ISSN 2186-1323

岡山大学

教師教育開発センター紀要

第15号

目　　次

【原著】

研究論文

高等学校家庭科における結婚に関する学習の扱い（2）　教科書の記述分析に基づいて……田邉　詩歩・李　璟媛　1
全学教職課程履修学生の教職課程イメージに関する研究……三島　知剛　17
小学校における組織的な授業改善のあり方　～「目指す子ども像」実現に向けた国語科指導を事例として～
……河本　章宏・宮本　浩治・池田　匡史・松田　聡　33
５歳児を対象とした数量・図形感覚を育む保育所保育の実際と援助の在り方……鈴木　楓花・片山　美香　45
養護教諭のコーディネーション行動に及ぼすキャリア年数の影響……鈴木　薫・三村　由香里　59
保育者志望学生の地震防災に対する意識の傾向……佐藤　大介・髙橋　慧・馬場　訓子　75
幼稚園の保育全体に関する文部科学省公表資料に示されている保育者の振り返りの仕方の検討
……有田　翔・横松　友義　91
大学教養教育における創造性を重視した探究型授業の評価
　岡山大学教養教育科目「生活の中の創造性」の実践結果の分析Ⅲ……篠原　陽子・稲田　佳彦　107
学校図書館の活用と司書教諭・学校司書との協働をめぐる国語教育思潮の展開
　―『教育科学国語教育』誌の調査から―……最相　有未・池田　匡史　119
中学校理科教科書がつくり上げてきたきのこ像　―通時的調査から得るきのこを巡る学習への示唆―
……髙木　里彩・池田　匡史・山本　将也　133
軽度知的障害のある生徒の行動問題への教員対応過程
　―A 知的障害特別支援学校高等部での実践検討を通して―　……時光　秀明・宮﨑　善郎　147
ドイツ付近の春・５月の気候と歌（その２）：異質な他者への出会いを促す大学での学際的授業の実践
……加藤　内藏進・長岡　功・加藤　晴子・大谷　和男　163
幼児歌唱曲の速度感の傾向と課題……髙須　裕美　179
アパシー傾向からみた高校生の無気力の予防について　―タイムマネジメント，将来展望との関係を通して―
……麻田　明日香・青木　多寿子　191
契約概念に注目した小学校社会科法教育の授業構成　―第３学年の生産や販売に関する単元の開発を通して―
……宮本　あゆは・桑原　敏典　207
中学校家庭科における高齢期学習の実践　―ライフコースの中で高齢期を考える―……高田　水穂子・李　璟媛　219
地域社会とグローバルをつなぐ和楽器音楽次世代育成の実践研究（１）
　「おかやま国際和楽器学生フェスティバル」外的評価の分析
……早川　倫子・山路　みほ・髙須　裕美・別府　祐子・樋口　亜希・中村　愛
清水　尚子・花草　容子・竹下　則子・三好　啓子・土佐　千紘　235

実践報告

小学校への滑らかな移行を支えるスタートカリキュラム共同編成プロジェクトの成果と課題
……大倉　尚志・松井　紀子・伊住　継行　251
児童の自己理解を促すキャリア教育の実践事例の検討　―強み介入を活用して―
……吉川　伸二・磯田　浩平・伊住　継行　267
ASD 児における相互伝達行為の獲得を目指した遊びを中心としたコミュニケーション指導
　ポジティブな情動の共有を生み出す遊びの環境設定を通して……角原　佳介・伴　真里奈・丹治　敬之　281
主体的・自律的な学びを萌芽させる「授業と授業をつなぐ家庭学習」の探究……田中　純子・三沢　良　297
日中の高校生の手紙を使った交流活動を取り入れた国際理解教育の試み
　―国際的課題を取り上げた公民科の単元開発―……別木　萌果・周　星星・桑原　敏典　313
普通科における STEAM 教育の捉え方の提言と授業および教員研修の開発
　―総合的な探究の時間の充実を通して―……江原　光夫・稲田　佳彦　325

資　　料

小児がん患児に対する教育的支援とその研究動向……陳　依文・吉利　宗久　341
学校統廃合における児童の適応支援策の提言……池田　祐加・伊住　継行　357

2025 岡山大学教師教育開発センター

【原　　著】

高等学校家庭科における結婚に関する学習の扱い（2）
―教科書の記述分析に基づいて―

田邉　詩歩　李　璟媛

Treatment of Learning about Marriage in High School Home Economics (2);
Description Analysis of the Textbooks

TANABE Shiho, LEE Kyoungwon

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.1 － 15

【研究論文】

原　著

高等学校家庭科における結婚に関する学習の扱い（2）

教科書の記述分析に基づいて

田邉　詩歩※1　　李　璟媛※2

本稿では，「多様化する結婚」という日本の現状を踏まえ，結婚に関連する学習内容が，高等学校家庭科においてどのように扱われているかを分析することを目的とし，平成 30 年版の『高等学校学習指導要領』に基づいて構成された「家庭基礎」の教科書 10 冊を用いて結婚に関連する学習内容を分析した。分析の結果，教科書には，『指導要領』に基づいて結婚等に関連する法制度の記述がみられること，結婚をめぐる現状や変化を反映した学習内容が取り扱われていることを確認した。また，夫婦の氏，同性婚を取り上げ，具体的な学習活動について分析した結果，教科書によっては，知識や現状を提示する学習だけでなく，学習者である高校生が自ら考えること，選択すること，さらに他人の選択についても客観的に考えられるように問いかけている教科書もみられた。結婚に関連する法律，語句の掲載の有無，学習活動において，教科書によって取扱いの差があることが明らかになった。

キーワード：高等学校家庭科，教科書，結婚，多様化する結婚

※1　福山大学
※2　岡山大学学術研究院教育学域

Ⅰ　はじめに

田邉と李は，「『多様化する結婚』という言葉は，今日の結婚をめぐる諸現象，つまり，非婚，未婚，晩婚，再婚，法律婚，非法律婚，異性婚，同性婚など，さまざまな形の今日の特徴を示す総称として理解することができる」と説明し，「多様化する結婚」の現状は，高等学校家庭科においてどのように学習されているかについて，平成 11，21，30 年版の『高等学校学習指導要領』（以下，『指導要領』と称する）と平成 21 年版に基づいて構成された「家庭基礎」の教科書 10 冊を用いて結婚に関連する学習内容を分析している。その結果，教科書には，『指導要領』に基づいて結婚等に関連する法制度の記述がみられ，結婚をめぐる現状や変化を反映した学習内容が取り扱われている一方で，法律婚，事実婚，同性婚など結婚に関連する語句については，教科書によって内容の記載の有無に差がみられ，多様化している現状の理解に十分対応しているとはいえないことを明らかにしている（田邉・李，2022）。

本研究では，田邉と李の研究結果を踏まえ，平成 30 年版の『指導要領』に基づいて構成された「家庭基礎」の教科書における結婚関連の学習内容を分析す

ることを目的とし，「家庭基礎」を出版している 6 社 10 冊の教科書を分析した[1)]。分析方法は田邉・李で用いた方法と同様である。さらに，『指導要領』内容分析については田邉・李を参照されたい（田邉・李，2022)。

Ⅱ　高等学校家庭科の教科書にみられる「結婚」に関連する学習内容

本稿では，表 1 で示す「家庭基礎」の教科書 10 冊に記載されている結婚に関連する学習内容について，法律，語句，学習活動の順で分析する。

表 1　高等学校家庭科「家庭基礎」教科書一覧

記号	発行所	教科書名	著作者	発行年
ト	東京書籍	家庭基礎　自立・共生・創造	牧野カツコ ほか 49 名	2022
キ 1	教育図書	未来へつなぐ　家庭基礎 365	小澤紀美子 ほか 37 名	2022
キ 2	教育図書	家庭基礎　つながる暮らし　共に創る未来	小澤紀美子 ほか 37 名	2022
キ 3	教育図書	Survive!!　高等学校　家庭基礎	河村美穂 ほか 37 名	2022
ジ 1	実教出版	家庭基礎　気づく力 築く未来	堀内かおる ほか 32 名	2022
ジ 2	実教出版	Agenda 家庭基礎	横山哲夫 ほか 34 名	2022
ジ 3	実教出版	図説家庭基礎	堀内かおる ほか 29 名	2022
カ	開隆堂	家庭基礎　明日の生活を築く	大竹美登利 ほか 56 名	2022
タ	大修館書店	クリエイティブ・リビング Creative Living 『家庭基礎』で生活をつくろう	鈴木真由子 ほか 44 名	2022
ダ	第一学習社	高等学校　家庭基礎　持続可能な未来をつくる	岡野雅子 ほか 24 名	2022

1　結婚に関連する法律の記載について

各教科書において結婚に関連する法律や制度がどのように扱われているのかを確認する。日本国憲法第 24 条をはじめ，民法第 4 編「親族」に設けられている婚姻適齢や再婚禁止期間の条項などと，性同一性障害者の性別の取扱いの特例に関する法律（以下，性同一性障害特例法と称す）を含む 8 個の法律の記載の有無を確認し，表 2 にまとめた。

日本国憲法第 24 条は 10 冊すべての教科書に，民法第 731 条（婚姻適齢）は 9 冊の教科書に記載があった。民法第 732 条（重婚の禁止）や民法第 733 条（再婚禁止期間)，民法第 750 条（夫婦の氏)，民法第 752 条（同居，協力及び扶助の義務）は 8 冊，民法第 739 条（婚姻の届出）は 7 冊の教科書に記載がみられた。性同一性障害特例法を記載した教科書は見当たらなかった。

各教科書に記載されている法律の合計数をみると，本稿で設定した法律 8 個すべての記載がみられた教科書はなかった。10 冊中 5 冊の教科書「ト，キ 3,

ジ1，ジ3，ダ」には7個の法律が記載されており，最も少なかった「キ1，キ2，ジ2」には4個が記載されていた。

表2 結婚に関連する法律の記載の有無

	ト	キ1	キ2	キ3	ジ1	ジ2	ジ3	カ	タ	ダ	合計
日本国憲法第24条	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	10
民法第731条（婚姻適齢）	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	9
民法第732条（重婚の禁止）	○	○	○	○	○	×	○	×	○	○	8
民法第733条（再婚禁止期間）	○	○	○	○	○	×	○	○	×	○	8
民法第739条（婚姻の届出）	○	×	×	○	○	○	○	○	×	○	7
民法第750条（夫婦の氏）	○	×	×	○	○	○	○	○	○	○	8
民法第752条（同居，協力及び扶助の義務）	○	×	×	○	○	○	○	○	○	○	8
性同一性障害特例法	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0
合計	7	4	4	7	7	4	7	6	5	7	—

注1：○記載あり，×記載なし。以下同様。
注2：ここに示す記号は，表1の記号と対応している。以下同様。

2 結婚に関する語句の記載について

表3には，法律婚，事実婚，同性婚，再婚，夫婦の姓など，「多様化する結婚」の諸現象として16の語句を設定し，記載有無を確認した結果をまとめた。

表3 結婚に関連する語句の記載の有無

	ト	キ1	キ2	キ3	ジ1	ジ2	ジ3	カ	タ	ダ	合計
法律婚	○	×	×	×	○	×	○	○	○	○	6
事実婚	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	10
婚姻届	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	9
同性婚	×	×	○	○	○	○	×	○	×	○	6
パートナーシップ制度	○	○	○	○	○	○	×	○	×	○	8
LGBT	○	○	○	×	○	○	×	○	○	○	8
SOGI	○	×	×	×	×	○	×	○	×	×	3
同性愛	○	○	○	×	×	○	×	○	×	○	6
性同一性障害	○	×	×	×	×	×	×	○	×	×	2
ジェンダー	○	×	×	○	○	○	○	○	○	○	8
ステップファミリー	○	×	×	×	×	×	○	○	×	○	4
再婚	○	×	×	×	○	×	○	○	×	○	5
再婚禁止期間	○	○	○	×	○	○	○	○	×	○	8
夫婦の姓（夫婦同姓）	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	10
夫婦の姓（夫婦別姓）	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	9
国際結婚	×	×	×	×	×	×	×	×	×	○	1
合計	14	8	9	6	11	10	9	15	7	14	—

注：ステップファミリーは，教科書によって，ステップファミリーまたはステップ・ファミリーと表記されている。

本稿で設定した16の語句のうち教科書10冊すべてに記載が確認できたのは，

事実婚，夫婦の姓（夫婦同姓）の 2 つであった。婚姻届，夫婦の姓（夫婦別姓）は 9 冊の教科書に，パートナーシップ制度，LGBT，ジェンダー，再婚禁止期間は 8 冊に記載がみられた。一方で，SOGI，性同一性障害，国際結婚の説明がみられた教科書は少なく，それぞれ 3 冊，2 冊，1 冊であった。各教科書に記載された語句の合計数をみると，「カ」が 15 個，「ト，ダ」が 14 個，「ジ 1」が 11 個である。「キ 3」は最も少なく 6 個の記述が確認できた。

さらに，上記の表 3 をもとに，各教科書におけるそれぞれの 16 の語句の詳細記述内容を表 4 にまとめた。表 4 には，紙面の制限により，結婚に関連する語句が多かった教科書「ト，カ，ダ」の 3 冊の記述内容をまとめている。本文中の分析では，表 3 と表 4 を適宜用いながら結婚関連語句を確認する。

法律婚については，教科書「ジ 1：25，ジ 3：19，タ：31」において，事実婚に対する結婚の形としての説明がみられた。また，事実婚や同性婚など法律婚以外のカップルに対する制度について説明する際にその語句が用いられていた（ト：25，ジ 1：33，カ：33，ダ：20)。事実婚についての記載をみると，多様化している生き方として事実婚を選択する人もいるという説明がみられた(ト：25，キ 1：17，キ 2：17，キ 3：192，ジ 1：25，ジ 3：18，カ：26)。さらに，千葉県千葉市のパートナーシップ宣誓制度を例にあげ，日本の事実婚の実態を説明している教科書（ト：25，ジ 2：34）や，フランスのパックスやスウェーデンのサムボなどを例にあげながら，世界の国々の制度を具体的に説明している教科書（キ 1：17，キ 2：17，キ 3：192，ジ 1：32，ジ 3：19，ダ：20）もあった。婚姻届という語句は，法律婚や事実婚を説明する際に用いられており，婚姻届の提出の有無により結婚の形が異なることが説明されていた。教科書「カ：34」には，戸籍制度の説明においても用いられていた。

同性婚については，同性婚訴訟が提起されたこと（ジ 2：23)，同性婚を認めることへの要求が強まりつつあること（カ：33）が日本の現状として説明されていた。同性婚が法的に認められている諸外国や地域についての説明（キ 3：193，ジ 1：33，ジ 2：23，カ：33，ダ：21）もみられた。また，事実婚や同性婚などに関連してパートナーシップ制度についての説明がみられ（ト：25，キ 1：16，キ 2：16，ジ 1：33，カ：33)，2015 年の東京都渋谷区をはじめとして，全国で導入する自治体が増えていることも記載されていた（キ 3：193，ジ 2：34，ダ：20)。

LGBT は，その語句についての説明に加えて，LGBTQ，LGBTA，LGBT＋についての説明している教科書（ト：25，ジ 1：17，ジ 2：14）もあった。さらに，LGBT に関連して SOGI（ト：25，ジ 2：14，カ：13）や同性愛者（ト：25，キ 1：16，キ 2：16，カ：13，ダ：20)，性同一性障害（ト：25，カ：13）について説明した教科書があった。

再婚禁止期間については，2016 年の再婚禁止期間の民法改正を示す記述として取り上げられていた（ト：31，キ 2：20，ジ 1：29，ジ 2：22・23，ジ 3：23，カ：34，ダ：23)。

夫婦の姓については，明治民法と現行民法の比較を基に，現在は夫婦同姓が

採用されていることが全教科書に記載されている。ほとんどの場合女性が改姓して夫の姓を名乗っていることも説明されていた（キ 2：21，ジ 1：29，ジ 2：23，ジ 3：24，カ：33)。また，選択的夫婦別姓制度の導入が議論されていることを世論調査の推移等を参考にあげながら説明されていた（ト：31，ジ 1：29，ジ 2：23，カ：33)。さらに，2020 年 4 月から住民票やマイナンバーカードに旧姓を併記できるようになったという説明（タ：31）や，外国の状況も取り上げながら日本の姓制度について説明（ジ 2：22，ダ：20）がなされていた。

その他，再婚の増加（ト：25，カ：30，ダ：18・21)，国際結婚の増加（ダ：23)，ステップファミリー（ステップ・ファミリー)（ト：25，ジ 3：18，カ：30，ダ：21）など，現在の家族の形が多様化している日本の現状についての記述がみられた。

表 4 各教科書の結婚に関連する語句の記述内容

語句	ト	カ	ダ
法律婚	(TRY) 日本で法律上の夫婦とみなされるには，役所に婚姻届を提出し受理された法律婚が原則である。(p.25) (TRY) 日本の法律婚は男女間に限られており，自治体によっては同性カップルに，その関係を証明する制度を設けている。(p.25)	・法律婚ではなく事実婚を選ぶ人や，法律婚をせずに子どもをもつ人もいる。(p.26) ・法律婚カップル以外の関係を法的に保障する制度としては，フランスの PACS(連帯市民協約)やスウェーデンのサムボ法などがあり，法律婚に比べ緩やかな制度として定着している。(p.33)	・日本では婚姻届を役所に出して，法律上の夫婦となる法律婚をするカップルが多い。(p.20) ・フランスにはパックス，スウェーデンにはサムボという制度があり，法律婚よりも簡略な手続きで，事実婚と同性婚に法律婚とほぼ同程度の法的保護を提供している。(p.20)
事実婚	(TRY) さまざまな理由により，婚姻届を提出せずに事実上夫婦として共同生活を営む事実婚を選択する場合もある。(p.25) (Column) 千葉県千葉市の「パートナーシップ宣誓制度」で証明書を手にした事実婚や同性カップル。(p.25) ・夫婦別姓をめぐる動きと判例 近年は運転免許証やマイナンバーカードなどへの旧姓併記が可能になったが，日常生活での旧姓使用は職場や場面によっては必ずしも認められておらず，あえて事実婚を選択する人もいる。(p.31)	・法律婚ではなく事実婚を選ぶ人や，法律婚をせずに子どもをもつ人もいる。(p.26) ・現在の日本でも，単独世帯，ひとり親世帯，事実婚，再婚，ステップ・ファミリー，外国につながりをもつ家族，同性カップル，グループ・ホーム，シェアハウスを選ぶ人びとなど，さまざまな家族・家庭の中で暮らす人が増加している。(p.30) ・事実婚:法律で承認される婚姻届を出さない結婚で，事実上のパートナー関係。(p.30) ・婚姻:法律に基づいて届けをだす結婚をいう。届けを出さない結婚は事実婚という。(p.32)	・フランスにはパックス，スウェーデンにはサムボという制度があり，法律婚よりも簡略な手続きで，事実婚と同性婚に法律婚とほぼ同程度の法的保護を提供している。(p.20) ・パックス：1999 年にフランスで「連帯の市民協約(PACS)」法が可決された。フランスでの結婚の成立には，市役所での手続きが必要であるが，PACS は裁判所への書類提出のみで関係が成立する。同性カップルにも認められる。(p.20) ・サムボ：サムボ(事実婚，同棲)はスウェーデンにおいて結婚の試行期間として普及した。1988 年に施行されたサムボ法によって，サムボカップルの財産分与，養育権などを規定している。サムボカップルの子と，法律婚の子とでは法律上の差別はない。同性カップルにも認められている。

			(p.20) ・事実婚，同棲：婚姻届を出さないでともに暮らす。(p.21) ・相続人には，婚姻の届け出をしていない配偶者は含まれない。ただし，遺産ではないが，遺族扶助料や会社の弔慰金などは，事実婚の配偶者でも受け取れることが多く，生命保険金も，受取人として契約してあれば受領できる。(p.24)
婚姻届	(TRY) 日本で法律上の夫婦とみなされるには，役所に婚姻届を提出し受理された法律婚が原則である。(p.25) (TRY) さまざまな理由により，婚姻届を提出せずに事実上夫婦として共同生活を営む事実婚を選択する場合もある。(p.25) ・結婚式は共同生活を始める意思を社会的に披露する意味があり，婚姻届を出すことで，初めて夫婦の権利と義務が法律上生じる。(p.29)	・事実婚：法律で承認される婚姻届を出さない結婚で，事実上のパートナー関係。(p.30) ・婚姻：法律に基づいて届けをだす結婚をいう。届けを出さない結婚は事実婚という。(p.32) ・現状では，婚姻の届けがないと生まれた子どもは母親の籍に入り，父は「認知」の手続きが必要などの不利が生じる。(p.34) (参考) 婚姻届には戸籍抄本が必要であり，婚姻届はパートナーとの新しい戸籍をつくる。婚姻時の夫婦の姓になった人が戸籍筆頭者となる。これらは戦前の戸主を筆頭とする家ごとの戸籍が身分証明になった名残である。(p.34)	・日本では婚姻届を役所に出して，法律上の夫婦となる法律婚をするカップルが多い。一方で，夫婦別氏(別姓)のためにあえて婚姻届を出さない事実婚を選択したり，同性カップルなどを自治体がパートナーとして認めるパートナーシップ制度を利用するカップルもいる。(p.20) ・婚姻は，当事者である男女の合意にもとづいておこなわれ，役所に婚姻届が受理されると，夫婦関係が法的に成立し，相互に配偶者となる。(p.23)
同性婚		・同性婚ができる国は，2019年3月現在で29か国になっている。(p.33) ・日本でも同性婚の承認は，憲法第13条の幸福追求権，第14条の法の下の平等を保障するものであり，同性婚を認めないのは憲法違反であるという見解も示され，法的に認めることへの要求が強まりつつある。(p.33)	・フランスにはパックス，スウェーデンにはサムボという制度があり，法律婚よりも簡略な手続きで，事実婚と同性婚に法律婚とほぼ同程度の法的保護を提供している。(p.20) ・2001年にオランダで同性のカップルにも男女の結婚と同じ権利を認める法律が施行されて以降，欧米社会では同性婚の立法化が相次いでいる。(p.21) ・海外諸国で相次ぐ同性婚の立法化 (p.21)
パートナーシップ制度	(TRY) パートナーシップ：日本の法律婚は男女間に限られており，自治体によっては同性カップルに，その関係を証明する制度を設けている。(p.25) (Column) 千葉県千葉市の「パートナーシップ宣誓制度」で証明書を手にした事実婚や同	・同性パートナーシップ制度のある自治体では，親族が要件である世帯向け市営住宅の入居申請や，病院での親族としての面会が認められるなど，限定的ではあるが同性のカップル関係を保護している。(p.33) ・婚姻の届け出をしていない	・夫婦別氏(別姓)のためにあえて婚姻届を出さない事実婚を選択したり，同性カップルなどを自治体がパートナーとして認めるパートナーシップ制度を利用するカップルもいる。(p.20) ・パートナーシップ制度：自治体が同性カップルなどをパー

	性カップル。(p.25)	が，婚姻関係と同様の関係をもつカップルにもパートナーシップ制度を適用する自治体もあり，多様な関係性を保護する制度が整えられつつある。(p.33)	トナーとして公的に認める制度。2015 年の東京都渋谷区を皮切りに，全国で導入する自治体が増えている。制度を利用したカップルにはパートナーシップ証明書が発行される。(p.20)
LGBT	(Column) LGBT とは，性的に少数の立場にある当事者の総称である。レズビアン(女性同性愛者)，ゲイ(男性同性愛者)，バイセクシュアル(両性愛者)，トランスジェンダー(出生時に法的・社会的に割り当てられた性とは異なる性を生きる者)の頭文字だが，実際にはこの 4 つ以外にもさまざまな性的指向や性自認があり，明確な性自認のない Q(Questioning,Queer)や恋愛感情や性的欲求を持たない A(Asexual)を加えた LGBTQ，LGBTA など，さまざまな呼び方がある。(p.25)	(参考) レズビアン(女性同性愛者，Lesbian)，ゲイ(男性同性愛者,Gay)，バイセクシュアル(両性愛者,Bisexual)，トランスジェンダー(身体の性と自分が思う心の性が一致しないため，身体の性に違和感をもっている人，Transgender)の頭文字をとって LGBT と言い，セクシュアル・マイノリティ(性的少数者)を表わす言葉として広まっている。その他に性分化疾患や性自認・性的指向を定めない・定めたくないなどセクシュアリティは多様である。その複数性を表わして LGBTs と言うこともある。(p.13)	・LGBT:性的指向および性自認に関する呼称。L：女性の同性愛者(Lesbian：レズビアン)，G：男性の同性愛者(Gay：ゲイ)，B：両性愛者(Bisexual：バイセクシュアル)，T:心の性と体の性との不一致(Transgender：トランスジェンダー)。(p.20)
SOGI	(Column) 個人の性的指向と性自認を総称した SOGI(Sexual Orientation and Gender Identity)という呼称も広まっている。多数派と少数派に区別することなく，全ての人がそれぞれの性的指向と性自認を持つという，社会的包摂に基づいた考え方である。(p.25)	(参考) SOGI(ソジ)は，性的指向(Sexual Orientation)と性自認(Gender Identity)の頭文字からつくられた言葉である。SOGI は，誰もがそれぞれのセクシュアリティをもち，自分の問題としてセクシュアリティを考え，自身で決めるという考えにもとづいている。2011 年の国際人権理事会では，「SOGI に関する人権決議」が出され，日本も採択している。(p.13)	
同性愛	(Column) LGBT とは，性的に少数の立場にある当事者の総称である。レズビアン(女性同性愛者)，ゲイ(男性同性愛者)，バイセクシュアル(両性愛者)，トランスジェンダー(出生時に法的・社会的に割り当てられた性とは異なる性を生きる者)の頭文字だが，実際にはこの 4 つ以外にもさまざまな性的指向や性自認があり，明確な性自認のない Q(Questioning,Queer)や恋愛感情や性的欲求を持たない A(Asexual)を加えた LGBTQ，LGBTA など，さまざまな呼び方	(参考) レズビアン(女性同性愛者，Lesbian)，ゲイ(男性同性愛者,Gay)，バイセクシュアル(両性愛者,Bisexual)，トランスジェンダー(身体の性と自分が思う心の性が一致しないため，身体の性に違和感をもっている人，Transgender)の頭文字をとって LGBT と言い，セクシュアル・マイノリティ(性的少数者)を表わす言葉として広まっている。(p.13)	・LGBT:性的指向および性自認に関する呼称。L：女性の同性愛者(Lesbian：レズビアン)，G：男性の同性愛者(Gay：ゲイ)，B：両性愛者(Bisexual：バイセクシュアル)，T:心の性と体の性との不一致(Transgender：トランスジェンダー)。(p.20)

	がある。(p.25)		
性同一性障害	(Column)性別違和がある場合，性同一性障がいの診断を受け，条件を満たせば戸籍上の姓を変更できる。(p.25)	(まめ知識) トランスジェンダーとは，生まれた時に割り当てられた性と自分が思う性(性自認)が一致せず違和感をもつ人のことを言う。「性同一性障害」は医学的な病名である。日本精神神経学会は 2014 年に，名称を「性別違和」へ変更した。(p.13)	
ジェンダー	・生物学的な性別に対して,社会的・文化的に形成される性別をジェンダーという。(p.33) ・ジェンダー・バイアス(p.33)	・「歴史的・社会的・文化的に形成された性のありよう」をジェンダーという。(p.13) ・世界ではジェンダーにとらわれず，全ての人一人ひとりの可能性を最大限伸ばそうというジェンダー平等や，多様な人びとが共生する社会への取り組みが広がっている。(p.13)	・女性にも男性にも働きにくい環境を生み出す基盤にあるのが，ジェンダーにもとづいた固定的な性別役割分業の考え方である。(p.12) ・生物学的な男女の違いを意味する性別(セックス，sex)に対し,社会的・文化的に形成された性別をジェンダー(gender)という。(p.12)
ステップファミリー	(TRY) 近年は親の離婚や再婚によるひとり親家族やステップファミリー(step family,子連れ再婚家族)もまれではない。(p.25) (TRY) 前の結婚でできた子を連れて再婚することによってできる家族をステップファミリーという。非血縁の親子関係(継親子関係)も含む。(p.25)	・現在の日本でも，単独世帯，ひとり親世帯，事実婚，再婚，ステップ・ファミリー,外国につながりをもつ家族，同性カップル,グループ・ホーム,シェアハウスを選ぶ人びとなど,さまざまな家族・家庭の中で暮らす人が増加している。(p.30) ・ステップ・ファミリー:血縁関係のない継親子関係を含む家族。(p.30)	・2016 年には児童福祉法が改正され，家族で暮らす子どもたち,離婚・再婚の増加に伴ってステップファミリーで育つ子どもたち，親から離れて施設で暮らす子どもたち，里親制度や養子縁組制度による養育を受ける子どもたちなど，多様な親子関係への支援の充実が求められている。(p.21) ・ステップファミリー:夫,妻の一方または両方が，子どもづれで結婚した家族。(p.21)
再婚	・今日,結婚する・しない,離婚,再婚,子どもをもつ・もたないなど，個人のライフコースは多様である。(p.23) (TRY) 前の結婚でできた子を連れて再婚することによってできる家族をステップファミリーという。(p.25)	・現在の日本でも，単独世帯，ひとり親世帯，事実婚，再婚，ステップ・ファミリー,外国につながりをもつ家族，同性カップル,グループ・ホーム,シェアハウスを選ぶ人びとなど,さまざまな家族・家庭の中で暮らす人が増加している。(p.30)	・再婚は増加しており,婚姻数の 4 組に 1 組程度が再婚となっている。(p.18) ・2016 年には児童福祉法が改正され，家族で暮らす子どもたち,離婚・再婚の増加に伴ってステップファミリーで育つ子どもたち，親から離れて施設で暮らす子どもたち，里親制度や養子縁組制度による養育を受ける子どもたちなど，多様な親子関係への支援の充実が求められている。(p.21)
再婚禁止期間	・女性の再婚禁止期間は 2016 年改正で 6 か月から 100 日に短縮された。(p.31) ・2016 年改正では，女性が前婚の解消・取消時に妊娠していないか,解消・取消後に出産した場合,100 日以内でも再婚できることになった。(p.31)	・2016 年以前は再婚禁止期間が 6 か月であったが短縮された。前婚の期間中に妊娠していた場合，父親を確定させるために設けられている。(p.34)	〈明治民法と現行民法の比較〉現行民法:女性の場合，再婚禁止期間を 100 日とする。(p.22) (COLUMN) これまでに実現した家族法のおもな改正点：2018 年女性の再婚禁止期間の短縮 (p.23)

夫婦の姓（夫婦同姓）	〈旧民法と現行民法との比較〉夫，妻どちらの姓を称してもよい。(p.29) ・夫婦別姓をめぐる動きと判例　戸籍の有無や婚姻制度は国により異なるが，法律で夫婦同姓を義務付けている国は，日本以外には見当たらない。夫婦同姓を支持する側からは，夫婦や家族の一体感，家族よりも個人が優先されることへの危惧が挙がっている。(p.31) (TRY)　法務省法制審答申(1996 年)の改正案　現行：夫婦は同姓。(p.31)	・夫婦同氏については「女子差別撤廃条約」に基づき設置された委員会から，差別的な規定であると懸念が表明されたが，裁判では合憲判決が示されており，議論が続いている。(p.33) ・日本の夫婦の氏は夫と妻は同じ氏を名乗らなければならないとする民法の規定により，結婚するカップルの約97%は夫の氏を名乗り，実質的には男女不平等の規定とされている。(p.33) ・戦前，妻は氏を夫の家の氏に変更し，夫婦同氏であった。このことが今も残っている。婿として妻の「家」へ入った男性は妻の家の氏となった。(p.34)	・日本でも 1987(明治 30)年までは夫婦別氏であったが，明治民法で夫婦同氏制となり，第二次世界大戦後の新民法に引き継がれた。結婚後に同姓を義務づけていた国々のなかでドイツ，タイ，オーストリア，スイスなどが法律改正している。(p.20) 〈明治民法と現行民法の比較〉現行民法：夫もしくは妻の「氏(姓)」を称する。(p.22)
夫婦の姓（夫婦別姓）	・選択的夫婦別姓など，まだ国会での審議に至っていない検討課題もある。(p.31) ・夫婦別姓に対する世論の推移 (p.31) ・夫婦別姓をめぐる動きと判例　国連女子差別撤廃委員会は，夫婦別姓を認めない日本の民法が差別的であるとして，数度にわたり改善勧告を出している。戸籍の有無や婚姻制度は国により異なるが，法律で夫婦同姓を義務付けている国は，日本以外には見当たらない。近年は運転免許証やマイナンバーカードなどへの旧姓併記が可能になったが，日常生活での旧姓使用は職場や場面によっては必ずしも認められておらず，あえて事実婚を選択する人もいる。(p.31) (TRY)　法務省法制審答申(1996 年)の改正案　改正案：同姓または別姓を選択できる。子どもの姓は婚姻時に決める。(p.31)	・選択的夫婦別姓に関する意識調査 (p.33) (考えてみよう)　現在提案されている選択的夫婦別姓制度の案は「夫婦は，婚姻の際に定めるところに従い，夫若しくは妻の氏を称し(夫婦同氏)，又は各自婚姻前の氏を称する(夫婦別氏)ものとする。(750条)」である。(p.33)	・夫婦別氏(別姓)のためにあえて婚姻届を出さない事実婚を選択したり，同性カップルなどを自治体がパートナーとして認めるパートナーシップ制度を利用するカップルもいる。(p.20) ・夫婦別氏(別姓)：結婚後も夫婦それぞれの姓を名乗る結婚形態。日本でも 1987(明治 30)年までは夫婦別氏であったが，明治民法で夫婦同氏制となり，第二次世界大戦後の新民法に引き継がれた。結婚後に同姓を義務づけていた国々のなかでドイツ，タイ，オーストリア，スイスなどが法律改正している。(p.20) (COLUMN)　これまでに実現していない家族法のおもな改正点：選択的夫婦別姓制度 (p.23)
国際結婚			・国際結婚は，1970 年には結婚全体の 0.5%にすぎなかったが，2016 年には 3.4%となり，そのうち妻が外国人で夫が日本人のカップルが 70%を占めている。(p.18) ・近年，面会交流に関する紛争

			や養育費の未払い，国際結婚の増加による国際的な子どもの連れ去りなどが社会問題になっている。(p. 23)

注：ステップファミリーは、教科書によって、ステップファミリーまたはステップ・ファミリーと表記されている。表 4 では、教科書に表記されている語句をそのまま記載した。

3　学習活動について

表 5 には，表 3 で示した結婚関連語句のうち「夫婦の氏（夫婦同姓，夫婦別姓，夫婦の姓を含む)」（以下夫婦の氏と称する）と「同性婚」に関する学習活動の記載の有無について示した。結婚関連語句の中で，夫婦の氏と同性婚を取り上げた理由は，現在日本において夫婦同姓と異性婚を原則としている婚姻の規定に対して変化を求める声が上がっていること，さらに，裁判が進行中であることなどを踏まえ，時宜の語句であると判断したからである。それぞれの学習活動内容の分析においては，高校生が自分自身のこととして考えて判断することが求められている場合と，現状に対する背景などを含む一般的なこととして意見を問われる場合に分けて分析した。前者を主観的に考える内容として，後者を客観的に考える内容として掲載有無を示したのが表 5 である。

夫婦の氏に関する学習活動は，10 冊中 5 冊の教科書で記載されており，主観的に考えさせる学習活動の記載がみられたのは 3 冊，客観的な意見を問う学習活動の記載がみられたのは 4 冊である。「キ 2」「ジ 1」の 2 冊には，主観的な内容と客観的な内容の両方が記載され，「ト」は主観的な内容のみ，「キ 3」「カ」は客観的な内容のみが記載されていた。

同性婚に関する学習活動の記載が確認できた教科書は，「ト」1 冊のみで，学習活動内容は客観的なものであった。

表 5　夫婦別姓および同性婚に関する学習活動の記載の有無（2022 年発行）

		ト	キ 1	キ 2	キ 3	ジ 1	ジ 2	ジ 3	カ	タ	ダ	合計
夫婦の氏	主観	○	×	○	×	○	×	×	×	×	×	3
	客観	×	×	○	○	○	×	×	○	×	×	4
同性婚	主観	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0
	客観	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	1
合計		2	0	2	1	2	0	0	1	0	0	—

注 1：夫婦の氏については，夫婦別姓や夫婦同姓，夫婦の姓に関する学習活動も含む。
注 2：同性婚については，同性カップルやパートナーシップ制度に関する学習活動も含む。

さらに，夫婦の氏および同性婚に関する学習活動の記述内容の詳細を表 6 に示した。まず，夫婦の氏に関する主観的な学習活動について確認すると，「ト」の場合，「選択的夫婦別姓制度が実現した場合，あなたはどのような選択をするだろうか。その理由や，子どもの姓はどうするかも含めて考えよう。」(ト：31) という提示で，自らの選択について，その理由や将来の生活設計を含め考えることを問いかけている。「キ 2」では，「あなたは，選択的夫婦別姓を導入する

ことについて，どう思うか。」（キ 2：21），「ジ 1」では，内閣府で実施した「家族の法制に関する世論調査」の質問項目である「選択的夫婦別姓制度についてどう思うか」の結果を提示し，その結果をみて「あなたはどのように考えるだろうか。まとめて話し合ってみよう。」（ジ 1：29）というふうに自分の考えを見出す問いをしている。中でも，「ジ 1」は，2 つの時期に実施された世論調査にみられる選択的夫婦別姓に関する意識の変化がわかるデータを示し，その結果を踏まえて，自らの考えを示すこと，さらに他の人の意見を踏まえて考えるようにしている（ジ 1：29）。

表 6　夫婦の氏および同性婚に関する学習活動の記述内容

夫婦の氏について	ト
	（TRY）選択的夫婦別姓制度が実現した場合，あなたはどのような選択をするだろうか。その理由や，子どもの姓はどうするかも含めて考えよう。(p. 31)
	キ 2
	（TRY）選択的夫婦別姓議論　日本では，男女が結婚するとき，すべての夫婦は同じ姓を名乗らなければならないと定められている。女性が自分の姓を男性の姓に合わせて変える場合が圧倒的に多い。しかし，姓を変えることによるさまざまな課題が指摘されてきた。それを受けて，国では，希望する夫婦が結婚後にそれぞれの結婚前の姓を名乗ることも認めるという選択的夫婦別姓制度の導入について議論が交わされている。あなたは，選択的夫婦別姓を導入することについて，どう思うか。たとえば以下の視点から夫婦同姓と選択的夫婦別姓のメリットとデメリットを考え，ほかの人と意見を交わしてみよう。①男女平等②姓の継承③子どもの姓④家族のきずな(p. 21)
	キ 3
	（Challenge）考えてみよう・話し合ってみよう　①民法第 750 条で，婚姻の際には「夫又は妻の氏を称する」とあるのに，結婚すると，夫の姓にする女性が多いのはどうしてだろう？(p. 202)
	ジ 1
	（Start Activity）法律わかるかな　⑤日本では，結婚しても夫婦別姓が使える？(p. 28) （Activity）内閣府「家族の法制に関する世論調査」の結果[資料 19]を見て，あなたはどのように考えるだろうか。まとめて話しあってみよう。 [資料 19]選択的夫婦別姓制度についてどう思いますか？(p. 29)
	カ
	（考えてみよう）現在提案されている選択的夫婦別姓制度の案は「夫婦は，婚姻の際に定めるところに従い，夫若しくは妻の氏を称し(夫婦同氏)，又は各自婚姻前の氏を称する(夫婦別姓)ものとする。(750 条)」である。なかなか改正されないのはなぜだろうか？夫婦別姓，夫婦同姓のそれぞれのメリット，デメリットをあげてみよう。(p. 33)
同性婚について	ト
	（TRY）日本のパートナーシップ制度について調べよう。個人のライフスタイルを認め合う生活について意見を出し合ってみよう。(p. 25)

注：主観的な内容には＿を，客観的な内容には﹏を引いている。

客観的な学習活動をみると，例えば，「カ」では，「選択的夫婦別姓の案が，なかなか改正されないのはなぜだろうか?夫婦別姓，夫婦同姓のそれぞれのメリット，デメリットをあげてみよう」と提示し（カ：33），生徒には，法律改正をめぐる賛否の背景だけでなく，それぞれの選択に対するメリットとデメリッ

トを考えさせている。このような学習方法は，将来の生活設計に対する自らの選択だけではなく，他人の選択についても客観的に考えられるきっかけにつながると思われる（李，2023）。このように夫婦の氏については，選択的夫婦別姓制度の導入についてどう思うかを考える活動（キ 2，ジ 1）や，導入が実現した場合には自分はどのような選択をするかを考える活動（ト）がみられた。また，夫婦同姓と夫婦別姓のメリット・デメリットを考える活動（キ 2，カ）や，結婚して夫の姓を選択する人が多い理由について考える活動（キ 3）もみられた。

次に，同性婚に関する学習活動がみられたのは「ト」1 冊のみで，「日本のパートナーシップ制度について調べ，個人のライフスタイルを認め合う生活について意見を出し合ってみよう」（ト：25）と呼びかけることで，同性婚などを選択できる社会，そして，その選択を認め合う社会について，客観的に考えるきっかけになる学習活動で構成されていることを確認することができた [2)]（李，2023）。

4　結婚に関連する学習の比較―2019 年と 2022 年発行教科書の分析から

平成 21 年版指導要領に基づいて構成された教科書 2019 年度発行と，30 年版指導要領に基づいて構成された教科書 2022 年度発行における結婚関連の学習内容について，結婚に関連する法律の記載，結婚に関連する語句の記載，学習活動の順で比較してみよう。2019 年度発行の教科書分析は，田邉・李（2022）の分析に基づく。分析した教科書は両方ともに 6 出版社の 10 冊であるが，出版社によって出版教科書数に変更があるため詳細が異なることを示しておく [3)]。

一つ目の「結婚に関連する法律の記載」については，2019 年度発行では法律 10 項目，2022 年度発行では 8 項目を分析項目として設定した。項目が減少したのは，2018 年に改正し，2022 年 4 月 1 日から施行された民法第 4 条の成年年齢の変更と民法第 731 条の婚姻適齢の変更による。したがって 2019 年度版にみられた民法第 737 条（未成年者の婚姻についての父母の同意）と民法第 753 条（婚姻による成年擬制）は，2022 年発行の教科書には見られなかった。法律記載の有無をみると，民法第 732 条（重婚の禁止），民法第 733 条（再婚禁止期間）を記載している教科書は増加し，民法第 750 条（夫婦の氏），民法第 752 条（同居，協力及び扶助の義務）を記載している教科書は減少していた。また，性同一性障害特例法を記載している教科書は 2 冊から 0 冊になっていた。

二つ目の「結婚に関連する語句の記載」については，法律婚，同性婚，パートナーシップ制度，LGBT，同性愛，ステップファミリー，再婚について記載している教科書は増えていた。また，LGBT に関連して SOGI を記載している教科書が 3 冊あった。一方，婚姻届，性同一性障害，ジェンダー，再婚禁止期間を記載している教科書は減っていた。また，各教科書に記載された結婚に関連する語句の合計数は，全体的に増加している傾向にあった。

三つ目の「夫婦の氏，同性婚に関連する学習活動」についてみると，2019 年発行教科書では，夫婦の氏に関連する学習活動を提示したのは，10 冊中，教育図書，実教出版（小澤他，2019），開隆堂で出版した教科書 3 冊，同性婚につい

ては，実教出版（横山他，2019）で出版した教科書 1 冊のみであった。2019 年発行に比べ，2022 年発行では，夫婦の氏に関する学習活動の取り扱いが少し増えていた。同性婚に関する学習活動を扱う教科書数は変わらず 1 冊のみで，2019 年発行は実教出版（横山他，2019），2022 年発行は東京書籍（牧野他，2022）であった。

以上のように 2019 年，2022 年の教科書を比較した結果，2019 年発行教科書に比べて，2022 年発行の教科書において，「多様化する結婚」，「多様な性のあり方」，「再婚禁止期間」，「夫婦の氏」などに関する内容がより多く取り扱われていることが確認できた。

たとえば，「多様化する結婚」に関してみると，事実婚を記述する場合，フランスやスウェーデンの制度を例にあげて説明するとともに，日本でも事実婚を選択している人がいるという現状を説明している。同性婚を記述する場合は，同性婚を認めている国の紹介だけでなく，同性婚訴訟が提起された日本の状況を説明していた。パートナーシップ制度についても，その制度の説明や導入している自治体の説明が具体的に記述されるようになっていた。また，同性カップルで暮らす人，再婚によるステップファミリー，国際結婚によって外国につながりをもつ家族など，さまざまな家族・家庭の形についての説明もみられた。「多様な性のあり方」については，LGBT をはじめ，アセクシュアルやクエスチョニング，性的指向や性自認の総称である SOGI という言葉の説明が新たにみられるようになった。ただし，性同一性障害について説明している教科書は少なくなっていた。「再婚禁止期間」と「夫婦の氏」についてみると，明治民法と現行民法の比較や民法改正案をもとに説明していることは共通していた。加えて，2022 年発行においては，医療技術の発展など再婚禁止期間が短縮された背景の説明や，夫婦同姓の規定のもと 9 割以上女性が改姓しているという日本の実態についての説明などがみられた。また，夫婦別姓に対する意識調査や判例を取り上げ，選択的夫婦別姓制度の導入や将来の姓の選択について学習者である高校生に考えさせるようになっていた。

Ⅲ　まとめ

本稿では，平成 30 年版の『高等学校学習指導要領』に基づいて構成された「家庭基礎」の教科書 10 冊を用いて，結婚に関連する法律，語句，学習活動に関する記述を確認し，「多様化する結婚」に関する学習の扱いについて分析した。

分析結果は繰り返さないが，「家庭基礎」の各教科書においては，日本国憲法や民法など，結婚に関連する法律の記載や法律婚，事実婚，同性婚，夫婦別姓などの語句の記載により，現代の家族・家庭について理解を深めることができるようになっていることを確認できた。そして，日本における結婚をめぐる現状や変化を反映した学習内容が取り扱われていること，日本とは異なる外国の法律や実態を取り上げ，比較して考察できるようになっていること，日本においても法律の改正を求める声があることなどが記述されていることが明らかになった。

また，夫婦の氏，同性婚を取り上げ，具体的な学習活動について分析した結果，教科書によっては，知識や現状を提示する学習だけでなく，学習者である高校生が自ら考えること，選択すること，さらに他人の選択についても客観的に考えられるように問いかけている教科書もみられたが，そのような学習活動を提示した教科書の数は少なく，学習者がどの教科書に基づいて学習するかによって学習内容に差が生じる可能性が高いことも明らかになった。

このように教科書によって差がみられるのは，学習活動だけでなく，法律，語句の記述でも同様であることから，すべての教科書が多様化している現状に対応した内容を十分に扱っているとはいえないことを再確認することができた。

先述したように現在日本では，夫婦別姓や同性婚を求める裁判が進行中である。夫婦別姓については，2015 年 12 月 16 日に最高裁判所により「夫婦同姓」は「合憲」と判断され（裁判所 HP①），2021 年 6 月 23 日に同様に最高裁判所（裁判所 HP②）により「夫婦別姓禁止」を「合憲」と判断されている。同性婚については，2021 年 3 月 17 日の札幌地裁裁判所の判決を先頭に 2023 年 6 月 8 日までの間に，大阪（2022 年 6 月 20 日），東京（2022 年 11 月 30 日），名古屋（2023 年 5 月 30 日），福岡（2023 年 6 月 8 日）で判決が出ており（裁判所 HP③～⑦），現在も進行中である。

今回の分析を踏まえ，今後は，高校生を対象として 2022 年に実施した結婚に関する意識を分析する予定である（李・田邉，2023）。さらに，裁判の今後の動向についても注目しながら高等学校家庭科における「多様化する結婚」に関する学習の扱いについて引き続き分析を行う予定である。

参考・引用文献

李璟媛（2023）．「『家族になる』を捉えなおす―高等学校家庭科の学習を手掛かりに」小川容子・松多信尚・清田哲男編，『教育科学を考える』岡山大学出版部.

李璟媛・田邉詩歩（2023）.「多様化する結婚に関する高校生の意識」『一般社団法人日本家政学会第 75 回大会研究発表要旨集』: 85.

大竹美登利ほか 70 名（2019）.「家庭基礎　明日の生活を築く」開隆堂.

小澤紀美子ほか 25 名(2019）.「新 家庭基礎　今を学び 未来を描き 暮らしをつくる」教育図書.

裁判所 HP①～⑦（https://www.courts.go.jp）.

裁判所 HP①（2015）.「平成 26（オ）1023，損害賠償請求事件，平成 27 年 12 月 16 日最高裁判所大法廷」.

裁判所 HP②（2021）.「令和 2（ク）102，市町村長処分不服申立て却下審判に対する抗告棄却決定に対する特別抗告事件，令和 3 年 6 月 23 日最高裁判所大法廷」.

裁判所 HP③（2021）.「平成 31（ワ）267，損害賠償請求事件，令和 3 年 3 月 17 日札幌地裁裁判所」.

裁判所 HP④（2022）.「平成 31（ワ）1258，損害賠償請求事件，令和 4 年 6 月 20

日大阪地方裁判所第 11 民事部」.
裁判所 HP⑤（2022).「平成 31（ワ）3465，国家賠償請求事件，令和 4 年 11 月 30 日東京地方裁判所」.
裁判所 HP⑥（2022).「平成 31(ワ)597,「国家賠償請求事件」，令和 5 年 5 月 30 日　名古屋地方裁判所」.
裁判所 HP⑦(2023).「令和 1(ワ)2827,「結婚の自由をすべての人に」訴訟事件，令和 5 年 6 月 8 日福岡地方裁判所」.
田邉詩歩・李璟媛（2022).「高等学校家庭科における結婚に関する学習の扱い―学習指導要領と教科書の記述分析に基づいて」『岡山大学教師教育開発センター紀要』第 12 号：211-225.
宮本みち子ほか 33 名(2019),「新家庭基礎　パートナーシップでつくる未来」実教出版.
横山哲夫ほか 48 名(2019),「新家庭基礎 21」実教出版.
文部科学省（2019）.『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示)』.
文部科学省（2019）.『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説家庭編』

注

1）平成 30 年版高等学校学習指導要領における家庭科の科目は「家庭基礎」(2 単位),「家庭総合」(4 単位)で編成されている。平成 30 年版の指導要領に基づいて構成された教科書は 2022 年に刊行された。本稿では「家庭基礎」を分析対象とし,「家庭基礎」教科書の 6 出版社 10 冊を分析した。教科書名は表 1 に提示しており，参考・引用文献には掲載していない。

2) 田邉・李 (2022) の先行研究では，学習活動に関する分析は行われていない。李（2023）の研究では，東京書籍と開隆堂で出版した「家庭基礎」の教科書を分析している。本稿では，2022 年発行の 6 出版社 10 冊すべての教科書における学習活動を分析し，その結果を表 5，6 に示した。

3）2019 年度版教科書名は田邉・李(2022)に掲載している。本稿では，比較分析で事例として取り上げたものだけを参考・引用文献に掲載した。

Treatment of Learning about Marriage in High School Home Economics (2)
; Description Analysis of the Textbooks

TANABE Shiho *1, LEE Kyoungwon *2

Keywords: Marriage, High School Home Economics, Course of Study, Textbooks

*1 Fukuyama University
*2 Faculty of Education, Okayama University

【原　　著】

全学教職課程履修学生の教職課程イメージに関する研究

三島　知剛

Research of the Image of Teacher-Training Courses among Student Teachers in Non-Faculty of Education

MISHIMA Tomotaka

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.17 － 31

【研究論文】

原　著

全学教職課程履修学生の教職課程イメージに関する研究

三島　知剛※1

本研究の目的は，全学教職課程履修学生の教職課程イメージを検討することであった。研究 1 ではメタファー法を用いて全学教職課程履修学生を対象に教職課程イメージを調査し，19 のカテゴリーが得られた。最も記述が多いカテゴリーは「教師になるための学びの場」であり，次いで「人としての成長の場」であった。また，1 年生と 4 年生でいくつかのカテゴリーで有意差が見られた。研究 2 では，研究 1 を基に教職課程イメージを測定する尺度作成を試みると共に，1 年生と 4 年生での比較を行った。調査の結果，教職課程イメージは「能動的な学びの場」「大変さ」など全 11 因子からなること，「被教育体験の振り返りの機会」「お得感」「長期的な学びの場」において 1 年生と 4 年生で有意差があること，が示唆された。本研究から全学教職課程履修学生の教職課程イメージの一端が明らかにされると共に，1 年生と 4 年生で有しているイメージが部分的に異なる可能性が示唆された。

キーワード：全学教職課程履修学生，教職課程イメージ，メタファー

※1　岡山大学教師教育開発センター

Ⅰ　問題と目的

本研究の目的は，教育学部以外の学部に所属し教職課程を履修する学生（以下，全学教職課程履修学生）の教職課程に対するイメージ（以下，教職課程イメージ）を検討することである。

我が国においては，開放制の原則の基，教員養成は教育学部に限定されておらず，教育学部以外の学部に所属する学生も一定の条件の基，教員免許状の取得が可能となっている。そして，中学校や高等学校においては教育学部以外の学部出身の教員も決して少なくないものと考えられる。一方，全学教職課程履修学生は必ずしも教師を目指している学生ばかりではなく，教員にならない学生も少なくないと考えられる。教育学部生は基本的には教員免許状取得が卒業要件であると考えられるため教職課程の履修は必ず行うべきことと考えられる。一方で，教育学部以外の学生にとって教職課程の履修は任意であり，所属学部を卒業するために必要な単位に加え，教職課程の科目も履修することとなるため，卒業要件であり必ず履修しなければならない教育学部生と全学教職課程履修学生では教職課程を履修することの意味合いが異なると考えられる。そういった全学教職課程履修学生の質保証や支援を検討していくことは重要であろう。すなわち，彼らが教職課程の履修をどのように意味づけているのかということ

を検討することは，彼らを理解したり支援を検討していく上での１つの基礎資料となることが期待できると考える。そこで，本研究では彼らの教職課程イメージに着目することとした。イメージは，教師や教員志望学生の実践的知識において彼らの実践を方向付け，彼らが実践場面を解釈する中核的な役割を果たす（深見，2006）とされている。

教職課程イメージという表現を用いているわけではないが，全学教職課程履修学生の教職課程を履修する動機や教職課程に対する意識等について検討した研究はいくつかみられる。山崎（2024）は一般学部に所属し中学校・高等学校教員免許状取得を目指して教職課程を履修している学生に調査を行っており，その中で教職課程履修の理由について用意した 9 項目のうち一番大きな理由を 1 つだけ選択させるという方法で尋ねる中で第一位の支持率であったのが「学校教員になりたかったから」であり，次いで「卒業後の職業選択の一つ：学校教員を含む教育関係の職種を第 1 希望とはしていないが，卒業後の職業選択肢の一つとして教職を含めておきたかったから」，さらに「資格として取得：資格として教員免許を取得しておきたから」であることを示している。また，開放制教職課程履修学生を対象に教職課程履修に対する意識を調査した宮下(2021)では，教職課程を履修した理由として設定した 11 項目のうち各項目において「とてもそう思う」と回答した 2016 年、2018 年、2020 年の 3 回の調査の平均値を高い項目順に並べて示している。その中で、上位 3 項目としては，「資格を取得したいと思ったから」「教育に興味があったから」「これまでに理想の先生にめぐり会えたから」が挙げられている。姫野・大野・近藤（2015）は，学生への調査結果から，教職課程を履修しようと考えた理由として，消極的な理由を選択する学生も多いものの，積極的な理由から教職課程を履修している学生の方が多いことや，専門とする教科への関心のみならず職業としての魅力を感じていることが教職履修の動機になっていると考えられるということを述べている。

また，伊藤（2020）の教職課程履修学生への調査の中で，教職課程の学習に対して持っているイメージとして最も人数が多かったのが「免許取得までに多くの単位を取得しなければならないので大変である」であり，次いで「教職課程の授業は教職に就かなかったとしても自分のためになる」が続いていた。ここから教職課程の履修の大変さや教職課程での学びに対して教師にならなくても役立つものとして捉えている教職課程履修学生が多いことが窺える。また，小湊（2015）は教職課程履修学生への調査の中で，教職課程の科目を履修した感想に関して良かった点については，教職課程の授業を通して教師という枠内にとどまらず，多角的な知識を身につけられたのが良かったという意見や教職に対するイメージが固まったという意見が多く寄せられたことを述べている。

以上のように先行研究において全学教職課程履修学生の教職課程履修の動機や教職課程への意識について検討がなされており有用な知見が提供されている。一方，全学教職課程履修学生の教職課程イメージを検討していくにあたっては検討の余地が残されていると考えられる。教職課程履修の動機については

いくつも研究が見られるものの，教職課程を履修することの意義や学びについては必ずしも知見が多いとは言えない。また，検討がされていても自由記述のみの検討であることや多肢選択肢による検討がなされているため，分析の幅が限られることが考えられる。また，教職課程イメージを検討するにあたっては測定する尺度が必要になってくると考えられるが，先行研究では項目レベルでの検討にとどまっている。より詳細な知見とするためには，項目レベルではなく複数の項目からなる尺度によって検討していくことも必要だと考えられる。

また，単純な自由記述による測定や大変だったかなどのように直接的な教示を行うことにより社会的望ましさの影響により本音が得られにくい可能性や暗黙的なものが捉えにくいということが生じる可能性も考えられる。そこで，本研究ではメタファーを用いることとした。秋田（2000）は各自がもつ信念を調査するには，質問紙法や面接法，また比喩生成法が使用されるとし，質問紙法や面接法は本人が意識している信念を数量的に捉えることができる一方で，社会的望ましさのバイアスが働いたり，本人も自覚していない暗黙の信念をとらえにくい，調査者が準備した項目以外の観点はとらえられない点があるとしている。したがって，本研究ではメタファー法を用い，教職課程イメージを捉えるとともに，項目化を試み，全学教職課程履修学生の教職課程イメージを測定する尺度を作成することとした。メタファーを用いた研究はいくつもなされており，例えば学校イメージや教師イメージをメタファー法を用いて検討している町支（2021）や校内研修に対する教師の認識を検討するために「校内研修」「研究授業」の 2 つの語について比喩生成課題を用いている前田・浅田（2020）などいくつも研究がなされ一定の実績を有していると考えられる。また，メタファー項目を用いた研究についても授業・教師・子どもイメージについてメタファー項目を用いて検討を行っている三島・石川・森（2013）や立石（2018）といった研究が見られるなど一定の実績を有していると考えられる。

また，教職課程イメージは教職課程の履修経験の多寡によって異なる可能性も考えられる。そこで学年の比較も行うこととし教職課程履修経験が少ない 1 年生と経験の多い 4 年生とで比較を行うこととした。

具体的には，研究 1 としてメタファー法を用い，全学教職課程履修学生の教職課程イメージを探索的に検討し，その結果も踏まえて研究 2 において教職課程イメージを測定する尺度を作成する。また，研究 1 及び 2 においては学年の比較として 1 年生と 4 年生の比較を行うこととした。

Ⅱ　研究 1

1　方法

（1）調査対象及び時期

国立大学法人 A 大学における全学教職課程履修学生を対象に 2021 年 10 月～11 月にかけて調査を行った。具体的には全学教職課程履修者を対象に 1 年次から履修できる科目として開講されている授業の 1 つ及び 4 年次に履修する科目の 1 つにおいて授業内で履修者に調査依頼を行った。最終的に 166 名を分析対

象とした。

（２）調査内容

教職課程イメージを捉える方法としてメタファー法を用いた。「教職課程」について，「教職課程とは～のようなものである。なぜなら…」という形式の文章を提示し，教職課程に対する比喩とその比喩を作成した理由の記述を求めた。なお，比喩とその理由の記述は２つあるいは３つとした。

２　結果と考察

（１）教職課程イメージのカテゴリーの分類

全学教職課程履修学生が有する教職課程イメージの全体像を把握するために，生成された比喩並びに比喩生成の理由の記述を基に，カテゴリー分類を行った。その結果，教師になるための学びの場とイメージしていると考えられる「教師になるための学びの場」，教師にならなくても学びがあるといった教師に限定しない学びの場とイメージしている「人としての成長の場」，受け身的ではなく自身の頑張りや努力等によって成長や学びが生じるとイメージしている「能動的な学びの場」，履修や学ぶことの大変さをイメージしている「大変さ」，短期では学べないものとイメージしている「長期的な学びの場」，教育学部所属でなくても教員免許状が取得できるなどお得だとイメージしている「お得感」，被教育体験を振り返る機会とイメージしている「被教育体験の振り返りの機会」，自身の将来における進路の選択肢が広がるとイメージしている「将来の保険」，大変さに言及しつつも価値があるものとイメージしている「やりがい」，積み上げていくものとイメージしている「積み上げ学習」，教師になるために乗り越えなければならないものとイメージしている「教師になるための登竜門」，教員免許状取得のための場とイメージしている「教員免許取得のための場」，教育について学ぶ場とイメージしている「教育について学ぶ場」，自己理解を深めることができるとイメージしている「自分を知る場」，他学部生との交流の機会になるとイメージしている「他学部生との交流の機会」，教師になるための道しるべとイメージしている「教師になるための道しるべ」，答えよりも過程を重視する場としてイメージしている「過程を重視する場」，学校教育の土台であるとイメージしている「学校教育の土台」，教師の仕事の一部であることや実際に役に立つとは限らないとイメージしている「限界性」，の 19 個のカテゴリーが見出された[1)]。各カテゴリーの比喩及び比喩の理由例の記述を Table1 に示す。

ここから，全学教職課程履修学生の教職課程イメージが多岐にわたっていることが考えられる。教師になるための学びであることや教員免許取得のための場であること，教師になるための道しるべや登竜門などのように教師になるということに特化したイメージと考えられるカテゴリーが複数見られた。また，学びとしては「教師になるための学びの場」に加え，「人としての成長の場」や「被教育体験の振り返りの機会」，「自分を知る場」，「教育について学ぶ場」などの複数のカテゴリーが見られた。このうち，「人としての成長の場」について

Table1　教職課程イメージの分類カテゴリーごとの比喩及び比喩の理由例

カテゴリー名	比喩及び比喩の理由例
教師になるための学びの場	教師になる一歩（教職の基本的な知識や技能を学び、教師を本気で目指す動機付けにつながると考えたからです。）
人としての成長の場	人生で学んでおくべき教養（教師になった際だけでなく、自分自身の子どもの子育ての際にも役立つ知識を得ることができるから）
能動的な学びの場	するめ（するめは噛めば噛むほど味が出るように、教職課程も学べば学ぶほど自分を深め、自分の味を出していくことができるようになると思うからです。）
大変さ	泥沼（多くの単位を取得せねばならず、時間がとられるからです。）
長期的な学びの場	長期戦（一年生から四年生まで、毎年必修の単位や必要単位を積み上げなければならないから。）
お得感	追加オプション（通常の学部学科の課程に加えて講義を履修することで教職免許を得ることができるから。）
被教育体験の振り返りの機会	過去の振り返り（講義を聞きながら、今まで自分が受けてきた教育の意味や目的を気づいたり、自分の過去と比較したりする機会が多いからです。）
将来の保険	保険（一応とっておいたらなりたいものが見つからなかったとき教師という選択肢が出てくるから。）
やりがい	修行（辛いことを乗り越えた先に嬉しさがあるから。）
積み上げ学習	山登り（一つ一つの授業の積み重ねだから。）
教師になるための登竜門	ふるい（みんな途中でいなくなって最後まで残る人は少数だから。）
教員免許取得のための場	自動車教習所（大学を卒業するために必須じゃない点、免許を取るための学習である点。）
教育について学ぶ場	教科書（教職課程は教育を学ぶ場であると考えるからです。）
自分を知る場	自分との対話（人の意見と照らし合わせてどう思ったのかを考える時間が多く、自分を見つめ直す機会がたくさんあったから。）
他学部生との交流の機会	共に出会える場（他学部の学生と自分達の価値観、考えを共有することで、互いの興味や理解が深まり、教職以外の時間も共にする友ができたから。）
教師になるための道しるべ	道しるべ（教職課程は学生が教員になるために学ぶ一連の内容を順序だてて示していると考えるからです。）
過程を重視する場	絵（いろいろな正解があり，正解に至るまでの過程が様々であるから。）
学校教育の土台	地面（学校教育における土台となるものだからです。）
限界性	洞窟（授業や教育実習では教員の仕事のごく一部しか経験できず、そこから実際教員となって働くことになると一気に教員の実態が見えてくるから。）

※（　）内は比喩の理由の記述を指す

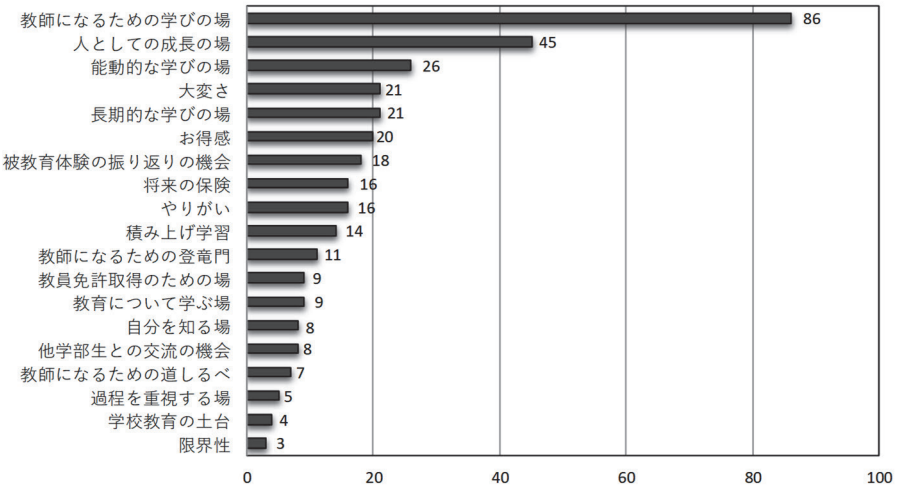
は，教師にならなくても学びがあるということや将来役に立つというイメージであると考えられることから重要な視点だと考えられる。教師にならなかったとしても教職課程の履修によって将来に役立つ学びが生じるということは教職課程を履修することの一つの意義として挙げられるであろう。教師にならなくても役に立つといった学生の声については小湊（2015）の教職課程科目を履修して良かった点の学生の自由記述の中にも出てきており学生が有するイメージの一つであることが窺える。また，「お得感」や「将来の保険」といったイメージも見出された。高橋・田中（2017）は「将来教職を目指しますか」という設問に対する教職課程履修学生の回答から，平成 28 年度の 1 年生と平成 26 年度の 4 年生を除けば選択肢の中で「現在教職は考えていないが，資格が将来役立つかもしれない」(将来的に) が最も多かったことを指摘している。また，高橋・田中（2017）において教職への登録動機として平成 26～28 年度のうち平成 26・27 年度では「資格を取ると就職の時に有利だから」が最も高く平成 28 年度でも第 2 位であったことを述べている。また，宮下（2021）において教職課程を履修した理由として職業選択の幅を広げたいという意識について「とてもそう思う」と回答した学生が 2016 年、2018 年の調査時に比べ 2020 年の調査では急増していることが指摘されている。これらの知見も踏まえると全学教職課程履修学生が「お得感」や「将来の保険」というイメージを有していることもうなずける。また，全体的に出てきたイメージはポジティブあるいはポジティブともネガティブとも言えないものが大半であるが，どちらかと言えばネガティブ

と考えられるものとして「大変さ」が見出されてきた。教職課程を履修することの大変さについては小湊（2015）における教職課程科目を履修して悪かった点の中で挙がってきていることや，現実的な問題として学生が所属する学部での専門科目に加え教職課程も履修することには授業数が増えるなどの一定の負荷がかかることが予想されるため「大変さ」というイメージが出てくることは妥当と考えられる。佐々木（2019）は英文科の学生を対象に教職課程履修者の教職回避に関する調査研究を行っており，1〜2 年次と 3〜4 年次にかけて課程履修や教員就職への意欲が減退する傾向があり，低学年では教職課程の授業数の負担，高学年では教員採用試験や教師になることへの不安がその主な要因であることがわかったとしている。全学教職課程履修学生の大変さについては改めて認識しておく必要があるだろう。また，「限界性」についてもややネガティブと捉えられなくはないが，学び続ける教師であることが重要とされているように，教職課程における学びが限定的であることや養成段階で教師としての学びが完結しないということは当然とも考えられる。教職課程における学びをやや俯瞰的に捉えているイメージであると考えられる。

また，「他学部生との交流の機会」についても同様のことが小湊（2015）において出てきていることから妥当なものと考えられる。教職課程を履修することで自分の所属学部以外の学部の学生とも交流ができるということは，様々な考えや専門性をもつ人と交流することで自らの視野を広げることや仲間づくりにもつながる可能性があるという意味で教職課程を履修することの副次的な意義の一つとなるのかもしれない。また，「能動的な学びの場」については，教職課程における学びの効果を高めるために学生に有しておいてもらいたいイメージの一つと考えられる。その他，「やりがい」といったポジティブなイメージなど様々なイメージが見出された。

さらに，学生はどのような教職課程イメージをより強く持っているのかを検討するために，カテゴリーごとの記述者数を多いカテゴリーから順番に並べて示したのが Figure1 である。結果を見ると，「教師になるための学びの場」が最

Figure1 教職課程イメージのカテゴリーごとの記述数



も多く，次いで「人としての成長の場」，さらには「能動的な学びの場」が続いていた。「教師になるための学びの場」については，教員免許を取得し教師になる上で必要な授業を履修しているものと考えられるためこのカテゴリーが多いというのはある意味妥当ではないかと考える。また，「人としての成長の場」についても伊藤（2020）における教職課程の学習に対して持っているイメージについて「教職課程の授業は教職に就かなかったとしても自分のためになる」の回答が 2 番目に多かったことからも，本研究において記述数が多かったことは妥当と考えられる。また，「能動的な学びの場」「大変さ」「長期的な学びの場」「お得感」といったカテゴリーの記述数が次いで多かったが，こういったイメージを有している全学教職課程履修学生が比較的多いということなのだろう。

（２）1 年生と 4 年生の教職課程イメージの比較

また，学生の教職課程履修経験年数によっても教職課程イメージが異なる可能性も考えられることから，研究 1 で得られた協力者のうち 1 年生（98 名）と 4 年生（59 名）[2)]で比較を行った。具体的には，分類した 19 カテゴリーに関して，調査協力者が各カテゴリーに該当する記述を何件書いているかを件数として得点化し，カテゴリーごとに t 検定を行った（Table2）。その結果，「教師に

Table2　1年生及び4年生の教職課程イメージの各カテゴリーの平均記述数と標準偏差及び t 検定結果

	1年生	4年生	t 値	
教師になるための学びの場	0.61（0.71）	0.36（0.61）	2.32	*
人としての成長の場	0.30（0.54）	0.25（0.58）	0.41	
能動的な学びの場	0.13（0.37）	0.17（0.43）	0.61	
大変さ	0.05（0.22）	0.24（0.51）	2.71	**
長期的な学びの場	0.07（0.26）	0.22（0.53）	2.05	*
お得感	0.12（0.36）	0.14（0.35）	0.26	
被教育体験の振り返りの機会	0.16（0.37）	0.03（0.18）	2.89	**
将来の保険	0.11（0.32）	0.09（0.34）	0.48	
やりがい	0.07（0.30）	0.14（0.40）	1.11	
積み上げ学習	0.09（0.32）	0.05（0.22）	0.83	
教師になるための登竜門	0.04（0.20）	0.10（0.31）	1.39	
教員免許取得のための場	0.05（0.22）	0.05（0.22）	0.02	
教育について学ぶ場	0.07（0.30）	0.02（0.13）	1.57	
自分を知る場	0.03（0.17）	0.09（0.28）	1.35	
他学部生との交流の機会	0.03（0.17）	0.07（0.26）	1.01	
教師になるための道しるべ	0.03（0.17）	0.00（0.00）	1.75	†
過程を重視する場	0.04（0.20）	0.02（0.13）	0.80	
学校教育の土台	0.04（0.25）	0.00（0.00）	1.65	
限界性	0.01（0.10）	0.03（0.18）	0.93	

※　**　p <.01　　*　p <.05　　†　p <.10　　（　）内は標準偏差

なるための学びの場」「大変さ」「被教育体験の振り返りの機会」「長期的な学びの場」において有意差（$p<.05$）が見られた。このうち「教師になるための学びの場」「被教育体験の振り返りの機会」においては 1 年生の記述数が多く，「大変さ」「長期的な学びの場」においては 4 年生の記述数が多かった。また，「教師になるための道しるべ」において有意傾向（$p<.10$）が見られ，1 年生の記述数が多かった。

4 年生の方が 1 年生に比べ教職課程履修期間が長いため，1 年生と比べるとより実感を伴っており経験に基づいて回答している可能性が考えられる。1 年生は大学に入学してからの期間もまだ浅いため，4 年生に比べ，自分が受けてきた学校での経験を想起することが容易であるかもしれない。そのため，被教育体験の振り返りになるというイメージが 4 年生より多かったものと考えられる。また，4 年生は実際に 4 年間にわたり履修したからこそ長期的な学びの場としてのイメージや大変さのイメージが 1 年生より強かった可能性が考えられる。また，4 年生は教師になるための学びの場というイメージは主要なものとして有しつつ，1 年生に比べイメージに広がりがあった可能性も考えられる。

Ⅲ　研究２

１　方法

（１）調査対象及び時期

研究１と同様，国立大学法人 A 大学における全学教職課程履修学生を対象に 2022 年 10 月～11 月にかけて調査を行った。具体的には全学教職課程履修者を対象に 1 年次から履修できる科目として開講されている授業の 1 つ及び 4 年次に履修する科目の 1 つにおいて授業内で履修者に調査依頼を行った。最終的に 181 名を分析対象とした。

（２）調査内容

研究１の結果を参考にしつつメタファー項目を作成し，「教職課程は～のようである」という比喩表現の各項目に対してどの程度そう思うかを尋ねる形式とした。回答は「１．全くそう思わない」～「５．非常にそう思う」の 5 件法とした。

２　結果と考察

（１）教職課程イメージに関する因子構造の検討

教職課程イメージに関する項目として作成した全 90 項目を用いて，因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。各因子に対する負荷量が.40 以下の項目と複数の因子に.40 以上の負荷量を示した項目を除き，因子分析を繰り返し，最終的に 11 因子が抽出された（Table3）。

第 1 因子は，「積み木」「叩けば叩くほど硬くなる金属」など全 7 項目からなり，受け身的ではなく自身の頑張りや努力などによって学びや成長が生じることを表していると考えられることから「能動的な学びの場」と命名した。第 2 因子は，「おもし」「苦行」など全 5 項目からなり，教職課程の履修や学ぶこと

Table3. 教職課程イメージの因子分析結果

	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅴ	Ⅵ	Ⅶ	Ⅷ	Ⅸ	Ⅹ	Ⅺ
Ⅰ．能動的な学びの場（α=.90）											
積み木	.97	−.08	−.07	−.03	−.02	.00	.02	.13	−.07	−.03	−.14
家の建築	.95	−.08	−.02	−.02	−.03	−.05	.08	.10	.07	−.10	−.08
パズル	.73	.03	−.08	.11	−.09	.00	.03	−.07	.08	.03	.03
叩けば叩くほど硬くなる金属	.61	−.04	.10	−.02	.05	−.02	−.06	.01	−.06	.16	.22
富士登山	.58	.18	.04	−.03	−.01	.10	.11	−.15	.05	−.04	−.02
磨けば磨くほど光る宝石	.50	.02	.14	.04	.13	−.04	−.15	−.05	−.03	.07	.21
マラソン	.47	.13	−.02	−.06	.08	.14	.11	−.08	.03	.22	−.11
Ⅱ．大変さ（α=.89）											
おもし	−.04	.79	.08	−.09	.03	.01	.05	.17	−.03	−.02	−.07
苦行	−.01	.78	−.04	−.23	−.05	.00	.03	.06	.12	.17	−.01
泥沼	.08	.75	.00	.16	.02	.08	−.01	−.05	−.13	−.05	.01
重労働	−.11	.68	−.09	.04	−.02	−.10	.04	−.01	.10	.24	.06
遭難	.05	.66	.15	.20	−.10	−.05	−.14	.06	−.15	.07	.07
Ⅲ．自分を知る場（α＝.89）											
自分探し	.03	.05	.81	.00	−.01	−.19	.07	−.02	.14	−.09	.09
自分との対話	.02	−.03	.74	−.02	−.01	.20	−.07	.00	.01	−.01	.04
自分と他者の違いを知る場	−.04	−.02	.71	−.06	−.02	−.02	.01	.16	.10	.05	−.03
自己分析の場	−.08	.06	.70	.06	.13	.10	.10	−.12	.04	−.11	−.05
自分をうつす鏡	−.01	.01	.57	.09	−.08	.18	−.03	.03	−.03	.04	.12
Ⅳ．限界性（α＝.87）											
腹八分目	−.06	.04	.04	.91	−.02	−.03	.05	−.09	.02	−.03	.04
握り寿司のネタだけ食べること	.04	−.04	−.08	.89	−.02	−.05	−.03	.15	−.12	.03	.00
いいとこどり	−.06	−.15	.08	.70	.04	−.02	.15	.05	.05	.20	−.07
メロンの中心	.07	.13	.01	.61	.03	.05	−.03	.04	.10	−.17	−.04
Ⅴ．教師になるための学びの場（α＝.82）											
教師になるための準備	−.05	−.12	.16	−.02	.79	.03	.03	.06	−.05	.17	−.22
教師になるための練習	.04	.03	−.16	.04	.76	.00	.01	−.10	.08	−.03	.05
教師になるための準備運動	.03	.01	.12	.04	.73	−.06	−.10	.07	−.06	−.07	.02
教師になるための基礎工事	−.07	.02	−.02	.02	.62	.01	−.02	−.04	−.10	.11	.14
教師になる一歩	−.04	−.06	−.05	−.06	.52	.04	.04	−.02	.04	.01	.19
Ⅵ．被教育体験の振り返りの機会（α＝.84）											
思い出アルバム	−.09	.06	−.19	.17	.03	.78	.03	−.03	.20	−.04	−.01
自身の学校生活の答え合せ	.01	.08	.14	−.08	.03	.69	.00	−.05	−.09	−.03	−.01
過去の経験の振り返り	−.01	−.27	.04	.00	−.08	.63	.09	.12	−.09	.19	.07
入学前の学校生活を俯瞰（ふかん）すること	.08	.13	.12	−.18	.03	.61	−.01	.10	.04	−.16	−.01
自分の日記を読むこと	.13	−.14	.09	.06	−.02	.57	−.07	.08	.06	.14	.01
Ⅶ．将来の保険（α=.81）											
転ばぬ先の杖	.14	−.02	−.12	.10	.00	.05	.84	−.11	−.06	−.09	.05
おまもり	.02	.00	.12	.07	−.01	.00	.77	−.04	−.05	−.01	.08
投資	.05	−.05	.20	−.12	−.06	−.03	.54	.09	.01	.06	.01
保険	−.12	.19	−.05	−.01	.03	.02	.53	.24	.01	.03	−.03
Ⅷ．お得感（α=.80）											
無料コンテンツ	−.05	.08	.06	.12	−.03	−.06	−.01	.75	.00	.03	−.01
追加オプション	.09	.08	.02	−.09	.01	.15	.00	.70	−.11	−.07	−.06
コスパのよい品	.08	−.03	.14	.13	−.04	−.15	.05	.56	.07	.08	−.01
ゲームの追加コンテンツ	.01	.09	−.18	.14	.02	.21	−.08	.54	−.04	−.14	.20
Ⅸ．様々な人との交流の機会（α=.84）											
人脈づくりの場	.06	−.01	.14	−.11	.03	−.04	−.03	−.06	.88	−.06	.01
友に出会える場	−.07	−.05	.12	−.02	−.10	.06	.02	−.05	.77	.07	.09
異業種交流パーティー	.02	−.02	−.02	.20	−.10	.07	−.09	.02	.59	.15	−.06
クラス混合リレー	.09	.04	.06	.31	.16	−.03	−.06	.06	.48	−.14	−.11
Ⅹ．長期的な学びの場（α=.86）											
長丁場	−.01	.12	−.09	−.02	.02	.02	−.07	.03	.04	.85	−.04
長期戦	−.05	.13	−.01	−.06	.07	.05	.03	.00	.02	.74	−.03
長いトンネル	.09	.13	.00	.10	.03	−.07	.02	−.14	−.04	.66	.04
Ⅺ．人としての成長の場（α=.75）											
社会勉強	−.03	.02	−.01	−.10	.06	.03	.01	.05	.00	.04	.75
人生で学んでおくべき教養	−.07	.00	.19	.07	−.05	.05	.00	−.13	−.03	.01	.71
経験値稼ぎ	.03	−.05	−.20	−.09	.16	−.11	.10	.27	.20	−.04	.57
一般教養	−.08	.03	.12	.05	.10	.01	.10	.01	−.05	−.12	.40

因子間相関：ⅠⅡ（.35），ⅠⅢ（.57），ⅠⅣ（.49），ⅠⅤ（.34），ⅠⅥ（.61），ⅠⅦ（.33），ⅠⅧ（.25），ⅠⅨ（.48），ⅠⅩ（.39），ⅠⅪ（.44），ⅡⅢ（.12），ⅡⅣ（.33），ⅡⅤ（.06），ⅡⅥ（.29），ⅡⅦ（.34），ⅡⅧ（.39），ⅡⅨ（.27），ⅡⅩ（.44），ⅡⅪ（.22），ⅢⅣ（.40），ⅢⅤ（.32），ⅢⅥ（.55），ⅢⅦ（.28），ⅢⅧ（.17），ⅢⅨ（.45），ⅢⅩ（.34），ⅢⅪ（.41），ⅣⅤ（.00），ⅣⅥ（.41），ⅣⅦ（.26），ⅣⅧ（.39），ⅣⅨ（.51），ⅤⅩ（.18），ⅣⅪ（.29），ⅤⅥ（.21），ⅤⅦ（.17），ⅤⅧ（.09），ⅤⅨ（.17），ⅤⅩ（.25），ⅤⅪ（.46），ⅥⅦ（.35），ⅥⅧ（.34），ⅦⅨ（.43），ⅥⅩ（.39），ⅥⅪ（.41），ⅦⅧ（.46），ⅦⅨ（.43），ⅦⅩ（.36），ⅦⅪ（.23），ⅧⅨ（.43），ⅧⅩ（.23），ⅧⅪ（.31），ⅨⅩ（.27），ⅨⅪ（.32），ⅩⅪ（.32）

の大変さをイメージしている項目から構成されていると考えられることから「大変さ」と命名した。第3因子は,「自分探し」「自分との対話」など全5項目からなり，自己理解を深めることができるとイメージしている項目から構成されていると考えられることから「自分を知る場」と命名した。第4因子は,「腹八分目」「いいとこどり」など全4項目からなり，教職課程での学びについて全てを学べるわけではないことや，重要な部分に絞った学びを表していると考えられる。教職課程において学べることには限りがあり，現実的に全てを経験することは困難であると考えられることから,「限界性」と命名した。第5因子は,「教師になるための準備」「教師になるための練習」など全5項目からなり，教師になるための学びの場としてイメージしている項目から構成されていると考えられることから「教師になるための学びの場」と命名した。第6因子は,「思い出アルバム」「自身の学校生活の答え合わせ」など全5項目からなり，被教育体験を振り返る機会となることを連想させる項目から構成されていると考えられることから「被教育体験の振り返りの機会」と命名した。第7因子は,「転ばぬ先の杖」「保険」など全4項目からなり，自身の将来の進路選択の拡大など将来の保険になることを連想させる項目から構成されていると考えられることから「将来の保険」と命名した。第8因子は,「無料コンテンツ」「追加オプション」など全4項目からなり，お得であることを連想させる項目から構成されていると考えられることから「お得感」と命名した。第9因子は,「人脈づくりの場」「友に出会える場」など全4項目からなり，様々な人との交流の機会になることをイメージしている項目から構成されていると考えられることから「様々な人との交流の機会」と命名した[3)]。第10因子は,「長丁場」「長期戦」など全3項目からなり，短期では学べないものとイメージしている項目から構成されていると考えられることから「長期的な学びの場」と命名した。第11因子は,「社会勉強」「人生で学んでおくべき教養」など全4項目からなり，教師に限定しない学びの場としてイメージしている項目から構成されていると考えられることから「人としての成長の場」と命名した。

なお，下位尺度のα係数を算出したところ全ての因子で.75 以上の値が得られたため，概ね信頼性は確認されたと判断した。研究1では19カテゴリーが見出されており研究２では 11 因子と少なくなってはいるものの，研究 1 で多くの学生が挙げていたカテゴリーについてはいずれも研究2において因子として残っていることや，他の要因との関連の検討や教職課程イメージを捉えていく際，ある程度簡易的に捉えられることも重要であると考えられることから，本研究で見出された教職課程イメージ 11 因子は全学教職課程履修学生の教職課程イメージを測定する上で一定の価値があるものと考えられる。また，見出された11因子について，部分的ではあるが，伊藤（2020）の教職課程の学習に対して持っているイメージで用いられている項目や小湊（2015）の教職課程科目を履修して良かった点・悪かった点で学生の記述として挙げられているものと共通するところが見られるなど先行研究と共通する部分があると思われるため，ある程度の妥当性はあるものと考えた。

（２）１年生と４年生の教職課程イメージの比較

また，研究１と同様に１年生と教職課程履修を同年度で終えると考えられる４年生の比較を各因子に関して行った。研究２で得られた協力者のうち１年生（109 名）と４年生（57 名）[4]で比較（ t 検定）を行った（Table4）。その結果，「被教育体験の振り返りの機会」「お得感」において有意差が見られ（$p<.05$），いずれも１年生の方が得点が高かった。また，「長期的な学びの場」において有意傾向が見られ（$p<.10$），４年生の方が得点が高かった。「被教育体験の振り返りの機会」の結果について，研究１と同様に１年生の方が大学入学してからの期間もまだ浅いため，４年生に比べ，自分が受けてきた学校での経験を想起することが容易であり，被教育体験の振り返りになるというイメージが４年生より強かったものと考えられる。また有意傾向であるため注意が必要ではあるが，「長期的な学び場」の結果について，研究１と同様４年生は実際に４年間にわたり履修したからこそ長期的な学びの場としてのイメージが１年生より強かったことが考えられる。一方，「お得感」の結果については，研究１では１年生と４年生の有意差は見られていなかったが研究２では１年生の方が高いという結果であった。教職課程の履修に関して，卒業要件でもない中でお試しで履修してみるといったある種の気軽さをもって教職課程を履修する学生は一定数存在すると考えられる。しかし，途中で履修を断念せずに４年生まで履修を続けてきた４年生は本気度も高くお試しで教職課程を履修するという意識は薄まったため，１年生と４年生で差が生じた可能性が考えられる。

Table4　1年生及び4年生の教職課程イメージの各因子の平均値と標準偏差及び t 検定結果

	1年生	4年生	t 値	
能動的な学びの場	2.62（1.01）	2.58（0.94）	0.22	
大変さ	2.35（1.03）	2.37（1.10）	0.11	
自分を知る場	2.83（1.03）	3.03（0.97）	1.19	
限界性	1.89（0.96）	1.80（0.73）	0.57	
教師になるための学びの場	4.17（0.74）	4.11（0.60）	0.61	
被教育体験の振り返りの機会	2.74（0.99）	2.43（0.90）	2.00	*
将来の保険	3.06（1.04）	2.79（1.06）	1.61	
お得感	2.33（0.98）	2.02（0.79）	2.06	*
様々な人との交流の機会	2.22（1.05）	2.39（1.00）	1.00	
長期的な学びの場	3.23（1.18）	3.60（1.16）	1.95	†
人としての成長の場	3.31（0.93）	3.14（0.81）	1.16	

※　*　$p<.05$　　†　$p<.10$　　（　）内は標準偏差

Ⅳ　終わりに

本研究の目的は，全学教職課程履修学生の教職課程イメージを検討することであった。本研究から全学教職課程履修学生の教職課程イメージが多岐にわたっていること並びに１年生と４年生では教職課程イメージが部分的に異なることが明らかとなった。目的養成である教育学部の学生と異なり全学教職課程履修学生にとっては所属学部における専門科目の履修が第一とも考えられ，教職も主要な進路の一つと考えられる一方，教職を志望しない学生も少なくないと考えられる。教師になるための学びの場であるということは当然ではあるが，全学教職課程履修学生が教師にならなくても学びがあるという意味づけや将来の保険になるということやお得であるなどのような多様な意味づけを行っているということは彼らを理解したり支援を検討したりしていく上で押さえておく必要があるだろう。また，自分を知る場であること，様々な人との交流の機会であること，被教育体験の振り返りの機会となること，という意味づけもなされていることが明らかとなった。特に被教育体験の振り返りの機会ということは教職課程を履修するからこそ得られる学びである可能性が考えられ，教職課程履修のアピールポイントの一つとなるのかもしれない。自分を知ることや様々な人との交流は教職課程を履修しなくてもサークルや部活，アルバイト活動といった一般の大学生活の中でも生じる可能性があると考えられる。しかし，被教育体験の振り返りの機会がアルバイトやサークル活動で生じるとは考えにくいのではないだろうか。教職課程を履修することの意義や意味の一つとして捉えておく必要があるだろう。また，大変さということに表れているように所属学部の授業に加えて教職課程も履修することには一定の負荷がかかることは否めない。全学教職課程履修者あるいは履修を検討している新入生などに対する働きかけとして，教職課程を履修することによる大変さは認めつつ様々な価値や意味づけを行っていくことが必要なのかもしれない。高橋・田中（2017）は最終的に教職に就かない者であっても，将来的に教職の資格が役立つかもしれないと捉えている学生が多いことが明らかになったとしつつそういった学生に対しても，教職課程として何らかの対応が必要だろうと述べている。そして，最終的に一般企業等への進路を選択する者にとって教職課程で学んだことがどのように役立つか，教職の資格や知識・技術が役立つような業種・職務はどのようなものか等の情報を提供することは教職課程登録者の進路選択に資するであろうと述べている。本研究において見出された教職課程イメージの因子内にも「人としての成長の機会」「自分を知る場」など教職課程を履修することの意義や効果に関する因子が含まれている。教職課程を履修することの意義の一つとして教職課程に携わる者が知っておくことや，どの側面に働きかけることが教職課程履修者を増やすことにつながりそうかなどを検討することは，よりより教職課程を構築する上での一つの視点となるのではないかと考えられる。

一方，教職課程イメージが１年生と４年生で部分的ではあるが異なっていた。このことは学生が有している教職課程イメージが学部４年間の中で変容する可能性を示唆するものと考えられる。特に本研究において「被教育体験の振り返

りの機会」と「長期的な学び」においては研究１並びに研究２で同様な結果が得られていたことから,「被教育体験の振り返りの機会」と「長期的な学び」は1年生と4年生で異なる教職課程イメージであるということなのであろう。深見（2011）は，教員を志望する学生は大学に入学する前から既に，児童・生徒の立場で約1万3千時間に及ぶ教師の仕事の観察によって，教師の振る舞いや授業のあり方に対する知識を習得している（Lortie,1975）という知見を引用しつつ，自身の価値観や考え方を問い直すことが重要であり，自身の被教育体験によって形成されたそれらの問い直しを図る最初の舞台が，大学における養成段階の学びなのであるとしている。本研究で見出された「被教育体験の振り返りの機会」が1年生の方が4年生より高いという結果は，1年生に教職課程の履修が被教育体験の振り返りの機会となると強くイメージされているということなのであろう。被教育体験の振り返りは教職課程を履修するからこそ得られるものではないかと考えられ，1年生に強くイメージされていることから新入生へのガイダンス等で教職課程を履修することの意義の一つとして話をするということも学生への働きかけの１つとしてよいのかもしれない。

最後に，本研究の課題について記述する。本研究はメタファー法を用いて全学教職課程履修学生の教職課程イメージを検討し，さらに項目化を行ったが，得られたカテゴリーと同一の因子とはならなかった。教職課程イメージを捉えていく上である程度簡易的に捉えられることは重要と考えるが，教職課程履修学生の教職課程イメージを十分に捉えられているかどうかの判断は慎重である必要があるだろう。また研究２において得られた尺度に関して信頼性についてはある程度確認ができたが妥当性については十分な検討ができていないためこの点も課題であると考える。また，学年の検討も１年生と４年生の比較にとどまっているためさらなる詳細な検討も必要になってくると考えられる。

参考・引用文献

秋田喜代美（2000）授業観・授業に対する信念　森敏昭・秋田喜代美（編）教育評価―重要用語300の基礎知識―（pp.224）明治図書

町支大祐（2021）教職科目「中等教育論」の事前事後における学校イメージの変容―メタファー法を用いて―，帝京大学大学院教職研究科年報，12，53－60

深見俊崇(2006)教師・教員志望学生の実践イメージに関する研究動向と課題，人文研究，57，78－95

深見俊崇（2011）養成段階における学び　高谷哲也（編著）教師の仕事と求められる力量―新たな時代への対応と教師研究の知見から―（pp.209-217）あいり出版

姫野完治・大野栄三・近藤健一郎（2015）研究志向の大学における教職課程の現状と学生の意識に関する基礎研究―北海道大学の事例を通して―，北海道大学教職課程年報，5，1－10

Lortie,D.（1975）*School teacher.* The University of Chicago Press.

伊藤直樹（2020）明治大学における教職課程履修学生の教職に関する意識，明治大学教職課程年報，42，9－18
小湊真衣（2015）教職課程履修学生の科目選択動機とニーズに関する一考察，法政大学教職課程年報，12，103-112
前田菜摘・浅田匡（2020）小中学校教師は校内研修をどのように捉えているか―尺度項目ならびに比喩生成課題の回答から―，日本教育工学会論文誌，43，447－456
三島知剛・石川裕敏・森敏昭（2013）教職志望学生のフレンドシップ参加経験と授業・教師・子どもイメージ及び教育実習前後の変容との関係，日本教育工学会論文誌，36，407－418
宮下治(2021)開放制教職課程履修学生の教職課程に対する意識調査研究―2016、2018、2020 年の調査結果から―，明治大学教職課程年報，43，55－64
佐々木顕彦（2019）教職課程履修者の教職回避に関する調査研究―英文科の学生を対象に―，学校教育センター年報，4，89－101
高橋優・田中正一（2017）教職課程登録者の意識と適応－教職課程意識調査（平成 26-28 年度）よりー，埼玉工業大学教養紀要，34，9－17
立石力斗（2018）教育実習での知的障害のある児童・生徒との関わりによる授業・教師・子どもイメージの変容，日本教育工学会論文誌，42（Suppl.），189-192
山崎準二（2024）教職履修学生に関する 2023 年度調査報告―「教育実習（中・高校）」前後における教職意識の形容と変容を中心とする基礎分析―，学習院大学教職課程年報，10，103－130

註

1）19 カテゴリーに当てはまらない記述がいくつか見られたが「その他」とし分析の対象外とした。
2）同年度内に教職課程を修了予定ではない学生についてはここでは分析対象外とし，同年度に教職課程を修了する予定者のみを 4 年生とした。
3）研究 1 のカテゴリー名を参考に考えると「他学部生との交流の機会」に該当すると想定されたが，項目から他学部生のみと限定することが難しいことや，現実的には同じ学部内であっても普段あまり交流がない場合が想定されることや同じ学部であっても学科が異なれば交流の機会が少ないことも想定されることから対象を広げ,「様々な人との交流の機会」と命名することとした。
4）研究 1 と同様に教職課程を修了予定ではない学生についてはここでは分析対象外とした。

謝辞

本研究の調査に協力いただきました学生の皆さん並びに調査の実施を許可下さった先生方に心よりお礼申し上げます。なお，本研究は JSPS 科研費

21K02774 の助成を受けたものです。

Research of the Image of Teacher-Training Courses among Student Teachers in Non-Faculty of Education

MISHIMA Tomotaka *1

(Abstracts) The purpose of this study was to explore the image of teacher-training courses among student teachers in non-faculty of education. In this study, special attention to was paid to the difference first-year students and fourth-year students. This study 1 included student teachers in non-faculty of education. They were asked to answer metaphor-making task :“teacher-training courses”. Major findings(study 1) were as follows:(a) analysis of metaphors and reasons regarding the image of teacher-training course revealed 19 categories. (b) The category with the most number of descriptions was “A place to learn to become a teacher” followed by “A place to grow as a person”. (c)There were differences in the number of descriptions in some categories between first-year students and fourth -year students. Next, major findings (study 2) were as follows: (a)Exploratory factor analysis of the concept of image of teacher-training courses revealed 11 factors such as “place for active learning” and “hard”. (b)First-year students and fourth -year students had different scores on three factors: “Opportunity to reflect on the educational experience”, “Great value” and “A place for long-term leaning”. These studies indicated that student teachers in non-faculty of education had various images teacher-training courses, and that there were differences in some images teacher-training course between first-year students and fourth-year students.

Keywords : student teachers in non-faculty of education, image of teacher-training courses, metaphor

*1 Center for Teacher Education and Development, Okayama University

---

【原　　著】

小学校における組織的な授業改善のあり方
～「目指す子ども像」実現に向けた国語科指導を事例として～

河本　章宏　宮本　浩治　池田　匡史　松田　聡

Systematic Improvement of Lessons in Elementary Schools
–A Case Study of Japanese Language Instruction Aimed at Realizing the “Ideal Child Image”–

KOMOTO Akihiro, MIYAMOTO Koji, IKEDA Masafumi, MATUDA satoshi

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.33 － 44

【研究論文】

原　著

小学校における組織的な授業改善のあり方
～「目指す子ども像」実現に向けた国語科指導を事例として～

河本　章宏※1　　宮本　浩治※2　　池田　匡史※2　　松田　聡※2

本研究の目的は、「目指す子ども像」実現に向けた国語科の授業づくりの具体を検討し、小学校における組織的な授業改善のあり方を提言することにある。具体的には、「目指す子ども像」実現に向けた国語科の授業づくりを通して、今の社会が小学校教育に求める特色ある授業づくりの進め方を明らかにするため、勤務校である早島町立早島小学校に所属する教師の授業づくりを対象に事例研究を展開した。検討を通じて明らかになったことは、授業づくりにおける教師の思考・実践過程と、これらを実践者が反省的に捉え直すための「目指す子ども像」による言語活動具体化の手立てである。さらに、授業づくりの組織・系統性は、他学年教師の役割によってもたらされることが確認されたことから、それらを踏まえつつ、「目指す子ども像」実現に向けた授業づくりのあり方を体系化した。そうすることで、小学校における組織的な授業改善を進めていくための可能性が見出された。

キーワード：目指す子ども像、価値目標、国語学力、カリキュラムマネジメント、組織・系統性

※1　岡山大学大学院教育学研究科大学院生
※2　岡山大学学術研究院教育学域

Ⅰ　研究の目的

本研究の目的は、「目指す子ども像」実現に向けた国語科の授業づくりの具体を検討し、小学校における組織的な授業改善のあり方を提言することにある。授業改善は、これまでもこれからも、社会の変化に呼応する形で、常に営まれ続けなければならない教育現場の最重要課題である。現代においては、社会がより複雑化、多様化したことによって予測困難な時代を迎え、そうした社会を生き抜くための力を児童に身につけさせることが今の学校現場では喫緊の教育課題とされている。こうした教育課程の下では、各学校が地域の特性や児童の実態、育成すべき教科固有の資質・能力等を踏まえ、「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」＝「育てたい子どもの姿」を見据えた特色あるカリキュラムの構築が求められている。小学校においては、カリキュラムマネジメントを核とした教育課程の下、そうした「育てたい子どもの姿」を「目指す子ども像」に具体化し、日々の授業実践を通して実現していくことの重要性について、様々な所で共有され始めているところである。

しかしながら、今の学校現場に目を移すと、そうした「目指す子ども像」への意識は広がりつつあるものの、日々の授業づくりにまでは反映されていない実態が見えてくる。実際に行われている教師の授業づくりを見てみると、業務の多忙化によって効率性ばかりが重視され、他者によって確立された指導法や今ある学習計画をただなぞるだけの、およそ特色あるカリキュラムとは呼べない授業づくりの実態が広がっているのである。

そうした現状については、少なからず教科の特性も影響していると言える。勤務校の教職員にアンケート調査を実施した結果、国語科の授業づくりに苦手意識を覚える教師が８割以上に上ることが明らかとなった。

こうした教師の声に耳を傾けると、「国語科の授業づくりは自由度が高く、何をさせたらいいかが難しい」といった意見が多く聞かれたのである。国語科のもつ授業づくりの難しさについて、阿部（2004）は「小中高の国語科の授業を見る機会が度々あるが、それらの多くに共通する問題がある。それは、授業で子どもたちに身につけさせようとする国語科の教科内容が曖昧であるということである。」（p. 168）と述べている。つまり、国語科の教科目標が曖昧なため、実践者がどのような学習内容を構築していけばよいかイメージしづらいのである。このままでは、国語科を中心とする日々の授業づくりが、働き方改革の煽りを受けながら、ますます機械的で個別的な営みへと広がっていくことが危惧され、「目指す子ども像」実現に向けた特色あるカリキュラムの構築はおろか、授業改善について語り合う学校風土さえも形骸化してしまう恐れがある。

こうした小学校教育が抱える課題を解決するため、「目指す子ども像」実現に向けた国語科の授業づくりの具体を検討し、組織的な授業改善のあり方を見出していくことが本研究の主眼である。

Ⅱ　小学校における国語科の授業づくりの現実

小学校では、教科担任制が導入されつつあるが、国語科教育においては授業時数の関係もあり、今も多くの小学校においてほとんどの教師が、日々の授業実践に取り組んでいる。

にも関わらず、情報の共有化に伴い、他者が確立した指導法や学習計画の入手が容易になったことから、それらを踏襲しただけの模倣的実践が広がってしまっている。岡山県を例にすると、「おもしろみつけ」を代表とする決まった指導法が、県内における国語科学習のスタンダードとされ、教師一人ひとりの国語科授業実践を画一的なものにしてしまっているのである。

こうした既成の指導法や学習計画への依存は、働き方改革の煽りだけでなく、なぜ国語科という教科があるのか、なぜ学ぶのか、どういったことを学ぶべきなのか、といった教科目標の曖昧さに関わる原理的分野を背景にもつことは先述した通りである。

難波（2014）は、そうした課題を踏まえ、国語科の目標を「技能目標、態度目標、価値目標」の三つに整理しており、「技能目標」とは「授業において，目指されている，あるいは，求められている知識や技能」（p. 29）、「態度目標」と

は「授業に対する，興味・関心・意欲・心的態度の目標」（p. 29）だとまとめている。

さらに、価値目標については多くの議論があるが、難波（2014）は、「価値観・世界観・認識に関わる目標」（p. 30）であり、この価値観については、教師が授業を行う上での「信念」などと定義している。

つまり、授業づくりを進める上では実践者の何かしらの思いがあって、その思いに向かって、国語科の技能目標や態度目標と共に、授業が構成されていくということである。なお、本稿では、この価値目標について、実践者が教育活動を通して実現を願う「目指す子ども像」と措定する。

そうした授業づくりにおける価値目標と他の目標との関係性について竜田（2015）は価値目標、技能目標、態度目標は相互に関係し合っており、三つの目標が重なりあう地点においてよりよい言語活動が組織されていくことを説明している。（図１）

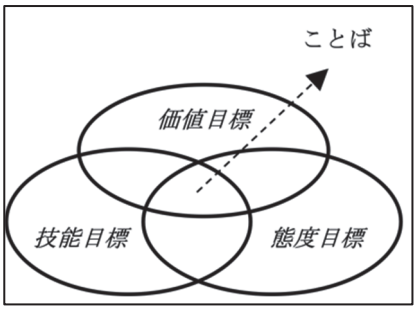


図１ 価値目標、技能目標、態度目標の関係性（竜田）

このことから明らかになることは、国語科の授業づくりを「目指す子ども像」によって具体化することで、目指す児童の姿が技能目標や態度目標を伴いながら言語活動の中で体現されていくということである。技能目標や態度目標を具体化、焦点化していく価値目標の働きを明らかにすることができれば、国語科の授業づくりを難しくしている教科目標の曖昧性を解消するための国語科授業づくりの一助ともなりえるであろう。さらに、各小学校で設定された「目指す子ども像」を基に授業を構成していくことで、既成授業に捉われない、教師の特色あるカリキュラムづくりが期待できる。

しかしながら、問題は、そうした「目指す子ども像」で具体化していく国語科授業づくりの内実が、実践者の実働を通して明らかにされていないことである。授業づくりにおける実践者の思考・実践過程が明らかにならない限りは、教師一人ひとりが自信をもって「目指す子ども像」実現に向けた国語科の授業をデザインしていくことは難しかろう。

そこで、本研究では、筆者１の勤務校である早島町立早島小学校３年団に所属するＡ教諭と、筆者１による「目指す子ども像」実現に向けた国語科の授業づくりを事例として、実践者の目標設定をはじめとする授業づくりの様子を分析し、その思考・実践過程を明らかにすることを試みる。そうすることで、「目指す子ども像」実現に向かう国語科の授業づくりのあり方を体系化し、小学校における組織的な授業改善を進めていくための可能性を見出すこととする。

Ⅲ　「目指す子ども像」実現に向けた国語科の授業づくりの具体

（１）Ａ教諭による授業構築とその分析

Ａ教諭は学年研究の一環として、勤務校の「目指す子ども像」である「学び合う子」実現を目指し、国語科の説明的な文章「紋様／こまを楽しむ」を教材

とした授業づくりに、筆者１と共に取り組んだ。

Ａ教諭は、筆者１との授業づくりを行うにあたり、学習指導案①（資料１）を事前に準備していた。そこで、Ａ教諭が準備していた学習指導案①（資料１）を基に指導案検討を行い、学習内容の再構成を行った。

Ａ教諭が事前に準備していた学習指導案①（資料１）と指導案検討によって再構成された学習指導案②（資料２）の２つが、以下のものになる。

学習活動	教師の指導・支援	評価規準及び評価方法
1　前時を振り返る。	・本論の答え①、答え②を確認し、回る様子や回し方を楽しむことを捉える。【焦点化】 ・「事例が６個いるのかな。多くない。」と問うことで、事例の必要性に着目できるようにする。【焦点化】 ・文様で捉えた内容を想起させることで、事例の検討をしていく見通しを持つことができるように、ポイントをまとめる。【視覚化】	
2　本時のめあてをつかむ。	・事例６個であるずぐりに対して事例が必要かどうか尋ねることで役割を意図的に考えるようにする。【焦点化】 ずぐりの例のあげかたについて考えよう。	
3　賛成、反対の立場を明らかにする。	①理由を考えることが難しい児童には、文様の学習を想起させることで、既習となる事例の挙げかたを理由づけの足場とする。 ・本文の語や文、さらに文量を他の事例とも比較することでずぐりの必要性に迫ることができるようにする。	
3　話し合う。 ① ペア ② 全体	・ペアで自分の意見を発表することで自分の立場を明らかにして話し合うことができるようにする。 ・他の人の意見を聞いて自分の考えとの違いを意識することで、多様な考えを受け入れることができるようにする。【共有化】 ・全体で意見を共有することでペアの意見では出てこなかった意見を理解できるようにする。 ・文量が他の事例と比べて多いから、大切なことが書かれている。雪の上で回すこまは珍しいから必要。などという賛成意見や、６個は事例が多いからいらない。事例がわかりづらいからいらない、などという反対意見をどちらも扱うことで、お互いの立場を考えられるようにする。【共有化】 例の挙げかたには筆者の思いがこめられている。	②ずぐりの必要性について既習事項や語や文に着目して理由をつけて説明しあっている。【思・判・表】（行動観察・ノート分析・発表）
4　本時のまとめをする。		
6　振り返りをする。	・学習の振り返りを発表させ、頑張りを称賛し、次時の学習の意欲づけになるようにする。	

資料１　学習指導案①（取組前）

学習活動	教師の指導・支援	評価規準及び評価方法
1　事例を１つずつ確認し、こまとその楽しみ方について振り返る。	○事例の写真と楽しみ方の文を掲示することで事例同士を比べやすくする。【視覚化】	
2　クラスアンケート結果から筆者が示すずぐりの事例の順序について、「なぜ、ずぐりは最後に説明されているのか。最初ではいけないのか。」と問い、事例の順序に着目できるようにする。【焦点化】 ○文様で捉えた内容を想起させることで、事例の検討をしていく見通しを持つことができるように、ポイントをまとめる。【視覚化】		
3　本時のめあてをつかむ。	○事例が６番目であるずぐりに対して、なぜ最後なのか尋ねることで役割を意図的に考えるようにする。【焦点化】 ○「じどうしゃくらべ」の最後の事例を想起し、ずぐりの例が最後に示されていることはずぐりに特殊性があるからなのか問うことで本時のめあてにせまることができるようにする。【焦点化】 ずぐりのれいを筆者はなぜさいごにしたか考えよう。	
4　他の事例や文様の事例の順番を基に自分の立場を明らかにする。	○理由を考えることが難しい児童には、じどうしゃくらべの学習を想起させることで、既習となる事例の挙げかたを理由づけの足場とする。 ○理由を考えることが困難な児童に対しては、板書に示す写真や文を確認することで、 筆者の事例のあげ方で、こまの楽しみ方は「つくり」→「回り方」→「回し方」→「場所」と読み手に取って身近で捉えやすいものの順になっていることを捉えることができるようにする。 ○本文の語や文から場所が限定的であること、人の思いが あること、長く親しまれていること、ふつうの心ぼうで はないことを他の事例とも比較することで 、ずぐりの特殊性について理解することができるようにする。	
5　ずぐりの順番について理由をつけて説明をする。（ペア・全体）	○ペアで自分の意見を発表することで 自分の立場を明らか にして話し合うことができるようにする。 ○他の児童の意見から自分の考えとの違いを意識すること で多様な考えを受け入れることができるようにする。【共有化】 ○全体で意見を共有することでペアの意見では出てこなかった意見を理解できるようにする。 ○ずぐりの順序について考える際、他の児童の考えに対して「○○さんと同じで、～。」「○○さんと似ていて、～。」「○○さんと少し違って、～。」と考えを 発表することで、自分の立場をふまえて話すことがで きるようにする。【共有化】 ○ずぐりには特別な要素が多くふくまれていること（他の例とは違う点が多いこと）をまとめた板書をもとに本時のまとめをする。【共有化】 ○読みとった内容からずぐりの例は特殊であり、その他の例とは違うことを捉えやすくするため板書で囲って差別化を図る。【視覚化】 ○「なぜ特別なのか。」と問い返したり、「本当に特別なのか。」と切り返したりすることで筆者が述べるずぐりの特殊性について気付き、考えることができるようにする。	○ずぐりの事例の順序性について既習事項や語や文に着目して理由をつけ説明し合っている。【思・判・表】（ノート記述）（発言の内容）
6　本時のまとめをする。	○「なぜ筆者は特別なものを最後にしたのか。」「最後にずぐりの例を出すことでどんな効果があるのか。」問い返すことで、筆者が挙げている例が一般的なものから特殊なものにすることで 読み手にわかりやすい構成になっているを捉えることができるようにする。 こまの楽しみ方をわかりやすくするために最後にしている。	
7　振り返りをする。	○学習の振り返りを発表させ、頑張りを称賛し、次時の学習の意欲づけになるようにする。	

資料２　学習指導案②（取組後）

再構成された学習指導案の内容は主に次の３点である。１つ目は、学習課題が「ずぐりの例のあげかたについて考えよう。」から、「ずぐりの例を筆者はなぜ最後にしたか考えよう。」へと変えられている点。２つ目は、学習課題の変更に伴って、児童の言語活動が事例の必要性を考えるものから、事例の順序性を考えるものへと変更されている点。そして３つ目は、「例のあげかたには筆者の思いが込められている。」から「こまの楽しみ方をわかりやすくするために最後にしている。」へと、「まとめ」が変更されている点である。

ここからは、「目指す子ども像」実現に向けた国語科の授業づくりとして、３点を中心とする学習指導案の再構成がいかにして進んでいったのか、Ａ教諭と筆者１が「目指す子ども像」を柱としながら、言語活動を再設定していく場面を例にして詳しく考察したい。そうすることで、目標設定をはじめとしたＡ教諭の授業づくりにおける思考・実践過程を明らかにしていくこととする。

以下は、実際に行った指導案検討の様子である。

筆者１：先生が作られた授業の中で子どもたちが「学び合う姿」ってどんな姿なんかな？
Ａ教諭：えっと、「ずぐり」の例が必要かどうか、賛成や反対を使って話し合っている姿です。
筆者１：そうだよね。その「学び合い」を通してクラスの子からどんな発言が聞かれると思う？
Ａ教諭：③○○さんに賛成で、「ずぐり」の例は必要だと思います。どうしてかというと『「ずぐり」は雪の上で回せるからです』とか、「しんぼうが細いからです」とかですかね。
筆者１：そうだね。でも④それは根拠だね。先生のクラスの子の実態を見た時、出てきた根拠を基に「ずぐり」の例がどうして必要なのかさらに理由を話せそうかな？
Ａ教諭：あっそうか・・・⑤この説明文の事例の挙げ方じゃ難しそうです。前の事例を詳しく説明しているとかならわかるけど。そうじゃないし。⑥あぁ、事例の特殊性に楽しく気付かせることに気を取られすぎてたな。
筆者１：そうか、じゃあ、先生のクラスの子や今の３年生の子たちにあった本時の活動と「学び合う子」の姿をもう一回検討してみようか。

Ａ教諭は当初、「筆者の説明の書き方について、理由を伴いながら話し合う」といった技能目標をイメージしていたことが、学習指導案①上にある下線部①や、下線部②にある評価計画からも読み取れる。そこで、筆者１は、そうした技能目標の下行われる言語活動を授業中の「学び合う子」の姿で具体化するよう促した。

しかし、Ａ教諭が具体化した児童の学び合う姿は、下線部③に見られるように『「ずぐり」の事例が必要かどうかについて、文章中の「ずぐり」の特徴をただ上げていく』と言ったものであり、「筆者の説明の書き方について、理由を伴いながら話し合う」と言った児童の姿には程遠いものであった。

さらに、そうした児童の理想的姿に迫るためには、本教材の特性上無理があることが、Ａ教諭と、筆者１による下線部④⑤のやり取りを通して明らかとなったのである。

こうした２つの問題が引き起こされてしまったことについては、Ａ教諭の技能目標（内容理解）や、態度目標（楽しく）に対する強い意識の偏りに原因があったことが、下線部⑥の発言からも読みとれよう。

これらのことから明らかになることは次の４点である。１つ目は、設定した言語活動は、「目指す子ども像」といった価値目標で具体化することにより、実際の授業で見られる児童の姿にまで具体化されること、２つ目は、そうやって具体化された児童の姿を、他者が問い直したり、一緒になって吟味したりしていくことで、目標設定を含めた授業づくりの過程を、実践者自らが反省的に捉え直し、やり直したりしていくためのきっかけとなること、３つ目は、技能目

標や態度目標に対する実践者の偏った意識が、教材がもつ特質の下、学習内容を構築していくといった、授業づくりの「当たり前」を失念させてしまう恐れがあること、４つ目は、価値目標、技能目標、態度目標は、いずれも教材の特質を踏まえた言語活動の設定によって初めて実現可能な国語学力として明示化されるということである。ここでいう「学力」とは、間瀬（2015）が述べる「目標に向かって学習を行うことで身につけられる能力」（p.18）のことを指す。

ここからは、そうしてやり直されていくＡ教諭と筆者１による指導案検討の流れを続けて考察していく。

筆者１：それ以外の活動で考えてみたものはある？
Ａ教諭：はい。「なんで事例がこの順番なのか」を考えさせるのはどうかなと思いました。
筆者１：なるほど。じゃあその活動でどんな「学び合い」が生まれるかな？
Ａ教諭：⑦初めに出てくるコマなんかは「つくり」っていう読む人にとってより簡単な視点で書かれてて、次に「働き」にいって、最後のずぐりの事例が「雪の上で回す」とか他と比べて特殊だから、「分かりやすい順にならべてある！」とかって言いそうです！
筆者１：いいね！ただ、１時間で全部の並びそれぞれを検討するのって、３年生の初めにしては事例が多すぎて大変よな。
Ａ教諭：んん・・・じゃあ、『なんで「ずぐり」が最後なんじゃろう？』はどうでしょうか？
筆者１：うん！最初に考えた、必要なの？もいいけど、なんで最後なの？だったら他の事例と比べないといけないから、自然と本文を何度も見ることにつながらないかな？
Ａ教諭：はい！国語の勉強としてもそっちの方がいいですね！本文を根拠にすれば、友達の考えに対する自分の立場も言えそうですし！ 授業で育てたい子どもの姿がはっきりしました。

Ａ教諭は、これまでの筆者１とのやり取りを踏まえて「なんで事例がこの順番なのかを考える」といった新たな学習課題を提案した。そうした学習課題の下行われる児童の言語活動は、教材の特質がしっかりと踏まえられたものになっており、それを根拠に、事例の並べ方の理由を話し合っていくという学習活動であった。こうした児童の姿は、「筆者の説明の書き方について、理由を伴いながら話し合う」といったＡ教諭が抱く技能目標のイメージに沿ったものになっていることは、Ａ教諭が下線部⑦で述べている児童の学び合う姿の具体からも明らかであろう。

その後、筆者１によって、「１時間で全部の並びそれぞれを検討するのって、３年生の初めにしては事例が多すぎて大変よな。」といった学習課題への指摘が加えられ、より３年生の発達段階にあった学習課題、「ずぐりの例を筆者はなぜ最後にしたかを考えよう」がＡ教諭自らの手によって創出された。

以上のような言語活動の変更に伴い、学習課題に対して抽象的なまとめとな

っていた「例のあげ方には筆者の思いがこめられている。」が、「こまの楽しみ方をわかりやすくするために最後にしている。」といった、具体的なものへと変更されていったのである。

こうして再構成された学習指導案②の下行われたＡ教諭による実践授業では、「私も○○さんに賛成で、なぜなら・・・」といった、中学年で目指す「学び合う子」の姿「立場を踏まえて話す姿」が随所に確認されたのである。

（２）学習課題創出のための条件

これまでの取り組みから明らかになったことは、実践者の価値目標、技能目標、態度目標への意識と教材の特徴を踏まえた学習課題の設定によって、「目指す子ども像」が言語活動の中にしっかりと体現されていく過程であった。

さらに、そうして設定された言語活動を、価値目標である「目指す子ども像」によって具体化し、他者と共に吟味していくことで、それまでの授業づくりを実践者自らが反省的に見直していくための手立てとなることが確認された。

しかしながら、なぜＡ教諭が、自身の抱く技能目標の下、教材の特質を踏まえながら学習課題の再提案を行うことができたのか、その要因については明らかになっていない。

そこで、ここからは、なぜＡ教諭が、そうした学習課題の再設定に至ったのか、その要因を、Ａ教諭を対象とした再生刺激インタビューによって明らかにする。なお、再生刺激インタビューを行うにあたっては、先述したＡ教諭と筆者１との指導案検討時の発話記録を基にして行うこととした。

以下は、実際に行ったインタビューの記録である。

筆者１：確かに、この『「なんで事例がこの順番なのか」を考えさせるのはどうかなと思いました。』って発言、Ａ先生が事例の順序を検討するっていうアイデアを出してくれたもんな。この時なんで別のアイデアが浮かんだの？

Ａ教諭：①やっぱり先生が「学び合う姿」の具体をどんどん聞いてくれたからだと思います。それと、自分でも教材研究してたこと、その時気付いた事例の特徴というか、があったから、それとうまく結びついたんかなあって、思いますね。

筆者１：そうか、やっぱり自分でちゃんと教材研究してたことが効いとんじゃな。

Ａ教諭：うん・・・②でも先生の授業を見せてもらったのも大きかったと思います。

筆者１：ほんと？③何が参考になった？

Ａ教諭：④やっぱ、筆者の考えを疑ったり、事例の順序を尋ねたとことかですかね。

筆者１は、指導案検討時の発話記録を基に、なぜＡ教諭が「なんで事例がこの順番なのか」といった新たな学習課題を創出できたのか、その理由を尋ねて

いる。Ａ教諭はそうした筆者１の質問に対し、『やっぱり先生が「学び合う姿」の具体をどんどん聞いてくれたからだと思います。それと、自分でも教材研究してたこと、その時気付いた事例の特徴というか、があったから、それとうまく結びついたんかなあって、思いますね。』と、下線部①のように答えている。この発言から、Ａ教諭が「筆者の説明の仕方について、理由を伴いながら話し合う」といった技能目標と、教材の特質の両方を踏まえて学習課題を再設定できたのは、「継続した価値目標による児童の学びの姿の具体化」と、「Ａ教諭による事前の教材研究」にあることが明らかとなる。

また、その後確認された筆者１とＡ教諭の下線部②③④の発言から、筆者１が行った授業実践が、Ａ教諭が抱く技能目標と、扱う教材の特質の両方を踏まえた上で学習課題を構築していくための足場的役割を果たしていたことが明らかとなった。

（３）カリキュラムに組織・系統性をもたらす他学年教師の役割

学習課題設定の条件が見出せたことで、「目指す子ども像」実現に向けた国語科の授業づくりのあり方がより鮮明に見えてきた。

しかし、そうした実践者の思考・実践過程の下開発される国語科カリキュラムには、大きな問題が残されている。それは、カリキュラムにおける学年間での系統性である。これまでのＡ教諭の授業づくりを振り返ってみても、他学年との学習の繋がりを思考したり、検討したりする様子は何一つ確認されていない。こうしたカリキュラムのままでは、児童が系統的に国語科の学びを深めていくことは保障されておらず、国語科学習としても、「目指す子ども像」を実現していくための学習としても不十分なことは誰が見ても明らかであろう。

カリキュラムの系統的側面の重要性については、今の学校が「学校教育目標」、「目指す子ども像」実現に向けた取り組みの理論的背景として用いている、カリキュラムマネジメント理論の中においても必要に触れられている。田村(2022)は、カリキュラムマネジメントデザインにおいて必要な連関性の一つに、「授業と授業（単元や教材のまとまりとしてのつながり）、単元観間、学年間、学校段階間の系統性」を上げている。児童の発達段階を考慮し、カリキュラムに段階性を持たせることは、カリキュラムマネジメントを学校全体で遂行し、教職員が一枚岩となって計画的に「目指す子ども像」を実現していく上で欠かせない要素なのである。

しかし、そうした系統的カリキュラム開発への手立てについて田村（2022）は、単元配列表を作成するといった教師の資料づくりに留めている。

さらに、こうした「単元配列表作成」の手立てには、「目的が不明瞭で、教師が型にはまった作業に陥りやすい」といった課題があるという。勤務校でも「目指す子ども像」実現に向かう国語科の授業づくりを進めるにあたって、教科書に付録してある国語科の単元配列表についての共有が行われたが、教師が教材の特徴に合わせて一から授業づくりを行う上では、資料の情報不足が否めなかった。そこで、本稿では、上述したＡ教諭と筆者１による指導案検討を基にし

て行われた３年団と、３年団に所属しない他学年教師との、教材研究における関わりを事例に、系統的カリキュラムを構築していくための具体的手立てを考察していきたい。

以下は、そうした３年団の教師と学年団に所属しないＢ教諭による教材研究の様子である。

> Ｂ教諭：一般から特殊の順に事例が並べてある説明文の学習は「じどう車くらべ」でもやってますよね！、クレーン車とバスってどっちが特殊ですか？
> Ｃ教諭：クレーン車！
> Ｂ教諭：ですよね。例えば、「じどう車くらべ」の学習は、事例が身近なものから特殊なものっていう読者にとってより身近で分かりやすい順番に並べられてたけど、今回の事例の順番はどうかな？ってもっていけば子どもが考える視点がよりはっきりしません？
> Ｄ教諭：なるほど！その手があった。

下線部にあるＢ教諭の発言をきっかけに、１年生での既習事項を踏まえた学習展開に気がつく３年団の様子が確認できる。３年団はその後、Ｂ教諭のアドバイスを基に学習内容を再構築し、Ｃ、Ｄ、Ｅ教諭の先行実践を通して、そのあり方が検討されていった。そうした検討の結果を受け、最終的にはＡ教諭が再構成した学習指導案②に反映されたのである。

これらのことから、各学年の国語科学習内容を深く理解している他学年教師による教材研究への参画が、「目指す子ども像」実現に向かう授業カリキュラムの中に、系統的な視点を供給する役割を担っていることが明らかとなる。このことは、３年団の学年研究が終了した時点で行ったＣ教諭へのインタビュー内容からも確認される。Ｃ教諭は学年主任として３年団を引っ張るベテラン教諭で、過去に様々な学年を担任した経歴をもっている。そうしたＣ教諭に対する、インタビューの中で次のような発言が聞かれた。「１年生は私めっちゃやってるから、１年間で何々あるかは、結構しっかり頭に入ってるんだけど。言われて、なるほどなあって。」こうした発言からも、教材研究を通して客観的アドバイスをくれた他学年教師の存在が、カリキュラムに新たな系統性をもたらしたことは明らかであろう。

さらに本稿では、こうしたＢ教諭のアドバイス行為が、Ｂ教諭本人の授業づくりに対しても影響を与えていることに着目したい。

Ｂ教諭は、３年団に対して『「じどう車くらべ」の既習内容が本学習の足場になるのではないか』といったアドバイスを施すと同時に、その行為自体、自身が担当する学年のカリキュラムを見つめ直すきっかけとなったはずである。

そして、１年生で行う「じどう車くらべ」の学習が、２年後に予定している「こまを楽しむ」の学習にどう関わっていくのか、さらには、１年生の「目指す子ども像」である「聞いて、認め合う姿」が、将来どんな「学び合う子」の

姿へとつながっていくのかといった関係性を、実際に子どもが学ぶ姿を通して認識できたはずである。こうした認識は、１年団が行う学年研究の中でも、同学年に所属する教職員へと共有され、初めはＡ教諭一人のものであった国語科の学習カリキュラムが、教職員の縦や横のつながりへと、その組織性を高めていくことが期待されるのである。

以上の取り組みから明らかとなる、Ａ教諭の授業づくりにおける思考・実践過程と、その他の教師の関わりを図にまとめると以下のようになる。（図２）

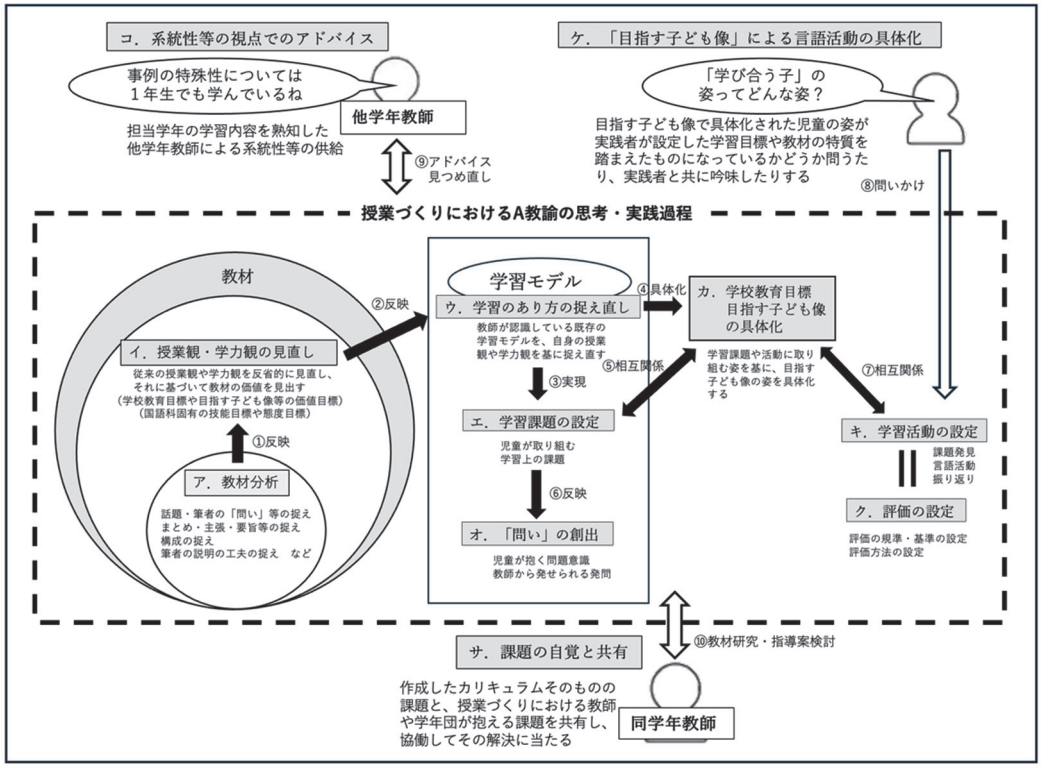


図２「目指す子ども像」実現に向けた国語科の授業づくりモデル

Ａ教諭は、自身が設定していた言語活動を、「学び合う子」の姿で具体化することによって、その活動が、本当に「目指す子ども像」や「国語科の技能目標」を体現したものになっているのかどうか、『ケ.「目指す子ども像」による言語活動の具体化』をきっかけにして、一から問い直していった。それは同時に、「筆者の説明の書き方について、理由を伴いながら話し合う」といったＡ教諭が抱く「技能目標」を、「目指す子ども像」である価値目標をきっかけにして、「イ.授業観や学力観の見直し」を伴いながら、国語学力として焦点化、具体化していく営みであったとも言える。普段目にする多くの授業づくりでは、こうした「ケ」や「カ.学校教育目標・目指す子ども像の具体化」の局面が蔑ろにされることによって、「イ」のような、授業づくりにおける実践者自身の省察的行為が欠落してしまっていることは、容易に想像できる。今ある指導法や学習指導案をただ模倣するだけの授業づくりにおいては、なおさらであろう。

また、「イ」が図られたことによって、Ａ教諭が事前に行っていた「ア.教材分析」の本当の効果が発揮されたことも驚きの事実であった。取り組み前と同

一の教材を扱っていたにも関わらず、教材の特質（事例の書かれ方）をしっかりと活かした「エ. 学習課題の設定」が「②反映」と「ウ.学習のあり方の捉え直し」を通して「③実現」されたのである。こうしたプロセスを普段行われているであろう授業づくりと比較してみると、その違いは大きく２つあると言える。１つ目は、教材の特質が言語活動へと反映されていく裏には、「こんな子どもを育てたい」といった教師の強い想いが、「目指す子ども像」と「国語科の目標」の両側面からしっかりと意識されているということである。２つ目は、筆者１が事前に行った授業実践をきっかけとしながらも、Ａ教諭が当たり前としていた「事例の必要性を検討していく」といった説明的な文章の学習モデルを、新たな学習のあり方をもって、捉え直しているという点である。

こうした２つの違いの内、後者である教科の「当たり前」を捉え直していくプロセスは、Ａ教諭にとって苦しい思考・実践過程であったかもしれない。

しかしながら、既成授業に依存することなく、特色ある授業づくりを自立的に進めていくために、さらには、実践者自身が教師として今以上に成長していくためには、欠かすことのできない重要なプロセスであることは間違いない。

また、こうしたＡ教諭の授業づくりに、教材研究や指導案検討をプラットフォームとしながら参画する、他学年教師の「コ.系統性等の視点でのアドバイス」や同学年教師の「サ.課題の自覚と共有」が、カリキュラムに組織・系統性をもたらす重要な役割を担っていることが明らかとなった。

こうして体系化された「授業づくりモデル」（図２）を、教職員が普段から意識しておくことで、それぞれの立場や役割を踏まえながら、「目指す子ども像」実現に向けた授業づくりを協働的に進めていくことが期待できるのである。

Ⅳ 成果と課題

以上の取り組みから明らかになることは,「目指す子ども像」実現に向けた国語科の授業づくりにおける教師の思考・実践過程と、そうした授業づくりの進度に合わせ、プロセスを反省的に捉えていくための「目指す子ども像」による言語活動の具体化といった手立てである。

さらに、構築されたカリキュラムに対して、系統性の視点を供給しつつ、授業づくりを学校全体の営みとして組織化していくためには、教材研究に参画する他学年教師の存在が重要であることが確認された。

本研究では、こうして見出された教師の授業づくりにおける思考・実践過程をモデル化し、他学年教師との関係性を整理することで、「目指す子ども像」実現に向けた国語科の授業づくりのあり方を体系化した。こうして見出された研究成果が、国語科がもつ教科目標の曖昧性を克服し、「目指す子ども像」実現に向けた特色ある授業づくりを誰もが進めていくための、授業改善の一助となることを期待している。

しかしながら、小学校における組織的な授業改善は国語科に限らず全ての教科で取り組まなければならないことは言うまでもない。本研究で一般化した教師の授業づくりにおける思考・実践過程は、国語科の一部の教材を対象にモデ

ル化したものであり、他の領域、教科等での活用とその検証については行えていない。今後は、様々な領域・教科での実践に合わせて、授業づくりモデルの構造、効果を検証していくことが課題となる。

参考・引用文献

阿部昇（2004）『国語科の教科内容解明という課題』全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集 p.168

難波博孝（2014）『国語科教育における実践研究の考え方と実際 「国語教育としての実践研究」というあり方』言語文化教育研究 12 巻 pp.29-30

竜田徹（2015）『国語科授業実践における目標設定の現状と課題 ――〈価値目標〉の視点から――』 全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集

間瀬茂夫（2015）『国語科重要語句』（高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春編著 ）明治図書 p.18

田村智子（2022）『カリキュラムマネジメントの理論と実践』日本標準

文部科学省(2018)『小学校学習指導要領解説 総則編』

文部科学省(2018)『小学校学習指導要領解説 国語編』

Systematic Improvement of Lessons in Elementary Schools

-A Case Study of Japanese Language Instruction Aimed at Realizing the ″Ideal Child Image″-

KOMOTO Akihiro*1, MIYAMOTO Koji*2, IKEDA Masafumi*2, MATUDA satoshi*2

Keywords : The school's educational goals, into value-objectives, Japanese language ability, Curriculum Management, Organization and Systematic

*1 Hayashima Elementary School(Graduate School of Education(Professional Degree Corse), Okayama University)

*2 Faculty of Education, Okayama University

【原　　著】

５歳児を対象とした数量・図形感覚を育む保育所保育の実際と援助の在り方

鈴木　楓花　片山　美香

Childcare and Support in Nursery Schools for the Development of Geometry and Number Sense for Five-Year-Old Children

SUZUKI Fuka, KATAYAMA Mika

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.45 － 58

【研究論文】

原　著

５歳児を対象とした数量・図形感覚を育む保育所保育の実際と援助の在り方

鈴木　楓花※1　　片山　美香※2

本研究では、幼児期の終わりまでに育って欲しい 10 の姿のひとつである、「数量・図形、文字等への関心・感覚」に着目し、就学前の５歳児に焦点を当て、保育所の日常生活や遊びにおいて子どもがどのような数量・図形に関する事柄を経験しているのか、また、その経験を小学校１年生の算数科の学習内容と照らして検討した。さらに、子どもが園生活や遊びの中で数量・図形に関心をもって親しみ、学びを得ることを支える保育の在り方について検討した。

その結果、子どもは日常の中で主体的に数量・図形に親しむ経験をすると共に、その経験が小学校算数科の内容に連続する学びの基礎となっていることが明らかになった。また、保育士自身が小学校算数との繋がりを見通しながら、眼前の子どもの興味や関心に沿って援助することが専門的力量として求められることが示唆された。

キーワード：10 の姿，数量・図形，保育士、専門的力量，小学校算数科

※1　岡山市御津金川認定こども園
※2　岡山大学学術研究院教育学域 幼児教育講座

Ⅰ　問題及び目的

１　はじめに

2017 年に、幼稚園教育要領（文部科学省）、保育所保育指針（厚生労働省）及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府）の同時改訂に伴って、「幼児期の終わりまでに育ってほしい 10 の姿」が示された。その 1 つとして「数量・図形、文字等への関心・感覚」が掲げられ、遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる」（保育所保育指針，2017）ことが示された。具体的な姿として、「生活や遊びを通じて、自分たちに関係の深い数量、長短、広さや速さ、図形の特徴などに関心をもち、必要感をもって数えたり、比べたり、組み合わせたりする」（文部科学省，2015）とされた。「10 の姿」は到達目標ではなく、「保育士等が適切に関わることで、特に保育所の生活の中で見られるようになる子どもの姿」（保育所保育指針解説，2018）とされ、保育者の適切な関わりによって育つことが目指され、小学校入学後も継続して育んでいくとされる。保育内容５領域では「環境」と関連が深く、子どもが自発的に必要感や関心を

もって数量・図形に関する事柄に関わることを目指している（表１）。

表１　保育所保育指針（2017）における数量・図形に関する記述

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

（ア）ねらい
③身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。
（イ）内容
⑨日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。
（ウ）内容の取扱い
⑤数量や文字などに関しては、日常生活の中で子ども自身の必要感に基づく体験を大切にし、数量や文字などに関する興味や関心、感覚が養われるようにすること。

２　幼児期の数量・図形感覚の実態と育ちに関する知見の整理

山名（2011）は、園生活での遊びを通して子どもがどのような学びを得ているのかについて実践事例をもとに検討し、数量感覚を「早くから数字が書けることや足し算が出来るようになることをさすのではない。また大人の抽象的な数量概念をそのまま押しつけたり、教えたりすることをさすのでもない。その子どもが日常の遊びの中で自然とものを比べあったり、数を数えたり、何かを配ったりすることで身につけられていく感覚のこと」と定義している。保育において、数量感覚を身に付けるための指導を行うことが目的ではなく、保育者が構成した環境の中で営まれる生活や遊びを通して、子どもの自発的な興味や関心によって自然な経験として身に付けていくことが目指される（小谷，2021；福澤，2020）。榊原（2014）も、直接的な指導に頼らない保育者の援助は、効果的に幼児の数量理解を促していることを指摘しており、保育者の機に応じた援助が期待されている。さらに榊原（2014）は、保育者から数量に関わる援助を多く受けているクラスの幼児は、援助が少ないもしくは中程度のクラスの幼児よりも数に関する知識が多いことも指摘している。つまり、子どもが自発的に数量に興味や関心をもつことが出来る環境構成等の間接的な援助と、そこから子どもの理解や経験を引き出したり、支えたり、深めたりする直接的な援助の両者が保育者によって実践される園生活が求められると言えよう。

渡邉（1997）は小学３～６年生を対象に、児童が既習の算数の学習内容にどのような意識を抱いているか、「大好き・好き・普通・嫌い・大嫌い」の５段階評定を求めた。各項目の回答を「好き・普通・嫌い」の３段階にまとめて分析を行った結果、図形の項目について、第１学年では「好き」が 70.8％と高く、「嫌い」が 5.9％と低かったものの、学年が上がるにつれて「好き」の割合が低下することを明らかにした。また、「好き」の割合が最も高い図形の単元は、第１学年の「かたち（みのまわりでいろいろなものをつくる）」で70.8％、最も低い図形の単元は第５学年の「おうぎ形」の 15.2％であった。第１学年の「かたち（みのまわりでいろいろなものをつくる）」の単元は、幼児期に廃材等を使って工作した経験によって内容を理解しやすく、楽しめたこ

とから「好き」という回答に繋がったのではないかと推察される。幼児期の日常的な遊びでの経験が小学校算数~~科~~の学習に生かされる可能性が指摘出来る。

一方、小学校学習指導要領解説算数編（2017）における各学年で指導する内容には、「A　数と計算」、「B　図形」、「C　測定」、「D　データの活用」の４つの領域及び〔数学的活動〕の５領域がある（表２）。算数科の授業では、幼児教育における遊びや生活の中で、子どもなりに必要感をもって数量等に関心をもち、感覚が磨かれる体験をしていることを踏まえたうえで学習を進めていくことが目指されている。しかしながら、幼児期の数量・図形の感覚を身に付ける経験が小学校算数科の学習とどのように関連するかについて、実際に使用する教科書の内容に照らして検討した研究はあまり見られない。

従来の研究においては、遊びを通して得られる学びの抽出や、子どもの数概念の形成過程等について検討されており、園生活全般を通して子どもが自発的に経験している数量・図形に関する具体的な事柄が小学校算数科の内容にどのように繋がっていくのか、幼児期の子どもの経験と小学校算数科の学習との繋がりに見通しが持てるような視点からの検討はあまりなされていない。

そこで本研究では、就学前の５歳児に焦点を当て、保育所の日常生活や遊びにおいて子どもがどのように数量・図形に興味や関心をもち、どのような経験をしているのかについて明らかにし、その内容を小学校１年生の算数科の学習内容と照らして学びの質について検討することを第１の目的とする。さらに、保育士と子どもの関わりや言動に着目し、子どもが生活や遊びの中で数量・図形に興味や関心をもって親しむことを支え、小学校での学びに繋ぐ保育の在り方について検討することを第２の目的とする。

表２　小学校算数科の内容の構成（第１学年）

第１章総説　２算数科改訂の趣旨及び要点（３）算数科の内容構成の改善

A 数と計算	1. 数の構成と表し方 個数を比べること／個数や順番を数えること／ 数の大小、順序と数直線／2位数の表し方　他 2. 加法、減法 加法、減法が用いられる場合とそれらの意味　他
B 図形	1. 図形についての理解の基礎 形とその特徴についての捉え方／形の構成と分解　他
C 測定	1. 量と測定についての理解の基礎 量の大きさの直接比較、間接比較／任意の単位を用いた大きさの比べ方 2. 時計の読み方 時計の読み方
D データの活用	1. 絵や図を用いた数量の表現 絵や図を用いた数量の表現
〔数学的活動〕	ア　身の回りの事象を観察したり、具体物を操作したりして、数量や形を見出す活動 イ　日常生活の問題を具体物などを用いて解決したり結果を確かめたりする活動 ウ　算数の問題を具体物などを用いて解決したり結果を確かめたりする活動 エ　問題解決の過程や結果を、具体物や図などを用いて表現する活動

小学校学習指導要領解説算数編（2017）より作成

Ⅱ　方法

１　観察の概要

20XX 年６月から 10 月下旬の期間、Ａ市内の公立Ｂ保育所の年長児クラスを対象とし、計 11 回の参加観察を行った。観察開始時のクラスの在籍児数は 18 名（男児７名、女児 11 名）であった。保育補助としての立場で子どもたちと活動を共にしながら観察を行い、保育士及び子どもの数量・図形に関わる言動、及びその文脈に関する発話や行為をフィールドノートに記録した。

担任は保育経験６年目の女性の保育士であった。

２　倫理的配慮

本研究のデータ収集と利用については、保育所の責任者、及び市の担当局に対して十分に説明し承諾を得た。個人情報が漏洩しないよう、記録は仮名を設定して行うと共に、分析に際しても個人を特定できないよう集計した。個人情報の適切な管理においては、情報の紛失、外部からの不正なアクセス等の危険に対して安全対策を実施し、調研究終了後は１年間程度のデータ保存期間を経て消去処理することとしている。

Ⅲ　結果及び考察

１　年長児の園生活における数量・図形に関わる言動と算数的活動の量的検討

全 11 回の参加観察により収集した事例に見られた場面を「選んだ遊びの時間、クラス活動、その他」の３場面に分類し、数量や図形に関わる言動及びクラス内の環境を抽出した。その結果、選んだ遊びの時間８事例、クラス活動５事例、その他３事例の計 16 事例が抽出された。

分析対象とした 16 事例における５歳児の園生活に見られた数量・図形に関わる言動とその文脈に関する発話や行為は、久米（2018）による 22 項目から成る「算数的活動の分類（表３）」に沿って分類し、子どもの日常的な生活や遊びを通した数量・図形に関わる経験と小学校算数科の学びとの繋がりの可能性について分析した。

久米（2018）が挙げる 22 項目から成る「幼児期の算数的活動（表３）」は、東尾（2014）の研究において、小学校学習指導要領解説算数編において示されている第１学年から第６学年における算数的活動の概略の中から、算数的活動を具体的行動として分類する言葉として抽出・分類された「７つの行動（数える、くらべる、観察する、見つける、関係づける、作る、表現する、選び活用する、調べる・考える、その他（生かす・判断する・見当をつける））」をさらに細かく分類したものである。東尾（2014）は「７つの行動」が小学校算数科で欠かすことのできない行動であるとし、幼稚園教育要領との関連を指摘している。これらの知見をもとに、久米（2018）が遊びの中で経験しておくべき基礎的数学概念を育む幼児期の算数的活動として構成した 22 項目を表３に示した。久米・牧田（2019）は、久米（2018）が示した 22 項目から成る幼児期の算数的活動は、遊びの中で自然に育まなければならないこと、これらの活動に浸りきり、十分な活動をした子どもは、小学校１年生で出会う算数科

の学習にスムーズに移行出来ることを指摘している。

表３　幼児期の算数的活動

①比較1【 直接くらべる】	⑫数の抽象化2【 集合数をドットで表す】
②比較2【 間接にくらべる】	⑬数の抽象化3【 集合数を数字で表す】
③測定1【 任意単位で数値化する】	⑭数の分解【 数をいくつといくつに分ける】
④測定2【 時計を読む】	⑮数の合成【 数を合わせる】
⑤分類【 分ける】（ 観点を決めてわける）	⑯加法【 数を加える】
⑥数唱【 数を唱える】	⑰減法【 数を減らす】
⑦計数1【 集合数をひとつずつ数える】	⑱分割【 数・量を半分に分ける】
⑧計数2【 集合数をまとめて数える】	⑲平面図形（ 丸・三角・四角）【 特徴を知る】
⑨順序数【 何番目と表す】	⑳立体図形（ 直方体・立方体・円柱・球）【 特徴を知る】
⑩対応【 1対1対応する】	㉑一般化【 きまりをみつける】
⑪数の抽象化【 集合数を指で表す】	㉒類推【 予想する】

久米（2018）より引用

得られた事例から算数的活動を抽出し、久米（2018）の「幼児期の算数的活動」に沿って子どもの言動を分類した結果、34 の算数的活動が見出された。

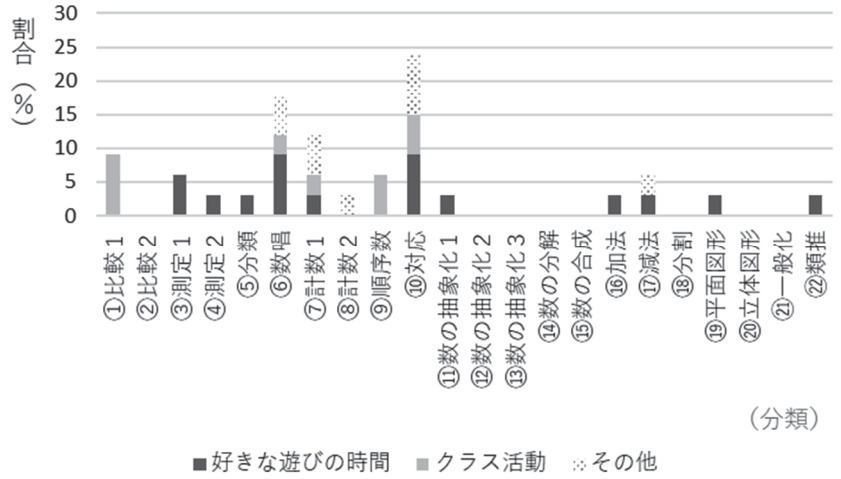


図１　幼児期の算数的活動の出現率

算数的活動に関する各項目の出現数を総数 34 で除し、出現割合を算出した（図１）。場面を越えて、最も多く認められた活動は「⑩対応」であった。ボール１個とおたま１本をセットにするといった物と物との対応、一人につきコップを１個といった物と人との対応、複数個あるものに番号を付すといった物と数字との対応等、様々な場面で自然に「対応」させる行動が多く認められた。続く「⑥数唱」は、指で対象を指しながら（⑩対応）数唱する姿が複数回観察され、「⑩対応」との関連が見出された。クラス活動のみで観察された「①比

較」と「⑨順序数」については、芋ほりの活動で芋を選ぶ順番をじゃんけんで決めて並び、好きな大きさの芋を選ぶ「①比較」や、次項で挙げるような段ボールの大きさを比べて大きさ順に並べる「⑨順序数」に親しむ姿として認められた。子どもたちは，日常の遊びや生活を通して、多様な算数的活動を自然に、かつ主体的に経験していることが明示された。

２　年長児の園生活における数量・図形に関わる言動と小学校算数科の内容との繋がりに関する質的検討

観察された全 16 事例について、表２に示した小学校算数科の内容（第１学年）の内、「A 数と計算」「C 測定」〔数学的活動〕に該当すると捉えられた３事例を取り上げ、園生活の中で子どもがどのように数量・図形に関する事柄を経験しているのか、その実際を「幼児期の算数的活動（表３）」に照らし、小学校１年生の算数科の学習内容との繋がりについて質的検討を行った。事例中の子どもの「幼児期の算数的活動（表３）」に該当する言動には下線を引き、対応する項目の分類番号を付した。

【事例１　20XX 年６月 20 日　好きな遊びの時間】

砂場でA児が型抜きをした三角形を円状に並べ、ホールケーキに見立てて遊んでいたところに第一著者が加わった場面である。

A児:「先生は何歳？」
著者:「先生は21歳だよ。」
A児:「じゃあ21ってするね」
A児がケーキの中心に3つ山を作る。
近くにいたB児が近寄り、A児が型抜きした三角形を
⑩ひとつずつ指差しながら、声に出して数える。
B児:⑥⑦「1、2、3…10。10個ある。」
著者:「そうだね、10個あったね。」



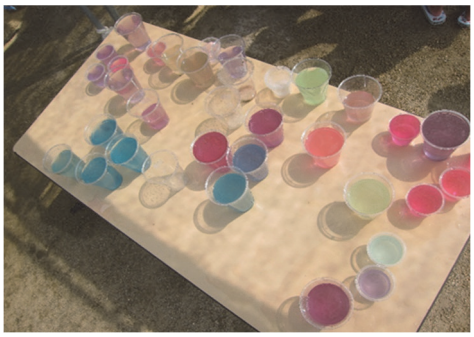
イメージ図

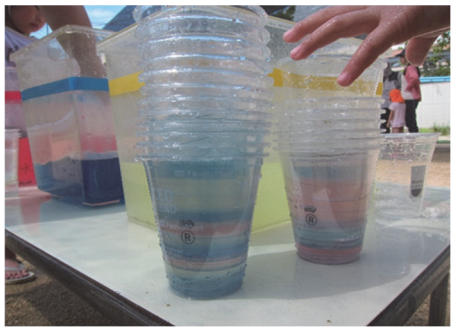
この事例では、数字を１から 10 まで正しく唱えていることから「⑥数唱」、型抜きした三角形で構成された集合数の要素をひとつずつ数え、10 個の三角形があることを理解していることから、「⑦計数１」に該当すると考えられた。また、B児は数をかぞえる際に１つずつ指差しながら、対象の数と唱えた数がずれないように対応させながら数唱しており、「⑩対応」も認められた。

【事例２　20XX 年７月 18 日　好きな遊びの時間】

3、4歳児は無作為に様々な色を混ぜ、色の変化を楽しんでいた。5歳児は③赤を1杯と青を2杯混ぜたら…と㉒考えながら色を混ぜ、イメージしている色に近いものを作ろうとする姿が見られた。

カップに色水を少し入れたものを繰り返し重ね、グラデーションを作って楽しむ子どももいた。カップに入れる水の量によって、水を入れたカップを重ねた時に水があふれてしまうため、「③おたま2杯か…㉒もうちょっといけるか」等と言いながら試行錯誤をし、ちょうどいい量を見つけようとする姿も見られた。





好きな遊びをしている時間、園庭に赤、青、黄の色水が入った水槽が用意され、子どもたちが水遊びをしていた場面である。この事例では、おたま何杯分という任意の測度を使って試行錯誤をしており、「③計数１」に該当すると捉えられた。また、何色をどれだけ混ぜたらどのように変化するかを予想したり、カップにどれだけ水を入れたらこぼれないかを考えたりしながら活動していたことから、「㉒類推」にも該当すると考えられた。

【事例３　20XX 年 10 月 21 日　クラス活動】

クラスで運動会に向けた練習をするようになった。この日はダンボールを積み上げる競技について、どのようにしたら高く積み上げることが出来るか作戦会議をしていた。この競技は、他のクラスと積んだ高さを競うわけではなかったが、子どもたちは自らダンボールを出来るだけ高く積みたいという目標を持ち、作戦会議に至った場面である。

どうすれば高く積み上げることができるかを考えていたが、すぐに倒れてしまい難航していた。そこで、保育士１が「大きいのから積むのはどう？」と声を掛け、もう一度大きそうなダンボールから選んで積んだところ、それまでよりも高く積むことができた。

そこで、保育士１の発案でダンボールを⑨大きい順に並べて番号をつけることになり、大きさ比べが始まった。①箱の大きさの大小が分かる子どもは、友達同士で話しながら大きさ比べをし、積極的でない子どもには保育士１が「どっちが大きそう？」等と個別に声を掛け、大きさ比べに参加できるようにしていた。



子どもたちは箱の大きさを直接比較し、大きい順に番号をつけていたことから、「①比較１」と「⑨順序数」に該当すると考えられた。

クラス活動では、保育士が数や量、大きさ等を問いかけ、応じる形で子どもたちが数を数えたり、量や大きさを比べたりする経験が出来るよう工夫されていた。

観察された事例数が最多であった好きな遊びの時間では、遊びの一環として、自ら数をかぞえたり数字を書き出したりして、興味をもって自発的に数字と関わる子どもの姿が多く認められた。また、子ども自身が数量や図形を意識

していなくても、遊びの中でそのものの色や形に着目して仲間分けをする「⑤分類」といった、算数科の学びに自然と繋がるような活動も観察された。

その他、次の活動に移る前の説明を聞くために保育士の周りに円状に集まって「10 人のインディアン」を歌う場面で、保育士が歌詞に合わせて子ども一人一人を指さしながら、「ひとり、ふたり、さんにん・・・」と 10 人数えた。子どもたちは保育士の言動に合わせて保育士の視線を追視しながら、一緒に人数をかぞえていた。この場面では、保育士によって「⑥数唱」「⑦計数１」「⑩対応」が示されることによって、子どもたちが算数的活動に親しむ経験をしていた。

また、毎朝の出欠確認の場面では、教室の壁面に掲示してあるクラスの子どもたちの顔写真の中から、お休みの子どもの写真を「お休み」コーナーに移動させた後、子どもたちに欠席の人数を問うて答えを求めたり、出席した子どもの人数を問うたりしていた。質問に応えようと顔写真の子どもの名前と数を対応させて人数を答える子どももいれば、顔写真を見ただけで人数を答える子どももいた。子どもたちは、個人差はありながらも算数的活動へと自然に誘われ、それぞれの子どもなりに自由に算数的活動に親しむ経験が出来る環境が保障されていた。

保育室にも、子どもが自然に数量・図形に親しめるような環境づくりがなされていた。保育室内に設置されているアナログ時計には、数字に赤い三角形の印が付されていた。保育士が「〇分になったら片付けるよ」と呼びかけると共に、所定の時間に印を動かしていた。このようなアナログ時計に親しむ視覚的な援助が毎日繰り返されることによって、子どもは自ずと時計に関心をもち、時間の読み方を知って日常生活で使ったり、時計が刻む時間そのものに関心をもったりすることに繋がることが予想される。保育室内の製作コーナーには腕時計が製作出来るように文字盤を印刷した紙が用意されており、時計が身近で親しみのあるものになっていた。保育室内の本棚には数に関する絵本が備えられていた。観察中にその絵本を読む子どもの姿は見られなかったものの、子どもが順番や数の大きさの比較といった数量概念に興味をもつきっかけとなったり、絵本を通して遊びの中で経験した数量概念を改めて経験する機会となり得る可能性を見出すことが出来た。

３　日常の園生活における年長児の数量・図形感覚の育ちと小学校１年生「算数科」の学習との関連

ここでは、前述の３事例が小学校学習要領解説算数編（2017）における各学年で指導する内容の４つの領域（表２）との関連、さらに、小学校算数の学習への見通しを持った保育士の援助の在り方について考察する。なお、小学校算数の具体的な単元名や学習内容についてはＡ市の市立小学校の教科用図書である、「啓林館　わくわくさんすう１」を参照した。また、小学校算数の学習への見通しを持った保育士の援助については、「子どもが関心をもったことに存分に取り組めるような生活を展開する中で、一人一人の数量や図形（中略）

との出会いや関心の持ち様を把握し、それぞれの場面での子どもの姿を捉え、活動の広がりや深まりに応じて数量や文字などに親しめるよう、工夫しながら環境を整える（保育所保育指針解説，2018）」援助と定義して論を進める。

事例１は、表２の「Ａ　数と計算」の内、「２位数の表し方」「個数や順番を数えること」に該当すると考えられる。Ａ児は「21」という数字を聞き、数字の「21」を書く等なく、山３つで表現した。このＡ児の行動には、４つの可能性を仮定した。１つ目は誕生日にはケーキに年齢のろうそくを立てるというＡ児自身の経験から第一著者に年齢を尋ね、数に関係なく３つの山をろうそくに見立てた可能性である。２つ目は「21」という大きな数を知らなかった、３つ目は「21」の表し方を知らなかった、４つ目は「21」を２と１に分け、合わせた「３」を山で表したという可能性である。小学校算数においてこの事例は、「10 よりおおきいかず」「かずとすうじ」の単元との関連が見出された。この単元では１～10、11～20 の数の読み書き、イラストや実物をもとにした数の対応、構成する数の組み合わせを学習する。事例１のような遊びを展開している際に保育士が小学校との接続を意識した援助を行うとすれば、Ａ児に３つの山を作った意図を尋ねたり、その答えに応じて自分なりに数字を表現しようとしたことを認める声掛けをしたり、「21」本のろうそくに見立てたモノを一緒に探したり、「21」をさりげなく書いて見せたり等が考えられる。Ａ児の興味・関心に沿いながら、数量に親しむ活動を共に楽しむこと、対話によってさらに数について知る環境を作り出したり、数に関する知識をさりげなく示したりする援助等が有用であろう。

事例２は、表２の〔数学的活動〕のうち、「ア　身の回りの事象を観察したり，具体物を操作したりして，数量や形を見いだす活動」「イ　日常生活の問題を、具体物などを用いて解決したり結果を確かめたりする活動」に該当する遊びと考えられる。５歳児は繰り返し色水で遊んだ経験から、杯数を考え実際に色を混ぜながら微妙な色の変化やグラデーションを楽しむ姿が見られた。子どもに色の構成を尋ねると「これは赤が２と青が１」等と応じ、数や比の概念を感覚的に意識していると推察された。また、カップに水を入れ、重ねてグラデーションをつくる遊びでは、カップに入れる水の量によって、重ねた時に水が溢れることを防ぐため、おたま何杯という基準を用いて試行錯誤を重ねながら、重ねても溢れない、適量を見つけようとする姿も認められた。どちらの遊びも、実際に自分の手で操作し、何度も繰り返しながら、子どもの興味や関心に基づき、楽しんで数量の感覚を育んでいると理解された。子ども自身が集中して試行錯誤の過程を楽しんでいることから、小学校での学習との繋がりを意識した援助としては、子どもの主体性を尊重し、見守ることを最優先にすべきではないかと考えた。具体的には、色水を入れたカップを重ねてグラデーションタワーをつくるという目標に向けて試行錯誤する姿を認める声掛けをしたり、目指していたことが形になった結果を共に喜んだり等、子どもの意欲や自信を育み、子ども自身の体験的な気づきを大切にすることを心掛ける等、学びに向かう力や主体的な学びを支える援助が有用であると言えよう。

事例３は、表２の「C　測定」の内、「量の大きさの直接比較」に該当すると考えられる。小学校算数の「おおきさくらべ（１）」「おおきさくらべ（２）」の単元との関連が認められた。この単元では実物を用いて長さやかさを調べて比べたり、マス目を利用して広さを比べたりする学習内容になっている。本事例は運動会の練習の一環で、ダンボール箱を高く積むために箱の大きさを比べて順番に並べる活動であった。子どもたちは箱の大きさ比べのための基準をそれぞれ自分で考えたり、友だちと相談したりしながら箱同士を比較していた。困っている様子の子どもには保育士が個別に関わり、簡単な大きさ比べを楽しむことが出来るよう声掛けや援助を行っていた。ダンボール箱を高く積むという目標があり、それに向かって子どもたちが必要感をもって楽しみながら、主体的、対話的に算数の学習の基礎に繋がる活動に取り組んでいると捉えられた。これは保育所保育指針解説（2018）の「保育士等や友達と一緒に数量や図形、標識や文字などに触れ、親しむ体験」に該当し、同指針の領域「環境」の「生活の中で子どもが必要感を感じて数えたり、量を比べたり、様々な形を組み合わせて遊んだり、積み木やボールなどの様々な立体に触れたりするなど、多様な経験を積み重ねながら数量や図形などに関心をもつようにすることが大切」との記述を具現化する実践と言えよう。また、保育士が留意すべき事項として挙げられている「一人一人の発達の実情などに即して、数量や図形に関心がもてるような丁寧な援助（保育所保育指針解説，2018）」が、日々実践されていることを実証する事例と言えよう。

４　数量・図形の感覚を育む園生活における保育の在り方

（１）子どもの学びの見取りと小学校での学習を見通す視点の習得

今回の観察調査によって、５歳児の子どもたちは保育所生活の中で、自ら数量・図形に興味をもって関わったり、遊びの中で試行錯誤して自然と数量・図形の感覚を育んだりしていることが分かった。保育士が意図的に数量・図形に関する体験を取り入れなくても、すでに日常の保育の中に多くの数量・図形に関する概念が潜在していた。むしろ、保育士としては日常の保育環境の中に既に数量・図形に関する概念が多数潜在していることを理解したうえで、子どもが自然に興味・関心をもって関わったり、体験したりしている姿を見取り、適宜、援助を選出する力量が求められると言えよう。その際、子どもが数量・図形の豊かな経験を積み重ねられるよう、保育士自身が小学校算数との繋がりを理解しておくことが子ども一人ひとりの発達過程や発達の姿を踏まえた有用な援助の選出を可能にすると考える。無藤（2018）は、育みたい資質・能力の３つの観点から保育者の在り方について、子どもたちの数や文字等への関心の芽生えが出てきたときに、保育者は子どもたちが何を知って何が出来るのかといった「知識及び技能の基礎」の面を確実に把握することを重要視している。例えば、遊びや生活の中で、事例１のように数を数えたり、数の大小や多少に気付いたりしているか、様々な形の特徴や違いに気付いているかなどを適切に捉えることの重要性を説いている。また、「思考力、判断力、表現力等の基礎」

では、事例３で見られたような数や量の大小や多少を直接比べたり、道具を使って工夫して比較したりしようとする姿があるか、様々な図形を描いたり積み木など形の違うものを組み合わせて表現したりする姿があるか等を捉えるよう示している。さらに、「学びに向かう力・人間性等」では、数の大小や多少に興味や関心をもって数を数えたり、数字を読んだり書いたりしようとしているか、形の特徴や違いに興味や関心をもち、必要に応じて、形を使い分けたり、組み合わせたりしているか、といった主体的な姿を捉えることの意義を指摘している。保育士が子どもの興味や関心、数量・図形に関する経験の程度を臨機に把握すると共に、小学校以降の学習との繋がりを意識して援助する専門性の向上が期待される。神永ら（2021）も指摘しているように、数量・図形に関する援助は、生活や遊びの中に「埋め込まれて」おり、保育士の感覚に委ねられている部分が大きい。子どもが活動を展開していても、保育士の取り上げ方によって、子どもの興味・関心、感覚の高まりに差が生じる。幼児教育が義務教育以降の学びの基礎として確かに位置づくためには、保育士自身が小学校１年生からの教科学習に対する理解を高め、子どもの興味・関心や幼児期の学びと教科学習との繋がりに配慮出来る力量の研鑽が必要である。もちろん、このことは幼児教育が小学校に向けた準備教育を推進するものではない。

（２） 幼児期の学びの実相を小学校の教師に説明するための力量形成

文部科学省は令和４年度からの３か年程度を念頭に「幼保小の架け橋プログラム」を打ち出し、特に義務教育開始前後の５歳児から小学校１年生の全ての子どもに、学びの連続性を見通した教育を行うこと、学びや生活の基盤を育むことを目指している。

幼児期の教育は遊びを通した総合的な指導である一方、小学校以降の教育は文字媒体（読み書き）に依拠して、個人的学びを中心に、これまでの体験とかけ離れた、細かく抽象的に構成された知識を学ぶ（新保，2010）。幼児教育と小学校教育の間には、他の学校種間の接続に比して、子どもの発達段階に起因する教育課程の構成原理や指導方法等の様々な違いが存在している（文部科学省，2010）。小学校入学後から、自発的活動である遊びや生活の中で生じる偶発的な学びの要素を生かす教育の方法から、あらかじめ決められた事柄を学ぶ方法へと子どもの学び方が大きく転換する。保育士自身が改めて子どもの視点に立って学び方の変化を認識しておくことも必要であろう。また、近年推進されている、小学校との連携においては、子ども同士の交流、教師同士の交流、カリキュラムの連続性、保育者と教員の人事交流等があるが、交流人事で幼児教育を経験した小学校教員は、幼児教育と小学校教育間のカリキュラムや教育方法の違いに接して違いを問題と感じながらも、解決策が見出せないままであるとの指摘もある（芦田・甲斐，2024）。子どもの学びを繋ぎ、育ちを保障するためには、小学校の教員には分かりにくい幼児教育独自の学びの見方・考え方を丁寧に説明して理解を促す専門性を磨くと共に、幼児期に育んだ小学校以降に繋がる３つの資質・能力の基礎をさらなる成長に結びつける有用な取組を模索していくことが課題である。例えば、「幼児期の終わりまでに育

ってほしい姿」を手掛かりとしながら、小学校の教師に対して、幼児教育で培う主体的な学びの実相を可能な限り、小学校の教科の枠組みに照らして具体的に紹介するような取り組みにも挑戦してみること等が挙げられる。子どもたちが幼児教育で培った力を礎に、小学生になった成長の喜びと自信を胸にして新たな学びと成長に向かって歩みを進める姿を目指したい。

Ⅳ　今後の課題

本研究では、１園１クラスを一定期間観察して得られた事例のみを対象としたため、観察された事例数が少ないこと、調査対象が５歳児のみであったこと、期間が５か月間に限られていたこと等、分析対象の偏りが課題として残った。

今後は、年間を通して５歳児の育ちの過程を捉える研究や、５歳児より前の年齢から縦断的な育ちの過程を研究する等、子どもたちが数量・図形に興味や関心をもち、主体的に親しんだり、思考したりする姿を育む保育の在り方について長期的な育ちの過程を踏まえて知見を深めることが課題である。

引用文献

芦田祐佳・甲斐愛菜　2024　幼小連携・接続に対して小学校教員が感じる困難－参加経験のある取り組みの違いに着目して－　大阪教育大学紀要総合教育科学，72,101-117.

福澤惇也　2020　幼児の自発的な遊びにおける数量形に関する学び－5 歳児に着目して－　幼年教育 WEB ジャーナル，３，1-13.

神永直美・栗原博之・平野由紀子　2021　数量・図形に親しむ経験を促す保育者の援助―遊び事例の検討から―　茨城大学前脚教職センター研究報告，65-79.

啓林館　2020　わくわくさんすう１

小谷宜路　2021　５歳児保育における「数量・図形」の指導のあり方 ： 幼児教育の独自性と小学校教育との連関性をふまえて　埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，19，17-24.

厚生労働省　2017　保育所保育指針　フレーベル館

厚生労働省　2018　保育所保育指針解説　フレーベル館

久米央也　2018　幼児期における算数的活動を引き出す手遊び歌の研究　近畿数学教育学会会誌　31，15-24.

久米央也・牧田航　2019　領域「環境」における数量・図形の関心、感覚を育てる保育の研究―保育者の環境構成と教材開発について―　滋賀短期大学研究紀要，44，25-37.

榊原知美　2014　5 歳児の数量理解に対する保育者の援助：幼稚園での自然観察にもとづく検討　保育学研究　52(1)，19-30.

新保真紀子　2010　小１プロブレムの予防とスタートカリキュラム　明治図書

東尾晃世　2014　幼児期の「保育」と小学校「算数」の学びの連続性に関す

る研究(1)―算数的活動の行動分類を通して―　大阪総合保育大学紀要，9，129-149.
文部科学省　2010　幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」　https://www.mext.go.jp/content/20220307-mxt_youji-1258019_03.pdf（2024年10月20日閲覧）
文部科学省　2008　小学校学習指導要領
文部科学省　2015　幼児教育部会（第2回）配布資料　資料3「幼児期の終わりまでに育ってほしい幼児の具体的な姿（参考例）」　https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/siryo/attach/1364730.htm（2023年11月23日閲覧）
文部科学省　2017　小学校学習指導要領
文部科学省　2017　小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説算数編
文部科学省　幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き（初版）　2021
03_手引き（初版）　mext.go.jp　（2023年11月28日閲覧）
文部省　1998　小学校学習指導要領
無藤隆　2018　10の姿プラス5・実践解説書　ひかりのくに株式会社
山名裕子　2011　幼児が遊びを通して学んでいること―「遊び」の中の「学び」という観点から―　秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学部門，66，55-61.
渡邉伸樹　1997　算数科教育内容に対する児童の意識について　数学教育学会研究紀要，38(3･4)，3-11.

謝辞
本論文の資料収集に協力してくださった園児のみなさんと担任の先生に，記して心より感謝申し上げます。どうもありがとうございました。

付記
本研究は、鈴木楓花が令和5年度岡山大学教育学部学校教育教員養成課程幼児教育コースに提出した卒業論文のデータの一部を用いて加筆・修正したものである。

Childcare and Support in Nursery Schools for the Development of Geometry and Number Sense for Five-Year-Old Children

This study focuses on “the interest and sense of numbers, geometry, and words”, which is regarded as one of ″the Ideal Image by the End of Childhood″. The focus is on 5-year-old pre-schoolers and

their experiences with numbers and shapes in daily lives and games at nursery schools with a comparison with the mathematics classes in the first grade of elementary school. We also aim to provide insights for nursery schools on how to arouse children's interest and support them to get familiar with geometry and numbers through games.
Our finding reveals that children naturally become familiar with geometry and numbers in their daily lives and their experiences become the foundation when they cope with elementary school mathematics. We also come to know that nursery teachers have to visualize the connection between their games with elementary school mathematics and actively arouse children's interests and understanding.

SUZUKI Fuka*1, KATAYAMA Mika*2,

Key Words : the Ideal Image by the End of Childhood, numbers & geometry, professional nursery school teachers, elementary school, mathematics

*1 Mitsu Kanagawa Certified childcare center
*2 Graduate School of Education, Okayama University

【原　　著】

養護教諭のコーディネーション行動に及ぼすキャリア年数の影響

鈴木　薫　三村　由香里

Effects of Career Years on the Coordination Behavior of *Yogo* Teachers

SUZUKI Kaoru, MIMURA Yukari

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.59 － 73

【研究論文】

原　著

養護教諭のコーディネーション行動に及ぼすキャリア年数の影響

鈴木　薫※1　　三村　由香里※2

本研究の目的は，養護教諭のコーディネーション行動に影響する要因やその因子の傾向をキャリア年数から捉え，これらとコーディネーション行動の生起プロセスとの関係について明らかにすることであった。分析対象は，公立小学校・中学校勤務 695 名とした。キャリア年数の影響は，コーディネーション行動と動機づけの段階に関わる要因の尺度得点や，因子の下位尺度得点の向上に見られた。また，キャリア年数とコーディネーション行動の生起プロセスに関わる因子間の関係からは，（1）キャリア年数に影響されない高い下位尺度得点を示す因子間相関による，協働を起点にした組織支援の基盤づくり，（2）キャリア年数により下位尺度得点が高まる動機づけ要因の因子間相関による，個別支援の取組推進へのつながり，（3）11 年以上キャリア区分で見られるリーダー認知と個別支援の因子間相関，及び組織的支援のマネジメントへの広がり，の３つの特徴をもつことが示唆された。

キーワード：養護教諭，コーディネーション行動，尺度得点，下位尺度得点，行動の生起プロセス

※1　兵庫教育大学連合大学院教育学研究科研究生
※2　岡山大学学術研究院教育学域

Ⅰ　はじめに

養護教諭は，心身に健康課題をもつ児童生徒の訴えに対する苦痛の緩和を行いながら，身体的，心理的，社会的側面からアセスメントすることにより状況を見極めて支援の方向性を判断し，担任や保護者，支援協力者への間接支援を進めている。このような間接支援は，複雑化・多様化した課題を学校が組織的に解決するために必須であり，養護教諭には，学校内外の多職種をコーディネートする役割が期待されている[1) 2)]。

養護教諭のコーディネーション行動については，鈴木ら（2020，2023）によりモデルの構築と検証が行われ，小学校・中学校におけるコーディネーション行動の生起プロセスとプロセスに関わる要因が報告されている[3) 4)]。これらの研究では，養護教諭のコーディネーション行動を日本養護教諭教育学会の定義[5)]を参考に，児童生徒の成長や発達のために「個人や組織等，異なる立場や役割の特性を引き出し，調和させ，それぞれが効果的に機能しつつ，目標に向かって全体の取組が有機的，総合的に行えるよう連絡・調整を図る」ための行動と操

作的に定義し，行動のレベルを，一時的に編成され問題解決とともに終了する特定の個人に対する個別支援コーディネーション行動と，複数あるいは全ての対象者への支援の充実を目指して，恒常的，継続的に行われるシステムコーディネーション行動の２つで捉えている。構築したモデルの妥当性検証[4]においては，養護教諭のコーディネーション行動は，プロアクティブパーソナリティとキャリア年数に弱い影響を受け，児童生徒のニーズに気づく段階から行動の遂行を動機づける段階を経て，個別支援コーディネーション行動とシステムコーディネーション行動を生起するという因果関係が示された。そして，コーディネーション行動が遂行されるプロセスに影響する要因として，児童生徒がなぜ困っているのか，何を要求しているのかに注目する「気づきの段階」には，専門職としての自律性と，学校組織的要因（同僚との信頼関係，校長のリーダーシップ，協働的職場風土）が，続くコーディネーション行動遂行の意思決定を左右する「動機づけの段階」には，養護教諭としての役割に対する自己効力感と，自らの役割を柔軟にとらえて学校組織に関わろうとする志向が挙げられることが提示された。養護教諭のコーディネーション行動の生起プロセスは，仕事に対する自律性が起点となり，「気づきの段階」と「動機づけの段階」において養護教諭の学校組織に関わる認知が関連して「行動の段階」に至ることが明らかにされた。

従来の養護教諭のコーディネーション研究[6]では，個別支援コーディネーション行動とシステムコーディネーション行動を構成する複数の因子の下位尺度得点に，キャリア年数，学校種や学校規模及び校務分掌が関連していることが示されている。キャリア年数との関連では，２つのコーディネーション行動を構成する複数の因子に，キャリア年数が５年以下よりも 10 年以上のキャリア区分の養護教諭に高い得点が見られるとともに，因子の最高値は経験年数 30 年以上がほとんどを占める結果であった。しかしながら従来は，行動が遂行されるための認知プロセスやプロセスに影響する要因が解明されていなかった。そのため，コーディネーション行動は，いつ，どのような要因や要因を構成する因子の関連が作用して生起するのか，行動生起に至るプロセスや要因に，キャリア年数による特徴が見られるかどうかは不明であった。学校の組織的支援に養護教諭のコーディネーション行動が一層期待されるのであれば，鈴木らの研究[4]で明らかにされた結果を発展的に検討することは，養護教諭の研修[7]や学校組織マネジメントに活かす[8]エビデンスになり得る。

そこで本研究では，養護教諭のコーディネーション行動に影響する要因やその因子の傾向を４つに区分したキャリア年数から捉え，これらとコーディネーション行動の生起プロセスとの関係について明らかにすることを目的とした。

Ⅱ　研究方法

１　調査期間，調査対象，調査方法，調査項目

調査は 2018（平成 30）年５月から８月にかけて，21 都府県公立小学校・中学校に勤務する養護教諭 1,500 名を対象に無記名自記式質問紙調査を郵送法で実施した。調査項目は，構築したモデルに用いた９つの要因の測定尺度（①プロアクティブなパーソナリティ[9]，②養護教諭の専門職的自律性[10]，③同僚との信頼関係[11]，④校長のリーダーシップ[12]，⑤職場風土[13]，⑥養護教諭の自己効力感[14]，⑦養護教諭の柔軟な役割志向[15]，⑧養護教諭の個別支援コーディネーション行動[6]，⑨養護教諭のシステムコーディネーション行動[6]に関する項目である（①から④，⑦から⑨は「そう思う」５点から「思わない」１点の５件法，⑤⑥は「非常に思う」７点から「全く思わない」１点の７件法）。

２　統計処理

データの分析には，IBM　SPSS Statistics26 Windows 版及び IBM　SPSS Amos26 Windows 版を用いた。要因の尺度得点は，各要因を構成する因子の因子負荷量が 0.4 以上の項目の得点の和を項目数で除した値，下位尺度得点は，各因子の下位尺度の項目得点の和を項目数で除した値とした。キャリア年数は養護教諭経験年数別研修などを参考に，㋐１－３年，㋑４－10 年，㋒11－20 年，㋓21 年以上に区分し，キャリア年数ごとの尺度得点及び下位尺度得点の比較は，一元配置分散分析，及び事後検定として平均値同等性の耐久検定と多重比較を行った。また，因子間の関係は相関分析により関係の強弱を捉え，Pearson の積率相関係数により，0.4 未満を弱度，0.4 以上 0.7 未満を中等度，0.7 以上を強度の相関関係ありと判断した。

３　倫理的配慮

調査協力への同意，調査実施に対する承認，利益相反については，ベースにした研究[4]の倫理的配慮に基づいた。

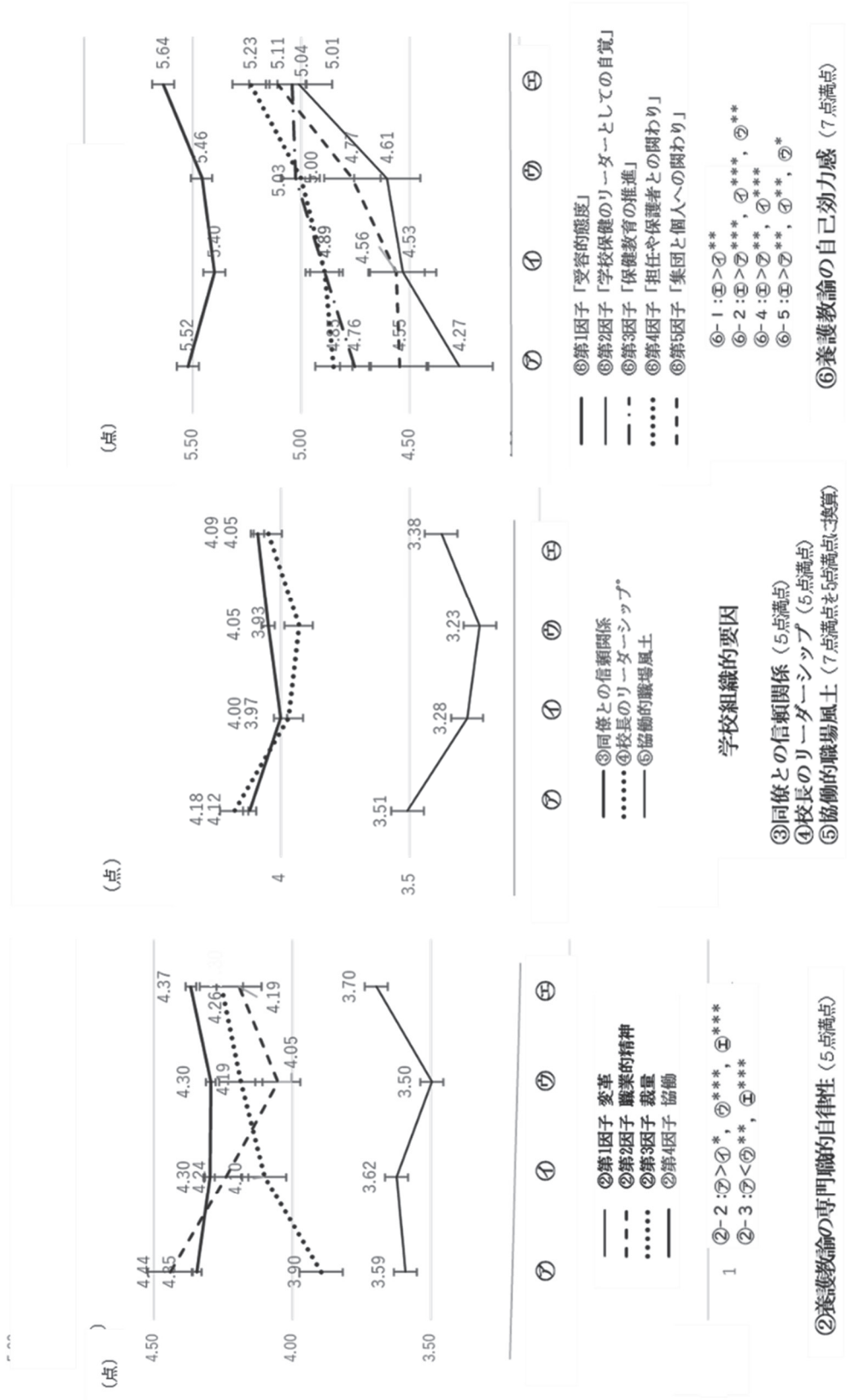
Ⅲ　結果

１　回答者の属性

分析対象は，回答が得られた 715 名（回収率 47.7％）から欠損値があるデータを除外した 695 名（有効回答率 46.3％）とした。分析対象者は，㋐１－３年 112 名（16.1％），㋑４－10 年 164 名（23.6％），㋒11－20 年 122 名（17.6％），㋓21 年以上 297 名（42.7％）であった（$\chi 2 = 125.33$, $df = 3$, $p < .001$）。

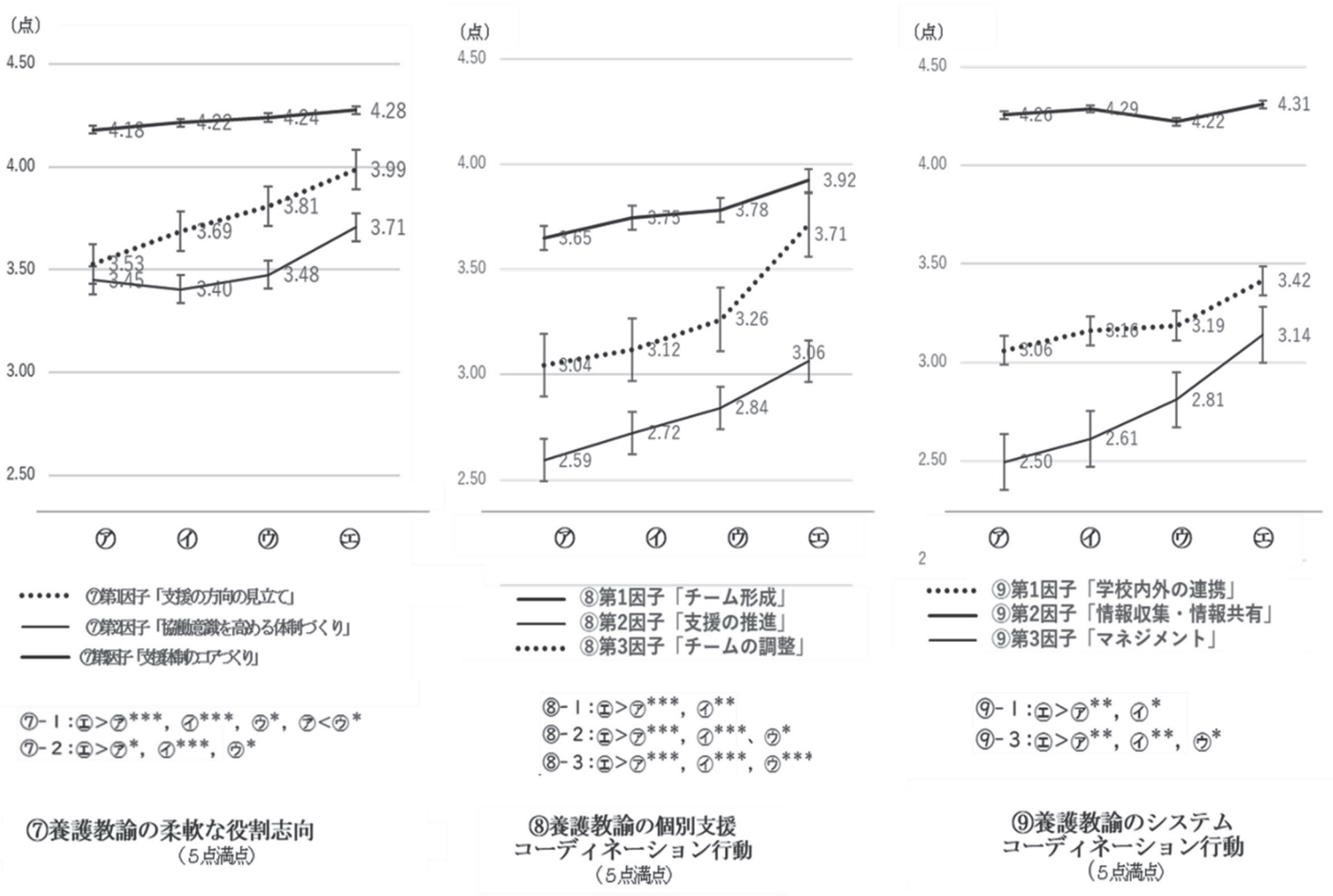
２　キャリア年数による要因の尺度得点と下位尺度得点

まず，⑥⑦⑧⑨の要因の尺度得点から，キャリア年数とともに養護教諭としての自己効力感や柔軟な役割志向が高まり，コーディネーション行動が増加すると捉えられた。具体的には尺度得点は㋓が最高値を示し（⑥：㋓＞㋐，㋑，㋒，⑦：㋓＞㋐，㋑，⑧：㋓＞㋐，㋑，㋒，⑨：㋓＞㋐；F=14.513，11.244，15.564，4.270；全て p＜0.00），他のキャリア年数間でも，５％水準で得点に有意差が見られる区分があった。



【キャリア年数】　㋐1～3年　㋑4～10年　㋒11年～20年　㋓21年以上

図1-1．養護教諭のコーディネーション行動（間接支援）モデルにおける要因のキャリア年数別因子得点



【キャリア年数】　㋐1～3年 ㋑4～10年 ㋒11年～20年 ㋓21年以上

図1-2．養護教諭のコーディネーション行動（間接支援）モデルにおける要因のキャリア年数別因子得点

続いて，キャリア年数ごとに要因の下位尺度得点を図１−１，図１−２に示したところ，尺度を構成する因子の下位尺度得点傾向に２つの特徴を見出した。

第１の特徴は，⑥〜⑨のコーディネーション行動や行動を動機づける要因における 11 因子は，キャリア 11 年以降の区分に得点が高まることであった。具体的には，⑥−３保健教育の推進，⑦−３支援体制のコア作り，及び⑨−２情報収集・情報共有を除く 11 因子のキャリア年数間の得点差が，11 年前後（㋒㋓＞㋐㋑）で見られる因子（⑥−４，⑧−１，⑨−１）や，21 年前後（㋓＞㋐㋑㋒）に見られる因子（⑥−２，⑥−５，⑦−１，⑦−２，⑧−２，⑧−３，⑨−３）に認められた。

第２の特徴は，下位尺度得点が㋐〜㋓の特定のキャリア年数に関わらず，共通して高い因子と低い因子が見られることであった。この特徴は，②の専門職としての自律性，学校組織的要因，及び⑥〜⑨の各要因において見られた。㋐〜㋓に共通して高い下位尺度得点をもつ因子は，②−４協働，③同僚との信頼関係，⑥−１受容的態度，⑦−３支援体制のコア作り，⑧−１チーム形成，⑨−２情報収集・情報共有などであった。これらの因子は，全キャリア間での得点の差異や要因内の標準偏差が，他の因子より小差を示す傾向が見られた。また，⑥−１，⑧−１にはキャリア年数による得点の向上が示された。一方，㋐〜㋓に共通して低い下位尺度得点をもつ因子は，②−１変革，⑤協働的職場風土，⑥−２学校保健のリーダーとしての自覚，⑦−２協働意識を高める体制づくり，⑧−２支援の推進，⑨−３マネジメントなどであった。これらの因子は，キャリア間での得点の差異や要因内の標準偏差が，他の因子より差が見られる傾向が示唆された。また，②−１と⑤以外は，キャリア年数による得点の向上が示された。なお，図示していない①プロアクティブなパーソナリティ（１因子）の得点は，㋐が 3.12，㋑㋒㋓は 2.83 から 2.93 で，キャリア間に差は見られなかった。

３　キャリア年数による因子間の相関関係

養護教諭のコーディネーション行動生起のプロセスに，キャリア年数ごとの各要因の因子間の中等度以上の相関関係と，下位尺度得点の値を加味して図２に示した。相関関係は**2**つの要素が互いに関係している状態を指すものではあるが，そのことは要素同士の原因と結果などの因果関係を示すものではない。このことを理解した上で，キャリア年数による行動生起のプロセスにおける因子間相関の状態を把握することにより，養護教諭のコーディネーション行動生起に関わる特徴を掴もうとした。相関分析の結果，全ての因子間相関は正の関係であり，相関係数が 0.7 以上の値は見られなかった。そこで，まず図２に示した各要因において，下位尺度得点が最高値と最低値を示した因子の枠線の種類を変え，次に中等度の相関に該当する関係のキャリア年数による違いを，３種類の矢印で示した。ただしここでは図が複雑になることから，⑥⑦における相関が㋐㋑㋒㋓全ての区分が揃わない場合，矢印を省略した。その結果，中等度の相関の強さをもつ 30 の関係のうち，㋐㋑㋒㋓全ての区分に関わる相関関係は 22 になった。

続いて図３に，図２から読み取った特徴を３点提示した。第１の特徴は，

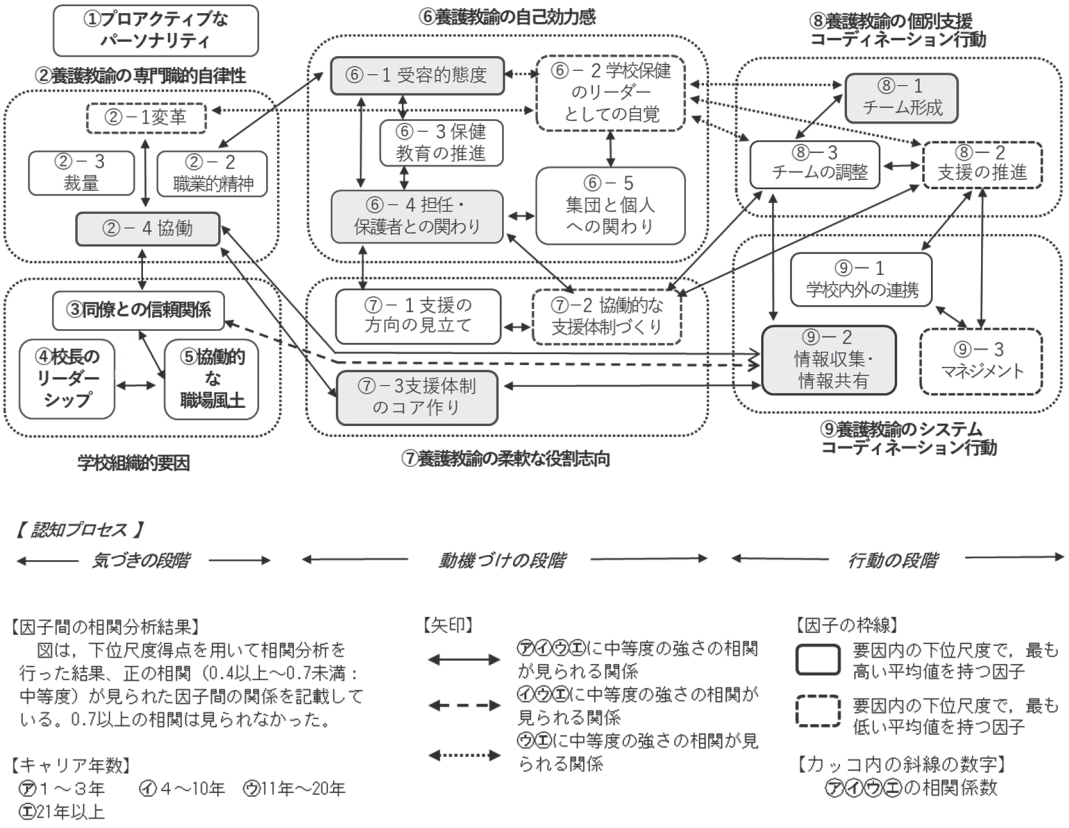


図２．養護教諭のコーディネーション行動（間接支援）モデルにおける因子間の相関関係

下位尺度得点が高い②-4 協働と，⑦-３支援体制のコア作り，⑨-２情報収集・情報共有，及び学校組織的要因における③同僚との信頼関係との間に見られる因子間相関である。前項で述べたように，これらの下位尺度得点はいずれのキャリア年数区分においても高く，③と⑨-２の一部を除く全ての因子間相関において，全キャリア年数で中等度の関連を示していた。このような，協働を起点とした下位尺度得点が高くキャリア年数に影響されない関係は，「組織支援の基盤に関わる因子間相関」と捉えられた。

第２の特徴は，養護教諭の⑥自己効力感と⑦柔軟な役割志向，及び⑧個別支援コーディネーション行動の要因との関係に見られる因子間相関である。⑥-1と⑥-４，⑥-４と⑦-１や⑦-２と因子間の影響が波及して⑧を構成する３つの下位因子へと，影響が及んでいた。図１－１や図１－２によれば，⑥⑦⑧を構成するほとんどの因子の下位尺度得点は，キャリア年数の蓄積により向上が見られる。そしてこれらの因子間相関は，いづれのキャリア年数区分においても中等度以上の関連を保っている。さらに，下位尺度に低得点傾向が見られる⑦-２協働的な支援体制づくりも，⑧-３支援チームの調整や⑧-２支援の推進と

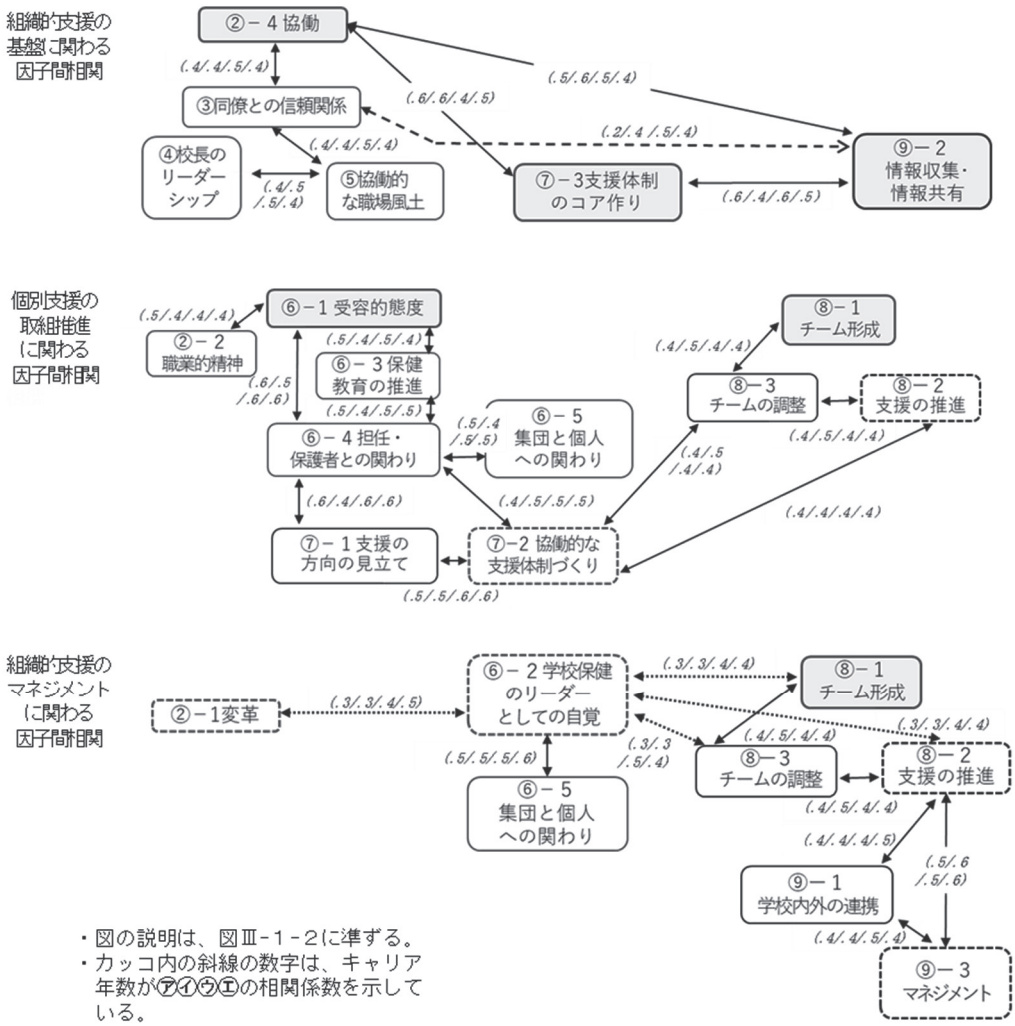


図３．間接支援モデルにおける因子間の相関関係に見られる特徴

いった個別支援を組織的支援と捉える⑧個別支援コーディネーション行動と影響し合う関連を担っていることが明らかになった。このような動機づけ要因の下位尺度得点がキャリア年数により高まる関係は，「個別支援の取組推進に関わる因子間相関」と捉えられた。

第３の特徴は，⑥-２学校保健のリーダーとしての自覚と⑧-１チーム形成，⑧-３チーム調整，⑧-２支援の推進との関係，そして⑧-２が，⑨-３マネジメントと⑨-１学校内外の連携との関係に波及し影響し合う関係である。⑥-２と中等度の相関が見られる関係は，11 年以上のキャリア区分で見られることが示された。⑥-２においては，⑥-５集団と個人へに関わる自信との関連がキャリア年数の蓄積と共に効力感の向上に影響し，⑧個別支援コーディネーション行動，や⑨システムコーディネーション行動の⑨-３や⑨-１へと影響の波及が見られる。ただし下位尺度に低得点傾向が見られる⑥-２，⑧-２，⑨-３間には強めの

相関係数が示されていた。このような 11 年以上のキャリア区分で見られる関係は，「組織支援のマネジメントに関わる因子間相関」と捉えられた。

Ⅳ　考察

1　本研究の意義

本研究の目的は，養護教諭のコーディネーション行動に影響する要因やその因子の傾向を４つに区分したキャリア年数から捉え，これらとコーディネーション行動の生起プロセスとの関係について明らかにすることであった。キャリア年数の影響は，コーディネーション行動と動機づけの段階に関わる要因の尺度得点や，因子の下位尺度得点の向上に見られた。キャリア年数とコーディネーション行動の生起プロセスに関わる因子間の関係からは，下位尺度得点が高くキャリア年数に影響されない因子間相関，キャリア年数により下位尺度得点が高まる因子間相関，11 年以上のキャリア区分で見られる因子間相関という３点が，行動生起プロセスにおけるキャリア年数の特徴として見出された。本研究の意義は，養護教諭のコーディネーション行動に影響する要因やコーディネーション行動の生起プロセスにおけるキャリア年数による特徴を明らかにしたことである。

2　コーディネーション行動に影響する要因やその因子とキャリア年数の関連

本研究では，養護教諭のコーディネーション行動に影響する９つの要因やその因子へのキャリア年数の影響の有無が示された。この結果を従来の研究と比較すべく先行研究を探すも僅少であった[16]。養護教諭が関係者とのコーディネートにどのくらい取り組んだかという調査結果[17]も見られたが，どのような行動をコーディネートと捉えて取り組んだかについては把握できなかった。また，学校でコーディネーター役を担う生徒指導や教育相談担当の長やスクールカウンセラー，養護教諭を対象にしたコーディネーション行動についての研究[18]において共通の尺度は見られるが，養護教諭独自の尺度の検討やコーディネーション行動の関連要因についての研究については，ほとんど見出すことができなかった。養護教諭にコーディネーターの役割が求められたのは，児童生徒の課題解決において組織的支援の必要性があると考え，養護教諭が支援協力者の調整を行ってきたこれまでの実践が評価されたと捉えられる[15]。しかし，養護教諭のコーディネーション行動が学校で理解され難いという実践報告[19][20][21]や，保健室での対応の多忙化で，養護教諭にコーディネートする時間的余裕がない現実[17]，現職研修や養成教育における内容が十分検討されていない等，養護教諭のコーディネートに対する理解が多元的で現状把握がされていない状況がある。この原因として，これまでに養護教諭のコーディネーションが十分に検討され，養護教諭や他者に理解されてきたとは言い難い状況が窺える[16]。そのため，本研究においてコーディネーション行動に影響する要因やその因子の傾向を，キャリア年数による特徴を踏まえて解明したことは，養護教諭が自らの専門性や実践に価値を見出[22][23][24]していく一助になると考える。

養護教諭のコーディネーション行動に影響する要因について，養護教諭の自己効力感と個別支援コーディネーション行動及びシステムコーディネーション行動の先行研究[14) 6)]と本研究の結果の傾向を比較したところ，どちらの研究においても，キャリア年数はコーディネーション行動と自己効力感に関わり下位尺度得点の向上が見られることや，先行研究と本研究において，同じ下位尺度項目を含む因子の得点の高低傾向が類似していることが窺えた。つまり，養護教諭はキャリアを通して，児童生徒や保護者・担任との関わりにおいて最も効力感を感じ，リーダーとしての自覚に対する効力感は 10 年程度のキャリア区分で高まること，支援チームの形成や情報収集・情報共有に関わるコーディネーション行動はキャリアを通して積極的に行われ，支援の推進やマネジメントに関わるコーディネーション行動はキャリア年数とともに徐々に見られることが示された。これらの傾向は，養護教諭の特質と考えられる。

3　コーディネーション行動の生起プロセスにおける因子間相関とキャリア年数の関連

本研究では，要因間の関連がキャリア年数の影響により，行動生起のプロセスに波及する特徴が明らかにされた。

第１に，高い下位尺度得点を示す因子によるキャリア年数に影響されない因子間相関は，日頃から教職員とよい関係を築くなど協働的な意識を起点に，組織支援の基盤の構築に関わっていると捉えられた。また，協働的な意識は同僚との信頼関係構築や職場風土の醸成にも影響しており，養護教諭は新任当初から学校組織の一員として関係性を構築するために努力している[25)]ことが示唆された。このような養護教諭からの働きかけが協働的な職場づくりの構築やネットワークの広がりにつながり，養護教諭の強みになっていると考えられる。また，キャリア年数と共に高まる同僚との関係と情報収集・情報共有行動の相関は，間接支援モデル[4)]において，学校組織的要因が⑨システムコーディネーション行動に直接効果を与える具体的な様相であることが推測された。

第２に，キャリア年数により下位尺度得点が高まる因子間相関は，動機づけ要因の因子による個別支援の取組推進に関わると捉えられた。児童生徒と担任や保護者との関わりが，教職員が助け合い，育ち合うことができる雰囲気を醸成するなど，協働的な支援体制づくりを重要とする柔軟な視点と関連し，個別支援のチームの調整や支援の推進に影響を与えていた。養護教諭の学校組織に関わる資質能力は，浅田[7)]による育成指標の分析報告においては新採用段階から求められているが，状況を俯瞰し役割を柔軟に捉えることが，個別支援を組織で支えることにつながると捉えられた。

第３に，11 年以上のキャリア区分で見られる因子間の相関は，学校保健の推進を調整するという自覚が，組織支援のマネジメントに関わると捉えられた。個々と全校の児童生徒の健康推進に関わることに対する自信と，保健室経営に対する理解を得たり，学校保健計画の企画・立案に携わることができたりするという自信が影響し合って生まれる学校保健のリーダーとしての効力感は，個

別支援コーディネーション行動の因子との相関に影響を広げていた。そして，個別支援を推進する行動は，さらに学校の支援に関わる検討や協議を行うシステムコーディネーション行動とも影響を及ぼし合っていた。

保健主事の手引きによれば，学校保健のリーダーの役割は，組織活動としてその機能を発揮するために，全教職員が学校保健に関する共通理解にたち，それぞれの責任を明確にし，互いに連携を保ちながら協力して行う体制を確立して活動を展開すること[26]にある。このような役割は，学校に置かれる担当者[27]として示されている特別支援教育コーディネーター，不登校担当，教育相談コーディネーターなどにおいても同様と考えられる[28)29)30)]。また，養護教諭においては，「全校的な推進体制の中核として，教職員間の連携をコーディネート（調整）することが求められている」[31]ことが明文化されている。本研究においても，チームの調整因子の下位因子として，チーム支援における意見調整や役割分担を行うことが記されている。つまり，意見調整や役割分担に関わるチームの調整行動は，保健主事の兼務や教育相談係（部）の担当の有無に関わらず，養護教諭としての公的な権限であり，組織特性に伴う人間関係の統制を行うための公的な調整力[29]として，権限に影響すると考えられる。図３からは，チームの調整行動は支援の推進やマネジメントに広がり，学校の支援システムを活性化させる可能性があることが窺える。

複雑化・多様化した課題を学校が組織的に解決するために，管理職には養護教諭の役割の理解や多様な専門性を生かした組織マネジメントの実施が，養護教諭自身には，校内での発信力の強化や学校経営への積極的な参画などが求められている[31]。今後は，本研究において明らかになった知見を活かした組織マネジメントや養護教諭の研修に関わる研究の継続が不可欠である。

Ⅴ　結論

養護教諭のコーディネーション行動に影響する要因やその因子及び行動生起のプロセスに，キャリア年数がいかに影響するのかについて検討した。その結果，キャリア年数の影響は，コーディネーション行動と動機づけの段階に関わる要因の尺度得点や下位尺度得点の向上に見られること，行動の生起プロセスにおいては，（1）キャリア年数に影響されない高い下位尺度得点を示す因子間相関による，協働を起点にした組織支援の基盤づくり，（2）キャリア年数により下位尺度得点が高まる動機づけ要因の因子間相関による，個別支援の取組推進へのつながり，（3）11年以上キャリア区分で見られるリーダー認知と個別支援の因子間相関，及び組織的支援のマネジメントへの広がり，の３つの特徴が見られることが示唆された。

参考・引用文献

1）文部科学省　中央教育審議会答申：子どもの心身の健康を守り，安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について（答申），2008

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2009/01/14/001_4.pdf(2022年6月1日)
2）日本学校保健会：教職員のための子供の健康相談及び保健指導の手引－令和3年度改訂－，2022
3）鈴木薫，山崎晃：養護教諭のコーディネーション行動予測モデルーモデル構築の根拠とモデルの特徴についてー，子ども学論集，6，27-40，広島文化学園大学大学院教育学研究科，2020
4）鈴木薫，山崎晃：養護教諭のコーディネーション行動における間接支援モデルの妥当性と行動生起のプロセス．日本養護教諭教育学会誌,27(1)，25－33，日本養護教諭教育学会，2023
5）日本養護教諭教育学会：養護教諭の専門領域に関する用語の解説集〈第三版〉，14，2019
6）鈴木薫，鎌田雅史，徳山美智子，他：養護教諭のコーディネーションと学校組織特性に関する研究（第Ⅰ報），学校保健研究，55(2)，140-152，日本学校保健学会，2013
7）浅田知恵:各キャリアステージに求められる養護教諭の資質能力の検討　-養護教諭の育成指標の分析を通して-，日本養護教諭教育学会誌，25（2），3-16，日本養護教諭教育学会，2022
8）「養護教諭及び栄養教諭の資質能力の向上に関する調査研究協力者会議」における議論の内容が取りまとめ，2023 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/178/index.html(2023年6月1日)
9）西山薫:日本人就労者におけるプロアクティブな性格特性の特徴－就労者用尺度の開発と特徴分析－，人間福祉研究，11，91-104，北翔大学，2008
10）籠谷恵，朝倉隆司：養護教諭の専門職的自律性尺度の開発の試み，学校保健研究，57（3），115-128，日本学校保健学会，2015
11）西村昭徳，松尾直博：職場場面における信頼感の構造についての検討，東京学芸大学紀要第1部門，53，57-64，東京学芸大学，2002
12）松原敏浩，吉田俊和，藤田達雄，他：管理職・主任層のリーダーシップが学校組織行動プロセスに及ぼす影響，実験社会心理学研究，38（1），93-104，日本グループ・ダイナミックス学会，1998
13）淵上克義，小早川祐子，下津雅美：学校組織における意思決定の構造と機能に関する実証的研究(1)職場風土，コミュニケーション，管理職の影響力，岡山大学教育学部研究集録，126．43-51，岡山大学大学院教育学研究科，2004
14）鈴木薫，鎌田雅史，淵上克義：養護教諭の自己効力感の形成に及ぼす学校組織特性の影響　(第Ⅰ報)学校組織特性における養護教諭の自己効力感の認知構造，日本養護教諭教育学会誌，13(1)，17-26，日本養護教諭教育学会，2010

15）鈴木薫，山崎晃：学校組織的活動に期待される養護教諭の役割の検討－養護教諭の柔軟な役割志向尺度の作成の試み－，養護教諭教育学会誌，26(1)，49-60，日本養護教諭教育学会，2022
16）鈴木薫：養護教諭のコーディネーション行動に関する研究動向と課題，子ども学論集，５，41-53，広島文化学園大学大学院教育学研究科，2019
17）日本学校保健会：保健室利用状況に関する調査報告書（令和４年度調査結果），2024
18）瀬戸美奈子・石隈利紀：高校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究ースクールカウンセラー配置校を対象として―，教育心理学研究，50(2)，204-214，日本教育心理学会，2002
19）内田清香・海老澤紫・片山美千恵・高橋雅子・高橋裕子・斎藤ふくみ：養護教諭がコーディネーターとしての役割を果たすために必要な要素の構造化，茨城大学教育実践研究，37，243-255，茨城大学全学教職センター，2018
20）留目宏美：養護教諭の役割の安定化のプロセスに関する一考察 Y市立Z小学校を対象として，学校経営学論集，31-11，筑波大学学校経営学研究会，2015
21）山寺智子・高橋知音：養護教諭をコーディネーターとしたチーム援助-実践事例と先行研究からみた長所と課題-　学校心理学研究，4(1)，3-13．日本学校心理学会，2004
22）小倉学：養護教諭その専門性と機能，7-18，東山書房，京都，1970
23）後藤ひとみ：特集 養護教諭の実践と研究 養護学構築へのアプローチ-養護教諭固有の［方法論］の探求-．日本養護教諭教育学会誌，４，6－9，日本養護教諭教育学会，2001
24）山道弘子，中村朋子：養護教諭のキャリア発達に関する研究-近接領域における研究の外観-．日本養護教諭教育学会誌 ５，76－91，日本養護教諭教育学会，2002
25）三森寧子：初任期養護教諭が成長する経験とその要因，聖路加看護学会誌 21（1・2），12-19，聖路加大学，2018
26）日本学校保健会：保健主事のための実務ハンドブック-令和２年度改訂-，2021
27）文部科学省：学校に置かれる担当者（一覧）【概要】，学校における働き方改革特別部会（第12回）配付資料，2017
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/siryo/__icsFiles/afieldfile/2018/04/27/1404498_10_1.pdf(2023年６月１日）
28）文部科学省：特別支援教育について，資料３　特別支援教育コーディネーター養成研修について　～その役割，資質・技能，及び養成研修の内容例～，2010
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298

211.htm(2023 年 6 月 1 日)
29) 高木良伸：主任の役割，(日本教育経営学会編)，教育経営と指導者の役割講座-日本の教育経営-6，79，ぎょうせい，1993
30) 栗原慎二：教育相談コーディネーター これからの教育を創造するキーパーソン，ほんの森出版，東京，2020
31) 「養護教諭及び栄養教諭の資質能力の向上に関する調査研究協力者会議」における議論の内容が取りまとめ，2023
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/178/index.html
(2023 年 6 月 1 日)

Effects of Career Years on the Coordination Behavior of *Yogo* Teachers

SUZUKI Kaoru * 1, MIMURA Yukari * 2

The purpose of this study was to clarify the factors influencing coordination behavior of *Yogo* teachers and the relationship between the occurrence process of the factors and career years. The subjects analyzed were 695 persons working in public elementary and junior high schools. The effect of years of career was seen in the improvement of scale scores of factors related to the stages of coordination behavior and motivation, as well as subscale scores of the factors.
The relationship between the number of years of career and factors related to the generation process of coordination behavior suggested three characteristics. That is, (1) The establishment of a foundation for organizational support that starts from collaboration, due to the correlation between factors showing high subscale scores unaffected by the number of years of career, and (2) The correlation among factors of motivational factors whose subscale scores increase with the number of years of career, which leads to the promotion of individualized support efforts, and (3) Correlation between factors of leader recognition and individual support seen in the career category of 11 years or more, and which leads to the promotion of expansion to management of organizational support.

Keywords: *Yogo* teacher, coordination behavior, scale score, subscale score r , process of behavioral development

*1 Research student, United Graduate School of Education, Hyogo University of Teacher Education

*2 Graduate School of Education, Okayama University

【原　　著】

保育者志望学生の地震防災に対する意識の傾向

佐藤　大介　髙橋　慧　馬場　訓子

Trends in Awareness of Earthquake Disaster Prevention among Students Aspiring to Become Childcare Providers

SATOH Daisuke, TAKAHASHI Kei, BABA Noriko

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.75 － 89

【研究論文】

原　著

保育者志望学生の地震防災に対する意識の傾向

佐藤大介※1　髙橋慧※2　馬場訓子※3

近年，南海トラフ巨大地震や都市直下型地震に対する危機感が高まる中，地震防災に対する高い意識を持ち，普段から防災に関する取り組みに努めることが求められている。本研究では，子どもの命を守る保育者を目指す志望学生が，地震災害に対する意識をどのように持ち，地震防災に関する知識や理解をどの程度保持しているのかについて，その実態を明らかにすることを目的とした。保育者養成校 4 大学の学生に対する質問紙調査を行った結果，地震への危機意識が学年によって異なる傾向にあることや，地震防災に関する意識の高低によって，地震に対する知識や認識の違いがあることが判明した。今後，幼児教育・保育施設における避難訓練の実施や，保育者養成課程において防災教育に関する指導を検討していくことが求められる。

キーワード：地震防災，保育者志望学生，意識調査，危機意識，地震防災教育

※1　川崎医療福祉大学医療福祉学部
※2　くらしき作陽大学子ども教育学部
※3　岡山大学学術研究院教育学域

Ⅰ　地震防災に関する知識や理解

近年，南海トラフ巨大地震や都市直下型地震に対する危機感が高まる中，地震防災に対する高い意識を持ち，普段から防災に関する取り組みに努めることが求められている。2011 年の東日本大震災を機に，一般的には地震防災に関する関心が高まり，学校や地域における教育実践研究等を含めた様々な観点から見た学術研究が推進されてきた。2013 年，経済産業省は，多様な保育現場で働く人の「子どもたちを守るチカラ」を高めることを目的に，『想定外から子どもを守る 保育施設のための防災ハンドブック』，『想定外から子どもを守る 保育ママのための防災ハンドブック』，『想定外から子どもを守る ベビーシッター会社のための防災ハンドブック』を作成した。この手引き書は，様々な場面で活用され，幼児教育・保育施設向けのガイドラインとして，ホームページに掲載している自治体もあり，保育における防災意識も一層高まってきている。

これまで筆者らは，保育者志望学生を対象に，保育における地震防災に関する意識と子どもに対する地震防災教育への課題や，保育中の地震発生対応に関する課題について検討してきた。その結果，保育者志望学生は，保育職に就く前に地震防災について理解しておく必要性について強く認識している傾向があった（馬場ほか，2024）。また，保育中に地震が発生した際の対応に関しては，「子どもを落ち着かせるための対応」「自分の冷静な行動や判断」「安全な避難

や誘導」に不安を感じていることが確認できた。保育現場という特別な場において，学生自身が近い将来その職に就き，子どもを守る責務を負う保育者として,そのようなことを学んでおきたいと強く認識していることが示唆された(馬場ほか,2024)。一方で,彼らは,一個人の大学生として日常生活を送る際には,どのような防災意識を持っているのだろうか。大学生は，地域の防災力を担う共助の担い手として期待されるが，これまで多くの研究において，大学生の防災意識が低い傾向にあることが指摘されてきた（河田ほか，2004；岩原ほか，2017 など)。

仲里ほか（2018）は，2016 年４月に発生した熊本地震の数か月後に，熊本県内の大学生を対象に，食料品，生活用品，消耗品等の計 29 品目について，地震前の準備物の防災に関する調査を行った。その結果，災害時に必要性の高い物品としては，生命・健康・安全に関わる物品ほど必要であること，そのうち食料，飲料水，生活用水，家具の固定は，準備不足であったことが確認された。また，河野ほか（2019）は，大学生の地震防災行動の実態について検討し，避難方法の確認や身近な防災行動など８種類の地震防災行動について,「十分している」と答えた者の割合が非常に少ないことを報告している。これらの研究成果からは，大学生の防災に対する意識の低さを指摘できる。一方で，保育者を志望する大学生のみを対象とした防災，とりわけ地震防災に関する意識調査は，調査した範囲では確認できなかった。

本研究は，子どもの命を守る保育者を目指す志望学生が，日常生活において地震災害に対する意識をどのように持ち，地震防災に関する知識や理解をどの程度保持しているのかについて，その実態を明らかにするものである。

Ⅱ　方法

１　調査対象及び時期

調査対象者は，岡山県内保育者養成校４大学（短期大学を含む）の学生 369 名（１年生 139 名，２年生 84 名，３年生 86 名，４年生 60 名）である。欠損値等はなかったため，この全員を分析対象とした。調査時期は，202X 年５月～６月であった。

２　調査内容及び手続き

地震災害や地震防災に対する意識を問うために,Google フォームを活用したオンラインによる質問紙調査を実施し，回答を求めた。具体的な質問項目は,以下に示す５項目である。

(1)「地震災害に対する危機意識について」という設問に対し,「低い」から「高い」の 10 段階評定（１～10 点）で得点化を求めた。

(2)上記の(1)の設問で回答した得点について，その得点を選んだのはなぜか,その理由について自由記述を求めた。

(3)「地震災害への意識について」という設問について，次に示す詳細な９項目

に対する回答を求めた。①私は地震災害への備えをしている，②地震防災について考える機会がよくある，③地震について現在の居住地域の災害の危険性や必要となる対策について理解している，④地震発生時に自分の身は自分で守ることができる，⑤地震発生時に身近にいる人と助け合うことができる，⑥地震発生時に避難等必要な情報を収集することができる，⑦南海トラフ巨大地震は40年以内に発生すると思う，⑧これまで経験した防災訓練（地震想定）は災害対応を考えるきっかけとなった，⑨地震で被災した地域に出向き，災害支援ボランティアに取り組みたい，である。これらについて、「まったくあてはまらない」から「とてもあてはまる」の５段階評定（１～５点）で得点化を求めた。

(4)「「地震防災」と聞いて思い付く言葉」という設問について，自由記述を求めた。

(5)「「地震防災で活用できる ICT」と聞いて思い付く言葉」という設問について，自由記述を求めた。

調査対象者には，質問票の説明を行い，理解を得た後，調査協力を求めた。匿名性を守り，データの取り扱いに留意すること，またデータは全て統計的に処理され，個人が特定されることはないことを伝え，同意を得た上で調査を実施した。回答は無記名とし，回答者属性として「性別」「学年」「出身都道府県」「実習の経験」「保育職への志望の程度」「自然災害の経験（記憶があるもの)」等の記入を求めた。分析ツールは，「IBM SPSS Statistics 24」及び「KHCoder 3.Beta.05」を用いた。なお、(1),(3)の回答から得られた信頼係数は,Cronbach's α = .786 であり、内的一貫性については許容範囲であると考える。

Ⅲ　結果と考察

１　地震災害に対する危機意識

保育者志望学生を対象とした質問紙調査の結果，(1)「地震災害に対する危機意識について」という設問に対する10段階（「低い」: １～「高い」: 10）での自己評価について，１～４年生の学年別に回答の平均値と標準偏差を算出したところ，**表１**が示された。１年生は，得点７～８の付近に自己評価の頂点があ

表１　地震災害に対する危機意識の得点に関する学年別及び危機意識群別の集計結果

学年	*n*	*M*	*SD*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1年生	139	7.11	1.66	0	0	1	10	14	22	31	35	14	12
2年生	84	6.80	2.10	0	1	3	8	14	13	13	12	7	13
3年生	86	6.38	1.99	0	1	2	17	13	11	12	18	6	6
4年生	60	6.28	1.93	0	2	3	4	14	9	9	13	3	3
合計	369	6.73	1.91	0	4	9	39	55	55	65	78	30	34

る。２年生は，得点５～８の付近と得点 10 に頂点がある。３年生は，得点４と得点８に頂点がある。４年生は，得点５と得点８に頂点がある。２・３・４年生は，得点が二極化している。

全体の平均では 6.73，学年別の平均点では１年生 7.11，２年生 6.80，３年生 6.38，４年生 6.28 となっており，学年が進行するに従って地震災害に対する危機意識が低くなっている。また，危機意識別に検討するため，低群（１～５：107 名（29%））・中群（６～７：120 名（33%））・高群（８～10：142 名（38%））に分け，分析を行った。その結果，保育職への志望の程度による平均値の差はほとんど見られなかった。

さらに，学年間の差を考察するため，独立変数を学年，従属変数を地震災害に対する危機意識の得点とする繰り返しのない１要因の分散分析を行った。その結果，統計的に有意な差が認められた（$F(3, 368)=3.96$, $p<.01$）。また，学年別の差を検討するため，Tukey 法による多重比較を行った結果，１年生と３年生，１年生と４年生の間で統計的に有意な差が確認できた。

この結果から，地震災害に対する危機意識については，１年生が強く意識している一方で，学年が進行するに従って，その意識は低くなり，特に，３年生以降で顕著にその傾向が強まることが明らかになった。

先述した地震災害に対する危機意識について，回答した得点の理由を自由記述で求めた。その回答について，特徴語分析を行ったところ，**表２**が示された。学年別で見ると，１年生は，「怖い」「南海トラフ」「被害」等の語句が確認でき，南海トラフ地震等の地震災害がいつ起こるか分からないという不安が窺える。２年生は，「少ない」「ニュース」「準備」等の語句が確認でき，地震災害の経験や備えが不十分で，具体的なイメージがもてない状態であると推察される。３年生は，「起こる」「起きる」「最近」等の語句が確認でき，災害は必ず起こるという意識が高く，備えに対しても少しずつ取り組んでいることが示唆される。

表２　地震災害に対する危機意識についての自由記述に見る学年別抽出語と Jaccard 係数（類似性）

１年生		２年生		３年生		４年生	
地震	.284	地震	.174	災害	.152	経験	.139
災害	.177	少ない	.084	起こる	.137	起こる	.081
思う	.168	地震災害	.083	起きる	.130	被害	.077
自分	.146	地元	.080	思う	.129	多い	.074
怖い	.139	ニュース	.077	準備	.123	ニュース	.073
南海トラフ	.129	準備	.073	最近	.081	確認	.073
経験	.128	見る	.073	高い	.080	見る	.068
被害	.127	地域	.071	感じる	.073	防災グッズ	.068
実際	.123	家	.068	意識	.072	対策	.065
起こる	.121	多い	.067	見る	.071	持つ	.060

表３　地震災害に対する危機意識についての自由記述に見る危機意識群別抽出語と Jaccard 係数（類似性）

低群		中群		高群	
準備	.167	地震	.298	地震	.258
災害	.161	起こる	.160	怖い	.171
実際	.153	自分	.157	南海トラフ	.147
思う	.126	危機意識	.153	見る	.121
地震災害	.111	思う	.151	起きる	.113
経験	.110	被害	.137	来る	.112
対策	.093	経験	.122	東日本大震災	.107
感じる	.086	地域	.119	分かる	.080
意識	.085	南海トラフ	.107	いつ	.073
用意	.078	ニュース	.105	ニュース	.069

４年生は,「確認」「防災グッズ」「対策」等の語句から，経験はないが災害が必ず起こるというような意識が高く，備えの必要性を感じていると考えられる。

表２全体を学年進行の観点から概観する。先ず，２・３年生の「準備」は４年生の「対策」へ，意識が成長しているように見える。同様に，１年生の「思う」「怖い」は，３年生の「思う」を経て４年生の「確認」「(危機意識を）持つ」へ，ここでも意識の成長が見える。次に，１年生の「自分」は２年生の「地元」「地域」「家」へ，他者を意識した変容が確認できる。「見る」や「起こる」は学年進行において変化はなく同じ意識であることが分かる。

危機意識別で見ると（**表３**），危機意識の低群は,「実際」「地震災害」「対策」「意識」「用意」等の語句から，実際の地震災害に対する備えや対策への意識を持っていると推測できる。中群は,「地震」「起こる」「危機意識」「思う」「被害」等の語句から，地震が起こったら被害が怖いと思う危機意識を持っていると推察できる。高群は,「地震」「怖い」「起きる」「来る」「ニュース」等の語句から，ニュース等で見聞きした地震災害に対する恐怖心を持っていることが示唆される。低群は，自分自身の中にある地震に対する感情や考え等，内的要因による危機意識を持っている傾向を指摘できる。一方で高群は，報道等の外部から得た情報や知識への関心等，外的要因による危機意識を持っている傾向があると判断できる。

２　地震災害への意識

質問項目(3)「地震災害への意識について」について，５段階（「まったくあてはまらない」：１～「とてもあてはまる」：５）での自己評価の平均値及び標準偏差は，学年別及び危機意識別に見て**表４**の通りとなった。地震発生時の対応に関する項目④⑤⑥⑧⑨については，平均値３を超えている一方で，普段の地震防災への備えに関する項目①②③については，平均値３を下回っている。

表４　地震災害への意識に関する自己評価の得点（平均値及び標準偏差，学年別及び危機意識群別）

	全体 n = 369		［学年］1年生 n = 139		［学年］2年生 n = 84		［学年］3年生 n = 86		［学年］4年生 n = 60		［危機意識］低群 n = 107		［危機意識］中群 n = 120		［危機意識］高群 n = 142	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
①私は地震災害への備えをしている	2.69	1.14	2.86	1.08	2.87	1.15	2.51	1.20	2.28	1.04	2.08	1.04	2.70	1.07	3.13	1.06
②地震防災について考える機会がよくある	2.92	0.99	3.09	0.98	3.02	0.93	2.67	0.94	2.73	1.12	2.48	0.96	2.95	0.94	3.23	0.95
③地震について現在の居住地域の災害の危険性や必要となる対策について理解している	2.81	1.12	2.88	1.13	2.87	1.08	2.77	1.12	2.63	1.16	2.35	1.10	2.71	1.06	3.25	1.03
④地震発生時に自分の身は自分で守ることができる	3.28	0.96	3.34	0.91	3.45	0.86	3.16	1.03	3.10	1.07	3.02	0.95	3.20	0.92	3.56	0.93
⑤地震発生時に身近にいる人と助け合うことができる	3.52	0.95	3.63	0.89	3.56	0.97	3.31	1.04	3.48	0.93	3.22	1.00	3.42	0.90	3.82	0.88
⑥地震発生時に避難等必要な情報を収集することができる	3.23	0.93	3.28	0.87	3.39	0.76	3.06	1.07	3.15	1.05	3.07	1.00	3.22	0.85	3.37	0.93
⑦南海トラフ巨大地震は 40 年以内に発生すると思う	3.90	1.01	3.91	1.04	3.96	0.97	3.97	1.00	3.70	0.98	3.67	1.12	3.88	0.93	4.08	0.95
⑧これまで経験した防災訓練（地震想定）は災害対応を考えるきっかけとなった	3.82	0.94	4.01	0.90	3.82	0.84	3.58	1.07	3.72	0.88	3.49	1.02	3.85	0.88	4.05	0.85
⑨地震で被災した地域に出向き，災害支援ボランティアに取り組みたい	3.60	0.98	3.71	0.95	3.67	0.85	3.51	1.08	3.37	1.01	3.37	0.99	3.59	0.93	3.77	0.98

①「私は地震災害への備えをしている」の項目について，独立変数を学年，従属変数を地震災害への備えに関する得点とする繰り返しのない１要因の分散分析を行った結果，統計的に有意な差が認められた（$F(3, 368)=5.11$，$p=.002$）。また，独立変数を危機意識群，従属変数を地震災害への備えに関する得点とする繰り返しのない１要因の分散分析を行った結果，統計的に有意な差が認められた（$F(3, 368)=29.69$，$p=.000$）。以上２つの結果について，それぞれ Tukey 法による多重比較を行った。その結果，学年別では，１年生と４年生，２年生と４年生の間で統計的に有意な差が認められた。危機意識群別では，低群と中群，中群と高群，低群と高群の間で統計的に有意な差が認められた。以上から，学年別に見ると１・２年生の方が地震災害への備えをしている。また，危機意識の高い群が，地震災害への備えをしている。

下記②～⑨の項目においても，上記と同一の分析方法を用いた。つまり，独立変数を学年もしくは危機意識群とし，従属変数をその質問項目の得点として，繰り返しのない１要因の分散分析を行い，有意差が確認できた場合は Tukey 法による多重比較を行った。分析方法の説明の重複を避けるため，以下，分析結果のみを示す。

②「地震防災について考える機会がよくある」の項目について，学年別の有意差が確認でき（$F(3, 368)=4.27$，$p=.006$），１年生と３年生の間で有意な差が認められた。危機意識群別でも有意差が確認でき（$F(3, 368)=19.42$，$p=.000$），低群と中群，中群と高群，低群と高群の間で有意な差が認められた。以上から，学年別に見ると，地震防災について１年生は考える機会が多く，３年生は考える機会が少ない。また，危機意識の高い群が，地震防災について考える機会がよくある。

③「地震について現在の居住地域の災害の危険性や必要となる対策について理解している」の項目については，学年別では，有意な差は認められなかった（$F(3, 368)=0.82$，$p=.485$）。危機意識群別では有意差があり（$F(3, 368)=23.21$，$p=.000$），低群と中群，中群と高群，低群と高群の間で有意な差が認められた。以上から，学年別に見ると，居住地域の災害の危険性や必要となる対策についての理解に差はない。また，危機意識の高い群が，現在の居住地域の災害の危険性や必要となる対策について理解している。

④「地震発生時に自分の身は自分で守ることができる」の項目については，学年別では，有意な差は認められなかった（$F(3, 368)=2.24$，$p=.084$）。危機意識群別では有意な差が確認でき（$F(3, 368)=10.88$，$p=.000$），低群と高群，中群と高群の間で有意な差が認められた。以上から，学年別に見ると，自分の身は自分で守ることができると考えている意識に差はない。また，危機意識の高い群は，低・中群よりも，自分の身は自分で守ることができると考えている。

⑤「地震発生時に身近にいる人と助け合うことができる」の項目については，学年別では，有意な差は認められなかった（$F(3, 368)=2.08$，$p=.103$）。危機意識群別では有意な差があり（$F(3, 368)=13.92$，$p=.000$），低群と高群，中群と高群の間で有意な差が認められた。以上から，学年別に見ると，身近にいる人

と助け合うことができると考えている意識に差はない。また，危機意識の高い群は，低・中群よりも，身近にいる人と助け合うことができると考えている。

⑥「地震発生時に避難等必要な情報を収集することができる」の項目については，学年別では，有意な差は認められなかった（$F(3, 368)=2.13$，$p=.096$）。危機意識群別では有意な差が認められ（$F(3, 368)=3.04$，$p=.049$），低群と高群の間で有意な差が確認できた。以上から，学年別に見ると，必要な情報を収集することができると考えている意識に差はない。また，危機意識の高い群は，低群と比較すると，必要な情報を収集することができると考えている。

⑦「南海トラフ巨大地震は 40 年以内に発生すると思う」の項目については，学年別では，有意な差は認められなかった（$F(3, 368)=1.03$，$p=.382$）。危機意識群別では有意差があり（$F(3, 368)=5.24$，$p=.006$），低群と高群の間で有意な差が認められた。以上から，学年別に見ると，巨大地震の発生について意識に差はない。また，危機意識の高い群は，低群と比較すると巨大地震の発生について意識が高いと言える。

⑧「これまで経験した防災訓練（地震想定）は災害対応を考えるきっかけとなった」の項目については，学年別では有意な差があり（$F(3, 368)=4.19$，$p=.006$），１年生と３年生の間で有意な差が認められた。危機意識群別でも有意差が確認でき（$F(3, 368)=11.72$，$p=.000$），低群と中群，低群と高群の間で有意な差が認められた。以上から，学年別に見ると，１年生は３年生に比べて，防災訓練が災害対応のきっかけとなっている。また，危機意識の高い群は，低・中群と比較すると，防災訓練が災害対応のきっかけとなっている。

⑨「地震で被災した地域に出向き，災害支援ボランティアに取り組みたい」の項目については，学年別では，有意な差は認められなかった（$F(3, 368)=2.06$，$p=.105$）。危機意識群別では有意な差が認められ（$F(3, 368)=5.04$，$p=.007$），低群と高群の間で有意な差が認められた。以上から，学年別に見ると，被災地域での災害支援ボランティアへの参加意識に差はない。また，危機意識の高い群は，低群と比較すると，被災地域での災害支援ボランティアへの参加意識が高いと指摘できる。

３　「地震防災」と聞いて思い付く言葉

質問項目(4)「「地震防災」と聞いて思い付く言葉」については，必須回答に設定の上，回答内容において，キーワードとして位置付けられている観点や要素は何であるか，特定を試みた。そこで，自由記述による回答に対して，KH Coder を用いて分析した。KH Coder は，テキスト型データの計量的な内容分析（計量テキスト分析），もしくはテキストマイニングを行うことができる分析ソフトである。先ず，回答の全ての文字データを Chasen により分かち書きし，総抽出語数 2,266 語（使用 1,403 語），異なり語数 440 語（使用 359 語）を抽出した。分析に用いた語は，KH Coder の品詞体系に従った。また，分析対象となる語の統一性を確保するため，語の意味を損なわないよう配慮しながら，「防災訓練」「火災訓練」は「避難訓練」に，「避難グッズ」「グッズ」「持ち出し」「バック」

「セット」は「防災グッズ」に,「防災マップ」は「ハザードマップ」に統一し,語の置換作業を行った。さらに,本来連続して使用される語を分けて分析しないために,強制抽出の処理を行った(「避難訓練」「防災グッズ」「非常食」「懐中電灯」等 25 語)。以上の手続きを行った後,頻出語の内容及び出現回数について分析した。

表５は,回答における頻出語の上位 15 語を示したもので,「避難訓練」「避難」「防災グッズ」「ハザードマップ」「津波」の順に多く使用されていた。次に,「階層的クラスター分析」を用いて,頻出語のカテゴリー分けを行ったところ,**図１**が導かれた(集計単位は「H5」(Excel の 1 つのセルごと),語の最小出現数は「10」,Ward 法及び Jaccard 係数の併合水準に基づき分析クラスターは「５」とした)。階層的クラスター分析は,文中における出現パターンの似通った語の組み合わせを,デンドログラム(樹状図)によって探索するもので,**図１**の画面左側に並んでいる棒グラフは,それぞれの語の出現頻度を表している。これによって,**表５**に示すような頻出語のうち,どの語と語がよく結び付いて語られたのかという傾向をデンドログラムによって読み取ることができ,頻出語のカテゴリー分けも判断できる。

分析の結果,**図１**に示すように,25 の語からなるⒶⒷⒸ①②③が抽出された。このうち,Ⓐは「自分の身を守る行動」,Ⓑは「一人暮らし学生の備えとしての行動」,Ⓒは「防災備蓄品・対策」として解釈したが,ⒶⒷⒸは,１つのカテゴリーとして捉えることが適切であると判断し,①「自分の身を守る行動に関する言葉」とまとめた。また,②は「避難に関連する言葉」,③は「災害への備えに関連する言葉」とした。ここで現れた語として,①は具体的な言葉であるの

表５　「「地震防災」と聞いて思い付く言葉」における頻出語(上位 15 語)

抽出語	出現回数
避難訓練	91
避難	83
防災グッズ	75
ハザードマップ	49
津波	43
非常食	37
地震	29
防災	26
確認	25
避難場所	23
守る	22
耐震	22
固定	21
避難経路	21
水	20

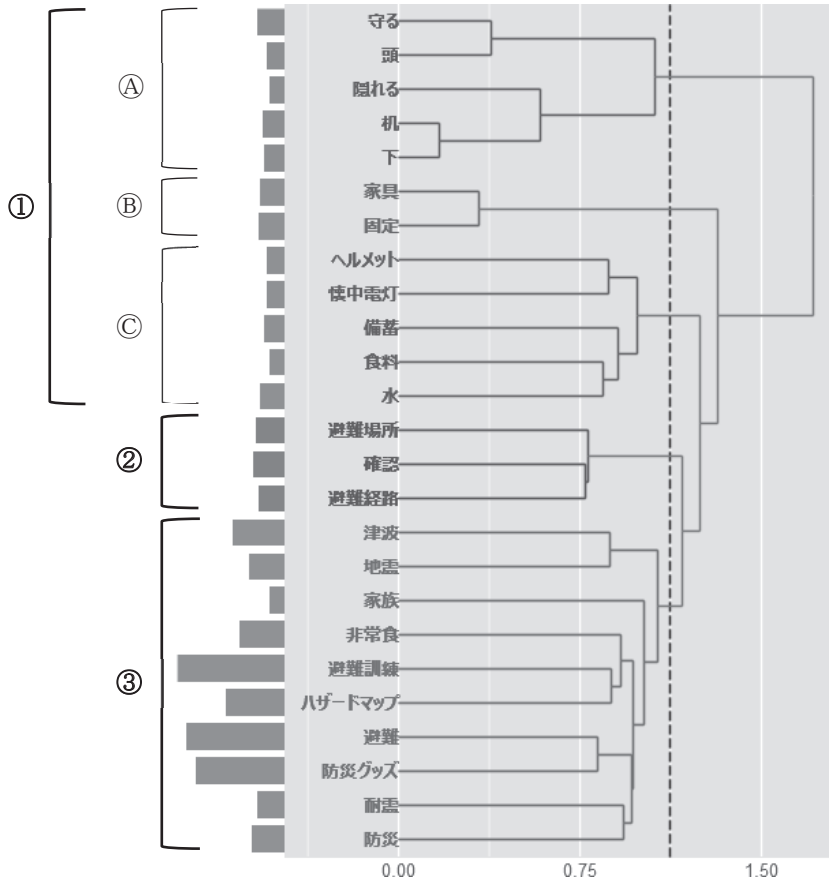


図１　「「地震防災」と聞いて思い付く言葉」に関するカテゴリー分け

表６　「「地震防災」と聞いて思い付く言葉」における危機意識群別抽出語と Jaccard 係数（類似性）

低群		中群		高群	
避難	.155	避難訓練	.169	避難訓練	.180
非常食	.083	防災グッズ	.162	避難	.151
固定	.067	津波	.132	防災	.077
家具	.059	ハザードマップ	.119	耐震	.065
ヘルメット	.053	避難場所	.083	水	.059
頭	.052	地震	.080	懐中電灯	.047
備蓄	.051	下	.079	助け合う	.042
机	.051	避難経路	.076	自分	.035
確保	.046	机	.070	非常	.034
隠れる	.044	守る	.061	家族	.034

に対して，③は防災に関する一般的な言葉であることが分かる。

また，危機意識の低群・中群・高群が，それぞれ「「地震防災」と聞いて思い付く言葉」をどのように捉えているかについては，**表６**の通りである。危機意識が高い群では，「助け合う」「家族」というように，自分以外の他者を意識

した記述が含まれている。一方で，危機意識が低い群ほど，地震発生時の行動として，「家具」「頭」「机」「隠れる」等，周囲の環境に意識を向けながら自分自身を守ろうとする語句の記述が含まれていた。

４　「地震防災で活用できる ICT」と聞いて思い付く言葉

質問項目(5)「「地震防災で活用できる ICT」と聞いて思い付く言葉」についても同様に，回答必須の設定を行い，回答内容においてキーワードとして位置付けられている観点や要素は何であるかを分析した。そこで，自由記述による回答に対して，KH Coder を用いて分析した。先ず，回答の全ての文字データを Chasen により分かち書きし，総抽出語数 1,366 語（使用 884 語），異なり語数 315 語（使用 243 語）を抽出した。分析に用いた語は，KH Coder の品詞体系に従った。また，分析対象となる語の統一性を確保するため，語の意味を損なわないよう配慮しながら，「スマホ」は「スマートフォン」に，「速報」「緊急速報メール」は「緊急地震速報」に，「ネット」は「インターネット」に，「ライン」は「LINE」に，「防災マップ」は「ハザードマップ」に統一し，語の置換作業を行った。さらに，本来連続して使用される語を分けて分析しないために，強制抽出の処理を行った（「スマートフォン」「緊急地震速報」「ハザードマップ」等 16 語）。以上の手続きを行った後，頻出語の内容及び出現回数を分析した。

表７は，回答における頻出語の上位 16 語を示したもので，「スマートフォン」「ラジオ」「分かる」「緊急地震速報」「SNS」の順に多く使用されていた。「階層的クラスター分析」を用いて，頻出語のカテゴリー分けを行ったところ，**図２**

表７「「地震防災で活用できる ICT」と聞いて思い付く言葉」における頻出語（上位 16 語）

抽出語	出現回数
スマートフォン	79
ラジオ	58
分かる	33
緊急地震速報	25
SNS	19
インターネット	19
地震	18
思いつく	16
LINE	15
Twitter	15
情報	15
テレビ	13
特に	12
ICT	11
ハザードマップ	10
防災	10

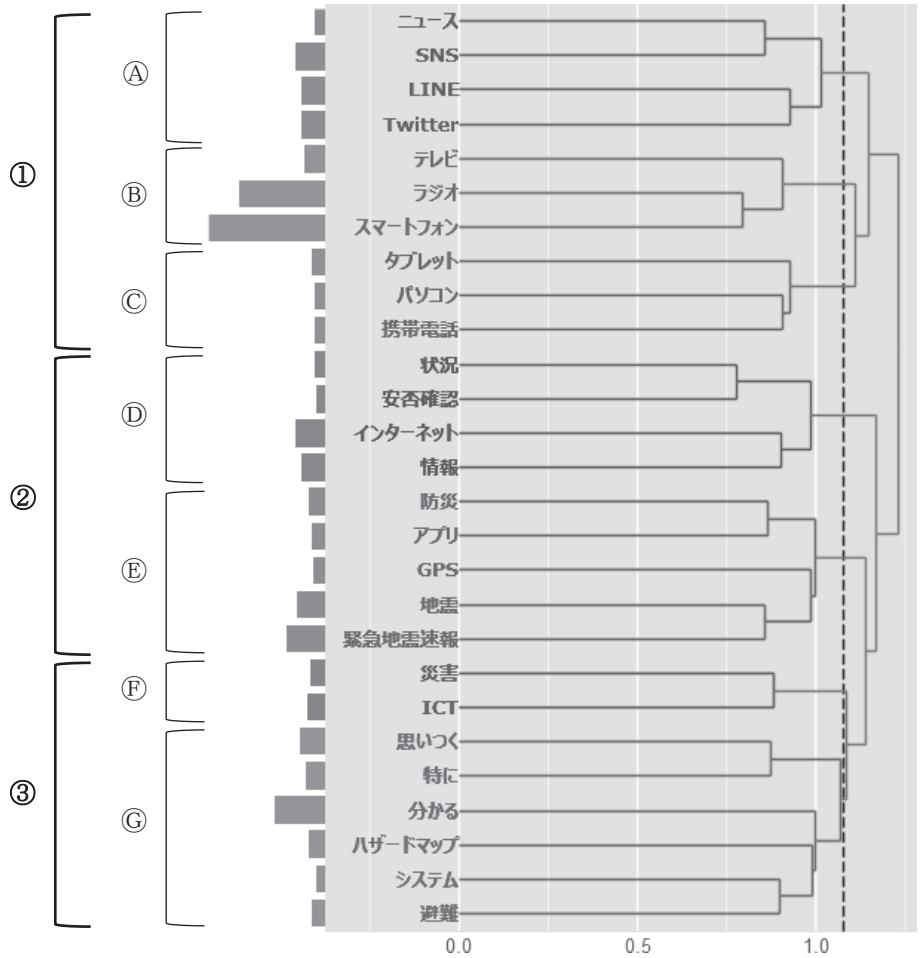


図２　「「地震防災で活用できる ICT」と聞いて思い付く言葉」に関するカテゴリー分け

が導かれた（集計単位は「H5」，語の最小出現数は「５」，Ward 法及び Jaccard 係数の併合水準に基づき分析クラスターは「７」とした)。分析の結果，**図２**に示すように，27 の語からなるⒶⒷⒸⒹⒺⒻⒼ①②③が抽出された。Ⓐ～Ⓖは，それぞれ次のように命名し解釈した。具体的には，Ⓐ「SNS・文字メディア」，Ⓑ「音声・映像メディア」，Ⓒ「電子機器メディア」，Ⓓ「災害発生後の情報」，Ⓔ「災害発生に備えるアプリケーション」，Ⓕ「ICT に対する理解なし」，Ⓖ「具体的なイメージなし」である。このうち，ⒶⒷⒸを①に，ⒹⒺを②に，ⒻⒼを③としてまとめ,それぞれカテゴリーとして捉えることが適切であると判断し，次の通り，①「メディア（媒体）に関する言葉」，②「災害情報に関する言葉」，③「特別なイメージなしに関する言葉」とした。この結果から，具体的なイメージを持っていない場合も多くあることも読み取ることができ，防災に関する ICT 活用に関する指導の必要性があることが判明した。

また,危機意識の低群・中群・高群が,それぞれ「「地震防災で活用できる ICT」と聞いて思い付く言葉」をどのように捉えているかについては，**表８**の通りである。**表８**を見ると，危機意識によって大きな差はないが，LINE や Twitter を含む SNS についてはいずれの群でも挙げられている。階層的クラスター分析同

表８　「「地震防災で活用できる ICT」と聞いて思い付く言葉」における危機意識群別抽出語と Jaccard（類似性）

低群		中群		高群	
ラジオ	.146	スマートフォン	.215	分かる	.080
SNS	.078	インターネット	.069	LINE	.054
分かる	.077	緊急地震速報	.067	情報	.054
Twitter	.061	アプリ	.058	災害	.049
緊急地震速報	.057	地震	.054	ICT	.048
思いつく	.052	テレビ	.047	Twitter	.047
テレビ	.044	SNS	.046	地震	.046
防災	.036	LINE	.039	ハザードマップ	.034
特に	.035	タブレット	.032	状況	.028
ニュース	.027	特に	.031	GPS	.028

様，「分からない」「思いつかない」といった回答も多数あり，漠然としたイメージのみで，具体的な ICT 活用については，あまりイメージがないと考えられる。

Ⅳ　総括と課題

大災害を自分事として捉えることは難しい。一般的に，災害を経験すると防災意識が高まる傾向があるが，日常的で継続的な備えにまで及ぶことは難しい現状も指摘できる。また，小学校以降の学校教育に比べると，大学での防災教育はほとんどなされておらず，防災を意識する機会も少ない。近年では多くの大学で，防災マニュアルが作成され，それに基づき防災対策や避難訓練等が実施されるようになったが,その周知や訓練の参加率等,課題は山積されている。

先ず，保育者志望学生に見る地震災害や地震防災に関する意識について，本研究の調査結果は，以下の５点に集約できる。第１に，危機意識は，学年進行に従って低くなるが，災害への備えの必要性については，学年進行に従って高くなる。一方で，危機意識が低い学年では，ニュース等で「東日本大震災」や「南海トラフ地震」について知り，漠然とした不安や恐怖心から危機意識が高いと考えられる。また，今回の結果では，１年生と比べて３年生は，地震防災について考える機会が少ない傾向があった。第２に，危機意識が高いと回答した学生については，先述と同様にニュース等の情報によって，漠然とした不安（＝外的要因）が強いが，低いと回答した学生は，備えや対策が不十分（＝内的要因）であることから，自己評価が低いと考えられる。第３に，危機意識の低い学生は,「自助」に関する意識はあるものの,「共助」に対する意識が低い。第４に，地震防災に関する知識において，自分の身を守る行動については，頭部保護，家具固定，食料品に関する備蓄，に限定されていた。第５に，地震防災に対する ICT 活用に関しては媒体と情報があるものの，具体的なイメージを

持っていない学生が多いと推察される。

次に，今後の課題として，先行研究と同様に，保育者志望学生においても，地震防災に対する知識や備えは限定的で十分とは言えないが，子どもの命を守る保育者として，災害に対する知識や備えについてより具体的に理解しておく必要があると考えられる。また，本調査の結果，地震防災に対する危機意識に学年間の差があったものの，漠然とした不安や恐怖心では，保育者として地震発生時及び被災後に十分な対応ができないだろうと危惧される。先述したように，避難訓練の実施や保育者養成課程において防災教育を推進することは，今後益々重要であると予想される。特に，３年生では防災について考える機会が少ないことから，学生が学習する時期についても考慮した教育を展開する必要があると言える。

参考・引用文献

馬場訓子・佐藤大介・髙橋慧（2024）．保育者志望学生の地震防災意識と地震防災教育への課題　岡山大学大学院教育学研究科研究集録，第 185 号，83-91．

馬場訓子・佐藤大介・髙橋慧（2024）．保育者志望学生に見る保育時の地震発生対応に関する課題　岡山大学大学院教育学研究科研究集録，第 187 号，23-33．

岩原廣彦・白木渡・長谷川修一・井面仁志・高橋亨輔（2017）．防災士養成における課題と対応策及び学生の防災意識の醸成と実践対応能力育成の取り組み事例，土木学会論文集 F6（安全問題），73（2），I_7-I_15．

河野萌・宮前淳子（2019）．大学生の地震防災行動の実態とその規定要因に関する研究　香川大学教育学部研究報告題Ⅰ部，151，35-46．

河田惠昭･舩木伸江(2004).大学生の防災意識についての調査研究　災害情報，２，115-119．

経済産業省（2013）．想定外から子どもを守る 保育施設のための防災ハンドブック．

経済産業省（2013）．想定外から子どもを守る 保育ママのための防災ハンドブック．

経済産業省（2013）．想定外から子どもを守る ベビーシッター会社のための防災ハンドブック．

仲里仁史・石坂麻実・松本法子（2018）．大学生を対象とした防災に関する意識調査　熊本大学教育実践研究，35(増刊号)，15-19．

Trends in Awareness of Earthquake Disaster Prevention among Students Aspiring to Become Childcare Providers

SATOH Daisuke*1, TAKAHASHI Kei*2, BABA Noriko*3

In recent years, under the growing sense of crisis about the possibility of a major earthquake in the Nankai Trough, etc., it has become necessary to have more awareness of earthquake disaster prevention and to take measures for disaster prevention regularly. The purpose of this study was to clarify the actual situation of students who aspire to become childcare providers to protect children's lives. As a result of a questionnaire survey, we found that their awareness of the danger of earthquakes tended to differ by grade level and that their understanding and knowledge of earthquake disaster prevention differed depending on their awareness of earthquake disaster prevention. In the future, it will be necessary to consider conducting evacuation drills in kindergartens or nursery schools and providing guidance on disaster prevention education in training programs for childcare providers.

Keywords: earthquake disaster prevention, students aspiring to become childcare providers, questionnaire survey, sense of crisis, education for earthquake disaster prevention

*1 Faculty of Health and Welfare, Kawasaki University of Medical Welfare
*2 Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University
*3 Faculty of Education, Okayama University

【原　　著】

幼稚園の保育全体に関する文部科学省公表資料に示されている保育者の振り返りの仕方の検討

有田　翔　横松　友義

Reflections of Early Care and Education Practitioners, as Indicated in the Content on the Care and Education of Kindergarten Children Published by Japan's Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology

ARITA Sho, YOKOMATSU Tomoyoshi

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.91 － 105

【研究論文】

原　著

幼稚園の保育全体に関する文部科学省公表資料に示されている保育者の振り返りの仕方の検討

有田　翔※1　　横松　友義※2

本研究では，まず，我が国の保育施設におけるカリキュラム・マネジメントに関する先行研究を概観し，カリキュラム・マネジメントを実現するために必要な，保育の目標・ねらい・内容の連関性の確保された全体的計画の作成が困難な状況にあることを確認した。続いて，保育の目標・ねらい・内容の連関性を確保する上で，そのことを可能にする保育者の振り返りの仕方が不可欠となることを踏まえて，幼稚園の保育全体に関する文部科学省公表資料に示されている，保育者の振り返りの目的，観点，方法を抽出し整理し，検討した。その結果，保育者の長期の振り返りに関して示されている記述では，具体性が乏しく，保育の目標・ねらい・内容の連関性の確保された長期指導計画及び全体的計画を作成する上で，実用的ではないことを明らかにした。

キーワード：保育者の振り返り，幼稚園，カリキュラム・マネジメント，文部科学省公表資料

※1　岡山大学大学院教育学研究科大学院生
※2　岡山大学学術研究院教育学域

Ⅰ　はじめに

現在の我が国の幼稚園，保育所，認定こども園では，次の三つの側面を持つカリキュラム・マネジメントが導入されている。

一つ目は，「各領域のねらいを相互に関連させ，『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』や小学校の学びを念頭に置きながら，幼児の調和の取れた発達を目指し，幼稚園等の教育目標等を踏まえた総合的な視点で，その目標の達成のために必要な具体的なねらいや内容を組織する」（中央教育審議会 2016，73）側面である。横松（2017）は，この側面を「国の教育課程基準の実現と特色のあるカリキュラム創りを可能にする，自園の保育の目標・ねらい・内容の連関性を確保する側面」と説明している。

二つ目は，「教育内容の質の向上に向けて，幼児の姿や就学後の状況，家庭や地域の現状等に基づき，教育課程を編成し，実施し，評価して改善を図る一連のＰＤＣＡサイクルを確立する」（中央教育審議会 2016，73）側面である。横松（2017）は，この側面を「教育課程のＰＤＣＡサイクルを回す側面」と説明している。

三つ目は,「教育内容と，教育活動に必要な人的・物的資源等を，家庭や地域の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせる」（中央教育審議会 2016，73）側面である。横松（2017）は，この側面を「教育内容を決定した後，実際の保育を創造していく際に，職員同士，あるいは，職員と保護者や地域の人々等とが協働して，内外の物的資源等を効果的に活用する側面」と説明している。

横松（2017）は，この三つの側面を持つカリキュラム・マネジメントを「本格的なカリキュラム・マネジメント」と呼び，現在の幼稚園教育要領等が施行される以前の「従来のカリキュラム・マネジメント」と区別している。横松ら（2022）は，その「従来のカリキュラム・マネジメント」について「第２の側面を実現することと捉えられていた」と述べている。

従来のカリキュラム・マネジメントの先行研究として，永利（2014）は，幼稚園の運営全体のＰＤＣＡサイクルを概観し，自己評価に注目している。その研究の中で,「園の自己評価が保育の質の向上に向かうには,……目標の共有化，課題を見据えてのカリキュラム編成，幼稚園の課題が職員一人一人の課題となるような組織の運営，改善を促す省察文化の確立，職員と保護者との協働，職能成長へと向かう組織的，系統的な研修，それらをまとめるリーダーの存在が必要になってくる。」と述べている。この一連の流れについて，永利（2014）は，「学校の教育目標を具体化するために，評価から始まるカリキュラムのマネジメントに，組織文化を含めた学校内外の諸条件のマネジメントを対応させ，これを組織的に動態化させる課題解決的な営み」と述べ，カリキュラム・マネジメントと重なると捉えている。

また，朴（2017）は，自身の研究の中で,「幼稚園教育要領を実現するための，各幼稚園における教育課程の編成，実施，評価，改善の一連の『カリキュラム・マネジメント』の適切な実施が求められている。」と述べている。これは，従来のカリキュラム・マネジメントの観点である。

横松（2022）は，本格的なカリキュラム・マネジメントを実現しようとする研究について,「本格的なカリキュラム・マネジメントを保育施設で実現しようとする研究は，小学校以降の学校教育でのカリキュラム・マネジメント研究及びその前提となっている教育課程経営研究の成果から学ぶ中で発展してきた。」と小学校以降でのカリキュラム・マネジメント研究を参考に発展してきたと述べている。その中でも，高野（1989），中留（2002），中留（2014），田村（2014）の研究から，横松ら（2022）は,「学校現場へのカリキュラム・マネジメント導入の歴史的背景には，学校現場での国の教育課程基準の実現と各学校での自主的自律的な特色のあるカリキュラム創りへの志向性がある」点と「教育の目標・内容・方法上の連関性の確保と学校内外の協働性の創造」が「カリキュラム・マネジメントの基軸として取り上げられている」点を学んだと述べている。

このような本格的なカリキュラム・マネジメントを実現しようとする研究は，第一側面の実現手順を開発するところから行われている。横松（2024）は，現在までの成果として,「幼稚園，保育所，幼保連携型認定こども園において，国

の教育課程基準を充足すると共に，園の保育実践とのつながりの分かる保育目標の明確化手順が開発･援用され,実用性向上も図られている。」と述べている。また，渡邊ら（2010）によって，実効のある保育目標及び保育全体の理論的枠組みを前提にした保育課程編成手順の開発が行われ，横松（2018）は，教育課程及び年間指導計画を編成・作成するための研究者の協働手順の開発を行っている。さらに，紺谷ら（2023）は，幼保連携型認定こども園における教育及び保育活動の全体的な計画及び年間指導計画の作成手順を開発し，横松（2024）は，0～2 歳児対象保育施設における保育の全体的な計画及び年間指導計画作成のための研究者の協働手順を開発している。

しかしながら，これらの研究以外には，カリキュラム・マネジメントの第一側面について研究しているものは見つけられなかった。こうした状況の背景として，若月（2008）は,「保育目標は入園してくる保護者や教育課程や保育計画の根幹を示すものでなければならない。しかし，実際の保育現場では保育目標に掲げている目標は単なる飾りで，絵に描いたもちになっているような場合が多い。」と述べ，多くの保育施設で保育目標が保育実践から遊離していることを指摘している。また，田中ら（2012）によって，保育雑誌に掲載されている，3 歳児クラスからの 3 年間の年間指導計画モデルについて,「ねらいと内容が対応していないものが多い」ことや，保育・幼児教育の全体計画に関する国の基準である幼稚園教育要領や保育所保育指針に示されるねらいと内容を基準にした場合,「ねらいや内容の偏りが大きく，３歳から５歳まで一度も登場しないねらい，内容もある」こといった問題点が指摘されている。また，ねらいと内容が対応していないという問題点は，田中ら（2018）の中でも,「ねらいと内容が対応しておらず，内容だけが書かれたものが多い，実際にはその期で行われているはずのねらいや内容が記述されておらず，ねらいや内容と実際の保育が対応していない，ねらいや内容が具体性に欠けるものがある，ある学年・期で登場するねらいがその期にふさわしいねらいではなくどの期にも当てはまるものが多い，内容の継続性と発展性がないなどの問題点がある」と述べられている。ねらいと内容の対応という点において，保育雑誌で改善がみられていないということを指摘している。また，横松ら（2022）は，これらの問題点を踏まえ，カリキュラム・マネジメント成立のための現場での課題として,「園の保育の実際と整合すると共に，国の教育課程基準を充足できる保育目標を明確化する手順を開発するという課題も，保育の目標・ねらい・内容の連関性が確保されると共に，保育の全体的計画に関する国の基準も充足する計画作成手順を開発するという課題も，放置されていたといえる。その結果として，カリキュラム・マネジメントの第１の側面が実現できないとすれば，必然的に本格的なカリキュラム・マネジメントを成立させることは不可能となる」と述べている。カリキュラム･マネジメント成立のための現場での課題として，カリキュラム・マネジメントの三つの側面の内，第一側面が実現できないことがあげられているわけである。

この第一側面が実現することについて，横松（2024）は，さらに，中留（2002）

の言葉を借りて,「カリキュラムの内容上，方法上の連関性（relevance)」が確保されることであり，そこから「マネジメント（運営）上の協働性（collaboration)」が「必然的に派生してくる」と説明しており，第一側面の実現が協働性創造の前提条件になっていることを述べている。さらに，横松（2024）は，自身が 0〜2 歳児対象保育施設Ａ園で行った，カリキュラム・マネジメントの実現可能な保育目標及び全体的計画の作成手順を検討するアクション・リサーチの最終段階において，関係保育者 7 名の内 6 名が，これから取り組みたいこととして,「自分たちの保育の実態と養護及び子どもの主体的な姿の理想的見通しとを比較しつつ当面の課題を設定する話し合いを，Ａ園内あるいはＡ園を含んだ認定こども園内の職員全体で行いたい」と回答していると述べている。このことから，中留（2002）の指摘を確認できると述べている。つまり，第一側面が実現困難ということは，とりわけ，第三側面の成立を困難にさせるということであり，前述の本格的なカリキュラム・マネジメントの基軸が成立せず，従来のカリキュラム・マネジメントの次元にとどまらざるを得ないということである。保育現場において本格的なカリキュラム・マネジメントを実現する上で，解消する必要のある重大課題であるといえる。

この問題状況について，横松ら（2022）は,「保育の目標・ねらい・内容の連関性が確保されると共に，保育の全体的計画に関する国の基準を充足する計画作成手順が分かっていないことが放置されている」と述べている。この中の保育の目標・ねらい・内容の連関性が確保できないという問題状況は，子どもの経験内容ないし保育者の指導する事項としての内容から目標・ねらいが遊離しているか，内容及びその前提にあるねらいから目標が遊離している状況と言い換えることができる。このことは，保育実践から目標やねらいが遊離しているということであるといえる。この問題状況を生み出しているのは，教育課程及び長期指導計画のＰＤＣＡサイクルとの関わりで言えば，次のことといえる。それは，それぞれの計画の対象期間内の子どもの姿及び保育を振り返って，子ども理解やねらい・内容・環境構成・保育者の援助について評価し，改善内容を導き出した上で，より長期の指導計画あるいは保育の全体的計画基準を踏まえて，次の同期間内の子どもの姿や保育への流れを展望し，同期間の計画を作成する，そのプロセスに問題があるということである。

このプロセスの中で起点として重要な役割を果たすのが，保育者の振り返りであることを考えれば，我が国の保育施設の保育者が行っている，子どもの姿や自らの保育の振り返りの仕方の中に，保育の目標・ねらい・内容の連関性の確保された指導計画及び全体的計画の作成を可能にするために不可欠な実用的な内容が，含まれていないことが予想される。そして，そうした状況が我が国の保育界全体で問題視されているということは，我が国における保育の全体的計画基準に関する管轄省庁公表資料に示されている，子どもの姿や自らの保育の振り返りの仕方の中に，保育の目標・ねらい・内容の連関性の確保された指導計画及び全体的計画の作成を可能にするために不可欠な実用的内容が，含まれていないことが予想される。

そこで，まずは，本研究では，幼稚園，保育所，認定こども園の中でも，三者の共通部分といえる 3 歳以上の教育に関わる内容全体の現在の基準について解説している，文部科学省公表の幼稚園教育要領解説及び幼稚園教育指導資料を検討対象とする。その中で保育者の振り返りの仕方に関する記述に注目し，保育の目標・ねらい・内容の連関性の確保された計画作成を可能にするために不可欠な実用的な内容が含まれていないことと，不足している実用的内容が何であるかを明らかにすることを目的とする。

なお，保育者を示す用語として，幼稚園教育関係では「教師」が用いられる。しかし，今後，保育所や認定こども園における保育の全体的計画基準に関する管轄省庁公表資料についても，同様の検討が必要となると考えられる。そうしたことから，引用部分以外では，保育者を示す用語を「保育者」で統一することにする。また，子どもを示す用語として，幼稚園教育関係では「幼児」が用いられるが，同様の理由から，引用部分以外では，子どもを示す用語を「子ども」で統一することにする

Ⅱ　幼稚園教育要領解説に示されている保育者の振り返りの仕方に関する記述の分析

幼稚園教育要領解説の中で振り返りを指す用語として，「振り返り」，「振り返る」，「振り返って」，「振り返ったり」を見いすことができる。そこで，それらの用語が使われている部分について分析する。幼稚園教育要領解説には「振り返り」，「振り返る」，「振り返って」，「振り返ったり」という言葉は 31 ケ所存在している。その中で保育者の行う振り返りを示すものは，11 ケ所存在した。なお，その他の 20 ケ所は子どもの行う振り返りを示しているものであった。

そこで，それらの振り返りの仕方を目的・観点・方法から見ると，保育実践の中の子どもの姿や自分自身の姿を思い返したり，思い出したりすることを共通点とした上で，五つに分類することが出来る。以下，引用部分については，直後の（　）で頁数を示す。

一つ目は，これから先の保育実践の中での自身の言動を子どもたちにとってより良いものとする作業に必要な情報を得るために，保育の中での保育者自身の子どもへの関わり方，自分の生活の仕方，環境への関わり方を振り返ることである。この意味で用いられているのは，2 ケ所である。便宜上，この振り返りを①とする。その例として，「実際に行った幼児との関わりを振り返り，自分自身を見つめることを通して，自分自身に気付いていくことができるのであり，繰り返し，そのように努めることで，幼児一人一人に応じたより適切な関わりができるようになるのである」（39 頁）とある。また，「教師は幼児にとって人的環境として重要な役割を果たしている。教師自身がどのように生活し，環境とどのように関わっているかを常に振り返り，考えながらよりよい方向を目指していくことが大切である」（259 頁）とも書かれている。

二つ目は，保育者が子どもの理解を進めて指導の改善に生かすために，自分の指導の過程の中の子どもの姿を振り返ることである。この意味で用いられて

いるのは，5 ケ所である。便宜上，この振り返りを②とする。その例として，「幼児理解に基づいた評価の実施に当たっては，指導の過程を振り返りながら幼児の理解を進め，幼児一人一人のよさや可能性などを把握し，指導の改善に生かすようにすることに留意すること，また，評価の妥当性や信頼性が高められるよう創意工夫を行うこと」（7 頁）とある。また，「幼児の行動と内面の理解を一層深めるためには，幼児の活動を教師自らの関わり方との関係で振り返ることが必要である。幼児と共に行動しながら考え，さらに，幼児が帰った後に 1 日の生活や行動を振り返る。」（46 頁）や「評価の実施に当たっては，指導の過程を振り返りながら，幼児がどのような姿を見せていたか，どのように変容しているか，そのような姿が生み出されてきた状況はどのようなものであったかといった点から幼児の理解を進め，幼児一人一人のよさや可能性，特徴的な姿や伸びつつあるものなどを把握するとともに，教師の指導が適切であったかどうかを把握し，指導の改善に生かすようにすることが大切である」（122 頁）とある。

三つ目は，一日が終わった後，今日から明日への保育の流れを踏まえて，翌日の指導計画作成につなげるために，子どもの活動の姿を振り返ることである。この意味で用いられているのは，1 ケ所である。便宜上，この振り返りを③とする。その例として，「1 日の保育が終わった後，教師は幼児の活動の姿を振り返りながら翌日の環境を考える。すなわち，今日から明日への流れを踏まえた上で，幼児の活動が充実し，一人一人が発達に必要な経験を得られるために指導計画を作成し，ものや空間などの環境を構成し，次の日に幼児を迎える」（253 頁）とある。

四つ目は，保育における多角的な評価を行うために，自分一人では気付かなかった子どもの姿や自分の保育の課題を他の保育者などと共に振り返ることである。この意味で用いられているのは，1 ケ所である。便宜上，この振り返りを④とする。「このような評価を自分一人だけで行うことが難しい場合も少なくない。そのような場合には，他の教師などに保育や記録を見てもらい，それに基づいて話し合うことによって，自分一人では気付かなかった幼児の姿や自分の保育の課題などを振り返り，多角的に評価していくことも必要である」（104 頁）とある。

五つ目は，保育者間の共通理解や協力体制により教育の充実を図るために，日々の保育を記憶や実践記録に基づいて保育者同士で振り返ることである。この意味で用いられているのは，2 ケ所である。便宜上，この振り返りを⑤とする。その例として，「したがって，日々の保育を共に振り返ることで，教師が一人では気付かなかったことや自分とは違う捉え方に触れながら，幼稚園の教職員全員で一人一人の幼児を育てるという視点に立つことが重要である。」（49 頁）や「園内研修では，日々の保育実践記録を基に多様な視点から振り返り，これからの在り方を話し合っていくことを通して，教師間の共通理解と協力体制を築き，教育の充実を図ることができる」（49 頁）とある。

次頁の表 1 は，ここまでの幼稚園教育要領解説の 5 種の振り返りの目的，観

点，方法，掲載頁を整理したものである。

表 1　幼稚園教育要領解説に示されている 5 種の保育者の振り返りの仕方

分類上の番号	振り返りの目的	振り返りの観点	振り返りの方法	掲載頁
①	これから先の保育実践の中での自身の言動を子どもたちにとってより良いものとする作業に必要な情報を得るため	保育の中での保育者自身の子どもへの関わり方，自分の生活の仕方，環境への関わり方がどうであったか	記憶の中の保育者自身と子どもを思い出す	39,259
②	子ども理解を進めて，指導の改善に生かすため	自分の指導の過程の中の子どもの姿がどうであったか	記憶の中の子どもを思い出す	7,46(2 ヶ所), 121,122
③	今日から明日への保育の流れを踏まえた上で，翌日の指導計画を作成するため	1 日の子どもの活動の姿がどうであったか	記憶の中の子どもを思い出す	253
④	保育における子どもや自分を捉える視点を広げるため	自分一人では気付かなかった子どもの姿や自分の保育の課題は何か	複数の保育者で保育やその記録を手掛かりに行う	104
⑤	保育者間の共通理解と協力体制を築き，教育の充実を図るため	日々の保育実践はどうであったか	複数の保育者で，記憶や実践記録に基づいて多様な観点から行う	49,49

Ⅲ　幼稚園教育指導資料に示されている保育者の振り返りの仕方に関する記述の分析

続いて，幼稚園教育指導資料に示されている保育者の「振り返り」の仕方を分析する。取り扱う資料としては，文部科学省が幼稚園教育の指導資料として提示しているもののうち，保育者の「振り返り」と関連していると考えられるものを選定した。

『幼児の思いをつなぐ指導計画の作成と保育の展開』では，「振り返り」，「振り返る」，「振り返って」，「振り返ったり」という言葉は 100 ケ所存在している。そのうち，保育者の行う振り返りを示すものは，52 ケ所存在した。①に当てはまるものは 10 ケ所，②に当てはまるものは 21 ケ所，③に当てはまるものは 2 ケ所，④に当てはまるものは 0 ケ所，⑤に当てはまるものは 10 ケ所である。

①～⑤のいずれにも当てはまらないものを振り返りの目的・観点・方法から見ると 5 種類に分類することが出来る。

一つ目は，短期の指導計画を評価する際に，子どもの発達の姿についての理

解の妥当性と教師の指導の妥当性・適切性という二つの観点で振り返ることである。この意味で用いられているのは，2 ケ所である。便宜上，この振り返りを⑥とする。その例として,「そのため評価をする際には，幼児の発達する姿を捉えることと，それに照らして教師の指導が適切であったのかを振り返ることの幼児と教師の指導の両面から行うことが大切です。幼児に関しては，幼児の生活の実態や発達の理解が適切であったかどうかを振り返ります。」（42 頁）や「また教師の指導に関しては，指導計画で設定した具体的なねらいや内容は妥当なものであったか，環境の構成はふさわしいものであったか，幼児の活動に沿って適切な援助が行われたかどうか，などについて振り返り評価をすることが必要です。」（43 頁）とある。

二つ目は，短期の指導計画の改善と次の実践の計画へとつなげるために，日々の保育について振り返ることである。この意味で用いられているのは，2 ケ所である。便宜上，この振り返りを⑦とする。その例として,「短期の指導計画では，日々の保育の振り返りや評価がすぐに指導計画の改善，そして次の実践へとめぐっていくことから，日常的に主として学級担任が進めることになります。」（67 頁）とある。

三つ目は，子どもの発達の理解を深めるために，学期や年度ごとに，取りためた記録を振り返ることである。この意味で用いられているのは，2 ケ所である。便宜上，この振り返りを⑧とする。その例として,「このため，学期ごとに，あるいは年度ごとに，取りためた記録について，発達の諸側面から振り返り，幼児の発達の理解を深めていくことも必要です。」（41 頁）とある。

四つ目は，長期の指導計画の改善を行うために，日々の短期の保育計画の改善を踏まえながら長期の指導計画を振り返ることである。この意味で用いられているのは，2 ケ所である。便宜上，この振り返りを⑨とする。その例として,「長期の指導計画の改善は，日々の短期の指導計画の改善を踏まえて，学期毎や一年を終えた節目ごとに振り返り，園内の教師同士が情報交換しながら，学年や幼稚園全体で進めていくことになります。」（67 頁）とある。

五つ目は，年間指導計画の評価を行うために，日々の幼児の姿と保育の記録を幼稚園教育要領のねらいや内容を踏まえて振り返ることである。この意味で用いられているのは，2 ケ所である。便宜上，この振り返りを⑩とする。その例として,「年間指導計画の評価に当たっては，担任が丁寧に記録した幼児の姿を基に教師間で話し合い，評価をしていきます。つまり，評価の基礎資料となるのは日々の記録であり，そこから保育を振り返ることの積み重ねです。」（228 頁）とある。また,「その振り返りの中で，幼稚園教育要領に示された『ねらい』や『内容』が実現できたかどうかについて，どのように見直すのかを考えてみます。」（228 頁）とあり、その後，日々の記録から 5 領域の視点で年度終わりの幼児の姿を捉え，それを領域毎で偏りがないかを確かめ，翌年の年間指導計画に反映させるという流れが書かれていた。

『幼児理解に基づいた評価』では,「振り返り」,「振り返る」,「振り返って」,「振り返ったり」という言葉は 105 ケ所存在している。そのうち，保育者が行

う振り返りを示すものは，71 ケ所存在した。①に当てはまるものは 6 ケ所，②に当てはまるものは 29 ケ所，③に当てはまるものは 4 ケ所，④に当てはまるものは 5 ケ所，⑤に当てはまるものは 1 ケ所である。また，⑥に当てはまるものは 0 ケ所，⑦に当てはまるものは 2 ケ所，⑧～⑩に当てはまるものは 0 ケ所である。

①～⑩のいずれにも当てはまらないものを振り返りの目的・観点・方法から見ると 2 種類に分類することが出来る。

一つ目は，子どもの発達の姿と保育者の関わり方などについて見落としている点はないか，一面的な捉えになっていないかなどを確認し次の保育の手掛かりを見いだすために，「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を活用して，長い目で幼児の姿の変容を捉え，指導の過程を振り返ることである。この意味で用いられているのは，1 ケ所である。便宜上，この振り返りを⑪とする。その例として，「長い目で幼児の姿の変容を捉え指導の過程を振り返る際に，『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』を活用して，幼児の発達の姿と教師の関わり方などについて見落としている点はないか，一面的な捉えになっていないかなどを確認することは，次の保育への手掛かりを見いだすことにもつながるでしょう。」（11 頁）とある。

二つ目は，指導要録を作成するために，特定の子どもの一年間の発達の状況と指導の過程を振り返ることである。この意味で用いられているのは，28 ケ所である。便宜上，この振り返りを⑫とする。その例として，「具体的には，その幼児についての一年間の発達の状況とその指導の過程を振り返り，記録にまとめ，幼稚園幼児指導要録を作成していくことになります。」（63 頁）や「次の年度にもその幼児の特性を踏まえた適切な指導が受けられるように，一年間の指導の過程の中で捉え続けた幼児の発達する姿を振り返ってまとめ直し，その幼児らしさや可能性を捉えるという観点から分かりやすく記入する必要があります。」（75 頁）とある。

『指導と評価に生かす記録』では，「振り返り」，「振り返る」，「振り返って」，「振り返ったり」という言葉は 78 ケ所存在している。そのうち，保育者が行う振り返りを示すものは，61 ケ所存在した。①に当てはまるものは 6 ケ所，②に当てはまるものは 35 ケ所，③に当てはまるものは 6 ケ所，④に当てはまるものは 5 ケ所，⑤に当てはまるものは 5 ケ所である。また，⑥に当てはまるものは 3 ケ所，⑦に当てはまるものは 1 ケ所，⑧に当てはまるものは 5 ケ所，⑨に当てはまるものは 3 ケ所，⑩に当てはまるものは 0 ケ所である。さらに，⑪に当てはまるものは 0 ケ所，⑫に当てはまるものは 1 ケ所である。

①～⑫のいずれにも当てはまらないものは見つけられなかった。

幼稚園教育指導資料の中では，①～⑤の振り返りの他に，7 の別の意味内容を持つ振り返りが示されている。

次頁の表 2 は，幼稚園教育指導資料に示されている①～⑤に該当しない 7 種の振り返りの目的，観点，振り返りの方法，掲載頁を整理したものである。

表２　幼稚園教育指導資料に示されている①～⑤に該当しない７種の振り返りの仕方

分類上の番号	振り返りの目的	振り返りの観点	振り返りの方法	掲載頁
⑥	短期の指導計画の評価をするため	子どもの発達する姿についての理解と保育者の指導の両方が適切ないし妥当であったか	記憶の中の子どもと保育者の指導を思い出す	42,43
⑦	短期の指導計画の改善と次の実践の計画につなげていくため	日々の保育が妥当ないし適切であったか	記憶の中の子どもと保育者の指導を思い出す	67(2ヶ所)
⑧	学期ごとや年度ごとの子どもの発達の多面的な理解を深めるため	発達の諸側面がどのようになっているか	取りためた子どもの姿や保育の記録に基づいて思い出す	41,218
⑨	学期ごとや年度ごとの指導計画の改善を行うため	学期ごとや年度ごとの指導計画は妥当であったか	日々の短期指導計画の改善を踏まえて園内の保育者同士で行う	67(2ヶ所)
⑩	年間指導計画を評価し改善し，次の計画作成に繋げていくため	日々の子どもの姿や保育がどうであったか	日々の子どもの姿についての記録に基づいて要領のねらいや内容を踏まえて行う	228(2ヶ所)
⑪	子どもの発達の姿と指導過程についての見落としや捉え方の偏りを確かめると共に，それに応じた次の保育の手掛かりを見いだすため	長期的な子どもの姿の変容や保育者の指導過程は妥当か	「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を活用して行う	11
⑫	次の年度にもその子どもの特性を踏まえた適切な指導を受けることが出来るように指導要録を作成するため	特定の子どもの一年間の発達の状況と指導がどうであったか	不明	63,72(2ヶ所),75,76(2ヶ所),78,79(3ヶ所),82(2ヶ所),119,123,124(2ヶ所),126(2ヶ所),129(2ヶ所),130(2ヶ所),131(2ヶ所),135(2ヶ所),137,138

Ⅳ　幼稚園教育要領解説及び幼稚園教育指導資料に示されている保育者の振り返りの仕方に関する記述の実用性の検討

ここまで述べてきた①～⑫の振り返りについて，カリキュラム・マネジメントを実現する上での実用性の観点から検討を行う。

まず，①～⑫の振り返りの内，日々の保育実践の評価・改善・計画との関係で述べられているものは，①～⑦である。週の指導計画の評価・改善・計画との関係で述べられているものは，⑥，⑦である。月の指導計画の評価・改善・計画との関係で述べられているものは，⑪である。学期の指導計画の評価・改善・計画との関係で述べられているものは，⑧，⑨，⑪である。年の指導計画の評価・改善・計画との関係で述べられているものは，⑧～⑪である。

次に，カリキュラム・マネジメントを実現する上でのそれぞれの実用性について検討する。

日々の保育実践にかかわる記述内容では，振り返りの目的は，子ども理解を深めたり，保育の見方を広げたり，保育や保育者のあり方を改善したり，翌日の指導計画作成につなげたり，保育者間の協力体制を築いたりするというように具体的であり，振り返りの観点も，保育実践の中の幼児の姿や保育者の姿といったように明確である。また，振り返りの方法についても，用いる資料が何であるかが書かれていないものもあるが，⑨や⑩に示されている日々の記録も活用しながら，保育者の記憶を基に振り返りを行うことが可能であると考えられるので,日々の保育実践の振り返りについては,実用的であると考えられる。

週の指導計画にかかわる記述内容では,振り返りの目的は,その評価,改善,計画であり，振り返りの観点も，子どもの発達についての理解や保育者の指導が適切ないし妥当であったかというように明確である。その方法についても，用いる資料が何であるかが書かれていないが，⑨や⑩に示されている日々の記録も活用しながら，保育者の記憶を基に振り返りを行うことは可能であり，前提となるより長期の指導計画を踏まえつつ，次週の指導計画の作成につながっていくと考えられ，実用的であるといえる。

月の指導計画にかかわる記述内容では，振り返りの目的は，幼児の姿の変容についての捉え方を広げると共に,次の保育の手掛かりを見いだすことであり,振り返りの観点は，子どもの姿の変容や保育者の指導過程は妥当かというものであり，指導計画の評価・改善・計画にかかわる内容である。そして，前提となるより長期の指導計画を踏まえつつ，次の月間指導計画の作成につながっていくと考えられる。しかし，振り返りの方法は,「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を活用して行うとされ，⑨や⑩に示されている日々の記録も活用しながら進められると考えられるが，次の月の指導計画作成にどのようにつながっていくのかも具体的なイメージが持ちにくく，実用性に乏しい。月の振り返りでは，振り返りに用いる資料をどのように整理し，その中の何に注目してどのように扱うのかについての具体的内容が不足していると考えられる。

学期の指導計画にかかわる記述内容では，振り返りの目的は，子どもの発達の姿についての理解を深めると共に，それに応じて指導計画の評価・改善・計

画を行うことである。振り返りの方法は，取りためた子どもの姿や保育の記録に基づいて思い返したり，日々の短期指導計画の改善を踏まえて園内の保育者同士で行ったり,「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を活用して行ったりすると示されている。前提となるより長期の指導計画を踏まえつつ，次の学期の指導計画の作成につながっていくと考えられる。しかし，取りためた子どもの姿や保育の記録や日々の短期指導計画の改善についての資料をどのように整理するのかとか，その中の何に注目してどのように扱うのかとかが不明確であり，次の学期の指導計画作成にどのようにつながっていくのかも具体的なイメージが持ちにくく，実用性に乏しい。したがって，学期の振り返りでは，取りためた子どもの姿や保育の記録や日々の短期指導計画の改善の資料をどのように整理し，その中の何に注目してどのように扱うのかについての具体的内容が不足していると考えられる。

年の指導計画にかかわる記述内容では，振り返りの目的・観点・方法は学期の指導計画に関わる記述内容と同様であり，実用性に関しても同様な判断となる。ただし，日々の記録から５領域の視点で年度終わりの幼児の姿を捉え，それを領域毎で偏りがないかを確かめ，翌年の年間指導計画に反映させるという流れが書かれていた。この方法では，幼稚園教育要領に示されているねらい・内容を充足させる方向性を重視することは意識されるが，取りためた子どもの姿や保育の記録や日々の短期指導計画の改善についての資料をどのように整理するのかとか,その中の何に注目してどのように扱うのかとかが不明確であり,次の年間指導計画作成にどのようにつながっていくのかも具体的なイメージが持ちにくく，実用性に乏しい。したがって，年間の振り返りにおいても，取りためた子どもの姿や保育の記録や日々の短期指導計画の改善の資料をどのように整理し，その中の何に注目してどのように扱うのかについての具体的内容が不足していると考えられる。

なお，日々の保育実践の計画や週・月・学期の指導計画と年間指導計画とでは，保育者が振り返って評価し改善案を見いだし次の同期間の指導計画作成につなげていくプロセスにおいて注目すべき相違点がある。それは，前者で作成する計画は，同学年の次の同期間の計画であり，異なる時期のものであるのに対して，後者で作成する計画は，同学年の同じ時期のものである点である。保育者が振り返って評価し改善案を見いだし次の同期間の指導計画作成につなげていくプロセスについての記述を実用的なものにするためには，このような点も見落とさないことが重要となると考えられる。

教育課程編成にかかわる記述内容は見いだすことが出来なかった。しかし，教育課程は，年間指導計画同様に新年度開始時に用意されておく必要のあるものであり，年間指導計画と整合していることが前提である。したがって，年間指導計画とどう整合させるかが重要になると考えられ,振り返りの目的・観点・方法を意識する必要はないと考えられる。

これらの内容は，次のようにまとめることが出来る。カリキュラム・マネジメントを実現する上で，日と週の振り返りについての記述では，日々の保育実

践や週の指導計画と評価・改善・計画のつながりの具体的なイメージが持て，実用的であるといえる。しかし，月，学期，年の振り返りについての記述では，それぞれの期間の指導計画の評価・改善・計画のつながりの具体的なイメージが持てず実用的ではないと考えられる。

指導計画の評価・改善・計画のつながりの具体的なイメージが持てなければ，保育の目標・ねらい・内容の連関性の確保された全体的計画の作成に至ることは困難であるといえる。月，学期，年間の振り返りのために，取りためた子どもの姿や保育の記録と日々の短期指導計画の改善の資料をどのように整理し，その中の何に注目してどのように扱うのかについての具体的内容が示される必要があると考えられる。

V　幼稚園教育要領解説及び幼稚園教育指導資料に示されている教育課程及び長期の指導計画の評価・改善・計画に関わる記述の中での保育者の振り返りと同意語の抽出及び検討

月，学期，年の振り返りについての記述では，それぞれの期間の指導計画の評価・改善・計画のつながりの具体的なイメージが持てず実用的ではないと考えられる。しかし，振り返りと同意語を含む記述の中に，それらの期間の指導計画の評価・改善・計画のつながりの具体的なイメージを持つことを可能にする記述がある可能性がある。ここでは，長期の指導計画に関わる部分を対象に，その確認を行う。

幼稚園教育要領解説では，長期の指導計画の作成について，「長期の指導計画は，これまでの実践の評価や，累積された記録などを生かして，それぞれの時期にふさわしい生活が展開されるように作成することが大切である。その際，季節などの周囲の環境の変化や行事なども，幼児の発達や生活を十分に考慮して位置付けることが必要である。」（98 頁）とある。「これまでの実践の評価や，累積された記録などを生かして」作成する必要があることが書かれているが，その具体的な方法や実際に活用した例は書かれていなかった。

『幼児の思いをつなぐ指導計画の作成と保育の展開』では，「長期の指導計画の改善をするためには，遊びに取り組む場面，人と関わる場面，周囲の事物と関わる場面等，幼児が生活する様々な場面から発達を捉える視点と，幼稚園教育要領の各領域が示すねらいや内容から発達を捉える視点が必要です。」（232 頁）とある。「幼児が生活する様々な場面から」あるいは「幼稚園教育要領の各領域が示すねらいや内容から」「発達を捉える」とあるが，何を資料とし，それらをどのように整理し，その中の何に注目してどのように扱うのかについての具体的内容が不足しており，実用的ではないと考えられる。

『幼児理解に基づいた評価』及び『指導と評価に生かす記録』には，長期の指導計画に関わる内容は書かれていない。

VI　総括的考察

本研究では，我が国の保育施設において，カリキュラム・マネジメントを実

現する上で不可欠な，保育の目標・ねらい・内容の連関性の確保された全体計画が作成困難な状況にあることを踏まえて，それを可能にするために重要な役割を果たす保育者の振り返りに注目した。そして，この問題状況を生み出す原因として，管轄省庁公表の保育全体に関する解説資料の記述が実用的ではないことを仮説として，まずは，文部科学省公表資料を対象に，その確認と不足する内容を明らかにした。

月，学期，年の振り返りについての記述では，それぞれの期間の指導計画の評価・改善・計画のつながりの具体的なイメージが持てず実用的ではないと考えられる。つまり，月，学期，年間の振り返りのために，取りためた幼児の姿や保育の記録と日々の短期指導計画の改善の資料をどのように整理し，その中の何に注目してどのように扱うのかについての具体的内容が示される必要があると考えられる。

参考・引用文献

中央教育審議会（2016）『幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について（答申）』中央教育審議会。

横松友義（2017）「各幼稚園でカリキュラム・マネジメントを成立させるための研究者の協働の構想」『岡山大学大学院教育研究科研究集録』166，41-51 頁。

横松友義・紺谷遼太郎・前田信美（2022）「現在のわが国の幼稚園・保育所・認定こども園において必要なカリキュラム・マネジメント研修」『岡山大学大学院教育研究科研究集録』181，47-56 頁。

永利陽一（2014）「幼稚園経営と学校評価制度―保育の質の向上を図る自己評価の課題と解決策―」『九州共立大学研究紀要』4(2)，93-106 頁。

朴信永（2017）「協働によるよりよい幼児教育を目指したカリキュラム・マネジメントの実践について」『椙山女学園大学研究論集』48，141-149 頁。

横松友義（2022）「0～2 歳児対象保育施設におけるカリキュラム・マネジメント導入期の研究者の協働手順の検討」『教育実践学論集』23，9-23 頁。

高野圭一編著（1989）『教育課程経営の理論と実際―新教育課程基準を踏まえて―』教育開発研究所。

中留武昭（2022）『学校と地域とを結ぶ総合的な学習　カリキュラムマネジメントのストラテジー』教育開発研究所。

中留武昭（2014）『カリキュラムマネジメントの定着過程―教育課程行政の裁量とかかわって』教育開発研究所。

田村知子（2014）「カリキュラムマネジメントで学校の力を高める」『初等教育資料』915，62-65 頁。

横松友義（2024）「０～２歳児対象保育施設における保育の全体的な計画及び年間指導計画作成のための研究者の協働手順の検討」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』185，133-146 頁。

渡邊祐三・横松友義（2010）「実効のある保育目標及び保育全体の理論的枠組みを前提にした保育課程編成手順の開発―私立御南保育園でのアクション・リ

サーチをとおして―」『カリキュラム研究』19，85-98 頁。
横松友義（2018）「幼稚園カリキュラム・マネジメントを実現できる教育課程及び年間指導計画を編成・作成するための研究者の協働手順の開発」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』169，1-14 頁。
紺谷遼太郎・横松友義（2023）「カリキュラム・マネジメントを実現するための教育及び保育活動の全体的な計画及び年間指導計画の作成手順の検討―私立幼保連携型認定こども園でのアクション・リサーチ」「岡山大学教師教育開発センター紀要」13，53-67 頁。
若月芳浩（2008）「園の保育目標」森上史郎・柏女霊峰編『保育用語辞典〔第４版〕』ミネルヴァ書房，148 頁。
田中敏明・金丸智美・永渕美香子（2012）「保育雑誌に掲載される年間指導計画モデルの分析と評価」『教育実践研究』（福岡教育大学教育実践センター）20，155-161 頁。
田中敏明・屏賀一男・井出裕子・高木富士男（2018）「保育雑誌に掲載される年間指導計画の分析―改訂された幼稚園教育要領等に示された「資質・能力」及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の視点から―」『九州女子大学紀要』55(1)，73-86 頁。
文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』フレーベル館。
文部科学省（2021）『幼児の思いをつなぐ指導計画の作成と保育の展開』チャイルド本社。
文部科学省（2019）『幼児理解に基づいた評価』チャイルド本社。
文部科学省（2021）『指導と評価に生かす記録』チャイルド本社。

Reflections of Early Care and Education Practitioners, as Indicated in the Content on the Care and Education of Kindergarten Children Published by Japan’s Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology

ARITA Sho *1, YOKOMATSU Tomoyoshi *2

Keywords: reflections of early care and education practitioners, kindergarten, curriculum management, the content on the care and education of kindergarten children published by Japan’s Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology

*1 Graduate School of Education, Okayama University (Master’s Course)
*2 Faculty of Education, Okayama University

【原　　著】

大学教養教育における創造性を重視した探究型授業の評価

岡山大学教養教育科目「生活の中の創造性」の実践結果の分析Ⅲ

篠原　陽子　稲田　佳彦

Analysis of Practical Results of the Liberal Arts Education Class
“Creativity in Life” at Okayama University Ⅲ

SHINOHARA Yoko, INADA Yoshihiko

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.107 － 118

【研究論文】

原　著

大学教養教育における創造性を重視した探究型授業の評価

岡山大学教養教育科目「生活の中の創造性」の実践結果の分析Ⅲ

篠原　陽子※1　　稲田　佳彦※1

2022 年より教養教育科目「現代と社会」において，「色」を主題にして「岡大グッズ」の提案を行う探究型授業「生活の中の創造性」を開講している。授業前後のアンケートによると，学生は「自分にとって創造性は重要」と捉え，「他者とコミュニケーションを取りながら創造的な活動をすることに興味」があり，授業後は「自分のことを創造的である」と肯定的な評価となっていた。この授業は「主体的，対話的に考え，感じ，判断する自分自身の存在を意識すること」を促す効果が大きいことが分かった。この３年間の実践は，主軸となるテーマと探究活動の内容が大学生の探究的な学びに適したものであったと考えている。

キーワード：探究型授業，創造性，物理学，被服学，岡大グッズ，ICT 活用

※1　岡山大学学術研究院教育学域

Ⅰ　はじめに

岡山大学では，Target2025とし高大接続と初年次教育の再構築を含む教育改革が進んでいる。2025年度には高等学校の総合的な探究の時間[1)]等で探究的な学びを経験した学生が入学してくる。このような中，大学の多様な専門領域の学びの土台となる授業として，創造性の涵養を意識した探究型授業の導入が必要であると考え，新しい授業「生活の中の創造性」を開発し，2022年度から教養教育科目「現代と社会」で実施している[2,3)]。

創造性については，国内外で様々な研究成果が蓄積されているところであるが，教育の視点からは創造性の４Cモデル[4)]の分類のうち，創造性の土台としてのmini-cやlittle-cが重要であると考えている。そのため探究的な学びにおいては，学習者自身の思考やこだわり（価値観）が創造性の涵養に不可欠であるため，学習者の生活の視点から大きくかけ離れたものではなく，容易に個人の主観が活躍することが可能となることが重要であり，それに適した主題の選定が学びの大きな鍵になると考えている。そこで，昨年度の実践で効果が検証された，「色」を主題にした「岡大グッズの提案」に取り組むこととした。本報では，大学における探究型授業の提案として試行して3年目となる本授業を分析し，探究型授業の成果と課題を整理し報告する。

Ⅱ　研究方法

1　授業の概要と実施状況

岡山大学の教養教育科目「現代と社会」において探究型授業として，本年度も２学期に１単位全８コマで実施した。受講生は，教育学部，法学部，経済学部，医学部，薬学部，工学部，農学部，グローバルディスカバリープログラムの 1〜4 年生 19 人（女性８人，男性 11 人）であった。

授業の８回分の構成を表１に示す。2023 年度とほぼ同じ授業構成とし，探究的パフォーマンス課題は「色を活かした岡大 Goods の提案に挑戦!!」とした。授業全体の活動を支えるワークシート（10 ページ）を作成し，Google スプレッドシートを利用したシャトルカードに振り返りや質問等を記入させ，毎回教員とやり取りした。課題は Google Forms で回答させた。チームでアイデアを深める思考ツールとしてウェビングを使用し，その作成には Google Jamboard を利用した。以上の活動をサポートする LMS には Google Classroom を活用した。

表１．2024 年度授業計画

	内容	
1. 6/11	Ⅰ．これまで培われてきた生活の中の創造性について討議　（稲田・篠原） ・色とわたしたちの生活とのかかわり　「なぜ色は必要か？」 ウェビング１作成　（グループ活動 A-1, A-2, A-3, B-1, B-2, B-3班）	
2. 6/18	（グループA） Ⅱ．衣生活の創造性探究　（篠原） 「自分に似合う色は？」 ・パーソナルカラー診断 ・ユニバーサルデザインカラーを見つけよう	（グループB） Ⅱ．物理と創造性探究　（稲田） 「色を混ぜたり分解しよう」 ①様々な色と葉の緑 ②蛍光灯とディスプレイ ③人工虹
3. 6/25	Ⅲ．パフォーマンス課題の設定　（稲田・篠原） 「「色」を活かした岡大Goodsの提案に挑戦 !! 」 ①構想　「ウェビング２」作成　（グループ活動1, 2, 3, 4, 5, 6班）	
4. 7/2	（グループA） Ⅱ．物理と創造性探究　（稲田） 「色を混ぜたり分解しよう」 ①様々な色と葉の緑 ②蛍光灯とディスプレイ ③人工虹	（グループB） Ⅱ．衣生活の創造性探究　（篠原） 「自分に似合う色は？ 」 ・パーソナルカラー診断 ・ユニバーサルデザインカラーを見つけよう
5. 7/9	②探究活動１　（グループ活動 A-1, A-2, A-3, B-1, B-2, B-3班）　（稲田・篠原）	
6. 7/16	③探究活動２（グループ活動 A-1, A-2, A-3, B-1, B-2, B-3班）　（稲田・篠原）	
7. 7/23	④提案発表準備　（グループ活動 A-1, A-2, A-3, B-1, B-2, B-3班）（稲田・篠原）	
8. 7/30	Ⅳ．成果発表　（グループ活動 A-1, A-2, A-3, B-1, B-2, B-3班）　（稲田・篠原）	

2　実践結果の分析方法

本研究では，以下の方法で授業の分析を行なった。

（１）課題やシャトルカードの記述分析

自由記述は，記述を直接読み取り分析する他，KH-Coder [5)] を用いてテキスト

マイニングを行い共起性の分析を行なった。また，学生が作成したウェビングから学生の思考や考察過程を読み取った。

（２）CLASS による物理分野の学習態度に関する分析

昨年と同じく今回の授業で物理分野を学んだことが，物理に対する意識に変容をもたらしたのかを分析するために，コロラド大学で開発された CLASS (Colorado Learning Attitudes about Science Survey) [6]を和訳版 [7]の表現を一部修正して使用した。表２に質問項目の例とカテゴリを示す。本研究では，受講前に事前調査を，最終授業日に事後調査を実施して，学生の変容を分析した。調査実施にあたり，被験者には不利益が生じないこと，個人が特定できないようにデータを扱うこと等を確認している。本授業では，事前事後の両方で有効な回答が得られた１５名を分析対象としている。

表２. CLASS のカテゴリと質問項目の一例

カテゴリ	質問項目の一例
物理への個人的関心	・日常で経験することを理科（物理分野）で理解しようと試みます。 ・私が理科（物理分野）を勉強したのは，学校外での自分の生活に役立つ知識を身につけるためです。
物理と現実世界とのつながりへの意識	・理科（物理分野）を学ぶと世界の仕組みについての自分の考えが変わります。 ・物理学の内容は，私が現実の世界で経験することとほとんど関係がありません。（反転項目）
意味付ける努力	・私は，物事のしくみやはたらきがどうなっているのかを理解するまで満足できません。 ・私にとって理科（物理分野）で大切なことは，公式を正しく使えるようになるより，むしろ公式の意味をよく理解することで す。
概念的な理解	・理科（物理分野）を学ぶ上で大変なことは，必要な知識や事実をすべて記憶しなければならないことです。（反転項目） ・理科（物理分野）は，多くの関連性のない内容が集まってできています。（反転項目）
概念的な理解を応用する	・理科（物理分野）の問題を解くときは，問題で与えられた変数を使っている公式を探し出して，その公式に値を代入します。（反転項目） ・ある物理の問題を解くのに使った方法を別の問題に適用するときは，問題の設定がよく似ているときに限ります。（反転項目）
物理的問題解決全般	・物理の式が概念の理解に役に立つとは思いません。式は計算するためにあるからです。（反転項目）
物理的問題解決の自信	・理科（物理分野）の問題を解いていて最初につまずいた場合は，たいてい別の解き方を考え出そうとします。 ・本気で学べば，ほとんど誰でも理科（物理分野）は理解できます。
物理的問題解決の洗練度	・理科（物理分野）で，あるテーマを学習して分かったと思っても，そのテーマの問題を解くのに苦労します。（反転項目）

（３）授業前・授業後の創造性に関するアンケート分析

初回授業前と最終回授業後に創造性に関する意識を問うアンケートを行った。「１．私は自分のことを創造的だと思う」「２．創造性は自分にとって重要であると思う」「３．他者とコミュニケーションを取りながら創造的な活動をすることに興味がある」の３つについて，「１．全くそう思わない～７．非常にそう思う」から１つ選択回答させ，そう思う理由を記述させた。授業前アンケート 17 人，授業後アンケート 19 人が回答した。KH-Coder[5]を用いて記述分析を行った。

（４）授業評価アンケートの分析

大学が実施する授業評価アンケート(Moodle)を利用した。

Ⅲ　実践結果と考察

授業実践の結果について，表１のシラバスに従い全体の概要を示した後，衣生活の探究活動ならびに物理の探究活動，岡大グッズの提案に取り組む探究活動について実践結果を示す。2023 年度の授業でも同様に実施して報告しているため [3]，重複する内容は紹介を控える。

１　授業の趣旨説明

第１回目に授業の主題が創造性であることと，創造性の研究に関する知見を紹介した。色と私たちの生活との関わりについて問題を喚起するために，「なぜ

色は必要か？」をテーマに４班に分かれてウェビングを実施し，色を自分事として捉えさせた。表１のとおり，第２回目と第４回目は物理学と被服学の側面から色に関する知見を紹介した。第３回目と第５回目から第７回目はチームでパフォーマンス課題に取り組み，第８回目にプレゼンを行った。

２　衣生活と創造性探究「自分の色とみんなの色」

（１）授業内容

2022 年度は自分のために色を使いこなす活動としてパーソナルカラー診断を実施し，この活動が自分らしい着装を創造する契機となっていることが分かった。2023 年度には「みんなの色」としてユニバーサルデザインカラーを加え，多面的な視点から色を意識する探究活動により，誰もが正しく情報を得る手段として色の役割や色の使われ方が理解された。2024 年度も内容は変更せず，「自分の色とみんなの色」の探究活動にチームで取り組んだ。

（２）授業の分析

活動後のワークシートの感想を KH Coder[5] を用いて分析した結果を図１に示す（最小出現数 3，Jaccard 係数上位 90 で描画）。「色，ユニバーサルデザインカラー，自分，パーソナルカラー，思う」，「似合う，感じる，新しい，意識」と「人」の共起関係から，自分の視点と他者の視点に気づき，自分に目を向ける機会となっていた。これは昨年の実践と同じ傾向であったが，今回は，「色，意外，似合う」が中心性で抽出されていた。この活動で，「主体的に考え，感じ，判断する自分自身の存在が意識」されていたことがわかる。

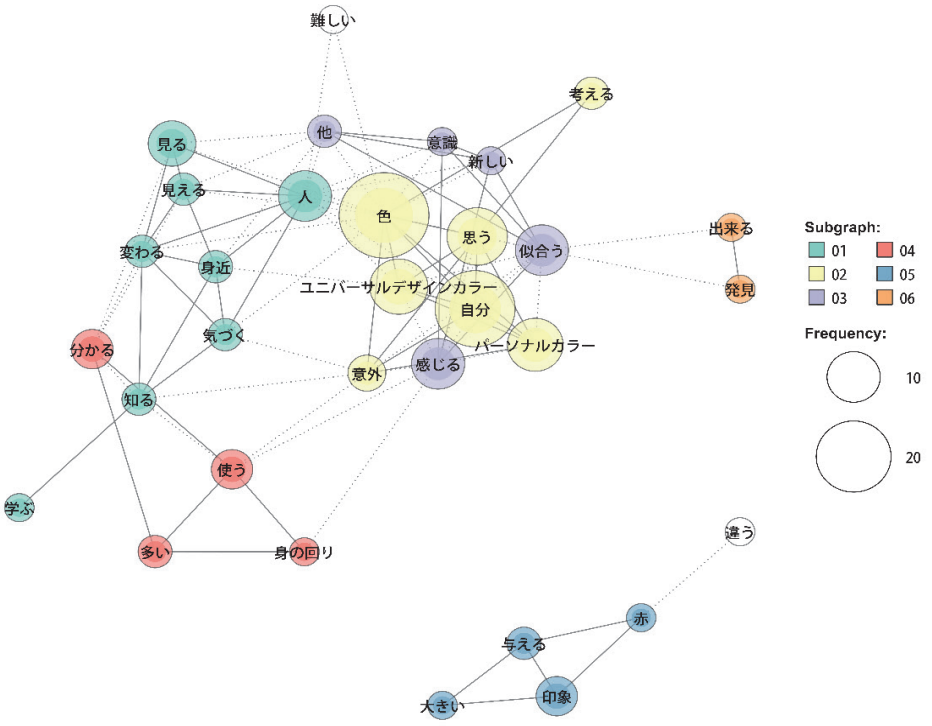


図１．衣生活の探究活動後ワークシートの記述の共起関係

3　物理と創造性探究「色を混ぜる・分解する」

（1） 授業内容

物理分野は，2023 年度と同様[2,3]に「光を操れば色を混ぜたり分解できる」ことを意識づけさせながら，光や色に関する実験・演習を行なった。視細胞の解説の後に RGB 三色の懐中電灯を合わせて色を作る活動をした後，手作りの直視分光器を一人 1 台準備し，各自で様々な光を探してスペクトルを観測し，スペクトルの様子をスマートフォンで撮影してクラウド上のスライドで報告，共有する活動をした。その後，蛍光灯の蛍光物質を紫外線下で顕微鏡観察した動画等を視聴し，色を混ぜる現象を確認した。アセトンで抽出したクロロフィルを直視分光器で観察し，光合成の原理の解説につなげた。最後に「虹ビーズ」を使った人工虹の観察を通して，屈折による色の分解を学ばせた。

（2） 授業の分析

① シャトルカードの記述

学生のシャトルカードの記述の共起ネットワークの様子を図 2 に示す（最小出現数 4，Jaccard 係数上位 60 で描画）。授業で伝えた科学的な基本原理は理解できていることが見て取れる。また，座学の解説だけでなく，直視分光器を使い実際に観察できたことが学生の学びに有効だったようで，自分で発見し，考える意欲や面白さにもつながることが記述からわかった。

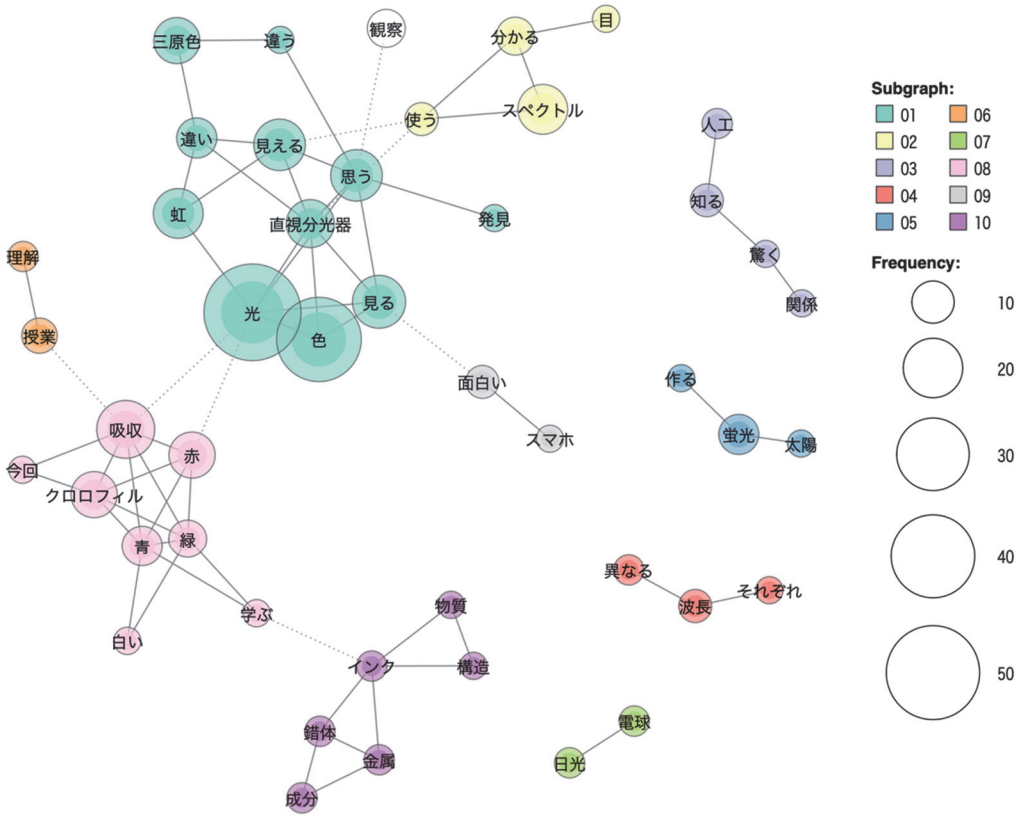


図 2．物理分野の探究活動後シャトルカードの記述の共起関係

実験観察を通して現象を体感する効果は過去２年間の授業でも報告されている[2,3]。また，岡大グッズの開発では，色や光の科学的な知見を活用する試みが含まれており，創造性の Pro-c の萌芽段階の刺激として有効であることが期待できる。

②　CLASS の分析

本授業では，日常で経験することを物理で理解しようとする意識が高まっていることが，CLASS の分析から明らかになった。これは過去２年間の授業でも全て高まっており，この形式の授業が有効であることがよくわかる。最終授業日に事後調査を実施しているので，この授業全体の効果を測定していることになるが，日常生活と関連させた物理の有用感が高くなっていることがわかる。表２で示すカテゴリー「物理への個人的関心」と「概念的理解」も両側 5%水準の t 検定および Wilcoxon 検定でも有意に向上した。図３に，「日常で経験することを理科（物理分野）で理解しようと試みる」と「カテゴリ：物理への個人的関心」の事前事後の変化の様子を示す。

CLASS の調査では，例えばコロラド大学（N=397）の従来の物理学関連のほとんどの授業では，CLASS スコアの大幅な低下を引き起こすことが報告されている[6]。物理学の計算演習や講義のみだと，物理学や物理学の学習への意欲や態度の向上が難しいことを示唆していると思われるが，本授業のように実感が伴い，他分野とも関連させながら学ぶ形式を組み込むことで，効果的な物理学の授業を構成できる可能性がある。理系学部での授業実践の開発が興味深い。

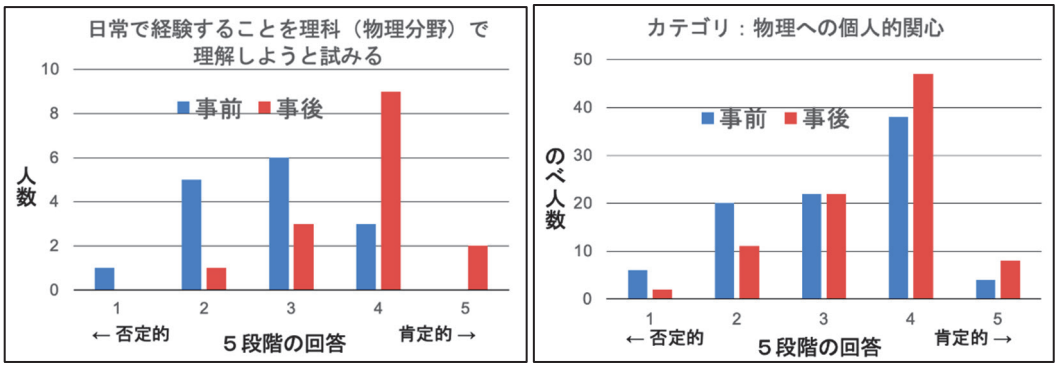


図３．「日常で経験することを理科（物理分野）で理解しようと試みる」と「カテゴリ：物理への個人的関心」の事前事後比較

４　探究的パフォーマンス課題「色を活かした岡大 Goods」の提案

（１）授業内容

「色を活かした岡大 Goods の提案に挑戦!!」にチームで取り組んだ。第６回目に中間発表会を設け，チーム相互のピアレビューを実施し客観的な意見が得られるようにした。第８回目には，スライドを用いた詳細なグッズの提案と，グッズの特長を凝縮してアピールするために制作した宣伝用 15 秒 CM の発表を行った。岡大グッズの提案は，昨年度と同様に教員からは具体的な行動は指示せず，学生が自分たちで工夫しながら試行錯誤をし，探究活動を進めていった。

（２）授業の分析

４チームが提案した岡大グッズは表３のとおりである。また，制作した 15 秒 CM の様子を図４に示す。

グッズの詳細や開発経緯等はスライドを用いて時間をかけて発表し，それと別に宣伝用 15 秒 CM も制作して発表することを課したため、学生は，主体的に ICT 機器や動画編集ソフトウェアや 3D CAD 等を探し，使用方法も習得して発表を行なっている。この過程を経験したことで，学生の感想として，「CM で発表することで動画編集やスライド作成の技能が上がり，新たな自分の学びになった。」等があった。

15 秒 CM の制作では，自分たちが提案する岡大グッズに込める最も強い思い入れや価値を明確にする必要があるため，スライドで提案の詳細を発表する時にも良い影響があるようであった。

また，中間発表会や最終発表会で相互評価して，他チームから指摘を受けたり，自分のチームと他のチームを比較することで，改善点や特長に気が付くことが多かったようである。

表３　岡大グッズの提案（2024 年度４チーム）

チーム	岡大グッズ	概要
A	米がすぐみてる、ぼっけー弁当箱	生協食堂のおかずのテイクアウトに使える弁当箱。サーモクロミック素材を活用。
B	岡大ジュース	農学部の収穫物を活用したジュース。色が変化するジュース等。
C	和える+藍色「あえいろ」	半透明マスキングテープ。色を重ねることが可能。付箋や自転車の装飾にも使える。
D	彩の手帳と思い出 / 紙一会	色彩を豊富に使えるポストカードと手帳。隠しメッセージ等のギミックを仕込む。



図４　制作した 15 秒 CM の様子。学生が分担して動画編集ソフトや 3D CAD 等の情報を集めて使用方法を習得して制作している。

５　授業全体に対する分析

授業全体の感想を KH-Coder[5)]を用いて記述分析した結果を図 5 に示す（最小出現数 3，Jaccard 係数上位 90 で描画）。

「創造性，アイデア，グループ，作る」と「考える，自分，色，商品，班」が「授業」でつながっている。「工夫，違う，新しい，楽しい，感じる，活かす，難しい」等の感覚や行動が伴う語の関係性から，実感を伴いながら学べた様子がわかる。これは昨年度も同様で，創造性の涵養で欠かすことのできない感性を刺激する効果がうかがえる。「自分，班，人，グループ，出し合う」等コミュニケーションを想起する関係性からは，他者から強い刺激を受けている様子がわかる。また，「創造性，考える，人」が「授業」を介する形で中心性抽出され，他者とかかわり主体的な思考が起こっていることがわかる。

本授業では，ウェビングを活用して自分たちの思考を深める活動を行ったり，CM 制作を通じて，グッズへの思い入れやこだわった点などを凝縮し，明確化させた。学生の感想として，「既存でも新規でも，大きくても小さくても，自分たちのこだわりを埋め込んでいくのがとても楽しかったし，とにかく思い付いたものを案として出していくのが面白かった。自由な発想を自由に発表していくことで面白いものが完成されるということを学んだ。」等があり，創造的に考える場としての授業が構成できていることがわかる。STEAM 教育では，学習者が没頭できる「場」の重要性が議論されているが，本授業は良い「場」を提供できる一つの例になると思われる。

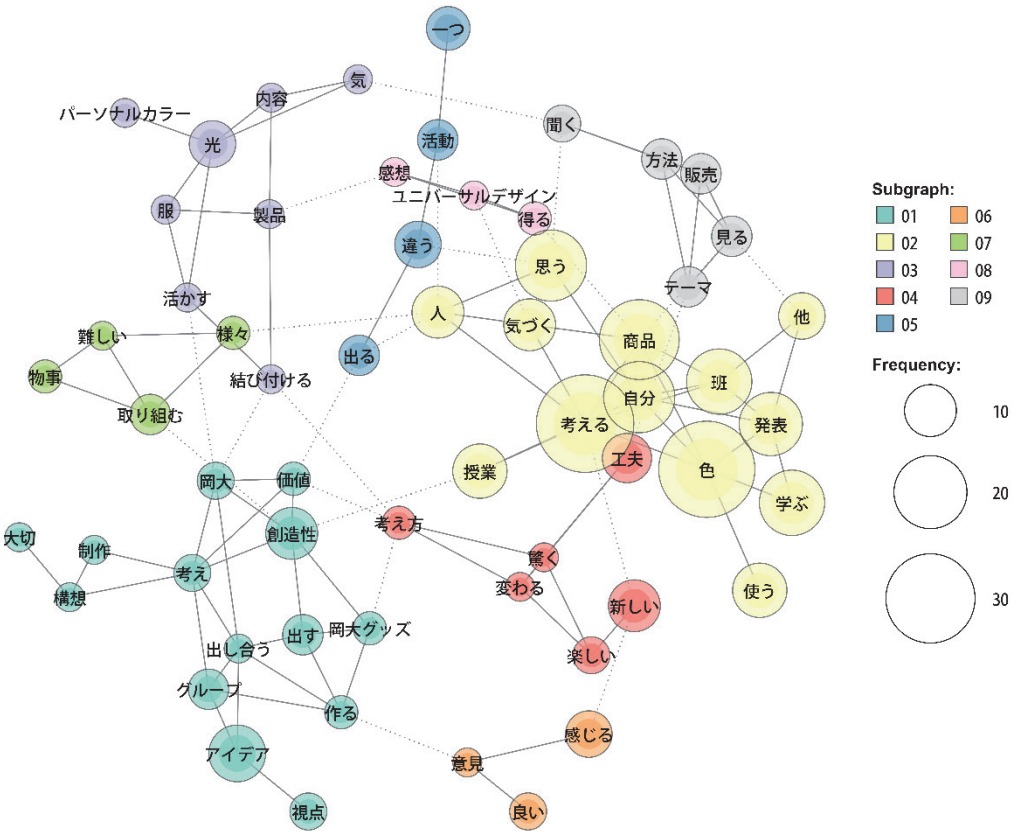


図５　授業全体の感想（自由記述）の共起関係

6　創造性にかかわる授業前と授業後アンケートの結果

学生は創造性についてどのような意識を持っているのか，初回授業前と最終回授業後に同じアンケートを実施した。結果を図６－図８に示す。

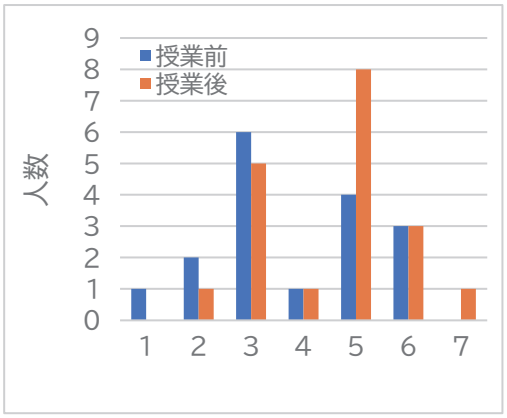


図６　自分のことを創造的だと思う

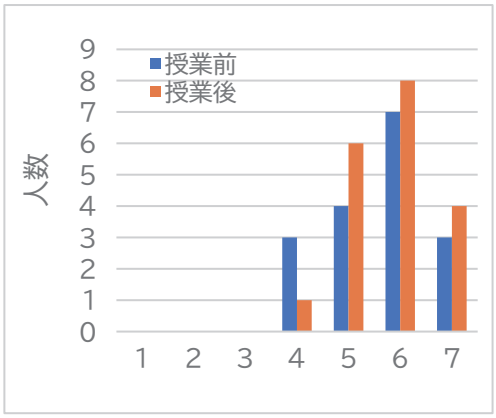


図７　創造性は自分にとって重要であると思う

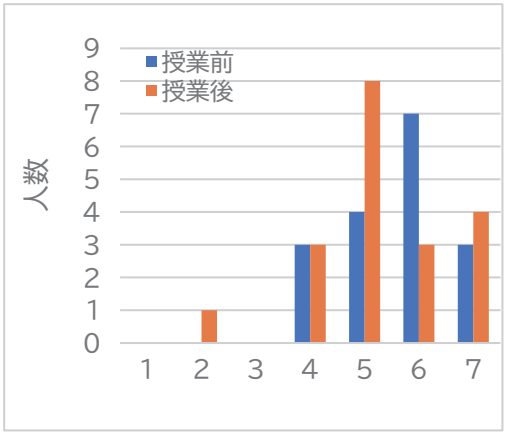


図８　他者とコミュニケーションを取りながら創造的な活動することに興味がある

（回答選択肢）
1. 全くそう思わない
2. ほとんどそう思わない
3. あまりそう思わない
4. どちらともいえない
5. ややそう思う
6. かなりそう思う
7. 非常にそう思う

（授業前 17 人回答）
（授業後 19 人回答）

いずれも概ね授業後は肯定的な評価となった。図６「私は自分のことを創造的だと思う」は，授業前は否定的な評価もあったが，授業後に肯定的評価に移行していた。その理由を見ると，「この授業のアイデア出しをした時もいくつものアイデアが思い浮かんでワクワクしたから」，「授業全体を通して自分でも驚くくらいには提案をすることができたから」であった。否定的意見では，「新しいアイデアを考えるのは苦手だから」，「あまり型を破れず固定的な思想が染みついてしまっているから」等であった。

図７「創造性は自分にとって重要であると思う」は，授業前，授業後とも肯定的評価が多かった。理由は，「自分を表す大事な指標になり得るものの一つであると考えるから」，「創造性は人の個性の大部分を占めていると思うから」，

「自分の考えをもつということにつながると考えるから」等であった。一方で，「なくても困らない」という記述もあった。

図８「他者とコミュニケーションを取りながら創造的な活動をすることに興味がある」は，授業後により低い評価に移行する場合があり，その理由は，「自分のやり方で活動することが自分に向いているから」，「他者のアイデアを知ることができるというのは素晴らしいことだと思うが，面倒くさいが勝ってしまうから」等があった。肯定的意見は，「人と話すほうがより良いアイデアを見つけられる気がするから」，「今までそのような体験を経験してきてその楽しさを知っているから」等であった。

7　授業評価アンケートの結果

2024 年度の大学の授業評価アンケートでは回答が少なく 6 人が回答していた。2023 年の結果と併せて表４に示す。

表４　授業評価アンケート結果

No.	質 問	2023年度 授業評価アンケート （回答者17人）	2024年度 授業評価アンケート （回答者6人）
8	学生の積極的な参加を促すような授業の工夫はありましたか。	100%	100%
10	あなたは、この授業に能動的に参加し、意欲的に取り組みましたか。	4.6/5.0	4.8/5.0
11	この授業全体に対するあなたの評価（満足度）を教えてください。	4.4/5.0	4.7/5.0

「Q8. 学生の積極的な参加を促す授業の工夫があるか」は 100%であった。「Q10. 授業に能動的に参加し，意欲的に取り組んだか」は平均 4.8，「Q11.　授業全体に対する満足度」は平均 4.7 であった。本年度は自由記述欄の授業の「優れている点」「改善点」についてコメントが得られなかった。昨年度は，「チーム活動に積極的に参加しないメンバーがいた場合にチームが影響を受ける」ということが「改善点」としてあげられていた。これについて，本年度はチーム編成ならびに探究活動時に最小限必要な介入を行い，チームの雰囲気を把握することに努めた。授業全体を通して欠席者が少なく，全員が積極的に参加することができていた。この授業は約 20 人が受講し，4 チームに分かれて探究活動を行うが，能動的，積極的な参加が可能となるのは，現在のところ 4-5 人のチーム編成が適当のようである。

Ⅳ　まとめ

教養教育科目で探究型授業「生活の中の創造性」を開発し，3 年間試行して得られた成果としては，この授業は学習者の主体性を促して創造的な思考を刺激する効果があること，探究的な学びの土台として不可欠な創造性を涵養するために欠かせない，考え，感じ，判断する自分自身の存在を意識することにおいて大きな効果があることが挙げられる。2024 年度の実施で，現在の条件において授業内容はほぼ完成に近づいたと思われる。

今後の課題は，主軸テーマとパフォーマンス課題の選定，担当者の専門分野の検討，探究型授業を実施するのに適した受講者数と授業単位数等の検討であ

る。さらに 2025 年度からは，高校で探究学習を経験している学生へ，大学の探究型授業を提供することを予定している。高大接続の授業として，今後も継続し研究していきたい。

参考・引用文献

1) 例えば，高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説総則編，p.4.
2) 稲田，篠原,(2023)創造性の涵養に資する教科横断型授業の開発 岡山大学教養教育「生活の中の創造性」の実践結果の分析，岡山大学教師教育開発センター紀要 **13** pp.261-273.
3) 稲田，篠原,(2024)大学教養教育に適した創造性を重視した探究型授業の提案 岡山大学教養教育科目「生活の中の創造性」の実践結果の分析Ⅱ，岡山大学教師教育開発センター紀要 **14** pp.191-205.
4) J.C.Kaufman, R.A.Beghetto (2009): Beyond big and little: The four c model of creativity, Review of General Psychology 13(1) pp.1-12
5) KH-Coder：https://khcoder.net (2024 年 1 月 25 日アクセス)
6) New instrument for measuring student beliefs about physics and learning physics: The Colorado Learning Attitudes about Science Survey, W.K. Adams, et.al., Physical Review Special Topics-Physics Education Research 2, (2006)1
7) CLASS 和訳版，M.Ishimoto, H.Nitta, Phys Port, HP, https://www.physport.org/assessments/assessment.cfm?I=3&A=CLAS (2024 年 10 月 31 日アクセス)

Analysis of Practical Results of the Liberal Arts Education Class "Creativity in Life" at Okayama University Ⅲ

SHINOHARA Yoko *1, INADA Yoshihiko *1

Since 2022, in the liberal arts education course “Modernity and Society,” a class entitled “Creativity in Life” has been implemented, in which students propose “Okadai Goods” using “color” as the theme. According to the questionnaires conducted before and after the class, the students regarded creativity as “important for me,” were “interested in communicating with others and engaging in creative activities,” and changed their evaluation to a positive one, saying “I am creative” after the class. This class was found to be highly effective in promoting “awareness of one’s own existence to think, feel, and judge independently and interactively. We believe that the main theme and the content of the inquiry activities in this class were

suitable for the inquiry-based learning of university students.

Keywords:　Creativity, Physics, Clothing, Okadai-Goods, ICT

*1　Faculty of Education, Okayama University

【原　　著】

学校図書館の活用と司書教諭・学校司書との協働をめぐる国語教育思潮の展開

―『教育科学国語教育』誌の調査から―

最相　有未　池田　匡史

The Development of Thoughts on the Effective Use of School Libraries and Collaboration with Teacher-Librarians and School Librarians in Japanese Language Arts: From a Survey of the Journal *Kyoiku Kagaku Kokugo Kyoiku*

SAISHO Yumi, IKEDA Masafumi

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.119 － 132

【研究論文】

原　著

学校図書館の活用と司書教諭・学校司書との協働をめぐる国語教育思潮の展開

―『教育科学国語教育』誌の調査から―

最相　有未※1　　池田　匡史※2

学校図書館は，学習指導要領でも触れられており，国語科との関連も深い。また先行研究では，司書教諭や学校司書との協働の必要性が訴えられている。しかしこれまでの国語教育では，どのような協働がなされていたのかという検討がなされていない。そこで，本研究では，教育雑誌の調査をもとに，国語科においては，学校図書館がどのように活用されてきたのか，司書教諭や学校司書との協働はどのような態度がとられてきたのかを明らかにすることを目的とした。調査では，図書館に言及している論文や学校図書館を活用した実践・指導例を抽出し，分析した。実践・指導例の分析からは，小・中学校の国語科において学校図書館は活用されてきた一方で，司書教諭や学校司書との協働には着目が及んでいない状況が明らかになった。また，司書教諭や学校司書に関する言及からは，人的リソースにその原因を求める思潮が窺えたものの，価値ある協働も見受けられることを指摘した。

キーワード：雑誌調査，読書指導，探究的な学習，国語教育史

※1　岡山大学大学院教育学研究科大学院生
※2　岡山大学学術研究院教育学域

Ⅰ　問題の所在

学校図書館は，法律で設置が義務付けられている。「学校図書館ガイドライン」によると，学校図書館は，「読書センターとしての機能」「学習センターとしての機能」「情報センターとしての機能」がある。また，読書や，情報の収集・選択・活用能力は国語科とも関わりが深い。現行の学習指導要領国語科では，〔知識及び技能〕⑵情報の扱い方に関する事項が定められたり，〔知識及び技能〕⑶我が国の言語文化に関する事項では，読書について示されたりしている。さらに，小学校や中学校では，言語活動例として学校図書館を利用することも指摘されている。例えば，中学校第１学年では，「学校図書館などを利用し，多様な情報を得て，考えたことなどを報告したり資料にまとめたりする活動」（文部科学省，2018：67）が挙げられている。

また，学校図書館に関する専門職として，司書教諭や学校司書がある。『図書

館情報学用語辞典 第５版』によると，司書教諭は，「学校図書館で働く教員」であって「教諭が担当する校務分掌の一つとして職務命令により発令されるもの」（日本図書館情報学会用語辞典編集委員会，2020：91）とされる。対して，学校司書は「学校図書館の運営の向上を図り，児童・生徒や教員による学校図書館利用の促進に資するため，専ら学校図書館の職務に従事する職員」（日本図書館情報学会用語辞典編集委員会，2020：36）であり，「学校図書館を活用した授業などの教育活動を，司書教諭や教員とともに進めるように努めることが望ましいとされ」（日本図書館情報学会用語辞典編集委員会，2020：36）ている。しかし，これらは完全に職務が分かれているわけではなく，学校図書館においては，双方ともに他の教師や児童生徒と関わる職務も多い。金沢（2017）は，司書教諭と学校司書の職務に関して，次のように述べている。

> 現実的に，学校司書も情報サービスや読書案内などを通じて，児童生徒の指導に関わっている。また，読書案内の具体的な内容として，ブックトーク，ストーリーテリング，読み聞かせがあげられているが，これらは，学校司書だけではなく，司書教諭が全校一斉読書や教科等における読書指導として行うこともありうる。実際には両者で重なり合う部分もあるので，これらの職務の分担については，おおよその目安として提示されたものと考えられる。(p.4)

金沢が指摘したような職務の重なりは，「これからの学校図書館の活用の在り方等について（報告）」[1]に掲載されている「学校図書館の専門スタッフとボランティアの役割分担例」からも明らかである。さらに，同報告に掲載されている「学校図書館の運営・活用に当たっての司書教諭とその他教諭等の役割例」によると，「情報活用能力に関する児童生徒への指導」や「図書（読み物）の紹介・案内」等は，司書教諭と各教科等を担当する教諭の双方が担当する業務となっている。これらの指摘を踏まえると，国語科教員と司書教諭や学校司書との協働は必要かつ有効なものと考えられていることが窺える。

一方で，国語科教員と司書教諭や学校司書の配置や協働が十分に進んでいないとの指摘がある。古賀（2021）は，「図書館員との高次の協働は，探究的な国語科の授業の構想，および国語科教師の学習にとって，非常に意義のあるものだと思われる」[2]（p.96）が，「国語科授業の構想過程全体に渡る協働には着目が及んでいない」(p.91)と指摘する。図書館員との協働については，古賀(2022)においても，「教科内容を含んだ教師の学びを生じさせ得る」(p.33) とその意義を見出している。このとき古賀は，Montiel-Overall（2005）による，教師と司書の協働についての四つの類型化を取り上げている。稿者によってMontiel-Overallによる類型を整理すると次のような類型となる。

A 調整（Coordination）：教師と司書の関与があまりない共同作業。主要となる調整（コーディネイト）の責任を単独で果たす。(pp.35-36)
B 協調（Cooperation）：教師と司書は生徒の学習機会を高めるために，よ

り緊密な連携を始める。教師と司書は，仕事を分けることによって授業や単元で協力する。（p.36）

C　統合された教育（Integrated Instruction）：司書と教師の深い信頼によって，深く関与する。一緒に考え計画し，革新的な学びの機会へ統合することを含む。（pp.36-38）

D　統合されたカリキュラム（Integrated Curriculum）：カリキュラム全体を通して教師と司書の連携を含む。教師は定期的に司書と会合をもち，校長の招待やカリキュラム委員会を通じて，カリキュラム全体において共同での思考，共同での計画・実行，共同での評価の活動への参加を通じ，情報リテラシーと内容を統合する。（p.38）

これらのうち，特に古賀は「C　統合された教育（Integrated Instruction）」を「高次の協働」であると着目し，「高次の協働とは，教師が司書に資料の収集を依頼するといった従来の関わりに加え，両者が教科内容と情報活用能力に関する知識を持ちより，授業の目標や指導過程を共に構想・実践していく関わりである」（古賀，2022：28）と指摘している。

以上のように，国語科における司書教諭や学校司書との協働に関する有用性は多く議論されているものの，これまでの国語科の展開において，そもそも学校図書館がどのように活用されているのか，司書教諭や学校司書との協働がどこまで進められてきたのかは明らかになっていない。学校図書館自体は，それほど新しいリソースではないことに鑑みても，これまでの国語科において，そのような協働が展開されていることは十分に考えられる。

そこで，本稿では，雑誌調査を通じて，国語科における学校図書館を活用した実践・指導例の展開を明らかにし，学校図書館の活用，司書教諭や学校司書との協働への着目がいかになされてきたのか，あるいはなされてきていないのかを検討する。

Ⅱ　研究の方法

本研究では，国語科において学校図書館がどのように活用されているか，教育雑誌の調査をもとに検討する。調査対象は，『教育科学国語教育』誌（明治図書出版社）とする。なぜならば，当該雑誌は，実践的性格が強い商業誌という，国語教育界の思潮を色濃く映し出す面をもつことが想定されるとともに，実践例も具体的なものが掲載されていると考えられるためである。また，『教育科学国語教育』誌は，1959年３月から現在に至るまで発行されており，歴史的な展開を追う上で重要な，発行期間の長さも有している。

調査対象は，1959年～2022年に発行された883冊である。調査の手続きとしては，まず，図書館（図書室，または同様のものを指していると考えられる語句を含む），司書（司書教諭，図書館員または同様のものを指していると考えられる語句を含む）に触れている論文等（座談会の記録，研究会の報告を含む）や，学校図書館を活用した実践・指導例等を抽出し，掲載本数をもとにした量

的な分析を行う。このとき実践・指導例は，単元（学習活動）全体の流れや，どこで，どのように学校図書館を活用するのかがわかるもののみを抽出対象とする。次に抽出した実践・指導例を，①教科，②内容，③協働のレベル，④校種の四つの観点から分析する。①教科は，「国語科」と「その他」の二つに分類した。②内容は，「国語科」のもののうち，「読書」「情報活用」「その他」の三つに分類した。このうち「読書」は，図書を読むことを目的として学校図書館を活用しているもの，「情報活用」は，何らかの成果物を作成するための調べ学習を目的として学校図書館を活用しているものとする。③協働のレベルは，司書教諭や学校司書が関与している実践・指導例のうち，先に示した Montiel-Overall（2005）の枠組みであるＡ～Ｄを指標として用いる[3]。これらによる量的分析を踏まえ，質的な分析として，抽出した論文等を中心に，司書教諭や学校司書に関する言及について整理する。

以上の手続きによって，国語科における学校図書館を活用した実践・指導例の展開を明らかにし，学校図書館の活用，司書教諭や学校司書との協働への着目がいかになされてきたのかを明らかにする。

Ⅲ　雑誌調査の結果と考察

１　量的分析

（１）調査対象論考本数の推移

雑誌調査の結果，論文等は 1675 本あり，そのうち，のべ 112 本が実践・指導例であった。また，実践・指導例の報告が無い年はあるが，図書館には毎年何かしらの言及がなされていた。結果を年ごとにまとめると図１のようになる。

一年あたりで見ると，論文等の本数が最も多かったは，1998 年（85 本）であり，次いで 2000 年（78 本），1999 年（74 本）となっている。また，実践・指

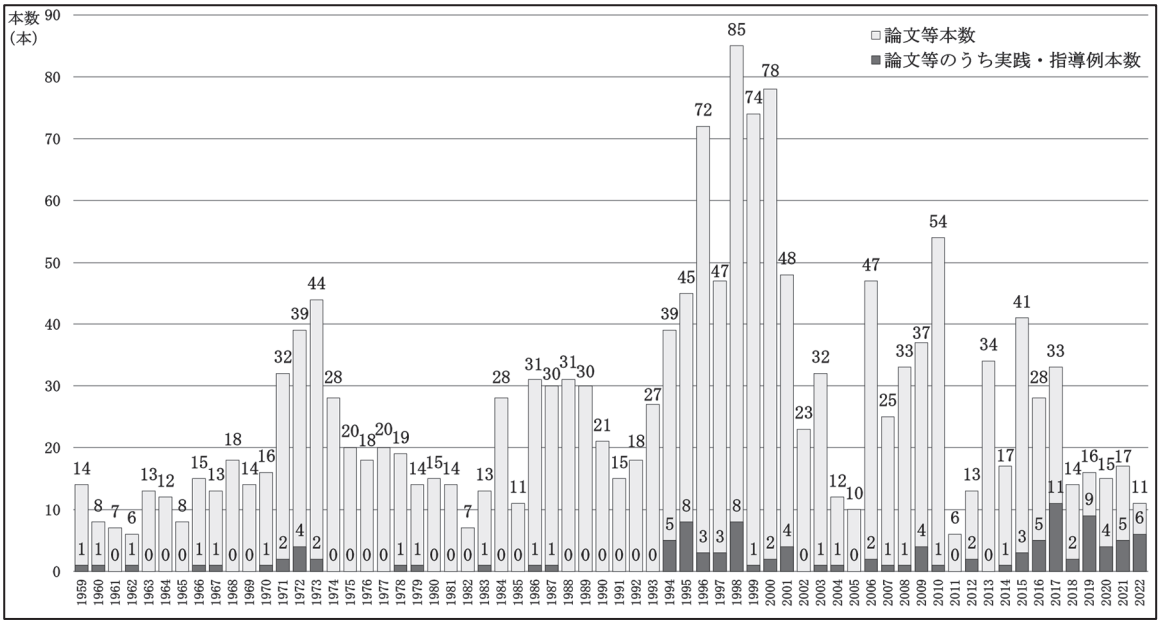


図１　『教育科学国語教育』収録の調査対象論考本数の推移

導例の本数が最も多かったのは，2017 年（11 本）であり，次いで 2019 年（９本），1995 年と 1998 年（８本）となっている。

時期としてある程度のまとまりで見ると，刊行してしばらくは 10 本前後で推移していたものの，1970 年～1973 年（昭和 40 年代後半）に増加し，図１のグラフで一つ目の山として表される 1973（昭和 48）年には，44 本が掲載されるほどになる。しかしながら 1975 年～1984 年（昭和 50 年代）には論文等が 20 本前後で実践・指導例の報告本数も０本または１本となっており，さらには 1982（昭和 57）年には７本となる等，減少傾向に転じている。ただ，そこからは次第に増加傾向に再び転じる。特に実践・指導例の本数に着目すると，平成に入ってから（特に 1994 年以降）の報告が多く，2014（平成 26）年以降は毎年報告されている。

以上のような推移が見られた理由として，各期の学習指導要領やそれに繋がる中教審答申における学校図書館に関する言及が影響していると考えられる。例えば昭和 40 年代後半の本数の増加と昭和 50 年代における減少についてである。増田（1996）は，昭和 43 年版，そして昭和 52 年版学習指導要領の内容を踏まえ，学校図書館と図書館係[4]の動向について，以下のように述べている。

> 昭和三十年代までは全教師が協力的だったのに，昭和四十三年版学習指導要領で，読書指導を国語科が担当することになってから，国語科以外の教師の大部分が図書館係を外れてしまった。
>
> 十年間は国語科の授業で読書指導を扱ったからよかったものの，昭和五十二年版学習指導要領で，国語科から読書指導を外してしまったから，国語科の教師も図書館係から手を引いてしまった。ということは，本気になって学校図書館をもり立てていこうとする教師がいなくなってしまったということを意味している。（p. 110）

この増田の指摘を踏まえると，昭和 50 年代から本数が減少した原因としては，学習指導要領において読書指導に言及されなくなったことに伴い，読書センターとしての役割をもつ学校図書館の利用への着目も薄くなったのではないかと考えられる。

さらに，平成１桁代中期からの増加についても，学習指導要領やそれに繋がる中教審答申の影響は窺える。例えば野口（1999）は，第 15 期中教審答申[5]の第３部第３章のうち，「高度情報通信社会に対応する「新しい学校」の構築」の項の文言を引用しつつ，国語科においても学校図書館の利用指導を強化し，学校図書館を活用していくべきだと述べており，「中教審の答申で「学校図書館」そのものに触れたのは今期が初めて」（p. 118）と，第 15 期（平成８年）以前には，中教審の答申で学校図書館そのものに触れることがなかったことを指摘している。本調査で，1998（平成 10）年が最も多く，次いで 2000（平成 12）年，1999（平成 11）年となっているのは，中教審答申が影響しているのだろう。

また，実践・指導例の本数には，学校図書館法の，司書教諭や学校司書の配置に関する改正が影響していると考えられる。学校図書館法は，1953（昭和 28）

年に公布され翌年施行されたが，施行当初は，当分の間は司書教諭を置かないことができるとしていた。その後，1997（平成９）年の改正により，12 学級以上の学校は 2003（平成 15）年３月 31 日までに司書教諭を配置することが義務付けられ，2014（平成 26）年の改正によって，2015（平成 27）年度からは，学校には学校司書を置くように努めなければならなくなった。図１からも明らかなように，雑誌調査では，実践・指導例の本数は平成に入ってからが多くなっており，学校図書館法が改正された 1997（平成９）年以降の報告が 77 本と報告本数全体の 68.8%を占めている。さらに，2014（平成 26）年以降は毎年，実践・指導例が報告されていたが，2014（平成 26）年は，学校司書の配置に努めるよう学校図書館法が改正された年である。このような点から，学校図書館法の改正も，実践・指導例の報告本数の推移に影響を与えていると考えられる。

（２）対象論考における実践・指導例の傾向

前項で，平成に入ってから実践・指導例の報告本数が増えていることに触れたが，その内実はどうなっているのか。実践・指導例を，①教科，②内容，③協働のレベル，④校種の四つの観点から整理したものが，表１である。

表 1　実践・指導例の分析結果

教科	内容	協働	校種			合計	
			小学校	中学校	高等学校		
国語科	読書	A 調整	1	2	0	3	53
		B 協調	6	1	0	7	
		無し	26	17	0	43	
	情報活用	A 調整	0	1	0	1	46
		B 協調	2	3	0	5	
		無し	12	26	2	40	
	その他	A 調整	0	0	0	0	5
		B 協調	0	0	0	0	
		無し	3	2	0	5	
その他		A 調整	0	0	0	0	8
		B 協調	1	2	0	3	
		無し	3	2	0	5	
合計			54	56	2	112	

まず教科別にみると，「国語科」が 104 本，「その他」が８本であった。「その他」には，社会科や総合的な学習の時間における実践・指導例や，「図書コーナーをつくる」といった図書館自体についての実践・指導例が含まれている。

次に校種別にみると，小学校は 54 本，中学校は 56 本，高等学校は２本であった。高等学校が少ない理由として，調査対象が小・中学校における内容をメインに扱っているためだと考えられる。続いて，国語科の論考で論じられた内容を見てみると，「読書」が 53 本，「情報活用」が 46 本，「その他」が５本であった。「国語科」のうち内容が「その他」に該当するものは，作品の展示場所や，スピーチの録音場所として学校図書館を利用していた。また，校種別に内容を

見てみると，小学校は，「読書」が 33 本，「情報活用」が 14 本，「その他」が４本であり，中学校は，「読書」が 20 本，「情報活用」が 30 本，「その他」が４本であった。

では本稿の主たる目的である③協働のレベルにおいては，どのようなことが窺えるだろうか。

そもそも表１に示すように，司書教諭や学校司書の関与が見られた実践・指導例は，合計 19 本となっており，実践・指導例全体に占める割合は，17.0%に留まっていた。このうち，Montiel-Overall による協働の類型に当てはめると，「A 調整」に該当するものが４本，「B 協調」に該当するものが 15 本であった。また，実践・指導例においては，司書教諭や学校司書が，単元や授業全体に関わるものもあれば，第２時のみといった，ある特定の時間のみ関わるものもあった。なお，Montiel-Overall が設定した類型のうち，単元全体の計画から実施・省察まで協働して関わるものが相当すると考えられる「C 統合された教育（Integrated Instruction)」や，一つの単元だけでなく，年間指導計画の作成段階から各教科や単元の実施・省察に至るまで協働して行われている「D 統合されたカリキュラム（Integrated Curriculum)」は，見受けられなかった。

これらの結果から，小・中学校の国語科において学校図書館は活用されてきたが，小学校では「読書」に関する実践で，中学校では「情報活用」に関する実践で学校図書館が活用される傾向があることが示唆された。一方，司書教諭や学校司書が関与している実践・指導例は全体の２割未満となっており，「C 統合された教育（Integrated Instruction)」や「D 統合されたカリキュラム（Integrated Curriculum)」のような「高次の協働」に該当するものは見受けられなかった。これらの点から，学校図書館を活用した授業実践のあり方は，構想されていたり，具体的に実践したりされているものの，量的な観点からは，司書教諭や学校司書との協働を実際に行ったものは充実しているとは言い難いことが示唆される。

２　質的分析

では，実践・指導例の中にはどのような協働が行われていたのか。その内実を確認する。

「国語科」の実践・指導例では，「読書」「情報活用」「その他」の内容ごとに次のような特徴がみられた。なお，実践・指導例の中には，学校図書館の資料や蔵書は活用するが，授業自体は教室で行っている実践・指導例もあった（例えば坂爪，2019)。

「読書」に関する実践・指導例では，関連する図書を読むことに加えて，図書を読んで気に入った詩や物語等を紹介するといった取り組みが目立つ。この時，学校図書館は「読書センター」としての機能を果たしており，児童生徒が色々な童話や詩集等を読めるだけの蔵書数があることが前提となっていると考えられる。さらに，学校図書館を利用している時間をみると，単元の導入または終末に近い時間での利用が多い（例えば江川，1997)。

「情報活用」に関する実践・指導例では，学校図書館を利用して情報や資料を集め，調べたことをもとに書いたり発表したりしており，学校図書館は，「学習センター」や「情報センター」としての役割を果たしている部分が大きい。また，学校図書館を利用している時間は，単元のなかでもメインとなる活動の時間である場合が多い（例えば大谷，2019）。

「その他」の実践・指導例では，作品の展示場所として学校図書館を利用していたものがほとんどである。なお，１例のみ，本の分類法や並べ方に関する実践があった。槙原（2014）は，「光村図書２年生（下）『きみたちは「図書館たんていだん」』」（p. 72）を教材とし，小学校２年生を対象に全３時間の実践を行っていた。実践では，「第一時」を「～図書館の仕組みに気付く～」として，「①物語②絵本③昆虫④詩⑤図鑑（書名は省略）の五種類の本がどこに置かれているかを種別ごとに図書館地図への色分けをする」（p. 72）活動が行われ，「第二・三時」において「全体交流する中で，図書館に並ぶ本の分類法や並べ方が一律でないことに気付く」（p. 72）ことが想定されていた。

一方，司書教諭や学校司書との協働が見受けられた実践・指導例の中でも，どの程度協働しているかは，多くの差がみられた。

また，協働のあり方からみた実践・指導例の分析において，「A　調整」に該当すると判断したものについては，児童生徒と司書教諭や学校司書との関わりが見受けられない。例えば，江川（1997）の実践では，「今回は，図書館担当の教師にお願いをし，図書館に「三年一組読書案内コーナー」を設置させてもらい，全校児童に向け，本の紹介をするという情報発信の場を設定する」（p. 55）との記載があるのみで，読書案内コーナーを設置するための場所として図書館を提供することに留まっている可能性がある。また，「B　協調」に該当すると判断した実践・指導例については，授業の中で児童生徒と司書教諭や学校司書が直接関わってはいたものの，単元全体を通して関わっているものは見受けられなかった。

本稿の調査で抽出した実践・指導例のうち，「高次の協働」といえる「C　統合された教育（Integrated Instruction）」に最も近いものが成田（2004）である。これは小学校５年生を対象とした，「読書」に関する実践であり，教師と司書の日頃抱いている思いをもとに単元を設計している。ここで述べられる授業計画作成の経緯が以下である。

> 本実践は，読むことの魅力を共有するために行った五年生のブックトークの単元である。自分たちでブックトークをするほかに，司書の「おはなし」と「ブックトーク」を位置づけた。勤務校の図書館司書は，地域の図書館でもブックトークの実績がある。つねづね「図書館に本はあっても，それを差し出す人がいないばかりに子どもたちがその前を素通りしていることが残念」と話している。本単元の構想にあたり，日頃の教師・司書双方の思いを実現できるような，「本物に触れる」授業を計画した。（p. 56）

このような思いを踏まえ，成田は，次のような実践を展開している。

① 長期の休みの読書の中からクラスのみんなに紹介したい本を選んで紹介のポイントを決め，話す練習をする。【三時間】
② 司書の山本智子さんの「おはなし」「ブックトーク」を聴き，感想をもつ。【一時間】（実際は①の間に②がはいった。）
③ 読みたい本を中心に五,六人のグループになってブックトークをする。（クラスのみんなにブックトークをする代表を決める）【二時間】
④ グループ代表でブックトークをしたり，聞いたりして読みたい本を見つける。【二時間】（p. 57）

成田による実践例は，単元全体の計画から省察までを通して司書と教師が協働しているかは不明だが，司書の思いも反映させて計画を立てるだけでなく，授業の中で，司書がブックトークを通して，児童と直接関わっていることが窺える。そのため，このような取り組みは，「高次の協働」や「C 統合された教育（Integrated Instruction)」につながるものと考えられる。一方，今回抽出した実践・指導例の中で，司書教諭や学校司書の思いを反映していることが明記されていたものは，それ以外に見いだせなかった。つまり，雑誌の紙面の都合もあり，全てを詳細に記述しきれていない可能性も否定はできないものの，これまでの国語科においての協働の内実が，単なる場所の提供や，教師の要請に応じての資料の提供等に留まっており，「高次の協働」や「C 統合された教育（Integrated Instruction)」につながりにくい状況の場合が多いものと推測される。

3　考察

本調査においては，司書教諭や学校司書との協働に関して，具体的な実践レベルではないものの中にも，多数の言及がみられた。司書教諭や学校司書との協働が窺える実践の報告もあったものの，司書教諭や学校司書に関する言及の多くは，協働や配置の必要性を説くものや，配置が十分でない現状における課題や問題点を指摘するものであった。協働や配置の必要性を指摘するものとして，例えば，小森（1997）は，司書教諭の配置の義務化やその当時の学習指導要領の内実を踏まえて，「「児童生徒が自ら考え，主体的に判断し，行動できる資質や能力等」の「生きる力」を育成するためには，「学習情報センター」，「読書センター」を意図的･計画的に位置付けた教育課程を創意工夫する必要があり，「その教育課程の具体化のためには，その「専門的職務を掌らせる」司書教諭を位置付けた新しい学校教育を構想し展開することが大切」（pp. 114-115）だと述べている。また，小川（2006）や川畑（2015）などでも，「どの学級でも同じように読書活動が行えるためには，授業者と司書教諭，「学校司書」，ボランティアの協働を追求していく必要がある」（小川，2006：85）ことや，学校図書館の「活用においては，図書館司書や司書教諭と連携して資料を収集するとともに,図書館での授業の展開の方法を開発することができる」(川畑,2015:121)ことが指摘されている。

その一方，課題や問題点としては，瀬川（1995）が，「現在の学校図書館は一部を除いて，まだまだその施設・設備が十分とはいえない。司書教諭等の人的配置もこれからである」（p. 49）と述べている。このような人的リソースの面での課題は渋谷（2004）も同様に，「いまだに専任の司書教諭を置いていない学校がある。学校が図書館の重要性を説いても，読書の意義を説いても，司書を置いていない学校は，まだまだであ」（p. 100）り，「司書教諭の当該学校の学校図書館の経営の善し悪しが，学校図書館の死活に関わる」（p. 101）と指摘する。さらには大森（2010）も，「学校が必要としているのは「司書」である。もしくは，学級担任や教科担任をしない「司書教諭」である」（p. 121）と指摘しており，専任の司書教諭ないし学校司書が求められていることが窺える。

これらの点を国語科の展開と関わらせて捉える際，増田（2002）の指摘は示唆的である。

> 学校図書館法が昭和 28 年に制定されてから半世紀ばかりの時間が経過したが，学校図書館の歩みは遅々として進んでいない。その原因はいろいろと取り沙汰されている。専任の司書教諭が配置されなかったことが最大の原因であることは誰しも認めているところである。しかし，平成 15 年に，12 学級以上の学校に配置されたからといって，学校図書館専任ではなく，教科の授業も兼任するとなると，学校図書館にカギをかけるところは減らないであろうから，これまでと本質的な変化は望めなくなってしまう。（p. 314）

増田はその上で，「すべての学校に専任の司書教諭をおくことと，それを補助する学校司書を配置することであることを強調したい」（p. 314）と述べる。しかしながら，増田が「学校図書館の歩みは遅々として進んでいない」（p. 314）とするように，現代においても中村（2022）が，以下に述べるように，専任の司書教諭や学校司書の配置や協働の推進に関する主張は以前からあるものの，その実現には至っていないことが窺える。

> 現在，司書教諭については，学校図書館に専従の正規での採用は，主に都市部の私立学校で年に数校が行っているくらいである。その他の学校では，学級担任もしくは教科担任の教諭として採用試験に合格する必要があり，その本務と合わせて，司書教諭に充てられて学校図書館を担当することになる。（p. 5）

このように，「高次の協働」に関しては，多くは人的リソースの面に課題意識が向けられているものと考えられる[6]。一方で，先に取り上げた成田（2004）のように，司書の思いも反映させて計画を立てるだけでなく，授業の中で，司書がブックトークを通して，児童と直接関わっているような事例の存在は，協働の可能性を探究するための手掛かりとなるものと考えられる。

Ⅳ　結語

以上，教育雑誌『教育科学国語教育』における論考のうち実践・指導例の内実に焦点を当て，国語科における学校図書館の活用の状況および司書教諭や学校司書との協働に関して分析してきた。その結果，次のようなことが明らかとなった。

図書館に関して言及している論文等は 1675 本，そのうち，のべ 112 本が実践・指導例であり，実践・指導例の報告が無い年はあったが，図書館には毎年何かしらの言及がなされていた。実践・指導例を分析していくと，小・中学校の国語科において学校図書館は活用されてきたが，小学校では「読書」に関する実践で，中学校では「情報活用」に関する実践で学校図書館が活用される傾向があった。しかし，司書教諭や学校司書が関与している実践は全体の２割未満となっており，その内実も学校図書館の活用は行っていても，司書教諭や学校司書との協働には及んでいないことが示唆された。

一方で，本稿ではある特定の教育雑誌のみに焦点を当てた調査を行った。そのため学会誌等，性格の異なる雑誌を対象にすることで，質的な面の展開をより詳細に探ることが可能となるものと考えられる。

参考引用文献

江川忠（1997）「「情報発信」をエネルギーに子どもの読書力を高める」『教育科学国語教育』39 巻 11 号，pp.54-56

金沢みどり(2017)『学校司書の役割と活動―学校図書館の活性化の視点から―』学文社

川畑惠子（2015）「学校図書館活動を広げる」『教育科学国語教育』57 巻９号，pp.120-121

古賀洋一（2021）「探究的な国語科授業の構想過程における学校図書館員との「協働」の意義」『島根県立大学松江キャンパス研究紀要』Vol.60，pp.91-100

古賀洋一（2022）「学校司書との「高次の協働」を通した教師の学び―探究的な国語科授業の構想に向けて―」『国語科教育』第 91 集，pp.27-34

小森茂（1997）「個を生かす学習・情報センターと国語科授業の展開―司書教諭を位置付けた学校教育の展開―」『教育科学国語教育』39 巻 12 号，pp.113-117

槙原鉄也(2014)「小学校２年＝授業に密着したワークシート開発と活用ヒント」『教育科学国語教育』56 巻７号，pp.72-73

増田信一（1996）「読書指導研究のこれまでとこれから」『教育科学国語教育』38 巻 10 号，pp.109-110

増田信一（2002）「Ⅳ 読むことの学習指導の成果と展望　５ 読書研究の成果と展望　2 読書指導の理論・実践研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書，pp.310-316

文部科学省（2016）「学校図書館ガイドライン」https：//www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/1380599.htm（2023.03.07 現在，確認済）

文部科学省（2018）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編』東洋

館出版
文部科学省（2019a）『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 国語編』東洋館出版
文部科学省（2019b）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編』東洋館出版
Montiel-Overall, P.（2005）A Theoretical Understanding of Teacher and Librarian Collaboration（TLC）, *School Libraries Worldwide*, Vol.11, Issue２, pp.24-48
中村百合子 編（2022）『司書教諭テキストシリーズⅡ…１ 改訂 学校経営と学校図書館』樹村房
成田信子（2004）「「おはなし」の魅力～五年・図書館司書とのタイアップによる授業～」『教育科学国語教育』46 巻４号, pp.56-58
日本図書館情報学会用語辞典編集委員会編（2020）『図書館情報学用語辞典 第５版』丸善出版
野口芳宏(1999)「学校図書館の利用指導―学校図書館を活用する学力の形成―」『教育科学国語教育』41 巻３号, pp.117-121
小川三和子（2006）「多読から広く，深く」『教育科学国語教育』48 巻 12 号, pp.83-85
大森修（2010）「「子ども読書活動推進計画」は，子どもの読書活動を推進するか（１）」『教育科学国語教育』52 巻 14 号, pp.117-121
大谷紗恵子(2019)「視覚でとらえて，名前・仕事・つくりの文を見つけよう！」『教育科学国語教育』61 巻５号, pp.36-39
坂爪新太郎（2019）「古人のイメージをふくらませながら味わう、和歌の世界」『教育科学国語教育』61 巻５号, pp.84-87
瀬川榮志（1995）「学校図書館を必要とする学習指導―学校図書館を「学習センター」として機能拡大し「読書単元学習」を構想する」『教育科学国語教育』37 巻７号, pp.47-52
渋谷孝（2004）「学校図書館の「再生」の燭光」『教育科学国語教育』46 巻９号, pp.100-101

註

１）文部科学省 HP「これからの学校図書館の活用の在り方等について（報告）」平成 21 年３月　子どもの読書サポーターズ会議 https：//www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/meeting/__icsFiles/afieldfile/2009/05/08/1236373_1.pdf（2024.10.05 現在，確認済）

２）古賀（2021）は，「日本の制度では，学校図書館に関わる教職員として，主に教育を担う司書教諭と，サービスや運営を担う学校司書が併存」（p.91）することや，「日本における司書教諭・学校司書の実態は行政的な区分とは必ずしも一致せず，その区分自体も過渡的なものである」（p.92）ことから，学校司書と司書教諭を総合して「図書館員」としている。

３）ここでは，司書教諭や学校司書の役割が図書の準備や場所の提供に留まっているものは「Ａ 調整（Coordination)」，図書の準備に留まらず，授業での活動において児童生徒にも何らかの形で関わっているものは「Ｂ 協調（Cooperation)」と判断した。
４）増田（1996）のいう「図書館係」は，学校図書館に関する職務を担当している教師を指している。
５）「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申)」 平成８年７月 19 日 中央教育審議会（文部科学省 HP「文部省 審議会答申等（21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申))」https：//www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm（2023.04.07 現在，確認済))
６）このほかにも，協働が進まない理由としては，読書週間や本に関するイベントを教科等の授業や単元とは別に学校図書館（司書教諭や学校司書）が独自で実施しており，教科等との連携が進んでいないこと等が考えられる。

The Development of Thoughts on the Effective Use of School Libraries and Collaboration with Teacher-Librarians and School Librarians in Japanese Language Arts:
From a Survey of the Journal *Kyoiku Kagaku Kokugo Kyoiku*

SAISHO Yumi *1,　IKEDA Masafumi *2

School libraries are mentioned by government guidelines for teaching, and it is also closely related to Japanese language arts. Previous studies have reported the necessity of collaboration with teacher-librarians and school librarians. However, there has been no study of what kind of collaboration has been conducted in Japanese language arts to date. Therefore, the purpose of this study is to examine how school libraries are utilized in Japanese language arts based on a survey of educational journals, and to organize references to teacher-librarians and school librarians. As a result, we pointed out that while school libraries have been utilized in Japanese language arts in elementary and junior high schools, the collaboration with teacher-librarians and school librarians may not have been focused on, and that the reason for this is the lack of human resources, while some valuable collaborations can be found.

Keywords: survey of journals, reading instruction, inquiry-based learning, history of Japanese Language Arts

*1 Graduate School of Education (Professional Degree Corse), Okayama University

*2　Faculty of Education,　Okayama University

【原　　著】

中学校理科教科書がつくり上げてきたきのこ像
―通時的調査から得るきのこを巡る学習への示唆―

髙木　里彩　池田　匡史　山本　将也

The Image of Mushroom Created by Junior High School Science Textbooks:
Suggestions for Learning about Mushroom from Diachronic Surveys

TAKAGI Risa, IKEDA Masafumi, YAMAMOTO Masaya

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.133 － 145

【研究論文】

原　著

中学校理科教科書がつくり上げてきたきのこ像

―通時的調査から得るきのこを巡る学習への示唆―

髙木　里彩※1　　池田　匡史※2　　山本　将也※3

本稿では，戦後中学校理科検定教科書におけるきのこの扱われ方，すなわち学習者が受け取ることになるきのこ像について，①どのようなきのこが扱われてきたのか，②植物に分類されているか否か，③きのこのからだは何で形成されているのか，④生態系における働きの四つの観点から，通時的な調査によって明らかにした。全 47 種がこれまでの理科教科書で登場してきたが，近年は種への意識というよりも，きのこが分解者としての役割を持つことにのみ焦点が当てられてきていることを指摘した。また，これまで教科書においては菌根性のきのこ自体について取り上げられつつも，その生態系における相利共生の観点への言及はないことから，相利共生の理解を目指す学習の開発が可能性として浮かび上がってくることも指摘した。

キーワード：菌類，菌根菌，腐生菌，相利共生，教材史

※1　岡山大学大学院教育学研究科大学院生
※2　岡山大学学術研究院教育学域
※3　兵庫教育大学大学院学校教育研究科

Ⅰ　問題の所在

菌類は人間の生活に深く関わる生物である。きのこやパン，醤油や味噌といった発酵食品などは，わたしたちの食生活に深く根付いていたものである。きのこは菌類の形成した子実体そのものであり，パンや醤油，味噌などは菌類の働きによってできるものである。

また，自然界においても菌類は重要な役割を担っている。菌類の自然界での主な役割は分解と考えられてきた。しかし，近年，他の生物との寄生・共生関係を持つ重要な生物であることが明らかにされ，菌類は地球環境を語る上では決して無視できない存在であるといえる（細矢，2014)。その一例としては，森林生態系における樹木の定着や植物群集にも菌根菌が大きな影響を与えている（谷口，2011）ことなどがある。

一方で上記のような菌類の生態系の位置づけに比して，その働きが一般には十分理解されていないという危惧もある（細矢，2011)。理科教育においても，内山ら（2009）が，菌類が生物の一員であることを学んでいないにもかかわらず，進化や自然界のつりあいを学ぶのは不十分であるとしている。また内山ら

は,それまでの中学校理科教科書の記述内容の傾向について,「第５期になると,以降では菌類・細菌類は植物の分類から外されただけではなく,「生物の仲間」としての学びからも外された。にもかかわらず中学校第３学年の単元「生物と環境」において，菌類・細菌類は分解者としての働きだけを学ぶことになっている。」（内山ら，2009，p.14）としている[1)]。内山らの指摘は，先にも述べたように植物が土壌から養分を吸い上げる過程で，菌根菌との共生が不可欠であるように,菌類の働きは分解だけでは語ることができない（日本菌学会,n.d.）ことや植物の生長にも影響を与えているという，植物の生態への理解にも問題が生じることを示唆するものといえる[2)]。

理科教科書は，学習者の自然科学分野に対する認識を培う影響力のあるメディアであることを考えれば，学習者の菌類への認識が形成される大きな要素である。そのため，その記述がどのようなものであるのかという問いは，重要なもののように思われる。ただし，内山らの研究では中学校理科教科書の菌類をめぐる記述の概略的な傾向を報告している程度にとどまっており，具体的にどのような教科書においてどのような役割が描かれてきたのかを詳細に明らかにしたものではない。

そこで本稿では，戦後中学校理科検定教科書において菌類がどのような位置づけられ方をしたのかを明らかにすることとする。特に，本稿では,「菌類のうち，生活史のある時期に肉眼で確認できる大きさの子実体を形成する種，またはその子実体」（遠藤，2019，p.23）である，きのこに焦点を当てる。その理由として，学習者から見た分解者に対するイメージが挙げられる。分解者については，肉眼で観察できないような微小な生物が多くを占めていることから，生徒にとってはイメージしづらいとの指摘（林・甲斐，2020）があることを踏まえると，菌類の中でも肉眼で見えるほどの大きな子実体（胞子を作る器官）を形成するもの（ホクトきのこ総合研究所，2016）であるきのこは，菌類の学習において学習者がイメージしやすい菌類と想定されるからである。

特に本稿では，先に示したようにきのこが一般には十分理解されていないという危惧（細矢，2011）もあることから，教科書を通してつくり上げられる，学習者にとってのきのこ像とはどのようなものか，生態系における役割はどのように描かれているか，ということを明らかにするため，具体的には，①どのようなきのこが扱われてきたのか，②植物に分類されているか否か，③きのこのからだは何で形成されているのか，④生態系における働きの四つを調査の観点とする。そして，この調査を踏まえ，きのこの学習材としての可能性について示唆を得ることを目的とする。

Ⅱ　研究の方法

本稿では戦後の中学校理科検定教科書すべてを調査対象とする。ただし，理科第１分野・第２分野の分冊期である，昭和 44 年版中学校学習指導要領期から平成 10 年版中学校学習指導要領期に基づく教科書においては，第１分野，すなわち教科書記号でいう「理一」の教科書は調査対象から除外する。調査対象教

科書は合計 640 冊である。

次に，調査対象教科書の記述から，①きのこの種，②植物としての位置づけの有無，③きのこのからだが菌糸でできていることについての記述の有無，④生態系における働きとして，分解者としての働き，消費者としての働きについての記述の有無の観点で情報を抽出する。なお，①きのこの種については，写真のみでの種の同定は困難であるため，教科書に文字としてその名前が登場しているものに限る。また，たとえば，ビタミンＤが含まれるものの例としてシイタケが登場したときなど，食物としてのきのこは計上しない。そして，抽出された種を栄養摂取方法，食用とされているか否か，毒性の有無の観点から集計し考察する。

上記の手続きによって，収集した情報を，①～④の観点ごとに，戦後期全体を通して捉えた考察を行うとともに,学習指導要領期を時代区分の指標として,特徴的な推移が見られるものについては時代の推移との関わりを考察する。なお,各学習指導要領期における調査対象教科書は表１の通りである。昭和 22 年版（試案）期と昭和 26 年版（試案）期にあたる教科書については，どちらのものに基づいているか明確に区別しがたいものも多くあるため，同じ枠組みとしている。

表１　調査対象教科書と学習指導要領期との対応

学習指導要領期	S22/26	S33	S44	S52	H1	H10	H20	H29	合計
冊数	386	93	30	40	20	20	36	15	640

本稿ではこれらの手続きを踏まえ，戦後中学校理科検定教科書において学習者につくりあげられてきたきのこ像を明らかにするとともに，きのこを対象とした学習開発への示唆を得る。

Ⅲ　結果

１　きのこの種

（１）全期間において登場するきのこの種

まず，戦後の全期間において，教科書中に言及されたきのこの種を整理すると，表２のようになる[3)]。ここでは，実際には種でないものの，記述の上で種として読めるものについても計上している。

表２　戦後中学校理科検定教科書に登場するきのこの種

きのこの種	教科書数	きのこの種	教科書数
シイタケ	140	キヌガサタケ	3
マツタケ	114	スギヒラタケ	3
シメジ	33	セミタケ	3
ツキヨタケ	23	タマゴタケ	3
ハツタケ	22	ホンシメジ	3
ベニテングタケ	21	ワライタケ	3
サルノコシカケ	19	カワラタケ	2

テングタケ（うちハイトリタケ・ハエトリタケの名称並記各１）	19	クリタケ	2
ショウロ	18	エノキタケ	1
タマゴテングタケ	9	オチバタケ	1
アセタケ	8	キツネノタイマツ	1
ホウキタケ	8	シャカシメジ	1
ヒラタケ	7	シュタケ	1
ドクベニタケ	5	スエヒロタケ	1
キツネノチャブクロ	4	スジチャダイゴケ	1
スッポンタケ	4	チャダイゴケ	1
ツチグリ	4	ニガクリタケ	1
ナメコ	4	ハラタケ（マッシュルーム）	1
アイタケ	3	ブナシメジ	1
アミガサタケ	3	マグソタケ	1
カラハツタケ	3	ムジナタケ	1
キクラゲ	3	ロウタケ	1
キツネノエフデ	3	冬虫夏草	1
キツネノロウソク	3	総計	517

中学校理科検定教科書に登場した種は，全 47 種であった。このうち，シイタケとマツタケが教科書で扱われる数が圧倒的に多くなっていることがわかる。次いでシメジ，ツキヨタケ，ハツタケ，ベニテングタケ，サルノコシカケ，テングタケ，ショウロの登場が多くなっている。一方で，食用に広く認知されているナメコやキクラゲ，エノキタケの登場はシイタケなどと比べると少なくなっている。なお，エノキタケは，挿絵として栽培品ではなく野生のものが示されている。さらに，古くから漢方として利用され，その形態的・生態的特徴からも注目される冬虫夏草については，セミタケを含めても教科書での登場は少なくなっている。

次に，表２に示した戦後の中学校理科教科書で扱われたきのこの特徴にはどのような傾向があったのかを明らかにするため，栄養摂取方法の区別，食用とされているか否か，また，毒性の有無について整理する。栄養摂取方法については，一般的に知られている，「生きた植物と共生関係を築いて生活している菌で，菌糸を土の中に張り巡らせ，植物の細根部に共生して菌根をつく」る「菌根菌」（農林水産省，2021）と，「落ち葉や倒木，切り株などに生える菌で，セルロースやリグニンなどの植物体を構成する有機物素材を分解し，栄養分として利用」する「腐生菌」（農林水産省，2021）との区分を用いる。また，食用か否か，また毒性の有無の判別にあたっては，今関ら（2011），今関ら（1987），今関ら（1989），本郷（2006），日本冬虫夏草の会（2014）を主に参照した。これらの整理を行ったものを表３にまとめた。

表３　中学校理科教科書に登場するきのこの性質

	菌根菌	腐生菌	食用	毒性
シイタケ		○	○	
マツタケ	○		○	
シメジ				
ツキヨタケ		○		○

ハツタケ	○		○	
ベニテングタケ	○			○
サルノコシカケ				
テングタケ	○			○
ショウロ	○		○	
タマゴテングタケ	○			○
アセタケ				
ホウキタケ	○		○	
ヒラタケ		○	○	
ドクベニタケ	○			○
キツネノチャブクロ（ホコリタケ）		○		
スッポンタケ		○	○	
ツチグリ	○		○	
ナメコ		○	○	
アイタケ	○		○	
アミガサタケ	○	○	○	
カラハツタケ	○			
キクラゲ		○	○	
キツネノエフデ		○		
キツネノロウソク		○		
キヌガサタケ		○	○	
スギヒラタケ		○		○
セミタケ	※1			
タマゴタケ	○		○	
ホンシメジ	○		○	
ワライタケ		○		○
カワラタケ		○		
クリタケ		○	○	
エノキタケ		○	○	
オチバタケ		○		
キツネノタイマツ		○		
シャカシメジ	○		○	
シュタケ		○		
スエヒロタケ		○		
スジチャダイゴケ		○		
チャダイゴケ				
ニガクリタケ		○		○
ハラタケ（マッシュルーム）※2		○	○	
ブナシメジ		○	○	
マグソタケ		○		
ムジナタケ		○	○	
ロウタケ	○			
冬虫夏草				
総計	16	26	21	8

表中の　　で示したものについては，種ではなく，属・科レベルであったり，一般的な総称であったりするため，栄養摂取方法や食用としての可否，毒性の有無についての調査では対象外とした。

※1　セミタケはニイニイゼミに寄生するきのこであり，表3における分類区分には当てはまらないため栄養摂取方法については対象外とした。

※2　ハラタケ（マッシュルーム）は，ツクリタケとして扱った。

ここからは，戦後の中学校理科教科書で扱われた全47種のうち菌根菌は16種，腐生菌は26種，食用で利用されるものは21種，毒性のあるものは8種であることがわかる。

きのこは，現在知られているとされる約 2 万種のうち，5,000～6,000 種が菌根菌である（遠藤，2019）。自然界での割合を考えると，教科書において菌根菌を扱う割合が大きくなっていることがわかる。また，日本国内では食用とされるきのこが約 100 種類，毒きのこが 200 種類以上とされている（林野庁，n. d.）が，教科書で扱われていたきのこの種数については食用のきのこが毒きのこの 2.5 倍多く取り上げられており，その比率は自然界での割合とほぼ同じ程度であるといえる。

（２）通時的にみたきのこの種の推移

次に，表４として，各学習指導要領期に登場する種とその件数を，通時的な推移として示す。

表４　登場する種の推移

S22/26	件数	S22/26	件数
マツタケ	63	キヌガサタケ	3
シイタケ	60	ワライタケ	3
シメジ	22	キクラゲ	3
ハツタケ	20	ヒラタケ	2
ベニテングタケ	13	ホウキタケ	2
ショウロ	13	カラハツタケ	2
テングタケ	12	セミタケ	2
ツキヨタケ	9	アミガサタケ	1
アセタケ	5	オチバタケ	1
タマゴテングタケ	5	カワラタケ	1
ドクベニタケ	5	キツネノタイマツ	1
サルノコシカケ	5	シュタケ	1
スッポンタケ	4	スエヒロタケ	1
ツキヨダケ	4	スジチャダイゴケ	1
ツチグリ	4	タマゴテンタケ	1
ナメコ	4	チャダイゴケ	1
アイタケ	3	ハラタケ（マッシュルーム）	1
キツネノチャブクロ	3	ロウタケ	1
キツネノロウソク	3	冬虫夏草	1
38 種		286 件	
S33	数	S33	数
マツタケ	42	キツネノエフデ	3
シイタケ	34	タマゴタケ	3
ツキヨタケ	9	タマゴテングタケ	3
サルノコシカケ	7	ホウキタケ	2
テングタケ	7	アミガサタケ	1
シメジ	5	カラハツタケ	1
ショウロ	5	カワラタケ	1
ベニテングタケ	5	セミタケ	1
ハツタケ	4	ニガクリタケ	1
アセタケ	3	マグソタケ	1
20 種		138 件	
S44	件数	S44	件数
シイタケ	11	シメジ	2
マツタケ	8	アミガサタケ	1
サルノコシカケ	3	エノキタケ	1
ヒラタケ	3	ツキヨタケ	1
ホウキタケ	3		
9 種		33 件	

S52	件数	S52	件数
シイタケ	12	シャカシメジ	1
サルノコシカケ	4	ヒラタケ	1
シメジ	4	ホウキタケ	1
ベニテングタケ	2	ホンシメジ	1
キツネノチャブクロ	1	マツタケ	1
クリタケ	1	ムジナタケ	1
12 種		30 件	
H1	件数	H1	件数
シイタケ	6	ベニテングタケ	1
ホンシメジ	2		
3 種		9 件	
H10	件数	H1	件数
シイタケ	6	ブナシメジ	1
2 種		7 件	
H20	件数	H20	件数
シイタケ	8	クリタケ	1
スギヒラタケ	2		
3 種		11 件	
H29	件数	H29	件数
シイタケ	3	ヒラタケ	1
スギヒラタケ	1		
3 種		5 件	

個別の種を見ると，全期を通して最も多かったシイタケではあるが，昭和 44 年版中学校学習指導要領期までは,マツタケがその位置にあったことがわかる。昭和 52 年版中学校学習指導要領期以降は，次点に大きく差をつけている。また種数の推移という観点から見ると，近年になるにつれて登場する種が極めて少なくなっていることが読み取れる。

また表中からは読み取れない情報としては，平成終盤から令和にかけての教科書では，理科 924，理科 931 におけるチチタケ属とおぼしき種，あるいは理科 921，理科 927 のウマノケタケとおぼしき種，理科 901 のタモギタケとおぼしき種など,表２に登場しないきのこも写真で登場していることが挙げられる。ただし，それらの名称は示されることはない。

これらに示すような種の登場数の減少の原因と思われるのが，次項で示す，植物としての位置づけである。

２　植物としての位置づけ

きのこが分類として植物に位置づけられているか，学習指導要領に基づく時代区分ごとにその推移を示したものが表５である。なお，ここには記述として明示的なものを計上している。

表５　植物としての位置づけの有無

学習指導要領期	S22/26	S33	S44	S52	H1	H10	H20	H29	合計
植物の位置づけ	68	45	11	20	0	0	0	0	53
調査対象教科書	386	93	30	40	20	20	36	15	640

平成元年版中学校学習指導要領期からは，植物としての認識がなされていない[4]ことが窺える。これは内山ら（2009）の指摘を支持するものであるが，前項の結果と照らして考えると，植物としての位置づけではない扱われ方になったことによって，きのこの種自体も登場することが少なくなったことが示唆される。逆に言えば，きのこは植物のなかまと捉えられていたからこそ，中学校理科教科書で多くの種が扱われて然るべきだという暗黙の認識があるものと考えられる。

この背景にあるものとしては，栄養摂取の方法を中心に置くホイッタカーの「生物五界説」（Whittaker, 1969）の影響等もあり，菌類は動物に近い真核生物である（日本菌学会, n.d.）と捉えられるに至ってきたことが想定される[5]。しかしながら，生物の大分類の位置づけの変更があろうと，きのこ，ひいては菌類が生態系のなかで重要な位置づけであることに鑑みれば，生物の大分類の変更と種の登場の減少を直接的に結びつけることに対しては，問題点の一つと考えることも可能である。

3　きのこのからだの組成

次に，きのこのからだの組成についての記述の有無である。表６に，きのこのからだが何でできているかについての言及の有無を整理したものを示す。

表６　きのこのからだに関する記述

全教科書		
菌糸	胞子をつけるために できた器官	記述なし
124	2	514
種を記載している教科書		
菌糸	胞子をつけるために できた器官	記述なし
106	2	56

一部の教科書では，「菌糸」という語を用いず，「胞子をつけるためにできた器官」という表現で示していたものもあるが，きのこの種が記載されている教科書では，多くのものがきのこのからだに言及していた[6]。

表６上部に記載の，種を記載しているかどうかに関わらず，きのこのからだに言及していた教科書について，その使用時期を通時的に整理したものが表７である。

表７　きのこのからだに関する記述有教科書の推移

学習指導要領期	S22/26	S33	S44	S52	H1	H10	H20	H29	合計
からだの記述有	37	31	10	23	8	4	9	4	126
調査対象教科書	386	93	30	40	20	20	36	15	640

ここからは，昭和 52 年版中学校学習指導要領期においては，調査対象の半分

以降の教科書で言及されていたものの，それ以降では，やや減少の傾向が認められる。これは，ここまで見てきたように，きのこの扱いの収束傾向が反映しているものと考えられる。先に示した種数の減少と同様に，生産者である植物，消費者である動物のからだのつくりについては単元を通して学ぶのに対し，生態系において同じく重要な役割を担う分解者の中でも目に見える身近な生物であるきのこのからだのつくりに関する言及が少ないという点では，学習者のきのこに対する認識形成の視点からは課題といえる。

4　生態系のなかでの働き

生態系のなかでのきのこの働きについて，まず分解者としての役割についての記述の有無を確認する。分解者としての役割に関する記述があった教科書数を示すとともに，それを対照化するために，きのこの種を記載した教科書冊数との比も示したものが表８である。

表８　分解者としての役割に関する記述

学習指導要領期	S22/26	S33	S44	S52	H1	H10	H20	H29	総計
分解者記述冊数	1	1	1	15	10	9	9	5	51
／	1.47%	2.33%	8.33%	100.00%	142.86%	150.00%	100.00%	125.00%	31.10%
種を記載した教科書冊数	68	43	12	15	7	6	9	4	164

時代が下るにつれ，きのこの分解者としての役割の記述が厚くなる。これまで明らかにしたように，特に平成期以降は，具体的な種名が挙げられなくなってくる。これについて，表８からは，種名が挙げられなくなる代わりに，分解者としての役割に焦点が当てられる向きがあることが窺える。

また，植物とのかかわりについて，「寄生生活」などという表現に代表される，消費者としての側面を述べたものの記述の有無を整理したものが，表９である。表８と同様に，きのこの種を記載した教科書冊数との比も示している。

表９　植物とのかかわりについての（消費者としての役割の）記述

学習指導要領期	S22/26	S33	S44	S52	H1	H10	H20	H29	総計
植物とのかかわりの記述冊数	22	28	5	19	10	8	6	3	101
／	32.35%	65.12%	41.67%	126.67%	142.86%	133.33%	66.67%	75.00%	61.59%
種を記載した教科書冊数	68	43	12	15	7	6	9	4	164

戦後初期から当初は，植物との関わりについて言及した教科書は多くなく，これまでの結果と合わせると，むしろ種の名前を多く示すことに主眼が置かれていたことが窺える。時代が下るにつれて，植物との関わりについての記述が増えていくという大まかな傾向は，分解者についての推移と似たものがある。その一方で，近年のものは分解者の役割ほど大きな扱われ方をしているわけではない。

さらに，これら計上した教科書においては，相利共生の記述は存在しない。

たとえば菌根性きのこは，宿主植物がいなければ生育できないものの，他方で「宿主植物も土壌養分の吸収に関して菌根性きのこに依存するため，同様に菌根性きのことの共生を書いた状態では生育できない」（遠藤，2019，p.24）とされる。これは植物の生態に触れる際にも重要な観点と考えられるものの，そのような視点が見られないことを指摘できる結果といえる。

Ⅳ　総括

「菌類のうち，生活史のある時期に肉眼で確認できる大きさの子実体を形成する種，またはその子実体」（遠藤，2019，p.23）であるきのこの種は，約２万種（遠藤，2019）とされているほど，多くのものがある一方で，中学校理科教科書において登場する種は収束傾向にあった。そして，分解者としての役割という一側面のみに焦点が当てられてきていることが明らかになった。

学習者にとって生活との関わりが大きいために，学習対象としての可能性を持ちつつも，形態や生態そのものへの誤解をもつことが多い（Sukmawati et al.，2020）とされるきのこについては，生態系における役割以外の，種，あるいはその生態，繁殖，多様性などにも目を向ける必要性や可能性も示唆される。

また生態系における役割という観点においても，示唆が得られる。すなわち，相利共生の理解を目指す学習開発の可能性である。相利共生の理解を目指す学習については，「菌類と藻類が共生して特有の形態をつくる複合生物」（時澤・竹下，2014，p.34）である地衣類を用いることを提案する研究がある（時澤・竹下，2014）。この背景としては，相利共生の理解に向けた教材として活用できる対象の更なる開発を求めるというものであった。そして，本稿で明らかにしたように，これまでの中学校理科教科書においては，菌根性のきのこ自体も多く登場していることを踏まえると，菌根性のきのこを用いた相利共生の理解を促す学習開発を構想する可能性が示唆される[7)]。

本稿では中学校理科教科書を対象としたものの，高等学校における理科教科書を対象にした調査を行いつつ，きのこの学習材としての可能性をさらに追究する必要がある。

参考・引用文献

朝倉彰（2006）「『現代人のための中学理科―新しい科学の教科書―』（第２版）に寄せて」『生物科学』57(2)，84-88.

遠藤直樹（2019）「食用菌根性きのこ類の分類と生態解明，および培養技術の開発に関する研究」『日本菌学会会報』60(2)，23-36.

林直希・甲斐初美（2020）「中学校理科における生産者・消費者・分解者概念の構築に関する研究―大学生に対する実態調査をもとに―」『福岡教育大学紀要第４分冊』69，189-200.

ホクトきのこ総合研究所（2016）『改訂版きのこ検定公式テキスト』実業之日本社.

本郷次雄・上田俊穂（監修・解説），伊沢正名（写真）（2006）『新装版山渓フィ

ールドブックス　きのこ』山と渓谷社.
細矢剛（2011）「菌類がつなぐ生物共生ネットワーク」国立研究開発法人科学技術振興機構 アジア・太平洋総合研究センター Science Portal China 科学技術トピック第 52 号：植物科学，https://spc.jst.go.jp/hottopics/1102plant_science/r1102_hosoya.html（2024.10.28.稿者確認）
細矢剛（2014）「まえがき」国立科学博物館編，細矢剛責任編集『菌類のふしぎ第２版形とはたらきの驚異の多様性』東海大学出版部.
今関六也・大谷吉雄・本郷次雄(編・解説)，青木孝之・内田正宏・前川二太郎・吉見昭一・横山和正（解説)，保坂健太郎・細矢剛・長澤栄史（増補改訂新版監修),伊沢正名・木原浩・菅原光二・水野仲彦（写真）(2011)『山溪カラー名鑑　増補改訂新版 日本のきのこ』山と溪谷社.
今関六也・本郷次雄（1987)『原色日本新菌類図鑑（Ⅰ)』保育社.
今関六也・本郷次雄（1989)『原色日本新菌類図鑑（Ⅱ)』保育社.
日本菌学会（n.d.）「菌類ワールドへの誘い」https://www.mycology-jp.org/_userdata/Broch_Distribution_ALL.pdf（2024.10.28.稿者確認）
日本冬虫夏草の会（2014)『冬虫夏草生態図鑑』誠文堂新光社.
農林水産省（2021)「不思議がいっぱい！きのこの生態と豆知識」https://www.maff.go.jp/j/pr/aff/2110/spe1_01.html（2024.10.30.稿者確認）
林野庁（n.d.)「きのこのはなし」https://www.rinya.maff.go.jp/j/tokuyou/kinoko/（2024.10.28.稿者確認）
Sukmawati, F., Setyosari, P., Sulton, S., & Purnomo, P. (2020). The effect of project-based collaborative learning on concept mastery of mushroom: the case of senior high school students in Indonesia. *Periódico Tchê Química*, 17(34).
谷口武士（2011)「菌根菌との相互作用が作り出す森林の種多様性」『日本生態学会誌』61(3)，311-318.
時澤味佳・竹下俊治（2014)「地衣類を用いた相利共生の実験教材」『生物教育』55(1)，33-39.
内山裕之・広木正紀・村上忠幸（2009)「菌類・細菌類に焦点をあてた環境教育に不可欠な生物相互関係の学習カリキュラムの開発」『平成 21 年度日本理科教育学会近畿支部大会発表論文集』14.
Whittaker, R.H. (1969). New Concept of Kingdoms of Organisms, *Science*, 163, 150-159.

註

１） 現行の中学校理科の教科書においてもこの指摘のように，菌類は自然界における生物相互の関係や自然界のつりあいについて扱う単元である「生物と環境」において，分解者としての働きのみが取り上げられている。

２） 学習者のきのこに対する認識形成の難しさは指摘されるものの，それでもその生態系における重要性に鑑みて，いかにきのこの学習開発を行うかという

取り組みも多く展開されている（Sukmawati et al., 2020）。
３）昭和 37 年から使用開始の理科 7009 などできのこの一種のように読み取れる文脈でサビビョウキン，クロホビョウキンが言及されていたり，昭和 56 年から使用開始の理科 703 で寄生植物であるツチトリモチがきのことして言及されていたりしているが，これらについては計上していない。
４）学習指導要領上では，平成元年版において「花のさかない植物」という表現が登場しているが，それ以降ではその記述はない。
５）教育界においては「五界説」が扱われることが多いものの，近年の分子系統学的な観点からの研究の展開等もあり，生物の大分類についての流動性は指摘されており，理科教科書にとっての検討事項であるとの認識が持たれている（朝倉，2006）。
６）種を記載している教科書として計上しているものの中には，たとえば生物の大分類を示す表中に，シイタケやマツタケが例として示されているものも多くあることを踏まえると，きのこのからだへの言及がなされる教科書は大部分とみてよい。
７）相利共生自体は高等学校で学習する（時澤・竹下，2014）が，植物自体の学習がより前の学校種においてなされていること，そしてそれに触れなければ「Ⅰ　問題の所在」で示したように，菌根菌が植物の生長にも影響を与えているという植物の生態への理解にも問題が生じることを考えると，きのこを巡る学習のあり方には再考の余地がある。

【付記】本研究は，JSPS 科研費 JP24K16680 の成果の一部である。

The Image of Mushroom Created by Junior High School Science Textbooks: Suggestions for Learning about Mushroom from Diachronic Surveys

TAKAGI　Risa *1,　IKEDA Masafumi *2,　YAMAMOTO Masaya *3

In this paper, we examined the image of mushroom in postwar junior high school science textbooks from four perspectives: (1) which species of mushroom were covered, (2) whether they were classified as plants or not, (3) what makes up the body of a mushroom, and (4) how they functioned in an ecosystem. The 47 species were identified through a periodic survey. Although a total of 47 species have appeared in science textbooks, we pointed out that in recent years, the focus has shifted to the role of mushroom as decomposers, rather than to species awareness. We also pointed out that although mycorrhizal fungi have been discussed in textbooks, there was no reference to the perspective in a plant-fungal symbiosis, which raises the possibility of developing learning that aims to understand symbiosis/interactions within a nature ecosystem.

Keywords: Fungus, Mycorrhizal Fungi, Saprobic Fungi, Symbiosis, History of teaching materials

*1 Graduate School of Education (Professional Degree Corse), Okayama University
*2 Faculty of Education, Okayama University
*3 Hyogo University of Teacher Education

【原　　著】

軽度知的障害のある生徒の行動問題への教員対応過程
―A知的障害特別支援学校高等部での実践検討を通して―

時光　秀明　宮﨑　善郎

Teacher Response Processes to Behavioral Problems in Students with Mild Intellectual Disabilities:
An Examination Based on Practices at High School Division of Special Needs School A

TOKIMITSU Hideaki, MIYAZAKI Yoshio

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.147 － 161

【研究論文】

原　著

軽度知的障害のある生徒の行動問題への教員対応過程

- A 知的障害特別支援学校高等部での実践検討を通して -

時光　秀明※1　　宮﨑　善郎※2

本研究の目的は，知的障害特別支援学校高等部に在籍する生徒の行動問題に着目し，学校現場で教員が適切に対応する際の枠組みを明らかにすることである。その方法として，生徒指導上の課題を理由とする教育困難期を乗り越えた A 知的障害特別支援学校高等部に所属していた経験豊富な教員 4 名に面接調査を実施し，M-GTA の手法を援用した質的分析を行った。その結果，【安心感を生む個との関係づくり】と【対応方法の共有と統一化を目指す】関係性がコア・カテゴリーと位置づき，16 の諸概念を生成した。行動問題に直面した教員は，生徒に対しては【安心感を生む個との関係づくり】を対応の軸とし，その背後では学校として【対応方法の共有と統一化を目指す】ための動きをしていた。最後に，本研究で明らかとなった対応の枠組みについて考察した観点から，個別の時間を含む階層性のある包括的な支援システムを一つの提案とした。

キーワード：高等部，軽度知的障害，発達障害，行動問題

※1　岡山大学大学院教育学研究科大学院生
※2　岡山大学学術研究院教育学域

Ⅰ　背景

1　はじめに

近年，知的障害特別支援学校高等部の在籍者数の増加が著しく，なかでも軽度判定者の比率が増加している(国立特別支援教育総合研究所,2010)。加えて，発達障害（注意欠陥多動性障害，自閉スペクトラム症等）の特性を有する生徒も高等部が顕著である（井澤・原・永井・西田・山本・岡村，2019)。知的障害特別支援学校高等部は，発達障害のある生徒が地域の中学校から進学することも多く，新たな指導についてのニーズがある（小畑・武田，2014)。熊地・佐藤・斎藤・武田（2012）は，発達障害の生徒が在籍する知的障害特別支援学校の割合は約半数であることを示し，その内，高等部の人数が 78.8%であったことを報告した。このことからも特に高等部では，発達障害を有する生徒数も増加していると推察される。軽度知的障害のある生徒が多数在籍する高等部については，発達障害についても考慮した指導・支援が必要だろう。

2　高等部生徒の行動問題

小畑・武田（2017）は，高等部で軽度知的障害教育課程を履修する研究対象生徒の約半数が，情緒や行動上の課題を抱えていることを示した。海外でも同様の報告が散見される（Marsh，N.，& Ng，S.，2017)。Savage & Bouck（2017）

は，知的障害のある生徒の中でも，特に軽度知的障害を有する生徒は，中度・重度の生徒よりもハイリスクの行動に関与する割合が高いことを明らかにしている。そうした行動上の問題を抱えやすい生徒の在籍が増す高等部では，教員が適切に対応していくための新たな指導・支援の必要性が迫られているのではないだろうか。国立特別支援教育総合研究所（2012a）も，従来の知的障害特別支援学校で行ってきた生徒指導に関する指導内容や方法では十分ではない可能性を示唆している。また，井澤・原・永井・西田・山本・岡村（2019）も高等部における軽度知的障害及び発達障害のある生徒への生徒指導に関する文献検討から,生徒指導的な指導･支援内容に対する必要性の高まりを示唆している。しかし，軽度知的障害のみの教育課程を対象とした研究は空白状態である（国立特別支援教育総合研究所，2012a)。このように，高等部の軽度知的障害や発達障害のある生徒への適切な対応についての知見の必要性が高まっているものの，その蓄積は十分とは言えない。

高等部に在籍する軽度知的障害のある生徒の課題としては，不登校，対人的なトラブル，金銭トラブルなどが挙げられている（国立特別支援教育総合研究所，2012a)。不登校については，特に地域の中学校から高等部へ入学する例への対応の困難さが指摘されている（芦谷・岡，2016)。これらの課題は，発達障害の二次障害として現れる課題とも類似しているのではないか。齊藤（2009）は，発達障害の二次障害について反抗や非行など外界に向かうものと，不登校や引きこもりなどのように自己の内界に向かうものがあると述べている。発達障害における二次障害については，障害特性に対して適切な支援がなされないか，不適切な対応がなされるために生じるとされている（国立特別支援教育総合研究所，2012b)。熊地・佐藤・藤井・斎藤・武田（2014）は，発達障害のある生徒に関する生徒指導上の課題に関する研究結果として，二次障害の併発を取り上げ，その内訳に「暴力行為」「低い自己肯定感」「成功体験の乏しさ」を挙げて整理している。生徒指導提要（文部科学省，2023）も発達障害のある児童生徒に関する課題として二次障害に触れ,「つまずきや失敗が繰り返され，苦手意識や挫折感が高まると，心のバランスを失い『暴力行為』『不登校』『不安障害』など様々な二次的な問題による症状が出る」と述べている。このように，知的障害特別支援学校高等部では，二次障害による行動問題に教員が対応していくことが求められていると伺える。

3　学校現場での教員対応

先述の通り,高等部の学校現場では,教員がどのようなかかわりをするかが,二次障害の発現に対して重要と言える。一方で,特別支援学校の教員を対象に,発達障害のある生徒を実際に指導する中でどのような困難性を抱いていたかについて調査した熊地・佐藤・斎藤・武田（2013）の研究がある。熊地ら（2013）は，多くの教員が発達障害の特性に起因する様々な行動問題への対応に日々苦慮し，個人としての限界を感じながら緊張度の高い対応を迫られていることを明らかにしている。教員のかかわりは生徒の行動面に影響する一方で，教員も行動問題への対応に困惑している現状が伺える。

生徒の行動問題への対応に困難さが示される中で，経験豊富な教員が学校現場でどのように対応してきたのか，その枠組みを明らかにできれば，高等部で生起する行動問題に対して適切な指導・支援を探る手がかりになり得るのではないか。実際の学校現場で起こる行動問題への対応は，対人関係の相互作用の中で時間経過とともに行われている。つまり，教員の視点から学校現場での対応を考えていく際は,「学校組織の中で」という点も踏まえながらプロセス的に見ていく必要がある。生徒指導提要など，二次障害等に対してどのような指導が適しているかを示す資料は多々散見されるが，教員の視点から学校の中でどのようなプロセスで対応していくのかという研究はあまりされてきていない。

以上より,教員同士も含めて人同士の様々なかかわりが存在する学校現場で,行動問題に直面した教員がどのような点に配慮し，生徒の行動問題に対応すべきなのか，教員視点からその枠組みを明らかにする必要性が伺える。そのためには，学校現場で高等部の生徒の行動問題に対応し，実際に沈静化に成功した事例をもとにアプローチする必要があるだろう。

4　教育困難期を経た A 校

B 県 A 知的障害特別支援学校（以下 A 校）は，軽度知的障害のある生徒が対象の高等部単独の特別支援学校である。軽度知的障害と併せて発達障害の診断を有する生徒も多数在籍している。そして，ほとんどの生徒が地域の中学校から進学してきている。A 校は 20XX-1 年～20XX 年の 2 年間，生徒の行動問題によって生徒指導上の課題が膨らみ，B 県教育委員会より生徒指導上の課題を理由とする教育困難校として教員加配が認められていた。A 校は生徒指導上の課題解決に向けて取り組むために，近隣の大学や法務支援センター等の外部機関と連携し,生徒指導担当を中心に生徒の行動問題の低減を図っていった。20XX+1 年には上記課題の改善が認められたことから，教育困難校としての加配はなくなった。つまり，A 校は客観的に見ても，高等部の生徒の行動問題に直面し，その解決を図ることができた特別支援学校と捉えられる。

A 校での生徒指導実践は，現行の生徒指導提要が示される以前，教員が学校現場で生徒とどのようにかかわるかを模索し，実際に行動問題低減に成功した貴重な実践事例である。A 校での実践にアプローチすることは，高等部の生徒への教員対応について，学校現場に根付いた示唆を生む可能性が高いだろう。

Ⅱ　目的

そこで本研究は，軽度知的障害のある生徒を対象とする A 校で，高等部の生徒の行動問題低減を図るために，教員がどのように対応を行ってきたかのプロセスを明らかにすることを目的とする。

人間関係が混在する学校現場で，教員がどのように対応をしているかは，外面的判断では困難であり，行動問題への対応過程を一通り経験した教員自身から聞き取りを行う必要があると考える。そのため，軽度知的障害・発達障害のある生徒の行動問題への対応に経験豊富な教員を対象に面接調査を実施した。

本研究の成果は，二次障害による行動問題が生起しやすい高等部での教員対

応の在り方を探る一つの知見になると期待できる。また，特別支援学校のみならず，発達障害の特徴をもつ生徒が在籍し得る高等学校の通級指導教室等での生徒指導についても改善の手掛かりになると考える。

Ⅲ　方法

1　調査対象者

調査対象者の選定条件としては，経験の豊富さ及び語られる内容の妥当性を確保するために次の 3 点とした。

1. 20XX-1 年～20XX 年の 2 年間を含む期間，A 校で勤務していたこと
2. 生徒指導主事や特別支援教育コーディネーター，学年主任などを経験しており，生徒指導について学年・学校規模で対応する十分な視点を備えていること
3. 行動問題のある生徒に対し，継続的かつ最前線で指導していたこと

これら 3 つの条件にすべて該当する教員は 4 名であった。そこで，4 名全員を調査対象者（教員 A～D）とした。

2　手続き

対象者 4 名に対し 20YY 年 5 月～9 月の間，個別の半構造化面接を実施した。面接内容については下記のインタビューガイドに沿って自由に語ってもらった。1 人あたりの面接時間は平均 57 分 11 秒であった。

Table1：インタビューガイド

1	生徒が行動問題を起こした際どのように対応してきたか
2	対応をしていくうえでどのような点が大切だと感じたか
3	高等部の軽度知的障害のある生徒の指導はどのような点が難しかったか
4	生徒はどのように変容していったか

3　分析方法

分析は木下（2007，2020）の修正版グラウンデット・セオリー・アプローチ（以下 M-GTA）の手法を援用した。M-GTA を援用した理由は，下記の 3 点であった。

- 本研究は，教員と生徒もしくは教員同士が直接的にやり取りする社会的相互作用の中で，行動問題の低減を図った過程に関しており，M-GTA が適している対人援助領域かつプロセス的性格をもっているため
- 結果が現場での実践的な示唆となり，応用可能性を重視する M-GTA の理念に本研究が合致するため
- 質的研究の方法として確立しており，教育の領域でも，M-GTA を用いて指導や支援のプロセスを明らかにした研究が散見できるため（田中，2010 ； 涌波・冨永，2023）

分析テーマは「生徒指導上の課題に直面した学校で，生徒の行動問題低減に成功した教員の対応プロセス」とし，分析焦点者は「高等部で生徒指導上の課題に直面した教員」とした。対象者によって語られた内容（逐語録）から，分析テーマに関連すると思われる箇所を具体例として抽出し，分析ワークシートを立ち上げ，継続的比較分析を行った。なお分析ワークシートは，概念名・定義・具体例・理論的メモで構成されている。概念の検討は，他の対象者の逐語録からも類似の具体例を収集しつつ反証事例（パターンに当てはまらない，もしくは相反する事例）がないかを確認し，執筆者と研究協力者 1 名で定義と概念名の修正を繰り返した。概念ごとに分けて作成した分析ワークシートの理論的メモを参照し，関係する概念をカテゴリーとして集約した。さらに概念同士の関係について，分析テーマをもとに結果図を作成した。これらの手続きは，執筆者と研究協力者 1 名の計 2 名で行い，妥当性を確認するために調査対象者 3 名に相違や追加の必要性がないかを確認しながら，指摘があった点について修正を繰り返した。なお大学教員 1 名もスーパーバイザーとなっていた。

4　倫理的配慮

A 校長をはじめ，調査対象者及び対象者が所属する学校長には，事前に本研究の説明や個人情報保護の点，研究に参加しないことによる不利益がない点について説明を行った上で研究協力の承諾を得た。面接直前には再度口頭で本研究の主旨について説明を行い，同意を確認した上で，IC レコーダーに内容を録音した。録音データを逐語録に起こす際は，個人が特定できないように具体的な名称等は記号化した。

Ⅳ　結果

1　結果図と概念リスト

分析を通して 16 の概念と 2 つのカテゴリーが生成された。コア・カテゴリーは，【安心感を生む個との関係づくり】と校内で【対応方法の共有と統一化を目指す】カテゴリーとの関係性が位置づいた。概念及びカテゴリーの関係性を結果図として Figure1 に示す。

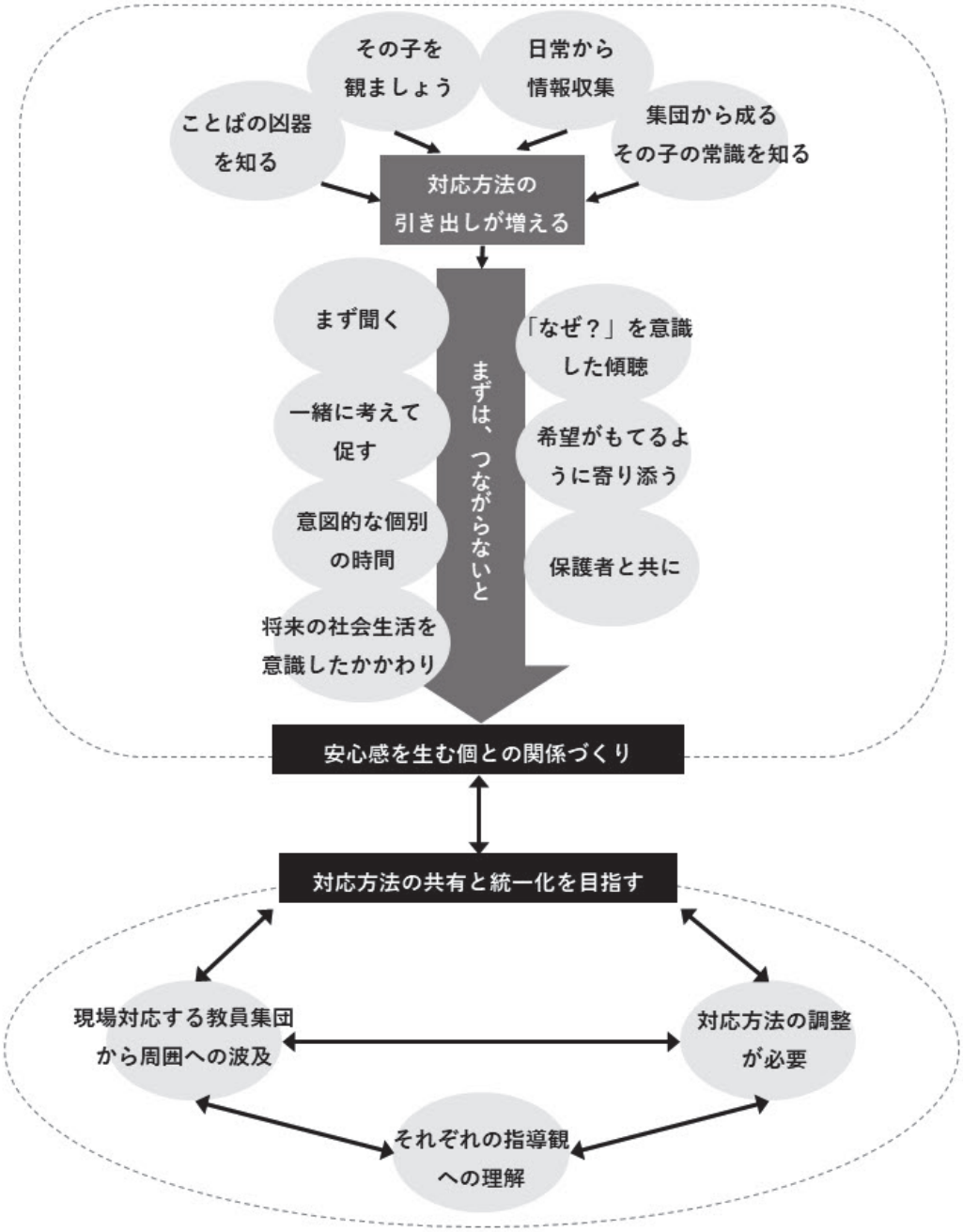


Figure 1：生徒の行動問題低減に成功したプロセス

なお，各概念名と定義，具体例，事例数については Table 2 に示す。具体例については抜粋したものを表記している。概念については 2 名以上から類似の語りがあった場面のみ概念成立の検討を行った。事例数については定義に該当する語りがあった場面数を示している。

Table 2：概念リスト

概念名	定義	具体例	事例数
日常から情報収集	生徒がこれまで経験してきたことなどの情報を日常会話の中で引き出すこと	本当に今まで 小学校とか中学校とかで，私たちが想像できないぐらい，家族も含めて， 嫌な思いというか。なんか否定されたりとか，なんか馬鹿にされたりとか，嫌な思いっていうのは，多分こちらがもう本当に想像できないぐらい，色々あったんだろうなっていうのは，子どもたちの話とか，保護者の話でもやっぱりあったので。（教員A）	8
その子を観ましょう	認知や発達の差が見えにくいことが多く，それぞれの個の特性を観察していく必要性に気づくこと	ただ，自分の苦手だなとか，これならできるなていう自己理解をさせるに至るのは，できるのかなと思います。だから，障害受容，障害理解しなさいっていうのが先にくるんではなくて，あなたとはどんな人間なのかっていう自己理解（教員C）	7
集団から成るその子の常識を知る	生徒同士の中だけで新たにつくられる常識に気づくこと	彼らには彼らなりのね，正義があったんです。これが正しいみたいな。俺たちはこれが正しいと思ってやってるみたいな。そこがかなり強かったから。もちろん僕ら大人はそんなものが社会で受け入れられないっていうのはわかってるし，それがもう世の中的に間違ってることっていうことも重々承知の上なんですけど。彼らはやっぱり生活経験も浅いですし，彼らのコミュニティの中だけでのやり取りで，正解とか正しいっていうものが出来上がってきていると思う（教員B）	6
ことばの凶器を知る	生徒にとって教員の言葉の影響力が非常に強いことを改めて自覚すること	そのマナー，ちょっとルールとマナーのこう間みたいなところもあるんですけど，やっぱりそういうところをルールだからとか決まりだからっていうような文言で話をしようとすると，もうそれはやっぱり一切受け付けることが難しいというか，もうあなたは間違ってるとか。あなたが，あなたはのやり方がNOだというか，間違ってるっていうふうに，やっぱりこう受け取ってしまう。(教員A)	7
対応方法の引き出しが増える	これまで生徒対応してきた方針では、通じないこともあることを悟るとともに新たな対応方法の必要性を感じはじめること	自分のやり方が通用しないかもしれない。で，自分はやったことのないものを受け入れないといけないかもしれない。なので，それではダメだってわかってる頭はあっても，変えんといけんのんだろうな，この子にはって。（教員A）	8
まずは，つながらないと	まずは信頼関係で個とつながっていく必要性を強く感じること	これだったらこれであの子たちにはいいんだっていうのは，やっぱ実践して，う，うまくいったというか，これで通じ合えるんだったら，もう通じ合えるに越したことはないな，～中略～　優先順位が，多分ね，私たちが学校の教員だとか，私たちはA校の先生と生徒なんだっていうところよりも，もう通じ合える人と人であることがどれだけ大事かっていうのを，多分先生たちは身をもって感じられたと思う。（教員A）	7
まず聞く	生徒の言葉をまずは受け止めるように聞くこと	まず彼らの行動が間違っとるか間違ってないかは別として，一旦話を全て聞くっていう。「そういう思いだったんだね」「そういうふうに考えて行動したんだね」みたいな感じで。（教員B）	9
「なぜ？」を意識した傾聴	生徒の言動には「なぜ？」の意識を優先して話を聞くこと	先生たちも，その子の目に見える言動，暴言とか行動よりも，「なんで」って私がいつもよく言って，「なんでこんなことするんだろう」っていうのを，やっぱそこを，まず，そこが先生たちの，行動の起点になる（教員A）	7

一緒に考えて促す	生徒が自分で行動を振り返ったり，次の行動を決めたり（自己決定・自己選択）できるように，教員が生徒と一緒に考えようとすること	失敗した時の機を逃さずに，一緒に考えてやるっていうスタンスがいるのかな。その時に，じゃあ次はそれ嫌な思いしたよな。心がそわそわしたよな。なんかイライラしたよな。それは正しい。（教員C）	5
希望がもてるように寄り添う	肯定的に声をかけたり，前向きなことばに言い換えたりして，生徒が将来に希望がもてるように寄り添うこと	それが，彼が前向きになるような，ポジティブな発想になるような働きかけやヒントや，こういうふうにしたらもっと気が楽になるでとかいうのを繰り返す。(教員C）	10
意図的な個別の時間	個別で話したり，行動の振り返りをしたりする時間と場を意図的に設定すること	本当に私はそれも自立活動だと思っていて。人間関係の形成とか，もうそこの部分をちゃんと，じゃあ時間を取ってやれるかというとやれない。A校ではやれない。そうなった時に，じゃあそれをどこでするかってなった時に，彼らがそれを受け入れてもいい雰囲気というか，なんか今日はちょっといいことがあったりとか，彼らにとって明るい雰囲気であったりとか，彼らの状態のいい時を狙って，「ちょっと今日，私と話せん？」とか，「これ，ちゃんと自立活動。これ授業の時間じゃから。授業抜けとるとか，そんなふうにはならんから。心配せんでもええよって。」って言って(教員A）	8
保護者と共に	認めたり褒めたりなど，子どもに寄り添うには保護者と共に行うようにすること	お母さんに認められたりとか，褒められたりとか，そうしたいんじゃないかなっていうのをなんか感じました。お母さんに認められたり，褒められたり，受け入れてもらったりするのがね，1番効き目があったかなとは思うんです。（教員B）	10
将来の社会生活を意識したかかわり	生徒が卒業後の社会生活を意識できるようなかかわりを意図的に行うこと	やっぱり先輩の話をしてやったりとか。やっぱそういう先をちゃんと提示してやることによって，こっちが言うだけじゃなくて，それを感じてくるようになる。（教員D）	8
それぞれの指導観への理解	各教員の指導・支援に関する価値観が異なっていることに気づき，その中で困惑しながらも個々の指導観を理解をしようとすること	どこまで対処するのかっていうのは，そこを，なんか，1つに方向性を持っていくっていうの，すごい苦労しました。それぞれの先生の思いっていうのはなんでしょう。どれも間違ってないんですよ。どれも生徒に良くなってほしいっていうその思いは一致はしているんです。ただ，その持っていき方っていうのが。やっぱりそれぞれの先生，いろんな思いがあるんで（教員B）	7
現場対応する教員集団から周囲への波及	現場で対応する教員の小集団で共通理解していることが，徐々に校内へ広がるようにすること	他の先生方を巻き込む際に先生方の力が必要なんです。先生のそこの力を貸してくださいっていうような，そこにも自己有用感をくすぐるような働きかけがこのチームにはあった。（教員C）	13
対応方法の調整が必要	行動問題にどのように対応していくか教員間で対応方法のすり合わせを図ること	各学年の生徒指導の教員とで，その彼らの問題行動に対する対応の共通理解を図ったっていうところが，まず第1ステップです。で，じゃあ，それをどのようにしたら皆さんに分かってもらうかなっていうので検討した結果，全体で職員研修をする（教員C）	5

以下ではカテゴリーを【　　】，概念を＜　　＞で記述していく。

2　ストーリーライン

教育困難となるほどの生徒指導上の課題に直面した知的障害特別支援学校高等部においては，行動上の課題が大きい生徒に対する【対応方法の共有と統一化を目指す】校内体制づくりとともに，現場で対応する教員が生徒と【安心感を生む個との関係づくり】を行う過程で，行動問題の低減が図られていく。【安心感を生む個との関係づくり】ができる教員は，生徒の行動上の課題に直面した際，これまで対応してきた方針では通じないこともあると悟り，新たな対応方法の必要性を感じはじめる（＜対応方法の引き出しが増える＞）。そしてその思いは生徒個々と＜まずは，つながらないと＞という心情をもって接することにつながる。Figure 1 が示しているように，この教員の内面変化は各概念が示す個の生徒へのアプローチの根源になっている。このアプローチの連続から成る【安心感を生む個との関係づくり】の力は，教員が【対応方法の共有と統一化を目指す】校内の動きを感じることで強化されていく。

（1）【安心感を生む個との関係づくり】カテゴリー

教員は，行動問題の原因を探るため，生徒の過去の経験や認知・発達の特性に注目する（＜日常から情報収集＞，＜その子を観ましょう＞）。そうすることで，生徒同士の中で新たにつくられる常識（＜集団から成るその子の常識を知る＞）や，生徒にとって教員のことばの影響力の強大さを改めて知ることになる（＜ことばの凶器を知る＞）。こういった積み重ねは＜対応方法の引き出しが増える＞こととなり，＜まずは，つながらないと＞という思いに遷移する。信頼関係で＜まずは，つながらないと＞という思いのもと，生徒と接する際はことばをすべて受け止める姿勢で＜まず聞く＞。その上で，言動の意図を探るためにも＜「なぜ？」を意識した傾聴＞に徹し，言動の背景を踏まえた上で，肯定的に声をかけたり，発想が前向きになるようにことばを言い換えて伝えたりし，＜保護者と共に＞生徒が自分の将来に＜希望がもてるように寄り添う＞。生徒が問題に直面したり課題を抱えたりしている際は,適切な行動を自己決定・自己選択できるように＜一緒に考えて促す＞。その生徒と信頼関係構築ができると＜意図的な個別の時間＞を設定し，＜将来の社会生活を意識したかかわり＞をすることで，生徒が将来を見据えた行動ができるように促す。

（2）【対応方法の共有と統一化を目指す】カテゴリー

まず個々の教員が，他の教員の指導に関する価値観が異なっていることに気づき，その中で困惑しながらも個々の指導観を理解しようと努める（＜それぞれの指導観への理解＞）。そして，行動上の課題を抱える生徒への指導に関して＜現場対応する教員集団から周囲への波及＞を起こす。これは【安心感を生む個との関係づくり】について他の教員を巻き込んで行ったり，その必要性を周知したりする動きである。従来のやり方では対処できない行動問題にどのように対応していくか，様々な立場の教員を巻き込みながら＜対応方法の調整が必要＞になる。＜現場対応する教員集団から周囲への波及＞と＜対応方法の調整が必要＞が連環する中で，行動上の課題を抱える生徒への【対応方法の共有と統一化を目指す】校内体制が徐々に整っていく。

Ⅴ　考察

1　総合考察

本研究では，学校現場で教員が行動問題へ対応するという点に着目し，教員の視点から軽度知的障害・発達障害のある生徒の行動問題低減を図るプロセスを明らかにすることを目的とした。その結果，教員が【校内で対応方法の共有と統一化を目指す】こと及び【安心感を生む個との関係づくり】を行う過程で，行動問題の低減が図られることが明らかとなった。本研究の結果にある諸概念及びカテゴリーについては，生徒指導提要（文部科学省，2023）の「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」などで示される内容とも類似点が多いものであったが，本研究では実際の学校現場で行動問題に教員がどのように対応していくのか，実践知から図（Figure 1）として一連のプロセスを示せた点に意義があると考える。

なぜ上述したプロセスが行動問題の低減に成功する対応の軸になったのか，2つの側面から考察を述べていく。まず，【安心感を生む個との関係づくり】のカテゴリーでの対応が有効であったのは，生徒の高い不安状態を解消していったからと推察する。発達障害のある人は社会的対処の問題を抱えており，それが周囲の否定的対処（しかる，ネグレクト，いじめ）の増加を招き，本人の自尊心の低下や不安などにつながる（齊藤，2009）とされている。軽度知的障害のある生徒についても，定型発達の生徒と比べて，仲間関係で多くの問題を抱えやすい（Marija, M., 2016）。そういった高い不安状態の彼らが，A校の教員から＜まずは，つながらないと＞につながる諸概念が示すアプローチを受けることで，「受容されている」「受け入れられている」という安心感を得たのではないだろうか。Zoran & Emilija（2013）の軽度知的障害のある生徒の行動問題に関する研究でも，学校で積極的に受け入れられると，安心感が生まれ，学校でのパフォーマンスも向上することを明らかにしている。そしてこれら諸概念のアプローチには，鯨岡（2011）が示す「養護の働き」があったと考える。鯨岡（2011）は「育てる」営みは養護の働きと教育の働きの両面から成り立ち，養護の働きを「受け止める」という概念で説明をしている。受け止めることは，思いの内容が良いか悪いかを評価する前に，「存在を認める」ことに通じると述べる。その上で，子どもには「あなたが大事」という周囲の大人の思いが必要であり，そこから生まれる「あなたの思いを受け止める」ということが「養護の働き」と示している。「受け止める」は生徒の自己肯定感や大人への信頼感・安心感を生み出す働きをもつものと捉えられ，＜まず聞く＞の具体例はまさにその典型ではないだろうか。鯨岡（2011）の理論は主に保育の場面に着目しているが，知的障害特別支援学校高等部の生徒にも当てはめて考えることの重要性が伺える。知的発達の遅れや経験不足，さらには自己肯定感の低さなどが考えられ，同年代の高校生と比較しても周囲の大人である教員が「受け止める」ことの重要性はとりわけ高いと考える。

次に，【対応方法の共有と統一化を目指す】プロセスが有効であったのは，特別支援学校とはいえ，障害の特性を踏まえた行動問題への校内体制が当時は十

分に整っていなかった可能性を考える。A 校では教育困難期当初，教員間で指導観の差異が大きいことや，担任のみによる対応では限界を感じていたことが伺える（＜それぞれの指導観への理解＞，＜現場対応する教員集団から周囲への波及＞の具体例参照)。それは，まさに熊地ら（2013）が指摘した，個人が限界を感じながらの緊張度の高い対応を迫られていた状態であったのだろう。現行の生徒指導提要では発達障害に関する特性への理解として，支援においては安心感や自信などを高めるかかわりが非常に重要と述べている。そういった特性への理解とかかわり方を校内で共有・統一しておく重要性が伺える。

総合考察の最後に＜意図的な個別の時間＞にも触れたい。本研究で明らかになったプロセスの後半では，個別の時間の中で【安心感を生む個との関係づくり】が進められている。下田・吉田・内野（2016）も高等部の軽度知的障害のある生徒に個別プログラムを実施し，行動問題と二次障害の予防的対応につながったことを報告している。そして，軽度知的障害のある生徒は行動問題について仲間の影響を受けやすい（Wagemaker, E., et.al., 2020)。だからこそ個別にアプローチを行い，生徒の不安感を取り除く対応が有効だったと考える。しかし，当時の A 校は時間割上に個別で指導する単位時間の設定はなく，対応する教員の判断で個別の時間が設定されていた（＜意図的な個別の時間＞の具体例参照)。個別の時間を設定できる校内の仕組みづくりが整えば，教員が判断に迷う可能性が減り，効果が期待できる対応を組織的に実施できると考える。

２　本研究の課題と応用可能性

本研究で明らかになったプロセスは，既に A 校が教育困難校となり，行動問題が頻発していた場面から現場対応をした教員の視点による知見である。そのため，どういったプロセスで教育困難になったのか，学校や教員が生徒の行動問題を引き起こす要因などについては迫ることができていない。また本研究が対象とする範囲について，A 校が軽度知的障害のある高等部の生徒を対象とする学校である点，調査対象者が生徒指導主事や特別支援教育コーディネーターなど経験豊富な教員であった点から，対象とする生徒と教員の経験値において限定的な理論である。さらに，本研究の調査対象者は A 校の教員 4 名のみという少人数であり，これ以上概念が生成されないという理論的飽和と判断できるまでには至っておらず，十分に一般化された理論とは言えない。

とはいえ，本研究で明らかになったプロセスは学校現場においても一定の応用可能性を備えていると考える。まず，高等部において軽度知的障害や，発達障害を併せ有する生徒の教育にあたる教員にとって，本研究で明らかになったプロセスを参照することは，行動問題に対応していく上で，実践や思考がどこに位置づくのかを捉えるのに有効と考える。また，学校現場の中で実際に行動問題に対応する際，本研究のプロセスと照らし合わせて類似点や相違点を探っていくことで，より適切な対応を検討するきっかけになるだろう。さらに，高等部の生徒への指導経験が浅い教員にとっても，結果図（Figure 1）を参照することで，特性を考慮した対応を考えていく材料になるかもしれない。そして目的でも述べたが，本研究で得た知見は知的障害特別支援学校高等部だけでな

く，高等学校（特に通級指導教室等）で指導に当たる教員の参考にもなり得ると考える。発達障害のある生徒の在籍率は高等学校全体でも 2%であり，なかでも定時制課程が 14.1%，通信制課程が 15.7%という現状がある（文部科学省，2009)。そういった状況を踏まえると，A 校と同様の障害特性を抱える生徒が，高等学校にも一定数在籍していることが推察される。高等学校においても発達障害や軽度知的障害のある生徒に対する校内支援体制を整えたり，実際に指導にあたる教員が対応を考えていったりする際に参考になるかもしれない。

3　今後の展望

本研究では学校現場での教員対応という点に着目してきたが，二次障害には発現後に対応していくだけでなく，早期からの対処や予防が重要とされている（国立特別支援教育総合研究所，2012a，2012b)。本研究で明らかになった対応の枠組みは,「予防」の観点からも参考資料になり得る可能性がある。それは A 校が 20XX+1 年以降は生徒指導上の課題による教育困難を繰り返していない点からも推察できる。発達障害を併せ有する生徒も在籍する A 校でも，教育困難期に行動問題に直面した当初，スムーズな組織的対応への困難さが伺えた。そのため，教員は＜それぞれの指導観への理解＞からプロセスをはじめたのではないだろうか。つまり，知的障害特別支援学校高等部も，生徒が二次障害のリスクを抱えやすい点に鑑み,事前に教員間で対応の統一が図られるような指導・支援の枠組みが「予防」の観点から必要と考える。上述の考察で＜意図的な個別の時間＞にも触れたが，高等部では，特にそういった時間を対応の枠組みに入れておくことも重要と考える。現行の生徒指導提要も，発達障害等のある生徒への支援について，学級全体の指導・支援から個別的な場での指導・支援を階層構造で考えることを示している。以上を踏まえたとき，提案できるアプローチの一つとして，個別の指導までを含む階層性のある包括的な支援システムである学校規模ポジティブ行動支援（School-Wide Positive Behavior Support：以下 SWPBS）を挙げたい。SWPBS は学校全体の組織的アプローチであり，すべての生徒から課題を示す特定の生徒を対象とした 3 層支援モデルである（Horner & Sugai, 2015)。Positive Behavior Support （ポジティブ行動支援：以下 PBS）は，行動を肯定的に支援するための枠組みであり（日本ポジティブ行動支援ネットワーク,2024),本研究の【安心感を生む個との関係づくり】のプロセスにも通ずるものと考える。PBS を学校規模で展開していくのが SWPBS である（若林・半田・神山・加藤，2020)。米国では軽度知的障害や発達障害のある生徒が通う高校で PBS が広がっており，その導入率は 7%と 3000 校を超えている（Freeman, Wilkinson & Vanlone, 2017)。その上，行動問題の低減や予防に関して数多くの報告がされている（Flannery, 2014)。井澤・原・永井・西田・山本・岡村（2019）もこのアプローチの有効性を取り上げ，軽度知的障害及び発達障害のある生徒の指導に PBS / PBIS のような階層性のある指導・支援の必要性を提案している。知的障害特別支援学校高等部で SWPBS を行った研究例は管見の限りでは乏しく，行動問題の低減及び予防の観点からも今後は実践の蓄積が期待されるのではないだろうか。

謝辞

面接調査にご協力いただきました教員及び所属の学校長の皆様に心よりお礼申し上げます。

付記

本研究は第 62 回日本特殊教育学会での発表内容についてデータを加え，再分析・修正をし，新たにまとめ直したものである。

参考・引用文献

芦谷道子・岡ひろみ：特別支援学校における不登校生徒の現状と支援体制，パイデイア：滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，24，pp.67-72，2016.

Flannery, K. B：Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports and fidelity of implementation on problem behavior in high schools, *School Psychology Quarterly*, 29, pp.111-124, 2014.

Freeman, J., Wilkinson, S., Vanlone, J.：Status of High School PBIS Implementation in the U.S., *Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Support*, 2017.

Horner, RH, & Sugai, G.： School-wide PBIS: An Example of Applied Behavior Analysis Implemented at a Scale of Social Importance. *Behavior Analysis Practice*, 8, pp.80-85, 2015.

井澤信三・原康行・永井孝行・西田裕明・山本真也・岡村章司：知的障害特別支援学校高等部における軽度知的障害及び発達障害生徒への「生徒指導」に関する文献検討，兵庫教育大学研究紀要第 54 巻，pp.37-42，2019.

木下康仁：ライブ講義 M-GTA―実践的質的研究法修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて―，弘法堂，2007.

木下康仁：定本 M-GTA 実践の理論化をめざす質的研究方法論，医学書院，2020.

小畑伸五・武田鉄郎：発達障害のある生徒に関する特別支援学校高等部教員への意識調査，和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要，24，pp.51-57，2014.

小畑伸五・武田鉄郎：知的障害特別支援学校高等部の軽度知的障害教育課程を履修する生徒の情緒および行動上の課題に関する研究，特殊教育学研究，55（2），pp.85-94，2017.

国立特別支援教育総合研究所：知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究，平成 21 年度研究成果報告書，pp.1-146，2010.

国立特別支援教育総合研究所：特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究－必要性の高い指導内容の検討－，平成 22～23 年度研究成果報告書，pp.1-207，2012a.

国立特別支援教育総合研究所：発達障害と情緒障害の関連と教育的支援に関す

る研究-二次障害の予防対応を考えるために-，平成 22〜23 年度研究成果報告書，pp.1-95，2012b.
鯨岡峻：子どもは育てられて育つ関係発達の世代間循環を考える，慶應義塾大学出版会，2011.
熊地需・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤：特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題一全国知的障害特別支援学校のアンケート調査から一，秋田大学教育文化学部研究紀要，教育科学部門，67，pp.9-22，2012.
熊地需・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤：特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題(2)一教員が抱く困難性について一，秋田大学教育文化学部研究紀要，教育科学部門，69，pp.97-101，2013.
熊地需・佐藤圭吾・藤井慶博・斎藤孝・武田篤(2014)：特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題(3)一生徒指導上の新たな課題と対応一，秋田大学教育文化学部研究紀要，教育科学部門，69，pp.81-85，2014.
Marija, M.：Peer relationships: Differences considering intellectual abilities and age, *Proceedings of the Faculty of Philosophy in Priština*, 46(1), pp.297-318, 2016.
Marsh, N., & Ng, S.：Behavioural and emotional functioning of adolescents with mild intellectual disability, *Perspectives from home and school*, 12, pp.76-84, 2017.
文部科学省：高等学校における特別支援教育の推進について，高等学校ワーキング・グループ報告，2009.
文部科学省：生徒指導提要―令和４年 12 月―，東洋館出版社，2023.
日本ポジティブ行動支援ネットワーク.https://pbsjapan.com/about-pbs/（アクセス日：2024.9.4）
齊藤万比古：発達障害児が引き起こす二次障害へのケアとサポート，学研教育出版，2009.
Savage, M., & Bouck, E.：Predictors of Risky Behavior and Offending for Adolescents With Mild Intellectual Disability, *Intellectual and developmental disabilities*, 55(3), pp.154-166, 2017.
下田渚・吉田ゆり・内野成美：特別支援学校高等部（知的障害）における二次障害への教育的対応－ストレスマネジメント，SST を中心に－，長崎大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，15，pp.259-269，2016.
田中浩司：年長クラスにおける鬼ごっこの指導プロセス－M-GTA を用いた保育者へのインタビューデータの分析－，教育心理学研究，58，pp.212-223，2010.
Wagemaker, E., Huizenga, H., Dekkers, T., d'Escury-Koenigs, A., Salemink, E., & Bexkens, A.：When Do those "Risk-Taking Adolescents" Take Risks? The Combined Effects of Risk Encouragement by Peers, Mild-to-Borderline Intellectual Disability and Sex, *Journal of Abnormal Child*

Psychology, 48, pp.573-587, 2020.
若林上総・半田健・神山努・加藤哲文：高校ではじめるスクールワイド PBS 階層的な校内支援体制整備を目指して，ジアース教育新社，2020.
涌波安恵・冨永光昭：中学校における通級による指導の現状と課題―中学校通級指導担当教員へのインタビュー調査から―，大阪教育大学障害児教育研究紀要，第 46 号，17-39，2023.
Zoran KITKANJ & Emilija GEORGIEVA：Behavioral disorders in adolescents with mild intellectual disability, *Journal of special education and rehabilitation*, 14(3-4), pp.7-21, 2013.

Teacher Response Processes to Behavioral Problems in Students with Mild Intellectual Disabilities: An Examination Based on Practices at High School Division of Special Needs School A

TOKIMITSU Hideaki *1, MIYAZAKI Yoshio *2

(Abstracts) The purpose of this study is to clarify the framework for teachers when addressing behavioral problems of students in the high school division of a special needs school for students with intellectual disabilities. The methodology involved conducting interviews with four experienced teachers from School A, a special needs school for students with intellectual disabilities, which had successfully navigated difficult periods due to challenges in student guidance. Qualitative analysis was conducted using the Modified Grounded Theory Approach (M-GTA). As a result, two core categories emerged: ″Building relationships with individuals that foster a sense of security″ and ″Aiming for shared and unified approaches.″ Sixteen concepts were generated. When faced with behavioral problems, teachers focused on ″Building relationships with individuals that foster a sense of security″ as the axis for responding to students, while behind the scenes the teachers worked collectively toward ″Aiming for shared and unified approaches.″ Finally, based on the framework clarified in this study, a hierarchical, comprehensive support system, including individualized support, was proposed.

Keywords: High school division, Mild intellectual disabilities, Developmental disorders, Behavioral problems

*1 Graduate School of Education(Professional Degree Course), Okayama University
*2 Faculty of Education, Okayama University

【原　　著】

ドイツ付近の春・５月の気候と歌（その２）：
異質な他者への出会いを促す大学での学際的授業の実践

加藤　内藏進　長岡　功　加藤　晴子　大谷　和男

Climate and Songs of Spring/May Around Germany (Part Ⅱ):
A Report of an Interdisciplinary Lesson Practice
at the University Leading to the Understanding of Heterogeneous Others

KATO Kuranoshin, NAGAOKA Isao, KATO Haruko, OTANI Kazuo

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.163 － 177

【研究論文】

原　著

ドイツ付近の春・5 月の気候と歌(その 2)：
異質な他者への出会いを促す大学での学際的授業の実践

加藤　内藏進※1　　長岡　功※1　　加藤　晴子※2　　大谷　和男※3

ドイツ付近の「春・5 月」の気候と歌の表現の学際的学習を通して「異質な他者」への出会いを促す教科横断的授業を大学で行った。授業では，ドイツ付近における「春・5 月」の季節感の 2 つの側面，すなわち「厳しい冬を経て巡り来る特別な喜び」や「すぐに過ぎ去る至福の瞬間の儚さ」に関連した気候の特徴を講義すると共に，それらの季節感が表現されたドイツ歌曲や映画《会議は踊る》の主題歌〈ただ一度だけ〉等の鑑賞を行い，作品の背景にある気候と音楽表現の関りにアプローチした。その結果，作品の歌詞を主な手がかりに，気候や季節感と音楽表現の関りを概ね捉えることができた。従って，本実践が「異質な他者」の存在を実感する機会になり得たといえる。一方，「5 月」という一語に凝縮されたドイツ付近ならではの深い内容を「我が事」としてより強く実感するためには，歌詞はもとより音楽的表現との絡みを意識した捉え方，提示の必要性が示唆された。

キーワード：気候と音楽，ドイツ付近の春・5 月の気候と季節感，ESD 教師教育，異質な他者への理解

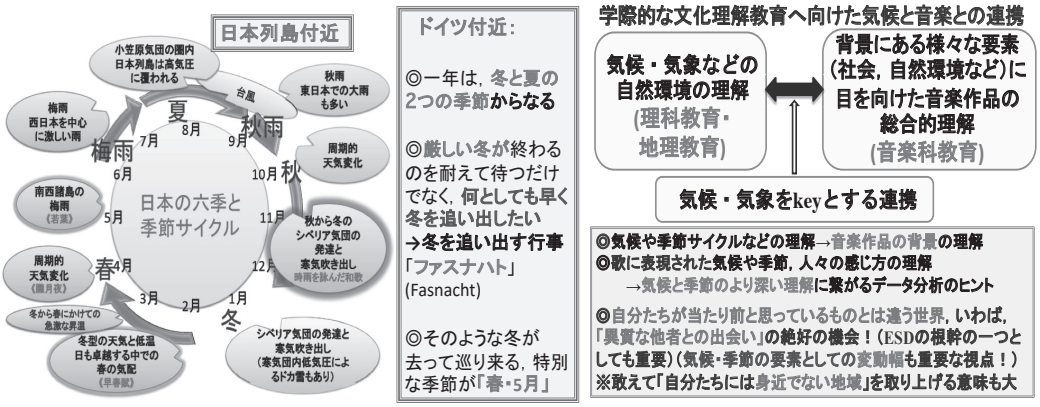
※1　岡山大学学術研究院教育学域
※2　元　岐阜聖徳学園大学教育学部
※3　テレビせとうち(株)

Ⅰ　はじめに

文化の生成の背景においては，種々の要素が関係し合っている。その一つが気候環境であり，季節と「季節感」もその重要な因子となる。しかも，それら各要素や生成される文化の地域的差異は小さくない。従って，「自分たちにとっての当たり前」とはかなり異なる気候環境や歴史，文化，価値観への気づき，いわば「異質な他者」との出会いや，それらを尊重してうまく折り合う知恵を絞ることは，気候・環境教育，気候変動教育，文化理解教育等だけでなく，ESD (Education for Sustainable Development) の根底としても重要である（日本ユネスコ国内委員会 2021；UNESCO 2017；小林 2016；中澤・田淵 2014，等)。

ところで，明瞭な四季を持つとされている中緯度地域の間でも，季節サイクルやそれに伴う季節感の差異は大きい（第 1 図（左))。例えば，ドイツ・オーストリア付近などのドイツ語文化圏では（以下，本稿では単に「ドイツ付近」と呼ぶ)，「春・5 月」を特別な季節として取り上げた音楽や文学の作品も多い。従って，「同じ名称で呼ぶ季節であっても，気候や季節感，関連した人々の感情

等には，如何に大きな地域的違いがあるか」を見出す学習も，「異質な他者」への出会いの絶好の機会となり得る（加藤 2023）。勿論，種々の教科や教科横断的内容を材料に，「異質な他者」への出会いを促す学習の構築は可能であろう。例えば浮田（2023）は，高等学校国語科での「文学国語」の新設で外国文学を翻訳した作品の教材化への道が本格的に開かれたことにより，風物や価値観を異にする人々の有り様等，「今まで知らなかったものの見方」を知る機会が高まる点を指摘している（浮田（2023）より筆者らが抜粋・要約）。しかし，種々の分野の学術的・芸術的内容自体の学習を深化させつつ『異質な他者』への出会いを促す学習プランに関して（学際的連携も含む），更なる蓄積が必要と考える。



第 1 図　（左）日本列島付近とドイツ付近の季節サイクルの特徴の違いに関する模式図（加藤他（2015）による日本列島付近での模式図をもとに改変・加筆）。（右）学際的な文化理解教育へ向けた気候と音楽との連携とその狙い。加藤・加藤（2020）による図に加筆。

本グループは上述の背景も踏まえ，大枠としても「四季」でなく「六季」で特徴づけられる日本付近の多彩な季節サイクルとの比較の視点で，ドイツや北欧の季節サイクルの新たな吟味も行い，音楽・美術等と気候との連携による気候・文化理解の学際的教育プランの開発を重ねてきた（加藤 2023；加藤・加藤 2005，2006，2011，2014，2019，2020；加藤他 2009，2014，2017a，b，2019，2023b；Kato et al. 2023a；濱木他 2018 等）。その際に，作品等の総合的理解の背景としての気候や季節に目を向けるだけなく，逆に，歌などに表現された独特な季節感から気候理解へのヒントを得たり，「異質な他者」への出会いを促すために敢えて「身近でない地域」を取り上げてきた（第 1 図（右））。それらの成果の一部は，加藤・加藤（2014，2019）の著書にも体系化されている。

以上を踏まえ，加藤他（2023b）は，ドイツ付近の季節サイクルの中での「春・5 月」の気候について新たな解析も加えて再体系化するとともに，芸術歌曲等におけるドイツ付近の「春・5 月」の表現を分析した。それらの気候・文化双方の学際的理解を踏まえて，「異質な他者への出会い」を促す大学での ESD 学習プラン開発へ向けた検討を行なった。そこで本論文では，加藤他（2023b）を踏まえて 2023 年度に岡山大学にて行った，学際的授業の結果について報告する。

Ⅱ　授業の概要

岡山大学では，教職課程の中の「大学が独自に設定する科目」の一つとして，教科・領域横断的思考力の育成を狙う授業「くらしと環境」が，夏休みの集中講義として毎年開講されている（全 4 日間。加藤内藏進は 2022 年 3 月に定年退職し，その後も特命教授（教育）として主担当を継続中）。この科目は，教務上は前半と後半の 2 つに分かれるが，計 4 日間でひと繋がりの内容として日本やドイツ・北欧などの気候と季節サイクルについて講義し（大陸移動と日本の気候環境，日本付近の季節と植物，等も含む），それらを踏まえて，開講期間の後半に美術・音楽との連携による鑑賞等の活動を行なってきた。

2023 年度には，第 1〜3 日目の午前まで日本付近の気候と季節サイクル等に関して講義した後，第 3 日目の午後に長岡も加わり，学際的授業の実践を行なった。その概要は次のとおりである（1 時限は 50 分間）。

講義名：くらしと環境（岡山大学教育学部　2023 年 8 月 29 日〜9 月 1 日）
本授業実践の時間帯：2023 年 8 月 31 日の午後
受講生：教育学部の種々の専修，及び他学部の 1〜4 年生（実受講者：約 75 人）
授業者：加藤内藏進（専門：気象・気候），長岡功（専門：ピアノ。ゲスト）
（教材検討の際に，共著者の加藤晴子（専門：音楽教育・声楽）も協力）
テーマ：**「同じ名称で呼ばれる季節であっても，気候や季節感，関連した人々の感情等が地域によって如何に違うか」を発見しよう**
主な学習活動：
①ドイツ付近の気候の季節サイクルと「春・5 月」（加藤）（5 限〜6 限の途中）
1 日目〜3 日目午前の間に学習した日本との比較の視点で，ドイツ付近の気候・季節サイクルの特徴を講義。「極端な低温日」の出現状況を含めた冬の気候や，日々の変動も含めた夏の気候等，を踏まえて「春・5 月」の位置づけに注目。その際に，冬の追い出しの行事「ファスナハト」の動画も視聴（NHK エンタープライズ（2007，オーストリアのチロル州ガッサライト村），及び，植田・江波戸（1988，ドイツのシュヴァーベン州ヴィルフリンゲン村）を例に）。
②ドイツリートの鑑賞（「春・5 月」の喜びに関連して）（長岡と加藤）（6 限の途中〜7 限）
ゲーテ《5 月の歌》（Mailied）（詩の鑑賞），シューマン：歌曲集《詩人の恋》（Dichterliebe） Op.48-1 の第 1 曲〈美しい 5 月に〉（Im wundershönen Monat Mai）（詩：ハイネ），メンデルスゾーン：《もう一つの五月の歌（魔女の歌）》（Andres Maienlied [Hexenlied]）Op.8-No.8（詩：ヘルティ），シューベルト：歌曲集《冬の旅》（Winterreise）D911 第 11 曲〈春の夢〉（Frühlingstraum）（詩：ミューラー），シューベルトの歌曲集《美しき水車屋の娘》（Die schöne Müllerin） D795 第 18 曲〈しぼめる花〉（Trockne Blumen）（詩：ミューラー），を鑑賞。なお作曲者・作詞者に関しては，本稿では姓のみをカタカナで記した。
③「儚く過ぎ去る 5 月」の季節感に関連した曲の鑑賞（加藤と長岡）（8 限）
《会議は踊る》（Der Kongreß tanzt）（1931 年）の主題歌〈ただ一度だけ〉

（Das gibt’s nur einmal）やレハールのオペレッタ（喜歌劇）《メリー・ウイドウ》（Die Lustige Witwe）よりロマンス〈バラの蕾が５月のまばゆい光を浴びて花開くように〉（Wie eine Rosenknospe im Maienlicht erblüht, so ist in meinem Herzen die Liebe aufgeglüht!）を鑑賞。

Ⅲ　学習活動①での注目点：ドイツ付近の「春・５月」の気候

冬から夏への経過の中で見たドイツ付近の「春・5 月」頃の気候に関しては，加藤（2023），加藤・加藤（2019，2022），加藤他（2023b）等が新たな解析も加えながら再体系化や解説を試みている。本稿では，それらを踏まえた学習活動①での注目点に関して，日本付近と比較しながら述べる。

１　日本列島（特に九州～関東）付近における冬から夏への季節の進行

第１図（左）に関連してⅠでも触れたように，日本列島付近の季節サイクルは，「四季」ではなく春夏秋冬に梅雨・秋雨を加えた「六季」で特徴づけられ，それらの中間的な季節もかなり独自な様相を示す。このため，約１ヶ月程度のステップで，季節の特徴が大きく遷移する。

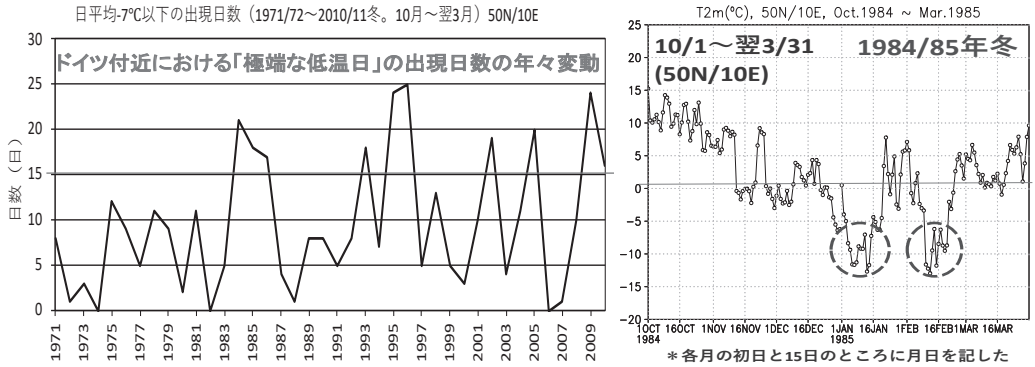
平均気温が極小（いわば寒さの「底」）となる「節分」頃（2 月初め）以降，梅雨明け後の盛夏期まで大きな季節的昇温が続く。しかも，3 月終わり～4 月初め頃のシベリア高気圧の季節的消失に対応して，この時期の季節的昇温率が日本列島全域で特に大きい。その後，温帯低気圧と移動性高気圧の交互の通過に伴う周期的な天気変化が卓越するようになる。しかも，その時期を境に，太陽高度 45° 以上のかなり日射の強い時間帯が増加する（九州～関東付近の「春本番」と言って良い）。

しかし，5 月前半頃になると，南西諸島付近で東西に伸びる梅雨前線が停滞しやすくなる。一方，日本列島付近は，更に日射が強まるとともに，前線の北側で帯状に東西に伸びる高気圧に覆われて「五月晴れ」も多い（「初夏」）。但し，日本列島付近では，6 月半ば過ぎ頃から梅雨最盛期を迎え，7 月半ば頃に盛夏となる。5 月は「初夏」とはいうものの，「盛夏」とは全く違う。5 月～6 月前半頃には，南西諸島付近で梅雨最盛期となる一方，日本列島付近では，梅雨前線の北側で「五月晴れ」も多い。このように，九州～関東での 5 月は，「春本番」は過ぎているものの，まだ梅雨に入る前であり，盛夏期とは全く異なる気候を示す。以上の季節進行のステップは，それぞれの時期の唱歌の季節感からも，実感出来る（曲名等は略すが，加藤・加藤 2014，2019,2022 等の解説も参照）。

２　ドイツ付近の冬から夏への季節の進行（日本との比較の視点で）

ドイツ付近では，冬の平均気温が「底」となる期間が 12 月～3 月頃と長く，しかも，その時期には日々の気温の変動も大きい。そのような大きな変動の一環として，日平均気温-7℃以下の「極端な低温日」もしばしば出現する。しかも，「極端な低温日」は毎年一様に出現するのではない。加藤（2023）で解説されたように（第 2 図），1971/72～2010/11 年の 40 冬のうち，「極端な低温日」

が 15 日以上出現したのは 10 冬あった。しかも，そのような冬でも， 1ヶ月程度の比較的ゆっくりした周期での「季節内変動」に伴って（温帯低気圧・移動性高気圧に伴う変動の周期は数日～1 週間程度），「極端な低温日」が，一旦出現したら 1 週間程度持続し，そのようなイベントが一冬に 2～3 回程度繰り返されるという形での出現傾向があったという。つまり，ドイツ付近でも，4 年のうち 3 年，また「極端な低温日」が頻繁に出現する年でも，少なからぬ期間はそこそこの寒さで済むからこそ，「極端な低温日」のそれなりの頻度での出現が，「厳しい冬の寒さ」をより強く感じさせる可能性は否定出来ない。



第 2 図　（左）1971/72～2010/11 年冬のドイツ付近（50° N/10° E）における「極端な低温日」の総出現日数の年々変動。（右）「極端な低温日」が 15 日以上出現した 1984/85 年冬を例に，そこでの日平均気温の時系列（℃）を示す。加藤（2023）より引用。

そのような「極端な低温日」が 4 月頃にやっと出現しなくなり，5 月頃には，6・7 月に約 45%の出現頻度を占める日平均気温 15～20℃の日（いわばドイツ付近の「真夏」の平均気温より若干低い日）の頻度が急増する。また，5 月になると，昼間の時間が日本より長くなり，太陽高度が 45° 以上になる時間数も，九州～関東の 4 月初め頃と同等なレベルまで増加する。このように 5 月頃の気候は，「冬」が完全に追い出され「夏」が丁度始まった季節，いわば，「春の頂点でかつ夏の始まり」という季節感に繋がり得る。

一方，ドイツ付近の 6～8 月頃の平均気温は 20℃程度しかなく，九州～関東の低地での 5 月終わり頃に対応する。しかも，日々や年々の変動に伴って，日平均気温 15℃以下の冷涼な日も（九州～関東の 4 月初め頃の平均気温），6～8 月を通して頻繁に現れる（加藤他 2023b の第 1～3 図も参照）。5 月を過ぎるとそのような「夏」が 8 月頃まで続くので，5 月は，「至福の時であるものの，夢のように過ぎ去る儚い瞬間」という感じ方に通じ得るのかも知れない。
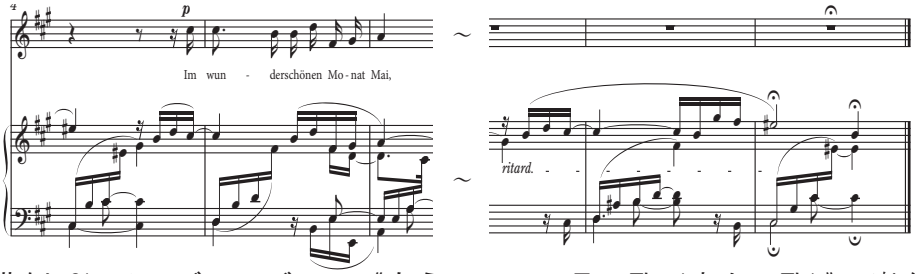
Ⅳ　学習活動②での注目点：ドイツリートの鑑賞活動（「春・5 月」の喜び）

加藤他（2023b）は，本授業で取り上げた 4 つのドイツ歌曲について，ドイツ付近の「春・5 月ならではの季節感」に関連した表現に注目し，受講者を異質な他者への出会いに誘えるような教材化の視点で分析した。学習活動②では，受講者の多くを占める音楽を専門としない学生へもそれらの内容が伝わるよう

に，噛み砕いて解説を行った（フィッシャー=ディースカウ（1976，1997）やジェラルド・ムーア（1983），等も参考にした）。なお，ゲーテ《5 月の歌》にベートーヴェンが作曲した歌曲もあるが，本実践では詩のみを紹介した。それぞれの曲について,「異質な他者」への出会いへ誘う鑑賞のポイントを,加藤他(2023b)を踏まえて以下に略記・補足し，譜例も示す。
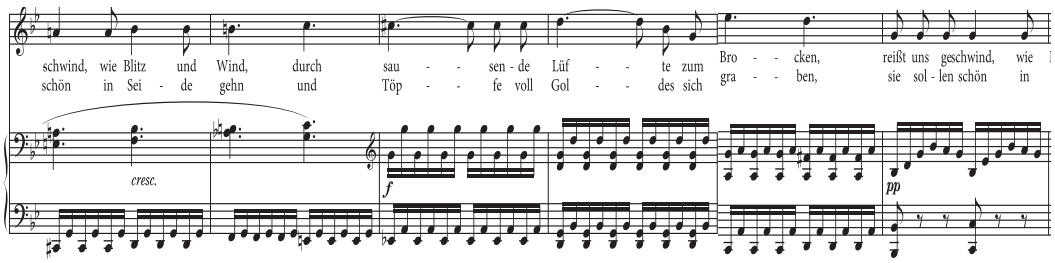
曲例 1）シューマン《詩人の恋》第 1 曲〈美しい 5 月に〉：主調である嬰ヘ短調の主和音を徹底的に回避する和声進行により，恍惚とした「5 月の恋」が醸し出されている。独特な季節感といえよう。歌が始まると調性はイ長調，ニ長調と転じ，後奏は，嬰ヘ短調の主和音ではなく属七和音で終わる（譜例 1）。

譜例 1（第 4〜6，及び，25〜26 小節）
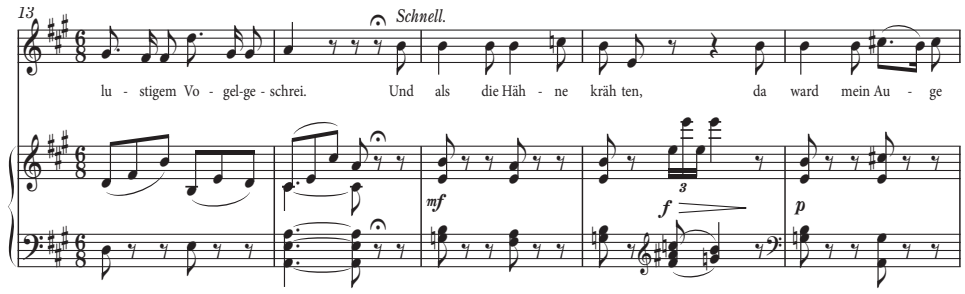


曲例 2）メンデルスゾーン《もう一つの五月の歌（魔女の歌）》：魔女たちまでも，「5 月」の到来に心躍らせ，「ヴァルプルギスの夜」の祝宴のあるブロッケン山へ向けて箒に乗って飛び立とうと興奮して支度している様子が，半音階進行や伴奏部の 16 分音符のトレモロによる律動からも連想される（譜例 2）。

譜例 2（第 22〜27 小節）
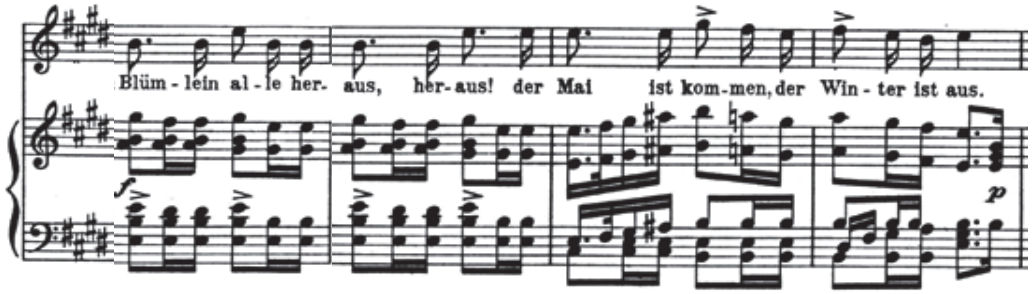


曲例 3）シューベルト《冬の旅》第 11 曲〈春の夢〉：夢の中の「春・5 月」と現実の冬の厳しさとのコントラストの表現がみられる。例えば，突然のテンポ変化と短調への転調，雄鶏の鳴き声を象徴する伴奏音形といった，夢の中の「春・5 月」の喜びを否定して冷たい冬の現実に引き戻す表現である（譜例 3）。

譜例 3（第 13〜17 小節目）



曲例 4）シューベルト《美しき水車屋の娘》第 18 曲〈しぼめる花〉：「5 月」という歌詞の重みに絡めた音楽表現（譜例 4）。

譜例 4（第 48〜51 小節）



本曲では，失恋で死を決意した若者が嘆くホ短調の部分からホ長調に転調した後，「自分の真実の愛を彼女が悟った時には，自分の人生も報われるだろう」と若者が想像する。「報われるだろう」という気持ちは，“Dann, Blümlein alle, heraus, heraus! Der Mai ist kommen, der Winter ist aus.”（その時には，花たちよ，みんな咲き出なさい。ついに「5 月」が来て，冬は去ったのだから。（筆者による意訳））という歌詞で歌われている。ドイツ付近の 5 月の平均気温は九州〜関東での 4 月に対応する。しかし，単にその違いだけでなく，ドイツ付近の「5 月」がⅢで述べたような独特な季節だからこそ，「5 月」という一語から深いイメージの表現も可能になると考える（加藤他（2023b）でも触れたように，音楽的にもそのフレーズが頂点となっている）。

Ⅴ　学習活動③での注目点：《会議は踊る》の主題歌やオペレッタのアリアの鑑賞活動（「儚く過ぎ去る 5 月」）

ドイツ映画《会議は踊る》の主題歌〈ただ一度だけ〉や，ウィーン・オペレッタの曲の中には，Ⅲで述べた「儚く過ぎ去る 5 月」という季節感に関連して，「5 月」が重要なキーワードとして表現されたものも少なくない。後者は，《メリー・ウイドウ》の中のロマンス〈バラの蕾が 5 月のまばゆい光を浴びて花開くように〉の他に，レハール/喜歌劇《エヴァ》より〈この幸せが夢であっても〉，カールマン/喜歌劇《伯爵家令嬢マリツァ》より〈もう一度踊りたい〉，オスカー・シュトラウス/喜歌劇《ワルツの夢》より〈静かに静かにーそよ風の吹く庭で〉なども挙げられる（ここでは，作品名等を和文のみで表記）。これらは，特に 20 世紀に入り没落していく貴族階級が，今にしがみついて精一杯生きる，いわば刹那主義の時代背景とも重なる（加藤・加藤 2011，2014；加藤 2023）。

映画《会議は踊る》は，ウィーン会議に参加したロシア皇帝とウィーンの町娘との束の間の恋を描いたものである。町娘クリスティルがロシア皇帝から郊外の別荘に招かれる迎えの馬車の上で，喜びに浸って《ただ一度だけ》を歌う。しかし，映画の終盤近くに，「ナポレオンのエルバ島脱出」の知らせを受け，ウィーン郊外の居酒屋でクリスティルとグラスをあげていたロシア皇帝も急遽帰国となり，クリスティルは悲嘆に沈む。そのクリスティルに，居酒屋の楽隊長が儚い恋を諭すように，“denn jeder Frühling hat nur einen Mai!”（だっ

て，どの春にでも，たったひとつの５月しかないのだから（筆者訳））という歌詞の一語一語を噛み締めながら歌いかけ，幕となる（以上，加藤・加藤（2014）や加藤（2023）の解説を更に簡略化）。

この幕切れの場面においては特に，儚いものの象徴としての「5 月」が核心的なキーワードとして歌われており，Ⅳで述べた〈萎める花〉と同様に，ドイツ付近の５月の気候に関するイメージを前提に，非常に多くの内容をたった一語で表現し尽くしている点が注目される。

一方，喜歌劇《メリー・ウイドウ》は，パリにあるポンテヴェドロ王国（ヨーロッパの小国を想定）の大使館を舞台に，お互いに愛し合っていながらも意地を張り合うハンナとダニロがついに結ばれる物語で，特にその二重唱〈唇は語らずとも〉(Lippen schweigen) は有名である。そのような物語の脇で，大使の妻ヴァランシェンヌに対しフランス人カミーユ・ドゥ・ロッションが熱烈に歌いかけるロマンスが，〈バラの蕾が５月のまばゆい光を浴びて花開くように〉である（以上，加藤・加藤（2014）の解説を簡略化）。この歌では，“Wie eine Rosenknospe im Maienlicht erblüht, so ist in meinem Herzen, die Liebe aufgeglüht!”（薔薇の蕾が５月の光を浴びて花開くように，私の心に愛の炎が燃えあがる！）と歌いだされる。しかし，そのフレーズの８小節後には，“Und nun das Glück gekommen, soll’s wieder, wieder fort? Das Maienlicht verglommen? Die Knospe, sie verdorrt?”（しかし，やっと幸福が訪れたのに，それは再び去ってしまう運命なのか？5 月の光はだんだん消えていくのか，その蕾も枯れてしまうのか？（以上，筆者訳））と歌われる。このように，「巡り来る喜び」と「すぐに過ぎ去る儚さ」の双方の情感を深く表現する上で，「5 月」という語が有効に使われている点も注目される。

Ⅵ　授業実践結果：ワークシートへの記述の分析より

本授業実践の結果を，第１表に示す各質問項目への記述内容に基づき分析した（71 人分を分析）。ワークシートは，A4 版１枚の片面に収まるように質問項目と回答スペースをレイアウトした PDF ファイルを配信し，各自印刷して記入するよう指示した（ファイルを配信後，3 週間程度のタイムラグをおいて回収）。また，本実践の授業を対面で欠席し，後日，授業内容をフォローしてワークシートを提出した学生もいたが，それらはワークシート分析対象からは除外した。

第１表　ワークシートへの質問項目

【質問1】	ドイツ付近の5月を「春の頂点かつ夏の始まり」という感覚で捉えることが出来るのは，講義中に示した図表などから読み取れるどのような事実に関連すると思いますか。
【質問2】	授業で鑑賞した歌について，(a)冬が終わり巡り来るドイツ付近の「春・5月」の喜び，(b)至福の時ではあるが過ぎ去る儚い5月，に絡めた表現で印象深かったことを，それぞれ，作品名を挙げて紹介して下さい。
【質問3】	授業で鑑賞した歌の「春」や「5月」の歌詞に関して，「ドイツ付近のそれをイメージするからこそ，その曲に込められた思いが端的に伝わりうるんだ！」と感じた作品があれば，その例を挙げて説明して下さい。
【質問4】	その他，ドイツの気候と歌・伝統行事に見られる季節感に関して，印象に残ったことを述べて下さい。

１　「春・５月」の気候に関する記述より（【質問１】）

ドイツ付近の５月頃の気候に関する【質問１】への学生の記述全体としては，

◇（厳しい冬が退却した後の）「春の頂点」として：

日射量の増加や平均気温の上昇，冬に日々の大きな気温変動に伴って出現していた「極端な低温日」が全く出現しなくなる，

◇「夏の始まり」として：

「夏」には普通にみられる「高温日」（日平均気温 20℃を超える程度だが）の出現頻度の増加，九州～関東の 4 月頃に対応する低温日が 6～8 月でもしばしば出現する，

などを指摘しており，季節進行の中でみた５月の特徴をそれなりに捉えていた。

第 2 表　【質問 1】の記述の中で，「春の頂点」，「夏の始まり」に関連した気候の特徴をそれぞれ１つでも正しく挙げた学生の人数（71 人中）。具体的なデータの内容にも言及したものを(B)，そうでないものを(A)とした。記述出来たか否かは筆者らが総合的に判断した。

厳しい冬の退却後の「春の頂点」に関する記述のみ（人）		「夏の始まり」（もしくは「儚く過ぎ去る5月」）に関する記述のみ（人）		「春の頂点」と「夏の始まり」の双方に関連して記述（人）	
(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
17	2	16	15	6	7

しかし，第 2 表に示すように，季節の流れの中で「春の頂点」と「夏の始まり」の双方に言及した学生や（6＋7＝13 人），具体的なデータ（気温の数値や授業で提示した図の特徴など）の内容にも言及した学生は(2＋15＋7＝24 人)，必ずしも多くはなかった。この点は今後の課題の一つと考える。

２　鑑賞した作品に関する記述より（【質問２】）

第 3 表　【質問 2】(a)，(b)，及び，【質問 3】の記述で学生が挙げた曲目とその人数。人数の多かった順に 5 曲示す。同一学生から複数の曲が挙げられた場合，それぞれを独立してカウントした。なお，2023 年度の対面授業では，シューベルト《春に》は鑑賞していない(紙媒体での配布資料に歌詞対訳を載せ，別途配信した資料に若干の解説を記載したが)。また，ドイツ民謡の《冬よさらば》に関して，曲は紹介したが詳しくは解説していない。

【質問2】(a)	
曲名等（作曲者等）	人数
《美しい5月に》（シューマン）	22
《5月の歌》（詩：ゲーテ）	22
《冬よさらば》（ドイツ民謡）	9
《もう1つの5月の歌（魔女の歌）》（メンデルスゾーン）	7
《春の夢》（シューベルト）	5

【質問2】(b)	
曲名等（作曲者等）	人数
《ただ一度だけ》（映画『会議は踊る』より）	37
《春に》（シューベルト）	11
《ばらの蕾が5月に開くように》（喜歌劇『メリー・ウイドウ』より）（レハール）	5
《春の夢》（シューベルト）	4
《美しい5月に》（シューマン）	4

【質問3】	
曲名等（作曲者等）	人数
《しぼめる花》（シューベルト）	16
《ただ一度だけ》（映画『会議は踊る』より）	11
《美しい5月に》（シューマン）	8
《5月の歌》（詩：ゲーテ）	6
《ばらの蕾が5月に開くように》（喜歌劇『メリー・ウイドウ』より）（レハール）	6

【質問 2】(a)，(b)，及び，【質問 3】の記述で学生が挙げた曲名とその人数を第 3 表に示す。なお，同一学生から複数の曲が挙げられた場合，それぞれを独立してカウントした。

【質問 2】(a)では，《美しい 5 月に》または《5 月の歌》を挙げた学生の実人数は，ワークシート分析対象者数の約 59%を占めていた（双方とも挙げた学生が 2 人)。なお，これらの曲に比べると人数はかなり少ないが，《もう一つの 5 月の歌》あるいは《春の夢》を挙げた学生がいた点も注目される(合計で約 17%)。《美しい 5 月に》と《5 月の歌》に関する学生の記述例を第 4 表に示す。

第 4 表　【質問 2】(a)に関する学生の記述例（筆者らによる抜粋・要約)。

《美しい5月に》		《5月の歌》（詩の鑑賞のみ）
テキストに関するもの	音楽表現に関するもの	（テキストに関するもの）
・植物や動物の息吹と恋の芽生えを重ね合わせた歌詞の表現 ・長く厳しい冬から解放された生命の躍動感 ・ドイツの5月では花が未だ蕾であることに，日本との季節進行の違いを感じた	・全体的に短調だが「Mai」や「aufgegangen」などのフレーズでメジャーコードに変わる ・最後が属和音で終止することで締めが感じられない。恋や恋の不安定さを表している ・春の喜びがアップテンポではなく落ち着いたテンポで，明るい曲調が全てではないのが印象的	・「Wie」や「O」といった感嘆表現や，！マークの多用 ・歌詞の区切りが短く，短い行がたくさんある歌詞 ・「なんという太陽の輝き」は，5月になり晴天が増加することで世界が華やかになることを意味していると感じた ・どれだけ厳しい冬を経ればこんなに喜びを爆発させることができるか気になる

《美しい 5 月に》に関する記述は，「テキストに関するもの」と「音楽に関するもの」の 2 つに大別された。テキストに関する記述では，気候と季節感との関連を意識したものもあった。また，この曲を挙げた 22 人中 6 人は，「音楽に関するもの」を含めて記述していた。しかも，音楽を専門としない受講生が多い中で，第 4 表に例示したような，テキストと和声感に関連した重要な音楽表現の特徴に触れる記述があった点も注目される。なお，詩の鑑賞のみを行なった《5 月の歌》に関して，詩の表現自体の特徴の記述や（1,2 番目の記述)，激しい感情の爆発が，どんな厳しい冬を経ることで可能なのか，ドイツの気候データと関連づけて記述を行った学生もいたことは興味深い（3 番目の記述)。

第 5 表　【質問 2】(b)に関する学生の記述例。「・・」は一部省略を示す。

《ただ一度だけ》
・今を生きる自分にとって，5月は年に1回だけだとしても，また翌年には同じように巡るだろうという感覚であるが，・・，いかにも人生で一度きりの5月であるというような主張が強い曲のように感じた。・・日本のそれ（気候や気温の違い）を比べると・・。 ・「たった一度の5月」を葉巻逸雄氏が「青春」と訳していて，儚さを学生の頃の輝きに例えており，自分の中で儚い5月の概念が腑に落ちた為印象に残った。 ・この曲は儚いもの・・，曲調が明るく，1度しかない5月を楽しもうという・・意思を感じる。儚いと言われれば暗めな曲やゆったりとした曲が多いイメージだが，この曲はアップテンポで明るい感じがして，イメージと違った曲調であったため印象に残った。 ・同じ歌詞で幸せの絶頂にいるシーンと別れを悲しむシーンの2回歌われることで至福の時の儚さが巧みに表現されていて・・。

【質問 2】(b)では，《会議は踊る》の主題歌〈ただ一度だけ〉を挙げた学生が特に多かった（学生の記述例を第 5 表に示す)。一方，Ⅴで述べた表現で注目される，《メリー・ウイドウ》の中のロマンスを挙げた学生は多くなかった。

〈ただ一度だけ〉を挙げた学生 37 人のうち 22 人は，印象に残った歌詞とし

て，「どの春にでも，5月は一度しかない」を挙げていた。そのうち，「儚く過ぎ去る5月」という情感と結びつけて記述した学生も9人いた（「たった一度の5月」のような記述なしで，その情感を記述した学生は13人）。また，日本付近との5月頃の気候の違いに言及したり（第5表の1番目の学生の記述），日本で流行した際の葉巻逸雄氏の訳詞に「5 月」がないことに関連して，その時期の季節感の違いに言及した学生もいた（同，2番目）。このように，多くの学生の記述は，〈ただ一度だけ〉の曲の歌詞のみに注目したものが多かったが，音楽自体や，曲が歌われる2つの場面の映画全体の中で見た位置づけに注目した記述も（それぞれ，3，4番目），少数ながらあった。

但し，本実践では，ドイツ付近での「春・5月」への感じ方の日本付近との違いに関連して，歌詞だけでなく音楽表現自体とも絡めることで，より明確に「異質な他者」への出会いを促す狙いがあった。しかし，音楽表現自体についての記述は，《美しい5月に》に関しては22人中6人，《ただ一度だけ》は37人中3人（この歌の映画全体の中での位置づけも含めると計5人）であり，今後の課題の一つと考える。

3　鑑賞した作品中の「5月の表現の重み」に関する記述より（【質問３】）

【質問3】では，シューベルトの《しぼめる花》を16人，《会議は踊る》の主題歌〈ただ一度だけ〉を11人の学生が挙げていた。これは，ⅣやⅤで述べたように，「5月」という語が曲の頂点での核心となっており，妥当な選択と言える。但し，これらいずれかの曲を挙げた学生は，全体の約38%にとどまっていた。

〈しぼめる花〉に関して，Ⅳで述べたような「自分は報われるだろう」という気持ちを表す表現として「5 月が来て冬は去る」という歌詞を明記して説明した学生が，16人中7人いたことは注目出来る。なお，一部の学生ではあるが，日本の気候との比較の視点で，「そもそも，悲劇や激しい感情を歌う歌で，5月がフォーカスされることは日本では少ない」という記述もあった。しかもこの学生は，「緑が溢れ，花が咲き乱れる華やかな季節」というドイツ人の5月への前提があるからこそ，「涙は 5 月を緑で飾らない，死んだ愛を再び花開かせない」という内容の歌詞に，主人公の悲しみが強く表現されている旨も記述していた。また，ドイツ付近の「厳しい冬」を追い出す行事「ファスナハト」も踏まえて，そういう厳しい冬が春に転じる際の喜びの大きさを，「5月が来て冬が去る」に感じたと考えられる学生もいた。このように，気候の学習も行うことにより，「異質な他者」への出会いの視点も含めて，歌のテキストの意味をかなり深く捉えることが出来た学生がいた点は，本実践の成果の一つと考える。

一方，〈ただ一度だけ〉に関しては，【質問2】(b)と似たような趣旨の記述が多かったように思われるが，「たった一つの5月」というような歌詞を明記した記述が，11人中5人いた。また，「すぐに消え去る儚い季節」としての5月に絡めた情感を記述した学生も5人いた。更に，こういう情感を表現する上で，日本では「5 月」という語が必ずしも必要でない旨や，厳しい冬との対比に言及した学生もそれぞれいた。このように，本実践で気候の学習も一緒に行うこ

とにより，多かれ少なかれ，「たった一つの５月しかないのだから」という意味を「我が事」として感じる契機になったと考える。

但し，歌詞としてあまり詳しい描写・説明等がないとしても，ドイツ付近の気候・季節感を前提とすれば，「5 月」という語だけでも如何に深い情感が表現されているのではないかと気づけるだろう。しかも，それが音楽的な表現とどのように絡まっているかという視点で作品に向かい合うならば，より深い意味での「異質な他者」との出会いに繋がり得ると考える。

４　その他の自由記述より（【質問４】への記述から）

ドイツ付近の「厳しい冬」とそれを追い出す伝統行事「ファスナハト」等に関連して，以下のような興味深い記述もあった（筆者が要約）。

・冬の象徴の藁人形がヨタヨタと歩く様から，冬は親しみを持つほど大きな存在と感じた。

・冬の象徴の藁人形を聴衆の前で退場させる行事では，「冬は完全な悪で，手を抜けばこちらがやられるほど強大なもの」だと伝わってくる。

・冬をやっつけることにより，あと少しの冬をどうにか乗り切ろうとする景気づけ。

このように，伝統行事等に表現された独特な季節感なども，「異質な他者」への出会いの契機になったと考えられる。今後は，これらを気候や歌の表現の更なる総合的理解へ繋げるための検討が必要であると考える。

Ⅶ　まとめと今後の課題

異なる気候環境や文化，価値観への気づき，いわば「異質な他者」との出会いは，ESD 全体のベースとしても重要である。加藤他（2023b）は，ドイツ付近の「春・5 月」の気候と歌曲等の表現への理解を深めることを通して「異質な他者」への出会いを促す，大学での授業開発のための検討を行った。本研究では，それを踏まえて授業内容の専門的背景を再体系化するとともに，「大学が独自に設定する科目」の「教科横断的思考・表現法」に該当する教育学部の専門科目「くらしと環境」（加藤内藏進が主担当）にて実践した。

授業では，ドイツ付近の気候と季節サイクルについて，5 月が「春の頂点でかつ夏の始まり」（「厳しい冬」が去って巡り来た５月），「至福の時だが，すぐに過ぎ去る儚い季節」（低温の日もある程度出現する夏との関連で）の２つの季節感に関連した気候データを提示して講義した。それを踏まえ，前者に関連してドイツ歌曲等を鑑賞した。また後者に関連して，映画《会議は踊る》の主題歌〈ただ一度だけ〉の視聴（映画の一場面として）等を行った。前者の《しぼめる花》や後者の〈ただ一度だけ〉では，ドイツ付近の５月の気候を前提にすると，その一語だけで如何に深い内容が表現されているかに注意を喚起した。

受講生によるワークシートへの自由記述では，「春・5 月」の上述の気候や季節感それぞれについて，主に歌詞の内容に関する表現の特徴をそれなりに把握出来ていたことがわかる。更に一部の学生には，日本付近の５月の気候・季節感との違いや，音楽的表現についての詳しい言及もみられた。従って，受講生にとって必ずしも当たり前ではない「気候環境」と「作品に表現された人々の

想い」の存在を知る機会になり得た点は，本研究の成果と考えられる。

但し，「春・5月」を巡る気候に関して，冬から夏が終わるまでの全体の季節の流れの中での位置づけや，具体的データを踏まえた記述，そのような時期の季節感や歌詞との関係も踏まえた音楽的表現自体への言及は十分とはいえなかった。また，「5月」の一語に凝縮された，ドイツ付近ならではの深い内容まで「我が事」として実感したような記述はあまりみられなかった（【質問3】）。しかし，このような観点での気候や作品の把握は，より深い意味での「異質な他者」への出会いに繋がり得る。従って，データに基づき気候の理解を深めつつ，「関連する季節感や人々の思いが込められた歌詞と音楽的表現との絡み」も意識した作品の把握を促す授業開発へ向けて，更なる検討が必要と考える。

謝辞

本研究を進めるにあたり，「くらしと環境」の授業を受講された皆様のご協力に対して，深謝の意を表します。なお，本研究は，科研費（基盤研究(C)）「文化理解の新たな眼を育むための指導法開発：音楽の生成と気候の関りの学際的視点から」（H29～R01年度，加藤晴子，No. 17K04817）の補助も一部受けて進めた研究も踏み台に，更に発展させたものである。

参考・引用文献

フィッシャー=ディースカウ,ディートリヒ:『シューベルトの歌曲をたどって』。原田茂生訳，白水社，1976。

フィッシャー=ディースカウ，ディートリヒ：『シューマンの歌曲をたどって』。原田茂生・吉田文子訳，白水社，1997。

濱木達也・加藤内藏進・大谷和男・加藤晴子・松本健吾：ドイツ付近の冬における日々の大きな気温変動に関する総観気候学的解析（冬の追い出しの行事「ファスナハト」における季節感に関連して）。岡山大学地球科学研究報告，25，7-17，2018。

加藤晴子・加藤内藏進：ドイツにおける春の気候的位置づけと古典派，ロマン派歌曲にみられる春の表現について-教科をこえた学習に向けて-。岡山大学教育実践総合センター紀要，5，43-56，2005。

加藤晴子・加藤内藏進：日本の春の季節進行と童謡・唱歌，芸術歌曲にみられる春の表現-気象と音楽の総合的な学習の開発に向けて-。岡山大学教育実践総合センター紀要，6，39-54，2006。

加藤晴子・加藤内藏進：春を歌ったドイツ民謡に見る人々の季節感-詩とその背景にある気候との関わりの視点から-。岐阜聖徳学園大学紀要，50，77-92，2011。

加藤晴子・加藤内藏進：『気候と音楽－日本やドイツの春と歌－』。協同出版，2014（2015年7月に第2刷）。

加藤晴子・加藤内藏進：『気候と音楽－歌から広がる文化理解と ESD－』。協同出版，2019（2021年3月に増補版）。

加藤晴子・加藤内藏進:『気候と音楽　学際的学習実践ハンドブックーESD 的視点から文化や環境を見る眼・感じる眼を育てるー』。三恵社，2020。
加藤内藏進：気候を軸とする学際的・探求的学びから発見する「異質な他者」の世界―ドイツと日本の季節サイクルや季節感の比較を例に―。『教育科学を考える』，岡山大学出版会，235-260，2023。
加藤内藏進・赤木里香子・加藤晴子・垰和優一：冬を挟む日本の季節進行の非対称性と季節感に関する学際的授業（音楽や美術と連携した表現活動を通して）。環境制御，36，9-19，2014。
加藤内藏進・加藤晴子：気候と音楽（季節サイクルと季節感を接点に）。『図説世界気候の事典』，朝倉書店，312-313，2022。
Kato, K., H. Kato and R. Akagi: Summary of our activities toward development of the ESD interdisciplinary study plans on climate and cultural understanding education with attention to the seasonal cycle and “seasonal feeling” around Japan and Europe. Okayama University Earth Science Reports（岡山大学地球科学研究報告），29，29-48，2023a。
加藤内藏進・加藤晴子・赤木里香子・大谷和男：ESD 的視点の育成を意識した気候と文化理解教育との連携–北欧の気候と季節感を例とする大学での授業実践の報告–。岡山大学教師教育開発センター紀要，9，183-198，2019。
加藤内藏進・加藤晴子・逸見学伸：日本の春の季節進行と季節感を切り口とする気象と音楽との連携（小学校での授業実践）。天気，56，203-216，2009。
加藤内藏進・加藤晴子・三宅昭二・森泰三：日本の気候環境と愛唱歌などにみる季節感に関する高校での学際的授業の開発（冬を挟む日本の季節進行の非対称性に注目して）。岡山大学地球科学研究報告，24，5-18，2017a。
加藤内藏進・加藤晴子・大谷和男・濱木達也・垰和優一：冬の気候と季節感の違いに注目した大学での学際的授業の開発（ドイツと日本列島付近とを比較して）。岡山大学教師教育開発センター紀要，7，157-166，2017b。
加藤内藏進・三好正直・瀧川優実・加藤晴子・佐藤紗里・垰和優一・大谷和男：『多彩な季節サイクルの中での日々の気象』を捉えるリテラシー育成に向けて。『生きる力を育む学校防災Ⅲ』，協同出版，164-185，2015。
加藤内藏進・長岡功・加藤晴子・大谷和男：ドイツ付近の春・5 月の気候と歌：異質な他者の発見を促す ESD 教師教育の学際的アプローチ。岡山大学教師教育開発センター紀要，13，175-189，2023b。
小林亮：ユネスコの地球市民教育に関する心理学的分析―多元的アイデンティティの形成課題をめぐって―。玉川大学教育学部紀要，2016 年号，1-18，2016。
ムーア，ジェラルド:『シューベルト　三大歌曲集–歌い方と伴奏法–』。竹内ふみ子訳，シンフォニア，1983。
中澤静男・田淵五十生：ESD で育てたい価値観と能力。奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要，23，65-73，2014。
日本ユネスコ国内委員会:『持続可能な開発のための教育(ESD)　推進の手引』。日本ユネスコ国内委員会（文部科学省内），2021（初版リーフレットの『持続

発展教育について』(2008 刊行) も本稿では参照した)。
浮田真弓：高等学校国語科「文学国語」による国語科の質的変化と拡大。『教育科学を考える』, 岡山大学出版会, 300-306, 2023。
UNESCO (2017)：“Education for Sustainable Development Goals (Learning Objectives)”. UNESCO, 2017 (邦訳：藤井浩樹・柴川弘子・大安喜一 (2020) による邦訳『持続可能な開発目標のための教育-学習目標-』(ユネスコ))．

ファスナハトに関する映像資料
NHK エンタープライズ：『DVD 世界里山紀行』, 2007。
植田重雄・江波戸昭：『音と映像による世界民族音楽体系　解説書Ⅱ』日本ビクター社 (本解説書の 219－220, 及び, 本体系の映像を参照), 1998。

Climate and Songs of Spring/May Around Germany (Part Ⅱ): A Report of an Interdisciplinary Lesson Practice at the University Leading to the Understanding of Heterogeneous Others

KATO Kuranoshin *1, NAGAOKA Isao *1, KATO Haruko *2, and OTANI Kazuo *3

(Abstracts) An interdisciplinary lesson practice for the university students leading to the understanding of heterogeneous others was made on a topic of climate and songs of “spring/May” around Germany, as a continuing study of Kato et al. (2023b). In the lesson practice, details of the climate and seasonal cycle around Germany, in association with the seasonal feeling of the special season May, were firstly presented. Then, several German lieder, a film music, etc. were appreciated, paying attention to the relation between expressions of the songs and their climate backgrounds. It seems that the students were able to realize the characteristic expressions of the songs relating to the seasonal feeling of “the special season May” around Germany, mainly from the song lyrics, although how to promote further the students’ deepening of such perception including musical expressions themselves is a remaining problem.

Keywords: Climate and music, Climate and seasonal feeling in spring/May around Germany, Teacher education on ESD, Understanding of heterogeneous others

*1 Faculty of Education, Okayama University
*2 Faculty of Education, Gufu Shotoku Gakuen University (Former affiliation)
*3 TV Setouchi Broadcasting Co., LTD.

【原　　著】

幼児歌唱曲の速度感の傾向と課題

髙須　裕美

Current Trends and Future Issues Related to Song's speed
in the Preschool-Elementary Cooperated Education Research

TAKASU Hiromi

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.179 － 190

【研究論文】

原　著

幼児歌唱曲の速度感の傾向と課題

髙須　裕美※1

本研究では，音楽教育的観点から幼児歌唱曲の選定のあり方を検討した。その際，小学校の音楽教育で歌唱共通課題として挙げられてきた教材を比較対象とし，その傾向と課題を考察する。1 つ目は曲の速度感において歌唱共通教材と選定頻度の高い幼児歌唱曲の平均的な速度において，どの程度の差があるのかという調査を行った。２つ目は，幼稚園と小学校音楽科で共通して用いられる教材曲の作曲された年代の違いについて明らかにした。この２つの調査を用いて，歌唱共通課題に選定されている曲の速度感から現代の子どもの歌の速度感の傾向を明らかにした。この結果から幼稚園教育における幼児歌唱曲のチャートを作成することによって，伝統的に歌い継がれてきた幼児歌唱曲の再考の可能性を示した。

キーワード：幼保小連携，子供の歌の速度感，子供の歌文化，伝統音楽

※1　岡山大学学術研究院教育学域

Ⅰ　問題と目的

子供の遊びについての問い直しが議論されている[註1]。坂井（2010）は，日常生活の中で見られる子どもの繰り返される遊びの姿から，子どもの遊ぶことと歌うことは，「自然な結びつきを持っている」と述べており[1)]，近年では，歌うことは，子供の語彙力発達の１つの要因であることも報告された[2)]。幼少期に歌い続けた歌詞やメロディは，子供の音楽的アイデンティティ（個性）を育み，子供の記憶や感覚として生涯に亘って心に残るものになる。したがって保育者がどのような歌を取り入れるのかということは，子供の遊びと同様に，何をどのように教えていくのかという文化的伝承の要素を持つ。2017（平成 29）年度『幼稚園教育要領』「環境」には，2 内容(6)において「日常生活の中で，我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ」[3)]と記載された。このように我が国の教育は，文化や伝統を継承するという使命感を背景に持ち，子供が様々な音楽経験を積んでいけるような指導計画を立案することが求められている。それを専門性として捉えることは，小中学校教育のような共通教材を持たない幼児教育であるがゆえに，重要な課題であると言える。では，幼児教育の実践者は，文化の伝承者として，どのような音楽を選択し，音楽活動に取り入れていくのか。

大人と子供の歌唱曲が競合する音楽文化[4)]の中で，子供の歌う姿の理解の有り方に加えて検討が必要な課題は，保育における歌唱曲の選定である。子供は，

乳児の頃から映像の刺激を移動中や外出先でも視聴している。テレビやデジタル機器を使った映像は，スマートフォンなどの普及にも伴って，子供の日々の生活に深く入り込んでいる。2015 年のベネッセ教育総合研究所の，首都圏の０歳６か月～６歳就学前の乳幼児をもつ保護者 4,034 人を対象にした調査では，1 日に２時間以上テレビを視聴している乳幼児は５割，さらにビデオ・DVD・ハードディスクレコーダーは２割であった。この調査から，視聴できるメディア媒体に，スマートフォンとタブレット端末が項目に加わり，数値も上がった。また,この調査では，低年齢の未就園児の 31.7%は家庭での視聴時間が２時間以上であることも明らかになった[5)]。つまり，子供は「子供向けの音楽」に限らず，あらゆる媒体から多種多様な音楽を聴いており，これらのデータは，子供の音楽的な発達や技能の獲得に大人がどのように関わっていくのかを示すべきであること示唆している。

一般に曲の難易度は，音域の広さとリズムの難しさを見ながら判断されることが多いが，これまで幼児歌唱曲の難易度に関して具体的な提示がなされてこなかった。保育者の主観的意図によって，音楽的な発達とは関係ない視点で選曲された幼児歌唱曲選曲の実態に関する論考（白石，2000）[6)]，歌唱曲は平易なリズムのものから段階的に進んでいくべきであることが指摘される報告も見られる(樋口，2016)[7)]。現代の新しい子供の歌は，楽曲としての複雑さを増し，わらべ歌を始めとする日本の伝統的な歌とは大きくかけ離れたリズムや旋律の特徴を持っている。しかしながら，そのことを把握し，保育者が適切なねらいを持って歌を評価し選曲するような指標を示すために必要な課題は，保育者が歌唱曲の難易度をどのように捉えて理解するかという点である。

以上のような考察を前提に本論では，幼児歌唱曲の楽譜と小学校歌唱共通教材に記載されている速度感に焦点を当て，３歳以上児の歌詞のイメージに関する言語的発達や音楽的な発達を加味しながら，幼保小連携教育において情操教育の基盤となる保育で使われる定番曲を捉える新たな枠組みの構築を目的とする。

ここで用語を統一する。これまでの論述でも既にそうしてきたが，本論では，子供が幼稚園，保育園認定こども園などの未就学施設で取り扱う保育に使われている歌を「幼児歌唱曲」と定義する。また，本論では，３～６歳児を「子供」と表記する。

Ⅱ　方法

１　小学校の歌唱共通教材における速度指定

先ずは，2020 (令和 2) 年度用小学校音楽科教科書を分析対象としてみよう。小原光一・飯沼信義・浦田健次郎（監修）(2020)『小学生の音楽』教育芸術社，及び新実徳英（監修）(2020)『音楽のおくりもの』教育出版が調査対象であり，いずれも１～６年生すべてを用いる。現行の小学校学習指導要領の第２章第６節音楽では，「共通教材」が指定されている。これは「教材として扱うべき特定の楽曲名」を指す。本研究では教科書教材の中から，共通教材のみを抽出して，

速度記号を抽出する。

第一学年の「ひらいたひらいた」48，第三学年「うさぎ」Lento＝50−55，第四学年「さくらさくら」69，に関しては，正確な速度を記載していないため，３〜５曲の一般公開視聴覚録音データ，録画資料から速度を図り，平均的な数値を設定する。第六学年「越天楽今様」に関しては，徳丸吉彦らの DVD 資料[註 2)]を速度資料とし，速度を設定する。

２　幼児歌唱曲の選定

次に，幼児歌唱曲の選定を検討したい。『幼稚園教育要領』には，具体的な曲名の記述はなく，使用頻度の高い歌唱曲は，複数ある市販の教材曲集に監修され，収録されている。Mizusaki & Takasu（2017）による幼児歌唱曲と小学校教科書の重複における研究[8)]を参考に，本論では，2010 年以降発行に販売されている教材曲集 12 冊を収集し，６冊以上で収録されている曲を幼児歌唱曲とする。

本論で使用する選定頻度の高い幼児歌唱曲は，計 66 曲である。この中で，速度指示が記載されていないものは，除外する。また，出版社や編曲者によって速度記号指定されているものがあることが明らかであり，その場合は複数の速度指定の平均値を設定する。Lento（♩=50−55）や Allegro（♩=120−151）などの速度標語も，平均値を数値として抽出する。また，表記を統一するため，速度記号は Beat per minute とする（以下，略して BPM と表記する）。

３　速度感における幼小共通教材の分析方法

得られたデータを基に，先ず，小学１〜６年生の歌唱共通教材の平均的な速度指定と，先述の頻度の高い幼児歌唱曲の速度指定の平均を比較した。次に，幼児歌唱曲が発表された年代を明治〜平成に分類し，時代に即して速度がいかに変化しているのか，そして幼児歌唱曲集には，どの時代の歌唱曲を選定したものが多く選定されているのかを分類した。

Ⅲ．結果および考察

表１・表２に基づいて，幼稚園と保育園と認定こども園を含む，未就学児施設における幼児歌唱曲と小学校歌唱共通教材の速度感の比較し，小学校の歌唱共通教材との選曲の関係について調査する。次に，歌唱曲の作曲された年代から，未就学児施設と小学校が採用している歌の発表年について比較する。さらに，子供の音楽的発達に関する先行研究から，表３を基に集団での歌唱活動における幼児歌唱曲の選定について，保育者の専門性を促す指標となるデータベースを提示する。

１　速度感の速い幼児歌唱曲の傾向

小学校歌唱共通教材の BPM＝91（表１）と幼児歌唱曲の BPM＝107（表２）にそれぞれの速度指定の詳細を記載した。

表１．小学校歌唱共通教材（BPM 平均:91）

学年	曲名	BPM
第一学年	かたつむり	92
	うみ	88-100
中央値[註3)]:93	ひのまる	104
	ひらいたひらいた	54-48
第二学年	夕やけこやけ	84
	春がきた	120
中央値:98	かくれんぼ	112
	虫のこえ	80
第三学年	春の小川	104
	うさぎ	52
中央値:96	ふじ山	96
	茶つみ	104
第四学年	さくらさくら	76
	もみじ	92
中央値:92	とんび	92
	まきばの朝	132
第五学年	こいのぼり	96
	冬げしき	100
中央値:98	子もり歌	60
	スキーの歌	120
第六学年	おぼろ月夜	80
	われは海の子	126
中央値:80	ふるさと	80
	越天楽今様	40

表２．　幼児歌唱曲全 66 曲一覧（曲名，掲載冊数）BPM 平均:107

10 冊掲載（*N*=15） 中央値 102		せかいじゅうのこどもたちが	132	7 冊掲載（*N*=11）　中央値.:115	
あわてんぼうのサンタクロース	120	てのひらをたいように	108	おかえりのうた	126
いちねんせいになったら	103*	ぶんぶんぶん	104	おなかのへるうた	112
うみ	88	まつぼっくり	84	グーチョキパーでな	92

				につくろう	
うれしいひなまつり	69	南の島のハメハメハだいおう	128	クラリネットをこわしちゃった	86
おおきなふるどけい	108	むすんでひらいて	104	こぎつね	96
さよならぼくたちのほいくえん	83	8 冊掲載（*N*=16）中央値 104.9		てをたたきましょう	118
さんぽ	120	あめふりくまのこ	104	ぼくのミックスジュース	136
たなばたさま	126	いぬのおまわりさん	104	メリーさんのひつじ	86
チューリップ	92	おつかいありさん	103*	ゆうやけこやけ	84
どんぐりころころ	60	おててをあらいましょう	103*	ゆきのペンキやさん	94
とんぼのめがね	100	おにのパンツ	103*	ゆげのあさ	112
ふしぎなポケット	112	おはながわらった	76	6 冊掲載（*N*=11） 中央値 112	
めだかのがっこう	108	おべんとう	115	アイスクリームのうた	121*
やまのおんがくか	96	きのこ	108	しあわせならてをたたこう	116
ゆき	102	せんろはつづくよどこまでも	120	すうじのうた	115
9 冊掲載（*N*=13）中央値 102		そうだったらいいのにな	112	たこのうた	112
アイ　アイ	92	たきび	60	とけいのうた	102
あくしゅでこんにちは	120	とんでったバナナ	132	ドレミのうた	103*
おおきなくりのきのしたで	104	バスごっこ	126	ドロップスのうた	96
オバケなんてないさ	102*	ハッピバースデートゥーユー	85	にじ	86
おもいでのアルバム	70*	ビリーブ	96	にんげんっていいな	136*
かたつむり	92	むしのこえ	80	まっかなあき	120
きたかぜこぞうのかんたろう	123	やぎさんゆうびん	120	もみじ（文部省唱歌）	92

* Moderato (76〜96) は中間の 86 と設定し，Allegro（120〜152）は 136，Andante（63-76）70 とした。

ここから幼児歌唱曲の方が小学校歌唱共通教材よりも，BPM で 16 速度感の速い選曲の傾向があることが判明した。この差は，メトロノームで示すと Moderato（♩=76-96） と Allegretto（♩=96-120）の違いである。主な速度標語と目安となるテンポは，速度感覚を分かり易く表記する日本語表現として，

Moderato は「歩くような速さで」と記載し，Allegretto は「やや快速に」と示される。小学校で使用される歌唱教材は共通教材だけではなく，速度感のある小学校歌唱教材を総合的に網羅すると，その差は縮まってくることが推察されるが，このリストに挙げた共通教材においては，文部省唱歌や大正時代の童謡などが指定されており，伝統的な歌唱曲を基盤にした内容を収集している。第二次世界大戦以前の日本で歌われた文化的な遺産であるとも言える。

阪井ら（2012）は，これらの曲は歌詞が難解であったり，児童生徒の生活感覚とかけ離れたものもあると指摘しており，教材として扱うにはかなりの工夫が必要であると述べ， 移調したり，二部合唱に変えたりすることなど，多少のアレンジを提示している[9)]。

これらの歌唱共通教材の速度を羅列してみると，第四学年の「まきばの朝」は BPM130 で特に速度感が速いが，24 曲中 16 曲は Moderato のものが占めている。このような「歩くような速さ」である速度感覚であるからこそ，歌詞を明朗に歌い，動物や鳴き声の歌詞を振り返り，その意味を教師と子供が味わいイメージすることができるのではないかと考えられる。

表２には，幼児歌唱曲の使用数と速度をしている。全体的にテンポの速い曲が多く使用されている。10 曲掲載の幼児歌唱曲の中には，15 曲中７曲が「歩くような速さで」とされる Moderato (BPM: 86) を使用しているが， ７曲掲載の幼児歌唱曲では，11 曲中２曲であり， ６曲掲載の幼児歌唱曲では 11 曲中１曲のみであった。Moderato よりも遅い速度感を持つ歌唱曲は 66 曲中 21 曲使用されている。つまり，幼児歌唱曲として使われている多くの歌の３分の２以上は，Moderato 以上の速度感のあるアップテンポの曲を採用しているということである。

どのような曲を選曲し，どのような活動内容によって展開するのかというのは，教師や保育者に委ねられている。その一方で授業の教材選択について，小学校では基本的には教科書に掲載された曲集の中から選曲されるのに対し，保育者は，季節や生活に相応しい曲を教材曲集やわらべうた，伝承遊び歌など，幅広い選択肢から子供に口承で紹介し，繰り返し歌うことや生活と関連付けながら，聴く活動と歌う活動を繰り返すことによって歌唱曲を伝えていくという相違点がある。未就学児は，聴こえてくるリズムに反応して身体を活発に動かしやすい音楽発達段階であることも関連して，保育者は一般的にリズム感のある曲を好んでいることが多いのではと考えられる。

この小学校歌唱共通教材と幼児歌唱曲における速度感の違いは，時代による音楽的嗜好との関連を示す必要がある。そこで，楽曲発表された時代を図１に分類した。

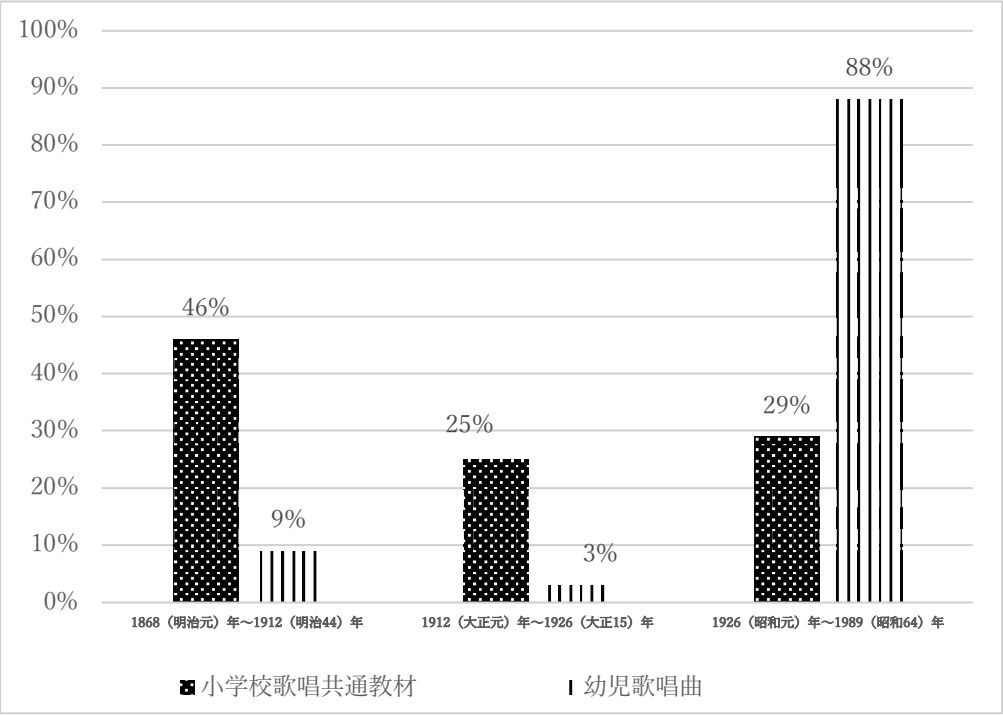


図１．時代別幼児歌唱曲における推移

２　歌唱曲選曲の時代別分類比較

（１）昭和以降の保育歌唱曲への音楽的嗜好

図１からは，小学校歌唱共通教材と幼児歌唱曲の発表年の推移から，多くの幼児歌唱曲は，昭和以降のものを採用する傾向に偏っていることが分かる。つまり，幼児歌唱曲では，未就学施設において，多くのテンポの速い曲を選曲して歌っており，現代の歌を多く選曲している傾向がある。日本の子供の歌は，大人文化と混在しているだけでなく，アップテンポの選曲傾向が加速化していると指摘できる。音楽のリズム理解について，太田ら（2015）は，４歳の子供は，シンコペーションのように拍子カウントとずれる複雑なリズムについては早く理解し真似することができるが，二分音符のような長音では，他の音を聴きながら打つリズムとして表現するまでに時間がかかることを明らかにしている[10)]。多くのアップテンポな曲を歌う子供のリズム感覚は，リズムが複雑でノリの良い音楽に大きく刺激を受け，順応している可能性がある。他方，伝統的な日本の音楽に多くある速度感の落ち着いた音楽を経験する機会が減ることが懸念される。

例えば，日本のわらべ歌は，言葉の抑揚や流れに即した歌を多く持ち子供の遊び歌として保育実践で伝承されている。Z. Kodály［1882-1967］は，それぞれの民族の音楽を歌うことを起点にして，音楽経験を広げていくことを１つの理念に掲げ[11)]，リズムの難易度に関する指標を示している。また，子供を対象にした歌の実践活動は，指導者の声や遊び歌を子供が聴くことにより，音やリズムの要素を経験的に教授している。さらに，未就学児のリズム課題は，四分音

符と八分音符の組み合わせのリズムが含まれる楽曲を選択することが段階的な目的のある適切な教示方法であるとした。明治以降の幼児歌唱曲でも，この指標に合う平易な曲を見つけることは難しいが，昭和後期以降の速度感のある曲を中心に選曲することは，歌から獲得できる日本語の持つ単語のイメージや，オノマトペのような固有な音の語感を豊かに味わう経験を軽んじて伝えられることも考えられる。絵本や言葉のやりとりにおいて，子供は言語的な性格や面白さを楽しむ経験を積み重ねているが，歌唱曲においても，周囲の大人が言葉とリズムを大切に伝える重要性に気付き，具体的で実践的な保育内容のアイディアを充実させることが必要である。

（２）速度感の落ち着いた感覚を持つ幼児歌唱曲の検討

そこで筆者は，新たに検討すべき幼児歌唱曲の選曲に４つの条件を設定した。第１は，先に分析した速度感のデータから適度な速度感を Allegretto（♩=96−120）までとした。第２に，Z. Kodály のリズムに関する指摘を参考に，日本語の言葉を味わうために四分音符と八分音符で構成された曲であることとした。第３に，吉富 [12] と水崎 [13] の研究結果を参考に子供の声の音域が広過ぎないものを中心にリストを１点トから２点ニを範囲として設定する。第４に，子供が歌詞を覚える曲の長さを 16 小節と設定して考慮し，それ以上長い曲は除外した。また，先述した幼児歌唱曲の 12 冊の曲集以外に，この４つの条件に合ったわらべうた・唱歌・童謡を新たに選定するために，『こどものうた』（ばら社）『童謡・唱歌・わらべうた』（新星出版社）を追加資料とする。

このリストには，保育内容「言葉」と，国語教育，発達心理学を専門分野とする協力者３名からの意見を反映させた。現在のところ，リストの曲数は多いとは言えないが，引き続き曲の抽出を増やし，リストを拡大していく予定である。年齢別に分けているが，同じ年齢であっても４月時点で学級には，３歳１か月〜４歳１か月の子供がおり，月齢差があるため，３歳児のリストは３〜４歳児，４歳児のリストは４〜５歳児，５歳児も同じく５〜６歳児の子供をというように年齢に幅を持たせて検討したものが表４である。

表４．幼児歌唱曲リスト

	曲名	作詞者	作曲者	音域への配慮	速度	選曲のねらい	作品発表年
	ほたるこい	わらべうた		開始音をラに設定	指定なし	4つの音の要素で構成する	不明
	げんこつやまのたぬきさん	香山美子	小森昭宏		指定なし	4つの音の要素で構成する	不明
	なわとびあそび	わらべうた			指定なし	3つの音の要素で構成する	不明
	たけのこいっぽんおくれ	わらべうた			指定なし	3つの音の要素で構成する	不明
	かごめかごめ	わらべうた			指定なし	集団遊びの中で取り入れる	不明
	月	不明	不明		88	年中行事に取り入れる	1910（明治43）年
3-4歳	鳩	不明	不明		96	口語が歌詞になっている	1911（明治44）年
	たこの歌	不明	不明	ハ長調に移調する	112	生活や遊びに関連して取り入れる	1910（明治43）年
	どんぐりころころ	青木存義	梁田貞		60	8小節の短い物語の歌詞を経験する	1921（大正10）年
	こいのぼり	近藤宮子	小出浩平		120	3拍子系の音楽経験ができる	1931（昭和６）年
	ぞうさん	まどみちお	團伊玖磨		Moderato	3拍子系の音楽経験ができる	1951（昭和26）年
	おうまのおやこ	林　柳波	松島つね		112	全体の7/8は、四分音符で構成されている	1941（昭和16）年
	チューリップ	近藤宮子・井上武士	井上武士	ハ長調に移調する	92	園生活の中で花を見る場面が想定される	1932（昭和７）年
	まつぼっくり	広田孝夫	小林つや江	ハ長調に移調する	84	生活環境の中で見た花から歌詞を想像する	不明
	たなばたさま	権藤花代・林　柳波	下総皖一	ヘ長調に移調する	120	全体の3/16は、四分音符で構成されている/年中行事を知る	1941（昭和16）年
	とけいのうた	筒井敬介	村上太郎	ハ長調に移調する	60	時間の学びにむけた曲として取り入れる	1953（昭和28）年
	雀の学校	清水かつら	弘田龍太郎	ハ長調に移調する	108	連続する2点ハの経験・「学校」への興味を育てる	1921（大正12）年
	金魚の昼寝	鹿島鳴秋	弘田龍太郎	ハ長調に移調する	不明	生き物の様子や色を観察したり想像したりする思考を育む	1919（大正12）年
4-5歳	春よ来い	相馬御風	弘田龍太郎		90	季節への意識	1923（大正12）年
	靴が鳴る	清水かつら	弘田龍太郎	ハ長調に移調する	104	「みんな」という歌詞によって仲間同士の関係への興味を広げる	1919（大正８）年
	ふたあつ	まどみちお	山口保治	ハ長調に移調する	Moderato	数字や形・体の部位への興味関心を持つ	1937（昭和12）年
	大きなたいこ	小林純一	中田喜直		56	大小の違い、強弱の違い、声や身体表現による表現力を育てる	1952（昭和27）年
	めだかの学校	茶木　滋	中田喜直		108	生活環境で見る生き物の様子を観察したり、想像したりする	1951（昭和26）年
	シャベルでホイ	サトウハチロー	中田喜直		112	日常生活で見る事ができない生き物の暮らしを想像する	1953（昭和28）年
	おつかいありさん	関根栄一	團伊玖磨		106	蟻の様子を想像し、弾んだリズム（付点の音符）を経験する	1950（昭和25）年
	七つの子	野口雨情	本居長世	ハ長調に移調する	108	応答性のある歌詞や、2小節にまたがる長いフレーズを経験する。	1928（大正17）年
	背くらべ	海野厚	中山晋平	ハ長調に移調する	96	3拍子の音楽を経験する。年中行事（子供の日）の歌詞を味わう	1923（大正12）年
	肩たたき	西條八十	中山晋平		88	家族への思いやりを描いた歌詞を歌で想像する	1923（大正12）年
	黄金虫	野口雨情	中山晋平		58	韻を踏むような言葉の遊びを経験する	1923（大正12）年
5-6歳	シャボン玉	野口雨情	中山晋平		72	シャボン玉の描写や気持ちを歌詞で学ぶ	1922（大正11）年
	みかんの花咲く丘	加藤省吾	海沼実		78	手合わせ遊びを伴いながら歌を学び、6/8拍子の曲を経験する	1946（昭和21）年
	思い出のアルバム	増子とし	本多鉄磨		Andante	季節ごとに一年中を思い出しながら想像する	1980（昭和55）年
	かわいいかくれんぼ	サトウハチロー	中田喜直		104	強弱の表現や、ささやくような歌い方を自分なりに楽しむ	1951（昭和26）年
	山羊さんゆうびん	まどみちお	團伊玖磨		120	絵本のような物語を歌の中で経験する	1939（昭和14）年
	びわ	まどみちお	磯部俶		88	3拍子の音楽を経験し、季節の食べ物を知る。	1958（昭和33）年
	数字の歌	夢虹二	小谷肇		110	数字への興味関心を広げる	1957（昭和32）年
	いちねんせいになったら	まどみちお	山本直純		110	学校への希望と新しい人間関係への興味関心を深める	1966（昭和41）年
	ふしぎなポケット	まどみちお	渡辺茂	ハ長調に移調	112	食べ物への興味と、速度感の変化を経験する	1953（昭和28）年

＊「音域への配慮」欄の空欄は,原曲の音域でも歌唱可能であるとし記載していない。

Ⅳ．総括と課題

本研究の目的は，現代の子供の歌の速度感に関する選曲における課題を明らかにすることであった。子供が家庭で好んで歌う歌が，大人の音楽文化と重なるようなリズム感を持つものも存在する。しかし，幼児歌唱曲は，子供のリズム理解や言葉を理解して歌う観点から，とりわけ演奏することを目的とする場合，平易なものから順序立てて行われるべきである。また，幼児歌唱曲と小学校の共通教材の歌唱曲の速度感の違いを明らかにし，幼児歌唱曲リストから時代別に分類することによって，共通教材と幼児歌唱曲の速度感の違いの根拠になる選曲の背景も示した。

2018（平成 30）年度の『幼稚園教育要領』の改定で，幼稚園教育においても文化的継承の役割を持つことが加えられたが,『教育基本法』においても，第二条の第五項において「文化伝統と文化を尊重し，それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに，他国を尊重し，国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」と記載がある[14)]。したがって，幼保小の教育において，文化的な歌の価値とそれが子供によって，遊びの中に再構成されるような素材として，大人が選曲を見直す必要がある。また，小学校での指導計画には，未就学施設よりも具体的な内容が記載され，感じることと学ぶことが含まれる。例えば,「歌のリズムを楽しもう」が，小学校では,「歌を拍にのってからだで感じよう」という文言として具体的に記載されている。第 1 学年における指導目的を新しい学びにするために,子供の歌に関する指導を考えていくのだとすれば,歌も伴奏も高度なリズムや速度感による歌唱曲を繰り返し歌う選曲よりも,「高い-低い，速い-遅い，長い-短い」といった子供の「基礎的な音楽感覚」に焦点を絞った音楽的経験に定めるべきであろう。具体的なリズムや音域の指標が示されないまま保育者の主観によって選曲されることにより，子供が歌を間違ったリズムや音程認識のまま，音域の広い曲やリズムの複雑な曲を歌い続けることも考えられる。したがって，選曲においては，大人が子供の言葉や音楽的な発達と歌を教える意味を教育者として深く考えられるような保育者養成が求められる。

今後も，音楽的嗜好や子供のノリに合わせて，早口言葉のような細かいリズムや複雑なリズムが，子供の歌に多く現れてくることが予想される。そういった音楽文化の背景から，子供の複雑なリズムに対する理解度は増す可能性がある。しかし，現代の日本の子供が，替え歌や言葉遊びとして再構成した遊びとして楽しめるような，日本語の抑揚に則した幼児歌唱曲，平易なリズムの理解度の指標になるような教材のリストについて，検討する余地があるであろう。

参考・引用文献

(1)坂井康子 （2010） 遊び歌の指導をめぐる諸問題, 音楽教育実践ジャーナル, vol.8.No.1, 68.

(2) Linnavalli, T., Putkinen, V., Lipsanen, J., Huotilainen, M. & Tervaniemi, M.（2018）*Music playschool enhances children's linguistic skills.* Scientific

Reports, 8: Article number 8767.
(3)内閣府・文部科学省・厚生労働省(2017)平成 29 年告示幼稚園教育要領・保育所保育指針,チャイルド本社.
(4)小林美実 (2002) 幼児の表現, その考え方と教育法,保育学研究,40(1),104-113.
(5)ベネッセ教育総合研究所「第５回幼児の生活アンケート」の 2015 年調査, https://benesse.jp/berd/jisedai/research/detail_4770.html (2024 年 10 月 22 日)
(6)白石昌子 (2000) 幼稚園教額の音楽教材の選択規準に関する調査研究 福島大学教育実践醗究紀要第 39 号, 89-94.
(7)樋口しずか (2016) 子どもの歌唱の現状 : 日本語の「ことば」と音高に着目して, 山梨県立大学人間福祉学部紀要(11),41－52.
(8) Mizusaki, M. & Takasu, H. (2017) Fundamental Study of Kindergarten-Elementary School Cooperative Music Education in Japan: An Analysis of Elementary School Music Textbooks, *Asia-Pacific Society of Music Education and Research Proceedings*, 293−300.
(9) 阪井恵・有本真紀 (2012) 初等音楽科教育法.明星大学出版部,193-228.
(10) 太田早津美・高須裕美 (2015) 楽器遊びと指導法について考える―４歳児のリズム理解と演奏行為を考察する―,第 68 回日本保育学会論文要旨集,66.
(11)International Kodály Society
https://www.iks.hu/index.php/home1/the-kodaly-concept (2024 年 10 月 3 日)
(12)吉富功修 (1980) 幼児の声域と幼稚園歌唱曲の関連について 愛媛大学教育学部紀要第一部教育科学 26, 137-148.
(13)水崎誠 (2002) 幼児・児童の声および声域の発達 ―先行研究の検討を通して―, 広島大学大学院 教育学研究科音楽文化教育学講座 音楽文化教育学研究紀要, XIV, 113－128.
(14)文部科学省 (2017) 小学校教育指導要領(平成 29 年告示)解説総則編,179.

註１)「発達」179 (2024) においては,【特集】あそぶが組まれ, 11 編の論考が掲載された。
註２) 徳丸吉彦 監修「唱歌で学ぶ日本音楽」音楽之友社, 2019 における DVD「越天楽」の実践から実際のテンポを抽出した。
註３) 中央値の場合は, 曲のリストに速すぎる歌唱曲や遅すぎるものがいくつか含まれていたとしても, ほとんど影響を受けない。

付記：本研究は, JSPS 科研費(23K02326)の助成を受けたものである。

Current Trends and Future Issues Related to Song's speed in the Preschool-Elementary Cooperated Education Research

Hiromi TAKASU※1

Keywords: Preschool-elementary cooperation, Children’s Song speed, Children’s singing culture, Japanese traditional song materials.

※1Okayama University

【原　　著】

アパシー傾向からみた高校生の無気力の予防について
―タイムマネジメント，将来展望との関係を通して―

麻田　明日香　青木　多寿子

Prevention of Apathy in High School Students
Perspective on Time Management and Future Prospects

ASADA Asuka, AOKI Tazuko

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.191 － 205

【研究論文】

原　著

アパシー傾向からみた高校生の無気力の予防について

―タイムマネジメント，将来展望との関係を通して―（注）

麻田　明日香※1　　青木　多寿子※2

不登校の主たる要因の 1 位は「無気力・不安」で 40.0 %を占める（文部科学省，2023）。このことは，不登校でない生徒の中にも，無気力を感じている生徒がかなりいることを示唆している。そこで本研究は，高校生の無気力とその予防について検討する。無気力は，大学生を対象にアパシー傾向として検討されてきた。そこで高校生の無気力をアパシー傾向として捉え，加えてそれを予防するものについても併せて検討した。予防法の候補として，タイムマネジメント（以下，TM）と将来展望（現在の充実感・目標指向性・希望）を想定し，高校生 219 名を対象に，これらの関係を検討した。分析の結果，無気力を低減するのは，現在の充実感，希望であり，特に前者が有効である可能性を示せた。一方で，アパシー傾向の自分のなさでは，TM のタイプによって異なる関係がみられた。つまり，TM が苦手な生徒では，希望よりも，目前の目標に目を向けることが無気力を低減できる可能性が示唆された。

キーワード：高校生，無気力，アパシー傾向，タイムマネジメント，将来展望

※1　菅公学生服
※2　岡山大学学術研究院教育学域　教授

Ⅰ　問題と目的

文部科学省（2023）の発表によると高校生の不登校の主たる要因の上位 3 つは「無気力・不安（40.0 %）」，「生活リズムの乱れ・あそび・非行（15.9 %）」，「いじめを除く友人関係をめぐる問題（9.2 %）」である。「いじめ」や「いじめを除く友人関係をめぐる問題」はそれぞれ 0.2 %，9.2 %と，無気力より遙かに少ない。つまり無気力は不登校の要因としていじめ以上に対処すべき課題であると考えられる。

これに関し，元木他（2023）は登校している中学生を対象に登校回避行動と無気力との関係を調査している。その結果，無気力が高い生徒ほど登校回避行動が高まり，欠席日数も多くなることが示された。これらのことから学校に通っている生徒も無気力を呈している可能性はあり，何かのきっかけで不登校に陥る可能性があると考えられる。

無気力に関して水口（1986）は，無気力の者が消極的な行動を示す理由を 2 つ考えている。1 つ目は，消極的になることは合理的な随意反応との考えである。自然な状態では人は随意的に反応する。そして受動的な行動も，その方が

（注）この論文は，第一著者が岡山大学教育学研究科に提出した 2023 年度修士論文に，第二著者が加筆修正を加えたものである。

犠牲が少ないというメリットがあれば随意的な行動となる。このように考えると，無気力は随意的な反応と考えられる。2 つ目は，動機づけに基づいて行動を起こしたくても，外的な要因が阻害されて自分ではどうしようもない状態に置かれた場合である。このような場合，行動を起こしても成功する可能性が低いので動機づけは低下する。そして心理学では，無気力とは「やる気の低さ」と捉えて，やる気を高める動機付けを中心に研究が蓄積されてきた。これに対して本研究では，やる気を高めるというよりは，無気力を低減させ，無気力を予防するという観点から検討を行い，やる気の出ない無気力に陥った学生が，不登校に陥ることを防ぐ要因について検討することを目的とする。

ところで，無気力には抑うつを含むものと含まないものがある（狩野・津川，2011）。前者は日常生活で持続的に気分が落ち込む状況となるが，後者はスチューデント・アパシー（以下 SA）と呼ばれ，大学生が本業である学業に限り起こす意欲低下とされる。SA は支援が必要なレベルと大学生なら誰にでも起こりうるレベルに大別される（土川，1990）。後者はアパシー傾向と呼ばれ，「精神病の無気力と異なり，心理的原因で主として学生の本業である学問に対して意欲の減退を示すこと」と定義される（鉄島，1993）。前述の高校生の無気力の高さは，学校に通う生徒の中でアパシー傾向に該当する生徒がいることを示しているのではないだろうか。

アパシー傾向は大学生を対象とした研究が多いが，大学生以外の年齢層を対象とした研究もいくつかある。例えば元木他（2023）は中学生のアパシー傾向について調査を行った。その際，大学生の SA の特徴をもとにアパシー傾向の質問紙を作成し，中学生に尋ねている。その結果，中学生のアパシー傾向尺度の下位尺度について「気力の低下」「他者への同化」「対人交流の回避」「将来展望のなさ」に分類した。元木他（2023）はさらに，中学生のアパシー傾向と登校回避行動や欠席日数との関係を調査した。その際，欠席日数に関しては，質問紙調査の実施後約 5 カ月間のデータを用いており，欠席日数が 5 回以上みられた生徒を不登校予備群とした。その結果，アパシー傾向の下位尺度全てが登校回避行動との相関がみられた。つまり，中学生のアパシー傾向が高い生徒は登校回避行動が高まる可能性が示された。加えて「気力の低下」「対人交流の回避」「将来展望のなさ」と不登校予備群との間に正の相関が，「他者への同化」と不登校予備群との正の相関に有意傾向がみられた。これらのことから，アパシー傾向が高い中学生ほど登校回避行動が高く，欠席日数が多いことが示された。

また，児童を対象としたアパシー傾向の研究に寺坂・井上（2002）がある。ここではまず予備調査として大学生用のアパシー傾向尺度（下山，1995）を小学生に改訂している。さらに抑うつ尺度も併せて因子分析を行い，その下位因子を「抑うつ傾向」「アパシー傾向」「快感情」「適応強迫」と命名した。その後公立学校の 5，6 年生を対象に調査し，抑うつ傾向，アパシー傾向と不登校傾向との関係を調査している。抑うつ傾向，アパシー傾向の高低で群分けして分析した結果，不登校傾向の得点は抑うつ群よりもアパシー群の方が有意に高くな

ることが示された。このことから，アパシー傾向が高い児童は抑うつが高い児童よりも不登校傾向が高いことが示された。

以上のことから，小中学生において，アパシー傾向は不登校傾向に関連している可能性が窺える。他方で高校生のアパシー傾向について検討された研究はほとんどみられない。しかし冒頭で述べたように，高校生もアパシー傾向を呈している可能性がある。そこで本研究では高校生の無気力の指標としてアパシー傾向を用いて検討する。

他方で，不登校の予防との観点でアパシー傾向を考えた際，単にこれらの関係を示すだけでは十分ではないと考える。アパシー傾向を示す高校生に対して，周囲がどう対処したらよいのかを示す研究が必要ではなかろうか。そこで本研究では，高校生の無気力の予防について，アパシー傾向の心理的特徴である 3 つの側面，つまり「自分のなさ」「味気なさ」「張りのなさ」（下山，1995）を取り上げ，その観点から予防方法を考えたい。

まず，「張りのなさ」は「時間感覚が乏しく，生活リズムが乱れ，生活に張りがない」，時間感覚が希薄な状態である（下山，1997）。そこで，時間管理が有効ではないかと考えた。時間管理（以下 TM）は「目標を達成するために時間を効果的に使用する行動」である（Claessens et al.，2007；訳 井邑他，2016）。

次に「自分のなさ」は自分の欲求がなく進路決定などの自己決断が苦手な状態である（下山，1997）。進路決定などの自己決断には将来展望を持っていることが有効となるのではないだろうか。

最後に「味気のなさ」は生きる喜びの欠如であるアンヘドニアを指す言葉である（下山，1995）。下山（1997）はアンヘドニアを「やる気がしない，面白くないといった状態が慢性化し，意欲の衰退がみられる」としている。将来展望には現在の充実感，目標指向性，希望があるが（白井，1994），その目標指向性や希望が意欲の衰退を改善するのではないだろうか。さらに TM を行うことで生活に張りが出て，やる気や面白さが表れるのではないかと考える。

以上のことから，高校生のアパシー傾向の低減には，タイムマネジメントと将来展望が関係していると考えた。これらの分析を通して，高校生の無気力の予防に関して考察したい。

Ⅱ　方法

1　調査対象者

私立 S 高校に在籍する高校 1 年生から 3 年生の同意が得られた計 219 名。高校 1 年生は 71 名（男子 44 名，女子 27 名），高校 2 年生は 77 名（男子 42 名，女子 34 名，その他 1 名），高校 3 年生は 71 名（男子 47 名，女子 24 名）。全質問項目のうち半数を回答している 218 名のデータを分析対象とした。

2　調査方法

調査を依頼するにあたって学校長に許可を求めた。調査の許可が得られた後，

アンケート用紙を学校へ送付した。アンケートは担任が生徒に配布し，回収を行うよう求めた。調査時期は 2022 年の 8 月から 9 月であった。

３　倫理的配慮

アンケートは無記名で行った。また，統計的に処理され個人情報が特定されることはないこと，研究の目的以外では使用しないこと，成績とは関係ないことをアンケートに明記した。アンケートに回答する際に，調査への同意の有無を確認する項目を設けた。

４　調査内容

（１）タイムマネジメント

TM の尺度として 2 つの尺度を使用した。

1 つ目は井邑他（2016）の時間管理尺度の全 19 項目である。「時間の見積もり」,「時間の活用」,「その日暮らし」の 3 因子からなる。「非常にあてはまる(4 点)」,「少しあてはまる(3 点)」,「あまりあてはまらない(2 点)」,「まったくあてはまらない(1 点)」の 4 件法で回答を求めた。教示文は「あなたの今の行動に一番近いものに〇をつけてください。」とした。「その日暮らし」は得点が高いほど TM ができていることを示す。

2 つ目は小浜（2010）の先延ばし意識特性尺度より「計画性」の 9 項目である。「非常にあてはまる(5 点)」,「少しあてはまる(4 点)」,「どちらともいえない(3 点)」,「あまりあてはまらない(2 点)」,「まったくあてはまらない(1 点)」の 5 件法で回答を求めた。教示文は「勉強に取り組む準備をしている時，良く感じる気持ちや考えに一番近いものに〇をつけてください。」とした。

（２）将来展望

白井（1994）の時間的展望体験尺度より「過去の展望」を除いた項目を採用した。「現在の充実感」,「目標指向性」,「希望」の計 14 項目からなる。「あてはまる(5 点)」,「どちらかといえばあてはまる(4 点)」,「どちらともいえない(3 点)」,「どちらかといえばあてはまらない(2 点)」,「あてはまらない(1 点)」の 5 件法で回答を求めた。教示文は「今の考えや思いに一番近いものに〇をつけてください。」とした。

（３）アパシー傾向

下山（1995）のアパシー心理性格尺度より「適応強迫」を除いた項目を用いた。「張りのなさ」「自分のなさ」「味気のなさ」の計 15 項目である。「とてもあてはまる(4 点)」,「少しあてはまる(3 点)」,「あまりあてはまらない(2 点)」,「まったくあてはまらない(1 点)」の 4 件法で回答を求めた。教示文は「あなたの今の気持ちに一番近いものに〇をつけてください。」とした。得点が高いほどアパシー傾向が高いことを示す。

以上の将来展望を除く尺度を，本研究の対象者や趣旨に合わせて一部語句を修正した。またフェイスシートとして学年，年齢，性別を尋ねた。

Ⅲ　結果

1　結果の処理

全ての項目において天井効果・床効果を確認した。アパシーの「味気のなさ」1項目に床効果がみられた。以後の分析ではこの項目を除外し，全4項目を「味気のなさ」として用いた。

2　各尺度の確定と基本統計量

（1）各尺度の確定

TMの測定に井邑他（2016）と小浜（2010）の2つの尺度を合わせてTMとし用いたため，因子分析を行った。先行研究と同様の4因子（「時間の見積もり」「時間の活用」「その日暮らし」「計画性」）を想定し，確認的因子分析（最尤法）を行った。因子間相関を想定したモデルで分析を行った。その結果，因子負荷量が.40を下回った項目はみられなかったため，以後全項目をTMの尺度として使用した（Table 1）。また，下位尺度ごとに信頼係数を算出した。その結果をTable 2に示す。

（2）各尺度の記述統計量

各下位尺度の加算平均得点を下位因子得点として用いた。尺度全体の合計平均と標準偏差，下位尺度得点ごとの平均値と標準偏差をTable 2に示す。

3　TMの群分け

（1）クラスター分析

TMのタイプ別によるアパシー傾向の差を検討するため，TMの下位尺度項目（時間の見積もり・時間の活用・その日暮らし・計画性）について階層的クラスター分析を用いて類型化した。デンドログラムと解釈可能性から3クラスター解を採用した（A，B，C）。

次に，各クラスターの特徴を捉えるため，3クラスターを被験者間，TMの下位尺度得点（時間の見積もり，時間の活用，その日暮らし，計画性）を被験者内とした3×4の2要因分散分析を行った（Table 3）。その結果，クラスター主効果（F (2,211) = 366.88, p < .001, η^2 = .50），交互作用が有意であった（F (6, 633)= 4.79, p < .001, η^2 = .02）。

Table 1　TM 尺度の確認的因子分析の結果

		Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ
時間を決めて宿題に取り組むようにしている		.72			
宿題に取り組む際に小さな目標を立てるようにしている		.57			
やりたいことよりも，やらなければならないことを優先する		.56			
何事にも余裕を持って早めに準備するようにしている		.52			
やろうとすることがどのくらい時間がかかるかを事前に見積もる		.51			
早寝早起きを心がけ，使える時間をできるだけ作れるようにしている		.47			
宿題に取り組んだ時，それにどのくらい時間を使ったかを記録する		.46			
一度やり始めたことは途中で中断しない		.41			
帰宅後の勉強の予定を立てている			.76		
休みの日は大まかな予定を立てる			.65		
自分がやらなければならないことの順位をつけている			.63		
無駄な時間を減らそうとしている			.60		
その日の放課後の予定をきちんと確認するようにしている			.60		
その日のスケジュールの振り返りを行っている			.55		
きまぐれに一日を過ごすことがある*				.67	
休みの日にダラダラ過ごさないようにしている				.67	
いつも夜になってから色々なことを始める*				.62	
次の日の予定が決まっていないことがよくある*				.57	
出された宿題以外の勉強はしない*				.55	
まず，勉強時間と休憩時間の時間配分を考えておく					.69
今日の勉強のスケジュールをしっかり立てるようにしている					.69
何をしなければいけないかを丁寧に考える					.65
宿題を終わらせるために必要な作業を把握しておく					.61
宿題を後回しにする前に，宿題に必要な時間をちゃんと見積もるようにしている					.60
今すぐやることと後でやることを整理する					.57
教科ごとに「ここまではやるぞ」と，量と時間を決めておく					.53
休憩をするときには休む時間をきっちり決めておく					.50
宿題を後回しにするのは，絶対に終わる自信のある時だけである					.43
因子間相関	Ⅰ		.90	.61	.91
	Ⅱ			.68	.83
	Ⅲ				.42

Ⅰ：時間の見積もり，Ⅱ：時間の活用，Ⅲ：その日暮らし，Ⅳ：計画性を示す。
*は逆転処理を行った項目である。

Table 2　各尺度の記述統計

	α係数	平均値	*SD*
タイムマネジメント	.92	2.63	*.48*
時間の見積もり	.75	2.67	*.53*
時間の活用	.80	2.62	*.62*
その日暮らし	.75	2.45	*.63*
計画性	.82	2.70	*.58*
将来展望	.84	3.35	*.64*
現在の充実感	.67	3.49	*.69*
目標指向性	.83	3.05	*.93*
希望	.74	3.54	*.83*
アパシー傾向	.84	2.34	*.54*
張りのなさ	.73	2.40	*.65*
自分のなさ	.82	2.56	*.71*
味気のなさ	.67	1.92	*.65*

クラスターの主効果については，クラスターC が一番高く，次にクラスターB，A となった（p ＜ .001）。さらに，交互作用が有意であったため単純主効果検定を行った結果，全ての TM の下位尺度得点について A ＜ B ＜ C とクラスターA が一番低く，順にクラスターB，C と高くなっていくことが示された。このことから，TM 得点が一番低いクラスターA を TM 低群，間のクラスターB を TM 中群，一番高いクラスターC を TM 高群と名付けた。

また，TM の主効果について Bonferroni 法による下位検定を行ったところ，「その日暮らし」は他の 3 つの下位尺度項目よりも低いことが示された（p ＜ .001）。

Table 3　2 要因分散分析の結果

			TM				主効果(Cl)	
			時間の見積もり	時間の活用	その日暮らし	計画性	各群	事後検定
クラスター（Cl）	A. TM低群 (N = 76)	平均値	2.18	2.01	2.08	2.18	2.13	A＜B＜C ***
		SD	*.39*	*.41*	*.52*	*.50*	*.30*	
	B. TM中群 (N = 89)	平均値	2.76	2.78	2.42	2.84	2.73	
		SD	*.29*	*.34*	*.44*	*.30*	*.14*	
	C. TM高群 (N = 49)	平均値	3.23	3.29	3.09	3.29	3.24	
		SD	*.38*	*.38*	*.60*	*.37*	*.23*	
主効果（TM）		平均値	2.67	2.63	2.45	2.70		
		SD	*.53*	*.62*	*.63*	*.58*	—	—
		事後検定[注1]	②	②	①	②		
交互作用			A＜B＜C ***	A＜B＜C ***	A＜B＜C ***	A＜B＜C ***	—	—

注1）異なる数字間に0.1%水準で有意な差があったことを示す。

***p ＜ .001

（２）アパシー傾向のクラスター間比較

TM 群別の将来展望からアパシー傾向へ与える影響を検討するにあたって，まずクラスターによってアパシー傾向に差があるかを検討した。そこで 1 要因分散分析を行った結果，クラスターの主効果が有意であった（F (2, 211) = 5.42, p = .01, η^2 = .05）。Tukey 法による多重比較を行ったところ，TM 低群と TM 中群よりも TM 高群が有意に低いことが示された（p = .004, d = 0.59; p = .03, d = 0.45）（Table 4）。つまり，TM が高い生徒は TM が苦手な生徒や中程度の生徒よりもアパシー傾向が低いと言えよう。TM の高さは，アパシーとは無縁であることがうかがえた。

クラスターによる違いはアパシー傾向の 3 つの下位特徴にも見られるのかを検討するため，この特徴（張りのなさ，自分のなさ，味気のなさ）別に 1 要因分散分析を行った（Table 4）。

まず，張りのなさについては，分散分析の結果，群の主効果が有意であった（F (2, 211) = 5.00, p = .01, η^2 = .05）。Tukey 法による多重比較を行ったところ，TM 低群と TM 中群よりも TM 高群が有意に低いことが示された（p = .01, d = 0.54; p = .02, d = 0.49）。つまり，TM が高い生徒は TM が苦手な生徒や中程度の生徒よりも張りのなさが低いと言えよう。

次に，自分のなさについての分散分析の結果，群の主効果が有意であった（F (2, 211) = 5.98, p = .003, η^2 = .05)。Tukey 法による多重比較を行ったところ，TM 低群・中群よりも TM 高群の方が自分のなさが有意に低いことが示された（p = .002, d = 0.63; p = .04, d = 0.44)。つまり，自分のなさにおいても TM が苦手な生徒や中程度の生徒よりも TM が得意な生徒の方が自分をもっていると考えられる。

最後に，味気のなさの分散分析の結果，群の主効果はみられなかった（F (2, 211) = 0.12, p = .89, η^2 = .001）(Table 4)。つまり，味気のなさについては TM の得意さは関係ないことが言えよう。

以上の結果から，TM 高群はアパシーの 3 つの特徴とは無縁である可能性がうかがえた。このことから，タイムマネジメント力は無気力の予防として有効であることが示唆された。

Table 4　アパシー傾向のクラスター観比較

	アパシー傾向		張りのなさ		自分のなさ		味気のなさ	
	平均値	*SD*	平均値	*SD*	平均値	*SD*	平均値	*SD*
A. TM低群 (*N* = 76)	2.44	*.54*	2.49	*.65*	2.71	*.72*	1.94	*.66*
B. TM中群 (*N* = 89)	2.37	*.45*	2.46	*.55*	2.57	*.62*	1.90	*.59*
C. TM高群 (*N* = 49)	2.13	*.63*	2.14	*.76*	2.27	*.79*	1.89	*.74*
主効果(群)	A > C ** B > C *		A > C* B > C*		A > C** B > C*		*n.s.*	

**p < .01, * p < .05

（3）発達差

TM は学年が上がるにつれて身についていくことが考えられる。Figure 1 に各学年について群別の割合を示す。そこで学年による各クラスターの群の割合に差があるかを検討するため χ^2 検定を行った。5 %水準で有意となったので

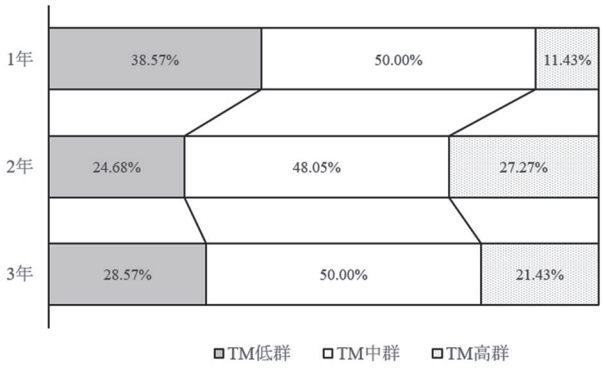


Figure 1　TM 群別の学年の割合

Table 5　クロス集計表と調整済み残差

		学年		
		1年	2年	3年
TM低群	度数	32	26	18
	調整済み残差	2.06*	-0.19	-0.89
TM中群	度数	31	29	29
	調整済み残差	0.43	-0.64	0.21
TM高群	度数	8	20	21
	調整済み残差	-2.85**	0.96	1.90

**p < .01, * p < .05

（$\chi^2(4) = 10.21$，$p = .04$），残差分析を行った。その結果，TM 低群の 1 年生が有意に多く，TM 高群の 1 年生が有意に少ないことが示された（Table 5）。これらのことから，1 年生は TM が得意な生徒が少なく，苦手な生徒が多いと考えられ，TM は学年が上がるにつれて身につく可能性があることがうかがえた。

4　将来展望とアパシー傾向の関係

将来展望がアパシー傾向を回避できるかもしれない，加えてタイムマネジメントが上手か否かでその様相は異なるかもしれないと考えた。そこで，独立変数を将来展望，従属変数をアパシー傾向とした重回帰分析を，TM の群別に 3 回行った（Table 6）。分析の結果，TM 低群では現在の充実感と目標指向性がアパシー傾向を低減させることが明らかになった。また，TM 中群と高群では現在の充実感と希望がアパシー傾向を低減することが示された。

以上のことから，どの群でも現在の充実感を持っていることがアパシー傾向の低減につながることが示された。また，TM が苦手な生徒は目標を持っていることがアパシー傾向の低減につながると考えられよう。さらに，TM が平均的な生徒と得意な生徒は希望を持つことがアパシー傾向を低減する可能性が示唆された。

Table 6　群別の将来展望がアパシー傾向へ与える影響

		アパシー傾向			張りのなさ		
		β	95 %CI	R^2	β	95 %CI	R^2
TM低群	現在の充実感	-.459***	[-.540, -.237]	.500	-.361**	[-.602, -.136]	.195
	目標指向性	-.270*	[-.270, -.038]		-.125	[-.265, .092]	
	希望	-.187	[-.256, .017]		-.103	[-.289, .130]	
TM中群	現在の充実感	-.489***	[-.429, -.207]	.522	-.533***	[-.585, -.256]	.283
	目標指向性	-.178	[-.192, .003]		.125	[-.064, .224]	
	希望	-.234*	[-.254, -.016]		-.089	[-.238, .113]	
TM高群	現在の充実感	-.554***	[-.646, -.274]	.528	-.593***	[-.874, -.326]	.309
	目標指向性	-.016	[-.173, .150]		.064	[-185, .292]	
	希望	-.302*	[-.406, -.034]		-.027	[-.299 .251]	

注）β = 標準化偏回帰係数，CI = confidence interval，R^2 = 調整済み決定係数

***$p < .001$，**$p < .01$，*$p < .05$

5　アパシー傾向の３つ下位特徴の検討

TM の群によって将来展望とアパシー傾向の関係が異なることが示された。そこでアパシー傾向の３つの下位特徴（張りのなさ・自分のなさ・味気のなさ）別に再度重回帰分析を行い，より詳細な考察を行うことを目指した。

（1）張りのなさについて

将来展望が張りのなさに与える影響を群別に検討した。独立変数を将来展望，

従属変数を張りのなさとした重回帰分析を3回行った（Table 6）。その結果，TM低群・中群・高群すべてにおいて現在の充実感が張りのなさを低減することが示された。このことから，タイムマネジメント力に関係なく，現在の充実感を感じていれば，張りのなさの低減につながることが示された。高校生の無気力の予防には，毎日充実した高校生活を送ることが，どの生徒にとっても無気力の予防につながる可能性が示された。

（2）自分のなさについて

将来展望と自分のなさの関係を群別に検討した。独立変数を将来展望，従属変数を自分のなさとした重回帰分析を3回行った（Figure 2）。

タイムマネジメント力によって差が見られ，TM低群とTM中群でアパシー傾向を低減させるのは現在の充実感と目標指向性であった。他方でTM高群では，アパシー傾向を低減させるのは現在の充実感と希望であった。

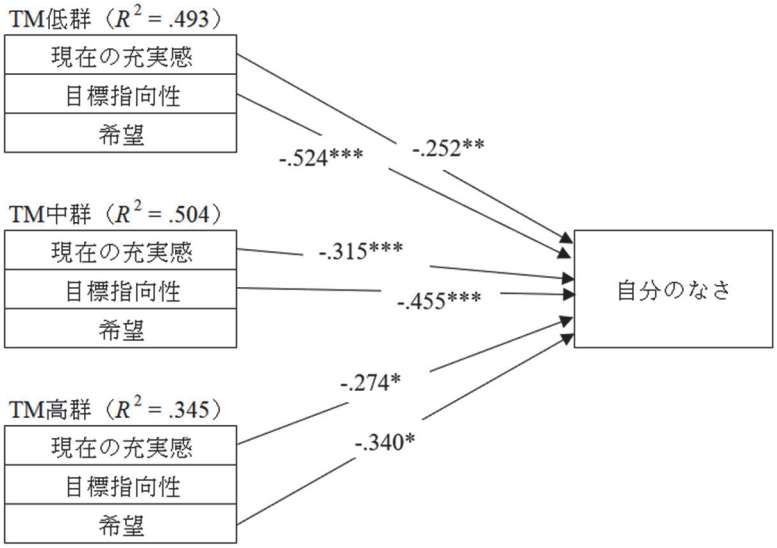
以上のことから，自分のなさを低減させるのは，張りのなさ同様，タイムマネジメント力に関係なく，現在の充実感であることがわかった。他方でタイムマネジメント力の高低での差も見られた。具体的には，タイムマネジメントが得意な生徒では希望が，それ以外の生徒では目標を持っているとアパシーの予防になることが示唆された。

このことからは，タイムマネジメントが得意な生徒には，現在より少し先の未来を想像させて希望を持たせることが無気力の予防になるが，そうでない生徒は，少し先の未来，と言うよりも，目の前の目標に注目させる方が無気力の予防になる可能性が窺えた。タイムマネジメントが得意でなければ，遠い先の希望に向かうプランが思いつかない可能性がある。そのような場合は，目の前の小さな目標をコツコツ積み上げる方法で充実感を感じてもらうことが重要であると言えるだろう。

（3）味気のなさについて

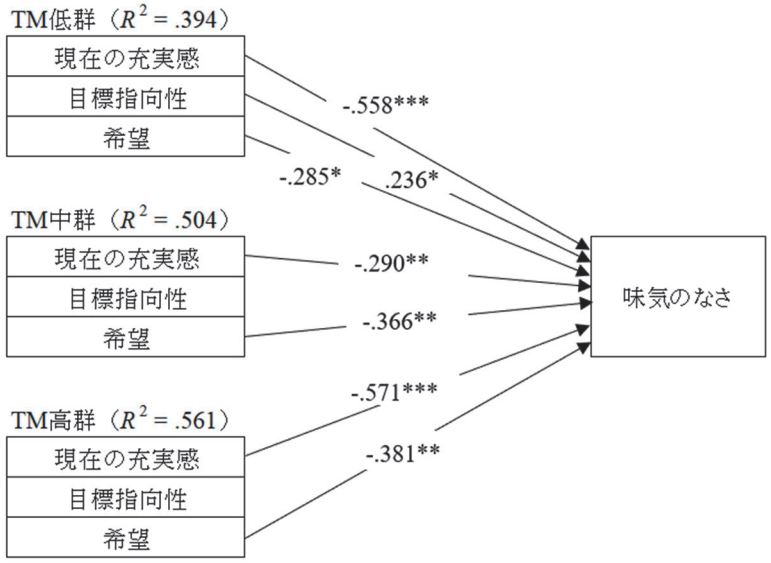
将来展望と味気なさの関係について群別に検討した。独立変数を将来展望，従属変数を味気のなさとした重回帰分析を3回行った（Figure 3）。その結果，タイムマネジメント力に関係なく，現在の充実感が味気なさを低減することが示された。他方で，タイムマネジメントが苦手な生徒にとっては，目標指向性は味気のなさを高めることも示された。

以上のことから，タイムマネジメント力に関係なく，ここでも現在の充実感アパシー傾向の味気のなさの予防につながることが示された。他方で，タイムマネジメントが不得手な生徒達にとっては，目の前の目標をコツコツこなすような目標試行的な課題には味気なさも感じることが窺えた。



注）β = 標準化偏回帰係数，R^2 = 調整済み決定係数
***p < .001，**p < .01，*p < .05

Figure 2　将来展望と自分のなさの関係



注）β = 標準化偏回帰係数，R^2 = 調整済み決定係数
***p < .001，**p < .01，*p < .05

Figure 3　将来展望と味気のなさの関係

Ⅳ　考察

本研究では無気力の指標としてアパシー傾向を用い，高校生の無気力の予防について考察することを目的とした。その際に，高校生のタイムマネジメント力，将来展望を指標としてアパシー傾向の 3 つの特徴（張りのなさ・自分のなさ・味気のなさ）の関係を通して，その予防について検討した。具体的には，以下のような関係を想定した。

まず,「張りのなさ」とは時間感覚が希薄な状態であり，時間感覚が乏しく，生活リズムが乱れて生活に張りがないという特徴がある（下山，1997)。このことから,タイムマネジメント力が関係していると予測した。次に,「自分のなさ」は自分の欲求がわからず進路決定などの自己決断が苦手だとの特徴(下山,1997)から，将来展望との関係を想定した。最後に「味気のなさ」はやる気がせず，面白くないといった状態が慢性化し，意欲の衰退がみられるとの特徴（下山，1997）から，目標指向性や希望との関係を想定した。以下に結果からの考察と課題を述べる。

まず,「毎日の生活が充実している」「毎日同じことの繰り返しで退屈だ（逆転項目)」等，現在の充実感は，タイムマネジメント力に関係なく，アパシー傾向やアパシー傾向の各特徴を低減することが示された（Table 6, Figure 2~3)。このことから，無気力を予防する上で一番大切なのは，現在の充実感を高めることだと考えられる。これに関し，大野（1984）は青年期の充実感は毎日の生活が充実しているだけでなく，自分自身に対しても同時に充実していると感じる必要があることを述べている。つまり,毎日充実しているというその内容が，自分自身の成長に関係のないことで生活を充実しているというのではなく，自分に向き合い，自分が成長する方向で充実した毎日を送ることが重要になるだろう。

次に，希望がタイムマネジメント力に関係なく，味気のなさを低減することが示された（Figure 3)。このことから，希望を持つことで無気力が予防できる可能性が示された。考えてみれば，やる気がでない，面白くない状態でも希望があれば無気力に陥ることなく努力を続けることができそうである。これに関し，白井（1994）は希望が低い大学生よりも希望が高い大学生の方が将来に対する恐れや不安が低いことを示した。希望があれば，将来に対する恐れや不安は低減できるに違いない。このように考えると，生徒に希望を持たせることも無気力の予防につながる方法と言えるだろう。

一方で，自分のなさの低減に関しては，タイムマネジメント力の高低で異なる結果が得られた。タイムマネジメントが上手な生徒は希望を持つことが無気力の予防につながっていたが,その他の生徒では,将来への希望と言うよりも，目標指向性，つまり身近な目標を達成する方が自分のなさを低減することがわかった（Figure 2)。

これについて，まず希望と目標指向性の違いを検討する。本研究において希望は「私には未来がないような気がする（逆転項目)」や,「自分の将来は自分

できりひらく自信がある」といった質問内容であった。また，目標指向性は「私には，だいたいの将来計画がある」や「将来のためを考えて今から準備していることがある」等を問う質問項目であった。このことから希望は将来に対しての自信や見通しがあるかを尋ねている一方で，目標指向性は，目の前の目標や計画などのより具体的な方向性を持てているか尋ねている項目となっている。これらの質問項目の内容の違いを考慮すると，タイムマネジメントが上手な学生は，具体的な目標や計画，方向性を自分で設定する力を持っていると想定できる。それとは逆に，タイムマネジメントが得意でない生徒は，将来の希望に向けての道筋を自分で設定できないのではなかろうか。そして，少し先の将来を考えることが難しいことから，目の前の小さな目標を達成していくことが自分のなさの予防につながるのではなかろうか。

以上のことから，まずは毎日の充実感を高めることが無気力の予防につながることが示唆された。加えてタイムマネジメントが得意な学生については，未来の計画や準備を行うように促すことが無気力の予防に有効と考えられる。他方でこれが苦手な生徒たちは，長期的な目標を立てても実行が難しく無気力を高めてしまう可能性があるので，目の前の具体的な選択肢や方法，お手本を提案する等，無理なく準備を進めることができるように支援していくのがよさそうである。最後に，タイムマネジメントが上手な生徒は1年生よりも3年生に多いことから，タイムマネジメント力は学年が進むにつれて上達する可能性も示唆された。このことから，教師は学校において，生徒の学業だけでなく，タイムマネジメント力の向上も気に掛けて指導を重ねると，生徒の無気力の予防につながる可能性が示唆された。

本研究の課題として2点をあげる。まず,「現在の充実感」と「味気のなさ」の信頼性がともにα = .67と，必ずしも十分な値を得られなかった点，次に，本研究で用いた尺度では TM を短期的なものと長期的なものにわけて検討することができなかった点である。後者については，今回，タイムマネジメントの群分けで用いた尺度の原典の一つ，井邑他（2016）で用いられていた「課題」という語を本研究では高校生を対象としたため「宿題」という語に書き換えた点に問題があったと考える。なぜなら「課題」と「宿題」では，宿題の方が短期で解決するとのニュアンスが強い。このため,本調査で回答した高校生達は，1 日から数日程度で解決できる短期的な計画立案を想定して回答した可能性が高い。つまり，今回の TM 群の群分けは，短期的な課題解決に対するタイムマネジメント力であった可能性を否定できない。今後は，高校生の無気力の予防については，中間期末テストや大学受験等，中・長期的な TM について，さらに検討が必要であろう。

参考・引用文献

Claessens, B. J. C., van Eerde, W., Rutte, C. G., Roe, R. A. (2007). *A review of the time management literature*. Personal Review, **36**, 255-

275.
井邑智哉・髙村真広・岡崎善弘・徳永智子(2016). 時間管理尺度の作成と時間管理が心理的ストレス反応に及ぼす影響の検討　心理学研究, **87**, 374-383.
狩野武道・津川律子(2011). 大学生における無気力の分類とその特徴―スチューデント・アパシーと抑うつの視点から―　教育心理学研究, **59**, 168-178.
水口禮治(1986). 無気力からの脱出　福村出版
文部科学省(2023). 令和 4 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　文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm（最終閲覧日 2024 年 1 月 10 日）
元木咲葵・桂川奏典・飯島有哉(2023). 中学生用アパシー傾向尺度の作成と信頼性・妥当性の検討　パーソナリティ研究, **32**, 42-52.
小浜駿(2010). 先延ばし意識特性尺度の作成と信頼性および妥当性の検討　教育心理学研究, **58**, 325-337.
大野久(1984). 現代青年の充実感に関する一研究―現代日本青年の心情モデルについての検討―　教育心理学研究, **32**, 12-21.
下山晴彦(1995). 男子大学生の無気力の研究　教育心理学研究, **43**, 145-155.
下山晴彦(1997). 臨床心理学研究の理論と実際―スチューデント・アパシー研究を例として―　東京大学出版
白井利明(1994). 時間的展望体験尺度の作成に関する研究　心理学研究, **65**, 54-60.
鉄島清毅(1993). 大学生のアパシー傾向に関する研究―関連する諸要因の検討―　教育心理学研究, **41**, 200-208.
寺坂明子・井上果子(2002). 児童における不適応行動とアパシー及び抑うつ傾向との関連　横浜国立大学大学院教育学研究科教育相談・支援総合センター紀要, **2**, 65-83.
土川隆史(1990). スチューデント・アパシー　同朋舎

Prevention of Apathy in High School Students
Perspective on Time Management and Future Prospects

ASADA Asuka*1, AOKI Tazuko*2

According to the Ministry of Education in Japan (2023), apathy is the leading cause of truancy among high school students, with the percentage of nonattendance at 40%. Therefore, this study aimed to examine the prevention of apathy among high school students. Apathy among college students has been examined as a propensity for apathy. This study presupposes that apathy among high school students is also associated with a propensity for apathy. Two hundred and nineteen high school students were participated in this research. We assumed time management (TM) and future prospects (self-fulfillment, goal-directedness, and hopefulness) would be preventive factors against apathetic tendencies for them. The study findings indicate that self-fulfillment may significantly reduce apathy, with hopefulness also contributing to reducing apathy. Additionally, the characteristics of apathy tendency, specifically lack of self, were found to be differently related to students' TM skills. In other words, the findings suggest that goal-directedness may alleviate apathy among students struggling with TM.

Keywords : High School Students, Prevention, Apathy tendency, Time Management, Future Prospect

*1 KANKO GAKUSEIFUKU CO., LTD.
*2 Faculty of Education, Okayama University

【原　　著】

契約概念に注目した小学校社会科法教育の授業構成
―第３学年の生産や販売に関する単元の開発を通して―

宮本　あゆは　桑原　敏典

Lesson Structure of Elementary Social Studies Law-Related Education Focusing on the Concept of Contract: Through the Designing of a Unit on Production and Sales in the Third Grade

MIYAMOTO Ayuha, KUWABARA Toshinori

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.207 － 218

【研究論文】

原　著

契約概念に注目した小学校社会科法教育の授業構成
―第３学年の生産や販売に関する単元の開発を通して―

宮本　あゆは※1　桑原　敏典※２

本論文は、小学校社会科における市民性教育としての法教育のあり方を検討し、その授業構成原理を明らかにしたうえで、中学年の教育内容である販売の仕事に関する単元開発を行うものである。これまで小学校法教育では、発達心理学の論を基にしながら研究が進められてきたが、小学校社会科法教育としての体系的な研究は十分ではなかった。小学校第３学年の社会科では、第３学年「地域にみられる生産や販売の仕事について」の内容が設定されている。佐藤はスーパーマーケットを教材として小学校社会科で経済概念を形成する授業を開発し、その有効性を検証した。一方で、販売には売買契約のような法的問題も発生する。本論文では、これまでの社会科教育研究において蓄積されてきた法教育論や価値観形成論の成果を踏まえ、スーパーマーケットを教材とした小学校社会科単元開発を行う。

キーワード：法教育，初等教育，小学校社会科，民法学習

※1　岡山大学大学院社会文化科学研究科博士後期課程
※2　岡山大学学術研究院教育学域

Ⅰ　はじめに

本論文は、小学校社会科において法認識形成を目指した授業構成原理を明らかにすることが目的である。小学校学習指導要領（平成 29 年告示）によると、小学校社会科においては、第３学年において「地域にみられる生産や販売の仕事について」の内容が設定されている[1)]。佐藤はスーパーマーケットを教材として小学校社会科で経済概念を形成する授業を開発し、その有効性を検証した[2)]。一方で、販売には売買契約のような法的問題も同様に発生する。本研究では、これまで社会科教育研究において蓄積されてきた法教育論や価値観形成論の成果を踏まえ、スーパーマーケットを教材とした小学校社会科単元開発を行う。

Ⅱ　小学校社会科における法教育研究の検討

これまで、初等教育における法教育研究は、コールバーグらに代表される発達心理学の成果を応用しながら進められてきた。他の社会科教育同様に、米国の教材分析を通して小学校法教育の原理を解明する研究であった。

二階堂は、アメリカ初等法関連教育における授業構成論を教育内容と教育方法の二つの軸によって類型化した。また、それぞれの類型について、アメリカの初等法関連教育の教材の内容編成、授業構成を明らかにした[3)]。

表１　米国初等法関連教育の授業の類型

	歴史理解型	**問題思考型**	**創造型**
法目的型	法理念受容型 法関連教育	法理念追従型 法関連教育	法形成型 法関連教育
法手段型	法規範受容型 法関連教育	法規範活用型 法関連教育	

（二階堂(2010)に基づいて筆者作成）

二階堂は、教育内容においては具体的な法の取扱い方、学習する法の内容の視点から、「法目的型」「法手段型」、教育方法においては学習活動における子どもの対応の仕方の観点から、「歴史理解型」「問題思考型」「創造型」の３つの分類を行っている[4)]。

また、法形成型法関連教育と位置づけたオハイオ州法曹協会カリキュラムプロジェクトの内容編成を、以下のような形で明らかにしている[5)]。

表２　オハイオ州法曹協会カリキュラムプロジェクトの内容編成

		第２・３学年	**学習過程**	第５・６学年
内容編成	ルール・法	『ルール』 身近な生活レベルにおけるルールの必要性と、ルール形成の重要性の理解学習	子ども自身の信念の提示 ↓ 知識の習得 ＜信念の検討＞ ↓ 信念の再構築	『法について学ぶ』 社会における法の必要性や法形成の重要性と、法の限界や修正の必要性の理解学習
		ルール・法の必要性、ルール・法形成の重要性の理解		
	責任	『責任とあなた』 身近な状況において存在する責任の存在の理解学習	責任意識の提示 ↓ 知識の習得 〈責任意識の検討〉 責任意識の再構築	『責任について学ぶ』 社会における責任の存在理由の理解学習
		責任と、責任ある行動の本質・性格・重要性の理解		
学習原理		身近な生活レベル・具体的	→	社会レベル・一般的

（二階堂（2010）に基づいて筆者作成）

このプロジェクトを分析し、二階堂は初等法関連教育における法形成能力を育成する学習原理を提示した。その特質として、二階堂は次の４点を述べている。

第一に、初等法関連教育の学習領域を、ルールや法といった法に関する領域

と、ルールや法から派生してくる責任という意識・態度の領域の２つの領域に限定し、それ以外の領域は除外されていることである[6)]。

第二に、下学年では身近な生活レベルにおけるルールと責任の理解、高学年では社会レベルにおける法と責任の理解という内容原理を示し、内容を具体的な生活レベルから一般的な社会レベルへと変え、各学年の違いを示していることである[7)]。

第三に、ルール・法と責任に関する各学習領域では、学年が上がるにつれて内容を拡大させていることである[8)]。

第四に、それぞれルール・法・責任の性質・役割に関する知識を獲得しながらそれらに対する自己の信念・意識を検討させ、再構築させるといった共通の学習過程の原理によって編成していることである[9)]。

中原は、コールバーグ派の理論を応用し、憲法規範を基盤とした公民教育カリキュラムフレームワークを明らかにした[10)]。中原は、子どもの市民性の発達が前慣習的水準→慣習的水準→脱慣習的水準に至る過程と捉えた[11)]。そのうえで、政治的社会科から政治的個性化を徐々に達成していく学習原理（規範理解型、規範体験型、規範分析型、規範活用型、規範批判型）を提示した[12)]。５つの学習原理の中でも、規範理解型の公民学習は、幼児期や初等低中学年において「社会・正義概念の研究による憲法規範の理解」を目指し、子どもの社会認識や構成概念の発達論を背景とした政治的社会化としての公民教育を展開するものであった[13)]

二階堂は、幼保小の接続における規範意識の育成に着目した[14)]。二階堂は5歳児後期から小学校第１学年とされている「接続期」のアプローチ期(5歳児１月頃～３月)、スタート期（小学校１年生４月～６月頃）における規範意識育成の考え方を明らかにした。接続期における児童に対する教員の働きかけとして、二階堂は以下の５点を挙げている[15)]。

① 子どもたちが主体的に活動を行うように見守る。
② 必要に応じて子どもたちの中に入り、子どもたちが考えられるように促す。
③ トラブルが生じた場合は、できるだけ子ども同士で解決できるように促し、もし必要であれば、どうすればいいか考える機会を与える。
④ 自分の気持ちが伝えられない子どもに対しては、補足したり、代弁したりしてお互いの気持ちが通じ合うようにする。
⑤ 子どもたちが「我慢する」、「譲る」ばかりでなく、時に相手とぶつかりあって互いの思いを主張し合い、自分の思いを言葉で表現させることも必要であるので、他の子どもが影響を受けても、自分で行動できるようになるような支援を行う。

岩坂らは、法や制度においての適正な手続きの原理やその存在自体の重要性を理解できるようになるために、ロールズが提唱した道徳的発達の三段階の考

え方を参考にした[16]。発達心理学を基にした米国の法教育教材を分析し、発達心理学の論が提唱する発達の壁を越えようと試みた研究が岩坂らによるものである。岩坂らはロールズの論、さらにはガットマンの論を踏まえ、「権威の道徳性」「集団の道徳性」「原理の道徳性」それぞれの段階について、ルールづくりに必要となる姿勢や必要となる適正な手続きについての理解を説明した。また、発達心理学の研究それ自体を批判的に捉える研究者らの考えを踏まえ、次のように述べている。

> 子どもたちが「集団の道徳性」の段階に成長するのは、集団で生活する中でルールづくりが必要になったその時からであり、逆に言えば大人たちはそうした機会を与えなければ、何歳になっても人の道徳性はその段階に到達しないと彼らは考える[17]。

また、「権威の道徳性」段階にあると思われる小学校第二学年を対象に教室のルールづくりをさせ、その課題や教育効果について以下のことを明らかにした。

> 従来言われているよりも低年齢である小学校２年生（7.8 歳児）でもルールづくりという機会を与え、そしてそこにおいて授業者がルール作りを急かさず粘り強く話し合いを続けさせつつ適宜適切なコーディネートを行うのであれば、かなりの児童が集団でルールを築き上げていくために必要となる手続の基礎となるいくつかの原則を話し合い活動から見つけ出し、そのことを共有できることが明らかになった[18]。

その一方で、以下のような課題も明らかにしている。

> 数時間程度の実践で児童が導き出すことのできた手続きの原則はかなり初歩的であり、すぐに彼らが自力で全員が納得できるルールを作ることができる状態にはならなかった[19]。

岩坂らの研究は、「権威の道徳性」段階から「集団の道徳性」へ移行する要因を示唆する研究であると言えよう。

このように、初等教育における法教育研究は、米国の法教育研究を基にして、憲法理解を目指した教育のあり方を中心に検討が進められてきた。しかし、憲法以外の法に関する学習の研究は十分ではない。

Ⅲ　初等教育の契約概念に着目した授業構成原理

（１）授業構成原理

本研究で示す授業構成原理では、教師が既存の法を提示したうえで、児童に自分の法的判断基準を見直させるのではなく、問題となる事例を提示し、児童自身が自分なりに妥当な基準を検討するようになることを目指す。つまり、子

どもたちが既存の法や規範を拠り所として自分の判断基準を形成するのではなく、子どもたちも自分なりの判断基準を有していることを前提として、自分の判断基準を吟味させるのである。子どもが成長し、小学校高学年や中学生になった際に、既存の法の妥当性や問題点を検討できるようになるためには、この段階から、自分自身の価値観で問題について判断し、その結果を見直しながら自分の価値観も吟味することができるようにしておくことが必要ではないか。「今の法がこうだからこのようにあるべきなのだ」と法を順守するだけの市民となるのではなく、「今の法はこのようなことを規定しているが、自分の基準と照らし合わせると問題があるから、変えていくべきではないのか」と考え、議論する市民を育成する必要があるのではないか。

二階堂の研究成果との違いは、二階堂論では学校や遊び、社会など多様な場におけるルールを検討する中で法形成を目指しているのに対し、本研究では、児童が既存の法や他者の判断基準と比較しながら、自分の判断基準を相対化することを目指している点である。また、小学校社会科における価値観形成論を明らかにした紙田路子の論との違いは、紙田論では、空間における社会システムの違いや時間の経過における法の変化を比較することで価値観形成を図るのに対し、本研究では一つの事例について他者と比較を行うことで、児童自身の価値観を再形成させようとしている点である[20)]。

本研究で示す授業構成原理は、次の表３の通りである。

表３　児童が持つ価値判断基準を再構築する授業構成原理

第一段階	**子ども自身の法的判断基準の具体化**
第二段階	**保護される利益に着目した法的判断基準の検討**
第三段階	**子ども自身の法的判断基準の再形成**

（筆者作成）

第一段階では、提示された事例における主張を基に、その主張を妥当と考えるか否かを学習者自身のみで検討する。ここでまず、学習者自身が有する法的判断基準を言語化する。次に、第二段階の保護される利益に着目した法的判断基準の検討の段階では、第一段階で言語化された基準について、他者と比較することやその基準によってどのような利益が保護されるのか、また当事者の責任を検討することで自身の価値観を相対化する。最後に、第三段階では、第二段階での検討を基に法的判断基準の再形成を行う。第二段階での他者との比較により、他者の価値観を妥当と判断し修正する者や、他者と同じ意見であっても、他者の意見を改めて客観的に検討した結果、価値観を見直す者がいることを想定している。

（２）取り上げる教材

本研究における開発単元で取り扱う教材は、スーパーマーケットにおける法的トラブルである。二階堂は、小学校段階で取り扱うべき私法学習の内容について、次のように述べている。

小学校低学年では、取り扱うテーマとして「約束」を用いるのが相応しいであろう。「約束」と「契約」は、裁判所による救済が得られるか否かという点で厳密には異なる。しかし、この点をひとまず置いておけば、両者は類似する。具体的には、小学生の日常生活にも馴染み深い「交換」や「貸し借り」等に関する「約束」を用いるのが有用であろう。

このとき、「約束を守る」という点だけではなく、「約束をする」という点まで意識させることが望ましい。「約束をする」というのは、契約の成立要件である「意思表示の合致」の前段階として、また、「約束を守る」というのは、契約の効果である責任すなわち法的拘束力（裁判所による救済）の前段階としてそれぞれ意味があるからである[21]。

二階堂の論をふまえるならば、スーパーマーケットにおける売買契約は小学校第３学年においては時期尚早であると懸念される。しかし、以下の２点から本教材を選択した。第一に、スーパーマーケットで商品を買うという行為は小学生であればだれもが経験していることであり、自らの社会経験に基づいて形成される見方・考え方に基づいて考えることができ、その見方・考え方を修正・発展させることができる教材であるということである。多くの小学生が、スーパーマーケットでの買い物を一度は目にしたことがあろう。しかし、それが法律に基づいた契約であるという発想には結び付きにくい。そこで、スーパーマーケットを取り上げることで、いわゆる「約束」の認識を超える契約を認識させる。

第二は、小学３年生は規範のとらえ方が移行する時期であるからである。二階堂は「小学校２年生ごろまでは、規則を禁止規範としてしかとらえず、その機能も暴力や犯罪からの安全・安心といった限定的なものしか挙げない。（略）小学校４年生になると、規則について社会秩序を維持するものとより広くとらえられるようにな」[22]ると述べている。そこで、すでに子どもが明文化されたルールとして「〇〇してはならない」というような規範を持っているものではない契約を取り上げることで、禁止規範として法を見ている学習者の法認識の変容を目指す。

Ⅳ．初等教育における法認識形成を目指した単元の展開

開発単元の展開は、表４に教授書として示している。本単元で示す授業は、小学校中学年社会科における「スーパーマーケットではたらく人」について学習する段階に位置付けて実践することが可能である。

開発単元は、３つの段階から構成されている。第一段階においては、まず導入部分でなぜ私たちはスーパーマーケットで野菜を買うのか、お金を払うのか、お金を払わない人がいたらどう思うかと尋ねる。そうすることで普段行っているスーパーマーケットでの買い物は金銭とものの交換であることを意識させる。その後、買った商品に問題があった場合と、買った商品自体には問題がないものの商品を購入した理由となったサービスが気に入らなかった場合の２つの事

例を示す。ここでは、自分の判断を言語化させる。まずは、他者と相談することなく自身で考えさせることで、現時点で学習者が有している価値観を言語化させるのである。

第二段階においては、学習者の考えをグループで共有することで価値判断基準の相対化を図る。ここでは、教師が学習者自身の考えに対する反論などは行わず、学習者同士の対話を重視している。なぜなら、特に初等教育段階においては、教師のような大人の言葉から影響を受けやすいことが想定されるからである。価値判断基準を明確化させるという目標を達成するため、同じ学習者同士の議論という形式をとっている。また、反対の意見に対する否定を防ぐために、どちらが正しいかではなく、どのようなところが異なっているのかを明確化させる声掛けを行う。意見が同じであった、違いがあったという状態だけで議論が硬直化することを防ぐこと、また、価値判断基準が誰の利益を保護しているのかを考えるための導入とするために、「その意見は誰のためだろう」と問う。

第三段階では、第二段階での話し合いを踏まえて価値観の再形成を行う。ここでは、第二段階での話し合いを踏まえて意見を変更するか否かは学習者自身の判断にゆだねる。また、第２段階でも行った価値判断基準により誰の利益を保護しているのかを問うことで、自身の価値判断が誰の利益を保護しているかという考え方を身に付けるための導入を行う。

表４「スーパーマーケットで買った野菜が気に入らなかったら？」教授書

単元名：「スーパーマーケットで買った野菜が気に入らなかったら？」			
授業目標：スーパーマーケットでのトラブルで、どこまでなら買う側の意見がみとめられるのかを考えることができる。			
段階	**教師の指示・発問**	**教授・学習活動**	**児童の反応**
第一段階：子ども自身の法的判断基準の具体化	○私たちが野菜を買うとき、どこで買いますか？	T:発問する。 P：答える。	・スーパーマーケット、八百屋、コンビニなど
	○私たちが野菜を買うとき、何をするでしょうか。	T：発問する P：答える	・野菜を選ぶ、お金を払う、レジに持っていくなど
	・野菜を買うとき、お金を払うといっていました。では、もし買い物をしたのにお金を払わない人がいたら、どう思いますか？	T:発問する P：考える	・よくないと思う。警察に捕まる。注意をする。お店の人がかわいそう。など

	・ではどうして、お金を払わないといけないのでしょうか？	T:発問する P：考える	・払わないとレジを通れないから。お店の人がかわいそうだから。お店の人が損をするから。など
	・お金を払わないといけない決まりは、どうしてあるのでしょうか？	T:発問する P：考える	
	・私たちはどうして、お金を払って野菜を買うのでしょうか？	T:発問する P：考える	・野菜を食べたいから。料理をしたいから。食べないと生きていくことができないから。野菜が欲しいからなど
	・みんなが言ってくれたように、私たちはお金を払うことでほしいものを手に入れていますね。それでは、もしその野菜が食べられないものだったら？ほしいものと違った場合はどうでしょうか。 ・今日は、**スーパーマーケットでものを買った時の２つの問題**について考えてみよう！	T：発問する P：考える	
	問１ 野菜を買った。 家に帰って料理をすると、その野菜がくさっていた。 **その野菜は交かんできる？できない？** **どうしてそう思うだろうか？**		・**交かんできる** 食べられる野菜だと思って買ったから。食べられない野菜を提供したお店側に問題があるよな。 ・**交かんできない** 自分で選んで野菜を買ったんだから、しかたないよな。 返しても、お店の人はその野菜を売ることができないから。
	問２ 野菜をつかったレシピ「この野菜をおいしくするレシピ」 これをみて野菜を買い、料理を作った。 しかし、おいしくなかった。 **その野菜のお金を返してもらうことはできる？**		・**できる** おいしいときいたから野菜を買ったのに、おいしくないのはよくないから。 ・**できない** おいしいと思うかどうかは人によってちがう。 そのレシピをえらんだのは自分だから。 自分が料理をしっぱいしているかもしれないから。

第二段階：保護される利益に着目した法的判断基準の検討	・グループでどのような意見になったか、確かめてみよう！ ・どちらが正解かではなく、どうしてそう思ったかを話してみよう。 ・みなさんの意見をルールにすると、このような形になる。 ○一度選んで買ったものは、それが使えないものであっても、返すことができない。 ○一度選んで買ったものが使えなかったときは、お金を返してもらうことができる。 ○お店が出した商品を使う情報を信じて買ったものが違った時は、お金を返してもらうことができる。 ○お店が出した商品を使う情報を信じて買ったものが違っていても、お金を返してもらうことができない。 **・その意見は誰のためのものか？**	T:発問する P：グループで話す 違う意見をメモする。 T：指示する T:発問する P：話し合う	・違う意見である場合は、それぞれがなぜ違うのかを比較する。 ・同じ意見である場合であっても、班の人の意見を聞いて、自分の考えが本当に同じかどうかを考える。 ・実際にルールとしてみてみると、少し**おかしいかもしれない**。 ・ルールにしてみると、やっぱり**おかしいとおもう**。 ・お店の人は、お金をかえされたらもうけがなくなるから、お金はかえすべきではない。 ・もし一人が返したら、本当に料理をしていない人もおいしくなかったというかもしれない。そうなると、お店のひとがかわいそうだ。 ・お金をはらったのに、食べられないのは**お客さんが買ったいみがない**。 など。
第三段階：子ども自身の法的判断基準の再形成	・他の人の意見を聞いて、もう一度２つの問題に答えてみよう。 ・なぜ交換できる？交換できない？ ・そのルールは誰のためのルールだろうか。 **まとめ** 今回の授業では、スーパーマーケットで野菜を買った時の２つの問題について考えました。 野菜を買った人から見ると、買った野菜が食べられなかったり、紹介されたレシピがおいしくなかったりするとお金を返してほしい	Ｔ：発問する P：ワークシートに記入する	・**お客さん**（自分）のため。 ・**お店の人**のため ・問題について自分が考えた基準が、どの判断から考えたものだったかを確認する。 ・立場によって、ルールの考え方が変わることを確認する。

	という気持ちになるが、野菜を売った人から見ると、一度売った野菜を返されても、もう一度売ることはできないし、損をしてしまう。 ◎このように、**その人の立場や考え方によって、ルールの考え方は変わる**。同じ問題を考えていても、人によって判断やその理由はちがうことがある。		

（筆者作成）

V　おわりに

本研究では、初等社会科教育においてスーパーマーケットでの売買を取り扱った学習の授業構成の原理と方法について、具体的な単元を開発して明らかにした。これまでの法教育・価値学習論においては社会システム等を比較・評価することにより学習者の価値観形成を図ろうとしてきた。それに対して、本研究では、子どもが現時点で有している価値観を言語化・相対化することで子ども自身が自身の価値判断基準を認識することは、その後の学習段階で法の妥当性を評価、判断するために必要と考えた。この点は、初等教育において法を取り扱うことは難しい、十分な知識を有していないために法的議論が難しいと考えられている学校教育における課題を克服するための重要な示唆を与えるものと考えている。

今後は、この授業構成論により学習者自身が価値観を相対化させることができるのか、学習者同士が実際に価値観の検討において相互にどのような影響を与えるのかについて、実証的に検証していくことが必要である。

（本論文は宮本と桑原が企画し、宮本が執筆したうえで、桑原が調整を行なった。）

【註】

1）文部科学省『小学校学習指導要領社会』（平成 29 年告示）.

2）佐藤章浩(2010)「小学校社会科における経済概念の形成―第３学年単元「スーパーマーケットのひみつをさぐろう」を事例に―」全国社会科教育学会『社会科研究』第 73 号，pp. 41-50.

3）二階堂年惠(2010)『現代アメリカ初等法関連教育授業構成論研究』, 風間書房，p. 27.

4）同上，p. 28.

5）同上，p. 150.

6）同上，同上.

７）同上，同頁.
８）同上，同頁.
９）同上，同頁.
10）中原朋生(2015)『現代アメリカ立憲主義公民学習論研究―憲法規範を基盤とした幼稚園から高等学校までの子どもの市民性育成―』風間書房，p.37.
11）同上，同頁.
12）同上，pp.37-38.
13）同上，同頁.
14）二階堂年惠（2020)「幼保小接続期における規範意識の育成のあり方について」法と教育学会『法と教育』vol.11，商事法務，pp.5-16.
15）同上，pp.５-16.
16）岩坂尚史、渡部竜也、岡田了祐、三浦朋子(2022)「低学年における法教育の可能性と課題―小学校２年生がクラスのルールづくりに挑む」法と教育学会『法と教育』vol.13，商事法務，pp.5-16.
17）同上.
18）同上.
19）同上.
20）紙田路子(2016)「自主的自律的な価値観形成を目指す小学校社会科の授業構成―第５学年「水俣病から考える」の開発を事例として―」全国社会科教育学会『社会科研究』第84号，pp.13-24.
21）二階堂年惠（2014)「学校教育段階における私法教育のあり方」,『広島文化学園大学学芸学部紀要』４号，pp.11-18.
22）同上.

Lesson Structure of Elementary Social Studies Law-Related Education Focusing on the Concept of Contract
:Through the Designing of a Unit on Production and Sales in the Third Grade

MIYAMOTO Ayuha*1,　KUWABARA Toshinori　*2

This paper clarifies the Lesson Theory of Law-Related Education as citizenship education in elementary social studies, clarifies the Theory of lesson structure, and develops a unit on sales work in the middle grades. Research has been conducted in elementary Law-Related Education based on the theory of developmental psychology, but systematization as elementary social studies has not been promoted. In the elementary school social studies, the content of the third grade “about the work of production and sales found in the community” is set. Sales equally involve legal issues such as sales contracts. this paper suggests an elementary social

studies unit using a supermarket as a teaching material, based on Law-Related Education research accumulated in social studies education research to date.

Keywords :Law-Related Education, Elementary School Education, Social Studies, Civil Law Education,

*1　Graduate School of Humanities and Social Sciences, Okayama University
*2　Faculty of Education, Okayama University

【原　　著】

中学校家庭科における高齢期学習の実践
―ライフコースの中で高齢期を考える―

高田　水穂子　李　璟媛

Practice of Aging Studies in Middle School Home Economics;
― Considering Aging in the Life Course―

TAKATA Mihoko, LEE Kyoungwon

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.219 － 233

【研究論文】

原　著

中学校家庭科における高齢期学習の実践

―ライフコースの中で高齢期を考える―

高田　水穂子※1　　李　璟媛※2

本研究では，中学校家庭科における高齢期学習の授業実践を通して，中学生が高齢期を自らのライフコースの中で考えることができるかを明らかにすることを目的とし，中学生を対象に高齢者，高齢期学習を実践した。中学校家庭科における高齢者や高齢期に関連する学習内容を確認するため，『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説技術・家庭編』と家庭科の教科書を分析した。中学生が高齢者，高齢期に関して自分のライフコースの一部として考えることができるように学習指導案を作成し，岡山県内のＴ中学校 3 年生を対象に授業を行った。授業実践の結果，学習の深まりを感じたと回答した中学生が多く，高齢期を将来の自らのライフコースの中で考えられるようになった中学生も少なくないことを確認できた。しかし，高齢者に関する学習をより望む中学生が半数を下回り，中学生が更なる学習の意欲や興味を持てるような学習方法の工夫が必要であることも明らかになった。

キーワード：高齢者，高齢期，中学校家庭科，学習指導要領，教科書

※1　岡山大学大学院教育学研究科大学院生
※2　岡山大学学術研究院教育学域

Ⅰ　はじめに

本研究では，中学校家庭科における高齢期学習の授業実践を通して，中学生が高齢期を自らのライフコースの中で考えることができるかを明らかにすることを目的とし，中学生を対象に高齢者学習を実践した。

『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説技術・家庭編』（以下『学習指導要領解説』と称する）では，家庭分野の内容の改善において，「少子高齢社会の進展に対応して，家族や地域の人々とよりよく関わる力を育成するために，「Ａ家族・家庭生活」においては， 幼児との触れ合い体験などを一層重視するとともに，高齢者など地域の人々と協働することに関する内容を新設している。」と示され，高齢者など地域の人々と協働することの必要性が述べられている（文部科学省，2018：13）。さらに，「Ａ家族・家庭生活」の内容項目をみると，「Ａ」の「(3) 家族・家庭や地域との関わり」の「内容の取扱い」において，「ア（ｲ）家庭生活は地域との相互の関わりで成り立っていることが分かり，高齢者など地域の人々と協働する必要があることや介護など高齢者との関わり方について理解すること」を取り扱うように提示されている（文部科学省，2018：77）。

2022年現在,日本の65歳以上の高齢者が占める割合は29.0%,平均寿命は,男性が81.05歳,女性が87.09歳,65歳時点での平均余命は,男性が19.44年,女性が24.30年である。2000年の高齢者率は17.4%,平均寿命は,男性が77.72歳,女性が84.60歳,65歳時点での平均余命は,男性が17.54年,女性が22.42年である。この約20年の間に高齢者の割合が増加しただけでなく,平均寿命や平均余命が伸びていることから,高齢期が長期化していることがわかる(国立社会保障・人口問題研究所,2024)。また,国勢調査によれば,3世代同居の世帯数の割合は,1985年19.2%から2020年7.7%と変化している(内閣府,2023:4)。高齢者の割合は増えているが,3世代同居の世帯の割合が減っていることから,人々が高齢者と関わる機会が減ってきていること,さらに,中学生が高齢者と関わる機会も減ってきているだろうことが十分予測される。そのことから中学生が高齢者や高齢期について理解することも容易ではないことも予想される。

本研究では,現在日本において高齢者の割合が増加していること,高齢期が長くなっていること,中学校家庭科の学習においても高齢者との関わり方について理解することなどが重視されていることを踏まえ,中学生を対象とした高齢期学習の授業実践を計画し,まず,中学校家庭科の『学習指導要解説』と教科書を分析し,高齢期に関する学習指導案を作成した。高齢期学習の授業実践を通して,地域との協働を進めるためにも地域と切り離すことのできない高齢者について中学生に考えさせるとともに,中学生が高齢期を自らのライフコースの中で考えることができるかを明らかにすることが,本研究の目的である。

Ⅱ　研究方法

本稿では,まず『学習指導要領解説』に基づいて構成された教科書(3社)を分析し,その結果を踏まえ,中学校家庭科における「高齢期学習」に関する学習指導案を作成し,中学生を対象として授業実践を行った。授業実践では,①長期化した高齢期をわかりやすく理解させること,②多様な高齢者を考えられるよう地域のアクティブシニアの動画を活用すること,③ライフコースの中の一つのライフステージとしての高齢期(自分と家族)を視覚的に示す資料を活用すること,などの3点を重要なポイントとして,授業を構成した。さらに,授業の前後に高齢者学習に関連する事前・事後アンケートを実施し,授業時にはワークシートを用いて,高齢期学習についての中学生の学習に対する意識や学習後の意識などを調査し,分析した。本研究は,岡山大学大学院教育学研究科の「研究倫理委員会」の承認を得て実施した。

Ⅲ　研究内容

1　『学習指導要領解説』と教科書の分析

ここでは,平成29年告示の『学習指導要領解説』に基づいて構成された教科書を用いて,各教科書に記載されている高齢者,高齢期に関する内容を抽出し,学習内容を確認した。教科書名などの詳細は表1に示すとおりである。以下教

科書名については，表１の記号を用いて示す。

表１　中学校技術・家庭科「技術・家庭（家庭分野）」教科書一覧

記号	発行所	教科書名	著作者	発行年
東	東京書籍	新しい技術・家庭　家庭分野 ―自立と共生を目指して―	佐藤文子 他 57 名	2022
開	開隆堂	技術・家庭　家庭分野―生活の土台　自立と共生―	大竹美登利 他 116 名	2023
教	教育図書	New 技術・家庭　家庭分野―くらしを創造する―	伊藤葉子 他 35 名	2023

『学習指導要領解説』「Ａ　家族・家庭生活」は，（1）自分の成長と家族・家庭生活，（2）幼児の生活と家族，（3）家族・家庭や地域との関わり，（4）家族・家庭生活についての課題と実践で構成されている。その中で，本稿では，上記（1）（3）（4）における高齢者や高齢期に関わることや地域と高齢者に関する内容が，教科書にどのように反映しているかを分析した。表２は，教科書に記載されている文章，イラスト，図・表，写真・資料などを分析し，高齢者や高齢期に関わる学習内容の有無を示したものである。

表２　学習指導要領と教科書３社の内容比較

学習指導要領			教科書											
内容	内容構成	指導の要点	文章（言葉）			イラスト			図・表			写真・資料		
			東	開	教	東	開	教	東	開	教	東	開	教
（1）自分の成長と家族・家庭生活	ア　自分の成長と家庭生活との関わりが分かり，家族・家庭の基本的機能について理解するとともに，家族や地域の人々の協力・協働して家庭生活を営む必要があることに	自分の成長と家族と家庭生活との関わり 家族・家庭の基本的な機能 家族や地域の人々と協力・協働して家庭生活を営む必要があること	○ 219 ○ 221 ○ 251 ○ 261	○ 10 ○ 19 ○ 59 ○ 61 ○ 66 ○ 212	○ 10 ○ 16 ○ 23 ○ 36	○ 8・10・11 ○ 12・13・14・15 ○ 16・17・23 ○ 160 ○ 164 ○ 177 ○ 213・214・218 ○	○ 2 ○ 3 ○ 6○16・17・18 ○ 60 ○ 69 ○ 208 ○ 210 ○ 213	○ 口絵 7 ○ 9・10・11・12 ○ 13・14・16・18 ○ 21 ○ 30・31 ○ 72・73 ○ 218・219		○ 24 ○ 38	○ 1	○ 5 ○ 11 ○ 211 ○ 212 ○ 251	○ ii ○ 10 ○ 24 ○ 26 ○ 60 ○ 66	○ 口絵 4 ○ 口絵 5 ○ 1 ○ 10 ○ 31

	付くこと気					221 ○ 250 ○ 252		○ 220						
(3) 家族・家や域のわ 庭地と関り	ア（ア）ののやがか協るにて関よくるにてすこと解いう場割，すとっ族をよきこよ家係りでこつ理る族い場役分り力家互立	族ののや家互立場役　すとっ族をよきこと力こよ家係りでこと協るにて関よくる				○ 11						○ 11		○ 18 ○ 56
	ア（イ）生地ののりりてこ分，者地のとす要るやな齢のりつ理る　家係りすこイ族をよ庭はと互わ成っるがり齢ど　々働必あと護高とわにてすと　関よくこ介ど者関方い解	生地ののりりてこ庭はと互わ成っる家活域相関で立いと　者地のとす要る高齢ど　々働必あと協るがこ　な齢のり介護高とわ者関方　関よく家係りす族をよる法	○ 11・13 ○ 162 ○ 170・171・173 ○ 177 ○ 217・218・219 ○ 258 ○ 259 ○ 261 ○ 265	○ i ○ 6 ○ 18 ○ 20 ○ 21 ○ 60 ○ 61 ○ 62 ○ 63 ○ 211 ○ 212 ○ 214 ○ 215 ○ 280	○ 2・3 ○ 11 ○ 17 ○ 23 ○ 26 ○ 27 ○ 29 ○ 30 ○ 31 ○ 67 ○ 224	○ 7・8 ○ 14 ○ 16 ○ 160・162 ○ 170・172・173・177 ○ 193・195 ○ 213・217・218 ○ 224	○ 2 ○ 3 ○ 5 ○ 6 ○ 17 ○ 18 ○ 20 ○ 60 ○ 61 ○ 215 ○ 232 ○ 253 ○ 280	○ 9 ○ 11・16 ○ 21・23 ○ 29・30・31 ○ 214・215・219 ○ 224・226 ○ 230・231	○ 170	○ 60 ○ 212 ○ 214 ○ 215 ○ 246	○ 28 ○ 29 ○ 224	○ 177 ○ 218 ○ 219 ○ 258 ○ 259 ○ 261 ○ 283 巻末 ❹	○ 10 ○ 24 ○ 60 ○ 61 ○ 62 ○ 63 ○ 66 ○ 165 ○ 212 ○ 261	○ 2 ○ 3 ○ 26 ○ 27 ○ 29 ○ 30 ○ 31 ○ 69

	法高な域々わ協るにて，夫すること 方び者地人関，す法いえ る及齢どのとり働方つ考工	者地のとわ協する方法 高齢など域人々関り，働				○ 258 ・ 259 ○ 279								
(4) 家族・家庭生活について課題と実践	ア　家族，幼生はのをだ課設，解向よいを，をてでこと 族児活地生中問見し題定そ決けり生考計立実きと	家族，幼児生活地生中問見しを定し，その解向よいを，をてでこと のま域活か題いてをた課設にてよ活え，画て践る	○ 162 ○ 263 ○ 274	○ 213 ○ 267 ○ 273 ○ 274 ○ 280 ○ 286	○ 23 ○ 29 ○ 32 ○ 33 ○ 158 ○ 220 ○ 233 ○ 284 ・ 285 ○ 288 ・ 289	○ 162 ○ 274 ○ 279		○ 220			○ 29	○ 162 ○ 217 ○ 218 ○ 219 ○ 259 ○ 263	○ 213 ○ 221 ○ 267 ○ 280 ○ 286	○ 18 ○ 21 ○ 23 ○ 31 ○ 220

注１：表２の中の数字は，教科書のページを指す。
注２：本研究では，（1）（3）（4）に関わるところに重複している場合も重複して○を記した。
注３：表２の項目の図・表では，図はグラフ，表は一覧表として扱っている。本稿では，各教科書の図表などの例について，次のように取り扱っている。東京書籍の場合，活動，メッセージ，Next，図１高齢者として生きる，プロに聞くとして扱われているものは，資料として分類した。開隆堂の場合，先輩からのエール，やってみよう，参考，生活に生かそう，話し合ってみようとして扱われているものは，資料として分類した。教育図書の場合，図として示しているものは，イラストとまとめの表となっており，その中のイラストや言葉も分析している。また，教科書に示されている，考えてみよう，資料，体験してみよう，話し合ってみよう，メッセージ，聞いてみよう，センパイに聞こうは，資料として分類した。

分析の結果，高齢者や高齢期に関連する内容は，文章を中心として，イラストを用いながら説明することが多く，図や表など数量的な目安で示されるのは少なかった。また，高齢期の現状を数値的に示す資料が少ないため長くなった

高齢期を中学生が認識することは，難しいのではないかと思われる。『学習指導要領解説』「(3) 家族・家庭や地域の関わり」の「ア（イ)」の内容の取扱いの際,「家庭生活は地域との相互の関わりで成り立っていることが分かり，高齢者など地域の人々と協働する必要があることや介護など高齢者との関わり方について理解すること。」を学習できるように提示されており，教科書においては，高齢者の体の特徴や地域の高齢者と関わることの重要性，高齢者が元気に活躍する姿の紹介などの内容がみられた。

分析の結果,『学習指導要領解説』に示されている高齢者に関連する学習内容は，教科書において提示の方法は異なるものの概ね取り扱われていることを確認することができた。

２　学習指導案作成と授業実践について

（１）学習指導案作成（合計 2 時間）

『学習指導要領解説』によると，中学校家庭科の授業は,「単位については，１単位時間を 50 分とし，1 年生 35 時間，2 年生 35 時間，3 年生 17.5 時間 3 年間で 87.5 時間が標準とされている（文部科学省，2018:142)。さらに東京書籍の年間指導計画案では，高齢者や高齢期の関連内容が含まれる「A家族・家庭生活」の内容は，2 時間設けられている（東京書籍，2024)。本研究では，学習指導要領と教科書の分析を踏まえ，高齢者や高齢期に関連する中学生の理解を深めるために 2 時間授業を設定し，表 3 と 4 に示す学習指導案を作成した。

授業実践では,「Ⅱ.研究方法」で述べた 3 点のポイントを中心に，中学生が理解しやすいように資料を提示し，地域のアクティブシニアの活動を紹介するなどの工夫を行った。授業は，第 1 時のねらいを「高齢期の理解を深めよう」と定め，高齢期の特徴を示す資料を提示し，高齢期の現状を学習できるようにした。さらに，地元で活躍するアクティブシニアの動画を各班で視聴，話し合い，クラス全体で発表し合う時間を設けた。その後，さまざまな高齢者について考え,自分や家族の高齢期について考えさせるようにした(表 3)。第 2 時は,「人生 100 年よりよくいきていくためにはどうしたらよいだろう」をねらいとし，高齢期について今までの学習を振り返り，その後，高齢期を含むライフコースを考えるようにした。

表 3　学習指導案（第 1 時）

段階	学習活動	時間（分）	指導上の留意点	評価【観点】（評価方法）
導入	1　祖父母や地域の環境や人々との関わりの大切さを学んだ経緯から（内容を振り返り），予告していた本時のねらいを把握する。 2　高齢期の特徴を示す資料の	5	・1 年次学習したワークシートやロールプレイング，生活習慣病との関りなどを示し，高齢期に関わる学習を短時間で振り返ることができるよう配慮する。生徒の反応を見ながら３年間のまとめが自分の中でできるように言葉がけをする。 ・高齢期が長くなっていることを平均	

	数値を比較することで高齢期の現状を知る。		寿命の変化から視覚的に示し，自分を振り返る時の一つのライフステージとして捉えることができるように促す。	
展開	本時のねらい：高齢期の理解を深めよう			
	3　高齢期の体の特徴を理解する。	5	・高齢期の特徴を示すキーワード ・健康寿命　・平均寿命 ・国から示された現状を知る資料を示す。 ・年齢差　・就労率の変化 ・退職年齢の変化	次時までの課題とする。
	4　地元の活躍するシニアの動画を視聴し，班でまとめて発表する。 5　アクティブシニアと支援を必要とする高齢者について学ぶ。	班活動 10 発表 12 5	・身近なアクティブシニアの取組みと地域への思いを知らせ，相互に発表することで理解を深められるようにする。 ・高齢期の特徴として支援の時期に差が出てくるのはなぜか，考えるよう発問する。 ・アクティブシニアと支援を必要としている方とどちらもいる高齢期を知り，自分の親だったら（支援介護する立場），自分（支援介護される立場）だったらどうしたいか考え，ワークシートにまとめるように促す。	評価 高齢期について理解を深めることができたか。（ワークシート）
	6　高齢期に関わる問題を知る。	5	・高齢期に関わる現代の問題を示し，対応策を示すなどして，備えや見通しの必要性に気づくことができるようにする。	
まとめ	7　本時の学習内容を整理し，ねらいが達成できたかどうかを振り返り，意見をまとめる。 8　地域の方へのメッセージカードを作成する。	5 3	・高齢期についての理解が深まったか，地域の高齢者の方（高齢者）について知ることができたかワークシートにまとめるように促す。 ・自分にできる地域への貢献の例を示すことで，行動を起こしたり，自分ができることを再確認できたりするよう支援する。	
資料	新聞資料（認知症の罹患率や関わり方のポイント，新薬の開発について）			

表4　学習指導案（第2時）

段階	学習活動	時　間（分）	指導上の留意点	評価【観点】（評価方法）
導入	1　前時の授業を振り返り，今後将来に備えて，高齢期もよく生きるために高齢期に関わるワードを学習する。	10	・よく生きるためには，日々更新される情報も気にしながら，フレイル，軽度認知症などの言葉も新しく学び，共に少子高齢化の時代を支え合って生きること（協働・共生）が必要であることに触れるようにする。	
展開	本時のねらい：人生100年よりよく生きていくためにはどうしたらよいだろう 幼児期～高齢期まで学んで			

	2　身近な人のライフイベントカードをライフコースの帯に乗せ，見本として教師と共に考える。その後自分の人生の道筋についてカードを使って考える。 3　ワークシートに感想とライフイベントごとにどうするかを記入し，自分は今現在をどう過ごしたらよいか考えをワークシートにまとめる。 4　数人の意見を聞いて他者の生き方への理解を深め，さらに自分を振り返る。	5 １０ 5 5 １０	・ライフイベントや家族のライフコースの帯カードを並べたり，家族のライフイベントの時期の重なりを考えたりすることで，より身近なこととしてとらえることができるように促す。 ・４人組小集団で話すことで，話しやすい雰囲気を作り，自分の家族（同居の高齢者がいる，遠くに住む祖父母がいるなど）を基に考えが深まるように助言する。 ・例として，家族のライフコースの帯カードを生徒世代のライフコースの帯カードと並べ，自分だけではない家族の要因があることに気づくようにする。 ・進学・就職・結婚・出産（子育て）・介護・退職（働き方の見直し）・高齢期などライフステージとライフイベントごとに考えることができるよう各班のカードを活用するよう助言する。 ・各自でまとめた後，班でお互いに発表し，その後全体で数名発表してお互いの意見を受け入れ合えるように助言する。	評価 自分のライフコースを考え、自分は今何を学ぶ必要があるか考えることができる。 （ワークシート）
ま と め	5　３年間のまとめとして家庭科で学んできたことを今後も深めながら自分の生きていく道筋を考える。	5	・高等学校でも家庭科で自分の生活に必要な学びを行い，よりよく生きる工夫ができるように助言する。行動のとり方の例を示し自分たちに必要な学びに目が向くように支援する。	
資料	認知症に関する法律（生き方の尊厳・今年発表されたもの） 事後　Ｃの授業クラス　追加学習できる掲示物で学習			

（２）授業実践概要

授業は，令和 5（2024）年度 1 月 12 日（金）～2 月 5 日（月）の間，研究協力校岡山県内Ｔ中学校の第 3 学年 7 クラスで行った。表 5 には，授業実践の実施日などの詳細を示した。

授業実践においては，先ほど述べたように 2 時間授業を行う設定で研究協力校と協議したが，学校の現状を鑑み教育的配慮をしながら，Ａ（2 時間授業），Ｂ（1 時間授業），Ｃ（10 分の教師説明のパワーポイントと掲示物を活用する授業）の 3 つの形式で授業を行った。以下，Ａ，Ｂ，Ｃと表記する。

Ａの授業では，表 3 と 4 の学習指導案に基づいて 2 時間授業を行い，Ｂの授業では，地域のアクティブシニアの活動動画内容をパワーポイントのスライドにまとめたものを使用して学習を行い，Ｃの授業では，パワーポイント資料による授業内容を教師の音声で吹き込んだ動画を作成し 10 分間説明した。その後，地域のアクティブシニアの活動動画の内容と学習内容をクイズにした掲示

物を作成し，追加学習できるように工夫した形で実施した。A，B，Cの授業で活用したスライドのカテゴリー分けを行い，スライドの枚数と教示法の比較をしたものを表6に示した。Aの授業を受けたのは3と7組の2クラス，Bの授業を受けたのは1組の1クラス，Cの授業を受けたのは2，4，5，6組の4クラスである。

表5　授業の設定とアンケートの実施

授業形態		A		B	C				人数合計
組		3	7	1	2	4	5	6	
事前アンケート人数		29	25	28	26	27	23	29	187
1回	授業月日	1.12	1.12	1.17	1.24	2.5	1.18	2.1	―
	受講者人数	29	29	27	24	21	17	26	173
事後アンケート人数		26	28	26	24	24	25	28	181
2回	授業月日	1.17	1.17	―	―	―	―	―	―
	受講者人数	26	29	―	―	―	―	―	55

注1：5組の1回目の授業人数が少ないのは，インフルエンザのために欠席者が増えたからである。

注2：事前・事後のアンケートは，2024年1月10日から2月5日の間に学年の先生の協力を得てグーグルフォームのアンケート機能を使い実施した。事前アンケートは朝の会，事後アンケートは帰りの会の時間帯で行った。ただ，Cの授業のクラスは授業直後の時間を利用するなど，状況に応じて実施した。

表6　授業で活用したスライドのカテゴリー分け

項目	学習内容	スライド枚数（補足説明等）		
		A	B	C
1	1年次学習内容の振り返り	5枚	1枚（教師の説明）	0枚（教師の説明）
2	ライフコースの帯図	8枚	4枚	1枚（＋掲示物）
3	その時間の課題用スライド	5枚	3枚	1枚（＋掲示物）
4	高齢期の平均寿命と健康寿命	6枚	5枚	5枚（＋掲示物）
5	高齢期に関わる様々な状況	8枚	6枚（教師の説明）	7枚
6	健康寿命というワードの説明	1枚	1枚	1枚
7	地域のアクティブシニアの一欄表・動画	3枚（動画・生徒同士の説明・教師の説明）	3枚（静止画・教師の説明）	3（＋掲示物）
8	1時間目の最後に行ったアンケート質問とその結果	3枚	0枚	0枚

注：掲示物は，学習内容と動画の内容とクイズを盛り込んだもの

表6に示した1から7までの指導項目はすべての授業に盛り込み，指導方法は学習効果と限られた時間を考慮した構成になるよう工夫した。項目7のところでは，Aは，事前に準備した動画を視聴した2時間設定の授業，Bは，その動画の内容を画像と資料で作ったパワーポイントを活用した授業，Cは，教師が 10 分で説明した学習内容のパワーポイントと掲示物で授業を行った。掲示

物には，授業内容の主旨をまとめてクイズなどを盛り込んで作成したものを活用して追加学習できるようにした。

（３）授業実践について

授業実践では，前述したように以下の 3 点を考慮した。

１）長期化した高齢期をわかりやすく理解させること

まず，数値やグラフで高齢化の現状を示し，高齢社会の現状を身近に感じやすくなるように工夫した。厚生労働省の『令和 5 年版高齢社会白書』の資料を活用し，第 2 次世界大戦後と 2021（令和 3）年度の平均寿命の比較や 65 歳以上の平均余命を男女別に簡単な数値の表にした（厚生労働省，2023)。そして,一世代分ほどの期間の寿命の延びを明確に示し,高齢期も充実した期間にしたり,将来の備えの必要性を考えたりする資料として扱った。

２）地域のアクティブシニアの活動動画の活用

地域の活動は，高齢者の方が多く参加されていて，高齢者の方は地域ではなくてはならない存在であることは言うまでもない。また先ほども確認したように『学習指導要領解説』には,「家族や地域の人々と協力・協働して家庭生活を営む必要があること」が記載されおり，中学生とその地域の高齢者という異年齢と関わる機会を教科の中で考えることがいっそう大切になってきていることが分かる。そのためには地域の人々が身近なところからお互いを知り，支え合う機会を持つことが必要であることは言うまでもない。しかし，教科の限られた学習時間の中,地域の高齢者と触れ合う時間を設定することは簡単ではない。さらに，生徒が具体的に地域の高齢者がどのような活動をしているかを知ったり，理解できる機会を持つことは多くないと思われる。また教師の立場から考えると，勤務校以外の地域に住む教師は，その地域における高齢者の活動を知る機会がそれほどないことも予想される。

そこで，実際に研究協力校の校区に住まわれている地域の方々にお願いして,現在（2023 年）地域で行われている活動の中で，地域独自のお祭りの継承や清掃活動などに取り組んでいる方，また主に高齢期の認知症の方とその家族に自宅を開放して支援を行われている方にお話を伺い，授業で活用するインタビュー動画を作成した。動画を作成した理由は，高齢者が関わる地域の活動について中学生に考えさせることができると判断するとともに，教師においても地域の理解を深めることができると考えたからである。

地域におけるアクティブシニアへのインタビューは，本研究協力対象中学校区（近隣）在住の 65 歳以上の方 5 名を対象とし，2023 年 10 月 11 日～11 月 30 日の間に実施した。インタビュー時間は，1 人当たり 5 分～7 分程度である。インタビュー内容は,「地域でどのような活動をしているか」,「中学生へのメッセージ」などである。インタビューに応じてくださった 5 人の活動内容等は表 7 に示した通りである。

表７　地域のアクティブシニアの活動など

名前	性別	地域での活動
Ａさん	男性	地域協働、交流推進（穂井田文化祭、地域の新聞づくり）
Ｂさん	男性	地域協働、交流推進（地域運動会、その他の行事）
Ｃさん	男性	地域の産業継承、倉敷足袋、地域文化の継承、長尾のお祭り、花いっぱい運動
Ｄさん	男性	福祉無償運送，乙島ボランティア「らんらん」
Ｅさん	女性	認知症の方と家族の支援（自宅で「ちょこっと亭」）

注：5 人の内の 4 人は社会福祉協議会の会長職の方，１人は地域で認知症ケアの仕事の経験を生かして認知症の方と家族の支援を行っている方である。

活動動画はＡの第１時の授業時に活用した。ただ，時間の都合上，5 人の活動動画をクラス全員に視聴される時間を確保できなかったため，1 人の活動動画をクラスの班（1 班は 5～6 人で編成）に分けて視聴，学習し，各班で意見を出し合った。その後，各班で出された意見をクラス全体で報告し合った。

Ｂの授業では，Ａの第１時の授業で用いた「地域のアクティブシニアの活動動画」の内容を静止画のパワーポイントで作成し，教師が説明した。協力校と身近な地域の様子を示すとともに，地域で活躍するアクティブシニアの方々の活動の様子について短時間で理解できるようにまとめた。そのスライドが，写真１である。

Ｃの授業では，10 分の教師の説明に加えて追加学習できるように授業の趣旨に合った内容やクイズを盛り込んだ掲示物を活用した。その掲示物には，写真 2 のように地域のアクティブシニアの様子が学習できるように作成した。

写真１　Ｂの授業で用いたスライド

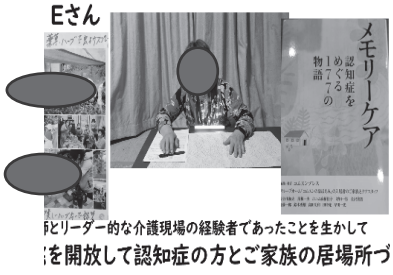
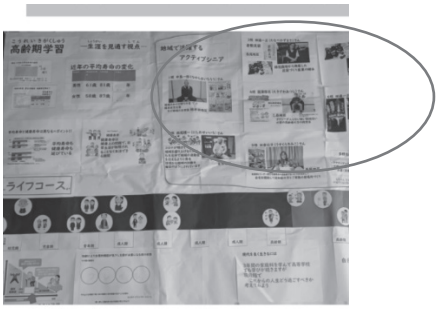


写真２　Ｃの授業で活用した掲示物



３）ライフコースの中の一つのライフステージとしての高齢期（自分と家族）を視覚的に示す工夫

授業実践では，図１に示すようにライフコースの帯図を示すことで，自分のみならず親や子どものライフコースが自分のライフコースに関りがあることに気づくことができるように工夫した。これは，中学生が自分のライフコースを考える際，自分自身のライフコースは自分だけでなく家族のライフコースとも関わることを理解し，意識することが必要であると考えたからである。

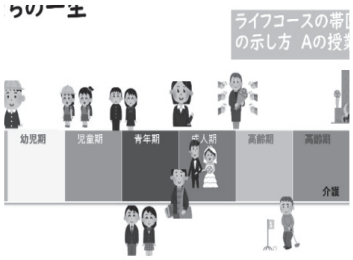
図１を参照しながらＡ，Ｂ，Ｃの３つの授業でライフコースの帯図をどのよ

うに活用したかについて簡単に説明する。

図１　Ａ，Ｂ，Ｃの授業における工夫

①Ａの授業での工夫

場面１



場面２

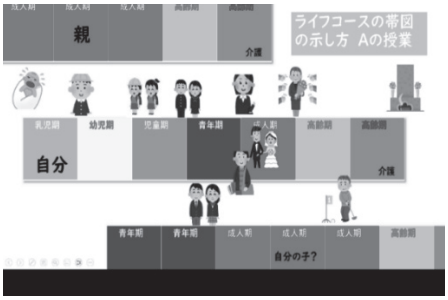
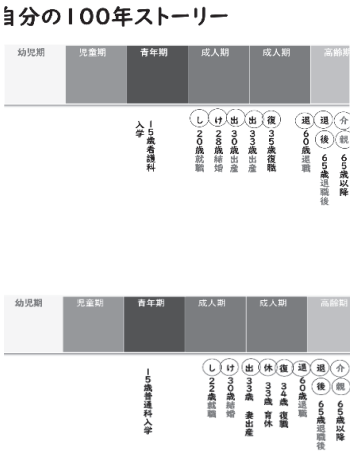


写真３



②Ｂの授業での工夫

写真４　自分のライフコースを考える例



③Ｃの授業での工夫

写真５　ライフコース帯図の提示



まず，Ａの授業では，表６で示した項目２の「ライフコースの帯図」のパワーポイント８枚を用いて説明した。図１の①Ａの授業での工夫で示した場面１では，「私たちの一生」について現在中学生である自分自身の視点に基づく生涯のライフコースを説明した。続いて，場面２では，中学生自身の高齢期まで考えた後，その時の自分の親のライフコースを重ねて示し，どのように考えてい

ったらよいかと問いかけながら触れた。その後，中学生自身の高齢期の締めくくりのあたりで子ども（いる場合といない場合にも簡単に触れる）のライフコースを時間差で示した。そのように視覚的に示すことで，自分の一生を一人の事だけで考えるのではなく，周りの人との関りを考える必要性に気づくようにした。思考の深まりを促すためにワークシートを用いながら，各自で自分のライフコースを考えさせた。その後，3～4 人の少人数で，ホワイトボードを使ってお互いが考えたライフコースを示し合い確認する時間を設けた。ここでは，生徒が共に思考を深め合う教具として教師が準備したライフコースの帯図をホワイトボードに貼ったものと，ライフイベントカード，例えば就業，結婚などが記載されているカードを用いた。その様子を示したのが写真 3 である。

次にＢの授業では，ライフコースを中学生が考える時の具体的な見本例を写真４のように 2 種類示し，生徒自身のライフコースを考える時のイメージづくりをしてもらった後，ワークシート欄に「自分のライフコースを見通すとどのようなことに気を付けたらよいか考えて書こう」と問いかけた。

Ｃの授業では，ライフコースの帯図については，10 分のパワーポイントの授業の初めと終わりに示すのみにし，「自分のライフコースを見通すとどのようなことに気をつけたらよいか考えて書こう」の問いかけをしたワークシートに記入する形で考えさせた。

３　授業前後のアンケートの実施と授業前後の生徒の意識の変化について

（１）授業後の生徒の意識の変化―ワークシートより―

ここでは，Ａ，Ｂ，Ｃのそれぞれの授業で得られたワークシートの記述から生徒の振り返りを確認したい。Ａの授業の生徒の振り返りでは，「高齢化が進む一方で，寿命が延びてアクティブシニアの方もいると知った。そのためには，今の生活が深くかかわってくると分かった。」，「今までは，高齢期について考えたことがあまりなかったが，自分の高齢期だけでなく親の介護も考えなくてはいけないので大変だなと思った。フレイルにならないために運動や食生活に気を付けたい。」などの意見を得ることができた。Ｂの授業では，「自分が高齢期になっても充実した生活を送るために，規則正しい生活を心がけたいと思った。今若いうちに地域活動に積極的に参加してみたいと思った。」，Ｃの授業では，「自分の今の生活も将来の健康につながると知ったので，今から食生活などの見直しを意識してやってみようと思いました。」などの意見がえられた。

（２）授業後の生徒の意識の変化―アンケート調査より―

以下では，紙面の制限により，今回実施した事前・事後アンケートをすべて分析することは避け，高齢期に関する授業後の生徒の意識の変化について簡単に確認したい。

まず，生徒の普段の高齢者との関りについて知るために，家族における高齢者の有無とその同居有無を確認した。家族に高齢者がいると回答した中学生は 78.1％で多いが，その家族と同居しているのは 9.1％であった。さらに，中学

校で地域の高齢者と交流した経験があると答えたのは 20.3%，地域で地域の行事などで高齢者と交流した経験があると答えたのは,46.0%であったことから，学校や地域で高齢者と交流する機会をもった中学生は決して多いわけではなく，高齢者や高齢期の状況を理解することは容易ではないことが確認できた。

ここでは授業実践で行った学習内容の中で，自分や家族に関わるライフコースを考える学習を中心に結果をまとめたい。まず,「自分の高齢期について考えることはあるか」という質問に対する事前・事後アンケートによる意識の変化をみると,「よく考える」と「時々考える」を合わせると，事前では，31.1%，事後では 48.6%と増加していた。「自分のライフコースを考える中に，高齢期のことも含まれているか」という質問では，事前の質問では,「よく含まれる」が 13.4%,「少し含まれる」が 35.8%で，合わせて 49.2%であったが，事後アンケートでは,「よく含まれる」が 24.3%,「少し含まれる」が 45.9%で，合わせて 70.2%で，20 ポイントも増えていた。また,「親の高齢期について考えたことはあるか」という質問に対しては,「よく考える」と「時々考える」を合わせると，事前では 40.1%，事後では 47.0%と増加していた。高齢期を考えることについては，高齢期の学習後に変化がみられ，親の高齢期に比べ自分の高齢期を考える生徒の割合が増えていることを確認することができた。

高齢期学習を通して，自らのライフコースにおいて高齢期を意識する生徒が増えており，自分のこととして，また長期的視点から，中学生が高齢期を意識することができることが明らかになった。

さらに，事後アンケートで「高齢期についての学習は深まったか」を質問した結果,「とっても深まった」と回答した中学生が 61.9%,「少し深まった」と回答したのが 34.8%で，合わせて 96.7%が，学習後に高齢期についての理解が深まったと回答していた。中学生期における高齢期学習の必要性についての質問では，事前・事後ともにほぼ 100%に近い中学生が「必要である」と回答していたことから，学校教育において高齢期学習が必要であり，中学生自身もそのように認識していることが明らかになった。

Ⅳ　まとめ

本研究では，中学校家庭科における高齢期学習の授業実践を通して，中学生が高齢期を自らのライフコースの中で考えることができるかを明らかにすることを目的とし，中学生を対象に高齢者，高齢期学習を実践した。授業実践におけるワークシートの言葉や授業実践前後に実施したアンケートの結果から，中学生たちは,高齢期についてライフコースの中の一場面として学習することで，高齢期を自分自身や家族，未来の家族とも関りがあることとして考えることができ，高齢期を自分のライフステージの一場面として捉えることができるようになることを確認した。

本研究を踏まえ，今後は，中学校の家庭科の授業時間の制限などを考慮し，今後，高齢者と深くかかわる地域協働を社会の中で進めるにあたって，高齢者や高齢期を学習する時間を事前の教師の準備によって取り組む工夫をし，効率

よく学習を進める必要があると考える。また，学習効果を考慮し，ICT の活用による教具の作成と授業中の意見交換，ZOOM などのオンライン機能を活用した地域のアクティブシニアとの交流などを積極的に活用し，高齢者，高齢期に関する学習を行うことも必要である。

最後になるが，今回は，Ａ，Ｂ，Ｃの授業形態によって中学生の意識の差などは分析できなかったが，今後，さらなる分析に基づいて高齢期学習後における中学生の意識の変化について比較検討したい。

参考・引用文献

伊藤葉子他，2023『New 技術・家庭　家庭分野―くらしを創造する―』教育図書

大竹美登利他，2023『技術・家庭　家庭分野―生活の土台　自立と共生―』開隆堂

厚生労働省，2023『令和５年版高齢社会白書』

厚生労働省，国立社会保障・人口問題研究所，2024『人口統計資料集』国立社会保障・人口問題研究所(ipss.go.jp)　最終確認　2024.10.31

佐藤文子他，2022『新しい技術・家庭　家庭分野―自立と共生を目指して―』東京書籍

東京書籍，2024『令和３年度（2021 年度）用 中学校技術・家庭 家庭分野用「新しい技術・家庭　家庭分野」年間指導計画作成資料』(ten.tokyo-shoseki.co.jp)　最終確認　2024 10.31

内閣府，2023『令和５年版男女共同参画白書』

内閣府，2024『令和６年版男女共同参画白書』

文部科学省，2018『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説技術・家庭編（平成 29 年７月)』

Practice of Aging Studies in Middle School Home Economics

; ― Considering Aging in the Life Course―

TAKATA Mihoko *1, LEE Kyoungwon *2,

Keywords: Elderly (Aging), junior High School Technology-Home Economics(Home Economics), Courses of Study Textbooks

*1 Student At Graduate School of Education, Okayama University

*2 Faculty of Education, Okayama University

【原　　著】

地域社会とグローバルをつなぐ和楽器音楽次世代育成の実践研究（１）

「おかやま国際和楽器学生フェスティバル」外的評価の分析

早川　倫子　山路　みほ　髙須　裕美　別府　祐子
樋口　亜希　中村　愛　清水　尚子　花草　容子
竹下　則子　三好　啓子　土佐　千紘

Practical Research on Nurturing the Next Generation of Classical Japanese Instrument Music That Connects the Local and the Global Community (1)
Analysis of External Evaluations of the “Okayama International Classical Japanese Instruments Student Festival”

HAYAKAWA Rinko, YAMAJI Miho, TAKASU Hiromi, BEPPU Yuko,
HIGUCHI Aki, NAKAMURA Ai, SHIMIZU Naoko, HANAKUSA Yoko,
TAKESHITA Noriko, MIYOSHI Keiko, TOSA Chihiro

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.235 － 249

【研究論文】

原　著

地域社会とグローバルをつなぐ和楽器音楽次世代育成の実践研究（１）
「おかやま国際和楽器学生フェスティバル」外的評価の分析

早川　倫子※1　山路　みほ※2　髙須　裕美※1　別府　祐子※3
樋口　亜希※4　中村　愛※5　清水　尚子※5　花草　容子※6
竹下　則子※6　三好　啓子※7　土佐　千紘※7

本稿では，「和楽器音楽及び教育の拠点づくりの実践研究」の一環として開催した「おかやま国際和楽器学生フェスティバル」の取り組みについて，その概要を報告するとともに，外的評価として「おかやま国際和楽器学生フェスティバルコンサート」終演後に実施した一般来場者対象の質問紙調査及びフェスティバルを参観した岡山県内の学校関係者対象の質問紙調査を取り上げ，意義と課題について検討した。

その結果，第一に音楽を通じた世代間や国際交流の喜びを感じ，和楽器の伝承と教育の重要性を強く意識する機会となったこと，第二に，和楽器が様々な国籍・年齢の学生に受容されていることを，来場者が客観視することで，自文化の価値の再認識につながったこと，第三に，フェスティバル全体としては，ワークショップが充実しており，様々な国籍・年齢の学生が同じステージで演奏する姿に対する評価が得られた点が明らかとなった。

キーワード：和楽器音楽，教育，次世代育成，グローカル，質問紙調査

※1　岡山大学学術研究院教育学域
※2　箏曲演奏家・岡山大学非常勤講師
※3　倉敷市立短期大学
※4　岡山県立岡山聾学校
※5　兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士課程
※6　兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科研究生
※7　岡山大学大学院教育学研究科修士課程

Ⅰ　はじめに

近年，我が国の邦楽人口は減少の一途を辿っている。コロナ禍以降，和楽器産業についても，高齢化も相まって廃業が増加するなど衰退の現状にある。和楽器文化を担う次世代育成は，多方で喫緊の課題となっている。

本研究の対象地域とする岡山県は，明治から昭和にかけて邦楽が盛んだったことで有名な県で，人間国宝の箏曲家，故初代米川文子氏（1894―1995）を輩出している。米川氏は，日本三曲協会会長，初代生田流協会会長等を務め，学校音楽での三曲の普及に尽力した人物でもある。現在でも，箏曲においては，箏曲三上社，啓楽箏曲むつみ会，中能島会岡山地区，宮城会岡山地区，岡山筑紫会，日本当道音楽会岡山支部，関西音楽指針会，箏道音楽院等，様々な流派の本部あるいは支部が置かれている。さらに，岡山邦楽合奏団や箏曲アカデミ

一岡山，そして個々の演奏家によっても，邦楽の閉鎖性を破り，現代における社会状況の中で新たな位置付けを行っていこうという努力がなされていることは，注目に値する。前述した我が国全体の邦楽人口の減少と和楽器産業の高齢化・衰退という状況も考えると，この貴重な伝統文化を地域社会の中で再生化し，将来に繋げていくことは急務であり，この岡山県での実践研究がその役割を担う可能性を秘めているのではないかと考えた。

教育現場では，平成 14 年度（2002 年）に改定・施行された「学習指導要領」において和楽器の実技指導が行われることになった。平成 29 年改定の現行の「学習指導要要領」からは，和楽器を取り扱う学年が小学校第３学年及び第４学年からとなり，「グローバル化が進展するこれからの時代を生きていく児童にとって，早い時期から和楽器の直接体験を通して，我が国や郷土の音楽の良さを実感することは大きな意味がある」[1)] と記されている。

しかし，和楽器の導入から 20 年以上経った今日でも邦楽人口は減少の一途をたどっている。和楽器音楽そのものについての研究論文は多くあるものの，学校教育における和楽器教育については，体験的な学習に関するもの（前田ら 2021, 瀧明 2018）が多い。権藤（2016）の研究は，伝統的な技の習得についての指導方法を学校教育の中に応用する具体的な方法について，一教師の指導方法の検討から論じており注目に値するものであるが，学校や地域を超えた伝承や普及に繋がる指導のあり方の研究は，あまり進んでいない現状がある。

一方，諸外国へ目を向けると，近年，尺八，箏，太鼓等の学習者が増加する傾向があり，新曲も次々に生み出されている。コロンビア大学，チャイコフスキー記念国立モスクワ音楽院，サンクトペテルブルグ音楽院，ハワイ大学，フィリピン大学，フランスジャンティイー市立音楽院等の教育機関では，和楽器を取り上げて研究や演奏が盛んに行われており，海外では確実に和楽器の普及が進んでいることが推察される。

このような背景をもとに，本研究では，これまでの日本の伝統的な和楽器の「伝承」という視点だけではなく，現在，海外で展開しつつある和楽器音楽の「普及」を踏まえ，地域社会とグローバルをつなぐ和楽器文化次世代育成を主眼として実践研究を進める必要があると考えた。岡山を拠点として，海外の大学で和楽器の研究や演奏を学んでいる学生たちを招聘し，岡山の子供たち，大学生および学校関係者との交流の場を作り，和楽器をプラットフォームとして岡山を異文化間対話の発信地として実践を行っていくのが本研究の目的である。

本稿では，研究の一環として 2024 年 8 月に初めて開催した「おかやま国際和楽器学生フェスティバル」の取り組みについて報告する。また，「おかやま国際和楽器学生フェスティバルコンサート」終演後に実施した一般来場者対象の質問紙調査及びフェスティバルを参観した岡山県内の学校関係者対象の質問紙調査を取り上げ，和楽器音楽および教育の拠点づくりの視点から，その意義と課題について検討する。

Ⅱ　「おかやま国際和楽器学生フェスティバル」の実践

１．概要

2024 年８月１日～８月３日の日程で，第１回目となる「おかやま国際和楽器学生フェスティバル」を岡山大学創立五十周年記念館で開催した（図１参照）。海外からは，シンガポール国立大学から講師１名と学生６名，フィリピン大学から講師１名と学生６名，フランスジャンティイー市立音楽院からは講師１名と学生４名，チャイコフスキー記念国立モスクワ音楽院からは学生１名（山路が指導）で，海外からは合わせて 20 名，岡山県内（岡山大学）の学生 17 名，岡山県内の小中学生約 30 名が参加した。また，企画運営を担う研究チームは 10 名，学生の運営スタッフとして岡山大学の学生 23 名，外部から３名がこの事業に携わった。フェスティバルの内容構成は，次の表１の通りである。



図１：「おかやま国際和楽器学生フェスティバル」のチラシ

表１：「おかやま国際和楽器学生フェスティバル」の日程と内容

８月１日（木）	国内外の学生を対象とした講習会《六段の調》 コンサートのための合同練習
８月２日（金）	和楽器学生コンクール（一般公開） コンサートのための合同練習 舞台練習・コンサートプロデュース講習会
８月３日（土）	岡山県の小中学生を対象とした箏のワークショップ フェスティバルコンサート（一般公開）

２．実施経緯

本フェスティバル開催にあたっては，早川と山路で約３年前から海外の教育機関への交渉を開始した。協力体制の構築にあたっては，流派等を超えた形での実施を目指し，各流派ではなく教育機関で和楽器の指導を行っている講師へ依頼を行ってきた。また，助成金として以下の表２における４件が採択された。

表２：採択された助成金等

公益財団法人　両備檉園記念財団「文化・芸術・教育に関わる研究」
公益財団法人　三井住友海上文化財団「文化の国際交流活動に対する助成」
公益財団法人　福武教育文化振興財団「教育文化活動助成」
岡山県民文化祭「文化パワーアップ・アクション助成事業」

３．フェスティバルの実際の様子

以下の写真は，フェスティバル３日間の実際の様子である。

１日目は，岡山大学創立五十周年記念館のホワイエで開会式の後，《六段の調》の講習会とコンサートのための合同練習でスタートした。２日目午前の和楽器学生コンクールでは，個人の部において箏は 10 名，三絃３名，アンサンブルの部４組がエントリーし，個人の部は課題曲（箏は《六段の調》，三絃は《鶴の声》）を，アンサンブルの部は自由曲を披露した。賞としては，「岡山大学教育賞」（総合的に優秀な演奏，コンサートでの受賞者記念演奏に出演），「邦楽ジャーナル賞」（楽曲の理解が深い演奏），「紫幹翠葉（しかんすいよう）賞」（音楽表現が豊かな演奏）が選ばれた個人・団体に授与された。

３日目は，午前中に小中学生を対象とした「箏のワークショップ」を実施した。事前に申し込みのあった小中学生が参加し，箏曲の専門家から２時間の指導を受け，午後のコンサートに臨んだ。ワークショップでは，箏の基本的な奏法を学ぶ内容と,イメージを喚起し即興的な表現を行う内容の２部で構成され，ワークショップ中には，側で国内外の学生らが子供たちをサポートした。午後のコンサートは，３日間のフェスティバルのメインイベント（一般公開）として開催し，小中学生と国内外の学生との共演，合同チームによる演奏，講師演奏等があり，途中には，小中学生から海外の学習者へ質問をして交流する「学生と子供たちによる国際フォーラム」を実施した。



開会式



《六段の調》講習会





合同練習の様子





コンクール表彰式





小中学生のワークショップ



フェスティバルコンサート本番



出演者集合写真

Ⅲ「おかやま国際和楽器学生フェスティバル」に対する外的評価

１．一般来場者を対象とした質問紙調査

（１）概要

質問紙調査は，「おかやま国際和楽器学生フェスティバル」参加の国内外の学生，講師，小中学生，フェスティバル参観の岡山県内の学校関係者，「フェスティバルコンサート」の一般来場者（136 名）を対象に実施している。

ここでは，「フェスティバルコンサート」終演後に実施した一般来場者を対象に実施した質問紙調査について取り上げる。一般来場者を対象にした設問項目は以下の表３の通りである。なお，調査にあたっては質問紙調査用紙に研究の一環として実施する旨を記載し，回答は任意であること，回答することで調査への参加へ同意したこととする説明文を記載して回収した。氏名等の個人情報は収集していない。回答者数は，77 人であった。

表３：一般来場者を対象にした設問項目

1. 該当する年代に〇に囲んで下さい
　　10 代・20 代・30 代・40 代・50 代・60 代・70 代以上
2. 本日のイベントをどこで知りましたか
3. 本日のイベントに参加しようと思ったきっかけは何ですか
4. お箏を実際に演奏した経験はありますか
　　「ある」・「ない」
5. 「ある」と答えた方はどのような機会に触れたことがありますか
6. 本日，外国の方が和楽器に触れている姿を見てどのように感じましたか
　その理由も記述してください
7. 本日のイベントで日本の子供たちが和楽器に触れている姿を見てどのように感じましたか
　その理由も記述してください
8. 和楽器に対して持っている印象に近いものに〇をつけてください
　　発展していっているもの，身近なもの，親しみやすいもの，非日常のもの，
　　敷居がたかいもの，馴染みがないもの，その他（　　）
9. 伝統文化が存続していくために，どのようなことが必要だと思いますか
10. 今回のイベントを通してお箏をしてみたいと思いましたか
11. このようなイベントが今後も開催された場合参加したいと思いますか
12. 今回のイベントの感想を自由に記述してください

（２）分析結果

分析にあたっては，各設問内容及び回答形式に合わせて，基礎統計量の分析，KH Coder３によるテキストマイニングの手法[2)]を用いた。

①回答者の年代と箏（和楽器）経験の有無について

回答者 77 名のうち，年代は，表４の通りで，幅広い世代の人々が本イベントへ来場していることがわかる。一方で，学生フェスティバルにも関わらず，特に，70 代以上が一番多く，また 50 代～70 代が半数以上を占めていることから，「和楽器」について興味のある年齢層が高いことを示していると言えよう。

また，表５に示した通り，箏の経験の有無については 43 人（55.8%）の人が「ある」と回答している。半数以上が経験しているが，その機会は「学校」の割合が一番多く 48.6%（21 人），次いで「習い事」30.2%（13 人）であった。

経験ありと回答した年代別の人数については，表６の通りで，特に年代による有意な差は認められなかった。

②和楽器に対する印象について

以下の図２で示したように，「和楽器に対して持っている印象」（複数回答可）については，「非日常のもの」と答えた人が 29 人（43.3%）と半数近く，続いて「馴染みがないもの」24 人（35.8%），「敷居がたかいもの」22 人（32.8%）となっている。一方で，「身近なもの」15 人（22.4%），「親しみやすいもの」14 人（20.9%）となっている。年代については「身近なもの」と回答したのは 10 代（５人）が最も多く，「親しみやすい」と回答したのは 50 代（６人）が最も多い結果となっているが，ここでも年代による有意な差は認められなかった。その他，「発展していっているもの」という回答も 13 人（19.4%）あり，今回のフェスティバルがそうした印象を喚起した可能性も窺える。

表４：回答者の年代

年代	人数	割合
10 代未満	1 人	1.3%
10 代	9 人	11.7%
20 代	12 人	15.6%
30 代	6 人	7.8%
40 代	10 人	13.0%
50 代	15 人	19.5%
60 代	8 人	10.4%
70 代以上	17 人	22.1%

注）*N=77*

表５：箏の経験者の割合

ある	なし
43 人	34 人
55.8%	44.2%

注）*N=77*

表６：箏の経験の年代別有無

	経験有り	経験無し
10 代未満	1 人	1 人
10 代	6 人	3 人
20 代	7 人	4 人
30 代	3 人	3 人
40 代	6 人	5 人
50 代	9 人	6 人
60 代	4 人	2 人
70 代以上	7 人	10 人

注）*N=77*

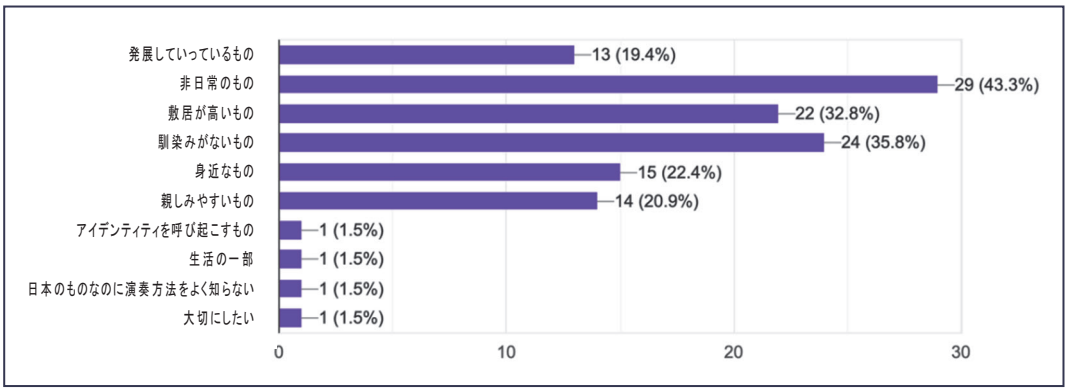


図２：和楽器に対する印象について　注）*N=77*

③海外学習者の和楽器の取り組みについて

設問６では，海外学習者の和楽器の取り組みについて，その印象を尋ねた。自由記述に見られる頻出語については，サンプル数 67，文の数 122，分析対象の抽出語の総数 1726，異なる語の数 338 であった。また「海外学習者の和楽器の取り組みについて」の印象に見られる頻出語の上位 10 件は，表７の通りである。図３は「海外学習者の和楽器の取り組みについて」の印象に関する頻出語

の関連性を，共起ネットワーク図で示したものである。共起ネットワーク図は，10 のサブグラフで構成された。

表 7 ：海外学習者の和楽器の取り組みについて

抽出語	出現回数
思う	36
和楽	25
日本	24
演奏	20
感じる	20
外国	16
日本人	16
嬉しい	14
文化	14
感動	11
素晴らしい	11

図 3 の Subgraph 1 は，海外の学生らが，和楽器に真摯に向き合い演奏していたことに対して「感動」や「驚き」を示すもの，Subgraph 2 は，海外の学生が，日本文化に興味をもっていることに対しての評価を示すもの，Subgraph 3 は，コンサートで実際に出演者が演奏する姿を見たことで異文化交流・国際交流のあり方について述べられたもの，Subgraph 4 は，日本人でも馴染みがない和楽器の価値を理解していることや，受容していることに対して，日本人として「嬉しい」という肯定的感情を示すもの，と解釈できる。また，Subgraph 10 は，演奏や表現そのものに対する評価と解釈される。これらから，今回のフェスティバルが一般来場者にも良い刺激を与えた，意義のあるものであったと考えられる。記述には，海外の学生らが演奏する姿勢から和楽器文化の奥深さを理解し，和楽器への真摯な向き合い方に感銘を受ける様子がさまざまな言葉によって述べられている。しかしながら，カテゴリー同士がそれぞれ独立しており，共起関係は見られない。このことから，一般来場者はコンサート聴取者として，海外の学生が和楽器文化に触れることについて，あらゆる考えを巡らせていたのではないかということが推察される。

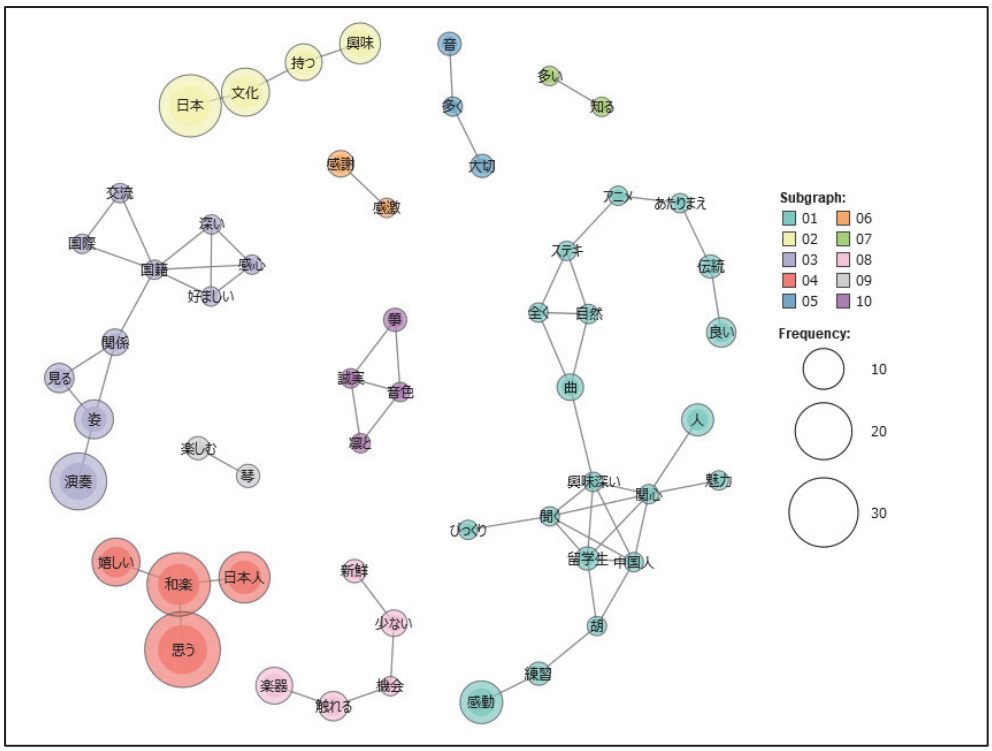


図 3 ：海外学習者の和楽器の取り組みについて

④和楽器に触れる子供たちの姿について

設問７では，子供たちの和楽器に触れる姿について，その印象を尋ねた。

自由記述に見られる頻出語については，サンプル数 54，文の数 102，分析対象の抽出語の総数 1468，異なる語の数 358 であった。また「和楽器に触れる子供たちの姿について」の印象に見られる頻出語の上位 10 件は，表８の通りである。図４は「和楽器に触れる子供たちの姿について」の印象に関する頻出語の関連性を共起ネットワーク図で示したものである。７つのサブグラフで構成された。

表８：和楽器に触れる子供たちの姿について

抽出語	出現回数
思う	31
和楽	20
触れる	14
演奏	11
子供	10
機会	9
感じる	8
興味	8
姿	8
嬉しい	7
持つ	7
伝統	7

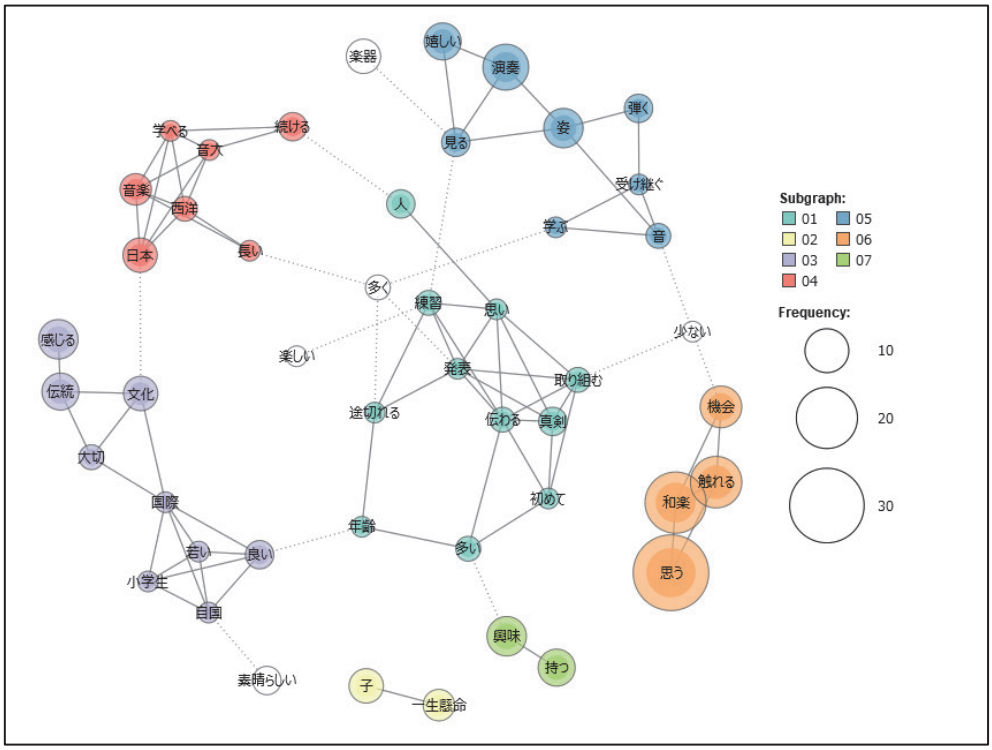


図４：和楽器に触れる子供たちの姿について

表８及び図４からは，一般来場者らが，子供たちが和楽器を学び演奏する姿を見ることによって，単に音楽を奏でる舞台を鑑賞するだけでなく，伝統文化の深い理解や技術の継承にも繋がる未来を見通して観察していたことが窺える。Subgraph５に見られる「受け継ぐ」という言葉は，子供を対象とした質問項目から特に出現回数が多く，次世代に文化を伝えていくキーワードとして，その意義を示している。「学ぶ」「音」「弾く」という単語の繋がりから，学ぶことに加えて，音に触れ，さらに弾くことの重要性が複数述べられていることが示された。さらに，文化や伝統，国際活動に若い世代が触れることが大切であるという記述も一群として浮上している。国際的な視点は，自国の文化に対す

る理解を深めるだけでなく，他文化との交流を通じて広い視野を持つことを可能にすると考えられる。したがって，和楽器に触れる機会は，文化体験を促進する重要な要素になると認識されたことが推察された。

これらの記述から，今回のフェスティバルは，単なる技術的な試みを超えている印象を与えたことが読み取れる。演奏者である学生や子供たち，それを鑑賞する一般来場者も含めた，文化の「伝わる」場として機能していたことが示されている。

⑤伝統文化の存続に必要なことについて

設問９では，伝統文化の存続に必要なことについて，考えを尋ねた。自由記述に見られる頻出語については，サンプル数 56，文の数 84，分析対象の抽出語の総数 1526，異なる語の数 402 であった。また「伝統文化の存続に必要なことについて」に見られる頻出語の上位 10 件は，表９の通りである。図５は「伝統文化の存続に必要なことについて」に関する頻出語の関連性を共起ネットワーク図で示したものである。共起ネットワーク図は，６つのサブグラフで構成された。

表９：伝統文化の存続に必要なことについて

抽出語	出現回数
思う	24
機会	23
学校	15
触れる	15
和楽	12
人	11
演奏	10
教育	10
増える	10
子供	9

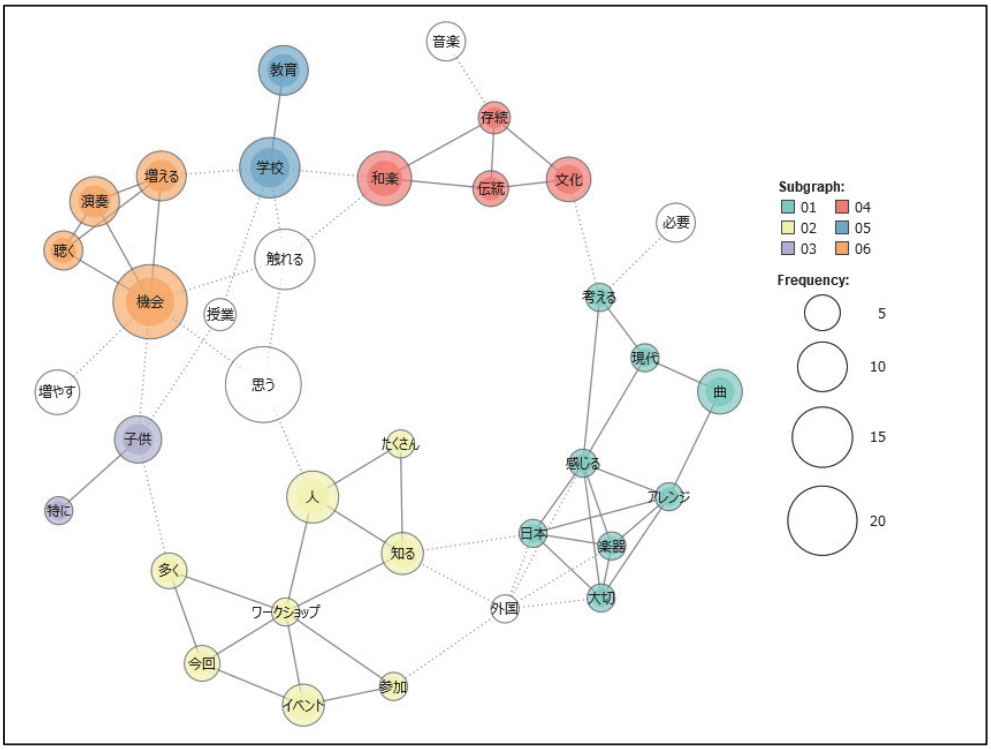


図５：伝統文化の存続に必要なことについて

表９及び図５からは，一般来場者が，伝統文化の存続と継承には，Subgraph６に示されているように，学ぶ機会が不可欠であろうことが複数述べられていることが読み取れる。特にワークショップなどを含む「演奏を見たり聴いたりする実践的な学びの場」が増えることは，子供たちにとって非常に重要なであることが認識されている（Subgraph２）。

また，親や教育機関の取り組みは，子供たちの伝統文化を学ぶ機会を支えるものである（Subgraph５）。学校教育においては，伝統文化に対する敷居を下げ，より多くの生徒が興味を持てるようなカリキュラムが期待されていることが述べられた。多様な文化が混在する現代において，伝統文化を身近に感じられる環境を整えていくことが,今後求められている課題の一つであると言える。

第二に，伝統文化の可能性についてである。特に 70 代以上の世代の来場者らにおいては，存続や継承に固執する必要はないと述べられている記述が見られた。和楽器に特有の固定観念にとらわれず，柔軟にアプローチすることが意見されていた。この点において，40 代の参加者も同様に，伝統の枠に縛られず，現代的な解釈を取り入れることが重要であることを述べていた。加えて，伝統の存続の難しさを認識している記述もある。さらに，20 代の参加者は，古典音楽の魅力を認識しつつも，伝統を身近に感じるためには敷居を下げる必要があると主張している。Subgraph１からもわかるように，現代曲の取り扱いや，さまざまなアプローチを取り入れることで，より多くの人々が伝統文化に親しみやすくなるのではないかという提案が述べられていた。

⑥本イベントについての感想

設問 12 では，本イベントの感想を尋ねた。

自由記述に見られる頻出語については，サンプル数 50，文の数 111，分析対象の抽出語の総数 1662，異なる語の数 445 であった。「本イベントの感想」に見られる頻出語の上位 10 件は，表 10 の通りである。図６は「本イベントについての感想」に関する頻出語の関連性を共起ネットワーク図で示したものである。共起ネットワーク図は５つのサブグラフで構成された。

表 10：本イベントの感想について

抽出語	出現回数
演奏	20
思う	19
ありがとう	12
イベント	10
素晴らしい	10
和楽	7
音色	6
感動	6
子供	6
時間	6

約 50 面に及ぶ和楽器合奏の音色の迫力や，プロフェッショナルではない各国の学生が和楽器に一心に取り組む姿に対して，「素敵」「素晴らしい」「感動」といった言葉で表現されている（Subgraph４）ことから，心動かされた意見が多数得られたことが分かる。「子供」「娘」「就学」「機会」「経験」「ワークショップ」といった単語も頻出しており，子供をもつ親からの回答が多かったことが見受けられる。親子でこのような機会に参加し，和楽器に触れ考える貴重な機会となったことが推察される。さらに，フェスティバルの「講師」「学生」「先生」などに向けた労いや，今後のイベントへの期待が多数記されたことから（Subgraph１，４），企画の意義が前向きに評価されたと捉えられた。

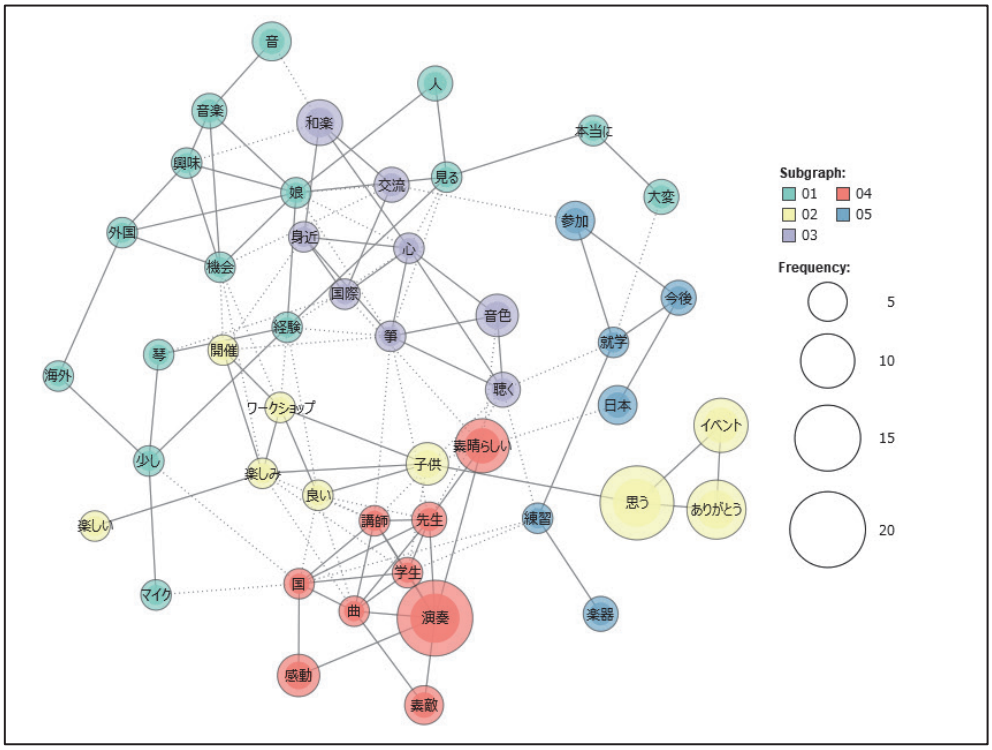


図６：本イベントについての感想

２．岡山県の学校関係者対象の質問紙調査

（１）概要

ここでは，３日間の間にフェスティバルの見学に来場した岡山県の学校関係者を対象とした質問紙調査について取り上げる。岡山県の学校関係者を対象にした設問項目のうち，ここでは特に設問 10〜13（表 11）の自由記述を取り上げ，記述内容の特徴を抽出する。回答者数は，15 人であった。

表 11：岡山県の学校関係者を対象にした設問項目 10〜13

10：今回のイベントを通して，和楽器の指導に対する印象について変わったことがあればお書きください
11：今後の和楽器教育の拠点づくりにおいて，求めるものはなんですか〔どんな機会が欲しいか，どんなイベントがあれば参加してみたいか，等〕
12：イベントを通して取り入れてみたいと思った指導法・アイデア等あればお書きください
13：今回のイベントを通して印象に残ったこと・感想をお書きください

（２）分析結果

表 11 の設問項目における自由記述を分析した結果，記述内容の特徴（傾向）については，以下表 12 の６点にまとめることができた。なお，表 12 右列においては，各項目に該当する自由記述を抜粋して掲載している。

表 12:記述内容の特徴

①国際交流の意義	・海外の方が,和楽器を学んで下さっていることに驚き,嬉しかったです。海外の子の日本の音楽に対する感じ方に大変興味を持ちました。音による国際交流，とても有意義な会でした（Q13） ・様々な年齢・国籍の方々が同じステージで和楽器を奏でる姿がとても素敵で嬉しかったです（Q12） ・海外の方もお琴が好きなんだなと感じ,積極的に誘って一緒に演奏する機会を作りたい(Q10) ・同じ箏でも海外の方が弾いている姿は，とてもドラマチックで文化の違いを感じることができました（Q10）
②教育現場での和楽器活動	・小中学校での授業に即興的に打爪や，流し爪等の技法を取り入れてみたいと思いました（Q12） ・授業でDVDを何回も見るよりも，本物の良い物を生で聴ける機会を作ってあげてほしいと願います！（Q12） ・専門科による演奏や，音の捉え方などを含めた指導を学校にどんどん入れて頂きたい（Q11） ・生徒が和楽器体験に価値を感じるような機会・イベント。和楽器学習者・専門家が学校にきて中学生と一緒に演奏するようなプログラム（Q11） ・親しみ易い楽曲であること，響きが心地よいこと，外国の人にも人気であることなどを伝えていきたい（Q10）
③合奏の価値	・箏を使って合奏するというところが，箏を少し身近に感じるきっかけになったと思う（Q13） ・今回のようなワークショップの機会があればありがたいです。そしてそれをステージでたくさんの音に包まれて自分もその一員として発表したという喜びを味わえることは素晴らしいことだと思います（Q11） ・心を合わせ合奏することの喜びや面白さが伝わってきました（Q10）
④日本人と伝統音楽	・和楽器の伝統を引き継いでいくべき私たち日本人の意識改革の一助にもなったと思います（Q13） ・親しみ易い楽曲であること，響きが心地よいこと，外国の人にも人気であることなどを伝えていきたい。伝統を守っていくことの大切さを再確認しました（Q10）
⑤幼少期の音楽体験	・子供の頃から，和楽器演奏に触れることの大切さを実感しました（Q13） ・普段の生活の中であまり聞くことのない和楽器の響きを体全体で感じることができる，このような機会を幼年期にたくさんさせてあげたいと改めて思いました（Q10）
⑥和楽器の音やその特徴	・心洗われる音，音楽でした(Q13) ・木のホールに響く和の響き（Q12） ・澄んだ音や音の濁りの良さ（Q10） ・響きが心地よい（Q10） ・和楽器の珍しさや音声の良さが手伝っていると思います。視聴する側への可能性を考えて，福祉にも取り入れていただければ有難いです（Q10）

①の国際交流の意義については，学校関係者らは，異なる国籍や文化の背景を持つ学生が和楽器という共通の音楽，伝統芸能を通して繋がっていることに感動を覚えており，その意義を感じていることが分かる。さらに，国際交流への興味が「一緒に演奏する機会を作りたい」という前向きな行動意欲に繋がっている。このような反応から，このフェスティバルが単なる鑑賞体験以上に，参加者（一般来場者も含め）の中で，国を超えた文化的なつながりや共に学ぶことの意義を感じさせ,国際交流に対する意識を高めたのではないかと考える。

②の教育現場での和楽器活動についての意見群からは，教育現場で和楽器を取り入れることへの関心が強く現れている。特に，学校関係者らが「本物の音楽体験」を生徒に提供したいと感じていることが特徴である。また，「即興的な技法」や「親しみやすい楽曲」を活用することなど具体的な活動内容も挙げられていることから，このフェスティバルが今後の教育の実践に影響を与えることも考えられる。

③の合奏の価値についての意見群からは，ステージでの合奏やパフォーマンスが，音楽の魅力や充実感を深く体験できる大切な機会であると認識したことが伝わってくる。また，「箏を少し身近に感じるきっかけ」「合奏することの喜び」という言葉から，和楽器への理解や関心が深まり，音楽教育においての合奏の価値を見出すことができたと考える。

④については，日本人が伝統音楽とどう向き合うかについての内省的な視点が反映された意見があった。この意見群からは，「伝統を守っていくことの大切さ」を再認識することが，日本の伝統文化の継承や発信に繋がると感じていることが分かる。また，海外の人々からの興味や評価を通じて日本の伝統文化に新たな価値を見出し，親しみやすい楽曲や心地の良い響きといった和楽器の魅力を改めて伝えたいという意見も見られた。

⑤の幼少期の音楽体験の意見群からは，幼少期に和楽器などの伝統音楽に触れる機会が重要であると感じていることが分かる。フェスティバルが教育の早期段階での音楽体験の意義を再認識させるきっかけとなっていると考えられる。日常生活ではあまり触れる機会のない和楽器を，子どもの頃に体験できる機会の必要性として示されている。

⑥和楽器の音やその特徴については，和楽器特有の「心洗われる音」や「澄んだ音」，また「音の濁り」など，和楽器ならではの音が深い印象を与えたことが分かる。特に，木造のホールとの相乗効果で生まれる「和の響き」が，空間全体を包み込み，聴覚だけでなく心にも豊かな影響があると感じているようである。他に，「福祉でも取り入れてほしい」という意見もあった。和楽器の音色や響きから，試聴体験や演奏体験が医療や福祉分野で活用されることを期待していることが分かる。

Ⅳ　総合考察

本稿では，「おかやま国際和楽器学生フェスティバル」の取り組みについて報告し，一般来場者対象の質問紙調査及び岡山県内の学校関係者対象の質問紙調査の分析を行い，和楽器音楽および教育の拠点づくりの視点から，その意義と課題について考察をおこなってきた。

意義については，次の３点に整理される。第一に，コンサート参加者は音楽を通じた世代間や国際交流の喜びを感じ，和楽器の伝承と教育の重要性を強く意識する機会となった。第二に，和楽器が様々な国籍・年齢の学生に受容されていることを，（日本人でありながら）来場者として客観視することで，自文化の価値の再認識につながった。それにより，文化の存続と継承について考える機会を提供する場となったことに，拠点づくりとしての取り組みの意義がある。第三に，フェスティバル全体としては，ワークショップが充実しており，様々な国籍･年齢の学生が同じステージで演奏する姿に対する評価が得られた。

今後の課題としては，和楽器教育の拠点づくりに向けて，専門的な指導を学校教員向けに充実させること，地域における和楽器の体験イベントを増強し，学校と地域が連携した和楽器文化及び教育の次世代育成を意識していくことが

求められるだろう。今回の一般来場者が，前述の通り 50 代から 70 代以上が半数以上を占めており，若い世代の興味関心の対象としての和楽器文化のあり方を考える必要性も認められた。

参考・引用文献

・権藤敦子（2016）「高等学校における和楽器の学習への取り組み―原一千代教諭の『和楽器の魅力～技と美意識～』の授業から―」，日本音楽教育学会『音楽教育実践ジャーナル』14 巻，pp.109-118
・前田則子・磯田由香・林美音子（2021）「大学及び附属小学校における和楽器学習の実践―箏に触れ合おう実践報告２―」奈良教育大学『次世代教員養成センター紀要』第７号，pp.197-202
・文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 音楽編』
・瀧明知惠子（2018）「小学校音楽科の伝統文化尊重における一考察～和楽器伝承における視点から～」，『奈良学園大学紀要』９号，pp.99-109

註

１）文部科学省，平成 29 年改定の小・中学校学習指導要領に関する Q&A〈音楽に関すること〉
２）本稿で使用した KH Coder３は，樋口耕一が開発したテキストマイニング用フリーソフトウェア（https://khcoder.net/）である。

付記

本稿は，一部公益財団法人両備檉園記念財団の報告書を加筆修正している。

謝辞

本研究は，公益財団法人両備檉園記念財団，三井住友海上文化財団，福武教育文化振興財団の助成，おかやま県民文化祭の補助金を受けています。また，一般社団法人全国邦楽器連合会のご協力をいただいております。
本実践研究推進にあたって，フィリピン大学永井博子氏，シンガポール国立大学北井佐枝子氏，ジャンティイー市立音楽院みやざきみえこ氏のご協力に御礼申し上げます。

Practical research on nurturing the next generation of Classical Japanese instrument music that connects the local and the global community (1)
Analysis of external evaluations of the “Okayama International Classical Japanese Instruments Student Festival”

HAYAKAWA Rinko*1, YAMAJI Miho*2, TAKASU Hiromi*1, BEPPU Yuko*3, HIGUCHI Aki*4, NAKAMURA Ai*5, SHIMIZU Naoko*5, HANAKUSA Yoko*6, TAKESHITA Noriko*6, MIYOSHI Keiko*7, TOSA Chihiro*7

Keywords :Classical Japanese instrument, education, nurturing the next generation, glocal, questionnaire survey

*1 Okayama University
*2 Koto Player
*3 Kurashiki City College
*4 Okayama Prefectural School for the Deaf
*5 Doctoral Student at the Joint Graduate School in Science of School Education Hyogo University of Teacher Education
*6 Research Student at the Joint Graduate School in Science of School Education Hyogo University of Teacher Education
*7 Master’s Student at the Graduate School of Education in Okayama University

---

【原　　著】

小学校への滑らかな移行を支えるスタートカリキュラム共同編成プロジェクトの成果と課題

大倉　尚志　松井　紀子　伊住　継行

Bridging the Gap: Outcomes and Challenges of a Collaborative Start Curriculum for Seamless Transition to Elementary School

OKURA Hisashi, MATSUI Noriko, IZUMI Tsuguyuki

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.251 － 265

【実践報告】

原　著

小学校への滑らかな移行を支えるスタートカリキュラム共同編成プロジェクトの成果と課題

大倉　尚志※1　　松井　紀子※1　　伊住　継行※2

要旨　本実践では，５歳児から小学１年生の「架け橋期」の滑らかな移行に焦点を当てたスタートカリキュラム共同編成プロジェクトを立ち上げ，幼稚園と小学校の教員が集まって５回の話合いを行った。本プロジェクトを評価するために，参加者に話合いの振返りを書いてもらい，その内容を検討した。成果として，①スクリーニングシートを使って，「気になる」子供を抽出し，見取りの違いを可視化することで，相互の子供観について共通理解を図ることができた。②幼稚園と小学校，双方の教員が互いの子供観・教育観の違いを理解し，歩み寄ろうとする姿勢や校種間の接続をより滑らかにしようとする意識の向上が確認された。一方，課題として，スタートカリキュラムの柔軟な運用や小学校教育における子供主体の教育の実現を妨げる教育課程の過積載状態の問題が指摘された。

キーワード：架け橋プログラム，スタートカリキュラム，スクリーニングシート，カリキュラム・オーバーロード

※1　早島町立早島幼稚園
※2　岡山大学学術研究院教育学域

Ⅰ　問題と目的

１　はじめに

近年，幼稚園・保育園，小学校（以下，幼保小）の連携・接続の重要性が指摘されるようになった。特に，義務教育開始前後の５歳児から小学校１年生の２年間は，生涯にわたる学びや生活の基盤をつくるために重要な時期であり，「架け橋期」と呼ばれている（文部科学省，2022）。この架け橋期の子供の学びや生活の基盤を育むことを目指すプログラムを「幼保小の架け橋プログラム」（以下，架け橋プログラム）と呼び，各地域や施設の取組みが推進されている（文部科学省，2022）。

この背景には小学校入学後に学校生活にうまく適応できない「小１プロブレム」と呼ばれる問題がある（文部科学省，2010）。この問題の要因の一つに教員の校種による子供の捉え方の違い（中川・西山・高橋，2011），教師の子供への関わり方の違い（大対・梅本，2017）が指摘されている。こうした子供観や教育観の違いもあり，幼保小が共同実施する架け橋プログラムの取組みは十分な成果が上がっているとは言い難い（文部科学省，2022）。架け橋期の教育活動を充

実することは，小学校への適応を促進し，不登校の未然防止にも繋がると考えられる(中央教育審議会初等中等教育分科会 幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会，2023)。したがって，架け橋プログラムの取組みを進展・発展させる教育実践を行い，その省察を通して，よりよいプログラムにしていく必要があると考える。

２　研究対象学校園の特徴

Ａ自治体の学校園は，幼稚園・保育園・小学校・中学校(以下，幼保小中)の連携を大切にして児童生徒の心身の育成に取り組んでいる。各校種の取組みを推進するにあたっては，教育委員会が中心となって幼保小中の教員がカリキュラム改善，学習支援，心身の発達に関する部会に所属し，それぞれが行っている具体的取組みを共有しながら，目指す子供像に向けて指導改善を推進している。

Ｂ幼稚園とＣ小学校の連携に関しては，交流活動が計画的にできるように年間計画が作成されている。例えば，幼児と１年生との交流として，なわとび・音楽発表会リハーサル見学・体験入学への参加が，幼児と５年生との交流として，合同給食が計画されている。また，教職員と幼児・児童の交流として，幼稚園教員による児童への本の読み聞かせや小学校の学校図書館司書による幼児への読み聞かせが行われている。加えて，幼稚園・保育園の幼児の交流や両施設の職員交流として，教員同士の授業参観が行われている。さらに，幼保小教員による小学校に進学した児童の情報交換会が行われている。

また，架け橋プログラムとして，幼稚園の就学前カリキュラム，小学校でのスタートカリキュラム（５週分）が 2018 年に作成されており，文部科学省が示している幼保小の架け橋プログラムのプロセスとしてはフェーズ３（実施・検証）の段階にあると考えられる(文部科学省，2022)。しかしながら，第一著者が行なった小学校教員への聞き取りによれば小学校生活に適応しづらい子供も少なからずいるとのことであり，子供たちのより円滑なスタートを目指すためにも，現在作成されているカリキュラムの実施状況を評価・改善していくフェーズ４（改善・発展サイクルの定着）の段階に入ることが求められる。また，評価・改善サイクルの定着により，幼稚園と小学校(以下，幼小)，双方の教員がそれぞれの校種の特徴を共通理解し，自分たちの日々の教育・支援活動を省察することで，よりよい教育実践に繋げていくことが期待される。

そこで，子供たちの小学校生活へのよりよい適応を促すことを目的に，幼小の教員が共同で小学校のスタートカリキュラムを作成する「スタートカリキュラムの共同編成プロジェクト」(以下,プロジェクト)を立ち上げることにした。この取組みによって，①幼小の教員が幼児教育と小学校教育の相違点や共通点を相互理解する，②それによって子供が学びを深めていく環境構成の充実を図ることができる,③その結果,子供のより良い適応状況がつくられると考える。

Ⅱ　取組みの実際

１　取組みの概要

本プロジェクトで実施した話合いや調査の実施日，内容，参加者を表１にまとめた。＜　＞にはその回の主な活動，「○」には実際に行ったことの見出し，「・」には活動内容を記載した。話合いは合計５回実施された。基本的な参加者は，Ｂ幼稚園４名(第一著者，第二著者，昨年度と今年度の年長担任)，Ｃ小学校６名(第一学年の学級担任４名，特別支援学級担任２名)，コーディネーター役として第三著者であった。

本プロジェクトは当初，小学校入学後のカリキュラム（１～２週間分）を共同で作成しようと検討を重ねてきたが，最終的には具体的なカリキュラム（週計画時間割）の作成には至らず，３週間分の週テーマ（ねらい）を設定するまでで終わった。

表１　プロジェクトの実際

実施日	内容	参加者
第１回 **６月中旬**	＜架け橋プロジェクト推進計画の打合せ＞ ・ 現在のスタート並びにアプローチカリキュラムの確認 ・ 見直し，評価，改善（フェーズ４）の段階に向けての計画 ・ 今後の「評価，改善サイクルの定着」に向けて展望 ・ プロジェクトメンバーの確認	(幼) ２名 第一著者 第二著者 (小) ２名 校長 学年主任
７月上旬	＜気になる子供のスクリーニング実施＞ ○以下の子供をスクリーニングシートで抽出 ・ 幼稚園：就学に向けて気になっていた子供 ・ 小学校：小学校生活の適応上，気になった子供	各校園で実施
第２回 **７月中旬**	＜プロジェクトの必要性と推進計画の共通理解＞ ○第三著者より「架け橋プロジェクトにおける園児と児童の実態把握の意義」についての基調講話 ・ 小１プロブレムがなぜ起こるのか ・ 気になる子の実態把握から見える幼小連携の必要性 ・ 架け橋プロジェクトの先進事例とその課題 ○情報交換 ・ 幼小連携の捉え方 ・ 幼の 10 の姿と小中のつながり ・ 気になる子供	(幼) ４名 (小) ６名 (大学) １名
第３回 **７月末**	＜幼小で「気になる」子供についての情報交換＞ ・ 捉え方にズレのある子供を中心に ＜幼稚園の遊びを用いた学びの意図と小中へのつ	(幼) ４名 (小) ６名 (大学)1 名

	ながり理解＞ ○幼小接続に関する幼稚園からのプレゼンテーション ・ 遊び込む子供の姿（写真）を「育てたい10の姿」と照らし合わせて考え，さらに小学校の3つの資質能力(知識・技能，思考力・判断力・表現力，学びに向かう力)へのつながりにも結びつけて，学びの連続性について共通理解を図る	
第４回 **８月上旬**	＜今年度のスタートカリキュラムの振り返り＞ ・ 小学校側から今年度実施したスタートカリキュラムの成果と課題の報告 ＜先進事例からスタートカリキュラムの在り方を考える＞ ・ 第一著者が幼保小合同で作成した入学式後の第１週のカリキュラム(週案時間割)を紹介し，小学校生活のはじめの第一歩をどう作るか，その視点を共有 ・ 第三著者からカリキュラムを考える視点のまとめ ・ 現在のスタートカリキュラム改善・見直し（行事や読み聞かせの時間設定など），前提の改善・見直し（活動時間・業間外遊び・テーマ設定）	(幼)４名 (小)５名 (大学)１名
第５回 **８月末**	＜幼稚園から「入学式翌日の日案と環境構成」の提案＞ ・ 「久しぶりの集団生活　新しい先生・友達との出会いを良いものに」というテーマ（ねらい）を具現化した「１日の活動の流れ」「教室の椅子の設定」「教師の関わり方」などを提案 ＜入学式後の最初の二日間を作る＞ ○小学校の週テーマ（ねらい）を考える ・ 目的の確認：小学校のスタートに適した活動や環境構成を考えるため ・ 子供の心が安心・安定してスタートできるようにするための週テーマの設定 ・ 以下の３つのテーマを週ごとに設定 ① 先生や友達に親しみをもって関わろう ② もっと学校のことを知ろう	(幼)４名 (小)６名 (大学)１名

	③ 生活の流れを知り自分からしよう ・ このテーマをもとに小学校側でスタートカリキュラムを作成することを確認	

2　取組みの実際

ここでは，本プロジェクトの特徴的な取組みである「気になる」子供についての情報交換について詳述する。この取組みの背景には，「2　研究対象学校園の特徴」で述べた「小学校生活に適応しづらい子供」の存在が関係している。前述したように，幼小では子供観，教育観が異なっているため，「気になる」と思う子供についてもズレがあると考えられる。石倉・仲村(2011) は，保育者と小学校教員の「気になる」子供に対する気付きの違いに関する質問紙調査の結果，保育者は子供の「対人関係」に優先的に気付きやすい一方，小学校教員は集団への順応性である「状況適応」への気付きが優先される傾向にあると述べている。

こうした気付きの違いが指摘されているが，入学後に顕在化した「気になる」子供について幼稚園や保育園に問い合わせをしていない小学校が多いと指摘されている(石倉・仲村，2011)。また，石倉・仲村(2011)は，相互の視点のズレを統合するための情報伝達のツールを開発する必要性を指摘しているが，対象校の現状では，入学前後の子供に関するアセスメントツールは活用されてはいない。そこで，子供の適応に注目し，幼稚園教員と小学校教員との間で認識のズレがあるかを確かめるために，図１に示した「スクリーニングシート」を使ってアセスメントを実施した。このスクリーニングシートは「石隈・田村式援助チームシート」(石隈，1999)を援用し，幼児向けに以下の４つの視点で子供を見取ることにした。

・　知的能力・学習面：遊び学習への意欲，言葉数量の理解や表現，運動での意図的な身体操作

小学校就学に向けて気になっていた子ども　　(　　)組　　担任(　　)

なぜ気になっていたのか該当する項目に○をつける（複数可）　必要があれば該当項目欄に文書記述で追記を

No.	名前	知的能力・学習面 （知能） （遊び・学習への意欲） （言葉・数量の理解や表現） （運動での意図的な身体操作） など	心理・社会面 （情緒の安定） （人間関係） （ストレス対処） など	健康面 （健康状況） （身体面での訴え） （視覚や聴覚の問題） など	生活面・進路面 （身辺自立） （苦手なこと） （家庭環境） など	就学措置
1						通常・特支
2						通常・特支
3						通常・特支
4						通常・特支

図１　幼稚園側の「気になる」子供のスクリーニングシート

・　心理・社会面：情緒の安定，人間関係，ストレス対処
・　健康面：健康状況，身体面での訴え，視覚や聴覚の問題
・　生活面・進路面：身辺自立，苦手なこと，家庭環境

小学校の学級担任は，幼稚園が作成した各クラスにいる卒園生のリストを基に，スクリーニングシートの４点について「気になる」と思う子供を抽出した。一方，幼稚園の卒園児の学級担任は，入学前の子供の様子を思い出し，「気になる」と思った子供を抽出した。アセスメントに当たっては，教員の日々の多忙さを考慮し，上記４つの視点の中で気になるところに「○」を付け，可能であれば気になる点を一言添える程度にした。

アセスメントの結果，各園・学校から挙げられた子供の人数を表２にまとめた。表２を見ると，幼稚園で「気になる」とされていた子供は小学校で「気になる」とされている子供の２～３倍いた。しかし，その一致率は平均すると約20%と低く，小学校で「気になる」とされた子供について，幼稚園では気にならなかった場合もあった。

この結果から，幼小では，「気になる」と感じる子供についてズレが生じていると考えられる。先行研究では，友達とのトラブルを経験することについて，幼稚園教員は高い必要性を認識していたが，小学校教員は必要性の認識が比較的低く，英会話の学習や平仮名の書き方の指導といった教科の側面が強い指導内容を保育者より重視する傾向にあることが報告されている(白神・周東・吉澤・角谷，2017)。このように幼稚園教員は，集団より個や小集団での遊びや他者との関わり方を注視していると考えられることから，「気になる」と感じる子供も多くなる一方，小学校教員が「気になる」と思う子供は，集団での学習の中で相対的に浮かび上がってくる子供になってくるのではないだろうか。そのため，幼稚園と比較して挙げられた子供の人数が少なかったと考えられる。

このように，「気になる」子供は，周囲の環境が変化することで相互作用的に現れてくるのであり，問題の原因を安易に子供の資質・能力に帰属させることは適切ではないだろう。今回，こうしたアセスメント結果を幼小教員で共有したことによって，互いの子供観の違いが可視化され，共通理解が促進されたのではないかと考える。

表２　園児・児童のアセスメント結果

	知的能力・学習面	心理・社会面	健康面	生活面・進路面
幼稚園	13	16	3	7
小学校	5	6	1	3
一致(%)	3 (20%)	4 (22%)	1 (33%)	1 (11%)

※一致率(%)は，「気になる」と挙げられた園児児童が一致した件数を，挙げられた園児児童の合計数から一致数を引いた数で割って算出

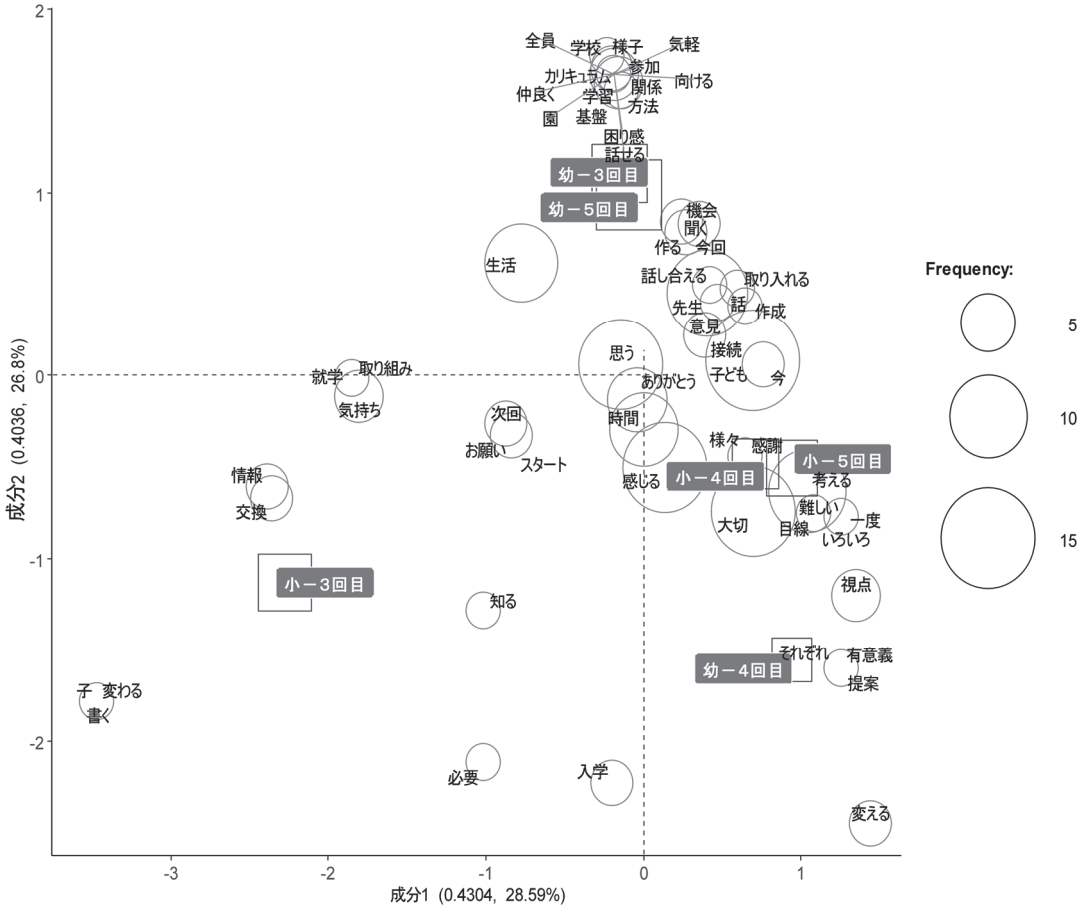


図２　「校種－話合いの回」を外部変数とする対応分析

Ⅲ　結果と考察

第３～５回の話合い後に，参加者に話合いの振返りを自由記述で求め，Google フォームで収集した。振返りの視点として，「異校種の先生方の意見を聞いて大切だと思ったこと，新たに気付いたことがあれば書いてください」と提示した。そこで得られたテキスト情報に対して，まず，計量テキスト分析を行い，記述内容の特徴を把握することにした。分析には KHCoder(樋口，2004)を使用した。なお，参加者には予め研究の趣旨を説明し，同意を得た上で調査を実施した。

３回とも幼稚園教員２名，小学校教員３名から回答が得られた。振返りの記述を KHCoder に読み込み，最終的に 248 語を分析に用いた。その際，「幼稚園」「小学校」などのどの回の振返りにも記述されていた「一般的過ぎる語」は，本来であれば関係ない語同士の関連を導出する可能性があるため(樋口・中村・周，2022)，分析に用いないように設定し，「困り感」の語は複合語として抽出できるように設定した。次に，校種(幼稚園と小学校)と話合いの回(３～５回)

の組合せを外部変数として対応分析を行った(図２)。結果の表示に際して，頻出語の最小出現数は２回に設定した。頻出語の出現回数は円の大きさで表され，円が大きくなるほど頻出回数が多かった語であることを意味する。図２を基に，幼稚園教員，小学校教員のそれぞれの振返りの記述の変化について考察する。

１　幼稚園教員

まず，幼稚園教員の変化を見てみると，第３・５回の振返りで「カリキュラム」「学校」「様子」「学習」「参加」「困り感」「基盤」などの学校生活に関する特徴的な語と「仲良く」「気軽」「話せる」などの校種間連携に関する特徴的な語が原点の上方に布置され，第４回で「変える」「それぞれ」「有意義」「提案」といった特徴的な語が原点の右下に布置された。

第３回では，「気になる」子供の情報交換を通して，以下の記述が表しているように幼稚園と小学校の生活の変化について気付きを深めていた。

「*就学してからと，今までの園生活との間で一気にステップアップしている中で，**学校**生活に慣れるために遊びの時間を授業**カリキュラム**に取り入れていただけているが，それでも，つまずいてしまう子供がいる(特に**学習**面で)ことに改めて気付かされた。*」(以下の振返りの記述でも同様に，各回に特徴的な語は太字，下線で標記した)

また，以下のように校種間連携をポジティブに捉える記述も確認され，幼小教員の相互理解が促進されたことが伺える。これらの振返りから，「気になる」子供の意見交流を通して，幼小教員の相互理解が進んだと考えられる。

「*＜前略＞今回，幼稚園の取り組みや，小学校での生活を話し合えたことで，まず先生方と交流ができた方がメリットだと思いました。一年生の先生と**仲良く**なって，いろんな情報を**気軽**に交わせる関係づくりにもつながる大切なポイントであると考えるため，一年生全員の先生が揃って参加してくれて本当によかったです。＜後略＞*」

また，第４回の振返りには，以下のような記述があり，本プロジェクトでの話合いを通して，小学校側の子供への配慮や指導への思いを知ることができ，有意義だと感じていることがわかる。

「*小学校，幼稚園でそれぞれ大切にしていること，先生方が考えてくださっていることなど様々なことが共有でき，**有意義**な時間になっています。何かを**変えよ**うとするときはやり方を**変える**ことも大切だし，そのものの前提，価値観を**変える**ことが必要なときもあるということが胸に刺さりました。*」

一方，第５回の振返りでは，以下の記述があり，小学校側との指導観・教育観のズレを改めて感じたことがわかる。

「*ゆるやかスタートができるよう**カリキュラム**を考えてくださっていると様々な面で感じではいますが，やはり，**学習**が**基盤**となっているため，２日目から**学習**を意識して始まっていることを改めて感じました。*」

「*小学校と幼稚園の向いている方向が異なっていることが，今回の意見交換*

会で表に出てきたように感じた。」

しかしながら,「小学校と幼稚園の向いている方向が異なっている」と記述していた教員はズレがあるから幼小の接続は難しいで終わるのでなく,

「＜前略＞*そこも理解した上で,* ***学習****に向かう準備（鉛筆の持ち方，筆箱の置き方，移動の方法など）などは，ルールからではなく，子供たちが取り組んでいく中で* ***困り感****を感じたり，やりやすい方法を見つけたりできるような時間と働きかけがあると，自分たちで* ***学校****の生活を作っていく気持ちが育つのではないか？また約束をしないと次ができないということが減り，子供の興味や関心にあった* ***カリキュラム****の作成につながるのではないか。*＜後略＞」

と，子供の資質能力を伸ばすのにはどうあれば良いのかをさらに考え，それを実際に意見交換の中で提案する姿も生まれてきた。さらに,

「＜前略＞*小学校に向けて，スムーズに接続できるよう小学校生活を予測して前倒しをすることはできませんが，これからの* ***基盤****となるおもしろい！やってみよう！というわくわくする気持ちをもっていろんなことに挑戦できる，しようとする子どもたちを育てていきたいと思います。*」

と，安易に小学校生活で必要な知識・スキルを先取りして学ばせるようなことをするのではなく，幼稚園の教育活動を通して，子供の学びの基盤となる好奇心や主体性を育んでいこうとする意欲を向上させていた。これらの結果から，幼稚園教員は，プロジェクトの話合いを通して，小学校教育への理解を深める一方，幼稚園教育の意義や役割を再確認することができたと考えられる。

２　小学校教員

次に,小学校教員の変化について見てみると,第３回の振返りで「書く」「子」「変わる」などの「幼稚園での遊びを通しての学び」（幼稚園側からのプレゼン説明）の感想に関わる語が原点の左下に布置され，第４・５回の振返りで「視点」「難しい」「考える」「目線」「一度」「大切」「有意義」「提案」などの子供の視点・目線で考えることの大切さや難しさ,「いろいろ」「様々」「感謝」といった校種間連携に関する特徴的な語が原点の右下に布置された。

３回目の話合いを通して，以下のような記述が確認され，幼稚園で行う「遊び」を通しての学びや教師の関わりも含めた環境設定の意味に気付き，子供の主体性や意欲を大切に行う教育活動が印象に残ったことを伺い知ることができる。

「*幼稚園での生活から小学校の生活に* ***変わる****ことで，不安が高まる* ***子****はもちろんいるが，頑張りに* ***変わる子****もいることがよくわかった。幼稚園での気になる児童をきちんと把握しておくことで，小学校のスタートで教師側が細やかな支援ができるのではないかと思った。*＜後略＞」

「*幼稚園では，ひらがなを教えるというような時間はとっておらず，園児が* ***書き****たい！伝えたい！という意欲を引き出すような取り組みや声掛けを*

たくさんされていることを初めて知りました。」

また，第４回の「保幼小合同で行なったカリキュラム作成先進事例」並びに「幼稚園側が考えた入学式翌日の日案と環境構成」を聞いた話合い後には，以下のような記述が確認され，子供の思いや興味関心を大切にしたカリキュラム作成の大切さに改めて立ち返ることができている。

「*こうでなければいけない！という固定概念を取り払って，子供**目線**で考えていくことの**大切**さを改めて感じました。*」

「*どれだけ子供たちが嫌にならずに小学校生活をスタートすることができるか，今**一度考える**事の楽しさを感じる事ができました。*」

「*幼稚園，小学校，それぞれが大切にしていることや，**提案**を，遠慮なく話し合える機会をもてるのは，とても有り難いと思いました。＜中略＞また次回もよろしくお願いします。来年度，**有意義**に使える時間割を作っていきましょう。*」

さらに，第５回の「入学後の週のテーマを考える」では，以下のように，校種の違いを意識しつつも，相互の人間関係が構築されたと感じ，校種の違いを乗り越えていこうとする意欲の高まりが感じられる記述も確認された。

「＜前略＞*幼稚園の先生とこんなに密に話をしていくことがなかったので，とても新鮮でした。いろいろな**視点**で子どもたちの成長を**考えて**いくことは**大切**だなぁと改めて感じました。*」

「＜前略＞*小学校側が**大切**にしていること，幼稚園側が**大切**にしていることの両方を取り入れて作成していくのは**難しい**場面もありましたが，お互いの校種のことを知り，どうすれば子どもにとってよりよいものになるのかを**考える**ことに意味があると感じました。*」

また，教育活動の推進について，以下のような記述があり，ここでも子供側に立つことの大切さを重ねて感じていることがわかる。

「*今まであるものを当たり前に進めて行くのではなく，一度立ち止まって子供のためなのか**考える**ことの**大切**さを感じました。*」

「*先生がやりやすいからではなく，子供の**視点**にたって物事を考える姿勢が**大切**なのだと思いました。＜後略＞*」

小学校では，学ばなければいけない学習内容としなければいけない学校行事などの多さによって切迫感を抱き，コンテンツベースの教育活動になりがちな現実がある。しかし，振返りの自由記述からは，それを当たり前とせず，改めて子供の興味関心を大切にした主体的な学習活動を目指したいと思う教師の意欲の高まりが感じられる。

これらの結果から，本プロジェクトにより，互いの子供観・教育観を理解し，さらにそれをどう取り入れたら良いか考えを伝え合い，双方の意見を聞き合おうとする姿勢が生まれてきたのではないかと考える。特に，「有意義」「提案」といった語は，幼稚園の４回目，小学校の４・５回目の振返りの特徴語として双方で確認された。もちろん，振返りには，校種間接続の「難しさ」が確認されたが，その難しさを乗り越えていこうとする意欲の向上も確認されている。

つまり，本プロジェクトによって教育の本質を巡って互いが歩み寄ることができたと言えるのではないだろうか。

Ⅳ　研究の成果と課題

本研究の目的は，小学校のスタートカリキュラムの共同編成プロジェクトを通して，①幼児教育と小学校教育の異なる点や共通点を相互理解すること，②それによって子供が学びを深めていく環境構成の充実を図ることができるようになること，③その結果，子供のより良い適応状況をつくることであった。そのためにまず子供たちの適応に関する実態調査を行い，それを基にプロジェクト会議を行なって検討を重ねた。会議後にはアンケート調査を実施し，互いの意見や思いを把握した。以下，目的の三つの視点ごとに成果と課題を考える。

まず，幼小の相互理解について，振返りの自由記述を確認すると，小学校側から子供の目線で考える，意欲を引き出すということに注目する感想が多く記述されていた。幼稚園側も，小学校の学習内容，教えないといけないことの多さなど，幼稚園との違いに気付くことができていた。こうした相手校種の特徴への言及が確認されたことから，相互理解が進んだのではないかと考える。

次に，子供が学びを深めていく環境の充実を図ることについては，５回目の話合いで小学校入学後３週間の週テーマが設定されたことから，今後，環境の充実が図られると考える。本プロジェクトを通して得られた様々な気付きがすぐに子供の環境の改善に役立つかはわからない。しかし，幼稚園教員が小学校の実態を知ったこと，互いの認識のズレを確認し支援の在り方を考え直したこと，また，小学校教員が，子供の側に立って学習環境を充実していこうとする意欲を高めたことが，振返りの記述内容から確認できた。こうした気付きの変化は今後の教育活動に影響を与えると考えられる。

最後に，子供たちのより良い適応状況を作るためにスクリーニングシートによるアセスメントを実施した。その結果，双方の子供観や教育観に関するズレを認識することができた。そして，本プロジェクトの第２回で実施した情報交換会において，四つの視点をもとに焦点を絞って情報交換を行うことができ，子供理解の深化と今後の支援方針の策定することができた。これらのことより，子供たちのより良い適応状況を作り出すための教員の意識が以前より向上したと考えられる。

先行研究においても，幼稚園・小学校教員で教育観や子供をみる視点にまで踏み込んで相互理解を図る研究・実践はほとんど報告されていないと指摘されている(谷口・椋木， 2023)。谷口・椋木(2023)は，幼稚園と小学校，相互の教育観を共通理解するために，双方の教諭が幼児期の子供の様子を映像で見て話し合う研修の成果と課題を報告している。その結果，この研修が教育観や子供をみる視点について相互理解を図る上で有効だったと述べている。しかし，この研修はあくまで映像資料に関する意見交流であり，目の前の子供の現状や課題について共有しているわけではない。また，こうした研修の準備の効率性や研修で扱う内容の困難さも課題として挙げられていて，汎用性に課題が残ると

述べられている。

一方，本プロジェクトは，幼稚園・小学校教員が実態把握を基に，目の前の子供について直接話合いを重ねることで，小学校のカリキュラム作成や幼小の先生方の相互理解を促進することができた。濱田・松井・八島・山崎(2019)は，幼保小連携・接続の意義として，①人的環境に対するなじみによる安心感，②保育者・小学校教諭の関係性構築，③保育者・小学校教諭の保育・教育の省察と子供理解の深化の契機，④子供の育ちのつながりに対する意識，の４点を指摘している。Ａ自治体では，①について，既に，幼小双方の教員による読み聞かせが行われていた。加えて，本プロジェクトの振返りの記述から，幼小双方の教員に上記の②・③・④に関する気付きが確認されたことから，幼小連携として本プロジェクトは有効だったと考える。

このプロジェクトの課題として，保育園からの参加がなかったことと小学校側の学習内容，学校行事の多さが挙げられる。地域の公立幼稚園と公立小学校は同じ自治体の管轄下にあるため，行政的な連携や調整が比較的図りやすい。また，幼稚園・小学校は文部科学省の管轄であるため，各校種で育成する資質・能力の接続がイメージしやすくなっている。一方，保育園は地域に複数あり，各園の日程を調整する難しさがある。また，幼児教育施設の教育は多様であるため，施設類型の違いを越えた共通性が見えにくく，スタートカリキュラムとアプローチカリキュラムがバラバラに策定され，幼保小の理念が共通していないといった課題が指摘されている(中央教育審議会初等中等教育分科会 幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会，2023)。このような課題を一公立幼稚園・小学校で解決することは現実的ではないだろう。今後，教育行政の力を借りつつ，保育園も含めた地域の幼児教育施設全体と小学校との架け橋プログラムを推進できる連携体制を構築する必要がある。

次に，小学校側の学習内容，学校行事の多さについて，本プロジェクトの過程で小学校の先生方から聞こえた話からも，その現状が垣間見られた。この状況から生まれてくるコンテンツベースの教育は，小学校カリキュラムの固さとして小学校教員の意識に根付いてしまい，幼稚園教育のように子供の発想を大切にするという教育活動の展開は受け入れが難しいという意識につながっている可能性がある。

この問題を根本的に解決するためには，カリキュラム・オーバーロードを改善し，コンピテンシーベースでカリキュラムを構想できる時間的なゆとりを設ける必要がある。カリキュラム・オーバーロードは，カリキュラムにおいて，学校や教師，児童生徒に過大な負担がかかっている状態として理解され，世界各国のカリキュラムが同様の課題を抱えていると指摘されている(白井，2020)。もちろん，日本も例外ではなく，文部科学省(2024)は，学習指導要領改訂の方向性を示す「今後の教育課程，学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会の論点整理」において，カリキュラム・オーバーロードに言及し，教育課程の実施に伴う過度な負担感が生じにくい仕組みを検討すべきであると述べている。

しかし，その実現を待つことは現実的な対応ではない。こうした双方の教育観の違いを埋めるためには，本プロジェクトで実施したような丁寧な話合いの時間を確保する必要があるだろう。本プロジェクトを通して，打合せ時間の確保ですら困難であることが実感されたが，架け橋プログラムの充実は，子供の校種間移動に伴う適応の問題に直結する重要課題であるため，優先順位を上げて対応していく必要がある。

今後の展開として，今回のプロジェクトチームで共同作成した週テーマ（ねらい）を活用し，それに沿ったカリキュラム構成を行うことが有効ではないかと考える。小学校教員の第５回目の振返りでは以下の記述が確認されている。

「*小学校も１週間ごとのテーマを決めて，それに合わせた単元を盛り込んだ週案をしっかり練っていくべきだなぁと思いました。*＜後略＞」

週テーマ自体に目指す子供の姿が記述されているため，子供の姿をイメージして週案を作成することになる。このテーマに沿って日々の授業を構成することが，コンピテンシーベースのカリキュラムへの移行につながっていくと考える。できる改善から少しずつでも着手できるよう，今後も架け橋プログラムの評価・改善サイクルを回していく必要がある。

参考・引用文献

濱田 祥子・松井 剛太・八島 美菜子・山崎 晃(2019). 幼保小接続カリキュラムの意義と課題-保育者と小学校教諭に対するインタビューから- 比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究, ５, 24-33.

樋口 耕一(2004). テキスト型データの計量的分析 ―２つのアプローチの峻別と統合― 理論と方法, 19(1), 101-115.

樋口 耕一・中村 康則・周 景龍(2022). 動かして学ぶ!はじめてのテキストマイニング : フリー・ソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析, ナカニシヤ出版.

石隈 利紀(1999). 学校心理学－教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス, 誠心書房.

文部科学省(2010). 「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告)」, https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf.(最終閲覧日：2024 年９月 29 日)

文部科学省(2022).幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き（初版) https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/content/20230224-mxt_youji-000027800_2.pdf(最終閲覧日：2024 年９月 29 日)

文部科学省(2024). 今後の教育課程, 学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会論点整理 https://www.mext.go.jp/content/20240925-mxt_kyoiku01-000038070.pdf.(最終閲覧日：2024 年９月 29 日)

中川 智之・西山 修・高橋 敏之(2011). 保育者と小学校教諭における学級経営観,子どもの捉え方,及び規範意識の育ちに関する認知の関係 学校教育研

究，26，112-124.
仲村 愼二郎・石倉 健二(2011)．「気になる子ども」についての保育者と小学校教員による気づきの相違と引き継ぎに関する研究　兵庫教育大学研究紀要，39，67-76.
大対 香奈子・梅本 美南(2017)．就学時の環境変化についての直接観察によるアセスメント　近畿大学心理臨床・教育相談センター紀要，２，1-13.
白神 敬介・周東 和好・吉澤 千夏・角谷 詩織(2017)．幼児期に求められる指導内容についての保育者と小学校教員の考えの相違　上越教育大学研究紀要 37(１)，49-55.
白井 俊(2020)．OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来:エージェンシー,資質・能力とカリキュラム　ミネルヴァ書房.
谷口 夢歩・椋木 香子(2023)．幼小連携における教師の相互理解を促す研修プログラムの開発，宮崎大学教育学部紀要　100，142-157.
幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会中央教育審議会 初等中等教育分科(2023)．学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～．https://www.mext.go.jp/content/20230308-mxt_youji-000028085_2.pdf(最終閲覧日：2024 年９月 29 日)

Bridging the Gap: Outcomes and Challenges of a Collaborative Start Curriculum for Seamless Transition to Elementary School

OKURA Hisashi *1,　MATSUI Noriko *1, IZUMI Tsuguyuki *2

(Abstracts) In this practice, a joint curriculum development project was launched to ease the transition for children in the “bridge period” from age five to first grade, involving five discussions between kindergarten and elementary school teachers. Participants reflected on these discussions, and the content was analyzed. (1) A screening sheet to identify children who “cause concern” helped clarify differences in observations, leading to a shared understanding of child perceptions. (2) Teachers recognized differences in their views of children and education, improving their attitudes toward compromise and increasing awareness of the need to smooth the transition. However, an overloaded elementary school curriculum was noted, limiting the flexible application of the start curriculum and hindering child-centered education.

Keywords：　Bridge Program, Start Curriculum, Screening Sheet, Curriculum Overload

*1 Hayashima Kindergarten
*2 Faculty of Education, Okayama University

【原　　著】

児童の自己理解を促すキャリア教育の実践事例の検討
―強み介入を活用して―

吉川　伸二　磯田　浩平　伊住　継行

Examination of Practical Cases of Career Education to Promote Self-Understanding in Elementary School Students: Utilizing Character Strengths Intervention

YOSHIKAWA Shinji, ISODA Kouhei, IZUMI Tsuguyuki

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.267 － 279

【実践報告】

原　著

児童の自己理解を促すキャリア教育の実践事例の検討
―強み介入を活用して―

吉川　伸二※1　　磯田　浩平※1　　伊住　継行※2

要旨　本研究では，公立小学校 4 年生を対象に，キャリア教育における自己理解能力の育成を目的とし，ポジティブ心理学に基づく性格特性的強み介入(Character Strengths Intervention：CSI)と将来の夢についての学習を関連付けた学級活動（３）の授業を行った。本実践を通して，児童は自分の強みを理解し，それを将来に活かそうとする意識が高まるとともに，互いの強みを認め合う活動によって児童同士の関係性の構築が促進された。一方で，学校全体でのキャリア教育の系統性と発展性の検討，強みの活用が難しい児童への個別支援の必要性が今後の課題として指摘された。

キーワード：キャリア教育，自己理解，性格特性的強み，学級活動（３），児童

※1　倉敷市立上成小学校
※2　岡山大学学術研究院教育学域

Ⅰ　問題と目的
１　小学校におけるキャリア教育の課題

現在の日本社会は，生産年齢人口の減少，グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により，社会構造や雇用環境が，大きくまた急速に変化しており，予測が困難な時代となっている(文部科学省，2023)。学校教育と職業や人材育成との連関は，我が国において，時代の変遷の中で繰り返し議論されてきたように，非常に重要な課題であるが(中央教育審議会，2011)，予測困難な時代においては，未来の創り手である児童生徒の生きる力を育む観点から，児童生徒のキャリア教育の重要性がますます高まっている。

「キャリア教育」という用語が文部科学行政関連の審議会報告等で初めて登場したのは，2011 年 1 月の中央教育審議会答申「今後のキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」である。この答申の中で，小学校段階から発達の段階に応じてキャリア教育を実施する必要があると提言された(文部科学省，2023)。それ以降，教育課程にいかにキャリア教育を位置づけ，児童生徒のキャリア発達を促すかということが繰り返し議論され，2017 年の学習指導要領改訂において，特別活動を要としながら学校教育全体でキャリア教育を推進するよう充実が図られた。

キャリア教育とは，「一人一人の社会的・職業的自立に向け，必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して，キャリア発達を促す教育」であると定義され，「人間関係形成・社会形成能力」，「自己理解・自己管理能力」，「課題対応能力」，「キャリアプランニング能力」の４つの基礎的・汎用的能力の育成を通

して，キャリア発達を支援することが求められている(中央教育審議会，2011)。

現行の学習指導要領でキャリア教育の充実が図られた背景について，文部科学省(2018)は，キャリア教育の理念が浸透してきていると成果を挙げる一方で，指導場面が曖昧にされている，狭義の「進路指導」と混同され，「働くこと」の現実や必要な資質・能力の育成につなげていく指導が軽視されているのではないかといった課題を挙げている。特に小学校においては，進路に関連する内容が存在しないため，キャリア教育が体系的に行われてこなかったという課題が指摘されていることから，小学校におけるキャリア教育の推進は喫緊の課題であると言えるだろう。

小学校におけるキャリア教育の推進上の課題として，特に，自己理解・自己管理能力(1)の育成が不十分であると指摘されている。髙綱(1998)は，小学３，４，５年生720名を対象に，自己の長所・短所に関して，上限を５つとして自由記述を行い，学年での記述内容の変化を検討した。その結果，見た目などの外面的特徴の記述と優しいなどの内面的特徴の記述は，どの学年においても平均して１つ以下であった。このことについて，児童が自分の長所や短所を実際にはわかっていないことを意味しかねないと考察している。

また，山田・荒巻・石井(2023)は，国立教育政策研究所が行ったキャリア教育に関する全国調査及び報告書を基に，小学校において計画に基づいてキャリア教育を実施している担任とそうでない担任の学級の児童における，基礎的・汎用的能力に関する意識の違いについて検討している。その結果，自己理解・自己管理能力との関わりが深い４つの項目において，担任間で有意差が確認されなかったことから，今後，自己理解・自己管理能力にアプローチすることがキャリア教育の充実に向けた手立てになるのではないかと提案している。

他方で，自己理解・自己管理能力の育成のために行われてきた従前の教育実践にも課題がある。キャリア教育で求められる自己の理解は，社会で生かす可能性を秘めた肯定的な面に関する自己の理解である。つまり，社会・文化的価値を含んだ自分らしさや長所の理解を促す教育実践の充実が求められていると考えられる。一方，これまで総合的な学習の時間や道徳の時間における教育実践での自己の理解の促し方は，基本的に得意とするスキルや自分の趣味といった外面的・行動的側面である自他の個性を認め合うことが一般的であった(例えば川村，2019；宇賀神，2004)。ここで自覚を促す個性の中に社会・文化的価値があるかどうかは意図されていない場合が多く，結果として従来の教育実践で養ってきた自己の理解は将来設計につながるものであるとは言い難い。

このように小学校では，キャリア教育を計画的に推進している教師の元でも自己理解・自己管理能力の育成に課題がある能力であるにも関わらず，それを育成する教育実践では社会・文化的価値のある自己の理解に繋がりづらいといった課題を抱えている。特に，自己理解能力は生涯にわたって深めていく必要がある能力であることから(文部科学省，2023)，小学校において自己理解能力の育成を図る教育実践を充実させる必要があると考える。

２　児童の自己理解能力の育成を図る教育実践

心理学では近年，強みを自覚させることで自己の理解を図ろうとする取り組

みがなされ始めている。この理論的背景にはポジティブ心理学の発展がある(Seligman，2006)。そこで本研究では，この知見を，自己の理解を促す教育実践に援用することができると考えた。Peterson & Seligman(2004)は，well-being を支えるものとして「キャラクター・ストレングス （Character Strengths : CS)」を提案した。Peterson & Seligman (2004)によると，CS は「知恵と知識」，「勇気」，「人間性」,「正義」,「節度」，「超越性」の 6 つの美徳（virtue）の領域について具体的に記述された 24 の道徳的な強みからなる人格特性である。この人格特性は倫理・道徳的な側面において無文字文化を含む世界中のほとんどの文化で普遍的にみられるとされている。この CS の認識と活用を促す心理教育である性格特性的強み介入(Character Strengths Intervention : CSI)は世界中で実践され，児童生徒の well-being の向上など，その効果が報告されている(Ghielen, van Woerkom, & Meyers, 2018; Quinlan, Swain, & Vella-Brodrick，2012)。近年，本邦においても，児童を対象にした CSI が実践され，生活充実感，学級での被信頼感・受容感の向上(伊住・戸田・大倉, 2024), 希望(ホープ)を構成する目標指向的計画・思考の向上(長野・野中，2024)，強みの認識・活用感，他者の強みへの注目の向上，抑うつ症状の低下(阿部，2024)などが報告されている。

この CSI はキャリア教育への活用が可能である。その理由として，①CS は世界中のほとんどの文化で認められる道徳的な強みであり，CS の認識と活用は，社会・文化的価値を伴った自己の理解とその活用になる。②CSI は，日本においても児童にポジティブな効果を与え，児童の可能性を拓くことが確認されている，といった点が挙げられる。

伊住・石井・高山・上山・髙橋・岡本・青木(2021)は，５，６年生の児童を対象として，CSI を自己理解能力の育成を図るキャリア教育として実践している。この実践では，道徳科や学級活動の授業を 7 時間使って，その教育効果を対照群と比較して検証した。その結果，強み活用感尺度で群の主効果と交互作用に有意な傾向が見られた。傾向であるため慎重に解釈する必要があるものの，CSI を実施した群(以下，CS 群)での実践の効果が確認された。加えて，強み認識尺度では群と性別で交互作用に有意な傾向が見られ，CS 群の女子で変化量が向上していた。また，この実践の振返りの自由記述では，CS の認識に関して 75 名(73.5%)が記述し，CS の活用に関して 58 名(56.9%)が記述していた。

また，元吉(2024)は，３年生を対象に，CSI を 4 時間のキャリア教育の単元を構想し，その教育効果を検証している。その結果，３年生でも CS を認識，活用できるようになり，自分のよいところについての記述の増加が確認されている。これらの研究から，児童に対する CSI はキャリア教育として活用できると考えられる。

しかし，CSI をキャリア教育として実践した先行研究では，社会・文化的価値がある自己の理解が深まっている一方，それが将来的な自己のイメージと繋がっているわけではない。キャリア教育では，将来，社会人・職業人として自立していくために発達させるべき能力や態度を育成しているのであり，学校生活と社会生活や職業生活を関連付け，将来の夢と学業を結び付けることにより，

学習意欲を喚起することが求められている(中央教育審議会，2011)。

そこで，本研究では，第一著者，第二著者が担任する小学４年生を対象に，キャリア教育における自己理解能力の育成を目的として，CS の認識と活用と将来の夢についての学習を関連付けた学級活動(３)の授業を行うことにした。対象者を小学４年生とした理由は，自己の肯定的理解が難しくなる思春期以前の学年を対象にすることが有益であると考えたからである。この実践を通して，児童が肯定的な自己理解と将来の夢とを結びつけながら学びを深めることができるかについて検討する。

Ⅱ　実践内容

１　主題設定

本実践では，主題を「夢をかなえるために～自分の「心の強み」を生かして～」と設定し，学級活動(３)「ア　現在や将来に希望や目標をもって生きる意欲や態度の形成」の内容で実践することにした。「心の強み」とは，CS のことである。これは児童に CS をわかりやすく説明するために用いた言葉である。学習指導案や授業実践記録では，CS ではなく「心の強み」と表記する。

２　児童の実態

ここでは第一著者が担任する学級で行った実践について報告する。本学級の児童は，34 名であり，全体的に元気で明るく素直な児童が多い。また，多くの児童が普段の学校生活や学校行事に前向きに取り組んでおり，学習や行事に対しては，どのように頑張りたいか考えながら向き合うことができている。年度末が近づくにつれて，自分ができるようになったことや成長していることを振り返る機会も増え，高学年への意欲や期待も膨らみ，なりたい自分についての思いももち始めている。半面，友達の性格や身体的特徴をマイナスに捉えてよくない言動をする児童も数名見られ，友達のよさを見つけることができにくいという実態もある。互いの夢を応援し，共に伸びようとする集団にしていくには，自他のよさを自覚することが何より大切だと考える。

他方，「夢に関するアンケート」では，夢に向かって頑張っていることがあると答えた児童が 75%，ないと答えた児童が 25%という結果であった。また，「自分のよさは何か言えますか」というアンケートでは，80%の児童が「言えない」と回答していた。この結果から，ほとんどの児童はなりたい自分や将来の夢について考えてはいるが，夢をもつことの大切さや夢に向かって頑張ることのすばらしさ，自分のよさを将来に生かすことなど，今とこれからをつないで捉えている児童は少ないと思われる。

３　題材設定の理由

本年度の学年目標は「夢旅」である。10 歳という節目の年に自分が将来こうなりたいという「夢」をもってほしいという願いをこめて設定し，年度初めや行事の時，学期の初めや終わりなどにその思いを伝えてきた。年度末が近づくにつれて児童が高学年になることを意識し始めたことから，自分の将来をより具体的に見つめさせたいと考えた。そこで，本実践では，CSI を活用し，児童が自分の CS を知り，それを活用していくことが肯定的な自己の理解に繋が

り，結果的に夢の実現につながるという学習過程を構想した。この学習で学んだことをきっかけにして，互いの「夢」や「心の強み」を認め合いながらよりよい高学年になろうという思いを共有できる，より一体感のある学級づくりにも生かしていきたいと考える。

４　評価規準

主題，学習内容及び児童の実態を考慮して，本時の授業の評価規準を表１のように設定した。

５　活動の経過

本時は，202X 年１月末に実施した。本時は，学級活動(３)の授業であり，学級での話合いを通して，個人の目標を意思決定し，各自で実践する児童の自主的，実践的な活動を特質としている(文部科学省，2018)。したがって，学習指導過程もこの特質を踏まえ，課題意識を持たせる Standing，授業直前の教育活動である Plan，授業での自己決定事項である Do，自己決定したことの実行とその評価による新たな課題発見へ向き合わせる Check・Action として実践した(表２)。

６　本時の展開

本時のねらいは，「今の学習や生活が将来につながることについて理解し，夢に向かうために伸ばしたい「心の強み」を考えることができる。」と設定し，具体的な展開を表３に示した。本時では，現時点での将来の夢を共有した上で，将来の夢に向かうために伸ばしたい「心の強み」は何か話し合うようにする。なりたい自分により近づくための「心の強み」を共有し，それを継続的に活用する実践に取り組むことで，児童が互いに成長を実感できるようにしたいと考えた。

Ⅲ　実践の結果と考察

１　Standing・Plan について

学年目標「夢旅」が，10 歳の節目を迎える第４学年の児童に適していて，年間を通して学年目標を意識して生活してきたことから，この学習に入る頃には

表１　本時の評価規準

よりよい生活や人間関係を築くために必要な知識・技能	集団や社会をよりよくするための思考・判断・表現	主体的に生活や人間関係をよりよくしようとする態度
希望や目標をもつこと，働くことや学ぶことの意義を理解し，将来への見通しをもち，自己実現を図るために必要な知識や行動の仕方を身に付けている。	希望や目標をもつこと，働くことや学ぶことについて，よりよく生活するための課題に気付き，解決方法などについて話し合い，自分に合った解決方法を意思決定して実践している。	現在及び将来にわたってよりよく生きるために，見通しをもったり振り返ったりしながら，自己のよさを生かし，他者と協働して，自己実現に向けて意欲的に行動しようとしている。

表２　本時の学習指導過程

Standing	評価
・　学年目標「夢旅」やキャリアパスポート，新年の目標を振り返ることで，自分や学級全体が成長してきていることを実感し，自分の将来の夢に目を向けることができるようにする。 ・　社会にある職業について調べたり，夢の実現や自己実現に至る道程を主題にした動画を視聴したりすることで，夢をもち叶えようとする態度を育てる。 ・　道徳科の希望と勇気，努力と強い意志「花丸手帳～水泳・池江璃花子選手」の学習において，自分で決めた目標に向かって強い意志をもって，粘り強くやり遂げようとする態度を育てる。 ・　帰りの会のきらりタイムやグッドビヘイビアチケットなどを通して，児童が自己のよさを見つめることができるようにする。	【知識・技能】 〈発言・観察〉 【主体的態度】 〈発言・観察〉
Plan	
１月上旬：朝学習 ・　将来の夢や自分のよさについてのアンケートを取る。 １月上旬：学級活動(３) ・　キャリアパスポートと新年の目標を振り返る。将来の夢の幅を広げるための職業調べを行う。 １月中旬：朝学習 ・　夢の実現や自己実現に至る道程を主題にした動画を視聴する。 １月中旬：学級活動(３) ・　将来の夢のマンダラチャート(2)（自分の目標を明確にできる目標設定シート）を作成する。 １月下旬：学級活動(３) ・　「心の強み」について知り，先生や友達の「心の強み」について考える。 １月下旬：学級活動(３) ・　自分にはどのような「心の強み」があるのか考える。	【知識・技能】 〈発言・観察〉 【思考・判断・表現】 〈発言・観察〉 【主体的態度】 〈発言・観察〉
Do	
Do１：学級活動(３)　よりよい解決方法や，「なりたい自分」を追求するためにできることなど，意見を出し合うための工夫など 本時 ・　今の学習や生活が将来につながることについて理解し，夢に向かうために伸ばしたい「心の強み」を決めることができる。 Do２：日常生活 ・　話合いを基に，個人で決めた「心の強み」を活用し，記録する。	【知識・技能】 〈発言・観察〉 【思考・判断・表現】 〈ワークシート・観察〉 【思考・判断・表現】 〈ワークシート・観察〉 【主体的態度】 〈ワークシート・観察〉
Check・Action	
・　「心の強み」活用カードを１週間記入することで，意識・意欲づけを図るようにする。 ・　グループで，それぞれが活用した「心の強み」を振り返る時間を設けることで，互いの行動のよさを認め合ったり自分の行動のレベル向上を自覚したりできるようにする。 ・　最後の参観日に向けて，「夢をかなえるために」のプレゼン資料を作成し，参観日でプレゼン発表をすることで学校と家庭が連携して児童の意欲向上を図ることができるようにする。	【思考・判断・表現】 〈発言・観察〉

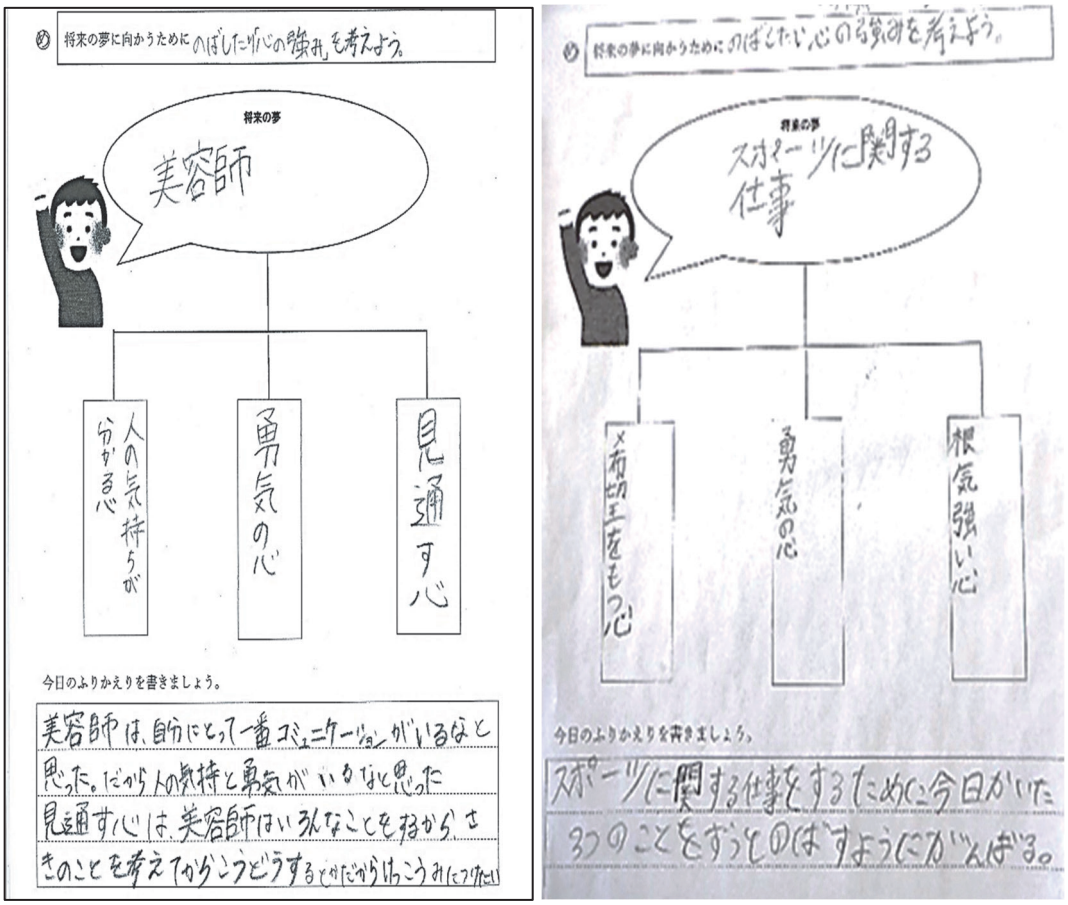
自然と将来なりたい自分の姿を思い描くことができた。職業調べや動画視聴は非常に有効で，様々な職種があることを知ることで自分に合った職業をイメージする手助けとなった。

１月中旬には夢をかなえるためのマンダラチャート(2)を作成し，夢に向けて

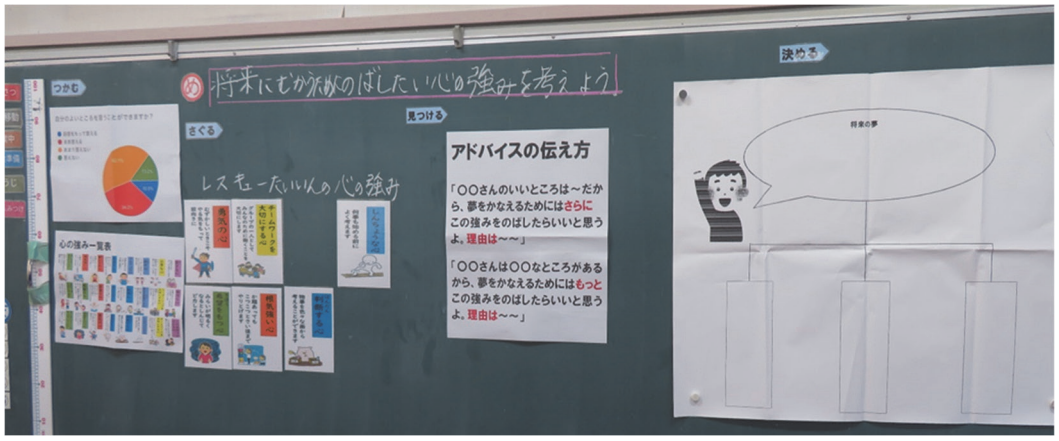
表３　本時の展開

児童の活動	指導上の留意点	◎目指す児童の姿 【観点】〈評価方法〉
【つかむ】 1　自分の夢と自分のよさについての自覚度を確認する。	○　夢に向かうには自分のよさを知ることがとても大切であることをおさえた上で，アンケート結果では自分のよさを自覚していた人は多くなく，現状では夢に向かっていくには難しいことを理解できるようにする。 ○　これまで学習してきた「心の強み」を掲示し，これらの強みは意識して活用することで伸びていくことを伝えることで，自分の強みを生かして夢に向かっていこうとする意欲をもつことができるようにする。 予想される児童の反応 ・自分のよさを言える人は少ないんだな。 ・自分だけじゃなくて安心した。 ・自分のよさを言えることと夢は関係あるんだな。 ・自分の「心の強み」をもっとのばしていきたいな。	
㋐　将来の夢に向かうためにのばしたい、自分の「心の強み」を考えよう。		
【さぐる】 2　夢に向かうために必要な「心の強み」について考える。	○　特徴的な職業の動画を視聴することで，「その人は○○という『心の強み』をもっていたからこういう行動がとれた」「夢の実現と『心の強み』には深い関係がある」ということを理解することができるようにする。 ○　自分の夢に向かうために必要な「心の強み」を考え，ロイロノート上に複数個選択するようにする。	◎　夢につながる「心の強み」を理解している。 【知識・技能】 〈発言・観察〉
【見付ける】 3　考えた「心の強み」について紹介し合い，よりよい目標設定になるように話し合う。	○　選択した「心の強み」をグループや全体で紹介し合い，その人に伸ばしいてほしい「心の強み」を理由とともにアドバイスし合うことで，児童がいくつかの意見をもとに意思決定できるようにする。	
【決める】 4　本時をふり返り，夢に向かうために必要な「心の強み」を意思決定する。	○　もらったアドバイスや送ってもらった付箋を参考にして，これから伸ばしていきたい「心の強み」を３つ決めることができるようにする。 ○　決めたことを全体で交流することで，友達のこれから意識していく「心の強み」を知り，互いに認め合いながら成長していこうという意欲を高めることができるようにする。	◎　話し合ったことを生かして，夢に向かうために伸ばしたい「心の強み」を決めることができている。 【思考・判断・表現】 〈ワークシート・発言〉
評　価	○　夢につながる「心の強み」を理解している。 【知識・技能】〈発言・観察〉 ○　話し合ったことを生かして，夢に向かうために伸ばしたい「心の強み」を考えることができている。 【思考・判断・表現】〈ワークシート・発言〉	

取り組みたい目標を自覚できるようにした。学習指導過程を考える際，１月下旬にはマンダラチャートで記述した目標を基に，今後取り組みたい具体的な努力を記すように計画していた。しかしながら，４年生の発達段階を考えると，将来の夢に向かって地道な努力を続けていくことは簡単なことではない。そこで，伸ばしていきたい「心の強み」を考え，今後の具体的な努力に繋げられる



資料１　本時のワークシート



資料２　本時の板書

ようにした。

当初，24 もの「心の強み」を児童が理解できるのか懸念された。しかし，１月下旬の授業では担任教師の「心の強み」を考え，班員同士で互いの「心の強み」について伝え合うことができた。実際に，多くの児童が他者からのフィードバックを基に自分らしい「心の強み」を捉えることができていた。授業の振

返りに，自己理解が深まった喜びや他者からのフィードバックを受けて感じた安堵の気持ちの記述が確認された。児童同士で互いの強みを伝え合う活動はその有効性が確認されているが(伊住ら，2024；元吉，2024)，この授業でも児童は互いの強みを活発に伝え合うことができ，ポジティブな感情を感じていることが確認された。このように，「心の強み」は第４学年でも十分理解でき，自己の肯定的側面についての理解を促す上で有効であると考えられる。一方，課題として，本校のキャリア教育の年間指導計画では，第６学年で今回実施したような内容を扱うことになっている。しかし，今年度は学年目標から第４学年でこのような授業を構想した。今後，学校としてキャリア教育の系統性・発展性をどのように捉え，実践していくかについて慎重に考える必要がある。

２　Do１（本時）・２について

本時を通して，児童は職業の社会的イメージや自分の経験から，夢をかなえるために必要な「心の強み」を容易に選択することができた。そこから自分の伸ばしたい「心の強み」を３つ考えて記述させた。本時で児童が記述したワークシートを資料１に示した。児童が将来の夢として挙げた内容は，美容師などの具体的な職業だけではなく，「スポーツに関する仕事」「人に教える仕事」のような仕事内容に関する場合もあった。

話合いでは，「Ａさんは発表が苦手だから，お客さんとコミュニケーションをとるには勇気の心を伸ばした方がいいよ」とその人に合った「心の強み」をアドバイスする姿が見られるなど，友達のアドバイスを上手に取り入れて，自分らしい「心の強み」を選択できた児童が多かった。一方，アドバイスを伝える活動の際，資料２の板書の中央に示したような話し方の型を掲示した。しかし，児童は，その型に合わせてワークシートの内容を読むことに必死になり，内容を深く考えられていない児童も確認された。アドバイスの視点として，「○○さんのいいところ」「夢とつながるところ」といったキーワードを示せばよりよい話し合いができたのではないかと考えられる。

また，Do２の選んだ３つの「心の強み」を実践し記録していく活動については課題が残った。夢に向かう気持ちの強い児童は意識的に「心の強み」を活用しようとし，記録も順調に進んだが，そうでない児童はなかなか記録が進まず，中にはほとんど記録しない児童も見られた。この実践を通して，多様な児童が夢中になって取り組もうとする仕掛けや個別に声をかけていくなどの個別支援が必要であることが明らかになった。

３　Check・Actionについて

年度最後の参観日で，自分の夢とそのために伸ばしたい「心の強み」を伝えるプレゼンテーションの時間を設けた。これは，保護者に現在の夢と伸ばしたい「心の強み」を知ってもらうことで，学校と家庭が連携して児童の目標達成への意欲の向上を促し，「心の強み」の活用の継続を図っていくことがねらいであった。この授業では，多くの児童が，将来の姿と伸ばしたい「心の強み」を結び付けて発表することができていた。今後は，学年が上がるに連れて，あるいは進学してからも，「心の強み」の育成をどのようにフォローアップしていけるかが重要だろう。キャリアパスポートを効果的に活用することはもちろんだ

が，キャリア発達を促すにあたってのひとつの有効な手段として，「心の強み」を継続的に活用していくことを考えていきたい。

Ⅳ　まとめ

本研究では，第一著者，第二著者が担任する小学４年生を対象に，キャリア教育における自己理解能力の育成を目的とし，CS の認識と活用と将来の夢についての学習を関連付けた学級活動(３)の授業を行った。その結果，本実践を通して，児童は自分の強みを理解し，それを将来に活かす意識が高まるとともに,互いの強みを認め合う活動によって児童同士の関係性の構築が促進された。

キャリア教育として CSI を実践することは，自己理解能力の育成だけではなく，人間関係形成力を育成する上でも有効である。人間関係形成力は，他者の個性を理解する力や他者に働きかける力などといった要素から構成されると言われている(中央教育審議会，2011)。CSI を通して，児童は，社会的・文化的価値がある自己の肯定的側面について考える。その過程で，他者の視点から自己の肯定的側面に関するフィードバックをもらう機会を設定し，互いのよさに気付くことができるようにしている。本時でも相手を理解した上で，その人に適した CS を伝える場面が確認された。このような取組みを通して，児童は自己の肯定的側面について理解を深めると共に，相手を肯定的側面から見ようとする，よさの伝え合いによってよりよい人間関係が構築される，他者からのフィードバックによって安心感を抱くといったポジティブな感情を味わうことができていた。このように，CSI では人間関係形成力に関わる諸能力の育成にも貢献していると考えられる。

一方で，学校全体でのキャリア教育の系統性と発展性の検討，CS 活用が難しい児童への個別支援の必要性が今後の課題として確認された。学校全体のキャリア教育については，推進体制について教職員間で共通理解を図ることで課題を克服できるだろう。また,CS 活用が困難な児童については,伊住(2019)でも，何も支援をせず CS 活用を促した場合に確認されている。これとは対照的に，第６学年の児童を対象に CSI を実践した長野・野中(2024)では，授業で CS を扱っていないにも関わらず,CS 活用マニュアルを配布して CS 活用を支援した結果，児童が学校生活のさまざまな場面で CS を活用していることが確認されている。これは，CS 活用マニュアルなどの支援によって，児童の CS 活用を促進できる可能性を示していると考えられる。今後，CS 活用を促す場合は，児童が CS 活用方法をイメージできるような手立てを講じる必要があるだろう。

今後の発展として，以下の２点が挙げられる。一点目は，より妥当性の高い研究デザインによって CSI の効果検証を進めていくことである。今回の実践は一学級での授業実践に関する事例検討であり，他の学級や他の教師が実践した際に，同様の結果になるかどうかはわからない。本邦の CSI に関する研究の多くは，一群を対象とした研究デザインであるため，今後，妥当性の高い研究デザインによって CSI の結果の信頼性を高める必要がある。

二点目は，CS 活用を課題対応能力の育成に関連付けることである。菱田・伊藤・澤海(2021)は，第５学年の児童を対象に，レジリエンスを育てる教育プロ

グラムとして，強みによる課題解決を促す「強みスゴロク」を実践している。本実践における CS 活用のねらいは自分の肯定的側面を意識して行動することであり，特定の課題を解決することではなかった。しかし，CS を，自分や学級などの集団で課題となっている状況を理解し，課題を解決するための行動を計画し，実行するといったために活用することも可能であろう。今後，課題対応力の育成もねらいに含めた CSI を開発・実践することも視野に入れ，小学校におけるキャリア教育を推進していきたい。

参考・引用文献

阿部望：小学４年生を対象とした強み介入の効果検証，日本心理学会第 88 回大会発表資料，3C-071-PP，2024.

中央教育審議会：「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」，2011.
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf.（最終閲覧日：2024 年 10 月 10 日）

Ghielen, S., van Woerkom, M. & Meyers, C.M.: Promoting Positive Outcomes through Strengths Interventions: A Literature Review.” *The Journal of Positive Psychology*, 13 (6), pp.573-585, 2018.

菱田準子・伊藤武彦・澤海崇文：特別活動で困難克服力（レジリエンス）を育てる教育プログラム作成と生徒の変化，日本教育心理学会総会発表論文集，63，p.244，2021.

伊住継行：「道徳的強み」の自覚と活用は促進的援助サービスになり得るか？―児童に対する短期間のキャラクター・ストレングス活用介入を通して―，学校心理学研究，19，pp.41-54，2019.

伊住継行・石井志昂・高山瑞己・上山達稔・髙橋良一・岡本晃典・青木多寿子：児童の自己理解を促す心理教育に基づくキャリア教育のクロス・カリキュラム開発と検証－広域支援体制を活用した複数校での実践を通して－，教育実践学論集，22，pp.1-13，2021.

伊住継行・戸田朱音・大倉尚志：児童を対象とした強み介入の予備的検討―強みへの気付きを促す学級活動の授業を通して―，岡山大学教師教育開発センター紀要，14，pp.1-15，2024.

川村孝樹：汎用的能力の素地をつくるキャリア教育の在り方の考察 －自己理解とキャリアプランニングに焦点を当てた「わたしみらい」の実践から－ 教育実践研究，29，pp.235-240，2019.

光村図書道徳科教科書編集委員会：夢を実現するためには，道徳５ きみがいちばんひかるとき，赤坂真二ほか(編集)，光村図書教育出版，2024.

文部科学省：小学校学習指導要領解説 総則編 平成 29 年７月，東洋館出版社，2018.

文部科学省：小学校キャリア教育の手引き（2022 年 3 月），実業之日本社，2023.

元吉佑樹：児童のポジティブな自己理解を促すキャリア教育 ：「強み」の活用と児童認知の枠組みを広げる教師同士の対話を通して　授業実践開発研究，

17, pp.41-50, 2024.
長野彩夏・野中陽一朗：Character Strengths 活用介入の試み，日本教育工学会論文誌，印刷中.
Peterson, C. & Seligman, M. E. P.：Character Strengths and Virtues：Handbook and Classification. New York: Oxford University Press USA, 2004.
Quinlan, D. M., Swain, N., & Vella-Brodrick, D. A.：Character Strengths Interventions: Building on What We Know for Improved Outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), pp.1145-1163, 2012.
Seligman, M. E. P.：21 世紀の心理学の２つの課題，ポジティブ心理学 21 世紀の心理学の可能性，島井哲志(編集)，pp.5-14，ナカニシヤ出版，2006.
髙綱睦美：小学生における長所・短所の認識の発達に関する研究 ： キャリア発達課題の予備的探索，進路指導研究，18(２)，pp.8-16，1998.
宇賀神佳子：道徳実践例 個性伸長 第６学年 自分のよさを生かして 道徳と特別活動:心をはぐくむ，21(6)，pp.24-27，2004.
山田晋作・荒巻恵子・石井卓之：小学校キャリア教育における「対話的自己」研究，日本教育工学会研究報告集 2023，２，pp.166-173，2023.

註

(１)自己理解・自己管理能力とは,「自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について，社会との相互関係を保ちつつ，今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に，自らの思考や感情を律し,かつ,今後の成長のために進んで学ぼうとする力」であり，とりわけ自己理解能力は,「生涯にわたり多様なキャリアを形成する過程で常に深めていく必要がある」能力であると定義されている(文部科学省，2023)。

(２)マンダラチャートは,81 マスのシートを活用し,自らの目標達成のために、自ら行動すべきことや意識すべきことを記入するシートである。スポーツ選手が作成していたことが話題になり，小学校道徳科教科書にも目標達成シートとして紹介されている(光村図書道徳科教科書編集委員会，2024)。

付記

本研究は JSPS 科研費 24K16681 の助成を受けた。

Examination of Practical Cases of Career Education to Promote Self-Understanding in Elementary School Students: Utilizing Character Strengths Intervention

YOSHIKAWA Shinji *1, ISODA Kouhei *1, IZUMI Tsuguyuki *2

(Abstracts) This study explored the implementation of Character Strengths Intervention (CSI), rooted in positive psychology, to enhance self-awareness in

career education for elementary school students. The intervention targeted 4th-grade students at a public elementary school, aiming to facilitate their recognition and utilization of character strengths in relation to future aspirations. Through structured lessons, students deepened their understanding of personal strengths and developed increased awareness of how to apply these attributes towards their future goals. Moreover, peer-focused activities designed to acknowledge individual strengths contributed to improved interpersonal relationships among students. However, challenges persist, including the need for comprehensive systematic and developmental planning of career education across the entire school, as well as providing tailored support for students who find it difficult to identify and leverage their unique strengths.

Keywords: Career Education, Self-awareness, Character Strengths, Classroom Activities (3), Children

*1 Uwanari Elementary School
*2 Faculty of Education, Okayama University

【原　　著】

ASD 児における相互伝達行為の獲得を目指した遊びを中心としたコミュニケーション指導

ポジティブな情動の共有を生み出す遊びの環境設定を通して

角原　佳介　伴　真里奈　丹治　敬之

Development Support a Child with Autism to Acquisition of Intersubjective Communication: Through the Environmental Setting of Play with Shared Positive Emotions

KAKUHARA Keisuke, BAN Marina, TANJI Takayuki

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.281 － 295

【実践報告】

原　著

ASD 児における相互伝達行為の獲得を目指した遊びを中心としたコミュニケーション指導

ポジティブな情動の共有を生み出す遊びの環境設定を通して

角原　佳介※１　伴　真里奈※２　丹治　敬之※３

自閉スペクトラム症児は，相互伝達行為の獲得に遅れがあることが指摘されている。本研究では，自閉スペクトラム症の診断のある知的障害特別支援学校小学部１年生男児を対象に，相互伝達行為の獲得を目指して，遊びを中心とした指導を行った。その結果，対象児の遊びが「感覚運動的遊び」「機能的遊び」から「象徴的遊び」「社会的遊び」へと移行するに伴い，相互伝達行為が見られるようになった。また，教師による働き掛けへの応答も見られるようになり，ポジティブな情動の共有が生み出されやすい遊びの環境設定が，相互伝達行為の獲得において効果的であったことが示唆された。遊び環境については，1）魅力的な玩具，2）魅力的な玩具を介した教師との遊び，3）対象児の遊びの発達段階に応じた介入，4）情動の共有を促す共感的関わりの４点が相互伝達行為の獲得を促した可能性が考えられた。

キーワード：自閉スペクトラム症，相互伝達行為，情動の共有，遊びの環境設定

※1　岡山県立東備支援学校
※2　岡山大学教育学部附属特別支援学校
※3　筑波大学人間系

Ⅰ　はじめに

長崎・小野里(1996)は，コミュニケーションの発達には，子どもが自己の目的を達成するために他者を手段として利用する「要求伝達系」と，子どもが他者と関わることそれ自体を目的とした「相互伝達系」の２側面があり，これらが互いに拮抗しながら均衡化しつつ伝達行為が高次化し，この中で言語の意味理解や表出がなされるようになる経過を指摘している。自閉スペクトラム症児(以下「ASD 児」)においては，要求伝達行為に遅れはないが相互伝達行為に遅れがあることが報告されている(Wetherby & Prutting, 1984)。吉井・長崎(2005)は，先行研究(Mundy, Sigman, & Kasari, 1990; Sigman & Ruskin, 1999; Charman, Baron-Cohen, Swettenham, Baird, Cox, & Cox, 2003)による知見を踏まえながら，ASD 児の言語発達を促すためには，要求伝達行為の獲得のみを目標とするのではなく,相互伝達行為の獲得を促していくことが重要であると述べている。

ASD 児の相互伝達行為に遅れがある背景には，情動の共有の困難さが関連し

ていることが考えられる。情動の共有とは，視線や表情などによって他者へ向けて情動を表出すること，及び自身に向けられた情動表出に対して同様の情動表出で応答することであると考えられている(吉井・長崎 2002)。Mundy and Sigman(1989)は，ASD 児の相互伝達行為の遅れは，他者が対象へのポジティブな情動や興味・関心といった自分とは相対的に独立した心理的状態を有する主体であることを理解し，自分の情動を他者に伝え，共有することの困難さによるものであると述べている。また，Kasari, Sigman, Mundy, Yirmiya(1990)は，要求伝達行為と相互伝達行為を行う際に，ポジティブな情動をどの程度表出しているのかを調べた結果，知的障害児や健常児群では，要求伝達行為よりも相互伝達行為を行っているときの方がより多くのポジティブな情動を表出した。一方で，ASD 児ではポジティブな情動の表出が，要求伝達行為と相互伝達行為において統計的な有意差が認められなかったと報告している。この結果からKasari et al.(1990)は，相互伝達行為の遅れには，情動の共有の困難さが関連していると考察している。さらに吉井・長崎(2005)は，相互伝達行為にはポジティブな情動を他者と共有する機能があるが，ASD 児はこの機能に困難さがあり，これが相互伝達行為を阻害している可能性があることを指摘している。

ASD 児を対象とした，情動の共有に焦点を当てたコミュニケーション指導では，遊びに着目したアプローチが多く見られる。三宅・伊藤(2002)は，大型遊具を利用して，身体を動かすことができる遊びを 10 ヶ月間行った結果，指導者と子どもとの間に情動の共有が成立するに従い，コミュニケーション行動の発達が認められたと報告している。この実践では情動の伝染を媒介として大人と子供が楽しさを共有する「情動的交流遊び」が，コミュニケーション行動の発達を促す上で有効であったと指摘している。李・田中・田中(2010)は，5 歳 7 ヶ月の ASD 児を対象に，情動の共有の形成に伴う相互伝達行為の変化について検討を行った。情動の共有を促すことを目的としたくすぐりや揺さぶり遊び，ボール遊びなどを教師と一緒に４ヶ月行った結果，子どもが笑顔で教師に視線を向ける行動が観察されるようになった。そして子どもと教師の情動の共有が深まるにつれ，いつも一人で遊んでいた玩具を教師に見せて名前を言う等の相互伝達行為が見られるようになったと報告している。このように「遊び」は，ポジティブな情動が生起しやすい活動であり，生起した ASD 児のポジティブな情動に対して支援者が共感的に関わることで，ポジティブな情動の共有を促すことができる活動である。また，久保・岩本(2014)は，「遊びの発達過程の段階(以降，『遊びの発達段階』」として，①感覚運動的遊び，②機能的遊び，③象徴的遊び，④社会的遊びの 4 つの段階を示している。①感覚運動的遊びとは，モノから得られる感覚や，モノの動き自体とモノとの関わりに面白さを求める段階である。②機能的遊びとは，モノや玩具の仕組みや機能を理解し，それに合った遊びをする段階である。③象徴的遊びとは，代わりの物を使う，見立てる，空想などを組み立て構成する遊びの段階である。④社会的遊びとは，仲間との相互性や協調性，ルールやゲーム性を特徴とする遊びの段階である。このように遊びの発達段階は，一人での遊びから他者との遊びへと移行していくと考え

られており，情動の共有は，社会的遊び等のように他者との遊びが成立している状況の方が生起しやすいことが考えられる。

以上のことから本研究では，ポジティブな情動の喚起と情動の共有が生み出されやすい遊びの環境設定が，ASD 児の相互伝達行為の獲得を目指したコミュニケーション指導として有効であるか検討を行う。そして有効であった場合，ASD 児の相互伝達行為の獲得過程において，他者との遊びの成立と，他者への関心の高まりがどのように関連するか検討を行う。

Ⅱ　方法

1　対象児童

対象は，知的障害特別支援学校小学部 1 年生男児で，知的障害を伴う ASD と診断されている。20XX 年に実施した田中ビネー知能検査Ⅴでは，精神年齢 3 歳 2 か月，知能指数 46 であった。また，同年に実施した絵画語い発達検査では，語い年齢 3 歳 10 ヵ月であった。日常生活場面では，繰り返しの遊びややりとりが多く見られた。休憩時間には，教師に坂道とミニカーを要求し，坂道の上でミニカーを走らせる遊びを繰り返していた。教師が他の遊びへ誘っても応じる姿は見られず，遊んでいる対象児の近くに教師がいても，視線を向けたり働き掛けたりする姿は見られなかった。また，友達と関わる姿も見られなかった。

日常生活場面における教師とのやりとりでは，「玩具の要求」等の対象児による教師への要求伝達行為が多かった。教師からの働き掛けに対しては，お互いの発話が決まっているパターン的なやりとり以外では応答する姿は見られなかった。以上のことから対象児は，要求伝達行為によって教師へ働き掛けることはできるが，相互伝達行為によって教師へ働き掛けたり，教師からの働き掛けに応じたりすることは難しい実態であると考えられた。

なお，対象児の保護者及び所属機関には研究目的と方法について説明し，研究参加への同意を得た。

2　指導目標

以上の対象児の実態より，相互伝達行為の獲得について以下のような指導目標を設定した。

指導目標：教師を遊びに誘ったり，自身の遊びを教師へ伝えたりするなどの相互伝達行為としての発話を自発的に行うことができる。

3　指導期間と学習活動等

202X 年 6 月～202X+1 年 1 月の約 8 か月間，原則週 2 回（1 回約 40 分間），前述の指導目標に基づき，個別による指導を行った。学習活動は，手遊び，机上学習課題，遊びから構成した。

4　指導

指導については，ポジティブな情動の喚起と他者との情動の共有が生み出されやすい遊びの環境設定を行った。物的環境については，①対象児の興味・関心や,学級での遊びの様子,②個別指導の場での遊びの様子の 2 点に基づいて，玩具や遊具の選定や配置を行った。人的環境(遊びにおける教師の関わり方)に

ついては，対象児がしようとしている遊びを優先しながら，対象児の遊びを模倣する，対象児の遊びを発展させて見せる，対象児が興味をもちそうな新しい玩具を使って遊んで見せるなどを行った。遊びにおいてまず教師は対象児と同じ遊びを行い，対象児の関心が教師へ向くように促した。そして，教師が対象児にとっての遊び相手となった段階から，見立て遊びやふり遊びなど，対象児の関心が高いと考えられる新たな遊びへの発展をねらって関わった。また，遊びの中で教師と対象児がポジティブな情動を共有する経験を重ねていくことができるように，教師から積極的にポジティブな情動を対象児へと表出した。教師の方を見て微笑む等の対象児によるポジティブな情動の表出が見られた場合は，教師も微笑み返す等して情動を共有できるように関わった。このように本研究では，他者との遊びが成立し，他者への関心が高まっていく過程の中で，相互伝達行為は獲得されるものであり，その過程においては他者との情動の共有が重要であると考えて指導を計画した。

教師の意図や，用意する遊び場や玩具，教師の関わり方などの遊びの環境設定は，対象児の様子に基づいて変化しており，本研究において設定された遊びの環境は大きく５つに分けられた。この遊びの環境に基づいて指導期間をⅠ期～Ⅴ期に分けた。各指導期間と，その期間において設定された遊びの環境を表1に示した。

（1）　Ⅰ期

対象児からの要求行動を引き出すことを意図として環境を設定した。まず学級での遊びの様子から，ミニカーと坂道(板)を用意した。要求行動を引き出すためにミニカーは，対象児から見える場所であり，なおかつ自分で取ることは難しい場所に置くようにした。関わり方については，遊びの様子を見守りながら対象児からの要求行動を待つようにした。Ⅰ期の途中からは，ミニカーよりも魅力的な玩具として，30センチ程の大きさのダンプカーを用意した。Ⅰ期の後半からは，積木(小)とボールを用意し，積木(小) やボールをダンプカーに荷物として載せたり，ダンプカーを走らせたりするなどの遊びを楽しむことができるようにした。

（2）　Ⅱ期

対象児が好きな遊びを見つけ，その遊びを繰り返して楽しむ姿を引き出すことを意図して環境を設定した。Ⅰ期後半でダンプカーに荷物を載せる等の遊びがあまり見られなかったため，Ⅰ期に繰り返し見られた，坂道でミニカーを走らせるという遊びをベースに発展させていくことを想定して積木(大)とより大きな坂道(滑り台)を用意し，走らせた車で積木を倒す等の遊びを楽しむことができるようにした。また，遊びの中で教師は積木(大)を並べる役割を担いながら対象児の遊びへと参加するようにした。

（3）　Ⅲ期

Ⅱ期において対象児が特定の場所を目指して車を走らせるなど目的的に遊ぶ姿が見られるようになっていた。そのため，お届けものごっこ等，やりとりの枠組みが明確な象徴的遊びの要素を取り入れることで，楽しむことができる

表１　各指導期間と設定された遊びの環境

Ⅰ期	202X 年 6～7 月(全 13 回) ・ダンプカー　・ミニカー　・坂道(板)　・積木(小)　・ボール
	教師の意図：要求行動を引き出す 環境：魅力的な玩具(物的)
Ⅱ期	202X 年 9 月(全４回) ・ダンプカー　・ミニカー　・坂道（滑り台）　・積木（小） ・ボール　・積木（大）
	教師の意図:好きな遊びを繰り返す，遊びの文脈を広げる 環境：現在の遊びをベースに発展(物的)，役割のある遊び参加(人的)
Ⅲ期	202X 年 10 月(全８回) ・ダンプカー　・配達ごっこセット　・坂道(滑り台)　・積木(小)　・ボール
	教師の意図：象徴遊び等，楽しむことができる遊びを増やす 環境：配達ごっこのための玩具(物的)，枠組みのあるやりとり(人的)
Ⅳ期	202X 年 11～12 月(全 10 回) ・ドミノ倒しセット　・ミニカー　・坂道(滑り台)
	教師の意図：未確定な展開の中でのやりとりを引き出す 環境：何かを作って完成させる遊び→完成に向けた課題解決(物的) 解決に向けた問い掛け(人的)
Ⅴ期	202X 年 1 月(全４回) ・レゴデュプロ(工事現場セット)　・道路　・坂道(滑り台)　・ダンプカー
	教師の意図：物語性のある象徴遊びの中でやりとりを引き出す 環境：象徴遊びのための玩具(物的) 登場人物的関わり(人的)

遊びの種類を増やすことを意図して環境を設定した。キャラクター付きの家のイラストを複数枚とかごを用意することで，対象児が好きなダンプカーの玩具を使いながら,積木(小)やボールを荷物として載せて運ぶ「お届けものごっこ」などの遊びを楽しむことができるようにした。教師は,「お届け物です」―「ありがとうございます」のようなお届けものごっこのモデルとなるようなやりとりを示しながら関わった。

（４）　Ⅳ期

Ⅲ期において,「荷物を特定の場所まで届ける」等のより明確な目的のある遊びが多く見られるようになっていたため，何かを作って完成させるなどの問題解決的要素のある遊びを取り入れ，その中でやりとりする姿を引き出すことを意図して環境を設定した。この時期の対象児は，テレビ番組の影響から,「ルーブ・ゴールドバーグ・マシーン」への関心が強かったため，それを「一緒に作る」という遊びの中でやりとりを増やしていくことができるのではないかと考え，ドミノ倒しのピースや，スーパーボール，ボールを転がすことができるレール，ガムテープの芯などの材料と，滑り台や雨どいなど土台となるものを用意した。教師は,「これはどこにおく？」等の問い掛けを増やし，一緒に考えながら完成させることができるように関わった。

（５）　Ⅴ期

Ⅴ期では，Ⅲ期以降から自分なりの見立てやふりをする姿が多く見られるよ

うになっていたため，物語性のある象徴的遊びの中でやりとりする姿を引き出すことを意図として環境を設定した。工事現場セットのレゴブロックや，道路シート，坂道(滑り台)，ダンプカー，ミニカーなどを用意し，工事現場や道路をテーマにした象徴的遊びを楽しむことができるようにした。教師は，対象児による象徴的遊びの中の登場人物のように振る舞うことで，やりとりを広げていくことができるように関わった。

４　評価

評価については，相互伝達行為を獲得したかどうかを明らかにするため，対象児による「相互伝達行為による働き掛け」を評価した。また，相互伝達行為の獲得過程において，他者との遊びの成立や，他者への関心の高まりがどのように関連していたか検討するため,「遊びの発達段階」と「教師への関心」についても評価した。

５　記録方法

学習活動における遊びの場面を分析の対象としてビデオ撮影を行った。指導後に録画映像を確認しながら，対象児と教師の発話を対象にトランスクリプトを作成した。また,対象児が行っていた遊びのエピソードについても記録した。作成したトランスクリプトとエピソードの記録を基に,「相互伝達行為による働き掛け」「遊びの発達段階」「教師への関心」の３つの評価の視点について，以下のように記録を行った。

（１）　相互伝達行為による働き掛け

作成したトランスクリプトを基に，あるトピックが維持された状態で連続したやりとりを１単位とし，やりとりをまとまりごとに整理した。対象児から教師へ，又は教師から対象児へと行われた働き掛けからスタートし，どちらかがトピックを逸脱する，又はやりとりが中断・終了するまでを１回のやりとりとした。どちらか一方の発話のみで中断された場合はやりとりとして成立していないため,お互いの発話が１ターン以上行われたやりとり(合わせて２ターン以上のやりとり)を対象とした。本研究では，対象児による自発的な相互伝達行為の獲得を目標としているため，まとまりごとに整理したやりとりを，①対象児による要求伝達行為から開始したもの(以下「児童：要求伝達」)，②対象児による相互伝達行為から開始したもの(以下「児童：相互伝達」)，③教師による要求伝達行為から開始したもの(以下「教師：要求伝達」)，④教師による相互伝達行為から開始したもの(以下「教師：相互伝達」)の４パターンに分類し，相互伝達行為の獲得状況を捉えるようにした。

（２）　遊びの発達段階

エピソードの記録に基づいて対象児が行っていた遊びを書き出し,「遊びの発達段階」における４つの段階に分類して記録することで，各指導期間において対象児が，どの段階の遊びを楽しんでいたかを捉えるようにした。③象徴的遊びと④社会的遊びについて，他者とストーリー等が共有された象徴的遊びの場合は社会的遊びであると判断した。

（３）　教師への関心

遊びの中で対象児が身体を向けていた対象とその時間を記録した。記録場面は，遊びにおける中間時間 5 分を対象とした。中間時間 5 分とは，例えば遊びの時間が 19 分間であった場合，ちょうどその中間の時間にあたる 7:00～12:00 の 5 分間を対象とする。遊びの開始直後は，遊び始めるまでに教室内を歩き回る姿が多く見られ，終了前は，教師は意図的に遊びが終結に向かうように関わっていた。そこでここでは，どちらの影響も受けにくいと考えられる中間時間を対象とした。そしてその中間時間 5 分間の中で，「玩具・遊具」「教師」「その他」のそれぞれに対して身体を向けていた時間を記録することで，遊びの中での対象児の関心の対象を捉えるようにした。

Ⅲ　結果

1　相互伝達行為による働き掛け

指導場面における教師と対象児のやりとりは，Ⅰ期：21 回，Ⅱ期：16 回，Ⅲ期：32 回，Ⅳ期：38 回，Ⅴ期：11 回，合計 118 回であった。各指導期間のやりとり開始パターンの割合を，図 1 に示した。

Ⅰ期では，21 回のやりとりの内 20 回(95%)が「児童：要求伝達」から始まるものであった。「対象児：何かいる→教師：何がいるの→対象児：ダンプカーがいる」や「対象児：車ください→教師：どの車がいる→対象児：ゴミ収集車がいる」などのやりとりのように，対象児の要求に対して，その内容を具体化するための問い掛けを教師が行うことで展開するやりとりが中心であった。Ⅱ期では，16 回のやりとりの内 12 回(83%)が「児童：相互伝達」から始まっている。そこでは，「対象児：トラック作る，教師：トラックね。倒すやつを作るの？」や「対象児：車走らせる。いくよ，教師：いいよ。どうぞ」などのように，対象児が自身の遊びを教師と共有することを目的としたやりとりが行われている。Ⅲ期では，32 回のやりとりの内 4 回(13%)が「教師：要求伝達」，5 回(16%)が「教師：相互伝達」から 始まるやりとりとなっている。またⅣ期では，38 回のやりとりの内 7 回(18%)が「教師：要求伝達」，4 回(11%)が「教師：相互伝達」

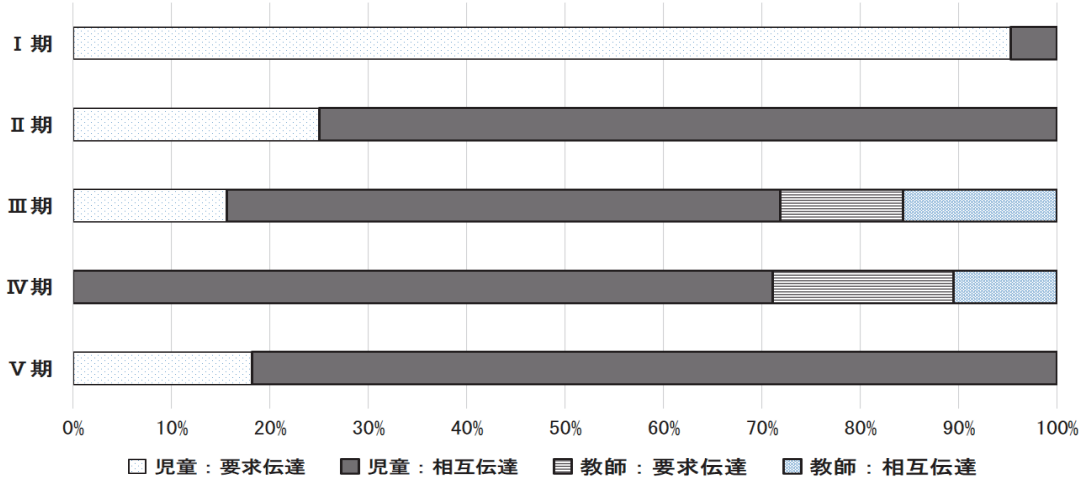


図 1　各指導期間におけるやりとり開始パターンの割合

から始まるやりとりとなっている。回数は少ないが，この時期から教師による働き掛けに対して対象児が応答する姿が見られるようになっている。「教師：ボールはこっちにお願いします→対象児：ここ，どこ？」や「教師：ボールください→対象児：はい，どうぞ」などのやりとりに見られるように，応答とは他者が提示した話題を維持する行為，もしくは，他者が維持した話題をさらに維持する行為であるため，やりとりの中で，教師が何に注意を向け，何を意図しているのかということへも意識を向ける必要がある行為である。Ⅴ期では，11回のやりとりの内９回(82%)が「児童：相互伝達」から始まるやりとりとなっており，教師による「要求伝達」や「相互伝達」の発話から始まるやりとりは見られなくなった。

２　遊びの発達段階

各指導期間において見られた遊びの内容の割合を図２に示した。

Ⅰ期では，坂道でミニカーを走らせたり，ダンプカーの荷台に荷物を載せたりするなどの機能的遊びがもっとも多く見られた。また，ミニカー同士をぶつけたり，落下させたりするなどの感覚運動的遊びも 20%ほど，救急車やゴミ収集車などを使った象徴的遊びも 30%ほど見られた。Ⅱ期では，Ⅰ期で見られていた象徴的遊びが見られなくなり，感覚運動的遊びが全体の 70%を超えるようになっている。この時期の対象児は，坂道でダンプカーを走らせ，坂道の下に積んだ積木を倒す遊び(感覚運動的遊び)に熱中しており，積木を積むことを繰り返し教師に依頼して遊びを楽しんでいた。しかしⅢ期では，Ⅱ期でもっとも多かった感覚運動的遊びが全く見られなくなり，代わりにⅡ期で全く見られなくなっていた象徴的遊びが 60%弱まで増加した。ダンプカーに積木やカラーボールを載せ，キャラクターのイラストが描かれてある場所まで運んだり，段ボールの中にカラーボールを入れて教師に渡したりするなどしながら,「お届け物です」と言う遊びを楽しんでいた。また，象徴的遊びについて，Ⅰ期からゴミ収集車を使った見立て遊び等は見られていたが，Ⅲ期から教師が捨ててくださいと依頼したゴミをゴミ収集車で集めに行ったり，教師が依頼したお届け物を指定された場所まで届けに行ったりするなど，教師とストーリーを共有した社

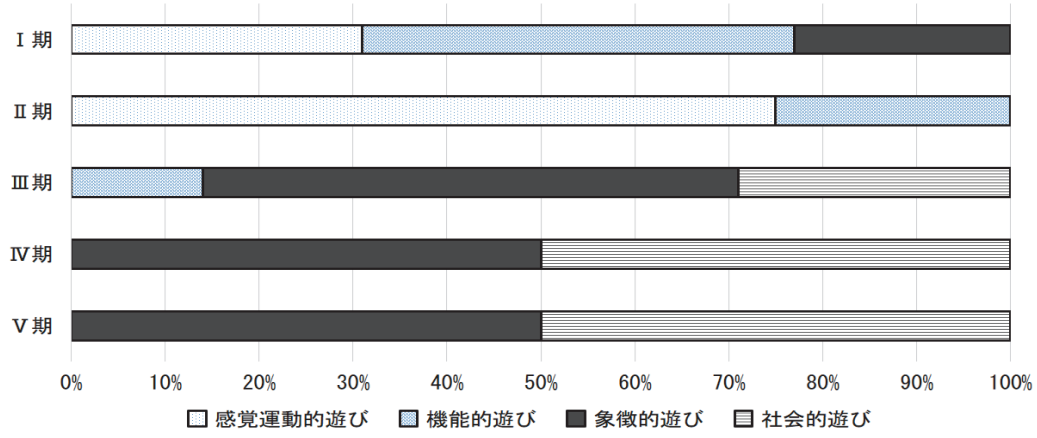


図２　各指導期間における遊びの内容の割合

会的遊びが見られるようになっている。Ⅳ期では，社会的遊びと象徴的遊びがもっとも多い遊びの内容となっている。この時期では機能的遊びは見られなくなっており，社会的遊びと象徴的遊びがそれぞれ 50%となっている。また，この時期はドミノ遊びを楽しむようになっており，自分で完結するドミノ遊びだけでなく，どこに次のピースを並べるかということや，誰が倒すのかなどについて教師とやりとりをしながら，完成に向けて遊ぶようになっている。Ⅴ期では，Ⅳ期と同様に社会的遊びと象徴的遊びがそれぞれ 50%ずつとなっている。この時期の遊びの大半は，レゴやミニカー，ソフトブロックなどを使って街をつくり，その街の中での簡単な物語を考えながら展開していく遊びであった。

3　教師への関心

対象児が遊びの中で身体を向けていた対象については，「教師」では「受動的対面」と「能動的対面」が，「玩具・遊具」では「共有物」と「非共有物」が確認されており，「その他」を含め 5 つの対象が確認された。「受動的対面」とは，対象児が教師へと身体を向けるのではなく，教師が対象児と正対することで対面が作られていた状態のことであり，「能動的対面」とは，対象児が自ら，身体の位置や向きを教師へと向けることで対面が作られていた状態のことであった。「共有物」とは，教師と同じ遊具や玩具へと身体が向けられていた状態のことであり，「非共有物」とは，教師とは異なる遊具や玩具へと身体が向けられていた状態のことであった。

図 3 は，各指導期間において，対象児が身体を向けていた対象とその時間の割合を示している。Ⅰ期では，「非共有物」へと身体が向けられていた時間が 60%を超えており，「共有物」は 20%程度であった。また，この時期は 10%に満たないが，「受動的対面」も見られた。Ⅱ期では，「非共有物」へ身体が向けられている時間が 30%ほどとなり，かわりに「能動的対面」や「共有物」が増加している。Ⅲ期では，「非共有物」がさらに減り，「共有物」が 70%となっている。また，「能動的対面」も減少し，Ⅴ期までほぼ一定の割合となっている。Ⅳ期・Ⅴ期では，「非共有物」が 10%以下まで減少し，「共有物」が 80%まで増加した。

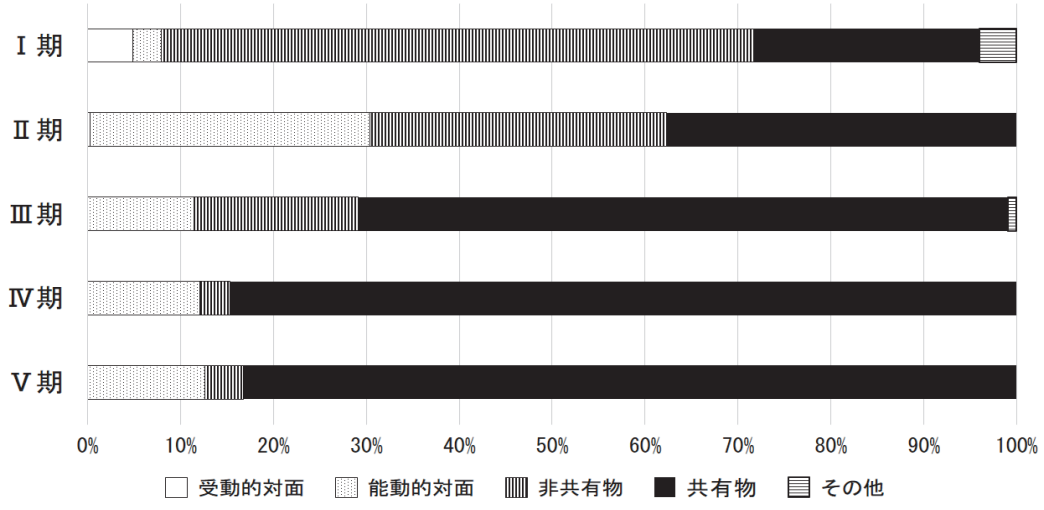


図 3　それぞれの対象へ身体が向けられていた時間の割合

Ⅳ　考察

1　相互伝達行為の獲得過程における「他者との遊びの成立」「他者への関心の高まり」の関連性

前述した結果より，指導の経過に伴って対象児の相互伝達行為による働き掛けが見られるようになっており，相互伝達行為は獲得されたと考えられる。また，対象児の「遊びの発達段階」も「感覚運動的遊び」「機能的遊び」から「象徴的遊び」「社会的遊び」へと移行しており，教師との遊びが成立し，それを楽しむ姿が見られるようになっている。「教師への関心」についても，教師や，教師と同じ対象へ能動的に身体を向ける姿が見られるようになっており，「他者との遊びの成立」「他者への関心の高まり」も確認されたと言える。ここでは，相互伝達行為の獲得過程において，「他者との遊びの成立」や「他者への関心の高まり」がどのように関連していたのか検討を行う。

Ⅰ期では，児童：要求伝達が多く，対象児は要求伝達行為によって教師へ働き掛けていた。遊びの中での教師への関心は見られず，「対象児による一人遊び」を楽しんでいた段階であったと考える。

Ⅱ期では，児童：相互伝達行為が多く出現しており，対象児による教師への関心が高まった時期と考えられる。しかし，この時期は教師の方から積極的に対象児と同じ対象へと身体を向けるようにしていたため，対象児にとって受動的な「共有物」であり，教師への関心は限定的なものであったと考えられる。Ⅲ期では，教師との社会的遊びが見られるようになっている。教師が対象児と同じ対象へ身体を向けなくても「共有物」が成立するようになっており，対象児が能動的に教師と同じ対象へ身体を向けるようになったと考えられる。また，Ⅲ期では教師による「要求伝達」「相互伝達」から始まるやりとりも見られるようになっており，教師の働き掛けに対して対象児が応答するようになったと考えられる。この結果から対象児は，Ⅲ期において教師の注意や意図へ気づき始めており，教師への関心も高まっていたと考えられる。このようにⅡ・Ⅲ期では，「自分一人での遊び」が「教師との遊び」となり，対象児による相互伝達行為が見られるようになった段階であったと考えられる。

Ⅳ・Ⅴ期では，「遊びの内容」が「象徴的遊び」「社会的遊び」となり，対象児の遊びはより他者とのやりとりを前提としたものとなったと考えられる。例えば 12 月 17 日の指導では，ミニカーを並べて遊んでいた対象児が，教師の側へ移動して座る場面があった。このとき教師は，何かをして遊んでいたわけではなかったが，対象児は教師の近くへやって来て，教師の近くでミニカーを並べる遊びを始めた。そこで教師は，ダンプカーに向けてボールを投げる遊びをして見せた。すると対象児は，ミニカーでの遊びを止め，近くにあったボールを手に取り，「これ，するよ」と言いながら，教師と同じようにダンプカーに向けてボールを投げ，再び教師へ身体を向けていた。このエピソードで対象児は，まず教師へ身体を向けて教師が遊んでいる様子に注目し，その後同じ遊びを自らも行い，そして再び教師へと身体を向けていた。このようにⅣ・Ⅴ期での対象児は，「教師との遊び」の中で教師を手がかりにしながら自らの遊びを発展さ

せていたと言える。そしてさらに，教師との遊びを介したやりとりの中で「教師の注意や意図」へも関心をもつようになっていたと考えられる。このエピソードは，教師の遊びを「模倣」することで自らの遊びを発展させていた場面であり，長崎・小野里(1996)は，「模倣」も一つの相互伝達行為であるとしている。Ⅴ期では，Ⅲ・Ⅳ期と見られた教師による「要求伝達」「相互伝達」から始まるやりとりが見られなくなっている。この結果については，対象児が積極的に遊びを展開することが増加し，再び対象児主導の遊びややりとりが中心になったためと考える。

「他者との遊びの成立」「他者への関心の高まり」を踏まえた「相互伝達行為の獲得」過程を図５のように整理した。

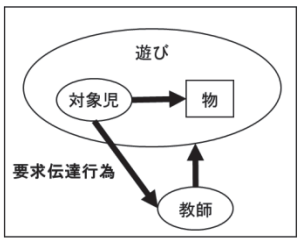


図５-1　Ⅰ期の様子

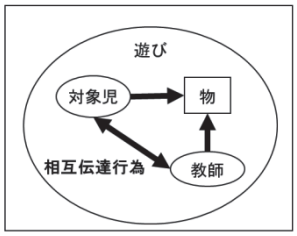


図５-2　Ⅱ・Ⅲ期の様子

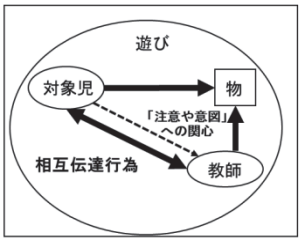


図５-3　Ⅳ・Ⅴ期の様子

２　「相互伝達行為の獲得」において重要であった遊びの環境設定

ここでは，対象児の「相互伝達行為の獲得」において重要であったと考えられる遊び環境について検討する。

Ⅰ期での対象児は，玩具を使った一人遊びをしていた。そこで教師は，好きな遊びを楽しむための要求行動を引き出したいと考え，対象児にとって魅力的な玩具である巨大なダンプカーを用意した。その結果，ダンプカーを用いた遊びを楽しむ中でポジティブな情動が喚起され，ダンプカーを手に入れるための要求行動も頻繁に見られるようになったと考えられる。したがってⅠ期においては，対象児が好きな遊びを見つけ，それを繰り返し楽しむことができるような魅力的な玩具を用意したことが重要であったと考える。

Ⅱ期での対象児は，並べられた積木を，坂道を走らせたダンプカーで倒す遊びに熱中していた。対象児は当初，自ら積木を並べてダンプカーで倒していた。そこで教師は，その遊びにおける「積木を並べる」役割を担うように介入し，対象児は遊びの繰り返しを教師に要求するようになった。この時期に対象児は，「ダンプカーする」「いくよ」など，自身の遊びを教師と共有するための相互伝達行為を行うようになっている。これは，教師が対象児の遊びに介入したことで，遊びが「対象児の遊び」から「教師との遊び」へと移行し，情動の共有が生起しやすくなったことで，教師と関わることを目的とした相互伝達行為が生起したと考えられる。したがってⅡ期では，教師が遊びにおける何らかの役割を担いながら介入したことが，対象児の相互伝達行為の獲得において重要であったと考える。

Ⅲ期では，「対象児：お届け物です→教師：ありがとうございます」のよう

に，枠組みが明確な象徴的遊びの中でコミュニケーションが行われるようになっている。これは，教師が提案した「お届け物ごっこ」という遊びを，対象児が教師と一緒に楽しむようになったことで生起したコミュニケーションであったと考えられる。この時期の対象児は，教師による働き掛けへの応答性が増加し，教師が提案した遊びを受け入れ，そして楽しむようになっていた。したがってⅢ期では，教師が明確な枠組みのある象徴的遊びや社会的遊びを提案したことが重要であったと考える。

Ⅳ期では，対象児はドミノ倒しのように明確な目的や課題解決的要素のある遊びを楽しむようになっており，その遊びの実現を目指した過程の中で教師とのコミュニケーションが行われていた。遊びにおける目的達成や課題解決のための過程は，明確に決められたものばかりではなく，その活動への参加者の意図によって展開が柔軟に変化するものが多い。本研究で見られたドミノ倒しは，事前に決められた場所にピースを並べていくのではなく，その都度自由に，ピースの数や並べる場所，並べていく方向などが決められていた。そのため，そこで生起した対象児と教師のやりとりは，枠組みのない創造的なものであったと言える。したがってⅣ期では，目的や課題解決的要素のある遊びが相互伝達行為の獲得において重要であったと考える。吉井・長崎(2005)は，やりとり遊びなどの「社会的ゲーム」への参加も一つの相互伝達行為であるとしており，このような遊びを楽しむことができるようになったことも,「相互伝達行為の獲得」であったと考えられる。

Ⅴ期では，目的や課題解決的要素をもった物語性のある象徴的遊び・社会的遊びを楽しむようになっていた。対象児と教師はこの物語の登場人物となって遊びを楽しんでおり,この時期は物語の中でのやりとりが中心に行われていた。Ⅲ期では「お届け物ごっこ」遊びのような象徴的遊び・社会的遊び，Ⅳ期ではドミノ倒しのような目的達成・課題解決的要素のある遊び，そしてⅤ期では物語性のある象徴的遊び・社会的遊びを楽しむことができるようになったことが「相互伝達行為の獲得」において重要であったと考える。これらの遊びを対象児が楽しむことができるようになった背景には,「教師の注意や意図」への気づきだけでなく,「教師が楽しそうに遊んでいる」こと，すなわち「教師の情動状態」に気づき，それに対して対象児も快情動をもって関わろうとするようになったことで，楽しむことができる遊びが増えたと考えられる。これは，教師が表出したポジティブな情動に対して，対象児自身もポジティブな情動をもって応答していく「情動の共有」であり，Kasari et al.(1990)や吉井・長崎(2005)が指摘した「情動の共有」の重要性につながるものであると考えられる。

以上より，遊びの環境設定においては，1）魅力的な玩具，2）魅力的な玩具を介した教師との遊び，3）対象児の遊びの発達段階に応じた介入，4）情動の共有を促す共感的関わりの４点が「相互伝達行為の獲得」を促した可能性があることについて考察された。1)魅力的な玩具では，魅力的な玩具を教師が用意したことで，対象児のポジティブな情動が喚起され，要求行動が引き出されたと考える。2)魅力的な玩具を介した教師との遊びでは，魅力的な玩具を介して

教師が対象児の遊びに介入したことで，その遊びの中でポジティブな情動の共有が生み出され,「教師との遊び」が成立するようになったと考える。遊びの中でのポジティブな情動の共有が「他者との遊び」の成立を促し，他者との遊びの中でさらに，情動の共有が深まっていったのではないかと考える。3)対象児の遊びの発達段階に応じた介入では，教師は対象児の遊びの様子の変化に着目し，その変化に応じて次の発達段階の遊びを提案したことで，対象児は新たな遊びを楽しむことができるようになったと考える。他者との遊びを前提として環境設定を行うのではなく，そのときの対象児が楽しむことができる遊びの環境設定を行ったことで，ポジティブな情動が喚起され，他者との遊びの成立が促されたと考える。4)情動の共有を促す共感的な関わりでは，対象児が表出したポジティブな情動に対して，教師が同様にポジティブな情動を表出しながら共感的に関わることで，情動共有の機会が多く生み出され，教師と情動を共有した遊びの中で,「教師の情動状態」への気づきが促されたのではないかと考える。

3　今後の課題

第１に，遊びと相互伝達行為の関係についてである。本研究における対象児については，遊びが「対象児の遊び」から「教師との遊び」へと変化する過程の中で相互伝達行為の獲得が見られたが，一人遊びが中心の子どもでも相互伝達行為を獲得している場合や,「他者との遊び」を楽しんでいても相互伝達行為が未獲得な場合がある可能性も考えられる。今後は,「他者との遊び」や「遊びの発達段階」と，相互伝達行為の獲得や発展についての検討が必要である。

第２に，遊びは非常に流動的なものである。ある指導で楽しむことができた遊びが，次回の指導でも楽しむことができるとは限らない。逆に，前回興味を示さなかった遊具に突然興味を示し始めるときもある。そのため，子どもの遊びが充実していくためには,興味･関心に基づいて計画された環境だけでなく，遊びの中での子どもの様子に目を向け，子どもの情動状態の機微を捉えながら環境や関わり方を柔軟に変えていく力も支援者には求められると考える。ASD児のコミュニケーションや社会性のための発達支援の方法としての遊びではなく，ASD児の遊びそのものをテーマとして扱った研究(伊藤，2001;高橋・伊藤，2006;新井・荒木，2013など)も行われており，それらの知見を発達支援の方法としての遊びに生かしていくことが必要であると考える。

参考・引用文献

新井庸子・荒木穂積(2013)自閉症スペクトラム児における象徴機能と遊びの発達.立命館人間科学研究，26，47-62

CharmanT.，Baron-Cohen，S.，Swettenham，J.，Baird，G.，Cox，A.，& Cox，A.(2003) Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorder. International *Journal of Language & Communication Disorders*，38(3)，265-286

伊藤恵子・西村章次(1999)自閉性障害を伴う子どもの相互作用成立要件に関す

る分析的検討.発達障害研究, 20, 316-330
伊藤良子(2001)自閉症児の遊びの特徴と指導方法に関する研究動向とその課題.特殊教育学研究, 39(3), 43-51
Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P., & Yirmiya, N.(1990) Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal autistic and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (20), 87-100
久保隆志・岩本健一(2014)遊びの分類および遊び環境と遊び方法の関係についての研究－「おもしろさ」を求める子どもの視点から－.沖縄大学人文学部紀要, 16, 1-14
李熙馥・田中道治・田中真理(2010)自閉症児における情動的交流遊びによる共同注意の変化.東北大学大学院教育学研究科研究年報, 58(2), 213-227
三宅康将・伊藤良子 (2002) 発達障害児のコミュニケーション指導における情動的交流遊びの役割.特殊教育学研究, 39(5), 1-8
Mundy, P., & Sigman, M.(1989) The theoretical implication of joint attention deficits in autism. *Development and Psychopathology*, 1, 173-183
Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C.(1990) A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 115-128
長崎勤・小野里美帆 (1995) 初期コミュニケーション指導プログラム (CAP) 開発の試み. 東京学芸大学紀要１部門　46　pp183-198.
長崎勤・小野里美帆 (1996) コミュニケーションの発達と指導プログラムー発達に遅れをもつ乳幼児のためにー. 日本文化科学社
Sigman, M. & Ruskin, E.(1999) Continuity and change in the social competence of children with autism, down syndrome, and developmental delays. Blackwell Publishers.
高橋範子・伊藤良子(2006)学齢期自閉症児における対人的遊びの発達過程に関する検討.東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 2, 125-134
Wetherby, A.M., & Prutting, C. (1984) Profiles of communicative and congnitive-social abilities in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 364-377.
吉井勘人・長崎勤 (2002) 自閉症児に対する相互的コミュニケーション指導：共同行為フォーマットと情動共有の成立を通して.心身障害学研究, 26, 81-91
吉井勘人・長崎勤 (2005) 自閉症児における初期の語用論発達に関する検討―「相互伝達行為」に焦点を当ててー.心理学研究, 29, 121-133

Development Support a Child with Autism to Acquisition of Intersubjective Communication： Through the Environmental Setting of Play with Shared Positive Emotions

KAKUHARA Keisuke*1, BAN Marina*, 2, TANJI Takayuki*3

In this study, a play-based instruction was used to promote the acquisition of intersubjective communication in a special needs school for students with intellectual disabilities. The participant was a first-grade boy with autism. As a result, the boy began to show intersubjective communication and to respond to the teacher's instruction. It was suggested that four aspects of the play environment may have promoted the acquisition of intersubjective communication: 1) attractive toys, 2) play with the teacher through attractive toys, 3) intervention according to the developmental process of the target children's play, and 4) empathic involvement to encourage the affective sharing.

Keywords: a Child with Autism, Intersubjective Communication, Setting of Play, effective sharing

*1 Tobi Special School
*2 Special School Affiliated with the Faculty of Education at Okayama University
*3 Institute of Human Sciences, University of Tsukuba

【原　　著】

主体的・自律的な学びを萌芽させる「授業と授業をつなぐ家庭学習」の探究

田中　純子　三沢　良

Exploring Home Learning That Bridges Lessons to Foster Autonomous and Self-Directed Learning

TANAKA Junko, and MISAWA Ryo

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.297 － 311

【実践報告】

原　著

主体的・自律的な学びを萌芽させる「授業と授業をつなぐ家庭学習」の探究

田中　純子※1　　三沢　良※2

生徒が自ら学習を進めていく力を身に付けるには，授業内だけでなく，家庭など授業外の場での学習経験を積む必要がある。つまり，学習は授業内だけで完結するのではなく，広範な活動を通して成立する。本研究では，公立中学校の第 2 学年を対象に授業と家庭学習を連携させる実践を行い，生徒の「主体的・自律的な学び」を萌芽させることを目指した。教師が学習方略や目標設定の重要性を伝え，メタ認知を促すことで，生徒は自己調整学習のサイクルを意識し，自分なりの学習方略を探求するようになった。また，家庭学習で授業につながる課題に取り組むことで，授業への主体的な参加と，授業外で自律的に学ぶ意欲が促されることも示唆された。

キーワード：授業と家庭学習の連携，自己調整学習，宿題，授業改善

※1　岡山市立芳泉中学校
※2　岡山大学学術研究院教育学域

Ⅰ　問題と目的

1　研究の背景

現在の学校教育では，児童生徒が受動的に学習するのではなく，意欲を持って自ら学ぼうとする「主体的・自律的な学び」の実現が求められている。文部科学省（2017）は，「主体的な学び」を「学ぶことに興味や関心をもち，自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら，見通しを持って粘り強く取り組み，自己の学習活動を振り返って次につなげる学び」と定義している。「主体的・自律的に学ぶ」生徒とは，授業での学習において，自分で問題意識を持ち，「知識・技能」，「問題の捉え方・考え方」の要素を使いながら，自らの考えや行動を見直したり，その後の計画を立てたりする「メタ認知」のもとで課題を追求できる生徒といえる。また家庭学習では，自分で取り組むと決めた学習内容を自分の立てたルールに従い，計画的に進めることができると考えられる。

篠ヶ谷（2016）によれば，学習者が自らの学習を管理し，効果的に学習を進めていく力を身に付けるには，授業中に教師の目の前で学習するだけでなく，授業外の場で，一人で学習する経験を積む必要がある。つまり，生徒の学習は授業内だけでは完結せず，家庭などを含む広範な場での活動を通して成立する。よって，生徒が「主体的・自律的な学び」ができる学習者となるには，授業内

での教師の助言などを基に，日々試行錯誤しながら，自分なりの学び方を確立させる必要がある。そのための家庭学習の指導として，単に家庭での学習時間を増やすのではなく，その質の向上を目指すことが求められる。しかし，一般的に，学校で教師が家庭学習について生徒に指導する場面は少ない。特に中学校以降の段階では，授業内で扱う情報量は増え，内容も複雑化するため，教師が家庭学習の質の向上を指導するまでには至っていないのが現状であろう。

上記に関連して，篠ヶ谷（2012）は図１の学習フェイズ関連づけモデルを示し，授業中だけでなく，事前や事後に適切な学習方略を用いることで学習内容の理解を深めることを提唱している。このモデルに基づけば，教師が適切な学習方略を生徒に提示することにより，事前および事後の学習として行われる家庭学習の質を向上できると考えられる。

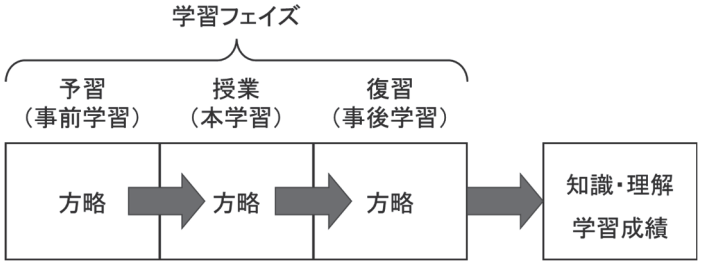


図１ 学習フェイズ関連づけモデル（篠ケ谷，2012 を一部改変）

２　家庭学習に関する既往知見

家庭学習には多様な形態があるが，学校教育に関連する最も一般的なものは宿題である。宿題は，教師の指示に基づいて生徒が家庭で取り組む学習活動である。授業での学習内容に関する知識の定着や理解の深まり，家庭での学習習慣の確立等を意図して，日常的に課されていることが多い。

家庭学習や宿題に関する既往研究では，その期待される効果が議論されている。角田（2005）は，宿題の目的とねらいについて，①技能的訓練，②家庭での学習習慣の涵養，③学校での学習内容の補完（補充），④学習内容の日常生活への接続，⑤直接体験（観察）の場面設定の５つを挙げている。太田（2019）は，これまでの研究知見を心理学的な観点から概観し，宿題の役割はリハーサル（反復練習），意味理解，知識の社会的構成という３つの異なる学習メカニズムで説明可能なことを示した。さらに，こうした学習メカニズムを考慮し，教師が目的や状況に応じて宿題の設計や指導の仕方を適切に使い分けることの重要性を指摘している。また田中（2009）は，宿題をはじめとする家庭学習について，生徒が自ら独力で進めることの困難さを指摘し，授業等での教師による具体的な指導と工夫の必要性を論じている。加えて，全国学力・学習状況調査の結果を分析した垂見（2014）は，教員間で「家庭学習の共通理解」をしている学校では，家庭の社会経済的背景による学力格差が小さいことを報告している。こうした知見を踏まえると，教師には家庭学習の目的や意義を理解し，その支援のあり方を校内で共有して取り組むことが求められるといえる。

3　自己調整学習の理論的視座

生徒の「主体的・自律的な学び」の姿の説明には，自己調整学習理論の視座が有用である。Zimmerman (1989) によれば，自己調整とは「学習者がメタ認知，動機づけ，行動において自分自身の学習過程に能動的に関与していること」を指す。自己調整学習は，「予見（目標を設定し計画を立てる）―遂行（課題に取り組む最中の問題点をモニターする）―省察（結果を振り返り要改善点を考える）」の 3 つの段階を循環するプロセスとして捉えられている（Zimmerman, 1998)。この自己調整学習のプロセスを踏まえ，Zimmerman et al.（1996）は，家庭学習や宿題に不可欠な学習スキルを指導するための学習アカデミーモデルを提案した（図 2)。

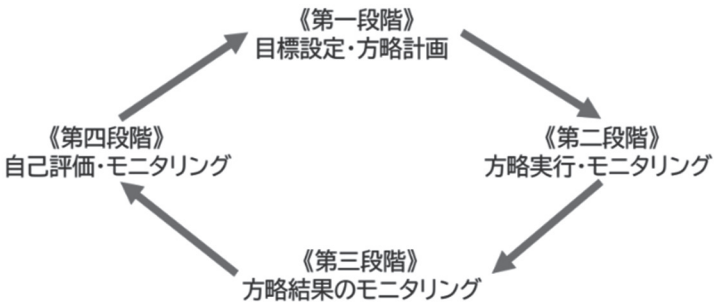


図 2　自己調整学習の学習アカデミーモデル
（Zimmerman et al.，1996 を一部改変）

このモデルでは，学習過程を 4 つの段階で説明している。第 1 段階は目標設定と方略のプランニングであり，方略の使用状況を自分で評価した上で目標を設定する。第 2 段階では，方略実行とモニタリングを行う。実際に方略を使用し，その状況について自分で把握する。第 3 段階では，方略を使用した結果について振り返りを行う。最後の第 4 段階では，どの程度の学習成果が得られたのかをモニタリングする。

学習アカデミーモデルは，生徒が課題を確実に遂行できるように，教師がフィードバックを提供し，学習環境を適切に整えることの重要性を示している。また使用する方略の有効性を評価し，学習の成果を学習者と教師が共有することの必要性も示唆している。この共有により，学習の全体的な進展を明確にし，効果的な指導を検討することが可能となる。

4　本研究の枠組みと目的

（1）授業と家庭学習の連携モデル

前節で述べた既往研究の示唆を踏まえると，授業と家庭学習を連携させることで，生徒の「主体的・自律的な学び」が促されると考えられる。しかし，現在，学校で出されている宿題は，教師の一方的な指示（強制）に基づき，個々の生徒に合わない内容であることが多く，ただこなすだけの作業になりがちである。そのため，生徒は宿題の意義や有効性を十分に実感できていない（図 3)。

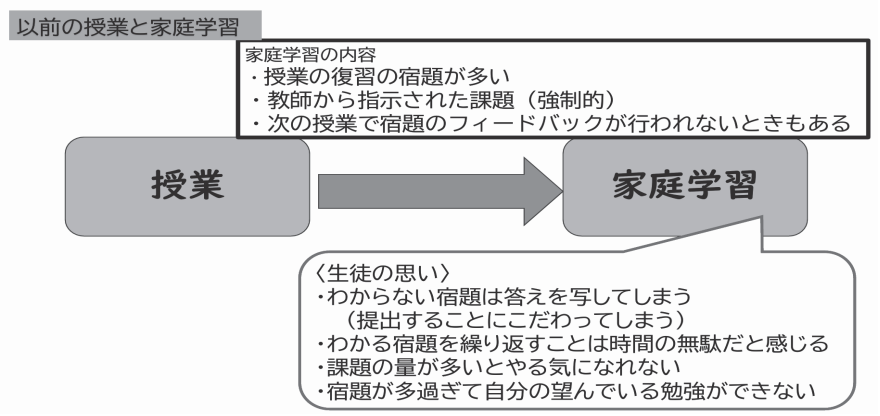


図 3　現在の授業と家庭学習のつながり

宿題が次の授業で必要な知識の枠組みを理解させる内容や，授業で扱う問いについて事前に思考を深める機会を与えるものであれば，生徒は「授業に参加ができる」,「授業の中で活躍できる」,「授業がわかる」など，宿題の意義や有効性を実感する可能性が高い。また，授業中に宿題を活用して充実した学習を経験すれば，主体的に学ぶ意欲が促進されると考えられる。さらに，授業中の成功体験が重ねられるにつれ，生徒が授業外で家庭学習に取り組む機会も増えると予想される。そして,家庭学習に自己調整学習の視点を取り入れることで,生徒は自ら学習目標を設定し，自分なりの方法で自律的に学ぶ姿勢が育まれていくであろう。つまり，図 4 に示すように，授業と家庭学習を連携させることで，生徒は主体的・自律的に学習を進められるようになると期待される。

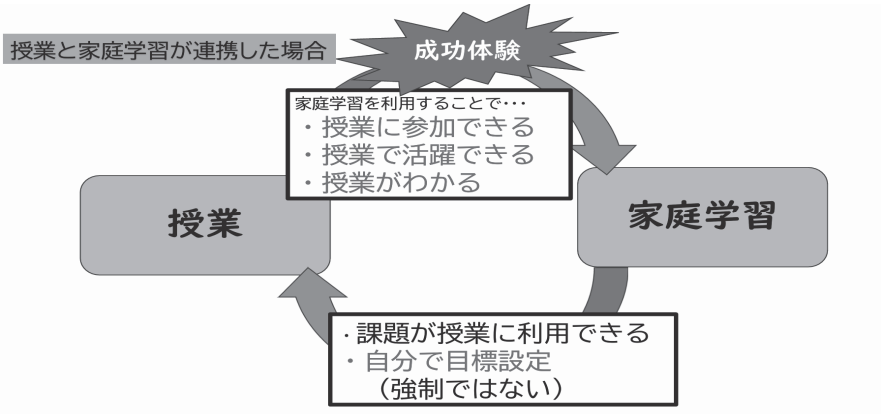


図 4　授業と家庭学習の連携

以上の議論を踏まえ，本研究では，生徒の「主体的・自律的な学び」を萌芽させることを目指し，学校の授業と家庭学習の効果的な連携のあり方について検討する。具体的には，前述の自己調整学習の学習アカデミーモデル（図 2）を基に,「授業と授業をつなぐ家庭学習」という視点で生徒に与える課題の内容を精査し，実践を通じてその効果を検証することを目的とする。

本研究の実践の枠組みを図５の「授業と家庭学習の連携モデル」に示す。このモデルでは，授業と連携した家庭学習を「A 既習事項の確認・事前の知識習得（以下，事前準備と称する)」,「B 次の授業の問いや内容を前もって個人で思考する（前もって思考を活性化することから，以下，準備思考と称する)」,「C 振り返って深める(以下,復習と称する)」の３つに整理している。後述するが，学校での授業実践においては，単元の中で A～C のいずれかに該当する課題を家庭学習として取り入れた。なお，事前学習フェイズの課題は「A 事前準備」と「B 準備思考」が重なる場合もあるが，教師がよりイメージしやすくなるよう，図ではＡとＢを分けて表記した。

A～C を繰り返すことで，生徒は自己調整学習のスキルを身に付ける。家庭での学習が授業で役立つことで自己効力感が高まり，授業への主体的な参加も促される。特に「C 復習」では，教師が一律の課題を与えるのではなく，生徒自身に「できる」課題を選択させることにより，自ら家庭学習をデザインできるようにする。さらに，教師が具体的な学習方略を教え，生徒がそれを実践し体験することで,「自分で学習を進められそうだ」という見通しを持たせ，学習への動機づけを高めていくアプローチを取り入れる。

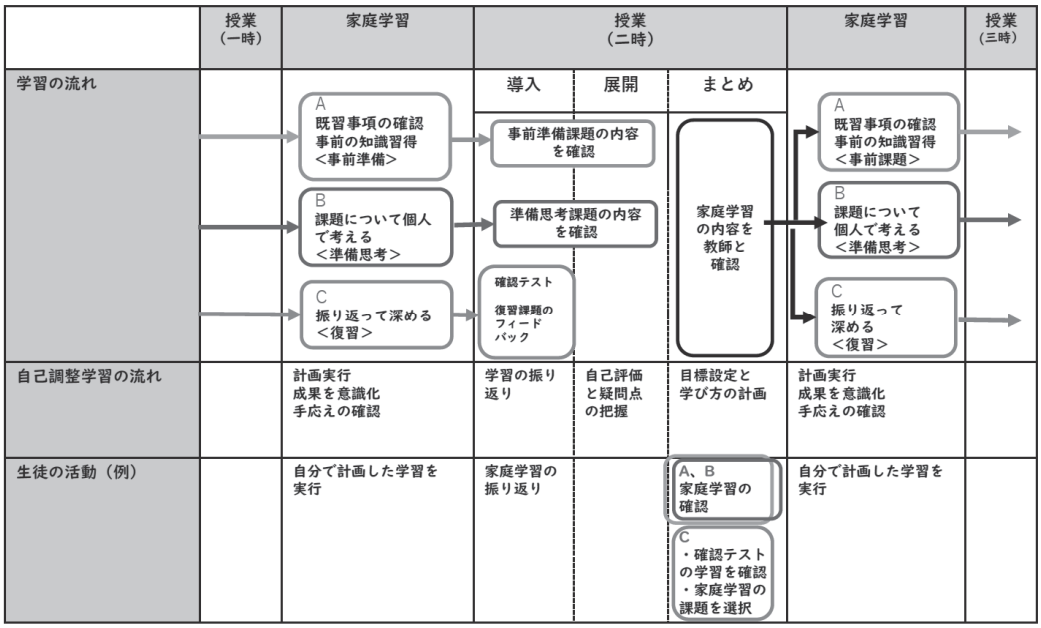


図５　授業と家庭学習の連携モデル

（２）授業につながる課題

授業につながる課題の内容については，Ryan & Deci（2017）の自己決定理論を参考にした。自己決定理論は複数の理論で構成されるが，本研究では基本的心理欲求理論に着目した。基本的心理欲求理論では「自律性」,「有能性」,「関係性」の３つの心理的欲求が満たされることで，生徒の動機づけが高まるとされている。そこで課題は①教師ではなく生徒自身が選択し，自分の意思で取り

組んでいると感じられるもの（自律性），②生徒にとって簡単すぎず，少し難易度の高いもの（有能性），③教師や友人に肯定的に評価されたり，好感を持たれたりといった実感が持てるもの（関係性），を考慮して設計することにした。

それに基づき，①短時間で取り組める（10 分程度），②生徒自身が問題の難易度を選べる，③小テストの場合は同じ問題（生徒が目標点数を自分で設定する），というルールを設定し，授業と連動させた課題の検討を行った。

また，授業者は課題を提示する際，①課題に取り組む際のポイント，②課題はできる範囲で取り組めばよいこと，③課題は教科の成績評価に含めないことの 3 点を必ず伝える。このように，生徒に自己決定の機会を与えることで，学習への動機づけが高まると考えられる。さらに，教師だけでなく生徒にも自己調整学習のモデルを示し，目標設定の後のプロセスを具体的にイメージさせながら進めていくことにした。

その他に，生徒が平日の授業日に複数の教科で課題が出されると，その負担感によって動機づけが低下することが懸念されたため，課題の内容は休み時間を利用して取り組める程度の時間に設定した。「家庭学習」の課題ではあるが，出された課題を家庭で行う必要はないことも補足して伝えた。

Ⅱ　実践の方法

1　実践の概要

岡山市内の公立中学校，第 2 学年の 4 学級 122 名の生徒を対象に，2023 年 4 月～12 月の期間に国語科の毎時間の授業で実践を行った。授業と家庭学習の連携モデル（図 5）に基づき，授業と家庭学習を連携させる工夫として，以下の取り組みを実践した。

①自己調整学習のモデルを提示し，学期の初めに生徒自身で目標を設定し，学期終了時に教師とともに振り返りを行う。

②毎週の小テストでモニタリングシートを利用し，生徒が自ら目標点数を設定して学習に取り組む。テスト実施後は学習方略を振り返る時間を設ける。

③毎時間，授業と連携した家庭学習の課題を課す。生徒が振り返りを行えるようにワークシートを利用し，課題を提示する際には，教師が取り組み方等を説明する。

2　調査の方法

授業や家庭学習における生徒の自ら学ぶ意欲の向上を検証するために，以下の調査を行った。①生徒の観察：授業の様子や課題のワークシートの内容を確認した。②質問紙調査：4 月，7 月，12 月の計 3 回，4 学級の生徒全員に「学習への意欲」と「学習習慣」に関する質問紙への回答を求めた。「内発的な学習意欲」（2 項目），「達成のための学習意欲」（6 項目），「向社会的な学習意欲」（2 項目）の全 10 項目を用いた。

Ⅲ　実践の成果

1　授業展開の実際

（1）自己調整学習のモデルの提示

2023 年 4 月，授業開きで自己調整学習の学習アカデミーモデルを説明し，生徒には「勉強を進めるための『３つの団子』」という簡略化したイメージを伝えた（図６）。授業の最後には，昨年度の国語の授業の振り返りを行いながら，各自で２年生の１学期の国語の目標を立てた（図７）。しかし，一部の生徒は「できたこと」と「できなかったこと」の振り返りをうまく行えなかった。その理由として，授業の最後に自分で気づきを得るための振り返りが行われていないことや，教師が個別に学習の成果（評価）を伝えきれていないことが考えられる。そのような生徒には，できる範囲での振り返りを行わせた上で，目標を立てる際の振り返りの必要性を伝えた。

２学期も同様に図６のモデルを示しながら目標設定を行った（図７）。１学期では，毎時間の授業の最後に「何ができるようになったか」の振り返りを行っていたため，ワークシートやノートを確認する生徒や，それらがなくても自分に足りない部分に気づいて記入する生徒が見受けられた。生徒自身がモニタリングを行うには，教師からの直接的なフィードバックや年間を通した振り返りの観点シート等が必要と考えられる。

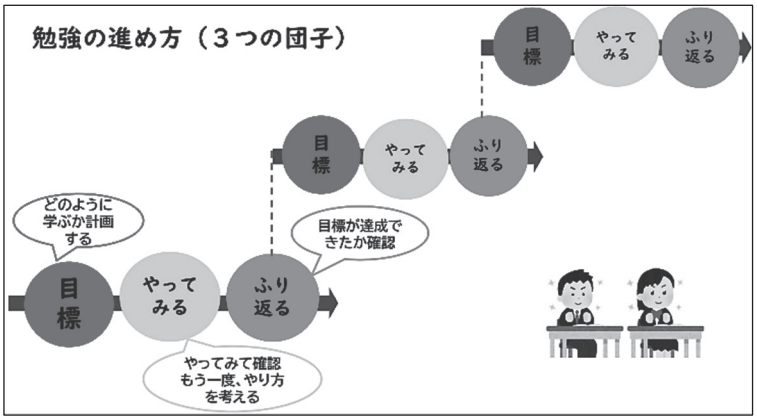


図６　勉強をすすめるための「３つの団子」

1年間の目標を立てよう　　組　　番(　　)

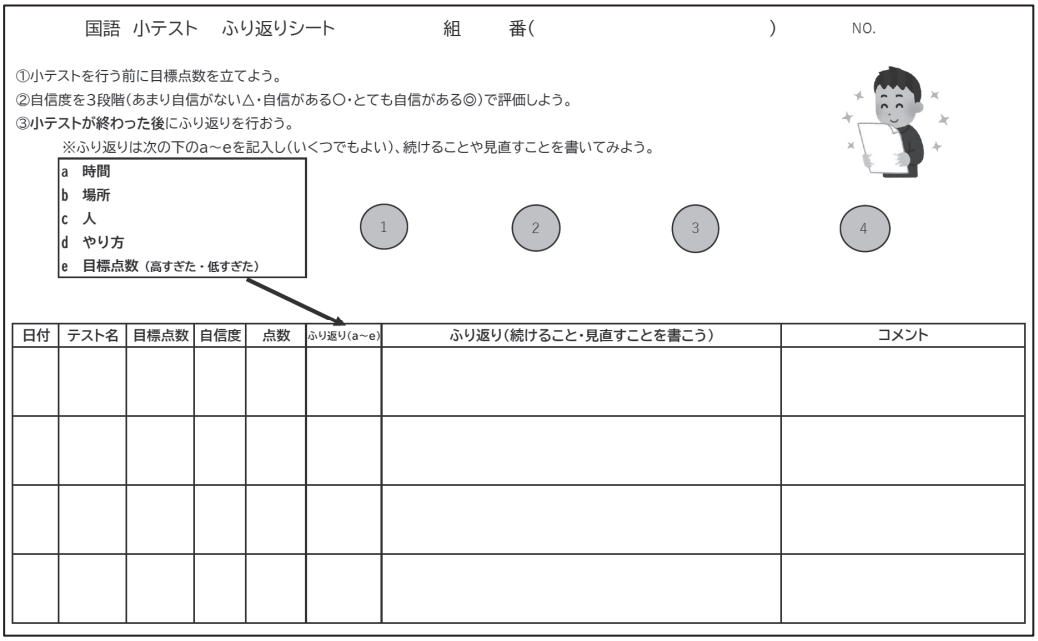
	話す・聞く	書く	読む	言葉(漢字や文法など)
昨年のふり返り				
1学期目標				
ふり返り				
2学期目標				
ふり返り				
3学期目標				
ふり返り				
まとめ（評価）				

図７　１年間の目標

（2）小テストでのモニタリングシートの活用

自らの学習を管理して進めていく力を育くむために，漢字の小テストに「モニタリングシート」（図 8）を導入した。

生徒には小テスト前の授業で自ら目標点数を設定させ，その達成に向けて家庭での学習に取り組むよう指示した。また，この小テストは成績評価には含めないことを伝え，「3 つの団子」を活用して自分に合った学習方法を考えるための機会であると説明した。その結果，第 1 回目の漢字小テストでは約 7 割の生徒が目標を達成し，自分の学習方略を振り返ることができた。この取り組みを続ける中で，モニタリングシートの振り返りには同じ学習方略の記述が繰り返し表れるようになった。ほとんどの生徒が漢字の覚え方などの学習方略を確立してきたところで，お互いの勉強方法についてアドバイスし合う時間を設けた。多くの生徒が書いて覚えるなどの学習方法を伝える中で，時間管理や学習する場所についてもアドバイスする姿もみられた。他の生徒のアドバイスを聞き，新しい学習方略をモニタリングシートに記入する生徒もいた。このように，生徒たちは自己のモニタリングを行いながら，他者との比較を通じて目標設定している姿があった。例えば，休憩時間の生徒の会話から「成績に入らないのに，なぜ漢字の小テストをやるのか」という問いに別の生徒が「一度にたくさん覚えるより，数回に分けて覚えた方が成績に入るテストのときに楽だよ」という声が聞こえた。こうした会話が多くの学級で聞かれ，休憩時間を利用して小テストの勉強をする生徒が増えてきた。また，モニタリングシートの家庭学習の振り返り項目では「c　人」を選ぶ生徒が多くなった。「c　人」を選んだ生徒は「休み時間に友達と最終チェックをした」などの記述が多く，互いに間違いやすい問題を出し合うことが得点につながるという理由も生徒から聞くことができた。1 学期では多くの生徒が「d　やり方」を選んでおり，「何度も反復する」


国語　小テスト　ふり返りシート　　組　　番(　　)　NO.

①小テストを行う前に目標点数を立てよう。
②自信度を3段階(あまり自信がない△・自信がある○・とても自信がある◎)で評価しよう。
③**小テストが終わった後**にふり返りを行おう。
※ふり返りは次の下のa～eを記入し(いくつでもよい)、続けることや見直すことを書いてみよう。

a　時間
b　場所
c　人
d　やり方
e　目標点数（高すぎた・低すぎた）

1　2　3　4

日付	テスト名	目標点数	自信度	点数	ふり返り(a～e)	ふり返り(続けること・見直すことを書こう)	コメント

図 8　小テストのモニタリングシート

や「自分で小テストをする」という記述が多かったが，学習方略に少しずつ変化が見られた。特に注目すべき点として，1学期に「テストはどうせできない」と学習に消極的だった生徒が，次第に変わり始めたことが挙げられる。友人と一緒に学習することが増え，テストの点数を意識し始めている。学習場面で仲間の認知過程を観察し，仲間をモデルとして模倣的に学習に取り組むようになってきたと考えられる。

（3）事前学習フェイズ，事後学習フェイズの実践

授業と連携した「A 事前準備」と「B 準備思考」，「C 復習」のいずれかの課題を全ての授業の終わりに課した。課題は休み時間などを利用して取り組めるように，10分程度でできる内容とした。また，生徒には提出を必ず課す「宿題」と授業とつなぐ「課題」を区別するため，毎回①課題に取り組む際のポイント，②できる範囲だけでよいこと，③成績評価には含めないことの3点を必ず伝えた。対象生徒は，前年度に宿題の提出を徹底するように指導を受けており，1学期の全ての課題に8割の生徒が取り組んでいた。

しかし，成績評価に含めないと伝えていたものの，課題を忘れた生徒が他の生徒の解答を慌てて写す様子がしばしば見られた。よって，生徒は課題を遂行すること自体を目的としている可能性が高いと考えられる。ただし，他者の解答を写した生徒も，あらかじめ授業での「問い」を確認しており，他者の解答ではあっても自分の中で理解していることの自信からか，授業の学び合いの活動には積極的に参加していた。一方，課題に取り組んだ生徒と比べ，他者の解答を写した生徒の振り返りは，深く思考するまでには至っていなかった。

①「B 準備思考」の実践（単元「短歌に親しむ」）

自分の「読み」と周りの人たちの「読み」，そして作者が考えた短歌の世界観との違いを考える単元として，「短歌に親しむ」（全6時間）の授業を行った。生徒には「B 準備思考」として，教科書に掲載されている短歌を事前に自分なりに読み取る課題を課した（図9）。短歌は生徒が自由に想像しながら解釈していくものである。授業外の場でイメージを膨らませることで，ゆっくりと短歌の世界観に浸る時間を持ち，多様な解釈を共有できた。

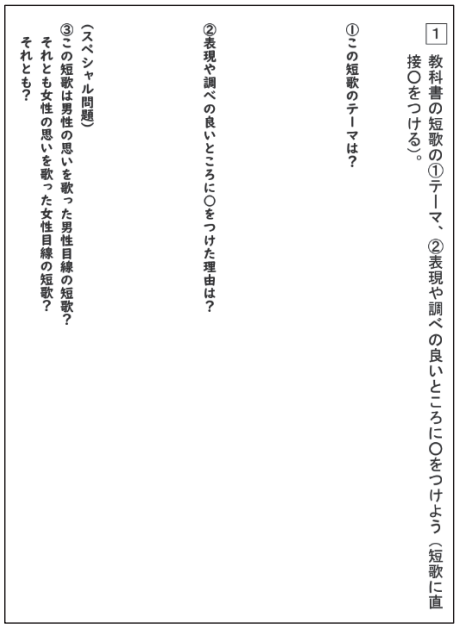

1 教科書の短歌の①テーマ、②表現や調べの良いところに○をつけよう（短歌に直接○をつける）。
①この短歌のテーマは？
②表現や調べの良いところに○をつけた理由は？
（スペシャル問題）
③この短歌は男性の思いを歌った男性目線の短歌？
それとも女性の思いを歌った女性目線の短歌？
それとも？

図 9 「短歌に親しむ」の課題の一部

図9の課題で題材にした短歌は，女性が片思いの男性との遊園地での思い出を短歌にしたものだったが，ある生徒は「遊園地が閉園してしまう最後の日，観覧車の切ない気持ちを表している」と伝えるなど，多様

な読みの場となった。授業外でこの短歌について考えたことで，様々な視点からの話し合いを行うことができた。

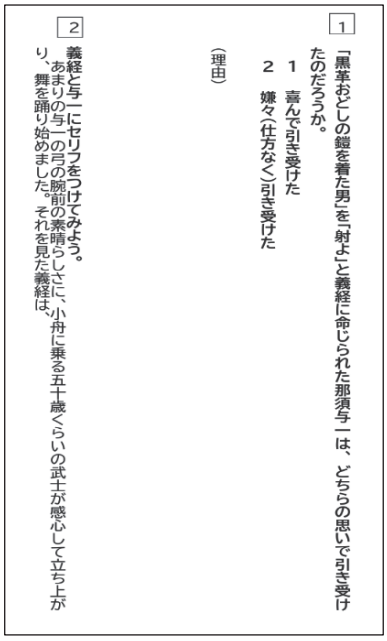

1 「黒革おどしの鎧を着た男」を「射よ」と義経に命じられた那須与一は、どちらの思いで引き受けたのだろうか。
1 喜んで引き受けた
2 嫌々（仕方なく）引き受けた
（理由）
2 義経と与一にセリフをつけてみよう。
あまりの与一の弓の腕前の素晴らしさに、小舟に乗る五十歳ぐらいの武士が感心して立ち上がり、舞を踊り始めました。それを見た義経は、

図 10 「平家物語」の登場人物の心情を探る課題の一部

②「C 復習」（単元『平家物語』）

この単元では，前時の授業で身につけた資質・能力を基に，家庭学習でさらに深める「C 復習」の課題に重点を置いて実践を行った。

古典文学『平家物語』では「目的に応じて複数の情報を整理しながら適切な情報を得たり，登場人物の言動の意味などについて考えたりして，内容を解釈することができること」を目標としている。この単元の始めには，生徒が人物の心情を読み取る方法を繰り返し学習しており，その定着を図るために「C 復習」の課題を課した（図 10）。人物の心情を読み取るためには，前後の文章の内容を手がかりに描写を確認することが大切である。この課題により，教科書を丁寧に読み込む生徒の姿勢を確認できた。また，授業では課題の解答を見出すために，周りと積極的に話し合う場面が多く見受けられた。単元の終末では，与一が舞を舞った平家の男を射倒したこと，その後の源氏や平家の人々の反応について自分なりの考えをもつ場面を設定した。物語の解釈が二分されるこの場面において，それぞれの武士の心情をくみ取り，相手の意見を踏まえて自分の意見を再考し，深化させることができた。この「C 復習」の課題は，そのための足がかりになったと考えられる。

2　生徒の変容

授業とつながる課題を課すことで，生徒は本時に必要な学習済みの知識・技能，授業の問いに対する解答を携えて授業に臨むことができた。そのため，授業開始時につまずくことなく，参加することができた。また，学び合いを取り入れた授業展開では，個々の生徒の思考の速さに関わらず，全員が何らかの考えを持って活動に参加したため，活発な話し合いが行われた。ワークシートを確認すると，他の生徒の答えを写している生徒は少なく，自ら課題に向きあっていた。生徒は自分なりの解答を書き出したことで，授業の情報と自分の知識を比較・統合しながら，授業へ積極的に参加できたと考えられる。

また，4 月から 12 月までの期間における生徒の国語科の学びの変容について質問紙調査を行った。その結果，「『やればできる』と思って学んでいる」という自己効力感や，「学習計画を立て，それを調整しながら学んでいる」という自己調整力が，わずかながら向上を示した（図 11）。このことから，自己調整学習のサイクルに基づいて学習を進める生徒が増えたと推測できる。

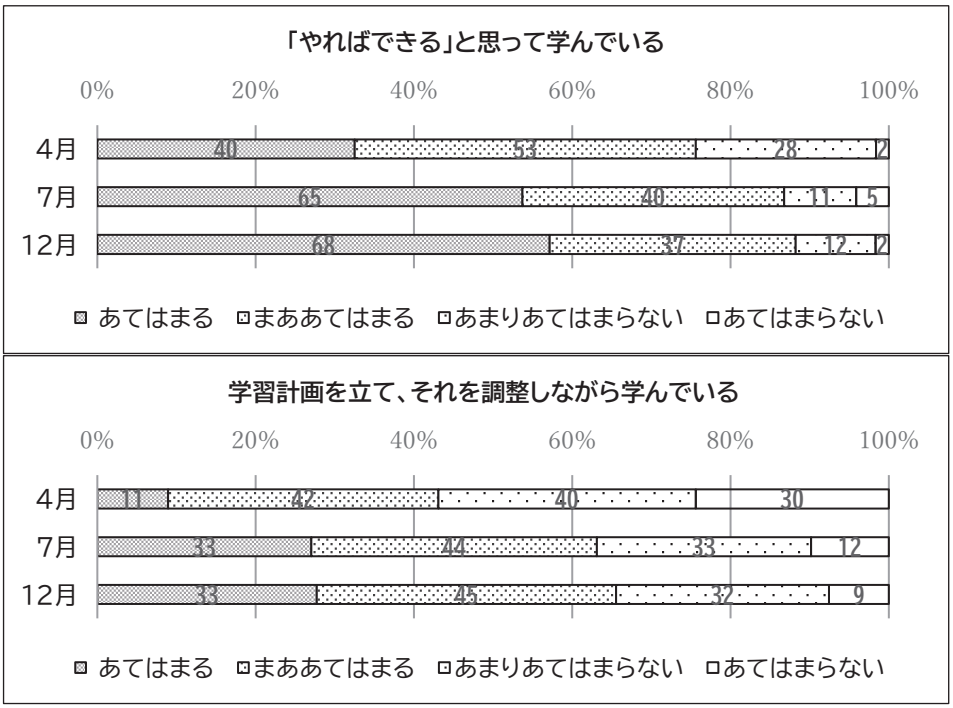


図 11　4 学級の国語に対する意識調査（人数）

4 月 n＝123　7 月 n=121　12 月 n=119

その他の結果として，7 月時点の調査では「自分なりの学び方を工夫している」という意識の向上は見られなかった。そこで，2 学期に授業内で教師が国語の学び方や学習環境の整え方について伝え，すでに学び方を工夫している生徒の実践を共有する時間を設けた。特に，授業前後のノートのまとめ方や，定期考査の際に問題集の暗記にこだわらない学習方法を伝えることで，生徒の振り返りやノートの記述に変化が見られた。この取り組みを継続し，12 月の調査では「学び方を工夫して学んでいる」という意識の向上が確認された（図 12）。つまり，教師が学習方略のフィードバックを常に意識したことで，生徒の意識も変容したと推測できる。

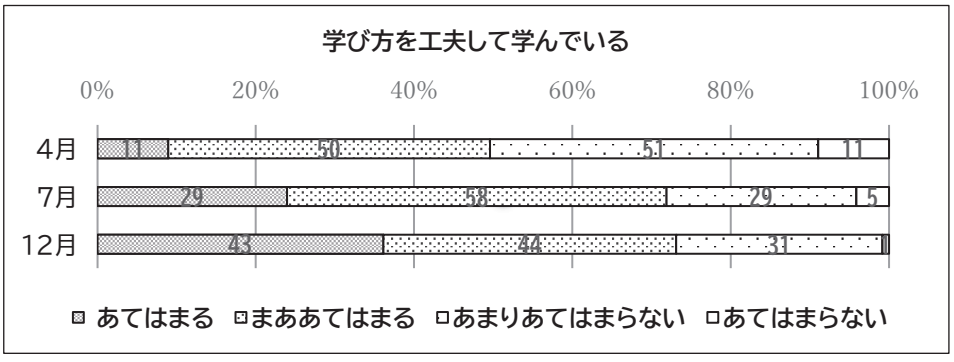


図 12　「学び方を工夫している」の回答（人数）

4 月 n＝123　7 月 n=121　12 月 n=119

しかし，授業や家庭学習へ主体的・自律的に取り組めない生徒も一定数存在した。こうした生徒の特徴として，学習方法の手順を理解することに困難を感じている点が挙げられる。今後，生徒が「自分でもできる，取り組みたい」と思える“授業とつながる課題”の内容の充実，家庭学習を促すための教師の働きかけの工夫，そして授業内での学習方略指導を検討する必要がある。

Ⅳ　考察

1　本研究で得られた示唆

本研究では生徒の「主体的・自律的な学び」を萌芽させることを目指し，授業と家庭学習の効果的な連携のあり方を検討した。事前学習の課題を課すことで，生徒が授業へ主体的に参加する意欲の向上を見取ることができた。また，意見を持って参加する生徒が増えたことで，授業の活性化や時間短縮にもつながった。さらに，教師が学習方略や目標設定の重要性を伝え，メタ認知を促すことで，生徒は自己調整学習のサイクルを意識し，自分なりの学習方略を探求するようになった。そして，授業外でも自律的な学びを続ける意欲の向上につながることが示唆された。これらは生徒が図２の「自己調整学習の学習アカデミーモデル」を授業や家庭学習の中で，意識しながら取り組んだ成果と考えられる。学期の初めの授業や小テストの際に,「勉強を進めるための『３つの団子』」（図 6）で簡略化したイメージを生徒に視覚的に捉えさせることにより，学習の流れを意識させることができた。加えて，学習アカデミーモデル（図 2）が示唆するように，単に目標を決めるだけでなく，教師や周りの生徒が達成のための方略をコメントをすることが，生徒の自己調整を促したと考えられる。

ただし，全ての生徒が家庭学習の課題に積極的に取り組めたわけではない。一部の生徒からは，課題の取り組み方がわからず，手をつけられなかったという声もあった。こうした生徒は，学習に取り組む方法につまずきがあり，学習意欲が低下している可能性がある。そこで，授業と家庭学習の効果的な連携には，①生徒が「自分でもできる，取り組みたい」と思える“授業とつながる課題”の内容の充実，②家庭学習を促すための教師の働きかけの工夫，そして，③授業内での学習方略指導が重要と考えられる。

（１）“授業とつながる課題”の内容の充実

生徒が積極的に取り組んだ課題は,「次の授業で自分の解答を発表できる」という内容であった。自らの考えを形にし，その成果を授業内で確かめる機会が与えられることで，生徒は自分の考えの価値が認められるという期待や，わからないことを理解できる見通しを抱いたと推測される。つまり，授業との関連性が高く，周囲から意見の価値を認められるような課題は，家庭学習への動機づけを高めるといえる。家庭学習の成果を，次の授業で活用できる授業展開を設計する必要がある。また，生徒自身が選択した課題の取り組み率が高いことも確認された。授業終了時に，学習の達成度に応じた課題を用意し，生徒自身が選択することで「できる」という自信と意欲が引き出されると考えられる。

このように，課題の内容は生徒に役立つものであると同時に，負担感に配慮したものでなければならない。そうでなければ，生徒は継続して課題に取り組もうとしないため，教師はこの点に留意して課題を設計する必要がある。

（２）家庭学習を促すための教師の働きかけの工夫

生徒に学習の目的や重要性を具体的に説明することで，家庭学習に向き合う姿勢が促されることを確認できた。生徒と一緒に学習計画を立て，自己決定の機会を提供することも必要である。目標を設定し，進捗を確認できるようにすることで，自律的な学習の習慣が身に付きやすくなる。また，教師が定期的に家庭学習の成果にフィードバックを行い，達成したことに賞賛やポジティブな評価を行うことも効果的である。生徒が自身の成果を評価し，成功体験を積み重ねることも，自律的な学びにつながるであろう。

（３）授業内での学習方略指導

学習方略の指導は多岐にわたるが，本研究では特に，教師が学習方略をデモンストレーションすることが効果的であった。例えば，問題解決のプロセスや文章構造の解説を行い，生徒にそれを模倣させることで，家庭学習に取り組む生徒が増えた。学習方略の有効性を生徒に感じさせることが，主体的・自律的な学びにつながると考えられる。また，教師には個々の生徒の学習スタイルやニーズに応じた学習方略を提案することも求められる。一つの方略が全ての生徒に適しているわけではないため，柔軟な対応が必要である。さらに，学習方略に関して生徒同士で意見を交換する機会を設けることも有効である。他の教科を含め，こうした機会を提供することで，生徒は様々な学習方略を知ることができるであろう。

２　今後の展望

授業とつながる課題に取り組むことにより，生徒は「次の授業で何を学ぶのか」，「この学びで何が大切なことなのか」を意識していることが，生徒の発言や振り返りの記述から見えてきた。「授業と家庭学習の連携」を意識して授業を設計することで，生徒に身に付けさせたい力や，教師の指導の「ねらい」を明確にすることができる。従来，家庭学習で課される課題は，授業内容の知識定着を意図した補完的なものであったが，授業とつながる課題を導入することで，生徒が次の授業の「めあて」を意識するようになった。つまり，本研究の実践では，授業の活動と家庭学習のリンクを意識しながら授業展開が行われ，以前に比べて付けさせたい力がはっきりと生徒にわかる授業となっていたといえる。家庭学習の課題の内容にこだわるのではなく，生徒の視点から教科の内容や価値を捉え，単元を構想することが重要である。

今後の展望として，中学校では１つの教科の担当教師が自己調整学習の理論を実践に取り入れただけでは，生徒の主体的・自律的な学びを十分に育むには限界がある。各教科で一貫して学び方に関する助言やフィードバックを提供し，

教師間で家庭学習の目的を共有しながら，授業を作り上げなければならない。そのためには，教師同士が自己調整学習の理論や宿題のあり方について情報を共有し，共通の方向性をもって取り組む必要がある。組織として共通の方向性で取り組むことで生徒の主体的・自律的な学びを促せるはずである。

引用文献

角田 陸男 (2005). 宿題を学校でコントロールする　指導と評価 ,2005 年 5 月号, 38-41.

文部科学省(2017). 新しい学習指導要領の考え方－中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ－https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/__icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf（最終閲覧日：2022.7.16）

太田 絵梨子 (2019). 学習における宿題の役割に関する心理学的検討　教育実践学研究, *20*, 27-39.

Ryan, R. M.& Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* The Guilford Press.

篠ヶ谷 圭太 (2012). 学習方略研究の展開と展望　教育心理学研究, *60*, 92-105.

篠ヶ谷 圭太 (2016). 授業外の学習の指導　岡田 涼・中谷 素之・伊藤 崇達・塚野 州一(編)　自らの学びを考える子どもを育てる教育の方法と技術　北大路書房 pp.140-156.

田中 博之 (2009). 子どもの家庭学習力を育てる教育の創造授業と家庭学習のリンクが子どもの学力を伸ばす－学力向上のための基本調査 2008, Benesse 教育開発センター　https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/gakuryokukoujou/2008/hon/pdf/data_01.pdf（最終閲覧日：2022.7.16）

垂見 裕子 (2014). 学校内学力格差が小さい学校の取組　国立大学法人お茶の水女子大 平成 25 年度全国学力・学習状況調査(きめ細かい調査)の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究, 109-118. https://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukoku/kannren_chousa/pdf/hogosha_factorial_experiment.pdf（最終閲覧日：2022.8.25）

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, *81*, 329-339.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement.* Lawrence Erlbaum Associates. (塚野州一 (編訳) (2006). 自己調整学習の理論　北大路書房)

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy.* American Psychological Association. (塚野 州一・牧野 美知子(訳). (2008). 自己調整学習の指導:学習スキルと自己効力感を高める　北大路書房)

謝辞

この研究を遂行するにあたり，終始適切な助言を賜り，また丁寧に指導して下さった岡山大学学術研究院教育学域　川﨑弘作先生に感謝の意を表します。

Exploring Home Learning That Bridges Lessons to Foster Autonomous and Self-Directed Learning

TANAKA Junko*1, and MISAWA, Ryo*2

For students to develop the ability to learn independently, they need learning experiences that extend beyond the classroom, including at home. In other words, learning is not confined to the classroom but is reinforced through a wide range of activities. This study aimed to nurture “autonomous and self-directed learning” among students in the second grade at a public junior high school by integrating classroom and home learning. Teachers emphasized the importance of learning strategies and goal setting, and encouraged metacognition. As a result, students became more aware of the self-regulated learning cycle and began exploring learning strategies tailored to their needs. In addition, working at home on assignments connected to the class not only increased students’ active participation in class but also improved their motivation to learn independently outside of class.

Keywords: coordination between classroom and home learning, self-regulated learning, homework, lesson improvement

*1 Okayama Municipal Hosen Junior High School
*2 Faculty of Education, Okayama University

【原　　著】

日中の高校生の手紙を使った交流活動を取り入れた国際理解教育の試み

―国際的課題を取り上げた公民科の単元開発―

別木　萌果　周　星星　桑原　敏典

An Attempt at International Understanding Education Incorporating Letter Exchange Activities between Japanese and Chinese High School Students: Through Development of a Civics Unit Plan on International Issues

BEKKI Moeka, ZHOU Xingxing, KUWABARA Toshinori

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.313 － 324

【実践報告】

原　著

日中の高校生の手紙を使った交流活動を取り入れた国際理解教育の試み

―国際的課題を取り上げた公民科の単元開発―

別木　萌果※1　　周　星星※2　　桑原　敏典※３

本研究は，日本と中国の高校生が地球規模の国際的課題について考えを共有するために，手紙を交換する学習活動を通して相互理解を深め，国際社会の一員としての自覚を持つようになることを目指した授業の開発・実践の成果を報告するものである。実践を通して，交流活動は生徒にとって次のような意義があることが明らかになった。第一は，外国人との初めての一対一の交流であったということである。直接会わない形であったとしても，今回の授業を受けた多くの生徒にとっては他の国の人と関わる初めての経験であった。第二は，他国の文化や学校への関心を持つきっかけとなったことである。第三は，気候変動問題に対してグローバルな視点で考えるきっかけを与えられたということである。

キーワード：国際理解教育，公民科，単元開発

※1　東京都立小川高等学校
※2　石家荘学院外国語学院（中国）
※3　岡山大学学術研究院教育学域

Ⅰ．はじめに

本研究は，日本と中国の高校生が地球規模の課題について考えを共有するために，手紙を交換する学習活動を通して相互理解を深め，国際社会の一員としての自覚を持つようになることを目指した授業の開発・実践の成果を報告するものである。

気候変動や感染症，紛争など，国際社会には日本だけでは解決できない問題が多くある。グローバル化が進む現代において，国の枠を超えて問題を解決しようとするグローバル人材の育成が求められており，そのような社会的要請に対応できる教育理論が求められているのである。しかし，池野（2014：140）が述べているように，国家を超えた理念的なグローバル社会のアイデンティティを形成することは困難である。多くの高校生は国を超えて何か問題を一緒に解決しようとする経験を持つことはもちろん，そもそも，海外の人と会話する経験もほとんどない。

このような背景の下で，本研究では気候変動問題について日中の高校生が共に考える実践を行った。ここで改めて論じることでもないが，地球の気温が年々上昇していることは国内外で喫緊の課題となっている。日本だけでは解決する

ことはできないため，日本における対策を議論するのみでは，「どうせ解決できない」といった無力感を生徒に抱かせてしまう可能性も考えられる。そこで本実践では，当時，日本の大学院に留学している中国人学生（第二著者）が，日本の高校教師（第一著者）と中国の高校教師を橋渡しし，日本人高校生と中国人高校生が互いの文化の違いや気候変動対策への意見について手紙交換した。

実践は，第一著者の勤務校で，2023 年に公民科「政治・経済」の授業の一環として行なった。交流する中国の高等学校は，第二著者の知人が勤務している学校であった。

第二著者の知人のＡ教師は，生徒の国際交流活動に熱心に取り組んでいる英語科目を担当する教師であった。交流先の中国の高校生にとって，本実践は異文化交流を目的とする課外活動として位置付けられていた。生徒には課題の提出は任意であることを説明し，自主的に課題を提出した生徒のデータを分析した。実践の経過は以下の通りである。

① 中国のＡ教師へ実践を説明し，承諾を得る。
② 中国の高校生に日本の高校生に対する手紙を書いてもらい，日本語に翻訳する。
③ 日本の高校で授業実践を行い，日本の高校生に中国の高校生に対する返信の手紙を書いてもらう。
④ 返信を翻訳し，中国人の高校生へ送る。
⑤ 日本の高校生に授業を振り返ってもらう。
⑥ 両国の高校生の手紙のデータと日本の高校生の振り返りに関するデータを収集する。

以下，実践の成果を論じる。

Ⅱ．授業計画

１．授業の背景

気候変動問題は各国が単独で取り組むのではなく国境を越えた取り組みが求められる重要な問題であり，かつ，日中間の歴史解釈や領土問題など直接的に争っている問題ではないため，比較的議論しやすいテーマであるだろう。気候変動問題を題材とする先行実践としては，気候変動の学習を通して探究能力を育成しようとする実践（和田文雄 2010），地理学習の改善を求めようとする実践（桐山信一 2022），社会参加を促そうとする実践（永田成文 2008），炭素税を教材とする意思決定学習として社会認識形成を通じて市民的資質を育成しようとする実践（豊嶌啓司 2001）などがある。日本国際理解教育において，気候変動問題を含む地球規模課題への取り組みは，理科などの特定の教科や総合学習の時間にこうした課題を委ねる傾向があると指摘された（永田佳之 2018：10）。そして，永田も，グローバル化への動的理解の重要性から地球規模課題を教材としての意義を論じた。永田佳之（2018：9）では，「グローバル化によって国家及び国境の意義が相対的に希薄化しつつある現実を踏まえて，現代社会のダイナミズムに基づく地政学を活かした問題解決学習が国際理解教育に求められ

ている」と述べている。また，気候変動問題をめぐる論争は,「炭素税を導入すべきかどうか」の日本国内の議論（豊嶌啓司 2001）から,「カーボン・ニュートラルをいかに実現するか」というグローバルな議論になってきている。つまり，現在の気候変動問題は，もはや一国の中での議論にとどまることができない論争問題となった。しかし，以上で紹介した事例はどれも日本においてどのように課題に取り組むかといった視点が中心となっており，他国とどのように協力するかといった視点が弱いことが課題である。このような背景から，両国の高校生が手紙による気候変動を題材とする国際交流活動は，学問的意義のみならず一人のグローバル市民として国際社会に関わろうとする意識を育成する意義ももつと言えよう。

２．授業観と授業計画

本授業は，学習指導要領「政治経済」B グローバル化する国際社会の諸課題（２）グローバル化する国際社会の諸課題の探究に位置づく授業である。

日本での授業の前に,中国の高校生に，以下の内容を含むことをＡ教師から指示したうえで，日本の高校生への手紙を書いてもらった。それは，①自分の名前や学校生活，趣味などの自己紹介,②気候変動対策についての自分の意見,③日本人高校生への質問，などの内容である。

その後,自主的に課題を提出した 38 名の生徒の手紙を，第二著者を含む，日本の大学院で学ぶ中国人留学生が日本語に翻訳した。

日本の高校においては第 1 次～第 3 次の構成による授業を行った。第一著者が勤める高校で実施した本実践の流れは表 1 のとおりである。

表１　本実践の指導計画

	内容
第 1 次	・気候変動の現状について動画で学習を行う。 ・二酸化炭素を多く排出している国はどこか，一人当たりで多く排出している国はどこか，調べることを通して,国としての排出量は中国が多いこと，一人当たりの排出量は日本のほうが多いことを学ぶ。 ・様々な気候変動対策のメリット，デメリットについて学び，どの対策がよいか話し合う。
第 2 次	・来校した第二著者が中国の高校生活について写真を見せながら紹介し,中国の生活や文化について考える。 ・来校した第二著者が，中国人高校生の書いた手紙と，翻訳文を各生徒に配布する。生徒がその手紙を読む。
第 3 次	・読んだ手紙に対して返信を書く。

中国人の高校生が書いた手紙は，日本語に翻訳し，日本の高校生一人ひとりに配った。日本の高校生は，受け取った手紙を書いた中国の高校生に返信の手紙を書いた。それらを翻訳し，中国の高校生に送った。

Ⅲ．実践の成果

１．中国人高校生アと日本人高校生イの手紙

以下では，中国人高校生アが，日本人高校生イに書いた手紙を示す。

日本の高校生，こんにちは！私の名前は○○で，１７歳の男子高校生です。歌を聞く，チェスが好きです。雪の天気が好きです。好きな科目は，数学，生物です。手紙で，地球温暖化について感想を述べたいと思います。この前の何百年の気候は大きいな変動はないと言えると思います。しかし，自然災害が多くなってきたことは，近年徐々に気づいています。地球温暖化はその一つの要因になると思います。海面の上昇は，沿岸部の都市にとっては大きな災害になるだろう。地球温暖化の原因は，自然原因と人為的原因に分けられることができます。そして，自然的原因より，人為的な原因は主な原因だと思います。科学技術の発展につれて，C02 の排出が多くなってきた。そして，森林の破壊などは，空気の中の酸素のバランスを破壊した。青少年の私達にとって，自国のカーボン・ニュートラルの実現に向けて頑張らなければならないと思います。

以上は地球温暖化に対する私の感想です。また日本の高校生と話し合いたいのは，「中国史」に関する話題です。ご返信をお待ちしています。

上記の中国人高校生アの手紙では，日本人の高校生と積極的に交流しようとする態度が見られる。自己紹介を詳しく相手に伝え，地球温暖化に対して，自分の持っている知識を述べている。また日本の高校生と話し合いたいのは，「『中国史』に関する話題です。」という表現は抽象的な表現である。この点について，アは日中両国の歴史問題に興味が高いにも関わらず手紙で政治に関する言葉を避けようとして，このような表現したのではないかと中国のＡ教師は推測している。このような中国人高校生アの手紙に対して，日本人高校生イは次のように返信した。

こんにちは！私の名前は○○です。日本の男子高校生です。私も歌を聴くのが好きで，カーレースを見たり，映画が好きだったり，世界史が好きだったり，サッカーが好きだったり，色々な事が好きです。私もチェスが出来るので会える機会があったらぜひチェスがうちたいですね！私の好きな教科は歴史です。私はあなたの感想を見て，とても熱心にそして，素晴らしい考えを持っているのだなと感じました。これからの世界を担う私たちにとって，最大級の問題であるのは確かです。しかし，今の世界では貧富の差があり，差別が残り，また新たな戦争の火種も出来て，戦争も起こっています。でも，私たちがこれからを引っ張っていく人材として人種や国籍関係なく一緒に頑張っていきたいとあなたの手紙を読んで思いました。これからも共に自分の為に世界の為に頑張りましょう。「中国史」については，私はすごく興味があります。とても長い中国の歴史は世界史が好きな私にとってはとても魅力的でとても惹かれます。ですが，中国史はそこまで詳しくないので，勉強不足で申し訳ないです。日本では「キングダム」というアニメが人気で，そのアニメは中国の戦国時代の物語でとても面白いと個人的に思っています。私は中国の始皇帝のお墓にすごく行ってみたいです。私は将来，世界史か考古学の分野に関わりたいので始皇帝のお墓は前々からすごく行ってみたいと思ってました。 私からも○○さんに質問がいくつかあります。 １つ目は，あなたが日本に遊びに来たらどこか行きたい所はありますか？ ２つ目は，どこか

行ってみたい国はありますか？　３つ目が将来の夢とかってありますか？　４つ目が中国でおすすめの場所だったりおすすめの食べ物だったり，○○さんの中国のおすすめはありますか？日本に遊びに来たらぜひ会いましょうね！

中国の高校生アの手紙に返信する日本の高校生イの手紙を見ると，日本の高校生イは中国人の高校生アの書いている「青少年の私達にとって，自国のカーボン・ニュートラルの実現に向けて頑張らなければならないと思います。」に賛同している。中国の高校生アが，手紙で触れた「中国史」の点について，日本の高校生イは自分の読んだアニメなどの経験や興味に触れつつ，詳しく感想を述べている。最後に多くの質問を書いていることから，中国人の高校生アとの交流を深めたいという気持ちがうかがえる。

２．気候変動問題に関する記述とその分析

Ⅱの実践の指導計画で示しているように，本実践は，気候変動対策について日中両国の高校生が自分の意見を交換するものである。以下では，中国人高校生ウが日本人高校生エに書いた手紙の一部，気候変動問題に関する記述を抽出し示している。

…現在，気温がますます上昇してきました。中国全国の大学入学試験が近づいています。君たちの勉強面でのストレスがたまっていますか。去年の夏に，中国のある地区では，気温が 40℃を超えていて，人々の生活への影響が大きかった。国家としては，有効な措置をとるべきだと思います。例えば，環境にいい新能源の利用を推奨する政策を定める必要があると思います。森を大量に作ることなどに力を入れるべきだと思う。私達は学生として，割り箸などの消耗品をできるだけ使わなくて，紙などをできる限り節約する必要があるのではないかと思います。…

中国人高校生ウは，自分の経験や，自国が直面している気候変動問題の現状から，気候変動問題の深刻さを述べた後，国家・国際社会や個人として，それぞれが気候変動問題の解決に向けてできることを述べた。このような中国人高校生ウの手紙に対して，日本人高校生エは次のように返信した。

…あなたが考える紙などをできる限り節約することはとても大切であると思います。私も割り箸などは使わないようにし節約するようにしています。私はプラスチックゴミをださないことも気候変動対策につながっていくと思います。レジ袋などを貰わないようにしたりしペットボトルを使わずに水筒を持っていくようにしてプラスチックゴミを減らして行く必要があると思います。…

日本の高校生エの返信では，相手の地球温暖化に対する感想に賛同する姿勢を示しつつ，レジ袋やペットボトルなどのプラスチックゴミを出さないという視点で，自分なりの気候変動対策に関する意見を述べた。

他の日本の高校生にも，中国人の高校生の手紙内容を賛同しつつ，自分なりの気候変動問題に対する感想を述べている。彼らの記述を見れば，以下の４つの視点の内容がある。それは，第一に，気候変動問題が生じる原因である。第二に，気候変動問題の深刻さに気付いたことである。第三に，気候変動問題の解決に向けて，自分なりの意見を述べることができることである。それらの意

見が，国・政府・諸団体ができることと個人ができることに分けられる。第四に，自分が今後，気候変動問題の解決に協力しようとする意欲である。以下では，生徒の記述の例を示しながら説明していく。

まず，多くの生徒は，気候変動問題が生じる原因を詳しく述べた。その記述例として，「地球温暖化についてですが，私も気温上昇の原因は多岐にわたると思います。」（原文ママ），「地球温暖化の原因は車や火力発電などからくる排出ガスと，森林伐採にあると思います。車や火力発電では多くの二酸化炭素が排出されます。この二酸化炭素は空気中を流れてオゾン層を破壊したり，気温を上昇させます。」（原文ママ），などが挙げられる。

そして，多くの生徒は，気候変動問題の深刻さを感じた。その記述例として，例えば，「地球温暖化の問題を見ると，どんどん悪い方向に進んでいて早く対策を打たないと地球が変わっていってしまうなと少し怖いです。」（原文ママ），「日本でも猛暑が続いたり，大雨が降ったりして気候が変わってしまっていると実感します。人間が地球の気候を変えてしまうことによって，生き物が住めなくなることに心が痛くなります。」（原文ママ），「世界中で気温が上昇し，南極の氷河は融解し，熱帯雨林の地帯もサバンナ化をしたりと生き物が過ごす環境がどんどん破壊されています。」（原文ママ），などの記述が挙げられる。

このような気候変動問題の深刻さに対して，多くの生徒は，気候変動問題の解決に向けた諸対策を提案した。例えば，国家・国際社会等が負うべき責任に関する感想として，「国単位や世界単位で，再生可能エネルギーや新興国に対する経済的な支援など，地球温暖化の対策について議論し進めていくべき」（原文ママ），「この問題については国同士の外交問題など関係なく世界中で対策を練るべきだと思います。」（原文ママ）などの意見が出た。個人ができることとして，「照明や暖房などの利用を減らしたり，車の利用を減らす」（原文ママ），「プラスチックではなく紙素材のものに変えたりと色々ある」（原文ママ），「電気の使用量を減らすために電気をつけっぱなしにしないことや，エアコンや扇風機の使用時間を少なくしたりすること」（原文ママ），などの意見が挙げられる。

また，高校生自身が気候変動問題の解決に協力しようとする意欲を表すような記述も多かった。例えば，「みんなが同じ意識をしていないと出来ないと思うのでみんなで協力しましょう。」（原文ママ），「これから私たちが暮らすこの地球のために何ができるのか，国だけではなく私たち自身も行動しなければなりませんね。」（原文ママ）などの記述が挙げられる。

以上で示しているように，両国の高校生は，様々な角度で自分なりの気候変動問題に対する感想を，手紙を通して丁寧に相手に伝えようとした。日本の高校生の多くは，相手の手紙で書いている意見を踏まえて，自分なりの気候変動問題に対する意見を述べることができた。両国の高校生は，地球規模な課題としての気候変動問題の原因について，共通認識を持つことを確認することができた。そして，本実践では，高校生が一国の中で解決しようとする認識ではなく，国際社会が協力しながら，気候変動問題を解決しようとする意見を，手紙

を通して相手に伝えようとする点で,グローバル市民の育成につながるだろう。

３．生徒による実践の振り返り

中国人高校生に手紙を書いた３日後，授業の振り返りを書いてもらった。具体的には，書き方の例も示しながら以下のように指示した。

> 先週の授業では，まず気候変動の現状についての動画を見て，どんな対策をすべきか考えました。そのあと，当時の留学生の〇〇さん（第二著者）が中国の高校について紹介をし,中国人高校生からの手紙を皆さんに配りました。その後，皆さんは自己紹介や気候変動に対する自分の意見，中国人高校生からの質問への返信，中国人高校生への質問などを書きました。このような体験はあなた自身にとってどのような意味があったと思いますか？
> （書き方例）
> 「これまで〇〇のような経験をしたことがなかったけど，このような経験をすることで〇〇を学べたのがよかったと思う」「この経験は私にとって〇〇のような意味があったと思う」「この授業を受ける前は〇〇という考えを持っていたけど，授業の後は〇〇とおもうようになった」「なんのためにこのようなことをしなければいけないのかわからなかった」「この体験をきっかけに〇〇に興味を持てるようになった」

なお，この振り返りを書いてもらう際に「もし,『この授業で学べたことは特になかった』,『なんのためにこのようなことをしなければいけないのかわからなかった』などと書いても成績が下がることはないので思ったことを素直に書いてください」と指示をしている。

日本人高校生が中国人高校生との手紙交流の体験をどのように意味づけているか書いた振り返りをKJ法により分類したところ,５つの大カテゴリーに分けることができた（表２）。なお，文章の末尾に丸括弧付きのアルファベットが示しているのは，分類する際に生徒に割り振った符号である。

表２　生徒が手紙交流の体験への意味づけの記入とそれぞれのカテゴリー

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	生徒の振り返りの記述
国際社会への参画意識	初めての経験	他の国の人と意見交換できた	今までだったら自分のクラスだけで話し合って終わりだったけれど，今回は日本だけの問題でなく世界の問題について日本以外の世界の人と交流が出来て，意見を共有出来た（A）
		他の国の人と意見交換する機会自体が貴重	今までこのように国を越えてのやりとりをしたことがなかったので，変なこと言わないか少し不安だったりしたけれどとても貴重な体験だったと思う（b）
	もっと交流したい	うれしかった,たのしかった	気候変動の対策だけでなくその人の趣味や好きなこともしれて，自分の趣味や好きなことの話もできてとても楽しかった。(p)
		もっといろんな国の人と関わってみたい	これからもこの体験を活かして様々な人と気候変動や様々な問題について話してみたいと思った。(p)
		もっと交流したい	相手の学校さんはめちゃ偏差値が高そうでもっと色々な考えを見てみたかった。(i)
	世界を実感	グローバル	グローバル化とか外国人交流とか言われても

		化を実感できた	今までそれを実感できた良い機会だと感じました。(N)
		中国を身近に感じた	中国人高校生の意見は知る機会がなかったが,このことを通して身近なものに感じた(g)
	イメージが変わった	中国人へのイメージが変わった	僕は中国人は無礼なやつだと思っていたけどここの高校の生徒は考えてる事がしっかりしてて,中国人に対しての印象が変わった。(c)
		外国人に偏見を持ってはいけないと思った	同じ考えをもった人が海外にたくさんいるってことがはっきりしたからこれから大人になって外国人と交流をした時にその人の国からの偏見やイメージを持たないで相手を尊重して話せると思う (d)
		互いの文化を尊重することの大切さを学んだ	自分たちの文化や暮らしが当たり前だとということをすて皆それぞれ違った文化を持っているということを心の中に留めておき失礼のないようお互いにお互いの文化を尊重しあえる環境が大切だと考えました。(f)
	将来役立つだろう	将来役立つだろう	この経験は将来，外国人と接する時に役立つだろうなと思った。(a)
他文化への関心	他国の文化への関心	他文化に興味を持った	漢字の文章で中国語について少し興味をもった。(i)
		文化の違いを知った	海外の人と交流をするのが初めてで，色々な文化があるんだなと思った。(C)
	学校文化への関心	中国の学校生活について知れた	中国の実際の学習指導や，高校生活を知れてよかったと思いました。(Q)
		同じだと思っていた学校文化の違いに気づく	学校の時間はどこの国でもほとんど変わらないと思っていたけど，中国の高校生の手紙を見て，日本とは全然違う時間割で驚いた。(C)
気候変動問題への関心	気候変動問題の重大さを実感	気候変動問題が世界共通の問題だと実感した	他の国の人と世界の問題について話してみて地球温暖化が世界にとってどれだけ重大な問題かが改めて感じることができたのでこれからは身近なところで世界に貢献しようと思えた。(q)
	気候変動問題への視野の広がり	中国の意見を聞くことができた	中国人からの立場の気候変動のことについて学べることが出来て良かった。(J)
		考え方の視野が広がった	これまで，学校である１つの議題に対して外国人と話し合う機会がなかったから，それぞれの国ごとで考え方や主観が違い，そこを照らし合わせて考えるのが良い経験になった (I)
	気候変動問題への意識	気候変動問題への意識が高まった	初めて中国の方と関わる経験ができて，年下なのに考え方がすごく大人で温暖化について深く考えてるのが伝わって，私ももっと知識をつけたいなと思えた意味のある経験でした！ (M)
		刺激になった	中国の高校生の質問や気候変動の考えを見て，世界の問題に深く考えているんだなと思った。(a)
	気候変動問題への希望	気候変動問題に希望が持てた	気候変動の対策はみんなバラバラでとてもいい対策方法だと思ったので，このように多くの人が様々な対策方法を持っていると気候変動も今よりも抑えられると思うので，(p)
		問題を考えることの難しさ	でも気候変動について深掘りすることは少し難しいなと思いました。(B)

自国の相対化	比較からの向上心	この経験は私にとって自分との生活を比べてもっと頑張らないといけないなと向上心を持たせてくれたし（Q）
	自国を誇らしく思った	中国でも日本のアニメやが人気だと知って誇らしいと思った。(H)
	日本について勉強不足だと実感した	質問で日本の綺麗な建物や文化について聞かれてあまり思いつかなかったので日本人だけど日本についての知識が全然ないなと気づいたので，もっと日本のことを知りたいな思うきっかけになりました！（M）
授業の意味はよくわからなかった		このような体験は初めてだけど，この体験が何になるのかよく分からない。学べたことは特にないし，よく分からない授業だった。(P)

第一の大カテゴリーは,「国際社会への参画意識」である。この大カテゴリーは中カテゴリーの「初めての経験」,「もっと交流したい」,「世界を実感」,「イメージが変わった」,「将来役立つだろう」から作られている。それらの生徒たちは,今回の交流活動を通して,中国人へのイメージが変わったり，外国人に偏見をもってはいけないと思うようになったり，互いの文化を尊重することの大切さを学ぶことの意義は大きいだろう。

第二の大カテゴリーは「多文化への関心」である。この大カテゴリーは２つの中カテゴリー「他国の文化への関心」「学校文化への関心」によって構成される。それらの生徒たちは，中国人の高校生との手紙交換を通して,中国の文化,そして，中国の学校文化への関心が高まったことが多いだろう。

第三の大カテゴリーは「気候変動問題への関心」である。中国人高校生も日本人高校生も気候変動問題に対する自分の意見を書くことになっていたため,この大カテゴリーに関するコメントを書く生徒が多くいた。この大カテゴリーは「気候変動問題の重大さを実感」,「気候変動問題への視野の広がり」,「気候変動問題への意識」,「気候変動問題への希望」といった中カテゴリーによって構成される。それらの生徒の中，まず，①中国人高校生と気候変動問題について話し合うことによって，気候変動問題の深刻さを実感した生徒が多くいた。②中国人高校生の意見を聞くことによって気候変動問題への意識が高まった生徒もいた。そして，③意識が高まるだけではなく，考え方の視野の広まりも感じた生徒もいたようである。また，④気候変動問題は規模の大きい問題であるため，希望を持ちにくい生徒もいた。さらに，⑤中国人高校生と意見交換することによって気候変動問題に希望が持てた生徒もいたようであった。このように，それらの生徒たちは，気候変動問題への関心，問題を解決するような意欲が高まったという点で,今回の実践の意義があると考えられるだろう。一方で,今回の実践を通して，生徒たちは，気候変動問題について，複雑な現代社会の直面している問題点を的確に把握し,解決法を追求し最善の選択をするために,根拠を明確に論理的に考えることという学習段階に至ったことは言い難いである。

第四の大カテゴリーは,「自国の相対化」である。この大カテゴリーは３つの中カテゴリー「比較からの向上心」,「自国を誇らしく思った」,「日本について

勉強不足だと感じた」によって構成される。中国人高校生の勉強方法を知って個人的な向上心を持った生徒もいれば，自国を誇らしく思った生徒もいた。また，日本について勉強不足だと実感した事例もあった。

最後の大カテゴリーは「授業の意味はよくわからなかった」である。「このような体験は初めてだけど，この体験が何になるのかよく分からない。学べたことは特にないし，よく分からない授業だった。」と回答した生徒が１名いた。

Ⅳ．考察

生徒の振り返りを読むと，中国人高校生との手紙交換体験を，生徒は次のように意義づけていたと考えられる。第一は，外国人との初めての一対一の交流であったということである。直接会わない形であったとしても，今回の授業を受けた多くの生徒にとっては他の国の人と関わる初めての経験であった。その経験が生徒にもっと外国人と交流したいという意欲をもたせたり，世界を実感することにつなげたり，生徒の持つ中国へのイメージを変えるなどの良い影響を与えており，生徒自身もこの経験が将来に役立ちそうだと意味付けていた。第二は，他国の文化や学校への関心を持つきっかけとなったことである。中国人生徒が書いた直筆の手紙から，中国語に関心を持った生徒もいた。第三は，気候変動問題に対してグローバルな視点で考えるきっかけを与えられたということである。「他の国の人と世界の問題について話してみて地球温暖化が世界にとってどれだけ重大な問題かが改めて感じることができたのでこれからは身近なところで世界に貢献しようと思えた」，「中国人からの立場の気候変動のことについて学べることが出来て良かった」などと記述している生徒もおり，気候変動問題について教室内のみで考えるだけでなく，他国の高校生と一緒に考えることによって，気候変動問題の重大さを実感したり，視野が広がったり，問題への意識が高まったりした生徒がみられた。

なお，授業を受けた 34 人のうち 33 人は，本授業に何らかの意義を見いだしていたが，１人の生徒は「学べたことは特にない」と述べていた。振り返りを書いた後日，任意でその生徒になぜこのように回答したのか尋ねたところ，「相手がいることなので手紙の返信は頑張って書きましたが，なんのためにこれをやっているのかなと思いながら手紙の返信を書いていました。将来就きたいと思っている仕事が外国の人と関わらない仕事なので将来役立つとかは思わなかったです。」とのことであった。このように，将来役立つかどうかを重視している生徒は授業への意義を見いだしにくいのかもしれない。

Ⅴ．おわりに：本研究の意義と課題

本研究の意義は，生徒の異文化交流活動への意味づけが多様であることを明らかにしたことである。外国人とかかわった経験そのものに意義を感じている生徒もいれば，異文化に関心を持てるようになった生徒，中国の高校生と気候変動問題について意見交換したことによって気候変動をグローバルな視点で考えられることに意味を見いだす生徒もいた。このことは，教師が授業で意図し

た通りに生徒は受け止めるわけではないことを教師は自覚的になるべきであること，生徒の多様な授業の意味づけを生徒同士で共有させる活動などを行えば生徒も広い視点で授業を意味づけることができることが示唆される。

本研究の課題は，気候変動についての議論は表面的なものにとどまったことである。国際理解教育での教材が脱政治化となっている課題を解決し得る実践とは言い難い。異なる国の高校生が国際的な課題を一緒に考える機会にはなったが，一緒に解決するための具体的な議論はできなかった。手紙交換を一往復しかできなかったことも，表面的な議論で終わってしまった原因であると考えられる。今後は他国と一緒にどのようにグローバルな問題を解決することができるか，十分な事前学習のうえで交流を行うことが必要であると言える。

参考・引用文献

・池野範男（2014）「グローバル時代のシティズンシップ教育―問題点と可能性：民主主義と公共の論理―」教育学研究 81(２)，pp.138-149.
・桐山信一（2022）「公開データから探る学校の気候変動教育(CCE)のこれから―学校の総合的な学習の時間などで実施する場合を想定して―」創大教育研究，第 31 号，pp.41-51.
・豊嶌啓司（2001）「意思決定の過程を内省し，認識の社会化をはかる社会科授業」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 13 号，pp.9-19.
・永田成文（2008）「高等学校地理における地球環境問題学習の開発―社会参加を視点とした授業設計―」全国社会科教育学会『社会科研究』第 68 号，pp.31-40.
・永田佳之（2018）「地球規模課題と国際理解教育―気候変動教育からの示唆―」『国際理解教育』第 24 号，pp.3-12.
・和田文雄（2010）「探究能力の育成をめざす高校地理学習―「地球温暖化」の授業開発と実践を通して―」『新地理』58（２），pp.18-29.

An Attempt at International Understanding Education Incorporating Letter Exchange Activities between Japanese and Chinese High School Students
: Through Development of a Civics Unit Plan on International Issues

BEKKI Moeka*1 , ZHOU Xingxing*2, KUWABARA Toshinori *3

This study reports the results of the development and practice of a class in which Japanese and Chinese high school students deepened mutual understanding and became aware of themselves as members of the international community through learning activities in which they exchanged letters in order to share their thoughts on a global international issue. Through the practice, it became clear that exchange activities have the following significance for students. Firstly, it was the first one-on-one exchange with a foreigner. Even if they did not meet directly, for many

of the students in this class, it was their first experience to interact with people from other countries. Secondly, it was an opportunity for them to develop an interest in other cultures and schools. Thirdly, the students were able to consider the issue of climate change from a global perspective.

Keywords: international understanding education, civics, unit development

1 Tokyo Metropolitan Ogawa High School, Tokyo
2 School of Foreign Languages, Shijiazhuang University, China
3 Faculty of Education, Okayama University

【原　　著】

普通科におけるSTEAM教育の捉え方の提言と授業および教員研修の開発
―総合的な探究の時間の充実を通して―

江原　光夫　稲田　佳彦

Recommendations on how to View STEAM Education in General Education and Development of Classes and Teacher Training
– Through the Enrichment of Integrated Inquiry Time –

EBARA Mitsuo, INADA Yoshihiko

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.325 － 339

【実践報告】

原　著

普通科における STEAM 教育の捉え方の提言と授業および教員研修の開発

― 総合的な探究の時間の充実を通して ―

江原　光夫※1　　稲田　佳彦※2

本実践報告では，普通科における STEAM 教育の捉え方を提言し，具体的な授業実践や教員研修を提案する。先行研究等で議論されている STEAM 教育の概念等から，STEAM 教育の根幹は創造性を涵養・刺激・発揮する教育であると捉え，STEAM 教育と最も親和性が高い総合的な探究の時間で授業実践を行った。取り組みの効果については，成果物の分析やヒアリング調査等を通して検証し，探究を自分事にできていることが示唆された。また，生徒が創造性を涵養・刺激・発揮する場面は，各教科等の授業内でも実現できると考え，「楽しく深まる授業」をテーマにした教員研修の開発を行った。この研修では授業開発を教員のチーム探究と捉え，総合的な探究の時間で生徒が取り組むワーク等も活用した。総合的な探究の時間を受けた経験のない教員が探究活動のプロセスを経験し，探究の楽しさやワクワク感を実感できることも狙っている。主体的で活発な全校研修が実現し，教員が探究的に授業創りを進めることのできる研修の仕掛けを見出すことができた。

キーワード：STEAM 教育，創造性，総合的な探究の時間，普通科，教員研修

※1　岡山大学大学院教育学研究科大学院生
※2　岡山大学学術研究院教育学域

Ⅰ　はじめに

学習指導要領解説の総説にも記されているが，Society5.0 の到来により，社会は大きな変革期を迎えている。人工知能（AI），ビッグデータ，Internet of Things（IoT）等の先端技術が，社会や日常生活の中に進出していることや，情報化，グローバル化の進展によって，社会がより複雑化し，変化の先行きを見通すことが困難になってきている。このような予測困難な時代では，様々な変化に積極的に向き合い，他者と協働して課題を解決していくことや，様々な情報を見極め，知識の概念的な理解を実現し，情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと，複雑な状況変化の中で目的を再構成することが重要である。それは，より人間らしく，よりよく生きる，すなわち，ウェルビーイング（Well-being）を実現することにつながる。

令和 3 年 1 月の中央教育審議会の答申では「急速な技術の進展により社会が

激しく変化し，多様な課題が生じている今日においては，これまでの文系・理系といった枠にとらわれず，各教科等の学びを基盤としつつ，様々な情報を活用しながらそれを統合し，課題の発見・解決や社会的な価値の創造に結びつけていく資質・能力の育成」(p.56) が学校教育において求められていると記されている。また，教育再生実行会議第 11 次提言において，幅広い分野で新しい価値を提供できる人材を養成することができるよう，STEAM 教育の推進が提言された。STEAM 教育については，近年，文部科学省や経済産業省をはじめ，様々な機会で言及されている。教育再生実行会議第 11 次提言において，STEAM 教育は「各教科での学習を実社会での問題発見・解決にいかしていくための教科横断的な教育」とされており，対象・領域については「STEM 分野を幹としつつも扱う社会問題によって様々な領域を含む」と示されている。このことを踏まえて，STEAM 教育と総合的な探究の時間との関係を見てみると，STEAM 教育と総合的な探究の時間との間には，ねらいとしているところについて，多くの共通点があることが分かる。

岡山県内では，専門学科において STEAM 教育が取り組まれている事例はあるものの，普通科における STEAM 教育については，その捉え方や実践もまだ十分ではない。そこで本報告では初めに，普通科における STEAM 教育の捉え方について提言する。そして，総合的な探究の時間に STEAM 教育の根幹を組み込んだ授業実践の工夫と，異なる教科の教員チームで授業創りに取り組む教員研修を提案したい。STEAM 教育の視点を，総合的な探究の時間や教科の授業に取り入れ，生徒の学びを充実させることが，これから予測困難な時代を生きる生徒に必要な資質・能力の育成につながるのではないかと考える。

Ⅱ　STEAM 教育の捉え方

1　STEAM 教育について

STEAM 教育は，国際的に見ても，各国で定義が様々である。ここでは，STEAM 教育を,教育再生実行会議第 11 次提言において示されている,Science(科学)，Technology（技術)，Engineering（工学)， Mathematics（数学）に，Arts/Art（リベラルアーツ／芸術）を加えた,「各教科での学習を実社会での問題発見・解決にいかしていくための教科横断的な教育」として考える。STEAM の A の捉え方については，先行研究においても，Arts（リベラルアーツ）と，Art（芸術）とに分かれる。ここではまず，STEAM の A が担う役割について考えてみたい。

STEAM 教育の概念を初めて示した，ヤークマン（Yakman, 2006）は，A を Arts と捉えている立場である。彼女は，理科系を中心とする STEM に Arts を加え，複数分野を統合してカリキュラム化することで，多面的な見方を促し，新しい解決策を導き出す教育フレームワークとしている（大島, 2022)。また，アメリカの RISD（Rhode Island School of Design）の学長であった，ジョン・マエダは,A を Art と捉える立場である。彼は,STEM と Art を支える思考について，前者は収束的思考が強く,後者は拡散的思考が強く対照的であることに着目し，両者が相互作用することによってイノベーションを生み出すような教育効果を

期待している（辻合・長谷川，2020）。

ヤークマンとジョン・マエダに共通している点は，複数分野を統合したり，互いの違いを活かして相互作用を生み出したりするといった，異なるものを互いにつなぎ合わせる点と，それを通して新しい価値を見出す思考を身に付ける点，すなわち，創造性の涵養・刺激・発揮の点であり，これがSTEAMのAが担う役割であると考えられる。このことから本報告では，STEAM教育のAをArts（リベラルアーツ）と，Art（芸術）のどちらかと限定して捉えるよりも，ArtsとArtともに創造性を涵養・刺激・発揮するために欠かせないと考え，両方の意味で捉えることとする。様々な視点や切り口で物事を捉え，そこから問題を見出して提案・表現する主体は「自分」である。つまり，この創造的な営みを通して，自己決定したり，判断したり，考えたり，表現したりすることで，「学んでいる『自分』がそこにいると実感できる」のではないかと考え，STEAM教育を考える上で，欠かせない視点であると考える。

STEAM教育で重視する「物事を自分事として捉え，価値を創り，提供できること」，すなわち，創造性を涵養・刺激・発揮することは，楽しくワクワクするものであると考えており，これはより人間らしく，よりよく生きるウェルビーイング（Well-being）につながる。創造性については，高等学校学習指導要領解説の総則編にも「感性を豊かに働かせながら，思いや考えを基に構想し，新しい意味や価値を創造していく資質・能力」(p.27)と示されている。デビッド・A・スーザら（2017）は「STEM教育が盛り込まれたとしても，それだけではどうしても収束思考に陥りがちであり，課題発見の新しい方向性を見出す十分な力を得られない。そのため，Arts（芸術）を加えたSTEAM教育によって拡散思考を呼び起こし，新しい発想を生み出す思考習慣が身に付けられれば，真の創造性に結びつく」と述べているように，今後より創造性を涵養・刺激・発揮する教育の重要性が増すことが予測される。

Science（科学），Technology（技術），Engineering（工学），Mathematics（数学）の各分野が複雑に絡み合う社会において，生徒一人一人がArts/Art（創造性）を発揮し，楽しくワクワクしながら，より人間らしく，よりよく生きる，すなわち，ウェルビーイング（Well-being）が実現できるような力を育成するためにも，STEAM教育の推進が欠かせないと考える。

ちなみに，STEAM教育に必ずハンズオンが入る理由は，上述のように，創造的な営みを通して，自己決定し，判断し，考え，表現し，「学んでいる『自分』を実感する」ことを重視しているからである。

２　普通科におけるSTEAM教育をどう捉えるか

岡山県内では，専門学科におけるSTEAM教育として，複数の学科をまぜた生徒のチームプロジェクトが取り組まれている事例はあるが，学科が１つである普通科におけるSTEAM教育はどう捉えるべきか。STEAM教育について，ヤークマンとジョン・マエダの両者に共通している点は，異なるものを互いにつなぎ合わせる点と,それを通して新しい価値を見出す思考を身に付けるような教育,

すなわち創造性の涵養・刺激・発揮の点であると考えられる。このことから，普通科における STEAM 教育で重視すべき点は以下の 2 点であると考えた。

1 点目は，普通科の特徴でもある普通教科での知識や見方・考え方を活かして，異なるものを互いにつなげることである。ここでの，異なるものを互いにつなげるとは，教科内での知識のつながりだけでなく，教科を横断した他教科の知識や見方・考え方とのつながりのことも指す。普通教科の知識を活かしながら，様々な視点や切り口で物事を捉える力（Arts／リベラルアーツ），物事を深く理解する力の育成が期待できる。そして，教科内でのつながりや他教科とのつながりを自ら意識し見出す（Art／芸術）ことで，本来の学びの楽しさを実感できるのではないかと期待できる。

2 点目は，特徴の異なる他者とつながり相互作用することで，視点の違いを活かすことである。普通科の生徒とは言え，それぞれの生徒の背景や考え，価値観は多様である。それらの違いを顕在化させて活かしながら，今までになかった新たな考えや発想にたどりつき，新たな価値の提供（Art／芸術）にもつながることが期待できる。その際，一人一台端末をはじめとした，ICT の活用も有効であり，互いの思考を可視化し共有することで，深めるための議論を促すことも可能であると考える。

これらのことを踏まえて，本報告では，普通科における STEAM 教育を「教科での知識や見方・考え方を活かしながら，異なるものを互いにつなげ深掘りすることで，自分事として捉え，新しい価値や視点を見出し，表現する創造的な営みを基盤とした，各教科等での学習を実社会での問題発見・解決にいかしていくための探究的で教科横断的な教育」であると捉えることとする。専門学科

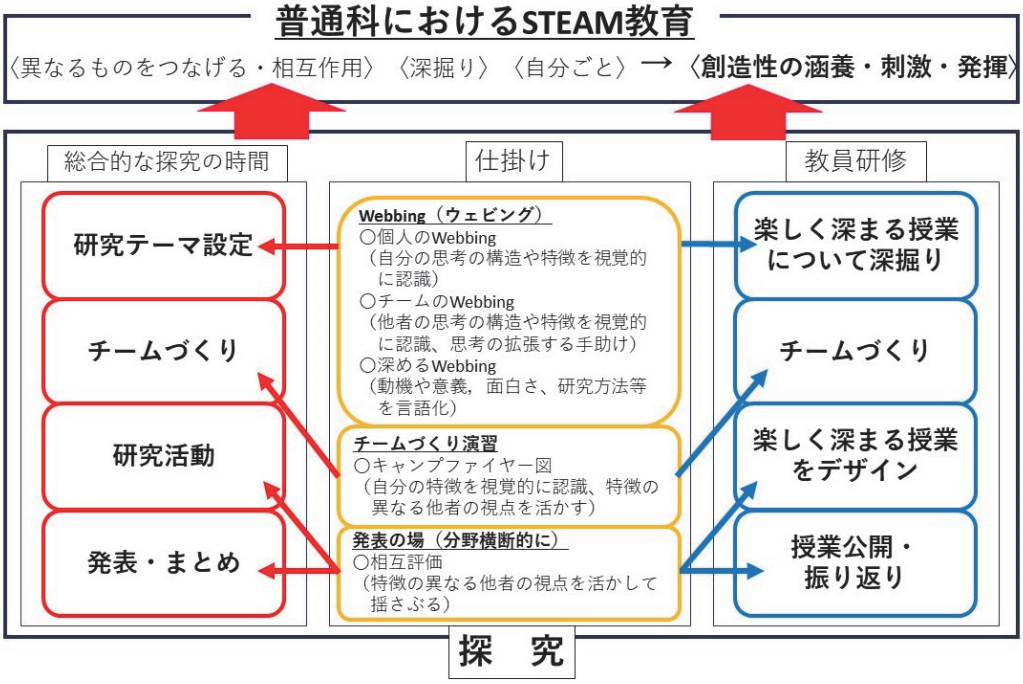


図 1　普通科における STEAM 教育の全体イメージと実践の中で置いた仕掛け

におけるSTEAM教育は,学科の違いを活かすのに対して,普通科におけるSTEAM教育は，普通教科での知識や見方・考え方の違いを意識して異なるものをつなげたり，生徒たちがお互いの特徴を強く意識しながら議論し，視点の違いを活かしたりすることで創造性の涵養・刺激・発揮を促すことになる。上記の内容と，第1節で述べたSTEAM教育の根底に流れていると考える「学んでいる『自分』がそこにいると実感できる」，すなわち，創造性の涵養・刺激・発揮の視点を踏まえ，授業実践及び教員研修において仕掛けづくりを行った。

Ⅲ　授業実践

1　総合的な探究の時間における授業実践

今回授業および教員研修の開発を行った高等学校は，普通科・理数科ともに，1年次より探究活動に取り組んでいる。平成17年度に文部科学省からスーパーサイエンスハイスクール（以下，SSH）の指定を受け，現在は4期目（令和2年度から6年度の5年間）の指定を受けている。20年間に渡って理数系を中心とするカリキュラム開発や人材育成，国際性の育成についての研究開発を行ってきた結果，成果物も多く，充実したものであると考えている。普通科の探究活動については，SSH指定2期目（平成22年度から平成26年度まで）から，2年次の「総合的な学習の時間」を活用して実施，3期目（平成27年度から令和元年度まで）からは，実施時期を早めて1年次からの取組とし，1年団を中心として実施し，現在に至っている。

以前，探究活動に分野担当者として関わる中で，生徒自身が何をすればよいのかよく分からず，教員の指示待ちとなっている様子や，探究活動を通して何を学んだのか，自分自身どのように成長したのかが言語化できない様子が至るところで見られた。この現状を解決するために授業実践において，STEAMのAを意識し，①生徒が自己決定する機会を多く設ける，②自分や他者を知り，互いの違いを認識する機会を設ける，③分野横断的に教科の知識も活用して，つなげて深掘りすることを促す機会を設ける,以上3点を重視して仕掛けを置き，実践を行った。表1は，授業実践での仕掛けについてまとめたものである。

表1　授業実践の中で置いた仕掛け

Webbing（ウェビング）
(1)　個人のWebbing（ウェビング） 生徒自身がどのような事象に興味を持っているのかを明確化するために，「Webbing」を活用している。記入する用紙は，中央に大きな○があるだけの1枚の用紙である。中央の○にキーワードを書き込み，そこから連想される言葉を線でつないでいく。記入するにあたって，特に決まりを設けず，キーワードが複数あってもかまわない。発想の幅を大きく広げる（拡散的思考）ことが目的である。完成したWebbingを用いて一人ずつクラスで発表を行い，分野の希望調査（第1希望～第3希望）を行う。希望調査では，自分が興味を持っている分野や，クラスでの発表を聞いて，興味を持った分野を記入するようになる。Webbingについて，分野の希望調査やチーム編成だけでなく，

自分や他者の思考の構造を視覚的に認識したり，異なる分野間でのつながりをみつけたりするための活用方法がないか検討し，実践を行った。

(2)　チームの Webbing（ウェビング）　※図 2

希望調査をもとに研究分野に分かれ，その中でさらに興味・関心が近い生徒同士が集まり，2～6 人のチームを編成する。その後，テーマ設定に向けて，個人の Webbing を統合した，チームの Webbing を新規に作成した。作成の際，Webbing のポイント 2 点についても補足した。1 点目は，言葉と言葉をつないでいる「線」が大切であり，その線には，その人の「想い」や「考え」が込められていること。2 点目は，思考が可視化できることで，メンバー同士での議論（「なぜその線を引いたの？」等）が促進され，思考が深掘りされやすくなることである。事前に個人で作成した Webbing は，個人の思考の構造を視覚的に認識できるためにメタ認知も促す。また，チームの Webbing は，他者の思考の構造を視覚的に認識しながら，思考を拡張する手助けになる。特徴の異なる他者の視点の違いを活かすことで，新しい価値や視点が見出されることを期待した。

(3)　深める Webbing（ウェビング）

本来，Webbing は発想の幅を大きく広げる（拡散的思考）ことが目的で使用されることが多い。テーマ設定において，「何を解明したいのか」が明確でないチームが多くあったことから，中央に「何を解明したいのか」を置き，「なぜ，それを解明したいのか（動機）」「どういう意義（意味）があるのか」「どういう所に面白さがあるのか」という研究に対する想いの部分と，「解明するためには，何が必要？」という方法を周囲に書かせるワークシート（図 3）を新たに作成した。生徒の思考を視覚化することで，メンバー同士で「なんで？」「どうやって？」と深掘りすることを促したいと考えた。このように Webbing は，思考を広げる際にも深める際にも利用できるのではないかと考え，ここでの Webbing を「深める Webbing」と位置付けた。

また，「深掘りする」ことに焦点をあて，各チームに深めるべき内容等を示したワークシート（図 4）を新たに作成した。その際，深める Webbing を組み込んだ Webbing 型ワークシートを準備し，深掘りすることを重視した。今後研究活動をスムーズに進めるために，何をすべきかを明確化し見通しをもって取り組めるよう，調べたり深めたりすると良いと思われる事項のヒントや，深める Webbing を作成すると何につながりそうなのかについてのヒントを，教員側でワークシート内にコメントした。

キャンプファイヤー図　※図 5

特徴の異なる同級生の視点を活かして新しい価値や視点を見出せるよう，研究活動の初期に，チームビルディングの活動として，自分や他者の長所や専門性を知る機会を設けた。「キャンプファイヤー図」は，自分がチームの一員として，研究にどう貢献できるか，また他のチームメンバーがどのような特徴があり，研究にどう関わっていくのかを視覚的に認識するためのワークシートである（中野，2001）。

※上記のワークシートは Google Classroom で共有しているため，授業外でも編集が可能であり，他のチームのワークシートがいつでも閲覧可能である。

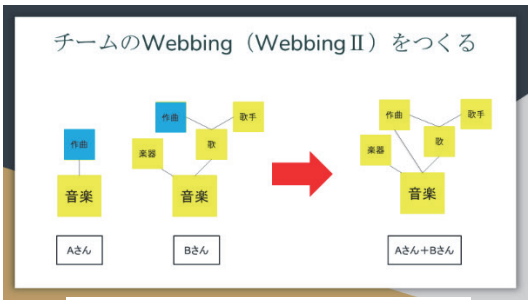


図 2　チームの Webbing

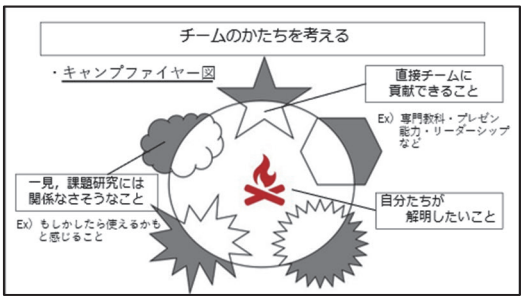


図 5　キャンプファイヤー図

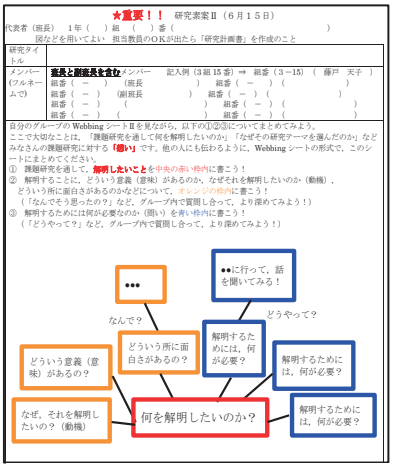


図 3　深める Webbing ①



図 4　深める Webbing ②

2　授業実践における仕掛けの検証と考察

（1）生徒の成果物での分析

高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説　総合的な探究の時間（p. 9）　に記載されている，質の高い探究の視点で分析を行った。また，質の高い探究で示されている計 7 観点が，普通科における STEAM 教育の根本にある考え方である「創造性を涵養・刺激・発揮」されている姿とどう関連付くかについて考察し，表 2 のようにまとめてみた。これらの視点をもとに，実際に分野担当者として探究活動に関わった令和 2 年度と令和 4 年度 1 年次生の社会学系分野の取り組みを，生徒が作成した成果物（ワークシートや論文等）をもとに分析を行うことにした。令和 4 年度については，深めるためのワークシート（深める Webbing 等）や他分野のチームに対して発表する場とディスカッションする場を有効に活用し，テーマ設定の段階から方向性は少し変わりながらも，自分たちなりに試行錯誤し，解明したいことに対して，様々な角度から切り込んだり，背景や関連事項を整理したりしながら，研究を進めているチームが見られた。

しかし，実際に分析を進める中で，成果物だけでは，表 2 の「Ⅱ：探究が自律的に行われること」の「自己課題」「運用」等が十分読み取りができないと感じた。そこで，令和 4 年度 1 年次生の社会学系分野の合計 10 チーム（S01～S10）を対象に，ヒアリング調査を実施した。

表２　質の高い探究と創造性の涵養・刺激・発揮との関係

質の高い探究	創造性		
	涵養	刺激	発揮
Ⅰ：探究の過程が高度化すること			
①整合性：探究において目的と解決の方法に矛盾がない	○	○	
②効果性：探究において適切に資質・能力を活用している	○	○	
③鋭角性：焦点化し深く掘り下げて探究している	○	○	
④広角性：幅広い可能性を視野に入れながら探究している	○	○	
Ⅱ：探究が自律的に行われること			
①自己課題：自分にとって関わりが深い課題になる	○		○
②運　　用：探究の過程を見通しつつ，自分の力で進められる	○		○
③社会参画：得られた知見を生かして社会に参画しようとする	○		○

（２）生徒対象のヒアリング調査の結果と分析

令和４年度１年次生の社会学系分野の合計 10 チームを対象にヒアリング調査を実施した。「Ⅱ：探究が自律的に行われること」の「自己課題」「運用」等が成果物だけでは十分読み取りができなかったため，その点を中心に分析を進めたが，実際にヒアリング調査を行っていく中で，「Ⅰ：探究の過程が高度化すること」に関する内容も生徒の発言から読み取れた。さらに，探究を通して周りのものの見え方が変わった，教科での学びに活かされているといった発言も見られた。

「Ⅱ　①自己課題：自分にとって関わりが深い課題になる。」
「Ⅱ　②運　　用：探究の過程を見通しつつ，自分の力で進められる。」

R4_S10_自動車広告　　生徒（A・B）と筆者（E）とのやりとりの一部

E：研究テーマがある程度方向性が決まってきて，難しかったところとかテーマを決める上で，そういうところをちょっと教えてほしいなと思って，今のところ研究テーマはもうこれでいくって感じ？

A：前のテーマ発表会で，決めていたものがちょっとダメなんじゃないかっていうことで，担当の先生に言われて。まあ，根本にある車離れっていうものに関しては，その路線で行こうかなと思っているんですけど，どういったところに着目するのかとか，そういった点において甘いんじゃないかって言う，指摘があって。

E：なるほど。ちなみに，どういうところがまずいのかっていうところっていうのは教えてくれた？

A：テーマがデザインに関するところとかで，ある程度，分かりきっているんじゃないかってことで。あとは，ふわふわ

発表会（テーマ設定）で，他分野の教員からの指摘で，どの切り口で探究するか悩んでいる様子。揺さぶりをかける際は，他分野との交流が効果的で，また今まで気づかなかった新たな切り口が見つかることも考えられる。

しすぎているとか。
B：あとは，その車を買う人の目的がそれぞれ違うから，その違いを統一するのはちょっと難しいんじゃないかっていう感じです。
E：その辺は自分達なりにも，うんうんって感じ？
A：そうですね。
E：それを受けて，自分達は，でもやっぱ車離れのことについてということは，それは変わりはないんだね。
A：そうですね。そこはうん，それを基盤として。

R4_S02_ゲーム　　生徒（A・B・C）と筆者（E）とのやりとりの一部
※探究を通して，どのような力が身についたかについて，ヒアリングをしている場面
A：C はよくやっていてすごいと思うよ。だって，俺らは中学校で 1 回やってたけど。C は高校から入ってきてるから，よくやっててくれたから。すごいなって。
E：いいチームワークだね。元々仲は良かったのかな？
B：そこはあんまり。
E：お互いのことはよくわかってる？こういうところ得意だよなとか。ちなみにそれぞれどういうところ得意なの？お互いこういうところ得意だからとか，でもああいうところちょっと苦手じゃね，とかっていうのはある？
A：（C を指しながら，）情報収集。
B：知らない間にめっちゃ，データ集めてる。
E：2 人はここで貢献できたかなっていうのがある？
A：作る系は結構頑張ったと思う。ポスターとか論文とか構成みたいな。文章は結構強いんで，結構見てもらったりしたけど，それこそ段落とか見やすくするとかは結構頑張れたかなっていう思い，　自分の得意なところ活かしていったかなとは思うかな。
A：（B を指しながら，）文章，結構見てもらいました。
E：あ，ほんま。ちょっとこの言い回し直した方がいいんじゃない，とか？
B：ここの言い回しは変えた方がいいとか。
E：自分の苦手な部分を補ってくれた経験もある？
A：自分は表作りが苦手なんで，（B を指しながら）任せた。直しも多かったから，直してくれた。

このチームは内進生 3 名と外進生 1 名のチームであったが，互いの強みも活かしながら探究活動に取り組んでいた様子。成果物だけでは読み取れなかったが，お互いの良さを活かし，自分たちなりに試行錯誤しながら，探究しようとしていた様子が見られた。

「Ⅰ　②効果性：探究において適切に資質・能力を活用している。」

R4_S04_内発的動機付け　生徒（A・B）と筆者（E）とのやりとりの一部

E：課題研究が終わってみて，何かこういうことが身に付いたとか，自分の考え方変わったなと思うこととか，学校生活の中で何か生かされていることって何かある？

・・・省略・・・

A：データも，さっき言ったように，検定の作業をちょっとやってみたんですけど，その研究するための集計が無茶苦茶大変で，それが一回経験できたのと，こんな便利な検定の方法があるんだっていう。
E：検定を使ってみようって思えたのはもうそれは結構大きいよね。それをやったらわかりそうというのは，元々自分でこれやったら面白そうと思ったから？
A：これ，ちゃんと差がでているのかなって感じになって。
E：違和感を感じたんだね。そこに差がちゃんと出ているのかなって。

数学の授業で学んだ「検定」の考え方を自ら使ってみて「検定」の有用性を実感している様子。試行錯誤する中で感じた違和感を解消したいと生徒なりに考えたと推測できる。

ここではすべてのチームのヒアリング調査の様子を掲載できないが，どのチームも「Ⅱ：探究が自律的に行われること」の「自己課題」「運用」について成果が見られた。これは授業実践の中で置いた仕掛け（Webbing やキャンプファイヤー図等）も効果があったのではないかと捉えることができる。教員の指示をただ待つのではなく，生徒がメンバーと協力しながら，探究を進めている様子が見られた。また，探究活動を通して，周りのものの見方が変わったり，各教科での学びにも活かされていたりする様子もヒアリング調査の中から見られた。さらに，テーマ設定の段階における生徒の想いに対する深掘り（自分がなぜそれに興味関心があるのか，どのような点が面白いのかなど）を行い，自分たちなりに探究活動に対して価値を見出し，様々な可能性を視野に入れた探究活動へとつなげたチームもあった。

（３）授業実践の成果と課題

成果は，授業実践における生徒の様子や成果物，ヒアリング調査等の結果から，生徒自身が探究を自分事にしたり，物事を深掘りしたりするための仕掛けとして，Webbing やキャンプファイヤー図等の有効性を見出せたことである。これらを活用して思考やチームメンバーとの関係性等を可視化することが有効であることが示唆された。課題は，高校生ならではの新しい切り口の探究に迫ることの難しさが挙げられる。チームで探究を進め，学びの広がりを実感したり，今後の展望を持ったりする生徒は，以前担当した時と比べ，明らかに増えたように感じる。しかし残念ながら，成果物だけをみると調べ学習に留まっている探究も少なくないのが現状である。この点に関して例えば，深める Webbing を活用して，先行研究とのつながりを意識できるような仕掛けを置くことや，より相互作用を起こすために「質問する力」に着目した工夫等が考えられる。

Ⅳ　教員研修の開発

1　教員研修の方向性

本報告では，普通科における STEAM 教育を「教科での知識や見方・考え方を活かしながら，異なるものを互いにつなげ深掘りすることで，自分事として捉え，新しい価値や視点を見出し，表現する創造的な営みを基盤とした，各教科等での学習を実社会での問題発見・解決にいかしていくための探究的で教科横断的な教育」であると捉えている。これは，総合的な探究の時間だけでなく，通常の授業の中においても「異なるものを互いにつなげ深掘りする」ことの価値と面白さを生徒が実感することが大切だと考える。

令和 4 年度の授業実践（テーマ設定）で，チームの Webbing を作成する際，他のチームの Webbing と比較して，新たなつながりを見つけ，分野を横断した高校生ならではの新しい切り口が見つかることを期待した。そこで，普通科の特徴である「各教科の知識」を活用して，Webbing の拡充を試みた。その結果，図 6 の「土偶（歴史）」のように，中には教員も驚くようなつながりを見つけている事例もあったが，大半の生徒は「スポーツ（体育）」のように表面的なつながりにとどまっていた。このワークでは，生徒が各教科での学びと実社会や実生活とをつなげて考えることができるかを確認した。ここから各教科の授業で，生徒が知識同士をつなげて考えたり，知識の背景を意識したりしながら，体系的に学ぶことが十分できていないのではないかと推測される。各教科の授業で体系的に学ぶことができていれば，総合的な探究の時間において，高校生ならではの新しい切り口の研究テーマ設定にもつながることが期待できる。そこで，充実した総合的な探究の時間を実現するために，各教科の授業の授業改善の研修も並行して行うことを考えた。

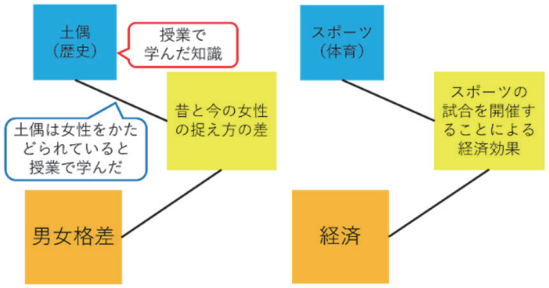


図 6　令和 4 年度 1 年次生　チームの Webbing の一部

この研修では，「異なるものを互いにつなげ深掘りする」ことの価値と面白さを教員自身が実感することが大切であると考え，STEAM の視点も意識して，異なる教科・科目，異なる経験年数（若手層，中堅層，ベテラン層）の教員でチームを組み授業創りを行う形にした。異なる教科・科目でチームを組むことで，指導者・被指導者の関係になりにくいこと，「素人質問」によって自分にとっての当たり前が揺さぶられ教科の本質の再認識につながること，チーム内の教科代表としての責任感が生まれ自分事になりやすいことなどの効果を意図している。これらは創造性を発揮する上で重要な視点であり，結果的に，自分自身の教科の特質を深く考えることで，専門性が高まり，学びについて深掘りができることにつながるのではないかと考えた。また，ここでの研修は，教員がチームで実行する探究になる。そこで，総合的な探究の時間で生徒が取り組むワー

ク等を活用し，教員が生徒の立場も実感できる研修として組んでいる。探究活動については，自身が高校生の時代に経験していないこともあり，指導に不安や難しさを感じている教員も多いと推測される。教員が実際に生徒の探究活動と同じ流れで，かつ同じワーク（Webbing やキャンプファイヤー図等）を活用し,チームとして授業創りに取り組む中で,探究活動を体験することができる。その中で，生徒がどのようなところに難しさを感じているのか等を教員自身が実感することで,探究活動でどのような声かけや手立てが可能かの検討ができ，教員のファシリテーションスキルの向上も期待できる。

２　１年目の教員研修　　テーマ「『楽しい授業』とは？」

「主体的・対話的で深い学び」へ迫るためのヒントを先生方と一緒に探ることをねらいとして，全校教員研修会を企画した。研修会は，講義型だけでなく，生徒が取り組むワークを積極的に取り入れ，先生方が生徒の立場を体験しながら，先生方自身の「探究活動」として，研修会を実施できるように工夫した。

１回目の研修会では事前に，個人の Webbing（「○○（担当する教科等）における楽しい授業」からイメージされる言葉を書き挙げる）の作成を依頼した。研修会では，教科の枠を越えた教科横断的な視点で「楽しい授業」を探っていくことをねらい，異なる教科・科目，異なる経験年数（若手層，中堅層，ベテラン層）で編成したチームで，他教科の視点や経験・知見を活かしながら，楽しい授業創りを行うことを提案した。各教科の授業でも，他教科の知見を組み合わせることで，教材の理解が深まる場面もあると考えられる。生徒が各教科で学ぶ知識を相互に関係付けて教科横断的に学ぶことで概念的理解を促し，生徒の深い学びにつながり，生徒の視野や世界観が広がり，物事を多面的・多角的な視点で見る力も身についていくと考えられる。学習意欲の向上へとつながる，知的好奇心を引き出すための仕掛けや，探究心を引き出すための問いのヒントに関しても，チームで見出すことを期待した。

２回目の研修会の前半では,「異なるものを互いにつなげ深掘りする」ために有効な,個々の特性を活かしたチームビルディングの活動を行った。そこでは，生徒が実際に使用するキャンプファイヤー図を用いた。後半は，１ 回目の研修会で「楽しい授業」について深掘りを行った際に出てきた「ハモる」という言葉を例に，各々の教科において「ハモる」場面をイメージしながら,「楽しい授業」についてさらに深掘りを行った。ここでの「ハモる」とは，芸術（音楽）の Webbing から出てきた言葉であり，ハモることがなぜ楽しさにつながるのかを深掘りし,「ハモる」状態を拡張して捉え，各教科で似たような構造がないかを探った。授業では，知識同士や生徒同士などが「ハモっている」と捉えることができる場面がいくつも見られると考え，そのような学びをつくることで，「楽しい授業」づくりのヒントが得られるのではないかと考えた。

研修会（第１回，第２回）の事後アンケートから，Webbing やキャンプファイヤー図を用いたワークが有効であったことは確認できたが,テーマである「楽しい授業」の「楽しい」という言葉の解釈に差が生じて,「教科内のことをもっ

ときちんとやるべき」「学力向上にあまり効果がないように思う」といった記述が見られた。従来型の入試の形式に対応する知識を忍耐強く獲得することを重視していると思われる。入試に対応できる学力はもちろん，生徒自身が「学びを深めていく」という本来の学びの「楽しさ」を実感できる授業創りを目指す研修であることをしっかりと伝える必要性を感じた。

３　２年目の教員研修　　テーマ「『楽しく深まる授業』とは？」

（１）教員研修会

１年目に実施した研修会から見えた成果と課題を整理し，２年目は生徒自身が学びを深めていくことの楽しさを実感できるような授業をより意識し，テーマを「楽しく深まる授業」とした。年度当初から，異なる教科・科目，異なる経験年数の先生方でチームを組み，各チームで顔合わせも含めたチームビルディングの活動や楽しく深まる授業創りを始めた。また，チームの進捗状況を把握するために，計２回チームの代表者を集めたミーティングを実施した。進捗状況を把握する中で，チームで集まる時間の確保が難しい，楽しく深まる授業創りについて十分深まっていないといった課題が見られた。このことも踏まえながら，研修会を計画・実施した。

１回目の研修会では，事前に「楽しく深まる授業」とはどのような授業なのかについて，チームごとにWebbingに書き出していただいた。楽しく深まる授業の捉え方の広がりや深まりを認識するために，まずは個人の思考の可視化を行った。前半は，このWebbingをもとに，共通している点は何か，違いはどんな点かをチーム内で探り，すぐに見つからない場合は，言葉の意味や，なぜその言葉が出てきたのかをチーム内で議論することで，付箋の言葉をより深掘りした。後半は，このチームのWebbingをもとに，チームとして価値がある，こだわっていきたいと考える，「楽しく深まる授業」に欠かせない視点（軸となる考え方）をチームで見出す活動を取り入れ，楽しく深まるために必要な要素を探った。ここで挙がる楽しく深まる授業について「概念化」されたものは，先生方個人の普段の授業にも応用でき，さらには「主体的・対話的で深い学び」にもつながるものであると考えられる。

２回目の研修会では，前半に１回目の研修会でチームごとに考えた「楽しく深まる授業」に欠かせない視点をもとに，具体的な授業デザインを行った。後半ではチームで考えている「楽しく深まる授業」について共有を行い，あわせて相互評価を行った。

研修会（第１回，第２回）は終始，盛り上がりを見せ，こちらの指示が通らない程，議論が白熱しているチームもあった。生徒の学びが深まるような授業とはどのような授業なのかについて，自分の教科の立場で熱心に議論されている様子が，大変印象的であった。チームの組み方（異なる教科・科目，異なる経験年数）やテーマの設定（「楽しく深まる授業」とは）等の仕掛けが効果的であったのではないかと考えられる。

（2）「楽しく深まる授業」授業公開

2年目の教員研修会を経て，5チームの「楽しく深まる授業」の授業公開が行われた。表3は，Ⅰ：チーム内の教科の編成，Ⅱ：チームとして「楽しく深まる授業」に欠かせない視点（軸になる考え方）について，チームで作成したデザインシートをもとにまとめたものである。

表3　「楽しく深まる授業」デザインシートの一部抜粋

F	Ⅰ：国語・地理歴史（地理）・数学・英語 Ⅱ：つかんで → ひろげて → つなげて → めばえる
G	Ⅰ：国語・地理歴史（世界史）・保健体育・家庭 Ⅱ：「楽しく」なるためにはゲーム性と自己表現の要素が必要。 「深まる」ためにはメタ的な視点からの振り返りが必要。
H	Ⅰ：国語・数学・理科（物理）・英語 Ⅱ：驚きを伴う発見と納得感，他教科・科目の有用感と意外性 ―高校では専門性が強いため，あくまでも自分の教科を中心（主）とするべき―
J	Ⅰ：地理歴史（日本史）・数学・英語 Ⅱ：他者の考えに触れることで，自分の考えを広げ深める。課題解決の視点や発想を自ら考え出す。インプットしたものをアウトプットできる。
L	Ⅰ：国語・数学・理科（化学）・英語 Ⅱ：つながる（教科間，単元間，自身が持っている知識，過去と現在と未来）

授業参観の際，生徒同士のやり取りを観察していると，抽象的な概念について，生徒なりに他教科の視点を踏まえながら考えたり，身近で具体的な場面とつなげて考えたり，班のメンバーと議論したりするといった，生徒自身で学びを深める様子が見られた。このような様子が見られたのは，教員が置いた仕掛けが有効に働いていたからだと考えられる。

（3）教員研修の成果と課題

成果は，探究と授業改善を組み合わせ，かつSTEAMの視点も意識した，新たな教員研修の在り方を提案できたことである。教員研修会の雰囲気も決して悪いことはなく，回を重ねるごとに，各チームでの議論がより活発になったと感じている。教員研修アンケート（2年目）において，上記の「楽しく深まる授業」の授業公開をしてくださった先生方は，「『楽しく深まる授業』を具体的にデザインし，実際に授業を行うことで，具体的にどのような新たな気づきや学びがあったか教えてください。」という質問に対して，「一つの題材（教材）が，教科横断的な広がりや深まりに繋がっていくこと。それが，探究的な学びそのものであるということ。」「一つのテーマを多面的に考察することの楽しさや奥深さに,そして自身の足りない視点にも気付かされました。」と記述されており，チームでの探究を体験することで,探究に対する新たな気づきを得るとともに，探究の楽しさや奥深さを実感されていた。課題は，教員研修を通して，授業がどのように変わったか,生徒がどのように変容したのかを検証することである。

STEAM の視点，特に教科横断を手段として揺さぶりを促し，深掘りが行われることを期待した。結果的に，教員個人が自分自身の専門とする教科の本質に迫ることを期待した。教員研修のアンケートから，自分自身の教科の本質に迫るきっかけになったという記述もあったことから，より広く，自分自身の教科の専門性を高めることにつながるような教員研修の在り方を引き続き模索していく必要がある。

参考・引用文献

・「令和の日本型学校教育」の構築を目指して ～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申），令和3年1月26日，中央教育審議会，pp.56-57
・大島まり，中島さち子，小林廉，高田章「STEAM教育論再考：その現在とこれから」，『教育学研究』第89巻 第1号，2022年，pp.93-102
・辻合華子，長谷川春生「STEAM教育における“A”の概念について」，『科学教育研究』第44巻 第2号，2020年，p.99
・デビッド・A・スーザ，トム・ピレッキ著『AI 時代を生きる子どものためのSTEAM教育』幻冬舎，2017年
・中野民夫「ワークショップ：新しい学びと創造の場」岩波新書，2001
岡山大学教育学研究科教育科学専攻のPBLで改変したものを参考に実施
・文部科学省，『高等学校学習指導要領（平成30年公示）解説 総則編』，平成30年
・文部科学省，『高等学校学習指導要領（平成30年公示）解説 総合的な探究の時間編』，平成30年

Recommendations on how to View STEAM Education in General Education and Development of Classes and Teacher Training
- Through the Enrichment of Integrated Inquiry Time -

EBARA Mitsuo*1　INADA Yoshihiko*2

Keywords: STEAM education, creativity, integrated inquiry time, general education, teacher training

*1 Okayama Prefectural Kurashiki Amaki High School(Graduate School of Education(Professional Degree Corse), Okayama University)
*2　Faculty of Education, Okayama University

【原　　著】

小児がん患児に対する教育的支援とその研究動向

陳　依文　吉利　宗久

Research Trends on Educational Needs and Support of Children with Cancer

CHEN Yiwen, YOSHITOSHI Munehisa

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 15 号（2025），pp.341 － 355

【資料】

原　著

小児がん患児に対する教育的支援とその研究動向

陳　依文※1　　吉利　宗久※2

本研究は、小児がん患児の教育的支援に関する研究の動向を明らかにし、今後の課題とその解決策を提起することを目的とした。「学習」、「自己管理」、「対人」、「心理」、「連携」の 5 つの視点から分析を行った。学習支援について、治療に伴う学習の遅れや集中力の低下に対し、個別の教育支援計画や体験的な学習、および遠隔教育の実施に期待されていた。自己管理支援では、患児が自身の病状や治療による副作用を理解し、自立的に管理できる能力を育成することが求められていた。対人支援について、患児の長期入院により、友人関係の構築が困難になり、入院中や復学後のコミュニケーションの支援が重要であることが確認された。心理支援においては、周囲への効果的ながん教育や大学生ボランティアによる支援が、患児の心理的安定を促すことが示された。最後に、学校と医療機関、保護者の連携不足が指摘されており、連携ツールの開発が求められている。

キーワード：小児がん，慢性疾患，教育的ニーズ，研究動向

※1　兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士課程
※2　岡山大学学術研究院教育学域

Ⅰ　はじめに

近年、医療技術の進歩により、小児がんの治療成功率は著しく向上し、多くの小児がん患児が治療を経て日常生活に戻るようになっている。国立がん研究センター（2023）によれば、小児がんの代表的な疾患である白血病は 5 年実測生存率 88.4%、10 年実測生存率 86.2%となり、脳腫瘍においても 5 年実測生存率 73.5%、10 年実測生存率 71.5%を示している。しかし、治療の長期化に伴う欠席の増加や、薬物治療による認知機能への影響、さらには治療後の心理的及び生理的な後遺症が、学業成績や社会生活への適応に深刻な影響を与えている（小児がん看護学会、2019）。これらの影響を軽減するためには、家族や医療者だけでなく、教育関係者が積極的に支援に関わることが求められている。

教育関係者による適切な支援は、小児がん患児の生活を改善することが指摘されている。例えば、入院中に遠隔授業を通じて学習支援を受けることで、患児は学校との繋がりを保ちながら学び続けることができる。その結果、復学後も学校生活にスムーズに適応し、進学や成績の維持が可能となる（寺田ら、2022）。また、栗山（2019）は、教育支援を受けた小児がん患児が、治療による外見の変化や学業の遅れに対する不安を軽減し、心理的にも安定した状態を維持でき

ることを示した。このように、教育支援は、小児がん患児の学業成績の維持や、心理的安定に寄与し、長期的な発達にとって不可欠となっている。

しかし、患児の教育的ニーズへの対応が求められる一方で、教育関係者が直面する指導上の困難や理解不足が課題となっている。武田ら（2016）は、小児がん拠点病院内の教育機関における実態調査を通じて、院内学級の教員が患児を指導する際に抱えている困難を明らかにした。特に、教員自身が小児がんの特性や治療の影響に対する知識を十分に持ち合わせておらず、患児に対する適切な対応を行うことが難しいことが報告されている。また、奥山（2016）の調査では、通常学級における担任教員や養護教諭が復学後の小児がん患児の支援を行う際、共通して患児の学習の遅れや対人関係の問題に効果的な対策を講じることが困難であることが示された。さらに、保護者側の理解不足や、医療機関との情報共有体制の不備が、教育関係者の支援をより難しくしている。

「がん対策基本法」に基づく「がん対策推進基本計画（第４期）」（2023）は、小児がんおよびAYA（Adolescents and Young Adults）世代に対する教育の現状と課題について言及しており、療養中の環境の整備、就学・復学支援等の体制整備を求めている。国の政策により、小児がん患児の支援への関心が高まっているものの、教育面の支援システムの構築には至っていない。小児がん患児の教育的ニーズを理解し、適切な支援と配慮を提供することが求められている。本研究では、小児がん患児の教育的ニーズと支援に関する研究の動向を明らかにし、今後の課題とその解決に向けた方策を提起することを目的とする。

Ⅱ　方法

１　分析対象の選定基準

2024年４月下旬にCiNii Research（国立情報学研究所学術情報ナビゲータ）において、「小児がん」and「学校、教育」(85)、「小児がん」and「院内学級」(37)、「小児がん」and「復学」(86)をキーワードとして文献を検索し、208件の文献が該当した。

以下の選択基準により、該当しない文献を除外した。①研究方法が不明確な報告や啓発記事であること、②レビュー論文であること、③支援対象が小児がん患児本人やその家族ではないこと、④治療法等の医学研究であること、⑤日本国内の取り組みに関する研究ではないこと。その結果、最終的に40編の論文を分析対象とした（表１）。

２　分析方法

特別支援教育総合研究所（2016）は、学校における慢性疾患患児の支援の要点として、「学習」、「自己管理」、「対人」、「心理」、「連携」の５つの視点を示している。この視点は、慢性疾患患児が学校生活で直面する様々な課題を包括的に捉え、支援の枠組みを体系的に示している。そこで、本研究においてもこれらの視点をもとに小児がん患児に関する研究を焦点化して整理・分析を行う。

Ⅲ　結果

1　学習

小児がん患児は、治療後に復学する際、様々な学習上の問題に直面することが多い。治療に伴う長期欠席は、学習の遅れを引き起こすことが指摘されている。特に、社会、国語、英語など、記憶力や論理的思考力を必要とする科目で顕著である。化学療法や放射線療法の副作用が、集中力や記憶力の低下を招くことが報告されている（永吉ら、2023)。学習支援において、「体験的な学習」を取り入れることが効果的であるとされている。土屋・武田（2005）は、入院生活中に直接的な体験を通じて学ぶことが、患児の思考力や判断力の発達に役立つことを示している。土屋・武田（2011）は、学校側の教員と病院側の看護師や院内学級の教員が協力し、患児の健康状態や学習進度に応じた活動を計画

表１　分析対象

方法	論文	調査対象	分析視点
質問紙調査	永吉ら（2023）	小児がん患児 11 名	①
	寺田ら（2022）	小児がん患児 11 名	①
	副島ら（2022）	小児がん患児の保護者 16 名	⑤
	武田ら（2016）	病院内教育を実施する学校 18 校	①
	平賀ら（2015）	特別支援教育コーディネーター406 名	⑤
	土屋・武田（2011）	病院内教育を実施する学校 47 校	①、⑤
	大見ら（2008）	小学校教員 1279 名	④、⑤
	尾形（2006）	小児がん患児と母親 46 組	③
	土屋・武田（2005）	病院内教育を実施する学校 47 校	①
	杉本ら（2003）	養護教諭 16 名、学級担任 26 名	⑤
	半谷ら（2019）	多職種スタッフ 93 名	④
	山口ら（2017）	小児がん患児 197 名	④
	上別府（2012）	多職種フタッフ 77 名	⑤
	中垣ら（2010）	医療施設 19 箇所	⑤
	長友ら（2024）	看護師 136 名	②、⑤
	田畑ら（2019）	小児がん患児 10 名	③
	副島ら（2014）	教員 210 名	⑤
	小堀（2011）	保護者・患児 34 組、訪問学級教員 7 名、医師 4 名	⑤
	平賀（2007）	小児がん患児 33 名	⑤
	山本（2020）	小児がん患児 27 名	④
面接調査	永吉ら（2020）	小児がん患児 14 名	③、④
	永吉ら（2020）	小児がん患児 15 名	③
	武田ら（2017）	教員 3 名	⑤
	石川（2017）	小児がん患児と母親 7 組	②
	中澤（2015）	小児がん患児と母親 1 組	④
	三戸ら（2008）	小児がん患児の保護者 2 名	⑤
	川匂（2008）	多職種スタッフ（SW、医師、看護師）11 名	⑤
	絹谷・本田（2022）	小児がん患児 13 名	④、①
	永吉ら（2021）	小児がん患児 13 名	④
	宮下ら（2021）	小児がん患児 10 名	①
	岸田・石川（2020）	小児がん患児 4 名	②
	湧水ら（2013）	患児・母親・教育/看護スタッフ 10 組	⑤
	畑中（2013）	小児がん患児 6 名	⑤
	加藤・大見（2012）	教員 12 名	③
	加藤・大見（2012）	教員 2 名	⑤
	中村ら（2020）	小児がん患児の母親 20 名	⑤
事例研究	大城（2017）	小児がん患児 1 名	⑤
	阪中（2005）	小児がん患児 1 名	④
	余谷ら（2002）	小児がん患児 4 名	④
	大見ら（2010）	小児がん患児 1 名	⑤

注）分析視点については、①学習、②自己管理、③対人、④心理、⑤連携である。

して実施した。例えば、植物の栽培や簡単な科学実験など、実生活に基づいた体験活動を院内学級に導入し、入院中でも学校と同様の学習機会を提供することができる。このような学校と病院の連携により、患児は学習の遅れを防ぐだけでなく、実生活に関連した体験的な活動を通じて学習への興味を持ち続けることができる。

さらに、寺田ら（2022）は、遠隔教育を実施することで、患児に対する学習支援を行うことの重要性を指摘している。入院中の患児（n=10）がインターネットを介して学校の授業に参加できる環境を整えることで、復学後の学業成績が向上し、進学率も高くなったことが示されている。このような院内での学習支援は、患児が学校生活のリズムを保ち、同級生とのつながりを維持する上でも重要な役割を果たしている。

以上のことに加え、小児がん患児は、体力の低下や運動制限により、体育の授業においても多くの困難を抱えている。特に、患肢温存手術や切断術を受けた患児は、体育授業への参加においてさらなる困難が伴う（絹谷・本田、2022）。体育の授業において、体力や運動機能に応じて授業内容を調整し、運動量を減らすことで、参加しやすい環境を作ることが提案されている。

2　自己管理

小児がん患児にとって、自己理解は自己管理の中でも最も重要な部分である。岸田・石川（2020）は、治療後に復学した患児（n=4）を対象にインタビューを行い、復学後の学校への適応に影響を与える要因を探った。その結果、『学校生活への適応にむけた本人の努力』が重要な役割を果たしていることが明らかになった。患児は【外来受診と学校生活の調整】や【生活時間と心の調整】をしながら【学習・運動に取り組む努力】や【学校行事を機に変更した取り組み】をしていた。つまり、患児が自身の病気を理解し、生活上の困難を克服する決意を持つことが大切であることが示されている。患児が自己理解や自立活動に関する教育を受けることは重要である。

石川（2017）は、小学４年から中学２年の小児がん患児とその母親７組（n=7）を対象にしてインタビュー調査を行うことから、患児の病気の捉え方を明らかにした。その結果、多くの患児が「病気の名前は知っているが、どのような病気かわからない」ことがわかった。また、自分と友人との身長差や自分の今後について気にしていたことが明らかになった。これらの結果は、患児への自己理解支援が未だ十分ではないことを示している。また、長友ら（2024）は、看護師（n=136）を対象として復学支援の現状を調査した。その結果、患児や家族に対して晩期合併症の説明を毎回実施していると回答したものは 34.4%で全 22 項目中最も少なかった。小児がん患児への自己理解の支援は不足していることが明らかとなった。

3　対人

田畑ら（2019）は、復学後の小児がん患児（n=10）を対象に、認知機能、生活

の質および適応行動の変化を検討した。その結果、過半数の患児において適応行動の低下が認められ、特に日常生活スキルや対人関係スキルの低下が明らかになった。また、永吉ら（2020）の調査では、復学後の患児は友人関係やコミュニケーションの難しさを感じており、具体的には「自分の身体と、友達とのコミュニケーションに対する自信喪失」、「同年齢の友達とのコミュニケーションに対する違和感」、「病気に対する担任や友達の気遣いに対する抵抗感」を感じることが多い。小児がん患児は疎外感や孤立感を覚えやすく、対人スキルの低下による学校生活への不適応が示されている。

これらの問題に対して、院内学級や復学後の学級担任による支援が重要な役割を果たしている。永吉ら（2020）は、院内学級が患児にとって友達と出会い、様々な活動に参加することで社会的スキルを養い、また身体的および心理的な苦痛を緩和する場であることを明らかにした。院内学級で得られた人間関係は、患児が治療後も社会的に孤立せず、復学後の学校生活へ円滑に戻るための土台となるとされている。また、復学後の学級担任が行う復学支援のプロセスにおいて、「クラスメイトとの一体化」を図り、患児をクラスメイトと同じ「一員」として受け入れることが、患児の社会的適応力を高めるための中核であることが示されている（加藤・大見、2012）。畑中（2013）の調査でも、患児は学級担任によるクラスメートとの関係調整に感謝していた。そのため、院内学級と通常学級の教員が、患児が学校生活の中で円滑に社会スキルを発揮できる環境を整えることが重要となっている。

4　心理

患児の自己肯定感は低い傾向がある。永吉（2020）は小児がん経験者（n=14）を対象にインタビュー調査を行い、復学後の生活上の困難を明らかにした。復学後に不安を感じる最も顕著な理由として、「入院前の自分との違いに対する混乱・葛藤」が挙げられる。具体的には、「好きなスポーツを続けられず悲しかった」や「入院前にできていた勉強ができずつらかった」などが含まれていた。絹谷・本田（2022）も、患児は治療による容姿の変化や動作制限のため、「他人に頼むことへの遠慮」を抱くことを示している。患児の自己肯定感及び自己効力感をサポートすることは重要な課題である。

また、患児は自己肯定感が不足しているだけでなく、学校に対してネガティブな感情を抱くこともある。中澤（2015）の調査では、友だちからの言葉により傷ついた経験が報告され、保護者は小学校に対する大きな不信感を抱いている場合がある。復学後の患児が周囲の理解不足に直面することも報告されている（中村ら、2020）。

これらの心理的問題に対処するため、学級担任やクラスメートによる心理的支援が報告されている。永吉ら（2021）は、学級担任がクラスメートにがん教育を行い、意図的にコミュニケーション機会を作ることで、患児がクラスで安心感を持つことができたと述べている。クラスメートからの精神的支援がスム

ーズな復学に重要な役割を果たすことも報告されている（山口ら、2017；宮下ら、2021）。学級担任の努力に加えて、学生ボランティアの導入や心理カウンセラーの介入も、患児が良好な心理状態を保つのに役立つ（余谷ら、2002；阪中、2005；川匂、2008）。様々な関係者による心理的支援の促進は、今後の重要な課題である。

5　連携

（1）学校と医療との連携

院内学級の教員も通常学級の教員も、医療者との連携を希望し、専門的な支援を受けたいと考えている。武田ら（2017）は、院内学級の教員（*n*=3）を対象に、患児を支援する際に直面する困難を明らかにし、「ターミナル期の支援の難しさ」、「病名告知や病気の不安への対応の難しさ」を挙げた。このような支援上の困難は、医療者からの専門知識によって解決することが求められる。一方、副島（2014）の調査では、通常学級の教員（*n*=205）のうち、「小児がんの予後」について知識を持っていると回答したものは45%にとどまり、再発や晩期合併症に関する知識を医療者から提供することの必要性が示唆された。加藤・大見（2012）は、学級担任が院内調整会議に参加し、医療者との会談を通じて支援の不安が軽減された事例を報告している。教育側と医療側が双方向に交流できる環境やツールの整備が重要となっている。

実際には、教育と医療との連携には多くの課題が存在する。長友ら（2024）は、小児病棟看護師（*n*=136）を対象に、復学支援の実施状況と課題を調査した結果、復学支援ツールの不足や学校からの情報提供の欠如が問題として浮かび上がった。中垣ら（2010）も、院内学級の教員が原籍校の教員に学習状況を伝えることが少ないことを指摘している。また、上別府ら（2012）は、病棟側の患児の復学に関する意識が低いことを指摘している。そのため、教育と医療との連携の向上を図るためのツール開発や研修が不可欠といえよう。

（2）学校と保護者との連携

尾形（2006）は、がん患児の母親における「病弱傾向認知」（子どもが病気になるのではないか、死ぬのではないかという親の不安に関連する認知）を調べ、病弱傾向認知の得点が高い場合、「受容的子ども中心的な関わり」が多いことを見出した。また、「受容・責任回避タイプ」の養育を行う場合、患児の学校不適応感が高くなることが明らかとなった。そのため、母親など保護者への正確な教育情報の提供及び心理的支援が必要となる。また、小堀（2011）の調査によれば、復学に関する相談相手として学校教員を挙げた保護者（*n*=52）が100%に達し、学校に対して多様な生活面や学習面のニーズが示された。

副島ら（2022）は、保護者が学校側への情報提供の内容とその理由について調査し、保護者が支援上の情報を積極的に学級担任や同級生、教科担任などに提供していることがわかった。例えば、「病気をオープンにしてよいと考えた」ためや「本人に関わる全ての人からの理解・配慮を得たかった」ために、病気

について教員と同級生に伝えていた。しかしながら、保護者は学校との連携を期待しているものの、学校側の対応は期待に応えられていないという報告もある。涌水ら（2014）は、母親（n=10）を対象とした面接調査を行い、復学に向けた思いとその変化に焦点を当てた。その結果、母親たちは前籍校と繋がっていたいという思い、勉強で友達から取り残されるのではないかという不安を抱いていることが明らかになった。このような学校生活に対する不安感を改善し、双方の理解を促進することが求められている。

Ⅳ 考察

1　個別性に応じた学習支援

本研究の結果から、小児がん患児は治療を経て復学した後、記憶力や論理的思考力を必要とする教科（国語、英語、社会）において学習の遅れが生じやすいことが確認された。それに加え、放射線照射や薬物投与の副作用により、視覚障害や中枢神経の障害が生じることも報告されている（船木、2011）。これらの障害は、患児の認知機能に影響を与え、学習上の困難を引き起こす要因となっている。このような個別性の高い支援課題に対しては、通常の学習支援では必ずしも十分ではなく、個別の教育支援計画の策定が必要とされる。渡邊ら（2021）は、米国セントジュード小児研究病院にて開発された認知機能測定尺度（CCSS-NCQ）の日本版を開発した。それにより、学校側における患児の認知機能の評価が可能となり、「作業効率」、「感情統制」、「組織化」、「記憶」の４つの領域について詳細な個別の教育支援計画を立てることができると報告されている。こうした評価ツールの導入は、教員が患児の病状を理解し、個々の認知特性に応じた支援を行う上で有用であると考えられる。

また、小児がん患児は治療による体力低下や身体的制約の影響を受け、体育の授業への参加が困難であることが確認された。このような問題に対して、小川（2021）は、小児がん患児の身体機能の低下を防ぎ、運動への意欲を高めるために、スマートフォンアプリ「Ugocco」を開発した。このアプリでは、患児が興味を持ち、継続的に身体活動を行えるよう「歩数が貯まるとモンスターくじがひける」「参加者同士で歩数の競争ができる」など、ゲーム要素を取り入れた仕組みを導入している。これにより、患児は単に身体機能を維持するだけでなく、運動活動を楽しく続けることができる。このようなツールを使用することで、家庭や院内だけでなく、学校においても患児の身体活動を支援することが可能であると考えられる。

2　自己理解の促進

鍬原・別府（2018）は、慢性疾患患児が健常児に比べて身体・行動面での「自己描出」が多くみられ、外見や行動を気にする傾向が強いことを指摘している。一方で、小児がん患児は自己理解が十分に促進されておらず、自らの病状や治療の影響を適切に認識できていない現状が確認された。このような自己理解の

不足は復学後の学校生活や社会生活における適応困難をひき起こすため、自己理解の促進が求められている。日本国内では、小児がん患児の自己理解に関する支援策がほとんど検討されていないが、海外ではすでに様々なアプローチが試みられている。例えば、Galvez ら（2021）は、絵画や図像などの美術的表現を通じて、小児がん患児の内面的な感情を視覚化することを試みている。このような美術的表現を用いたアプローチは、患児が自らの感情を整理し、自分自身の病気を受け入れるために効果的な手段である。さらに、支援者が患児のセンシティブな内面にアプローチすることで、感情表現や病気の受容を促す効果がある。そのため、自己理解を促進する支援は、患児の感情面を安定させるだけでなく、自己管理能力を育成し、復学後の生活においての適応能力を高める効果が期待できる。

3　対人能力を向上するための院内および復学後のコミュニケーション支援

入院中に友人との積極的な交流機会の提供が、患児の対人能力の改善に寄与することが明らかになった。ICT を活用した学校との交流が、患児にとって有効であることが先行研究より示唆されている。藤井・佐藤（2021）は、入院中の小児がん患児が、前籍校のクラスメートとオンラインを通じて交流及び共同学習を行う実践を試みた。特別支援学校と前籍校双方のコーディネーターが協力し、タブレットを使用した Skype による校外学習、図画工作の授業、宿泊学習への参加を促したところ、患児は学級活動に積極的に関わり、友人とのつながりを保つことができた。このような定期的な交流により、入院中であっても患児が学校生活に関わり続けることが期待できる。

また、入院中の交流支援に加えて、本研究では、復学後の学級担任の調整も患児の対人能力を促進するのに重要な役割を果たしていることが確認された。これは、吉川（2003）が示した「ノーマライゼーション実現に向けた学級づくり」という慢性疾患患児を支援する際の学級担任の役割と一致している。学級担任が復学前後にクラスメートに対して患児の病状や状況を適切に説明し、患児が学級内で自然に受け入れられるように配慮することが求められる。

４　がん教育と学生ボランティアによる心理支援の重要性

本研究では、小児がん患児が学校生活において自己肯定感が低く、友人や教員からの理解不足や言葉による中傷などによって不安を感じやすいことが確認された。このような状況は、患児が安心して学校生活を送る上で大きな障壁となっており、周囲の理解を促進するための教育が重要である。文部科学省(2015)は、「がんと向き合う人々に対する共感的な理解を深めることを通して、命の大切さについて学び、共に生きる社会づくりに寄与する資質や能力の育成」の観点から、がん教育の重要性を強調している。この背景には、患児が自らの病状を受け入れると同時に、周囲が患児の特性を理解し、社会全体で支え合う姿勢を育成することが、学校生活での不安軽減につながるという考え方がある。森口ら（2023）は、小学生を対象に小児がんについての「がん教育」を行い、絵

本の読み聞かせを通じて患児の悩みや周囲の支援内容を学ばせる実践を行った。その結果、児童の８割以上が主人公（小児がん患児）の悩みを理解し、がん患者への共感的な態度を示した。このようながん教育は、患児への理解を深め、学級内での偏見や差別を防止する上で有効であると考えられる。今後、こうした教材や支援ツールを用いた理解教育を、教員研修や学校全体の教育活動に取り入れ、患児がより安心して学校生活を送れる環境を整備する必要性もある。

さらに、学生ボランティアの介入が患児の心理的支援に有効である。増戸・関（2019）は、大学生ボランティアが高校生のがん患者を支援することで、心理的な安定に寄与することを示した。ボランティアは高校生に寄り添いながら学習活動を共にし、学習の楽しさを感じさせるとともに、同年代ならではの共感や悩みを聴くことで、心理的な安定を提供していた。つまり、大学生ボランティアは、患児の心理的な安定に重要な役割を果たした。教員によるがん教育やボランティアによる心理的支援の推進が今後の課題であろう。

５　学校と医療や保護者との連携

小児がん患児への効果的な支援には、医療と教育が緊密に連携し、情報を共有し合うことが不可欠である。特に、医療者からの専門知識の提供は、院内学級や復学後の学校現場において、教員が患児の状況を適切に理解し、個別に支援する上で大きな助けとなる。しかし、医療者は日常業務の多忙から、学校に対する教育機会を提供することが難しいという現実的な制約が存在する。この問題に対して、山本（2016）は、「連絡カード」を用いて医療と学校の連携を強化する取り組みを提案している。患児の健康状態や治療状況について、医療者が定期的に情報を記入し、教員がそれを参照することができる。このような取り組みにより、医療と教育の連携が強化され、患児への支援が一層充実することが期待される。

また、学校と保護者との連携も、患児が学校生活において安心して過ごせる環境を整える上で非常に重要である。養護教諭がこの連携を促進する上で中心的な役割を果たすことが考えられている。陳・吉利（2023）は、養護教諭が学校全体を見渡す立場から、患児の健康状態や家庭環境を把握し、教職員と保護者の間での情報共有を円滑に行う「連携推進者」として機能していることを指摘した。養護教諭が定期的に保護者と面談を行い、家庭での困りごとや患児の心身の状態を学校側に伝えることで、個々のニーズに応じた支援計画を立てることが可能となる。養護教諭を中心とした保護者と学校の連携体制を強化し、小児がん患児が学校生活において安心して学び続けられるような支援システムの整備も必要となっている。

Ⅴ おわりに

本研究では、小児がん患児の教育的ニーズと支援に関する研究動向を「学習」、「自己管理」、「対人」、「心理」、「連携」の５つの視点から整理し、各視点にお

ける支援の現状と課題を明らかにした。学習支援では、治療に伴う学習の遅れや集中力の低下に対し、個別の支援計画や遠隔教育の導入が有効であることが示唆された。また、自己管理支援においては、患児が自身の病状や治療内容を理解し、適切に対処できるような教育の必要性が確認された。対人支援では、入院中および復学後の友人や教員との交流機会が、患児の対人関係の発達に寄与することが明らかになった。

さらに、心理支援の視点では、学校での理解教育や学生ボランティアの介入が、患児の心理的負担を軽減し、自己肯定感を高めることに効果的であることが確認された。最後に、学校と医療機関、保護者の間での連携の不足が依然として支援体制の課題として残っており、これを解決するためには各機関が継続的かつ効果的に情報を共有し合う体制の構築が必要である。

一方で、本研究にはいくつかの限界が残されている。とりわけ、本研究の分析視点は先行研究に基づく「学習」「自己管理」「対人」「心理」「連携」の５つに限定されており、他の観点（例：家族支援や経済的支援など）に関する考察が不足している可能性がある。より幅広い視点から多角的に支援ニーズを検討し、連携支援モデルを構築することも必要であろう。より実効性のある支援体制を確立するために、教育・医療・家庭の連携をさらに強化し、患児が安心して学び、成長できる環境を整えることが求められている。今後も、小児がん患児のニーズに即した支援体制の充実を図り、社会全体での支援の枠組みを構築することが期待される。

文献

陳依文・吉利宗久（2023）小・中学校の特別支援教育における養護教諭の役割に関する研究動向．育療，72，11-19.

藤井慶博・佐藤忠浩（2021）ICT 活用による病気療養児の前籍校との交流及び共同学習の成果と課題．秋田大学教育文化学部研究紀要，76，69-78.

船木聡美（2011）小児がんの子どもたちへの教育支援システムの構築．小児保健研究，70(4)，467-471.

Galvez,B.L.A., Kongsuwan,W., Schoenhofer,S.O., Hatthakit,U.(2021) Aesthetic expressions as data in researching the lived-world of children with advanced cancer. *Belitung Nursing Journal*, 7(6), 549.

半谷まゆみ，関正史，三谷友一，樋渡光輝，岩崎美和，木村敬子，滝田順子（2019）小児科スタッフが中高生以上のがん患者と関わる上で抱えている課題に関する質問紙調査．日本小児血液・がん学会雑誌，56(5)，447-453.

畑中めぐみ(2013)思春期の小児がん患児の復学後の情報開示．小児保健研究，72(1)，41-47.

平賀健太郎，野中らい，副島尭史，東樹京子，佐藤伊織，武田鉄郎，上別府圭子（2015）小児がん患児に対する特別支援教育コーディネーターの役割意識の構造とその影響要因．育療，58，45-51.

平賀健太郎（2007）小児がん患児の前籍校への復学に関する現状と課題：保護

者への質問紙調査の結果より．小児保健研究，66(3)，456-464.
石川由美香（2017）血液腫瘍疾患をもつ前思春期の子どもの病気の捉え方とヘルスプロモーション：サバイバーの病気の捉え方と親の関わり．千葉看護学会会誌，22(2)，11-19.
上別府圭子，東樹京子，武田鉄郎，堀部敬三（2012）日本の医療機関といわゆる院内学級における小児がん患者の復学に向けた取り組み：質問紙調査による現状分析．日本小児血液・がん学会雑誌，49，79-85.
加藤千明・大見サキエ（2012）小児がんに罹患した子どもの復学を担任教員が支援していくプロセス：院内調整会議後の学校生活適応プロセス．日本小児看護学会誌，21(2)，17-24.
加藤千明・大見サキエ（2012）がんに罹患した学童期の子どもに対する担任教員の復学支援．看護学研究，4，11-21.
川匂亜紀奈（2008）小児がん患児の教育支援におけるソーシャルワーカーの役割．北海道医療大学看護福祉学部学会誌，4(1)，59-65.
絹谷果歩・本田順子（2022）小児がんにより患肢温存手術もしくは切・離断術を受けた子どもの学校生活への影響．日本小児看護学会誌，31，10-17.
岸田恵美・石川眞里子（2020）思春期にある小児がん患者の復学に関する適応に影響する要因：子どもの経験の語り．小児がん看護，15(1)，16-25.
小川純子（2021）入院中の小児がん患者のための身体活動促進アプリケーション．小児看護，44(9)，1148-1153.
小堀裕美（2011）A 施設における小児がん患児の復学支援の現状と課題．小児がん看護，6，34-43.
国立がん研究センター（2023）小児がんの生存率.（更新 2023-10-27）＜https://ganjoho.jp/public/life_stage/child/patients.html＞（参照 2024-9-26）
国立特別支援教育総合研究所（2016）インクルーシブ教育システム構築における慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズと合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究.（更新 2016-3）＜https://www.nise.go.jp/cms/7,12409,32,142.html＞（参照 2024-9-26）
厚生労働省（2023）第 4 期がん対策推進基本計画について.（更新 2023-4-28）＜https://www.mhlw.go.jp/content/10901000/001091843.pdf＞（参照 2024-9-26）
栗山貴久子（2019）小児がん経験者の高次脳機能障害・精神心理的問題へのアプローチ．日本小児血液・がん学会雑誌，56(5)，398-401.
鍬原直美，別府哲（2018）幼児期・学童期にある慢性疾患児の自己理解：自己描出内容・自己評価的側面における健常児との比較．特殊教育学研究，56(2)，87-94.
増戸南・関由起子（2019）入院中の高校生への教育支援：大学生による学習支援ボランティアの意義と効果．埼玉大学教育学部紀要，68(2)，7-19.

三戸真由美，平元泉，三澤雪（2008）幼児期に発症した白血病患児の通学開始までの家族の関わり:小学校１年生を院内学級から開始した２事例を通して．小児がん看護，3，83-92.

宮下佳代子，小林京子，山口悦子，足立壯一，長谷川大一郎，岩本彰太郎，小林良二，照井君典，今村俊彦，嶋田明，金井理恵，早川晶，力石健，田村真一，佐藤篤，堀部敬三，大杉夕子（2021）小児急性骨髄性白血病（AML）経験者の就学・就労促進に関わる要因と支援．日本小児血液・がん学会雑誌，58(1)，12-18.

文部科学省（2015）学校におけるがん教育の在り方について（報告）.（更新 2015-3）＜https://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/hoken/1369993.htm＞（参照 2024-10-8）

森口清美，大見サキエ，畑中めぐみ（2023）復学後の生活を描いた絵本の読み聞かせ効果と活用法の検討：小児がんに着目した「がん教育」支援ツールの開発．就実大学大学院教育学研究科紀要，8，23-41.

永吉美智枝，早川晶，前田美穂，副島尭史，吉備智史（2023）小児がん経験者の入院中から復学後における学習上の困難の実態．日本小児血液・がん学会雑誌，60(1)，27-33.

永吉美智枝，斉藤淑子，足立カヨ子，高橋陽子，谷川弘治（2020）小児がん経験者の復学後の成長発達過程における生活上の困難．日本小児血液・がん学会雑誌，57(2)，150-156.

永吉美智枝，斉藤淑子，足立カヨ子，高橋陽子，谷川弘治（2020）小児がん治療を受ける子どもにとっての院内学級という場の意味：入院生活における院内学級と心理社会的発達．育療，67，11-20.

永吉美智枝，足立カヨ子，斎藤淑子，高橋陽子，谷川弘治（2021）小児がん経験者の入院前から復学後における地元の友達との繋がり：友達との繋がりを維持する要因．育療，68，1-9.

中村マリ子，橋本美里，尾形美子，平木久美子，竹本和代，西原梢，豊田和子，笹木忍，武澤友弘，白松裕，祖父江育子（2020）小児がん経験児の復園・復学に向けての母親へのニーズ調査：小児がん拠点病院と診療病院の看護師長会による多施設共同研究．看護研究集録，27，100-130.

中垣紀子，堀部敬三，前田尚子，磯野哲也（2010）小児がん患児に関する復学支援の取り組み：愛知県における実態調査．小児がん，47(2)，275-280.

長友恵莉，植木慎悟，宮田潤子（2024）小児がん患者の復学に向けた小児病棟看護師の支援の実施状況と課題．日本小児看護学会誌，33，89-96.

中澤幸子（2015）小児がん患児と保護者の心理的変容：小学校への適応を目指した面接を通して．山梨障害児教育学研究紀要，9，48-57.

尾形明子（2007）長期寛解状態にある小児がん患児の学校不適応と母親の病弱傾向認知および養育態度との関連．広島大学大学院教育学研究科紀要，55，245-252.

奥山朝子（2016）復学する小児がん患児の学校生活における教師・養護教諭の

指導上の困難と医療者に求める支援．小児保健研究，75(3，350-356.
大見サキエ，河合洋子，本郷輝明日，宮城島恭子，鈴木恵理子（2008）がんの子どもの教育支援に関する小学校教員の認識．小児がん看護，3，1-12.
大見サキエ，宮城島恭子，岡田周一（2010）ALL で骨髄移植後再三の退院延期を余儀なくされた小学生の復学支援：初めて介入した調整会議が有効であった事例の検討．小児がん看護，5，78-89.
大城麻紀子（2017）長期入院している児童の ADL を高め「向かう力」を育む指導・支援：トータル支援の理念をもとにした A 児への指導・支援実践から．琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要，8，81-92.
阪中順子（2005）カウンセリングをいかした院内学級の取り組み．奈良医学会誌，56(4)，175-181.
副島尭史，永吉美智枝，吉備智史，前田美穂，早川晶（2022）小児がん経験者とその家族における復学の経験：保護者による学校への情報提供の観点から．日本小児血液・がん学会雑誌，59(5)，413-419.
副島尭史，村山志保，東樹京子（2014）小中学校の教員における小児がんへの認識および小児がん経験者への支援．小児保健研究，73(5)，697-705.
杉本陽子，宮崎つた子，前田貴彦，堀浩樹，駒田美弘（2003）小児がん経験者の学校問題に関する医療と教育の連携：担任及び養護教諭への 1983 年調査と 2001 年調査の比較．小児がん，2，192-201.
小児がん看護学会(2019)小児がん看護ケアガイドライン 2018.(更新 2019-3)＜https://jspon.sakura.ne.jp/blog/download/jspon_guideline/＞(参照 2024-9-26)
田畑阿美，荒川芳輝，梅田雄嗣，坪山直生，松島佳苗，加藤寿宏（2019）復学後の小児脳腫瘍患児の認知機能、生活の質および適応行動に関する調査研究．日本小児血液・がん学会雑誌，56(2)，182-188.
武田鉄郎，古井克憲，武田陽子，櫻井育穂，丸光惠（2017）小児がん・AYA 世代がん患者に対する教育的対応と教員の困難感に関する検討．和歌山大学教育学部紀要，67，35-41.
武田鉄郎，張雪，武田陽子，岡田弘美，櫻井育穂，丸光惠（2016）小児がんの児童生徒の教育的対応と教員の困難感に関する研究．和歌山大学教育学部紀要，66，27-34.
寺田和樹，平川一夫，矢野瑞季，土持太一郎，木川崇，高橋聡子，五十嵐俊次（2022）入院中の高校生がん患者に対する教育支援の取り組みと成果．日本小児血液・がん学会雑誌，59(3)，265-269.
土屋忠之・武田鉄郎（2005）病院内教育における慢性疾患及び小児がんの児童生徒に対する「体験的な学習」に関する研究：養護学校（本校，分校，分教室)，院内学級，訪問教育を比較して．育療，33，26-29.
土屋忠之・武田鉄郎（2011）病院内教育における小児がんや慢性疾患の児童生徒に対する「体験的な活動を伴う学習」に関する研究．特殊教育学研究，49

(1), 51-59.
涌水理恵, 平賀紀子, 古谷佳由理 (2013) 小児がんで長期入院を余儀なくされた児への復学支援を考える：児・保護者・スタッフの復学に向けた思いとその変化に焦点を当てて. 小児保健研究, 72(6), 824-833.
渡邊奈美, 佐藤聡美, 加藤実穂, 浦山ケビン, 清谷知賀子, 松本公一 (2021) 小児がんにおける日本版認知機能尺度 (CCSS-NCQ) の開発. 日本小児血液・がん学会雑誌, 58(5), 419-423.
山口そのえ, 嶋田明, 山本裕子, 小田慈 (2017) 小児がん患者の復学をスムーズにする要因の検討：院内学級に通級したことのある子どもの体験より. 小児がん看護, 12(1), 25-30.
山本佳恵, 川根伸夫, 野村明孝, 桑田弘美, 白坂真紀 (2015) 長期療養患児への連絡カードを用いた復学支援の実際 (実践報告). 滋賀医科大学看護学ジャーナル, 13(1), 70-73.
山本桂子 (2020) 小児・AYA 世代がん経験者におけるキャリア教育の課題：院内学級の患児の作文をもとに. 龍谷教職ジャーナル, 8, 109-122.
吉川一枝 (2003) 通常の学級に在籍する慢性疾患患児への学級担任教師の関わり：関わりにおける困難感の有無に焦点をあてて. 日本小児看護学会誌, 12(1), 64-70.
余谷暢之, 山口悦子, 倭和美, 渥美公秀, 加藤謙介, 三木芳美, 山野恒一 (2002) 悪性腫瘍患児に対するボランティア活動の導入：いわゆる「ベッドサイドボランティア」の可能性について. 小児がん, 39(4), 522-527.

Research Trends on Educational Needs and Support of Children with Cancer

CHEN Yiwen *1, YOSHITOSHI Munehisa *2

In this study, we summarized research trends related to the educational needs and support of children with cancer from the perspectives of “learning,” “self-management,” “interpersonal,” “psychological,” and “collaboration,”. In terms of learning, the study showed that experiential learning and distance education are solutions to the problem of delayed learning due to prolonged absence from school and poor concentration during treatment. Next, in self-management, it is important to educate affected children so that they can fully understand the disease and treatment. In addition, in terms of interpersonal support, it is difficult for the affected patients to build relationships with friends, but providing opportunities for interaction is expected to contribute to the improvement of interpersonal relationships. In terms of psychological support, the anxiety associated with treatment is a major psychological burden for the affected children, and the understanding of their friends and the intervention of university student volunteers are effective in helping them achieve psychological stability. Finally, the lack of cooperation between medical institutions and schools was highlighted as a deficiency in the support system, which needs to be strengthened. In the future, these support measures should be empirically verified to establish a sustainable support system.

Keywords : childhood cancer, chronic illness, educational needs, research trends

*1 Graduate School of Education Doctoral Programs, Hyogo University of Teacher Education
*2 Graduate School of Education, Okayama University

【原　　著】

学校統廃合における児童の適応支援策の提言

池田　祐加　伊住　継行

Proposals for Supporting Children's Adaptation in School Mergers and Closures

IKEDA Yuka, IZUMI Tsuguyuki

2025
岡山大学教師教育開発センター紀要　第15号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 14 号（2024），pp.357 － 371

【資料】

原　著

学校統廃合における児童の適応支援策の提言

池田　祐加※1　　伊住　継行※2

要旨　本研究の目的は，学校統廃合に係る文献検索および実態調査を通して，学校統廃合という環境移行が児童に与える影響について検討し，学校統廃合がもたらす環境移行に対する児童の適応支援策について提言することである。まず，学校統廃合に係る文献検索を行った結果，学校統廃合の経験が児童生徒のその後の人間関係形成やストレス反応の増加に影響を与えている可能性が示された。しかし，学校統廃合が児童に与える影響に関する研究は非常に少なく，統廃合の経験が児童に与える心理的影響については十分に解明されていないことがわかった。次に，実態調査として行ったインタビューにおいて，学校統廃合が児童にとって大きなストレス要因となる可能性があることがわかった。これらの現状を踏まえて，学校統廃合が児童に与える影響を和らげるため，特別活動を中心として，個人・学級・学年・学校レベルでの具体的な取組を提案した。

キーワード：学校統廃合，児童，人間関係形成，ストレス，特別活動

※1　岡山大学大学院教育学研究科大学院生
※2　岡山大学学術研究院教育学域

Ⅰ　問題と目的

1999 年の「市町村の合併の特例に関する法律の改定」を契機として，「平成の大合併」と呼ばれる市町村合併が本格化し，2015 年時点で全国の市町村数は 1999 年時点より約半数まで減少している（栗崎ら，2016）。この影響を受けて，全国の公立小学校の統廃合も進展している。第一著者が勤務する岡山県においても，2004 年から市町村合併が急速に進行し，自治体の再編に伴って小学校の統廃合も進められている。特に，市部に比べて郡部の学校数の減少率が高くなっているのが現状である（栗崎ら，2016）。我が国では，今後も更なる少子化が進行すると予想され（総務省，2024），公立小学校の再編は全国的にますます重要性が高まると考えられる。第一著者が勤務する公立小学校においても，統廃合が予定されており，統廃合に係る児童への影響について把握することは喫緊の課題である。

学校統廃合に関する先行研究では，廃校の発生要因を分析した研究，統廃合と廃校舎の利活用決定プロセスの関連を考察した研究，廃校のある地域属性の特徴と再利用に関する研究，廃校施設の発生状況と転用用途の研究，公立小中学校施設の運用状況に関する研究，統廃合後の児童数の推移や学校行事継承から学校と地域の結びつきを捉えた研究などが確認されている（栗崎ら，2016）。

しかし，学校統廃合が児童に与える影響について述べている文献は，当初の検索では確認できなかった。

そこで，学校統廃合が児童に与える影響に関して，①学校統廃合に係る文献を広く収集することで，統廃合時に，どのような影響が児童にあるのかを探ることにした。また，②学校統廃合を経験している教職員へのインタビュー調査を実施し，文献検索からわかったことを統廃合経験者に聞くことで，児童への影響をより明確にする。その上で，③先行研究やインタビュー調査からわかったことをもとに，統廃合前後で児童に対して必要と考えられる教育実践を提案する。

Ⅱ　方法

１　学校統廃合に係る文献検索

（１）文献収集の概要

研究を進めるにあたって，学校統廃合に係る先行研究を収集・概観することにした。文献は，上岡・金子・津谷・中山・折笠（2021）の PRISMA2020 の日本語訳を参考に，図１のフローチャートに示した手順で収集した。本研究では，学校統廃合が児童へ与える影響について把握することが目的であるため，文献の収集にあたって，下記の２点を選定基準とした。

① 小学校が対象であること

② 論文や報告書の中に学校統廃合に関する記述があること

これらの基準を設定した後，以下の２つの検索方法で文献を検索した。

まず，オンラインデータベースサービスである「CiNii Research」を用いて検索を行った。検索式は，①対象（小学校），②内容（統合，統廃合，廃校，閉校）の２群を設け，それらの言葉を掛け合わせて検索した。検索条件は，出版年については指定なしとした。次に，「CiNii Research」に載っていない文献について，書籍や論文の参考文献，引用文献をもとに検索した。なお，ハンドサーチは 2024 年 4 月から 2024 年 10 月にかけて実施した。

上述した文献検索の結果を受けて，さらに学校統廃合が児童に与える影響に関する研究の方向性を探る必要が生じたため，重複している文献を除外し，残る文献について文献タイトルおよび要約をチェックして１つずつコーディングした。加えて，コーディングした文献について，学校統廃合が学校教育に与える影響について述べている文献であるか否かのスクリーニングおよび適格性評価を実施した。さらに，学校教育に与える影響のうち，「子どもの視点」から学校統廃合について述べている文献をレビュー対象とした。

２　学校統廃合に係る実態調査

文献検索で確認された児童への影響についてより正確に把握するために，学校統廃合の経験を有する教員を対象に実態調査を行うこととした。こうした経験を有する教職員が限られていること，詳細に実態を把握することを考慮し，インタビュー調査を実施した。以下に①インタビュー対象者の選定，②調査の概要について述べる。

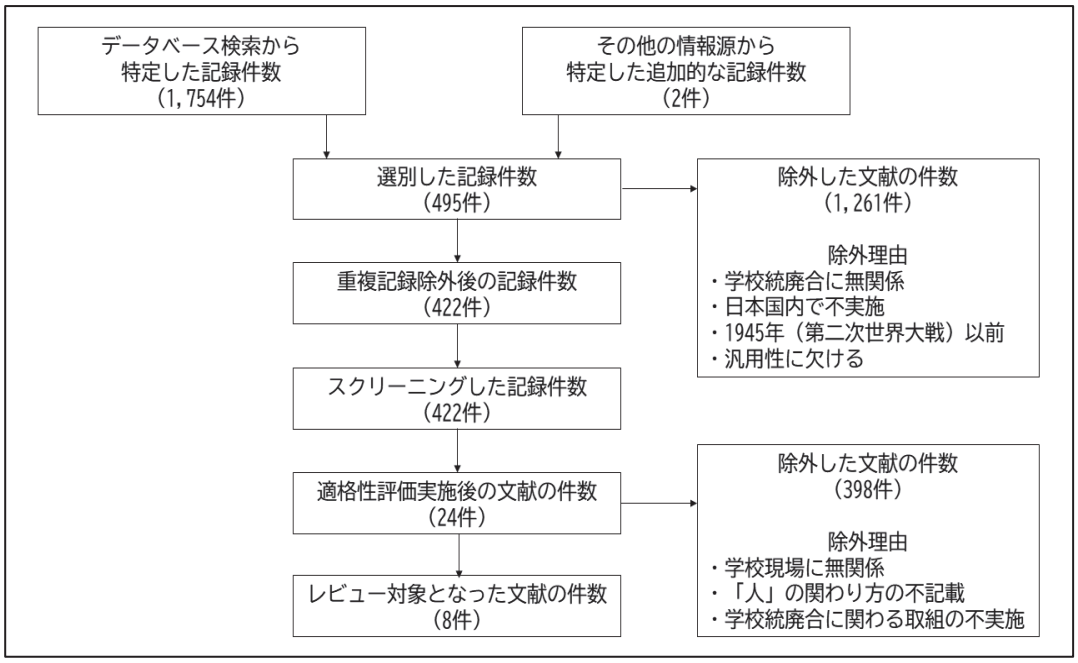


図１　文献収集に関するフローチャート

（１）インタビュー対象者の選定

今回の調査では，２名を対象者として選定した。２名という人数は，調査対象者として少ないと思われる。しかし，著者らの周囲に学校統廃合を経験した教職員がほとんど見当たらなかったため，限られた人数ではあるが，参考となる知見を有すると判断された２名に調査を依頼した。

まず，１人目は教職員Ａである。第一著者が勤務する小学校は，複数の公立小学校から１校の公立中学校（A 校）へ進学する児童がほとんどである。つまり，中学校への進学時に複数の小学校が統合するため，学校統廃合時の児童への影響を検討する際に，A 中学校の生徒の適応に関する実態や課題を熟知した教職員を対象とすることが有効であると考えた。そこで，A 中学校に長年養護教諭として勤め，2023 年度から設置された「自立応援室」のコーディネーターをしている教職員Ａにインタビュー調査を依頼した。

次に２人目として，市町村の学校統廃合に携わった教職員Ｂにインタビューを実施することにした。この教職員Ｂは，第一著者が参加した自治体主催の学校統廃合に係る研修会で顔見知りとなった人物である。この研修会で教職員 B が学校統廃合における課題を具体的に語られていたことから，インタビューの対象者として適した人物であると判断した。

（２）倫理的配慮

本研究では，上述した２名に対して，インタビューの目的や収集データの使用範囲，匿名性の確保に関する説明およびインタビュー途中での中止や撤回の権利について周知し，同意を得た上で調査を行った。収集したデータは，対象者のプライバシー保護を徹底するために匿名化し，特定の個人が識別されないような形でデータを使用した。

（3）インタビュー調査の概要

まず，2024 年５月末に A 中学校を訪問し，教職員 A へ半構造化インタビューを行った。調査の際には，下記のインタビューガイドに沿って自由に語ってもらった。

① 自立応援室利用者数および自立応援室設置前の保健室への来室者数
② 自立応援室での生徒の様子
③ １学級 10 人程度から１学級 30 人以上の集団になることで生じる困難さ

次に，2024 年６月上旬に教職員 B へ半構造化インタビューを行った。調査の際には，下記のインタビューガイドに沿って自由に語ってもらった。

① 統廃合した学校規模
② 統廃合後の児童の様子
③ 統廃合前後に教職員ができること

インタビューは，両者とも 60 分程度行い，適宜メモを取りながら学校統廃合による環境移行が児童生徒に与える影響を抽出した。

Ⅲ　結果と考察

１　学校教育に与える影響

（1）文献収集の結果

日本の学校統廃合に係る知見を入手するために,「CiNii Research」を用いて，2024 年９月７日に検索を実施した。その結果,「小学校　統合」と検索すると 1124 件,「小学校　統廃合」では 264 件,「小学校　廃校」では 223 件,「小学校　閉校」では 143 件，合計 1754 件の文献が抽出された。また，ハンドサーチの結果，新たに２件を抽出できた。これらの文献をすべて読むことは現実的ではないため，要約を読んで選別を行った。その選別基準として本研究では，①学校統廃合に関する研究であること,②日本国内で実施されていること,③1945 年（第二次世界大戦）以降に実施されていること,④記念誌や閉校記念行事等，地域の固有性が強く，汎用性に乏しい研究でないこと，以上４点を設定した。上記の選別基準について，著者らで評価した結果，1261 件を除外し，オンラインで抽出された 493 件とハンドサーチで抽出された２件の合計 495 件の文献を抽出した。

（2）コーディング

上記方法により抽出した 495 件の文献から，重複している文献（73 件）を除外し，残る文献（422 件）について，文献タイトルおよび要約をチェックし，１つずつコーディングした。具体的には，学校再編成，防災，事務，建築物，統合準備委員会，放課後利用，学校の役割，学校運営，埋蔵文化財，跡地利用，地域活性化，地域住民の受容と葛藤，地域学習，小中連携，教員の視点，経験者の視点，子どもの視点の 17 項目の要素にコーディングした。各要素に該当する文献の数とその説明は表１に示す通りである。

コーディングした文献（422 件）について，再度文献タイトルおよび要約をチェックした。要約記載のない文献は，文献内の結論または必要に応じて全文

表 1　重複している文献除外後に抽出した文献（422 件）のコーディング

	要素	数	内容
行政	学校再編成	77	児童生徒・学校数の推移をもとに考えられる学校の適正規模に関する研究や，通学区域についての研究等
	防災	13	学校資料を活用した災害記録に関する研究や，災害発生から教育再開への復興プロセスについての研究等
	事務	5	学校事務職員としての学校統廃合の関わり方に関する研究や，学校統廃合に伴う財政政策についての研究等
	建築物	38	学校統廃合に伴う新校舎建設に関する研究や，教室空間についての研究等
	統合準備委員会	35	学校統廃合に伴うスクールバス運用に関する研究や，新校歌・歌い継がれる校歌についての研究等
	放課後利用	4	学校統廃合後も子どもたちが安心して地域で過ごすための活動拠点構築に関する研究や，放課後プログラムについての研究等
	学校の役割	9	人口減少社会における学校の役割に関する研究や，学校統廃合に伴って広域化する地域における学校の拠点性や役割についての研究等
	学校運営	15	学校統廃合後における学校運営体制の構築に関する研究や，学校運営協議会と連携した学校統廃合についての研究等
	埋蔵文化財	10	校舎建設に伴う埋蔵文化財発掘調査や遺跡群の調査に関する研究等
	跡地利用	97	学校跡地活用計画に関する研究や，学校統廃合後の空き校舎利活用状況についての研究等
地域	地域活性化	64	学校統廃合後の地域活性化に関する調査研究や，学校統廃合がもたらす地域活動の変化についての研究等
	地域住民の受容と葛藤	31	学校統廃合に対する地域住民の評価に関する研究や，学校統廃合後の学校と地域の連携についての研究等
学校教育	地域学習	5	学校統廃合が地域学習に与える影響についての研究や，地域教育遺産を活用した学習デザインについての研究等
	小中連携	8	山間地域や農村地域におけるへき地教育や，小規模校における教育活動についての研究等
	教員の視点	2	学校統廃合を経験した教員による考察や，学校統廃合を経験した教員への聞き取り調査についての研究
	経験者の視点	1	学童期に学校統廃合を経験した人への聞き取り調査に関する研究
	子どもの視点	8	学校統廃合による環境移行が学校適応に与える影響についての研究等

をチェックし，学校統廃合が学校教育に与える影響について述べている文献であるか否かのスクリーニングを実施した。

スクリーニング実施後，適格性の評価を実施した。適格性基準として本研究では，①学校現場に関わっていること，②教員や子ども等，「人」の関わり方が明記されていること，③学校統廃合に関わる活動が実施されていること，の 3 点を設定し，著者らで評価した。その結果，398 件を除外し，24 件の文献を抽出した。

（3）学校教育に与える影響について述べている文献の特徴

ここまでの文献の収集，スクリーニング，適格性評価の一連の手続きから，学校統廃合が学校教育に与える影響について述べている文献は，1756 件の内，24 件であった。この 24 件の内訳も，学校統廃合が地域学習に与える影響についての研究や，山間地域におけるへき地教育についての研究等，「地域学習」や「小中連携」に関わる文献が数多く抽出された。また，「教員の視点」から，学校統廃合による児童への影響を捉えている研究も確認することができた。それは，小学校の統廃合前に行われた事前交流の取組に関する研究であった。藤井・森下（2020）は，公立小学校４校の統廃合のために行われた事前交流の取組と課題について教頭の視点から検討している。調査対象となった４つの小学校では，学校統廃合前に合同授業が行われ，その時の授業の様子を授業者に聞き取っている。その結果，合同授業を積み重ねていくほど，児童は授業になじみ，統廃合後も不適応を起こす児童が続出することはなかったと述べられている。

しかし，「子どもの視点」から学校統廃合を捉えている文献は，管見の限り非常に少ないことがわかった。そこで，学校統廃合が子どもたちに与える影響について述べている８件の文献をレビュー対象とした。そして，レビュー対象となった８件の文献で得られた知見を整理し，学校統廃合が児童に与える影響に関する研究の方向性を探ることにした。

（4）レビュー対象となった文献の特徴

「子どもの視点」から学校統廃合について述べていた文献では，統廃合による環境移行下の学校適応に関する研究が継続的に行われていた。

小林（2010）は，学校統廃合前の環境下で，統廃合後の環境を想定し，その環境下での遊び仲間関係図から，統廃合に寄せる児童の遊び仲間関係を捉えている。その結果，学校統廃合後の遊び仲間関係には，他校の児童がほとんどあげられていないことがわかった。

小林（2011）は，学校統廃合後１年間の６年生の遊び仲間関係について，統廃合前と比較しながらその人数の変化に着目して調査している。その結果，学校統廃合によって構成人数が増えたにも関わらず，仲間関係として選択された人数は減少したことがわかった。

小林（2012）は，小学校６年生時点での統廃合経験の有無は，中学校入学後の学校生活における気持ちにどのような差異を生じさせるのかを比較している。その結果，小学校時点での統廃合経験の有無は，友人関係を新構築するか，あるいは再構築するかに影響していることがわかった。この研究により，中学校で友人関係を新構築することは，不安よりも喜びが多いことが示唆された。

小林（2013）は，小学校６年生時点での統廃合経験の有無が，中学校入学後の対人関係の捉え方に差異を生じさせるのかについて比較している。その結果，統廃合経験のない生徒は，同級生同士の横の関係をより強く認識し，統廃合を経験した生徒は，先輩との縦の関係をより強く認識していることがわかった。

小林（2014）は，小学校時点での統廃合経験の有無が中学校入学後の対人関係に与える影響について，次年度の中学校１年生を対象にして同様の研究を行

っている。その結果，小林（2013）と同様に，小学校において統廃合経験のない生徒は，中学校進学によって新しい級友が増えたことで，同級生同士の横の関係をより強く認識していることがわかった。一方，統廃合を経験した生徒は，小学校においてすでに同級生同士の横の関係が広がっているため，中学校入学直後から部活動等を通した先輩後輩といった縦の対人関係に関心を抱くのではないかと述べられている。

田中（2014）は，学校統廃合後の精神的な健康の回復過程をレジリエンスの機能との関連から検討している。その結果，学校統廃合から２年後の調査では，学校享受感の有意な差は見受けられなかった。

金子（2009）は，公立中学校の学校統廃合にともない，生徒のストレスにどのような変化がみられるのかを検討している。その結果，統廃合後の変化として，小規模校出身の生徒の身体的反応や抑うつ・不安，不機嫌・怒りが上昇したことがわかった。

金子（2022）は，学校統廃合による環境の変化が中学生の学校適応にどのような影響を及ぼすのかについて，学校統廃合前後３時点で，「学校享受感尺度」「ストレス反応尺度」「学校アイデンティティ尺度」を用いてアンケートを実施している。その結果，統廃合後の変化として，わずかではあるが学校享受感と学校アイデンティティは低下し，抑うつ・不安は上昇していることがわかった。また，学校統廃合から半年後の調査時に自由記述でも回答を求めた結果，統廃合前と比較して学校生活が落ち着かなくなったと感じている小規模校出身の生徒が約 2.6％いることがわかった。

（５）学校統廃合に係る文献検索の結果と考察

上述した藤井・森下（2020）では，「教員の視点」から学校統廃合による児童への影響を捉えている。この研究から，学校統廃合の事前段階において合同授業を実施することが，統廃合による児童へのネガティブな影響を和らげる可能性があると考えられる。しかし，藤井・森下(2020)は，授業者の視点で合同授業を振り返っているものの，児童が合同授業をどう感じたかという，子どもの視点から合同授業の効果を明らかにすることはできていない。

小林が行った学校統廃合による環境移行下の児童の適応に関する一連の研究や田中（2014）は，学校統廃合の経験が，その後の児童生徒の人間関係形成に影響を与えている可能性を示している。しかし，これらの研究は統廃合後数年経過した後に実施されたものであり，統廃合との関連は明確ではない。また，これらの研究は主として小学校６年生を対象に行われているため，学校統廃合の経験が，５年生以下の児童の人間関係の変化にどのような影響を与えるのかについては明らかになっていない。加えて，これらの研究は，学会のポスター発表であったため研究の全容を探りにくい実態がある。さらに，金子（2009，2022）の研究は，特に小規模校出身の生徒において，学校統廃合の経験がストレス反応を増加させる可能性を示している。ただし，これらの研究は生徒の学校適応に与える影響について検討したものであるため，学校種が異なる小学校では児童の学校適応にどういった影響があるのかは明らかになっていない。

このように，学校統廃合の経験が児童の心理状態に与える影響に関する研究の知見は非常に限られていて，そうした経験が児童に与える影響については十分に解明されていないことが明らかになった。金子（2022）も「児童生徒が自分たちの学校が統廃合されることをどう受け止めているのかという，子どもの視点から学校統廃合の実態を心理学的に明らかにしようとする研究は少ない」と述べているように,学校統廃合に関連する先行研究が非常に少ない背景には,学校統廃合という機会が非常に少ない事象であること，統廃合前後での児童を追跡して研究することに困難さがあることなどが考えられる。このことから，学校統廃合を見据えた事前交流の意義を明らかにするとともに，統廃合後の児童の学校適応を促進するためには，統廃合によって児童の心理状態がどのように変化するかについて調査する必要があると考える。

２　学校統廃合に係る実態調査

前述したような文献検索の結果から，学校統廃合による児童への影響について述べられている文献は８件と,予想より非常に乏しいことが明らかとなった。そこで，インタビュー調査を通して，学校統廃合の経験がその後の人間関係形成やストレス反応の増加に与える影響についてより詳細に調べることとした。

（１）教職員Ａへのインタビューの結果

教職員Ａへのインタビューの際に，不登校の背景に関して言及された際の第一著者と教職員Ａとの会話を表２に示した。この部分を取り上げた理由は，環境移行での躓きの要因について言及されており，学校統廃合が児童に与える影響を考える参考になると考えたからである。

教職員Ａの「自分の気持ちを相手にわかるように伝えることが苦手な生徒が多いように思います。」という発言から，不登校の増加の背景に生徒の人間関係形成力の未熟さがあると感じていることがうかがえる。教職員Ａの勤務する自治体では，保育園時代から変わらない人間関係のまま小学校生活を過ごす児童が多く，相手にわかるように話さなくても伝わってしまう現状がある。そうした小学校生活から中学校へ進学することには,「大きなハードルがあるだろう。」と教職員Ａも話していた。

（２）教職員Ｂへのインタビューの結果

教職員Ｂへのインタビューで語られた内容の中で，特に児童同士の人間関係を構築する上で，教職員に何ができるかについて尋ねた際に，子どもの視点から見た課題が語られていた。表３がその時のやり取りになる。

教職員Ｂの「規模が小さな小学校の児童は，その小学校の印象をぬぐいにくい時期があり」という発言からは，学校統廃合による児童への影響がうかがえる。特に，教職員Ｂは学校統廃合における児童の課題について，学校行事等の運営方法に不安感を抱く児童がいることを指摘していることから，こうした点に注意する必要があるだろう。金子（2022）が,「学校統廃合前から統廃合後に

表２　教職員Ａへのインタビュー内容

筆　　者	A 中学校では，不登校傾向の生徒が増えているようですが，自立応援室を利用している子どもたちは，集団に対してどのような思いをもっているように見えますか。
教職員 A	「人が怖い，みんなの中に入るのが怖い。」と話している生徒がいます。教室に入ることを怖いと感じ，自立応援室に来る生徒もいますが，全く登校できていない生徒もいます。自立応援室に来る生徒たちを見ていると，コミュニケーションをとりにくい生徒が多いような気がします。誰かとコミュニケーションをとることが多い教科の方が教室に行きにくいという生徒もいます。
筆　　者	数人ずつ集まってある程度の集団になることによって，どのような困難さを抱いているように見えますか。
教職員 A	自分の気持ちを相手にわかるように伝えることが苦手な生徒が多いように思います。人数が多い学校ですと，学級活動などでソーシャルスキルを学ばなくても，学校生活の中で自然に身に付いていくと思うのですが，本校の生徒には他者と関わる力の未熟さを感じることがあります。

表３　教職員Ｂへのインタビュー内容

筆　　者	子どもたちが統廃合後，よりよい人間関係を築いていくために，教職員はどんなことができると思いますか。
教職員 B	学校統廃合前に，子どもたちそれぞれの個性や特性に焦点をあてるとともに，児童集団の傾向を考察し，統廃合に関わる教職員で共有しておくことが大切ではないかと思います。
筆　　者	学校統廃合によって，子どもたちが特に困り感を抱いたことはどんなことですか。
教職員 B	統廃合する学校の規模が異なる場合には，規模が小さな小学校の教育課程や運営方法が統廃合後に反映される率は控えめで，規模が大きい小学校の学校行事を中心に運営しました。そのため，規模が大きい小学校の児童はあまり違和感を覚えることなく過ごす一方で，規模が小さな小学校の児童はその小学校の印象をぬぐいにくい時期があり，教職員集団が児童の不安感を払拭するために多くの時期を割いた記憶があります。

かけて学校アイデンティティが低下していたように，学校統廃合を経験したすべての生徒に共通してみられた変化がありました。」と述べていたように，「この学校の一員だと感じる」というような学校アイデンティティの低下が少なからず教職員 B の携わった小学校でも見えたのではないかと推測できる。

表４　学校統廃合に関係すると思われるライフイベント

順位	ストレッサー	ストレス得点
14	不本意な入学	62
17	友人関係の大きな変化	59
42	価値観の衝突や変化	49
44	住居及び生活環境の変化	47
52	通学時間の大きな変化	44
60	遊びやレクリエーション上での大きな変化	37
63	学校行事の参加の大きな変化	34

（３）学校統廃合に係る実態調査の結果と考察

教職員 A, B へのインタビュー結果から，小学校から中学校に進学することや学校が統廃合されるという環境移行は，児童生徒にとって，大きなストレス要因になると考えられる。したがって,学校統廃合による学校間移行においても，児童に心理的な負荷がかかると考えられよう。

日本の成人を対象に，そのライフイベントの中で，ストレッサーになり得る経験を検討した社会的再適応評価尺度では（八尋・井上・野沢，1993），１位から 43 位までのライフイベントが列挙されている。１位は配偶者の死，２位は離婚となっており，27 位に就学・卒業，33 位に学校が変わることが位置している。また，夏目・村田（1993）は，大学生ストレス調査表を作成しており，１位から 65 位までのライフイベントが列挙されている。これは，１位が配偶者の死，２位が近親者の死となっており，17 位に友人関係の大きな変化，52 位に通学時間の大きな変化，63 位に学校行事の参加の大きな変化など，学校統廃合に係るライフイベントが位置している。ストレスは，ストレッサーとなり得る経験の蓄積によって増加していくため，学校統廃合によって児童が感じるストレスは増加するのではないかと考えられる。

そこで，大学生を対象としたストレス得点をもとに学校統廃合に関係すると思われるライフイベントを表４のように設定し，各経験のストレス度の合計値を算出した。学校統廃合に係るストレス要因を調査するにあたって，各ストレッサーに対する児童を対象としたストレス得点は検討されていないため，大学生を対象としたストレス得点を参照した。このストレス度は「大学への入学」が基準値の 50 点であり，それと比較してどの程度のストレスを感じたかによって得点化されたものである。

表４の結果から，学校統廃合に関係すると思われるライフイベントの合計得点は 332 点であった。ライフイベントによるストレスが加算されるほど，不適応となる危険性が増すと考えられている。学校統廃合に関係すると思われるライフイベントだけでも，多くのストレスを児童は抱えることになると考えられる。このことから，学校統廃合による環境移行は児童にとって大きなストレス要因になると予想される。

Ⅳ　総合考察

１　学校統廃合が児童に与える影響

本研究の目的は，学校統廃合に係る文献検索および実態調査を通して，学校統廃合という環境移行が児童に与える影響について検討し，学校統廃合がもたらす環境移行に対する児童の適応支援策について提言することである。まず，文献検索から，学校統廃合の経験が児童生徒のその後の人間関係形成やストレス反応の増加に影響を与えている可能性が示された。特に，金子（2009）にもあるように，大規模校出身の生徒と比較すると小規模校出身の生徒への影響が大きいことが示唆された。しかし，学校統廃合が児童に与える影響についての研究は非常に少なく，特に統廃合前後での児童の心理的な変化については十分に解明されていないことがわかった。次に，教職員Ａへのインタビューから，人間関係を形成する経験不足や互いの思いのずれによって人間関係に躓き，学校へ適応しにくい実態が明らかになった。また，教職員Ｂへのインタビューから，学校統廃合によって，新しい学校の一員であるという学校アイデンティティが低下することが示された。これらの結果より，学校統廃合という環境移行が児童にとって大きなストレス要因となる可能性があることがわかった。

ラザルスらのストレス理論では，個人の心理的ストレス過程において「先行条件→認知的評価→コーピング→精神的健康」という一連の流れを想定している（Lazarus & Folkman, 1984）。ストレス症状を低下させるためには，ストレスによって生じた嫌悪的感情へ対処するための他者との支持的相互作用であるソーシャル・サポートや，ストレス症状に対処するコーピングを身につける必要があるとされている。このことから，児童が感じるストレスを少しでも低下させるために，学校統廃合前後における個々の人間関係形成力を育成しつつ，互いにサポートし合える学級環境を整備することが必要になってくると考えられる。

先行研究においても，学校統廃合の事前段階として交流活動の必要性が述べられている。学校統廃合で児童が滑らかに環境移行するためには，統廃合の前後において一貫して人間関係を構築する機会を設けつつ，児童の学校適応を促進するように準備する必要があると考える。事前の取組として例えば，小学校３校が統廃合する場合は，３校合同の授業を実施することによって継続的に互いを支え合う関係性を構築することも有効だろう。

その上で，統廃合後の学校に対する愛着を高めるような児童会活動や学校行事等を仕掛ける必要もあるだろう。事後の学校適応を促進する際には，統廃合後の学校行事等の運営方法により，児童が不安感を抱きやすくなると考えられるため，互いを支え合う学校づくりや，自分たちの学校であるという校風づくりにより，学校アイデンティティを醸成する必要があると考える。

２　今後の展望

（１）特別活動を通した人間関係形成力の育成

統廃合後の学校において，前述した人間関係の構築や学校アイデンティティの醸成のために，特別活動の教育実践が有効であると考える。「小学校学習指導

要領（平成 29 年告示）」の特別活動の目標（２）において，「集団や自己の生活，人間関係の課題を見いだし，解決するために話し合い，合意形成を図ったり，意思決定したりすることができるようにする。」と示されている（文部科学省，2018）。また，特別活動の目標（３）においても，「自主的，実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして，集団や社会における生活および人間関係をよりよく形成するとともに，自己の生き方についての考えを深め，自己実現を図ろうとする態度を養う。」（文部科学省，2018）とも示されているように，特別活動では，多様な集団において人間関係を構築し，集団をよりよくするための諸活動に積極的に参画し，自己のよさや可能性を生かすことが求められている。したがって，統廃合後の児童の人間関係の構築や学校アイデンティティの醸成を促す上で，特別活動はその中核になる教育活動になるだろう。

（２）学校教育全体を通した児童の適応を促進する取組

中村（2024）は，臨床健康心理学の視点から「社会的・文化的サポートシステム」によってストレスを緩和する行動変容の介入方法を検討している。この行動変容への介入は，「個人」や「個人間」，「社会環境」等，様々なレベルに分けて行われている。それは，健康に関する「行動変容は意思力によるものではな」く，「健康というものが，個人とさまざまなレベルの環境との相互作用によって形作られるという特徴を持っている」からである（中村，2024）。これは，学校統廃合による環境移行を経験する児童にも当てはめて考えることができるのではないだろうか。つまり，児童の新たな環境への適応を個人の人間関係形成力に頼るのではなく，学校側としてできる範囲で児童の周囲の環境要因にも積極的に働きかけていく必要がある。このことから，児童の支え合う関係性を構築していくにあたり，①個人，②学級，③学年，④学校，という４つのレベルに分け，各レベルに応じた手立てを講じる必要があると考える。

まず，①個人レベルへの働きかけとして，相手との適切な関わり方に関する知識を習得できるような手立てを講じる。人間関係形成上の課題は，個々人によって異なっている。そこで，児童の人間関係形成に関わる課題に合わせて，上述した学級活動（２）・（３）の目標を踏まえた授業を実践することで，課題解決のために児童一人ひとりが意思決定し，自分自身の課題を解決していくことが可能になる（文部科学省，2018）。また，学級活動（２）・（３）の授業前後の学級活動も合わせて実施することで，１回の実践に留まらず，継続的に課題解決に取り組むことが可能になるため，児童の人間関係形成力の向上を図ることができると考える。

次に，②学級レベルへの働きかけとして，お互いにサポートし合える環境を整備する上で，ピア・サポートの考え方を援用する。ピア・サポートとは，「教師の指導・援助のもとに，子どもたち相互の人間関係を豊かにするための学習の場を各学校の実態に応じて設定し，そこで得た知識やスキル（技能）をもとに，仲間を思いやり，支える実践活動」と定義づけられている（中野・日野・森川，2002）。学校統廃合前後において，児童の人間関係を豊かにするための学習をピア・サポートの考え方のもと実践することが，支え合う関係性の構築を

図り，児童の人間関係形成力の向上に寄与するのではないかと考える。

加えて，③学年レベルへの働きかけとして，学級の枠を超えたより広いつながりをもつことができるような手立てを講じる必要があると考える。そのためには，児童の人間関係形成力を系統的に育成できる学級活動年間指導計画の作成が要となる。第一著者の勤務する小学校を含め，統廃合予定である各校が今年度に活用している年間指導計画を収集すると，内容や表記の仕方が整っていない状態であった。各校で運用されている学級活動年間指導計画を比較し，実態を考慮しながら，2025 年度に運用する年間指導計画を作成していく。

最後に，④学校レベルへの働きかけとして，児童が「この学校の一員だ」と所属意識をもつことができるような手立てを探る必要性がうかがえる。そのために，児童会活動を核として，学校統廃合前後における全校児童を対象とした合同交流会を企画することが有効だと考える。先行研究や実態調査においても，各学年単位では合同授業や学校行事に取り組んでいる。それは，統廃合前から顔を合わせておくことで，統廃合後の人間関係形成を促進することができると考えられるためである。しかし，統廃合予定の全校児童が統廃合前に集まって交流することや，統廃合後の児童会活動については，先行研究等でも報告されていない。児童会活動は，学校の全児童をもって組織する異年齢集団の児童会による自発的，自治的な活動である（文部科学省，2018)。児童会活動は，主として高学年の児童が行うことになるが，学年・学級を超えて全ての児童から構成される集団での活動であり，異年齢の児童同士で協力したり，よりよく交流したり，協働して目標を実現したりしようとする活動である。そこで，児童会活動を中心として運営する交流会を実施することを通して，児童の主体性を生かしつつ，人間関係形成力の育成や学校アイデンティティの醸成につなげることが可能であると考える。

学校統廃合による環境移行は児童の人間関係の幅を広げ，新たな可能性を拓く機会になると考えられると同時に,児童にとって大きなストレッサーとなり,場合によっては，その後の学校生活に躓く可能性も否定できない重要な経験となるだろう。今後は，本研究の成果をもとに，より長期的な視点から児童の発達と適応を追跡調査し，環境移行が及ぼす影響の全体像を明らかにしていく必要がある。加えて，環境移行下の児童の心理状態を踏まえた上で，児童が安定的な学校生活を過ごし，各自の資質・能力の伸長を促すことができるよう，上述した４つのレベルに応じた手立てを講じつつ，教育実践の評価・振り返りを行う省察のサイクルを回していきたい。これらの取り組みを通じて得られた知見を広く共有することで，同様の課題に直面する他の教育現場にも貢献できると考えている。

謝辞

本研究に協力していただいた教職員の皆さまに心より御礼申し上げます。

引用文献

藤井善章・森下孟（2020）．教頭の視点からみた小学校統合の取組と課題．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，19，191-200．

上岡洋晴・金子善博・津谷喜一郎・中山健夫・折笠秀樹（2021）．「PRISMA 2020声明：システマティック・レビュー報告のための更新版ガイドライン」の解説と日本語訳．薬理と治療，49(6)，831-842．

金子泰之（2009）．学校統廃合にともなう中学生のストレスの変化：２回にわたる縦断調査からの検討．日本教育心理学会総会発表論文集，51，390．

金子泰之（2022）．第10章　学校統廃合：生徒の適応はどのように変化するのか？．都筑学(編)問いからはじまる心理学　第２巻　教育問題の心理学　何のための研究か？，福村出版．

小林小夜子（2010）．小学校の統廃合による環境移行下の学校適応に関する研究Ⅰ：環境移行前にイメージした統廃合後の環境下における遊び仲間関係．日本教育心理学会総会発表論文集，52，346．

小林小夜子（2011）．小学校の統廃合による環境移行下の学校適応に関する研究Ⅲ：統廃合前年度末と統廃合後１年間の遊び仲間の人数の変化．日本教育心理学会総会発表論文集，53，459．

小林小夜子（2012）．小学校の統廃合による環境移行下の学校適応に関する研究Ⅳ：小学校６年生時点での統廃合経験の有無と中学移行後１年間の学校生活に対する気持ちの関係．日本教育心理学会総会発表論文集，54，168．

小林小夜子（2013）．小学校の統廃合による環境移行下の学校適応に関する研究Ⅴ：小学校６年生時点での統廃合経験の有無と中学移行後１年間における小学校生活（対人関係）に対する認識との関係．日本教育心理学会総会発表論文集，55，345．

小林小夜子（2014）．小学校の統廃合による環境移行下の学校適応に関する研究Ⅳ：中学校移行後１年間における対人関係の認識に対する小学校時点での統廃合経験による差異．日本教育心理学会総会発表論文集，56，168．

栗崎真一郎・中園眞人・古西雄大・牛島朗・細田智久・下倉玲子・福田由美子・関川華(2016)．岡山県における公立小学校の児童･学校数の推移(1959-2010)．日本建築学会技術報告集，50，259．

Lazarus,R.S.&Folkman,s.(1984).Stress,Appraisal,and Cooping,NewYork: spinger.本明寛・春木豊・織田正美（監訳）(1991)．ストレスの心理学－認知的評価と対処の研究，実務教育出版．

文部科学省（2018）．小学校学習指導要領（平成29年告示）解説　特別活動編，東洋館出版．

中村菜々子（2024）．行動変容の臨床健康心理学：治療と予防の行動変容．心理学ワールド／日本心理学会　編，(106)，4-7．

中野武房・日野宜千・森川澄男（2002）．学校でのピア・サポートのすべて－理論・実践例・運営・トレーニング－，ほんの森出版．

夏目誠・村田弘（1993）．ライフイベント法とストレス度測定．公衆衛生研究，42(3)，p402-412．
総務省（2024）．「住民基本台帳に基づく人口，人口動態および世帯数」，総務省HP，https://www.soumu.go.jp/main_sosiki/jichi_gyousei/daityo/jinkou_jinkoudoutai-setaisuu.html(2024.10.22 最終確認)．
田中文夫（2014）．学校統廃合による心理的影響からの回復過程に関する研究：レジリエンスと学校享受感・ストレス反応との関連から．日本教育心理学会総会発表論文集，56，557．
八尋華那雄・井上眞人・野沢由美佳（1993）．ホームズらの社会的再適応評価尺度（SRRS）の日本人における検討．健康心理学研究，6(1)，18-32．

Proposals for Supporting Children's Adaptation in School Mergers and Closures

IKEDA Yuka *1, IZUMI Tsuguyuki *2

(Abstracts) The purpose of this study is to examine the impact of school mergers and closures on children through a literature review and field survey and to propose strategies for supporting children's adaptation to the resulting environmental transitions. First, a literature review on school mergers and closures indicated that such experiences could influence children's later interpersonal relationships and increase stress responses. However, research on the impact of school mergers and closures on children remains limited, with insufficient understanding of their psychological effects on children. Next, interviews conducted as part of a field survey revealed that school mergers and closures could be significant sources of stress for children. Based on these findings, we recommends multi-level support measures targeting individuals, classes, grades, and entire schools, primarily through special activities, to help mitigate the impact of these transitions on children.

Keywords: School Consolidation, Children, Relationship Building, Stress, Special Activities

*1 Graduate School of Education(Professional Degree Corse), Okayama University
*2 Faculty of Education, Okayama University

岡山大学教師教育開発センター

所在地：
住　　所：〒700-8530　岡山市北区津島中 3-1-1（津島キャンパス）
　　〒703-8281　岡山市中区東山 2-17-4　（教師教育開発センター東山ブランチ）
電話/FAX：086-251-7728/086-251-7586（いずれも津島キャンパス）
URL： http://www.okayama-u.ac.jp/user/cted/

構成員：（令和 7 年 1 月 31 日現在）

センター長	理事	菅　誠治
副センター長	教授	髙瀬　淳
	教授	髙旗　浩志
	教授（特任）	堀井　博司
教師教育開発部門	教授	髙旗　浩志（再掲）
	准教授	槇野　邦彦
	准教授	三島　知剛
教職支援部門	教授（特任）	國府島　知子
	教授（特任）	橋本　拓治
教職コラボレーション部門	教授（特任）	堀井　博司（再掲）
	教授（特任）	文谷　元信
理数系教員養成事業部門	准教授	谷本　薫彦
	教授（特任）	髙木　盛雄
事務職員	中新　朗久	
	小竹　竜一郎	
	小谷　馨	
	本瀬　真樹子	

センターの概要

当センターは、全学教職課程の企画・運営、教職支援活動を通して岡山大学における教員養成の質を保証するとともに、学校支援・現職教員研修等の教師教育の研究開発と事業推進を目的として平成22年４月に設置された。センターは教師教育開発部門、教職支援部門、教職コラボレーション部門、理数系教員養成事業部門の４部門から成り、全学教職コア・カリキュラムの研究開発、教職指導（教職支援・相談業務）、県下の協力校、教育学部附属学校園、教育委員会等、関連諸機関との連携協力事業、理数系教員養成事業等を実施している。

学内での年間活動状況

a)センター専任教員の全学教職課程・大学院教育への授業担当状況

①全学教職課程への授業担当状況

〇教育実習Ⅱ（小学校教育実習基礎研究）〇教育実習Ⅱ（中学校教育実習基礎研究）〇養護実習Ⅱ（養護実習基礎研究）〇教育実習Ⅱ（教育実習基礎研究）〇教育実習Ⅲ（幼稚園実習）〇教育実習Ⅲ（小学校実習）〇教育実習Ⅲ（中学校実習Ａ）〇養護実習Ⅲ（附属・公立学校実習）〇教育実習 Ⅳ（中学校）〇教育の制度と社会ＩＢ・ⅡＢ〇生徒指導論ＩＢ〇教職入門ＤⅠ・ＤⅡ〇教職入門Ｄ〇教職論Ｂ〇教職実践演習（中・高）〇特別活動論Ｂ〇教育心理学概説ＩＢ・ⅡＢ〇総合的な学習の時間の指導法Ｂ〇ＩＣＴ活用の理論と方法

②大学院教育への授業担当状況

〇生徒指導と発達支援教育〇生徒指導特論〇学校社会学特論

b)教職支援部門

①教員志望学生に対する教員採用試験受験のための相談・指導業務

教職相談室利用者数(令和6 年2 月1 日～令和7 年1 月31 日)

	学部				大学院		その他	合計
	4 年生	3 年生	2 年生	1 年生	2 年生	1 年生	別科/他学部	
利用者総数	2,154	639	53	6	64	120	253	3,289
新規利用者数	160	138	46	2	8	23	41	418

②高年次教養科目「教師力養成演習」の実施

【概要】

本授業では、学校教育における現代的な課題を取り上げ、学校で活躍する先生方、教育委員会などで教育行政に携わる方々の講話と、各学生同士のグループ演習や意見交換により、学校教育の様々な課題の現状や対策などを学ぶ。

〇外部講師を招聘した授業

(1)第2 回演習(令和6 年6 月12 日実施) 参加者27 名

テーマ:「一人一人の子供を理解するために」

講 師:岡山県総合教育センター 研修部 指導主事 小野 隆章先生 樽角 厚志 先生

(2)第3 回演習(令和6 年6 月26 日実施) 参加者 28 名

テーマ:「学校集団づくりで大切にしたいこと」

～多様性を認め合う人間関係づくり～

講 師:岡山県総合教育センター 教育支援部 教育支援班 指導主事 竹内 愛 先生

(3)第4 回演習(令和6 年7 月10 日実施) 参加者35 名

テーマ:「学習や生活の基盤としての学級経営の充実」

講 師:岡山市教育研究研修センター指導副主査 内 忠治先生

(4)第5 回演習 (令和6 年7 月17 日実施) 参加者38 名

テーマ:「学ぶ楽しさを引き出す授業をつくりたい!」

講 師:岡山県総合教育センター 教育支援部 指導主事 沼 紋子先生 片山 雅人先生

(5)第6 回演習 (令和6 年12 月11 日実施) 参加者 26 名

テーマ:「ICT を効果的に活用した授業づくり」

講 師:岡山市教育研究研修センター 指導副主査 中内 雄太先生

対外的な教育・研究活動状況

a)岡山県教育委員会との連携協力事業

①教員養成に関する事項

・岡山県総合教育センターによる研修講座の学生・大学教員への公開

・「教師への道」インターンシップ事業

・学生による学力向上支援への協力

b)岡山市教育委員会との連携協力事業

①教員養成に関する事項

・岡山市の教育施設における学校支援ボランティア事業

②教員研修に関する事項

・学力向上推進プロジェクト

・岡山市教育研究研修センター　授業づくりの基礎研修講座（オンデマンド研修）
　学習指導案作成のポイント（全８回）

・岡山市教育研究研修センターにおける教育研究・研修講座の指導・助言

・岡山市教育研究研修センターによる研修講座の学生・大学教員への公開

③学校教育上の諸課題への対応に関する事項

・スクールボランティア支援システムＶＡＬＥＯの運用

c)岡山県教育委員会・岡山市教育委員会等との合同による連携協力事業

・教職実践インターンシップ

・理数系教員（ＣＳＴ）養成拠点構築事業

・教師力養成演習における教育委員会指導主事・学校長等の講演

・教職ガイダンス

・岡大サテライト研修

d) 全国研究会への参加

① 令和6 年度日本教育大学協会研究集会

・開催日：令和6 年9 月28 日（土）

・場 所：オンライン開催

・内 容：教育者養成の理論と実際に関する調査研究等の発表及び協議、その他

② 第105 回国立大学教育実践研究関連センター協議会

・開催日：令和6 年8 月30 日（金）

・場 所：オンライン開催

・内 容：総会、報告、意見交換

外部資金導入状況

a)センター専任教員が研究代表もしくは研究分担者の科研費受給状況
①科学研究費補助金 基盤研究（C）「教育実習が子どもに与える影響についての探索的研究」 三島知剛（代表）
②科学研究費補助金　基盤研究（B）「教員養成の質的高度化に向けた専門職課程のカリキュラム開発と大学教員の専門職性開発」高旗浩志（分担）
③科学研究費補助金 基盤研究（C）「学校現場と実習生双方に互恵的な教育実習のあり方に関する調査研究」 三島知剛（分担）
④科学研究費補助金 基盤研究（C）「教師の情動的支援が子どもの社会情動的スキルに与える影響の検討」三島知剛（分担）

b)センター専任教員あるいはセンターとして受給した学内科研･･･なし

c)センター専任教員あるいはセンターとして受給した外部資金導入
①独立行政法人教職員支援機構における調査研究プロジェクト「日常的な校内研修の充実に関する調査研究プロジェクト」高旗浩志（分担）
②公益財団法人 北野生涯教育振興会 2024 年度生涯教育研究助成「一般吹奏楽団と学校施設を核とした生涯に渡り吹奏楽活動を継続できる環境整備の可能性を探る」槇野邦彦（代表）

d)センター(専任教員)が他のセンター(専任教員)と連携して申請した科研費受給状況･･･なし

e)GP 等採択状況･･･なし

岡山大学教師教育開発センター紀要原稿執筆要領

１．原稿の書式

和文原稿では，A4 判縦置き，横書き，10.5 ポイント，1 ページ及び最終ページを別紙「和文原稿のレイアウト」のとおりとし，その他のページを 35 字×40 行，1 段組，原稿末尾の英文表題等も含め 15 ページ以内とする。マージンは，上 30㎜，左・右・下 35㎜ とする。

英文原稿の場合は，A4 判縦向き，10.5 ポイント，40 行，1 段組，原稿末尾の和文表題等も含め 20 ページ以内とする。

原稿は，すべてワードプロセッサで作成し，図表や写真等は原稿に貼り付けて，完全原稿とする。

2．論文の体裁

体裁並びに表記の順序は，次のようにする。

【和文原稿】※別紙「和文原稿のレイアウト」を参考に原稿を作成すること。

⑴ １頁目には和文表題，和文著者名，和文要旨（刷り上り９ポイント，40 字×10 行以内），日本語キーワード（５語以内）、所属機関名を順に掲載する。複数名が同所属機関の場合は，所属機関名をまとめて記述する。

⑵ 本文

章・節・項の見出しを付けて，読みやすく構成する。章はローマ数字（Ⅰ，Ⅱ，Ⅲ・・・），節は全角の算用数字（１，２，３･･･），項は全角の括弧付き数字（(１)，(２)，(３)･･･）とする。

⑶ 注は，執筆者の任意とする。

⑷ 参考・引用文献は，原則として，著者名，文献表題，文献名，発行所，ページ，発行年を含めて表記し，引用順，又は著者名のアルファベット順に並べて本文末尾に掲載する。

⑸ 原稿末尾に，英文表題，ローマ字表記著者名，英語キーワード（５語以内），所属機関名を必ず表記する。なお英文要旨（刷り上がり 10 行程度）を付けることが望ましい。

⑹ 英文表題は，冠詞・前置詞・接続詞（いずれも文頭を除く）以外の全ての語の頭文字を大文字で書く。

⑺ ローマ字表記著者名は，「名字（すべて大文字）+名前（頭文字のみ大文字で後は小文字）」で書く。

【英文原稿】

⑴ １頁目には英文表題，ローマ字表記著者名，英文要旨（刷り上り 10 行以内），英語キーワード（５語以内），所属機関名を順に掲載する。英文表題の体裁は，和文原稿の体裁 ⑹ を参照。複数名が同所属機関の場合は，所属機関名をまとめて記述する。

⑵ 本文

和文原稿の体裁 ⑵ を参照。

⑶ 注は，執筆者の任意とする。

(4) 参考・引用文献

和文原稿の体裁 (4) を参照。

(5) 原稿末尾に，和文表題，和文著者名，和文要旨（刷り上り８行程度），日本語キーワード（５語以内），所属機関名を必ず表記する。

3. 提出物

(1) 投稿原稿提出書

別添の「投稿原稿提出書」に必要事項を記入の上，原稿を提出する封筒に貼付し，(2) 以下の「完全原稿」「原稿を納めた電子媒体」「投稿論文等チェックリスト」と併せて提出する。

(2) 完全原稿（レイアウト済み）

図表や写真等が添付され，刷り上りと同じ体裁の原稿とする。図表や写真等を挿入する際には，ファイルの本文中に組み込むか，適当な大きさに縮小して貼り付けること（ヘッダとページ番号の挿入は編集委員会で行います)。

(3) 原稿を納めた電子媒体（CD-R，DVD-R またはUSB メモリ等）

以下のような保存文書ファイルを「最終原稿」として提出する。ファイルの保存形式は，MS-Word 文書形式（＊.doc または＊.docx）とする。

①「最終原稿」に図表や写真等の割付位置を明示しているだけの場合（＝打ち出し原稿に貼り付ける場合）は，その図表や写真等のデータファイルを別に添付すること。

② 図表や写真等について，より鮮明な印刷を希望する場合は，そのデータファイルを別に添付すること。

③ 図表や写真等は，特に希望しない場合，白黒印刷となるので留意すること。カラー印刷を希望した場合に発生する差額は執筆者負担とする。

(4) 投稿論文等チェックリスト

コンプライアンスの徹底を目的とする。投稿責任者（原則筆頭執筆者）が，自筆でチェックと署名及び捺印を行った上，提出する。

注１　特殊な外字等を使用している場合は，拡大文字で印刷し，最終原稿上にその場所を明示して下さい。また数式に使用する文字・記号は明瞭に記載して下さい。

注２　原稿を上記形式（＊.doc または＊.docx）に変換できない場合は，打ち出した完全原稿のみを提出ください。この場合は，編集はすべて執筆者にお願いすることになります。

注３　原稿を納めた電子媒体（CD-R，DVD-R またはUSB メモリ等）を郵送する場合，ディスクの保護に留意してください。

岡山大学教師教育開発センター紀要編集委員会

編集委員：髙旗　浩志（教師教育開発センター　副センター長）
堀井　博司（教師教育開発センター　副センター長）
髙木　盛雄（教師教育開発センター　教授）
槇野　邦彦（教師教育開発センター　准教授）
三島　知剛（教師教育開発センター　講師）

編集補佐：中新　朗久（教職支援グループ　主査）
小竹　竜一郎（教職支援グループ　事務職員）
本瀬　真樹子（教職支援グループ　事務職員）
小谷　馨（教師教育開発センター　事務補佐員）

岡山大学教師教育開発センター紀要

第 15 号

令和 7 年 3 月 28 日発行

編集・発行　岡山大学教師教育開発センター
〒700－8530　岡山市北区津島中３丁目１番１号
Tel 086-251-7728, Fax 086-251-7586
URL https://www.okayama-u.ac.jp/user/cted/

印　　刷　昭和印刷株式会社
〒700－0942　岡山市南区豊成３丁目１－27
Tel 086-264-6110, Fax 086-262-5096

ISSN 2186-1323

Bulletin
of
Center for Teacher Education and Development, Okayama University
Vol.15

CONTENTS

Treatment of Learning about Marriage in High School Home Economics (2): Description Analysis of the Textbooks
……ITANABE Shiho, LEE Kyoungwon 1
Research of the Image of Teacher-Training Courses among Student Teachers in Non-Faculty of Education
…… MISHIMA Tomotaka 17
Systematic Improvement of Lessons in Elementary Schools
–A Case Study of Japanese Language Instruction Aimed at Realizing the "Ideal Child Image"–
…… KOMOTO Akihiro, MIYAMOTO Koji, IKEDA Masafumi, MATUDA Satoshi 33
Childcare and Support in Nursery Schools for the Development of Geometry and Number Sense for Five-Year-Old Children
…… SUZUKI Fuka, KATAYAMA Mika 45
Effects of Career Years on the Coordination Behavior of *Yogo* Teachers …… SUZUKI Kaoru, MIMURA Yukari 59
Trends in Awareness of Earthquake Disaster Prevention among Students Aspiring to Become Childcare Providers
…… SATOH Daisuke, TAKAHASHI Kei, BABA Noriko 75
Reflections of Early Care and Education Practitioners, as Indicated in the Content on the Care and
Education of Kindergarten Children Published by Japan's Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology
…… ARITA Sho, YOKOMATSU Tomoyoshi 91
Analysis of Practical Results of the Liberal Arts Education Class "Creativity in Life" at Okayama University Ⅲ
…… SHINOHARA Yoko, INADA Yoshihiko 107
The Development of Thoughts on the Effective Use of School Libraries and Collaboration
with Teacher-Librarians and School Librarians in Japanese Language Arts:
From a Survey of the Journal *Kyoiku Kagaku Kokugo Kyoiku*…… SAISHO Yumi, IKEDA Masafumi 119
The Image of Mushroom Created by Junior High School Science Textbooks:
Suggestions for Learning about Mushroom from Diachronic Surveys
……TAKAGI Risa, IKEDA Masafumi, YAMAMOTO Masaya 133
Teacher Response Processes to Behavioral Problems in Students with Mild Intellectual Disabilities:
An Examination Based on Practices at High School Division of Special Needs School A
…… TOKIMITSU Hideaki, MIYAZAKI Yoshio 147
Climate and Songs of Spring/May Around Germany (Part Ⅱ):
A Report of an Interdisciplinary Lesson Practice at the University Leading to the Understanding of Heterogeneous Others
…… KATO Kuranoshin, NAGAOKA Isao, KATO Haruko, OTANI Kazuo 163
Current Trends and Future Issues Related to Song's speed in the Preschool-Elementary Cooperated Education Research
……TAKASU Hiromi 179
Prevention of Apathy in High School Students Perspective on Time Management and Future Prospects
……ASADA Asuka, AOKI Tazuko 191
Lesson Structure of Elementary Social Studies Law-Related Education Focusing on the Concept of Contract:
Through the Designing of a Unit on Production and Sales in the Third Grade
……MIYAMOTO Ayuha, KUWABARA Toshinori 207
Practice of Aging Studies in Middle School Home Economics –Considering Aging in the Life Course–
…… TAKATA Mihoko, LEE Kyoungwon 219
Practical Research on Nurturing the Next Generation of Classical Japanese Instrument Music
That Connects the Local and the Global Community (1):
Analysis of External Evaluations of the "Okayama International Classical Japanese Instruments Student Festival"
…… HAYAKAWA Rinko, YAMAJI Miho, TAKASU Hiromi, BEPPU Yuko, HIGUCHI Aki, NAKAMURA Ai,
SHIMIZU Naoko, HANAKUSA Yoko, TAKESHITA Noriko, MIYOSHI Keiko, TOSA Chihiro 235
Bridging the Gap: Outcomes and Challenges of a Collaborative Start Curriculum for Seamless Transition to Elementary School
…… OKURA Hisashi, MATSUI Noriko, IZUMI Tsuguyuki 251
Examination of Practical Cases of Career Education to Promote Self-Understanding in Elementary School Students:
Utilizing Character Strengths Intervention …… YOSHIKAWA Shinji, ISODA Kouhei, IZUMI Tsuguyuki 267
Development Support a Child with Autism to Acquisition of Intersubjective Communication:
Through the Environmental Setting of Play with Shared Positive Emotions
…… KAKUHARA Keisuke, BAN Marina, TANJI Takayuki 281
Exploring Home Learning That Bridges Lessons to Foster Autonomous and Self-Directed Learning
…… TANAKA Junko, and MISAWA Ryo 297
An Attempt at International Understanding Education Incorporating Letter Exchange Activities
between Japanese and Chinese High School Students: Through Development of a Civics Unit Plan on International Issues
……BEKKI Moeka, ZHOU Xingxing, KUWABARA Toshinori 313
Recommendations on how to View STEAM Education in General Education and Development of Classes and Teacher Training
–Through the Enrichment of Integrated Inquiry Time–……EBARA Mitsuo, INADA Yoshihiko 325
Research Trends on Educational Needs and Support of Children with Cancer
…… CHEN Yiwen, YOSHITOSHI Munehisa 341
Proposals for Supporting Children's Adaptation in School Mergers and Closures …IKEDA Yuka, IZUMI Tsuguyuki 357

2025 Center for Teacher Education and Development, Okayama University