

兵庫教育大学 大学院同窓会
教育実践研究論文集
vol.4



兵庫教育大学大学院同窓会編

令和5年3月発行

大学院同窓会 教育実践研究論文集 vol.4の発刊によせて

兵庫教育大学大学院同窓会会長 新居 寛

新型コロナウイルスの影響もワクチン接種で改善され、このまま収束することを期待しましたが変異種の脅威が懸念されるところです。

さて、会員の皆様、役員の皆様におかれましてはますますご清栄のこととお喜び申し上げます。日頃より本論文集に、お力添えをいただいております会員の皆様、関係者の方々に心より感謝申し上げます。本論文集は装いを新たに第4集となりました。過去の2年に1度の発行から、毎年1集ずつ発刊することとなりました。

さて兵庫教育大学大学院で学び現場で引き続き実践と研究に打ち込んでおられる多くの会員の皆様に情報発信する場を提供したいと考えています。同窓会といたしましても、同窓会の機能や会員のネットワークを存分に活用し、母校発展と社会貢献の一翼を担いたいと考えています。特に以下の四点に重点を置き、同窓会活動を推進していくつもりです。

まず、第一に、変化の激しい時代に柔軟に対応できる学び続ける同窓会、同窓生であるということです。大学が目指す方向と同窓会が同じベクトルで活動を進めたいと思います。第二に、大学に貢献できる同窓会であるために、毎年、全国大会を開催し、兵庫教育大学の教育活動、教育推進を支援するとともに、大学の認知度をさらに高めることです。第三に、同窓生の中で立派に研究実践されている方を表彰し、情報発信することです。そして、四点目は、会則や各部の動き、ブロック体制の見直しなどを含めて検討し、新たな指針と具体策を示して速やかに実行していくことで、同窓会をさらに活性化していくことです。しかし、これらの目標の達成は役員だけではできません。皆様のお力添えが不可欠です。同窓生の皆様におかれましても、これまで以上に同窓会の活動に関心を持っていただき、主体的かつ積極的に参画していただきますよう心からお願い申し上げます。

また多くの研究論文を読むことで、自らの研究分野とは異なる領域で活動している方々の知見を垣間見ることが貴重ではないかと思えます。さらに、知徳体の発達段階に応じた教育を推進するために、不易と流行、普遍的価値の確認が出来るのもこの論文集の良い点と考えます。

目 次

■2022年度 奨励賞受賞論文

- | | | | |
|---|--|--------------|----|
| 1 | 非対面型授業における授業構想力の育成
ー 教員養成課程における「社会科教育法」を通してー
28期 社会系コース | 井上 敏孝 (兵庫県) | 3 |
| 2 | 異言語環境における「感覚共有」についての一考察
ー海外書道実践とサッカーチームの事例からー
27期 言語系コース (国語) | 馬場 裕子 (大阪府) | 11 |
| 3 | 明治後期の保育実践内容と保育計画についての考察
ー大阪市立愛珠幼稚園の「保育要目草案」に着目してー
28期 幼年教育コース | 西小路 勝子 (兵庫県) | 20 |
| 4 | ICT活用が生み出す生活科授業での「時間」についての一考察
ー1年生「学校紹介」に焦点をあててー
29期 授業実践リーダーコース | 浦郷 淳 (佐賀県) | 30 |

■2022年度 優秀論文

- | | | | |
|---|---|----------------------|----|
| 5 | 「SDGs」の視点による学校と地域の課題解決に向けた取組
ー「SDGs」の視点をふまえた教育課程の編成と説明力を高める指導方法の工夫ー
16期 言語系コース (国語) | 兼房 高広 (広島県) | 40 |
| 6 | 「音楽の時間で使用するドラム挨拶」の実践と効果
ー子育て支援の場と肢体不自由児養護学校での教材開発ー
33期 生徒指導実践開発コース
共同研究者 | 田中 万紀 (兵庫県)
斉藤 理史 | 48 |
| 7 | 知的障害特別支援学校におけるキャリア教育マネジメント
ー3年間の実践と検証を踏まえてー
21期 障害児教育専攻 | 西井 孝明 (三重県) | 58 |
| 8 | 新学習指導要領と「令和の日本型学校教育」に関するキーワードの
ダイヤモンドランキングからみえた課題
4期 教育方法コース・38期 教育政策リーダーコース | 川村 庸子 (岩手県) | 67 |

■兵庫教育大学大学院同窓会教育実践研究論文について

- | | |
|--------------|----|
| 教育実践研究論文とは | 77 |
| 歴代受賞者 | 77 |
| 教育実践研究論文の歴史 | 78 |
| 教育実践研究論文募集案内 | 79 |

① 2022年度 奨励賞受賞論文

非対面型授業における授業構想力の育成 —教員養成課程における「社会科教育法」を通して—

28期 社会系コース 井上 敏孝 (兵庫県)

本稿は非対面型の遠隔授業で取り入れた授業方法の教育的成果と課題について明らかにするものである。著者は教員養成課程における「社会科教育法」の授業において既存の教育支援システムを活用することで、コロナ禍であっても、効果的に学習指導案及び模擬授業を実施及び指導するという授業を構想し実践を行った。

そして実践を通して、学びの質を確保しつつ、学生が小学校の授業を構想する際にも同授業方法が有効的に機能する点について実証することができた。

さらには本実践の内容は、ネット環境が整わない学習環境におかれた学生に対しても公平性を保つとともに、一定程度の双方向性を確保することのできる授業方法として提案できると考える。

1 はじめに

本研究は、教員養成課程に在籍する学生を対象に実施した、非対面型の遠隔授業の教育的効果と課題について明らかにするものである。具体的には、非対面型の遠隔授業で行った「社会科教育法」の中で、参加する学生の授業開発のスキル向上を目的に設定した課題内容や課題の提示方法等の教育的効果について考察を行うものである。

本研究課題に関する先行研究として、まず高等教育機関における非対面型授業に関する研究で、沖野(2020)、金子(2020)がある。以上の研究ではコロナ禍において実施した非対面型授業の成果や課題等について分析がなされている。さらには非対面型の特性を踏まえた指導方法について考察を試みた研究としては、石元(2018)や生田目(2004)、上野(1998)等が挙げられる。

さらに教員養成課程における遠隔授業に関しては、吉田(2020)や山下茂(1998)等が挙げられ、前者では教員養成課程の学生を対象に学生のICT活用能力の実態について調査分析した結果が明らかにされている。また後者では遠隔授業で実験観察の代替方法として、どのような方法が有効であるかという点について分析が

行われている。

しかしながら、教員養成課程における遠隔授業において、授業構想力を育成することを目的として取り組んだ授業実践の成果と課題について明らかにした研究は、これまでなされていない。

こうした点を踏まえつつ、筆者は、教員養成課程における「社会科教育法」の授業において既存の教育支援システムを活用することで、コロナ禍であっても、効果的に学習指導案及び模擬授業を実施及び指導するという授業を構想し実践を行った。本稿は同授業実践の成果と課題を明らかにすることを試みる。

2 受講生の概要及び授業方法

分析の対象となるのは大阪市にある4年制の教員養成大学に在籍し、3年次に「社会科教育法」を受講する計62名の学生である。同校で実施している「社会科教育法」は教育職員免許法施行規則第6条に定められた「教育課程及び指導法に関する科目」中の「各教科の指導法」に該当する1科目で、小学校教諭1種免許状の取得を目指すうえで必修の科目となっている。筆者は2019年より同科目を担当させて頂いている。昨年度は指導案の作成・提出と、作成した指導案に基づいた模擬授業を同科目の最終及び必須

課題としていた。しかし本稿で考察を行う令和2年度春期の授業は、新型コロナウイルスの感染拡大及び外出自粛の影響から、遠隔授業で実施することとなった。

ただし、原則大学に登校できない状況の中で、①授業について同期型あるいは非同期型のいずれの方法を採用するか、さらには②模擬授業についてどのような実施方法を採用かの検討材料とするため、さらには③学生の学習環境の状況を把握することが不可欠と考え、遠隔授業開始前に履修予定の学生に対して自身が置かれているネット環境等についてのアンケートを行った。具体的には同アンケートにおいて、次の4点について質問を行った。①インターネットにつながるスマートフォンあるいはタブレットを持っている。②家にインターネットにつながるパソコンがある。③パソコンはないものの、プリンターはある。④データ通信量に上限がある。

以上の質問項目に対して、①については参加学生のほぼ全員がスマートフォンを有していた。ただ、②で当てはまると答えた学生は、全体の3割、③も3割弱、④については7割以上の学生が該当しており、そのうち②③に当てはまらず、④に当てはまると答えた学生が全体の2割に上るという状況であった。なおかつ④に当てはまると答えた学生のうち、1割ほどの学生は、使用量が1ギガを超えると速度制限がかかるという回答があった。またアンケートの自由記述欄には、①②③④のいずれの項目に当てはまると答えた学生においても、同授業方式について不安や課題、悩みを抱えている学生が少なくない状況であった。

以上のような履修予定の学生が抱える不安やネット環境の状況等を踏まえて、本年度の授業では、データダイエット等の観点から、リアルタイムでのビデオ会議といった対面型の遠隔授業を避け、非対面型の授業方式を採用することとした。ただし、データ使用料を抑制しつつも、参加学生が主体的かつ協働的に学べる機会を確保するとともに、授業構想のスキル向上を目指すうえで、同授業方式の特性を生かした授業方法を取り入れ実践することとした。

3 授業実施内容

(1) 授業の流れ

遠隔授業を行う上で、教員側から参加学生への課題の提示やコメント入力・学生からの課題提出や質問内容の入力は、養成校が取り入れている教育支援システムのポートフォリオ機能を活用した。

同システムは、バリエントソフト株式会社が開発した教務システム「CampusMagic」をカスタマイズしたものである。養成校では「トキガクポータル」との名称で2016年から導入され、学生は授業の出席や課題の確認等に利用していた。そのため同システムのポートフォリオ機能を活用した課題の提示及び提出についても、これまでに使用した経験のある学生が多くを占めていた。また同システムの使用に関して、若干の不安を抱える学生がいたものの、詳細な使用マニュアルを作成・配布するとともに、同システムの利用が難しい場合は、メールや学内専用の共有フォルダ等を活用する代替案を提示することで、授業開始時までには、安心して授業に参加できるとの学生の反応を得ることができた。

以上の実施方法を通して、本授業では、小学校社会科の授業構想力を身に付けることを目的として、全15回中、第10～13回目を使い、学生が授業を構想し模擬授業として1人1回、発表を行うという形式を採った。昨年度の本授業では、指導案を作成、その指導案に基づいて模擬授業を実施することにそれぞれ1コマずつ充てていたものの、そこでは授業のプランや流れ、指導案の書き方等について教員に質問するあるいは、先行事例等をネット等で調べつつ、学生同士で協議・相談する場面が多く設定することができた。しかしながら本年度は、そうした従来の授業方法を採用することが不可能となったことから、授業プランの構想、そして指導案作成・提出、さらに模擬授業実施というプロセスに3コマ充てることとした。具体的には授業プランを構想し、指導案の作成に至るまでに、学生同士で意見をやり取りできる活動を組み込むとともに、また教員への質問、さらには提出された指導案にコメントを書き込む等の指導助言を行う授業回を新たに追加した。そうすることで、非対面でありながらも協調的かつ主

体的に学べるとともに、学生同士さらには学生と教員との双方向的な活動を確保することをねらいとした。

まず第10回目の授業では、小学校社会科の授業を構想するにあたり、教員側で対象学年ごとに単元をいくつか事前に設定。学生は①設定した単元から一つを選び、③選んだ単元の授業を行う上でのアイデアや取り入れる授業方法についてプリントにまとめる。④まとめたプリントを提出する。という課題を設定した。ただし授業アイデアを考える際には、必ず学習指導要領や対象となる学年の児童の発達段階、そして「レリバンス」を意識して授業を構想することを必須条件とした。

そして第11回目の授業では、提出のあった授業アイデアについて、複数の学生や教員が感想やコメント、レビューを書き込むことを課題とした。

第12回目の授業で、他の学生等からのコメントや指摘を踏まえて学生が指導案(下書き)を作成。提出された指導案については教員の添削後、学生に返却。

第13回目では、添削後の指導案(下書き)を踏まえて指導案(清書)を作成し、同案に基づいて、模擬授業を実施することを課題とした。ただし作成した指導案に基づいて撮影する模擬授業の動画は3分間とし、構想した授業のどの箇所にするかは学生の任意で選択可能とした。またその際、模擬授業動画のイメージがつきやすくなるよう、教員側が模擬授業を実践し、その様子を撮影したものをポートフォリオにアップ。これをたたき台として模擬授業動画の作成・提出を求めた。そして、第14・15回目の授業で提出のあった模擬授業について、学生同士でレビューを書き込む活動を実施した。

(2) 授業課題の提出方法

先述した通り第10回目以降の授業からは、授業プランの構想から、指導案の作成・提出、そして模擬授業動画の作成・提出等を行うことを課題とした。そのため提出等の際に比較的容量の大きいファイルや動画のダウンロードや提出を求める内容となり、データ通信量を多く必要とする課題となった。

このような課題を設定した背景には、同授業回が大阪で緊急事態宣言が解除された5月21日以降の実施

となったことが挙げられる。緊急事態宣言が解除されたことにより限定的ではあったものの事前申請を行えば大学の一部施設が利用可能となったこと、そして第8回目に実施した学生へのアンケートにより、解除を受けてフリーWi-Fiにつなぐ場所で課題をすることが比較的容易となった、ネット環境を始めとした学習環境が改善したと答える学生の割合が8割を超えていた。これらの結果を受けて上述したような通信量が多くなる課題を設定することとした。

しかし、同じアンケートの中でも特定の時間や場所でネットにつなぐことが難しい、あるいは、速度制限等で課題の提出に不安があると答えた学生の割合は依然6割強と少なくなかった。そのため同授業回以降の授業においても、非同期型の遠隔授業という授業方式は継続するとともに、ネット環境等によって課題提出が難しい場合は、個別対応等の配慮を継続して行うこととした。

以下では第10～15回目の授業における具体的な課題内容と提出方法について述べていきたい。

授業アイデアを構想し、その内容をまとめたものを提出するという第10回目の授業課題の概要と提出方法は以下の通りである。

①小学校社会科の授業アイデアを考える。

※地理でも歴史でも公民でも可

②どんな授業をしたいか・対象学年・授業のポイント・授業の大まかな流れ等をプリントにまとめる。

※イラスト等を書き込んでもOK。

③プリントを「ポートフォリオ」あるいはメールに添付して提出する。

提出があった授業アイデアをまとめたプリントについては、教員側でまとめ、Googleドライブに集約して誰でも・いつでも閲覧可能とした。

ここで提出された授業アイデアに対して他の学生がコメントを書き込むことを課題とした第11回目の授業課題の概要と提出方法は以下の通りであった。

①担当表を見る。

②自分がコメントを担当する授業アイデア番号を確認する。(1人当たり5つの授業アイデアを担当)

③Googleドライブ内の「授業アイデア」のフォルダ

を見る。

- ④担当ファイル(5つ)を見る。
- ⑤第11回課題プリントに戻る。
- ⑥課題プリントの最後のページの「コメント書き込みシート」を見る。
- ⑦担当授業アイデア(5つ)を見て、なるほどと思ったポイントやコメント等を書き込む。

そして、第10・11回目の授業を踏まえて、指導案(下書き)の提出を課題とした第12回目の課題の概要と提出方法は、次の通りである。

- ①第10回で提出した授業アイデアに加えて、第11回目でも他の人からもらったコメントを参考にして指導案(下書き)を作成。

※地理でも歴史でも公民でも可

- ②その際、使用する教科書の単元名を確認する。
- ③「学習指導計画案」(マニュアル版)を見る。
- ④②と③を参照して、最後のページの「学習指導計画案」(下書き用)を完成させる。

提出する際は・・・

- ①ワードで作成して「トキガクポータル」で提出。
 - ②ワードで作成したものをPDFにして提出する。
- むずかしい場合は・・・③手書きしたものを写真で撮ってメールに添付して提出。

ここで学生から提出された指導案(下書き)については、教員側でプリントアウトし、添削及びコメントを直接記入した。そして書き込んだプリントをスキャンしてデータ化し、指導案(下書き)のデータは、各指導案の作成者の名前を付けて「Googleドライブ」に保存をした。

第13回目では、「Googleドライブ」内に保存されている自身のデータを確認して、まずは指導案(清書)を作成することを課題とした。その際、書き方は手書きでもワード等で作成したものでもどちらでも可とした。指導案(清書)作成の具体的な流れは以下の通りである。

- ①(添削済みの指導案が保存されている)「Googleドラ

イブ」のURLをクリック。

- ②自分の添削・チェック済み指導案の内容を見る。
- ③「学習指導計画案」(清書用)を完成させる。

提出する際は、

最後のページの指導案(清書用)を・・・

- ①ワードで作成してポートフォリオで提出。
 - ②ワードで作成したものをPDFにして提出する。
- むずかしい場合は・・・③手書きしたものを写真で撮ってメールに添付して提出。

また、「学内専用フォルダ」に、「Googleドライブ」に保存したものと同じデータをアップすることで、「Googleドライブ」内のデータが見れない、あるいはデータ容量等が心配な場合でも安心して確認することができるように心掛けた。

以上の方法以外にも、プリントアウトした指導案を直接手渡しで提出、あるいは郵送で提出するという事例もあったが、指導案(清書)は、受講する全学生から期日までに提出がなされた。

そして作成した計画案(清書)に基づいて、指導案で構想した授業の中から任意の場所を選んで、3分間分の模擬授業をする+その授業風景を撮影して提出することを課題とした。

具体的な手順は次の通りである。

- ①指導案(清書)の内容を踏まえて3分間分(導入・展開等いずれの箇所でも可)の模擬授業をする。時間は3分間程度

※ホワイトボードや黒板は、あると想定して授業を進めてもOK。

※目の前に児童がいるとの想定で進めること。

※YouTube等の動画やインターネットサイトの画面を見るだけの動画は避けること。

※背景や構図等も自由

※指導案の内容を変更や追加してもOK。

- ②模擬授業の様子を撮影する。

※撮影場所は自由

※撮影を開始する際に、初めに、学籍番号と名前(フルネームで)を言ってから、授業スタートすること。

提出する際は、以下の(イ)～(ホ)の5つの方法から、提出しやすい方法を選んで動画の提出することとした。

(イ) 「iCloud Drive」 or 「Google ドライブ」でファイルにURLを付けて送信。

※流れの一例

Step 1. 「iCloud」 or 「Google ドライブ」にアクセス

Step 2. 「iCloud ID」 or 「Google ドライブ」のパスワードでサインイン。

Step 3. 「iCloud Drive」 or 「Google ドライブ」に入る。

Step 4. 撮影した動画ファイルを選択して、右上の「ユーザを追加」をクリック。

Step 5. 「共有オプション」をクリックして、対象を「リンクを知っている人はだれでも」に変更。その後「共有」をクリック。

Step 6. 作成されたファイルのURLをコピーして、送信。

(ロ) 大容量ファイル転送サービス「データ便」を使う。

※流れの一例

Step 1. 「データ便」のサイト

(<https://www.datadeliver.net/>)にアクセス。

Step 2. ページ真ん中あたりの「データをここにドロップしてください。」の欄に動画ファイルをドロップ。

Step 3. 「有効期限」は「3日」を選択。

Step 4. 「セキュリティ便」へのチェックはなしでOK。

Step 5. 「パスワード設定」は「なし」でも「あり」でもどちらでもOK。

Step 6. 「ダウンロード通知」は「なし」を選択。

Step 7. 「利用規約に同意します」にチェック。

Step 8. 「ファイルをアップロード」をクリック。

Step 9. 「COMPLETED ファイルのアップロード完了」という画面が出たら、青色の「URL取得画面へ」をクリック。

Step 10. 「ダウンロードURL」のURLをコピーして、

送信。

(ハ) (イ)(ロ)以外の方法を用いて提出する。

※他の授業で使った方法や、慣れている方法、自身で知っているサイトやアプリ等を用いて動画を提出してもOK。

(ニ) 「学内専用フォルダ」に提出する。

※事前に教員側が作成したフォルダに動画を提出してもOK。

(ホ) (イ)～(ニ)の方法でうまくいかない、難しい、困った際は、ポートフォリオ or メールで直接教員に連絡。

提出方法については、(イ)～(ホ)の方法、いずれも無料であるという点、そしていずれの方法を取っても評価には影響しない点を学生に伝えた。

同回の課題発表後、早い学生はその日のうちに提出を行っており、指導案(清書)の作成及び模擬授業動画を提出するという課題についても受講学生の全員から提出がなされた。動画に関しては提出した学生のうち5割の学生が「データ便」を活用して提出、3割の学生がGoogle ドライブを利用していた。そして残りの2割の学生のうち約半分が事前に動画を撮影後、大学に登校し、学内専用フォルダに提出するという状況であった。さらに1割弱の学生については事前に予約・申請した上で、個別に登校して大学の教室内で動画を作成、学内専用フォルダに提出した。

こうして指導案(清書)及び動画提出を受けて、第14・15回目の授業では提出された動画に対して他の学生によるレビューを行うことを課題とした。具体的には、学生が作成した授業動画を見て模擬授業へのコメントを書き込むことを課題とした。レビューの手順は以下の通りである。

①担当表を見る。

②自分のコメント担当動画番号を確認する。(1人当たり5つの授業動画を担当)

③Google ドライブ内の「模擬授業動画」のフォルダを見る。

④担当動画(2つ)を見る。

- ⑤第14・15回課題プリントに戻る。
- ⑥課題プリントの最後のページの「コメント書き込みシート」を見る。
- ⑦担当動画(5つ)を見て、なるほどと思ったポイントや改善点を書き込む。

以上の流れでコメントを書き込む際、いいポイントや、工夫されていると感じた点を具体的に書き込むことを求めた。レビューを行う動画は、以前に提出された模擬授業動画にナンバリングを行ったうえで、「Google ドライブ」内に作成した「模擬授業動画」のフォルダに動画をアップした。そして学生は担当となった番号の授業動画についてワークシートの内容に沿って、閲覧、コメントを書き込むことを課題とした。

4 授業の評価・成果の分析

最終回となる第15回目の授業終了後に実施したアンケート結果及び記述内容から、特に第10回目以降の授業方法及び内容が学生に与える影響や効果について明らかにしたい。アンケートの記述内容をまとめると表1の通りとなった。アンケートからは、①「自分のペースで授業に向き合うことができた」②「他人の意見やアイデアに対して、即時に応える必要がなかった分、しっかりと相手の意見や考えを理解したうえで、丁寧にコメントや返信することができた。」③「対面授業の時に比べて、課題にかける時間が多くなった。」④「課題の内容を理解するのに何度も、繰り返し確認することができた。」⑤「対面授業の時に感じなかった、相手の反応や1つ1つのコメント等が、学びに対するモチベーションの向上に大きく影響を与えること、授業づくりをする中でも如何に重要かを実感した」等のコメントを始めとして非対面型の遠隔授業に対する肯定的な意見が多くを占めていた。また授業づくりを行う点においても、非対面型でも、協働的な学びの機会が得られる・効果があったという意見も少なくなかった。

また「対面であれば授業のアイデアを考える時に質問等ができるが、オンラインとなって、指導案をつくと聞いて、すぐにできるか心配になったが、一回授

業のアイデアを出し合って、他のひとからコメントをもらうことができる回があったので、スムーズに指導案づくり模擬授業ができたと感じた」や「いきなり指導案を書くのではなく授業プランを出し合って意見をもらえたことから、(指導案)を書きやすかった」といったコメントから、非同期型の遠隔授業でありながらも、遠隔授業ならではのメリットや双方向性を学生が実感できていたと考えられる。

さらに「3分というしぼりがあることで、如何にインパクトのある内容にできるか、より工夫するようになった」「授業を改善しようというモチベーションが上がった」「自分の授業風景を客観的に見ることができた」「何度も見ることができる分、クオリティを上げたいという思いになった。」という点については本授業実践で取り入れた遠隔授業の特徴の一つが効果となって表れたといえよう。また実際に自分で行った授業の様子を動画で撮影して、見直すことで、声の大きさや視線、わかりやすさ等課題が見えてきたとして新たに指導案を書き直したうえで模擬授業を行った学生も見られた。

加えて動画を提出した学生の中には、3分の動画に加えて、作成した45分の指導案に基づいて45分の模擬授業を行い、その様子を撮影したものを提出した学生もいた。

こうした点は、遠隔方式での模擬授業を通して小学校社会科授業の教材開発及び授業実施に対する意欲の向上につながったとともに、授業開発及び実践に対して自信を持つ機会となったと見ることができよう。さらに提出された模擬授業動画に対してレビューを書き込むという第14・15回目の課題に関しては、全学生が授業動画に対するレビューを実施し、一つ一つの動画に詳細なコメントを加えて課題プリントを提出していた。またアンケートによると半数以上の学生が各回で担当となった動画以外の授業動画を閲覧していたことがわかった。中には全ての提出動画を閲覧し、コメントを書いている学生や、他の学生の動画を見て、その感想をSNS等を通じて、動画を作成した学生に送るという学生も少なくなかった。こうした点は、アンケートにおいても「コメントをしないといけないという

ことで、いい責任感が生まれてしっかりと授業を分析することができた。」「授業の映像を提出して終わりというだけでなく、他の人のしている授業を見ることができ、コメントをすることで学びが深まった気がした。」という前向きな意見や感想として見ることができた。それと共に、「担当以外の作品もレビューしたいと思った」として、実際の担当以上の授業動画に対してレビューを行いコメントを提出した学生も少なかつた。

以上に加えて、今年度春季の「社会科教育法」を受講した学生の3年生が、秋季に必修となる「総合教職演習Ⅱ」の授業において、模擬授業の科目選択の際、6割の学生が社会科を選ぶ結果となった。この割合は、同授業において社会科の模擬授業を選択し実施した学生が全体の2割程度であった昨年度に比べて3倍ほどの増加につながった。そして同授業において、社会科の模擬授業を選択実施した学生のアンケートによると社会科を選んだ理由として、「(社会科)教育法の授業で模擬授業に対する自信がついた」点や「3分の模擬授業を作ったことがきっかけとなって、45分フルの授業をしてみたいと思った」といった意見も見ることができた。直接的な関連性等については今後明らかにする必要があると考えるものの、こうした点は本稿で分析を行った授業実践が少なからず影響を及ぼしていたと見ることもできよう。

ただ、その一方で「質問や疑問に思ったことが、すぐに聞くことができなかった」、「タイムラグがある点が不便であった」という点、さらには、「データ使用料が上限を超えてしまい、速度制限がかかり、課題の提出等が困難な時があった」等、遠隔授業で行ったことによる課題も多々浮かび上がった。また多くのデータ通信量を必要とする動画課題の提出方法に対して改善を求めるコメントも見ることができた。

これらの課題については、遠隔あるいは対面、さらにはその両方を組み合わせたハイブリッド型の授業を行う際にも、考慮が必要になってくると考える。学生の実態や学習環境等に応じたきめ細やかな配慮や取り組み、さらにはそれに応じた課題設定や効果的な教材及び教育方法の導入を積極的に行っていききたい。

5 おわりに

ここでは教員養成課程における「社会科教育法」の授業で実践した遠隔授業の成果と課題について考察を行った。

本稿で分析を行った2020年春季の授業を履修していた学生は全員、小学校社会科の授業を開発するとともに、課題としていた模擬授業の動画を提出し単位を取得することとなった。

以上のことから学びの質を確保しつつ、学生が小学校の授業を構想する際にも同授業方法は有効的に機能する点について実証できたと思われる。

そして本実践の内容は、ネット環境が整わない学習環境におかれた学生に対しても公平性を保つとともに、一定程度の双方向性を確保することのできる授業方法として提案できよう。

さらには授業後に実施したアンケートの記述内容等を分析することで、遠隔授業における教育的波及効果の一端についても、明らかにすることができた。

加えて同授業実践で試みた授業方法や課題の提出方法等は、対面授業においても、オンライン授業においても、あるいはハイブリッド型の授業においても、比較的容易に採り入れることのできる方法になると考える。そうした点から、本研究で明らかにできた成果は従来の教育方法学や教員養成、さらには社会科教育等における研究の穴を埋める研究になると考える。

しかしながら本研究では明らかにできなかった点も少なくない。本稿で分析を試みたのは、単年度の授業実践の内容に留まっている。したがって今後はwithコロナやafterコロナの時期において本実践で取り入れた授業方法の有効性や効果等について系統的に検討あるいは分析が必要であると思われる。さらには本実践で得られた効果や課題を踏まえて、より効果的な授業開発及び方法の改善を図っていききたい。

参考・引用文献

石元みさと・末利容子(2018)「非対面式ピア・レスポンスを取り入れた大学生への小論文指導—他者へのふせんを用いた

コメントと個の文章の変化を中心に」『東京学芸大学国語教育学会研究紀要』(14)、pp. 12-22

生田目康子(2004)「eラーニングを併用したプログラミング授業」『情報処理学会研究報告、GN』51、pp. 79-84

上野晴樹(1998)「高等教育におけるインターネットを用いた遠隔教育の課題と展望」『電子情報通信学会技術研究報告、KBSE、知能ソフトウェア工学』98(6)、pp. 17-23

沖野浩二(2020)「富山大学における非対面授業でのICT利用状況に関する調査」『学術情報処理研究』24(1)、pp. 36-47

金子大輔(2020)「北星学園大学における非対面授業に対する支援態勢の構築と学生の意識変化」『教育システム情報学会

誌』37(4)、pp. 286-296

吉田安規良ほか(2020)「教員志望学生の遠隔授業向け教材探索力の実際と養成すべきICT活用能力—中高理科指導法科目の受講学生の事例から—」『日本科学教育学会研究会研究報告』35(1)、pp. 33-38

山下茂ほか(1998)「29-2B1 大学間交換授業による教員養成学部における物理教育(1)—SCSを利用した初等物理実験に関する遠隔授業—」『日本科学教育学会年会論文集』22(0)、pp. 87-88

表1 第15回目に実施した記述内容

項目	記述内容
授業方法について	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のペースで授業に向き合うことができた。 ・他人の意見やアイデアに対して、即時に応える必要がなかった分、しっかりと相手の意見や考えを理解したうえで、丁寧にコメントや返信することができた。 ・対面授業の時に比べて、課題にかける時間が多くなった。 ・課題の内容を理解するのに何度も、繰り返し確認することができた。 ・対面授業の時に感じなかった、相手の反応や1つ1つのコメント等が、学びに対するモチベーションの向上に大きく影響を与えること、授業づくりをする中でも如何に重要かを実感した。 ・オンライン授業だったのにも関わらず、毎回課題とそれに対してコメントをいただいていたこともあってか、同期型授業を受けているような感じがして、受講しやすかった。 ・質問や疑問に思ったことが、すぐに聞くことができなかった、タイムラグがある点が不便であった。 ・データ使用料が上限を超えてしまい、速度制限がかかり、課題の提出等が困難な時があった。
指導案作成・模擬授業について	<ul style="list-style-type: none"> ・対面であれば授業のアイデアを考える時に質問等ができるが、オンラインとなって、指導案をつくると聞いて、すぐにできるか心配になったが、一回授業のアイデアを出し合っ、他のひとからコメントをもらうことができる回があったので、スムーズに指導案づくり模擬授業ができたと感じた。 ・いきなり指導案を書くのではなく授業プランを出し合っ意見をもらえたことから、(指導案)を書きやすかった。 ・3分というしほりがあることで、如何にインパクトのある内容にできるか、より工夫するようになった。 ・3分と聞いてとまどったものの、(教員の行った)模擬授業の映像があったので、イメージがつきやすかった。 ・意外に3分にまとめるの難しかった。 ・45分の授業の中で、どの部分を撮影するか悩んだ。 ・撮影した映像を何度も見ることができ分、クオリティを上げたいという思いになった。 ・さらには実際に自分で行った授業の様子を動画で撮影して、見直すことで、声の大きさや視線、わかりやすさ等課題が見えてきた。 ・多くの人の前で授業をしなくていいので、最初は楽に感じていたものの、いざ動画におさめるとなると、緊張した。 ・児童役の人がいなかったため、どんな反応をするのかを想像しながら、授業をおこなった。 ・一人で進めると、問いかけをしても返ってこないのが、困った。
レビューについて	<ul style="list-style-type: none"> ・担当以外の作品もレビューしたいと思った。 ・コメントをしないといけないということで、いい責任感が生まれてしっかりと授業を分析することができた。 ・授業の映像を提出して終わりというだけでなく、他の人のしている授業を見ることができ、コメントをすることで学びが深まった気がした。 ・自分とは違う授業を見ていいなと思う点や取り入れてみたいと思えることがたくさん見つかった。 ・(他の人からコメントをもらったことで)授業を改善しようというモチベーションが上がった。 ・45分の模擬授業だったら、たくさん数を見ることはできないけれど、3分だと、コメント担当以外の動画も見てみたいという気になった。 ・結果的にたくさんの授業アイデアを習得できた気がする。 ・自分の授業風景を客観的に見ることができた。
困った点	<ul style="list-style-type: none"> ・質問や疑問に思ったことが、すぐに聞くことができなかった。 ・タイムラグがある点が不便であった。 ・データ使用料が上限を超えてしまい、速度制限がかかり、課題の提出等が困難な時があった。 ・動画提出がSNS上でできればもっと簡単に提出できると思った。 ・レビューをする際に、どの動画にコメントするのか、わからなくなった。
今後活かせる点	<ul style="list-style-type: none"> ・授業づくりや授業の練習をする時、自分の授業風景を動画にとると、振り返りがしやすいのではと感じた。 ・実習や、他の授業で模擬授業をするときにも、この方法で練習してみたい。 ・採用試験の際に出される模擬授業の練習になると感じた。 ・考えた授業の導入部分を3分にまとめて模擬授業で行ったが、インパクトのある導入をすることで、児童が少しでも意欲的に取り組む授業になるのではと感じた。 ・また同じような意見をコメントでもらった。

2 2022年度 奨励賞受賞論文

異言語環境における「感覚共有」についての一考察

ー海外書道実践とサッカーチームの事例からー

27期 言語系コース(国語)

馬場 裕子(大阪府)

1. 研究の背景

グローバル化の影響は、あらゆる分野に見られる。本研究の対象である文化やスポーツの分野でも十分にその影響が窺える。書道という日本の伝統芸能の一つが外国人にも周知され、その目にも触れる機会が多くなって来た。また、筆者は、大学の留学生教育の中で日本文化としての書道の指導や現在の感染症Covid-19流行下においては、海外在住の元留学生にリモートで書道の指導を行っている。その中で、芸術へと導く言語を必要としないとされてきた「感覚共有」について言語化する必要性を感じている。

一方で、スポーツの分野では多国籍なアスリートからなるチームスポーツが、ラグビーやサッカーを初め多く見られる。前回のラグビーワールドカップ2019大会では、ラグビーというスポーツの周知と多国籍な選手がチームを組むスポーツであることが広く知られた。このように異言語環境にあるチームスポーツでは、アスリートと監督やコーチらがどのように意思を伝え合い、半ば言葉が必要としない「感覚共有」をどのように言語化し、チームのパフォーマンスを上げようとしているのだろうか。

写真1 Melbourne Victory¹ 練習風景 筆者撮影

本研究ではその問いを解くために、2つの事例研究を行った。一つは筆者の専門である書道を海外の中学生・高校生に指導した実践フィールド、他は英語圏にあるサッカーチーム(写真1)の参与観察を研究対象として抽出した。

ここで断っておくが、本論文で使用する「感覚共有」とは、今まで「あうんの呼吸」などの言葉で示されてきたように、ある学習場面において、言葉で指し示すことを控えてきた、もっぱら空間を支配する目に見えない五感優先領域の共有として定義する。「感覚共有」の先行研究として生田らの事例をあげ、それらを考察する。

以下ではまず生田らの「わざ言語」とは何かを事例を引きながら考察する。

1.1. 「わざ言語」

生田ら(2011)は、「ある事柄を正確に記述・説明するためにではなく、相手に関連ある感覚や行動を生じさせたり、その活動の改善を促したりするために用いられる修辭的言語を指す」としている。生田は、「わざ言語」の機能と意義を、「伝統芸能」「スポーツ」「看護」という3領域で事例を分析した。その結果「わざ言語」は、比喩的な感覚表現を通して行為の発現を促す役割や、ある種の身体感覚を持つように「しむける」役割、さらに教える側が学ぶものに対して自らが到達した状態を「突きつける」という3つの役割を見出した。

この言葉の由来は、V・A・ハワード(1982)が「The Languages of Craft」と用いた用語を「わざ言語」と生田が訳したものである。さらに、生田は、学校教育がある種否定しているような、その世界のなかでのみ適用する比喩的な言語やジェスチャー・絵など「科学的な言語」とは違うメディアを通して、「教える」「学ぶ」の営みの有効性を述べ、それらを総称して「わざ言語」と呼んでいる(前

掲書 p. 413)。

本研究に関係するサッカー指導場面においては、北村 (2004) が「わざ言語」を抽出し、指導者が学習者に求める動きとの差と、指導者が求める動きに近づける情報を合わせて提示する「わざ言語」生起場面を捉えた。そして、それら「わざ言語」によって示された感覚を学習者自らが記憶の中から検索し再構造化し、選手が動作全体のタイミング、スペーシング、グレーディングの全体構造を一連の動きの中で把握することが可能になっていることを析出した (北村 2004)。

さらに生田は、人間の知とは何かを明らかにしようとした英国の哲学者ライルの概念を用いて「技能」と「技術」を区別した。ライルは人間の知を knowing that と knowing how に分け、前者は事実を知ることの意味し、後者はある種の技能を身につけ、行動ができるという知であるとした。つまり、それらは簡便に言葉で表すと「実践知」と言えると述べている。しかし、生田はこれらの knowing that は言語であり knowing how は身体という両者を並行させている考え方とライルのこの2分を疑問視し、knowing that にも身体、アクションが介在し、knowing how にも言葉が非常に深く関わっているとした。このことから、「わざ言語」は、knowing how を教える、学ぶ上での記述言語や科学的言語から外れた表現だと定義できると仮定した。それらの「わざ言語」による「知」の獲得と非科学的言語による「知」の伝承のメカニズムを以下のように説明している (前掲書 pp. 414-415)。

1.2. Task と Achievement

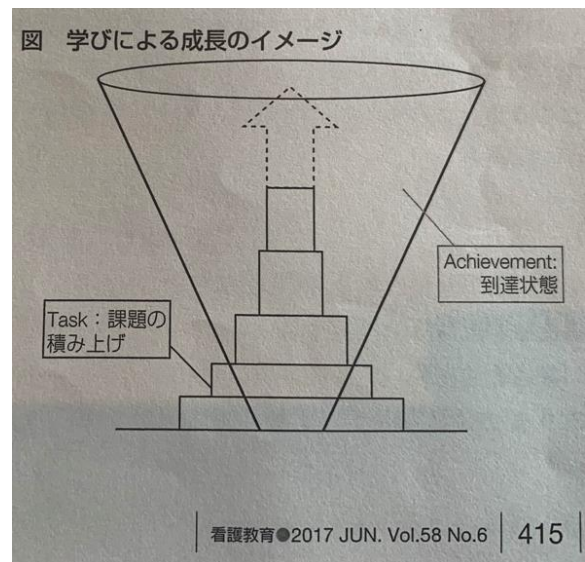
上記のような人間の知の獲得と、知の伝承の構造を捉えるために、生田は、Task と Achievement の概念を導入した。Task とは手続の連続、ステップ・バイ・ステップの課題活動であり、いかにしたらある種の行為ができるかという方法の学び」であり、それに対して Achievement とはある種の行為が生起してしまう「状態の学び」であり、わざができるつまり、学習者が要素的あるいは段階的な学習活動 (Task) を経た結果「なってしまった (なっている) 状態」のことであるとしている。続けて、「技術」を Task の結果、「技能」を Achievement = 到達状態であると説明している (前掲書 pp.415-416)。そしてこの Achievement = 到達状態は多様な現れ方をする力としている。これらの Achievement の学びには共同体つまり、同

級生、先輩や後輩、教師と学生の中での関係性が欠かせないことを指摘している。また、これら共同体における関係性の中で共感、感覚の共有が生まれることが、Achievement の学びの始まりとしている。

最後に生田は、習得の過程を先の「わざ言語」の3つの役割を用いて説明し「技能」や「わざ」の習得の第一段階を Task の問題として捉えた上で、「わざ言語」を用いて具体的な動きや形を教える、第二段階として Task と Achievement を橋渡しするような、身体感覚の共有を狙うもの、第三段階として卓越性の段階で「突きつける」しかない言葉としている (前掲書 p. 417)。

以上が1987年以来、生田らが追及してきた「わざ言語」の機能と役割である。

図 生田の Task と Achievement の構造 (生田 2017 p.415)



また、同じく「わざ言語」については、柴田らのグループがある。以下では柴田がM. ポランニーの「暗黙知」規制と意義について考察を加え「わざ言語」の有用性を主張している先行研究に触れる。

1.3. 「暗黙知」と「わざ言語」

先述の生田や柴田の研究の基底になっている「暗黙知」については、M. ポランニー (1980) が、「言葉では説明しがたい潜在的な認知の機制」と定義している (ポランニー 1980 p. 33)。柴田は、異文化間コミュニケーションの可能性を探ることを目的とした研究の中で、異文化の学習知をいかに暗黙知化するかという考察を試みている。

その中で部分と全体との関係を引き合いに出し、水泳や野球の訓練においてバタ足の練習やブレスの仕方、クラブさばきや捕球動作の訓練が繰り返し行われるとし、それらの諸細目の積み上げが、技能の見事な達成には必ずしもならないと述べている。そこに必要なのが諸細目の統合化であり、俗に「コツ」の会得ともいわれる一段の飛躍が必要だとし、その際に必要とされるのが「暗黙知の機制」であるとしている。それが無ければ、包括的存在の観念は破壊され、統合的な実践的知覚に支障をきたすと主張している（柴田 1988 pp. 270-271）。

さらに柴田ら（2003）は、技能習得過程と身体知の獲得の中で「わざ言語」の機能を以下のように述べている。その際に柴田は、「技能」を「一定の制約的条件を備えた環境（ないし状況）において特定の目的意識を持って遂行される実践的行為およびその能力」と定義している（柴田 2003 p. 79）。そして、技能習得または技能の達成を学習知の暗黙知化と述べている。つまり何かしらの技能を達成することは、学習知の暗黙知化であり、そこへ導くためには介添え役であるコーチや師匠が必要であり、学習者に対して「暗黙知」を意識化する役目を負うということである。この「暗黙知」の意識化とは、言語化しにくいものをあえて言語化することとほとんど同義であるがゆえに、その「わざ」化を促す際には、しばしば微妙な言い回しの専門用語が介在せざるを得ないとし、その専門用語を「わざ言語」とよんでいる。

続けて、学習者の経験知にアピールし、主体的関与を促し尚且つ学習者の自由な想像力に訴え、直感的な認知を促すイメージ喚起的な指導法が有効であると述べている（前掲書 pp. 83-84）。柴田らはクラシック・バレエの指導現場から、指導者が使用する言語を分析し以下のような流れを析出した。指導者は、分析的指導言語→イメージ的指導言語→わざ言語という一連の流れで指導を行い、学習者をより「高次の型」に導いており教師の身体感覚の世界へ学習者を引き込もうと努力し、「わざ言語」により学習者は自己の体験知と照らし合わせながら主体的にその身体感覚を掴もうとしていると分析した。そして、学習者の無意識的なずれを正し、過剰意識に起因するこわばりをほぐす決定的な役割を担って登場するのが「わざ言語」であり（柴田 2003 pp. 90-91）、教師と生徒の間を媒介しつつ、自ら起爆剤となることによって「創発¹⁾」を促し、一気に上位レベルへの飛躍を後押しする点に、わざ言

語の積極的意義を認めるとしていると主張している（前掲書 pp. 89, 90）。

その後、柴田はこの理論を技能習得に関する一般理論としての有効性を裏付け（柴田 2005）、芸術鑑賞の理解や鑑賞、言語表現に特有の多層的意味の読み取りや意味づけといった現象に関して参考にする研究へと発展させている。その中で、フィギュアスケートをフィールドとし「^{アート}技芸」の習得過程に関する研究（柴田 2006）やサッカーをフィールドとした指導法と采配の研究（柴田 2007）において、先のM. ボランニーの所説から説明している。彼の主張の中心は、下位レベルの技能を支えるのは諸技能であるが、そこから直に上位レベルの技能が導かれるわけではなく、当事者による主体的な統合行為つまり飛躍の試みが行われなければならないとしている。この飛躍を下支えしているのが「暗黙知」であるとしている（柴田 2005）。先の論に戻るようであるが、学習者が上位の技能を身につけようとするときにこの「暗黙知」を作動させる指導者の微妙な言い回しが「わざ言語」である。

ここまでは、「わざ言語」に関するその機能や定義を生田、柴田らの先行研究を精査することにより確認してきた。ここからは、本研究の目的と筆者が実際に実践した書道指導の現場、参与観察のサッカーフィールドの現場を概観する。

2. 研究の目的と方法

先述のように、伝統芸能やスポーツ領域における技術の伝達は、「体験を通して得られる言語化のできない知識」という、非常に矮小化された体験知として扱われてきた「暗黙知」という考え方がある。つまり体験重視である。これらに対して生田らは、説明的では無いが、学びに何らかの影響を与える言葉を「わざ言語」と呼び研究を進めてきた。そして、「わざ言語」が感覚の共有を通じた学びを導く作用があることを明らかにしたことを考察してきた（生田 2011）。

本研究は、異言語環境における書道とサッカーの技術習得のための「感覚共有」の手段として、何らかの「わざ言語」介在の有無とその効果を分析することを目的とする。以下では、研究のフィールドについて述べる。

2.1. 研究の対象と概要

筆者は、2018年8月6日～26日までオーストラリア、メルボルンで日本の伝統文化である書道の振興活動NPOの指導者として同行した。中心指導者は、書道教室の主宰者でありその弟子、学生指導助手を4名帯同した。学生は、大学生、大学院生、専門学校生、高校生各1名の計4名である。5年から10年指導者から書道の指導を受けている。メルボルンにある公立カレッジ（中高一貫校）「日本語」科目の中の書写・書道の授業を実践し、「感覚の共有」を英語と日本語使用により試みた。

また、2018年8月19日から約10ヶ月間断続的にオーストラリア、メルボルンにあるサッカーチームの練習の観察、計10回とチーム助監督（現スペイン3部リーグ監督）にメールおよび対面で計5時間の半構造化インタビューを試みた。このチームには、このシーズン唯一の日本人選手の移籍があり、日本人としてチームメートとどのように関係性を構築していくのか、実践現場における「あうんの呼吸」をどのように理解しているのかを彼の公式インタビュー記録も考察対象として取り上げた。同時に、唯一のスペイン人指導者が参入し、スペイン語話者の指導者が英語圏においてどの言語を用いて指導をしているのかを観察やインタビューの対象とした。

また、サッカーにおける「感覚の共有」が必要な場面について、Fリーグ育成指導者1名、Jリーグサッカースクール指導者3名からの示唆をメールおよび対面の2時間の半構造化インタビューにより聴取、筆者自身がサッカーの指導を1回につき1.5時間、20数回受講した。それらのインタビュー記録と参与観察記録、指導記録をデータとして生田らの「わざ言語」の論理に沿って分析する。

2.2. 書道の実践

筆者は、高等学校書道教諭経験と半世紀にわたる書道実践家であり、NPO活動指導者としてオーストラリアに帯同した。期間は、2018年8月6日～26日である。場所はオーストラリア国ビクトリア州メルボルン市の公立及び私立カレッジである。そこで日本語・英語二言語使用により、日本語科目「書道」の授業のなかで「感覚の共有」を試みた。学習者は日本の中学2年生に当たる。生徒らは、2017年同時期に同NPOによる書道の授業を経験している。

2.3. 実践の場の特徴

オーストラリア、ビクトリア州に位置するO中等教育校8年生26名の日本語の授業の中の書道実習である。2コマ94分の授業で、学習者は、基本的な用筆法を学んだ後、様々な書体で書かれた手本を一点選び、書写する活動である。本校は、進学校として入学希望者の多い公立高校である。生徒の国籍はアジアンを含む多国籍である。授業の目標は、「基本点画の用筆法を知り、書道に対する興味を持ち、好きな手本を選んで作品を仕上げること」である。実践の内容とその過程は、1) 用具の名前と位置、2) 墨をする、3) 横画、縦画、曲がり、右払い、左払い、の用筆法、4) 掲示された手本から一点選ぶ、5) 練習3枚、6) 抽出した生徒にどのような表現をしたのか「形容詞カード」を選んで自分の作品を発表する、7) 名前を書いて一点提出、片付けである。4)と5)の間に揮毫を行った。揮毫は、同行した学生指導助手が行った。その際に、この学生指導助手らが直接指導を受けているNPO代表である師匠の以下のような声掛けがあった。

- * 学生がこっけいな「火」を書く際、左右の払いを書いているときに、力を込めて「う、う、う～～～～」と呼吸を長く保つ声かけ。
- * 元気な「月」を書く際に、2画目を書いているときに「ぐうううううっ」と筆圧を強くかける声かけ。
- * 上品な「龍」を書く際に、「しゃ～、しゃ～、しゃ～」と紙面を筆で撫でるような声かけ。
- * 重い「龍」を書く際に、一角ごとに力強く「ぐう！ぐう！ぐう！」という声かけ。

揮毫後、学生の揮毫した模範書が表現している感覚を形容詞カードから生徒に選んでもらう活動を行なった。筆者の持つ「月」は「元気な」月であると生徒らが選んでいる（写真2）。

この書道実践を行うにあたり、筆者は以下のような手立てを講じた。1) 感覚を表現する形容詞（イ形容詞・ナ形容詞）カードの使用、2) 揮毫時に形容詞カードを使用し書で表現された内容を言語化した、の2点である。その後、学習者に「形容詞カードにある感覚を個々の作品で表現すること」を指示したところ線質に変化が見られた。この形容詞カードは、カードに示された感覚を表現するた

めに、どのような技術・技能が必要かその差異を学習者に感じてもらうための手立てである。

本時活動終了時に、表現に必要なものは何かと生徒に問うたところ、1) 筆圧、2) スピード、3) 紙との接触、との回答があった。

表1 形容詞日英対比表の例 筆者作成

日本語	英語
重い	heavy
上品な	elegant
悲しい	sad
滑稽な	funny
かわいい	cute
かっこいい	cool
楽しい	joyful
ごつごつした	rough
落ち着いた	calm



写真4 形容詞カードを用いて自分の作品の説明をする生徒

授業を通して生徒は、毛筆の扱いにくさを体験する一方で、活動に熱心に取り組むなど興味を持って取り組む様子が観察された。前半の指導者による説明よりも後半の自由に書く活動を好んでいたことから、レクチャー型の授業より体験を通して学ぶスタイルを好んでいたことが示された。また、前半終了後の揮毫の際に、英語併記した文字から感じる感覚(温かい、爽やかなど)を示した形容詞カードを選ぶ活動は大変積極的で印象的であった。その後、生徒らは毛筆により「強さ」や「爽やかさ」などを表現しようと試みるなど、その後の活動に大きな変化が見られた(写真3.4)。



写真2 揮毫と形容詞カードの選定 筆者加工

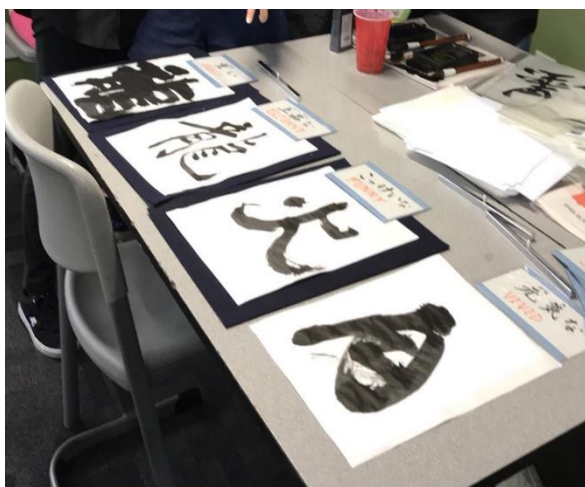


写真3 模範書と形容詞カードのマッチング
写真左から、重い「龍」、上品な「龍」、こっけいな「火」、元気な「月」 筆者加工

2.4. サッカー参与観察

2.1 で述べたように、チームで唯一の日本人本田圭佑選手が、8月6日にメキシコのチームから移籍を発表し、8月19日にチーム練習に合流した。他方でスペイン人助監督は7月31日にチームに合流している。筆者は、本田選手が初回の練習に合流した日に50分間の参与観察を試みた。初回練習日は雨の降る気温7℃の寒い日であった。50分ほどのチームメンバーとは別メニューの練習をこなしていた。本田選手はコーチの英語による指示にほとんど声を発さずに従っており、笑顔も無く表情は硬かった。練習の去り際には、参与観察をしている筆者のもとに「サインとかいりますか」と関西弁で近寄り、ファンサービスをする気さくな一面があった。第1回目参与観察期間は、2018年8月19日、20日、22日、24日の計4日間である。

この間の参与観察では、新規参入の本田選手もスペイン人コーチもほとんど黙って練習に参加していた。

第2回目の参与観察期間は、2018年12月25日、26日、28日の計3日間である。明らかに第1回目とは異なり、チームメートと談笑しながら練習に参加し、第1回目よりも英語によるコミュニケーションを取りつつ、表情にも笑顔などの柔らかさが見られた。フォーメーション確認やボールを回すよう「ウェイ、ウェイ、ウェイ」「イヤッ!!」「オ~~~~、オ~~~~」「ウォ!ウォ!」など、ほとんど言葉にならない選手らの呼ぶ声が聞こえた。印象的だったのは、参与観察の中で最も大声を出していたのは、このチームのケヴィン・マスカット監督であった。毎回ではないが、戦術確認の練習では選手とともにボールを蹴り、鼓舞するようなタイミングを図るような大声を出していた。時折「ケイスケ!」と呼ぶ声も複数回発していた。

移籍後5ヶ月後2019年の3月に本田選手自身が雑誌のインタビュー記事でこのようにコメントしている（下線は筆者による）。

なぜ僕がオーストラリアリーグを選んだのか？ その理由は、英語でサッカーができるということです・・・（省略）サッカーはチームスポーツですから、コミュニケーションが大切です。FCバルセロナの全盛期を支えたメッシ、インiesta、シャビ・エルナンデスなどは、みなチームの下部組織カンテラで子供のころから一緒に過ごした仲間です。彼らの“あうんの呼吸”は、言葉を超えた関係性から生みだされていたのです。でも世界中から選手を寄せ集めたチームではそうはいきません。それぞれ違う環境で育ち、違う背景を持った選手が互いをリスペクトし、時には自分をサクリファイス（犠牲に）しながら、チームの勝利を目指します。僕は、さまざまな国で、さまざまな言語でプレイをするなかで、いつか英語圏でサッカーをしてみたいと思うようになりました。言葉が不自由だと、自分のなかはどうしてもぬぐいきれない“もどかしさ”が残る。「言葉が通じれば、もっといいサッカーができるはず」という自分のなかの仮説を証明したかったのです。この仮説は、代表チームでの経験から思いついたものです。代表はクラブと異なり、短い時間でチームを作り上げていかなければなりません。そのためにピッチの中でも外でも積極的に言葉

を交わします。同じ日本語で話すから、細かいところまで追求でき、チーム力の向上につながる。この感覚はクラブチームにはないものです。サッカーでは、個人の技術やフィジカルを言葉でまとめて、チームができあがっていくのです。メルボルン・ビクトリーというチームに来て、僕はこの仮説を証明できているような気がします。僕は英語を駆使して、これまで以上に選手同士や監督とのコミュニケーションを図るようにしました。それがチームの開幕からの好調にもつながっていたと自負しています。これからも、プレイと言葉でチームをまとめていきたいと思っています。

【本田思考。③】『GOETHE』2019.3.13

以上のように、「あうんの呼吸」が言語を超えた関係性から生み出されていることを彼は述べている。そして世界中から集められた選手で構成するチームスポーツにおいては、言語が不自由だとぬぐいきれない「もどかしさ」が残り「言葉が通じればもっといいサッカーができるはず」という仮説を立てて、チーム内外での積極的なコミュニケーションが良いパフォーマンスにつながったと述べており、最後に言葉でチームをまとめると語っている。

さらにこの「あうんの呼吸」を必要とするサッカーでの「感覚の共有」について国内協力者に「感覚の共有」が必要な場面についてインタビューしたところ、以下のような比喩的表現の使用が認められた（下線は筆者の加筆）。

*強いシュートを打つときは鞭のように足をふる

*インサイドキックは足の内側の壁でボールを当てるような感じ

*ヘディングは両手で持った新聞紙を額で破るようなイメージ

*クッションコントロール=浮き玉の処理は卵を割らないようにキャッチするように

*ボールキープはボールを隠すように

*ボールキープ時、当たり負けしないように重心を落として、太い木のように

*トンカチ足とこんにやく足（ボールを蹴る瞬間）

*スイカ・メロンの真ん中に穴を開ける感じ（インパクトを感じさせる時）

*（成人女子向け）嫌いな上司の顔をパチンとやる勢いで蹴る。

*犬の散歩のように足を上げないで（浮き球のコントロール）

*ジャングルじゃなくてお花畑（初心者がボールに密集した時）

また、2種のシュート例として以下のような表現をしていることが述べられた。

*ドライブシュート 「ボールを舐めるように」ボールの下から接触時間を長く保持する

*スピッシュート 「ボールを擦る感じで」ボールの真ん中あたりを手前に蹴るイメージ

Fリーグ育成指導者は、「あまり形にはこだわりません。何故なら、一人一人体格や動きのクセが違うからです。それよりも学習者のレベルによって言葉を変えます。」と述べた。（指導者へのインタビュー 2019年6月28日）

そのほか、本田選手の属するチームの助監督のインタビューでは、以下のようなことが語られた。

トップチームにおいては、すでに細かな技術は出来上がっているが、戦略の部分では主要言語ではない言語使用の時、ボディランゲージの重要性（+怒りや喜びを伝える顔の表情） プレイヤーに届けるメッセージの正確性は最重要である。また、どのように、いつ、どこで各プレイヤーと話して情報を伝達できるようにするか正しい理解と内在化及び確信、信頼関係と公平性のある言葉で納得させること、そのために選手たちとサッカー以外全てのことについて話すことが重要だ。

選手を選手として、そして固有の人格として深く知ることは大切で、それは言葉で彼らを納得させるために大変重要なことだ。

例えば、自分のミスを人前で指摘されるのを嫌がる選手もいるし、オフィスで個別に戦略会議をすることが良い選手もいる。カフェなどオープンな場所で話をすることが良い選手もいる。

怒鳴り声はいつでも発することはできるが、必ずしも選手たちに作用するとは限らない。ある選手はそれを遮断してしまうし、不安定になる選手もいる。

戦術を伝達するとき、スペイン語を英語に直訳しても伝わらない。辞書にもものっていないし、学校では教えない。だから今フィールドで学んでいる。「場」の共有は必須であるし、ナショナルチームなどの試合 VTR で研修をする

こともある。

（助監督へのインタビュー 2018年3月21日）

戦略伝達においては、正確性を重視しボディランゲージの重要性を戦術実践においては、選手らの場の共有の必要性を強調して述べ、助監督として言葉を使って選手らを納得させるために、語る場所や日常的に選手個人を知ることが最も必要なことだと助監督は述べた。フィールドでの彼の言動は終始穏やかで声を使うというより、一人一人の選手をよく観察していた。

3. 考察

ここまで、海外書道実践の実際とサッカーフィールドにおける参与観察と選手や監督のインタビュー結果を述べてきた。ここからはそれらのデータを考察した上で結果を述べる。

3.1. 「感覚の共有」と言語化

揮毫後の活動に大きな変化が見られたことは、揮毫により示範者の筆圧・速度や呼吸、言葉では表現していない感覚を感じていたものと思われる。その際に使用した形容詞カードは、1.2で述べた生田らの Task の活動を支えるものであると考える。揮毫する学生指導助手への師匠の声かけは、「わざ言語」であり、Task と Achievement を橋渡しするような、身体感覚の共有を狙うものである。しかし、日本語のオノマトペであるので、師匠の発する「う、う、う~~~~~」などの意味は、生徒らには伝わっていないと思うが、同時に紙面に表現される線質と呼吸は感じ取ったと考えられる。つまり、師匠の「わざ言語」を学生指導助手が感受し、紙面にそれを表現したものを学習者が認知したといえよう。

生徒らは、揮毫という表現活動の場を共有することにより「どう筆を運ぶのか」「呼吸と筆圧」「筆と紙面の摩擦」を学んでいる事が観察された。そして、生徒らから書道表現に必要な3つの要素、1) 筆圧、2) スピード、3) 紙との接触、と回答があったことは、これら3つの要素が相まって、書道に必要なある種の感覚を表現することを理解したと考えられる。また、書道においては呼吸が大切であり、息を止めたり長く吐いたりすることによって、線質に趣や異なりを含めることができる。基本点画の練習を終えた段階の学生指導助手には、技能を引き出す呼吸を意識するような声かけを師匠が行なっていることが観察

された。この場面の師匠と学生指導助手のやり取りに見られる感覚共有の言葉は、長年の師弟関係により構築されたものであると思われる。

この書道実践授業では、限られた時間の中での活動なので、書道の技能面であるスピードとかすれや墨の濃淡による作品の印象の違いなどは指導していない。今後はそれらを指導する中で異言語環境における「感覚共有」の言葉が相互作用の中で生み出されるであろうし、書く活動の共有体験を積み重ねる中でそれらの言葉の意味を認知していくと思われる。

3.2. 場の共有と関係性構築

他方、サッカーの参与観察及びインタビューなどの結果からは、コーチらの比喩的言語は、サッカー技術の上達の場面で使用されている。技術の再現に必要な言語だと考えられる。これらは、筆者も経験してみてサッカー経験が浅いほど自分の経験の中から感覚を引き出すのに的を得た言語であると考え。また、Fリーグ育成指導者の言葉から、同じ言葉でも捉え方が様々であるし、同じ言葉でも相手が異なれば伝わらないことも示されている。助監督のインタビューにもあるように、異言語環境におけるトップチームにおいては、個人の技術的向上というよりは戦略場面での Task 段階、Achievement 段階の「感覚の共有」をするためにボディランゲージやVTRの使用や一層の選手理解の努力を講じていること、言葉を言葉として機能させるために、人間関係構築の努力を怠っていないことが考察された。つまり、異質なものと相互理解促進のために指導者と選手の感覚を表す言葉の一致を言語（この場合は英語）やジェスチャー・VTRによって試みていると言えよう。ケヴィン・マスカット監督の叫び声などは、選手らの息を合わせる掛け声の一つであり、注意喚起を発生させるとともに、微妙な間合いを図るための言葉と捉えることができる。さらに、言葉で選手を納得できなければチームとして機能させることも困難であるが、助監督が「試合のための選手選抜とフォーメーションを考へるときに一番自分自身にストレスとなる」と語っているように一番腐心しているのは、戦術戦略よりも選手選定であることが伺えた。その際に、選手各々を納得させるために個々に応じた言葉と場が必要であることを確認した。それは、Fリーグ育成指導者のインタビューにも示された。

生田 (2011) は、何を語るかよりも相手との関係性を強

調し、「情報の作用力は受け手の状態によって大きく作用される。あるいは、情報はそれ自体で意味や価値を担っているのではなく、その意味や価値は受け手との相互関係の中で生み出される」(前掲書 p.63) としているように、助監督の語りは、正に選手との関係性の中で言葉を機能させようとしていることに他ならない。

また、チームの勝利のためには日頃からピッチ内外での選手相互理解のコミュニケーションが不可欠であり、異質なものを言葉でまとめる必要性が確認された。

4. まとめ

これまで述べてきたように、異言語環境下においても、芸術分野やスポーツ分野での「感覚の共有」をするための言語にも発するものと受け取るものとの間に言葉の意味の共通理解が必要であるし、その言葉の意味やイメージをそれぞれの使用言語で一致させておく手立てが必要であることが確認できた。

筆者が講じた形容詞カードの事例は、「感覚の共有」の為の言語化の手立てである。言い換えると「爽やかな」書を完成させるのには、その為の用筆法が必要で、揮毫により学習者にその感覚を感じてもらった。助監督の事例は、スペイン語から英語に訳して伝える試みであったが、直訳では伝わらないばかりか、スペイン語にはあるが英語にはない言葉も少なからずあるということで、VTRを併用したり数多くの場の共有を計ったり、何よりも双方の関係性の構築に重点を置くことが明らかになった。Fリーグ育成指導者の語りからは、これから技を身につけていく育成の部分で学習者一人一人に応じた言葉かけ、つまりその技能レベルによって言葉かけを変えて、同じ感覚を示すにも異なる言葉が必要であることが明らかにされた。異言語環境下でも感覚の言語化の重要性が確認され、「その言葉が何を意味するのか」を学習者と指導者の双方で埋め合わせる作業が欠かせないことと、双方の関係性構築と場の共有によりどのような状況でその言葉が使われるのかという言葉の指す状況・感覚一致が最も重要であることが示唆された。さらに、書道では呼吸によって線質を変えることが技術であり、芸術の域に達するためには、自在に感覚・感情を表現できる線を書きつつ、さらに余白と黒の協和によってそれらを表現できることが必要であるが、それらの動作のきっかけを与えるものは、指導者と学習者の間で紡がれる呼吸であると筆者は結論づける。サッカーというスポーツにおいては、一つのボール

をパスで敵陣に運び、ゴールにシュートを放つことが最終目標であるが、フィールドにおける選手らの動作のスイッチを入れるのが、監督らの掛け声であることが分かった。書道とサッカーに共通することは、呼吸をコントロールすることにより紙と筆、選手間のタイミングを合わせることはないだろうか。異言語環境下においてもタイミングを合わせるための契機付が、言葉にならない言葉つまり感覚共有のための言語によりなされるということが導き出された。

今後は、こういった事例の積み重ねを丹念に観察することにより精緻化された理論を導き出し、「感覚共有」のための言語化理論を構築し、異文化間コミュニケーションや異言語環境における教育や日本文化理解、芸術における高度な表現技能習得の言語的側面について考を深めたい。

尚 この原稿は 2019 年 6 月 29 日大阪大学中之島センターにおける日本語日本文化教育研究会第 35 回研究発表会で筆者が発表したものを推敲し書き直したものである。



写真5 協力者撮影 Carlos Péres Salvachúa 氏

研究協力者略歴

Carlos Péres Salvachúa スペインマドリード出身。スペインプロサッカー選手を経て UEFA (欧州サッカー連盟) プロ指導。スペイン・レアル・マドリード育成コーチ、同ビジャ・レアル育成コーチなどを歴任し、2020 年オーストラリア・メルボルン・ヴィクトリーの監督、ベルギー・シント・トロイデン VV 助監督を経て現在スペイン 3 部リーグ CD トゥデラーノ監督。
(写真5)

斎藤有里 日本女子フットサルリーグアルコ神戸フットサル選手を経て、J リーグヴィッセル神戸スクール・コーチ。2021 年 4 月から WE リーグ・マイナビ仙台レディースのコーチ。

金正旭 J リーグヴィッセル神戸スクールコーチ。

小村優太 日本男子フットサルリーグミキハウス、デウソン神戸フットサル選手を経て現在、デウソン神戸育成コーチ。

持田紀与美 社会人フットサル選手、J リーグヴィッセル神戸スクール・コーチを経て現在日本大学女子蹴球部監督。

参考文献

- 本田圭佑 (2019). 本田圭佑の言語論 個の力をひとつにまとめるツールとなるのが言葉である.【本田思考.③】『GOETHE』2019.3.13
- 生田久美子 (2016). 比喩的な指導言語による感覚の共有と「わざ」の学びモデルの構築. 科学研究費助成事業 研究成果報告書 (課題番号 24330226)
- 生田久美子 (2017). 「わざ言語」という問い.『看護教育』2017 JUN.Vol.58 No.6
- 北村勝朗 (2004). スポーツの「わざ」習得に作用する有効な指導言語の分析.2004 年度科研報告書
- 柴田庄一 (1988). 暗黙知異文化間コミュニケーションの可能性 L. ヴィトゲンシュタインならびに M. ポランニーの所説に触れて一.『言語文化論集』第 IV 巻 第 2 号 pp.261-275.
- 柴田庄一, 遠山仁美 (2003). 技能の習得過程と身体知の獲得 一 主体的関与の意義と「わざ言語」の機能一.『言語文化論集』第 24 巻 第 2 号 pp.77-93.
- 柴田庄一, 遠山仁美 (2005). 「暗黙知」の構造と「創発」のメカニズム 一「潜入」と「包括的統合」の論理一.『言語文化論集』第 26 巻 第 2 号 pp.73-89.
- 柴田庄一 (2006). フィギュアスケートにみる基礎技能の体得と表現力の練磨一「技芸」の習得過程に関するケース・スタディとして一.第 28 巻 第 1 号 pp.33-49
- 柴田庄一 (2007). 「暗黙知論」の実践としての指導法と采配 一 考える闘将「オシム語録」を読み解く一.第 29 巻 第 1 pp.105-122.
- 生田久美子, 北村勝朗編著 (2011). 『わざ言語 一感覚の共有を通しての「学び」へ一』慶應義塾大学出版会
- M.ポランニー (1980). 佐藤敬三訳『暗黙知の次元』紀伊国屋書店
- V・A・ハワード (1982). 『Artistry』 Hackett Pub Co Inc;
- i オーストラリア国ビクトリア州メルボルン市にあるプロサッカーチーム。
ii M. ポランニーによると、「創発 (Emergence)」とは「新しい包括的存在を想像する行為」つまり「上のレベルを生み出す行為である」とされている (ポランニー 1980 p. 133)。

③ 2022年度 奨励賞受賞論文

明治後期の保育実践内容と保育計画についての考察
— 大阪市立愛珠幼稚園の「保育要目草案」に着目して —

28期 幼年教育コース 西小路 勝子 (兵庫県)

1. 研究目的

大阪市立愛珠幼稚園(以下愛珠幼)は、1880(明治(以下M)13)年に創立された。本園は園舎と共に多くの資料が保存されていることから幼児教育実践史上において注目されてきた。

先行研究により、草創期の保育実践は時間割に始まり、幼児の活動に合った保育内容の適不適を吟味し精選していったこと¹⁾、明治中頃になると保育課目を柔軟に配列していったこと²⁾、徐々に幼児の実態を捉え恩物の取捨選択がなされ、保育時間割を立てなくなり幼児の随意活動が取り入れられたこと³⁾等^{注1)}が明らかになっている。また、明治後期には愛珠幼と京阪神地区の保姆たちが協力して幼児教育を推進していったこと⁴⁾も定かである。しかし、先行研究の多くは京阪神三市聯合保育會雑誌(以下聯合會誌)による間接情報に依拠しており、明治後期には、どのような保育計画を立てていたのか、具体性をもった保育資料が乏しく判然としていない。

本研究は、愛珠幼に残されて、今まで詳しい検討や考察が行われてこなかった「幼稚園保育要目草案」(以下「愛珠草案」)^{注2)}についての考察を試みたい。この「愛珠草案」は、保姆たちの手により作成された教育カリキュラムと言えるもので、当時の研究と研修の集大成であると考え。しかし、「愛珠草案」は草案であることから、作成年と作成者の記載がなく、実践資料として見向かれずにいたものである。京都市立中京もえぎ幼稚園^{注3)}にも所蔵された日彰幼稚園の「保育要目と細目」(以下「日彰要目と細目」)^{例1)}があった。全く同じ緒言や保育内容の例

が記載され、明治43年と明記されていることが確認できた。この両園の「保育要目」に着目して、明治後期の保育内容に光を当て、当時の保育実相を明らかにし、保姆たちの保育意識が保育計画として「保育要目」にどう反映されているのかを考察していく。また「保育要目」作成は、明治後期における京阪神地区の保姆たちが、活発に交流し、保育の質を高めるための連携協力、研修努力を背景として作成された成果であることを明らかにしていきたい。

2 研究方法

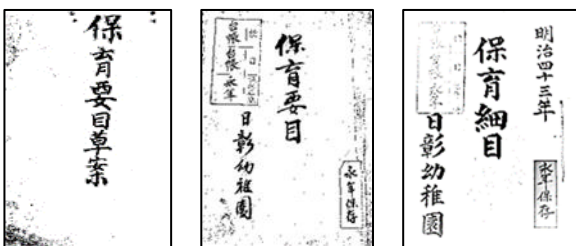
1) 「愛珠草案」と「日彰要目・細目」の検証

「愛珠草案」と「日彰要目・細目」^{注4)}とを比較し、検証する。両園の一致する点としては、

- ① 緒言内容が全く同じであること
- ② 発達年齢を示す組別毎になっていること
- ③ 月別の保育項目毎に括られること
- ④ 保育教材、手技の例図がほぼ同じであること
- ⑤ ほぼ同時期の1910(M43)年頃の作成であること

「愛珠草案」には作成年と作成者の記入がないが、1909(M42)年8月に発生した「天満の大火事」^{注5)}という題材を用いた創作話のあることから、「日彰要目・細目」と同時期であると想定した。

- 違う点としては、「日彰要目・細目」については、
- 「日彰要目」と「日彰細目」の2冊があること
 - 「日彰要目」に1910(M43)年と明記されていること
 - 「日彰要目」に〈保育事項制定の趣旨〉の文章化があり、保育時間配當表があること。〈保育事項制定の趣旨〉を要約すると、「再三再四調査を遂げ以て稍適當と認むるものを撰定、保育の便の為の標準であつて、拘泥して幼児の活動性を抹殺せぬように、材料は少なめだが保育者に余裕を存せし為」(平かなに書替え)とある。
 - 「日彰細目」には、緒言とく遊戯細目(遊戯指導



(図1) 愛珠草案・日彰要目・細目の表紙

方針)が記載されていること。〈遊戯細目(遊戯指導方針)〉を要約すると、・模擬的遊戯に於ては心目手同時に働くこと、・既習のものを練習すること、・酷暑厳寒の外は晴天ならば室外を可とすること、・行進遊戯は大抵毎朝一回ずつは必ずなさしむべしと 4 項目の遊戯基本姿勢が記入される。

一方、「愛珠草案」の違う点は、

- 表形式でまとめられていること
- 保育項目の連絡補益が題目に()書きされていること
- 表中の注意要項に、例図と指導上の注意事項の記載があること。指導上の注意事項には、準備する材料、材料によって作ることでできる例図・例示は、保姆の参考で題目にそって子どもが主体的に工夫するようこの配慮などが、細かく書き込まれていること

以上から、「日彰要目・細目」には、保育要目の趣旨や遊戯指導方針が明確に文章化されているが、「愛珠草案」には表記されていない。「愛珠草案」には、表形式の中に保育項目毎の教材や注意事項が保育者の参考となるようにまとめられるが、「日彰要目・細目」ではまとめられていない。両園ともに完成版とは言えないが、明治後期の保育実相の窺える内容であり、緒言の趣旨や保育内容がほぼ同様と言える「保育要目」が、京都と大阪に存在していたことが確認できた。両園の「保育要目」の保育意図、「愛珠草案」の保育内容に注目し、次に明らかにしていく。

2) 緒言が示唆すること



(図2) 緒言 前文の一部

「愛珠草案」と「日彰細目」には全く同じ内容の緒言がある。そこには基本方針、材料の配列、談話材料、指導上の注意事項について書かれている。緒言は前文^{図2)}と後文に分かれ、前文の(1)～(3)は談話の選択意図、後文の(4)～(8)は実践上の注意点を示す。前後文の間には、組毎の談話配当表(徳目別と月別の表)が挿入される。緒言の前後文を合せて、口語表現で要約する。

- (1) 材料の配列は、幼児の身心の発達と材料の難易を考え、季節を考慮した。材料間の連絡について最も注意を払い、談話材料に用いたものは、唱歌にも遊戯にも手技にも用いるようにした。
- (2) 談話材料は、当市内幼稚園が採用した材料中、参考書、各園の作話などから、最も優れていると思われるものを取捨選択し、採用した。
- (3) 談話中には感情を慰めるに過ぎないものもあるが、少し注意を払えば徳性を涵養する内容があるので、徳育上の目的を拠り所に選び、徳目別に配当した。
- (4) 庶物談話は、無味乾燥にならないよう面白く談話することで、その物の性質効用を知得できるようにする。
- (5) 談話も唱歌もすべてよいものを蒐集しながら、新出の材料から適当なものを採用することを怠らないようにする。
- (6) 手技は基本形のみを示したので幼児の興味や進行に合わせて変更し、参考の一助としなければならぬ。
- (7) 入園半年ほどは、室内作業に慣れないので、手技の分量は減らす。
- (8) 手技材料には季節の自然物を応用することで味わい深い保育を展開できる。なるべく園で造った自然物を採用する。(平かなに書替える)

- 以上、主な点をまとめると、
- ・ 談話材料は幼児の興味発達・季節の移り変わりに応じたものを選択配列すること、
 - ・ 保育項目間の関連性を考えた計画をすること、
 - ・ 談話には徳目話と庶物話の二面性があることを考慮し、幼児の情緒的な発達を促すためには両面を考慮すること、
 - ・ 常に幼児の実態に合った新しい良い教材選択への努力をすること、
 - ・ 手技は幼児の発達に合わせて柔軟に運用し、自然物の材料を応用すること
- これらの基本方針から、幼児の実態をふまえ、談

話を主とした保育実践が志向され、フレーベルの恩物中心主義からの脱却が図られたことが読み取れよう。

3) 明治後期の研究状況について

当時、大阪市・京都市の保姆たちは、どのように保育実践の充実を目指して研修や研究に取り組んでいたのかを探っていく。

「大阪市保育会」^{注6)}が1897(M30)年7月に、同年11月には「京阪神三市聯合保育会」(以下聯合保育會)がそれぞれ設立された^{注7)}。1901(M34)年には、第1回「聯合保育會」が愛珠幼で開催され、中村五六が講師を務めた。この第1回聯合保育會^{注8)}において、大阪市内に保育細目調査委員会^{注9)}が立ち上げられ、1905(M38)年には京都市に保育事項(細目)調査委員^{注10)}の立上げが報告されている。

大阪市保育會では、保育講習会を開催して、1902(M35)年5日間の研究会に中村五六、1904(M37)年1週間の会には東基吉を講師に迎えている^{注11)}。1907(M40)年以降、大阪には40園以上の公立幼稚園が存在し^{注12)}、同年から楠品次^{注13)}が大阪市視学官となる。楠の指導に「幼稚園に今迄出来て居らん教授がある。…(中略)…それは教授訓練には計画的と非計画的との両方あるが幼稚園の方は計画的であってほしい。…(中略)…個人として扱ふにはもつと丁寧」⁵⁾と述べている。保育実践の計画性について示唆し、指導していたことは、大阪における「保育要目」の作成や、実態に添う丁寧な個人指導を

後押ししたと考える。当時の保姆たちは、こうした聯合保育會での交流や大阪市保育會での取り組みを経て、幼児の発達を見据えた保育の質の向上を目指していたと推論できる。

4) 「愛珠草案」の保育内容について

「愛珠草案」の保育内容を主として調べていく。草創期には愛珠幼の保育項目は30^{注14)}であったが、明治後期「愛珠草案」には、談話・唱歌遊戯と11手技の13保育項目になる。表記項目は、基本的に三・二・一(ママ)の組(3・4・5歳)毎に保育項目があり、月・回数・題目(連繫項目が付く保育教材)を決め、注意要項(図と注意事項)が記される(図3参照)。以下13の保育項目毎の具体的実践内容、保姆の意図や配慮について調べる。

(1) 談話材料

緒言には、徳目別と月別の談話配當表があり、さらに、この談話材料の表には教材書名と注意要項の記入がある。題材には、発達に応じた羨的な教材や、季節に合わせた幼児の興味を考慮した創作話がある。指導上の留意点として、3歳児には入園当初の配慮や注意事項を、5歳児には話す際の具体的な実践指標などを示す。また、読み聞かせだけでなく、保姆の質問に応じて、次のような「海」についての幼児の言葉(1906(M39)年)を引き出し、記録として残されている。

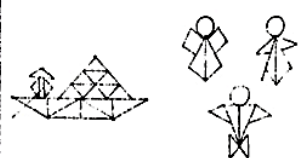
「海ハ廣イテス 天トヒツツイテ居マス」「松茸ミタヨーナ物ト ズルズルシタモノ 貝ト採リマシタ 首へ輪ヲハメタラ立テ居ラレマス」「海知りマセン 海水ナラ知テ居マス… 波ガザブーンザートキマシタ」「海へ入りマシタ淀屋橋ノ海へ」⁶⁾(一部抜粋、空白は筆者) 海について素直な表現が記録され、幼児の声を聞き取り、記録する努力がなされていたことが証左されよう。

(2) 唱歌遊戯

保育項目として、唱歌と遊戯をを分けずに、唱歌遊

(表1) 唱歌遊戯二の組 10月 (横書き・平かな・(左)は筆者)

月	回数	唱歌	遊戯	注意事項
十月		・ 家造り (神戸保育會) ・ 一寸法師 (尋常小学唱歌教書) 其他既授の練習	同上 (左) 同上 (左)	家造りは幼児の音域より高きに過ぐ

四	四	
其他偶發事項 ト 注意工夫	寶船 至 上	桃太郎船工夫 至 上
		<p>一の組 板排べ 月：4月 回数：4回 題目：人形の工夫(談話)・桃太郎の船の工夫(全上)・寶船(全上)・其他偶發事項と随意工夫 注意事項：例図(左図)：前半期は二等辺三角形12枚 不等辺直三角形6枚の外に多少円板管鑲等を加えて排べ得る様に豫定したり 題目に工夫とし乍ら図形を表したるものは保姆の参考に供するのみ 可成は幼児に工夫せしむべし (左図を平かなで書替える)</p>
<p>前二期ハ二等辺直三角 形12枚 不等辺直三角 形6枚 外に多少円板 管鑲等ヲ加ヘテ排ベ 得ル様に豫定シ 題目ノ工夫トシ 暫クハ図形ヲ表シ たるモノハ保姆ノ 参考ニ供スルのみ 可成ハ幼児ニ工夫 せしむべし 左図ヲ平かなデ書 替ふる</p>		<p>人形工夫 談話 至 上</p>

(図3) 一の組 板排べ 4月の説明文

戯として1つにまとめられる。表1にあるように、すべての回数欄は空白で「唱歌ノ回数ハ記入セズ」と、随時何度も繰り返し歌うことを意味する。題目の上に「へトハ」と「調」を書き、高い音の時には原調を変えるようにと注意を促している。唱歌教材の19曲(全組の55曲中約35%)は、保姆たちの保育会による創作教材である。創作曲の「家造り」⁷⁾(神戸保育会作)は、1907年の聯合會誌に掲載されたもので、「愛珠草案」では、題目にハと「調子」を書き、原調ニ調は高きに過ぎるので変えるようにと注意事項が示唆される。

その年の愛珠幼保育日記に「『1、2組が会集で歌った家造りを教えて』と言うので、1番だけ教えた」後日「積木や板排べで家を作って、家造りの遊戯をした」と記録される⁸⁾。聯合會誌上で教材を研修し、伝え合い実践していることが窺われる。また、すべての遊戯欄は唱歌と同じとなっている。それは、「日彰要目」の〈保育事項制定の趣旨〉にあるように「従来は多く唱歌、遊戯を分ちて保育せしかとも實驗に徴して特に唱歌の時間を設ける必要を認めず・・(中略)・・唱歌しつつこれを動作に顕して遊戯となすものなれば一つの保育事項と見做して材料を制定せり」⁹⁾(下線は筆者)と、幼児の動きに合わせれば、歌と動きを分けるものではないとする。

また、現在のリズム遊戯やゲーム遊びに当たる活動は、「競争及進行遊戯」として唱歌遊戯の最後に記載し、鬼ごっこ・椅子取り・豆袋送り・汽車競走等の題材が、三の組に11、二の組に18、一の組に23の表記がある。注意事項に「競走的遊戯ハ必ズシモ正確ナルヲ要セズ面白ク遊バシムル範囲内ニテ行ウベシ」とあり、唱歌と遊戯は、幼児の実態から切り離せない一体のものであり、柔軟に、面白く遊び扱うべきとの意図が確認できる。

(3) 六球

六球は、最初の組にのみ用いられ色の認識・左右の方向・手腕の練習をする。

排べ方は、身近な物や色々な自然物を並べて遊ぶ。繋ぎ方は、麦藁、連繋紙、籤や麻糸を使ってつなぎ遊ぶ。

この3保育項目は、他の恩物課目とは異なり、簡単な説明と図示だけで記載され、六球の表紙の中に綴られることにより、計画的指導よりも幼児の自由な発想の下で、年齢の低い幼児から実施する活動であったと推論できる。

(4) 豆細工

沿革誌に「豆細工の大豆は長すぎて適さず、岡本婉子保育担任が白豌豆を試用して結果良好で、竹ひごも保姆の手作り」と記録される^{注15)}。豆細工一の組2月には、「刀剣は麦藁細工にし、鏝にする紙の穴を小さくすれば、豆又は糊にて止める必要がない、又蘇鉄類のような細長い葉を円い葉に突きさせば刀だと喜んで遊ぶ」(引用部分は平かなに書替え)と、自然物を使う具体的な作り方や遊び方を示す。三の組は10月から基本的な指導を始め、二・一の組には幼児の工夫を多く取り入れている。

(5) 箸板鏝排べ

全組とも4月から開始、注意要項には例図と材料の板・鏝・箸の大きさが詳細に記入される。例えば、表2の三の組9月「水道ト入物」には、「(箸)五寸二・三寸五・大半鏝三・正方形二」と、材料を用意すれば見本通りに作れるようになっている。題目の(季)は、季節と連繋することを示し、他の題目も談話・唱歌遊戯などとのつながりが多く記入され、連絡と補益への配慮がなされる。題目の最後には随意活動の記入がすべての月の最後にある。三の組「随意と偶発事項」二の組「自由の工夫」一の組「偶発事項と随意工夫」と、組毎の表現を変えた計画としての随意活動の記入があり、年齢別の発達を考慮していることが窺える。

(表2) 箸板鏝排べ 三の組 9月 (横書きは筆者)

月	回数	題目	注意要項
9月	4回	蝙蝠傘と鞆(季)	
		軍艦に月(季)	
		燈明臺(季)	
		三寶と月(談) 月見	
		水道と入れ物(季)	
		虫籠(季)	
		其他随意と偶発事項	

(6) 積木

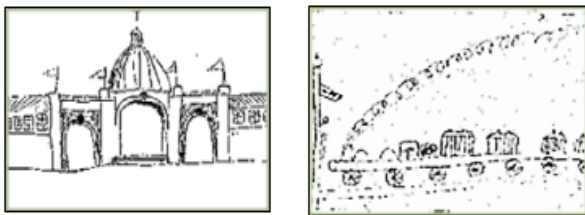
愛珠幼の草創期より積木は、インチ制から尺貫法に作り直されている。1888(M21)年に春田隆子首席保姆は、「第三第四積木の変体を創製し第五乙号を廃^{注16)}」し、1896(M29)年に伏見柳首席保姆は「積木を大型に作製し共同組立を為さしむることを勧めた。^{注17)}」とある。「愛珠草案」では、三の組4月に細かな例図があり「花壇や植木鉢に模して幼児の摘んできた花を挿して遊ぶとよい」と示唆する。二の組にはすべての例図がなく、「題目の下に各自の工

夫を発表させ、その足りない所を補う」(引用部分平かな)ようにとある。一の組の5月の題目「幼稚園・龍宮・軍艦」にある例図は「幼稚園」だけとなる。

愛珠幼では明治後期、すでに積木は実態に合うものを選び、手先だけを使う恩物積木ではなく、積木を大きくして共同製作を始めている。3歳児は模倣して作りながら遊べるよう、4歳児は例示をなくし自主的な創意工夫を促し、5歳児は複雑なものやイメージしにくい例示だけにし、幼児の実態を受け止め、発達の過程や興味に添うべきとの意図が示される。

(7) 画方

三の組は10月に開始し、「山」や「山に木」などの例図を模倣する。二の組は4月に開始し、「膳ト椀」や「浦島太郎ノ亀」などの模倣だけでなく個人の工夫を奨励し、石盤や紙に書き残す。一の組は摺紙や貼紙と合わせた風呂敷づくりをし、3月には「学校具ノ寫生」をして、小学校への連続性が示される。現代の「表現・絵画製作」のように全く自由に工夫する活動とは違うが、残される内国勸業博覧会(1903・M36年)の絵⁴⁾からは当時の幼児らしい表現の中に精密に描く観察力を感じる。



(図4) 画方 内国博覧会の門：汽車 5歳児

(8) 粘土細工

「粘土は尤幼児の好むものにして 年長児に於ては殊に工夫力を練り 指の練習を助くるものなればなるべく随意工夫を多くすべし」と一の組4月の注意事項にあるが、幼児が最も好み喜ぶ活動であるにもかかわらず、3歳児では一年間全く実施されず、4・5歳児も月2回と実施回数が少なく12月頃には終わっている。こうした実践を促す理由は、1903(M36)年の聯合會誌「自由遊戯に就きて」の記事に示されている。要約すると、「粘土細工は兒童の最も楽しんで造り喜んで工夫を凝らす嗜好料にも關らず材料が乏しく、容易に得易くない…(中略)…保姆の準備も大変で、冬季には手指が冷えて出来ない。そこで、藤棚の下に、長さ一間、巾四尺、深さ一尺四五寸で、板厚さ七八分の木枠に砂を八九荷入れて随意に遊ばせる。これにより冬場も遊べ負傷の

恐れもなく、材料も容易に手に入り、保姆の指導により粘土遊びと同様の効果がみられる」(兵庫一保姆¹⁰⁾)とある。当時は粘土の調達がむずかしく、土粘土の準備も大変だったので、砂場が設置されたと記される。砂場は、恩物の粘土細工から派生し、保姆たちの工夫により現代に続いてきた保育活動と分かる。

(9) 織紙細工

二の組10月から開始し、月2回、3~5裂の模倣活動をする。一の組3月では9裂⁵⁾の模様が例示され、一の組の題目には「其他随意ト復習」がある。幼児には難しい作業であったため、模倣から入り、段階を追って、積み上げている。



(図5) 織紙二の組10・1月：一の組3月

(10) 摺紙

三の組は10月開始し、基本的な三角や四角などの簡単な2種類の題目を繰り返し、3歳児には随意工夫はない。二の組は4月から月4回、談話や唱歌と連繋した2種類の題目を、円形の紙も使って作る。一の組は毎月3種類の題目と「其他随意ト偶発事項」があり、談話・季候・積木などと連繋し、3月には「水兵服ノ小供」「着物ニ袴」「マント」などの難しい折り方にも取り組む。現在のような自由遊びとしてではなく、幼児の発達に合わせ、基本から計画的に構成され、5歳児の最後には複雑な折り方を計画している。

(11) 板排べ

三の組4月は簡単な7種類の題目を模倣し、徐々に4~2種類へと減らし、内容を複雑にする。二の組は談話や唱歌などと連絡して、題目の下での工夫を促す。一の組は毎月2~3種類の題目と例図があり、4月の注意事項に「例示ハ保姆ノ参考トシ、幼児ニ出来ルダケ工夫セシムベシ」とある(図3参照)。板排べは、比較的簡単な活動のため、模倣だけでなく、題目の下で幼児が工夫しながら取り組むことが奨励されている。しかし、他に「箸板鑢排べ」と「排べ方」があるにもかかわらず、「板排べ」だけが独立しているのは、恩物教材の名残か、幼児が「板排べ」の

活動を好んでいたのが残したのかは定かでない。

(12) 縫取

二の組 4 月からの開始。月 2 回 2 種類の題目と「其他自由ノ工夫」がある。和田實の参観の折(1911・M44 年)「関東ではあまり見掛けないものでやさしくもあり面白くもありで至極宜しい様に思った」¹¹⁾とされる縫取初歩としての「糸カケ」は、切り込みを入れた画用紙に糸を巻き付けた模様作りから始める。1 月には穴の開いた紙を縫い取る。一の組では月 3～4 回の実施があり、1 月「山ニ日ノ出・紋形」などの複雑なものは 2 回連続し、「其他偶発事項」の題目もある。題材は談話や画方からとり、針と糸への安全に配慮し、段階を追って馴染ませている。

(13) 貼紙

全組ともに 4 月開始、月 4 回実施。三の組 5 月の「桃太郎ノ扇」では、銀杏葉の 90 度角を使い、真ん中に円形の打貫紙を貼って扇を作る。二の組 3 月「紋形」には「打貫ノ葉ト花ニテ工夫」とある。一の組の保育項目は 4 月から「紙剪り」となる。年少児には明治初めの紙剪りに変わり、自然物や安全で簡単に美麗になる打貫紙を使って貼り、一の組になってから紙剪りになる。紙の使い方と安全性に配慮したことが窺われる。

以上、「愛珠草案」から見えることは、恩物中心主義から脱却し、年齢別、月別、季節別に、整理計画化されたものとなっている。さらに、保育題目(教材)とつながる保育項目を挙げ、保育内容の総合化を図り、保育計画の中には随意活動を位置づけた。また、指導者にとっては、「幼児の実態に応じた保育内容や創作教材、指導上の留意点を文章表現する取り組み、例図による可視化への試みが伝わる内容となっている。

次に、どのように保育計画として整理したのかを、①保育項目と頁数 ②保育項目間のつながり ③保育項目の中の随意割合の 3 項目について分析する。

3 結果と考察

① 保育項目と頁数

使用頁数は多い順に、談話 41、板排べ 33、積木 33、箸板鑲排べ 32、貼紙 28、画方 25、唱歌遊戯 24、縫取 18、豆細工 15、摺紙 15、織紙細工 9、粘土細工 7、六球・排べ方・繋ぎ方 6 である。談話の頁数が多いのは、徳目談話が重要視され、詳しく説明し方向を示す必要があったからと考える。その背景として、1905(M38)年日露戦争が終わり、1914(大正 3)年の第

1 次世界大戦開戦までの期間であったことが一つの理由としてあげられよう。富国強兵、国威発揚の社会的気風の下ではあったが、幼児を対象に修身談話を重視することをめぐって、次のような議論がなされていた。「唱歌は征露唱歌にあらざれば用ひず 繪畫も戦争畫にあらざれば畫かしめず 談話も此範圍を出づること能わず 一より十に至るまで總べて戦争を以て充たさる幼児の腦中果して如何保育者諸姉の此の如きの過に陥らざらんことを希望するものなり」(大阪一會員)(空白は筆者)¹²⁾。また、氏原が「幼稚園児には特に時局についての智識を授ける必要を認めませぬ、只小供が自動的にした場合には注意するに止めて居ります¹³⁾」と述べている。愛珠幼でも 1905(M38)年の「時局に対する教育上に及ぼしたる影響調査」において、塩野園長は「未だ

(表 3) 桃太郎談話と他の保育項目とのつながり

組科	三の組	二の組	一の組
談話徳目忠君		忠君・桃太郎	
談話材料	5 月:桃太郎:此組に於ては繪本的にす雉・犬・猿等の特性を知らしむべし	9 月:桃太郎:三の組に於けるよりも委しく話し忠孝の意を含ませしむべし	4 月:再生桃太郎:明治的に作りたればよく幼児に接近せること柄に付して面白く話すべし
唱歌遊戯	5 月へ桃太郎 桃太郎の譜は幼児の音域より高きに過ぐる恐れあればトをへに変じたり	9 月:桃太郎	
豆細工		9 月:桃太郎の船	
箸板鑲排べ	11 月:日の丸の旗	9 月:鬼の城	3 月:城
積木	5 月:家(桃太郎の家)		4 月:鬼ヶ島の家
画方	11 月:旗	9 月:犬と団子	
粘土細工		9 月:桃	
摺紙			1 月:犬
板排べ	5 月:家(桃太郎の家)		4 月:桃太郎の船の工夫
縫取			10 月:犬
貼紙	5 月:桃太郎の扇	(平かなよに書替え)	

真に、戦争の意味を解し得ざる幼児に対して、殊更に時局に関したる方面に誘導するは不適當と存じ候」と、東区長への勇気ある回答文書が残される¹⁴⁾。保育現場では、国策と連動するかのごとく修身話を取り上げられる機会が顕著になっている。しかし、保育実践者の間では、幼児を戦争へ駆り立てるような話は必要ないとの意識を持ち、協議されていたことは興味深い。保姆たちは徳目談話を重視しつつ選択に気を配り、常に幼児の実態を見つめる努力を続けた。

② 保育項目間のつながり

緒言の「材料間連絡ニツイテモ最モ意ヲ用ヒタリ」は、保育項目のつながりを示唆する言説として注目する。

題目に()書きで連繋を示された項目を数えると、談話 303、季節・時候 79、唱歌遊戯 60、随意工夫 36、摺紙 3、積木 3、画方 2、形 2、野遊び 2、板 1 とあり、談話と繋がるものが飛びぬけて多い。

その談話と繋がっている 303 の保育項目は、積木 67、箸板鑢排べ 55、板排べ 48、画方 48、摺紙 31、豆細工 23、貼紙 18、縫取 10、粘土細工 3 であり、積木が多い。

組別での()書きの題目数をみると、二の組 191・一の組 139・三の組 125 となり、二の組が多くなっている。

このことから保育の中で談話と繋がる保育が多く、積木や排べ方は談話と多く連繋し、4 歳児では連繋した活動が他の組に比べて多くなっていることが窺える。

次に、桃太郎談話を例に、談話が他の項目とどのように繋り展開しているのかを確認してみよう。表 3 より、3 歳児には雉・犬・猿の特性を絵解きの話

し、4 歳児は 3 歳児より詳しく話して忠君の教訓を付与し、5 歳児は再生桃太郎として面白く話を展開することを留意点としていることがあげられている。この頃、「桃太郎話には従来からの口伝日本昔話と共に、国策としての忠君愛国や侵略主義ととられる内容が含まれる」¹⁵⁾ ようになるが、直接「忠君」という意味が取り上げられているのは二の組 4 歳児だけとなる。他の組では面白く話すなかに、登場人物を知らせ、派生したイメージをいろいろな活動に繋げて取り組み、年齢ごとの発達の違いに合わせた活動としていることが確認できる。

談話はいろいろな保育活動へとつながる導入であるとともに、活動の中心ともなる役割を果たしていたことが窺われる。

③ 保育項目の中の随意割合

保育項目中には、随意という項目がある。各組の保育項目毎に随意の割合を表 4 に示す。

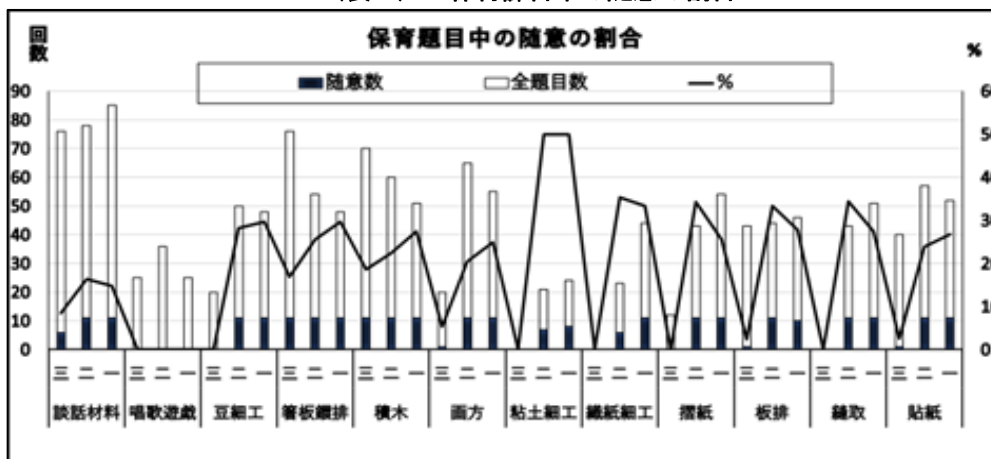
○随意が少なかったもの

表 4 に示すように、随意的項目が全然なかったのは、唱歌遊戯と、三の組の豆細工と摺紙である。少ないのは談話と、三の組の全保育項目である。理由としては、唱歌では範唱を模倣する、談話では保姆の話聞く、3 歳児では基本的なことを模倣する等の指導が多かったと推論できよう。特に随意的の少ない歌唱指導について楠が言う。「保姆の範唱に従って唱歌を學ぶが如きは強迫教授である 是れ等 唱歌の様なものもなるべく自由にせられたいのである…」¹⁶⁾ と注意を促していた。この強迫教授は、一斉指導を指すと考えるが、唱歌においても自由にすることが求められていた。

○随意が多かったもの

4・5 歳児には随意活動が多い。粘土細工は総回数

(表 4) 保育課目中の随意的割合



(表 4) 題目の中の随意題目の割合

- ・折れ線は各保育項目中の随意的割合
- ・三の組には、粘土細工・織紙細工・縫取の保育項目がなく、豆細工・摺紙の保育項目中には随意がない
- ・全組の唱歌遊戯に随意はない

が少ないため、随意の比率が高い。これは題目を決めずに自由な作品作りをする比率が多かったためと考える。

草創期のような時間割の間での休憩という自由遊びとしての随意ではなく、計画的に実施する保育の中で、自発的な創意工夫を引き出すための随意活動として、重視されていた事実は、注目に値する。

4 まとめ

明治後期の「愛珠草案」には、草創時の恩物による時間割保育から脱却し、幼児が喜んで遊ばない、興味を示さないような保育項目は減らしていく試みがなされていた。幼児の年齢や発達に沿った関心のあり様に注目し、発達段階による積み上げを意識した年間計画が示された。

次に、保育者の意図のもとに、どのように保育内容の計画化を試みたのかを、次の4点にまとめ示す。

- ① 年齢による整理計画と教材開発、
- ② 保育項目の連絡補益による保育、
- ③ 保育計画に随意活動の位置づけ、
- ④ 指導方法の可視化と共有化への試み、

① 年齢による整理計画と教材開発

明治後期に、3年間の保育内容を見通した年間計画表としての「愛珠草案」が作成された。そこには、幼児の姿を踏まえ、年齢と月に応じ、活動の開始時期と保育内容が示された。題目を決め、季節に配慮し、指導に必要な材料を配列し、例図や具体的な指導上の注意点が記入されている。いつ、なにを、どのように実践すればよいのか、幼児の興味・関心・活動の関連性や発展性を見極めた計画となっている。当時は、幼児向けの教材が少なく、教材開発にも努力が払われた。談話においては、教材選択とともに保姆による多くの作話がなされた。唱歌教材では、幼児の声の高さに応じて既成曲を変調し直すことや、保育会で新曲の創作がなされた。積木遊びの積木、豆細工の大豆、粘土遊びから砂場の造成、糸かけ遊びの工夫、貼紙の型抜き紙などへの工夫がみられた。

幼児の発達に基づいた保育を整理検討する中で、談話と唱歌遊戯を中心に据えて重視し、手技の各保育項目と連絡補益する保育内容を計画した。保育の整理検討により、幼児の発達に基づいた具体的な題目を挙げると共に、教材は発達に応じた配列を行い、新しい教材開発に心がけ、それらに応じた指導上の注意事項や配慮をあげていった。その結果として、

恩物中心主義からの脱却が図られていった。

② 保育項目の連絡補益による保育

「愛珠要目」の緒言の材料配列には、「身心の発達と材料の難易を考え、季節への配慮を考慮し、材料間の連絡について最も注意を払う」とある。材料間の連絡が多かったのは談話であった。例えば、桃太郎談話では、発達年齢や季節に応じた話を選択し、話の中のイメージを他の保育項目活動へ広げ、いろいろな教材を用いて展開した。唱歌遊戯では、競争やごっこ遊びを実態に則して歌と動きを一体化し、面白く遊べるようにと実践していた。保育活動の導入に談話を置き、唱歌と遊戯は一体化した活動とし、手技活動と連絡補益する展開が期されたと言えよう。当時施行の「幼稚園保育及設備規程」(1899 M32)では、遊戯・唱歌・談話・手技の4保育項目だが、「愛珠草案」では省令や園規則にとらわれず、幼児の活動に合わせた作成がなされている。あえて保育を4項目に当てはめれば、保育の連絡補益の点から談話を中心に置き、唱歌と遊戯は一体とし、自然環境としての季節時候、そして11の手技を集め一体とした、談話・唱歌遊戯・季節時候・手技となるであろう。

③ 保育計画に随意活動の位置づけ

「愛珠草案」の中での随意活動は、「題目(教材)内」と「題目(教材)外」との両方で確認された。「題目内」の随意とは、織紙細工や縫取のように、幼児にとって難しい作業となる保育項目の題目の中で、基本的活動の模倣から、随意活動をすることであった。「題目外」の随意とは、箸板鑑排べや積木、粘土遊びのように、幼児が自発的に楽しめる活動には、題目に拘わらず自由に活動するという随意活動であった。草創期の課業時間の休憩としてではなく、計画的に実施される保育項目の中での随意活動が取り入れられていた。

また、指導者には、保育項目の例図や材料選定などについては保育者のためのもので拘泥してはならないと何度も注意が促され、幼児の活動を引き出すようにと説かれている。しかし、実践としては、唱歌には随意活動がなく、時として保育者の強力な指導性が発揮されることも依然としてあった。全体的には、年齢による発達に応じた丁寧な基本的指導に立つ「模倣活動から随意」へと向かう筋道を作ることにより、幼児の成長と創造へつながるという保姆の意図が込められていることが窺われよう。

④ 指導方法の可視化と共有化

注意要項には、例図と指導上の留意点が詳述され

た。実践者としては何より参考になったことであろう。とかく何をすべきか見えにくい保育現場で、保育の題材を示し、例図によって可視化し、指導上の留意点を示唆することにより、目的と方法が明確になり、共通理解が図られたはずである。聯合會誌上では、多くの創作談話、創作唱歌遊戯などの教材開発を伝えている。なかでも粘土の入手が困難であった課題を解決するための兵庫からの考案「砂場」は現在に続く大きな意味のある教材となった。聯合會誌という伝える手段があったことにより、課題を共有化し、実践を向上させる新たな展開や可能性を拓き、幼児の発達に応じた新しい教材を作り出す努力と工夫が促されていた。研修伝達により、可視化と共有化が進められたと言えよう。

「愛珠草案」と「日彰要目・細案」は、京都と大阪の保姆たちが聯合保育會で相まみえ、研修と議論、協力を重ねて作成したものと考えられる。1910(M43)年、保姆たちは日々の幼児の発達していく姿から見てくる必要感から、基本的なことを押さえつつ、随意から創造を育てようとした。3年間の発達の過程を年齢に基づいて整理し、保育項目ごとの題目を挙げて、それに応じた教材内容を選択し、指導方法を表記し、教材と他の保育項目間の「連繋と補益」を考慮した総合的な保育活動を計画し、試みた。指導方法には、例図や注意要項の記述により、見えにくいとされる保育内容の可視化を試みた。発達を考慮した教材整理をした結果、保育方法としてのまとまりが認められる初めての「保育要目」となっている。残念ながら、保育計画としての要素である「保育の目標」、「活動の主題」、「保育の反省」などについては未だ触れられず、次の時代を待たねばならなかった。「愛珠草案」が草案で終わっているのは、保育目標が纏めきれなかったのか、各園の独自性を求めたのか、時代に先行しすぎていたのか、理由は判然としない。

しかし、「幼稚園保育及び設備規程」の示す保育4項目に留まらない年間計画の作成を試みたことは後世につながっていくことになる。明治後期の時代の趨勢に抗うことは難しかったにも関わらず、保姆たちは幼児の成長にとって何が大切なことなのかを目を離さずによく見据えた保育者の意図が十分感得できるものとなっている。保姆たちが幼児の姿を見つめて、自園のみならず他園とも協力・連繋して保育計画の再編成を図ろうとした試みは、評価に値する。常に保育に向かう主体的な努力を可能にし

たのは、地道な研修・研鑽の積み重ねがあったからに他ならない。心躍らせ目を輝かせて遊び、育ちゆく子どもの姿に即した保育を創造しようとする保姆たちの課題意識、保育者としての矜持が、保育発展への原動力であったと言えよう。

注1) 山岸雅夫・水野浩志・二見素雅子・金子嘉秀等々多くの研究論文があるが、管見の限り保育要目の実践研究は見られない。

注2) 「愛珠草案」は愛珠幼に残され、大阪市教育センターに資料として保存される。

注3) 京都市立中京もえぎ幼稚園は、日彰幼稚園他6園が合併し平成12年創立。明治23年創立の日彰幼稚園資料が保存される。

注4) 日彰幼「保育要目」には〈保育事項制定の趣旨・保育時間配當表・談話・唱歌遊戯・手の技(積木・箸板・豆細工の例図)〉があり、「保育細目」には〈保育要目草案(緒言)・談話表(徳目・月別)・保育項目(13)・遊戯細目(遊戯指導方針4項目)・唱歌教材(51)〉がある。

注5) 「愛珠草案」(1910)談話材料(一の組12月)太郎ノ火ヲ過チシ話 作話 天満ノ火事ノ例ヲ引クとあり、天満の大火事は1909(M42)年7月31日～8月1日。

注6) 大阪市園長会(2004)大阪市立幼稚園のあゆみ第8集「大阪市保育会の創設」64

注7) 聯合會誌(1898) 第壹號27

注8) 愛珠幼沿革誌(1902・M35年5月編纂) (1901)年第一回聯合保育會を愛珠幼で開催

注9) 彙報 前掲(注7) (1901) 第六號65

注10) 三市彙報 同上(1905) 第拾五號13

注11) 前掲(注8) 大阪市の保育法講習、(1902・M35)年の講師は中村五六。(1904・M37)の講師は東基吉

注12) 前掲(注6) 「大阪市立幼稚園の変遷」72-77

注13) 金子嘉秀(2013)「明治後期の幼稚園におけるフレール主義をめぐる保育実践の変容に関する研究」広島大学大学院教育学研究科 63-68

注14) 前掲(注8) 愛珠幼稗園志留辨

注15) 同上 保育法并規則変遷 岡本婉子はM15～42年勤務 愛珠幼の初伝習生

注16) 同上 春田隆子はM20～22年勤務し、園外保育を始め、保育案の検閲をする

注17) 同上 事歴梗概 伏見柳はM29～35年勤務。現園舎設計に携わる

引用文献

- 1) 福原昌恵(1992)「草創期幼稚園における唱歌遊戯」[2]-愛珠幼稚園における保育を中心に-新潟大学教育学部紀要, 33(2), 105.
- 2) 福原昌恵(1995)「1880年より1899年に至る愛珠幼稚園における保育内容の変化」. 同上, 37(1), 4.
- 3) 西小路勝子(2011)「子どもに寄り添う保育実践の黎明」. 保育学研究, 49(1), 6-16.
- 4) 水野浩志(1980) 聯合會誌(2) -時代的な内容の変遷- 幼児の教育, 79(6), 18.
- 5) 楠品次(1908) 現今の保育事業に對する所感. 前掲(注7), 第二十一號, 25.
- 6) 愛珠幼稚園百周年記念事業委員会(1980) 幼児ノ海ニ對スル觀念ノ調査. 愛珠. 54.
- 7) 神戸保育会(1907) 第14回聯合會誌提出遊戯の歌曲. 前掲(注7), 第十九號, 42.
- 8) 愛珠幼保育日記(1907M40) 第4部 12月5日, 12月2日, (M41)年1月10日の記録
- 9) 「日彰要目」〈保育事項制定の趣旨〉の唱歌遊戯について
- 10) 兵庫一保母(1903) 前掲(注7) 拾壹号「自由遊戯に就きて」20-21
- 11) 和田實(1911) 阪神地方の保育會を見る. 前掲(注7), 第二十六號, 21.
- 12) 大阪一會員(1904) 「時局雜感」前掲(注7) 第十二號 75
- 13) 氏原銀(1905) 「聯合會記事」同上 第十四號 38
- 14) 藪内吉彦「愛珠幼稚園創立の事情とその歴史的意義」前掲(6) 113
- 15) 鳥越 信(2004) 「桃太郎の運命」ミネルヴァ書房 27-29
- 16) 楠品次 前掲(5) 28

謝辞

宮城教育大学幼年教育学部大学院教授 佐藤哲也先生には、論文作成にあたり、常に丁寧に、多大なるご指導いただくと共に、暖かいお励ましのお言葉をいただきましたことをここに謹んで心より感謝申し上げます。

京都市立中京もえぎ幼稚園、大阪市教育センター、大阪市立愛珠幼稚園には、資料閲覧につき、ご協力いただきましたこと感謝申し上げます。

4 2022年度 奨励賞受賞論文

ICT 活用が生み出す生活科授業での「時間」についての一考察

-1年生「学校紹介」に焦点をあてて-

29期 授業実践リーダーコース 浦郷 淳(佐賀県)

1 研究の目的

中央教育審議会(2021)は「児童生徒自身がICTを『文房具』として自由な発想で活用できるよう環境を整え、授業をデザインすることが重要である。」と示し、GIGAスクール構想によって、現在1人1台の端末が児童生徒の手に届いた状況がある(文部科学省2021a)。当然、生活科もこの1人1台端末の活用は求められるものの(文部科学省2021b)、その実際には、積極的な利活用についての様々な課題も散見される(文部科学省2021c)。確かに、経験を大切に生活科には、ICTは不要であるという議論もあるかもしれない。しかし、森本(2021)が『令和の日本型教育』は、今後、対面授業とオンライン教育とのハイブリッド化された学びとして展開されると示すように、ICT活用は必須のものとなる。その上で、「学習者が使いたい、必要だ、と思った時や、ICT機器の特性を生かせる場面で、使いたいだけのICT機器を使い、教科等の学びにつなげることが大切である」(福本2021)とされるようにICTを活用した上で、「教科の学び」につなげることが求められる。つまりは、生活科の学びにつなげるICT活用が必須となっていく。

さて、このICT活用が、児童生徒のためにあるとするならば、それを「教科の学び」に結び付けていくのは、指導者側の問題となる。中野(2004)は、「子どもの育ち」について、「大人からの教育」と「子どもからの教育」との2つの考え方があるという。今回のICT機器の導入は明らかに「大人からの教育」である。それ故、ICTを「子どもからの教育」と結び付ける方法が重要となろう。さらに、ベネッセの調査(2020)によると、ICT活用だけを見ても、低学年は高学年よりもその活用割合が低い結果も示されて、「教科の学び」とのつながりにくさも想定される。大人からの教育ともいえるICTの活用は、低学年と

しての課題でもあるのである。

以上の点を踏まえると、ICT活用を、生活科の学びに結び付けられるような授業改善を行う必要がある。そのためには、ICTという学習方法を得ることで、生活科の授業にどのような変化が生じるのかをまずは検討する必要があるといえる。

確かに、生活科に関するICT機器の活用の具体例も幾つか見られる。例えば杉能(2021)は、「子どもが思いや考えをアウトプットする例を実行することからはじめるべきである。」とし、「子どもの発達段階を考慮してICT活用と手でかくことをバランスよく指導していくべきである。」と示している。しかしここでは、教科の学びにまで具体的な言及を見ることができない。また、文部科学省(2021b)も「生活科における1人1台端末の活用」において、その詳細を示している。「振り返りや表現に活用し、活動への意欲を高める」として「学習対象への興味や関心を喚起や、記録した情報をもとにした伝え合いの充実」「活動後に自らの取組を客観的に振り返り、活動のよさに気付く」(下線は筆者)といった点を示している。しかしこれも、あくまで例示であり、その具体的な児童の姿を読み解くことはできない。

ただし、ここで注目したい点は、文部科学省の資料にある「記録した情報をもとにした」「自らの取組を客観的に振り返り」という記述である。これは、児童が過去の時間の自身の活動に立ち返ることを示している。つまり、児童が過去の時点の自分と現在の時点での自分をつなぐ、その点と点を結ぶ「時間」をつなぐ手立てとしてICTの可能性を示しているといえるのである。実際、生活科の授業では模造紙に学習の履歴を残したり、ポートフォリオを用いたりしながら、振り返りを行ってきている。しかし、生活科の授業において、活動はもちろん児童が記述を含めて振り返りも行うのには「時間」を要する。加えて、

ICT を活用した生活科の実践で、ここで示したような、「時間」に焦点をあてたものは散見できないのが現状である。ICT 活用を行った生活科の授業において、この「時間」が児童の学習活動にどのように影響するのかが検討する必要がある。

そこで本研究では、1年生生活科「学校紹介」を対象とし、ICT 導入後の授業について検討する。そして、児童の活動内における「時間」がどのように変容するのかを明らかにすることを目的とする。

2 語彙の定義と研究の方法

(1) 本研究における「時間」の定義

本研究では「時間」を、以下の2つと定義する。

第1は、一般的に想定される児童の活動時間、学習時間としての「時間」である。生活科の理念は「総合的な指導」「子ども中心」「体験や活動によって学ぶ」「能力開発を重視する」とされる(吉富・田村 2014)。この「体験や活動によって学ぶ」機会としての学習時間である。

第2は、時間軸としての「時間」である。生活科においては、「低学年特有の発達・成長への配慮」の中において、時間軸の観点から「時間的な認識」が課題として挙げられている(文部科学省 2018)。この「時間軸」という意味での「時間」である。

以上の「活動時間」と「時間軸」の2点を対象に、検討を行うこととする。

(2) 研究の方法

研究の方法として、まず、ICT の視点を取り入れた授業改善について検討する。次に、1年生「学校紹介」の実践における児童の学習の姿から ICT 活用を行ったことでの特徴的な姿を整理する。さらに考察を加え、生活科における「時間」観を検討する。

3 ICT の視点を取り入れた授業

(1) 従来の授業改善からの知見

ICT を活用した授業は、従来の授業からの改善といえる。そこで、まずは従来の生活科の授業改善に基づいて、少し整理してみることにする。

まず、「総合的な指導」について、例えば寺尾は、「生活科の学びの改善」を3点示す。それは、「学びの基本課程＝児童の思いや願いを拓いているか」「指導しない生活科に陥っていないか＝教師は進んで尋

ねたり、問いかけたり、惜しみなく称賛したりしているか」「知的な気付きを大切にしている指導＝素敵な会話や対話を楽しむように運んでいるか」である。これは今でいう、主体的・対話的で深い学びからの授業改善とも読み取ることができ、教師の関わり方という点で、指導方法の視点を示している。

「能力開発を重視する」という視点では、奈須(2006)は、生活科にあっても「厳選された個別知識の獲得と併せて、学習の主体である子どもが、必要に応じて自在に情報を収集、活用できる能力を育成する方が効率的ではないか。」とし、「さらに、学び取った個別知識を宝の持ち腐れにすることなく、私が生きていく糧として有効に活用したい」と述べている。今でいう情報活用能力につながるような論点である。これは活動内容、学習方法に関する授業改善の視点といえ、学習成果の活用を提示している。

さらに、「子どもの思考」の面から、永田(2007)は生活科における授業力を見る時の観点として、子どもたちが「一面的」、「二面的」、それとも「多面的に」思考していたか。という事を問いかけている。一元的な視点で物事を見るのではなく、総合的な視点から思考する場の提供を示す。これは、「総合的な指導」と「能力開発」につながるものであるが、これを「時間」として見ると、異なる時間同士を結ぶという点で、時間軸を意識することを読み解くことができる。

「体験や活動によって学ぶ」時に出てくる、子どもが思考を表現するのが言葉となる。生活科と子どもの言葉という点で結んだとき、平野(2008)は、「体験の内容を言葉で表現する必然に迫られた時こそ、その内容にふさわしい表現の仕方を学び、その指導をするチャンスである。」と表している。生活科の授業として、必然に迫られる場面を創ることの重要性を示しているのである。さらに、「子どもの言葉による表現が適切でなく、わかりにくいと、授業を早く先へ進ませようとするあまり、しばしば教師がそれを言い換えることがあるが、それでは、子どもが言葉による表現力を高めるチャンスを奪ってしまうことになる。」とも示し、「子ども中心」が表現場面でも重視しなければならないことを示している。これは、ある意味その瞬間「点」での指導ともいえる。しかしそれが過去のある場面に立ち戻って行える可能性が

ICTにあるとするならば、この言葉もまた時間軸において、有効に働くものといえる。

ここまでのことを整理すると、従前の改善の中では、学習方法の改善はもとより、学習活動の内容、学習成果といった点での改善が図られてきたといえよう。これらの点は、ICTの視点を取り入れた授業改善でも働いていかなければならないものである。

(2) ICTを活用した授業改善の視点

以上のような点を踏まえて、今度はICTを活用した授業改善について検討してみよう。

先述した通り、文部科学省の「生活科における1人1台端末の活用」のページを見ると、図1のように整理できる（なお、整理にあたっては、一般化を図るために、具体的な活動場面を除いた）。

学習過程	活用例
思いや願いをもつ	サムネイル画像の中から自分が興味をもった写真を選び、それがどこかを考える。
活動や体験をする	インタビューの際に、個々がタブレット型端末で撮影しておく。言語による発表に加え、伝えたい事柄に応じて取捨選択した画像などを大型モニタなどに映して伝え合う。
感じる・考える	教師が各グループの活動の様子を動画で撮影。その動画を各自繰り返し確認する。
表現する・行為する	ビデオメッセージをつくる。メールで送信する。オンラインでのリモート交流

図1 文部科学省が示す「生活科における1人1台端末の活用」の例 ※イメージ図を筆者が整理した。

従前の活動と異なるのは、やはり端末の操作活動が教師の手から児童の手に移るという学習方法についての点である。これ以外の点から整理すると以下の3点を示すことができる。

第1に、撮影や動画の確認が中心となっている点である。撮影を行うのが教師であったり児童であったりすることは示されているものの、視覚教材を提示する特性を示している。

第2に、これまでの実践でも見られたような学習が基盤となっている点である。写真の提示、学習の様子を動画で視聴、メッセージ作成などは、用意するのが教師か児童かという違いはあっても、教室の中で見られていた。少し異なるのは、メールで送信、オンラインでの交流といった点である。

第3に、再現性の視点からの記述は見られるが、観察記録の保存といった継続的な記録の保存の観点は強く見られないという点である。

表1からは、学習方法としての児童の学習は想定しているものの、学習成果がどのようになるのかを読み解くことができない。この学習成果の在り方やその活用についての検討が必要である。

(3) 本研究での整理の視点

本研究ではICTという学習方法を得たときに、「時間」がどのように変容するのか、さらには、先行研究の視点を踏まえて、学習内容、学習成果がどのように変化するという点で整理する事とする。

4 実践の実際

(1) 実践に至るまでの概要

実践は、1年生「学校紹介」である。1月から2月にかけて、S県のA校1年生（14名）で行われた。実践時、1人1台端末は配備されておらず、既存の共用キーボード付タブレット端末（以下、「端末」という。）を用いた。実践時までには、端末操作として次のような学習が行われている。

- マウス操作
- キーボードでの簡単な文字入力
- 端末を用いた写真撮影
- 写真のネットワークフォルダへの取り込み・呼び出し・加工
- 表計算ソフトでの写真比較・カレンダー作成
- プレゼンテーションソフトへの画像の取込み・音声入力を用いた電子紙芝居作り

なお、端末の操作に関する学習の時数集計は教科学習と関連するものについては教科で行い、それ以外のものは課外で行われている。

生活科に関しては、9月に植えた野菜の苗の様子を毎水曜日に撮影し、その様子をファイルに保存、端末上で表計算ソフトに張り付けてその様子を比較するといった学習活動が設定されていた。

(2) 実践の経緯

例年、次年度の新入学児童との交流会が実施される。しかし、当該年度は諸般の事情で新入学児童が来校しての交流会が中止となった。担当者からは、新1年生へのメッセージを依頼され、担任は受諾したが、それに併せ、児童が自分たちで動画を作成す

ることを構想した。実践にあたっては、以下の2つの足場かけ (Wood, Bruner, & Ross 1976) を行った。

①方法としての端末利用の足場かけ

担任からの提案では子どもの必要感が生まれにくい。そこで、端末を使って動画を作るという学習方法に関する学習経験を、他教科の学習で設定した。

具体的には、まず、担任から、国語の音読や音楽の様子、メッセージを集約した動画を作り、新しい1年生に見てもらってはどうかと提案した。

次に、電子紙芝居や音読の様子、呼びかけ、音楽での歌や合奏など様々な動画を撮影した。

そして、操作に児童が興味をもてるよう、昼休みの時間などに、児童が見ることができる教室備付の電子黒板上で編集を行い、完成させていった。

結果、完成動画を見た児童は、大変喜んだ。また、担任の編集作業を見て、「自分たちもできるのではないか?」といった思いをもつ児童も見られた。

ここでの足場かけの実践によって、児童は自分たちが撮影したり音声を吹き込んだりしてスライドを作り、動画が作れることを経験した。さらに、完成動画は、インターネット上にアップし、管理職の確認・了解の基、限定的に保護者に公開した。その動画を見た保護者からは、その動画を褒めてもらうことができ、児童の自信にもつながった。中にはなかなか会えない祖父母にも見て頂けたようで、第三者からの価値づけが、児童の自信となっていった。

②内容としての学校紹介の足場かけ

生活科の内容としての足場かけとしては、従前から取り組んでいた学習が役立った。新1年生が交流会で来校する際、学校の行事の様子を絵にして紹介するという活動の準備を12月から取り組んでいた。準備開始の時点で、行事の紹介は絵で行うが、学校の教室の紹介は新1年生が来校した時に紹介することで児童も納得していたのである。しかし実際来校できなくなったことで、課題が転換したことになる。

学校紹介を動画で行うというイメージの土台は、春先の休校期間中の家庭学習の課題が役に立っていた。それは、入学直後の休校期間中、学校からの気持ちが離れないように担任が学校紹介のために配信した動画である。この動画は、学校内の施設を撮影し、それが何という部屋なのかを予想させるようなものとなっている。学校再開後に学校探検をした際には、

その動画と一致する場所を見つける学習活動が展開され、家で教えてもらった部屋の名前の確認とどのような場所なのかを確認するといった学習経験を経ている。このような経験を経ているからこそ、動画作成のイメージ化が期待された。

①・②のような過程を経て、児童の反応を探っていると、児童から「また動画を作りたい」という案が予想通り出てくることとなった。その上で、担任から「どんな動画ができそうか」を尋ねると、「学校を紹介する」案が出たことから、本研究を実践に移すこととした。

(3) 単元計画

本単元は、新1年生に向けた学校紹介の動画を作成するというゴールに向けての実践である。生活科だけでなく、国語も含めての単元を設定した。

①目標

新1年生に紹介する学校紹介動画の作成過程において、自分が紹介したい学校の施設やそのよさ、先生方とのかかわりに気付きながら、友だちと協力して活動に取り組むことができる。

②単元計画 () 内は時数

- 紹介する場所を考え、担当を決める(1)
- 場所の説明を考える(1)+国語(1)
- 取材を行う(1)
- 画像の作成、音声の入力(2)+国語(1)
- 完成したスライドの確認・ふりかえり(1)

③動画のイメージ

児童が自分で撮影してきた写真をプレゼンテーションソフトのページに張り付ける。そのページに児童自身で音声を吹き込む。それぞれが作成したページを教師がつなぎ、動画に変換する。

(4) 活動の実際

①紹介する場所を考え、担当を決める

まず児童は学校で紹介できる場所を考えた。自分たちの生活経験を基に様々な場所が出てきたが、決める際には次のようなやりとりが見られた。(児童の敬称は、後述する表2に相関する)

T	今、17個場所があるんだけど、誰がどこを紹介しようか?
J	児 パソコンで作るとやったら、みんなで1人1か所すればよくない?

E児 そいでよかと思うっちゃけど、残りはどがんすると？
 J児 あんまりいっぱい作っても、なごうなる(長くなる)けん…(聞き取れず)
 C児 ここでどうするかよりも、早う決めて作らんぎ、時間ないっちゃない？
 T 今 3 人言ってくれたけど、他のみんなはどう？1人1か所でいい？

ここでは、J児は多くの場所を紹介すると、動画が長くなってしまふことを意識した発言を行っていた。C児は、活動の時間を確保するためにも、決めることを提案した。どちらも、対象は異なるが、時間的制限を意識した発言ができていた。

このやりとりの後、子どもたちは自分が希望する場所に立候補をして、紹介する場所が決定した。その際には、場所が重なった児童も見られたが、「誰がどこを紹介してもいいじゃん！1年生で知っとる所やけんできるよ」といった声かけも出て、決まっていない場所に動くような光景も見られた。場所へのこだわり、思いや願いといった点から見ると問題もあるように思えたが、「1年生で知っている場所だから紹介できるよ」という声かけの後に動いた児童(2名・A児・H児)の様子からは、嫌々動いている様子は見られなかった。こだわりよりも、どのように紹介すれば良いか目に向いていたように思われる。

②場所の説明を考える
 担当する場所を決めた後、その説明を考える時間を設けた。そこがどのような場所なのか、ノートに書いたり思い出したりしながら、活動に取り組んだ。当然自分が担当する場所を取材に行く児童も見られた。14か所それぞれの説明を、児童それぞれが考えるのであるから、当然差も生まれる。友だちの説明を参考にしながら、自分の説明を考える児童の姿、完成した児童同士、お互いに読み合って確認をする姿が見られた。読んでみるとつながらない部分があることに気付いたり、国語の表記的な問題も自分たちで気づいて解決したりする姿も見られた。

③取材を行い、音声入力原稿を考える
 原稿ができた後は、端末をもって実際の場所の取材に行くことにしていた。おおまかな学習計画は作っていたため、児童はどの時間で学習活動を行うのか理解できていた。担任は「14人全員についていく

のは無理ですよ」と伝えていた所、「〇〇先生にも頼もう！」と児童自ら特別支援学級の先生やICT支援員の先生にお願いをして回っていた。これまでの学習で「頼んだらできる」という経験が生きた場面となった。担任は、誰に頼むかという予想をして、内諾とその時間での設定は行っているものの、児童が「自分たちの活動ができるようにするためにはどうすればいいか？」を考えて動いた場面であった。

このような経緯を経て、児童はそれぞれの場所同士が近い友だち同士で3つのグループに別れて取材を行った。児童が交代で撮影したり、写真を撮ったりする活動が展開された。職員室や校長室、事務室、保健室など、教職員がいる場所でのあいさつや説明もお互いに確認できた。また、説明内容も見てもらい、加筆修正を行ってもらうなど、取材を行う中で取り組むことができていた。他にも、取材場所で原稿を読んで、その様子を動画で撮影してもらった児童も見られた。単なる場所の写真撮影だけでなく、自分たちでこれまでやったことのない方法に挑戦する姿も見られた。

④画像の作成、音声の入力
 プレゼンテーションソフトに画像を挿入すること、音声を入力することは既習のため、児童は自分たちで取り組んだ。小さな声で説明すると音声が入らないこと。周りがうるさいと周りの声が入ってしまい、雑音となること。静かな場所を見つけて録音すること。ノートをどこに置いて読むかで入力されたときの声の大きさが全然違うこと。入力したものを聞いてみて納得できずに取り直すこと。画像を加工してわかりやすくすること。このようなことを児童自身が気付きながら、活動に取り組む姿が見られた。担任は質問が出された時に答える程度で、自分たちでお互いに協力しながら制作を進め、音を確認したり、写真を差し替えたりしていた。その中でF児と教師とのやり取りが以下のものである。

T: 何枚も写真撮っているね、どうして？
 F: 上手く撮れないから。
 T: 何が上手く撮れないの？
 F: すこしぼやっとしてる。〇〇ちゃんの顔がうつってる。これは駄目です。パソコンを使っている写真でいいのを選びます。

F児は自分が納得のいく写真が撮れるまでこだわ

って取り組んでいた。また、なるべく友だちの顔が映り込んでいないものを選択していた。これは、個人情報の指導において、「勝手に写してはいけないし、インターネットで個人の写真の掲載はよくない」という指導が行われていたためである。

写真を選択してスライドに取り込む場面では、自分が撮ってきた写真を何枚も入れようとする児童も見られた。しかし、その出来上がった作品を見た別の児童が「どこのことか逆にわからない」と発言したことで、1枚に絞って提示するように修正している場面も見られた。また、スライドに動画を入れた児童は、自分の読み方がよくないと撮り直しに向かう姿も見られた。スライドに吹き込んだ音声はどのように聞こえるのかを自分だけでなく友だちに聞いてもらい、何回も修正している児童も見られた。自分たちで作ったものを、お互いに見合いながら修正し、改善していく姿が見られたのである。担任が色々な説明や指示をしなくても、個々の活動から協働的な活動を行い、繰り返しの活動を行っていた。

⑤完成したスライドの確認・ふりかえり

音声入力まで終了した後、最後は教師側でスライドをつなげ、動画にし、インターネット上にアップした。児童と一緒に確認をしたが、それぞれの声の大きさ、写真の配置など様々な意見が出された。完成した後でも修正を子どもたちが望んだのは、声の大きさであり、写真の配置であったが、一番は説明の内容での改善であった。「説明と写真があっていない」「説明が長すぎる」「説明がわからない」といったものであった。できる限りの修正を行ったものの、児童が相互に指摘した点は見ると側の視点にたったものであり、聞き手としてわかりにくい点を指摘したものであった。通常の発表だけであれば、おそらく新1年生に発表したことで終わっていたものである。それが、動画として作成したことで、内容であったり伝え方であったりということに目を向けた議論がなされた。以下、3名の児童の振り返りである。

ぼくは、パソコンしつをしようかいました。しゃしんはとれたけど、こえがむずかしかったです。でも、〇〇ちゃんがボタンをおしてくれてなんかいもやりなおしを手つだってくれました。なので、じょうずにできました。うれしかったで

す。

じぶんのばしょをどうがでせつめいしました。どうがだと自分がおもっていたのとちがうようなこえの大きさで、とりなおしました。2かい目は、大きなこえでよんだので、しっかりと入っていました。うまくつたえられたとおもいます。がくどうのことも、がくどうの先生にきいたことを入れたのでわかりやすくなったとおもいます。

しゃしんが、みんなにへんといわれてかなしかったです。でも、つくりなおしてみると、わかりやすかったです。こえは5かいくらい入れました。たいへんだったけれどたのしくできました。みんなにみてほしいです。

学び方として、友だちと協力して取り組めたことや個々の感情とその後の行動変容が読み取れる。また、完成したスライドを作り直した過程も読み取ることができる。さらに、学習内容として、取材を行った上で説明ができたことも読み取れる。

事後に行った4件法でのアンケートでも、「頑張って学習に取り組めましたか」「発表が上手くできましたか」「友だちと協力して活動ができましたか」「見ってもらうことが楽しみですか」「パソコンをつかってまた発表してみたいですか」といった観点で14名中13名が「とてもそう思う」と肯定的に回答していた。逆に否定的な回答が多かったのは、「パソコンを上手く使うことができましたか」という質問に対してであり、「とてもそう思う」(7名)「そう思う」(2名)「あまりそう思わない」(5名)と回答していた。操作を伴う点で、課題があったといえる。

(5) 児童の学びの成果

完成した動画は、管理職の確認後、保護者説明会に来られた新入生保護者に案内を行い、自宅で視聴して頂くこととした。結果11名の入学児童に対して、3月末の時点で41件の視聴が見られた(限定パスワードの配布は、管理職や新1年生保護者、実践時1年生保護者を含め30)。

1年生の保護者からは様々な声が届き、説明方法の向上を認める記述も多々見られた。ただし、制作が2回目ということもあり、写真の配置など改善点についても子どもに提案する家庭も見られた。保護者に公開するという点で、常に改善の視点も持つ必要があることを示した事例も見られた。

入学後すぐに学校探検ができず、例年並みの活動ができなかったものが、次の1年生に紹介するということで、改めて学校の様々な施設の役割を考える機会となった。本実践では、無意識に使っていた教室や施設を、新入生に伝わるように言葉を選んだり表現したりしようとする姿が見られている。スライドに取り込む素材には、写真だけではなく、動画を入れる児童も見られ、それぞれの工夫が見られた。また、完成したのを見ると、まだまだ学校には紹介できる場所があることに気づき、1年生が入学したら教えてあげようといったことを示す児童も見られた。

(6) 成果物の分析

表1は児童が作成したスライドの内容を整理したものである。ここでは、児童が紹介した場所や場所を紹介した写真等の枚数、写真の特徴、説明に用いられた文字数、動画の時間、1秒あたりに読んだ文字数を順に示している。以下概要を示す。

まず、児童が用いた写真の枚数は1枚～4枚となった。4枚の写真を用いた児童とJ児は、4枚を同じ大きさにして並べたものであった。2・3枚を選択した児童は、多くが1枚大きく提示し、残りの写真を小さく提示したものであった。ただし、1名は2枚の写真を横長に並べていたスライドを作成していた。児童同士でのやりとりでも変更した方が良いのではないかという指摘も見られたが、本人は変更し

ていない。理由を聞いたところ「面白く見えたから」というものであったが、この点は保護者からも本人に指摘が行われていた。写真の特徴としては、縁取りをしたものや動画を一部に組み込んだものなど、個々が特徴的な説明を考える事ができていた。

次に、説明の文字数である。最大が100字(E児)であり、最少が45字(M児)であった。ここでの文字数は児童が読んだものを書き起こして数えたものであるが、M児は実際の書き原稿通りに読み、E児は撮影後に説明を加えていた。

最後に文字数と動画の時間、1秒あたりに読んだ文字数を併せてみる。読む時間が20秒を越えているのが半分(D児・E児・G児・H児・K児・L児・N児)であり、残り半分がそれ未満である。このうち、文字数との関係でいえば、E児やG児のように書いている量が多いために時間がかかっていると思われる児童も見られる。逆に、J字のように、書いている量は多い部類に入るものの、動画の時間が短い児童もあり、この場合は読むスピードが速いことが考えられる。実際1秒間に5.1字読んでいることから、かなりスラスラと読んでいることがわかる。市毛(2002)らの研究によると、1年生の音読のスピードは1分間に100字程度であるとされる。これは1秒間に1.6文字であり、どの児童も1年生の音読スピードよりはかなり速いスピードで読んでいることがわかる。読むことが一番速い児童については、1分間に直すと約300文字になり、これは5年生程度の読む速さとなる。このことから、かなり速いスピードで児童が読んでいることがわかる。伝える相手が幼稚園生であり、語彙の獲得状況と併せて考えると、課題となる。

表1 児童が作成したスライドの概要

児童	紹介場所	場所紹介の方法	特徴	字数	動画時間	文字/秒
A	図工室	写真4枚	教室の様子 木工作品の様子 写真周囲の縁取り	61	15秒	4.1
B	職員室	写真4枚	先生方3名	65	17秒	3.8
C	保健室	写真4枚	保健室の先生	57	15秒	3.8
D	校長室	写真2枚	校長先生アップ+小さな室内写真	55	21秒	2.6
E	支援学級	写真1枚	教室の様子	100	30秒	3.3
F	パソコン室	写真1枚	友だちの活動の様子を後ろから撮影する	48	14秒	3.4
G	理科室	写真3枚	2枚は加工して丸抜きと周囲ぼかし	99	29秒	3.4
H	調理室	写真2枚	コンロの写真と机の様子	61	25秒	2.4
I	事務室	写真2枚	パソコンアップと室内図	54	18秒	3.0
J	放課後児童クラブ	写真3枚と動画画面	自分が読んでいる所の動画	91	18秒	5.1
K	体育館	写真1枚と動画画面	自分が読んでいる所の動画	58	21秒	2.8
L	1年生教室	写真2枚	黒板と後方写真	78	21秒	3.7
M	音楽室	写真1枚	教室内全景	45	16秒	2.8
N	中庭	写真4枚	1枚は看板	68	21秒	3.2

5 考察

(1) 学習成果物としてのデジタル資料

本実践における成果物はデジタル資料となる。このデジタル資料に対する利点を考察してみる。

まず、児童側の視点からの利点を考察する。

第1に、デジタル資料として保存が行いやすいという点がある。今回保存された資料は、それは児童それぞれが作成したスライドであり最終的に配信した動画もそうである。1回の発表だと消えてしまうものが、記録としての残っている状態となる。この

保存されたものは必ずしも完成したものだけではない、記録したものやその学習の過程も残っている。それは当然児童の失敗も残っていることになるため、児童の成長の足跡がわかりやすいという利点をもつ。

第2に、再現性が高い点である。保存できた完成稿は児童自身も見ているし、完成した動画については保護者や新1年生、さらに新1年生の保護者も見ている。多種多様な人が見ることができるという点では、この時だけの学びではなく、保存されたものを見返すという点での新たな教材化が考えられる。それこそ、新2年生になった時に、新1年生に学校を紹介するときの基の動画としても活用することができる。さらには、2年生の生活科の最終段階として自らの学びを整理することができる。再現性の高さという点で、価値がある。

第3に、継続性が見られた点である。端末を活用することで、自分が行っている活動がどこまで進んだのかを意識しやすい状況であった。ゴールが分かりやすかったことで、そこに向かって取り組み、活動したのを見ることで修正を加えていく。このような活動が継続的に続けられていった。単なる発表になることなく、自然と自分が納得いくまでのスライドになるように、継続的な取り組みを行うことができていた。これは、端末であったからこそである。

次に、教師側の視点である。

第1に、児童が何故その写真を選択したのか、その説明を取り入れたのかを問う機会を得ることである。児童自身が撮影した場所には何かしらの意図があるとするならば、「これを何故撮ったのか？」ということを問う機会を得る。そして吹き込まれた内容と照合していくことで、その児童の気づきの質に触れていくことが可能となる。

第2に、児童の学習成果を客観的に見ていくことが可能となる。発表のスピードの点からも明らかのように、発表後に分析をすることで、生活科だけではない多面的な視点で見ることが可能となる。だからこそ、それをまた他教科の学習に活かすことも可能になる。生活科の学びを教科に返していくことができる可能性があるのである。

(2) 学習方法としての ICT (端末) の活用

第1に、アウトプットが容易な点である。本研究では、自身の思いや考えを表現する際に端末を用いて

行った。しかし、何気なく表現できたのではなくこれまでの学習を通し、操作の知識をもっていたためである。そして、操作を通し、吹き込んだ音量の小ささや画像の配置など、相手意識に立った修正ができた。端末は繰り返し用いることでスキルは向上する。そのスキルを次の学習に活かせる点で、有効であるといえる。この点は、技能も知識であるとするならば、奈須の示した「必要に応じた活用」につながっていく。

第2に、修正が行いやすいという点である。今回、児童は写真を撮り直したり入れ替えたりしている。さらに音声の吹き込みに関しては繰り返し行っている。児童が自分で作る絵や一度限りの発表ではなかなか修正をすることは難しい。何よりも、客観的に自分の発表がどうであるのかを見て修正することは困難である。自分の発表を見ることは教師が撮影した動画を用いれば可能かもしれないが、そもそも個別に見るのは難しい。それが端末を用いたことにより、児童一人一人が修正をすることが可能となった。それが、繰り返しの活動が自然発生したといえる。

第3に、時間に余裕が生まれていたという点である。今回の学習では比較的短時間で制作を進める必要があった。しかし、場所を決め、撮影し、写真を取り入れ音声を吹き込むという作業は数時間で終了している。全てが個別に取り組むことができたためである。全体と一緒に活動するのではなく、個々に活動する時間にシフトチェンジできていたことが大きな要素であると考えられる。

第4に、児童が選択・判断する場面が多々あったという点である。本実践において、写真の選択、音声の選択、作成したスライドを選択する判断など選択・判断する場面が存在している。この選択・判断はあくまで児童一人ひとりの判断が求められたものである。自分がどこまで納得するのかは子どもたちのこだわりであり、個々に異なる。満足しなければ修正できるという点と相まって、繰り返しの選択・判断の場面が展開されている。

第5に、個別最適な学びと協働的な学びが展開されていた点である。1年生の中には発表を苦痛に感じる子も存在する。そのような児童にとっては、自分のペースで発表でき、それぞれが持っている端末に音を吹き込むという個別の学習になったことで、

日頃発表を苦手としている子たちの声は比較的大きく聞こえていた。さらに、書くことは苦手だとしても話すことが得意な児童は、原稿は走り書き程度で吹き込みを行った。このような、個の状況に応じた学びが展開されていたのである。また、個々の活動の中ではどうしても1人でできない学習場面が存在している。撮影を行うこと。音声の取り込みを行うこと。完成したスライドをチェックすること。このような学習場面では児童はお互いに協力して活動に取り組んでいる。個々の学びだけでなく、必要な場面では協働的に取り組んでいるのである。児童は不安な事は誰かに聞きたくなる。だからこそ、1年生同士でも、協働的な学びが展開されたといえる。

(3) 生活科としての学習内容

今回は生活科の実践である。学校紹介を通して、自分が紹介したい学校の施設やその良さに気付くことや教職員とのかかわりに気付くことを、友だちと協力する中で具体化していくことが意図されていた。

その中で、端末で何回も写真を撮り直す児童の姿が見られた。これは、自分が紹介したいアングルで撮れているか、映り込んでいるもの、明るさなど様々に気にしていたためである。だからこそ、へのこだわりがあったと考えられる。繰り返して行うことが端末によって可能になったことから、恐れず、自分が納得いくまで取り組めた姿だと考えられる。

また、教職員に対しても、自分たちができないことを依頼することや、撮影の許可を得ること、場所の説明に補足をしてもらうなど、積極的な関わりが見られた。さらに、見せる相手がどう思うかという点を意識しながら、制作にも取り組んでいる。場所にこだわり、人と関わり、対象を考えて制作しており、生活科の学習としても満たしていたといえる。

6 生活科における「時間」の検討

考察を基に活動時間と時間軸から検討を行う。

(1) 活動時間の検討

今回の実践では、個々の活動が中心であるが個々が満足するまで繰り返して画像を取り直したり、音声を吹き込んだりする姿が見られている。繰り返し活動し、その過程での気づきを大切にすることは従来から大切にされてきた点である。ICTを活用することで、自然と繰り返しの活動が展開されている。

次に、練習と本番の線引きがない点である。従前の新1年生との交流の方法、対面型であれば練習と本番の線引きがあり、同じ事を本番のために繰り返す練習が展開されていたと思われる。しかし、ICT活用によって、練習と本番が一致し、全ての練習が本番だったといえる。本番と意識して学習活動に取り組むのとそうでないのでは児童の意識に大きな違いがあるのは明らかなことである。活動時間が、意味あるものになったといえる。

さらに、学習活動を児童自身が組み立てられていた点である。端末でスライドを作るというゴールのイメージを児童がもっていたことで、それに向けて活動に取り組んだことが伺える。児童は学習のゴールを意識できないことが多い。その中で、今回対象とした実践では、スライドを作成するというゴールが見え、必要な学習活動を児童自身が選択していた。自主的な学習活動の展開が行われたといえる。

最後に、ここまでの3点を踏まえると、教師の役割が変化していくことが想定される。学習活動をより児童に任せることができ、教師は、児童が必要な時にアドバイスする立場になる。ともすれば、発表の出来映えを教師が判断することが多い中で、作品の完成の判断を児童に委ねることが可能となる。本実践のような展開であれば、教師の指導性は限られたものになり、児童の活動が生きるような指導方法への転換が求められるといえる。

これらのことは、従前よりも児童が主体の活動時間の増加すること、授業中、児童自身が時間を活用していく、時間に対する主体性が重要であることを示しているといえる。

(2) 時間軸の検討

まず、成果物がデジタル化されているという点で、常に更新していくことが可能であるという点がある。過去の自分と今の自分を比較して考え、更新していくことができる。それは写真であっても、音声であっても同じである。過去か今かの判断を行う、それぞれのよさに気付く。変更の根拠を教師が問うことで、児童の思考も深まっていく。

次に、ゴールフリーであるという点である。作品は完成したものの、その完成したものでさえその時の児童の立場で判断したものである。他の児童の作品と比較して変更する場合もあるし、更に良いもの

を作ろうという所に意識がむく。さらには、本研究で対象とした実践が1年生の最後ということで、新1年生が入学後の活動にもつなげていくことができる。その時々過去の自分とつなげ、改善していくという点で、ゴールフリーとなる。

最後に、自分の作品にいつでも触れることができる点である。従来の発表を伴う学習は客観的に自分の発表を見ることは限定的であった。しかし、個々の端末があることで自分の作品に容易に触れることが可能となり、次の活動にも活かすことが可能となる。

これらの点からは、児童が残す成果物は、定められた時間の中で、児童が妥協した成果物とも捉えることができる。自分の満足度の向上は、限られた時間の中での自己の活動に依存する。そうであるならば、先述した時間に対する主体性をもち、追究していく必要が児童側に求められるといえる。

(3) 課題

生活科が人・もの・こととの関わりを大切にする学習である以上、本研究で対象とした実践は、「時間」としての2つの観点からは有効的だとしても「活動時間」の中に位置づく、人との関わり方においては、不十分であり今後検討が必要である。

7 おわりに

本研究では、ICT という学習方法を得たことでの生活科の授業の変化を検討し、生活科における「時間」の意味について検討を行った。結果、児童が「時間に対する主体性」をもつことを示すことができた。今後は、その時間の中に、ICT 活用を行う面と、対面的な学びをどう結びつけていくのかという点について検討していきたい。

参考・引用文献

- 市毛勝男(2002)『国語科到達度・絶対評価ワークシート第1巻 基礎(視写・聴写・音読)編』明治図書
- 杉能道明(2021)「生活科でどのようにICT機器を活用すべきか」『ノートルダム清心女子大学紀要。人間生活学・児童学・食品栄養学編45巻・1号』
- 中央教育審議会(2021)『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)』
- 寺尾慎一(2005)「生活科と総合、教科の学びの改善をどうするか」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう・第12号』2005, pp.13-15
- 永田忠道(2007)「生活科における『授業力』向上への道程」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう・第14号』p.18
- 中野重人(2004)「教育観、子ども観、カリキュラムの観点から」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう・第11号』pp.4-6
- 奈須正裕(2006)「豊かな学力の防衛」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう・第13号』p.16
- 平野朝久(2008)『体験と言葉』日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう・第15号』, p.51
- 福本徹(2021)「ICTの利活用による学習の効率化」奈須正裕編著『「少ない時間で豊かに学ぶ」授業のつくり方・脱「カリキュラム・オーバーロード」への処方箋』ぎょうせい,p.162
- ベネッセ教育総合研究所(2020)『小中学校の学習指導に関する調査2020』
(https://berd.benesse.jp/up_images/research/gakusyusido2020_digest_2.pdf・2021年8月1日確認)
- 森本康彦(2021)「オンライン教育と学習評価」日本教育評価研究会『指導と評価・5月号』日本図書文化協会, p.24
- 文部科学省(2018)『学習指導要領解説・生活科編』東洋館出版社,p.87
- (2021a)「GIGAスクール構想の実現に向けたICT環境整備の進捗状況について(速報値)」
- (2021b)「生活科・総合的な学習(探究)の指導におけるICTの活用について」
(<https://www.youtube.com/watch?v=Bwy6RkhXpPw>・2021年8月1日確認)
- (2021c)「GIGAスクール構想の下で整備された1人1台端末の積極的な利活用等について(通知)」
- 吉富芳正・田村学(2014)『生活科の形成過程に関する研究・新教科誕生の軌跡』東洋館出版社,pp.134-135
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89-100.

5 2022年度 優秀論文

「SDGs」の視点による学校と地域の課題解決に向けた取組
 —「SDGs」の視点をふまえた教育課程の編成と説明力を高める指導方法の工夫—

16期 言語系コース(国語) 兼房 高広 (広島県)

本研究は、国立教育政策研究所教育課程研究指定校事業（へき地教育）の指定を受け、「SDGsの視点で吉和の課題について考えよう」と、全児童生徒と全教職員で丸となって令和2年から令和3年までの2年間、取り組んだ研究のまとめである。

1 地域及び研究指定校の特色等と研究の動機

本校が位置する吉和地域は山口・島根両県境に位置し、中国山地の標高 600mの積雪寒冷地帯に属し、農業や林業のほか、都市との交流を目的とした自然体験施設やスキー場、美術館等の文化施設がある。世帯数 337 世帯、人口 618 人 (R2) の過疎化が進んでいる地域であるが、子ども達への期待は大きく、青少年の健全育成にも意欲的な地域である。また、本校は、平成 21 年度より施設一体型の小中一貫教育を開始し、今年で 12 年目を迎える。児童生徒 45 名 (R2) の小規模校であり、2 級地のへき地校である。運動会や文化祭等の地域行事に参画する機会が多く、地域の教育力に支えられている。

しかし、その吉和地域の人口は、1年で7人減って611人 (R3.9.1 現在) となり、その半数は高齢者が占める。その高齢者の1/3、100人強が一人暮らしという状況となっている。その中で、「10年で100人くらいずつ減る」という試算も出ている。これを受けて私たちは、「10年、20年後の吉和小・中学校、吉和地域は大丈夫なのだろうか。」という問題意識をもった。そもそも「SDGs」(SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS)も、2030年の地球において持続可能な経済・社会・環境づくりのために始まったものである。この視点を現在の吉和小・中学校及び吉和地域にも当てはめながら教育課程を見直していくことが必要不可欠と考え、研究に取り組むこととした。そして、「吉和の学校で学んで良かった。」と思ってもらえる学校づくりを目指すこととした。

2 研究主題設定の理由および吉和の課題

本校の学校教育目標とめざす児童生徒像は、次のとおりである。

〈学校教育目標〉

夢や目標をもち、果敢に挑戦し、自己実現する児童生徒の育成

〈目指す児童生徒像〉

考えをもち、はっきりと表現することができる児童生徒

本校は、平成 21 年から施設一体型小中一貫校として教育活動を行ってきているが、少人数の小規模校であるため、保育園から小・中学校の 12 年間をほぼ同じメンバーで過ごす固定された社会集団、学習環境であることから、コミュニケーション能力やソーシャルスキルの育成に課題がある。

(1) 本校の児童生徒につけたい資質・能力

本校の児童生徒につけたい資質・能力は、次の三つである。

- ①主体的に学ぶ力
- ②説明力
- ③人間関係形成力

これは、平成 29 年に当時の児童生徒と教職員に吉和の児童生徒の課題調査を行い、その結果、次の

- ①小中一貫の小規模校のため、児童生徒が自主的、主体的に学習や活動に向かう姿勢が弱い。
- ②小グループ内では発言ができるものの不特定多数の前で発表することが苦手な生徒が多い。
- ③多くの生徒が保育所から同じメンバーで特定の人間関係の中でしか生活したことがなく、コミュニケーション能力が低い。

という課題が明らかになったことにより設定された。

また、これを基に「児童生徒につけさせたい資質・能力の系統表」を作成し、課題解決に向けて継続的、継続的に取り組んできた。

	小学校 1,2年	小学校 3,4年	小学校 5,6年	中学校
主体的に学ぶ力	課題に意図をもって取り組むことができる。	自分で課題を見つけ、見通しを立てて解決の方法を考えることができる。	今までの学習を生かしながら課題を設定し、解決の方法を考えることができる。	今までの学習を生かしながら課題を設定し、それに適した解決方法を考えることができる。
説明力	自分の考えを、簡潔を尊べて表現できる。	自分の考えに理由をつけて、説明できる。	自分の意見を、その理由や根拠を明確にして表現できる。	自分の意見を目的に沿って筋道を立てて、理由や根拠を明確にして表現できる。
人間関係形成力	友達の良いところを見つめることができる。	友達の良いところを見つけ、認めることができる。	相手の立場に立って考え、良いところを認めたり、アドバイスしたりできる。	相手の立場に立って考え、良いところを認め、改善できることは指摘して、お互いが高め合っていく。

この課題は、吉和地域の特性によるものが多く、すぐに解決できるものではないものの、現在の児童生徒にも同様の課題があると考え、「主体的に学ぶ力」「説明力」「人間関係形成力」を継続させている。

(2) 研究主題

本校は、これまでも総合的な学習の時間を中心に、吉和地域と連携した様々な学習を進めてきた。本研究では、総合的な学習の時間を各教科等で身に付けた資質・能力を活用・発揮する場（説明の場）として位置づける。また、総合的な学習の時間をSDGsの視点で見直し、行政、地元企業、福祉施設や教育機関等と共に吉和の未来を考えていく教育課程を編成する。また、これを踏まえて他の教科・領域の教育課程を見直したいと考えている。

これからの情報化やグローバル化等の社会の急激な変化に伴い、教育内容の量的・質的充実への対応が求められている点から、地域の教育資源を活用した教科横断的な総合的な学習の時間（課題発見・解決学習）を中心に他の教科・領域とも連動して教育実践を重ねることで、児童生徒の説明力を高めるとともに、吉和の持続可能な社会（地域）をつくる担い手の育成につながると考え、本研究主題を次のように設定した。

【研究主題】
 考えをもち、はっきり表現する児童生徒の育成～SDGsの視点をふまえた教育課程の編成と説明力を高める指導法の工夫～

3 研究仮説

本校の「資質・能力」から見た学校・生徒の実態と課題は次のとおりである。

- ①総合的な学習の時間を中心に吉和地域の関係機関等と連携し、社会とのつながりを意識した学習の実施が有効。(継続的に実施)
- ②小学校36人、中学校15人、合計51人の小規模校の特性を活かす。
 (施設一体型の小中一貫校)
- ③コミュニケーション能力やソーシャルスキルの育成に課題。(「表現力=説明力」に課題)

この状況を踏まえ、本校の「目指す生徒像」を「自らの考えをもち、はっきりと表現することができる児童生徒」とし、その育成には「説明力」をつけることが不可欠と考えた。

そこで、本校では、「説明力」を次のように定義し、これまで行ってきた教育実践を「SDGs」の視点で見直し、新たな取組をすることにした。また、その見取りの方法の一つとして、「学力の向上」を念頭に入れて取り組んだ。

〈説明力の定義〉
 自分の意見を目的や場面に応じ、理由や根拠を明確にして表現できる力

そのスタートにあたっては、広島大学大学院の吉賀忠雄准教授を講師として、リモートで校内研修を行い、「めあてと振り返りのある授業」、「授業の振り返りをキーワードを使って自分の言葉で説明する授業」の二つで取り組んでいくこととした。

今回、児童生徒の付けたい力とした「説明力」の意義は次のように考えた。

- 〈「説明力」の意義〉
- ① 学習者の理解度（キーワードが使えているか）が明らかになり、事後の指導がしやすくなる。
 - ②学習者の言葉で表現させることで「自分事」になる。
 - ③ 学習者が目的や場面に応じて、理由や根拠を明確にして表現することで、コミュニケーション能

この説明力の前提になることは、次の三つである。

- ①自らの考えをもつこと。
- ②自らの考えを状況を踏まえて他に伝えること。
- ③自らの考えに対する他者の考えを受け止め、より考えを深めること。

そして、本校がこれまで取り組んできた「地域の教育資源の活用」や「地域連携」を更に充実すると共に、その取組を「SDGsの視点」で改善することが、「説明力の前提」につながると考え、以下のような研究仮説を設定した。

【研究仮説】

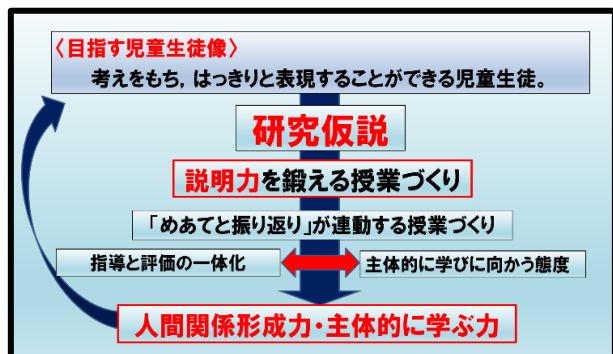
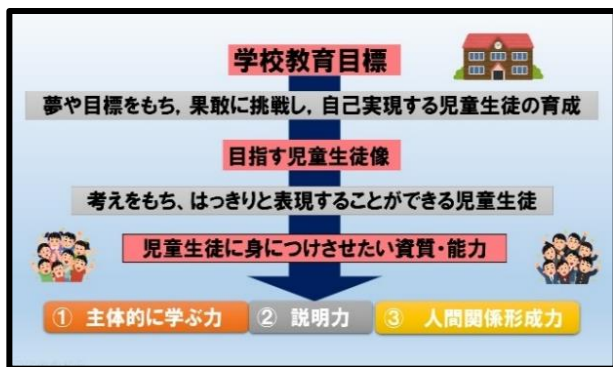
へき地・小規模校という本校の特徴を活かし、

- ①総合的な学習の時間を中心に据えた SDGs の視点による教育課程の見直し
- ②全教科・全領域での説明力を高める指導方法の工夫
- ③「SDGs」を共通キーワードとした学校と地域の方々が相互に学び合える取組

(地域連携)

をすれば、「考えをもち、はっきりと表現することができる児童生徒が育成できるであろう。」(本校の目指す児童生徒像)

そして、この関係を図式化したものが次の表である。



4 研究内容及び具体的な研究活動

(1) 令和2年度

ア 研究内容

- ①教育課程の編成
- ②「説明力」の育成
- ③地域連携

イ 具体的な研究活動

①教育課程の編成

総合的な学習の時間を中心に据えた SDGs の視点による教育課程の見直し

(ア) 校内研修を行い「SDGs」の教職員の理解を深めた。

- ・ SDGs の一般理論研修、「『SDGs』のカードゲーム」による体験型研修
- ・ SDGs の視点による教育計画の見直し

(イ) SDGs の視点による地域の教育資源を生かした教育課程の見直し

- ・ SDGs の視点で教育課程を見直し、総合的な学習の時間では、「吉和の未来を考える」をメインテーマに学習を行った。小学1・2年生では総合的な学習の時間がないので、生活科の時間にこれまで行っていた授業を SDGs の視点で見直して授業実践を行った。

②「説明力」の育成

全教科・全領域での説明力を高める指導方法の工夫

(ア) 「説明力」を高める指導方法の校内研修

- ・ 「『説明力』とは何か。」「説明力を高める授業の在り方」の理論研修

(イ) 定期的に校内研修や校内でお互いの授業を見合う「授業参観週間」の実施

- ・ 計画的に研究授業を行い、「説明力」を高める授業や効果的な「めあて」と「振り返り」のある授業、意見発表や表現活動の場を意図的に作り、活動場面を多くする授業など、「説明力」を高めるための授業改善について検討した。

③地域連携

「SDGs」を共通のキーワードとした学校と地域の方々が相互に学び合える取組

- ・ 「吉和の未来を考える」をテーマに、総合的な学習の時間を使って、吉和地域のSDGsの認知度や取組実態を調べ、そこで見つけた課題を整理し、提言を行った。

ウ 児童生徒の活動状況

- ・ 小学校では、外部講師を招聘しての「自然環境と生き物の関係」などを学んだ後に行った水中生物の調査・検証を行った。
- ・ 中学校では1・2年生が吉和地域の「SDGs」の認識調査やそれに関連した取組調査を行い、3年生では「SDGs」の学習を行った後にユニタール広島事務所(1965年に設立された国連訓練調査研究所の広島事務所。広島という象徴的な都市に設立された最初の国連機関で、主に紛争後の復興や世界遺産、安全保障に関する研修を実施している。)とリモート研修を行い、世界や特に日本のSDGsの取組の現状と課題について学習した。
- ・ 2学期は、各学年とも1学期に学習したことを基に、SDGsの視点で見た吉和地域の現状と課題から「吉和地域への提言」としてのまとめ、地域参観日での発表で発表し、発信することができた。日々の授業だけでなく、発表の場を多く設けることで、本校の課題である「説明力」の向上を図ると共に、「説明力」を見取る場とした。
- ・ 「吉和やまびこ太鼓」の活動も行い、地域の伝統を守り伝えていくと共に、地域をつなぐ活動を行った。
- ・ 「福祉プロジェクト」として、小学3年生から中学2年生までは、総合的な学習の時間で広島市や吉和地域の社会福祉センターと連携して、車いすやブラインドウォークなどの高齢者・障害者の疑似体験や障害者スポーツ「ボッチャ」体験を行い、高齢者や障害者を持った方への理解を深め、交流していく活動を行った。

(2) 令和3年度

ア 研究内容

令和2年度の取組の成果と課題を整理し、令和3年度は以下のように取り組むこととした。

- ① 総合的な学習の時間を中心にすえたSDGsの視点による教育課程の見直し

- ・ SDGsの視点で教育課程を見直すことにより、単元学習やカリキュラムマネジメントなどの教科や教科の枠を超えた主体的・対話的で深い学びを実現する。

② 全教科・全領域での説明力を高める指導方法の工夫

- ・ 生徒一人一人の「説明力」向上についての指導方法(ICTの活用も含む)の検討を行い、全ての教科・領域においてに取り組み、授業力の向上を図る。

③ 総合的な学習の時間を中心に「SDGs」を共通キーワードとして学校と地域の方々が相互に学び合える取組

- ・ 総合的な学習の時間だけでなく、「SDGs」を共通のキーワードとした地域連携の視点で検討を行い、保護者や地域との一層の連携を推進する。

なお、この研究に取り組むために以下のような方向性と共通認識を確認した。

- 総合的な学習の時間を各教科で身につけた資質・能力を活用・発揮する場(説明する場)として位置付ける。

- 各教科等をはじめとした全ての教育活動において、「説明力」を高める指導方法の工夫により思考力を高める。(検証方法：CRT等による活用問題の分析)

- 各教科等における見方・考え方を総合的に活用して実社会・実生活の課題を探究することで課題解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を高める。具体的には、持続可能な地域(吉和)づくりに向け、SDGsの視点を踏まえた提言をまとめ、発信することを通して、地域に誇りを持ち、地域づくりの担い手としての自覚をもたせる。さらに、持続可能な社会を築くために異年齢交流や他地域交流を行うことにより、多様な考え方に触れ、グローバル社会で生き抜くための資質・能力を高めることを重視する。

イ 具体的な研究活動

① 総合的な学習の時間を中心にすえた SDGs の視点による教育課程の見直し

- ・小3～中1のグループと中2・3のグループの大きく二つに分かれて、「吉和の未来を考える」をテーマに授業に取り組んだ。

(ア) 小3～中1のグループ

- ・小3～中1：「お年寄りが住みやすいまちづくり」の取組と提言
 - 「吉和に住むお年寄りの住みやすいまちをつくらう。」をテーマに、お年寄りとのつながりや交流の場をつくる取組を提案する。
- ・小3～中1・・・「若い人が住みたくなるまちづくり」の取組と提言
 - 吉和に住む若い人にとって住み良い町にするための提案をする。
 - 吉和に移住する人を増やすための吉和のいいところを紹介する。
 - 吉和に関わってくれる人を増やすための吉和の観光スポットや特産物の紹介をする。

(イ) 中2・3のグループ

- ・中2・3・・・「持続可能な吉和のまちづくり」に向けた取組と提言
 - 昨年度行った「提言」を基に、自分たちが「吉和の未来のため」に行った取組や課題解決のための提言を発表する。

② 全教科・全領域での説明力を高める指導方法の工夫

(ア) 理論研修

昨年度に引き続き、広島大学大学院吉賀忠雄准教授の指導の下、

- ①めあてに対応した振り返り（まとめ）

←毎時間行う
- ②学習方法や態度・意欲・他者との関わり等に関する振り返り（要所・まとめ）

←必要に応じて行う
- ③授業のキーワードを使ってまとめを行い、児童生徒の言葉による表現

←話したり書いたりする

を行い、コミュニケーション能力と学力の向上を図った。

(イ) 研修・授業参観週間を踏まえた「説明力を高める授業の在り方」の検討

研修及び昨年度からの授業参観週間における検討を踏まえて、「説明力を高める授業の在り方」について検討し、以下のように整理した。

・授業の流れの研修

「めあて」は、教師が児童生徒にこの1時間で学習させたいことを、児童生徒に見通しをもたせるために示すもので、この1時間で何をすれば（できれば）よいのかがわかる振り返り可能な表現にすることが大切になる。

「振り返り」には二種類あり、授業ごとに行う「毎時間の振り返り」と、単元の終わりや単元の要所ごとに行う「まとめの振り返り」がある。最初の「毎時間の振り返り」は「めあて」に対応した振り返り・まとめを毎時間行わなければならない。

「まとめの振り返り」は、授業者が必要に応じて学習方法や態度・意欲・他者との関わり等に関する評価のために行う「要所の振り返り」と単元の最後にまとめとして行う「まとめの振り返り」の二つがある。これら二つの振り返りとも、教科や授業でのキーワードを使った言葉や文字によるまとめ表現しなければならない。



この学習活動を整理し、まとめたものが「よしわ学びのサイクル」で、この学びを継続して取り組むことで「説明力」が向上し、それに伴って、「主体的な学び」や「人間関係形成力」も育成されていくと考えている。

- ・ よりよい授業とするための単元構想シート・ワークシート等の工夫

「単元構想シート」は、新学習指導要領の改訂により、従来の評価の観点「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学びに向かう態度」の3観点に変更になった。そのため、「めあて」や「振り返り」の観点も変わるので、「振り返りシート」の評価内容も変更した。また、本年度から「単元構想シート」を活用した授業づくりが奨励されたこともあり、できるところから「単元構想シート」を使った単元計画を行い、「指導と評価の一体化」に基づいた「評価計画」、「めあてと振り返りが連動する授業づくり」を行うこととした。

「振り返りシート」も新しい観点が見取れるものを工夫し、毎時間の「授業振り返りシート」は、最後の振り返りのところを「主体的な学びに向かう態度」を見取る「評価材」とするために、「達成感・粘り強さ」や「生徒の学習の調整」を書くようにした。また、「単元の振り返りのワークシート」では、生徒の「自らの学習の調整や粘り強さ」を質問した後、次への意欲「主体的に学びに取り組む態度」を書かせている。

③ 「SDGs」を共通キーワードとして学校と地域の方々が相互に学び合える取組

- ・ 昨年度に引き続き、「吉和の未来」のために SDGs の視点から見た課題解決の取組を多くの事業所や団体と協力して行った。SDGsについては、広島大学大学院の永田忠道准教授の指導の下、取組を行った。
- ・ 本年度には、吉和支所、吉和社会福祉協議会、吉和未来を考える会や廿日市市役所シティプロモーション室などと連携して、「大人からのアドバイス・支援」を積極的に取り入れた。生徒たちが考えていることが通用するかを確かめたり、廿日市市や吉和地域の大人と一緒に考えたりする場面を設定することで、生徒の実践的意欲の向上につなげている。

5 研究の成果と課題

(1) 評価指標からの成果と課題

評価指標の変化から見る研究の成果と課題

評価指標(効果を見取る目安)	R1 研究前	R2 1年目	R3 2年目
全国学力・学習状況調査の教科平均の通過率60%以上の児童生徒の割合	76%	未調査	60%
CRT(標準学力検査) 全国平均以上の児童生徒の割合	89%	86%	3学期
CRTにおいて、全国平均を基準としたときの通過率が上昇した児童生徒の割合	62%	66%	3学期
児童生徒アンケートで説明の場において自分の考えをはっきりと表現できた児童生徒の割合	81%	未調査	87% 小31/33 中10/14

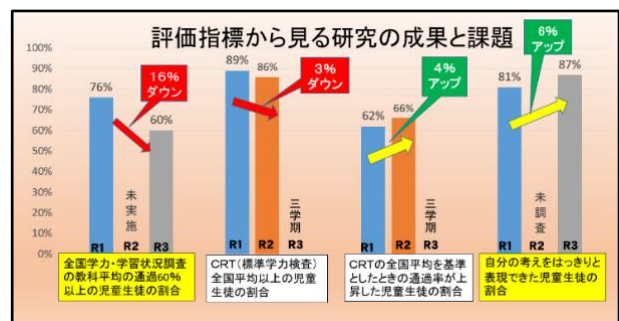
本研究は、令和2年度から始めたものだが、令和元年度、つまり、研究前の評価指標と研究2年目の途中である令和3年の評価指標を比較することで、研究の成果が見取れると考えた。

そこで、「説明力」が向上すると学力も必然的に向上すると考え、その見取りとして、まず、令和元年度と令和3年度（令和2年度は未実施）の「全国学力・学習状況調査の教科平均の通過率60%以上の児童生徒の割合」を比べてみることにした。

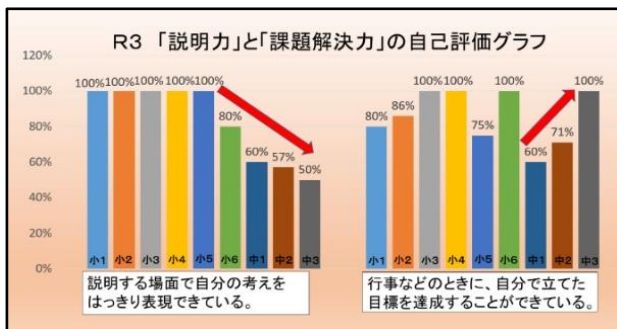
すると、76%から60%と16%も下がっている。また、個の変化が追える「CRT（標準学力調査、3学期に実施）」の「全国平均以上の児童生徒の割合」では89%から86%と3%下がっている。

一方、同じ「CRT」の別の指標では「全国平均を基準としたときの通過率が上昇した児童生徒の割合」では、62%から66%と4%上がっている。

次に、全校を対象に行った「児童生徒アンケート」の項目である「説明の場において自分の考えをはっきりと表現できた児童生徒の割合」では、81%から87%と6%上がっている。



これだけでは、よく分からないので、学年別に見てみると次のようなグラフになっている。



この表を見ると、「説明力」は、小6から下がっている。一方、「課題解決力」では、中1で一旦下がるが、中学生になると、学年が上がるにつれて上昇している。

これらについて考えると、まず、「説明力」に関しては、小学1年から5年生が100%ということから、限られた発表の場で、「自分の考えを言えたら、できた。」と判断していると考えられる。

それに対して、小学6年生以上になると、発言の機会が増えるだけでなく、内容の可否を問われることも多くなり、それに応じて、児童生徒自身の評価のレベルも高くなっているからだと考えられる。

また「課題解決力」を質問した項目では、中1、中2、中3と学年が上がるにつれて、達成感が高まっている。これは、中学校になって責任ある活動や取組が増える中で、学年が上がり、それに伴って経験も増して、様々な達成感を得る場面が増えていったと考えられる。

これらのことをまとめると、学力的には、全国との比較から見ればやや後退しているが、個々では若干の伸びが見られることがわかる。一方、「課題解決力」で見ると、この3年間で、「中学校では学年が上がるにつれて、達成感が伸びている」ことがわかる。

以上のことから、この度の研究仮説による2年間の取組は、一定の成果があったと考えられる。

(2) 研究内容別の成果と課題 (○成果●課題)

①「総合的な学習の時間を中心に据えた SDGs の視点による教育課程の見直し」について

- 「吉和の未来を考える」をテーマに、SDGs の視点による教育課程の見直しに向けて、小学1・2年生の生活科と小学3年生から中学3年生まで

をいろいろなグループに分け、2年間の授業実践を行ったことで、来年度からの9か年を見通した総合的な学習の全体計画及び各教科の関連性が明確になった。

- 児童生徒の SDGs による地域づくりの意識が高まり、自分たちが発見した課題や提言を保護者や地域に発信することができた。また、異年齢での学習の場が生まれ、主体的な関わりや教え合い、学び合いを通して、人間関係をうまく形成することができた。

- 「小学3・4年生と小学5・6年生が複式学級のため、隔年で教育課程や指導計画を考える必要があり小中一貫の9か年を見通して継続的・発展的に指導計画を改善していかなければならない。

②「全教科・全領域での説明力を高める指導方法の工夫」について

- 「よしわ学びのサイクル」について意識統一し、「めあて」と「振り返り」が連動した授業を全教科・全領域で取り組むことで、児童生徒が、授業のキーワードを使って、自分の言葉で説明したりまとめたりできるようになってきた。

- 「単元構想シート」を使った授業づくりに積極的に取り組むことで、指導と評価の一体化に基づいた授業を行い、児童生徒への学習に活かすことができた。

- 児童生徒が発表する機会が増え、徐々に自信をつけてきており自己有用感が高まった。

- 場面に応じた臨機応変な説明や応対ができる力や児童生徒の学力が十分向上していない。更なる説明力・学力の向上を図っていく継続的な取組が必要である。

③「SDGs」を共通キーワードとした学校と地域の方々が相互に学び合える取組」について

- 吉和の保護者や地域の事業所の方々に、学校が取り組んだ結果、SDGs の認知度は高まった。また、学校からの呼びかけに快く協力していただくことができた。

- 吉和地域の課題について「SDGs の視点で調べ、発見した課題を検討し、課題解決の方法や取組を

提案し、実践することができた。

- 今回の取組で吉和支所、吉和社会福祉協議会、吉和未来を考える会や廿日市市役所シティプロモーション室などと連携して、吉和地域の課題に取り組むきっかけやパイプをつくることができた。また、「大人からのアドバイス・支援」を得たことで、活動に自信を持つことができた。
- 今まで行ってきた地域連携が「SDGs」で目標やターゲットが定まったことでベクトルが揃い、具体的な取組ができた。
- 児童生徒がさらに吉和の良さを知り、各機関と連携して吉和のPRをしていくことや持続可能な吉和地域の未来の担い手として、何らかの形で児童生徒が吉和地域に、より「自分事として」関わられるような課題を見つけて取り組んでいきたい。

6 まとめ

- ① 「吉和の未来を考える」をメインテーマに9か年を見通した小・中学校の生活科及び総合的な学習の時間の全体計画と年間指導計画の作成 ㊦複式学級のため隔年方式
- ② 吉和ふるさと学習の充実
㊦ふるさと「吉和自慢」
- ③ 吉和の魅力の発信㊦廿日市市シティプロモーション室との連携
- ④ 吉和地域の人々や施設・事業所等と連携した学校や地域の行事の充実と積極的参加
※吉和支所・吉和社会福祉協議会等と連携した吉和地域の福祉ボランティア活動、吉和の取材やPR活動
※「吉和の未来を考える会」「吉和げんき村」などへの参加
- ⑤ 8年後の未来を担う自分自身への主体的な働きかけ

この五つが、この2年間の成果であると共に、課題でもある来年度以降の継続課題である。

今回の「へき地教育」の指定事業を受けて、「SDGsの視点をふまえた教育課程の編成と説明力を高める指導法の工夫」に学校だけでなく地域を巻き込んで取り組んだ。そのことで、児童生徒が吉和地域の良さや課題について改めて気付くことができただけでなく、今まで以上に学校と保護者と地域が一体となって、「吉和の未来」について考え、協働して取り組むことができた。

特に地域連携では、「SDGs」をキーワードに取り組んだことで、目標・ターゲットが明確になり、学校や地域全体で目指すベクトルが「2030の吉和のために」で揃い、具体的な取組が今まで以上にできたことは大きな意義があった。

また、「吉和の未来を考える会」や「廿日市市役所シティプロモーション室」との連携ができたことで、吉和だけでなく廿日市市に対しても自分たちの考えを伝えることができ、児童生徒の自己有用感が高まった。そして、学校と地域の連携が深まったことは大きな成果であった。

7 今後に向けて（2030年の吉和に思いを馳せて）

この取組は、今始まったばかりのことで、2030年を迎えたときに「8年前に小中学校で取り組んだから、今の吉和が良くなっているんだね。」という声が聞かれるように、できることから一つ一つ確実に取り組んでいきたい。そして、その時の吉和地域の担い手が、この2年間で学んだ児童生徒であれば、この研究の成果があったと言えるであろう。

そのためにも、教育課程や学習指導の全体計画や年間指導計画の土台をつくり、それに各教科の全体計画や年間指導計画を連動させて、年々継続・発展する取組をSDGsの視点で今後も行い、吉和地域の「持続可能なまちづくり」に少しでも貢献したいと考えている。

6 2022年度 優秀論文

「音楽の時間で使用するドラム挨拶」の実践と効果

—子育て支援の場と肢体不自由児養護学校での教材開発—

33期 生徒指導実践開発コース 田中 万紀 (兵庫県)
共同研究者 齊藤 理史 (名古屋大学)

これまで子育て支援の場や特別支援学校現場で音楽遊びや音楽紙芝居を使った活動を重ねてきたが、中でも音楽と動きや言葉が要素となった、子どもや児童生徒が体感できる活動を行い、一体となって味わえる時空間の構築を試みてきた。場面に応じた音楽をつけたお話が進む中で、子どもや児童生徒は自ら動き、楽器を鳴らし、音楽を体中で感じ、音を紡ぎ出す喜びから「もっとやりたい」という子どもや児童生徒の表出を引き出した。そこでは個々の子どもや児童生徒が自由に表現することが保障され、一人ひとりの内的世界を表出することができた。このような活動は、まさにカール・オルフの音楽教育の内容と合致していると考え、先行研究の成果を踏まえて、ゲルトルート・オルフに師事した中島恵子の研修を受け、子どもの心を映し出すハンドドラムの効果を知り、子どもや児童生徒の内面的変化を知るため活動前後に挨拶のドラムを叩く様子に注目した。子育て支援AとB特別支援学校で、合奏「パウロ」とドラム挨拶を題材に比較した。子育て支援Aでは、音楽遊びの前後で子どもが変化する様子に注目し、親に質問紙を配布し、スタッフと振り返った。B特別支援学校高等部では4人の生徒の音楽の時間の様子に注目し、担当教師4人が生徒の実態に合わせて支援して行く中で、表出の変化を見た。以上の手法で、新たに子育て支援の場や肢体不自由児特別支援学校で、音楽と動きや言葉が一致した活動では、子どもや児童生徒が自ら動き、声を出し、合奏をし、ドラムの叩き方が変化するという結果を得たので報告する。

1. はじめに

筆者は平成23年、25年とドイツ・ザルツブルグへのオルフ研修旅行で、オルフの小学校・幼稚園やモーツアルテウムでオルフ・シュールベルク講師による研修に参加、歌・言葉・踊りを網羅した様々なプログラムを受講し実りある学びを得た。さらにドイツのスタジオ49では、オルフの考案した楽器の製作工程を見学、響きが澄み切った音で身体中が震えるような貴重な体験をした。また、平成27～30年に山口県こども音楽センターで、音楽療法事例検討会や研修に参加し、ハンドドラムが子どもの心を映し出す楽器であると中島恵子氏に実践を通じて教えられた。

そこで、ハンドドラムを子育て支援の場や養護学校現場で使用してみたいと考え、音楽遊びや音楽の授業の前後に実践することにした。

子育て支援の場では、児童は始まる前と終わった後ではハンドドラムの叩き方に明らかな違いを見せ、

保護者にも相違の有無をアンケート結果から確かめた。毎回参加する児童の顔ぶれは異なるが、音楽遊びや音楽紙芝居の効果が、ハンドドラムを通して児童の姿を変容させていく事実を、毎回スタッフと話し合い、児童の変化を振り返り、何を目的にハンドドラム挨拶をしていくか、誰が担うのが適当かを決めていった。

肢体不自由児養護学校では、ハンドドラムを直接生徒が持ったり叩いたりすることが難しいことから、座った姿勢で手が届きやすいジャンベを併用した。それぞれ担当教師は、生徒の実態に合わせて、マレットを持てるような工夫や、車いすから降りてクッションに座って無理のない姿勢で生徒が叩けるような支援をした。教師同士で、教材教具の工夫を提案し、微細な表情の変化や、生徒が顔を上げ、手を伸ばそうとするなどの行動を捉え、小さな動きが出るまで待つなどの、教師間の合意や協力ができるように進めていった。

また、平成 27 年にオーストリアザルツブルグでオルフのインターナショナル研修で、E S TÊVAO MARQUES 先生の講習で、手作り楽器やブラジルのわらべ歌を紹介され(図 1)、音と動きや言葉が一体となった「パウロ」の合奏として援用した。活動内容は、①ドラム挨拶、②活動の始まりと終わりにデヴィッド・マーカス、アラン・タリーの曲に日本語でオリジナルの歌詞を付けて合奏、③手作り楽器での合奏「パウロ」(資料 1)、④子育て支援の場；音楽遊び・学校現場；合奏、⑤ドラム挨拶、以上の 5 つである。どちらも、子どもや生徒が変わる姿を仮定し、活動前と後では実際にどんな変化が見られたのか結果をグラフにした。また子育て支援の場では、保護者からのアンケート結果についても検証した。

II. 先行研究

音楽活動がどのような効果があるのかを見ていく時、筆者は特別支援学校の実践を通して、児童生徒が表現した行動を「Co - Musictherapy における多感覚領域の視点とそのレベル」(中島 2002)を使って児童生徒の活動の比較を見ていき、音楽や動きのある活動ではどの感覚も向上することを分析することができた。(井上 2015)好きな活動によって偏りがあるものの、音・動き・言葉の揃った音楽活動で効果があることも実証できた。さらに、他の教師と一緒に複数の目で児童生徒の行動を分析し、論議を重ねた結果、児童生徒の行動の裏には、見えない内面の世界がある事が確認された。(井上 2015)音楽紙芝居を見る前と見た後の児童生徒の変化については、集中する・見る・活性化する・笑顔が出る・開放される・自分からしようとするなどの行動変化があった。お話に音が付くといつも以上に楽しいことや、知っているお話や馴染みがある物語だからこそ絵を挟んで視覚的にも効果があり、選曲そのものにも児童生徒の心を捉える要素が必要なことがわかった。(井上 2020)児童生徒は本来成長する可能性を持ち、そこを信頼し、音楽を「手ごたえ」として機能させると、自らの動きとして表出される。さらに、周りに認められることで自信に繋がり、もっとやりたい気持ちを持つと思える。仲間の存在も助けになり、児童生徒のエネルギーを生み出す力は楽しいという気持ち

に支えられ育つと考えられる。

III. 研究の目的

子育て支援の場や学校現場で、音と動きや言葉が揃った活動が児童生徒にどんな効果があり、変化を齎しているのか、ドラムを叩く様子から見える変化を検証する事で、子どもや生徒への理解が深まり、活動の内容そのものを深め、「音・言葉・動き」のある活動に変化させることに繋がると考える。さらに子どもや生徒の成長をスタッフや保護者・同僚の教師と一緒に見ることで、また、子どもや生徒は、相互にコミュニケーションをはかれる音楽を挟んでこそ、楽しい気持ちに支えられ自らの動きや行動が変化すると考える。ドラムに反映した児童生徒の姿を中心に検証する。音楽療法の視点「Co - Musictherapy における主要素の相関関係図」(中島 2002) (表①)を使って考察する。

IV. 研究の方法

(1) 調査対象者

三木市 NPO 法人子育て支援 A の音楽遊び参加者 (0～6 歳児)。B 肢体不自由児養護学校高等部 4 人 (発達年齢 3 歳～16 歳)

(2) 手続き

三木市 NPO 法人子育て支援 A において月 1 回の音楽遊びの活動で、事後の保護者へのアンケート結果から分析した。B 肢体不自由児養護学校高等部では生徒 4 人の音楽の授業での変化を担当 4 人と振り返り分析した。

(3) 調査期間

[三木市 NPO 法人子育て支援 A] 2019 年 12 月～2021 年 3 月。

[B 肢体不自由児養護学校高等部] 2021 年 4 月～2022 年 2 月。

(4) 調査項目

[三木市 NPO 法人子育て支援 A] 参加者の年齢層と活動前後のハンドドラム挨拶での子どもの様子をグラフに表した。また、「聴く」「見る」「触れる」「動く」「感じる」「考える」の 6 項目に分類した。アンケート結果を集計し、記述内容から具体的な姿と変容を見た。

[B 肢体不自由児養護学校高等部] 活動前後のジャンベでのドラム挨拶での生徒の様子の変化を中心に

「聴く」「見る」「触れる」「動く」「感じる」「考える」の6項目に分類した。

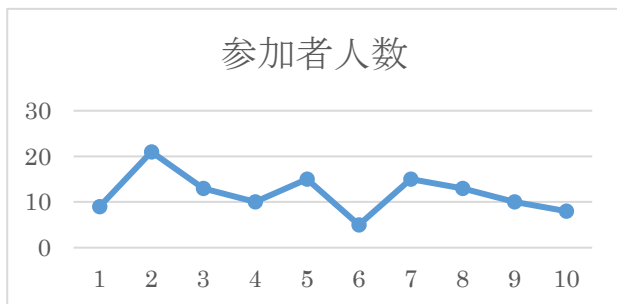
「Co-Musictherapy における多感覚領域の視点とそのレベル」(中島 2002)を参考に、具体的な姿と変容を見た。

(5) 倫理的配慮調査の目的、方法、匿名性の遵守について口頭で説明し同意を得て実施した。

V. 結果と考察

1) [三木市 NPO 法人子育て支援 A]

9回の参加者の人数は、5~21人であった。



①2019年12月9日

活動後のハンドドラムなら叩けた、回数が増えた、恥ずかしそうにしていたのが無くなった、場に打ち解けて楽しそうに叩けた、声を出しながら叩けた、最初よりもしっかり叩けたという感想が寄せられ、変化が見られた。

②2020年2月15日

初めて聞く音にビックリしていた、「こう叩こうかな?」と叩き方を考える姿が見られた、自分の番がいつ来るのかなと待つ姿が見られた、自信を持って叩いた、音が優しくなった、興味を持って叩いた、積極的になった、慣れてきた、「全く違いました。恥ずかしがり屋ですが、自分の表現を身体いっぱい表現できるようになり、自分から進んでハンドドラムの所へ行っていました。」という感想がある一方、活動前も後も同じだという意見も寄せられた。

③2020年7月18日

びっくりしたのと恥ずかしさで 始まりも終わりも叩けなかった、下の子は初めて叩けた、終わりは叩いていた、音が大きくなった、動けなかった子どもがいることが報告された。

④2020年9月19日

初めより触ることに慎重になっていた、少し音が

大きく鳴らせていた、段々リズムが合ってきた、最初は固まっていたが自分からおもちゃを取りに行ったりできるようになった。叩く回数が増え最初のような恥ずかしがる様子はなかった、終わりの時は1人で大きな音で叩くことができた、始まりは陰に隠れて叩けなかったが、終わりでは ドラムがまわってくる前からそわそわと前のめりで叩きたい気持ちが溢れていてドーンと叩いた、最初はドキドキしていたが、最後は自信がついたように大きく音を出したという様々な効果が報告された。

⑤2020年10月31日

終わりに初めて自分から叩くことができた、楽器の楽しさを感じた、自信を持って叩けた。下の子がはじめて自分から叩けた、終わりの時は「またこんど」のリズムで叩けたなどと報告が寄せられた。

⑥2020年11月7日

終わりの方が大きな音でしっかりと叩けた、最初は恥ずかしくて叩けなかったのが最後は自分で叩きに行った、ずっと場に参加していて初めて自分から終わった後に叩けた、以前より待てた、ハンドドラムにとっても興味を持ったという感想が寄せられた。

⑦2020年12月19日

やさしく叩けた、「ま・た・こんど」の「ど」のリズムがリズムを感じて叩くように感じた、続けて参加することでとても自信を持って叩けるようになった、活発的になった、終わりの方が自信を持って叩けた、終わりで待てた、という感想があった。

⑧2021年2月16日

始まりと終わりの合図ということが分かった、よく叩くようになった、始めも終わりの積極的だった、緊張がほどけたようだった、自らたたきに行こうとした、という感想が寄せられた。中には、思うように演奏できず悔し泣きする子どももいた。

⑨2021年3月6日

自ら叩いた、自分から歩み寄って行った、緊張がほどけてリラックスできた、さらに元気に叩けた、恥ずかしがっていたが元気に叩けた、最初は叩けなかったが最後には叩けた、と言う報告があり、活動の前後で違う姿が見られたことが分かった。

⑩2021年3月30日

動きがダイナミックになった、回数を重ねるごとに叩けた、終わりの方が自信を持って叩けた、という感想があったが、集中することができなかつたが体験できてよかったという意見もあった。

このように異年齢間で活動する中、ハンドドラムに映し出された子どもの心が、おおむね活動の前後で大きく変わることが分かった。しかし、中には変化の無い子どもも存在する。毎回参加者が違う顔ぶれであるために、活動の内容が参加者の年齢層や発達段階に適切であるか、準備してきた紙芝居・道具や楽器が活動を発信する側の都合で提供せざるを得なかつた。状況を捉え、取捨選択を即座に判断できるような能力も問われた。

ハンドドラム挨拶に注目すると中島は、合図の歌となる事、叩きながら発生することで心身リズムと

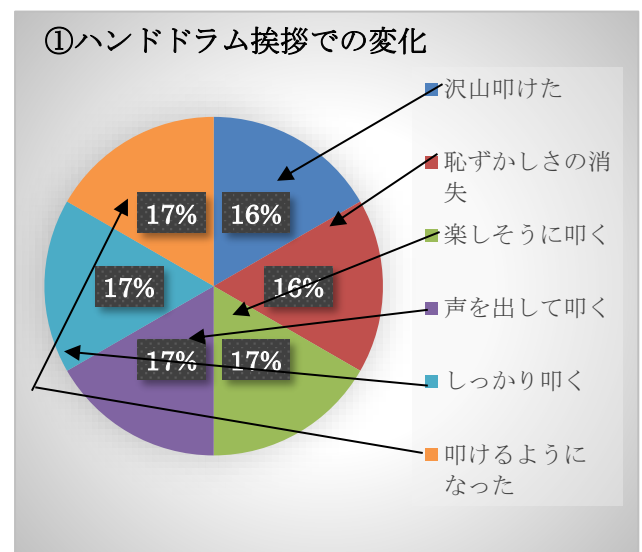
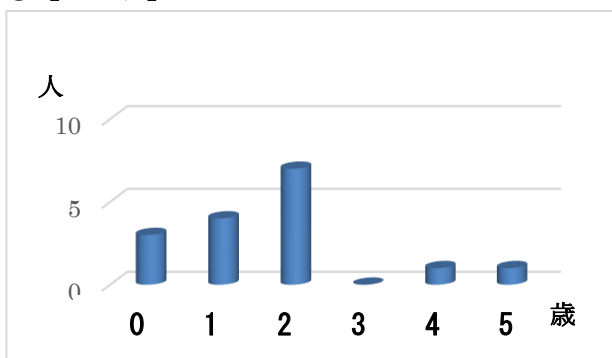
言語リズムの同一性を観察でき、抽象化の発達に繋がると述べた。まだ音声言語で挨拶できない対象者に対して可能性を示すことができ、心身リズムの有無、コミュニケーションとして意識できているか、判断材料になる。また、反応の少ない対象者に振動で刺激を与える事もできる、対象者自らがドラムを持って前に立ち、他の子ども一人ひとりに出会おうとし、一人ひとりを意識して繋がりとうすることなど多くの体験ができるとしている。筆者の場合では、回数を重ねるごとに、子育て支援の場でも、児童が自らハンドドラム挨拶をしたいと動く変化があった。0歳の乳児や言葉のまだ出ない幼児がハンドドラムを見つめ、手を動かそうとし、こちらが差し出すハンドドラムに触って振動を感じさせることができた。スタッフ間で振り返り、子どもの様々な様子に意味付けしていったことは次の活動への指針となった。

資料1 「パウロ」のスプーン楽器・バケツ太鼓・パウロ・ニト・エの顔絵（▽の棒を軸に回転）

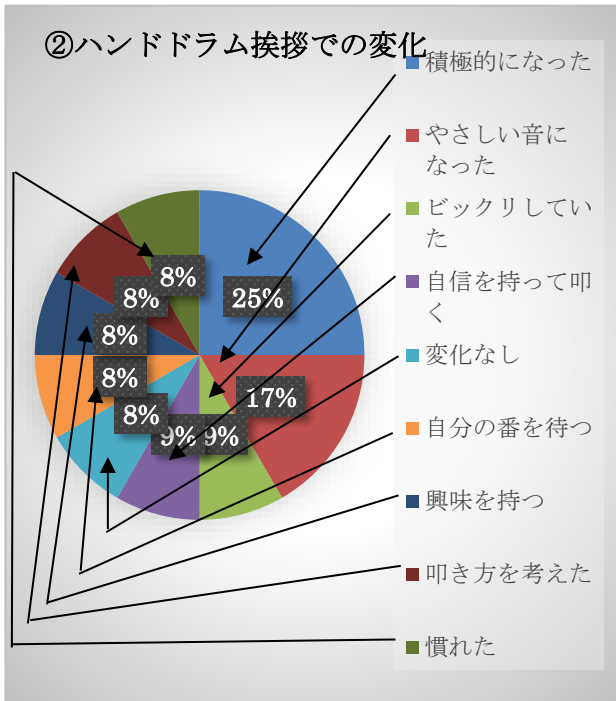
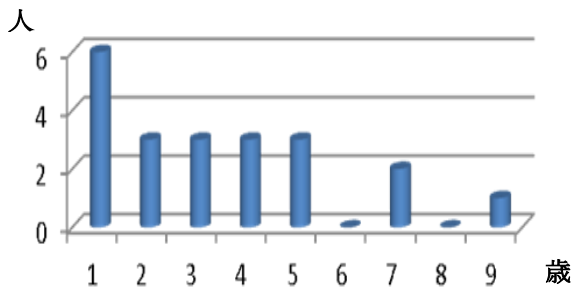


資料2 参加者の分布とハンドドラム挨拶での変化

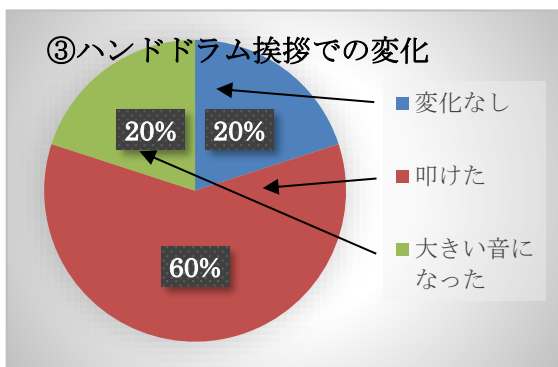
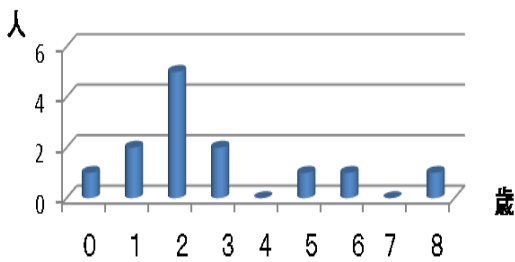
①【参加者】



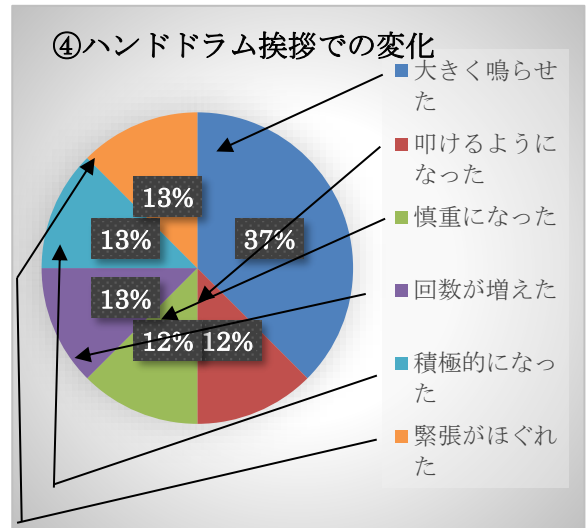
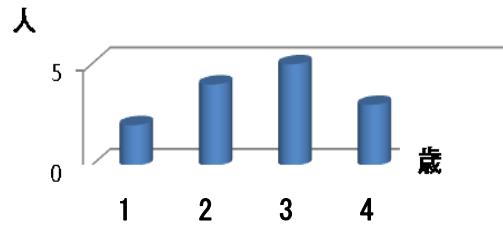
②【参加者】



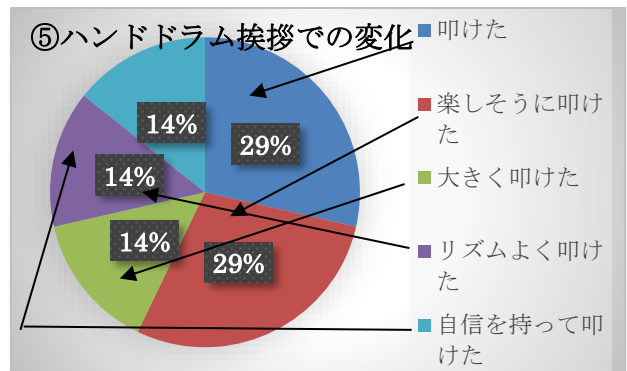
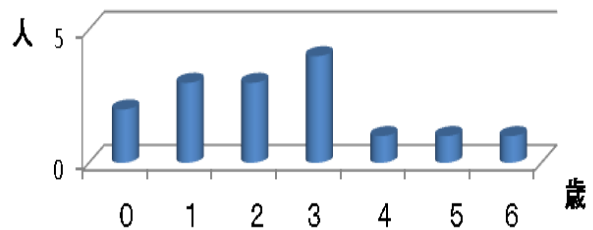
③【参加者】



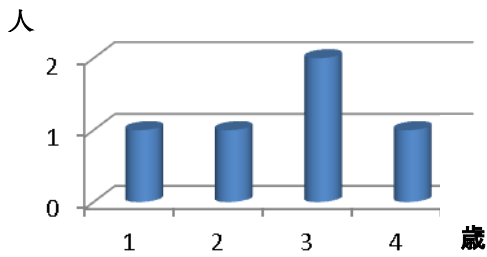
④【参加者】



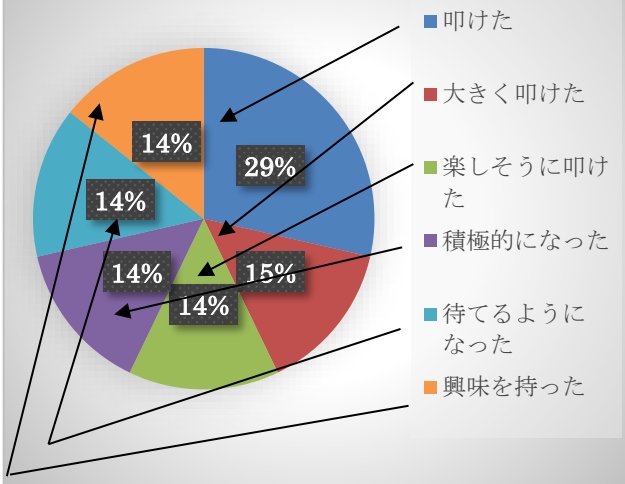
⑤【参加者】



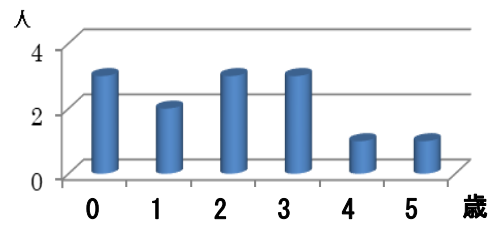
⑥【参加者】



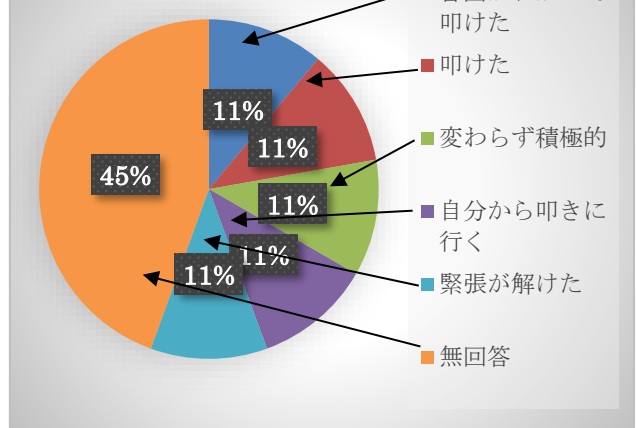
⑥ハンドドラム挨拶での変化



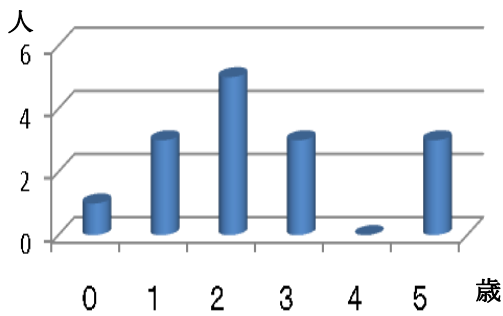
⑧【参加者】



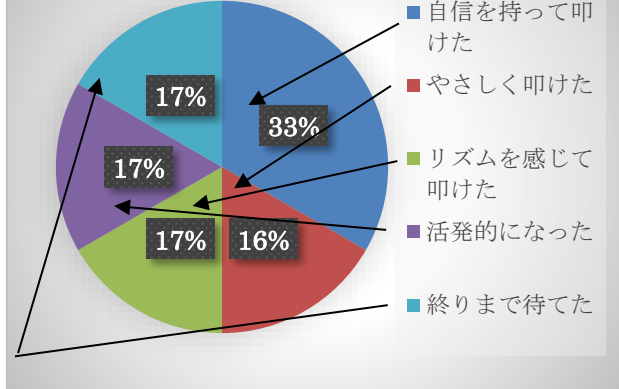
⑧ハンドドラム挨拶での変化



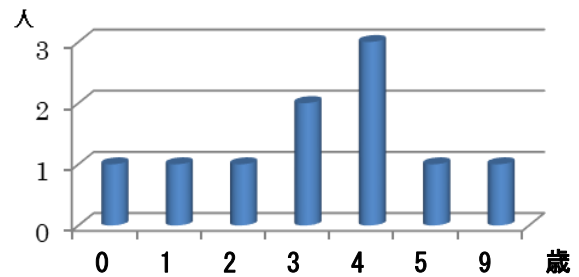
⑦【参加者】



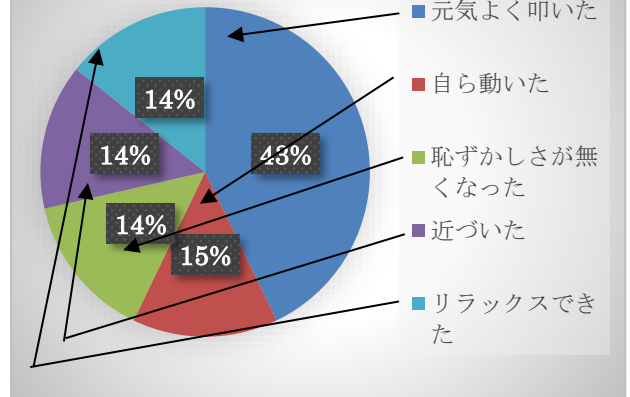
⑦ハンドドラム挨拶での変化



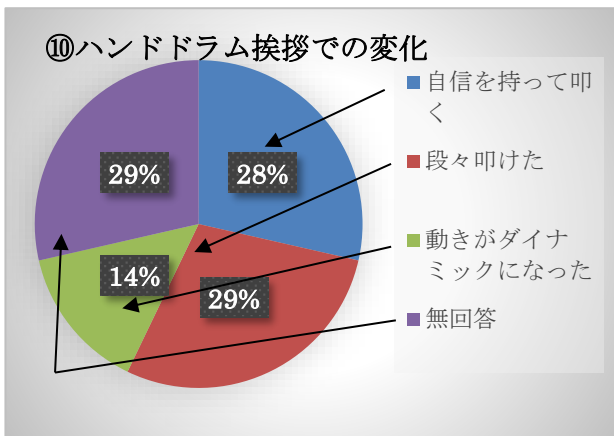
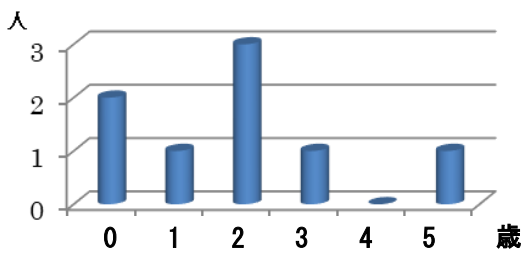
⑨【参加者】



⑨ハンドドラム挨拶での変化



⑩【参加者】



2) [B 肢体不自由児養護学校高等部]

4 人の生徒が始まりの歌と終わりの歌でジャンベを鳴らす様子を捉え見せた変化を前期後期で捉え、表にした。

生徒 A

【実態】左半身に麻痺、左上肢が拘縮、足首外反。てんかん。視覚障害 (TAC:0, 03) があり、教室の棚などを触り自分と物の位置や空間の関係を把握できる。頭を振る常同行動があり、気持ちが不安定な時は爪をめくる自傷行為がある。独歩可能で会談の昇降は手すりにつかまり安全に行える。人とかかわることが好きで状況や相手によって丁寧な言葉遣いができるが、一方的に話してしまうこともある。点字の 50 音を 1~3 割程度読み取れる。

【具体的な変化】前期では、「始まりの歌」を覚えようと耳を澄ませながら、少しずつ口ずさんで歌っていたが次第に歌詞を覚えて歌えるようになった。ジャンベの演奏では椅子に座ってジャンベを足で挟み、左手を軽く添えて保持しながら、曲に合わせてトントンと合いの手のようなリズムを奏でた。「パウロ」では、「～をください」と率先して楽器を手にして自分なりに考えながら準備を進めていた。また曲の終わりに「そ～れ」と声をかけてみんなの音が揃うことに喜びを感じてい

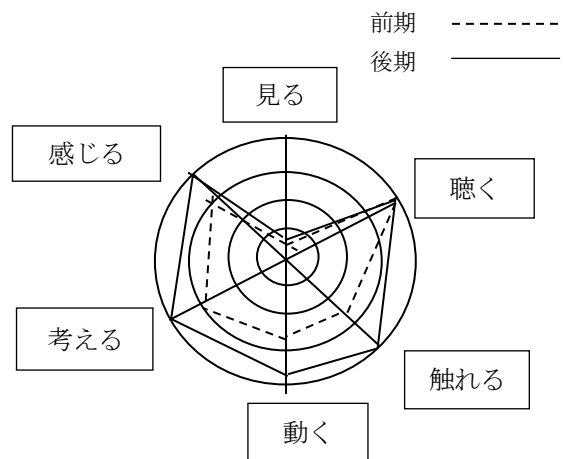
た。

後期では、「カリプソ」のウクレレ演奏で美しい和音が奏でられるように自分でも演奏を始める前に鳴らして確かめ、必要な時は調弦を求めた。安定して演奏できるように左手の位置を考えることもできた。

「ヘイ・ジュード」のバンド演奏ではボーカルを担当し、掛け声をかけて友だちと一緒に始まりやクライマックスを感じながら歌うことができた。

歌うときにはマイクを通して声が綺麗に響くようにマイクの持ち方や方向を考えながら伴奏に合わせて歌い続けることができた。「授業で合奏する前に友だちの名前と担当楽器を紹介することを自分から名乗り出た。

(A の変化)



生徒 B

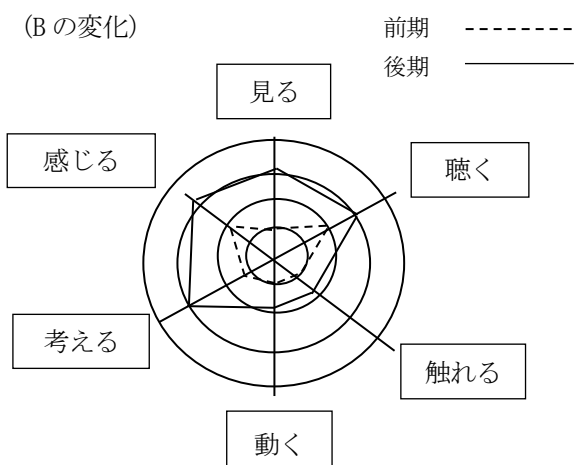
【実態】頭部にシャントが入っている。排泄は自立していない。てんかん。脊柱側彎症左凸で右に傾きやすい。SRC ウォーカーに乗り自分で足を動かしゆっくりと前進できる。あぐら座位で両手をつけて 1 分間自力で座れる。名前を呼ばれると「はい」と言える。「ぱぱぱぱ」と言える。赤・青・黄と色の弁別ができる。気圧の変化に弱く体調を崩しやすい。

【具体的な変化】

前期では、4 種類のハンドドラムの中から叩きやすいものを相談しながら選ぶことができた。教師が斜めに持ち右腕を支えて一緒に叩いた。興味深く自分が叩く楽器から伝わる振動を感じていた。スプーン楽器とバケツ太鼓を楽しそうに教師と叩いていた。背後の教師が座っている生徒に寄り添い、スティックを握った

両手を補助して振り上げて叩いて、とても楽しそうに表情をほころばせて取り組めた。正面に置かれたジャンベを両ひざに挟んで、スティックを使ってみんながリクエストした曲のメドレーのリズムに合わせて叩いた。時々右側や左側の友だちの様子を見ながら、「みんな頑張っているね。」などと教師が声掛けをすると「はい。」と返事をして、大好きな『サザエさん』などの好きな曲を強調に合わせて強弱をつけて叩くことができた。

後期では、琴で演奏する際に、右手で手前の弦から順番にピアノ伴奏に合わせて弾いていった。よい音色が響いて「上手に弾けていますよ」と言われると、とてもうれしい笑顔になった。木琴で演奏する際は、スティックを右手で握り、木琴を叩いた。よい音が響くと気持ちよさそうな表情で取り組めた。「誰か自分から名前を呼んでほしい人はいますか？」という問いかけに自ら進んで「はい。」と言って右手を挙げた。「次は誰にしますか？」の問いに右側に座っている友だちの方を向いて伝えることができた。ジャンベを股に挟み、曲を聴きながらリズムに合わせて生き生きとした表情で叩くことができた。友だちの様子が分かりやすいようにマリンバや鉄琴を演奏している友だちの様子を伝えると興味深そうに友だちの方に視線を移した。演奏する際は、右手にシリコンを巻いたスティックを握って叩いた。真剣な表情で木琴の方を見ながら演奏していた。叩きやすいように顔を上げて声を出すようになった。



生徒C

【実態】熱がこもりやすい。左手首に内転がある。排泄は自立していない。家族の声を聴くと安心できる。緊張しやすく、その場の状況が分かると身体の緊張がなくなり自然に両腕が膝に置かれ、頭を中心に保持、リラックスした表情になる。疲れると泣いたり反応が少なくなったり、うとうとし機嫌が悪くなる。また、痛みを伝えるのが難しい。トランポリンが好きで揺れが激しいと喜ぶ。声をかけられると視線を相手に向けられる。大きな声や音に敏感で、マイクを通した声は苦手で、聴覚優位で慣れ親しんだ人の声や足音を聞き分けることができる。

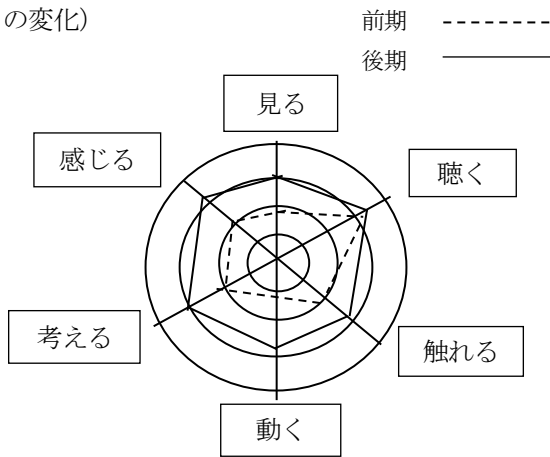
【具体的な変化】前期では「始まりの歌」や名前を呼ぶ歌では、木琴のマレットを握ってハンドドラムの叩く面をしっかりと見て教師と一緒にリズムに合わせて楽しく演奏した。「パウロ」では、二つのバケツ太鼓を並べ、スティックを握った両手をクロスさせてドラマーのように演奏した。周りからの音や声に刺激を受けて笑顔で演奏することができた。ジャンベで、星野源の「サン」が聞こえてくると満面の笑みで声を出して喜びを表現することができた。

後期では、「カリプソ」で、ウクレレを膝の上に置き、指先で引っ掛けるようにして鳴らした。はじめはうつむき気味で表情が硬かったが、徐々に慣れてくると顔を上げて笑顔で演奏することができた。「ヘイ・ジュード」では教師に支えられながらエレキドラムをたたき、曲が盛り上がる部分では脚を伸ばして立ち上がりながら笑みを浮かべて叩くなど自分らしく演奏できた。「アルデバラン」では、琴に自分から手を伸ばして指の先で引っ掛けるようにして鳴らした。肘を少し支援してもらいながら自分が感じたままに手を動かして演奏できた。音楽の授業の後、教室に帰って歌を歌うようになった。



【図1】 使用したスプーン楽器と Marques 氏の CD

(C の変化)



生徒D

【実態】痰や分泌物が多い。腹臥位姿勢で痰を取ることができる。排泄は自立していない。てんかん。外気温によって体温が左右されやすい。側弯があり、左凸である。手指や腕膝が曲がりやすく、親指が内転している。名前を呼ばれると口の動きや瞬きで反応することがある。痛い時や不快な時に声を出すことがある。上下の揺れが好きで表情が緩む。好きなTVや曲を聴くと覚醒レベルが上がることがある。不意に話しかけると驚く。家族がいると心拍が落ち着くことがある。光に反応して眼球が動くことがある。音に注意を向けることができ、大きな音や声に目の動きを止めるようにして応える。大きな声や突然の音などに驚き体に力が入ることがある。

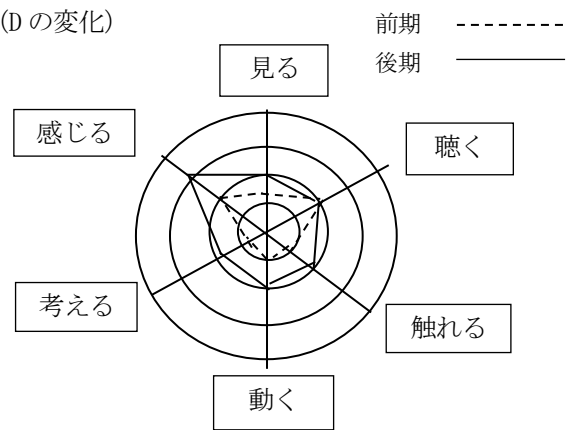
【具体的な変化】

「始まりの歌」ではピアノ椅子に座りしっかりと上体を立てた状態で授業を受けられた。曲に合わせたタッピングを受け入れ、目をぱちぱちさせて音を受け入れていた。ハンドドラムは持ち上げた手の落下する力で音を出し、自分が鳴らす音を感じ取り関心を向けていた。「パウロ」ではスプーン楽器を持ち自分の太ももに当てて音を出し、補助具を使ってドラムスティックを持ち、大きなバケツ太鼓にバチを落下させるようにして音を鳴らした。譜面台に置いたハンドドラムを直接手で擦ったり叩いたりすると、うっすらと笑みを浮かべて嬉しそうな表情をしていた。メドレーでは激しい曲調でアップテンポの「ダイナマイト」の時に一番よく目をぱっちり開けてリズムやメロディを受け入れていた。

後期では、「始まりの歌」では、大好きな音楽の授業が始まることを期待して、ぱっちり目を開けて活動

していた。アップテンポの曲に合わせてジャンベを指で擦ったり、手の平で叩いたりすると嬉しさを表す表情を見せていた。みんなの歌声を聴きながら授業に意欲をもって参加していた。「ヘイ・ジュード」では、みんなでバンド演奏を行い、鉄琴を担当しメロディに合わせてマレットを右手で持って演奏した。みんなで音を出していることを楽しく感じ、嬉しそうに笑みを浮かべていた。ツリーチャイムをタイミングよく鳴らしたときに主指導者に「Dさん、すごくいいね」と褒められることもあった。「この星人生まれて」では、ピアノ椅子に座り、姿勢を整えると、しゃきとした表情になってやる気を表して木琴の演奏をした。リズムに合わせて教師と一緒にマレットを動かして音楽を楽しむことができた。

(D の変化)



VI. まとめ

表①【子育て支援AとB特別支援学校の「6項目と具体的な姿の比較】

項目	子育て支援A	B特別支援学校
聴く	やさしくたたく・大きくたたく	歌詞を覚える・よい音色に耳を傾ける・受け入れる
見る	合図が分かって叩く	友だちの様子を見る・友だちの方を向く・目を開ける
触れる	自分から叩きに行く	指の先で引っ掛ける・手で擦る・スティックを握る
動く	動きがダイナミックになった・近づく・動きがダイナミックになる	顔を上げる・声を出す・右手を挙げる・感じたままに手を動かす・顔を上げる・曲に合わせてトントン叩く
感じる	合図が分かって叩く・緊張がとける	笑顔になる・真剣な表情・振動を感じる・表情が嬉しそうになる・声を出す
考える	終わりまで待たず・自信をもって叩く・だんだん叩けた・終わりまで叩けた	「はい」と返事をする・「そーれ」と声がかかると終わりとなる・わかる・マイクの持ち方を変える・手を伸ばす・しゃきとした表情になる

6つの項目を比較してみると、子育て支援の子ども

の変化は子ども自身がわかってできたから表出した姿が多いが、特別支援学校の生徒の変化は、小さな動きや微細な表情を教師が捉えて、教師もともに動きを作り出して相互コミュニケーションの上で成り立った姿であることが分かった。教師は生徒の音を受け入れる様子や、自分が鳴らした音を感じ取っているなど受動的な動きを見逃さない力量が問われた。子どもも障害を持つ生徒も音と動きと言葉が揃った活動を体感すると、共通して変化することが分かった。障害があることは表出の妨げにはならず、寧ろ教師側が変化を読み取る力を持ち、教師同士でお互いに理解し合うことがより効果を生み、生徒と教師の間にコミュニケーションが常時図られていることが必要だった。それは子育て支援の場でも同様でスタッフ間で共通理解し、同じ目線で、互いの異なった視点を尊重しながら子どもの様子の変化を見ていき、意見を交流し合い子どもとの間に繋がりがあってこそ深まった。

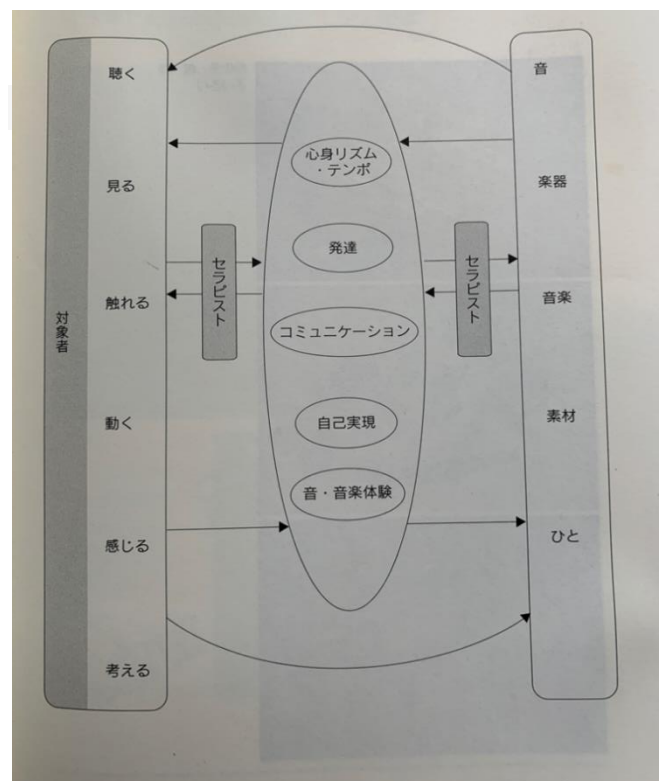
オルフは子どもや障害者の状態に合わせてながら「音楽」「動き」「言葉」の融合やそこに含まれる「リズム教育」「即興表現」を目指した教育をめざした。オルフは身体運動、音楽とともに起こる「からだ」の動きを本能的に湧き起こる瞬間や人間が持っている能力として「音楽」と「動き」を捉えどちらも分けて教育することはできないと考えていた。太鼓のリズムが踊りを誘い踊りはそのリズムに触発されて音楽と溶け合う。身体から音楽が見えることを目指したという指摘もある(本田,2014)。

筆者は学校における音楽について、下出(2002)がいう「音声や動きや楽器などを媒体として作品に形作るという過程で子どもの内面が育つ」という考え方に通じる実践への提案やオルフの理念を盛り込んだ活動の良さを訴えてきた。また、子育て支援の場にいる子どもにどんな活動がよいのか、どんな読み取りが必要なのか、スタッフ間の連携の必要性は不可欠である。特に、抽象的な概念「静と動」や、楽しい、ワクワクするなど感情の機微は、音や動き・言葉を通して伝わる。子どもはそこで、身体を開放し、リラックスできる。身体の緊張が解けると出来ることが増え、大人とできたことを確かめ合い、次の自信に繋がる。音楽はまさに目に見えないものを伝えることを実現する。オルフが提唱したことを踏まえ、これからも子育て支援の場や学校現場で生かせる活動を考えていきたい。

VI 文献

- 1) 中島恵子・山下恵子「音と人をつなぐコ・ミュージックセラピー」、春秋社、東京、55-59、67、134-140、217-228、2002
- 2) 二股泉「音楽療法の設計図」、春秋社、東京、1999
- 3) ポール・ノードフ、クライブ・ロビンズ「障害児教育におけるグループ音楽療法」林庸二監訳 望月薫・岡崎香奈訳、人間と歴史社、東京、1998
- 4) 名須川知子、兵庫教育大学「まあるく子育て」編集委員会「まあるく子育て」神戸新聞総合出版センター、兵庫、86-87、2017
- 5) 柴田礼子「子どものための楽しい音あそび」音楽之友社、東京、9-12、2009
- 6) 本多峰和「音楽文化の創造」69、公益財団法人音楽文化創造、東京、20-21、2014
- 7) 下出美智子「障害児の音楽表現を育てる」、音楽之友社、東京、120、2002
- 8) ESTEVÃO MARQUES「Baile do Colherim」Brasil、サンパウロ、2019
- 9) 音楽療法のためのピアノ小品集、ヤマハミュージックホールディングス、東京、2002

表②「Co - Musictherapy における主要素の相関関係図」



7 2022年度 優秀論文

知的障害特別支援学校におけるキャリア教育マネジメント

－3年間の実践と検証を踏まえて－

21期 障害児教育専攻 西井 孝明（三重県）

知的障害特別支援学校において、キャリア教育体制整備を目指す3年間のキャリア教育マネジメントによる研究を行った。研究1の実践研究では、段階を踏まえ、学校全体から児童生徒個々へのキャリア教育を進めるための研究を行った。また、研究2では、調査研究として質問紙調査を実施し、実践研究によるキャリア教育の体制整備等の成果を明らかとした。本研究の結果、キャリア教育マネジメントによって、対象校は組織体制が整備され、児童生徒へのキャリア教育が進むと共にキャリア教育を柱とする特別支援学校へと進化した。

1. 問題

平成23年1月、中央教育審議会より、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」が公表された。本答申では、キャリア教育の定義を「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」と新たに示した。さらに、ここで示されたキャリア発達を、「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」とし、生涯にわたるキャリア発達への支援を重視した。

平成29年4月には、特別支援学校小学部、中学部の新学習指導要領が告示され、第1章総則第5節の1の(3)71頁に「児童又は生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要しつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。」と改正され、キャリア教育の充実について示された。

特別支援学校において、キャリア教育の体制整備を進めていくことは喫緊の課題である。キャリア教育を進めていくためには、校内においてキャリア教育プログラムを策定し、そのプログラムをもとにした教育実践を行うことが重要である。

しかし実践を進めるだけでは、学校としてのキャリア教育の体制が整備できたとは言えないだろ

う。学校としてキャリア教育の理念を共有した上で計画的に進め、また、授業指導案へのキャリア教育目標の記載や評価の観点の扱い、個別の指導計画とキャリア教育プログラムを関連づける点など、組織的に児童生徒のキャリア発達を育てる体制や環境を構築することが求められている。

2. 研究の目的

キャリア教育の体制整備が進んでいない知的障害特別支援学校において、キャリア教育マネジメントを通して、キャリア教育の体制整備を行うことを目的とした。また、体制整備の検証も踏まえ、実践の成果を明らかにする。なお、マネジメント主体者は、対象校による主幹教諭とした。

筆者は、対象校となる特別支援学校において、2017年度に自校昇任として主幹教諭に着任した。その際、キャリア教育プログラム推進委員会（以下キャリアプロ委員会）の代表として、キャリア教育マネジメントを担う立場となった。委員会組織は、校長、教頭、主幹教諭そして、4つの分掌部（教務部、進路指導部、特別支援部、研修部）から編成され、キャリアプロ委員会を軸として学校全体でキャリア教育の理念を共有し、キャリア教育組織体制の確立を目指すことになった。

3. 研究

研究1. 実践研究

(1) 目的

知的障害特別支援学校におけるキャリア教育マネジメントを通じた段階別キャリア教育体制作り

(2) 対象

A県立B特別支援学校（知的障害特別支援学校）

(3) 研究期間

2017年4月～2020年3月（3年間）

(4) 実践研究の方法

段階別にキャリア教育マネジメントを実施し、その成果を考察する（表1）。

表1. キャリア教育マネジメントによる目指す組織体制達成段階

段階	年度	方法
第1段階	2017年度	学校全体へのキャリア教育の理念の共有
第2段階	2018年度	全教育活動へのキャリア教育の導入
第3段階	2019年度	個別の指導計画へのキャリア教育の導入

(5) 実践研究の内容と結果

第1段階 キャリア教育の理念の共有

B特別支援学校においては、キャリア教育マネジメント開始前、学校独自のキャリア教育プログラムは策定されていた。しかし、活用方法が示されておらず、活用された実績もなかった。そのため、キャリア教育も進んではいなかった。

そこで、進むべき道筋を明確にするため、初めにキャリア教育推進の校内デザインとして、キャリア教育全体計画を策定した。それと同時に、学校として初めてのキャリア教育指導目標も設定した(表2)。

その結果、学校教育に関わるあらゆる点が、キャリア教育推進に携わっていると図示され、また、指導目標が明確になったことで、教職員に

表2. キャリア教育指導目標

- 児童・生徒が自己のあり方や生き方を考え、主体的に進路を選択し決定することができるよう、キャリア教育を推進する。
- 卒業後の社会的な自立のために必要な学ぶ力、関わる力、育ち合う力、伝え合う力等を、教育活動全体を通じ、計画的、組織的な指導で取り組む。
- 児童・生徒一人ひとりの特性や適正を踏まえ、実際の場面での様々な経験を積み重ねながら、キャリア発達を育む。

よるキャリア教育の体制についての理解が促進された。

次に、キャリア教育プログラムを日常的に活用するため、簡易版として、フォントや文字サイズを見やすいものに修正し、閲覧して使いやすいように用紙サイズもA3からA4に変更した。

校内教職員には、職員会議で周知し保護者にも配布した。また、B特別支援学校ホームページにも掲載し、誰もがいつでも使用できるものにした。その結果、目に触れる機会も増え、キャリア教育プログラムが身近なものとなった。

さらに、初めてのキャリア教育に基づく授業公開を計画した。その目的は、「地域の知的障害教育の授業作りに寄与すると共に、校内の授業力向上を図ること」とし、キャリア教育プログラムの重点目標が掲載された全学部統一指導案を配布し、それに基づいた授業を公開した。公開に向け、各学部における授業研究、指導案検討など研修を重ね、授業改善後の成果を地域の教育関係者が見学した。授業公開参加者のアンケート結果は好意的な意見が多く寄せられ、職員の自信にも繋がった。その後、キャリア教育に基づく授業公開は、毎年実施されることになった。

2017年度、キャリア教育に関する研究をまとめ、「キャリア教育実践研究（図1）」を作成した。その内容は、キャリア教育に関連した取り組みを振り返るだけでなく、2017年度にスタートした研究と実践の成果を掲載するものとした。

本研究誌は、学校としてキャリア教育を進めるためのバイブルと位置づけられ、キャリア教育に対するビジョンを示す意味を込めて、研究誌のサブテーマを「○○ VISION」と

した。（○○○に校名がひらがなで入る。）

この研究誌は、外部への発信として県内特別支援学校のみならず、広く関係機関に配布された。結果、キャリア教育が学校の教育の柱として位置



図1. キャリア教育実践研究

づけられ、キャリア教育の理念が共有された。そして毎年発行の研究紀要に引継がれた。

第2段階 全校校教育活動のキャリア教育の導入

キャリア教育に基づく授業公開の際、キャリア教育プログラムの4能力を掲載した「キャリア重点目標入り指導案」を、公開するすべての授業で作成し見学者に配布した。

表3. キャリア重点目標指導案データベース保存状況

年度	小	中	高	栄	保	寄	計
2017年度	7	6	16	—	—	—	29
2018年度	50	38	15	3	1	1	108
2019年度	92	65	53	6	1	1	218
計	149	109	84	9	2	2	355

※1. 栄(栄養教諭) 保(保健室) 寄(寄宿舎)

2018年度からは、その指導案のデータベース構築を始めた。目的は、「全校体制でキャリア教育を進めるために、キャリア教育プログラムを活用して指導案を作成し、それらを授業実践の財産と位置付けると共に、誰もが授業作りに活用できる環境を構築する」とした。

2017年度の授業公開等の指導案29枚がまず保存され、データベース構築を始めた2018年度には108枚が保存された。さらに2019年度には、218枚が保存された。表3に見られるように、この3年間で小学部149枚、中学部109枚、高等部84枚、栄養教諭9枚、保健室2枚、寄宿舎2枚の計355枚の指導案が保存され、データベースは350枚を数えた。結果として、350回のキャリア教育の実践が行われたことの証となり、学校における全ての教育活動において、キャリア教育が導入されることになった。

指導案データベースは、転勤してきた教員、学部移動した教員の助けとなるだけでなく、新たに授業を作る際や指導案を基にした話し合い、教員同士の交流を深めることにも繋がった。一から授業を開発するのではなく、先人の指導案を参考にしながら、授業改善を進めることもできた。データベースは、全教育活動へのキャリア教育の観点に掲載され、校内における授業実践の財産と位置付けられた。

第3段階 個別の指導計画目標へのキャリア教育観点の導入

キャリアプロ委員会による教務部は、個別の指導計画の担当部署となる。従来の個別の指導計画は、キャリア教育プログラムと連動しておらず、児童生徒個々の指導目標とキャリア教育プログラムをどのように連動するかが課題であった。そこで、教務部が中心となり、2017年度よりキャリア観点入り個別の指導計画作成に向けた取り組みがスタートした。

キャリア教育プログラムは4つの能力（人間関係形成、情報活用、将来設計、意思決定）と9つの観点（関わる力、話す力、きまりを知る、自分で調べる・使う、暮らす力、働く力、将来の夢や希望、自分で選ぶ・決める、自分を見つめる・振り返る）からなる。

まず、2017年度から、9つの観点が個別の指導計画に記されている各教科の指導目標とどのように連動しているのか、各教科の目標・手だて・評価の観点の一覧表を設け、対応する9つの観点を位置づけることから始めた。

2019年度より、中学部から先行的に個別の指導計画各教科の指導目標へ括弧書きによって、目指すキャリア教育プログラムの9つの観点を記載した。その後、全学部が児童生徒個々の各教科の指導目標に求めるキャリアの9観点を記載した。これにより、キャリア教育プログラムと個別の指導計画の連動が完成し、全児童生徒全ての教科指導の目標とキャリア教育プログラムが繋がり、それに基づく評価も可能となった。

(6) 実践研究の成果と考察

全体から個へという段階別のキャリア教育マネジメントを実施したことにより、キャリア教育を教育の中心とする特別支援学校へと進化することができた。キャリア教育プログラムが活用され、指導案のデータベースは構築された。全児童生徒の個別の指導計画とキャリア教育プログラムが連動し、すべての教育活動と児童生徒個々の教育がキャリア教育という共通言語で繋がることになった。キャリア教育の理念の共有を、マネジメントの最初の段階で行ったことで、次の段階へとスムーズに進むことができた。

3年間の実践により、教職員がキャリア教育に基づく実践に取り組むことができる学校組織体制に到達することができたと言えよう。

研究2. 調査研究

(1) 目的

キャリア教育マネジメントによる実践の検証

(2) 対象

A県立B特別支援学校職員
小学部、中学部、高等部、保健室(養護教諭)、栄養教諭、管理職 計93名

(3) 調査期間

2019年12月～2020年3月(集計および分析を含む)

(4) 調査研究の方法

調査法 質問紙調査
質問紙配布 2019年12月10日(火)
質問紙回収 2019年12月20日(金)

(5) 調査研究の内容

質問紙調査の項目

①回答者について(表4)

②「キャリア教育プログラム」の活用について

問1. 授業等で「キャリア教育プログラム」を活用したか

問2. キャリア重点入り指導案(指導略案)を作成したか ※2

問3. 作成した「キャリア重点入り指導案」をデータベースに保存したか

問4. 同僚職員とキャリア重点入り指導案を参考に、授業内容等を考えたか

問5. 作成した指導案を使用し、同僚と相談や授業公開などの検討をしたか

問6. 個別の指導計画を記入の際、キャリア教育プログラムを参考にしたか

③キャリア教育の推進について

問7. キャリア教育を推進するために、何が求められるか

④自由記述. あなたが思う「キャリア教育」とは、どのようなものか

⑤自由記述. 「キャリア教育」について、自由に記述して下さい

※2. キャリア重点とは、キャリア教育プログラムに基づく、4能力を踏まえた目標のことである。

(6) 調査研究の結果

質問紙は、A県立B特別支援学校職員93名に配布した。

配布数、回答者、回収数の内訳は、表4の通りである。なお、回収率は99%であった。

「キャリア教育プログラム」の活用についての質問は、6問設定した。

問1. 授業等で「キャリア教育プログラム」を活用したか

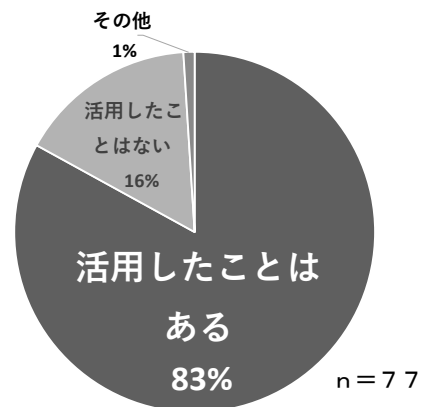


図2. プログラムを活用したか(学部のみ)

表4. 質問紙の配布数・回収数・回収率

	小学部	中学部	高等部	保健室・ 栄養教諭	寄宿舍	管理職	計
配布数	17部	20部	43部	3部	8部	2部	93部
回収数	16部	20部	40部	3部	8部	2部	92部
回収率	94%	100%	100%	100%	100%	100%	99%

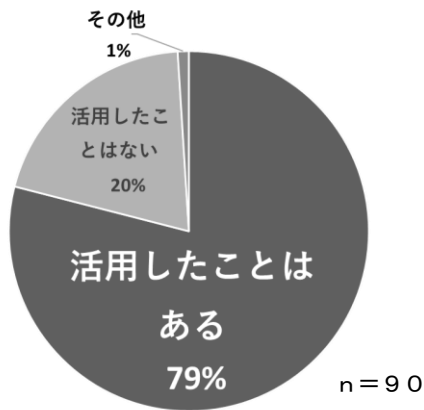


図3. プログラムを活用したか (学校全体)

問1の「担当する授業や教育活動などで、本校の『キャリア教育プログラム』を活用したことはありますか」の結果では、学部のみでの調査結果では、83%が活用しており、学校全体の調査結果では、79%が活用しているという結果であった。B特別支援学校においては、約80%の教職員が授業等でキャリア教育プログラムを活用していることが本結果により確認できた。

問2. キャリア重点入り指導案 (指導略案) を作成したか

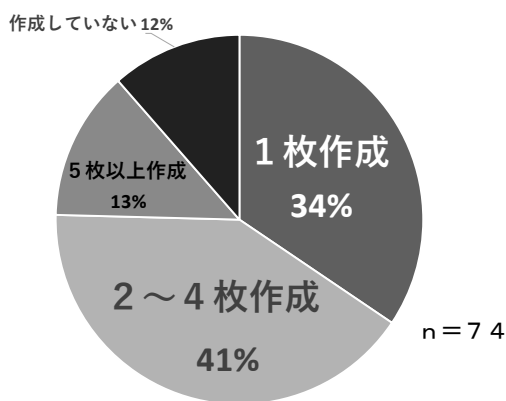


図4. キャリア指導案を作成したか (学部のみ)

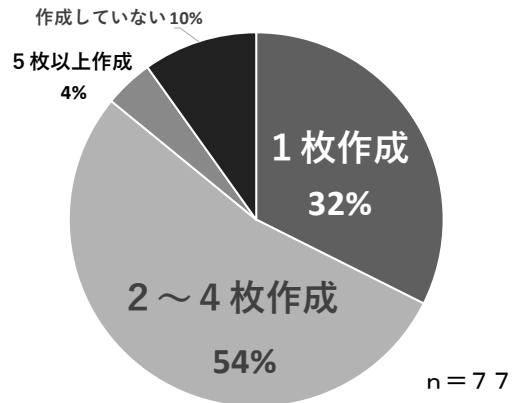


図5. キャリア指導案を作成したか (学部・保栄)

問2の「今年度、『キャリア重点入り指導案(指導案)』を作成しましたか」の結果では、学部のみでの調査結果では、1枚作成34%、2~4枚作成41%、5枚以上作成13%、作成していないは、12%であった。88%が作成したことが確認できた。

また、学部・保健室・栄養教諭を合わせた結果は、1枚作成32%、2~4枚作成54%、5枚以上作成4%であり、学部以外の職員も含めると、90%が作成していることが確認できた。

問3. 作成した「キャリア重点入り指導案」をデータベースに保存したか

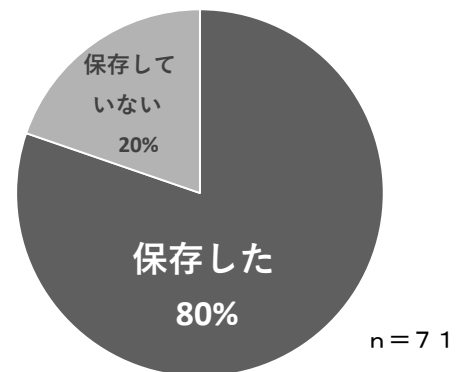


図6. キャリア指導案をデータベースに保存したか (学校全体)

問3の「作成した『キャリア重点入り指導案』をデータベースに保存しましたか」の結果、学校全体の調査では、保存したが80%、保存していないが20%であった。

問4. 同僚職員とキャリア重点入り指導案を参考に、授業内容等を考えたか

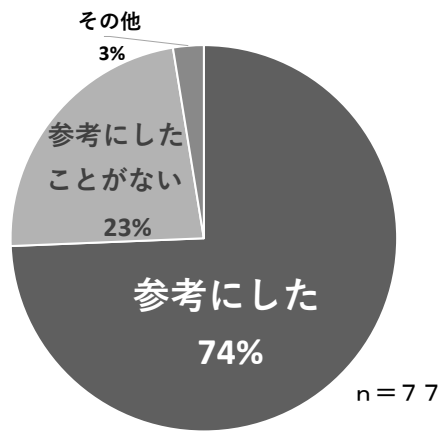


図7. 指導案を参考にしたか（学部のみ）

問5. 作成した指導案を使用し、同僚と相談や授業公開などの検討をしたか

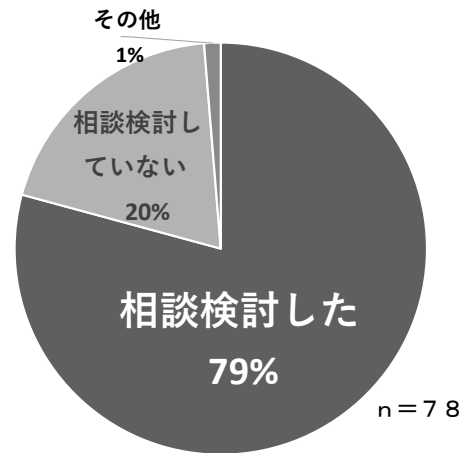


図9. 同僚と相談や検討をしたか（学部のみ）

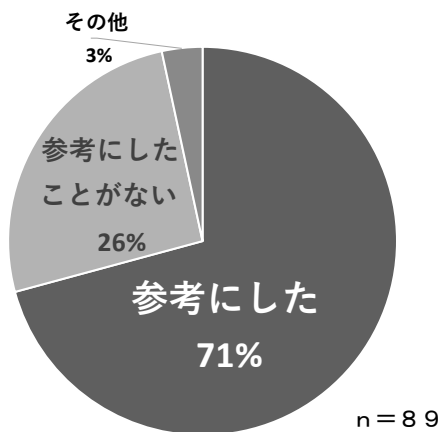


図8. 指導案を参考にしたか（学部・保栄・寄宿）

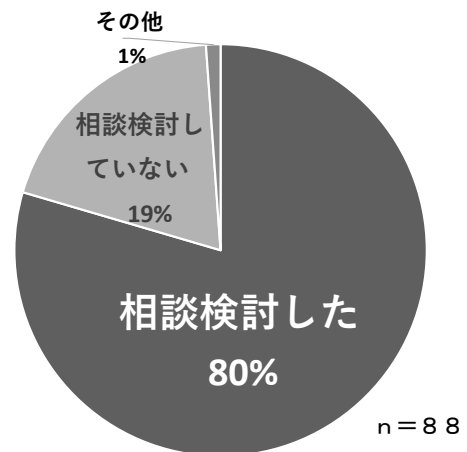


図10. 同僚と相談や検討をしたか（学校全体）

問4の「学部内や同僚の職員、他学部等が作成した『キャリア重点入り指導案』を参考に、指導案を作成することや、授業内容などを考えたことはありますか」の結果から、学部のみでは、参考にしたが74%、参考にしたことがないが23%であった。学校全体では、参考にしたが71%、参考にしたことがないが26%であった。

問5の「作成した『キャリア重点入り指導案』を使用して、教科担当や学年、クラス担任等の同僚と相談や、学部研修や授業公開に向けて検討しましたか」の結果から、学校全体では80%が相談検討した。19%が相談検討していないであった。

問6. 個別の指導計画を記入の際、キャリア教育プログラムを参考にしたか

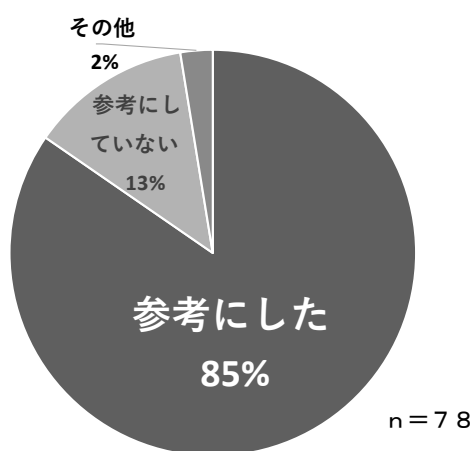


図11. プログラムを参考にしたか (学部のみ)

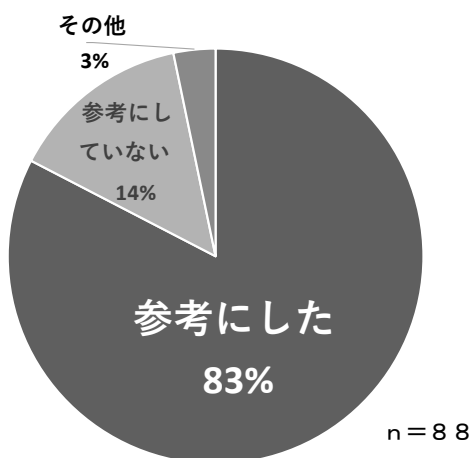


図12. プログラムを参考にしたか (学校全体)

問6の「個別の指導計画の目標設定や評価などで、キャリア教育の能力や観点を記入する際、『キャリア教育プログラム』を参考にしましたか」の結果から、学部のみ結果は、参考にしたが85%であった。また、学校全体の結果は、参考にしたが83%であった。

問7. キャリア教育を推進するために、何が求められるか

本質問は、29の категорияから、5つまでを選択可能とした質問である。

問7の「今後、本校において『キャリア教育』を推進していくために、何が求められますか」の結果(図13参照)より、教職員の意識が63名(76%)、キャリア教育の理解が41名(46%)、授業改善が31名(34%)という結果であった。また、上位3位は、同様の質問紙調査で、2017年度から3年間順位は変わらなかった。

④自由記述項目

あなたが思う「キャリア教育」とは、どのようなものですか。ご自由に記述して下さい。

結果(表5)

回答人数

小学部3、中学部5、高等部11、保・栄1、寄宿舎1、管理職1 計22名

⑤自由記述項目

「キャリア教育」について、どのようなことでも構いません。ご自由に記述して下さい。

結果(表6)

回答人数

小学部3、中学部3、高等部5、保・栄2、管理職2 計15名

④自由記述は、計22名より記述があった。全体の意見を要約すると、キャリア教育とは「将来あるいは社会に出ることを踏まえて、児童生徒に身につけてほしい力の育成や自立することや幸せに生きるための能力を伸ばし、生き方を学ばせること」と言うことができる。

⑤自由記述は、計15名より記述があった。キャリア教育とは何か、それをどのように捉え、どう活かしていくのか、各学部教員や保健室、栄養教諭、管理職によって意見も違うが、キャリア教育を前向きに考えようとする意識が見られる。

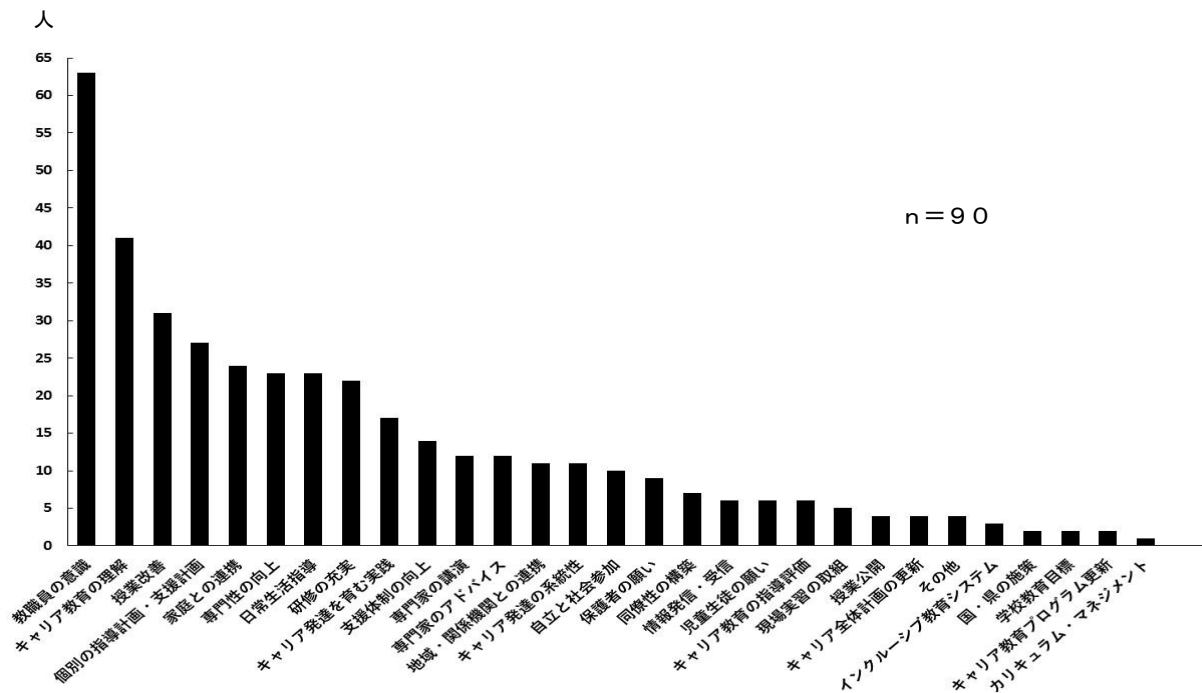


図 13. キャリア教育を推進するために何が求められるか (学校全体)

表 5. あなたが思う「キャリア教育」とは、どのようなものですか。ご自由に記述して下さい。(一部抜粋)

- (小) その人らしい生き方の実現のために、身につけることが望ましいことを教えていくこと
- (中) 社会に出た時(学校を卒業した後)、自分らしく幸せに生きるための教育
- (高) 卒業後の生活までを見通して、今行うべき教育であること。
- (高) 小中高が連携して、主体的に進路を選択する力をつけていくもの。
- (高) 児童生徒の個(能力)を最大限に伸ばすための教育。
- (保・栄) 社会的自立に向けた手立て。
- (寄) 子どもたちの変化、社会への対応能力等に活かすため。
- (管) 一人一人の子どもが将来生きていけるように、生き方を学ばせる教育

※3 (小) 小学部 (中) 中学部 (高) 高等部 (保・栄) 保健室・栄養教諭 (寄) 寄宿舎 (管) 管理職

表 6. 「キャリア教育」について、どのようなことでも構いません。ご自由に記述して下さい。(一部抜粋)

- (小) ゴールを意識することだと思います。そうでないと道すじが見えてこないと思うので。
- (中) この3年間で本校のキャリア教育も随分進んだ。全学部統一の指導案やデータベース、授業公開など、キャリア教育に対する私たちの意識も高まったと感じる。
- (高) マニュアルやガイドを個々に応じて変化させながら指導に生かす教員のスキルが大切になる。
- (高) 日々の学校生活の全てがキャリア教育だと思うので、常に意識して教育活動を行っています。
- (保・栄) 保健教育指導や来室対応の中で、どのように取り入れて行くか、いけるのか、まだよく自身の中でも模索中である。
- (管) 特別支援学校と小・中・高校のニュアンスが少し違っている感じがします。相互に情報交換する中でよりよいものになるとよいと思います。

略語は、※3と同様

(7) 調査研究の考察

本調査結果より、B特別支援学校のキャリア教育プログラムが十分に活用され、キャリア重点入り指導案データベース作成に向けてほとんどの教員が協力していることが分かった。

そうした指導案は同僚とともに指導内容の検討や授業公開に向けた取り組みとしても活用されている実態があり、指導案が機能していることが明らかとなった。

全児童生徒の個別の指導計画にもキャリア教育が反映され、日常的にキャリア教育プログラムや指導案などが活用され、キャリア教育を共通言語として、教育活動が展開されていることが確認できた。

知的障害特別支援学校において、キャリア教育を進めるためには、教員の意識、キャリア教育の理解、授業改善等が大切だということも本調査で明らかとされた。また、教職員はキャリア教育に対して、課題意識を持ちながらも、前向きに捉えていることが確認できた。

4. 総合考察

3年間のキャリア教育マネジメントによる実践の結果、対象校であるB特別支援学校は、キャリア教育が教育の中心として位置づけられた特別支援学校となった。

主幹教諭が、キャリア教育マネジメントを行うことで、キャリア教育を柱とする特別支援学校としての体制整備を構築することができたのは、マネジメントの最初に、学校としてのキャリア教育のビジョンを示したことが重要な位置づけであったと考えられる。

目指すべき学校の姿を示したことで道標が分かり、職員が前に歩みを進めることができた。さらに年度ごとの具体的な手順を示すことで、段階を踏まえた取り組みに繋げることができたと見えよう。

また、研究主体者である筆者は、全学部

籍経験があることによって、学校全体という広い視野で問題解決の調整機能を果たすことができた。そのため、必要とされる実践を前に推し進めることを可能にできたとも言える。

キャリア教育組織体制は整備が進み、キャリア教育は発達段階に応じ系統的に進められ、キャリア教育全体計画などによって体系立てることも可能とした。全ての児童生徒は、キャリア教育プログラムと連動した個別の指導計画によって、キャリア教育の目標が明確になり、その評価も毎学期ごとに返すことができるようになった。

こうして、キャリア教育組織体制の確立を目的とする3年間のキャリア教育マネジメントによる実践の結果、児童生徒のキャリア発達が育まれ、キャリア教育を共通言語とする知的障害特別支援学校として進化することができたと見えよう。

謝辞

B特別支援学校の教職員の皆様にご協力をいただき、研究を進めることができました。ここに記して謝意を表します。

引用文献

- 中央教育審議会(2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申) 文部科学省
- 三重県立稲葉特別支援学校(2018) 平成29年度キャリア教育実践研究
- 三重県立稲葉特別支援学校(2019) 平成30年度インクルーシブ教育システム研究第5集
- 三重県立稲葉特別支援学校(2020) 令和元年度研究紀要(インクルーシブ教育システム研究第6集)
- 文部科学省(2017) 特別支援学校幼稚園部教育要領 小学部・中学部学習指導要領

8 2022年度 優秀論文

新学習指導要領と「令和の日本型学校教育」に関する キーワードのダイヤモンドランキングからみえた課題

4期 教育方法コース・38期 教育政策リーダーコース 川村 庸子（岩手県）

本論文は、兵庫教育大学大学院同窓会岩手県支部主催「教育・学びの未来を創造するスクール・プラットフォーム岩手大会」（2022.1.8）でのグループ討議「令和の新たな教育で重視したいキーワードのダイヤモンドランキング」の結果と、筆者が担当する初任者研修で同様に実施した結果を分析し浮き彫りになった新学習指導要領実施上の課題について解決策を提案するものである。キーワードは、平成29年度告示学習指導要領と中央教育審議会が取りまとめた『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（答申）」に関する10個を抽出した。ランキングの結果、教師（教師経験者を含む）は、教科指導に関するキーワードのランキングが高く、「コミュニティスクール」、「社会に開かれた教育課程」など学習指導要領改訂の理念に関わるキーワードについてはランキングが低い傾向にあることが分かった。

キーワード：教師が重視したいキーワード ダイヤモンドランキング 学習指導要領改訂の理念

1、研究目的

今回改訂された新中学校学習指導要領（平成29年告示）は、令和3（2021）年度から全面実施となり、移行措置期間を含めると4年が経過している。現在、各学校では、改訂のねらい^[1]に即した教育活動がどのように実施されているのだろうか。

ここでは、新学習指導要領完全実施後の学校関係者の教育的関心の傾向と、そこからみえてきた課題を明らかにし、新学習指導要領改訂のねらいに即した教育課程を計画・実施するための解決策を提案したい。

2、調査方法と調査結果

（1）調査の方法

平成29年度告示学習指導要領と令和3年1月26日の第127回総会において中央教育審議会が取りまとめた『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）」に関する10のキーワードを取り上げ、調査対象者が重要と考える

順にダイヤモンドランキングを行った。1位が1個、2位が2個、3位が3個、4位が2個、5位が1個とランキングし、残りの1個は番外となる。また、ランキングした理由について簡潔に記述するよう依頼した。

以下は、ダイヤモンドランキングの説明に使用したスライドのうち、取り上げた10個のキーワード【図1】と、グループ討議の進め方【図2】、使用したダイヤモンドランキングの記入様式【図3】である。

学習指導要領、令和の日本型学校教育に関するキーワード

①思考 力・判断 力・表現 力	②主体 的・対話 的で深い 学び	③知識 及び技 能	④学び に向かう 力・人間 性など	⑤カリ キュラ ム・マネ ジメント
⑥社会 に開かれ た教育課 程	⑦働き 方改革	⑧ICT 活用	⑨個別 最適な 学び	⑩コミュ ニティ・ スクール

図1 10個のキーワード

まず、あなたは、これからの教育を考えたときに何を重視したいと考えますか？自分のランキングを書き込んでください。14:20~14:25

次に、グループに分かれ討議をしてランキングしてください。

①はじめに自己紹介（名刺交換）をし、司会、記録、発表者を決めてください。14:30~14:45

②グループ討議をしてランキングし、理由を記述してください。14:45~15:15

③1グループ3分間程度で発表してください。

A→B→C→D→E 15:15~15:35

④コーディネーターから 15:35~15:40

図2 グループ討議の進め方



図3 ダイヤモンドランキング記入様式

(2) 調査の条件

ア、筆者が担当する初任者研修(校内研修)において「新学習指導要領総則」と「令和の日本型学校教育」を解説した後に実施した。

(ア) 実施日：2021年12月7日(火)

(イ) 対象者：初任者3名

(ウ) 実施時間：10分間

イ、兵庫教育大学大学院同窓会岩手県支部

主催「教育・学びの未来を創造するスクール・プラットフォーム岩手大会」(大会テーマ：令和の新たな教育の姿とは～学校・家庭・地域・行政の連携のあり方を考える～)でのグループ討議として「令和の新たな教育で重視したいキーワードのダイヤモンドランキング」をテーマに実施した。

(ア) 実施日：2022年1月8日(土)

(イ) 対象者：上記大会に参加した学校関係者(教育長、小中学校校長・副校長・教諭・事務職員、指導主事、元校長、元教育長、大学教員)28名を4名ずつ、7つのグループに分けて実施したものである。(ハイフレックス開催のため3グループがオンラインで参加している。調査対象は会場の4グループである。)

(ウ) 実施時間：30分間

(3) 調査の方法

ア、初任者は、個別に10分間でランキングし、用紙に記入するという方法で実施した。

イ、大会参加者は、グループ討議でランキングし、発表ポスターを作成するという方法で実施した。

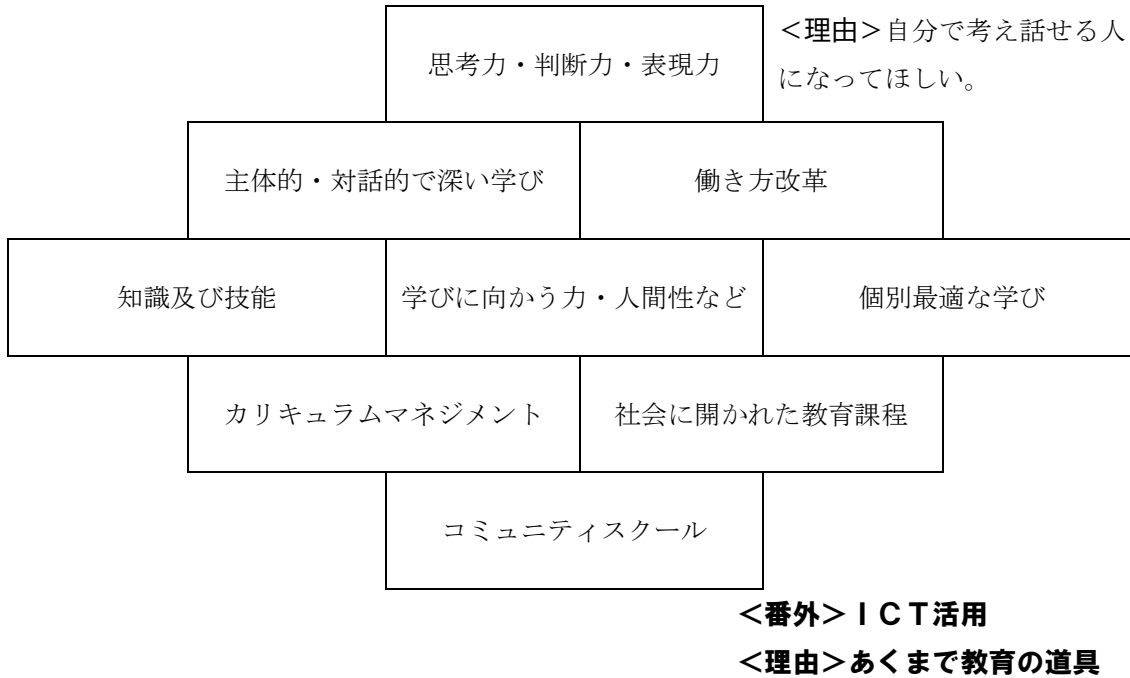
(4) 調査の結果

ア、ダイヤモンドランキングの結果

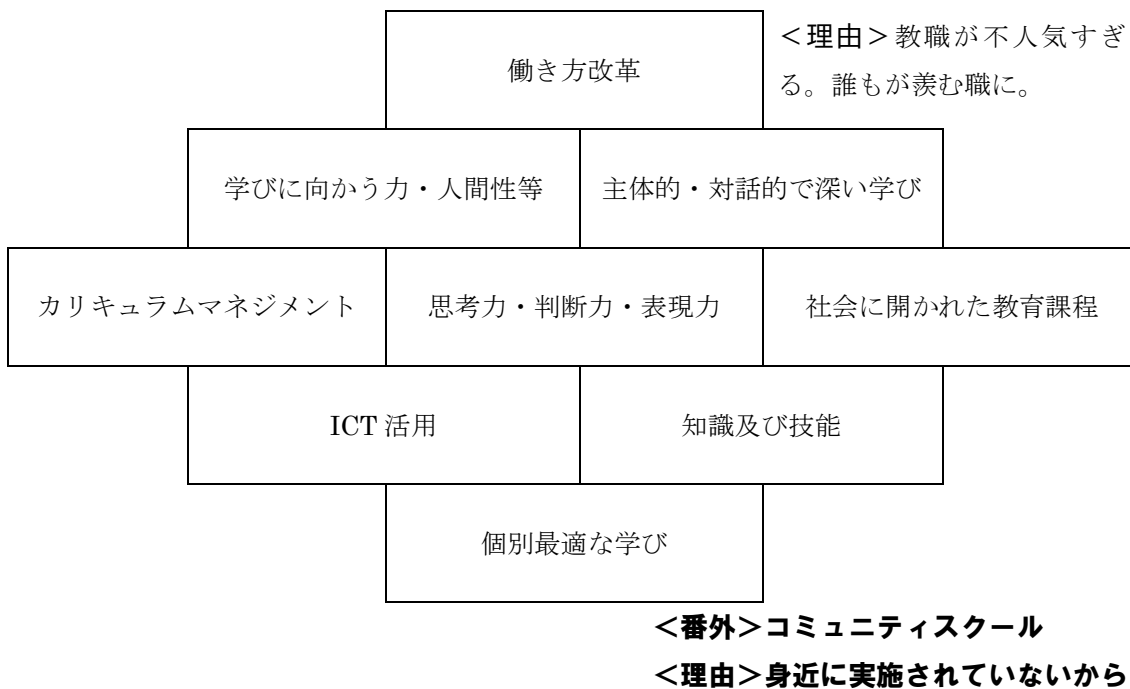
ランキングを記入した【図4】の結果から、1位を5点、2位を4点、3位を3点、4位を2点、5位を1点、番外を0点として【表1】のように集計した。

図4 ダイヤモンドランキング記入結果

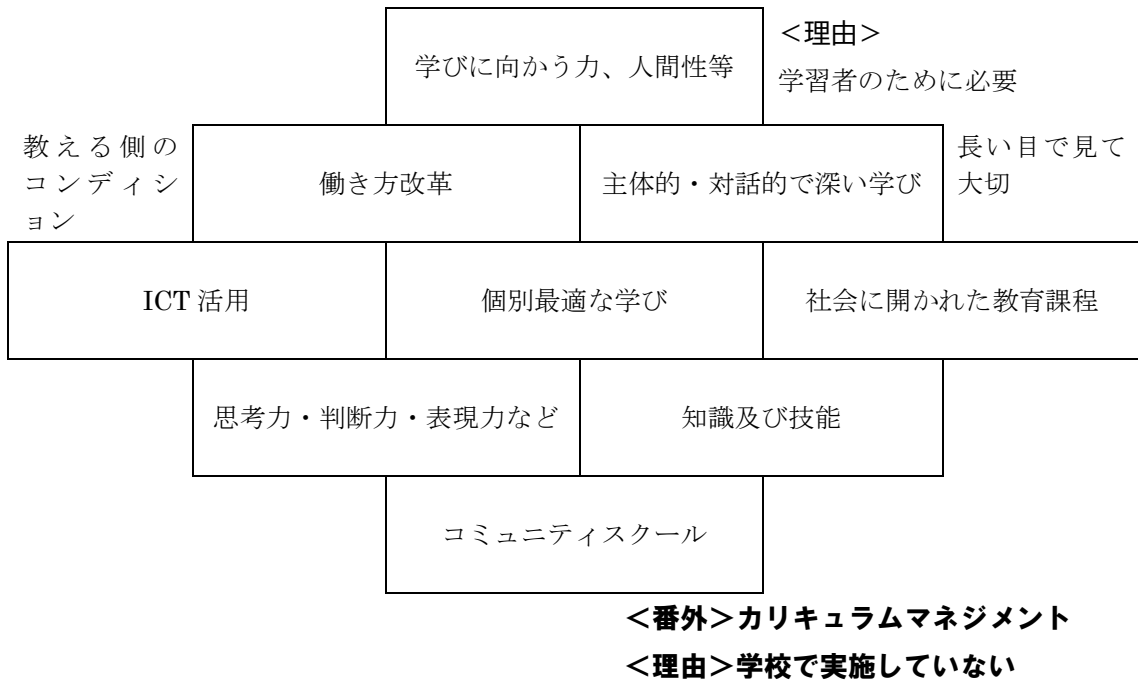
① 初任者 A



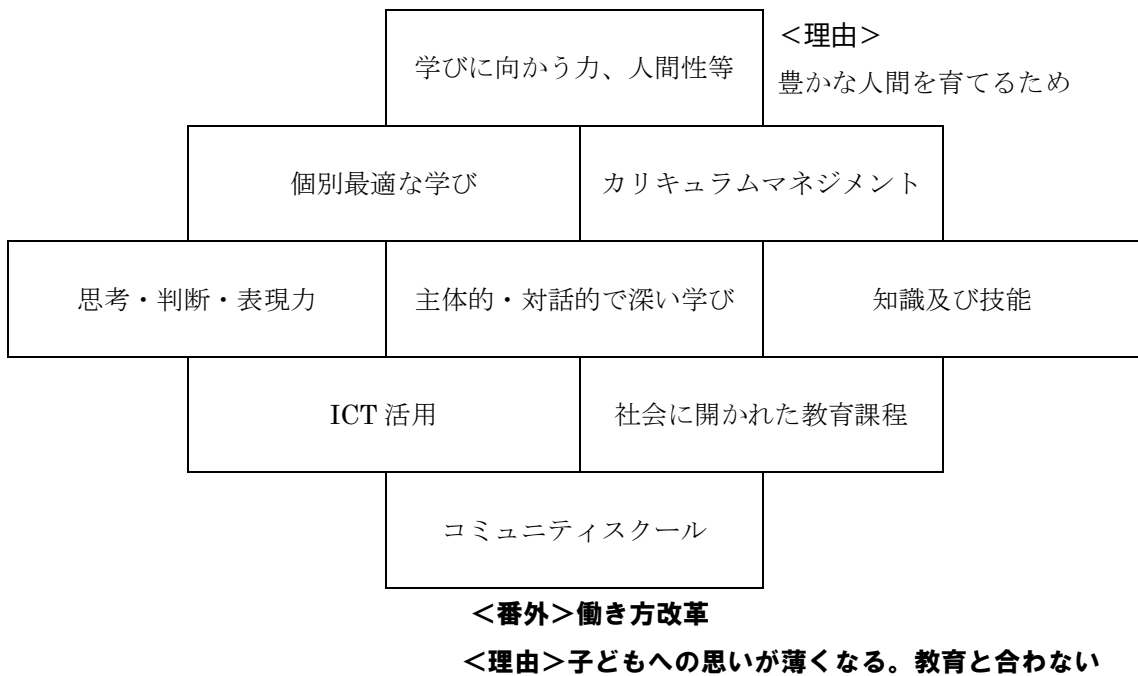
② 初任者 B



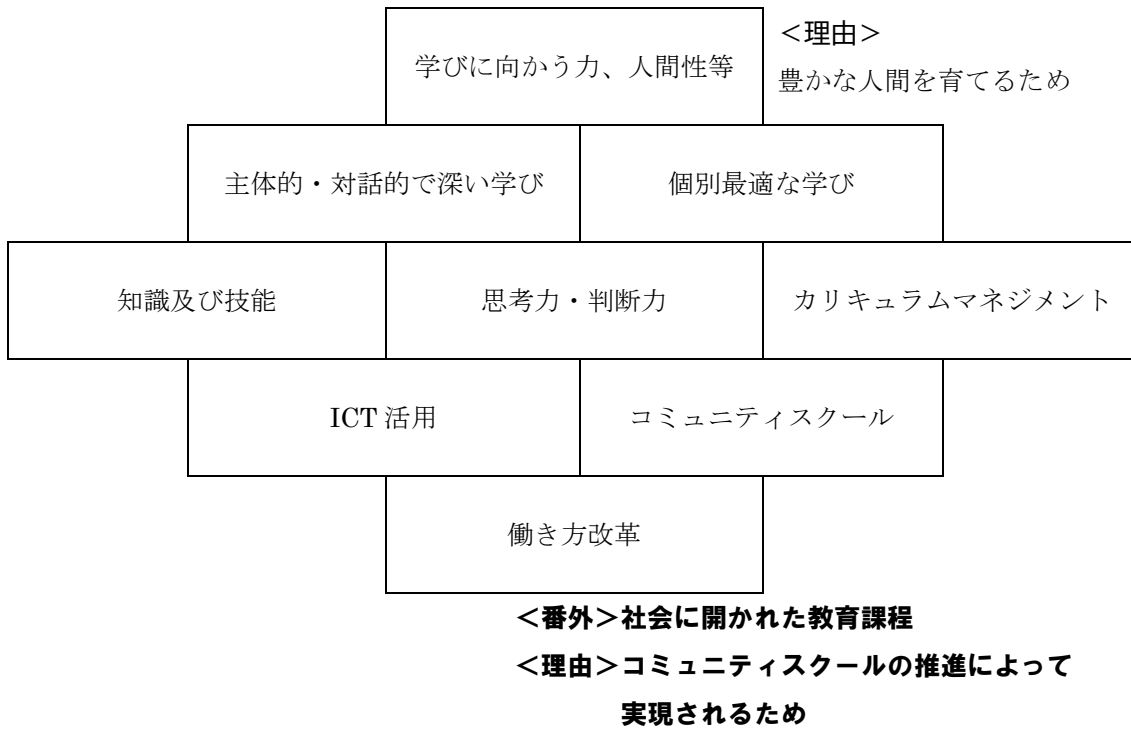
③ 初任者 C



④ スクール・プラットフォーム グループ討議 A ループ(学校関係者)

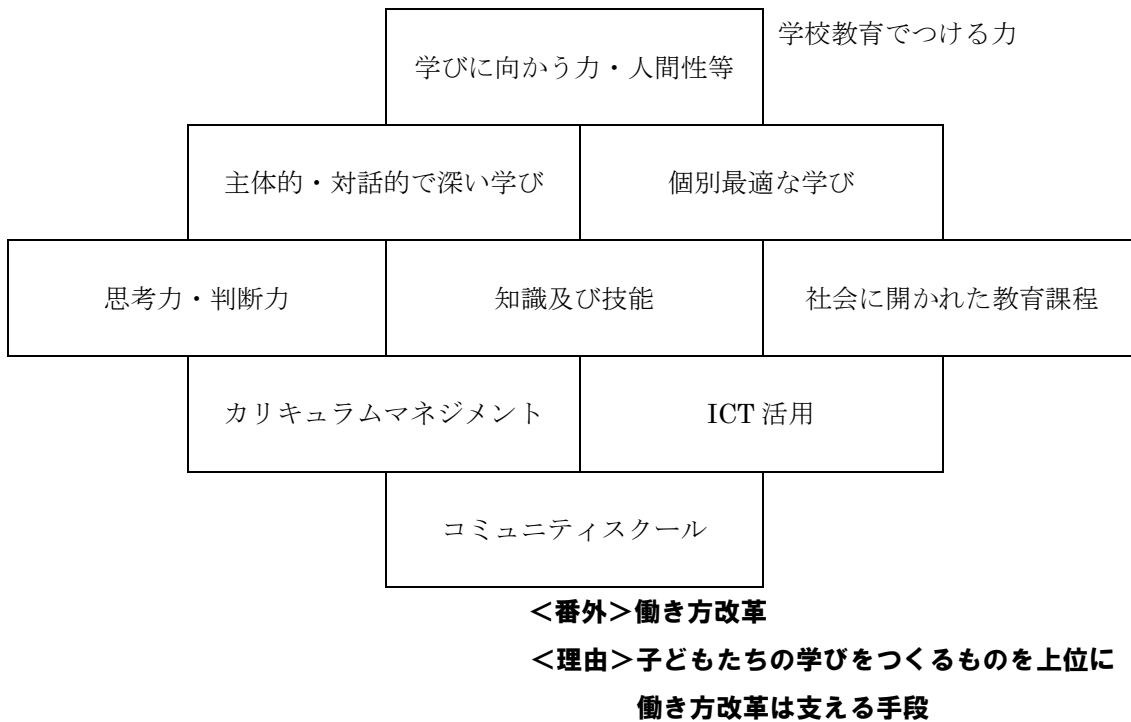


⑤ スクールプラットフォーム グループ討議 Bグループ(学校関係者)



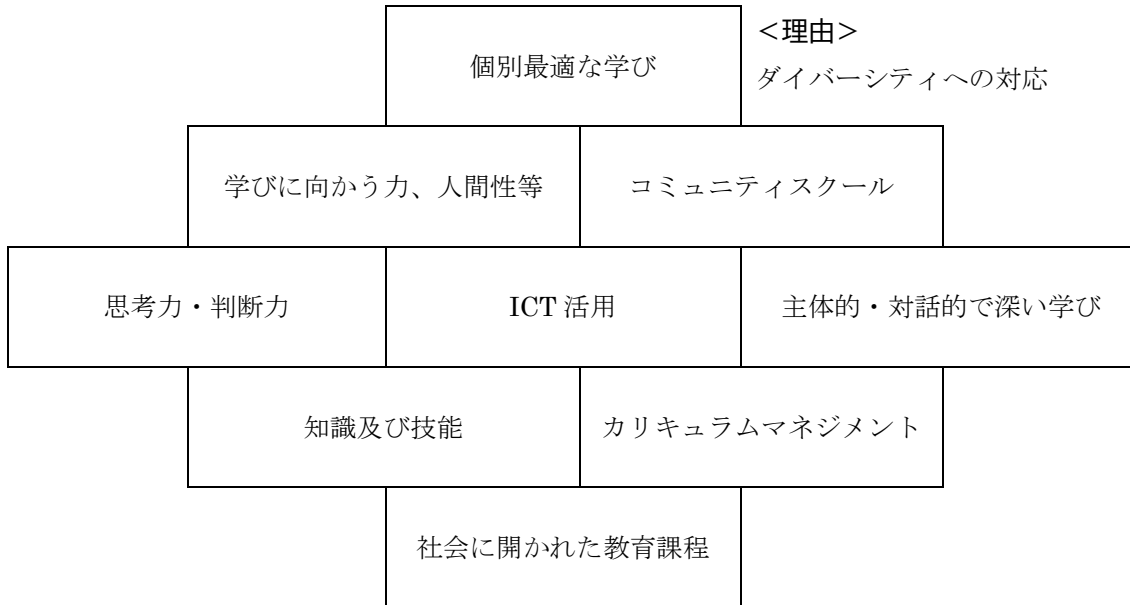
⑥ スクールプラットフォーム グループ討議 Cグループ(学校関係者)

<理由>主体性、誰のために学ぶか、学び続ける人材



⑦ スクール・プラットフォーム グループ討議 Dグループ(学校関係者)

<理由> 不登校生徒などを
含めた学びの保証



* おかれている状況や立場によって考え方が様々である。

<番外>働き方改革

<理由>働き方改革はかなり進んでいる。



図4 グループで話し合う様子



図5 話し合いの結果を発表する様子

表1 ランキングの集計結果

	初A	初B	初C	G-A	G-B	G-C	G-D	合計
①思考力・表現力・判断力	5	3	2	3	3	3	3	22
②主体的・対話的で深い学び	4	4	4	3	4	4	3	26
③知識及び技能	3	2	2	3	3	3	2	18
④学びに向かう力、人間性等	3	4	5	5	4	5	4	30
⑤カリキュラム・マネジメント	2	3	0	4	3	2	2	16
⑥社会に開かれた教育課程	2	3	3	2	0	3	1	14
⑦働き方改革	4	5	4	0	1	0	0	14
⑧ICT活用	0	2	3	2	2	2	3	14
⑨個別最適な学び	3	1	3	4	5	4	5	25
⑩コミュニティスクール	1	0	1	1	2	1	4	10

イ、ランキング理由の記述

キーワード	記入者	ランク	記述内容（原文のまま）
思考力・判断力・表現力	初任A	1	・自分で話すことができる人になってほしい。
主体的・対話的で深い学び	初任C	2	・長い目で見て大切。
知識及び技能			
学びに向かう力、人間性等	初任C Aグループ Cグループ	1 1 1	・学習者のために必要。 ・豊かな人間性を育てるため。 ・学校教育で付ける力、主体性、誰のために学ぶか、学び続ける人材
カリキュラム・マネジメント			
社会に開かれた教育課程	Bグループ	番外	・コミュニティスクールの推進によって実現されるため。
働き方改革	初任B 初任C Aグループ Cグループ Dグループ	1 2 番外 番外 番外	・教職が不人気過ぎる。誰もが羨む職になってほしい。 ・教える側のコンディション ・子どもへの思いが薄くなる、教育と合わない。 ・子供たちの学びをつくるものを上位に。働き方改革は支える手段。 ・働き方改革がかなり進んでいる。
ICT活用	初任A	番外	・あくまで教育の道具。
個別最適な学び	Bグループ Dグループ	1 1	・多様な子どもをしっかりと正しく見取ることから。 ・ダイバーシティへの対応。不登校生徒などを含めた学びの保証。
コミュニティスクール	初任B	番外	・身近に実施されていないから。

3、調査結果の考察

(1) ランキングの集計をした結果、上位1位のキーワードは、「学びに向かう力、人間性等」、2位は「主体的・対話的で深い学び」であった。この要因として次のことが考えられる。

ア、 育成すべき資質・能力の三つの柱の中の「学びに向かう力、人間性等」が1位にランキングされている。資質・能力の三つの柱は、学校教育法第30条第2項や学習指導要領第1章総則第1の2(1)に示された基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させる要素と大きく共通するとともに、確かな学力に限らず、知・徳・体にわたる「生きる力」全体を捉えて、共通する重要な要素を示したものである。各教科共通の評価の観点に対応しており、教師にとっては日々の教育活動にかかわりの深いキーワードであることがランキング1位の要因ではないかと考えられる。

イ、 今回の改訂においては、知識・理解の質を高めることが重視されており、知識を相互に関連付けてより深く理解したり知識を他の学習や生活場面で活用できるようにする学習が必要とされている。こうした学習の過程の重視は、学習指導要領第1章総則第3の1(1)の「主体的・対話的で深い学び」として示され、日々、具体的な授業改善が求められていることから、重要な課題として意識されていることが第2位にランキングされた要因ではないかと考えられる。

(2) 番外を含む下位では、最下位が「コミュニティスクール」、次が「社会に開かれた教育課程」、「働き方改革」、「ICT活用」であった。その要因として次のことが考えられる。

ア、 岩手県のコミュニティスクールの導入率は、14.5%^[5]であり全国導入率 33.3%^[5]に比較しても低い状況である。この導入率の低さが重要度を薄くし、ランキングが低い要因となっていると考えられる。

イ、 岩手県には、教育水準向上や子どもの健全育成、家庭教育環境の充実に大きな役割を果たしてきた「教育振興運動」の存在がある。この存在が、コミュニティスクールの導入を

躊躇させ、他自治体での動きを向う消極性をもたらしてきたのではないだろうか。しかし、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」が、平成29年3月に一部改正され、文部科学省が進める法律に基づく学校運営協議会制度を導入した学校（コミュニティスクール）を教育委員会が設置するよう努める、設置努力義務が示されていることを認識しなければならない。

(3) 「働き方改革」について、初任者は、上位2位に位置づけているが、大会参加者のグループ（初任者は含まれない）では、番外が3グループあり、他はランキング最下位となっていた。初任者と教職経験のある学校関係者とのギャップについて、その要因を次のように考える。

ア 特に、社会人1年目の初任者は、4月から即戦力として求められ、教師の生活リズムに慣れるまでに肉体的・精神的にかなりの努力が強いられる。中学校教師の場合、1日のなかで授業が空いているのは1コマの50分程度である。その50分間で、生徒の日記や家庭学習ノートを点検して一人一人にコメントを書き、授業準備と学級事務処理をしなければならない。朝や放課後、休日は、部活動指導や練習試合の引率が入る。初任者にとって「働き方改革」は、命の危機に対してSOSを発するほどの切実な問題であるに違いない。また、初任者が上位に挙げている理由として、「教職が不人気過ぎる。誰もが羨む職になってほしい。」「教える側のコンディション」とある。自ら選択して就いた職業に対してプライドをもって働きたいという思いや、多忙により体調やメンタルが思わしくない状態で生徒と接することは教える側のコンディションとして相応しくないと実感している様子が伺われる。

イ それに対して、教職経験者には「子どもへの思いが薄くなる、教育と合わない」「子どもたちの学びをつくるものを上位に。働き方改革は支える手段」「働き方改革がかなり進んでいる」という記述がある。子どもへの思いが全てに優先されるという職場の雰囲気や、以前に比較し労働条件が大分改善されているという認識がある

ことが伺われる。こうした学校風土が改善の遅れを招いていることから、学校運営には外部の目が特に必要になってきている。

4. まとめ（課題と解決策の提案）

新学習指導要領完全実施後、学校関係者が何を重視しているかという教育的関心の傾向と、そこから見えてきた課題が明らかになった。重要度が高かったのが、育てたい資質・能力の三つの柱のうちの「学びに向かう力、人間性等」と、授業改善の鍵である「主体的・対話的で深い学び」であった。重要度が低かったのが、「コミュニティスクール」、「ICT活用」、「働き方改革」、「社会に開かれた教育課程」であった。「コミュニティスクール」は、ほとんどがランキング最下位か番外に位置づけられていた。また、「働き方改革」は、初任者の重要度が高くなっているが、大会に参加した学校関係者のグループは、低い結果となった。これらの結果を踏まえ、各学校において、新学習指導要領改訂のねらいに即した教育課程が計画・実施されるために次の解決策を提案する。

（1）教育委員会は、コミュニティスクールの設置に向けた積極的な啓蒙・支援を、各学校では、まず教職員への周知徹底をすすめる。

学校関係者の多くは、自分が担当する教科指導に関心が高く、コミュニティスクールの設置など地域連携については重要度が低いことが明らかになった。こうしたコミュニティスクールに対する関心の薄さが「社会に開かれた教育課程」実現への道のりを遠くしていると懸念する。新学習指導要領改訂の理念である「社会に開かれた教育課程」の実現のために、市町村教育委員会は、努力義務であるコミュニティスクールを設置すべく各学校に対し積極的に啓蒙・支援する必要がある。また、各学校では、地域との熟議の前にコミュニティスクールの設置について十分に教職員の周知を図ることを提案する。

（2）取り込み型ではなく既存組織との役割分担を明確化する。

岩手県教育委員会で示す「令和4年度学校教育指導指針」における学校教育の重点7項目のうち、7つ目の「学びの基礎づくり」の項目で

コミュニティスクールについて次のように説明している。すなわち「本県においては、（コミュニティスクールを）既存の『学校評議員制度』や『いわて型CS』の発展的な体制や取組と位置づけ、地域や学校の実状に応じた連携・協働の取組が始まっている」^[6]という説明である。だが、既存の組織と大差ないのだからコミュニティスクールという形で取り込めばいいということにはならない。学校運営協議会は、校長や教育委員会に対する権限や役割が法令に規定されており、保護者や地域住民の意見が学校運営に直接反映されることを制度的に担保し、保護者や地域住民と学校・教育委員会とが、学校の教育目標の設定や達成に協働して責任を果たす仕組みである。すでに4年前からコミュニティスクールを導入している岩手県八幡平市では、「学校・家庭・地域が一体となった教育の推進には役割分担の視点が不可欠である」とし、これまで地域で大切にされてきた「教育振興運動」との役割分担を明確にしている。コミュニティスクールの対象を学校管理下内、教育振興運動の主たる対象を学校管理下外とらえて実践し、それぞれ機能させている^[7]。取り込み型ではなく既存組織との役割分担の明確化を提案する。

（3）地域で持続・発展するカリキュラムをマネジメントする。

家庭や地域とともに育てたい資質・能力を共有し、学校では、育てたい資質・能力を具体的に各教科でどのように指導していくのか教科横断的に検討し、カリキュラムを作成する。その指導が、特に熱心な教師と協力的な地域住民による一時的な成果に終わることなく地域で持続・発展していくカリキュラムであるために、学校運営協議会の仕組みを生かしたカリキュラムマネジメントを提案する。「より良い学校教育を通じてより良い社会を創る」という目標を学校と社会が共有し、連携・協働しながら、新しい時代に求められている資質・能力を子どもたちに育む「社会に開かれた教育課程」の実現に向け、地域と学校の連携・協働を推進する仕組みづくりが急務である。

今後は、調査対象を学校関係者から地域、家庭、行政、さらに教師志望の大学生に広げていきたい。また、「社会に開かれた教育課程」の実現のために、学校、地域、家庭、行政との持続・発展的な連携のあり方について検討していきたい。

参考・引用文献

- [1]川村庸子(2019)『社会に開かれた教育課程』を実現するための教育委員会の役割～教育課程の届出のあり方を中心に～」兵庫教育大学大学院教育政策リーダーコース提言集 平成31年3月31日 pp2-pp3
- [2]文部科学省(2017)「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編 平成29年7月
- [3]中央教育審議会(2021)「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引

き出す、個別最適な学びと、共同的な学びの実現
～(答申)令和3年1月26日

- [4]ベネッセ教育研究所(2022)「小中学校の学習指導に関する調査2022」令和4年3月5日
- [5]文部科学省(2021)「令和3年度地域と学校の連携・協働体制の実施・導入状況について」令和3年11月22日
- [6]岩手県教育委員会(2022)「令和4年度学校教育指導指針」岩手県教育委員会事務局学校教育室 令和4年3月
- [7]藤嶋茂美(2021)「CSもいい教振もいいー持続可能な協働体制試案ー」みんなで推進いわて教育の日 第35号 令和3年12月20日

■教育実践研究論文とは

教育の現場で研究への熱い志を絶やさず新たな課題に奮闘されている修了生のみなさんに実践的な教育研究論文を募集し、優秀な論文を「兵庫教育大学大学院同窓会 教育実践研究論文集」に掲載します。さらに、特に優秀な論文に兵庫教育大学奨励賞を授与します。

教育実践研究論文集は、大学院同窓会全国研究大会や修了式、入学式などで配布します。

■歴代奨励賞受賞者

年度	氏名	論文のテーマ	専攻またはコース 期
平成 29年	大島 浩(栃木県)	課題探求型モデル学習の構成	自然系コース(理科) 3期
	澁谷 義人(兵庫県)	より深く地域と連携した高校教育の実践	スクールリーダーコース 26期
	宮内 征人(鹿児島県)	中学校国語科における年間を見通した書くことのカリキュラム構想と実践の研究	言語系コース(国語) 28期
	宮垣 寛(兵庫県)	兵庫県の理数教育推進事業について	自然系コース(理科) 20期
	古屋 光晴(兵庫県)	特別支援学校における大学等への進路指導に関する一考察	学校経営コース 34期
平成 30年	小川 雄太(兵庫県)	公民科「現代社会」において社会認識の深化を目指したNIEの実践	授業実践開発コース 36期
	河合 信之(兵庫県)	科学的概念への変換を促す質問紙による教授・学習法 ―「光の進み方」を事例として―	認識形成系教育コース (理科) 34期
	松田 雅代(大阪府)	小学校教師の理科授業の力量形成に関する一考察 ―概念変容理解を通じた調査事例から―	授業実践開発コース 35期
	中 佳久(和歌山県) 小川 圭子(大阪府)	乳幼児期の子どもの教育相談の取り組みに関する研究 ―見え方を中心に―	障害児教育専攻 19期 幼児教育専攻 18期
令和 元年	丹後 政俊(兵庫県)	学校教育における冒険教育の効果とその課題 ―ささやま冒険教育の実践を中心として―	社会系コース 10期
	河合 信之(兵庫県)	概念変換を促すワークシートの考案と効果の実証的研究 ―力と運動における素朴概念を事例として―	認識形成系教育コース(理科) 34期
令和 2年	大島 浩(栃木県)	生徒実験としてのアボガド口定数算出の評価	自然系コース(理科) 3期
	井上 万紀(兵庫県)	A 特別支援学校中学部2年の音楽の授業実践	生徒指導実践開発コース 33期
令和 3年	富坂 耕次(静岡県)	中学生の幾何学的思考水準の進展を促す授業 ―van Hieleの学習水準理論に着目して―	自然系コース(数学) 9期
	井上 万紀(兵庫県)	音楽紙芝居の実践と効果 ―子育て支援ルームと特別支援学校での教材開発―	生徒指導実践開発コース 33期
	仲井 勝巳(埼玉県)	小学2年生における特別の教科「道徳」の授業方略に関する研究 ―主体的・対話的で深い学びを目指した1年間の実践から―	教育コミュニケーションコース 33期
	白川 正樹(東京都)	学校を主体とした第三者評価の全国的普及の推進に係る課題と展望 ―日本・イギリス・アメリカ・ニュージーランドの第三者評価の比較―	学校経営コース 35期
	出村 雅実(茨城県)	総合的な学びが深まるハイフレックス型授業の実践について ―大学1年生への実践記録から―	自然系コース(理科) 29期

年度	氏名	論文のテーマ	専攻またはコース 期
令和 4年	井上 敏孝(兵庫県)	非対面型授業における授業構想力の育成 ー 教員養成課程における「社会科教育法」を通してー	社会系コース 28期
	馬場 裕子(大阪府)	異言語環境における「感覚共有」についての一考察 ー海外書道実践とサッカーチームの事例からー	言語系コース(国語) 27期
	西小路 勝子(兵庫県)	明治後期の保育実践内容と保育計画についての考察 ー大阪市立愛珠幼稚園の「保育要目草案」に着目してー	幼年教育コース 28期
	浦郷 淳(佐賀県)	ICT活用が生み出す生活科授業での「時間」についての一考察 ー1年生「学校紹介」に焦点をあててー	授業実践リーダーコース 29期

■教育実践研究論文の歴史

平成24年度に発刊された教職の先達の先達には、役員推薦による表彰者の論文や投稿記事等を収録し、隔年で発行していました。しかし役員推薦だけでは限界があることから、平成29年に、同窓会員自身で自己の教育実践活動をお知らせいただくために自己推薦の形で募集したものが教育実践研究論文の始まりです。その後、教職の先達は平成30年度発行の第4号で最後となり、令和元年度からは、論文のみを教育実践研究論文集としてまとめて、毎年発行しています。vol.2までは奨励賞受賞者の論文のみを掲載していましたが、vol.3から優秀と評価された論文も掲載しています。

教職の先達

平成24年～平成30年 (2012年～2018年)

号	掲載年度
創刊号	平成22・23 (2010・2011)
第2号	平成24・25 (2012・2013)
第3号	平成26・27 (2014・2015)
第4号	平成28・29 (2016・2017)

教育実践研究論文集

令和元年～ (2019年～)

号	掲載年度
vol.1	平成30・令和元 (2018・2019)
vol.2	令和2 (2020)
vol.3	令和3 (2021)
vol.4	令和4 (2022)

教育実践研究論文募集案内

<応募要領>

テーマ … 教育に関するものであれば自由です。

応募資格 … 兵庫教育大学大学院修了生

論文内容 … 図表・写真を含めて A4判10枚以内

- 学術論文になりますので、「実践」だけでなく「研究」の要素も入れてください。
- 引用については出典を明記してください。
- 応募票（A4判、裏面の形式参照）を添付してください。
- 論文は未発表のものに限ります。
- 応募に際しては論文の様式を定めていません。
- 奨励賞を受賞された場合は掲載用の様式に修正いただきます。
修了生・卒業連携センターホームページ（Hyokyo-net）に Word データを掲載して
います。



https://www.hyogo-u.ac.jp/facility/alumni-collaboration-center/award_research-paper/info.php

応募方法 … 論文および応募票を同窓会事務局に送付

- 応募票を上記 web ページよりダウンロードし、郵送またはメールで、修了生・卒業生連携センターまで送付してください。
- お送りいただいた原稿はお返しできません。

締め切り … 毎年3月31日(当日消印有効)

<表彰> … 優秀論文に兵庫教育大学奨励賞を授与

- 優秀論文には、学長および同窓会長名で「兵庫教育大学奨励賞」を授与し、大学院同窓会総会・全国研究大会にて表彰を行います。

<発表> … 6月下旬

- 修了生・卒業生連携センターホームページ(Hyokyo-net)に掲載するとともに、郵送で結果をお知らせします。

<論文掲載> … 奨励賞受賞論文および優秀な論文を『教育実践研究論文集』に掲載

- 奨励賞を受賞された論文および選考委員会で優秀と評価された論文を、大学院同窓会が発行する「教育実践研究論文集」に掲載します。

<お問い合わせ・送付先>

宛先 兵庫教育大学 修了生・卒業生連携センター

郵送 〒673-1494 兵庫県加東市下久米 942-1

メール office-dosokai@ml.hyogo-u.ac.jp

TEL 0795-44-2406、2375 FAX 0795-44-2376

教育実践研究論文応募票

氏 名	ふりがな
期・専攻・コース	() 期 () 専攻 () コース わからないところは書かなくても構いません。
住 所	〒
電話番号	
メールアドレス	
※勤務先名 (職名)	()
※勤務先電話	
＜題名＞	
＜論文の概要＞400字以内で書いてください。	

※の項目は書かなくても構いません。

編集後記

『兵庫教育大学大学院同窓会 教育実践研究論文集』は、平成30年まで発行しておりました『教職の先達』に代わるものとして、令和2年から発行を開始し、今回第4号を迎えました。印刷費用を大幅に削減し、内容を教育実践研究論文に絞ることで、当初の目標であった毎年発行と、修了生および入学生全員への無料配布ができるようになりました。第2号からは、奨励賞を受賞された論文に加えて、審査員から優秀と評価された論文も掲載することになり、より多くの修了生の皆さんの教育実践研究を掲載できることになりました。

第4号は、令和4年度の論文をまとめたものになっています。一つ残念なことは、新型コロナウイルスのために、論文集を多くの修了生にお渡しできる機会と考えていた大学院同窓会の全国研究大会が通常の対面形式で開催できていないことです。令和5年度は、8月5日に、大阪・奈良・和歌山大会として、「大阪府教育会館たかつガーデン」での開催が予定されています。会場に参加された方にはお配りいたしますので、ぜひ会場に足を運んでいただければと思います。

この論文集は、編集・校正・発行まですべて同窓会で行った、まさに“手作り”の論文集です。それぞれの学校現場で日々課題に向き合い、それを解決しようとする修了生の仲間たちの熱い思いを感じていただければ幸いです。

この論文集に関するご意見等を、同窓会事務局までお寄せください。あわせて、論文集の送付を希望される場合もお気軽にお問合せください。

巻末に、教育実践研究論文集の募集案内と応募票をつけておりますので、ぜひ多くの方にご応募をいただきたいと考えております。よろしく願いいたします。

令和5年3月

兵庫教育大学 大学院同窓会

兵庫教育大学大学院同窓会 教育実践研究論文集 vol.4

令和5年3月20日 第1刷

発行所 兵庫教育大学大学院同窓会

発行者 新居 寛

問合せ 電話 (0795)44-2375

E-mail office-dosokai@ml.hyogo-u.ac.jp



兵庫教育大学 大学院同窓会
(兵庫教育大学 修了生・卒業生連携センター)

〒673-1494 兵庫県加東市下久米 942-1

電話 0795-44-2406 2375

F A X 0795-44-2376

E-mail office-dosokai@ml.hyogo-u.ac.jp