



皇學館大学教育学部 教育課題研究

第 | 卷

2021年11月30日

巻頭言 (1)

論文

教育等に携わる人々のHSCについての認識に関する調査
..... 秋元 雅仁 (2)

市区町村教育財政支出の実態に関する一考察(1)
..... 市田 敏之 (10)

算数科における数学的活動についての一考察
..... 上野 祐一 (15)

教育実習直前の学習行動としての模擬授業の成果について
—保健領域の模擬授業の省察を中心に— 加藤 純一 (21)

夏休み子どもキャンプ参加者のその後の記憶と意識
..... 叶 俊文・相可 智哉 (29)

「流れ」を変えるにはどうするか: 女子バレーボールの場合
..... 叶 俊文・亀井あかり (36)

トマト栽培を経験した小学1年生の児童の変容について
..... 澤 友美・中松 豊 (43)

幼児教育における絵本選択の視点に関する試論
—小学校国語科への学びの連続性を意識して— 中條 敦仁 (47)

小学校3年生理科の観察・実験教材の開発
—アワヨトウを使った昆虫の観察・実験— 中松 豊・澤 友美・奥村雄暉 (55)

大学生の教師像の形成における対話的な学修の可能性と課題
..... 野々垣 明子 (61)

具体的な活動や体験に基づく大学生の生活科授業づくり
..... 萩原 浩司 (68)

教育現場における心理教育の実践
..... 渡邊 賢二 (75)

投稿規定・執筆要領

編集後記

皇學館大学 教育学部

『皇學館大学教育学部 教育課題研究』創刊に寄せて

皇學館大学教育学部教育学科は、前身である文学部教育学科の改組を経て平成 20 年 4 月に誕生した。文学部教育学科時代から 40 数年にわたり、保育・教育から生涯学習までを視野に入れた教員や指導者を養成し、三重県内外の教育界に多数の卒業生を輩出している。

この間、教育課題の複雑化、多様化に伴い、教育学科では、文学部教育学科時代から受け継がれてきた教育学研究はもとより、学校、地域社会、企業等と連携した活動や研究が進められている。とりわけ近年では、学部学生、大学院生が主体となった活動や研究も活発に行われている。

こうした背景から、教育学部教員、学生、大学院生、および卒業生の研究、実践活動を発表する場として、本誌『皇學館大学教育学部 教育課題研究』を創刊することになった。本誌が教育学部教員、学生、卒業生の研究・実践活動を媒介とした交流の場となることを目指している。また、本誌が講義および演習において活用されることにより、学生の学修や研究活動のさらなる進展に寄与することも期待される。学内外からの積極的な投稿とご批正を賜りながら、本誌の一層の充実をはかっていきたい。

教育学部主任
渡邊 賢二

教育等に携わる人々の HSC についての認識に関する調査

秋元 雅仁

(1)目的

障害者の権利に関する条約(2006)第24条によれば、インクルーシブ教育システムとは「人間の多様性の尊重、障害者の精神的・身体的な能力を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に教育を受ける仕組み」のことであり、中央教育審議会初等中等教育分科会による「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」(2012)では、「基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点」であることが謳われ、場の共有のみならず共に学ぶことの重要性とそのための環境整備の必要性が強調されている。

これらの例を引き合いに出すまでもなく、わが国においてインクルーシブ教育は、ともすれば「障害がある子どもとない子どもが同じ場で学ぶ」ということだけが主張されがちである。しかし、人種・民族、宗教、家庭環境(家族、経済力、文化的背景)、性(LGBT)、HSC(Highly Sensitive Child)など、本来多様であるべき個人の属性を当たり前のこととして認める一方で、ニューロダイバーシティや様々な障害、貧困、児童虐待、不登校、外国にルーツを持つ子どもなど「何らかの困難があり支援が必要」な状態にある子どもたちの「多様なニーズ」に応じていく公正公平な教育であるべきである⁵⁾。特に、近年、ニューロダイバーシティの考え方が浸透し、個人の認知発達により多様であることが理解されるようになってきたことから、もはや障害名だけで子どもを

区別するのではなく、個々の学び方や性格特性の多様性に合った学び方や対応が求められるようになってきている⁵⁾。

本研究では、個々の子どもの多様性を尊重する公正公平な教育の実現に向け、特に繊細さや感受性の豊かさ鋭さ、敏感さという気質を持つ子である HSC(Highly Sensitive Child)の教育現場等での認知度について調査することを目的としている。米国の心理学者エレイン・N・アーロン(2008)によれば、HSCまたは HSP(Highly Sensitive Person)は、5人に1人の割合で存在すると言われている²⁾が、個人の持つ気質であるが故に他者に気づかれにくく、ともすれば努力不足、わがまま、引っ込み思案などのレッテルを貼られ、自己否定感やトラウマを抱えてしまいやすいと言われている⁷⁾。本研究室には HSPを自認する学生が2名いる。また、共感的な態度を示す者も数名いる。当該学生達に大学入学までの学校生活について尋ねたところ、1名は高校生活で挫折し適応障害の診断が出されるまでの深い傷を負っていた。最近でこそ、HSP当事者の方々が自分の経験などを書籍として出版されるようになり、じわりじわりと浸透し始めているが⁶⁾、数年前までは十分な特性理解がなされず、辛い思いをしてきた児童生徒も多かったものと推察する。そこで、本研究では、教育等に携わる人々を対象とした「HSCについての認識に関する調査」を実施し、教育等の現場において、HSCがどの程度認知され定着しているのかについて知るとともに、認知度や定着度を高めるために求められることや HSCの子どもが安心して学べる教育等の環境整備などについて明らかにしていきたい。

(2)方法

調査方法は、郵送調査法及び集合調査法によりア

アンケート調査を実施した。調査期間は、2020年12月21日から2021年2月7日までの7週間。調査対象者は、教育実習を済ませた教育学部大学3年生及び4年生40名と、西日本の小中学校教員、教育関連機関支援員(学童保育及び療育型児童園)87人の合計127人であった。回収数は、109人〔内訳：大学生40人、教員45人、教育関連機関支援員24人〕であり、回収率は85.83%であった。

アンケート調査の内容は、先述した斎藤(2019)の文献を参考にしながら、独自で全10項目の質問を考案した。問1から問6は「選択回答方式」、問7から問10は「自由回答方式」とした。

(3)研究倫理上の配慮

本調査を実施するにあたっては、事前に対象教育委員会及び療育型児童園や学童保育を実施している法人の同意を得るとともに、調査後に本学研究倫理委員会の承認を受けていることを付記する。

(4)結果

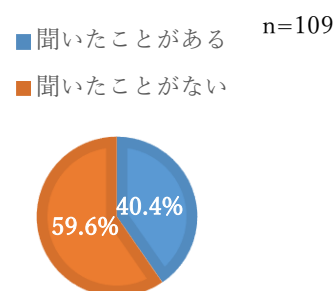
10個の質問に際し、「性別」「年代別」「職種別」「勤務年数別」の4つの独立変数を設定し、回答を求めた。その結果、「性別」は、女性88人、男性21人〔内訳：大学生(女生30人、男性10人)、教員(男性8人、女性37人)、支援員(女性20人、男性3人)〕と女性の比率が高かった。「年代別」では、20歳代8人(大学生40人除く)、30歳代11人、40歳代11人、50歳代22人、60歳代15人、70歳代2人と、50歳代以上の方の回答が比較的多く見られた。特に、教育関連機関である学童保育の支援員の方々の年齢の高さが影響しているものと考えられる。「職種別」では、大学生40人、教員45人、支援員24人であった。「勤務年数別」では、10年未満32人(大学生40人除く)、20年未満12人、30年未満10人、30年以上15人と、10年未満の方の回答が多く見られたが、特に教育関連機関である学童保育や療育型児童園の支援員の方々の勤務年数が影響しているものと考えられる。

選択回答課題

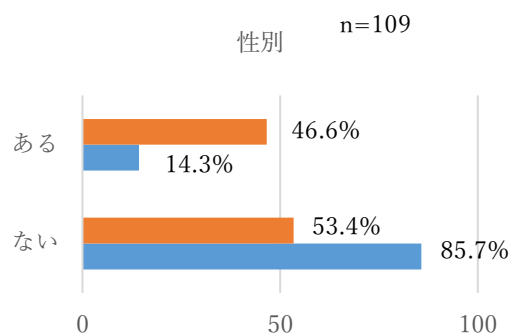
問1「HSCの言葉の認知」

「聞いたことがある」と回答した者は44人(40.4%)、「聞いたことがない」と回答した者は65

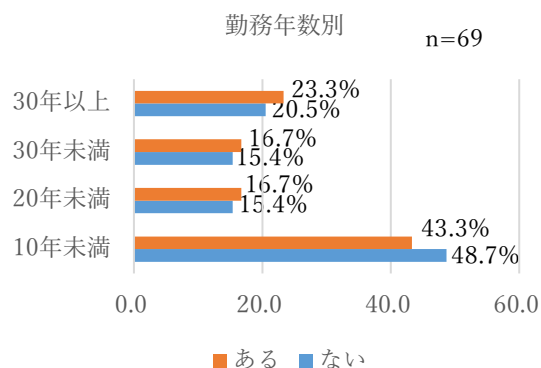
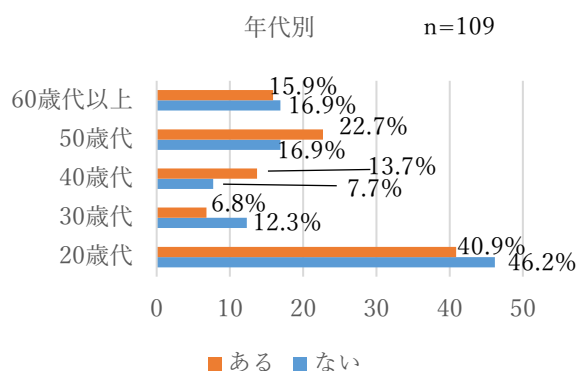
人(59.6%)で、「聞いたことがない」と回答した者の数がやや上回った。



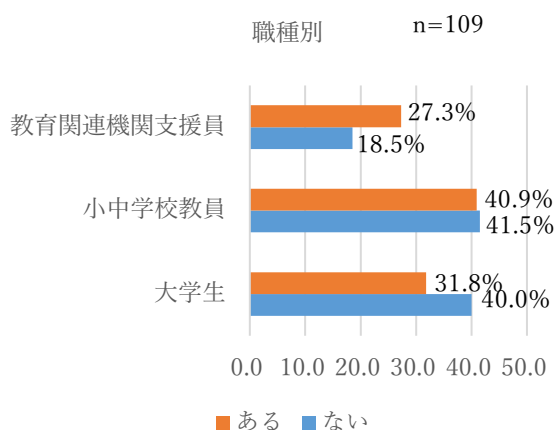
問1を「性別」ごとに見ると、「聞いたことがある」と回答した女性は41人/88人(46.6%)、男性は3人/21人(14.3%)であった。一方、「聞いたことがない」と回答した女性は47人/88人(53.4%)、男性は18人/21人(85.7%)であり、女性はほぼ拮抗しているが、男性は圧倒的に「聞いたことがない」が多い結果となった。



「年代別」で見ると、「聞いたことがある」と回答した20歳代は18人(40.9%)、30歳代は3人(6.8%)、40歳代は6人(13.7%)、50歳代は10人(22.7%)、60歳以上は7人(15.9%)であった。一方、「聞いたことがない」と回答した20歳代は30人(46.2%)、30歳代は8人(12.3%)、40歳代は5人(7.7%)、50歳代は11人(16.9%)、60歳以上は11人(16.9%)であり、「聞いたことがある」者のうち20歳代の占める割合が多く、続いて50歳代、60歳代以上が多かった。



「職種別」で見ると、「聞いたことがある」と回答した大学生は 14 人 (31.8%), 小中学校教員は 18 人 (40.9%), 教育関連機関支援員 12 人 (27.3%) であった。一方、「聞いたことがない」と回答した大学生は 26 人 (40.0%), 小中学校教員は 27 人 (41.5%), 教育関連機関支援員は 12 人 (18.5%) であり、小中学校教員や大学生に「聞いたことがある」と回答した者が多かった。



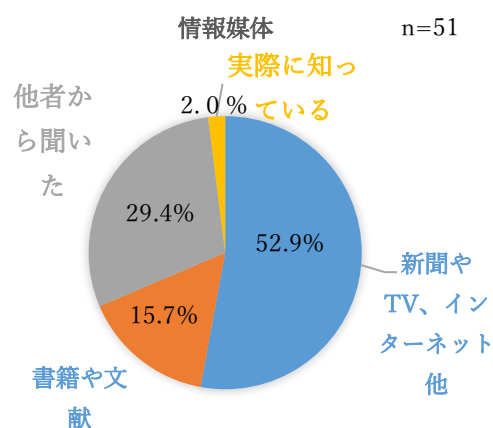
「勤務年数別」(大学生 40 人除く)で見ると、「聞いたことがある」と回答した 10 年未満の者は 13 人 (43.3%), 20 年未満の者は 5 人 (16.7%), 30 年未満は 5 人 (16.7%), 30 年以上は 7 人 (23.3%) であった。一方、「聞いたことがない」と回答した 10 年未満の者は 19 人 (48.7%), 20 年未満の者は 6 人 (15.4%), 30 年未満の者は 6 人 (15.4%), 30 年以上の者は 8 人 (20.5%) であり、勤務年数が 10 年未満の者に「聞いたことがある」と回答した者が多かった。

問2 知った情報媒体(対象:「ある」と回答した 44 人)

*複数回答可

- ①新聞や TV, インターネット, SNS などを見た 27 人 (52.9%)
- ②書籍や文献などで読んだ 8 人 (15.7%)
- ③他者から聞いた (保護者を含む) 15 人 (29.4%)
- ④実際に HSC の子どもを知っている (わが子を含む) 1 人 (2.0%)

という結果となり、「聞いたことがある」と回答した者の半数以上が、新聞や TV, インターネットなどで情報を収集していることがうかがえた。



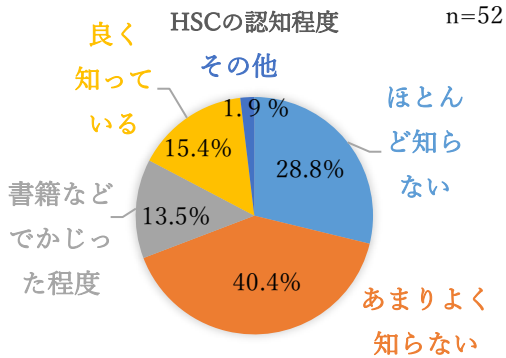
問3 HSC の状態の認知(対象:「ある」と回答した 44 人)

*複数回答可

- ①ほとんど知らない 15 人 (28.8%)
- ②あまりよく知らない 21 人 (40.4%)
- ③書籍などで聞きかじった程度 7 人 (13.5%)
- ④よく知っている 8 人 (15.4%)
- ⑤その他 1 人 (1.9%) (今思えばあの子が HSC なのだろうと思われる生徒が複数いる)

という結果となり、「聞いたことはある」が、その実

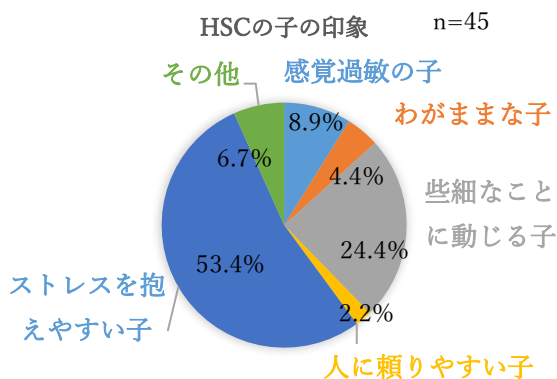
「ほとんど知らない」「あまりよく知らない」者が70%近くに上ることがうかがえた。



問4 HSCの子の印象(対象:「ある」と回答した44人)

*複数回答可

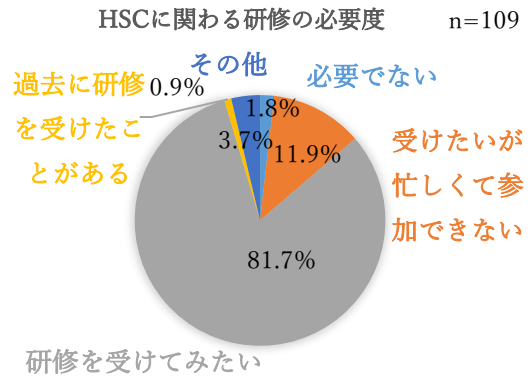
- ①感覚過敏の子 4人 (8.9%)
 - ②わがままな子 2人 (4.4%)
 - ③些細なことに動じる子 11人 (24.4%)
 - ④人に頼りやすい子 1人 (2.2%)
 - ⑤ストレスを抱えやすい子 24人 (53.4%)
 - ⑥その他 3人 (6.7%) (本人の困りが周囲に伝わりにくく誤解されてしまうことも多いだろうと思う、発達障害とHSCの違いがわからない、社会の懐が大きいことを知らず自分をひたすら追い詰める)
- という結果となり、ストレスを抱えやすい子や些細なことに動じる子という印象が強いことがうかがえた。



問5 HSCに関する研修の必要度(対象:回答者全員)

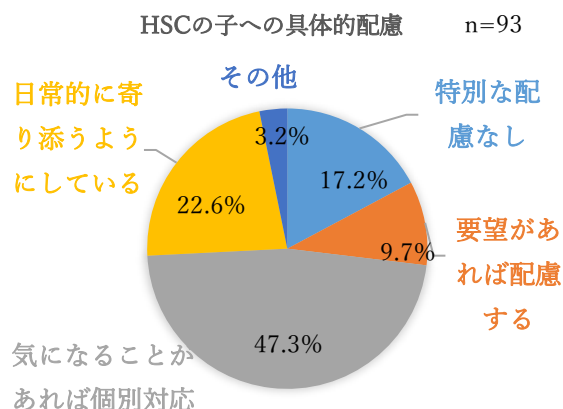
- ①必要でない 2人 (1.8%)
- ②受けたいが忙しくて参加できない 13人 (11.9%)
- ③研修を受けてみたい 89人 (81.7%)

- ⑤過去に研修を受けたことがある 1人 (0.9%)
 - ⑥その他 4人 (3.7%) (HSCを含めた子ども理解の研修は必要だと思うが、HSCのみに特化した研修は必要だとは思わない)
- という結果となり、まずはHSCについて知るための研修が必要だという意見が多かった。



問6 HSCの子への具体的配慮(大学生を除く)*複数回答可

- ①特別な配慮はしていない 16人 (17.2%)
 - ②要望があれば配慮するようにしている 9人 (9.7%)
 - ③気になることがあれば個別に対応している 44人 (47.3%)
 - ④日常的に子どもの気持ちに寄り添うようにしている 21人 (22.6%)
 - ⑤その他 3人 (3.2%) (・子どもの見取りとして対応を一緒に考えるようにしている・先生方により異なった個別の配慮がなされている・子どもをそのまま受け入れ十分な余裕を与え追い込まない)
- という結果となり、気になることがあったりパニックになったりしたときに個別に対応するという回答が最も多く、日常的に寄り添っているという回答と合わせると70%近くに上ることがうかがえた。



自由記述課題

自由記述の内容については、紙面の都合上、主たる記述をピックアップして記載することとした。

問7 HSC への誤解が起きないための工夫

【小中学校教員】

- ・研修などを通じて教職員や周囲の大人が HSC について知り理解することが必要(16人)
- ・周囲に知っておいて欲しいことを事前に話し、保護者や本人の理解を得たうえで、HSC という特性を持った子がいることをクラスの子らに説明し共通理解を図ることが必要(6人)
- ・学級づくりを行う上で、どの子にもそれぞれの特性があり互いを知り認めあうことを大切に仲間づくりの取り組みが必要(6人)
- ・みんな違ってあたりまえという多様性を、普段から尊重する姿勢が大切 (3人)
- ・当該児童生徒を理解してとことん寄り添うことが必要 (2人)
- ・どんな時に HSC の特性が見られるのか整理し、子どもの情報を皆で共有することが大切 (2人)

【支援員】

- ・HSC について様々な研修の場で取り上げていくことで周知につながる
- ・一人一人の子の特性を理解することが必要
- ・HSC に対する周囲の理解や学習が必要
- ・HSC の特性を特別なものとして捉えるのではなく、柔軟な気持ちで対応することが必要
- ・生まれ持った気質であることから、繰り返し「わがまま」「神経質」「臆病」などではないことを説明す

ることが大切

- ・他の者と比較しない事が必要
- ・正しく理解することが必要.誤った認識で関わることで二次障害を引き起こす危険性がある
- ・保護者の許可があれば子の特性をオープンにして皆が納得して関われる環境を整えることが必要

【大学生】

- ・HSC についての周囲の理解が大切 (25人)
- ・多様な児童がいることを周囲の子どもや大人(教師・保護者)に知らせていくことが大切 (8人)
- ・HSC の特性について授業内容に取り入れ学習する機会を設けることが必要 (2人)
- ・教師がその子のよき理解者となり寄り添うことが大切
- ・認めあい支え合う学級づくりや学校づくりが必要ななどの記述が見られ、当該児童生徒の正しい理解や多様性尊重の風土を醸成することの重要性に言及した記述が多く見られた。

問8 HSC の子どもが過ごしやすい環境整備

【小中学校教員】

- ・研修などを通じて教職員や周囲の大人(保護者を含む)が HSC について知り共通理解をし、適切な言葉かけをしていくことが必要 (15人)
- ・誰にとってもストレスの少ない安心して自分をさらけ出せる学級づくりや仲間づくりが必要(6人)
- ・学校全体でその子を見守る体制や環境を作ったり、いつも話を聞いてくれたりする誰かがいることが必要 (5人)
- ・多様性の認識に基づく受容的態度の醸成や互いのペースを大切に学校づくりや学級づくりが大切(4人)
- ・長所が認められ褒められることで自分の得意なことに気付き自分を肯定的に捉えることのできる環境が用意されることが必要 (3人)
- ・保護者や本人の理解を得たうえで、本人の特性(「〇〇が苦手」「〇〇が好きすぎ」「〇〇が気になる」など)について周囲の級友らにも伝えていくことが必要 (2人)
- ・不安な気持ちを理解してくれる友達や教師が必要

- ・落ち着ける場所を確保しておくことが必要
- ・敏感な感性を持っていることはすばらしいことを伝え、HSCの子の感じ方や受け止め方を学ぶことが必要

【教育関連機関支援員】

- ・保護者を含む周囲の大人や級友らの正しい理解と適切なかかわり（16人）
- ・安心して過ごせるための「場所」「時間」「人（加配を含む）」などの確保が必要（2人）
- ・周りの者があまり敏感にならずに鷹揚と振る舞うことが大切（2人）
- ・どの子ども大事にされていると実感できるような雰囲気や環境が大切
- ・困った時にいつでも相談できる体制が必要

【大学生】

- ・周りの級友がその子のことを正しく理解し関係を作りやすくなるよう配慮することが必要（13人）
- ・話しやすい環境づくりや温かい雰囲気など環境の整備が必要（7人）
- ・HSCの子が居場所を見出せその子に合った環境整備が必要（4人）
- ・ゆったりとした時間の確保など教師による合理的配慮が必要（3人）
- ・いつも話を聞いてくれる大人の存在が必要（2人）
- ・自分らしさに誇りが持てるようにすることが大切（2人）
- ・互いが協力し合える仲間づくりの取り組みが必要などの記述が見られ、HSCの子にとって過ごしやすい環境整備に対しても、周囲の正しい理解と多様性の認識に基づく受容的態度の醸成の重要性に関わる記述が多く見られた。

問9 多様な子どもたちへの対応(大学生を除く)

【小中学校教員】

- ・校内委員会や職員会議等で配慮の必要な子どもに関して定期的に情報共有し、全職員で見守るようにしている（5人）
- ・子供の表情や様子、周りの子との関係、学習中の様子など、日ごろから変化を見逃さないようによく観察し記録している。必要に応じて話を聞いたり

相談に乗ったりするなど丁寧に対応するようにしている。保護者や他の教員との情報共有も行うようにしている。(4人)

- ・一人一人の個性をよく理解し、周りの子どもたちと上手くつなげられるよう心がけている(3人)
- ・特に低学年の子など自分の困り感を上手く伝えられない子供に対しては、保護者の方との連絡を密に取りながら学校と家庭で連携した支援ができるように配慮している(3人)
- ・個々の子のニーズに応じた合理的配慮を提供するようにしている(2人)
- ・個別対応や少人数指導を行っている(2人)
- ・保護者と共通理解をしたうえで、学校全体で指導に当たるよう体制を整えている
- ・互いに気づかいのできるクラスがいいなど考え学級経営をしている
- ・一般的なことをよく学んだうえで個々の児童の状況を知るため。本人、保護者、保育園や幼稚園、放課後デイサービスなど、様々な角度から情報を得るようにしている
- ・人はそれぞれ生まれた場所も違えば性格も違うし、得意不得意も人によって様々に異なっていることを伝えていくようにしている

【教育関連機関支援員】

- ・平日頃は、皆同じように接しているが、困ったことが起きたり困った様子が見られたりした場合には、個別に話を聞いて、その子が理解できる言葉を用いて一緒に解決策を考えるようにしている(3人)
- ・障害名や特性名ではなく、個々の子どもの存在を認め、受け入れ、一人の人として関わることを心がけている
- ・日々の生活の中で個々の子どもの特性を理解するように努めている
- ・個々の困り感や個々のつまずきについて個別に対応するようにしている。全ての子に対してそのように関わることで、人それぞれ関りもそれぞれという環境を作るようにしている
- ・学校と連携をして、当該児童についての情報や対応方法などについて尋ねるようにしている。職員同士も意見交換をして様々なパターンについてシ

ユミレーションするようにしている
 などの記述が見られ、多様な子どもたちへの対応として学校全体や機関全体での情報共有と共通理解、子どもの観察と特性理解などの重要性に関わる記述が多く見られた。

問 10 多様な子どもが学べる「インクルーシブ教育システム」の構築に必要なこと

【小中学校教員】

- ・多様な子どもたちに対する教職員の正しい理解と児童への学習対応が必要 (9人)
- ・一人一人の子どもに余裕をもって関わることで教員の人員拡大や多くの人の目で必要な支援を考えていけるための人的配置が必要 (7人)
- ・1クラス当たりの児童生徒数を削減することが必要 (2人)
- ・SC や SSW, 巡回相談員等のコンスタントな配置が必要 (2人)
- ・教職員間の共通認識と保護者への発信が必要(3人)
- ・個々のよさを認め合える仲間づくりや個々をつなぎ合わせる学び, 自尊感情の高まりなどを促していくことが大切 (2人)
- ・誰もが安心して参加し, わかりやすく楽しく学べる授業, 学級, 学校づくりが大切 (2人)
- ・「誰もが同じ」「普通」という枠組みではなく, 自分とは異なる個々の個性を認め育てていくことが大切 (2人)
- ・マイナス面に焦点を当てるのではなく, 共に学んでいることのプラス面を考えることが必要(2人)
- ・生きづらさを感じている子どもを放っておかないことが大切
- ・多様性を認め合う社会を作っていくための学びが大人も子どもも必要

【教育関連機関支援員】

- ・多様な子どもたちを理解し受け入れていくことが必要 (5人)
- ・一人一人に合わせた教育内容と環境の改善が必要 (2人)
- ・多様な子どもたちが一緒に学ぶことが共生社会であることを伝え, 保護者とともに差別や区別のない社

会にしていくことが必要

- ・幼稚園から就労まで一貫した指導や支援ができるようその子の情報を共有することが必要
- ・一緒に学ぶことだけでなく, 何が学んでいるのかについて考える必要がある.今のままでは学校は限界がある.クラスの人数を減らし教職員数を増やしていくことが必要.
- ・専門的な知識を持った教職員がチームで支援策を考えていくことが必要

【大学生】

- ・十人十色であることを理解し共通認識することが大切 (11人)
- ・互いに認め合い受け入れていく関係づくりが必要 (4人)
- ・個々に合った合理的配慮や安心して逃げ込むことのできるシェルターが必要 (4人)
- ・周囲の理解と環境調整が必要 (3人)
- ・チーム学校としての教職員や専門家らの団結や絆, 共通理解が大切 (2人)
- ・公平で公正な支援が必要
- ・みんなで学ぶ, 楽しく学ぶという意識を持つことが大切

などの記述が見られ、インクルーシブ教育システムの構築に必要な要素として、多様性の尊重、情報共有と共通理解に基づいたチームアプローチ、個々の子どもの特性理解、などの重要性に関する記述が多く見られた。

(5)考察

1. HSC の教育現場における認知度合い

今回の調査では、教育に携わっているまたは将来携わろうと考えている 109 人の回答者のうち、約 60%の者は HSC という言葉を「聞いたことがない」と回答している一方で、40%の者が「聞いたことがある」と回答しており、最近の TV 放送やインターネット、あるいは書籍での HSP または HSC の情報露出が顕著になってきていることがうかがえる。このことは、問 2 の情報媒体に関する問いに対し、「聞いたことがある」と回答した者の約半数の者が新聞や TV、インターネット、SNS などで見たと回答していることからうかがえる。また回答者の男女比率に

大きな差があるが、「聞いたことがない」と回答した女性が 53.4%であったのに対し、男性は 85.7%と極めて高く、HSC の出現率が男女同比率である¹⁾ことを考慮に入れると、特に男性において認知度合いが低いことがうかがえる。ジェンダー意識の強さが底流に流れているのではないかと推察される。

2. HSC の子の特性理解

一方、「聞いたことがある」と回答した者を対象に認知の程度を問うたところ、「ほとんど知らない」または「あまりよく知らない」「聞きかじった程度」などと回答した者が 82.7%に上っており、実際には多くの者が HSC の子の特性についてほとんど理解できていないという実態が浮き彫りとなった。

また、HSC の子の印象についての問いでは、半数以上の者が「ストレスに弱く学校になじみにくい子」と回答していることがうかがえた。5人に1人の割合で存在することを考慮すれば、5人から6人程度の HSC の子どもたちとこれまで出会ってきたはずなのに、その実態が十分に理解できていない現状があることも明らかとなった。

一方で、特性理解の不十分さを自認し理解促進を図るために、多くの者が HSC を含む児童理解の研修の必要性に言及していることは、今後の特性理解の方向性を示唆するものであると考える。

3. HSC の子を含む環境整備

HSC の子を含む多様な子どもたちが安心して学べる環境整備として、自由記述からは、「正しい特性理解」「多様性の尊重」「学校や機関全体での情報共有や共通理解」の重要性などについての言及が多く見られた。発達障害のある子を対象とした校内委員会が、チーム学校を組織し実質的に牽引していくことで、さまざまな特性をもつ子どもたちの情報共有の場や支援方策の検討の場として定着してきたことがその背景にあるものと思われる。

4. インクルーシブ教育システム構築のために

多様な子どもたちが学ぶインクルーシブ教育システム構築にあたっては、「多様性の尊重」「情報共有と共通理解に基づいたチームアプローチ」「個々の子どもの特性理解」などの重要性に関する言及が多く見られた。ともすれば障害児と非障害児という二律

背反の構図でインクルーシブ教育を捉える風潮が強い中、今回の調査では HSC に焦点を当てたことにより、「多様性」という共通言語を用いてその尊重の重要性に言及した回答が多く見られた。また、システム構築のための「チームアプローチ」への言及も多く見られ、今後のインクルーシブ教育システムの構築に向けた一人一人の取り組む方向が明らかになったものと考えられる。

(6)謝辞

アンケート調査を実施するにあたり、4年生坪田桃果さんに多大なご協力をいただきましたこと深く感謝申し上げます。

《文献》

- 1) 明橋大二 (2018) : HSC の子育てハッピーアドバイス—HSC=ひといちばい敏感な子, 1 万年堂出版. pp56-57
- 2) エレイン・N・アーロン (2008) : ささいなことにもすぐに「動揺」してしまうあなたへ, 富田香里訳, SBクリエイティブ. p 8
- 3) 外務省 (2006) : 障害者の権利に関する条約
- 4) 文部科学省 (2012) : 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告), 中央教育審議会初等中等教育分科会
- 5) 村中直人 (2020) : ニューロダイバーシティ—の教科書—多様性尊重社会へのキーワード, 金子書房. pp80-92
- 6) 長沼睦雄 (2017) : 子どもの敏感さに困ったら読む本, 誠文堂新光社. pp2-15
- 7) 斎藤暁子 (2019) : HSC を守りたい, 風鳴舎. pp56-59
- 8) 鳥居深雪 (2020) : 学びの多様性をふまえたインクルーシブ教育, LD 研究第 29 巻第 3 号. pp165-169

市区町村教育財政支出の実態に関する一考察(1)

市田敏之

1. はじめに

本稿は、全国市区町村、三重県 29 市町、伊勢市の教育財政支出の実態を明らかにし、若干の考察を加えることを目的とする。

周知の通り、我が国において、教育に関する行政は地方自治の原則のもとで執行されている。したがって、学校教育に限ってみても、市区町村教育委員会のもと当該地域の実情に応じて様々な教育活動が実践されている。確かに、全国的な教育機会の均等や教育水準の維持向上を図るために、教育課程や学級規模、教員定数の基準等が国によって定められているが、それらはあくまでも最低基準であり、市区町村において基準を超えて教育活動を行うことは禁じられていない。また、社会教育の分野においては、学校教育分野以上に、地域のニーズに応じて多様な活動が展開されている。

さて、行政を執行するにあたって、経済的な裏付けとなるものが財政支出である。そもそも、教育財政とは、教育のための財源を調達し、それを配分・支出する営みのことを指す。教育財政の支出にあたっては、一般的に、配分の効率と公平が求められている。したがって、教育財政について検討を行うにあたっては、予算編成や執行の適切性の考察、財政措置とその効果についての検証、あるいは、諸外国との比較等、様々な視座からのアプローチが可能である。

本稿では、我が国の市区町村における教育財政支出の実態はいかなるものであるかとの問いを立て、これを明らかにする。かかる問いは、極めてプリミティブなものであるが、少なくとも、次の点において意義があるものと思われる。

第 1 に、市区町村教育財政支出の多様性を描出する点である。しばしば、我が国の地方教育行政は、文部科学省による指導・助言行政のもと、画一的・硬直的であることが指摘される。

とはいえ、本稿で指摘するように、市区町村の教育財政支出を概観すれば、そこには多様性が存在するようにも見え、その詳細を検証することは、学術的な意義があると思われる。第 2 に、データの可視化である。現在、政府ウェブサイトにおいて、市区町村または都道府県の財政に関するデータベースが公開されている。ここから何かを読み取るためには、問題関心に沿ってデータを可視化することが求められる。加えて、講義等で教育財政支出の実態を説明するにあたっては、可視化（グラフ化）が必須となる。

本稿では、財政支出の実態を明らかにするにあたって、「地方財政白書」として総務省が発行する『地方財政の状況』と政府基本統計の一つである『地方財政状況調査』（e-Stat ウェブサイト）のデータを活用した。また、令和 3 年 5 月 1 日時点で入手可能な最新の年度である平成 29（2017）年度決算を対象とした。なお、平成 29 年度分の『地方財政状況調査』には全国 1,741 市区町村のデータが掲載されているが、このうち笠置町、和束町、南山城村の 3 町村は相楽東部広域連合を形成しており、町村独自に小学校費や中学校費が計上されていないため、分析対象から除外した。

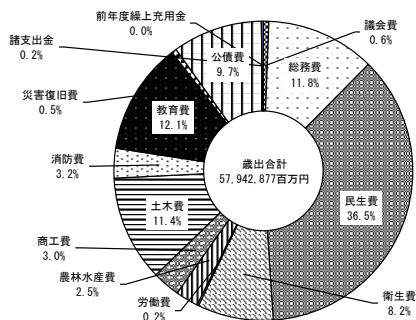
2. 市区町村の一般歳出に占める教育費の割合

地方公共団体による歳出は、行政目的にしたがって区分することが出来る。『地方財政の状況』では、議会費、総務費、民生費、衛生費、労働費、農林水産費、商工費、土木費、消防費、警察費、教育費、災害復旧費、公債費等に大別されており、財政分析を行う際にもこの区分が用いられる。

図 1 は、全国市区町村の平成 29 年度目的別歳出決算額の状況を示したものである。図から分かるとおり、最も大きな費目は民生費で 21

兆 1,696 億 9,600 万円が支出されており、全体に占める割合は 36.5%となっている。教育費は、2 番目に大きな費目となっており、合計で 7 兆 188 億 1,600 万円(12.1%)が支出されている。

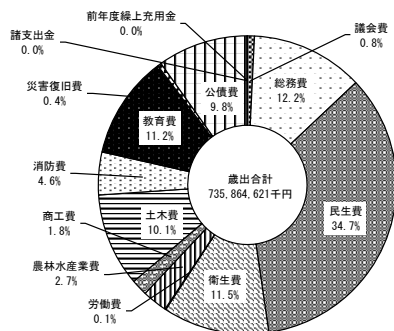
ただし、歳出合計に占める費目の割合は、市区町村毎に差異が存在する。歳出総額に占める教育費の割合が最も大きい市区町村は羅臼町の 38.6%であり、反対に最も小さい市区町村は女川町の 1.1%であった。



出典：総務省『地方財政の状況』2019年、資52頁より執筆者作成。

図1 平成29年度全国市区町村目的別歳出決算額の割合

次に、三重県 29 市町の歳出決算額を確認する。図 2 は、平成 29 年度の三重県 29 市町の一般歳出合計における目的別歳出決算額の割合を示したものである。平成 29 年度、三重県 29 市町における歳出合計は、7,358 億 6,462 万 1 千円であった。そのうち、最も多くの割合を占めているのが、民生費で 34.7% (255,621,791 千円) であり、次いで、総務費 (12.2%/89,758,006 千円)、衛生費 (11.5%/84,820,617 千円) の順に多くの支出がされている。歳出に占める教育費の割合は、11.2% (82,344,701 千円) で、4



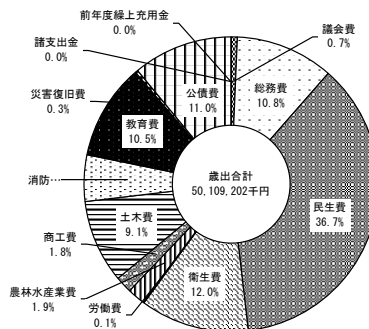
出典：『地方財政状況調査』(e-Statウェブサイト)より執筆者作成。

図2 平成29年度三重県29市町目的別歳出決算額の割合

番目に大きな費目となっている。

29 市町のうち、一般歳出合計に占める教育費の割合が最も大きな市町は志摩市で、その割合は 18.6% (5,197,946 千円) であった。一方で、教育費の支出割合が最も小さな市町は熊野市で、6.1% (743,680 千円) である。

図 3 では、平成 29 年度の伊勢市における目的別歳出決算額の割合を示した。この図から明らかのように、伊勢市においても、歳出合計に占める割合として、民生費が最も大きな費目となっていることが分かる (36.7%/18,388,712 千円)。教育費については、衛生費 (12.0%/5,990,457 千円)、公債費 (11.0%/5,495,478 千円) に次いで、4 番目に大きな 10.5% という支出割合となっており、支出額で見れば 5,272,511 千円が支出されている。



出典：『地方財政状況調査』(e-Statウェブサイト)より執筆者作成。

図3 平成29年度伊勢市目的別歳出決算額の割合

3. 市区町村教育費の内訳

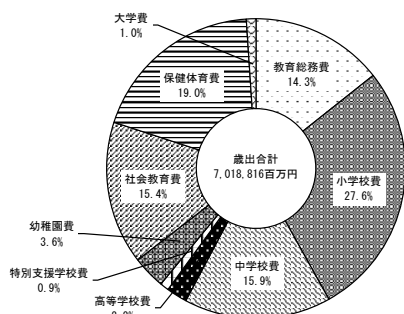
(1) 教育費総額

先述した通り、地方公共団体の歳出は、行政目的にしたがって、議会費、総務費、民生費等へと分類されるが、これらはさらに細かく区分される。教育費については、教育総務費、小学校費、中学校費、高等学校費、特別支援学校費、幼稚園費、社会教育費、保健体育費(さらに、体育施設費等と学校給食費に区分)、大学費へと区分される。

図 4 は、平成 29 年度の全国市区町村教育費歳出について、目的別にその割合を示したものである。

平成 29 年度に全国の市区町村で支出された教育費の合計は、7 兆 188 億 1,600 万円であった。このうち、歳出の大きな費目は、小学校費で約 1 兆 9,351 億円 (27.6%)、次いで保健体育費が約 1 兆 3,312 億円 (19.0%)、そして、中学校費が約 1 兆 1,155 億円 (15.9%)、社会教育費が約 1 兆 838 億円 (15.4%) であった。

小学校費と中学校費について、教育費に占める割合が最も大きな市区町村と最も小さな市区町村は以下の通り確認することが出来る。すなわち、小学校費については、最も大きな割合は白糠町の 80.3% (2,048,140 千円)、最も小さな割合は富岡町の 0.8% (10,518 千円) である。また、中学校費については、比布町の 79.8% (7 65,399 千円) が最も大きく、音威子府町の 0.5% (1,812 千円) が最も小さかった。



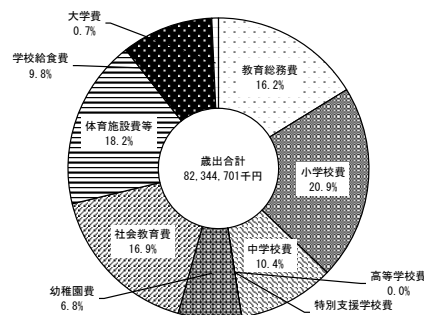
出典：総務省『地方財政の状況』2019年、資72頁より執筆者作成。

図4 平成29年度全国市区町村教育費目的別歳出決算額の割合

次に図 5 は、平成 29 年度の三重県 29 市町の教育費について、その内訳を示したものである。この図から分かるように、三重県の市町全体では、小学校費の占める割合が 20.9% (17,228,216 千円) で最も高く、次いで、体育施設費等 (18.2% / 15,012,205 千円)、社会教育費 (16.9% / 13,929,181 千円)、教育総務費 (16.2% / 13,369,890 千円) となっている。

教育費歳出合計に占める各費目の支出割合のうち、小学校費と中学校費の多寡を市町村毎に確認すると以下の通りである。すなわち、小学校費の支出割合が最も大きい市町は亀山市で、50.7% (1,579,445 千円)、最も小さな市町は木曾岬町で 11.6% (40,631 千円) である。中

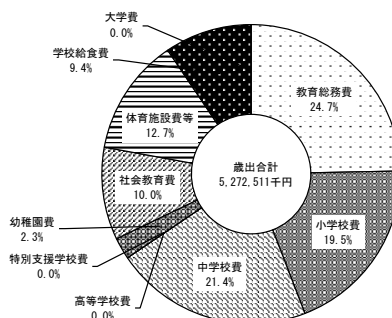
学校費については、支出割合の最も大きな市町が度会町の 26.0% (93,436 千円)、反対に最も小さな市町は亀山市の 4.4% (137,084 千円) である。



出典：『地方財政状況調査』(e-Statウェブサイト)より執筆者作成。

図5 平成29年度三重県29市町教育費目的別歳出決算額の割合

最後に、平成 29 年度の伊勢市における教育費の支出内訳を図 6 に示した。伊勢市の場合、教育費に占める割合が最も大きな費目は、教育総務費で、24.7% (1,300,676 千円) であった。次いで、中学校費 (21.4% / 1,129,361 千円)、小学校費 (19.5% / 1,025,768 千円) となり、この 3 つの費目で教育費全体の 65.6% とほぼ 3 分の 2 を占めている。



出典：『地方財政状況調査』(e-Statウェブサイト)より執筆者作成。

図6 平成29年度伊勢市教育費目的別歳出決算額の割合

(2) 普通建設事業費を除く教育費

財政支出のうち、建設費の占める割合は大きい。そのうえ、建設費によって整備される施設や設備は、通常、数年から数十年に渡って使用されることから、施設設備の整備があった場合、当該年度の支出が突出して大きくなる。それ故、単年度の決算のみで市区町村間の比較検討を

行うことは必ずしも適切ではないこともある。そこで、本節では、普通建設事業費を除いた教育費支出の内訳を明らかにする。

図7は、平成29年度の普通建設事業費を除いた全国市区町村における教育費の内訳である。平成29年度の全国市区町村における普通建設事業費を除いた教育費の合計は、5兆4,096億4,817万8千円であるが、このうち最も多くを占める費目は小学校費で、その割合は24.2% (1,309,771,963千円)であった。次いで、19.2% (1,037,742,858千円)を教育総務費が占めており、そして、社会教育費の15.4% (830,623,517千円)が続いている。

小学校費、中学校費のそれぞれについて、教育費に占める割合が最も大きい市区町村と最も小さい市区町村を確認すると次の通りである。すなわち、小学校費については、その割合が最も大きな市区町村は印南町であり(63.5% / 415,772千円)、最も小さな市区町村は玄海町である(1.7% / 8,359千円)。また、中学校費について確認すると、最も大きな割合となっているのは沼田町であり(41.0% / 170,138千円)、反対に最も小さな割合となっているのは和寒町である(0.2% / 664千円)。

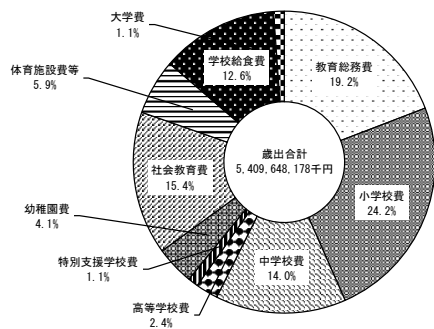
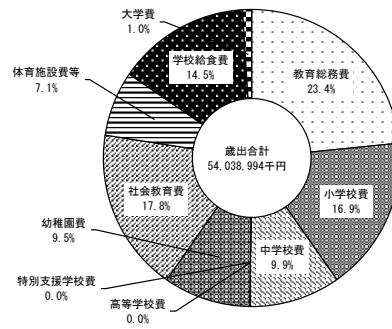


図7 平成29年度全国市区町村教育費目的別歳出決算額(普通建設事業費を除く)の割合

図8は、平成29年度の三重県29市町の教育費の内訳の支出割合うち、普通建設事業費を除いたものである。平成29年度の三重県29市町で支出された教育費の合計は、540億3,899万4千円であったが、そのうち最も大きな割合を

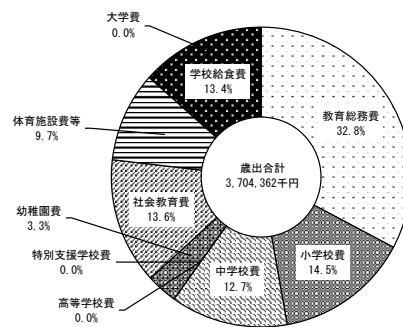
占めていた費目は、教育総務費で23.4% (12,648,184千円)であった。そして、社会教育費(17.8% / 9,597,943千円)、次いで小学校費(16.9% / 9,115,444千円)の順に大きな割合となっている。

また、小学校費について、教育費に占める割合が最も大きいのは度会町であり、31.8% (10,758,6千円)であった。反対に、最も小さな割合は木曾岬町の11.6% (40,631千円)である。中学校費については、最大の割合を示す市町は南伊勢町(28.6% / 148,234千円)であり、最小の割合を示す市町は桑名市(7.1% / 296,593千円)であった。



出典：『地方財政状況調査』(e-Statウェブサイト)より執筆者作成。
図8 平成29年度三重県29市町教育費目的別歳出決算額(普通建設事業費を除く)の割合

伊勢市における平成29年度の普通建設事業費を除いた教育費の内訳を図9に示した。その歳出合計は37億436万2千円であり、そのうち教育総務費の占める割合が最も大きく32.8% (1,213,685千円)であることが分かる。また、小学校費、中学校費の占める割合は、それ



出典：『地方財政状況調査』(e-Statウェブサイト)より執筆者作成。
図9 平成29年度伊勢市教育費目的別歳出決算額(普通建設事業費を除く)の割合

ぞれ 14.5% (535,332 千円), 12.7% (469,491 千円) であることも確認することができる。

4. おわりに

以上, 全国市区町村, 三重県 29 市町, 伊勢市それぞれの, 一般財政支出における教育費の割合, さらに, 教育費の内訳を明らかにした。

一般財政支出に占める教育費の割合は, 全国では 12.1%, 三重県 29 市町では 11.2%, そして, 伊勢市では 10.5%と, それぞれに大きな差異は認められなかった。さらには, 総務費, 民生費等, 他の支出費目についても, 全国, 三重県 29 市町, 伊勢市の比較において, 特筆するほどの差異はみられない。

一方で, 教育費の内訳を検討すると, 多様性を窺うことができる。例えば, 全国平均では, 教育費に占める小学校費の支出は, 27.6%であるのに対して, 三重県の平均が 20.9%, 伊勢市もまた 19.5%と両者ともにおおよそ 20%程度で, 全国平均と比較して 6.7 ポイントあるいは 8.1 ポイントの差が認められる。また, 中学校費の割合についても, 全国平均が 15.9%であるのに対して, 三重県の平均は 10.4%, そして, 伊勢市は 21.4%とそれぞれに差異を確認することが出来る。さらに, 普通建設事業費を除いて比較したとしても, 全国, 三重県 29 市町, 伊勢市の間で, 支出割合の差を確認することが出来る。

この多寡が生じる要因については, 例えば, 住民数や年齢構成といった人口動態に起因しているのか, 首長や教育長といった行政リーダーあるいは議会の政策指向の違いによるものなのか, それとも, 小規模学校の統廃合等の効率的な教育行政運営の実施の有無であるのか等, より詳細な検証が求められる。

また, この度は, 全国市区町村, 三重県 29 市町, 伊勢市の三者を比較的に取り上げたものの, 都道府県-都道府県, 市区町村-市区町村という枠組みでの比較も有効かと思われる。さらには, 特定市区町村の教育財政支出を, 人口動態, 国

の政策, 首長や教育長の政策, 教育行政運営等の変遷とともに, 経年比較することによって, その特質を浮き彫りにすることも可能と思われる。

資料及び参考文献

- ・総務省『地方財政の状況』2019年。
- ・『地方財政状況調査』(e-Stat ウェブサイト, <https://www.e-stat.go.jp>)
- ・神野直彦, 小西砂千夫『日本の地方財政 [第2版]』有斐閣, 2020年。
- ・沼尾波子, 池上岳彦, 木村佳弘他『地方財政を学ぶ』有斐閣, 2017年。
- ・橋野晶寛『現代の教育費をめぐる政治と政策』大学教育出版, 2016年。
- ・河野和清編著『新しい教育行政学』ミネルヴァ書房, 2014年。
- ・末富芳『教育費の政治経済学』勁草書房, 2010年。

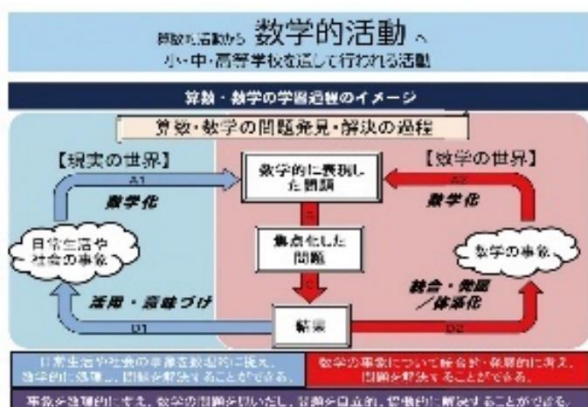


図2 算数・数学の学習過程のイメージ

ここでは、講義の中で行った数学的活動をいくつか紹介する。

<数学的活動の例>

- ① 分数のわり算について
- ② 四則演算と3を4つ使って2~10を表そう
- ③ 問題作り
- ④ 九九のゲームについて
- ⑤ 異分母同士の
- ⑥ 分数と小数の関係について
- ⑦ 数取りゲーム

どれも小学校において実践可能な活動であるが、活動を深めていく中で数学が本来持つ奥深さ、興味深さに繋がるような内容になるように意識した。特に、講義の中では発問のタイミングや、学生の反応のタイミングを大切にしよう心掛けた。

Ⅲ 具体的な数学的活動と学生の声

- ① 分数のわり算について

第1回目の授業の冒頭に以下の問を学生に投げかけた。

問 次の計算をどのように児童に説明しますか？

(1) $\frac{8}{15} \div \frac{2}{3}$ (2) $\frac{14}{25} \div \frac{7}{5}$

どちらの問に対しても、

『「÷」→「×」に直して、後ろの分数を逆数に直して計算を行えばよい』

と全員の学生は答えた。もちろん計算の「方法」としては正解である。

続いてこのように質問をした。

「では、なぜわり算の場合は、かけ算に直して逆数にすればよいの？」

そうすると、答えることができる学生は誰もいなかった。後で書いてもらったリフレクション（振り返りシート）を見ても、そんなことを考えたこともなかったし、「覚えるものだ」と思っていたと書かれていた。

東京学芸大学名誉教授杉山吉茂は教師には次の3つのレベルがあると述べている(杉山 2008)。

- レベルⅠ 数学的な知識、手続きを知らせるだけの教師
- レベルⅡ 「覚える」ことに加えて「分かる」ことを目指す教師
- レベルⅢ 子どもが発見、創造する。子どもにそれが期待できる教師

学生たちは上記の問に対する自分自身の説明を振り返り、どの説明も「レベル1」の教師のレベルであることを知った。その後、次の2点についての事柄に関して確認した。

- わり算はかけ算の逆演算であること
- 分数には、同じ大きさのものがたくさんある（すなわち、通分できる）ということ

そうすると、先ほどの問に対して次第に自分自身の頭で考え、時には周りの仲間と議論していき、自然と数学的活動につながっていった。

この問を通して、問題を解く際に何を大切にしなければならないかということについて考察した。今回の分数のわり算において大切なことは

- わり算とは何か

● 分数とは何か

この2点をきちんと理解することがこの問題を解く上でのポイントであることを確認した。

② 四則演算 (+, -, ×, ÷) と 3 を 4 つ使って 2~10 を表そう (竹内)

例 $3 \div 3 + 3 - 3 = 1$

のような例を示し、実際に答えが 2~10 となるような式を作ってもらった。簡単に作れる例もあるが、中には少し時間を要するものもあった。そのため、その問題については課題とし、次の講義で発表してもらった。そうすると、その回のリフレクションには

- 以外の数字についてもやってみた
- 弟や妹、塾の生徒にも出題してみた
- 車のナンバーで 10 が作れないか試してみた

など、この活動を通して自分たちで深めていく姿勢が随所にみられた。

③ 四則演算を用いた問題作り

領域「A 数と計算」の四則演算の説明が終わった後で四則演算を用いた問題作りを行った。

今まで問題を解くことはあっても、自分で作るという経験がほとんどなかった学生にとって、とても新鮮だったようである。

たし算には「合併と増加」、ひき算には「求残と求差」、かけ算には「倍と積」、わり算には「等分除と包含除」という単項計算と二項計算があることや、逆思考といった考え方があることを学び、実際に問題を作ることで学習内容がより一層深まった。

例 「いちご」、「みかん」、「6 個」、「48 個」、「8 人」を全部もしくは一部を用いて、「等分除」の考え方で解く問題文を作りなさい。

④ 九九のゲームについて

整数の乗法と除法の指導法について学んだ後、九九をどのように数学的活動に生かしていくかということについて考察した。以下のようなものを例として講義では扱った(みんなの教育技術)。

- 九九を通して決まりを見つけること
例として、9 の段は必ず 1 の位と 10 の位を足すと必ず 9 になっていること確認し、すべてにおいて成り立つのか(普遍性)と、一般的な証明(再現性)について考察した。

- 九九ビンゴ
- 新幹線の座席に 2 人席と 3 人席がある理由は?

最後の新幹線の座席については、身近な話題でもあり少し時間をかけて議論した。一般的な話だと学生はイメージしにくかったようであるが、具体的に 2 人の場合、3 人の場合、・・・、11 人の場合は?と問うていくにつれて原理原則が分かっていった。すなわち、何人で新幹線に乗ったとしても基本的には一人ぼっちにはならず、必ず隣にだれかはいる状況で新幹線に乗れるということを理解した。具体的には、

例 11 人の場合

$$11 = 2 \times 4 + 3 \times 1$$

より、2 人席を 4 つ、3 人席を 1 つ利用すれば全員隣に必ず誰かはいる。

そして、より一般的な事実として

「自然数は 2 と 3 を用いて上記の 11 のように表すことができる」

という予想を立て、検証する学生もいた。

また、かけ算の九九について日本と諸外国の指導方法を考察した。

日本やインドは九九を暗記させるのに対して、アメリカやフィンランド、シンガポール、香港といった数学リテラシー部門の上位常連国は九九を最終的には暗記させない指導をとっている。これらの結果を見て、

また、GIGA スクール構想も進んでいく中で一人一台タブレットは必須となり、これからの九九の指導法のあり方やさらには算数における指導について意見を出してもらった。

- 時代のニーズに合わせて、ICT を上手く使った指導法が必要になる
- 今まで通り九九を暗記させることは意味がある

等、いろんな意見が出たがやはり多かった意見は今まで通り覚えた方がよいという意見だった。きっとそれは、自分自身が九九を覚える指導をされてきて、その経験から覚えた方がよいと今感じているからだと考える。大切なことは、自分自身の経験を大切にしながらも、今の時代のニーズに柔軟に合わせて協同していくことが大切である。

⑤ 異分母同士の分数のたし算について

領域「A 数と計算」の小数・分数の計算の指導のまとめとして次の問について考察した。

問 $\frac{1}{3} + \frac{1}{2} = \frac{2}{5}$ としてはなぜいけないのか？

① の活動もあり学生は自分の中の様々な引き出しを出して説明を行った。そして、杉山のいうレベル 2, レベル 3 の指導を目指して考察した。ここで大切なことは、分数とは何かということである。

$$\frac{1}{2} \rightarrow (1 \text{ の } \frac{1}{2} \text{ の } 1 \text{ つ分})$$

$$\frac{1}{3} \rightarrow (1 \text{ の } \frac{1}{3} \text{ の } 1 \text{ つ分})$$

であり、それぞれ $\frac{1}{2}$ や $\frac{1}{3}$ が基準になっており、この 2 つの基準の大きさが違うので簡単には足せないということがポイントである。もちろん教科書を見ると、上記のことを図等を用いて具体的に書いてあるが、決してその教え方はその一通りではない。学生たちが考えたプロセスを見るとポイントを押さえながらきちんと考察できるようになっていた。しかし、教科書で書かれている方法を示したときに、自分自身が考え

た教え方と教科書の教え方が違うように見え、不安になっている様子がかがえた。数学的な見方をすれば本質的に同じことでも、まだ学生の中にはその見えない行間の部分が繋がらない学生がいる。その隙間を埋めるような努力がこれから必要とされるであろう。

⑥ 分数と小数の関係について

領域「A 数と計算」のまとめとして以下の問題を扱った。

問 (1) $1 \div 7$ はどんな小数か？
 (2) $\frac{7}{40}$ を小数で表しなさい。

実際に計算を行うことで、

- (1) 循環する無限小数
- (2) 有限小数

となることが確かめられる。これで終われば先ほど述べた算数的活動であるが、これを次のように深めてみた。

- 有理数（分数）には「有限小数」と「循環する無限小数」があること
- 無限小数には「循環する無限小数」と「循環しない無限小数」があること

数の分類

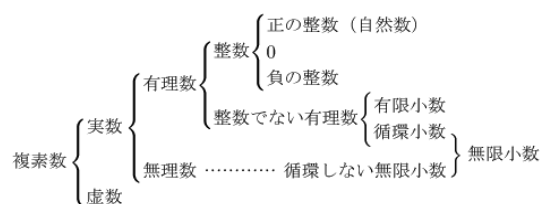


図 3 数の分類

実際、上記の分類は高等学校の数学で学習するが、不思議な事実として

有理数（分数）→必ず「有限小数」になるかもしれないが、無限小数になったとしても「循環する無限小数」になる

ということが分かる。適当な分数をもつてく

ると、必ず割り切れて有限小数になるか、割り切れなくともどこかで必ず循環するというを示すものである。学生たちは実際に自分の手を動かすことにより、この事実を確認した。そうすると、自然と「なぜ？」という疑問が生じた。そして、逆に次のような問題を出題した。

問 0.9 を分数に直せ。

これは、高等学校の数学で学習する内容であるが関連する内容のため講義の中で扱った。

答えは

$$1=0.\dot{9}$$

となり、また不思議な性質

$$1=0.999999999\dots$$

が成り立つことが分かる。その時のリフレクションには、

- 数って不思議な性質があるということが分かった

という内容の感想が非常に多かった。

⑦ 数取りゲーム

『「21」を言ったら負けゲーム』

ルールは以下の通り。

- 2人で遊ぶ
- 1から21の数字を順番に言い合う
- 一度に言える数は、連続した3つまで
- 21を言ったら負け

有名なゲームであるため、知っている学生もいるかもしれないと思ったが、聞いてみると全員知らないとのことだった。この活動はちょうど領域「A 数と計算」のたし算の講義の最後に行った。大学生であっても大いに盛り上がるゲームとなった。このゲームには必勝法が存在するのだが、なかなか1回目にその必勝法に気付いた学生はいなかった。しかし、何回か試行を繰り返すことにより、だんだんと「言わなければならない数字」の存在が分かってきて、

ゲームの途中で「勝った!」「あ〜負けた!」と言っている学生もいた。そして、最終的には必勝法を全員で確認した。

やってみると次第に法則が分かってくるゲームなのだが、このようなゲームの必勝法について過去には大学の推薦入試の問題にもなったことがある。知っていれば(やってみると)分かることでも、知らないといざその場で言われると分からないようなこともある典型的な例である。また、このゲームは状況を変えることでいくらかでも複雑化させることも可能であり、一般化を考えることも面白い問題である。

IV まとめと今後の課題

本学の学生は高校時代、文系だった学生が非常に多い。したがって、過去に算数や数学に対して苦手意識や分野によっては拒否反応がある学生も少なくない。

そのつまづきの原因を探っていくと、今までの学習過程で算数や数学も暗記しなければ解くことができないと思っている学生が非常に多い。それはおそらく解法の暗記であったり、公式の暗記である。そして、算数や数学の問題を解くためには暗記したものに当てはめて問題を解かないと解くことができないと考えている。そのため、分数のわり算の際に生じたような問題が生じてくるのである。

本来の算数や数学のよさは、公式の成り立ちを自分の手を使って確認したり、それを使って新しいものを生み出すところにあるにも関わらず、本質とは異なるところで苦手意識を生んでいるのが現状である。

今回講義の中の少しの時間ではあったが、学術的な活動を通して公式等を丸暗記しなくても大丈夫であること、実際に手を動かして具体的に考察すること、原理原則(数学における定義)を大切にすることを強調した。

今後も講義を含めた様々な場面で次のようなことを意識した題材を選んでいきたいと考えて

いる。

- 初見で、取り組みやすいなと思うような題材を選ぶこと
- 具体的に手を動かして考察できるような問題であること
- いろんな考え方、解法があること
- 実際に考察していくことにより、数学的な奥深さが感じられること

そして、このような活動を通じて学生自ら算数や数学を学ぶことの意義を再認識し、上記のような態度を育み、杉山のいうレベル3の教師を目指し、そのために必要なことは何かを考え、実践することが大切だと考える。

また、今回の学習指導要領改訂に伴い、「学力の3要素」にしたがって内容が分けられ、三つの柱に沿って整理されることになった。そして、どのような資質・能力の育成を目指すのかが明確化された。これにより、教師が「子どもたちにどのような力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉え、主体的・対話的で深い学びの視点から授業改善を図る「指導と評価の一体化」が重要視されるようになる。

今回、算数科における数学的活動について講義の中でいくつか実践を行った。今回は、この活動を点数化したり評価したりするということを行わなかったが、これからはこのような数学的活動に対しても適切な評価を行わなければならない。学習指導要領改訂に伴い、主体的・対話的で深い学びを目指すためには、これから数学的活動は必要不可欠にますますなってくるであろう。そのためには、体験的な活動で留めておくのではなく、きちんと教育課程を編成・実施し、学習評価を行い、学習評価を基に教育課程の教育課程の改善・充実を図るPDCAサイクルの確立が大切である。

参考文献

- (1) 文部科学省「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 算数編」

- (2) 国立教育政策研究『「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 小学校算数』, 3-23.
- (3) 新しい算数5下, 東京図書, 3-19.
- (4) みんなの教育技術「かけ算九九はゲームで指導【後編】授業で使える楽しい活動9選」
<https://kyoiku.sho.jp/special/67261/>
- (5) 加藤慎一, 森本明(2018)「教師をめざす学生における算数科授業づくりの探究過程への支援とその試み～思考の反覆による短期大学生における数学的活動の充実を図る試み～」, 日本科学教育学会第42回論文集, 589-592
- (6) 黒木哲徳(2003)「入門算数第3版」, 日本評論社, 1-56, 86-94.
- (7) 杉山吉茂(2008)「初等科数学科教育序説－杉山吉茂教授講義筆記」, 東洋館出版社, 7-20.
- (8) 鈴木将史(2018)「小学校算数科教育法」, 建帛社, 1-63.
- (9) 竹内修「算数科教育法」オンライン講義授業動画.
- (10) 田中秀典(2012)「小学校算数科における学ぶ意義の指導に関する一考察: 中学校・高等学校の目標との一貫性を視野に」, 日本数学教育学会誌 94(11), 42-45.
- (11) 永野裕之(2020)「とてつもない数学」, ダイヤモンド社, 298-343
- (12) 林誠之介(2018)「小学校算数科における算数的活動・数学的活動の変遷」, 鎌倉女子大学紀要 第25巻, 189-196.

教育実習直前の学習行動としての模擬授業の成果について -保健領域の模擬授業の省察を中心に-

加 藤 純 一

1. はじめに

平成 29 年 11 月の教職課程コアカリキュラムのあり方に関する検討会による「教職課程コアカリキュラム」の「教育実践に関する科目」には、教育実習と学校体験活動に関する留意事項が挙げられている。ここでは、この教育実習と学校体験活動は教職課程の一部として大学の責任において実施するものであるとし、これら教育実習と学校体験活動において修得すべき資質能力を獲得できるよう、学生への指導や学校への支援を行うことが求められるとしている。

従来は教育実習等は大学最終学年である 4 年次において実施される傾向にあったが、近年では 3 年次の春学期から実施（本学もこれを踏襲）するところもあり、実習等が終了した後も教科専門科目や教職科目を履修しなければならず、言わば教育実習が教職課程の総括として機能していない状況になっている。つまり、学生にとって、これら教育実習と学校体験活動は自らの教員として資質能力を高めるための多くの科目の中の 1 つとして位置付けられているに過ぎないと言える。

とは言え、初めて児童生徒の前に立ち、実際の授業を行うにはそれ相応の準備と覚悟が必要であることには変わりはない。先の「教職課程コアカリキュラム」の「教育実習（学校体験活動）」の全体目標には、「教育実習は、観察・参加・実習という方法で教育実践に関わることを通して、教育者としての愛情と使命感を深め、将来教員になるうえでの能力や適性を考えるとともに課題を自覚する機会である」とした上で、「一定の実践的指導力を有する指導教員のもとで体験を積み、学校教育の実際を体験的・総合的に理解し、教育実践並びに教育実践研究の基礎的な能力と態度を身につける」とし

ている。また、「(3-1) 学習指導及び学級経営に関する事項」の一般目標には「大学で学んだ教科や教職に関する専門的な知識・理論・技術等を、各教科や教科外活動の指導場面で実践するための基礎を修得する」ことを掲げ、その到達目標として「1) 学習指導要領及び児童又は生徒の実態等を踏まえた適切な学習指導案を作成し、授業を実践することができる」

「2) 学習指導に必要な基礎的技法（話法・板書・学習形態・授業展開・環境構成など）を実地に即して身に付けるとともに、適切な場面で情報機器を活用することができる」「3) 学級担任の役割と職務内容を実地に即して理解している」「4) 教科指導以外の様々な活動の場面で適切に児童又は生徒と関わることができる」の 4 つが示されている。この中で教科指導に注目すると、教育実習に行くまでに大学で学んだ教科や教職に関する専門的な知識や理論、技術等を、学校での授業や教科外活動の場で実践するための基礎を修得することが求められ、具体的には児童生徒の実態を踏まえた学習指導案が作成できること、授業を実践することができることが求められていることがわかる。

ところで筆者は VTR を用いた省察に関心を寄せ、実践と研究を進めている（加藤，2020）。現在は、学生の模擬授業を撮影し、それをクラウド型教育支援サービス（manaba）にアップ、学生は自身や他の学生の模擬授業を視聴することで振り返りをする、といった形態で講義を行っている。先の「教職課程コアカリキュラム」の「各教科の指導法」においても、「基礎的な学習指導理論を理解し、具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身に付ける」という一般目標に対する到達目標の 1 つに「模擬授業の実施とその振り返りを通して、授業改

善の視点を身に付けている」と、模擬授業の実施とその振り返りを通して授業改善の視点を身に付けることが挙げられている。この模擬授業の振り返りにおいて、VTRは有効的に機能することは言うまでもない。後は、このVTRによる振り返りをより有効に機能させる枠組み作りをどの様に進めていくかと言うことにある。

さて、この枠組み作りと前述の教育実習とを関連付けて行なった筆者の教育実践が、本稿で取り上げる内容となる。教科教育法の講義での模擬授業は「教職課程コアカリキュラム」にあるように、具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身に付けることにあると筆者は捉えている。従って教育実習のために行うことがその真の目的ではないが、時間的に教育実習が迫ってきている学生がどのような学習行動を取り、学習成果を上げたかは関心のあるところでもある。本稿では、この模擬授業を通しての学習行動とそれに伴う学習成果に着目し、その実態を報告することとする。

2. 講義内容

2-1. 講義の枠組み

「保健体育科教育法Ⅲ」は、前年度「保健体育科教育法Ⅱ」の講義内容（運動領域の模擬授業を中心に実施）を受け、保健領域の模擬授業を中心に行った（表1）。

全15回の講義のうち、個人による模擬授業が9回、代表グループによる模擬授業が1回行われた。今回の講義では教育実習前に保健領域の模擬授業を経験させることを念頭に置いていたため、受講学生の教育実習開始日を事前に申告させ、実習前に模擬授業ができるよう、後述のような工夫を施した。但し、表1で示したように第6回講義は昨今の新型コロナ感染防止のため大学自体が休講となりWEBでの講義となっている。また、同様に新型コロナ感染防止に伴う措置として体調不良の学生の大学への登学自粛を促している関係で、「配慮願ひ」による講義の欠席者や、実習校からの実習地域への前もって

の移動要請（急遽）などで、当初予定していた通りの模擬授業者人員配置が叶わない状況に陥った。模擬授業担当者数にばらつきのあるのはその所為である。

各回の模擬授業予定者は、指定の保健領域の教材研究を行なった上で学習指導案を作成し、その上で当日の模擬授業に臨むことになる。一人当たりの時間は9分間、教育実習を意識させる意味で導入から開始させた。

なお、当初の学生の配置は、令和3年春学期に実習を行う学生をその実習開始前までに優先的に配置し、その後に秋学期に実習を行う者及び次年度行う者を配置した。その結果、90分の講義で最大7名が実施できれば前述の形で模擬授業が行えることがわかり、そこから一人の模擬授業の実施時間9分が算出された。

2-2. 講義の方向性

濱本ら（2021）は模擬授業や教育実習に対するリフレクションにおいてどのような「体育の授業における知識」が表出するかを考察している。それによれば、模擬授業に対するリフレクションには「教授方法についての知識」や「教材内容と教授方法についての知識」（それぞれ表2の「領域2」と「領域A」）などの主に教授方法に関する知識が表出し、教育実習に対するリフレクションには模擬授業のそれと比べて「教授方法についての知識」（「領域2」）が表出する割合が減少し、生徒の実態を把握することに関する「教材内容と生徒についての知識」（「領域B」）の割合が増加するという特徴があることを指摘している。その上で、この「体育授業における知識」の発達を促進する要因として、模擬授業を通して「教授方法についての知識」（「領域2」）がある程度獲得されること、教育実習までに学生らが「教材内容についての知識」（「領域1」）を十分に獲得しておくこと、教育実習において指導教員より「子どもを観ること」に集中できるような指導がなされたことの3つを挙げている。

表 1 保健体育科教育法Ⅲの講義内容

1	オリエンテーション	担当者数
2	模擬授業 1 (「健康な生活と疾病の予防」の(ア)健康の成り立ちと疾病の発生要因, (イ)生活習慣と健康, (ウ)生活習慣病などの予防)	7
3	模擬授業 2 (「健康な生活と疾病の予防」の(エ)喫煙, 飲酒, 薬物乱用と健康, (オ)感染症の予防, (カ)健康を守る社会の取組)	6
4	模擬授業 3 (「心身の機能の発達と心の健康」の(ア)身体機能の発達, (イ)生殖に関わる機能の成熟)	7
5	模擬授業 4 (「心身の機能の発達と心の健康」の(ウ)精神機能の発達と自己形成, (エ)欲求やストレスへの対処と心の健康)	5
6	WEB 授業 (「VTR による省察」1) ガイダンス [5 分] 2) 第 2 回実施の模擬授業の VTR を視聴する [65 分] 振り返り用の VTR を視聴する [20 分])	
7	模擬授業 5 (「傷害の防止」の(エ)応急手当の意義と実際)	6
8	模擬授業 6 (「健康と環境」の (ア) 身体 の 環 境 に 対 す る 適 応 能 力 ・ 至 適 範 囲, (イ) 飲 料 水 や 空 気 の 衛 生 的 管 理)	6
9	模擬授業 7 (「健康と環境」の(ウ)生活に伴う廃棄物の衛生的管理)	5
10	模擬授業 8 (予備日)	6
11	模擬授業 9 (「傷害の防止」の(ア)交通事故や自然災害などによる傷害の発生要因, (イ)交通事故などによる傷害の防止, (ウ)自然災害による傷害の防止) * 第 6 回の代替	5
12	振り返り・指導案作成 1	
13	振り返り・指導案作成 2	
14	模擬授業 (総括)	2 グループ
15	講義全体の振り返り	

表 2 体育の授業における知識カテゴリー (瀧本ほか, 2020)

領域		カテゴリー	
1	教材内容についての知識	教材の中心概念	
		他の教材との関係・概念間の相互関係	
2	教授方法についての知識	授業及び単元の構造	
		学習指導法	
		マ ネ ジ メ ン ト	授業開始時
			移動
			勢いとペース, 雰囲気
			相互作用・フィードバック
			予防的マネジメント
			学習環境
		しつけ	
		3	生徒についての知識
個々の生徒及び学習集団の知的・人格的特性			
個々の生徒及び学習集団における技能差の特徴			
A	教材内容と教授方法についての知識	説明・指示・概念の表現・発問	
		師範・示範の仕方	
B	教材内容と生徒についての知識	教材に対する生徒の感情	
		教材に対する生徒の理解度及び技能到達度	
		生徒に応じた教材の工夫	
		生徒の誤った考えや学習のつまづき	
C	教授方法と生徒についての知識	様々な特性を持つ生徒を教える	
		動機づけ	
D	教材内容, 教授方法, 生徒についての知識	誤りやつまづきの防止	明確な指示・説明・例示
			明確な示範・師範
		誤りやつまづきの治療	効果的なフィードバック

以上のことを念頭に置きつつ教育実習に繋がる模擬授業のあり方（指針）を考えた結果、学生は表2における領域1、2と領域Aの内容をしっかりと学修し、かつ生徒をイメージして（生徒役の大学生ではなく実習先の中学生や高校生をイメージするという）模擬授業に臨むようにすること、となった。更に、今回の模擬授業では次のような条件を付帯させた。

- ・使用教科書の統一（大修館書店『最新中学校保健体育』，2020）
- ・発問や質問の回答は事前に中学生をイメージしたものを用意させ、模擬授業の中では所謂「エアー問答」で行う。
- ・生徒役学生は生徒になったつもりでノートメイクをし、講義最終回に提出し評価を受ける。

2-3. 省察の方法

毎回の模擬授業を講義担当教員がビデオカメラで撮影し、50MB未滿になるように編集した後、manabaにアップした（manabaのアップ条件が50MB未滿）。アップに際しては模擬授業実施の翌日から学生が閲覧できるようにした。閲覧に関しては、模擬授業者のみならず受講学生全員が見られるように設定をした。閲覧期間は全講義が終了した後の7月31日までとした。

3. 調査対象・調査方法・基礎的情報

筆者が担当した「保健体育科教育法Ⅲ」の受講生53名に対して、講義終了後に模擬授業に関する学習行動に関するアンケートを実施し、分析を行なった。回収率は100%。

53名の内訳は男性41名、女性12名。既に教育実習を終えた者は28名、秋学期予定者9名、次年度予定者13名、教育実習を行わない者2名であった。既に教育実習を終えた者の内、教育実習前に模擬授業ができた者18名、できなかった者10名。同じく教育実習を終えた者の内、実習校で保健の授業を担当した者21名、担当しなかった者7名であった。コロナ禍の関係で教育実習期間が短縮されているケースが多くなって

おり、そのような影響もあってか保健の授業を担当することなく実習を終える学生がいることは非常に残念なことである。

表3 男女比

男性	41	77.4%
女性	12	22.6%

表4 教育実習について

既に終えた	28	52.8%
秋学期に予定	9	17.0%
次年度に予定	13	24.5%
実習には行かない	2	3.7%

表5 教育実習終了者で今回事前に模擬授業をした者

実施できた	18	64.3%
実施できなかった	10	35.7%

表6 教育実習先で保健の授業を担当した者

担当した	21	75.0%
担当しなかった	7	25.0%

4. 結果と考察

4-1. 受講学生の本講義への学習態度と意欲

自己申告による受講学生の本講義に対する出席状況と講義への参加意欲を表7、8に示した。出席状況もよく、多くの学生は講義への参加意欲があったことがわかる。

表7 講義の出席状況

出席した	35	66.0%
ほとんど出席した	18	34.0%
あまり出席しなかった	0	0.0%
出席しなかった	0	0.0%

表8 講義への参加意欲

とても意欲的だった	13	24.5%
意欲的だった	35	66.0%
あまり意欲的でなかった	3	5.7%
全く意欲的でなかった	1	1.9%
無回答	1	1.9%

4-2-1. 受講学生の省察のためのVTRの視聴状況

自分自身の指導力向上のための省察としてのVTRの視聴状況に関する結果を表したのが表9、10、11である。今回、教育実習の有無に関わらず全員が模擬授業を経験した。その上で、自分自身の模擬授業の映像を視聴した者は、複数回の視聴17名、1度の視聴34名、全く視聴せず2名で、ほとんどの学生が自分のVTRを視聴している。

他者の模擬授業の視聴に関しては、全員のVTRを視聴したが30名、約半数の視聴が15名、あまり視聴しなかったが7名、全く視聴せずが1名であった。自分自身のVTRの視聴率より下がる傾向にあることがわかる。

自分自身や他者のVTRを視聴して学ぶところがあつたかという設問に対しては、大変あつたが11名、あつたが39名、あまりなかったが2名、なかったが1名であった。省察によるVTRの視聴は何らかの学びを齎していることが窺えるが、今回の調査では何を学び取ったかまでは明らかにできなかった。

表9 自身のVTRの視聴状況

複数回視聴	17	32.1%
一度の視聴	34	64.1%
未視聴	2	3.8%

表10 他者のVTRの視聴状況

全員を視聴	30	56.6%
約半数を視聴	15	28.3%
あまり視聴せず	7	13.2%
未視聴	1	1.9%

表11 VTRの視聴からの学び

大変あつた	11	20.8%
あつた	39	73.6%
あまりなかった	2	3.8%
なかった	1	1.9%

4-2-2. 教育実習を終えた学生の省察のためのVTRの視聴状況

一方、教育実習に行った者28名の省察のための学習行動に着目すると、自分自身のVTRを複数回視聴した者が9名、一度だけの視聴が18名、未視聴が1名であった。同様に、他者のVTRの視聴では、全員を視聴した者は16名、約半数を視聴した者は8名、あまり視聴しなかった者は3名、未視聴の者は1名であった。「VTRの視聴からの学び」については、大変あつたが5名、あつたが21名、あまりなかった1名、全くなかった1名となっている。

この教育実習に行った学生群のそれぞれの結果を先の受講生全体の結果と見比べると、さほどの差を認めることはできない。つまり、教育実習の有無に関わらず、VTRによる省察は行われていたということになる。換言すれば、教育

実習を意識して省察が行われていなかったということにもなる。すると、受講学生は何のためか模擬授業を行い、VTRによる省察を行なっているのかが気になるところである。

表12 (教育実習終了者) 自身のVTRの視聴状況

複数回視聴	9	32.1%
一度の視聴	18	64.3%
未視聴	1	3.6%

表13 (教育実習終了者) 他者のVTRの視聴状況

全員を視聴	16	57.1%
約半数を視聴	8	28.6%
あまり視聴せず	3	10.7%
未視聴	1	3.6%

表14 (教育実習終了者) VTRの視聴からの学び

大変あつた	5	17.9%
あつた	21	75.0%
あまりなかった	1	3.6%
なかった	1	3.6%

4-3. 教育実習で保健の授業を担当した学生の模擬授業に対する意識

教育実習で保健の授業を担当した学生は21名であった。この内、事前に保健の模擬授業を経験した学生は14名であった。この14名に対し、事前の保健の模擬授業が役立ったかとの間に、とても役立ったが4名、役立ったが6名、あまり役立たなかった4名であった。また、実習での保健の授業に関する事前の教材研究については、十分に行なつたが8名、行なつたが5名、あまり行わなかったが1名であり、実習の保健の授業で生徒への発問が行えたかには、とても行えたが6名、行えたが7名、あまり行えなかったが1名であった。なお、教材研究をあまり行わなかった学生と発問をあまり行えなかった学生は、それぞれ別の者である。

ここから見えてくることは、事前の模擬授業が保健の授業に役立っているということである。また、保健の授業前の教材研究や生徒への発問に関しても、模擬授業で経験したことが何らかの作用を及ぼしていることが推察できる。

表15 (実習で保健の授業実施者) 模擬授業が役立ったか

とても役立った	4	28.6%
役立った	6	42.8%
あまり役立たなかった	4	28.6%
全く役立たなかった	0	0.0%

表 16 (実習で保健の授業実施者) 教材研究を行なったか

十分に行った	8	57.1%
行った	5	35.7%
あまり行わなかった	1	7.2%
全く行わなかった	0	0.0%

表 17 (実習で保健の授業実施者) 生徒に対して発問が行えたか

とても行えた	6	42.8%
行えた	7	50.0%
あまり行えなかった	1	7.2%
全く行わなかった	0	0.0%

4-4. 教育実習で保健の授業を担当したが事前に

に模擬授業を経験できなかった学生群

一方で、教育実習で保健の授業を受け持ったものの、事前に大学で保健の模擬授業ができなかった学生は7名いた。この学生群の、事前に保健の模擬授業を経験しておけばよかったかとの問いには、大いに思うが1名、思うが4名、あまり思わないが2名であった。この2名の学習行動を調べると、出席、学習意欲、VTRによる省察などにおいて特筆すべき点は見られなかった。事前に模擬授業を経験するの必要性を感じない背景を推測することはできなかった。

表 18 (実習で保健の授業実施且つ模擬授業経験できず) 事前に模擬授業を経験したかったか

大いに思う	1	14.3%
思う	4	57.1%
あまり思わない	2	28.6%
全く思わない	0	0.0%

4-5-1. 保健の授業経験者の自由記述

今回のアンケート調査では、最後に「今後の保健の模擬授業に対してアドバイスをください」として自由記述を促した。結果、16名が記述し、その内8名が教育実習を終えた者で、さらにその内の5名が保健の授業を担当していた。ここではこの5名の内容に注目してみたい。記述は表19の通りである。

ここでは、現在文部科学省が推進しているICT機器活用指導力の修得を踏まえた提言(パワーポイントでの教材作成)や指導案作成の指導(実習校に合わせた書き方の指導も含まれると考える)、1単位時間を意識した模擬授業の仕

方(複数名が分担して行う方法の提案)、模擬授業における生徒役からのアドバイスなど、示唆に富む提案がみられた。教育実習を経験した上での貴重な提言と見做すことができよう。

表 19 自由記述(保健授業経験者)

1	数人のグループで40分程度の最初から最後まで行う模擬授業をするか、全員が導入をするのではなく、展開、終末など区分して行うのが良いと思った。
2	視覚的な学習が必要不可欠と担当教員から言われたのでパワーポイントを作らせるのもよい。
3	導入だけをするのではなく、展開の部分をもう少し取り入れてもよかった。
4	指導案の書き方を詳しく欲しい。アドバイスが欲しい。生徒役の学生とのやり取りのある模擬授業をやらせて欲しい。生徒役からのアドバイスも紙などに書きもらいたい。
5	受講生が多いということは承知しているが一人当たりの模擬授業の時間を多く取ったほうがよい。

4-5-2. 教育実習にこれから行く者の自由記述

次に、教育実習にこれから行く学生8名の記述内容に注目した(表20)。

表 20 自由記述(教育実習見経験者)

1	導入・展開・まとめで担当を分けて模擬授業を行った方が、色々な場面を経験できてよい。
2	実際の授業を想定し、生徒役も反応させた方がよいと思った。
3	VTRに指導教員(筆者)のコメントを入れてもらえると、後の振り返りの際に反省すべき点やよかった所を思い出すことができる。
4	全員が導入から始めていたので、もっと自由に模擬授業を行えるようにすればよいと思う。
5	manabaに動画が残されていたのでいつでも振り返りができた。
6	導入、展開、週末のすべてを経験できたらよい。
7	色々な人の模擬授業をmanabaで確認できるのでとてもよい復習になった。自分の悪い点を見つけやすかったので、これからも続けて欲しいと思った。
8	一人ではすべきではない。

先の教育実習先で保健の授業を経験した学生のコメントと同様に、導入だけではなく展開、終末も模擬授業に取り入れて欲しいということ、生徒役の学生を活用すること、1単位時間全てを経験したいなどが見られた。なお、こ

ではVTRによる省察に関するコメントが見られた。VTR作成段階で指導教員のコメントを入れて欲しいという要望と、VTRがmanabaにアップされることで常に視聴ができ振り返りができることのメリットを挙げるものであった。

5. まとめ

本稿では、教育実習直前の学生の学習行動について模擬授業の省察という視点から分析を行ってきた。この視点から今一度全体を俯瞰すると、次のようなことが言えよう。即ち、自身のVTRの視聴並びに他者のVTRの視聴状況は、全体群、実習を行った学生群、実習に行かなかった学生群においてほぼ同様の結果となった（実習に行かなかった学生25名の「自身のVTRの視聴状況」並びに「他者のVTRの視聴状況」は表21, 22, 23の通り）。

表21 自身のVTRの視聴状況

複数回視聴	8	32.0%
一度の視聴	16	64.0%
未視聴	1	4.0%

表22 他者のVTRの視聴状況

全員を視聴	14	56.0%
約半数を視聴	7	28.0%
あまり視聴せず	4	16.0%
未視聴	0	0.0%

表23 VTRの視聴からの学び

大変あった	6	56.0%
あった	18	28.0%
あまりなかった	1	16.0%
なかった	0	0.0%

教育実習を目前に控えている学生は、その7割程度（71.4%）が直前に実施する模擬授業が役立ったと回答しているが、省察という観点での学習行動（自身や他者のVTRの視聴やそのVTRからの学び）に着目すると、次学期や次年度などに実習を予定している学生のそれと大差がないということになる。つまり、実習を終えた段階では「模擬授業を経験した」ことが「教育実習で役立った」という認識に繋がるが、これから実習を迎える前段階では、その模擬授業か

ら何かを学び取ろうとする学習行動を窺うことはできない、ということである。

今回の模擬授業では、濱本らが作成した「体育の授業における知識カテゴリー」（表2）を参考にし、この「知識カテゴリー」のうち、領域1（教材内容について）、領域2（教授法についての知識）、領域A（教材内容と教授法についての知識）を基礎に置き、ここに実際の中学生、高校生といった生徒をイメージさせて教材研究を行わせ、指導案を作成させた。なお、ここでのイメージ作りの参考として、先に示した「知識カテゴリー」の領域3（生徒についての知識）、領域B（教材内容と生徒についての知識）、領域C（教授法と生徒についての知識）、領域D（教材内容、教授方法、生徒についての知識）を挙げた。

模擬授業では生徒役の大学生の協力も当然必要となるが、模擬授業担当者も実際の生徒ならどのように考えるか、どのような発言をするかなどを予測・推察し、イメージを膨らませて教材研究をしていくことが教育実習に活かせる模擬授業になると考えられる。本稿の「2-2. 講義の方向性」の中で、今回の模擬授業の条件の1つに「発問や質問の回答は事前に中学生をイメージしたものを用意させ、模擬授業の中では所謂『エアー問答』で行わせる。」を挙げたが、ここも先の「知識カテゴリー」を基にしながらもう少し詳細に指導ができたのではないかと考えている。繰り返しになるが、具体的な生徒をしっかりとイメージさせることで、形骸化した模擬授業を回避することはできよう。

一方で、これは模擬授業全般に言えることであるが、省察をどのように行うかで学習の質は明らかに変わってくるということである。今回は1回の講義時間の中で最高7名の学生が模擬授業を実施したため、当該の模擬授業終了後にその授業を振り返る時間を設ける余裕がなかった。その代替措置としてVTRをmanabaにアップしそれを視聴させるということで振り返りを行わせたが、受講生側からすると見るべきポイント

トを示して欲しかったと「自由記述」にあったように、省察する視点をより具体的に示す必要があったと考えている。90分15回という講義枠の中で何もかも入れ込むことは難しいが、省察の視点を明示することができれば、受講学生の学習行動を変容させることもできよう。上記と合わせて、今後の課題としておきたい。

今回の調査では、改めて模擬授業は何のために行わせるのかを問う契機となった。大多数が教員採用試験を受け教師を目指すのであれば、現場に出た後の授業を念頭に置いた模擬授業を行わせることも可能であるが、そうでない場合は、やはり目の前の教育実習を意識させて行うことがより現実的なのであろう。教育実習でよい授業を行うために模擬授業をどのように展開していくべきか、授業を改善していくためにはどのような視点を持つべきかなどの指導法について、今後も検討していきたい。

参考文献

- ・加藤純一 (2020) VTRによる振り返りを用いた模擬授業の受容について—体育系教育法講義での実践を通して—, 皇學館大学教育学部学術研究論集, 第3号, 27-39.
- ・上條眞紀夫 (2018) 大学教育における模擬授業の成果—模擬授業テスト映像を見た省察の変容を通して—, 淑徳大学社会福祉研究所総合福祉研究, No22, 55-68.
- ・教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 (2017) 教職課程コアカリキュラム, 文部科学省.
- ・高橋建夫, 他 (2020) 体育科教育学入門, 大衆間書店.
- ・中央教育審議会 (2012) 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), 文部科学省.
- ・中央教育審議会 (2006) 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申), 文部科学省.
- ・中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会専門職大学院ワーキンググループ (2006) 資料4 教職大学院におけるカリキュラムイメージについて (第一次試案), 文部科学省.
- ・濱本想子 (2021) 模擬授業と教育実習を通して学生の「体育の授業における知識」はいかに発達するか: リフレクションの内容に着目して, 体育科教育学研究 37 (1), 1-15.
- ・濱本想子, 他 (2020) 体育科教育実習生の「授業における知識」の特徴と変容に関する事例研究: 協議会でのリフレクションに表出する「授業知識・理解」に着目して, 体育学研究 65, 53-71.
- ・日野克博, 他 (2009) 大学の模擬授業並びに教育実習における省察の構造, 愛媛大学教育学部保健体育紀要第6号, 41-47.
- ・藤田育郎, 他 (2020) 保健体育科教員養成における附属学校と学部との連携・協同の試み—素材・教材選択を視点とした教育実習と教科教育の授業の連続的体験—, 信州大学教育学部研究論集第14号, 322-330.
- ・藤田育郎, 他 (2019) 保健体育科教育実習の充実に向けた取り組みの成果と課題—学部と附属学校との連携・協同の在り方—, 信州大学教育学部附属次世代型学び研究開発センター紀要『教育実践研究』No18, 149-158.
- ・松田哲 (2020) 流通経済大学スポーツ健康学部における教育実習に関する調査報告—2019年教育実習振り返りアンケートから—, 流通経済大学スポーツ健康科学部紀要 13, 43-55.

夏休み子どもキャンプ参加者のその後の記憶と意識

叶 俊文 相可智哉

I 目的

筆者のキャンプの記憶は次のようになる。小学校の低学年の頃と思うが、友人のお父さんが数人の子どもを、蔵王の坊平キャンプ場に連れて行ってくれた。そこでどのような活動をしたかは覚えていないが、夜に見上げた満天の星の美しさが今でもここに残っている。子どもの頃の夏の日の思い出になる。その後、高校生になっての友人とのキャンプ、大学での野外教育実習への参加、子どもたちのキャンプリーダーをすることへと続いていく。今では時間を見つけて、アルプスへ登山に出掛けたり、地域の低山に登ったりもしている。

夏休みを中心に、子どもたちに対して組織キャンプを提供する企画が、多くの団体で実施されているし、たくさん子どもたちが参加している。キャンプ体験が子どもたちにどのような影響を与えているのかを研究したものには、自己概念や自己効力感への影響(関根ら,1996; 叶,2000; 伊原ら,2003)、生きる力への影響(橘ら,2003; 中川ら,2005)、社会的スキルの変容(青木・永吉,2003)、自己成長性の変容(渡邊・飯田,2005)などの心理社会的側面を事前事後から1か月後までの変化を検討するものが多い。また、子どもたちのキャンプ中の行動をチェックして社会的行動の獲得を明らかにした行動変容からの研究もみられる(山崎・遠藤,2011)。これらの研究は組織キャンプが子どもたちの心身の発達や行動変容に効果を示していることを物語っているが、キャンプから1~2か月後までの短期的な影響を確認していることになる。

もう一方で、環境教育の視点からの研究もみられる。体験型環境教育プログラムを通しての自己表現力の獲得(向坊・城後,2006)、キャン

プ経験が環境行動に及ぼす影響(岡田ら,2008)などの研究になる。中でも、岡田らの研究は少年期の組織キャンプ経験が成人になってからの環境行動への影響を検討し、少年期の組織キャンプで直接自然と触れ合う体験が成人後の環境行動に強く影響することを示している。これは少年期のキャンプ体験が長期的に、あるいは時間を置いて影響していることを明らかにしている。組織キャンプであれ、自然体験活動であれ、重要な側面の一つとして、子どもたちが活動後に「またキャンプがしたい」や「また自然の中で活動したい」「山に登ってみたい」という気持ちが維持されることが大切になる。この気持ちが維持されることによって、星野(1989)の言う「キャンプで実施されるプログラムによって環境教育へと発展させ、地球の自然環境について考え直していく場としてキャンプを捉えていくことが求められている」ことが可能になる。つまり、子どもたちに提供されるキャンプは自然体験活動への誘いであり、自然保護や環境教育に繋がっていくことが大切になる。そのためにはキャンプに参加して体験したことが子どもたちのところに留まり、自然などへの考えを巡らすことにつながっているのかを検討する必要がある。

冒頭に示した体験の記述は、原体験とも捉えられる。広辞苑では原体験を「人の思想形成に大きな影響を及ぼす幼少期の体験」としている。新保(2001)は五感を使った原体験が想起されることによって、次なる活動へと発展させるという「原体験の自己展開性」があり、自己形成に繋がっていくことを述べている。坊平での体験が筆者の原体験になっていると考えるならば、現在もキャンプをしたり、登山に出掛けるなどの行動に結びついていることが理解できる

ように思われる。子どものときの組織キャンプが、子どもたちにとって原体験になるような体験になっているのかどうかを確かめたいところである。

筆者のゼミでは 2012 年から大学構内をベースにした組織キャンプ「夏休み子どもキャンプ」を実施している。当初は参加人数も少なかったが、年毎に参加してくれる子どもたちは増加している。大学構内をベースにしているため、先行研究の組織キャンプのようにテント泊や冒険活動などはできないものの、大学周辺の資源を活かしてのプログラムを行ってきた。このプログラムに参加した子どもが、どのような体験を留めているのかを調べることは今後の活動への指針にもなると考えている。

そこで、本研究では大学構内での組織キャンプ「夏休み子どもキャンプ」を体験した子どもたちが、キャンププログラムで留めている体験を調査し、その体験が自然や環境問題に対する考えに影響しているのかを検討することを目的とする。

II 方法

1. 夏休み子どもキャンプの概要

対象としたキャンプは、K 大学 K ゼミが主催する「夏休み子どもキャンプ」である。このキャンプはキャンプ場などで開催されるキャンプとは異なる。大学の立地する伊勢市周辺の子どもたちを集め、気軽に参加してもらえようように大学構内をベースにして行っている組織キャンプになる。大学を利用するため保護者の送り迎えも楽で、大学構内で行うことで安心して子どもを送り出せる活動と保護者には捉えられている。

プログラムは学生が中心に内容を考え、子どもたちのリーダーやサブリーダー、食事係や用具係などの役割分担をして子どもの対応に当たっている。1泊2日と2泊3日で開催し、どちらもメインの活動として、伊勢市内ウォークや山登り、近くの川での川遊び、構内でのキャン

プファイヤー、U 字溝を使つての野外炊飯、構内の人口芝で眠る一人寝体験を行っている。

キャンプ場などの自然環境を利用するのではなく、大学をベースに伊勢市周辺の自然環境を利用したキャンプであり、子どもたちの感性を街中でのプログラムで育てていくという特徴的な内容になっている。

2. 調査対象者

2012 年から 2018 年までに夏休み子どもキャンプに参加した伊勢市周辺に在住する中学生から大学生 209 名を調査対象者とした。また、夏休み子どもキャンプに関わりのない比較対象者として桑名市にある T 学園の中学高校生 114 名(中学生 56 名、高校生 58 名)を統制群とした。

3. 調査内容

(1) 個人プロフィール

基本調査として、年齢、性別、子どもキャンプ参加歴、参加年齢、子どもキャンプ以外のキャンプ経験と回数、家族でのキャンプの有無を尋ねている。

(2) 夏休み子どもキャンプについて

夏休み子どもキャンプについては、①子どもキャンプに参加したきっかけ、②活動内容についての心残り度を「全く心に残っていない」から「とても心に残っている」までの4件法で、③一番の思い出になっている活動とその理由を尋ねている。①と③は自由記述で回答を求めている。

(3) アウトドア活動と自然保護について

夏休み子どもキャンプの経験が、アウトドア活動への興味につながっているのかを検討するためにアウトドア活動への意識について尋ねる項目を7項目設定した。また、キャンプなどが地域の自然環境について考え直していく場として捉えられていくことから自然保護の観点について尋ねる項目を5項目設定した。各項目について4件法で回答を求めている。

4) 調査手続き

子どもキャンプに参加した子どもたちには調査用紙を郵送し、記入後に返送してもらうよう

にした。郵送したものの中に調査協力のお願いと説明を入れ、返送によって協力の理解を得られたものとした。記入してもらったのは(1)(2)(3)全てになる。T 学園については研究者が調査についての説明を行い、記入してもらってから回収した。記入してもらったのは(3)になる。尚、本研究において利益相反はない。

Ⅲ 結果

夏休み子どもキャンプに参加した 209 名のうち、107 名の有効回答を得た。この 107 名を参加者として(1)(2)の分析を行った。また、T 学園を統制群として、(3)について参加者との比較を行った。

1. 参加者のプロフィール

有効回答の得られた参加者は 12～15 歳 79 名(男子 30 名、女子 49 名)、16 歳以上 28 名(男子 10 名、女子 18 名)であった。夏休み子どもキャンプへの参加歴は 1 回が 60 名、2 回が 30 名、3 回が 11 名、4 回が 6 名であり、半数近くがリピーターになる。夏休み子どもキャンプ以外のキャンプ経験者は 52 名あり、その中の 27 名が家族でのキャンプを経験している。つまり、参加者の 55 名が夏休み子どもキャンプだけのキャンプを経験し、25 名は学校でのキャンプなどを経験し、家族でもキャンプをしている子どもが 27 名ということになる。

2. 夏休み子どもキャンプについて

夏休み子どもキャンプへの参加のきっかけについて記入してもらったものを表 1 に示した。「親の勧め」と「友人の誘い」が半数を占め、どちらかというとな消極的な参加と推測できる。「楽しそう」や「友だち・思い出作り」、「キャンプへの興味」、「挑戦」などは積極的な参加になろう。兄や姉のきょうだいの参加が後押ししている参加者もいる。その他では自然との触れ合いや安心できるキャンプと考えての参加がみられた。

活動についての心残り度を、参加 1 回と 2 回以上のリピーターで比較したものを表 2 に示した。両者の心残り度について t 検定を行った結果、ほとんどの項目で 2 回以上参加した子どもたちの得点が有意に高くなった。つまり、複数回に渡って参加した子どもほど、活動が心に残っていることになる。食事作りと学生スタッフと遊んだことは、1 回参加でも 2 回以上参加でも得点が高く、心に残る活動になっている。何かを作ったという制作に関しては、あまり心に残っていないようである。

	きっかけの内容	度数
1)	親の勧め	26
2)	友人の誘い	29
3)	楽しそう	15
4)	広報	3
5)	友だち作り	4
6)	思い出作り	6
7)	キャンプへの興味	9
8)	挑戦	3
9)	きょうだいの参加	6
10)	その他	7
		108

活動の中から一番思い出に残っている活動とその理由を記入してもらったものを表 3 に集計した。一番の思い出の活動はキャンプファイヤーになっている。その理由としては、「自分が点火した」こと、「初めての体験」であること、歌やゲームが「楽しかった」ことが挙げられている。次に多かったのは川遊びである。その理由には「魚」がたくさんいたこと、取れたこと、捕まえたこと、「川がきれい」だったことが挙げられている。そして、川でのひと時で友だちや大学生との会話が「楽しかった」ようである。また、ウォークと山登りでのハプニング、一人で外で寝たことのドキドキ感や眠れなかったことも思い出として残っている。また、学生との交流では、「優しく」してもらったり、話したことが思い出になっている。友だちができたこと、仲良くなり話したことも子ども

活動内容	1回参加		2回以上参加		t 値	
	M	SD	M	SD		
1) 市内ウォークや山登り	3.09	1.01	3.64	0.64	3.24**	1回<2回以上
2) 川遊び	3.27	1.03	3.77	0.52	2.98**	1回<2回以上
3) 火起こし	2.72	1.11	3.35	0.85	3.13**	1回<2回以上
4) 食事作り	3.51	0.82	3.70	0.59	1.37	ns
5) 野外炊飯	3.07	1.04	3.67	0.67	3.39**	1回<2回以上
6) 自分で何かを作ったこと	2.92	0.92	3.19	0.97	1.50	ns
7) キャンプファイヤー	3.14	1.01	3.79	0.51	4.00**	1回<2回以上
8) 星空観察	3.04	1.03	3.43	0.88	2.05*	1回<2回以上
9) ひとりで寝たこと	3.58	0.72	3.40	0.88	1.16	ns
10) 班で発表したこと	2.80	1.02	3.40	0.83	3.29**	1回<2回以上
11) 友だちがたくさんできたこと	3.13	0.95	3.51	0.72	2.27*	1回<2回以上
12) 学生スタッフと遊んだこと	3.43	0.87	3.64	0.70	1.31	ns
					*p<0.05	**p<0.01

活動内容	度数	理由
キャンプファイヤー	23	自分が点火 初めての体験 ゲームが楽しかった 普段できない
川遊び	16	魚がいっぱい 魚が取れた 川がきれい 気持ちよかった
市内ウォークと山登り	10	スタンプラリーが楽しかった 暑かったけど達成感 道に迷った
一人で寝たこと	13	怖くてドキドキ 暗くて怖かった 蚊がうるさい 寝れなかった
星空観察	9	星がきれい 星座が見れた 流れ星が見れた
野外炊飯	4	火を起こして作った 今でもカレーを食べると思い出す
食事作り	5	友だちと作るのが楽しい カレーが上手にできた
発表会	3	自分たちで作って発表したのが初めて みんなでがんばった
制作	2	キャンドル作りがきれい はしを初めて削った
火起こし	1	普段できない
学生との交流	7	みんな優しくて はげましてくれた いっしょに遊んだ
友人ができた	8	今でもつながっている 今でもあうと話せる 仲良くなれた
その他	6	写真を撮った 夜のトイレ 流しそうめん 誕生日
	107	

たちにとっては心に残る大切な記憶になっている。

3. 将来のアウトドア活動、自然保護への意識

将来のアウトドア活動への意識と自然保護への意識について、それぞれの項目についての平均値を算出し、群(2)×時期(2)の二要因分散分析を行なった。群は参加者と統制群、時期は12-15歳(中学)と16歳以上(高校)になる。

将来のアウトドア活動の意識(表4)では、「キャンプに行きたい」で交互作用が認められ、下位分析の結果を表に示した。「外で遊び

たい」でも交互作用が認められ、下位分析の結果を表に示した。「川遊びがしたい」では交互作用に有意な傾向が認められた。下位分析の結果を表に示した。また、「釣りやカヌーがしたい」では群間に差異が認められ、参加者が有意に高い得点を示している。将来のアウトドア活動について、参加者では12-15歳の方が16歳以上よりも活動願望が高く、統制群では16歳以上の方が活動願望が高いことになる。「きれいな星が見たい」、「バーベキューがしたい」では両群とも年齢にかかわらず、将来活動してみたいと思っている。「山登りがしたい」では両群とも活動願望は低いようである。

	活動内容		参加者		統制群		F値	
			12-15歳	16歳以上	12-15歳	16歳以上		
1)	キャンプに行きたい	M	3.46	3.14	3.13	3.59	交互作用 9.32**	統制群 12-15歳<16歳以上 16歳以上 参加者<統制群
		SD	0.80	0.97	1.06	0.73		
2)	外で遊びたい	M	3.54	3.11	3.16	3.45	交互作用 8.32**	参加者 12-15歳>16歳以上 12-15歳 参加者>統制群
		SD	0.75	1.03	0.97	0.84		
3)	山登りがしたい	M	2.90	2.71	2.64	2.78	ns	
		SD	0.93	1.05	1.17	1.13		
4)	川遊びがしたい	M	3.28	3.18	2.84	3.24	交互作用 3.03+	統制群 12-15歳<16歳以上 12-15歳 参加者>統制群
		SD	0.88	1.02	1.11	1.03		
5)	きれいな星空が見たい	M	3.54	3.57	3.37	3.53	ns	
		SD	0.69	0.74	0.98	0.88		
6)	釣りやカヌーがしたい	M	3.38	3.36	3.05	3.24	群 3.09+	参加者>統制群
		SD	0.79	0.68	0.96	0.96		
7)	バーベキューがしたい	M	3.77	3.61	3.46	3.59	ns	
		SD	0.60	0.69	0.93	0.82		
							+ p<0.1	** p<0.01

	項目内容		参加者		統制群		F値		
			12-15歳	16歳以上	12-15歳	16歳以上			
1)	地球温暖化を防ぎたい	M	3.75	3.79	3.71	3.57	ns		
		SD	0.54	0.42	0.59	0.68			
2)	ごみを減らしたい	M	3.81	3.89	3.61	3.62	群 7.35**	参加者>統制群	
		SD	0.46	0.32	0.78	0.7			
3)	食べ物を捨てないようにしたい	M	3.82	3.89	3.71	3.60	群 5.45*	参加者>統制群	
		SD	0.47	0.42	0.62	0.75			
4)	野生生物を守りたい	M	3.81	3.79	3.62	3.62	群 3.81+	参加者>統制群	
		SD	0.46	0.50	0.65	0.81			
5)	きれいな自然を残したい	M	3.90	3.93	3.75	3.74	群 5.37*	参加者>統制群	
		SD	0.30	0.26	0.61	0.66			
							+ p<0.1	*p<0.05	** p<0.01

自然保護への意識(表5)では「ゴミを減らしたい」、「食べ物を捨てないようにしたい」、「野生生物を守りたい」、「きれいな自然を残したい」の4項目で群間に有意な差異が認められ、参加者の得点が統制群の得点よりも有意に高くなっている。つまり、参加者が統制群よりも強い自然保護の意識を持っていることになる。「地球温暖化を防ぎたい」では両者とも得点が高く、高い意識を持っていることが理解できる。

IV 考察

子どもの頃に組織キャンプを体験した子どもは、キャンプの何を覚えているのか、それとも忘れ去ってしまうのか、ほんの少しでも何かがあるのどこかに引掛かっていたら、その引

っ掛かりが次のステップを生むことになるだろう。

夏休み子どもキャンプの参加者は必ずしも積極的理由でキャンプに参加しているわけではない。親の勧めや友人の誘いなど消極的理由で参加している子どもが半数以上いる。その子どもたちが中学生、高校生になってもキャンプファイヤー、川遊び、一人で寝た体験などを思い出として覚えている。そして、その記憶は複数回に渡って参加した子どもたちの方が強くなっていた。そして、学生スタッフとの交流は参加回数にかかわらず、心に残る体験になっている。

佐藤・井村(2018a)はライフストーリーの中で子ども時代の組織キャンプ経験が長期的な影響を与えているかを調査している。この中で最も印象に残っている出来事場面として、回答

回数が多い順からキャンプの生活全般、キャンプファイヤー、野外活動、登山、野外炊事を挙げている。また、出来事の対象として、回答回数が多い順からプログラム(キャンプファイヤーなどを含む)、スタッフを含んだ仲間、自然・火、指導者、自己、達成体験を挙げている。本研究での回答者の印象に残っている活動として、キャンプファイヤー、川遊びやウォークと山登り、一人で寝たことなどのプログラムが挙げられていることは同じような結果を示していることになる。心残り度においても、これらのプログラムとともに、友だちがたくさんできたこと、学生スタッフと遊んだことの得点が高かったことは、スタッフを含んだ仲間への印象が高いことになる。こうした記憶は子どもたちの今後にどのような影響を与えるのか。これについて佐藤・井村(2018b)は対象が19歳以上で、人生を振り返っての子ども時代のキャンプ体験の意味を探っている。その中で、自己に強い影響を与えるための元になったキャンプ要因として、仲間・指導者の存在、楽しさ、非日常、極限状態の体験、連続参加、成功体験、キャンプ前のモチベーションを示している。本研究での2回以上参加した子どもたちの活動への心残り度が高いのは、連続参加から説明ができる。また、夏休み子どもキャンプの活動のほとんどが非日常の体験になる。子どもたちの一番の思い出の理由にも、「普段できない」からという回答が様々な活動の中にみられた。これは楽しさにも当てはまる。多くの活動について「楽しかった」と書いている子どもたちがたくさんあった。そして、学生との交流や友人ができたという思い出は仲間・指導者の存在が大きかったことを示している。「今もつながっている」友人ができたことは成功体験に含まれることになる。夜に外で一人で寝た体験は、子どもによっては極限状態の体験になったかもしれない。つまり、大学構内をベースにした夏休み子どもキャンプでも、自己に影響するための元になる要因が十分に含まれていたことを示している。

夏休み子どもキャンプの体験は将来のアウトドア活動への意識にも影響し、12-15歳の段階で活動への願望が高くなっている。加えて、自然保護の意識では高い得点の統制群をさらに上回る得点を夏休み子どもキャンプの参加者が示している。星野(1989)が示したように、キャンプのプログラムによって環境教育や地球の自然環境へと発展させる場となることを考えると、夏休み子どもキャンプのプログラムが子どもたちに強い自然観を身につけさせる場になっている可能性もある。夏休み子どもキャンプは大学をベースにした街中のキャンプで、簡易なキャンプである。これは学校行事などで行われる集団宿泊行事に近い。大学周辺の自然環境を利用し、人とのつながり、仲間・指導者の関係、楽しさ、非日常などの要素を取り入れたプログラムによって、子どもたちのこころに残るキャンプとなり、夏休み子どもキャンプでの様々な場面が子どもたちの記憶に残り、自然保護の意識につながっていると思われる。

しかし、本研究の対象者は中学生から大学生の年齢になる。佐藤・井村(2018a)は青年期、成人前期、成人期においても子ども時代のキャンプ経験の記憶を想起する頻度や鮮明さ、記憶の一貫性が維持され、安定した記憶に残り続けることを示しているが、本研究では安定した記憶になっているかは分からない。子どもたちの記憶がライフストーリーに影響しているのかも分からない。また、子どもたちの夏休み子どもキャンプの体験が原体験と言えるのなら、新保(2001)が示すように自己展開性があり、自己形成へと発展していくことになる。これらの点については、さらなる検討が必要になるだろう。

V まとめ

本研究では、筆者らが主催する夏休み子どもキャンに参加した子どもたちが、どのような活動を現在も記憶し、アウトドア活動や自然保護の意識を持っているのかを、アンケート調査を用いて検討した。

その結果、印象に残っている内容として、キャンプファイヤー、川遊び、ウォークと登山などのプログラムを挙げている。また、プログラムの内容についての心残り度として、複数回参加した子どもたちが1回参加の子どもたちよりも高い値を示していた。学生スタッフと遊んだことは全ての子どもたちに強い印象を与えていた。加えて、自然保護の意識も強いことが明らかになった。

今回の対象者は中学生、高校生が多かったことから、子どもたちの夏休み子どもキャンプの記憶が、今後のライフストーリーにどのような影響を及ぼすのかを検討していきたい。

引用・参考文献

- 青木康太郎・永吉宏英(2003).長期キャンプ体験における参加者の社会的スキルの変容に関する研究—参加者の特性による変容過程の違いに着目して—.野外教育研究 6-2 : 1-12.
- 星野敏雄(1989).キャンプと環境教育(日本野外教育研究会編：キャンプテキスト) : pp14-18. 杏林書院.
- 伊原久美子ほか(2004).冒険教育プログラムが小中学生の一般性セルフエフィカシーに及ぼす影響.野外教育研究 7-2 : 13-22.
- 叶 俊文ほか(2000).自然体験活動が児童・生徒の心理的側面に及ぼす影響—少年自然の家主催事業参加者の過去の自然体験活動の有無からの比較—. 野外教育研究 4-1:39-50.
- 岡田成弘ほか(2008).少年期の組織キャンプにおける Significant life experience が成人期の環境行動に及ぼす影響—花山キャンプを事例として—.野外教育研究 12-1 : 27-40.
- 向坊 俊・成後 豊(2006).自然体験学習が児童の自己表現力に及ぼす影響—体験型環境教育プログラムに着目して—.野外教育研究 10-1 : 35-47.
- 中川ももら(2005).長期・短期キャンプが小中学生の生きる力に及ぼす影響.野外教育研究 8-2 : 31-43.
- 橘 直隆ほか(2003).長期キャンプが小中学生の生きる力に及ぼす影響. 野外教育研究 6-2 : 45-56.
- 佐藤冬果ほか(2018a).子ども時代の組織キャンプ経験に関する自伝的記憶：記憶特性質問紙を用いた検討.野外教育研究 21-2 : 15-26.
- 佐藤冬果ほか(2018b).子ども時代の組織キャンプ経験に関する自伝的記憶：ライフストーリーインタビューからの質的検討. 野外教育研究. 22-1:1-18. 2018.
- 関根章文ほか(1996).キャンプ経験が自己概念と一般性自己効力に及ぼす影響. 筑波大学体育科学系紀要 19:85-89.
- 新保 淳(2001).原体験における身体のかかわりに関する研究.静岡大学教育学部研究報告(教科教育篇)32 : 137-147.
- 渡邊 仁・飯田 稔(2005).キャンプ経験による女子高校生の自己概念の変容過程.野外教育研究 9-1 : 55-65.
- 山崎あゆみ・遠藤 浩.(2011)組織キャンプにおける参加児童の社会的行動に関する研究.野外教育研究 14-2 : 1-12.

付記：本論文は相可智哉が令和元年度に提出した卒業論文を加筆修正したものである。

「流れ」を変えるにはどうするか：女子バレーボールの場合

叶 俊文 亀井あかり

I 目的

バレーボールの試合。実況するアナウンサーは叫ぶ。「今は日本チームに流れがありますねえ！」よく聞く言葉のような気がする。確かにバレーボールの試合は、相手チームに勢いがあったり、自チームに勢いがあったりと一つのプレーによってチームの雰囲気に変化することが多い。特に、ラリーが長くなる女子の試合に多いように思われ、それが観衆の手に汗を握らせることになる。この自チームに勢いがあるときや相手チームに勢いがあるというときに使われるのが「流れ」という言葉になる。

例えば、自チームのエースが相手コートに叩き落すスパイクを決めたときに、エースは「よっしゃ！」と思うし、自チーム全体が「いける！」と思い、相手チームは「まずい！」と思うことになる。こうしたひとつのプレーによってプラスの意識とマイナスの意識が行ったり来たりするのがバレーボールの試合であり、勝負の女神は気まぐれということになる。選手たちはなんとか「流れ」を持ってきて、「チームが勢いづく」状態にしてゲームを進めたいと考えているだろう。

バレーボールでの「流れ」に関する研究において、浅井・佐川(2013)はバレーボールのゲームを見ている者にどちらのチームに「流れ」があるのかを回答してもらい、連続得点するとチームに流れがあると認識することを示している。米沢・張(2010)も「流れ」を連続失点と捉え、その回数から勝敗を分析している。連続失点が多くなると勝率がどんどん悪くなることを示している。このようにゲーム中の連続失点にスポットを当てた研究が多く、連続失点することで「流れが変わる」ことを前提とした考え方

になる。しかし、流れが変わる場面というのは、連続失点だけではない。得点の取られ方やタイムアウトの取り方にもある。例えば、相手のエースのスパイクを2枚でブロックした時に流れが変わるかもしれないし、その直後にサーブエースを決めれば、流れは完全に移るかもしれない。このように「流れ」が変わるには何か重要な事象があるように思われる。

浅井ら(2011)はプレーの内容によって流れが変わるかどうかをアンケート調査し、因子分析を行った結果、8因子を抽出している。因子の中には「連続得点・失点」に関する因子もあるが、他に「良いプレー」、「雰囲気」に関する因子が含まれている。これは「良いプレー」によって、あるいは「良いプレー」によって「雰囲気」が良い状態になることが「流れ」になることを示すことにもなる。この時の良いプレーにはどんなものが含まれるのか、あるいはどのような雰囲気が大切になるのだろうか。浅井・佐川(2013)は「流れ」を「パフォーマンスの結果や監督の采配などの試合の様々な要因によって生み出された試合状況から判断される試合の主観的な優劣」と定義している。つまり、流れはコートに立つ選手たちが主観的に感じるものであり、その要因はパフォーマンスの結果、つまりスパイクが決まる、ブロックが決まる、サーブエースを取るなどのプレーになり、あるいは凡ミス、サーブミスなども加わって判断されることになる。このように「流れ」には連続得点という結果だけではなく、その点の取り方や点を取ったプレーというものが関わっているように思われる。

そこで、本研究では女子バレーボールの試合の「流れ」に関わるプレーやタイミング、きっかけなどを検討することを目的とした。

II 方法

1. 調査対象者

K 大学女子バレーボール部 20 名，R 大学女子バレーボール部 27 名，合計 47 名を調査対象者とした。K 大学は東海 1 部リーグ，R 大学は関東 3 部リーグに参加していた選手である。

2. 調査内容

(1)基本プロフィール

個人の基本調査として、学年、バレーボール歴、主なポジション、チームでの役職を尋ねている。

(2)「流れ」について

・流れの存在

調査対象者に試合中での流れの有無について、「はい/いいえ」で尋ねている。いいえと回答したものは調査から除外している。

・流れの定義

選手自身の中で流れをどのように捉えているのかを自由記述で回答を求めている。

・流れの状況

自チームに流れが来ている、相手チームに流れがいつていると感じる時の状況と指導者の対応を自由記述で回答を求めている。

・流れが変わる状況

自身の体験の中で、流れが変わるプレーなどを自由記述で回答を求めている。

(3)調査手続き

K 大学については研究者が直接記入について説明し、回答後に回収した。R 大学についてはチームの代表者に調査内容の説明を行い、調査用紙を郵送し、回答後に返送してもらった。尚、本研究において利益相反はない。

III 結果

流れの存在について、47 名中 5 名が存在しないと回答したことから、42 名の回答を分析した。なお、存在しない理由は「流れが何かわからない」「ボールを落とさない方のチームに得点が入っていくだけのスポーツ」というものであった。流れの漠然さと、バレーボールというスポーツが得体の知れないものに左右されないスポーツと捉えているようである。

結果については、すべての回答が記述式となっているため、記述内容の整理と集約を行ないながらの分析となる。

1. 「流れ」の捉え方

選手たちが「流れ」をどのように感じているのか、捉えているのかを記述してもらった内容をまとめたものを表 1 に示した。流れの具体的な状況としては連続得点をしているときに実感

要素	度数	具体的内容
<流れがある>		
連続得点している	7	連続得点する 連続得点が続く ボールが良くつながり連続得点する
プラス感	5	ミスしても空気が変わらない 何をしてもうまくいく 怖さ、緊張感を失ってプレーしている
雰囲気が良い	4	常に勝っている雰囲気がある 自分たちの雰囲気をつかめたり、プレーができています
つながる	3	つながりがある 連続でボールをつなげること
ベースが良い	2	試合を有利に進められている 自分たちのベースで試合が進められる
勢いがある	2	勢いがある 勢いが途切れない
ひとつになる	2	チームが一丸となりポイントをとる 味方の考えが一つになり、それが声掛け、プレーにつながる
マイナス感(流れが相手に)	1	なにをやってもダメになる
	26	
<流れが動く>		
得点状況	6	点数の流れ 連続得点などの得点の行き来 連続得点したり、連続失点する
変わるもの	6	試合の空気感 プレーやメンタルが引きずられる何か 一つのミスやナイスプレーで変わる
戦況が動く	3	有利、不利な状況 タイムアウトをいつどのタイミングでとるかなど関係する
雰囲気が動く	2	雰囲気がいい時も悪い時もある スーパープレーの時の良い雰囲気、ミスしたりの悪い雰囲気
試合の進み方	1	チームの試合の進み方
	18	
合計	44	

することが多い。その他は感覚的な状況とも捉えられる。雰囲気が良い状態、何をしてもうまくいくようなプラス感、ボールがつながっている状態、勢いがある状態などで、それらがチームを一つにしているという感覚になるのかもしれない。

また、「流れ」は動いているものと考えている。得点状況、有利不利などの戦況、チームの雰囲気などが相手チームに行ったり、自チームに来たりと動いているものと捉えていて、それが繰り返されながら試合が進んでいくと選手たちは感じている。

2. 「流れ」が来ているという認識

選手たちは「流れ」が自チームに来ているということなどをどのようなところから感じるのだろうか。認識される要素についてまとめたものを表2に示した。チームの展開としては攻撃の仕方がポイントになっている。速攻からのコンビバレーができていて、サーブで崩せている、そして具体的なプレーを含んだ自分たちの攻撃ができていたことが、連続得点に繋がることで流れが来ていると認識している。チームの状況としては、明るく、圧倒するような雰囲気、声が出ていて、コート内の選手同士が顔を見合

要素	度数	内容
<チーム展開>		
速攻からのコンビバレー	15	速攻や様々なコンビが使えている 相手のブロックを散らすようなコンビバレー
連続得点	14	連続得点が多い 3点連続得点
サーブで崩せている	11	サーブで崩し、チャンスがもらえる サービスエースが続く
自分たちの攻撃になっている	9	どんな攻撃もうまくはまる 理想的な形で攻撃が決まる
何でも決まる	6	何を考えなくてもどんどん決まる 何をしても決まる
具体的プレー	12	どんなサーブでもA・Bキャッチが返る スパイカーがきちんと打ち切っている
	67	
<チーム状況>		
雰囲気が良い	10	雰囲気が良く、みんなの表情が明るい 相手を圧倒するような勢いの雰囲気
声が出ている	7	一人一人がよく声を出している コミュニケーションがスムーズ
笑顔・目が合う	6	笑顔が多い 顔が生き生き 目が合っている
コートでの盛り上がり	5	どんな1点を決めても喜べる 決まった時の喜びが大きい
余裕がある	3	余裕が生まれる 余裕を持ってプレーができる
ベンチの盛り上がり	3	応援も盛り上がる ベンチの盛り上がり
	34	
合計	101	

	度数	内容
<行動>		
喜び褒める	9	一緒に喜んでくれる プレーヤーを褒める 盛り上がって褒める
声掛け	6	プラスの声掛け 大声で叫ぶ 声の量が多くなる
静観	19	あまり指示を出さない そのままであまり何も言わない
		生徒に任せている 技術面の内容は言わない
	34	
<指示>		
攻め続ける	5	強気でいけ 攻め続けるような指示が多くなる
このまま	3	このまま流れを切らすな 狙いはそのまま
具体的指示	13	冷静に相手の弱点を見つけている 少し先のプレーを予測した指示
		攻撃の方法 ブロックの枚数 フェイントの空き場所
	21	
交代	2	メンバーチェンジの選手を考えている
合計	57	

わせて喜んでいいる状況になる。加えて、コート内もベンチも盛り上がっているというチーム全体が一体になっていることが理解できる。

この時の指導者の様子をまとめたものが表3になる。バレーボールの試合では、指導者はコート横まで立ち上がって近づくことができる。コートサイドで大声を出して一緒に喜び、選手を褒めるという行動をとっている。しかし、一番多い指導者の様子は指示をあまり出さずに、生徒に任せるような静観をとる指導者の姿である。静観しながらも次に出す指示を考えている。それは指示のところで具体的な内容の度数が多くなっているところにある。指導者が出す指示としては、コート横から「攻め続ける!」「このままで!」というひと言を繰り返

しながら、相手の次の攻撃の予測やフェイントが来る時のケアなど具体的な指示を出している。この具体的な指示は相手がタイムアウトを取った時の指示になるため、指導者は自チームに流れが来ていても指示すべきことを考えていることになる。さらに、どこでメンバーチェンジをして、誰を出すのかを考えている様子もある。

3. 相手に「流れ」があるという認識

選手たちが相手に「流れ」があるということなどをどのようなところから感じているのだろうか。選手が認識する要素についてまとめたものを表4に示した。チームの展開として、サーブキャッチが上がらない、乱れた状態になり、単調な攻撃や消極的な攻撃になり連続失点になる

要素	度数	内容
<チーム展開>		
サーブキャッチが上がらない	12	サーブキャッチが乱れる サービスエースを取られる キャッチがセッターに返らない
単調な攻撃	21	オープンバレー コンビが使えない 攻撃パターンが単調になる
連続失点	17	相手の連続得点を止められない 失点が多くなる 1回でサイドアウトがとれない
ミスの連続	10	凡ミスが増える 簡単なプレーでミスが出る もったいないミスの連続
打つ手がない	6	リードしていても追いつかれる 何をしても決まらない いろんなところから攻撃される
消極的姿勢	3	ミスをしないうちに安全なプレーをしてしまう 攻め込む勇気がない
	69	
<チーム状況>		
雰囲気暗い	9	落ち込んだ雰囲気 沈んだ雰囲気 焦っていてどこか暗い様子
余裕がない	5	全員がバタバタしている 決まっても喜びが少ない 焦っている
周囲が見えない	5	周囲が見えなくなり、個人プレーになる 目は合わない
表情が暗い	3	声がなく全員の表情が暗い 顔が険しい
応援	1	応援も盛り上がらない
	23	
相手の思い通り	5	相手のリズム 相手に返ってもコンビを組まれて決められる 相手の勢が増す
合計	97	

	度数	内容
<行動>		
具体的指示	15	相手の攻撃に対しての指示 具体的な攻撃の指示
タイムアウト	8	タイムアウトを要求
不明確な対応	8	当たり障りのない発言 声の量が減る 指示に詰まっている
怒鳴る	10	怒鳴る 怒っている 怒っているような雰囲気
静観	8	黙っている 落ち着いている 自分たちの方に視線を向けない
	49	
<指示>		
単発な声掛け	11	まず一本 強気強気 守るな 我慢我慢
リラックス	4	リラックスを促す指示 切り替え、落ち着きを促す
	15	
合計	64	

展開がみられる。また、ミス、それも簡単なプレーでのミスが増えることで相手の流れになると考えている。これが連続すると打つ手がなくなる状態になる。この時のチームの状況は、落ち込んだような雰囲気、バタバタした余裕のない状態、周囲が見えずに個人プレーになり、表情も暗くなってしまうことになる。それが相手の思い通りの攻撃を許し、相手を勢いづかせることになる。

この時の指導者の様子をまとめたものが表5である。ここには指導者の2面性がみられる。一つは頼れる指導者であろうか。その行動としては、タイムアウトを要求して、具体的な指示を与えている様子が見られる。相手の攻撃に対する対応やボールが返ってきた時の攻撃パターンの指示ということになる。もう一つは指導者の不明瞭な対応になる。声をかけるにしても当たり障りのない言葉や声の量が減るなどの消沈した様子を見せたり、怒鳴るや怒っているような行動もみられる。黙っていたり、落ち着いたような静観をとる指導者もあるようだ。指示としては、「強気強気」「我慢我慢」などの単発な声掛けが多くなり、リラックスを強調するところがみられる。

4. 「流れ」を変える要素

選手たちはどのようなプレーが「流れ」を変えるプレーと考えているのだろうか。「流れ」を変える要素についてまとめたものを表6に示した。流れを持ってくるプレーとしては、攻撃場面での強気のスパイクがあげられる。そのスパイクで長いラリーや両者が粘っているラリーを制することができれば、流れを持って来ることができると感じている。また、ブロックポイントやサービスエースが鍵になると考えているようだが、どちらも期待するプレーではあるが頻繁に出るプレーではないため、ブロックポイントやサービスエースが出たときのチームの盛り上がりが大きくなるのだろう。そして、メンバーチェンジした選手のサーブやレシーブでの活躍をあげている。ファインプレーやミラクルプレーなどもあげられているが、そんなに期待できないことは理解しているようだ。意外なのはセッターのツーアタックよりも良い攻撃が重要になること、タイムアウトにもあまり期待していないことが示されている。

「流れ」を渡してしまう要素としては、ミスを中心している。大事な場面でのサーブミスやスパイクミス、そしてお見合いなどの凡ミスが

表6 「流れ」を変える要素		
要素	度数	内容
<流れを持ってくる>		
強気のスパイク	10	エースの思い切りのいいスパイク 強いスパイク センターの速攻
ブロックポイント	16	ブロックシャット エースをブロックシャット ブロックが綺麗に決まる
ラリーを制す	14	長いラリーを制した時 粘り勝ちした時 拾い勝ちでラリーを制する
サービスエース	18	サービスエース 連続でサービスエース
メンバーチェンジと活躍	13	ピンチサーバーの得点 メンバーチェンジした選手の活躍
ファインプレー	7	ナイスレシーブ ファインプレー ギリギリでつないだプレー
ミラクルプレー	6	普段やらないプレーが決まった時 新しい攻撃が決まった時
ツーアタック	2	ツーアタック 不意のツーアタック
タイムアウト	2	タイムアウト
	88	
<流れを渡してしまう>		
サーブミス	4	大事な場面でのサーブミス サーブミス
コンビミス	2	コンビミス 大事な時にスパイクミス
凡ミス	7	思いがけないミス お見合い ネットタッチなどのもったいないミス
	13	
合計	101	

相手に流れを渡してしまう要素になると感じている。

IV 考察

バレーボールという競技は、ネットを挟んで展開されることから、優劣が相互のチームに行ったり来たりする競技になる。この優劣の行ったり来たりが「流れ」と言われるものになる。選手たちは自チームの連続得点、プラスの雰囲気、ボールをつなげている状況などで自チームに流れがあることを認識しているが、その流れは動くものと捉えている。そして、流れが変わるきっかけとして、得点状況やプレーによって動いているものと考えている。しかし、この流れは浅井・佐川(2013)が示すように「パフォーマンスの結果や監督の采配などの試合の様々な要因によって生み出された試合状況から判断される試合の主観的な優劣」であり、客観的なもので示すのは難しいのかもしれない。選手らはコンビバレーなどで自分たちの攻撃ができ、サーブで相手チームを崩せる展開が続けば、連続得点を生み、雰囲気が良くなり、盛り上がることで流れを維持していけると考えている。また、自分たちの凡ミスが相手に流れを渡してしまうと認識している。このような流れの行き来は客観的ではないにしろ、選手たちはプレー中に肌で感じていることになるし、流れの状況を理解しているものとみなすことができる。自チームのエースが気持ち良いスパイクを決めたときに、コートの中でもベンチでも「よっしゃ！」と思い、自チームで凡ミスがあったときに「まずい！」と思う空気感は伝わっていることになる。

木戸(2012)は、この優劣の行ったり来たりを「見えない好循環」と「見えない悪循環」として捉えている。「見えない好循環」は今後のゲーム展開への期待であり、相手チームの凡ミス、ブロックやサーブによる得点、長いラリー後の得点などを含めている。ここには本研究での強気のスパイク、ブロックポイント、サーブ

スペース、ラリーを制すことが入ってくる。

「見えない悪循環」は今後のチーム展開への危惧であり、自チームの凡ミス、長いラリー後の失点、連続失点などを含めている。本研究での単調な攻撃、連続失点、ミスの連続などが入ってくる。試合中に選手らの展開する一つひとつのプレーが見えない好循環と見えない悪循環の呼び水になることを示している。ブロックやサーブによる得点は良い流れへの兆しを現し、自分たちの凡ミスは悪い流れへの兆しを現すことになる。ここでもう一点取る、あるいは取られることで主観的優劣である流れが生まれることになるのだろう。

「流れ」を変える要素になるのは、どのようなプレーになるのか。選手らは、流れがあるときはうまい具合にプレーが続き、流れが相手にあるときは自分たちのプレーができていないと感じるようになる。流れが行き来する試合の中で重要になるのは、悪い状況をいかにして打開するかということになる。見えない好循環に持ってくるためには、本研究にあるように強気のスパイク、ラリーを制することが大切になる。この1点の次にブロックポイントが出たり、サービスエースが出れば、悪い状況を打開する糸口になる。加えて、木戸(2012)が示した時間的猶予を与えることが必要になる。時間的猶予を与えることができるのは指導者である。常に体を動かして考える余裕のない選手に、変化を促す機会を与えるのがタイムアウトやメンバーチェンジになる。タイムアウトを取るタイミング、メンバーチェンジをするタイミングを指導者が常に考えていることが必要になることは間違いない。

最後に、悪い状況を打開するために、普段の練習で何を行うべきなのか。例えば、練習の最後に、どんなトスでも強気のスパイクを打つ練習、強いサービスを打つ練習を取り入れるなどが挙げられる。ブロックを決めたら練習を終えること、長いラリーを想定した実践練習をすることが流れを変えることに繋がる。また、凡ミ

スを無くすための声掛けの徹底も必要になる。指導者は喜び褒め、声掛けをしながらもメンバーチェンジのタイミングを考え、相手が取るのであるタイムアウトの時の具体的指示を考える必要がある。特に、劣勢の時にどのタイミングでタイムアウトを取り、具体的な指示をすることが指導者の流れに関わる役割になると女子選手は考えている。連続失点をしている状況をひとつの目安として、コート内の選手とベンチの仲間や指導者が一体となって自チームの悪い状況を打開する手立てを持つことが女子バレーボールの試合において大切になる。また、どのようなプレーで打開するのかを話し合っておくことも必要になると考える。

V まとめ

本研究の内容は、女子バレーボール選手がプレー中に感じている「流れ」について検討している。自分たちに流れがあるときは、自分たちのプレーが決まっている状況、相手に流れがあるときは、自分たちが何をやっても決まらない悪循環などで実感している。

この状況を打開するためにはファインプレーやサービスエースも必要になるが、思い切りの良いスパイクやサーブを打ち、我慢強くプレーすることが打開策につながる。また、指導者は常にタイムアウトやメンバーチェンジのタイミングを考え、指示内容を明確にすることが大切になる。

普段の練習での工夫も必要になるが、試合のビデオを見ながらチーム内で流れの行き来について話し合い、チームの特徴を把握し、どのプレーで流れを変えるかを確認することも大切になるだろう。

引用・参考文献

浅井雄輔・佐川正人(2013).バレーボールの試合における「流れ」の推移と試合状況について. コーチング学研究. 27-1: 9-22.

浅井雄輔ほか(2011).バレーボールの試合における「流れ」の因子構造の解明. 北海道体育学研究. 46: 79-85.

浅井雄輔(2017).バレーボールの試合における試合経過が「流れ」の認知に与える影響. 体育学研究. 62: 21-32.

木戸卓也(2012).バレーボールにおけるゲームの「流れ」に関する社会学的研究-大学生プレーヤーの会話データに対する質的分析作業をもとに-. バレーボール研究. 14-1: 28-35.

内山治樹ほか(2018).バスケットボール競技における「ゲームの流れ」と勝敗との因果関係に関する研究: 4つのピリオドの相互依存関係に着目して. 体育学研究. 63: 605-622.

米沢利広・張尚申(2010).バレーボールの「流れ」に関する研究-連続得点と勝敗の関係から-. 福岡大学スポーツ科学研究. 41-1: 1-7.

付記: 本論文は亀井あかりが令和元年に提出した卒業論文を加筆修正したものである。

トマト栽培を経験した小学1年生の児童の変容について

澤 友美・中松 豊

緒言

平成 29 年告示の小学校学習指導要領生活科の目標では「身近な生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力の育成」を目指しており、特に「身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしようとする態度を養う」と明記されている。また、生活科の内容では「動物を飼ったり植物を育てたりする活動を通して、それらの育つ場所、変化や成長の様子に関心をもって働きかけることができ、それらは生命をもっていることや成長していることに気付くとともに、生き物への親しみをもち、大切にしようとする」と記述され、生命の尊さを実感するために、継続的な飼育・栽培を行うことは大きな意義があるとしている。

しかし、永野・浅野(2021)はこれまでの生活科の実践に見られる傾向として、体験活動の設定に重点が置かれ、体験そのものを学びの対象にするための言語化・動作化といった表現活動の充実が十分に図られていないと指摘している。

また、生活科は旧来の教師主導・教科内容主導型一斉授業から児童生徒主体の個に応じた学習指導へと、日本の学校教育の大きな転換を図るために導入された教科で小学校中学年の社会と理科への発展の基を築くという期待を担った教科である(福士, 2014)。平成 29 年告示小学校学習指導要領総則では、「生活科において育成する自立し生活を豊かにしていくための資質・能力が、他教科等の学習においても生かされるようにするなど、教科等間の関連を積極的に図り、中学年以降の教育との円滑な接続が図られるよう工夫すること」が求められている。さらに、平成 29 年告示小学校学習指導要領理科においては、「生活科の学習との関連を考慮しながら、理科の学習の基盤となる自然体験活動の充実を図り、児童の野外での発見や気づきを大切にすること」が求められている。

そこで、本研究では小学1年生の生活科において児童に植物を栽培させ、スケッチや記録シートを通して写真・言語化を図り、児童の多様な気づきや栽培に対する意識の変化を調べた。また、植物が発芽・成長し花が咲いた後に果実がなつて種子ができる様子の観察から、花から実になるという一定の順序があることを捉える理科の学習の基盤形成について調査した。

調査方法及び栽培植物の選定

調査対象は三重県内の私立 T 小学校 1 年生 46 名とした。調査時期は平成 29 年 5 月から 9 月とした。

学習を始める前と学習を終了した後に質問紙による事前及び事後アンケート調査を行った。

第 1 学年生活科「きれいに さいてね わたしのはな」という単元において、児童一人につき一苗のトマトを与え、各々がその成長を観察・記録した(図 1)。事前アンケートで



図1 栽培したトマト(A)とスケッチをする児童(B)

は児童がこれまでに育てたことのある主な植物は、アサガオが 21 人、チューリップが 20 人、ミニトマトが 17 人であった(図 2)。

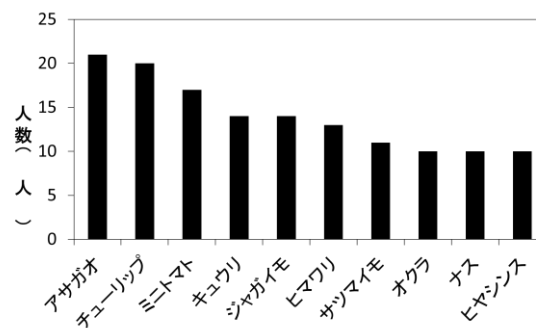


図2 児童が今までに育てた経験のある植物(上位10種類)

アサガオは教材として全国の学校現場で扱われているが、その理由としては形式的に惰性で批判されることがないため広まっているのではないかと予想されている(鈴木, 2016)。また、チューリップは授業の実施時期と開花時期が合致しないため、本研究ではトマトを用いた。使用したトマトは苺止まり品種であるため、無支柱栽培に適している。

結果と考察

1 児童の栽培経験

「今までに植物を育てたことがありますか」という質問に

対し、91%が「ある」、9%が「ない」と回答した(図3)。

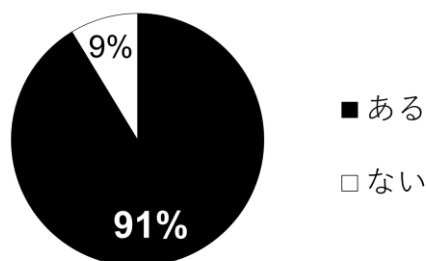


図3 児童の栽培経験の有無

多くの児童が植物の栽培経験について該当ありと回答したが、その多くは幼稚園での体験と推察される。幼稚園において野菜の栽培活動を行うことで幼児の偏食に良い影響をもたらすことが示唆されており、そのため多くの幼稚園で植物栽培が行われているものと考えられる(木田ら, 2016)。

2 植物の成長に関する理解

「実は何からできると思いますか」という質問に対して事前アンケートでは「はな」と答えた児童は44%、「は」と答えた児童は30%、「くき」・「ね」と答えた児童はそれぞれ2%・24%であった。一方、事後アンケートでは、「はな」と答えた児童は82%と増加し、「は」・「くき」・「ね」と答えた児童はそれぞれ7%・2%・9%であった(図4)。

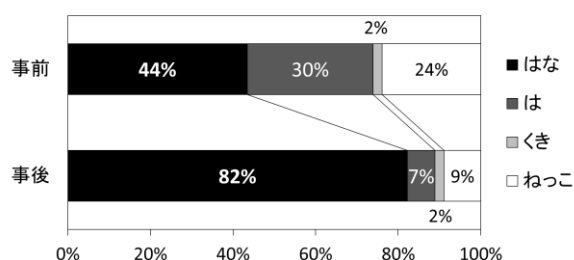


図4 結実に対する児童の認識

生活科は1989年に改訂された学習指導要領より小学校第1学年および第2学年に設定された教科で、1, 2年次では生活科において直接、対象・具体物に関わり、その関わりを通して自立の基礎を培うということが目標となった(板倉, 2019)。しかし、生活科は成長や変化の様子が分かるといった客観的な視点を批判していることから、低学年時から自然の規則性を学ぶ機会の減少が危惧される(滝川, 1996)。また、「活動あって学びなし」にならないよう、生活科は指導のね

らいを明確化し、適切な教材を工夫して授業に用いることが大切である(寺本, 2020)。こうしたことから、生活科は自然の規則性を客観的に学んでいく素地を育むような授業が理科教育において期待されてきた(板倉, 2019)。

本アンケート調査の結果から、授業前は花から実になるという概念を持つ児童は44%と半数以下であったが、授業後は82%の児童が花から実になることを認識した。これは、児童が自ら植物の栽培に関わることを通した「気付き」の結果であると考えられる。

3 観察記録シート及びスケッチによる児童の気づき

平成29年告示小学校学習指導要領生活編の内容において「変化や成長の様子に気付くことはもちろん、それらと自分との関わりに気付いたり、自分自身の世話の仕方や世話してきた心持ちの変容などに気付いたりすることも大切にした」と示されている。また、子どもたちは主体的にさまざまなことを体感し、表現し、試行錯誤を繰り返しながら自分の目・耳・手・鼻・舌の体全体を使って、新しい気づきに至る(福土, 2014)。

児童の観察記録シートには見た目(目)・匂い(鼻)・手触り(手)・感じた事(心)の4項目に分けて気付いた点を記入させ

表1 観察記録シートによる児童の気づき

目	<ul style="list-style-type: none"> ・はっぱが28まいもあった。 ・はっぱがぎざぎざだった。 ・はっぱにせんがある。 ・くきにけがはえている。 ・くきのところにさらさらのとげがある。
鼻	<ul style="list-style-type: none"> ・ああおとしたにおい。 ・はっぱがながそうなおい。 ・すっぱいにおい。 ・みがミントのにおい。
手	<ul style="list-style-type: none"> ・はがざらざらしています。 ・くきがかたい。 ・とまとがでかくてつるつる。 ・はっぱがかたい。 ・ちくちくしていた。 ・はがつるつるしてるところもあれば、ざらざらしてるところもある。 ・さわるとこしょぶったかったです。
心	<ul style="list-style-type: none"> ・トマトがみるとわくわくするの。 ・トマトが5つあってうれしかった。 ・はながいっぱいさいてよかった。 ・カラスにたべられないようにしてほしい。 ・びょうきになってかわいそう。 ・はやくおおきくあまくなってほしいな。 ・トマトがあかくてきれい。

た。その結果、目視による気付きとして、「はっぱに線がある」、「茎に毛が生えている」、触感による気付きとしては「葉がつるつるしているところがあれば、ざらざらしているところもある」、心で感じた気付きとしては「トマトの実がなるとわくわくするの」、「病気になるてかわいそう」などがあつた(表 1)。また、児童のスケッチにおいても茎に細かい毛が生えていること、葉に葉脈があることが示されている(図 5)。このことから、児童は植物固有の特徴や変化に気付いたり、植物も自分と同じ生命を持ち、大切にしようとする気持ちが醸成されたと考えられる。

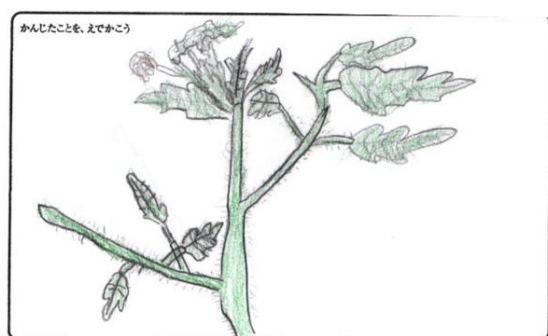


図5 児童のスケッチ

4 植物の栽培に対する意欲の変化

栽培学習は教育活動の中でも児童の様々な特性を高め、ねらいを達成でき、体験から学びへとつなげることのできる活動である(橋本ら, 2012)。

本アンケート調査の結果、「植物を育てる事は好きですか」という質問に対して、事前アンケートでは「とても好き」「好き」と答えた児童はそれぞれ 46%・9%、「きらい」と答えた児童は 4%であった。しかし、事後アンケートでは「とても好き」「好き」と答えた児童はそれぞれ 55%・23%と増加した(図 6A)。また、「今後、もっと植物を育てたいと思いますか」という質問に対しては「とても思う」「思う」と答えた児童はそれぞれ 63%・23%で、86%の児童が植物の栽培に意欲を示した(図 6B)。児童の気付きや考えを生かした活動の展開は栽培活動に対する意欲や課題解決のための追究意識を高めることに有効である(堀井, 2011)。本実践においても、児童は五感を使ってトマトの特徴や変化に対する気付きを観察記録シートに記しており、こうした気付きが植物の栽培に対する意欲の向上に寄与したものの考えられる。

おわりに

児童を取り巻く自然環境や社会環境の変化から生活の中

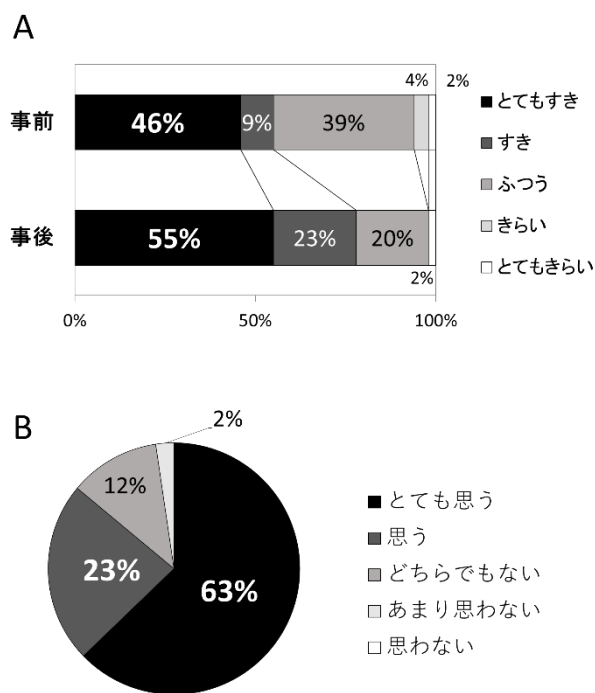


図6 植物の栽培に対する児童の意欲

で自然と触れ合い、関わり合う機会は乏しくなっている。小学校低学年から植物の栽培など活動を通して五感を働かせ、自ら変化に気付くことは主体的な学びの上で重要である。今後は児童の気付きの変化を調べるため、観察記録シートを継続的に分析したい。

謝辞

本研究を進めるにあたり、協力してくださった津田学園小学校の岡田浩一氏をはじめとする教職員の皆様、名古屋市立柳小学校の池戸希帆氏、皇學館大学大学院教育学研究科、皇學館大学生物学研究室の皆様、同研究室の卒業生の皆様にご心より御礼申し上げます。

引用文献

橋本健夫・川越明日香・木原亜咲 (2012) 小学校における栽培学習とその課題. 長崎大学教育学部紀要 教科教育学 52, 1-10.

堀井直樹 (2011) 生活科における気付きと対象とのかわり方の変容に関する一考察 —第 1 学年「あさがおさんとなかよし」の実践から—. 教育実践研究, 21, 131-136.

福士顯士 (2014) 小学校生活科における「気付きの質」に関する一考察 —生活科から理科への接続の視点から—. 川村

学園女子大学研究紀要. 25(2). 71-87.

坂倉真衣 (2019) 理科教育が抱える課題からみた生活科授業に期待されること. 宮崎国際大学教育学部『教育学論集』. 6. 55-64.

木田 春代・武田 文・荒川 義人 (2016) 幼稚園における野菜栽培活動が幼児の偏食に及ぼす影響—トマト栽培に関する検討—. 栄養学雑誌. 74(1). 20-28.

文部科学省 (2018) 「小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 理科編」. 東洋館出版社.

文部科学省 (2018) 「小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 生活科編」. 東洋館出版社.

永野優希・浅野陽樹 (2021) 生活科における栽培活動の実践—自分自身についての気付きを促す手立て—. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要. 30. 201-210.

鈴木隆司 (2016) 生活科における栽培の授業開発 — アクティブ・ラーニングから子どもの学びを読み解く —. 千葉大学教育学部研究紀要. 64. 69-75.

滝川洋二・安斎育郎・板倉聖宣・山崎孝(1996) 『理科離れの真相』. 朝日新聞社. 59-60.

寺本潔 (2020) 『小学校指導法 生活 (教科指導法シリーズ改訂第2版)』. 玉川大学出版部. 7-9.

幼児教育における絵本選択の視点に関する試論 —小学校国語科への学びの連続性を意識して—

中條 敦仁

キーワード：ことば 連続性 保育所・幼稚園 小学校 言語教育 テキストマイニング

1. 問題の所在と目的

小学校学習指導要領解説国語編(平成 29 年)をみると、各学年の内容の各事項とも、先の課程である中学校 1 年生の目標が示されている〔図表 1〕。同様に、中学校学習指導要領解説国語編にも前課程である小学校 5・6 年生の目標が示されている〔図表 2〕。これは、現行の学習指導要領が改訂に際し、教育の連続性を意識したことに他ならない。

連続性を持って教育がなされるべきであろう。

本稿では、言語教育の連続性を考える出発点といえる保育・幼児教育と小学校国語科の学びの連続性に着目したい。

ことばを対象として保幼小連携に関する論考としては、教育政策の動向からことば教育の保幼小連携の研究意義を示した末藤(2010)、保育所保育指針、幼稚園教育要領など乳幼児関連の指針・要領と小学校学習指導要領の比較からその連携を検討した原田(2017)や森川(2018)のような指導要領等の比較による連携の必要性を探った論考、「この音なあに」の指導計画を通して保幼小の連携を模索した光野(2010)、読書離れ問題の解決のため段階的な読みの指導の一環としてのことばへの抵抗をなくす幼小連携による伝承物語の読み聞かせ指導を提案した光野・篠原(2019)のような具体的手立てを示しながら連携のありようを探った論考など、幼小の教育の連携を重視する論考は多い。

○語彙

第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年	中学校第1学年
オ 身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には意味による語句のまとまりがあることに気づき、語彙を豊かにすること。	オ 様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には性質や役割による語句のまとまりがあることを理解し、語彙を豊かにすること。	オ 思考に関わる語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、語句と語句との関係、語句の構成や変化について理解し、語彙を豊かにすること。また、語感や言葉の使い方に対する感覚を意識して、語や語句を使うこと。	ウ 事象や行為、心情を表す語句の量を増すとともに、語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意して話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすること。

図表 1 小学校第 5 学年及び第 6 学年 (語彙)

○語彙

小学校第5学年及び第6学年	第1学年	第2学年	第3学年
オ 思考に関わる語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、語句と語句との関係、語句の構成や変化について理解し、語彙を豊かにすること。また、語感や言葉の使い方に対する感覚を意識して、語や語句を使うこと。	ウ 事象や行為、心情を表す語句の量を増すとともに、語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意して話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすること。	エ 抽象的な概念を表す語句の量を増すとともに、類義語と対義語、同音異義語や多義的な意味を表す語句などについて理解し、話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすること。	イ 理解したり表現したりするために必要な語句の量を増し、慣用語や四字熟語などについて理解を深め、話や文章の中で使うとともに、和語、漢語、外来語などを使い分けることを通して、語感を磨き語彙を豊かにすること。

図表 2 中学校第 1 学年 (語彙)

これは、小学校、中学校が義務教育としてひとくくりになされやすいことから、実現したことであろう。このことを踏まえると、学びの形態や事項の組み立て方は違うが、同じ文部科学省が管轄する幼稚園、高等学校も同様で、やはり、

また、望月(2019)(2020)(2021)の一連の論考は、小 1 プロブレム解消に向けたもので、領域「言葉」と小学校学習指導要領「国語」の比較をはじめとし、小学校低学年のうちに身につけさせたい語彙を示し、園での言語教育の在り方についても示唆している。

これら論考を概観すると、言語教育における幼小の連続性の確保は重要なこと、小・中において国語科が全教科の要と位置付けられたのと同様、保幼小における領域「言葉」も今後の幼児教育研究の要とすべきであることがわかる。

ただ、これら論考では、語句学習の連続性を具体的に論じたものは見当たらない。そこで、

テキストマイニングを用いて、小学校1年生教科書教材のうち物語文を分析し、小学校国語科への学びの連続性の確保を意図した、幼児教育期における絵本選択の視点を探ることを研究の目的とする。ただし、本稿においては、テキストマイニングで得られた結果から、絵本選択の視点を大局的にみることを目標としたい。よって、出現語句の詳細な分析・分類と絵本との関連を踏まえた、具体的な絵本の考察については、別稿で論ずることとし、目的の達成をめざす。

2. 研究対象と研究方法

研究対象は、光村図書（令和2年）及び東京書籍（令和2年）発行の1年生用教科書に掲載された物語文とし、テキストマイニングを用いて出現語句の分析をする。

2-1. 研究対象本文

研究対象とする1年生に掲載されている物語文は次のとおりである。

【光村図書】 上冊:a~e, 下冊:f~i

- a. はなのみち
- b. おおきなかぶ
- c. おむすびころりん
- d. やくそく
- e. くじらぐも
- f. おかゆのおなべ
- g. たぬきの糸車
- h. ずうっと、ずっと、大すきだよ
- i. わらしべちょうじゃ

【東京書籍】 上冊:j~l, 下冊:m~p

- j. とんことん
- k. おおきなかぶ
- l. かいがら
- m. サラダでげんき
- n. おとうとねずみ チロ
- o. スイミー
- p. 花さかじいさん

このうち、c・kは同一作品であるため、kを除いた、15教材を分析の対象とする。

2-2. 研究方法

先にも述べたように、本稿は、保幼小の学びの連続性を前提とした絵本選択の視点の大枠を探ることである。そこで、今回は、先に示した対象15教材を各々デジタルテキスト化¹⁾した上で、ひとつの文章（個々のデータではなく、15教材を1シートのデータ）として扱い、そのデータを対象に、テキストマイニングで語句の分析をおこなう。

分析は、ユーザーローカル テキストマイニングツール (<https://textmining.userlocal.jp/>) を使用する。本ツールを使用する理由は、1. テキストの入力と設定が容易である、2. 辞書機能も搭載し、分析上の語句の指定などもでき、分析精度を高めることができる、3. 分析結果の出力にいくつかのパターンが用意されデータ活用がしやすい、4. HPに公開されたオープンソースであり、本稿と同様の分析をおこないたい保・幼小教員にも気軽に使用できるツールとして示唆できる、ためである。

本研究においては、テキストマイニングにより得られた分析結果のうち、「ワードクラウド」、 「単語出現頻度(名詞・動詞・形容詞・その他)」, 「感情分析」の結果を用いて、語句の出現傾向を把握し、小学校国語科への学びの連続性を意識した絵本選択の視点の可能性を示す。

3. 分析結果と出現傾向からみた選択の視点

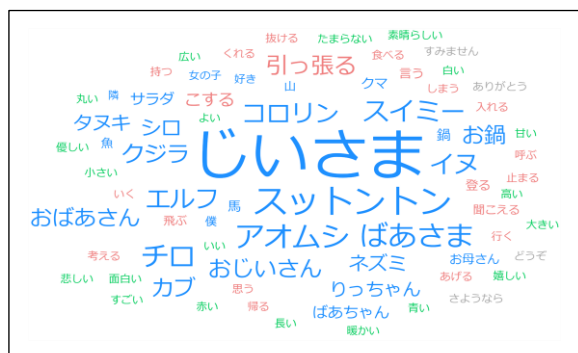
以下、テキストマイニングにより得られた分析データを示し、語句の出現傾向をもとに、絵本選択の視点の可能性を示す。

3-1. 「ワードクラウド」の結果から

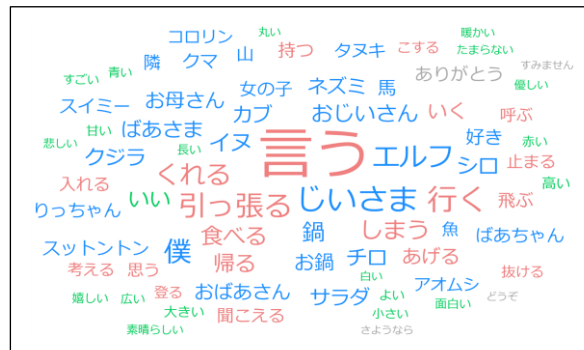
ワードクラウド²⁾とは、語句をスコア順³⁾により視覚化したもの(図表3)と、出現頻度順により視覚化したもの(図表4)の二つの結果が得られる。

図表3からは、名詞の出現率が高く、中でも、人の呼び方(固有名詞も含む)、動物の呼称に関わる名詞が、読解上押さえるべき、特徴的な語句といえる。

また、図表4からは、図表3と同様に、人の呼び方(固有名詞も含む)、動物の呼称に関する語句の出現頻度が高い一方、「言う」「行く」「くれる」「引っ張る」「食べる」「～てしまう」「あげる」「帰る」など、生活で体験する動作にまつわる動詞の出現頻度が高いといえる。



図表3 ワードクラウド(スコア順)



図表4 ワードクラウド(頻出順)

以上、2つの結果から、小学校国語科への学びの連続性を意識した絵本選択をする場合の視点として、

- ①人又は動物を主な登場人物としている
 - ②幼児・児童の普段の生活において使用する身近な動詞を含んでいる
- ことが必要といえる。

3-2. 「単語出現頻度」の結果から

「ワードクラウド」の結果から、人や動物の

呼称に関する名詞、生活の場において使用する動詞が、絵本選択の視点に必要な結果を得た。

そこで、ここでは、「単語出現頻度」の結果をもとに、「名詞」「動詞」「形容詞」「その他」について、それぞれの出現頻度の上位語句をもとに、絵本選択の視点を考える。

以下に示すデータは、テキストマイニングの結果を加工せず、そのまま掲出する。

▼名詞(固有名詞・擬音語擬態語を除く)

鍋(36)/じいさま(31)/僕(27)/イヌ(18)/おじいさん(18)/ばあさま(17)/クジラ(17)/カブ(16)/サラダ(16)/お母さん(16)/お粥(15)/おばあさん(15)/ネズミ(15)/ウマ(14)/好き(14)/女の子(13)/ばあちゃん(12)/クマ(12)/山(12)/隣(12)/タヌキ(11)/アオムシ(10)/魚(10)/二人(10)/お腹(10)/元気(10)/一番(10)/臼(9)/貝殻(9)/孫(9)/音(9)/声(9)/糸車(8)/おむすび(8)/ウサギ(8)/灰(8)/みかん(8)/ネコ(8)/海(8)/わらしべ(7)/怠け者(7)/小判(7)/かみさん(7)/屋敷(7)/むかし(7)/雲(7)/物(7)/大判(6)/ある日(6)/布(6)/空(6)/花(6)/風(6) <6回以上の出現: 53例>

名詞(固有名詞・擬音語・擬態語を除く)の出現は、ここに示した6回以上53例に、1回以上5回以下373例を合わせた426例である。

「僕」「イヌ」「ネズミ」については、教材間での共通語句といえるが、「鍋」「じいさま」などのように、同一教材に繰り返し出てくることにより上位となるものが多く、教材間での共通語句は少ない。よって、名詞に関しては、なるべく多くの名詞に触れられるよう、

- ③絵本内容に偏りがなく多くの名詞に触れられるようにする
- ことが必要といえる。

▼動詞

言う(54)/行く(24)/引っ張る(22)/くれる(19)/しまう(17)/食べる(15)/帰る(14)/いく(13)/あげる(12)/飛ぶ(10)/持つ(10)/聞こえる(9)/入れる(9)/止まる(8)/呼ぶ(8)/思う(8)/考える(7)/こする(6)/登る(6)/抜ける(6)/向かう(6)/空く(6)/歩く(6)/入る(6)/泳ぐ(5)/暮らす(5)/覗く(5)/やってくる(5)/驚く(5)/止める(5)/乗る(5)/つく(5)/始める(5)/見える(5)/待つ(5)/出す(5)

<5回以上の出現:36例>

動詞の出現は、ここに示した5回以上36例に、1回以上4回以下239例を合わせた275例である。

「引っ張る」については、『おおきなかぶ』で繰り返し出てくるため、上位に位置するが、「言う」「行く」⁴⁾「くれる」(～て)「しまう」「食べる」「帰る」「飛ぶ」など、多くの動詞については、教材間での共通語句が多い。

名詞の結果とは違い、動詞は、幼児・児童の身近にある行動を表したものが多く、教材間で共通するものが多い。

よって、動詞に関しては、

- ④生活に即した基本動詞を、様々な絵本でセットにして繰り返し学び、その動きや行動を知る

ことが必要といえる。

▼形容詞

高い(6)/大きい(5)/赤い(4)/甘い(4)/よい(4)/青い(3)/広い(3)/小さい(3)/長い(3)/面白い(3)/嬉しい(3)/すごい(3)/丸い(2)/たまらない(2)/白い(2)/暖かい(2)/素晴らしい(2)/悲しい(2)/優しい(2)/美味しい(2)/早い(2)/楽しい(2)

<2回以上の出現:22例>

形容詞の出現は、ここに示した2回以上22例に、1回の25例を合わせた47例である。

「高い」「広い」「大きい」「小さい」「長い」

などの大きさや長さ、「赤い」「青い」「白い」などの色彩、「甘い」「美味しい」などの味覚、「面白い」「嬉しい」「悲しい」「優しい」「楽しい」

「素晴らしい」などの感情を表すものが多い。これは、『幼稚園教育要領(平成29年)』などに示された、5領域のうち、特に、領域「環境」の「(9)日常生活の中にある数量や図形などに関心を持つ」、領域「言葉」の「(7)生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く」、領域「表現」の「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」、「様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう」に関連する保育・教育活動によってもたらされる能力に共通するものである。

また、『ごんぎつね』と『大造じいさんとガン』を単体の教材としてテキストマイニングした結果、前者が20例、後者25例であることを考えると、2社の教科書15教材で、1年生の間に学ぶ形容詞の数が47例であることから、それほど多く学ぶ品詞ではないと推察される。

よって、形容詞に関しては、

- ⑤形や大きさ、色彩、味覚、感情の要素を持った形容詞の獲得を視野に各領域の保育・教育活動をおこなう

- ⑥特に領域「言葉」については、絵本を活用して上記に示した要素を持った形容詞に触れさせる

ことが必要といえる。

▼その他

上記以外では、固有名詞(エルフ/シロ/チロ/スイミー/りっちゃん/など)、感動詞(ありがとう/さようなら/どうぞ/すみません/など)、擬音語・擬態語が出現している。特に、擬音語・擬態語については、その出現頻度は高く、絵本選択の視点となりうる。以下、出現した擬音語・擬態語の一部を示す(出現回数は省略)。

ストントン/コロリン/キークルクル/ペッ
タン/チャリン/ムシャムシャ/ピョンピョコ/
ザックザク/モリモリ/ワンワン/フリフリ/ガ
タガタ/…など

小学校1年生教材には、一定数擬音語・擬態語が出現している。擬音語・擬態語は、幼児にとって興味を持てる語句（品詞）のひとつである。よって、

⑦擬音語・擬態語を含む（擬音語・擬態語自体を扱った）絵本を活用することが必要といえる。

3-3. 「感情分析」の結果から

感情分析⁵⁾とは、文章に現れる感情に関連する語句をもとに、感情の出現傾向を可視化したものである。

図表5はポジティブな感情とネガティブな感情がどの程度現れているかを、図表6はその感情が具体的にどのようなものかを示している

まず、図表5をみる。ポジティブが20.6%、ネガティブが15.5%、中立が63.9%で、中立が半数以上を占める。

この結果は、小学校1年生教材全体としては、感情的な読み取りを中心に据えずに、まずはストーリーを読み取る（主人公と一体化して共に流れを追いかける）ことに力点が置かれているからだと推察する。

さらに、ネガティブ・ポジティブに注目すると、若干ではあるが、ポジティブが上回る。とはいえ、その差は大きくなく、全体的な傾向としては、ポジティブな感情とネガティブな感情がバランスよく配置されているといえる。

図表5からは、ポジティブな感情とネガティブな感情がバランスよく配置されているとの結果を得たが、では、具体的にどのような感情が出現しやすいのか。そこで、図表6をみしてみる。

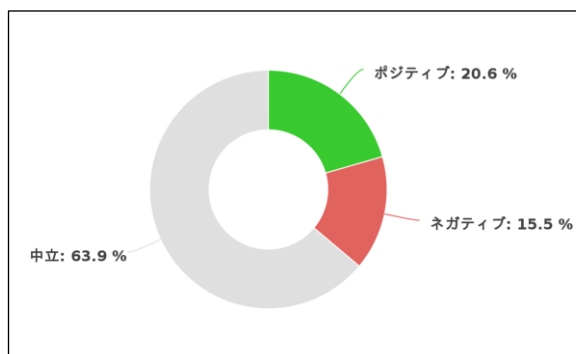
図表6をみると、「喜び（60.6%）」「怒り（39.3%）」「恐れ（30.0%）」「悲しみ（35.8%）」については、それほど大きな差はみられないが、

突出して「好き（84.2%）」が多い⁶⁾。

これは、『ずうっと、ずっと、大好きだよ』において「好き」及びそれに関連する語句が頻出することに起因すると考えられる。しかし、『くじらぐも』『かいがら』『おとうとねずみ チロ』にも、その要素は多分にあることから、小学校1年生教材における感情の中心は「好き」に関連する語句であると判断したい。

よって、図表5・6から、

⑧「好き」という感情を軸にした、ポジティブ寄りの絵本を中心に選択することが必要といえる。



図表5 感情分析 (ポジティブ・ネガティブ)



図表6 感情分析 (感情)

4. 考察

以上、テキストマイニングによって算出されたデータのいくつかを用いて、小学校国語科への学びの連続性を意識した絵本選択の視点の可能性を探ってきた。ここに、本稿3-1から3-3に示した絵本選択の視点①～⑨を再掲し、考察を加える。

データの分析明らかになった絵本選択の視点を再掲・集約すると、以下のとおりである。

- ①人又は動物を主な登場人物としている
- ②幼児・児童の普通の生活において使用する身近な動詞を含んでいる
- ③絵本内容に偏りがなく多くの名詞に触れられるようにする
- ④生活に即した基本動詞を、さまざまな絵本でセットにして繰り返し学び、その動きや行動を知る
- ⑤形や大きさ、色彩、味覚、感情の要素を持った形容詞の獲得を視野に各領域の保育・教育活動をおこなう
- ⑥特に領域「言葉」については、絵本を活用して上記に示した要素を持った形容詞に触れさせる
- ⑦擬音語・擬態語を含む（擬音語・擬態語自体を扱った）絵本を活用する
- ⑧「好き」という感情を軸にした、ポジティブ寄りの絵本を中心に選択する

この8視点を俯瞰し、共通部分を見出しながら考察した結果、品詞を軸に抽象化・図化することとした。それが図表7である。

絵本を選ぶ側からすると、選択の視点は詳細でマニュアル化している方が使いやすいと考えがちであるが、詳細にしすぎるとそれに合致した絵本を探すことに手間と時間をようすることとなると考え、かなり大枠な抽象化を図ることを心掛けた。

図表7に示した7視点をすべて包括することは理想であるが、小学校国語科への学びの連続性を意識した絵本選択としては、7視点のうち2視点以上該当する絵本を選択できれば、よいと考えている。

さて、先に示したように、本稿の目標は、テキストマイニングで得られた結果から、絵本選択の視点を大局的にみることであった。よって、選択の視点を大局的に示した図表7を持って結論としたい。

名詞系	様々な分野	登場人物は身近な人か動物	擬音語 擬態語
動詞系	生活の場にある	動詞の動きと連動した絵	
形容詞系	形・大きさ・色・味・感情を表す	「好き」のようなポジティブなもの	

図表7 学びの連続性を意識した絵本選択の視点
(品詞別)

5. 残された課題と今後の展望

以上、1年生教材のうち物語文を1つの作品群と捉え、テキストマイニングを用いて、大局的な絵本選択の視点を探ってきたが、残された課題は多い。以下、残された課題を5点示す。

- (1)品詞ごとの語句の詳細な分析と絵本との関連性
- (2)物語文のジャンル(例えば昔話)ごとの語句の分析による絵本選択の視点
- (3)絵本本文の持つ言語要素の分析
- (4)1年生教材本文と絵本本文の比較調査
- (5)小学校国語科への学びの連続性を担保するための絵本リストの作成

今後は、本稿の執筆にあたって得たテキストマイニングによるデータを用いて、上記(1)～(5)に示した課題の解決に向け、研究をすすめる予定である。

<注>

- 1) 教科書本文のデジタルテキスト化に際して、テキストマイニングの精度を高めるために、「はなのみち→花の道」「かいがら→貝殻」のようにひらがな表記を漢字表記に、動物や虫の名称、擬音語・擬態語等はカタカナ表記にと本文を一部改めた。また、同様の理由で、文や文節の切れ目を明確にするため、本文に

はない読点も補足し、分析した。

- 2) ワードクラウドとは、文章を品詞に分解し、出現語句の頻出率を視覚化したもの。今回使用のユーザーローカル テキストマイニングツールは、「スコア順」と「出現頻度順」の二種類の分析・表示ができる。また、青色が名詞、赤色が動詞、緑色が形容詞、灰色が感動詞を表している。
- 3) スコアとは、出現回数の多さではなく、その文章における重要度の高い語句に注目したもの。ユーザーローカルのHPでは、以下のように説明している（以下、HPより引用）。

一般的な文書では、単語の出現回数だけでいえば「今日」や「思う」「ある」などといった、“ごく一般的な単語”が何度も出現してしまいます。ただ、このような単語は、こういった文書にも出現する単語であるため、たとえ出現回数が多いとしても、意味が薄い、あまり重要ではない単語といえます。単純に回数だけをランキング化しても、一般的な語が混じってしまいその文章の特徴をつかむことができません。

この問題を解決するため、テキストマイニングでは、「一般的な文書でよく出る単語は、重要ではないため、重み付けを軽くする」、いっぽう「一般的な文書ではあまり出現しないけれど、調査対象の文書だけによく出現する単語は重視する」仕組みを取り入れています。
- 4) 「行く」は場所の移動、「いく」は時間的の推移を基本として分類している。
- 5) 感情分析とは、文章全体の分析し、感情に関連する語句をもとに、感情の傾向を可視化したもの。
- 6) 喜び(60.6%)「怒り(39.3%)」「恐れ(30.0%)」「悲しみ(35.8%)」「好き(84.2%)」に示したパーセンテージは、文章に含まれる各感情の度合いを数値に換算したものをもとに、全ての感情の平均値を50%とした場合の偏差値。よって、数値が高いほど、文章全体における

その感情の占める割合が高いことを示す。

<引用・参考文献>

1. 光野(2010)「小学校第1学年の「国語科」と幼稚園5歳児の領域「言葉」との連携指導の在り方--同一教材「この音なあに」の指導計画作成をとおして(幼保小連携に関する実証的研究--「言葉」に着目して)『東京未来大学研究紀要』第3号, p.67-76.
2. 光野公司郎・篠原京子(2019)「幼稚園「保育内容(言葉)」と小学校「国語科」を連携させた物語指導の在り方--伝承物語の読み聞かせから描写を中心とした小説の読解へ」『共栄大学研究論集』17号, p.55-68.
3. 末藤美津子(2010)「「言葉」に着目した「幼保小連携」に関する研究の意義:一教育政策の動向から一」『東京未来大学研究紀要』第3巻, p.44-55.
4. 原田留美(2017)「領域「言葉」と小学校国語科の連続性」『新潟青陵学会誌』第10巻第1号, p.20-30.
5. 望月真(2019)「保幼小連携教育における「言葉」の在り方」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』第5巻, p.34-38.
6. 望月(2020)「保幼小連携教育における「言葉」の在り方2」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』第6巻, p.182-189.
7. 望月(2021)「保幼小連携教育における「言葉」の在り方3」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』第7巻, p.133-140.
8. 森川拓也(2018)「領域「言葉」から小学校国語科への展開についての考察」『桜花学園大学保育学部研究紀要』第17号, p.175-191.
9. 文部科学省『小学校学習指導要領解説国語編』(平成29年)
10. 文部科学省『中学校学習指導要領解説国語編』(平成29年)
11. 文部科学省『幼稚園教育要領』(平成29年)
12. 厚生労働省『保育所保育指針』(平成29年)
13. 厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・

保育要領』(平成 29 年)

14.ユーザーローカル テキストマイニングツール(<https://textmining.userlocacal.jp/>)

15.教科書「こくご一上かざぐるま」～「国語六創造」(全 10 冊・光村図書・令和 2 年)

16.教科書「あたらしいこくご一上」～「新しい国語六」(全 10 冊・東京書籍・令和 2 年)

小学校3年生理科の観察・実験教材の開発 —アワヨトウを使った昆虫の観察・実験—

中松 豊・澤 友美・奥村雄暉

はじめに

小学校理科の目標は次のように【理科編】小学校学習指導要領（平成29年告示）解説に記してある。自然に親しみ、理科の見方・考え方を働かせ、見通

しをもって観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを旨とする。(1) 自然の事物・現象についての理解を図り、観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。(2) 観察、実験などを行い、問題解決の力を養う。(3) 自然を愛する心情や主体的に問題解決しようとする態度を養う。

言うまでもなく理科は観察・実験を行うことが必須である。しかし、独立行政法人科学技術振興機構（JST）と国立教育政策研究所（2008）の共同調査では、児童が観察をおこなっている頻度はほぼ毎日が19%、週に1回程度が45%、月に1から3回程度が32%、数ヶ月に1から2回が4%程度で、あまり頻度も高くないし学校によってばらつきがあることもわかる。このような状況の中で、皇學館大学教育学部生物学研究室では2014年から伊勢市や三重県を中心に、小学校、中学校、高等学校の授業の中で教科書に記載されている内容の観察・実験を出前講座という形で支援してきた（中松，2018；中松，2020）。一例を見てみると小学校3年生の理科の教科書には、昆虫について学ぶ単元が2つある（表1）。最初に「チョウを育てよう」と題してモンシロチョウ *Pieris rapae* を飼育し、その成長や発育を観察、記録する単元がある（図1左）。ここで児童はキャベツを餌としてモンシロチョウ

表1 各教科書に記載されている昆虫に関する単元

出版社	単元名	単元名
東京書籍	チョウを育てよう	こん虫を調べよう
大日本図書	こん虫の育ち方	動物のすみか
学校図書	チョウを育てよう	こん虫を調べよう
教育出版	チョウを育てよう	こん虫の世界
信州教育出版社	こん虫の育ち方(1)	チョウを育てよう
啓林館	チョウを育てよう	こん虫のからだを調べよう
		こん虫のかんさつ

の幼虫を飼育し観察するが、キャベツを畑に植え、モンシロチョウを採集し、それを教室に持ってきて観察するのは大変労力のいる仕事である。また、モンシロチョウは春先から初夏までと秋にしか成虫が出現しないので、時期を逃すと観察できなくなる。次に「こん虫のかんさつ」と題して昆虫のすみかや体のつくり、および発育の仕方の違いにつ

チョウを育てよう	こん虫のかんさつ
<p>1 チョウの育ち たまご→よう虫→さなぎ→せい虫</p> <p>かんさつ1 たまごやよう虫の育ち ・たまごがかえる ・よう虫が皮をぬぐ ・さなぎになる</p> <p>かんさつ2 さなぎのようす ・色が変わる ・せい虫が出てくる</p> <p>2 チョウの体のつくり せい虫の体のつくり 頭・むね・はら むねに6本の足 →こん虫という</p> <p>かんさつ3 せい虫の体のつくり ・頭・むね・はらに分かれている ・あしは6本むねについている ・目や口、しよっ角は頭にある</p>	<p>いくつかのこん虫をくらべてそのちがいを考える</p> <p>かんさつ1 こん虫のすがたとすみか ・からだのとくちょうのちがいがい ・すみかのちがいがい</p> <p>かんさつ2 こん虫の体のつくり ・せいちゅうの体のつくり ・チョウとくらべる</p> <p>かんさつ3 こん虫の育ち ・カブトムシ チョウ たまご→よう虫→さなぎ→せい虫 ・バッタ トンボ たまご→よう虫→せい虫</p>

図1 「チョウを育てよう」「こん虫のかんさつ」教科書の流れ（啓林館）

いて学習する（図1右）。この単元においても材料としての昆虫の選定および採集、また、発育の違いを見るための飼育など、これらも児童に観察させようと思うと膨大な時間と労力を要する。

そこで今回は、非常に手間暇かかるこれらの観察・実験を簡易化し、支援することのできる教材の開発を試みた。

材料としての昆虫

当生物学研究室では主にアワヨトウ *Mythimna*



図2 モンシロチョウとアワヨトウの一生
 モンシロチョウの写真は、学校図書『みんなと学ぶ小学校理科3年』より抜粋

separata というチョウ目昆虫やその寄生蜂を材料として免疫の研究を行っている。この昆虫はモンシロチョウと同じチョウ目に属し、卵、幼虫、蛹、成虫と成長・発育する完全変態昆虫に属している

表2 アワヨトウの簡易人工飼料成分

成分番号	材料	分量
1	草食動物用固形飼料 ^a	100g
2	ふすま ^b	100g
3	ビール酵母 ^c	20g
4	寒天 ^d	12g
5	大豆油 ^e	2ml
6	水	660ml
7	アスコルビン酸 ^f	5.32g
8	プロピオン酸 ^g	1.3ml
9	酢酸 ^h	20ml

^aオリエンタル酵母工業株式会社
^b江別製粉株式会社
^cアサヒフードアンドヘルスケア株式会社
^dバイオセーフ株式会社
^eナカライテクス株式会社
^fセラケム株式会社
^gトライアルカンパニー

中松(2020)より抜粋

(図2)。アワヨトウは表2に示すような人工飼料と、休眠する性質を持っていないため一定の温度(25℃)さえあれば1年中飼育できる。実際に児童に観察させるときは、人工飼料ではなくトウモロコシの幼葉を使って幼虫が茎や葉の上を歩く姿や葉を食べる様子を観察させるようにしている。そのほか卵、蛹、成虫も透明なカップに入れて、間近で手に取り観察できるよう工夫した。

また当研究室ではクチブトカメムシ *Picromerus lewisi* とシロヘリクチブトカメムシ *Andrallus spinidens* も飼育している(図3)。これらのカメムシもアワヨトウ同様休眠する性質を持たないので、一定の温度があれば1年中飼育可能である。これらのカメムシは植物食性ではなく動物食性を示すので、餌はアワヨトウの幼虫を与えている。カメムシというと臭腺を持ち、体に触ったり脅かしたりすると鼻をつまむような臭いにおいを放つため、

ゴキブリと並んで忌み嫌われる虫であるが、動物食性のカメムシは普通に触る程度ではおいを放つことがない。カメムシのようなカメムシ目の昆虫は卵、幼虫、成虫と成長・発育する不完全変態昆虫に属するため「こん虫のかんさつ」に出てくる「発育

の違い」をアワヨトウと対比して説明するための材料として扱う。

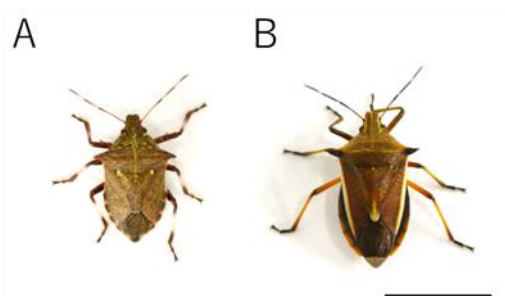


図3 クチブトカメムシとシロヘリクチブトカメムシ
 Aはクチブトカメムシ、Bはシロヘリクチブトカメムシを示す。
 スケールバーは1 cmを示す。

寄生蜂の観察

モンシロチョウの幼虫を野外から採集し教室で飼育すると、数%から多いときで50%の割合で蛹にならないことがある。この原因はアオムシサムライコマユバチ *Cotesia glomerata* という寄生蜂の卵や幼虫がモンシロチョウ体腔中に寄生しているからである。小学校では幼虫が蛹にならないからということで観察を終えてしまうケースが多く見られるが、寄生蜂の寄生によってなぜモンシロチョウは蛹化しないか理解している児童はほとんどいない。

当研究室ではアワヨトウに寄生するカリヤサムライコマユバチ *Cotesia kariyai* という寄生蜂を飼育している(図4)。この寄生蜂はアワヨトウ幼虫の体腔中に約50~100個の卵を産み、その後アワヨトウ幼虫体内の体液や脂肪体を摂食して成長・発育する。ハチの幼虫が2齢幼虫になるとアワヨトウ幼虫の皮膚を破って外へ脱出し、やがて繭を作って蛹になる。

このカリヤサムライコマユバチのライフサイクルもモンシロチョウとアワヨトウの関係と同様に



図4 カリヤサムライコマユバチとアオムシサムライコマユバチの一生
アオムシサムライコマユバチの寄主からの脱出と成虫の写真は信州教育出版社『楽しい理科3年』より抜粋
アオムシサムライコマユバチの卵及び幼虫の写真は新川(2020)より抜粋

アオムシサムライコマユバチに似ているので、このカリヤサムライコマユバチとアヨトウを使えば、モンシロチョウが蛹にならないことの原因を児童に理解させる教材を開発することが可能になると考えられる(図4)。

観察・実験教材の展開

(1) 昆虫の種類について

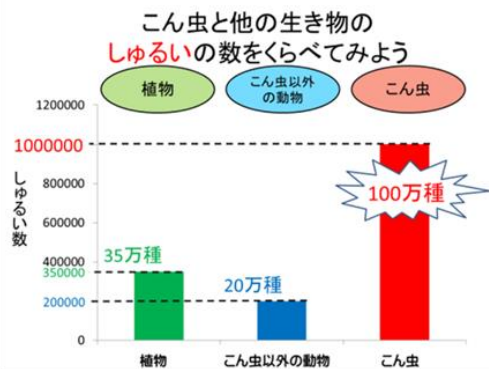


図5 昆虫の種類数

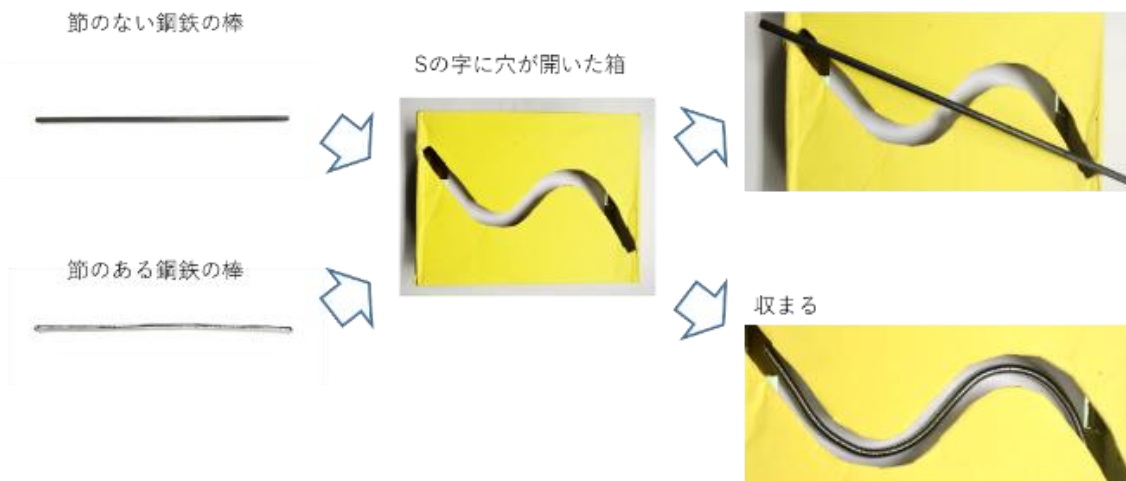


図6 節のない鋼鉄の棒と節のある鋼鉄の棒を使って、複雑な形をしたところに収まることのできるか否かを検証する教材

まずこの教材は昆虫がこの地球上にどのくらいの種数が生息するのかを説明することから始まる。

地球上に棲息する生物の種類については、2009年の記載種で190万種、そのうち動物は141万種で、昆虫は100万種に上る(Chapman, 2009)。したがって昆虫の種数は生物全体の約53%を占めることになる。

これらの内容をパワーポイントにまとめアニメーションを使って説明する(図5)。

(2) 昆虫のすみかについて

次になぜ昆虫がこのように種数が多いのかについて考える。生物が生きていくためには天敵からの捕食を防ぐためのすみかが必要となる。

昆虫の特徴として挙げられるのは体が小さいこと。体の大きいヨナクニサン *Attacus atlas ryukyensis* やヤンバルテナガコガネ *Cheirotonus jambar* などの例外を除いて全長が数mmから数cmの範囲にとどまる。また昆虫はエビやカニが属する節足動物の仲間なので、体が節からできている。ここでは節がない鋼鉄の棒と、節がある鋼鉄の水道管をつかって、複雑な形をした穴に収まるか否かを検証する教材を作り、児童にはかたいものでも節があれば自由に形を変化させ、潜ることができることを理解させる(図6)。

体が小さいことと体が節からできていて自由に

曲げることができるという 2 つの理由から昆虫はあらゆる場所に多くのすみかを作り、天敵から身を隠しながら生きていることを説明し、そのために数も種数も多くなっていることを説明する。

(3) 昆虫の成長・発育について

昆虫はその表皮が体を支える骨の代わりになっているので、これらを脊椎動物の内骨格と区別して外骨格と呼んでいる。そのため食物を摂食し体の体積が満杯になったときは、この表皮を脱がなければ大きくなれない。このことを変態とよぶ。

昆虫は一部の無変態昆虫を除き、卵→幼虫→蛹→成虫のように変態する完全変態昆虫と卵→幼虫→成虫のように変態する不完全変態昆虫に分かれる。当研究室で飼育している完全変態昆虫であるアワヨトウと不完全変態昆虫であるクチブトカメムシまたはシロヘリクチブトカメムシをそれぞれ発育段階別に腰高ペトリ皿に入れて児童に観察させ、発育段階順に並べてもらう(図7)。

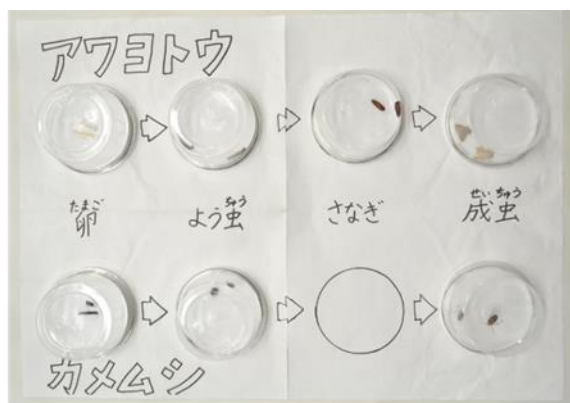


図7 アワヨトウとシロヘリクチブトカメムシの発育段階の観察

(4) モンシロチョウが蛹にならない理由について

キャベツ畑からモンシロチョウの幼虫を採集して教室で飼育していると、ほとんどの幼虫は蛹になるけれども何匹かは蛹にならないことがある。蛹にならない幼虫を数日観察していると、モンシロチョウ幼虫の表皮から小さな白い幼虫が複数現れる。これらはアオムシサムライコマユバチの幼虫である。

チョウ目の幼虫にアオムシサムライコマユバチのような寄生蜂が寄生すると、寄生蜂の幼虫はその体液のほかにヒトの肝臓に相当する脂肪体という重要な組織を摂食する(Nakamatsu et. al.,

2002)。脂肪体は栄養を蓄えるだけでなく、免疫などにも関与する重要な器官である(Lemaitre & Hoffmann, 2007)。そのためチョウ目幼虫は蛹に変態することができない。

ここでは最初にアワヨトウ幼虫にカリヤサムライコマユバチを産卵させる(図4)。児童にはその瞬間を観察させると同時に、産卵時間を測定させ記録させる(図8)。次にあらかじめ寄生させてお



図8 カリヤサムライコマユバチの産卵を観察する児童

いた寄生後9日目のアワヨトウ幼虫を用意し、メンターとしての大学生が解剖板の上で解剖し針で表皮を固定する。この段階で児童にたくさんのカリヤサムライコマユバチ幼虫がアワヨトウ体内に存在していることに気づかせる。その後カリヤサムライコマユバチ幼虫を1匹ずつ取り出し、産卵数を測定する。また児童には産卵時間と産卵数から1秒間に何個卵を産んだか計算させる。

(5) 寄生蜂について

昆虫は全世界で100万種記載されており、そのうちハチ目は12万種記載されている(Chapman, 2009)。ハチ目にはアリの仲間が1万種いるので、これを除くと11万種がハチの仲間である。このうち寄生蜂は6万種生息している(図9; Askew, 1971)。

寄生蜂は1種類の寄主にしか寄生しないスペシャリストと、多数の種に寄生できるジェネラリストに分けることができる。

児童には仮に寄生蜂のすべてがジェネラリストで1種類の寄生蜂が20種類の寄主に寄生できるとすれば6万種×20種=120万種となり、ほぼすべての昆虫に寄生蜂が寄生できることになることを説明し、寄生蜂の存在は決して珍しくないことを認知

させる。



図9 ハチのなかまと寄生蜂の種類
クロオオアリ、アオムシサムライコマユバチ、ミツバチ、クマバチの写真は信州教育出版社『楽しい理科3年』より抜粋

終わりに

今回の教材開発は小学校3年生理科の「チョウを育てよう」と「こん虫のかんさつ」の単位について行った。通常これらの単位ではモンシロチョウを中心に昆虫を扱うが、前述のようにモンシロチョウ幼虫を飼育していると一定の割合でアオムシサムライコマユバチが寄生しており、その場合モンシロチョウ幼虫は蛹にならない。

小学校6年生になると「生物どうしのつながり」「自然とともに生きる」という単位の中で生物間の作用、反作用および相互作用について学習する。まさにモンシロチョウとアオムシサムライコマユバチの寄生という関係は生物間相互作用を実感できる観察・実験教材として適しているといえよう。3年生では相互作用のことに関する詳細な説明は不要であるが、将来学習するこれらの単元の導入になることは贅言を要しない。

現在地球環境が大きく変化しつつある中で、将来を担う子供達が生態系を正しく理解することは重要である。しかし、この単位において小学校で簡易にできる観察・実験教材は少ない。この意味においても寄生蜂を使った食う食われるの関係を簡易に実感できるこの教材は希少であると考えられる。

謝辞

この研究を進めるに当たり伊勢市立明倫小学校の西村真耶教諭、四日市市立日永小学校の松谷広志教諭、四日市市立海蔵小学校の藤見純也教諭、桑

名市立大山田西小学校の河俣美希教諭、皇學館大学大学院の山下晟弥氏をはじめ多くの皇學館大学教育学部生物学研究室卒業生、在校生に御礼申し上げる。また、小学校との連携事業でご尽力をいただいた伊勢市役所の坂本進氏、中内悠介氏、三宅亮次氏、土屋啓史氏をはじめ多くの関係諸氏に御礼を申し上げる。

参考文献

- 新川徹 (2020) ベンズイミダゾール系殺菌剤ベノミルが寄生蜂アオムシコマユバチ (ハチ目: コマユバチ科) の卵に及ぼす致死作用. 日本応用動物昆虫学会誌. 64 (1), 5-12.
- Askew, R. R. (1971) Parasitic insects. Parasitic insects.
- Chapman, A. D. (2009) Numbers of living species in Australia and the world. 1-78.
- 独立行政法人科学技術振興機構 理科教育支援センター (2008) 平成20年度小学校理科教育実態調査及び中学校理科教師実態調査に関する報告書 (改訂版) .
- Lemaitre, B., & Hoffmann, J. (2007) The host defense of *Drosophila melanogaster*. *Annu. Rev. Immunol.* 25, 697-743.
- 中松豊 (2020) 伊勢神宮の森に棲息する生き物どうしの関係-寄生蜂の生活について-. 橋本雅之, メイヨー・クリストファー, 中松豊, 渡邊毅, 小林郁, 齋藤平(編) 平成三十九年度月例文化講座 さまざまな資源から見た伊勢神宮の魅力. 53-80.
- 中松豊 (2018) 昆虫を使った教材開発と持続可能な理科教育支援. 中村哲夫, 吉田直樹, 深草正博, 小孫康平, 加藤茂外次, 中松豊(編) 教育の探求と実践-皇學館大学教育学部創設10周年記念論集-. 皇學館大学出版部. 119-130.
- Nakamatsu Y., Fujii S., Tanaka T. (2002) Larvae of an endoparasitoid, *Cotesia kariyai* (Hymenoptera: Braconidae), feed on the host fat body directly in the second stadium with the help of teratocytes. *Journal of Insect Physiology.* 48, 1041-1052.

使用した教科書（令和2年版）等

新しい理科3 東京書籍

たのしい理科3 大日本図書

みんなと学ぶ小学校理科3年 学校図書

みらいをひらく小学理科3 教育出版

楽しい理科3年 信州教育出版社

わくわく理科3 啓林館

小学校学習指導要領解説理科編（平成29年告示）

大学生の教師像の形成における対話的な学修の可能性と課題

野々垣明子

1. はじめに

本稿の目的は、大学生が教師像を形成する過程における対話的な学修の可能性と課題を示すことである。

平成 24 (2012) 年 8 月の中央教育審議会答申「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」では、教職生活全体を通じて教師の実践的指導力を高める必要とともに、知識・技能の刷新の必要性から「学び続ける教員像」の確立が提言された(中央教育審議会 2012)。

この「学び続ける教員像」は、その後の中教審答申においても踏襲されている。平成 27 (2015) 年 12 月の「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について一学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて一」では、「時代の変化やキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくこと」が求められている(中央教育審議会 2015)。さらに、令和 3 (2021) 年 1 月の答申『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して一すべ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一』では、新たに「子供の主体的な学びを支援する伴走者」としての教師像が示され、「教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割」を果たすことが求められている(中央教育審議会 2021)。

教師はなぜ学び続ける必要があるのか。その理由は変化への対応と教師の自己成長の必要の 2 点に求められる。激しい社会変化、教育課題、新たな教育内容・方法へ対応するためには、大学における養成段階後も、学び続ける必要がある。また、教師がいわゆる「一人前」の教師になるためには、授業や生徒指導等の実践、授業研究、学級経営や学校運営、子どもや同僚との出会いを通

して、自己を省察し学び続け、教師として自らを育てていく必要がある。大学における教員養成においては、教師としての生涯にわたる学びを支える土台づくりを行うことが重要になる。

そうした視点に立ち、本稿が特に焦点をあてるのが教職を志望する大学生における教師像の形成である。

教師像とは何か。『広辞苑』によれば「像」とは「①物のかたち。すがた。②神仏・人・獣などの形をまねて造り、または描いたもの。③想い描いた姿、あり方(以下略)」との説明がある。教師とはどのような存在か、教師とはどうあるべきか、など教師のあり方に対する「考え方」、「見方」、「イメージ」として使われる言葉が教師像である。教師像はしばしば、「求められる教師像」、「理想の教師像」という文脈において語られる。佐藤によれば、「理想の教師像とは、教職をめざす者にとっての目標であり、子どもやその保護者が望む教師の姿である」(佐藤 2020: 35)。

「自らが目指す教師の姿」として教師像を描くことは、学生が成長の目標を設定していくことである。学生は教師の仕事に必要な基本的な知識・技能を習得する必要があるが、さらに自律的に学び続け、生涯にわたって教師として成長していくためには、自己をふりかえり、見直し、目標としての教師像を主体的に形成していくことが欠かせない。

2. 先行研究の整理

教師を目指す学生の教師像の形成に関しては、これまで多くの研究がなされている。以下では先行研究の知見を整理することで、本論文の方向性を示したい。

教師を目指す学生の教師像の形成が、大学入学以前の小中高校時代などの早い段階から始まっていることを指摘する研究として、西村(2001)の研究がある。西村

は、教職課程履修開始時の学生を対象とする調査を通して、小・中、高校時代の「生徒に（好ましい）影響を与えている教師」との出会いが学生の教師像の形成にかかわり、そうした教師に共通する特徴は「授業や日常生活等に関してコミュニケーションが成立している」ことであることを明らかにしている(西村 2001)。

一方、小・中・高校時代につくられた「教師や授業」のイメージが、大学において変化することを指摘する研究もある。長谷川は、学生がそれまで「生徒の立場」として受けてきた教育経験をもとに築いてきた「教師・授業」のイメージが、教育実習、そして「大学授業」をきっかけとして変化することを明らかにしている。「大学授業をとおして出会ったことのない教師や、経験したことのない授業について学ぶ」ことが、学生のそれまでの「教師像や授業像」をゆるがせ、「新たな教師像・授業像創出の可能性を高める」と指摘している（長谷川 2003）。

姫野は、「生涯にわたり学び続ける教員をいかに養成するか」という問題意識から、教職を志望する学生の「教職志向や理想とする教師像、成長観」の変容を実証的に明らかにしている。姫野は教師を目指す学生に対する継続的なインタビュー調査から、学生が「教員養成カリキュラム」の授業や教育実習もちろん、それ以外の学生生活、私生活における葛藤や悩みを含めた様々な経験のなかで、自身の理想とする教師像や教職観を見つめ、再構築していく姿をライフストーリーとして描き出している。この研究を通して、教職に必要な実践的力量を高めしていくことに加え、学生自身が自らの経験をもとに信念や価値観をふりかえることの重要性を指摘している(姫野 2013)。

高橋・安井・渡邊・茂野は学生が教師像を形成していくことを「教職支援上の重要な課題」ととらえ、教職に関する学生の自主的活動（「自主ゼミ」）への支援のあり方を論じている。「学校インターンシップ、学校ボランティア、教育実習等」の学修と体験から、学生が教師像を「自らが、自分の言葉で語り、自分の体に表すこと」を「教師像の主体化/言語化/身体化」ととらえ、その過程を支援することの重要性と意義を論じている（高橋・安井・渡邊・茂野 2018）。

以上の先行研究から、教職志望の学生は大学入学以前

の過去の経験や教師との出会い、大学入学後の授業や教育実習、ゼミ活動、大学生活を通して教師像を形成し、変化させていることが分かる。また、学生が教師像を形成していく過程を支援することの重要性も指摘されている。

「学び続ける教員」が求められる今日、その出発点である大学において、学生がどのような教師でありたいか、どのように教職のキャリアを歩んでいくかを意識的に見つめ、考えることは重要であろう。かかる視点に立ち、以下では、教師を目指す学生の教師像形成における課題、それを支援するための対話的学修の可能性と課題について考察する。

3. 教師論における教師像

先行研究で明らかにされているように、学生は小・中・高校時代の教師との出会い、学校における授業や課外活動の経験、大学生としての授業や学修、教育実習、アルバイト等の私生活等の経験から、教師像を形成している。

このように教師像は、個々に描かれていくものである。学修や経験、出会いによって、それまで抱いていた教師像がくつがえされ、新たになる。教師像とは教師を志した時点で固定化されているのではなく、その後の経験や視野の拡大によって変化をし、形成されていくものである。

しかし、学生は、児童・生徒の立場から、教師の仕事と姿を長期にわたって見てきているとはいえ、そのすべてを把握できているわけではない。授業をはじめ、教育実践には、それを支える高度な思考や判断が必要であるが、それらは外側から見えにくい(佐藤 2021:36-39)。また、高橋らが指摘するように、学生の「自己分析」が十分でない、「過去の自己体験の枠から抜け出せないままに」教職への意識を構成してしまう(高橋・安井・渡邊・茂野 2018:82)。

自律的に学び、成長し続けるためには、学生が目標としての教師像を主体的に形成する必要があるが、教師は子どもの成長と社会の維持発展に関わる公共的な仕事である。したがって、今日の社会における教師の仕事や役割、必要とされる専門的知識や能力に対する理解を基盤として、自らの目指す教師像を形成する必要がある。

教職課程コアカリキュラムの「教育の基礎的理解に関

する科目」のうち、「教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む）」の事項の「到達目標」の一つにも、「教職観の変遷を踏まえ、今日の教員に求められる役割を理解している」という目標がある（教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 2017）。そこで以下では、明治から現代の教師論に着目し、そこで示されている教師のあり方について概観したい。

日本では、戦前、学校の教師は主に師範学校において養成され、「聖職者」としてとらえられ、高い人格的資質が求められた。戦後、教師は「民主主義社会の建設」と「国民の教育を受ける権利」を保障する役割を担うことが期待され、大学で養成されるようになった。教師が職務をまっとうし、役割を果たしていくために、教師を「労働者」として位置づける論が展開され、教師の労働者としての権利と生活の保障が目指された。一方、1950年代後半から始まる高度経済成長にともない、教職への意欲や使命感が希薄なままに就職する教師が多くなり、教師の質に対して厳しい批判が向けられるようになった。こうした動向から、教育政策においても教員養成改革が進められていった（北神 2020：33-35）。

4. 「専門職」としての教師像

このような状況のなか、1960年代以降、中心となっていくのが教師を「専門職」ととらえる論である。その契機とみなされているのが1966年の、ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」である。この勧告では次のように述べられている。

「教師は専門職とみなされるべきである。この職業は厳しい、継続的な研究を経て獲得され、維持される専門的知識および特別な技術を教員に要求する公共的業務の一種である。また、責任をもたされた生徒の教育および福祉に対して、個人的および協働の責任感を要求するものである」

山本によれば、この勧告以降、日本においては、「教育政策において専門職としての教師の資質能力向上」が目指されていくようになった（山本 2019：58）

こうした流れの中で、1980年代以降、新たな教師像

として提起されたのが「反省的教師」(reflective teacher)である。これは、シヨーン (Schön) が1983年に提示した「反省的実践家」(reflective practitioner)という専門職モデルに依拠している。彼はそれまでの「技術的熟達者」(technical expert)としての専門職から「反省的実践家」としての専門職への転換を提言した（佐藤 2021：69-70）。

「技術的熟達者」である専門職は、「技術的合理性」(technical rationality)に基づき、自らの専門的知識と技術の適用により問題解決を目指す（シヨーン 2018：4）。しかしながら、価値が多様化し、複雑で、不確実性に満ちた現代社会の諸問題は、単なる理論・技術の適用だけでは解決できない。シヨーンは次のように述べている。

「現実の世界における実践の諸問題は、道具的解決に適するような形状で実践者の前に現れるわけでは決していない。実際、それらはまずは乱雑で不確実な状況として立ち現れるのであって、問題としてそこにあるのではない。」（シヨーン 2018：4）

複雑で、不確実な状況下では、「何が問題であるか」も明確ではない。したがって、実践者は問題の解決に先立ち、複雑な状況から自分で問題を設定する必要がある。シヨーンは「小学校の算数の教師」を例に、この問題状況について次のように説明している。

「小学校の算数の教師なら、子どもからの質問を聴きながら、自分が準備してきている答え方では対処できないような、ある種の混乱と直観的な理解がそこに同時に存在することに気付くことがある。類例のない事例は既存の理論や技術のカテゴリーの枠内には位置づけられず、既存の方法の機械的な適用では解決できない。それらは自分の専門知の蓄えのなかにあるルールを適用することができるような、道具的な問題ではない。こうした事例は、専門家が依拠する「本の中」には書かれていないのである。もしこうした類例のない事例について、専門職にふさわしい対処をしようとするならば、場に即した一種の即興や発明、そして自分の考案に即した実

地の検証によって、事例に立ち向かわなければならぬ。」(シヨーン 2018:6)

「技術的熟達者」モデルの教師であるならば、自身の理論の枠内において子どもの「問題」をとらえ、知識、技術を適用して、解決に導こうとする。一方、「反省的実践家」モデルの教師は、子どもの個別具体的な状況に深く関わり、子どもの言葉や思いに耳を傾け、背景を慮り、問題状況を設定し、解決に向けて必要な方法を探究していく。その過程で、自身の実践を枠づけている物の見方や考え方を振り返り、吟味し、柔軟に修正していく。こうした教師像が「反省的教師」であり、その実践の原理は「省察」(reflection)である。佐藤によれば、1990年代以降、世界各国で共通に目指されてきたのがこの「反省的教師」という「思慮深い専門家」である(佐藤 2021:48)。

一方、産業社会から知識社会への転換に伴い、専門職としての教師像の変化を指摘する論考もある。山本によれば、イギリスの教育社会学者ハーグリーブス(Hargreves, A)は、知識社会において求められる「専門職的教師観」として「学び合う専門職」モデルをあげている(山本 2019:59-63)(山本 2021:184)。

戦後の日本に代表される経済発展が著しい社会においては、学校や教師には産業の発展を担う人材を育成する役割が期待された。教師は科学的知識を子どもに伝え、子どもはそれを獲得することが求められた。その後、21世紀になり、先進諸国は、「知識社会」へと転換する。この社会は、「新しい知識・情報・技術が社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す」社会である(山本 2021:184)。知識・情報は急激なスピードで更新され、変化が激しく、先行きの予測が困難な社会であるとされる。ハーグリーブスはこうした「知識社会」を念頭に置き、「学び合う専門職」という教師の新たな専門職像を描いた。

ハーグリーブスは、教師の役割を「知識社会がもたらすあらゆる機会と繁栄をつなぐ『触媒者』」、「知識社会が人々の包摂、安全性、公的な生活にもたらす脅威への『対抗者』」と表現する(ハーグリーブス 2015:30)。知識社会は学びにより知識や情報を創造する社会であり、教師は「触媒者」として子どもの創造性を育てるこ

とが求められる。一方、知識社会は過剰な消費主義、地域社会の崩壊、格差の拡大などの弊害をもたらす。ハーグリーブスは、「対抗者」としての教師に対し、子どもたちに、他者への思いやり、関わり合い、信頼、異なる文化への寛容などを育てることを求めている(ハーグリーブス 2015:99-100)。教師がこのような役割を果たすためには、長期にわたり学び続けていくこと、しかも一人ひとりが個別ではなく「専門職の学び合うコミュニティ」としての学校で、他の教師と協働的に学ぶ必要性があるとした(ハーグリーブス 2018:52-53)。

本稿のはじめにでみたように、近年の中央教育審議会答申においても、時代や社会の変化に応じて「学び続ける教員」や「子どもの主体的学びの「伴走者」としての教師」といった「学び合う専門職」モデルに依拠した教師像が示されている。

5. 教師像形成のための対話的学修と課題

以上のように、「反省的教師」や「学び合う専門職」としての教師が求められるなか、教師を目指す学生が教師像を形成するうえで、どのような課題が想定されるのだろうか。

大学における教員養成段階は、「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」を行う段階であるとされる(中央教育審議会 2015)。教育の理念、思想、歴史、教職の意義・役割・職務内容、教科の内容等に関する専門知識、各教科の指導法、授業の基本的な指導技術、子どもの発達に関する知識、学級経営に関する知識、生徒指導や教育相談に関わる知識・技術等の学修がそれにあたる。専門性の基盤となる知識と技術を身に付け、教育実践に活かせるようになるという「到達目標として教師像」を描き、それとの差から現在の自分の課題を見いだし、学びを省察し、改善に努めていくことが求められる。

とはいえ、すでにみてきたように教師は生涯にわたり学び・成長していく存在である。不確実性に満ちた日々の実践の中で、子どもや他の教師と関わりながら、自身の教師としての信念や価値観、あり方を省察し、変容させていくのである。長い教職生活を通じて、教師像は絶えず創造され、変容を繰り返していくものととらえられる。

したがって、大学生時代には、自己理解のうえで、「教師としての自己の姿」として教師像を描き、授業や演習、教育実習等の過程でそれを省察し、自分を育てていく経験を積むことが必要であろう。では、そうした経験を積むために、どのような方法が考えられるのであろうか。複数の先行研究で提案されているのが、「対話」を基盤とした学修である。

姫野は、教職志望学生に対する「ナラティブ・アプローチ」を提言している。「ナラティブ・アプローチ」とは、「ナラティブ（語り、物語）という概念を手掛かりにして何らかの現象に迫る方法」である。姫野はこのアプローチを意識し、教職志望者に対して、定期的にインタビューを試み、成長・発達していくプロセスを実証的に解明したのだが、その過程での対話機会が学生に省察をもたらしたという。実際にインタビューでは、大学の授業、ボランティア、教育実習の経験によって教師像が変容したり、それにより教職への意欲がゆらいだり、といった経験が学生自身によって省察され、語られている。

姫野は、「知識や技術の習得に特化しがちな教員養成段階だからこそ、その後の長期的な成長・発達を見越して、教職志望学生自身が自らの実践やアイデンティティを語り、あるいは現職教師の語りに触れる機会を設けることが非常に重要である」としている（姫野 2013:309-311）。

高橋・安井・渡邊・茂野らは、教職支援センターにおける自主ゼミへの支援活動を通して、学生の教師像を「主体化」することを目指している。「主体化」とは、教師像について学生「自らが、自分の言葉で語り、自分の体に表す」とことと説明されている。一連の自主ゼミでは、教職課程の「正課教育」での学修や教育実習等の体験をふりかえり、学生が自身の「理想とする教師像」を「エントリーシート」に表現し、他の学生と相互交流している。また、面接練習、模擬授業において自身の教師像を「具現化」している。高橋・安井・渡邊・茂野らは「教師像を形成していくプロセス（場面・時間）が、ゼミ活動を通じた仲間の中で、他者間対話と自己内対話によって進められた、それは、教師像の主体的形成を進める形態として個別性と集団性の接合という新たな教職支援上の課題を示している」と述べている（高橋・安井・渡邊・茂野 2018:81-90）。

教師像は、教師という仕事への理解、過去の出会い、経験、自己理解、教育観、子ども観等に根ざして、一人ひとりの内面に形成されていく。通常は意識されていないかもしれないが、印象的な出来事や出会いに遭遇した時、教師像は意識にのぼり、揺さぶられ、変容する。例えば、教育実習で、理想の教師とは異なったタイプの教師と出会うことにより、それまで目指していた教師像が変わったり、教師によって異なる指導観や指導方法にふれたことで、それまでのように教師像を描くことができなくなったりすることがある。出来事や出会いを契機として、自分の価値観、経験と向き合い、省察し、新しい教師像を結びなおしていく。そうしたいわば「自分との対話」は教師像の形成において不可欠である。学生が自己と向き合い、省察するための時間と機会を確保することが重要であろう。

一方、教師像を形成していくときに、他者と対話をするにはどのような可能性と課題があるのだろうか。

第一の可能性は、他者との対話を通して、自己省察では見えてこなかった視点を獲得し、自分自身の教師像を捉えなおすことができる点である。姫野の研究で指摘されているように、対話の過程で相手から問われること、聴かれることは、自己の経験を意識化し、振り返り、考え、言語化する契機となりうる（姫野 2013:311）。また、茂野が指摘するように「仲間との協働的な振り返り」によって、「長所や気づかない点を確認、再考させ、モチベーションの高揚を助長する」という利点もあるだろう（茂野 2017:57）。とはいえ、教職を目標としての学修と進路決定は、必ずしも順調に進むわけではない。大学の授業や演習、模擬授業、教育実習での経験、日常的な人間関係等、様々な局面で学生は自信を失ったり、葛藤したり、自身の適性について悩みを深めたりする。また、高橋らが指摘するように、学修が進むにつれ「教職意識」を高めていく学生がいる一方で、教職を目指すことに「戸惑いや揺れ」を示す学生も少なくない（高橋・安井・渡邊・茂野 2018:88）。こうしたことは、自己の在り方や生き方をじっくり見つめ、省察し、深く考える上で、必要な経験であるともいえる。教職への意欲やモチベーションをいかに高めるかという側面だけでなく、「戸惑いや揺れ」といった感情、葛藤にも丁寧に向き合うことが求められる。

オランダの教師教育学者コルトハーヘン (Kortheagen.F) は、教育実習生への省察の指導において、「成長が可能になるためには安心へのニーズがまず必ず満たされなければならない」としている(コルトハーヘン 2019: 130)。模擬授業、教育実習等をはじめ、教職課程における学修は多くの学生にとって、初めての経験である。「安心」が満たされなければ、他者と共に自分の実践や経験を振り返ったり、教師像を語ることは難しい。コルトハーヘンは実習生が省察をする過程で、指導者が「受容」、「共感」、「誠実さ」を示すことにより、「安心できる雰囲気」を創り出す重要性を説いている(コルトハーヘン 2019: 126-134)。

第二の可能性は、他者との対話を通して、自分の教師像を相対化できるという点である。教師として生涯にわたり学び、成長し続けていくのは学生自身に他ならず、自分の経験や尊敬する教師との出会いをもとに教師像をつくりあげることが、自律的にキャリアを形成するプロセスであると言える。しかし、すでに述べたように教師は子どもの成長・発達、社会の発展に関わる公的な仕事である。したがって、出会いや体験の枠内のみで教師像を描くのではなく、多様な子どもの実態、社会状況、教育課題、教師に求められる役割や資質能力を踏まえて、教師像を構成していく必要がある。山口恒夫・山口美和は次のように述べている。

「教育学部の学生が「教員」という職業に強い使命感と情熱を持つことは決して否定されるべきことではない。だが、専門職としての「教師」になるには、自己の「教師像」や「教育観」をいったん留保し(括弧に入れ)、一層広い展望の下に学校や教師の役割や仕事を捉え返す=反省すること(reflection, reflective thinking)が不可欠である。」(山口(恒)・山口(美) 2004: 125)

教師像を豊かにしていくためには、自己の出会いや経験を軸にしながら、異なる他者の視点を踏まえ、絶えず省察する必要がある。その他者の視点を獲得の手段が対話であると考えられる。

しかしながら、他者との対話の機会が、必ずしも「深い学び」をもたらすわけではないことを指摘する研究も

ある。中村・浅田は、フス(Husu)らの実習生に対する授業実践に関する「対話によるリフレクション」の実践に基づき、「実習生は自身の教授行為、判断、感情をありのままに記述することに留まり、新たな考えや行為の仕方をほとんど疑問視しなかった」としている(中村・浅田 2021: 74-75)。単にそれぞれが意見を表明し、共有するに留まるのではなく、相互に吟味し、気づきを得て、学び合うためには、指導・支援が必要であろう。

6. おわりに

本稿では、大学生が教師像を形成する過程における対話的な学修の可能性、課題について論じてきた。しかしながら、対話的な学修に対する指導・支援の方法、指導者のあり方について取り上げることができなかった。すでに述べたように、教師との出会い、経験、大学の授業、教育実習等の経験を経て、学生の教師像は作られ、変容していく。また、教師像は学生の経験等の「多様な要因」からもたらされた結果であり、入職後の学びのなかで獲得されるものであるから、教員養成において「意図的・計画的に育成すること」を疑問視する意見も存在する(鈴木 2014: 192)。

教師として自律的に成長していく土台をつくるために、学生の教師像の形成過程に対しどのようなスタンスで関わり、どのような指導・支援を行っていくべきなのか。今後の課題とし、稿を改めて論じることとしたい。

引用・参考文献

- 荒木寿友(2015)「教員養成におけるリフレクション—自身の『在り方』をも探究できる教師の育成に向けて—」『立命館教職教育研究』第2巻, 5-14頁。
- 北神正行(2020)「教員研修の制度」小島弘道・北神正行・水本徳明・平井貴美代・安藤知子『改訂新版 教師の条件—授業と学校をつくる力—』学文社, 75-95頁。
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会(2017)「教職課程コアカリキュラム」(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/___icsFiles/afieldfile/2017/11/27/129844_2_1_3.pdf) (令和3年8月10日閲覧)。
- コルトハーヘン, F/武田信子監訳(2019)『教師教育学

- ー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.
- 佐藤晴雄 (2020)『教職概論—教師を目指す人のために— (第5次改訂版)』学陽書房.
- 佐藤 学 (2021)『専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイナー—』岩波書店.
- 茂野賢治 (2017)「教員養成段階における教師教育の展望—コルトハーヘンの『コア・リフレクション』に焦点を当てて—」『立命館教職教育研究』第4巻, 51-60頁.
- シヨーン, D. A/柳沢昌一・村田晶子監訳 (2018)『省察的実践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論—』鳳書房.
- 鈴木 篤 (2014)『『理想の教師像』や『教師に求められる資質能力』は意図的・計画的に育成可能か: 教員養成における『ポスト近代型能力』と『教え—学ぶ』関係の再考』『大分大学教育福祉学部研究紀要』第36巻第2号, 179-194頁.
- 曾余田浩史 (2019)「専門職 (プロフェッション) としての教師」曾余田浩史・岡東壽隆編著『新・ティーチング・プロフェッション』明治図書, 10-22頁.
- 高橋政宏・安井勝・渡邊孝・茂野賢治 (2018)「教職志望学生の自主ゼミ活動への支援を中核とした教職支援活動—教師像の主体化に向けたびわこ・くさつキャンパス教職支援センターにおける取り組み—」『立命館教職教育研究』第5巻, 81-92頁.
- 田上 哲 (2016)「教師の自己変革における『自己否定』に関する試論—問題としての自己肯定と自己否定から抽出見による「自己否定」的省察へ—」『九州大学大学院教育学研究紀要』第18号, 29-39頁.
- 中央教育審議会 (2012)「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)」(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm) (令和3年7月20日閲覧).
- 中央教育審議会 (2015)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて— (答申)」(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm) (令和3年7月20日閲覧).
- 中央教育審議会 (2021)『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して—すべ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—』(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo_chukyo03/079/sonota/1412985_00002html) (令和3年7月20日閲覧).
- 中村 駿・浅田 匡 (2021)「教えることを学ぶ—反省的実践家になるとは—」浅田匡・河村美穂編著『教師の学習と成長—人間教育を実現する教育指導のために—』(梶田叡一・浅田匡・古川治監修 シリーズ・人間教育の探究⑤), ミネルヴァ書房, 72-95頁.
- 西村絢子 (2001)「教職課程選択学生に影響を与えた教師像について」『日本教師教育学会年報』第10号, 114-123頁.
- ハーグリーブス, A/木村 優・篠原岳司・秋田喜代美監訳 (2015)『知識社会の学校と教師—不安定な時代における教育—』金子書房.
- 長谷川慶子 (2003)「大学生の教職意識の形成過程に関する考察—私立大学の事例から—」『日本教師教育学会年報』第12号, 102-112頁.
- 姫野完治 (2013)『学び続ける教師の養成—成長観の変容とライフストーリー—』大阪大学出版会.
- 安井 勝 (2014)「教育力量形成において子どもと教師の関係性省察を深化させる教師像の実践的研究—『臨床教育ノート』(記録)で捉えた子どものまなざしを契機として—」『学校教育研究』第29号, 151-164頁.
- 山口恒夫・山口美和 (2004)『『体験』と『省察』の統合を目指す『臨床経験』—『プロセスレコード』を用いた『臨床経験』の研究の基本的視点—』『信州大学教育学部紀要』第112巻, p.121-131.
- 山本 遼 (2019)「教師の資質能力」曾余田浩史・岡東壽隆編著『新・ティーチング・プロフェッション』明治図書, 56-69頁.

具体的な活動や体験に基づく大学生の生活科授業づくり

萩原 浩司

1. はじめに

平成元年の小学校学習指導要領の改訂によって、低学年の社会科と理科が廃止され、生活科が新設された。それからすでに30年以上が経過している。しかし、未だに生活科の具体的なイメージが掴めていない学生が多い。筆者は、本学において生活科に関わる「生活科教育法」と「児童生活」の講義・演習を担当しているが、そこで学生に生活科のイメージを問うと、「どんなことを学ぶ教科なのかよくわからない」といった反応が返ってくることが多い。

社会科は社会(社会生活)を学ぶ教科であり、理科は自然科学を学ぶ教科であるというイメージができていく。しかし、生活科にはそういったイメージが無いという。生活科の学習として、生き物の飼育や植物の栽培などの体験を覚えている学生もいる。しかし、そこから生活科の教科としてのイメージを作ることはできていない。

小学校現場では生活科について、「体験あって学びなし」という状況が以前から問題視されてきた⁽¹⁾。このような現状によって、学生たちは自身が生活科の授業を受けていながら、生活科はどんなことを学ぶ教科なのかイメージを掴むことができなくなっている。

このような状況では、大学において生活科の理論や内容、指導案の書き方を学んでも、実際の学校現場において学習指導要領の目標に沿った生活科の授業を行うことは困難である。なぜならば、生活科は学習指導要領の目標にもあるように、「具体的な活動や体験」を通して学習を進めていくため、どんなことを学ぶのかイメージが曖昧では、授業においてただ活動や体験を繰り返させてしまい、子どもたちが「這いまわる」ことになってしまう。

「具体的な活動や体験」は、以下のように捉えることができる。

「具体的な活動や体験」は、対象に働きかける学習活動であり、例えば、見る、聞く、触れる、作る、探す、育てる、遊ぶなどの活動である。また、活動の楽しさや気付いたことなどを言葉、絵、動作、劇化などの多様な方法によって表現する学習活動も「具体的な活動や体験」である。生活科において「具体的な活動や体験を通して」学ぶということは、教科目標の冒頭に示されているとおり、生活科の大前提であり最も中心的な特質であるといえよう⁽²⁾。

このような「具体的な活動や体験」を通して子どもたちは、学びを深めていく。生活科において学びが深まるとは、気付きの質が高まるということである⁽³⁾。つまり、子どもたちは具体的な活動や体験を通して、学習指導要領にあるように、「無自覚だった気付きが自覚されたり」、「一人一人に生まれた個別の気付きが関連付けられたり」、「対象のみならず自分自身についての気付きがうまれたりする」といったように、気付きの質を高めていくのである。

従って、「具体的な活動や体験」を通して、どのように気付きの質を高めていくのかを、生活科の授業づくりの過程として理解することで、教科としての生活科のイメージを掴むことが学生には求められる。そのために、大学の講義・演習においてどのような取り組みが必要なのかを、生活科に関わる大学教育の現状と課題、先行研究などの分析から明らかにすることが本稿の目的である。

2. 大学における生活科授業づくりの現状と課題

学生が生活科の授業づくりを学ぶ場合、まず大学の講義においてテキストを用いて学ぶということが考えられる。大学の講義においてテキストとして使用することを意識した文献の中には、学生が内容を読むだけではなく、設問を配置して、学生が課題に取り組むことができるように工夫されているものもある。

分析対象とする『初等生活科教育』は、「教職課程の教科教育向けのテキスト選集⁽⁴⁾」である。また、「教科教育学を『はじめて学ぶ』人が、『見方・考え方』の資質・能力を養うために、各章の最後に『Exercise』と『次への一冊』を設けています⁽⁵⁾」とあるように、学生が課題に取り組めるように工夫もなされている。

『初等生活科教育』において、学生を課題に取り組ませる目的は、生活科の授業づくりに関わる「見方・考え方」の資質・能力を養うためである。次に、具体的にどのような Exercise が設定されているのかを見ていく。

理論編にあたる第1章「初等生活科教育の意義と目標」では、次のような Exercise が設定されている⁽⁶⁾。

- ①生活科の教科の目標を構成する次の要素について説明してみよう。
- (1) 生活科の特質
- (2) 生活科の見方・考え方
- (3) 生活科で育成する三つの資質・能力
- ②生活科で「体験」や「気付き」を表現する意義について説明してみよう。
- ③学年の目標の役割について説明してみよう。

理論的な内容である第1章～第5章における Exercise は、上記のように「説明してみよう」、「まとめてみよう」、「考えてみよう」など、

読者である学生に、課題に基づいて思考させるものとなっている。

例外として、第4章「初等生活科教育の指導計画」の Exercise において「①自分の住む生活圏の地図上に、生活科で活用できる施設や自然を書き込んだ付箋を貼りつけ、生活科マップを作ってみよう⁽⁷⁾」という課題が設定され、第5章「初等生活科の評価」の Exercise においても「①29年版解説の第3章第2節『生活科の内容』の記述から、それぞれの学習内容について評価規準を作成してみよう⁽⁸⁾」という学生に活動を促す課題が配置されている。

実践編にあたる第6章「初等生活科教育の実践①－学校と生活－」では、次のような Exercise が設定されている⁽⁹⁾。

- ①小学校入門期の児童が、より多くの、かつ質の高い気付きを生むような「学校探検」の単元を、「スタートカリキュラムスタートブック」で述べられている「学びの芽生えから自覚的な学びへ」を意識して構想してみよう。
- ②「学校と生活」の実践にあたっては、1学年の担任のみならず全教職員の協力体制が求められる。実践にあたり、どのような共通認識をもつと本単元が豊かに展開できるかを考えてみよう。

実践的な内容である第6章～第14章は、生活科の内容(1)～(9)に対応しており、Exercise は、上記のように、「構想してみよう」、「考えてみよう」など、読者である学生に、課題に基づいて思考させるものとなっている。

一部例外はあるものの、『初等生活科教育』においては、学生が課題に基づいて思考することによって、生活科の授業づくりに関わる「見方・考え方」の資質・能力を養おうとしていることがわかる。

こういったテキストによる学習は重要であった、理論的な概念の学習、単元計画や指導案に基づく実践事例の学習は、授業づくりに必須であり、否定されるべきものではない。しかし、当時の文部省において生活科の新設に関わった中野重人氏は、知識中心ではなく、知恵を身に付けることを目指す生活科における教師の役割について以下のように述べている。

知恵を身に付ける生活科にあつては、教師の役割が問われるのである。教師に求められることは、教え込むのではなく、援助し助言することが中心にならなければならないということである。生活科の授業では、児童が主役であり、教師は一步退いて援助するという姿勢が望まれるのである⁽¹⁰⁾。

中野氏は、このような生活科において望まれる具体的な教師の姿について、「教師は児童とともに作ったり、遊んだり、発表したりすることができるかということである。児童と一緒に活動する中で、児童に学ぶことのできる教師を生活科は求めているのである⁽¹¹⁾」と述べている。

このように、「具体的な活動や体験」を教えるのではなく、援助や助言を通して子どもと共に取り組むためには、教師となる学生自身が実際に「具体的な活動や体験」に取り組む必要がある。

つまり、「具体的な活動や体験」に学生が実際に取り組むことを通して、どのように気付きの質を高めていくのかを、生活科の授業づくりの過程として体験し、実感することで、教科としての生活科のイメージを掴むことが必要なのである。

学生がもともと生活科に関わる様々な活動を実際に体験しているのであれば、生活科の授業づくりに問題はない。しかし、小学校の子どもたちと同様に、学生たちも様々な活動を体験できる場が少なくなってきた。従って、生活

科に関わる大学の講義・演習において、テキストによる学習だけではなく、実際に「具体的な活動や体験」に学生が取り組むことが求められるのである。

3. 大学における生活科授業づくりへの取り組み

永田成文氏は、大学での生活科に関わる講義・演習において、地域の小学生の生活科授業における、たんけん学習を「大学たんけん」として学生が支援することで、生活科の教育実践力を高めることができるとしている⁽¹²⁾。

永田氏の講義・演習において、学生は具体的な活動や体験に小学生と共に取り組むことができている。また、取り組んだ学生は、生活科の内容(3)「地域と生活」における、たんけん学習に留まらず、「児童のなぜという気持ちを尊重した教材づくり」「子どもの着眼点の違いを考慮した教科内容の考察」「体験の事前事後の指導の大切さ」などと、体験における感想を記述しており、生活科授業づくり全般に関わる視点を獲得している⁽¹³⁾。

永田氏の講義・演習において学生は、具体的な活動や体験に取り組むことができているが、時間の関係上⁽¹⁴⁾、取り組みは内容(3)「地域と生活」に限られている。学生はそこから生活科授業づくり全般に関わる視点を得てはいるが、学生に教科としての生活科のイメージを掴ませるためには、生活科の内容をより広範に含むような取り組みが求められる。

学生が生活科の授業づくりを学ぶ上で、実際に具体的な活動や体験に取り組むことの必要性を訴えていたのが有田和正氏である。有田氏は愛知教育大学で生活科に関わる講義を行っていた時に、一部の学生がのってこない現状から、「講義は、ダメだ」と感じ、以下のような授業を行うようになった。

一 講義は、生活科になじまない。だから、するにしても必要最小限度にする。

二 学生全員に、可能な限り「体験活動」をさせる（学生は自分が体験した通りの授業をするから）。

三 楽しい「体験活動」をさせながら、学習意欲を高め、「学ぶ力」を体得させていく。

四 学生たちの動きや態度、反応を確かめながら、「楽しい活動」を開発していく。

五 学生たちの様子を観察するとともに、意見を聞くために時々「作文」を書かせる。口頭ではなかなかいわないし、作文の方が顔がわからなくて書きやすいだろうと考えた⁽¹⁵⁾。

有田氏のねらいは、「二」に集約されている。「生徒に教える立場になるというのに、なぜ生徒と同じことを今するのか」という学生の疑問に対し、「学んだ通り、体験した通り教えるからである。体験活動を学生にさせておけば、教師になったとき、子どもに体験活動をさせる。しかし、講義をしたら、子どもにも講義をする」と、有田氏は答えている⁽¹⁶⁾。

このような考えに基づいて、有田氏は体験活動に取り組ませた。様々な活動に学生たちは取り組んだが、特に大学内をめぐる学校探検に意欲的に取り組んでいたという。以下に学生が探検をまとめて発表した例を挙げる⁽¹⁷⁾。

- 1 校内観光案内—学校の模型を作り、景色のよいところやみるべきところをバスガイドになって説明した。
- 2 くだもの木さがし—地図にくだもの木を書き込んで発表。何でもあるのにびっくり。
- 3 子どもたちの遊びの基地になるところさがし
- 4 虫のたくさんいるところ—地図
- 5 奥の細道もどき—校内の印象に残ったところで一句ずつ読み、それが地図のどこかあてさせるもの

6 学校にある草花さがし—A地図に実物をはりつける。Bカルタ方式にしたもの

7 においさがし—校内のユニークなおいさをさがしてビニル袋にとじ込め、その袋を地図にテープではりつける。

8 どこまで見えるか—校内の一番高いところのぼって、どこまで見えるか地図にあらわす。もう一チームは、写真にとって地図にはりつける。

9 音を出す草花さがし

10 学校の敷地はどこまでか—広くて全部まわれない（未開の地が残る）。

11 いろいろなところをたたいて、その音を録音し、その音がどこをたたいていたものかあてさせる。（後略）

また、学校探検以外にも学生が取り組んだ次のような体験活動が挙げられている⁽¹⁸⁾。

「忘れもの調べ」

- ・大学の各教室の忘れ物の数量を調べた。
- ・忘れ物の多い教室も調べ、表にまとめた。
- ・忘れ物を金額に直すと、ある一日の忘れ物の総額が、31万4645円にもなった。
- ・発表者は「これで良いのか」と、問題を投げかけて終わった。

「モーニングサービス調べ」

- ・モーニングサービスのある店を調べ、各店舗（13店）のコーヒーの値段、モーニングのメニュー、モーニングの時間帯、駐車場の台数、座席数、待ち時間、大学からの距離などを表にまとめた。
- ・安い店が多く、「これで商売になるのか？」と疑問を持ち、店でたずねてみた。
- ・いかに安く、いかにおいしいものを食べるか発表した。

「守衛さんの一日」

- ・守衛さんにインタビューを行い、一日の仕事の流れを教えてください。
- ・その仕事内容を発表者が演技を交えつつ以下のようなクイズ形式で出題する。

「守衛さんの三つの秘密道具は？」

「学生にやめて欲しいことは？」

「守衛さんは全部で何人？」

「連続何時間勤務？」

「守衛さんの平均年齢は？」

「巡回コースを回ると何歩になる？」

この他にも、皮むき競争や種飛ばし競争を行った「秋（柿）を食べよう」や、観察経過を双六で表現した「あさがおの観察」などが紹介されている⁽¹⁹⁾。

こういった体験活動に取り組ませる授業を通して有田氏は、学生に次のような力を付けさせたいとしている。

学生たちに「体験を通した問題解決学習」をしてもらい、一人ひとりに「学習技能」を身につけることをねらいにしている。つまり、「新しい知識を生産し続けていくための学習技能」を、身につけてほしいと願っている。受身の学習では、学習技能は身につかない。学生自身が能動的に、意欲的に学習していくことによって、はじめて学習技能は身につく⁽²⁰⁾。

学生が実際に具体的な活動や体験に取り組むことで、自身の経験を基に、小学校現場においても、子どもたちに対して具体的な活動や体験に基づく生活科の授業づくりができるようになるということを有田氏は主張している。

4. 大学において具体的な活動や体験に取り組む生活科授業づくり

有田氏の取り組みは、学生が生活科の授業づくりを学ぶ上で非常に参考になる。しかし、学

生自身の体験を、どのようにして小学生が学ぶ生活科の授業に転換していくのか、といった観点が無い。

例えば、前述した「守衛さんの一日」は、生活科の内容に当てはめると、(1)「学校と生活」に当たる。この内容では、学習指導要領によると「学校生活を支えている人々や友達、通学路の様子やその安全を守っている人々などについて考えること」が求められている。「守衛さんの一日」を小学生が学ぶ生活科の授業に置き換えれば、通学路の安全を守ってくれている交通安全ボランティアの方々にインタビューを行い、クイズを考え、子ども同士で出題し合うような授業が考えられる。これ自体は、楽しい授業になりそうだが、「具体的な活動や体験」を通して気付きの質が高めることができなければ、「体験あって学びなし」「這いまわる」といった状況が、「楽しい体験あって学びなし」「楽しく這いまわる」といった状況に変化するだけである。

従って、学生自身の具体的な活動や体験が学習指導要領にある気付きの質を高める三つの観点を含むものとして組織される必要がある。そのように組織された活動に取り組むことを通して、どのように気付きの質を高めていくのかを、生活科の授業づくりの過程として体験し、実感することができれば、教科としての生活科のイメージも掴むことができるはずである。

具体的に気付きの質を高める三つの観点を含んだ活動をどのように組織するのか、「守衛さんの一日」を事例にして三つの観点を段階別にして以下に示す。

前述した「守衛さんの一日」のインタビューやクイズの取り組みは、気付きの質を高める観点の一つ目である「無自覚だった気付きが自覚されたり」する段階である。今まで見ていても意識しなかった、つまり無自覚だった「安全を守っている人々」である守衛さんの仕事について、インタビューやクイズを行うことで、学生自身の気付きの質が高まり、自覚化されたのである。

有田氏の取り組みにおける学生の活動はここまでだったが、残り二つの観点も含めた活動は以下のように考えることができる。

二つ目の「一人一人に生まれた個別の気付きが関連付けられたり」する段階としては、クイズに答えて、守衛さんの持っている道具や、学生にやめて欲しいこと、人数、勤務時間など、正解が分かった後に、学生同士で気付いたことを話し合い、各自の気付きを関連付けることで、守衛さんが大学の安全を守るために果たしている役割について気付きの質を高めることが考えられる。

三つ目の「対象のみならず自分自身についての気付きがうまれたりする」段階としては、守衛さんが大学の安全を守るために努力していることに気付いた後で、自分自身の行動をどのように変えていくべきか考え、大学の安全を守るために変わろうとしている自分自身の変化に気付くことが考えられる。

以上のように「守衛さんの一日」を気付きの質を高める三つの観点を含むものとして組織したが、これを生活科の内容(1)「学校と生活」に限らず、他の内容においても適用できるものとして整理すると以下ようになる。

【第1段階】

今まで見ても意識しなかった身の回りの生活上の事象に気付くことで、「無自覚だった気付きが自覚されたり」する段階。

【第2段階】

学生同士で気付いたことを話し合い、各自の気付きを関連付けることで、身の回りの生活上の事象に対する気付きを深める「一人一人に生まれた個別の気付きが関連付けられたり」する段階。

【第3段階】

自分自身の生活を振り返ることで、身の回りの生活上の事象に適切に接しようとする自分の変化に気付く「対象のみならず自分自身についての気付きがうまれたりする」段階。

この3段階に基づいて学生が活動を組織することで、他の生活科の内容においても、気付きの質を高める三つの観点を含んだ活動を組織することができる。

次に、学生が自身の活動を小学生が学ぶ生活科の授業に転換することが必要になる。ここで、学生は活動を授業化していくことを通して、子どもたちの気付きの質をどのように高めていくのかを、生活科の授業づくりの過程として体験し、実感することで、教科としての生活科のイメージを掴むことができる。

前述した交通安全ボランティアの方々を例にして授業づくりの過程を示すと、以下ようになる。

【第1段階】

今まで見ても意識しなかった交通安全ボランティアの方々の役割や願いについて、インタビューやクイズを通して気付く、「無自覚だった気付きが自覚されたり」する段階。

【第2段階】

子ども同士で気付いたことを話し合い、各自の気付きを関連付けることで、交通安全ボランティアの方々の役割や願いに対する気付きを深める「一人一人に生まれた個別の気付きが関連付けられたり」する段階。

【第3段階】

交通安全ボランティアの方々の役割や願いに気付き、自分自身の登下校中の行動を振り返ることで、安全に登下校しようとする自分の変化に気付く「対象のみならず自分自身についての気付きがうまれたりする」段階。

以上のような3段階に基づいて生活科の内容(1)～(9)それぞれの内容の授業化を考えていく。そうすることで、学生たちは大学における生活科に関わる講義・演習において、生活科ではどんなことを学ぶのか具体的にイメージしながら、生活科の授業づくりを学ぶことができる。

5. おわりに

大学の生活科に関わる講義・演習において、テキストに基づく座学のみでは、教科としての生活科のイメージを掴むことができない。また、講義形式の授業によって生活科のイメージを掴んでしまうと、学生自身も小学校現場において講義形式の生活科の授業を行ってしまう。しかし、やみくもに活動や体験に取り組みさせても、現行の学習指導要領に基づいた生活科の授業をつくる力を身に付けることはできない。

本稿では、以上のような問題意識を踏まえ、学生自身が具体的な活動や体験に取り組み、それを気付きの質を高める三つの観点から組織し授業化することで、気付きの質を高めるという視点から生活科の授業づくりを行うことができるということを示した。このような取り組みによって、教科としての生活科のイメージを掴み、どんなことを学ぶ教科なのかわからないまま小学校現場に出てしまうといった現状を改善することができるのである。

- (10) 中野重人『生活科教育の理論と方法』東洋館出版社，1990年，126頁．
- (11) 同，127頁．
- (12) 永田成文「生活科教育法における教育実践力を高める大学たんけん支援」『三重大学教育学部研究紀要』第71巻，2020年，401-406頁を参照．
- (13) 同，404頁を参照．
- (14) 大学のカリキュラム上，生活科の講義・演習は5人の教員によるオムニバス方式であり．永田氏が受け持ったのは3時間であった．（同，406頁を参照．）
- (15) 有田和正『生活科・教材開発のアイデア』明治図書，1997年，12頁．
- (16) 同，209-210頁を参照．
- (17) 以下引用は，同，69-70頁を参照．
- (18) 以下引用は，同，103-108，159-162頁を参照．
- (19) 同，165-167，172-176頁を参照．
- (20) 同，102頁．

【注】

- (1) 谷和樹監修，勇和代，原田朋哉編『「生活科」授業の腕が上がる新法則』学芸みらい社，2020年，4頁を参照．
- (2) 朝倉淳，永田忠道共編『新しい生活科教育の創造』学術図書出版社，2019年，37頁．
- (3) 久野弘幸編『平成29年版 小学校 新学習指導要領ポイント総整理』東洋館出版社，2017年，3頁を参照．
- (4) (5) 吉田武男監修，片平克弘，唐木清志編『初等生活科教育』ミネルヴァ書房，2018年，i頁．
- (6) 同，11頁．
- (7) 同，42頁．
- (8) 同，54頁．
- (9) 同，57頁．

教育現場における心理教育の実践

渡邊 賢二

1. はじめに

文部科学省(2020)によると,令和元年度の不登校数は小学生 53,350人,中学生 127,922人で,小学生は120人に1人,中学生は25人に1人であった。また,不登校児の約60%が年間90人以上欠席をしている。令和元年度のいじめの認知件数は小学生 484,525件,中学生 106,524件であった。不登校数,いじめの認知件数ともに年々増加している。

このような不登校やいじめの問題に対して,教育現場では担任教師,生徒指導担当教師,管理職,スクールカウンセラーなどが家庭訪問,児童生徒やその保護者に対してカウンセリングなどを行い対応している。その結果,不登校児が登校できるようになったり,いじめの問題が解消したりしている。このような対応も重要であるが,児童生徒が不登校にならないように,またいじめの問題が出現しないような教育や指導も重要であると考えられる。

不登校やいじめなどの学校不適応が出現している児童生徒は,コミュニケーション力や対人関係解決スキルが不足しているため,学校生活の中で受け入れられていない状態になり,最終的に情緒面や行動・身体面における不適応兆候に至ると報告されている(鈴木・森田, 2015)。また,粕谷・河村(2004)は,不登校群は一般群と比較して,ソーシャルスキルと自尊感情が低いレベルにあることを明らかにしている。曾山・本間・谷口(2012)も中学生において,不登校群は登校群と比較して,ソーシャルスキル下位尺度の友人との関係づくりスキルが低いことを報告している。さらに,山下・窪田(2017)は学校不適応を予防・緩和するための取り組みとして,スクールカウンセラーによる心理面接といった個別的対応とともに,情報収集や心理教育が重要であると述べている。

これらより,不登校やいじめなどの学校不適応に陥らないためには,コミュニケーション力,ソーシャルスキル,自尊感情を向上させる取り組みが必要と思われる。

2. 心理教育とは

近年,児童生徒の学校適応に関する予防的・開発的支援である心理教育の導入が広がっている。安達(2012)は,学校現場における心理教育を「普通学級に在籍する生徒から成る集団(主に学級集団)を対象とし,生徒の心理的,社会的健康を増進することを目指した心理学的知見,心理臨床実践を応用した教育実践活動」と定義している。また,窪田(2013)は,教育現場における集団を対象とした心理教育を,基本的な対人スキルの獲得・維持を目的としたものと,特定問題の予防教育に分類している。特定問題の予防教育については,基本的な対人スキルの獲得・維持を目的とした心理教育を基礎としながら,薬物乱用防止教育や自殺予防教育などの各テーマを関連づけて体系的に実施することで,より効果的な展開が可能になると述べている。対人スキルとは,「子どもが良好な人間関係を結び,保つための感情の持ち方および認知や行動の具体的な技術やコツのこと」と言われている(小林, 2007)。

これらより,不登校やいじめなどの不適応行動の予防や未然防止には,教育現場での心理教育が重要と言えよう。

教育現場での心理教育は,主に米国で発展してきており,薬物問題や暴力問題の予防として実施されてきた。我が国では,不登校やいじめの問題など対人関係に起因する問題が中心であったため,対人関係に焦点をあてた取り組みが教育現場では実施されてきた。本稿では,教育現場での心理教育として,ソーシャルスキル・トレーニング(以下SSTとする),構成的グループエンカウンター(以下SGEとする),短時間グループアプローチについて述べる。

3. ソーシャルスキル・トレーニング

ソーシャルスキルとは「対人関係を円滑に築き,そして維持するためのスベやコツ」と言われている(渡辺・藤枝・飯田, 2019)。SSTは,ソーシャルスキルを身に

つけるための教育実践である。例えば、「友だちと仲良くしなさい」と言われても、どうすれば仲良くできるのかわからない児童生徒もいる。大人や教師が当たり前と思っていることも、児童生徒には当たり前にはなっていないと考えられる。このようなことが繰り返されると、児童生徒は劣等感が強くなり、自尊感情も低くなりがちである。このような児童生徒に対して、人とかかわりながら学校生活を適応的に過ごしていくために、児童生徒にわかりやすく教える教育実践である。

SST は以下の 5 ステップから構成されている (渡辺・藤枝・飯田, 2019)。

- ① インストラクション (スキルの提示) …これから学習するスキルがどんな場面で役に立つのか、その不足がどんな問題を引き起こすのかを説明して、学習に対する動機づけをする。
- ② モデリング…これから学習するスキルのやり方を教師が具体的にやってみせて、その行動に含まれる細かい行動や実行の仕方を示す。
- ③ リハーサル…ロールプレイ、グループディスカッション、ワークシートなどを活用し、児童生徒にスキルを繰り返し練習する場を提供する。
- ④ フィードバック…児童生徒が実行した行動に対して、うまく実行できた場合にはほめ、そうでない場合には具体的なアドバイスをする。ほめることは、学んだ行動を使ってみようという児童生徒の意欲を高める。
- ⑤ ホームワーク…学習したスキルを日常場面で活用できるようなホームワークを提示する。また、スキルを維持できるように、定期的に復習する。

教育現場における SST の実践的な研究も数多く実施されてきている。例えば、江村・岡安 (2003) は中学 1 年生 121 名を対象に集団社会的スキル教育を 8 セッション実施し、ソーシャルスキルと主観的適応状態が促進したことを報告している。金山・中台・新見・斉藤・前田 (2003) は中学校における学校規模の SST を 3 セッション実施し、あいさつ、積極的な聞き方などのソーシャルスキルが向上したことを報告している。在原・古澤・堂谷・田所・尾形・竹内・鈴木 (2009) は小学 4 年生 42 名 (2 学級) を対象に、「お礼の言い方 (ありがとう)」「謝り方 (ごめんなさい)」をターゲットスキルとして、

4 回の集団 SST を実施した。その結果、ソーシャルスキル、自己効力感が向上し、被侵害感が改善した。また介入前のソーシャルスキル得点を 3 群に分類し、中群がソーシャルスキルの向上において、特に効果的であったと報告している。このように、ターゲットになるスキルの獲得を目的に、数回のプログラムを実施し、効果を得ている。

また、目的に合わせた SST のプログラムについては、多くの書籍にて紹介されており、教育現場でもクラスサイズにおける SST、様々な課題がある児童生徒に対しての SST などが実施されている。

SST の実践やその効果について述べてきたが、SST の実施については、上述のように、実践対象のクラス数が少なかったり、1 つの学年だけになっている場合が多い。金山・中台・新見・斉藤・前田 (2003) は、これまで実施されてきた学級集団 SST について、学級編成の問題により学習されたソーシャルスキルの実行が保証されない可能性を指摘し、予防的・発達の観点から学校規模 SST の取り組みは重要であることを報告している。また、岩永・松原・山下・石川・佐藤 (2011) は、学校規模の SST は教師や児童生徒がソーシャルスキルの実行を強化する環境が整備されているため、SST の効果が維持されやすいと述べている。これらより、児童生徒の学校適応感を考慮すると、学校規模による SST の実践は重要と考えられる。

4. 構成的グループエンカウンター

SGE は、グループを先導する役割の者 (ファシリテーター) が存在し、その指導のもとに参加者が交流を促進させるための課題 (エクササイズ) を体験し、最後に振り返り (シェアリング) 行うというグループアプローチの方法の一つであると言われている (水野, 2014)。國分 (2000) は SGE の特徴として、感情交流を主軸にし、これに若干の役割関係を加味したグループ体験の場を提供し、その体験を通して人間的成長を援助する方法であると述べている。また國分 (2000) は SGE のねらいを、①人間関係をつくること、②人間関係を通して自己発見することと述べている。

SGE はインストラクション (言語指示)、エクササイズ、シェアリング (振り返り) で構成されており、ゲシ

ュタルト療法の原理そのものであると言われている(曾山, 2019)。

SSTと同様, SGEも教育現場で実践的な研究が数多く実施されている。例えば, 山口・西野・市川・関・下村・高橋・野島(2017)は中学生35名を対象に, 週1回4度のプログラムを実施した結果, 生徒の自己表現や他者理解が促進し, 学習意欲が向上したと報告している。佐々木・菅原(2009)は小学4年生から6年生の10クラスを対象に, 3回のSGEプログラムを実施した結果, 学級雰囲気, 友だち関係, 学習意欲, 親和動機が向上したと報告している。SSTの目的やプログラム内容・回数に相違はあるが, プログラムを体験することにより, 自己理解の向上, 良好な友人関係, 学習意欲の向上など, 多様な効果が認められている。

SGEのプログラムもSSTと同様, 書籍にて多くのプログラムが紹介され, 教育現場で実施されている。

5. 短時間グループアプローチ

曾山(2019)は, 児童生徒の「かかわりの力」を育成するためにSSTやSGEは重要であるが, 教師の負担や異動に伴って, 取り組みが縮小されていく可能性があるとして述べている。そこで, 曾山は教師の負担が少なく, シンプル, かつ短時間で実施できる週1回短時間グループアプローチを考案した。グループアプローチは「人に話を伝える」, 「人の話を聴く」に焦点があてられている。

プログラムの構成は, ルール提示・確認, モデリング, リハーサル(活動1), フィードバック, リハーサル(活動2), シェアリング(全体の振り返り)である。活動1とフィードバックはSST, 活動2とシェアリングはSGEの要素で構成されている。プログラムは10分で構成され, 多くは4人組で実施される。活動1のプログラム内容は「二者択一」, 「アドジャン」, 「質問ジャンケン」など, 活動2はお題について, 自由に話し, 聴き合うという形式になっている。このプログラムを週1回, 繰り返して実施する。また, このアプローチを経験したことにより, 教師が各授業においても, 児童生徒の「話をする」, 「話を聴く」というスキルを意識し, 学習することを促すことによって, かかわりの力が獲得されると考えられる。

プログラム内容について紹介する。「二者択一」とは,

2つの中からどちらかを選び, その理由を述べるというプログラムである。例えば, 「東京 or 京都」, 「ラーメン or カレー」, 「田舎 or 都会」などの題材から, 「私は〇〇が好きです」, 「理由は△△だからです」と話し, 他のメンバーは「なるほど」, 「へえ〜」など, 反応しながら, うなずいたりしながら話を聴く。「アドジャン」とは, 4人組を作り, 「アドジャン」のかけ声に合わせて, 一斉に好きな数だけ指を出し, 質問内容を決める。そして順番に質問に答えていく。互いに気になったことを詳しく聴き合う。「質問ジャンケン」とは, ペアでジャンケンしながら, 質問シートの内容を互いに質問し合う。互いに気になったことを詳しく聴き合う。3つのプログラムは, 児童生徒自身から自分の考えを相手にはっきりと伝える。聴く人は, 相手の顔を見て, うなずきながら, 一生懸命に聴くというコミュニケーション力をつけるためのアプローチである。また自己を理解すること, 自己を表現すること, 他者を理解することに楽しさを感じるアプローチである(曾山, 2019)。

曾山(2019)は, A小学校で3年間, 週1回15分の短時間グループアプローチを実施したことによって, 児童の自尊感情, ソーシャルスキルが向上し, 教師による児童の行動観察から, 「児童の笑顔が増えた」, 「学級経営や相互理解にとっても良い」など肯定的な意見が多数あったと述べている。また, B中学校では, 4年間, 週1回10分の短時間グループアプローチを実施したことによって, Q-Uの学校生活満足群が1年目54.4%, 2年目58.4%, 3年目62.8%, 4年目71.3%に向上したことを報告している。

これらより, 短時間グループアプローチを経験することによって, 学校適応感や自尊感情が向上すると考えられる。

6. 今後の課題と展望

教育現場では, 不登校やいじめ, また対人関係のトラブルの問題などが増加する一方, 教育現場での心理教育は, ますます重要になってくると思われる。児童生徒のコミュニケーション力の育成, 自己肯定感の向上など, 児童生徒に知識やスキルが身についてくれば, 上述のような多様な問題は減少していだろう。そのためには, 教師の資質向上も問われてくると思われる。文部科

学省(2017)も教師の資質向上の重要性を述べている。今後は、教師が心理教育に関する授業を実施できるように、多様な方法やプログラム、また研究授業などを実施して、教師が心理教育を展開できる力量を高める必要があるだろう。

今後の心理教育の取り組みについて、学校の教師全員が共通理解、共通指導ができるように、また教師の力量を向上させるためにも、学校全体での取り組み、1年間だけでなく数年間の継続的な取り組みが児童生徒のためにも必要であろう。また、児童生徒個々によって、プログラム効果も相違があると考えられる。児童生徒個々の効果を詳細に分析して、プログラムを考えていく必要があるだろう。

引用文献

- 安達知郎(2012). 学校における心理教育実践研究の現状と課題—心理学と教育実践の交流としての心理教育— 心理臨床学研究, **30**, 246-255.
- 在原理沙・古澤裕美・堂谷知香子・田所健児・尾形明子・竹内博行・鈴木伸一(2009). 小学校における集団社会的スキル訓練が対人的自己効力感と学校生活満足度に及ぼす影響 行動療法研究, **35**, 177-188.
- 江村理奈・岡安孝弘(2003). 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, **51**, 339-350.
- 岩永三智子・松原耕平・山下文大・石川信一・佐藤正二(2011). 集団社会的スキル訓練の長期維持効果: 1年フォローアップ 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, **19**, 1-13.
- 金山元春・中台佐喜子・新見直子・斉藤由里・前田健一(2003). 中学校における学校規模の社会的スキル訓練 広島大学大学院教育学研究科紀要, **52**, 259-266.
- 粕谷貴志・河村茂雄(2004). 中学生の学校不適応とソーシャルスキルおよび自尊感情との関連—不登校群と一般群との比較— カウンセリング研究, **37**, 107-114.
- 小林正幸(2007). 子どもの社会性を育てるソーシャルスキル・トレーニング(2) ソーシャルスキル・トレーニングはどのように始まったのか 月刊学校教育相談, **16**, 52-57.
- 國分康孝(2000). 育てるカウンセリングとしての構成的グループグループエンカウンター 國分康孝(編) 続構成的グループエンカウンター. 誠信書房.
- 窪田由紀(2013). 学校に迫る危機. 速水敏彦(編著). 教育と学びの心理学(pp. 265-280) 名古屋大学出版会.
- 水野邦夫(2014). 構成的グループエンカウンターにおける感情体験が人間的成長に及ぼす影響: 継続・研修型の問題点に対する改善のための提言を含めて 帝塚山大学心理学部紀要, **3**, 57-66.
- 文部科学省(2017). 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン—発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために—.
- 文部科学省(2020). 令和元年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について.
- 佐々木正輝・菅原正和(2009). 小学校における学校心理学的援助の方法と構成的グループエンカウンター(SGE)の有効性 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, **8**, 107-117.
- 曾山和彦(2019). 誰でもできる!中1ギャップ解消法 教育開発研究所.
- 曾山和彦・本間恵美子・谷口清(2004). 不登校中学生のセルフエスティーム, 社会的スキルがストレス反応に及ぼす影響 特殊教育学研究, **42**, 23-33.
- 鈴木美樹江・森田智美(2015). 不適応に至るまでのプロセスに着目した高校生版学校不適応感尺度開発 心理臨床学研究, **32**, 711-715.
- 渡辺弥生・藤枝静暁・飯田順子(2019). 小学生のためのソーシャルスキル・トレーニング 明治図書.
- 山口豊一・西野秀一郎・市川実咲・関知重美・下村麻衣・高橋美久・野島一彦(2017). 中学生に対する構成的グループエンカウンターの効果に関する研究—固定化された人間関係の活性化を目指して— 跡見学園女子大学文学部紀要, **52**, 147-163.
- 山下陽平・窪田由紀(2017). 我が国の学校臨床における心理教育の現状と課題—学校への本格的導入に向けての促進要因・阻害要因の検討— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, **64**, 51-61.

オンライン論集『皇學館大学教育学部 教育課題研究』投稿規程・執筆要領

1. 発刊の趣旨

オンライン論集『皇學館大学教育学部 教育課題研究』は、皇學館大学教育学部教育学会（以下、本学会とする）の機関紙である。教育学会員による教育活動・実践における取組や事例・体験報告、研究報告などを公刊することで、会員への教育・研究発表の場の提供および会員にとって有益な情報の共有と教育・研究活動の促進を目的とする電子刊行物(Electronic Publication)である。

2. 発刊形態

- (1)電子刊行物として発行する。
- (2)皇學館大学教育学部教育学会の指定する方法でウェブ上に公開するものとする。

3. 投稿許可者

本誌に投稿できるものは、次のとおりとする。

- (1)教育学会員（本学教育学部所属の教職員，大学院生，学部生，研究生）
- (2)本学教育学部を卒業，あるいは教育学研究科を修了した者
- (3)上記(1)～(2)を筆頭著者とする共同執筆者
- (4)編集委員会が承認または依頼した者

4. 投稿できる論文等の種類

- (1)事例・症例・実践報告（教育現場等でおこなった実践・活動などの取り組み事例など）
- (2)研究ノート（教育や研究に関する課題意識や研究動向，アイデア，意見，提言など）
- (3)史・資料（史・資料の紹介）
- (4)書評（会員に有益な書物の書評）
- (5)その他（教育学部および学会の活動報告，学会参加報告など）

5. 執筆要項

『皇學館大学教育学部 教育課題研究』に論文を投稿しようとする者は、以下の執筆要項に従うものとする。

- (1)原稿は未発表のものに限る。ただし口頭発表の場合は、この限りではない。
- (2)他紙等に掲載された論文（すでに公開された論文）と著しく重複する内容の論文を別の雑誌等と同じ言語または別の言語で掲載することを二次出版（二重投稿）と定義する。本誌は二次出版を認めない。ただし、以下3つの条件をすべて満たしていれば、本誌に二次出版物として投稿することができ、編集委員会にて掲載の可否を判断する。

- 1)本誌編集委員長の要請によるもの（承認を得ているもの）であること
- 2)すでに公開されている論文で、著作権が著者本人に無い場合、著作権の帰属先から二次出版の承諾を得ていること（承諾書・許可書を提出すること）
- 3)二次出版であることをタイトルに明示すること

- (3)論文の投稿者は、投稿前に別に定める「皇學館大学研究論文等投稿前研究倫理チェックシート」（以下「投稿前チェックシート」という。）により自己チェックを行うものとする。

(4)本誌に投稿される論文は、我が国の法令・法規や文部科学省「研究活動における不正行為への対応等に関するガイドライン」、皇學館大学の「研究倫理規定」を順守した研究でなければならない。人権侵害、名誉棄損、盗用・剽窃・捏造、不当な利益享受など研究倫理に反すると疑われる場合は、原稿の修正を求めたり、編集委員会の判断で掲載を拒否したりすることがある。また、公開された後に、研究倫理違反が認められた時、編集委員会でその論文の掲載を撤回することがある。

(5)当該研究の遂行や論文作成等に際し、企業や団体等から研究費や便宜供与等の経済的支援を受けた場合は、謝辞にその旨を記載すること。報告すべき COI 状態がない場合は、「開示すべき COI はない」等の文言を記載すること。

(6)A4 判縦置き、文字サイズ 9 ポイント、日本語用フォントは MS 明朝、欧文および数字フォントは Century とする。欧文綴りや数値は半角とする。

(7)横書き 21 字×40 行、2 段組み、1 ページあたり 1680 字

(8)余白は天地、左右共に 25mm

(9)一人当たり分量 4～8 ページ程度

(10)上記の分量（ページ数）には、本文のほか、タイトル、注記、図表、参考文献を含む。

6. 投稿の方法

編集委員会が指定する締切日および提出先に、文書ファイルを投稿すること。締切日および提出先については、教育学部 HP 等で通知する。

7. 著作権

オンライン論集『皇學館大学教育学部 教育課題研究』に掲載された個々の論文等の著作物についての著作権は、著作者に属し、皇學館大学教育学部教育学会は、編集著作権を持つものとする。また著作者は、オンライン論集『皇學館大学教育学部 教育課題研究』に掲載された個々の著作物について、著作権の行使を本学会に委任するものとする。その場合においても、当該著作者が自ら著作権を行使することを妨げないものとする。

8. 附則

本規程は、令和 3 年 11 月 30 日から施行する。

『皇學館大学教育学部 教育課題研究』創刊号

編集後記

『皇學館大学教育学部 教育課題研究』創刊号をお届けします。

令和3年11月30日、教育学部における新しい雑誌として本誌が刊行されました。創刊号には、12編の論文を掲載することができました。刊行にあたり、投稿いただきました教員、教育学部卒業生の皆様に感謝申し上げます。

これまで教育学部には、機関紙として『皇學館大学教育学部研究報告集』（平成29年廃刊）と、それを継承した『皇學館大学教育学部学術研究論集』がありました。これらの機関紙は、主に所属教員の専門分野に関わる論文の投稿を受け付け、年1回のペースで発行されてきました。所属教員の研究成果の発信とその成果を世に問うことを目的とし、これまで一定の役割を果たしてきました。

ところで、本誌の巻頭言に述べられているように、教育学部は前身である文学部教育学科時代を含めると40数年の歴史があり、この間、研究・実践の成果が積み上げられてきました。しかしながら、三重県内外の教育界で活躍する卒業生による研究・実践の成果を発信する場や、所属教員、学生、大学院生と交流をもつ機会は、これまで十分に設けられていませんでした。次世代の教員を育てることを通して社会に貢献するという教育学部の使命をふまえ、所属教員のみならず、学生、卒業生の成果を発信することを目的として、本誌は創刊に至りました。

今回の創刊号では所属教員による論文が中心となりましたが、次号以降、教育学部学生、教育学研究科大学院生、卒業生の皆様からの積極的な投稿をお待ちしております。本誌をきっかけとして、新しい教育研究・実践が展開されることを願っております。

編集委員

野々垣 明子

執筆 者 一 覧 (掲載順)

秋 元 雅 仁 (本学 准教授)

市 田 敏 之 (本学 准教授)

上 野 祐 一 (本学 助教)

加 藤 純 一 (本学 教授)

叶 俊 文 (本学 教授)

相 可 智 哉 (株式会社バローホールディングス)

亀 井 あかり (アンダンテミライ株式会社)

澤 友 美 (本学 助教)

中 松 豊 (本学 教授)

中 條 敦 仁 (本学 教授)

奥 村 雄 暉 (鳥羽市立加茂小学校)

野々垣 明子 (本学 准教授)

萩 原 浩 司 (本学 助教)

渡 邊 賢 二 (本学 教授)

『皇學館大学教育学部 教育課題研究』第1巻

令和3年11月30日 発行

発行所 皇學館大学 教育学部

代表者 中松 豊

〒516-8555 三重県伊勢市神田久志本町1704

ISSN 2436-8717



RESEARCH OF EDUCATIONAL ISSUES

Volume. I

November 30, 2021

Faculty of Education,
KOGAKKAN UNIVERSITY