知識を身に付け、初めての投票行動に結びつけるという点では有用であると考えられる。しかし、継続的な視点で選挙や政治に関わり続けられるかという点では、そのために必要な内容が組み込まれているとは言い難い。また、投票は社会に意見を届けるための一つの方法であるはずだが、投票や選挙に関する内容の教育ばかり行くと、それしか方法がないかのような印象を与えかねない。

一方、広義の主権者教育は、国や社会の問題を考えることを通して、自分たちの生きる社会や自分自身の将来を問いつけるための資質・能力を育む教育であると考えられ、投票や選挙という限られた出口になっていない点が特質である。しかし、国や社会の問題を考え、自らの意見を持ち、行動に移すという点で、長期的な計画に基づいて行われる必要がある。また、狭義の主権者教育は、選挙に関する基本的な知識などといった分かりやすく明確なゴールが示されていたのに対して、広義の主権者教育は、社会科の目的、さらには教育の目的そのものに合致するのではないか。

以上のことから、狭義と広義どちらの主権者教育を行うのが良いかということではなく、広義の主権者教育をベースに、狭義の主権者教育をどのように再構築し、積み上げていくのかという議論が求められるのではないか。

### Ⅲ 社会参加学習の教育原理

社会参加学習のあり方については、松浦雄典が批判的に検討し整理をしてい

る。松浦は、一般的に広く実践されている社会参加学習は、実践的参加学習であるとし、それに対して批判的参加学習を提案している<sup>11)</sup>。

実践的参加学習は、期待される行動を促すため、調査などを通して獲得した事実認識、地域の実態に即した政策を子供に確認させる。そのような社会参加は、「動員」となるとして、松浦は次のように述べている。

このような人々の「社会参加」という行動は、個人の「自発性」を起点にしているが故に、現行体制の公的な負担や責任を減らし、公的な制度が保障しきれない問題を市民の活動によって補完・改善しようとする社会施策と一致する。その結果、人々の「思い」とは裏腹に社会への無自覚な動員へとつながる可能性がある。つまり、参加行動には、「社会参加」と「動員」という両側面を併せ持っていることを問題視していく必要があるのではないだろうか<sup>12)</sup>。

それに対して批判的参加学習は、次の3つの特性を持つものである<sup>13)</sup>。

- ①行動をする理由の批判的な分析や他の選択肢の可能性を吟味することで、多様で体系的な事実認識を獲得させる。
- ②①を踏まえ、個々の判断により多様な意思決定を導く。
- ③「参加する／しない」を含めた複数の行動を選択・決定することができ、もし行動を起こすならば、社会科から離れた場面で実践する。

このような批判的参加学習は、認識形成に重点を置いたアプローチであるため、認識形成を目指す社会科と行動を促す総合的な学習の時間の双方の特性を生かした教育課程編成の可能性を拓くものであり、参加行動自体を対象化して学習することから、取り上げる問題がローカルなものに限定されることがなく、学習者の空間認識を広げることができるというメリットがある<sup>14)</sup>。

松浦の実践的参加学習に対する批判は、従来から小学校社会科における態度形成の問題点として指摘されていたこととも一致し、説得力がある<sup>15)</sup>。しかし、市民的資質育成という点では実践的参加学習に比べると引き下がっていると言わざるを得ず、社会の形成者育成という点では十全とは言い難い。そこで、主権者教育としては、社会参加も視野に入れつつ、認識形成にはとどまらない、市民的資質育成には、より広く、直接的に関わる教育原理が期待される<sup>16)</sup>。本研究では、広い社会認識を保障しつつ、動員に陥ることがないように社会参加を促し、子供の主権者として態度や自覚の育成を目指したい。

#### Ⅳ 小学校社会科における外部人材活用の意義と方法

ここでは、外部人材の活用に関する先行研究を取り上げて説明する。

第一に、早坂が行った研究を取り上げる<sup>17)</sup>。この研究は、外部人材を活用した実践事例の多い総合的な学習の時間において、外部人材活用の意義と課題を明らかにしたものである。早坂は、外部人材の活用期待できる点について、「外部人材に期待できることは、学校知を埋め込むことができる具体的な社会の文脈や状況を教員だけでは採り得ない多様な手法で児童生徒に体感させることである」と述べている<sup>18)</sup>。確かに、外部人材は地域や実社会における経験が

豊富である。また、教師にはないような様々な経歴や特性を有していることから、子どもは、普段学ぶ教師からは得られない、新たな気づきや体験を獲得することができる。

しかし、外部人材が単独で授業を行うことに対して、早坂は以下のようなことを危惧している。

学校知を可能な限り教科の枠を超えて集め、再び具体的な文脈や状況に位置づけなおす作業は、外部人材であれば担えるのか。否である。これを単独で担える外部人材を探し出すことはどの自治体においてもかなりの困難を伴うことが予想される<sup>19)</sup>。

確かに、普段、学校現場にいない外部人材が急にクラスに来て、様々な教科を通して学んだ学校知を具体的な文脈や状況になおす作業ができるとは考えにくい。それでは、どのように外部人材を活用することで意義が生まれるといえるのだろうか。早坂は、その点について以下のように述べている。

学校知に長けた教員にできることと、日常知・実践知に長けた外部人材にできることを有機的に連携させて、両者による協働的で価値創造的な授業を構成するのである。…(中略)…結果として児童生徒の学習意欲が高まったり、…(中略)…自らが社会の一員であるという自覚が高まったりすることが期待されるのである<sup>20)</sup>。

確かに、学校知に精通した教師と日常知・実践知に精通した外部人材とが連携・協働することで、その融合が図れるだろう。また、このような活用を進めることで学習意欲の高まりや社会の一員としての自覚が期待できるのであれば、今後一層推進させていくべきである。

主権者教育における外部人材の活用は、「専門家」としての位置付けが多く見られる。しかし、外部人材を専門家に限るのではなく、保護者や同窓会の人、地域の人々といった一般的な市民を含めることで、これまで主権者教育で行われてきた「授業者が教え、子どもが教わる」という一方的な学習のスタイルや関係性から脱却できるのではないか。

また、子どもの学ぶ意欲を高めるという視点から考えても、学ぶに向かう動機づけは重要である。そのためには、専門的な知見のある外部人材に授業を一任する任せきりの授業が多い現状は、その意義を生かしきれておらず、逆に課題を生んでしまっている。子どもが社会との関わりを意識し、社会参画意識を高められるようになるためにも、外部人材を活用することの意義が最大化するような授業の形が求められる。

そこで本研究では、外部人材として専門家だけでなく、地域住民を含んだ授業を提案すること、そして、あくまでも教師が主導の主権者教育の授業を開発することとする。このような授業は、アクティブな市民を目指すという観点から意義がある。専門家だけでなく、地域住民が授業に参加することで、子どもは間近にアクティブな市民と接することができる。そうすることで、将来の姿をイメージすることにもつながり、改めて自己の社会への関わり方を見つめ直す機会になる。



## V 地域課題の解決を目指した小学校社会科主権者教育の単元開発

### 1 地域課題の解決を目指した小学校社会科主権者教育の原理

地域における問題解決を目指した授業構成原理の段階を示したものが表2である。

表2 地域課題解決を目指した授業構成原理

授業構成の段階	地域課題解決の過程
【第1段階】 課題に関わる地域の構成員の多様性の理解	課題解決を行うために、課題に関わる地域の構成員の多様性を確認。
【第2段階】 多様な構成員の利害の理解と関係の構造化	地域における課題解決に向け、多様な構成員の利害を理解した上で、関係性を構造化。
【第3段階】 対立する利害の調整のための共通の目的の設定	対立する利害の調整を行うために、各構成員が譲歩できる部分とできない部分の明確化をし、その上で課題解決に向けて構成員間における共通目的の設定に移る。
【第4段階】 課題解決のための利害の調整と解決策の提案	共通目的と課題の認識を共通基盤に、課題解決のための利害調整を実施し、調整後に解決策の提案を作成。

(山田作成)

第1段階では、教師が扱う題材を提起した上で、その課題にはどのような人々が関わっているのか考えることを通して、課題に関わる地域の構成員の多様性の理解を行う。

第2段階では、地域の構成員の多様性を理解した上で、多様な構成員の利害の理解と関係の構造化を行う。はじめに多様な構成員の利害の理解を行うために、それぞれの構成員の立場や課題に対する思いの把握を行う。その後、それぞれの構成員に対して分かったことや他の構成員との関係性を明らかにするために、関係性の構造化を行う。

第3段階では、対立する利害の調整を行うために、共通の目的の設定を行う。対立する利害を調整する過程では、対立する両者が「お互いに譲歩できる部分」と、譲歩できずに「固執する部分」とに分けることができる。その際、単に構成員の関係性に基づいて譲歩できるか、固執すると考えることもできるが、それだけでは、共通の理解のもとに行われるものではないため、具体的な課題の本質や多様な構成者の理解には至らず、課題の本質的な解決に繋がるとは言い難い。また、この方法では、利害の一致に至らなかった一部の構成者が排除される可能性もある。そのため、対立する利害の調整を行う上では、先に述べた単なる利害の調整ではなく、共通の目的の設定を行った上での利害調整が必要であると考えられる。そしてこのような段階を踏んだ利害の調整は、この後述べる課題解決のための利害の調整と解決策の提案に繋がると考える。

第4段階では、課題解決のための利害の調整と解決策の提案を行う。扱う課題に対してそれぞれの構成員がどのような意見をもっているのかといった、課題解決を行うための土台作りを行う。様々な構成員がいる中で、すべての人が課題としての認識をもっているとは断定できない。そのため、各構成員の立場や思いに改めて触れることで、第2段階からの心境の変化や課題に対する認識の形成などに気づくことができると考える。利害の調整の方法としては、ディスカッションの場を用意することで互いの考えを交流できる場を設ける。

その後、第3段階で設定した共通の目的と課題の認識を構成員の共通基盤とした上で、課題解決のための利害の調整を行い、解決策の提案を作成する。

## 2 防災をテーマとした小学校社会科主権者教育単元開発

本単元は、避難所の整備について学習することを通して、世代交流しながら地域住民間の価値の統合を目指したプログラムである。開発した単元の概要を表したものが表3である。本単元は、小学校第4学年の自然災害から人々を守る活動に関する単元での実施を想定している。本単元を取り上げた理由は、防災は、広く地域社会の人々の生活にかかわる問題である一方で、どの程度災害に備えるかについては、人によって考え方が異なり、意見の一致が難しい問題であり、主権者として取り組むべき課題であると考えたからである。また、防災を通して自助、公助、共助のあり方を考えさせることができ、公共性を育てることが可能になるということも理由の一つである。

本単元は、全6時間のプログラムである。

第1時では、地域の構成員の多様性を理解するというこで、避難所に集まる人々の把握をグループごとに行う。検討にあたっては、普段生活を行う上で地域にはどのような構成員がいるか、また、地域の防災訓練に参加した際の記憶や実際に災害時に避難所を利用した記憶やデータを活用することで構成員の多様性を理解できるようにする。

表3 単元「避難所の整備を考える」の単元計画（全6時間）

授業構成	時	主な学習内容
【第1段階】 課題に関わる地域の構成員の多様性の理解	第1時	○グループごとに避難所に集まる人々の把握を行う。 ・普段生活するこの地域に、どのような人々が暮らしているのかを知る。 ・地域の防災訓練に参加した際の記憶や災害時に避難所を利用した記憶やデータの活用をして、避難所に関する問題の理解を行う。 ・避難所に集まる人々の把握を通して、地域住民の多様性を理解する。
【第2段階】 多様な構成員の利害の	第2・3時	○フィールドワークを通して出会った地域住民の関係性を構造図にまとめる。 ・それぞれの地域住民の意見を聞くことで意見の立場状

理解と関係の構造化		<p>況や問題に対する思いの把握を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・地域住民の意見の把握とそれぞれの関係性を明らかにするために、関係性の構造化として、構造図の作成を行う。</li> </ul>
【第3段階】 対立する利害の調整のための共通の目的の設定	第4時	<p>○意見交換会を開催し、利害調整のための共通目的を設定する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・地域住民を交えた意見交換会「より良い避難所生活を送るための意見交換会」を開催し、共通の目的の設定を行う。</li> </ul>
【第4段階】 課題解決のための利害の調整と解決策の提案	第5・6時	<p>○課題解決のための利害の調整をした上で、解決に向けた提案書を作成する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・再度問題の把握と共通目的の確認を行った上で、利害の調整を行う意見交換会を前時に引き続き行う。</li> <li>・ファシリテーター役として行政の方を招き、利害の調整を行う。</li> <li>・利害の調整後、解決策の提案書を作成し、発表を実施する。</li> </ul>

(山田作成)

第2・3時では、多様な構成員の利害の理解と関係の構造化を行う。構成員の利害の理解では、避難所に集まる人々を把握した上で、それらの人々がどのようなニーズを抱えているのか、インタビュー調査を行い、その上で、集まったデータに基づいて構成員の関係性の構造化をする。

第4時では、対立する利害の調整のための共通の目的の設定を行う。そのために、実際に地域の人々を交えた意見交換会「より良い避難所生活を送るための意見交換会」の開催し、意見を交流する中で共通の目的を設定する。

第5・6時では、問題解決のための利害の調整と解決策の提案を行う。そのため、第4時に引き続き地域の人々を交えた意見交換会を実施し、前時で設定した共通の目的の確認と改めて問題の把握を行った上で、調整役として行政の方を招き利害の調整を行う。利害の調整後は、解決策の提案をグループごとに作成し、発表を行う。

次に示すのは、全6時間の単元計画のうちの第5・6時の授業である。なお、本授業はワークショップという形態を取っていることから、2時間続きの授業になっている。授業の流れとしては、趣旨説明とゲストの紹介の後、課題の説明と話し合いの進め方の確認を行う。

グループ活動では、2つの課題に対してそれぞれが考えた意見を共有し、その後、課題2でまとめた提案書をもとに発表を行う。また、グループ活動の際には、各グループにファシリテーター役としてゲストである行政職員が入り、利害の調整を含め、議論が円滑に進められるような体制を整えた。表4は、この過程を整理したものである。

表4 「避難所の整備を考える」の授業計画（第5・6時）

地域住民を交えた意見交換会の流れ	
①趣旨説明・ゲストの紹介（5分）	
②課題の説明・話し合いの進め方の確認（5分）	
③グループ活動（70分）	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークショップで取り扱う課題の共有を行う。</li> </ul> <p>課題1 「避難所の整備」に関する地域住民の意見を交換しよう。</p> <p>課題2 誰もが安心して使える避難所にするための提案書を作成しよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・各グループに意見調整役のファシリテーターとして行政職員が入り、活動を進める。</li> <li>・課題1では、それぞれの地域住民が自らの立場から意見を発言し、内容に関して、行政職員が利害の調整に向けたアドバイスを行う。</li> <li>・課題2では、もしもの災害時に備えて、事前に地域が一丸となる必要性があることを他の地域の事例を参考に紹介する。その上で、誰もが安心して使える避難所にするための提案書の作成を行う。</li> </ul>
⑤全体発表（15分）	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループごとに発表を行う。</li> <li>・他のグループやゲストで招いた行政職員からコメントをもらう。</li> </ul>
⑥ワークショップの振り返り・アンケート記入（5分）	

（山田作成）

### 3 ごみ処理をテーマとした小学校社会科主権者教育単元開発

本単元は、持続可能なごみ処理のあり方について学習することを通して、地域の伝統や個性から地域の一員としての自覚を育むことを目指したプログラムである。開発した単元の概要を表したものが表5である。

表5 単元「持続可能なごみ処理を考える」

単元の目標	ごみ処理をめぐる問題や持続可能な社会の実現に向けた取り組みについて学ぶことを通して、持続可能なごみ処理のあり方について自らの意見を形成するとともに、地域特有の個性的なテーマを扱う中で、地域の一員としての自覚の芽生えとそれにとまなう行動の変化へと繋げることができる。	
時	主な発問	主な学習内容
第1時	ごみの種類やこれまで行ってきた自身のごみの分別はどのようなものだっただろうか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生活をする上でごみが出る場面を考える。</li> <li>・資源の再利用に取り組んでいるが、現状、最終処分場の不足やごみ排出量の増加など課題があることを知る。</li> </ul>

第2・3時	ごみ処理に関する〇〇市の現状と取り組みはどのようになっているのだろうか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ごみ処理に関する調べ学習を行い、分かった・疑問点をワークシートにまとめる。</li> <li>・次回の授業でお招きする専門家の方に聞きたい内容を考える。</li> </ul>
第4時	〇〇市の担当職員さんの講演を聞いて疑問を解消しよう。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・講演を通して、〇〇市におけるごみ処理の状況や行政の対策、将来の方向性について知る。</li> <li>・事前に考えておいた質問や新たに生まれた疑問の解消をする。</li> </ul>
第5時	学校全体のごみの量を減らす方法を考えよう。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループごとに学校全体のごみ処理のあり方について考える。</li> <li>・ごみの量を減らす方法として、ごみを出さない方向とリサイクルをする方向の二つの解決策があることを理解する。</li> <li>・次回に向けた学習計画を立てる。</li> </ul>
第6・7時	学習計画を踏まえて計画を進めよう。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループごとに作成した学習計画にそって学習を進める。</li> <li>・ごみの量を減らす方法を考える際は、〇〇市の取り組み内容を調べながら行う。</li> <li>・調査した内容を踏まえて、〇〇市の全学校が取り組んだ場合、学校から出る廃棄物はどれくらい減量するかを考える。</li> <li>・次回行う学習発表会の準備をする。</li> </ul>
第8時	学校全体のごみの量を減らす方法として考えたことを発表し、行政に評価してもらおう。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループごとに取り組んだ内容の発表を行う。</li> <li>・他のグループの取り組みを聞くことで、持続可能なごみ処理に関する関心を高める。</li> </ul>
第9時	本単元を通して考えられるようになったことはなんだろうか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本単元のまとめと振り返りを行う。</li> <li>・新たなごみ問題の視点や地域の取り組みに気づけるように、〇〇市が作成した動画を見る。</li> </ul>

(山田作成)

本単元は、全9時間のプログラムである。

本単元の目標は、ごみ処理をめぐる問題や持続可能な社会の実現に向けた取

り組みについて学ぶことを通して、持続可能なごみ処理のあり方について自らの意見を形成するとともに、地域特有の個性的なテーマを扱う中で、地域の一員としての自覚の芽生えとそれにともなう行動の変化へと繋げることができるようになることである。

第1時では、普段生活をする上でごみが出る場面を想起させることで、ごみの種類やこれまで行ってきた自身のごみの分別について考えさせる。その後、ごみの分別や地域における資源回収の中で、ごみには資源として再利用できるものがあり、すでに自分たちは資源の再利用に取り組んでいたということに気づかせる。しかし、それでもごみ処理に関しては、最終処分場の不足やごみ排出量の増加など課題が多くあることを提示し、このテーマについてさらに考えたいと言う思いをもたせるようにする。

第2・3時では、ごみ処理に関して身近な地域の現状と取り組みの事例を知りたいという思いから調べ学習を行う。その際、調べて分かったことや疑問点をワークシートにまとめることで、学習内容の可視化ができるようにする。また、調べ学習を通して生まれた疑問点について直接、専門家に話を聞いてみたいと言う子どもの思いから、次回、ゲストティーチャーとして〇〇市の担当職員をお呼び出来ることを伝え、質問したい内容を第3時の授業の最後に集めるようにする。

第4時では、ゲストティーチャーとして〇〇市の担当職員を招き、〇〇市におけるごみ処理の状況とそれに対する行政の対策、将来的な方向性について話をいただく。また、その中で〇〇市は、SDGs未来都市に認定されており、持続可能な社会の実現に向けた取り組みを行うなど、先進的な取り組みが評価されていることを知ることで、自分たちの生活する地域を誇りに思えるようにする。最後に、質疑の時間を設けることで子どもたちの疑問に応えられる場の設定を行う。

第5時では、持続可能なごみ処理に向けてみんなでできることはないか問いかけることで、学校全体のごみの量を減らす方法を考えたいという気持ちを育めるようにする。ごみの量を減らす方法としては、ごみを出さない方向とリサイクルをする方向の二つの解決策があることを理解した上で、〇〇市の取り組みを調べながら、それぞれの方法に関するグループごとの意見をまとめられるようにする。また、学習計画を考えさせることを通して、地域の一員としての自覚を芽生えさせられるようにする。

第6・7時では、学習計画を踏まえてグループごとに計画を進めていく。グループ別行動では、フィールドワークの実施やコンピューター室での調べ学習が考えられる。

学習発表会に向けて、自身の通う学校だけの内容でまとめるのではなく、〇〇市の全学校が取り組んだ場合のモデル結果を示せるように準備する。また、次回行う発表会に向けての発表準備をする。

第8時では、グループごとの取り組みを報告する場として学習発表会を実施する。内容としては、学校全体のごみの量を減らす方法として考えたことを発

表し、行政に評価して頂くようなものである。第四時で招いた〇〇市の担当職員の方や第6・7時にグループごとに世話になった方をゲストとして招く。そのような場を設けることで、学習の成果を報告するだけでなく、地域の一人として地域の課題に取り組んだことが、子ども自身だけでなく、支えてくれた地域の方にも感じていただけるようなになると考える。

第9時では、本単元のまとめとして本単元の目標である、「ごみ処理をめぐる問題や持続可能な社会の実現に向けた取り組みについて学ぶことを通して、持続可能なごみ処理のあり方について自らの意見を形成するとともに、地域特有の個性的なテーマを扱う中で、地域の一人としての自覚の芽生えとそれにとともなう行動の変化へと繋げることができる」に対する個人の振り返りを行う。また、本単元の終結としては、〇〇市が作成した「ごみ問題啓発動画」を見せることで、〇〇市の立地から考えられる新たなごみ問題の視点を提示し、今後この問題や地域について継続して考えていきたいという思いをもてるようにする。

以上のように、本単元「持続可能なごみ処理を考える」について学習することを通して、子どもは、地域の個性的な取り組みである持続可能なごみ処理に関する理解を深めるとともに、地域の一人としての自覚がもてるようになる。

## VI おわりに

本研究の成果は、これまでの小学校主権者教育研究の成果と社会参加学習の原理を検討したうえで、外部人材を活用する意義を踏まえて、プログラムの開発を行ったことである。外部人材を活用することで、外部人材がもつ教師にはない地域や実社会における豊富な経験が、子どもに対して新たな気づきや体験を生むという可能性を示すことができた。また、教師と外部人材が連携して授業を行うことで、子どもの学習意欲や社会の一人であるという自覚の高まりをより一層促すことが期待される。

これまでの主権者教育における外部人材の活用は、専門家としての位置づけから、外部人材が講師として一人で授業を行うようなものが大半であった。しかし、このような授業は、外部人材を活用することの意義を最大限に生かし切れているとは言えなかった。本研究で開発した授業は、この課題に答え得るものであると考えられる。

しかし、本研究で授業開発の際に取り上げた課題は、一般に広く取り上げられているものであり、教材としての独自性は薄い。今後、教師が取り扱いにくいと考えがちな論争問題など、政治的要素を一層含んだ課題を取り上げて主権者教育プログラムを開発することが求められる。

(本研究は、桑原と山田が共同で企画・実施したものである。本稿については、第I章と第III章を桑原が執筆し、第II章及び第IV～VI章を山田が執筆するとともに、単元開発は山田が行った。最後に、桑原が全体の調整を行った。)

註

- 1) 総務省『「常時啓発事業のあり方等研究会」最終報告書』, pp. 5-7.  
[https://www.soumu.go.jp/main\\_content/000141752.pdf](https://www.soumu.go.jp/main_content/000141752.pdf) (最終閲覧 2021 年 1 月 19 日)
- 2) 同上, pp. 5-6.
- 3) 同上, p. 6.
- 4) 同上, pp. 6-7.
- 5) 同上, pp. 14-15.
- 6) 桑原敏典『高校生のための主権者教育実践ハンドブック』明治図書, 2017 年.  
藤井剛『18 歳選挙権に向けて主権者教育のすすめ』清水書院, 2016 年.
- 7) 桑原前掲書, p. 13.
- 8) 同上, p. 13.
- 9) 藤井剛前掲書, p. 20.
- 10) 同上, p. 20.
- 11) 松浦雄典「批判的参加学習としての社会科授業構成—教科学習としての単元「ボランティア」の開発を通して—」『社会認識教育学研究』第 23 号, 鳴門社会科教育学会, 2008 年, pp. 31-40.
- 12) 松浦雄典「社会科における批判的参加学習としての授業構成—小学校第 4 学年「安全な暮らしを守る人たち」を例に—」『社会科研究』第 79 号, 全国社会科教育学会, 2013 年, p. 39.
- 13) 松浦前掲論文 (2008), pp. 34-35.
- 14) 松浦前掲論文 (2013), p. 48.
- 15) 森分孝治「社会科における社会認識の論理—現行学習指導要領の分析から—」『広島大学教育学部紀要第一部』23 号, 1974 年, pp. 259-267.
- 16) この点については, 次の文献で論じている。桑原敏典編著『高校生のための主権者教育実践ハンドブック』明治図書, 2017 年。
- 17) 早坂淳『「総合的な学習の時間」における外部人材活用の意義と課題—協働』概念による課題の克服を目指して—』『長野大学紀要』第 39 巻 3 号, 2018 年, pp. 41-52.
- 18) 同上, p. 46.
- 19) 同上, p. 46.
- 20) 同上, p. 46.

---

Research and Development of Educational Content for Citizenship Education in Elementary School Social Studies as Social Participation Learning

A Case Study on the Development of a Teaching Plan Aimed at Solving Local Problems



KUWABARA Toshinori\*1 YAMADA Nagisa\*2

The purpose of this study is to develop educational content aimed at fostering citizens by incorporating the principles of social participation learning into elementary school social studies. Specifically, after examining the principles and methods of social participation learning clarified in previous studies, we will clarify how to incorporate social participation into learning instruction in elementary school social studies, and propose a method through the development of a unit in which children themselves work on solving local issues. Sovereignty education is generally considered to be for secondary school students, but sovereignty education is not just about encouraging students to vote, but also aims to help them acquire a wide range of qualities and abilities necessary to be shapers of society. These qualities and abilities include the ability to recognize, think and judge, as well as attitudes and actions. In order for students to acquire these qualities and abilities comprehensively, it is considered effective for them to learn to discover issues in society and work on solving them. In this study, we show how to develop sovereign citizens at the elementary education level through the development of a social studies unit that aims to solve local issues.

Keywords: social participation, elementary school social studies, citizenship education, unit development, regional issues

\*1 Graduate School of Education, Okayama University

\*2 Graduate School of Humanities and Social Sciences, Okayama University

---

【原 著】

社会認識の基盤形成を目指した生活科授業の構想  
一人々との関わりを捉えさせる食育プログラムの開発を事例として—

山田 風紗 桑原 敏典

Development of a Life and Environment Studies Teaching Plan Aimed at  
Forming the Foundation of Social Cognition  
A Case Study of the Development of a Food Education Program  
that Encourages Students to Understand Their Relationships with People

YAMADA Nagisa, KUWABARA Toshinori

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## 社会認識の基盤形成を目指した生活科授業の構想

—人々との関わりを捉えさせる食育プログラムの開発を事例として—

山田 風紗※1 桑原 敏典※2

本研究は、社会認識の基盤を形成することを目指した生活科授業の構成原理を、身近な人々との関わり方の捉えさせ方に焦点をあて、提案するものである。具体的には、給食を取り上げた食育プログラムの開発を通して、人々との直接的な関わりから間接的な関わりへの認識へと視点を転換することを通して、児童の社会認識の範囲を少しずつ拡大し、中学年以降の社会科の目標となる科学的な社会認識の基盤を形成することを目指す。給食という児童にとって学校生活の中でも関心の高い事象を取り上げ、調理員など直接的な関わりを捉えられる人々だけではなく農家の人など間接的にしか自分との関わりが捉えられない人々へと対象を拡大することで、科学的な社会認識の基盤を形成するための視点を獲得させる授業を提案する。

キーワード：生活科，社会認識，食育，人々の関わり

※1 岡山大学大学院社会文化科学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

### I はじめに一問題の所在一

本研究は、社会認識形成の基盤を形成することを目指した生活科授業の構成原理を、身近な人々との関わり方の捉えさせ方に焦点をあて、具体的な授業開発を通して提案しようとするものである。平成 29 年 3 月の小学校学習指導要領改訂によって、生活科についても、他の教科同様に育成を目指す資質・能力の明確化が図られ、「身近な生活に関わる見方・考え方」を重視した指導が求められるようになった。このような改善が求められるようになった背景には、従来の生活科が、活動や体験を重視しすぎるあまり、児童の思考や認識を軽視したため「活動あって学びなし」との批判がなされるようになったことがある。本研究では、生活科の教科としての本質である活動や経験が目的であり、内容であり、方法でもあるという点をふまつつも、児童の思考力が活動を通して発揮されるような授業を提案する。

生活科で育成を目指す資質・能力については、従来は思いや願いの実現に重点が置かれ、その実現に向けた態度や行動が評価される傾向があった。そのような考え方は、学習指導要領に示された「気づき」という言葉の重要性を踏ま

えつつも、思いや願いから導かれる「気づき」に注目していたため、気づきの質の高まりという点では十分ではなかった。このような生活科に対して、気づきの質を高める生活科授業のあり方が模索されるようになり、生活科が従来から目標として掲げていた「自分との関わり」に注目した自己認識に重点を置いたものと、科学的な認識の形成の重点を置いたものが提案されている。本研究では、これら二つの方向性から提案された生活科授業研究の成果を検討したうえで、社会認識の基盤形成のため、自分と他者との関わりを直接的なものから間接的なものへと徐々に転換しながら、社会認識を拡大していく生活科授業のあり方を提案する。

提案は、食をテーマとする授業の開発を事例に行う。食を通して学ぶ食育は、近年、学校教育にも浸透してきているが、本研究は、生活科において食育を提案するという意義も持っている。生活科の内容としては、食に関しては、給食を扱ったものがよく知られている。給食は、児童にとって学校生活の中でも最も楽しみにしているものの一つであり、給食を作っている場所や、給食に関わっている調理員や栄養士は、学校に関わる人々の中でも児童が高い関心を持つ対象の一つである。従来は、そのような調理員や栄養士の方に感謝の気持ちを持つよう促す授業がよく見られたが、本研究ではそのような他者との情緒的なつながりに焦点を当てるのではなく、給食を通じたより広い社会とのつながりに気付かせ、直接は捉えることのできないより広い社会を認識する基盤を形成することを目標とする授業を提案する。

上記のような問題意識に基づいて、本研究では、平成 29 年版小学校学習指導要領における生活科の目標や内容を検討し、気づきの質の高まりに注目した生活科教育研究の分析をふまえて、食に関する生活科授業の類型を示し、生活科授業の特質と課題を明らかにする。そのうえで、社会認識の基盤形成を目指した食をテーマとする生活科授業のプログラムを提案する。

## II 生活科改訂の趣旨とそのねらい

平成 29 年の小学校学習指導要領改訂は、中央教育審議会の答申を踏まえて、次の 3 点の基本方針に基づいて行われた<sup>1)</sup>。

ア … (前略) …子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成することを目指す。その際、子供たちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する「社会に開かれた教育課程」を重視すること。

イ 知識及び技能の習得と思考力、判断力、表現力等の育成のバランスを重視する平成 20 年改訂の学習指導要領の枠組みや教育内容を維持した上で、知識の理解の質を更に高め、確かな学力を育成すること。

ウ 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すること。

この中で、生活科のあり方に関連がある項目は、アとイである。アにおいては、求められる資質・能力を明確にすることが示され、イでは、知識の理解の

質を高めることが求められている。アの資質・能力については、それを社会と共有すべきということが示され、「社会に開かれた教育課程」が求められている。イについては、知識や技能の習得と並んで、思考力、判断力、表現力等の育成が必要であることが示され、知識の理解の質の向上が確かな学力の育成に不可欠であることが述べられている。

育成を目指す資質・能力の明確化については、従来から育成を目指してきた「生きる力」をより具体化し、次の3点に整理している<sup>2)</sup>。

ア 「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」

イ 「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」

ウ 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に活かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」

この三つの柱は、全ての教科等の目標及び内容に共通に適用され、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」によってそれらが再整理された。

また、生活科については、中央教育審議会答申において、4点にわたって更なる充実を図るべきことが示された<sup>3)</sup>。概略を示すと以下のとおりである。

- ・「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。
- ・幼児期に育成された資質・能力と小学校低学年で育成する資質・能力とのつながりを明確にし、そこでの生活科の役割を考える必要がある。
- ・スタートカリキュラムの具体的な姿を明らかにするとともに、国語科、音楽科、図画工作科などの他教科等との関連についてもカリキュラム・マネジメントの視点から検討し、学校全体で取り組むスタートカリキュラムとする必要がある。
- ・社会科や理科、総合的な学習の時間をはじめとする中学年の各教科等への接続を明確にし、単に中学年の学習内容の前倒しにならないよう留意しつつ、育成を目指す資質・能力や「見方・考え方」のつながりを検討することが必要である。

以上をふまえると、資質・能力の育成という点から、教育課程全体における役割をふまえて生活科のあり方を見直さなければならないと言えるだろう。特に、最後に示されているように、中学年の学習内容の前倒しにならないように留意しつつも、中学年以降の社会科、理科、総合的な学習の時間などへの接続を意識して、「見方・考え方」の育成を目指すことが期待されているのである。そのうえで、生活科については改訂の要点として下記が示された<sup>4)</sup>。

○目標の改善：生活科で育成すべき見方・考え方として「身近な生活に関する見方・考え方」を明記した。

○内容構成の改善：学習内容が〔学校、家庭及び地域の生活に関する内容〕、〔身近な人々、社会及び自然と関わる生活に関する内容〕、〔自分自身の

生活や成長に関する内容]の三つに整理された。

○学習内容、学習指導の改善・充実

- ・具体的な活動や体験を通じて、どのような「思考力・判断力・表現力等」の育成を目指すのかが具体的になるよう、各内容項目を見直す。
- ・具体的な活動や体験を通して気付いたことを基に考え、気づきを確かなものとしたり、新たな気づきを得たりするようにするため、活動や体験を通して気付いたことなどについて多様に表現し考えたり、「見付ける」、「比べる」、「たとえる」、「試す」、「見通す」、「工夫する」などの多様な学習活動を行ったりする活動を重視する。
- ・動物の飼育や植物の栽培などの活動は2学年間にわたって取り扱い、引き続き重視する。
- ・各教科等との関連を積極的に図り、低学年教育全体の充実を図り、中学年以降の教育に円滑に移行することを明示する。特に、幼児期における遊びを通じた総合的な学びから、各教科等における、より自覚的な学びに円滑に移行できるよう、入学当初において、生活科を中心とした合科的・関連的な指導などの工夫（スタートカリキュラム）を行うことを明示する。

このように、見方・考え方が目標に掲げられることによって、教育内容が学校、家庭及び地域の生活と身近な人々、社会及び自然と関わる生活、そして、自分自身の生活や成長に関するものに整理・体系化され、活動や体験にとどまるのではなく思考力・判断力・表現力等を育成することが明確になったのである。また、先に述べたように、中学年以降の学習との接続が一層重視されるようになったのである。

### Ⅲ 学習の質の向上を目指した生活科教育研究の検討

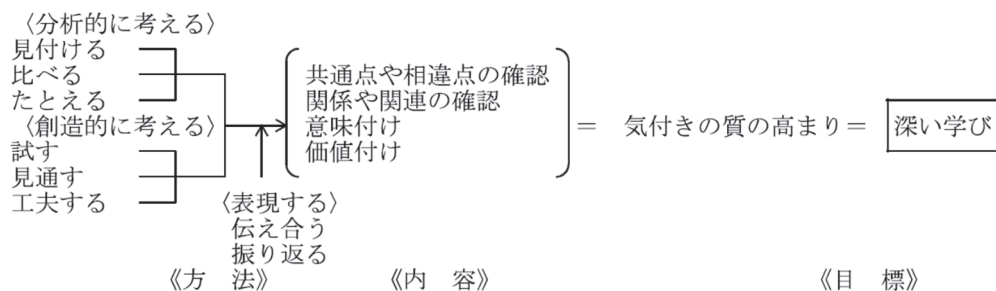
生活科において活動や体験の充実だけではなく、それを通して学習の質の向上、特に気づきの質の向上を目指した研究は、児童の思いや願いの実現を通してそれを目指すものから、自己認識の形成を図るもの、さらに、深い学びの実現を目指したものがある。ここでは、先行研究をいくつか取り上げて、その成果を検証する。

藤上（2018, 2019）は、児童の思いや願いの実現を通して、学習の質の向上を目指したものである<sup>5)</sup>。藤上は、大学の授業において学生が提案した気づきの質を高める手立てを分析し、4つに分類している。それは、「感じ、考え、気付く等の身体を通して対象に直接働きかける体験」やそれを促す手立てと、「比較、分類、関連付け、視点移動等の分析的思考」を促す手立てと、「工夫、試行、見通し、予測等の創造的思考」を促す手立てと、「伝える、相互交流する、振り返るなどの表現」の場やそれを促す手立てである<sup>6)</sup>。このうち、分析的思考をしている学生が多かったということである。

峯岸（2019）は、民間教育研究団体における自己認識の形成を図る生活科授業実践を分析し、生活科の実践の動向を明らかにした<sup>7)</sup>。その動向としては、

自身の成長を活動対象とした実践と、身体を活動対象とした実践が見られた<sup>8)</sup>。この研究の成果としては、自己の身体に関する活動内容を自己認識の形成を図る授業実践として位置づけ、授業構成を解明したことと、自己認識の形成を図る生活科授業の活動対象、具体的な活動や体験の構成、関連を解明したことであると、峯岸は述べている<sup>9)</sup>。

岡崎は、生活科における深い学びの実現について、実践をふまえて論じている<sup>10)</sup>。岡崎は、学習指導要領の解説を分析したうえで、深い学びの構成要件を図式化している。それが下の図である<sup>11)</sup>。



この図について、岡崎は、「深い学び」すなわち「気づきの質の高まり」の実現が目標であるとする、それは「考える」「表現する」方法を通して、4点「共通点や相違点の確認」「関係や関連の承認」「意味付け」「価値付け」いずれかの内容を身につけることで達成できる<sup>12)</sup>と述べている。

そのうえで具体的な授業を提案しながら、深い学びを実現する手立てを論じている。岡崎が論じている手立てとは、問題解決過程としての単元構成、改善策を交流する場の設定、立場の転換である<sup>13)</sup>。問題解決過程としての単元構成とは、「問題の連続」によって展開され、誰もが納得できる解決策を求めて、それぞれの自主的自発的活動が最後まで展開される<sup>14)</sup>ものである。改善策を交流する場の設定とは、秋祭りで子供たちが提案したものを展示する場が、互いに影響を与え合うような位置にあることを意味している。また、立場の転換とは、他者と立場を交換し、創造的な考えを生む機会を意味している<sup>15)</sup>。

社会認識の基盤形成という点からは、岡崎の研究が示唆に富んでいる。岡崎の示したような方法は、いずれも思考のパターンであり、活動や体験にそのようなパターンの思考が伴うことで、気づきの質を高め、生活科における深い学びが達成できると考えられる。

#### IV 生活科の内容構成

生活科は、具体的な活動や体験を通して学ぶとともに、自分と対象との関わりを重視している教科である。ここでは、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 生活編』第3章生活科の内容を手掛かりに、生活科の内容構成を設定するための具体的な視点、学習活動、学習対象、解説に示された階層性について論じていく。

生活科の内容構成をする際に必要な具体的な視点は、原則、複数の視点から構成される必要があるとされている。そのため、各学校で構成する単元におい

ては、内容を位置付けるだけではなく、具体的な視点がどのように単元構成に取り入れられているかについても配慮する必要がある。

次に示す9項目が具体的な視点である<sup>16)</sup>。

- |   |               |  |
|---|---------------|--|
| ア | 健康で安全な生活      | 健康や安全に気を付けて、友達と遊んだり、学校に通ったり、規則正しく生活したりすることができるようにする。                     |
| イ | 身近な人々との接し方    | 家族や友達や先生をはじめ、地域の様々な人々と適切に接することができるようにする。                                 |
| ウ | 地域への愛着        | 地域の人々や場所に親しみや愛着をもつことができるようにする。   |
| エ | 公共の意識とマナー     | みんなで使うものや場所、施設を大切に正しく利用できるようにする。   |
| オ | 生産と消費         | 身近にある物を利用して作ったり、繰り返し大切に使用したりすることができるようにする。                               |
| カ | 情報と交流         | 様々な手段を適切に使って直接的間接的に情報を伝え合いながら、身近な人々と関わったり交流したりすることができるようにする。             |
| キ | 身近な自然との触れ合い   | 身近な自然を観察したり、生き物を飼ったり育てたりするなどして、自然との触れ合いを深め、生命を大切にすることができるようにする。          |
| ク | 時間と季節         | 一日の生活時間や季節の移り変わりを生かして、生活を工夫したり楽しくしたりすることができるようにする。                       |
| ケ | 遊びの工夫         | 遊びに使う物を作ったり遊び方を工夫したりしながら、楽しく過ごすことができるようにする。                              |
| コ | 成長への喜び        | 自分でできるようになったことや生活での自分の役割が増えたことなどを喜び、自分の成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちをもつことができるようにする。 |
| サ | 基本的な生活習慣や生活技能 | 日常生活に必要な習慣や技能を身に付けることができるようにする。  |

解説では具体的な視点に関して次のような記載が見られる。

この具体的な視点は、児童や学習環境の変化、社会的要請の変化などにより、その都度若干の変更が加えられることが考えられる<sup>17)</sup>。

確かに生活科は児童の生活環境に応じた柔軟な学習の設定が求められる教科である。そのため、具体的な視点を取り入れつつ、状況に応じた変更は生活科の授業や児童の学びを豊かにするためにも求められえると考えられる。

次に内容を構成する学習活動と学習内容について論じていく。

解説において、学習活動と学習内容を設定する際は次の点に考慮し、構成していくことが大切であるとされている。

具体的な活動や体験は、単なる手段や方法ではなく、目標であり、内容でもある。つまり、生活科で育みたい児童の姿を、どのような対象と関わ



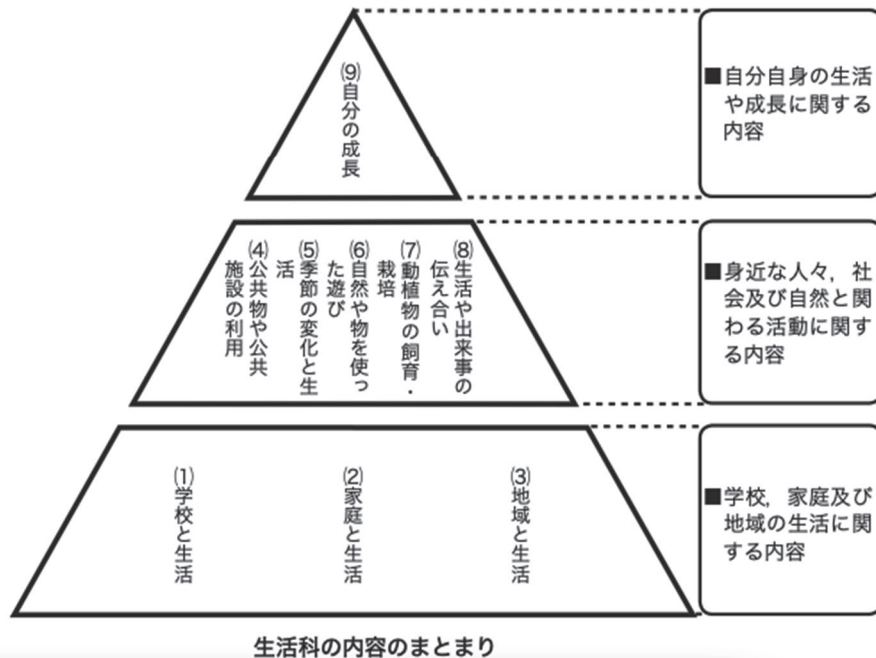
りながら、どのような活動を行うことによって育てていくかが重要であり、そのこと自体が内容となって構成されている<sup>18)</sup>。

確かに、これまでの生活科は、「活動あって学びなし」という言葉が象徴するように生活科の授業における活動や体験は方法としての役割になっていたことも多かった。だからこそ、誰とどのような活動を行うか、そしてどのような活動、体験を通して児童に身に付けさせたい資質・能力を育むかという点が、意義ある学びを行うためにも求められる視点なのだろう。

具体的な学習活動と学習内容は次に示す15項目である<sup>19)</sup>。生活科の内容は、内容構成の具体的な視点9項目と学習対象によって分られており、その上で、15項目の学習活動を核に目指す資質・能力を育成していくべきであると考えられる。

1 学校の施設 2 学校で働く人 3 友達 4 通学路 5 家族 6 家庭 7 地域で生活したり働いたりしている人 8 公共物 9 公共施設 10 地域の行事・出来事 11 身近な自然 12 身近にある物 13 動物 14 植物 15 自分のこと

最後に生活科の階層性について論じる。以下の図は、生活科の内容のまとまりを示したものである<sup>20)</sup>。生活科の内容は、①学校、家庭及び地域の生活に関する内容、②身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容、③自分自身の生活や成長に関する内容の3つに大きく階層分けすることができる。



以下、『解説』に沿って、説明する<sup>21)</sup>。

まず、第1階層は、内容(1)「学校と生活」、内容(2)「家庭と生活」、内容(3)「地域と生活」があり、児童が生活する所にまつわる内容である。

次に、第2の階層は、内容(4)「公共物や公共施設の利用」、内容(5)「季節の変化と生活」、内容(6)「自然や物を使った遊び」、内容(7)「動植物の飼育・栽培」、内容(8)「生活や出来事の伝え合い」の5つである。この階層の特徴は、人や社会、自然と活動を通して行われる内容が多い点、また中学年以降の社会科・理科を思わせる内容構成である点が考えられる。

第3階層は、(9)「自分の成長」であり、自分自身の生活や成長に関する内容となっている。解説では第3階層について、「内容(1)～(8)の全ての内容との関連が生まれる階層として捉えていく。したがって、内容(9)は、一つの内容だけで独立した単元の構成も考えられるし、他の全ての内容と関連させて単元を構成することも考えられる。」と論じられている。また、「まとまりに上下関係があるわけではなく、また、内容の大きなまとまり同士が分断されているものでもない。また、学習の順序性を規定しているものでもない。」との記述から分かるように、生活科は個別の内容だけでなく、全体を見通して、単元構成や内容構成を行なっていくことが求められている。

## V. 食（給食）を取り上げた生活科授業の類型化と特質

本章では、食（給食）を取り上げた生活科授業実践として一般的によく見られる類型を示す。

### タイプ1 給食を作ってくれている方への感謝の気持ちや態度を育てる授業

このタイプの授業は、給食を作ってくれている方への感謝の気持ちや態度を育てる授業である。給食に携わる人の話を聞いたり仕事の様子を知ったりすることで給食に関心をもち、学校生活を送れるのはたくさんの人の支えがあるからであるということを考えられるようにしている。また、栄養面から給食を残さず食べようとする気持ちも同時に育てようとしている。

### タイプ2 給食を作る人々や仕組みへの関心を高める授業

このタイプの授業は、給食を作る人々や仕組みへの関心を高めるものである。具体的には、1年生に教えるために給食室を探検したり、調理員に話を聞いてみたりし、発見したことや分かったことをカードにまとめるといった内容である。

### タイプ3 安全・安心を保障する給食の仕組みへの関心を高める授業

このタイプの授業は、安全・安心を保障する給食の仕組みへの関心を高めるものである。はじめに、給食室で何を作っているのか理解させ、その上で実際の作業の様子を知るために給食室の探検を行う。授業を通して、給食の機械器具や調理作業について理解することで給食への興味・関心を高め、給食を作る調理員の努力や苦勞、給食の安全・安心を保障する給食の仕組みへの関心を高めようとするものである。

### タイプ4 食への関心を高め、楽しむ授業

このタイプの授業は、食への関心を高め、楽しむ授業である。学校の周りの動植物の様子を観察したり、自然を使って遊んだりすることを通して、季節の変化や良さを知ることができるようになることを目標にしている。また、季節

の食べ物に関心をもち、旬の食材にどのようなものがあるか考えを深め、学んだことを発表することで自己の成長を感じられるようにするという内容である。  
タイプ5 人にとって食とは何かを考えさせる授業

このタイプの授業は、人にとって食とは何かを考えさせる授業である。授業では、食べることの役割と大切さについて触れた上で、食べ物を食べる意味(①自身の成長のため、②生きるため)を考えられるようになることを目標とするものである。また、食べる意味を理解し食事をすることができるようになることを目指した授業である。

食育プログラムの例として5つの授業を取り上げながら説明してきた。授業内容に関しては、様々な方面から食について考えるプログラムが生活科で行われていることが明らかになった。それは、生活科が目指す自分と他者、自分と物との関係や繋がり、そして自己の成長という広い教科目標に関わっていると考えられる。

授業を個別に見て行くと、自分と他者に関する内容を取り入れた授業はタイプ1と2、自分と物との関係や繋がりに関する内容を取り入れた授業はタイプ3と4、自己の成長に関する内容を取り入れた授業はタイプ5とおおよそ分類することができる。どこかに偏るのではなく、食という、生活の基盤となる分野だからこそ、児童の実態や目指す姿にあわせて、多様な生活科の食育プログラムが提案されているのだろう。また、生活科という教科がスタートカリキュラムとしての位置付けを果たし、幼児期までの学びを小学校での学習へと繋ぐ存在になり得ているということ、また、カリキュラムマネジメントの視点から生活科等を中心とした食育が増えつつあるということの意味しているのではない。

生活科単独で実施するのではなく他の教科等と連携して行う授業もある。これは、学習指導要領において学級活動や各教科、道徳、総合的な学習の時間など様々な教科等に関連させるという教科横断的な学習が目指されているからである。また、食育の年間指導計画を教科等との構造図で示すこともある。このように教科横断的な学習をするだけでなく、年間計画として学年全体、そして小学校という段階で目指す食育の全体図を学校として定めていくことも必要であろう。

## VI 給食を通して人々や社会との関わりを捉えさせる生活科授業の開発

開発した単元は、小学校第1学年または第2学年で実施することを想定しており、給食を通して人々や社会とのかかわりを捉えさせようとするものである。学習計画は、表1に示した。

単元の目標は、下記の通りである。

- ・給食について知りたいことを進んで質問したり、友達と話したりする活動を通して、自分と給食に関わる人や社会との関係、自分の成長との関係に気づき、たんけんブックや壁新聞にまとめて発表することができる。(思考・判断・表現)

第1時では、給食が自分たちの元に届くまでに、どのような人や物が関わり作られているのかについて気づかせる。さらに、給食についてもっと知りたいと思ったことをたんけんブックに書かせる。第2・3時は、給食室探検に出かけ実際に給食を作っている様子を見学する。調理員から調理にかかる時間や作る際に使っている道具について話を聞いたうえで、調理員がどのような思いで給食を作っているのかについて捉えさせる。そのために、グループごとに考えた質問を調理員に聞く。

第4時では、栄養教諭からどのように献立が考えられているのかについて聞く。そして、クラスの残飯量を知った上で、食べ残しを減らすために、自分にできる事を考えさせる。第5・6時では、学習したことをグループごとに壁新聞にまとめさせる。壁新聞を作る上で、どのような点に気がついた方がよいかについて考えさせる。第7時では、本単元でお世話になった調理員や栄養教諭を招いて、グループごとに作成した壁新聞の発表を行う。

表1 単元「わたしときゅうしょく」（全7時間）

単元の目標	○ 給食について知りたいことを進んで質問したり、友達と話したりする活動を通して、自分と給食に関わる人や物との関係、自分の成長との関係に気づき、たんけんブックや壁新聞にまとめて発表することができる。(思考・判断・表現)		
時	主な学習内容	評価規準	教師外評価
第1時	・給食が自分たちの元に届くまでに、どのような人や物が関わり作られているのかについて知る。	・給食について知りたいことを絵や文章を用いて、たんけんブックにまとめている。	無
	・給食についてもっと知りたいと思ったことをたんけんブックに書く。	・自分の考えた質問を友達に紹介している。	無
第2・3時	・給食室探検に出かけ実際に給食を作っている様子を見学する。	・自分たちの考えた質問を調理員さんに聞くことができる。	無
	・調理員から調理にかかる時間や作る際に使っている道具について話を聞く。 ・調理員がどのような思いで給食を作っているのかについて知る。 ・グループごとに考えた質問	・給食室探検をして分かった事を絵や文章を用いて、たんけんブックにまとめている。	無

	を調理員に聞く。		
第4時	<ul style="list-style-type: none"> <li>・栄養教諭からどのように献立が考えられているのかについて聞く。</li> <li>・クラスの残飯量を知った上で、自分にできる事を考える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・給食と自分の成長との関係を絵や文章を用いて、たんけんブックにまとめている。</li> </ul>	無
		<ul style="list-style-type: none"> <li>・これまでの自分の食事について振り返り、決めた目標に向けて取り組んでいる。</li> </ul>	児童自身による自己評価
第5・6時	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習したことをグループごとに壁新聞にまとめる。</li> <li>・壁新聞を作る上で、どのような点に気がついた方がよいかについて考える。</li> <li>・次の発表会に向けて発表練習を行う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・壁新聞作りで工夫した事をたんけんブックに文章でまとめるとともに、壁新聞からもその工夫が見受けられる。</li> </ul>	無
		<ul style="list-style-type: none"> <li>・評価シートを用いて発表会に向けた練習を行っている。</li> </ul>	児童相互の評価・保護者等、学習をサポートする人
第7時	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本単元でお世話になった調理員や栄養教諭を招いて、グループごとに作成した壁新聞の発表を行う。</li> <li>・本単元のまとめと振り返りを行う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・発表を聞く人が分かりやすいような壁新聞・発表内容になっている。</li> </ul>	調理員 栄養教諭 児童相互の評価
		<ul style="list-style-type: none"> <li>・各グループの壁新聞と発表について評価シートを用いてまとめている。</li> </ul>	無
		<ul style="list-style-type: none"> <li>・本単元を通して気づいた、自分と給食に関わる人や物との関係、自分の成長との関係について、たんけんブックにまとめている。</li> </ul>	無

(山田作成)

生活科と社会科を，社会認識を軸として接続させる場合，生活科の給食の単元と，社会科の地域学習の接続の仕方を示したのが次の表2である。例えば，生活科において，給食が自分たちの元に届くまでに，どのような人や物が関わり作られているのかについて知ることは，社会科の，給食は地域で作られた食材や地域のスーパーマーケットからの調達によって作られている事を知る学習へ接続する。この時，視点は，自分と人や物との関係から，自分や地域の暮らしを維持するために働く地域の人へと変化する。

また，給食室探検に出かけ実際に給食を作っている様子を見学する生活科の学習は，スーパーマーケットの仕事を知ったり，農家の仕事を知ったりする社会科の学習に接続する。この際，視点は身近な人や場所との関わりから，地域の生産や販売の仕事への理解へと変換する。

このように，生活科を社会科と接続することで，社会認識の基盤形成という生活科の目標を意識した気づきの質を高める授業を構想することができるのである。

表2 社会認識を軸とした社会科と生活科の接続

学習内容から見る生活科から社会科への接続		生活科から社会科への視点の変化
生活科 単元「わたしときゅうしよく」	社会科 単元「わたしのまちではたらく人々」	
<ul style="list-style-type: none"> <li>給食が自分たちの元に届くまでに，どのような人や物が関わり作られているのかについて知る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>給食は地域で作られた食材や地域のスーパーマーケットからの調達によって作られている事を知る。</li> </ul>	自分と人や物との関係 ↓ 自分や地域の暮らしを維持するために働く地域の人
<ul style="list-style-type: none"> <li>給食室探検に出かけ実際に給食を作っている様子を見学する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>スーパーマーケットの仕事を知る。</li> <li>農家の仕事を知る。</li> </ul>	身近な人や場所との関わり ↓ 地域の生産や販売の仕事への理解
<ul style="list-style-type: none"> <li>栄養教諭からどのように献立が考えられているのかについて聞く。</li> <li>クラスの残飯量を知った上で，自分にできる事を考える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>スーパーマーケットや給食で出る食品の廃棄量を知る。</li> <li>食品ロスが地域で問題になっている事を知り，地域のために自分たちにできる事が考える。</li> <li>食品ロスについて，聞</li> </ul>	自分の健康や成長と いった自分中心の思考 ↓ 地域の一員として， 地域の問題を解決しようとする思考 調査データを用いた 地域の現状に即した

	き取り調査をしたり資料を収集して調べたりする。	提案作り
<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習したことをグループごとに壁新聞にまとめる。</li> <li>・壁新聞を作る上で、どのような点に気がついた方がよいかについて考える。</li> <li>・次回の発表会に向けて発表練習を行う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループごとに決めた方法で、学習した内容をまとめ、発表準備をする。</li> </ul>	<p>文章や絵などを用いたまとめづくり</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>文章や絵のほか、地図や図表を活用したまとめづくり</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・本単元でお世話になった調理員や栄養教諭を招いて、グループごとに作成した壁新聞の発表を行う。</li> <li>・本単元のまとめと振り返りを行う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本単元でお世話になった方を招いて発表を行う。</li> <li>・地域の一員として考えた提案を行政などに対して紹介し、討論を行う。</li> <li>・本単元のまとめと振り返りを行う。</li> </ul>	<p>お世話になった人に分かったことや感謝の気持ちを伝える</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>分かったことや感謝の気持ちを伝えるほか、提案を紹介し、地域の一員という感覚を養う</p>

(山田作成)

## Ⅶ. おわりに

本研究では、社会認識の基盤形成を目指した生活科のあり方を、学習指導要領や先行研究の考察をふまえて明らかにした。第Ⅱ章では、平成29年改訂の小学校学習指導要領において、生活科がどのように改善されたかを考察した。第Ⅲ章では、近年報告された生活科の授業研究の成果をふまえて、学びの質の向上が生活科においてどのように図られてきたかを明らかにした。第Ⅳ章では、生活科の内容構成について、学習指導要領に基づいて検討した。そして、第Ⅴ章では、食（給食）を取り上げた生活科授業を類型化し、分析したうえで特質を明らかにした。以上の考察をふまえて、第Ⅵ章において、開発した給食を通して人々や社会との関わりを捉えさせる生活科授業を提示し、社会科との接続をどのように図ろうとしたかを明らかにした。

生活科においても、活動や体験だけではなく、学習の質が向上するためには、中学年の教科の学習を前倒しすることなく、適切に接続するように授業構成を行うことが必要である。本研究で示した学習計画は実践を経ていないが、今後実践を行い、児童の反応をふまえてさらに改善する必要がある。

(本研究は、山田と桑原が共同で立案・実施したものである。本稿については、第Ⅳ～Ⅵ章を山田が執筆し、単元開発も山田が行った。第Ⅰ～Ⅲ章及び第Ⅶ章を桑原が執筆するとともに、最後に、桑原が全体の調整を行った。)

註

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 生活編』東洋館出版社，2018 年，pp. 2 - 3.
- 2) 同上，p. 3.
- 3) 同上，p. 6.
- 4) 同上，pp. 6 - 7.
- 5) 藤上真弓「教育原理と実践をつなぐ初等科生活の在り方～小学校第 2 学年の「栽培活動」において～」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第 46 号，2018 年，pp. 147-156.  
藤上真弓「理論を実践につなぐ初等科生活のあり方Ⅱ 気づきの質を高める生活科の授業」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第 47 号，2019 年，pp. 1 - 10.
- 6) 藤上前掲論文（2019），pp. 8 - 9.
- 7) 峯岸由治「自己認識の形成を図る生活科授業実践の動向：自己の身体や成長を対象とした授業実践を手がかりに」『教育学論究』第 11 号，関西学院大学教育学会，2019 年，pp. 129-142.
- 8) 同上，p. 140.
- 9) 同上，p. 140.
- 10) 岡崎誠司「「深い学び」を実現する生活科の授業構成—第 1 学年単元「あきのたからものであそぼう」の場合—」『富山大学人間発達科学部紀要』第 15 巻第 1 号，2020 年，pp. 33-40.
- 11) 同上，p. 34.
- 12) 同上，p. 34.
- 13) 同上，pp. 38-39.
- 14) 同上，p. 38.
- 15) 同上，p. 39.
- 16) 文部科学省前掲書，pp. 23-24.
- 17) 同上，p. 24.
- 18) 同上，p. 24.
- 19) 同上，p. 24.
- 20) 同上，p. 26.
- 21) 同上，p. 26.

---

Development of a Life and Environment Studies Teaching Plan Aimed at Forming the Foundation of Social Cognition

A Case Study of the Development of a Food Education Program that Encourages Students to Understand Their Relationships with People



YAMADA Nagisa\*1 KUWABARA Toshinori\*2

This study proposes a principle for constructing a life science class aimed at forming the foundation of social awareness, focusing on how to make students understand their relationships with the people around them. Specifically, through the development of a dietary education program that focuses on school lunches, we aim to gradually expand the scope of children's social awareness by shifting their perspective from direct relationships with people to recognition of indirect relationships, and to form the basis for scientific social awareness that will be the goal of social studies in the middle grades and beyond. By taking up school lunches, an event that is of great interest to students in their school life, and expanding the scope of the subject to include not only those who can be directly related to them, such as cooks, but also those who are only indirectly related to them, such as farmers, we propose a class that allows students to acquire the perspective to form the basis of scientific social awareness. We will propose a lesson that enables students to acquire a viewpoint to form the basis of scientific social awareness.

Keywords: life science, social awareness, nutrition education, people's relationship

\*1 Graduate School of Humanities and Social Sciences, Okayama University

\*2 Graduate School of Education, Okayama University

\*2 Author Affiliations (including Co-authors)

【原 著】

リアルタイムオンライン講義の受講効率の検証と課題  
—YouTube Live + OBS Studio とGoogle Classroom の活用—

山川 純次 高旗 浩志

An Investigation on “Ae” of Real-time Online Lecture at the Okayama university  
- Using the YouTube Live + OBS Studio and Google Classroom Web Applications -

YAMAKAWA Junji, TAKAHATA Hiroshi

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## リアルタイムオンライン講義の受講効率の検証と課題

-YouTube Live + OBS Studio と Google Classroom の活用-

山川 純次※1 高旗 浩志※2

岡山大学でリアルタイムオンライン講義を実施した。使用したオンラインシステムは YouTube Live と Google Classroom の Web アプリケーションを使用して作成者が新たに構築した。このシステムは、講義ビデオアーカイブを提供することも可能であった。システムの構築費と運用費はかなり低くなる可能性がある。LMS は、講義ビデオの配信に加えて、学生とのコミュニケーションを合理化するために用いた。ビデオ配信システムまたは LMS の障害が原因でオンライン講義が停止することはなかった。このシステムにより講師は講義室の設備や講義の時間割の制約から解放され、マルチメディア教材やバーチャル教材の使用が容易になった。また学生の受講効率は従来の講義形式に対して約 2.9 倍に向上したと考えられる。授業の構成や内容の質的問題の検証、授業内容に対する生徒の理解の深化、生徒が習得した資質や能力の内容の検証は今後の課題である。

キーワード：オンライン講義, OBS Studio, YouTube Live, Google Classroom, 受講効率

※1 岡山大学学術研究院自然科学学域

※2 岡山大学教師教育開発センター

## I 緒言

2020 年度の開始と同時に SARS-CoV-2 いわゆる新型コロナウイルスが世界規模で流行し、本学においても感染拡大防止と学生の学習機会の確保を両立させるためにオンライン講義の実施が要請された。オンライン講義システムの構築にあたっては、1)システムが学生にとって扱いが容易であること、2)学生のインターネット回線容量を考慮したものであること、3)教員への導入負担が最小限であること等を考慮し、対面講義を構成する各要素を最大限に取り入れたリアルタイムオンライン講義を Web アプリケーションをベースに構築した。このシステムを利用して 1)受講者数約 40 名の専門科目、2)受講者数約 160 名の教職科目、3)受講者数約 30 名の Python プログラミング科目をオンライン講義で実施した。また大学講義のデジタル・トランスフォーメーション(DX)の実例、つまり 2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)(中教審第 211 号)における「Ⅲ. 個別事項 -8. 情報通信技術(ICT)を活用した教育の促進」の実施例となることを目指した。オンライン講義全体の評価は講義に関連した受講生のアンケートやオンライン講義動画の視聴統計情報を解析して評価した。この評価においてオンライン講義の受講効率についての指標を新たに提案した。本報告では、これらの教育実践について報告する。

## II 実践の方法

今回のオンライン講義の実践にあたり、対面講義を二つの要素、すなわち 1) 対面講義と 2) 学習マネジメントに分けた。その上で各要素のオンライン化を目指した。

まず対面講義を構成する各要素を最大限に実現するとともに学生の時間利用効率を増大させる講義動画の配信を目指した。このために 1) リアルタイムかつオンデマンドで講義動画を配信，2) 学生が所有する各種デバイス，すなわちスマートフォンから PC まで柔軟に対応できる配信を目指した。数種類のライブ動画配信システムを検討した中で今回の目的に適合したのが YouTube Live と OBS Studio によるシステムであった。

YouTube Live は、学生はもとより幅広い年代層で利用されている動画配信サイトである YouTube を使ったライブ配信システムであるため、高性能で安定した動画配信性能を講義動画の配信に利用することができると考えられた。また YouTube は視聴デバイスの性能やインターネット接続回線の容量に合わせて配信データ容量を調整することが可能であるため、回線容量が限られる学生の受講に適合できると考えられた。更に YouTube Live によるライブ配信動画は自動的に YouTube アカウントにアーカイブすることが可能であるためオンデマンド講義動画の配信にも直ちに対応可能であった。そして YouTube は Hard Disk Recorder 機能，すなわち「追いかけて再生」を装備しており、リアルタイム講義視聴中であっても聞き逃した部分を直ちに巻き戻して聞き直すことが可能であった。これらに加えて、講義動画を限定公開に設定すれば動画のアドレスを知る学生のみにアクセスを限定できる点も重要であると考えられた。以上の点から高等教育におけるリアルタイム講義動画の配信に適したシステムであると考えられた。

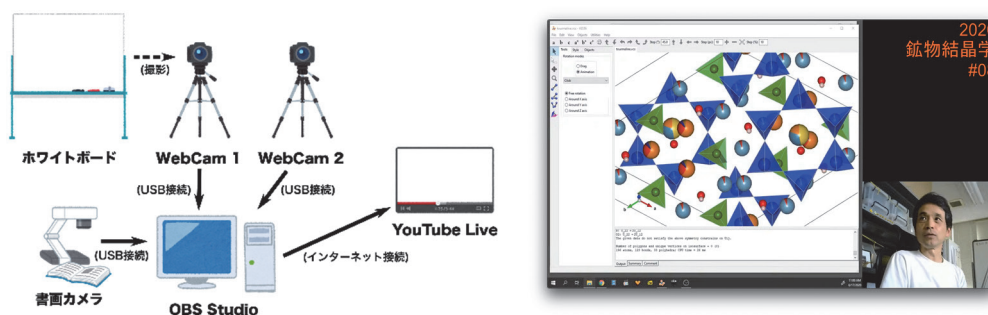


図 1. オンライン講義配信システムの構成と配信画面

OBS Studio は YouTube Live で配信する動画コンテンツを構成するためのアプリケーションである。このアプリケーションにより、1) 黒板やホワイトボード，2) 対面講義で利用しているプロジェクタの画面，3) 講師の映像や音声，4) 書画カメラからの映像等の講義要素を統合し、また状況に応じて切り替えながら YouTube Live に送信してオンライン講義の配信を行なうことができる。したがって OBS Studio を導入すれば対面講義を構成する要素を最大限に再現す

ることが可能であると考えられた。図1に今回オンライン講義配信システムの構成と配信画面の例を示す。

オンライン講義では講義動画の配信に加えて、講義資料の配布やレポートの課題と提出、学生同士のディスカッションや学生からの質問などをオンラインで実施する必要があった。こういった要素は学習支援システム(Learning Management System, LMS)によって実施することができる。山川(2019)ではLMSの一つとしてGoogle Classroomの優位性を指摘している。その理由は、1)マルチデバイスへの適合性が高い、2)WebアプリケーションであるためLMSの導入と管理のコストが不要であるため導入が容易、等である。また2018年頃から対面講義にGoogle Classroomを導入して教育効率の向上を探った経験(Google for Education, 2021)に基づいて検討を行なった。その結果、今回のシステム構築にあたり1)の点は学生にとって、2)の点は教員にとって有益であると考えられた。

最後に受講生を対象としたGoogle FormによるアンケートとYouTube Liveの視聴統計情報を解析し、このシステムの有効性を検討した。

今回、オンライン講義を実践した理学部開講科目は表1の通りである。鉱物結晶学1, 2は理学部地球科学科2年生向けの専門科目で30名前後が履修する。情報地質学は同学科3年生向けのプログラミング実習を含むため対面指導要素が強い講義である。基礎地球科学2bは全学開放科目であるため、他の講義に比べて理学部以外の学部からの履修生が多い科目である。

一方、オンライン講義を実践した教職教養科目も表1の通りである。本学の開放制教職課程は7学部(文・法・経・理・工・環理・農)と3研究科(社文研・自然科学・環境生命)から成る。受講者の8割は高校教諭一種免許状取得希望、残る2割が中学校と高校教諭一種免許状の取得希望者である。例年、1年次の受講者数は200名程度だが、教員免許状を取得して卒業・修了する者は約100名にとどまる。このうち年間30名~40名が教員採用試験を受験し、10~20名程度が二次試験を突破する。講師採用も含めると、例年20~40名程度を教師として本学から輩出している。いずれの科目も教員免許状取得の必修科目のため受講者が多く、コロナ禍以前は大講義室でのマスプロ授業であった。各科目の履修状況や講義実施状況を検討した結果、SARS-CoV-2の感染拡大を防止するため、2020年度は全てオンライン開講とした。

表1：本稿で取り上げる授業科目

担当者	科目名	学年	学期	単位	登録者数
山川	鉱物結晶学1	2年~	1学期	1	29
	鉱物結晶学2		2学期	1	34
	情報地質学	3年~	2学期	1	24
	基礎地球科学2b	1年~	4学期	1	158
高旗	特別活動論	1年~	1学期	1	184
	総合的な学習の時間の指導法D		2学期	1	199
	教育の制度と社会DI	2年~	3学期	1	135
	教育の制度と社会DII		4学期	1	127

### III 結果と議論

#### 1 鉱物結晶学1(1学期)と鉱物結晶学2(2学期)

鉱物結晶学は地球科学における鉱物の諸性質を結晶学の側面から理解するための知識を講義する科目である。SARS-CoV-2の流行以前に行われていた対面講

義においても、学生の理解や講義ノートの取りやすさを考慮して板書を基本とした講義を行い、さらに鉱物標本の回覧や Web ベースのバーチャル結晶構造(山川, 2013)の提示、鉱物の鑑定に関連した動画の上映などを行なってきた。今回は、これらの講義要素を全てオンライン講義化した。これにより受講生は「密」状態の講義室で SARS-CoV-2 感染の危険に晒されることなく、対面講義と同等の講義を受講できたと受講感想に記載していた。

SARS-CoV-2 の感染拡大防止を目的としたオンライン講義は基本的に一人で受講するため、受講生は孤独感や非実在性を感じる傾向が強いことが報告されている(文科省, 2021)。これを緩和することを目的としてオンラン講義中に Google Classroom の「質問」機能を利用して細かに理解度に関する簡単な質問を行なった。それらの質問に対する履修生の回答状況をリアルタイムに示す棒グラフを講義動画として配信したが、これは予想外の効果をもたらした。受講感想には「授業では度々質問を投げかけてくれるので自分が理解していることを伝えられるだけではなく、他の学生の状況も確認することができました」という記載が多数見られ、孤独感の緩和に寄与した様子が窺えた。図 2 に鉱物標本の配信例と講義中の質問集計画面の配信例を示す。

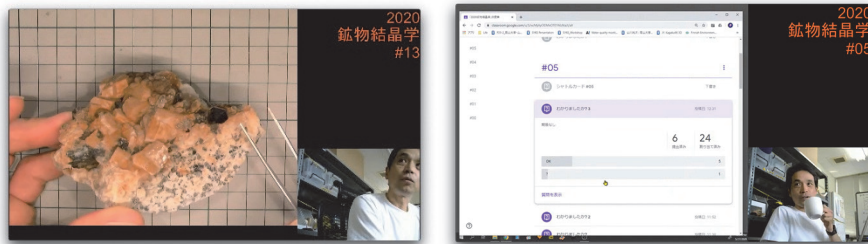


図 2. 鉱物標本の配信と講義中の質問集計画面の配信

同様の感想がオンライン講義動画画面の構成要素に関する記載された。講義動画には板書画面や講義スライド画面に加えて講師の様子を示すワイプ画面を小さく表示した。受講感想には「板書内容の説明を聞いているときはワイプ画面に写る講師の表情を見ていた。それが講師の実在性を担保した」との記載が見られた。つまり講義動画配信画面の構成次第でオンライン講義でも受講生の孤独感や非現実感を緩和できる可能性があると考えられた。

これらの経験は直ちに他のオンライン講義にフィードバックされた。

## 2 情報地質学 (2 学期)

この科目は地球科学における地理情報や地球科学的情報を処理する手法の習得とその実践を行うために提供している科目である。手法を実践するプログラミング言語には現代的な機能を備え、ライブラリが豊富であるため広く普及している Python を採用している。プログラミング教育は SARS-CoV-2 流行に伴う高い活動制限レベルであっても BCS(業務継続戦略)の承認の下で対面教育によって行われるケースが大部分である。しかしこの科目は YouTube Live+OBS

Studio によるオンライン講義システムに加えて Python の Web アプリケーション型統合開発環境である Google Colaboratory(Google Colab)を採用して全てオンラインで講義を行なった。

この科目はプログラミング科目のオンライン講義においてオンデマンドで講義動画を提供したケースになったが、学生の受講感想には「繰り返し見ることができて理解が深まった」という意見が多数見られた。そのためプログラミング実習系の科目に関してはオンデマンド講義動画の提供を併用したオンライン講義は対面講義より優れた点が有ると考えられた。

### 3 基礎地球科学 2 b (4 学期)

この科目は理学部の 1 年生で地球科学科以外に所属する学生に対して地球科学の基本的な考え方を講義する科目であるため教材の提供は鉱物結晶学 1, 2 と同様である。

この科目は全学の複数の学部に対して開講されているため、対面講義では講義に関わる様々なアナウンスやレポートの収集を、いわゆる学務単位を横断して行う必要があり処理が困難であった。しかし、それらを今回のオンライン講義化に際して導入した LMS に一元化した結果、それらの処理に掛かる時間が大幅に短縮される効果を上げた。

また YouTube Live をオンライン講義動画の配信メディアに採用したので、動画配信に際して講義内容に関連した適切なキーワードの設定を行えば、YouTube の「リコメンド動画欄」に講義内容と関連した動画がリストアップされる。そのため一部の学生は講義動画の視聴が終わった後も関連動画を次々に視聴して理解を深めたことを受講感想に記載していた。これはオンライン講義が学生の動画を使った学修の起点として機能しており、知識を深める機会の提供になったと考えられた。

### 4 特別活動論(1 学期)と総合的な学習の時間の指導法 D (2 学期)

いずれも 1 年生以上の教職教養科目である。1 学期の特別活動論では、当初、講義資料の配布と配信 URL の周知を Moodle で行った。しかし Moodle のトップページから当該科目に辿り着くまでの関所が煩瑣に存在すること、同一の講義でありながら、科目名称、科目の枝番号と履修コードが異なる複数の旧カリ科目を統合して運用しなければならないこと、メニューが複雑で階層が深く、使いこなすには相当の専門知識が必要であり、かつ習熟を要する等の困難があった。そのため情報統括センターから大学 Gmail を取得し、特別活動論の第 4 講から Google Classroom を LMS として用いることとした。

オンラインで行うにあたり、対面授業の単純な再現をしないことに留意した。対面の場合、発問し指名し回答を得てこれを評価・解説することで一定の双方向性を担保できる。また折々に課題を与え近隣の数名と簡単なグループ討議をさせることもできる。課題によってはジグソー学習法を用い、大教室でも小集団学習を取り入れることもできる。これらの指導方略は実際の学校現場での教

科指導や特別活動，総合的な学習の時間等に用いられており，体験的にその習熟をねらう意図もあった。またそれ以上に，学部の垣根を越えて教職課程に集い，教師をめざす学生たちの学習集団を新入生の時点から築いておきたいという「隠れたカリキュラム」もあった。しかし YouTube Live の場合，双方向性を担保しうるツールは唯一チャット欄であり，グループ討議など望むべくもない。従って，対面授業以上に知識伝達型の一斉指導にならざるを得なかった。

もちろん，知識伝達型の一斉指導が全て悪いわけではない。能動的な聴講を促し，自ら理解を深めさせる工夫が必要であった。そのため，「特別活動論」，「総合的な学習の時間の指導法D」とともに，第1講でオリエンテーションに十分な時間をかけた。シラバスに沿って講義の目的と各講の概要を説明し，教科書や資料の入手方法を丁寧に解説した。県外の自宅から聴講する学生がいたため，本学生協による配送システムを有効に活用した。また成績評価の方針と評価規準・基準を示し，講義終了時のゴールイメージ（「特別活動」と「総合的な学習の時間」という教育課程の目標・内容・方法を説明できるようになる）を明示した。

両科目では，学期末試験で課題レポートを作成させること，その課題は事前に予告し，かつレポートには字数制限があることを初回に周知した。また，課題レポート作成のためには，毎講終了後に提出させるコメントシートを充実させることが有効であることも伝えた。毎講の学習内容を自分なりに整理するとともに，得られた知見と疑問に残ったこととを整理して記述するよう求めた。コメントシートの記述と提出には Google Classroom の「質問」機能を用いた。

コメントシートは「特別活動論」と「総合的な学習の時間の指導法D」では提出を義務化せず，学生の任意とした。つまり，成績評価に際して「出席点」という枠を設定しなかった。中教審による課程認定上も授業は「全出席」が前提であり，「出席点」という概念が存在しないからである。その代わり，個々のコメントに対して授業者から返信を行うこととした。その作業は膨大であったが，短文でも授業者から受講者にフィードバックを行うことで，学習意欲を喚起するよう努めた。学生の短文のコメントには，視点を与えて長文が記述できるよう促した。添削に近いフィードバックや，逆に学生の真意を問うフィードバックも行い，「対話」となることを心がけた。

両科目の受講生はほぼ同一である。2学期末に Google Form を用いて「オンライン授業の視聴アプリに関する調査」を行った。図3は「他の授業も含めて，オンライン授業で用いたことのあるツール」の回答結果を示している。これによると Zoom, Microsoft Teams, Microsoft Stream については，138名の回答者中，いずれも100名を超える者が「使ったことがある」と回答した。その一方で「最も快適に視聴できたツール」を訊ねたところ，図4に示すとおり72.5%の者が本講義の YouTube Live だと答えた。その理由を自由記述の内容を踏まえて整理すると，「圧倒的な画質と音質の良さ」を挙げる者が多かった。また「チャットで質問できる双方向性」，「リアルタイムとアーカイブ視聴の両方が可能であること」，「アーカイブ視聴の場合，繰り返し再生や再生速度の操作ができ



ること」といった意見があった。

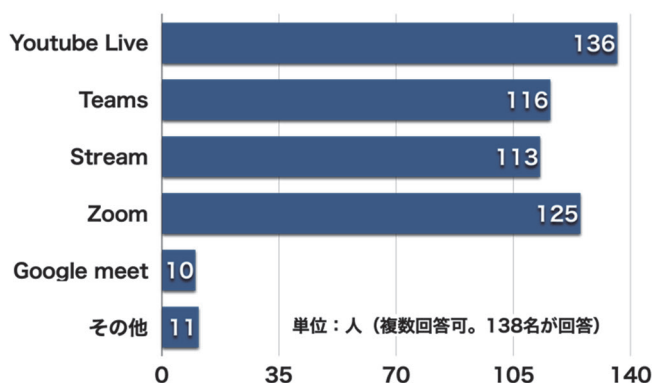


図3：オンラインで使用したことがあるツール

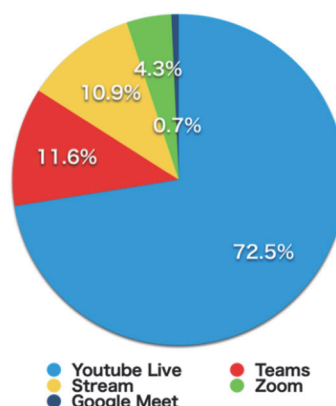


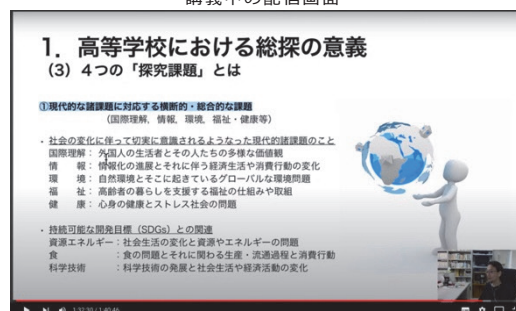
図4：最も快適に視聴できたツール

なお、両科目の受講者数と単位認定者数、動画視聴回数とコメント数を下表に示した。視聴回数は1回あたりの視聴時間を厳密に示すものではないが、繰り返し視聴や、Wi-Fi環境が快適な時間帯を選んでの断続的な視聴をしている様子が自由記述から伺えた。いっぽう、コメント数は回を追うごとに如実に減少した。これはコメント提出が出席点として成績評価に反映されず、また義務化もしていなかったため、特に学期末は他の科目の課題に取り組むことを学生が優先したためではないかと推察される。

表2：授業ごとの視聴回数とコメント数

登録者数 →認定者数	特別活動論		総合的な学習の時間の指導法D	
	184名→180名		198名→184名	
	視聴回数	コメント数	視聴回数	コメント数
第1講	588	—	406	154
第2講	433	—	391	148
第3講	379	—	334	142
第4講	435	163	323	137
第5講	365	157	325	130
第6講	323	146	335	117
第7講	317	132	363	101

講義中の配信画面



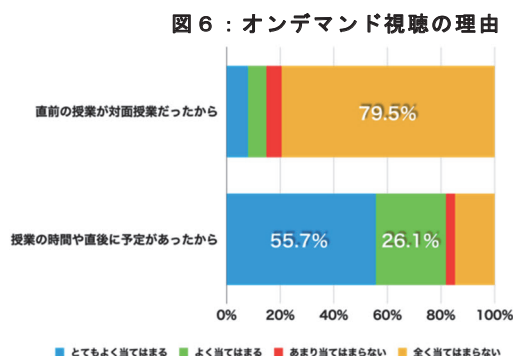
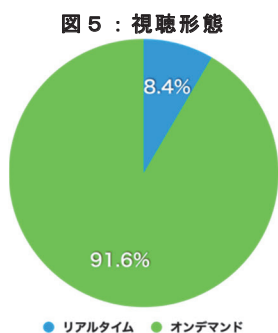
## 5 教育の制度と社会D I (3学期)と教育の制度と社会D II (4学期)

2年生以上対象の教職教養科目であり通常は大講義室でのマスプロ授業である。3・4学期に2科目続けて履修することを求めており、受講者もほぼ同一である。先の「特別活動論」や「総合的な学習の時間の指導法D」と同じく、全講をYouTube Live+OBS Studioによる配信で行った。以下、4学期末にGoogle Formを用いて実施した受講者調査の結果を示す。

まず、1・2学期の「特別活動論」と「総合的な学習の時間の指導法D」と最も大きく異なるのは、リアルタイム聴講よりもアーカイブ視聴が圧倒的多数を占めたことである。「特別活動論」と「総合的な学習の時間の指導法D」の受講生はほぼ1年生であったことや、全学として対面授業が中止されていたこともあり、大半の学生はリアルタイム聴講であった。これに対して「教育の制度と社会D I・D II」は、図5に示すとおり、実に91.6%がオンデマンド視聴であった。図6にはその理由を示している。「直前の授業が対面授業だったから」

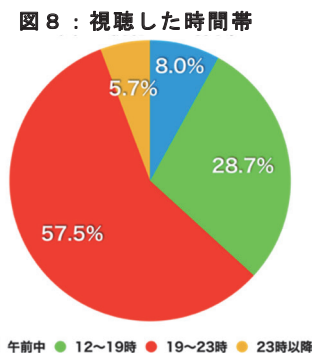
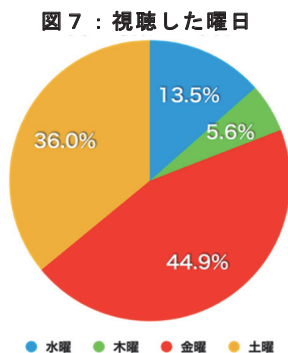
という理由は極めて少数であり、むしろ「全く当てはまらない」と答える者が79.5%であった。そのいっぽうで「授業の時間や直後に予定があったから」と答える者は「とても良く当てはまる：55.7%」,「よく当てはまる：26.1%」であり、合わせて

81.8%にのぼる。大学生活に慣れた2年生以上が受講対象であり、かつYouTube Liveによる高音質・高画質による視聴



が可能であったため、時間の融通が利くアーカイブ視聴が多数を占めたと思われる。なお、自由記述では「Wi-Fiの調子が良いときに視聴するため」、「回線が混雑していない深夜や午前中に視聴した」「前の授業が対面授業のため、10分ほど遅れて視聴することが多く、追いかけ再生の形で視聴し、10分休憩の際に追いついてリアルタイム視聴した」といった意見も示された。

図7は視聴した曜日を訊ねた結果である。教育の制度と社会D I・D IIでは1・2学期とは異なり、後述する理由でコメントシートの提出を義務づけた。また次講までに授業者がコメント



を確認して採点し、返却する期間を確保するため、提出期限を毎週土曜日の23時とした。授業は水曜7・8限のため、学生は水～土曜のいずれかの曜日・時間帯で視聴することになる。図7によると金曜日が44.9%、土曜日が36.0%で、全体の約80%を占めていた。また図8に示すとおり、視聴した時間帯では19～23時の時間帯が最も多く57.5%であった。

図9はオンデマンド視聴した者を対象に、その視聴の実際を訊ねた。まず、「1)無理なく計画的に視聴でき、余裕をもってコメントシートを提出した」という設問への回答は「とてもよく当てはまる：26.4%」,「よく当てはまる：33.3%」であり、全体の約半数であった。また「2)コメントシートの提出期限に迫られて視聴することが多かった」という設問にも、「とてもよく当てはまる：14.8%」,「よく当てはまる：33.0%」と回答しており、これも全体の約半数であった。

一方、設問3)～6)は「オンデマンド視聴の利点」と一般に言われることを設問にしたものである。このうち、「3) オンデマンドの方が自分のペースで受講できて良かった」に対して「とてもよく当てはまる:72.7%」,「4) オンデマンドの方が繰り返し再生できて良かった」に対して「とてもよく当てはまる:71.6%」という回答であり、ここに「よく当てはまる」という回答を加えると、それぞれ90%を超えており、オンデマンド視聴に強い利点を感じていたことがわかる。また、「7) チャットでのやりとりができないのは不自由だった」については「あまり当てはまらない:52.3%」という回答であり、「全く当てはまらない:27.3%」を加えると、約80%の者がチャットの双方向性をさほど重視していなかった。なお、「8) できればリアルタイム配信を受講したかった」については評価が半々に分かれていた。

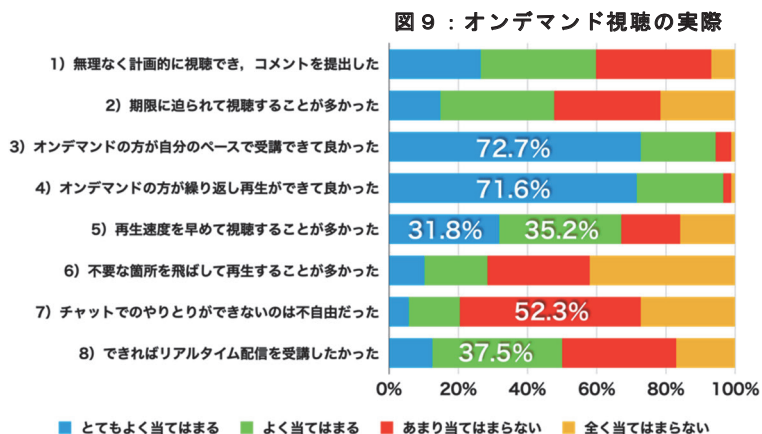


図10は「YouTube Liveによるリアルタイム配信+オンデマンド配信による視聴は快適でしたか?」という設問への回答である。「とても快適」が70.5%,「やや快適」が27.4%,「あまり快適ではなかった」が2.1%であり、全体的に極めて快適な視聴環境を保障できたと言って良い。

図10: Youtube Liveによる配信の快適さ

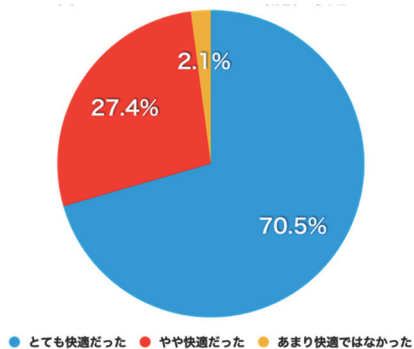
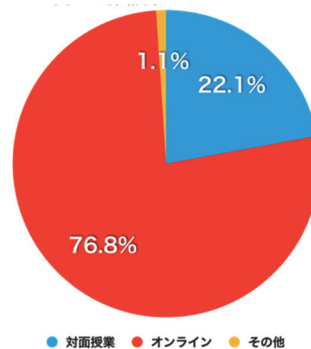


図11: 対面授業かオンラインか



いっぽう、図11は「コロナ禍でなければ、この授業は一般教養棟の階段教室(約150名が受講)での対面授業でした。この授業について、あなたは対面授業の方が良かったですか、それとも今回のようにYouTube Liveによるオンライン授業で良かったですか?」と訊ねた結果である。これによると「対面授業が良かった」と回答した者は22.1%にとどまり、「オンライン授業で良かった」と回答した者は76.8%にもものぼった。オンライン配信を支持する者が対面授業を支持する者よりも3倍以上多い結果となった。

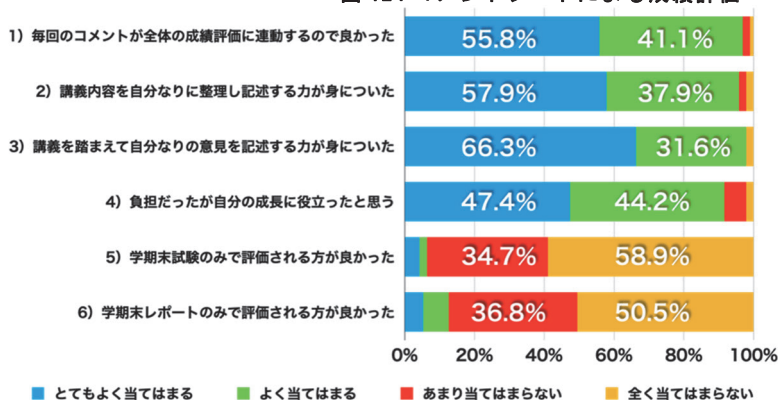
先述のとおり、「教育の制度と社会D I・D II」では、毎回講義終了後に400字以上～600字以内のコメントの提出を求め、これを成績評価の対象とした。学期末に試験や課題レポートを課すのではなく、毎講の授業内容を聞き取り、各自の理解を踏まえた論述を積み重ねることを求め、これを成績評価の対象として毎講採点し、その平均点を成績評価とすることとした。なお評価にあつ

ては授業の初回にルーブリックを明示し、毎週土曜日の 23 時を提出期限とした。Google Classroom の「質問」機能を活用し、授業者のみ閲覧できる限定公開とした。相互のコメントを参照し合うことでもたらされる学習効果も検討したが、多人数の授業の場合、他者のコメント本文を剽窃するケースが「特別活動論」や「総合的な学習の時間の指導法D」で散見されたため、今回は試行的に限定公開とした。

図 12 は、この方式による成績評価について意見聴取した結果である。まず「1) 毎回のコメントが全体の成績評価に連動するので良かった」については「とてもよく当てはまる：55.8%」, 「よく当てはまる：41.1%」であり、圧倒的に多くの者がこの成績評価の方式を好意的に捉えていたことが分かる。また「2) 講義内容を自分なりに整理し記述する力が身についた」, 「3) 講義を踏まえて自分なりの意見を記述する力が身についた」, 「4) 負担だったが自分の成長に役立ったと思う」といった設問については、いずれも「とてもよく当てはまる」と答えた者の比率が「よく当てはまる」と答えた者の比率よりも高く、かつ双方の比率を合わせると、いずれも 90% を超えていた。逆に「5) 学期末試験のみで評価される方が良かった」, 「6) 学期末レポートのみで評価される方が良かった」という設問については「全く当てはまらない」と回答する者は半数以上であり、かつ「あまり当てはまらない」と回答する者と合わせると「5)」が 93.6%, 「6)」が 87.3% であり、極めて否定的な回答であった。学生自身の自己評価である

が、双方向性を欠くオンライン聴講型の授業でありながら、この方式による成績評価は学習意欲を維持・喚起し、かつ学生自身に一定の手応えを実感させることに成功していたと推察できる。

図 12: コメントシートによる成績評価



なお、この成績評価の方式については次のような意見も寄せられている。

- ・ 1回1回で考えをまとめられるため、最後に1回テストを受けるよりも理解が深まる気がした。
- ・ 400~600字程度という短い文書でいかに自分の思いや考えを書くことが難しかったが、それだけ授業の内容をまとめることができとても良かった。
- ・ 自分の中で考えを深めて言語化できたので、テスト勉強よりも頭に残った。
- ・ モチベーションに繋がりとても良かったです。
- ・ 真剣に授業内容について考える機会となり、とても良かったと思います。
- ・ 文献を参照し丁寧に取組みれば取組みほど点数が伸びる仕組みがよかった。
- ・ 文字数が少なすぎたとは思いますが。仕組み自体はとても良かったです！

CCC マーケティングによる 2020 学生意識調査 (N=941) 「【生活者意識調査】2020 年度大学生の学びと環境」は大学のオンライン講義を受に関する改善要望の上位に 1) 授業は録画して公開してほしい (43.5%), 2) 提出課題に対するフィードバックがほしい (42.2%), 3) オンラインでも理解がしやすいように工夫してほしい (42.2%), 4) 単調な授業をやめてほしい等が上がったことを報告している。今回実践したオンライン講義は、これらの要望について既に応えていたため履修生の評価が高かったと思われる。

## 6 オンライン講義の受講効率 (Attendance efficiency, Ae)

今回のリアルタイムオンライン講義の実践において、履修生の学習効率を判断するために YouTube の視聴統計情報の分析を行なった。YouTube が提供する視聴統計情報には 1) 動画送信時間 2) 総視聴回数 3) 総再生時間がある。これに講義毎の履修登録者数と講義回数を併せ、オンライン講義の受講効率 (Attendance efficiency, Ae) を求めた。

まず (総視聴者数) ÷ (履修登録者数 × 講義回数) により再視聴率を求めた。再視聴率は一人の履修登録者が講義動画を何回視聴しているかを表す値である。今回のオンライン講義の再視聴率は 1.6 回から 2.5 回の間分布していた。これは講義を 1.6 回から 2.5 回復習していることに相当すると考えられた。また再視聴率は情報処理実習系のオンライン講義で特に高かった。また履修登録者一人当たりの視聴時間を (総視聴時間) ÷ (履修登録者数) で求めた。これは一人の履修登録者が講義動画を何時間視聴しているかを表す。この値は 6.94 時間から 11.23 時間の間分布していた。

次に (履修登録者一人当たりの視聴時間) ÷ (講義回数) により講義一回あたりの視聴時間を求めた。これは一人の履修登録者が講義一回あたり講義動画を何時間視聴しているかを表す。この値は 0.90 時間から 1.73 時間の間分布していた。そしてこの値を使って (履修登録者一人当たりの視聴時間) ÷ (講義動画時間) により講義動画時間に対して一人の履修登録者が講義動画を視聴した時間の割合を求めた。この値は 0.45 時間から 0.93 時間の間分布していた。これは「講義動画のうち必要な部分を選択して視聴しているため」であると考えられ、いわゆる「時短受講」を行っていたと考えられた。

最後に、高校生を対象としたアンケート調査 (資生堂, 2018) で示された (高校生の実質受講割合) が 0.878 であったことを参考に、今回実施したオンライン講義の実質受講割合である受講効率 (Attendance efficiency, Ae) を次の式

$$Ae = (\text{講義時間}) \times (\text{再視聴率}) \div (\text{履修登録者一人当たりの視聴時間})$$

を使って求めたところ 2.3 から 3.7 の間に分布していた。本報告で取り上げた講義に関する Ae およびそれに関連する値を表 3 に示す。

表3：本報告で取り上げた講義に関する Ae とそれに関連する値

科目名	登録者数	講義回数	動画時間	総視聴回数	総視聴時間	再視聴率	履修登録者一人あたりの視聴時間	一回あたりの視聴時間	講義時間に対する視聴時間の割合	受講効率 (Ae)
鉱物結晶学1	29	8	12.98	514	325.80	2.2	11.2	1.40	0.87	2.56
鉱物結晶学2	34	7	11.45	380	259.77	1.6	7.6	1.09	0.67	2.39
情報地質学	24	8	11.83	481	263.32	2.5	11.0	1.37	0.93	2.70
基礎地球科学2b	158	8	11.54	2,182	1295.35	1.7	8.2	1.02	0.71	2.43
特別活動論	184	4	8.00	1,445	1276.34	2.0	6.9	1.73	0.87	2.26
総合的な学習の時間の指導法D	199	7	14.00	2,479	1999.34	1.8	10.0	1.44	0.72	2.48
教育の制度と社会DI	135	8	16.00	2,264	1220.35	2.1	9.0	1.13	0.56	3.71
教育の制度と社会DII	127	8	16.00	1,689	917.79	1.7	7.2	0.90	0.45	3.68

Ae は通常講義では複数回のオンライン講義動画視聴において最初から最後まで講義動画を視聴した場合は1となる。Aeが1より大きくなるということは複数回の講義動画視聴において短縮視聴を行なったことを示す。つまり  $Ae > 1$  となったオンライン講義は高い時間利用効率で反復学習されたと考えられる。今回のオンライン講義に関する受講アンケートでは「オンライン講義の方が効率良く学修できた」という評価が多数見られたが、通常講義に比べて高い Ae は、これを裏付けていると考えられた。

#### IV 総論および課題

オンライン講義の成否を左右する最も基本的な要素は画質と音質である。内容理解のためにストレスの無い視聴環境を保障するうえで、この2つの要素は絶対に欠かせないものであろう。しかしこれは受信側の通信環境に大きく依存し、授業者側で対応できることには限界がある。その点で YouTube Live+OBS Studio による配信は、受信者側の環境に大きく依存せず、極めて高いクオリティを担保していたと言える。また、そもそも YouTube は学生にとって使い慣れたツールである。特にオンデマンド視聴の場合は、任意に再生速度を変えたり、気がかりなところを繰り返し確認したり、内容理解を補助するために字幕表示機能を活用したりするなど、自分に合う学び方を見つけ、実践することに適したツールだったと言えるのではないだろうか。

次に「リアルタイム聴講」か「オンデマンド視聴」かを問わず、オンライン配信での双方向性をどう担保するかという課題がある。即時的な双方向性は対面授業に及ばない。しかし、教職教養の4科目の実践を通して、次の2点で双方向性は保たれたと言える。まず①チャット欄を介した質疑応答である。YouTube Live+OBS Studio による配信では、どうしても授業者の講話に終始しがちである。しかしこれは階段教室でのマスプロ対面授業でも同様である。そこで20～30分、講話をしたら必ず2～5分程度のブレイクを入れ、講話の内容に係る質疑を受け付ける時間を設定した。この方法は対面授業の際にも実践していたが、オンラインの場合、近隣の学生と内容確認の話し合いができないという難点がある。この点でオンライン配信には決定的なハンデがある。チャット欄に質問を書き込むには、大学 Gmail アカウントでログインする必要がある、

そのため実名が表記されるため、学生によっては気後れして書き込めなかった者もいたと推測できる。またタイピングの遅い学生には書き込み自体を遠慮させてしまうこともあったようだ。

しかし、チャット欄を介したやりとりを共有することは、学生からも評価が高かった。喩えて言えば、「映像のあるラジオ番組」でパーソナリティがリスナーの質問に答える様子を見ているという実在性があり、それが好意的に捉えられたのではないだろうか。これはリアルタイムのやりとりに参加できないはずのオンデマンド視聴でも同様であった。たとえば「YouTube Live では気軽にチャットを送り質問をすることでみんなと授業を受けているという実感が湧き、対面式の授業を受けている時と何ら変わりのない授業になっており、自分とは違う気付きに触れることができ、そこから理解を深められている」、「意見交換・質問という点では、お互いの顔が見れなかったり音声も載せられなかったりすることは欠点ですが、受講人数が多いためチャット機能が使用できれば十分だと思います」と言ったコメントが寄せられている。

次に②「コメントシートを活用した双方向性」である。即時性は無いが、毎講のコメントに丁寧に向き合い、授業者からフィードバックを重ねることで、学生が自らの理解の仕方や文章表現を自己調整するよう促すことができた。100～200人近い学生を相手に全てのコメントにフィードバックすることは現実的には難しく、3・4学期の「教育の制度と社会D I・D II」ではコメントの採点のみによるフィードバックとなったが、その際、気がかりな言い回しや、誤解・理解不足の点がある学生には「返信」欄を用いて本人に伝え、さらに高い点を得るために何が必要かを、ループリックに基づいてヒントを与えたりした。「良い文章とするために何が必要か」をめぐって示唆を与えること、もしくは学生自身で考えるきっかけを与えることが、授業者に求められる「双方向性」の内訳であろう。

なお今回の分析はYouTube Live+OBS Studioによるオンライン配信の利点と課題を受講者調査から検討したものである。授業構成や内容の質的な問題、授業内容に対する学生の理解の深まりや、学生に身についた資質能力の内訳等は検証できていない。この点を課題として押さえておきたい。

## 参考・引用文献

資生堂 (2018) 高校生の居眠りに関する実態調査

<https://prt-times.jp/main/html/rd/p/000001268.000005794.html>

文部科学省 (2021) 新型コロナウイルス感染症の影響による学生等の学生生活に関する調査(結果)

[https://www.mext.go.jp/content/20210525-mxt\\_kouhou01-000004520\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210525-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf)

文部科学省 (2018) 2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)(中教審第211号)

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm)

山川純次 (2019) 教育 IT システムとしての Google classroom と Chromebook  
岡山大学教師教育開発センター紀要, 9, 1-12.

<http://doi.org/10.18926/CTED/56536>

山川純次 (2013) 理科教育における Web ベースの対話型 3 次元結晶構造教材  
岡山大学教師教育開発センター紀要, 3, 27-31.

<http://doi.org/10.18926/CTED/49484>

CCC マーケティング 「【生活者意識調査】2020 年度大学生の学びと環境」

<https://www.cccmk.co.jp/thinktanks/column->

19?fbclid=IwAR0htBLMFSow8lbnzHTjYl2gieQiVYtvesD9o4HJvP3KSR526yXrxJ0E7tY

Google for Education (2021) 世界各地の注目の事例: 岡山大学

[http://services.google.com/fh/files/misc/wp\\_okayama\\_1128.pdf](http://services.google.com/fh/files/misc/wp_okayama_1128.pdf)

---

An Investigation on “Ae” of Real-time Online Lecture at the Okayama university  
- Using the YouTube Live + OBS Studio and Google Classroom Web Applications -

YAMAKAWA Junji \*1, TAKAHATA Hiroshi \*2

(Abstracts) Real-time online lecture were held at the Okayama University. The online system that used were constructed newly by the authors using the YouTube Live and Google classroom Web applications. This system could also provide a lecture video archive. The construction cost and operating cost of the system could be quite low. In addition to delivering lecture videos, the LMS was using for streamline communication with students. Lectures were never stopped due to a failure in the video delivery system or the LMS. The system freed the lecturer from the restrictions of lecture room facilities and lecture timetables, made it easier to use multimedia teaching materials and virtual teaching materials. It was also thought that the student's attendance efficiency was improved to about 2.9 times that of legacy lecture style. Verification of the qualitative problems of the lesson structure and contents, the deepening of students' understanding of the lesson contents, and the breakdown of the qualifications and abilities acquired by the students are future tasks.

Keywords: Online Lecture, OBS Studio, YouTube Live, Google classroom, Attendance efficiency

※1 Academic Field of Natural Science and Technology, Okayama University

※2 Center for Teacher Education and Development, Okayama University



【原 著】

日本における病弱教育の発展経緯とその背景  
—養護学校教育義務制の実施をめぐる動向を中心に—

劉 文浩 吉利 宗久

Historical Study on the Development Process of the Education for Students  
with Health Impairments in Japan:  
Focusing on the Trend of Compulsory Education in Special Schools

LIU Wenhao, YOSHITOSHI Munehisa

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## 日本における病弱教育の発展経緯とその背景

### —養護学校教育義務制の実施をめぐる動向を中心に—

劉 文浩※1 吉利 宗久※2

結核予防を目的として発生した病弱教育の取り組みは、第二次世界大戦の影響により衰退しつつあった。戦後、新たな教育制度の改革により、病弱教育のための養護学校や特殊学級の数も増加傾向を示した。とくに、1979年の養護学校義務教育制により、病弱教育の制度的基盤が確立することになるが、その過程では福祉施設や訪問教育を含む多様な教育の場が展開された。しかし、義務制に至るまでの病弱教育の発展の経緯には、様々な課題の解決が必要であった。義務教育制度の導入はもちろんのこと、養護学校の対象としての病弱児の法的位置づけが遅れた要因として、主に国や地方公共団体の財政上の問題があった。加えて、病弱教育のための学校・学級の具体的な仕組みづくり、対象となる児童生徒の障害の程度、教師の専門性、指導方針・方法が確立されてこなかったことも影響したことが明らかになった。

キーワード：病弱教育，養護学校教育義務制，発展経緯

※1 上海欧巧食品株式会社（岡山大学大学院教育学研究科修了生）

※2 岡山大学学術研究院教育学域

### I 問題と目的

1904（明治37）年、世界初の開窓学校（open-air school）が、ドイツのベルリン近郊のシャルロッテンブルクの森林において授業を開始した。この学校は、バルトシューレ（Waldschule）あるいは森林学校（forest school）とも呼ばれ、「貧血で栄養不足」（anemic and undernourished）の子供を対象としていた。同年、ドイツは10万人あたり193.8人の結核死亡者を記録するなど、子供の健康が国家的な最優先事項となっていた。この学校は、結核感染リスクの高い子供を隔離し、新鮮な空気や栄養価の高い食事を提供されながら教育を受けることを目的とした。こうした取り組みは、1908（明治41）年までに、アメリカ合衆国、英国、フランス、ベルギー、スイス、スペイン、イタリアで導入され、一定の成果を上げることになった（Blei, 2020）。

日本においても、欧米の取り組みが紹介されるようになり、1917（大正6）年に結核の子供への対応を行う初めての病弱学校として白十字会林間学校（神奈川県茅ヶ崎市）が設置された。当時、この学校は身体検査の上、腺病質その他虚弱体質の児童で伝染性疾患を有しない者に限り、小学校第1学年から第6学年までの児童を対象とし、最短3カ月の教育を行った（文部省, 1978）。しか

し、既に結核に感染した児童生徒は、感染症治療の考え方から、教育を行うと病状が進行するとの考えが根強く、十分な教育は提供されなかった（国立特別支援教育総合研究所，2018）。1943（昭和 18）年以後，第二次世界大戦の影響により，病弱教育機関は事実上全て廃止されることになった（文部省，1985）。

病弱教育は，戦後の新たな教育制度のもとで発展することになる。連合国軍最高司令官総司令部（GHQ）は，アメリカ教育使節団の報告書に基づいて，民主的特殊教育制度の構築を目指した。そして，日本国憲法（1946年）と教育基本法（1947年）には病弱教育対象者を含む，全ての国民の教育権利を保障することが規定された。個人の尊厳と教育の国民主権を基調とする教育改革は病弱教育の発展に影響を与えた（中村・岡，2015）。ただし，学校教育法（1947年）の第23条（当時）には，病弱，発育不完全その他やむを得ない事由のため，就学困難と認められる者の保護者に対しては，就学義務を猶予・免除することが規定されていた。

そうしたなか，1948（昭和 23）年に貝塚養護学校の前身である大阪市立少年保養所付設貝塚学園が適切な学習を行うことによって治療効果を上げることができるとし，「教員を派遣」する方式で結核患者の児童に対して教育を行っていた。病弱者は就学猶予・免除とされ，療養に専念させ，健康が回復してから教育を受けるという考え方が変化しつつあった（玉村・山崎・近藤，2012）。そのような教育実践を踏まえ，1957（昭和 32）年に「教育上特別な取扱を要する児童生徒の判別基準について」という初等中等教育局長通達が一部改正され，病弱者に関する内容が追加された。さらに，1961（昭和 36）年に改正された学校教育法により，「病弱者（身体虚弱者を含む。）」が養護学校教育の対象とされた。しかし，この当時には養護学校教育義務制は導入されていなかった。

1971（昭和 46）年，養護学校教育義務制実施の計画が発表され，病弱者を含む養護学校教育の対象者を就学させるために必要な養護学校を設置するよう取り組まれた。そのため，「養護学校整備7ヶ年計画」が提出され，病弱養護学校の未設置県の解消と充実を図り，円滑に義務制に移行することを目指した。養護学校教育義務制の実施は，極めて画期的なことであり，歴史的な事件と言っても過言ではないと評価された（猪岡，1978）。終戦時に，教育関係機関が皆無となった病弱教育は，30年間の発展を経て義務制を完成し，いち早く非欧米圏における唯一の特殊教育先進国となったとされる（中村・岡，2015）。本研究では，戦後，教育関係機関が皆無となった病弱教育が，義務制の対象となるに遅れた要因とその背景を探りたい。

## II 方法

分析史資料の収集手続きは，以下のとおりである。

### 1) 文献収集の手続き

病弱教育の定義・対象，学習指導要領の改訂，病弱教育の具体的な仕組み，病弱教育に関する制度を捉えるため，文部科学省及び国立特別支援教育総合研究所の関係資料を中心に，学術図書进行分析対象とする。

## 2) データベース

論文データベース (CiNii, J-stage) を活用し、「病弱教育」と「養護学校教育義務制」をキーワードとして検索し、本研究に関わる論文を分類・整理する。また、各府省の行政情報の総合的な検索・案内サービスを行う「電子政府の総合窓口」、総務省統計局、政府統計の総合窓口、国立教育政策研究所、障害保健福祉研究情報システム、教材データベースを使用し、病弱教育に関する資料を収集・分析する。

## Ⅲ 結果

### 1) 1945～1979 年病弱教育の発展

#### (1) 教育機関の整備

##### 1. 養護学校

1947 (昭和 22) 年に、最初の市町村立養護学校として門司市立白野江小学校附属養護学校が設立された。1950 (昭和 25) 年には独立した学校となり、門司市立白野江養護学校となった。その対象児は主に身体虚弱の児童であった。また、1949 (昭和 24) 年には、戦前にすでに存在していた私立一宮学園が養護学校として復活した。1953 (昭和 28) 年になると、最初の県立養護学校として兵庫県立上野ヶ原養護学校が設立された。この 35 年間、日本の病弱養護学校数は、年間 0～3 校ほど増加しており、児童生徒数は当初の 82 人から 8,313 人に達した (文部省, 1985)。

##### 2. 特殊学級

1945 (昭和 20) 年に、全国では 511 の特殊学級があった。障害種別は不明であるが、ほとんど病弱であると推測されている (文部省, 1985)。その後、特殊学級の数は年々増加し、1978 年にはすでに 21,508 学級を超えた (文部省, 1985)。

##### 3. 少年保養所の病弱教育

1945 年から 1965 年まで (昭和 20～40 年)、学校保健の中心的な課題は結核予防であった。厚生省は、高人口密度の都道府県を中心に、結核予防の措置をとった。その措置の一つは、少年保養所を設立することであった。1943 (昭和 18) 年、大阪府貝塚市は、近郊地区に大阪市立少年保養所を設立し、ベッド数は 200 を確保していた。医療機器と自然環境は結核患者の児童の療養に適していた (奥田・熱海, 1980)。その後、全国規模で少年保養所の数は徐々に増加した。しかし、数年後、入所志望者数は減少し、少年保養所の存続に関わる課題となった。その理由は、病気療養児は保養所で適切な教育を受けていなかったからとされる (横田, 2004)。とくに、貝塚養護学校の教育実践など、適切な学習を行うことによって治療効果が向上することが明らかになり、病気療養児に対する教育の在り方が注目された (玉村・山崎・近藤, 2012)。

##### 4. 訪問教育

1957 (昭和 32) 年、那覇連合区教育委員会は教員を派遣し、17 人の病気のある生徒に訪問教育を行っていた (奥田・熱海, 1980)。これは戦後病弱教育に関する訪問教育の第一歩であった。1968 (昭和 43) 年には、北九州市立門司養

護学校が本務教員を派遣し、訪問教育を実施していた。文部省は、病弱教育の充実のため、「長期欠席又は医療機関並びに家庭で療養している児童生徒の教育のあり方に関する研究」について、1970～1971（昭和 45～46）年度に盛岡市立緑ヶ岡小学校・盛岡市立黒石野中学校・千葉市立新宿小学校及び大分県立石垣原養護学校を研究指定校に指定した。その後、訪問教育は急速な勢いで拡大され、就学の機会確保に大きな役割を果たすようになった（文部省，1985）。

## （2）判別基準と教育措置の変遷

1953（昭和 28）年、「教育上特別な取扱を要する児童生徒の判別基準について」が策定され、文部事務次官名で関係機関に通達された。その中では、身体虚弱者に関する判別基準が示された。なお、「身体虚弱者以外の者で疾病があり、そのため通学できず、または伝染その他他人に迷惑を及ぼすものについては、就学猶予また免除の措置をとる」と付記された。この頃、貝塚養護学校の教育実践に基づく、療養所等における特殊学級が設置し、病弱養護学校の数も増加した。それに伴い、上記の通達における基準の改正が必要となった。1957（昭和 32）年、文部事務次官通達によって通達の一部が改正され、「病弱者」に関する内容が追加された。具体的な内容は、身体虚弱者を病弱者および身体虚弱者に改正し、病弱者の定義も示されることになった。そして、1978（昭和 53）年には、初等中等教育局長通達「教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育措置について」が定められ、養護学校義務教育制の実施を見据えた「病弱者」（第 1 の 5）や「身体虚弱者」（第 1 の 6）の教育措置や「心身の故障の判断に当たっての留意事項」が示された。

## （3）教育課程の基準の変遷

### 1. 学習指導要領の制定以前

病弱教育に関する学習指導要領の制定以前、各養護学校は「学習指導要領一般編」（1947 年）を参考し、それぞれ独自の教育課程を編成していた。教育の目的は主に結核予防であり、身体虚弱児を対象として、原校復帰を考慮した教育が行われた。例えば、「学習指導要領一般編」によると、小学校における第 5・6 学年 1 年間の学習授業数は 1,050 となっているが、横浜市立二ツ橋学園は、「1 週間 26 時間の授業を可能とし、年間 45 週の授業を可能である」として、指導計画を立てていた（奥田・熱海，1980）。

### 2. 学習指導要領の制定

病弱養護学校の学習指導要領が初めて制定されたのは、小学部が 1963（昭和 38）年、中学部が 1964（昭和 39）年である（文部省，1985）。学習指導要領作成にあたり、とくに考慮された事項は次の三点であった。①従来の身体虚弱児教育において、重視された養護活動に対する教育課程の取扱いをどうするか、②小学校の学習指導要領に準ずるとした場合に症状の程度によって、学習の絶対時間の少ない者に対する取扱いをどうするか、③効果的な学習のために、どのような指導法を示すのかである。具体的な措置は、教育課程に「養護・訓練」

の領域を設定し、「養護・訓練」以外の科目は通常学校の最低時数と同じとし、「養護・訓練」は倍の時数に増加した（奥田・熱海，1980）。学習指導要領の作成当時の病弱教育対象者の疾患はほとんどが結核であり，養護学校の増加と病弱教育対象者の病類と程度の多様化に伴う学習指導要領の改正の必要性が生じていた。

### 3. 学習指導要領の改訂

1970（昭和 45）年に教育課程審議会が答申を行い，1971（昭和 46）年になって「養護学校（病弱教育）小学部・中学部学習指導要領」が示された。新たな学習指導要領は、「小学部および中学部を通じ，病弱・身体虚弱に基づく種々の困難を克服するために必要な知識，技能，態度および習慣を養うこと」という教育目標を明確にした。各教科等の内容，授業時数，指導方法について特別の配慮の必要に対する改善もなされた。そして，病弱養護学校において行われていた「養護・訓練」においても改善が図られた。

1971（昭和 46）年，養護学校（病弱教育）小学部・中学部学習指導要領が示され，小学部は1971（昭和 46）年から，中学部は1972（昭和 47）年から施行されることになった。この学習指導要領により，改善された点は以下の通りである。まず，①教育目標を明確にしたことがある。小学校・中学校の教育目標のほかに，「小学部及び中学部を通じ，病弱・身体虚弱に基づく種々の困難を克服するために必要な知識，技能，態度および習慣を養うこと」が加えられた（国立特別支援教育総合研究所，1971）。また，②障害により学習が困難な児童生徒について，各教科の各学年の目標・内容は該当学年の前各学年の目標・内容の全部及び部分によって変わることができることを明確にした。そして，③病弱養護学校において行われた「養護・訓練」を改善し，その時間を通じて専門的な指導が行なわれた（奥田・熱海，1980）。

## （4）教員の養成・研修

### 1. 教員の養成

戦後の教員養成制度は，戦前の師範学校における養成の原則を改め，高等学校段階以下の教員は大学において養成することを原則とした。1949（昭和 24）年，教員の資格・免許を規定した教育職員免許法が制定された。特殊教育に関する教員の免許状は，盲学校，ろう学校，養護学校の3種の教諭免許状がそれぞれ定められた。このような教員免許制度の発足に伴って，教員養成は大きな変革期を迎えた（文部省，1978）。国立の病弱教育教員養成大学は大阪教育大学，横浜国立大学と宮城教育大学であった。

### 2. 教員の研修

国及び都道府県教育委員会は，担当教員の資質向上を図るため，特殊教育諸学校の教育課程に関する研究発表会，特殊教科担当教員のための講習会等各種の研修事業を実施した。また，特殊教育に関する専門的な知識・技術を取得されるために，内地留学・海外派遣の制度を設けられた（奥田・熱海，1980）。

1975（昭和 50）年に公布された「教員資格認定試験規程」によると，特殊教

育諸学校において「養護・訓練」を担当する教員については、広く人材を求め、優秀な教員の確保を図るため、教員資格認定試験により、その教員資格を与えることになった。この認定試験は、受験者の人物、学力及び実技について、筆記試験、口述試験または実技試験の方法により行われた。1972（昭和 47）年からは、国立特殊教育総合研究所においても特殊教育関係教員に対する現職教育として長期研修と専門研修が行われていた。都道府県レベルにおいても、専門的な知識及び技術を習得させ、その資質の向上と指導力の充実を図ることを目的として、特殊教育に関する指導的な立場にある教職員に対し、1 年間の長期研修を行って、特殊教育の中堅教員に対し、3 カ月間の長期研修を行った（奥田・熱海，1980）。

#### （5）経費投入と施設の整備

国は、義務教育無償の原則に則り、全ての国民に対しその妥当な規模と内容とを保障するため、必要な経費を負担することにより、教育の機会均等とその水準の維持向上を図ることを目的として義務教育費国庫負担法を制定している。当初、養護学校が義務化されていない時期は義務教育費国庫負担法の対象外であった。公立の養護学校を整備するため、1956（昭和 31）年に公立養護学校整備特別措置法が制定され、その経費の 2 分の 1 が国庫負担となった。

1971（昭和 46）年から、養護学校教育義務制を期限どおりに実施するため、文部省は経費投入を増加した。病弱養護学校の未設置県を解消するための整備補助金は、国庫から 2 分の 1 から 3 分の 2 に引き上げられた。1971（昭和 46）年から、養護学校教育費国庫負担金の投入が段階的に増加し、1979（昭和 54）年の養護学校教育費国庫負担金は 1971（昭和 46）年の 9.37 倍となり、各都道府県で養護学校を開設するために財政支援による義務制の実施を後押しした（国立特別支援教育総合研究所，2000）。1974（昭和 49）年から 1978（昭和 53）年まで、養護学校教育義務制等準備活動費補助が設けられ、義務制の実施が促進された。

#### （6）義務制実施のための施策

1971（昭和 46）年、社会からの要請や特殊教育総合研究調査協力者会議の報告に基づいて、中央教育審議会は「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」という答申において、特殊教育の拡充整備に関する内容を提言した（文部省，1978）。1971（昭和 46）年の参議院内閣委員会において、文部省設置法の一部改正法案に対する附帯決議の一項目として、養護学校教育義務制実施の促進が採択され、さらに同年 6 月に出された中央教育審議会答申が「これまで延期されてきた養護学校における義務教育を実施に移す」ことを提言したのを受けて、文部省では 1972（昭和 47）年度を初年度とする特殊教育拡充計画を策定した。とくに養護学校については養護学校整備七年計画を立て、最終年度の 1978（昭和 53）年年度までに、全対象学齢児童生徒を就学させるのに必要な養護学校の整備を図ることとした。この計画を前提に、

1973（昭和 48）年 11 月に、1979（昭和 54）年 4 月からの養護学校の就学及び設置の義務制を実施する旨の予告として、「学校教育法中養護学校における就学義務及び養護学校の設置義務に関する部分の施行期日を定める政令」が公布され、1979（昭和 54）年度から養護学校教育が義務教育になることが確定した（文部省，1985）。

#### （7）まとめ

1943（昭和 18）年以降、戦争の影響で、病弱教育関係の機関はすべて廃止されたが、戦後制度の改革とともに教育機関が整備された。私立の病弱養護学校だけではなく、公立の学校も徐々に増加し、戦前既に存在していた特殊学級の数も増加した。そして、少年保養所など福祉施設にも、学校に通学できない病弱教育対象者のための訪問教育がみられた。これらの措置は、病弱教育対象者の教育権利を保障した。財政面には、公立養護学校整備特別措置法（1956 年）の制定が、公立学校建物等施設・整備に対する支援となり、病弱教育の発展を促進した。そして、「盲学校、聾学校及び養護学校への就学奨励に関する法律」（1954 年）は病弱教育対象者家族の経済的負担を軽減し、就学することを支援した。義務制の実施に直面する課題の一つとして経済的な問題を解決するため、それらの法律は重要な役割を果たした。さらに、病弱教育に関する学習指導要領の制定と改訂、教員養成・研修の充実は病弱教育の質を向上させた。

戦後 25 年間の発展を経て、養護学校教育義務制を実施する準備が整い、1979（昭和 54）年に、病弱教育を含む養護学校教育義務制が実施されることになった。正式な実施日付を公布した後、最終準備段階に入り、病弱教育に関する「学習指導要領」の改訂、判別基準・教育措置の改訂、教員養成の強化などの準備が加速し、養護学校教育費国庫負担金も増額された。1979（昭和 54）年 4 月 1 日に義務制が実現されるが、文部省が主導した「分離教育」路線では、重度・重複障害者への「猶予・免除」を実施することにもなった。さらに、障害者本人・保護者・特殊教育学者は「統合教育」が盛んに行われている国際的な動向をふまえ、文部省路線を批判し、政府が推進した路線の再検討を主張していた（津田・斉藤，1978）。

## 2）義務制実施が病弱教育に与えた変化

### （1）学校数と児童生徒数の変化

1971（昭和 46）年から 1979（昭和 54）年にかけて、病弱養護学校の数は増加し続け、義務制が正式に実施された後には、すべての都道府県に少なくとも 1 つの病弱養護学校が設置されていた。この時期、病弱養護学校数は約 70 校に達している。1971（昭和 46）年に義務制が導入された時、全国に 42 校の病弱学校（分校を含む）が設置されていたが、1972（昭和 47）年から 1978（昭和 53）年にかけての養護学校 7 年整備計画により増加傾向となった。1979（昭和 54）年に全国の病弱養護学校は 96 校に達し、その後維持されてきた（横田，2004）。病弱養護学校数の視点からみれば、養護学校 7 年整備計画の実施は一定の成果



を示した。日本の病弱教育の発展のための最も基本的なハードウェア基盤が築かれたことになる。

1971（昭和 46）年から 1979（昭和 54）年までの間に、病弱養護学校に在籍児童生徒数が徐々に増加し、1979（昭和 54）年には病弱養護学校に在籍児童生がピークに達したが、その後、病弱養護学校に在籍児童生徒数は減少傾向にあった。病弱養護学校に在籍児童生徒数が減少した理由は、第一に医学の進歩により、長期治療のために入院する必要のある児童生徒数が減少し続けたことがある。子どもの QOL の観点から、がん患者でも短期入院が可能で、病弱養護学校に入学し、教育を受けている児童生徒数が減少し続けている。第二に、教育関係者・医療関係者・保護者にとって、病弱教育に対しての情報が不十分であった。第三に、通常学校から病弱養護学校への転校の手続きの複雑性から、病弱教育サービスが受けられない児童生徒も存在していた（西牧, n. d.）。

## （2）学習指導要領の改訂

1977（昭和 52）年、教育課程審議会は文部省大臣の諮問に対して、答申を行った。1979（昭和 54）年に、この答申に基づく「盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領」が公布された。以前の「学習指導要領」には、盲学校、聾学校、養護学校が別々に編成されていたが、それらに共通する部分が多かったとされる。そこで、「盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領」の改訂は、特殊教育諸学校に関する「学習指導要領」という形態に変更された。そして、各教科の置換方法も指定された。

## IV 考察

義務制の導入が遅れた原因は、主に国や地方公共団体の財政上の問題であったが、学校・学級の具体的仕組み、児童生徒の障害の程度、教師の専門性、指導方針・方法、不明確の状態も副次的な要因となった。義務制の実施過程には、それらの要因に対する具体的な措置がとられた。戦後、経済が回復するにつれて、病弱者の家庭に対する経済援助と都道府県に対する財政支援を行う法律が制定され、義務制の実施が促進された。また、教員養成と教員資格認定制度の変化は、教員の専門性を高めた。そして、盲・聾・養護学校における特殊教育諸学校教諭免許状を持った教員の不足に直面した政府は、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校のいずれかの学校の教諭の普通免許状を有する者が、養護学校で働くことを容認し、教員不足の問題を緩和した。文部省、地方政府、国立特殊教育総合研究所などが開催した研修活動は、教師の専門性の向上に役割を果たしたと考えられる。

1945（昭和 20）年から 1979（昭和 54）年に至るまで、学校教育法、盲学校、聾学校及び養護学校への就学奨励に関する法律（1954 年）、公立養護学校整備特別措置法（1956 年）などの法律の制定や改正によって、学校施設が整備された。これらは病弱教育のハード面に関する取組みである。教育上特別な取扱を要する児童生徒の判別基準（1953 年）、教育上特別な取扱いを要する児童・

生徒の教育措置について（1978年）などの関連政策文書、病弱教育に関する学習指導要領の制定と改訂を通じて、病弱教育対象者に対する学校の教育目標、課程内容、授業時数などが確定された。教育職員免許法（1949年）、教員資格認定試験規程（1973年）という法律や政策文書の制定と公布は教員の専門性を向上させた。これらは病弱教育のソフト面の取組みである。病弱教育の発展過程で、政府の施策が重要な役割を果たしたが、文部省が制定した義務制の発展路線についての反対運動もあった。そうしたなかでも、教育機関の整備、教育課程の構築、経費投入と教員養成という法制度の整備が義務制の実施を実現した。

組織的な病弱教育が開始された背景には結核予防があり、林間学校・海浜学校・高山学園という形で教育実践活動が行われた。通常学校にも特殊学級が開設されたが、学校だけではなく、療養所、病院、家庭などの病弱教育場所が増え、多様な場における教育が発展した。1963（昭和38）年に「養護学校（病弱教育）小学部・中学部学習指導要領」の制定によって、病弱教育課程の標準が明示されたことは重要であった。これにより、病弱教育の専門性と方向性が明らかになり、義務制の実施が促進された。義務制の実施に至るまで、病弱教育に関する「学習指導要領」が3回改訂され、いずれも児童生徒の実態と教育ニーズに適応させるという基本的な考え方が蓄積されてきた。そして、経費投入と教員養成について、設備の整備や教員の確保とその専門性の養成の遅れが、戦後の病弱教育の義務制が実施されなかった大きな原因の一つといえよう。経済力が回復するにつれて、国から病弱者の家庭に対する経済援助と都道府県に対する財政的な支援が行われた結果、病弱教育の枠組みが整備された。戦後の教員養成制度の確立は、教員の専門性の向上に積極的な役割を果たした。

## 文献

Blei, D. (2020) *When tuberculosis struck the world, schools went outside: A century ago, a deadly disease sparked a novel concept: teaching in the great outdoors to keep kids safe.* Smithsonian Magazine, September 1. <https://www.smithsonianmag.com/history/history-outdoor-schooling-180975696/>

猪岡武(1978)養護学校の義務制について. 大阪教育大学障害児教育研究紀要, (1), 61-70.

国立特別支援教育総合研究所(2000)特殊教育資料（昭和38年度～平成14年度）. [http://www.nise.go.jp/blog/2000/01/tokei\\_indexd1.html](http://www.nise.go.jp/blog/2000/01/tokei_indexd1.html).

文部省(1978)特殊教育百年小史. 文部省初等中等教育局特殊教育課.

文部省(1978)特殊教育百年史. 東洋館出版社.

文部省(1979)養護学校教育の義務制に関する法令・通達集. 文部省初等中等教育局特殊教育課.

文部省(1985)病弱教育の手引. 慶応通信.

中村満紀男,岡典子(2015)戦後特殊教育の再建と再編成における分離問題と

設置責任主体に関する検討—昭和 20 年代を中心に—.障害科学研究, 39.

西牧謙吾 (n. d.) 病弱教育の歴史と制度 (2) 国立特別支援教育総合研究所資料. <https://www.nise.go.jp/portal/elearn/shiryoku/byoujyaku/rekishu2.pdf>.

奥田真丈, 熱海則夫 (1980) 現代学校教育全集 24 心身障害児教育. ぎょうせい.

玉村公二彦, 山崎由可里, 近藤真理子 (2012) 病弱教育の歴史の変遷と生活教育: 寄宿舍併設養護学校の役割と教育遺産. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 22, 147-155.

津田道夫, 斉藤光正 (1978) 養護学校義務化と学校選択: 父母の学校選択権をめぐるたたかい. 三一書房.

横田雅史 (2004) 病弱養護学校における課題. 国立特別支援教育総合研究所「21 世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」. 58-65. [https://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub\\_c/c-44\\_0/c-44\\_0\\_02\\_25.pdf](https://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-44_0/c-44_0_02_25.pdf).

---

Historical Study on the Development Process of the Education for Students with Health Impairments in Japan: Focusing on the Trend of Compulsory Education in Special Schools

LIU Wenhao \*1, YOSHITOSHI Munehisa \*2

Efforts to educate the sick and the weak that occurred to prevent tuberculosis were declining due to the effects of World War II. After the war, the number of schools for the Handicapped and special classes for the sick and the weak education also showed an increasing trend due to the reform of the new education system. In particular, the compulsory education system for schools for the handicapped in 1979 established an institutional foundation for the sick and the weak education, and in the process, various educational venues including welfare facilities and home-visit education were developed. However, it was necessary to solve various problems in the process of development of the sick and the weak education up to the compulsory system. On the basis of introducing the compulsory education system, the financial problems of the national and local governments were the main factors behind the delay in the legal status of sick children as targets of special schools. In addition, it was clarified that the specific mechanism of schools and classes for the sick and the weak education, the degree of disability of the target children and students, the specialty of teachers, and the lack of establishment of teaching policies and methods were also factors.

Keywords: the education for the sick and the weak, the educational compulsory system in schools for the handicapped, development process.

\*1 Shanghai Ouqiao Food Co., Ltd. (Graduated from Okayama University Graduate School of Education)

\*2 Graduate School of Education, Okayama University

---

【原 著】

保育施設における幼児の描画活動に見るキャラクター表現  
と図形模写能力の関連性

塩田（青陽）結 高橋 慧 片山 美香

The Relationship of Character Drawing and the Children's Shapes Copying Ability Observed in  
Drawing Activities Implemented at a Preschool Facility

SHIOTA (SEIYO) Yui, TAKAHASHI Kei, KATAYAMA Mika

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## 保育施設における幼児の描画活動に見るキャラクター表現 と図形模写能力の関連性

塩田(青陽) 結※1    高橋 慧※2    片山 美香※3

本論は、幼児の描画活動におけるキャラクター表現と図形模写能力の関連性について考察する。そこで、キャラクター表現の有無が、図形模写能力に与える影響を明らかにするため、①キャラクター表現を行う幼児、②キャラクターは描かないが一般的な描画を行う幼児、③自発的に描画活動を行わない幼児、の3群に分け図形模写能力を比較検討した。その結果、キャラクター表現をする幼児も、一般的な描画をする幼児と同水準の図形模写能力を有していることが、明らかになった。このことから、キャラクター表現は、一般の描画表現と同様に、描画経験の蓄積となる表現形式の1つになり得ると考えられる。

キーワード：保育施設, 幼児, 描画活動, キャラクター表現, 図形模写能力

※1 基金拠出型医療法人隆典会片木脳神経外科内シグマ託児所

※2 ぐらしき作陽大学子ども教育学部

※3 岡山大学学術研究院教育学域

### I キャラクター表現と図形模写能力

#### 1 幼児の描画能力の低下

幼少児期における「模写」の教育的妥当性について、決定的な影響力を与えた文献の1つは、Lowenfeld (1947) の“Creative and Mental Growth” (『美術による人間形成』1963年)であったろう。世界的に著名な美術教育研究者であるLowenfeldの「このような型にはまった、固定的な繰り返しは、情緒的解放の一番程度の低いことを表している。この表現形式中にあらゆる種類の「模写」も入っている。これもまた型にはまった表現形式であり、そこでは、自己同一化は行われていない」や「模写ばかりしていると、子供は、最後には、自分の作品に自信を失い、明らかに逃避機制である型にはまった繰り返しの中に逃げ込むようになる」<sup>1)</sup> (強調文字と下線は、筆者による。以下、同様とする)等の著述は、既成のキャラクターを真似して描くことを含めて、その後の幼児造形教育及び美術教育関係者に、長年に渡って「模写」に対する否定的な見解と立場を取らせたことは、容易に想像できる。またLowenfeldは、「模写」と近接関係にある「与えられた輪郭」を持つ「塗り絵」に関しても否定的で、「子供の過半数は、一度ぬり絵が与えられると、創造性を失い、表現の独自性を忘れ、固定した物まね式のものになる」「ぬり絵とか練習帳についてみてきたようにこう

いう模倣的な学習方法は児童から、自分で考える力を奪い、つまり、描きたいものを自由に描けなくさせてしまう…」<sup>2)</sup>等の論述を残している。

保育施設における幼児の描画活動に関する問題として、いわゆる「絵が描けない（絵が下手、絵心がない）」等の描画表現に躓きやためらいを見せる幼児の在籍を挙げることができる。豊かな描画表現ができない要因には、描画に対する興味・関心・意欲の欠如と、描画能力の未発達と考えられる。保育施設では、設定保育で描画活動を取り入れた場合、その導入時には、描画意欲の喚起に重点が置かれることが多い。しかし、描画表現に消極性を見せる幼児が在籍する現状を考えると、現在の指導の在り方を見直すだけでなく、幼児の描画能力についても再吟味すべきであると言える。幼児は、描画主題（以下、主題と略す）を常に写実的に描く訳ではなく、発達年齢によっては、自分が描ける図形を組み合わせて描く。つまり、幼児が絵を描くためには、主題を構成する図形を描く、あるいは主題を図形の組み合わせとして抽象化し、それを紙の上に描き表すことが必要になる。このように、絵を描くに際して、どちらの場合も図形を描く必要があることから、幼児の描画能力と図形模写能力は関連性があることを指摘できる。この図形模写能力に対して、郷間ほか（2008）は、近年の幼児の図形模写を主とした描画能力が低下していることと、絵が描けない幼児がいることとの関連性を示唆している<sup>3)</sup>。幼児が絵を繰り返し描く場合、次第に複雑な主題を描き始める。そのような主題は、構成している図形そのものが複雑である、図形の組み合わせが多い等、より高度で正確な図形模写能力が求められる。つまり、幼児の描画能力の発達には、繰り返し描画ができる環境を設定することが重要であると考えられる。幼児の描画能力を発達させる繰り返しの描画は、人物、動物等の一般的な主題であることが想定されている。

本論で考察の対象とするキャラクター表現は、一般的な描画作品と比較し、保育者からの評価が低い傾向にある。しかし幼児が、繰り返し描く主題がキャラクターである場合でも、図形模写能力の発達を阻害するものでないことが明らかになれば、キャラクター表現は、一般的な描画活動と同様に、描画能力を身に付ける表現の1つとして、新たに価値を見出すことができる。本論では、幼児期におけるキャラクター表現の造形的価値を検討することを目的として、この表現を行うことと幼児の図形模写能力の発達との関連性を考察する。

## II 描画能力と図形模写能力の関連性

### 1 図形模写能力に関する調査研究の意義

キャラクター表現と描画能力の関連性を示すためには、郷間ほか（2008）が示唆した描画能力と図形模写能力に関連性があるということが前提となる<sup>4)</sup>。そこで、図形模写能力と描画能力に関する先行研究から2つの能力の関連性を検討する。

本来、図形模写能力の調査は、『新版K式発達検査』（1985）<sup>5)</sup>や『田中ビネー知能検査V』（2003）<sup>6)</sup>のように、知能発達を検査するための一項目である。しかし、久山（1983）は、幼児の人物描画と幾何図形模写の調査の結果、「人物描

画と図形模写との関連について見ると、全体的に言って、相互に結びつきがあることが明らかになった<sup>7)</sup>と述べており、幼児の描画について研究している奥(2003)は「模写能力は描画表現能力と重なっている」<sup>8)</sup>と言及している。さらに、原科・松村(2004)の研究では、健常児と知的障害児の人物描画能力と図形模写能力の発達を調査した結果、「幾何学図形模写検査で高い総合得点を獲得できる被験児は、「胴」のある人物画を描出」することが明らかになっている<sup>9)</sup>。以上のように、知能検査の一項目として捉えられてきた図形模写能力に関する調査研究が、人物画を中心とする描画能力との関連性を明らかにすることを目的として研究されるようになってきている。これらの研究から、図形模写能力と描画能力の関連性があることは、肯定的に捉えてよいだろう。

## 2 キャラクター表現と図形模写の類似性

幼児が、キャラクター描画をする場合、偶然組み合わせられた図形をキャラクターに見立てる段階と、キャラクターから図形を抽出して、その図形を組み合わせ、意図的に描く段階の2つに大きく分類できる。キャラクター表現では、前者の段階を経て、後者の段階に進む場合と、後者の段階からこの表現を始める幼児が存在するが、図形に関する能力を踏まえると、前者は主に図形の弁別能力、後者はそれに加えて図形模写能力が必要となると考えられる。特に、キャラクターを意図的に描く後者の段階において、図形に関する知識が乏しい年齢では、図形を意識せずに描いている場合もあるが、年齢が上がるにつれて、図形を意識しながら描く様子も見られる。



図1. 3歳3か月の女児Aの作品の一部

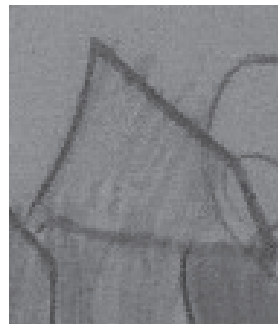


図2. 図1の拡大

図1は、3歳3か月の女児Aによる「アンパンマン」と「バイキンマン」のキャラクター画である。図2は、図1の作品の一部を拡大し、抜粋したものであるが、女児Aは、図2の部分を指しながら、「これ、さんかくよ」と話した。キャラクターを構成する部分ではないが、図形を描くことで絵を描き進められることに気づき始めている。キャラクター表現は、幼児が描きたいと思う主題から図形を抽出する作業が加わるため、模範となる図形を見ながら書き写す図形模写よりも複雑さが増している。また、図形模写は、正確に再現する必要があるが、原画を見ながらキャラクター描画をする幼児が少ないことから、キャ



ラクター表現と図形模写は、幼児の意識においても相違点があると考えられる。このように、両者には多少の差異があるが、キャラクターを描く過程を分析すると、この表現と図形模写能力の類似性を指摘できる。

### Ⅲ 幼児の図形模写能力の調査

#### 1 調査方法

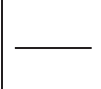

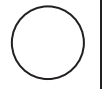

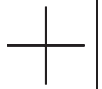
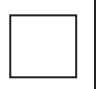
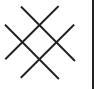

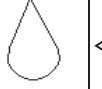
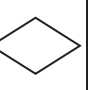
まず、先行研究で示されている描画能力と図形模写能力の関連性を前提に、一般的な描画、特に研究対象となっている人物表現とキャラクター表現の関連性、及びキャラクター表現と図形模写の類似性を吟味した。その結果、描画能力が高い幼児は、図形模写能力が高いという先行研究の知見に当てはめると、理論的には、キャラクター描画をする幼児は、一般的な描画をする幼児と同様に、図形模写能力が高いと仮定することができる。そこで次に、(i)キャラクター描画をする幼児、(ii)キャラクターを主題にはしないが、一般的な描画をする幼児、(iii)自発的に描画を行わない幼児、の3群に分けて図形模写能力を比較検討した。

①調査対象：異年齢保育を行う保育施設（以下、本園と表記する）に在籍する幼児の内、キャラクター描画をする幼児（以下、a群とする）4名、一般的な描画をする幼児（以下、b群とする）4名、自発的に描画を行わない幼児（以下、c群とする）6名の計14名を調査対象にした。調査対象児のそれぞれの年齢及び性別は、表3に示しており、2歳11か月～6歳7か月までの男児9名、女児5名を対象にした。また、調査を行った幼児は、全員、健常児である。

②調査期間：201X年9月15日～30日までの16日間、及び12月1日～15日までの15日間である。

③調査図形：調査図形は、『新版K式発達検査』で設定されている図形7個<sup>10)</sup>、及び筆者が設定した図形3個の計10個とする。具体的には、表1に示した横線、縦線、円、二重丸、十字形、正方形、二重ばつ印、三角形、雫形、菱形について調査する。その内、二重丸、二重ばつ印、雫型は、筆者が追加した図形である。

表1. 図形一覧

									
横線	縦線	円	二重丸	十字形	正方形	二重 ばつ印	三角形	雫型	菱形

④調査条件：調査用紙は、図3のようにA4サイズの白色用紙を8等分して横向きで使用した。用紙の上部に手本となる図形をあらかじめ描いておき、その下に幼児が図形を模写できるように設定した。筆記具は、鉛筆、色鉛筆、水性サインペン、ボールペン等の中から、幼児が自由に選択できるようにする。

⑤手続き：調査は、幼児1名ずつ行う。調査をする時は、用紙を図4のように

折り，1つの図形を模写する時に他の図形が見えないようにする。また，「真似っこして描いてみて」「同じように描いて」等，それぞれの年齢の幼児が理解できる言葉で説明する。このような状況で，幼児が図形模写をする際の様子や発言等を記録すると共に，調査用紙を回収した。

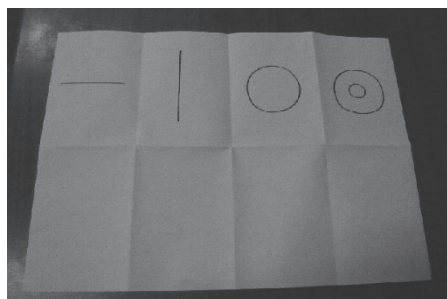


図3. 調査用紙

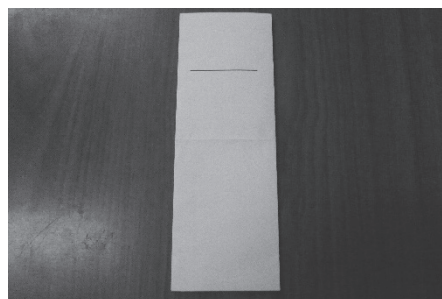


図4. 幼児に提示する際の調査用紙

⑥倫理的配慮：筆者は，本園に対して本研究への協力は任意であること，収集したデータは学術研究以外の目的で使用しないこと，を口頭で説明し同意を得た。さらに，園長を通じて保護者に対し，園児の氏名や園名が特定できない形で，学術論文のデータとして使用することの許可を得たので，倫理的配慮には全く問題はない。

## 2 調査図形の難易度

本論における図形模写の調査は、『新版K式発達検査』を参考にしている。この検査によると，幼児の図形模写の難易度は，横線，縦線，円，十字形，正方形，三角形，菱形の順に高くなる。これは，北村（2013）の研究等，他の先行研究においても同様である<sup>11)</sup>。しかし，各図形を描くことができる年齢を見ると，図形間の年齢幅が異なっている。『新版K式発達検査 2001 実施手引書』（2002）によると，各調査図形の75%通過率の年齢間隔は，横線・縦線間が約1か月，縦線・円間が約5か月，円・十字間が約9か月，十字・正方形間が9か月，正方形・三角形間が約12か月，三角形・菱形間が約19か月である<sup>12)</sup>。上記のように，各調査図形を通過する年齢の間隔は，難易度が高くなるにつれて，年齢間隔が広がっていることが確認できる。

しかし，模写可能な年齢を推測した上で，いくつかの図形を追加した場合，調査図形間の年齢間隔が狭くなり，より段階的な図形模写能力の発達を調査できる可能性がある。そこで，これまでの幼児の図形模写に関する研究を参考に，年齢間隔が広い正方形—三角形間，及び三角形—菱形間に該当すると推察される図形を筆者が選定した。

①二重丸の選定理由：二重丸は，Kellogg（1964）が分類したスクリブルの「複円周」に該当し<sup>13)</sup>，幼児の描画において，人物の目を表現する際等，出現する頻度が高く，洗練された図形である。二重丸と同様に，同じ中心を持ち，径の長さの異なる2つの同一図形によって構成される図形には，二重三角や二重四

角等も考えられる。しかし、幼児の描画に見られることは少ないことから、本調査においては、二重丸を選定した。

②二重ばつ印の選定理由：石岡（2003）の研究では、「×」の模写は4歳0か月から4歳5か月の年齢カテゴリーにおいて、88.9%が通過していることを明らかにしている<sup>14)</sup>。石岡（2003）の研究と『新版K式発達検査』における合否判定方法に違いが見られるため、単純に該当させることはできないが、目安として考えた場合、「×」の模写が可能な年齢は、十字—正方形間に該当する。そこで、「×」と類似しているが、より交点が多く、難易度が高いと推察される二重ばつ印を正方形—三角形間に追加した。

③零型の選定理由：田寺ほか（1962）が行った、幼児に対する図形模写能力の調査では、菱形が最も模写が困難であり、続いて三角形の困難度が高いという結論を出しており<sup>15)</sup>、『新版K式発達検査』と同様に、三角形—菱形間の難易度である図形がない。しかし田寺ほか（1962）は、調査した17図形の内、「V」が4番目、その逆の「^」が6番目、円形の僅かの部分を欠いた弧（ランドルト環）が8番目に模写の困難度が高いことを明らかにしている<sup>16)</sup>。また、図形の再生に困難度を増している図形の性質は、「鋭角或いは鈍角を含む図形が困難で、角の数が多い程困難である」「上下、左右の方向は、図形に影響していないように見える」「円形の僅かの部分を欠いた弧は、再生が困難である」等であることも示している<sup>17)</sup>。さらに黒田・田中（1992）は、幼児が模写に困難さを感じる図形の特性は、斜線であることを示唆している<sup>18)</sup>。これらのことから、三角形の辺の内、唯一、平行な線であった底辺が弧に変化した零型は、三角形よりも難易度が高い図形であると推察できる。そこで、三角形—菱形間に零型を追加した。つまり、本論における調査図形は、表1に示した横線、縦線、円、十字形、正方形、二重ばつ印、三角形、零型、菱形の順に、難易度が高くなると考えられる。

### 3 本調査における評価基準

本論では、『新版K式発達検査』を参考に調査を行ったが、独自に追加した図形もある。そのため、『新版K式発達検査』と、図形模写に関する先行研究である久保田（1965）、三塚（1994）、子安・郷式（2011）等の研究を参考に評価基準を検討した<sup>19)</sup>。これらの研究を、判定基準が厳密である順に並び替えると、『新版K式発達検査』（2002）、子安・郷式（2011）、久保田（1965）、三塚（1994）となる。このように、それぞれの研究によって評価基準に違いが見られるのは、研究目的や調査対象が異なることが要因であると考えられる。そこで、本論の目的に適した評価基準を検討する。

最も判定基準が厳密な『新版K式発達検査』は、幼児も対象に含んでいるが、角度まで設定されている図形もある<sup>20)</sup>。本論では、幼児の発達を検査する訳ではなく、描画能力に関連する図形模写能力を調査するため、より緩やかな判定基準が適していると考えられる。一方で、久保田（1965）、三塚（1994）は、判定基準が明確でない部分が多く<sup>21)</sup>、主観的に判定できるため、本論には適して

いない。そのため、客観的に判断できるが、緩やかな基準で判定している子安・郷式（2011）の菱形の模写評価基準の形式を参考に<sup>22)</sup>、本調査における評価基準を設定し、表2に示した。各図形によって、評価項目数及び評価段階が異なるが、これは、数値ではなく、それぞれの図形ごとに幼児の模写能力を比較・分析するためである。

表2. 本調査における評価基準

横線	①直線になっているか 1: ほぼ直線 0: 直線でない ②水平になっているか 1: ほぼ水平 0: 水平でない	二重 ばつ 印	①直線になっているか 1: ほぼ直線 0: 直線でない ②それぞれの線は斜線になっているか 2: ほぼ斜線 1: 一部, 斜線 0: 斜線でない ③交点は4つあるか 2: 4つある 1: 1つ不足あるいは多い 0: 2つ以上, 過不足がある ④それぞれの線の間隔は等間隔か 1: 一部, 等間隔 0: 等間隔でない
縦線	①直線になっているか 1: ほぼ直線 0: 直線でない ②垂直になっているか 1: ほぼ垂直 0: 垂直でない		
円	①半径の長さは一定か 1: ほぼ一定 0: 一定でない (楕円になっている) ②閉じた形になっているか 1: ほぼ閉じている 0: 閉じていない	三 角 形	①角の数は3つあるか 2: 3つある 1: 1つ不足あるいは多い 0: 2つ以上, 過不足がある ②辺の長さは, 一定か 2: ほぼ一定 1: 一部, 一定 0: 一定でない ③角度は, 一定か 2: ほぼ一定 1: 一部, 一定 0: 一定でない ④閉じた形になっているか 1: ほぼ閉じている 0: 閉じていない
二 重 丸	①交点がないか 1: 交点がない 0: 交点がある ②2つの円の中心は, 同じか 1: ほぼ同じ 0: 同じでない		
十 字 形	①直線になっているか 1: ほぼ直線 0: 直線でない ②2つの線が直交しているか 1: ほぼ直交している 0: 直交していない	乗 型	①閉じた形になっているか 1: ほぼ閉じている 0: 閉じていない ②上部の尖形が描かれているか 2: ほぼ描かれている 1: 一部, 描 かれている 0: 描かれていない ③下部が丸みのある形状になっているか 2: ほぼ描かれている 1: 一部, 描 かれている 0: 描かれていない
正 方 形	①角の数は4つあるか 2: 4つある 1: 1つ不足あるいは多い 0: 2つ以上, 過不足がある ②辺の長さは一定か 2: ほぼ一定 1: 一部, 一定 0: 一定でない ③角は直角か 2: ほぼ直角 1: 一部, 直角 0: 直角でない ④閉じた形になっているか 1: ほぼ閉じている 0: 閉じていない	菱 形	①直線になっているか 1: ほぼ直線 0: 直線でない ②角の大きさ 1: 大小が描き分けられている 0: 描き分けられていない ③閉じた形になっているか 1: ほぼ閉じている 0: 閉じていない

また、この評価基準は、幼児造形教育研究者1名、幼稚園・保育所における保育経験20年以上の実務家教員各1名の計3名の研究協力者と本論の筆者3名の計6名で、妥当性を吟味した。

#### IV 幼児の図形模写能力の調査結果

##### 1 図形模写能力の調査結果の整理

表2の基準に従って、幼児の図形模写能力を評価した。年齢の低い順に、結果を整理したものが表3である。評価は、本論の筆者3名で行い、3者の一致

率は、86.7%であった。評価が異なっている項目に関しては、協議の上、評価を決定した。

## 2 追加した各図形の難易度

本調査において、筆者は3つの図形を追加した。前述の仮定では、二重丸は円—十字形間、二重ばつ印は正方形—三角形間、雫型は三角形—菱形間であると考えていた。そこで調査結果から、この3つの図形模写の難易度を検討する。

### ①二重丸模写の難易度

男児Gは模写できないが、3歳6か月以上のその他の幼児は、模写できる。これは、円及び十字形においても同様である。そのため、円—十字形間に該当すると断定できないが、ほぼ同水準の模写能力を要すると考えられる。しかし、直線の組み合わせである十字形と、2つの円の組み合わせである二重丸の場合、十字形の方が、描線が安定している幼児が多い。また、男児Aの二重丸及び十字形の模写は、それぞれ図5・6である。二重丸は、2つの丸であることは捉えられているが、同じ中心を持っていることは捉えられておらず、模写図形自体の認識が不十分な段階であると考えられる。一方、十字形は横線が二重になっているが、2つの線が直交するという図形であるという認識されていると読み取れる。つまり、本調査では、円、二重丸、十字形の難易度は、同水準であると考えられるが、図形認識及び描きやすさという点においては、二重丸の方が十字形よりも難しいと推察される。

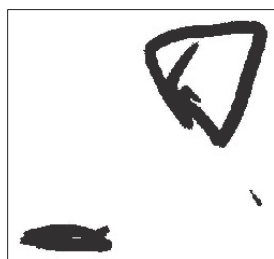


図5. 2歳11か月の男児A  
による二重丸模写



図6. 2歳11か月の男児A  
による十字形模写

### ②二重ばつ印模写の難易度

二重ばつ印の模写においては、3歳6か月以下と4歳3か月以上の幼児で違いが見られる。まず3歳6か月以下の幼児は、閉じた形である正方形は、正確な模写ではないが、図形の認識が進んでいる。一方、二重ばつ印では、直線を描いているが、数や角度等、正確性に欠ける幼児が多い。このことから、3歳6か月以下の幼児にとっては、二重ばつ印模写の方が難易度が高いと考えられる。一方、4歳3か月以降の幼児は全員、比較的簡易であると仮定していた正方形よりも正確に二重ばつ印の模写ができる。つまり、4歳3か月以上の幼児にとっては、二重ばつ印模写の難易度は、十字形・二重丸—正方形間であると考えられる。このような違いが生じる要因として、数の認識が影響していると

表3. 幼児の図形模写に対する評価一覧

名前	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
性別	男	女	女	男	女	女	男	男	女	男	男	男	男	男
年齢	2.11	3.0	3.0	3.6	3.6	4.3	4.4	4.4	4.4	4.8	4.11	5.1	6.0	6.7
群	c	c	a	b	b	c	c	a	a	b	c	b	c	a
横線 —	①	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	②	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
縦線 	①	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	②	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
円 ○	①	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0
	②	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
二重丸 ◎	①	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
	②	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
十字型 +	①	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	②	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
正方形 □	①	0	0	1	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2
	②	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	1	2	2
	③	0	0	1	1	1	0	2	2	2	2	1	2	2
	④	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
二重ばつ印 X	①	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	②	0	0	0	1	0	2	2	2	2	2	2	2	2
	③	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	④	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
三角形 △	①	0	0	1	0	1	0	1	2	1	2	0	1	2
	②	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	1	2
	③	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	1	2
	④	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
雫型 ◊	①	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	②	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	2
	③	0	0	0	1	1	0	2	1	1	1	0	2	1
菱形 ◇	①	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1
	②	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	③	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1

注1) 年齢は、簡略化して示している。例えば「2.11」は、2歳11か月を意味する。2) 群のa~cは、それぞれ「a:キャラクター描画をする幼児」「b:一般的な描画をする幼児」「c:描画活動を自発的に行わない幼児」を表している。3) 評価項目は、表1と対応している。

言える。閉じた形であれば、一筆書きが可能であるが、直線の組み合わせは、直線の数を把握した上で模写する必要がある。『新版K式発達検査』によると、4つの積木の数を数える課題における75%通過年齢は3歳6か月であるが<sup>23)</sup>、10個の積木から4つの積木を取り出す課題における75%通過年齢は、4歳6か月である<sup>24)</sup>。つまり、3歳6か月以前の幼児が二重ばつ印の正確な模写が難しい要因の1つには、4本の線を描出できないことが挙げられる。

### ③零型模写の難易度

零型模写は、評価項目②の「上部の尖形」が描き切れていない幼児が多い。零型を正確に模写できていたのは、6歳7か月の男児Nのみであった。男児Nの結果を見ると、菱形以外の図形は正確に模写できていることを考えると、零型が菱形よりも難易度が低いことが推察される。また、他の幼児も菱形より正確性が高いことから、同様のことが言える。三角形と比較すると、どちらの図形も正確には図形を模写できない幼児が多い。このことから、零型の難易度は、三角形と同水準あるいは、前述の仮定の通り、三角形—菱形間に当てはまると考えられる。

## 3 幼児の描画経験による比較

年齢が上がるにつれて、模写できる図形が増加している点は、先行研究の結果と一致する。そこで、各群の幼児によって、調査結果に違いが見られるかどうか分析する。本来、調査対象児が同年齢であることが望ましいが、結果に大きく差が見られる2歳11か月～3歳6か月と、4歳4か月～5歳1か月に分けて検討する。

### (1) 2歳11か月～3歳6か月の幼児の図形模写





















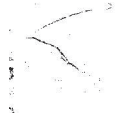









2歳11か月～3歳6か月の幼児が描いた5つの図形模写を抜粋したものが、表4である。まず、ほぼ同年齢であるa群の3歳の女児Cと、c群の2歳11か月の男児A、3歳の女児Bを比較すると、横線及び縦線はほぼ正確に描くことができる、円が楕円状である、零型は描くことができない、の3点から、4つの図形模写に違いは見られなかった。このように、表3の評価結果を見ると大きな差は見られないが、表4に示した実際の模写を見ると、女児Cの正方形と三角形模写は角が表現されている。

一方で、男児Aや女児Bは、一度、筆を止めて別の方向に線を引くことができず、角が表現されていない。3名の幼児に年齢差がほとんどないことを考えると、図形模写能力の違いを生み出す要因の1つは、描画経験の差であると考えられる。3名の幼児全員、調査に対して意欲的に取り組んでいたが、男児Aは1つの図形を描き終わるたびに、「できた」と満足気に話していた。円や、図6の十字形のように図形を捉えられるため、調査方法については、理解していると考えられる。しかし、男児Aの発言から、模写図形と自分が描いた図形との違いには気付いていないと判断できる。

一方、キャラクター表現を行う女児Cは、発話は無かったが、正方形以降の

模写において、難しい表情で描き、模写の速度が遅くなっていたことから、幼児なりに考えながら取り組んでいたと考えられる。その結果、正確な模写ではないが、模写図形の違いを把握し、描き出そうとしている。

表4. 2歳11か月～3歳6か月の幼児の模写の一部

	男児A (2.11) c群	女児B (3.0) c群	女児C (3.0) a群	男児D (3.6) b群	女児E (3.6) b群
円 					
正方形 					
二重ばつ印 					
三角形 					
雫型 					

注1) a～c群は、それぞれ「a:キャラクター描画をする幼児」「b:一般的な描画をする幼児」「c:描画活動を自発的に行わない幼児」を表している。

次に、女児Cと男児Dや女児Eの模写を比較すると、女児Cより年上である3歳6か月の男児Dや女児Eの方が正確に模写できている。一方で、前述の通り、数の理解が難しいため、女児Cは正方形や三角形の角の数や、二重ばつ印の線の数が多く描かれているが、図形の形を捉えて描こうとしている点は、男児Dや女児Eと同様である。特に、三角形では、一筆で描こうとしている女児Cに対して、男児Dは頂点に短い縦線を描き加えることで、上部の角を表現しようとしている。この三角形の表現方法においては、女児Cの方が、正確性が高いと判断できる。

年齢が低いため、どの図形においても正確性は低く、評価基準に従って評価すると、結果に大きな差は認められない。しかし、図形模写における幼児の姿や描かれた図形を見ると、描画経験の多い幼児は、図形を描き表そうとする意欲が高く、より手本に近い図形を描いていると判断できる。また、その描画経験は、キャラクター表現によって蓄積されたものであっても、幼児の図形模写



能力の発達を阻害していないと言える。

（2）4歳3か月～6歳7か月の幼児の図形模写

次に、4歳3か月～6歳7か月の幼児の図形模写を考察してみよう。横線～十字形及び二重ばつ印は、ほとんどの幼児が正確に模写することができ、大きな違いは見られない。しかし、正方形及び三角形以降の図形については、描画経験によって結果に違いが見られる。その例として、それぞれの幼児の雫型模写を表5に示した。

表5. 幼児の雫型模写の一覧

女児F (4.3)	男児G (4.4)	男児H (4.4)	女児I (4.4)	男児J (4.8)	男児K (4.11)	男児L (5.1)	男児M (6.0)	男児N (6.7)
c群	c群	a群	a群	b群	c群	b群	c群	a群

注1) a～c群は、それぞれ「a:キャラクター描画をする幼児」「b:一般的な描画をする幼児」「c:描画活動を自発的に行わない幼児」を表している。

幼児の年齢幅が大きいことを前提に、年齢発達による雫型模写の違いを見ると、5歳1か月以上の幼児は、雫型の尖った部分から描き始めていることを確認できる。4歳児のように、先端から描かない場合は、左右対称にバランス良く描くことが難しい。図形を見て、どの部分から描き始めれば良いかを直感的に判断できている点が、年齢発達による模写の違いであると考えられる。

一方、描画経験の差によって結果を見ると、4歳11か月の男児Kや6歳の男児Mは、年下の4歳4か月の男児Hや女児Iと比較して、十分に図形を捉えられていないと判断できる。男児Gのように、描画活動をほとんどしない幼児であっても、描画経験が多い幼児と同水準の図形模写能力を有していることから、個人差があると言える。しかしこれは、男児Gが家庭において、幼児向けのドリルをしており、図形を描くことや筆記具を使用する機会が多いことが影響していると考えられる。つまり、この年齢の幼児の場合、描画経験のみが図形模写能力に影響を与えている訳ではないが、年上の幼児よりも正確に模写ができる幼児がいるということは、描画経験の差が要因の1つであると言える。

また、キャラクター表現をする幼児の模写結果を見ると、一般的な描画をする幼児とほとんど違いが見られない。同年齢の男児Hと女児Iの場合、よりキャラクター描画をする頻度が高いのが男児Hであるが、この幼児の方が図形模写における評価が高い。このことから、3歳6か月以下の幼児と同様、キャラクター表現は、図形模写能力に悪影響を及ぼすものではないと言える。

V 研究の総括と今後の課題

本調査の結果は、調査人数が少ないことや、幼児の年齢に幅があり、単純に比較をすることが困難であったこと等、図形模写能力の調査として課題も残るため、試論的考察の範囲を出ない。また、本論の調査における評価基準では、正確性に焦点を当てたため、4歳以下の幼児の場合、描けていないという評価であっても、その模写の程度には差が見られた。年齢が低い幼児の図形模写能力をより精密に評価するためには、基準を追加する必要もある。しかし、本論の調査において、キャラクター表現をする幼児は、一般的な描画をする幼児と同水準の図形模写能力であることが示唆された。これは、図形模写能力が描画能力との関連があるという先行研究の知見を考慮に入れると、キャラクター表現は、幼児の描画能力の発達を阻害する表現ではないと言える。

キャラクターを描き続ける期間がある幼児がいることから、描画発達が停滞してしまうことを不安視する保育者もいる。その理由は、どのような能力が育っているのか見えにくいことと、今後、キャラクターしか描かない又は描けないままになってしまうのでは、という不安を感じるためであろう。キャラクター表現が、必ずしも一般的な描画より優れた表現であるとは言えないが、図形模写能力という点においては、同程度の能力を伸ばす表現であると言える。そのため、キャラクター表現をする幼児に対して、否定的な印象を持つのではなく、一般的な描画と同様、表現形式の1つとして、まずは受容する姿勢が保育者には求められるだろう。

Gardner (1980) は、1900年代の前半から「外の世界からの干渉や**手本**を最小にすると、芸術の非常に貴重な中身が子どもの手からひとりであふれ出る」という考え方があり、「**模写**に強く反対している人びとや**模写**がほとんど何にもならないと感じている人びと」がいることを指摘している<sup>25)</sup>。一方で、「**模写**の重要性」を考察する研究も推進されて来たとして、「**手本**は、物事がどのようなになされるかを示し、進むべき道を示唆し、問題解決と障害の克服への指針となりうる」と述べて、「模写」の肯定的な側面を論考している。また Gardner は、11歳の少年や少女が作り出した「芸術的なキャラクター」の事例等を考察し、キャラクター表現に対して、「はっきりした性格をもち、それを創造した人の想像力豊かな生活を映し出している」と肯定的な見解を述べている<sup>26)</sup>。

近年、アニメーションの人気の高まりによって、幼児が描画活動においてキャラクター表現をする傾向は、さらに高くなると予測される。未だキャラクター表現に関する研究は、それほど行われていない現状を考えると、これまで明らかにした造形的価値以外にも新たな価値を含んだ表現の可能性もある。一方で、キャラクター表現には、指導上の留意点がある等、一般的な描画以上に配慮が必要な部分がある。つまり、キャラクター表現について、造形的価値という肯定的な点だけでなく、幼児の発達上、留意又は配慮すべき点も含めて、さらに詳細な分析が必要であると考えられる。

註

1) Lowenfeld, V. (1957): *Creative and Mental Growth*, 3rd Edition. (pp. 50-

- 51). London, The Macmillan Company, Collier-Macmillan Limited. (竹内清・堀内敏・武井勝雄/訳: 『美術による人間形成』, 黎明書房, 86-87 頁, 1963 年.) 原著刊行 1947 年.
- 2) Lowenfeld, 前掲 1), p.18, 前掲 1) 訳書, 46 頁.
- 3) 郷間英世・大谷多加志・大久保純一郎「現代の子どもの描画発達の遅れについての検討」『教育実践総合センター研究紀要』, 17, 70 頁, 2008 年.
- 4) 郷間ほか, 前掲 3), 70 頁.
- 5) 生澤雅夫『新版 K 式発達検査法—発達検査の考え方と使い方—』, ナカニシヤ出版, 68-69 頁, 1985 年.
- 6) 一般財団法人田中教育研究所『田中ビネー知能検査 V』, 田中教育研究所, 2003 年. <http://www.maroon.dti.ne.jp/tier/test.html#test1> (検索日: 2020 年 8 月 27 日)
- 7) 久山まさこ「幼児の人物描画と幾何図形模写の関連について—その造形教育的考察—」『教育学科研究年報』, 9, 11 頁, 1983 年.
- 8) 奥美佐子「幼児の描画における模倣の研究—模写能力から考える—」『名古屋柳城短期大学紀要』, 25, 57 頁, 2003 年.
- 9) 原科佳織・松村多美恵「人物描画能力と図形模写能力の発達とその関連性—健常児と知的障害児の比較—」『茨城大学教育学部紀要 (教育科学)』, 53, 298 頁, 2004 年.
- 10) 生澤, 前掲 5), 68-69 頁.
- 11) ①北村晋一『乳幼児の運動発達と支援 気になる動きと弱さへの指導—発達障害児も視野に』, 群青社, 264-269 頁, 2013 年. ②生澤, 前掲 3), 68-69 頁.
- 12) 生澤雅夫『新版 K 式発達検査 2001 実施手引書』, 京都国際社会福祉センター, 79 頁, 2002 年.
- 13) Kellogg, R. *Analyzing Children's Art*. Palo Alto, California, National Press Books, p.15, 1969. (深田尚彦/訳: 『児童画の発達過程』, 黎明書房, 19 頁, 1971 年.)
- 14) 石岡由紀「幼児における図形模写能力の発達」『九州ルーテル学院大学発達心理臨床センター年報』, 2, 53 頁, 2003 年.
- 15) 田寺篤雄・小畑佳子・二宮サチ子・南美子「幼児における簡単図形模写の発達」『樟蔭家政学』, 13, 89 頁, 1962 年.
- 16) 田寺ほか, 前掲 15), 89 頁.
- 17) 田寺ほか, 前掲 15), 88-89 頁.
- 18) 黒田佳代子・田中敏隆「幼児の図形模写に関する発達的研究—縦断的研究を中心にして—」『神戸女子大学紀要 (文学部篇)』, 25 (1), 222 頁, 1992 年.
- 19) ①生澤, 前掲 5), 68-69 頁. ②久保田正人「普通児と精薄児の図形模写能力」『教育心理学研究』, 13(1), 54-58 頁, 1965 年. ③三塚好文「健常児における書字能力と形態認知との関連について—精神遅滞児の書字能力を高めるための基礎的検討—」『特殊教育学研究』, 31(4), 37-43 頁, 1994 年. ④子安増生・郷式徹「文字・図形模写調査の結果」『“子どもに良い放送プロジェクト” 第 10

回調査報告書』, 日本放送協会, 77 頁, 2013 年.

[https://www.nhk.or.jp/bunken/research/category/bangumi\\_kodomo/pdf/report010\\_03.pdf](https://www.nhk.or.jp/bunken/research/category/bangumi_kodomo/pdf/report010_03.pdf) (検索日: 2020 年 9 月 25 日)

20) 生澤, 前掲 5), 70-101 頁.

21) ①久保田, 前掲 19), 54-58 頁. ②三塚, 前掲 19), 37-43 頁.

22) 子安・郷式, 前掲 19), 77 頁.

23) 生澤, 前掲 5), 80, 216-217 頁.

24) 生澤, 前掲 5), 80, 218 頁.

25) Gardner, H. (1980) : *Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawings*. (pp. 169-174). New York, Basic Books Inc. (星三和子/訳: 『子どもの描画—なぐり描きから芸術まで』, 誠信書房, 210-216 頁, 1996 年.)

26) Gardner, 前掲 25), pp. 192-205, 前掲 25) 訳書, 238-252 頁.

---

The Relationship of Character Drawing and the Children's Shapes Copying Ability Observed in Drawing Activities Implemented at a Preschool Facility

SHIOTA(SEIYO)Yui \*1, TAKAHASHI Kei \*2, KATAYAMA Mika \*3

This study discusses the relationship between the act of drawing characters and the shapes copying ability of preschoolers observed in drawing activities. For the purpose of elucidating the effects of drawing characters on the children's shapes copying ability, preschoolers were divided into the following three groups and their shapes copying ability was comparatively examined: 1) those who draw characters, 2) those who do not draw characters but draw in a general way, 3) those who do not participate in drawing activities on their own initiative. As a result, it was elucidated that children who draw characters and children who draw in a general way both had the same level of shapes copying ability. Accordingly, as with the act of drawing in a general way, the act of drawing characters may be regarded as one of the expression forms for building drawing experience.

Keywords : preschool facility, preschoolers, drawing activities, drawing characters, shapes copying ability

\*1 Fund-contributed medical corporation Ryutenkai Katagi Neurosurgery Sigma Daycare Center

\*2 The Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University

\*3 Graduate School of Education, Okayama University

---

【原 著】

中華人民共和国の特殊教育における随班就読の  
実施状況とその課題

陳 依文 魏 梓羽 吉利 宗久

The Implementation of China's Children Learning in Regular Classrooms (LRC) in  
Special Needs Education and Its Challenge

CHEN Yiwen, WEI Ziyu, YOSHITOSHI Munehisa

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## 中華人民共和国の特殊教育における随班就読の 実施状況とその課題

陳 依文※1 魏 梓羽※1 吉利 宗久※2

中国は、2008年に国連「障害者権利条約」を批准し、インクルーシブ教育の実現に向けた教育形態として随班就読を導入している。随班就読の展開により、障害のある児童生徒の就学問題に新たな変化がみられるはずであるが、その実態に関する継続的な分析は十分とはいえない。そこで、本研究は随伴就読の導入経緯と実施状況に関する動向を分析することにより、その運用に関する今日的課題を明らかにすることを目的とした。その結果、随班就読の対象者は顕著な増加傾向を示していた。しかし、随伴就読の担当教員に関するデータは公表されておらず、その実態を早急に把握することも課題である。特殊学校教員における人数や特殊教育専攻者数は着実な増加傾向がみられるものの、随班就読の担当教員の専門性の確立が求められている。また、随班就読の対象の拡大や基準の見直しも議論されており、さらなる教育環境の整備にも取り組まなければならないことを指摘した。

キーワード：中華人民共和国，特殊教育，随班就読

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

### I はじめに

中華人民共和国（以下、中国）では、1978年の改革開放以降、経済成長を目指してきた。2020年におけるGDPランキングによれば、中国の国内総生産は16,642,318（百万・米ドル）であり、世界第2位である（国家統計局，2020）。経済の発展につれて、障害者の権利についての関心も高まっている。

2008年8月、中国は国連「障害者権利条約」(Convention on the Rights of Persons with Disabilities)を批准した。条約の第24条では、インクルーシブ教育の必要性が述べられている。2010年、中国教育部の「国家中长期教育改革と発展計画綱要」(国家中长期教育改革和发展规划纲要)は、教育権の保障を掲げ、これまで以上に権利保障の重要性を強調するようになった。この教育に関する権利保障にむけて世界のインクルーシブ教育の実効性を分析しながら、中国の実態に即したインクルーシブ教育を実現しようとしている。中国において、インクルーシブ教育は「包容性教育」と訳されている(国連，2016)。そのほか、「融合教育」や「全納教育」などとも訳されることがある。

中国はインクルーシブ教育を実現するために、特殊教育制度の一部に随班就読を位置づけている。随班就読の教育形態を初めて提唱したのは、1980年代末に盲教育界の社会活動家である徐白倫と米国に留学して帰国した陳雲英である（呂，2014）。随班就読とは、障害のある児童生徒を通常学校の通常学級に通学させ、教育を受けさせる特殊教育の一形態である（陳，2003）。随班就読の概念は「障害者権利条約」の批准により、中国のインクルーシブ教育の手段として強調されている。随班就読の実施により、障害のある児童生徒の教育問題は少しずつ改善している。2020年に、障害のある児童生徒の就学率は95%以上に達した（教育部，2021）。

しかしながら、景（2014）によれば、中国特殊教育における随班就読は多くの課題を抱えている。随班就読は初期の段階にあり、地域によって発展の格差がある。また、随班就読を実施する際に、授業の質的な問題も存在している。さらに、呉（2004）は随班就読に関する研究は「権利としての特殊教育」の視点から進めるべきであると指摘している。そのため、随班就読の実態を十分に踏まえた上でのシステムのあり方について究明する必要がある。

中国では、随班就読の制度に関する研究は多くなったが、随班就読の実施状況を明らかにした文献は未だ少ない（曾，2010）。そこで、本稿は、特殊教育における随班就読の実施状況を把握し、インクルーシブ教育の実施における課題を明らかにする。

## II 中国特殊教育発展の流れ

### 1 近代特殊教育の始まり

中国の障害のある児童生徒のための教育の起点と考えられているのは、1874年に盲学校「瞽叟通文館」（現北京市盲人学校）がスコットランドの宣教師ウィリアム・ムーン（Moon William）によって開設されたことである（教育部，1984）。これは中国全土で最も早く設立された特殊学校である。

1960年代には「盲聾啞教育」という表現が用いられ、視覚障害者、言語聴覚障害者のみを対象に、教育を行っていた（教育部，1984）。1970年代後半になり、知的障害のある児童生徒への教育が開始された。文化大革命の期間（1966-1976年）、機能停止に追い込まれていた教育部は、1980年に「特殊教育処」を設置し、障害のある児童生徒への教育を「特殊教育」と表すようになった（教育部，1984）。

1985年に、中国共産党中央委員会は「教育体制改革の決定」（第4部分）の中で、9年制（小学校6年・中学校3年）の義務教育を実質的に実行すると同時に、盲・聾・啞・身体障害および知的障害のある児童生徒の特殊教育を発展させる必要があるという方針を打ち出した。この決定で初めて身体障害や知的障害者に対する特殊教育の必要性に言及された（樊・柳，2020）。これまで視覚障害・言語聴覚障害にとどまっていた対象が拡大する方向が示された。翌1986年に公布された「義務教育法」のなかで正式に盛り込まれた。「義務教育法」の中で、教育を受ける対象の年齢は6歳から15歳までとされ、障害のある児童生

徒は「三残児童」、すなわち、視覚障害、言語聴覚障害、知的障害を含んでいた。

1988年に制定された「中国障害者事業5年工作綱要(1988年-1992年)」(中国残疾人事业五年工作纲要1988年-1992年)から、特殊教育に関する具体的な計画が作成された。「障害者事業」は国家全体の方針を定める国民経済社会発展計画綱要に合わせて5年ごとに国務院が作成することになった。

## 2 特殊教育の発展における随班就読の法制化

1988年に、全国特殊教育仕事会議(1回目)が開かれ、1989年には「特殊教育発展に関する若干意見」(关于发展特殊教育若干意见)(国務院, 1989)が発表された。「特殊教育発展に関する若干意見」では、「各地域の小学校は積極的に通常学校で学習できる障害のある児童を受け入れるべきである」という方針を打ち出した。ただし、その具体的な実践方法と内容は、まだ明確に示されていなかった。

1991年の「中華人民共和国障害者保障法」(中华人民共和国残疾人保障法)(以下、障害者保障法)により、障害のある人の教育権が保障されるようになった。そして、1994年の「障害者教育条例」(中华人民共和国残疾人教育条例)(表1)を通じて、随班就読が特殊教育の形態として正式に法制化されることになった。その後、国家教育委員会により「1994年随班就読試行方法」が規定され、対象や指導方法などが具体的に示された(表2)。

以上のことから、障害のある児童生徒が通常学級で教育を受ける随班就読が、義務教育における特殊教育の一形態として正式に認められることになった。

表1. 「障害者保障法」及び「障害者教育条例」による規定

1991年「障害者保障法」	第18条：障害のある児童生徒が教育を受ける権利がある。 第20条：特殊教育を普及する教育方針をとる。障害のある児童生徒に対する教育の形式を通常教育と特殊教育の二種類にわけ、児童生徒の能力に応じて教育を行う。
1994年「障害者教育条例」	第17条：障害のある児童生徒の義務教育の形態として①随班就読、②特殊学級、③特殊学校を規定した。



表 2. 障害のある児童生徒に随班就読業務を展開することに関する  
施行方法（1994 年教育部）

- 
1. 総則：随班就読の実施は、国の状況に適した障害のある児童生徒の義務教育の発展と普及のための重要な形態であり、地方の教育行政部門は随班就読を積極的に推進するべきことを規定する。
  2. 対象児童生徒：3つの障害に限定される。視覚障害のある児童生徒（視力を失っている者、弱視を含む）、聴覚言語障害のある児童生徒（聴力を失っている者、難聴を含む）、知的障害のある児童生徒（軽度とする。条件を満たしている学校は中度を含んでも可）である。
  3. 就学：通常学校は、障害のある児童生徒の随班就読を拒否してはいけないこと、各学級での随班就読生の受け入れは3名までに制限するなどの内容を盛り込む。
  4. 授業：学校は、随班就読生が全面的に発展するように支援を行い、個別化教育計画を作成・実施するべきことを規定する。
  5. 教員養成：地方の教育行政部門は、随班就読担当教員に対する事前研修と職務研修を行い、一般の中等師範学校に特殊教育課程を設置し随班就読担当教員の数を保障するべきことなどの内容を規定する。
  6. 保護者との連携：学校と学級担当教員は保護者と常に連携を保ち、障害のある児童生徒に関する情報交換を行い、保護者に対する研修を行うべきことを規定する。
  7. 教育管理：地方の教育行政部門は、随班就読の実施に対する管理を強化し、関連部門との連携を強化し社会の支持と支援を獲得しなければならないことを規定する。
- 

### Ⅲ 随班就読の実施状況

#### 1 障害のある児童生徒の就学状況

前述の通り、1989年「特殊教育発展に関する若干意見」により、障害のある児童生徒に対する随班就読の試行が始められ、通常学級において教育を受ける機会が拡大した。また、1994年の「障害者教育条例」は、随班就読を特殊教育の形態として公式に導入した。それを踏まえ、2011年「障害者事業第十二次5カ年計画」は、随班就読と特殊学級を主体にしながら、特殊学校を補足的に活用する義務教育体系を継続的に実施することを述べた。

中国教育部（2021）に基づいて、2011年から2020年までの障害のある児童生徒の教育措置を図1に示す。それによれば、①特殊教育の実施状況を全体的にみると、特殊学校・学級の人数と随班就読の人数ともに増加傾向にある。これは、特殊学校などの教育機関の数が増加しているだけでなく、障害のある児童生徒が通常学校で教育を受ける機会が増加していることを示している。②最近の10年では、通常の学級に随班就読を利用している障害のある児童生徒数が特殊学校・学級に在籍しているものよりも多い傾向が続いている。③2013年

以降、特殊学校・学級の在籍人数と随班就読の人数の差は徐々に拡大し、2020年には随班就読を受ける児童生徒の数が特殊学校・学級の人数より34%多くなった。それは、随班就読が障害のある児童生徒の就学率を向上させる役割を果たしている可能性を示している。随班就読はインクルーシブ教育の一形態として中国の特殊教育の発展に重要な位置を占めようとしている。さらに、2011年「障害者事業第十二次5カ年計画」の構想が実現しつつあるとも言える。

特殊学校の人数も2011年の39万人から2020年には88万人に増加した。障害のある児童生徒の義務教育の就学率は95%以上に達している。表3に、2020年の特殊教育の状況を示す。それによれば、①特殊教育を受ける障害のある児童生徒の中で、58%が随班就読しており、半数以上が通常学級に在籍していることになる。②障害のある児童生徒の42%が特殊学校に在籍しており、インクルーシブ教育の発展にはまだ改善の余地があることを示している。③小学校、中学校を問わず、通常学校に通う障害のある児童生徒の99%以上は、随班就読で教育を受けており、障害のない児童生徒と一緒に学び、生活していることが示されている。

## 2 特殊学校における教員の人数と専門性

中国では、通常教育であれ特殊教育であれ、教育事業に従事するためには教員資格を取得することが前提となっている。しかし、特殊教育教員の中には、特殊教育に関する知識を体系的に学んでいない人が多いので、資格取得にはより一層の厳しさが求められる(李, 2013)。一方、雷(2016)によれば、教員の専門性は、特殊教育の専門教育を受けているか否かに反映される。一部(例えば、華東師範大学)の師範大学には特殊教育講座が設置されている。教員は、体系的な特殊教育の専門教育を受けることにより、理論的知識と技術・技能を備えることができる。

図2に、2011年から2020年までの特殊学校教員の数とそのうち特殊教育を専攻した教員を示す。これによれば、2011年の特殊学校教員数は41,433人から2020年には66,169人に増加している。そのうち、特殊教育専攻の人数は22,896人から52,043人に増加している。特殊学校の教員数の内訳を見ると、学歴が高卒の教員は2011年の3,482人から828人へ減少し、大卒の教員は37,347人から63,467人へ増加した。修士の学位を持つ教員数は2011年の482人から2020年1,872人へ増加した。また、図3によれば、特殊学校の教員に占める特殊教育専攻した教員は増加傾向であり、2011年の約55%から、2020年の73%へ増加した。

前述した通り、特殊教育を受ける障害のある児童ある児童生徒の中で、58%が随班就読を利用している。しかし、随班就読の教員の人数や専門性に関する資料はまだ公表されていない。随班就読の担当教員は主に小・中学校の教員である。これらの教員は短期間で特殊教育に関する研修を受けたが、特殊教育を専攻した教員のような体系的に専門知識を受けたことがない(雷, 2016)。そのため、随班就読の教員の専門性がより重視されるべきである。

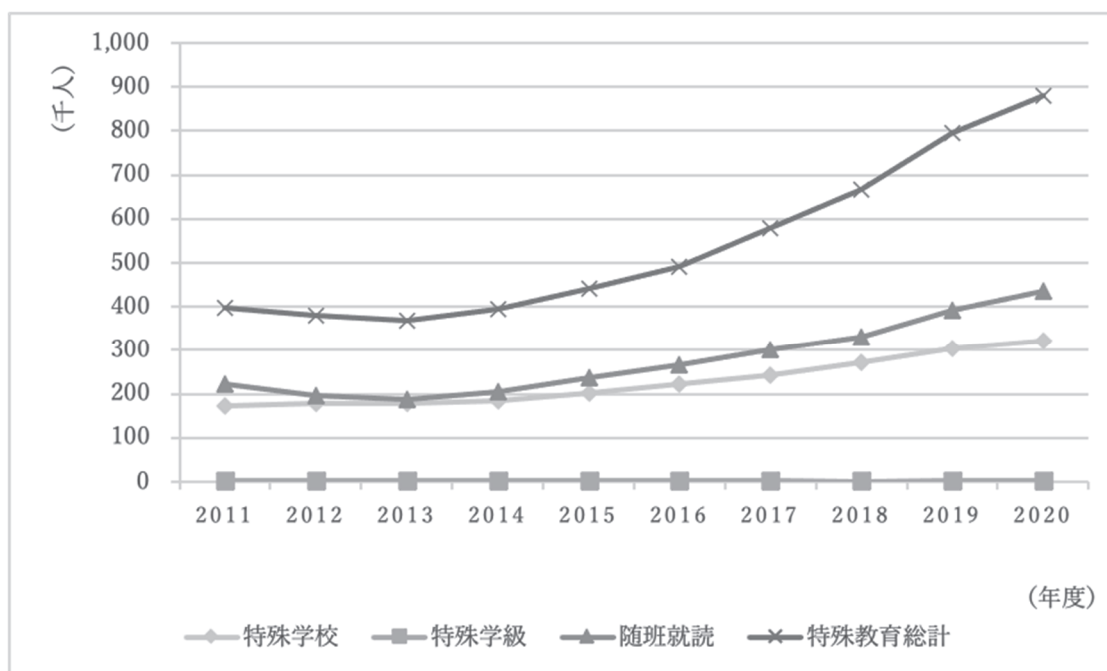


図1. 2011-2020年特殊学校・学級及び随班就読の在籍者数  
出典) 教育部 (2011-2020) より作成

表3. 2020年における特殊教育措置別在籍者の状況

	特殊学校 (人)	通常学校		計 (人)
		特殊学級 (人)	随班就読 (人)	
初等教育 (1-6 学年)	320,755	3,039	300,688	303,727
		<1.0%>	<99.0%>	<100%>
中等教育 (1-4 学年)		918	135,068	135,986
		<0.7%>	<99.3%>	<100%>
計	320,755	3,957	435,756	760,468
	<42.18%>	<0.52%>	<57.29%>	<100%>

出典) 教育部 (2020) より作成

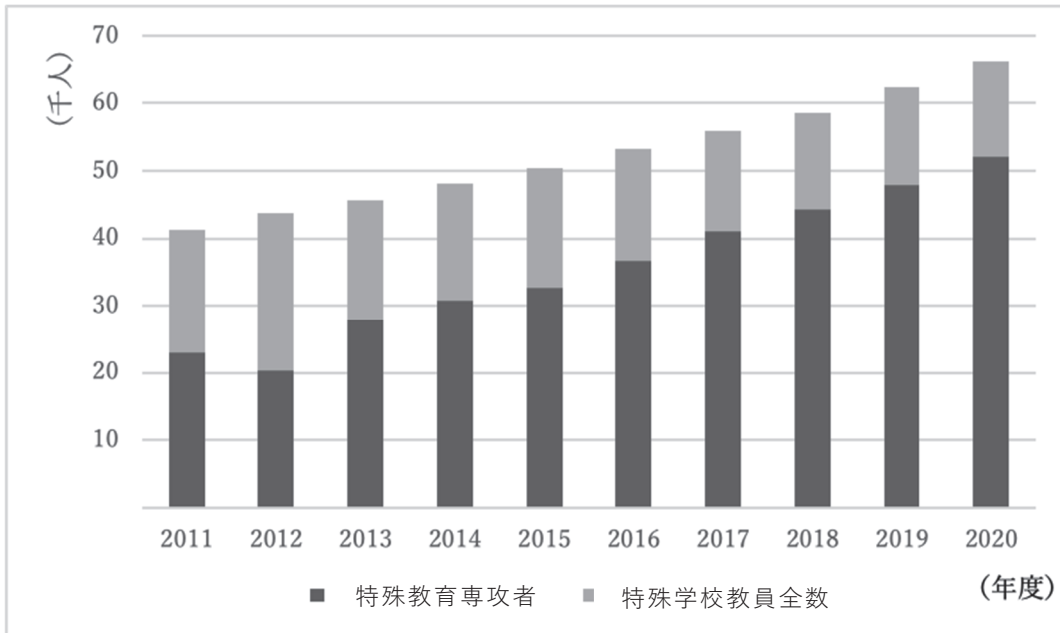


図 2. 特殊学校教員数及び特殊教育専攻者数の推移  
出典) 教育部 (2011-2020) より作成

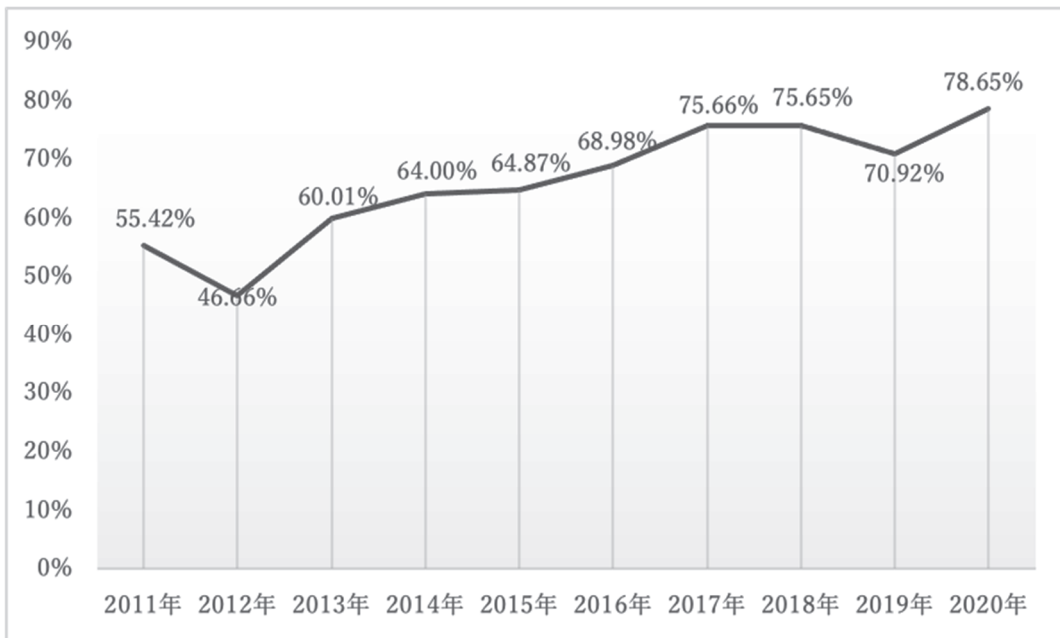


図 3. 特殊学校教員における特殊教育専攻者の割合の変化  
出典) 教育部 (2011-2020) より作成

#### IV 考察

ここまで、中国の特殊教育の発展過程を整理し、随班就読を中心に現状を把握することで、インクルーシブ教育に関わる課題を捉えようとした。随班就読の現状と課題を以下に示す。

##### 1 特殊教育の発展及び随班就読に関する法的整備

1874年に、中国の北京に設立された盲学校は、障害のある児童生徒に対する教育の起点となった。その後、1980年に、初めて「特殊教育」という用語が規定され、中国政府は障害のある児童生徒の教育を重視するようになり、教育制度の改革を次々に行った。1986年に公布された「義務教育法」では、特殊教育の対象として3つのカテゴリー（視覚障害・言語聴覚障害・知的障害）を設定した。しかし、これまでの特殊教育の発展は、「義務教育法」で規定された3つのカテゴリーの児童・生徒だけではなく、実際には発達障害や英才児童生徒の教育問題も注目されている。そのため、法的整備の観点から見れば、特殊教育の対象者が限定されている。

1988年11月に全国特殊仕事会議が開かれ、1989年3月に国家教育委員会による「特殊教育発展に関する若干意見」は随班就読の始まりとなった。その後、1994年7月に「障害者教育条例」は随班就読の対象を3つのカテゴリーに規定した。しかし、実際には、規定された対象以外の児童生徒も、特別な教育的ニーズを持ちながら通常学級に在籍している。例えば、趙（2009）は、通常学級に在籍する発達障害のある児童生徒は少なくないが、このような児童生徒に対する適切な随班就読の支援が不足していると指摘した。また、馬（2013）は、外国籍の児童生徒は通常学級に在籍しているが、随班就読の対象になっていない現状を明らかにした。以上のことから、随班就読の対象が限定的であることがうかがえる。今後、インクルーシブ教育を推進する際に、随班就読の対象の基準を再検討し、対象を拡大するべきである。

##### 2 随班就読を実施する上での課題

特殊教育における随班就読の対象者数が特殊学校および特殊学級に在籍する児童生徒の数より多い傾向が続いている。また、特殊教育の就学率から見ると、1987年における障害のある児童生徒の就学率は43%であったが、2020年には95%に達した（教育部、2021）。この結果は、崔・郑（2015）が行った随班就読に関する研究の結果と同じ傾向を示している。随班就読の制度が障害のある児童生徒の就学に対して、重要な役割を果たしている。

しかし、随班就読の実施にはまだ課題がある。随班就読によって一部の障害のある児童生徒の教育を受ける権利は確保されているものの、教育の質がおろそかになっているという指摘がある（呂ら、2004；崔・郑、2015）。また、厩（2017）によれば、随班就読の運用基準、経費や教育方法の準備が十分ではなく、障害のある児童生徒がただ通常学級に在籍しているだけの「随班混読」という状態に陥っている児童が数多く存在している。さらに、特殊教育の「回流」現象が起り、随班就読の児童生徒が特別な学校に戻り、随班就読は学校の管理者や

教員、仲間から離れ、孤立状態になってしまうことが多い(傅・肖, 2016; 白, 2018)。それは、特殊教育の医療モデルが深く根付いていることと、学校側のサポートが不足していることのためであると指摘されている(傅・肖, 2016)。

また、特殊学校の教員数や特殊学校の教員における特殊教育専攻者数が年々増加していることは明らかになったが、中国教育部は随班就読を実施する教員のデータを公表していないため、随班就読教員の現状を把握することができなかった。教員の専門性の欠如が随班就読の質に影響したという指摘もある(七田ら, 2005; 張, 2016; 顔, 2017)。しかし、通常学級の教員が特殊教育に関する認識が足りない現状がある。例えば、張(2016)によれば、多くの通常学級の教員が特殊教育における医療モデルに賛成し、障害のある児童生徒が特殊学校に行くべきだと考える者が、未だに多数派である。従って、随班就読教員の質を高めるために、師範大学における特殊教育講座を増加し、通常学級の教員に定期的な研修を行うという方法を考えるべきであろう。

## 文献

- 白瑞霞(2018) 融合教育背景下残疾儿童随班就读的合理发展. 中国教育学刊教育治理研究, 61-64.
- 陳雲英(2003) 全納教育の原型. 中国特殊教育, 2, 1-9.
- 崔明福・郑晓坤(2015) 中国の特殊教育における随班就読に関する研究.  
*Journal of special education & rehabilitation science*, 54 (4), 221-234.
- 邓猛・景时(2013) 从随班就读到同班就读: 关于全纳教育本土化理论性的思考.  
中国特殊教育, 8, 3-9.
- 冯雅静, 李爱芬, 王雁(2016) 我国普通师范专业融合教育课程现状的调查研究. 中国特殊教育, 1, 9-15.
- 傅王倩・肖非(2016) 随班就读儿童回流现象的质性研究. 中国特殊教育, 3, 3-9.
- 国家统计局(2020) GDP 统计. <https://data.stats.gov.cn/search.htm?s=GDP>
- 国务院(2017) 《中华人民共和国残疾人教育条例》  
<https://baike.baidu.com/item/中华人民共和国残疾人教育条例/5901080?fr=aladdin>
- 景时(2013) 中国式融合教育: 随班就读的文化阐释与批判. 华中师范大学教育学院博士学位论文.
- 小林昌之(2013) 中国の障害者教育と法. 『発展途上国の障害者教育—教育法制と就学実態』 調査研究報告書, 33-47.
- 雷江华・方俊明(2016) 特殊教育学(第二版). 北京大学出版社.
- 联合国大会(2006) 残疾人权利公约  
<https://www.un.org/zh/documents/treaty/files/A-RES-61-106.shtml>
- 李拉(2015) 我国随班就读政策演进 30 年: 历程, 困境与对策. 中国特殊教育, 10, 16-20.

- 呂曉彤 (2014) 中国における「随班就讀」のシステムについて. 帝京科学大学紀要. 10, 159-162.
- 馬燦靖 (2013) 中国における常住外国人の子どもの受け入れ原則「随班就讀」に関する考察—上海市を事例として. 比較教育学研究. 47, 100-120.
- 真殿仁美 (2015) 問われる中国の障害児教育—なぜ, 中国は特殊学校を積極的に増やしているのか. 国研紀要. 146, 151-168.
- 七田怜・呂曉彤・高橋智 (2005) 中国における障害児の「随班就讀」の実態と課題—北京市の随班就讀推進モデル小学校調査を通して. 東京学芸大学紀要第1部門, 56, 243-268.
- 龐文 (2017) 我国残疾人融合教育的现状与发展研究. 残疾人研究理性探讨. 4, 35-43.
- 全国人民代表大会 (2008) 《中华人民共和国残疾人保障法》  
<https://baike.baidu.com/item/中华人民共和国残疾人保障法/1519359>
- 全国人民代表大会 (2018) 《中华人民共和国义务教育法》  
<https://baike.baidu.com/item/中华人民共和国义务教育法/2342357?fromtitle=义务教育法&fromid=1237453&fr=aladdin>
- 吳秋紅 (2004) 中国の障害児教育研究の分析—「随班就讀」に関する論文を軸に一. 立命館産業社会論集, 40 (1), 89-109.
- 張悦歆 (2016) 普校教师对残疾儿童随班就读的态度研究. 教育学报. 12 (3), 104-113.
- 曾潔・柘植雅義 (2011) 中国の小学校における「随班就讀」の実態と発達障害の理解に関する調査研究: 日本の小学校との比較を通して. 世界の特別支援教育. 25, 39-56.
- 中华人民共和国教育部 (2010) 国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010-2020)  
[http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729\\_171904.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html)
- 中华人民共和国教育部 (2011-2020) 特殊教育数据统计  
[http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe\\_560/jytjsj\\_2019/](http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2019/)
- 中华人民共和国教育部 (2020) 特殊教育学校数据统计  
[http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe\\_560/jytjsj\\_2020/](http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2020/)
- 中国残疾人联合会 (1988) 中国残疾人事业五年工作纲要 1988-1992  
<https://cyfd.cnki.com.cn/Article/N2006042794000226.htm>
- 中国残疾人联合会 (2011) 残疾人工作第十三次五年规划  
<https://baijiahao.baidu.com/s?id=1688272476496031098&wfr=spider&for=pc>
- 中国国家教育委员会, 国家计划委员会, 民政部, 财政部, 人事部, 劳动部, 卫生部和中国残疾人联合会 (1989) 关于发展特殊教育若干意见  
[http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xxgk/moe\\_1777/moe\\_1778/201410/t20141021\\_180368.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201410/t20141021_180368.html)

---

The Implementation of China's Children Learning in Regular Classrooms (LRC) in Special Needs Education and Its Challenge

CHEN Yiwen \*1, WEI Ziyu \*1, YOSHITOSHI Munehisa \*2

In 2008, China ratified the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. In order to attain inclusive education, it has positioned Children Learning in Regular Classrooms (LRC) as part of the special needs education system. With the implementation of LRC, the educational problems of students with disabilities have been gradually improved. It is necessary to conduct research on how the system should be based on the actual situation of LRC. However, there is a paucity of literature that clarifies the implementation status of it. The purpose of this study is to understand the implementation status of LRC in special needs education, and to clarify the issues in the implementation of inclusive education. The results of the study showed that the number of students in special needs education who were involved in LRC was larger than the number of students enrolled in special needs schools and special support class. It was also found that the number of teachers in special needs schools and the number of teachers participating in teacher training have been increasing year by year, but the Ministry of Education of the China does not publish data on teachers who conduct LRC, hence it was impossible to determine the current status of it. There are some problems in implementing LRC, and this is a question that should be considered.

Keywords : China, Special needs education, Learning in Regular Classrooms

\*1 Student at the Graduate School of Education, Okayama University

\*2 Graduate School of Education, Okayama University



【原 著】

小学校体育主任研究会における合意形成パターン  
課題分析場面に着目して

白石 翔 原 祐一 梶山 周

Patterns of Consensus Building in Research Meetings for Elementary-School Physical Education Teachers:  
Focusing on Problem Solving Situations

SHIRAISHI Sho, HARA Yuichi, KAJIYAMA Shu

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## 小学校体育主任研究会における合意形成パターン

### 課題分析場面に着目して

白石 翔※1 原 祐一※2 梶山 周※3

本研究の目的は、小学校の体育研究主任研究会において課題分析をする際に、教師がどのような合意形成パターンを取りながらコミュニケーションしていくのかを明らかにすることである。「コンセンサス」と「アコモデーション」という2つの「合意形成」概念を視点に会話分析した結果、6個の合意形成パターンを抽出することができた。「コンセンサス」をめぐる合意形成では、「単語の共有」、「言い換えによる納得」が抽出され、「アコモデーション」をめぐる合意形成では、「実体験への共感」、「概念をめぐる差異の許容」、「つぶやきの強化」、「視点の転換」が抽出された。これらの概念を合意される内容（「コンセンサス」、「アコモデーション」）を縦軸、話題への参加構造（「単線的」、「複線的」）を横軸にとる合意形成パターン構造に整理した。このことにより、教員研修内の発話がどのようになされているのかを認識する枠組みを提示することができた。

キーワード：合意形成パターン、小学校体育研究主任、コンセンサス、アコモデーション

※1 環太平洋大学体育学部

※2 岡山大学学術研究院教育学域

※3 学校法人耕心学園幼保連携型認定こども園伊万里幼稚園

### I 問題の所在と目的

教師の授業力をいかに向上させていくのかについては、体育に関わらず重要な社会課題である。国内では古くから授業研究が行われ、近年諸外国からも「Lesson study」として注目されている（木下，2015；丸山，2015）。

体育の授業研究に関する代表的な研究としては、教師の認識内容や授業研究の機能を検討したものが挙げられる。例えば木原と久保（2015）は、授業研究後の協議会における談話分析を行い、授業者と観察者、指導助言者を比較すると、発言回数にはほとんど違いが見られないものの、集団的な省察をする際に研究者といった異なる立場からの発話が体育授業の考えを問い直す契機になっていることを示す。他方で鈴木（2010）は、小学校教師を対象とする意識調査を行い、横軸が成長のタイプ（「教師としての成長」と「素の自分の成長」）、縦軸が実践者のタイプ（「反省的実践家」と「技術的実践家」）に整理される成長過程を示している。このように、教師の省察経験や他者との出会いの場になることや、意識される内容に変化が生じるといった研究は、授業研究の目的を検討するうえで重要な知見となっている。しかしながら、いずれの研究において

も他者との関係性が重要であることを指摘しているものの、具体的な相互作用過程そのものを十分に検討しているわけではない。「教師の成長」に関する研究を整理する姫野（2002）も「協同」による学習を取り入れた教師教育は、協同場面において参加者が必ず成長（発達）するという考え方に依拠しているものが多く、いかに協同させるかという視点があまり意識されていないと指摘する。

一方で国際的な研究動向を概観すると教師の協同性に関わっては「Learning community」や「Communities of practice」（以下、Cop）をキーワードとする相互作用過程に着目した研究が行われつつある。例えば、Hunuk et al. (2019) は、体育教師の Cop における相互作用パターンについて Bales (1950) の相互作用分析ツールを用いて 1) メンバーの相互作用の変化, 2) メンバーの役割変化, 3) 個人的な相互作用能力の向上といった変化が生じていることを明らかにしている。また、Lee and Tan (2020) は、授業研究における教師の専門的な学習活動を明らかにするためにマイクロレベルの分析から、教師の会話の性質が調べ学習に影響を及ぼすことについて検討している。これらの研究は、実践現場を直接観察することで授業研究という文脈における相互作用過程に着目（Deniz Hunuk et al., 2019）しており、授業研究の形骸化や、主体性や協同性を踏まえた授業研究の再考に有益な知見を提示するものと考えられる。

ところで授業研究がいわゆる「研修」ではなく「研究」である理由としては、教師自らが「問い」を立てることにある（鈴木, 2016）。確かに、授業研究の規模は、全国レベル、都道府県や市町村を単位とする地域レベル、学校毎に行われる校内レベル（高橋, 2006；鈴木, 2016）といった多岐にわたるものの、いずれも「問い」を共有することからしか研究は成立しない。なぜなら授業改善をするためには、教師の間で共有される「問い」がなければ共同実践にはならないからである。鈴木（2010）も授業研究に求める機能が異なることを考慮した上で、研究内容や研究方法の十分な共通理解や合意形成をする必要があると指摘する。限られた時間にそのような合意形成を上手く促すためには、その前提にある「問い」や、それを導くための「課題」を合意形成しておくことが必要となるが、この点について意識した研究や研究会自体が多いとはいえない。

以上のことから本研究は、小学校体育研究主任向けの授業研究会において体育授業の課題を検討する際に、教師がどのような合意形成パターンを取りながらコミュニケーションしていくのかを会話分析によって明らかにし、教師が「問い」や「課題」を合意形成する際に必要な基礎的資料を提示する。

## II 研究方法

### 1 理論的枠組み

「対話」の方略を探ることを射程に入れた合意形成パターンを検討するためには、理論的枠組みが必要である。本研究では、人がある事柄を認識する際には、「対話」が重要であるとする社会構成主義の考え方に立脚する。社会構成主義を唱える研究者として著名な Gergen, K. J and Gergen, M (2018) によれば、私たちが「現実だ」と思っていることのすべてが「社会的に構成されたもの」

で、そこにいる人たちが、「そうだ」と「合意」されたときに初めて、それは「リアルになる」という認識論が主張されている。

この「合意」とは、「人々の間でコミュニケーションによってある命題が相互承認されている状態、ないしはそうみなすことが適切であるような状態」（深谷・田中，1994，p. 11）のことを指す。そして、この「合意」をめぐって人々が展開するコミュニケーションのことを「合意形成」という（深谷・田中，1994）。この「合意形成」論の背景には、人間が「意味づけ」する生物であるという人間観とコミュニケーションがその不確定性を孕む意味の伝達およびその社会的調整を担うプロセスであるというコミュニケーション観が通底している。このことから、本研究においては、協議中にお互いが（ある命題の）意味を共有していると充分期待できる状態の成立を巡るコミュニケーションを「合意形成」と捉え、その過程を検討していく点に焦点を当てる。また、コミュニケーションと同様に、合意形成にもパターンが見出されることが予想されるため、特徴的な合意形成パターンを抽出することにしたい。ここで使用する合意形成パターンとは、単に言語を媒介とするコミュニケーションを取り扱うことに留めるのではなく文脈に沿った目線や身振り等のふるまいを含める。

さらに、この「合意形成」を2つに区別する Checkland and Scholes (1994) や内山 (2007) が提唱する「コンセンサス」と「アコモデーション」という視点を導入する。「コンセンサス」とは、一般的によく使われるような「モノ」或いは「リアリティ」といった、客観的に見ることのできる知覚（五感）の対象をめぐって、現象を完全に一つに収束する状態、ないしはそうみなすことが適切である状態をめぐって展開されるコミュニケーション過程を指す概念である。一方、「アコモデーション」とは、「コト」或いは「アクチュアリティ」といった「思い」として感じることのできる共通感覚（比喩の理解など）をめぐって相互承認されている状態、ないしはそうみなすことが適切である状態をめぐって展開されるコミュニケーション過程を指す概念である。体育授業中の相互行為を整理する白石・原 (2020) は、教師と子どもとの間で共有される「めあて」をめぐってこの2つの概念が混在していると指摘する。教師が一つに収束するような合意形成を目指そうとする状態だけでなく、ある地点でコンセンサス、アコモデーションいずれかの合意形成を辿るのかを知り、それらを整理することは、教師によるグループ協議の構造を考察することにも繋がることから、分析の視点とする。

## 2 分析の対象

会話分析の対象は、A 県の小学校教育研究会並びに小学校体育連盟が主催する研究会（2019 年 5 月実施）で行われたグループ協議である。研究会への参加者は、A 県内の市町村支部を代表する 20 代から 40 代の小学校体育科研究主任 22 名と B 大学教育学部に所属する大学 4 年生 6 名、その他にファシリテーター役の A 県内の研究を統括する研究部長 1 名と B 大学の講師 1 名である。ファシリテーターは、協議が円滑に進むように各グループを周って声かけを行うとい

う役割であった。また、大学生は現場学習の一環として同席していたが、特別に役割はなく積極的に発言機会が与えられてはいないため協議を主に進めたのは小学校体育研究主任教師である。

協議の進め方は、研究部長からの趣旨説明と課題分析の方法が説明された後に、グループ別に課題分析が行われた。課題は「どうして体育嫌いが小学校で生まれるのか」で、事前に参考となる資料等の配布はなかった。自己紹介、模造紙への記録者1名を決めた上で、課題に対して思いつく原因や要因を自由に発言しながら協議が進められた。協議の総時間は42分30秒で、17分00秒～24分15秒の間はワールドカフェ方式で他のグループの協議内容を聞き、元のグループに戻って情報共有しながら協議が再開された。

グループは4, 5人ずつの7グループであった。本稿の目的に沿って共同研究者らで協議し、多くの時間が本課題に沿っていると考えられる協議が行われていたと判断できる2つのグループを目的的サンプリングし、そこで行われた会話の詳細な分析を実施した。登場する教師の年齢構成は表1の通りである。

表1 抽出されたグループの年齢構成

	Aグループ	Cグループ
20代		L (大学生)
30代	O・P・Q	H・I・J, M (ファシリテーター)
40代	R (ファシリテーター)	K

### 3 データの収集と分析の手順

データは、主催者と参加者に対して、個人情報保護並びに研究参加に関するインフォームドコンセントを行い、参加者全員の協力を得た上で、360度撮影可能なビデオカメラ (PIXPRO-SP360 4K) をグループに1台設置し録画した。

分析は、串田ら (2017) の会話分析の手順に沿って実施した。まず、録画データを全てトランスクリプトに書き起こし、協議の文脈に沿って「合意形成」している場面をトライアングレーションのもとデータセッションを行いながら分析者3名 (大学教員2名, 大学院生1名) で録画データと照らし合わせながら抜き出した。この際、「合意形成」している場面を、グループ全員が合意していると看做される内容に関わりはじめた時点から合意するまでのプロセスとした。次に、「合意形成」している場面の合意形成パターンについて議論を重ねながら概念を抽出した。その際には、参加者が直面しうる会話に伴う全ての相互行為 (視線や仕草) 上の課題は何か、その課題がどのようなふるまいによって解決されているのか (串田ら, 2017) にも注意し、録画データと分析内容を往還させた。最後に、抽出した概念を全グループのトランスクリプトと照らし合わせ、いずれかに整理されることを確認した。尚、「合意形成」場面の抽出並びに抽出概念は、調査者らとは別の研究協力者1名 (大学教員) によって確認作業を行なった。結果は、なるべく文脈を切らないようにするため、トランスクリプトを細分化せずに、串田ら (2017) の示す記号法<sup>注1)</sup>を用いた。

## III 結果と考察

### 1 「コンセンサス」をめぐるコミュニケーション

「コンセンサス」していく合意形成パターンが2つ抽出された。

(1) 単語の共有

【抜粋1 (C) [02:02-02:48]】は、自己紹介を終えて内容についての議論が始まった際のものである。教師Hから「ぼくが(0.5)おった子では(0.5)何か失敗するのがいや」(01)と最初に発話し、教師Iが「うん(.)うん」(02)とすぐに相槌を入れながら、「ぼくも(.)まあ:失敗の積み重ね」(03)と類似の意見を述べる。教師Jは、模造紙に「失敗がいや(1.0)積み重ね(2.0)失敗したくない」(04)と発話しながら記述する。それを聞きながら、教師Hは納得するように「うん」(05)と頷く。記述を終えた教師Jは、「うん(.)ぼくも(1.0)ぼくもといったら悪いな(.)いけんな(0.5)」(06)と一旦は違う意見を言い出そうとするが、「>あ(.)でもぼくも失敗が(.)失敗したくないから<」(06)と発言を急ぐようにこれまでと類似する意見を述べた。しかし、続けて「体育が面白くない人は多いかな:と思います」と、自分の意見とは少し距離をおくように述べる。

【抜粋1 (C) [02:02-02:48]】  
 ((教師H・I・Jが自己紹介をする))  
 01 H:ぼくが(0.5)おった子では(0.5)何か失敗するのがいや  
 02 I:うん(.)うん  
 03 I:ぼくも(.)まあ:失敗の積み重ね  
 04 J:失敗がいや(1.0)積み重ね(2.0)失敗したくない((書きながら))  
 05 H:うん ((頷きながら))  
 06 J:うん(.)ぼくも(1.0)ぼくもといったら悪いな(.)いけんな(0.5)>あ(.)でもぼくも失敗が(.)失敗したくないから<体育が面白くない人は多いかな:と思います  
 ((違う話題に移る))

教師H, I, Jの「失敗」に関する発話内容は、「するのがいや」、「積み重ね」、「したくないから」と少しずつ異なる。しかしながら、その違いが話題になることはなく、最後の教師Jの発話から読み取れるように、「失敗」という単語そのものに意見が収束している。このようなコミュニケーションは、「失敗」ということに対して行為主体に寄り添うように感じられる「思い」が共有されるというよりは、客観的な視点から結果として捉えられる「失敗」という単語が合意形成(「コンセンサス」)されている。この特徴は、発話者がテンポよく交代しながら、その発話のなかに同じ単語が繰り返されていることである。

日常的に子どもに関わる経験は全ての教師にあるものの、関わっている子どもは異なる。しかし、日常的に用いられる単語がくり返し用いられることで同じ経験であるかのように集約されていく過程がみられた。

(2) 言い換えによる納得

「言い換え」によって「コンセンサス」される合意形成パターンがみられた。

【抜粋2 (C) [03:00-04:16]】は、【抜粋1 (C) [02:02-02:48]】と同じCグループである。途中から参加する教師Kが「結果(.)重視になっている」(01)と発言し、具体的な状況を交えながら「できる子が褒められる」、「子どもたちの意識はそれが強い」(05)と結果重視になる要因を挙げる。すると、しばらく黙って聞いていた教師Jが「褒める他の視点が(.)ないの[かな:]と」(09)と別の視

点から言い換え、それに教師 H, I や大学生 L が納得する。

【抜粋 2 (C) [03:00-04:16]】
((K が自己紹介をする))
01 K: 自分は(0.2)あの(.)やっぱ(.)できる:できないに:: [何て言ったらいいんですかね::結果(.)重視になっているから:体育嫌いが生まれんではないかなと思うんですけど:]
02 H: [うんうん]
03 H: うん
04 ((5秒程度沈黙))
05 H: 何か(.)どう話せばいいのかわからないですけど(.)結果重視(.)というのは(0.5)やっぱりできる子が褒められるじゃないですか(0.5)できる子だけ褒められるっていうのがあって(0.5)やっぱり(.)子どもたちの意識はそれが強いのかなって(0.5)教員によってできなくても褒めようとはするんですけど(.)新しい動きを生み出したたりだとか工夫を生み出したたりだとかしてくれるのを褒められるんですけど::>でもやっぱ結果:<できる子が褒められる(.)っていうのがあるのかな:と思います
06 I: ((うなずく))
07 J: そう考えるとやっぱ褒める他の視点が(.)ないの [かな:と]
08 H: [あ:::]
09 I・L: ((うなずく))
((Jによる説明が続く))

教師 K の「結果(.)重視になっている」(01) や教師 H の「教員によってできなくても褒めようとはするんですけど(.)」(05) という発話は、他の教員を話題に登場させ、教師と子どもとの相互行為を第三者的な視点から話している。そして、教師 J が「褒める他の視点がないの [かな:と」(07) と引き続き、「褒められない」から「褒める視点がない」と要因が言い換えられたことによって意見が収束する。このような合意形成パターンは、教師と子どもの相互行為に対して客観的な視点を取りながら意見が交わされつつ、別の視点から言い換えることで周囲が納得していた。言い換えは、高塚(1999)が指摘するように、「意味の操作」としての「言い換え」であり、別の視点から「相対化」していると捉えられる。当事者視点からのコミュニケーションに比べると、客観的視点の方が「相対化」しやすい。別の視点から意見を「相対化」しすぐに「コンセンサス」を図ることで、短時間内に次の話題に進むことが可能になっていた。

## 2 「アコモデーション」をめぐるコミュニケーション

「アコモデーション」していく合意形成パターンが4つ抽出された。

### (1) 実体験への共感

【抜粋 3 (A) [28:07-29:02]】は、教師 O, P, Q とファシリテーター役である教師 R が参加している状況である。教師 Q が「え::と:(3.0)何か(2.0)適度に楽しみたいのに hhhhhh 適度に(1.0)こう::hh」(04) と言葉と言葉の間に笑いを交えながら自らの学習者としての実体験を話し始める。これに対して、教師 P も「適度が大事なんですよね(.)多分」(05) と笑顔で返答する。教師 Q は「そう hhhh 適度にやりたいのに(.)すごく求められる気がする hhhhh」(06) と笑いを交えて返すと、教師 O も「あ:::」(07) と共感する。その後、しばらくは笑いを重ねた発話が繰り返された(08-15)。

模造紙へ記載する際に教師 P の「<適度にやりたいのに>」(16)、教師 O の「<求められるものが高い>」(17) という発話から、最終的に「適度にやりたいのに求められるものが高い」と集約された。教師と子どもの相互行為を客観的対象として第三者的に観察されているというより、「…のに」(04) や「頑張れ

頑張れ…」(10)等、その場にいる子どもや教師の「思い」、特に子どもの「思い」に寄り添うようにアコモデーションされている。この合意形成パターンの特徴は、教師が自らの体験談に笑いを重ねて発話したのに対して、「…((笑顔))」(05)で応答し、その後も笑いを交えている点にある。

【抜粋3 (A) [28:07-29:02]】  
 ((体育嫌いな子にとっては問いかけも指示のように聞こえてしまうことが共有されていた))  
 01 P:逆に言えばどうやったらさせられている感がない授業になるかみたいな話しですね  
 02 Q:何か:: (3.0)  
 03 P:うん  
 04 Q:え::と: (3.0)何か (2.0)適度に楽しみたいのに hhhhhh 適度に (1.0)こう::hh  
 05 P:適度が大事なんですよ(.)多分((笑顔で))  
 06 Q:そう hhhh 適度にやりたいのに(.)すごく求められる気がする hhhhh  
 07 O:あ:::  
 08 Q:(h)もっと走れとか(.)もっと動けとか(.)こっちは:: (h)こっちの気分でもっと変えて(.)動きたいのに::  
 hhhhhhhhhhhhh  
 09 O:hhhhhhhhhh  
 10 P:頑張れ頑張れとか言われるみたいな ((笑顔で))  
 11 Q:(h)それじゃダメじゃろ:みたいな hhhhh 周りの風潮 hhhhhh (h)  
 12 O:(h)実体験ですか hhhhhhhh (h)  
 13 Q:はい hhhhhhhh  
 14 P:生涯スポーツに通じる何かがありましたね((笑顔で))  
 15 O:今 (0.5)思いが強かったですね hhhhhhhhhh  
 16 P:書いときましょう (2.0) <適度にやりたいのに>  
 17 O:<求められるものが高い>(2.0) ((模造紙に書くように促しながら))こちら辺ですよね::

教師 Q は、子どもの頃に自分の思いをわかってくれなかった実体験から教師と子どもの思いの不一致に要因を見出すが、それは同僚をやや批判的に検討することになる。また、教師 P の「頑張れ頑張れとか言われるみたいな ((笑顔で))」(10)という内容がグループで自然と受け止められるためには、実体験であるからこそ笑顔による共感的な応答が必要であったと考えられる。批判的な内容も含めた教師の多様な価値観を出し合う際には、実体験への共感を促す工夫が必要であることが示された。

## (2) 概念をめぐる差異の許容

【抜粋4 (A) [28:59-29:50]】は、【抜粋3 (A) [28:07-29:02]】に続く合意形成パターンで、教師 P が「書いときましょう (2.0) <適度にやりたいのに>」(01)と話し合ったことを模造紙に記述するように教師 Q に促す発話から始まる。そして、教師 O も同様に「<求められるものが高い>(2.0) ((模造紙に書くように促しながら))こちら辺ですよね::」(02)と教師 Q に模造紙を指差しながら促す。すると、教師 P は「これこれ(.)ここ?」(03)と何かに気づき、教師 O がすかさず「>ここもここと繋がってますよね<」(04)と言うと「繋がってますよね::」(05)と応答する。それを聞きながら記述していた教師 Q は、「人によって適度さが違う気がする hhhhhh((書きながら))」(07)と発話して周囲の共感を得る(08-09)。教師 Q が続けて「ここがかみ合っていない(.)マッチしてないんですよ(1.0)きっと(.)多分指示と(.)自分の中の適度な感じが hhhhhhhh」(10)と発話すると少し間を空けて、教師 P が「ずれてるんですよ:::こことここがね(.)こことこの(.)ま(.)子供の実態」(12)とまとめるように述べる。





2010, p.74) と述べる。つぶやきを対象とする学習効果を示唆するような成果は、英語の習得学習に限らず保育や企業研修等でも一定の研究蓄積があり、いずれもつぶやきを本音や思考が深まった状態と捉えられることが多い。本研究においても参加者が互いにつぶやくことが、本音を議論することにつながり、「アコモデーション」をしていく合意形成パターンとして表出していた。

(4) 視点の転換

【抜粋 5 (A) [27:06-28:01]】  
 ((他のグループから情報を得てきた教師 O が共有している))  
 01 O: 問い: も(.)ここが((模造紙を指しながら))すごい積み重ねとしてあったら(.)問いかけすらも(.)させられている指示に聞こえる子もいるのではないのかって  
 02 P: 誘導的な(.)[感じに聞こえる  
 03 O: [そうそうそう hhhhhhh((頷く))  
 04 ((5秒程度沈黙))  
 05 Q: ふ:::ん  
 06 O: 難しいな:::と思って((小声で))  
 07 Q: うん(.)難しいですよね:: ((小声で)) (1.0)させられている(.)理由が他にあるってことですか? ((小声で))  
 08 P: うん: うん:  
 09 Q: させられている (1.0)理由が(.)他に(.)あるの ((小声で))  
 10 P: 変な話しそもそも運動が嫌いだったら何でもさせられますよね(.)ここね hhhhhhhhhhh  
 11 O: そうですね hhhhh  
 12 P: ね(.)hhh もう僕は嫌いなんじゃない:::みたいな hhhhhhhhhhh

【抜粋 6 (C) [26:55-07:01]】は、ファシリテーターM が記入されている模造紙を指差しながら「できる子が褒められるとはどういうことか」と聞き、教師H が返答する所から始まる会話である。教師H が「子どもの中で:できたすげ:: (拍手する)) っとなるのが(.)強いのではないかな: と思って、(01) と発話すると、ファシリテーターM は、「それは(.)悪いこと?むしろ(.)先生方は日常的にこういうのをやりましょね(.)って話ではないですか?」(02)と問い返す。教師H はそれを聞きながら「うん(.)まあそれは:」(03), 「あ:::ん」(04) と段々と納得しながら「できない子がなぜ褒められないか」(07) と独り言のように発話する。教師J も「できない子を褒める」(09) と独り言のように繰り返すと、ファシリテーターM が「そう(.)そこがないから:たぶんいけないんですよ(.)」(10) と述べる。教師H は、最後に「hhhhhhhhhh うん hh なるほど」(11) と強く納得できたことを示す。その後、できない子が褒められない要因が話し合われる。

既に記述している内容が問い直され、その後に「できない子が褒められていない」という苦手な児童の気持ちから「アコモデーション」されていく合意形成パターンである。記述された内容が問い直されるような合意形成パターンは、グループ内の教師によって形成されることは少ない。なぜなら、そこに記述されている内容は協議中に合意されてきているからである。一方で、外部からの参加者が会話に介入する際に、既にある内容に対して持論を投げかけたり、否定する意見が述べられたりすると上下関係の中で「コンセンサス」がなされることがあっても「アコモデーション」にはなりにくい。グループ協議の上で合意した内容に対する思いは、本音ではそう簡単に揺るがないことは容易に予想できる。また、仮に「コンセンサス」はなされても、そもそも実際に解決すべ

き要因が一義的で明瞭には存在しない（内山，2007）ため，その要因に対してどうするかを考える際に見方や考え方が錯綜することが考えられる．

【抜粋 6 (C) [26:55-07:01]】  
 ((ファンリテーターMに模造紙を指差しながら「できる子が褒められる」とはどういうことかと問われた場面である))  
 01 H:子どもたちの思考として(.)子どもの中で:できたすげ::((拍手する))ってなるのが(.)強いのではないかな:と思って  
 02 M:それは(.)悪いこと?むしろ(.)先生方は日常的にこういうのをやりましょうね(.)って話ではないですか?できていることを褒めるみたいな「肯定的なフィードバックを返すって(.)されることですよ(0.2)だとすると問題は:できる人が褒められることではなくて(.)できない子が褒められていないってことですよ(.)[そうすると:ここに出てくる課題は::さらに違う話になりますよね  
 03 H: [うん(.)まあそれは:  
 [あ:::]:  
 04 J:それは(.)この:課題設定と繋がりますかね:上手く課題が設定できな  
 きない(.)こちらが::その(.)この  
 05 M:例えば(.)できない子が褒められない(.)その原因は何でしょう(.)みたいな(.)そしてらもっと色々出てくる  
 06 H:できない子がなぜ褒められないか  
 07 M:違う視点があつたぶんもっと出てくるはず  
 08 J:できない子を褒める  
 09 M:そう(.)そこがないから:たぶんいけないんですよ(.)ないから(.)どうしようかってなっちゃう  
 10 H:hhhhhhhhh うん hh なるほど  
 11 J:できない子を褒めるっていうと:  
 12 ((5秒程度沈黙))  
 ((その後、できない子が褒められない要因が話し合われながら共有される))

その点，一度合意して記述された内容に対しては，「どういうことか」，「それは悪いことか」と問い返ししながら「アコモデーション」をしていく合意形成パターンが，互いの認識を更に深めるために機能していたことが示された．

#### IV 総合考察

小学校体育研究主任向けの研究会において，教師がどのような合意形成パターンを用いながら課題分析を行っているのか，「コンセンサス」と「アコモデーション」を分析視点にしながらグループ協議中の会話分析を行ってきた．その結果，「コンセンサス」をめぐっては「単語の共有」，「言い換えによる納得」，「アコモデーション」をめぐっては「実体験への共感」，「概念をめぐり差異の許容」，「つぶやきによる強化」，「視点の転換」という6つの概念が抽出された．これらを「会話への参加構造」という観点（串田，2006）からさらに整理すると，話題への「単線的」な参加構造と「複線的」な参加構造を持っていた．「単線的」な参加構造とは，「ひとりの参加者を話題上の話し手にする参加構造によって，話題を進行させることである」（串田，2006，p.266）．「単語の共有」や「実体験への共感」，「つぶやきによる強化」は，いずれもある教師の発話に対し同調するように話題が進む「単線的」な参加構造がとられる．「単語の共有」では，ある単語を周囲の教師も繰り返すようにグループで強化され，「実体験への共感」では，発話者が笑いを重ねることで共感を先取りするかのようになり，語られる実体験について笑いを交えながら周囲に広げた．さらに，「つぶやきによる強化」では，協議の中盤に本音である「つぶやき」が発話されることから，つぶやかれた内容がグループ内で対立したりすることなく共有された．

一方，「複線的」参加構造とは，話題の端緒として私事語りが開始されるとき，

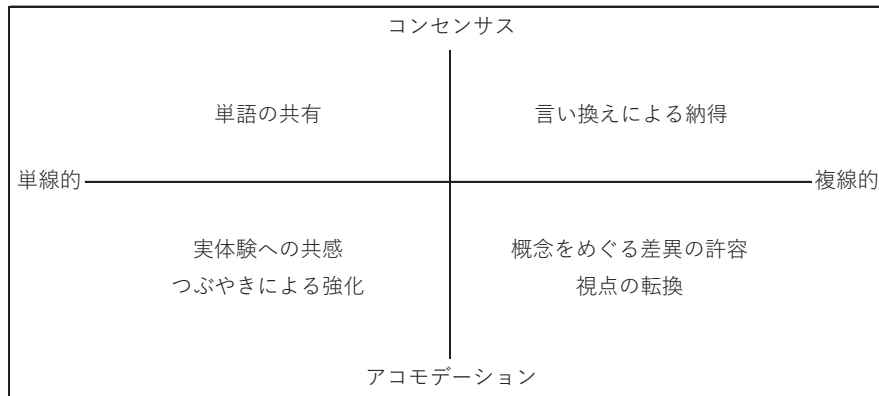
私事語りの先取りを行うことで、聞き手は自分ももう一人の話題上の話し手として参加することを提案し、承認されればその話題は複数の話題上の話し手を持つ話題が形成される(串田, 2006)ことを指す。「言い換えによる納得」や「概念をめぐる差異の許容」、「視点の転換」は、いずれもある教師の発話に対して別の話題が入り込む「複線的」な参加構造がとられていた。「言い換えによる納得」では、話題になっていた内容に対し教師が異なる別の視点から言い換えることで周囲の納得が得られ、「概念をめぐる差異の許容」では、概念をどこに記述するかという模造紙へ記載することがきっかけにそれぞれに湧いてくる思いが発話され、「視点の転換」では、ファシリテーターから問い直されることがきっかけにグループで様々な意見が交わされながら共有された。

これまでの合意形成研究の多くは、利害関係者による話題への「複線的」な参加構造が想定され、その在り方等が検討されてきた。しかしながら、課題分析を行うグループ協議中の教師の「合意形成」においては、「単線的」な参加構造による合意形成パターンの事例も存在していた。このことは、具体的な教師の経験は異なっているものの、ある事象を同じような経験や意味づけによって認識していることが考えられる。だからこそ授業研究では、「複線的」な参加構造による合意形成パターンに見られた、「言い換え」や「概念をめぐる差異」、また「視点の転換」という話題の文脈とは異なる視点からの発話を意識的に増やしていくことも大切となる。そのためには、話題の内容とは異なる発話が許容される雰囲気、或いは探求的な雰囲気をもっているかがそれを支える条件となる。朝倉・清水(2012)は、小学校長期研修者を対象に体育授業に対する教師の認識変容過程を検討し、認識変容の契機に特定の事柄について深く吟味することやその時間的な余裕を挙げているが、長期研修を受ける教師の多くは探求的な姿勢を既に持ち合わせ、同じような他者との関わりがあることが予想される。限られた時間で多様な他者が参加する授業研究会だからこそ、深く吟味できるよう協議をデザインすることが重要となることが本研究によって示された。

## V まとめ

以上のことから、認識される内容が「コンセンサス」か「アコモデーション」を縦軸に、話題への参加構造が「単線的」か「複線的」を横軸に位置づける合意形成パターンの枠組みを提示することができる(図1)。

図1 課題分析場面における合意形成パターンの枠組み



「合意形成」をめぐる2つの概念は、「合意」される内容の違いを含むため、抽出概念が必ず本研究と同様の箇所位置づくものではない。しかしながら、正解のない課題を認識する上で今どちらの「合意形成」が図られているのか把握する視点は重要であると考え。そもそも、「コンセンサス」というような客観的に見ることのできる知覚（五感）の対象をめぐる現象の「モノ」或いは「リアリティ」の側面を完全に一つに収束させたいだけなのであれば、あえて少人数のグループ協議で意見をたくさん交わす必要はない。木原・久保（2015）も協議会での協議から意味ある問い直しや知識の獲得等の学習が成立するか否かは、教師の体育授業についての信念などの内的要因によって様ではないと述べている。そうであれば、課題に沿って内的で潜在的なこともある「思い」を相互承認する「アコモデーション」がなされているか、そのうえでの「コンセンサス」がなされているか。或いは、その際に話題への参加構造が「単線的」になっているか「複線的」になっているのかというように、どのような合意形成パターンを経るのかを把握して協議を捉える視点は一つの重要な指標となる。

授業研究で何より問われるのは当事者としての教師の主体性であり、教師自身による問いに始まり答えを探求すること（大後戸，2021）である。本研究の成果は、対象としての客観的な「モノ」を取り扱うのではなく、一人称（当事者）的思いとして感じられる「コト」の世界（内山，2007）を扱う立場から、授業研究における協同的に問いを形成するような課題分析の場面で各自が抱えている思いの相互承認が成されているか否かを捉えたり、それらを促進させたりすることに役立てることができる。また、教師が何を学んだかというこれまでの研究成果に対して、如何にして相互に学び合うことが可能になるのかについて合意形成パターンという側面から一つの基礎的な資料を提示することができた。こうした資料を基に授業研究をデザイン、ファシリテートしていくことが教師の協議経験そのものを意味づけ、より良い授業実践に繋がっていくと考えられる。今後、これらの知見を基に実践的な研究を積み重ねていくことが課題として残された。

参考・引用文献

- 1) 朝倉雅史・清水紀宏(2012) 体育授業に対する教師の認識変容過程：小学校教師の長期研修を事例として. 筑波大学体育科学系紀要, 35:165-181.
- 2) Bales, R. F. (1950) Interaction process analysis: a method for the study of small groups. Addison Wesley: Oxford, England.
- 3) Checkland, P and Scholes, J., 妹尾賢一郎監訳, 木嶋恭一・平野雅章・根来龍之訳 (1994) ソフト・システムズ方法論. 有斐閣: 東京.
- 4) 深谷昌弘・田中茂範 (1994) 合意学の構図. 井上達夫ほか編著, カオスの時代の合意学. 創文社: 東京, pp. 5-49.
- 5) 深澤清治 (2015) 教科の教育は今どのような課題に直面しているか. 日本教科教育学会編著, 今なぜ, 教科教育なのか: 教科の本質を踏まえた授業づくり. 文溪堂: 東京, pp. 7-16.
- 6) Gergen, K. J. and Gergen, M., 伊藤守監訳 (2019) 現実はいつも対話から生まれる. ディスカヴァー・トゥエンティティワン: 東京.
- 7) 姫野完治 (2002) 協同学習を基盤とした教師教育の課題と展望: 教師の成長に関する研究動向から. 大阪大学教育学年報, 7: 47-60.
- 8) 池野範男 (2015) 教科教育学に関わる学問とはどのようなものか. 日本教科教育学会編著, 今なぜ, 教科教育なのか: 教科の本質を踏まえた授業づくり. 文溪堂: 東京, pp. 99-102.
- 9) Hunuk, D., Tannehill, D and Ince, M. L. (2019) Interaction patterns of physical education teachers in a professional learning community. Physical Education and Sport Pedagogy., 24(3):301-317.
- 10) Jefferson, G. (1985) On the interactional unpacking of a 'gloss'. Language in Society. 14:435-466.
- 11) 木原成一郎・久保研二 (2015) 小学校体育授業に関する教師の学習過程: 研究授業後の協議会における談話分析を中心に. 体育学研究, 60:685-699.
- 12) 木下博義 (2015) 教科教育の研究はどのように実践をかえるのか. 日本教科教育学会編著, 今なぜ, 教科教育なのか: 教科の本質を踏まえた授業づくり. 文溪堂: 東京, pp. 107-112.
- 13) 串田秀也 (2006) 相互行為秩序と会話分析: 「話し手」と「共-成員性」をめぐる参加の組織化. 世界思想社: 東京.
- 14) 串田秀也・平本毅・林誠 (2017) 会話分析入門. 勁草書房: 東京.
- 15) Lee, L. H. J and Tan, S. C. (2020) Teacher learning in Lesson Study: Affordances, disturbances, contradictions, and implications. Teaching and Education., 89:1-15.
- 16) 丸山真司 (2015) これからの教科教育学にはどのような課題があるのか. 日本教科教育学会編著, 今なぜ, 教科教育なのか: 教科の本質を踏まえた授業づくり. 文溪堂: 東京, pp. 113-118.
- 17) 大後戸一樹 (2021) 授業研究のこれからの研究課題. 体育科教育学会編著, 体育科教育学ハンドブック. 大修館書店: 東京, pp. 94-99.

- 18) 白石翔・原祐一 (2020) 体育授業における合意形成をめぐる相互行為：アコモデーションとコンセンサスの相違から．日本教科教育学会誌，42(4)：51-62.
- 19) 鈴木聡 (2010) 小学校教師の成長における体育科授業研究の機能に関する研究：体育科授業研究に参加する小学校教師の意識調査を手がかりとして．体育科教育学研究，26(2)：1-16.
- 20) 鈴木聡 (2016) 小学校教師が体育授業研究に求める機能：教職歴に伴う変容．体育科教育学研究，32(2)：35-40.
- 21) 高橋昭彦 (2006) 算数科における授業研究の類型とそれぞれの実態に関する考察：ある民間研究団体による授業研究会参加者に対する調査を通して．日本数学教育学会誌，88(8)：2-14.
- 22) 高塚成信 (1999) コミュニケーション方略としての「言い換え」：その指導内容と方法に関する基礎的研究．岡山大学教育学部研究収録，110：1-12.
- 23) 東條弘子・吉岡順子 (2010) 中学校oral introductionの実践：内容理解を促す生徒による「つぶやき」の特徴．関東甲信越英語教育学会研究紀要，24：73-84.
- 24) 内山研一 (2007) 現場の学としてのアクションリサーチ：ソフトシステム方法論の日本的再構築．白桃書房.

注 1) トランスクリプト記号一覧.

[	この記号をつけた複数行の発話が重なり始めた位置.
(数字)	沈黙の秒数.
(.)	ごく短い沈黙．およそ 0.1 秒程度.
文字::	直前の音が延びている．「:」の数が多いほど長く延びている.
文字?	尻上がりの抑揚.
文字↓	尻下がりの抑揚.
hhh	息を吐く音．hの数が多いほど長い．笑いの場合もある.
文(h)文(h)	笑いながら発話している.
<文字>	ゆっくりと発話されている.
>文字<	速く発話されている.
((文字))	データについての様々な説明.
太字	分析において注目する発話部分.

---

Patterns of Consensus Building in Research Meetings for Elementary-School Physical Education Teachers: Focusing on Problem Solving Situations

SHIRAIISHI Sho\*1, HARA Yuichi\*2, KAJIYAMA Shu\*3

The purpose of this study is to elucidate the kinds of patterns of consensus

building employed by teachers in communication during analysis of issues in physical education classes conducted in research meetings for elementary-school physical education teachers. Grounded in the perspective of social constructivism, which holds that people's understandings are determined by consensus achieved through dialogue, conversational analysis was conducted regarding group discussions conducted during research meetings for elementary-school physical education teachers, employing as analytical perspectives the two consensus-building concepts of consensus and accommodation. From the results of analysis, six concepts could be identified from teachers' patterns of consensus building. Patterns of communication identified with regard to consensus were sharing of terminology and assent through rephrasing, while patterns of communication identified with regard to accommodation were sharing of real-world experiences with humor, tolerance of differences regarding abstract concepts, emphasis by grumbling, and diversion of perspectives through rephrasing questions. Furthermore, these concepts were plotted in four quadrants along two axes, with the results of agreement (consensus, accommodation) on the vertical axis and the structures of participation in dialogue (unilinear, multilinear) on the horizontal axis. This suggested possibilities for use in facilitation of groupwork in teacher training.

Keywords: patterns of consensus, elementary-school physical education research chief teacher, consensus, accommodation

\*1 The Faculty of Physical Education, Kantaiheiyou University

\*2 Graduate School of Education, Okayama University

\*3 Imari Kindergarten

---



【原 著】

日中におけるジェンダーフリー教育の現状と課題  
—小中段階における学校教育のカリキュラムの分析を中心に—

王 鶴橋 平田 仁胤

The Current Status and Issues of Gender-Free Education in Japan and China:  
Focusing on the Analysis of School Curriculum at the Elementary and Middle School Levels

WANG Heqiao, HIRATA Yoshitsugu

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## 日中におけるジェンダーフリー教育の現状と課題

### —小中段階における学校教育のカリキュラムの分析を中心に—

王 鶴橋※1 平田 仁胤※2

20世紀末、人権理念の尊重や人間存在の多様性を出発点として平等な両性関係の構築や男女共同参画社会の実現を達成するべく、様々な法制度が整備されていった。だが、日本および中国において、ジェンダーにおける平等の理念が広がっているにもかかわらず、いまだ現在の学校教育にはカリキュラムにおけるジェンダーの不平等が温存されている可能性がある。本研究は、日中の小中学校のカリキュラムにおけるジェンダーフリーに関わる教育内容を考察対象とする。各国の小中段階における学校教育のカリキュラムとして日本の学習指導要領、中国の課程標準を取り上げ、ジェンダーフリーの視点から分析を加える。そして、日本と中国の小中段階のカリキュラムにおけるジェンダーフリー教育の異同点を明らかにする。

キーワード：ジェンダーフリー教育，日中比較，カリキュラム，学習指導要領，課程標準

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

### I はじめに

ジェンダーにおける平等が人権問題と経済発展の両方から世界的に重要視されている。ジェンダーにおける平等を実現するべく、法的な保障のみならず、各国の国民認識を高める手段として教育が注目されている。現在では、ジェンダー平等のための教育は、SDGsの目標の一つとして掲げられるに至っている。日本と中国でも「女性差別撤廃条約」が採択されたことを発端とし、教育分野におけるジェンダー平等を保障するために様々な法・政策の整備が行われた。それによって、教育の機会均等の保障が謳われ、ジェンダーフリー教育が教育内容に組み込まれていった。こうしてある程度は制度上の平等が達成された一方で、平等の意識形成を重視したジェンダーフリー教育については課題が残されている。

1970年代以降、日本では欧米の影響の下でウィメンズ・インパクト<sup>1)</sup>に連動してジェンダーフリーを積極的に推し進める教育社会学の研究が盛んになっていた。そして、1990年代以降「ジェンダーと教育」研究はジェンダーの構造や関係性を中心に学校教育におけるジェンダー秩序の問題をめぐって展開してきた。森(2009)によると、性別カテゴリーによる「教室統制」の過程から「性別役割の社会化」をもたらす「隠れたカリキュラム」があることが明らかになっ

た。木村（2009）も学校教育におけるセクシズムと平等主義が矛盾しているために女性層が分化していることを解明した。さらに、朴木（1999）は家庭科教育の歴史的変遷の視点から家庭科教育における男子・女子のみの履修問題と教育機会の均等との矛盾を明らかにした。つまり、従来のジェンダーフリー教育についての研究は、歴史的視点から教育制度に潜む不平等・女性差別または学校内の「隠れたカリキュラム」に着目し、学校教育には「形式的な平等」の下にジェンダーの不平等が残存されていることを示した。また、2015年に文部科学省より「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」が公布され、学校教育における性的マイノリティの存在が可視化されつつあるが、学校教育に残っている異性愛主義は強く、「同性愛に関する事項は皆無」（稲葉、2010、p.261）という状況がある。この不平等をさらに解消するために学校教育のカリキュラムにおけるジェンダーフリー教育の内容についての問い直しが新たな課題となっている。

本研究は、日中のジェンダーフリー教育がどのような形で行われているのかを、小中段階の学習指導要領におけるジェンダーフリー教育に関わる記述を分析することで明らかにしようとするものである。分析する際に日中のカリキュラム設定の異同点をまとめながら、両国のジェンダーフリー教育の特徴と課題を明らかにする。

## II 日本の小中学校におけるジェンダーフリー教育の現状—学習指導要領の分析から—

まずは日本の小中学校におけるジェンダーフリー教育に関する学習指導要領の取扱いを確認する。2017年3月に小中学校の学習指導要領が改訂され、小学校が2020年度より、中学校が2021年度より実施される。以下はこの新学習指導要領におけるジェンダーフリー教育に関する記述に注目する。

### 1 小学校段階における学習指導要領の分析

#### (1) 道徳科

特設道徳の時間は2015年特別の教科化として位置付けされ、重要な教科の一つとされている。それに関わる記述は以下の通りである。

#### 2. 内容

〔第5学年及び第6学年〕

友達と互いに信頼し、学び合って友情を深め、異性についても理解しながら、人間関係を築いていくこと。（下線は筆者による）

小学校学習指導要領（以下、小要領）の解説には「異性についても互いに理解し合いながら人間関係を築いていくことが必要である」と説明されており、指導の要点として「この段階が第二次性徴期に入るため、異性に対する関心が強まり、これまでとは異なった感情を抱くようになる。この異性間の在り方も根本的には同性間におけるものと同様、互いの人格の尊重を基盤としている。異性に対しても、信頼を基にして、正しい理解と友情を育て、互いのよさを認

め、学び合い、支え合いながらよい関係を築こうとすることに配慮して指導することが大切である」と言われている。性の違いにもかかわらず、人格の尊重を基礎として、異性が自分と異なることを前提として、異性と尊重しながら友情を育てることが強調されている。

## (2) 体育科

道徳科以外に、「体育」にも男女の違いに関わる記述がある。

〔第3学年及び第4学年〕

### 1 内容 G 保健

(2) の (イ) 体は、思春期になると次第に大人の体に近づき、体つきが変わったり、初経、精通などが起こったりすること。また、異性への関心が芽生えること。

思春期に訪れる体の変化についての知識と「異性への関心も芽生える」という二つの側面から取り扱われる。前者では、思春期における男女別に起こる変化または男女の生理的特徴などについての理解が必要とされる。後者では、そういう変化が起こるとともに異性への関心が芽生えることも理解できるようにする。道徳科と異なり、「体育」における記述はジェンダーとの関連性はなく、生物学的な性を客観的な視点から説明する傾向がある。

## 2 中学校段階における学習指導要領の分析

### (1) 道徳科

中学校でもジェンダーフリー教育の内容として道徳教育において取り扱われている。

〔友情、信頼〕

友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励まし合い、高め合うとともに、異性についての理解を深め、悩みや葛藤も経験しながら人間関係を深めていくこと。（下線は筆者による）

中学校学習要領（以下、中要領）の解説は「異性についての理解を深めること＝互いに相手のよさを認め合うこと」と説明し、また、「独立した一人の人格としてその尊厳を重んじ、人間としての成長と幸せを願うという点において、異性間における相互の在り方は基本的に同性間におけるものと変わるところがない」と補足する。指導の要点には「異性であっても、相手のものの見方や考え方を理解するなど、友情を築き、共に成長しようとする姿勢が求められる。各自の異性に対する姿勢を見直すきっかけとなるよう指導することも必要である」のように異性間の違いを理解した上で人間関係を構築することが強調されている。

中学校の道徳科におけるジェンダーフリー教育に関わる記述は、主として「友情」「人間関係」などつながっている。つまり、他者との人間関係を構築する資質・能力の一つとして位置付けられるのである。「自立した人間とし

て他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性」を獲得することが生徒には求められている。したがって、男女間の受容共生能力の育成を目的とし、異性が自分と異なるものとして尊重・理解し合いながら協力し人間関係を築くことがそのポイントであると考えられる。異性に対する姿勢を見直す指導も求められるという記述があったが、ジェンダーフリー教育の視点がどれぐらい介入するのかは具体的には言及されていない。「異性愛が前提とされているかはともかく、「異性は異なる存在だから理解が必要」だと考えられていることがうかがえる」（寺町、2018、p.118）。

## （2）保健体育科

「保健体育」の記述は、主として生物学的な性に関する性知識の説明と両性の尊重・受容の態度の育成をめぐるものである。

### 保健分野—2 内容

#### 3. 内容の取扱い

(7) 内容の(2)のアイについては、妊娠や出産が可能となるような成熟が始まるという観点から、受精・妊娠を取り扱うものとし、妊娠の経過は取り扱わないものとする。また、身体の機能の成熟とともに、性衝動が生じたり、異性への関心が高まったりすることなどから、異性の尊重、情報への適切な対処や行動の選択が必要となることについて取り扱うものとする。

#### 第3 指導計画の作成と内容の取扱い

(1) 体力や技能の程度、性別や障害の有無等に関わらず、運動の多様な楽しみ方を共有することができるよう留意すること。（下線は筆者による）

中要領の場合は、小要領と比べて、記述がより一層具体的になっていく。生殖に関わる機能の成熟に焦点が当てられ、男女別の生殖器の発育と生殖機能の発達についての知識を扱うことが明記されている。「身体的な成熟に伴う性的な発達に対応し、個人差はあるものの、性衝動が生じたり、異性への関心などが高まったりすることなどから、異性の尊重、性情報への対処など性に関する適切な態度や行動の選択が必要となることを理解できるようにする」とあるように、「異性への関心」が前提となっている。それに加えて、「体力や技能の程度及び性別の違い等にかかわらず、仲間とともに学ぶ体験は、生涯にわたる豊かなスポーツライフの実現に向けた重要な学習の機会であることから、原則として男女共習で学習を行うことが求められる。」という内容も見られる。

内容から見れば、中要領及びその解説も「思春期における体の変化」と「その時期に生じた異性への関心」に重点が置かれている。性的な発達や妊娠の過程についての知識の学びを通じて、男女の生理的な性徴の違いを理解させる。同時に、男女間の受容共生能力の育成についての内容も言及されていた。思春期における異性への関心から、異性への対応や両性の間にお互いに尊重しあう態度・能力の育成が目指されている。また、ここで注目しなければならないのは、「性別や障害の有無等に関わらず」という記述である。2021年度から実施

される中要領（保健体育）の要点として「男女共習の推進」が挙げられる。1969年に改訂された学習指導要領の保健体育には、男女別に編成された内容が多く提示され（例えば、球技に位置付けられたサッカーは男子のみであり、ダンスは女子のみであるものと提示された）、男女共学の趣旨と裏腹なものになっていた。

現行の中要領では（生物学的な特徴を認識した上で）性別の違いにかかわらず、すべてのスポーツ項目が男女共習の形でスポーツを楽しむことが提示され、性別を超えて個人能力を発揮するという性によるステレオタイプを打破する意識が見える。一見すると生物学的な性による差異が社会的な性によって、もたらされている可能性を想定していると考えられるため、性別役割への認識の見直しにもつながると考えられる。しかし、問題点がないわけではない。例えば、男女の体力の差によるテスト標準が異なっている。持久走という項目で男子（1500m）は女子（1000m）より長距離である。また、「性衝動」と「異性への関心」という表現は性的少数者が想定されていないと考えられる。

### （3）音楽科

生物学的な性が社会的な性に影響をもたらすという点でみれば、「音楽科」にも似た記述がある。

#### 第3 指導計画の作成と内容の取扱い

イ 変声期及び変声前後の声の変化について気付かせ、変声期の生徒を含む全ての生徒の心理的な面についても配慮するとともに、変声期の生徒については適切な声域と声量によって歌わせるようにすること。

「音楽」の中要領にジェンダーフリー教育に直接的に関わる内容はないが、その解説には「変声が生徒に与える心理的な影響は、生徒の個性、他の生徒との人間関係、学級集団の男女比等々、様々な要因によって多様である」、「変声は健全な成長の一過程であり、性別によらず誰もが体験することである」と説明されている。このように、変声という生理的な過程による心理的な影響及びその原因を考慮した上で指導計画を作成することが定められている。また、変声は性別に関わらず正常な発達過程であることを強調し、生物学的性によるジェンダーのステレオタイプ化の可能性を最小限に抑えた内容と考えられる。

### （4）社会科

次に、社会科について考察していく。社会科に関する記述は以下の通りである。

#### 〔公民的分野〕

#### 2 内容

#### A 私たちと現代社会

#### (2) 現代社会を捉える枠組み

ア 次のような知識を身に付けること。

イ) 人間は本来社会的存在であることを基に、個人の尊厳と両性の本質

的平等、契約の重要性やそれを守ることの意義及び個人の責任について理解すること

D 私たちと国際社会の諸課題

(2)よりよい社会を目指して

持続可能な社会を形成することに向けて、社会的な見方・考え方を働かせ、課題を探究する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。(下線は筆者による)

イ)の解説において「人間は本来社会的存在であるとは、人間は一人で生きているのではなく、様々な社会集団を形成し、その一員として生活していることを意味している。(中略)それぞれの集団内では、一人一人が平等な人間として尊重されなければならない。」とある。

「両性の本質的平等」という文言について、解説には詳しい説明が全くない。「本質」とは何か、何をもって「平等」と言うのか。また本質的平等が存在するとして、それは「両性」に限定されるのか。たしかに、「両性の本質的平等」はジェンダーの視点からではなく、公民科の視点における平等が中要領の扱っている内容ではある。しかし、「社会事象等の意味や意義・相互の関連を考察」し、「社会に見られる課題を把握してその解決」を目指す社会科にあって、ジェンダーという「社会のホットピック」が表面的にしか扱われていない。

また、「持続可能な社会を形成する」についての説明のところに持続可能な社会を形成するためには男女間の平等を進めていくことが必要と言及され、SDGsの一つとしての男女平等をめぐってジェンダーフリー教育が展開可能な形になっている。

### Ⅲ 中国の中小学校におけるジェンダーフリー教育の現状—中華人民共和国義務教育課程標準の分析から—

中国の義務教育は、1986年4月12日に公布された『中華人民共和国義務教育法』(1986年7月1日より実施)によって法の下に統一的な形で行われている。その法を具体化するものとして、中華人民共和国教育部により編成された義務教育段階で各教科の統一な課程標準としての『中華人民共和国義務教育課程標準』(以下、『課程標準』)の初版『全日制義務教育課程標準(実験稿)』が2001年までに公布された。「試案」と呼ばれる『課程標準』は最初の義務教育の課程標準と認められている。それから10年間の間に改訂を繰り返し、2011年に中国教育部から『義務教育課程標準(2011)』が新しく公布され、現在に至っている。現行の課程標準と比べると、試案における各教科についての規定が相対的に簡単であり、内容の分量も少ない。ジェンダーフリー教育に関する内容はほぼない。『義務教育課程標準(2021)』が予定されているが<sup>2)</sup>、現在その内容が未発表のため、2011年のバージョンを分析対象とする。

#### 1 小学校段階における課程標準の分析

### (1) 品德と社会

ジェンダーフリー教育に関わる記述が、最も多いのは「思想品德」という教科である。そして、その課程標準は1-2年生向けの『義務教育品德と生活課程標準』（以下、「品德と生活」）、3-6年生向けの『義務教育品德と社会課程標準』（以下、「品德と社会」）、中学生向けの『義務教育思想品德課程標準』（以下、「思想品德」）に分けられる。1-2年生の「品德と生活」の課程標準には、ジェンダーフリーの視点から言及された内容はない。人間関係についての記述であれば、ただ「仲間」や「他人」という表現しかなく、「尊重の思想」が人間関係の構築に重要であると述べられているのみである。「品德と社会」にもまた、以下の内容が書かれているだけである。

#### 第三部分 課程内容

##### 三、私たちの学校生活

4. 互いに助け合う友情を味わう、またクラスメートと対等的な関係で付き合うことを学び、お互いを尊重しながら友情を深めることを知る。  
指導意見：生徒たちがお互いを気遣っている様子や、その気持ちを伝えることができる。また、生徒の間でよく起こる対立や摩擦についても、状況を設定して解決策を議論することができる。

##### 四、私たちの地域生活

9. 生活にはさまざまな社会的グループがあり、すべてのグループが平等な市民権を享受していることを理解し、差別や偏見なしに、お互いを尊重し、平等に扱う必要がある。

指導意見：生徒は、教室、学校、社会における特定の地域、職業、生活環境の人々に対する差別的、偏見的な行動や、異なるグループ間の摩擦や対立について討論することもできる。（下線は筆者による）

「品德と社会」の課程標準には明示的にジェンダーフリー教育に関わる内容がない。学校生活における人間関係について、「対等的な関係」「お互いを尊重し平等に扱う」と言及するが、異性への理解また異性との付き合い方には触れていない。地域生活では「平等な市民権」が強調され、特に指導意見のところにその「社会的グループ」として、特定の「地域」「職業」「生活環境」が挙げられているが、そこにジェンダーによって分断されたグループは挙げられてはならず、その解消についても扱われていない。

## 2 中学校段階における課程標準の分析

### (1) 思想品德

中学生向けの「思想品德」において、以下のような記述がある。

#### 三、課程内容

##### 一 成長している私



(一) 自分自身を知る

1.1 体の生理的变化を受け入れ、生理的および心理的の協調的発達を促進する。

1.2 思春期の生理衛生の常識を理解した上で思春期の美しさを体験し、また、思春期の悩みを克服することを学びながら、思春期の心の衝動を整える。

二 他人及び集団と私

(一) 付き合いとコミュニケーション

1.2 思春期の「閉じこもり現象」とその危険性を理解し、クラスメートや友人、大人と積極的に交流し、人生の成長にとって交流や友情が重要であることを理解する。

1.5 異性間のコミュニケーションと友情を正しく理解し、原則と基準を把握する。

指導意見：中学生が災害などで人を助けたり、お互いに助け合ったりする感動的なストーリーを探し、仲間同士の友情を大切にする。

(二) 集団の中に成長する

2.5 誰もが人格と法的地位において平等であることを知り、他人を平等に扱い、他人をいじめたり、家族の背景、体、知性、性別などの違いによって誇りや劣等になったり、他人を差別したりしないことにする。

指導意見：「公民の平等」を主題に、平等が主に人格や法的地位の面で表現されることを理解した上で、クラスディスカッションを行う。

(下線は筆者による)

内容は大きく三つに分けられる。①「思春期における体の変化と心理的な変化」(一の1.1、1.2)、②「人間関係の視点からの異性との付き合い」(二の1.2、1.5)と「人格的・法的な平等」(二の(二)の2.5)である。

①では、「生理衛生の常識の理解」が学習内容とされ、そこで他の教科と関連させながら性教育を展開することが可能になっている。「心の衝動」「異性間の」友情・人間関係は扱われているが、特定のジェンダーロールに対する反省や批判の視点はない。

②では、「異性への正しい理解」「原則と基準」とあるが、その意味は曖昧であり、何が原則と基準になるのかわからない。それに加えて、①と②の1.2についての指導意見が全くないため、裁量権が教員にあるとわかる。②の1.5の指導意見としては、ピアサポートの感動的なストーリーを通じて友情の大切さを味わうこととあり、異性理解との関連性は薄い。③では2001年の「思想品德」(試案)と異なり、「性別」という文言が加えられており、ジェンダーへの配慮が示されると言える。それによって偏った性役割規範の押し付けによる差別を扱うことができるようになり、ジェンダー平等の意識の向上を助けることになる。しかし、その指導意見に「公民の平等」を主題とするクラスディスカッションを行うという記述があり、焦点となるのはあくまで公民の人格的・

法的平等であるためジェンダー平等の視点としては不十分だと思われる。

## (2) 歴史と社会

思想品德を除けば、公民教育を目的とした人文科学の課程の一つとしての「歴史と社会」という教科がある。そこでは「女性」という言葉が積極的に用いられている。

### 第二部分 社会の変遷と文明の推進

#### 4 社会の進歩の原動力と歴史の流れ

2-4-8: 歴史上の女性の貢献と、女性の社会への進出の意義を理解する。

ポイント：中国及び海外の女性は、文明の創造と継承に重要な役割を果たしてきたが、歴史的に長い間、差別され、抑圧されてきた。女性の地位向上は、社会の進歩を測る重要な指標であることを認識することが重要である。

指導意見：生徒は、生産活動や家事活動、政治的、科学的、文化的な面での女性の歴史的貢献を挙げるように指導することが求められる。また、歴史的なテキストや文学的な記述の中で、昔の道徳的な慣習における女性の地位を認識するように指導することも大切である。

歴史上の女性の貢献について学び、女性が文明の形成に不可欠な存在であったことを認識し、女性の社会参加の重要性について意識を高めることが教育内容として挙げられている。学校における隠れたカリキュラムに対する批判は、女性の地位が歴史的に低く、その結果、生徒に伝えられる女性の優れた人物の数が少なく、「男性は女性より優れている」というジェンダーステレオタイプが再生産されていることに言及してきた。日本や中国の教科書に、歴史上の人物における女性の少なさが指摘されてきた(寺町、2018; 吳、2020)。したがって、この内容はステレオタイプの再生産を防ぐために大いに役立つと思われる。「歴史に登場する女性が少ない」という問題の理由、すなわち女性に対する長い抑圧と差別の歴史を説明した上で、女性の地位への認識(抑圧の程度を知る)と、優れた女性像の探索(教育コンテンツにおける女性像の不足を補完する)が求められる。また「女性地位の向上は、社会進歩の指標である」とも述べられており、女性地位を社会の発展と結びつけ、ジェンダーフリー教育の目的の一つである男女平等と女性の地位向上の必要性を生徒に認識させるものである。

## (3) 生物学

「生物学」の課程標準と「体育と健康」の課程標準については、以下の記述がある。

### 第三部分 教育内容

#### 七、生物の生殖・発達・遺伝

##### 1. ヒトの生殖と発達

教育内容	指導意見
------	------

男性の生殖システムの構造と機能を概説する	関連するビデオを見る、 関連するモデルや掛図を見る
女性の生殖システムの構造と機能を概説する	
受精の過程について説明する。	
胎児の成長過程を説明する。	

4. 生物の遺伝と変異

ヒトの性別決定を説明する。(下線は筆者による)

十、健康な生活

思春期には様々な身体的・心理的变化が起こる。思春期の身体的・心理的な健康状態は、若者の成長に影響を与える。

1. 健やかな思春期を過ごすために

教育内容	指導意見
思春期の発達的特徴を説明する。	
思春期に健康管理の習慣を身につける。	思春期教育に関するボードをデザインして展示し、可能であれば性教育の展示会を訪れる。

ヒトも生物の一種であるという観念を伝達するよう、ヒトの体の構造を生物学的な角度から学ぶことが目的となっている。その教育内容として、男女の生理的な性による構造と生命の誕生過程について説明することが多い。そして、性教育の導入が可能となる。

ここで注目したいのが「性別決定」に関する記述である。中国の第7回国勢調査<sup>3)</sup>の結果によると、新産児性別比率(女性=1、男女比)が111.3%に達した。人為的な性別選択がその原因であると考えられる。新産児の性別比率が男女格差の重要な指標の一つ<sup>4)</sup>であり、性別構造の不平等がジェンダーの不平等の表現の一つと言える。性別決定に関する内容はこの経緯を背景に設定されたのである。また、思春期が生物学的な問題として取り扱われている。その指導意見としては、「性教育の展示会を訪れる」とあり、それが中国の課程標準において「性教育」が明示的に書かれた唯一の箇所である。それによって、学校で性教育を進めることが正当性と必要性を持つことがわかる。

(4) 体育と健康

「体育と健康」の課程標準における関わる内容は以下の通りである。

課程内容
------

レベル 3 三、身体健康

学習目標 4：思春期の成長・発達と健康の特徴について、最初の理解を得る。

思春期の成長・発達と一般的な健康管理の特徴を理解する。

例えば、思春期の男女の違い、女子の初潮と男子の初射精の意味、思春期の個人衛生、身体運動に関連する思春期の健康に関する一般的な知識（例：女子は月経中の身体運動の注意点を知る）などを知る。

レベル 3 四、心理健康(強い意志を育む)

学習目標 2：体調や運動能力の違いを正しく理解し、評価することができる。

この目標を達成することで、生徒は以下のことができるようになる。自分や他人の身体的状況や能力を正しく認識し、自分に自信を持つ。例えば、他の人との運動能力や身体的条件の違いによって、プライドや劣等感を感じたり、努力を放棄したりすることをしない。

レベル 3 四、心理健康(体育道徳を育む)

学習目標 2：運動において弱い人を尊重する。

この目標を達成することで、生徒は以下のことができるようになる。運動において比較的弱い人に適切に対処する。例えば、差別をせず、自分よりも能力が劣る生徒やその他の不利なグループ（肥満の生徒や苦手な生徒など）の運動を手助けすることができるようにする。

レベル 4 三、身体健康

学習目標 3：思春期の健康に関する基礎知識：思春期の心身の変化のルールを守り、健康管理の基本的な知識と方法を身につける。例えば、思春期の心理的発達の特徴と変化、思春期によくある疾病の予防と治療、異性への関心を理解し、性的暴力を受けやすい危険因子を特定し、性的暴力から身を守る方法を学ぶ、インターネット中毒を予防する、などである。（下線は筆者による）

体育の課程標準における記述は日本の「保健体育」と似ているところが多い。主として「思春期の成長・発達と健康」についての知識、「体調や運動能力の違いの正しい理解」や「弱い人を尊重する」尊重・平等意識の育成、「思春期健康に関する基礎知識」としての疾病予防・治療異性への関心という三つの側面がある。思春期の男女に起こる変化または生理的特徴、体の構造の違いに関する知識を身に着けることがポイントになる。日本の学習指導要領にある「性別による差別しない」「異性への尊重」とは違って、中国の課程標準は、性別という要素を特別に強調することがない。「自分より能力が劣る人に対して差別しない」、「弱い人を尊重する」という表現で運動上の平等を伝達する。性

別による体力の差は統計的事実であり、運動（特にスプリントやウェイトリフティングなど、筋肉量や爆発力に関係するスポーツ）において女性が男性より苦手な場合が多くあり、「女性＝弱い」というジェンダー再生産になってしまう可能性がある。また、最後の異性への関心に、「性的暴力」「疾病の予防と治療」などが触れられ、性教育もそこで展開されている。

#### IV 日中の比較・分析

日本と中国の小中段階におけるジェンダーフリー教育について、各国のカリキュラムの比較・分析を行ってきた。ここで日本と中国の記述をまとめて異同点を明らかにしていく。

##### (1) 日本の特徴

日本の小中要領に特徴的なのは異性愛を前提としたカリキュラム編成である。その点は中国と共通しているが、中国はデジェンダーの傾向（後に詳述する）があるため、この特徴は顕著ではない。日本では、「異性への関心」「異性に対する理解と尊重」という表現が多くあり、異性愛が当然のことが想定され、「異性があらゆる側面で自分と全く異なる」というイメージを前面に押し出している。それは、性的マイノリティ者への配慮が不足していると言える。2017年改訂された要領には「男女仲よく協力し助け合う」を「異性についても理解しながら、人間関係を築いていく」とあり、性的マイノリティの不可視化につながる傾向もないとは言えない。

また、生物学的な性による差異からジェンダーバイアスが生じる可能性が考慮されていることも特徴の一つと考えられる。「体育」の記述には「性別や障害の有無等に関わらず」とあり、「音楽」にも「性別によらず」という記述がある。発達に伴う身体の変化によってもたらされるジェンダーバイアスやステレオタイプが想定され、指導上の留意点として細かいところまで配慮されている。それは性別役割への認識の見直しとつながっている。

それに加えて、日本の要領は異性間の受容共生能力の育成を重視し、人格的な平等が強調されている。ジェンダーフリー教育に関わる記述を「人間関係をできるようにする」という目的の下に位置付け、「尊重・理解し合いながら協力し人間関係を築く」という表現が多くあり、ジェンダー平等を強調することではなく、生徒の間に協調的に学校生活を送る側面を強調する。ただし、「性役割」の押し付けを解消させるには不十分である。

##### (2) 中国の特徴

中国の課程標準において、異性間が尊重しながら理解して協力するというポイントは強調されていない。つまり、「異性への尊重・理解」という異性間の受容共生能力の育成という中核的なポイントがない。その原因として考えられるのは、課程標準の記述の多くが内容的にデジェンダー化していることである。すなわち、「異性」「異なるジェンダー」といった表現の代わりに「仲間」「他人」「クラスメート」などの言い方が多く使われ、「対等的な立場」「お互いに尊重する必要がある」「公民が平等な権利を享受する」などとを強調するも

の、ジェンダーの平等が触れられないままデジェンダーした平等な権利を謳っている。こうしたデジェンダー化された人権における平等を強調することは、生徒にジェンダー間あらゆる不平等の現象を無視させ、さらに不平等を正常視させる可能性がある。

また、中国側の記述において、言葉の曖昧さという問題点も注目されなければならない。日本側もたしかに「異性間の在り方も根本的には同性間におけるものと同様」「異性に対してもよい関係を築こう」「異性であっても、相手のものの見方や考え方を理解した上で友情を築き、共に成長しようとする姿勢が求められる。また、各自の異性に対する姿勢を見直す」とあり、曖昧さを残してはいるが、中国の課程標準には、「異性への正しい理解」「原則と基準を把握する」のような記述のみが散見され、より言葉の意味が明確ではないと考えられる。どのような理解が「正しい理解」と言えるのか、その「原則と基準」何なのかが全く提示されていない。それに加えて、それに関する指導意見や具体的な実施措置も全くない。このような曖昧な記述があると、ジェンダーフリー教育の内容設定に抜け道ができてしまい、関連する内容の伝達・実施の判断がすべて教育現場に委ねられてしまい、隠れたカリキュラムが発生してしまう可能性が高い。

### (3) 両者の意義と課題

全体としては、両国ともにカリキュラムにジェンダーフリー教育を取り入れている。これは、ジェンダー平等な社会の構築に積極的に貢献している。しかし、両国ともにカリキュラムの中には、ジェンダー不平等につながり得る記述が残っている。性役割分業の提示、性的マイノリティの存在の不可視化、人間関係の構築に局限された異性関係などの課題が検討していく必要がある。中国の方が日本より多くの課題を抱えており、ジェンダーフリー教育の実施が教育現場により大きく左右されると考えられる。

## V おわりに

今回の分析対象である日中の小中段階のカリキュラムにおけるジェンダーフリー教育に関して、次のことが明らかになった。

両国とも、異性愛を前提としたジェンダーフリー教育の内容が作成されていた。中国より日本の方が顕著である。そして、両国ともジェンダーフリー教育を人間関係の構築に位置付けている。この点では、日本はジェンダー平等を強調することより友情を深めるため受容共生能力の育成を強調する特徴がある。それに加えて、日本の小中要領には性によるステレオタイプを打破しようとする意識が読み取れる。中国では、人権・公民権における平等が強調されるものの、ジェンダーの視点を欠くと思われる。記述がデジェンダー化する傾向があった。そして、言葉の曖昧さがもう一つの特徴であった。具体的な説明や指導意見が全くないため、裁量権は教育現場にあるとわかる。

したがって、両国におけるジェンダーフリー教育はジェンダー観の是正およびジェンダーフリー社会の構築に十分ではない。カリキュラムに潜むジェンダ

一不平等をなくす上でより効果的な教育内容の開発が課題になろう。本研究はカリキュラム分析を通じて日中のジェンダーフリー教育の現状と課題を確認した。今後は教科書や教育現場を視野に入れ、両国のジェンダーフリー教育の全体像についての分析や改善策の提案が課題になろう。

### 参考・引用文献

- 朴木佳緒留、「学校における男女平等教育—教育機会均等と家庭科—」『国立婦人教育会館研究紀要』第3号、1999、pp. 23-32
- 木村涼子、「ジェンダーと学校文化」天野正子・伊藤公雄・伊藤るり・井上輝子・上野千鶴子・江原由美子・大沢真理・加納実紀代編『ジェンダーと教育』岩波書店、2009、pp. 111-136
- 木村涼子、「ジェンダー秩序をめぐる教育のポリティクス」佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人編『学校のポリティクス』岩波書店、2016、pp. 241-264
- 松田智子、「ジェンダーを巡る隠れたカリキュラム」『人間教育』第3巻第2号、2020、pp. 61-66
- 森繁男、「「ジェンダーと教育」研究の推移と現況—「女性」から「ジェンダー」へ—」『教育社会学』第50集、1992、pp. 164-183
- 森繁男、「性役割の学習としつけ行為」天野正子・伊藤公雄・伊藤るり・井上輝子・上野千鶴子・江原由美子・大沢真理・加納実紀代編『ジェンダーと教育』岩波書店、2009、pp. 61-70
- 李慧英、「性別平等教育の理念と実践」『中華女子学院報』第3期、2021、pp. 90-97
- 奥野佐矢子、「ジェンダーに配慮したカリキュラムの動向について」『女性学評論』第30号、2016、pp. 91-104
- 武田万里子、「進路選択に男女差があるって本当？」山下泰子・矢澤澄子監修、国際女性の地位協会編『男女平等はどこまで進んだか』岩波ジュニア新書、2018、pp. 53-65
- 寺町晋哉、「ジェンダーの視点からみた新学習指導要領」『宮崎公立大学人文学部紀要』第25巻第1号、2018、pp. 105-122
- 吳焯琳、「中学校歴史教科書における女性描写に関する研究—2018年度版中学校歴史教科書を中心に—」 閩南師範大学修士論文、2020、pp. 9-15
- 山下泰子、「わたしの権利って何？」山下泰子・矢澤澄子監修、国際女性の地位協会編『男女平等はどこまで進んだか』岩波ジュニア新書、2018、pp. 1-12

### 註

- 1) ウィメンズ・インパクトとは、「「女性の地位向上」をめぐる社会情勢や社会運動」のことである（森、1992、p. 165）
- 2) 「2020年末までに各教科の教育課程基準の第一次改訂案を完成させ、2021年末までに新たに改訂された義務教育の教育課程プログラムと各教科の教

育課程基準を発表することになっている。」(中華人民共和国教育部「第13期全国人民代表大会第3回会議の勧告第5475号への対応について」2020  
[http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xxgk/xxgk\\_jyta/jyta\\_jiaocaiju/202010/t20201030\\_497388.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/jyta_jiaocaiju/202010/t20201030_497388.html) (最後閲覧日:2021年12月10日))

- 3) 「(四) 性別構成:(前略) 新産児の男女比は111.3で、2010年と比較して6.8の減少となった。(後略)」(中華人民共和国国家統計局「第7回国勢調査の主要データ」2021

[http://www.stats.gov.cn/tjsj/zxfb/202105/t20210510\\_1817176.html](http://www.stats.gov.cn/tjsj/zxfb/202105/t20210510_1817176.html)  
(最後閲覧日:2021年12月10日))

- 4) 「China: Sex ratio at birth, %:rank156」(World Economic Forum. 「Global Gender Gap Report 2021」、2021、p.115)

---

The Current Status and Issues of Gender-Free Education in Japan and China: Focusing on the Analysis of School Curriculum at the Elementary and Middle School Levels

WANG heqiao\*1, HIRATA yoshitsugu\*2

At the end of the twentieth century, various legal and institutional developments were underway to build equal relationships between the genders and to achieve a gender-equal society, starting from the principles of human rights, respect and diversity of human existence. However, despite the spread of the idea of gender equality in Japan and China, gender inequality in the curriculum may still persist in current school education. In this study, we will examine the educational content related to gender-free in the curriculum of elementary and middle school education in Japan and China. We will take up Japan's Curriculum Guideline and China's Curriculum Standard as the curriculum for elementary and middle school education in each country, and analyze them from the perspective of gender. The differences in gender-free education in the elementary and middle school curriculum of Japan and China will be clarified.

Keywords : Gender-free education, Japan-China comparison, Curriculum, Curriculum Guideline, Curriculum Standard

\*1 Graduate student, Okayama university graduation school of education

\*2 Graduate School of Education, Okayama university



【原 著】

人間関係形成構築に向けた「総合的な学習の時間」の実践研究  
—改訂学習指導要領における協働的学びからの検討—

作田 澄泰 中山 芳一

Practical Research on “Time for Comprehensive Learning” for Building Relationships  
-Examination from Collaborative Learning in the Revised Course of Study-

SAKUDA Kiyohiro, NAKAYAMA Yoshikazu

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## 人間関係形成構築に向けた「総合的な学習の時間」の実践研究

## —改訂学習指導要領における協働的学びからの検討—

作田 澄泰<sup>\*1</sup> 中山 芳一<sup>\*2</sup>

改訂学習指導要領(平成29年)を経て, これまでの総合的な学習の時間とは異なり, より一層, 「自己の生き方」「人間関係形成」及び, 「探究的な見方・考え方」について重視された内容となっている。本稿では, 筆者(作田)の初等教育実践事例をもとに, 総合的な学習の時間の目指す意義を探ると共に, 総合的・横断的な視点から検討し, 持続可能な未来社会にわたり, 必要となる資質能力について明らかとした。また, 人間関係形成の構築に向け, これからの総合的な学習の時間の果たす役割について理論及び, 実践的考察を行い, 今後に必要な総合的な学習の時間における課題と展望について示唆した。

なお, ESDに掲げる今日的教育課題から, 総合的な学習の時間における意義と効果及び, 役割について多面的な側面から考察し, 「真正な学び」に向けた自己の生き方を考えることのできる, 「真の生きる力」に関する教育原理について明らかとした。

キーワード: 協働的学び, 課題発見と課題解決, 人間関係形成, 真正な学び

※1 早稲田大学総合研究機構 教師教育研究所

※2 岡山大学全学教育・学生支援機構 キャリア開発センター

## I はじめに (教育的課題)

我が国日本を含む, 全世界では, 命に関わる教育的諸課題の増加, AI, 科学技術, メディアの著しい普及, 災害, 貧困, ウィルス感染など, 先の見えない予測不可能な時代へと突入し, 現在もなお継続し続け, 今後の見通しも立たない今日が叫ばれている。特に, 我が国日本の教育的課題としては, いじめ問題について深刻さを増しており, 学校教育においても道徳科の設置, 学習指導要領改訂(平成29年)に関わり, 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた人

図1 「総合的な学習の時間 目標(平成29年改訂)」<sup>1)</sup>

<p>第1 目標</p> <p>探究的な見方・考え方を働かせ, 横断的・総合的な学習を行うことを通して, よりよく課題を解決し, 自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。</p> <p>(1) 探究的な学習の過程において, 課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け, 課題に関わる概念を形成し, 探究的な学習のよさを理解するようにする。</p> <p>(2) 実社会や実生活の中から問いを見だし, 自分で課題を立て, 情報を集め, 整理・分析して, まとめ・表現することができるようにする。</p> <p>(3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに, 互いのよさを生かしながら, 積極的に社会に参画しようとする態度を養う。</p>
--

間関係形成の構築に向けた内容が示されている。そのためには, 以下の目標に示す, 総合的な学習の時間(初等)のカリキュラムに関わる「横断的・総合的な学習」から課題解決を通して「自己の生き方を考える」資質・能力への育

成を行うことが重要である。特に、これらの資質・能力を育成するためには、「探究的」に身近な課題解決を行うことにより、習得できるカリキュラム編成が必要である。この「探究的」に考えると、根拠「なぜ～なのか」、論理「～と比較すると～である」、推論「もし～なら」など、筋道立てた仮説と分析に基づく検証実施が求められる。これらの資質・能力を培うためには、目標に関わる(2)(3)の課題解決による「整理・分析→まとめ・表現」「主体的・協働的学び→社会参画」の内容に関わるコミュニケーション的行為の質に関わる視点が極めて重要であり、どのようなコミュニケーション的行為を導入していくのか、理論と実践をふまえながら検討していく必要がある。また、評価については、「学びに向かう力、人間性等」が示され、より一層、自己の生き方に関わる道徳性を鑑みる内容であることが伺える。これらの新学習指導要領の示す総合的な学習の時間の内容に関わり、今日的な教育課題をふまえ、どのように人間関係形成を培うべきなのか、道徳的視点から考え、「真正な学び」に向けたコミュニケーション的行為の視点から検討し、持続可能な社会構築に向けた、真の生きる力を育むための総合的な学習の時間の在り方について考察する。

## II 「総合的な学習の時間」における実施経緯と教育的意義

本来、総合的な学習の時間実施の経緯については、加速する科学技術、メディア等の進展による時代背景から、中央教育審議会第一答申(平成8年)において、『①「生きる力」が全人的な力であることを踏まえると横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられたこと、②国際理解教育、情報教育、環境教育などを行う社会的要請が強まっており、これらはいずれの教科等にもかかわる内容をもった教育であることから横断的・総合的な指導を推進していく必要性が高まっていること』<sup>2)</sup> が提言された。本答申を受け、学校教育にて、総合的な学習の時間が位置付けられ、「国際理解、情報、環境、福祉・健康」の学習内容で示されており、全人的な生きる力を目指している。しかしながら、指摘される学力調査(PISA2000 調査)以来、日本の子どもたちの学力低下が懸念され、特に、学力低下が叫ばれた算数(数学)科、国語科の授業時数が増加され、今日の総合的な学習の時間の授業時数は、初等教育においては、2002年に創設されて以来、70時間に減改訂(2011)されている。だが、これには、総合的な学習の時間の授業時数の減少に関わり、学校教育活動全体として増々、横断的・総合的に実施することとされている。こうした学校教育活動全体としての視点により、学力の向上と調和のある人格形成を目指す、全人的視点に立った教育を行う必要がある。この「調和のある・・・」とは、他者との望ましい人間関係の構築に向けた人格形成のことであり、感性、道徳性が培われることにより成立することが考えられる。そして、総合的な学習の時間の目指すところは、自分たちの力で課題を発見し、課題解決していくことにある。その学習過程においては、様々な関わり合いにおける協働的な学びの体験活動から習得する必要がある。こうした体験的活動においては、相互主体的かつ、対話的な学

び構築が必要であり、より善い判断と心情などを経て、他者への思いに真にふれる、深い他者理解への道徳性を培うことが重要である。

例えば、初等教育第6学年において、東日本大震災をテーマにした単元設定を行うものとする。この場合、まず最も重要である点は、この出来事を鑑み、子どもたちが現状の自分たちの姿を見つめながら、何を課題とするかにある。この課題発見については、現状と理想とのギャップによって課題が明らかとなり、それに向かって「何とかしたい」と課題解決に向かう心情を育てることが大切である。そのためには、「自分には可能性がある」と認知できる自己効力感の存在が重要であり、この感情を抱くためには、自尊感情に関わる「自分の居場所」「存在価値」などの要因が求められる。つまり、学級に例えると「自分は、この学級の中で居なくてはならないリーダー的存在である」などと、その個に応じた特性を引き出すことが教師の重大な使命となる。こうした個々の得意分野がひとつの学級という集団において構成され、相互主体的な課題解決により、新たな道徳的価値の発見と未来社会にわたる人生観をのり越えようとするキャリア形成を培うこととなる。そして、自他の認知が十分に成されることで、他者を尊重しようとする心情が育まれるようになる。この東日本大震災をテーマにした場合、「もしも、自分だったらこれからどう生きていけばよいのか」「この命を決して無駄にしてはならない」などの共存社会としての理念である、「繋がり」による命に関わる道徳性を培うこととなる。これはただ単に、総合的な学習の時間として学ぶのではなく、学校教育活動全体として横断的に考える必要がある。例えば、国語科における物語の学習において、東日本大震災を想起し、命の大切さを改めて考える機会の提供となる。また、理科においても、生物に関する学習の場合、昆虫や植物などの自然の生き物が生育する中で、命の神秘と自然の偉大さを学習することとなる。特に、初等教育の発達段階においては、人格形成に関わる最も大切な時期であり、また、こうした横断的な学びの視点は極めて重要であり、学校教育活動全体として総合的な学習の時間を行うための重要な意義とも言える。

つまり、前述した総合的な学習の時間の目標である「自己の生き方を考える」資質・能力への育成のためには、自尊感情→自己効力感による相互認知から、確実な課題発見と課題解決を行うことが重要である。この過程において、「何を学んだのか」「何故、～を学ぶのか」における課題解決の過程において、探求していくことが大切である。探究については、情報(資料)検索、インタビュー、調査、分析、まとめなど様々な方法があるが、これらの方法について、自らが主体的に「～したい」と心に抱くような学びの過程構築を担うことが必要である。そのために教師は、深い学びのための課題解決に向けた発問の工夫、授業展開、授業方法など、総合的な学習の時間に関わるカリキュラムを総合的な視点から学習過程を見直す必要がある。また、授業過程において、自己効力感が培われるための総合的な学習の時間のテーマ設定と課題解決方法を見出す必要がある。

### Ⅲ 「主体的・対話的で深い学び」に向けた総合的な学習の時間の考察

#### 1 総合的な学習の時間で育む、自己効力感と相互認知

総合的な学習の時間において、Ⅱでも述べた自尊感情→自己効力感へと繋げていく必要がある。これには、「自分は周囲から学級の一員として認められている」「自分の特性が学級に位置づいている」という実感を抱くことのできる学びの過程が必要である。例えば、Ⅱで述べた、東日本大震災をテーマにした場合、小グループが5名のA(双方尊重型)「みんな同じ命。どこにいても自分たちの命は自分たちで守り、助け合うことが大事」、B(リーダー型)「東北地方と自分たちの生活なのではあまり関係がないこと」、C(同調型)「自分もその意見に賛成(自分の意見を少し話す)」、D(半同調型)「自分もその意見に賛成する。しかし、自分たちにも同じ日本の人間として関係のあることだと思う」、E(全面消極型)「自分もそう思う。(無言又は、頷きのみ)」で構成されていたとする。この場合、Bの意見が押し通されやすくなり、グループの意見として道徳性への共有が困難となる。また、小グループにおけるリーダー的存在の意見が押し強められ、他者の意見が尊重されにくい現実がある。すなわち、この場合、C、Eのような児童がグループ内の協議の場において、意見を出すことのできる日々の人間関係の構築と人格形成の構築を担うことが極めて重要なのである。

渡邊(2011)は、J.ハーバーマスによるコミュニケーション的行為理論を基にし、対話において「相互で理由が納得できた意見は認める」などのルールづくり<sup>3)</sup>を考案しており、本ルールについては、コミュニケーション的行為における他者理解と自他尊重による形態を構築するための有効な手段と考えられる。こうした、自他尊重を経る過程の中で、自他を尊重できる人間関係づくりの基礎的体系を構築することが「主体的・対話的で深い学び」に向けたコミュニケーション的行為の充実に関する手立てとなる。このような相互認知が十分に成される信頼関係の構築のもと、はじめて課題発見と課題解決への発展が望まれる。また、これらの相互認知から、「自己への可能性」などの自己効力感が相互に培われることにより、自己の自信にも繋がり、自他の価値意識への尊厳を担うこととなる。自己効力感について、A.バンデューラ(1925-2021)は、「自己統制的自己効力感：自己の行動を制御する基本的な自己効力感、社会的自己効力感：対人関係における自己効力感、学業的自己効力感：学校での学習などにおける自己効力感」<sup>4)</sup>と分類し、人間関係形成に関わる重要な視点であると考えられる。つまり、自己効力感が高ければ高いほど、課題解決を行おうとする動機づけへと繋がり、「自分は周囲から認められている」との安心感を抱くものと考えられる。そして、このような集団においては、相互に他者の意見を尊重する心情が培われることが予測される。また、こうした寛容さが培われる背景には、自他への尊厳構築があり、人間関係形成にあつては、課題解決過程における肯定的批判が成され、より一層の課題解決力と自己省察が見込まれる。こうした、正のスパイラルによって、前述したA.バンデューラの示す、自己統制的自己効力感を培うことができ、自己制御力から自己調整力を構築することが可能となる。また、この自己調整力では、客観的に自己を見つめ、自己分析

を行う力が培われ、「自分の現在の姿はどうであるのか」「このままでよいのか」など、自己省察を繰り返すことによって、未来社会にわたり、自己の生き方を問い続ける道徳性を育むことと考えられる。

## 2 総合的な学習の時間(初等)におけるアクティブラーニングに根差した課題解決コミュニケーション的行為の考察

総合的な学習の時間において、アクティブラーニングに根差した相互主体的な体験的かつ、課題解決コミュニケーション的行為の充実が望まれる。アクティブラーニングについて、C.ボンウェルら(Bonwell & Eison, 1991)は、認知としての行為<sup>5)</sup>の必要性を示しており、課題解決学習における基盤とも言える

図2 「総合的な学習の時間(初等) 第6学年 年間指導計画事例」<sup>6)</sup>

教科等別年間指導計画					〇〇小学校
学年	6	教科	1. 自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てる。 2. 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。	授業方法形態	一斉学習・グループ学習・個別学習等
教科	総合	目標		教師から一言	自ら課題を見つけ、計画を立てて解決し、表現力とコミュニケーション力を高め、自分の生活に生かしていきます。
月	単元名	学習内容及び、単元のねらい	評価規準・方法等	教科・道徳・特別活動・学芸科との関連	
4	地域に目を向けよう	<ul style="list-style-type: none"> <li>〇〇町の史跡について知りたいことを出し合い、まとめる。</li> <li>グループごとに古墳や宿場町「〇〇町」について学習課題を作り、調べ方について話し合う。</li> <li>身近な地域文化に関心を持ち、生活の中における疑問点から課題を見つけ、その課題解決に向け、思考力、表現力、判断力を培う。</li> <li>話し合った調べ方で課題を明らかにし、課題を解決する。</li> <li>グループで調べたことをまとめ、発表する。</li> <li>町内の行事や町内の人のどんなことが知りたいか、学習課題を考え調べ方について話し合う。</li> <li>課題を調べ、分かったことをまとめて、発表する。</li> <li>修学旅行見学地に関心を持ち、疑問を持って調べ、発表し、修学旅行のしおり作りに役立てる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>古墳や宿場町について関心と課題を持つことができる。</li> <li>グループで協働し、発表しようとしている。</li> <li>友だちの発表を聞いて、自分なりの意見を持つことができる。</li> <li>どんなことを調べたいか、どんな方法で調べるのか、課題追求に向けて自分の考えが持てる。</li> <li>友だちと協力して課題を解決しようとしている。</li> <li>町内の古墳や建造物を訪ねたり、図書館に行ったりして町史についての書物を探したり、町内の人に話を聞くなど課題を追求する方法を考えることができる。</li> <li>友だちと協力しながら、調査活動をしようとしている。</li> <li>身近な地域と自分たちの暮らしが繋がっていることを理解し、「命のつながり」への視点に目を向けることができる。</li> <li>修学旅行地の建物に興味を持ち、調べ方を考える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>キャリア教育</li> <li>社会科“地域の歴史を探ろう”</li> <li>ことばの教育</li> <li>調べ学習のまとめ</li> <li>まとめの発表</li> <li>お礼の手紙</li> <li>インタビュー</li> <li>調べ学習のまとめ</li> </ul>	
9	日本の文化に目を向けよう	<ul style="list-style-type: none"> <li>前学期による既習から、日本全国にも視野を広げ、日本の文化の中心的発信の地を探り、疑問に感じたことなどについて課題を明らかにし、解決する力を培う。</li> <li>修学旅行で見学したこととわかったことをまとめ、発表する。</li> <li>日本の文化について、時代を選んで歴史で学んだことをまとめ、交流する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>修学旅行見学地をグループごとに調べ分かったことをまとめ、わかりやすく発表する。</li> <li>新たにわかったことを発表する。</li> <li>日本の文化の特徴について、理解する。</li> <li>日本の中心文化を知ることにより、今日の日本の存在と私たちの生活が繋がっていることに気付いている。</li> <li>先人たちの尽力により、今日の日本の伝統と文化が継承されていることに気づき、「命の繋がりの」大切さに気づく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>キャリア教育</li> <li>社会科“日本のあゆみ”</li> <li>社会科“日本とつながりの深い国々”</li> <li>ことばの教育</li> <li>調べ学習のまとめ</li> <li>まとめの発表</li> </ul>	
10		<ul style="list-style-type: none"> <li>文化について、自分の調べてみたい国を決め、日本と関係の深い国を選び調べる。</li> <li>調べたことを日本の文化との違いを考えながら分かりやすくまとめて、交流する。</li> <li>外国の文化を探る中、日本の文化との比較を行い、異文化への理解と国際理解への心情を育む。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本と関わりのある国を選び必要な資料を探し、友だちと協力してまとめることができる。</li> <li>発表を聞きながら、日本の文化との違いを考えることができる。</li> <li>交流する国について進んで調べ、発表することができる。</li> <li>日本文化と外国の文化を比較し、国際理解への心情と道徳性を培うことができる。</li> <li>国際理解を通じ、地球規模の視点において他国文化への尊重心を抱くことができている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>キャリア教育</li> <li>社会科“世界の中の日本と私たち”</li> <li>ことばの教育</li> <li>まとめの発表</li> </ul>	
11		<ul style="list-style-type: none"> <li>文化について、自分の調べてみたい国を決め、日本と関係の深い国を選び調べる。</li> <li>調べたことを日本の文化との違いを考えながら分かりやすくまとめて、交流する。</li> <li>外国の文化を探る中、日本の文化との比較を行い、異文化への理解と国際理解への心情を育む。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本と関わりのある国を選び必要な資料を探し、友だちと協力してまとめることができる。</li> <li>発表を聞きながら、日本の文化との違いを考えることができる。</li> <li>交流する国について進んで調べ、発表することができる。</li> <li>日本文化と外国の文化を比較し、国際理解への心情と道徳性を培うことができる。</li> <li>国際理解を通じ、地球規模の視点において他国文化への尊重心を抱くことができている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>キャリア教育</li> <li>社会科“世界の中の日本と私たち”</li> <li>ことばの教育</li> <li>まとめの発表</li> </ul>	
12		<ul style="list-style-type: none"> <li>文化について、自分の調べてみたい国を決め、日本と関係の深い国を選び調べる。</li> <li>調べたことを日本の文化との違いを考えながら分かりやすくまとめて、交流する。</li> <li>外国の文化を探る中、日本の文化との比較を行い、異文化への理解と国際理解への心情を育む。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本と関わりのある国を選び必要な資料を探し、友だちと協力してまとめることができる。</li> <li>発表を聞きながら、日本の文化との違いを考えることができる。</li> <li>交流する国について進んで調べ、発表することができる。</li> <li>日本文化と外国の文化を比較し、国際理解への心情と道徳性を培うことができる。</li> <li>国際理解を通じ、地球規模の視点において他国文化への尊重心を抱くことができている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>キャリア教育</li> <li>社会科“世界の中の日本と私たち”</li> <li>ことばの教育</li> <li>まとめの発表</li> </ul>	
1	外国の文化を知ろう	<ul style="list-style-type: none"> <li>文化について、自分の調べてみたい国を決め、日本と関係の深い国を選び調べる。</li> <li>調べたことを日本の文化との違いを考えながら分かりやすくまとめて、交流する。</li> <li>外国の文化を探る中、日本の文化との比較を行い、異文化への理解と国際理解への心情を育む。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本と関わりのある国を選び必要な資料を探し、友だちと協力してまとめることができる。</li> <li>発表を聞きながら、日本の文化との違いを考えることができる。</li> <li>交流する国について進んで調べ、発表することができる。</li> <li>日本文化と外国の文化を比較し、国際理解への心情と道徳性を培うことができる。</li> <li>国際理解を通じ、地球規模の視点において他国文化への尊重心を抱くことができている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>キャリア教育</li> <li>社会科“世界の中の日本と私たち”</li> <li>ことばの教育</li> <li>まとめの発表</li> </ul>	
2		<ul style="list-style-type: none"> <li>文化について、自分の調べてみたい国を決め、日本と関係の深い国を選び調べる。</li> <li>調べたことを日本の文化との違いを考えながら分かりやすくまとめて、交流する。</li> <li>外国の文化を探る中、日本の文化との比較を行い、異文化への理解と国際理解への心情を育む。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本と関わりのある国を選び必要な資料を探し、友だちと協力してまとめることができる。</li> <li>発表を聞きながら、日本の文化との違いを考えることができる。</li> <li>交流する国について進んで調べ、発表することができる。</li> <li>日本文化と外国の文化を比較し、国際理解への心情と道徳性を培うことができる。</li> <li>国際理解を通じ、地球規模の視点において他国文化への尊重心を抱くことができている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>キャリア教育</li> <li>社会科“世界の中の日本と私たち”</li> <li>ことばの教育</li> <li>まとめの発表</li> </ul>	
3		<ul style="list-style-type: none"> <li>文化について、自分の調べてみたい国を決め、日本と関係の深い国を選び調べる。</li> <li>調べたことを日本の文化との違いを考えながら分かりやすくまとめて、交流する。</li> <li>外国の文化を探る中、日本の文化との比較を行い、異文化への理解と国際理解への心情を育む。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本と関わりのある国を選び必要な資料を探し、友だちと協力してまとめることができる。</li> <li>発表を聞きながら、日本の文化との違いを考えることができる。</li> <li>交流する国について進んで調べ、発表することができる。</li> <li>日本文化と外国の文化を比較し、国際理解への心情と道徳性を培うことができる。</li> <li>国際理解を通じ、地球規模の視点において他国文化への尊重心を抱くことができている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>キャリア教育</li> <li>社会科“世界の中の日本と私たち”</li> <li>ことばの教育</li> <li>まとめの発表</li> </ul>	

視点である。具体的には、1で示した課題解決相互コミュニケーション的行為の成立によって、繰り返される自己省察から、正のスパイラルを構成することが求められる。

以上の点において、本項では筆者(作田 2007)の小学校(初等)第6学年実践事例をもとにし、総合的な学習の時間に関わる相互主体的コミュニケーション的行為による、「主体的・対話的で深い学び」に根差した考察を行う。

上記に示す、総合的な学習の時間における年間指導計画では、主に社会科、キャリア教育と関連付け、課題解決学習に取り組んだ。なお、具体的内容として以下の通り実施している。

#### <1 学期>

地域の歴史に目を向け、全体で課題を提起し、グループで課題を見つけ、解決すべく手段について課題解決学習「聞き取り調査、見学、講話、調べ学習(図書、コンピュータ等の活用)など」を行った。「古墳と現在」「○○神社」「△△寺、◇◇寺」「□□本陣宿場町」の4大歴史テーマを設定し、グループで協働しながら疑問点を掲げ、グループにおける話し合いなどをその課題に向けて探究的学びを担った。なお、これまでに探究した学びの成果としてまとめ及び全体への発表を行い、学びの共有を図った。

※「歴史フィールドワーク」を実施し、聞き取り調査、見学、講話等の学習による活動的、体験的学習を行った。

#### <2 学期>

1学期に実施した身近な地域の歴史から、県内或いは、県外の日本全国の文化の中心に着目した学習を実施した。日本の文化の中心である、京都、奈良、大阪をはじめ、東京周辺についてもこれまでの歴史の成り立ちと文化の広がりについて、概要について課題解決学習を実施した。修学旅行にて実際に、これまでに仮説を立てた学習内容と照らし合わせ、実際の日本の歴史的中心であった京都・大阪・奈良について見学し、自分たちの住む地域との比較分析を行ってまとめ、学びの共有を図った。

#### <3 学期>

1, 2学期で学習した学びについて視野を広げ、外国の文化(アメリカ等)にもふれつつ、日本と外国の歴史の相違について、課題解決学習を行った。また、世界との繋がりにおける日本及び、自分たちの住む地域歴史文化について課題解決学習を行った。3学期では、1年間を総じて歴史学習から学んだことについてまとめ、「今も受け継がれている歴史は、自分たちの暮らしとどのように関わっているのか」「歴史を学ぶことは何故、大切なのか」などについて課題発見を行いながら、課題解決のまとめ及び、地球規模における世界の中で生き続ける生き方について考える学習を行った。

なお、本総合的な学習の時間における学習を通じ、学習の実践として以下の結果が得られた。

(児童の反応のまとめ)

- ・グループ学習を通じて、身近な地域での古くからの歴史があることに気づき、「昔のお墓(古墳)はこんなに大きかったんだ→今とは違う→何故だろう」「〇〇小学校地域の歴史では、当時宿場町で大名行列などもあったのはすごい」「〇〇神社の前までが昔は海だったのは知らなかった」などの郷土愛に関する道徳的価値が深まっていた。
  - ・関わり合いを通じて、「～さんすごい発見」「～さんのおかげですごく分かりやすくまとまった」などの声も聞かれ、これまでに知らなかった互いの良さ、協力して役割を支える絆の大切さを実感していた。
  - ・「今までの歴史を知って、支えてくれた多くの人たちがいることが分かった」との回答が多々あり、先人や地域の人々との繋がりによって、今の生活を支えられていることに気づいていた。
  - ・日本と外国(アメリカなど)との歴史では、過去の人々の力があって今の自分たちがある。昔の人たちは日本も外国の人もすごい。
  - ・外国から伝わったもの(鉄砲、カステラ、その他の食べ物、遊び道具等)→人とひとは繋がっている。(地域のみんなが一緒になって築き上げてきた。)⇒真の命の大切さを知る。
  - ・これまでにあまり話すことのなかった者同士の関わり合いを通じて、互いの良さをみつけ、認め合うことができた。⇒自己肯定感、自己存在感の芽生えに繋がった。
  - ・調べてもよくわからなくて不安だったけど、～さんのアドバイスがあって助かった。もっと、調べて頑張ろうと思えた。
  - ・ほとんど授業もわからなくて、学校に行きたくないと思うこともあったけど、こうやってみんなで活動するのは楽しい。できなかったことも否定されず、皆で支え合っていけるのでほっとする。
- ※主とする、総合的な学習の時間に関わる学習における効果について、上記下線にて示している。

上記、実践事例の1学期に焦点を当てると、「歴史フィールドワーク」という校外学習を行うことで、これまでの事前学習による仮説「〇〇神社はどうしてこの町にあるのだろうか」→「何か、この町と繋がっているのではないか」などから、実際に現存されている神社仏閣を見学することで新たな発見と気づき、さらには、次への課題が抱かれる。また、実際の〇〇神社の神職や△△寺、◇◇寺の住職、□□本陣宿場町の家主からの説明を聞き、これまでに知ることのない点について理解を深めていた。例えば、「〇〇神社境内に池があり、かつては、その池の場所までずっと海になっていた。」点など、仮説と現実との理解によって課題発見を行い、「何故、〇〇神社の近くまで、海が続いていたのだろうか」→「何故、海の近くに神社を建てたのだろうか」などの疑問を持ちながら、資料、図書、ICT活用による情報収集、さらには神職への質問を行うなど、主体的な学習活動の場面が伺われた。



また、上記の考察では、「できなかったことも否定されず・・・」とあり、相互の人格を尊重され、アクティブラーニングにおけるコミュニケーション的行為による意思疎通が十分成されていることが伺われる。J.ハーバーマスは、「了解(意思疎通)」により合意形成が成されることを示唆し、<sup>7)</sup> この了解の成立により、相互認知から自己省察による価値葛藤から、道徳的判断、道徳的心情を繰り返し、相互の信頼関係の構築から、人間関係形成が成立するようになるものと考えられる。つまり、この過程を経て、真理を追求していくことが大切であり、「何のために学ぶのか」「何のために生きようとするのか」など、自己の生き方にふれるための深い学びに繋げる学習過程が望まれる。なお、本実践の効果として、以下の点が考えられ、今後の学校教育における総合的な学習の時間への教育普及としたい。

図3 「総合的な学習の時間におけるアクティブラーニングの効果」

- |  |
|--|
| <p>(1) アクティブラーニングに根差した関わり合いと体験的学びにより、互いの潜在的な良さを確認できる。</p> <p>(2) 相互主体的な関わりにより、自他の存在意義を知る。→他者への尊厳による人格形成の構築に繋がる。⇒いじめ問題の減少へ</p> <p>(3) 総合的な学習の時間、特別活動と各教科とを横断的に実施することにより、互いの良さに気づき、道徳的価値の共有から、自己の生き方を考えやすくなる。</p> <p>(4) 相互コミュニケーション的行為の充実により、真に命の尊厳を知ることができる。→相互の繋がりの大切さを知る。⇒信頼構築の確立へ</p> <p>(5) 課題解決コミュニケーション的行為の確立により、自己分析力が培われ、相互認知の構築→自尊感情、自己存在感の構築→真の自己有用感、自己肯定感の道徳的学びの習得へ</p> |
|--|

本実践結果による考察から以上の効果が考えられるが、特に重要な点として、課題解決学習を通じ、如何に社会に参画し、「自己の生き方」を考えながら人生観を生き抜いていくかにある。それには、持続可能な社会の構築に向け、学級及び、学校というひとつの集団のみならず、地域社会の一員としての価値意識を抱き、地域社会或いは、地球規模における広い視野をもった、社会貢献しようとする心を育てることが求められる。そして、「世のため人のために何ができるのか」「皆が共に支え合って生かされている」など、崇高な道徳性構築に向けた課題解決コミュニケーション的行為の確立が求められる。また、各々の児童にとって、「信頼される、必要とされる」といった自尊的価値意識が抱かれることにより、真実の自己の存在意義と自己肯定感の向上に繋がるものと思われる。

#### IV 「学びに向かう力・人間性」構築と真正な学び(authentic learning)の実現

学習指導要領改訂(平成29年)に伴い、総合的な学習の時間の評価として、新設された「学びに向かう力・人間性」に着目したい。この「学びに向かう力」とは、一見、関心意欲・態度に関する評価とも思われがちであるが、ただ単な

る関心意欲・態度に関する主観的な要因とは異なるものと考えられる。「学びに向かう」とは、どのように現在の自分或いは取り巻く環境下に関わる課題を解決し、未来にわたる自己実現に向け、どのようなキャリアデザインを描いていくかにある。この過程に託された各々のキャリア形成がどのように成されていき、自己実現が成されていくかという学びの視点こそ、児童生徒たちにとって真実の学びと言えるであろう。では、一体、どのような視点と方策により、キャリア形成が成され、「学びに向かう力」の構築へと繋がるのであろうか。

本稿では、これまでに課題解決コミュニケーション的行為について、実践を交えながら論じてきた。しかしながら、この課題解決に至るまでの過程においては、「議論する学び」など多くの実践研究が成されているが、課題が深まるサイクルに繋げることが非常に困難な点であると伺える。実際に学校教育の場面で目にする光景だが、「課題発見は行えるが、次なるステップの課題が見つからず、課題解決学習に結びつかない」ケースがある。こうした方法論を克服するためには、課題解決に向けた自己内分析に及ぶ、「論理と根拠」に基づいた相互主体的コミュニケーション的行為を実施することが望まれる。また、コミュニケーション的行為スキルとして、これまでの5W1H(Who(いつ), When(いつ), Where(どこで), What(何を), Why(なぜ), How(どのように))から6W3H(5W1H + Whom(誰に), How many(いくつ(数)), How much(いくら(量)))を活用し、正しい情報による対話を行うことで、明確な意思疎通に関わる手立てとなる。

J.ハーバーマス(1929)はコミュニケーション的行為について、トゥールミンモデルについてふれ、理由付け(根拠)と論究の提示の必要性について示しており、<sup>8)</sup> 課題解決学習の過程において、「何故～なのか」→「～であるため～である」という実証と分析に基づく論理的思考に関する学びの方法論が必要である。こうした学びの方法論を活用することにより、理論立てた課題解決コミュニケーション的行為の充実に関わる重要な手立てとなり、さらに議論が深まっていくことになる。その過程において、筆者(作田)は、コミュニケーション的行為において以下の留意点を指摘しておきたい。

図4 「コミュニケーション的行為の充実に向けたルールのモデル」

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 決して他者を否定しない。</li> <li>(2) 自他の価値(意見)を尊重する。</li> <li>(3) 不明な点(おかしいと感じた点)は、必ず、指摘と議論を行う。</li> <li>(4) どのような他者の価値(意見)も受け入れようとする。</li> <li>(5) 必ず、筋道と根拠を示して話す。</li> </ul> |
|--|

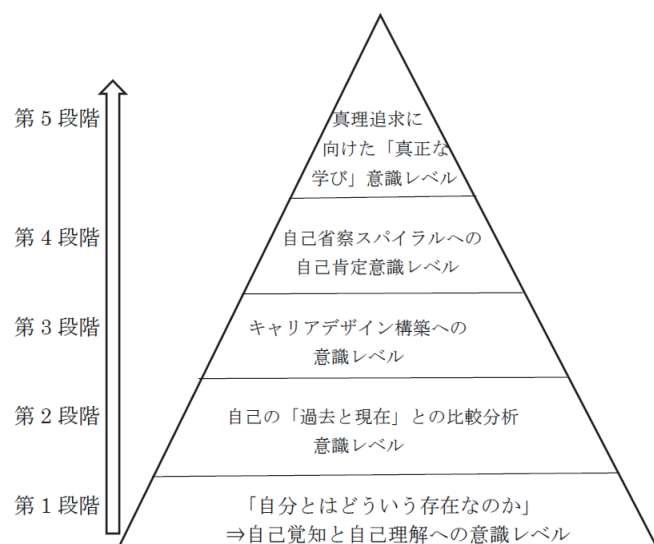
こうした課題解決コミュニケーション的行為の充実に向けた方法論の過程において、自他の相互認知が成されることにより、自己省察による道徳的判断が繰り返され、「何をどのように学び、何のために生きるのか」「何のために学校で学ぶのか」など、真理に根差した道徳的思考が成されることになるのである。つまり、「学びに向かう」とは、如何に社会における人生観の原点に立ち返り、

自分の真実の姿にふれ、「生き方を問う」のかという点にある。また、「生き方」とは、各々の個性や善さに気づき、如何に人生観をより善く生きようとするかということとも考えられる。そして、ソクラテス(紀元前 470-399)も述べた「善く生きる」<sup>9)</sup> について、「善」としての生き方に向けたキャリアデザインへの構築を担うことが極めて重要であると考えられる。

この「善」としての生き方について、筆者(作田)は次のように考える。「以前(過去)の自分と比較分析し、客観的に自分をモニタリングできる力量を培い、以前よりもより良い生活を送るための道徳的価値に根差した道徳性を探し求めること」と示唆する。つまり、「自分探し」に類似する視点であるが、如何に、客観的に自分の姿を見つめることができるのか、自己内分析を培える力量形成が問われるのかと考えられる。そして、「何が正しく、何が大事であるのか」真実を見極めて生き抜こうとする力量形成に関する学びこそが、「真正な学び」の実現に向けた方法論であり、「学びに向かう」真理と道徳性の確立に向けた、道徳的な生き方への追求に根差した教育と考えられる。

以下の図 5 に示す自己省察レベル段階モデルのように、自己省察の段階に応じて、「真正な学び」の道徳的価値意識に到達するまで課題解決を通じ、多面的な見方考え方を通じながら、発達するものと推認される。特に、第 2 段階⇒第 3 段階までの過程が大事であり、過去現在の自己分析が十分に成されることにより、キャリアデザインを見出そうとする意識が抱かれる。この過程が構築されなければ、第 4 段階の自己省察スパイラルは行われにくくなり、さらなる自

図 5 「課題解決コミュニケーション的行為に関する自己省察レベル段階モデル」



己肯定的意識が深まることが困難となり、第 5 段階の意識レベルには到底、到達することは不可能となる。つまり、如何に、課題解決において、意思疎通が成され、相互コミュニケーション的行為による相互認知の確立から、自己を真に根底から見つめ直すための自己省察を繰り返す過程をつくるのが大切である。そして、真理を追求する過程に

において、如何に取捨選択、価値葛藤などを経て、道徳的実践力を培うことができるのが重要となる。この点に関連付け、課題解決コミュニケーション的行為の意義について、自己省察を如何に行い、自己実現に繋げるのが大切であり、次章にて論考したい。

## V 総合的な学習の時間における、自己省察の必要性

これまでに課題解決コミュニケーション的行為の理論と実践の両側面から考察し、今日の総合的な学習の時間に求められる力量について示唆してきた。本項では、これまでの「主体的で対話的」の考察に関連し、「深い学び」について考察する。「深い学び」とは、思考力、判断力、表現力に携わる、学びの浸透によるものである。その学びの浸透については、如何に自他のコミュニケーション的行為の議論において、RPDCA サイクルに応じた“振り返りのリフレクション”による自己省察を行うのが極めて重要である。例えば、Ⅲの実践の場合、「〇〇神社が何故、今もあるのか」⇔「私たちの暮らしとどう関係しているのか」「〇〇神社には池がある」→「何故だろう」→「昔は海であるとは知らなかった」⇔「何故だろうか」「その理由を探したい」と想定される学習過程が見出され、中には予想と異なっていたり、集団の議論において、他者の意見をまとめたりすることができず、議論を深めることができなくなることもある。そうした時の軌道修正となるのが教師の重要な手立てとなるが、あくまでも、課題解決が主となるため、教師の発問も最小限に留めたい。この場合、教師の支援として、「話し合いのルールはどうであったか」の再確認、「今日の学びで何が分かったのか」「今日の学習で反省すべき点とは」「今後、どんな学びを行いたいのか」など、改めてフィードバックする機会をつくり、自己確認を行うことが求められる。

ドナルド・A. ショーン(1930-1997)は、反省的実践探求(reflective practice inquiry)による自己省察の必要性について示唆し、自己省察における反省的実践のもたらす効果について明らかにしており、<sup>10)</sup> アクティブラーニングの課題解決コミュニケーション的行為の課題解決場面において、論理と根拠を交えながら、常に自己へのフィードバックを行う自己省察が必要となる。この場合、学習形態及び、学習方法に関する点、学習課題解決内容に関する点など、多面的な見方考え方による視点から、自己を見つめ直す必要がある。そのためには、前述した自他の相互認知の確立が求められ、客観的自己をありのままに受け入れることのできる人格形成への構築が必要である。それには、「自分の意見は受け入れられている」との自己存在価値意識に根差した、言わば、コミュニケーション的行為のモデルトレーニングなどの対話スキルが必要となるであろう。しかし、ここで重要である点は、如何に、個々の人格としての受け入れが相互に成されるかという点にある。それには、個々の人格の特性に応じた「よさ」を理解しながら、「決して否定しない」というスタンスに立ったコミュニケーション的行為の在り方が求められるのである。こうしたコミュニケーション的行為の確立により、課題解決学習において、RPDCA に即したカリキュラムマネジメントに関わる反省的実践探究へと繋がるのである。また、この内容が繰り返される過程を経て、「自分とはどういう存在なのか」「何のために学ぶのか」⇒「どういう生き方を担うのか」という人生観に対し、仮説を立てながら生き抜く力量形成の構築が求められる。そして、繰り返される自己省察を経て、「自己の理性」を抱き、自己調整できる力量を培うことが重要と思われる。この自

己調整力の構築については、真正な学び構築に関わるうえで極めて重要な道徳的視点であり、以下の章にて論考するものとする。

## VI 「真正な学び」の構築と自己調整力の必要性

これまでに、改訂学習指導要領「総合的な学習の時間」が目指す、持続可能な社会構築に向けた真の生きる力の構築に向け、課題解決コミュニケーション的行為に関する分析を多面的な側面から考察してきた。Ⅲ、Ⅳ、Ⅴでは、総合的な学習の時間 授業実践(初等)のアクティブラーニングによる課題解決コミュニケーション的行為の本質に迫り、自己省察、カリキュラムマネジメントから自己肯定することのできる人格形成を担うことの重要性について明らかとしてきた。

例えば、Ⅲにおける実践の場合、「〇〇神社の周りに池があったのは、神社に池を作っていた。」との予想に対し、「それは違う」「それはおかしい」などと否定や批判を繰り返すのではなく、「その可能性もあるかもしれない」などと、相互に同調することのできる人間力を育む必要がある。それには、課題解決学習を实践するうえで構築される、道徳的判断力、道徳的心情(感性を含む)などの道徳的力量形成を経ていく過程において、自己制御力の構築から培われる自己調整力を備えた人格形成の確立が求められる。この要因については、各々の人生観において極めて重要かつ、必要性の高い内容であり、脳科学分野の研究領域とも関連し、道徳的人格形成の確立に向け、重要視される。

この自己調整力について、ジーマーマン(2000)は、自己志向フィードバック・ループ、自己成就サイクルという2つのモデルを提案している。自己成就サイクルは、予見、遂行コントロール、自己省察の3段階からなり、これらの段階を繰り返し循環することで効果的な自己調整が行われるとしている。<sup>11)</sup> しかし、本稿で考察したように、明確な相互認知が成されなければ、動機づけにも繋がるのが不能となり、自己成就サイクルの体を成すことはできないであろう。つまり、相互主体的なコミュニケーション的行為による課題解決を通じ、課題を解決していく達成感の上質スパイラルの過程を経て、「他者のことを受け入れる」ことに対する寛容的道徳性が構築されるものと思われる。そして、このような自己省察スパイラルを経ていく過程において、「本当に必要なものは何か」「本当に大事なものは何か」について、多面的な見方考え方、真理の追究に根差した「真正な学び」構築に向けた集団的学習を行うことが絶対不可欠となる。また、こうした学習過程を通じて、「学ぶ意義」「自己存在意義」「生きる意義」にも真にふれ、自己調整過程を経て、理性の構築へと繋がるのである。この理性について、トマス・アクィナス(1225)は、真理を直観的にとらえる知性(intellectus)<sup>12)</sup>としており、この真理を追求していく過程の中において培われるものである。つまり、相互主体的な課題解決コミュニケーション的行為による、真理追求に関わる「真正な学び」に向けた自己実現の過程において、自己の生き方を真に問うための学びが構築され、自己制御力→自己調整力→理性へのサイクルを導き出すこととなる。この理性を如何に培うことができるかが

重要であり、今日の教育における集団学習の中で培われるべき点である。なお、こうした理性に富んだ、真の他者理解に至る道德性が構築されるべき点について、これからの総合的な学習の時間に課せられた実践課題とも考えられる。

また、「自己の生き方とは何か」という自己を問い続ける自己省察を含む、深い学びのサイクルを繰り返す過程において、理性が培われてくるものと思われる。そして理性とは、「自己調整」から「人の心に真にふれる」道德性への大きな転換であり、真に「他者の思いが分かる」ことへと繋がる。こうして初めて、他者を真に受け入れようとし、「相手を理解しようとする」心情が生まれるのである。

一方、総合的な学習の時間は、当時(2002)実施されて以来、これまでに「生きる力」を育むために課題解決学習を中心に展開されてきた。しかし、この課題解決学習の中には、究極の課題である理性への構築に向けた道德的人格形成を担うことが学校教育の課題であり、他教科及び、学校教育活動全体、地域、保護者とも連携を図りながら、多面的な教育活動を展開していく必要がある。

## Ⅶ 終わりに（総括）

本稿では、人間関係形成の構築に向けた、総合的な学習の時間の在り方について、具体的な授業実践をふまえ、本時間の目指す意義を考え、幾つかの角度によって、持続可能な社会構築から「真正な学び」(authentic learning)に向けた考察を行ってきた。著しい社会変動と共に、教育社会の在り方も大きく変わり続ける今日、総合的な学習の時間に関する目標の根差すところは、道德的視点から構成される内容が大きな割合を占め、人生観を切り開いていくための「生き方」に関する極めて重要な時間であることが分かる。

特に、初等教育の総合的な学習の時間においては、人格形成の確立に及ぶ、極めて重要な発達年齢であり、中学年から高学年→中等教育にわたる質の高い課題解決コミュニケーション的行為を構築していく必要がある。この「質の高い・・・」とは、如何に児童生徒たちが各々の価値を共有しながら、取捨選択し、道德的判断、心情及び、価値葛藤を含む、自己省察を繰り返すことができるかにある。そのためには、前述した「理想と現実のギャップ」を明確に提示し、自らが課題発見を行うことが大事であり、この課題発見を如何に行うことができるのか、教師の手腕が問われることとなる。そして、この課題解決を学級集団または、異年齢集団によって行う過程において、相互認知を担いながら、自己省察を繰り返すことによって、「生き方を考える」ことに繋がるのである。つまり、このことが「主体的・対話的で深い学び」にも繋がり、真理に根差した道德性を育む、重要な思春期の時間を送る人格形成の場とも言える。そして、この教育概念においては、「ひとのために・・・」といった社会参画しようとする、言わば、人間関係形成の構築に根差した、「いのち」への尊厳に関する道德的学びとも考えられ、極めて重要な要因である。そのため、これからの少子高齢化及び、先の見えない予測不可能な社会に対応できる、持続可能な社会構築に向け、異年齢、異地域による様々な環境文化の人々が関わり、道德

的価値が共有できる、全人的視点に立った集団としての学び構築が求められる。なお、相互認知からの課題解決コミュニケーション的行為の充実による、上質の自己省察スパイラルによって、自他への尊厳と崇高な道徳性を培うための人格形成を担うことが重要である。そのためには、義務教育課程において、総合的な学習の時間におけるカリキュラムを学校教育活動全体として見直し、「真真正な学び」に向け、具体的な集団の学びづくりに視点をおいた自己調整できる人間関係づくりを目指すことが必要であろう。また、こうした実践研究課題への取り組みにより、痛ましい教育諸課題(いじめ、自殺等)の改善から、望ましい人間関係構築に向けた、道徳としての総合的な学習の時間の在り方が求められる。

#### 付 記

本稿は、作田澄泰が考察及び、全稿執筆を行い、中山芳一が校閲を加えた。なお、本稿の主たる実践については、筆者(作田)の実践によるものである。

#### 引用文献・註

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総合的な学習の時間編』東洋館出版, 2018, p.8
- 2) 中央教育審議会 第一次答申(平成 8 年 7 月 19 日)『中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会総則等作業部会(第 1 回)「総合的な学習の時間」の概要について』[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/005/gijiroku/03070201.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/005/gijiroku/03070201.htm)(最終閲覧日: 2021.12.27)
- 3) 人間教育研究協議会『教育フォーラム 47 渡辺満(<こころ>の教育と学校の道徳教育の諸課題) 編』金子書房, 2011, pp. 28-37
- 4) A. バンデューラ『激動社会の中の自己効力』本明 寛 他(訳), 金子書房, 1997, p. 368
- 5) Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. ボンウェル, C.・エイソン, J. (著) 高橋悟 (監訳) 最初に読みたいアクティブラーニングの本 海文堂, 2017
- 6) 著者(作田)による 2007 年, 総合的な学習の時間年間指導計画に関する「学習内容及び, 単元のねらい」について加筆修正を行っている。
- 7) ユルゲン・ハーバーマス「コミュニケーション的行為の理論[上]」河上倫逸/M. フーブリヒト/平井俊彦(訳), 未来社, 2011, p. 45-47
- 8) 同, pp. 59
- 9) プラトン『ソクラテスの弁明・クリトン第 92 刷改版』久保勉訳, 岩波書店〈岩波文庫〉, 2007
- 10) ドナルド・A. ショーン(著), 柳沢 昌一(翻訳), 三輪 建二(翻訳)『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房, 2007
- 11) ジーマーマン: 塚野州一訳, ジーマーマン・シャンク編著: 塚野州一編訳『自

- 己調整学習の実践 第1章 学習調整の自己成就サイクルを形成すること：  
典型的指導モデルの分析』北大路書房，2007，pp. 1-19
- 12) ブリタニカ国際大百科事典 小項目事典『トマス・アキナス』  
<https://kotobank.jp/word/トマス・アキナス>(最終閲覧日：2021.12.24)

#### 参考文献

- (1) 野崎大輔，溝邊和成『小規模校の総合的な学習の時間の校内研修に関する研究—授業検討会における継続性・個別性・協働性に焦点をあてて—』兵庫教育大学学校教育学研究(34)，2021，pp. 101-109
- (2) 竹内久顕『「総合的な学習の時間」の意義と課題：「平和で民主的な国家及び社会の形成者」の視点からの考察』東京女子大学紀要論集 72(1)，2021，pp. 67-92

---

Practical Research on "Time for Comprehensive Learning" for Building Relationships  
-Examination from Collaborative Learning in the Revised Course of Study-

SAKUDA Kiyohiro\*1, NAKAYAMA Yoshikazu\*2

After the revised course of study (2017), unlike the time for comprehensive study so far, more emphasis was placed on "self-lifestyle", "human relations formation", and inquiring viewpoints / ideas. It has become the contents. In this paper, based on the author's (Sakuda) primary education practice case, we will explore the significance of the time for comprehensive study, and consider it from a comprehensive and cross-sectional perspective, and have a sustainable future. Clarified the necessary qualifications and abilities throughout society. In addition, we conducted theoretical and practical considerations on the role that the time for comprehensive learning will play in order to build human relationships, and suggested issues and prospects for the time for comprehensive learning that will be necessary in the future.

From today's educational issues listed in ESD, it is possible to consider the meaning, effect, and role of comprehensive learning time from multiple aspects, and to think about one's own way of life toward "genuine learning". Clarified the educational principle of "true power to live".

**Keywords:** Collaborative learning, Problem finding and problem solving,  
Relationship formation, Authentic learning

\*1 Waseda University Research Institute for Teacher Education

\*2 Okayama University whole school education and student support organization Career Development Center

---



【原 著】

市民育成のための地域日本語教育の  
理論的枠組みの構築  
—外国人技能実習生のキャリア形成に焦点化して—

HOANG Ngoc Bich Tran 桑原 敏典

Development of a Theoretical Framework for Local Japanese Language Education for Citizen Development:  
Focusing on the Career Development of Foreign Technical Interns

HOANG Ngoc Bich Tran, KUWABARA Toshinori

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## 市民育成のための地域日本語教育の

### 理論的枠組みの構築

#### —外国人技能実習生のキャリア形成に焦点化して—

HOANG Ngoc Bich Tran※1

桑原 敏典※2

本稿は、市民育成のための地域社会における日本語教育の原理や方法に関する理論的枠組みを構築しようとするものである。その際、特に外国人技能実習生に対する日本語教育を対象として取り上げ、技能実習生のキャリア形成に焦点をあて、それに対して日本語教育がどのように役立つかを、先行研究の分析を通して理論的に考察していく。外国人技能実習生が直面している問題としては、地域社会に参加する市民を育成するための内容が組み込まれていないことによって、彼ら・彼女らのキャリア形成につながる学習が十分に保障されていないことが挙げられる。本稿では、市民育成と日本語教育の関連について考察した先行研究を分析し、外国人が日本社会の中で個々の生き方を追求するにあたって、日本語教育がどのような役割を担うかを理論的に検討する。そのうえで、そのための学習の場としての地域日本語教育の可能性と意義を探る。

キーワード：外国人技能実習生，地域日本語教育，市民性形成，キャリア形成

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

### I 問題所在と研究の目的

少子高齢化による労働不足の深刻な問題に直面している日本は、現在、多くの外国人労働者を受け入れている。なかでも、外国人技能実習生の受け入れは、近年、一層加速している。技能実習生は安価な労働力として利用され、日本経済に貢献しているものの、言語・文化の壁によって、日本での生活者として多くの問題を抱えている。また、日本で学んだことが母国の仕事で活かせていないという問題もある（守屋, 2011）。さらに、実習生自身が、日本での実習の意味を実感できていないということも指摘されている。筆者の Hoang Ngoc Bich Tran は、環太平洋大学在学中に卒業研究として外国人技能実習生に対するインタビュー調査を行った。その研究からは、外国人技能実習制度においては、日本語教育が十分に保障されていない一方で、技能実習生の帰国後のキャリアアップには、日本で従事した研修で学んだ技能よりも、日本で構築した人々とのつながりや日本語力の方が重要な役割を果たしているということが明らかになった（Hoang Ngoc Bich Tran, 2015）。このように、外国人技能実習制度を経済面

だけではなく、教育面から捉えなおすことが制度的にも学術的にも求められているのである。

現在、技能実習生に対しては、コミュニケーションに必要な日本語教育が十分に提供されていないため、彼／彼女らは社会生活の中で直面した問題に対して自立的な選択による解決ができない状態におかれている。また、外国人技能実習生と日本人の社会を繋ぐ場は非常に少なく、あったとしても継続的なものではないことも問題の解決をさらに困難にしている。そのため、技能実習生が日本人の社会から遠ざかり、自分のコミュニティに閉じこもりがちとなり、自分のアイデンティティや社会における自分の存在の意味も意識しにくくなっている。市民性教育の視点からは、文化的・言語的・民族的に多様な社会状況において、自分と異なる背景や価値観を持つ人々と共生するために、他者と協働しながら、主体的に社会に参加する市民の育成が必要である。また、自分と異なる他者と共存するには、何らかの対立が避けられず、その際に対話を通して、他者と関わりながら「自分とは何者か」と問うことが、自らのアイデンティティの確立に向き合うことにつながる(細川, 2016)。このような市民性教育の考え方は、技能実習生のキャリア形成においても役立つと思われる。以上のことをふまえると、技能実習生にとって、言葉の習得に留まらない市民性教育としての日本語教育が必要であり、特に技能実習生と日本のコミュニティーとのつながり構築に役立つ日本語教育の方法の解明は急務であると言える。

そこで、本稿では、キャリア形成という視点から、外国人技能実習生の人生にとって意味のある日本語教育のあり方を考察する。その中で、技能実習生がコミュニティーに参加するためには、どのような日本語教育が求められるかを検討する。

## II 外国人技能実習生を取り巻く状況

### 1 外国人技能実習制度の問題

日本の技能実習制度は、18歳以上の外国人を日本に受け入れ、日本での外国人の研修・技能実習を通して、産業上の技術、技能、知識を習得させ、帰国後、本国でその技術、技能、知識を活用することを通して国際貢献を行うための制度である(相后, 2013)。しかし、そのような理念とは異なり、外国人技能実習制度について、以下の3つの深刻な問題が実際に指摘されている。

第1に、海外への技能移転という制度本来の趣旨と実態が乖離している。技能実習制度は海外への技能移転という本来の目的を持っていることである。しかし、実態としては労働力を確保できない中小零細企業が労働力を確保するための制度となっている可能性がある。技能実習生を受け入れている企業は日本人が就きたがらない「3K」分野が多い上に、生産性も低く賃金の支払い能力も低いと考えられている(小林, 2002)。

第2に、技能実習生を受け入れる際には、多くの機関や個人が仲介役として入りこみ、複雑な仕組みを作り上げていることである。これらの中間業者や個人が高額な紹介手数料を要求し、最終的に労働者の派遣費用が膨れ上がってい

く構造になっている(岩下, 2018)。

第3に、本来認められていない研修生の残業、賃金不払い、人権侵害などが多く発生していることである。研修生では認められていない残業をさせたり、研修手当から管理費を不正に控除したりする事例、実習生に対する賃金についても同等報酬要件が満たされていない事例が頻繁に報告されている。さらに、暴力、セクシャル・ハラスメント、パワー・ハラスメントといった人権侵害も起きている。こうしたことが、不正行為を隠すために行われることもあると指摘されている(渡邊, 2009)。制度的に、職場を変えることができない(職場選択の自由が制限されている状態にあるとも言える)ので、どんな過酷な状況であっても、耐えるしかない。多額の借金をして日本に来たため、耐えられなければ、病気になったり、失踪に結びついたりするという状況が生まれている。

第4に、外国人技能実習生が地域社会において「見えない存在」になっていることである。技能実習生の失踪やトラブルを防止するための様々な制約は、技能実習生が職場以外の人たちと出会う機会を減少させている。また、そういう接触の機会があったとしても、日本語能力や異文化理解の不足により、日本社会との間に軋轢を生み出すこともある。また、技能実習生と地域住民との顔を見える関係を構築しようとする企業は、育成などのコスト負担が過重となり、経営に支障を来しているという指摘もある(二階堂, 2019)。

このような問題を受けて、日本政府は研修・技能実習制度を改正し、送り出し機関の厳選化や受け入れ機関(監理団体)の監視強化などをおこなってきたが、依然として問題の解決にはいたっていない。

## 2 技能実習生に対する日本語教育

技能実習生がどのように日本語を身に着けたかを検討する前に、実習内容を確認しておきたい。外国人技能実習制度の実習内容は、以下の図1に示した。

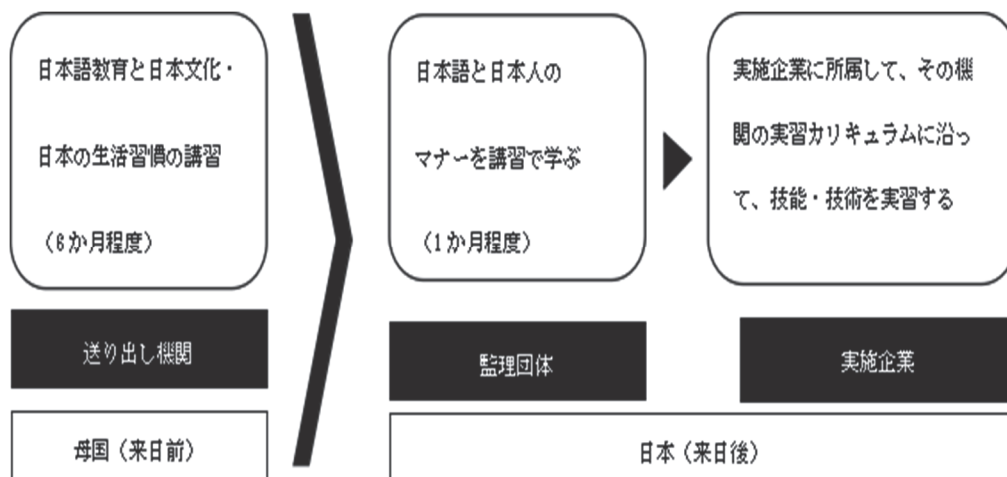


図1 外国人技能実習制度の実習内容(筆者作成)

技能実習生は就業の前に、現地の送り出し機関(6か月)と日本での監理団体(1か月)で日本語を勉強する。送り出し機関での日本語教育の目的は技能実

習生を採用する試験に対策することであり、内容は主に以下の3点である。

- (1) ひらがら・かたかなの読み方と書き方
- (2) 簡単な単語
- (3) 基本的な文法

その他に挨拶（お辞儀の角度）や態度（呼ばれたらすぐに走っていく）などのマナーも教育する。入国後、技能実習生は就業するまで1か月程度、監理団体で必要な日本語や生活のルールなどについて講習を受ける。

以上のように、制度上の日本語教育は技能実習生に対して生活や仕事において必要な最低限の日本語を身に着けることを目的としている。しかし、外国人技能実習生は職業に使われる日本語が習得した日本語と異なって、仕事に困難したり、制度が与える学習以上によりレベルが高い日本語能力を身に着け、将来のキャリアアップを図ったりするケース（守屋, 2011）も多く見受けられる。また、生活者として地域の日本人と交流するために自ら日本語を学ぶ技能実習生も存在すると言われている。真嶋(2021)が指摘しているように、今後、外国人技能実習生に対する日本語教育を議論するに当たって、外国人技能実習生にとってどのような日本語学習が望ましいかを彼ら・彼女らの立場から捉えなおすことが必要である。

### Ⅲ キャリア形成と日本語学習

技能実習生の人生にとって、日本に来て、将来のキャリア形成に役立つ訓練・教育を行うことはとても重要だと考えている。しかし、管見の限りではあるが、キャリア教育の視点から技能実習制度を捉えた研究は少ない。本稿では、日本語学習が如何に彼ら・彼女らのキャリア形成につながるかということに焦点を当てて、考察する。

キャリア形成のために、「自己認識」という概念が注目されている。山田によると、キャリアをデザインするために、「自己とは何か」を追求し、現在の自己認識から、目指すべき生き方形成（キャリア形成）の方向性を得、それに向かって人生の設計（キャリアデザイン）を行う必要がある（山田, 2020）。自己認識とは、過去から現在の自分、未来へと続く身近な人々の人生との関わり及び同時代に生きる身近な人々との関わり、関係性から「他社の他者としての自分」として反転的に得られるものである。つまり、キャリア形成のために自己認識が必要であり、そして、自己認識とは過去から現在、未来に続くという時間軸において他者とどのように関わる経験から、自分がどうあるべきかを認識することである。

中央教育審議会が定義する「キャリア」の概念に、他者や社会とのかかわりの中で、生涯を通して、自らの役割や価値を選び、想像する過程で「自分らしさ」を作り上げる人間像がある。下村（2015）は「自分らしさ」が他者とのコミュニケーションによって成立すると述べている。一方で、渡辺（2018）は、キャリア概念の特徴的な概念として「人と環境との相互作用の結果」「時間的流れ」「空間的広がり」「個別性」を抽出している。その中に、不可欠で最も

重要な要素としているのが、「個別性」<sup>1)</sup>である。渡辺は、「個別性」は、他者とのコミュニケーションによって獲得されるものであると主張している。このように、日本語学習は他者とコミュニケーションをとる場を設けることを通して、学習者の「自分らしさ」あるいは「個別性」を形成し、学習者のキャリア形成に寄与し得ると考えられる。

「自分らしさ」を作り上げるには、自己の価値観を内省できるような言語活動が必要であると言われている。新目（2015）は言語教育が単なる言語形式の習得のみならず、個人が他者との相互作用や関わりから、「自分らしさ」を、ナラティブ、ストーリーといった形で、自らを物語る行為を行うことを通して、人間が生きる意味の生成の場ともなるのであると指摘している。ただし、絶対的な価値の喪失の中において、「自分らしさ」を物語るという行為は安易なことではなく、自分の価値を形成するには、クリティカルリテラシーも含めた日本語教育が今後の課題でもあると述べている。Barnett（1997）は「クリティカルな存在（critical being）」の育成をめざす、教育のあり方についてグローバル化を迎え、多様な価値観が共存する今日にあっては、クリティカルリティは知識や思考の次元にとどまらず、自己（価値観、パースペクティブ）に対する内省や、社会に対する行動も行うことのできる「クリティカルな存在」を育てる教育となるべきであると考えている。

以上のことから、キャリア形成に繋がる日本語教育は、他者との関係性と過去、現在、未来という時間軸に重点を置きながら、自己を物語るといった形で自己理解、自己表現を促進する言語活動を設定する場を目ざすべきであると言えよう。自己理解が難しくなってきたと言われる現在において、様々な価値観を持っている人々と議論する中で学習者自身にどのような価値観を持っているかを気づかせた上で、社会にどのように参加したいかを考えさせる日本語教育も求められる。しかし、Ⅱ章で述べたように、技能実習生に対する日本語教育の内容は単に言語取得に留まり、他者との関わりや自己の価値観形成などの観点が欠落している。

#### Ⅳ 市民性形成を目指す日本語教育の理論

本章では、日本語教育と市民性育成について、佐藤（2011）、宮崎（2011）、細川（2016）の理論を取り上げ、その特徴を比較し、市民性形成を目指す日本語教育とは何かを考察する。日本語教育の場合、1970年代後半からのコミュニカティブ・アプローチ以来、言葉の教室は、コミュニケーション能力を育成する場所となったという指摘がある（細川, 2015）。しかし、会話やコミュニケーション能力を育成することによって、その後何をを目指すのかという言語教育の大きな目的が議論されておらず、そのような研究も限られている。第二言語取得者と母語話者は一つの社会で生きており、言葉を使って他者と関わっている。そのため、日本語教育にはコミュニケーション能力育成にとどまらず、社会で個々が生きる意義を追求することにどのように貢献するか、すなわち市民を育てる

のに日本語教育に何ができるかを明らかにする必要があると思われる。言語教育と市民性育成の関係性を捉える研究において、佐藤、宮崎、細川は日本語教育を含む言語教育がコミュニケーション能力育成を超え、市民としての育成を目指すべきだと主張している数少ない研究者である。

## 1 宮崎(2011)による「市民リテラシと日本語教育」

宮崎は日本語を「学ぶべきは誰か」という問いから始め、第二言語習得者だけでなく、母語話者の日本人も市民リテラシーを学びとる必要があると主張している。また、その学習は外言的で明示化されたコミュニケーション行動や社会文化行動の調整に留まらず、共通規範や価値観の内面化も含む。

宮崎は社会構成主義に基づいて知識がどのように構成されるかを「知識は主体自らが行動を起こすことによって主体の中に構成される、または、個人の社会行動によって個人の内面に知識が構成されるとする考え方に基づく<sup>2)</sup>」と述べている。このことから、宮崎は市民リテラシとして、コミュニケーション・チャンネルのような表層化・外言化されるものが挙げられるが、それだけでなく個々人が、思考の手段として分化され、内面化した項目にも関心を向けるべきであると指摘している。市民リテラシのための日本語教育について、宮崎は以下のように述べている。

市民リテラシーを定義すると、市民が目標言語の外言的なインターアクション問題の解決に関わるだけでなく、共通の価値観を内言化し、社会で役割参加するプロトコルを設定する上で不可欠な公共的教養と言える<sup>3)</sup>。つまり、従来の日本語教育はコミュニケーションなどといった外言化されるものを注目するが、それだけでは不十分であり、価値観や規範をどのように個人の中に内面化するのかを編成する内容も重要であろう。

また、市民リテラシは何のために、そして、誰に対してなされるべきなのかについて、宮崎は以下のように述べている。

先住者（母語話者）は、従来の社会規範の確立に貢献してきた功労者ではあるものの、多文化・多言語社会へと変容するプロセスの中で、適応能力が求められるのは、一部のエスニック・マイノリティだけではないことを強く意識しなければならない。多文化共生市民は、社会変化を認識し、従来の伝統的価値観とは異なる社会規範が産み出された場合、そうした規範を学び取るという意識を醸成することが肝要ではないだろうか<sup>4)</sup>。

つまり、今後の社会規範の確立に関わるのは母語話者だけではない。エスニック・マイノリティと見なされる第二言語取得者も関わらなければならない。現在の多文化社会では、これまで経験したことのない新たな規範が作られた場合、誰でもそれを学びとって、適応する必要があると言える。

このように、宮崎の理論からは、内面化に注目することが極めて重要であるという示唆を得ることができる。また宮崎は、多文化・多言語社会において、日本語教育が外言的・内言的内容を教え、社会の規範に適応させる役割を持っていると主張している。

## 2 佐藤(2011)による「社会参加を目指す日本語教育」

佐藤は、日本語教育の目的は、日本語を使って社会と関わり、知識や規範を学んだとしても、それを単に受け入れるのではなく、知識の創造に参加・貢献し、規範にも影響を与え変革していけるような学習者を育てることだと主張している。

日本語教育の問題として、佐藤は日本語教育の目標、教師の役割、知識と学習のありかたを取り上げ、それを捉え直している。「日本人の話す正しい日本語」を練習する目標について、多様な人が多様な日本語が存在するという事実を意識しなければならないと指摘している。また、「知識とは全ての人にとって、また全ての状況において真理といえる1つの普遍性、固定的なものがあるのではなく、それぞれの置かれる状況や関係性の中で変化するものである<sup>5)</sup>」と述べている。さらに、教師の役割は、知識を伝授したり、絶対評価をつけたりする立場が問われていると述べたうえで、佐藤は教師が生徒と共に学び合い、生徒の興味・関心を学習の場に取り入れることが必須であると示唆している。それを踏まえて、日本語教育が社会参加を目指すべきだと主張している<sup>6)</sup>。ここで言う「社会」は日本社会、国際社会といった包括的な全体社会をはじめ、もっと小さなコミュニティー、あるいはグループといった自然発生的、および人為的な集団や仲間もその形態として定義されている<sup>7)</sup>。

また、社会参加を目指す日本語教育の特徴について、佐藤は以下のように述べている。

自分の既に属しているコミュニティー、あるいは、属したいと考えるコミュニティーに自分から積極的に働きかける。具体的には

- ・コミュニティーのルール（約束事、習慣、考え方、行動パターンなど）を学び、
  - ・それらを単に通例として受け入れるのではなく、批判的に考察する。
- そして、
- ・説得したり説得されたりしながら、いいと思うものは受け継ぎ、変えた方がいいと思うことは変えて行くための努力をし、メンバーの一人として責任を担うこと<sup>8)</sup>。

つまり、社会参加を目指す日本語教育は学習者をコミュニティーの一員として育てることを目的とする。そのために、学んだ日本語やコミュニティーのルールを批判的に捉え、他者との議論を通して必要な時にそれを変えようとする努力が求められる。

以上のことを踏まえて、佐藤は「社会参加を目指す」日本語教育に必要なこととして5点挙げている。それは①内容を重視する活動②学習者個人の興味を尊重する活動③多様性を理解する活動④文脈を重視する活動⑤学習者の自己実現を支援する活動である<sup>9)</sup>。

このように、佐藤はこれまで言語教育で言及されていない学習者の主体性や学習者と社会やコミュニティーとの接点に注目することによって、日本語教育



と市民性形成について新たな示唆を与えていえると考えられる。佐藤の理論を踏まえると、コミュニティーに参加するための日本語学習の役割は、単に日本語やルールを学びとるだけではな。他者と議論し、それを批判できれば、コミュニティーの本当の一員になるのである。

### 3 細川(2016)による「市民性形成のためのことば教育」

細川は、人がことばによって他者とかがわり、社会の一つのメンバーとして構成する、すなわちことばの市民になると主張している。そのため、ことばの教育は「ことばを教える」という意味ではなく、「ことばによって活動する」場を作ることになる。

細川は個人と他者と社会の関係を論じ、ことば教育の目的を見直している。細川は、以下のように述べている。

「なぜことばを教えなければならないのか」という問いに突き当たり、細川は「その結果として立ち現れてくるのが、人間とことばの関係、ことばを通して他者と関わり社会と関わるということ、そして生きることとことばの関係についてであろう<sup>10)</sup>。

つまり、ことばはコミュニケーションの手段以上の存在である。人間はことばを使って他者と対話することを通して、自分とは何か、社会で生きる意味が何か、を追求するのである。

また、細川は市民性形成につながる言葉の教育のあり方を以下のように主張している。

私たちが他者とともに社会に所属しつつ、その社会に埋没せず、一人の「個」として他者とともに生きるにはどのようにしたらいいのか。それは、民主的な社会の形成とその社会参加の意識を明確に保持することには他ならないが、このような「市民」およびその意識を形成する上で、ことばとその教育に重要な役割のあることは言うまでもない。市民社会において、重要なことは、暴力ではなく、ことばの対話的活動によって、様々な対立・抗争を乗り越えていくことである<sup>11)</sup>。

つまり、ある社会やコミュニティーに参加するために、他者との対話的活動が必要である。その対話を通して、他者のことだけではなく、自分のことも理解することで、他者との対立を解消できると思われる。

また、具体的に、どのような言語活動が望ましいかについて、細川は以下のように述べている。

個人一人一人が、ことばによる対話的活動を軸に他者を受け止め、テーマのある議論を展開できるような場（共同体）を形成することこそ、この社会をどのように構築していくかという意味において重要なのであろう<sup>12)</sup>。

つまり、細川が強調する言語活動は、言語をうまく話せるように練習する場を作るのではなく、他者の意見を理解すると同時に、他者とともにどのような社会を作り上げるか、またそのために個人がどのようにすべきかについての議論の場を作ることなのである。

このように、細川の理論では、個人とことばの関係、そして個人と他者の関係に注目して考察がなされている。また、氏の理論からは個人が社会に参加し、構築するためには、日本語学習が他者との対話の場を設け、他者に対する理解を促すのはもちろんのこと、自分自身を理解させる役割も担っていると考えられる。

#### 4 考察

ここまで考察してきた三者の理論を比較し、考察してみよう。宮崎が考える日本語学習の役割は社会の規範や変化に適応させることである。そのため、語彙や文法などの形式的な知識だけではなく、価値観や規範といった内面化される内容を習得させる。一方、佐藤や細川は、社会への参加を目指す日本語学習を主張している。また、佐藤と細川は他者と協働しながら、社会に参加する市民の育成という点で共通しているが、佐藤の理論と細川の理論において強調されていることは、個人と他者の相互関係である。佐藤は「説明したり説得されたりしながら、いいと思うものは受け継ぎ、変えた方がいいと思うことは変えて行くための努力をし、メンバーの一人として責任を担うこと<sup>13)</sup>」と述べている。一方、細川の論では対話を通して他者を理解すると同時に、自分のことを見つめ直し、他者との対立・抗争を乗り越えることが求められる。いずれの理論でも、あるコミュニティー(共同体)で他者との関わりを通して、学習者が他者と対象化し、自分の事を内省する。このような市民性形成を目指す教育は「自己理解」「クリティカルリティ」「自己認識」という点においても役立ち、学習者のキャリア形成にもつながると思われる。

表 細川、佐藤、宮崎論の比較 (筆者作成)

	細川	佐藤	宮崎
教育の目的	<b>ことばの市民の育成</b> ことばによって他者を理解した上で、他者を対象化し、自分を見つめ直しながら、他者とともにより良い社会を構築しようとする市民を育てること。	<b>社会参加</b> 学んだ日本語やコミュニティーのルールを批判的に考え、他社との議論を通して必要な時にそれを変えようとする市民を育てること。	<b>市民リテラシ</b> 社会において変容する規範を学びとって、適応する意識がある市民の育成。
教育方法	議論の場の形成	教室活動と学習活動の両方	第二言語取得者と母語話者が対等的な関係で学び合う場を形成する。

教育内容	それぞれの現場で、それぞれのコミュニティで、あるべき社会に関する議論	「言語の学習」と「内容の学習」の包括的に統合した内容 多様性を理解する 学習者の興味、目標に沿った活動 文脈を重視する活動	外言化される内容 と内言化される内容
------	------------------------------------	--	-----------------------

## V 市民性形成という視点から地域日本語教育への示唆

就業後の日本語学習には、自律学習、個人教授による学習と地域における日本語教室に参加するという3つの形態がある。これらの中で、「他者との関わり」「社会に参加する市民」という点で、最も重要な役割を果たすのは地域日本語教育である。

地域日本語教育は、「多文化共生社会の実現を目的とする市民参加による地域の日本語教育活動およびそのシステム」と定義されている(杉澤<sup>12)</sup>, 2012)。また、山西<sup>20)</sup> (2012) は、多文化共生を「それぞれの人間が、文化のもつ人間的役割を理解し、文化間の対立・緊張関係の様相や原因を、歴史的空間的つながりの中で読み解き、より公正で共生可能な文化の表現・選択・創造に参加している動的な状態」と述べている。以上のことを踏まえると、地域日本語教育は他者との対話を行うことを通して、単に円滑なコミュニケーションと自己理解、相互理解を図るためだけのものではない。それは、異なる文化や対立する価値観を理解し、そのまま受け入れるのではなく、批判的に議論しながら、解決を探することで、すべての市民にとってより良い社会を作るということまでを射程に入れたものである。

地域日本語教育システムについて「専門家による日本語教育の場」と「日本人市民と外国人市民が対話をおこなう協働の場」が想定されている(日本語教育学会, 2008)。後者の場では、日本人市民と外国人市民がともに「生活者」として位置づけられていたものの、「生活者としての日本人」が日本語教師に近い役割を担わされているという「ねじれ」(池上, 2007)の問題が指摘されている。また、日本語ボランティアと外国人との間に「教える－教えられる」という非対称の関係性が構築されるという問題も、指摘されてきた(深澤、中河、松岡, 2006; 新矢, 2012; 野々口, 2016)。このように地域日本語教育が多文化共生社会の実現を理念としながらも、学習活動の内実が伴わなかった理由としては、活動が個々の現場の試行錯誤に任されており、「専門家による日本語教育の場」がないという問題がある(萬浪, 2019)。地域日本語教室において日本人市民と外国人の間に非対称の関係性が構築されるという問題や、市民性形成をめざす地域日本語教育の学習活動について、萬浪(2019)は学校型<sup>14)</sup>と地域型<sup>15)</sup>を代わりに日本語教育コーディネーターが日本語学習支援者と共に学習を支援する形態(地域型 II)を推奨している(図2)<sup>16)</sup>。

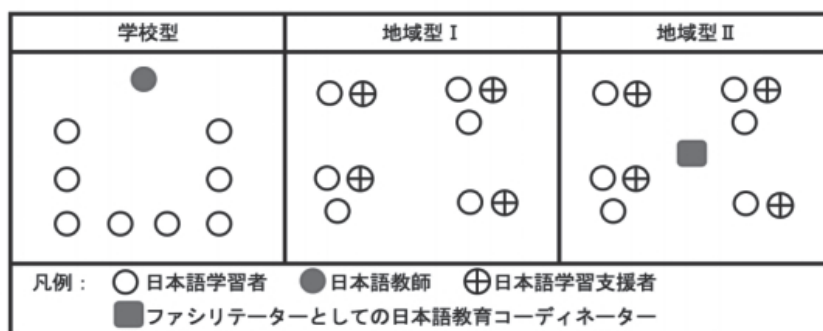


図2 日本語教育形態の比較（萬浪(2019)による）

地域日本語教育コーディネーターは学習プログラムを策定し、教室活動のファシリテーターを担う。「日本語学習支援者」とは「日本語教師」とは異なる立場で場に参加する「市民」である。学習の支援は、日本語の文法や文型に関する知識の伝授ではなく、日本語コミュニケーションの支援、促進という役割がある。言語の運用には、情報を受け止める「理解」と情報を発信する「産出」があり、「日本語学習支援者」が話し手である場合、聞き手の外国人に理解されるような伝え方をすることが「理解」への支援になる。また、外国人が自己表現に困難を生じたとき、その言語化を手助けすることが「産出」への支援となる。「理解と産出の支援」や「相互理解」は、いずれも相互行為であることから、両者が参加する学習活動の場においてこそ、共同体への参加による学び、すなわち「状況に埋め込まれた学習」が可能になると考えられている。

萬浪はファシリテーターを含む参加者の相互行為を詳細に観察し、「成員カテゴリーの随時変化」と「談話トラブルの修復過程への参加者の主体的な関与」が認められたため、参加者の関係性に作用を及ぼすことで、「他者を理解し、自己を表現しながら日本語学習を行う」という学習プログラムを効果的に機能させることができると評価している<sup>17)</sup>。ファシリテーターの進行によって参加者が自主的に共同体に参加することで、「言葉の理解」、自己の表現とその支援が達成できるようになる。しかし、市民性形成に求められる価値観やアイデンティティの形成、「社会を作っていく意識」ができるかどうかということについては、未だに検討されていない。

## VI おわりに

本稿では、外国人技能実習生を取り巻く状況を踏まえて、市民性形成という視点から技能実習生に対する日本語教育を捉えなおすことを試みてきた。技能実習生に対する日本語教育の問題として、地域社会に参加する市民を育成するための内容が組み込まれていないことによって、彼ら・彼女らのキャリア形成につながる学習を十分に保障していないことが挙げられる。本稿では、市民性形成を目指す日本語教育に関する先行研究を分析し、技能実習生にとって意味

のある日本語教育のあり方について、以下のような示唆を得ることができた。

- ①地域社会とのつながりが構築される学習の場が、必要であること
- ②異なる価値観を持つ人との対話を通して、相互理解を促進するための学習内容が求められること
- ③日本語教育コーディネーターが日本語学習支援者と共に学習を支援する形態によって、外国人技能実習生の自己表現や日本人市民と外国人技能実習生の相互理解が可能となること

本稿では互いの価値観の違いに気づき、相互理解を促す学習についての検討が十分にできなかった。今後の課題とし、さらには、上記の示唆をふまえた具体的な学習プログラムを開発したい。

[参考・引用文献]

- 1) 守屋貴司(2011)『日本の外国人留学生・労働者と雇用問題』晃洋書房.
- 2) Hoang Ngoc Bich Tran(2015)「ベトナム人技能実習生の帰国後のキャリアー日本での技能実習は帰国後のキャリア形成に繋がるのかー」
- 3) 細川英雄、毛辻恵美、マルチェッラ・マリオッティ(編)(2016)『市民性形成とことばの教育ー母語・第二言語・外国語を超えて-』くろしお出版.
- 4) 相啓正(2013)「日本労働市場における外国人労働者問題と労働政策」『近畿大学商学論集』第13巻、第1号、pp.61-91.
- 5) 上林千恵子(2002)「日本の企業と外国人労働者・研修生」梶田孝道・宮島喬編『国際化する日本社会』東京大学出版会.
- 6) 岩下康子(2018)「技能実習生の帰国後キャリアの考察ーベトナム人帰国技能実習生の聞き取り調査を通して」広島文教女子大学、『広島文教女子大学紀要』53巻、pp.33-43.
- 7) 渡邊博頭(2009)「外国人の研修・技能実習制度見直し動向について」『日本労働研究雑誌』第587号、pp.36-42.
- 8) 二階堂裕子(2019)「外国人技能実習生と地域住民の顔の見える関係の構築ー岡山県美作市における地域再生の試みー」『社会分析』第46号、pp.63-81.
- 9) 真嶋潤子(編著)(2021)『日本語教育と技能実習生』大阪大学出版会, pp3-27.
- 10) 山田泉(2020)「多言語・多文化背景の少年者のキャリア形成ーキャリアデザインの視点からー」、日本語教育学会『日本語教育』第175号、pp.4-17.
- 11) 中央教育審議会(2011)「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」.
- 12) 下村英雄(2015)「コンストラクション系のキャリア理論の根底に流れる問題意識と思想」渡部昌平(編者)『社会構成主義キャリア・カウンセリングの理論と実践』福村出版、pp.10-43.
- 13) 渡辺三枝子(2018)『新版キャリアの心理学ーキャリア支援への発達のアプローチ』ナカニシヤ出版.
- 14) 新目真紀(2015)「社会構成主義アプローチの実際」渡部昌平(編者)『社会

構成主義キャリア・カウンセリングの理論と実践』福村出版、pp. 44-75.

15) Barnett, R. (1997) Higher education: A critical business. UK, McGraw-Hill Education.

16) 宮崎里司(2011)「市民リテラシと日本語能力」『早稲田日本語教育学』第9号、pp. 93-98.

17) 佐藤慎司・熊谷由理(2011)『社会参加を目指す日本語教育—社会に関わる、つながる、働きかける—』ひつじ書房.

18) 杉澤経子(2012)「地域日本語教育分野におけるコーディネーターの専門性—多文化社会コーディネーターの視座から」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』第15号、pp. 6-25.

19) 日本語教育学会(2008)『平成19年度文化庁日本語教育研究委託「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発発（「生活者としての外国人」のための日本語教育事業）」—報告書』.

20) 池上摩希子(2007)「「地域日本語教育」という課題—理念から内容と方法へ向けて」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』第20号、pp. 105-117.

21) 深澤のぞみ、中河和子、松岡裕見子(2006)「地域在住外国人に対する日本語ボランティアの養成シラバス」『富山大学留学生センター紀要』第5号、pp. 1-15.

22) 新矢麻紀子(2012)「定住外国人に対する「学校型」地域日本語教育実践の批判的検討」『比較文化研究』第103号、pp. 75-86.

23) 野々口ちとせ(2016)『人の主体性を支える日本語教育—地域日本語教室のアクションリサーチ』ココ出版.

24) 萬浪絵理(2019)「市民性形成をめざす地域日本語教育の学習活動におけるファシリテーターの発話機能」『言語文化教育研究』第17巻、pp. 88-109.

25) 山西優二(2012)「多文化共生に向けての地域日本語教育のあり様と多文化社会コーディネーターの役割」『シリーズ多言語多文化協働実践研究』第15号、pp. 26-38.

#### 註

1) 個別性には、個人の独自性やユニーク性を表すとともに、個人が自分自身のキャリアの管理者になることを意味する。キャリアという語が、自己決定、自己選択、自律性、主体性という概念と結びつくのは「個別性」の尊重に基づいている。

2) 宮崎里司(2011)「市民リテラシと日本語能力」『早稲田日本語教育学』第9号、pp. 94-95.

3) 同上、p. 95.

4) 同上、p. 94.

5) 佐藤慎司・熊谷由理(2011)『社会参加を目指す日本語教育—社会に関わる、つながる、働きかける—』ひつじ書房、p. v.

- 6) 同上、pp. vi-vii.
- 7) 同上、p. vii.
- 8) 同上、p. viii.
- 9) 同上、pp. viii-xi.
- 10) 細川英雄、毛辻恵美、マルチェッラ・マリオッティ(編)(2016)『市民性形成とことばの教育－母語・第二言語・外国語を超えて－』くろしお出版、p. 11.
- 11) 同上、p. 3.
- 12) 同上、pp. 11-12.
- 13) 佐藤慎司・熊谷由理(2011)『社会参加を目指す日本語教育－社会に関わる、つながる、働きかける－』ひつじ書房、p. viii.
- 14) 「学校型」は日本語学習者と日本語教師のみが参加する形態である。
- 15) 「地域型Ⅰ」は日本語学習支援者という市民が参加する形態であり、市民性形成・多文化共生に資する教育の場としての機能を持ち得た。しかしその機能は、学習プログラムの不在や日本語教師による初期日本語教育の場の不在によって、多くの場合、果たされていないという課題があった。また、両者のニーズによって個体主義的な「日本語学習」が指向されやすいため、対話活動が成立しにくかった。
- 16) 萬浪絵理(2019)「市民性形成をめざす地域日本語教育の学習活動におけるファシリテーターの発話機能」『言語文化教育研究』第17巻、p. 91.
- 17) 同上、pp. 96-107.

---

Development of a Theoretical Framework for Local Japanese Language Education for Citizen Development: Focusing on the Career Development of Foreign Technical Interns

HOANG Ngoc Bich Tran\*1, KUWABARA Toshinori\*2

This paper attempts to develop a theoretical framework for the principles and methods of Japanese language education in local communities for the development of citizens. In doing so, it will take up Japanese language education for foreign technical interns as a particular target, focus on the career development of technical interns, and theoretically consider how Japanese language education can be useful in this regard through an analysis of previous research. One of the problems facing foreign technical intern trainees is that they are not sufficiently assured of learning that will lead to their career development, because the content of their education does not incorporate the development of citizens who will participate in the local community. This paper analyzes previous studies on the relationship between citizenship development and Japanese language education, and theoretically examines the role of Japanese language education in helping

foreigners to pursue their individual way of life in Japanese society. In addition, I will explore the possibility and significance of community Japanese language education as a place for learning for this purpose.

Keywords: local Japanese language education, citizenship education, career development, foreign technical intern trainees

\*1 Graduate student, Graduate School of Education, Okayama University

\*2 Graduate School of Education, Okayama University

---



【原 著】

「総合的な学習の時間」に対する中学生のとらえかた  
—学校生活・教科学習の充実度と総学で身につく資質能力の関係—

高旗 浩志

How to think of junior high school students about “The Period for Integrated Studies”  
- Relationship between the fulfillment of school life and subject learning and the  
competencies acquired by taking “The Period for Integrated Studies” -

TAKAHATA Hiroshi

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## 「総合的な学習の時間」に対する中学生のとらえかた

-学校生活・教科学習の充実度と総学で身につく資質能力の関係-

高旗 浩志※1

本稿では「総合的な学習の時間」に対する中学生のとらえかたを学校社会学的視点から明らかにする。対象は中等教育学校前期課程の3年生である。同校では後期課程との接続を意識した六年一貫教育に取り組んでいる。7つのキー・コンピテンシーを設定し「課題研究(=総合的な学習(探究)の時間)」を柱とする教育課程を編成している。3年生は「自己の生き方」に関わる課題を自ら設定し、解決方法を工夫して取り組み、得られた成果を論文及びポスターにまとめ、発表することになっている。調査では学校生活の充実度や教科の授業への意欲及び授業内容の理解度を尋ねた。また、それらと「課題研究」のテーマ設定や計画の充実度、「課題研究」を通して「身についた」と感じる資質能力との関係を検討した。計画の充実度や設定したテーマの質と、学校生活への満足度や教科の授業に対する意欲及び授業内容の理解度との間には明確な相関が見られることが明らかとなった。

キーワード：総合的な学習の時間、課題研究(探究学習)、資質能力、中等教育学校

※1 岡山大学教師教育開発センター

### I 問題設定

#### 1 「総合的な学習の時間」の意義と学習指導要領改訂の主旨

「総合的な学習の時間」(以下「総学」と言う)は1998(平成10)年の教育課程審議会答申に基づき2000(平成12)年から段階的に導入され、2002(平成14)年の学習指導要領から全面実施となった。2017(平成29)年の学校教育法施行規則改正に伴って学習指導要領が改訂された。この改訂では、①子どもたちに求められる資質・能力を、社会と共有し連携する「社会に開かれた教育課程」を重視すること、②平成20年学習指導要領改訂の枠組と教育内容を維持し、「確かな学力」を育成すること、等が基本的な考え方であるとされた。また育成すべき資質・能力を「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」の三本柱で整理し、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を求めている(文部科学省2018)。

一連の改訂にあって、総学の改訂主旨及び要点は次のように整理された。①学校が地域や児童生徒の実態に応じ、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習とすること、②探究的な学習や協働的な学習とすること、③探究的な学習の実現には「課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現」という「探究の過程」を明示し、発展的な繰り返しを重視する、ということである。教師

が「探究の過程」を意識して指導した頻度と、全国学力学習状況調査の国語と算数（数学）の正答率との間に正の相関があることも判っている（森田・篠原 2018）。総学で育成すべき資質能力を明確にすることと、総学と各教科等の関係を明確にすること、これらを意識したカリキュラム・マネジメントに学校として取り組むことが、今後の総学の質を左右するうえでの課題である。

## 2 先行研究の確認と本研究の位置

教育課程としての総学の意義を検証し、具体的な指導法や評価方法の工夫及び実態を整理した先行研究は多い（高階 1999, 工藤 2002, 児島・工藤 2002, 文部科学省 2011, 安彦 2014 等）。これに対して、総学が想定する子ども像を批判的に検討した研究（住友 2020）、今般の学習指導要領改訂の構想と課題を総学と特活の関連から検討した研究（李 2021）、総学が求める「探究」とは何かを理論的、実践的課題に基づいて検討した研究（本田 2021）など、教育課程としての総学のありかたを原理的に考察した研究も多い。

また、総学の具体的な実践を対象とし、学校による「課題の設定」の傾向を検証した研究（深見・森永 2021）や、大学生を対象に中学・高校時代の総学に係る回顧的な意識調査を行い、教師側と生徒側の認識の相異から課題の析出を試みた研究（栗原 2017）や、同じく大学生に対する回顧調査に基づいて、総学に対する学習者としての学びの特色をテキスト・マイニングの手法により明らかにした研究（福島 2018, 2019）もある。本稿は、これらの先行研究に多くを学びつつ、現役の中学 3 年生を被調査者とした。すなわち、日々の学校生活と総学との関わりを含めた学校社会的視点から、総学の意義及び課題を彼等に対する意識調査から検証しようとするところに特徴がある。

## II 研究の方法

### 1 調査対象校及び総学の取組概要

#### (1) 調査対象校の概要

調査対象校は公立の中等教育学校である。一学年 160 名の入学者定員（40 人×4 学級）であり、前期課程 3 年、後期課程 3 年から成る。中学受験のみであり、他の中学校から後期課程への外進は無い。後期課程はいわゆる普通科進学校であり、最難関と呼ばれる国公私大への進学者数も多い。6 年間を見通した系統性ある教育課程編成がなされ、特色ある授業科目（「スピーキング・イングリッシュ」、「コミュニケーション」、「探究の科学」）のほか、海外研修や異学年交流、キャリア教育を「六年一貫のメリット」として掲げている。

#### (2) 調査対象校における総学の取組概要

同校では総学及び後期課程の「総合的な探究の時間」（以下「総探」と言う）を企画推進する「総合研究開発室」のもと、県教委から研究指定を受け、国際バカロレア（IB）の教育手法を踏まえた教科横断的な学びの実現を目指す取組を重ねている。その柱のひとつが総学（総探）である。同校は中等教育学校であるため、今般の学習指導要領改訂に即し、前期課程の総学を後期課程の総探

に滑らかに接続させること、そして総学（総探）を学校の教育課程の中軸として成り立たせることを喫緊の課題としている。この課題に応えるべく、同校では「育成したい生徒像」を分析して7つのキー・コンピテンシーを析出し、これらを身につけさせるための教育課程の再編成に取り組んでいる。このキー・コンピテンシーを生徒に習得させるため、発達段階に即した「期」を設定し、6年間の段階的な育成を目指している。ここでは当然ながら教科課程等とのリンケージも意識されている。

今回の調査対象は同校の前期課程の3年生である。1, 2年次には「コントロール探究」という名称で、主に情報収集や整理・分析のスキルに習熟させることをねらいとしている。一方、3年生は「ガイド探究」という名称のもと「課題を解決することで自分の生き方を考える」ことに主眼を置き、論文作成とポスター発表というアウトプットを重視し、「まとめ・表現」の力を培う取組を中心としている。指導は学級単位で行い、論文はA4×3枚（文字数指定なし）、10月の中間報告会では保護者参観を、最終のポスター発表では保護者ならびに1年生の参観も行っている。

なお、5月には6時間をかけて「課題研究計画書」の作成（作成した計画書の相互交流を含む）、9月には担任教師との「課題研究面談」を経て10月の中間発表に向けたプレゼン資料の作成、10月末には保護者参観を兼ねた中間報告会、11月には論文作成に向けた担任教師との面談と論文の下書きの開始、11月下旬～12月に論文の相互交流会と校正を行う等、充実した計画となっている。

## 2 調査の方法

調査は2020年10月下旬の中間報告会終了後にGoogle Formを用い、担任の指示のもと時間を確保してクラスごとに実施した。調査項目の作成あたっては、同校の総合開発研究室担当教諭及び学年団代表の教諭と検討を重ね、同校の総学の実際に即しつつ、その取組の成果と課題を検証しうる設問とした。具体的には、①3年生の総学に対する取組の充実度を検証する項目、②学校生活の満足度、③教科の学習への参加意欲、④教科学習の理解度を尋ねた。なお、調査は無記名で実施した。

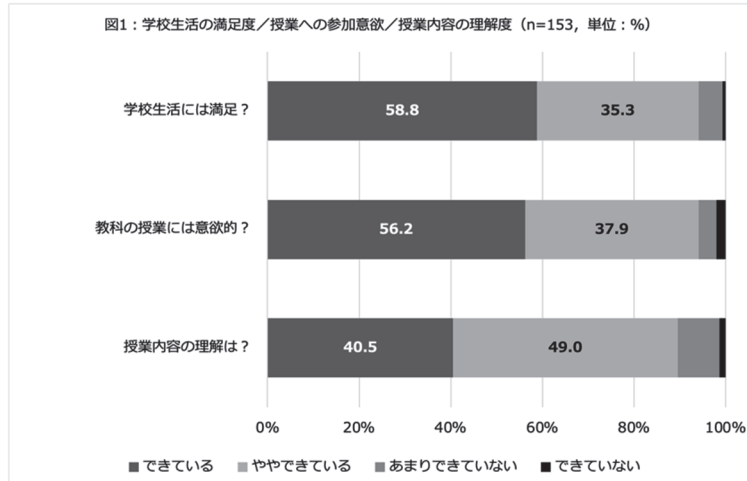
## Ⅲ 分析結果

### 1 単純集計から見た「課題研究」への取組

#### (1) 学校生活の満足度と教科学習への参加度

図1は「学校生活の満足度」、「教科学習への参加意欲」ならびに「授業内容の理解度」を示したものである。まず「学校生活に満足できていますか?」という設問に対して「満足できている(58.8%)」、「やや満足できている(35.3%)」、「教科の授業には意欲的に参加できていますか?」という設問に対して「できている(56.2%)」、「ややできている(37.9%)」という結果であった。いずれの設問も、4段階評価のうち最も肯定的な評価の数値が高く、さらに「できている」と「ややできている」という肯定的な評価を合計すると90%を超えてい

た。学校生活への満足度ならびに授業への参加意欲のいずれも高い学年であることが判る。一方、「授業の内容は理解できていますか？」という設問への回答傾向は微妙に異なる。つまり、「できている（40.5%）」に対して「ややできている



（49.0%）」と答える者の比率が高い。微妙な差異とは言え、学校生活の満足度や授業への参加意欲とは異なり、「ややできている」という幾分ネガティブな要素を含む回答の比率が高い傾向を示している。

## （2）「課題研究」の取組の充実

図2-1は、いわゆる「探究の過程」、すなわち①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現に基づき、生徒が最も力を注いだものをひとつ選択させた結果である。もとより、「探究の過程」は総学を通して生徒が習熟すべき一連のプロセスであり、どれかひとつのみに力点を置くものではない。ここでは「3年生が自らの課題研究を遂行する際、最も力を注いだと実感できた過程は何か」を把握する目的があったため、敢えて択一式で回答させた。

これによると、「①課題の設定：探究するテーマ（課題）を決定するための事前の準備（15名、9.8%）」や「④まとめ・表現：整理し分析したことを踏まえて自分の考えをまとめ、表現すること（17名、11.1%）」に「最も力を注いだ」と回答した者は少数であった。これに対して「②情報の収集：決定したテーマ（課題）を探究するために必要な情報の収集（70名、45.8%）」が全体の約半数で最も多く、次いで「③整理・分析：収集した情報を整理し、自分なりの視点で分析すること（51名、33.3%）」という結果であった。このような偏りは学校が時間割として実際に開設した「授業時数」を反映している可能性がある。すなわち、教育課程内で保証した時間割上の授業時数を「②情報の収集」及び「③整理・分析」に特化して過ごさせた結果と見ることもできる。

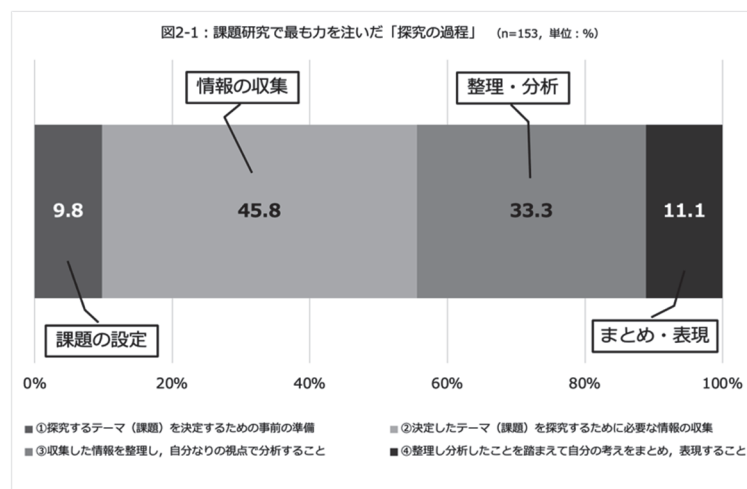
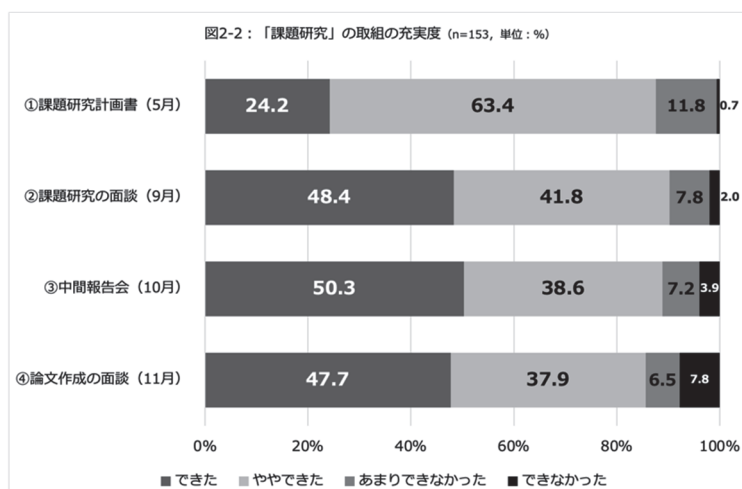
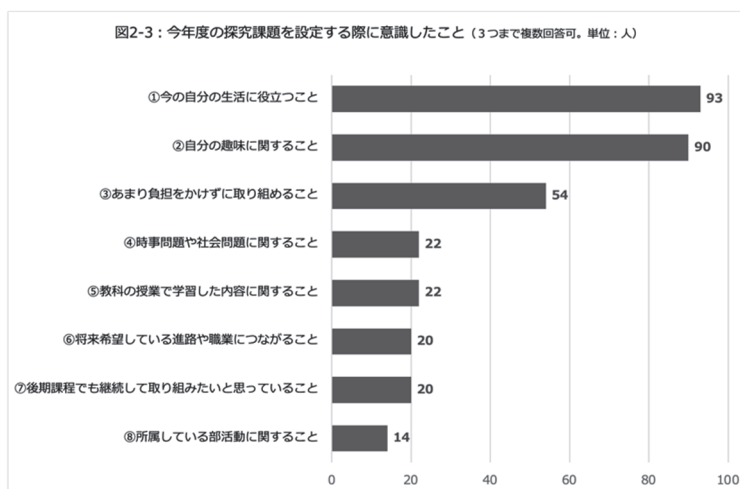


図2-2は「課題研究」の活動として行事的に行われた「①課題研究計画書の作成（5月）」、「②課題研究の面談（9月）」、「③中間報告会（10月）」、「④論文作成の面談（11月）」の取組の充実度を示したものである。①、②、④については担任の指導や個別面談が行われる。③は保護者参観を兼ねた公式の発表会であり、スライド投影した自らの課題研究の中間報告を1人3分程度の持ち時間で発表するものである。これによると②～④の取組の充実度に対して、「①課題研究計画書」の仕上がりへの満足度が相対的に低い。設問では「今年度のはじめに「課題研究計画書」を作成しましたが、その内容を充実させることはできましたか」と尋ねている。すなわち、既に提出済の計画書に対する満足度を尋ねているのである。この設問に対して「できた」と自信をもって答える者は24.2%に留まっていた。また、「ややできた」と幾分ネガティブな要素を含む回答をした者は63.4%となっており、他の②～④とは大きく異なる傾向を示していた。



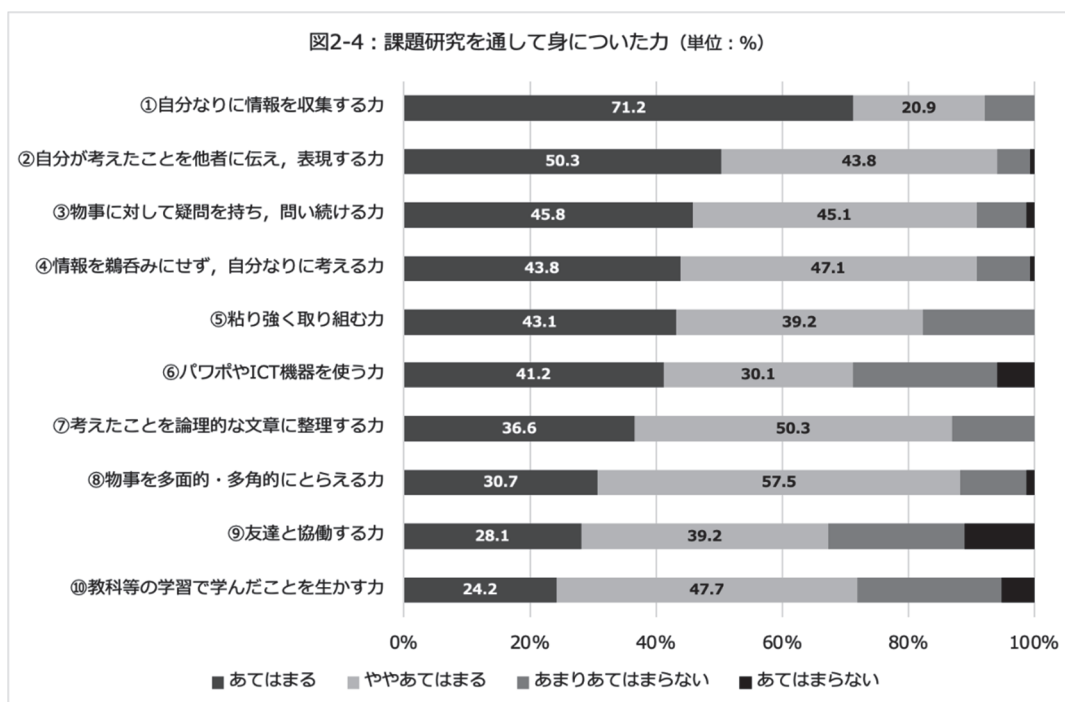
自信をもって答える者は24.2%に留まっていた。また、「ややできた」と幾分ネガティブな要素を含む回答をした者は63.4%となっており、他の②～④とは大きく異なる傾向を示していた。

図2-3は「探究課題（テーマ）」を設定する際に意識したこととして、最もよくあてはまるものを3つまで選択させた結果である。これによると「①今の自分の生活に役立つこと（93名）」、「②自分の趣味に関すること（90名）」が最も多く、それぞれ90名を超えていた。一方、「④時事問題や社会問題に関すること（22名）」、「⑤教科の授業で学習した内容に関すること（22名）」、「⑥将来希望している進路や職業に繋がること（20名）」、「⑦後期課程でも継続して取り組みたいと思っていること（20名）」といった時事的・社会的課題や、教科学習の延長線上や将来の進路に引き寄せた課題設定を意識した者は、それぞれわずか20名程度に留まっていた。これはテーマ設定時の指導に依るところが大きい。すなわち「身近なところに課題を見つける」、「生徒の自発性に委ねる」というオリエンテーションが、「普段の生活に役立つ」あるいは「自分の趣味」といった卑近



な対象に焦点を当てさせることになり、自己と社会の接点を意識したり、そこから課題を見出したりすることに繋がりにくくなったのではないだろうか。なお、この結果から最も懸念されることは、「③あまり負担をかけずに取り組めること」と回答した者が54名にのぼることである。この点は次節以降の分析で掘り下げたい。

図2-4は、入学から今日までの「課題研究」の学習を通してどのような力が身についたかを4段階で自己評価させた結果である。最も肯定的な回答である「あてはまる」の比率の高い順に示している。まず「①自分なりに情報を収集する力」、「②自分が考えたことを他者に伝え、表現する力」、「③物事に対して疑問を持ち、問い続ける力」の3項目では「あてはまる」と答えた者が最も多く、また「ややあてはまる」と答えた者とを合わせると、それぞれ全体の90%を超える肯定率であった。これに対して「④情報を鵜呑みにせず、自分なりに考える力」、「⑦考えたことを論理的な文章に整理する力」、「⑧物事を多面的・多角的にとらえる力」の3項目では「ややあてはまる」とネガティブなニュアンスを含む回答が最も多く、「あてはまる」と回答する者とを合わせて90%前後の肯定率を示している。このほか「⑤粘り強く取り組む力」では「あてはまる(43.1%)」と「ややあてはまる(39.2%)」を合わせて82.3%が肯定的な評価をしていた。「⑩教科等の学習で学んだことを生かす力」では「あてはまる」と答えた者は24.2%に留まり、「ややあてはまる」と答えた者はおよそ倍の47.7%であった。「⑥パワポやICT機器を使う力」や「⑨友達と協働する力」に対する否定的な回答が約3割前後と比較的多い理由は、実際の課題研究の授業場面でこれらの設問にかかる場面が多くなかったことを反映している。一方、「⑩教科等の学習で学んだことを生かす力」に対して否定的な回答が約3割程度存在している。課題研究を教科指導の延長として位置づける意図的な指導が



求められると言えよう。

## 2 クロス集計から見た「課題研究」への取組

### (1) 「課題研究計画書」の充実度との関係

表1-1は「課題研究計画書」(3年次の5月に総学の授業中に作成する)の充実度の違いによって、その後の「①担任との面談(9月に実施し、進捗状況を確認するとともに、課題研究の遂行上で困っていることや悩んでいることを解消することを目的とする)」や「②中間報告会(10月の保護者参観を兼ねて自らの課題研究

表1-1: 年度当初の「課題研究計画書」の充実度とその後指導を経た達成度

問: 充実した「課題研究計画書」を作成できたか	できた (n=37)	やや できた (n=97)	できな かった (n=19)	全体 (n=153)	
①課題研究の面談(9月)	<b>75.7</b>	45.4	10.5	48.4	***
②中間報告会(10月)	<b>73.0</b>	43.3	42.1	50.3	**
③論文作成の面談(11月)	<b>70.3</b>	46.4	10.5	47.7	***

注1: 各項目に対する4段階評価で最高の肯定的評価「できた」と答えた者のみ抽出。

注2: \*\*\*は0.1%, \*\*は1%, \*は5%水準で有意であることを示す。以下の表も同様。

表1-2: 年度当初の「課題研究計画書」の充実度と背後にある要因

問: 充実した「課題研究計画書」を作成できたか	できた (n=37)	やや できた (n=97)	できな かった (n=19)	全体 (n=153)	
①学校生活への満足	75.7	55.7	42.1	58.8	
②教科の授業への参加意欲	<b>81.1</b>	52.6	26.3	56.2	***
③授業の内容の理解度	<b>62.2</b>	37.1	15.8	40.5	**
④部活動や生徒会活動への参加度	70.3	70.1	68.4	69.9	

注1: 各項目に対する4段階評価で最高の肯定的評価「できている」と答えた者のみ抽出。

の中間発表を行う)」、「③論文作成に係る担任との面談(11月に担任と行う)」の充実度に差があるか検討したものである。ここから、5月に充実した課題研究計画書を作成できた生徒は、その後の一連のプログラムでも充実した取組を重ねられており、また困難を感じていたことや悩んでいたことを解消できたという手応えを得ていたことが判る。

表1-2は、充実した「課題研究計画書」を作成できることと、その背後にある学校生活への満足度や教科の授業への参加意欲と理解度等との関係を検討したものである。これによると「①学校生活への満足度」や「④部活動や生徒会活動への参加度」といった要因は、「課題研究計画書」を充実させることと必ずしも有意な相関を示していない。しかし、「充実した「課題研究計画書」を作成できた」という手

表1-3: 年度当初の「課題研究計画書」の充実度と「身についた資質能力」の対応関係

問: 充実した「課題研究計画書」を作成できたか	できた (n=37)	やや できた (n=97)	できな かった (n=19)	全体 (n=153)	
①物事を多面的・多角的にとらえる力	<b>56.8</b>	22.7	21.1	30.7	***
②情報を鷓呑みにせず、自分なりに考える力	59.5	40.2	31.6	43.8	
③物事に対して疑問を持ち、問い続ける力	<b>75.7</b>	39.2	21.1	45.8	***
④自分なりに情報を収集する力	<b>86.5</b>	72.2	36.8	71.2	***
⑤教科等の学習で学んだことを生かす力	35.1	21.6	15.8	24.2	
⑥パワポやICT機器を使う力	40.5	41.2	42.1	41.2	
⑦考えたことを論理的な文章に整理する力	<b>59.5</b>	33.0	10.5	36.6	***
⑧自分が考えたことを他者に伝え、表現する力	<b>73.0</b>	45.4	31.6	50.3	**
⑨粘り強く取り組む力	<b>67.6</b>	40.2	10.5	43.1	***
⑩友達と協働する力	43.2	24.7	15.8	28.1	

注1: 「①~⑩の資質能力が身についたか?」という設問に対する4段階評価で最高の肯定的評価「あてはまる」と答えた者のみを抽出した。

手応えを持つ者ほど、「②教科の授業への参加意欲」や「教科の授業内容の理解度」が有意に高い傾向を示していた。課題研究計画書は、総学の初発の成果物である。その成果物に対する手



応えが教科学習への取組と無関係では無いことが推察される。

表1-3は、「課題探究計画書」に対する手応えの違いと、総学を通して身につけさせたい①～⑩の「資質能力」への手応えに関連があるかを検討したものである。これによると、「充実した「課題探究計画書」を仕上げられた」という手応えを持つ者ほど、「①物事を多面的・多角的に捉える力」、「③物事に対して疑問を持ち、問い続ける力」、「④自分なりに情報を収集する力」、「⑦考えたことを論理的な文章に整理する力」、「⑧自分が考えたことを他者に伝え、表現する力」、「⑨粘り強く取り組む力」のそれぞれについて「身についた」という実感を得ていることが判る。

## (2) 課題探究のテーマの選び方と「身についた力」との関係

ここでは、課題研究のテーマを設定する際に意識した事項のうち、「自分の趣味に関すること」や「あまり負担をかけずに取り組めること」を選んだ者と選ばなかった者に注目する。

表2-1は「自分の趣味に関すること」を「選んだ／選ばなかった」という違いによって、「身についた」と手応えを感じる資質能力にどのような差異が生じるかを検討したものである。これによると、

「自分の趣味に関すること」をテーマとして選んだ者は、「①情報を鵜呑みにせず、自分なりに考える力\*1」については「あまり身につけていない」と回答する傾向が見られた。逆に「自分の趣味に関すること」をテーマに「**選ばなかった者**」は、「②物事に対して疑問を持ち、問い続ける力」や「③考えたことを論理的な文章に整理する力」について

表2-1: 「自分の趣味に関すること」と「身についた力」の関係

問：課題探究のテーマに「自分の趣味に関すること」を選んだか？	選んだ (n=90)	選んで 選ば なかった (n=64)	全体 (n=153)
①情報を鵜呑みにせず、自分なりに考える力*1	<b>13.3</b>	1.6	8.5*
②物事に対して疑問を持ち、問い続ける力	41.1	<b>52.4</b>	45.8**
③考えたことを論理的な文章に整理する力	30.0	<b>46.0</b>	36.6*

\*1…①の設問に対して「あまりあてはまらない」と回答した者の数値を示した。②及び③は最も肯定的な「あてはまる」と回答した者の数値である。

表2-2: 「あまり負担をかけずに取り組めること」と「身についた力」の関係

問：課題探究のテーマに「あまり負担をかけずに取り組めること」を選んだか？	選んだ (n=54)	選んで いない (n=99)	全体 (n=153)
①物事を多面的・多角的にとらえる力	16.7	<b>38.4</b>	30.7**
②物事に対して疑問を持ち、問い続ける力	31.5	<b>53.5</b>	45.8*
③考えたことを論理的な文章に整理する力	22.2	<b>44.4</b>	36.6**
④粘り強く取り組む力	25.9	<b>52.5</b>	43.1**

「身についた」と答える傾向が見られた。

一方、表2-2は「あまり負担をかけずに取り組めること」を「選んだ／選ばなかった」という違いによって、「身についた」と手応えを感じる資質能力にどのような差異があるかを検討したものである。これによると、「あまり負担をかけずに取り組めること」を「**選ばなかった者**」の方が、「①物事を多面的・多角的に捉える力」、「②物事に対して疑問を持ち、問い続ける力」、「③考えたことを論理的な文章に整理する力」、「④粘り強く取り組む力」の4項目について、いずれも「身についた」と答える傾向が見られた。

### 3 学校生活の満足度や授業への参加意欲・授業内容の理解度との関係

#### (1) 「課題探究」を通して身についた力」との関係

表3-1は、学校生活に対する満足度と「課題研究（総学）」の取組を通して身についた力（以下「身についた力」と言う）との関係を平均値の差の検定によって示したものである。これによると、「学校生活への満足度」の違いと「身についた力」との間には、多くの設問について目立った差異は認められなかった。唯一「④自分なりに情報を収集する力」についてのみ、学校生活への満足度が高い者が「身についた」と回答する傾向にあることが判る。しかし、それ以外の設問では、「学校生活への満足度」の違いと「身についた力」に対する自己認識との間には、明確な差異は認められなかった。

一方、表3-2は、教科の授業への参加意欲の違いと「身についた力」との関係を検討したものである。ここでは「②情報を鵜呑みにせず、自分なりに考える力」、「③物事に対して疑問を持ち、問い続ける力」、「④自分なりに情報を収集する力」、「⑥パワポやICT機器を使う力」、「⑦考えたことを論理的な文章に整理する力」、「⑧自分が考えたことを他者に伝え、表現する力」、「⑨粘り強く取り組む力」の7項目で統計的な有意差が示された。このうち、⑥、⑦、⑧といった「成果の発信を支える資質能力」については、授業への参加意欲の高い者ほど、発信力を支える資質能力が身についたと自己認識する傾向があることが判る。これに対して、②、③、④、⑨といった「情報を収集し、かつ集めた情報を自

表3-1: 「学校生活の満足度」と「身についた力」の関係

問: 学校生活に満足していますか	満足している (n=90)	やや満足している (n=54)	不満がある (n=9)	全体 (n=153)
①物事を多面的・多角的にとらえる力	3.26	3.02	3.33	3.18
②情報を鵜呑みにせず、自分なりに考える力	3.39	3.28	3.22	3.34
③物事に対して疑問を持ち、問い続ける力	3.42	3.30	3.00	3.35
④自分なりに情報を収集する力	<b>3.74</b>	3.52	3.22	3.63 *
⑤教科等の学習で学んだことを生かす力	2.99	2.78	2.89	2.91
⑥パワポやICT機器を使う力	3.21	2.89	2.67	3.07
⑦考えたことを論理的な文章に整理する力	3.27	3.19	3.22	3.24
⑧自分が考えたことを他者に伝え、表現する力	3.52	3.31	3.33	3.44
⑨粘り強く取り組む力	3.37	3.11	3.00	3.25
⑩友達と協働する力	2.94	2.78	2.22	2.84

表3-2: 教科の授業への参加意欲と「身についた力」の関係

問: 教科の授業には意欲的に参加できていますか	できている (n=86)	ややできている (n=58)	できていない (n=9)	全体 (n=153)
①物事を多面的・多角的にとらえる力	3.27	3.03	3.22	3.18
②情報を鵜呑みにせず、自分なりに考える力	<b>3.45</b>	3.16	<b>3.44</b>	3.34 *
③物事に対して疑問を持ち、問い続ける力	<b>3.57</b>	3.03	<b>3.33</b>	3.35 ***
④自分なりに情報を収集する力	<b>3.74</b>	3.48	<b>3.56</b>	3.63 *
⑤教科等の学習で学んだことを生かす力	3.02	2.72	3.00	2.91
⑥パワポやICT機器を使う力	<b>3.23</b>	2.91	2.44	3.07 *
⑦考えたことを論理的な文章に整理する力	<b>3.43</b>	3.00	2.89	3.24 ***
⑧自分が考えたことを他者に伝え、表現する力	<b>3.59</b>	3.26	3.11	3.44 **
⑨粘り強く取り組む力	<b>3.38</b>	3.05	<b>3.33</b>	3.25 *
⑩友達と協働する力	2.85	2.84	2.78	2.84

表3-3: 授業の内容の理解度と「身についた力」の関係

問: 授業の内容は理解できていますか	できている (n=62)	ややできている (n=75)	できていない (n=16)	全体 (n=153)
①物事を多面的・多角的にとらえる力	3.19	3.19	3.06	3.18
②情報を鵜呑みにせず、自分なりに考える力	3.39	3.32	3.25	3.34
③物事に対して疑問を持ち、問い続ける力	3.47	3.28	3.25	3.35
④自分なりに情報を収集する力	<b>3.74</b>	3.61	3.31	3.63 *
⑤教科等の学習で学んだことを生かす力	2.97	2.88	2.81	2.91
⑥パワポやICT機器を使う力	3.11	3.08	2.81	3.07
⑦考えたことを論理的な文章に整理する力	<b>3.40</b>	3.15	3.00	3.24 *
⑧自分が考えたことを他者に伝え、表現する力	<b>3.56</b>	3.40	3.13	3.44 *
⑨粘り強く取り組む力	3.37	3.23	2.94	3.25
⑩友達と協働する力	2.76	2.92	2.81	2.84

分なりに吟味することを支える資質能力」については、授業への参加意欲が高い者だけではなく低い者も「身につけている」と回答する傾向が見られた。

表3-3は、授業の内容の理解度と「身についた力」との関係を検討したものである。ここでは「④自分なりに情報を収集する力」、「⑦考えたことを論理的な文章に整理する力」、「⑧自分が考えたことを他者に伝え、表現する力」について、「授業の内容が理解できている」と答える者ほど「身についた」と答える傾向にあり、統計的な有意差が認められた。

### (2) 「課題研究計画書」や中間報告会の充実度等との関係

表4-1～4-3は、「課題研究」の授業で設定された「①課題研究計画書」の作成(5月)、「②担任教師との面談」(9月)、「③中間報告会」の充実度(10月)、「④論文作成に係る担任教師との面談」(11月)のそれぞれの充実度と、「学校生活への満足度」、「教科の授業への参加意欲」、「教科の授業の理解度」との関係を検討したものである。設問の内容を詳述すると、①は「今年度のはじめに

「課題研究計画書」を作成しましたが、その内容を充実させることはできましたか」、②は「9月に行った課題研究の面談では、困っていることや悩んでいることを解消できましたか」、③は「10月の中間報告会では、自分なりに納得の行く発表ができましたか」、④は「11月に行った論文作成の面談では、困っていることや悩んでいることを解消できましたか」となる。分析結果を確認すると、学校生活への満足度が高く、教科の授業への参加意欲が高く、また授業の内容の理解度の高い者は、「課題研究」の折々に設定した取組への満足度が高いという傾向が見出された。

### (3) 学級ごとの指導による違い

ここまで分析した事項に学級ごとの指導による違いがあるか検討した。学級を構成する生徒の違いによって、学校生活や授業への充実度、「課題研究」のテーマ設定の仕方、「課題研究」によって身についた力等に差が生じる可能性はある。しかし、全ての調査項目について学級ごとのクロス集計を行ったところ、ほぼ全ての項目で統計的な有意差は認められなかった。そのなかで唯一違いが見られた項目が表5-1と表5-2である。これらはいずれも「課題研究」にお

表4-1: 「学校生活の満足度」と「課題研究」の取組の充実度との関係

問: 学校生活には満足していますか	満足している (n=90)	やや満足している (n=54)	不満がある (n=9)	全体 (n=153)
①「課題研究計画書」の内容の充実度	<b>3.21</b>	2.98	2.89	3.11*
②教師との面談(進捗状況)の効果(9月)	<b>3.59</b>	3.06	3.00	3.37***
③中間報告会(10月)の充実度	<b>3.50</b>	3.19	2.89	3.35**
④教師との面談(論文作成)の効果(11月)	<b>3.46</b>	3.04	2.56	3.25**

表4-2: 「授業への参加意欲」と「課題研究」の取組の充実度との関係

問: 教科の授業には意欲的に参加できていますか	できて いる (n=86)	ややでき ている (n=58)	できて いない (n=9)	全体 (n=153)
①「課題研究計画書」の内容の充実度	<b>3.29</b>	2.83	3.22	3.11***
②教師との面談(進捗状況)の効果(9月)	<b>3.59</b>	3.09	3.00	3.37***
③中間報告会(10月)の充実度	<b>3.53</b>	3.19	2.67	3.35**
④教師との面談(論文作成)の効果(11月)	<b>3.44</b>	3.05	2.78	3.25**

表4-3: 「授業の内容の理解度」と「課題研究」の取組の充実度との関係

問: 授業の内容は理解できていますか	できて いる (n=62)	ややでき ている (n=75)	できて いない (n=16)	全体 (n=153)
①「課題研究計画書」の内容の充実度	<b>3.32</b>	3.00	2.81	3.11*
②教師との面談(進捗状況)の効果(9月)	<b>3.53</b>	3.28	3.13	3.37*
③中間報告会(10月)の充実度	<b>3.48</b>	3.39	2.69	3.35**
④教師との面談(論文作成)の効果(11月)	<b>3.42</b>	3.24	2.69	3.25*

ける折々の指導のうち、中間報告会に向けたプレゼン資料の作成や、最終的な成果物である論文の作成をめぐって、担任教師と個別面談を行い、生徒が困っていることや悩んでいることを解消しようとした結果を示している(表中のクラス名は実際とは異なる順でランダムに表記している)。各学級を構成している生徒の資質能力や、総学に対する生徒の志向性と担任による指導の相互作用の違いが生徒の取組に影響し、学級ごとの傾向の違いとして現れているのではないかと考えられる。

表5-1: 課題研究の面談(9月)では、困っていることや悩んでいることを解消できたか?

	実数(人)					比率(%)				
	1組	2組	3組	4組	全体	1組	2組	3組	4組	全体
できた	25	16	13	20	74	<b>65.8</b>	41.0	34.2	<b>52.6</b>	48.4*
ややできた	12	17	18	17	64	31.6	43.6	47.4	44.7	41.8
できなかった	1	6	7	1	15	2.6	<b>15.4</b>	<b>18.4</b>	2.6	9.8
合計	38	39	38	38	153	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

表5-2: 論文作成の面談(11月)では、困っていることや悩んでいることを解消できたか?

	実数(人)					比率(%)				
	1組	2組	3組	4組	全体	1組	2組	3組	4組	全体
できた	24	13	11	25	73	<b>63.2</b>	33.3	28.9	<b>65.8</b>	47.7***
ややできた	13	17	16	12	58	34.2	43.6	42.1	31.6	37.9
できなかった	1	9	11	1	22	2.6	<b>23.1</b>	<b>28.9</b>	2.6	14.4
合計	38	39	38	38	153	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

#### IV 考察

##### 1 「あまり負担をかけずに取り組めること」をめぐって

本稿冒頭でも示した通り、本研究の調査対象は中学受験を経て入学した中等教育学校前期課程の3年生である。学業に対しても積極的かつ一定の資質能力を備えた生徒が多いと推察できる。また、高校進学も後期課程への内部進学であるため受験は無い。従って、総学では後期課程を見通したテーマ設定が可能であり、ゆとりのある取組を段階的に積み上げることが可能である。事実、学校では「めざす生徒像」の実現に向けたキー・コンピテンシーを設定し、「課題研究」を縦軸、「教科横断的な教育」を横軸とする六年一貫の教育課程編成を行っている。それではカリキュラムの受け手である生徒は、実際のところ「課題研究」とどのように向き合っていたと言えるだろうか。

図2-3に示した通り、「学習」を意識したテーマ設定をする者が少ない。たしかにテーマを見つける初発の段階では「身近なこと」や「関心のあること」を手がかりとさせる指導は有り得る。しかし、初発の興味関心から始め、これを「課題研究」に相応しいテーマに練り上げ、「探究課題」として設定させるためには、「課題研究」が「研究」に近い「学習」であることを意識させる指導が必要ではないだろうか。しかし図2-3に示すとおり、探究課題を設定する際に意識したことを3つまで複数回答できる設問にもかかわらず、「①今の自分の生活に役立つこと:153名中93名」、「②自分の趣味に関すること:同90名」、「③あまり負担をかけずに取り組めること:同54名」が回答数の上位3項目を占めた。これ以外の「④時事問題や社会問題に関すること」、「⑤教科の授業で学習した内容に関すること」、「⑥将来希望している進路や職業に関すること」、「⑦後期課程でも継続して取り組みたいと思っていること」を選んだ者は、いずれもわずか20名程度に留まっていた。

特に「③あまり負担をかけずに取り組めること」と回答した者が全体の約3分の1以上を占めたことに注目したい。これは「課題研究は学校の教育活動や

学習の主軸ではない」、「課題研究よりも教科の勉強の方が大切だ」、「課題研究よりも部活動に力を注ぎたい」、「課題研究は受験には関係ない」といった生徒の「本音」の裏返しとも言えるのではないだろうか。表2-2に明確に示したとおり、「あまり負担をかけずに取り組めること」をテーマに選んだ生徒たちは、課題研究を通して身につけさせようとしている資質能力の育ちについて、相対的に低い自己評価をする傾向にあった。「課題研究」に「および腰」な生徒を前向きに取り組ませ、学校として求める資質能力を育むためにも、「課題研究」こそ自校の教育課程の主軸である」ことを、教師間のもとより、生徒との間でも共有した、学校全体の組織的な指導が求められる。

## 2 「ややできた」と「できなかった」の内訳をめぐって

表4-1～4-3の通り、課題研究に対する取組の姿勢や充実度は、日々の学校生活への満足度、授業への参加意欲ならびに授業内容の理解度との間で一定の対応関係を示していた。特に表1-2から明らかなおり、「教科の授業への参加意欲」や「授業の内容の理解度」を高めることが、「課題研究」の取組の充実に関することは容易に想像できる。一方、課題研究への取組を充実させることが、学校生活や授業への満足度・理解度を高めることに繋がる指導もまた必要である。本研究から得られた知見を整理すると、特に課題研究計画書の作成段階で「ややできた」と曖昧に答えた者や、「できなかった」と明確に答えた者の中に課題を見出し、これを現実の指導改善に反映させることが重要である。

表1-1に示すとおり、課題研究計画書の作成段階で十分な手応えを得ていない者（「ややできた」と曖昧に答えた者と「できなかった」と明確に答えた者）は、その後の「課題研究」に係る3つの指導場面でも達成度の薄い者の割合が高かった。このような手応えの薄さを克服するために、「課題研究」を通して「身につけさせたい資質能力」を段階的に育むプログラムの設計が必要ではないだろうか。特に表1-3で統計的な有意差の認められた項目のうち、「①物事を多面的・多角的に捉える」と「⑤教科等の学習で学んだことを生かす」については、設問そのものが求める「力」を実際の「課題研究」の場面でどのように発揮し得るのか、あるいは培い得るのか、生徒自身がそのイメージをつかめていない可能性がある。また「③物事に対して疑問を持ち、問い続ける」、「⑦考えたことを論理的な文章に整理する」、「⑨粘り強く取り組む」には、批判的思考や文章読解、文章構成・執筆を支える技法に習熟させることが必要であり、そのための体系的なトレーニングを総学の授業時数に限らず、教科指導との連携を図りながら、意図的に日々の指導に組み込むことが重要であろう。

## 参考文献

安彦忠彦 (2014) 『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり - 人格形成を見ずえた能力育成を目指して』 図書文化。

李霞 (2021) 「特別活動・総合的な学習の時間」の改訂から見る教育改革の構

- 想と課題」『地域連携教育研究』6, 51-63 頁。
- 栗原保 (2017)「中学校の「総合的な学習の時間」に関する実証的な研究(1)」  
『『人間科学研究』文教大学人間科学部』第 39 号, 95-104 頁。
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター基礎研究部(研究代表者 工藤文三)  
(2002)『総合的な学習の時間新設に伴う教育課程の特質と構造の変化に関する研究 -総合的な学習の時間と各教科等の学習との相互関連の視点から-』  
平成 11・12・13 年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2) 研究報告書。
- 児島邦宏・工藤文三編著(2002)『中学校「総合的な学習の時間」評価の工夫と  
実際』教育出版。
- 住友剛(2020)「中学校「総合的な学習の時間」の想定する子ども像の批判的検  
討 -「探究的な見方・考え方を働かせる」姿を中心に-」『京都精華大学紀要』  
53 号, 207-224 頁。
- 高階玲治(1999)『総合的な学習の時間 -自ら学ぶ力をどう育てるか』ぎょう  
せい。
- 深見俊崇・森永遙香(2021)「小・中学校の探究的な学習の過程における「課題  
の設定」に関する研究」『日本教育工学会研究報告集』(1), 47-53 頁。
- 福島知津子(2018)「中学校及び高等学校における総合的な学習の時間の学びに  
関する学習者の事後の意識調査」『大阪女学院大学紀要』第 15 号, 107-119 頁。
- 福島知津子(2019)「中学校及び高等学校における総合的な学習の時間の学びに  
対する学習者の意識調査」『大阪女学院大学紀要』第 16 号, 21-35 頁。
- 本田伊克(2021)「「総合的な学習の時間」の理論的・実践的課題 -何のため  
に, 何を「探究」するのか-」『宮城教育大学紀要』55, 307-315 頁。
- 森田真樹・篠原正典編著(2018)『総合的な学習の時間』ミネルヴァ書房。
- 文部科学省(2010)『今, 求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 -  
総合的な学習の時間を核とした課題発見・解決能力, 論理的思考力, コミュ  
ニケーション能力等向上に関する指導資料』(中学校編), 教育図書。
- 文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総合的な学  
習の時間編』東山書房。
- 文部科学省(2019)『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説 総合的な  
探究の時間編』学校図書。
- 米沢崇(2019)「総合的な学習の時間(小学校・中学校)の目標と内容」『総合  
的な学習の時間・総合的な探究の時間の新展開』学術図書出版社, 12-26 頁。
- 和田孝・新庄恵子・佐野匡「小・中学校「総合的な学習の時間」の成果と指導  
上の課題に関する一考察 -児童生徒の意識調査を通して-」『帝京大学教職  
センター年報』8, 59-105 頁。

---

How to think of junior high school students about “The Period for Integrated Studies”

-Relationship between the fulfillment of school life and subject learning and the competencies acquired by taking “The Period for Integrated Studies” -

TAKAHATA Hiroshi \*1

This study clarifies how junior high school students perceive “The Period for Integrated Studies”. Third-year students in the first half of the secondary school are the subjects of this survey. This Secondary School is working on a six-year integrated education that is conscious of the connection with the second half of secondary school. The school has a curriculum centered on “The Period for Integrated Studies” with the goal of equipping students with seven key competencies. In the third grade, they are supposed to set their own issues related to “the way of life”, devise solutions, and summarize the obtained results in papers and posters. In this survey, I asked about the degree of fulfillment of third-year junior high school students in school life, the willingness to work on subject classes, and the degree of understanding of the content of the classes. In addition, the relationship between these results and the theme setting of “problem research”, the degree of fulfillment of each research plan, and the competencies and abilities that they feel “acquired” through “problem research” was examined. It was clarified that the students who were able to make a fulfilling research plan and set high-quality research subjects were more satisfied with their school life, motivated to take lessons in the subject, and understood the contents of the lessons.

Keywords : The Period for Integrated Studies, “problem research”, competencies, Secondary School

\*1 Center for Teacher Education and Development, Okayama University

---

【原 著】

Analyzing textbooks for elementary English education:  
An anti-oppressive perspective for intercultural understanding

Shawna M. Carroll

小学校英語教科書の分析：  
異文化理解のための反抑圧的視点

Shawna M. CARROLL

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022



## Analyzing textbooks for elementary English education: An anti-oppressive perspective for intercultural understanding

Shawna M. Carroll \*1

This paper responds to the needs of teachers in Japan who are required to incorporate intercultural understanding in their foreign language classes. While the focus on learning about diversity with respect is crucial for intercultural understanding, the focus on learning about the ‘other’ reproduces a false binary of ‘us’ versus ‘them’, where it is assumed that the ‘other’ is significantly different from ‘us’ and can be simplified and understood through textbooks and content dissemination. Alternatively, I offer an anti-oppressive approach to analyzing textbooks for intercultural understanding by first explaining a framework and then by showing teachers how to analyze the textbook through various themes (i.e., gender, sexuality, race and ethnicity, etc.). This paper will explain the importance of uncovering inclusion and exclusion of dominant and minoritized identities in elementary textbooks and materials, to prevent the reproduction of stereotypes and prejudices.

Keywords: anti-oppression, elementary education, foreign language, textbooks, intercultural understanding

\*1 Graduate School of Education, Okayama University

### 1. Background

Now, more than ever, teachers in Japan are trying to understand how to bring cross-cultural or intercultural understanding into their English classrooms from grade 3 through university. Recently, grades 3 and 4 were updated to include “foreign language activities” and grades 5 and 6 changed from “foreign language activities” to English as an academic subject. Due to this fact, although the contents of this article are relevant for many grades, I will focus on the Course of Study, textbooks, and materials for grades 3 to 6 in Japan. Within the new Course of Study of these grades, important changes have been made with regards to intercultural and international understanding. It is within this context that I write this paper.

What is cross-cultural or intercultural understanding? There are many theorizations and organizations of the field of cross-cultural and intercultural understanding and communication, intercultural competence, and communicative competence. Piller (2017) explains three main types of intercultural communication: 1) cross-cultural communication, which focuses on different cultural backgrounds based on nation of citizenship; 2) intercultural communication, which focuses on different cultural backgrounds based on race; and 3) inter-discourse communication, which focuses on

how different cultures are constructed discursively. It is within the first two that the field of intercultural communication and understanding developed, with a special emphasis on business communication across borders (Piller, 2017). It is the third focus, inter-discourse communication, that the anti-oppressive framework this paper describes, focuses on. In this type of intercultural communication, pre-conceived understandings of specific cultures and expectations of those cultures are avoided. Rather, the focus is on “how culture is made relevant in a text or interaction and how cultural identity is brought into existence through text and talk” (Piller, 2017, p. 4).

Following this inter-discourse approach is counter to many streams of intercultural communication and understanding studies, which focus on differences of culture as a static entity, rather than on the constructions and perceptions of culture by those within the culture itself. However, these understandings of inter-discourse communication are in line with newer conceptions of intercultural communication and understanding, which focus on the “communication between people and groups of diverse culture, subculture, or subgroup identifications” (Jandt, 2018, p. G-4, as cited in Jackson, 2020). This calls attention to the fact that not only nation or race are culture, but many kinds of culture, subculture, and subgroup identifications are relevant and important in the field of intercultural communication and understanding.

Within Japanese education broadly and the new elementary Course of Study specifically, there is a focus on ‘international understanding’, which follows traditional ideas in the field of intercultural studies. The foundational field of intercultural studies focuses on *being aware* of ‘other’ cultures (Byram, 1997; Chen & Starosta, 2008; Deardorff, 2006), *respecting and valuing* ‘other’ cultures (Deardorff, 2006), *effectively communicating* with ‘other’ cultures (Bennett, & Allen, 2003; Byram, 1997, 2012; Deardorff, 2006), *being sensitive* towards ‘other’ cultures (Bennett, 1993; Chen & Starosta, 2008), *understanding* ‘other’ cultures (Byram, 1997; Chen & Starosta, 2008; Deardorff, 2006), and finally *being aware of one’s own culture* (Byram, 1997; Chen & Starosta, 2008; Deardorff, 2006). With the exception of the last, these foci often implicitly or explicitly align with notions of international understanding and intercultural communication based on nation, citizenship and/or race (explained earlier with Piller, 2017). While it is important to learn about diversity through a lens of respect when teaching intercultural understanding, this focus on learning about the ‘other’ reproduces a false binary of ‘us’ versus ‘them,’ often with assumptions that there are significant irreconcilable differences between the two groups. In this false binary, it is assumed that the ‘other’ is very different than ‘us’ and can be simplified and understood through content dissemination. While this oversimplification aims to create understanding about diversity, it actually reproduces the false binary of ‘us’ versus ‘them,’ as well as simplified understandings of diverse and complex cultures

and identities, thus reproducing stereotypes.

Who is this ‘other’ that educators and their students are imaging? In the context of Japan, is it the American ‘other’, Chinese ‘other’, Kenyan ‘other’, Peruvian ‘other’, or another country’s inhabitants? As diversity continues to increase both locally and globally, it is important to stop and take stock of the language and frameworks we are using to imagine this ‘other’ when teaching about diversity. Instead of imagining the ‘other’ as a group of people in another nation, we should first understand diversity within the school communities in which we teach. The anti-oppressive approach I explain in this article goes beyond the ‘us’ versus ‘them’ dichotomy to understand the role of systemic oppression in teaching about diversity, which is important when teaching pre-service educators (Carroll, 2021) and others about intercultural understanding. Through an anti-oppressive approach, instead of comparing ourselves to the ‘other’, students understand their own identities and how these are connected to power hierarchies and systems of oppression in society which marginalizes many within and outside of our own local communities and contexts.

## 2. Anti-Oppressive Framework

To understand the anti-oppressive framework, it is first necessary to understand the term and theory of intersectionality. Intersectionality is a theory that came from law by Kimberle Crenshaw (1991), which explains how racism, sexism and other forms of oppression intersect, but these unique intersectional experiences are not represented in the mainstream understanding of oppression. Intersectionality pays attention to the various subject positions (i.e. gender, race and ethnicity, sexuality, etc.) a person has and how they will affect how someone sees themselves and how they are seen by others (Coloma, 2008). These different subject positions are based on social stratification, which is based on power in society.

As an uncountable noun, power is “the ability to control people or things” (Oxford, 2021, sec. 1). When we think about intersectional subject positions and power, we can ask questions like, who has power in Japan?, who has the ability to control people in Japan?, or who can influence people or decisions in Japan? Someone could have more or less power, depending on the context and their various subject positions. For example, a Japanese woman who is a professor has power in her classroom and other parts of society due to her status, educational attainment, and income as a professor. She also has the ability to vote, as she is Japanese; however, as a woman in Japan, she will face oppressive barriers in the school and society due to sexism. There may be many instances where she is the only woman in a room or in a committee at work, she may be refused for promotion, or she may face sexual harassment. Although she has power in some situations due to some of her subject positions as a Japanese professor,

in other situations she may have less power due to her subject position as a woman.

The power someone has is connected to power hierarchies or social stratification. This is a term used to describe how subject positions are ranked or labelled as more or less valuable through discourse in society. For example, rich people are seen as higher in a social hierarchy compared to poor people, those who have more education are ranked higher than those who have less education, and so on. This social stratification is not always explicit, but is hidden through unconscious prejudice.

Prejudice is our internal view and opinion of different groups, especially those that we are less familiar with (Sensoy & DiAngelo, 2017). Prejudices are both conscious and unconscious and are based on stereotypes, which are a simplified or superficial understanding of a group. Prejudice is when we add value to these simplified understandings of groups or stereotypes, meaning we think they are good or bad. Prejudices are harmful, even positive ones that seem meant to praise a group. Firstly, a whole group of people cannot inherently be good or bad, and no one person can represent a whole group. Secondly, a positive prejudice can create assumptions and expectations which are not fair or productive. For example, in Canada, there is a positive prejudice that all people who are East Asian are good at math. This prejudice, which is based on the ‘model minority’ myth, dehumanizes people who are perceived to be East Asian and advances a white supremacist society and subject (Shah, 2019). Taking note of the prejudices people hold is important, even if they are perceived to be held only internally. Everybody holds prejudices, and research has shown that although prejudice is defined as only our internal thoughts or attitudes, these prejudices affect a person’s actions, which can be conscious or unconscious (Greenwald, Banaji, and Nosek, 2015). When prejudice becomes action, it is defined as discrimination and can also be both conscious and unconscious.

Discrimination and prejudice are both individual, and are different from oppression, which “is not individual, but rather a series of systems that empower a dominant group to enforce prejudice and discrimination against a minoritised group through institutional power” (Carroll, 2021, p. 12). Systems or institutions like education, government, media, healthcare, and so on, are built through these unconscious and conscious prejudices held by the dominant group, which has more power in the socially stratified society. Understanding oppression as systemic is important because an individual person does not need to act in any specific way for oppression to exist. Racist, sexist, ableist, heteronormative, and classist systems exist and will continue to reproduce barriers that allow the dominant group to stay in power, at the expense of those who are lower in the socially created hierarchy.

When teaching about these issues in my classes, I start by asking students, who is Japanese? If you were to draw a picture of a character that would represent a Japanese person and what Japanese people look like, who would you draw? Who we imagine when we imagine a Japanese person is connected to these power-hierarchies and systems of oppression. For example, if you are a man, did you imagine a man? Would you imagine that the person that represents Japan speaks ‘standard Japanese’ or a local dialect? What do their skin tone, hair, eyes, etc. look like? Do you imagine them to be heterosexual, middle class, and so on? Do they have any disabilities? All of these questions I have asked are connected to assumptions we make about who is Japanese or who can represent Japanese people.

Who we assume to be a ‘good’ representative of Japanese is taught both implicitly and explicitly through institutions, such as education. When thinking and teaching about systemic oppression, it is important to pay attention to implicit education, as the prejudice carried through institutions is taught through a hidden curriculum. The hidden curriculum is the “the unstated norms, values and beliefs that are transmitted to students through the underlying structure of meaning in both the formal content as well as the social relations of school and classroom life” (Giroux & Penna, 1979, p. 22). Uncovering the unstated and often unintentional lessons and values taught through the hidden curriculum are key to an anti-oppressive classroom. However, uncovering the hidden curriculum in any person’s classroom is no easy feat and in one’s own reflexive practice, it is a life-long journey.

I propose starting with exploring the following issues:

- 1) What are your perceptions of groups (Japanese, Americans, Koreans, Chinese, Black people, Europeans, etc.)? If you have a positive or negative reaction or any stereotypes or prejudices about these groups, stop and question where these ideas came from and who they serve.
- 2) What are your assumptions about gender? For example, do you believe gender to be a binary? What about students who are intersex or x-gender? Do you have beliefs or prejudices about different genders, how they should look/act, or what kinds of jobs/school subjects they should be good at?
- 3) What are your assumptions about sexuality? When you speak about marriage or dating, do you assume a heterosexual couple? Do you believe in a sexuality binary? What about students who are queer, pansexual, or bisexual?
- 4) What are your assumptions about employment? For example, are you aware of the socially constructed hierarchy that stigmatizes certain professions?
- 5) What are your assumptions about religion? For example, what messages have you received about Islam or Muslim people? Do you equate religion with cults?
- 6) What are your assumptions about age and respect? Should we respect

someone's opinion less, solely from the fact that they are younger?

These are only a few topics and questions to begin the process of unpacking the hidden curriculum in your classroom, textbook, and materials. The hidden curriculum is a product of the socially stratified system that (re)produces systemic oppression.

The oppressive systems that exist in each society are contextual and are based on the socially constructed hierarchies that exist in that context. To understand which power-hierarchies exist in your context, it is important to think about subject positions such as gender, sexuality, race, ethnicity, class, language, dis/ability, religion, education, age, occupation, and so on. Here in Japan, we should go through these subject positions and ask ourselves, who is the dominant group or who has the most power in each of these categories? This will point to the systemic barriers in place that create barriers for those who are not part of the dominant group.

When uncovering the power-hierarchies based on gender in Japan, we can start with the knowledge that Japan is a patriarchal society, which creates systemic oppression for women in all institutions, like education, healthcare, government, and the media. Even if there are more women in a specific context, for example in nursery schools or elementary schools, who is the president or person who holds the most power in the school, school board, or organization? When thinking about gender and power, we can also look to recent data from the World Economic Forum (2021), which ranks Japan 120 out of 156 countries on their gender gap, or the recent news that the Tokyo Medical University and other universities altered female test scores so that fewer females would be admitted as future doctors (Tanaka, 2019). However, it is important to remember that these recent examples are not new and are based on the history of the country, where women and their roles have been defined in specific, heteronormative ways by the government of Japan (Ueno, 2004). This creates systemic oppression, where sexist understandings of women are not individual, but embedded within all institutions. How society expects men to be strong, brave, and responsible to take care of the family financially in Japan is inseparable from the way society understands women to be weak, emotional, and responsible to care for children in un/underpaid positions.

Next, if we uncover power-hierarchies based on sexuality in Japan, we can see that heterosexuality and heteronormative institutions create privilege for the dominant, heterosexual group, and those who are not heterosexual or do not adhere to heteronormative 'rules' experience systemic barriers. It is important to look beyond individual discrimination and rather focus on systems, institutions, and policies of oppression. For example, same-sex marriage is not legal in Japan. In addition to this, conversations about same sex relationships are often avoided and sex education is taught through a heteronormative lens (Hashimoto, et al., 2017), which means the

general society's understanding of the realities of LGBTQX<sup>1</sup> people are lacking, even though a recent survey found that about 9% identify as LGBT in Japan (Dentsu, 2019). This heteronormative system creates an environment that creates barriers for LGBTQX people.

These are just two examples of subject positions we all negotiate—gender and sexuality; however, we can think about many different subject positions in our contexts and uncover which group has the most power, and who creates systems of oppression for those groups who are minoritized through social stratification or through placing different values on different subject positions.

### 3. How to Analyze Materials through an Anti-Oppressive Lens

After unpacking who the dominant groups are in each category, we can start to look at our teaching materials to see how we can be sure to include subject positions/identities, perspectives, and experiences of those who are not in the dominant group. This means that you should first think about your context and which subject positions or identities are relevant in your context. These include, but are not limited to: gender, sexuality, race, ethnicity, class, language, dis/ability, religion, education, age, and occupation.

Analyzing textbooks and materials with an anti-oppressive lens means paying attention to dominant and minoritized groups' representations. This means paying attention to the language that is used, the language that is not used or avoided, the visual representations that are used, and the visual representations that are not used or avoided. When analyzing a textbook or resource such as a video or picture book, we can ask the question, what language and/or visual representations are used/not used to describe or represent:

- gender,
- sexuality,
- race,
- ethnicity,
- class,
- language,
- dis/ability,
- religion,
- education,
- age, and
- occupation?

If you notice that the dominant group is represented more through visuals and language,

you can begin to change your teaching practice and materials to become more inclusive and anti-oppressive.

#### 4. Looking Closely at a Grade 5 Textbook

To show readers what this might look like, I will share a brief analysis of the *New Horizon Elementary 5* textbook for grade 5 (Tokyo Shoseki, 2020). This is currently the approved textbook in Okayama City, Kasaoka City, Ibara City, Tsuyama City, Maniwa City, Mimasaka City, and other small towns (Okayama Prefecture, n.d.). Due to the space constraints and goal of this paper, what I will share is not a full or in-depth analysis. I share a brief analysis of this commonly used textbook as an example, which can be transferred to the analysis of any language textbook or materials of any grade.

To begin this process, we can start by browsing the textbook with one of the subject positions in mind, while noting that these subject positions are intersectional. However, to get started, focusing on one subject position, like gender, can help uncover what language and/or visual representations are used/not used to describe or represent gender. It is also important to note that although I label the gender of the characters in the pictures, these labels of boy, girl, man, or woman are based on perceptions and societal expectations of gender. My perception of the gender of the illustrated characters and photographed people could be incorrect.

##### 4.1 Gender

In one of the first large images of the textbook *New Horizon Elementary 5* (Tokyo Shoseki, 2020, p. 8), there is a classroom scene. In this scene, there are four children who seem to be ‘active’ students, meaning that the students are actively teaching or showing others something, while the other students are passive, meaning that they are watching and/or listening. Three of the four active students appear to be boys and one appears to be a girl. The three boys seem to be teaching or showing things to their audiences, which consist mainly of girl students. In the single instance where a girl is active, it seems as though she is asking or telling the white, man assistant language teacher (ALT) something and the larger focus is on the ALT.

If the only images shown to students include active boys and passive girls, students could develop an understanding that this is an expectation of their behavior. This means that we should counteract this with images of girl students in active roles in the classroom, including the actual act of appointing girl class leaders, not only boy class leaders. It is also important to note that gender is not a binary, and students who identify as intersex, trans, x-gender, and so on should also be provided with opportunities to play an active role in the classroom.



It is important to pay attention to gender roles throughout the textbook. These could be formal, such as jobs, but can also include more informal roles or representations like sports or vocabulary words. In the textbook, there are some instances where a girls/women are in fact represented in a traditionally masculine role, such as scientist (p. 29), police officer (p. 45), doctor (p. 94), or soccer player (p. 35); and where the boy/man is in a traditionally feminine role like taking care of household chores (p. 74, 76) or representing the vocabulary word *gentle* (p. 77). However, there are many more examples of boys/men doing traditionally masculine jobs such as a train conductor, or playing baseball, soccer, judo and so on (p. 12, 44, 49, 77, 78, 80, 94). In many instances within the textbook, women are seen as caregivers and homemakers (p. 9, 18, 66), and girls/women are seen in feminine ways such as the only gender representing a florist (p. 32), playing badminton and tennis (p. 40, 94), or dancing (p. 80). Girls are also the only gender representing the vocabulary word *beautiful* (p. 68, 69). While not common in this textbook, there are some textbooks that connect vocabulary words to gender more explicitly, such as *gentle*, *kind*, and *cute* associated with girls; and *brave*, *funny*, *smart*, *active*, and *cool* associated with boys (see grade 5 textbook, *Blue Sky Elementary 5* [Kierinkan, 2019, p. 103]). Paying attention to these associations of masculinity or femininity is important, and counterexamples should also be shown to students in order for gendered stereotypes or prejudices to be interrupted.

As noted, through this description of the textbook, I have simplified gender into a binary, as this is how gender is represented in the textbook; however, gender is not a simple binary. About 1 in every 100 births are defined as intersex, or having both male and female characteristics, including chromosomes and/or genitalia (Joel, 2012). In addition to this, there are an array of identities or subject positions that do not adhere to the dominant feminine-girl/woman and masculine-boy/man binary, including but not limited to x-gender, gender queer, and transgender subject positions. Due to the fact that gender is not a binary either scientifically or socially, it is important that we pay attention to genders that are not described as ‘boy’ or ‘girl’, but are in a space somewhere between. When introducing pronouns, a conversation about subject positions or identity is crucial. Not all people use *she/her* or *he/him* pronouns, but instead prefer a gender-neutral pronoun like *they/them*. With the introduction of pronouns, the singular *they* pronoun should also be introduced. This is common in the English language for not only gender non-conforming and trans people, but it is becoming more common to refer to others and it is also commonly used when we do not know the gender of the person. For example, in English we might say, “a student left *their* umbrella in my office. I hope *they* come back to retrieve it”. Since we are unsure who left the umbrella and unsure of the person’s gender, we use the singular, gender-neutral pronoun *they*. Including gender-neutral pronouns and images of people that may not be easily characterized by a gender binary can help students start to

deconstruct their understandings of a binary gender and can also help to include those students that do not adhere to the socially constructed gender binary.

#### 4.2 Sexuality

While it might be easy for us to visually scan the textbook to ensure gender equal representation, point out gender binaries, or gendered stereotypes of masculinity and femininity, sexuality is a bit more difficult to recognize. A person's sexuality, or who they are/are not attracted to or want/not want to have a romantic relationship with, is not visually seen on the body. However, sexuality is still visual in many textbooks, including but not limited to English textbooks, home economic textbooks, and physical and health education textbooks. Any time romantic relationships are represented in the textbook, sexuality is represented. In this textbook, *New Horizon Elementary 5*, there are not many relationships represented; however, there are two families represented, one on page 44 and one on page 84 (Tokyo Shoseki, 2020).

The family shown on page 44 includes a representation of a dominant family, including a woman and man as grandparents, a woman and man as parents, and four children (two girls and two boys). This is a heterosexual representation of family and there are no non-heterosexual representations of families within the textbook. This means that LGBTQX families are ignored and not seen as the norm. In addition to this, the family is represented in a very patriarchal way, which points back to specific representations of gender. In the image, the father and grandfather are at the center of the picture, followed by the grandmother and mother, and siblings on the outside. Having the men as the tallest and at the center of the photo showcases their importance and power within the family structure. This is important as it makes many assumptions and reproduces ideas about gender inequality, which is often done through heteropatriarchy. Heteropatriarchy is a term used to describe "the social systems in which heterosexuality and patriarchy are perceived as normal and natural, and in which other configurations are perceived as abnormal, aberrant, and abhorrent" (Arvin, Tuck, & Morrill, 2013, p. 13). The family represented on page 84 is shown in a similar, heteropatriarchal way. Although the relationships between the characters are not clear, the oldest man character is seen as "overseeing" the family and the second oldest man character is seen at the center of the family. This again shows the man as the top or dominant position in the family, which reproduces gender inequality through heteropatriarchy. Showing alternative family structures and relationships in materials and example sentences is important in creating an anti-oppressive and inclusive classroom.

#### 4.3 Race and Ethnicity

Apart from the textbook cover and opening page, the textbook represents foreigners in specific ways through its pictures and content. We can see by the first few pages that

foreigners are most often represented as white or light skinned. On page 7, for example, there are three characters with romaji names and all three are light skinned, perhaps white; although they are supposed to represent America, Brazil, and Singapore. One positive aspect of this representation is that one of the characters represents a grade one student living in Japan who is originally from Brazil, which shows the diversity within Japan and the heterogeneity within classrooms. However, it is important to note that foreigners are almost always represented as white or light skinned. On pages 18-19, 26 and 66-67, all the characters who are representing foreigners or non-Japanese people are light skinned and the associated videos include only white foreigners. In addition to this, English ‘experts’ are often seen as white people, such as Emily and her family who appear throughout the textbook, as well as ALTs and English teachers throughout the text who appear to be white. To counteract this, teachers can share English experts and people living in Japan who are not white through the pictures, videos, and other materials they choose to use.

In each of the units of *New Horizon Elementary 5*, there is a section called ‘Over the Horizon Interviews’, and each includes an associated video interview with a person who represents a foreigner who lives and works in Japan. Some explain their jobs of making traditional Japanese art, and others explain other kinds of jobs. There are a few important trends within these interviews. First, in each of the eight units, all eight people interviewed are light skinned and arguably white-passing. The people include a man from Australia (Unit 1, p. 17), a man from Sweden who later obtained Japanese citizenship (Unit 2, p. 25), a man from Turkey (Unit 3, p. 33), a man from Italy (Unit 4, p. 45), a Britain-born Canadian man (Unit 5, p. 53), a woman from France (Unit 6, p. 61), and two women from England (Unit 7, p.73; Unit 8, p. 81). In addition to all being white-passing, seven of the eight of them come from developed, colonial countries or settler colonial colonies. In addition to this, many of the nations represented are multicultural; however only white-passing people are represented. In addition to the lack of racial and ethnic diversity in these interviews, it is important to note the intersection of gender representation in these interviews. In the first five out of eight units, all the interviewed people are men. It is only in unit six that students can hear the perspective of a woman, which is more than half-way through the textbook or school year. Lastly, the section, which represents foreigners living in Japan is called, ‘Over the Horizon Interview’, calling attention to the way in which foreigners currently living in Japan are seen as ‘other’ or ‘over there’, even if they live in Japan for most or all their life.

There are some points in the textbook where people who are not white or light skinned are represented. For example, on pages 16, 24-25, 32-33, and 44-45 there is some diversity in skin tone, but this diversity is always representing countries outside of

Japan, not people within Japan. There is also one instance where one character on page 27 is represented as Korean (explained in the associated video, but not obvious in the picture). In addition to this, within the textbook illustrations (not photographs of actual people), there is only one character with darker skin on page 64. As there is such little representation outside of a Japanese ‘norm’ or foreign ‘other’, it is important to pay attention to stereotypes based on race and ethnicity found in the representations of foreigners. If these few images are the only images shown of these groups, stereotypes could easily be formed. For example, an American represented only with blonde hair and blue eyes (p. 16), or Papua New Guinea, Peru and other countries represented in traditional dress alone (p. 24, 25), can create a single image of these countries, so other representations should be shared.

#### 4.4 Dis/ability

There are only two visibly disabled people in the text (p. 8, 65/75) and one conversation about pictograms on page 53, including the wheelchair accessibility pictogram and Paralympic pictograms. The lack of representation of disabled people within both Japanese and foreigner pictures and illustrations is severe. When we ignore the realities of disabilities within our societies, communities, and classrooms, those students with disabilities are further marginalized. It is important that we supplement the textbook with materials that show people with dis/abilities as being a valued member of the society.

#### 4.5 Religion

Similarly with LGBTQX subject positions, someone’s religion is not always visible. That said, there are religions, such as Islam, which are sometimes visible if women choose to wear any kind of head and/or face covering. As there is worldwide Islamophobia, it is important we pay attention to stereotypes created and which students are witnessing both consciously and unconsciously. Stereotypes of Muslims can be counteracted with positive counter-stereotypes, which show Muslim people in a positive light through our supplementary materials (i.e., pictures, videos, etc.).

### 5. Summary and Conclusions

I have shared some examples of how educators can examine their textbooks and materials through an anti-oppressive lens, with a focus on gender, sexuality, race and ethnicity, dis/ability, and religion. I focused mainly on the pictures within the textbook *New Horizon Elementary 5*, but it is important to also examine the written conversations in the text and what assumptions are made there. It is also important to look at assumptions and prejudices about economic class, education level, age, occupation, and language ability. Depending on the school subject, these may be more obvious or less obvious.

Uncovering the dominant groups in your context and examining how they are represented within textbooks and teaching materials is important for an anti-oppressive teaching practice. When we pay attention to who is represented and who is not, as well as how those minoritized subject positions are represented or what assumptions are made, we can uncover assumptions made and prevent the reproduction of these stereotypes and prejudices. After uncovering assumptions and representations in the textbook and materials, we can supplement these materials with more inclusive images, examples sentences, and so on.

An anti-oppressive practice is important in any language classroom, as language is connected to culture and “from this perspective, language education becomes more than simply teaching (and learning) an additional language” (Curran, 2014, p. 190). Language has the power to reproduce prejudice, discrimination, and oppression, but it also has the power to disrupt the reproduction of harmful ideas. Through language, we can learn about prejudice, discrimination, and oppression. We can learn and unlearn about ourselves and others and our interconnectedness and complicity in systemic oppression. Language can help us transform existing social injustices (Curran, 2014).

It is not only within textbooks and materials these ideas that reproduce systemic oppression are shared. Learning about our own subject positions and teaching practices is an important part of an anti-oppressive practice (Carroll, 2021). Part of this is getting to know students and their subject positions and experiences in order not to make assumptions about them. We should never assume a students’ gender, sexuality, ethnicity, family structure, and so on. This is also intimately connected to gender and the way gender is used to segregate students throughout their schooling career. An anti-oppressive teaching practice pays attention to the way assumptions are made about gender, sexuality, and other subject positions. This means not sorting students by gender (physically or on attendance lists), using example sentences, pictures, videos, picture books, songs, and so on that are inclusive and representative of many subject positions and cultures, and stepping in when minoritized students are being bullied with whole-class conversations about systemic oppression.

These are just a few examples in a life-long journey of an anti-oppressive teaching practice, which will continue to change, just as societies continue to change. With a constant reflection on the language and images we choose to use or exclude, we can continue to develop an anti-oppressive practice which strives to dismantle systemic oppression, in which we are all implicated.

Notes

1. LGBTQX is an acronym I utilize instead of LGBT, which pays attention to not only lesbian, gay, bisexual, and trans/transgender sexuality and gender subject positions or identities, but also queer and x-gender subject positions in Japan.

#### Acknowledgements

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number 21K13536.

#### References

- Arvin, M., Tuck, E., & Morrill, A. (2013). Decolonizing feminism: Challenging connections between settler colonialism and heteropatriarchy. *Feminist Formations*, 25(1), 8-34.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 21-71). Intercultural Press.
- Bennett, J. M., Bennett, M. J., & Allen, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. In D. L. Lange & R. M. Paige (Eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning* (pp. 237-270). Information Age Publishing.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2012). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 85-97). Routledge.
- Carroll, S. M. (2021). Anti-oppressive global citizenship education theory and practice in pre-school teacher education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 33, 7-27.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2006). Intercultural awareness. In L.A. Samovar, R. E. Porter & E. R. McDaniel (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (pp. 357–366). Wadsworth.
- Coloma, R.S. (2008). Border crossing subjectivities and research: Through the prism of feminists of color. *Race Ethnicity and Education*, 11(1), 11-27. <https://doi.org/10.1080/13613320701845749>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Curran, M. (2014). Putting anti-oppressive language teacher education in practice. In B. Ngo & K. Kumashiro (Eds.), *Six lenses for anti-oppressive education: Partial stories, improbable conversations* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 187-202). Peter Lang.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

- Dentsu (2019, January 10). 電通ダイバーシティ・ラボが「LGBT 調査 2018」を実施 (Dentsu Diversity Lab conducts 'LGBT Survey 2018'). *Dentsu News Release*. <https://www.dentsu.co.jp/news/release/pdf-cms/2019002-0110.pdf>
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 7(1), 21-42.
- Greenwald, A. G., Banaji, M. R., & Nosek, B. A. (2015). Statistically small effects of the Implicit Association Test can have societally large effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(4), 553–561.
- Hashimoto, N., Ushitora, K., Morioka, M., Motegi, T., Tanaka, K., Tashiro, M., Inoue, E., Ikeya, H., Sekiguchi, H., Marui, Y., & Sawamura, F. (2017). School education and development of gender perspectives and sexuality in Japan. *Sex Education*, 17(4), 386-398. <https://doi.org/10.1080/14681811.2017.1292459>
- Jackson, J. (2020). *Introducing language and intercultural communication* (2<sup>nd</sup> Ed.). Routledge.
- Joel, D. (2012). Genetic-gonadal-genitals sex (3G-sex) and the misconception of brain and gender, or, why 3G-males and 3G-females have intersex brain and intersex gender. *Biology of Sex Differences*, 3(27), 1-6. <https://doi.org/10.1186/2042-6410-3-27>
- Kierinkan (2019). *Blue sky elementary 5*. Kierinkan.
- Okayama Prefecture. (n.d.). *List of adopted textbooks certified by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of municipal elementary schools by adopted district* (採択地区別市町村立小学校の文部科学省検定済教科書採択一覧). Okayama Prefecture Website. [https://www.pref.okayama.jp/uploaded/life/359267\\_4808312\\_misc.pdf](https://www.pref.okayama.jp/uploaded/life/359267_4808312_misc.pdf)
- Oxford. (2021). Power. In *Oxford learner's dictionaries*. Retrieved September 21, 2021, from [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/power\\_1?q=power](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/power_1?q=power)
- Piller, I. (2017). *Intercultural communication: A critical introduction* (2<sup>nd</sup> Ed.). Edinburgh University Press.
- Sensoy, O. & DiAngelo, R. (2017). *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education*. Teachers College Press.
- Shah, N. (2019). “Asians are good at math” is not a compliment: STEM success as a threat to personhood. *Harvard Educational Review*, 89(4), 661-686. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-89.4.661>
- Tanaka, C. (2019, May 21). Women pass scandal-hit Tokyo Medical University's entrance exam at higher rate than men. *The Japan Times*. <https://www.japantimes.co.jp/news/2019/05/21/national/women-pass-scandal-hit-tokyo-medical-universitys-entrance-exam-higher-rate-men/>
- Tokyo Shoseki. (2020). *New horizon elementary: English course 5*. Tokyo Shoeki.
- Ueno, C. (2004). *Nationalism and gender* (B. Yamamoto Trans.). Trans Pacific Press.

World Economic Forum. (2021). *Global gender gap report*.  
<https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2021>

---

小学校英語教科書の分析：  
異文化理解のための反抑圧的視点

Shawna M. CARROLL\*1

本稿は、学習指導要領によって小学校外国語（英語）の授業に異文化理解あるいは国際理解を取り入れることを求められた日本の教師のニーズに応えるものである。「尊重」というレンズを通して多様性についての学習に焦点を当てることは、異文化理解や国際理解に不可欠であるが、「他者」について学ぶことに焦点を当てると、「私たち」対「彼ら」という誤った二元論を生み出し、教科書やコンテンツの普及によって「他者」は単純化し理解することができると仮定されることになってしまう。そうではなく、本稿で提唱するのは、異文化理解のための反抑圧的アプローチである。まず理論的枠組みを説明し、次に様々なテーマ（ジェンダー、性的指向、人種・民族など）を通して教科書を分析する方法を教師に示す。本稿は、小学校の教科書や教材における支配的アイデンティティと少数派アイデンティティの包摂と排除を明らかにすることの重要性について説明し、ステレオタイプや偏見の再生産を防ぐことを目的とするものである。

キーワード：反抑圧，初等教育，外国語，教科書，異文化理解

\*1 岡山大学学術研究院教育学域

---



【原 著】

音楽授業における達人教師の指導言  
—場面による「ことば」の意味—

小川 容子 早川 倫子 古山 典子 井本 美穂

Experts' Instruction in Music Class: The Meaning of "Words" in Each Instruction Scene

OGAWA Yoko, HAYAKAWA Rinko, KOYAMA Noriko, IMOTO Miho

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## 音楽授業における達人教師の指導言

## ー場面による「ことば」の意味ー

小川 容子※1 早川 倫子※1 古山 典子※2 井本 美穂※3

本研究は、音楽の達人教師たちがどのような指導言を使って指導を行っているのか、ソプラノリコーダーによる3つの指導場面(導入、合奏、個人評価)をとりあげ、それぞれの場面で扱われている教師の「ことば」について詳細に検討したものである。導入場面では、絶妙なタイミングでタンキングに関する指示がなされていること、あわせて姿勢、リコーダーの構え方、舌の使い方、吹き込む息の量、息の出し方など複数の要素に関する「ことば」が使われていることが明らかとなった(調査1)。合奏場面では友達の音を聴いたり、クラス全体で音色を作り上げたりする際に、子どもたちがイメージしやすい「ことば」が使われていることが明らかとなった(調査2)。個人評価の場面では、達人教師が実際の指導で重視している内容や理想とする演奏が明らかとなり、評価者の属性の違いはあるものの、調査1や調査2とほぼ同じ「ことば」が用いられていることが確かめられた(調査3)。

キーワード：達人教師，指導言，器楽指導，談話分析，ソプラノリコーダー

※1 岡山大学学術研究院教育学域

※2 福山市立大学

※3 岡山理科大学

## I 問題提起

本研究は、昨年報告した「音楽科授業における達人教師のワザー効果的な説明にみる動的な特徴ー」の継続研究である。筆者らはこれまで複数の調査・実験を通して、達人教師たちが音楽の授業で無意識に用いているワザの抽出とその体系化を試みてきた(小川・村上 2020; Ogawa & Senda 2021)。あわせて、関連する先行研究ならびに実施した調査からは、達人教師が教授法と教科内容の混合知識(PCK: Pedagogical Content Knowledge)をバランスよく有していること、とりわけ音楽の達人教師の場合は、教科音楽を教えるための音楽技能と音楽知識(SCK: Specialized Content Knowledge)が豊富であり、かつ学習者一人ひとりに示す効果的な練習方略に関する知識(SSP: Selecting Strategies in Practice)が潤沢であることを明らかにしてきた。言い換えれば、達人教師が駆使している「効果的に説明するワザ」というのは、学習者のレベルに応じて、複雑な音楽理論や関連する知識をわかりやすく説明したり、技術の上達に関わる楽器の奏法や身体の使い方といったコツを

教えたり、学習者に応じた練習方法を提案したりといったことになるだろう。昨年の研究では、名人芸と称されているDVDや雑誌に掲載された授業事例をもとに、実際の音楽授業で達人教師たちが用いている指導言を「即座に反応する応答力」と「音楽に関連する専門的知識」の2観点から検討した。分析結果からは上述のSCKとSSPの存在が示唆されており、これまでの成果を一定程度支持する結果が得られたといえる。とはいえ、可視化された教師の「ことば」の一つひとつにはさまざまな要因が絡んでいる。たとえば、授業の枠組みやクラスで共有されている独特のルールといった暗黙の前提要因がそうであり、加えて、その「ことば」を発した教師の思考や意思、専門的な音楽知識、教師と当該の学習者との関係、学習者と仲の良い友達やグループ、席の近い友達との関わりなどがそうである。これらの要因がさまざまな文脈に組み込まれ、場合によっては文脈そのものが交錯する。当該学習者の学びを見つめるためには、これら多くの要因がどのように作用し合っているのか、教師がどのような場面でどのようなことばを発し、どのような影響を与えたのか、その結果、何が起きたのかといった指導場面そのものを丁寧に読み解く必要がある。

以上のことを踏まえ、本研究ではソプラノリコーダーの指導に焦点をあて、授業中の指導場面（調査1、調査2）と個人演奏中の指導場面（調査3）をとりあげて、達人教師の「ことば」を詳細に検討する。調査1はリコーダーの基礎的な奏法を教える場面、調査2は児童が作曲した旋律による合奏指導場面、調査3は《グリーンズリーブス》を発表する個人演奏の指導場面である。

## II 調査1 リコーダー導入期の授業場面

### 1 授業の概要

#### (1) 対象

日時：2021年11月10日水曜日14時20分～15時05分

場所：岡山県内小学校3年A組教室

教師：教員歴30年以上の熟達教師である。現在は音楽専科として指導している。なお、この教師が対象クラスを教えるのは2回目である。

対象授業：リコーダー導入期の授業場面

#### (2) 授業の構成

表1 授業の構成

<p>1. 音楽遊び                  音楽あいさつ：I IV V<sub>7</sub> I etc.                  体ほぐし：首回し 肩の上げ下ろし 背伸び《大きなくりの木の下で》                  手のマッサージ《たき火》                  音楽反応遊び：立つ 歩く スキップ 3拍子 すわる《線路は続くよどこまでも》</p> <p>2. 歌声づくり                  テーマ「話し声」と「歌声」を意識して歌う                  《あの青い空のように》, 《すいかの名産地》, 《校歌》                  「歌声」のよさ：のばすのにいい・みんなで歌うのにいい・重ねるのにいい</p> <p>3. リコーダー                  (0) ジョイント 抜けていないか                  姿勢（足の裏, ひじ, 背中） 持ち方（初期の持ち方, 口への当て方）                  穴の押さえ方 指の形</p>
--

- |  |
|--|
| (1) 弱く吹こう (適切な息の量, スピード) 「ピーポー」を使う? (初の試み)<br>(2) 種を飛ばそう (タンギング) リズムの部品カード<br>(3) 個別指導 (種が何個飛んだかな) 《すいかの名産地》 (シンララソー)<br>(4) 片付け (水抜き)<br>音楽あいさつ |
|--|

対象の授業は、小学3年生のリコーダー導入期の授業である。表1に示したように、リコーダーの学習活動に入る前に音楽遊びや歌声づくりの学習活動も行っている。また、リコーダーの学習活動は2回目とあって、何らかの楽曲を吹けるようにするという学習内容ではなく、リコーダーの基礎技能を高めることを主たる目的としている。

## 2 授業の分析

### (1) 分析の方法

分析に先立って、授業の録音及び録画データの記録をもとにトランスクリプトを作成した。その後、リコーダーの学習活動において全体の指導場面と個別の指導場面に分け、教師の指導言に特徴のある部分を抽出して表2及び表3に示した。Tは教師、Cは児童を表し、下線は例として取り上げた部分である。

### (2) 分析

表2 全体指導の場面に見られる特徴

教師および児童の発話と行為	分析の視点と解釈
T: はい。シンシッ・(01 [指番号, 以下同様] を押さえて, 右手は足部管を持って) ハイ <u>【①-1】</u> C: シンシッ・ (全員で真似をする) T: 足の裏。足の裏ピタッ。 (児童らは, 足の裏を床にしっかりとつけるように動く) T: 足が机に当たる人は, 机を後ろに引いてください。 T: (シの運指を見せながら) 先生は, 大きさに指をこうやっとするけど, みんなはそんな大きさにしたらいけんよ。【③-1】 T: シンシッ・ (01 を押さえて, 右手は足部管を持って) C: シンシッ・ (全員で真似をする) T: ちょっと待ってな (と言って, 右手で足部管をきちんと持つことができていない児童に対して, 実際にリコーダーで示しながら持つように指導する) 【②-1】 T: そうそうそう (できていない児童へ) T: (もう一度, 右手だけで足部管を持って揺らす様子を見せながら) 倒れないぞと, しっかり持つ 【③-2】 T: シンシッ・ (01 を押さえて, 右手は足部管を持って) C: シンシッ・ (全員で真似をする) T: 1番は (板書を指して) やさしく吹くってこと。【①-2】 (やさしく) シンシッ・ T: あっ, 足が・・・ (ある児童の足を覗きながら, 足をつけるように促す) 【②-2】 T: シンシッ・ (01 を押さえて, 右手は足部管を持って) C: シンシッ・ (全員で真似をする)	【①-1: 音による模範の提示】本時のリコーダーの学習目標である「タンギング」と「適切な息の量 (弱く吹こう)」という課題へつなげるため, ここではタンギングで短く区切ってやさしく吹いている。  【③-1: 身体全体で提示】  【②-1: 個別児童の理解と全体への課題の共有 (間接的指導)】できていない児童 (個人) へのフォローと, その課題についての児童全体への共有  【③-2: 身体全体で提示】  【①-2: 言葉による説明】「タンギング」および「適切な息の量 (弱く吹こう)」についての指導 【②-2: 個別児童の理解と全体への課題の共有 (間接的指導)】 (姿勢が) できていない児童 (個人) に対して, 細かいことでも見逃さず, 初

<p>T: よーいドン, という前に出ることをフライングって言うんだけど, フライングしたらいけん。<u>先に行っちゃあいけんよ。【③-3】</u></p> <p>T: シシシッ・(01を押さえて, 右手は足部管を持って)</p> <p>C: シシシッ・(全員で真似をする)</p> <p>T: 音の強さがちょうどよくなってきた。はい。最初は, シーシーシー・(少し乱暴な音で, タンギングをしないで息だけで切るようにして吹く) <u>ってなっとったよな。【①-3】</u></p> <p>T: シシシッ・(やさしい弱い音で吹く)</p> <p>C: シシシッ・(全員で真似をする)</p> <p>T: シシシッ・(やさしい弱い音で吹く)</p> <p>C: シシシッ・(全員で真似をする)</p> <p>T: (うんうんうんと児童の演奏にうなずきながら) <u>今, 種が三つ飛んでいるはず。【③-4】</u> じゃあ, <u>この2列(廊下側から2列を指して)</u>。他の人はリコーダーを置いてください。</p>	<p>期に基礎基本を徹底して教えようとしている</p> <p>【③-3: 比喻による説明】拍節感に乗らずに先に音を出す児童に対する指導の場面</p> <p>【①-3: 音を例示し比較による説明】「タンギング」および「適切な息の量(弱く吹こう)」について, 適切なタンギングによる音とタンギングをしない荒っぽい音を実際に出して比較しながら指導している(言葉と音による)</p> <p>【③-4: 比喻による説明】スイカの種を飛ばすようなイメージでタンギングをするという意味</p>
---	---

表3 個別指導の場面に見られる特徴

教師および児童の発話と行為	分析の視点と解釈
<p>(略)</p> <p>C6: シシララソー</p> <p>T: (手で5と示した後) 種は飛んだ, 隙間があつてちょっと音はな。【④-1】</p> <p>T: はい今度この列</p> <p>T: みんな種見えるかな。・・・(飛んだ?) 時は種見えるかな</p> <p>C7: シシララソー</p> <p>教師はC7の演奏の後, 何も言わずにパッと5と手で示す(ジャッジする)。</p> <p>C8: シシララソー</p> <p>教師はC8の演奏の後, 何も言わずにパッと5と手で示す(ジャッジする)。</p> <p>C9: シシララソー(タンギングをしていない音)</p> <p>教師はC9の演奏の後, 何も言わずに少ししゃがんで児童を見てゼロと手で示す(ジャッジする)。</p> <p>C10: シシララソッ</p> <p>教師はC10の演奏の後, 何も言わずにパッと5と手で示す(ジャッジする)。</p> <p>C11: シーシーラーラーソー(タンギングをしていない音)</p> <p>教師はC11の演奏の後, 何も言わずにゼロと手で示す(ジャッジする)。</p> <p>C12: シシララソー</p> <p>T: (何も言わずに1と手で示した後) もう一回やってみ, 一個だけ飛んだ。</p> <p>C12: シシララソー</p> <p>T: (教師は何も言わずにゼロと手で示した後) 残念</p> <p>T: <u>ちょっと途中じゃけど, トットットットー(シシララソの音程で)って言うてみよう。【②-3】</u></p> <p>T&amp;C: トットットットー(シシララソの音程で歌う)</p> <p>T: <u>これ(舌を指しながら)が絶対動いている。トっっていうときに。それを同じようにしたら, トットットットー(シシララソをリコーダーで吹きながら歌って示す)ってなるが。【③-5】</u></p> <p>はい(次の人を指す)</p> <p>T: トットットっっていうんよ</p> <p>C13: ひっくり返った音が出る</p> <p>T: 裏の・・・(と言ってC13の指を押さえる)</p>	<p>分析の視点と解釈</p> <p>【④-1: 課題の明確化】C6の児童の指の押さえ方(隙間)に課題があり, 音色自体は綺麗ではなかったが, タンギングはできていたので, 5と評価した様子。(この「手で5」というのは, シシララソーの5つの音全てにおいてタンギングができていることを意味する)</p> <p>【②-3: 個別児童の理解と全体への課題の共有(間接的指導)】C12の児童も含めこれまで個別演奏でタンギングができていない児童が多いためか, 途中でタンギングのコツを全体へ向けて指導している。(言葉と音による)</p> <p>【③-5: 身体全体で提示】</p>

<p>C13：シシ・・・（シシの後の音が裏かえる）          教師は再度指をしっかり押さえるように、C13の指を押さえながら指導する          T：これ押さえて、順番に押さえて、はい          C13：シシララソー          教師はC13の演奏の後、何も言わずにゼロと手で示す（ジャッジする）          C14：シシラ・ソー（後半音が裏返っている）          教師はC14の演奏の後、何も言わずにゼロと手で示す（ジャッジする）          C15：（最初から音が裏返って高い音で）シシララソー          T：<u>（4とジャッジした後に板書のところへ行き）弱くてそれができたらいいんよ。でも四つ飛んだよ。【④-2】</u>          C16：シー（と吹いて止まる）          T：（のぞくように見ながら）いいよー          C16：（ゆっくり目に）シシララソー          T：（何も言わずにゼロを示した後）これ（右手親指を支える部品）って付けとんじゃ。これ多分いらん。          C16は外し始める          C17：（ゆっくり目に）シシララソー          T：もう一回、一個飛びかけた。もう一回。トットトットって言うんよ。          C17：シシド（止まる）          T：あれ？          C17：シシララソー（かなり慎重に吹く）          T：（驚いて）あ～～、二個飛んだ（2と手で示す）          C18：シシシシシー（なぜか音高は変わらない）          T：<u>（何も言わずに5と手で示す）けど、穴がええようにふさがとらんかったな。【④-3】</u>          C19：シシララソ          T：<u>（何も言わずにゼロを示した後）やさしい息はすぐよかったけどなあ【④-4】</u>          T：はい次行きます。（最後の方の列に対して）まだ、待っといてよ。置いといていいよ。          （略）</p>	<p>【④-2：課題の明確化】息が強すぎて裏返っているが、タンギングはできているとする評価</p> <p>【④-3：課題の明確化】タンギングについては評価し、音質の問題点（穴の押さえ方）について後から示す</p> <p>【④-4：課題の明確化】タンギングはできていなかったので評価はゼロとなったが、息の入れ方については評価している</p>
--	---

### （3）考察

表2及び表3の分析結果から、この教師の指導及び場面による「ことば」の用い方には、以下の4つの特徴が挙げられる。

#### ① 「タンギング」についての多角的アプローチ

表2に示した①-1、①-2、①-3は、今回の授業の学習内容の中心である「タンギング」と「息の入れ方」について、教師が指導した場面である。①-1では、「タンギング」と「息の入れ方」をどのようにすべきかについて言葉で説明するのではなく、教師自身がリコーダーを吹いて音による模範の提示を行っている。教師のリコーダーの音色からも、タンギングをして短く区切ってやさしい息で演奏するよう示していることが読み取れる。また、①-2では、「やさしく吹くってこと」とあるように、言葉によって息の入れ方を指導している。ただ「弱く」という音量に視点を置いた言葉を用いるのではなく、「息の入れ方」そのものを児童が想像しやすいように「やさしく吹く」という言葉を用いている点も特徴である。さらに①-3では、やわらかい音と荒っぽい音を実際に出して比較させながら、適切なタンギングについて言葉と音の両方を

用いて指導している。このように、「タンギング」と「息の入れ方」について、音による提示→言葉による説明→言葉と音を用いた比較による説明といったように、教師は音と言葉を織り交ぜながら、その都度適切な方法を用いて多角的にアプローチしていることが読み取れる。

#### ② 個別児童の理解と全体への課題の共有（間接的指導）

この授業では、教師がクラス全体を指導しながらも、個別の児童の状況を把握しその都度個別指導する場面が多く見られた。表2の②-1は、リコーダーを正しく構えることができていない児童を見つけるなり、正しい持ち方を指導している場面である。その際、実際に児童のリコーダーを持ちながら適切な構え方を指示するが、周りの児童らもそれを見て自分ごととして構え方を見直している。②-2では姿勢（足のつけ方）ができていない児童に対して、「あっ」とびっくりしてクラス全体に聞こえるような大きな声で注意を促す。ここでも他の児童らも足の付け方を再度意識している様子が見られた。表3の②-3では、個別指導を繰り返している間に、多くの児童においてタンギングが定着していない状況把握から、再度タンギングのコツについて全体へ向けて指導している。このように、全体を見聞きしながら個別の状況を把握・指導し、さらに個別の課題を全体へ共有しながら、言葉を向ける対象や範囲を巧みに操り循環させる指導のワザが多く見られた。

#### ③ 身体性を喚起する提示や指導言

この教師は、授業全体を通して、教師自ら多様に身体を使っている様子が見えがえた。表2の③-1、③-2及び表3の③-5に示した以外にも、リコーダーの組み立て、構え方、吹き方、運指の押さえ方等あらゆる面で、言葉以上に自身の身体によって指導内容を提示していることが読み取れた。また、比喩的な表現も多く見られ、例えば③-3では、4拍子の4拍目の休符を待たずに先に吹く児童に対して、フライングという概念を用いて説明したり、③-4では、タンギングのコツを伝えやすくするために、スイカの種を飛ばすイメージで吹くように説明したりしている。さらに、表には例示しなかったが、音が弱い（やさしく吹く）ことを伝えるために救急車の音の様子（だんだん近くなってだんだん遠ざかる音量の変化）を想像させながら、そのイメージに合わせて音を吹いてみるといった活動も行われていた。児童の連想しやすい身近なものに例えながら比喩的に説明することで、音の質感や発音時の身体性の理解を促そうとしていることが読み取れた。

#### ④ 課題の明確化

表3の④-1及び④-3は、個別指導の場面で、児童の指（穴）の押さえ方に課題があり音色自体は綺麗ではなかったが、タンギングはできていたので教師が5と評価した事例である。④-2においても、息が強すぎて音は裏返っていたが、タンギングはできているという評価をしている。一方で、④-4では、タンギングはできていなかったため評価はゼロと低かったが、「やさしい息はすごくよかったけどなあ」と発言があるように「息の入れ方」については評価している様子が見られた。これらの教師の評価の様相からは、本時の授業の目

標（課題）を明確にし、それに基づいて各児童の演奏を評価していることがわかる。児童にとっては厳しい判定も多かったが、言葉と身振りによる必要最小限の提示が、何ができていないのか、何ができればいいのかという課題の明確化に繋がっていることも読み取れた。さらに、個別の指導場面であっても、周りの児童は真剣な目で指導を受ける児童と教師のやり取りを見て聞いている。周りの児童は、そうした教師と児童の個別の営みを見て、教師の評価観を読み取り、課題を認識し学習していることが推察される。

#### （４）本授業から読み取れる教師のワザ

本授業の分析を通して、教師はリコーダーの基礎中の基礎を徹底して教えようとしている様子が見取れた。この基礎の部分ができていると、今後のリコーダー演奏を楽しむことができない、興味も持って継続して実践することができないという点で、児童の課題を見逃さない姿勢がうかがえる。特に、リコーダーの専門的知識に基づき技能的な課題を追求すると同時に、クラスの中で子どもたちがどのように学んでいくべきかという教授法に関する専門的知識も持ち合わせている。尚且つ、それらが両輪となって言葉と身体による複合的な教授行為が進められている点もこの教師のワザとして読み取ることができた。

### Ⅲ 調査２ リコーダー合奏の授業場面

#### １ 授業の概要

##### （１）対象授業

日時：2021年11月10日水曜日 10時40分～11時25分

場所：岡山県内小学校4年生 音楽室

教師：教員歴27年の熟達教師である。現在は教頭を担当しつつ、3・4年生の音楽を指導している。

##### （２）授業の構成

「せんりつの重なりを感じよう」を題材名とし、ICTを用いて自分たちがつくった旋律をもとに、リコーダーによる合奏を行う。題材の構成を表4に示す。

表4 題材の構成

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. リコーダーで《オーラリー》を演奏し「かざりのふしを重ねた音を感じ取る」活動を行った後、歌唱《パレードホッホー》および鑑賞《フェアランドール》の活動をおとして「違う旋律の重なりを感じ取る」活動を行う。</li> <li>2. ICT(Chrome Music Lab Song Maker)を用い、リズムは固定、音高をミソラドレミ(E4, G4, A4, C4, D5, E5)のなかから自分で選び、旋律を作る。</li> <li>3. 児童が作った旋律から教師が4つ選出し、旋律A, B, C, Dとする。</li> <li>4. 児童をA, B, C, Dの4グループに分け、Aグループは旋律Aのように、各グループで練習する。</li> <li>5. グループごとの旋律を全グループが同時に演奏し、合奏曲として仕上げる。</li> <li>6. ①各グループが1度各自の旋律を演奏→②A, Bグループが同時に演奏し旋律を重ねる→③C, Dグループが同時に演奏し旋律を重ねる→④A, B, C, Dグループが同時に演奏し旋律を重ねる。</li> </ol> |
|--|



対象の授業は、「音楽で思いをとどけよう」をめあてとし、翌週の学習発表会に向けて、まずグループ活動を行い、各自担当する旋律を練習後、全体で各グループの旋律を演奏し合奏に仕上げていく段階であった。

## 2 授業の分析

### (1) 分析の方法

授業の録音及び録画データの記録をもとにトランスクリプトを作成し、教師の指導言に特徴のある部分を抽出した。Tは教師，Cは児童を表している。

### (2) 分析

グループ活動及び全体合奏における指導言の中から、「テクニック向上をめざす指導言」「合奏で心を合わせるための指導言」の2つの場面を取り上げて分析した。

#### 【テクニック向上に結びつく指導言】

B及びDグループは、旋律に低音E4および高音のE5が含まれており、教師はE4，E5の音の出し方に焦点をあてて指導を行っていた。

表5 Dグループの活動場面

難しいね，Dは。（下の）ミが，難しいんだけどちょっとやさしめに吹いてみて。難しいんよ。 （教師による模範演奏） ミが，一瞬だけちょっとホーって感じで。 上があってるよ，リズムもあってる，とても上手。120点めざして頑張って。それちょっと練習して。ここ3人しかいないから，2人ずつ弾いて聴いてあげて。
--

表6 Bグループの活動場面

Bさんね。いいじゃん。上手上手。このグループもDさんと一緒に，最初のミが大事よね。思い切って「ミー，ミー」 （2回模範演奏） あんまり強すぎたらいけないけど，思い切って「ミー」って吹くことと，下の「ミー」もやさしくホーって一瞬だけ吹くと，もっと音が出る。 でも上手にできてるよ。2人組で3人聴いてあげるとか，3人で2人聴いてあげるとか交代してやってみて。いいよ上手。
--

表5及び表6に示した教師の言葉から、演奏者の演奏の中に、E4・E5の音の出し方に弱点を見だし、その弱点を克服するために、次のように複合的な手立てで指導を行っていることが読み取れる。

- ① 音の出し方について「やさしめに吹いてみて」と音色のイメージを想起する言葉を用いて説明する。
- ② 実際に範奏を行い、音のイメージを実際に示す。
- ③ 「ホー」という感覚的に理解しやすい言葉を用いて息の入れ方を指示する。
- ④ できている部分を評価し、自己肯定感を高めたうえで、弱点の部分を克服する意欲を高める。
- ⑤ グループの中で聴き合うことにより、音の出し方の実際を客観的に把握す

る方法を指示する。

以上のように、様々な種類の説明を用い、児童が E4・E5 の音の出し方を具体的に心に描き、それを表現へと繋げることができるよう支援を試みていることがわかる。

**【合奏で心を合わせるための指導言】**

ある程度グループでの演奏が形になったうえで、すべての旋律を重ねて合奏する場面において、次のような言葉を用いて指導を行っていた。

表 7 全体合奏の場面

T : いま皆さん4つのグループが4つの旋律を合わせて演奏する時って、どんなこと考えてる？何も思っていない？無の状態？
C : 無。・・・無じゃない。（児童により様々な回答）
T : 無，間違えないようにしようと思ってる？
C : うん，うんうん
T : 間違えてしまう人は，間違えないようにと思ってほしいけど，間違っていない人は，他のチームの人とうまく合わせよう，きれいに旋律重ねようって思って。気持ちをレベルアップしてください。合わせよう，重なり合わせようと思うだけでずいぶん変わっていきます。
(全体合奏の部分を再度演奏)
T : どうだった？気を付けようと思った？
C : うんうん
T : いまな，最後でよかったのは，最初の1番はじめの音がとってもそろって上手でした。合わせよう，とか最初の音をしっかり出そうと思ってるのが伝わってきたので，いいと思います。

表7に示した教師の指導言からは、次のような特徴を見いだすことができる。

- ① 各児童の演奏に対する意識の現状への認識を促す言葉がけをする。
- ② 各自の現状に合わせてつつ、他グループの旋律に耳を傾ける意識づけにつながる言葉がけを行う。その際「レベルアップ」として、段階が向上するという意味づけを同時に行うことにより、向上意欲を促進している。
- ③ グループ演奏を全体合奏としてまとめていく過程で、目指す演奏への意識づけを行ったうえで再度演奏することにより、4つの旋律の重なり合いという題材の目的を意識した演奏を試行する機会を設定している。
- ④ 「他のグループの旋律を聴きながら演奏する」という新たな目標を意識して演奏した結果について、肯定的な評価を行うことにより、さらなる音の重なりを感受した合奏に向かう意欲を高める工夫が為されている。

以上のようにこの場面では、グループ活動を全体合奏としての演奏表現としてまとめあげるうえで、「互いを聴きあう」という各自のめざすべき共通項をみつけ、そこに向けて自分の演奏を調整するという新たな課題設定を念頭においた言葉がけを行っているといえる。

**IV 調査3 《グリーンスリーブス》リコーダー個人演奏の場面**

**1 調査の概要**

大学生による楽曲《グリーンスリーブス》（繰り返しなし，約1分）のソブ

ラノリコーダーの演奏動画 64 名分を 4 つのカテゴリー（表 8）に分類し、各カテゴリーの動画の中から 3 名分ずつ、合計 12 名分の動画を抽出し、刺激として設定した。その刺激動画を評価者 20 名に個別に視聴させた。評価者 20 名の内訳は、音楽指導の熟達者として 10 名の大学教員（専門分野：声楽・ピアノ・管楽器・弦楽器・和楽器等）、2 名の小学校教師、8 名の大学生である。

評価者には 1 人ずつスクリーンに刺激動画を映し、「指導するつもりで見てください」と教示した上で、動画視聴後に指導助言を求めた。なお、調査の際、評価者に表 8 のカテゴリーは伝えていない。

表 8 刺激動画のカテゴリー

1	技術も表現も未熟
2	技術は未熟だが、表現は未熟ではない
3	技術は未熟ではないが、表現は未熟
4	技術・表現ともに未熟ではない

## 2 指導助言の分析

### (1) 分析の方法

評価者 20 名が刺激動画を視聴後に語った指導助言については、KH Coder 3<sup>1)</sup>を用いてテキストマイニングを行った。なお、サンプル数は 240 件、文の数は 626 件、分析対象の抽出語の総数は 5,963 個、異なる語の数は 913 個であった。

### (2) 指導助言に見られる頻出語

頻出キーワードのうち、出現回数が 10 回以上のものを表 9 に示した。

表 9 頻出キーワード（出現回数 10 回以上）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
思う	280	使い方	29	呼吸	17	合う	12
音	212	リコーダー	28	きれい	16	ほか	11
良い	174	気	28	シャープ	16	ソ	11
息	117	最後	28	意識	16	違う	11
指	101	タンギング	27	穴	16	音程	11
演奏	87	全体	27	指導	16	出せる	11
吹く	85	運	23	体	16	足りる	11
フレーズ	64	歌う	23	使う	15	途中	11
もう少し	58	テンポ	22	人	15	部分	11
ブレス	57	楽譜	22	切れる	15	揺れる	11
練習	57	押さえる	21	長い	15	スピード	10
感じ	56	見る	21	強い	14	リズム	10
曲	55	吸う	20	出す	14	間違う	10
吹ける	47	伸ばす	20	表現	14	繋がる	10
音楽	46	入る	20	位置	13	見える	10
出る	45	自分	19	正確	13	終わる	10
感じる	44	少し	19	動き	13	上	10
高い	39	イメージ	18	タイミング	12	入れる	10
上手	39	高音	18	ファ	12	風	10
持つ	30	一番	17	考える	12		

表9の出現回数10回以上の語の関連性を共起ネットワーク図で示したものが、図1である。なお、線の太さは関連性の強さを表している。

表9ならびに図1から、評価者にとってリコーダー演奏に対する指導において、「息」がフレーズを表現するために重要な視点であること、そしてそれは「良い演奏」と関連していることがうかがえる。リコーダー演奏では、息をリコーダーに吹き込むことによって音を発生させることから、息の操作によって表現が左右されることは周知のことといえるが、それゆえに息の使い方が演奏に課題を生じさせる要因と捉えられているといえるだろう。このことは、図1に示した評価者の指導助言の共起ネットワーク図からも裏付けられる。

図1の共起ネットワーク図では、表9の頻出語リストに示された上位の語がそれぞれ関連して用いられていることが明らかである。また、「演奏」「音楽」「呼吸」という3語が繋がっていることから、音楽的な演奏に呼吸が関わっていることを示す発言が多くあること、「ブレス」の「位置」,「楽譜」の「リズム」,「高音」の「指導」,「ソ」の「シャープ」が「繋がる」ように演奏することなどを課題として言及している様子がうかがえよう。

次に図2として、評価者の属性(大学教員, 小学校教員, 大学生)別の指導助言で用いられた語(出現回数10回以上)同士の関連性を共起ネットワーク図で示す。図2から、属性によって使用している語に差異のあることがうかがえる。特に、大学教員と大学生の発言には、「思う」「音」「良い」に強い関連性が共通して見られ、「息」「フレーズ」「演奏」「吹く」といった言葉が共起性をもって使用されていることがわかる。一方、小学校教員から広がる語では、「イメージ」をはじめとして「タンギング」や「指」「強い」「押さえる」といった語が示されており、演奏を改善するためのより具体的な、技術的な手掛かりについて言及している傾向が見て取れる。ここから専門教育に携わる大学教員は、「フレーズ」を意識して「息」をコントロールすること、またその「息」の使い方に「ブレス」が関係していること、それを実現させるために「もう少し」「練習」が必要だといった指導助言を行っている。つまり、「良い演奏」には「フレーズ」が関わっており、それを実現するために必要な「息」について発言しているのと同時に、「練習」という鍛錬の必要性を示しているものと考えられる。

図3は、刺激動画のカテゴリー別に見た指導助言の共起ネットワーク図である。この図から、いずれのカテゴリーの刺激動画に対しても、評価者たちは「思う」「音」「良い」「息」「演奏」「吹く」といった語を指導助言に多く使っており、それぞれの語には関連性のあることがわかる。またカテゴリー2と4、つまり「技術は未熟だが、表現は未熟ではない」と「技術・表現ともに未熟ではない」という表現力のある刺激に共通する語として「上手」があり、「感じ」や「音楽」「曲」といった語と共起性が見られることは興味深い。

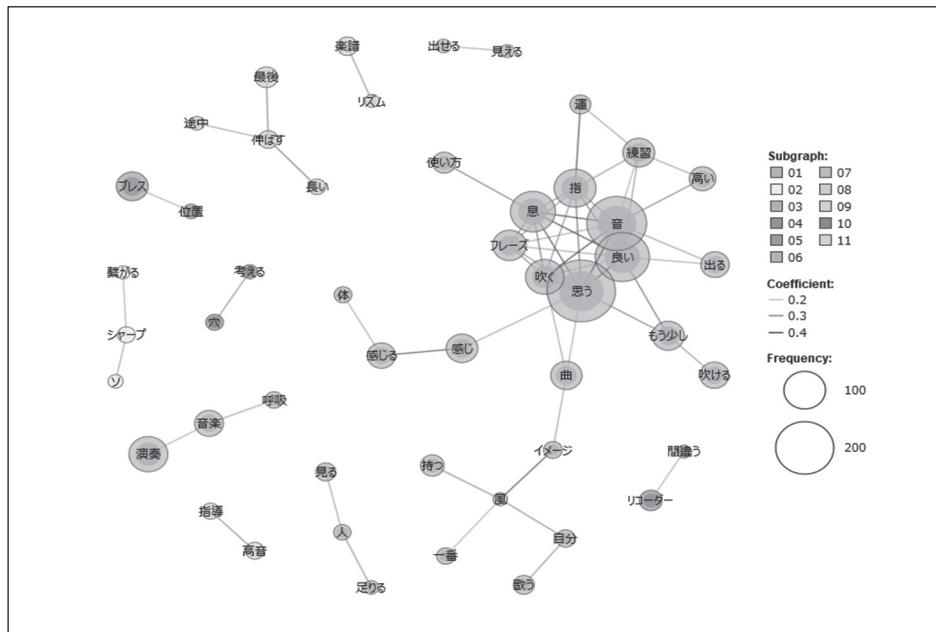


図1 指導助言の共起ネットワーク図

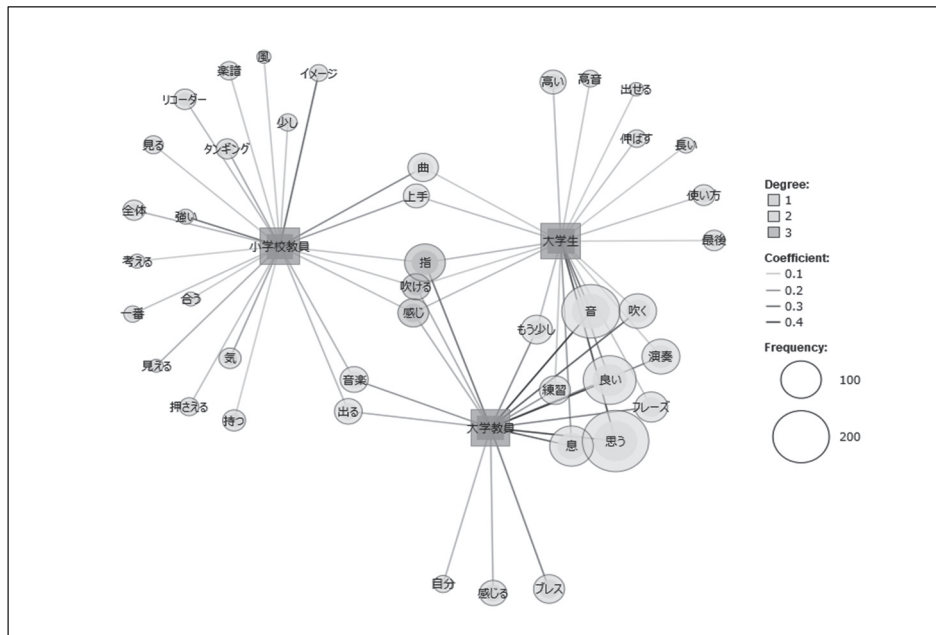


図2 被験者の属性別指導助言の共起ネットワーク図

また、「技術は未熟ではないが、表現は未熟」（カテゴリー3）では「フレーズ」や「ブレス」といった語に関連性が見られる一方で、「技術・表現ともに未熟ではない」（カテゴリー4）にもカテゴリー3ほど強い共起性ではないものの同様の様相が見られる。つまり、基本的な演奏技術に課題が見られない刺激については、「フレーズ」と「ブレス」という語を関連させながら指導助言を行っているといえる。

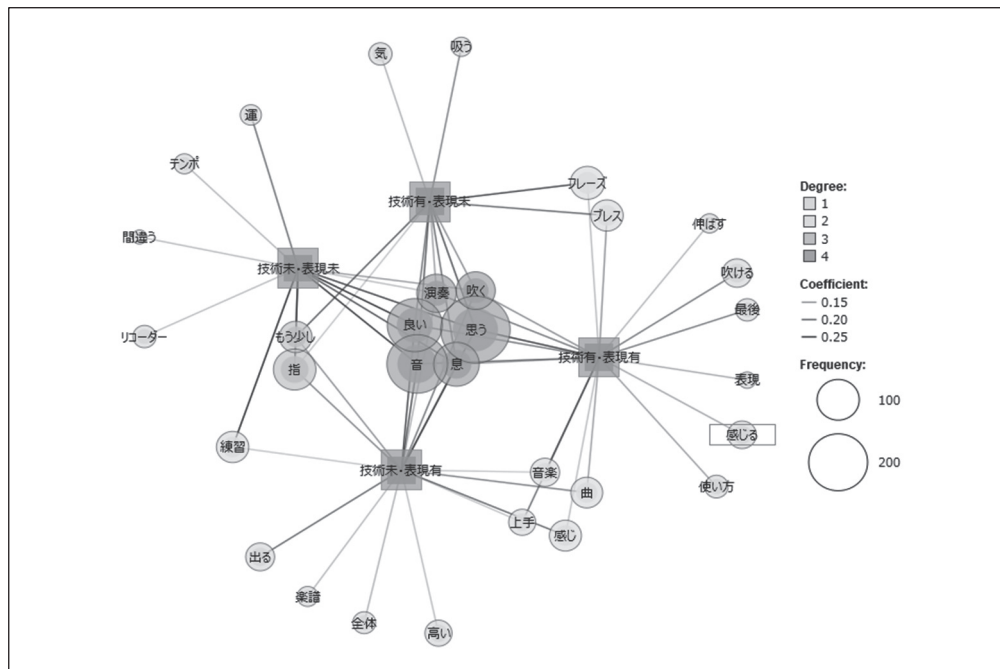


図3 刺激カテゴリー別指導助言の共起ネットワーク図

## V 調査結果と今後の課題

以上、3つの調査を通して、ソプラノリコーダーのさまざまな指導場面で発せられた教師の「ことば」に焦点をあて、文脈と共に、一つの「ことば」が示している意味を考察してみた。

調査1では、導入場面でのタンギングに関して、絶妙なタイミングで適切な「ことば」が交わされていることが明確に示された。タンギングは、リコーダーを演奏する際の基礎技術の一つであり、息を吐き続けながら舌の動きで空気の流れを操作するテクニックであるが、この習得に苦労する子どもも多い。しかし、「足の裏ピタッ」「種」「やさしい息」といった用語によって、姿勢、リコーダーの構え方、指の押さえ方、吹き込む息の量、舌の使い方、息の吸い方、息の出し方の調整など、タンギングに関連する複数の要素の切り分けに成功していることがわかる。その結果、子どもたち一人ひとりがどの要素に集中すれば良いかを理解し、自らの課題として積極的に活動している様子が読み取れた。調査2では、合奏場面での音の合わせ方について、わかりやすい「ことば」を用いてきめ細かな指導がなされていることが示された。友達の音を聴いたり、クラス全体で一つの音色をつくりあげたりしていくというのは、合奏の醍醐味であると同時に非常に難しい作業である。だからこそ「ちょっとホーって感じ」「合わせようと思うだけで」「レベルアップ」など、子どもがイメージしやすい語句を使って指示をし、表現のさらなる工夫へと指導を深めていく様子が読み取れた。調査3では、個人演奏を評価する場面で用いられた「ことば」から、実際の指導で重視している内容や理想とする演奏が浮き彫りになった。特に小学校教員の「イメージ」「タンギング」「指」「押さえる」は、調

査1や調査2でも認められた語句であり、リコーダー指導の際に一貫して用いられる用語だと結論づけられよう。一方で、「息」「ブレス」「フレーズ」「良い」「音」「練習」など、大学教員や大学生にのみ見られた用語も抽出された。この差異に関しては、一過性なのか偶然性なのかを含め、評価者を増やした継続調査によって追求するつもりである。

私たち教師が教育現場で用いる「ことば」の中には、学習者へ正しく伝わる意味もあれば、伝わらない意味もある。「ことば」と共に身振りや合図、表情、ジェスチャーといった「ふるまい」を伴うことで、その意味が正しく伝わることもあれば、伝わらないこともある。しかし同じ空間を共有し、学習者に寄り添い、思いや表現を汲み取って共に前進しようとする時、教師と学習者の間で交わされる「ことば」の意味は、両者によって直観的に理解されるはずである。教育現場の深い学びや主体的な学びの中で、創造され形成される「ことば」の真の意味とは何なのか。教師から学習者へと伝えられる「コト」を可視化し「ことば」として再構築しながら、達人教師の「ことばのワザ」に迫り続けたいと思う。

#### 参考・引用文献

- 早川倫子・小川容子・古山典子・井本美穂（2021）「音楽科授業における達人教師のワザ—効果的な説明にみる動的な特徴—」『岡山大学大学院教育学研究科集録』第176号，69-77頁。
- 樋口耕一（2020）『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して— 第2版』ナカニシヤ出版，246頁。
- Millican, J. S. (2009). Band and orchestra teachers' ranking of general pedagogical knowledge and skill. *Journal of Music Teacher Education*, 19(1), 68-79.
- Nilsson, P. (2008). Teaching for understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in preservice education. *International Journal of Science Education*, 30 (10), 1281-1299.
- 小川容子・村上康子（2020）「小学校音楽の器楽授業の構造—専門性に着目した評価尺度の作成—」『岡山大学大学院教育学研究科集録』第175号，39-46頁。
- Ogawa, Y. & Senda, M. (2021). Professional music teachers' knowledge and beliefs: Re-forming pedagogical content knowledge. *Proceedings of the 13<sup>th</sup> Asia-Pacific Symposium for Music Education Research*, 211-218.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

瀧川淳 (2019) 「音楽教育における省察的実践者の「省察」概念についての研究 (1)」『熊本大学教育学部紀要』第 68 号, 153-161 頁.

Wacker, A.T. (2016). Effects of differing content knowledge types on perceptions of novices' rehearsal effectiveness: An exploratory study. *Missouri Journal of Research in Music Education*, 2016(53), 34-52.

註

1) 本稿で使用した KH Coder 3 は, 樋口耕一が開発したテキストマイニング用フリーソフトウェアである。https://kncoder.net/ (最終閲覧 2021 年 12 月 27 日)

---

Experts' Instruction in Music Class

The Meaning of "Words" in Each Instruction Scene

OGAWA Yoko\*1, HAYAKAWA Rinko\*1, KOYAMA Noriko\*2, IMOTO Miho\*3

This paper addresses the "words" of music experts in elementary school. The three phase of instruction using soprano recorders: introduction, ensemble and solo-performance evaluation are investigated, transcribed and analyzed under the discourse analysis. In the introduction, experts direct the students about tonguing in time with effective words, as well as how to keep their posture, how to grip their recorder, how to use their tongue, how to breath and how to exhale (Phase 1). In the ensemble, some words which help the students to imagine the music world easily are used, when they listen to the others' sounds or create their own music (Phase 2). Although there are differences in the attributes of the evaluators, results of the solo-performance evaluation indicate that practically the same words are used by the elementary school experts (Phase 3).

Keywords: expert, words, instrument teaching, discourse analysis, soprano recorder

\*1 Graduate School of Education, Okayama University

\*2 Fukuyama City University

\*3 Okayama University of Science

---



【原 著】

1 年次保育実習前後における実習生の子どもイメージ,  
保育実践力の変容の検討  
—実習前の保育者効力感に着目して—

三島 知剛 山田 洋平

Research on the Effects of Nursery Teacher Training for Freshman on Practice Teachers' Changes  
in the Image of Children and Practical Childcare Skills Subtitle:  
Their Pre-School-Teacher Efficacy Before Practice Teaching

MISHIMA Tomotaka, YAMADA Yohei

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

# 1年次保育実習前後における実習生の子どもイメージ, 保育実践力の変容の検討

—実習前の保育者効力感に着目して—

三島 知剛※1 山田 洋平※2

本研究の目的は、1年次における保育実習前後の実習生の子どもイメージ並びに保育実践力の変容について、実習前の保育者効力感に着目しつつ検討することであった。そのため保育実習に参加した実習生を対象に調査を行い最終的に36名を分析対象とした。主な結果として、(1)子どもイメージについて、実習前の保育者効力感が低かった実習生は実習後に「自己中心性・二面性」「創造性」「悲観的・不信」の3因子の得点が実習後に高くなること、(2)保育実践力について、3因子とも実習前の保育者効力感の高低に関わらず実習後に得点が高くなることなどが示された。

キーワード：1年次保育実習，実習生，子どもイメージ，保育実践力，保育者効力感

※1 岡山大学教師教育開発センター

※2 島根県立大学

## I 問題と目的

本研究の目的は1年次における保育実習前後の実習生の子どもイメージ、保育実践力の変容について、実習生の事前の保育者効力感に着目しつつ検討することであった。

幼児教育の重要性については自明のことと言えるが、幼稚園教諭や保育士など幼児教育に携わる人への高い専門性や力量が求められる中、それらを育てる養成段階の重要性が増していると考えられる。幼児教育の担い手として求められる職務内容や力量は多岐にわたると考えられるが、保育実践を行っていく上で重要になってくるものの一つとして保育者効力感が挙げられる。保育者効力感とは三木・桜井(1998)によれば「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念」と定義されているものであり、いわば教師効力感の保育者版とも言えるものである。保育者効力感の影響についてはこれまで知見が見出されており、例えば、保育者を対象にした調査において「人間関係」保育者効力感には保育者の同一性の感覚との間に正の関連性があることその他に実際の保育実践に正の影響を及ぼすこと(西山, 2008)、保育士を対象にした研究において保育者効力感が保護者

支援力に影響を及ぼしていること（片山・高橋，2021），などが見られる。

また，学生を対象にした研究も多く見られ，実習の進行に伴い保育者効力感は向上する（田爪，2018）などのように実習により保育者効力感に変容することが見出されている。また，三木（2015）は多数の保育専攻短大生の保育者効力感を実習の直前直後と入学直後及び卒業直前の8時期において測定し，縦断的に検討した結果，保育職就業への夢を含んだ夢見る効力感から始まり，実習や机上の学習等，様々な経験を積み重ねることにより保育者効力感が変化していくことを明らかにしている。本研究では，教育実習前の保育者効力感に着目した。浜崎・加藤・寺菌・荒木・岡本（2008）により，実習前の保育者効力感の実習中の保育スキルや実習態度に影響を与えることが示されている。このように実習前の保育者効力感が実習の成果や学びに影響を与える可能性が考えられる。また，保育者効力感と保育経験年数の関連が見られている（今福・西田，2021；片山・高橋，2021）ことから，保育経験年数を重ねていくことで保育者効力感も高くなることが考えられる。保育士としてのキャリアをスタートさせた後は，経験年数によってある程度保育者効力感を高めていける可能性も考えられるが，キャリアをスタートさせる前の養成段階，また4年ないし短大であれば2年という比較的短い期間において保育者効力感が低いことによって自信を喪失し，教職について経験を積むということなく，教職を断念するということがあるかもしれない。学生の保育者効力感に注目し，特に保育者効力感の低い学生に着目しておくことが重要と考えられる。とりわけ，1年次の保育実習の前に低かった学生や反対に高かった学生が実習を通していかに学びや変容が見られるのか，見られないのかということを検討しておくことは重要と考えられる。

また，教育実習における実習の効果や実習生の学びを検討するにあたって本研究では子どもイメージと保育実践力に着目することとした。イメージは，教師や教員志望学生の実践的知識において彼らの実践を方向づけ，彼らが実践場面を解釈する中核的な役割を果たす（深見，2006）とされていることから，実習生のイメージに着目することは重要と考えられる。イメージの対象には保育者や保育など様々なことが想定されるが，本研究は子どもに対するイメージに着目した。教育実習前後における実習生の子どもイメージの変容については三島（2007）や三島・石川・森（2013）などで知見が蓄積されている。これらは1年次の保育実習を対象としたものではないが，本研究と同じく1年次保育実習を対象とした三島・山田（2021）では，子どもイメージの「批判性」の得点が実習後に高まることが指摘されている。

一方，保育実践力に着目することも重要と考えられる。田村・木村・谷村（2021）は，保育実習の効果に関する研究を挙げつつ，これまでの保育実習の効果に関する研究では主として自己意識，保育や保育職に対するイメージや，保育実践に対する自信を反映する保育者効力感といった内的な要因に焦点が当てられてきたといえると述べている。そして，保育実習で身につく保育実践力を具体的な保育的行為の水準で捉える検討の必要性について指摘している。その上で，

田村ほか（2021）は、3週間の保育実習を行う実習生を対象に実習前後の保育実践力の変容を調査し、保育実践力の向上を明らかにした。また、上山・杉村（2015）は、保育者の実践力の量的な測定の必要性について指摘し、私立保育園保育士対象の研修後に質問紙調査を実施し、「生活環境の理解力」など計3因子構造であることなどを明らかにしている。

以上のことより、本研究では1年次保育実習における実習生の子どもイメージ、保育実践力の変容に着目すると共に、それらが実習前の保育者効力感により違いがあるのかどうかということを検討することとした。

## II 方法

### 1 調査時期・協力者

A県内公立大学において2020年度の1年次保育実習を受講した学生を対象に実習前（2021年2月）と実習後（3月）に調査を行った。このうち、実習前後で2回とも回答が得られた36名を分析対象とした。

本実習は、2021年2月から3月に行う10日間の保育所実習である。実習は0歳から6歳まで保育所保育指針が示す8つの年齢区分の保育に参加できるように計画され、実習生は参与観察を行いながら、保育に必要な知識・技能を体験的に学ぶ。本実習の中で、部分保育など指導案の作成を伴う保育活動は行われていない。学生にとっては初めての実習である。

なお、倫理的配慮として、調査協力依頼時に、研究の目的、調査協力は任意であり協力しないことで授業評価などの不利益を被ることは一切ないこと、調査結果は個人が特定されないように処理すること、調査で知り得た情報は研究以外では使用しないこと、調査への回答をもって調査協力への同意が確認されることを調査協力者に伝えた。

### 2 調査内容

#### （1）子どもイメージに関する項目

三島（2009）において用いられている項目を用いた。「子どもは～のようである」という文章からなり、～の比喻項目にどの程度そう思うかを問う尺度で、全36項目からなる。先行研究によって、明るく汚れのない無垢なイメージ（項目例：天使）である「純粋性」、不正に敏感であるというイメージ（項目例：裁判官）である「批判性」、伸びていくなどこれから成長していくイメージ（項目例：つくし）である「成長性」、自己中心的であり複数の側面をもつというイメージ（項目例：一匹狼）である「自己中心性・二面性」、創造力をもっているというイメージ（項目例：発明家）である「創造性」、かわいらしい、愛らしいというイメージ（項目例：ネコ）である「愛らしさ」、考えていることが分からないといったイメージ（項目例：宇宙人）である「悲観的・不信」、繊細で変化しやすいというイメージ（項目例：ガラス）である「繊細さ」、の全8因子であることが見出されている。本研究においても先行研究の尺度をそのまま用いることとした。なお、回答は全て「1. 全くそう思わない」～「5. 非常にそう思う」

の5件法で求めた。

#### (2) 保育実践力に関する項目

上山・杉村(2015)において得られている結果からいくつか項目を厳選して用いた。具体的には、上山・杉村(2015)において「生活環境の理解力」「子ども理解力に基づく関わり力」「環境構成力」の3因子構造であることが見出されているため、本研究でもそれにならうこととした。なお、回答者の負担軽減のため項目数を減らし先行研究で得られた因子分析の結果から「生活環境の理解力」(項目例:家庭や社会における生活環境との関係をも視野に入れることができる)、「子ども理解力に基づく関わり力」(項目例:園児が主体的に取り組んでいるかを見極め、その姿を励ますことができる)、「環境構成力」(項目例:園児の活動に応じて環境を再構成することができる)各因子5項目ずつの計15項目とした。また、回答のしやすさを考慮して、項目の文末表現を「～できる」に統一して用いた。なお、回答は全て「1. 全くそう思わない」～「5. 非常にそう思う」の5件法で求めた。

#### (3) 保育者効力感に関する項目

三木・桜井(1998)による保育者効力感尺度全10項目を用いた(項目例:私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う)。なお、項目の表記について、ひらがな表記や算用数字で表記されていたものを本研究では漢字表記に修正して用いた。なお、回答は全て「1. 全くそう思わない」～「5. 非常にそう思う」の5件法で求めた。

#### (4) 自由記述

実習生の学びや課題を補足的に検討するために実習後の調査において、保育実習を通して学んだこと成長したこと、課題や改善点について、の2つのことについて自由記述形式で回答を求めた。

### Ⅲ 結果

ここでは、まず実習前の保育者効力感の高低別にみた実習前後の保育者効力感の変容を検討する。近藤・内藤(2013)により、1年次の教育実習並びに保育実習をはさんだ3回の調査により保育専攻短大生の保育者効力感の変化が検討されている。その中で、入学直後の保育者効力感の高低で群を分け、その後の変化を検討している。しかし、調査時期の主効果が有意であることや調査時期と群の交互作用が有意であったことは示されているが、交互作用後の単純主効果の検定については記載が見られなかったため、事前の保育者効力感の高低と実習後の保育者効力感の変化との関係についての詳細については検討の余地があると考えられるため、本研究の主目的ではないが検討を行うこととした。次に、実習前の保育者効力感の高低別にみた子どもイメージ並びに保育実践力の変容について検討する。最後に、自由記述について検討する。

## 1 保育者効力感の事前の高低別にみた実習前後の保育者効力感の変容

実習前後の保育者効力感の変容について検討する。その際、実習前の保育者効力感の平均値を算出し、平均値より得点が高いか低いかで高群低群に実習生を分類した。その結果、高群 20 名、低群 16 名に分類された。次に、保育者効力感の得点についてそれぞれ、群×時期の 2 要因分散分析を行った結果(表 1)、有意な交互作用が見られた ( $p < .01$ )。そのため、単純主効果の検定を行ったところ、低群の実習生において実習前より実習後の得点が高いことが示唆された。また、実習前と実習後において低群より高群の得点が高いことが示された。

表1 保育者効力感(実習前)高低群ごとの実習前後における保育者効力感の平均値と標準偏差、及び2要因分散分析結果

実習前		実習後		F値		
低群	高群	低群	高群	群	時期	交互作用
2.38 (0.27)	3.27 (0.34)	2.98 (0.39)	3.35 (0.53)	31.89**	16.65**	9.68** 前&後：低<高、低：前<後

括弧内は標準偏差                      † $p < .10$  \* $p < .05$  \*\* $p < .01$

## 2 保育者効力感の高低別に見た子どもイメージ、保育実践力の変容

ここでは、実習前の保育者効力感の高低と子どもイメージ、保育実践力の変容の関連について検討する。そのため、子どもイメージ、保育実践力に関する各因子の得点についてそれぞれ、群×時期の 2 要因分散分析を行った。以下にそれぞれ結果を記述する。

まず、子どもイメージの結果について記述する。分散分析の結果(表 2)、「自己中心性・二面性」「創造性」「悲観的・不信」の 3 因子において有意な交互作用が見られた ( $p < .05$ )。そのため、単純主効果の検定を行った結果、低群の実習生において実習前より実習後の得点が高いもしくはその傾向があることが示唆された。また、「自己中心性・二面性」「創造性」において、実習前において低群より高群の実習生の方が得点が高いという傾向が見られた ( $p < .10$ )。また、「純粋性」「批判性」「成長性」においては、交互作用は見られなかったが、時期の主効果が有意または有意傾向であった。得点を見るといずれも実習前より実習後の得点が高かった。なお、「自己中心性・二面性」については、先述の交互作用が有意であったことに加え時期の主効果も有意であった。

次に保育実践力の結果について記述する。分散分析の結果(表 3)、「子ども理解に基づく関わり方」において有意な交互作用の傾向が見られた ( $p < .10$ )。そこで単純主効果の検定を行った結果、実習後の結果については有意傾向であるが、実習前後共に低群より高群の実習生の方が得点が高いことが示唆された。また、低群高群共に実習前より実習後の得点が高いことが示唆された。また、「生活環境の理解力」「環境構成力」共に群及び時期の主効果が有意 ( $p < .01$ ) であり、実習前より実習後の方が全体的に得点が高く、全体的に高群の方が低群より得点が高いという結果であった。

表2 保育者効力感(実習前)高低群ごとの実習前後における子どもイメージの各因子の平均値と標準偏差, 及び2要因分散分析結果

	実習前		実習後		F値		
	低群	高群	低群	高群	群	時期	交互作用
純粋性	3.76 (0.53)	3.80 (0.77)	3.98 (0.58)	3.92 (0.84)	0.00	3.03†	0.28
批判性	2.16 (0.92)	2.40 (0.78)	2.84 (0.94)	2.86 (0.99)	0.24	11.85**	0.45
成長性	2.77 (0.80)	3.00 (0.76)	3.00 (0.81)	3.21 (0.98)	0.65	4.27*	0.01
自己中心性・二面性	1.48 (0.54)	1.93 (0.89)	2.09 (0.67)	1.93 (0.66)	0.44	9.00**	9.00** 低:前<後, 【前:低<高】
創造性	3.48 (0.82)	3.96 (0.75)	3.89 (0.75)	3.79 (0.85)	0.64	0.67	4.23* 低:前<後, 【前:低<高】
愛らしさ	2.44 (1.16)	2.67 (0.99)	2.67 (0.84)	2.60 (1.19)	0.05	0.56	1.85
悲観的・不信	2.53 (1.03)	2.58 (0.87)	2.83 (0.81)	2.38 (0.97)	0.47	0.18	4.74* 【低:前<後】
繊細さ	3.00 (1.00)	3.06 (0.95)	3.02 (0.92)	2.94 (1.02)	0.00	0.20	0.33

括弧内は標準偏差 † $p<.10$  \* $p<.05$  \*\* $p<.01$  □は有意傾向

表3 保育者効力感(実習前)高低群ごとの実習前後における保育実践力の各因子の平均値と標準偏差, 及び2要因分散分析結果

	実習前		実習後		F値		
	低群	高群	低群	高群	群	時期	交互作用
生活環境の理解力	2.78 (0.59)	3.22 (0.39)	3.06 (0.48)	3.44 (0.49)	8.08**	8.55**	0.70
子ども理解に基づく関わり方	2.86 (0.56)	3.50 (0.39)	3.55 (0.49)	3.86 (0.48)	12.51**	29.91**	2.92† 前:低<高, 【後:低<高】, 低:前<後, 高:前<後
環境構成功力	2.60 (0.54)	3.20 (0.51)	3.13 (0.56)	3.54 (0.61)	9.27**	20.49**	0.34

括弧内は標準偏差 † $p<.10$  \* $p<.05$  \*\* $p<.01$  □は有意傾向

### 3 自由記述の分析

最後に、実習前の保育者効力感の群ごとの自由記述の回答傾向について検討する。まず、保育実習を通して①学んだこと成長したこと（以下、学びとする）と②課題や改善点（以下、課題とする）のそれぞれで得られた回答を、意味の通じるまとまりのある文脈ごとに区切ったところ、①学びが73件、②課題が58件となった。次に、それぞれの記述内容から、「保育実践力に関する記述」（例えば、泣いている子への声掛けや喧嘩の仲裁などの具体的な実践に関する内容）、「子ども理解に関する記述」（例えば、発達段階や個性の理解などに関する内容）、「その他の記述」（上記の2つに該当しない内容）の3つに分類した。分類は、第1著者と第2著者が恣意的な解釈とならないように留意しながら、1件ずつ協議して行った。そのうち、6件（学び3件、課題3件）については、1つの記述内容から「保育実践力に関する記述」と「子ども理解に関する記述」のどちらの意味も読み取ることができたため、各分類に件数を加えた。その結

果（表4）、①学びについては、高群では保育実践力に関する記述が多くみられたのに対して、低群では、保育実践力と子ども理解に関する記述が同数程度みられた。一方、②課題については、高群・低群ともに保育実践力に関する記述が多くみられた。

表4 保育者効力感(実習前)高低群ごとの自由記述の回答数

	群	実践力	子ども理解	その他
①学び	低群	9	10	10
	高群	21	10	16
②課題	低群	17	0	7
	高群	24	2	10

#### IV 考察

以上の結果より、以下では、本研究の知見を整理し、結果について考察を行う。まず保育者効力感の変容について、次いで保育者効力感の高低別に見た子どもイメージ、保育実践力の変容について、最後に、自由記述の結果について考察を行う。

##### 1 保育者効力感の変容について

本研究により実習後に保育者効力感を高めていたのは実習前に保育者効力感が低かった実習生であることが示された。保育者効力感が実習前後で高まったことは実習前の時点で保育者効力感が低かった実習生にとって意義ある結果であると考えられる。また、実習で一定の手ごたえを得たとも考えられ、実習後の大学での学びや今後のさらなる成長を考えた時に期待がもてる結果と言えるのではないだろうか。保育者効力感が低かった実習生にとって観察を主とする1年次の保育実習の経験は保育者効力感を高めるものとして機能しているということなのであろう。一方、実習前に保育者効力感が高かった実習生と比べると実習後も依然として差が見られるという結果であった。また、得点そのものを見ると本研究では5件法を採用しているが低群の実習後の得点は3にはとどいていない。ここから実習前に保育者効力感が低かった実習生は、実習前よりは効力が高まったものの効力が高いあるいは自信を持ったとは言えないということであると考えられる。観察を主とする実習であるため高い効力感を有するまでに至るのは困難であると考えられるが、あくまで実習前よりは保育者効力が高まったということであり、上昇の余地は多分にあるということは注意しておく必要があるだろう。また、実習前に保育者効力が高かった実習生は実習前後での変容が見られなかった。得点としては実習前の時点から3を超えていたため、上昇の余地が保育者効力感が低かった実習生に比べると少ないこともあって1年次保育実習での上昇が難しかったのかもしれない。



2 保育者効力感の高低別に見た子どもイメージ、保育実践力の変容について  
まず子どもイメージについて考察する。保育者効力感の高低によって違いが見られた因子に着目すると、「自己中心性・二面性」「創造性」「悲観的・不信」の3因子に違いが見られ、いずれも低群が実習後に得点を高めるという結果であった。保育者効力感が低かった実習生の方がより子どもイメージを実習前後で変化させるということなのであろう。「自己中心性・二面性」「創造性」「悲観的・不信」はどれも子どもの一側面を表したものと考えられ、子ども理解に通じると考えられる。得点がいずれも高まっていることから、保育者効力感の低かった実習生がこの側面の子ども理解を深めたと解釈することができると考えられる。また、子どものネガティブもしくはポジティブな側面という分類で考えると、子どものネガティブな側面についても得点を高め、ポジティブな側面においても得点を高めていると考えられる。子どものネガティブポジティブ両側面の理解を深められたのは実際の子どもと一定期間関わることができる教育実習の成果であると言えるだろう。保育者効力感が低かった実習生がこのように子ども理解を深めていることは意義ある結果と考えられる。一方、「自己中心性・二面性」「創造性」については実習前において保育者効力感の低かった実習生よりも高かった実習生の方が得点が高かった。これは保育者効力感が高かった実習生は実習前の時点から、保育者効力感が低かった実習生に比べ、これらの子どもイメージをある程度有している、すなわち子どもの様々な側面についてのイメージを有していた可能性が考えられるのではないだろうか。実習前の時点で子どもイメージに差があったものが実習を通して保育者効力感が低かった実習生が保育者効力感が高かった実習生の子どもイメージ得点に追いつき、子ども理解を深めていったことが本研究の結果から窺える。対象の実習校種や実習を行っている学年が本研究とは異なるため直接の比較には注意が必要だが、実習前後の子どもイメージの変容について教員養成カリキュラムの体験的授業科目の一つであるフレンドシップ事業への参加度に注目して検討しているものに三島ほか(2013)がある。この中で、三島ほか(2013)は、「自己中心性・二面性」について、学生を3群に分けた群の中でフレンドシップに熱心に取り組む意義を感じている学生のみが実習後に得点を高めるという結果を見出している。

このように実習前の実習生の経験の違いなどによって子どもイメージの変容が異なるということは重要な知見であると考えるが、実習前の保育者効力感の高低によっても子どもイメージの変容に違いが見られるというのは興味深い結果と言えるだろう。

また、本研究と同じく1年次保育実習を対象とした三島・山田(2021)においては、進路希望に着目しつつ子どもイメージの変容について検討されているが、そこでは実習先が自己の将来の進路希望先と一致するかどうかという進路希望による子どもイメージの変容の違いは見られなかった。進路希望による違いはないものの保育者効力感の高低による違いはあるということなのであろう。

一方、有意傾向であった結果も含めると、「純粹性」「批判性」「成長性」につ

いては交互作用は見られなかったものの時期の主効果が見られている。保育者効力感の高低に関わらず全体として実習後に得点が上がるという結果であった。この結果から保育者効力感が低かった実習生のみが子どもイメージを変化させ子ども理解を深めているわけではなく、高群の実習生もまた子どもイメージを変化させ子ども理解を深めていることが示唆された。子どもが純粋であるとか、不正に敏感であるとか、これから成長していくといった側面の子どもイメージは実習を通して全体的に高まるということなのだろう。これらの側面の子どもイメージは三島ほか（2013）においても実習後に全体的に高まることを見出されているため、実習において変容が見られやすい子どもイメージの側面なのかもしれない。一方、本研究と同じく1年次保育実習を対象とした三島・山田（2021）においては実習前後で有意な変化があったのは「批判性」のみであった。三島・山田（2021）の結果を踏まえると、子どもイメージの「批判性」については、1年次保育実習によって変容する可能性がかなり高いということなのかもしれない。本研究の結果との差異については、サンプル数が多いとは言えないことや、実習での経験や事前の学生の経験や学習について必ずしも同一とは限らないことなどが原因として考えられるが、本研究からのみでは結果の違いの原因については明らかにすることが困難であると考えられる。

次に、保育実践力の結果について考察する。保育実践力については、全ての下位尺度において、実習前の保育者効力感の高低に関係なく、実習前後で保育実践力が高まることが示された。特に、「子ども理解に基づく関わり方」においては交互作用がみられ、保育者効力感が低かった実習生と高かった実習生の得点が実習前後で高くなっていった。田村ほか（2021）では、観察実習、部分保育、一日保育を含む3週間の保育実習によって保育実践力が向上したことが示されている。本研究では、10日間の観察実習においても保育実践力が向上することが示された。そのうち、子どもの生活全般に関する理解についての「生活環境の理解力」と、子どもを取り巻く環境の準備や構成についての「環境構成力」の得点が向上した点については、1年次の保育実習であることが影響したと考える。本実習は、多くの実習生にとって初めての保育実習であるため、実習を行うまで保育所という保育施設で活動する機会はほとんどなかったことが予想される。実習生が1日を通して保育所での保育活動を10日間経験することで、保育所での生活や環境、子どもの実態などの幅広い理解を深めていったと考える。ただし、本実習は部分保育などを行わない観察を中心とした実習であるため、実習生自身が教室内の環境構成を考えたり、家庭と保育所との生活環境の関係を視野に入れながら活動を実践したりする機会はなかった。この点を考慮すると、「生活環境の理解力」や「環境構成力」といった保育実践力に関する得点の向上は、真の意味での保育実践力の向上を示す変容ではなく、あくまでも保育所や子どもについての幅広い理解が深まったと捉えることが賢明であろう。

この成果は、現行の一般的な保育実習の進め方の有効性を示すものと考えられる。多くの保育士養成機関では、本研究で行った実習のような観察実習（以下、保育実習Ⅰとする）を実施したのち、部分保育などの指導案作成を行う保育実習

(以下、保育実習Ⅱとする)を行う。そのため、実習生が真の意味での保育実践力を身につけるのは、本格的に環境構成や保育活動を自分自身で立案・実行する保育実習Ⅱとなる。それに対して保育実習Ⅰでは、保育実習Ⅱで行う部分保育の指導案を立案する際に必要となる一般的な保育所の実態や環境構成の基本的な理解とともに、発達段階ごとの子どもの姿を知ることが実習のねらいとなる。本研究の結果は、観察を中心とした保育実習Ⅰが、そのねらいを達成できていることを示すものと考えられる。

次に、「子ども理解に基づく関わり方」に関する保育実践力が向上したことについては、本実習が参与観察による実習であったことが影響していると考えられる。つまり、実習中の学びの中心は0歳から6歳までの子どもとの関わりであった。実習生の中には、初めて幼児期の子どもと関わる実習生も多く、その関わり方に戸惑うケースも少なくなかったことが予想される。これらの経験を日々の実習の中で振り返り、実習指導担当の先生から子どもへの声掛けや子ども同士のトラブルに対する介入方法などの具体的な関わり方について指導・助言が提供される機会が多かったと考える。上山・杉村(2015)では、私立保育園保育士を対象とした調査にとって、経験年数が少ない保育者であっても、省察を行うことで保育者としての実践力の認知が高まることを示している。本研究においても、こうした具体的な日々の課題を省察することにより保育者効力感の低かった実習生と高かった実習生の両者ともに、子どもとの関わり方についての保育実践力が身についたと評価したことが窺える。

### 3 自由記述について

実習を通しての学びについて、自由記述の回答数をまとめると、保育者効力感が高かった実習生は保育実践力に関する記述が多かったのに対して、保育者効力感が低かった実習生は保育実践力と子ども理解に関する記述が、ほぼ同数程度みられた。この結果は、保育者効力感が低かった実習生は、実習前後で子どもイメージの変容が大きかったこと、また実習前の保育者効力感の高低にかかわらず、保育実践力が向上したという統計的手法を用いた結果と一致するものである。つまり、保育者効力感が低かった実習生は、子ども理解が深まったことで既存の子どもイメージが変化するとともに、実習を通して様々な保育実践力を身につけたことがうかがえる。一方、保育者効力感が高かった実習生は、実習前の段階である程度子ども理解ができていたため、保育者効力感が低かった実習生よりも、子どもイメージの変容が少なかった反面、具体的な子どもとの関わり方を中心に保育実践力が身についたことを実感していると考えられる。

実習での課題や改善点については、自己効力感が高かった実習生と低かった実習生の両方で、子ども理解に関する記述は少なく保育実践力に関する記述が多くみられた。このことを上記の実習での学びと合わせて検討すると、まず実習生は実習を通して、ある程度子ども理解ができたと考えていることが予想される。次に、実習を通して子どもとの関わり方を中心とした保育実践力が身につけているという実感があるものの、保育者としては不十分であり、さらに

保育実践力を身につけたいと考えていることが窺える。つまり、実習生は今回の実習である程度の子どもの理解が進んだことで、今後さらに具体的な保育実践力を身につけたいという意欲が高まった結果と捉えることができる。

## V まとめと今後の課題

本研究では、1年次の保育実習における実習生の子どもイメージ、保育実践力の変容について、実習前の保育者効力感の違いによる検討を行った。その結果、実習前の保育者効力感の高低によって子どもイメージや保育実践力の変容に違いが見られることが示された。先行研究では、部分保育を含めた保育実習の効果検討が多く行われていたが、観察を中心とした1年次の保育実習の効果を検討した本研究において、子どもイメージや保育実践力といった具体的な効果を示したことは意義があると考えられる。

今後の課題として、2点挙げる。まず、本研究で効果を示した保育実践力については、実際の力量としての保育実践力が向上したかどうかについては慎重に検討する必要がある。秋山（2017）によると、保育者志望学生自身による実践力評価は、実習実施園から寄せられた実習評価とは有意な相関が示さなかった。つまり、実習生自身が保育実習を通して保育実践力が身についたと思っても、保育者が求める基準には到達していない可能性が考えられる。実習を通して、真の保育実践力を身につけているかどうかの検討は今後の課題となる。ただし、保育士資格を取得するまでの保育実習の流れを検討すると、保育実習Ⅰの段階で真の保育実践力が身についたかどうかの詳細な検討を行うよりも、主観的な保育実践力の向上だけでも実習生にとっては有益なのかもしれない。それは、本格的で実践的な技能を身につける保育実習Ⅱを控える実習生が保育活動に対する保育者効力感や主観的な保育実践力を高めることで、保育実習Ⅱやそれに向けた大学での講義に対する高い学習意欲や態度につながる可能性が考えられるからである。今後、保育実習Ⅰが保育者としての意識や態度に与える影響についても合わせて検討していきたい。

次に、サンプル数の問題が挙げられる。本研究では公立大学1校の保育実習をターゲットに効果を検討したが、他機関にも研究協力を依頼し、サンプル数を増やすことで効果の信頼性を高めていきたい。

## 謝辞

ご多用の中、本調査にご協力いただきました学生の皆さんに心よりお礼申し上げます。

## 引用文献

秋山真奈美(2017) 保育者志望学生のセルフモニタリングの傾向とその客観性について—改訂版幼児教育職務実践力尺度の有用性を問う—. 佐野短期大学研究紀要, 28, 15 - 24

深見俊崇(2006) 教師・教員志望学生の実践イメージに関する研究動向と課題.

- 大阪市立大学大学院文学研究科紀要人文研究, 57, 78 - 95
- 浜崎隆司・加藤孝士・寺菌さおり・荒木美代子・岡本かおり (2008) 保育実習が保育者効力感, 自己評価に及ぼす影響—実習評価を媒介した因果モデルの検討—。鳴門教育大学研究紀要, 23, 121 - 127
- 今福理博・西田なつみ (2021) 保育者の主観的幸福感—保育上のストレスと保育者効力感及びソーシャルサポートとの関連。人間学研究論集, 10, 1 - 7
- 片山美香・高橋敏之 (2021) 保育士の保護者支援力の認知と親アイデンティティ及び保育者効力感との関連。日本家政学会誌, 72, 348 - 361
- 近藤剛・内藤綾子 (2013) 保育専攻短大生の保育者効力感の変容。鳥取短期大学研究紀要, 68, 51 - 55
- 三木知子 (2015) 保育・教育実習経験による保育専攻短期大学生の保育者効力感 (PTE) の変化についての検討—実習教育の改善に向けて—。日本教師教育学会年報, 24, 82 - 92
- 三木知子・桜井茂男 (1998) 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響。教育心理学研究, 46, 203 - 211
- 三島知剛 (2007) 教育実習生の実習前後の授業・教師・子どもイメージの変容。日本教育工学会論文誌, 31, 107 - 114.
- 三島知剛 (2009) 教育実習中の他者との関わりと教育実習生の授業・教師・子どもイメージ, 授業観察力の変容。日本教育工学会論文誌, 33, 71 - 81
- 三島知剛・石川裕敏・森敏昭 (2013) 教職志望学生のフレンドシップ参加経験と授業・教師・子どもイメージ及び教育実習前後の変容との関係。日本教育工学会論文誌, 36, 407-418
- 三島知剛・山田洋平 (2021) 1 年次保育実習前後における実習生の子どもイメージ, 学習の継続意志の変容に関する探索的研究。岡山大学教師教育開発センター紀要, 11, 31 - 41
- 西山修 (2008) 保育者のアイデンティティと効力感は保育実践に影響を及ぼすか—領域「人間関係」について—。乳幼児教育学研究, 17, 19 - 28
- 田村隆宏・木村直子・谷村宏子 (2021) 保育実践力向上に及ぼす保育実習の効果とその促進要因の検討—子どもとの関わりに関する保育実践力に注目して—。応用教育心理学研究, 38, 63 - 75
- 田爪宏二 (2018) 4 年制大学における保育実習の体験および就業意識における保育者効力感の影響—実習の進行による変化—。京都教育大学紀要, 132, 33 - 45
- 上山瑠津子・杉村伸一郎 (2015) 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連。教育心理学研究, 63, 401 - 411

---

Research on the Effects of Nursery Teacher Training for Freshman on Practice Teachers' Changes in the Image of Children and Practical Childcare Skills: Their Pre-School-Teacher Efficacy Before Practice Teaching

MISHIMA Tomotaka \*1, YAMADA Yohei \*2

The purpose of this study is to investigate the effects of nursery teacher training for freshman on practice teachers' change in the image of children and practical childcare skills, focusing on the practice teacher's pre-school-teacher efficacy before practice teaching. In total, 36 practice teachers participated in a questionnaire. Major findings were as follows. (a) Practice teachers who were low scores in pre-school-teacher efficacy before practice teaching increased the score of "egocentric and dual nature", "creativity", and "pessimistic and distrust" images of children after nursery teacher training. (b) Practice teachers increased the scores of all factor of practical childcare skills after nursery teacher training.

Keywords: nursery teacher training for freshman, practice teacher, image of children, practical childcare skills, pre-school-teacher efficacy

\*1 Center for Teacher Education and Development, Okayama University

\*2 The University of Shimane

---

【原 著】

高等学校家庭科における結婚に関する学習の扱い  
—学習指導要領と教科書の記述分析に基づいて—

田邊 詩歩 李 璟媛

Treatment of learning about marriage in High School Home Economics;  
Description Analysis of the Course of Study and Textbooks

TANABE Shiho, LEE Kyoungwon

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## 高等学校家庭科における結婚に関する学習の扱い

## —学習指導要領と教科書の記述分析に基づいて—

田邊 詩歩※1 李 璟媛※2

本研究では、「多様化する結婚」という日本の現状を踏まえ、結婚に関連する学習内容が、高等学校家庭科においてどのように扱われているかを分析することを目的とし、平成11、21、30年版の『高等学校学習指導要領』と平成21年版に基づいて構成された「家庭基礎」の教科書10冊を用いて結婚に関連する学習内容を分析した。分析の結果、教科書には、『学習指導要領』に基づいて結婚等に関連する法制度の記述がみられ、結婚をめぐる現状や変化を反映した学習内容が取り扱われていることを確認した。一方、法律婚、事実婚、同性婚など結婚に関連する語句については、教科書によって内容の記載の有無に差がみられ、多様化している現状の理解に十分対応しているとはいえないことも明らかになった。

キーワード：結婚，高等学校家庭科，学習指導要領，教科書

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

## I はじめに

「多様化する結婚」という言葉は、今日の結婚をめぐる諸現象、つまり、非婚、未婚、晩婚、再婚、法律婚、非法律婚、異性婚、同性婚など、さまざまな形の今日の特徴を示す総称として理解することができる。

結婚に関連する諸統計を確認すると、平均初婚年齢は、男性が1950年の25.9歳から2019年の31.2歳に上がり、女性が23.0歳から29.6歳に上昇している。未婚者の割合も増えており、50歳時の未婚者の割合を示す生涯未婚率は、男性は1950年の1.46%から2015年には23.37%、女性は1.35%から14.06%になり、大幅に増加している。2019年の再婚の割合は、男性が19.7%、女性が16.9%を占め、1955年の男性12.4%、女性8.2%と比べると、男女ともに増えている(国立社会保障・人口問題研究所, 2021)。また、明確な統計を示すことは難しいが、非法律婚、いわゆる事実婚を選択する人も増えている。結婚に関連する法律をみると、日本は、現在日本国憲法第24条の「婚姻は、両性の合意のみに基いて成立し、夫婦が同等の権利を有することを基本として、相互の協力により、維持されなければならない。」という規定に基づいて、異性婚のみが認められており、民法第750条の「夫婦は、婚姻の際に定めるところに従い、夫又は妻の氏を称する。」という規定に基づいて、夫婦同姓を原則としている。

一方、国立社会保障・人口問題研究所が行っている「出生動向基本調査」<sup>1)</sup>によれば、独身者を対象とした1回目の調査(1982年)では、「一生結婚しない」と回答した男性は2.3%、女性は4.1%、「近い将来、またはいずれ結婚す



るつもり」と回答した男性は 95.9%、女性は 94.2%である。2015 年調査では、「一生結婚するつもりはない」と回答した男性が 12.0%、女性が 8.0%（1987 年は、それぞれ 4.5%、4.6%）、「いずれ結婚するつもり」と回答した男性が 85.7%、女性が 89.3%（1987 年にはそれぞれ 91.8%、92.9%）である。1982 年、1987 年と比べると、結婚意向のない人が増加し、結婚意向のある人が減少しているものの 9 割近くの男女が結婚の意向を示していることから、必ずしも非婚化が進んでいるわけではないことも報告されている。また、現在日本は、異性婚、夫婦同姓の原則に基づいて、同性同士による婚姻届と夫婦別姓による婚姻届の提出は認めていない。夫婦別姓を求める裁判では、「夫婦別姓禁止「合憲」という判決が出され（山陽新聞、2015）、今日に至っている。ただ、現状では職場などにおいては通称として旧姓使用を認めている。同性婚についてみると、2015 年の東京都世田谷区の「同性パートナーシップ条例」の施行をはじめ、2021 年 10 月現在は全国の 126 自治体がパートナーシップ制度を実施しているが（公益社団法人 MarriageForAllJapan, 2021）、同制度の法的効力はない。2019 年 4 月 15 日には、「国が同性同士の結婚を認めないのは憲法が保障する婚姻の自由を侵害するとして、男女計 9 組の同性カップルが国に損害賠償を求めた「同性婚訴訟」第 1 回口頭弁論が東京と札幌地裁で開かれ」（山陽新聞、2019）、その後一部判決は出ているが、現時点において、同性婚は認められていない。

本研究では、このように結婚をめぐるさまざまな変化がみられ、また変化を求める声も多くなっている日本の現状を踏まえ、結婚に関連する学習内容が、高等学校家庭科でどのように扱われているかについて、学習指導要領と教科書を用いて分析することを目的としている。本稿で、高等学校家庭科における結婚関連の学習を確認する理由は、家庭科は、青年期の自立をめざした学習機会を扱っており、高校生は、その学習を踏まえ、今後の進学、就職、結婚など、身近な将来の設計や生涯の生活設計を考えることができるからである。

## II 研究方法

本稿では、『高等学校学習指導要領』（平成 11, 21, 30 年告知（以下『指導要領』と略）と、『高等学校学習指導要領解説家庭編』（平成 12, 22, 31 年刊行（以下『解説』と略）、平成 21 年告知に基づいて構成された教科書を分析する<sup>2)</sup>。平成 21 年版『指導要領』における家庭科の科目は「家庭基礎」（2 単位）、「家庭総合」（4 単位）、「生活デザイン」（4 単位）で編成されており、そのうち 1 科目を選択するようになっている。本稿では、「家庭基礎」を分析対象とする。

## III 分析内容

### 1 『指導要領』と『解説』における結婚に関連する内容の確認

#### （1）『指導要領』「家庭基礎」の目標と内容及び取扱い

表 1 には、『指導要領』平成 11 年版、21 年版、30 年版に示されている「家庭基礎」の目標と内容などをまとめた。

表1 『高等学校学習指導要領』「家庭基礎」の目標と内容の構成及び取扱い

	平成 11 年版	平成 21 年版	平成 30 年版
目 標	人の一生と家族・福祉，衣食住，消費生活などに関する基礎的・基本的な知識と技術を習得させ，家庭生活の充実向上を図る能力と実践的な態度を育てる。	人の一生と家族・家庭及び福祉，衣食住，消費生活などに関する基礎的・基本的な知識と技能を習得させ， <u>家庭や地域の生活課題を主体的に解決するとともに</u> ，生活の充実向上を図る能力と実践的な態度を育てる。	<u>生活の営みに係る見方・考え方を働かせ，実践的・体験的な学習活動を通して，様々な人々と協働し，よりよい社会の構築に向けて，男女が協力して主体的に家庭や地域の生活を創造する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。</u> (1)人の一生と家族・家庭及び福祉，衣食住，消費生活・環境などについて，生活を主体的に営むために必要な基礎的な理解を図るとともに，それらに係る技能を身に付けるようにする。 (2)家庭や地域及び社会における生活の中から問題を見いだして課題を設定し，解決策を構想し，実践を評価・改善し，考察したことを根拠に基づいて論理的に表現するなど，生涯を見通して課題を解決する力を養う。 (3)様々な人々と協働し，よりよい社会の構築に向けて，地域社会に参画しようとするとともに，自分や家庭，地域の生活の充実向上を図ろうとする実践的な態度を養う。
内容の構成	(1)人の一生と家族・福祉 ア 生涯発達と家族 イ 乳幼児の発達と保育・福祉 ウ 高齢者の生活と福祉 (2)家族の生活と健康 ア 食生活の管理と健康 イ 衣生活の管理と健康 ウ 住生活の管理と健康 (3)消費生活と環境 ア 家庭の経済と消費 イ 消費行動と環境 (4)ホームプロジェクトと学校家庭クラブ活動	(1)人の一生と家族・家庭及び福祉 ア 青年期の自立と家族・家庭 イ 子どもの発達と保育 ウ 高齢期の生活 エ 共生社会と福祉 (2)生活の自立及び消費と環境 ア 食事と健康 イ 被服管理と着装 ウ 住居と住環境 エ 消費生活と生涯を見通した経済の計画 オ ライフスタイルと環境 カ 生涯の生活設計 (3)ホームプロジェクトと学校家庭クラブ活動	A 人の一生と家族・家庭及び福祉 (1)生涯の生活設計 (2)青年期の自立と家族・家庭 (3)子供の生活と保育 (4)高齢期の生活と福祉 (5)共生社会と福祉 B 衣食住の生活の自立と設計 (1)食生活と健康 (2)衣生活と健康 (3)住生活と住環境 C 持続可能な消費生活・環境 (1)生活における経済の計画 (2)消費行動と意思決定 (3)持続可能なライフスタイルと環境 D ホームプロジェクトと学校家庭クラブ活動
内容の取扱い	(1)人の一生と家族・福祉 <u>ア 生涯発達と家族</u> 生涯発達の視点で各ライフステージの特徴と課題について理解させ，青年期の課題を踏まえて， <u>男女が協力して家庭を築くことの意義と家族や家庭生活の在り方について考えさせる。</u>	(1)人の一生と家族・家庭及び福祉 <u>ア 青年期の自立と家族・家庭</u> 生涯発達の視点で青年期の課題を理解させ， <u>男女が協力して，家族の一員としての役割を果たし家庭を築くことの重要性について考えさせるとともに，家庭や地域の生活を創造するために自己の</u>	A 人の一生と家族・家庭及び福祉 <u>(1)生涯の生活設計</u> ア 人の一生について，自己と他者，社会との関わりから様々な生き方があることを理解するとともに，自立した生活を営むために必要な情報の収集・整理を行い，生涯を見通して，生活課題に対応し意思決定をしていくことの重要性について理解を深めること。 イ <u>生涯を見通した自己の生活について主体的に考え，ライフスタイルと将来の家庭生活及び職業生活について考察</u>

	<p><u>意思決定に基づき、責任をもって行動することが重要であることを認識させる。</u></p>	<p>し、生活設計を工夫すること。  <b>(2) 青年期の自立と家族・家庭</b>  <u>ア 生涯発達の視点で青年期の課題を理解するとともに、家族・家庭の機能と家族関係、家族・家庭生活を取り巻く社会環境の変化や課題、家族・家庭と社会との関わりについて理解を深めること。</u>  <u>イ 家庭や地域のよりよい生活を創造するために、自己の意思決定に基づき、責任をもって行動することや、男女が協力して、家族の一員としての役割を果たし家庭を築くことの重要性について考察すること。</u></p>
--	--	---

注：「目標」、「内容の構成」、「内容の取扱い」のなかの\_\_は筆者。なお、「内容の取扱い」の詳細な内容については、本研究と関連する(1)、またはAの「ア生涯発達と家族」(平成11年版)、「ア青年期の自立と家族・家庭」(平成21年版)、「(1)生涯の生活設計、(2)青年期の自立と家族・家庭」(平成30年版)の内容のみ掲載した。

まず、目標をみると、平成21年版は、平成11年版と比較して「家庭や地域の生活課題を主体的に解決するとともに」という文言が加えられ、生活の充実向上を図る能力と実践力を育てるだけでなく、生活の課題を解決する力を養うことも家庭基礎の目標として追加されている。平成30年版では、「生活の営みに係る見方・考え方を働かせ、実践的・体験的な学習活動を通して、様々な人々と協働し、よりよい社会の構築に向けて、男女が協力して主体的に家庭や地域の生活を創造する資質・能力を育成すること」を目標として掲げている。

つぎに内容の構成と取扱いを確認しよう。本研究の分析課題である結婚関連の内容は、「(1)人の一生と家族・家庭及び福祉」(平成21年版)などのいわゆる家族・家庭生活領域で扱われている。平成11年版の「(1)人の一生と家族・福祉」には、ア生涯発達と家族、イ乳幼児の発達と保育・福祉、ウ高齢者の生活と福祉の3つの内容で構成されている。平成21年版の「(1)人の一生と家族・家庭及び福祉」には、ア青年期の自立と家族・家庭、イ子どもの発達と保育、ウ高齢期の生活、エ共生社会と福祉の4つの内容で構成されている。平成30年版の「A人の一生と家族・家庭及び福祉」には、(1)生涯の生活設計、(2)青年期の自立と家族・家庭、(3)子供の生活と保育、(4)高齢期の生活と福祉、(5)共生社会と福祉の5つの内容で構成されている。平成21年版では消費生活領域で扱われていた生活設計に関する内容が、平成30年版では「A人の一生と家族・家庭及び福祉」で扱われるようになっている。

本研究の分析課題である結婚に関連する学習内容は、平成11年版では「ア生涯発達と家族」に、平成21年版では「ア青年期の自立と家族・家庭」に、平成30年版では「(2)青年期の自立と家族・家庭」に含まれると判断、内容の取扱いについて、その具体的な記述を確認した。

平成11年から30年版の3回の改定版において、「結婚」や「婚姻」という言葉は示されていなかったが、男女が協力して家庭を築くことの意義や重要性について考えさせるようになっていることは共通していた。そして、平成11年版を基準にして、各改訂版の内容を比べてみると、平成21年版には「家庭や

地域の生活を創造するために自己の意思決定に基づき、責任をもって行動することが重要であることを認識させる」という内容が追加され、平成30年版には「家族・家庭の機能と家族関係、家族・家庭生活を取り巻く社会環境の変化や課題、家族・家庭と社会との関わりについて理解を深める」という内容が追加されている。約20年の間に家庭基礎における結婚に関連する学習内容が幅広く、具体的に示されるようになってきていることを確認できた。

## (2) 『解説』「家庭基礎」における結婚関連内容と取扱い

さらに以下では、「家庭基礎」における結婚に関連する学習内容の取扱いについて、『解説』に基づき、前節同様に「(1)人の一生と家族・家庭及び福祉」(平成22年刊行)を中心に分析する(表2)。

まず、平成12年刊行の『解説』「家庭基礎」には、「各ライフステージの特徴や課題について理解させ」、「特に、青年期の課題である自立や男女の平等と相互の協力を取り上げ、具体的に考えさせる」こと、「固定的な性別役割分業意識を見直し、男女が協力して家庭を築くことの意義について考えさせ」、「さらに、婚姻、夫婦、親子などの家族に関する法律にも触れ、社会制度としての家族について考えさせ」、「将来の結婚や家庭生活と職業生活の在り方、自分らしいライフスタイルの形成にも関心を持たせる」ように指導することが述べられている(文部科学省、2010:28-29)。

平成22年刊行の『解説』には、結婚や婚姻などの言葉は見られないが、「固定的な性別役割分業意識を見直し、相互の尊重と信頼関係のもとで夫婦関係を築くこと、共に協力して家庭をつくることの意義や重要性を認識させる。」という記述がみられる(文部科学省、2010:12)。

平成31年刊行の『解説』には、「歴史的、文化的、社会的制度としての家族について理解できるようにするとともに、相互の尊重と信頼関係のもとで夫婦関係を築くこと、共に協力して家庭を築くことの意義や重要性について認識できるようにし」、その際、「婚姻、夫婦、親子、相続など家族に関する法律や社会制度の基礎的な理解を手がかりとして、現代の家族・家庭について理解を深めることができるように」指導することが述べられている(文部科学省、2019:23-26)。『解説』によっては、「結婚」や「婚姻」といった言葉が掲載されている場合や掲載されていない場合もあるが、男女の「相互の尊重と信頼関係のもとで夫婦関係を築き、協力して家庭を築くことの意義や重要性」を学ぶようになってきていることを確認することができた。

表2 『高等学校学習指導要領解説家庭編』における結婚関連内容と取扱い

平成 12 年	平成 22 年	平成 31 年
<p>(1)人の一生と家族・家庭及び福祉</p> <p>ア 生涯発達と家族</p> <p>(ア)生涯発達と各ライフステージの特徴</p> <p>・人は生まれてから死ぬまでの一生の間、各ライフステージごとの課題を達成しつつ発達するという生涯発達の考え方に立ち、乳幼児期、児童期、青年期、壮年期、老年期などの各ライフステージの特徴や課題について理解させる。</p> <p>・特に、<u>青年期の課題である自立や男女の平等と相互の協力</u>などを取り上げ、具体的に考えさせる。</p> <p>(イ)家庭の機能と家族</p> <p>・家庭の機能とその変化を取り上げ、現代の家族の特徴について考えさせる。家庭の機能には、家族個人に対する機能と社会に対する機能とがあることや、それらの機能は家族員それぞれの協力により果たされることを理解させる。</p> <p>・また、家事労働とかかわらせて各自が担う過程での役割について取り上げ、<u>固定的な性別役割分業意識を見直し、男女が協力して家庭を築くことの意義</u>について考えさせる。</p> <p>・さらに、<u>婚姻、夫婦、親子など家庭に関する法律にも触れ、社会制度としての家族について</u>考えさせる。</p> <p>(ウ)生活設計</p> <p>・生活時間の配分と有効活用、進路や職業の選択など、高校生の課題について具体的な事例を取り上げて検討させるとともに、<u>将来の結婚や家庭生活と職業生活の在り方、自分らしいライフスタイルの形成にも関心を持たせる。</u></p> <p>・充実した人生を送るためには、将来への目標と展望をもって生活することが大切であることを認識させる。</p>	<p>(1)人の一生と家族・家庭及び福祉</p> <p>ア 青年期の自立と家族・家庭</p> <p>(ア)青年期の自立</p> <p>・青年期の課題である自己理解、心身の自立や生活者としての自立、人間関係の調整、職業選択への見通しやその準備、<u>男女の平等と相互の協力</u>などを取り上げ、生涯を見通した中で青年期をどのように生きるかについて具体的に考えさせる。</p> <p>・その際、歴史的、文化的、社会的制度としての家族について理解させるとともに、<u>固定的な性別役割分業意識を見直し、相互の尊重と信頼関係のもとで夫婦関係を築くこと、共に協力して家庭をつくることの意義や重要性を認識させる。</u></p> <p>(イ)生活と意思決定</p> <p>・自立した生活を営むためには、生涯を見通して、生活課題に対応した意思決定をし、責任をもって行動することが重要であることを理解させる。</p> <p>・ここでは、職業選択、仕事と生活の調和（ワーク・ライフ・バランス）などの具体的な事例を取り上げ、意思決定に影響を与える要因や家族に関する法律、<u>家族が社会制度として存在することの意味</u>なども関連させて考えさせる。</p>	<p>A 人の一生と家族・家庭及び福祉</p> <p>(2)青年期の自立と家族・家庭</p> <p>・青年期の課題である自己理解、心身の自立や生活者としての自立、人間関係の調整、職業選択への見通しやその準備、<u>固定的な性別役割分業意識の見直し、男女の平等と相互の協力</u>などを取り上げ、生涯を見通した中で青年期をどのように生きるかについて理解を深めることができるようにする。</p> <p>・<u>歴史的、文化的、社会的制度としての家族について理解できるようにするとともに、相互の尊重と信頼関係のもとで夫婦関係を築くこと、共に協力して家庭を築くことの意義や重要性について認識できるようにする。</u></p> <p>・その際、<u>婚姻、夫婦、親子、相続など家族に関する法律や社会制度の基礎的な理解を手がかりとして、現代の家族・家庭について理解を深めることができるようにする。</u></p> <p>・現代の家族・家庭の課題を経済や制度などの社会環境の変化と関連付けて理解できるようにする。</p> <p>・様々な生活課題に対応して適切な自己の意思決定に基づき、責任をもって行動することの重要性を考察できるようにする。</p> <p>・また、職業選択、仕事と生活の調和（ワーク・ライフ・バランス）などの具体的な事例を取り上げ、意思決定に影響を与える要因や家族に関する法律、<u>家族が社会制度として存在することの意味</u>なども関連付けて考察できるようにする。</p> <p>・<u>固定的な性別役割分業意識を見直し、相互の尊重と信頼関係のもとで夫婦関係を築くこと、共に協力して家庭を築くことの意義や重要性を考察できるようにする。</u></p>

注：表の中の\_は筆者。

## 2 高等学校家庭科の教科書における結婚関連内容の分析

ここでは、平成 21 年告示『指導要領』に基づいて構成された教科書を用いて、各教科書に記載されている結婚に関連する内容を抽出し、学習内容を確認する。本研究では、6 社から発行されている 10 冊の「家庭基礎」の教科書を分析に用いている。教科書名などの詳細は表 3 に示すとおりである。

表 3 高等学校家庭科教科書「家庭基礎」一覧

記号	発行所	教科書名	著作者	発行年
A	東京書籍	家庭基礎 自立・共生・創造	牧野カツコ ほか 22 名	2019 年
B	教育図書	新 家庭基礎 今を学び 未来を描き 暮らしをつくる	小澤紀美子 ほか 25 名	2019 年
C	教育図書	高等学校 家庭基礎 グローバル&サステイナビリティ	伊藤葉子 ほか 25 名	2019 年
D	実教出版	新家庭基礎 パートナーシップでつくる未来	宮本みち子 ほか 33 名	2019 年
E	実教出版	新家庭基礎 21	横山哲夫 ほか 48 名	2019 年
F	実教出版	新図説家庭基礎	宮本みち子 ほか 30 名	2019 年
G	開隆堂	家庭基礎 明日の生活を築く	大竹美登利 ほか 70 名	2019 年
H	大修館書店	新家庭基礎 主体的に人生をつくる	佐藤文子 ほか 39 名	2019 年
I	大修館書店	未来をつくる 新高校家庭基礎	佐藤文子 ほか 39 名	2019 年
J	第一学習社	高等学校 新版 家庭基礎 とともに生きる・持続可能な未来をつくる	阿部幸子 ほか 35 名	2019 年

### (1) 結婚に関連する法律の記載について

まず、『指導要領』の内容とその取扱いを踏まえ、結婚に関連する法律・制度や語句などが、教科書ではどのように扱われているかを分析する。結婚に関連する法律は、日本国憲法第 24 条をはじめ、民法の第 4 編「親族」に婚姻適齢、再婚禁止期間、婚姻の届出などの条項が設けられている。各教科書における結婚に関連する 10 個の法律等の記載の有無を確認し、表 4 にまとめた。

日本国憲法第 24 条については、10 冊すべての教科書に記載があった。民法第 731 条（婚姻適齢）、民法第 750 条（夫婦の氏）、民法第 752 条（同居、協力及び扶助の義務）は 9 冊の教科書に記載がみられた。民法第 732 条（重婚の禁止）や民法第 733 条（再婚禁止期間）、民法第 739 条（婚姻の届出）などの結婚関連法律は半数以上の教科書に記載されていた。一方、性同一性障害特例法については、10 冊中 2 冊の教科書のみに記載がみられた。

各教科書に記載されている法律の合計数をみると、本稿で設定した法律 10 項目すべての記載がみられた教科書はなかった。教科書 A, C, F には 9 項目の法律が記載され、最も少なかった B と E には、5 項目が記載されていた。

表4 結婚に関連する法律の記載の有無

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	合計
日本国憲法第24条	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	10
民法第731条（婚姻適齢）	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	9
民法第732条（重婚の禁止）	○	○	○	○	×	○	×	○	○	×	7
民法第733条（再婚禁止期間）	○	○	○	○	×	○	×	×	×	×	5
民法第737条（未成年者の婚姻についての父母の同意）	○	○	○	×	×	○	○	○	○	○	8
民法第739条（婚姻の届出）	○	×	○	○	○	○	○	×	×	○	7
民法第750条（夫婦の氏）	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	9
民法第752条（同居、協力及び扶助の義務）	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	9
民法第753条（婚姻による成年擬制）	○	×	○	×	×	○	○	○	○	○	7
性同一性障害特例法	×	×	×	×	○	×	○	×	×	×	2
合計	9	5	9	7	5	9	8	7	7	7	

注1：○記載あり，×記載なし

注2：表4に示す記号は，表3の記号と対応している。以下同様。

## （2）結婚に関連する語句の記載について

先述したように今日の結婚の形は「多様化する結婚」という言葉で示すことができる。ここでは，高等学校家庭科の教科書では，「多様化する結婚」がどのように扱われているかを結婚に関連する語句の記載の分析を通して確認する。「多様化する結婚」の諸現象として，法律婚，事実婚，同性婚，再婚，夫婦の姓などの15の語句を設定し，掲載有無を確認した結果を表5に示した。10冊のうち15の語句の説明が多かったのは，Gが13，Eが12，Aが11である。最も少なかったのは5つの語句を掲載したBである。表6には，紙面の制限により，結婚に関連する語句が多かった教科書A，E，Gにおける掲載内容を整理している。以下では，表5と表6を適宜用いながら，教科書に掲載されている結婚に関連する語句について確認したい。

本章で設定した15の語句のうち，教科書10冊すべてに掲載が確認できたのは，事実婚，婚姻届，再婚禁止期間，夫婦の姓（夫婦同姓）の4つであった。そのうち婚姻届については，Aでは，「我が国で法律上の夫婦とみなされるには，役所に婚姻届を提出し受理された法律婚が原則である」（A：21），「さまざまな理由により，婚姻届を提出せずに事実上の夫婦として共同生活を営む事実婚を選択する場合もある」（A：21）というように「婚姻届」という語句が法律婚と事実婚を説明する際、両方に用いられていた。一方，Eでは，「事実婚は婚姻届を出さないが，夫婦のように生活を送っている関係のことである」（E：133）のように「婚姻届」という語句が事実婚を説明する際のみ用いられていた。いずれの場合も，全教科書で，婚姻届の提出の有無により結婚の形が異なることが説明されていた。

表 5 結婚に関連する語句の記載の有無

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	合計
法律婚	○	×	×	×	×	×	○	○	○	×	4
事実婚	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	10
婚姻届	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	10
同性婚	×	×	○	×	○	×	○	×	×	×	3
パートナーシップ制度	×	×	×	×	○	×	○	×	×	×	2
LGBT	○	×	×	×	×	×	○	×	×	×	2
同性愛	×	×	×	×	○	×	×	×	×	×	1
性同一性障害	○	×	×	×	○	×	○	○	○	×	5
ジェンダー	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	9
ステップファミリー	○	×	×	×	×	×	○	×	×	○	3
再婚	○	×	×	×	○	×	○	×	×	○	4
再婚禁止期間	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	10
夫婦の姓（夫婦同姓）	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	10
夫婦の姓（夫婦別姓）	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	9
国際結婚	×	×	×	×	○	×	×	×	×	×	1
合計	11	5	6	6	12	6	13	8	8	8	

注：○記載あり，×記載なし

表 6 3冊の教科書に記載された結婚に関する内容

	A	E	G
法律婚	① (TRY) 我が国で法律上の夫婦と見なされるには、役所に婚姻届を提出し受理された法律婚が原則である。(21)		① 日本では婚姻届を出す法律上の結婚(法律婚)をする人が多い。(18)
事実婚	② (TRY) さまざまな理由により、婚姻届を提出せずに事実上の夫婦として共同生活を営む事実婚を選択する場合もある。(21)	① 事実婚は、婚姻届を出さないが、夫婦のように生活を送っている関係のことである。(133) ② 欧米では、1970年以降、婚外子差別の解消や離婚の破綻主義の徹底、選択的夫婦別姓の導入、事実婚や同性婚について相続・年金などに関し婚姻と同等の保護を与える法律の制定などが進められてきた。(133) ③ 現代の家族は、事実婚の増加、離婚・再婚の増加、国際結婚の増加などでその形は多様化している。(134) ④ (column) 婚姻外カップルの法的保護 フランスのパクス(PACS・民事連帯契約)法では、異性あるいは同性のふたりの成人による共	② 法律上の手続きはしていないが事実上夫婦として生活する関係を事実婚と呼んでいる。(18) ③ 日本でも、現在法律で認められていない夫婦別姓を貫くために、事実婚の形を選択する夫婦が現れている。(18) ④ (column) 名字変えたくない、事実婚に。(18) ⑤ (column) フランスのPACS PACSは、「連帯市民協約」という意味であり、性別に関係なく、成年に達した2人の個人の間で、安定した持続的共同生活を営むために交わされる契約のことである。PACS法は、同棲カップルに対して、財産の共有、税金の共同課税、相



		<p>同生活を組織するために行われる契約であるパクスに、税金・社会保障面で一定の保護を与える。(134)</p> <p>⑤日本でも、労災補償や年金など社会保障の領域や借家人の居住権などで事実婚に一定の保護が与えられている。(135)</p>	<p>続する際の税金控除，社会保障の受給権，家族の事情による休暇などを保障している。(24)</p>
婚姻届	<p>③①と同じ</p> <p>④②と同じ</p> <p>⑤結婚式は共同生活を始める意思を社会的に披露する意味があり，婚姻届を出すことで，初めて夫婦の権利と義務が法律上生じる。(26)</p>	<p>⑥①と同じ</p>	<p>⑥①と同じ</p> <p>⑦民法では，結婚が婚姻届を提出することによって法律上成立するとし，その際の必要な条件も定められている。(22)</p>
同性婚		<p>⑦同性婚は，同性同士が夫婦のように暮らしている関係。(133)</p> <p>⑧②と同じ</p> <p>⑨(column) 婚姻外カップルの法的保護 ドイツの生活パートナーシップ法のように，同性婚のみを対象とするものもある。(134)</p>	<p>⑧(参考) 日本では同性同士の婚姻は法的に認められていないが，LGBTであることを公表した上で，「結婚式」を挙げる人たちも現れてきている。(12)</p> <p>⑨(マメ知識) 1990年代後半から，同性婚を認める国や地域が増加している。オランダ，スウェーデン，フランス，米国ニューヨーク州など約20か国・地域が法的に同性婚を認めている。(24)</p>
パートナーシップ制度		<p>⑩(column) 2015年11月渋谷区は，日本で初めて同性カップルに「パートナーシップ証明書」を発行する制度を開始した。他のいくつかの自治体でも，同性カップルを証明する制度が発足している。(134)</p>	<p>⑩(参考) 2015年には，東京都渋谷区で同性パートナーシップ条例が成立した。(12)</p>
LG BT	<p>⑥(ひとくちメモ) 性愛の対象が同性や，性自認が身体の性と異なるなど，性的に少数の立場にある当事者の総称。少数派は，多数派に合わせた社会の中で困難や生きにくさを感じやすい。2007年，国連でLGBTを含めた全ての人の人権を保障する「ジョグジャカルタ原則」が承認された。(20)</p>		<p>⑪(参考) セクシュアル・マイノリティは性的少数者と訳される。一般的に，レズビアン，ゲイ，バイセクシュアル，トランスジェンダー(略してLGBT)，性分化疾患(インターセックス)などといった人びとを指す。(12)</p> <p>⑫⑧と同じ</p>

同性愛		<p>⑪性的マイノリティと呼ばれる同性愛者や性分化疾患，性同一性障害者などの存在とその人権にも光が当てられるようになってきている。(136)</p> <p>⑫同性愛は，恋愛感情や性愛の対象が自分の性自認(男である・女であるという認識)と同じ性に向くことをいう。(136)</p>	
性同一性障害	<p>⑦(TRY) 性愛の対象が異性以外(同性，両性)のこともある。体と心の性が一致しない性同一性障がいの場合，条件を満たせば戸籍上の姓を変更することができる。(21)</p>	<p>⑬⑩と同じ</p> <p>⑭「男である・女である」という性自認と身体的な性の特徴が一致しないこと。「性別違和(症候群)」ともいう。(136)</p> <p>⑮2004年施行の性同一性障害特例法により一定の条件下で戸籍の性別変更が認められるようになったが，当事者たちからは「条件を限定しすぎである」との声もある。(p.136)</p> <p>⑯(column) 性的マイノリティはすぐ側にいる。(136)</p>	<p>⑬(参考) 性同一性障がいは「身体の性」と，自分の性をどのように認識しているかという「性自認」とが一致せず，強い違和感を感じ，日常生活でも困難を感じる状態をいう。(p.12)</p> <p>⑭(参考) 2004年に施行された性同一性障害特例法により一定の要件を満たした者に戸籍の性別の変更が認められるようになった。(12)</p>
ジェンダー	<p>⑧生物学的な性別に対して，社会的・文化的に形成される性別をジェンダーという。(29)</p>	<p>⑰男女の生物学的性別を表すセックス(Sex)に対して，ジェンダーとは社会的・文化的に規定された性差のことである。(16)</p>	<p>⑱「社会的・文化的に形成された性のありよう」のことをジェンダーという。(12)</p>
ステップファミリー	<p>⑨(TRY) 近年は親の離婚や再婚によるひとり親家族やステップファミリーもまれではない。(21)</p> <p>⑩(TRY) 前の結婚でできた子を連れて再婚することによってできる家族。子連れ再婚家族ともいう。非血縁の親子関係を含む。(21)</p>		<p>⑲再婚カップルには子どものいる場合も多く，そのような場合，ステップファミリーを形成することになる。(19)</p> <p>⑳結婚によって，血のつながらない継親子関係が生じた家族のことをいう。(19)</p>
再婚	<p>⑪結婚する人・しない人，子どもをもつ人・もたない人，離婚する人，再婚する人など，多様なライフコースをたどる人が増えている。(19)</p> <p>⑫⑨と同じ</p>	<p>⑱③と同じ</p>	<p>⑲1980年代以降，再婚も増えてきた。(19)</p> <p>⑳⑱と同じ</p> <p>㉑夫妻ともまたはどちらか一方が再婚の婚姻件数の推移(19)</p>
再婚禁止期間	<p>⑬〈民法改正の検討課題〉女性の再婚禁止期間は2016年改正で6か月から100日に短縮された。(27)</p>	<p>⑲〈現行民法と明治民法・民法改正要綱の比較〉女性の場合，再婚禁止期間は100日。(132)</p>	<p>㉑政府は「女性の再婚禁止期間を6か月間から100日に短縮する」民法改正案を，2016年3月に閣議決定した。(22)</p>

夫婦の姓 (夫婦同姓)	⑭ 〈旧民法と現行民法との比較〉夫、妻どちらの姓を称してもよい。(26) ⑮ 〈民法改正の検討課題〉現行夫婦は同姓。(27)	⑳ 〈現行民法と明治民法・民法改正要綱の比較〉夫婦同姓か別姓か、選択できる。(132)	㉒ 結婚生活に関しては、夫か妻かどちらかの姓を一つ選んで使用しなければならないこと、同居すること、協力し助け合うことなどが、夫婦の義務とされている。(22) ㉓ 〈旧民法と現行民法との比較〉夫、妻どちらの姓を称してもよい。(24) ㉔ 〈民法の検討事項と現状・改正案〉現在は夫婦同姓が原則であるが、別姓も選択することができる事が検討されている。(24)
夫婦の姓 (夫婦別姓)	⑯ 〈民法改正の検討課題〉改正案 同姓または別姓を選択できる。(27)	㉑ ㉒と同じ ㉔ ㉔と同じ ㉕ アジア地域でも、DV防止に関する立法や選択的夫婦別姓の導入など家族に関する法律の改正の動きは活発である。(133) ㉖ タイでは、違憲判決を経て2005年に法改正され、夫婦別姓が認められた。(133)	㉗ ㉓と同じ ㉘ ㉔と同じ
国際結婚		㉙ ㉓と同じ ㉚ なお、国際結婚の増加に伴い国際離婚も増加し、一方の親がもう一方の親の同意を得ずに子どもを自分の母国へ連れ出すことが問題になった。この問題を解決するため、日本も2013年ハーグ条約を批准した。(135)	

注1：( )は、各教科書の掲載ページ。

注2：A, E, Gのそれぞれの教科書には、結婚に関連する説明文の一つ以上の語句が当てはまることも多くみられる。表6には、紙面の制約により、語句の説明順に番号を付け記載し、後述には、先述の番号のみを記入した。

事実婚については、フランスのパクスを例に挙げ、世界には事実婚にも法律婚と同等の権利や保護を与えている国があることを取り上げたり(E:134, G:24)、夫婦別姓を貫くために事実婚の形を選択する夫婦が現れている日本の例(G:18)を取り上げている場合がみられた。

再婚と再婚禁止期間の記載についてみると、「再婚」については、再婚の増加(A:19・21, E:134, G:19)、ステップファミリー(A:21, G:19)など、現在の家族の形が多様化している日本の現状を示しており、「再婚禁止期間」については、2016年における再婚禁止期間の民法改正を示す記述として取り上げられていた(A:27, E:132, G:22)。

夫婦の姓については、同姓(10冊)、別姓(9冊)ともに記述がみられており、明治民法と現行民法の比較を基に、現在は夫婦同姓が採用されていること

や（A：26・27，E：132，G：22・24），民法改正の検討課題として選択的夫婦別姓案が検討されていたことを説明していた（A：27，E：132，G：18・24）。さらに，Eでは，欧米，アジア地域における夫婦別姓導入の動向が説明されていた（E：133）。その他，同性婚，パートナーシップ制度，LGBT，同性愛などの語句の記述がみられた教科書は多くなかったが，同性婚の説明（A：133）や，同性婚が法的に認められている諸外国や地域についての説明と，日本では認められていないが結婚式を挙げる人たちもいる現状を紹介する例がみられた（G：12・24）。また，日本におけるパートナーシップ証明書の発給や（E：134），2015年の東京都渋谷区で成立した同性パートナーシップ条例を参考として提示している（G：12）場合も見られた。LGBTについては，「ジョグジャカルタ原則」が承認されたことを記述した教科書（A：20）や，LGBT，性分化疾患について説明した教科書（G：12）があった。さらに，LGBTに関連して同性愛（E：136）やセクシャル・マイノリティ（G：12）の説明がみられた教科書があった。性同一性障害については，5冊の教科書において説明があり，身体の性と性自認が一致しない状態であること，一定の条件を満たせば性別が変更できること等が説明されていた（A：21，E：136，G：12）。

## V まとめと今後の課題

本研究では，高等学校家庭科における結婚に関する学習内容を明らかにすることを目的とし，『指導要領』と『解説』及び教科書を分析した結果，以下のことを確認することができた。

一つ，平成 11，平成 21，平成 30 年版の『指導要領』「家庭基礎」においては，「結婚」や「婚姻」という具体的な記述はみられなかった。しかし，3回の改正において，男女が協力して家庭を築くことの意義や重要性について考えさせるという内容は共通してみられていることを確認することができた。

二つ，平成 12，平成 22，平成 31 年刊行の『解説』「家庭基礎」における内容とその取扱いを確認した結果，『解説』によっては，「結婚」や「婚姻」といった言葉が掲載されている場合（平成 12，31 年刊行）や，掲載されていない場合（平成 22 年刊行）もあるが，男女の「相互の尊重と信頼関係のもとで夫婦関係を築き，協力して家庭を築くことの意義や重要性」を学ぶようになっていることを確認することができた。

三つ，平成 21 年版の『指導要領』に基づいて構成された 10 冊の教科書を分析した結果，日本国憲法第 24 条や民法第 731 条，民法第 750 条など，結婚に関する法律の知識が記述されており，家族・家庭の理解を深めることができるようになっていることを確認することができた。

四つ，教科書における結婚に関連する語句を分析した結果，日本の結婚をめぐる現状や変化を反映した学習内容を取り扱っていることが明らかになった。教科書によっては，外国の法律や現状を取り上げ，日本とは異なる法制度や現状を学習し，考察できるように構成されていた。

五つ，教科書によって取り扱う内容の記載の有無に差がみられた。事実婚や

夫婦同姓などはすべての教科書に記載されていた。しかし、性同一性障害特例法や同性婚、LGBTなどを記載した教科書は少なく、多様化している現状の理解に十分対応しているとはいえないことが明らかになった。

最後に、今回は平成 21 年版『指導要領』に基づいて構成された教科書の分析を行ったが、2022 年度には平成 30 年版『指導要領』に基づく教科書が出版される予定である。今回の分析を踏まえ、今後は、新たな教科書における結婚に関連する学習内容を分析し、新旧の教科書における内容の比較を行うとともに、高校生を対象とした結婚に関する意識調査を実施し、学習の現状と意識形成の関連について分析する予定である。

#### 注

- 1) 国立社会保障・人口問題研究所が実施・公表している「出生動向基本調査」において独身者を調査対象にしたのは、1982 年からである。1987 年調査までは「出産力調査」という題名で実施、1992 年調査から現在の調査名に変更している。1982 年調査は、結婚の意向に関する質問で、「近い将来結婚するつもり、まだ結婚する気はないがいずれは結婚すると思う、一生結婚するつもりはない」の 3 つの選択肢を提示、1987 年からは、「いずれ結婚するつもり、一生結婚するつもりはない」の 2 つの選択肢を提示している。本稿では、1982 年の結果について、「近い将来結婚するつもり、まだ結婚する気はないがいずれは結婚すると思う」を合わせて、「いずれ結婚するつもり」として掲載している。
- 2) 平成 30 年版に基づいて構成される高等学校家庭科教科書は 2022 年刊行予定であるため、本稿では、平成 21 年版に基づいて構成された 10 冊の教科書を分析した。教科書名は表 3 に提示しており、参考文献には掲載しない。

#### 参考・引用文献

- 公益社団法人 MarriageForAllJapan, 2021, 「結婚の自由をすべてに人に」  
(<https://www.marriageforall.jp/marriage-equality/japan/>)
- 国立社会保障・人口問題研究所 (1983). 『第 8 次出産力調査 (結婚と出産力に関する全国調査) 第 II 報告書—独身青年層の結婚観と子供観』.
- 国立社会保障・人口問題研究所 (1989). 『第 9 次出産力調査 (結婚と出産力に関する全国調査) 第 II 報告書—独身青年層の結婚観と子供観』.
- 国立社会保障・人口問題研究所 (2015). 『現代日本の結婚と出産—第 15 回出生動向基本調査 (独身者調査ならびに夫婦調査) 報告書一』.
- 国立社会保障・人口問題研究所 (2021). 『人口統計資料集』.  
(国立社会保障・人口問題研究所 (ipss.go.jp))
- 山陽新聞 (2015). 「夫婦別姓禁止「合憲」12 月 17 日付.
- 山陽新聞 (2019). 「「私たちは特別でない」同性婚訴訟国弁論始まる」4 月 16 日付.
- 文部省 (1999). 『文部省告知高等学校学習指導要領 (平成 11 年 3 月)』.
- 文部省 (2000). 『高等学校学習指導要領解説家庭編 (平成 12 年 3 月)』.

- 文部科学省（2009）．『高等学校学習指導要領（平成21年3月）』．  
文部科学省（2010）．『高等学校学習指導要領解説家庭編（平成22年5月）』．  
文部科学省（2019）．『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』．  
文部科学省（2019）．『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説家庭編』．

---

Treatment of learning about marriage in High School Home Economics  
; Description Analysis of the Course of Study and Textbooks

TANABE Shiho※1    LEE Kyoungwon※2

Keywords: Marriage, High School Home Economics, Course of Study,  
Textbooks

※1 Student at Graduate School of Education, Okayama University

※2 Graduate School of Education, Okayama University

---

【原 著】

生徒の学級適応感を規定する教師の認知次元の検討  
－ 3名の中学校教師のケーススタディから－

飯田 都

An Examination of the Teachers' Cognitive Dimensions for Teacher-Student Relationships  
-Through a Case Study of Three Junior High School Teachers-

IIDA Miyako

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## 生徒の学級適応感を規定する教師の認知次元の検討

### － 3名の中学校教師のケーススタディから－

飯田 都※1

教師の認知次元が、生徒との関係性や生徒の学級適応感にどのように影響しているのか、各認知次元ごとにその意味合いを確認することを目的とし、3学級の生徒と担任教師を対象として検討を行った。すべての認知次元が生徒の学級適応感や生徒との関係性に対し等しく影響力を持つわけではなく、特定の認知次元がキーとなっていることが示された。また、先行研究から示されているように、生徒認知次元の数が少ないと、1つの次元にいくつもの意味合いや働きが凝縮されるのに対し、3つ以上の認知次元を持つ場合には、各次元の役割は分化し、評価的意味合いを帯びない中立的で特徴記述的な次元も生まれることが確認された。中学校教師の生徒認知次元は小学校教師に比べ、より个性的で独自性の強い視点となっている可能性が示唆され、中学校以降の教師の生徒認知次元に関わる知見の拡大と、その実践的活用の可能性についての検討を進める必要性が示された。

キーワード：教師用 RCRT, 学級適応, Person-Environment fit, 生徒認知, 教師-生徒関係

※1 岡山大学学術研究院教育学域

### I 問題と目的

本研究は、ある中学校の3学級を対象とし、担任教師の生徒認知次元が、生徒との関係性、および生徒の学級適応感にどのように影響を及ぼしているのか、ひとつひとつの認知次元が持つ意味合いや役割を検討することを目的としている。

私たちは、他者を認識する際、いくつかの独自のモノサシをもとに理解をしているとされる(林, 1982)。多くの方は、漠然とではあるが、これまでの生活上の経験から、重要視するいくつかの視点を持っており、これが暗黙裡のうちに、一つの信念体系となっている。認知次元は、10日程でほぼ安定的なものとなり(大橋ら, 1982)、その後認知構造そのものには時系列的变化は見られない(今川, 1984)。しかし、認知の枠組みは同じながらも、時点固有の成分も存在し、出会いの初期から比較的安定して変わらない成分と、他者との相互作用を繰り返すうちに消失あるいは顕れてくる成分との2要素がある(廣岡ら, 1997)。

教師が生徒を認知する際にも、教師によって判断基準が異なってくる。つまり、同一の生徒であっても、視点の違いから異なった評価が与えられることになるのである。近藤(1987, 1994)は、G.A.Kelly(1955)の Role Construct Repertory Test を応用し、教師の児童生徒認知次元を抽出するためのツールと



して、教師用 RCRT を開発した。教師用 RCRT では、教師が児童生徒を認知する際に用いる描写語の対（コンストラクト）を抽出し、これをもとに認知次元を個性記述的に顕在化させていく。近藤(1987)は、コンストラクトを「個人的な構成概念、すなわち、子どもをとらえる枠組み、あるいはモノサシ」と定義しており、見出された教師の認知次元は、教育観、人間観や自らの置かれた状況や経験によって形成されるとしている(近藤, 1994)。つまり教師の認知次元は、時に「こうあって欲しい(欲しくない)という」生徒への要請に姿を変え得るのである。ここには、自身の教育観や信条等が反映され、教師の生徒を見る目(認知次元)は、クラスの暗黙の規範となったり、ある種の望ましさという価値観を学級の中に築いていく。近藤(1994)は、この一連の様子を Erikson(1977)の「儀式化(ritualization)」概念を援用して説明し、日頃の授業の構造や学級経営の仕方は、教師の生徒を見る目、教育観等により規定され、教師の日常的な行動や言葉を通して生徒に強い「要請」として伝えられ、子どものあり方を一定の方向に水路づけていくとしている。

さらには、教師の要請特性と児童生徒個々がもつ生来的行動特性が適合するかどうかによって、児童生徒の学級適応感にも影響が及ぶことが示されている(飯田, 2002, 2003; 塚本, 2006)。つまり、教師の認知次元は、児童生徒についての見方ということを超え、学級雰囲気、児童生徒の適応感ということにまで影響し得るのである。これは、教師の行いたい学級経営が学級集団の特徴と合致している場合、児童は学級に適応しやすいが、教師の行いたい学級経営が学級集団の特徴と合致していないときには、児童は学級に適応しにくいという「適合の良さ仮説(近藤, 1994; Lerner, 1983; 大久保・加藤, 2005)」としても提起されている。

以上のように、教師の生徒認知次元は、生徒の学級適応感を左右する大きな力を潜在している。しかし、多くの場合、教師は複数の認知次元を有しているが、その1つ1つが持つ意味合いや、生徒との対人関係における効果等については個別の検討が十分ではない。飯田(1999)は、小学校6年生の1学級とその担任教師の事例を通じ、教師-児童の人間関係に影響する次元とそうではない次元があり、すべての認知次元が等しく児童の学級適応感を規定する要因とはいえない可能性を示唆している。本研究では、教師の認知次元1つ1つに焦点を当てることにより、それぞれが生徒との関係や生徒の学級適応感とどのような関係にあるのか検討していきたい。

なお、これまで教師の認知次元と子どもの学級適応感が取り上げられる際には、教師からの影響をより強く受ける、学級担任制を採用している小学校の児童が対象とされることが多かった。そこで本研究では、事例の対象範囲の拡大を意図し、教科担任制である中学校の教師と、その担任する学級の生徒を対象とすることとした。

## II 研究方法

## 1 調査期間

20XX年10月～11月

## 2 調査対象

中堅のキャリアを持つ中学校教師A, B, Cの3名, ならびにこの3名が担任する3学級の生徒127名(A学級:男子42名, B学級:男子43名, C学級:男子42名)。

## 3 手続き

生徒認知次元を抽出するために, 教師を対象として, 教師用RCRT(近藤, 1984)を実施した。これにより, 教師が日常どのような生徒認知次元を軸として生徒を見ているのかを抽出した。ここで生徒の特性を描写する際に教師が用いた概念(ならびに対概念)はコンストラクトと呼ばれ, 得られたコンストラクト(生徒認知の枠組み)のいずれの極を好ましいものと考えているのか, あわせて聞き取りを行った。

生徒を対象としては, 学級適応感テスト(SMT;松山・倉智・数藤・宮崎, 1984)を中学生の生活場面に照らして不自然でなく, より理解がしやすいように表現を改めて実施した。

## 4 倫理的配慮

調査対象者として協力いただいた教師, 生徒, ならびに学校長には, 研究の意義, 目的等について事前に説明し, 実施の許可を得た。また生徒への調査については, 研究実施者である著者のみが回答用紙を取り扱い, 担任をはじめ学校関係者が閲覧することはないこと, 成績評価とは一切関係がないこと, 答えたくない質問については回答しなくてもよい旨を伝えた。匿名性ならびにプライバシーの保護のため, 生徒の記入した調査用紙はその場で各自で封をしてもらい, 著者が直接受け取る形で回収した。

# II 結果

## 1 教師用RCRTから見出された教師の認知次元

教師用RCRTより得られた教師A, B, Cそれぞれの12のコンストラクトについて, 各児童についての評定値をもとに因子分析を行った(主因子解, バリマックス回転)。固有値の減少勾配を確認し, 解釈可能性を考慮し, 教師A, B, Cの生徒認知次元を抽出した。各因子の構成としては, .50以上の負荷量をもつコンストラクトを採用した。

### (1) 教師Aの生徒認知次元

教師Aの生徒認知次元として3要因を抽出した。結果はTABLE 1に示したと

おりである。

第1因子は、「生活面でしっかりしている－だらしない」「まじめ－いい加減」「努力する－努力しない」「向上心がある－やる気がない」「自分から見て気にかかる－かからない」という、生活や学習面においてしっかりきちんと取り組んでいるかということに関わる5つのコンストラクトから構成されている。そこで、「生活・学習面での安定的取り組み」と命名した。

第2因子は、「素直な－反抗的な」「なついている－なついていない」「謙虚－図々しい」「正直な－嘘つきな」という4つのコンストラクトから構成され、教師Cによく懐いており、謙虚で真っ直ぐさを備えているかということに関わる内容となっている。そこで、「素直で親和的な態度」と命名した。

第3因子は、「無口な－自己表現できる」「明るい－暗い」「自己主張できる－自己主張できない」という3つのコンストラクトから成り、「自己表明力」「明朗さ」と命名した。

TABLE1 教師Aの生徒認知次元

コンストラクト	第1因子	第2因子	第3因子
生活面でしっかりしている－だらしない	1.008	-0.146	0.086
まじめ－いい加減	0.914	0.082	-0.055
努力する－努力しない	0.908	-0.003	-0.024
向上心がある－やる気がない	0.895	0.052	0.042
自分から見て気にかかる－かからない	-0.773	-0.195	-0.028
素直な－反抗的な(頑固な)	0.063	0.935	-0.092
なついている－なついていない	-0.183	0.824	0.372
謙虚－図々しい	0.294	0.813	-0.157
正直な－嘘つきな	0.536	0.549	0.049
無口な－自己表現できる	-0.010	-0.021	0.960
明るい－暗い	-0.138	0.195	0.900
自己主張できる－自己主張できない	0.285	-0.159	0.889
寄与率	29.90%	17.00%	21.70%
累積寄与率		46.90%	68.60%

因子間相関	第1因子	第2因子	第3因子
第1因子		-0.45	-0.07
第2因子			-0.14

(2) 教師Bの生徒認知次元

教師Bの生徒認知次元として2要因を抽出した。結果はTABLE2に示したとおりである。

第1因子は、「私に気軽に接している－私に緊張する」「気軽に声をかけてくる－声をかけてくれない」「笑顔を絶やさない－ブスッとしている」「思ったことをすぐ言う－熟考」「積極的発言－物静」「注意されたら黙ってしまう－自分の意見を率直に表現する」「何を悩んでいるのかわからない－気持ちを読みと

れる」「クラスのリーダー目立たない」という8つのコンストラクトから構成されている。自身の気持ちを気後れすることなく言葉として表現することができるかどうかにかかわる内容が多いことから、第1因子を「臆することのない自己表明」と命名した。第2因子は、「乱暴－他人にやさしい」「気分の上下が激しい－安定」「他人には厳しい－人に優しい」「誘惑に弱い－意志が強い」という4つのコンストラクトから成り、精神的な安定性や意志の一貫性を表すと考えられることから、「安定した情緒と意志の強さ」と命名した。

なお、教師Bによれば、12のコントラストのうち、「笑顔を絶やさない－ブスツとしている」「気軽に声をかけてくる－声をかけてくれない」「私に気楽に接している－私に緊張する」については、対のうち前者が望ましいと考えているという。また、「積極的に発言－物静」については、敢えてどちらかというところ前者が望ましいと考えられるとのことであった。一方で、「誘惑に弱い－意志が強い」「乱暴－他人にやさしい」「気分の上下が激しい－安定」「他人には厳しい－人にやさしい」「注意されたらだまってしまう－自分の意見を率直に表現する」「何を悩んでいるのか伝わらない－気持ちを読みとれる」については、対のうち後者が望ましい行動特性であるとされた。なお、「思ったことをすぐ言う－熟考」ならびに「クラスのリーダー目立たない」の2つのモノサシについては、対のうちいずれかの極が望ましいという価値的認識はなく、中立的に考えているという。

TABLE2 教師Bの生徒認知次元

コンストラクト	第1因子	第2因子
私に気軽に接している－私に緊張する	0.906	0.195
気軽に声をかけてくる－声をかけてくれない	0.899	-0.137
笑顔を絶やさない－ブスツとしている	0.867	0.299
思ったことをすぐ言う－熟考	0.846	-0.195
積極的発言－物静	0.786	-0.378
注意されたら黙ってしまう－自分の意見を率直に表現する	0.770	0.314
何を悩んでいるのかわからない－気持ちを読みとれる	0.631	-0.018
クラスのリーダー目立たない	0.503	-0.325
乱暴－他人にやさしい	-0.029	0.877
気分の上下が激しい－安定	-0.161	0.862
他人には厳しい－人に優しい	0.110	0.839
誘惑に弱い－意志が強い	0.169	0.598
寄与率	40.69%	25.15%
累積寄与率	40.69%	65.84%

因子間相関	第1因子	第2因子
第1因子		0.17
第2因子		

### (3) 教師Cの生徒認知次元

教師Cの生徒認知次元として4要因を抽出した。結果はTABLE3に示したと

おりである。

第1因子は、「おしゃべりー無口」「表情豊かーポーカーフェイス」「意見をはっきりというー何も言わない」「はっきりしているーくよくよしている」「控えめー出しゃばり」「明るさー暗さ」という6つのコンストラクトから構成されている。自身の感情や意見を積極的に発信することができるかどうかにかかわる内容が多いことから、第1因子を「積極的な意思表示」「明朗さ」と命名した。

第2因子は、「(生まれ持った)頭のよさー頭の回転の鈍さ」「勉強するー勉強しない」という2つのコンストラクトから成り、「地頭の良さと勤勉性」と命名した。

第3因子は「学習面以外の積極性ー消極性」「積極的ー消極的」「単純ー複雑」という3つのコンストラクトから成り、「積極性の有無」と命名した。

第4因子は「リーダーシップがあるーない」の単一コンストラクトから構成される次元であり、「リーダーシップの有無」と命名した。

なお、教師Cによれば、12のコントラストはいずれも、対となっている特性語のうち前者が望ましいと考えているとのことであった。

TABLE3 教師Cの生徒認知次元

コンストラクト	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
おしゃべりー無口	0.936	-0.121	0.038	0.042
表情豊かーポーカーフェイス	0.726	-0.021	0.324	-0.021
意見をはっきりというー何も言わない	0.706	0.398	0.136	-0.220
はっきりしているーくよくよしている	0.696	0.494	-0.097	0.003
控えめーでしゃばり	0.638	0.089	0.421	0.183
明るさー暗さ	-1.005	0.097	0.163	0.257
(生まれ持った)頭のよさー頭の回転の鈍さ	0.805	0.923	0.009	-0.046
勉強するー勉強しない	-0.153	0.776	0.058	0.283
学習面以外の積極性ー消極性	0.070	0.048	0.863	0.063
積極的ー消極的	-0.123	0.344	0.748	0.219
単純ー複雑	0.317	-0.375	0.571	-0.351
リーダーシップがあるーない	0.216	0.240	0.137	0.755
寄与率	21.30%	14.43%	10.80%	6.80%
累積寄与率		35.73%	46.53%	53.33%

因子間相関	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
第1因子		-0.16	-0.57	0.08
第2因子			-0.06	-0.40
第3因子				-0.03

## 2 生徒の学級適応感と教師の認知次元の関係

教師の生徒認知次元が、生徒の学級適応感にどのように影響しているのかを検討するため、教師の認知次元を独立変数、SMT 得点ならびにその下位尺度を従属変数とする重回帰分析（強制投入法）を行った。

(1) A学級

A学級の結果を TABLE4 に示した。分析の結果、第1因子「生活・学習面での安定的取り組み」、ならびに第3因子「自己表明力」「明朗さ」は、SMT 得点ならびにその下位尺度において有意な影響は認められなかった。第2因子「素直で親和的な態度」については、「学校への関心 ( $\beta < .44$ )」への影響が認められた。

以上のように、A学級においては、教師の認知次元が生徒の学級適応感に対して及ぼす影響力が認められたのは第2因子のみとなっており、「学校への関心」に対してのみ影響が示された。

TABLE4 A学級における生徒の学級適応感の規定要因

従属変数	独立変数		
	第1因子	第2因子	第3因子
SMT得点	-0.04	0.35	0.19
学校への関心	-0.15	0.44*	0.28
学級雰囲気	0.11	0.20	0.11
学習意欲	0.11	0.03	0.12
教師との関係	-0.19	0.36	0.06

値は標準偏回帰係数 \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

(2) B学級

B学級の結果を TABLE5 に示した。分析の結果、第1因子「臆することのない自己表明」は、SMT 得点 ( $\beta < .38$ ) 全般に対して、そして下位尺度別にみると、「学校への関心 ( $\beta < .36$ )」「教師との関係 ( $\beta < .41$ )」への影響が認められた。第2因子「安定した情緒と意志の強さ」についても、SMT 得点 ( $\beta < -.41$ ) 全般、そして下位尺度別にみると、「学校への関心 ( $\beta < -.35$ )」「教師との関係 ( $\beta < -.52$ )」への影響が認められた。

以上のことから、生徒の学級適応感に対し、第1因子、第2因子共に影響が認められたが、中でも「学校への関心」「教師との関係」という側面で影響していることが示された。また、とりわけ第2因子は「教師との関係」における適応感に対して、強い影響力を持っている様子が示された。

TABLE5 B学級における生徒の学級適応感の規定要因

従属変数	独立変数	
	第1因子	第2因子
SMT得点	0.38*	-0.41*
学校への関心	0.36*	-0.35*
学級雰囲気	-0.08	0.01
学習意欲	0.31	-0.21
教師との関係	0.41*	-0.52**

値は標準偏回帰係数 \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

## (3) C学級

C学級の結果を TABLE6 に示した。分析の結果、第1因子「積極的な意思表示」「明朗さ」、ならびに第3因子「積極性の有無」は、SMT得点ならびにその下位尺度において有意な影響は認められなかった。一方で、第2因子「地頭の良さと勤勉性」は、「学習意欲 ( $\beta < .49$ )」「教師との関係 ( $\beta < .42$ )」への影響が認められた。また、第4因子「リーダーシップの有無」は、「教師との関係 ( $\beta < -.74$ )」に対して負の影響力を持っていることが示された。

以上のことから、生徒の学級適応感に対して影響力を持つのは、第2因子、第4因子のみとなっており、中でも学習姿勢・学習能力に関わる第2因子は、「学習意欲」と「教師との関係」で影響が認められた。特に「教師との関係」に影響するのは第4因子であり、強い負の効果が示された。

TABLE6 C学級における生徒の学級適応感の規定要因

従属変数	独立変数			
	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
SMT得点	0.06	0.32	-0.21	-0.07
学校への関心	-0.03	0.02	-0.15	0.16
学級雰囲気	-0.14	-0.04	-0.10	0.28
学習意欲	-0.05	0.49*	-0.17	0.11
教師との関係	0.37	0.42*	-0.16	-0.74**

値は標準偏回帰係数

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ 

## 3 関係性認知・理想像と教師の生徒認知次元の関係

続いて、教師の生徒認知次元が、生徒との関係認知、そして理想像とどのように関係しているのかを検討するため、教師の認知次元を独立変数、教師用RCRTにおいて得られた「ウマが合う」「理解できる」「自己との類似性」「理想の生徒像」「理想の自己像」をそれぞれ従属変数とする重回帰分析(強制投入法)を行った。

## (1) A学級

A学級の結果を TABLE7 に示した。分析の結果、第1因子「生活・学習面での安定的取り組み」は、「自己との類似性 ( $\beta < .65$ )」「理想の生徒像 ( $\beta < .65$ )」「理想の自己像 ( $\beta < .66$ )」に影響していた。第2因子「素直で親和的な態度」は「理解できる」を除く4つすべての変数の影響が認められ、「ウマが合う ( $\beta < .61$ )」「理解できる ( $\beta < .39$ )」「理想の生徒像 ( $\beta < .32$ )」「理想の自己像 ( $\beta < .26$ )」となった。第3因子「自己表明力」「明朗さ」は5つすべての変数への影響が示され、「ウマが合う ( $\beta < .41$ )」「理解できる ( $\beta < .49$ )」「自己との類似性 ( $\beta < .24$ )」「理想の生徒像 ( $\beta < .15$ )」「理想の自己像 ( $\beta < .27$ )」となった。

以上のことから、教師Aの3つの生徒認知次元は、それぞれが重複しつつも





影響が認められた。第2因子「地頭の良さと勤勉性」については、「自己との類似性 ( $\beta < .42$ )」、そして「理想の自己像 ( $\beta < .35$ )」への影響が示された。第4因子「リーダーシップの有無」は、「ウマが合う ( $\beta < -.38$ )」に対してマイナスの、「理想の自己像 ( $\beta < .39$ )」に対してプラスの影響が示された。なお、第3因子「積極性の有無」については、いずれの変数とも関連が認められなかった。

以上のことから、教師Cの生徒認知次元は、4つそれぞれ異なった効果を有していることが示された。生徒との「ウマが合う」という感覚は第1因子と第4因子に関連しているが、「理解できる」は第1因子のみに強く影響されている。また、「自己との類似性」は第2因子に、「理想の自己像」は第2因子と第4因子から有意な影響を受けていることが示された。

TABLE9 C学級における生徒との関係の規定要因

従属変数	独立変数			
	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
ウマが合う	0.67**	0.25	0.02	-0.38*
理解できる	0.87**	-0.11	-0.11	0.02
自己との類似性	0.28	0.42**	0.15	0.17
理想の生徒像	0.34	0.23	0.16	0.22
理想の自己像	0.12	0.35*	0.04	0.39*

値は標準偏回帰係数

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ 

### Ⅲ 考察とまとめ

#### (1) 教師の認知次元の様相

本研究では、対生徒関係や生徒の学級適応感に対し、教師の持つ個々の認知次元がどのように影響を及ぼしているのかを検討することが目的であった。まず、3学級の担任教師のRCRTを因子分析した結果からは、教師Aは3つ、教師Bは2つ、教師Cからは4つの生徒認知次元が抽出された。

近藤(1984)は、教師役割に付随する特徴的な認知次元として、「行動統制」すなわち生徒が自身でその時々の行動をコントロールできるかどうかと、学習意欲や能力に関わる「積極性・学習」の2つを指摘し、実際、多くの教師においてその傾向が確認されている(近藤, 1995; 塚本, 2006)。教師Aの認知次元は、第1因子「生活・学習面での安定的取り組み」、第2因子「素直な人なつこさ」、第3因子「自己表現力」「明朗さ」と、第1因子において近藤の指摘する教師独自の認知次元が見られるものの、なついているかどうかのように、教師Aに固有の認知次元が見られた。また教師Bの生徒認知次元についても、第1因子「臆することのない自己表明」、第2因子「安定した情緒と意志の強さ」となっており、第2因子において教師役割に特有の意味合いを帯びつつも、暴力に対する拒絶や情緒の安定を含んだ、独自の軸をもって生徒を認知している様子が見えた。近藤の指摘するような、教師に特有の2次元がベースとなり、そこへ

独自の認知次元が加わる、というタイプとは異なり、2ついずれの次元も、教師Bならではの視点であると考えられた。最後に教師Cであるが、第1因子「積極的な意思表示」「明朗さ」、第2因子「地頭の良さと勤勉性」、第3因子「積極性の有無」、第4因子「リーダーシップの有無」が見出された。「積極性・学習」に関わる教師独自のモノサシが含まれている様子は見受けられるものの、それが生まれ持った頭の良さに関連づけられている点で特異であり、やはり独自の軸をもって生徒を認知している様子がうかがえた。

以上のように、中学校教師については、小学校教師ほどには教師役割に縛られて生徒を見ることはなく、一人の人としての独自の教育観や信条を帯びた生徒認知をしている様子が示された。越(2002)は、小中学校の教師を対象に簡略化した教師用RCRTを実施する中で、学校・学年段階が高くなるにつれて、児童生徒への要請内容が変化することを見出し、基本的生活習慣に関する求めが消えていく傾向を示している。渡邊(2021)が指摘するように、小学校と中学校、高等学校の教師とでは、その担任システムや児童生徒に対する教師の要請等の差異から、児童生徒に関する情報の獲得方法や認知プロセスも異なることが、本研究の結果からも予想された。

## (2) 認知次元個々が持つ意味合いと効果

3名の教師の生徒認知次元を抽出したことに続き、各認知次元が生徒の学級適応感や、生徒との対人関係に対しどのような影響力を持っているのか、個々の次元の効果を重回帰分析を通して検討した。

まず、A学級においてであるが、教師Aの持つ生徒認知次元のうち、第1因子「生活・学習面での安定的取り組み」は、生徒の学級適応感との関連が認められず、教師A自身との類似性、理想の生徒像、理想の自己像を説明する役割を果たしていた。つまり、第1因子に関わる特性に適合しなくとも、生徒は不適応感を感じることはないということである。次に第2因子「素直で親和的な態度」であるが、この認知次元は生徒の学級適応感(中でも「学校への関心」)に対し影響を及ぼしていることが認められた唯一の次元となっていた。またこの次元は、「ウマが合う」かどうかについての教師Aの認識にも関わるものとなっており、第2因子に関わる特性に適合しない生徒は、A学級において不適応感を抱く可能性が高まるといえよう。また第2因子は、理想の生徒像、理想の自己像を説明しており、教師Aが理想的であると考えられる行動特性を反映した認知次元であると考えられる。最後に第3因子「自己表明力」「明朗さ」であるが、この次元は生徒の学級適応感との関連は認められなかった。しかし、教師Aの「ウマが合う」かどうかの認識、(当該生徒の)理解のしやすさ、自己との類似性、理想の自己像、理想の生徒像、すべての変数に対し影響を及ぼしている様子が確認された。すなわち第3因子は、実際に生徒の学級適応感を左右するには至っていないものの、教師Aにとっての生徒とのフィーリングに関わるもので、尚且つ教師Aが理想的であると考えられる行動特性を反映した認知次元であると考えられる。

次にB学級であるが、教師Bの持つ2つの生徒認知次元「臆することのない自己表明」「安定した情緒と意志の強さ」は、いずれも生徒の学級適応感への影響が認められ、下位尺度の中では、「学校への関心」「教師との関係」との関係が示された。教師Bの認知次元の数は2つと限定的であり、いずれも事実の記述で中立的というよりは、善悪の価値観が明白なものとなっている。また、「ウマが合う」かどうかの認識を筆頭に、5つの変数のほぼすべてが第1因子、第2因子によって影響を受けている。つまり教師Bの2つの生徒認知次元には、多様な意味合いが重複して凝縮されていると考えられ、いずれかの次元に関わる特性に適合しない生徒は、B学級において不適応感を抱いたり、教師Bとの関係性の築きにくさを覚える可能性が高まることが考えられる。

最後にC学級であるが、教師Cの持つ4つの生徒認知次元のうち、生徒の学級適応感に影響を及ぼしていたのは第2因子「地頭の良さと勤勉性」、第4因子「リーダーシップの有無」の2つであった。前者は学級適応感の中でも「学習意欲」「教師との関係」に影響しており、後者は「教師との関係」とマイナスの関係を示していた。C学級においては、リーダーシップを発揮する生徒はむしろ教師との関係が思わしくなく、地頭や頭の回転が良いとは言えない生徒は、学習意欲を保ちにくく、教師との関係も良くないという結果になっている。なお、第2因子「地頭の良さと勤勉性」は自己との類似性、理想の自己像を反映していることが示されており、自身に対する認識や理想が生徒認知へと投影された次元であると考えられた。第4因子は「ウマが合う」かどうかの感覚と、理想の自己像を反映している様子も見てとれた。他方で、その他の2つの認知次元である第1因子「積極的な意思表示」「明朗さ」、ならびに第3因子「積極性の有無」については、生徒の学級適応感への影響は認められなかった。しかし、生徒への実際の影響が確認されなかったとはいえ、第1因子は「ウマが合う」「理解できる」という生徒とのフィーリングを説明する役割を果たしており、生徒との対人関係に関わる因子であると考えられる。また、第3因子については望ましさや善悪の評価が不明瞭な中立的な内容となっており、近藤(1994)が述べるように、認知次元の数が多くなった際に生じるとされる価値中立的認知次元であると考えられる。教師Cの生徒認知次元は4つと数が多く、それぞれの次元が持つ意味合いは分化していた。理想の自己像が2つの認知次元と関係していた点が特筆され、自身に期待する特徴を生徒に投影して認知する傾向がうかがえた。

### (3) 今後の課題

本研究では教師の持つ生徒認知次元1つ1つの役割について検討してきた。今後の課題として、以下の2点が挙げられる。第一に、教師個々の生徒認知にそった、教師用RCRTの実践的活用についてである。本研究から、すべての認知次元が等しく生徒との関係性や生徒の学級適応感に影響しているわけではなく、特定の次元がキーとなっている様子が示された。しかし、どのような次元が生

徒に実際に影響を及ぼしているのか、また生徒との関係性に関わってくるのかについては、各教師によって様々であり、得られた結果をどのように実践的活用につなげることができるかについては、十分に検討することができなかつた。本研究の結果から、特定の法則性が存在するというよりは、むしろ個々の教師にオリジナルのことであると考えられ、ていねいにその背景や意味合いを紐解いていく必要性がうかがえた。そのため、今後はこのような教師個々の個人差に配慮しながら、実践的活用の可能性について検討を進めていく必要がある。

第二に、中学校以降の教師が持つ生徒認知についての知見の拡大である。本研究では中学校教師を対象とし、その生徒認知次元を検討した。小学校教師とは異なり、近藤(1984)の指摘する「行動統制」「積極性・学習」という2つの教師役割に付随する特徴的な認知次元に関わりつつも、全般的に独自の視点で生徒認知が行われている様子がうかがえた。小学校ほど大きなものではないにせよ、中学校や高校においても、生徒に対する教師の影響力は確認されており(大久保, 2005)、生徒の適応に及ぼす中学校や高校の教師の影響力についても生徒と教師の適合の観点から研究を行っていく必要性が指摘されている(大久保ら, 2021)。本研究では3名の中学校教師のケースを検討したが、今後は中学校以上の教師の認知次元の特徴について、さらに事例を重ねてアプローチを行う必要があると考えられる。

#### 謝辞

多忙な学校生活の中、時間を割いて本調査にご協力くださった先生方、ならびに生徒の皆さんに、心より御礼申し上げます。

#### 参考・引用文献

- 林文俊(1982). 対人認知構造における個人差の測定(8)－認知者の自己概念および欲求との関連について－ 実験社会心理学研究, 22, 1-9.
- 廣岡秀一・山中一英(1997). 対人認知次元の構造的変化に関する縦断的研究 実験社会心理学研究, 37, 37-19.
- 飯田都(1999). 教師の児童認知次元が児童の学級適応感に与える影響－児童個々の受けとめかたに着目して－ 東京大学教育学研究科 修士論文
- 飯田都(2002). 教師の要請が児童の学級適応感に与える影響－児童個々の認知様式に着目して－ 教育心理学研究 50, 367-376.
- 飯田都(2003). 教師の要請に関する児童の認知様式の考察 東京大学大学院教育学研究科紀要 42, 275-282.
- 今川民雄(1984). パーソナリティ認知の追跡的研究(1)－パーソナリティ認知構造の安定性について－ 対人行動学研究, 3, 1-11.
- Kelly, G.A(1955). The psychology of personal constructions, New York, Norton.
- 近藤邦夫(1984). 児童・生徒に対する教師の見方を捉える試み－その① 方

- 法について 千葉大学教育工学研究, 5, 3-21.
- 近藤邦夫 (1987). 児童・生徒に対する教師の認知－教師内地位指数とその分布について 大正大学カウンセリング研究所紀要, 10, 20-37.
- 近藤邦夫・沢崎俊之・齊藤憲司・高田治 (1988). 教師－児童動関係と児童の適応－教師の儀式化の観点から 東京大学教育学部研究紀要, 28, 103-142.
- 近藤邦夫 (1994). 教師と子どもの関係づくり 東京大学出版会
- 近藤邦夫 (1995). 子どもと教師のもつれ -教育相談から- 岩波書店
- 越良子 (2002). 児童・生徒認知に関する教師の自己把握 上越教育大学研究紀要, 21, 617-634.
- Lerner, J.V. (1983). The role of temperament in psychosocial adaption in early adolescents: A test of a “goodness of fit” model. Journal of Genetic Psychology, 143, 149-157.
- 松山安雄・倉智佐一・数藤茂・宮崎日出邦 (1984). SMT 手引き 日本文化科学社
- 大橋正夫・鹿内啓子・吉田俊和・林文俊・津村俊充・平林進・坂西友秀・廣岡秀一・中村雅彦 (1982). 中学生の対人関係に関する追跡的研究 -センチメント関係と学級集団構造- 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科), 29, 1-100.
- 大久保智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因：青年用適応感尺度の作成と学校別の検討 教育心理学研究, 53, 307-319.
- 大久保智生・加藤弘通・尾崎沙織・江村早紀 (2021). 教師の学級経営が児童の学級適応に及ぼす影響 -学級経営スタイル尺度の作成と適合の良さ仮説の検証- 心理科学, 42, 20-28.
- 塚本伸一 (2006). 教師の認知枠が中学生の学校適応に及ぼす影響：教師用 RCRT による検討 立教大学心理学研究, 48, 57-67.
- 渡邊信隆 (2021). 小学校学級担任の児童認知の変容 -「教師用 RCRT」と児童の「ストレングス(強み)アプローチ」を介して- 上越教育大学研究紀要, 40, 439-448

---

An Examination of the Teachers' Cognitive Dimensions for Teacher-Student Relationships

-Through a Case Study of Three Junior High School Teachers-

IIDA Miyako \*1

This study aimed to identify the implications of each of the cognitive dimensions for junior high school teachers. It was shown that although not all cognitive dimensions are equally influential on students' school adjustment, certain cognitive dimensions specific to each teacher are instrumental. Additionally, as previous research has shown, when the number of teachers' cognitive dimensions is small, a single dimension can be polysemic, whereas when there are three or more cognitive dimensions, the meanings of each dimension are differentiated and not characterised by evaluative meanings. Furthermore, there was a descriptive neutral dimension. The results suggest that the cognitive dimensions of junior high school teachers may be more unique than those of primary school teachers, and that there is a need to expand the knowledge of the cognitive dimensions of junior high school teachers and seek the possibility of their practical application.

Keywords: RCRT for teachers, school adjustment, Person-Environment Fit, perception for students, teacher-student relationships

\*1 Graduate School of Education, Okayama University

---

【原 著】

保育教諭の保育観に関する研究動向と課題  
—幼稚園教諭・保育所保育士としての保育経験の違いに着目して—

蓮井 和也 中平 絢子 高橋 敏之 片山 美香

Research Trends and Issues Concerning Childcare Teachers' Views on Childcare  
With a Focus on Differences in Childcare Experiences as Kindergarten Teachers and Nursery Teachers

HASUI Kazuya, NAKAHIRA Ayako, TAKAHASHI Toshiyuki, KATAYAMA Mika

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## 保育教諭の保育観に関する研究動向と課題

—幼稚園教諭・保育所保育士としての保育経験の違いに着目して—

蓮井 和也※1 中平 絢子※1 高橋 敏之※2 片山 美香※2

『子ども・子育て支援法』改正以降, 認定こども園は大幅に増加し, それに伴い様々な保育経験(幼稚園教諭・保育所保育士)をもった保育教諭が同じ園で勤務する状況も増えている。そこで本論では, 保育教諭の保育経験の違いに着目し, 保育観に関する研究動向と課題について考察した。先行研究を内容ごとに分類して概観すると, 幼稚園教諭は教育的要素を, 保育所保育士は養護的要素をもつ保育観をそれぞれに重視する傾向が示唆された。しかし, 保育経験の違いがどのような保育内容や保育場面において保育観の相違をもたらすかについて十分な検討がされていないことが明らかになった。保育観の共有が保育の質の向上に繋がることから, 保育経験による保育教諭の保育観の詳細な相違点を明らかにすることが今後の課題である。

キーワード: 認定こども園, 保育教諭, 保育観, 相違, 保育経験

※1 岡山市興除認定こども園

※2 岡山大学学術研究院教育学域

### I 保育教諭の保育観に関する研究の問題と目的

本研究は, 認定こども園に勤務する保育教諭がそれ以前の幼稚園教諭または保育所保育士(以下, 保育士)としての保育経験を踏まえながら円滑に協働していくための方途を明らかにする研究の端緒と位置付ける。本論では, 設置主体や目的の異なる保育施設での保育経験をもとに形成される保育観に着目して国内の先行研究を概観し, 異なる保育施設での保育経験をもとに形成される保育観の特徴及び相違点を明らかにすることを第1の目的とする。さらに, 異なる保育施設での保育経験をもつ保育者が, 保育教諭として保育観を共有する際の課題を提示することを第2の目的とする。

内閣府(2021)の報告によると, 『子ども・子育て支援法』が改正された2012(平成24)年度全国に909園あった認定こども園が, 2021(令和3)年度においては8505園と大幅に増加している。また, 2020(令和2)年度と2021(令和3)年度の認定こども園数を比較して見ると, 1年間の増加数は569園であり, その内, 幼稚園から移行した園が206か所, 認可保育所から移行した園が369か所, その他の保育施設から移行した園が16か所, 新規開園した園が47か所となっている(複数の施設が合併して1つの認定こども園になった場合等があるため, 移行数と増加数は一致しない)<sup>(1)</sup>。これらのデー



タからは、認定こども園は増加傾向にあり今後も増加していくことが予想されること、新しく認定こども園として開園する園より幼稚園や認可保育所等と既にある保育施設が認定こども園に移行することが多いことが読み取れる。移行する認定こども園の増加に伴い、保育経験が認定こども園に限られる保育教諭が現れてきてはいるものの、保育教諭としての勤務以前に幼稚園教諭または保育士として勤務していた保育者が認定こども園に異動し、保育教諭として協働する現状も増えていることが言える。はたして設置主体や目的の異なる保育施設での保育経験をもった保育者は保育教諭として、相互に保育観を共有しながら齟齬なく保育を実践することが出来るのであろうか。

認定こども園において、様々な保育経験をもつ保育教諭が協働することによる課題として、保育教諭の保育観に相違が生まれ、保育に対する考え方に食い違いが起こることが予想される。松本（2019）は、1989年以降、『幼稚園教育要領』及び『保育所保育指針』が社会や環境の変化を踏まえて約10年おきに告示及び施行されるようになったことが保育者の保育観やその形成過程に影響を及ぼしているのではないかとの観点から、1989年以降2018年までの30年間の保育観に関する研究論文31編を取り上げ、保育観の定義を試みている。その結果、価値観、知識、信念が保育における保育観に相当するとの考えを示した。価値観は保育者の生育環境または生まれながらの性格から形成され、知識は保育者自身が過去に受けてきた教育や実習先での保育経験・指導、勤務園での保育実践・園内研修等から形成され、これらの価値観と知識が信念を作り、保育者の保育観の基となっていると言う。また、それらの価値観や知識は保育者によって様々であるとも述べている<sup>(2)</sup>。保育者の生育環境や性格から形成された価値観が基となる保育観の相違は、幼稚園・保育所・認定こども園という保育施設の種類を問わず、いずれにおいても見られる相違点である。一方、様々な保育経験をもつ保育教諭が協働する認定こども園では、生育環境や性格から形成される保育観の相違だけでなく、異動前の保育施設で形成される保育経験による保育観の相違が認められ、協働における困難が懸念される。そのため、認定こども園で勤務するようになると自身の保育観を変化させているとの指摘がある（藤木ら、2011）<sup>(3)</sup>。

藤木ら（2011）は、認定こども園で働くようになった保育者が幼稚園教諭や保育士として働いてきた経験をもつ場合、それぞれの保育スタイルを認定こども園の機能に対応したものへと変化させる必要があるとし、子どもや保護者のニーズの変化に合わせた保育スタイルの調整に伴い、保育観も変化することを指摘している<sup>(4)</sup>。保育者は今までの保育経験によって形成した自身の保育スタイルや保育観を、認定こども園に合ったものに調整していく必要性を感じ、意識的に変化させていると推察される。しかし、認定こども園において保育教諭は自身の保育観をどのように調整していけばよいか分からず苦勞している実態が課題として見られた（西川、2013）<sup>(5)</sup>。

保育教諭が形成していく保育観の1つの指針となるのが、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』である。2017（平成29）年の『幼保連携型認定こ

ども園教育・保育要領』の改訂においては、「幼保連携型認定こども園の教育及び保育において育みたい資質・能力を明確にしたこと」「5歳児修了時まで育ててほしい具体的な姿である「幼児期の終わりまでに育ててほしい姿」を明確にしたこと」<sup>(6)</sup>等といった、『幼稚園教育要領』と『保育所保育指針』の内容に整合性を図った改訂がされ、幼稚園・保育所・認定こども園における共通の教育及び保育の指針が示されるようになった。それに加え、幼保連携型認定こども園の教育と保育が一体的に行われることを教育・保育要領の全体を通して明示したことや、幼保連携型認定こども園において特に配慮すべき事項として満3歳以上の園児の入園時や移行時について、多様な経験を有する園児の学び合いについて、長期的な休業中やその後の教育および保育について、明示したこと等、認定こども園で独自に配慮すべき事項について記述されている。幼稚園教諭・保育士にはない、保育教諭に形成される特徴的な保育観があると考えられる。しかしながら、保育教諭の保育観の独自性に焦点を当てた先行研究はほとんど認められず、保育教諭独自の保育観について十分明らかになっているとは言えない。

そこで、本論では、保育教諭が円滑に保育実践を行う上で欠かせない保育観の共有における課題を提示するために、まずは保育観の定義を行う。続いて、先行研究を概観し、幼稚園教諭、保育士、保育教諭それぞれの保育観の特徴を整理して示し、最後に異なる保育施設での保育経験をもつ保育者が、保育教諭として保育観を共有しながら円滑な協働を目指す際の課題を提示する。

## II 先行研究における保育施設ごとの保育観の特徴と定義

### 1 保育施設ごとの保育観に関わる先行研究の選出方法

保育施設別に、保育者（幼稚園教諭・保育士・保育教諭）がもつ保育経験によって形成される保育観の特徴を整理して示し、保育施設別に保育者がもつ保育観の相違点を明確化するため、電子ジャーナルデータベース CiNii を用いて「保育者」「保育教諭」「認定こども園」「保育観」のキーワードで検索した研究論文を通読し、保育施設別の保育観の特徴を整理すると共に、相違点に関する検討を行った。なお、対象とした研究論文では、教育・保育実習での保育経験しかもたない保育者養成校の学生を対象とした研究論文は含めないこととした。さらに、「幼稚園教諭」「幼稚園」「保育士」「保育所」というキーワードも含めて検索したところ、30編の主要な先行研究が選出された（「保育教諭の保育観」に関する論文が2編、「幼稚園教諭の保育観」に関する論文が14編、「保育士の保育観」に関する論文が6編、「幼稚園教諭の保育観」「保育士の保育観」のどちらも論述された論文が8編）。また、幼稚園教諭が獲得・形成する指導信念の背景には、自身がもつ保育観が常に意識されている（中井・松良、2005）<sup>(7)</sup>ことから、「指導信念」「指導論」「指導観」のキーワードも保育観の一要素になると捉えて検索をした結果、19編の主要な先行研究が選出された（「保育教諭の指導観」に関する論文が0編、「幼稚園教諭の指導観」に関する論文が9編、「保育士の指導観」に関する論文が0編、「保育者（幼稚園

教諭・保育士)の指導観」に関する論文が10編)。以上の先行研究をもとに幼稚園教諭・保育士・保育教諭それぞれの保育観を整理した上で比較検討し、保育経験による保育観の相違点を導出する。

## 2 「保育観」の定義と視点の整理

本論の執筆に際し、まずは本論における「保育観」の定義を行う。

山本(2017)は幼児教育・保育の基本である『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』に触れ、これらの中に「保育観」という語句がいつさい用いられていないことを指摘している<sup>(8)</sup>。辞書「大辞林」から「観」のもつ意味を調べると「(接尾語に用いて)～に対する見方、考え方の意を表す」と記されている。ここに「保育観」の「保育」を当てはめると、「保育に対する見方、考え方」と示すことが出来よう。

松本(2019)は、保育者の保育観に関しては様々な角度から研究が行われているが、保育者の保育観の内実を見ると「保育観」の言葉の捉え方や定義が多岐に亘っていることを指摘している。「保育観」の意味を現職保育者に質問すると、ある保育者は「このように育てたいという保育に対する人それぞれの思いや保育に対してもっている考え、正しいと思っていること」と答え、「保育をする上で、どのような関わり、対応が良いのかと言った保育者の価値観、理念」「保育をする上で一番大切にしている根っこの部分、保育に対する感性、感覚と捉え、社会が変わるとともに保育観も変化する」等と多様であり、保育者は「保育観」という言葉を個々で様々な理解し保育に臨んでいることが分かる<sup>(9)</sup>。これらより、保育観は広義には「保育の見方、考え方」として捉えることができるが、保育の実践者である保育者がもつ保育観の捉え方は子どもへの願いや発達観、保育への信念・理念等、保育者ごとに様々な細かな捉え方をしていることが示されている。つまり、保育者によって抱いている保育観に違いがあり、保育観として捉える内容自体も一貫していないことが分かる。

松本(2019)は、保育者の保育観に関する先行研究を整理し、(1)保育における見方・考え方と定義(2)保育における見方・考え方と定義した上で、保育観は変化するものとの捉え方(3)保育観を保育者の信念・理念とし普遍的な変わらないものであるとの捉え方(4)保育者の保育観を子どもの認識観、発達観、指導観、保育内容観、保育者の人生観等と保育に含まれる概念形態の総称との捉え方の4つの観点から保育観を定義している<sup>(10)</sup>。先行研究には、保育観の意味を捉えているものもあれば、保育者の性格・人生・経験・学び等と様々な要因によって保育観が変化するもの、一方で普遍的で変化しないものとした捉え方等、保育観の捉え方には様々なことがあることが分かる。

浅井・浅井(2017)は、保育士の保育観を取り上げた研究において、保育観は保育者自身の性格や育ってきた環境、経験等で異なるものであり、新たに経験を重ね、自身の学びによっても変化していくものであるとしている<sup>(11)</sup>。保育の見方・考え方である保育観は保育者の経験や学びによって形成し変化していくものであることから、幼稚園・保育所等での保育経験も保育者の保育観

を形成する1つの要因になると考える。また幼稚園・保育所での勤務から認定こども園での勤務に変わった際には、新たな経験を積み上げることとなり、保育観の変化が予測される。

以上のことから、本論では保育者の保育経験に着目しながら保育観の相違について論述するにあたり、保育観を「広い意味での保育における見方・考え方」と定義した上で、保育観は変化するものとして捉える点を重視する。

### Ⅲ 異なる保育施設での保育経験によって形成される保育観の特徴

#### 1 先行研究における保育観の特徴の整理

保育者の保育観の特徴を明らかにするために対象とした論文の内、幼稚園教諭を対象とした論文が23編、保育士を対象とした論文が6編、保育教諭を対象とした論文が2編、幼稚園教諭と保育士を対象とした論文が18編であった。またこれらの内、保育施設ごとに保育観を比較検討したものが5編であった。それらの比較研究を見比べてみると研究の目的や保育観を比較する際のカテゴリ構成に違いが認められた。

梶田ら(1985)は、保育者の保育に対する信念とその構造について明らかにすることを目的として、幼稚園教諭と保育士の指導論に関する調査を行っている。なお、ここで指導論は指導に対する見方・考え方と定義され、指導も保育も幼児教育にそのまま直結するものと述べていることから、本論で定義する保育観と類似した概念と捉えた。51の対項目における評定結果を因子分析した結果、保育者の指導論の構造として、「教師中心—子ども中心」「成果重視—過程重視」「まとまり重視—個性尊重」「男女区別—男女平等」の4因子を抽出した<sup>(12)</sup>。また中(1996)は、梶田ら(1985)の指導論を問う項目作成した質問紙調査の回答を因子分析した結果、「子どもの興味・意欲重視—積極的な教師の働きかけ重視」「のびのび重視—しつけ・安全重視」等を含めた5因子を抽出した。さらに、抽出した5因子を構成する25の対項目について調査を行い、幼稚園教諭と保育士の保育観の特徴を明らかにした<sup>(13)</sup>。さらに藤木ら(2011)は、梶田ら(1985)の4因子から「男女区別—男女平等」を除いた3因子を構成する31の対項目について調査を行い、認定こども園に異動した幼稚園教諭と保育士の保育観の変化を明らかにした<sup>(14)</sup>。梶田ら(1985)の調査研究により抽出された4因子は保育実践における保育観の構造を捉えることに適した因子構成であると考えられた。

梶田ら(1985)を始めとした対概念による保育観の比較研究とは別に、保育観の内容を具体的に捉えて分類し、比較した研究が2編見られた。矢藤ら(2017)は、認定こども園への移行に伴う保育者の保育観にどのような変化が認められるかを明らかにすることを目的とし、保育教諭を対象に「子どもに対する見方・考え方」「養護や教育に対する見方・考え方」「未就園児の支援」「同僚との関わり」の4項目に関する検討を行った<sup>(15)</sup>。各項目の内容構成からは、複数の項目に同じキーワードが含まれるものが見られており、保育経験による保育観の相違点を具体的に捉えて見出すには不十分であると判断した。

小原ら（2013）は、異なる保育経験をもつ保育者が連携を強化していくための示唆を得ることを目的とし、幼稚園教諭と保育士を対象に、特に大切にしている保育観に関する自由記述を分析している。KJ法による分析を行った結果、保育観を構成する概念（カテゴリー）として「子どもへの理解」「発達の諸側面」「保育環境」「信頼関係・連携」の4つの大カテゴリーとそれらを構成する13の小カテゴリーを生成した<sup>(16)</sup>。藤木ら（2017）の保育観の分類項目と比べると、概念構成がより詳細で明確に整理されており、保育者の保育観の内実を具体的に捉えられていた。

梶田ら（1985）と小原ら（2013）の保育観の構成を比較してみると、小原ら（2013）は保育環境や保護者・保育者間の信頼関係・連携に関する保育観についても言及しており、子どもを中心とした保育実践のみならず、保育全般を網羅した保育観を捉えて構成概念を析出していると言えよう。

これらのことから、小原ら（2013）の保育観に関する構成概念を軸に先行研究の整理を行うことにより、保育全般を網羅した保育観を捉え、本研究の目的である保育経験による保育観の相違点の導出が可能になると考える。次項から、小原ら（2013）のカテゴリーを軸に先行研究から保育観の抽出、及び内容の整理を行う。

## 2 子どもへの理解に関する保育観

小原ら（2013）は、子どもへの理解に関する保育観を「気持ちへの寄り添い」と「幼児理解」の2つに分けて詳細に検討している。まず、「気持ちへの寄り添い」については、保育士が幼稚園教諭より有意に重視していることを明らかにした<sup>(17)</sup>。その背景には、『保育所保育指針』の示す生命の保持及び情緒の安定を図ることへの保育士の高い意識が存在すると推察され、幼稚園教諭との保育観の違いを生む要因になったと考える。一方、子ども一人ひとりへの理解や援助など「幼児理解」に関する保育観には保育経験による違いは見られなかったとしている。小原ら（2013）が示す子どもへの理解の内、「幼児理解」を個の尊重を意味すると捉えると、同様の結果を示している研究が3編見られた。梶田ら（1985）は、「まとまり重視—個性尊重」の保育観について、幼稚園・保育所の保育施設ごとの保育観に大きな違いや偏りが認められないことを明らかにしている<sup>(18)</sup>。中（1996）も、集団指向または個人指向のいずれの保育観をもつかは保育施設による差異は見られず、どちらも一人ひとりのペースを理解して尊重する援助をしていることを明らかにした<sup>(19)</sup>。気になる子どもへの理解や集団での姿の捉え方にも保育経験による保育観に著しい違いは見られないという研究結果（守ら，2013）<sup>(20)</sup>も示されており、個を尊重するという子どもへの理解に関する保育観には、保育施設による保育経験に関わらず概ね同様の保育観をもつことが示唆された。

## 3 発達の諸側面に関する保育観

小原ら（2013）は、発達の諸側面に関する保育観を「子どもの主体性」「子どもの自己肯定感」「対人関係」「規範意識」に分けて詳細に検討し、「子どもの主体性」「対人関係」において幼稚園教諭が保育士より有意に重視している

ことを明らかにした<sup>(21)</sup>。保護者の就労等の理由で保育を必要とする子どもが在籍する保育所では養護的側面への援助を多く求められる一方で、幼稚園では教育的側面への援助を重点的に行えることが、このような有意差を生む背景になっているのではないかと考える。

保育経験の違いが「子どもの主体性」に関する保育観の相違につながる要因として大元（2020）は、2008（平成20）年版の『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』における「主体性」の位置付けに違いがあると指摘している。『幼稚園教育要領』においては「主体性」を教師が計画した教育目標に向けて子どもが自発的に活動する主体的活動として位置付けられていることを、『保育所保育指針』においては『幼稚園教育要領』における「主体性」の位置付けに加えて、子どもが主体的活動をしていく要件として養護を位置付けていることを指摘し、その相違に言及している。これらから形成される保育観として、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を意識し、就学までにどのような育ちを形成するかという前方視的な幼稚園特有の保育観と、子どもの主体性を支える養護を重視し、子どもの今に目を向け発達や思いを大切にすることが将来の育ちにつながるとした保育所特有の保育観に相違を見出している<sup>(22)</sup>。2017（平成29）年の『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の改訂では、育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が共通に掲げられ、どの保育施設においても3歳以上児の教育における主体性の位置付けはかつての『幼稚園教育要領』と同等に位置付けられたと考えるが、このような変化が各保育施設の保育観に影響を与え、保育施設の違いを越えた共通の保育観に繋がっているかどうかについては検討の余地があると言えよう。

小原ら（2013）は発達の諸側面を詳細に分析し、思いやりや人との関わりなどの「対人関係」に関する保育観には保育経験による違いが見られたとしているが、異なる結果も示されている。中（1996）は、「対人関係」として子どもの喧嘩を挙げ、子どもに解決を任せつつ必要によっては仲裁しようとする保育観や、自分の気持ちや要求を素直に表現できるよう指導する保育観は、保育施設の違いによらず共通していることを指摘している<sup>(23)</sup>。これらのことより、「対人関係」に関する保育観については、保育経験による保育観に異なる部分と共通する部分とが存在する可能性が考えられ、踏み込んだ検討が課題と言えよう。

#### 4 保育環境に関する保育観

小原ら（2013）は、保育環境に関する保育観を「子どもの発達を促す環境」「安心できる環境」「保育者自身の表情や行動見本」「保育者自身の保育を楽しむ姿勢」に分けて詳細に検討し、保育士が「安心できる環境」を幼稚園教諭より有意に重視していることを明らかにした<sup>(24)</sup>。その背景には、幼稚園と比べ1日の在園時間が長く3歳未満児も在籍する保育所では、情緒の安定を図りながら過ごせる家庭的な雰囲気求められることにあると推察する。

小原ら（2013）は、「子どもの発達を促す環境」については子どもが活動し

やすい保育内容や計画等から、「安心できる環境」については子どもの健康面や食事面からと、保育環境ごとの保育観を詳細に分析している<sup>(25)</sup>。その他の保育環境を取り上げ保育観を検討した研究として、運動遊びの場面と食事場面における保育観に関する先行研究が見られた。

舘林・宮沢（2015）は運動指導観を運動遊びでの指導に対する見方・考え方として定義し、幼稚園や保育所では、朝の自由遊びの時間の運動遊びとしての運動や保育者が教材として用意した楽しい活動を経験し運動能力の発達を促す運動（援助的運動指導観）、目的を達成するための運動（計画的運動指導観）といった運動への考え方（運動指導観）を示している。幼稚園・保育所・認定こども園の保育者を対象とした調査を行い、運動遊びを行う保育者の運動指導観は、保育者のもつ保育観と相関関係にあるとしている<sup>(26)</sup>。運動指導や通常の遊びの指導においては、体力や動作といった運動能力の獲得よりも子どもの意欲や楽しい経験を重視する運動指導観が見出されている。しかしながら、異なる保育施設での保育経験に基づく指導観の比較は行われておらず、保育経験による保育者の運動遊びに関する保育観の異同は確認されていない。中井・川下（2002）は公立・私立園の幼稚園教諭を対象とし、運動遊びといった実際の保育場面での指導信念について調査したところ、幼稚園教諭間でかなり共通していることを明らかにした<sup>(27)</sup>。ただし、運動遊びに関する指導観を保育士対象に調査した研究は見られないことから、保育経験による保育観の異同は確認されていない。

伊藤（2011）は食事指導に関して、幼稚園と保育所の理念や体制の違いによって、保育者の食事場面に対する捉え方や子どもの食行動に対する考え方に違いがあると指摘している。幼稚園では6割、保育所では10割の園が給食を提供しながら食事指導を行う中で、幼稚園教諭は「自分で食べる」「あいさつをする」等の指導を重視する一方、保育士は「適切な食事量を知る」「食材について知る」等を重視して指導する傾向が見られたことを明らかにしている<sup>(28)</sup>。また、食事指導に関して幼稚園教諭は家庭を中心に、保育士は保育所でも教えるべきといった指導観の違いも認められ、田中ら（2013）<sup>(29)</sup>も同様の結果を見出している。給食提供の有無による差が、このような食事指導に関する保育観の違いを生む要因になっていると考える。また、栄養バランスを意識し「嫌いなものでも食べる」ことができるような指導に関する保育観は幼稚園・保育所とも同じ傾向であるという結果（伊藤，2011）<sup>(30)</sup>と、多少保育士が重視する傾向が強いものの、ほぼ同じ傾向である結果（中，1996）<sup>(31)</sup>とが見られ、食事指導に関する保育観においては、保育経験に関わらず概して同傾向の保育観もあることが伺われた。

保育環境としては、表現遊び、絵画造形遊び、集団遊び等といった保育内容の違いが異なる保育環境を生起させると共に、自由遊び、クラス活動、振り返り活動、園行事等の保育場面も異なる保育環境につながる事が予想される。このような多様な保育環境を取り上げ、保育経験の違いと保育観とを比較検討することも意義あることと考える。

## 5 信頼関係・連携に関する保育観

小原ら（2013）は、信頼関係・連携に関する保育観を「子どもとの信頼関係」「家庭との連携」「保育者間の連携」に分けて詳細に検討し、「子どもとの信頼関係」「家庭との連携」において保育士が幼稚園教諭より有意に重視することを明らかにした<sup>(32)</sup>。時間差勤務による当番保育体制をとることの多い保育所では、自分の担当するクラスの子どもだけでなく、様々な年齢やクラスの子どもを保育する場面があり、より多くの子どもたちとの信頼関係を築く必要性を感じていることが、「子どもとの信頼関係」を重視した保育観が生まれる要因となっていると考える。また、幼稚園と比べ保育所においては、保育者の時間差勤務や当番保育体制のため保護者と日々かかわることができない状況や限られた機会の中で保護者とのコミュニケーションを図ろうとすることが背景にあると考える。

小原ら（2013）は保育者間の情報交換や共通理解などを意識した「保育者間の連携」に関する保育観に保育経験による違いは見られないとした。上田（2003）は、幼稚園教諭よりも保育士の方が保育への熱意や向上心、保育計画の立案や援助の仕方の違い等、保育士自身の価値観の相違から生まれる職員間の意識統一や連携の難しさを有意に強く感じていることを明らかにしている<sup>(33)</sup>。保育者集団の規模が大きく、職員数が多い上に時間差勤務等がある保育所においては、職員間の意識統一や連携の困難さが伺われる。また、幼稚園から認定こども園に移行した園の保育者が「人間関係の複雑化」「考え方の違い」に困難さを感じ、「同僚との関わり」を重視する意識が高まるとの指摘もある（矢藤ら，2017）<sup>(34)</sup>。以上を踏まえると、保育士の方が保育者間の連携を重視する保育観をもつ傾向にあり、認定こども園に移行した場合は幼稚園教諭の経験をもつ保育教諭が保育士の経験をもつ保育教諭の保育観に合わせようとする意識が働くのではないかと考えられる。「保育者間の連携」に関する保育観の共有は、保育教諭としての円滑な協働には不可欠であると考えるが、実際には十分に共有されていない可能性もあり得る。保育経験の違いを考慮した、より詳細な検討が必要な保育観であると言えよう。

## 6 異なる保育施設での保育経験によって形成される保育観の異同

幼稚園教諭・保育士としての保育経験の違いに着目し、保育観の異同について先行研究を概観した結果、次のことが明らかになった。

第1に、保育観を観点ごとに分類して比較する中で、異なる保育施設での保育経験の違いに関わらず共通の保育観と、保育経験の違いが要因となった異なる保育観があることが明らかになった。幼稚園教諭・保育士が共通にもつ保育観としては、「子どもへの理解」に関する「個人指向」の保育観、「対人関係」における人との関わりに関する保育観、運動遊びに関する指導観、栄養バランスを意識した食事指導に関する保育観であった。異なる保育経験をもつ保育教諭が共通の保育観をもって保育に臨んだ場合、円滑な協働が見込めるであろう。一方、「気持ちの寄り添い」「安心できる環境」「子どもとの信頼関係」「家庭との連携」等、養護的側面に着目した保育観においては保育士の方が、



「子どもの主体性」「対人関係」等、教育的側面に着目した保育観においては幼稚園教諭の方がそれぞれ重視する傾向が示され、保育経験による保育観の違いが見て取れた。このような保育観の相違は、様々な保育経験をもった保育教諭が認定こども園という場で協働するにあたって、保育観の共有に困難が予想され、円滑な協働に支障を来たす可能性を否定できない。

第2に、保育経験による保育観の異同が十分に比較検討されていない現状が明らかになった。運動遊びの指導信念に関する研究のように幼稚園教諭または保育士のいずれかに焦点が当てられていたり、「対人関係」「保育者間の連携」に関する保育観のように複数の先行研究を擦り合わせて見ると保育経験の違いを直接比較している研究が希少であったりすることが明らかになった。また、保育全般に関する保育観は多く取り上げられていたが、保育内容や保育場面ごとの保育経験による保育観を比較した研究もあまり行われていないことが明らかになった。保育内容や保育場面ごとに細分化して保育経験の違いを踏まえた保育観の異同を明らかにしていくことによって、保育教諭がより円滑な協働を行う上での重要な手がかりが得られると考える。

第3に、保育教諭としての独自の保育観についてはほとんど検討されていないことが判明した。認定こども園への異動により、幼稚園での保育経験をもつ保育教諭は養護を、保育所での保育経験をもつ保育教諭は教育や主体性を意識するようになったことが指摘されている(矢藤ら, 2017)<sup>(35)</sup>が、保育教諭としての独自の保育観の特徴や形成過程については未検討であることも分かった。改めて、保育教諭独自の保育観の実態を捉える研究の不足も見出された。

#### IV 今後の研究の方向性と課題

白井・林(2015)は「保育観」の概念として何を大事に保育するかを認識し仲間でも共有することが大事であるという概念、すなわち「保育観の共有」が保育の質の向上につながるとしている<sup>(36)</sup>。認定こども園においても保育の質の向上を目指し、保育教諭が保育観を共有しながら円滑に協働する必要がある。しかしながら、認定こども園に勤務する保育教諭はそれ以前に幼稚園や保育所など設置目的の異なる施設で勤務した経験をもっていることが多く、保育観の違いがあることを想定し、その調整が必要であると考えた。そのため本論では、認定こども園への勤務以前の保育経験による保育観の相違の有無とその実際を先行研究より明らかにすると共に、保育教諭としての円滑な協働に向けての課題の明確化を目指して先行研究の整理を行った。しかしながら、保育教諭として協働するに際して、それ以前の保育経験がどのような影響を及ぼすかについての一致した見解は得られていないことが明らかになった。

以上のことから、今後は保育教諭として勤務するに際しての保育観の特徴や保育教諭として勤務する以前の保育経験による保育観の相違の直接的な比較、相違が生まれやすい保育場面や内容の明確化を推進することが課題である。拡充が進む認定こども園の保育の質の向上に欠かせない研究であると考えられる。また、調査対象者については、幼稚園教諭または保育士としての保育経験

をもつ保育教諭に加えて、認定こども園に限った保育経験をもつ保育教諭を対象とすることによって、保育教諭の保育観の独自性を明らかにすることにつながるのではないかと考える。

保育経験の違いを踏まえた保育教諭の保育観の特徴を見出すことは、認定こども園において様々な保育経験をもった保育者が円滑に協働するための有用な手がかりとなり、保育の質の向上に寄与することが期待できる。

## 引用文献

- (1) 内閣府, 2021, 「認定こども園に関する状況について (2021 (令和3) 年4月1日現在)」, pp. 1-2,  
[https://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/kodomoen\\_jokyo.pdf](https://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/kodomoen_jokyo.pdf)  
(2021 (令和3) 年11月5日閲覧)
- (2) 松本佳代子, 2019, 「保育者の保育観に関する研究動向」『共立女子大学家政学部紀要 第65号』, p. 152
- (3) 藤木大介, 上田七生, 樟本千里, 若林紀乃, 越中康治, 松井剛太, 長尾史英, 山崎晃, 2011, 「認定こども園への移行が保育者の保育観に及ぼした影響」『梅光学院大学論集』(44), pp. 12-19
- (4) 藤木ら, 前掲書3, pp. 12-19
- (5) 西川ひろ子, 2013, 「広島県における認定こども園の設置動機・教職員及び保護者の意識の変化と課題」『安田女子大学紀要 (41)』, pp. 227-233
- (6) 内閣府, 文部科学省・厚生労働省, 2018, 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』, フレーベル館, pp. 2-3
- (7) 中井隆司, 松良綾子, 2005, 「保育場面に表出する「幼稚園教諭の指導信念」に関する事例研究」『教育実践総合センター研究紀要 (14)』, p. 16
- (8) 山本佳子, 2017, 「保育者論が学生の保育観にどのような変化をもたらしたか」『中国学園紀要』(16), p. 207
- (9) 松本, 前掲書2, p. 143
- (10) 松本, 前掲書2, pp. 144-149
- (11) 浅井かおり, 浅井拓久也, 2017, 「保育士の保育観形成過程についての一考察—TEM 図の分析を通じて—」『みらいの保育と教育—東京未来大学保育・教職センター紀要』, 特別号, pp. 1-2
- (12) 梶田正巳, 後藤宗理, 吉田直子, 1985, 「保育者の「個人レベルの指導論 (PTT)」の研究」『名古屋大学教育学部紀要教育心理学科 (32)』, pp. 173-187
- (13) 中俊博, 1996, 「保育者の保育観—幼稚園と保育所の比較から見た—」『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』No. 6, pp. 129-141
- (14) 藤木ら, 前掲書3, pp. 12-19
- (15) 矢藤誠慈郎, 森俊之, 野田美樹, 鈴木智子, 青井夕貴, 森美利花, 石川昭義, 大倉健太郎, 西村重稀, 舘直宏, 2017, 「認定こども園化に伴う保

- 育者の専門性のあり方の変化に関する研究」『保育科学研究』第8巻，  
pp. 24-44
- (16) 小原敏郎，入江礼子他，2013，「保育者の保育観に関する研究—保育経験年数，保育所・幼稚園の違いに着目して—」『保育士養成研究』第31号，pp. 58-59
- (17) 小原ら，前掲書 16，pp. 58-65
- (18) 梶田ら，前掲書 12，pp. 173-187
- (19) 中，前掲書 13，pp. 129-141
- (20) 守巧，山崎摂史，駒井美智子，2013，「保育現場における「気になる」姿への傾向分析」『東京福祉大学・大学院紀要』第4巻第1号，pp. 63-65
- (21) 小原ら，前掲書 16，pp. 58-65
- (22) 大元千種，2020，「幼児教育・保育における子どもの主体性についての考察」『別府大学短期大学部紀要』第39号，pp. 44-48
- (23) 中，前掲書 13，pp. 129-141
- (24) 小原ら，前掲書 16，pp. 58-65
- (25) 小原ら，前掲書 16，pp. 58-65
- (26) 館林拓磨，宮沢秀次，2015，「保育士・幼稚園教諭の保育観と運動指導観」『教育保育研究紀要』第1号，pp. 19-26
- (27) 中井隆司，川下亜紀，2002，「幼稚園教諭の運動遊びに対する「個人レベルの指導論」に関する研究」『奈良教育大学附属教育実践総合センター研究紀要(11)』，pp. 129-137
- (28) 伊藤優，2011，「幼稚園・保育所の食事指導における保育者の意識についての検討—幼稚園と保育所の比較—」『中国四国教育学会教育学研究紀要』第57巻，pp. 569-574
- (29) 田中浩二，大塚良一，福山多江子，田中利則，中川浩一，肥塚新一，2013，「保育所の保育者と保護者の保育観に関する意識の比較—保育所と保護者に対する意識調査の結果から—」『東京成徳短期大学紀要』第46号，pp. 15-18
- (30) 伊藤，前掲書 28，pp. 569-574
- (31) 中，前掲書 13，pp. 129-141
- (32) 小原ら，前掲書 16，pp. 58-65
- (33) 上田淑子，2003，「保育者の力量観の研究—幼稚園と保育所の保育者の比較検討から—」『保育学研究』第41巻第2号，p. 30
- (34) 矢藤ら，前掲書 15，pp. 24-44
- (35) 矢藤ら，前掲書 15，pp. 24-44
- (36) 白井はる奈，林悠子，2015，「対人援助者に求められる援助観：乳児保育における熟練保育士の語りを通して」『社会福祉学部論集』11，pp. 26-27

---

Research Trends and Issues Concerning Childcare Teachers' Views on Childcare  
With a Focus on Differences in Childcare Experiences as Kindergarten Teachers and Nursery  
Teachers

HASUI Kazuya\*1   NAKAHIRA Ayako\*1   TAKAHASHI Toshiyuki\*2   KATAYAMA Mika\*2

After the revision of the Act on Child Education and Childcare Support, certified centers for early childhood education and care are increasing significantly, result in more cases of childcare teachers with various childcare experiences (kindergarten teachers and nursery teachers) working at the same center. With a focus on the differences in childcare experience among childcare teachers, this study discussed the research trends and issues concerning the views on childcare. An overview of previous researches categorized by content suggests that kindergarten teachers tend to emphasize educational elements and nursery teachers tend to emphasize nurturing elements in their views on childcare, whereas it became clear that there has not been sufficient study of what content and situations in different childcare experiences lead to differences in views on childcare. Since the sharing of views on childcare leads to the improvement of the quality of childcare, the aim of further studies is to clarify more detailed differences in the views of childcare teachers based on their childcare experience.

Keywords :certified center for early childhood education and care, childcare teacher, view on childcare, difference, childcare experience

\*1. Kojo Certified Center for Early childhood Education and Care, Okayama City

\*2 Graduate School of Education, Okayama University

---

【原 著】

主観的幸福感を高める共感性と自己受容性の関係  
－他者とのよりよい関わりとは－

梅本 菜央 青木 多寿子

What are Relater with Subjective Well-being? The Relationship between Empathy and  
Self-acceptance to Make a Better Relationship with Others.

UMEMOTO Nao, AOKI Tazuko

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## 主観的幸福感を高める共感性と自己受容性の関係

—他者とのよりよい関わりとは—

梅本 菜央※1 青木 多寿子※2

本研究では他者との関わりを円滑にするものとして共感性に着目した。共感性には、自己指向的な共感、他者指向的な共感といった複数の側面がある。先行研究から、この指向性の違いにより主観的幸福感が違ってくることが示されている。本研究では、主観的幸福感を高める共感性に、自己受容性が関わっているのではないかと考えた。そこで、本研究では、共感性、自己受容性、主観的幸福感の関連を高校生と大学生を調査対象に検討した。分析の結果、高校生は、他者理解への意欲、他者への感情移入が主観的幸福感に影響していた。大学生は、他者理解への意欲が主観的幸福感に影響していた。さらに、主観的幸福感を高めるこれらの共感性に、高校生は自己受容性のうち自己理解が影響していた。一方、大学生は主観的幸福感を高める共感性に、自己受容性は影響していなかった。これらの結果には、高校生と大学生の環境の違いや発達差が関わっていることが考えられた。

キーワード：共感性、自己受容性、主観的幸福感、高校生、大学生

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

### I 問題と目的

学校も社会も、他者との関わりの中で成り立っている。そして、学校においても社会においても、思いやりをもって他者と関わることや、いじめや攻撃性を抑制し、他者との関わりをよりよいものとするのが重視される。では他者との関わりをよりよいものにするために必要なのは何だろうか。本研究では、他者との関わりを円滑にするものとして共感性をとりあげる。

共感性について、Hoffman(2000 菊池・二宮訳 2001)は、(1)他者の思考や感情、知覚、意図についての認知的な気付き、(2)他者についての代理的な感情的反応であると定義している。小池(2003)は、「相手の感情と同じものを自分の中で経験する」といった情動的側面と「相手の立場に立って物事を見て、相手の気持ちがわかる」といった認知的側面の両側面が互いに影響し合い、複雑な構造をしていると指摘している。一方、鈴木・木野(2008)は、共感性を自己指向のか他者指向のかといった指向性により弁別している。共感性の中でも、「あの人はきょうこう感じているだろう」という共感の仕方は他者指向的な共感であり、「自分ならきょうこう感じるだろう」という共感の仕方は自己指向的な共感である(鈴木・木野, 2015)。つまり、同じ出来事であっても、指向性の違いにより共感の仕方は異なってくる。このように、共感性は情動的側面と認知的側

面、他者指向的反応と自己指向的反応といった、複数の側面をもつものであることが考えられる。

また、共感性は向社会的行動との関連も指摘されてきた。Mussen & Eisenberg-Berg (1977 菊池訳 1980)は、向社会的行動を「外的な報酬を期待することなしに、他人や他の人々の集団を助けようとしたり、こうした人々のためになることをしようとする行為」と定義している。Eisenberg & Miller (1987)は、共感性と向社会的行動に関連があること、特に感情移入と向社会的行動に強い関連があることを指摘している。そして、鈴木(1992)は、向社会的行動に影響する要因として共感性が挙げられることを指摘し、向社会的行動をとりやすい人の特徴として、相手の立場になって考えたり、他者の意見を考慮できたりすること、他者の不幸に冷静でいられること、映画や小説の登場人物に感情移入しやすいこと等を挙げている。さらに、Mussen & Eisenberg-Berg (1977 菊池訳 1980)は、共感性の水準は向社会的行動の傾向を左右する要因であることを指摘している。これらのことから、共感性は、向社会的行動にとって重要なものであるといえる。

他方で、井上(2004)は、カウンセラーに求められる能力として共感性を挙げている。そして、共感性は対自的な共感、対他的な共感、自他的な共感といった3つの側面から捉えられることを指摘している。対自的な共感とは、自己を肯定的に捉えることであり、対他的な共感とは、相手の気持ちに寄り添うものであり、自他的な共感とは、自分の共感を相手に伝え、さらに共感的な関係を相手と築いていくことであるとされる。このことから、共感性は他者との関係を築くために重要な要素であることが考えられる。

そして、共感性は学校現場においても重要視されている。本間(2003)は、中学生のいじめに着目し、いじめ加害者のいじめ停止理由について調査している。その結果、いじめ停止理由には、いじめそのものや、いじめ被害者に対する道徳・共感的な認知や感情が関わっていることが示唆された。このことから、本間(2003)は、道徳・共感的な認知や感情を高める取り組みが必要であると指摘している。これらを踏まえると共感性は他者との関わりにおいて重要なものであることが考えられる。

しかし共感性は、必ずしもよいものであるとは言えなさそうである。鈴木・木野(2015)は、他者指向的な共感性は主観的幸福感を高くするが、自己指向的な共感性はディストレスを多くすることを指摘している。そして、他者指向的な共感性には、他者を配慮する側面があるのに対し、自己指向的な共感性には自己防御的な側面があることを指摘し、主観的幸福感のためには、他者に対して他者指向的に共感し、自己指向的に共感しないことが重要であるとしている。このことから、共感性には主観的幸福感にとって、ポジティブな意味をもつものとそうでないものが存在することが示唆された。以上のことから、共感性については、単に高低の問題ではなく、共感の仕方によって、他者との関わりに及ぼす影響が違ってくることが考えられる。これらを踏まえると、共感性は、必ずしも他者との関わりをよりよいものにするとは言えなさそうである。前述

のように鈴木・木野(2015)は、共感性の指向性によって主観的幸福感が違ってくことを示している。しかし、主観的幸福感を高める共感性は何が要因となっているかは明らかとなっていない。主観的幸福感を高める共感性に何がかかわっているのかを明らかにすることは、よりよい共感の仕方を身に付けることにつながり、よりよい他者との関わりを築く上で重要なのではないだろうか。そこで本研究では、主観的幸福感を高める共感性には何がかかわっているのかを検討する。

主観的幸福感とは、満足感やポジティブな感情とネガティブな感情のバランスといった観点から人生を評価するものである(Keyes., Shmotkin, & Ryff, 2002)。この主観的幸福感に影響するものとして、自己受容性が考えられる。自己受容とは、自分自身をあるがままに肯定的に捉え、受け入れることである(森下・三原, 2015)。自己を肯定的に捉えるという点で、自尊感情と類似する。しかし、笹川(2015)は、自尊感情は何らかの事象に随伴するのに対し、自己受容性は何らかの事象に随伴しなくても自分を肯定的に捉えることであり、自尊感情とは区別する必要があると指摘している。牧野・田上(1998)は、自己受容性と主観的幸福感に関連があることを指摘している。笹川(2015)は、自己を受け入れられることで、不安や抑うつなどとらわれることが少なくなること、現状に満足することで認知的な満足感を得られやすくなることを指摘している。また、上村(2007)は、自己受容ができることは、自分自身を活かした個性的かつ主体的な生き方につながると指摘している。

他方で、宮沢(1988)は、青年期は自我の確立や自我の統合の時期であるとし、中学生の自己受容性の発達について調査している。その結果、発達的に見ると自己受容のうち、自己理解は次第に深まることを示している。一方、自己承認は中学生においては次第に低下することが明らかとなった。また、中学生の3年間では、自己受容性に急激な変化は見られずゆるやかに推移すること、中学の初期では自己受容性はまだ十分に分化しておらず、中学3年生以降に分化していくことも明らかになった。伊藤(1989)は、精神的な健康を保持し、自己実現をするためには、自分を信頼し、自分の可能性を発展させようとする必要があると指摘している。そのためには自己受容することが求められると指摘している。そして、青年期において、自己受容とは、自分自身に対する肯定的な認識であると同時に、自分の複数の可能性の中から一つを選択することでもあると指摘している。このことから、青年期の中でも高校生や大学生は、特に自分の可能性の中から進路を選択することが求められる機会が多く、自己受容性はより重要な意味をもつのではないかと考えた。そこで、本研究では高校生と大学生を調査対象とした。

また、自己受容性は、他者との関わりにおいても重要であることが考えられる。板津(1994)は、良好な自己受容状態にある人は、自己の立場をはっきりさせた上で他者の立場を尊重すること、対人関係を自分の利益中心に考えないこと等、自己受容性は対人態度にも影響することを指摘している。

これらを踏まえると、自己受容性は、主観的幸福感や他者との関わりに影響



を及ぼすことが考えられる。そして、もし自己受容性が主観的幸福感や他者との関わりと関連があるのであれば、主観的幸福感を高くする共感性にも自己受容性が関わっていると考えることができるのではないだろうか。

ところで、他者との関わり方は、高校生までと大学生とでは異なる。大学生は自分で人間関係を選択し、気の合う友人と過ごしたり、他者との関わりをある程度制限したりすることが可能である場合が多い。一方、高校生までは、クラスや部活動といった決まった集団で生活することが多く、大学生よりも他者を意識しながら学校生活を送っていると考えられる。このことから、高校生と大学生では他者と関わる環境が異なっているため、他者との関わりにおける共感の在り方も違ってくと予測できる。そこで本研究ではこの環境の違いにも着目し、年齢の近い高校生と大学生を対象にし、生活する環境の違いから他者との関わり方が異なる2つの学校種を調査対象とした。

以上を踏まえ、本研究では高校生と大学生を調査対象に、共感性と自己受容性の関わりについて主観的幸福感を指標に検討することを目的とする。

## II 方法

### 1 調査対象及び調査方法

#### (1) 調査対象

A県内の高校生134名、B県内の大学生147名にアンケート調査を依頼した。A県とB県は隣接する2つの県である。回答結果を研究に使用することへの承諾を得られたのは、高校生124名(男性73名、女性51名)、大学生147名(男性38名、女性109名)であった。そのうち、欠損値のあるデータを分析から除外したため、分析の対象となったのは、高校生116名(男性67名、女性49名)、大学生135名(男性32名、女性103名)であった。

#### (2) 調査方法および倫理的配慮

無記名の質問紙に回答結果の研究への使用の承諾書をつけ、任意で回答を求めた。承諾が得られなかった質問紙、欠損値が含まれる質問紙は分析から除外した。高校生は、学校長を通して学校に依頼し質問紙調査への許可を得た。その上で、授業内で配布・実施し、回収してもらった。大学生は、講義内で配布し回答してもらった。高校生は2017年10月中旬、大学生は2017年6月上旬に質問紙調査を実施した。

### 2 質問紙の構成

#### (1) フェイスシート

学年と性別について尋ねた。

#### (2) 自己受容性について

宮沢(1980)の自己受容性測定スケールのうち、「自己理解(8項目)」、「自己承認(6項目)」の14項目を採用し、「4:かなりあてはまる」「3:ややあてはまる」

「2：あまりあてはまらない」「1：ほとんどあてはまらない」の4件法で回答を求めた。

宮沢(1988)は、自己理解を、「自己に冷静な目を向け、自分のことがよくわかっていると自己認識していること」と定義している。自己理解には、「自分の能力や才能を冷静にみることができる」「自分の短所がわかる」等の項目が含まれる。また、自己承認を、「現在の自己をそのまま承認して受け容れること」と定義している。自己承認には、「今の自分に不満である(逆転項目)」「自分とは違うだれか別の人になりたい(逆転項目)」等の項目が含まれる。

### (3) 共感性について

鈴木・木野(2008)によって作成された多次元共感性尺度のうち、「被影響性(5項目)」、「他者指向的反応(5項目)」、「視点取得(5項目)」、「自己指向的反応(4項目)」の19項目を採用し、「4：かなりあてはまる」「3：ややあてはまる」「2：あまりあてはまらない」「1：ほとんどあてはまらない」の4件法で回答を求めた。

鈴木・木野(2012)は、自己指向的反応、他者指向的反応のみ採用し、主観的幸福感との関連を調べているが、本研究では共感性と自己受容性、主観的幸福感の関連をより詳しく検討するため、被影響性、視点取得についても採用した。被影響性には「自分の感情は周りの人の影響を受けやすい」等の項目、他者指向的反応には「悲しんでいる人を見ると、慰めてあげたくなる」等の項目、視点取得には「人と対立しても、相手の立場に立つ努力をする」等の項目、自己指向的反応には、「他人の失敗する姿を見ると、自分はそうなりたくないと思う」等の項目が含まれる。

### (4) 主観的幸福感について

角野(1995)によって作成された人生に対する肯定的評価尺度全12項目を採用し、「4：かなりあてはまる」「3：ややあてはまる」「2：あまりあてはまらない」「1：ほとんどあてはまらない」の4件法で回答を求めた。「私の人生はすばらしい状態である」「大体において、私の人生は理想に近い」等の項目が含まれる。

## III 結果

### 1 結果の処理

#### (1) 自己受容性尺度

最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。因子の固有値、先行研究を配慮し、2因子構造を採用した。因子負荷量が.35以下の項目、どちらの因子にも高い負荷量を示した項目の計3項目を削除したが、両因子ともに先行研究と同様の項目が含まれた。そのため、先行研究の因子名をそのまま採用し、第1因子を自己承認、第2因子を自己理解とした(Table 1)。

Table 1 自己受容性尺度の因子分析結果

項目内容	I	II
	自己承認	自己理解
〈自己承認〉 $\alpha = .718$		
9. 今の自分に不満である(逆)	<b>.902</b>	-.188
10. 容姿(すがたかたち)には変えたいところが多い(逆)	<b>.700</b>	-.205
12. 自分とは違うだれか別の人になりたい(逆)	<b>.549</b>	.037
14. 自分の性格をまったく別の性格に変えたい(逆)	<b>.410</b>	.170
〈自己理解〉 $\alpha = .747$		
5. 自分のことがわからない(逆)	.243	<b>.588</b>
3. 自分の能力や才能を冷静にみることができる	-.081	<b>.578</b>
6. 自分の長所がわからない(逆)	.288	<b>.539</b>
2. 自分の短所がわかる	-.319	<b>.522</b>
4. 自分の得意なことが何かわからない(逆)	.263	<b>.512</b>
1. 自分の性格を知っている	-.070	<b>.459</b>
7. 自分の特徴がわかる	-.071	<b>.457</b>
因子間相関		
I	—	.492
II	.492	—

(2) 共感性尺度

最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。因子の固有値、先行研究を配慮し、4因子構造を採用した。因子負荷量が.35以下の項目、複数の因子に高い負荷量を示した項目の計5項目を削除した。項目を削除したことにより、因子構造に変わりはないが、各因子に削除された項目があったため、各因子のもつ特徴が先行研究とは異なっていた。そこで、因子名については、第1因子を他者理解への意欲、第2因子を他者からの被影響性、第3因子を他者への感情移入、第4因子を他者との比較による優越感と新たに命名した (Table 2)。

Table 2 共感性尺度の因子分析結果

項目内容	I	II	III	IV
	他者理解への意欲	他者からの被影響性	他者への感情移入	他者との比較による優越感
〈他者理解への意欲〉 $\alpha = .836$				
40. 自分と違う考えの人と話しているとき、その人がどうしてそのように考えているのかをわかろうとする	<b>.833</b>	.025	-.110	-.010
42. 人の話を聞くときは、その人が何を言いたいのかを考えながら話を聞く	<b>.798</b>	-.056	-.039	.075
41. 人と対立しても、相手の立場に立つ努力をする	<b>.695</b>	-.059	.012	-.056
43. 常に人の立場に立って、相手を理解するようにしている	<b>.689</b>	.000	.117	.014
〈他者からの被影響性〉 $\alpha = .771$				
33. 自分の感情は周りの人の影響を受けやすい	-.017	<b>.739</b>	.082	-.030
31. 自分の信念や意見は、友人の意見によって左右されることはない(逆)	-.023	<b>.637</b>	-.165	-.072
39. まわりの人がそうだとすれば、自分もそうだと思えてくる	.068	<b>.628</b>	.069	.124
32. 物事を、まわりの人の影響を受けずに自分一人で決めるのが苦手だ	-.018	<b>.615</b>	.005	.105
34. 他人の感情に流されてしまうことはない(逆)	-.079	<b>.597</b>	-.055	-.111
〈他者への感情移入〉 $\alpha = .787$				
38. 人が頑張っているのを見たり聞いたりすると、自分には関係なくても応援したくなる	-.082	-.135	<b>.897</b>	-.063
39. まわりに困っている人がいると、その人の問題が早く解決するといいなあと思う	.012	.033	<b>.783</b>	.072
35. 悲しんでいる人を見ると、慰めてあげたくなる	.256	.178	<b>.425</b>	-.130
〈他者との比較による優越感〉 $\alpha = .626$				
46. 苦しい立場に追い込まれた人を見ると、それが自分の身に起こったことでなくてよかったですと心の中で思う	-.024	.009	.034	<b>.954</b>
45. 他人の失敗する姿を見ると、自分はそうなりたくないと思う	.037	-.018	-.080	<b>.483</b>
因子相関				
I	—	.091	.544	-.048
II	—	—	.290	.069
III	—	—	—	-.191
IV	—	—	—	—

(3) 主観的幸福感尺度

角野(1995)の1因子構造の主観的幸福感尺度をそのまま採用した。信頼性分析を行った結果、 $\alpha = .867$ であり、十分な値が得られた。

2 下位尺度間の相関

高校生における下位尺度間の相関を Table 3，大学生における下位尺度間の相関を Table 4 に示す。高校生は，自己受容性の2つの下位尺度のどちらも主観的幸福感との間に有意な相関が見られた。一方，大学生は自己承認のみ主観的幸福感との間に有意な相関が見られた。共感性については，高校生，大学生ともに他者理解への意欲，他者への感情移入のみ主観的幸福感との間に有意な相関が見られた。

共感性と自己受容性について，高校生は，自己承認と共感性の下位尺度との間に有意な相関は見られなかった。自己理解と他者理解への意欲，他者からの被影響性，他者への感情移入との間には有意な相関が見られた。大学生は自己承認，自己理解と他者からの被影響性，自己理解と他者理解への意欲との間に有意な相関が見られた。

Table 3 下位尺度間の相関関係(高校生)

	自己承認	自己理解	他者理解への意欲	他者からの被影響性	他者への感情移入	他者との比較による優越感	主観的幸福感
自己承認	—	.482**	.165	-.149	.074	-.165	.661**
自己理解	—	—	.348**	-.198*	.382**	-.118	.499**
他者理解への意欲	—	—	—	.005	.472**	-.007	.350**
他者からの被影響性	—	—	—	—	.174	.050	-.012
他者への感情移入	—	—	—	—	—	-.154	.317**
他者との比較による優越感	—	—	—	—	—	—	-.075
主観的幸福感	—	—	—	—	—	—	—

\* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Table 4 下位尺度間の相関関係(大学生)

	自己承認	自己理解	他者理解への意欲	他者からの被影響性	他者への感情移入	他者との比較による優越感	主観的幸福感
自己承認	—	.254**	-.048	-.245**	.062	-.127	.510**
自己理解	—	—	.175*	-.312**	.080	-.062	.156
他者理解への意欲	—	—	—	.013	.434**	-.021	.255**
他者からの被影響性	—	—	—	—	.240**	.099	-.086
他者への感情移入	—	—	—	—	—	-.188*	.242**
他者との比較による優越感	—	—	—	—	—	—	-.141
主観的幸福感	—	—	—	—	—	—	—

\* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

3 共感性，自己受容性，主観的幸福感の関連

高校生，大学生における共感性，自己受容性，主観的幸福感の関連を調べるために，多母集団同時分析を行った。自己受容性の下位尺度から共感性の下位尺度，自己受容性の下位尺度から主観的幸福感，共感性の下位尺度から主観的幸福感に影響を与えるモデルを検討し，有意でないパスを消去した。最終的なモデルは悪くはない適合度であったためこれを採用した (Figure 1, Figure 2；

$\chi^2=59.306$ ,  $p < .001$ , GFI=.940, AGFI=.885, CFI=.898, RMSEA=.065)。

高校生は、共感性の4側面のうち、他者理解への意欲と他者への感情移入から主観的幸福感への有意な正のパスが見られた。大学生は、他者理解への意欲からのみ、主観的幸福感への有意な正のパスが見られた。このことから、高校生、大学生ともに他者理解への意欲は主観的幸福感につながることを示唆された。他方で高校生、大学生ともに、他者からの被影響性、他者との比較による優越感は、主観的幸福感にパスがつながっていないことも示された。

また、自己受容性に注目すると、高校生は自己理解から共感性を経由して主観的幸福感につながる有意な正のパスが見られた。一方、大学生は、主観的幸福感を高める共感性に自己受容性からの有意なパスは見られなかった。

最後に、自己受容性と主観的幸福感の関連について、自己受容性のうち、自己承認からは主観的幸福感に対して直接パスが見られた。一方、自己理解から主観的幸福感に対しては有意なパスは見られなかった。しかし、高校生において、主観的幸福感を高める共感性に対して有意なパスが見られたのは自己理解の方であった。このことから、主観的幸福感を高める共感性にとっては自己受容性の中でも自己理解の方が重要であることが示唆された。

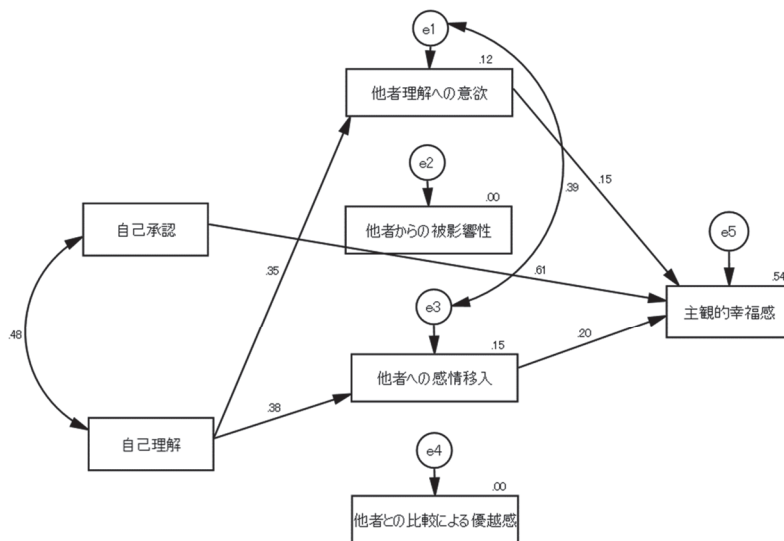


Figure1 自己受容性，共感性，主観的幸福感の関連（高校生）

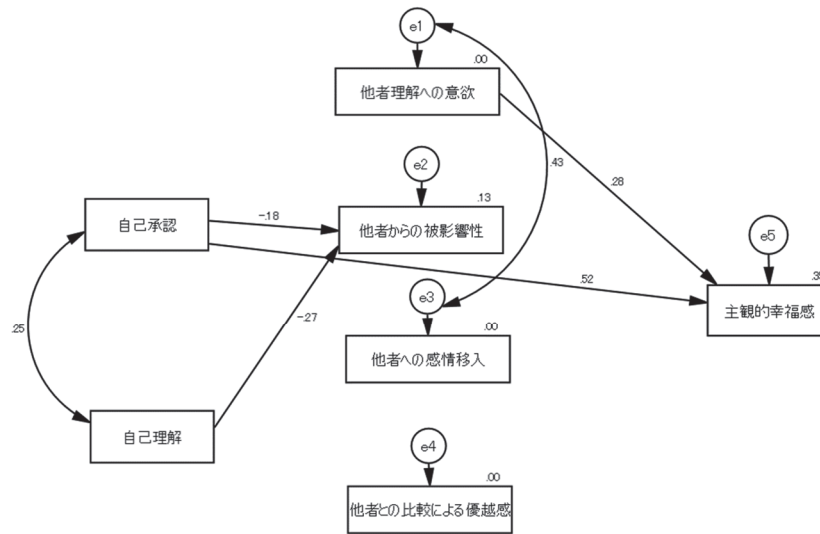


Figure2 自己受容性，共感性，主観的幸福感の関連（大学生）

#### IV 考察

##### 1 主観的幸福感を高める共感性について

高校生，大学生ともに他者理解への意欲，他者への感情移入と主観的幸福感の間に有意な正の相関関係が見られた。一方で，他者からの被影響性，他者との比較による優越感と主観的幸福感の間に有意な相関関係は見られなかった。

また，多母集団同時分析において，高校生は，他者理解への意欲，他者への感情移入から主観的幸福感への有意な正のパスが見られた。大学生は，他者理解への意欲から主観的幸福感への有意な正のパスが見られた。これらの共感性は，「人の話を聞くときは，その人が何を言いたいのかを考えながら話を聞く（他者理解への意欲）」「まわりに困っている人がいると，その人の問題が早く解決するといいなあと思う（他者への感情移入）」といった共感性であり，他者指向的な共感性であるといえる。逆に，主観的幸福感を高めない共感性は，「自分の感情は周りの人の影響を受けやすい（他者からの被影響性）」「苦しい立場に追い込まれた人を見ると，それが自分の身に起こったことでなくてよかったと心の中で思う（他者との比較による優越感）」といった他者を理解しようとする共感性，困った他者の幸福を願うような共感性というよりは，他者から影響を受けすぎたり，他者と比較して優越感を感じるような共感性であった。本研究の結果で主観的幸福感を高めるのは他者理解や幸福を指向するような共感性であり，この結果は鈴木・木野(2015)とも一致する。このことから，共感性の中には主観的幸福感を高めるものとそうでないものが存在することが示唆された。

主観的幸福を高めるこれらの共感性は，他者への思いやりと捉えることもできる。他者へ愛情や思いやりをもって関わることは，他者とよりよい関係を築

き、充実感を感じることで自分を肯定的に捉えることにつながり、自分の主観的幸福感をも高めるのではないだろうか。

## 2 共感性と自己受容性の関わりについて

高校生において、主観的幸福感を高める共感性には自己受容性のうち、自己理解が影響していた。板津(1994)は自己受容的な人の特徴として、「他者に信頼・愛情をもった態度をとりやすいこと」「他者と対立したり他者に同調・依存的になったりしないこと」を挙げている。自己受容ができている人は、他者の影響を受け過ぎることなく、他者に愛情をもった態度をとりやすく、これらの特徴が主観的幸福感を高める共感性にも影響することが示唆される。また、伊藤(1989)は、精神的な健康を保持し、自己実現をするためには、自分を信頼し、自分の可能性を発展させようとする必要があると指摘している。この自分を信頼し、自分の可能性を発展させるという点に対しても、自己理解は重要なのではないだろうか。このことから主観的幸福感にとっては、自己理解が大切であり、他者との関わりにおいて、主観的幸福感を高める共感性にもこの自己理解が重要であることが考えられる。

一方、大学生は、主観的幸福感を高める共感性に自己受容性は影響していなかった。これには、2つの可能性が考えられる。1つは高校生と大学生の環境の違いである。高校生はクラスや部活動といった決まった集団で生活するため、自己理解をしておくことが、他者から影響を受け過ぎないために大切であり、自己理解をすることが他者への思いやりにもつながると考えられる。一方、大学生は、自分の興味に合わせて授業を選択したり、気の合う友人とだけ関わったりすることが可能となる。すると、高校生に比して、大学生活そのものが自己理解を前提として成立しているものとなっているため、他者との関わりにおいて高校生ほど自己理解は重要でなくなるのかもしれない。

もう1つ考えられるのは、高校生と大学生の発達差である。本研究では、環境の違いを取り上げるために年齢差が大きくなるように配慮した。しかし、大学進学という自分の適性や個性を熟考して意志決定を行う前と後には発達の差がある可能性がある。つまり、大学生で自己理解が共感性とつながっていなかったのは、大学生はすでに自己理解ができていたからなのかもしれない。宮沢(1988)においても、自己理解は、次第に深まることが示されており、大学生は、高校生より自己理解が進んでいることが多い可能性が考えられる。

ところで、共感性の「他者からの被影響性」は、大学生では自己受容性のどちらからも負の影響が見られた。この側面は、高校生、大学生ともに主観的幸福感につながらないこともわかった。これに関して井上(2004)は、情動伝染と共感の違いを区別する必要性を述べている。情動伝染とは他者の特定の感情表出を知覚することによって無自覚に自分自身も同じ感情を経験することである。木村・余語・大坊(2007)は、悲しみや怒りといったネガティブな情動の感受性の高い人は精神的健康が悪いことを示している。このことから、共感性のこの要素は主観的幸福感にはつながらなかったと考えられる。また、自己理解が高

校生より発達した大学生では、自己が関与せずは無自覚に情動が影響を受けることが少ないので負の関連が見られたと考えられる。このように考えると、情動伝染によるネガティブな影響を受けて精神的な健康を損ねないためにも、自己理解はよりよい他者との関係を築くために必要である可能性があるのではないだろうか。

### 3 今後の課題

本研究では、高校生と大学生の環境の違いに着目し、2つの学校種を調査対象に調査した。今回は、高校生と大学生という学校種の違いに着目した。しかし、学校種による違いのみでなく、男女でも差があることが考えられる。今後、男女比を考慮して調査をし、男女差も含めて検討する必要があるだろう。

### 参考・引用文献

- Eisenberg, N., & Miller, P.A. (1987). The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors. *Psychological Bulletin*, **101**, 91-119.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge University Press.
- (菊池章夫・二宮克美(訳)(2001). 共感性と道德性の発達心理学: 思いやりと正義のかかわりで 川島書店)
- 本間 友巳(2003). 中学生におけるいじめの停止に関連する要因といじめ加害者への対応 教育心理研究, **51**, 390-400.
- 板津 裕己(1994). 自己受容性と対人態度との関わりについて 教育心理学研究, **42**, 86-94.
- 井上 孝代(編著)・袈岩 奈々・菊池 陽子(共著) (2004). 共感性を育てるカウンセリング: 援助的人間関係の基礎 川島書店
- 伊藤 美奈子 (1989). 青年期自我形成過程における自己受容研究の意義と視点 青年心理学研究, **3**, 20-28.
- Keyes, C.L.M., Shmotkin, D., & Ryff, C.D. (2002). Optimizing Well-being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, **82**, 1007-1022.
- 木村 昌紀・余語 真夫・大坊 郁夫 (2007). 日本語版情動伝染尺度 (the Emotional Contagion Scale)の作成 対人社会心理学研究, **7**, 31-39.
- 小池 はるか(2003). 共感性尺度の再構成: 場面想定法に特化した共感性尺度の作成 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, **50**, 101-108.
- 牧野 由美子・田上 不二夫(1998). 主観的幸福感と自己受容の関係 心理学研究, **69**, 143-148.
- 宮沢 秀次(1980). 青年期における自己受容性測定スケールの検討 日本教育心理学会第22回総会発表論文集, 516-517.
- 宮沢 秀次(1988). 女子中学生の自己受容性に関する継続的研究 教育心理学



- 研究, **36**, 258-263.
- 森下 正康・三原 まどか(2015). 親しい人との愛着関係が対人不安に与える影響：内的作業モデルと自己受容を媒介として 発達教育学研究, (9), 31-42.
- Mussen, P., & Eisenberg, N. (1977). *Roots of Caring, Sharing and Helping: the Development of Prosocial Behavior in Children*. Freeman.  
(菊池章夫(訳)(1980). 思いやりの発達心理 金子書房)
- 笹川 果央理(2015). 自尊感情が主観的幸福感へ及ぼす影響の検討 —自己価値の随伴性からの整理 パーソナリティ研究, **24**, 112-123.
- 角野 善司(1995). 人生に対する肯定的評価尺度の作成日本教育心理学会総会発表論文集, **37**, 95.
- 鈴木 隆子(1992). 向社会的行動に影響する諸要因—共感性・社会的スキル・外向性— 実験社会心理学研究, **32**, 71-84.
- 鈴木 有美・木野 和代(2008). 多次元共感性尺度(MES)の作成—自己指向・他者指向の弁別に焦点を当てて— 教育心理学研究, **56**, 487-497.
- 鈴木 有美・木野 和代(2015). 社会的スキルおよび共感反応の指向性からみた大学生のウェルビーイング 実験社会心理学研究, **54**, 125-133.
- 上村 有平(2007). 青年期後期における自己受容と他者受容の関連：個人志向性・社会志向性を指標として 発達心理学研究, **18**, 132-138.

---

What are Related with Subjective Well-being? The relationship between Empathy and Self-acceptance to Make a Better Relationship with Others.

UMEMOTO Nao\*1, AOKI Tazuko\*2

This study focused on empathy as a facilitator of relationships with others. Empathy has multiple aspects, such as being self-directed or other-directed. Previous research has shown that subjective well-being differs based on these directions. We considered whether self-acceptance is related to empathy, which increases subjective well-being. Therefore, we examined the relationship between empathy, self-acceptance, and subjective well-being among high school and college students. This multi-population analysis showed that, among college students, the willingness to understand others and empathize with them influenced subjective well-being. Furthermore, self-understanding of self-acceptance among high school students affected their ability to empathize, consequently increasing subjective well-being. In contrast, among college students, self-acceptance had no effect on empathy. These results are considered to be related to the differences in environment and development between high school and college students.

Keywords: Empathy, Self-acceptance, Subjective Well-being, High-school Students, College Students

\*1 Graduate School of Education, Okayama University (Master Degree Course)

\*2 Graduate School of Education, Okayama University

---

【原 著】

教職員の学びの在り方から見た  
教職員研修の高度化・体系化・組織化  
(独) 教職員支援機構岡山大学センターにおける取組を通して

梶井 一暁 熊谷 慎之輔 小林 万里子 高瀬 淳  
仲矢 明孝 松枝 睦美 三村 由香里

An Advanced Training Program Development for School Teachers and Staff:  
Purposes and Activities of Okayama Center,  
National Institute for School Teachers and Staff Development (NITS Okayama Center)

KAJII Kazuaki, KUMAGAI Shinnosuke, KOBAYASHI Mariko, TAKASE Atsushi,  
NAKAYA Akitaka, MATSUEDA Mutsumi, MIMURA Yukari

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## 教職員の学びの在り方から見た

## 教職員研修の高度化・体系化・組織化

(独) 教職員支援機構岡山大学センターにおける取組を通して

梶井 一暁 ※1 熊谷 慎之輔 ※1 小林 万里子 ※1 高瀬 淳 ※1  
仲矢 明孝 ※1 松枝 睦美 ※1 三村 由香里 ※1

本論文では、これからの教師の学びの在り方を明らかにしたうえで、教師の学びを保障する場やその特質について考察する。具体的には、まず、近年の教員政策のなかで求められる教師像をもとに、教師の学びがどのように意味づけられるかを明らかにする。そのうえで、既存の教師の学びの場である教育委員会等が企画運営する研修、教職大学院、各学校で行われる校内研修等との比較により、(独)教職員支援機構岡山大学センターが構想する研修プログラムの特色を描出し、教職員の学びが深化するためのしくみを構築することの必要性和重要性を指摘したい。と同時に、教職員の学びの成果を可視化していくためには、研修プログラムに対するアウトカム重視の評価の開発が求められる。この点については今後の課題とする。

キーワード：学習者としての教師，教職員研修，学びのコミュニティ

※1 岡山大学学術研究院教育学域

## はじめに

「学び続ける教師」という教師像に示されているとおり、これからの教師は「教える専門家」から「学びの専門家」へと転換することが求められる。しかしながら、これまで教師を（教育者ではなく）学習者と捉える視点は希薄であったし、教師が（子供ではなく）大人の学習者であることへの配慮も十分ではなかった。「変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶという教師の主体的な姿勢」の重要性は言うまでもないが（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年），教師の「学び」をどのように描出するか，また，どのような「学び」の場を設定するかについては議論の余地があるだろう。

本稿では教職員の「学び」の在り方について考察したうえで，多様な「学び」の場の特質を保持しつつ，各自の「学び」の成果を関連づけて深めることの意義を明らかにしたい。それは教職員研修の高度化・体系化・組織化のための仕組みづくりに直結すると考えるからである。

教職員が自らの「学び」を関連づけ、「学び」をスパイラルアップさせる場として本稿が設定するのは、(独)教職員支援機構岡山大学センター(以下、岡山大学センターと記す)である。(独)教職員支援機構(NITS)と岡山大学は2016年6月7日に連携協力協定を締結しており、この協定による事業の一環として、2017年に西日本初の大学拠点として岡山大学センターが開設された。岡山大学センターは、中国・四国地方における教職員支援機構と大学や教育委員会とのネットワークの拠点や、教職員の資質能力の向上に関する調査・分析・研究の拠点、さらには教職員支援機構が行う研修の拠点としての役割を担っている。教育委員会等で行われる研修等と岡山大学センターにおける研修講座との相違点を整理しつつ、教職員の「学び」が深まる道筋を描き出していきたい。

## I 教職員の「学び」をどのように捉えるか

### 1 「学び続ける教師」に関する政策

「学び続ける教師」という教師像は、中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」(2012年8月28日)を契機として、日本の教員政策のキーワードの一つとされてきた。そこでは、グローバル化など社会が急速に変化する中、学校教育に期待される人材育成の在り方の転換が不可欠となり、それを支える教師に「教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力」が求められた。改革にあたっては、「教育委員会と大学との連携・協働」により、「学び続ける教員を支援する仕組みを構築する必要がある」として、「大学の知を活用した現職研修の充実を図る」といった方向性が示された。社会と学校教育の変化に伴う「学び続ける教師」への期待は、中央教育審議会『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)(中教審第228号)(2021年1月26日)においても、Society5.0時代の教師として、予測のできない非連続的な変化を前向きにとらえ、「継続的に新しい知識・技能を学び続けていくことが必要である」とされた。

2021年3月12日には、文部科学大臣より中央教育審議会に『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等について」が諮問され、①教師に求められる資質能力の再定義、②多様な専門性を有する質の高い教職員集団の在り方、③教員免許の在り方・教員免許更新制の抜本的な見直し、④教員養成大学・学部、教職大学院の機能強化・高度化、⑤教師を支える環境整備に関して、「既存の在り方にとらわれることなく、基本的なところまで遡って検討を行い、必要な変革を実施、教師の魅力を向上」させるための施策が審議されている。これらのテーマのうち、③教員免許の在り方・教員免許更新制の抜本的な見直しが先行して審議され、2021年11月15日に中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会から、「教員免許更新制を発展的に解消し、『新たな教師の学びの姿』を実現」することを提起した「審議まとめ」が示された。

文部科学省によれば、「新たな教師の学びの姿」とは、「高度な専門職である

教師にふさわしい主体的な姿勢の尊重、学びの内容や、例えば『現場の経験』を重視した学びなどスタイルの多様性の重視等を鍵とし、「個性に即した個別最適な学び」とともに「協働的な教師の学びも重視する」ものと説明されている<sup>(1)</sup>。また、『新しい教師の学びの姿』を高度化するため、教育委員会、大学及び民間事業者等が提供する「学習コンテンツの質保証を行う仕組み」、学習コンテンツをワンストップ的に提供する「プラットフォームのような仕組み」、学びの成果を可視化する「全国的な観点から質が保証されたものとして証明する仕組み」の一体的な構築といった条件整備を進めることとされている。その一方で、「研修に対して必ずしも主体性を有しない教師」の存在を想定し、「任命権者や服務監督者・学校管理職等の期待する水準の研修を受けているとは到底認められない場合など、やむを得ない場合は職務命令を通じて研修を受講」させることがありえるとされている。

これらのことから、教師の「学び」をめぐる施策は、概して教師の個別最適で協働的な「学び」を実現する条件を整備するものであり、すべての教師が、自らの「学び」に対して「高度な専門職である教師にふさわしい主体的な姿勢」を有していることが前提となっていると指摘できる。そのため、本質的には、あくまで「新しい教師の学びの姿」それ自体を「高度化」することが重要であり、教育政策・行政において目指されるのは、「高度な専門職である教師」にふさわしい生涯学習の振興という観点から、これからの研修の内容・方法を検討していかなければならないと考えられる。

## 2 「学び続ける教師」の実質化に向けた研修の在り方

2006年12月に全部改正された教育基本法は、9条において、教師が「自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」と規定している。これは、それまで教育公務員特例法に定められていた事項を教育基本法に含め、学校法人が設置する私立学校の教師にも対象を拡大して適用されるようにしたものである。つまり、そもそも教師は、設置者の別によることなく、社会や学校教育の変化に対応し、自らの職責を遂行するために研究と修養(研修)に主体的に取り組み続ける存在とされている。これに加えて、教師の「研修の充実」を図る観点から、勤務校で行われる校内研修や教育委員会等が提供する研修講座などの機会が多く設けられており、すでに法的又は制度的には、「学び続ける教師」としての教師像が確立していると捉えることも可能である<sup>(2)</sup>。

そのため、「学び続ける教師」に向けた研修については、社会の変化や勤務校での役割・地位から生じる受動的なニーズに即した実務的なものに留まらず、高度な専門職である教師にふさわしい能動的なニーズに応じた「学び」の支援・促進を目指した内容・方法が検討される必要がある。その際、教師一人一人が、専門職としての能動的なニーズを自発的に見出し、それに応じた「学び」に自ら向かっていくプロセスに注意を払わなければならない。

ハーグリーブス（Hargreaves,2007(1996)）は、教師が研究に基づく専門職

(research-based profession) になっていないことを批判し、教育実践に関する判断を実証的なエビデンスに基づいて行う必要性を示した。このエビデンスに基づく教育 (evidence-based education: EBE) については、その意義や是非に関する論争を巻き起こしたが、学校教育に携わる専門職としての教師が、より適切な教育実践のために、何らかの見通しをもって専門的な判断を行っていく実践的な力量が必要である点に根本的な相違があるわけでない。

これを踏まえて、森俊郎は、EBEにおける「状況」「生徒・保護者・教師・地域の価値」「エビデンス」とそれらの重なり位置づく「実践力量」からなるフレームワークを提示している (森, 2018)。教師は、研修講座等で「エビデンス」を得ることにより、教育観、児童生徒観、授業観などとしてあらわれる自らの「価値」を問い直し、更新・転換する。学校や地域が抱える多様な問題を含めた「状況」に対して、「エビデンス」に基づきながら対応・解決を目指すことで、当該の学校や地域に何らかの改善・変化がもたらされやすくなり、そのことが教師自らの「価値」の更新・転換を促すことにつながる。つまり、学校や地域の多様な「状況」の中から、絶えず更新・転換する自らの「価値」に則って課題を生成し、その分析や解決に役立つ「エビデンス」を能動的に探究・開発しようとするプロセスによって、高度な専門職である教師の「実践力量」を継続的に高めていくことができる。

こうしたプロセスは、教師一人一人の「学び」を高度化させるものであり、その実現には、参加を通じて教師としてのアイデンティティの形成に関わるコミュニティが不可欠とされている。

たとえば、ウェンガーらが提唱した実践コミュニティ (communities of practice) は、「特定のテーマに関する関心・問題や熱意などを共有」しながら、「継続的な相互交流を通して知識や技能を深めていく」ことのできる「知識を核とした社会的枠組み」と説明されている (Wenger et al., 2002)。ここでは、二重編み組織 (double-knit organization) の概念から、フォーマルな組織の構成メンバーが、それとは別個の実践コミュニティに参加する多重成員性 (multimembership) を特色としている。つまり、フォーマルな組織において見出された課題や解決策を実践コミュニティに持ち込んで検討し、そこで得られた成果をフォーマルな組織にフィードバックするといった「学び」を繰り返すことによって、暗黙的で高度な知識・技能を身につけていくことができると捉えられている<sup>(3)</sup>。その際、ウェンガーらは、フォーマルな組織の構成メンバーが、自らの関心・問題などに応じて、複数の実践コミュニティに参加し、それらを結びつけていくことの必要性を強調している。

教師にとってのフォーマルな組織とは、勤務校や任命権者・服務監督者等 (都道府県、市町村又は学校法人等) であり、それぞれに設定された目的・目標やビジョン等を共有し、教育実践に携わる教師一人一人の意識と行動が変容することによって、組織としての改善・変革が進められることが期待されている。ただし、勤務校や当該教育委員会等においては、個々の教師と、管理職並びに同僚などの間に何らかの権力的な関係が内在することから、組織として設定さ

れた目的・目標やビジョン等が実質的に自明視又は強制されたりすることで、教師一人一人の「関心・問題や熱意など」といった個性に即した「学び」が阻害されてしまうことになりうる。そのため、専門職としての教師の「学び」には、フォーマルな組織である勤務校や当該教育委員会等の外に、教師の自由な参加を可能とした多様で開かれた実践コミュニティを形成し、教師が対等な関係で学ぶ機会と場を構築することが有効となる。

このことは、岡山大学センターによる「大学の知を活用した現職研修」が、教師が所属する勤務校や当該教育委員会等のコンテクストを踏まえつつも、それらと相互作用的・補完的な関係に位置づけられ、自由な「学び」の社会的空間（social space）をつくりだすことの意義を示唆している。

## II 教職員の「学び」を支援する場の多様性

### 1 教育委員会や研修センターが提供する研修プログラム

絶えず研修に努めるべき教員（ここでは公立学校教員を主に想定して論を進める）には、採用前研修や初任者研修に始まる様々な研修の機会が都道府県教育委員会等によって整備されている。入職後しばらくはすべての教員を対象とする単線型の研修プログラムが主となるが、教職経験8～10年目の教員を対象とする中堅教諭等資質向上研修以降は複線型プログラムが設計される。教職経験年数に応じた研修の他に、それぞれの得意とする専門的な知識・技能に関わる研修を自発的に受講したり、主任や指導教諭、主幹教諭、教頭といった職能に応じた研修を管理職等の勧めにより受講したりするのである。

2016年11月28日の教育公務員特例法の一部改正を受けて、公立学校教員の任命権者には、教員育成指標とそれをふまえた教員研修計画を策定することが義務づけられた。これにより個々の教員が身に付けるべき資質能力が明確となり、教育委員会等が企画実施する研修プログラムも教員育成指標に依りながらその内容が決められている。

以上のことから、教育委員会や研修センターが提供する研修プログラムは、教員育成指標を基準としつつ経験年数や職位、校内での役割に応じたものであり、教員の学びのペースメーカーとして機能していると意味づけることができよう。

### 2 教職大学院（岡山大学の場合）

岡山大学教職大学院は、「専門的知識や教育現場での経験の積み増しではなく、学校・地域において、教育現場が抱える課題を発見（分析）—解決（提案）—探究（検証）する教育研究活動により、データや事象から自他の実践を一般化・理論化し、学校・地域の継続的な改善・変革、つまりアクションリサーチを進めることができる教員（アクションリサーチャーとしての教員）」の養成を目指している。このアクションリサーチの中核に位置づけられるのは、「省察（reflection）」であり、省察とアクションリサーチは不可分の関係にあることが指摘されている（アップルヤード，2018）。



もう少しいうと、教員にとってアクションリサーチとは、教育実践の改善につながる「省察的実践 (reflective practice)」そのものということになる。つまり、「実践を展開し、省察し、改善された実践を展開し、さらに実践を省察し、評価する。実践と省察の繰り返しがそのまま研究・リサーチになるのである(アップルヤード, 2018)」。アクションリサーチと聞くと、身構えてしまうかもしれないが、多くの教員は自身の教育実践について、考えや思いを抱き、どのようにしたら改善できるのかという省察を行っている。このように、省察的実践が教員としての活動のほぼすべてに及ぶことを踏まえれば、アクションリサーチは決して他人事ではない。

とはいえ、日々の教育実践について、やみくもに省察を行えばよいというわけでもない。省察は、持続的で計画的、つまり「体系的な省察的実践」を行わなければ効果を発揮しないと考えられている(ラシュトン, 2018)。さらに、その省察のレベルにも注意を払う必要がある。すなわち、省察を行うものの、すでにある考え方や行為の枠組みをそのままにし、それに沿いながら問題の解決を図るという「シングルループ学習」よりも、問題解決の前に自分の行為を導く価値観、信念、前提そのものに問いかける「ダブルループ学習」の方が、より洗練されたレベルの省察として重要視されているのである(アップルヤード, 2018)。このような省察のレベルを踏まえると、教育委員会や研修センターが提供する研修プログラムにおいて「体系的な省察的実践」を促そうとしても、そこでの学びにはどうしても限界があり、「ダブルループ学習」のレベルには至らず、「シングルループ学習」にとどまってしまうことが危惧される。なぜなら、学校現場に身をおく現職教員にとって、長年培ってきた経験や教職観にもとづく彼らの前提や価値観は、意識の奥底にしみ込んでおり、変容どころか、自分からはその存在に気づくことも難しいからである(熊谷, 2012)。これらを考え合わせると、学習者である教員の見過ごされやすい隠れた前提、さらにはその歪みに彼らが気づき、批判的にふりかえっていくためには、日々の教職生活の場である学校からいったん離れた教職大学院のような学習の場が大きな意味を持つと考えられる。

ここで、本学教職大学院の養成理念において「専門的知識や教育現場での経験の積み増しではなく」と記述されている点を想起してほしい。これは、学校現場での経験の単なる積み増しだけでは、教師教育の高度化に対応できないと本学が捉えているからこそその明記といえる。このことに関連して、エンゲストロームら(Engeström et al., 1995)の「垂直的学習」と「水平的学習」という分析視点は示唆に富んでいる。彼らによると、ある領域での長期経験にもとづいて実践に関する有能さを段階的に獲得していく「熟達化」のプロセスを「垂直的学習」と位置づける一方で、他者との越境(boundary crossing)的な関わりの中で、自分自身の相対化(異化)、視野の拡大、新たなモノの見方の獲得などが進行するプロセスを「水平的学習」と呼んで重視している(香川・青山, 2015)。この視点に従えば、まさに教職大学院は、「垂直的学習」による熟達化を促進する学校現場では発生しにくい「水平的学習」を促していくのに有効な場と捉え

ることができる。

ただ、現任校からみて境界の外にある教職大学院の場で、学習者（院生）が異質なコミュニティや他者（異校種の現職教員学生や学部新卒学生、大学教員等）と出会いさえすれば、「水平的学習」が自然と促されるわけではないだろう。出会いを基点としながらも、彼らのアタリマエに疑問を投げかけ揺さぶることで「ダブルループ学習」を促したり、既存の知識や価値観を主体的に捨て去る、つまり「アンラーン（unlearn：学習棄却）」ができるように促していく働きかけこそが肝要になってくる。本学教職大学院で理論と実践の往還の場として中核に位置づけられる「教育実践研究」においても、現任校の管理職や教育委員会の職員、大学教員等が、学習者（院生）の変容を促す意味ある他者としての役割を果たすよう意識して「水平的学習」に取り組んでいる。そこでの学びを中心に教職大学院では、まず越境による「水平的学習」を通して自分自身を相対化し、「アンラーン」や「ダブルループ学習」を促したうえで、今度は「リラーン（relearn：学び直し）」を促して、新たに相応しい知識やスキルを垂直的に学んで熟達化を図っていくことも求められる。とすれば、現職教員の「水平的学習」を促すうえで有効な場である教職大学院においては、「垂直的学習」の視点を結びつけて、いかに両者を統合していくかが今後の重要な課題となってくるだろう。

### 3 学校の事実在即した継続的な校内研修

日本には明治期から校内研修として授業研究に取り組まれてきた長い歴史があり、諸外国でも「レッスン・スタディ」に注目されることはよく知られている。とはいえ、各学校で展開される授業研究に問題がないわけではない。学校種によって取組に温度差があること。授業を公開する教員は若手から中堅に偏りがちである（授業公開を避けるベテラン教員が多い）こと。個々の教員の関心に基づく授業研究はほとんど見られないこと。研究テーマが学校で統一されており、それが「研究指定」というかたちで「外から」与えられた場合には指定を受けた期間を終えると研究も終わってしまうこと。これらのことが問題視されて、校内研修としての授業研究が必ずしも教師の「学び」の場として機能していないとの指摘も散見される。

しかしながら、教育委員会等が提供する研修講座を受講するなど「一定の前提の下で設計された、座学等を中心とする『知識伝達型』の学習コンテンツを受け身の姿勢で学ぶだけではなく、自らの日々の経験や他者から学ぶといった『現場の経験』を重視したスタイルの学びがより重要になってきている」（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年，p.7）ことから、各学校が置かれている状況や条件、ならびにそれらの分析を通して見いだされる課題を明らかにし、その解決に向けて自律的かつ協働的に取り組むことが求められる。その具体としての授業研究は、これからも引き続き教師にとって重要な学びの場として機能しうる。つまり、教師一人一人が「研究する教師」として自他の教育実践の構想・実施・省察を自らの言葉で語り理

論化・一般化していくとともに、学校教育目標として掲げる子ども像の実現を企図して互いの実践提案を交流し合う専門家集団となることが重要である。その際、教員だけでなく学校内外の専門性を有する人材との連携協働が欠かせないことは言うまでもない。

### Ⅲ NITS 岡山大学センターにおける取組事例から

#### 1 健康教育指導者養成研修

##### (1) 研修の概要

本研修は、学校全体で日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、各学校や地域の実態等に即した健康教育推進のための方策を基盤として、学校が組織的に子供たちの健康教育を推進することで、子供たちの健康に関する諸課題の改善に専門的知見を活用し、組織的な取組を推進する力および学校・地域の教職員の専門性向上を推進する力を習得した指導者の養成を図ることを目的としている。プログラムは、児童生徒等の健康に関する現代的課題について最新の知見を得るための講義と学校や地域における健康教育の研修の中核的な役割を担うために、受講者の勤務校の「健康教育推進のための校内研修づくり」を通して目標または課題に即した計画立案、評価を PDCA サイクルで取り組む。令和 2 年度より 1 回／年開講しており、講義はオンデマンドによる YouTube 配信と資料配布および課題レポート、演習は Zoom で実施している。

##### (2) 特質

##### 1) オンライン研修

講義は受講者限定閲覧とした YouTube を活用し、受講者の時間に合わせて視聴できるように設定している。テーマ毎に PDF 資料を送付し、期日までに課題レポートを提出する。Zoom 演習は期間を 2 カ月程度おき 2 回実施する。Zoom のブレイクアウトルームを活用し、少人数でグループを編成し各グループの助言と記録は講師が担当し参加者は討論に集中する。演習 1 回目は、事前課題として本研修の様式で作成した自校の「健康教育推進のための校内研修づくり」に取組んだものをグループで共有し、課題の焦点化を行う。さらに 2 回目に向けた課題としてグループで研修を立案し、2 回目の演習ではその課題をもとに討論を重ね健康教育推進のための校内研修実施にむけた年間計画・評価等について作成し、全員で共有、総評を行う。Zoom 演習の開催は、半日または土曜日などで設定したことで参加しやすいこと、分散日程のため、個人で課題に取り組む上で演習までにメールで質問を行いながら進めることができるため作成に向けた修正・準備・文献検索、調査の時間が取れ、理解の深化につながる。また、演習で課題の焦点化を行うことで、自身の実践の分析から改善を行い 2 回目の演習を受けることができるため、指導者としての実践的な学びにつながる。

##### 2) ライフイベントとキャリアステージのニーズに即した研修

希望者の中には、勤務地が遠方の場合や子育て期間中であることを理由に、数日の研修受講の出張が難しい場合でもオンラインで受講できるならば参加し

たい要望も受けた。今回の受講者の満足度調査では「かなり満足」「満足」で100%の結果を得た。

### 3) 教育委員会等のニーズを把握し研修の目的や方向性を一致させる

教育委員会等において求める指導力の内容や健康教育の課題を具体的に把握することで、研修のアウトプットを目に見えて形で表せる。そこで、今年度教育委員会に対してニーズ調査を実施し、研修の内容および受講者募集方法の改善にいかす。

## 2 学校事務職員を対象とする研修

### (1) 研修の目的

「チームとしての学校」の理念の具現は、教員の活躍だけでは困難である。教員と協働する事務職員の存在を必要とする。児童生徒の直接的な指導を担う教員と、行政職である事務職員が、学校の教育目標の実現に向け、異なる専門的立場からの意見や分析を互いに尊重しつつ、学校的意思決定のプロセスに関わっていく。本研修は、主に事務職員を対象に実施し、学校運営の充実と活性化に資する事務職員の基幹的な能力を育成することをねらいとするものである。

事務職員を対象とした研修は、すでに県市や自主研修組織などによって実施されている。その研修目標をふまえ、これらに連続する追加研修として本研修を設計し、プログラムのまとまりを備えるように講座を編成する。

本研修の特色として、プログラムを計画する際、教育学的知見（教育哲学、教育史、教育行政、学校経営、生涯学習、生活指導など）を基軸にした内容とすることを図っている。なぜなら、事務職員は学校に必置の職と定められている一方で、養成や採用の段階において、必ずしも学校や教育の理論や本質に関する専門的な知見が求められているわけでない。また、採用後の県市などによる研修においても、一般に総務・財務などの専門実務に関する内容の充実はみられるものの、学校や教育を理念や意義の面から理解するための知見を得る機会は限られる。そのため、本研修では、大学センター主催の研修の特色として、学校や教育に関する理論や本質の理解に向けた学びの機会を保障する内容を、

積極的に取り入れる。このことにより、事務職員が学校の教育目標の実現に向けた取組について教員と対話する存在となり、教育活動の継続的な改善に参画的役割を果たしていく能力の向上を期すものである。

### (2) 研修の概要

県市による悉皆研修を受けた者に対し、追加研修の機会を設定する。この積み上げのイメージにより、2020年度から講座「学校運営の一層の充実と活性化を促進するマネジメント」の提供を開始した。その講座は、「基礎」と「探求」の2段からなる。「基礎」の対象者は職歴10年未満、「探求」は職歴10年以上を基本として設定し、キャリアに応じた内容を準備することとした。

「基礎」を受講した者が学校現場に研修内容を持ち帰り、数年実践し、あらためて「探求」で自身の実践と新しい研修内容を突き合わせ、自らの業務の可能性を広げていく。セルフ・マネジメントのサイクルにも留意し、「基礎」「探求」の2つの講座を段階設計するが、現在は試行状況にある（表）。

研修は、講義と演習で構成する。とくに演習では、ケース・メソッドやワークショップの方法を取り入れ、学校が直面する運営上の事例を題材に扱い、その分析や討議を通じた改善策を導き出していくことを図る。可能であれば、教員も参加したグループを設定することを考えている。

#### 追加研修「学校運営の一層の充実と活性化を促進するマネジメント」の実施

日程	種類	概要	地区	参加
2021.1.	基礎 6時間	主題：学校の意義・役割と教育目標の問い直し ・学校の教育目標をふまえた事務職員と教員の協働（演習） ・学校の成り立ちとその意義：教育の理念と本質 ①世界②日本（講義） ・学校の教育目標の実現を図る事務職員の専門性（講義）	美作	15人
2022.2.	探求 6時間	主題：社会のなかの学校の意義・役割 ・学校の教育目標を実現する事務職員と地域学校協働（演習） ・学校と社会の関係 ①歴史的展開に関する考察 ②今日的課題に関する考察（講義） ・学校の教育目標を実現する事務職員の専門性（講義）	倉敷	10人
2022.3.	基礎 6時間	2021年に美作地区で実施した内容と同様	倉敷	11人

#### （3）今後の課題と展望

研修の成果の検証に関し、受講者による自己評価の変容を追跡していく必要がある。また、管理職（校長、副校長、教頭、事務長など）への聞き取りを実施し、今後の研修の内容や方法に反映させることも重要となる。

研修修了者に対し、フォローアップ研修として、岡山大学大学院教育学研究科の一部授業の聴講、授業・研修での講師・ゲストスピーカーとしての参加、研修プログラムの開発への参画などの機会を設けることを検討している。

たとえば、教育学研究科では、2022年度から新規科目として、教育組織特論（1単位）と教育組織特論演習（1単位）を開設し、大学院生が学校事務職員を含む教育組織について学ぶ授業を立ち上げる。大学院生が事務職員研修の運営に協力したり、事務職員研修修了者が大学院の授業に参加したりできる仕組みの実現を図り、大学と学校現場をつなぐ学びの形態を整えていきたい。

### 3 附属特別支援学校における「授業づくり研修」と「体験型教員研修」

#### （1）研修の概要

##### 1）研修の特徴

現職教員を対象とした各研修は、参加者全体に同一の内容で実施される場合が多く、受講者によって、ニーズに即していない場合も考えられる。また、教育現場の活動に参加して行われる研修は少なく、理論と実践を結びつける作業は参加者に委ねられ、研修が自らの課題解決につながりにくい課題を有している。現職教員には、一人一人のニーズに即した研修、即ち、自らの課題を把握・整理し、その改善策を検討し、新たな取り組みへとつながっていく研修が必要と考える。このことを踏まえ、ここで取り上げる2つの研修は、以下の方針等により実施している。

- ・教員個々のニーズに対応したもの
- ・自己の実践を振り返り、課題の明確化と今後の検討、改善につながるもの
- ・地域の本校以外の教員と本校教員が相互に学び合えるもの

##### 2）授業づくり研修

・教員個々のニーズに応じた研修を可能とするため、特別支援教育で実践されている多くの授業を取り扱う。

・本校教員の学びともするため、研修9回のうち、7回は本校教員が話題提供者となり、本校教員の実践的内容を補完するものとして、研修の2回は大学教員が話題提供者となる。

・登録制による継続フォローを可能とする。

##### 3）体験型教員研修

・本校の教育活動に実際に参加することで、通常の授業参観では気づけない子どもの声や表情、教師の配慮等を確かめることが可能となる。

・授業者との授業中の会話、授業後の懇談により、授業者の意図や考えを直接確かめられると共に、意見交換が可能となる。

・大学教員（校長）との懇談により、その日の体験を踏まえた意見交換を行い、自らの課題を整理し、今後の実践に反映させることが可能となる。

#### （2）取り組みの実際

##### 1）授業づくり研修

・日程例：9:10 受付，9:30 話題提供，11:00 質問・意見交換等，11:45 まとめ

・実施状況（2021年度）：5月「自立活動」、6月「作業学習」、7月「子どもの見方と関わり方」（大学教員）、8月「読み書きの指導」（大学教員）、9月「国語・算数」、10月「美術」、11月「音楽」、12月「体育」、2月「生活単元学習」

\*11月までの平均参加者数25名（対面及びリモート）。特別支援学校教員が多く、その他、特別支援学級教員、大学教員等。参加者の地域は、岡山県内が殆どで、一部広島県と大阪府。

##### 2）体験型教員研修

岡山県・岡山市教育委員会との連携事業でもあり、「附属学校での体験型教員

研修要綱」に基づき、1日若しくは、連続・不連続の2～3日実施。

・日程例 8:20 来校, 8:35 オリエンテーション, 9:00 授業への参加等, 15:00 学級担任・授業者との懇談, 16:00 大学教員(校長)との懇談(振り返りとまとめ), 16:55 退校。\*その他, 授業研究反省会, 自立活動検討会への参加等。

・実施状況(2021年度…コロナ禍のため前期は中止し, 後期より再開)

研修①岡山県立特別支援学校教員1名が, 発達支援室における「自立活動」を中心とした研修を終日実施。

研修②A 大学大学院生(現職教員)2名が, 各々小学部「生活単元学習等」, 高等部「作業学習等」を中心とした研修を終日実施。

研修③B 大学附属特別支援学校教員1名が, 発達支援室における「自立活動」を中心とした研修を終日実施予定。

研修④岡山県立特別支援学校教員1名が, 小学部を中心に, 終日, 3日間, 実施予定。

### 3) 参加者の感想等

・授業づくり研修「作業学習(農耕班)」: 本校教員が, 主体的・対話的で深い学びを目指した授業実践及び学習評価に関する話題提供を行った。意見交換では, 授業構成や学習評価にとどまらず, 作業学習の目的, 学校教育目標との関連, 「自立」のとらえ方など, より本質的な課題に発展し, 予定時間を越え, 活発な意見交換が行われた。研修終了後, 話題提供者の本校教員が, 自らの授業や提案の仕方等の改善の方向性にも言及し, 「この研修は学びが多いです。来年もやらせてもらえませんか。」と語っていた。

・体験型教員研修・研修①「自立活動等」: 参加者が事前の打ち合わせ時に伝えてきた参加意図等を踏まえて研修計画を作成して実施した。参加者は, 休憩時間等を使い, 授業者等に積極的に質問していた。2名の授業者との懇談の後, 大学教員(校長)との振り返りが行われた。研修後に送られてきたレポートには, 本校と現任校との違い, 単一障害と知的障害の自立活動の違い等を踏まえ, 自立活動の目標や意義, 在り方などの本質的な課題に言及し, 自らの課題と改善の方向性等が詳しく記述されていた。

### (3) 本研修の意義と課題

・授業づくり研修では, 毎回の研修内容によって異なる教員が参加すると共に, 意見交換では自らの課題と関連づけた質問や意見が出されるなど, 教員個々のニーズに対応した研修が行われた一方で, 討論が十分深まらなかった研修もあった。研修の時間配分, 意見交換の進め方等が今後の課題である。

・体験型教員研修では, 個々のニーズに基づいて作成された研修計画に沿った教育実践への参加・懇談等により, 自らの実践等との違いに気付き, その意味を確かめ, 自分の考え方や実践に反映させようとする参加者の姿が見られた。

・本研修を実施するには, 他校の教員が参加可能な教育実践が本校で実践されていること, 本校教員が自らの実践を発表し, 解説することが可能となっていることが前提となる。本校教員一人一人が, 自らの実践を基にしながら共に学

び会うこと、学び続けることの意味を理解し、喜びを実感できること、そのような教員組織としておくことが極めて重要と考える。

### おわりに

本稿で取り上げた岡山大学センターにおける3つの取組事例は、「大学の知」を背景としながら、教師（教職員）の能動的なニーズを喚起し、それに応える「学び」の機会と場を提供することに留意したものである。そのため、勤務校や当該教育委員会等のコンテクストを保持する一方で、それらとの境界をいかに設けるかという点に自覚的といえる。別な言い方をすれば、岡山大学センターの研修講座は、勤務校や当該教育委員会等の外に開かれた「学び」のコミュニティを形成するとともに、そこでの成果を踏まえて、勤務校や当該教育委員会等を基盤とした教師（教職員）一人一人の「学び」を絶えず再構築することを志向している。

こうした岡山大学センターによる研修の高度化・体系化・組織化にあたっては、研修の成果を適切に評価・分析し、改善につなげていくことが課題となる。研修の成果については、受講者の数、アンケートによる受講者の満足度、研修講座で作成した成果物などを指標として行われるのが一般的といえる。これらの指標は、特定の研修で行われた活動の直接的な結果（アウトプット）をあらわすものであるが、必ずしも研修の高度化・体系化・組織化が進められたことの根拠とはならない。特に、『新しい教師の学びの姿』を高度化するという点では、教師（教職員）一人一人の「学び」に有益な影響を与えることができたのかが問われなければならない。

したがって、岡山大学センターには、開発・実施した研修の結果（アウトプット）というよりも、研修の目的・趣旨や意図する範囲において、受講した教師（教職員）や勤務校・教育委員会等に対し、どのような効果をもたらしたのかといったアウトカム重視の評価を実施していくことが求められる。そうした評価の指標や方法の開発と合わせて、研修の立案－試行・実施－分析・評価－改善のサイクルを確立することが不可欠である。

### 参考・引用文献

- ・アップルヤード，ナンシー／アップルヤード，キース（三輪建二訳）『教師の能力開発－省察とアクションリサーチ』鳳書房，2018年。
- ・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「『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（審議まとめ）」2021年。
- ・Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and instruction*, 5, pp. 319-336.
- ・Hargreaves, D. (2007). Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996). In M. Hammersley (Ed.),



*Educational Research and Evidence-Based Practice*, 2007 (1996), pp. 3-17.

- ・香川秀太・青山征彦編『越境する対話と学び 異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』新曜社，2015年。
- ・熊谷慎之輔「スクールミドルの職能発達を支援する仕組み」小島弘道・熊谷慎之輔・末松裕基『学校づくりとスクールミドル』学文社，2012年。
- ・森俊郎「現場におけるエビデンスに基づく教育実践の推進」第2回 EBPP セミナー，2018年6月30日，提示資料。
- ・ラシュトン，イアン／スーター，マーティン（三輪建二訳）『教師の省察的実践—学校教育と生涯学習』鳳書房，2018年。
- ・Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*, Boston. (櫻井祐子訳『コミュニティ・オブ・プラクティス：ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社)

## 註

- (1) 文部科学省は、「審議まとめ」が示した「新たな教師の学びの姿」や教員免許更新制について、教師を対象に「皆さんからの10の質問にお答えします！」を作成・公表している。
- (2) 教師の研修については、権利としての研修の側面を重視し、自主研修を本来的なものとする考え方がある。これに対して、行政解釈においては、教育公務員特例法22条2項が、教師に研修権を認めたものではなく、広く本属長（校長）の裁量権の範囲にあると捉えられている。この問題に関しては、新岡昌幸「教師の研修権理論の再検討」『日本教師教育学会年報』第28号，2019年，pp.72-81などを参照のこと。
- (3) 松本によれば、実践コミュニティをフォーマルな組織と別個の存在と位置づけ、学習の自律性を確保するとらえ方が、センゲなどに代表される学習する組織（learning organization）との相違点の一つとされている。ただし、実践コミュニティと学習する組織は、「共存可能で、しかも補完的・相互作用的な存在」であり、本稿の考察に齟齬を生じさせるものでないと考えられる。詳しくは、松本雄一「『学習する組織』と実践共同体」『商学論究』62巻2号，2013年10月，pp.1-52を参照のこと。

---

An Advanced Training Program Development for School Teachers and Staff :

Purposes and Activities of Okayama Center, National Institute for School Teachers and Staff Development (NITS Okayama Center)

KAJII Kazuaki \*1, KUMAGAI Shinnosuke \*1, KOBAYASHI Mariko \*1, TAKASE Atsushi \*1, NAKAYA Akitaka \*1, MATSUEDA Mutsumi \*1, MIMURA Yukari \*1

This paper discusses the issues related to school teachers and staff development towards the future, including matters that how they gradually secure their learning opportunities in each stage of their careers and experiences and how university centers systematically ensure them professional development training programs.

NITS Okayama Center has started to provide several training programs, in novelty and requirement distinguished from others: programs by local public bodies, local schools and teaching profession graduate schools.

Through an inspection of our pilot programs, we basically point out that, first, the necessity to construct a system of making school teachers and staff's learning process and outcome visible, and second, the importance to improve an evaluation method for training programs and to design that as an outcome model.

Keywords: teachers as learners, training programs for school teachers and staff, communities of learning

\*1 Graduate School of Education, Okayama University

---

【原 著】

知的障害教育における  
プログラミング教育実施上の留意点  
—プログラミングロボットを使用した算数科の授業実践を通して—

谷藤 隆行 宮崎 善郎

Identifying Key Points to Consider in the Implementation of Programming Education  
for Students with Intellectual Disabilities

TANIFUJI Takayuki, MIYAZAKI Yoshio

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## 知的障害教育における

## プログラミング教育実施上の留意点

—プログラミングロボットを使用した算数科の授業実践を通して—

谷藤 隆行※1 宮崎 善郎※2

知的障害のある児童生徒に対する指導内容としての妥当性の検証と実施上の留意点を得ることを目的として、知的障害特別支援学校において6名を対象にプログラミングロボットを使用し、「進む方向や進む距離を正しく表現できる」をねらいとして授業実践を行った。アンプラグド学習を組み合わせた指導を実施し、その結果、個人差はあるものの全員前後左右の理解が促進された。また、プログラミング的思考の評価は、小学校や保育等の評価基準に関する先行研究を参考にして作成した「プログラミング的思考段階表(試案)」から目標を設定し、評価を行った。評価の結果、プログラミング的思考の育成にも実践の効果が示唆された。以上のことから、知的障害教育における実施上の留意点として「目標設定」「指導計画の作成」「指導・支援」「評価」の4つに整理することができた。今後は段階表や留意点の内容や活用方法、有用性についてさらに検証が必要である。

キーワード：プログラミング教育, 知的障害教育, 前後左右の理解,  
プログラミング的思考段階表, プログラミングロボット

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

## I 研究の背景と目的

平成29年告示の特別支援学校学習指導要領(文部科学省, 2017)の第1章第4節1(3)において、「イ 児童がプログラミングを体験しながら、コンピュータに意図した処理を行わせるために必要な論理的思考力を身に付けるための学習活動」を実施することと示された。また、第1章第3節2(1)において「各学校においては、児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を考慮し、言語能力、情報活用能力(情報モラルを含む。), 問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るものとする」として、特別支援学校においてもプログラミング教育の実施が求められている。しかし、知的障害のある児童生徒の教育課程は小中学校と取り扱う教科等や内容が異なることや「小学校の学習指導要領とは異なり、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科においては、プログラミ

ング教育を行う例示がない」(中島, 2020) ことから, 知的障害の特性を考慮した適切な実施が求められている。

全国の知的障害特別支援学校を対象とした爲川 (2018) 水内 (2019) による調査では, プログラミング教育を実施しておらず, 実施する予定もない学校が 80%以上となっており, 2018 年度の時点では, プログラミング教育について先行的に取り組んでいる知的障害特別支援学校は少なく, 事例も少ない状況であった。2020 年度より小学部において必修となり, 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校の研究報告 (山崎, 2021) や水内 (2020, 2021) などにより実践事例や実施のポイントが報告されているが, 小学校のものと比べると少ない状況である。とりわけプログラミング的思考についての評価する指標は示されておらず, 今後実践の蓄積とともに評価指標についても検討が求められる。

以上のことから本研究の目的は, プログラミングロボットを使用した算数科の授業実践を通して, 知的障害のある児童生徒に対するプログラミング教育の指導内容としての妥当性の検証と評価方法を含めた実施上の留意点を得ることとする。

## II 実践の概要

### 1 対象

本実践の対象は教科の学習で小学部 3 段階程度の学習を行っている 6 名である。6 名を 3 名ずつ 2 つのグループに分けて, 指導による介入時期をずらして実践を行った。

### 2 教科と学習内容

本実践で行う指導内容は, 特別支援学校学習指導要領 (文部科学省, 2017) に示されている知的障害特別支援学校における各教科の目標及び内容の小学部算数第 3 段階 B 図形「前後, 左右, 上下など方向や位置に関する言葉を用いて, ものの位置を表すこと」である。実践では, プログラミングロボットを用いて児童生徒が「進む方向 (前後左右) や進む距離を正しく表現できる」ことをねらいとした。

### 3 使用するプログラミングツール

本実践ではケニス株式会社が開発したプログラミングロボット「TrueTrue」(図 1) (以下, 「TrueTrue」) をプログラミングツールとして用いた。TrueTrue はカードの指示を読ませることでプログラムすることができ, 児童生徒が行った具体的な活動との因果関係を自身で認識しやすいという利点がある。また, PC やタブレットでプログラムして指示することもでき, 児童生徒の理解に合わせて, ICT 機器を用いたプログラミングに発展させることができる点においても本実践で用いるツールとして適していると考えた。

### 4 実践内容の検討

#### (1) 前後左右の理解の発達

本実践のねらいの 1 つである前後左右の理解は勝井 (1968) によれば自己身体を基準にした前後は 5~6 歳, 左右は 7~8 歳に理解が成立するとしており,

鄭・杉村（2014）においても前後から左右の順番に理解できるようになるとしている。これを踏まえると、TrueTrue のゴール（目的地）の設定は、「前後」の指示で達成されるものから「左右」を含む指示で達成されるものへと段階を踏んだ提示が必要になる。

また、本実践では TrueTrue を目的地まで動かすために児童生徒は TrueTrue の視点で前後左右を考えることが必要になる。他視点の取得は自己身体を基準にした左右の理解よりも後に身につく内容である。（勝井，1968）（鄭・杉村，2014）これを踏まえると本実践においては，児童生徒が方向を考える中で，TrueTrue の視点を想起するためには自己の身体の向きを変えて考えることを体験できるようにすることで，考え方を理解するきっかけを与えることが必要になる。しかし，TrueTrue は手のひらサイズのロボットであり，机に置いた TrueTrue の視点を想起することは困難な場合が予想される。そこで，事前にアンプラグドの学習（3回）を行い，TrueTrue を用いた学習（3回）と組み合わせることで，前後左右の理解が進むとともに他視点の取得や，「他者を基準とした左右の軸の形成」（鄭・杉村，2014）にもつながることが期待できると考えた。

### （2）算数科の系統性

算数科における学習の前後のつながりを図2に示す。本実践の指導内容は小学部2段階「数の系列がわかり，順序や位置を表すのに数を用いる」から続く内容であり，その後「身の回りにあるものの形を図形として捉える」に続く内容である。本実践において，TrueTrue を目的地まで進めるにあたり，距離（前進・後退カードの枚数）を表現する点で既習事項を活かすことができる内容であるといえる。また，「前後，左右，上下などの理解」だけでなく，「ものの位置を表すこと」と表現することも求められていることから，TrueTrue に指示をする際に，目的地の方向を示すカードを選択してプログラムするという点で，算数科の目標にも合致しているといえる。

### （3）プログラミングロボットを使用する利点

本実践のねらいに迫るためにプログラミングロボットを使用することの利点は，指示した内容に応じて TrueTrue または教師が動くため，自分が意図した方向や数の分動くかどうかを視覚的に確認できることにより，自分が指示（表現）したこと（方向や数）の正誤を認識しやすいことにある。自分の意図した指示に対して応答する環境の中で試行錯誤しながら取り組むことにより，より前後左右の理解が促進されるのではないかと考えた。

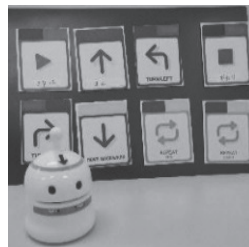


図1 プログラミングロボット「TrueTrue」

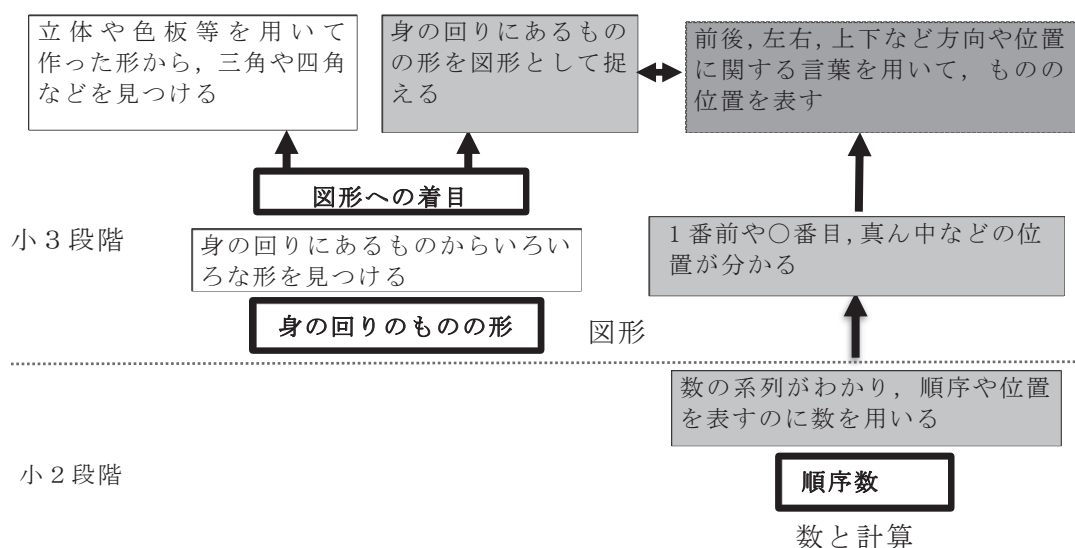


図2 算数科の指導内容の系統性（出典：山本 笹原（2020）を基に筆者が作成）

## 5 評価

### (1) 前後左右の理解

算数科の「前後左右の理解」の評価については、アンプラグドによる指導前（以下「事前」）と TrueTrue を使用した指導後（以下「事後」）、指導から1ヶ月後に「自己身体の前々左右」「自己と同じ向きの人形の前々左右」「自己と違う向き（右向き）の人形の前々左右」「2つの対象物の位置関係」についての評価を行い、比較した。

### (2) プログラミング的思考

先行実践においては、プログラミング的思考よりも大きな枠組みである論理的思考力について DN-CAS の下位検査や観察によって評価している報告（水内・山西，2018）があるものの、プログラミング的思考について評価しているものは見あたらなかった。一方、小学校におけるプログラミング的思考の評価基準は（株）ベネッセコーポレーション（2018）（以下「ベネッセ」）や山崎・山本・田口・安藤・大谷・大森・磯部・上野（2017）や小林・宇都宮・宮澤・福島（2018）、齋藤・佐々木・鷺崎・深澤・武藤・田村・西澤（2018）により提案されている。また、野口・堀田（2018）により、保育におけるプログラミング的思考の基礎に関わる技能についてのルーブリックが提案されている。本研究ではこれらの評価基準を参考にし、特別支援学校学習指導要領解説各教科編（小学部・中学部）（文部科学省，2018）に示されている知的障害の段階に沿ったプログラミング的思考の段階表（試案）（表1）を作成した。この段階表は、指導内容に合わせて具体的な姿の表記に変えて評価に用いることを想定した。また、日常生活で関連する姿を入れることで、児童生徒のプログラミングの学習の中での評価とともに学習後の生活での変容についても評価できるように視点を示した。

本実践においては、段階表（試案）を基に評価基準を表3，4の左から2列目のように定め、児童生徒のプログラミング的思考を評価した。

表1 知的障害特別支援学校プログラミング的思考段階表（試案）

	小1・2段階	小3段階	中1・2段階	日常生活で 関連する姿
計画・見通し	・指示や課題を理解する	・課題解決に向けて自分なりに予想する	・課題解決に向けて目的や意図に合わせて計画を立てる	・見通しをもつ ・計画を立てる
課題の細分化		・課題を小さな課題に分けられることに気付く	・大きな課題を小さな課題に分ける	・大きな課題を小さな課題に分けて考える（分担）
動作の記号化	・提示されたものと同じものを選ぶ ・ものの仕組みや特徴が分かる	・目的に合わせて必要な動作・命令を選ぶ	・目的や意図に合わせて必要な動作・命令を考える	・目的に必要なものを、経験をもとに考える
一般化	・順番が分かり、守る	・結果から類似性や関係性があることに気付く	・結果から類似性や関係性を見出し、活かそうとすること	・同じような場面で、経験を活かして行動できる
順序・組み合わせ		・複数の動作や命令の順番を考えようとする。	・意図したことを実現するための手順を考える	・手順を見て行動できる
改善	・結果の正誤を判断する ・くりかえしすることができる	・手順の正誤を判断し、誤った箇所を考えようとする	・誤った内容を改善する。	・自分の行動を振り返り、改善をすることができる

### Ⅲ 結果と考察

#### 1 実践の検証

##### (1) 前後左右の理解

結果について表2に示した。両グループともに全員いずれかの評価項目で事後において正答が増加した。また、自己身体の前後左右、自分と同じ向きの人形の前後左右、2つの物の位置関係については、事後において全員正答することができた。自分と違う向きの人形の前後左右については、事前と比べて、正答が増えた者、変わらなかった者が両グループともにいた。1ヶ月後に行った評価においても、事後と比較して正答数を維持しており、正答した箇所も概ね同じであった。

Iグループの対象者Bは自分と違う向きの前後左右について事前事後ともに全方向で誤答であった。しかし、アンプラグド学習でロボット役の教師に並ん



で視点を合わせて考える学習を行ったことで、TrueTrue を使用した学習では、自己と対面した TrueTrue への方向の指示は自分の視点で考えていたが、対面していない場合は TrueTrue の視点を想起するために視点を合わせて考える姿が見られ、正しい方向を選ぶことができていた。このことから他視点の取得はできていないが、他視点を取得するための芽生えの姿がみられたことが推測される。

Ⅱグループの対象者D、Eも自己と違う向きの人形の前後左右は正答が増えていない。しかし、2名の対象者は活動の中で自分と違う向きの TrueTrue の指示を考える時に1回目から3回目にかけて「前」を迷わず選択する場面や「左右」についても正しく選択する場面が増えたことから理解は進んでいることが考えられる。

以上のことから、異なる時期に実施したⅠグループ、Ⅱグループともに全員正答が増え、活動中の姿からも前後左右の理解が進んだと捉えることができ、さらに指導後も正答が維持されていることから、TrueTrue を使ったプログラミングの学習による効果は期待できると考えられる。

表2 前後左右 事前事後の評価結果 (Ⅰグループ:A,B,C Ⅱグループ:D,E,F)

	A	B	C	D	E	F
(1)自分の前後左右	◎	◎	☆ 事前:誤(左右)	◎	☆ 事前:誤(前左)	◎
(2)自分と同じ 向きの前後左右	☆ 事前:誤(前)	◎	◎	◎	☆ 事前:誤(前)	◎
(3)自分と違う 向きの前後左右	○ 事前:全誤答 事後:正(前)	△ 全誤答	○ 事前:正(前) 事後:誤(左)	△ 事前:正(前後) 事後:正(前右)	△ 事前:正(前) 事後:正(前)	☆ 事前:正(前)
(4)2つの物の 位置関係	◎	☆	☆	☆	◎	◎

(☆: 正答増で全正答 ◎: 事前事後とも全正答 ○: 正答増 △: 正答変わらない, 減)

## (2) プログラミング的思考 (表3, 表4)

対象者それぞれに個人差はあるものの、全員が TrueTrue に対する指示を予想してプログラムし、その結果を判断することができた。そして、対象者全員が多くの項目で事前に立てた評価基準を満たしていた。また、下線の部分は指導1回目よりも3回目により理解が深まった部分であり、これらのことから今回の実践はプログラミング的思考の育成に効果が期待できると考える。

一方「物事の分析・一般化」の項目は、対象者の6名中5名が類似性や関係性に気付く姿が見られず小学部1・2段階の評価となった。これは、知的障害の特性として学習で得た知識や技能が断片的になりやすいことも関連していると考えられるが、本実践では「前に行った課題の結果」が可視化して残っているのが直前の結果とプログラムのみであったことも影響したと考えられる。本

実践ではできなかったが、前に行った課題の経路とプログラムも残しておき、同じ部分を探すような活動によって類似性や関係性への気付きを促し、プログラミング的思考の育成につなげられる可能性が考えられる。

### (3) ロボット役によるアンブラグド学習

本実践でアンブラグド学習は、TrueTrue と視点を合わせて考えることへのステップとして設定した。TrueTrue が自己と違う向きになった時に、アンブラグド学習の時と比べて視点を想起することに困難な姿が見られたが、教師と一緒にアンブラグド学習を思い出しながら考えることで、視点を合わせて正しい方向を選択することができた。これにより、アンブラグド学習の設定の効果が示唆された。

また、TrueTrue を使った最初の指導では、ある対象者に、ロボットを動かしたい気持ちが強くなりすぎて、十分に思考せずに取り組む姿が見られた。にもかかわらず、課題の内容から逸れずに取り組むことができたのは、事前にアンブラグドによる類似した課題に取り組んだことで、課題の内容や取り組み方等について見通しをもつことができていたことによる効果が考えられる。

以上のことから、本実践でアンブラグド学習を設定したことにより、TrueTrue の視点を想起することや課題の取り組み方への見通しをもつことへの効果が示唆された。

以上(1)～(3)の3つの視点による考察から、本実践は知的障害教育におけるプログラミング教育の指導内容としての可能性が示唆された。

表3 プログラミング的思考の評価結果（Iグループ）

項目	評価基準	A	B	C
計画・見直し	ゴールへ向かうための指示を考えることができる。	・自分と同じ向きで考える時には、ゴールに向けて3つ先までを予想してカードを並べることができた。 (小3～中1・2段階)	・ゴールに向かうための指示と順番を考えて10枚程度並べることができた。 (中1・2段階)	・次の動きを予想してカードを選ぶことができた。 (小3段階)
課題の細分化	「左右に進む」の指示を「左右に向く」「前に進む」に分けて考えることに気付くことができる。	・「左右に向く」と「前に進む」を分けられることへの気付きは不明。 (小1・2～3段階)	・「左右に進む」の指示を「左右に向く」「前に進む」に分けて考えることに気付くことができた。 (小3段階)	・ルート全体は分かっていたが、一つずつの指示を分けて考えることが困難であった。 (小1・2段階)
動作の記号化	目的地への指示の正しいカードを選ぶことができる。	・自分と同じ向きについては、選べるが多かった。 ・教員の促しでTrueTrueの視点で考えて、「前」のカードを選ぶことができた。 (小3段階)	・TrueTrueが自分と対面した時を除いて、正しいカードを選ぶことがほぼできた。 (小3段階)	・教員の促しでTrueTrueの視点で考えて、「前」のカードを選ぶことができた。 (小1・2段階)
物事一般化	前に行った課題の結果を活かして指示を考えることができる。	・直前の結果を活かして「前」を選ぶことができた。 ・前の課題で行った「右、前、前」と同じ動きになることには気付かなかった。 (小1・2段階)	・一つ一つのカードと動きを理解してプログラムすることができた。 ・類似性や関係性には気付かなかった。 (小1・2段階)	・結果を見て教員と一緒に考えることで指示が足りないことに気づき、カードを加えることができた。 (小1・2段階)
順序・組み合わせ	必要な指示のカードを並べたり、繰り返しのカードでまとめたりして指示を出すことができる。	・自分の向きと同じ向きについては3枚先までの指示を正しく出すことができた。 (中1・2段階)	・10枚程度のカードを正しく並べて正しい指示を出すことができた。 (中1・2段階)	・1つの指示を出せるようにカードを並べて、指示を出すことができた。 (小3段階)
評価・改善	指示の正誤や、違う箇所を考えることができる。	・結果から指示の正誤が分かり、最後のカードが違う場合は自分で違う部分に気付いて改善することができた。 (中1・2段階)	・並べたカード通りに手でロボットを動かすことで、違う部分に気付くことができた。 ・結果を踏まえて指示を変えたり、加えたりして改善することができた。 (中1・2段階)	・結果から指示の正誤に気付くことができた。教員と一緒に1枚1枚並べたカードを確認することで違う部分に気付いて改善することができた。 (小3段階)

表4 プログラミング的思考の評価結果 (グループⅡ)

項目	目標	D	E	F
計画・見通し	ゴールへ向かうための指示を考えることができる	・2つ先の指示まで考えることができた。(小3段階)	・最初は次の動きのカードを考えるようにしていたが、3回目の授業で2つ先の指示まで出すことができた。(小3段階)	・7つ先までの動きを予想してカードを並べることができた。(中1・2段階)
課題の細分化	「左右に進む」の指示を「左右に向く」「前に進む」に分けて考えることに気付くことができる。	・TrueTrueを手で動かす時には分けて考えていたが、カードを並べる時には「右に向く」を「右に進む」として並べていた。(小1・2～3段階)	・次の動きのみを考えていたため、2つに分けて考えることは困難であった。(小1・2～3段階)	・「左右に進む」の指示を「左右に向く」「前に進む」に分けて考えることに気付くことができた。(小3段階)
動作の記号化	ゴールへの指示として正しいカードを選ぶことができる。	・自分と同じ向きについては正しいカードを選ぶことができた。自分と違う向きについては、前はよく分かって選ぶことができていた。左右を正しく選べることも増えた。(小3段階)	・自分と同じ向きについては、正しく選ぶことができた。自分と違う向きについては、前については自分で選ぶことができたが、左右はロボットと同じ向きになって教員と一緒に考えることで、正しい方向を選べることも増えた。(小3段階)	・自分と同じ向き、自分と違う向きともに正しい指示を考えることができた。(小3段階)
物事の分析・一般化	前に行った課題の結果を活かして指示を考えることができる。	・直前の結果から足らないことに気が付き、加えることができた。 ・「右」のカードの動きを結果から考えて理解することができた。(小1・2段階)	・直前の結果を踏まえて足らないことに気が付き、加えることができた。(小1・2段階)	・「前後」「左右」を対で考えて、修正後の指示を選択することができた。 ・直前の結果を活かして考えることができた。(小3段階)
順序・組み合わせ	必要な指示のカードを並べたり、繰り返しのカードでまとめたりして指示を出すことができる。	・方向を正しく選んでもカードの枚数については凡そで考えていた。(小3段階)	・2つ先までの指示を出せるようにカードを並べて指示を出すことができた。(小3段階)	・必要な指示のカードを選んで正しく並べて指示を出すことができた。(中1・2段階)
評価・改善	指示の正誤や、違う箇所を考えることができる。	・違うところに気付くことはできていたが、どのカードがエラーであったかについては、考えることが難しかった。(小3段階)	・違うことは結果から考えることができるが、修正箇所は途中の部分については考えることが難しい。(小3段階)	・結果を見て違っていた部分(1枚)をすぐに修正することができた。(中1・2段階)

## 2 知的障害教育におけるプログラミング教育実施上の留意点

### (1) 目標設定

小学校プログラミング教育の手引（第三版）（文部科学省，2020）においてプログラミング教育のねらいの1つに「各教科等の内容を指導する中で実施する場合には，各教科等での学びをより確実なものとする」とあるように，目標設定においてはまず教科・領域の目標を設定することが必要である。

プログラミング的思考については，本実践においては，プログラミング的思考段階表のすべての項目についての目標を立て，評価を行った。評価結果は同じ対象者の評価でも項目によって異なる段階の評価となっており，「課題の細分化」「物事の分析・一般化」はほとんどの対象者が小学部1・2段階であった。

「物事の分析・一般化」は先述Ⅲ1(2)のように，前に行った課題の可視化された結果が残っているのが直前の結果とプログラムのみで，類似性に気付く手掛かりがなかったこと，「課題の細分化」は，TrueTrueの仕組み上，動作を分けて記号化した4種類の指示カード（「前に進む」「後ろに進む」「右に向く」「左に向く」）が用意されており，「課題の細分化」は最初からされていたことが要因と考えられる。「動作の記号化」が全員小学部1・2段階または小学部3段階であったことも「課題の細分化」と同様TrueTrueの仕組み上の要因と考える。このように項目間の個人内差だけでなく，設定した課題の内容や教材の仕組みが評価に影響を及ぼすと言える。言い換えると課題の内容や教材の仕組みによりねらうことができる内容が変わるということである。

これらを踏まえるとプログラミング的思考についての目標設定においては，段階表を基に実態を把握し，身に付けたい力を明らかにし，実施する教科・領域の目標や使用する教材の仕組みから課題解決がどのようなプロセスになるかを検討した上で，それらに関連させて指導する項目を選択し，目標を設定したり目標達成のための手立てを検討したりすることが必要である。

### (2) 指導計画の作成

プログラミングの学習活動においては，目標設定で選択した段階表の項目について試行錯誤しながら学習を進められるようにすることが求められる。そのために，小学校における実践でも見られるような教材の操作方法の確認や習得だけでなく，本実践でも行ったアンプラグド学習や指示するカードそれぞれの動きを確認する活動のような考え方の手掛かりとするための活動や前提となる事項を確認する活動を事前に設定するなどスモールステップの展開にすることが必要である。また，プログラミングの活動により身に付けた教科の知識や技能をそのまま生活の中で活かすことは知的障害の特性から困難になることが考えられることから，プログラミングの活動後に，学習内容を活かす学習を意図的に設定し，実際の場面で活用する経験ができるようにすることも必要になると考える。そのためにも，他の教科の指導内容と連動させることで，相互に児童生徒の学習の質を高めたり，指導内容を定着させたりすることが求められる。

以上のことから，指導計画の作成においてはプログラミング活動だけでなく，その前後の学習も含めたスモールステップの計画が必要になると考える。

### (3) 指導・支援

本実践では、「前後左右の理解」について事前事後の評価から、指導の効果が示唆された。また、活動の中でプログラムの正誤を対象者自身が判断し必要に応じて修正する場面もみられた。これらは、正誤を判断した上でプログラムが違う場合には違う箇所を自分で、または教員と一緒に確認をして修正を行うことにより、修正の中にも対象者の意図が含まれ、より主体的な活動になったと考えることができる。結果の認識のためには、プログラムに児童生徒の意図を含むことが必要であり、意図したプログラムにするためには、ゴールを教員または児童生徒自身が設定することが必須条件になるといえる。

以上のことから、指導・支援においては「ゴールの設定（認識）」「意図した活動」「結果の認識」「結果を踏まえた行動」を児童生徒ができるように留意する必要がある。

### (4) 評価

小学校プログラミング教育の手引（第三版）（文部科学省，2020）において「プログラミングを学習活動として実施した教科等において、それぞれの教科等の評価基準により評価するのが基本」と示されており、実施する教科や領域等のねらいに沿って評価することになる。本実践では、算数科の「進む方向（前後左右）や進む距離を正しく表現できる」のねらいに対する評価をすることが必要であり、指導前後の評価結果の比較をして行った。

また、「各学校がプログラミング教育で育みたい力を明らかにし、（中略）プログラミング教育のねらいを達成するための学習活動を計画し実施して、児童の資質・能力の伸びを捉えるとともに、（中略）児童の学びがより深まるようにしていくことが望ましい」（文部科学省，2020）と示されていることから、プログラミング的思考段階表の項目から選定した内容についての伸びを捉え、児童生徒がその思考を他の学習や日常生活等で活用していけるように、場面の設定をしたり、指導や支援を検討する際に活かしたりすることが必要であると考えられる。本実践においては、対象者それぞれが3回の指導で理解が深まった項目があり、それを他の学習や日常生活等でも活かすことができるよう、課題の提示方法等においても配慮・支援をしていくことが必要である。

## IV おわりに

本実践では、プログラミングロボットを用いて算数科の「進む方向（前後左右）や進む距離を正しく表現できる」をねらいとした指導により、児童生徒の前後左右の理解が深まる可能性が示唆された。また、プログラミング的思考段階表を用いることで児童生徒のプログラミング的思考についても評価を行い、理解が深まった項目を捉えることができた。しかし、指導のどの部分が前後左右の理解の促進に有効であったか、アンプラグド学習の活動、プログラミングロボットを用いた活動それぞれの介入手続きを厳密に区別した検証を行っていない。そのため、アンプラグド学習による介入手続きの前後にベースライン期を挟むことで、アンプラグド学習とプログラミングロボットを組み合わせた場

合の効果について、さらに検証が求められる。また、今後はこれらの学びを他の教科や日常生活での指導や支援に活かすことを目指した具体的な指導実践の提案が求められる。

加えて、本実践で作成し目標設定や評価において使用したプログラミング的思考段階表や本実践で得た知的障害のある児童生徒への実施上の留意点については、1つの実践を行う中で、また実施後の評価を通じて検討した内容であり、改善の余地があると考えられる。今後はより幅広い実践を行いながら、内容や活用方法とそれらの有用性を検証していきたい。

#### 参考・引用文献

- ・ 文部科学省『特別支援学校幼稚部教育要領，小学部・中学部学習指導要領』2017
- ・ 中島栄之介「特別支援学校におけるプログラミング教育の開始に当たって—学習指導要領の位置づけと条件整備を中心に—」奈良学園大学紀要 12巻 151-157 2020
- ・ 爲川雄二「知的障害特別支援学校でのプログラミング教育の実施に向けて—全国調査の結果からみた実施要因の考察—」日本教育学会 年会ホームページ 2018
- ・ 水内豊和「知的障害特別支援学校小学部におけるプログラミング教育の実施状況と課題」富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 第14号 141-145 2019
- ・ 山崎智仁「小・中・高等部段階におけるプログラミング教育の実践とカリキュラムの創造—教育課程に位置付けたプログラミング教育の在り方と効果検証—」2021  
[http://www.fzks.fuzoku.u-toyama.ac.jp/file\\_upload/101721/\\_main/101721\\_03.pdf](http://www.fzks.fuzoku.u-toyama.ac.jp/file_upload/101721/_main/101721_03.pdf)  
(2021年8月閲覧)
- ・ 水内豊和 編『新時代を生きる力を育む 知的・発達障害がある子のプログラミング教育実践』ジアース教育新社 2020
- ・ 水内豊和 齋藤大地編『新時代を生きる力を育む 知的・発達障害がある子のプログラミング教育実践2』ジアース教育新社 2021
- ・ 勝井晃「方向概念の発達的研究—空間方向に関するコトバの理解を手がかりとして—」教育心理学研究 16巻1号 42-49 1968
- ・ 鄭曉琳 杉村伸一郎「幼児の空間言語の習得に関する発達的研究—遠近，前後，左右の理解—」幼年教育研究年報第36巻 43-51 2014
- ・ 山本薫 笹原雄介『知的障害のあるこどものための国語，算数，数学「ラーニングマップ」から学びを創り出そう』ジアース教育新社 2020
- ・ 水内豊和 山西潤一「小学校特別支援学級における様々な障害のある子どもに対するプログラミング教育の実践」STEM教育研究 Vol.1 31-39 2018

- ・(株)ベネッセコーポレーション「第2版「プログラミングで育成する資質・能力の評価規準(試行版)」ver.2.0.0」ベネッセ教育情報サイト 2018  
<https://benesse.jp/programming/beneprog/wp-content/uploads/2018/08/ver2.0.0.pdf> (2020年10月閲覧)
- ・山崎貞登 山本利一 田口浩継 安藤明伸 大谷忠 大森康正 磯部征尊 上野朝大「小・中・高校を一貫した技術・情報教育の教科化に向けた構成内容と学習到達水準表の提案」上越教育大学研究紀要 第36巻第2号 581—593 2017
- ・小林未歩 宇都宮晃 宮澤豪臣 福島健介「授業実践に基づく小学校プログラミング教育「評価規準」の提案—授業における評価規準の必要性を踏まえて—」PCConference 257—260 2018
- ・齋藤大輔 佐々木綾奈 鷺崎弘宣 深澤良彰 武藤優介 田村麻里子 西澤利治「小学生を対象としたプログラミング教育のためのルーブリックの提案」STEM教育研究 Vol.1 41—51 2018
- ・野口聡 堀田博史「プログラミング的思考の基礎をつくる保育方法の評価ルーブリックの開発」JSET18(2) 155—160 2018
- ・野口聡「保育におけるプログラミング的思考の基礎を育てるための保育実践」  
<https://www.blog.crn.or.jp/report/02/260.html> (2020年8月閲覧)
- ・文部科学省『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)』2018
- ・文部科学省「小学校プログラミング教育の手引き(第三版)」2020

---

Identifying Key Points to Consider in the Implementation of Programming Education for Students with Intellectual Disabilities

TANIFUJI Takayuki \*1, MIYAZAKI Yoshio \*2

Keywords: Programming Education, Intellectual Disability Education, Understanding Front Back Left Right, Programming Thinking Stage Table, Programming Robot

\*1 Graduate School of Education (Professional Degree Course), Okayama University

\*2 Graduate School of Education, Okayama University

---



【原 著】

教師の感性的な省察力に関する研究

谷本 竜一 酒向 治子

A study of teachers' sensitizing reflection

Tanimoto Ryuichi, Sako Haruko

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## 教師の感性的な省察力に関する研究

谷本 竜一※1 酒向 治子※2

教師教育研究における近年の課題として、「教師の指導技術を担保している思考過程を解明する。」「理論と実践の課題を解消する。」という二つが挙げられる。本研究では、これらを解決する糸口として、「感性」と「行為の中の省察」に着目した。理論と実践の両面から、「教師の感性的な省察力」について、質的に考察することを目的とし、「感性」の論点を整理するための文献研究と教師の省察力を観る実験を行った。本研究で得られた知見として、以下の3点が示唆された。①教師に求められる「感性」の働きには、非言語情報の認識と、その認識を元にした想像(イメージ)力の二つが重要であり、この二つには関連がある。②教師の「感性的な省察力」は段階を追った構造として捉えるものではなく、なだらかなスペクトラム(連続体)上で捉えられるべきものである。③「感性」は理性と二項対立的な概念でなく、一体化したものとして捉えられるべきものである。

キーワード：感性，省察，教師教育，体育科教育

※1 岡山市立西大寺小学校

※2 岡山大学学術研究院教育学域

### I 研究背景及び目的

これまで、体育科教育における教師の力量形成に関して、多くの教師教育の研究が積み重ねられてきた。本研究では、近年教師教育研究の課題として浮上している二つの点に着目した。一つは、教師の指導技術を担保している思考過程を解明する(北澤ら;2013)という課題であり<sup>1</sup>、もう一つは、理論と実践の乖離の克服という課題である。これら二つの課題を解決する糸口として、コルトハーヘン(Korthagen;2001)は「省察」を挙げている。「省察」はショーン(Schön;1983)によって反省的实践家としての教師像が提唱されて以来、重要視されるようになった概念であり、授業実践の様々な事柄について振り返る反省的思考を指す。

ショーンによると、教師が授業中に行う「行為の中の省察(reflection in action)」と、授業後に行う「行為についての省察(reflection on action)」二つがある。「行為の中の省察」については、その時間性が曖昧であるという点において議論が行われてきた(久保ら;2008/深見ら;2015)。そのため、「行為についての省察」に重きが置かれる傾向にあり、「行為の中の省察」の具体的な構造については、これまで詳細に検討されてこなかった(村井;2015)。しかし、授業中に、子どもたちへの即時的な判断や対応が教師に求められることを踏まえ

ると、「行為の中の省察」は極めて重要であり、より焦点を当てる必要があるであろう。

「行為の中の省察」は教師の認知によってその質が規定されるため(中村ら; 2017)、教師が授業中の諸事象や状況をどのように見取っているのかという点が肝要となる。この見取る力に関係すると考えられるものとして、「生徒の本質を見抜く感覚的な認識力」(熊谷; 2001)である、「教師の感性」が挙げられる。

「豊かな感性を育てる」「教師の感性を磨く」という表現に見られるように、「感性」は教育分野において近年注目されているものである。しかし、その語義は領域によって異なり、明確に定まっておらず(鈴木; 2009)、それがゆえに「教師の感性」の内実もまた、明らかとはなっていない。樋口(2005)は「感性」を根本から捉え直す必要性を指摘しており、教師教育においてもその重要性を述べているが、理論研究の枠にとどまり、実践を踏まえた上での検討はなされていない。

感性と省察を結び付けた数少ない研究としては、長田ら(2010)の哲学的な研究が挙げられる。彼らはオサリバンが提示した「感性的省察(sensitizing reflection)」(Tsangaridou; 1994)という語に着目し、不明確であったその内実を文献研究によって明らかにすることを試みている<sup>2</sup>。この研究では、「教師の感性」を「授業の雰囲気を感じ取ることができる皮膚感覚能力」と定義し、身体性を感性の基軸として強調している。しかしながら、教師の省察力を感性という観点から結び付けた「感性的省察」を提起するに至っては、身体性が関与しない「授業実践の質を高めるために必要な課題を見出す力(授業命題を導出し、次のレベルへと参入していく行為)」という考え方に収束している。この長田ら(2010)が導き出した定義では、従来の「省察」という考え方との差異が見えづらいという問題点を抱えている(釜崎; 2012)。このことを受けて、本研究者は「教師の省察力」、特に「行為の中の省察」を感性という点から、再考したいと思うに至った。

以上より、感性をベースとした教師の省察力に着目し、より実践と結び付けた形での理論の探求を行う。第一に「感性」についての文献研究に基づく論点の整理、第二に体育の授業場面を取り上げた「省察力」に関する実験及び聞き取り調査を行い、得られたデータを「感性」という点から解釈する。これらを通して、理論と実践の両面から、「教師の感性的な省察力」について、質的に考察することを本研究の目的とする。なお、本研究では、「行為の中での省察」を高橋ら(2010)のいう「授業で生起する諸事象や状況との対話として行われる活動中の思考」と捉えて議論を進める。本研究を通して得られる知見は、体育領域にとどまらず、教育界全体においても有意義な情報として貢献できるものとする。

## II 研究方法

1 研究の構成：本研究は以下の二つのアプローチから研究を行った。

- ① 文献研究：「感性」に関する文献を収集、論点の整理。
- ② 実験及び調査：実践面から教師の省察力を観る。「行為の中の省察」を観

る手法がなかったことから、予備実験を経て写真スライド法<sup>3</sup>をベースに独自に手法を考案し、本実験として行なった。実験直後に聞き取り調査を行い、逐語記録の分析を行なった。

## 2 実験及び調査方法

### (1) 対象者／実施日／実施場所

岡山市内の公立小学校に勤務する教職歴 15 年以上の現職教員、男性 3 名女性 5 名、合計 8 名（教職歴平均 27 年）を対象とした（表 1）。本研究は実際の授業場面を想定して実験を行ってもらうため、被験者には一定の教職歴を有する必要があると考えた。「一人前の教師として 10 年目ぐらいが典型的な時期」（浅田；1998）の言説に基づき、本研究の調査対象者の教職歴を最低でも 10 年は有していることが妥当だと考えた。

表 1 調査対象者一覧

調査対象者	性別	教職歴	実施日	実施場所
A 教諭	女	17 年目	2017 年 11 月 21 日	O 大学教育学研究科
B 教諭	女	37 年目	2017 年 11 月 23 日	O 大学教育学研究科
C 教諭	男	22 年目	2017 年 11 月 27 日	C 教諭勤務校
D 教諭	男	30 年目	2017 年 11 月 27 日	D 教諭勤務校
E 教諭	女	26 年目	2017 年 11 月 27 日	E 教諭勤務校
F 教諭	女	35 年目	2017 年 11 月 28 日	F 教諭勤務校
G 教諭	男	22 年目	2017 年 11 月 28 日	O 大学教育学研究科
H 教諭	女	25 年目	2017 年 12 月 1 日	H 教諭勤務校

(2) 実験方法：実験は、以下の流れで行った。

1) 小学校体育授業の場面の写真を提示した<sup>4</sup>。提示前に被験者には、その授業場面の指導をしている想定で言葉掛けを行ってもらうよう指示した（図 1）<sup>5</sup>。その際の留意点として、「言葉掛けの正誤を問うものではないこと」、「制限時間、発言量は特に設けない」の二点を伝え、被験者が安心して実験を行えるよう配慮した。

2) 写真は 1 枚ずつ、合計 9 枚の写真を使用した。写真を提示した際に、学年、単元、授業内容またはどのような場面かを簡潔に伝え、言葉掛けを行ってもらった。（図 1）言葉をかける対象を明確にするため、被験者にレーザーポインターを渡し、言葉掛けの際に言葉をかけている児童を指してもらうよう指示した。言葉掛けの音声を IC レコーダーで録音し、さらに被験者が行った言葉掛けの対象となった児童を記録するため、タブレット端末で言葉掛けの様子を動画で撮影した。被験者から言葉掛け終了の合図を受け取り次第、次の

表 2 使用した写真の学年と場面の詳細

写真	学年	単元・授業内容、またはどのような場面か
写真①	小学校 2 年生	鉄棒・ぶらさがって鉄棒に慣れよう
写真②	小学校 5 年生	走り高跳び・グループごとに練習中
写真③	小学校 2 年生	跳び箱・跳び箱で遊ぼう
写真④	小学校 2 年生	鉄棒・ぶらさがって鉄棒に慣れよう
写真⑤	小学校 5 年生	ダブルダッチ・グループごとに練習中
写真⑥	小学校 6 年生	ソフトバレーボール・ゲーム中
写真⑦	小学校 2 年生	跳び箱・跳び箱で遊ぼう
写真⑧	小学校 6 年生	ベースボール型ゲーム・ゲーム中
写真⑨	小学校 5 年生	ダブルダッチ・グループごとに練習中

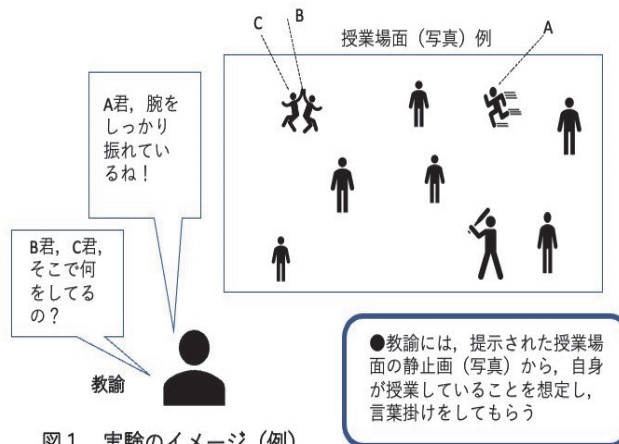


図 1 実験のイメージ (例)

写真へ移行した。各写真の学年と授業場面は表2の通りである。

### 3 聞き取り調査及び分析

実験にて撮影した動画を用いて、再生刺激法による聞き取り調査を行った。提示した写真について1枚ずつ行い、教諭の言葉掛けの意図を探るために、言葉掛けに対する聞き取りを行った。音声はICレコーダー2台で録音し、その後逐語記録の作成を行い、分析を行った。

## III 結果及び考察

### 1 「感性」に関する文献研究

#### (1) 「感性」の検討

「感性」という語は様々な分野で扱われるが、定義が統一されておらず、明確でないのが現状である(鈴木;2009)。

「感性」は、英語“Sensibility”やドイツ語“Sinnlichkeit”の翻訳語であり、その語源は古代ギリシャ語の“Aisthesis”といわれている。カント哲学に代表される西洋哲学においては、「理性」<sup>6</sup>と対立しているものとして捉えられている。この対立の構図が我が国での語義にも反映されており、広辞苑第六版(新村;2008)には、次の四つの意味が記載されている。

- ① 外界からの刺激に応じて感覚、近くを生ずる感覚器官の感受性<sup>7</sup>。
- ② 感覚によってよび起こされ、それに支配される体験内容。従って、感覚に伴う感情や衝動、欲望をも含む。
- ③ 理性、意思によって制御されるべき感覚的欲求。
- ④ 思惟(悟性的認識)の素材となる感覚的認識。

我々が日常で「感性」という語を用いる際は、主に上記の①の意味で用いており、「感性」と「感受性」は同義のものとして扱われることが多い。長田ら(2010)もまた、上記の辞書的定義と先行研究を踏まえ、理性と感性を明確に分けて捉えている。その上で、感性の一般概念を「感覚的情報を原型として生まれる感覚的認識(気づきや欲求)であり、外界との相互作用による生じる理性的認識(役割取得や使命)に影響を与える行為の源泉」と定義している<sup>8</sup>。

一方で、この「感性」と「理性」の二項対立の構図に対して、「感性」と「理性」を統合的なものとして考える少数派の研究者も存在する。長年に渡り、体育・スポーツ領域において感性の重要性を説いてきた樋口(2008)は、「感性は、理性や知性と対立するものではない。感性は、経験の中で思考や感情に伴い必ず作動するもの」と述べており、その定義に関し、再検討する必要性を指摘している。その上で、感性の暫定的定義を「物事の価値および質について主体的に感じ取る力」(樋口ら;2012)とし、「感性」は「理性」と統合された全人的能力であると述べている。この暫定的定義の中の「主体的」とは「主体の経験の内において」ということであり、自分自身の経験を通して形成された身体で感じ取ることを重要視している。そして、「感性」を行為として表現されて初めて、自己も他者も気付くことができるものとし、行為として表出するまでを「感

性」として捉えるべきであるとも指摘している。

感性に対する原理的な考察を行った小林(1990)もまた、「感性」を理性と複合した形で捉えている。小林によると、「感受性」は「身体の内外からの刺激を受け取るアンテナ、レーダーのようなもの」であり、身体の全感覚による、外界からの刺激を受け取る役割を指す。その上で、「感性」には二つの役割があるとしている。第一の感性の役割を「直感」とし、主体が感受性により捉えた刺激に対する認識を意味する。その認識を客観化し、反省的、批判的に捉え直す働きを「直観」と定義し、これを第二の感性の役割としている。身体性を感性の源に据えて「身体感性論」<sup>9</sup>を提起したシュスターマン(Shusterman; 1997)も、同様の視座から「感性」を捉えている。

さらに、「感性」とは何かを理解する鍵として、小林(1990)は「現にないものを頭の中で形態形成をする」想像(イメージ)力<sup>10</sup>との関連性を強調している。岩城(2001)もまた、美学・哲学領域における感性を議論する中で、想像力の重要性を提起している。

これらの文献の検討により、感性に対する考え方には、①理性と対比的なものとして位置付ける捉え方と、②統合的なもの(理性と感性の一体化)として捉える二つの考え方があることが明確となった。そして、「感性」を検討する上で、「想像(イメージ)力」が重要な視点であること、また、何らかの行為(教師の場合、言語・非言語的な何らかの行為)の表出までを「感性」として捉える必要があることが示唆された。

## (2) 「感性」と「教師の感性」

教育分野との関連で「感性」を見た時、特に幼児教育において重要なワードとして位置づけられてきた。主に「子どもの感性」と「教師の感性」の二つの側面から検討されている。幼稚園指導要領(文部科学省; 2017)においては、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」などの記述があり、子どもに身に付けさせる力の一つであるとされている。鈴木(2009)は幼児の感性を具体化するために、尺度開発に取り組み、「自己の内奥にのみ向かうのではなく、他者を含めた社会、環境に向かっており、自己の社会化の程度、すなわち自己理解と他者理解の程度が、感性の形成や発揮を規定している」と述べ、社会との関わり方から幼児の感性を検討する意義を唱えている。

体育領域においては、小林(2002)が「他者とのつながり」が感性と密接な関わりを持つと言及している。「感性」が子どもに身に付けさせるべき力、育むべき力であることは先行研究からも明らかであるが、その詳細は検討されないまま、重要性の提起だけが先走りし、現在に至っていることが大きな問題であると言える。

一方で、本研究の主眼である「教師の感性」は、教師に求められる資質として語られてきている。河野(1993)は「教師の感性」を、「子どもの感情を掴む」と表現し、その重要性を説いている。有田(1997)はこのことを「察する」と

表記し、「教師に感性がなければ、子どもの感性を育てることはできない」と、教員への警鐘を鳴らしている。この感情を掴むということに加え、辻 (2005) は「相手を理解する優しさを持ち実態を奥深く見つめ、的確に支援できる」ことが「教師の感性」であるとしている。子どもの内面や背景を見取ることだけではなく、見取った上で、子どもへ行う指導までを感性として捉え、言及していることが分かる。久野ら (2008) も、「指導力の根底を成すもの」と位置付けていることから、子どもたちへの見取りから指導の一連の流れを「教師の感性」として捉えていることが窺える。樋口 (2012) も人に伝わって初めて「感性」として周知されると述べていることから、教師教育においては、子どもへの教授の形が表出されるまでを「感性」と捉えることが妥当であると考えられる。

上述の通り、「教師の感性」に関する言説は、「感性」の語義と同様に研究者によって異なるものの、子どもの内面を感じ取る力であることが示唆される。しかし、論述が抽象レベルにとどまっており、それが具体的に何を指すのかについては明らかではない。前項で触れた、「感性」を紐解く上で重要とされる「想像 (イメージ) 力」との関連性も検討されておらず、今日に至っている。

## 2 実験及び聞き取り調査の結果及び考察

「言葉掛けの有無／認識の程度」の二つの視点から、教師の授業中の省察力を質的に分析した結果、教師の発言は「Ⅰ型：非言語情報からの深層的読み取り型」、「Ⅱ型：非言語情報からの表層的読み取り型」、「Ⅲ型：非言語情報からの読み取り後付け型」、「Ⅳ型：非言語情報からの読み取り希薄型」の四つの傾向に区分された。それぞれの傾向について、その内容を考察する。

### (1) Ⅰ型 (非言語情報からの深層的読み取り型) の考察

児童の表情や姿勢などの非言語情報から、その児童の心情や経験、人間関係などを想像する、視覚による刺激から児童の内面や背景にあるものを推し量る傾向を、「非言語情報からの深層的読み取り型」(Ⅰ型) と称することとする。表3はⅠ型に分類される調査結果の一部を例示したものである。

表3 Ⅰ型に分類される調査結果の具体例

実験結果 (言葉かけ) の具体例	言葉かけに関する教諭の発言
○ちゃん、大丈夫、今先生が行って、支えてあげようか？お友達も応援してあげてね。きっとできるよ。やってみよう。(中略) ○ちゃん、またあとで先生が自由練習のときに行ってあげるから、一緒にやってみようね。〔B教諭〕	これ触ることもしないでここにいるままでしょ。いるままっていうのは、そういう経験がないんだなって思った。例えばうんていとか、ぶらさがる経験がないんだなって(1)、他の遊具で。小さい子は遊具でも遊ぶじゃない。(中略) 縮こまってるでしょ(2)。安心感がないっていうかなんていうか(3)。こうなんか、固まってる感じ。肩をこうやってキュッとしてるし。その姿勢でまずそう思って。笑ってるのは照れ隠しもあるだろうし(4)、できないときの。こっち側に仲良しの子がいて、なんか困っているのメッセージみたいなのじゃないけど。〔B教諭〕
すごい高いジャンプじゃ、よく跳べてるよ、そのままびたっと止まれるかなー？○さん止まりました？ビタッと止まったの？どんなことが気持ちよかったです？〔A教諭〕	高いジャンプですね。これですね。よく踏んで跳び越してるから、上に体が持ち上がって不安定になってるので、着地がきちんと、びたっと止まれるかな、どうだっていう。一番に声かけたいですね(5)。(中略) やっぱり動きがダイナミックになってきているので、それに対してオリンピックの解説者と同じ感じ、伸身の宙返りの、栄光への架け橋だ〜！ <u>みたいな感じの最後どうなる、そんだけいたんだけど最後どうなるんだって</u> いうみたいな(6) (中略) ○さんはどうだったんだい？ <u>ていう感じかな(7)</u> 。跳べたの？止まったの？たぶん失敗してます。〔A教諭〕

\*下線部筆者





(3) III型（非言語情報からの読み取り後付け型）の考察

表5 III型に分類される調査結果の具体例

実験結果（言葉かけ）の具体例	聞き取り調査時の教諭の発言の具体例
	あっちの壁に引っ付いている子たちは順番待ちなのかなどうなのかなって感じがするんですけど(10) (中略) おしゃべりしてるのかなって感じがするけど(11)。〔E教諭〕
	守備の方もバッティングの方も、あいつ出たらどうせアウトみたいな雰囲気を作ってしまふから(12) (中略) みんな突っ立ってて楽しそうじゃない。たぶん楽しくないだろうなって(13)。〔D教諭〕

\* 下線部筆者

I・II型とは異なり、実験後の聞き取り調査時には児童の背景を推し量る発言が現れたにも関わらず、実験中に行為（言葉掛け）として表出しなかった傾向を、本研究では「非言語情報読み取り後付け型」(III型)と称することとする。E教諭の例は、跳び箱の授業でグループごとに活動に取り組んでいる中、跳び箱から離れた壁際にいる児童二人について言及したものである。「順番待ちなのかなどうなのかなって感じがするんですけど」(下線部10)、「おしゃべりしてるのかなって感じがするけど」(下線部11)という発言に見られるように、跳び箱の距離が離れていることに対し、その理由や状況へ想像が膨らんでいることが分かる。しかし、言葉掛けにはこの児童たちに関する発言は見られなかった。D教諭は、ベースボール型ゲームの授業で、「守備の方もバッティングの方も、あいつ出たらどうせアウトみたいな雰囲気を作ってしまふから」(下線部12)、「みんな突っ立ってて楽しそうじゃない。たぶん楽しくないだろうなって」(下線部13)というように、全体として児童たちが楽しめていないという雰囲気を感じているが、その場を変えようとする言葉掛けは見られなかった。

(4) IV型（非言語情報からの読み取り希薄型）の考察

表6 III型に分類される調査結果の具体例

実験結果の具体例	聞き取り調査時の教諭の発言の具体例
	最初そこには目がいきませんでした(14)。(中略) 見学の子なんかがあの方によくいるので(中略) 助走というふうにはとりませんでしたね(15)。〔C教諭〕
	回す方はね、低学年だったら半分は私が回すので、そりゃ跳ぶ方でしょうね(16)。〔F教諭〕

\* 下線部筆者

児童の非言語情報から読み取った内容が希薄であり、III型と同様に実験時に言葉掛けとしても発言が見られなかった型を、本研究では「非言語情報からの読み取り希薄型」(IV型)と称することとする。C教諭は、跳び箱の授業で、活動から離れ、壁側に寄っている児童たちに対し、自ら発言することはなかった。本研究からこの児童たちに関して尋ねた際に、「最初そこには目がいきませ

んでした」(下線部14)と発言したことから、実験時には全く気にかけていなかった可能性が窺える。その後、「見学の子なんかあの辺によくいるので(中略)助走というふうにはとりませんでしたね」(下線部15)と発言しており、聞き取り調査時に見学しているというに捉え、この児童たちに対し、気にかける様子があまり感じられなかった。F教諭は、ダブルダッチの授業で、縄を跳ぶ側の児童にのみ言葉をかけていた。そのためターナー側の児童に関して本研究側から尋ねたところ、「回す方はね、低学年だったら半分は私が回すので、そりゃ跳ぶ方でしょうね」(下線部16)と述べており、最初から縄を跳ぶ側の児童のみを見ており、ターナー側の児童は気にしていない様子が窺えた。

#### IV 総合考察

文献研究と実験、聞き取り調査の結果を踏まえ、特に三つの点から総合考察を行う。

##### 1 「感性」における非言語情報の認識と想像(イメージ)力

文献研究と実験・調査から得られた結果を統合すると、次の①②が教師の感性において求められると考える。

① 表情や姿勢などの非言語情報の認識(認識の形態形成)

② ①を基に膨らむ児童の内面、背景への想像(イメージ)

文献研究から、教師に求められる「感性」の働きは、「子どもの感情を掴む」(河野;1993)、「相手を理解する優しさを持ち実態を奥深く見つめ、的確に支援できる」(辻;2005)というように、子どもの内面を感じる力であることは示唆されていたものの、その具体性や詳細については曖昧であった。本研究の実験結果から、子どもの内面とは、具体的には個々人の性格特性や他者との関係性、過去の運動経験等多様な要素から生起する心情であることが分かり、これらを教師は感じ取っていることが窺える。この「感じ取る」ということは、視覚刺激を受けるのみではなく、教師自身の中で、子どもの内面に関することが形態形成されているということである。この点において、感性を考察する鍵として重要性が指摘されていた(小林;1990, 岩城;2001)「想像(イメージ)力」が関係してくるものと考えられる。つまり、子どもの内面に関する発言は、教師の中で想像された(形態形成された)ものが言葉として現れたと推察される。

元より、想像するには何かしらの情報が必要である。子どもの内面への想像が膨らむ教師の発言は、子どもの姿勢や表情といった、子どもの身体に関する非言語情報を根拠にしている傾向があった。網膜に像として映っているものから、指導する上で注目すべき情報を、教師自身から獲得しようとしているように見受けられた。一方で、子どもの内面への想像が表層的な教師の発言は、提示した授業場面の単元に関する情報や、自身の経験に基づき発言している場合が多く、提示した授業場面の子どもたちへ、あまり視線が向いていないように感じられた。像としては網膜に映っているが、全体を大まかに捉え、発言しているようだった。つまり、教師の「感性」は、「感じ取る」という、①子どもの

身体に関する非言語情報を認識する段階と、②その認識から想像を広げる段階の二つから構成されていると考えるのが妥当ではないだろうか。河野（1982）は非言語情報を手がかりに子どもたちの行動に予測を立てることの重要性を指摘しており、教育分野においてその重要性は高いものと推察される。しかし、ネイル（Neill; 1991）が「非言語情報は非常に曖昧なものである」と述べており、非言語情報を認識の程度には個人差があると考えられる。今後、何をもって子どもたちを「見ている」「認識している」と言うことができるのか、検討していく必要がある。

「感性」における想像（イメージ）力の重要性は、実践面からも示唆されたが、本研究において取り上げた体育領域において、想像（イメージ）力に関しては、これまで運動技術・技能の習得過程で重要視されてきた<sup>11</sup>。しかし、体育で本来重視すべきものは、運動嫌いを生む大きな要因として根強く指摘されている、「できる・できない」という運動技能面への評価ではなく、身体を解放し運動の気持よさの体感（杉本；2001）である。これからの体育授業には、この「気持ちよさ」を子どもたちが感じているかどうか、教師が想像（イメージ）することが、教師の感性として求められると考える。

## 2 スペクトラム（連続体）としての「感性的な省察力」

実験・調査結果から得られたⅠ型～Ⅳ型の軸となったのは、非言語情報の認識の程度である。さらに、それが②子どもの内面、背景への想像（イメージ）の程度にも関連しているものと推察される。Ⅰ～Ⅲ型では程度の差は見られるものの、前節にて上述した①と②の間に繋がりが見られる。この内、Ⅲ型に関しては、聞き取り調査の段階で「そう言われてみると」というような後付けの形で児童の内面や背景を想像していた。Ⅳ型に関しては、発言からは①と②の両面が見られなかった。文献研究において、樋口ら（2012）が、行為（本研究における言葉掛け）の表出が「感性」の構造の一端である、と言及していることから、行為として表出することが「感性」を検討する上で重要な要素になり得る可能性がある。この樋口ら（2012）の論を踏まえると、Ⅲ型とⅣ型は、「感性」に該当しない型となる。しかし、Ⅲ型は行為に表出していないものの、①非言語情報の読み取り、②内面や背景へ思いを馳せる想像力という点において、感性的でないとは断言することは難しい。Ⅳ型に関しても、発言としては表出していないが、①と②が教師の中で行われていた可能性は否定できない。

実際の授業場面において、教師の子どもへの教授方法には、言葉掛け以外にも様々な手立てが考えられる。例えば、表情や視線といった非言語的なものや、道具を使った合図、体育では教師が実演するという方法も挙げられる。言葉掛けとして表出しなかったことが、行為が表出していないと一概に言うことはできない。そして、これらの型は教師の発言ごとに分析して得られたものである。一つの授業場面に対して、全ての型の発言が見られる教師もいれば、特定の型に寄った発言になっている教師もいた。つまり、教師によってどの型に当てはまるか、傾向は示せるものの、はっきりと教師ごとにどの型に該当するのか断

言することは難しい。

以上を踏まえると、調査結果の分析から、「感性的な省察力」を四つの傾向に区分したが、実際のところ、教師の「感性的な省察力」の程度は明確に分けることができないものであることが窺える。つまり、「感性的な省察力」は段階を追った構造として捉えるものではなく、なだらかなスペクトラム（連続体）上で捉えるべきものであり、個々の教師の感性的な能力がどこに位置付けられるか、という視点で検討する必要があるのではないだろうか。

### 3 「感性的な省察力」から考察する感性と理性の統合

非言語情報の認識に基づき、想像が深層的に広がった I 型は、「感性的な省察力」を説明する上で、最も顕著な型であると考えられる。I 型では、姿勢や表情等の非言語情報の見取りから、「運動経験がない」、「安心感がない」という子どもの内面や背景への想像を膨らませながら言葉がかけられていた。一般的な「感性」と「理性」の二項対立の観点では、この非言語情報の見取りからの想像は感性的な働きであり、どのような言葉を掛けるかという判断は理性的な働きである。さらに行為（言葉掛け）として表出し、その言葉掛けが一定時間続いていたことを踏まえると、調査の中で、教師たちは情報と見取りと行いを決定する判断を同時に行っていると推察される。実際の授業も、判断するための時間は限定的である（村井；2015）ことを踏まえると、感性と理性は二項対立的な関係にはなく、有機的な連関関係にあることが分かる。状況によっては、情報の入手の段階を理性的なもの、行為の判断を感覚的に捉えているともみることができる。したがって、理性と感性は、区分した概念ではなく、一体化した概念として捉えられるべきものであると考える。

「感性」を理性と統合した形で捉えている論者は少数派であるものの、本研究の分析から、「感性」と「理性」を二分して考えることができないことが示唆された。今後、この一体化した形での研究が進められることで、よりその内実が明らかになることが期待される。一体化として捉える、というのではなく、「感性+理性」という統合した新たな概念として捉える必要があるものなのかもしれない。

## V 本研究の限界と今後の展望

本研究において、「感性」は理性と一体化した形で捉えていく概念であることが示唆された。しかし、「理性」との二項対立の考え方が一般的である現在、「感性」を理性と一体化した視点からの研究の蓄積が必要であり、理論と実践の両面から、知見を積み重ねていかなければならない。また、本研究で着目したのは、視覚的刺激であったが、実際の授業場面では聴覚や触覚による刺激が複層的に教師にもたらされる。そのため、他の感覚器官による刺激によっても教師の中で想像が広がるのか、今後検討の必要がある。

また、「教師の感性」の一端を担う要素を想像力としたとき、「感性的な省察力」の質を規定する要素が何か、という点にも疑問が生じる。その質は、教師自身

が本来的に持っている資質により担保されている可能性もある。そのため、教師の「感性的な省察力」について、ライフストーリーや性格特徴、非言語コミュニケーション力との関連性など、多角的な視点から研究を行い、明らかにしていく必要があるだろう。

感性が子どもの見取りに深く関わっているとすれば、それは教師に求められる重要な資質の一つであり、より取り上げられる必要がある。さらに、この考えに基づけば、教師の感性を測る方法（尺度）の開発と実施が求められるなど、教員養成のカリキュラムや教員採用のシステムの在り方も再見が求められるだろう。つまり、「感性」を教師の資質として中核に据えることは、教員を取り巻く教育界の体制、環境を大きく変化させる可能性を有していると言える。

#### 注

<sup>1</sup> 近年の体育教師教育研究を概観した北澤ら（2013）によれば、我が国の体育教師教育は三つの段階を経ている。第一段階は、カンやコツと表現されていた教師の技量を客観的な指導法として同定することを目指す「教授技術の解明」の段階、第二段階は、教授技術を授業の文脈に即して適用することを目指す「教師の知識と意思決定の探求」の段階、現在は本文にある「教師の指導技術を担保している思考過程を解明を目指す段階」である。

<sup>2</sup> 「感性的省察」はオサリバンらが「社会的、道徳的、倫理的、政治的アスペクトからなる実践への反省的思考」（Tsangaridou；1994）として導出した概念であるが、オサリバンらはそれぞれのアスペクトの思考例を出すにとどまっていた。そのため長田らはそれぞれのアスペクトの定義を試みており、「感性的省察」を「今の自分の実践にはない新たな授業命題を導出することで、次の実践レベルへと参入していく行為」と定義し、その実体と深化を考察している。

<sup>3</sup> 写真スライド法は、視覚刺激による認知に限定されるものの、授業場面の写真スライドを提示することによって、短時間で教師の授業認知を探る方法である。授業認知とは、教師にとって授業がどう見えるかを指す。授業認知にはその教師の持つ教材研究の深さ、教材観、子ども観といった必要な資質能力の多くが投影される。中村ら（2017）は、「行為の中の省察」の生起や質を規定する要素として、授業認知に着目した研究を行っている。

<sup>4</sup> 本研究で使用した写真は、岡山大学教育学研究科の研究倫理委員会より承認を得た上で、岡山大学教育学部附属小学校にて撮影したものを使用した。

<sup>5</sup> 教師の言葉掛けは、学習者の動きや教材の解釈を通して発せられること、発するタイミングや場により効果を生むことなどが明らかになっている（江藤；2015）。本研究は「行為の中の省察」に焦点を当てており、できる限り実際の授業に近い形で実験を行うため、被験者には言葉掛けを行ってもらおうよう指示をした。

<sup>6</sup> 広辞苑第六版（新村出編；2008）には、「概念的思考の能力、実践的には感性的欲求に左右されず思慮的に行動する能力、古来、人間と動物とを区別するものとされた」「真偽、善悪を識別する能力」などと記載があり、本研究では、一

一般的に周知されている「思考する能力」のことを指すものとする。

<sup>7</sup> 広辞苑第六版（新村出編；2008）には、以下の二つの意味が記載されている。

「外界の印象を受け入れる能力。物を感じとる力。感性。」

「生物体において、環境からの刺激、特に薬剤や病原体により感覚または反応を誘発され得る性質。受容性。」

<sup>8</sup> この一般概念とは、「あらゆる一般人に対してほぼ同様の理解を得ることのできる考え方」（長田ら；2010）である。

<sup>9</sup> 身体の実験と使用についての批判的、改良主義的研究を行う学問である。改良主義的研究とは、身体をより良いものへと変えていくことを意味している。この場合のより良い身体とは自明のことからではないが、さしあたってシュスターマンが例示するのは、鋭敏な感覚を持った身体、感覚の機能が高められた身体である。

<sup>10</sup> 本研究において、「想像（力）」と「イメージ（力）」は同義の物として扱う。

<sup>11</sup> 先行研究として、高橋（2008）や成田ら（2016）の報告が挙げられる。高橋（2008）は「まなざし」という表記を用い、運動実践を読み取る力が身体的能力と関わりがあることを指摘している。また、成田ら（2016）はバスケットボールのパフォーマンス能力を、注意の向け先とイメージという観点から分析し、熟練者のデータからその特徴を考察している。

#### 参考・引用文献

1. 有田和正（1997）教師と子どもの感性を問い直す．現代のエスプリ，365：84-91.
2. 岩城見一（2001）感性論—エスティックス—開かれた経験の理論のために．昭和堂：京都.
3. 釜崎 太（2012）教員養成における「身体感性教育」の意義と課題—反省的実践家とアクション・リサーチの位置づけを中心に—．立正大学社会福祉研究所年報，14：7-40.
4. 北澤太野・鈴木 理（2013）体育教師教育研究の課題と方法をめぐる論議．体育科教育学研究，29（2）：25-34.
5. 久保研二・木原成一郎・大後戸一樹（2008）小学校体育科授業における「省察」の変容についての一考察．体育学研究，53：159-171.
6. 河野義章（1982）非言語的手がかりによる学習行動の予測．教育心理学研究，31（2）：177-180.
7. 河野義章（1993）指導のチャンスはどうつかむか—教師の感性と問題意識—．児童心理，47（5）：481-486.
8. 熊谷司郎（2001）教員の資質を高めるための効果的な研修方法，内容の研究—教師の感性とは何か，感性によって自己の資質をどう活かすか—．日本私学教育研究所紀要，36（1）：163-184.
9. 小林日出至郎（2002）体育・スポーツ教育における「感性」の研究—日本体育・スポーツ哲学界のシンポジウムにおける演者報告に基づいて—．体育原理研究，33：53-61.
10. 小林 宏（1990）「感性学」入門．産能大学出版部：東京.

11. コルトハーヘン：武田信子ほか訳（2010）教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ．学文社：東京＜Korthagen, F. (2001) Linking Practice and Theory. Lawrence Erlbaum Associates.＞
12. シュスターマン：樋口 聡ほか訳（2012）プラグマティズムと哲学の実践．世織書房：神奈川．＜Shusterman, R. (1997) Practicing Philosophy. Routledge.＞
13. ショーン：柳沢昌一・三輪建二監訳（2007）省察的実践家とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—．鳳書房：東京．＜Schön, D. (1983) The Reflective Practitioner. Basic Books.＞
14. 杉本厚夫（2001）体育教育を学ぶ人のために．世界思想社：東京．
15. 鈴木裕子（2009）幼児の感性を具体化する試み—幼児期の感性尺度の開発を手がかりとして—．保育学研究, 47 (2) : 28-38.
16. 高橋浩二（2008）運動実践において独自に現れる「まなざし」—ジンメルの相互作用論の考察から—．体育学研究, 53 : 265-276.
17. 高橋建夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖（2010）新版 体育科教育学入門．大修館書店：東京．
18. Tsangaridou, N. & O' Sullivan, M. (1994) Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers. Journal of Teaching in Physical Education, 14:13-23.
19. 辻 誠一（2005）教師の感性と授業づくりのプロの技．肢体不自由研究, 169 : 11-16.
20. 長田則子・梅野圭史・厚東芳樹（2010）体育授業における教師の「感性的省察」の実体とその深化．体育・スポーツ哲学研究, 32 (2) : 99-118.
21. 中村 駿・浅田 匡（2017）写真スライド法による教師の授業認知に関する研究．日本教育工学会論文誌, 40 (4) : 241-251.
22. 成田秀美・鈴木健一（2016）運動熟練者におけるパフォーマンス能力の違いについて—注意の向け先と運動イメージからの検討—．体育学研究, 61: 773-780.
23. 新村 出（2008）広辞苑第六版．岩波書店：東京．
24. ネイル：河野義章ほか訳（1994）教室における非言語的コミュニケーション．学芸図書株式会社：東京．＜Sean Neill (1991) Classroom Nonverbal Communication. Routledge.＞
25. 樋口 聡（2005）身体教育の思想．勁草書房：東京．
26. 樋口 聡（2008）グローバル時代における教職教養のモデル構築のための日澳国際比較研究．平成 17-19 年度科学研究費補助金・基盤研究（B）（海外学術調査）研究成果報告書．
27. 樋口 聡・山内規嗣（2012）教育の思想と原理—良き教師を目指すために学ぶ重要なことがら—．協同出版：東京．
28. 久野弘幸・三浦浩子（2008）教師の実践的感性を育む研修の在り方に関する研究—教師の指導力育成を図る試みから—研修の事例を通して—．愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 11 : 17-26.
29. 平嶋一臣（2013）「感性」及び「感性教育」についての一考察．純真紀要,

- 54 : 57-70.
30. 深見英一郎・田中祐一郎・岡澤祥訓 (2015) 体育授業における熟練教師と新任教師の指導技術の比較研究—教師のフィードバックと授業場面の期間記録及び子どもの受けとめ方と関係を通して. スポーツ教育学研究, 34(2): 1-16.
31. 文部科学省 (2017) 幼稚園指導要領.  
www.mext.go.jp/component/a.../1384661\_3\_2. pdf, (参照日 2018 年 1 月 1 日)
32. 與儀幸朝・國土将平 (2015) 小学生の体力・運動能力における 時代コントラストの検討. 発育発達研究, 69 : 1-13.

---

A study of teachers' sensitizing reflection

Tanimoto Ryuichi\*1, Sako Haruko\*2,

Keywords: sensitizing reflection, reflection, teacher education, physical education

\*1 Okayama Saidaiji Elementary School

\*2 Graduate School of Education, Okayama University

---



【原 著】

学校を基盤としたカリキュラム開発の具体的展開  
－「目指す子ども像」の解釈を通じた国語学習の組織的展開－

稲本 多加志 宮本 浩治

The Specific Practice of School Based Curriculum Development  
- Organizational Practice of Japanese language learning through the Interpretation  
of the School Educational Aims -

INAMOTO Takashi, MIYAMOTO Koji

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## 学校を基盤としたカリキュラム開発の具体的展開

### — 「目指す子ども像」の解釈を通じた国語学習の組織的展開 —

稲本 多加志※1 宮本 浩治※2

本研究の目的は、学校カリキュラムの開発において、「目指す子ども像」の共有と、その姿の実現に向けた取り組みの具体的な展開、実践の詳細を検討することにある。具体的には、カリキュラム開発に携わるリーダーシップと意思決定のあり方、そしてそれが機能した（機能しつつある）開発の過程についての事例として、岡山大学教育学部附属小学校国語部の取り組みを検討した。検討を通じて明らかになったことは、「目指す子ども像」をもとに授業自体を解釈し直し、授業の意味を探ることを通じて、授業者自身にも「目指す子ども像」を具現化した授業がイメージできるようになり、学校全体を通じた組織的な取り組みとなる可能性があるということである。さらに、こうした取り組みを行う中で、実践的リーダーは、解釈のモデルを示したり、やりとりをする中で別の解釈を引き出したりすることや、解釈自体を修正したりすることが重要となることが明らかになった。

キーワード：カリキュラム開発、「目指す子ども像」の共有と解釈、リーダーシップ、組織開発

※1 岡山大学教育学部附属小学校（岡山大学大学院教育学研究科大学院生）

※2 岡山大学学術研究院教育学域

#### I 「学校を基盤としたカリキュラム開発」を問い直す意味

##### 1 研究の目的

本研究の目的は、学校カリキュラムの開発において、「目指す子ども像」の共有と、その姿の実現に向けた取り組みの具体的な展開、実践の詳細を検討することにある。具体的には、カリキュラム開発に携わるリーダーシップと意思決定のあり方、そしてそれが機能した（機能しつつある）開発の過程についての事例として、岡山大学教育学部附属小学校国語部の取り組みを検討し、「カリキュラム・マネジメント」のあり方についての志向性を探ることを目的とする。

##### 2 「学校を基盤としたカリキュラム開発」に向けた実践的課題

学校を基盤としたカリキュラムの開発については、「特色ある教育課程の創造」、「特色ある学校づくり」のもと、推進されてきた。たとえば、中央教育審議会答申（2003）においては、「校長や教員等が学習指導要領や教育課程についての理解を深め、教育課程の開発や経営（カリキュラム・マネジメント）に関す

る能力を養うことが極めて重要である。」と言及された。また、「小学校学習指導要領解説総則編」(2008)においては、「教育は、その本質からして(…引用者中略…)各学校において教育活動を効果的に展開するためには、学校や教師の創意工夫に負うところが大きい。」(p.19)とも指摘され、自律的な学校経営の推進政策と連動して、教育課程基準の大綱化・弾力化をめぐる議論の中で「学校を基盤としたカリキュラム開発」はより強調されることになった。また、近年では、環境・福祉・健康などの現代的課題や「言語活動の充実」といった教科横断的に取り組むべき課題の増加などを受け、より一層の推進が求められている。

しかしながら、「カリキュラム開発」という言葉自体が、教員には馴染みが薄いものであることも事実である。理由としては、「教育課程の編成」ということ自体が「基準」に縛られたものであり、教員一人ひとりにできることは少ないものであると認識されがちだからである。あるいは、「カリキュラム開発」が管理職や一部のリーダー的な教員によって進められるものであると認識されている現実を指摘することができよう。田村(2019)は、「SBCDに必要な教員及び学校組織のカリキュラム開発能力、学校・教員が活用可能な資質整備の不十分さが指摘される。」(p.187)と言及し、教員一人ひとりのカリキュラム開発に対する当事者性の欠如と能力開発の条件整備の不十分さを指摘する。教員一人ひとりの「カリキュラム・マネジメント」能力の育成、あるいは養成が叫ばれはじめて数十年が経過するにも関わらず、その育成と養成は喫緊の教育課題であり続けているのである。

また、「カリキュラム開発能力の育成」が不十分な状況については、木原・矢野・森・廣瀬(2013)の知見が明らかにしたように、「実際にカリキュラム開発においてイニシアチブを発揮する実践的リーダーたる教師たちが、カリキュラム開発に関する理論と実践を専門的に学ぶ機会に恵まれていない」(p.1)という現実を指摘することもできるだろう。

いずれにしても、学校現場で子どもたちと直接向き合うことになる教師たちの力量形成の観点として、「カリキュラム開発」という視座が欠けていることに課題がある。このことについては、篠原・平澤他(2017)にも指摘されていることである。ほかにも、「学校を基盤としたカリキュラム開発」を論じる研究動向としては、木原他(2009)にも見られるとおり、「カリキュラムリーダーシップ論」と「専門的な学習共同体」との接点を追究するものが存在する。「教師たちの「カリキュラム開発」能力の育成や養成を目指す研究が存在することは納得できる点であるし、本研究もその延長線上にある議論の一つである。

## Ⅱ 「学校を基盤とする」ということが意味すること

### 1 「目指す子ども像」の設定ということ

カリキュラム研究において、「学校を基盤としたカリキュラム開発」の重要性はますます高まっている。このことについては、たとえば、平成29年に告示された『小学校学習指導要領』からも明らかである。

各学校においては、児童や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき、組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下「カリキュラム・マネジメント」という。）に努めるものとする。

（『小学校学習指導要領』第1章第1の4，p.18）

また、『小学校学習指導要領総則編解説』には、このことについての解説が次のように記述されている。

教育課程については、様々な捉え方があるが、学校において編成する教育課程については、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ、授業時間数との関連において総合的に組織した各学校の教育計画であると言うことができ、その際、学校の教育目標の設定、指導内容の組織及び授業時数の配当が教育課程の編成の基本的な要素となってくる。

（『小学校学習指導要領解説 総則編』p.11）

以上のことから明らかになる「教育課程」を考える上でのポイントは、以下のようによまとめることができよう。

- ①「教育課程」の編成によって目指されることは、「学校教育の目的や目標の達成」にあるということ。
- ②学校が、「児童生徒及び地域や学校の実態」に応じて、適切な「教育課程」を編成し教育を行うということ。
- ③各学校では、編成した「教育課程」に基づき教育活動（授業）を効果的に展開するということ。

また、中留・曾我（2015）は、「カリキュラム・マネジメントとは、学校の裁量権の拡大を前提として『学校の教育目標を実現するために、教育活動（カリキュラム）と条件整備活動（マネジメント）との対応関係を、組織体制と組織文化を媒介として、PDS（PDCA）サイクルによって、組織的、戦略的に動態化させる営み』のことである。」（p.18）と言及している。

学習指導要領の改訂、そしてカリキュラム研究の動向から明らかになる「カリキュラム」をめぐる議論の中心は、「学校の教育目標の設定」にあることは疑いようがない。だからこそ、「学校を基盤」としなければならないのであり、「学校を基盤としたカリキュラム開発」の研究において求められることは、何より

もまずは「学校の教育目標」をいかに設定することができるのかということにかかってくるのである。さらに、「カリキュラム・マネジメント」は、「学校の教育目標」をよりよく達成するという目的で行われるものとして位置付け直されるだけでなく、学校全体でカリキュラムを実行し、評価・分析し、改善していくものであると位置付けられることになる。やはり、教員一人ひとりが、「カリキュラム」に関わる諸問題を「他人事」として終わらせるのではなく、「カリキュラム」に対する認識を新たにし、「カリキュラム」を開発する主体となるよう、いかなる営みを構築するのかは、「学校を基盤としたカリキュラム開発」を目指す以上、課題になることであると位置付けられる。

## 2 国語学習の開発と「目指す子ども像」

国立大学の附属学校としてのミッションの一つは、教科を中心とした「実践的な提案」である。しかしながら、「教科の枠組み」が強いほど、「学校の教育目標」は「お題目化」してしまう現実を指摘することができる。附属学校として、ミッションを意識した上で、「学校の教育目標」は堅持しつつも、「目指す子ども像」をいかに実現しようとしているのかの検証はなかなか行われていない現実が浮き彫りになる。

岡山大学教育学部附属小学校の学校組織は、教科担任制のもとに、基本的に教科ごとに研究が進められることになる。学校全体の研究テーマは存在しているが、教科の帰属意識が高く、あるいは〇〇科の教師としての教育観・授業観が強く、しかも多様であるために、授業改善や新しい学びに挑戦する意欲や実行力は高いことが特徴として挙げられる。

しかし、附属学校として提案する「研究テーマ」という軸からの議論や、「研究の理論」を共有する場は存在しているが、あくまで「各教科」を軸とした「研究」を中心に進めるため、「各教科」にこだわった議論に陥っていることが課題として挙げられる。結果として、提案に向けた授業に対する検討が中心に行われることになり、「学校の教育目標」を軸に語り合うことは少なく、「教科等横断的な視点」から「目指す子ども像」の実現に向けた取り組みや、子どもの発達状況に応じた、「カリキュラム・マネジメント」に取り組む視座が持ちにくいという課題が存在する。また、実際には「目指す子ども像」を具現化する試みが存在しているにもかかわらず、意識的になれていないことで、組織的な教育実践として形成できない現実も存在する。日々取り組まれる実践は質が高いものであるにもかかわらず、組織として子どもの成長を促しているとは言い切れない状況が存在する。

実際に、岡山大学教育学部附属小学校国語部においては、授業を振り返りながら、「理論的な柱」を創造し、「未来へつなぐ子ども」という学校の研究テーマで授業化を試みた。授業構築の過程では、「何をどのように学ぶか」という汎用的能力の育成に向けた観点のもと、実生活・実社会と授業をつなげた「真正の文脈」において、国語科の見方・考え方を働かす意識を加えた授業を検討していた。こうした国語科における実践を振り返るタイミングで、授業者である

A 教諭（附属小学校着任 10 年目の教科主任）を中心に、大学と附属小学校の国語部との連携による、「目指す子ども像」の育成を軸にした、単元の学びの意味の再解釈を行い、授業と関連づける試みを行うこととなった。なお、下にあるプロトコルの B と C が稿者たちである。B が A に問いを投げかけ、授業自体の意味を振り返らせるような取り組みを行い、C が実践者とは異なる視点からの解釈を行い、A に授業の振り返りを促した。

以下は、その時のやりとりの一部である。

B：昨年度の実践授業「モチモチの木」では、交流の仕方が少し変わってましたね。

A：あの時は、「モチモチの木」の語りの世界に子どもを向き合わせるために、自由に席を立てて友達の所に行き、話し合うという交流をさせました。

C：それは何で？

A：授業を行ったクラスの子どもは、自クラスではなかったんですが、じっと座って発表をしたり聞いたりしにくい状況でした。だから、友達の話を主体的に聞いて対話して欲しいという願いがありましたね。

C：じっとしてられない子ども達に友達と助け合うよさを実感させたいという思いは、学校教育目標の『やさしく』を実現しようとしていたんじゃない？

A：そんなことを考えたこともなかったです。

C：でも、やっていることはそうだよね。「やさしく」という学校教育目標は、人を助けて高め合うんだよね。わからない子の所へ教えに行ったり、わかっている子の所へ聞きに入ると納得して帰ったりしてるから。

A：その通りですね。じっとしてられない実態と、こうなって欲しいという思いによる手立てだったんですね。

C：その実態を学校教育目標とつなげた手立てだったってことなんだよね。その子達の今はどうなの？

B：今の 5 年生は、いいですよ。座って落ち着いて良い質の学びができてます。

A：学校教育目標は教科目標を追求していればできるじゃないか、と思ってたけど、改めて振り返ってみると、教科の学びと明確につなげてなかったですね。スポットライトを当ててなかったから、きちんと当て直すと教科の深い学びにもつながると思います。

授業構築のやりとりを捉え直すと、A が「目指す子ども像」に意識的になれていなかったことを読み取ることができよう。しかしながら、C の発言は、A の実践者としての「思い」を、「目指す子ども像」の「やさしく」を解釈し直すことになった。事実、A 自身が当時は意識していなかった「席を立てて友達のところに行き、話し合う」という方法を採用したことの意味を語り直させること

に成功した。こうした授業実践の意味を捉え直すことを通じて、国語部においては、「学校の研究テーマ」と「学校の教育目標」、「目指す子ども像」の接点を探りながら、授業デザインの検討を重ねることになった。授業を行うクラスの子どもの実態を把握し、子どもの課題やこれまでの実践の積み重ねによる成果をもとにして、「目指す子ども像」の「やさしい」がどういうことができる子どもなのかの具体を検討した上で、授業過程の中の交流の在り方を議論することになった。

A の変容は、単に「目指す子ども像」を軸にすることの大切さを訴えるだけではなく、授業の中で見られる子どもの姿を具体化して解釈することによって得られたものであると捉えることができよう。この検討会以後、子どもの実態に基づきながら、『『やさしく』を意識すると、こんな授業は展開できないだろうか』といった視点に基づき、国語部内で議論する機会が増えることとなる。

実際、A が提案した授業の学習指導案には次のような記述の変化が見られることになった。

#### 1 主題設定の理由

国語科では、子供が日常生活でより豊かに言葉へと関わっていくことを大切にしている。実際の授業では、学習材の言葉に対して自分の考えをもって友達と交流することを通して、自分の考えを変容させ、言葉の意味を自分なりにつくり出そうとする姿が見られている。しかし、授業以外の場にまでつないで、言語生活を豊かにしようとする意識は高いとはいえない。それは、自分なりに見出した言葉の意味をどのように活かすことができるのか、といった言葉への解釈を楽しんで自己の世界を切り拓こうとする意識が低いからだと考えられる。そこで、言葉がもつ意味を引き出しながら、その解釈を楽しむことを大切にする真正の文脈を組み込んだ学びに取り組む。解釈を楽しむことで、自分の言語経験を実生活と重ねて世界を多義的に捉えるよさに気づき、自己の世界を切り拓いていける子供の育成をしていきたい。



#### 1 主題設定の理由

国語科では、子供が学びを通じて日常生活でより豊かに言葉へと関わっていくことを大切にしている。実際の授業では、学習材の言葉に対して、友達との交流により自分の考えを変容させ、言葉の意味を捉え直そうとする姿が見られている。しかし、日常生活にまでつなげて、捉え直そうとした言葉の意味を考えるには至っていない。それは、交流のあり方として、日常の言語生活とつなげた交流をしているとはいえないからだと考えている。普段使っていたり、目にしたりする言葉がもつ意味を様々な視点で捉えることは、本来楽しいものである。その楽しさを引き出すために、子供が学校生活の中で意識している「やさしく・かしこく・すなおに」という学校教育目標の言葉を意識した交流のあり方を組み込んだ学びに取り組む。これらの言葉の内実と授業で扱う言語経験を重ねることで、世界を様々な視点で捉えるよさに気づき、言葉の学びを楽しむことができる子供の育成を目指していきたい。

A は、国語科の授業の中の交流に意味を見出すことになった。単に学習方法としてではなく、学習方法を通じて、子どもたちがどういう力をつけることができるのかを意識することになっている。とりわけ、他者の見解と自分の見解を比較し、他者の見解を批評したりしながら、自己の読みを変容させたり、他者の読みを修正したり、付け加えたりしながら、読みを共有させていくことを目指すことになった。交流を通じて、「やさしく・かしこく」を具現化した姿を描き出そうとし、実践として提案しようとしたのである。

以上のように、子どもたちの課題状況を共有した上で、「目指す子ども像」を具現化することや、「目指す子ども像」を実現するために求められる力を具現化・明確化していくこと、そして、教職員が具体化された資質・能力の内実を共有し、その育成を目指していくことにより、組織的なカリキュラム開発がはじまる。

教育目標を具現化するための具体的な手段がカリキュラムである。だからこそ、カリキュラムを実施するためには、単元や授業レベルで、いかなる営みが展開されるのかが共有されていくことを目指されなければならない。また、具体的にどういう方法を採用することによって、「目指す子ども像」の実現を目指すのかが共有され、実践と評価、改善のサイクルが繰り返されることが望まれる。国語科を事例として取り上げたが、教育方法としての交流は、言語活動の充実を目指した一つの姿でもある。言語活動の充実を一つの観点として、学校が目指す子ども像の実現をいかに図ることができるのかを検討することが、組織的なカリキュラムマネジメントを体現したことになったのである。

### Ⅲ 組織開発とカリキュラム開発

#### 1 組織として子どもを育てる意識の活性化

センゲ（2011）は、「学習する組織」を「人々が絶えず、心から望んでいる結果を生み出す能力を拡大させる組織であり、新しい発展的な思考パターンが育まれる組織、共に抱く志が解放される組織、共に学習する方法を人々が継続的に学んでいる組織」（p. 34）と述べている。センゲは、チームや組織が「起こりうる最良の未来」を実現するために、能力や気付きを高め続けられる「学習する組織」であるために必要なことをディシプリンとして挙げて、その重要性を指摘している。ディシプリンとは学習によって習得すべき理論や技術の総体を意味しており、「自己マスタリー」「メンタル・モデル」「共有ビジョン」「チーム学習」「システム思考」の5つのことである。

センゲは、これら5つのディシプリンが不可欠に連動する重要性を述べている一方で、「学習の要素である5つのディシプリンが一つにまとまった時、究極の『学習する組織』ができるのではなく、むしろ実験と進歩の新たなうねりを生み出す」（p. 47）とも述べる。組織には、それぞれの目的や規模があり、組織が置かれた文脈や背景も様々であり、常に変化する。だからこそ、センゲは「学習する組織」論においては、一つの決まった形や完成系はないことを示唆するのである。それは所属している組織に応じて、環境変化や様々な出来事に対応



しながら、メンバーが自ら学び、進化し続けられる組織の在り方を探っていく必要があることを示している。

国語部の取り組みは、共有ビジョンとして、「目指す子ども像」を明確化した上で、子ども達の実態から課題を見出し、その克服とさらなる成長を目指すという自己マスタリーのもと、国語部会という小集団活動によるチーム学習が活性化した姿と捉えることができる。国語部の3人の教師と大学教員の協働によって、「附属はこうあるべきだ」などの「メンタル・モデル」に囚われることなく、自分達が直面している課題を捉え直し、個人ではなくチームとして取り組むためのシステム思考を働かせることができたことは大きな成果であったと言える。

附属学校という特異な組織が、「学校を基盤としたカリキュラム開発」に取り組むことで、「附属だから」というある種の「信念・前提」を見直させ、豊かな取り組みを形成することになったのである。新しい国語科の授業提案という固定観念に縛られることなく、「目指す子ども像」を具現化した取り組みを提案したことは、逆説的ではあるが、結果として、「新しい国語の授業」、「言語活動の充実」のための提案となったことは事実である。そして、何よりも組織として子どもを育てるということが捉え直され、採用した学習の方法を通じて、どういう力が育成されるのかということに意識的になれたことは大きい。

## 2 カリキュラム開発に携わるリーダーシップ

実際に、「学校を基盤としたカリキュラム開発」に取り組む際には、イニシアチブを発揮する実践的リーダーたる教員の役割は大きくなる。ただし、リーダー的な教員は、固定的な役割を演じるわけではなく、リーダーとフォロワーの関係は流動的なものであることが示唆されている。このことについては、既に木原・矢野・森・廣瀬（2013）が、Henderson & Gornik（2007）の知見を元にして言及を行い、さらに実践的リーダーに求められる資質・能力、あるいは振る舞いの特質を、「変革的」「民主的」「創造的」「批判的」「協同的」「組織的」などのキーワードにまとめることに成功している。

また、「専門的な学習共同体」概念との接点を見出し、「学校を基盤としたカリキュラム開発」を行うには、学校的意思決定に対して教師一人ひとりが参加することの重要性が指摘されている。さらに、生徒の学習の質を高めるという観点から教職の専門職化を図る必要性が注目されたこと、教師が学ぶことや実践における協同性が重視されてもいる。

こうした点については、本研究においても確認することができた。しかしながら、実践的リーダーの振る舞いとして、何よりも重要であった点は、「解釈行為」である。先に引用した国語部会における「やりとり」を見ていても、実践を振り返る中で、「何をしたのか」ということがAにより語られ、さらにBにより「なぜそういうことをしたのか」が問い直された。そして、Cは「そうした学習行為自体を意味づけ、実践的な意味を明らかにしようとした」と捉え直すことができるだろう。

こうした取り組みから明らかになる実践的リーダーに求められることは、学校の「目指す子ども像」を「共有ビジョン」として取り込み、「自分事にしていくため」の働きかけであると位置付け直すことができる。Aにとって、BやCとのやりとりは自己の実践の省察を生み出す契機になっている。さらに、実践の省察が、新たな実践構築のための視座になったということもできよう。こうした行為を生み出すために必要なのは、チームとして協働する意識の形成ではなく、その後の自分の行動に変容を及ぼすような「深い学習サイクル」を生み出すことであり、それを持続・定着させる「戦略の構造」であると言えよう。

教師が協同して学ぶ場を創造することは重要である。そして、協同して授業実践をデザインしていくことも求められる。しかし、本研究の取り組みが示唆することは、学校が「目指す子ども像」を実現することを目的に、「お題目」と化した「目指す子ども像」を解釈し直し、具現化すること、そして子どもが何をすることができる姿なのかを明確化し、「授業構想」の中で位置づける行為に他ならないのである。

#### IV 成果と課題

以上の取り組みから明らかになることは、「学習する組織」を構築するためには、教師一人ひとりが子ども達の実態を把握して、こんな子どもに育てたいという思いを持つこと、そして一人ひとりが学習方法を軸にして、その方法を用いることによって、潜在的にどういう力を身につけさせることができるのかを捉え直し、マネジメントしてしていくという事実である。子どもの課題と成長に向き合うためには、何よりもまずは教員一人ひとりが「カリキュラム・マネージャー」になり、実践自体を協同しながら解釈し、位置付け直すことが求められる。結果として、自己の変容が促され、「目指す子ども像」を軸にして「カリキュラム」について、自ら学び続けようとする「サイクル」が循環する「学習する組織」が構築されることとなる。

ここまでの取り組みからも、「学校を基盤としたカリキュラム開発」の芽を育むことが「学習する組織」を構築していくことになることは明らかであり、こうした教師の協同性の形成のための視座を、さまざまな取り組みを通じて更に検証し実証していくことが課題となる。

本研究は、前提として、「学校の教育目標」や「目指す子ども像」の共有を基盤にして進めてきた学校教育研究であり、成果はここまで指摘してきた通りである。ただし、「学校の教育目標を軸にするといい」とか「授業とカリキュラムをつなげよう」といったことを提示したり、提唱しただけでは、学校改善につながることはない。取り組んできたことを共に振り返り、語っていくことが大切である。そのためには、教科部や学年団といった小集団単位によるチーム学習を増やししながら、それぞれでカリキュラム・イノベーションを起こし、各々で構築された「学習する組織」を学校全体に広げて、再構築していく取り組みを進めていく必要がある。国語部会の取り組みを一つの事例としながら、さらに学校全体に広げていく試みが必要であり、広げる際の課題などにつ

いて分析することも課題となる。

参考・引用文献

- 天笠 茂 (2001) 「カリキュラム改革の動向と学校組織の開発」, 児島邦宏・天笠茂編『柔軟なカリキュラムの経営 学校の創意工夫』, ぎょうせい
- 天笠 茂 (2016) 『学校と専門家が協働するーカリキュラム開発への臨床的アプローチ』, 第一法規
- 木原俊行・矢野裕俊・森 久佳 (2009) 『学校を基盤とするカリキュラム開発におけるリーダーシップグループの役割のモデル化』, 平成 18~20 年度科学研究費補助金研究成果報告書
- 木原俊行・矢野裕俊・森 久佳・廣瀬真琴 (2013) 「学校を基盤とするカリキュラム開発」を推進するリーダー教師のためのハンドブックの開発ーカリキュラムリーダーシップの概念を基盤としてー」, 日本カリキュラム学会, 『カリキュラム研究』第 22 号, pp. 1-14
- 篠原清昭・平澤紀子・田村知子・棚野勝文 (2017) 「教職大学院と教育委員会の協働による学校管理職養成システムとコンテンツの開発」, 『岐阜大学教育学部研究報告書』 1, pp. 45-53
- 島田 希・木原俊行 (2018) 「学校を基盤としたカリキュラム開発に資する学校長の学びの特徴ー3つのケースの比較を通じてー」, 『人文研究 大阪市立大学大学院文学研究科紀要』第 69 号, pp. 21-39
- センゲ, ピーター・M (2011) 『学習する組織ーシステム思考で未来を創造するー』, 英治出版
- センゲ, ピーター・M (2014) 『学習する学校ー子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』, 英治出版
- 田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加奈恵編著『実践・カリキュラムマネジメント』ぎょうせい 2011 年
- 田村知子 (2019) 「学校を基盤としたカリキュラム開発」, 日本カリキュラム学会編, 『現代カリキュラム研究の動向と展望』, pp. 183-190
- 中央教育審議会 (2003) 「教育課程及び指導の充実・改善 初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」(答申)
- 東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会編著 (2015) 『カリキュラム・イノベーション: 新しい学びの創造へ向けて』, 東京大学出版会
- 中留武昭・曾我悦子 (2015) 『カリキュラムマネジメントの新たな挑戦ー総合的な学習における連関性と協働性に焦点をあててー』, 教育開発研究所
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 総則編』
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領』
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領解説 総則編』
- Henderson, J. G. & Gornik, R. (2007) *Transformative Curriculum Leadership (3<sup>rd</sup> ed.)*, NJ : Pearson Education

---

The Specific Practice of School Based Curriculum Development  
- Organizational Practice of Japanese language learning through the Interpretation  
of the School Educational Aims-

INAMOTO Takashi\*1, MIYAMOTO Koji\*2

Keywords:Curriculum Development, Sharing and Interpreting the Appearance of  
Children Trying to Raise, Leadership, Organizational Development

\*1 Elementary School Attached to the Faculty Education, Okayama University  
(Graduate School of Education(Professional Degree Course), Okayama University )

\*2 Graduate School of Education, Okayama University

---

【原 著】

令和3年度「工業科教育法（応用Ⅰ，応用Ⅱ）」の実践報告

小林 清太郎 赤木 恭吾

Practical report of “Technical subject Teaching Methodology (Advanced I, Advanced II)” in Reiwa 3

KOBAYASHI Seitaro, AKAGI Kyogo

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## 令和3年度「工業科教育法（応用Ⅰ，応用Ⅱ）」の実践報告

小林 清太郎※1 赤木 恭吾※2

「工業科教育法（応用Ⅰ，応用Ⅱ）」は令和3年度に初めて受講生があり，2名の教員で授業を行った。この授業では，学生に教科指導力を身に付けさせるとともに，幅広く工業に関する知識を養うことを目的としている。このため，「何ができるようになるのか」「何を学ぶのか」「どのように学ぶのか」「一人一人の発達をどのように支援するのか」「何が身に付いたのか」「実施するために何が必要か」の6つの観点で，授業をつくり上げる力の育成を目指した。実践報告を通じて成果と課題を明確にし，改善を図ることで来年度以降の授業の充実に繋げたい。

キーワード：何ができるようになるのか，何を学ぶのか，どのように学ぶのか，一人一人の発達をどのように支援するのか，何が身に付いたのか

※1 岡山大学教師教育開発センター

※2 岡山大学学術研究院教育学域（教職実践）

## I はじめに

令和元年度教育学部学校教員養成課程中学校教育コース・技術教育専修入学生から，新たに高等学校1種「工業」の免許取得が可能となった。令和2年度開講の「工業科教育法（基礎Ⅰ，基礎Ⅱ）」については履修者がいなかったが，令和3年度開講の「工業科教育法（応用Ⅰ，応用Ⅱ）」については，1名の受講者があった。本来なら基礎2科目を受講した後に応用科目を受講することが望ましいが，面談を通じて学生の工業免許取得の意思が極めて高かったため，受講を許可することとした。また，新型コロナウイルス感染拡大防止の観点から，授業はすべてオンラインで実施した。今回の取組を検証し，来年度以降の授業に生かしていきたい。

## II 平成30年告示の高等学校学習指導要領の工業分野について

新しい高等学校学習指導要領は，令和4年度から学年進行で実施される。今回の改訂で工業科については，従前の目標の精神も受け継ぎながら，実践的・体験的な学習活動を行うことなどを通して，ものづくりを通じ，地域や社会の健全で持続的な発展を担う職業人の育成を目指すことが目標に示された。また，技術の高度化，安全・安心な社会の構築，環境保全やエネルギーの有効な活用，情報技術の発展，地域や社会の健全で持続的な発展及び産業の国際的な

展開など、産業社会を取り巻く状況が大きく変化する中であって、必要とされる専門的な知識、技術などが変化するとともに、高度化してきていることから、今日的な課題に対応するため、改めてものづくりで求められる資質・能力を整理し、育成を目指す資質・能力を「知識及び技術」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」という三つの柱に基づいて次のとおり示された。

工業の見方・考え方を働かせ、実践的・体験的な学習活動を行うことなどを通して、ものづくりを通じ、地域や社会の健全で持続的な発展を担う職業人として必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 工業の各分野について体系的・系統的に理解するとともに、関連する技術を身に付けるようにする。
- (2) 工業に関する課題を発見し、職業人に求められる倫理観を踏まえ合理的かつ創造的に解決する力を養う。
- (3) 職業人として必要な豊かな人間性を育み、よりよい社会の構築を目指して自ら学び、工業の発展に主体的かつ協働的に取り組む態度を養う。

工業に関する科目は、「工業技術基礎」をはじめとする59科目（表1）である。この59科目の編成については、「工業に関する各学科において原則としてすべての生徒に履修させる科目（原則履修科目）」「工業の各分野に共通する〔指導項目〕で構成された科目」「工業の各分野に関する科目」の三つに大別される。

「工業に関する各学科において原則としてすべての生徒に履修させる科目（原則履修科目）」については、生徒の多様な実態等に応じた特色ある教育課程を各学校において編成する必要性が高まっていることを踏まえ、平成21年改訂の学習指導要領と同様に、「工業技術基礎」と「課題研究」の2科目である。

「工業の各分野に共通する〔指導項目〕で構成された科目」は、「実習」「製図」「工業情報数理」「工業材料技術」「工業技術英語」「工業管理技術」「工業環境技術」の7科目である。これらのうち、「実習」、「製図」、「工業情報数理」の3科目は、工業に関する各学科における共通的な指導項目で構成された科目である。また、「工業材料技術」「工業技術英語」「工業管理技術」「工業環境技術」の4科目は、工業に関する各学科の特色や生徒の進路希望により選択して履修する科目である。

「工業の各分野に関する科目」は50科目である。各学科の特色、生徒の進路や興味・関心等に応じて、各分野の科目を中心として選択して履修できるよう

**表1 工業科の科目一覧表**  
(平成30年告示高等学校学習指導要領)

<b>工業に関する各学科において原則として全ての生徒に履修させる科目(原則履修科目):2</b>
<b>工業技術基礎, 課題研究</b>
<b>工業の各分野に共通する〔指導項目〕で構成された科目:7</b>
<b>実習, 製図, 工業情報数理, 工業材料技術, 工業技術英語, 工業管理技術, 工業環境技術</b>
<b>工業の各分野に関する科目:50</b>
<b>機械工作, 機械設計, 原動機, 電子機械, 生産技術, 自動車工学, 自動車整備, 船舶工学, 電気回路, 電気機器, 電力技術, 電子技術, 電子回路, 電子計測制御, 通信技術, プログラミング技術, ハードウェア技術, ソフトウェア技術, コンピュータシステム技術, 建築構造, 建築計画, 建築構造設計, 建築施工, 建築法規, 設備計画, 空調和設備, 衛生・防災設備, 測量, 土木基盤力学, 土木構造設計, 土木施工, 社会基盤工学, 工業化学, 化学工学, 地球環境化学, 材料製造技術, 材料工学, 材料加工, セラミック化学, セラミック技術, セラミック工業, 繊維製品, 繊維・染色技術, 染織デザイン, インテリア計画, インテリア装備, インテリアエレメント生産, デザイン実践, デザイン材料, デザイン史</b>

に編成されている。

### Ⅲ 実践内容

#### 1 工業科教育法（応用Ⅰ）について

1週目は学生の履修登録ができていなかったため、2週目から授業を行った。指導内容や指導方法については、平成4年度から学年進行で適用される新しい高等学校学習指導要領によることとした。

##### 【指導のポイント】

- ・新しい高等学校学習指導要領（平成30年度告示）を適用
- ・模擬授業を実施する科目の基礎的な知識・技術の習得

##### （1）2週目

最初に「受講生調査」を実施し、受講生の進路希望や所有免許状、教職に関する科目の履修状況等を把握した。その結果、将来の進路は岡山県の高等学校教員を強く希望しており、教科については「ものづくり」に対する強い興味・関心を生かして、工業科の教員を目指していることが分かった。この「工業科教育法」の目標は、「将来、高等学校工業科教員または工業教育に携わることを希望する学生に対して、教科指導力を身に付けさせるとともに、幅広く工業に関する知識を養うことを目的とする」である。これらのことを総合的に判断して、受講生が高等学校工業科の即戦力としての知識・技術を習得できるような内容を目指した。また、模擬授業演習を実施するために必要な高等学校工業科の教育内容に関わる科目を履修した経験がないことも分かった。このため、模擬授業演習を実施する科目の基礎的・基本的な教育内容に関わる学習も講義に加えることとした。

次に、工業の専門分野についてであるが、岡山県が実施している高等学校教員（工業）採用試験は、機械系、電気・情報系、建築系、土木系、化学系、デザイン系の6分野ごとに行われており、各分野の専門性は極めて高い。研究紀要11号でも述べたように、分野ごとの採用枠は設置クラス数に比例して機械系、電気系が圧倒的に多く、ここ数年はほぼ1年おきに実施されている。他の分野については、欠員が生じたときに補充する形で数年おきに実施されている。これらの情報を受講生に提示した結果、採用試験を受験する分野はとりあえず「機械系」に決定したが、講義の途中で他の分野に変更することも可能とした。

最後に、受講生が学習指導案を作成して模擬授業を行う科目については、県下の工業高校機械科の教育課程を参考にした。その結果、「工業の各分野に共通する〔指導項目〕で構成された科目」から「製図」、「工業の各分野に関する科目」から「機械設計」と「機械工作」を選択し、時間的な余裕があれば「原動機」も実施することとした。

##### 【指導のポイント】

- ・指導内容は、受講生の進路希望、専門分野に関わる科目の履修履歴等を考慮して決定
- ・専門分野は履修途中で変更することも可能



(2) 3週目

最初に、平成30年度に告示された高等学校学習指導要領「工業」について基礎的な知識・理解を深めるために、次の3点に絞って講義を行った。

1点目として、職業に関する教科の改訂のポイントを取り上げた。(1)現行学習指導要領の成果と課題を踏まえた産業教育の目標の在り方、(2)教科「工業」の具体的な改善事項、(3)工業科の目標の改善の3項目について講義を行い、産業教育全般と工業教育の概要について知識・理解を深めることとした。(1)については、現行学習指導要領の成果と課題、課題を踏まえた産業教育の目標の在り方、産業教育における「見方・考え方」を取り上げた。(2)については、高等学校学習指導要領工業の改訂のポイントを取り上げ、IoTなど技術の高度化への対応、安全・安心な社会の構築への対応、環境保全やエネルギーの有効な活用への対応、情報技術の発展への対応、造船など船舶に関わる人材育成への対応を取り上げた。(3)については、産業界で必要とされる資質・能力を見据えて三つの柱(「知識及び技術」「思考力・判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」)に沿って育成を目指す資質・能力が示されたことを確認した。

【指導のポイント】

- ・現行学習指導要領の成果と課題、課題を踏まえた産業教育の目標の在り方
- ・高等学校学習指導要領工業の改訂のポイント
- ・「知識及び技術」「思考力・判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」

(3) 4週目

最初に模擬授業を行う科目は、中学校技術科の教育内容を理解していれば比較的取り組みやすい「製図」とし、教科書は実教出版株式会社(以下、「実教出版」という)の「機械製図」を使用した。

まず「製図」について、(1)目標及び内容とその取扱い、(2)年間指導計画、(3)観点別評価の3点に絞って講義を行った。(1)については高等学校学習指導要領解説工業編、(2)については実教出版のホームページに掲載された資料、(3)については国立教育政策研究所のホームページに掲載された「『指導と評価の一体化』のための参考資料」と実教出版のホームページに掲載されている資料を活用した。

次に、学習指導案の作成について、図1に示すような流れで講義を

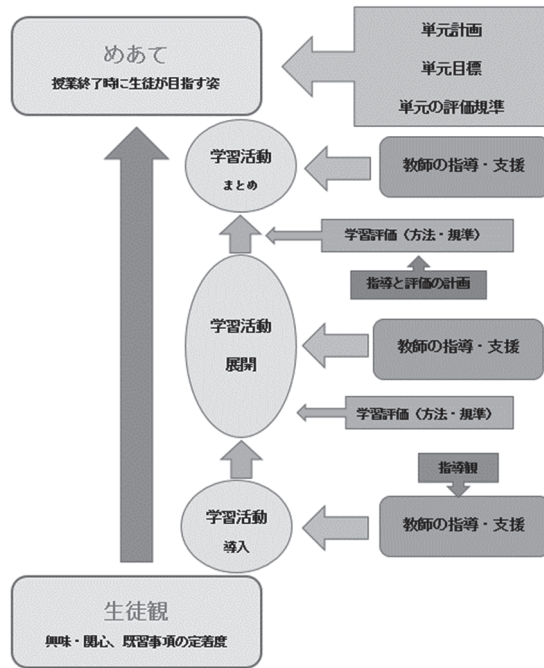


図1. 学習指導案作成のイメージ

行った。岡山県総合教育センターが作成している学習指導案作成に関わる資料を主に活用し、岡山市教育委員会が作成しているDVDや資料も参考にした。具体的には、学習指導案の様式例を示した後に、「高等学校学習指導要領解説工業編」及び「『指導と評価の一体化』のための参考資料」の内容を、学習指導案に反映していく手順について説明した。年間指導計画については、教員経験のない場合には作成が難しいことや、工業科目の単位数が生徒や地域の実態等で異なることなどを考慮して、実教出版のホームページに掲載されたシラバス等の資料を参考にして2単位で考えるように指導した。

最後に、課題として「機械製図」の教科書から「第1章製図の基礎－5投影図のえがき方－1投影法」を提示し、5週目までに学習指導案を作成してMoodleの課題提出ボックスに提出するように指示した。

**【指導のポイント】**

- ・「高等学校学習指導要領解説工業編」と「『指導と評価の一体化』のための参考資料」の熟読と理解
- ・年間指導計画と観点別評価については、上記2冊と岡山県総合教育センター及び使用する実教出版のホームページに掲載された資料を参考にして作成

**(4) 5週目**

当初は1限目に提出された学習指導案について指導助言を行い、2限目に模擬授業演習を実施する予定であったが、受講生が学習指導案や当該科目の指導内容等について疑問点を多く持っており、模擬授業ができる段階に至らなかった。

このため、まず学習指導案作成について、Microsoft Teamsのコンテンツ共有機能を活用し、学習指導案に直接書き込むなどして1項目ごとに疑問点を解消していった。次に、科目の指導内容については、「単元で取り扱う内容や単元の学習を通じて生徒に身に付けさせたい力を明確にすること」「中学校技術・家庭科で身に付けた知識・技術を踏まえた内容にすること」「今後の高等学校の学習や社会で実際に活用する場面を生徒が思い描くことができること」の3点を考慮して学習指導案を作成するように指導した。

**【指導のポイント】**

- ・生徒に身に付けさせたい力の明確化
- ・既習事項を踏まえた指導内容
- ・今後の高等学校の学習や社会（仕事）で実際に活用する具体的な場面の明示

**(5) 6週目**

受講生が作成した学習指導案の本時案について、以下の3つの視点で検討を行った。なお、提示した課題は、「製図」の3つの指導項目（(1)製図の役割、(2)工業の各分野に関する製図・設計製図、(3)情報機器を活用した設計製図）の内、「(1)製図の役割」の部分に該当する。

1点目は、以下に示す「製図」の目標を踏まえているかどうかの視点で検討

した。

### 1 目標

工業の見方・考え方を働かせ、実践的・体験的な学習活動を行うことなどを通して、工業の各分野の製図に必要な資質・能力を次のとおり育成することを旨とする。

- (1) 工業の各分野に関する製図について日本工業規格及び国際標準化機構規格を踏まえて理解するとともに、関連する技術を身に付けるようにする。
- (2) 製作図や設計図に関する課題を発見し、工業に携わる者として科学的な根拠に基づき工業技術の進展に対応し解決する力を養う。
- (3) 工業の各分野における部品や製品の図面の作成及び図面から製作情報を読み取る力の向上を目指して自ら学び、工業の発展に主体的かつ協働的に取り組む態度を養う。

2点目は、以下に示す内容を取り扱う際の配慮事項を踏まえているかどうかの視点で検討した。

ア 必要に応じて内容と関連する国際規格を取り上げ、具体的な事例を通じて、製図に関する技術の活用方法を理解できるようにするとともに、技術者に求められる倫理観を踏まえ適切な図面を作成できるよう工夫して指導すること。

イ 【指導項目】の(2)については、生徒や地域の実態、学科の特色等に応じて、関連する適切な内容を選択して扱うことができること。

ウ 【指導項目】の(3)のイについては、生徒や地域の実態、学科の特色等に応じて、扱わないことができること。

3点目として、模擬授業演習で使用を予定している教材・教具の効果について意見交換を行った。

#### 【指導のポイント】

- ・「製図」の目標、内容を取り扱う際の配慮事項

#### (6) 7週目

1限目は、Microsoft Teamsを使用してオンラインで50分間の模擬授業を実施した。時間をかけて学習指導案を検討した成果があつて、丁寧な分かりやすい授業であつた。高等学校入学後に初めて「投影図」を学習する生徒の中には、様々な角度から見た立体の形を想像して図面に描くことが難しい者も少なからずいる。このようなことを考慮して、

図2に示すように教科書の図面を拡大して説明するとともに、3Dプリンタで製作した模型を使用した点や、立体を回転させるソフトウェアを使用して様々な

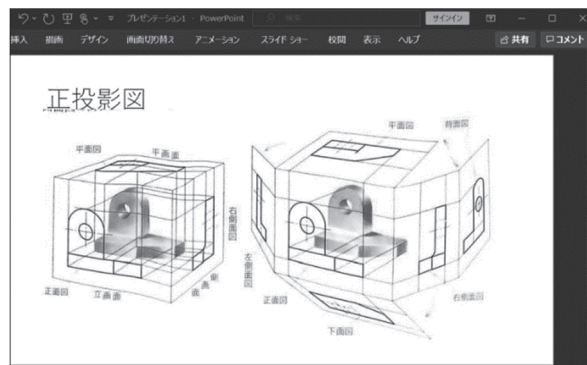


図2. Microsoft Teamsで共有した説明画面

角度から立体を見せる工夫をした点は、生徒の理解を促す上でも大変有意義であった。受講生が時間をかけて試行錯誤した成果の一端が窺えた場面であった。

2限目は、最初に受講生が授業の自己評価を行い、続いて2名の担当教員からそれぞれ指導助言を行った。その後、受講生からの質問に答える形で3者協議を実施した。この指導助言や協議の成果が、2学期の「工業科教育法（応用Ⅱ）」で活かされることを期待した。

【指導のポイント】

- ・生徒の理解を促す教材・教具の開発と有効活用

## 2 工業科教育法（応用Ⅱ）について

### （1）1週目

「製図」に続いて模擬授業を行う科目は、機械科の教育課程から「機械設計」を選択した。最初に、課題として「機械設計1」（実教出版）の教科書から「第3章材料の強さ－2節引張・圧縮荷重を受ける材料の強さ－1荷重と材料」を提示した。

次に、「機械設計」について、(1)目標及び内容とその取扱い、(2)年間指導計画、(3)観点別評価の3点に絞って講義を行った。その際、「製図」と同様に「高等学校学習指導要領解説工業編」「『指導と評価の一体化』のための参考資料」「実況出版のホームページに掲載されたシラバス等の資料」を参考にするように指導した。

まず「機械設計」の目標を確認した。

#### 1 目標

工業の見方・考え方を働かせ、実践的・体験的な学習活動を行うことなどを通して、器具や機械などの設計に必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 機械設計について機械に働く力、材料及び機械装置の要素を踏まえて理解するとともに、関連する技術を身に付けるようにする。
- (2) 機械設計に関する課題を発見し、技術者として科学的な根拠に基づき工業技術の進展に対応し解決する力を養う。
- (3) 安全で安心な機械を設計する力の向上を目指して自ら学び、情報技術や環境技術を活用した製造に主体的かつ協働的に取り組む態度を養う。

続いて、以下に示す内容を取り扱う際の配慮事項について確認した。

ア 機械に働く力や機構について工学的に理解できるよう工夫して指導すること。

イ 【指導項目】の(4)のイ、エ及びオについては、生徒の実態や学科の特色等に応じて、選択して扱うことができること。

ウ 【指導項目】の(5)については、生徒の実態や学科の特色等に応じて、ア又はイのいずれかを選択して設計の手順について理解できるようにするとともに、設計できるよう工夫して指導すること。

また、材料の強さの単元のねらい「材料の強さについて、機械部分の形状の

変化が応力とひずみに与える影響の視点で捉え、科学的な根拠に基づき工業製品の設計と関連付けて考察し、実践的・体験的な学習活動を行うことなどを通して、器具や機械などの設計ができるようにする」を確認した。なお、年間指導計画については、実教出版の6単位の例を参考にするように指導した。

最後に、次週までに可能な範囲で学習指導案を作成して、Moodleの課題提出ボックスに提出するように指示した。

【指導のポイント】

- ・科学的な根拠に基づき工業製品の設計と関連付けた考察
- ・実践的・体験的な学習活動を行うことなどを通じた器具や機械等の設計

(2) 2週目

受講生から提出された学習指導案について検討を行った。単元部分については概ね作成できており、小さな修正点のみを指導した。

本時案については、作成の途中段階であったが、受講生は製作した教具(実験装置)を使用して生徒に実験をさせ、体験を通じて学ばせたいとの考えを強く持っていた。当日の授業で企画(図3,4)を提案し、担当教師2名の意見やアドバイスを参考に制作に取りかかる予定とのことであった。工業の授業では、生徒が実際に見聞きした経験がない分野に関する題材を取り上げることも多く、

こうした手作りの教材は生徒の興味・関心を高めるとともに、視覚を通して理解を深めることができる大変有意義なものであることを伝えた。そして、生徒に実験結果を予想させたり、考えさせたり、考えたことをグループやペアで発表させあったりする活動等を取り入れることで、生徒が主体的に学習するとともに、より思考が深まることも伝えた。また、ワークシートを活用することで生徒が授業の流れを予測できることや、今後の高等学校の学習や社会(仕事)で実際に活用する具体的な場面を教えることで、生徒の学習意欲が高まることも伝えた。

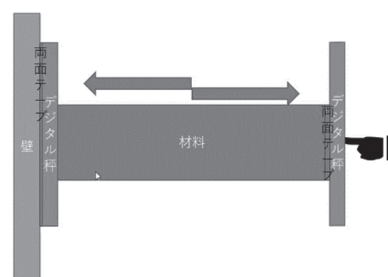


図3. 応力の実験装置(イメージ図)



図4. ひずみの実験装置(イメージ図)

最後に、次週までに学習指導案をリライトし、Moodleの課題提出ボックスに提出するように指示した。次週で学習指導案と授業内容を完成させ、第4週目に模擬授業と授業後の討論・協議を行うこととした。

【指導のポイント】

- ・今後の高等学校の学習や社会(仕事)で実際に活用する具体的な場面の明示
- ・生徒に考えさせる場面や生徒同士で協議させる時間の確保
- ・ワークシートの活用

### （3）3週目

前週の学習指導案から本時案を加筆訂正したこともあり、Microsoft Teams のコンテンツ共有機能を活用し、学習指導案に直接書き込むなどして学習指導案の細部にわたって検討を加えた。

最初に、単元の目標や指導上の立場について若干の修正をした。次に、指導と評価の計画について、主な学習内容や評価の観点、評価規準及び評価方法の記述が授業者の考えを正しく反映しているかどうか、指導と評価について整合性があるかどうかを検討し修正を加えた。

本時案については、最初に受講生が授業の流れを説明し、協議を踏まえて修正を加えていくこととした。まず「学習活動」欄が生徒の50分間の活動をイメージできる記述になっているかを検討し、協議を通じて修正を加えた。その後、学習活動がスムーズに進むように「指導・支援上の配慮事項など」欄の記述がうまく機能するかどうかを検討し、協議を通じて修正を加えた。最後に、「評価規準・方法等」欄の記述が、本時の目標を踏まえた適切なタイミングと方法で設定されているかどうかを検討し、協議を通じて修正を加えた。

当日の授業を踏まえてリライトした学習指導案を Moodle に提出し、次週の1限目に模擬授業を行うことを確認した。

#### 【指導のポイント】

- ・年間指導計画と本時案
- ・学習のねらい・目標と評価の観点
- ・指導と評価の一体化

### （4）4週目

1限目は、学習指導案に沿って Microsoft Teams を使用してオンラインで50分間の模擬授業を実施した。

2週目に受講生が提案していた教材・教具（図5，6）を活用した分かりやすい授業であった。今回は授業をオンラインで実施したが、対面で実物を見ることが可能になれば、生徒の興味・関心が一層高まると感じた。また、ワークシート（A4×2枚）も活用したことにより、生徒が授業の流れを把握しやすく理解が深まりやすい内容であった。

改善点として、生徒の考えや発想を想定した発問を予め用意しておくこと、グループ活動を取り入れること、実験を行う前に生徒に結果を予測させること、実験データを表やグラフにして結果を分析・考察させる活動を導入すると効果的であることの4点を

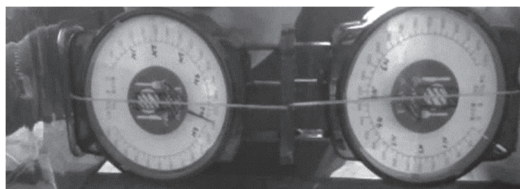


図5．応力の実験装置 1



図6．ひずみの実験装置

アドバイスした。

【指導のポイント】

- ・生徒の理解を促す教材・教具の開発と有効活用
- ・グループ活動の導入
- ・実験結果の予測、分析・考察

(5) 5週目

3回目の模擬授業を行う科目は、機械科の教育課程から「機械工作」を選択した。最初に、課題として「機械工作1」(実教出版)の教科書から「第4章溶接－1節金属の接合と溶接－1各種の金属接合法」を提示した。次に、受講生が溶接についての知識があまりなかったことから「溶接」の単元の講義を行うとともに、一般社団法人日本溶接協会のホームページにアップロードされた動画を視聴し理解を深めさせた。こうした視聴覚教材や資料の多くは公的な機関等がホームページ上にアップロードしているので、上手に活用すれば生徒の知識・理解の習得を支援する上で有効であることを伝えた。

続いて、「機械工作」について、(1)目標及び内容とその取扱い、(2)年間指導計画、(3)観点別評価の3点に絞って講義を行った。また、「製図」や「機械設計」と同様に「高等学校学習指導要領解説工業編」「『指導と評価の一体化』のための参考資料」「実教出版のホームページに掲載されたシラバス等の資料」を参考にするように指導した。

まず「機械工作」の目標を確認した。

1 目 標 工業の見方・考え方を働かせ、実践的・体験的な学習活動を行うことなどを通して、機械材料の加工や工作に必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 機械工作について機械材料の加工性や工作法を踏まえて理解するとともに、関連する技術を身に付けるようにする。
- (2) 機械工作に関する課題を発見し、技術者として科学的な根拠に基づき工業技術の進展に対応し解決する力を養う。
- (3) 工業生産における適切な機械材料の加工や工作する力の向上を目指して自ら学び、情報技術や環境技術を活用した製造に主体的かつ協働的に取り組む態度を養う。

次に、以下に示す内容を取り扱う際の配慮事項について確認した。

ア 技術の進展、産業界の動向に着目するとともに、実習等を通して、具体的に理解できるよう工夫して指導すること。

各種の工作法の項目のねらい「各種の工作法について、工業製品を製造する視点で捉え、科学的な根拠に基づき工業生産に関連付けて考察し、実践的・体験的な学習活動を行うことなどを通して、各種の工作法への活用ができるようにする」を確認した。また、年間指導計画については、実教出版の4単位の例を参考にするように指導した。

最後に、次週までに学習指導案を作成して Moodle の課題提出ボックスに提出するように指示した。

【指導のポイント】

- ・工業製品を製造する視点
- ・科学的な根拠に基づき工業生産に関連付けた考察
- ・実践的・体験的な学習活動
- ・各種の工作法への活用
- ・視聴覚教材の活用

(6) 6週目

受講生から提出された学習指導案について検討を行った。教科書3ページ分の内容を指導することになるが、例えば「各種の金属接合法」はすべての接合法が取り上げられている。教科書に書かれている内容をすべて教師が教えるのではなく、ここでは「実習で取り扱う」ことを説明して省略したり、生徒がタブレットを使用して調べたり、調べたことをグループで共有することなどの方法も活用すると、主体的で深い学びに繋がることをアドバイスした。本時に指導する内容を重点化することが重要であり、評価規準を踏まえて「本時のめあて」を決定するよう指導した。また、インターネットで参考資料を検索して活用することも有意義であること、その際には著作権に十分注意することを指導した。

最後に、当日の授業を踏まえてリライトした学習指導案を Moodle に提出し、次週の1限目に模擬授業を行うことを確認した。

【指導のポイント】

- ・ICTの活用
- ・グループ活動
- ・「実習」等他の科目の授業との関連

(7) 7週目

1限目は、学習指導案に沿って Microsoft Teams を使用してオンラインで50分間の模擬授業を実施した。授業の最初の部分で生徒が学校で使用している機の溶接部分を示し(図7)、溶接技術が自分たちの生活の様々な場面で活用されていることを教えることで、生徒の興味・関心を喚起していた。また、5週目に紹介した日本溶接協会のホームページや企業のホームページから様々な視聴覚教材(動画や図)を探して取り入れるなど、生徒の学習意欲の向上や理解を促す工夫が随所になされていた。こうした補助教材を授業の適切なタイミングで取り入れることで「分かりやすい授業」につながることで理解できたようだ。



図7. 学習機の溶接部分



#### 【指導のポイント】

- ・生徒の理解を促す教材（視聴覚教材）の有効活用
- ・今後の高等学校の学習や社会（仕事）で実際に活用する具体的な場面の明示

#### IV まとめ

今回の授業を通じて大きく次の二つの課題が見つかった。

一つ目は、模擬授業演習を実施する回数の確保である。今回は当初予定した回数より1回少ない3回であった。4回実施するためには、学習指導案の書き方の指導を2週以内で終わらせる必要がある。また、疑問点が少しぐらい残っていても可能な範囲で学習指導案を作成し、指導の中で疑問点を解消していく方式が良いと考える。ただし、基礎Ⅰを既に履修している場合は省略することが可能である。いずれにしても模擬授業演習を通じて授業力の向上を図ってきたい。

二つ目は模擬授業を行うための専門分野に関わる知識・技術が不足している問題である。この点については、受講生調査や面談を通じて定着度を見極め、学習教材の提供等を行うことで授業内での指導時間を少なくし、質問に答える形式を採用して知識・技術の向上を図りたい。なお、2名以上の受講生がいて専門分野が異なる場合については、個別指導を行うことで知識・技術の向上と疑問点の解消に努める方式が望ましいと考える。受講生の状況に応じて、適切な方式を取り入れていきたい。

平成30年3月に高等学校学習指導要領が改訂され、令和4年度から学年進んで実施される。各学校においては、育成を目指す資質・能力を明確化し、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善やカリキュラム・マネジメントの実施が求められている。こうした学習指導要領の改訂の趣旨を踏まえ、「工業科教育法」の授業では、「何ができるようになるのか」「何を学ぶのか」「どのように学ぶのか」「一人一人の発達をどのように支援するのか」「何が身に付いたのか」「実施するために何が必要か」の6つの観点で、授業を作り上げる力の育成を目指した。今回の授業では、当初予定していた4科目の模擬授業演習が3科目になるなど修正点もあったが、受講生の授業力が徐々に向上するなどの成果も見られた。次年度は今回の反省を生かし、この科目で育成を目指す力が受講生にしっかり身に付くような授業にしていきたい。

#### 参考・引用文献

文部科学省「高等学校学習指導要領」（平成30年3月告示）

文部科学省「高等学校学習指導要領解説工業編」（平成30年7月）

国立教育政策研究所教育課程研究センター『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料（高等学校工業）」（令和3年8月）

実教出版株式会社「機械製図」「機械設計1」「機械工作1」

一般社団法人日本溶接協会ホームページ

---

Practical report of "Technical subject Teaching Methodology (Advanced I, Advanced II)" in Reiwa 3

KOBAYASHI Seitaro\*1    AKAGI Kyogo\*2

The "Technical subject Teaching Methodology (Advanced I, Advanced II)" had students for the first time in the 3rd year of Reiwa, and two teachers gave classes. The purpose of this class is to equip students with the ability to teach subjects and to cultivate a wide range of knowledge about industry. For this reason, "what can be done", "what to learn", "how to learn", "how to support the development of each person", "what has been learned", and "implementation". We aimed to develop the ability to create lessons from the six perspectives of "what is needed for this". I would like to clarify the results and issues through the practice report and make improvements to improve the lessons from next year onwards.

Keywords : What you will be able to do, what you will learn, how you will learn, how you will support the development of each student, what you have learned

\*1 Center for Teacher Education and Development, Okayama University

\*2 Okayama University Academic Research Institute Education Department (Practice of teaching profession)

---

【原 著】

テーブルトーク・ロールプレイングゲーム (TRPG) における  
ASD および ADHD 児のコミュニケーション行動の変容

木下 豪 丹治 敬之

Use of Table-Talk Role-Playing Game (TRPG) to Promote Communication Behaviors  
among Children with ASD

KINOSHITA Go, TANJI Takayuki

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

# テーブルトーク・ロールプレイングゲーム (TRPG) における ASD および ADHD 児のコミュニケーション行動の変容

木下 豪<sup>※1</sup> 丹治 敬之<sup>※2</sup>

本研究では、自閉スペクトラム症 (ASD) または注意欠陥多動性障害 (ADHD) のある小学生 3 名を対象に、テーブルトーク・ロールプレイングゲーム (TRPG) を用いた余暇活動を実施し、児童同士のコミュニケーション行動の変容について検討した。加藤ら (2019) による「いただきダンジョン RPG」において、ゲーム上の場面区分「探索フェイズ」「戦闘フェイズ」が、児童同士の発話量と発話内容にどのような変化をもたらすかについて、実際の活動場面からトランスクリプトを作成して分析した。その結果、児童同士の発話量が「探索フェイズ」「戦闘フェイズ」の両方において増加し、発話内容も多様化した。この結果から、TRPG を用いた余暇活動は、同年代の他者とのコミュニケーションや交流機会の成功体験を蓄積できる活動として、ASD 児にとって有用であることが示唆された。

キーワード：ASD, TRPG, コミュニケーション, 余暇活動

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

## I 問題と目的

### 1 ASD 児および ADHD 児が抱える課題

ASD 児の中には、興味の偏り、自分のルール、こだわりなどにより他の同年代の子どものようにふるまうのが苦手である子どもがいる。特に知的に遅れのない ASD 児では、自らの発達特性によるふるまいや行動を、周囲から理解されずにわがままと思われ、叱責の対象となっていることも少なくない。

ADHD 児は、集団における多動や衝動的な行動が目立ち、しばしば周囲から“わがまま”，集団行動に従えず、自分のペースで仕切りたがると理解されがちである。集団行動での失敗経験が重なると子どもの自尊感情が低下し、集団不適応などの二次障害をきたす恐れがある (石崎, 2017)。

ASD 児, ADHD 児にとって、同年代の仲間と良好な関係を保つための取り組みや、主体的・積極的で活発なコミュニケーションによる成功経験を蓄積するための取り組みが必要であると考えられる。

## 2 テーブルトーク・ロールプレイングゲーム(TRPG)を用いた余暇活動支援

藤野(2016)は、ASD 児が、余暇活動を通して同じ趣味や好みをもつ仲間とともに好きなこと、やりたいことに自発的に取り組むなかで、他者との関わりを深めていくことには、コミュニケーション・社会性の発達促進の試みとして大きな可能性がある」と指摘している。

ASD 児の自発性や興味・関心をベースとした余暇活動の一つの形として、テーブルトーク・ロールプレイングゲーム(TRPG)を用いた小グループ支援がある。TRPG とは、参加者の内の一人がゲームの進行と管理を行う「ゲームマスター(GM)」を担当し、残りの参加者は「プレイヤー」として、それぞれ役割をもつ物語の登場人物を作成し、操作しながら、会話を通して物語に参加し、ルールや世界観を遵守しながら物語を進めていく対話型ゲームの一種である。GM という進行役はいるが、キャラクターはルールや設定の枠内で自分の望むように自由に行動を試みることができ、受け身になることなく、自発的に物語に介入することができる特徴がある(加藤, 2018)。加藤ら(2019)の考案したパッケージ「いただきダンジョン RPG」では、ファンタジー世界を舞台に、プレイヤーが「冒険者<sup>1)</sup>」であるキャラクターを操作し、チームを組んで特定のアイテムの獲得などの目的をもった「クエスト<sup>2)</sup>」を受注して、「ダンジョン<sup>3)</sup>」と呼ばれるステージで冒険を進めることで目的を達成するという流れをもつ。冒険の場面は、ダンジョン内を探索して先に進むことを目指す「探索フェイズ」と、探索を続ける過程で出現したモンスターと戦闘する「戦闘フェイズ」の2場面に分かれており、探索が得意なキャラクターと戦闘が得意なキャラクターとで役割を分担したり、近接戦闘が得意なキャラクターと遠距離攻撃が得意なキャラクターとで共闘したりする場面が自然に生じやすいよう設計されている。具体的には、冒険者は「ファイター<sup>4)</sup>」・「ハンター<sup>5)</sup>」・「ウィザード<sup>6)</sup>」の3種類の職業があり、それぞれの職業によって得意な行動が異なっている。その職業のいずれかを参加者は初回に選ぶことでゲームが開始される。また、クエストを達成することでキャラクターが成長し、よりレベルの高いプレイが行えるようになるので、飽きることなく継続して TRPG をプレイする意義をもちやすくなる工夫がなされている。

ASD 児を対象にした TRPG による余暇活動について、これまでに ASD 児の居場所づくりや心理的な土台の一助となっていることや、ASD 児の自発的なコミュニケーションを促進することが指摘されてきた(加藤, 2016 ; 加藤ら 2012)。また、三池(2015)は TRPG を用いた小グループ活動は、相手との対人関係に配慮したコミュニケーション能力や、面白さを味わえる議論を展開する能力の育成に期待できると報告している。

## 3 研究の目的

ASD 児を対象とした TRPG を用いた余暇活動では、これまで ASD 児の自発的なコミュニケーションの促進や、コミュニケーション能力育成への期待が報告されてきた。しかし、TRPG を用いた実践研究の報告は少なく、ASD 児同士のどの

ような会話が促進されているかについては明らかになっていない。特に、加藤ら(2019)による「いただきダンジョン RPG」では、「探索フェイズ」と「戦闘フェイズ」による場面区分を通して、プレイヤー同士の役割分担や共闘に向けたコミュニケーションが促されるよう設計されているが、場面区分によって実際に発話の量と内容がどのように変化するかについて、詳細な検討はなされていない。

そこで本研究では、TRPGセッションの回数を重ねる前後で ASD 児同士の発話の量と内容がどのように変化するか、「探索フェイズ」と「戦闘フェイズ」のそれぞれの場面において検討することを目的とする。以上の分析から、TRPGに参加する中で、子どもたちのどのような会話が促進されるのかを明らかにする。

## II 方法

### 1 参加児

Z 大学における療育プログラムに参加経験のある 3 名の男子児童を対象とした。対象児は、社会的コミュニケーションスキルに教育的支援ニーズを有していた。A 児(11 才)は、ASD の診断を受けていた。B 児(11 才)は、ADHD と愛着障害、間欠性爆発性障害の診断を受けていた。C 児(12 才)は、ASD の診断を受けている。3 名とも通常学級に在籍していた。また、本研究の TRPG 活動において、大学生支援者 1 名がプレイヤーとして参加した(表 1)。

TRPG 開始前に、子どもの社会的コミュニケーションの支援ニーズに関して、保護者へ聞き取りを行った。その結果、A 児及び B 児は、急な予定の変更や見通しの立たない環境に置かれたときに不安や怒りを抑えられず、不安定になる傾向にあった。加えて B 児は、待つことや他人のペースに合わせて行動することが難しいことも報告された。C 児は、学校などであらかじめ決められた内容や時間の下で活動に参加することが難しく、201X 年 6 月現在では不登校であった。

### 2 期間と場所

201X 年 7 月から 201X 年 8 月までの 2 か月の期間で、週 1 回、1 回約 90 分の TRPG 活動を全 8 回行った。実施場所は、Z 大学教育学部プレイルームであった。

### 3 使用する TRPG パッケージ

「いただきダンジョン RPG」(加藤ら, 2019)を使用した。活動 1 回当たりの冒険の一連の流れは「セッション」と呼ばれ、1 回分のセッションは約 90 分で完結する。セッションの大まかな流れを表した模式図を図 1 に示す。

### 4 評価・分析方法

TRPG 活動の様子を録音・録画し、トランスクリプトを作成した。分析対象としたのは、最初に実施された 201X 年 7 月 13 日(土)のセッション 1 と、最後に実施された 201X 年 8 月 31 日(土)のセッション 7 の 2 セッションを記録セッ

表1 参加児および大学生支援者のプロフィール

参加児	性別	年齢	診断名	FSIQ	在籍学級	担当した職業
A児	男	11	ASD	FSIQ：90 (WISC-IV)	通常学級	ハンター
B児	男	11	ADHD/間欠性爆発性障害 /愛着障害	FSIQ：107 (WISC-IV)	通常学級	ウィザード
C児	男	12	ASD	FSIQ：92 (WISC-IV)	通常学級	ウィザード
S	男	—	—	—	—	ファイター

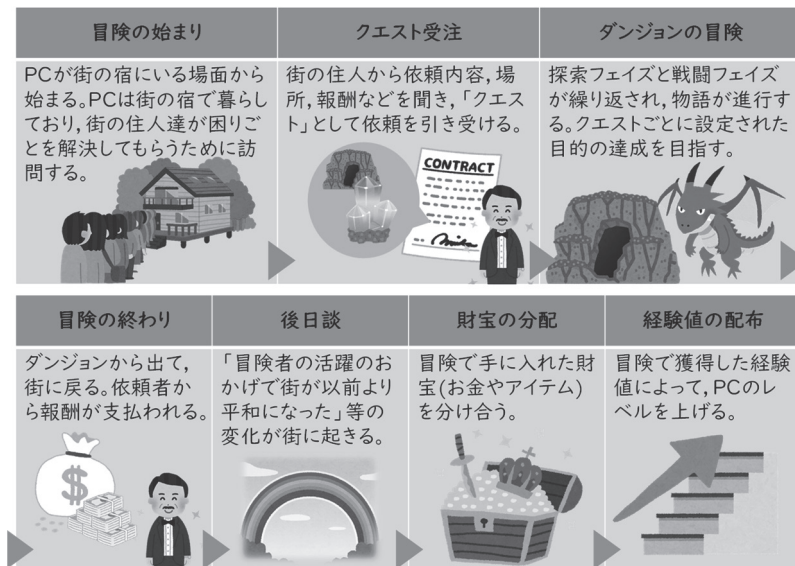


図1 セッションの大まかな流れ

ョンとした。そのうち分析対象場面は、ストーリー開始後最初の「探索フェイズ」と「戦闘フェイズ」のそれぞれ5分間とした。トランスクリプトは、鈴木(2007)の方法に基づいて作成した。トランスクリプト内にある参加児の発話をカテゴリーに分類し、発話の回数(量)とカテゴリーの比率を2セッション間で算出した。なお、トランスクリプトの作成に用いた記号は表2の通りである。

複数のセッション参加者が同時に発言した際には、鈴木(2007)による「連鎖」の記号を用いて発話の重なりを表した。セッション中に生じた沈黙は「間合い」の記号を用いてその秒数を表した。発話の強弱や高低、遅速、笑い声との重複を「発話の表出上の特徴」の記号を用いて表した。「注記」の項目については、丸括弧を用いて、聞き取り不可能だった箇所を表したが、文脈から明らかに発言内容が予想される箇所については、その内容を記した。発言として表れてこない行動ではあるが、第一筆者が記述する必要があると判断したものは、二重丸括弧を用いてその内容を記した。

以上の方法を用いて、プレイヤー(対象児3名と大学生1名)の間で発生したと第一筆者が判断した発話を単文に区切り、抽出された発話内容を第一筆者が検討しカテゴリー化した。

## 5 倫理的配慮

本研究を実施するにあたり、本研究の意義・目的・方法などについて参加児及びその保護者に説明を行い、文書による同意を得た。

## Ⅲ 結果

### 1 児童間発話の量

セッション1とセッション7それぞれの「探索フェイズ」と「戦闘フェイズ」における、児童同士の発話回数の推移を図2に示した。「探索フェイズ」での児童同士のやり取りの生起回数は、セッション1で4回、セッション7で15回であった。一方「戦闘フェイズ」での児童同士の発話回数は、セッション1で3回、セッション7で22回であった。「探索フェイズ」・「戦闘フェイズ」の両方においてセッションを重ねる前後で、児童同士の発話数の増加が確認された。

### 2 児童間発話のカテゴリー

セッション1とセッション7それぞれにおいて、プレイヤー同士の発話内容をカテゴリー化した。「探索フェイズ」の結果を図3、「戦闘フェイズ」の結果を図4に示した。発話内容は、内容が類似するものを分類・整理した結果、「応答」「質問」「提案」「状況の確認」「行動の宣言」「感想」の6種類にカテゴリー分けされた(表3)。「探索フェイズ」・「戦闘フェイズ」ともに、セッション1に比べセッション7では多様な発話カテゴリーが確認された。

「探索フェイズ」では、「質問」と「提案」の増加が顕著だった。「質問」はセッション1で1回、セッション7で6回であった。また、「提案」はセッション1で0回、セッション7で3回であった。

「戦闘フェイズ」では、「状況の確認」の増加が顕著だった。セッション1で0回、セッション7で14回であった。

表2 トランスクリプトの作成に用いた記号

連鎖		発話の表出上の特徴	
[	会話の途中で複数の話し手の音声を重ねている事の、重なるの始まりを示す。	—	強調された語を示す。
]	重なるの終わりを示す。	::	音が引き伸ばされていることがコロンの数が多いほど長く引き伸ばされている。
[ [	二人の話し手が同時に話し始める事の、始まりを示す。	-	言葉が途中で途切れたことを示す。
=	二人の話し手の発話が途切れなく密着している事や、一つの発話の中で話と話が途切れていない状態であることを示す。	。	語尾が下がり区切りがついたことを示す。
		、	項目を読み上げている時のように、イントネーションが続いていることを示す。
		?	語尾の音が上がっていることを示す。
		↑↓	極端な音調の上がり下がりを示す。
		語	大きく発音された語は太字で示される。
		。。	音が小さい範囲を示す。
		><	発話のスピードが速くなる範囲を示す。
		h	呼気音を示す。
		h.	吸気音を示す。
		語 h 語	笑いながら話すときのように、語の中に呼気が含まれる場合、このように示す。
間合い			
(1,2)	音声途絶えている秒数を示す。		
(.)	0.2秒に満たない短い間合いは丸括弧内ピリオドを打った記号で示される。		
注記			
( )	聞き取り不可能な箇所を示す。空欄が長いほど聞き取り不可能な時間が長い。		
(語)	不明瞭な発音の場合、推測された語をこのように示す。		
(())	注記を示す(発話ではない)。		



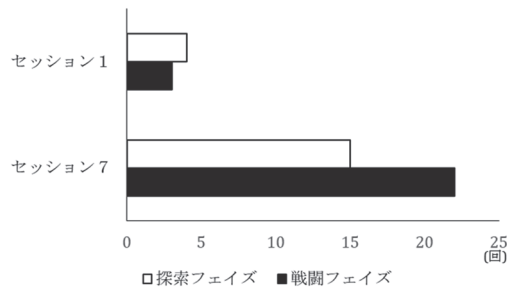


図2 参加児同士の発話回数の推移

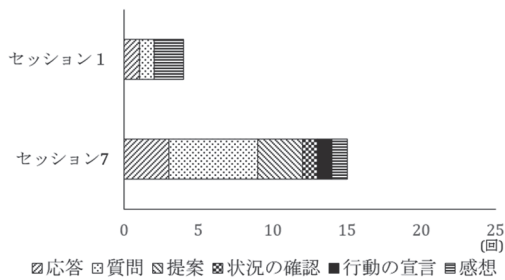


図3 探索フェイズの推移

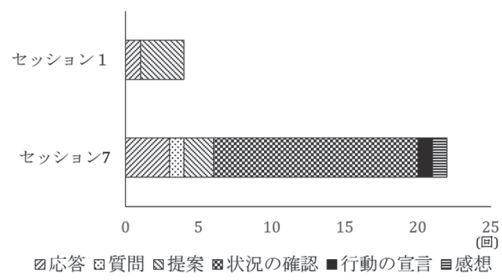


図4 戦闘フェイズの推移

### 3 児童間発話の実例

「探索フェイズ」のうち、セッション1の一部を抜粋したトランスクリプトを表4に、セッション7の一部を抜粋したトランスクリプトを表5に示した。

「戦闘フェイズ」のうち、セッション1の一部を抜粋したトランスクリプトを表6に、セッション7の一部を抜粋したトランスクリプトを表7に示した。なお、表4、表5、表6、表7では、プレイヤー間の発話に網掛けをしている。

表4のトランスクリプトは、冒険者が森を探索中に、モンスターが潜んでいると思われる洞窟の入り口に大きな岩を発見した場面である。GMが行動の選択肢を提示(No. 1)した際に、プレイヤー同士が互いに「質問」や「提案」などのやり取りを経ることなく選択肢を受け入れたため、A児・Sが落とし穴を作動させてしまった様子である(No. 7, No. 8)。

一方、表5のトランスクリプトは、冒険者が山を探索中に、四方を木に囲まれた広場に行きついた場面のやり取りである。ダンジョンの奥に進むために、プレイヤー同士で「提案」や「質問」などを繰り返しながら慎重に行動しようとしている様子が見られる(No. 7~No. 17)。

表6のトランスクリプトは、冒険者が森を探索中にモンスターに遭遇し、戦闘している場面を示したものである。表4に示した時点のおよそ15分後の場面で、A児・B児・Sは先の「探索フェイズ」で、ダンジョンに仕掛けられていた落とし穴などによって既にダメージを抱えていた。C児の操作するキャラクターは「メンタルポイント<sup>7)</sup>と呼ばれる値が高く、キャラクターの特性上、味方の回復や援護にも優れた性能を持っていたが、この時C児は独自の判断で自

表 3 児童間発話のカテゴリー分け

カテゴリー	詳細と実際の発言例	カテゴリー	詳細と実際の発言例
応答	他プレイヤーから「質問」や「提案」などを受けた際に、それに対する受け答えとして発せられた内容。 【実際の発言例】(セッション7「戦闘フェイズ」より抜粋) B: えっと攻撃力なんぼある? S: 6。	状況の確認	ダンジョンの状況や他プレイヤーの状態に何らかの変化が起きた際に、現況を整理することなどを目的に発せられた内容。 【実際の発言例】(セッション7「戦闘フェイズ」より抜粋。7ターン後に強力な攻撃を受ける宣告がなされた場面。) C: みんなねえ、絶対死ぬんだよ。絶対—(中略) C: あと—あと5ターンで俺ら絶対死ぬんだよ、あれで。
質問	他プレイヤーの「提案」や「行動の宣言」などを受けた際に、その詳細や理由を問うた内容。 【実際の発言例】(セッション7「探索フェイズ」より抜粋) B: うん。最終回じゃけんダメージめっちゃ高いよ多分。 A: でどうする?…えー、えー、どうしましょ。	行動の宣言	プレイヤーの行動に選択の余地がある時に、取る行動を公言したもののうち、GMに向けた発話でないと考えられた内容。 【実際の発言例】(セッション7「探索フェイズ」より抜粋) A: でどうする?…えー、えー、どうしましょ。 A: ちょっと確認してみよか。〔お宝 出てきそう〕
提案	主に GM がダンジョンの状況を叙述した際に、他プレイヤーに注意喚起したり、先に進む方法を他プレイヤーに呼び掛けたりする時などに発せられた内容。 【実際の発言例】(セッション7「探索フェイズ」より抜粋) GM (前略) ちょうどそのあたりは深い霧が立ち込めています。 C: 木を燃やして探す?	感想	他プレイヤーが取った言動に対して感じたことを述べる内容。 【実際の発言例】(セッション7「戦闘フェイズ」より抜粋) GM: あメデュサいたねえ。 C: あの一番最初にいたやつ。 B: あ手鏡持ってくればよかった。 S: よお覚ええとな皆。

ら率先して攻撃を行っており (No. 4, No. 6, No. 7), メンタルポイントを消費してしまう様子が見られていた (No. 13)。

一方, 表 7 のトランスクリプトは, 冒険者が山を探索中にモンスターに遭遇し, 戦闘している場面を示したものである。B 児・C 児・S がそれぞれターンの進行具合を確認したり (No. 5~No. 9), S の攻撃が敵に当たったことをさいころの出目から判断して B 児と S が互いに確認し合ったりして (No. 14, No. 15), 「状況の確認」を行っている。

#### IV 考察

本研究では, TRPG セッションの回数を重ねる前後で ASD 児同士の発話の量と内容がどのように変化するか, 「探索フェイズ」と「戦闘フェイズ」のそれぞれの場面において検討することを目的とした。その結果, 探索フェイズにおける「質問」と「提案」回数の顕著な増加と, 戦闘フェイズにおける「状況の確認」回数の顕著な増加が示された。以下に, 探索・戦闘フェイズにおけるコミュニケーションの活性化について考察する。

##### 1 探索フェイズにおけるコミュニケーションの活性化

セッション 1 では, A 児が GM の提示した選択肢をそのまま受け入れたために, PC が落とし穴に落ちてダメージを受けるといふ, プレイヤーにとって不都合な状況に陥っていた (表 4 の No. 7, No. 8)。しかしセッション 7 では, GM が「探す」行動を取るか尋ねた際に, A 児が他プレイヤーに「質問」する様子が見られていた (表 5 の No. 7, No. 12, No. 15)。また, A 児の「質問」に対して, B 児・C 児・S が行動を「提案」する姿が見られた (表 5 No. 8~No. 11)。A 児が自ら他プレイヤーに「質問」を投げかけ, 他プレイヤーから「提案」が返ってくるという, セッション 1 で見られなかったコミュニケーションが観察された。

ASD 児は, 同世代とのコミュニケーションや集団行動への参加を苦手として

いると言われている。実際に、セッション1では、参加児が互いに同世代である児童に質問したり、質問に対して応答したりするコミュニケーションは活発ではなかった。しかし、セッション7では、プレイヤー同士の「質問」と「提案」をはじめとしたやりとりが増えていた。

そのような結果が導かれた背景として、TRPGがもつ以下の3点の特徴が考えられた。それは、①プレイヤー同士で協力して展開できること、②「探索フェイズ」におけるPCの役割が明確であること、③「探索フェイズ」でPCがとることができる行動の自由度が高いこと、である。セッションを重ねるごとに、参加児がこれらの特徴を有するTRPGを楽しみ、各フェイズで活躍できるPCの役割を徐々に参加児間で共通認識を持てるようになり、各々の役割を果たしていきながらステージをクリアする達成感をグループで噛みしめていく中で、コミュニケーションの活性化が生まれたのではないかと考えられた。

以下に、特に変容が確認された「質問」「提案」の行動について考察する。

### (1) 質問の活性化

「探索フェイズ」では、GMがプレイヤーに対して示した選択肢が必ずしも最適な展開にはつながらないことがある。また、TRPGはプレイヤーがとった行動を受けて、GMがダンジョンの情報を順に公開していく設定を有するため、ある種、先が見通せないゲームでもある。つまり、「探索フェイズ」でとれる行動の自由度が高いことは、展開の見通しを立てづらくすることにつながるため、A児にとっては苦手な場面となりやすい。実際のところ、セッション1では、A児がGMの提示した選択肢をそのまま受け入れたために、PCが落とし穴に落ちてダメージを受けるという、プレイヤーにとって不都合な状況に陥ってしまった。

一方でセッション7では、プレイヤーが行動を取ることで発生し得るリスクを、参加児間で事前に共有する様子が見られるようになり、GMが「探す」行動を取るか尋ねた際も、A児が以前のように安易に受け入れることなく、他プレイヤーに「質問」する様子が見られるようになった。この変容の背景には、TRPGの①プレイヤー同士で協力して展開できる特徴が、展開の見通しが立ちづらい状況においても他者の協力を得て展開できるという期待や安心を高め、A児の「質問」を促進したのではないかと考えられた。

### (2) 提案の活性化

セッション7では、C児がA児の「質問」(表5のNo. 7)に対して「提案」を行っていた。B児とSがそれぞれ操作するPCの職業「ブラックメイジ<sup>8)</sup>」・「ファイター」を根拠に挙げて、提案の理由を説明していた(表5のNo. 10)。なお、B児のPCの職業であるブラックメイジというのは、「メンタルポイント」が高いため、魔法を使った行動に長けているという特徴を有していた。本来、その魔法(この場面では、例えば「ファイアウォール<sup>9)</sup>」)は「戦闘フェイズ」で敵に対する攻撃の手段として使われるものであるが、この時C児はファイアウォールが探索にも利用できると考え、「提案」したものと推察された。

表 4 セッション1 探索フェイズにおけるトランスクリプト

No.	発言者	発言内容
1	GM	さあ【どうする?】ここで、ゼンとリップイは前に進んで岩を破壊する動きをしますか?
2		それともー
3	A	((うなずく))= [うん。]
4	GM	分かりました。
5	S	岩が破壊する( )
6	C	てか( )破壊できるか。
7	GM	二人ともえっと岩の方向に進んでいきました。とそこで【モンスター?】ここに、
8		落とし穴があることに気がきました。
9	C	アイテムを、アイテムを即使用されるよ h h
10	GM	はい、ここで、落とし穴があることにギリギリで気付いた二人はえー危険察知、という、
11		えスキルというか行動をとります。で危険察知は感覚、の能力を使います。えっとね二人は、
12		えーなんだ、サイコロをふたつ振ってください。今回は。。。その二人だけで大丈夫です。
13	S	((さいころ))
14	A	((さいころ))どっちも( )
15	GM	で二つの合計値プラス能力値、感覚の能力値が、えーとね、なんぼかな13を上回れば大丈夫。
16	S	うわあ。h h[h h]6だよ。
17	GM	リップイ君は?
18	A	4。
19	GM	4と、えー感覚の能力値だから、4と5で9か。でこっちは6か。はい、二人とも落とし穴に
20		落ちてしまいました。で、落とし穴に落ちたら1つダメージをくらうことになります。

表 5 セッション7 探索フェイズにおけるトランスクリプト

No.	発言者	発言内容
1	GM	探すかい?じゃ探索フェイズだから【探したら何かモンスターが速攻で出てくるんじゃないん?】
2	A	探す。
3	GM	いいよ。
4	C	ねえねえ木い燃やすのってあり?
5	GM	燃やす一周りの木を燃やすと逃げられなくなるよ。宝箱が見つかります。【宝箱の中身はなんと。】
6		さあどうします?
7	A	えーどうしましょ。
8	S	それは探すでしよ。
9	B	探すでしよ。
10	C	ブラックメイジがファイアウォールして【最終回だから】ファイターが前に行ったら
11		何とかなるよ。
12	A	じゃ探す?
13	GM	どうすんだい?
14	B	うん。最終回じゃけんダメージめっちゃ高いよ多分。
15	A	でどうする?…えー、えー、どうしましょ。
16	B	ちよっと探す【探す】( )ー
17	A	ちよっと確認してみよか。【(お宝)出てきそう】((さいころ))
18	GM	4【9】9。うん。9か…。はい、じゃあ今開けたのは?誰が開ける?
19	S	(1.5)あ俺開けるわ。

表 6 セッション1 戦闘フェイズにおけるトランスクリプト

No.	発言者	発言内容
1	GM	お、分かった。じゃ、サンダー打つ?
2	C	サンダーしかないよh
3	GM	じゃ、前に、前衛にゴブリンキングが後衛にゴブリンが2匹います。じゃ誰に向かって。
4	C	んー。ゴブリンキングでゴブリンキングが一番強そうだから。
5	GM	お、確かに。分かった。じゃーゴブリンキング仕留めてるうちにゴブリン
6	C	倒したり倒さないとちよっと雑魚のゴブリンが、
7		護衛となって【おお】( )したがったらなんかちよっとー
8	GM	うーん分かったじゃあええっと。ゴブリンキングに対してサンダー打ちますと。
9		では、サンダーを使う。はい、ここでサンダーを使うと、えっと。。。じゃ、えーダメージ
10		振ってください。2つ。
11	C	((さいころ))
12	GM	じゃあ【いらぬ?】サンダーヒットポイント使うからーうん。サンダー。サンダーは
13		1メンタルポイントを使うから、これでメンタルポイントは2になりました。
14		で、ゴブリンキングにダメージが入りました。で、えーと、まだえーと3人動いてないから
15		先攻できるよ?
16		(3.0)誰か。これで1ターン1回の行動を既にレイトは使ったので、後の3人が何か
17		行動をとることができます。で、戦闘フェイズで使うルールは、こちら。攻撃するのもあり。

表 7 セッション7 戦闘フェイズにおけるトランスクリプト

No.	発言者	発言内容
1	GM	OK.じゃあ次のターン進めていこうか。( )
2	C	じゃ次、どっちかが触手行ってどっちかがアルラウネ行ったら。
3	B	アルラウネってさあー
4	S	え2、2で分かれるってこと?
5	B	うん。もう俺終わった。
6	S	俺ももう終わったんじゃね?
7	B	終わってなくね?
8	S	終わってねえか。
9	C	次のターン。次のターンでしよ。
10	GM	うん。ゼンのターン。
11	S	(2.0)俺アルラウネを倒す。
12	GM	分かった。((さいころ))
13	S	((さいころ))おお。
14	B	当たったな。
15	S	当たったな。

また、C 児は、探索フェイズで宝箱に仕掛けられているかもしれない罠によるダメージを警戒し、S が前線に出ることを「提案」した際、ファイターという職業に注目して提案していた(表5のNo.10, No.11)。SのPCの職業であるファイターは「ヒットポイント」が高いため、同じダメージ量を受けた際の損害が他のPCに比べて少ないことから、直後の展開で罠などのダメージが発生するイベントが起きた場合でも、ダメージを受けるPCがガーディアン<sup>10)</sup>であればグループ内での損害が最小限で済むと考えたのかもしれない。

TRPGに登場したキャラクターのなかに、探索を得意とするPCの職業(例:「ハンター」)が存在する(本研究ではA児がハンターであった)。そのため、探索フェイズ場面で「誰がどこを探索するのか」の行動決定をグループで下すとき、「誰が役割を果たすのか」がわかりやすく、児童間での「提案」が起こりやすいのが、TRPGの1つの特徴である。つまり、②「探索フェイズ」でのPCの役割が明確である、という特徴によって「提案」が生まれやすくなるといえる。

上述の特徴に加え、本研究のC児のエピソードから、③「探索フェイズ」でとれる行動の自由度が高いこと、も「提案」のコミュニケーションを生み出す可能性が示された。このように、プレイするPCの特長から創造的な行動選択ができることも、TRPGの探索フェイズにおける児童間の「提案」を活性化させることが示唆された。

## 2 戦闘フェイズにおけるコミュニケーションの活性化

セッション1では、GMがA児、B児、Sにどのような行動をとるかを促したが、しばらく沈黙が続く場面があった(表6のNo.14~No.16)。場の状況をプレイヤー同士で互いに確認できておらず、ターンの進行状況について把握できていなかったと考えられた。そのため、C児に続いてどのような行動をとるかにについての準備ができていなかったとGMが判断し、この状況下でPCがとることのできる行動の選択肢を改めて説明していた(表6のNo.16~No.17)。

一方でセッション7では、B児とSがターン進行に関する「状況の確認」(表7のNo.5~No.8)をメンバー同士で行い、それにC児自ら参加する様子が見られた(表7のNo.9)。この「状況の確認」によってSは、GMによる状況の整理を必要とせず自身のターンでとるべき行動を決定することができていた(表7のNo.11)。このようなやりとりは、セッション1ではみられておらず、セッション1でGMが担っていた「状況の確認」を、セッション7ではプレイヤー同士で行うというコミュニケーションが観察された。

セッション1では、敵との戦闘の展開を児童間で確認したり、それをもとに自身の行動を決定したりするコミュニケーションはみられていなかった。しかし、セッション7では、児童間の「状況の確認」をはじめとしたやりとりが生じた。その理由として、「探索フェイズ」同様、①プレイヤー同士で協力して展開できることを、セッションを重ねて経験することで、仲間同士で状況を確認し合うやりとりが生まれたと考えられた。

ところで、「戦闘フェイズ」では、「探索フェイズ」で蓄積したダメージ量や、

仲間の攻撃が成功したかどうかなどを確認して、次の行動を判断した方がよりスムーズかつ有利にゲームを進められる事項が多く存在する。しかし、セッション1では、C 児が自分のメンタルポイントを仲間の回復や援護に使うことなく、率先して攻撃に使ってしまい(表6のNo.2, No.4, No.6, No.7)、攻撃の対象も仲間と相談することなく自分自身の考えに基づいて決定していた。一方、セッション7では、B 児と S がターン進行について「状況の確認」を繰り返す様子が見られるようになった。C 児も、敵を倒す戦略に関して他プレイヤーに向けて「提案」を行ったり(表7のNo.2)、B 児と S のターンの進行に関わる「状況の確認」に参加したりする様子が見られるようになった。そのような「仲間同士の確認と協力」によって、S は自身のターンでとるべき行動を決定することができていた。

このように、セッション7では仲間同士の「提案」によってゲームの状況をより有利に進めることにつながり、仲間同士の「状況の確認」によってよりスムーズにターンを進行させることができるようになっていた。このようなコミュニケーション行動の変容は、①プレイヤー同士で協力して展開する活動である、という TRPG がもつ特徴によってもたらされたものであると考えられた。

### 3 ASD 児同士で TRPG を遊ぶことの意義

本研究の結果から、TRPG をグループで取り組むことで、時間の経過とともに児童同士の発話回数が増加し、「探索フェイズ」「戦闘フェイズ」のいずれにおいても発話内容が多様化することが示された。具体的には、TRPG の「探索フェイズ」での「質問」や「提案」、 「戦闘フェイズ」での「状況の確認」といったコミュニケーション行動に変容がみられた。

このように、TRPG 活動によって ASD 児間のコミュニケーションの活性化がもたらされる理由として、加藤(2012)は以下の5点に注目している。それは1) 「柔らかい枠組み」の中で自由度の高い行動選択ができること、2) PC の職業や役割がキャラクターシートなどによって明確となっていること、3) PC というワンクッションを置いた間接的なコミュニケーションができること、4) 勝ち負けを競うのではなく協力して物語を進めていくという構造があること、5) 昨今の子どもたちに馴染みの深い CRPG<sup>11)</sup>やファンタジーの物語と共通した世界観を有していること、である。

本研究でも、「探索フェイズ」では1) 「柔らかい枠組み」の中で自由度の高い行動選択ができること、2) PC の職業や役割がキャラクターシートなどによって明確となっていること、4) 勝ち負けを競うのではなく協力して物語を進めていくという構造があること、「戦闘フェイズ」では4) 勝ち負けを競うのではなく協力して物語を進めていくという構造があることの特徴が、コミュニケーション行動の変容がもたらされたと考えられた。

なお、3) PC というワンクッションを置いた間接的なコミュニケーションができることについては、池上(2017)はインターネット上の交流を例に挙げて、その重要性を主張している。ASD 児者同士が、インターネット上でアバターと

呼ばれる仮想空間の中での姿を借りて交流することで、日常的に困ることやその解決方法を気楽に話し合うことがある。その交流が好まれる理由の一つに、コンピューターとアバターを介することで、ASD 児者が直面する固有で多様な感覚情報処理への負荷を軽減することになり、実社会での交際の場で求められる同情や共感表現の妨害要因を調整できるのではないかと指摘されている。TRPGにおいても、自身や他プレイヤーのキャラクターをメタ的な立場で見たり操作したりするという特徴をもつため、「外在化」されたキャラクターを介して「間接的な」コミュニケーションが可能になり、参加者間の「やりとり」「交流」が生まれやすいのかもしれない。

以上のように、TRPGがコミュニケーション行動の変容をもたらす背景に、【子ども同士で同じ目標を共有しながら「提案」「質問」といった協力が生まれやすいこと】、【職業の違いによって得意な操作が一人ずつ異なることで、PCの役割が明確となっていること】、【自身や他プレイヤーのキャラクターをメタ的な立場で見たり操作したりする構造をもつため、ワンクッションを置いた間接的なコミュニケーションをとれること】、【行動の自由度が高い「柔らかい枠組み」の中で、柔軟な行動選択ができること】、というゲーム特徴があると考えられた。この特徴は、ASD 児同士のコミュニケーションを活性化させる余暇活動として有用であることが、本研究の結果からも示された。

本研究開始前、A 児は急な予定の変更や見通しの立たない環境での活動で不安定になる傾向にあったが、TRPG活動でみられたように、一緒にプレイする仲間に「質問」をすることを通して、展開の見通しが立ちづらい状況に対応することができていた。B 児は、他人のペースに合わせて行動することが難しい傾向にあったが、TRPG活動でみられた「状況の確認」をすることを通して、現在のプレイ状況を整理し、Sのターン進行をサポートする様子が見られ、Sを含めたプレイヤー全員が円滑にゲームを進めることができていた。C 児は、決められた内容や時間の下で活動に参加することが難しい傾向にあったが、TRPG活動でみられたように、「探索フェイズ」「戦闘フェイズ」で一緒にプレイする仲間に「提案」し、積極的に活動に参加できている様子が見られた。このように、TRPGが同年代の児童と交流する成功経験を積む機会につながったと考える。

TRPGを用いた余暇活動にASD児者が参加することを通して、ASD児の居場所づくりや心理的な土台の一助となっていることが報告されてきた(加藤ら2012)。障害特性から対人関係に困難を抱え、心的ストレスを抱えやすいASD児者にとって、他者と関わり合い、コミュニケーションの成功経験を積むことのできる余暇活動支援の充実が必要であることがこれまでも指摘されてきた。三池(2015)はTRPGを用いた小グループ活動は、対人関係に配慮したコミュニケーション能力や、面白さを味わえる議論を展開する能力の育成が期待できると報告しており、加藤(2012)による実践研究でも、TRPG活動がASD児の自発的なコミュニケーションを促進することが報告されている。本研究の結果からも、ASD児同士のやりとりが促進されることがわかった。プレイを通して、他者とのコミュニケーションが活性化されていくTRPGは、他者との交流による成功

経験を蓄積する取り組みとして、ASD 児にとって有用であるといえるだろう。

#### 4 本研究の限界と課題

本研究では、TRPG のみを用いた場合のコミュニケーション行動の変容を検討しており、他の余暇活動との比較はできていない。今後の課題として、他の余暇活動で促進される ASD 児者間のコミュニケーションの量や質の変化と TRPG のそれとを比較しながら、TRPG がもつコミュニケーションの変容効果を実証していく必要があるだろう。また、TRPG によるコミュニケーションの活性化が生じない場合、参加児同士におけるコミュニケーションの成功経験を積むための有効なツール開発や、ゲーム設定・進行の工夫も必要になるだろう。

#### 付記

本稿は、2020年9月19日(土)～10月20日(火)に行われた日本特殊教育学会第58回大会でのポスター発表「TRPGによるASD児間のコミュニケーションの活性化 ゲーム内場面区分による発話カテゴリーの傾向の変化」を再分析し、加筆・修正したものである。

#### 参考・引用文献

- 藤野博 (2016) 社会性とコミュニケーションの支援—多様性の包摂に向けて.  
藤野博 (編), 発達障害のある子の社会性とコミュニケーションの支援. 金子書房, 2-11.
- 池上英子 (2017) ハイパーワールド: 共感しあう自閉症アバターたち. NTT 出版.
- 石崎優子 (2017) 子どもの心身症・不登校・集団不適應と背景にある発達障害特性. 心身医学, 57(1), 39-43.
- 加藤浩平・藤野博・糸井岳史・米田衆介 (2012) 高機能自閉症スペクトラム児の小集団におけるコミュニケーション支援—テーブルトーク・ロールプレイングゲーム (TRPG) の有効性について. コミュニケーション障害学, 29(1), 9-17
- 加藤浩平・藤野博 (2015) TRPG サークルに参加する ASD 大学生の語りの分析. 東京学芸大学紀要 (総合教育科学系), 66 (2), 333-339.
- 加藤浩平・藤野博 (2016) TRPG は ASD 児の QOL を高めるか? 東京学芸大学紀要 (総合教育科学系), 67 (2), 215-221.
- 加藤浩平 (2017) テーブルトーク・ロールプレイングゲーム (TRPG) を活用した社会的コミュニケーションの支援. 藤野博 (編), 発達障害のある子の社会性とコミュニケーションの支援. 金子書房, 94-100.
- 加藤浩平・藤野博 (2018) テーブルトーク・ロールプレイングゲーム (TRPG) による自閉スペクトラム症 (ASD) 児の「利他的発話」の促進. 東京学芸大学紀要 (総合教育科学系), 69 (2), 277-284.
- 加藤浩平 (2018) 余暇活動支援. 藤野博・東條吉邦 (編), 発達科学ハンドブック第10 自閉スペクトラムの発達科学. 新曜社, 220-229.



- 加藤浩平・保田琳 (2019) いただきダンジョン RPG ルールブック 2019 改訂版.  
コミュニケーションとゲーム研究会.
- 三池克明 (2015) TRPG 教育活用についての一考察. 佐久大学信州短期大学部紀  
要, 26, 1-13
- 鈴木聡志 (2007) 会話分析・ディスコース分析 ことばの織りなす世界を読み  
解く. 新曜社.
- 田中真理 (2016) 社会性とコミュニケーションの発達と自己理解. 藤野博 (編),  
発達障害のある子の社会性とコミュニケーションの支援. 金子書房, 38-44.

註

- 1) 拠点となる街の外に出てダンジョンを探索する職業である。「ファイター」「ウィザード」「ハンター」の3種類に大別され、さらにPCの成熟に応じて「上位職」と呼ばれる特定の能力に特化した職業に分岐する。
- 2) 街の住人から冒険者に提示される依頼の総称である。街で発生した様々な困りごとを依頼として冒険者が引き受け、解決することで達成される。
- 3) クエストを進めるうえで敵として登場する「モンスター」のすみかのことである。
- 4) 冒険者が就く職業の一種である。「戦闘フェイズ」で、「モンスター」に対する近接攻撃を得意とする。
- 5) 冒険者が就く職業の一種である。「探索フェイズ」で、「ダンジョン」を進んでアイテムを獲得したり、道のりを探し出したりすることを得意とする。
- 6) 冒険者が就く職業の一種である。「戦闘フェイズ」や「探索フェイズ」で、他のキャラクターを援護する行動を得意とする。
- 7) 主に「戦闘フェイズ」で敵への攻撃やPCの回復の手段となる「スキル」を使うためのポイントである。
- 8) B児が操作する冒険者の職業「ウィザード」の「上位職」の一種である。
- 9) 主に「戦闘フェイズ」で敵に対して使うスキルの一種である。一度に多くの敵を攻撃でき、たくさんのダメージを与えることができる。
- 10) Sが操作する冒険者の職業「ファイター」の「上位職」の一種である。
- 11) コンピューター・ロールプレイングゲーム(Computer Role-Playing Game)を意味する。

---

Title: Use of Table-Talk Role-Playing Game (TRPG) to Promote Communication Behaviors among Children with ASD

KINOSHITA Go \*<sup>1</sup>, TANJI Takayuki \*<sup>2</sup>

Abstracts: This study examined the improvement of communication behaviors among children with ASD using table talk role-playing game (TRPG). Three students with ASD or ADHD participated in this study and played TRPG for seven sessions. The participants were assessed on the changes of communication behaviors in the “Battle” and “Seek” phases (Kato, 2019). We analyzed the communication behaviors by the transcript of TRPG playing sessions. Results of transcript showed that the frequency and variations of communication behaviors improved in both phases. This study suggested that TRPG was effective for ASD students to have experience of successful communication and interaction among peers of the same age.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Table-Talk Role Playing Game, Communication, Leisure Activities

\*<sup>1</sup> Master's degree program student of Graduate School of Education, Okayama University

\*<sup>2</sup> Graduate School of Education, Okayama University

---

【原 著】

日本語教育副専攻コースにおけるオンライン実習の試み  
—日本語教師に求められる資質・能力の養成を目指して—

末繁 美和

A Study of Online Practice Teaching in a Japanese Teacher Training Course:  
Developing Pedagogical Knowledge and Competence Required in Japanese Teaching

SUESHIGE Miwa

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## 日本語教育副専攻コースにおけるオンライン実習の試み

—日本語教師に求められる資質・能力の養成を目指して—

末繁 美和※1

本稿は、日本語教育副専攻コースにおいて、日本語教師に求められる資質・能力を養うことを目的とし行ったオンラインによる教育実習の実践報告である。オンライン実習において、1) 実習生がどのような気づきや学びを得たか、2) 問題点や改善すべき課題は何か、の2点について考察するため、実習生の振り返りレポートをKJ法を用いて分析した。その結果、①授業・教材作りに関する技術、②状況・相手に応じたやり取りの技術、③学習者の視点・背景の理解、④言語教育者としての態度、⑤精神面のセルフコントロールの5つのカテゴリに関する気づき・学びならびに実施上の問題が観察されることが分かった。

キーワード：日本語教育副専攻コース，教育実習，オンライン，振り返りレポート，気づきと学び

※1 岡山大学全学教育・学生支援機構

### I はじめに

#### 1 背景と目的

本稿は、新型コロナウイルス感染症拡大の影響により、2020年度にオンラインで実施した日本語教育副専攻コースにおける日本語教育実習の報告を行い、1) 実習生がどのような気づきや学びを得たか、2) 問題点や改善すべき課題は何か、の2点について考察することを目的としている。以下、日本語教員養成課程における教育実習の位置づけと、オンライン実習に至った背景について述べる。

在留外国人の増加や多様化が進み、優れた日本語教師の養成と確保等を目的とした日本語教師の公的な資格制度創設の方針が打ち立てられ、実践力のある日本語教育人材の育成が急務となっている。2020年に『日本語教師の資格の在り方について(報告)』が取りまとめられ、その中で、日本語教師は、(1) 養成、(2) 初任、(3) 中堅の3つの段階に整理され、「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」として、表1に示す「知識」「技能」「態度」が挙げられている。これらは、日本語教師を目指し、日本語教員養成課程で学ぶ者が養成修了段階で身に付けておくべき資質・能力であるとされている。

表1 日本語教師【養成】に求められる資質・能力  
 (文化庁文化審議会国語分科会(2020)を参照し筆者作成)

知識	技能	態度
1. 言語や文化に関する知識	1. 教育実践のための技術	1. 言語教育者としての態度
2. 日本語の教授に関する知識	2. 学習者の学ぶ力を促進する技術	2. 学習者に対する態度
3. 日本語教育の背景をなす事項に関する知識	3. 社会とつながる力を育てる技能	3. 文化多様性・社会性に対する態度

表1に示した資質・能力のうち、「技能・態度に含まれる実践力を身に付けるため、教育実習の履修を必須要件とすることが適当である」とされており、教育実習は重要な位置付けにあると言える。また、教育実習の形態や時間、学習者の人数については、以下のように記されており、国内外の日本語教育現場により近い環境における教壇実習が求められていると考えられる。

- 教壇実習は原則対面による指導を行うこととする。
- 教壇実習は一人当たり2単位時間(2コマ(90分))以上の指導を下限とする。
- 教壇実習では、日本語を母語としない者を対象とし、クラス形式の授業を経験することとし、原則として5名以上に対する指導を行うことが必要である。

しかしながら、新型コロナウイルス感染症拡大の影響により、日本国内の留学生数の減少や対面授業の停止もしくは制限等により、2020年度以降対面による日本語教育実習を実施することが困難な状況となった。この状況を受け、日本語教員養成課程を有する大学等においては、教育実習の場の確保が大きな課題となった。

## 2 日本語教師養成研修における臨時的な措置

文化庁文化審議会国語分科会(2019)では、教育実習の指導項目として、以下の表2に示す6つの項目を全て含める必要があると述べられている。これらについては、原則対面により実施されることが求められるが、新型コロナウイルス感染症拡大に伴い、2020年8月に文化庁国語課より発表された『文化庁届出受理日本語教師養成研修実施機関・団体における新型コロナウイルス感染症への対応について』において、真にやむを得ない理由等により教育実習の受講を急ぐ者に対しては、弾力的な運用が認められることが示された。

表 2 日本語教師【養成】における教育実習の指導項目  
(文化庁文化審議会国語分科会 (2019 : 44))

教育実習の指導項目	実習内容 (例)
① オリエンテーション	○教育実習全体の目的の理解 ○教育実習の構成要素と内容の理解 ○学習者レベル別, 対象別の教育実習に対する留意事項
② 授業見学	○授業見学のポイントや視点の理解 ○授業見学及び振り返り ○授業ビデオ観察及び振り返り
③ 授業準備	○教壇実習に向けた指導項目の分析 ○教壇実習に向けた教材作成 ○教壇実習に向けた教材準備 (分析・活用・作成)
④ 模擬授業	○模擬授業及び振り返り
⑤ 教壇実習	○教壇実習及び振り返り
⑥ 教育実習全体の振り返り	○教壇実習全体としての振り返り

具体的には、教壇実習の人数が5名未満となること、指導項目の①オリエンテーション、②授業見学、③授業準備、④模擬授業、⑥教育実習全体の振り返りを遠隔教育により実施すること等が認められている。また、⑤教壇実習については、教壇実習先が遠隔教育による授業の実績を有し、指導担当講師と教壇実習担当受講生、日本語学習者が同時双方向性を保った状態で行うことができる場合は、遠隔による教壇実習を認めることができるとされている。教壇実習の指導時間についても、一人当たりの指導時間の合計が45分以上予定されている場合、その一部を授業見学や模擬授業に変更できるとされている。ただし、このような臨時的な措置を行う場合には、対面による指導と同等の教育効果が得られる環境が整っていることが条件となる。

この臨時的な措置を受け、短期間での日本語教育実習の授業計画や実習計画の大幅な変更を行うこととなった。具体的には、日本語教育実習を遠隔で行う場合、教育実習の指導者が行う授業と、実習生が行う授業(模擬授業および教壇実習)の2つの授業をオンライン化する必要がある、その両者について内容や方法を再構築する必要があった。また、対面で行っていた内容をそのままオンラインに移行できるとは限らないため、表2の指導項目それぞれについて、どのような内容・形態で実施し、実習生に対しどのような足場かけや実践の場を提供し、オンライン上での学びを保障するかが課題となった。更に、学部生や大学院生、社会人学生といった様々なバックグラウンドの実習生が混在するため、ICTスキルをどこまで求めるのかといったオンライン特有の問題についての検討も必要であった。

## II 先行研究

### 1 日本語教育を学ぶ学生および日本語学習者間の遠隔授業の実践

日本語教育を学ぶ学生と日本語学習者の間での Skype 等を用いた交流授業の実践は、新型コロナウイルス感染症拡大以前から盛んに行われており、日本人学生にとっては教授体験の場として、日本語学習者にとっては母語話者とのコミュニケーションの場としての役割を果たしている（小林・何，2013，2015）。小林・何（2015）では、日本の大学において「日本語教育概論」を履修している日本人学生と、中国の大学で学ぶ日本語学習者とを Skype で繋ぎ、インタビューや日本語・日本文化に関する質問等を実施する3回の遠隔授業を実施した。日本人学生の振り返り表およびレポートの分析の結果、(1) 事前の準備の重要性、(2) 相手のレベルの見極め、(3) 内容理解の確認等の難しさ、(4) 相手に合わせて対応することの大切さ等の日本語教育に関する気づきが観察されたことを報告している。また、リアリスティック・アプローチの視点から、経験による学びの理想的なプロセスは「行為と省察が交互に行われる」ことであり、遠隔授業での知識の活用・実践の振り返り・改善のサイクルを繰り返すことにより、理論と実践をつなぐことが可能になると述べている。

また、池田（2020）では、オーストラリアの大学とのオンラインによる一対一での日本語学習支援活動に参加した日本人学生のレポートの記述内容の分析を行った結果、日本語教育人材に求められる資質・能力の中の「態度」および「技能」に結びつく学びや気づきが見られたことを報告している。また、「オンラインでの活動に関する気づき」として、「聴覚だけでなく視覚からのアプローチの有効性」や「頻繁に理解を確認する作業の必要性」といったオンラインコミュニケーションの留意点等の気づきについても観察された。これらは、現行の日本語教育人材に求められる資質・能力の記述の中には含まれていないが、池田（2020）は、オンラインにより教育や学習支援ができる能力を身に付けることは、これからの日本語教育人材にとっては必須であると述べている。當作（2019）は、テクノロジーの発展により、従来の「知識移動型教育・学習モデル」に対し、学習者中心・学習者主体の「構築型教育・学習モデル」が主流になってきており、テクノロジー使用が現在の教育において一般化・多様化してきていると述べている。したがって、新たな教育・学習モデルを多様に支援することが可能な ICT スキルを日本語教師も身につけていく必要があると言える。

以上から、日本語教育を学ぶ日本人学生および日本語学習者間の遠隔授業において、実習生が教育実習で身につける必要がある「技能」および「態度」に関連する気づきや学びが得られる可能性が示唆された。また、オンライン実習は、テクノロジーを使用した新たな教育モデルの実践や学びの機会になる得る可能性がある。しかしながら、新型コロナウイルス感染症拡大以前においては、教壇実習が原則対面で実施される必要があったこともあり、遠隔での交流授業の実践の多くが、一対一のバディ形式や少人数での個別教授や質問対応といった形態であり、文化庁文化審議会国語分科会（2020）において教壇実習の要件として示されている「教育機関が定めたシラバス・カリキュラムにのっとり行

われるクラス形式の授業」とは、教師の役割や求められるスキルのレベルが異なると考えられる。一対多のクラス形式の授業をオンラインにて行う場合には、オンライン授業の設計や教授方法、授業運営等のスキルが求められるため、オンライン授業に関するスキルの到達目標をどこに設定し、それを実習生にどのように教えるのか等、綿密なコース設計を行う必要があると考える。そこで、第2節では、オンライン授業の設計に関わる理論について概観する。

## 2 オンライン授業に関する理論

### (1) SAMR モデル

SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) とは、Ruben R. Puentedura (2010) により考案されたモデルであり、三井 (2014) は、ICT を授業等で活用する場合に、そのテクノロジーが従来の教授方略や学習方略にどのような影響を与えるかを示す尺度となると述べている。また、この尺度を基に考えることで、ICT を活用する場面を取捨選択しやすくなると指摘している。

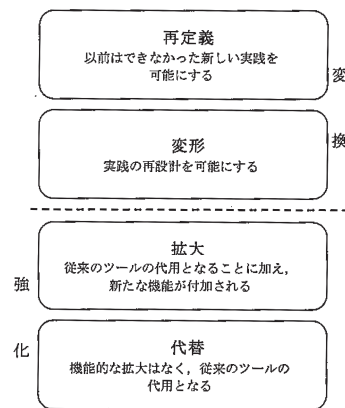


図1 SAMR モデル

(三井 (2014 : 38) による Ruben R. Puentedura (2010) の SAMR Model の意識)

図1に示したように、SAMRモデルには「代替」「拡大」「変形」「再定義」という4つの側面がある。SAMRモデルについて日本語で再定義を行った三井(2014)では、作文授業を例に挙げ、手書きをワープロに置き換える場合は「代替」に当たり、ワープロでの自動的な文章校正を行うといった機能的な拡大がある場合には、「拡大」となると述べている。また、書いた作文を発表し感想を述べ合う従来の授業にタブレットPCを導入し、録画した発表を基に感想を言い合う授業となると、授業デザイン自体が変わるため「変形」となり、他校との作文の交流授業のように、ICTがなければ実現しなかった実践については「再定義」に当たるとされている。オンライン授業を設計する際には、上記4つのどのレベルに相当するのかを踏まえ、授業をデザインする必要があると考える。

日本語教育実習のオンライン化における最大の特徴は、教育実習の指導者が行う授業と、実習生が行う授業（模擬授業および教壇実習）の両者について検



討が必要であるという点である。実習の指導者が行う授業については、オンラインによる教育実習を新たな学びの場と考え、テクノロジーの発展により学習者中心の学習モデルを多様に支援できるという側面を伝える意味でも（當作，2019），SAMR モデルの「拡大」以上のオンライン授業を目指す必要があると考えた。具体的には、当該授業の担当者は、過去にオンラインによる学習交流や E タンデム等の ICT を活用した研究および授業実践を行ってきた経験を有していたため、日本国内だけではなく、海外の協定校とのオンライン実習を試みることにした。また、この試みにより、学内では実施が難しい大人数の日本語学習者を対象としたクラス形式の教壇実習が可能になると考えた。

一方で、実習生については、実際の日本語学習者に日本語を教えることやオンライン授業を受講すること自体が初めてである学生が大半であった。したがって、高度な ICT スキルだけでなく、ICT を活用した授業デザインに関する知識や実践経験が必要とされる「変形」「再定義」にあたる授業を実施することは困難である。また、日本語教員養成課程でこれまで履修してきた科目において、対面を想定した指導法を中心に学んできたことを踏まえると、現実的に「代替」に当たる授業の実施が妥当ではないかと考えた。

## （2）レイヤーモデル

レイヤーモデルは、e ラーニングの質を 5 段階に分けて整理したものである（鈴木，2006）。本モデルでは、「いらつきのなさ (-1)」「ムダのなさ (0)」「わかりやすさ (1)」「学びやすさ (2)」「学びたさ (3)」の 5 段階のレベルごとの質の達成指標と達成に必要なインストラクショナルデザイン技法<sup>(1)</sup>が示されている（図 2 参照）。

e ラーニングの質	達成指標	主な ID 技法
レベル 3： 学びたさ (魅力の要件)	継続的な学習意欲、没入感、つい余分なことまで、将来像とのつながり、自己選択・自己責任、好みとこだわり、ブランド、誇り	動機づけ設計法 (ARCS モデル) 成人学習学の原則
レベル 2： 学びやすさ (学習効果の要件)	学習課題の特性に応じた学習環境、学習者ニーズにマッチした学習支援要素、共同体の学びあい作用、自己管理学習、応答的環境	学習支援設計法 (9 教授事象) 構造化・系列化技法
レベル 1： わかりやすさ (情報デザインの要件)	操作性、ユーザビリティ、ナビゲーション、レイアウト、テクニカルライティング	プロトタイピング 形式的評価技法
レベル 0： ムダのなさ (SME 的要件)	内容の正確さ、取り扱い範囲の妥当性、解釈の妥当性、多義性の提示、情報の新鮮さ、根拠・確からしさの提示、適正な著作権処理	ニーズ分析法 内容分析法 職務分析法
レベル -1： いらつきのなさ (精神衛生上の要件)	アクセス環境、充実した回線速度、IT 環境のレベルに応じた代替の利用法、サービスの安定度、安心感	学習環境分析 メディア選択技法

図 2 レイヤーモデル（鈴木他 2016:6）

レイヤーモデルは高等教育における e ラーニングを検討するために作られたが、e ラーニングに限らず教育全般での活用が可能であると鈴木他（2016）は述べている。また、レイヤー全体を俯瞰して、教育実践の質全体を確認する際

に利用できることが指摘されているため、オンラインでの日本語教育実習の質を向上させるための条件や留意点について確認を行うことが可能であると考えられる。

まず、「レベル-1：いらつきのなさ（精神衛生上の要件）」に記載されている「ネットワーク環境」は、学びの実現のために必須の要件である。中国と日本の大学間の遠隔授業の実践を行った小林・何（2015）においても、ネット状況の改善が挙げられており、ネット環境の問題は遠隔授業の効果を半減させる原因にもなりかねないと述べている。したがって、オンラインでの模擬授業および教壇実習時には、希望者は、ネットワーク環境が整っており、機器の貸し出しも行っている学内で、TAによるテクニカルサポートを受け実施できるよう調整を行った。次に、「レベル 0：ムダのなさ（SME（Subject Matter Expert）的要件）」においては、本来学ぶべきことに集中できるよう、「入り口」（目標）と「出口」（評価）の明確化を行うことが含まれる。それゆえ、到達目標を達成するための課題や実習の内容、それに対する評価の基準について詳細に記載した資料を配布し、オリエンテーションで説明を行うこととした。続いて、「レベル 1：わかりやすさ（情報デザインの要件）」には、学習内容をわかりやすく伝えるための情報デザインが該当する。レイアウト等の情報の伝え方の工夫に加え、実習生が主に使用するツールを、他の授業でも使用しており馴染みがある Zoom（ビデオ・Web 会議アプリケーション）ならびに Moodle（学習管理システム）の 2 つに限定し、そこに情報を集約するよう努めた。「レベル 2：学びやすさ（学習効果の要件）」については、「共同体での学び」に着目し、同期型のオンライン授業での実習生同士のディスカッションや振り返りの機会を多く設けた。最後に「レベル 3：学びたさ（魅力の要件）」については、図 2 に示されている「将来像とのつながり」および「自己選択・自己責任」を意識し、授業見学クラスや実習の担当項目、教壇実習クラスに関して複数の選択肢を提示し、自身で選ばせる形式をとった。

### Ⅲ 実践の概要

#### 1 実施形態および内容

本節では、実践の概要について述べる。大学の日本語教育副専攻コースの科目として提供されている日本語教育実習の授業においてオンライン実習を実施した。日本語教育実習の科目は、10 月から 11 月（第 3 学期）、12 月から 2 月（第 4 学期）にそれぞれ開講されており、履修者数は合計 10 名であった。内訳は、学部生 3 名、大学院生 1 名、社会人学生 6 名であった。

第 2 章で概観した先行研究ならびに文化庁国語課（2020）に基づき、オンラインによる教育実習における 6 つの指導項目の実施形態および内容について決定した。詳細については、表 3 を参照されたい。なお、2019 年度までは、教室における対面授業にて、主に紙媒体資料および PowerPoint を用いて教育実習が実施されていた。

表 3 授業実施形態と内容

①オリエンテーション
Moodle 上に資料を電子ファイルにて掲載・配布し、Zoom を用いたビデオ通話による同時双方向型授業（同期型）により、オリエンテーションを実施
②授業見学 *選択肢の中から可能な方法を実習生が選択
1) 日本語学校の初級日本語授業の動画を視聴・分析 2) オンライン（同期型）で開講されている学内の初級日本語クラスへの授業参加・観察 3) 学内の他の日本語プログラムや学外の日本語教育機関の対面およびオンライン（同期型）による日本語クラスへの授業参加・観察
③授業準備（教案・教材作成等）
同期型（Zoom）もしくは非同期型（メールや Moodle 等）での教案および教材作成に関する個別指導（オンライン授業のやり方の指導も含む）
④模擬授業・振り返り
<b>【模擬授業】</b> 他の実習生を学習者と想定し、同期型のオンライン模擬授業を実施 <b>【振り返り】</b> 同期型のオンライン授業におけるグループワークによる振り返りを行い、授業後に Moodle 上に、模擬授業実施者は振り返りシート・修正版の教案・授業資料(PPT)を、学生役の実習生はコメントを提出
⑤教壇実習 *選択肢の中から可能な方法を実習生が選択（実習回数：2～3回）
<b>【教壇実習】</b> 1) 協定校であるタイの大学の初級学習者への同期型オンライン教壇実習（10月～11月に実施，学習者数 12～41名，教壇実習時間：30～40分程度/1回） 2) 学内の初級日本語クラスにおける同期型オンライン教壇実習（12月～2月に実施，学習者数 4名程度，教壇実習時間：30～40分程度/1回） 3) 学内のボランティアクラスでの同期型オンライン教壇実習（学習者数 2～3名程度，教壇実習時間：30～40分程度/1回） <b>【振り返り】</b> 同期型オンライン授業でのグループワークにより振り返りを行い，授業後に Moodle 上に，最終版の教案・授業資料（PPT）・振り返りレポートを提出

## ⑥教育実習全体の振り返り

同期型のオンライン授業において、Google シートを用いたグループワークを実施し、振り返りを行った。

オンライン授業の形態および使用ツールの決定にあたり、(1) 同期型中心の授業設計にすること、(2) 使用ツールを最小限にすること、(3) 代替できる方法を準備しておくこと、の3点に留意した。(1)の同期型授業については、実習生同士の相互の学び合いおよびオンラインツールの使い方の練習の機会確保のために、教壇実習だけではなく、オリエンテーションや振り返り等についても、同期型の授業で行った。次に、(2)のツールについては、実習生が使用するツールは、主に Zoom (ビデオ・Web 会議アプリケーション) ならびに学習管理システムの Moodle の2つとし、実習生が使い慣れたもの限定し、更に Zoom の機能に関しても、資料の画面共有およびチャット機能のみの使用にとどめた。教育実習の指導者に関しては、活動内容に応じて Google シートや Google Classroom 等も使用したが、Moodle 上にリンクを貼りアクセスできる形にし、実習生自身が行う操作は最小限となるよう配慮した。最後に、(3)代替可能な方法については、主に、授業見学および教壇実習について準備を行った。自己選択により「学びたさ」を高める目的に加え、新型コロナウイルス感染症拡大の影響で、授業見学が中止となることや、教壇実習予定クラスが突然不開講になるという事態に備えるためであった。

模擬授業および教壇実習の担当内容については、例年対面で教壇実習を実施している学内の初級日本語クラスのシラバスおよび使用教科書に基づき、その授業スケジュールの一部を実習生が担当するように割り当てを決めた。市販の初級日本語教科書の文法項目を実習生1人につき1つ担当し、導入・基本練習・応用練習からなる60分程度の教案を作成し、教壇実習ではその教案の30～40分程度の内容を実施した。教壇実習は、学習者数・母語・人数が異なるクラスで、1人当たり2～3回実施した。基本的には同じ項目・授業内容について複数回教壇実習を行い、学習環境 (JSL および JFL<sup>(2)</sup>) の違いや母語、クラスサイズ、カリキュラムの違いにより、教え方をどう変える必要があるかについて実践を通して学べるようにした。また、模擬授業を含め3回以上の授業を実践し、学習者の授業評価アンケート結果等を踏まえた振り返りの機会を与えることで、「行為 (実践) と省察」の繰り返しや (小林・何, 2015)、分析・設計・開発・実施・評価の PDCA サイクルを通じた授業改善を行うことができたようにした。

## 2 データと分析方法

オンライン実習において、1) 実習生がどのような気づきや学びを得たか、2) 問題点や改善すべき課題は何か、の2点について探るため、学期末に提出された A4 サイズ 2～4 枚程度のレポートを分析対象とした。レポートは、当該科目

の学期末の課題として、自身の教壇実習全体を振り返り、主に①授業構成、②指導技術、③授業運営の3点を中心に分析・考察を行うよう指示した。当該科目の成績評価告知後、本研究の目的や方法、個人情報取り扱い等について書面にて説明を行い、同意が得られた8名のデータについて、分析対象とした。

振り返りレポートという性質上、①「気づき・学び」②「(自身が行った)工夫・配慮」③「問題点・今後の課題」の3つのタイプの記述が観察された。これらの記述のうち、研究課題1)については、①「気づき・学び」に関する記述を、研究課題2)については③「問題点・今後の課題」に関する記述を対象とすることとした。分析にあたり、池田(2020)におけるKJ法を用いた質的分析の枠組みを一部援用し<sup>(3)</sup>、意味の近い記述についてグループ化し、グループにラベルを付与した(小ラベル)。更にそれぞれのグループのラベルを同様の方法で集約し、10以下のグループになるまで作業を行い、それぞれにラベルをつけた(中ラベル、大ラベル)。

#### IV 結果と考察

##### 1 オンライン実習における気づきと学び

「気づき・学び」に関する記述について、KJ法を用いて質的分析を行ったところ、表4に示す5つの大ラベルが抽出された。括弧内は、記述数を表す。中ラベルについては、紙幅の都合上、記述数が多かった上位2つのラベルを表中に示す。以下に、具体的な記述を示しながら、各ラベルについて説明し、考察を行う。なお、オンライン形態での実習により、新たな気づきや学びが観察されたか否かに焦点を当て考察するため、「オンライン」という語やその同義語を含む記述を中心に示す。

表4 オンライン実習における気づきと学び

大ラベル	中ラベル
授業・教材作りに関する技術 (35)	・分りやすい教材・教具の作り方(7) ・対面授業とオンライン授業の違い(3)
状況・相手に応じたやり取りの技術(7)	・学習者とのやり取りの仕方(4) ・柔軟に対応する必要性(2)
学習者の視点・背景の理解(14)	・学習者の情報や様子の把握の大切さ(10) ・学習者の視点に立った授業作りの大切さ(3)
言語教育者としての態度(13)	・他の実習生からの学び(6) ・自身の弱点への気づきと振り返りの重要性(3)
精神面のセルフコントロール(6)	・緊張せずリラックスすることの大切さ(3) ・事前準備の精神面への影響(2)

まず、「授業・教材作りに関する技術」については、「今回はリモート授業向けと言うことでレリアが使いにくい等様々な制限があったが、むしろPPTを

活用した新しい授業づくりを考えることができてよかった」という記述が見られ、教材・教具を工夫することにより、オンラインの特徴を生かした授業を行うことができることへの気づきが観察された。オンライン授業においては PowerPoint のような視覚情報が非常に重要であると認識したことを示す記述が複数見られ、池田（2020）が報告している「視覚からのアプローチの有効性」に対する気づきが得られたと推察される。次に、「状況・相手に応じたやり取りの技術」については、「教案を作成する際には、常に学習者の反応を予想していたが、実際の授業中には予想外の質問が来ることが多いと思う」という記述が観察され、入念に事前準備をしても、柔軟且つ臨機応変に対応すべき場面があることが認識されていた。第2節で述べる「問題点」にも関わるが、オンラインでは学習者の様子を十分に把握することが困難であることにより、対面よりも状況に応じた対応が困難であった可能性がある。それゆえ、「学習者の立場になってさまざまな質問を予測する必要もある」という記述にもあるように、事前に学習者のレベルや母語等の詳細な情報を得て、「**学習者の視点・背景の理解**」をしておくことが欠かせないと考えた実習生が多かったようである。そして、上記のような気づきが得られた背景には、教員や他の実習生の授業見学やディスカッション等から絶えず学び続けるという「**言語教育者としての態度**」に関わる学びがあったことに起因すると推察される。「ほかの実習生から、いいところをたくさん吸収することができ、また、わかりにくそうにしているところも気がつくことができた」という実習生同士の相互の学び合いに関する記述が複数の実習生において観察され、レイヤーモデルの「学びやすさ」（鈴木, 2006）に関わる「共同体での学び合い作用」の効果を実習生が実感したものと考えられる。最後に、「**精神面のセルフコントロール**」については、「オンライン授業はハプニングが多い。でもどんな授業でも学習者に体調や何かの変化があったり、突発的なことが起こったりすることはある。その時、冷静にその場でできることをしていく、それは日本語教師に限らず、すべての教師に必要なことだと思っている。」という記述が見られた。この記述から、オンライン授業で起こったトラブルやハプニングへの対応をオンライン特有の問題とみなさず、どの形態のどの分野の教師にも必要なスキルであると認識していることが窺える。また、「オンラインであるために、実際に学習者を目の前にした時の圧力を感じることなく対面に比べたらリラックスして実習ができたのではないだろうか」という記述もあり、オンラインにより精神的に安定した状態で教壇実習ができた実習生もいたことが分かった。

## 2 オンライン実習における問題点と今後の課題

「問題点・今後の課題」に関する記述より抽出されたラベルを表5に示す。大ラベルについては、第1節の「気づき・学び」のラベルと同様のものが抽出された。以下に、具体的な記述を示しながら、オンライン実習においてどのような問題点や改善すべき課題があったのかについて考察を行う。

表5 オンライン実習における問題点と今後の課題

大ラベル	中ラベル
授業・教材作りに関する技術 (89)	・不自然な導入・練習内容 (16) ・教師の指示・説明の分かりにくさ (8)
状況・相手に応じたやり取りの技術 (36)	・学習者からの質問に対する応答の難しさ (7) ・語彙コントロールの難しさ (4)
学習者の視点・背景の理解 (14)	・学習者の様子・レベルの把握の難しさ (9) ・学習者の視点に立つことの難しさ (2)
言語教育者としての態度 (7)	・授業・学習者への向き合い方 (3) ・授業分析・改善の方法・姿勢 (3)
精神面のセルフコントロール (10)	・精神的に余裕を持つことの難しさ (5) ・雰囲気作りの難しさ (2)

まず、「**授業・教材作りに関する技術**」に関しては、導入・練習の内容の問題や指示・説明の分かりにくさに関する記述が多く、対面・オンラインという形態に関わらず経験が浅い実習生が直面する問題と言えるものであった。本実践では、SAMRモデルの「代替」ととどめたため、教壇実習の授業内容や構成が対面での授業と比較的類似していたことに起因すると思われる。「**状況・相手に応じたやり取りの技術**」については、想定していない質問への応答の難しさや語彙コントロールに関する記述が見られた。「オンラインでの授業であったため、実際の体や物体を使用することができないため、臨機応変に対応することが難しかった」という記述にも見られるように、対面授業のように実物やジェスチャー等で伝えられないことが、臨機応変に対応することの難しさにつながった可能性があると考えられる。「**学習者の視点・背景の理解**」については、「タイの大学では30人近い学習者が参加してくれていたが、オンラインであるのと、不慣れであったため、学習者の様子をしっかりと見ることができなかった」という記述が観察された。経験不足や緊張からくる余裕のなさに加え、オンラインであることにより物理的に学習者の顔や手元等が見えにくいという状況があり、視覚により学習者の情報を得て対応することが難しかった可能性が高い。「オンライン実習では、3名程度が一番行いやすいのではないかと感じた」という記述もあり、人数が増えるとクラスコントロールが非常に難しくなるという問題が見られた。実習生の負担を考え本実践では行えなかったZoomのチャット機能やブレイクアウトルームを使用した活動等、オンラインツールを用いた学習者の様子や理解度の確認および把握の仕方についても今後は導入を検討する必要がある。続いて、「**言語教育者としての態度**」に関しては、「自分だけの世界に入って作っていると、一步下がって全体を見たり、感じることを難しいことを実感した」という記述が見られ、自分自身や自身の授業を俯瞰して見ることの難しさが見受けられた。オンライン実習では学生が孤立しがちであるため、模擬授業・教壇実習前の授業準備の段階においても、実習生同士や指導者

とのコミュニケーションが重要であると考えられる。最後に、「**精神面のセルフコントロール**」については、第1節ではオンラインによりリラックスできたという記述について言及したが、「多人数を相手にオンラインということだけで、必要以上に緊張してしまった」という記述もあり、不慣れなオンライン授業により精神面のコントロールが難しかったという問題も見られた。この点については、学部生と社会人学生において捉え方に違いが見られたため、実習生のバックグラウンドやICTスキルの習熟度に応じた個別のサポートを検討する必要があると言える。

## V おわりに

本稿では、大学の日本語教育副専攻コースにおける教育実習のオンライン化のプロセスと実習の実践について報告を行った。実習生の振り返りレポートの分析により、①授業・教材作りに関する技術、②状況・相手に応じたやり取りの技術、③学習者の視点・背景の理解、④言語教育者としての態度、⑤精神面のセルフコントロールの5つのカテゴリーに関する気づき・学びならびに実施上の問題が観察された。気づき・学びに関しては、オンライン授業の特徴を生かした視覚情報を有効に活用した授業および教材作りや、学習者に合わせた柔軟な対応のための背景情報の理解の必要性への気づき、そして他の実習生との相互の学び合い等が起こっていたことが分かった。一方で、授業の導入・練習内容の不自然さや指示・説明の分かりにくさといった教授技術に問題を感じている実習生が多く、大人数のオンライン実習においては、対面に比べ、視覚情報から学習者の様子を把握し、即座に臨機応変に対応することがより難しい状況にあるという実施上の問題が示された。しかしながら、学期末の振り返りレポートのみを対象としたため、実習生の気づきや学び、問題点が観察されたカテゴリー間の関係性や実習前後の意識の変容に関して窺い知ることが難しかった。今後は、事前事後のアンケートや各授業後の振り返り資料、インタビュー等についてもデータを収集し、分析データを増やす必要があると考える。また、定期的に収集した複数のデータから多角的に実習生の気づきや学びについて考察し、学習者側のアンケート結果等とも比較・対照することで、オンライン実習の改善を図りたい。

## 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP20K13077 の助成を受けたものです。本調査にご協力下さった実習生ならびに日本語学習者の皆様に、深く感謝いたします。

## 参考・引用文献

- (1) 文化庁国語課 (2020) 『文化庁届出受理日本語教師養成研修実施機関・団体における新型コロナウイルス感染症への対応について』  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/kyoin\\_kens](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoin_kens)



- hu/92159401.html (2020年8月12日最終アクセス)
- (2) 文化庁文化審議会国語分科会 (2019) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告) 改訂版』  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo\\_70/pdf/r1414272\\_04.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf) (2022年1月4日最終アクセス)
  - (3) 文化庁文化審議会国語分科会 (2020) 『日本語教師の資格の在り方について(報告)』  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/92083701\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/92083701_01.pdf) (2022年1月4日最終アクセス)
  - (4) 池田伸子 (2020) 「オンラインによる日本語学習者支援活動を通じた学びに関する質的研究—KJ法による自由記述の分析を通して—」『日本語・日本語教育』4, pp.21-34.
  - (5) 川喜田二郎 (2015) 『続・発想法 KJ法の展開と応用』中央公論新社.
  - (6) 小林幸江・何美玲 (2013) 「Skype を使った日本語教育の授業の試み—中国福州大学との協働実践—」『東京外国語大学 留学生日本語教育センター論集』39, pp.1-15.
  - (7) 小林幸江・何美玲 (2015) 「日中間のスカイプによる双方向遠隔授業の目指すもの—リアリスティック・アプローチの視点から—」『東京外国語大学 留学生日本語教育センター論集』41, pp.1-15.
  - (8) 三井一希 (2014) 「SAMR モデルを用いた初等教育における ICT 活用実践の分類」『日本教育工学会研究報告集』14(2), pp.37-40.
  - (9) Ruben R. Puentedura. (2010) A Brief Introduction to TPACK and SAMR.  
<http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2011/12/08/BriefIntroTPCKSAMR.pdf> (2022年1月4日最終アクセス)
  - (10) 鈴木克明 (2005) 「〔総説〕 e-Learning 実践のためのインストラクショナル・デザイン」『日本教育工学会誌』29(3), pp.197-205.
  - (11) 鈴木克明 (2006) 「ID の視点で大学教育をデザインする鳥瞰図：eラーニングの質保証レイヤーモデルの提案」『日本教育工学会第22回講演論文集』pp.337-338.
  - (12) 鈴木克明 (監修)・市川尚・根本敦子 (編著) (2016) 『インストラクショナルデザインの道具箱101』北大路書房.
  - (13) 當作靖彦 (2019) 「1. ネットワーク時代の言語教育・言語学習」當作靖彦 (監修)・李在鎬 (編) 『ICT×日本語教育—情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践』(pp.2-21) ひつじ書房.

## 註

- (1) 鈴木 (2005) において、「インストラクショナルデザイン (ID)」とは、「教育活動の効果と効率と魅力を高めるための手法を集大成したモデルや研究分野, またはそれらを応用して学習環境を実現するプロセス」と定義されている。

- (2) 日本国内で学ばれる日本語は「第二言語としての日本語 (JSL: Japanese as a Second Language), 海外で学ばれる日本語は「外国語としての日本語 (JFL: Japanese as a Foreign Language)」と呼ばれている。
- (3) 池田 (2020) では, KJ 法 (川喜田, 2015) を用い, 「学び, 気づき」に関する記述について意味の近いカードを集めてグループ化し, ラベルをつけた (小ラベル, 中ラベル, 大ラベル)。その後, グループの関係性を見るため, 図解化し, 分析・叙述を行った。本研究では, 図解化やカテゴリー間の因果関係等の記述を行うには, アンケートやインタビュー等のデータが更に必要であると判断したため, 本研究が対象とするデータの性質を考慮し, カテゴリー化およびラベル付与までにとどめた。

---

A Study of Online Practice Teaching in a Japanese Teacher Training Course:  
Developing Pedagogical Knowledge and Competence Required in Japanese Teaching

SUESHIGE Miwa\*1

This paper reports on a study of an online practice teaching course to develop pedagogical knowledge and competence required in teaching Japanese as a foreign language. The researcher analyzed reflective reports of Japanese teacher-trainees to examine 1) what they were aware of and learned from the online teaching practice, 2) what problems and issues there were that needed to be improved by utilizing the KJ method. The analysis shows that the teacher-trainees' awareness and learning could be divided into six categories: 1) skills for designing lessons and teaching materials; 2) communication skills adjusted to the situation and the learner; 3) understanding learners' perspectives and backgrounds; 4) attitude as a language educator; and 5) mental self-control. In addition, difficulties and problems in implementation of the online practice teaching were also observed in the same five categories.

Keywords: Japanese teacher training course, practice teaching, online, reflective reports, awareness and learning

\*1 Institute for Education and Student Services, Okayama University

---

【原 著】

学齡期の自閉症スペクトラム児における不安定な経験世界  
—自閉症スペクトラムのある子どもの当事者手記の分析から—

菅原 結香 丹治 敬之

The Unstable Experience Worlds of School-aged Children with Autism Spectrum Disorders  
—Review the Notes of Children with Autism Spectrum Disorders

SUGAWARA Yuuka, TANJI Takayuki

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## 学齢期の自閉症スペクトラム児における不安定な経験世界

—自閉症スペクトラムのある子どもの当事者手記の分析から—

菅原 結香※1 丹治 敬之※2

学校現場において、教員が発達障害児の言動に対する理解や対応に困難さを感じている現状がある。一方で、その問題の背景には、発達障害児自身が困難に感じている状況もある。特に自閉症スペクトラムに関しては、表面的に現れやすいコミュニケーションの問題やこだわりの強さ等の背景に、外からでは気づかれにくい特有の感じ方や捉え方(不安定な経験世界)があると考えられる。本研究では、学校生活で生じる可能性のある自閉症スペクトラム児が抱える不安定な経験世界とは何かを明らかにするため、学齢期の自閉症スペクトラム当事者手記を分析した。その結果、「外からの刺激を捉える感覚」、「物の見え方」等の特有の感じ方や捉え方が11のカテゴリーに整理された。本研究の結果から、自閉症スペクトラム児が安心して学校生活を送るためには、教員による不安定な経験世界への理解、その理解に応じた環境調整によって困難さを軽減することが重要であると考察した。

キーワード：自閉症スペクトラム, 学齢期, 不安定な経験世界, 当事者手記

※1 株式会社 ばんばん

※2 岡山大学学術研究院教育学域

### I 問題の所在と目的

特別支援教育が始まって10年以上が経過し、学校現場における発達障害児の教育の現状に関する調査が進められてきた。文部科学省が2012年に行った調査では、全国(岩手、宮城、福島を除く)の公立の小・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒のうち、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合が6.5%であると示された(文部科学省, 2012)。

学校現場においては、発達障害児が示す気になる言動や問題となる行動への理解や対応について、依然として教員が困難に感じている現状がある。例えば、酒井・野崎(2014)の調査によると、小学校教員の多くが問題と感じる点として、発達障害児の「状況や感情が読めない」などのコミュニケーションの問題、落ち着きがない、集中力が続かないなどの衝動性の問題、などが挙げられている。また、狗巻・谷口(2018)の調査では、中学校の教員の多くが、発達障害のある生徒の不登校や同級生とのトラブル、コミュニケーションの弱さ、こだわりの強さ、多動などの行動特性を“気になる”と捉えていることが示されて

いる。一方、水内・島田（2016）の調査結果からは、高等学校の教員が、発達障害のある生徒の「提出物の期限を守らない」「配布物をすぐなくす」などの行動特性について、個性として尊重すべきではないという捉える割合が高いという結果も示されている。

以上のように、学校現場における発達障害のある子どもの理解や対応について、「教員側」が感じる困難さを調査する先行研究は多くみられる。しかし、発達障害のある子ども自身が実際にどのような困難さを感じているのか、問題の背景にある特有の感じ方や捉え方といった内面世界に着目し、「子ども側」が感じる困難さを整理した研究は少ない。

近年では、発達障害の中でも自閉症スペクトラムの抱える「困難さ」について、その問題の捉え直しを指摘する声もある。河野（2013）は、多くの自閉症スペクトラム当事者が苦しんでいるのは「感覚知覚や認知、運動制御」の問題であり、医学や教育学が当事者に付与している障害の特徴とは大きなずれがあると指摘する。このような指摘をふまえると、教員が問題だと感じやすく、表面的に現れやすいコミュニケーションの問題やこだわりの強さ等の背景には、外からでは気づかれにくい特有の感じ方や捉え方があるとも考えられる。本研究では、これらを「不安定な経験世界」と操作的に定義して論を進める。

そこで本研究は、子ども側が感じる困難さを探るために、成人の当事者による回想的手記ではなく、学齢期の自閉症スペクトラム当事者の手記に描かれた経験世界を抽出することを通して、学校生活を送る上で生じる自閉症スペクトラム児が抱える不安定な経験世界とは何かを明らかにすることを目的とする。

## II 方法

### 1 文献の収集手順

2018年11月に、Cinii Booksを用いて検索を行った。自閉症スペクトラム当事者が書いた手記を分析対象とするため、検索キーワードは「自閉症」「アスペルガー」「ASD」「広汎性発達障害」と「当事者」「手記」「私」「わたし」「僕」「ぼく」を用いて、24の用語の組み合わせで検索を行った。その結果、検出された文献は228件であった。そのうち、重複する文献を1件とカウントすると、125件に絞られた。

次に、上記の125件のうち、第一筆者が学齢期ではないもの、家族や支援者等の当事者ではない人物が書いたもの、漫画、絵本、詩集、ビデオ、対談を除外したところ、10件に絞られた。

最後に、同じ著者の複数の文献については1件に絞ることとし、当事者自身の困難さについての記述が多いものを選択した結果、最終的には6編となった。以上の収集手順より、本研究では6編の文献を対象文献とした。

### 2 文献の分析方法

はじめに、分析対象とした6編の文献を読み、学校生活を送る上で、または学校生活の中でも起こりうると考えられた困難さについて綴られた記述を抽出

した(127の記述)。次に、当事者自身はその困難さを、どのように感じたり捉えたりしているのかに着目し、上記の手順で抽出した記述を短文に編集した(129の記述)。さらに、編集した129の記述について、困難さを感じる対象によって分類を行った(15のカテゴリー)。最後に、15のカテゴリーから、特に感じ方や捉え方が外からではわかりづらい、あるいは自閉症スペクトラムの困難さとして捉え直しが必要だと思われるカテゴリーを抜粋した。各カテゴリー内で内容が重複している記述を除外し、11のカテゴリー(86の記述)にまとめた。

以上の分析方法より、探索的かつ限定的ではあるものの、自閉症スペクトラム児が抱える不安定な経験世界を整理した(表1～11)。

### Ⅲ 結果

自閉症スペクトラム児が学校生活を送る上で、または学校生活の中で起こりうる困難さのカテゴリーは「外からの刺激の捉え方」、「物の見え方」、「人の声や言葉の聞こえ方」、「身体内部の感覚」、「時間の捉え方」、「記憶の仕方」、「自分の感情の捉え方や表出、コントロールの困難さ」、「自分の身体の捉え方やコントロールの困難さ」、「スムーズに行動する困難さ」、「人の言葉や言動の意図の捉え方」、「言葉の表出や表現の困難さ」と本研究では分類した。それぞれの困難さにおける、自閉症スペクトラム児の具体的な感じ方や捉え方は表1～11に示した通りである。

表1 外からの刺激の捉え方

授業中、あちこちに掲示物があったり黒板に連絡事項が書かれたりしていると、テレビを見ていたら虫が飛んできて、テレビを忘れて虫が気になってしまうような感じになる。大したことのないものも、体にまとわりついてくる虫のようにうるさいと感じてしまう。
授業中に周りを友だちが取り囲んでいると、気になる日は服がこすれる音もとてもうるさく感じる。
急になる音や大きな音、ずっと音がするところ、はげしい動きをするもの、はげしい色のある状況では、「うわ～となる」というしんどい状態になる。まるで電気屋さんの広告を目の前で動かされているような感じ。
様々な音が聞こえてくるとき、聞こえてくる多すぎる音は頭の中ではすべて同等で、苦勞してふるいにかけなくてはならない。
どこかに買い物に行き、カートを押して物を入れているときには、いくら静かな店でも、カート自体の音が嫌で疲れていたりするが、自分でカートの音が嫌なことに気付けないことがある。
運動会でピストルがなると、すぐにみんなが走り出して何が何だかわからなくなり、走るどころではなくなる。
ドライヤーの音やそうじ機の音やエアコンの音、外では車が走る音などが聞こえると、うわわ(疲れ)が自分の中に住みつき、一定数いくとダウンする。
授業中に先生の声だけにフォーカスしようとする、オートフォーカスは無理で、完全マニュアルでとても集中が必要。
人が集まる所では、色々な匂いがして辛い。
自分の身体に触れられると、自分でもコントロールできない体を他の人が扱うという、自分が自分で無くなる恐怖がある。そして、自分の心を見透かされてしまうかもしれないという不安がある。
フリース素材の服を着ると、痒くて体が受け付けない。
暑いところでは頭が白くなり、息が出来なくなるような感じのときもある。

表2 物の見え方

目の前にあるのにまちがったものを取り上げてしまうことがある。まるで前方にすべてが見え、後ろにはなにもないという感じだ。トンネルの中で目を開けているときのように、両側のものが見えないこともある。逆に、両側のものは見えていて、細かいところにとらわれて全体を見落とすこともある。
プリントの字や図形を見ると、色などが変わっても違って見えたり、どこにどのように置くかで全然違うものに見えたりする。図形は直角があるかもわからなくなる。

表3 人の声や言葉の聞こえ方

赤、白、茶色、灰色などと言葉を続けて言われると、赤、茶色というふうにとびとびに聞こえてしまう。
すぐ側にいる人が自分に声をかけてくれても、声だけで人の気配を感じたり、自分に問いかけられている言葉だと理解したりすることは、とても難しい。
たくさんのことを言われると、全部のことに集中できず、一つずつしか集中できないので何が何だかわからなくなってしまう。
人と会話をするとき、聞こうと思っても「うるさい音と声」というふうにしかならなく、早口で言われても、「アニョホラミニクシャ」などと言われたみたいに聞こえる。

表4 身体内部の感覚の捉え方

何かを頑張っているときには、疲れ、眠気、体が休んだ方がいいとき、トイレに行った方がいいときがわからなくなり、ほとんど取りつかれたような状態になる。
「出来るか、出来ないか」「疲れているのか、元気なのか」を判断するのは、自分ではよくわからない。
休んでも疲れがとれないときがあり、昨日行けたところが、今日は「とんでもないところだ～」と思うことがある。
感じない痛みがあるようで、ひと晩じゅう具合が悪かったのに、朝になるまで気がつかなかった。
調子の悪いときには、体の中からか、外なかわからない音が聞こえる。ひどい日は、キーンとした音波のような音がずっと聞こえる。
例えばマッシュド・ポテトを食べると、水にひたした紙みたいで、紙粘土に似た感じで、張り子のように、ぼくの口の中の小さなすきまに入りこんでしまうように感じる。

表5 時間の捉え方

目や耳からの刺激が多すぎると、状況1秒がどれだけで、1時間がどれだけなのか見当もつかない。
1秒は果てしなく長く、24時間は一瞬で終わってしまう。場面としての時間しか記憶に残らないので、1秒も24時間もあまり違いはない。いつも次の一瞬、自分が何をしているのか、それが不安。

表6 記憶の仕方

<p>しつこく頭の隅にいつも取りついて離れないこともあるのに、誰にでも普通の当たり前のことは、他の物が見えたり、変わった音が聞こえたり、好きなことや嫌いなことが頭をよぎるとすぐに忘れてしまう。</p>
<p>どこで、誰と何をした、ということは、その時のことは覚えているが、全部がバラバラでつながらず、バラバラの記憶がついさっき起こったことのように、頭の中で再現される。再現されると、突然の嵐のようにその時の気持ちが思い出され、急に泣き出したりパニックになったりする。</p>
<p>何かをするように言われたとき、何をするようになっていたのか、しょっちゅう忘れる。例えば「くつをはいてきなさい」とママに言われても、たいてい十分後にはもどって、「何をすればいいんだっけ？」と聞いてしまう。</p>
<p>三つ以上のことを覚えておきながら仕事をするときには、見て確認できるようにしないとイケない。でも、覚えておくことが三つでも、部屋を移動したり、道具を取り替えたりとか少し作業が必要だと一つの事しか覚えてられない時もある。</p>
<p>予定を視覚的に表示されると、強く記憶に残り過ぎて、そのことに自分を合わせることでだけに意識が集中してしまい、変更になるとパニックになってしまう。</p>

表7 自分の感情の捉え方や表出、コントロールの困難さ

<p>緊張すると、ずーっと一人でいたくなる。いろんなことに緊張しちゃうけど、そのいろんなことが何なのか、はっきりわからない。</p>
<p>自分のことを自分で決めるとき、よく考えないと、嫌なのかよいと思っているのか、好きなか嫌いなのかもわからなくなる。</p>
<p>無表情で落ち着いているように見えても、心の中では笑っていたり、悲しんでいたりと、あきれて目をぐるりと回していたり、興味津々だったり、興奮したりしているかもしれない。</p>
<p>些細なことでも失敗すると、まず津波のように、僕の頭の中で失敗した事実が押し寄せて来る。次に、津波で木や家が倒されるみたいに、僕自身はそのショックで崩されてしまう。していいことや悪いことも、その時には分からなくなり、とにかく早くこの状態から逃げ出さなければ、僕は溺れ死んでしまう。</p>
<p>ほしいものを見たとき、ほんの一瞬でも「まず考える」ことができれば、衝動に抗えるかもしれないが、ほしいものに惹きつけられたら、「まず考える」のはむずかしい。</p>
<p>気持ちが苦しくなるとき、苦しい心は自分の体の中にため込むしかなく、感覚はどんどんおかしくなってしまうような気がする。体のエネルギーが一点に集まって、感覚に違和感を覚えるのではないだろうか。</p>
<p>ストレスなどの強い感情を感じたときには、手をばたばたしたり、変な声を出したり、水を吐きだしたりしたくてたまらない衝動にかられる。眠気や空腹に逆らえないような感じだ。「やめなさい」とぼくをたしなめる人の言葉よりも、自分の衝動のほうに耳を傾けてしまう。うっぷんを吐きだすために刺激がほしいのだ。</p>



表8 自分の身体の捉え方やコントロールの困難さ

誰かの身体の動きを真似するとき、とにかく自分の体の部分がよく分かっていないので、自分の目で見て確かめられる部分を動かすことが、最初にできる模倣なのだ。手のひらを振りバイバイしているのに向きが逆だと言われても意味が分からない。
落ち着いてじっとしなくてはいけないとき、まるで体から魂が抜け落ちてしまうような気がして、不安で怖くていたたまれない。本当に自分はこの体に閉じ込められていることを実感させられる。とにかくいつも動いていれば落ち着くのだ。
踊りの練習をするとき、足を上げると手が追い付かないし、声を出す所では動きが止まる。
身体が思っていることを聞いてくれるときと、聞いてくれないときがあり、得体のしれないエイリアンに身体を操られているような気分だ。
徒競走やマラソンをするとき、手と足が一緒に出てしまうので、走ると頭の中が混乱する。いちいち走ることを思い出さなくてはならない。
速く走ることを意識すると、手や足をどう動かせば速く走れるのかということを考えてしまう。考え始めた瞬間、体の動きが止まってしまう。
取りたい物のありがたかわからないと、手にまるで別の意志があるかのように、全然ちがうものほうにのびていってしまうことがある。
字を書いたりするのに必要な、細かい手の動きをするとき、手がまるで野球のミットのように、指はバナナのようなのだ。頭ではなにをしたいかわかっているのに、指がいうことをきいてくれない。
目についた場所に飛んでいってしまうとき、行きたくて動いている訳でも、そうすれば気持ちがいい訳でもない。まるで、タイムスリップしたみたいに、いつの間にか体が動いてしまう。誰かが止めても、何が起こっても、その時には悪魔が自分にとりついたかのように、自分が自分でなくなる。
何度注意されても同じことを繰り返してしまう。『自分が何かしでかす→何か起こる→誰かに注意される』この場面で、自分が行動を起こしたことによって成り立つ原因と結果の一場面となって、強く頭の中に記憶されてしまう。やってはいけないという理性よりも、その場面を再現したい気持ちの方が大きくなる。
コントロールできない声が、その時見た物や思い出したことに対して反射のように出てしまう。止めることは難しく、無理に止めようとする、自分で自分の首を絞めるくらい苦しくなる。声は呼吸のように口から出て行くものだという感じだ。
繰り返しをするのは、自分の意志でやっているわけではない、脳がそう命令する。それを行っている間は、とても気持ち良くすごく安心できる。脳に従わなければ、まるで地獄に突き落とされそうな恐怖と戦わなければならない。

表9 スムーズに行動する困難さ

何かに集中しているときに別のことを頼まれると、なかなか集中できなかつたり、自分がたのまれたことをうまく思い出せないときもある。
したいことも、しなければならぬことも、何をやるのか考え、次に、自分がそれをどうやるのかイメージする。そして最後に、自分で自分を励ます。この作業が上手くいくかどうかで、スムーズに行動できるか、できないかが決まってくる。
言葉の合図が無ければ次の行動に移れない。信号が青にならなければ横断歩道を渡れないように、合図が無ければ僕たちの脳に、次の行動のスイッチが入らない。それをやぶって行動することは、自分がどうにかなくなってしまいそうなくらいの恐怖がある。
そのときそのときの欲求に対して反応できず、行動を起こすことができない。
テストを受けるとき、意識すると手が動かなくなったり、いろんなことに意識がとんでしまったり、どこにどのように書いたらいいのかわからなかつたり、漢字を書く際は角度まで気になったりしてしまう。
衣服の調節をしなくてはならないとき、暑くて倒れそうでも、暑いことは分かるが、服を脱げばいいということを忘れてしまう。今自分が着ている服がどんなものか、どうすれば涼しくなれるのかということを忘れるのだ。衣服の調節はその時によって状況が違うので、よく分からなくなる。

表 10 人の言葉や言動の意図の捉え方

しつこく聞かれたり、急に聞かれたりすると、泣き出したり暴れたりしてパニックになり、自分でも何が何だかわからなくなる。
ギターの練習をしていて、「そこがあまい」と言われると、「そこはどこで、あまいは、どこがあまいの?」と思ってしまい、練習に集中できなくなる。
ギターのレッスンで「だいぶ速くひけるようになったね」と褒められても、「この人は、「速くひけるようになってきた」と思っているわ〜」と思うだけで、褒められていることに気づけない。
「もうちょっと」や「山もり」といった言葉を言われても、「もうちょっと?少しなんかなあ〜、たくさん入っているの?」と思ったり、「多い山もり」か「少ない山もり」かわかりにくかったりする。
「食器を洗って、片付けておいてね」「食器を運んでおいてね」と言われても、食器を洗うだけでなく、出ているものをしまうことや、食器を運ぶだけで洗わなくていいということがわからない。
少し注意をされただけでも怒られていると勘違いし、いつも「何でおこられたんだろう?何が悪いの?」と思っている。
やっちゃいけないことをやって、ほとんど言われたとおりにしないときは、大事なことがわからず、何が期待されているのか、よくわかっていない。
授業中に先生が雑談をすると、授業の内容と雑談の内容がどういう関係があるのかわからず、わかっていても頭の中はすっきりせずモヤッとする。

表 11 言葉の表出や表現の困難さ

多数派の世界にはどんなルールがあるのか、そして、「この時にこの言葉」を言うのが、いまいちわからない。言うタイミングもわからない。
急に予測のつかないことを話されると、頭の中がゴチャゴチャになってしまって、話している内容もわからなくなって、返事もできなくなる。
「こんにちは」と言われると、いつ、こんにちははと返事したらよいか、わからないので「どうしょ」と思って困る。
手がうまく連動しない、考えていることに従ってくれない、どういう助けがほしいかを口では伝えられないため、人の手をつかんで助けを求める。
ひとと言いなきやならないときに出でこない。本や会話を、細かいところまで覚えすぎているため、知らないことで頭がいっぱいで、知識が口に向かう途中でブロックされているみたいだ。
話し言葉が不自然になる。例えば気持ちは別の言葉を想像しているのに、口から出て行く言葉は違う場合、その違う言葉を使ってしか話すことができない。
質問に答えるときや考えていることを口に出すとき、口が勝手に「うん」といつてしまったりして、自分の口に驚かされ、それに従わされるという感じになる。イエスカノーかの質問でない場合、もっとむずかしい。思っていることがまったく外に出でこないのだ。
自分が思っていることをそのまま言うと先が見えなくなってしまいそうになったり、ほしいものにいろいろ種類があつてどれがいいか選べなくなったりするときに、自分流の表現になったり、黙ってしまったりする。
質問に答えるときは、相手の言っていることを場面として思い起こそうとしている。言われたことは意味としては理解しているのだが、場面として頭に浮かばないと答えられない。その作業はとても大変で、まず、今まで自分が経験したことのある全ての事柄から、最も似ている場面を探してみる。それが合っていると判断すると、次に、その時自分はどのようなことを言ったか思い出そうとする。思い出してもその場面に成功体験があればいいが、無ければつらい気持ちを思い出して話せなくなる。
何かおもしろいことを言うにしても、まちがったときに言ってしまうことがある。どんなときにもおもしろい意見だと思われて、どんなときにはダメなのか、なかなかわからない。

#### IV 考察

教員が捉える自閉症スペクトラム児の問題の背景として、結果のような、外からはわかりづらい様々な困難さを伴う感じ方や捉え方があることが明らかになった。

例えば、表1の「外からの刺激の捉え方」では、「授業中に周りを友だちが取り囲んでいると、気になる日は服がこすれる音もとてもうるさく感じる。」という記述からは、周りを友だちに囲まれているという環境に置かれると、授業中に他の子が気にならない程度の音も気になってしまい、本人は授業を受けようと頑張っているにもかかわらず周囲からは“集中していない”と捉えられてしまう可能性が考えられる。また、「フリース素材の服を着ると、痒くて体が受け付けない。」という記述のように、身につけることのできない素材の服があるため、いつも着ている服に限られてくる状況が想定できる。そうなると、周囲の目にはいつも同じような服を着るという“こだわり”に映ってしまう可能性が考えられる。

表2の「物の見え方」では、「プリントの字や図形を見るとき、色などが変わっても違って見えたり、どこにどのように置くかで全然違うものに見えたりする。図形は直角があるかもわからなくなる。」という記述からは、プリントの字や図形を捉えるにもひと苦労があり、その結果問題が解きづらい状況が生まれているのだが、“何度教えてもわからない”“やる気がない”等と思われてしまう可能性が考えられる。

表3の「人の声や言葉の聞こえ方」では、「人と会話をするとき、聞こうと思っても「うるさい音と声」というふうにしか聞こえず、早口で言われても、「アニョホラミニクシャ」などと言われたみたいに聞こえる。」という記述のように、会話中の相手の話し方の影響で、何を言っているのかが聞き取れず、受け答えができなくなる状況が想定できる。必要な聴覚情報のオートフォーカス困難、または話し方の違いによる意味把握困難がある場合でも、相手からは“会話が成り立たない”と思われてしまう可能性が考えられる。

表4の「身体内部の感覚の捉え方」では、「何かを頑張っているときには、疲れ、眠気、体が休んだ方がいいとき、トイレに行った方がいいときがわからなくなり、ほとんど取りつかれたような状態になる。」「感じない痛みがあるようで、ひと晩じゅう具合が悪かったのに、朝になるまで気がつかなかった。」の記述がある。このことから、本人自身が疲れや眠気、痛みを感じにくい身体があることもあり、周囲からはその状態に気づかれにくいこともある。その結果、必要以上に頑張ってしまったたり、症状が悪化してしまったりする。疲れ、眠気、痛みなどの身体内部の「感覚のまとめあげ」困難が背景にあったとしても、“なぜ早く言わなかったのか”等と叱られてしまう可能性が考えられる。

表5の「時間の捉え方」では、「目や耳からの刺激が多すぎると、状況1秒がどれだけで、1時間がどれだけなのか見当もつかない。」という記述のように、集団生活の中では時間の流れる感覚をつかむことができず、時間を意識できないといった状況が想定できる。そうなると、時間になってもいつまでも続ける、やる事が全然終わらないといった行動に表れる可能性がある。

表6の「記憶の仕方」では、「三つ以上のことを覚えておきながら仕事をするときには、見て確認できるようにしないといけない。でも、覚えておくことが三つでも、部屋を移動したり、道具を取り替えたりとか少し作業が必要だと一つの事しか覚えてられない時もある。」という記述がある。同時に複数のことをやらなければならない状況におかれると、全て完了させることが難しく、周囲からは「言われたことをやらない」と思われてしまう可能性が生じる。

表7の「自分の感情の捉え方や表出、コントロールの困難さ」では、「ほしいものを見たとき、ほんの一瞬でも「まず考える」ことができれば、衝動に抗えるかもしれないが、ほしいものに惹きつけられたら、「まず考える」のはむずかしい。」といった記述がある。このことから、「良い」と言われていないのに物を取ったり、人が持っているものを取ってしまったりとといった状況が何度も起きることが想定される。思考による制御が間に合わず、どうしても感情のまま行動を起こしてしまう身体がある場合でも、周囲からは“注意しても聞かない”と思われてしまう可能性がある。

表8の「自分の身体の捉え方やコントロールの困難さ」では、「踊りの練習をするとき、足を上げると手が追いつかないし、声を出す所では動きが止まる。」といった記述がある。周りの子どもたちが本番に向けて覚えていくところを、なかなか身につかずに周囲には“ちゃんとやらない”、“ふざけている”と映ってしまうかもしれない。また、「コントロールできない声が、その時見た物や思い出したことに対して反射のように出てしまう。止めることは難しく、無理に止めようとすると、自分で自分の首を絞めるくらい苦しくなる。声は呼吸のように口から出て行くものだという感じだ。」という記述から、身体を思い通りに操れない運動制御困難、運動抑制による苦しみがあったとしても、周囲からは“空気が読めない”と思われてしまう可能性がある。

表9の「スムーズに行動する困難さ」では、「衣服の調節をしなくてはならないとき、暑くて倒れそうでも、暑いことは分かるが、服を脱げばいいということを忘れてしまう。今自分が着ている服がどんなものか、どうすれば涼しくなるのかということを忘れるのだ。衣服の調節はその時によって状況が違うので、よく分からなくなる。」という記述がある。このことから、どのような衣服を着ることが適当なのかの判断がわからなくなる身体があることがわかる。適当な衣服の判断困難があるにもかかわらず、外からは「暑くても上着を脱がない」と映り、周囲からは“こだわり”と捉えられてしまう可能性が考えられる。

表10の「人の言葉や言動の意図の捉え方」では、「「食器を洗って、片付けておいてね」「食器を運んでおいてね」と言われても、食器を洗うだけでなく、出ているものをしまうことや、食器を運ぶだけで洗わなくていいということがわからない。」という記述がある。このことから、相手が話した言葉の意味をていねいに細かく捉えてしまうために、相手の意図を捉え間違ったり、意図の共有が十分にできないことが生じる可能性がある。このような背景があるにも関わらず、“言われた通りにできない”と思われてしまう場合もあるかもしれない。

表11の「言葉の表出や表現の困難さ」では、「「こんにちは」と言われると、

いつ、こんにちとはと返事したらよいか、わからないので「どうしょ」と思って困る。」という記述からは、相手からの挨拶に対して返すことができず、“礼儀正しくない”と思われてしまう可能性が生じる。また、「質問に答えるときや考えていることを口に出すとき、口が勝手に「うん」といってしまったりして、自分の口に驚かされ、それに従わされるという感じになる。イエスカノーかの質問でない場合、もっとむずかしい。思っていることがまったく外に出てこないのだ。」という記述からは、相手からの質問に答えても、言葉と行動が一致せず不可解に思われたり、“嘘をついた”と思われたりする可能性が生じる。

以上より、自閉症スペクトラム児の特有の感じ方や捉え方が背景にあったとしても、それらは外から見てわかりづらいために、教員の目にはコミュニケーションの問題やこだわりの強さ等といった、個人の問題として映ってしまう可能性が考えられる。

滝川(2017)は、「教科書や診断マニュアルには、おおむね外から観察した子どもの行動の特徴が記されている。そのような客観的把握がたいせつなのはもちろんである。とはいえ、私たちは行動を生きているわけではない。外側から「行動」と観察されるものは、本人の内側からすれば「体験」であり、私たちは体験の世界をこそ生きている。子どもを理解するとは、その体験を理解することである。」と述べている。教員からすれば、外側から見た子どもの「行動」に対して、理解しづらかったり、「困った」と感じてしまったりする。その結果、その困った「行動」をなくそうとするような関わりになりがちである。しかし、そのような「行動」の背景には、子ども自身の特有の感じ方や捉え方による「体験」(本研究でいう不安定な経験世界)があるはずである。不安定な経験世界を理解すること、それに配慮することによって、子ども自身の「困った」に応じた適切な支援を行うことにつながるのではないだろうか。

自閉症スペクトラム児の不安定な経験世界を理解することに加え、子どもの周囲の環境にも配慮することは重要である。ICF(国際生活機能分類)の考え方にもあるように、個人の機能的な障害には、人々が生活し、人生を送っている物的な環境や社会的環境、人々の社会的な態度による心理的環境を構成する因子である「環境因子」も大きく関わってくる。特に、学校という場所は大勢の人が集まる場所であるため、刺激の多さ、飛び交う会話、クラス全体に向けた一斉授業、集団生活における暗黙のルール等、自閉症スペクトラム児にとっては困難さが顕著に表れやすい環境にならざるをえない。ただしそのような中でも、学校生活の物理的・人的環境を整えたり、子どもとの関わり方を変えたりすることで困難さが軽減されていくことは可能である。その際、本研究で整理した自閉症スペクトラム児の不安定な経験世界を知ること、どのような環境調整が必要なのかが見えてくるかもしれない。

本研究は、学齢期の自閉症スペクトラム当事者手記を通して、学校生活で生じる可能性のある自閉症スペクトラム児が抱える不安定な経験世界について整理をした。本研究の結果が、自閉症スペクトラム児の「体験」と行動の背景の理解につながり、彼らが安心できるような環境調整を創造していくことの一助

となることを願いたい。

### 参考・引用文献

- ※東田直樹(2007) 自閉症の僕が跳びはねる理由—会話のできない中学生がつづる内なる心. エスコアール.
- ※イド・ケダー(2016) 自閉症のぼくが「ありがとう」を言えるまで. 飛鳥新社.
- 狗巻修司・谷口あや(2018) 中学校教員は発達障害を持つ生徒をどのように捉えているのか：想起理由と支援の分析から，奈良女子大学教育システム研究開発センター，13，351-361.
- ※岩野響・岩野開人・岩野久美子(2017) コーヒーは僕の杖～発達障害の少年が家族と見つけた大切なもの
- ※ケネス・ホール(2001) ぼくのアスペルガー症候群—もっと知ってよぼくらのことを. 東京書籍.
- 河野哲也(2013) 石原孝二，当事者研究の研究. 医学書院.
- 水内豊和・島田明子(2016) 高等学校における発達障害のある生徒に対する教師の意識 —在籍生徒の特徴やとらえ方についての分析から—，人間発達科学部紀要，10(2)，131-142.
- 文部科学省(2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf)
- ※中田大地(2011) 僕は、社会（みんな）の中で生きる。—お家で、学校で、アスペルガーの僕が毎日お勉強していること. 花風社.
- 酒井香奈・野崎とも子(2014) 発達障害の持つ子どもの言動から教師が受ける感情と教師への支援について，千葉大学教育学部研究紀要，62，67-73.
- 佐藤久夫(2002) 月刊「ノーマライゼーション 障害者の福祉」2002年6月号（第22巻 通巻251号）. [https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n251/n251\\_01-02.html](https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n251/n251_01-02.html)
- ※高橋紗都・高橋尚美(2008) うわわ手帳と私のアスペルガー症候群—10歳の少女が綴る感性豊かな世界. クリエイツかもがわ.
- 滝川一廣(2017) 子どものための精神医学. 医学書院.

※本研究で分析対象とした文献

---

The Unstable Experience Worlds of School-aged Children with Autism Spectrum Disorders

—Review the Notes of Children with Autism Spectrum Disorders

SUGAWARA Yuuka\*1, TANJI Takayuki\*2

Teachers have difficulty in understanding of and teaching to the problem behaviors which students with developmental disabilities show at school. Teachers struggle with their students' behaviors, however students with developmental disabilities themselves also really get into trouble. Behind the troubles of social-communication and strong persistence in autism students, they have unique perceptions and cognitions of the events inside and outside the body. In this study, we call them "unstable experience worlds". To examine the unstable experience worlds of autism students at school, we reviewed the notes and books written by the students with autism. The results showed that the 11 items, such as "external perception" and "vision", were suggested. The findings provided that it was important for teachers to understand the autism students' unstable experience worlds and adjust the environmental factors that brings difficulties.

Keywords: Autism Spectrum Disorders, School-aged Children, Unstable Experience Worlds, Notes and books written by *Tojisya*

\*1 bambin inc.

\*2 Graduate School of Education, Okayama University,

---

【原 著】

幼児期における形の学びに関する研究動向と課題

高橋 慧 横田 咲樹 吉利 宗久

Research Trends and Issues of Shape Learning in the Preschool Period

TAKAHASHI Kei, YOKOTA Saki, YOSHITOSHI Munehisa

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022



## 幼児期における形の学びに関する研究動向と課題

高橋 慧※1 横田 咲樹※2 吉利 宗久※3

本論は、幼児造形教育における形の学びとは何かについて、見立てによる形の学び、平面における形の学び、立体における形の学び、の3つの視点から考察した。その結果、以下のことが明らかになった。(1)見立て遊びの中で、幼児が感じる形の面白さや形に対する造形的な学びは何かを解明する必要がある。(2)保育技術としては、幼児の「何々みたい」という発話を大切に受け止めながら、形に対する興味関心を引き出す保育者の言葉掛けが重要である。(3)幼児が、粘土や積み木やブロック等によって、形は与えられるだけでなく、形を作ることができる、ということに能動的に気付くような環境設定が必要である。

キーワード：幼児造形教育，幼児の学び，見立て遊び，平面と立体，偶然の形

※1 暮らしき作陽大学子ども教育学部

※2 岡山大学大学院教育学研究科大学院生／社会福祉法人橘会 御南認定こども園

※3 岡山大学大学学術研究院教育学域

### I 幼児造形教育における「形」の学び

#### 1 日常生活における様々な「形」

「形」は、指し示す意味内容が、非常に多様な言葉である。辞書の「形（かたち）」の意味だけでも、「①見たり触れたりしてとらえることができる、物の姿・格好。物体の外形。②⑦まとまり整った状態をもって表にあらわれた、物事の姿。形態。④実質に対して、表面上の姿・格好。外形。外観。また、体裁，名目。③物事の結果としての状態。④人に対する姿勢や態度。⑤（「貌」とも書く）容貌（ようぼう）。顔だち。器量。また、容姿。⑥美しい容貌。また、美貌の人。かたちびと」がある。

保育内容・領域「表現」や小学校図画工作科教育における「形」とは、視覚や触覚によって認識できる有体物の形状であると言える。有体物とは、万物や森羅万象を意味し、それは生活の中に無数にあることから、生活のあらゆる場面で形の学習をすることが可能ということになる。また「形」は、様々な分類の仕方ができる。例えば、「自然物と人工物」に別けられる。先ず、「自然物」には、水・雪・氷・土・砂・石等の無機物と草花・樹木・昆虫・魚貝・小動物等を含む動植物の有機物があり、これらは、手に取ったり触ったりできる。一方、雲・月・星・太陽のように手の届かない物もある。次に、「人工物」は、人間が作った物全てが対象と考えれば、鉄道・道路・車両・船舶・航空機・建造物等や、身の回りの生活用品一式が該当する。幼児にとっては、人形・縫いぐるみ等の愛玩遊具，ブロック・積み木等の小型遊具，ぶらんこ・滑り台・ジ

ヤングルジム等の運動遊具も含まれる。また、日常的なパン作りのような物から始まって、造形芸術に至るまでの人間の「創作物」もある。静止画像や動画からも形が学べる。幼児にとっては、絵本・紙芝居・人形劇等も対象になる。

以上のような範疇の他に、「平面（2次元）と立体（3次元）」や「偶然に生じた形と幾何学的性質を持つ図形」等の分類も可能であり、様々な分類の仕方それぞれに異なる学びや重複している学びがあると考えられる。また、造形教育の「形」の学びは、物理学や算数・数学の領域にも近接しており、相互に関連していると推察できる。

このように、「形」に関する学びは、際限のないものであり、学びの枠組みを設定して、活動の深化・発展を構想することは、非常に難しい問題であると言えよう。しかし、困難な課題を克服しなければ、幼児の学びを読み取り、時宜を得た言葉掛けによって学びの定着を図ることはできない。そこで本論では、「形」を視点として幼児造形教育に関する文献を概観すると共に、今後の学術研究と保育実践に求められる議論の項目や枠組みを想定して論考する。先行研究概観のための文献は、原則的に最近20年間（2002～2021年）を対象にする。

## 2 幼保小連携教育における「形」の取り扱い

『幼稚園教育要領』（2017）、『保育所保育指針』（2017）、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』（2017）（以下、3件を纏めて「幼児教育関係告示文」と略す）の、保育内容・領域「表現」の「内容」には、「生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ」（下線と強調文字は、筆者による。以下、同様とする）という項目がある。「形、色」は、『幼稚園教育要領』（2017）では2箇所、『保育所保育指針』（2017）では7箇所、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』（2017）では7箇所で使用されており、同様に、『幼稚園教育要領解説』（2018）5箇所、『保育所保育指針解説』（2018）11箇所、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』（2018）11箇所を確認できる。

また、『小学校学習指導要領』（2017）を見ると、図画工作科における「形」は、「形や色」というように併記されており、「形や色」は、『小学校学習指導要領』の「第2章 第7節 図画工作」では17箇所、『小学校学習指導要領解説 図画工作編』（2018）では340箇所を確認できる。これらが意味するものは、先ず、①「形、色」「形や色」は、幼児造形教育においても、小学校図画工作科教育においても、重要な学習内容であるということ、次に、②「形」の学びは、「色」と組み（揃い）であるということである。

「形」が持つ近接・重複領域の多さは、他の造形物の構成要素である「色」や「手触り」と比較した時の「形」の学びの特色である。

## 3 幼児教育関係告示文に見る「形」の教育

幼児教育関係告示文には、内容が重複しているものを除き、「形」や「図形」を含む記述が11箇所ある。資料1には、11箇所全ての記述がある『保育所保

育指針』（2017）の該当部分を示した。

幼児教育・保育（以下、「保育」と略す）において「形」の学びは、保育内容・領域「環境」と「表現」に強く関連していることが確認でき、色や音等と並列して記載される場合が多いことが分かる。保育における「形」は、幼児が環境から受ける刺激の一部であると言える。保育は、遊びや生活を通して行われ、総合的・一体的に学びが生じるものであり、保育実践の中で「形」の学びだけを限定的に取り扱うことは、困難である。そのことを理由に、「形」に関して幼児が何を学び、何を育てる必要があるのかという議論が進んでいないとも考えられる。幼保小連携教育を前提として、発達過程に適合した「形」の学びの深化発展について深く考察する必要があるだろう。

### 資料1.『保育所保育指針』（2017）の中にある「形」に関連する記述

#### ■ 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

○数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚

○遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる。

#### ■ 乳児（1歳未満児）を対象とした記述

○生活や遊びの中で様々なものに触れ、音、形、色、手触りなどに気付き、感覚の働きを豊かにする。[身近なものと関わり感性が育つ]

○保育士等と一緒に様々な色彩や形のものや絵本などを見る。[身近なものと関わり感性が育つ]

○玩具などは、音質、形、色、大きさなど子どもの発達状態に応じて適切なものを選び、その時々の子どもの興味や関心を踏まえるなど、遊びを通して感覚の発達が促されるものとなるように工夫すること。[身近なものと関わり感性が育つ]

#### ■ 1歳以上3歳児未満児を対象とした記述

○身の回りの物に触れる中で、形、色、大きさ、量などの物の性質や仕組みに気付く。[環境]

○玩具などは、音質、形、色、大きさなど子どもの発達状態に応じて適切なものを選び、遊びを通して感覚の発達が促されるように工夫すること。[環境]

○生活の中で様々な音、形、色、手触り、動き、味、香りなどに気付いたり、感じたりして楽しむ。[表現]

#### ■ 3歳以上児を対象とした記述

○日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。[環境]

○生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。[表現]

○豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに会い、そこから得た感動を他の子どもや保育士等と共有し、様々な表現することなどを通して養われるようにすること。その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。[表現]

注) 下線と強調文字は、筆者による。[ ] 書きは、保育内容の領域を示す。

学術研究の視点からは、「形」という言葉が、焦点が定まらない用語であるにも関わらず、文部科学省等が安易に使用しているように見える。例えば、「形

に気付く」や「形を感じる」とは、何か。「形に気付いたり、感じたりするなどして楽しむ」とは、どのような保育場面を指すのか。さらには、幼児教育関係告示文やその解説を読んでも、以下のようなことは判然としない。①形の学習とは、具体的に何を育てるのか、それは何の基盤形成になるのか（保育のねらい）。②形の学習とは、何をどのようにさせることなのか（活動内容）。③形について何を学んだのかを、指標や尺度を設定して、幼児の育ちを評価することは、可能か。

したがって「形」は、解釈の幅が非常に広く、どのような保育実践をしてもよいという自由性と、直感と経験に従って保育実践されているのではないかと、様々な保育場面で「形」の学びの機会があるにも拘わらず、それを十分に活かすことができているのか、という学術的な立場からの懸念が生じる。

## II 見立てによる「形」の学び

幼児造形教育や小学校図画工作科教育における「形」の学びで、外せないキーワードは、「見立て」である。「見立て」という言葉には、辞書の意味が6つあるが、本論に関連するのは、「あるものを、それと似た別のもの以示すこと」の意味である。幼児・児童にとっては、見立てを発揮するには、「似た別の物」をたくさん知っておく必要がある。

保育において「見立て」は、重要なキーワードである。幼児教育関係告示文においては、「見立て」という用語は、一度も使用されていない。しかし、『幼稚園教育要領解説』（2018）では12箇所、『保育所保育指針解説』（2018）では22箇所、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』（2018）では25箇所、「見立て」への言及がある。例えば、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』の「満1歳以上満3歳未満の園児の保育」の部分では、「この時期は、歩行の開始をはじめ、……また、玩具等を実物に見立てるなどの象徴機能が発達し、言葉を交わす喜びを感じながら、大人と一緒に簡単なごっこ遊びを楽しむようになる」との記述を確認できる。

論文検索サイト CiNii（以下の検索も同様とする）によって、「見立て（みたて）」と「造形」をキーワードに学術研究の動向を見ることにする（検索日：2021年9月17日）。本論の主題に関連する主な学術論文として、やや古い研究のために詳述を避けるが、横出・寺戸（1989・1991・1994）の「造形的遊びとみたて」に関する研究、上野（1995・1996・1997・1999a・1999b・2000）の「美術教育とみたて」「小学校児童とみたて」に関わる一連の研究がある。最近の著名な研究としては、若山（2011）「自然物を使用した4歳児と5歳児の見立て絵活動の実践研究—他者との関係の中で獲得する素材に対する多様な見方に着目して—」、若山（2012）「見立て描画遊び研究の展望—見立てのイメージの「創造」と導入の在り方に着目して—」、若山（2013）「幼児の好きな遊びにおける創造的な造形的見立てとは何か」、島田（2014）「幼児の図形からの見立て描画にみられる初発反応」、杉山ほか（2015）「幼児教育における見立ての意義についての研究—等価変換と汎用性の視点から—」、岩田（2018）「見立てによる幼児

造形の教材研究」, 重村 (2018) 「幼児造形活動における「見立て」に関する一考察」等を挙げることができる。「見立て」研究は, 保育との関連で考察されることが多いことが, 確認できる。

以上のような先行研究の中で, 重要な見解としては, 横出・寺戸 (1989) は, 「造形的遊びの成立・発展には「みたて」が重要な契機となって関与している」とし, 年少児・年中児・年長児を対象に小麦粉粘土や箱を使った自由遊びの姿を観察した結果, 「造形的遊びにおいてみたては, 年齢に関わらず材料の形から発生する率が圧倒的に高い」と分析した。上野 (1995) は, 「美術教育の場」における「みたて」とは, 「無意味な線描の図形を…意味ある形に<分類一同定>」するような行為であると述べた。また, 「その判断は, 線画それ自体の形態の類似と, 子ども自身の個人的な興味や知識の融合した<類推一連想>に依拠したもの」であると論じた。さらに「みたて」は, 「一見, 美術教育の理念と実践の現場で認められ, 共有されている自明の現象であるかのように思えるが, 実際のところ, 必ずしも十分な観察と厳密な分析の結果が積まれ, 深い見識と広い理解が得られているわけではない」と重要な指摘をした。若山 (2012) は, 「現代の幼児教育では, 子どもが目の前の対象の特性に気付いたり, そこから感じたり考えたりしたことを形にして表現できるようになることを目指している」と指摘し, 造形的見立てを行う教育的意義を考察している。杉山ほか (2015) は, 「見立ては, 一つの形なり, 考えなりの意味を変換していくことであり, 二つの間の類似性に起因している」と述べ, 見立ての構造に言及している。

このように, 造形教育における見立てと形の関連性を述べている研究者が複数いる。多くの幼児は, どの時点かで「何々みたい」という言い回しを覚えるのだろう。見立てを喜び楽しむことは, 幼児の特質であり, 見立て遊ぶ姿は, 非常に頻繁に見られる。見立てに対する最も簡潔な説明は, 「形や色の連想」であろう。見立てには, 平面における見立てと, 立体における見立てがある。見立ては, 幼児造形教育における形の学びに寄与すると考えられる。見立てとは形の連想であると仮定するなら, それを上手く利用して造形的な形の学習に展開できる。連想のためには, 言うなれば, 形の貯蔵庫と言えるようなものが内面に必要だろう。形の貯蔵庫とは, 「その人がもっている形の知識と, それを使いこなす能力」と言い換えることができる。これは, 幼児造形教育において重要な観点なのではないだろうか。見立ては, 形に意識や興味を向けることができる優れた保育教材であると考えられる。その中で, 幼児が感じる形の面白さや形に対する造形的な学びは何か, ということを今後も考察する必要がある。

### Ⅲ 平面における「形」の学び

#### 1 幼児の平面表現

論文検索サイトを使って, 「平面」「幼児」「造形」をキーワードに文献を検索する (検索日: 2021年9月18日)。本論に関連する主な学術論文としては, 石井 (2003) 「コミュニケーション手段としての造形表現の可能性—平面表現と立体表現の表現差について—」, 菅澤 (2019) 「幼児における平面から立体へ変化

する造形活動に関する考察」等を挙げることができる。

幼児期は、手の巧緻性の発達に関する問題があるので、描画活動によって形の学習をさせようと思っても、紙面上に正確な再現ができない。したがって、丸・四角・三角等の図形や波線・破線等を、ひたすら鉛筆でなぞるような保育教材によって手の巧緻性を高めようとしても、幼児にとっては単純で面白くないし、躓かせたり、やる気を失わせたりすることになりかねない。したがって、見立て遊びのような形の学習が発達過程に適合していると言える。

幼児にとって、平面における形の学びには、難しい側面がある。特に、3次元の生活空間にしながら、立体（3次元）を平面（2次元）に変換する絵画表現は、思考の転換が必要な事柄であるだろう。最初の造形活動は、普通、早期幼児期の描画行為のスクリブル（なぐり描き）である。しかし、いつまでもスクリブルをする訳ではない。スクリブル→偶然の形→見立て、と描画発達して行くと考えられる。描画内容が判別できるようになると、周囲の大人は「形になって来たね」と喜ぶ。2次元の形の学びと3次元の形の学びとは、関連しながらも、次元が違うだけに発達過程が異なると考えられる。2次元と3次元のそれぞれで学んだことが、結び付くことはあると考えられる。例えば、2次元の林檎と3次元の林檎を結び付けるものは、言葉である。

以上のような議論とは別に、日常生活における標識、商標、マーク、文字等が、平面における「形」の学びの対象になるだろう。例えば、平仮名の文字図形を学習する時、「へ」は山の形、「つ」や「し」は釣り針の形、という見立てが起り得る。また、Kellogg(1969)が、「自由にスクリブルできる児童は、比較的容易にアルファベットを習得できるものだ。それは児童がほとんどの文字についてその形を知っているからだ」と述べているように、描画表現と文字図形の習得の関連性は、今後も重要な研究主題になり続けるだろう。

## 2 偶然の形からの学び

幼児造形教育において「偶然の形からの学び」と言えば、直ちに連想されるのが、デカルコマニー (décalcomanie) である。Dominguez [1906-1957] が、1935年頃に始めた絵画技法を指す。Webサイトで「子ども」×「デカルコマニー」を検索すると約177,000件がヒットする。同様に、「保育」×「デカルコマニー」でも約18,500件がヒットするので、現代社会に定着し、保育界にも浸透した言葉であると考えられる。

「デカルコマニー」をキーワードにして、文献を検索する（検索日：2021年9月19日）。本論に関わる主な学術論文としては、隅ほか（2016）「造形教育におけるデカルコマニーの意義」、川里ほか（2017）「演習講義「デカルコマニー・デッサン」想像から創作へ」、柴田（2018）「デカルコマニーを用いた保育の見直し—プロットの面積や形状などから—」、生井ほか（2021）「保育の造形活動における抽象性と偶然性の位相一分からなさを基底におくことの豊かさ—」等がある。

幼児は、本当にデカルコマニーによる制作活動を好むのか、との問い掛けに

対しては、松井（1993）が「作った子ども自身にも、まわりの子どもたちにも、もちろん私にも全く予想のつかない思いがけないものが出現する。…子どもたちは熱中して、何枚も何枚も繰り返し楽しんだが、当然のことながら、そのたびに違った模様がうみ出され、いつも感心させられた」との雑誌記事が答えてくれる。また、隅ほか（2016）は、「幼小中のつながりを意識しながら、造形教育で身につける力について研究」した結果、「デカルコマニーを造形教育で取り上げる意義を確認できた」として、「幼児から高校生に至るまで、この技法を用いることで表現すること自体に自信を抱かせることが可能であり、1960年代にすでに指摘されていたこの技法の持つ教育的意義を再確認することができた」としている。さらに、川里ほか（2017）は、デカルコマニーについて、「何かに見立てる表現活動が、幼児の豊かな想像力を養うことが出来る活動と考えられている。予想できないわくわく感と、形態の分からない左右対称画の完成に驚き、何だろうと少ないボキャブラリー（語彙）で必死に探索を始める想像力、物を見つけ出す活動が幼児にとって、楽しんで自由に、思い思いに表現をして、想像力を膨らませる絵画遊び（創作）の基盤となりえるのである」と述べている。特に、「ボキャブラリー（語彙）」には、文字通り言語的な知識と共に、前述した形の貯蔵庫が直結していると同時に、J. Goodnow(1977)の言うところの「造形上の語彙（graphic vocabulary）」と強く関連していると考えられる。

デカルコマニーは、前項で考察した「見立て」と密接に関連している。保育技術としては、幼児の「何々みたい」という発話を大切に受け止めながら、形の面白さに注意を向ける保育者の言葉掛けが重要だろう。雲の形状に代表される自然の中にある偶然の形に対する見立て遊びに対して、デカルコマニーは、偶然の形を必然的に起こすことができる。幼児の図形認識の究明と共に、引き続き学術研究の対象になるだろう。

### 3 図形からの学び

論文検索サイトでは、タイトルに「幼児」×「図形」（×は and の意味である。以下、同様とする）を入力すると 171 件の文献が該当する。最も古い文献としては、進士（1943）「幼児の図形知覚について」があり、幼児の図形認識の研究が、既に 78 年の歴史があることが分かる。171 件の内 49 件は、最近 20 年間（2002～2021 年）の文献であるので、現在も学術研究の対象になり続けていることが指摘できる。同様に、タイトルに「幼児」×「数量」×「図形」を入力すると 20 件の文献を検索でき、これらの研究は、領域「環境」の「日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ」との関連研究であることが予想できる。また、タイトルに「幼児」×「図形」を、フリーワードに「保育」を入力すると 11 件の文献を検索できる（検索日：2021 年 9 月 19 日）。

本論に関わる主な文献としては、島田（2010）「幼児の図形による見立て—保育環境による比較—」、島田（2011）「幼児の見立て—図形からの見立ての描画発達と性差—」、島田（2014）「幼児の図形からの見立て描画にみられる初発反応」等を挙げる事ができる。島田（2011）は、「これまで、保育や生活環境の

異なる幼児を対象に、図形を用いた見立ての描画表現について調査を行ってきた。その結果、生活背景が異なっても、4歳児クラスより5歳児クラスの幼児の方が、見立ての取り組みや、見立ての描画表現の成立の数が多く表現に変化がみられた」としている。さらに、「同一幼児による4歳児クラス時と5歳児クラス時とで」、「見立ての描画表現の発達や性差」を調査した結果、「図形により見立ての難易度があること、女児の方が男児より見立ての描画表現が成立する傾向がみられること、見立ての…成立には、模倣、反復、図形の単体、複合体、物語性等の分類があることが明らかになった」と述べている。

#### 4 幼児が平面構成から学ぶもの

幼児が、平面構成において学ぶものを整理する。第1に、自然の中にある形を画用紙等の平面に写し取る学びがある。そこには、雲の形状のように流動的に変化するものと、動植物のように特定の形をもつものがある。第2に、点と線から始まって、基本的な図形である丸、四角、三角から楕円、菱形、長方形、台形に至る幾何学的図形の学びがある。これらは、保育内容・領域「環境」との関連や将来の算数・数学や物理の学習へ発展する基盤となるだろう。第3に、作品完成を目指す造形制作において、自らが形作るという行為の中に形の学びがある。また、偶然できた形を見立てによって想像力を培う学びがある。

保育では、「形、色、手触り」が3点セットとして、当然のように理論と実践の両面に登場するが、解釈の自由度が多様性を生む代わりに、保育の一貫性が失われたり、纏まりのないものになったりする可能性がある。特に、幼児の絵画表現における描画特徴から、認知発達の側面からも平面における形の学習が、多面的に研究される必要があるだろう。

### IV 立体における「形」の学び

#### 1 幼児の立体表現

「立体」「幼児」「造形」をキーワードにして、文献を検索する（検索日：2021年9月18日）。本論の主題に関連する主な学術論文は、石井（2003）「コミュニケーション手段としての造形表現の可能性—平面表現と立体表現の表現差について—」、浅海ほか（2018）「粘土造形と描画の発達段階の共通性等についての研究Ⅱ—立体と描画の人物表現、モデルの有無等を手掛かりに—」、菅澤（2019）「幼児における平面から立体へ変化する造形活動に関する考察」等である。特に、浅海ほか（2018）が「年長児では3割程度が、低学年では1割半程度が、粘土造形の方が描画と比べ人物の構成要素を表現出来るケースが見られる。この理由としては、この頃の子どもの粘土への親和性、及び、彼らが視覚だけではなく触感により得た情報や経験を生かし、表現を行っていることが考えられる」と指摘していることは、注目すべきであろう。2次元を3次元に移行させる絵画表現よりも、むしろ3次元を3次元のまま表現する方が、幼児には容易であることが推察される。



## 2 積み木による立体の学び

保育における幼児の遊具として、一番に取り上げるべきは、積み木である。F. フレーベル [1782-1852] が考案した恩物は、第1恩物「六球」から第20恩物「粘土遊び」まで20種類あるが、その第3恩物「立方体の積み木」、第4恩物「直方体の積み木」、第5恩物「立方体と三角柱の積み木」、第6恩物「立方体と直方体の積み木」が、様々な形状の積み木になっている。保育における積み木の教育的妥当性に関しては、例えば、鎌野（1998）の「幼児が空想世界で遊び始めるためには、その前段階として様々なものの認識ができることが重要になる。積み木遊びでは、形の認識や空間の認識が必要となる。だが、積み木は形・空間の概念を身に付けていなければ遊べない道具ではなく、むしろ積み木を使うことによってそれらの概念形成に寄与できるので、どの発達段階の幼児も使うことができる」との論述は、重要である。

「積み木」「積み木」「幼児」をキーワードにして、文献を検索する（検索日：2021年9月18日）。本論に関連した主な文献としては、石賀（2009）「積み木遊びにみる幼児と素材との相互作用の構造に関する研究」、伊藤（2010）「家庭における積み木遊びの始まりと立体造形の芽生えに関する事例的研究」、山本（2011）「共同あそびにおける幼児間のイメージ共有と保育の課題—限定数と多数の積み木あそびとの比較検討」、伊藤・高橋（2011a）「一幼児の積み木遊びに見られる多様な発達的特徴」、伊藤・高橋（2011b）「一幼児の積み木遊びにおける見立ての始まりと象徴遊びの展開」、伊藤・高橋（2012）「一幼児の積み木遊びに見る生活体験を通じた立体表現の多様性」、野田ほか（2019）「就学前期の積み木構成における手操作の縦断研究」、野尻（2020）「20世紀初期の日本における恩物積み木の実践」、増野（2020）「幼児・児童における造形表現の発達についての一考察—積み木の役割と表現力を引き出す環境設定1—」等を挙げる事ができる。

これらの研究成果の中では、先ず、伊藤（2010）及び伊藤・高橋（2011a・2011b・2012）の一連の学術論文は、観察対象児の縦断的事例研究によって、積み木による立体造形力の獲得を詳細に考察しており注目に値する。次に、野尻（2020）は、「20世紀初期の日本における幼児教育の二つの潮流（官立幼稚園・キリスト教主義幼稚園）をふまえ、恩物積み木の実践を検討」した結果、「官立幼稚園の恩物積み木は、フレーベルの恩物用法に依拠しつつも子どもがより楽しめるように子どもの年齢別に積み木の構成を改変したり、他教材と一緒に用いたりして使用法の緩和を試みていた。一方、キリスト教主義幼稚園は、方法論だけではなくフレーベル思想も鑑みながら恩物の意義を捉え、創作話を用いて忠実に恩物積み木を実践していた」ことを明らかにした。最後に、増野（2020）は、「…幼児の興味を引き出す要素とは何かを見つけ、幼児に自由に発想させる為の準備方法、選べる・選択肢を増やす事、さらに保育者は幼児のイメージする世界感を理解して声をかけサポートする事、幼児の制作物に手を加えない事、手を加えるのではなく見本を見せてサポートする事で、制作する事への関心度が高まり幼児の表現する力に良い変化が見られた」と述べている。

### 3 ブロックによる立体の学び

「ブロック」「幼児」をキーワードに文献を検索する（検索日：2021年9月18日）。主な文献としては、野中（2009）「幼児が複数の遊離物を扱い始めるとき—幼児のブロック遊び場面における環境の表面のレイアウトの記述—」、前・西館（2020）「ブロックを用いた幼児の一人遊びとその発達的变化—幼稚園や保育所等にある玩具に着目して—」が挙げられる。野中（2009）は、「ある幼児が誕生後14ヶ月から24ヶ月まで家庭で繰り返し行ったブロック収集行為を縦断的に観察した」結果、「床面の遊離物の配置がもたらす行為の機会を反映した幼児の柔軟な姿勢の変化が見られ、また、幼児は周囲の遊離物の配置換えを行うことによって、さらなる行為の機会を維持、獲得していたことが示された」としている。

幼児にとって身近な遊具として、プラスチック製ブロック「レゴ（LEGO）」がある。高重ほか（2017）は、レゴブロックについて、「これはデンマークのレゴという玩具会社の製品であり、プラスチック製のブロック（積み木）の一種である。ブロックの上面はいくつかの円状突起（直径4.8mm程度）が8mm程度の中心間隔で並んでおり、底部にはそれが入る空洞があり、子供の手の力でも差し込んでブロック同士を結合したり外したりできるようなものである。ブロック1個の寸法や形状にはいろいろのものがああり、積み重ねることで様々な形態のものを作り出すことができる。色も数種類ある」と説明している。論文検索サイトでは、タイトルに「レゴブロック」を入力すると37件の文献が該当するが、フリーワードに「幼児」を入力して再検索すると0件になってしまう（検索日：2021年9月18日）。レゴ社が製造する「デュプロブロック」と「レゴブロック」は互換性があり、幼児の成長に合わせて長期間遊べる優れた遊具である。今後、幼児教育・保育分野における遊具研究の重要な主題として、もっと取り上げるべきであろう。

同様に、木製ブロック「カプラ（KAPLA）」がある。兵頭ほか（2001）は、「カプラ（KAPLA=魔法の板）とは、オランダ人のトム・ブリューゲンが考案し、1988年に発表した木製玩具である。海洋松の白木で、1ピースが8×24×120mmの直方体の板で、いくつものピースを使い構成あそびをする玩具である」と説明している。「カプラ」をキーワードに文献を検索する（検索日：2021年9月18日）。主な文献としては、井口（2013）「幼保小接続期の保育・教育をつなぐ視点の開発（その1）—5歳児の木製遊具（カプラ）での遊びの観察から—」、戸次・榊原（2013）「幼児の「KAPLA 積み木のタワー作り」における方略の選択」等を挙げることができる。幼児だけでは、ブロック遊びの広がりには限りがあるので、今後は、保育者がカプラでの遊びにどう関わるか、遊びや学びの幅を広げるためにはどうすればよいか、等が研究主題になるだろう。ただ「カプラ」は高価なので、その遊具としての性能の高さを認めつつも、保育現場への普及ということにおいては、また別問題として考えねばならない。

#### 4 幼児が立体構成から学ぶもの

幼児の造形活動における立体構成に関する初歩的な形の学びとは、どのようなものであろうか。保育教材として考えられるのは、積み木、ブロック、空き箱、粘土等である。

積み木やブロックや空き箱は、既存の形のある単体（unit）を組み合わせる新しい形にし、それを何かに見立てることによって、形に対する興味関心を引き出したり、育てたりすることが考えられる。例えば、保育施設2歳児学級の積み木・ブロック遊びを考えてみよう。幼児は、高くした方が楽しいからという理由で、試行錯誤しながら高く積み上げられる土台の形を経験的に学ぶという場面が想像できる。これは、無自覚な学びであり、保育においては重要な学び方である。無自覚な学びの蓄積が、いつの間にか造形的な学びになっていることが理想的であろう。また、倒れる・崩れる等の重力との関係を実感的に学ぶ必要がある。学術研究におけるキーワードとしては、立体構能力や立体造形力等であろう。

また幼児は、造形活動における様々な素材遊びや作品制作の中で、形は与えられるだけでなく、自ら形作ることができる、ということに気付く時が来る。まずは、粘土やスライムのように簡単に變形できるものからの学びがある。形について学ぶ時、幼児にとっての興味関心や目的は、違うところにあるように思われる。形は、表現のための手段として使われる場面では、形そのものを学ぶことは、幼児には、興味の持続が難しいことだろう。もしくは、形そのものを学ぶ幾何学的なことは、高度なことだと考えられる。幼児にとって形は、無自覚か感感的に学ぶことが望ましい。例えば、家庭での親子のパン作りを考えた場合、幼児が喜ぶ可塑性のあるパン生地は、美味しく食べるという最終目的に向けた造形活動である。したがって、パン作りのような活動には、保育内容5領域の「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」に関わる想像以上の学びの要素があると推察される。

保育関係者の今後の課題は、形の学びへ向かう保育教材の配列を考えることである。つまり、幼児が無理なく自然な楽しい活動によって、造形的な「形の学び」に向かうための具体的な保育の手立てを考える必要がある。

#### V 幼児期の「形」の学びの可能性

本論は、幼児造形教育における「形」の学びとは何かを主題に、先行研究を整理し、幼児期の「形」の学びの可能性を探った。しかし、本論で先行研究を概観したように、研究の蓄積は非常に少なく、直感的な論述にならざるを得ない考察部分があった。その中で、「積み木」と「図形」に関する先行研究には、多少の蓄積が見られるが、これらも十分なものとは言えない。

幼児教育関係告示文解説には、「面白い形の遊具」という表記があるが、「面白い形」とは、どのような形であるかは書かれていない。「面白い形」には、造形的な形の学びが含まれていると思われるが、「面白い」が主観的な判断要素が大きく、最終的には、形に対する好みの形成に委ねられる領域である。造形活

動において「…を面白い形にする」というような言い回しは簡単にできるが、面白さの深層に何があるのかが、よく分からない。「面白い形にした結果、形に関して…を学んだ」を究明するのは、非常に難しい。

「形」の学びに関しては、堅牢な造形教育原理に基づいた実践は行われていないように見える。個々の保育者や保育施設が、経験と記憶と園の文化に基づいて、それぞれに実践するのではなく、これまでの保育を前提にして、どのような場面で何を学んでいるのか、深く考察する必要がある。「形」の視点から、保育の省察と議論することを、これまで以上に重視しなければならない。保育関係者が、幼児造形教育の形の学びとしての最終的な姿を想定して、理論と実践の両面で考えていくことが重要である。形の学びの最終形とは、恐らく形に対するその子独自の好みの形成であろう。

### 参考・引用文献

浅海真弓・初田隆・磯村知賢「粘土造形と描画の発達段階の共通性等についての研究Ⅱ—立体と描画の人物表現、モデルの有無等を手掛かりに—」『美術教育学研究』, 50, 33-40 頁, 2018 年.

戸次佳子・榊原洋一「幼児の「KAPLA 積み木のタワー作り」における方略の選択」『チャイルド・サイエンス 子ども学』, 9, 43-47 頁, 2013 年.

Goodnow, J. (1977) : Children's Drawing. (p.23). Open Books Publishing Ltd, and Harvard University Press. (須賀哲夫/訳: 『子供の絵の世界』, 33 頁, サイエンス社, 1979 年.)

兵頭恵子・富安智子・高野能子・柴奈穂子・野崎恵子「幼稚園におけるカプラ(木製玩具)あそびの一考察」『日本保育学会大会研究論文集』, 54, 898-899 頁, 2001 年.

井口眞美「幼保小接続期の保育・教育をつなぐ視点の開発(その1)—5歳児の木製遊具(カプラ)での遊びの観察から—」『実践女子大学生生活科学部紀要』, 50, 11-20 頁, 2013 年.

石井壽郎「コミュニケーション手段としての造形表現の可能性—平面表現と立体表現の表現差について—」『幼児教育研究集録』, 25, 9-16 頁, 2003 年.

石賀直之「積み木遊びにみる幼児と素材との相互作用の構造に関する研究」『鶴見大学紀要 第3部 保育・歯科衛生編』, 46, 41-47 頁, 2009 年.

伊藤智里「家庭における積み木遊びの始まりと立体造形の芽生えに関する事例的研究」『家庭教育研究』, 15, 33-43 頁, 2010 年.

伊藤智里・高橋敏之「一幼児の積み木遊びに見られる多様な発達的特徴」『美術教育学』, 32, 41-53 頁, 2011 年.

伊藤智里・高橋敏之「一幼児の積み木遊びにおける見立ての始まりと象徴遊びの展開」『大学美術教育学会誌』, 43, 39-46 頁, 2011 年.

岩田健一郎「見立て」による幼児造形の教材研究」『豊岡短期大学論集』, 14, 21-30 頁, 2018 年.

鎌野智里「保育遊具としての積み木の教育的意義」『美術教育』, 277, 66-

73 頁, 1998 年.

川里智子・埴和道・竹永亜矢「演習講義「デカルコマニー・デッサン」想像から創作へ」『近畿大学九州短期大学研究紀要』, 47, 191-204 頁, 2017 年.

Kellogg, R. (1969) : Analyzing Children's Art. (p.288). Palo Alto, California, National Press Books. (深田尚彦/訳:『児童画の発達過程』, 294 頁, 黎明書房, 1971 年.)

厚生労働省『保育所保育指針』, フレーベル館, 2017 年.

厚生労働省『保育所保育指針解説』, フレーベル館, 2018 年.

前祐希・西館有沙「ブロックを用いた幼児の一人遊びとその発達的变化—幼稚園や保育所等にある玩具に着目して—」『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』, 15, 57-68 頁, 2020 年.

増野智紀「幼児・児童における造形表現の発達についての一考察—積み木の役割と表現力を引き出す環境設定 1」『梅花女子大学心理こども学部紀要』, 10, 13-24 頁, 2020 年.

松井とし「子どもたちへのまなざし(4)デカルコマニー」『幼児の教育』, 92(8), 52-53 頁, 1993 年.

文部科学省『幼稚園教育要領』, フレーベル館, 2017 年.

文部科学省『幼稚園教育要領解説』, フレーベル館, 2018 年.

内閣府・文部科学省・厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』, フレーベル館, 2017 年.

内閣府・文部科学省・厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』, フレーベル館, 2018 年.

生井亮司・坪井麻衣子・神山歩「保育の造形活動における抽象性と偶然性の位相一分からなさを基底におくことの豊かさ—」『武蔵野教育學論集』, 10, 61-75 頁, 2021 年.

野田満・落合洋子・佐々木希実「就学前児の積み木構成における手操作の縦断研究」『江戸川大学紀要』, 29, 243-256 頁, 2019 年.

野尻美枝「20 世紀初期の日本における恩物積み木の実践」『保育学研究』, 58(2・3), 167-178 頁, 2020 年.

野中哲士「幼児が複数の遊離物を扱い始めるとき—幼児のブロック遊び場面における環境の表面のレイアウトの記述—」『発達心理学研究』, 20(2), 112-124 頁, 2009 年.

伊藤智里・高橋敏之「—幼児の積み木遊びに見る生活体験を通した立体表現の多様性—」『美術教育学』, 33, 93-105 頁, 2012 年.

柴田精一「デカルコマニーを用いた保育の見直し—プロットの面積や形状などから—」『福岡こども短期大学研究紀要』, 29, 7-14 頁, 2018 年.

重村幹夫「幼児造形活動における「見立て」に関する一考察」『仁愛女子短期大学研究紀要』, 50, 69-76 頁, 2018 年.

島田由紀子「幼児の図形からの見立て描画にみられる初発反応」『和洋女子大学紀要』, 54, 97-108 頁, 2014 年.

島田由紀子「幼児の図形による見立て—保育環境による比較—」『日本美術教育研究論集』, 43, 41-48 頁, 2010 年.

島田由紀子「幼児の見立て—図形からの見立ての描画発達と性差—」『美術教育学』, 32, 173-184 頁, 2011 年.

島田由紀子「幼児の図形からの見立て描画にみられる初発反応」『和洋女子大学紀要』, 54, 97-108 頁, 2014 年.

進士益太「幼児の図形知覚について」『心理学研究』, 18(5-6), 389-411 頁, 1943 年.

杉山明博・八木朋美・杉山理絵「幼児教育における見立ての意義についての研究—等価変換と汎用性の視点から—」『常葉大学保育学部紀要』, 2, 25-38 頁, 2015 年.

菅澤薫「幼児における平面から立体へ変化する造形活動に関する考察」『浜松学院大学短期大学部研究論集』, 16, 47-57 頁, 2019 年.

隅敦・鼓みどり・上山輝・若山育代・米崎瑛美・江田希・萩原至道「造形教育におけるデカルコマニーの意義」『富山大学人間発達科学部紀要』, 10(2), 43-53 頁, 2016 年.

小学館: 「かたち【形／容】」, 『デジタル大辞泉』, <https://www.weblio.jp/content/かたち> (検索日: 2021 年 12 月 07 日)

高重正明・山口俊久「レゴブロックを使った科学教育展示機器の開発」『明星大学理工学部研究紀要』, 53, 13-18 頁, 2017 年.

上野行一「美術教育と「みたて」の作用(1)」『美術教育学』, 16, 39-49 頁, 1995 年.

若山育代「自然物を使用した 4 歳児と 5 歳児の見立て絵活動の実践研究—他者との関係の中で獲得する素材に対する多様な見方に着目して—」『美術教育学』, 32, 465-477 頁, 2011 年.

若山育代「見立て描画遊び研究の展望—見立てのイメージの「創造」と導入の在り方に着目して—」『美術教育学』, 33, 437-447 頁, 2012 年.

若山育代「幼児の好きな遊びにおける創造的な造形的見立てとは何か」『美術教育学』, 34, 469-477 頁, 2013 年.

山本弥栄子「共同あそびにおける幼児間のイメージ共有と保育の課題—限定数と多数の積み木あそびとの比較検討」『創発』, 10, 65-77 頁, 2011 年.

横出正紀・寺戸史子「造形的遊びにおける「みたて」の役割(3)—造形的みたての展開諸相と発達—」『美術教育学』, 10, 235-244 頁, 1989 年.

---

Research Trends and Issues of Shape Learning in the Preschool Period

TAKAHASHI Kei \*1, YOKOTA Saki \*2, YOSHITOSHI Munehisa \*3

This study examined the nature of shape learning in creativity education for preschoolers from the following three perspectives: shape learning through symbolic play, two-dimensional shape learning, and three-dimensional shape learning. As a result, three main findings were revealed. First, there is a need to elucidate the nature of 1) the fascination of shapes felt by children while engaging in symbolic play and 2) the creativity learning concerning shapes that takes place during symbolic play. Secondly, in terms of preschool education techniques, it is important for preschool teachers to make comments that bring out the children's interest in shapes while showing empathetic understanding when children comment that a certain object looks like another object. Finally, there is a need to set an environment that enables children to actively realize that, in addition to being provided, they can make shapes on their own by using relevant toys such as play dough, wooden building blocks, and plastic interlocking blocks.

Keywords : creativity education for preschoolers, preschool student learning, symbolic play, two-dimensional and three-dimensional shapes, contingent shapes

\*1 The Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University

\*2 Graduate School of Education (Master's Course), Okayama University

\*3 Graduate School of Education, Okayama University

---

【原 著】

幼児期における感染症予防に関する研究の動向と課題

馬場 訓子 梅本 菜央 小林 優香 横田 咲樹 高橋 敏之

Research Trends and Issues Related to Prevention of Infectious Diseases in Early Childhood

BABA Noriko, UMEMOTO Nao, KOBAYASHI Yuka, YOKOTA Saki, TAKAHASHI Toshiyuki

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022



## 幼児期における感染症予防に関する研究の動向と課題

馬場 訓子※1 梅本 菜央※2 小林 優香※2 横田 咲樹※2 高橋 敏之※1

本論は、幼児期の健康教育の中でも感染症予防に焦点を当て、近年の研究の動向について、「保育施設における取組みに関する研究」「幼児が実践する感染予防に関する研究」「感染症予防に関する保育者の意識に関する研究」「保育施設と関係機関との連携に関する研究」「保育者養成校における感染症予防教育に関する研究」に分類し考察したものである。幼児を対象とした感染症予防に関する研究成果は、小児保健分野における研究成果が多く、保育実践を対象とした研究は、手洗いに関する論考が散見されるものの、具体的な教育内容や指導法等の実践に直結した研究は未だ進んでいない。感染症対策が強く求められる中で、今後、保育現場の実情に即した様々な観点からの研究の推進が望まれる。

キーワード：幼児期、感染症予防、健康教育、手洗い、保育

※1 岡山大学学術研究院教育学域

※2 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

### I 健康教育に関する研究の動向と健康教育の推進・発展の必要性

本論は、幼児期の感染症予防について、健康教育の観点から先行研究を整理し、研究課題を検討するものである。まず、論文検索サイト CiNii で「健康教育」を題目に含む文献を検索すると、最近20年間(2001～2021年)に1,901件が該当する(2021年12月20日現在。検索方法及び検索期間は、以下同様)。その中で「学校」を含む文献は、348件である。一方で、「地域」を含む文献は118件、「家庭」を含む文献は12件、「国民」を含む文献は1件である。これらの調査結果からは、健康教育において学校が担う役割が大きいことが確認できる。また、学校で行われる「健康教育」のことを「保健教育」と表記することがあるため、「保健教育」を題目に含む文献を検索すると、226件ある。

次に、健康教育に関する研究動向を、幼児教育・保育の視点から調査してみよう。題目に「健康教育」と「幼児」を含むものは、36件である。「幼児」を「保育」に置き換えると、46件となる。また、「保健教育」と「幼児」の組み合わせでは3件、「保健教育」と「保育」では4件である。「健康教育」と「学校」が348件、「保健教育」が226件であることを考えると、幼児教育に関連する検索語で該当する研究成果が、少ないことが指摘できる。

「健康教育」が意味する教育内容の範囲は広い。例えば、保育内容の領域「健康」は、「心身の発達」「情緒の安定」「運動」「食事」「基本的生活習慣」「清潔」「病気の予防」「防災」「交通安全」等、多くの内容を包括するものである。また、小学校体育科の保健領域では、「体の発達・発達の理解」「心の発達及び不安や悩みへの対処の理解と簡単な対処」「けがの防止に関する理解とけがなど

の簡単な手当て」「病気の予防についての理解」が教育内容になっている。

冒頭の CiNii の検索結果からは、幼児の健康教育に関する研究の蓄積が喫緊の課題であると指摘できるが、それは、健康教育に含まれる多様な分野において、偏りなく推進されることが望まれる。そこで本論では、「病気の予防」に焦点を当て、その中でも幼児期の感染症予防に注目し、学術研究の課題を検討する。感染症予防は、2019 年から現在に至るまで、新型コロナウイルスの発生により、社会的な懸案事項になっている。保育関係者の課題としては、実践者と研究者が、密接な関係性を持ち、時代を超えた普遍的な研究主題と、その時代の特殊性に基づく研究主題を並行して考えなければならないだろう。

## II 保育施設や幼児を対象とした感染症予防に関する研究の動向

### 1 保育施設における取組みに関する研究

『幼稚園教育要領』、『保育所保育指針』、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では、「感染症予防」ではなく、「病気の予防」と表記されている。具体的には、領域「健康」の「内容」に、「自分の健康に関心を持ち、病気の予防などに必要な活動を進んで行う」という項目がある。そこで、題目に「病気」「予防」「保育」が含まれる文献を検索すると、4 件が該当した。しかしその全てが、2010 年に発行された経済誌『週刊東洋経済』に掲載された記事であり、保育における病気の予防に関する内容ではない。同様に、「病気」「予防」「幼児」の組み合わせで検索すると、「病気・予防接種（特集 第4回幼児健康度調査について）」と「乳幼児期および思春期における鉄欠乏性貧血と予防のための食生活（増大号特集 病気の時の食事と食事療法：正しい指示ができる小児科医）」、「幼児の健康増進のための生活習慣形成と安全な生活、病気の予防について：幼児の健康課題、心身の発達・成長を踏まえて」の3件が該当するが、そのうち2件が医学系雑誌に掲載されたものである。以上のように、「病気の予防」は、幼児教育関係告示文に明記される用語であるにも関わらず、研究主題になっていない。また、題目に「感染」「予防」「保育」を含む文献を検索すると69件が該当する。「保育」を「幼児」に代えて該当する文献は、32件である。その中の多くは、医学雑誌の予防接種に関するもので、保育施設における取組みに関するものを抽出すると、表1に概括した20件になる。表1からは、教育・保育関係の学術雑誌に掲載されている文献が、3件しかないことが確認できる。

以上の調査結果からは、幼児教育・保育に関する病気の予防や感染症予防の取組み等の研究は、小児保健の分野で行われており、教育内容や保育教材や指導方法等に関する研究の活性化が望まれる状況が確認できる。2019年以前の保育現場で警戒される感染症と言え、主には季節性のあるインフルエンザやノロウイルス感染症等が想定されていた。年中感染対策を要する新型コロナウイルスに対応するための有効な方策等に関する実践的な取組みや研究は徐々に着手されつつあるが、今後さらに推進が強く期待される分野であろう。保育施設では以前にも増して、感染症予防に関する指導が日常的に行われていると想定される。全国の保育施設では、実際にどのようなことが行われているのかを広

幼児期における感染症予防に関する研究の動向と課題

域調査し、その効果を検証すると同時に、保育現場で不足している視点を明らかにしたり、保育実践の理論的背景を確立したりすることが求められる。

表 1. 保育施設における取組みに関する論文 (2001~2021 年)

論文題目	発行年	掲載雑誌名
① 保育所における腸管出血性大腸菌 (EHEC) 感染症対策と保育士に対する感染症予防に関する教育	2001	小児保健研究
② 1 歳児保育こんな工夫 あんな工夫 (8) 感染症の予防について	2001	保育の友
③ 保育園児に蔓延する急性中耳炎の園児間感染の実態調査と効果的予防に関する研究	2003	The Japanese journal of antibiotics
④ 急性中耳炎-保育園における感染予防の方法は?	2004	チャイルドヘルス
⑤ 保育現場における HIV 感染症予防ガイドライン作成に関する一考察-日本キリスト教保育所同盟における感染症への取組みを手がかりにして-	2009	神学研究
⑥ ラクトフェリン含有食品摂取による保育園でのノロウイルス感染症の予防	2009	臨床とウイルス
⑦ 幼稚園・保育園における感染症対策	2011	小児感染免疫
⑧ 保育所・幼稚園・認定こども園等の施設および保育士、幼稚園教諭養成校における感染症予防に関する研究	2012	小児保健研究
⑨ 保育園における感染症対策	2012	日本小児科学会雑誌
⑩ 保育所における感染予防対策に関する健康教育方法の検討	2014	日本教育保健学会年報
⑪ 保育園における感染症対策-2012 年改訂版「保育所における感染症対策ガイドライン」から- (特集 小児感染症の予防 2014) (社会的組織(システム)における感染の予防)	2014	小児科臨床
⑫ 保育施設における感染症拡大の予防並びに意識向上につなげるための研究	2015	高知県衛生研究所報
⑬ 夏場に流行る感染症の保育園での取組み-発症した場合の対応, 環境衛生 (特集 夏場に流行る感染症: 予防と早期発見, 看護のポイント) (各施設での取組み)	2016	小児看護
⑭ 感染を予防する元気な身体作り (第 23 回日本保育保健学会より) (シンポジウム 保育所における感染予防)	2018	保育と保健
⑮ 東北地方の幼稚園・保育所における冬季の室内環境と感染症予防 その 1 郵送アンケート調査による室内環境調整とインフルエンザ対策の実態把握	2018	環境工学 II
⑯ 感染症予防の取組み-実施体制の強化- (特集 「保育所における感染症対策ガイドライン」を積極的に利用しよう)	2018	保育の友
⑰ 子どもたちが興味と関心をもって継続できる感染症予防 (特集 「保育所における感染症対策ガイドライン」を積極的に利用しよう)	2018	保育の友
⑱ 東北地方の幼稚園・保育所における冬季の室内環境と感染症予防 その 2 南東北地方における室内温湿度環境とインフルエンザ感染の実態把握	2019	環境工学 II
⑲ 東北地方の幼稚園・保育所における冬季の室内環境と感染症予防 その 3 北東北地方における保育室内の温湿度環境と二酸化炭素濃度の実態把握	2020	環境工学 I
⑳ 保育所における新型コロナウイルス感染症予防対策について	2020	修文大学短期大学部紀要

注 1) 論文検索サイト CiNii で、「タイトル」の欄に、「感染」「予防」「保育」を入力して検索した文献 69 件と、「感染」「予防」「幼児」を入力して検索した文献 32 件の中で、保育施設における取組みや保育実践に関するものを抽出し、概括した。2) 保育・教育関係の学術雑誌に、下線と強調文字を付した。

## 2 幼児が実践する感染予防に関する研究

幼児が実践できる感染症対策の代表的なものとして、手洗い、うがい、マスクの着用が挙げられる。最近 20 年間の文献で、題目に「幼児」と「手洗い」を含むものは 15 件、「幼児」を「保育」に置き換えると 23 件が該当する。また、「保育」と「うがい」では 0 件、「幼児」と「うがい」は 4 件、「幼児」と「マスク」は 6 件、「保育」と「マスク」では 7 件が該当した。

### (1) 保育における手洗いに関する研究

手洗いに関する研究成果には、まず、原田（2004）による保育園児の手洗い技術に関する調査がある。その中では、「あらかじめ手を湿らさない」「手掌と手背を集中的に洗う」「石鹸手洗いしても洗い残しがある」等の傾向が見られること、洗い残しが年齢と関連なく過半数あったこと、が報告された。これらのことから、手洗いはマナーとしては定着している可能性はあるが、感染症予防の衛生的意味から評価できる技術とは言えないと指摘されている。中田ほか（2011）は、家庭における幼児の手洗い行動に関する実態調査を行い、排泄後や、くしゃみや鼻水をぬぐった後に手を洗う幼児が少ないことと、拇指と手首の洗い残しが多いことを指摘した。その上で、「正しい手洗い習慣を身につけるためには教育と訓練が必要であり、手洗いの方法・手順・手洗いミス防止などを考慮した、幼児期からの教育の重要性が示唆された」と述べている。

保育所における幼児の手洗いについて検証した大久保（2013）は、保育所において年少から年長の幼児を対象に手洗い教室を行い、蛍光色素を用いた、石鹸と流水での手洗いの評価を行った。その結果、年長児は年少児より洗い残し部分が少ないことが明らかになった。また、山内ほか（2014）と藤田・中村（2015）は、保育現場での手洗い指導を行った結果、洗い残し部位が減る等の一定の効果を得た。さらに、濱田ほか（2021）は、幼稚園・保育園各 1 園の年少児・年中児・年長児を対象にインタビューを行うことで、幼児の手洗いに対する認識について検討した。手洗い箇所については、年少から年長に年齢が上がるにつれて、認識が高まることが示された。手洗い場面については、年齢に関わらず「食前」と認識している幼児が多かった。年少児は、手洗い場면을習慣的に捉えていない回答が他の年齢よりも多いが、年齢が上がると適切な場면을回答するようになった。手洗いの目的に関して、年少児は、手洗いの必要性を自分なりに解釈したり、手洗い後の活動を目的としたりすることが明らかになった。手洗い不実行の影響としては、年少児が分からないと考えるのに対し、年長児は病気を発症すると考えていた。

以上の 6 件の研究からは、保育実践現場の手洗い指導が、幼児の手洗い技術の習得にとって必要不可欠であることが、改めて確認できる。年齢が低いほど、手洗いの箇所や意義について、丁寧な指導・援助を行うことが求められる。

### (2) 手洗いに関する小児保健分野の見解

手洗いに関する研究の中には、小児保健の立場による見解が示されているものがある。山本ほか（2002）は、除菌効果という視点から、有効な手洗い方法を検討した。3～5 歳児を対象とし、①水道水のみの手洗い、②固形普通石鹸

による手洗い，③固形薬用石鹼による手洗い，④液体薬用石鹼による手洗い，⑤強酸性電解水による手洗い，⑥塩化ベンザルコニウムによる手洗い，の6種類の方法を実施した。その結果，固形普通石鹼による手洗いでは，十分な除菌効果は得られず，固形薬用石鹼群，強酸性電解水使用群，塩化ベンザルコニウム使用群で，有意な除菌効果があった。確実な除菌効果を得るためには，塩化ベンザルコニウムによる消毒が必要であると主張されているが，保育実践現場では用意されていないのが現状である。

山本・鶴飼（2003）は，有機物質が細菌増殖の温床になることから，細菌だけではなく，汚れにも着目し，幼児の手洗い方法を検討した。3～5歳児を対象として，①水道水5秒間手洗い，②水道水20秒間手洗い，③薬用石鹼による手洗い，④薬用石鹼を用いた後20秒間のすすぎ，の4種類の手洗い方法を実施した。汚れは，全ての手洗い方法で減少が認められたが，手掌部は，水道水5秒間と比較して，水道水20秒間，薬用石鹼手洗い，薬用石鹼使用後20秒間すすぎの手洗いで，汚れが取れていた。また，指部では，水道水5秒間と比較して，薬用石鹼手洗い，薬用石鹼使用後20秒間すすぎの手洗いで，汚れが取れていた。これらのことから，手指の汚れを落とすためには，石鹼を用いた手洗いと十分なすすぎが必要であることが示された。一方で細菌は，手掌部と指部ともに，水道水20秒間，薬用石鹼使用後20秒間すすぎの手洗い，の順で除菌効果が高かった。山本・鶴飼（2003）の検証結果が示唆するのは，目に見える汚れがない場合においては，適切な時間の洗浄を行えば，水道水だけでも十分な除菌効果が得られるということである。

### （3）保育における手洗いの研究課題

厚生労働省（2018）が告示する『保育所における感染症対策ガイドライン』には，手洗いに対して具体的な言及がある。それは，「接触感染」に対する「最も重要な対策」が，「手洗い等により手指を清潔に保つこと」という啓蒙である。また，「保育所等の乳幼児の集団生活施設においては，子どもの年齢に応じて，手洗いの介助を行うことや適切な手洗いの方法を指導することが大切」と指摘されている。手洗いは，実践が簡単にできるのと同時に重要な感染症予防であり，保育者の指導援助によって正しく習慣形成されることが強く望まれる。

しかし，幼児に対する手洗い指導に関する研究は少なく，限定的である。また，研究成果の多くが新型コロナ感染症が流行する以前のものであり，感染症予防に対する手洗いではなく，基本的な生活習慣の一環としての手洗いに着目した論考である。これらの知見は，幼児であっても指導をすれば洗い残しが減るなどの手洗い技術の向上が見られることを示しており，感染症予防の観点においても，日々の生活の中で，繰り返し発達過程に合った幼児に対する効果的な手洗い指導が求められる。また，年長児の方が年少児より洗い残しが少ないという調査結果から，手洗い技術の向上には，手先の巧緻性の発達や手洗いの意義の理解が関係していると考えられる。幼児の発達過程に応じた手洗い指導を行うことが，手洗い技術の習得や向上に繋がるだろう。例えば，年少児には，より丁寧に手のどの部位を洗うのか，幼児に伝わりやすい言葉や方法で伝えた

り一緒に実践したりして、丁寧に手を洗える時間の確保と環境が必要であると考えられる。今後は、小児保健における研究成果を前提にしながら、保育現場での具体的な手洗いの指導法やそれに伴う効果等を検証することが課題である。

#### (4) うがいとマスク着用に関する研究

うがいに関する研究は、根岸ほか(2002) 学生による健康教育活動による報告、座主(2003) による幼稚園の実践事例研究、吉川・藤田(2011) の視覚的手がかりを用いた学級全体に対する手洗い・うがいの指導に関する論考、があり、残りの1件は、女性向け雑誌に掲載されたものである。うがいは、感染症予防の1つとして効果があるとされ、保育施設や家庭で指導・励行されている事柄ではあるが、研究対象として取り上げられない傾向にある。また、マスク着用に関する研究についても、幼児の感染症予防に関するものは、高崎ほか(2021) によるコロナウイルス感染症流行下における幼児のマスク着用状況と保護者の認識に関する論考のみで、他は保育者や保育志望学生を対象としたものであった。このように、幼児を考察対象としたうがいやマスク着用に関する研究は僅かであり、教育や保育を前提とした議論が行われていない。

### 3 感染症予防に関する保育者の意識に関する研究

幼児期の感染症予防を考える上で、幼児と直接関わる保育者がどのような認識を持っているのかを明らかにすることは重要である。矢野ほか(2012) は、保育者の健康及び安全への取り組み状況への認識を明らかにするため、保育士を対象に、アンケート調査を実施した。その結果、保育士は、健康及び安全に対する取り組みができておりと認識しているという傾向が見られた。中でも、「感染症やその他の疾病の発生予防に努めている」「子ども及び職員が、手洗い等により清潔を保つようにするとともに、施設内外の保健的環境の維持および向上に努めている」という感染症予防に関する質問に関しては、43.3%の保育士が、「普通」「良い」「大変良い」と回答しており、感染症の予防については、対策への取り組みができておりと認識している保育者が比較的多いことが明らかになった。

一方で、片岡ほか(2012) の論考では、保育施設の看護師配置の有無に関わらず、保育者は病気の早期発見・異常の判断、急変時への対応等の専門的知識、根拠に基づいた専門的対応を期待しており、看護職者の存在が保育者への安心感になっていることを指摘している。このことから、保育者は、感染症予防に努めているものの、実際の対応においては専門職の専門的知識を求めていることが示唆される。したがって、「医療保育」を学べる保育者養成校の拡充が、今後の課題として検討されるべきであろう。

またこれに関連し、西村・山川(2021) は、保育所において看護職と保育士とが感染予防対策を進めるに当たっての困難の特徴を明らかにした。看護職と保育士に対し、園内で感染予防対策を進めるに当たり困っていることを自由記述で質問した結果、「園児の症状を保護者へ伝えても理解されない困難」「胃腸炎など流行時の感染予防対策の困難」「園長や保育士の理解を得る困難」「嘔吐

の適切な処理方法の実施や習得の困難」「感染予防対策についての園内研修や手技の習得への困難」の5つに集約されたと論じている。その上で、園における感染予防対策の推進には、看護職同士の情報交換の機会や看護職が専門職として園内研修を行い保育士と連携すること、保育士は適切な方法で感染予防対策を習得し実施することの重要性を指摘している。保育者と看護職等の関係専門職との連携の強化は非常に重要であり、幼児の健康支援には欠かせない。相互理解やその望ましい在り方について、改めて検討が要される。

#### 4 保育施設と関係機関との連携に関する研究

感染症予防の観点から必要になるのが、保育施設と保健所等の関係機関との連携である。様々な取組みによって、行政からの保育施設や保育者に対する指導もあると考えられる。『保育所における感染症対策ガイドライン』では、保育所と地域の関係機関との連携について必要性が述べられている。医療関係者の役割等について、保育所の感染症対策には、嘱託医の積極的な参画・協力が不可欠であること、地域の医療・保健機関と連携し、保育所の子どもだけでなく地域全体で子どもの健康と安全を守るための体制を整備することが必要であること、感染症が保育所内や地域内で発生した場合には、看護師は、保護者に予防方法や看護方法に関する情報提供や助言を行い、発症した子どもの回復に向けて支援を行うこと、などが明記されている。このことから保育施設は、感染症予防に関して医療関係者と連携する必要があることが分かる。また、関係機関との連携については、「保育所保育指針では、感染症に関する保育所の対応方法について、あらかじめ関係機関の協力を得ておく」とされている。「感染予防や拡大防止に関する取組、報告等については、市町村や保健所等、地域の関係機関と連携を図ることが重要である」と示されている。これらのことから、感染症予防や拡大防止に関しては、医療関係者のみでなく、市町村や保健所等、行政とも連携する必要があることは明確であり、保育における感染症予防は専門的な知見を活かし、様々な関係専門機関との連携体制がなくては遂行できないと考えられる。

室岡ほか（2017）は、保育所における感染症予防を推進するため、保育士の意識と幼児や保護者へのかかわりが変化する過程と保健所保健師の支援の在り方を検討した。具体的には、幼児が感染症予防のための手洗い行動を習得できるように、保育士と保健所保健師が協働で取り組み、アクションリサーチを実施している。介入期間は8か月であり、現場の変化と介入状況（計画の実践状況）を見ながら、1から2か月に1回程度、保健所保健師と保育士による7回の検討会を実施した結果、幼児の手洗い評価基準による点数は、介入後が、介入前より有意に高いことが示された。手洗いは、感染症予防において基本となる行動である。幼児の手洗い行動が、保健所保健師と保育士の連携した取り組みによって変化したという結果は、感染症対策において、保育施設が保健所等の行政と連携する必要性を示唆していると言える。

また、保育施設と保健所の連携体制の構築において、近年注目されているも

のにサーベイランス導入が挙げられる。これは、感染症の発生に対して、より早く、よりきめ細かい、より正確な情報を提供する仕組みである(菅原・大日, 2013)。このシステムの特徴として、菅原・大日(2013)は、1つ目に感染症の流行の兆候を早期に捉え、早期対応が可能になったことを挙げている。

松本ほか(2016)は、保健所による保育園サーベイランスを導入後、保健所の感染症の早期探知とそれに基づく早期介入の事例について調査、報告した。その効果を測定するために、導入初期とその1年後の、保健所による保育園サーベイランスの活用状況の比較を行った。保健所が何らかの理由で施設内の感染症流行を探知し、対応した記録である観察データから、保健所の探知理由と対応内容を分類している。保育所において、同一疾患もしくは同一症状の欠席が10人以上入力されると、自動的に保健所等にメール送信される。調査ではこれを、「保育園サーベイランスによる自動的な異常探知」とし、自動でなくても随時に保健所等が欠席状況を確認することを、「保育園サーベイランスを活用した職員による手動での確認」とした。保育園サーベイランス導入前の施設からの報告のみでは、報告漏れや報告遅れがあり、保健所がすべての施設の動向を把握するのは困難な状況であったが、システム導入後は、それを活用した早期探知では全施設を対象としてリアルタイムでの感染症の発生状況を共有でき、流行探知が可能となった。そして同時に、報告漏れや遅れがなくなったことも報告している。それを踏まえ、保育園サーベイランスの導入は、保育施設にとって、感染症対策に対する意識が向上すること、保育施設側からの保健所への相談件数が増加することをメリットとして挙げている。保育施設が保健所と密に連携するためには、このようなシステムの導入は欠かせない感染症対策の1つであり、保育施設や保育者が、保健所からの指導を受ける機会を得るきっかけとなるだろう。また、同研究は、保健所が保育施設内での感染症流行を初期に探知して、保育施設と連携した予防対策が取れることが、その後の集団感染の拡大を防ぐことにつながるという、メリットについても指摘している。このように、保育施設と保健所がしっかりと連携できる体制は、保育施設や保健所等の行政の双方にとって、利点があると言えるだろう。

## 5 保育者養成校における感染症予防教育に関する研究

保育者養成校において保育を想定した感染症予防教育をどのように行うのかということも、議論されるべきである。大見ほか(2012)は、保育士・幼稚園教諭養成校における感染症予防に関する教育について、質問紙調査を実施している。その結果、感染症予防については、ほとんどの養成校が講義で扱っていたが、実習や演習で取り組んでいる養成校は、回答が得られた20校のうち半数以下であった。1998年と2009年の比較においては、1998年に調査したほとんどの項目が、2009年には養成校においてより詳しく説明されるようになっていく。一方で、自ら手洗い習慣をつける健康教育方法と、手洗い環境整備の知識については、説明が不十分であったと報告されている。養成段階において、感染症予防を教育内容に位置付け、正しい知識を実践によって身に付けられるカリキ



キュラムの構築が望まれる。

感染症予防に対する知識や技術を身につけた保育者を育成するため、保育者養成校においては、保育を想定した実践的な授業展開が試みられている。原田・岡田（2001）は、「小児保健 1」の授業の中で、保育学生に対する手洗い指導を組み込み、学生の手洗いに関する認識と行動について明らかにすることと、指導後の学生の手洗い行動がどのように変化したか、指導内容との相関関係を分析している。また、谷川（2018）は、衛生的手洗い法について、講義式の授業から簡易手洗いチェック装置を用いた演習を取り入れた授業を実施し、その教育的効果を評価した。その結果、①洗い残し部位は手指や手首の部位が多かったこと、②手掌よりも手の甲の方が、洗い残しが多いこと、③皮膚の表面を軽く撫でるといった手洗い方法が習慣化されている実態の3点が明らかになったとした上で、より学生が主体的・能動的に学べる方法を検討していく必要性を示した。さらに、谷川（2019）では、バームスタンプを用いながら学生自ら教員と共に自己評価していく衛生的手洗い方法を教授する演習も実施されている。

感染症予防の対策は、保育者が高い意識を持って、幼児に生活の中で習慣づくように努力すべき重要な内容である。その内容や指導方法について、養成の段階で正しい知識と技術を学ぶことが求められる。その際、養成校において、保育施設や保健所等の機関と連携できる関係作りが望まれる。保育現場の現状を踏まえたより専門的で実践的な学びが、幼児にどのような教育・保育を行っていくかに大きく影響すると考えられる。将来的に、そのような取り組みによって育成された保育者は、高い意識を持って健康教育を行うことができるだろう。それを実現するカリキュラムの構築が検討されるべきである。

### Ⅲ 幼児期における感染症対策に関する研究の今後の課題

本論では、幼児期における感染症予防に関する先行研究を概観したが、それらの研究は幼児の健康を守る上で非常に重要であるにも関わらず、特に新型コロナウイルス発生前においては、先行研究の件数から見てもそれほど論じられる議題ではなかったことが窺える。現代社会における最重要課題として、新型コロナウイルス感染症の蔓延期における保育の在り方がある。新型コロナウイルス感染症の感染拡大を機に、感染症に対する理解や感染症流行に伴う様々な問題が生じている。正しい予防の仕方や感染症の適切な理解は、幼児期から求められる。また、保育における感染症の予防に関する問題は、多様化している。例えば、保育中のマスク着用や社会的距離（social distance）の確保に関する問題、感染予防を考慮した保育内容の変容が幼児の育ちに与える影響等が挙げられ、これまで論じられることのなかった新たな問題が注目されている。そのような内容を扱った研究について、活発な議論が期待される。

学術研究の動向を概観してみると、例えば題目に「新型コロナウイルス」を入力して論文検索した場合に 7,980 件が該当する。それに加えて、フリーワードに「保育」を入力して再検索すると 133 件になり、さらに題目に「幼児」を追加すると 8 件がヒットする。保育現場では、新型コロナウイルス感染症の対策に

多忙を極め、保育実践研究の対象として取り組むところにまで到達していない様子が、検索性に現れていると言えよう。しかし、保育施設や家庭において、新型コロナウイルス感染症の拡大が懸念される中で、今や最も高い関心を集めるテーマをなっていることは間違いなく、急速に研究が進んでいると考えられる。今後は様々な観点から研究成果が報告され、有益な知見や取組みの有用性が徐々に明らかになっていくだろう。

新型コロナウイルス感染症という未知なる感染症への対応には、多くの課題が残されている。2020年3月、全国の小・中・高・特別支援学校が臨時休校となる中で、乳幼児を対象とする保育施設は原則休園・休所にはしないとの措置が取られ、保育施設内でのクラスター発生が大いに懸念された。児童や成人に比べ明らかに免疫力が低く、心身の発達が未熟な乳幼児に対する対策は、自ら行う感染予防に有効な手洗いやマスク着用等の対策が不十分、もしくはできにくい。そのような状況での保育は、極めて困難であり、どれだけの保育者や保護者、幼児が不安な毎日を送ったであろう。しかし、当時の新型コロナウイルス感染症は、乳幼児には感染しにくく、また定期的な消毒等の現場の懸命な感染対策により、幸いにもそのような報告は少数であった。

少しずつ様々な科学的な知見が示される中、保育現場ではどのような感染対策が有効であったのかが解明されれば、今後の保育施設における対策や取組みを再検討することができる。生活の大半を過ごす保育施設において、安心して生活できる方策を講じることは、幼児の最善の利益を追求する上で欠かせない。感染症対策が強く求められる中で、幼児の発達の特性や保育現場の現状を考慮した感染予防の取組みや有用性を実証する研究が求められる。研究成果が幼児の健康で安全な生活に活かされるためには、より保育現場の実情を踏まえた研究成果を追究することが課題となるだろう。

また、『保育所における感染症対策ガイドライン』に、「感染症を防ぐためには、子どもが自分の体や健康に関心を持ち、身体機能を高めていくことが大切です。特に、手洗いやうがい、歯磨き、衣服の調節、バランスのとれた食事、十分な睡眠や休息等の生活習慣が身に付くよう、毎日の生活を通して、子どもに丁寧に繰り返し伝え、自らが気付いて行えるよう援助します。そのためには、子どもの年齢や発達過程に応じた健康教育を計画的に実施することが重要となります」と示されるように、感染症予防は生活の中で適宜行われるものであることから、保育施設全体で取り組むべき大きな課題である上、家庭との連携も欠かせない。保育者や周りの大人が幼児の健康を守るという高い意識を持つことが重要である。また、幼児自らが自分の健康や命を守るという意識を持てるよう、どのようにしてその態度を身につけていくのか、そのための保育の在り方についても議論される必要があるだろう。自分の命を大切に思う気持ちが、人や他のものの命を大切にできる気持ちにつながっていく。手洗いや消毒等の励行だけでなく、食事や睡眠等の生活習慣を整えたり、積極的に運動をしたりすることも、感染予防につながる。幼児期におけるそういった習慣の形成を、保育施設や家庭でどのように行っていくのかも課題となるだろう。

参考・引用文献

- 青木哲・須藤美音「東北地方の幼稚園・保育所における冬季の室内環境と感染症予防 その3 北東北地方における保育室内の温湿度環境と二酸化炭素濃度の実態把握」『環境工学 I (2020)』, 947-948 頁, 2020 年.
- 遠藤郁夫「保育園における感染症対策」『日本小児科学会雑誌』, 116(9), 1342-1344 頁, 2012 年.
- 遠藤郁夫「保育園における感染症対策:2012 年改訂版「保育所における感染症対策ガイドライン」から (特集 小児感染症の予防 2014) (社会的組織(システム)における感染の予防)」『小児科臨床』, 67(4), 644-650 頁, 2014 年.
- 榎本てる子「保育現場における HIV 感染症予防ガイドライン作成に関する一考察—日本キリスト教保育所同盟における感染症への取り組みを手がかりにして」『神学研究』, 56, 121-138 頁, 2009 年.
- 濱田祥子・舛田奈々美・加納章・胡泰志「幼児の手洗いに対する認識」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』, 7, 123-132 頁, 2021 年.
- 原田真澄「幼児の手洗い技術に関する研究」『中国学園紀要』, 3, 97-102 頁, 2004 年.
- 原田真澄・岡田淳子「保育学生への手洗い指導の評価」『中国短期大学紀要』, 32, 149-158 頁, 2001 年.
- 東前充「感染を予防する元気な身体作り (第 23 回日本保育保健学会より) (シンポジウム保育所における感染予防)」『保育と保健』, 24(1), 108-110 頁, 2018 年.
- 堀ノ内由美子「感染症予防の取り組み:実施体制の強化 (特集「保育所における感染症対策ガイドライン」を積極的に利用しよう)」『保育の友』, 66(13), 15-17 頁, 2018 年.
- 藤井祐子「夏場に流行る感染症の保育園での取り組み:発症した場合の対応, 環境衛生 (特集 夏場に流行る感染症:予防と早期発見, 看護のポイント) (各施設での取り組み)」『小児看護』, 39(7), 857-860 頁, 2016 年.
- 藤田藍津子・中村鈴子「足立区内保育所における手洗い指導における活動報告」『帝京阿学大学紀要』, 11, 195-199 頁, 2015 年.
- 藤田満代「子どもたちが興味と関心をもって継続できる感染症予防 (特集「保育所における感染症対策ガイドライン」を積極的に利用しよう)」『保育の友』, 66(13), 21-23 頁, 2018 年.
- 福永慶隆「乳幼児期および思春期における鉄欠乏性貧血と予防のための食生活 (増大号特集 病気の時の食事と食事療法 : 正しい指示ができる小児科医)」『小児科』, 44(11), 1667-1676 頁, 2003 年.
- 稲垣中「幼児の健康増進のための生活習慣形成と安全な生活, 病気の予防について:幼児の健康課題, 心身の発達・成長を踏まえて」『青山学院大学教職研究』, 7, 21-32 頁, 2021 年.
- 金山知代・高橋富世・戸梶彰彦「保育施設における感染症拡大の予防並びに意

- 識向上につなげるための研究」『高知県衛生研究所報』, 61, 31-36 頁, 2015 年.
- 片岡亜沙美・矢野智恵・山崎美恵子「保育所の保育所看護職者への認識と期待する役割」『高知学園短期大学紀要』, 42, 55-56 頁, 2012 年.
- 加藤渡・栗木節子「保育所における新型コロナウイルス感染症予防対策について」『修文大学短期大学部紀要』, 59, 45-54 頁, 2020 年.
- 厚生労働省『保育所における感染症対策ガイドライン』, 2018 年.
- 厚生労働省『保育所保育指針』, フレーベル館, 2017 年.
- 松本加代・平山千富・佐久間陽子・糸井陽一・漁亜沙美・北村淳子・中橋猛・菅原民枝・大日康史「保健所による保育園サーベイランスを活用した感染症集団発生の早期探知・介入の事例」『日本公衆衛生雑誌』, 63(6), 325-331 頁, 2016 年.
- 三浦正義「急性中耳炎-保育園における感染予防の方法は?」『チャイルドヘルス』, 7, 593-595 頁, 2004 年.
- 文部科学省『小学校保健教育参考資料 改訂 「生きる力」を育む小学校保健教育の手引』 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/kenko/hoken/1334052.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/hoken/1334052.htm) (2021/12/20 閲覧)
- 文部科学省『幼稚園教育要領』, フレーベル館, 2017 年.
- 森内昌子・森内浩幸「ラクトフェリン含有食品摂取による保育園でのノロウイルス感染症の予防」『臨床とウイルス』, 37(2), S56 頁, 2009 年.
- 室岡真樹・平澤則子・飯吉令枝・高林知佳子「幼児の手洗い方法の習得に関する保育士への保健所保健師の支援」『日本地域看護学会誌』, 20(1), 62-68 頁, 2017 年.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』, フレーベル館, 2017 年.
- 中村鈴子・土橋ルミ子・赤星誠美「保育所における感染予防対策に関する健康教育方法の検討」『日本教育保健学会年報』, 22, 29-37 頁, 2014 年.
- 中田涼子・林由佳・福川京子・中尾美幸・千田好子「手指衛生教育プログラムの開発に向けた幼児の手洗い行動に関する実態調査」『日本看護研究学会雑誌』, 34(3), 189 頁, 2011 年.
- 根岸美幸・佐巻聖美・菅沼恵「「手洗い」「うがい」を題材にした健康教育活動—幼児期の感染症予防に着目して」『白鷗学生論集』, 27, 177-187 頁, 2002 年.
- 西村潤子・山川正信「保育園における感染予防対策に関して看護職と保育士が抱える課題:アンケート自由記述のテキスト分析から」『日本社会福祉マネジメント学会誌』, 1(2), 17-28, 2021 年.
- 大久保耕嗣「保育園における手洗い教室の実施と幼児の手洗い能力の評価」『日本環境感染症学会誌』, 28(1), 33-38 頁, 2013 年.
- 大見広規・鈴木文明・寺山和幸・吉川由希子・望月吉勝「保育所における腸管出血性大腸菌(EHEC)感染症対策と保育士に対する感染症予防に関する教育」

- 『小児保健研究』, 60(4), 531-537 頁, 2001 年.
- 大見広規・鈴木文明・吉川由希子・望月吉勝「保育所・幼稚園・認定こども園等の施設および保育士, 幼稚園教諭養成校における感染症予防に関する研究」『小児保健研究』, 71(1), 92-100 頁, 2012 年.
- 菅原民江・大日康史「学校・保育所の感染症サーベイランスの 2 つの側面: 早期探知による早期対応と未就学児から高校生までの各種感染症の罹患状況の把握」『小児保健研究』, 72(5), 610-612 頁, 2013 年.
- 高野陽・水野清子「1 歳児保育こんな工夫 あんな工夫(8)感染症の予防について」『保育の友』, 49(14), 27-29 頁, 2001 年.
- 高崎麻美・種市尋宙・高井奈美・大橋未来・八木信一「コロナウイルス感染症 2019 流行下における幼児のマスク着用状況と保護者の認識」『日本小児科学会雑誌』, 125(11), 1581-1584 頁, 2021 年.
- 竹末加奈・井上和男「病気・予防接種(特集 第 4 回幼児健康度調査について)」『保健の科学』, 55(8), 523-527 頁, 2013 年.
- 種市慎也・青木哲「東北地方の幼稚園・保育所における冬季の室内環境と感染症予防 その 1 郵送アンケート調査による室内環境調整とインフルエンザ対策の実態把握」『環境工学 II(2018)』, 151-152 頁, 2018 年.
- 種市慎也・青木哲・須藤美音「東北地方の幼稚園・保育所における冬季の室内環境と感染症予防 その 2 南東北地方における室内温湿度環境とインフルエンザ感染の実態把握」『環境工学 II (2019)』, 43-44 頁, 2019 年.
- 谷川友美「健康指導(感染予防対策: 手洗い)の教育方法の模索: 保育者を目指す学生の実態から」『別府大学短期大学部初等教育科・保育課児童学会初等教育: 教育と実践』, 43, 2-7 頁, 2018 年.
- 谷川友美「保育・教育者養成機関における感染予防方法(手洗い)を学ぶ教育方法の模索: バームスタンプ法を用いた演習の実態から」『別府大学短期大学部紀要』, 38, 53-58 頁, 2019 年.
- 和田紀之「幼稚園・保育園における感染症対策」『小児感染免疫』, 23(1), 35-42 頁, 2011 年.
- 山本恭子・鶴飼和浩「ATP と細菌を指標とした保育所児童における有効な手洗い方法の検討」『学校保健研究』, 45(3), 218-224 頁, 2003 年.
- 山本恭子・鶴飼和浩・東知浩・茅野友宣「除菌効果からみた保育所児童における有効な手洗い方法の検討」『学校保健研究』, 44, 299-308 頁, 2002 年.
- 山内三帆・鎌倉やよい・深田順子「保育園児への歌を用いた手洗い指導プログラムの効果(特集 看護ケアプログラムの体系化に向けて: 看護研究と行動分析学)(事例の実験デザイン研究法)」『看護研究』, 47(6), 563-571 頁, 2014 年.
- 矢野寿一「保育園児に蔓延する急性中耳炎の園児間感染の実態調査と効果的予防に関する研究」『The Japanese journal of antibiotics』, 56(1), 87-92 頁, 2003 年.
- 矢野智恵・片岡亜沙美・森澤徹男・小島一久・杉原徹・山崎美恵子「保育士の

「健康及び安全」への取り組み状況への認識に関する研究』『高知学園短期大学紀要』, 42, 43-54, 2012年.

吉川和幸・藤田亜衣「幼稚園における幼児の自発的な手洗い・うがいの指導—視覚的手がかりを用いた学級全体に対する介入」『札幌大谷大学・札幌大谷大学短期大学部紀要』, 41, 75-81頁, 2011年.

座主真知子「健康・安全の窓口から見た幼児らの生活:「うがい」・「キズバン」を視点に(第2章事例研究)(第1部金沢大学教育学部附属幼稚園第49回教育研究会に向けて)」『金沢大学教育学部附属幼稚園研究紀要』, 49, 64-81頁, 2003年.

---

Research Trends and Issues Related to Prevention of Infectious Diseases in Early Childhood

BABA Noriko\*1, UMEMOTO Nao\*2, KOBAYASHI Yuka\*2, YOKOTA Saki\*2, TAKAHASHI Toshiyuki\*1

In this study, we focused on prevention of infectious diseases (PID) in health education of early childhood, classified into following five researches and discussed recent trends: Research related to 1) approaches in childcare facilities, 2) infection preventive measures undertaken by young children, 3) childcare workers' consciousness on PID, 4) cooperation between childcare facilities and related institutions, and 5) education for PID in childcare training schools. Many research results in child health have been reported on PID for young children. However, in researches for childcare practice, while handwashing is often discussed, few attempts have been made at a study connected with practices such as concrete educational contents or methods. Because of strong demand for PID, it's necessary to research from various viewpoints based on the actual circumstances in childcare.

Keywords: early childhood, prevention of infectious diseases (PID), health education, handwashing, childcare

\*1 Graduate School of Education, Okayama University

\*2 Graduate School of Education (Master's Course), Okayama University

---

## 岡山大学教師教育開発センター

所在地：

住所：〒700-8530 岡山市北区津島中3-1-1（津島キャンパス）  
〒703-8281 岡山市中区東山2-17-4（教師教育開発センター東山ブランチ）  
電話/FAX：086-251-7728/086-251-7586（いずれも津島キャンパス）  
URL：http://www.okayama-u.ac.jp/user/cted/

構成員：（令和4年1月31日現在）

センター長(併)	教授	三村 由香里
副センター長	教授	高旗 浩志
	教授(特任)	堀井 博司
教師教育開発部門	教授	高旗 浩志(再掲)
	准教授	才野 博紀
	講師	三島 知剛
教職支援部門	教授(特任)	山内 隆彦
	教授(特任)	國府島 知子
	教授(特任)	近藤 弘行
	教授(特任)	小林 清太郎
教職コラボレーション部門	教授(特任)	堀井 博司(再掲)
	教授(特任)	近藤 弘行(再掲)
	教授(特任)	小林 清太郎(再掲)
理数系教員養成事業部門	教授	山崎 光洋
	教授(特任)	荒尾 真一
	教授(特任)	平野 和司
事務職員	中新 朗久	
	青山 ひかり	
	小谷 馨	
	本瀬 真樹子	

### センターの概要

当センターは、全学教職課程の企画・運営、教職支援活動を通して岡山大学における教員養成の質を保証するとともに、学校支援・現職教員研修等の教師教育の研究開発と事業推進を目的として平成22年4月に設置された。センターは教師教育開発部門、教職支援部門、教職コラボレーション部門、理数系教員養成事業部門の4部門から成り、全学教職コア・カリキュラムの研究開発、教職指導（教職支援・相談業務）、県下の協力校、教育学部附属学校園、教育委員会等、関連諸機関との連携協力事業、理数系教員養成事業等を実施している。

### 学内での年間活動状況

a) センター専任教員の全学教職課程・大学院教育への授業担当状況

① 全学教職課程への授業担当状況

○教育実習Ⅰ（観察・参加実習）○養護実習Ⅰ（観察・参加実習）○教育実習Ⅱ（幼稚園教育実習基礎研究）○教育実習Ⅱ（小学校教育実習基礎研究）○教育実習Ⅱ（中学校教育実習基礎研究）○養護実習Ⅱ（養護実習基礎研究）○教育実習Ⅱ（教育実習基礎研究A・B）○教育実習Ⅲ（幼稚園実習）○教育実習Ⅲ（小学校実習）○教育実習Ⅲ（中学校実習A）○養護実習Ⅲ（附属・公立学校実習）○教育実習Ⅳ（中学校）○教育実習Ⅴ（高等学校）○教育の制度と社

会D I・D II○生徒指導論D I○教職入門D I・D II○教職実践演習（中・高）○特別活動論  
○教育心理学概説D I・D II○工業科教育法（基礎I・II）（応用I・II）○職業指導概説○総合的な学習の時間の指導法D

②大学院教育への授業担当状況

○教材開発と授業デザイン○授業アセスメント技術とその応用○生徒指導と発達支援教育○アクティブラーニングの理論と実践○C S T教育の理論と実践○生徒指導特論○学校社会学特論

b) 教職支援部門

①教員志望学生に対する教員採用試験受験のための相談・指導業務

教職相談室利用者数(令和3年2月1日～令和4年1月31日)

	学部				大学院		その他	合計
	4年生	3年生	2年生	1年生	2年生	1年生	別科/他学部	
利用者総数	2366	1310	8	3	98	62	288	4135
新規利用者数	169	169	4	3	19	13	60	437

②高年次教養科目「教師力養成演習」の実施

【概要】

本授業では、学校教育における現代的な課題を取り上げ、学校で活躍する先生方、教育委員会などで教育行政に携わる方々の講話と、各学生同士のグループ演習や意見交換により、学校教育の様々な課題の現状や対策などを学ぶ。

○外部講師を招聘した授業

(1) 第2回演習(令和3年7月14日実施) 参加者36名

テーマ:「授業これからは!」～指導と評価の一体化 初めの一步～

講師:岡山市教育委員会指導課 指導副主査 仲宗根 篤史 先生

(2) 第3回演習(令和3年7月21日実施) 参加者32名

テーマ:「GIGA スクール時代の情報モラル教育」～自分のこととして考える指導のあり方～

講師:岡山県総合教育センター 企画部 総務企画班 指導主事 青山 茂行 先生

岡山県総合教育センター 企画部研修企画班 指導主事 杉田 静 先生

(3) 第4回演習(令和3年7月28日実施) 参加者35名

テーマ:「GIGA スクール時代の情報モラル教育」～1人1台端末の活用で充実させる主体的な学び～

講師:岡山県総合教育センター 企画部 総務企画班 指導主事 青山 茂行 先生

岡山県総合教育センター 企画部 総務企画班 指導主事 坂本 智幸 先生

(4) 第5回演習(令和3年12月22日実施) 参加者38名

テーマ:「生徒指導について」～問題行動党の未然防止と対応に必要な視点～

講師:岡山市教育委員会事務局学校教育部指導課 教育支援担当課長 一守 和弘 先生

(5) 第6回演習(令和4年1月12日実施) 参加者31名

テーマ:「困難さのある子供の理解と支援」

講師:岡山県総合教育センター 指導主事 田原 裕也 先生

(6) 第7回演習(令和4年1月19日実施) 参加者27名

テーマ:「人権教育の知識と考え方」～豊かな人権感覚を身に付けた教師となるために～

講師:岡山市立御南中学校校長 河合 浩一 先生



## 対外的な教育・研究活動状況

### a) 岡山県教育委員会との連携協力事業

#### ① 教員養成に関する事項

- ・岡山県総合教育センターによる研修講座及び研究発表大会の学生・大学教員への公開
- ・「教師への道」インターンシップ事業
- ・学生による学力向上支援への協力

#### ② 教員研修に関する事項

- ・授業力パワーアップセミナー

### b) 岡山市教育委員会との連携協力事業

#### ① 教員養成に関する事項

- ・岡山市の教育施設における学校支援ボランティア事業

#### ② 教員研修に関する事項

- ・学力向上推進プロジェクト
- ・岡山市教育研究研修センターにおける教育研究・研修講座の指導・助言
- ・岡山市教育研究研修センターによる研修講座の学生・大学教員への公開

#### ③ 学校教育上の諸課題への対応に関する事項

- ・スクールボランティア支援システムVALEOの運用

### c) 岡山県教育委員会・岡山市教育委員会等との合同による連携協力事業

- ・教職実践インターンシップ
- ・理数系教員（CST）養成拠点構築事業
- ・教師力養成演習における教育委員会指導主事・学校長等の講演
- ・教職ガイダンス
- ・岡大サテライト研修

### d) 全国研究会への参加

#### ① 第99回国立大学教育実践研究関連センター協議会

- ・開催日：令和3年10月15日（金）
- ・場所：オンライン開催
- ・内容：総会、報告、意見交換

#### ② 令和3年度日本教育大学協会研究集会

- ・開催日：令和3年10月2日（土）
- ・場所：オンライン開催
- ・内容：教育者養成の理論と実際に関する調査研究等の発表及び協議、その他

#### ③ 第100回国立大学教育実践研究関連センター協議会

- ・開催日：令和4年2月18日（金）
- ・場所：オンライン開催
- ・内容：総会、報告、意見交換

## 外部資金導入状況

a) センター専任教員が研究代表もしくは研究分担者の科研費受給状況

①科学研究費補助金 基盤研究 (C) 「非教育学部の教職課程履修学生の教職課程イメージに関する探索的研究」 三島知剛 (代表)

b) センター専任教員あるいはセンターとして受給した学内科研・・・なし

c) センター専任教員あるいはセンターとして受給した外部資金導入

①教職員支援機構「NITS・教職大学院等コラボ研修プログラム支援事業」による「校内OJT チームを核とした若手教員授業力向上支援事業 ー授業力パワーアップセミナー」 高旗浩志

d) センター(専任教員)が他のセンター(専任教員)と連携して申請した科研費受給状況・・・なし

e) GP 等採択状況・・・なし

## 岡山大学教師教育開発センター紀要原稿執筆要領

### 1. 原稿の書式

和文原稿では、A4 判縦置き、横書き、10.5 ポイント、1 ページ及び最終ページを別紙「和文原稿のレイアウト」のとおりとし、その他のページを 35 字×40 行、1 段組、原稿末尾の英文表題等も含め 15 ページ以内とする。マージンは、上 30mm、左・右・下 35mm とする。

英文原稿の場合は、A4 判縦向き、10.5 ポイント、40 行、1 段組、原稿末尾の和文表題等も含め 20 ページ以内とする。

原稿は、すべてワードプロセッサで作成し、図表や写真等は原稿に貼り付けて、完全原稿とする。

### 2. 論文の体裁

体裁並びに表記の順序は、次のようにする。

【和文原稿】※別紙「和文原稿のレイアウト」を参考に原稿を作成すること。

(1) 1 頁目には和文表題、和文著者名、和文要旨（刷り上り 9 ポイント、40 字×10 行以内）、日本語キーワード（5 語以内）、所属機関名を順に掲載する。複数名が同所属機関の場合は、所属機関名をまとめて記述する。

(2) 本文

章・節・項の見出しを付けて、読みやすく構成する。章はローマ数字（Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ・・・）、節は全角の算用数字（1、2、3・・・）、項は全角の括弧付き数字（(1)、(2)、(3)・・・）とする。

(3) 注は、執筆者の任意とする。

(4) 参考・引用文献は、原則として、著者名、文献表題、文献名、発行所、ページ、発行年を含めて表記し、引用順、又は著者名のアルファベット順に並べて本文末尾に掲載する。

(5) 原稿末尾に、英文表題、ローマ字表記著者名、英語キーワード（5 語以内）、所属機関名を必ず表記する。なお英文要旨（刷り上がり 10 行程度）を付けることが望ましい。

(6) 英文表題は、冠詞・前置詞・接続詞（いずれも文頭を除く）以外の全ての語の頭文字を大文字で書く。

(7) ローマ字表記著者名は、「名字（すべて大文字）+名前（頭文字のみ大文字で後は小文字）」で書く。

【英文原稿】

(1) 1 頁目には英文表題、ローマ字表記著者名、英文要旨（刷り上り 10 行以内）、英語キーワード（5 語以内）、所属機関名を順に掲載する。英文表題の体裁は、和文原稿の体裁 (6) を参照。複数名が同所属機関の場合は、所属機関名をまとめて記述する。

(2) 本文

和文原稿の体裁 (2) を参照。

(3) 注は、執筆者の任意とする。

(4) 参考・引用文献

和文原稿の体裁 (4) を参照。

(5) 原稿末尾に、和文表題、和文著者名、和文要旨 (刷り上り 8 行程度)、日本語キーワード (5 語以内)、所属機関名を必ず表記する。

3. 提出物

(1) 投稿原稿提出書

別添の「投稿原稿提出書」に必要事項を記入の上、原稿を提出する封筒に貼付し、(2) 以下の「完全原稿」「原稿を納めた電子媒体」「投稿論文等チェックリスト」と併せて提出する。

(2) 完全原稿 (レイアウト済み)

図表や写真等が添付され、刷り上りと同じ体裁の原稿とする。図表や写真等を挿入する際には、ファイルの本文中に組み込むか、適当な大きさに縮小して貼り付けること (ヘッダとページ番号の挿入は編集委員会で行います)。

(3) 原稿を納めた電子媒体 (CD-R, DVD-R または USB メモリ等)

以下のような保存文書ファイルを「最終原稿」として提出する。ファイルの保存形式は、MS-Word 文書形式 (\*.doc または \*.docx) とする。

① 「最終原稿」に図表や写真等の割付位置を明示しているだけの場合 (= 打ち出し原稿に貼り付ける場合) は、その図表や写真等のデータファイルを別に添付すること。

② 図表や写真等について、より鮮明な印刷を希望する場合は、そのデータファイルを別に添付すること。

③ 図表や写真等は、特に希望しない場合、白黒印刷となるので留意すること。カラー印刷を希望した場合に発生する差額は執筆者負担とする。

(4) 投稿論文等チェックリスト

コンプライアンスの徹底を目的とする。投稿責任者 (原則筆頭執筆者) が、自筆でチェックと署名及び捺印を行った上、提出する。

注 1 特殊な外字等を使用している場合は、拡大文字で印刷し、最終原稿上にその場所を明示して下さい。また数式に使用する文字・記号は明瞭に記載して下さい。

注 2 原稿を上記形式 (\*.doc または \*.docx) に変換できない場合は、打ち出した完全原稿のみを提出ください。この場合は、編集はすべて執筆者にお願いすることになります。

注 3 原稿を納めた電子媒体 (CD-R, DVD-R または USB メモリ等) を郵送する場合、ディスクの保護に留意してください。

## 岡山大学教師教育開発センター紀要編集委員会

**編集委員：**高旗 浩志（教師教育開発センター 副センター長）  
堀井 博司（教師教育開発センター 副センター長）  
山崎 光洋（教師教育開発センター 教授）  
才野 博紀（教師教育開発センター 准教授）  
三島 知剛（教師教育開発センター 講師）

**編集補佐：**中新 朗久（教職支援グループ 主査）  
青山 ひかり（教職支援グループ 事務職員）  
本瀬 真樹子（教師教育開発センター 事務補佐員）

岡山大学教師教育開発センター紀要

第 12 号

令和 4 年 3 月 30 日発行

編集・発行 岡山大学教師教育開発センター  
〒700-8530 岡山市北区津島中 3 丁目 1 番 1 号  
Tel 086-251-7728, Fax 086-251-7586  
URL <https://www.okayama-u.ac.jp/user/cted/>

印 刷 昭和印刷株式会社  
〒700-0942 岡山市南区豊成 3 丁目 1-27  
Tel 086-264-6110, Fax 086-262-5096

*Bulletin*  
of  
*Center for Teacher Education and Development, Okayama University*  
Vol.12

CONTENTS

Research and Development of Educational Content for Citizenship Education in Elementary School Social Studies as Social Participation Learning	
-A Case Study on the Development of a Teaching Plan Aimed at Solving Local Problems-	
..... KUWABARA Toshinori, YAMADA Nagisa	1
Development of a Life and Environment Studies Teaching Plan Aimed at Forming the Foundation of Social Cognition	
-A Case Study of the Development of a Food Education Program that Encourages Students to Understand Their Relationships with People-	
..... YAMADA Nagisa, KUWABARA Toshinori	17
An Investigation on "Ae" of Real-time Online Lecture at the Okayama university	
-Using the YouTube Live + OBS Studio and Google Classroom Web Applications-	
..... YAMAKAWA Junji, TAKAHATA Hiroshi	33
Historical Study on the Development Process of the Education for Students with Health Impairments in Japan: Focusing on the Trend of Compulsory Education in Special Schools	
..... LIU Wenhao, YOSHITOSHI Munehisa	47
The Relationship of Character Drawing and the Children's Shapes Copying Ability Observed in Drawing Activities Implemented at a Preschool Facility	
..... SHIOTA (SEIYO) Yui, TAKAHASHI Kei, KATAYAMA Mika	59
The Implementation of China's Children Learning in Regular Classrooms (LRC) in Special Needs Education and Its Challenge	
..... CHEN Yiwun, WEI Ziyu, YOSHITOSHI Munehisa	75
Patterns of Consensus Building in Research Meetings for Elementary-School Physical Education Teachers: Focusing on Problem Solving Situations	
..... SHIRAIISHI Sho, HARA Yuichi, KAJIYAMA Shu	87
The Current Status and Issues of Gender-Free Education in Japan and China: Focusing on the Analysis of School Curriculum at the Elementary and Middle School Levels	
..... WANG heqiao, HIRATA yoshitsugu	103
Practical Research on "Time for Comprehensive Learning" for Building Relationships	
-Examination from Collaborative Learning in the Revised Course of Study-	
..... SAKUDA Kiyohiro, NAKAYAMA Yoshikazu	119
Development of a Theoretical Framework for Local Japanese Language Education for Citizen Development: Focusing on the Career Development of Foreign Technical Interns	
..... HOANG Ngoc Bich Tran, KUWABARA Toshinori	135
How to think of junior high school students about "The Period for Integrated Studies"	
-Relationship between the fulfillment of school life and subject learning and the competencies acquired by taking "The Period for Integrated Studies"-	
..... TAKAHATA Hiroshi	151
Analyzing textbooks for elementary English education:	
An anti-oppressive perspective for intercultural understanding	
..... Shawna M. Carroll	165
Experts' Instruction in Music Class The Meaning of "Words" in Each Instruction Scene	
..... OGAWA Yoko, HAYAKAWA Rinko, KOYAMA Noriko, IMOTO Miho	181
Research on the Effects of Nursery Teacher Training for Freshman on Practice Teachers' Changes in the Image of Children and Practical Childcare Skills	
..... MISHIMA Tomotaka, YAMADA Yohei	197
Treatment of learning about marriage in High School Home Economics:	
Description Analysis of the Course of Study and Textbooks	
..... TANABE Shiho, LEE Kyoungwon	211
An Examination of the Teachers' Cognitive Dimensions for Teacher-Student Relationships	
-Through a Case Study of Three Junior High School Teachers-	
..... IIDA Miyako	227
Research Trends and Issues Concerning Childcare Teachers' Views on Childcare With a Focus on Differences in Childcare Experiences as Kindergarten Teachers and Nursery Teachers	
..... HASUI Kazuya, NAKAHIRA Ayako, TAKAHASHI Toshiyuki, KATAYAMA Mika	243
What are relater with subjective well-being? The relationship between empathy and self-acceptance to make a better relationship with others.	
..... UMEMOTO Nao, AOKI T	257
An Advanced Training Program Development for School Teachers and Staff Purposes and Activities of Okayama Center, National Institute for School Teachers and Staff Development (NITS Okayama Center)	
..... KAJII Kazuaki, KUMAGAI Shinnosuke, KOBAYASHI Mariko, TAKASE Atsushi, NAKAYA Akitaka, MATSUEDA Mutsumi, MIMURA Yukari	271
Identifying Key Points to Consider in the Implementation of Programming Education for Students with Intellectual Disabilities	
..... TANIFUJI Takayuki, MIYAZAKI Yoshio	287
A study of teachers' sensitizing reflection	
..... Tanimoto Ryuichi, Sako Haruko	301
The Specific Practice of School Based Curriculum Development	
- Organizational Practice of Japanese language learning through the Interpretation of the Appearance of Children Trying to Raise-	
..... INAMOTO Takashi, MIYAMOTO Koji	317
Practical report of "Technical subject Teaching Methodology (Advanced I, Advanced II)" in Reiwa 3	
..... KOBAYASHI Seitaro, AKAGI Kyogo	329
Use of Table-Talk Role-Playing Game (TRPG) to Promote Communication Behaviors among Children with ASD	
..... KINOSHITA Go, TANJI Takayuki	343
A Study of Online Practice Teaching in a Japanese Teacher Training Course:	
Developing Pedagogical Knowledge and Competence Required in Japanese Teaching	
..... SUESHIGE Miwa	359
The Unstable Experience Worlds of School-aged Children with Autism Spectrum Disorders	
—Review the Notes of Children with Autism Spectrum Disorders	
..... SUGAWARA Yuuka, TANJI Takayuki	375
Research Trends and Issues of Shape Learning in the Preschool Period	
..... TAKAHASHI Kei, YOKOTA Saki, YOSHITOSHI Munehisa	387
Research Trends and Issues Related to Prevention of Infectious Diseases in Early Childhood	
..... BABA Noriko, UMEMOTO Nao, KOBAYASHI Yuka, YOKOTA Saki, TAKAHASHI Toshiyuki	403