

# 高知県新学校・警察連絡制度の教育上の課題について

警察から得る情報の利用に対する教員の意識

北川 義人（教育学専攻・学校教育コース・教育学分野）

## 1 研究目的

高知県新学校・警察連絡制度とは、「児童生徒の問題行動、犯罪等の被害に係る事案について、学校と警察が個人情報を含む情報を相互に提供する場合、その適正な取扱いを定めることで、児童生徒の健全な育成のために、これまで以上に学校、警察及び保護者が連携を強化し、問題行動等の初期段階から該当児童生徒に多角的な支援をすることにより、早期の立ち直りや問題行動等の拡大防止を図ること」<sup>1</sup>を目的としている制度である。これまで、警察から学校へ連絡される対象は逮捕事件や重大・特異な非行、飲酒運転などに限られていたが、その範囲が全ての非行・不良行為に拡大された。高知県新・学校警察連絡制度については、「非行少年であると疑われる少年を発見した場合は、直ちに家庭裁判所に通告して少年司法手続のプロセスに乗せるべきであり、法律上何の根拠もない事実上の処分を行政機関内の協定によって行うことは許されない」<sup>2</sup>という考えや、「不良行為少年に対する補導は警察内部の規定である少年警察活動要綱以外の根拠を有さず」<sup>3</sup>、高知県新学校・警察連絡制度は「不良行為少年については法的な根拠もなく彼らの不利益情報を収集・蓄積・交換して」<sup>4</sup>いるということから、少年の人権についての問題や法律上の問題があると考えられる。しかし、2011年10月1日に高知県新学校・警察連絡制度の運用が開始された。

高知県新学校・警察連絡制度の運用により、学校はこれまで得ることのできなかった児童生徒の喫煙や深夜徘徊といった初期型非行の情報を得ることができるようになった。教師は情報を受けた該当児童生徒への支援として「該当児童生徒に対して、問題行動からの早期の立ち直りを第一に考え、問題行動及び拡大防止のために、該当児童生徒の保護者と連携を図り、将来を見据えた適切な支援を行う」<sup>5</sup>必要があるとしている。そのため、当該児童生徒の問題行動からの早期立ち直りや、問題行動・問題行動の拡大防止については、警察から得た当該児童生徒の情報をどのように教育に生かしていくかという教師一人ひとりの意識や重要になるとともに、学校と警察が生徒児童の情報を共有することが児童生徒に与える影響についても教師一人ひとりが意識する必要があると考える。

本研究では、教員の非行の量的変化や原因・対策についてどのような意識をもっているのかを調査し、そのことを踏まえて、高知県新学校・警察連絡制度によって教師が警察から得た該当児童生徒に関する情報をどのような意識で教育上生かしそうとしているのか、また、学校と警察が児童生徒の情報を共有することが児童生徒に与える影響について、教師がどのように感じているのかを考察することで、高知県新学校・警察連絡制度の教育上の課題を明らかにすることを目的とする。

## 2 研究方法

### (1) 調査対象・実施機関

- ・高知大学教育学部附属中学校教員 24名
- ・2012年12月

### (2) 調査内容

- ①非行の量的変化について
- ②非行の原因について
- ③学校として非行対策において重要だと考えること
- ④学校・警察連絡制度について知っているか

- ⑤警察から得た情報をどのように教育に役立てるべきだと考えるか
- ⑥学校と警察が生徒の非行の情報を共有することは教育上生徒にどのような影響を与えると考えるか

※①②③④の質問項目については選択式（②③については複数選択可）とし、⑤⑥の質問項目については自由記述式とした。

※①②③の質問項目は教師が非行の原因や対策についての教師の意識を調査することを目的とし、④⑤⑥の質問項目は高知県学校警察連絡制度について、また、本制度の教育上の課題について調査することを目的とするものである。

※属性として、教員の性別、経験年数を尋ねた。

### 3 結果

#### ①【最近の非行の量的変化についてどのように思うか】

- ・とても増えた（4人）
- ・増えた（15人）
- ・変わらない（4人）
- ・少し減った（1人）
- ・かなり減った（0人）

#### ②【最近の非行の原因は何だと考えますか】

- ・家庭の教育力の低下（20人）
- ・家庭の経済力の低下（11人）
- ・学力の問題（9人）
- ・ゲームセンターなど非行に走りやすい社会環境（4人）
- ・インターネットなどにより有害情報が氾濫しているため（11人）
- ・不良交友（3人）
- ・子どもが将来の目標をもつことができないため（11人）
- ・その他【TV等の影響、地域の関わり、携帯電話、コミュニケーション不足、自己中心的な考え、辛抱ができない】

#### ③【学校として非行に対する対策で最も重要なことは何だと考えますか】

- ・非行を早期発見すること（14人）
- ・生徒指導を強化すること（8人）
- ・家庭との連携を密にすること（20人）
- ・地域との連携を密にすること（4人）
- ・警察との連携を密にすること（7人）
- ・繁華街などのパトロールをすること（0人）
- ・インターネットなどの情報の扱い方を教える（11人）
- ・その他【生徒・保護者との信頼関係を構築していく、生徒が納得のいく生徒指導を初期段階で行う】

#### ④【学校・警察連絡制度について知っているか】

- ・よくわかる（3人）
- ・だいたいわかる（13人）
- ・あまりわからない（7人）
- ・全くわからない（1人）

⑤【警察から得た情報をどのように教育に役立てるべきだと考えるか】

- ・生徒に対して、教育相談を持つことができる
- ・警察から得る情報は最大限活用すべきだと思うが、教師として立場を忘れてはいけない
- ・どんな小さな情報でも知っておきたい。その上で教育相談等を考えていきたい
- ・事後指導や予防
- ・生徒指導上の参考。教職員で共通認識を行い、個に対応していく
- ・早期発見と早期対応に役立てる
- ・情報を多く持つことで、生徒に対する様々な選択肢を生徒に提示できる
- ・健全な生徒の育成のため
- ・自分の中で知識や情報として知っておくべきことや学校の生徒や保護者に対して生かせる内容は役立たせるべきだと思う
- ・生徒理解の為の1つの情報として捉える
- ・本人やその周辺の生徒の指導に役立てる
- ・社会のルールの意識づけ
- ・犯罪や法律、道徳観に関わってその都度指導すべき
- ・個人情報に配慮しながら、家庭とも連携をとりながら役立てていきたい
- ・家庭とともに考えることが大切
- ・生徒に対する対応の仕方について考えていく上で重要
- ・懲罰ではなく更生を基本に考える。指導・矯正する姿勢ではなく、支援の立場で対応する

⑥【学校と警察が生徒の非行の情報を共有することは教育上、生徒にどのような影響を与えると考えるか】

- ・学校と警察が協力して、生徒に対して、それぞれの立場から関わるができる
- ・その生徒に対応した指導に生かす
- ・指導をする上でよい材料となる
- ・共通理解を図り、プラスになると考える
- ・健全な育成のためにやくだてたい
- ・非行や犯罪の抑止
- ・目が増えることで歯止めはかかることもある。教師の力量が問われる。力のない教員には生徒が心を開かなくなったり、ナメてかかったり...と想像できる
- ・社会のルールを意識するよい機会である
- ・ライン引き（限度の通達）
- ・方向性が決まり、とまどうことがすくなる
- ・特に問題はない（同じ回答が3名）
- ・学校への不信感にもつながると思うのであまり良くない

#### 4 考察

高知県新学校・警察連絡制度の教育上の課題として以下の点が考えられる。教師が警察から得た該当児童生徒の情報を教育上どのように生かすのか、また、学校と警察が児童生徒の情報を共有することが生徒に与える影響について、教師はどのように対応していくかという点である。当該児童生徒の情報を問題行動からの早期立ち直り、問題行動及び問題行動拡大の防止以外に、進路に関する事などに利用される恐れもある。また、学校と警察が情報を共有することで児童生徒が学校・教師へ不信感を抱く恐れがあるためである。

今回の回答結果から、教師が警察から得た該当児童生徒の情報を教育上利用する際、教師はその情報を生徒理解・生徒指導・教育相談を行う上での一つの材料として捉えていることがわかった。また、社会のルールを意識させたり犯罪・法律、道徳観に関わりを持たせて指導し、懲罰ではなく更生を基本に考え、支援の立場で対応する意識をもっていることがわかった。学校と警察が生徒の非行の情報を共有することで教育上、生徒にどのような影響を与えると考

るかという点については、特に問題がない又は教育の方向性が決まり社会のルールを意識することができるという意見があった。その一方で、学校への不信感につながるという意識を持っている教員もいることがわかった。教員の非行に関する意識について、非行の量的変化については、経験年数が長い教員ほど増えたと感じている割合が多かった。実際の高知県の不良行為少年は、年によって微増している年もあるが、全体的に減少傾向にあると言える<sup>6</sup>。非行の原因・対策としては家庭との連携や早期発見が大きな役割を担っていると考えていることがわかった。

教師が警察から得た情報をどのように教育に生かそうと考えているかという点については懲罰ではなく教育・支援という目的に適した利用を行おうとする意識が見られるため、今後はこのような意識が懲罰的なものや、教育・支援以外の進路に関する問題などに向かい、当該児童生徒の不利益にならないようにする必要がある。さらに、家庭との連携を図りながら当該児童生徒の問題行動の早期発見・対応に資する指導・支援を行う必要がある。学校と警察が情報を共有することが生徒に与える影響については、学校・教師に対する不信感が生まれると危惧する意見もみられた、生徒が学校・教師に不信感を抱くとなると教師は警察からの当該児童生徒の情報を利用するのが難しくなる。そのため、学校と警察が情報を共有することについて、生徒にその意義を説明し、生徒の理解を得ることも必要であると考え。しかし、生徒の理解を得ることは難しいのではないだろうか。回答結果から教員の中でも高知県新学校・警察連絡制度についてあまり理解していない教員もいることがわかった。高知県新学校・警察連絡制度は、児童生徒の個人的かつ不利益となりうる情報を取り扱うため、制度についてしっかり理解し、今後も、情報の利用や保管について徹底する必要があると考える。

高知県新学校・警察連絡制度は教育上の問題だけでなく、法律上・少年の人権に関する問題もいまだに抱えていると考える。高知県新学校・警察連絡制度については今後も問題意識をもって運用していく必要があると考える。

#### 【謝辞】

本研究にあたり、調査に協力して下さった高知大学教育学部附属中学校の川崎副校長先生をはじめ、教職員の皆様方に心より感謝申し上げます。また、ご指導いただきました加藤誠之先生に深く感謝いたします。

---

#### 【参考文献】

- 1 高知県教育委員会『高知県学校・警察連絡制度要綱』
- 2 加藤誠之『高知県の新学校・警察連絡制度について（続報）』高知県国民教育研究所 - 高知みんなのけんだよりNo.57,10
- 3 加藤誠之『高知県の新学校警察連絡制度について』高知県国民教育研究所 - 高知みんなのけんだよりNo.56,16
- 4 前掲 3
- 5 高知県教育委員会『高知県学校・警察連絡制度運用ガイドライン』
- 6 高知県警 HP 年別少年犯罪の推移  
<http://www.police.pref.kochi.lg.jp/databox/seian/syounen.html>  
(最終閲覧日：2013年2月7日)

# 中学生における異世代間交流の実態について

高知県の中学生における自尊・他尊感情との関係から

野崎 明彦 (教育学専攻・学校教育学コース・教育学分野)

## 1. 研究のねらい

本研究は、中山間地域における活性化に効果のある異世代間交流を取り入れた教育実践の在り方を探求する上で、基礎的調査として実施されたものである。高知県の中山間地域と都市部の中学生を対象として、自尊感情と他尊感情の実態と異世代交流実践の経験を調査し、それらの関係を考察した。

## 2. 実態調査の方法

高知県内の校区等の立地環境が異なる4つの中学校を選出し、2・3年生195名を調査対象として、自尊感情・他尊感情の実態と、異世代間交流の経験の有無、経験した状況・回数、経験の有益感等についてアンケート調査を実施した。

※今回調査において個々の文言については次のとおり定義した。

異世代とは、家族以外の6歳以上年下の子と限定。

交流とは、何か共通の事を一緒に体験したり、話をしたりして過ごすこと。

地域とは、学校と家庭を除く、自分の生活している場所。

※自尊感情と他尊感情の心理特性尺度としては、群馬県総合教育センターが同県中学生を対象としての実施した「望ましい人間関係形成力に関する調査研究」(2011)で使用された各14項目の質問項目を使用。

4中学校のそれぞれの規模・立地環境等は、次にとおりである。

A 中学校 調査対象<2年13名・3年12名の計25名>

全校生徒数43名・通常3学級・へき地級特。県庁所在地から車で80分程度の険しい山間部に位置し、合併前の旧村全域が校区。学校の教育課程内に近隣保育所との異世代間交流実践(親子ふれあい体操を中学生・幼児の間で行う)を組み込み、年間1~2回程度実施している。

B 中学校 調査対象<2年14名・3年17名の計31名>

全校生徒数55名・通常3学級。県庁所在地から車で40分程度の里山地域に位置している公立中学校。異世代間交流実践は特に教育課程内組み込んでいないが、職場体験などを通じ一部に生徒が近隣の保育所と交流をしている。

C 中学校 調査対象<2年29名・3年37名の計66名>

全校生徒数526名・通常16学級・特別支援5学級。都市部(県庁所在地)郊外の住宅地域が校区の公立中学校である。異世代間交流実践は特に教育課程内組み込んでいないが、職場体験や地域行事などを通じ、一部の生徒が幼児と交流をしている。

D 中学校 調査対象<2年35名・3年38名の計73名>

全校生徒数456名・通常12学級。都市部(県庁所在地)の中心部に位置し、その市一円を校区としている国公立中学校。異世代間交流実践は特に教育課程内に組み込んでいないが、職場体験や地域行事などを通じ、一部の生徒が幼児と交流をしている。また、同じ設置母体の系列幼稚園・小学校と敷地が隣接している。

## 3. 調査結果

### (1) 自尊・他尊感情に関する結果

自尊感情・他尊感情に関する主な結果は次のとおりであった。

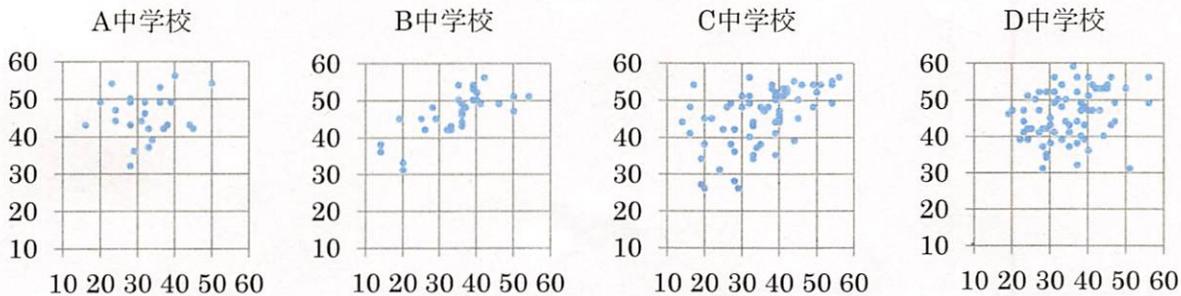
○各校の自尊感情・他尊感情・合計数値の平均 <表1>

	A 中学校	B 中学校	C 中学校	D 中学校	全体(参照:群馬)
自尊感情の平均	32.3	34.2	35.1	35.2	34.6(33.1)
他尊感情の平均	45.4	46.2	45.4	45.9	45.7(43.9)
自・他尊合計の平均	77.7	80.4	80.5	81.2	80.4(77.0)

\* 選択肢 4 (はい) 3 (どちらかといえばはい) 2 (どちらかといえはいいえ) 1 (いいえ) の中から、各 14 問ずつ回答。各感情 56~35(中間)~14 点、合計では 112~70(中間)~28 点となる。

\* ( ) 内のデータについては、群馬県総合教育センターが 2011 年度に群馬県内の中学校 (656 名を抽出) の平均数値。

○ 各校の自尊・他尊感情平均値の分布 (縦軸: 他尊感情、横軸: 自尊感情) < 図 1 >



- 自尊感情の高い生徒は、他尊感情も互いに高い傾向にある。P < 0.01
- 女子生徒の方が男子生徒より、他尊感情が高い傾向にあった。P < 0.01
- 男女間による、自尊感情の差は認められなかった。
- 学年 (2・3 年) 間による、自尊感情の差は認められなかった。
- 学年 (2・3 年) 間による、他尊感情の差は認められなかった。

## (2) 異世代間交流に関する結果

異世代間交流に関する主な結果は次のとおりであった。

○ 経験の有無、感想、その後の交流の維持について < 表 2 >

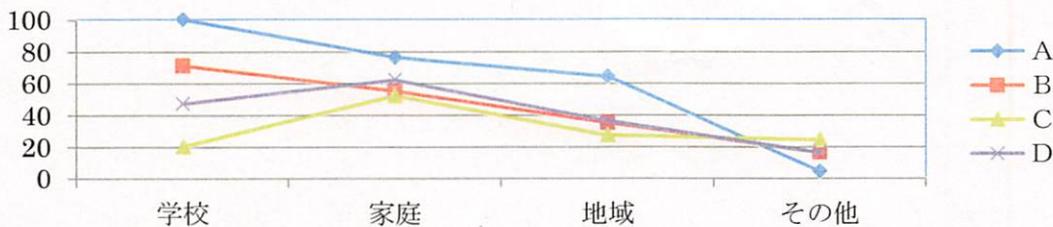
	A 中学校	B 中学校	C 中学校	D 中学校	全体
経験あり (なし)	100% (0%)	87% (13%)	64% (36%)	77% (23%)	77% (23%)
楽しかった (いいえ)	48% (0%)	78% (0%)	83% (5%)	87% (0%)	78% (1%)
有益だった (いいえ)	52% (0%)	56% (0%)	55% (2%)	74% (0%)	62% (1%)
交流を維持 (いいえ)	48% (52%)	62% (38%)	66% (34%)	78% (22%)	67% (33%)

\* 各欄において合計が 100% に満たない部分は「どちらでもない」「わからない」と回答したもの

○ 全生徒に占める有益感を抱いた生徒の % (経験あり % × 有益だった %)

A 中学校 52%    B 中学校 49%    C 中学校 35%    D 中学校 57%    全体 48%

○ 交流場所別の割合 (縦軸 %) < 図 2 >



\* 縦軸は、各校の全交流経験者の中で、各場所を回答した生徒人数の割合 (%) < 重複回答あり >

- 交流経験回数と「楽しさ」・「有益感」との相関については、否定的意見が極めて少数であったため、検定が成立しなかった。
- 交流経験回数が多いほど、その後の交流を継続する確立が高い傾向にあった。P < 0.05

## (3) 自尊・他尊感情と異世代交流の相関に関する結果

自尊・他尊感情と異世代間交流に関する主な結果は次のとおりであった。

- 異世代間交流回数と他尊感情においては、異世代間交流を全く行っていない生徒より実施している生徒の方が、他尊感情が高い傾向にあった。P < 0.05
- 交流の継続と自尊・他尊感情においては、交流をその後も継続している生徒の方が、他尊感情、および他尊・自尊の合計が高い傾向にあった。共に P < 0.05

#### 4. 考察

##### (1) 4 中学校の自尊・他尊感情の実態

今回は群馬県総合教育センターの調査(2011)で使用された心理特性尺度を用いた。その結果、表 1 に示すとおり、他尊感情の数値の方が自尊感情より高めに出る傾向や、他尊感情において女子生徒の方が男子より高めに出る傾向等は群馬県調査と同様であった。また、自尊感情・他尊感情ともに、高知県中学生の方が群馬県中学生より全体的に数ポイントずつ高めではあったが、数値的傾向そのものも同様であった。

ところが、学校間の比較となると大きく異なり、群馬県調査では、学校規模において小規模校の方が大規模校より自尊・他尊感情とも高い傾向があると報告されているが、高知県においては、自尊感情・他尊感情共に、4 校の中学校間において有意となる数値の差は得ることができなかった。逆に、わずかな違いではあったが、最も小規模で山間地域に位置している A 中学校の自尊感情が最小値となった。

この異なる結果について、それが単なる学校の違いからくる誤差であるのか、あるいは、高知県のように過疎高齢化が特に進んでいる山間地の小規模中学校の状況が、群馬県の小規模中学校と比較にならないほど悪化しており、すでに自尊感情や他尊感情を健全に育てていけないほど危機的なものとなっているのかは、本研究だけで明確に判断することは難しい。今後の追加調査研究が必要であると思われる。

##### (2) 異世代間交流による教育実践の効果

今回の調査において、表 2 に示した各校生徒の交流経験の有無の割合の違いについては、それぞれの学校が異世代間交流をどのように位置づけて取り組んでいるかによって、大きく変化するのは当然であり、教育課程の中に位置付け悉皆で実施している A 中学校の体験率も 100%となっている。加えて、A 中学校で、交流体験を楽しく感じた生徒の割合や、交流の有益感が他の学校に比較して低くなっている点も、同様に、主体的・自主的活動ではない、授業の中という環境設定から生じているためであると考えられる。ただし、全生徒数に占める有益感を抱いた生徒の割合を見れば、大学附属校であり幼稚園・小学校と併置されている D 中学校を除くと、山間地域の A 中学校が非常に健闘している姿が浮かび上がってくる。学校の置かれている環境次第では、教育課程の中にこうした異世代間交流を取り入れることの有効性を示す結果となっている。

一方、異世代間交流の実施後、それ以降も挨拶等の交流を維持しているかどうかに関する調査においては、調査前、狭い地域内で特定の子と顔を会わす機会の多い中山間地域の学校の方が高い割合を示すと予想していた。ところが実際の結果としては、校区の広い都市部の学校の方が上位となり、山間部の中学校が最も低位となった。

この点に関しては、それぞれの家庭が離れて点在し、日常生活上の遭遇機会が限定される中山間地域と、校区自体は広域であっても、通学時の固定の公共交通機関や共通のレジャー生活施設等の利用、異世代を集めたサークル等の多さなど、いくつかの遭遇機会が重複して存在する都市部との生活の違いが大きく影響していると考えられる。そして、こうした生活状況の大きな差は、自尊・他尊感情のみならず、近年話題となっているコミュニケーション能力の向上にも大きな差を生じてしまう可能性が高い。

こうした環境的なギャップを埋めるためにも、中山間地域の学校等においては、意図的に異世代間交流の機会を設け、人的なつながりを補償していく必要があると考えられる。

また、異世代間交流に関する今回調査の中で特筆すべき事項は、交流経験者の感想において、異世代間交流に対して「楽しくなかった(2名/149名)」「これからの自分に役立たない(1名/146名)」と、否定的感想を回答した生徒が非常にわずかであった点である。

これらの否定的意見があまりにも少数であったため、他の質問項目との関係が検定対象とならなかった点は残念であったが、異世代間交流が、中学生にとって、非常に楽しく、自己有益感を抱くことができる、特異的な活動であることが確認できた。

加えて、体験者の内、67%が異世代間における挨拶などの交流を、地域の中でその後も維持し続けているという事実は、異世代間交流が、地域における人的な縦のつながりを保持し、地域を少しでも活性化していくことに効果を有する可能性を裏づける結果となった。

### (3) 自尊・他尊感情と異世代交流の相関

今回調査の主目的は、中学生の異世代間交流による、自尊感情や他尊感情の向上に対する効果について検証することであったが、残念ながら明確な相関は得ることができなかった。

一部、異世代間交流を全く行っていない生徒より、実施している生徒の方が他尊感情が高い傾向にあることや、交流をその後も継続している生徒の方が、他尊感情が高い傾向にあることなどについては、有意を得ることができたが、自尊感情については、その高低と異世代間交流回数との多少においての相関関係を得ることはできなかった。

自尊感情につながる自己肯定感について眞榮城(2013)は、社会的受容感と自己有能感の両者が相互に影響を及ぼし合うことが自己肯定感の形成につながり、その両者は「安心して生活できる住環境」「地域とのつながり」「豊かな子育てネットワーク」等によって構成される「大人が子どもたちに無条件の愛情を注ぐことができる社会環境」という土台の上に成り立つとしている。

今回の調査は、A中学校のように疲弊する山間地域に位置し、そうした土台となる環境を得ることが難しい学校において、子どもたちが実際に自己肯定感を得て、自尊感情を高めることが如何に難しいかを裏づける結果となった。

一般に、自己肯定感を得ることができる実地体験を積み重ねることにより自尊感情を高めることができるとされているが、今回、交流回数と自尊・他尊感情の高さにおいて、明確な関係を得ることはできなかった。詳細に見みると、異世代間交流自体に全く効果が無いわけではなく、傾向としては認められるが、差がわずか過ぎて有意に至っていないケースや、年十回以上と闇雲に実施回数だけを増やしても効果が表れない実態が見て取れた。

今後、実施された交流内容による効果の差などを更に検証し、交流の質の部分も研究していく必要があると考えられる。

### 5. まとめ

今回の調査研究においては、当初想定していた、異世代間交流活動による、自尊・他尊感情の向上に関する直接的効果については立証するに至らなかった。しかし、過疎高齢化の進む高知県の中山間地域において、子育てや教育を行う際の過酷な状況については、その一面を垣間見ることができた。

また、地域の中で人的なつながりを補償するには、異世代間の交流活動が効果的であることや、その活動自体が、子どもたち自身にとって、楽しく、有益感を持って取り組める手法であることが検証できた。

地域における人的なつながりが、その地域の活性化にどのように有効であるのか、また、どのような内容の活動が、人的なつながりをより深めるのか等について、今後も本研究を継続することにより、中山間地域の活性化に貢献できる教育活動の在り方を探っていきたい。

### 引用文献

眞榮城和美「自己肯定感の構造－自己肯定感の栄養素と栄養バランスについて考える」児童心理8月号(2013)金子書房

### 参考文献

須藤健・高橋洋「望ましい人間関係形成力に関する調査研究－自尊感情・他尊感情とストレスの分析を通して－」群馬県総合教育センター(2011)

田中雅文 他「異世代協働マニュアル－異世代協働型ネットワーク促進事業報告書－」社団法人日本青年奉仕協会(2005)

堀洋道・櫻井茂男・松井豊 他「心理測定尺度集Ⅳ－子どもの発達を支える〈対人関係・適応〉－」サイエンス社(2011)

### 謝辞

本研究を実施するにあたり、快くアンケートの実施に協力して頂いた4校の中学生ならびに学校関係者の皆様、ご指導を頂いた高知大学大学院の内田純一先生をはじめとする総合人間自然科学研究科教育学専攻科の先生方に心より感謝申し上げます。

# 子どもの道徳的実践力を高める発問構成の研究

橋本 和紀（教育学専攻・学校教育コース・教育学分野）

## 1. 研究目的

道徳の授業は、通常、各学校においては、副読本の指導書に基づく指導方法で行われることが多い。この一般的な指導方法では、スムーズに授業が展開されるし、子どもの意見や考えも出る。しかし、実際には、価値の自覚を深めることはできたのか、教師が求める答えに合わせた表面的な意見を発表していないか、資料の主人公に感情移入できたかなど、課題がたたくさんあると考えられる。このような状態で発問しても、主体的に子ども自らの気持ちや考えを主人公に重ねて考えることは少なく、むしろ問わされているように感じていると考えられる。資料の主人公に感情移入し、子ども自らが本当の自分を語りたくなり、価値の自覚を深められるような、つまり、子どもが、「問わされる状態」から「主体的に問いかける状態」へと転換するため、また、資料の特徴に合った授業を展開するために、発問構成の工夫が必要になってくる。

道徳教育では、道徳的価値の自覚を深め、道徳性を高めていくことで、道徳的実践力が高まる。そこで、本研究では、道徳の授業における発問構成の工夫を行うことで、子どもが「問わされる状態」から「主体的に問いかける状態」へと転換されることで、道徳の時間において道徳的実践力を高められる学習指導法について研究するものである。

## 2. 研究方法

道徳的価値の自覚を深められるよう発問構成を工夫し、その実践を通して、その実践記録に基づく児童の発言、ふりかえり、また、授業後のアンケートをもとに、効果的に授業が展開されたか検証していく。

### 発問構成の工夫

#### (1) 問いかけ型

発問構成を工夫し、学習者に主体的な問いかけを促す。道徳的変化の前後で問いかける必然性を作る。まず、価値実現の難しさを共感的に捉える。次に、難しい状況の中でなぜ価値を実現できたのかを考える問いを作ることで自然の問いが生まれる。問わされる状態から主体的に問いかける状態への転換を図り、主人公に自我関与して考えることができる。資料の読み方は、起承転結の承を問題としながら、主人公の弱さに共感し、道徳的価値を実現できたのはなぜかを考えていく。

#### (2) 多面的判断促進型

登場人物の感じ方、考え方、行為行動に、学習者の多面的な判断を促し、互いに意見を交流することを通して、学習者は自らの考え方を深めることができる。まず、主題に対する問題意識を持てるような問いを設定する。その問いを通して、価値把握を主体的に行い、互いに発表し合う。自分の考え方だけでなく、仲間の考え方を知る場面を多く作ることで、多面的な判断ができ、登場人物の様々な生き方、感じ方、考え方が浮き彫りになる。そうすることで、道徳的価値への心情を深め、生き方の自覚を深めることができる。

## 3. 授業研究

- |          |                                                                                                                          |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (1) 授業対象 | 高知大学教育学部附属小学校5年生（3クラス）・6年生（1クラス）                                                                                         |
| (2) 実施日時 | 5年○組（39名） 2012年10月19日（第3校時）<br>6年○組（34名） 2012年11月10日（第2校時）<br>5年△組（39名） 2012年11月20日（第3校時）<br>5年□組（38名） 2012年11月20日（第4校時） |
| (3) 使用資料 | 「プランコ乗りとピエロ」（出典 きみがいちばんひかるとき 光村）<br>「亡き母へのトランペット」（出典 みんなのどうとく 学研）                                                        |

### 資料のあらすじ

#### <ブランコ乗りとピエロ>

あるサーカス小屋に大王が見物に来ることになった。大王のサーカス見物は1時間のみ。見物は、馬の曲芸と空中ブランコとピエロの演技の3つである。馬の曲芸が終わり、ブランコ乗りのサムは、華麗な演技で観客を沸かせるが、約束の時間を過ぎても演技を終えようとしない。ピエロは怒りをこらえながらサムを見ていた。いよいよピエロの出番となったが、約束の1時間が過ぎ、王様は帰ってしまい、ピエロは自分の演技を王様に見せることができなかった。サーカスが終了した控室では、団員たちに笑顔はなかった。みんなサムに対する怒りと、ピエロに対する同情で口を固くとざしていた。サムは、「サーカスは大成功したじゃないか。私の何がいけないんだ。」と言うと、ピエロが、「私も目立ちたかった。最初は、サムを引きずりおろしたいほど悔しかった。しかし、サムの頑張っている姿や疲れ果てた姿を見ていると、なぜかサムを憎む気持ちが消えてしまったのだ。」とサムに語りかけた。お互い心が通じ合った二人は、この後、夜遅くまで語り合った。

#### <亡き母へのトランペット>

東日本大震災が起こったとき、主人公である佐々木瑠璃さんは、学校にいた。数日後、母の遺体が発見される。それからというもの、瑠璃さんは、現実を受け入れることができず、母と過ごした日々を次から次へと思い出していた。母の葬儀を機に、母が好きだった ZARD の「負けないで」を聞かせることを思い立った。そして、自宅跡で、(お母さん、私は元気、心配しないで。)という気持ちで力いっぱいトランペットを吹いた。その様子が新聞に載り、東京フィルハーモニーの安藤さんの目にとまり、被災地支援慈善コンサートに出演することとなる。コンサートでは、何度も涙が流れたが、トランペットの音は会場いっぱいに響き渡った。演奏が終わると、聴衆だけでなく楽団員全員が拍手をしていた。「こんなにも素晴らしい舞台に立てて、迎えていただけるなんて、私は幸せ者。皆さんに背中を押していただきありがとうございます・・・」と、とぎれとぎれの言葉は、涙で言葉にならなかった。

#### (4) 授業展開

##### ブランコ乗りとピエロ

	問かけ型での発問 (5年○組)	自己内対話型での発問 (5年△組)
1	カーテンの隙間からサムを見ていた時のピエロの気持ちはどうでしょう。	カーテンの隙間からサムを見ていた時のピエロの気持ちはどうでしょう。
2	控室でサムに背中を向けていた団員たちの気持ちはどうでしょう。	ピエロのことをどう思いますか。
3	ピエロがサムを憎む気持ちがなくなったのはなぜでしょう。	ピエロがサムを憎む気持ちがなくなったのはなぜでしょう。
4		自分が選んだ考えの理由を教えてください。

##### 亡き母へのトランペット

	自己内対話促進型での発問 (5年□組、6年○組)
1	瑠璃さんが自宅跡で海に向かって力いっぱいトランペットを吹いたのはなぜでしょう。
2	鳴り止まない拍手が鳴り響いたとき、瑠璃さんはどんなことを思っていたのでしょうか。
3	自分が選んだ考えの理由を教えてください。

#### 4. 研究結果および考察

本研究では、子どもの授業中の発言や授業後のアンケートをもとに、道徳的価値の自覚が深められたのかを検証していく。そこで、授業分析の基準を設け、それをもとに授業分析を行っていく。

##### (1) 子どもの発言

道徳の授業記録分析基準(田邊・大川モデル 2012. 3)を基に、主人公の気持ち①(Ⅰ)、主人公の気持ち②(Ⅱ)、状況に基づく理由づけ(Ⅲ)、考えに基づく理由づけ(Ⅳ)、体験

に基づく理由づけ（V）、主人公との同一化（VI）、主人公に対する考え方（VII）、自分の将来の生き方（VIII）の8つに分類し、分析していく。

（2）授業後のアンケート

授業後のアンケートでは、6つの質問と自由記述欄を設けた。内容及び評価の観点はこの表1の通りである。自由記述欄では、学習指導要領（第2章道徳の目標（3）道徳的価値の自覚及び自己の生き方について考えを深める）を基に、道徳的価値の理解、自分とのかかわりで道徳的価値をとらえる、道徳的価値を自分なりに発展させていく、の3つに分類し、分析していく。

表1 道徳の時間アンケートの質問と評価の観点

	質問	評価の観点
1	今日の授業は楽しかったですか。	授業の明確化
2	今日の授業はためになりましたか。	道徳的価値の自覚の深まり
3	先生の質問は分かりやすかった（答えやすかった）ですか。	発問のわかりやすさ、答えやすさ
4	感じたことや考えたことを発表したいと思いましたか。	発表、発言への意欲
5	主人公になりきって考えることができましたか。	登場人物と自分を重ねる
6	友だちの発表を聞いて、「いいな」とか「すごい」と思いましたか。	道徳的価値の自覚の深まり

ブランコ乗りとピエロ

<5年〇組・問いかけ型>

授業記録分析表

発問	発言内容
1	Ⅱ-7、Ⅲ-3
2	Ⅲ-9
3	Ⅱ-1、Ⅲ-9、Ⅳ-2、Ⅵ-1

授業後のアンケート

質問	そう思う	ややそう思う	あまり思わない	思わない
1	69%	28%	3%	0%
2	72%	26%	2%	0%
3	44%	46%	10%	0%
4	36%	28%	31%	5%
5	46%	41%	10%	3%
6	57%	33%	10%	0%

授業後のアンケート（自由記述）

価値の理解	41%
自分とのかかわり	18%
自分なりに発展	41%
感想	0%

<5年△組・自己内対話促進型>

授業記録分析表

発問	発言内容
1	Ⅱ-2、Ⅲ-5
2	Ⅲ-1、Ⅳ-1、Ⅵ-4
3	Ⅱ-1、Ⅲ-9、Ⅳ-6
4	Ⅲ-10、Ⅳ-4、Ⅶ-1

授業後のアンケート

質問	そう思う	ややそう思う	あまり思わない	思わない
1	84%	16%	0%	0%
2	73%	22%	5%	0%
3	75%	19%	3%	3%
4	57%	27%	16%	0%
5	41%	54%	5%	0%
6	78%	16%	6%	0%

授業後のアンケート（自由記述）

価値の理解	73%
自分とのかかわり	8%
自分なりに発展	8%
感想	11%

まず、5年△組（自己内対話促進型）では、発問③、④においてⅣの発言（発問③が6つ、発問④が4つ）が多くなっている。発問①、発問②で多かったⅡの発言やⅢの発言に比べると、自分自身の考え方や判断に基づいての発言となるので、しっかり自分自身と対話し、主人公の気持ちを表現したものと考えられる。

次に、5年〇組（問いかけ型）では、発問①、発問②とⅡ、Ⅲの発言がほとんどで、まだまだ一般的であり、客観的な考えが多かったが、発問③では、Ⅱ、Ⅲに加え、ⅣやⅥといった自分自身の考え方や判断や、主人公の立場に立った発言が見られるようになるなど、より具体的に主体的な考えが見られるようになった。これは、発問①と発問②で、サムに対する怒りや憎しみをしっかりと押さえたうえで、なぜ憎む気持ちがなくなったのか、という問いを作ったことで、児童の心の中に問いかける必然性が生じたからだと考えられる。

このように違うアプローチで道徳的価値の自覚が深められるか授業を行ってみたが、児童の発言、授業後のアンケート、またその記述から2つの発問構成は有効であると考えられる。

両者を比較した場合、授業での発言では、違いはあまり見られないが、アンケートによる記

述では、大きな違いが見られる。5年△組では、「自分なりに発展」が8%なのに対し、5年○組では、41%という高い割合になっている。この「ブランコ乗りとピエロ」のような判断的な変化を問うような資料においては、問いかける必然性が求められる。判断的な変化を問うような資料においては、「問いかけ型」がより有効であると考えられる。

**亡き母へのトランペット**

< 6年○組・自己内対話型 >

授業分析表

発問	発言内容
1	II-3、III-2
2	II-2、III-5
3	II-1、III-7、IV-5、VI-2

授業後のアンケート

質問	そう思う	ややそう思う	あまり思わない	思わない
1	82%	18%	0%	0%
2	91%	9%	0%	0%
3	85%	15%	0%	0%
4	24%	76%	0%	0%
5	42%	58%	0%	0%
6	82%	18%	0%	0%

授業後のアンケート（自由記述）

価値の理解	58%
自分とのかかわり	30%
自分なりに発展	6%
感想	6%

< 5年□組・自己内対話型 >

授業分析表

発問	発言内容
1	I-1、II-4、III-3
2	III-6、IV-1、VII-2
3	III-4、IV-4、V-1、VI-1

授業後のアンケート

質問	そう思う	ややそう思う	あまり思わない	思わない
1	74%	13%	13%	0%
2	82%	13%	5%	0%
3	66%	26%	3%	5%
4	34%	39%	16%	8%
5	55%	34%	8%	3%
6	68%	24%	5%	3%

授業後のアンケート（自由記述）

価値の理解	63%
自分とのかかわり	11%
自分なりに発展	26%
感想	0%

どちらの授業でも、発問①、発問②とII、IIIの発言がほとんどで、一般的であり、客観的な考えが多かった。しかし、発問③では、II、IIIに加え、IVやVやVIといった自分自身の考え方や判断や主人公の立場に立った発言が見られるようになるなど、より具体的で主体的な考えが見られるようになった。これは、「自分の考えに一番近いもの」を選ぶということは、発問②で出た意見をもとに、自分自身の心の中に問いかけ、そこから自分の考えを導き出してくることが考えられるからである。つまり、自分自身に問うということは、問う主体へと転換されたと考えることができる。このように同じ資料、同じ発問構成で道徳的価値の自覚が深められるか授業を行って見たが、児童の発言、授業後のアンケート、またその記述からこの発問構成は有効であると考えられる。

5. まとめ

「ブランコ乗りとピエロ」では、「問いかけ型」の方が「自己内対話促進型」より道徳的価値を自分なりに発展して考えることができるなど、資料の質によってより有効な発問構成があるということが分かった。また、「亡き母へのトランペット」では、同じ「自己内対話促進型」で授業を行ったにもかかわらず、授業後のアンケート（自由記述）では、道徳的価値を自分なりに発展させるに差が出ている。授業記録を分析すると、5年□組では、「一歩踏み出す」という言葉を使った発言が4つみられる。この「一歩踏み出す」という子どもの発言をもとに、自分なりに発展させることができたと推測される。つまり、子ども同士のかかわりの中で、ひとつの発言によって価値の自覚の深まり方に差が出てきたのであろうということが考えられる。道徳の授業は、資料に応じた発問構成、子ども同士のかかわり合いなど、様々な要素が組み合わさることで、道徳的価値の自覚が深まっていくものとなる。

6. 謝辞

本研究にご協力いただきました高知大学教育学部附属小学校の飯田啓雄先生、5年生、6年生の皆さん、そしてご指導いただきました田邊重任先生に心より感謝申し上げます。

「引用参考文献」

文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』 P.30

# 幼児期における運動遊び指導の 指導内容に関する研究

～鬼ごっこ遊び指導を事例として～

入野 咲（教育学専攻・授業実践コース・保健体育分野）

## I. 研究目的

幼児期は、心身の発達のもっとも著しい時期であり、生涯にわたって必要となる生活行動の基礎を習得し、社会に適応していく能力を身に付けていく上で大事な時期である。また、近年では小学校低学年における「小一プロブレム」が社会現象となり、保育所・幼稚園と小学校との連携が必要とされている。その原因として、幼児期において人間関係を学ぶ体験や、その体験を通して課題を解決していく能力を養う機会の不足など、様々な体験活動の不足があげられる。これらの問題を解決するためにも、友達や先生と関わり合いながら様々な活動を行うことで、自然に身心の調和の取れた発達を培うことができる運動遊びは、幼児期において非常に重要な役割を担っていると言える。

運動遊びの中で集団内の関わりを設けることで、幼児一人ひとりの自発性や主体性が発揮される。また、幼児らがそれぞれの役割を相談して決めたり、ルールを守って共通の活動を行うことで、様々な感情を抱きながら社会の行動様式や態度・規範等を学習していくと考える。

本研究では「鬼ごっこ遊び」を用いて指導を展開していく。かこ（1986）<sup>1)</sup>は、鬼ごっこの中にも見られる追い・追われるという対立的な行動は、人が他者と交わる際ごく自然におこる人間的な行動であるとしている。鬼ごっこ遊びは、大人以上に体を動かしてコミュニケーションをとることを望んでいる子どもたちにとって、人間関係を学ぶ有効な体験活動となる。また、走ったり逃げたりするため、脚力や走力を運動遊びの中軸とし、それらを競い合う単純明快な遊びである。加えて、場所や地形など条件を様々に変化させることができ、特別の場所や用具が必要ないために色々と遊びの内容やルールを応用できる普遍性を持っている。また田中（2005）<sup>2)</sup>は、「年長である6歳児はそれ以前の年齢の子どもと比較して、より集団を意識した鬼ごっこ遊びができるようになる」と述べている。そこで様々な構造の「鬼ごっこ遊び」を用いて子どもたちの様子を観察・分析することで、運動遊び指導における指導内容を研究し、実践に役立てることを目的とする。

## II. 研究方法

【対象】高知大学附属幼稚園 年長の幼児 さくら組 26名

【期日】2012年11月12日、11月19日（月 11:30～12:00）、11月28日（水 9:15～9:45）

【場所】高知大学附属幼稚園 遊戯室（11月12日）園庭（11月19日、28日）

【観察方法】ビデオ撮影による録画を行いながら実践し、また幼児を観察する関与観察の方法を用いた。また個人別に気になる点を各回の実践中、あるいは実践後に記録した。全ての実践の終了後に録画した記録を用いてビデオ観察を行い、分析を進めた。

【観察対象】本研究では、園生活の様子で特に変わったことはなく、運動は好きだが運動に対して少し自信が持てないというTを主な対象として観察・分析を進めた。

※実践指導の内容は、表1に示す通りである。

表1 指導実践の内容

実践日	実践内容
11月12日	○ぶらぶらおぼけ…W-upとして行う簡単な鬼ごっこ ○うさぎとかめ…うさぎとかめになって行う鬼ごっこ ○ねことねずみ…対面して並んだ状態から合図に従って逃げたり追いかけたりする鬼ごっこ
11月19日	○ぶらぶらおぼけ…W-upとして行う簡単な鬼ごっこ ○ペアすわり鬼…2人(3人)組みで手をつないで行うすわり鬼ごっこ ○増え鬼ごっこ…つかまったお友達も鬼になる増え鬼ごっこ
11月28日	○ぶらぶらおぼけ…W-upとして行う簡単な鬼ごっこ ○なべなべ底抜け…2人組みになって行うわらべうた遊び ○おぼけとお友達…2人組みになり、おぼけにお友達が連れて行かれないようおぼけからお友達を守る鬼ごっこ ○警察と泥棒…警察と泥棒に分かれて行う鬼ごっこ

### Ⅲ. 研究結果

#### <エピソード1> 11月19日

2人組みで手をつないで行うすわり鬼ごっこを行った際、始めに担任がペアをつくるように指示をすると、TはKとペアになりたかったようでKと手をつないでいたが、担任がKはRと手をつなぐよう指示し、Tは担任とペアになる。ここには、運動に対して少し苦手意識を持っていたTと担任がペアになるという担任の意図があった。

担任と手をつないで鬼ごっこが始まるが、①Tは1人で逃げたがり、担任の手を離して1人で逃げる様子が何度も見られた。Tが相変わらず1人で逃げていたので、Mと手をつないでいた筆者はTのそばまで行き、TとMと3人で手をつないで遊びに参加しようと試みたが、Tはまた1人で逃げたがり、離れようとするのでそのまま手を離してあげると、KとRのところへ行って3人で逃げ始めた。そして②3人に鬼が近付くと、TはRとつないでいた手を離して1人だけ離れて逃げてしまった。しかし、またRとKのところへ走って戻り、3人で逃げ始めた。Tが移動しようとしてRの手を引っぱるが、RとKは動こうとせず、RがTの手を離したのでTは1人で離れて行ってしまう。その様子を見ていたKが、Rが歩いて行こうとするのをしゃがんだままで踏ん張って、Rを止めようとしながらTを手招きで呼んでいた。TはKのその様子を見て再び近付こうとするが、ちょうどそのとき鬼が近付いてきたのでTはまた1人で逃げようとする。しかし、③KはしゃがんでTの方をむいたまま、手を伸ばしてTを待ち続け、Tはタイミングを見計らってKのところへ行き、また手をつないで3人で逃げ始めた。しかし、KとRが鬼になると、Tは離れて1人逃げようとするが、担任に呼ばれてTも鬼になった。

増え鬼ごっこが始まると、Tはまた1人で逃げようとし、担任に呼ばれて担任のもとへ行くが、手をつなぐのを嫌がってまた1人で逃げ始めた。筆者はTとペアになろうと思ってTに近付くが、Tは私にかまわず逃げるので、④筆者は止まってTに「手をつなぐのいや? どうして?」と問うと、Tはうつむきながら、「だってぼく、無理そうな気がする」と言った。

#### <エピソード2> 11月28日

「なべなべ底抜け」の遊びを行う際、担任が「なべなべ底抜け」と言うと、それを聞いて近くにいたTは離れていった。しかしすぐに戻ってきて、⑤ペアを作るためにKに抱きつく様子が見られ、Kと仲が良いことが伺える。

遊びが変わり、「おぼけとおともだち」を行った。この遊びは、1人ぼっちで寂しいおぼけになった筆者が、2人組んで手をつないで逃げているお友達のうちの1人を連れて行こうとし、それをペアのもう1人が助け、2人で協力して逃げることで絆を深めることを狙いとした遊びである。遊びが始まり、Tが1人で逃げていたのを見て、⑥筆者はTがKを助けに来るようにKをつかまえて、「お友達が連れて行かれる！助けてあげなくちゃ！」と言うと、TはKを助けに戻って来て、筆者からKを助けると2人で逃げて行った。

ペアの「警察と泥棒」の遊びに変わると、⑦TはまたKとペアになり、2人で行く先を決めているのか手をつないだまま何かを指差したり、2人で話したりしながら離れることなく協力して遊びに参加していた。

遊びが終わって、最後に担任がみんなへ「どうやった？」と問いかけると、Tが声を上げて「楽しい！」と叫び、⑧「息ぴったりで楽しかった」と言った。その後、筆者が「どうやった？たのしかった？」とみんなに問いかけると、Tが⑨「Kくんがね、ぼくについていってくれた！」と答え、手をつないで協力して2人で逃げられたことが楽しかったようだった。

終わりにじゃんけんをした後、⑩いつも真っ先に帰っていたTが、最後に集めていたイチョウを束ねて筆者に渡し、バイバイと手を振って走って帰っていった。

#### IV. 考察

Tは、運動が好きで日頃から遊んではいたが、運動を行うことに対しては少し自信が持てないという面があった。また実践の中で遊びの説明を行う際、Tはいつも歩き回ったりしており、落ち着かない様子がみられた。エピソード1の下線部①からわかるように、Tは誰かと一緒に運動することを拒み、1人で動きたがっていた。下線部②のように、仲のよい友達がいるペアに入っても、いざ鬼が近付くと1人で逃げようとしていたことから、危険を感じると1人で逃げるのではないかと考えられる。しかし、下線部③からわかるように、KはTが戻ってくるまで待ち続けていたことから、KはTを信頼していると考えられる。下線部④では、1人で逃げていたTにその理由を尋ねると、自信がないことが伺える返答があった。中澤（1995）<sup>iii</sup>は、「仲間との対立のある状況よりも対立のない状況で社会的自己効力感が高い」と述べている。このことから、エピソードの中でTの行きたい方向にRが同意せず、Tの手を離してしまう場面があり、Tは友達に自らの思いを受け入れてもらえないことで自信を欠き、④のような発言をしたのではないだろうか。

エピソード2では下線部⑤からもわかるように、TとKはとても仲がよいと考えられる。そこで、下線部⑥のように、TとKの信頼関係を強化するような遊びを入れると、その後の2人の様子は、下線部⑦のように離れることなく一緒に遊びに参加していた。その日の遊びが終わり、Tは担任や筆者らの遊びに関しての問いかけに対して下線部⑧や⑨のように返答しており、始めは1人で逃げたがっていたTの気持ちが終わりには変化していたことがわかる。中島（1997）<sup>iv</sup>は、「自分の思いが他の子とも分かち合えた時に、一緒であることの喜びも物事に取り組む意欲も増す」としている。そこで、TとKが助け合っておぼけから逃げるという遊びを入れたことによって2人の信頼関係が強化され、互いにコミュニケーションを取りながら一緒に逃げる中で相互性が成立していると考えられる。従って、TはKに自分の思いを受け入れ

てもらえることが自信につながり、エピソードのような変化が見られたのではないかと推察される。また、下線部⑩からわかるように、前2回の実践では遊びが終わるといつも真っ先に帰っていたTだが、このときは自ら園庭に落ちていたイチョウを束ね、筆者に渡したことから、最後にTが筆者に贈り物をしたかったのではないかと考えられ、最後の実践がTにとってよい体験となったことを象徴しているエピソードだといえる。

本研究では、Tが仲のよいKとの運動遊びを介した関わりの中での変化を取り上げた。従って、異なる状況下ではまたその結果も異なってくる。しかし、筆者が実践の中でTに対して、「おぼけとお友達」を通して友達と手をつないでルールを守りながら参加できるような遊びを取り入れたことによって、Tが自ら判断し勇気をふりしぼって行動に移すことができ、Tの自信につながったと考える。その背景には、Tが変化するためにはどのような遊びを入れたらよいかを考え、Tに成功体験をもたせようとした筆者の意図がある。従って、幼児を対象にした運動遊び指導を行う際には、遊びの中でその幼児に合った成功体験をもたせることによって、幼児らがより自信をもって遊びに参加できるようになるのではないかと考えられ、一人ひとりに合わせた運動遊びの必要性を感じさせる。

## V. 今後の課題

本研究では、全3回という実践の中で観察・分析を行った。しかし、園児たちの変化の様子を十分に観察することができなかつたため、今後はさらに掘り下げて観察・分析を進めていく必要がある。また、今回はエピソードという形で記述したが、さらに量的な変化がみられる調査を加えることによってより確かな分析結果が得られると言える。それらを踏まえて幼児らの観察・分析を行っていくことでより有効な運動遊び指導を明らかにしていくことができると考える。

## 謝辞

本研究を行なうにあたり、ご多忙の中協力してくださった高知大学附属幼稚園の鎌倉先生をはじめ、教職員の皆様、園児の皆様にご心よりお礼を申し上げます。また、ご指導いただきました神家一成先生、矢野宏光先生に深く感謝いたします。

## 参考・引用文献

- 
- i かこさとし 永田栄一 (1986)『日本の子どもの遊び 鬼遊び』青木書店
- ii 田中浩司 (2005)『幼児の鬼ごっこ場面における仲間意識の発達』  
発達心理学研究第16巻第2号189-192  
『年長クラスの集団遊びに見られる人間関係—鬼ごっこの指導についてのインタビューと実践記録の検討—』Fukuyama City Junior College for Women
- iii 中澤潤 (1995)『社会的自己効力感の発達』千葉大学教育学部研究紀要第43巻I  
教育科学編
- iv 中島寿子 (1997)『子どもにとっての仲間の意味について考える』幼児の教育 97巻4号  
23-31P
- 杉山直子 杉山緑 (2006)『学級集団づくりに関する—考察—発達という観点からの幼児から児童への連結—』  
山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第22号
- 秋田喜代美 能智正博 (2007)『はじめての質的研究法』東京図書

# 中学校吹奏楽部の金管楽器奏者に対する技術指導について

## ～指導者の指示と生徒の理解に着目して～

岩佐 麻衣子 (教育学専攻・授業実践コース・音楽教育分野)

### I 研究目的

中学校の吹奏楽部における指導では、学校教育としての集団教育の役割を果たしつつ、演奏技術の向上が目指されている。本研究では、吹奏楽部において特に金管楽器奏者に着目し、指導者が生徒に対して演奏技術の向上のためにどのような指導を行っているのか、また、それらを生徒はどのように理解しているのかを調査する。このことにより、中学生の金管楽器奏者における有効な指示を考察する。

### II 研究方法

1 吹奏楽指導に関する先行研究調査を行う。

2 高知大学教育学部附属中学校において調査を行う。

① 吹奏楽部指導者の金管楽器担当の生徒に対する指導の観察調査

② 指導を受けた金管楽器を担当している生徒の様子を観察調査

③ 金管楽器を担当している生徒へ聞き取り調査

②、③については、指導者の指示による生徒の演奏技術の変化を予想しておき、指導を受けた後の個々の生徒の様子を観察する。また指導後、自身の演奏がどのように変化したか等を聞き取り調査する。

・対象 高知大学教育学部附属中学校吹奏楽部 金管楽器担当の生徒 8名

・調査日 2012年12月9日9時～12時、12月16日9時～17時

3 調査分析と考察

### II 先行研究調査

中学校吹奏楽部の指導に関する先行研究は少ない。その中で、菅裕は2009年に、指導経験年数の異なる指導者の中学校吹奏楽部に対する指導方法や指導観の差異について述べている<sup>1)</sup>。

演奏指導は一般的に、指導者が問題を発見するたびに演奏をストップさせ、演奏者に何らかの指示を行ってから再び演奏を開始させるやり方で行われる。菅は、経験年数の異なる5名の吹奏楽指導者の演奏診断および演奏指導の方法、さらにその背後にある指導観の違いについて分析し、演奏指導力の熟達化を特徴づける要因について考察した。菅の研究方法は、①中学生による吹奏楽合奏のVTR視聴中の各指導者の内言発話と、②各指導者自身による合奏指導の内容のカテゴリー分析と、③インタビュー調査である。

菅は結果として以下のように述べている。

まず、①の結果として、指導経験の長い指導者ほど発言数が多く、複数の事実を関連付けながら、その原因や解決の方法について、推論的に詳細な発話を行っていること、また、全体的・総合的内容について発話する傾向にあり、短時間により多くの問題を演奏から発見していることをあげている。それに対して、経験年数の浅い指導者は発見した事実を断片的に語る傾向にあり、全体の3割以上の指導枠において、音楽の表面的な要素に関する指摘を行っている。

また、②の結果としては、経験の浅い指導者ほど個々の音の音程やリズムの正確さに執着するのに対し、熟練した指導者ほどアーティキュレーションや全体的なサウンドに時間をかけ、複数の表面的な要素の課題を関連付けて複合的に指導する傾向にあると導きだしている。

③の結果は、経験年数の長い指導者ほど、演奏者の楽曲についての全体的理解を促進し、それに基づく自

発的・積極的表現姿勢を引き出すことを重視していることをあげている。経験の浅い指導者は指示中心の指導法となっていた。指導年数が長い指導者ほど、多様な方法で演奏者の楽曲理解をはかり、そこから演奏者自身の主体的な音楽表現を引き出していると結論付けている。

以下の菅の先行研究から、指導経験年数の短い指導者は正確な演奏を追求することが特徴的であり、個々の音の不正確さを中心に指摘する傾向であること、それに対して、指導経験年数の長い指導者は、楽曲についての総合的な理解を深め、また、演奏者の表現を引き出すことを重視しているという傾向が窺える。

### III 調査結果

#### III-1 指導者の指示について

二日間の全体練習時の指導者の指示を [フレーズ] [全体的なサウンド] [音色] [息] [アーティキュレーション] [口 (または唇)] [リズムの正確さ] [音程] [その他 (気持ち等)] の 9 種類に分類した。割合を見てみると、[フレーズ] に関する指導が 27% と最も多く、次いで [全体的なサウンド] が 18%、[音色] が 13%、[息] が 11% となっている。(以下図 1 参照) さらに、これらの項目のうち、[音色] [音程] [リズムの正確さ] [アーティキュレーション] [口 (または唇)] を、「音楽の表面的な要素に関する指導」とし、残りの [全体的なサウンド] [フレーズ] [息] を「全体的指導」に分類すると、「音楽の表面的な要素に関する指導」は 34%、「全体的指導」は 56%、その他は 11% という結果になった。

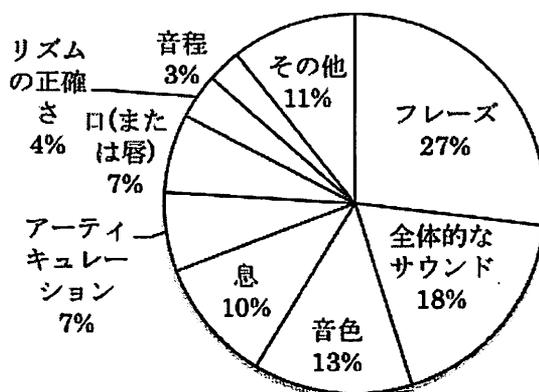


図 1 9つの項目の割合

指導者は、[フレーズ] と [全体的なサウンド] という「全体的指導」の範疇にある指導を多く行っている。菅 (2009) は、経験の長い指導者ほど、楽曲についての総合的な理解を深め、演奏者の表現を引き出すことを重視していると述べていたが、今回の指導者も同じことが言えるであろう。

以下の表 1・2 は、指示の割合の多かった [フレーズ] と、[全体的なサウンド] の指導者の具体的な指示内容である。

表 1 指導者の [フレーズ] に関する具体的な指示内容 (抜粋)

[フレーズ] に関する具体的な指示内容	生徒の様子
変なイントネーションを取り除いた状態にしない。(平板に演奏させる。) その上で抑揚をつけることが重要である。(抑揚をつけて演奏させる。)	少し抑揚がついた。
旋律の歌い方が演歌気味になっている。(正しいフレージングを楽器で吹いてみせて指導)	演歌気味だったものが直った。
フレーズをどう楽器に吹くかが重要。	全体での演奏に抑揚がつき改善した。
二人で音の形を描えながらフレーズの頂点を描えること。	Tp.2nd が 1st に合わせるようになった。

表 2 指導者の [全体的なサウンド] の具体的な指示内容 (抜粋)

[全体的なサウンド] の具体的な指示内容	生徒の様子
アインザッツができていない。ブレスのタイミングが揃っていない	8人全員で音の終わり方が揃う。

い。	
不安要素を取り除く練習をすること。(息や楽器の構え方等) そうすれば、曲の雰囲気よくなる。	楽器にしっかり息が入って音色が良くなった。
全員で音の形を揃えること。	音の出だしと切るタイミングが揃っていなかったが、揃うようになった。
和音のバランスが良くない。	和音の第3音のみが突出して聴こえていたが、バランスが良くなった。
ハーモニーは音色、音量を考えてバランスをとること。	伴奏パートの音程が良くなり、一回の指示だけでは変化がなかったが、繰り返すことで良くなった。
アンサンブルは人の後ろについて行かず、一緒に演奏すること。	全員が演奏に積極的になった。
ダイナミクス (fp) を全員で揃えること。	繰り返すことで、次第に揃うようになった。

### Ⅲ-2 指導を受けた金管楽器を担当している生徒の様子について

どの生徒も指導者から指導を受ける前は、各々無意識に演奏をしていたが、指導者の指示により、だいたいの場合で改善していた。例えば、トランペット担当の二人の生徒は、旋律のフレーズの演奏の仕方が各々で異なっていたが、「二人で音の形を揃えてフレーズの頂点を揃えること」という指示と指導者の演奏により、フレーズ感を合わせることができるようになった。しかしながら、そのように改善が見られた一方で、指導を受けてもあまり指導を受ける前と変化が見られない場合もあった。それらは、すぐには修正できないような技術的な内容である場合や、生徒の気持ちが向かっていない等に多々見られた。

### Ⅲ-3 金管楽器を担当している生徒へ聞き取り調査

部活終了時に、金管楽器を担当している生徒に指導者の指示をどのように理解しているか聞き取り調査を行った結果、「指導者の指示は理解できているか」との問いには、生徒全員が「理解している」と回答した。

(表3参照) また、「指導者の指示を受けて自分がどのように変化したと思うか」との問いには、「吹き方が分かった」、「練習の方法が分かった」、「自分の音色、音の形が良くなった」等、自分が変化したことを理解している生徒が多かった。(8名中6名) これらの生徒の中には、「指導を受ける前の自分の演奏はどうだったと思うか」との問いに対しても、「周りと合っていなかった」というように、指導前の状態を把握している生徒もいた。しかし、一方で、「自分がどのように変化したのか分からない」というように、指示は理解しても自分がどのように変化したのかわからない生徒もいた。また、「吹こうと思うが自信がない、練習が十分ではないからすぐには直せない」というように、気持ちが大きく影響している生徒もいた。

このことから、指示自体は理解できており、ほとんどの生徒は指導後の自分の演奏の変化に気付いている。一方で、自分の演奏がどのように変化したのか理解できていない生徒もいることが明らかになった。これは、自分の演奏を聴くことができているためと考える。したがって、具体的で分かりやすい指示を考案するとともに、指示前後の変化を理解させていく方法が演奏技術の向上に繋がると考える。

表3 金管楽器を担当している生徒への聞き取り調査の結果について

聞き取り内容	生徒の答え (肯定)	生徒の答え (否定)
指導者の指示は理解できているか	理解している (8名)	
指導者の指示は自分にとってどのようなものか	必要 (8名) ・ 指示がないと困る ・ 上手になりたいから必要 ・ 客観的に聴いてくれる人がいな	

	いと困る	
指導者の指示を受けて自分がどのように変化したと思うか	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 練習の仕方がわかった</li> <li>・ 自分の音色と音の形が良くなった</li> <li>・ 吹き方がわかった</li> <li>・ 音色が良くなった</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 吹こうと思うが自信がない</li> <li>・ 練習が足りない</li> <li>・ 自分がどのように変化したか分からない</li> </ul>
指導を受ける前の自分の演奏はどうだったと思うか		<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 周りと合っていなかった</li> <li>・ 自分のどのような演奏をしていたかわからない</li> <li>・ 指導を受ける前の演奏は自分では分からないが、良くなかったのだと思う</li> </ul>

#### IV 考察とまとめ

指導者の指示の大半は全体的な音楽作りを中心に行っていたことから、ベテランの域の指導があったことが確認できた。また、繰り返し全体で演奏することの大切さを指導していた。音楽の表面的な要素に関する指示はあまりなく、旋律の歌い方や伴奏の歌い方を揃えることを重視していた。和音での音程のとり方や音量のバランス、楽器の音色など、技術面の指導は多くが複合的に指示されており、さらに、技術面の指示は、全体での演奏時のことを考えた上での指示であり、全体のバランス、統一したフレーズが重視されていた。

音楽の表面的な要素にばかりこだわっていると、平坦な演奏になってしまいがちであるが、フレーズの構成を他のパートの演奏も含めて考えていくことなど、全体での演奏を重視し指導を行うと、生徒全員の音楽の方向性が揃いやすく、楽曲がまとまって良く聴こえる。吹奏楽は集団での演奏であるため、指導の際には全体のことを考えなければならない。そのため、個人での技術面だけではなく、全体としてどのように音楽を作るかということの方が重要である。そして、複数の楽器同士で同じ旋律を演奏する際は、フレーズを揃えることが大切である。特に金管楽器でフレーズ構成を決定していくことは、リップスラーや発音の明確さに連動してくることである。

また、生徒の様子は、観察調査と聞き取り調査から行ったが、指導者の指示の内容をすぐに理解し実践しようとしている生徒と、指示の内容が理解できても自分が変化しているか分からない生徒がいた。後者の生徒も、指導者の指示が楽器の演奏技術の向上のために必要だとは感じていた。音楽の表面的な要素に指導が集中すると、生徒が消極的になる場合もあり、消極的になると演奏にも影響が出る。このことから、生徒が日々の練習に取り組みやすい音楽の表面的な要素の指導における指示の工夫や、そのような指示を全体的指導の中に組み込む工夫が必要になることが分かった。また、自分の音がどのようになっているか分からない生徒は、指示だけでは生徒自身がどのように変化したか理解しにくいいため、生徒の演奏を録音し、正しい演奏の仕方を生徒に聴かせ、生徒自身の演奏とどのような違いがあるかを見つけさせるような、生徒自身の演奏を聴く方法を指導し、また、具体的な指示を行うなどの工夫をしなければならないと考える。

【謝辞】最後になりましたが、本研究に際してご協力いただきました高知大学教育学部附属中学校吹奏楽部顧問の島山裕世先生、吹奏楽部の金管楽器を担当している皆さん、ならびにご指導いただきました山中文先生に、心より御礼申し上げます。

<sup>1</sup> 菅裕, 2009, 「経験年数の異なる5名の吹奏楽指導者の演奏指導方法と指導観の比較」, 『音楽教育学』39巻, 日本音楽教育学会, pp.13-24

# 数学教育における「算数」と「数学」の接続に関する研究 ー素因数分解に価値を持たせるためのハッセ図の活用ー

海谷 尚(教育学専攻 授業実践コース・数学教育学分野)

## 1. 研究目的

小学校の算数と中学校の数学には質的な違いがある。代数的領域では文字式の本格的導入とその機械的変形操作が中学校数学で新しく導入され、それを思考の道具として、活用することが学習の中心になる。例えば、2の倍数と3に倍数を掛けると6の倍数になることを、小学校では「 $4 \times 9 = 36$ 、 $8 \times 3 = 24$ 、・・・」など、具体的な数や現象から帰納的に確かめる授業を行っているが、中学校では、「 $2n \times 3m = 6nm$ 」のように、文字式の形式的な操作で考察する授業になる。中学校数学における様々な学習指導の問題はこのような小学校算数との質的な違いの接続が上手く出来ていないため生じていると考えている。

今回の実践研究では、自然数の約数の順序関係をハッセ図を用いて表わすことにより、中学生にとって無機質な素因数分解の計算に、ハッセ図の図的なイメージを対応させることを考案した。それによって、素因数分解の機械的変形操作に価値を持たせることを目指した授業を開発・実践し、それから得られた問題と課題を考察した。

## 2. 授業実践の対象

【対象】高知大学教育学部附属中学校1年A組(36名)

【単元名】素因数分解とハッセ図(2時間)

【実施日】平成24年11月15日(2限09:45~10:30)

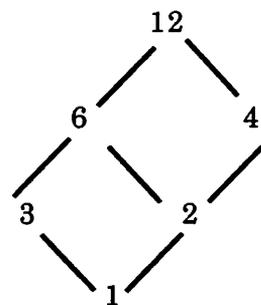
平成24年11月16日(6限14:30~15:20)

【事後アンケート】2時間目の終了時に実施。

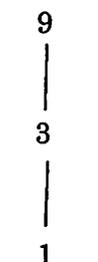
## 3. 教材と授業構想

### (1)教材「ハッセ図」とは

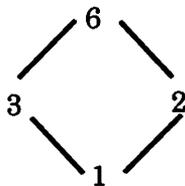
ハッセ図とはヘルムート・ハッセにより考案された図である。ハッセ図は半順序関係を表わせる。例えば12の約数の約数・倍数関係を順序とするハッセ図を描くと、右の図のようになる。



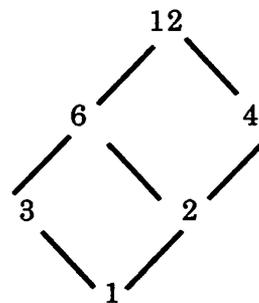
今回の授業では1~29までの、このような約数のハッセ図を作成する。1~29までのハッセ図は、「直線型」「正方形型」「長方形型」の3つのタイプに分類ができる。



直線型



正方形型



長方形型

(2)授業の基本的構想

この授業は、2時間の授業を①「ハッセ図を書くこと」、②、「ハッセ図を分類すること」、③「ハッセ図と素因数分解を関連付けること」に3段階で構想した。その3段階は以下のとおりである。

段階①では、生徒にハッセ図の描き方を理解させるために、12、18、9を例としてハッセ図の作り方を説明した後、ワークシート1を利用して1～29までのハッセ図を生徒各自に独力で作成させる。作成したワークシート1は段階②の資料になるように考えた。

段階②では、段階①で作成したワークシート1を基にA4の用紙に作成したハッセ図を書かせ黒板に貼らせる。それをクラス全体で協議しながら、ハッセ図の分類を考察させ、その結果をワークシート2に整理させる。

段階③では、ハッセ図を分類したワークシート2に数を素因数分解した式を書かせ、素数の個数と指数の個数がハッセ図の形と対応しているという関係を考察させる。

(例えば、正方形型は $2^2 \times 3^2$ のように、素数が2種類で、2つの素数の指数が同じ。)

この3つの段階を通して、生徒がハッセ図の有用性を体感し、素因数分解に価値を見いだすことをねらいとする。構想した学習指導過程は次節の通りである。

(3). 学習指導過程案

1時間目

生徒の活動	教師の指導
<p>1. 12の約数を考える。</p> <p>2. 12の約数の中で素数を見つける。 素数を探して、ワークシート1に書く。</p> <p>3. 発見した素数を使用してハッセ図を作る。 (1)出発数を12とし、ハッセ図を完成させる。(○に入る数字をルールに従って考える)</p> <p>●ハッセ図のルール</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・素数で割る。</li> <li>・素数のうち小さい数から割り始め右から書く。</li> <li>・1つの素数で割り始めたら、割り切れなくなるまで割る。</li> <li>・1がゴールになる。</li> </ul> <p>4. 色々な数でハッセ図を考える。 (1)2～29のハッセ図を完成させる。 (ワークシート1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・紙を教師から配られた生徒は指定された数のハッセ図を紙にマジックで書く。</li> </ul> <p>(2)完成したハッセ図の答え合わせを行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・2から29までのハッセ図を小さい順に前に貼る。</li> </ul> <p>(3)ハッセ図を仲間分けする。</p>	<p>ワークシート1を配布する。 約数について定義する。 約数とはその数を割り切る整数のことである。</p> <p>素数について定義する。 素数とは1とその数以外しか約数を持たない整数のことである。</p> <p>12のハッセ図を作成したのち、ハッセ図の特徴を伝える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・2で割っている線は全て右肩上がりになっている。</li> <li>・3で割っている数は全て右肩下がりになっている。</li> <li>・1が出るとその下は続かずゴールになる。</li> </ul> <p>12、18、9の数までは教師が生徒と一緒にいき、ハッセ図に慣れさせる。 ハッセ図の作成が困難な生徒を支援する。</p> <p>ハッセ図が書けている生徒に紙を渡し、ハッセ図を紙に書くように促す。 ハッセ図の作成に困難を感じている生徒が多ければ前でもう一度ハッセ図の書き方を復習する。 早く終わった生徒に30を考えてみるように促す。</p> <p>発問「どの数のハッセ図の形が似ているかな。」 分けたハッセ図に名前をつける。 直線型、正方形型、長方形型</p>

2 時間目

生徒の活動	教師の指導			
<p>1. 似たような構造（形）になった理由を考察する。</p> <p>(1)数を素数の積で表わす。(ワークシート 2) グループ分けができた理由を探るために整数を掛け算（積）の形で表わす。</p> <p>(2)素数の積を、累乗を使って表わす。同じ数同士の掛け算を、累乗を使って一つにまとめる。</p>	<p>発問「なぜ 2 つの数同士は形が似たのか。」</p> <p>累乗表現の説明を行う。  <math>12 = 4 \times 3 = 2 \times 2 \times 3 = 2^2 \times 3^1</math> と書く。(これは既習事項である。)</p>			
<table border="0" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> <p>直線型</p> <p><math>7 = 7</math> (素数)</p> <p><math>8 = 2 \times 2 \times 2 = 2^3</math></p> <p><math>25 = 5 \times 5 = 5^2</math></p> </td> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> <p>正方形型</p> <p><math>14 = 2 \times 7 = 2^1 \times 7^1</math></p> <p><math>22 = 2 \times 11 = 2^1 \times 11^1</math></p> </td> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> <p>長方形型</p> <p><math>18 = 2 \times 9 = 2 \times 3 \times 3 = 2^1 \times 3^2</math></p> <p><math>24 = 3 \times 8 = 3 \times 2 \times 2 \times 2 = 3^1 \times 2^3</math></p> </td> </tr> </table> <p>(3)各構造の特徴をまとめる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・直線型：素数の種類が 1 つ。1 つの素数の積。</li> <li>・正方形型：素数の種類が 2 つ。2 つの素数の積。掛けている素数の個数が等しい。</li> <li>・長方形型：素数の種類が 2 つ。2 つの素数の積。掛けている素数の個数が違う。</li> </ul>		<p>直線型</p> <p><math>7 = 7</math> (素数)</p> <p><math>8 = 2 \times 2 \times 2 = 2^3</math></p> <p><math>25 = 5 \times 5 = 5^2</math></p>	<p>正方形型</p> <p><math>14 = 2 \times 7 = 2^1 \times 7^1</math></p> <p><math>22 = 2 \times 11 = 2^1 \times 11^1</math></p>	<p>長方形型</p> <p><math>18 = 2 \times 9 = 2 \times 3 \times 3 = 2^1 \times 3^2</math></p> <p><math>24 = 3 \times 8 = 3 \times 2 \times 2 \times 2 = 3^1 \times 2^3</math></p>
<p>直線型</p> <p><math>7 = 7</math> (素数)</p> <p><math>8 = 2 \times 2 \times 2 = 2^3</math></p> <p><math>25 = 5 \times 5 = 5^2</math></p>	<p>正方形型</p> <p><math>14 = 2 \times 7 = 2^1 \times 7^1</math></p> <p><math>22 = 2 \times 11 = 2^1 \times 11^1</math></p>	<p>長方形型</p> <p><math>18 = 2 \times 9 = 2 \times 3 \times 3 = 2^1 \times 3^2</math></p> <p><math>24 = 3 \times 8 = 3 \times 2 \times 2 \times 2 = 3^1 \times 2^3</math></p>		

4. 授業実践から得た問題の考察と今後の課題

(1) 授業構想について

3つの段階のうち、段階①「ハッセ図を書くこと」、段階②「ハッセ図を分類すること」は構想通り達成させることができた。一方、段階③「ハッセ図と素因数分解を関連付けること」については、授業時間数と指導力の不足により、十分に達成させることができたとは言い難い。しかし、①②の段階を十分に行ったことによって、段階③への自然な繋がりは達成できており、この構想自体は効果的であったと考えられる。

(2) ワークシートや教具等の活用の有用性について

段階①では、1 から 29 までの数を書いてある A3 のワークシート 1 を使用した。このワークシート 1 を使用することによって、生徒の自主的活動を促すことができた。また活動の後に生徒が 1~29 までのハッセ図を A3 紙 1 枚に整理された形で眺めることができ、その共通性や相違点に着目することを促すことができた。また、指導者と

<small>ハッセ図の作成と分類</small>						
<small>1</small>						
<small>2</small>	<small>3</small>	<small>4</small>	<small>5</small>	<small>6</small>	<small>7</small>	<small>8</small>
<small>9</small>	<small>10</small>	<small>11</small>	<small>12</small>	<small>13</small>	<small>14</small>	<small>15</small>
<small>16</small>	<small>17</small>	<small>18</small>	<small>19</small>	<small>20</small>	<small>21</small>	<small>22</small>
<small>23</small>	<small>24</small>	<small>25</small>	<small>26</small>	<small>27</small>	<small>28</small>	<small>29</small>

ワークシート 1

しても生徒の活動の進捗状況や理解度を把握するのに有効であった。

段階②でハッセ図を分類するときは、生徒に A4 の用紙にハッセ図を一つずつ書かせ、黒板に貼らせた。それによって、生徒の考えが有効に反映され、生徒の主体的な授業参加を促すことができた。

段階③では、各数を素因数分解させ、ハッセ図と対応させるワークシート 2 を使用した。このワークシート 2 は同じ型同士の共通点と、異なる型同士の相違点を考察し、素因数分解とハッセ図の関係性を生徒に気付かせることをねらいとしたものであり、実際、このワークシート 2 によって、探求の方向性を示すことができた。しかし、筆者の指導力不足により、生徒の中には、各数をより小さい数の積で表現することはできたが、その数が全て素数であることと、型によって指数に違いがあることに関しては気付いていない者もいた。例えば、ワークシート 2 に指数と素数に注目させるような項目を加える改善も考えられる。

数		型	数の数
2, 3, 4 5, 7, 8 9, 11, 15 16, 17, 20 23, 24, 27 29	直線型		12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
6, 12, 18 15, 21, 27 30	五角形型		12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
15, 18, 20 24, 27	六角形型		12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
直線型の決まりは、			
五角形型の決まりは、			
六角形型の決まりは、			

ワークシート 2

### (3) ハッセ図の数学的教材としての有用性について

中学生にとって、自然数を倍数や剰余類で分類した経験しかない。本研究授業で約数の順序関係によるハッセ図を書かせたことによって、新しい分類を考えさせることができた。この分類は、例えば、6 と 22 は同じ型になるという分類になり、中学生にとっては意外なものであり、実際、生徒の知的好奇心をくすぐるものであった。事後アンケートでもハッセ図を書いて分類したことが大変面白かったという生徒が多かった。

そして、ハッセ図の分類の理由を因数分解の形によって探求することを経験させた。それを経験させたことによって、本研究の主要な目的である、素因数分解の機械的変形操作に価値を持たせることが達成できたと考える。

また、この経験を通して、数学的形式によって整数の性質を探求していくという、数学的探求心も養われたと考えられる。例えば、30 のハッセ図は素数が 3 種類のため、構造が 2 次元ではなく、3 次元（立方体）になるため、発展的な課題であるが、実際、事後アンケートで 30 のハッセ図を考える発展的な課題に挑戦した生徒もいた。

### (4) 今後の課題

今後の課題としては、素数と指数により注目させて、30 やもっと大きな数のハッセ図のような、さらに複雑なハッセ図を考えさせたり、ハッセ図を通して、自然数の最大公約数や最小公倍数について考察させたりするような授業展開を考えていきたい。

また、この教材を活用して、学力の多様な生徒に対する学習指導を考察したいので、公立での授業実践を試みたい。

### 【謝辞】

本研究を実施するにあたり、ご協力を頂きました高知大学教育学部附属中学校の小野川誉一先生、1 年 A 組の皆さんに、心よりお礼申し上げます。

# 中学校国語科における思考力育成をめざした授業実践の研究

－単元「感じたことを文章にしよう」を中心に－

岡本みゆき（教育学専攻 授業実践コース 国語教育分野）

## 1. 研究目的

平成20年改訂の学習指導要領では、「思考力・判断力・表現力の育成」や「言語活動の充実」が強調されている。特に、国語科では「論理的に思考する能力」「論理的に表現する能力」の育成が重要視されている。筆者の過去の授業実践をふり返ると、国語科教育における「思考力」の育成について、指導者側がどのように意義を考え、目標や授業方法を考えていけばよいのか、また、学習者側にとっても充実した学習の場となる授業にするには、どのような工夫が必要なのか、という課題や疑問が生じてきた。そこで、今回の授業実践研究では、中学校国語科における思考力育成のために、生徒自身が「感じる活動」「考える活動」を通して、鑑賞文を書くという単元を取り上げた。さらに、感じたり考えたりしたことの根拠となるものを自分で探し、構成を考えながら言葉や文章で表現する活動は、論理的な思考力や表現力の育成にもつながると考えられる。学習目標を明確にし、様々な活動を仕組むことで、どのような教材や学習活動が思考力育成のために有効にはたらくのか、下記のような研究仮説をたて実践研究を試みた。

研究仮説は以下の通りである。

- ①生徒に興味関心をもたせるような具体物を使用すれば、授業への意欲が喚起され、思考を促すことにつながる。
- ②自分の意見を書き出させ、グループ活動において友達の意見と比較・分類・関連づけといった活動をさせることが、思考力をはたらかせることにつながる。
- ③思考過程が可視化できるワークシートや教材を工夫をし、鑑賞文を書かせることによって、比較・分類・関連づけといった思考活動が活発になる。

検証及び考察方法として、①生徒の実態、②付箋紙・ワークシート・生徒の鑑賞文、③評価シート、などを中心に思考力育成のために有効な授業方法を見だし、今後の授業実践につなげたいと考えている。

## 2. 授業の単元設定と目標および授業計画

単元（題材）：感じたことを文章にしよう（『国語1』光村図書 P198～203）

授業者：岡本みゆき

期 日：2012年12月11日、12日、13日

対 象：高知大学附属中学校中学1年生 ○組（35名）、△組（35名）

### （1）単元（題材）の目標

#### 【指導目標】

- 様々な観点から作品を見る鑑賞活動を行うことを通して、対象を深く理解する。（価値目標）
- 自分の意見と友達の意見を比較したり、出された意見を分類したりして、書く事柄となる根拠を関連づける思考力を育成する。（技能目標）
- 目的に応じて、感じたり考えたりしたことを言葉や文章に表現し、相手に伝えようとする姿勢を育成する。（態度目標）

#### 【学習目標】

- 自分の意見と友達の意見を比較したり、分類することで、作品鑑賞の観点到気づき、鑑賞の練習をする。
- 自分の感じたことを付箋紙に書き出し、比較したり分類することで、自分の考えを支える根拠や書く材料とする。
- 鑑賞文の構成を考えながら、書き出した事柄を関連づけ、作品の魅力が伝わるように文章にまとめる。

○書いた文章を互いに読み合うことで、自分の文章と比較し、作品のとらえ方や表現の仕方について意見を交換する。

(2)育成したい思考力

- 自分の意見と友だちの意見を比較し、それぞれの特徴をとらえる力。
- 出された意見を分類することで、観点や内容の特徴をとらえる力。
- 書く材料や事柄・根拠を関連づけながら、文章の構成を考え表現する力。

(3)単元(題材)の評価規準

国語への関心・意欲・態度	書く能力	言語・知識・理解
<ul style="list-style-type: none"> <li>・感じたことを付箋紙に書こうとしている。</li> <li>・自分の考えと友だちの考えを比較して、分類・整理しながら観点や特徴をとらえようとしている。</li> <li>・友だちと意見交換したり、書いた文章を読みあたりしている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・鑑賞文のポイントを参考にして、書く事柄を見つけ分類・整理し、文章の構成を考えながら書こうとしている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・鑑賞文の例や作文の型から、接続詞や比喩などに注意し効果的な表現方法を理解しようとしている。</li> </ul>

(4)授業計画(全3時間)

時	学 習 計 画	評 価
1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 学習内容と目標を確認する。</li> <li>2. 一枚の写真を見て、感じたことを自由に付箋紙に書く。</li> <li>3. KJ 法を用い、付箋紙をグループで意見交換しながら、グループピングする。</li> <li>4. 自分の意見と友達の意見を比べて気づいたことを書く。</li> <li>5. 自分たちのグループでまとめられた観点と、他のグループで出された観点を比べてみる。</li> <li>6. 教科書 P199 の鑑賞文を書くときの観点と比べながら確認する。 *1写真にタイトルをつけてみる。 *2写真から感じたことを文章にしてみる。 *1,2は授業の流れをみて随時取り入れる。</li> <li>7. 次時の予告をし、鑑賞文を書く作品を準備させる。</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・感じたことを付箋紙に書いている。</li> <li>・自分の考えと友だちの考えを比較したり分類して意見交換をしている。</li> <li>・鑑賞の観点や特徴をとらえようとしている。</li> </ul> <p>観察 付箋紙 ワークシート</p>
2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 作品の一つ選んで、鑑賞文を書く。 【課題の助けとして】 ①教科書の鑑賞文の例を読み、表現の工夫に気づかせる。 ②作品の一つ選ばせ、感じたことを自由に付箋紙に書かせる。 ③文章の構成を考えさせながら、書く事柄を整理させる。</li> <li>2. 次時の予告をし、鑑賞文を仕上げさせておく。</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・鑑賞文のポイントを参考にして、書く事柄を見つけることができる。</li> <li>・書き出した事柄を、分類したり整理して、文章の表現や構成を考えている。</li> </ul> <p>観察 付箋紙 ワークシート</p>
3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 鑑賞文を読み合う。 ①交流の方法や、友達の鑑賞文を読むときの留意点を確認する。 ②班で鑑賞文を読み合い、付箋紙に感想や意見などコメントを書く。(自分の鑑賞文を読んだ友だちに、コメントを書いてもらう。) ③もらったコメントを読んで、嬉しかった部分や表現に線を引く。 ④他のグループに紹介したい鑑賞文を選び、理由を話し合う。</li> <li>2. *1他のグループに鑑賞文を紹介する。 *2他のグループで、同じ作品を選んだ人と鑑賞文を交流しコメントを交換する。 *1,2は授業の流れをみて随時取り入れる。</li> <li>3. 学習を振り返る。</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友だちと書いた文章を読み合い、交流できる。</li> <li>・友だちの鑑賞文に感想や意見を書くことができる。</li> </ul> <p>観察 付箋紙 ワークシート 評価シート</p>

### 3. 研究結果と考察

単元(題材)として選定した「感じたことを文章にしよう」(『国語1』光村図書 P198~203)という教科書教材では、作品を鑑賞する観点を事前に学習し、鑑賞文を書くといった授業の進め方であった。しかし、作品を鑑賞する観点を事前に提示するのはなく、学習の導入として作品を見た初発の感想を大切にさせたいとも考えた。自分で「感じる活動」「考える活動」からグループ活動につなげ、思考活動を活発化させたいというねらいもあった。また、KJ法を用いることは、自他の意見を比較・分類しながら、思考を広げる学習活動になるのではないかと考えた。本稿では特に1時間目の授業を中心に、①具体物、②KJ法による付箋紙、③KJ法によるグループ活動、④ワークシートが、どのように思考力育成に有効であったか、生徒の実態、評価シートの分析・自由記述を含め考察したい。

#### (1) 思考促進のための工夫ー導入時(1時間目)ー

##### ①興味・関心を持たせるような具体物の使用

具体物の選定理由として、導入で使用できる写真のパネルはできるだけ大きな物を使用し生徒の興味を惹きつけたいというねらいがあった。使用した写真のパネルの大きさは、縦82cm、横110cmあり、アフリカの難民キャンプを取材した際に撮影されたものである。学校が開かれているテントで、年齢・性別の異なる大勢の子どもたちが笑顔で見つめる視線の先には、1人の子どもが、昨日家でどのような手伝いをしたのかという話を、皆の前で堂々と発表しているという授業風景である。写真の撮影者が、日本の小学校に平和学習の講師として招かれ、子どもたちに講演した際、様々な反応や多くの意見が出されていた。また、教科書で導入教材として用いられているルノアールの「ムーラン・ド・ラ・ギャレット」にも大勢の人物が描かれており、写真と構図が似ていた。これらの理由から、授業の導入教材として使用した。

写真を提示した瞬間、生徒たちは様々なつぶやきを発したり、挙手による意見を発表した。その時点で、自他の思いや感じ方の違い、疑問の持ち方などが違うことを意識したようである。その意識が、次の学習活動や今後の学習内容・目標を確認することにつながり、授業に対する意欲の喚起になったと考えられる。

写真を見た時、生徒たちには直感的思考がはたらき、複数の事柄を見つけ、考えたことを挙げながら、具体物への興味関心が促されていった。また、友達の意見を知ることによって自分の意見と比較し、共通点や相違点をとらえ、さらに具体物の特徴をとらえようとする思考がはたらいたようである。この思考活動は次の学習活動のモデルとなるため、授業への興味づけには有効であった。

##### ②KJ法による付箋紙の活用

KJ法を取り入れた理由は、自由な発想で多くの感想や疑問を、より多く引き出したいと考えたからである。付箋紙に短い語で1つ書き出すことは、生徒にとって書くことへの抵抗感を減少させ、ゲーム感覚で活動できるのではないかと考えた。付箋紙を1人に10枚もたせ、制限時間5分間で5つ以上の意見を書かせた。1人で10枚全部に意見を書いた生徒や、少ない意見の者でも3枚意見を書くことができた。2クラス平均ではあるが、1人6枚以上意見を書き、意見の数に差はあるが、全員活動に取り組めた。

付箋紙一枚に1つの事柄を書き出すことは、感じたり考えたりしたことを書くという学習活動への抵抗感を減少させた。また、思考過程を可視化でき、自分の考えを広げることになり、自己学習へとつながる。付箋紙は貼ったり剥がしたりできることから、自分の考えを比較・分類するといった思考操作が容易となり、思考活動を促すことに付箋紙が有効に機能したと考えられる。

##### ③KJ法によるグループ活動の効果

1グループ4人構成であるため、4色の付箋紙を用意し、色によって個人がどのような意見を持っているか視覚で確認できるようにした。生徒たちは付箋紙を見せ合いながら意欲的に意見交換を行い、付箋を比較・分類し、グルーピングしていた。その後、小見出し(タイトル)をつけ、自分たちの観点をみつけさせていった。

グループ討議は、自分と友達の意見を比較・分類するという思考を活発化させる。次にグルーピングされた付箋紙にタイトルをつけることで関連づけの思考が促される。直感的で拡散的だった思考に、関連づけが行われ収束的思考となる。さらに、個人によって色分けされた付箋紙は、個の意見を重要性を表しているとも考えられる。グループで出された少数意見でも、グループ全体で共有することと

なり、多角的な思考を生み出し、さらなる思考の広がりにつながると考えられる。

#### ④ワークシートの活用

今回の授業では、使用した写真と学習の流れを順番に提示し、授業の全体像を示し、生徒が授業で何を学習するのか明確にした。また、授業のまとめとして、自分の意見と友達の意見を比べて感じたことや気がついたことを書くという課題を示したものである。比較・分類の思考活動から、複数の事柄や内容の特徴とらえ気づかせることをねらいとした。しかし、本時は、時間的に余裕がなくなり、本時のまとめとなる学習活動が不十分であったため、検証・考察を深めるには至らず課題となった。

#### (2)思考活動の応用と発展－2時間目・3時間目－

2時間目では、教科書に掲載されている5つの作品から一つ選び、10枚の附箋に感じたことを書かせて、生徒の鑑賞文例を参考に鑑賞文に取り組みさせた。附箋紙に書き出した事柄を、比較・分類・関連づけの思考をはたかせ、鑑賞文の型を参考に文章の構成を考えることにつなげた。鑑賞の「観点」をしめすことは思考促進となり、「鑑賞文の型」「鑑賞文例」は関連づけの思考を促し、構成や表現を工夫する手だてとなった。

3時間目の授業では、友達と鑑賞文を読み合い、コメント（感想）を附箋に書いて友達に届けるという評価活動を行った。コメント（感想）を書くための留意点として、鑑賞文を読む時の観点を初めに提示し確認した。生徒たちは多数の友達からコメントを受け取り、また届けるという活動に興味関心を持ったようである。ここでも、付箋紙の機能が有効にはたらいたと考えられた。しかし、コメントを書く際に、これまでの学習を生かした「感じたことを文章にする」評価・批評といった思考活動へつなげるには、さらなる指導の工夫と研究が必要であり大きな課題である。

#### 4. 成果と課題

全3時間の授業後に【表1】のような授業評価アンケートを行い、5（できた）～1（できなかった）の5段階で回答してもらった。2クラス総合

した集計では、全項目で、生徒自身が5点、4点と自己評価し「できた、頑張った」とプラス評価した割合が多くなっている。特に1時間目でめざした、授業への意欲の喚起、比較・分類といった思考力の育成に注目すると、質問1では約95%、質問2では約85%、質問3では約95%といった評価結果であった。このことから、思考力を育成するための授業方法や教材の工夫は有効にはたらいたと考えられる。しかし、質問2の「自分の考えをふくらませる」が、やや達成率が低いので、習得した思考方法を活用し、応用・発展させる教材開発や授業構想の充実が、今後さらに必要となってくる。

授業評価アンケート	【表1】
1. 付箋紙やワークシートに自分の考えをたくさん書くことができた。	
2. 自分の意見と友達の意見を比較しながら、考えをふくらませることができた。	
3. グループの意見を分類して鑑賞文の観点をみつけることができた。	
4. 伝えたい事柄について複数の考えを明確にして書こうとした。	
5. 文章の構成や語句の表現を工夫して書こうとした。	
6. 友達の作品のとらえ方や表現の工夫を、意識して鑑賞文を読み合うことができた。	
7. 友達の鑑賞文に感想を届けることができた。	
8. 授業で何を考えたいのか理解することができた。	
9. 考える時間や取り組む時間が十分にあった。	
10. 3時間の学習をふり返って (新しく知ったこと、身についた力、自分の学習態度、感想などその他何でも) 自由記述	

生徒の自由記述では、自他の意見を比較した気づきや、鑑賞文の書き方の理解など、授業の目標をふり返りながら自己評価をしている生徒が多かった。「附箋に書き出したことで鑑賞文を書くことが簡単に感じた」と記述している生徒もあり、学習から習得したことが活用ができた生徒もいる。また、この授業をきっかけに、「新しい絵の見方をすることができた」「こんなにたくさんのおもしろいことをみつけることができた」「絵について深く考えていくことがおもしろかった」といった、思考を深めた生徒がいたことは成果の一つだと考えられる。

今後は、身につけた思考力を活用して、自分の意見を言葉や文章で表現する力、さらに評価・批評といった学習活動につなげる教材や授業構想の研究につなげたいと考えている。

#### 謝辞

本研究にあたり、高知大学教育学部附属中学校の1年生の皆さんにご協力頂きありがとうございます。矢野史枝先生にはお忙しい中、授業見学・事前打ち合わせ・事後研修など大変お世話になり、多大なるご助言とご助力を頂きましたこと、心から感謝いたします。

# 「英語の授業を英語で行う」ことに関する意識調査

高知大学教育学部・授業実践コース・英語教育分野・多良研究室

高知県立中村高等学校 教諭 庄崎里華

## 1 研究目的

平成 25 年度より完全実施される高等学校学習指導要領外国語・英語(2008)において、第3款英語に関する各科目に共通する内容の4で「…授業は英語で行なうことを基本とする。…中略」と明記された。(下線部は筆者)このことについては、学校現場や英語教育関係者間で物議をかもしている。「英語で行なう」という授業形態への議論は、「実用」「教養」という対立的な立場に立ち議論されることが多い傾向にある。議論に留まることなく、折衷的な解決策を探るべく、「英語で行なう授業」を実際に受ける中学校・高等学校の生徒たちの本音に迫り、その解決の糸口を探りたい。効果的な「英語で行なう授業」とは、どのような授業形態であるのか、また、本格実施に向け、生徒たちはどのような「不安」や「期待」を抱いているのかを分析し、課題をより明確にするためにアンケート調査を実施した。

## 2 調査の概要

調査期間は、平成 24 年 10 月から 11 月の2ヶ月間で、調査協力者は、高知県内の中学生 147 名、高校生 367 名、計 514 名である。県内の中学校3年生、県立高等学校1、2年生へ質問用紙を配布した。アンケートの内容は、それぞれ3部構成となっており、第1部は「英語の活動」に関する項目、第2部は「英語で行なう授業」に対する不安感、第3部は「英語で行なう授業」に対する期待感についての項目とした。回答形式は、第1部は英語で行なう活動が「嫌い」「あまり好きではない」「どちらかといえば好き」「好き」の4段階、第2・3部は、1「全くそう思わない」2「どちらかというと思わない」3「どちらかというと思おう」4「そう思う」の4段階であった。

## 3 分析

得られたデータを、エクセルに入力し、R2 2.14.2 for Windows で統計処理を行なった。結果は、まず全被験者の「英語で行なう授業」に対する意識を分析した。そして、被験者を、2つのグループ G1「英語学習を好意的に捉えている」、G2「英語学習を好意的に捉えていない」の2群に分けた後、各群の生徒が「英語で行なう活動」をどのように捉えているか、次に英語で行なう授業への「不安意識」そして、「期待意識」について、2群間の中央値の差の検定(マン・ホイットニーの U 検定)を行なった。また、それぞれの項目においての中央値は、Median 関数により算出した。

## 4 結果と考察

### 4.1 「英語で行なう授業」に対する意識

平成 25 年度より高校の授業が英語で行なわれることについて、中学生の意識を①楽しみ ②不安もあるが楽しみ ③少し不安がある ④不安だ、の4段階で質問した。また、高校生に対しては、「英語で授業が行われることについて ①賛成 ②どちらかという賛成 ③どちらかという反対 ④反対、下段は理解の程度を ①80%程度 ②50%程度 ③30%程度 ④10%程度」の4段階で回答を得た。

▼表 1 : 「英語で行なう授業」に対する意識 (単位は%)

		①	②	③	④
中学生 (n=147)	「英語で行なう授業」に対する意識	13	42	22	23
	英語で行なった際の理解度	7	58	23	12
高校生 (n=367)	「英語で行なう授業」に対する賛否	15	30	32	22
	英語で行なった際の理解度	12	40	30	18

「英語で行なう授業」を肯定的に捉えていない③④に焦点を当てると、中学生より高校生が、若干割合が高い。また、理解度についても、50%程度以上理解できる割合が、中学生が高校生より 13%高い。これらのことは、高等学校で取り扱う授業内容が量・質的に高度化し、さらに受験に対する意識の高まりも相まって、中学生より高校生の方が現

実的に捉えていると考えられる。以下、「活動」「不安度」「期待度」に焦点をあて、中高生の差の要因となっているものは何かについて詳しく分析する。

#### 4.2 「英語で行なう活動」に対する意識

▼ 表2：「英語で行なう活動」に対する意識（ABの数値は、各群の人数が占める割合を示す）

活動種類(中学 n=147)	group	A	B	中央値	p値(U検定)	活動種類(高校 n=367)	group	A	B	中央値	p値(U検定)
発音練習	G1	11	89	3.28	0.008	発音練習	G1	31	69	2.87	0.000
	G2	28	72	2.88			G2	61	39	2.28	
音読練習	G1	14	86	4.00	0.011	音読練習	G1	33	67	2.86	0.000
	G2	31	69	2.84			G2	64	36	2.23	
スピーチ	G1	47	53	2.60	0.003	シャドーイング	G1	35	65	2.78	0.000
	G2	72	28	1.93			G2	67	33	2.19	
ALTによる異文化紹介	G1	2	98	3.81	0.000	プレゼンテーション	G1	65	35	2.08	0.000
	G2	19	81	3.28			G2	86	14	1.77	
スキット	G1	34	66	3.03	0.036	ALTによる異文化紹介	G1	10	90	3.38	0.000
	G2	42	58	2.64			G2	72	28	2.84	
ロールプレイング	G1	16	84	3.25	0.053	言いたいことをスピーチ	G1	70	30	1.99	0.004
	G2	30	70	2.92			G2	76	24	1.63	
歌を歌う	G1	41	59	2.78	0.002	言いたいことを書く	G1	53	48	2.29	0.000
	G2	67	33	1.86			G2	67	33	1.81	
言いたいことを書く	G1	28	72	3.08	0.047	ロールプレイング	G1	38	63	2.66	0.000
	G2	78	22	1.84			G2	66	34	2.03	
ペアワーク	G1	13	87	3.29	0.000	ペアワーク	G1	34	66	2.87	0.000
	G2	44	56	2.67			G2	60	40	2.29	
グループワーク	G1	16	84	3.36	0.092	グループワーク	G1	36	64	2.84	0.000
	G2	28	72	3.02			G2	60	40	2.28	
ディスカッション	G1	60	40	2.25	0.003	ディスカッション	G1	51	49	2.47	0.000
	G2	83	17	1.65			G2	80	20	1.98	
ディベート	G1	66	34	2.07	0.003	ディベート	G1	70	30	2.10	0.000
	G2	93	7	1.30			G2	88	12	1.76	
友だちとのやり取り	G1	22	78	3.10	0.003	友だちとのやり取り	G1	52	48	2.45	0.000
	G2	56	44	2.34			G2	84	16	1.90	
ALTとのやり取り	G1	26	74	3.13	0.000	ALTとのやり取り	G1	47	53	2.57	0.000
	G2	61	39	2.21			G2	78	22	1.95	
JTEとのやり取り	G1	19	81	3.05	0.000	JTEとのやり取り	G1	55	45	2.38	0.000
	G2	54	46	2.36			G2	83	17	1.88	

\* Aは、英語で行なう活動に対して非好意的なグループ、Bは英語で行なう活動に対して好意的なグループ

\* G1は、英語学習を好意的に捉えているグループ、G2は、英語学習を非好意的に捉えているグループ

マン・ホイットニーのU検定を行なった結果、ほとんどすべての活動において、統計的に有意な差が確認された。中学生のG2における「ロールプレイ」や「グループワーク」活動を好きと回答した割合は、7割を超えており、「発音練習」「音読練習」同様、普段の授業で中心的に行なわれている活動であるため、肯定的に捉えている割合が高く、英語で行なう活動として抵抗がないことが分かる。「書く」活動が4技能の中でも、最も高度な技能を必要とするため、G2が苦手とする割合が高いことは理解できるが、「書く」活動に比べ、技能面でのハードルが低い「歌を歌う」活動も意外にも苦手な割合が高かった。これは、年齢を考慮すると、人前で「歌を歌う」という行為に対して心理的な抵抗感が作用したと考えられる。また、「ディスカッション」や「ディベート」活動は、より高い英語運用能力が求められるため、グループに関係なく中央値の値が低く、苦手とする割合が高い。

高校生が好む傾向にある活動は、心理的に負担が少なく受け入れやすいと考えられる活動である「ALTによる異文化の紹介」であり、次いで「ペア・グループ活動」「発音・音読練習」であった。また、G1においては、「ALT、JTE、友人との会話」といったインタラクション活動が好まれる傾向にある。しかしながら、「言いたいことを書く」「スピーチする」「ディベート」活動となると、より高度な技能・能力が必要となり、あまり好まれない傾向がある。特に、「ALT、JTE、友人との会話」の3項目においては、G2が苦手とする割合が高く、G1G2間の差が大きい。このことからG2は、相手が誰であろうと英語でのインタラクションに対する不安が大きいことが分かる。

#### 4.3 「英語で行なう授業」に対する不安意識

▼表3：「英語で行なう授業」に対する不安意識（ABの数値は各群の人数の占める割合を示す）

不安感(中学生 n=147)					不安感(高校生 n=367)					
	A	B	中央値	p値(U検定)		A	B	中央値	p値(U検定)	
スピーキング力	G1	24	76	3.11	0.000	スピーキング力	G1	28	72	3.21
	G2	6	94	3.69			G2	12	88	3.59
先生が話す英語の理解	G1	34	66	2.90	0.340	先生が話す英語の理解	G1	34	66	2.93
	G2	11	89	3.58			G2	12	88	3.42
友だちの話す英語の理解	G1	59	41	2.28	0.000	友だちの話す英語の理解	G1	39	61	2.79
	G2	31	69	2.97			G2	16	84	3.36
英語の発音	G1	35	65	2.96	0.003	英語の発音	G1	29	71	2.97
	G2	28	72	3.07			G2	15	85	3.33
学習意欲が低下	G1	80	20	1.53	0.000	大学受験への対応	G1	36	64	2.88
	G2	57	43	2.33			G2	18	82	3.41
興味・関心の低下	G1	87	13	1.43	0.000	学習意欲の低下	G1	77	23	1.88
	G2	67	33	2.17			G2	41	59	2.77
質疑応答が継続しない	G1	42	58	2.71	0.001	興味・関心の低下	G1	77	23	1.89
	G2	24	76	3.35			G2	40	60	2.79
会話・話し合いが継続しない	G1	55	45	2.39	0.001	コミュニケーション持続性	G1	53	47	2.41
	G2	33	67	3.13			G2	29	71	3.02

\* Aは不安感がないグループ、Bは不安感があるグループ

中学生のどのグループにおいても、不安度が高いのは「スピーキング力」「先生が話す英語の理解」であり、G2の中央値を比較しても、この2項目については9割が不安を感じており、教員は「英語で授業」を行なう際、生徒の英語の聞き取り能力や英語習熟の程度をしっかりと把握し取り組む必要がある。

高校生でも同じ傾向が見られるが、高校生になると語彙レベルが上がるため「発音」への不安、そして難解な構文の説明を予想してか、「大学受験への対応」に不安があると回答した生徒が多い。

中学生・高校生に共通してG1の中央値の値が低く不安が少なかった項目は、「学習意欲や興味関心の低下」であるが、G2との差が高校生になると大きく開いている。これは、「友だちの話す英語の理解」に対する不安感が高校生になると増加することも合わせて考えると、高等学校において、英語学力の二極化が激しくなっていることが考えられる。

#### 4.4 「英語で行なう授業」に対する期待意識

▼表4：「英語で行なう授業」に対する期待意識

期待感(中学生 n=147)					期待感(高校生 n=367)					
	A	B	中央値	p値		A	B	中央値	p値	
興味がわく	G1	16	84	3.27	0.000	興味がわく	G1	30	70	2.92
	G2	63	37	2.20			G2	77	23	1.99
意欲関心が高まる	G1	19	81	3.34	0.000	意欲関心が高まる	G1	30	70	2.94
	G2	52	48	2.42			G2	77	23	2.01
単語・表現の知識増加	G1	2	98	3.87	0.000	語彙力向上	G1	16	84	3.23
	G2	22	78	3.30			G2	51	49	2.46
自然に英語力向上	G1	24	76	3.54	0.000	リスニング力向上	G1	15	85	3.27
	G2	43	57	2.73			G2	44	56	2.62
会話量が増加	G1	27	73	3.16	0.000	自然に英語力向上	G1	26	74	3.05
	G2	60	40	2.28			G2	61	39	2.24
言いたいことが言える	G1	22	78	3.25	0.000	言いたいことが言える	G1	33	67	2.90
	G2	44	56	2.65			G2	65	35	2.17
リスニング力向上	G1	5	95	3.83	0.000	コミュニケーション力向上	G1	18	82	3.15
	G2	11	89	3.39			G2	54	46	2.37

\* Aは期待感が低いグループ、Bは期待感があるグループ

カナダのイマージョン教育の実践からも効果が大きかった「リスニング力」の向上であるが、英語でのリスニングインプット量の増加を期待し、両グループともに期待度が高い。中学生のG1においては、最も期待度が高い項目は、「英語で授業をすると多くの英語に触れるので、多くの単語や表現を知ることができる」であり、「興味・意欲・関心が高まる」に対しても期待度が高いことが分かる。しかしながら、「興味・意欲・関心」への期待についてはG1とG2の差が大きく、高等学校においても同様に、G2の「興味・意欲・関心」への期待についての中央値が低く期待度が低い。これは、表

2の結果から分かった、教員・ALT との会話活動を「英語を得意とするグループ」は好きな傾向であるが、「苦手とするグループ」は嫌いな傾向があったこととも一致する部分があり、英語学力の二極化との関係性が考えられる。これらのことを踏まえ、教員は使用する英語をすべての生徒の理解可能な範囲内で扱える単語を的確に選ぶよう留意する必要がある。授業で使用する英語が教員中心で使われるのではなく、生徒中心に使用され、生徒の英語習熟のレベルに合った情意面に寄り添った「i+1」の質の高いインプットでなくてはならない。中学生の活動に対するアンケート結果から、英語を苦手とする生徒においても、普段から行なわれている活動は好まれる傾向があることから、各学年の発達段階を配慮した「英語で行なう言語活動」を段階的に取り入れ、「英語を使用すること」に慣れていくことが重要であると感じた。また、中学生が抱く「英語で行なう授業」への期待を損なわないような英語授業を、高等学校構造シラバスに組み込み再構築していく必要がある。高校生についても、「スピーチ」「ディベート」「ディスカッション」活動より、「ペア・グループワーク」「教員・友だち・ALT とのやりとり」の方が好まれる傾向がある。英語を苦手とするグループでも、6割が好む活動であることから、このことは一人で行なうのは無理であっても誰かの助けを借りることで、学習への動機付けが高まるという心理的な側面が働いていると考えられる。また、(庄崎里華・多良静也(投稿予定))『「英語で行なう授業」に関するアンケート調査』の結果からも、高知県高等学校教員は「英語で行なう活動」に対しての教員の興味・関心が高く、その必要性を感じていることが分かった。英語で行なう授業のネックとなる「文法指導」を、説明型から脱却し、「活用」を意識した指導へと変えていく必要がある。

## 5 課題

白井(2012)は、日本の英語教育の問題点を3つの点から指摘している。まず、自動化の訓練が不足している点、そして、インプットの質・量ともに不足している点、最後に意思伝達よりも正確さを重視してきたことを挙げているが、生徒が「大学受験」を目標とすると、「文法指導」と切り離しての英語教育を考えることは難しいというのが教員の認識であろう。このために、歴史的に「文法訳読式」中心の授業からの脱却がなかなか成されず、「英語で行なう活動」を行なう機会がなかなか与えられず、自信を持ってアウトプットできるような活動の場が確保されてこなかった。このような現状の改善のため今後、4技能統合型の英語運用能力向上を目指した「使える英語力」の育成を目標とした英語教育がなされなければならない。今回の調査結果で、英語学習を好意的に捉えていない生徒でも、「インタラクション」や「ペア・グループワーク活動」は好意的に捉えた生徒が多い点と、教員側の「英語で行なう活動の研究」を知りたいという思いが合致している点は、今後の授業改善にあたり、大きな可能性を秘めていると感じた。これからのグローバル社会を生き抜いていく生徒が、「英語で」コミュニケーションが図れる英語運用能力を身に付けていくためには、インプットの質・量また、アウトプットが不十分だった今までの英語教育を見直し、教科書構造シラバスの中に、「意味のある英語での言語活動」を組み込み、それぞれの学校に見合う Can-do List を作成し授業実践を行なうことが必要不可欠であろう。

### 【謝辞】

本研究を行うにあたり、ご協力いただきました、高知大学教育学部附属中学校畠山裕世教諭、高知県立中村高等学校千谷志保教諭、アンケートに回答いただきました生徒の皆様、ならびに貴重なお時間を頂きご指導くださいました、高知大学多良静也准教授に心よりお礼申し上げます。

### 【参考文献】

- ・ 文部科学省 (2009). 『高等学校学習指導要領』  
Internet site : [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf)
- ・ 文部科学省 (2010) 『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』. 東京: 開隆堂.
- ・ 永末温子 (2009) 「生徒からの Can-Do フィードバックで教師の自己調整をはかる: 『香住丘 Can-Do チェックリスト』を使って」 『英語教育』 (3月号), 33-35. 東京: 大修館書店.
- ・ 和泉伸一 (2009) 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』 東京: 大修館書店.
- ・ 白井恭弘 (2012) 『英語教師のための第二言語習得理論入門』 東京: 大修館書店.

# 異文化理解—日本の小学生に台湾のイメージを伝える

B12M6B13Y 陳 莉婷 (教育学専攻・授業実践コース・社会科分野)

## I 研究の目的：

台湾と言えば、食べ物が美味しいというイメージしか日本人は持っていない。日本の小学校教科書において、台湾に関する記述は非常に少ない。そこで、日本の子どもたちの台湾イメージに合わない情報を提供することで、台湾のことについて興味を持たせることができるかどうかを検証する。

## II 研究方法：

### 1.授業実践

【対象】 高知大学教育学部附属小学校 3 年生 B 組 38 名

【実施日】 平成 24 年 10 月 18 日 (木曜日 2 限 9 : 45 ~ 10 : 30)

【授業題材】 台湾の特色を学ぶ

【授業目標】 台湾の地理、気候、人口、言語、民族及び小学生生活を理解する。

【指導計画】 台湾に関する基礎知識、文化と小学生生活についての学習。写真を見せながら、台湾の漢字、食事、文化など、日本と違うことについて紹介し、子どもに台湾への興味を喚起させる。

### 2.アンケート

授業前、授業後 2 回行う。授業前後のアンケートを両方とも記入した児童 (38 名) を比較し、台湾のイメージに関する子どもの変化を検証する。

## III 指導案：

### 1.時間目 (45 分)

	教師の指示・発問	学習内容・予想された生徒の反応	教材・備考
導入 5分	1.簡単な自己紹介で、名前を漢字で書く。台湾のことを内緒にする。 2.台湾の街の写真を見せる。「私はここから来ました。ここはどこだと思いますか。」 3.「よく見てください。たくさんの看板で、難しい漢字がいっぱいあるし、日本語もあるし、一体どこでしょうか。」 ともう一回質問してから、正解を教える。	私は日本人ではないことと漢字を使う国のことをヒントとする。  中国、韓国、台湾など  台湾の街の特色を与える	台湾の街の写真 1 枚
展開 10分	4.台湾の地図を見せて、正解を教える。 5.台湾についての質問。「台湾はどこにある。」など。 6.台湾の地理、面積、気候、人口、言語の紹介。 「高知の夏は暑いですか。台湾は高知よりもっと暑い。平均温度は 28 度です。」	台湾の形状の認識。 高知の北東、高知の南西、高知の南東など。 日本と比較しながら、台湾に関する基礎知識を教える。	台湾の衛星地図 1 枚、日本の位置と比較する地図 1 枚

<p>展開 10 分</p>	<p>9.「先紹介した台湾にいろいろな民族が住んでいることを覚えていませんか。」と発問する。</p> <p>10.漢民族以外の原住民族の紹介を入れる。 原住民族の写真を見せる。「この人たちの顔は私の顔とちょっと違うと思いますか。」</p> <p>11.民族の特徴を紹介する。 小麦色の肌、目鼻立ちがはっきりしている。歌が上手、運動が得意。</p> <p>12.原住民族の食文化。竹筒飯、奇拿富、魚干し。</p> <p>13.原住民族のお祭り。</p>	<p>民族についての復習。 台湾は小さくても、いろいろな民族が住んでいる。</p> <p>漢民族との違い。原住民族の特色を発見。</p> <p>漢民族より、原住民族はいろいろな伝統文化を持っている。</p>	<p>写真：原住民族 3 枚、竹筒飯、奇拿富、魚干し各 1 枚、お祭り 2 枚</p>
<p>展開 15 分</p>	<p>14.「これは何でしょうか。」台湾の小学生時間割表を見せながら、質問する。</p> <p>15.正解を教える。「國語は中国語、數學は算数、社會は社會、では、電腦という授業は何としますか。」と質問する。 「正解はパソコンの授業です。」と説明して、台湾の小学生の授業内容を紹介する。</p> <p>16. 午休ということは昼休みの時間に入っている。「昼休みに皆さんは何をしますか。」と質問して、台湾人の学生は昼休みがあるということを教える。</p> <p>17.「皆さんは何時ごろに授業が終わって帰りますか。帰ったら、何をしますか。」と質問する。 台湾の授業は大体午後 4 時に終わる。授業が終わったら、塾に行く学生が多い。</p>	<p>時間割表</p> <p>理科、音楽、体育</p> <p>昼ごはんを食べる</p> <p>台湾の小学生生活で、一番特別なところ びっくりする</p> <p>積極的に発言する 台湾人は小学生から勉強を中心にする</p>	<p>小学校 3 年生時間割表 1 枚、写真：小学生生活 2 枚、朝ご飯屋さん 1 枚、朝ご飯 3 枚</p>
<p>まとめ 5 分</p>	<p>18.本日のまとめ</p> <p>19.アンケートの記入</p>		<p>アンケート用紙 1 枚</p>

#### IV 授業前・授業後アンケート調査結果：

##### 1. 台湾の文化に興味がありますか？（授業前）

###### a. すごくある（8名）

自由記述：台湾の料理（1名）、服装（1名）、文化（2名）、日本にないもの（2名）に興味がる。

行ったことないので、行ってみたい。（2名）

日本に近い。（1名）

###### b. 少しある（12名）

自由記述：台湾人の生活（3名）、文化（2名）、文字（5名）に興味がある。

行ったことない。（3名）

番組やニュースで台湾のことについて少しわかった。（2名）

理由がない。（1名）

###### c. あまりない（8名）

自由記述：台湾に行ったことない、台湾のことについてあまり知らない。(5名)  
台湾のことについて、地理、文字(1名)、建物(1名)には少しわかった。  
本当に少し興味がある。(1名)

d. 全然ない(10名)

自由記述：台湾の地理(1名)、文化(3名)、生活(1名)について全然わからない。  
行ったことない。(4名)  
外国の文化について知らなくてもいい。(1名)

2. 台湾の文化に興味がありますか？(授業後)

a. すごくある(29名)

自由記述：授業で台湾のことについていろいろなことを勉強した。(12名)  
台湾の漢字(6名)、生活(1名)、気候(1名)、食事(4名)、文化(2名)、学校生活(2名)、「千と千尋の神隠し」のモデルになった場所(8名)について、興味があり、もっと知りたい。  
台湾について、まだ知らないことがたくさんあるので、調べてみたい。(2名)  
日本の社会と違い、日本に製品がありそうなので、興味がある。(1名)

b. 少しある(7名)

自由記述：授業でいろいろなことを勉強してから、興味がある。(5名)  
台湾の漢字(1名)、「千と千尋の神隠し」のモデルになった場所(1名)に興味がある。

c. あまりない(1名)

自由記述：台湾のことを勉強した。(1名)

d. 全然ない(1名)

自由記述：理由がない。(1名)

3. 授業前、授業後アンケート調査結果の比較分析：

- 分析方法：授業前アンケートの「問題1」の選択を基準「0」として、授業後アンケートの選択の変化を見る。
- 上位になった場合は「+」、下位になった場合は「-」を使って分析する。
- 分析目的：このような分析方法により、子ども一人一人の実際の状況を把握できる。
- 記入方法：授業後アンケートの問題1で、「問題1」±\*(\*名)。
- 分析記入例：授業前、全然興味がない。授業後、すごく興味がある。  
授業後：「問題1」+3というふうに記入する。

●実際結果：

1. 台湾の文化に興味がありますか？

a. すごくある(授業前8名)

b. 少しある(授業前12名)

授業後：「問題1」+0 (8名)

授業後：「問題1」+0 (1名)

「問題1」+1 (11名)

c. あまりない (授業前8名)

d. 全然ない (授業前10名)

授業後：「問題1」+0 (1名)

授業後：「問題1」+0 (1名)

「問題1」+1 (3名)

「問題1」+2 (3名)

「問題1」+2 (4名)

「問題1」+3 (6名)

授業前のアンケート結果を基準「0」点とすれば、授業後は「+46」点を上回っている。

分析対象となった38名の子どもで、11名は「0」点、残りの27名は人それぞれ「+」になったことが分かった。

図1のグラフの通りである。

図1のグラフに、「+1」の子どもは14名で数多く占めている。また、「+2」の子どもは7名で、「+3」の子どもは6名を占めていることで、興味ない子どもは興味を持ってきたことが分かった。その他、「+0」の子どもは11名を占めているが、その中に、9名は授業前後「すごく興味ある」と「少し興味ある」を選択したため、データに「+」にならない。しかし、自由記述のところを見ると、「授業を受けたが、また知らないところがあるので、もっと知りたい。」「千と千尋の神隠しという映画のモデルになった場所に行ってみたい。」「台湾に行ってみたい。」と書いており、そこで台湾に対する興味がさらに深くなったと考えられる。

授業前後の結果により、興味ある子どもは20名から36名になり、興味ない子どもは18名から2名になった。それで、授業を通じ、子どもは台湾のことについて、興味関心を持つようになったことが分かった。

また、授業後アンケートに、「問題3」の「台湾の文化について、どんなことをもっと知りたい・調べてみたいですか?」について、2名は「特にない」と答えた以外に、台湾の漢字(12名)、生活(6名)、食べ物(5名)、学生生活(3名)、お部屋(3名)、生産物(1名)、台湾ドル(1名)、街と店(3名)、アニメ(1名)、車とバイク(1名)、台湾と日本の関係(1名)、千と千尋の神隠しのモデルになった場所(1名)、スポーツ(1名)、台湾の山(1名)など、様々なことに興味を持ってきた。授業で勉強したことを深く調べてみたい子どもが多くいるが、授業で勉強しなかったことについて、興味を引き付けられた子どもも何人かいることが分かった。

## V 考察：

本授業は、日本の子どもたちの台湾イメージに合わない情報を提供することで、子どもたちに台湾のことについて興味を喚起させることを目標とした。授業前後において、二回のアンケート調査を実施した。その調査の結果を通じ、子どもの意識変化を検証する。

授業前のアンケートの結果を検討すると、台湾のことについては、勉強したことがない上で、わからないことが多くあり、あまり興味がないという結果が出た。しかし、授業で台湾のことを認識してから、台湾のことについて興味を持っている子どもが増加した。アンケートの結果により、興味がある子どもは大部分の人数を占めていることがわかった。また、最初に全然興味がない子どもは、もっと知りたい、調べたいことを自由記述のところを書いてきた。その結果、授業を通じ、子どもは意外な知識を獲得し、台湾のことについて興味が湧いてきた。このように、日本の子どもたちの台湾イメージに合わない情報を提供する授業は、子どもたちに台湾のことについて興味を持たせる効果があると言える。

## VI 謝辞：

本研究にあたり、ご協力いただきました高知大学教育学部附属小学校の広瀬先生、3年B組の皆さん、そして、ご指導いただきました高知大学教育研究部人文社会科学系教授藤田詠司先生に、心より感謝申し上げます。

# 興味・関心を喚起する異文化理解学習教材のあり方

董亜玲(教育学専攻・授業実践コース・社会科教育分野)

## I. 研究目的

以下の仮説を検証することが本研究の目的である。

研究仮説:子どもたちの常識に挑戦する情報を提示すれば、子どもたちは学習対象である異文化についてより強い興味・関心を持つであろう。

日本の子どもたちが持っている中国文化のイメージに必ずしも合致しない情報を提示することで、中国の文化についての興味・関心を持たせることができるかどうかを検証する。

## II. 研究方法

### 1. 高知大学教育学部附属小学校で実験授業を行う。(全2時間)

実施教科: 社会

実施期日: 平成24年11月21日(水曜日 4限 11:45~12:30)

平成24年11月27日(火曜日 5限 14:05~14:50)

授業目標: 日本の子どもたちが持っている中国文化のイメージに必ずしも合致しない情報を提示することで、中国の文化についての興味・関心を持たせる。

### 2. 実験授業の前後にアンケートを実施し、中国文化に対する子どもの意識変容を把握する。

分析対象: 授業前のアンケートに回答した児童(35名)

授業後のアンケートに回答した児童(34名)

## III. 研究結果と報告

### 1. 授業実践

#### (1) 指導上の工夫

- ・中国を北部・南部(1時間)、沿海部・内陸部(1時間)を地域的に分かりやすく分けた。
- ・内容: 地域の代表的な特徴になるものをはじめ、地域の建築文化、食文化などを取り上げ、意外性を持った写真や絵文字などを通して面白く提示した。
- ・地図・写真を見せながら導入し、考えさせる場面を設け、子どもたちの好奇心に応え、中国の文化に興味を持たせる。
- ・提示した内容が多いため、北部・南部・沿海部・内陸部各地域についての内容まとめを設定した。

#### (2) 授業の流れ

地図・写真の提示⇒考えさせる⇒意外な正解の提示⇒興味を持たせる⇒説明⇒習得

### 2. 学習指導案

(1) 対象 高知大学教育学部附属小学校6年A組

(2) 単元名 「中国の文化を学ぶ」

(3) 単元目標

- ①知識 中国の基礎知識(地理・民族・人口・言葉)と、建築・食事面に関する知識を習得させる。
- ②意欲 中国の文化に興味・関心を持たせる。

(4) 単元計画 (全2時間)

1時間目 中国の基礎知識と北部・南部についての学習

2時間目 中国の沿海部と内陸部についての学習

(5) 授業過程 (注: スペースの原因で指導案原稿の一部分を省略した。)

1 時間目 (45 分)

	教師からの指示・発問	予想される児童の応答・学習内容	使用資料
導入 5分	1. 「これはどの国の地図と違いますか。」 2. 主題の紹介：中国の文化を学ぶ	中国の地図	写真：中国地図
展開① 8分	3. 「まずは、中国の基礎知識を教えたいと思います。」(地図を見せながら、中国の地理・民族・人口・言葉などの知識を説明する。)	①日本の西にある ②多民族の国 ★ 中国の基礎知識の学習	写真：中国地図
展開② 15分	4. 「次は、この写真を見て下さい。写真に写っている白い物は何でしょうか？」 5. 食べ物について、「羊肉のしゃぶしゃぶ」、「羊の丸焼き」という肉料理を紹介する。 6. 「じゃ、漢民族の人はどんな建物に住みますか？ 次の写真を見て下さいね。」 7. 北京以外、北部において山西省の大院の写真を見せながら、中国北部の建築特徴を説明する。 8. 様々な料理の写真を見せながら中国北部の食文化を紹介する。 9. 中国の北部についてまとめる。	①家、モンゴルパオなど ②中国の西にある ★ 中国において位置の把握、中国の北部に展開 ・モンゴル族の人の家－「モンゴルパオ」と有名な食べ物の紹介。 ・漢民族の住宅－「四合院」と食べ物の紹介。 ・建築文化：「院」 ・食文化：小麦（主食）、肉料理	写真： ①モンゴルパオ ②羊肉のしゃぶしゃぶ ③羊の丸焼き ④北京四合院 ⑤山西省大院 ⑥蘭州ラーメン ⑦水餃子 ⑧油餅（ユービン）
展開③ 15分	10. 「この写真に写っているのは何でしょうか？」(中国南部の福建省の客家土楼を紹介する。) 11. 「中国南部では土楼だけでなく、ほかの住宅もありますね。」(湖南省の吊り楼と雲南省の竹楼を紹介する。) 12. 「さあ、中国の南部ではどんな食文化がありますかね。一緒に写真を見ましょう。」 13. 「では、南部についてここまでですが、一緒にまとめましょう。」	①博物館 ★ 中国において位置の把握、中国の南部に展開 ・民居：福建省客家土楼 湖南省吊り楼 雲南省竹楼 ・食べ物：鳥・豚・魚の炒め料理 ・建築文化：「楼」 ・食文化：米（主食）、炒め料理	写真： ①福建省客家土楼 ②湖南省吊り楼 ③雲南省竹楼 ④ご飯 ⑤鴨の首肉 ⑥鳥の爪 ⑦魚頭 ⑧豚足
予告 2分	今日は中国北部と南部の建物・食べ物について勉強しましたが、次の授業で中国沿海部と内陸部について紹介したいと思っています。		

2 時間目 (45 分)

	教師からの指示・発問	予想される児童の応答・学習内容	使用資料
導入 5分	1. 「今回は中国の北部と南部について詳しく勉強しましたが、今回は沿海部と内陸部について紹介したいと思います。」		
展開① 15分	2. 「ここはどこだと思いますか？」(正解提示：中国の経済中心地－上海) 3. 「ここは？」「チベットのポタラ宮です。」 4. 「次の写真を見ましょう。」(「水郷の町」－周庄・烏鎮の紹介) 5. 「上海豫園」・「蘇州園林」の写真を見せながら、中国沿海部の伝統的な建築－「園林」を紹介する。「日本語で言えば、庭園ですね。」 6. 「では、庭園はどんな特徴があるでしょう。」 7. 「この辺の人々はどんなものを食べましょう。次の写真を見て下さいね。」	①北京、上海など ★ 中国において位置の把握、今回の内容の紹介 ・「水郷の町」の特徴： 石橋・濠・古い家並みなど ・「中国庭園」の特徴： 「亭・池・橋・石」が作られたこと ・食文化：主食が米、料理は蟹・蝦・魚などの海鮮料理	写真： ①上海外灘 ②チベットポタラ宮 ③中国地図 ④水郷古鎮(周庄・烏鎮) ⑤上海夜景 ⑥上海豫園 ⑦蘇州園林 ⑧海鮮料理(蟹・魚・蝦)

	8. 中国の沿海部についてまとめる。		
展開② 15分	<p>10. 「はい、では、次の内容に行きましょう。」</p> <p>11. 写真を見せながら、チベット族人の住居を紹介する。</p> <p>12. 「では、トーチカ風家屋に住むチベット族人は、毎日何を食べましょう。」</p> <p>13. チベット族人の特別なお茶、「スーヨウ茶」を紹介する。「実はバター茶ですね。チベットのお土産!」</p> <p>14. 「ここでチベット族人の特別な宗教信仰を紹介したいと思います。チベット族人の多くはチベット仏教を信じています。彼らは不思議な様式で礼拝しますね。」(写真を見せながら、「五体投地」の礼拝を紹介する。)</p> <p>15. 内陸部の典型的な食文化：四川料理の紹介</p> <p>16. 中国の内陸部についてまとめる。</p>	<p>①チーズ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>チベット自治区の住居：「トーチカ風家屋」</li> <li>チベット族の食べ物：「ツァンバ」</li> <li>チベット族の飲み物：「スーヨウ茶」</li> </ul> <p>チベット族の宗教信仰 (礼拝様式)：「五体投地」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>四川火鍋：鴛鴦火鍋・干鍋</li> </ul>	<p>写真：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①チベット族人の姿 (1枚)</li> <li>②「トーチカ風家屋」 (2枚)</li> <li>③「ツァンバ」&amp;「スーヨウ茶」(1枚)</li> <li>④「五体投地」の様子 (3枚)</li> <li>⑤肉・野菜の鍋料理 (4枚)</li> </ul>
まとめ 10分	<p>17. 2回授業のまとめ</p> <p>18. アンケート記入のお願い</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>建築文化</li> <li>食文化</li> </ul>	

### 3. 授業前、授業後アンケート調査結果の比較分析

・分析方法:授業前アンケートの「問題①」の選択を基準「0」として、授業後アンケートの選択の変化を見る。

上位になった場合は「+」、下位になった場合は「-」を使って分析する。

・分析目的:このような方法で分析すると、子どもたち一人一人の実際の状況を把握できる。

・記入方法:授業後アンケートの「問題①」±\* (\*名)

・分析記入例: 授業前、少しある。授業後、すごくある。

授業後:「問題①」+1というように記入する。

・分析結果:

中国の文化に興味がありますか? (授業前・授業後)

a. すごくある (4名⇒22名)

授業後: 「問題①」 0 (4名)

b. 少しある (20名⇒9名)

授業後: 「問題①」 0 (3名)

「問題①」+1 (16名)

「問題①」-1 (1名)

c. あまりない (7名⇒2名)

授業後: 「問題①」 0 (1名)

「問題①」+1 (4名)

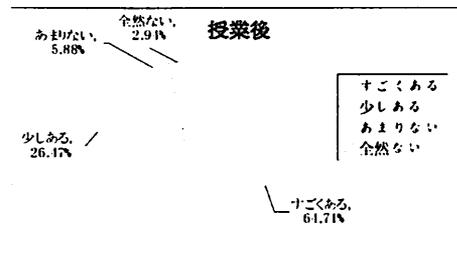
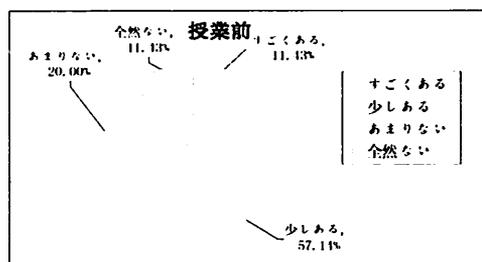
「問題①」+2 (1名)

d. 全然ない (4名⇒1名)

授業後: 「問題①」 0 (1名)

「問題①」+2 (2名)

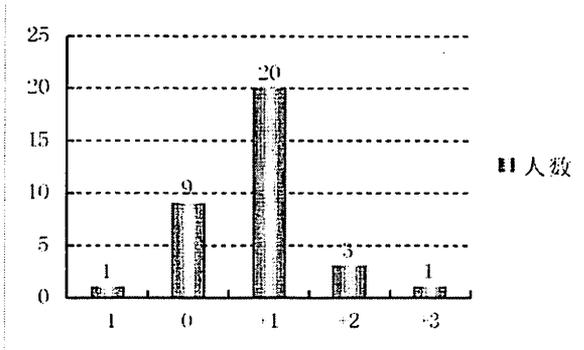
「問題①」+3 (1名)



授業前アンケートの「問題①」の結果を基準「0」点とすれば、授業後は「+29」点上回っている。一人の「-1」点を含めて、全員で「+28」点が上回っている。

分析対象となった34名の子どもの中では、9名「0」点と1名「-1」点以外、残り24名は人それぞれ「+」になったことがわかった。図1のグラフの通りである。

図1 中国文化に対する興味の変容



比率的には、「+」になった子どもが70.59%を占めていて、「0」点の子どもが26.47%を占めていて、「-」になった子どもが2.94%を占めている。そのうち、「0」点の9名は、授業前後の選択が変わってないのが、自由記述のところに「中国の食文化・建築文化などいろいろ知ることができた」、「中国にはたくさんの民族がいることが分かった」、「言葉をもっと知りたい」、「民族いしよを色々見てみたい」など書いたので、実際に「+」になっていたと考えられる。この9名を含め、「+」になった子どもは97.06%になっている。

授業前後アンケートの「問題①」の結果により、中国文化に興味がある子どもは24名から31名に増え、興味がない子どもは11名から3名に減った。この人数の変化からみると、全体としては、子どもたちの中国文化に対する興味が高まったことが分かる。

授業後アンケートの「問題②」の「中国の文化を学ぶ授業は面白かったですか?」について、記入した34名の子どもの中で、27名は「すごく面白かった」、7名は「少し面白かった」を選んだ。理由としては、「食文化のところ面白かった」、「中国のあまり知らない、家の造りなどが分かった」、「日本と違うことを見つけた」、「知らないことばかりでもっと知りたいと思った」、「日本とは、また違う文化で、地方によって食べ物とかに興味を持った」などである。この結果からみると、授業の面白さが認められたと考えられる。

そして、授業後アンケートの「問題③」の「中国の文化を学ぶ授業で、どんなことが分かりましたか?」に対して、「中国の主食や食文化がよく分かった」、「海側・内側で食べ物が違うこと。建築文化も様々あったこと」、「いろいろな民族があるということ」、「中国は日本と比べて多くの人住んでおり、比べられない程大きい事」などのような答えが記入された。回答からみると、「中国の基礎知識（地理・民族・人口・言葉）と、建築・食事面に関する知識を習得させる」という単元目標①が達成された。

また、授業後アンケートの「問題④」の「中国の文化について、どんなことをもっと知りたい・調べてみたいですか?」に対して、答えを詳しく記入しなかった4名以外、中国語(9名)、民族服(2名)、食文化(5名)、日本との学校・生活などの違い(1名)、中国の文化遺産(1名)、建物(5名)、テレビ番組(1名)、中国の数字(2名)、中国人の一日の生活(1名)、中国のサッカー(2名)、中国の歴史(1名)、中国の仮面を変えること(1名)など様々な興味を持ってきたことが分かった。この結果からみると、子どもたちの中国文化に対する興味より広く、より深く持ってきたと考えられる。「中国の文化に興味・関心を持つ」という単元目標②も達成された。

以上のデータや分析した結果からみると、授業の面白さが認められたと、「子どもたちの常識に挑戦する情報を提示すれば、子どもたちは学習対象である異文化についてより強い興味・関心を持つであろう」という研究仮説が検証されたといえる。

#### IV. 謝辞

本研究に際してご協力頂きました高知大学附属小学校の久武先生、6年A組の皆さん、ならびにご指導いただいた高知大学教育研究部人文科学系教授藤田詠司先生に、心よりお礼申し上げます。

# 中学生の音楽嗜好に関する調査

仁木 真美(教育学専攻・授業実践コース・音楽分野)

## I. 研究目的

一般的に、中学校の生徒の音楽の嗜好はクラシック音楽よりもポピュラー音楽にあるといえる。例えば、川西らの調査(2004)<sup>1)</sup>によれば、岡山県の中学・高校・大学生の回答の「音楽が好き」と答えた 92.4%のうち、87.7%がポピュラー音楽を好むという結果が出ている。クラシック音楽は、現在 CM やドラマなど、たくさんのメディアで使用されているようになってきているが、なぜポピュラー音楽のように若者が好み、身近なものとならないのであろうか。

また、現在、若者がポピュラー音楽を好むということは、音楽の教科書に載っている教材は、中学校の生徒が聞いている音楽と、大きく違いがあるということになる。このような環境で、生徒たちは、音楽の授業において、教材に興味関心を向け、積極的に取り組むことができるのであろうか。

さらに、奥らの調査は岡山県の調査であるが、高知県の中学生の音楽嗜好と違いがあるのだろうか。

本研究では、その点から高知県の中学生を対象に調査を行う。比較検討のため、川西らの調査をもとにし、また新たに調査項目を設けた。

この研究により、今後の音楽の授業における、楽曲教材選択や教材分析、そして授業づくりにつなげていきたいと考える。

## II. 研究方法

1. 中学校の生徒の音楽嗜好に関する先行研究を調査する。
2. 中学校の生徒の音楽嗜好に関する質問紙調査を行う。
3. 調査の集計と分析を行う。
4. 1 との比較を通して、まとめを行う。

対象者:高知大学教育学部附属中学校 2年生 4クラス(男子 54人 女子 74人 計 128人)

調査日時:平成 24年 12月 10日~14日

調査方法:「中学生の音楽嗜好に関する調査」を質問紙調査で行う

## III. 先行研究による実態と考察

川西らの調査は、現代の若者の音楽嗜好や音楽に対する意識の実態を明らかにするために 2004 年に行われたものである。岡山県の中学生、高校生、大学生の計 316 名を対象に質問紙調査を実施した。この調査は現代の若者の音楽嗜好がどの程度ポピュラー音楽化しているのか、また学校教育との間に接点は存在するのであろうかという問題意識から行われた。

川西らの調査結果は、1981 年に 7 歳以上の国民 3600 人を対象に行われた NHK 放送世論調査所による調査<sup>2)</sup>「現代人と音楽」との比較を含めて考察されている。主な結果は次のようにあらわされる。

- ・若者の音楽嗜好はポピュラー音楽に偏っている。「音楽好き」と答えた 92.4%のうち、ポピュラー音楽を好むものは 87.7%であった。中・高・大学生のどの年代においても、クラシック音楽よりポピュラー音楽が好きと答えた若者が多い。
- ・現代の若者は、よりパーソナルなメディアを利用し、音楽を聴いている。NHK 放送世論調査では、音楽を聴くメディアは、テレビやラジオを利用するものがほとんどであった。しかし、川西らの調査では、音楽を聴くためのメディアとして、CD・MD・テープの利用率が最も高く、約 20 年で若者の間ではパーソナルメディアが定着してきており、他のメディアに対する優位性も明らかとなった。
- ・パーソナルメディアの定着により、若者の多くが「ながら聴取」を行っている。なにかをしながら音楽を聴くということで、音楽が環境化してしまっている。
- ・生で聴く音楽といえばクラシックであると感じている若者が多い。ポピュラー音楽はメディアで、クラシックは生でという意識があるのではないかということが伺える。

このような結果から、現在でも若者における音楽嗜好の中心はポピュラー音楽にあると推測される。現

代の若者の音楽聴取は音楽メディアを利用した聴取のほうが圧倒的に多い。そのため、クラシックを聴く若者はわずかであるということも推測できる。現代では、ダウンロード音楽や携帯音楽プレーヤの普及はさらに目覚ましいものとなっている。今回の中学生を対象とした調査では、そのような機器との関連においても調査し、それらのメディアの普及が音楽嗜好へ影響を与えているのかを考察する。

#### IV. 調査結果と分析

今回の調査の結果の分析を行う。分析を行うにあたり、関連付けた質問を( )の中に示す。( )の中の数値は、表 1 の質問項目に該当する。

##### ① ながら聴取(4,6,8,19)

川西らの調査では回答項目に、「音楽を聴きたい時」という選択肢がなかったため、今回の調査で付け加えた。その結果、やはり音楽を聴きたい時に聞くというのが一番であった。また川西らの調査と同様に「リラックスした時」「車に乗っている時」「勉強中」が上位となった。中学生への調査であるため、車に乗っている時というのは、両親の車に乗っている時であると推測され、多くの生徒が移動中に音楽を聴いていることが明らかとなった。また勉強中との回答や、19 の回答で勉強がはかどるという選択肢が上位となったことから、中学生が「ながら聴取」を行っていることが分かる。音楽を音楽として集中して聴く以外に、音楽が BGM 化しているのではないかと考えられる。

##### ② ダウンロード音楽(7)

現代の音楽におけるメディアの普及方法なども考慮し、今回の調査ではダウンロード音楽の使用頻度も調査に加えた。川西らの調査と同様、72%という多くの生徒が CD を音楽の聴取方法として用いていたが、ダウンロード音楽の利用も約 67%あった。今後、音楽メディアもダウンロード音楽に向かっていくと予想され、この傾向は強まると考えられる。

##### ③ メディア機器(9)

川西らの調査では「ウォークマン」としていたが、今回の調査では「携帯型音楽プレーヤー」とした。川西らの調査では「コンポ」が聴取機器として約 60%と一番多かったが、今回の調査では「携帯型音楽プレーヤー」が 70%で一位となった。次いで、川西らの調査では下位であった「携帯電話」や「パソコン」などが上位になっていた。これは、上記でも述べたようなダウンロード音楽が増えたことによると考えられる。さらに、その他の回答で、PSP などのポータブルゲーム機での音楽聴取方法が新たにみられた。今回の調査で、コンポの使用が 14%と減っているのは、よりパーソナルで軽量化された携帯型音楽プレーヤーが普及することで、コンポなどの大型な音楽プレーヤーの必要性が無くなったためであると推測される。

##### ④ 生演奏の音楽(10,11,12)

生演奏を聴きに行くことがある生徒は、128 人中 37 人とどまった。これは CD で音楽を聴く生徒が 102 人であることに比べ、圧倒的に少ないといえる。川西らの調査結果のように、生演奏の音楽はクラシックであるという傾向もみられなかった。高知という地理的条件から、コンサートの数自体が少なく、聴く機会も減り、ジャンルの差も少なくなっていると推測する。

##### ⑤ 好きな音楽のジャンル(13)

川西らの調査と同様、日本のポピュラー音楽が 82%で一位であった。アニメ・声優・ゲームが 46%と続き、クラシック音楽が好きと答えた生徒は 28%にとどまった。日本のポピュラー音楽に比べると、やはりクラシック音楽は人気が無いといえる。

##### ⑥ 楽器経験(15,16)

82%の中学生は楽器経験がある。これは NHK の調査で約 80%だった結果が、川西らの調査では約 40%と極端に減っていたため、授業内でのリコーダーが「楽器を演奏している」という意識を伴っていないのではないかと推測がされ、今後の課題とされていた。今回の調査では、質問紙調査中に、「楽器経験のところは、どんな楽器でもいいよ」「学校の授業で楽器したことない？」というように声かけを行ったところ、このような結果になった。声をかけるまでは空欄だった生徒たちも、声かけをすることによって、思い出したように「リコーダー」と記入していたことから、川西らが述べるように学校の授業内で演奏するリコーダーは「楽器を演奏している」という意識を伴っていないとみることができる。楽器演奏の理由としても「学校の授業」という理由が最も多かった。演奏してみたい楽器では、上位から順にドラム、

ギター、ピアノ、トランペット、フルート、サクソフーンという結果になった。バンドで使われている楽器に興味を持っていることから、ポピュラー音楽の影響を受けているといえる。

⑦ 歌(20,21)

今回の調査では鼻歌・クラブ活動・カラオケ・学校の授業において、歌うことが「よくある」を5点、「ときどきある」を4点、「たまにある」を3点、「ほとんどない」を2点、「全然ない」を1点、「分からない」を0点というように点数化し、合計を出した。その結果、カラオケで歌う人が最も多く、次いで鼻歌、学校の授業となり、クラブ活動で歌う人が最も少なかった。どのような歌を歌うのかという問いについては、カラオケや鼻歌、クラブ活動では、「テンションが上がる曲」「好きなアーティストの曲」など、生徒が好んで自ら歌っているという様子が窺える回答があがった。一方、学校の授業では「教科書の曲」「授業の曲」「クラシック」などを歌うと答えており、その回答からは生徒自身が好んで歌っている様子はみられない。これは、後の自由回答の「授業で最近の曲をして欲しい」「授業の曲はおもしろくない」などの意見からも推測される。生徒が好んで歌っている曲と、学校の授業で歌う曲とのギャップが大きいと感じる。また、楽譜を見て歌うことが出来る生徒は17%であり、川西らの調査の約25%よりも減少している。歌うことが出来ても楽譜を見て歌うことは出来ない生徒が増えている。音楽の聴取方法や楽器の演奏経験などからみても、楽譜を見る機会は学校の授業だけに限られ、曲を耳から聴いて覚えていると考えられる。

⑧ 音楽への熱中とキッカケ(17,18)

川西らの調査では、中学生・高校生に共通して中学生が一番音楽に熱中しているという結果であった。今回は中学生のみへの調査であったが、今が一番音楽に熱中していると答えた生徒が53%と最多であった。そのキッカケは、「何となく、いつの間にか」と「友人・知人の影響」が上位になった点では川西らの調査と同様である。しかし、川西らの調査では「友人・知人の影響」が一位だったのに対し、今回の調査では「何となく、いつの間にか」が30%でそれを上回る結果となった。これは、音楽のBGM化や、テレビやインターネットなどの様々な情報メディアで音楽が氾濫しているため、意識していないうちに音楽が耳に入ってきて、影響を受けているのではないかと推測する。

⑨ 音楽についての意識(19,17)

音楽についての意識では、上位は川西らの調査と同様であった。しかし、「今の音楽はうるさいだけだ」「普段の生活に音楽は必要でない」という、音楽に対して否定的な回答が全く無かったことが今回の調査で明らかになった。中学生は音楽に対して、いい影響を与えてくれるものであると肯定的に捉えている。先述したように、中学生の音楽への熱中度は高い。この中学時代にどのような音楽と出会い、音楽に対してどのような意識を芽生えさせていくのかは重要であると考えられる。

⑩ 音楽が好き(23,19,22)

音楽について「非常に好き」「やや好き」と答えた生徒は全体の約74%となった。「好きではない」と答えた生徒は3人しかおらず、先ほどの音楽に対する意識の調査と共に、音楽に対してマイナスのイメージを持っている生徒が少ないということが分かる。さらに男女別にみると、男子は18%、女子は44%が音楽好きだという結果になった。これは、音楽好きの家族を問う問でも、男性よりも女性が音楽好きであったこととあわせて、女子が男子より音楽を好むという傾向があるといえる。

⑪ 興味・関心(24)

川西らの調査の選択肢を中学生が分かりやすいように変更した。結果を一位から順に示すと「音楽」「スポーツ」「ゲーム」「アニメ・漫画」「テレビ」「友人関係」「将来」「読書」「恋愛」「美容」「勉強」となる。音楽が一位であり、男女関係無く選択していたことが傾向として明らかになった。

⑫ 自由回答(26)

「音楽サイコー」など音楽に対して肯定的な意見が多く、マイナスのイメージを持っている生徒は少なかった。音楽を聴くと、落ち着いたたり、楽しい気分になったり、音楽によって気分を変えたり、気分によって音楽を選んだりしていることが分かる。しかし音楽の授業に対する意見は否定的であり、例えば「音楽は好きだけど授業の曲はあまり好きではない」「学校で流行の曲をして楽しみたい」「カラオケで歌うのは好きだけど合唱は好きではない」などの意見がみられた。生徒が好きな音楽と、授業で行う音楽とのギャップが、音楽の授業はあまり楽しくないという気持ちを生み出しているのではないかと考える。

【表 1】使用した質問内容

《質問内容》

1. あなたは、音楽を聞くのに、テレビをどのくらい利用していますか。
2. あなたが、よく見るテレビ音楽番組は何ですか？3つまで挙げてください。
3. あなたは、ラジオで音楽をどのくらい聞いていますか。
4. あなたは、どういう時にラジオで音楽を聞きますか。(複数回答可)
5. あなたは、CD・MD・カセットテープで音楽をどのくらい聞いていますか。
6. あなたはどんなときに CD・MD・カセットテープで音楽を聞きますか。(複数回答可)
7. あなたは、インターネットなどをつかって音楽をダウンロードしますか。
8. あなたは、どういうときにダウンロードした音楽を聞きますか。(複数回答可)
9. あなたが音楽を聞くときに使っている機器は何ですか。(複数回答可)
10. あなたは、ライブやコンサート等で生演奏の音楽を聞きに行くことがありますか。
11. あなたは、どのような音楽を生演奏で聞きに行きますか。
12. あなたは、どのくらいの頻度で、生演奏の音楽を聞きに行きますか。
13. あなたは、どんな種類の音楽を聞くのが好きですか。(複数回答可)
14. あなたの好きな歌手や演奏家の名前、またはグループ名を3つまで挙げてください。また、どんなところが好きなのか、当てはまる番号に○をつけてください。(複数回答可)
15. あなたは楽器を演奏したことがありますか。演奏したことがある方は、その楽器を3つまであげてください。また、主にどういうことで演奏していたのか、当てはまる番号に○をつけてください。
16. あなたは演奏したい楽器がありますか。3つまで挙げてください。
17. あなたが、いちばん音楽に熱中したのはいつ頃ですか。
18. あなたが、その頃に音楽に熱中した(熱中している)のは、何がキッカケになったと思いますか。
19. 音楽について、あなたが日ごろ感じていることはどんなことですか。(複数回答可)
20. あなたは、歌を歌うことがありますか。また、その時はどんな歌を歌いますか。( )の中に書いてください。
21. あなたは、歌の楽譜を見ただけで、メロディーを口ずさむことができますか。
22. あなたの家族に、歌うことが好きであるとか、楽器を演奏することが好きな方がいますか。
23. あなたは、どの程度音楽が好きですか。
24. あなたが今、興味・関心のあるものは何ですか。該当するものを3つ選び、○をつけてください。
25. あなたは、流行に関心がありますか。

V. まとめ

今回の調査の結果と分析によって、中学生の音楽嗜好がポピュラー音楽に偏っていることは明らかである。さらに、音楽の授業で扱う楽曲に対して、あまり興味がなく、面白いと感じていないことも明らかとなった。音楽の授業で扱う楽曲は、生徒に馴染みがない上、解釈が難しい楽曲もたくさんある。しかし、だからこそそれが理解できた時、面白いのである。音楽の授業で、自分たちが普段から聞いている楽曲を使って欲しいという意見も多数聞かれたが、それだけでは生徒の表面的な興味を沸かせるだけであって、音楽について新しい発見が生まれたり、思考が深まったりするような授業にはならない。この結果から、新しい音楽の授業作りに生かし、音楽の授業で扱う教科書の曲でも「テンションが上がる」ようになってほしいと考える。

【謝辞】本研究に際して、ご協力いただきました高知大学教育学部附属中学校音楽教員の福岡玲水先生、2年生の皆さん、ならびにご指導いただいた山中文先生に、心より御礼申し上げます。

川西孝依・奥忍「現代の若者と音楽」に関する調査』『岡山大学教育実践総合センター紀要』第4巻(2004) pp.43~53)

ii NHK 放送世論調査所編『現代人と音楽』(1982) 日本放送協会

# 投能力向上をめざした体力を高める運動の教材開発

富士原 陽祐（教育学専攻・授業実践コース・保健体育分野）

## I. 研究目的

体づくり運動領域の体力を高める運動は、体力の向上を直接のねらいにして行われる運動であり「体の柔らかさを高める運動」「巧みな動きを高める運動」「力強い動きを高める運動」「動きを持続する能力を高める運動」で構成されている。これらの運動能力を高めるために、教師は子どもたちに合理的な運動の仕方と計画の立て方を学習させ、生活のなかで実践できるようにさせることが求められる。

運動能力の基礎的なものとして「走る」「跳ぶ」「投げる」能力がある。この3つは特質の違いによって2つに分けることができる。それは、自分自身の身体を移動させる能力の「走・跳」と、外部の物体に対し働きかける能力の「投」である。「投」は「走・跳」に比べ、意図的に学習しないと身につけることが困難であるという指摘がある<sup>1)</sup>。つまり幼少期も含め、物を「投げる」という機会が徐々に減りつつあるとすれば、「投げる」能力は低下していくことが考えられる。現在、中学校の体育授業における陸上競技領域では、安全面や施設面が考慮され投てき種目が構成されていない。しかし、陸上競技の投てき種目に代表されるように「投げ」の内容は複雑で豊かである。

体づくり運動は、「体の機能と形態の保持・増進」という目的に対する手段性が明確なものから、その手段性が弱められ、「運動の技術的・表現的達成」に大きな関心が向けられるものまで存在し、これら2つの極をもつ連続体として考えることができる<sup>2)</sup>。「体力を高める運動」は、体力の向上を直接のねらいにして行われる運動であるが、体力の獲得をめざしてトレーニングするということは、技術的課題の達成や記録の達成をめざすということであり学習者にとって、運動そのものが主体的に取り組む意欲を与えるものである必要がある。また、中学校期では、「自分の動きを意識的に調整することが可能になるので、現在まで獲得した運動の達成力を維持することや、それらの質の向上に重点をおいた指導が大切になる」<sup>3)</sup>と指摘されており、これらを意図した教材の開発が必要となる。

本研究では、投能力の向上を図るとともに、投運動の継続的な実践につなげることのできる体力を高める運動の教材開発を行う。

## II. 研究方法

期日：2012年11月12日、13日、19日の3日間、1回30分の指導実践を行った。

対象：高知大学教育学部附属中学校に在籍する中学1年生女子3名。

教具：メディシンボール(1kg・2kg)と、メディシンボール(1kg)をボールネット(1個用)に入れて作成した陸上競技で使用するハンマーに見立てたもの(簡易ハンマー)。(写真1)

記録：指導前と指導後の合計2回、ハンドボール投げの遠投記録の測定と撮影を実施した。

指導実践の内容：

11/12	ハンドボール投げ計測・簡易ハンマー投げ
11/13	メディシンボール投げ
11/19	簡易ハンマー投げ・メディシンボール投げ ハンドボール投げ計測

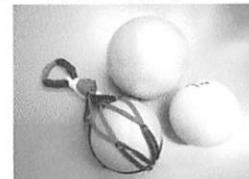


写真1

## III. 結果

### ① ハンドボール投げの遠投距離(指導前→指導後[差])

被験者A	被験者B	被験者C
9.44m→10.00m [+0.56m]	14.66m→14.32m [-0.34m]	11.35m→10.65m [-0.70m]

② ハンドボール投げの動きポイントについての記述の変容

	被験者 A	被験者 B	被験者 C
指導前	<ul style="list-style-type: none"> <li>・高くボールを投げる</li> <li>・思いっきり投げる</li> <li>・遠く投げる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・高くボールを投げる</li> <li>・思いっきり投げる</li> <li>・助走をつける</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・思いっきり投げる</li> <li>・ボールを強く握っとく</li> <li>・腕を大きくふる</li> </ul>
指導後	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大きく腕を振る</li> <li>・足を大きく踏み出す</li> <li>・腰を使う</li> <li>・手を遠くに伸ばす</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・勢いをつけて投げる</li> <li>・思いっきり投げる</li> <li>・助走して投げる</li> <li>・リズムよく投げる</li> <li>・ためて投げる</li> <li>・足も使って投げる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・タイミングよくボールを放す</li> <li>・真っ直ぐじゃなく弧を描くイメージで投げる</li> <li>・腕を大きく振る</li> </ul>

③ 簡易ハンマー投げに関する調査

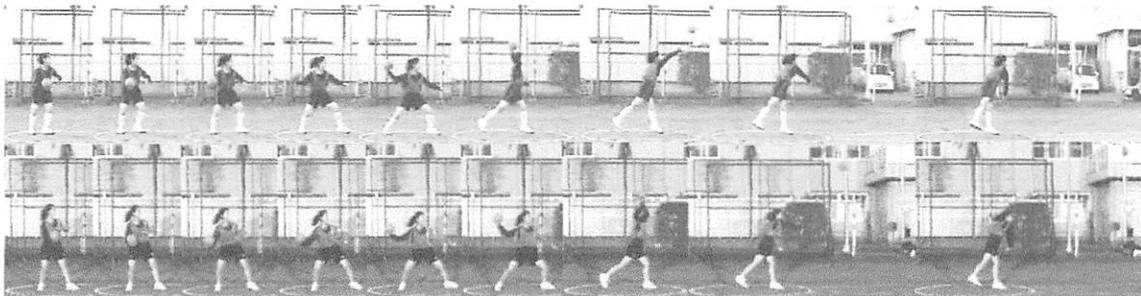
被験者 A	被験者 B	被験者 C
ハンマーを高く投げ上げる時のポイントは何ですか？		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・高く投げる感じをイメージする</li> <li>・下から上に振り上げて投げる</li> <li>・少し勢いをつけて軽くジャンプをする</li> <li>・少し膝を曲げる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・軽く勢いをつけてジャンプする（膝を曲げて勢いをつける）</li> <li>・下から上に振り上げる感じで投げる</li> <li>・勢いをたくさんつけて投げる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・下から上へ思いっきり腕を振る</li> <li>・少しふってから、勢いをつけて振る</li> <li>・膝を曲げる</li> </ul>
ハンマーを力強く振るときのポイントは何ですか？		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・一定のリズムで左右に振る</li> <li>・きちんと足を使って振る</li> <li>・きちんと腰も回して振る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・リズムよく身体をひねって振る</li> <li>・足もうまく使う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前を通らすときに勢いをつける</li> <li>・リズムよく</li> <li>・足を使ってよくからだをひねる</li> </ul>
ハンマー投げは楽しかったですか？（はい・どちらでもない・いいえ）		
<p>はい</p> <p>【理由】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・すごくリズムよく投げられたりするから</li> <li>・勢いをつけると遠くに飛ぶから</li> </ul>	<p>はい</p> <p>【理由】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・勢いをつけると遠くに投げられるのが楽しかった。</li> <li>・リズムにのると楽しかった</li> </ul>	<p>はい</p> <p>【理由】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・最初よりも、真つすぐ、高く、遠く飛ぶようになったから</li> </ul>

④ メディシンボール投げに関する調査

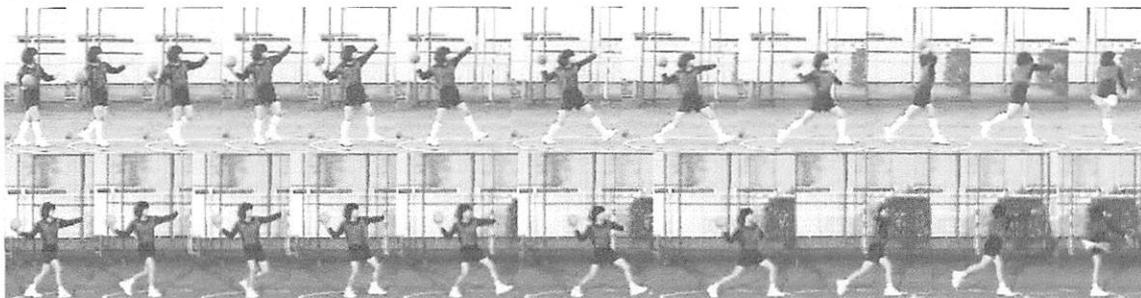
被験者 A	被験者 B	被験者 C
ボールを持って、体を回転させているとき、どんな感じがしましたか？		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・リズムにのってやる</li> <li>・足と腰を曲げてやる</li> <li>・思ったよりボールが速くなる</li> <li>・リズムにのるまでは体が先に行く</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・もらった時はボールが後で体が行く → 全部、肩、腰、腕が一緒に → ボールが先にいってついていく</li> <li>・足もちょっと使う</li> <li>・リズムよく</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・上半身全体でねじっている</li> <li>・ねじり始めは体からで、少しボールが遅れてくる</li> <li>・ボールの力で腕が体を引っ張っている</li> </ul>
自分自身は高く投げるために、どんな感じで投げていましたか？		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・途中で止めて思いっきり投げる</li> <li>・力をためていき上までもっていく</li> <li>・おなからへんから一気に投げる</li> <li>・リズムよく投げる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・下で力をためて足で押し出す感じ</li> <li>・リズムよくした</li> <li>・思いっきり勢いをつけてやった</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・膝を曲げてジャンプする</li> <li>・あまり下にいきすぎると逆にボールが重くなるので途中でストップ</li> </ul>

⑤ 投球動作連続写真（上段：指導前 下段：指導後）

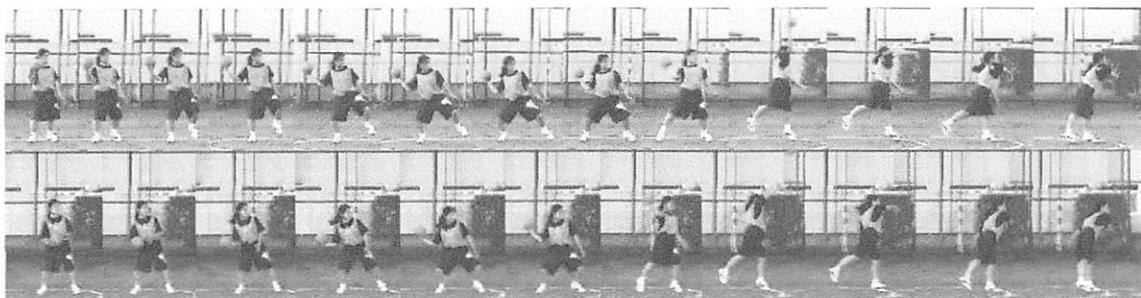
被験者 A



被験者 B



被験者 C



#### IV. 考察

① 被験者 A

指導前の投球動作は、身体をいったん後に引いたり下に沈み込んだりする動作が、ほとんどないまま腕をバックスウィングさせ足を踏み出している。そのため胴体のひねりやしなりがあまり見られず、ボールは水平方向に投げ出されている。

指導後の投球においては、バックスウィングの間に後方斜め下に沈み込むような動作があり、上体を残したまま脚が先行するように足を踏み出している。その結果として、胴体にひねりやしなりが出現し、指導前よりも斜め上へボールが投げ出されている。身体をいったん後方斜め下に引いたことで、投球動作全体が改善され、遠投距離の増大につながったのではないかと推察される。

ハンマー投げやメディシンボール投げの調査では、「少し膝を曲げる」などの下半身の使い方や「力をためていっきに」といった運動のリズムについての表現が記述されている。さらに、ハンマー投げでは、リズムにのる心地よさや、遠くに飛ばすことができた爽快感を感じているような記述が見られた。これらの動きかたや感覚がハンドボールの投げに活かされたのではないかと考えられる。また、メディシンボールのような少し重たいボールを使った運動によって、被験者 A は足や腰の動かし方にも意識が向けられるようになった。その結果、下半身の使い方や胴体のひねりやしなり動作が改善されパワーがより発揮できるような動きになったと推察される。

## ② 被験者B

指導前は一足長ほどステップしながらバックスウィングをとっている。そのとき沈み込むような動作は少ないが、上体では弓を引くような動きで力を残し、そのまま前へ足を踏み出している。リリース手前の動作では、胴体にしなりがあるため、力がボールに伝わっているように見え、またフォロースルーの動作もバランスのとれたものとなっている。

指導後は半歩ステップしながらバックスウィングをとっている。沈み込むような動作は少ないが、ひねりを加えながら力を後へ残すような感じで前方へ踏み出している。リリース手前の動きでは、胴体のひねりや回転に順序性やスピード感があるが、上体がやや前に突っ込み気味で胴体のしなりが少なく、フォロースルーは上体が傾き、やや不安定なものであった。足の運びが変化したことによって下体と上体の動きがややアンバランスなものとなり、遠投距離が伸びなかったのではないかと考えられる。

ハンマー投げやメディシンボール投げの調査において「ボールが後で体が先に動く→全部、肩、腰、腕が一緒に動く→ボールが先にいって身体がついていく」といった記述があり、被験者A同様に少し重たいボールを用いたことによって、上体の動きに意識を向けやすくなったことが窺える。また、全身を使って勢いやリズムをつけることで遠くに飛ばす楽しさを味わうことができたようである。

## ③ 被験者C

指導前は腕を最初から後へ引いた状態で左脚の踏み出し動作が開始された。足を前へ踏み出した後は、膝が伸展していくのとほぼ同時に、ボールを斜め上へ押し出すように利き腕を振っている。胴体のひねりやしなりが少なく、投げ出す瞬間にジャンプする動作が見られる。

指導後はバックスウィングをとる前に振り子のようにリズムをつけてテイクバックし、それに合わせて膝を曲げ沈み込んでいる。それ以降の動作にはあまり変化が見られないが、脚を前に踏み出す動作が小さくなってしまっている。その原因としては投球動作の開始位置が前過ぎたことが考えられる。また、それによって前方への体重移動が少なく、指導前よりも遠投距離が大幅に減少してしまったと推察される。

しかし、ハンマー投げやメディシンボール投げの調査からは、「リズム」や「ねじり」が意識されていることや、最初よりも高く遠くに飛ばすことができたことを実感していることがわかる。実際、ハンドボール投げではバックスウィングをとる前に遠くに投げようとリズムをつけており、ハンマーやメディシンボールを振り子のようにして投げたことをヒントにしたと推察される。

## 5. 結論

本研究では、メディシンボールを用いて体力を高める運動を行った。学習者はメディシンボールを遠くに飛ばすことのできる楽しさを実感し、課題達成に向け自ら意識をもって調整しようと、意欲的な姿勢がみられた。ハンドボール投げの遠投距離を全員が向上させることはできなかったが、調査の記述内容や指導後の投球動作の改善から、投能力の質的向上はみられた。以上のことから、教材としての可能性を見出すことができた結論づけた。

## 謝辞

本研究を実施するにあたり、ご協力いただきました高知大学教育学部附属中学校の岡村篤先生と生徒の皆様にご心よりお礼申し上げます。またご指導いただいた神家一成先生に深く感謝いたします。

## 文献

- 1) 宮下充正 (1992)「投げる科学」大修館書店 p211
- 2) 高橋健夫 編 (2009)「新しい体づくり運動の授業づくり」大修館書店 pp137-142
- 3) 金子明友・朝岡正雄 (2007)「運動学講義」大修館書店 p120

# 実験を伴う授業は生徒の思考を高めるのか？

松山大起（教育学専攻・授業実践コース・理科教育分野）

## 1.はじめに

近年、メディアでも目にする機会が増えてきた「理科離れ」というキーワードを軸に研究を行いたいと考えた。なぜ「理科離れ」する生徒、あるいは「理科嫌い」の生徒が増えているのか、そしてその対処法は何かを考える上で、私はまず、理科の授業そのものに着目し、どのように生徒たちを理科の授業に引きこんでいけば、内容に興味をもたせられるかを考えた。そこで目をつけたのが実験を組み込んだ授業展開である。

理科の授業の中で実験を行えるというのは、他の教科にはない利点だと考える。そして生徒たちの実験への興味や関心も高いと私は推測している。つまり、上手く実験を授業に取り込めば、生徒の理科への関心、あるいは授業への意欲を高める効果が期待できるということである。加えて、理科の目標である科学的な思考の育成の場にもなりうると考えられる。実験の授業では、「結果の予想を立てる→実験する→結果について考察する→発表する」という流れがあり、この流れの中には生徒が科学的に思考を促せる時間が多く確保できる。また、判断力や表現力の育成にも繋がる。さらに言えば、学習指導要領に記載されているように、生徒たちが目的意識をもって実験に取り組んでいるのかどうか、という視点から授業を評価することもできる。そこで、実際に実験を行う授業を考案し、実践していく中で、生徒たちを観察することにより、本当に生徒の意欲・興味は高まっているのか、生徒の中でどのような科学的な思考が展開されているか調査していこうと考える。

## 2.研究の方法

検証は、高知大学教育学部附属中学校で計8コマ介入授業を行い、実験を行う授業の前後で生徒の思考がどのように変化するのか、アンケートを基に教員の目線から分析し、行う。

【題材名】水溶液を区別する

【対象】高知大学教育学部附属中学校3年生A～D組

【日時】2012年 12月13日 1,2限、14日 1,3限（座学）

12月18日 1,2,4,5限（実験）

授業は附属中学校3年生A・B・C・D組を対象に各クラス2コマずつ行った。なお、1コマ目の授業は実験計画を立てる時間とし、2コマ目を実験の時間として、それぞれ授業の後に、生徒の思考の変化を確認するためアンケートを行った。

実験を行う授業範囲については附属中学校の山中孝一先生と協議し、大日本図書「理科の世界3年」「化学変化とイオン」のP180～P182「終章 水溶液を区別する」を選択し、参考にした。この範囲は中学校で学習する水溶液についてのすべての内容の締めくくりとして取り上げられている。授業の最初に実験の条件として「無色透明の液体が6種類あり、これらを区別したい」とだけ教員が提示し、あとの実験の計画、実験の内容、準備物の種類などはすべて生徒に一任するという授業構成になっている。そのため、生徒たちは今まで学んできた水溶液に関する知識を駆使し、実験する方法とその実験によって得られる結果を予想しなければならない。加えて、教科書、参考書、ノートなどを見ることを禁止とすることで、より生徒たちの思考の高まりを促せるようにした。各クラスの生徒たちは学習班と呼ばれる基本4人1組の班に分か

れ、計画書を作成し、実験もこの班のまま行わせた。さらに、実験計画を立てる1コマ目の授業から、実験を行う2コマ目の授業までの間、計画書を預かることで実験内容の訂正ができないようにした。アンケートの質問は「あなたの目の前に無色透明の水溶液が6種類あります。水溶液の種類は、下に記したとおりです。《塩酸・水酸化ナトリウム水溶液・炭酸水・アンモニア水・食塩水・砂糖水》あなたはどのような方法で見分けますか？」とし、生徒の考えを自由記述させる形にした。

(資料：授業展開①)

	学習活動	教師の支援・留意点
7分	<u>1 実験の概要</u> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px auto; width: 60%;">水溶液を区別する方法を考えよう</div>	6種類の無色透明の水溶液があり、種類はわかっていることを伝える。(塩酸、炭酸水、アンモニア水、水酸化ナトリウム水溶液、食塩水、砂糖水)
8分	<u>2 計画を立てるにあたって</u>	条件を提示する。 ・口に入れると危険な水溶液もあるので安全面に配慮させる。 ・教科書、参考書、ノートはみさせない。 ・各班、調べられる水溶液の量は一定。 ・実験できる時間は15分間とする。 ・実験当日に内容の変更はできないことを伝える。
15分	<u>3 実験計画を立てる</u> (各班1枚計画書をつくる)	計画書の書き方を説明する。 計画例を参考に、1枚の計画書にまとめさせる。 机間巡視。計画の穴やミスは指摘しない。
15分	<u>4 実験計画の発表</u>	実験に利用するものとその手順を発表させる。 ホワイトボードに書かせる。
5分	<u>5 アンケート</u>	

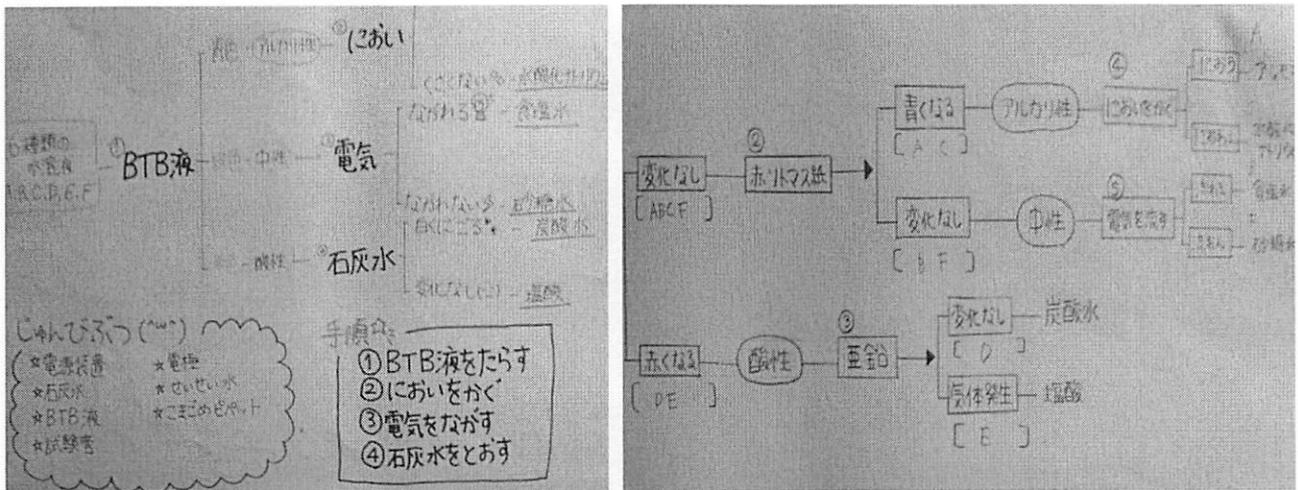
(資料：授業展開②)

	学習活動	教師の支援・留意点
10分	<u>1 実験計画の確認</u> 実験計画を見直し、手順を確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px auto; width: 60%;">計画書に基づいて水溶液を調べよう</div>	調査内容の変更はさせないようにする。
	<u>2 器具の準備</u> 必要な実験器具を用意する。	各班に必要なものを取りにいかせる。 電源装置は定位置とする。
15分	<u>3 実験</u> 実験計画に沿い、安全面に十分気をつけた上で、実験を行う。 ワークシートに結果を記入する。	注意事項を伝える。 ・水溶液が指についたり、目に入ったりしたらすぐに洗い流させる。 ・水溶液の移し変えは必ずピペットで行わせる。 ・においを嗅ぐときは、手であおいで嗅がせる。 ・火の扱いに気をつける。 ・調査に使うもの以外はバットにしまうようにさせる。

10分	4 実験計画と結果の考察	6 種類の水溶液がそれぞれ判別できたかを中心に、計画や調査方法の再検討をさせる。
10分	5 まとめ 各班実験結果をホワイトボードに書き、黒板に貼る。	各班の結果を比較しながら、答え合わせを行う。
5分	6 片付け	実験器具を洗浄し、元の場所に戻させる。

※第2回アンケートは授業後行い、提出させるようにした。

資料：生徒による実験計画書



### 3. 結果と考察

第1回アンケートでは、計132名分、第2回アンケートでは計116名分回収できた。この中から第1回、第2回両方ともに提出が認められ、有効とされるものは105名分得られた。そのうち第1回、第2回の解答を比較し、第2回の解答の内容に何らかの肯定的な変化が見られるもの、思考の変化が書かれているもの、実験の内容に改善が加えられているものを選出すると、65名分であった。これは全体の約62%に相当する数値である。

また、実験で用いたワークシートの実験の考察の欄にも思考の変化が記述されているものがあった。こちらは提出のあった116名中34名で、約30%となった。

変化があったと見受けられた記述を以下に示す。(一部改訂)

- ・酸性の溶液を見分けるときに電気分解じゃなくて、石灰水を使ったほうがよかった。
- ・最初にリトマス紙を使うより、BTB液にしたほうが変化がわかりやすかった。
- ・BTB液を使ったときに反応が悪かったのでリトマス紙も準備しておくべきだった。
- ・今日の実験で使ったものより、pHを調べたほうが早いと思う。
- ・予想と違う結果が出た。理由として考えられるのは、もともと試験管に入れるとき混ざったんだと思う。

まず、今回1つの試みとして普段生徒が行うことがないような授業構成を用いて授業を行った。それは、実験の授業をするにあたり、その内容を教員が定めて生徒に行わせるのではなく、実験の題材のみを生徒に提示し、実験の内容、手順、準備物をすべて生徒たちに考えさせる生徒主体型の授業構成だという点である。このような形をとって教員はあくまで生徒の補助的な役割を担うことで、生徒たちは実験への意欲をより高めていけたと実感している。3年生に対

して行う実験であったため、内容が既習事項の復習となり、生徒の関心が下がることが懸念されたがこの方法によりそれも回避できた。また実験計画を立てる際、教科書、参考書、ノートの使用を禁止したことで班の中での意見交換が活発となり、1人1人が持てる知識を出し合い、実験計画を練る様子がどのクラスでも見受けられた。考える時間を意識的に多く確保したことで、こちらの狙い通り生徒たちは様々な思考を巡らせ、実験の時間への期待を膨らませていったと考えられる。実験後のワークシートやアンケートには、本番で時間が足りず自分たちの立てた実験計画に沿って実験を行えなかった生徒や予想外の事態などから予想通りの結果が得られなかった生徒に、多くの考察の跡や改善点の模索の記述が見られた。今回の結果で言うと有効票のうち約62%の生徒にみられた、ということだったが、これは最初に予想していた数値よりも大きい数値が得られた。これは、実際に実験を行うことによって、生徒たちが失敗する、自分たちが授業で習った知識とは違う結果が出てくる、実験器具の使い方などいわれる、実験の誤差や知識の欠落を認識し、その対処法を他の班の行動を見ながら、友達と相談しながらなど、実験中にいろいろと模索できることが大きな理由ではないかと考えられる。このことから、やはり実験の授業を取り込むことには大きな意味があり、生徒の思考を高めているといえるのではないだろうか。

しかし、今回のような授業形態で実験を行うことは、実際の教育現場では多用できないと推測される。それは授業時間数や授業進行の問題があるからである。なおかつ、今の教育現場では実験を既習事項の確認という位置づけとして用いている場合が多いため、実験の結果が生徒にわからないという、今回行ったような実験自体がかなり少ないと考えられる。実際に今回の生徒の感想の中にも、「いつも決められた実験しかしていなかったが、今回は自分たちで考えてできたのでよかった」という意見がいくつか見られたので、このような授業形態は生徒にとっても新鮮であったことは、明らかだといえる。

#### 4. 課題

今後の課題として、授業を行う前にも生徒たちにアンケートをとり、もっと広い範囲で生徒の思考がどのように変化するのか調べてみたいと考える。また今回は解析をあえて用いずに、あくまで教員が現場で判断できるような方法で調べたいと考えていたが、具体的な方法が見つからず、データをまとめる作業に時間がかかってしまったので、新たな方法を模索する必要がある。さらに、授業形態の見直し、という点でも今回の実践研究で得たものは大きいといえる。よって今後もっと実践的でなおかつ、生徒たちが主体的に行える実験を取り入れた授業の形を模索していくことが必要だと考える。

#### 5. 謝辞

本研究にあたり、貴重なご指導・ご示唆をいただいた高知大学環境生理学研究室の原田哲夫先生、高知大学海洋共生生物学研究室の伊谷行先生に深く感謝いたします。

また、ご指導とご協力をいただきました高知大学教育学部附属中学校の山中孝一先生に深く感謝いたします。あわせて、貴重な時間をいただきました高知大学教育学部附属中学校3年生のみなさまに心より感謝いたします。

#### 6. 参考文献

大日本図書 「理科の世界3年」

# 理科授業における実験の活かし方

三村 一成（教育学専攻・授業実践コース・理科教育分野）

## 1. 研究背景

現在の学校教育では、中学校学習指導要領によって教科を問わず、「生きる力」の育成を大きな目標に掲げて、学力、思考力、表現力などの十分な力を育成することを目指している。また理科教育においては、科学的思考力の育成についても目標として挙げられており、各学校の教員によって様々な授業展開が工夫され行われていると考えられる。しかしながら、この「生きる力」や「科学的思考力」とはいったいどのような能力であるかは、指導要領には明記されておらず、各教師によって捉え方は様々だろう。私の場合「生きる力」とは、応用力もしくは活用力ではないかと考えている。その応用力、活用力とは、課題や問題に対して柔軟に考え、思考を巡らせ答えを模索できる力であり、教えられて答えを理解するのではなく、一人もしくは多くの人達の間で考えを深めることができる能力ではないかと思う。さらに「科学的思考力」について考えて見ると、ある事象を数値として捉えることや、その捉えた数値から規則性を導き出す科学的な力ではないかと思う。そして、この科学的な力を活用することで、この能力は向上されていくのではないかと考える。私は理科におけるこの科学的思考力の向上は、「生きる力」を育成する過程として存在するのではないかと考えている。このようなことから理科授業での科学的思考力の向上は生徒の人間形成や能力の向上に非常に有用であると考えられる。

理科教育では他教科と異なる授業形態として、「実験活動」が存在する。実験という時間は、生徒の科学への興味関心を高めることに對し有効であり、生徒の学習意欲、態度の向上など「学び」の場において大切な時間であるといえる。私は、以前まで実験とは楽しいものであり、新たな発見やおもしろい事象を見せる場であると考えていた。果たしてそれだけだろうか。最近では、この実験という時間が最も、科学的思考力を向上させる絶好の機会ではないのだろうかと考えるようになった。この時間は一般的に、〈予想→実験→結果→考察〉という道を辿り展開される。この過程において、科学的見方の習得や思考力の高まり、場合によっては表現力の向上にも繋がる貴重な場面であると考えられることができる。この時間の授業展開をよりよいものに工夫し、生徒が科学的に物事を捉え、考えを深め、考えることの楽しさを気づくことができるようにすれば、実験という時間がより効果的に利用できるのではないかと考えた。そこで、教育実践研究Ⅰでは「科学的思考力」のより効果的な向上を目指し、実験活動のより効果的な活かし方を考えることを目的とし、様々な実践から科学的思考力が働く機会を見出すことで、授業実践に活かすことができるように考察した。

## 2. 研究方法

まずはじめに、授業観察を行った。授業観察を行う際の観点は、生徒の「思考」が深まった瞬間や、思考が深まる可能性がある場面を見つけることや、その際に教師と生徒の間、生徒間でどのような会話等のコミュニケーションが行われていたのかを記録した。次にその情報をもとに、どの様な授業を展開すれば生徒は、科学的に考える力が身に付くのかを考察した。また実際に自ら教材開発を行い、生徒の育成を十分に視野に入れた実験を計画

し、より効果的に「科学的捉え方」、「思考」、「表現」などの要素を身に付けられる授業を考えた。

#### 4. 授業観察

##### 4-1. 授業観察の結果

今回の実践研究では3度の授業観察を行った。担当していただいた高知大学附属中学校の竹田先生の授業を2度と、附属中学校で行われた教科ミドルリーダー育成事業の小谷野先生の授業を1度見させていただいた。これらの授業の中で、生徒が科学的思考を行った場面や、科学的思考を行うことができる機会を自分なりに判断し、それらを記録した。その場면을以下に示す。

	単元	実験	事例
①	水溶液の性質	ミョウバンの再結晶	実験操作を間違い、班内でその失敗を克服しようとして話し合いを始めた場面
②	酸・アルカリとイオン	酸・アルカリ性の性質を調べる	実験予想との違いにつまずいた場面
③	力による現象	フックの法則	意見発表の場で1班の意見が全体と食い違い、意見交流を行った場面

観察の結果、思考のより深まる場面は、生徒が持っていた概念（予想）と結果が食い違った時、個人対個人、班対班、生徒対教師などの間で食い違った意見を討論する場面、実験を失敗した場面等に、あることが授業の観察から見て取ることができた。

##### 4-2. 実験活動の分析

4-1. で示した3つの思考が深まる機会を分析し、その場面をどのように活用すれば科学的思考が行われるかを考察した。

###### ① ミョウバンの再結晶

この実験では、ポットの湯を用いミョウバンを溶かし、冷却することでミョウバンを再結晶によって析出させ、その結晶を観察させる授業が行われた。ある班では、実験開始直後にミョウバンを入れる水の量を誤り、対象実験を行えない状況になった。その時この班内では、「水（ミョウバンの入った水溶液）を少し捨てて、量をそろえたらたらいいんじゃない?」「水捨てたらミョウバンの量まで変わらない?」など、今の状況を打破するために必死に班内で話し合いが行われていた。しかしながらその後、残念ながら班員たちは実験をあきらめ、違う操作へと移行してしまった。このことから、実験の失敗から、それを克服する過程にも思考を働かせる機会は存在すると感じた。実験を中断し、新たに水溶液となってしまったミョウバンを取り出す方法を検討するのは難しいかも知れないが、その時に、生徒が必死に考えを巡らせている瞬間はとても大事な時間であったといえる。このような場面も有効に活用できるのではないだろうか。

###### ② 酸・アルカリ性の性質を調べる

実験は、塩酸、食塩水、水酸化ナトリウム水溶液、砂糖水、食酢の水溶液をそれぞれBTB溶液やリトマス紙を用い、酸性かアルカリ性を調べる。その後、それぞれの水溶液が電気を通すかを調べるため水溶液に電極を入れ、回路につけた豆電球が点灯するのかを調べるという内容であった。その際、ある班では、自分たちが持つ概念として、全ての水溶液は電流を通すという考えを持っていた。実験を行ってみると、「砂糖水」は電流が流れず、班内では、「どうして?」「なぜ流れないんだろう?」と疑問を抱き班内で話し合いが展開されていた。その後、その班は、「豆電球は光らなかったけど、電流は流れることにしておこう」という答えを出した。この実験は、これまでに学習した酸・アルカリ性の内容や、イオンについて学んだ知識を使い、実験を進め理解を深める構成で合っ

た。この私が見た場面で、生徒が抱いた疑問を十分に考察し、話し合うことができたならば、科学的思考を促せる展開になったのではないかと思う。

### ③フックの法則

この授業は、前時に実験（バネの伸びと、おもりの関係を調べる）を行い、結果をだし、本時として、その結果の考察を行う構成であった。バネの伸びとおもりの重さ（重力の大きさ）は、比例関係になるということと、実験誤差の概念を生徒に身に付けさせる単元であり、授業では、実験結果を各班でグラフにまとめ、2つの要素がどのような関係性にあるのかを話し合った。ほとんどの班は、結果をまとめたグラフは右肩上がりであり、直線に近い結果であるため、2つの要素は比例関係にあると結論付けた。しかしながら、ある1班は「グラフは右肩上がりになるが、一直線上に実験結果をプロットした点がないため、比例の関係ではない」と反論した。この授業では、その後その1班と、他班で討論を行い、反論を出した班の班員たちを説得させた。この場面では、対立する意見を持つ生徒間で、意見の交流を行うことで、実験結果を吟味し、誤差が生まれた経緯を考えるなど思考が深まる時間が非常に有効に使われていた。また実験で非常に重要な実験誤差という科学的視点について考察したことで、生徒は科学的に事象を捉え思考することができたのではないかと考える。

## 5. 授業実践

今回の実践研究Ⅰでは、附属中学校で実践を行うことはできなかったが、その他の場面で授業を実践した実践成果を合わせて報告する。本実践では、力による現象の「水による圧力」という章を用い、生徒が観察した現象を科学的に捉え、その結果を吟味する目的で授業展開を作成した。実験は、まず演示として穴の開いたペットボトルに水を入れ、水の出方を観察する。観察の結果は、深い場所にあいた穴ほど、水の出る勢いは強くなっている。その現象が起きた原因は何なのかを各班で水圧実験器を用い実験し、検討するものである。

時間	学習活動	指導上の留意点	評価規準	評価方法
0	<u>〈演示実験〉</u> 円筒状の容器に入れた水の出方を観察する。  結果の予想を立てる。	はじめに1つの穴から水が出る様子を観察させた後、その上下に設けた穴からの水の出方を個人で予想させる。  どのように水が放出したのかを記録する。		
4	実験を行う。  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;">             水の出方が違ったのはなぜだろう??           </div>			
7	実験目的を確認する。			
10	<u>〈班での実験〉</u> 水圧実験機を用い実験を行う手順を考える。	生徒の発表によって導き出し、同時に予想を立てながら手順を確認する。	水圧によるいろいろな現象に興味を持ち、調べたり考えたりしようとしている。	・机間巡視 ・ワークシート
13	実験を行い、結果をワークシートに記録する。	実験の際、力のかかる方向について、どちら向きに力がかかるのかを観察するよ		

<p>30 35</p>	<p>結果の考察を行う。 他班の考察と比較しながら、実験結果の発表を行う。</p>	<p>うに促す。</p> <p>実験の結果から、「水の出方が違ったのはなぜか」という目的の答えを導き出す。その際、水の深さに視点が偏ることが予想されるので、水の重さに考えを転換させ、考えさせる。</p>	<p>【関心・意欲・態度】</p> <p>水圧によるいろいろな現象に興味を持ち、調べたり考えたりしようとしている。</p> <p>【関心・意欲・態度】</p>	<p>・机間巡視 ・ワークシート</p>
<p>47</p>	<p>本時の授業で分かったことをワークシートに記入する。</p>		<p>水圧の原因や、向き、大きさについて説明できる。【知識理解】</p>	<p>・ワークシート</p>

## 6. 実践の考察

実践した授業は「問題解決型の学習」方法を模倣し行った。もちろん授業構成や技術面は未熟な部分が多々存在したが、教師が一方的に課題や実験を与え、実験が展開される授業を避け、生徒が班員と協力し班内やクラス全体の討論によって、水が水中の物体に与える力は何なのかを自ら見出すことを目指し行った。本授業は結果を導き出した後の考察に重点を置き、実験結果を十分に吟味し、生徒が考えることや、他者の意見を聞くこと、反論する場面等を設けた。実践を通して考えたことは、教師対生徒の討論より、生徒間の話し合いの方が、生徒個人が様々なことを考えていたように感じた。無論話し合いを行わせる議題が明確である必要があるが、明確な議題を提示することで生徒の思考は次々と広がっていくのではないかと感じた。そこに教師の援助によって話し合いの路線が外れないことや、科学的に分析、考察することができるように促すことができたなら、生徒は自分たちの力で、課題を解決できるのではないかと感じた。

## 7. 今後の課題と展望

実践研究Ⅰでは、授業観察を元に科学的思考力の効果的な向上を目指し、思考が促進される機会をいくつか見出すことができた。しかしながら、あくまで自らの実践ではなく授業を観察するといった手法のみであったため、研究成果が十分であったとは当然ながら言え無い。今後は科学的思考力を高めるための方法を考え、自ら実践しそれを評価しなければならぬと考える。また「思考」という目に見えない能力の評価方法についても考えていかなければならぬと考える。

## 8. 謝辞

本研究を指導していただいた高知大学の蒲生先生に感謝いたします。また、高知大学附属中学校の竹田先生には、お忙しいなか授業を見させていただくなどたくさんのご迷惑をおかけし、この教育実践研究にご協力頂き、深く感謝いたします。

# 金管楽器演奏における 高音域克服法の理解に関する調査

山崎 千穂里（教育学専攻・授業実践コース・音楽教育分野）

## 1 研究目的

今日、学校教育における吹奏楽部の活動は、大変盛んである。本研究で取り上げた金管楽器は吹奏楽にとっては必要不可欠なセクションである。ここで問題となるのが、金管楽器の高音域である。リードを振動させて音を出す木管楽器に比べ、金管楽器は自身の唇が振動体となるため、よい音色を習得するには時間がかかる。またオクターブキーなどがある木管楽器とは違って、金管楽器奏者は自身の身体のコントロールで高音域を出さなければならない。これはさらに時間を要するため、中学校・高等学校の6年間をかけても高音域への拡張が難しい生徒も少なくはない。しかし、中学校においては楽曲上、高音域の技術を求められるというのが現状であるため、生徒は無理な練習をして誤った奏法を習得してしまいがちである。

そこで、本研究では中学生に着目し、生徒それぞれの高音域についての苦手意識と演奏実態、また生徒が自分に必要な練習方法を理解しているか調査した。また個々の実態に応じた練習方法を開発する案として個人カルテを作成した。

## 2 研究方法

研究は以下の手順で行った。

- (1) 高音域克服の練習のためのテキストを調査する。
- (2) 高知大学教育学部附属中学校吹奏楽部において、金管楽器の高音域克服の意識について質問紙調査を行い、つづけて演奏状態の観察調査を行う。

質問紙調査の内容は、吹奏楽部担当楽器や楽器演奏経験などの基本項目と、苦手音域の意識に関する項目、高音域意識に関する項目、基礎練習の内容についての項目とする。

観察調査では、生徒それぞれの演奏状態を調査した。観点を姿勢、呼吸法、アンブシュア、舌とし、各音の演奏状態も調査する。

【対象】 高知大学教育学部附属中学校吹奏楽部 金管楽器担当の生徒 8名

【日時】 2012年12月8・9日

- (3) それぞれの生徒の課題を分析し、個々に応じた練習方法を開発するために個人カルテを作成し、カルテの有効性を検討する。

## 3 高音域克服の練習のためのテキスト調査

多くの金管楽器愛好家の活動は小学校高学年または中学校での吹奏楽部からスタートする。金管楽器の奏法は、口腔内などの目に見えない部分が大きな役割を担っており、それらの情報が個人の感覚によっても異なるため、部活動での指導が全て正しく行われているとは言い難い。また体のメカニズムを理解せずに、イメージなど感覚的に楽器を演奏することが多い。よりよい奏法を習得するためには、金管楽器の音の出る原理などを正しく理解し、それに伴う身体の仕組みを考え、練習と組み合わせる必要がある。

そこで、教則本による学習が必要になるが、一般的な教則本は練習メニューのみが記されているものが多く、その練習の目的や応用の方法などが分かりにくい。中で、村松匡による『金管楽器奏法革命 ～出せなかった音が出る～』<sup>1)</sup>、『実践！金管楽器奏法革命 ～オクターブ攻略～』<sup>2)</sup>は、金管楽器指導で難しいとされる目に見えない部分と感覚的な部分を可能な限り文章化し、理論的に解説をしている。楽器を演奏する際の身体の仕組みや、音の出る仕組みについても医学面からの視点で詳しく記され、それに伴う実践的な練習が組み込まれており、練習の目的や意味、方法の説明がなされている。アンダーラインやイラストなども用いられ、自分

の目や手で身体の変化を確認できるため、誰でも奏法のメカニズムを理解することができる。

#### 4 高音域の克服について

先程の文献によれば、高音域が上手く演奏できない理由は、大きく2つに分けて考えられる。

まず1つは、呼吸の特に呼気筋の作用が問題となる。高音域では高い口腔内圧力が必要となる。口腔内圧力が高くなると、息は最も吐きだしにくい状態になり、吐きだしにくさに吐く意識が負けてしまい、息が止まってしまう。その結果として、呼気筋の動きが停止してしまい、力みとなって演奏不可能な状態に陥る。その状態に陥らないために、如何にして呼気筋の作用を得て息を吐くかがポイントとなる。そこで重要なのが、横隔膜を収縮させ、腹圧を上げるという作業である。高音域を演奏するためには、常に腹筋の収縮運動を保つ必要があり、この動きを意識することが練習段階で必要である。

もう1つは、舌の位置の問題である。舌の位置は、吐きだされる呼気量によって決定される。高音域だからといって、決して舌の位置が上がるわけではなく呼気量によって様々である。よって、息と舌のバランスをとるといえることが必要である。

以上から本研究では、「息と舌のコントロール」に着目し、調査を行った。

### 5 調査結果と考察

#### 5.1 質問紙調査の結果と考察

調査を行った部員の内、8名全員が苦手だと思う音や音域が「ある」と答えた。また、苦手だと思う音や音域を五線譜に示す質問では、8名全員の回答に各楽器の高音域が含まれていた。よって、生徒は音域の中でも特に高音域に対する苦手意識を持っていることが分かる。

高音域克服に関して「重要と考えるもの」と「自分に必要なもの」の回答を比較したグラフが図1である。選択肢は、息に関するもの(a~f)、唇に関するもの(g~i)、その他の身体や身体以外に関するもの(j~o)から設定し、複数回答で調査を行った。高音域に関して「重要と考えるもの」という質問では、a) 息を吸うこと、c) 速度の速い息、j) 音のイメージ、n) 外さない気持ち等の回答数が多い。これらの回答は、高音域を演奏する上で必要とされるものであり、部員はそのことを理解していることが分かる。「自分に必要なもの」を問う質問では、「重要と考えるもの」の回答で出た中のc)速度の速い息、e)安定した息、f)息の量が比較的多い。この2つの回答結果を比較してみると、2つの質問それぞれの回答数がa)からf)に集中しており、「息」を意識している傾向がある。しかし、注目すべき点はj)音のイメージとm)舌の動きである。j)音のイメージは「重要と考えるもの」では回答数が多いのに対し、「自分に必要なもの」では、回答数が激減している。部員は高音域に関して、音のイメージが重要と理解しながらも、息に意識が偏ってしまっていることが分かる。また、m)舌の動きに関しては、どちらの質問も回答数が0である。先述したように舌は金管楽器の演奏で重要な役割を担っている。しかし、部員はこれを理解できておらず、息のコントロールのみで音高を変えていることになる。これでは、効率的な高音域への拡張は難しいといえる。

#### 5.2 観察調査の結果と考察

この調査で、一人ひとりの演奏時のさまざまな課題と大きな傾向が見られた。

1つ目は、姿勢に関する課題である。生徒8名の内、半数の4名がまず姿勢に問題があると感じた。4名の問題点はさまざまだが、まず下向きの楽器構えによ

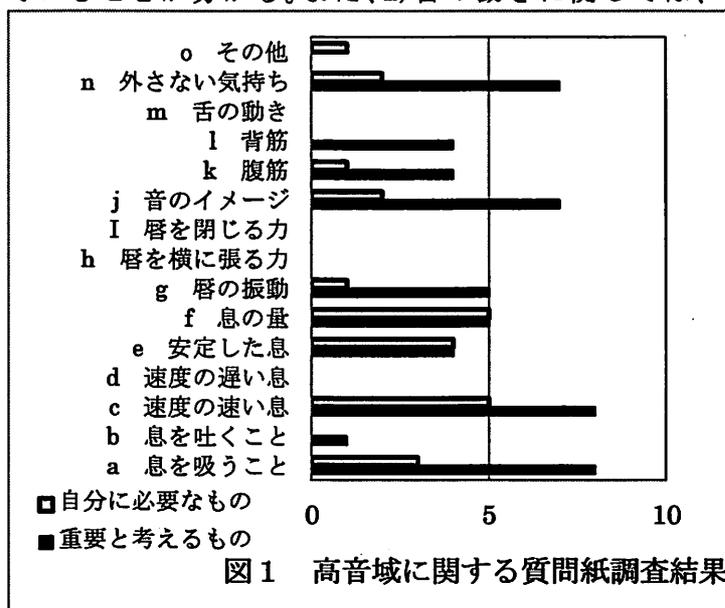


図1 高音域に関する質問紙調査結果

る気管の締りが4名中2名あった。また、身体の大きさと楽器の大きさとのアンバランスが原因の姿勢の崩れが4名中3名に見られた。自分に楽器を持ってきて構えるのではなく、持ちあげた楽器に自らの身体を寄せて構えることにより、猫背で首から上が身体より前に出てしまい、顔と楽器が下向きになっていた。身体や首が曲がると、呼吸気管も曲がった状態で吹くことになり、十分な呼気や吸気が得られない。このようなオーバーサイズは小・中学校の吹奏楽部ではよく見られる光景である。演奏時に疲労感を持つのが早く、前述の下向きの楽器構えの原因にもなる。

また、姿勢に関しては、楽器の持ち方にも注意が必要である。金管楽器には指や手で操作するバルブやロータリーがあり、これらを操作しない方の手で楽器を持ち、操作する方の手は添えるというのが理想的な楽器の持ち方である。オーバーサイズな場合、両手で掴むようにして楽器を持ちやすい。そのため、ピストンの操作等により両手の力が変化し、楽器が上下左右にぶれていた。これでは、演奏時にアンブシュアが崩れてしまい、正確な音高を吹くことは不可能である。また音色等も乱れてくると推察する。

2つ目は、呼吸法における問題である。吹奏楽部では、本研究を行う1ヶ月程前から呼吸法の練習を取り組んでいた。しかし、練習期間がまだ短いため生徒達の演奏技術には繋がっておらず、呼吸法にもいくつかの課題が見られた。全体の課題としては、呼気と吸気のスピードを上げる練習の必要性が見られた。

アンブシュアに関しては、比較的整っている生徒が多かったが、アンブシュアに問題がある生徒もいた。アンブシュアは、歯並びや唇の形状等のより一人ひとり多少は異なるが、音域拡張にも大きく影響するため、基本のアンブシュアを習得し徹底する必要がある。その基本要素とは例えば、口輪筋による口の両端の軽い固定や顎の固定、息の通り道であるアパチュアの確保等である

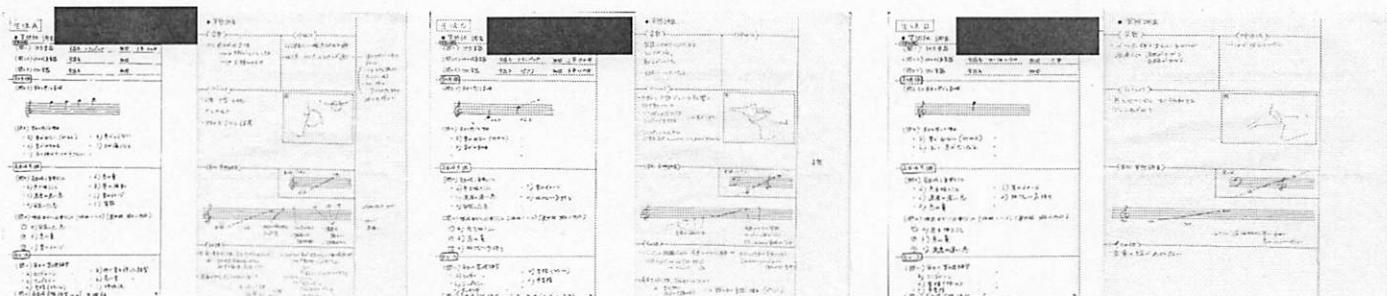
### 5.3 個人カルテの作成と今後に向けての考察

以上の質問紙調査と観察調査の結果から、個の実態に応じた練習方法開発のための個人カルテ(生徒A~Hのカルテを作成、以下にA、C、Dの例を示す)を作成した。左半分に質問紙調査、右半分に観察調査の結果をまとめた。観察調査を行うに当たって、姿勢、呼吸法、アンブシュアの3つの欄を用意し、音別に演奏実態を行うために、五線上で一つひとつの音の吹奏状態を調べた。右に譜面上で使用される音域を楽器ごとに示し、生徒の吹奏可能音域の比較も行った。

<生徒A>

<生徒C>

<生徒D>



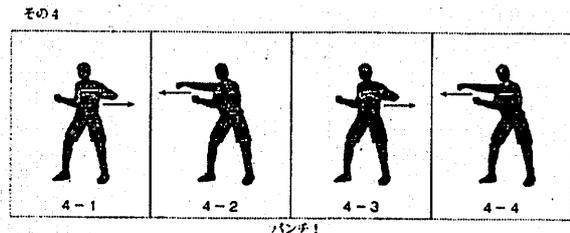
これらの個人カルテの作成により、生徒への個別の練習方法が明らかになった。たとえば、生徒B、Gはオーバーサイズによる姿勢の調整が第一課題であり、これを改善するためには、背筋を伸ばし、器官をまっすぐにした姿勢を保つよう意識する必要がある。また、楽器の持ち方として、まず支える手である左手だけで楽器を持ち、この状態で自然に音が鳴らせる状態を作ることが大切である。左手のみでの演奏が可能になった上で、右手を添える。右手は、親指で楽器を支えてしまいがちだが、親指には頼らないように注意したい。

また、生徒全体で見られた呼吸の改善策としては、まずどの呼吸法の練習を行う際も、大きく口を開けて吸い、吐く時はアンブシュアの口の形を意識することをあげたい。そして、呼気のスピードを意識する呼吸法として以下の練習法を提案する。

### 練習 1

- ①鼻で息を吸いながら、片腕を十分に引く。
- ②おもいきって息を口から吐き出し、おもいきりパンチをする。
- ③これを繰り返す。

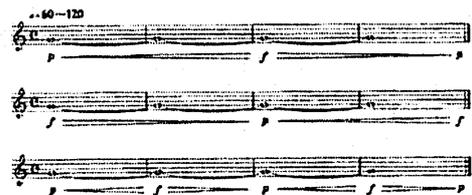
<村松 (2010) p. 16 の図を参考とする>



先行研究にもあるように高音域の演奏には、舌の動きが必要である。この舌の動きを得るために、強弱変化を用いたロングトーンとリップスラーの練習を提案する。

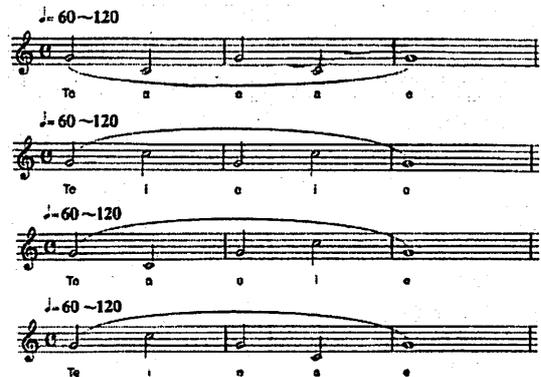
### 練習 2

同一音での強弱変化では、舌の動きが必要となる。そのため練習 2 では、強弱変化を利用して、呼吸量に応じた舌の動きを感じることで、口腔内圧力の状況を理解することが可能で、息と舌のバランスをより明確に理解できると考えられる。<村松 (2010) p. 43 の譜面を参考とする>



### 練習 3

舌のトレーニングを有効に行うために、スラーの練習も取り入れると良い。さまざまな練習の中から今回は、4 つのリップスラーを提案する。この練習を楽譜通りに行うのではなく、スタートしてから 3 小節目までに常にクレッシェンドしたり、1 つ目の音を mf、2 つ目を f という様に意識的に呼吸量を変化させたりすると良いと考える。呼吸量の変化により、舌を強制的に下方へ移動させるように練習するため、上昇のエネルギーを自然に得ることができると共に、舌の反動という力を得ることが可能となる。また、下降時に意識的な呼気のコントロールも行え、容易に上昇エネルギーを得ることが可能となる。<村松 (2010) p. 38、40、41 の譜面を参考とする>



## 6 まとめ

本調査では、金管楽器を担当している中学生のほぼ全員が、高音域を苦手としていた。さらに、生徒は、高音域に必要な息に関してはほとんどが意識していたが、もう一つの大切な要素である舌に関しては、全く意識をしていなかったことが明らかとなった。舌の動きを得るためには、強弱変化を用いたロングトーンとリップスラーの練習が課題になると考えられる。

今回、調査を踏まえて個人カルテの作成した結果、観察調査での生徒の演奏実態の把握や、質問紙調査と観察調査の結果を比較ができ、生徒の演奏に対する志向と実態との関連や課題を見るのに非常に有効であった。管楽器演奏の中でも自身の唇を振動体とする金管楽器では、奏者によってアンブシュア等の奏法が異なるため、個々に応じた練習方法の開発が必要である。その練習方法開発の上で、個人カルテは非常に有効であると考えられる。

個人カルテによる診断は、対象生徒に伝え、練習の参考にしてもらおうとともに、個人カルテによる診断と練習方法の開発について、さらにデータを積み上げて検証していきたい。

## 謝辞

本研究に際してご協力くださった、高知大学附属中学校吹奏楽部顧問の畠中裕世先生、金管楽器担当の部員の皆様、またご指導頂きました山中文教授に心よりお礼申し上げます。

1 村松匡著(2010)『金管楽器奏法革命 ～出せなかった音が出る～』ヤマハミュージックメディア  
 2 村松匡著(2012)『実践!金管楽器奏法革命 ～オクターブ攻略～』ヤマハミュージックメディア

# 現代的なリズムのダンスを用いた 運動有能感を高める教材開発

山本知佳 (教育学専攻 授業実践コース 保健体育分野)

## I 研究目的

平成 20 年の学習指導要領改訂において、中学 1,2 年生は全領域を履修することとなり全ての学習者が中学校期に必ずダンスの授業を体験する。ダンスの特性として主に「イメージをとらえた表現や踊りを通じた交流を通して仲間とのコミュニケーションを豊かにする」<sup>1)</sup>ということが挙げられるしかし、ダンスの授業において「恥ずかしさ、学習グループ内での人間関係」<sup>2)</sup>のために十分に学習できない、学習者が特性に触れることができないという課題が先行研究で明らかにされている。ダンスの授業における恥ずかしさには「他者に自分の身体を見られることを意識する場合」<sup>3)</sup>「動きやアイデアに自信がない場合」<sup>4)</sup>の 2 つがあるといわれている。また、ダンス嫌いの理由の調査では劣等感、恥ずかしさ、動けない<sup>5)</sup>などの理由が挙げられ、それらには技能的な側面と個人の内面的側面の両方を含む<sup>6)</sup>といわれている。そこで、身体的有能さの認知、統制感、受容感の 3 因子からなる運動有能感を高めることで、自分自身の技能に対する自信のなさ、他者に見られることを意識することから生じる恥ずかしさを軽減し、ダンスの特性を十分に体験できるのではないかと考えた。

教材として用いる現代的なリズムのダンスはメディアを通して目にする機会が多い身近なダンスであり、「踊る原点」として重要な側面を持つ律動体験<sup>7)</sup>が最も感じられるという効果が挙げられている。しかし、一方で学習内容、目標が不明確<sup>8)</sup>、既成の踊り方の学習となり動きの発展が少ない<sup>9)</sup>などの課題が挙げられている。

以上のことから、運動有能感を高めダンスの特性を十分に体験するために、個人が現在持っている力を発揮し互いに認め合う取り組みを行うことで身体的有能さの認知、統制感を高めると共に、仲間と関わり協力して達成する取り組みを行うことで受容感が高められると考える。また、身近に目にする現代的なリズムのダンスを用いることにより、生徒がダンスに対してイメージを持ちやすく意欲的に取り組めるのではないかと考えた。課題として挙げられていた学習内容、目標が不明確、動きの発展が少ないという点は、生徒に与えた動きの中に最初は一部分など少ない所から、即興的に動く取り組みを行い段々と身体全身を音楽に乗り自在に動かして表現する楽しさを味わわせることで改善できるのではないかと考えた。

そこで本研究では、ダンスの授業における恥ずかしさや技能に対する自信のなさを軽減するために現代的なリズムのダンスを用いた運動有能感を高める教材を開発、実践し有効性を検証することを目的とする。

## II 研究方法

### 1 授業内容

教材：「ダンス領域」現代的なリズムのダンス（9 時間）

授業者：H 先生

期日：2012 年 10 月 1 日～11 月 7 日

対象：高知大学 F 中学校 2 年生男子「授業 A」40 名 「授業 B」38 名

単元目標：リズムの特徴をとらえ変化のある動きを組み合わせるリズムによって全身で踊る。

積極的に取り組み良さを認め合おうとする。分担した役割を果たそうとしたり、健康、安全に気を配ることができるようにする。ダンスの特性を理解して工夫して取り組めるようにする。

単元計画：3 時間ごとに一まとまりとし、ひとつの曲を 3 時間かけてグループで創作し 3 時間目に発表を行う流れで進めた。基本ステップをあらかじめ設定し習得させ、創作の段階で困ったときには基本ステップのみでも作品が構成できるようにした。

表 1 単元の流れ

	1・2・3	4・5・6	7・8・9
内容	オリエンテーション 基本ステップの習得 グループで課題曲(1分30秒程度)に合わせて創作活動 2グループずつ発表を行う	グループチェンジ 基本ステップの追加 新しい課題曲(2分)に合わせてグループで創作 2グループずつ発表を行う	グループチェンジ 基本ステップの追加 新しい課題曲(4分30秒)に合わせてグループで創作 舞台上で1グループずつ発表を行う

## 2 調査内容

- 1) ダンスの授業に対する意識調査 (単元開始前、単元終了後)
- 2) 形成的授業評価<sup>10)</sup>、運動有能感に関する調査<sup>11)</sup> (毎時間授業終了後)

## 3 分析方法

授業 A,B における形成的授業評価、運動有能感に関する調査、ダンスの授業に対する意識調査の比較、相関関係の検定を行った。統計処理は SPSS for Windows11.0 にて行った。

## III 結果

### 1 形成的授業評価

図 1,2,3 は生徒による毎時間の形成的授業評価 (総合、次元) の結果である。授業 A は単元始めは評価が上がり 3 時間目において最も高い評価となり、中盤は評価が下がりながらも終盤にかけて再び評価が上がる傾向が見られる。平均では 2.60 であり評価は 4 であった。次元別に見ると全ての次元において単元はじめから高い水準で推移しているが、4 時間目、7 時間目に全ての次元が落ち込み、その後再び高くなる傾向が見られる。

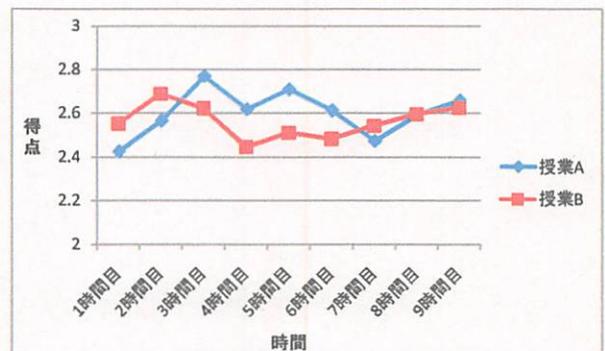


図1 形成的授業評価(総合)の推移

授業 B は 2 時間目までは評価が高くなったがその後評価が下がったまま推移し、終盤にかけて再び評価が高くなる傾向が見られる。平均では 2.56 であり評価は 3 であった。次元別に見ると全ての次元において 4 時間目に大きく落ち込み、その後終盤にかけて高くなっている。「成果」においては 4 時間目まで他の次元と比較すると最も評価が低かったが終盤にかけては他の次元と同じような水準で推移している。

授業 A・B を比較すると、3 時間目の成果 (新しい発見) の項目において授業 A の方が高く有意な差が見られた。(  $t=2.75$   $P<.05$ ) また、5 時間目の成果 (感動の体験) の項目 (  $t=2.06$   $P<.05$ )、  
「成果」次元 (  $t=2.03$   $P<.05$ ) 共に授業 A の方が高く、有意な差が見られた。

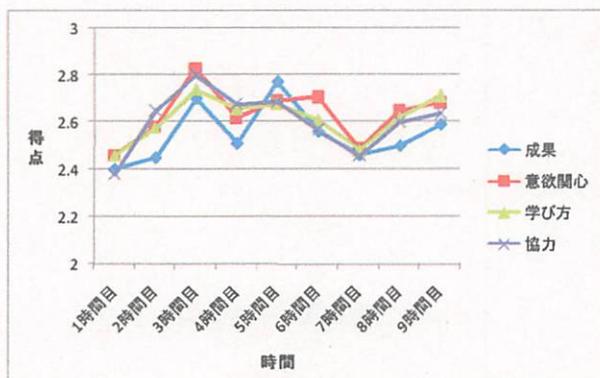


図2 授業A 形成的授業評価(次元)の推移

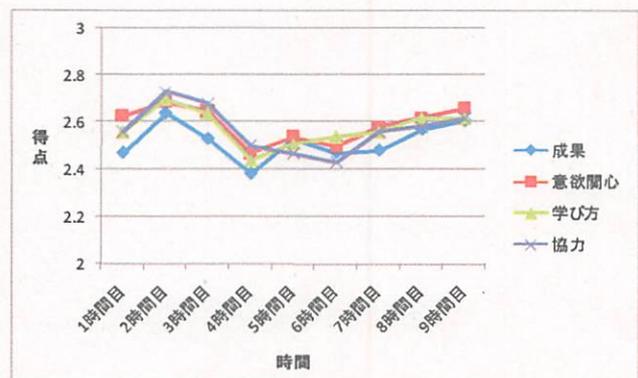


図3 授業B 形成的授業評価(次元)の推移

### 2 運動有能感に関する調査

図 4,5,6 は運動有能感に関する調査の結果である。授業 A においては単元はじめは低くあまり推移がないが 4 時間目で高くなりその後、終盤にかけて下がり続けている。次元別に見ると「身体的有能さの認知」が特に低い、中盤にかけて高くなりその後はほぼ横ばいで推移している。「統制感」においては 4 時間目で最も高くなりその後 7 時間目までは低くな

るが終盤にかけて再び上昇する傾向が見られる。「受容感」においては単元はじめでは高い数値を示しているが3時間目までにかけて低くなり4時間目で再び高くなっている。その後、終盤にかけては下がり続ける傾向が見られる。

授業Bにおいては単元はじめから3時間目にかけて上昇しその後終盤までほぼ同じような得点で推移している。次元別に見ると3つの次元全てにおいてほぼ一定の得点で推移している傾向が見られる。8時間目においては「統制感」のみが上昇し、他の次元は下がっている傾向が見られる。

単元全体において、授業A,Bを比較すると2時間目、3時間目、6時間目、7時間目の「身体的有能さの認知」の次元において全て授業Bが有意に高かった。また7時間目の総合得点においても授業Bの方が有意に高かった。

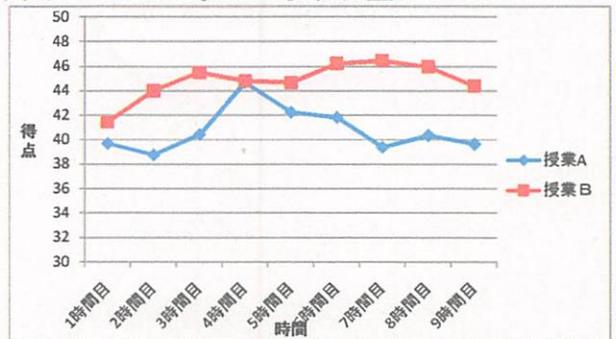


図4 運動有能感に関する調査(総合)の推移

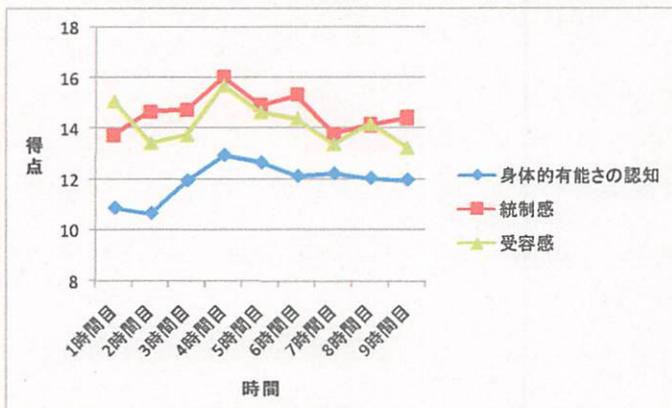


図5 授業A 運動有能感の推移

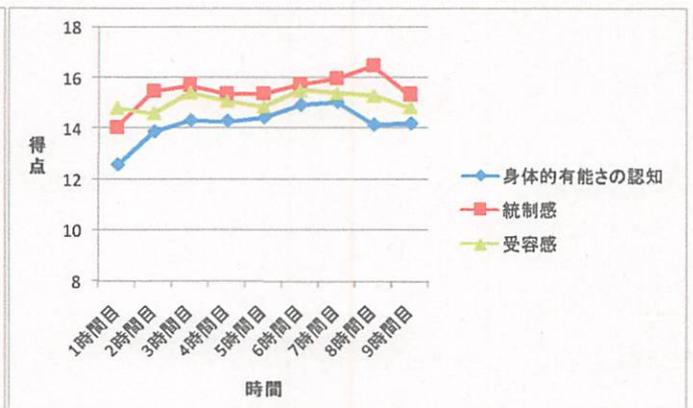


図6 授業B 運動有能感の推移

### 3 ダンスの授業に対する意識調査

単元開始前と単元終了後に行ったダンスの授業に対する意識調査の結果である。ダンスの授業の好嫌を(好き・どちらでもない・嫌い)の3点法で得点化し平均値を算出した。授業A,B共に単元終了後の平均値が低くなる傾向が見られた。

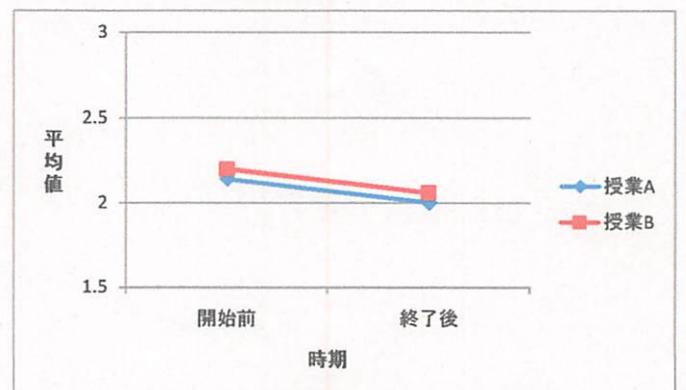


図7 ダンスの授業に対する意識調査 ダンスの授業の好嫌平均値の推移

## IV 考察

### 1 形成的授業評価、運動有能感に関する調査

1) 形成的授業評価において授業Aは3時間目までは順調に上昇していたが、その後4時間目で落ち込み、上昇しながらも再び7時間目で落ち込み終盤に向けて上昇するといった傾向が見られる。授業Bにおいては3時間目から授業Aを下回り、下がったまま推移し7時間目から授業Aとほぼ同じ評価に再び上昇するといった傾向が見られる。3時間目で授業Bが下回った要因として、グループ活動が活発に行えず課題を達成することができたグループが少なかったということが考えられる。授業Aにおいてはグループ間での意見交換が頻繁に行われており全てのグループが3時間目の発表ではグループの作品として創り上げることができていた。しかし授業Bは1、2時間目の時点で順調に進行できたグループが少なく、3時間目の発表時には前で発表しなければならないが全く動けないというグループがあった。1つ目の課題が達成できなかったという点が3時間目から授業Bの評価が下がり始める一つの要因ではないかと考える。

また、授業 A が 7 時間目で再び評価が低くなった点については、課題に対しての「飽き」を感じてしまったのではないだろうかと考えられる。3 時間目、6 時間目と 2 回の発表をそれぞれ作品として各グループがしっかりと創り上げることができていた授業 A に対しては、課題の曲が長くなったのみで、意欲を掻き立てられる課題設定となっていなかったと考える。授業 B においては 2 回の発表共に、作品として創り上げることができたグループが少なく授業 A に比べると達成感が感じられない内容であった。しかし、3 回目のグループ活動になると創作の要領がつかめたようであり各グループが仲間との意見交換を活発に行いながら創作に取り組み 3 時間目、6 時間目の作品とは全く違う達成感を感じられる発表となっていた。以上の点から、同じ授業内容で進行していても生徒の達成状況により、異なる課題設定を行う必要があると考えられる。

運動有能感においては授業 B は単元全体を通して上昇しながら推移している。授業 A は単元始めから徐々に上昇し始め 4 時間目で最も高くなり、その後下がりながら推移している。4 時間目が高くなった要因としてダンスの授業内容に入る前に行った「風船リレー」が要因ではないかと考える。3 時間目までの授業で授業 A,B 共に仲間との関わりが少ないのではないかと感じたため 4 時間目のみグループでのレクリエーションを取り入れた。グループで協力しなければ達成できない課題であったため必然的にコミュニケーションを取るようになったことから、そのままグループ活動に移行しやすかったのではないかと考えられる。しかし、「風船リレー」に割く時間が多くなってしまったためダンスの授業内容での達成感が生徒には不十分であったのではないかということが、形成的授業評価の 4 時間目が授業 A,B 共に下がっていることから考えられる。

2) 形成的授業評価と運動有能感に関する調査の関係をみると、全ての次元で強い正の相関 ( $P < .001$ ) が見られた。このことから、運動有能感を高めることが体育授業の目標達成に関係していると考えられる。

## V 結論

本研究はダンスの授業に対する恥ずかしさや技能に対する自信のなさを軽減するために、運動有能感を高める指導内容を取り入れた授業 2 つの、比較検討を行った結果以下の点が明らかになった。

- 1 単元前後のダンスの授業の好嫌は単元終了後に平均値が低くなる結果となった。
- 2 運動有能感と形成的授業評価の関係性は強い正の相関があったため、運動有能感を高めることは体育授業の目標の達成に関係している。
- 3 同じ授業内容であっても、クラス、グループの雰囲気、人間関係などで達成度合は異なるため、対象の生徒に応じた課題設定が必要である。

以上のことから運動有能感を高めることは体育授業の目標達成に関係しているが、同じ単元であっても生徒の状況により、課題設定を変えなければ「飽き」を感じさせ意欲が低下してしまうということが明らかになった。

今後、運動有能感を高めるための課題設定の工夫や、指導内容を更に検討を進めることが必要であると考えている。

## 謝辞

本研究のためにご協力いただきました附属中学校 2 年生男子の皆様、担当の東先生に深く感謝申し上げます。ありがとうございました。

## 文献

- 1) 中学校学習指導要領解説 保健体育編 平成 20 年 9 月
- 2) 3) 4) 5) 麻生和江 表現運動創作ダンスの学習における「恥ずかしさ」について 大分大学教育学部研究紀要 第 10 巻 第 2 号 1988 年 10 月
- 6) 長谷川美恵子 酒井紀子 ダンス嫌いの要因の分析 日本体育学会大会号 昭和 55 年
- 7) 村田芳子 表現運動・ダンスの学習内容について考える 体育科教育 2007.5 月 p38
- 8) 9) 中村恭子、浦井孝夫 中学校におけるダンス授業の現状と問題点—創作ダンスと現代的なリズムのダンスに着目して 日本体育学会大会号 2004・9・1
- 10) 岡澤祥訓 子どもの有能感の変化をみる 体育授業を観察評価する 高橋健夫編著 p27~30,165
- 11) 高橋健夫 長谷川悦示 浦井孝夫 体育授業を形成的に評価する 体育授業を観察評価する 高橋健夫編著 p12~15, 16

# 非行経験と親との関係について

北川義人 (教育学専攻・学校教育子コース・教育学分野)

## 1. 研究目的

近年、少年刑法犯の検挙人員は減少傾向にある。犯罪白書によると、少年刑法犯の検挙人員の推移については昭和26年(16万6,433人)、昭和39年(23万8,830人)、昭和58年(31万7,438人)という3つのピークがあり、昭和59年以降から平成7年までは減少傾向にあり、その後若干の増減を繰り返した。平成16年以降は毎年減少し続けている。人口比についても平成16年以降毎年低下しており、件数に注目すると少年非行問題は解決の方向に進んでいるように見える。しかし、平成10年以降、再非行少年率が毎年上昇している。そのため、近年の少年非行問題として「再非行防止」という課題があげられよう。

「再非行防止」という課題を解決するためには、なぜ少年が非行に至ったのかという原因を考察する必要がある。現在、非行の原因論として、緊張理論やコントロール理論、文化的逸脱理論などが挙げられる。しかし、実際には非行少年は家庭環境、友人関係、学力、進学・就職など多くの問題を抱えており、非行の原因を究明することは困難であると考えられる。そこで、非行の原因を社会と個人とを結び付けている社会的な絆の強弱によって説明する社会的絆理論に着目し、非行少年の処遇過程において少年と社会との絆を強めることが再非行防止につながると考えた。社会的絆の要素として、「愛着」「コミットメント」「巻き込み」「規範観念」がある。「愛着」とは、家族、仲間、学校などの愛着を感じる相手の期待に沿い、裏切らないとする感情レベルでの絆のことである。「コミットメント」とは、損得を計算して行動することや、社会で承認されている目標の達成に関わっている程度を意識するといった意識レベルの絆である。「巻き込み」では、慣習的活動に従事する時間が多いほど非行行動をする時間がなくなるとしている。「規範観念」とは、法を正当なものとし、それを中和しない信念(内的規範)を持つ人ほど非行行動に走らないというものである。

本研究ではこれら4つの要素のなかでも第一義的な要素といえる「愛着」に着目する。さらに、「愛着」の対象として、少年との関係が最も深いと考えられる「両親」との関係と少年の非行傾向についてアンケートを実施し、少年の非行傾向と、「両親」との関係について考察する。

## 2. 調査の方法と対象

### 1) 調査対象

- ・A高校の生徒90人(男子:51人、女子:39人)

### 2) 調査方法

- ・「自身の非行経験と、両親との関係について自分自身どのように感じているか」ということについてアンケート調査を実施した。
- ・自己の非行経験については、万引き、自転車窃盗、公共物の破壊、人をなぐるという軽微非行についての非行経験を明らかにした。

## 3. 調査結果

Q1~Q4では自己の非行経験(万引き、自転車の窃盗、公共物・他人をものを壊す、他人をなぐる)について質問した。今回の調査では90人中47人が前述のいずれか若しくは複数の軽微非行を経験していることが分かった。

表1(%)

Q5	非行あり	非行なし
全然理解していない	6.38	4.65
理解していない	19.15	0.00
理解している	46.81	69.77
とても理解している	27.66	25.58

Q5は、「保護者の方は、あなたのことを理解していますか」と質問した。表1より、非行経験のある生徒の約70%が保護者の方に理解されていると感じており、高い水準をしめしている。一方、非行経験のない生徒では約90%が保護者に理解されていると感じており、非行のある生徒に比べ、より保護者との関係が良好であると考えられる。

表 2 (%)

Q6	非行あり	非行なし
いつも知らない	4.26	2.33
知らない時もある	46.81	13.95
知っている時もある	23.40	41.86
いつも知っている	25.53	41.86

表 3 (%)

Q7	非行あり	非行なし
いつも知らない	4.26	9.30
知らない時もある	36.17	27.91
知っている時もある	31.91	30.23
いつも知っている	27.66	32.56

表 4 (%)

Q8	非行あり	非行なし
全然聞いてこない	14.89	4.65
あまり聞いてこない	19.15	18.60
たまに聞いてくる	46.81	51.16
いつも聞いてくる	19.15	25.58

表 5 (%)

Q9	非行あり	非行なし
全然わかりあっていない	10.64	4.76
あまりわかりあっていない	14.89	11.9
ある程度わかりあっている	53.19	54.76
とてもわかりあっている	21.28	28.57

表 6 (%)

Q10	非行あり	非行なし
常にそう感じる	8.51	4.65
たまにそう感じる	27.66	23.26
あまり感じない	19.15	20.93
全然感じない	44.68	51.16

表 7 (%)

Q11	非行あり	非行なし
わからない	23.40	20.93
一生懸命勉強していると思っていない	25.53	18.60
それなりに勉強していると思っている	44.68	46.51
一生懸命勉強しすぎていると思っている	6.38	13.95

表 8 (%)

Q12	非行あり	非行なし
わからない	37.21	42.86
一生懸命勉強しているとは思っていない	25.58	11.90
それなりに勉強していると思っている	32.56	38.10
一生懸命勉強しすぎていると思っている	4.65	7.14

Q6は、「保護者の方は、あなたが家にいない時、あなたがどこにいるか知っていますか」と質問した。表2をみると非行経験のない生徒の約80%が保護者が自分の今いる場所を知っていることの方が多いと解答した一方で、非行経験のある生徒の半数近くが自分の今いる場所を保護者の方が知らないと解答しており、非行経験のある生徒の方が、非行経験のない生徒に比べて保護者の目を気にしていない傾向にあると考えられる。

Q7では、「保護者の方は、あなたが家にいない時、誰と一緒にいるか知っていますか」と質問した。表3を見ると、Q7については非行経験の有無による差はあまり見られなかった。対象が高校生であることを考慮すると、非行経験の有無にかかわらず、一定の割合で保護者の方が自分が誰と一緒にいるかを知らないと感じる生徒がいることについて大きな意味があるとは考えにくい。

Q8では、「保護者の方は、あなたが学校でどのように過ごしているか聞くことがありますか」と質問した。表4を見ると、非行経験のない生徒の約75%が、保護者に学校での様子を聞かれると解答しており、保護者も子どもの様子を知らうとしていられると考えられる。非行経験のある生徒については約65%の生徒が保護者に学校での様子を聞かれることがあると解答しており、非行経験のない生徒に比べるとその傾向は低い。

Q8では「あなたの考えや感じ方を保護者の方とわかり合っていますか」と質問した。表5を見ると、ある程度わかり合っている・とてもわかり合っていると解答した割合は、非行経験のある生徒では約74%、非行経験のない生徒では約83%であった。非行経験のない生徒に比べると少ないが、非行経験のある生徒の多くが保護者から理解されていると感じており、保護者との関係は良好であることが多いと考えられる。

Q10では、「保護者の方から、「あなたはいなくてもいい」と思われていると感じたことがありますか」と質問した。表6を見ると、非行経験のある生徒の方が若干多いが、非行の有無に関わらず一定の生徒が保護者からいなくてもいいと思われていると感じることがあると解答した。

Q11では母親について、Q12では父親について「あなたが学校で一生懸命勉強しているとおもっていますか」という質問をした。表7を見ると、母親が感じているだろう自身の学校での学習態度について、非行経験のない生徒に比べ非行経験のある生徒の方が一生懸命勉強しているとは思われていないと感じることが多いが、非行の有無による差が大きいとは言いがたい。表8をみると、表7に比べて非行経験のある生徒、非行経験のない生徒ともに「わからない」という回答が多くなっている。非行経験の有無に関わらず、自身の学校での学習態度については父親よりも母親の方が把握している事が多いと感じていると、考えられる。

表9(%)

Q13	非行あり	非行なし
わからない	8.51	11.63
そうは思わない	23.40	18.60
少しだけ、そう思う	19.15	6.98
ある程度そう思う	25.53	30.23
多くの面でそう思う	6.38	16.28
ほとんどすべての面で、そう思う	17.02	16.28

表10(%)

Q14	非行あり	非行なし
わからない	6.82	23.81
そうは思わない	29.55	23.81
すこしだけ、そう思う	22.73	9.52
ある程度、そう思う	15.91	19.05
多くの面でそう思う	9.09	16.67
ほとんどすべての面でそう思う	15.91	7.14

Q13には母親について、Q14では父親について「あなたはお母さん（お父さん）のような人になりたいですか」という質問をした。表9を見ると、非行経験のない生徒のほうが、非行経験のある生徒に比べると母親のような人になりたいと思う傾向が強く、非行経験のある生徒のほうが非行経験のない生徒に比べ、母親のような人になりたいとは思わないという傾向が強い。表10を見ると、非行経験のない生徒の「わからない」の割合が母親のそれに比べ高く、「ほとんどすべての面でそう思う」という割合が低くなっている。このことから非行経験のない生徒よりも、非行経験のある生徒の方が父親との関係が密であり、良好な関係を築いていることが多いと考えられる。

表11(%)

Q15	非行あり	非行なし
わからない	10.64	20.93
かばってくれないだろう	17.02	0.00
たぶんかばってくれる	25.53	27.91
きつとかばってくれる	17.02	27.91
かならずかばってくれる	29.79	23.26

表12(%)

Q16	非行あり	非行なし
わからない	25.00	38.10
かばってくれないだろう	11.36	2.38
たぶんかばってくれる	11.36	16.67
きつとかばってくれる	25.00	30.95
かならずかばってくれる	27.27	11.90

Q15では母親について、Q16では父親について「あなたが悪い事態に巻き込まれたとき、お母さん（お父さん）はあなたをかばってくれますか」という質問をした。表11を見ると、非行経験のある生徒は「かばってくれないだろう」が約17%あるが、「かならずかばってくれる」が約30%ある。また、「わからない」の割合が非行経験のない生徒に比べ低く、ネガティブな印象をうけていることもあるが母親となんらかのコミュニケーションが図られていると考えられる。表12を見ると、非行経験の有無に関わらず「わからない」の割合が高くなり、母親に比べて父親との関係が薄いことが考えられる。母親、父親ともに非行経験のある生徒に比べ、非行経験のない生徒の「わからない」の割合が高く、非行経験のある生徒に比べると両親との関係が希薄である傾向があると考えられる。

表13(%)

Q17	非行あり	非行なし
全然とりいれてくれない	10.87	9.52
ほんの少し取り入れてくれる	34.78	21.43
ある程度とりいれてくれる	41.30	54.76
大いに取り入れてくれる	13.04	14.29

Q17では「家族で何かを決める時、あなたの意見はどれくらいとりいれられますか」という質問をした。表13をみると、非行経験の有無に関わらず、家族で何かを決める際、90%近くの生徒が何らかの形で意見が反映されると感じていることがわかる。しかし、非行経験のない生徒に比べて、非行経験のある生徒の意見が反映される度合いが若干低い。

表14(%)

Q18	非行あり	非行なし
友達はいない	6.52	2.33
誰もなかったことがない	4.35	9.30
友達の何人かにあったことがある	52.17	55.81
友達のほとんどにあったことがある	36.96	32.56

Q18では、「保護者の方はあなたの友達にあったことがありますか」、Q19では、「保護者の方は、あなたの友達をどのように思っていますか」という質問をした。表14を見ると、非行経験の有無に関わらず90%近くの生徒が、友達と保護者が会ったことがあると解答している。次に、表15を見ると、非行経験のない生徒の約97%は、保護者が自分の友達に対して

好意的であると感じている。非行経験のある生徒の約14%は、保護者が自分の友達に対して批判的であると感じている。一方で、非行経験のある生徒の約86%が、保護者が自分の友達に対して好意的であると感じている。このことか

表 15(%)

Q19	非行あり	非行なし
非常に批判的である	2.33	2.33
批判的である	11.63	0.00
好意的である	60.47	69.77
非常に好意的である	25.58	27.91

ら、生徒の交友関係について問題意識を持っている保護者は少ないと考えられる。

#### 4. 考察

上記のアンケート調査により、過去に軽微非行（万引き、自転車窃盗、公共物の破壊、人をなぐる）の経験のある生徒の約70%が保護者に自分の事を理解されていると感じており、約74%が自分の考えや感じ方を保護者とわかり合っていると感じている。また、約65%が、保護者が学校の様子について聞いてくる解答し、Q11では「わからない」が約23%、Q12では「わからない」が約37%であった。このことから自己の養育態度についてどう思われているかは別として、非行経験のある生徒の保護者が、生徒の学校での様子について関心をいただいていることが推測できる。非行経験のある生徒と親の間には予想以上に強い関係があると考えられる。これらの項目の多くの点において、非行経験のない生徒の方がポジティブな解答が多かった。

Q11～Q16において非行経験のない生徒は、非行経験のある生徒よりも「父親」に関する項目で「わからない」と回答した割合が多く、非行経験のある生徒に比べて父親との関係が希薄であると考えられる。一方、非行経験のある生徒は、母親ほどとはいかないまでも、父親とある程度関係を築くことができていると考えられる。

犯罪白書によると、平成23年の少年のみによる一般刑法犯の検挙人員における共犯率は窃盗で30.0%、傷害で27.5%となっており、成人のみによる事件での共犯率を大きく上回っている。このため、共犯率の高さが少年非行の特徴の1つと考えられ、少年の交友関係が非行の原因の大きな要因の一つであると考えられている。しかし、Q18、Q19を見ると非行経験の有無に関わらず多くの保護者が子どもの友達との面識を持ち、子どもの友達に対し好意的である。

#### 5 まとめ・今後の課題

今回のアンケート調査から、全体的に非行経験のない生徒よりも低い割合ではあったが、非行経験のある生徒も保護者との関係は良好であると考えられる。父親との関係について見ると、父親にどう思われているかは別として、非行経験のない生徒よりも非行経験のある生徒の方が一定の関係を築くことができていると考えられる。

軽微非行（万引き、自転車窃盗、公共物の破壊、人をなぐる）においては、親は子どもの考えや学校の様子について関心をもち、子どもと親との関係が結ばれた状態から解き放たれ、「自由になりたい」という子どもの意思が原因の1つになっているのではないだろうか。

軽微非行の原因が「自由になりたい」という意思であると考えるために、今後の課題として、「自由」であることと「非行」の関係について考察する必要がある。また、非行経験のない生徒の「自由になりたい」という意思はどこに現れているのかを考察する必要がある。

#### 6. 謝辞

本研究にあたり、お忙しいなか、アンケート調査にご協力いただいたA高校の生徒の皆様、教職員の皆様にご心より感謝申し上げます。

#### 参考文献

- ・森田洋司、清水新二 監訳 『非行の原因』文化書房博文社、2010
- ・法務省法務総合研究所 『平成24年版 犯罪白書』
- ・那須昭洋、菅野純 「社会的絆の理論」の再考 - 発達段階における社会的絆の機能変容に関する試論 -」、2007

# 中山間地域の中学校における異世代間交流実践の効果について

— 中学生の実態調査から見た地域の教育力の必要性 —

野崎 明彦 (教育学専攻・学校教育学コース・教育学分野)

## 1. 研究のねらい

本研究は、中山間地域における活性化に効果のある異世代間交流を取り入れた教育実践の在り方を探求するために行われた教育実践研究 I (2012: 本誌参照)の結果と、2 回目の追加調査(2013)の結果をもとに、高知県内の中学校 7 校の実態を調査し、それに影響を与える地域の教育力の在り方について考察したものである。

今回の追加調査の概要は、教育実践研究 I と同じく、自尊感情と他尊感情と異世代間交流実践の経験に関するアンケート調査で、高知県内の山間地域の中学校 3 校を対象として実施した。そして、その調査結果をもとに、関係者からの聞き取り調査を行い、そこから地域の教育力の違いと、それに効果のある学校教育の取り組みについて考察した。

## 2. 第 1 回基礎調査と追加の第 2 回基礎調査の内容と結果

第 1 回調査では、平成 24 年 11~12 月にかけて、高知県内の校区等の立地環境が異なる 4 つの中学校を選出し、2・3 年生 195 名を調査対象として、自尊感情・他尊感情の実態と、異世代間交流の経験の有無、経験した状況・回数、経験の有益感等についてアンケート調査を実施した。

第 2 回基礎調査については、平成 25 年 4~6 月にかけて、第 1 回で得ることのできた、山間地域の中学校の置かれている厳しい実情を更に把握するため、新たに 3 つの異なった山間地域の中学校を選択し、同様の内容で追加調査を実施した(教育実践研究 I を参照)。

追加した 3 中学校の規模・立地環境等は次のとおりである。

E 中学校 調査対象<2 年 25 名・3 年 21 名の合計 46 名>

全校生徒 64 名・通常 3 学級・特支学級 2・へき地級 1。県中西部の、県庁所在地から車で 100 分程度の山間部に位置する。本年度から町内の 3 中学校が統合され、その直後の実施となった。主要国道から外れ、地理的には不便な所であるが、地域のまとまりがあり、学校教育へ地域の協力が顕著な土地柄である。

F 中学校 調査対象<2 年 11 名・3 年 10 名の合計 21 名>

全校生徒 30 名・通常 3 学級・特支学級 1。県中東部の、県庁所在地から車で 80 分程度の徳島県境の山間部に位置する。学校、地域とも恒常的な過疎化や、活性力の低下に悩んでいる。

G 中学校 調査対象<2 年 8 名・3 年 10 名の合計 18 名(うち 12 名が留学生)>

全校生徒 25 名・通常 3 学級・へき地級 2。県中西部の、県庁所在地から車で 90 分程度の愛媛県境の山間部に位置する。学校、地域とも恒常的な過疎化が進み、対策として山村留学制度を実施し、県外からの留学生も多い(19/25 名)。

## 3. 調査の方法・・・本誌、教育実践研究 I を参照

## 4. 第 1 回ならびに第 2 回調査の結果

### (1) 基礎調査の結果

今回の基礎調査の主な結果は次のとおりであった。

Table 1 自尊感情・他尊感情・合計数値の平均

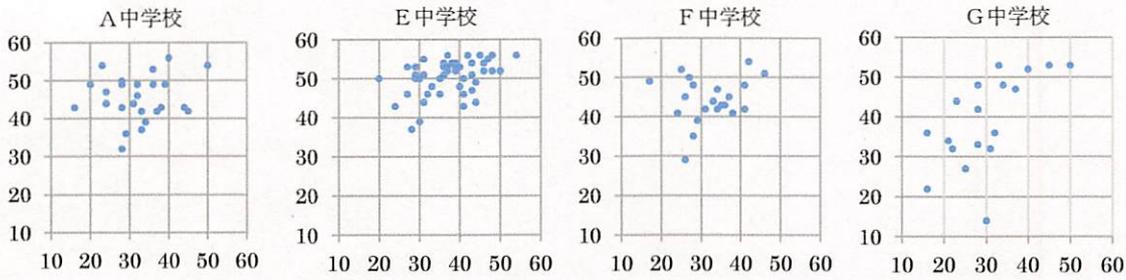
N=280	A 中学	B 中学	C 中学	D 中学	E 中学	F 中学	G 中学	全体 (群馬)
自尊感情	32.3	34.2	35.1	35.2	37.4	32.3	32.0	34.6 (33.1)
他尊感情	45.4	46.2	45.4	45.6	50.4	44.3	41.2	45.9 (43.9)
自他合計	77.7	80.4	80.5	81.0	87.8	76.6	73.3	80.5 (77.0)

\* 選択肢 4 (はい) 3 (どちらかといえばはい) 2 (どちらかといえはいえ) 1 (いいえ) の中から、各 14 問ずつ回答。各感情 56~35(中間)~14 点、合計では 112~70(中間)~28 点となる。

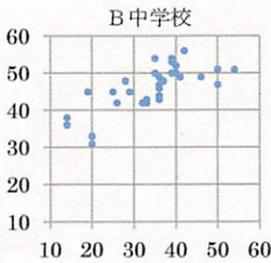
\* ( )内のデータは、群馬県総合教育センターによる群馬県内中学校(2011 年度: 656 名を抽出)平均数値。

自尊・他尊感情平均値の分布 Fig.1 (縦軸：他尊感情、横軸：自尊感情)

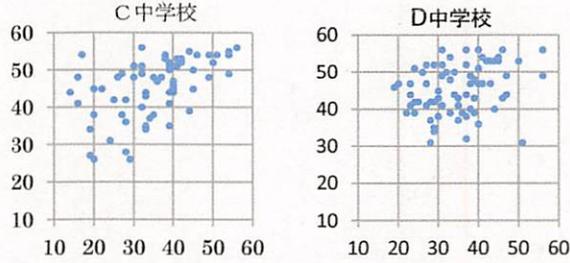
<山間地域に位置する中学校>



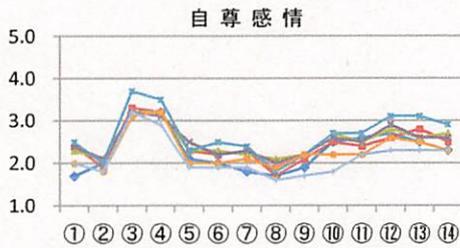
<中山間(里山エリア)に位置する中学校>



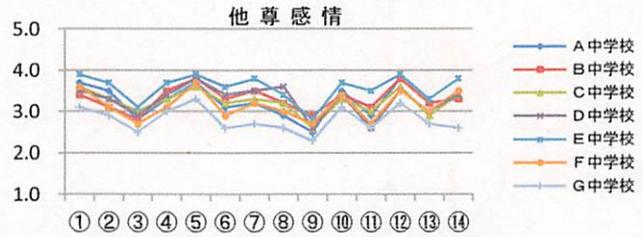
<高知市内の大規模中学校>



各学校における各質問肢の結果比較 Fig.2 (縦軸：自尊・他尊感情、横軸：各質問肢)



- ①自分のことが好き
- ②今の自分に満足している
- ③自分は、生まれてきてよかった
- ④生きていて、幸せだ
- ⑤人に自慢できることがたくさんある
- ⑥自分は、いい人間だ
- ⑦自分は、みんなの役に立っている
- ⑧自分は将来、えらい人になれる
- ⑨自分に自信がある
- ⑩自分は、やる気になれば、何でもできる
- ⑪自分の気持ちを他の人に、はっきりと伝えられる
- ⑫たいていのことは、人と同じくらいできる
- ⑬自分は、みんなと同じくらい大切な人間である
- ⑭自分の決めたことや自分のすることを正しいと思う



- ①人がいやだと感じるようなことはしたくない
- ②人と約束したことは、必ず守る
- ③人の言うことは、素直に聞ける
- ④困っている人には、自分から進んで親切にしたい
- ⑤人は、みんな、それぞれ良いところがあると思う
- ⑥人が幸せそうだと自分もうれしくなる
- ⑦人が、がんばっていると、応援しようと思う
- ⑧自分は、相手と喜び合うことを大切にしている
- ⑨苦手な人でもいっしょに遊べる
- ⑩人は誰でも、その人が一番活躍できる場所があると思う
- ⑪人間に生まれつきの差は、ないと思う
- ⑫人は、だれでも失敗するし、失敗することは悪くない
- ⑬嫌いな人でも、すばらしいことをしたら素直に喜べる
- ⑭できるだけ多くの人と友だちになりたい

Table 2 経験の有無、感想、その後の交流の維持について

N=217	A 中学	B 中学	C 中学	D 中学	E 中学	F 中学	G 中学	全体
経験あり	100%	87%	64%	77%	67%	90%	94%	78%
楽しかった(いいえ)	48%(0%)	78%(0%)	83%(5%)	87%(0%)	90%(0%)	95%(0%)	35%(12%)	78%(2%)
有益だった(いいえ)	52%(0%)	56%(0%)	55%(2%)	74%(0%)	70%(0%)	74%(16%)	53%(12%)	63%(3%)
交流を維持(いいえ)	48%(52%)	62%(38%)	66%(34%)	78%(22%)	93%(7%)	89%(11%)	82%(18%)	73%(26%)

\*各欄において合計が100%に満たない部分は「どちらでもない」「わからない」と回答したもの

## (2) 基礎調査の分析

今回の第2回基礎調査においては、山間地域の中学校の実態をより詳しく探るため、少子高齢化に直面している高知県内の山間地域から、新たに3校の中学校を選び調査を行ったが、結果の多くは、第1回調査で得られた知見とほぼ同様の結果となった(本誌、教育実践研究Iを参照)。

紙面の関係から、その中でも特徴的な事項を挙げると、次のとおりとなった。

- 自尊感情の高い生徒は、他尊感情も互いに高い傾向にある( $r=.469, p<.01$ )。
- 自尊感情で男女間による差は認められなかった( $F=.330, df=1/278, p=.556$ )。
- 他尊感情で男女間による差は認められなかった( $F=.333, df=1/278, p=.564$ )。
- 自尊感情で学年(2・3年)間による差は認められなかった( $F=.000, df=1/278, p=.994$ )。
- 他尊感情で学年(2・3年)間による差は認められなかった( $F=.914, df=1/278, p=.340$ )。
- 異世代間交流体験を経験した中学生は、高い確率で、楽しい経験である(78%)、自分に対して有益である(63%)、と感じている(Table 2参照)。
- 交流経験者の感想において、異世代間交流に対して「楽しくなかった(4名/216名)」「これからの自分に役立たない(6名/212名)」と、否定的感想を回答した生徒はわずかであった
- E中学校の生徒は、自尊感情・他尊感情ともに、平均点において他の中学校を上回り、他尊感情では他の4校より有意に高かった( $p<.01$ : CD校,  $p<.05$ : DF校)。
- 全ての中学校において、自尊感情・他尊感情ともに、それぞれの質問肢毎における回答傾向に大きな差は認められなかった(Fig.2参照)。

※以上の分析については、統計ソフトSPSS Student Version13.0J 2007年度版を使用し、Pearsonの相関係数、分散分析、Bonferroniの多重比較を求めた。

## (3) E中学校に関する結果について

前回調査を通じて、都市部の中学校の方に、中山間地域の学校と比較し、自尊感情・他尊感情ともに高い傾向が見られたが、今回のE中学校から得られた結果は、それらの都市部の中学校をも凌ぎ、さらに高いものであった。

その差異がどこから生じたものであるかを探るため、実施した全ての中学校に、日常もしくは特設の学校教育課程内において、特色ある取り組みを講じているかを聞き取り調査したが、特に大きな違いは得ることができなかった。

そこで、地域の教育力という、学校を取り巻く環境の違いに着目し、E中学校関係者からの聞き取り調査を実施することとした。

## 5. E地区からの聞き取り調査の結果

### (1) 元E町地域境域指導主事のS先生(現在は高知県内の山間地域の中学校校長)

S先生は、平成14年度から17年度まで、地域教育指導主事としてE地区の教育委員会事務局に在籍し、学校と地域との連携した教育の実現に尽力されていた。また、高知県内の中学校教員として、10を超える地域や学校に従事した経験を有している。

—「これまで、多くの地域や学校を経験してきたが、E地区の保護者や地域の、学校の教育活動や子どもたちへの教育に対する理解・協力は群を抜いていた。学校だけに頼るのではなく、自分たちがやらなければいけないという意識がとて強い地区である。

地域全体がオープンで住民の仲も良く、保護者だけでなく、地域住民の皆が、口の出し過ぎなどの過干渉もなく、子どもたちに温かく声掛けしたり、見守ってくれたりしている。

また、町外から赴任した教員も温かく迎え入れてくれ、教員や学校への協力も驚くほど住民の方々が協力してくれる。例えば、教員の離着任の折、PTAが歓送迎会を企画すると、生徒の世帯数が40世帯ほどしかないのに、100名近くの保護者や住人が集まってくれる。

こうした酒席に集う文化も古くからあり、運動会などの学校行事の際も、準備の後に慰労会、当日の後も打ち上げの宴席を開き、参集してくれる。小さな行事であるプール掃除においても、また同様であった。こうした地域の学校や子どもを見守る伝統が、今回の数値の高さにつながっていると考えられる・・・」

### (2) E地区在住のYご夫妻

Yご夫妻は、地域の中心地区で飲食業を営まれており、ご子息の小学校、中学校時代を

通じて、PTA 活動の中心的役割を担ってこられた。今回の調査においても、突然の訪問であったにもかかわらず、町から巣立っていった沢山の子どものたちのエピソードを交えながら、地域の特徴や、PTA 活動の歴史などについて、熱心に話してくれた。

——「最近少し、この町の PTA 活動も低迷してきており、この前、こんなことではいかんと、話し合ったことである。その後、また盛り返してきてくれており、安心している。

この町の PTA 活動は、小学校や中学校を請願により設置してもらって以来、代々受け継がれてきたものであり、私たちも祖父母の代からそうした活動が当たり前と思ってやってきた。学校の行事や宴席に両親が仕事の都合で出席できない時には、祖父が代わって出るというのが当然のことであった。

そうした文化は、この町が昔、土佐から伊予へ抜ける旧街道の宿場町であったことが、影響していると思う。外からの人を受け入れて歓待するといった酒の文化（酒道）があり、その場を通じて本音を語り合えるコミュニケーション（飲みニケーション）がある。そうした中から、地域の中の人と人のつながりがしっかりとあり、地域の子は、親も含めてすべて知っている。

だから、どの子にも声掛けができ、悪いことをしていれば、地域のどの子にも怒れる。子どもも（他の大人から）怒られても大丈夫な子に育っているし、声掛けられ慣れている。子どもたち同士の仲が良いのも、そうしたことが影響しているのではないだろうか。この町で長年開設されてきた山村留学施設へ県外から来た子どもたちに対しても、私たちは、町出身の子どもたちと全く同様に接してきた・・・」

## 6. 考察とまとめ

E 地区からの聞き取った内容は、この 10 年ほど前から提唱されてきた「地域ぐるみ教育」、「学校を地域に開く」といった活動が、こうした山間地域でも必要な要素であることを強く感じさせる。今回の調査研究からだけでは、自尊感情・他尊感情の向上に関して、地域の教育力が効果を有していると決定づけることは早急であり、当然その他の教育活動との比較検証等も行う必要があるが、その存在が、一つの大きな要因となるであろうことは考察される。

今回の研究を行う前提としては、少子高齢化が進み疲弊している高知県の中山間地域、特に山間地域の学校において、中学生も同様にそうした影響を受け、自尊感情や他尊感情の面からも健全な発育を阻まれている実態があるのではないかという仮説を持って臨んでいたが、調査の結果、E 町のような、所謂「元気な町」「元気な学校」が存在していることが実証できたことは、非常に価値が大きい。

疲弊する中山間地域において、地域の人的つながりが希薄となっており、それが様々な影響を与えていることは、周知の事実であるが、地域に残された最後の砦となる「学校」という存在の中で、こうした地域の横だけでなく縦の、世代を越えた人的つながりが紡ぐ教育活動を実践することの重要性を再認識することができた。

今後においては、学校で取り組める、そうした人的つながりの形成に効果のある具体的実践について、さらに研究を進めてみたい。

## 参考文献

須藤健・高橋洋「望ましい人間関係形成力に関する調査研究－自尊感情・他尊感情とストレスの分析を通して－」群馬県総合教育センター(2011)

「異世代間協働マニュアル－異世代協働型ネットワーク促進事業報告書－」社団法人日本青年奉仕団(2005)

無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ編「質的心理学－創造的に活用するコツ－」新曜社(2007)

L.リチャーズ著 大谷順子・大杉卓三訳「質的データの取り扱い」北大路書房(2009)

## 謝辞

本研究を実施するにあたり、快くアンケートの実施に協力して頂いた 7 校の中学生ならびに学校関係者の皆様、ご指導、ご協力を頂いた高知大学大学院の内田純一先生をはじめとする総合人間自然科学研究科教育学専攻科の先生方、院生の方々に心より感謝申し上げます。

# 子どもの道徳的実践力を高める発問構成の研究

—児童が主体的に問いかける発問の工夫—

橋本 和紀（教育学専攻・学校教育コース・教育学分野）

## 1. 研究目的

学習者である児童が、資料に描かれた主人公等に自我関与し、主人公の道徳的な問題を自分の問題として受け止め考えるとき、道徳の授業が授業として成立する。しかしながら、児童が主人公の生き方等を自分の問題として受け止めることもなく、かけ離れた状態で展開されることもある。そのような状態では、道徳だから「良いこと」を言わなければいけないと考えたり、教師が求めるような発言をしなくてはいけない、と考えている児童も多く、授業中の発言は表面的であり、本当の自分を語ることは少ないように感じられる。このような授業だと、道徳的価値の自覚を深めることを期待することはできず、道徳的実践力を高めることができないであろう。つまり、主人公の道徳的な問題に、学習者が自分の体験を重ね、感じたことや考えたことをもとに、自己の生き方についての考えを深める授業を展開することが大切なのである。そのためにも、体験を生かす道徳の授業を工夫しなければならない。

学習指導要領においても、内面に根ざした道徳的実践力が効果的に育成されるよう、児童の日常的な体験はもちろんのこと、集団宿泊活動やボランティア活動、自然体験活動、地域の関係施設等との交流活動など、多様な体験活動を生かした授業を工夫し、道徳的価値の持つ意味や大切さについて深く考えられるようにするなど、体験を生かす道徳の時間の工夫を求めている。しかし、体験活動は盛んに行われているものの、道徳の授業はおざなりになってしまっていることもあるし、道徳の授業が体験活動の準備や反省の時間として費やされることもある。これでは、本来の道徳の授業が機能しているとは言えず、道徳の授業が体験活動にすり替えられただけといっても過言ではないであろう。

また、体験を生かす道徳授業を展開するために、道徳の時間と他の教育活動との関連表を作成する必要がある。しかしながら、この関連表をどのように生かすのかは、学級担任に任されているという実態がある。つまり、関連表において、道徳の時間と他の教育活動が線引きされていても、どのように生かすのか明確にされていないので、関連表を生かし切れておらず、効果はまちまちのように思われる。つまり、道徳の時間と他の教育活動との関連表をどのように生かすと効果があるのかなど、関連表の生かし方の工夫が重要である。

そこで、本研究では、主人公の道徳的な問題に、学習者が自分の体験を重ね、感じたことや考えたことをもとに、自己の生き方についての考えを深められる授業を展開するための体験活動の生かし方について研究するものである。

## 2. 研究方法

道徳的価値の自覚を深められるよう、体験活動を生かした発問構成、単元構想を工夫し、その実践を通して、その実践記録に基づくふりかえり、また、授業後のアンケートをもとに、効果的に体験活動が授業に生かされたか検証していく。

### (1) 行事ふりかえりシート

体験活動を行う前に、行事ふりかえりシートに自分のめあてを書くようにする。児童に自分のめあてを持たせ、そのめあてを基に体験活動を行い、活動後にはふりかえりを書くようにする。そうすることで、体験活動をただ行うのではなく、自分なりのめあてを持って活動し、そのめあてを基にふりかえりを行う。このように、めあてを持って体験活動を行うことで、より強く道徳的価値を意識することができるようになると思われる。

## (2) 関連表を生かした授業作り

道徳の授業と他の教育活動との関連表をしっかりと確認し、道徳学習のテーマを作る。この道徳学習のテーマを基に、関連する教科等において、それぞれの指導における道徳の指導内容を設定し、ひとつのユニットを構想する。そして、このユニットに基づく授業を展開することで、児童は他の教育活動で感じた道徳的視点を持って授業に臨み、道徳的価値の自覚を深めることができると考えることができる。

## 3. 授業研究

- (1) 授業対象           いの町立枝川小学校6年3組児童(20名)
- (2) 実施日時           ①行事ふりかえりシート  
                          2013年4月12日(第2校時)  
                          ②関連表を生かした授業作り  
                          2013年5月15日(第2校時)
- (3) 使用資料           ①行事ふりかえりシート  
                          「海の勇者」(出典 6年生の道徳 文溪堂)  
                          ②関連表を生かした授業作り  
                          「森川君のうわさ」(出典 新しい道徳 光文書院)

### 資料のあらすじ

#### <海の勇者>

アメリカの貨物船、エンタプライズ号は、イギリスの海岸から350キロメートルほど離れた沖合で、木の葉のようにもまれていた。とうとう船が左に傾いてしまったとき、船長は、「避難用意！」と命令し、お客や船員をボートに乗せた。船員たちが船長にもボートに乗るよう促したが、「私は移れない。船長としてしなければならぬことが残っている。」と言って、船に残った。1週間後、救助船が到着し、傾きかけたエンタプライズ号は、救助船に引かれてイギリスに戻るようになった。しかし、エンタプライズ号は海の中へ沈んでしまった。港に戻ると、たくさんの人が出迎え、船長をほめたたえた。

#### <森川君のうわさ>

夏休みの作品展のとき、みんなは森川君の作った本立てを口々にほめていた。工作が苦手なぼくは、森川君がうらやましかった。2、3日後の学校の帰りに、友だちと一緒に、「あの本立ては、森川君のお父さんが作ったんだって。」「そういえば、お父さんは大工さんだったよね。」という話になった。ぼくは、以前、森川君が犬小屋を上手に作っていたことを知っていたので、変だな、と思ったけど、言い争いになったら面倒だと思って黙っていた。「森川君の本立ては、家の人を手伝った。」といううわさは、クラス中に広がってしまった。しかし、みんなの関心は運動会に向き、いつの間にか忘れられていった。3学期になって、卒業記念のオルゴールを作ることになった。森川君のオルゴールにみんなが感心したが、またあのうわさがささやかれ始めた。みんな森川君と口も利かないようになり、森川君は元気がなくなっていった。ぼくは、「それはちがう。」と言おうとしたが言えなくて自分を責めた。ある日の帰りの会で、おとなしい順子さんが「森川君は器用なんです。」と発言した。ぼくは、順子さんの発言を聞いて、ずるかった自分が恥ずかしくて真っ赤になった。

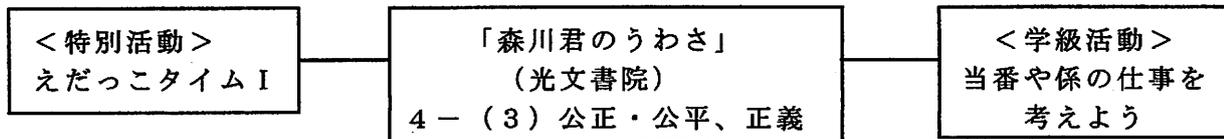
## (4) 授業展開

### 海の勇者 (行事ふりかえりシート・1年生との対面式)

1. 学校や家でどんな役割をしていますか。
2. この船長は、どんな船長ですか。
3. 避難命令を出したとき、船長はどんな気持ちだったでしょう。
4. 一人で舵を握りながら、船長はどんなことを考えていたでしょう。
5. 大勢の人に迎えられたとき、船長はどんな気持ちだったでしょう。
6. これまで、6年生としてどんなことを頑張ってきましたか。(ふりかえり)

森川君のうわさ (関連表を生かした授業作り)

< 関連構想図 >



※「えだっこタイム I」とは、1年生から6年生までの縦割り班（12名程度）で、校内に設けられた関門（ゲーム）をクリアしていく異学年交流の時間である。6年生は、最上級生として下級生が楽しく安全に活動できるようリーダーシップを執っていく時間である。

< 授業展開 >

1. 森川君がほめられて、ぼくはどんな気持ちになったでしょう。
2. 無口になっていく森川君の様子を見て、ぼくはどんな気持ちになったでしょう。
3. 順子さんの発言を聞き、ぼくはどんなことを考えたでしょう。
4. 誰に対しても差別なく、同じように接することができたこと、できなかったことを書きましょう。（ふりかえり）

4. 研究結果および考察

本研究では、子どもの授業中のふりかえりや授業後のアンケートをもとに、道徳的価値の自覚が深められたのかを検証していく。そこで、授業分析の基準を設け、それをもとに授業分析を行っていく。

(1) 授業中のふりかえり

学習指導要領（第2章道徳の目標（3）道徳的価値の自覚及び自己の生き方について考えを深める）を基に、「道徳的価値の理解」、「自分とのかかわりで道徳的価値をとらえる」、「道徳的価値を自分なりに発展させていく」、の3つに分類し、分析していく。

(2) 授業後のアンケート

授業後のアンケートでは、6つの質問を設けた。内容及び評価の観点は下の表1の通りである。

表1 道徳の時間アンケートの質問と評価の観点

	質問	評価の観点
1	今日の授業は楽しかったですか。	授業の明確化
2	今日の授業はためになりましたか。	道徳的価値の自覚の深まり
3	先生の質問は分かりやすかった（答えやすかった）ですか。	発問のわかりやすさ、答えやすさ
4	感じたことや考えたことを発表したいと思いましたか。	発表、発言への意欲
5	主人公になりきって考えることができましたか。	登場人物と自分を重ねる
6	友だちの発表を聞いて、「いいな」とか「すごい」と思いましたか。	道徳的価値の自覚の深まり

海の勇者

(1) 授業中のふりかえり (%)

価値理解	0
自分とのかかわり	16
自分なりに発展	84

(2) 授業後のアンケート (%)

	そう思う	ややそう思う	あまり思わない	思わない
1	63	32	5	0
2	79	21	0	0
3	68	32	0	0
4	53	37	10	0
5	53	37	10	0
6	68	27	5	0

授業中のふりかえりより、「自分なりに発展」してふりかえることができた児童が84%いた。残りの16%も、「自分とのかかわり」としてふりかえることができていた。このことから、体験活動を思い返しながらふりかえることがきたと考えられるし、その道徳的価値を自分なりに発展させることができたと考えられる。授業後のアンケートより、「今日の授業はためになりましたか。」で「そう思う」が79%、「ややそう思う」が21%となっているのも、自分なりに発展し、これからに生かしていこうという気持ちの現れではないだろうか。以上のことから、授業中のふりかえり、授業後のアンケートより、行事ふりかえりシートを使用した体験活動は有効であると考えられる。

### 森川君のうわさ

(1) 授業中のふりかえり (%)      (2) 授業後のアンケート (%)

価値理解	0
自分とのかかわり	67
自分なりに発展	33

	そう思う	ややそう思う	あまり思わない	思わない
1	55	28	17	0
2	72	28	0	0
3	72	22	6	0
4	44	28	28	0
5	34	33	33	0
6	72	28	0	0

授業中のふりかえりより、「自分とのかかわり」としてふりかえることができた児童が67%、「自分なりに発展」してふりかえることができた児童が33%いた。このことから、体験活動を思い返しながらふりかえることがきたと考えられるし、より深く道徳的価値の自覚を図ることができたと考えられる。授業後のアンケートより、「今日の授業はためになりましたか。」で「そう思う」が72%、「ややそう思う」が28%となっているのも、児童が、資料中の主人公に自分の体験を重ねて考えることができたと考えられるのではないだろうか。以上のことから、授業中のふりかえり、授業後のアンケートより、関連表を生かした授業作りは有効であると考えられる。

## 5. まとめ

体験活動を行う際に「行事ふりかえりシート」を使用すること、そして、「道徳と他の教科との関連表を生かした授業作り」の2つは、授業中のふりかえり、授業後のアンケートより、児童は、主人公の道徳的な問題に、体験活動のことを思い返しながら自分を重ね、感じたことや考えたことをもとに、自己の生き方についての考えを深めることができたと考えられる。つまり、効果的に体験活動が道徳の授業に生かされたと考えられることができる。また、教師は、体験活動を行う際に、道徳と他の教育活動との関連をしっかりと確認し、道徳的価値を意識した視点で児童を見ていくことで、児童への声かけが変わってくると考えられる。教師の声かけによって、児童は自分のめあてにはなかった意識が芽生え、体験活動でより多くのことを感じたり、考えたりすることができるようになる。

## 6. 謝辞

本研究にご協力いただきました、いの町立枝川小学校の6年3組の皆さん、そしてご指導いただきました田邊重任先生に心より感謝申し上げます。

### 「引用参考文献」

文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』 P.30、P.92  
 田邊重任 編者『道徳教育の新しい提案』 P.146、P.147、P.148

# 数学教育における「算数」と「数学」の接続に関する研究Ⅱ

## －素因数分解に価値を持たせるためのハッセ図の活用－

海谷 尚（教育学専攻 授業実践コース・数学教育学分野）

### 1. 研究目的

中学校の数学の中の代数的領域では文字式の本格的導入とその機械的変形操作が新しく導入され、それを思考の道具として、活用することが学習の中心になる。例えば、小学校では2の倍数と3に倍数を掛けると6の倍数になることを、「 $4 \times 9 = 36$ 、 $8 \times 3 = 24$ 、・・・」など、具体的な数や現象から帰納的に確かめる授業を行っているが、中学校では、「 $2n \times 3m = 6nm$ 」のように、文字式の形式的な操作で考察する授業になる。中学校数学における様々な学習指導の問題はこのような小学校算数との質的な違いの接続が上手く出来ていないため生じていると考えている。

今回の実践研究では、ハッセ図を用いて自然数の約数の順序関係を表わすことにより、中学生にとって無機質であると感じられる、素因数分解の計算に、ハッセ図の図的なイメージを対応させることを考案した。それによって、素因数分解の機械的変形操作に価値を持たせることを目指した授業を開発・実践し、それから得られた問題と課題を考察した。

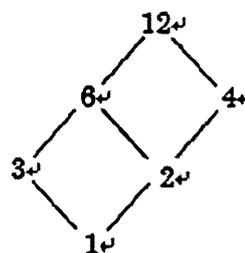
### 2. 授業実践の対象

【対象】 本山町立苓北中学校 3年生（20名）

【単元名】 素因数の働き（1時間）

【実施日】 平成25年6月4日（4限 13:45～14:35）

【事後アンケート】 授業の終了時に実施。

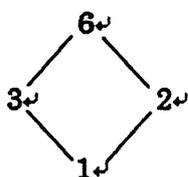


### 3. 教材と授業構想

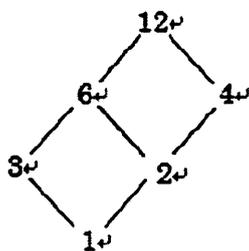
#### (1)教材「ハッセ図」とは

ハッセ図とはヘルムート・ハッセにより考案された図である。ハッセ図は半順序関係を表わせる。例えば12の約数・倍数関係を順序とするハッセ図を描くと、右の図のようになる。今回の授業では1～29までの、このような約数のハッセ図を作成する。

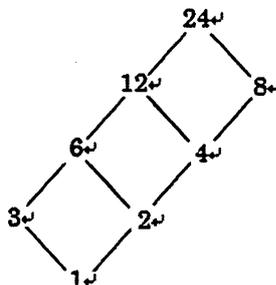
1～29までのハッセ図は、「直線型」「正方形型」「長方形型」の3つのタイプに分類ができる。今回の実践研究では、発展のさせ方の相違より、ハッセ図を「正方形Ⅰ型」「正方形Ⅱ型」「正方形Ⅲ型」「直線型」に分類する。



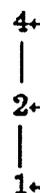
正方形Ⅰ型



正方形Ⅱ型



正方形Ⅲ型



直線型

## (2)授業の基本的構想

この授業は、1時間の授業を①「数を素数の積で表わすこと」、②、「ハッセ図を作成すること」、③「ハッセ図を分類すること」④「ハッセ図と素因数分解を関連付けること」に4段階で構想した。その4段階は以下のとおりである。

段階①では、素因数分解によって、2～29までの自然数を素数の積で表わす。素因数分解と指数での式表現の復習を行った後、生徒各自に独力で表わさせる。ワークシート1にその式を書きこむようにした。

段階②では、生徒にハッセ図の描き方を理解させるために、12、10、9を例としてハッセ図の作り方を説明した後、ワークシート1を利用して2～29までのハッセ図を生徒各自に独力で作成させる。作成したワークシート1は段階③の資料になるように考えた。

段階③では、段階①で作成したワークシート1を基にA5の用紙に素因数分解の式と作成し、ハッセ図を書かせる。それをクラス全体で協議しながら、ハッセ図の分類を考察させる。

段階④では、ハッセ図と素因数分解の式を基に、素数の個数と指数の個数がハッセ図の形と対応しているという関係を考察させる。そして、各型を文字式によって一般的に表わすことを試みる。

実践研究Ⅰでは対象を附属中学校の生徒としたが、実践研究Ⅱでは公立中学校の生徒とした。実践研究Ⅰでは2時間構想だったが、実践研究Ⅱでは生徒の興味関心を考えて1時間で構想した。そのために指導手順を変更し素因数分解を行ってから、ハッセ図を作成した。文字式でハッセ図を表わすことを試みるために、ハッセ図の分類の仕方を3種類から、4種類に変更した。

この4つの段階を通して、生徒がハッセ図の有用性を体感し、素因数分解に価値を見いだすことをねらいとする。構想した学習指導過程は次節の通りである。

## (3). 学習指導過程案

生徒の活動	教師の支援
1. 数を素数の積の形で表わす。 ①(例)を教師と共に行う。(12=2 <sup>2</sup> ×3 <sup>1</sup> ) ②ワークシート1の6から30までの数を素数の積で表わす。 ③答え合わせを行う。	●ワークシートIを配布する。 「今日は素因数の働きについて授業をします。」 「最初にハッセ図を作る準備をします。」 「今から数を素数の積で表わしていきます。」 ●例を生徒と一緒にやる。 「12を素数の積で表わしたらどうなりますか。」
2. ハッセ図を作成する。 ①(例)を教師と共に行う。(12、10、9) ②ワークシート1の2から29までのハッセ図を完成させる。	【キー発問】 今からこの紙にハッセ図をマジックで書いて下さい。左上にある整数のハッセ図です。 【キーの発問】 10のハッセ図を書いた人は前に貼って下さい。 【キーの発問】 10のハッセ図と同じ形をしたハッセ図を持っている人は前に貼って下さい。
3. 数をハッセ図の形で分類する。 ①紙にハッセ図を書く。 ②ハッセ図を貼る。 (a)正方形1型を取り出す。 →4、6、10、14、15、21、22、26 (b)正方形2型を取り出す。 →12、18、20、28 (c)正方形3型を取り出す。 →24 (d)直線型である数を取り出す。	【キーの発問】 各々の形の特徴を素因数分解の式から考えてみよう。 【キーの発問】

→2、4、7、8、9、11、13、16、17、19、23、25、27、29

4. 式表現から分類の理由を考察する。

①具体例から理由を考察する。

(a)正方形1型の式の特徴を考察する。

→素数が2種類。指数が1、1。

(b)正方形2型の式の特徴を考察する。

→素数が2種類。指数が2、3。

(c)正方形3型の式の特徴を考察する。

→素数が3種類。指数が2、4。

(d)直線型の式の特徴を考察する。

→素数が1種類。

②文字式によって一般的に表わす。

$n=ab$  (a,b:素数)

$n=a^1b^1$

$n=a^2b^1$

$n=a^3b^1$

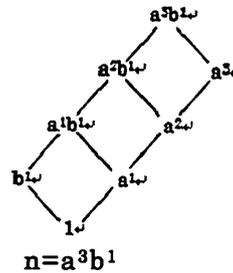
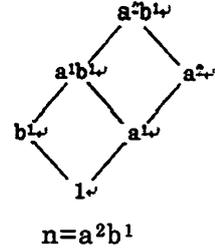
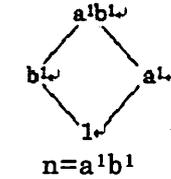
5. 30のハッセ図を考える。

各型の特徴を基に文字式でハッセ図を表わすと、どのように表わせるかな。

【キーの発問】

29でハッセ図は終わっているが、30のハッセ図はどうなりますか。

【ハッセ図の一般化】



#### 4. 授業実践から得た問題の考察と今後の課題

##### (1) 授業構想について

4つの段階のうち、段階①「数を素数の積で表わすこと」、段階②「ハッセ図を作成すること」、段階③「ハッセ図を分類すること」は構想通り達成させることができた。

一方、段階④「ハッセ図と素因数分解を関連付けること」については、授業時間数と指導力の不足により、十分に達成させることができたとは言い難い。

しかし、①②③の段階を十分に行ったことによって、段階④への自然な繋がりは達成できており、この構想自体は効果的であったと考えられる。

##### (2) ワークシートや教具等の活用の有用性について

段階①と段階②では、2~29の自然数が書いてある、A3のワークシート1(図1)を使用した。このワークシートは段階①と段階②で、生徒に自主的な活動を促すのに役立った。

また、教師側からも生徒の理解度、進行具合を確かめる上で良い判断材料となった。加えて、素因数分解の式とハッセ図が共に書いてあるため段階④において、生徒は素因数分解の式とハッセ図の関係を考察しやすかったと考える。

段階③では、生徒一人一人にA5の用紙にハッセ図を記入してもらい、教師の発問に従って前に貼りに来てもらった。それによって、生徒の考えが有効に反映され、

2 <sup>1</sup>	3 <sup>1</sup>	4 <sup>1</sup>	5 <sup>1</sup>	6 <sup>1</sup>	7 <sup>1</sup>
1	1		1		1
8 <sup>1</sup>	9 <sup>1</sup>	10 <sup>1</sup>	11 <sup>1</sup>	12 <sup>1</sup>	13 <sup>1</sup>
14 <sup>1</sup>	15 <sup>1</sup>	16 <sup>1</sup>	17 <sup>1</sup>	18 <sup>1</sup>	19 <sup>1</sup>
20 <sup>1</sup>	21 <sup>1</sup>	22 <sup>1</sup>	23 <sup>1</sup>	24 <sup>1</sup>	25 <sup>1</sup>
26 <sup>1</sup>	27 <sup>1</sup>	28 <sup>1</sup>	29 <sup>1</sup>		

図1 ワークシート1

生徒の主体的な授業参加を促すことができた。  
同時に段階④へのスムーズな移行が可能となった。

段階④では、各型のハッセ図の特徴をまとめるシート(図2)と各型のハッセ図を文字式の形で一般的に表現するために、ハッセ図を文字式で表現するシート(図3)を使用した。まとめるシートは各ハッセ図の特徴を的確に示すことに役立った。一般化のシートは、指導力不足や授業時間の関係もあり、十分に伝えることができなかったが、授業の中で教師がそのシートに文字式で表現した際のハッセ図の文字式の変化を前で描きこむことで、生徒に文字式での表現を促し、一般化を行うという方向性は示すことができた。しかし段階③から磁石による教具に頼りすぎていたため、生徒から見ると黒板が整頓されておらず、どの個所が大事であったかわかりにくかった部分があった。まとめる部分の文字の色の変更や、生徒が自らまとめることができるワークシートを作成するなど改善が考えられる。

### (3) ハッセ図の数学的教材としての有用性について

ハッセ図を使用する数の分類の方法は、生徒が普段、数を分類する方法とは異なる分類の方法である。一見結びつきそうでない10と21などがハッセ図で分類することによって同類に分類される。このような数の見方を生徒に体験させることは、生徒の新しい数に対する見方を育む。

また、カリキュラムの中では、平方根の分野でのみ、かつ機械的に行われていた素因数分解を、ハッセ図と関連付けることによって、幾何的な分野と関連付けられ、そこに数学的美しさやハッセ図を作成することの楽しさを見いだすことができる。

発展の一つとして、30のハッセ図に挑戦した。(図5)

30のハッセ図は素数の種類が3種類のため、2次元ではなく、3次元となる。大部分の生徒は苦戦していたが、中には自分なりの答えまでたどり着いた生徒もいた。(図4)

このように、ハッセ図を一般化の形で表わすことや、ハッセ図の型の間の関係を考察することで、数学的に発展的な問いを考えることができる。

### (4) 今後の課題

今後は素数と指数に注目して、素数と指数が変化することで、ハッセ図がどのような変化をするか推論する活動や、特定のハッセ図の型に入る数を今までのハッセ図の変化から予想する活動を行いたい。また、ハッセ図を利用して、数の公約数や公倍数について考察させる授業展開を考えたい。

### 【謝辞】

本研究を行うにあたり、ご協力いただきました本山町荅北中学校の濱田淳一先生及び、諸先生方、生徒の皆さんに心よりお礼申し上げます。

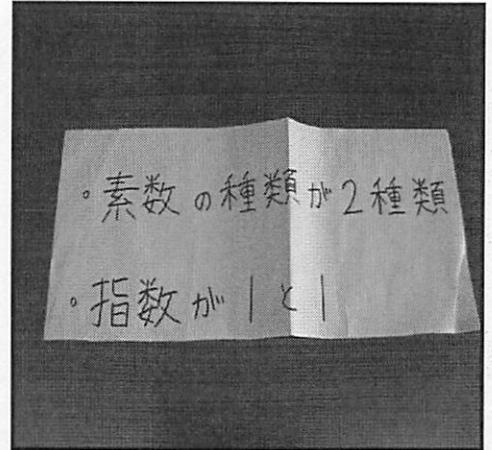


図2 ハッセ図の特徴 まとめ

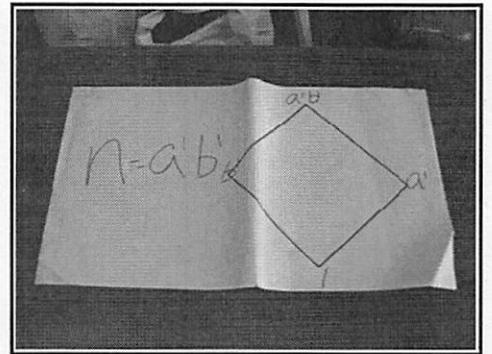


図3 ハッセ図の一般化

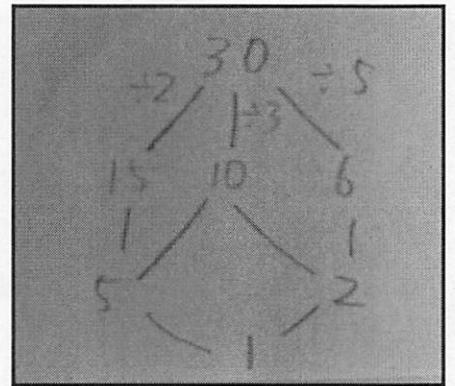


図4 30のハッセ図(生徒)

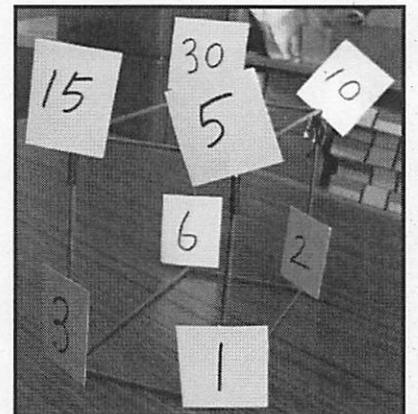


図5 30のハッセ図

# 中学校国語科における思考力育成をめざした授業実践の研究

－思考力・判断力・表現力の活用を通して－

岡本みゆき（教育学専攻 授業実践コース 国語教育分野）

## 1. 研究の経緯と目的

実践研究Ⅰでは、中学校国語科における思考力育成のために、生徒自身が「感じる活動」「考える活動」を通して、鑑賞文を書くという単元を取り上げた。感じたり考えたりしたことの根拠となるものを自分で探し、構成を考えながら言葉や文章で表現する活動は、論理的な思考力や表現力の育成につながるからである。また、学習目標を明確にし様々な活動を仕組むことで、どのような教材や学習活動が、思考力育成のために有効にはたらくのか考察をすすめた。生徒の授業評価アンケートから、授業への意欲の喚起、比較・分類といった思考力の育成については、指導者側の授業方法や教材の工夫が有効にはたらいたと考えられたが、「自分の考えをふくらませる」といった発展的な思考活動の達成率がやや低く、習得した思考方法を活用し、応用・発展させる教材開発や授業構想の充実が重要となった。そこで、本研究では、学習者の思考力育成とともに、身につけた知識や技能を活用して、自分の意見を言葉や文章で表現する学習活動をどのように授業に設定するか、また、評価・批評といった学習活動をどのように取り入れるかを中心に、教材開発や授業構想の研究を試みた。

その際、実践研究Ⅰで成果のあった「①生徒に興味関心を持たせるような具体物・実物教材を使用し、思考を促すこと。②自分の意見を書き出させ、グループ活動において友達の見解と比較・分類・関連づけといった活動をさせ、思考力をはたらかせること。③思考過程が可視化できる表現活動の場を設定すること。」といった3点は同様に授業の柱とし、新たに④単元を基本学習・応用学習・発展学習で構成し、発展学習において評価活動を明確に位置づけた。このような単元を通して、身につけた知識や技能・思考力を活用させる場を設け、思考力の育成につなげようとした。

本実践研究は、筆者の勤務校において授業実践が可能であったため、授業の指導計画や授業時間数を柔軟に操作し、教科書教材を基本学習とし、応用学習、発展学習、評価活動といった全9時間の授業実践となった。

## 2. 授業実践経過の概要と生徒の実態

対象となる生徒達は中学1年生で、入学後4・5月の授業を通し、教科書教材を中心に、基本学習・応用学習・発展学習として、大きく次のような単元を学習している。使用教科書は『光村図書 国語1』である。

### ①言葉に出会う(教科書の単元名による)

(基本) 教科書教材の二つの詩を音読し、表現の特徴についてとらえる。詩を工夫して音読する。

(応用) 教科書教材「詩四編」を音読する。グループで分担し発表会を開き、感想を述べ合う。それぞれの詩について、表現の特徴や内容についてとらえる。

(発展) 詩の創作活動。

### ②学びをひらくⅠ(教科書の単元名による)

(基本) 教科書教材「にじのみえる橋」について、情景描写や行動描写から場面の展開をとらえ、作品の理解を深める。登場人物の心情の変化をとらえる。

(応用) 同作者の教科書掲載作品「あの坂をのぼれば」を「にじのみえる橋」と比較しながら読み、共通点を探る。作品の構成・展開・登場人物の心情の変化をとらえる。

(発展) 登場人物と自分を比較しながら、体験作文を書く。

大きく二つの単元について授業実践の概要を挙げたが、新しい学習材に入る際に、指導者として意識的に生徒たちに「前回の学習を基本に、次はこんな学習にとり組むよ。」といった指示や声かけを行った。教材のつながりや学習活動のつながりを明確にし、生徒が身につけた知識や技能は次の学習で活用される意識を育てようと思図したからである。4・5月の授業実践を通して、次のような生徒の実態がみられた。

①教科書教材の文章に対して、興味関心を示し、まじめに意欲的に読もうとする生徒が多い。

②指導者の範読や指示・説明・発問に対して、素直に反応し、興味や関心を示しながら聞く生徒が

増え、自ら考えようとする態度や様子がみられる。

- ③挙手による発表ができる生徒もおり、いっぽう挙手や発表をしなくても、課題や発問に対して自分なりの意見や考えを持つようとする生徒が多いことが、ノートやワークシートから見て取れる。
- ④友達の意見や発表を聴こうとする態度や、発表をメモをとりながら聞くことができる生徒が増えている。
- ⑤ペアによる活動、グループ（班）による活動が徐々に活発になり、学習活動や意見交流ができる生徒が増えている。

### 3. 単元設定の趣旨および目標と単元(授業)計画

#### (1)単元(授業)の概要

単元:学びをひらくⅡー野菜の不思議発見ー

授業者:岡本みゆき

期日:2013年6月3日～6月17日

対象:高知市立青柳中学校1年生 1組(29名),2組(29名),3組(30名)

#### (2)単元設定の趣旨

説明文は通常「序論」(問題提起)、「本論」(問題解明)、「結論」(問題解決)の三段落構成になっており、このような段落構成を理解した上で、より細かな内容を把握していく力が必要となってくる。教科書教材の「ダイコンは大きな根?」(稲垣栄洋)は、身近な野菜について興味関心をもてる話題を、話題の提示や問題提起、説明や解説・根拠、例示や引用、まとめといった、基本的な構成と、短くわかりやすい文章とで書かれており、説明文読解の入門に適していると考えられる。本単元は、この教科書教材を基本学習として、同筆者の『身近な野菜のなるほど観察記』(草思社)から複数の文章を紹介し、野菜に対する不思議や疑問を発見しながら、文章から新しい知識を得る楽しさを経験させ、読む力の向上をめざした。

説明的文章の学習では内容を読み取り、必要に応じて要約したり、筆者の意見を身近な人に説明したり、文章から考えた自分の意見を人に伝える学習展開が多く、筆者の過去の実践もそうであった。生徒達は、日常生活でも自分の意見をわかりやすく相手に伝える機会や場面に遭遇する機会が多く、実生活で生きてはたらく力が求められている。そこで、新聞を書くといった表現活動を通して、自分が興味をもった野菜について書かれた文章(資料)を読み、筆者の「問い」と「答え」を中心にまとめる学習を設定した。この学習を通して、書かれている内容を理解し、目的意識・相手意識をもちながら表現すること、できあがった新聞から達成感を味わうこと、友達と相互評価し意見交流する場をもつことをさせたいと考えた。さらに、教科書教材だけにとどまるのではなく、教材の話題に関連した、実物教材や複数の文章を用いながら、ペアやグループ活動を取り入れ、生徒達の思考活動を活性化させ、学習活動に意欲的に取り組ませたいという考えもあり、本単元設定を行った。

#### (3)目標

##### 【指導目標】

- ①身近なものについて説明された文章を読むことを通して、興味関心をもって内容を的確にとらえ理解させる。(価値目標)
- ②目的や意図に応じ、必要な情報を読み取り、伝えたい事柄について、構成を考えて書く力を育成する。(技能目標)
- ③身近なものについて説明された文章を読み、新しい知識を得たり、自分の考えを広げようとする態度を養う。(態度目標)

##### 【育成したい思考力】

- ①自分の意見と友達の意見を比較・分類することで、それぞれの観点や特徴、内容をとらえる力。
- ②文章と文章、段落と段落を比較して読み、それぞれの特徴から役割をとらえ、関連づけながら文章全体の構成をとらえる力。
- ③課題に沿って文章を読み、目的や意図に応じて引用したり、構成を考たりしながら表現する力。

#### (4)授業計画

時数	単元「学びをひらくⅡー野菜の不思議発見ー」	授業計画	思考の要素・方法
基	一次	1. 身近な野菜を思いっただけ挙げさせる。	

本 4		2. 教科書教材の題名である「ダイコン」の実物から、疑問や不思議を見つける。	比較 ・自分と友達 ・自分と筆者 ・文章と文章 ・段落と段落
	二次	1. 教科書教材の文章の内容と、自分たちの疑問を比べながら読む。 2. 文章中にある筆者の「問い」「答え」を探す。	
	三次	1. 段落の役割や段落の分け方を考えながら、文章中にある筆者の「問い」「答え」をとらえ、まとめる。ワークシートの活用。	
応 用 2	四次	1. イチゴの実物を使って、イチゴに対する疑問や不思議を見つけ、意見交換する。KJ法を使ってグループ活動を行い、グループで出された意見を比較分類する。 2. グループで出された疑問や不思議を発表する。 * 1時間目で身近な野菜を生徒に挙げさせたとき全てのクラスで「イチゴは野菜だよ」と言ったつぶやきがあった。実物が 手に入りやすく、生徒2人に1粒程度渡せることといった理由から、イチゴを取り上げてみた。	比較・分類・関連づけ ・自分と友達 ・自分と筆者
	五次	1. 筆者の『身近な野菜のなるほど観察記』から、イチゴについて書かれた文章を読む。 2. 自分たちのみつけた疑問と比較しながら読む。筆者の「問い」「答え」を見つける。 3. 次の学習課題を明確にし、モデルとなる新聞を見ながら、学習の見通しを持つ。	
発 展 3	六次	1. ペアやグループで同じ野菜を選び、相談し合いながら、個人で新聞(B4 1枚)を作成する。モデルとなる新聞を参考にする。 課題 「選んだ野菜について書かれた文章を読み、「問い」「答え」を中心に、友達にわかりやすく伝える新聞をつくろう。」 * 野菜は生徒達が野外炊飯で作ったカレーライスに使用された野菜など身近なものを取り上げたり、教師が事前に選定した全 14 種類から選ばせたりすることにした。	構成・選択  比較 ・文章と文章 ・段落と段落 ・自分と友達
	七次	1. グループで新聞を交換し、コメント(感想や評価)を付箋紙に書いたものを交換する。 2. クラス全体で自由に友達と新聞を交換し、相互評価を行う。 3. 自己学習の振り返りを行う。	評価 (相互評価・自己評価)

#### 4. 思考力育成に関する成果

基本・応用・発展・評価といった授業構想および授業実践から、生徒が身につけた知識や技能、思考力を、どのように活用させ次の学習活動へとつなげていったか、という観点を中心に考察を進め、思考力育成の成果についてまとめる。

##### (1) 学習者の実際および生徒作品(新聞)からの考察

教師が事前に選び提示した野菜は全 14 種類である。その野菜の中で、生徒が選んだ野菜は全部で 9 種類であった。トマト 25 人、エダマメ 14 人、キュウリ 12 人、シイタケ 10 人、タマネギ 8 人、ジャガイモ 5 人、ピーマン 5 人、ナス 4 人、レタス 2 人である。できあがった新聞は、問いと答えを引用してまとめるというパターンの紙面作りが多かった。文章を全て読みとることが困難な生徒や、書くことを苦手とする生徒もいるが、引用したい部分は自分なりに決めており、教師の簡単なアドバイスで、書こうとする生徒の姿がみられた。ほとんどの生徒が「問い」「答え」を 3 つ～5 つ程度引用してまとめており、資料から絵やイラストを描いたり、色をつけたり、枠線を引いたり工夫を凝らしている生徒も多く、まとめや自分の感想を数行書き加えている生徒もいた。

このような様子から、身近な野菜に対する漠然とした知識やイメージが、魅力的な筆者の文章(資料)と繊細で緻密な挿絵によって、生徒が興味関心もち、学習課題に対する意欲が喚起されることにつながったと考えられる。また、モデルとして与えた新聞例から、生徒たちは学習活動のゴールが明

確にされたことも有効にはたらいたのではないだろうか。教科書教材から発展した同筆者の別の文章は、学習につながりをもたせた学習活動の意欲喚起に有効であったと考えられる。このような実態から学習成立の要件として

- ①生徒にとって身近な例であり身近な不思議であること。魅力ある教材や資料提示となったこと。
- ②指導過程の段階的で発展的な構想から、学びのゴールへの具体的な見通しをもたせたこと。
- ③発展的な教材や、手引き・モデル、ワークシートは学習の見通しを具体的にさせること。
- ④ペアやグループ活動による学びの交流が、他者意識につながり、自分の学びをメタ認知させる。交流しながら、学び方を学んでいること。
- ⑤創造的な要素を取り入れた活動の場の設定。

といった点が考えられ、本実践研究ではそれらが効果的にはたらし、成果につながったと考えられる。

## (2) 目標達成に関する考察－育成したい思考力①②③について

### ①自分の意見と友達の意見を比較・分類することで、それぞれの観点や特徴、内容をとらえる力。

一次の題名読み「ダイコン」の実物から疑問や不思議を意見交換する学習活動や、四次の「イチゴ」の疑問や不思議をみつけるKJ法によるグループ活動において生徒たちは、比較・分類・関連づけの思考力をはたかせ、思考が拡散から収束に至り、思考活動が活発化した。上記によって思考力育成に効果的であったと考えられる。

### ②文章と文章、段落と段落を比較して読み、それぞれの特徴から役割をとらえ、関連づけながら文章全体の構成をとらえる力。

二次三次四次において、段落の役割を考えたり筆者の「問い」や「答え」をとらえる際にも、自分と友達の意見を比較したり、段落と段落・文章と文章を比較・分類し、関連づけたりしながら文章の特徴をとらえようとしていた。ワークシートや資料を生徒が活用しながら、意見発表が積極的に行われ、小学校時の学習を思い出しながら「序論・本論・結論」といった構成に関する意見がでるなど、学習活動が意欲的であった。新聞作りにおいては、生徒達は文章の特徴をとらえ、「問い」「答え」をみつけながら線を引いている姿がみられた。これらの活動によって思考力が育成されたと考える。

### ③課題に沿って文章を読み、目的や意図に応じて引用したり、構成を考えたりしながら表現する力。

生徒の新聞から考察すると、新聞の紙面は筆者の「問い」「答え」の部分<sup>おび</sup>を引用しているパターンが多い。例えば、「トマト」について書かれた筆者の文章では「トマトが一年中赤い理由」(『身近な野菜のなるほど観察記』(稲垣栄洋 草思社 P89)と副題がつけられているが、生徒の新聞では、新聞のタイトルを「トマト不思議新聞」「真っ赤に染まったトマト」「トマト 誰からも愛されている!」「トマトの苦しみ!？」といったように、筆者の文章(資料)の特徴をとらえながら考えて書いていた。また、新聞の内容をみると、トマトの赤い理由について多くの生徒が引用しているが、生徒達のつけた小見出しでは「トマトが赤い理由は?」「トマトはなぜ赤い?」「トマトが赤いには理由があった」「そもそもなぜトマトは赤いのか!？」と、それぞれ工夫していることがわかる。このように、相手にわかりやすい文章をどのように書けばいいのか、興味関心をもった部分のどこを選択するか、どのように引用するか、新聞の構成を考えながら文章を読み取り、表現するといった活動が行われていた。この活動によって思考が活発化していることが推測される。また、目的意識をはたかせ、思考・判断しながら読み取ることで、表現する力も育成されていると考えられる。

## 5. 今後の研究課題

生徒の学習の振り返り(自由記述)で印象に残った学習について一番多かった意見が、「新聞を書いたこと」である。その理由のほとんどが「楽しかった」であり、「大変だったけど楽しかった。難しかったけど一生懸命がんばれた。みんなに見やすく工夫したこと。考えながら書いたこと。」といった記述が多かった。思考力育成には、身につけた知識や技能を活用しながら表現活動や評価活動につなげる単元学習が非常に効果的だと考えられる。また、思考力の育成は同じ指導事項を何回も繰り返したり、様々な言語活動をしたりすることを通して育成しなければならないと考える。生徒の日常生活、社会生活に関連した具体的な言語活動を設定し、目的意識に応じて知識・技能を活用させる授業を行うことが大切である。今後は単元学習としての教材開発やカリキュラム構築が課題となっており、さらに、論理的思考や批判的思考、創造的思考、メタ認知的な思考、課題解決的思考といった、様々な種類の思考力育成のための教材開発を、今後の具体的な課題として研究を進めたい。

# 「英語で行なう授業」が生徒の言語産出能力に与える影響

庄崎里華（高知大学教育学部・授業実践コース・英語教育分野）

## 1 研究目的

本研究では、英語教育の中心的課題である「英語が使える人材育成」と「大学受験」の融合を考えた「総合的な英語運用能力を見据えた英語力」を習得させることを目的とし、意味のある「言語活動」を多く取り入れた「英語で行なう」授業実践を行なった。そして、実践研究Ⅰで明らかとなった「英語で行なう授業」に対する教員・生徒の不安意識の払拭に少しでも貢献できる授業の構築を目的とし、「英語で行なう授業」が生徒の言語産出能力にどのような影響を与えるか検証した。

上記のような英語力を向上させるためには、高等学校において考慮せざるを得なかった「文法指導」とコミュニケーションの融合を考えた、4技能統合型の「言語活動」が有効であると考えられる。そこで、具体的に「ディクトグロス」「チェーンライティング」という言語活動をシラバスに組み込み、実践研究を行った。

## 2 先行研究

高等学校英語教育において「英語で行なう授業」を実践する上で、最も大きな課題は、「文法指導」ならびに「ライティング授業」に関連したインプット・アウトプットの欠如であった(庄崎(印刷中))。また、新教育課程がスタートしたにも関わらず、「英語表現Ⅰ」の教科書は構造シラバスとなっており、文法指導を行なわないという選択肢は考え難い。前者の「文法指導」について、Larsen-Freeman(2001, 2003)は、コミュニケーションの場で運用できる文法の力を育成するためには、言語形式(form)、意味(meaning)、言語使用(use)の3つの側面を相互に関連させ、バランスよく指導する必要があるという、Grammaringという概念を提唱している。また、後者「インプット・アウトプット」について、Gass & Selinker(2008)は、教員による説明や解説などの言語指導には3つの役割があり、その最後の役割として、アウトプットをモニターする能力の育成の重要性を挙げている。これは、言語指導により得た知識を使用し、生徒が自身のアウトプットを分析し、必要に応じて自分で修正が可能となるというものである。これらのことから、「言語使用」なくして言語習得は進まないことが分かる。また、構造シラバスの中での学習全体のプロセスについて、村野井(2006)は、提示(presentation)、理解(comprehension)、練習(practice)、産出(production)、つまりPCPPプロセスで展開される授業は、学習者の第二言語習得の認知プロセスに効果的に働きかけ、従来の英語指導法を抜本的に変更せずに指導できることを提案している。最後に、母語使用についても、難しい説明は「英語で」行なうには無理があるという点も指摘されており、Littlewood & Yu(2011)は、社会的な関係を構築するためや複雑な文法等の理解やコミュニケーションを促すため、そしてクラス環境をコントロールし維持する目的のために母語使用は重要であると述べている。

「英語が使える日本人育成」の目標である、高等学校を卒業したら英語でコミュニケーションが可能になることを考慮に入れると、知識としての文法から、スキルとしての文法への移行が必須条件である。言語形式を定着させることはもちろん、積極的に英語を使用し運用能力育成に繋がる指導がなされなければならない。実際の言語場面や文脈をしっかりと捉え分析し、既存知識や教師からの手がかりをもとに自らの力で適切な言語形式を選択し、判断するという経験をさせる必要がある。

では、自分で修正が可能となり、中間言語体系の発達に貢献するような英語での授業とはいかなるものであろうか。本研究では、さまざまな文献や実践研究を参考に、「英語で行なう授業」の定義付けを行なった。

『「授業は英語で行なう」とは、授業者が英語で授業を行いインプット量が確保されることを前提としたうえで、絶対的に母語である日本語の使用を禁止するものではない。基本的に目標言語である英語が、授業者中心で使用されるのではなく、学習者中心に授業の中で多く用いられ、アウトプット量も確保される。学習者の理解の程度を配慮し、学習者の母語である日本語が効果的かつ補助的に用いられ、既習知識を実際に活用できるよう言語習得を通じて言語形式を学ぶ工夫がされた授業である。』

この定義に基づき、本授業実践を通じて、「談話力に基づく英語産出力」と「創造的思考力」の関係を探るために、効果的な自動化の促進が期待される「ディクトグロス」「チェーンライティング」活動を言語活動の中心としたシラバスを構築し、実験を行なった。

### 3 研究方法

#### 3.1 被験者

被験者は、四万十市内の高等学校普通科2クラス51名であった。統制群は28名(男子11名,女子17名),実験群は23名(男子10名,女子13名)とした。

#### 3.2 実施時期・方法

実際に授業の中で英語を使用することで「言語習得」が促進されることを目的とし、「英語表現I・II」の目標である、「実践的に活用すること」また、「書くこと」を重点的に指導し、「話すこと」「聞くこと」「読むこと」との4技能をバランスよく統合した授業を考慮し、平成25年度1学期の「英語表現I」の授業18回を、各レッスンに4時間配分し、以下の流れで授業を行った。

▼表1 「英語表現Iの授業」で行なった活動と時間配分

	1回目	2回目	3回目	4回目
授業内容	Team-Teaching(ALT/JTE)	文法授業(JTE)	Team-Teaching(ALT/JTE)	Dictogloss(JTE)

定期試験前となる、9時間目、18時間目に、今まで学習してきた文法項目を活用できることを目的とし、チェーンライティング活動を導入した。

#### 3.3 言語活動内容

▼表2 ディクトグロス活動

活動の流れ	内容	所要時間	使用技能
First Listening	ナチュラルスピードで読まれる英文を聞く。	1分	「聞く」
Shadowing(Repeating) × 2回	チャンク毎で、リピーティングする。(2回)	3分	「話す」
Final Listening	再び、ナチュラルスピードで読まれる英文を聞く。	1分	「聞く」
Taking notes	メモを取る。	3分	「書く」
Reconstruct the story	物語を再構築する。	3分	「書く」
Reconstruct the story (group)	グループの友だちから得た情報を追加する。	5分	「読む」「話す」
Rewrite the story	再度、物語を再構築する。	3分	「書く」

使用する英文は、その単元で学ぶ文法事項を抽出し、それを組み合わせ50語程度のまとまりのある物語を作成した。

▼表3 チェーンライティング活動

活動の流れ	内容	所要時間	技能	創造的思考
Brain Storming	物語作成に関する単語をブレインストーミングする。	5分	「書く」	
Write first sentence	物語の最初の文を書く。	2分	「書く」	
Make the story	90秒で次へまわし、その続きの物語を書く。(×3回)	5分	「読む」「書く」	
Change the situation	物語に新しい展開を加える。	2分	「書く」	
Make the story again	物語を収束させる。	2分	「書く」	
Write the story ending	物語のエンディングを書く。	3分	「書く」	
Make own story	自分自身の作品に仕上げる。	10分	「書く」	

統制群の授業は、日本語使用が多く、生徒同士の活動も日本語使用可とし、実験群の授業はほとんど英語で行なわれ、生徒同士の活動も基本的に英語を使用することとした。

#### 3.4 2つの言語活動を導入する意義

「創造的思考力」とは、創意工夫をし、何とか自分自身の力でやろうとする力で、コミュニケーションの場においては、初歩的な英語を用い、他者に伝えようとする力、そして、コミュニケーションを通じて自分の表現方法を磨こうとする力であると定義されている(松尾他, 2011)。授業では、このような創造的思考力が、習得した知識を活用して課題を解決する中で育成され、その能力の育成のために、4技能がバランスよく取り入れられ、英語運用能力を向上につなげる工夫がされる必要がある。「ディクトグロス」と「チェーンライティング」の導入により、「創造的思考力の育成」並び

に「語彙産出能力の向上」が期待され、上記の目標が達成できると考えられる。

### 3.5 分析方法

得られたデータを、エクセルに入力し、R for Windows で統計処理を行なった。被験者を、統制群(英語使用が少ない授業のグループ)・実験群(英語使用が多い授業のグループ)の2グループに分け、「コミュニケーション文法テストの得点」と「表現問題における総単語数」のそれぞれにおいて、2要因分散分析を行なった。

### 3.6 コミュニケーション文法テスト

テスト作成にあたり、宣言的知識から手続き的知識への転化へ焦点をあて20問(20点)で構成した。高等学校で行なえるテストで図れるレベルを自動化レベルまで到達させるには時間的な制限があるため、本テストでは、「ある文法項目を意識して使おうと思えば使えるレベルなのか」を図ることに焦点をあてた。テストポイントとして、コミュニケーションを意識した文法力を図ることを目的に、「場面」と「意味」の2つの観点を意識して、「東京都中学校英語研究会のコミュニケーションテスト」(根岸他, 2007, 51-52)を参考に高校1年生のレベルを配慮し、改良を加え作問した。

## 4 結果と考察

### 4.1 「コミュニケーション文法テスト」結果

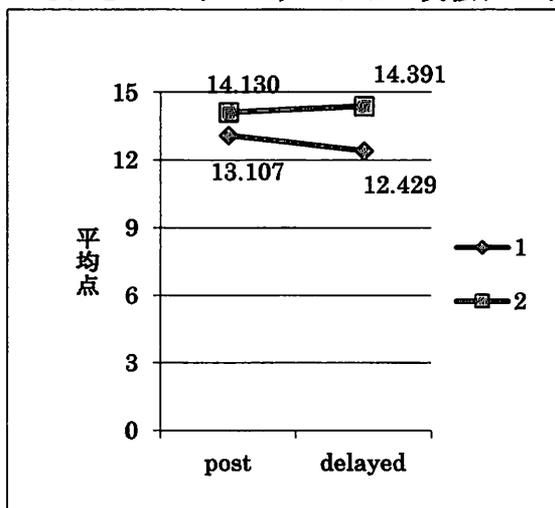


図1 コミュニケーション文法テストの平均値

左図は、テストの平均値をプロットしたものである。結果については、2群間(1:統制群, 2:実験群)の平均得点より、英語力の平均に統計的に有為な差は確認されず、等質な被験者と集団と見なすことができた( $t(49)=1.885, p=0.058$ )。指導の有無(対応なし:統制群=1, 実験群=2)×テスト(対応あり:post, delayed)の2要因分散分析を行なった結果、交互作用は有意ではなく( $F(1, 49)=1.632, p=0.207$ )、そして各要因の主効果も有意でなかった(指導の有無: $F(1, 49)=2.657, p=0.110$ ;テスト: $F(1, 49)=0.323, p=0.573$ )。今回の「コミュニケーション文法テスト」においては、統計的にその効果を検証できなかった。理由は、与えられた範囲について定期試験の学習を行なう際、各群の生徒が言語形式を重視し既習文法事項について復習を中心に学習したことが、教師や友だちが英語を使用し

たことより多くの影響を、テスト結果に与えたのではないと思われる。

### 4.2 「表現問題」の総単語数

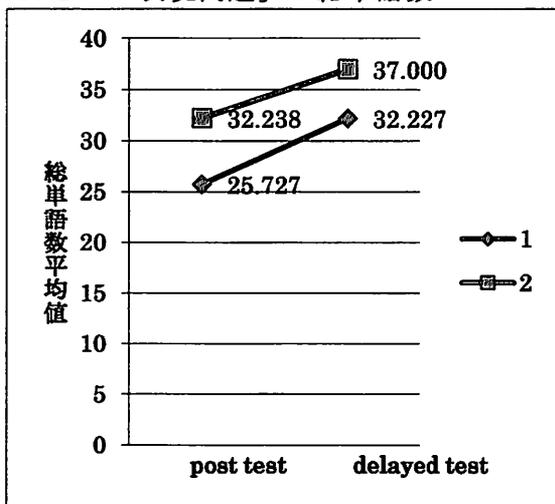


図2 表現問題の総単語数の平均値

総単語数については、明らかに被験者集団から異質であると判断される0点データを削除し、統計処理を施した。左図はpost test および delayed test の平均値をプロットしたものである。結果であるが、2群間の英語力の平均の差は統計的に有意ではなく、等質な被験者集団と見なすことができた( $t(41)=0.886, p=0.381$ )。指導の有無(対応なし:統制群=1, 実験群=2)×テスト(対応あり:post, delayed)の2要因分散分析を行なった結果、交互作用は有意ではなく( $F(1, 41)=0.503, p=0.482$ )、各要因の主効果は有意であった(指導の有無: $F(1, 41)=7.1512, p=0.0107$ ;テスト: $F(1, 41)=21.121, p=0.00$ )。英語で授業を行った(実験群:2)方がpost, delayed testにおいて得点が高くなっていることから、英語での指導の効果が認められた。つまり、授業中の教師の発言や友だち同士で交わされ

る英語を参照し、多くの英文を書こうとしたため、生徒の語彙産出量が多くなったことが考えられる。

また、post test より delayed test の得点が高くなっていることから、授業自体の効果が認められると推察される。つまり、今回の授業実践では、言語活動として設定した「ディクトグロス」の効果であると考えられる。自分で書いたものを推敲したり、友だちと話し合った内容を参考にしながら復元していく活動の中で、各生徒の英文産出能力が伸長したことが考えられる。友だちとの会話もできるだけ英語を使用すること、そして必ず一度は発言をすることをルールに設定したため、不活発な生徒はほとんど見受けられなかった。自分の力で考え、友だちの助けを借りながら徐々に英語で話したり、言い換えたり、書いたりすることに自信をつけたことが、英文産出力の向上に繋がったと考えられる。活動を繰り返す中で、生徒たちはメモの取り方にも工夫を凝らし、多くの情報を収集しようと Web 式にメモを取るものもいた。それぞれの活動を通じて、独力で考え行動する力を身につけていったのではないかと思われる。

#### 4. 3 アンケート結果

1 学期間英語で授業を行なった後のアンケートにおいて、「英語の授業は英語で受けたいと思う」と回答した生徒の割合が、実験群は 48%、統制群は 11% に留まった。このことから「英語で行なう授業」は抵抗感が大きいと思われがちであるが、約半数の生徒たちは適応していくことがわかった。また、実験群においては、「教師の使う英語が英語を書くのに役に立った」と回答した生徒は 78%、「話すのに役に立った」と回答した生徒が 74% に及んだのに対して、統制群はいずれも 46% であった。さらに、興味深い点は「英語で行なわれると理解が難しい」と考える項目に、回答割合が最も高かったのは、統制群においては「文法指導 61%」であったのに対して、実験群は「活動の指示 52%」が最も高かった。これは、文法指導と言語活動を融合させた結果、生徒たちは文法説明が英語で行なわれることを難しく捉えず、言語活動のためのタスクを遂行するために、英語を理解し、使おうと努力した結果、文法指導が英語で行なわれることに統制群ほどの抵抗を感じなかったと推察される。

#### 5 まとめと今後の課題

英語教育の中心的課題である「英語が使える」人材の育成の為に、4 技能統合型の「言語活動」を取り入れた「英語で行なう授業」を試みた。今回の実践で、「英語で行なう授業」により、生徒の英語に対する情意面のハードルを下げることは可能であったが、生徒の英語運用能力に向上に繋がったかは、まだ検証の余地がある。今後、言語産出能力が語彙レベルから、まとまりのある文章産出に繋げ、授業中の言語使用により「自動化」の促進に繋がるようなアウトプット活動の実践結果を検証する必要があると考える。

#### 謝辞

本研究を行うにあたり、アンケートに回答にご協力いただきました高等学校の生徒の皆様、ならびに貴重なお時間を頂きご指導くださいました、高知大学 那須恒夫教授、多良静也准教授に心よりお礼申し上げます。

#### 引用文献

- Gass, S. M. & L. Selinker (2008). *Second language acquisition: An introductory course (3<sup>rd</sup> ed.)*. London: Routledge.
- Larsen-Freeman, D (2003) *Teaching language From Grammar to Grammaticing*: Boston, HEINLE.
- Littlwood, William and Yu. Baohua (2011) First language and target language in the foreign language classroom, *Language Teaching*. 44(1), 64-77.
- 松尾砂織他 (2011) 「書く力を養う英語科の教材および学習指導開発」『広島大学 学部・附属学校 共同研究機構研究紀要』, 第 39 号. p. 369-373.
- 文部科学省 (2010) 『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』 東京: 開隆堂
- 村野井仁 (2006) 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』 東京: 大修館書店
- 根岸雅史 東京都中学校英語教育研究会 (2007). 『コミュニカティブ・テストングへの挑戦』 東京: 三省堂
- 庄崎里華 (印刷中) 「「英語で行なう授業」に関するアンケート調査」『高知大学教育学専攻実践研究論集』
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.

# 小学校のカリキュラムに関する台湾と日本の比較調査

B12M6B13Y 陳 莉婷 (教育学専攻・授業実践コース・社会科分野)

## I 研究目的

日本占領時代の台湾における教育制度は、現在に至っても大きな変化はない。台湾の教育年限は6、3、3、4制で、義務教育は日本と同様に、9年間である。しかし、台湾の教育政策と内容は日本と大きな違いがある。日本では、個性を重視し、学習内容を精選して、「生きる力」を育成する教育である。また、知識、技能と思考力、判断力などの育成のバランスを重視している。台湾では、多元的な時代に対応するための教育目標として、「健全な人格」「民主的な素質」「法治の観念」「人文修養、精神と思考能力」「判断力と創造能力」を育成することを目標とする。つまり、子どもたちの潜在能力や社会的適応能力を發展させ、生活に応じた学習環境へと改善させることを目的としている。このように、台湾は日本の教育制度を踏まえたが、日本と異なる新たな教育方針を作成した。そのため、台湾と日本の教育において、どのような違いがあるか、どのような特徴を持っているかについて分析をする必要がある。

そこで本研究では、台湾にある崇学国民小学校のカリキュラムをもとに、高知大学教育学部附属小学校におけるカリキュラムを比較しながら分析することで、学習科目、授業時数、教育方針など、いろいろな特徴が見出される。これによって、台湾と日本の教育の差異及び教育方針や政策などを明らかにすることを目的とする。

## II 研究方法

[調査内容]①科目の種類 ②一年間の授業時数 ③実態、現状

[調査対象] 台湾の台南市崇学国民小学と高知大学教育学部附属小学校

[調査日程]2013年4月—2013年7月

[調査方法] 台湾の台南市崇学国民小学と高知大学教育学部附属小学校における平成25年度の年間授業時数を計算する。一年生から六年生までの授業時数と学習科目を分析しながら、崇学国民小学と附属小学校の比較調査を行う。

## III 調査結果と考察

1.表1 台湾台南市崇学国民小学 101 學年度 (平成 25 年度) 年間授業時数

区分	科目	1年	2年	3年	4年	5年	6年
言語学習領域	国語 (中国語)	186	194	190	190	190	166
	本土言語 (台湾語)	36	40	38	38	38	32
	英語	0	0	38	40	76	66
数学学習領域	数学	112	114	114	116	152	132
社会学習領域	社会	0	0	108	112	112	98
芸術と人文学習領域	音楽	0	0	108	108	108	100
	美術						
自然と生活科技学習領域	生活	256	254	0	0	0	0

	理科、パソコン			108	112	112	102
健康と体育学習領域	健康と体育	76	74	106	110	108	102
総合活動学習領域	総合	72	74	108	110	104	98
弾性的学習		112	100	148	202	174	156
総時数		850	850	1066	1138	1174	1052

台湾では、2001年から小学校と中学校を一貫した教育課程である「国民中小学九年一貫課程綱要」が実施されている。それにより、国民教育のカリキュラムは、「個人の発展」「社会文化」「自然環境」の三つの方向へ向かっている。従来の各教科でそれぞれに行っていた学校教育活動を新たに「学習領域」とし、教科から「学習領域」へと大きく方向変換を行った。その「学習領域」は、言語、健康と体育、数学、社会、芸術と人文、自然と生活科学技術及び総合活動の七大学習領域から成り立っている。崇学国民小学において、その七大学習領域はカリキュラム編成の基準となっている。

表1により、崇学国民小学の授業日数は、年間195日前後で推移している。年間40週前後の基本日数となっている。授業の単位時間は40分となっており、学習時間は、領域の学習時間と弾性的学習の時間に分けられている。領域の学習時間において、言語学習領域には、国語、本土言語と英語に分けられている。数学学習領域は、日本の算数科と同じような教科で、社会学習領域も日本の社会と同様であり。芸術と人文学習領域には、音楽科と美術科が含まれており、自然と生活科技には、理科、生活科、パソコンなどが包含される。健康と体育学習領域では、日本の保健と体育に等しい学習教科である。総合活動学習領域は、日本の総合的な学習と同様である。

さらに、弾性的学習時間とは、学校は自主的学習内容を決められる時間である。主に、学習領域の選択の学習時間に当てたり、補習を実施したり、クラス会や学生の自主的学習活動を行うとする。さらに、総学習時間数は、領域の学習時間と弾性的学習を加えたものである。

崇学国民小学には、低学年において、授業時数の一番多い教科は生活科である。2番目は国語科であり、その次は数学科である。中学年の授業時数について、国語科、数学科、社会科、理科の降順となっている。中学年から、自然と生活科技学習領域において、生活科がなくなったが、その代わりにパソコンの授業が始まる。また、芸術と人文学習領域の教科も取り入れられている。さらに、3年生から、英語の授業が始まり、4年生において、社会と自然の学習領域が増加している。高学年には、同様に、国語科、数学科、社会科、理科の降順となっている。

各学年において、学習領域ごとの総時間数の配分は以下のように示す。言語学習領域は、20%~30%、数学、社会、芸術と人文、自然と生活、健康と体育、総合活動それぞれの学習領域は、10%~15%となっている。

2.表2 高知大学教育学部附属小学校 教育課程年間授業時数

区分	1年	2年	3年	4年	5年	6年
国語	306	315	245	245	175	175
社会	0	0	70	90	100	105
算数	136	175	175	175	175	175
理科	0	0	90	105	105	105
生活	102	105	0	0	0	0
音楽	68	70	60	60	50	50

図工	68	70	60	60	50	50
家庭	0	0	0	0	60	55
体育	102	105	105	105	90	90
道徳	34	35	35	35	35	35
学級活動	34	35	35	35	35	35
総合	0	0	70	70	70	70
外国語活動	0	0	0	0	35	35
学校行事	71	71	62	62	64	102
総時数	921	981	1042	1042	1044	1082

日本では、新学習指導要領において、「生きる力」を育む理念に基づいて、自ら学び心豊かなたくましい子どもの育成、基礎的・基本的な知識及び技能の習得と思考力・判断力・表現力などの育成を重要視している。それにより、高知大学教育学部附属小学校では、「よりよい社会をつくりだしていこうとするたくましい子ども」という教育目標を設定した。教育目標により、子どもたちの実態を踏まえ、附属小学校の教育課程は、「資質・能力を培う」各教科・道徳・外国語活動・特別活動と、「資質力を発揮する」総合的な学習の時間との2つの柱となっている。

附属小学校の授業日数は、年間195日前後で推移している。附属小学校では、年間38週+αを基本日数とし、教科・領域・総合的な学習の時間の授業時数を35週で確保し、年間指導計画を作成することとした。授業の単位時間は40分となっており、学習時間は、各教科・道徳・外国語活動・特別活動と総合的な学習の時間に分けられている。

表2により、低学年について、授業時数の最も多い教科は国語科であり、算数科、生活科と体育科の授業時数の割合も高く見える。中学年について、授業時数の多い教科は、国語科、算数科、生活科、体育科の以外、社会科と理科の授業時数も増加している。特に、4年生の授業時数において、理科の割合が高くなっている。中学年から、生活科がなくなり、総合的な学習の時間が導入している。高学年には、国語科と算数科は、授業時数の最も多い教科となっている。その次は理科であるが、社会科の授業時数も増えている。5年生から、家庭科と外国語活動の学習が始まる。

### 3. 年間授業時数の比較分析

図1 年間授業時数の比較

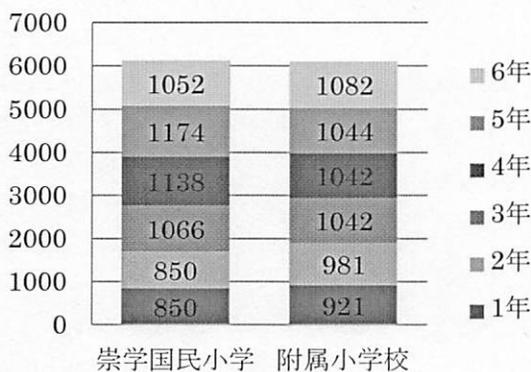


図1のグラフにより、崇学国民小学と附属小学校の年間授業時数の比較を明らかにした。低学年において、崇学国民小学の授業時数は、附属小学校より少ないが、中学年から崇学国民小学の授業時数は、比較的多く見える。さらに、崇学国民小学の6年生における授業時数は、最も少なくなっている。それは、6月に卒業するため、1ヶ月も早めに授業が終了してしまうからだ。

教科について、ここで、崇学国民小学と附属小学校の年間授業時数をA：国語、算数、社会、理科（主要科目時間数）とB：音・図・体・道・その他（その他科目時間数）に分けて比較する。

崇学国民小学（弾性的学習時間を除く）

	A	B	合計（時間）
低学年	606（40.7%）	882（59.2%）	1488
中学年	1050（56.6%）	804（43.3%）	1854
高学年	1065（56.1%）	832（43.8%）	1896

附属小学校（学級活動と学校行事を除く）

	A	B	合計（時間）
低学年	932（55.1%）	759（44.8%）	1691
中学年	1195（63.2%）	660（34.9%）	1890
高学年	1115（58.9%）	775（41.0%）	1890

その結果は、低学年について、崇学国民小学の A（40.7%）の割合は B（59.2%）を下回る。附属小学校では、A（55.1%）の割合は比較的に高く見える。つまり、低学年に対して、崇学国民小学は、主要科目以外の生活科や総合的学習を重視しており、附属小学校では、国語と算数のように主要教科の学習を重視している。中学年について、崇学国民小学の A（56.6%）の割合は上がっているが、B（43.3%）の割合が低くなっている。附属小学校の場合は、同様の状況が見られる。それは、中学年になると、両校とも社会科と理科を主要科目として増加し、生活科を設置していないからだ。高学年について、崇学国民小学授業時数の割合は大きな変化がないが、附属小学校には、A（58.9%）の割合が減少しているが、B（41.0%）の割合は大幅に増加している。崇学国民小学の高学年は、各学習領域の総時間数の配分と科目はあまり変わっていないが、附属小学校には、家庭科と外国語活動が取り入れて、中学年より学習科目が増えている。

台湾の小学校における「九年一貫課程綱要」の教育方針は、テストのための授業から、自ら考えた能力を育成する教育となっており、日本の「生きる力」のような学習した知識は活用できることが求められていると想定できる。つまり、台湾と日本の小学校における教育方針は同様と言える。しかし、教育内容では、大きな違いがある。台湾では、低中学年から生活に関わる台湾語、英語やパソコンの授業が行われていることで、学力を重視しながら、生活に役立つ基礎知識の活用を図れている。一方、日本では、思考力、判断力、表現力などの育成を重視していることにより、主要教科の学習と総合学習を相互に関連し合って、授業配分に良いバランスを取っている。

#### IV.まとめ

本研究を通し、台湾は日本と同様に、知識を活用する学習を求めているが、教育方針と教科の違いが多くあることを明らかにした。現在、台湾の義務教育は 12 年に変更しており、教育方針と教科内容には、直面する新改革は課題として研究をしていきたい。

#### V.参考文献

高知大学附属小学校教育課程 2011 と平成 25 年度学校要覧

台南市崇学国民小学ホームページ <http://163.26.38.2/chesweb/default.aspx>

#### VI. 謝辞：

本研究にあたり、ご協力いただきました高知大学教育学部附属小学校の山岡副校長先生、ならびにご指導いただきました遠藤隆俊先生に、心より感謝申し上げます。

# 中国文化を発展的に学ぶための自習用教材の開発

董 亜玲（教育学専攻・授業実践コース・社会科教育分野）

## I 研究目的

教育実践研究Ⅰの「興味・関心を喚起する異文化理解学習教材のあり方」では、日本の子どもたちが持っている中国文化のイメージに必ずしも合致しない情報を提示することで、中国の文化についての興味・関心を持たせることができるかどうかを検証した。その結果としては、95%以上の子どもは授業を受けて、中国文化に興味を持つようになった。また、子どもたちが授業の面白さを認めてくれて、中国の文化についてもっと知りたい、もっと調べたいことも自由記述のところに書かれた。しかし、2回の授業だけで、時間が限られているので、知識の量が少なかったと考えられ、また、説明の不十分なところがあったと考えられる。

そこで、中国文化に関する授業で習得した知識の定着度を確認し、その知識をもとに発展的に学習ができる自習用教材を開発することが、本研究の目的である。

## II 研究方針

基本的な研究方針は次の二点になっている。

- (1) 教育実践研究Ⅰの実験授業での学習内容をより詳しく説明する。(知識質の向上)
- (2) 教育実践研究Ⅰの実験授業では、時間の原因で紹介できなかった発展的な内容を追加する。(知識量の向上)

## III 研究方法

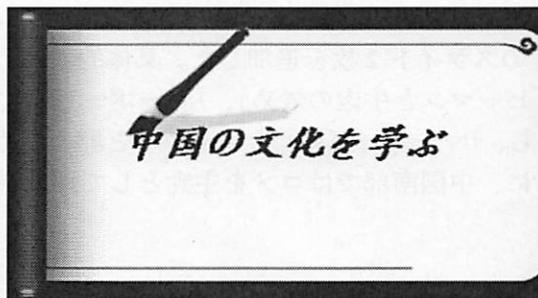
教育実践研究Ⅰの実験授業の結果に基づき、学習内容を確定し、パワーポイントの機能を効果的に活用しながらビジュアル教材を作成し、附属小学校の現職の教員による評価を得ながら、教材の有効性を確認する。

## IV 研究内容

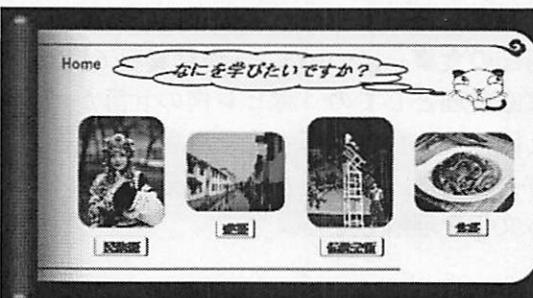
今回の教育実践研究Ⅱでは、「中国の文化を学ぶ」を主題としているビジュアル教材を開発した。ビジュアル教材では、中国文化を「民族服」、「建築」、「伝統芸術」、「食事」の4つのテーマで地域に分けてそれぞれ詳しく説明した。

教材の全体構成は次のスライドの通りである。

「スライド1」



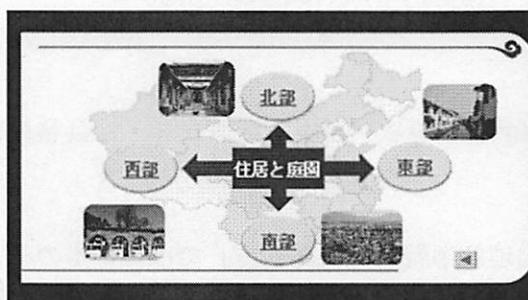
「スライド2」



具体的な学習内容は次の二つの部分になっている。

- (1) 教育実践研究Ⅰで取り上げた「建築」と「食事」をより詳しく説明する部分

「スライド4」



「スライド7」



「スライド4」のように、今回の「建築」の部分では、東・西・南・北の四つの地域に分けて住居と庭園を説明した。

- ① 「北部の建築」について、【添付資料1】としての「北部住居」と「北方園林」のスライド2枚を追加した。具体的には、北京四合院以外の山西省の喬家大院と平遥古城、それぞれの写真1枚で中国北部の一般庶民の住居（『大院』）を提示して理解させる。また、北京の頤和園と河北省承德避暑山荘の写真、それぞれ2枚で北部の皇室庭園とその特徴を提示して紹介する。
- ② 「南部の建築」について、【添付資料2】としての「南部住居」と「嶺南園林」のスライド2枚を追加した。具体的には、雲南省の麗江古城の写真3枚で中国南部の特色的な民居（『古城』）をイメージさせることで興味を持たせる。また、嶺南地方（広東省、広西省）の四大名園（順徳の「清暉園」、番禺の「餘蔭山房」、東莞の「可園」、仏山の「梁園」）の写真4枚を提示し、南部の私家庭園とその特徴を理解させる。
- ③ 「東部の建築」について、【添付資料3】としての「東部住居」と「江南園林」のスライド2枚を追加した。具体的には、安徽省の“馬頭牆”と江蘇省の民居、それぞれの写真1枚で提示して考えさせながら中国東部の一般的な住居（『楼房』）を説明する。また、江南地方（江蘇省、浙江省）の名園（蘇州の「拙政園」、無錫の「寄暢園」、揚州の「瘦西湖」）の写真3枚を見せながら東部の私家庭園とその特徴を理解させる。
- ④ 「西部の建築」について、【添付資料4】としての「西部住居」と「蜀中園林」のスライド2枚を追加した。具体的には、陝西省の窯洞（ヤオドン）の写真2枚で中国西部の古い住宅の形とその特徴を分からせる。また、蜀中地方（四川省成都）の園林（杜甫草堂、武侯祠）の写真3枚を提示し、西部の庭園とその特徴を理解させる。

「スライド7」のように、今回の「食事」の部分では、北部と南部の主食と料理を説明した。

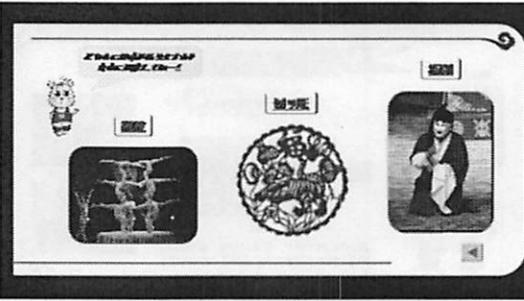
- ① 「北部の食事」について、【添付資料5】としてのスライド2枚を追加した。具体的には、山西省の名物「刀削麺」の写真2枚と問いを発することにより、麺類の食感と作り方を分かりやすく理解させる。また、「北京ダック」、「マントウ」などの写真と料理の説明を通して、中国北部では小麦粉を主食として食べる文化を分からせる。
- ② 「南部の食事」について、【添付資料6】としてのスライド2枚を追加した。具体的には、一般的な家庭料理としての「豚ヒレ肉の甘酢かけ」、「ピーマンと牛肉の炒め」、「マーボー豆腐」、「トマトと卵の炒め」の写真4枚を用意した。そのうち、「マーボー豆腐」と「トマトと卵の炒め」の作り方も教えた。子どもたちに自分が作れるように、中国南部ではコメを主食として炒め料理を食べる文化を理解させる。

(2) 新しい学習内容「民族服」と「伝統芸術」を紹介する部分

「スライド3」



「スライド5」



「スライド3」、「スライド5」のように、今回の研究内容では、中国の少数民族服と伝統芸術が、新しく発展的な学習内容として追加された。

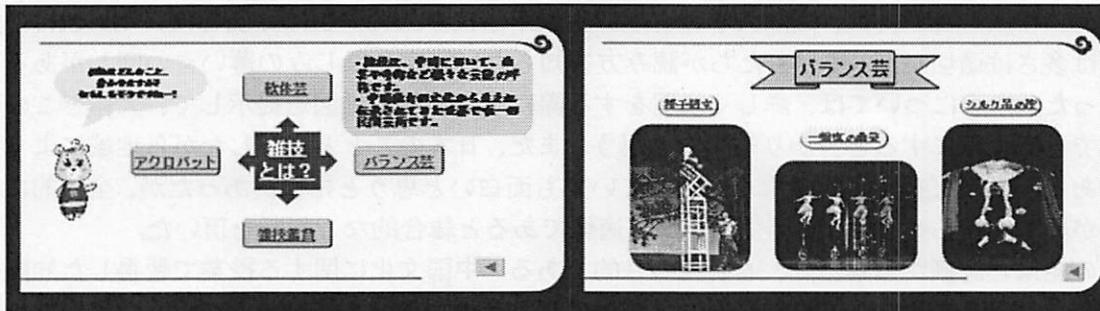
「民族服」の部分では、東・西・南・北・中央の五つの地域に代表的な少数民族を取り上げた。具体的には、朝鮮族（東）、チベット族とウイグル族（西）、タイ族とチワン族（南）、モンゴル族と回族（北）、ミャオ族とペー族（中央）の9つの少数民族の服装をボタンと写真で提示して説明した。スライドは9枚で、各民族の衣装の特徴はキーワードを抜いた形で考えさせる。また、余白のところにクリックすると、答えが出る。例えば以下のスライドの通りである。



ウイグル族  
女性衣装は長袖の上着とスカートと一緒に着たワンピースとおさげ髪に花の帽子が特徴です。おさげ髪は最高41本まで何本に編んでもかまいませんが、結婚すると2本までしか編むことができません。

「伝統芸術」の部分では、雑技、切り紙、演劇の三つの代表的なことを取り上げた。

雑技について、最初のスライドでは雑技の概念、演目（軟体芸、アクロバット、バランス芸）及び鑑賞のことを図で示した。図の中で、詳しい説明とつながるボタンをセットした。クリックすると、具体的な写真と解説が出る。より強いイメージを残させるために、鑑賞用の映画資料を入れた。子どもたちは自分の興味によって楽しく学ぶことができる。特に、上海雑技団の「皿回し」を鑑賞させることで、中国の独特な「雑技」の卓抜を感じさせながら興味を持たせる。



切り紙について、スタートのページでは問い「切り紙はどんなもの、ご存知ですか?」を出し、次のページは前頁の質問を答えるように内容をまとめた。続いて、切り紙の題材を紹介した。自然、動物、人物、文字の各題材は具体的な写真で提示し、写真に関わる知識を質問に出る。特に「動物」の題材では北部と南部に分けて鑑賞させ、イメージを区別させる。切り紙の鑑賞により、日本の子ども

たちに中国民間芸術の伝統を感じさせながら興味を引かれる。



演劇について、最初のスライドでは二つ問を通して北部の「京劇」と南部の「川劇」を引き出した。京劇の場合、概念、技法、役柄及び隈取のことを、写真と解説で理解させる。川劇について、「変臉（変面）」という特技を紹介した。最初に変面というのは何なのかを説明し、最後に映画を鑑賞させた。動画の鑑賞を通して、変面はどうやって顔が変わるのかを見せながら中国の演劇に興味を持たせる。



## V 研究結果と評価

今回の教育実践研究Ⅱでは、教育実践研究Ⅰの事後アンケートの調査結果に基づき、中国の建築文化・食文化をもとにして民族服と伝統芸術を加えて、学習内容を確定し、発展的に学べる自習用ビジュアル教材を作成した。具体的には、建築文化・食文化を代表的な写真と説明による、より詳しくより分かりやすく教材になった。それと、民族服・伝統芸術についての内容も、たくさんの絵文字や写真を用意したので、理解が深く得られると考えられる。なお、教材の作成に当たって、子どもたちに興味関心を抱かせるためには、導入と展開にパワーポイントの機能を効果的に活用した。

本研究に作成した教材は、高知大学教育学部附属小学校の久武先生に評価を頂いた。教材の文章については多さは適切だが、子どもたちが読み方を知らない漢字やなじみの薄い言い回しがあるとの指摘があった。内容については、詳しく説明をする際に中国全体の地図を提示して、大体どこの辺りかを理解できるようにすると分かりやすいと思う、また、日本のことと比較しながら地域により文化の相違がある理由などを分かりやすく説明していても面白いと思うと指摘があったが、全体的には子どもたちが興味を持ちやすく、6年生にとって適切であると総合的なご判断を頂いた。

以上の結果と評価からみると、本研究の目的である「中国文化に関する授業で習得した知識の定着度を確認し、その知識をもとに発展的に学習ができる自習用教材を開発すること」が達成されたと考えられる。

## VI 謝辞

本研究に際してご協力頂きました高知大学附属小学校の久武桂津代先生、ならびにご指導いただいた高知大学教育研究部人文科学系教授藤田詠司先生に、心よりお礼申し上げます。

# 中学校生徒の音楽嗜好調査をもとにした授業の開発

仁木 真美(教育学専攻・授業実践コース・音楽分野)

## I. 研究目的

平成 24 年度教育実践研究 I において、中学校生徒の音楽嗜好を調査した<sup>1)</sup>。調査では、ポピュラー音楽を好む生徒は全体の約 8 割、クラシック音楽を好む生徒は全体の約 3 割おり、中学校生徒の音楽嗜好はポピュラー音楽に偏っているといえる。この結果をふまえ、生徒が自分たちの音楽嗜好を認識し、嗜好傾向について考え、音楽と社会、自分たちの認識を関連付ける事ができる授業を開発し、ポピュラー音楽の教材性について検討を行う。

## II. 研究方法

1. 教育実践研究 I の結果と先行研究による調査をふまえ、授業を開発する。

2. 開発した授業を実践する。

題材名:音楽嗜好を考える～メディアに影響される“好き”について考えてみよう～

対象者:高知大学教育学部附属中学校 3 年生 4 クラス(計 135 人)

日 時:平成 25 年 7 月 11 日～12 日(各 1 時限(50 分)×4 クラス)

3. 実践から、改善点を見出し、授業を再検討する。

## III. 先行研究と音楽嗜好調査からの考察

ポピュラー音楽は中学校生徒にとって身近な音楽であり、今日では音楽教科書の中でも取り上げられてきている。安部ら(2008)<sup>2)</sup>は中学校生徒にとって「生活の音楽」ともいえるポピュラー音楽の教材性に着目し、ポピュラー音楽学習を展望するため、次の 2 点を中心に調査を行っている。①学習指導要領改訂の年代に沿った音楽教科書掲載のポピュラー音楽の曲目や特徴。②近年音楽教科書に掲載されたポピュラー音楽の歌詞分析。

この結果、この当時ポピュラー音楽の大部分は「歌唱」の教材(合唱曲)として扱われ、「鑑賞」として位置づける教科書はなかった。また歌詞は未来への希望や生きていくうえでの教訓のような誰もが共感できる内容であり、それを合唱曲として位置づけることによって、ポピュラー音楽の教材性が見出されてきたと述べている。しかし、安部らによれば、それではポピュラー音楽は生徒の興味をひく教材にとどまり、その学習によって生徒の新しい発見や深い学びを得ることは望めない。また、生徒が日常的に親しんでいる音楽だからこそ、生徒が客観的または批判的な判断力をもつことが必要であり、“音楽”としてポピュラー音楽を捉える必要がある。つまり、マスメディアにおいて盛んに発信されるポピュラー音楽だからこそ、生徒たちがメディアからどのような影響を受けているのかという自覚を促すような、広い視野で体系的にポピュラー音楽を捉える学習も必要であるとまとめている。

安部らも述べるように、ポピュラー音楽は生徒の身近な音楽であるからこそ、音楽と社会、自分への影響を考えるきっかけとしての使用することが可能であると考えられる。また、教育実践研究 I でおこなった音楽嗜好調査の結果では、中学校生徒の CD からダウンロード音楽への聴取方法の移行傾向もみられた。違法ダウンロードなどの生徒の生活に直結した音楽と社会の新たな課題も重要である。

## IV. 授業プランの開発と実践

先行研究と教育実践研究 I の調査をもとに、授業プランを開発し実践した。

【題材名】音楽嗜好を考える～メディアに影響される“好き”について考えてみよう～

【目標】自分たちの音楽嗜好と社会を結び付けて考える。

【指導内容】本授業では、J-POP から《GO FOR IT!!!》と《さよならクロール》、1970 年代のフォークソングから《神田川》、クラシックからは《野ばら》の全 4 曲を鑑賞し、まず生徒の音楽嗜好を問う。この 4 曲を採用した理由は、以下の通りである。まず、《GO FOR IT!!!》を歌う西野カナは中高生の間で、歌詞に共感する歌手として有名であり、中でもこの曲が 1 位となっているからである。AKB48 の《さよ

ならクロール》は、ダンスと歌詞の容易さや、合いの手で一体感を味わえることで、様々な年代の人に受け入れられており、また秋元康のプロデュースによる「ショービジネス」について学習できるためである。《野ばら》は生徒のポピュラー音楽とクラシック曲への反応の違いを伺う意図で採用した。かぐや姫の《神田川》は、その時代の生活を歌詞が反映していることから取り上げた。それら4曲から得られる生徒の意見をまとめ、「共感」「一体感」「ショービジネス」の3つに分類して「好きになっちゃう法則」と名づけ、体験を交えた解説を行っていく。授業内では、映像を用いたり、生徒に体験させたりして、説明だけにならない工夫をした。さらに、ネット音楽について追究し、違法ダウンロードについて生徒の生活に近づけたクイズを実施し、音楽と社会について思考させた。

	学習活動・指導過程	指導上の留意点
導入 15分	<ul style="list-style-type: none"> <li>●4曲を聴く</li> <li>・西野カナ《GO FOR IT!》 →共感、かわいい</li> <li>・AKB48《さよならクロール》 →盛り上がる、総選挙</li> <li>・《野ばら》 →教科書の曲っぽい</li> <li>・かぐや姫《神田川》 →歌詞がおもしろい</li> </ul> <p>☆理由が3つに分けられることに気付く。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・歌詞プリントを配る。</li> <li>・4曲を聴かせ、どの曲がなぜ好きなのかを問う。 西野カナ《GO FOR IT!》 AKB48《さよならクロール》 《野ばら》 かぐや姫《神田川》</li> <li>・生徒からあがった好きな理由を「共感」「一体」「ショービジネス」の3つに色をわけ、分類しながら板書する。</li> <li>・大きく3つに分けられることに気付かせ、1つずつ説明を行っていく。</li> </ul>
展開 5分	<p>【好きになっちゃう法則①共感】</p> <p>☆歌詞や自分の生活心情に共感するとその音楽を好きになることに気付く。</p> <p>☆時代と共に歌詞も変化していることに気付く。</p> <p>→部活動の歌詞、将来の歌詞...</p> <p>☆共感させるために、自分たちの生活にあわせた作詞をしていることに気付く。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ここからはPPTを用い授業を行う。</li> <li>・現在の自分たちの心境や状況に近ければ近いほど共感し、好きになってしまうことを気付かせる。</li> <li>・アンケート結果や、西野カナのインタビューも交えて説明する。</li> <li>・《神田川》も当時は共感された歌詞だったことを説明する。</li> </ul> <p>「今、どんな歌詞を書くとヒットするかな?」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒の生活に沿った歌詞がどんなものか想像させる。</li> <li>・ソナーポケットの歌詞を見せ、生徒の生活指導上、LINEという言葉は出さず、生徒たちの生活に沿った歌詞だと伝える。</li> </ul>
5分	<p>【好きになっちゃう法則②一体感】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●《ヘビーローテーション》映像をみて、踊れそうな生徒は踊ってみる。 →簡単。歌詞にあったダンス。</li> <li>●合いの手を入れて皆で一体感を味わう。 →「I want you」「I want you」</li> </ul> <p>☆皆で盛り上がる曲は好きになってしまうことに気付く。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・AKB48《ヘビーローテーション》の一般の人が踊った動画を見せ、誰でも踊れることを示す。</li> <li>・《ヘビーローテーション》の合いの手を引き出す。</li> <li>・どんな年代でも覚えやすく、皆で一体化して盛り上がることを実感させる。</li> </ul> <p>・一体感が味わえる曲を好きになってしまうことに気付かせる。</p>
10分	<p>【好きになっちゃう法則③ ショービジネス化】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●大勢のメンバーの中から一人選ぶ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・AKB48の写真をPPTで見せ、「推しメン」を選ば</li> </ul>

	<p>→大島優子 →篠田麻里子...</p> <p>☆AKB48 のブームが一体感とショービジネスを利用したものであると気付く。 ☆ファンの心理を利用した秋元プロデュースについて考える。</p>	<p>せる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・大人数だからこそその利点、その推しメンを応援するために CD を買う必要を説明する。</li> <li>・自身が CD を買って投票した体験を話す。</li> <li>・CD が売れることで、メディアへの露出が増え、ファンではない人も目にする存在になることを説明する。</li> <li>・一体感とショービジネスによって AKB48 が売れていることを話す。「秋元康のプロデュース力」</li> <li>・冷静に考えると、単に踊らされていて、CD を何百枚も買わされていることを伝える。</li> </ul>
15分	<p>【ネット音楽について】 ☆音楽業界の変化について知る。</p> <p>☆違法ダウンロードについて知る。</p> <p>●違法ダウンロードクイズに挑戦 一通り回答し、答えあわせを行う。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークシートを配る。</li> <li>・PPT も使用し、CD 売上の減少、ネット音楽上昇のグラフを見せ、ネット音楽について説明する。</li> <li>・アンケート結果でもダウンロード音楽を使っている人が多かったことを伝える。</li> <li>・違法ダウンロードの増加と罰則化を学習させる。</li> <li>・どこが違法であるのかの説明を加えながら、答え合わせを行う。</li> </ul>
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・好きになっちゃう法則を確認する。</li> <li>・今日の感想をワークシートに書く。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒が当てはまった法則はどれなのか、考えさせる。</li> </ul>

## V. 実践結果と考察

授業においては、授業の最後に感想を自由記述させた。全体の傾向として、否定的・無記入の生徒3名をのぞき、残りの132名は授業に対し肯定的に捉えており、授業が生徒の興味関心を惹くものであることが窺える。具体的な記述内容としては「授業すごかったのしかった！教科書とかのかたい曲ではなく、普段TVとかで見ている曲とかが流れて、親近感があった。」「今日は、J-POPを音楽の授業で聞けたり、とても楽しかったです。」「身近な音楽の授業ができてよかったです。」など、今回の授業の特徴でもある音楽教科書の中の楽曲ではなく、生徒に身近なポピュラー音楽を用いたことで、生徒の興味をひきつけることができた。

さらに、本授業での「好きになっちゃう法則」についての感想では、事前調査による結果と同様、「①共感」に納得する生徒が多く見られた。「その歌詞が自分の経験に合っていたり、リズムが自分の心境にあっていたりすると好きになってしまうんだと思う。」「やっぱり、共感する歌詞だからこそ好きになっちゃうのだと思う。同じ気持ちになることで、その曲を気に入ってしまう。」など、生徒が心情的な共感から、音楽を好きになっていることに気付かせることができた。さらに、「今まであまり考えなかったけど、時代とともに歌詞も変化しているのだと思いました。」というように、歌詞の変化についても捉えられている生徒も多くみられた。「②一体感」においては「みんなで歌えたり、踊れたりするのは楽しい。」「ダンスと歌がぴったしあっているのはいいと思う。今日の授業でなるほどと思った。」という意見が多く、生徒らが授業の中で、楽曲とダンスの関係、合いの手を体験した事によって、普段何気なく見たり、行ったりしていることが自分たちの音楽嗜好に関わっていることを実感することができていた。そして「③ショービジネス化」については、「ショービジネスの話聞いてファンの心を利用してるのはひどいなと思ったけど、すごいなとも思いました。」「ビジネスの方法でお金儲けも大幅にかわるのが頭がいいと思った。」など、現代の音楽業界で行われているショービジネスの実態を把握することができていた。しかし「ショービジネス化、こんなことされたらほしくなる。」「自分もショービジネスを楽しんでいるのではないかということが分かった。」など、生徒がショービジネスを楽しいものとして捉えてしまうという面が問題として残った。ショービジネスが音楽業界の発展に必要なものである一方、それを冷静に捉える必要もあるということを理解させるためには、指導する側の言葉の取り扱いや

発問の仕方が課題であると考えられる。

本授業の目標である自分たちの音楽嗜好を意識させるという点において「この勉強から、気持ちによって聴きたい曲が変わってくると思いました。」「自分がなぜ西野カナが好きなのが分かりました。」「今まで歌手が好きか嫌いかということを考えていました。でもこれから今日の授業の法則にも着目してみます。」「自分の好きな曲について深く考えることはなかったので、とてもおもしろかったです。」など、生徒が自分の音楽嗜好をただ好き嫌いということからだけでなく、それがなぜなのかを意識することから考えるきっかけになった。

また、ネット音楽による違法ダウンロードについても「違法クイズ難しかったです。パソコンで何か見たりするときは気をつけたいです。」「違法ダウンロードのポイントをしっかりおさえておきたい。」など、生徒の生活に関する知識を正しく理解させることができた。さらに「動画サイトに違法なアップロードがなくなったら、動画サイトを見る人が減り、音楽プレーヤーやパソコンの購入が減る気がします。」など、今後のネット音楽と社会の変化を考える生徒もおり、生徒と社会と音楽の関係を考えさせることができた。

今回の授業で取り扱った内容は普段の音楽の授業とは違い、生徒の趣味や嗜好に関わる内容であったため、個人の嗜好の違いが露呈してしまった。生徒の中には、「法則にあてはまらなかった。」「つまらなかった。」「アニソンしかききません。」という意見も少数みられた。内容に対し、興味を引く生徒とそうでない生徒との間に意欲の差が生じてしまったと推察できる。また、「音楽の授業ではない気がした。」といった意見もあり、普段とは違う授業内容にとまどいを見せた生徒もいた。

## VI. まとめと課題

本授業はポピュラー音楽など、普段音楽の授業では用いない楽曲を使用したため、生徒の興味をひくことができ、生徒と音楽と社会の関係を結びつける教材として用いることができた。阿部らが述べていたようにそれが興味を引かせるだけの教材としてだけでなく、広い視野で体系的に音楽を学ばせることができる教材として、ポピュラー音楽の可能性を見出すことができたと考える。生徒にとっても、音楽の社会や音楽業界との関わりを身近に考えることができ、そのことが自らの音楽嗜好に影響を与えていることを知るきっかけとなったと考えられる。さらにネット音楽などの変化を新しい知識として正しく知り、関わっていくことの重要性を認識させることがと考えられる。

しかし、考察でも述べたように、ショービジネスの取り扱いや、生徒たちの音楽嗜好の違いにおける課題も明らかとなった。また、授業構成が基本的に一斉授業であったため、途中一部の生徒に飽きがみられた。そのため、最後に授業を行ったクラスでは違法ダウンロードクイズをグループ活動とさせた。すると、今まで発言しづらそうにしていた生徒も、グループ内で発言し、意見を交わすことができ、クラス全体が生き生きとした。このように個人思考とグループ思考を組み合わせることで、生徒らの思考をさらに深めることができると考えられる。しかしこの際、授業者の的確な指示や発言、個人とグループ活動の区切りなど、課題は多数ある。この点においても、本授業の改善の余地があると考えられる。

本授業は生徒の音楽嗜好における「好き」という点について行った。さらに今後、今回の思考を用いた「嫌い」「好きではない」音楽についての思考や、「クラシック音楽」や「教科書の音楽」がなぜ身近に感じられないのか、また身近に感じるにはどのように解釈したらいいのかなどについての授業展開が考えられる。このことにより、生徒がポピュラー音楽に偏った嗜好ではなく、多種多様な音楽を様々な視点、広い視野で学び、接していくことができるようになって欲しいと考える。以上の課題とともに、更なる授業の改善と発展を行っていきたい。

【謝辞】本研究に際して、昨年度に引き続きご協力いただきました高知大学教育学部附属中学校音楽教員の福岡玲水先生、3年生の皆さん、ならびにご指導いただいた山中文先生に、心より御礼申し上げます。

<sup>1</sup> 平成24年度後期「教育実践研究Ⅰ」において、先行研究をもとに以下の質問紙調査を行い、総合的に分析した。

調査名：「中学生の音楽嗜好に関する調査」

対象者：高知大学教育学部附属中学校 2年生 4クラス(男子54人 女子74人 計128人)

調査日時：平成24年12月10日～14日

<sup>2</sup> 安部有希・伊藤英(2008)「音楽教科書におけるポピュラー音楽—教材としての意義と可能性—」『岐阜大学カリキュラム開発研究』25巻2号 pp.56-64 岐阜大学総合メディアセンター

# 野球の投球指導に関する研究

富士原 陽祐 (教育学専攻・授業実践コース・保健体育分野)

## I. 研究目的

自分の動きに何らかの変調が先読みされることは経験的によく知られている。例えば野球の投球において、踏み出した足が着地した瞬間に「うまくいきそうにない」と感じたりすることがある。さらに、踏み出す足を上げた瞬間、あるいは両腕を頭上に伸ばし振りかぶった瞬間にそう感じることもある。しかし、そのように感じたとしても、一旦始動した投球を中止することはできない。そのため投手は、体操競技の「わざ幅」やスキーの「リカヴァリー能力」のような身体知によって、リリースまでのごくわずかな間に、自分の動く感じを修正・改善し、その瞬間に投げることでできる最良のボールを投げているのである。こうした能力は、先読み能力として他の身体知と絡み合いの構造の中で存在しており、非常に重要なものである。

しかし、その重要さに気づいてはいても、その形態発生分析への問題意識が完全に欠落していることが指摘されている。「うまくいきそうにない」といった不快な動感気分は、単なる心理的問題なのではなく、競技者のトレーニング対象にされるべき気配感能力という始原的な体感身体知そのものであると考えられる。これらの形態発生分析はきわめて大きな意味をもち、その厳密な分析結果から先読み能力の新たなトレーニング方法論を構築することが可能となる。

本研究では、投球動作が開始されてからリリースに至るまでの不快な動感気分を調査した。それを基に、投球における先読み能力の構造を解明し、野球の投球動作のトレーニング方法論の構築に寄与するための基礎資料を得ることを目的とする。

## II. 研究方法

### 1. 研究の立場

本研究において解明しようとする動感能力は、「今このわが身に感じとられる本原的所与性をもつ有体性のなかにしか存在しない」ため、個人の内在的な経験を起点として研究しなければならない。本研究では、観察対象を外部視点から分析する自然科学的な立場ではなく、自らの内在経験を超越論的な立場から分析し、他者にも妥当しうる経験の共通項を取り出そうとする現象学的な研究方法をとる。この方法を用いることで、因果法則とは違った動感能力の本質法則性を探ろうとする。

### 2. インタビュー調査について

本研究では、外角低め直球の投球練習中に発生した不快な動感気分を、高知県高知市O中学校野球部に所属する投手からインタビューによって聞き出した。

◇投球練習中におけるインタビュー調査の内容

投手：投球時の不快な動感気分が発生した瞬間と内容、実際に生じた変調について

捕手：投手の球質、コントロール、投球フォームについて

## III. インタビューの回答

### 1. 監督 (O 中学校教諭) へのインタビュー

投手 M の特徴と普段の指導内容

- ・大崩れしない、バランス感覚がいい
- ・上体が遅れる、腕が遅れる (筋力不足を指摘していた)

→上体と腕が遅れることから、遅れないようにリズムを一定にさせることとリリースポイントを前に意識させるよう指導している

## 2. 投手 M への事前インタビュー

### 監督から受ける指導

- ・リズムが変わらなければ安定した投球ができる (リズムが安定していないと言われる)

### 投球の課題

- ・足を使って投げること＝アウトステップ気味で腰の入れ替えをスムーズにして身体全体で投げる

### 理想の投球像

- ・リリースポイントを前に
- ・1、2、3のリズムで投げる (1脚を上げる 2接地 3リリース)
- ・リリース手前でグッと力を入れる

## 3. 投球練習中のインタビュー

		1回目の調査		2回目の調査	
前		コントロールを意識する		慎重に、コントロールを意識する	
1 球 目	自己観察	捕手の印象	自己観察	捕手の印象	
	放すのが早かった →コントロールを意識しすぎて 後ろに体重が残ってしまった	ぬけたボール球だった	イメージに近かったが体重が後ろに残った →フォームの意識が強かった	良いボールだった コントロールも良かった	
前		自然体で力のある球を投げる		体重移動、しっかりしたフォームで投げる	
2 球 目	自己観察	捕手の印象	自己観察	捕手の印象	
	ボールを抑えきれなかった →最初から力が入っていた	真中高め 力があつた 1球目より良かった	イメージ通り投げることはできなかった	力があつた 構えたところよりちよつと高かつた	
前		最初はリラックスしリリースの時に力を入れる		イメージ通りの理想の投球をする	
3 球 目	自己観察	捕手の印象	自己観察	捕手の印象	
	良かった イメージ通り投げることはできた	外角高め リラックスした感じがあつた	足を上げるときにふらついた感じがしたが、バランスをとって立て直した その後はイメージ通り投げることはできた	力があつた コントロールが良かった	
前		最初はリラックスしリリースの時に力を入れる		イメージ通りの理想の投球をする	
4 球 目	自己観察	捕手の印象	自己観察	捕手の印象	
	良いボールがいかなかった →踏み込めなくてバランスが崩れ、体重が後ろに残った *踏み込んだときに外角低めに大きく外れていくと思ったので、体重を後ろに残して、コントロールしようとした	ボール気味の外角低め  ボールが少し緩かつた	リリースで抑えすぎた →ボールを握るのが早すぎた (力を入れるのが早かつた) リリースまではイメージ通り	コースは良かったが低い	

前	イメージ通りの投球をする		イメージ通りの理想の投球をする	
5	自己観察	捕手の印象	自己観察	捕手の印象
球目	少し浮いたがイメージに近い投球ができた	外角高め力があつた	イメージ通り投げられた	完璧

前：投球前

#### IV. 投球の構造分析

##### 1. 局面構造

投球は、球を持った腕が全身を使って後方にバックスウィングされ（準備局面）、その反動で前方に大きく踏み出しながら、投げ腕が前方へ振り出され（フォワードスウィング）、リリースされ（主要局面）、そして、腕はフォロースルーにはいり、全身のバランスを取りながら静止状態に還元される（終末局面）という経過をたどる。これが非循環運動である投球の局面構造である。

投手 M の理想の投球像にある「1、2、3 のリズムで投げる」の 1、2、3 の経過地点「1 脚を上げる」は、腕がバックスウィングされる前、「2 接地」はフォワードスウィングの途中、「3 リリース」はフォロースルーに入る直前ということになる。投手 M にとってこの経過地点は、安定した投球をするための 1 つの基準となっている。

そこで本研究では、この 1、2、3 の経過地点を基準に、投手 M の投球を「投球動作開始からバックスウィングの前まで」「バックスウィング開始から踏み出し足着地まで」「踏み出し足着地からリリースまで」「リリースから静止するまで」という 4 つの局面に大別し、分析を進めた。しかし、「リリースから静止するまで」のリリース以降の局面については、調査対象外のため省略した。

##### 2. 「投球動作開始からバックスウィング直前」の局面

この局面は、投球の最初のリズムを生み出す局面である。投手 M の場合、踏み出し脚を上げると同時にかかとが一瞬地面から離れ、再び接地し足から頭の先が一本の軸となり、次の局面に移行する。この一連の運動によって 1、2、3 のリズムが開始されているのである。調査 2 回目の 3 球目で「足を上げるときにふらついた感じがしたが、バランスをとって立て直した」とある。この投球では、脚を上げるときのふらつきを、次の局面へ移行する前に立て直すことができた。それによって、その後のイメージ通りの投球につなげることができたのである。

##### 3. 「バックスウィング開始から踏み出し足着地」の局面

この局面では、バックスウィングが開始され、身体の移動も投球方向に向かって開始される。この時、踏み出し足をどこに踏み出せばよいかとらえる体感身体知が働き、踏み出し足着地に至る。この身体知は、マウンドの着地点に向かって、投手の原身体のゼロ点から投射してとらえた遠近感能力に支えられている。

投球後投手は、その身体知が働いて着地したマウンドの地点を、スパイクで均し、踏み出す場所を微調整することがある。投手 M においても調査 1 回目の 5 球目の投球前にその動作は見られた。4 球目の投球では「踏み込めなくてバランスが崩れ、体重が後ろに残った」と振り返っている。踏み込めなかった要因は、マウンドの状態や踏み出す場所を捉える身体知の問題など様々なことが考えられるが、聞き出せなかったため断定することはできない。しかしこの時点で「外角低めに大きく外れていく」という気配を感じたと語っていることから、不快な動感気分が発生したということは明らかである。

#### 4. 「踏み出し足着地からリリース」の局面

この局面は、いわゆる主要局面であり、投手にとって非常に重要なものである。投手Mは自身の投球の課題で、「足を使って投げること＝アウトステップ気味で腰の入れ替えをスムーズにして身体全体で投げること」を挙げているが、これはこの局面の動きかたである。また理想の投球像のなかでも、「リリースポイントを前に」「リリース手前でグッと力を入れる」など、この局面における動く感じを回答している。

リリースの時点になって初めて「うまくいかない」と感じた投球がいくつかあったが、指から放れたボールを修正、改善することはできない。しかし「うまくいかない」という気配を感じるまでの運動の経過を分析することは非常に重要なことである。

調査1回目の1球目は、リリースの瞬間に「放れるのが早い」と不快な動感気分を感じた。早くなってしまった要因は「後ろに体重が残ってしまった」からだと言語、後ろに体重が残ってしまったのは「コントロールを意識しすぎた」ことを挙げた。

コントロールを意識した投球では、調査2回目の1球目も同様である。この投球では「うまくいかない」と感じることはなかったが、「体重が後ろに残った」と納得のいく投球ではなかった。体重が後ろに残ってしまった要因として「フォームの意識が強かった」と語っており、投球前に「慎重に、コントロールを意識して投げる」と答えている。

反対に「うまくいかない」と感じてコントロールの意識が発生した投球があった。調査1回目の4球目の投球の際は「踏み込んだときに外角低めに大きく外れていくと思ったので、体重を後ろに残して、コントロールしようとした」と回答している。この投球では「コントロールしよう」という意識が「体重を後ろに残す」動きかたを発生させた。

#### V. まとめ

本研究では、投球動作が開始され、リリースに至るまでの不快な動感気分を調査し、投球における先読み能力の構造を解明しようとして以下のことが明らかとなった。

投球の際に不快な動感気分を感じた局面は3つあり、1つ目は脚を上げる局面、2つ目は踏み出し足を踏み出した局面、3つ目はリリースの局面であった。このポイントで気配感能力が作用した。

3つ目の局面で感じた動感をその先で修正・改善することはできず、リリースで不快な動感気分を感じないようにするためには、それまでの経過次第となる。特に、「踏み出し足着地からリリースまで」の動きかたがリリースの局面に影響し、その影響を及ぼす動きの1つとして「後ろに体重が残る」という動きの感じが存在した。そして「後ろに体重が残る」動きかたをするときは「コントロールする」という意識が内在していることが明らかとなった。

また、2つ目の局面で感じた動感を修正・改善するのは「踏み出し足着地からリリースまで」の局面である。本研究では、踏み出し足着地時に発生した「外角低めに大きく外れていく」という気配が「コントロールする」という意識を生み、「後ろに体重を残す」動きかたを誘発させたことが明らかとなった。

本研究によって得られた知見は、投球のトレーニング方法論の構築に寄与できるものであると考える。

#### 謝辞

本研究を実施するにあたり、ご協力いただきました高知県高知市O中学校の戸田浩司先生と野球部に所属する生徒の皆様にご心よりお礼申し上げます。またご指導いただいた神家一成先生に深く感謝いたします。

#### 文献

金子明友 (2005) 身体知の形成 (下) —運動分析論講義・方法編— 明和出版

金子明友・朝岡正雄 編著 (1990) 運動学講義 大修館書店

# ICTを活用した授業についての実践

松山大起（教育学専攻・授業実践コース・理科教育分野）

## 1.はじめに

現在、小学校・中学校・高等学校のどの学校においても授業の中にICT（情報通信技術）を活用して、授業の進行をスムーズにしたり、より生徒の理解を深めようとしたり、といった動きが活発になってきている。これは、平成20年度に改訂された学習指導要領にも「各分野の指導に当たっては、観察・実験の過程での情報の検索、実験データの処理、実験の計測などにおいて、コンピュータや情報通信ネットワークなどを積極的かつ適切に利用すること。」と明記されている。主要5教科の中で、ICTを最も活用できる科目として理科が挙げられることから、今後さらに授業で使われる機会が増えるだろうと推測できる。そこで、ICTをより効果的に使用できる場面の考察や、実践を通して研究してみたいと考えた。

理科では身のまわりの様々な現象について勉強していくが、單元ごとに観察・実験を用いた授業も行われる。その際実験室で行うことのできる実験は実際に行い、できないものは座学で済ます、というのが通例である。しかし、観察・実験を行ったほうが生徒の理解を深めることになるのに、現象の規模や、予算の都合、あるいは安全性の面からできないという場合が多々ある。そのようなときに、JST（科学技術振興機構）の「理科ねっとわーく」から画像や動画を用いたり、書画カメラを使って教員の演示実験をみせたりとICTの活躍の場が出てくるのである。また理科では観察・実験の後には必ず考察する時間と結果について発表する時間がある。そこでも口頭発表だけでなく各班が調べた内容をスクリーンに映し出したり、クラス全体で出た数値をエクセル等でまとめ、みんなで共有したり、など使い方は多種多様だといえる。今回は数あるICTの中でも電子黒板を中心に授業を行った。

## 2.研究の方法

検証は、高知大学教育学部附属中学校で計2コマ介入授業を行うとともに、アンケートを実施し生徒の中のICTに関する意識調査を行う。

【題材名】金属の性質

【対象】高知大学教育学部附属中学校1年D組 34名

【日時】2013年 7月10日3限（座学）

7月12日4限（実験）

授業は附属中学校1年D組を対象に2コマ行った。なお、1コマ目の授業は実験計画を立てる時間とし、2コマ目を実験の時間として、1コマ目の授業の後に、生徒の理科への興味やICTへの関心を確認するためアンケートを行った。

実験を行う授業範囲については附属中学校の浅井宏信先生と協議し、大日本図書「理科の世界1年」「物質のすがた」の「第1章 いろいろな物質 金属の性質」を選択し、参考にした。生徒たちは金属について詳しく勉強するのは初めてで、辛うじてある知識は「ものには電気を通すものと通さないものがある」とことと「ものには磁石に引き付けられるものと引き付けられないものがある」ということでその中に金属も含まれているということくらいであった。グループは学習班と呼ばれる基本4人1組の班とし、その班で計画書を作成し、実験もこのまま行わせた。中学校に入ってから生徒たちは何回かグループワークは行っているということだった

が、今回のような実験の手順や準備物を自分たちで考えて行う形式の授業は始めてである。計画を練る際は、教科書、参考書、ノートなどを見ることを禁止とし、班の中での意見交換が活発になるように配慮した。さらに、実験計画を立てる1コマ目の授業から、実験を行う2コマ目の授業までの間、ワークシートを預かることで実験内容の訂正ができないようにした。アンケートは理科の授業への関心からパソコンの使用具合、ICT（電子黒板）を使う授業への興味等、計8項目の内容で行った。

(資料：授業展開①)

	学習活動	教師の支援・留意点
5分	<u>1 導入</u> 金属について	金属と聞いて思いつくものを発表させる。(挙手)
	<b>身近なものが金属かどうか調べよう</b>	
8分	<u>2 実験するにあたって</u> 注意事項の説明	実験の内容は、・電流を流す・磁石につくか調べる・表面の様子を観察する、の3種類とする。調べる物質は(針金、釘、アルミホイル、クリップ、色紙(銀色)、はさみ、割り箸、シャーペンの芯)から各班5つ選ばせる。 実験当日に内容の変更はできないことを伝える。
15分	<u>3 実験計画を立てる</u> (各自ワークシートに記入) 班で話し合い、実験の内容とその結果の予想を立てる。	ワークシートを配布する。 机間巡視。全員が予想を立てられているか確認する。
15分	<u>4 実験計画の発表</u>	実験に利用するものとその結果の予想を発表させる。 ホワイトボードに書かせる。
2分	<u>5 アンケート</u>	

(資料：授業展開②)

	学習活動	教師の支援・留意点
5分	<b>金属について調べ、共通の性質を考えよう</b>	
	<u>1 実験計画の確認</u> 実験計画を見直す。 <u>2 器具の準備</u>	ワークシートを返却する。
15分	<u>3 実験</u>	注意事項として実験に使用するもの以外は机の下にしまうようにさせる。 ワークシートへの結果の記入を忘れさせないようにする。
10分	<u>4 実験結果の考察</u> 結果から金属を見分けるのに大事な要素は何か考える。	各実験結果から共通している要素をピックアップさせる。 まとめた内容をホワイトボードに書かせて前に張らせる。

15分	5まとめ+演示実験 電子黒板を用いた金属の性質についてのまとめ。 針金を金槌でたたいて伸ばす実験。	電子黒板を使用する。 パワーポイントで金属の3つの性質の説明をする。 そのとき、金属の延性、展性については今回の実験ではわからないので針金を叩いて潰すの演示実験を行う。
5分	片付け	

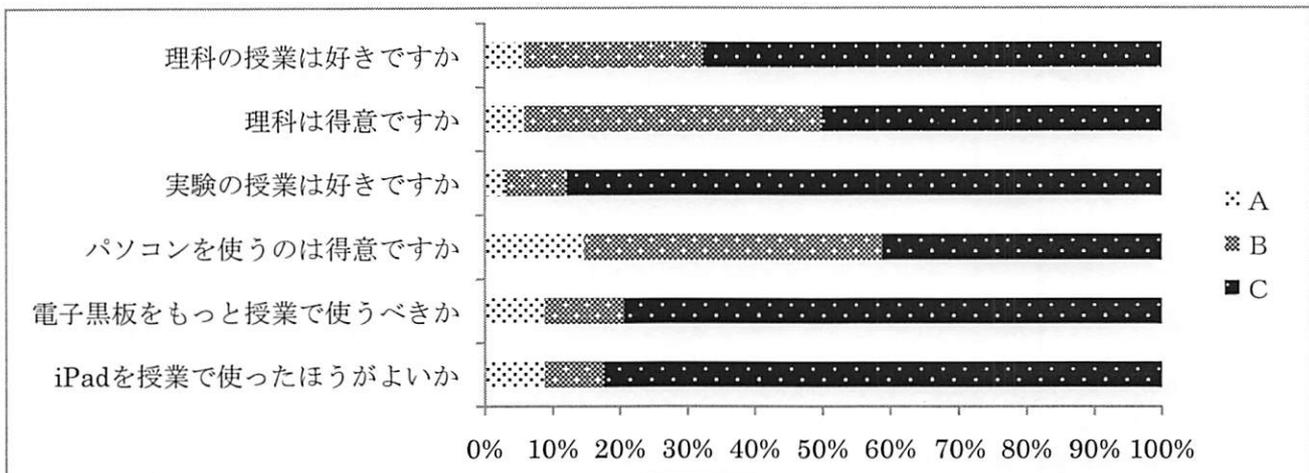
資料：生徒のワークシート

☆ 結果 ☆

	表面の様子	電流は流れるか		磁石につくか	
① 釘	さびている	○	流れる	○	くっつく
② 針金	キラキラ	○	流れる	○	くっつかない
③ クリップ	キラキラしている	○	流れた	○	くっついた
④ スライガラス	とう明	×	流れない	×	くっつかない
⑤ 鉛筆のしん	黒い	×	流れない	×	くっつかない

### 3.結果と考察

今回行ったアンケートでは、男子 15 名、女子 19 名、計 34 名分集まった。結果は以下のとおりである。(A: あてはまらない B: どちらでもない C: あてはまる)



また次のような意見も得られた。(一部改訂)

- ・普通の黒板のほうが集中できる。両方を上手く使うべきだ。
  - ・もっと実験の授業を増やせばよいと思う。
  - ・ノートにいちいち書いていたら時間がかかるし、勉強できる時間が減る。
  - ・もっといろいろな分野で実験をしてほしい。
- etc..

今回授業をさせていただいた1年D組はクラス全体の約70%が理科は好きだと答えており、クラスの半数は理科が得意であると答えた。特に実験の授業は全体の約85%が好きだと答えており、理科の授業に対するモチベーションはかなり高いといえる。授業を進行していく上でも、こちらの質問に対する生徒の反応が良く、生徒の好奇心の強さを感じ取ることができ、ス

ムーズに授業を展開していくことができた。一方パソコンについては全体の約 95%が自宅にあり使っていると答えたが、使うのが得意と答えた生徒は約 40%に留まった。今回のメインの電子黒板については、「電子黒板を使った授業を受けたことがある」と答えた生徒は全体の約 50%であり、「電子黒板、iPad とともに授業でもっと使ったほうがよい」と答えた生徒は約 80%となった。

授業に ICT として電子黒板を取り込むことで、今回の場合であれば、実験の終盤、普通では実験が一段落着いたことで、生徒たちがざわざわと騒いでしまいがちな時間帯に生徒を再度引き付けることができたと感じた。これは普段電子黒板を使っていないから生徒の関心を引き付けた、という捉え方もできるかもしれないが、生徒の中に「今からまとめの時間だ」という気持ちの切り替えがあったとも考えることができる。一方で実験を通して貴重な体験をした後、すぐに普段と同じような座学の時間となってしまったことで、生徒の中に集中力の薄れが見られたようにも感じられた。実験の授業である以上実験に軸を置き、考察の時間を多めにとるようにして、詳しいまとめの時間は次の時間にまわしたほうが、生徒も自分の体験と考えをまとめやすいのではないかと考えられた。しかしながら、今回の実践では電子黒板によるまとめと教員による演示実験を組み合わせたことで生徒に飽きさせずに展開していくことができたとも感じる。このように電子黒板を始めとして、ICT を用いる場合、活用する場面が大きなポイントとなるだろう。今回の授業範囲のように実験の内容からそのまとめを見いだす場合は、生徒の実験結果を大切に授業を構成したほうがよいと感じた。今回の単元で ICT を活用する場面を考えたとき、最後のまとめの部分が最も適していると考えられた。だが、実際に授業を行って見たところ、生徒からの意見に柔軟な対応ができず、教員側中心の授業になってしまうことが課題として浮き上がった。ICT はあくまでも授業の補助をするためのツールの 1 つであり、授業の中心として最初から組み込んでおくものではないといえる。そのためにも教員自身が単元ごとに、どんな ICT が使うのに適しているのか、使ったらより効果的になるのかを把握しておく必要がある。

#### 4.課題

今後の課題として、まずどのような授業展開の場面に遭遇したときに ICT がより効果的に使うことができるかをさらに絞り込んでみる必要がある。また、電子黒板や iPad を教師自身がどれだけ使いこなせるのかを調べる必要もあるだろう。現在の教育現場での ICT への関心から、今後さらに活用する機会は増えると推測できるため、教員の ICT の習熟度も重要となってくるからだ。さらに、少し高度な実践として電子黒板と iPad を組み合わせて行う授業作りも行ってみたい。

#### 5.謝辞

本研究にあたり、貴重なご指導・ご示唆をいただいた高知大学教育学部の原田哲夫先生、伊谷行先生に深く感謝いたします。また、ご指導とご協力をいただきました高知大学教育学部附属中学校の浅井宏信先生に深く感謝いたします。あわせて、貴重な時間をいただきました高知大学教育学部附属中学校 1 年 D 組のみなさまに心より感謝いたします。

#### 6.参考文献

大日本図書 「理科の世界 1 年」

# 科学的思考力を高める方法（授業）の検討

三村 一成（教育学専攻・授業実践コース・理科教育分野）

## 1. 研究背景

学習指導要領の改訂により、科学的思考力、判断力など、生徒に身に付けさせるべき能力が新たに加えられ、学校現場では様々な取り組みが行われている。先の教育実践研究Ⅰでは、工夫を凝らした授業をいくつか観察し、生徒たちの思考の高まりを感じる場面があった。しかしながら、問題の所在はそこで行われた「思考」という過程が科学的であったのかということが挙げられる。理科という授業では、実験、観察など他教科とは異なる、特別な授業形態が存在する。また、環境教育のように、社会的にも答えが曖昧な分野など、取るべき授業形態は非常に多彩となる。私はその授業をいかに有意義に組み立てるのかを考えている。そこで、理科授業において自ら授業を作り実践を行うことで、生徒にとって、思考の高まりが促されるような授業を追求したいと考えている。今回は、特に科学的な思考の高まりにターゲットを置き、授業を作ることを目的とした。

## 2. 科学的思考

そもそも科学的とは何か、また科学的思考とはどのようなことを思考することなのか、ということをも十分理解したうえで授業を作る必要がある。初めに科学的とは、またその思考とは、どのようなことなのかを考察する。

### 2-1. 科学的とは

科学的とは一般的には、考えや行動の仕方が、論理的かつ実証的で系統だっている様子を表す。又は自然科学の法則に合っていることを示すとされている。これを理科学習の場面に照らし合わせると、生徒は授業を通し自然科学を理解しなければならない。その学習過程において、論理的であり実証性があり筋道だった考えや見方を身に付けなければならない。思考が自然科学の理解に繋がるためにはまず、モノをみた時、触れた時などの第一次的な科学との接触において、感情的な感覚ではなく物体を科学として捕らえなければならない。分かりやすく考えれば、岩石の観察を行った授業を例に挙げて見る。岩石の観察において、生徒の反応を以下に挙げた。

岩石の観察	
A(非科学的)	B(科学的)
岩石を持つと重たいと感じる	重さの違いは何が原因なのだろうか
手触りがゴツゴツ、ツルツルしている	岩石ができた場所、環境はどのようなところだったのか
模様がきれいだ	どのような構造なのだろう
キラキラしている	(キラキラ)輝きの正体はなんだろう
Etc	Etc

このようにみると、非科学的な考え方に比べ、科学的な物の捕らえ方は非常に高等な技術であるといえる。モノを見たり触れたりした時に探求的な考え方を合わせて抱かなければ、科学的ではないといえるのではないだろうか。またこれは一時的に行う過程であり、この後に二次、三次と、よりモノを詳細に観察し、法則や構成物などを判断していく。このように、一次的な科学との接点によって感じたものを、次のステップへと発展させ、実験、実証し自らの知識を習得する。これによって、事物や事象を単に一方的に捉えるのではなく、多角的に捉えたり、より詳細を追求したりする力が養われると考える。これが理科授業における科学的な能力であると私は考える。

## 2-2. 科学的思考とは

上記したように科学的とは、探求的にモノを捕らえることで、そのプロセスやそこから発展段階において、起こる思考であると言い換えられる。このような思考を授業実践において重点的にめぐらせることで、生徒に科学的な考え方や判断力などの能力が身につくと考える。そのために、以下のような点で重点的に科学的思考力の高まりが見込めると考えた。

- ① 探求に必要な探求課題を見つけること
- ② 実験、実証する方法を考えること
- ③ 実験で得たデータを自然科学の法則と結びつけること
- ④ 問題の解決を追及する

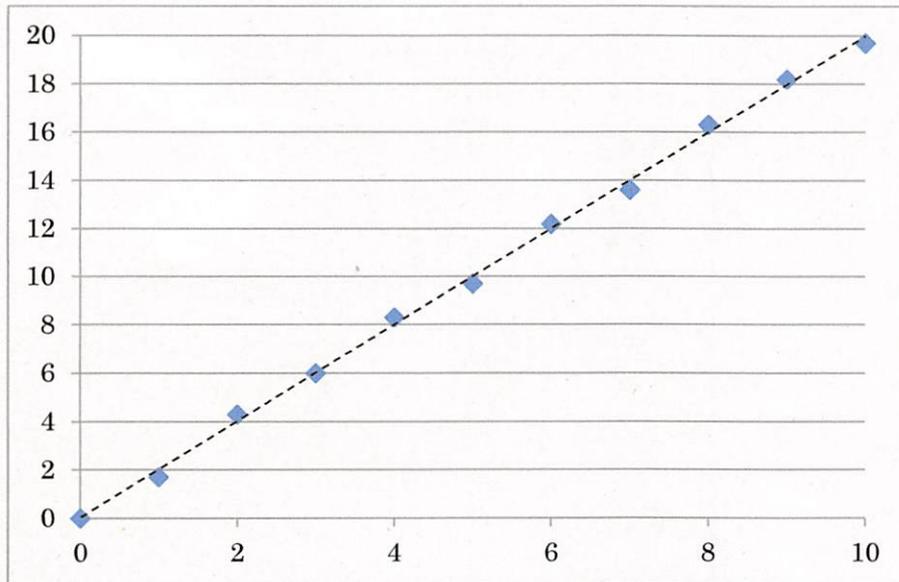
このような授業の段階や構成において、思考を科学的に行うことができるのではないかと考える。今回授業の構想を行う上で私は、③、④の項目から授業を考えることとした。

## 3. 授業構想

### 3-1. 結果の整理及び考察場面で科学的思考を取り入れた構想

実験や観察の結果から考察へと繋げる過程で、思考力の活性を促すようにする授業形態は比較的多く実践されているだろう。しかしながら、実験や観察に時間を費やしたり、結果の整理において時間がかかるなど、限られた時間の中で思考を十分活性化することは非常に難しい。思考という過程は、どうしても時間がかかる作業であると考える。そこで私は、一般的な手法でより科学的な思考の深まりが促されるような工夫ができないものかと考えた。一つは単純に、実験や観察から結果までを一まとめとし、考察を次時の授業に先送りする方法を考えた。これによって考える時間が十分に取ることができる。しかしながら、実験によって得た生きたデータを次時に先送りにしてしまうことで、実験時に感じた生きたイメージが薄れ、実験と考察がリンクしにくくなることが想定された。また中学校では1教科の授業を2時間続けて行うケースが少ない。よって、できる限り1コマの授業で実験観察、結果、考察までの一連の流れは崩さず、行う方法を検討した。一つは、結果の整理と考察を連携する方法を提案した。これは、実験結果のグラフ化を行うプロセスなど、結果の整理を行なうことで、思考は深まるだろう。教科書では、「啓林館」がこれを推奨し、多くの場面でグラフ化や表へのまとめを取り入れている。しかし、他の教科書ではこのような記載は多くない。そこで改めてこのグラフ化を提案する。ただそれが単なる作業になつては、理科授業での思考の深まりとはいえない。

力の大きさ [N]	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
バネの伸び [cm]	0	1.7	4.3	6	8.3	9.7	12.2	13.6	16.3	18.2	19.7
理論値 [cm]	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20



例えば、上のようにフックの法則を実験し結果をグラフに載せれば、一直線ではないが比例関係のグラフが完成する。それを生徒に考えさせ、自然科学の法則（ここでは、力の大きさとばねの伸びは比例する）と合致しなかった原因を考えさせるなどの展開が行えるのではないだろうか。それによって生徒は、自然科学的法則（理論値）と、実験から得た結果（実験値）の違いを確認し、その過程で思考をめぐらせることができるのではないだろうか。

### 3-2. 環境教育等の未解決問題について考える場面に科学的思考を取り入れる構想

私がこの未解決の課題について、授業を考察しようと考えたきっかけは、中学校の生徒と触れ合う中で、問題や課題について「考える」という過程をないがしろにしている場面にしばしばであったことが背景にある。それは、生徒が答えを求めてくるという行動によく繁栄されていると私は思う。授業の中で、自ら考え答えを導きだすように促しても、考えることを放棄し、教師側が答えを言うまで自分の考えを述べたり、記述することが無いことがあった。これを打破するためにも、あえて社会的に未解明な問題を題材に授業を作り、生徒が思考をめぐらせる展開を狙う。

例えば、東北地方で起きた東日本大震災を題材に授業を展開する。この問題は、災害当時から、正誤に関わりなく多くの情報が流れ私たちに混乱させた事故であった。また子どもにとっても、非常に理解しにくいニュースであったと考える。ここでは、1年次に学習する、地震のメカニズムや、新聞やニュースで得た原子力発電や放射能の知識を素に、この事象についてディスカッションをしたいと考える。そしてクラスを2分割し、対になる意見を出すように準備する。劣勢となるであろう意見（世論とは反対の意見）を担当するチームには、教師の援助を加え議論を深めるようにする。例えば、「原子力発電は廃止にすべきか、継続し利用すべきか」という議題とすれば、廃止チームと継続利用チームに分画し教師は、継続利用側に立ち生徒に助言を行う。できることなら、情報機器を用い、情報を収集し発現の裏づけとなる知識を前もって準備させることが良いだろう。

このように考えることに特化した、授業を展開することで、生徒は思考を最大限に巡らせることができると思う。その際の科学的か否かということに関しては、証拠や発言の裏づけとなる情報を自分たちで調べさせる。発表の手法を教師が提示するなどの工夫を凝らすことで、調べ、考えた内容を筋道立て整理し、発言できるようになるのではないかと考える。

#### 4. 授業実践

授業実践は、日程の都合上10月に行うことになった。そのため現段階では、授業を検討し、どのようにすれば科学的な思考が深まるのかを検討した。授業実践の結果は実践後に改めて報告する。実際に授業をする際には、(3)で述べた結果や考察の場面で行う思考力の向上を目指した授業を展開したいと考える。後述した、未解決の問題についてのアプローチは、下調べに費やす時間や発表準備、またディスカッションの能力など問題点はいくつかあり、実施は難しいと考える。実際に行う際には、生徒にディスカッションの能力を身に付けさせ、ある程度可能であると判断した上で行うべきであると考ええる。

#### 5. 今後の課題と展望

実際の授業実践は先の予定であるが、今回その下準備として様々な授業を検討し観察した。科学的という言葉が学習指導要領に記載され、多くの先生方が工夫されていると思った。私もそれに続き、授業を考えたがそこで一つ大きな課題を見つけることができた。それは、科学的な見方や考え方、思考を追及する実践は多いが、それを評価する評価の方法が十人十色であるということだ。そもそも、意欲や態度のように目では判断しきれない能力であるため評価が非常に難しいのだと思う。しかしながら、評価方法があまりに一定でないため、どんなに授業を工夫し、科学的なアプローチを仕掛けてもその授業を評価することができないことは、現在の理科教育において大きな課題なのではないだろうか。今後は、その様々なある評価の観点や方法を統一的にし、一つの評価ができる評価法の検討も大切になると考える。

#### 6. 謝辞

本研究を実施するにあたり、御指導していただきました高知大学大学院教育学専攻の蒲生先生に感謝いたします。また、附属中学校の竹田先生には、連日お忙しいにもかかわらず授業を見させていただくなど、たくさんのご迷惑をおかけし、本教育実践研究にご協いただき有難うございました。深く感謝いたします。

# 個人カルテを用いた 金管楽器における吹奏可能音域の拡張に関する研究

—姿勢・呼吸・アンブシュアに着目して—

山崎 千穂里（教育学専攻・授業実践コース・音楽教育分野）

## 1 研究目的

平成24年度教育実践研究Ⅰでは、中学校の吹奏楽部で金管楽器を担当している生徒を対象に、演奏における高音域の理解に関する調査を行った<sup>1)</sup>。この調査で、姿勢・呼吸・アンブシュアの3点が奏者の吹奏可能音域に大きく影響し、また小学校で金管楽器を経験した生徒は、中学校から始めた生徒に比べて吹奏可能音域が広いという結果が得られた。このことから、小学校において、姿勢・呼吸・アンブシュアの3点を正しく習得するための練習を個々に応じて取り入れることで、さらなる吹奏可能音域の拡張が期待できると考察する。

そこで本研究では、小学校の吹奏楽部で金管楽器を担当している児童を対象に、まず児童それぞれの姿勢・呼吸・アンブシュアに関する意識と取り組んでいる練習内容、演奏実態を調査し、個人カルテを作成した。そしてこの個人カルテから個々に応じた練習方法を開発し、実践した。

## 2 研究方法

研究は以下の手順で行った。

- (1) 先行研究から、姿勢・呼吸・アンブシュアの3点における個別指導の方法を分析する。
- (2) 高知大学教育学部附属小学校吹奏楽部において、金管楽器担当の児童を対象に姿勢・呼吸・アンブシュアの3点について質問紙調査を行い、つづけて演奏状態の観察調査を行う。
- (3) 質問紙調査、観察調査を基に個人カルテを作成した後、それぞれの児童の課題を分析し、個々に応じた練習方法を開発し、実践する。
- (4) 実践後に再度観察調査を行い、開発した練習の効果を検証する。

【調査対象】 高知大学教育学部附属小学校吹奏楽部 金管楽器担当の児童 13名

【調査・指導期間】 平成25年5月～7月（計53時間）

## 3 先行研究におけるアンブシュア・呼吸の課題

金管楽器は奏者の唇が振動源になっており、唇の適切な形状の保持、空気圧のコントロール、マウスピースのサイズの適否等が、その後の上達の度合いや音色に直接影響する。そのため松中ら<sup>14)</sup>は、初期段階でのアンブシュアの習得には注意を払わなければならないとしている。

松中らは、高校1年生の女子生徒2名、A・Bの事例を中心に、トランペット初習者に対するアンブシュアの指導の方法について考察した。

その結果、松中らは、トランペット初習者に対する指導留意点を以下のようにまとめている。まず1つ目は、最初にマウスピースを唇に当てることは、慎重に行うことである。マウスピースを唇に当てる際に、少しでも具合の悪い点があれば、その時点で一旦中止し、再度改めて試みる気持ちで臨むべきである。また、発音させることを急がず、良い状態でマウスピースが当たっている感触を記憶させる。2つ目は、唇と上下門歯を注意深く観察し、適切なマウスピースを初期段階で選定することである。マウスピースを短期間で取り替えたり、不具合が生じてからマウスピースを変更したりすることは避けるべきである。唇と上下の門歯の形状から、適切なマウスピースを選定すべきである。最後に、門歯の形状と歯並びは、大切な適性の1つとして見るべきである。担当する楽器を決定する際、本人の希望も十分考慮しなければならないが、高条件ではない場合、努力に見合うだけの成果が得られない場合もあるということを、十分に説明しておく必要がある。

松中らの研究は初習者の具体的な指導留意点が明らかにするものであるが、松中らによると、

生徒 A は良好なアンブシュアの習得に成功した例、生徒 B は成功しなかった例である。A・B に対する 5・6 月の指導経過を比較すると（表 1 参照）、生徒 A は楽器保持の練習をした後に、呼吸とマウスピースの設置の練習を行い、アンブシュア作りに入っているのに対し、生徒 B は、楽器保持の練習をした後、そのままアンブシュア作りに取りかかっている。これらの指導内容の差が、2 人の吹奏可能音域の差に影響したと推察することができる。

表 1 生徒 A・B に対する 5・6 月の指導経過

	生徒 A の指導内容	生徒 B の指導内容
5・6 月	1) 楽器保持の仕方	1) 楽器保持の仕方
	2) 呼吸	2) アンブシュア作り
	3) マウスピースの設置	3) 発音練習
	4) アンブシュア作り	
	5) 発音練習	
課題	中音域のロングトーン	低音域のロングトーン

また、松中らの研究は主にアンブシュアの研究であるが、松中らも述べるように、A. H. Benade など著名なトランペット奏者の多くは、唇のテクニックよりも空気圧や息の吐き出しのテクニックの重要性を指摘している。空気圧を単位時間内に送り込まれる空気の色と速度との関係で捉えることができるならば、量が多いことが有利な条件として働く。このことから、アンブシュアだけでなく、息の吐き出しを含めた指導の方法と内容の検討も重要であることが考えられる、

さらに松中らは、初期段階での適切なマウスピースの選定が重要であるとしているが、実際に児童の唇や門歯に応じた選定方法についての記述はない。

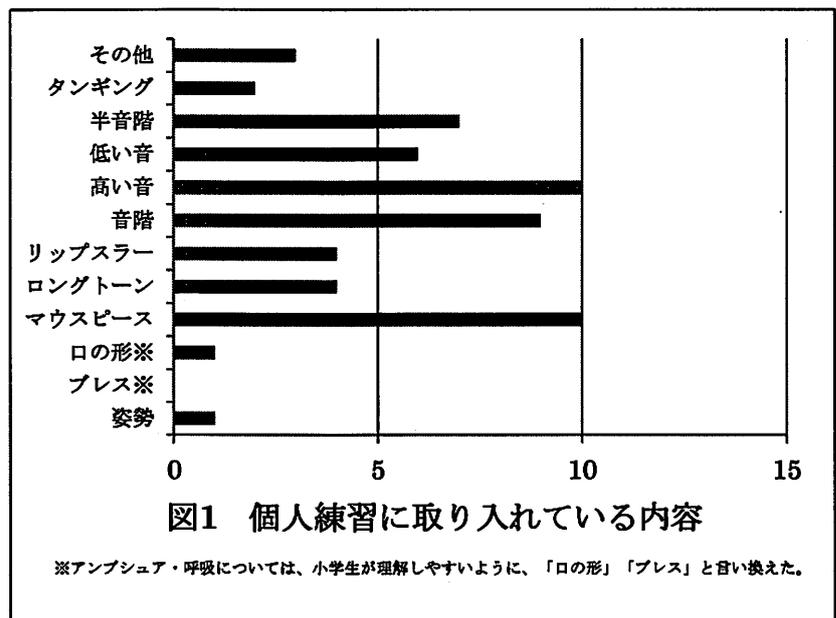
松中らの先行実践を踏まえ、本研究では、姿勢・呼吸・アンブシュアを基本とした指導方法を確立し、個々に応じたマウスピースの選定方法についても視野に入れながら研究を進めていく。

#### 4 調査結果と考察

##### 4.1 質問紙調査の結果と考察

質問紙調査の内容は、吹奏楽部担当楽器や楽器演奏経験などの基本項目と、姿勢・呼吸・アンブシュアについての意識に関する項目、個人練習に取り入れている内容についての項目とした。

「個人練習に取り入れている内容」の回答を比較したグラフが図 1 である。調査を行った児童の内、音域拡張のためと考えられる「高い音の練習」は、13 名中 10 名とほぼ全員の児童が取り入れている。しかし、姿勢・呼吸・アンブシュアのいずれかを取り入



れている児童は、わずか 2 名であった。また呼吸に関しては、取り入れている児童はいない。音域拡張やその他の練習に取り組んでも、金管楽器の吹奏において基礎となる姿勢・呼吸・アンブシュアを習得しなければ、吹奏可能音域を拡張することは難しいといえる。

##### 4.2 観察調査の結果と考察

観察調査では、姿勢・呼吸・アンブシュアを観点とし、児童それぞれの演奏状態と吹奏可能音域を調査した。この調査で、姿勢に関して個別の課題が、呼吸に関して全体的な課題が見られた。

1 つ目は、姿勢に関する課題である。平日に行う個人練習で、多くの児童が譜面台を使用せず、学習机に譜面を置いて練習していた。この状態では下向きの楽器構えとなり、演奏時の気管の締めやアンブシュアの変形などの問題が起こりやすい。また座奏の際に足の裏が床についておらず、つま先のみで身体を支えており、不安定な姿勢の児童も見られた。その他の児童にも、身体の大



## 5 実践結果と考察

まず実践前に、オーバーサイズにより下向きの楽器構えがホルン、トロンボーン、トランペット担当の児童に見られており、その児童らに対して楽器の持ち方と構え方、姿勢の修正を行った。ホルンは、楽器を構えた際に右手で支える大きなベルが、姿勢に影響しやすい。本調査の児童も、右手でベルを宙に浮かせた状態で吹奏しており、曲中に演奏を止めて楽器を下ろして休む場面や、膝に楽器を置いて前かがみで吹奏する場面も見られた。その際、アンブシュアの変形や姿勢の崩れが生じていた。そのためベルを右手で持ちつつ、太ももでも支える姿勢に修正を行った。この時に、両足を揃えた状態では楽器の位置が高くなり顎が上がってしまうため、右足を少し開き気味にして姿勢を調節した。結果、楽器の構えによる疲れも軽減され、長時間の楽器の保持が可能となり、安定したアンブシュアも得られるようになった。トロンボーンに関しては、構えた際の左手が楽器を深く握り過ぎており、瞬時に親指でバルブを操作出来ない状態であった。左手を浅く持ち直すことで比較的容易に修正ができたが、習得には時間が必要であると考察する。トランペットでは、複数の児童に下向きの楽器構えが見られた。吹奏時の脇の閉め過ぎが原因のものが多かったため、脇に拳が1つ入るイメージを促すことで改善できた。しかし、楽器を正常な角度にすることにより、アンブシュアの崩れや上手く振動が得られなくなる児童もいた。この児童の歯の噛み合わせを見てみると比較的深い状態で、楽器の角度を上げるには下顎を1cm程前に出さなくてはならない。これは児童にとって苦痛な奏法となり、現在の楽器の角度が最善であるため修正の必要はないと推察した。良くない奏法に傾向があったとしても、その原因は児童によってことなるため、原因と改善策をしっかりと吟味することが必要である。

練習内容に関しては、個々の児童に現在必要な練習を明確にするために、課題を①アンブシュアの確立、②中低音域の充実、③アパチュアコントロールの習得、④音域拡張練習の4段階に分けて提案を行った。金管楽器の音域拡張において、アパチュアコントロールは重要な要素である。アパチュアの大きさは音高と音量で変化するため、アパチュアコントロールの習得では、児童に応じた音域と音量の変化（ダイナミクスやクレッシェンド）とを関連させた。日頃の合奏の音量は小さく、音量の変化もあまり見られなかったが、練習プランで用いたクレッシェンドやダイナミクスの変化に興味を示し、楽しみながら練習に取り組んでいた。また、児童らは高音域の練習になると、「高い音を出したい」と無理に吹奏することが予想されるため、高音域に対する過剰な意識を避けるために、分散和音や金管楽器特有の奏法であるリップスラーを用いた。こうすることにより児童たちは、中音域の安定した吹奏状態を保持しながら練習を進め、自然に音域拡張に取り組んでいた。結果、全員の児童が音域拡張に成功し、5音の拡張に成功した児童もいた。また、音量の拡大や音色の改善の効果も同時に得られた。

## 6 まとめ

本研究により、金管楽器の奏法指導や練習プラン開発における個人カルテの有効性、音域拡張における姿勢・呼吸・アンブシュアの重要性を確認することができた。課題として、アンブシュアの効率的な修正方法の開発、練習プラン開発における児童の吹奏可能なテンポ設定や拍数の確立、個人カルテのさらなる開発が挙げられる。

本研究を踏まえ今後は、金管楽器奏法における個人カルテの活用法の追求、基礎奏法全般において個人カルテを用いた練習プランの開発を行っていきたい。

【謝辞】本研究に際してご協力くださった、高知大学教育学部附属小学校吹奏楽部顧問の間島ゆり子先生、金管楽器担当の児童の皆さん、ならびにご指導頂きました山中文教授に心より御礼申し上げます。

<sup>1</sup> 平成24年度後期「教育実践研究Ⅰ」において、先行研究をもとに以下の調査を行い、個人カルテの有効性を検討した。

調査名：「金管楽器演奏における高音域克服法の理解に関する調査」

対象者：高知大学教育学部附属中学校吹奏楽部 金管楽器担当の生徒8名

調査日時：平成24年12月8・9日

<sup>2</sup> 松中久徳・楠景二「トランペット初習者のアンブシュア指導について」『金沢大学教育学部教科教育研究』第31号 平成7年 pp.13-24

<sup>3</sup> アンブシュアを作った際の両唇の間の隙間のこと

# 創造的な学習を体感させるダンス授業の検討

教師の相互作用行動に着目して

山本知佳 (教育学専攻・授業実践コース・保健体育分野)

## I 研究目的

平成20年の学習指導要領改訂により中学校1,2年生において全領域を履修することとなり、ダンス単元においても男女共に必修化となった。それにより「イメージをとらえた表現や踊りを通じた交流を通して仲間とのコミュニケーションを豊かにすることを重視する運動」<sup>1)</sup>というダンス授業のねらいの下に、特性を十分に体感させる授業の検討が更に重要となると考えられる。ダンス授業の特性として「リズムカルな動きの連続による模倣・変身欲求を充足するのが楽しい運動」<sup>2)</sup>ということが、学習者の欲求充足の側面から挙げられている。そして、ダンスは欲求充足の運動であることから「学習への自発性」が優先されるべき<sup>3)</sup>であり、子供がダンスの特性を自立して求められるようにその手助けをし、価値づけるのが教育の機能であり、教師の指導性である<sup>4)</sup>とされている。

ダンス授業について伊藤、岡澤ら<sup>5)</sup>は、他の体育授業と比較して「直接的指導」「学習方法」の説明が多いとし、毎時の学習内容が広範囲であり教師主導型の一斉指導になってしまう傾向<sup>6)</sup>や動き作りやカウントの際の合図としての指示が多いなどのダンス授業の特性を踏まえた上でも、創作活動や個性を尊重した創造的な学習内容<sup>7)</sup>というダンスの特性である自発性や創造性を大切にしたい授業づくりの検討の必要性を述べている。

また、現場での調査<sup>8)</sup>においても他の種目に比べ「ダンスの授業は教師生徒共に不満足な状態である」ということが、従来のダンス授業の課題として明らかにされている。

以上のことから、ダンス授業の特性を十分に感じさせるためには、自主的、自立的に学習を進められる力や表現力を養うと共に、教師も自発性を促す指導を行うことが重要であると考えられる。

本研究では小学校6年生でのリズムダンスの授業実践を事例的に観察、分析を行った。

そこから、愛好的態度、性差と授業評価の関係、教師の相互作用行動と授業評価の関係を明らかにし、創造的な学習を体感できるダンス授業の検討を行うことを目的とする。

## II 研究方法

### 1 授業内容

期日：平成25年6月27日～7月16日

単元：表現運動 リズムダンス (4時間)

指導教員：F先生 (教職歴4年,男性)

対象：E小学校6年生20名 (男子：11名 女子：9名)

単元目標：(1) リズムに乗って全身で弾んで踊ったり、友達と自由にかかわり合ったりし楽しく踊ることができるようにする。

(2) 運動に進んで取り組み、互いのよさを認め合いながら学習を進めると共に、場の安全に気を配ることができるようにする。

(3) 個人やグループの課題解決に向けて、練習方法や発表方法を工夫できるようにする。

単元計画：表1 リズムダンス単元の流れ

時間	はじめ	なか		おわり
	1	2	3	4
学習過程	リズムダンスのねらい、目標を理解し、関心・意欲を高める。	ペアでの創作に入る。ウォーミングアップでのリズムジャンプや基本ステップを用いて、創作を行う。	4～5人でのグループでの創作に入る。前時と同様にリズムジャンプや基本ステップを用いて、創作を行う。	【ダンスフェスティバル】前時のダンスを踊りこみ、1グループごとに発表を行う。
	基本ステップ習得 (個人) クラスの半分ごとに、最後に発表を行う。	課題：最初と最後のオリジナル決めポーズをつくる。 クラスの半分ごとに、最後に発表を行う。	課題：決めポーズと、隊形変化を取り入れる。 4分の1ずつ、最後に発表を行う。	

単元の内容について：本研究ではリズムダンスを教材として用いた。はじめに基本ステップを習得し、そのステップを用いて、ペア、グループを作品の創作活動へと進め、既成の動きだけにならないように、最初と最後のポーズや隊形の変化など「グループでオリジナリティを出す」という点も促し、単元を進めた。

## 2 調査内容

- (1) 児童による授業評価：単元開始前後に診断的・総括的授業評価<sup>9)</sup>を行う。  
毎時間終了時に形成的授業評価<sup>10)</sup>を行う。
- (2) 教師行動：相互作用行動をビデオ撮影を用いて記録する。

## 3 分析方法

- (1) 児童による診断的授業評価、総括的授業評価の結果比較
- (2) 児童による形成的授業評価結果の推移の比較
- (3) 教師の相互作用行動と児童による形成的授業評価結果の相関関係の分析  
結果の処理はSPSS for Windows11.0にて行った。

## III 結果

### 1 診断的・総括的授業評価

単元開始前と単元終了後に実施し、総合得点、4因子、因子を形成する20項目の平均値を単元開始前と単元終了後で比較した。

全体、男女別、体育授業に対する愛好的態度別(上位・中位・下位)、授業時のダンスグループ別(A・B・C・D)の4つに分類し、結果の比較を行った。その結果、単元前後の差が有意に認められた項目を以下の表に示した。

表2 診断的・総括的授業評価 有意差が認められた項目

群	項目	t値	
全体	授業前の気持ち	2.073	*
	約束を守る	-2.179	*
女子	約束を守る	-2.530	*
上位群	授業前の気持ち	2.431	*
中位群	精一杯の運動	-3.873	**
下位群	いろいろな運動の上達	3.000	*
Bグループ	授業前の気持ち	3.326	*

- 1) クラス全体の結果として「授業前の気持ち」が単元開始前の方が有意に高い。「約束を守る」については単元後の方が有意に高い。
- 2) 女子群では「約束を守る」が単元後の方が有意に高い。
- 3) 愛好的態度別では上位群において「授業前の気持ち」が単元前の方が有意に高い。  
中位群においては「精一杯の運動」が単元後の方が有意に高い。下位群においては「いろいろな運動の上達」が単元前の方が有意に高い。
- 4) ダンスグループ別ではBグループにおいて「授業前の気持ち」が単元前の方が有意に高い。

### 2 形成的授業評価

毎時間、授業終了後に児童による形成的授業評価を行った。その結果から総合得点平均値を算出し、全体、男子、女子の3群の推移を図1に示した。

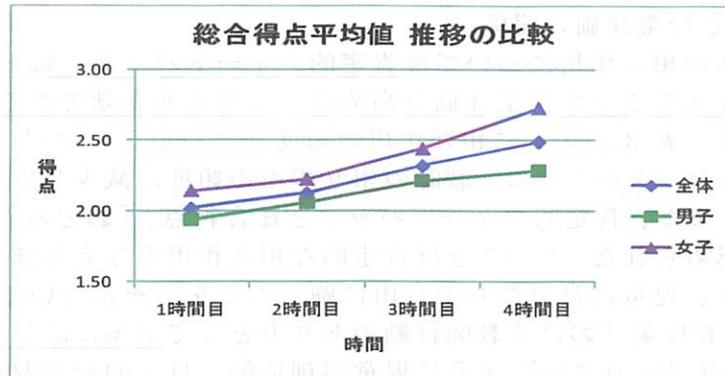


図 1 総合得点平均値の推移(全体、男子・女子)

- 1) 全体的に、単元の進行と共に授業評価は向上している。
- 2) 男女間での有意差は見られなかった。

### 3 授業評価と教師の相互作用行動の関係

表 3 児童による授業評価と教師の相互作用行動の相関表(N=4)

	とりくむ	おどる	わかる	かかわる	総合
頻度	-0.738	-0.853	-0.951*	-0.996**	-0.949
発問	-0.707	-0.934	-0.947	-0.958*	-0.945
肯定的	-0.782	-0.993**	-0.953*	-0.892	-0.954*
矯正的	-0.604	-0.437	-0.728	-0.861	-0.722
否定的	0.554	0.474	0.325	0.056	0.334
励まし	.964*	0.647	0.880	0.833	0.880

(\*P<.05,\*\*P<.01,\*\*\*P<.001)

表 3 は 4 時間の教師の授業評価と教師の相互作用行動の相関を示した表である。

- 1) 相互作用の頻度と「わかる」「かかわる」において負の相関が認められた。
- 2) 肯定的フィードバックと授業評価の総合得点、「おどる」「わかる」において負の相関が認められた。

## IV 考察

### 1 授業評価と愛好的態度、性差の関係

#### 1) 授業評価と愛好的態度

毎時間終了後に行った形成的授業評価の結果が単元の進行とともに向上していることから本実践はよい授業であったといえる。その主たる要因は、診断的・総括的授業評価の結果比較から愛好的態度中位群において「精一杯の運動」が単元終了後の方が有意に高いことから、中位群が単元を通して積極的に動いたことだと考えられる。積極的に動く中心的グループが成果を感じ授業評価を高めていったことが、結果的にクラス全体の授業評価を向上させる要因であると考えられる。

#### 2) 授業評価と性差

形成的授業評価の 4 時間の推移において、男女間での有意差は見られなかった。4 時間全体で女子の方が高い数値で推移している傾向が見られると共に、4 時間目には 2.50 を上回っていることから単元の進行と共により積極的に行えていたと考える。積極的に行えていた要因として、運動会で行うダンスリーダーに 4 名の女子が関わったということもダンスに対しての意欲を掻き立てたきっかけであったと考えられる。

男子は 4 時間全てで女子より低い数値で推移している傾向が見られる。このことから、中学 1,2 年生で必修化となったことから課題の一つと考えられる、男女共習という点において、性差によるダンスの授業への取り組み方に差が出る可能性が考えられる。

## 2 教師の相互作用と授業評価の関係

体育授業中の教師の相互作用については肯定的フィードバック、矯正的フィードバック、励ましを積極的に与えることが授業評価を高めるうえで大変有効である 11)とされている。しかし、本実践では、表3のように相互作用の頻度と「わかる」「かかわる」において負の相関関係が認められた。このことは、教師の相互作用の頻度が減少しても自分たちで学べるということである。また、肯定的フィードバックと総合得点、「おどる」「わかる」においても負の相関関係が認められた。このことは肯定的な相互作用を与えるほど授業評価は低くなるということであり、児童は自分たちで自由に踊ることをのぞんでいるということである。これらの結果は、体育授業における教師行動のあり方として対象に応じた課題の制限枠を設定する必要性 12)が挙げられているように児童が創造的、自主的な学習を体感できる学習内容の設定や、学習を支援するために最小限にとどめた相互作用の頻度が必要であるということだと考えられる。

## V 結論

本研究では、創造的な学習を体感できるダンス授業の検討を目的とし、リズムダンスの授業実践を事例的に観察、分析を行い、愛好的態度、性差と授業評価の関係、教師の相互作用行動と授業評価の関係から以下の点が明らかとなった。

1) 単元の進行と共に授業評価が向上しており、全体を通してよい授業であったといえる。主たる要因は愛好的態度中位群が積極的に動いたことであり、中心的グループが意欲的に動くことによりクラス全体の評価を高めていったといえる。男女間での差は認められなかったが、女子と比べ男子の方が消極的である傾向が見られた。

2) 授業評価と教師の相互作用行動の関係では、肯定的フィードバック、相互作用の合計回数と授業評価に負の相関が見られた。

以上のことより、小学校高学年でのダンス授業では、教師の確かな前半の授業と、単元の終盤にかけて相互作用を最小限にとどめていくことは創造的な良い学習を促すことができると言える。さらに、中学校ダンス授業につなげる意味においても創造的な学習を体感させるダンス授業を小学校高学年段階で身につけることは大切なことであると言える。

本研究のためにご協力いただきました枝川小学校の藤井先生、6年1組の皆様深く感謝申し上げます。ありがとうございました。

### 文献

- 1) 中学校学習指導要領解説 保健体育編 平成20年9月
- 2) 片岡康子 舞踊学講義 舞踊教育研究会 1991.3.20 pp133
- 3) 片岡康子 舞踊学講義 舞踊教育研究会 1991.3.20 pp135
- 5) 伊藤美智子、岡沢祥訓、林信恵、北島順子ダンス授業における教師行動に関する研究：ダンス授業と他の体育授業との比較 大阪体育大学紀要 第31巻 2000
- 6) 高知県中学校体育連盟 高知県中学校体育授業における調査報告書 平成12年4月
- 7) 高田俊也、岡沢祥訓、高橋健夫 体育授業を診断的・総括的に評価する 体育授業を観察評価する 明和出版 2003.10.10 pp8~11
- 8) 松本富子 ダンスの授業を評価する 体育授業を観察評価する 明和出版 2003.10.10 pp20~23

他、略

# 学校現場における「斜めの関係」構築の意義と課題

竹村 泰央（教育学専攻・学校教育コース）

## 概要

本研修に当たり、学校における学習指導も含めた生徒指導においては、教師一児童・生徒の間で営まれる垂直的な関係、いわゆる「縦の関係」及び児童・生徒の間で営まれる水平的な関係、いわゆる「横の関係」と並んで、位置づけのあいまいな大人と児童・生徒との間で営まれる、いわゆる「斜めの関係」も大変重要ではないかとの仮説を立てた。

この仮説を長期インターンシップ研修で検証すべく、高知市立高須小学校にて実施されている放課後学習室を活用させていただいた。

## 1. 「斜めの関係」構築の効果とは何か

教育関係において先行研究は見当たらないものの、青年病理学を研究した「青年期」（笠原、1977、中公新書）によると、スチューデントアパシーに対する長期心理療法においては、親や教師あるいは友人の立場とでは決して成立しない、「斜めの関係」である社会的おじとの営みが唯一の解決策である、とされている。

さらに近年、小児医療現場においてはクリニックラウンという「斜めの関係」構築に酷似した活動が、オランダを発祥の地として先駆的に実践されている。そこでは「斜めの関係」であるクラウン（道化師）によって、閉鎖的で硬直的な環境になりがちな医療の現場に、場違いにも見える笑いが持ち込まれている。直接的な医療効果を狙うのではなく、間接的な医療効果として、子ども自身の主体的に病気に立ち向かっていこうという力を引き出していくことをねらった活動である。ヨーロッパにおいては、クリニックラウンの活動は専門職業家として認知されているほどだという。

これらの先行研究や事例に着目し、学校教育の分野でも十分に活用できるものとして仮説を立て、「斜めの関係」を定義付け、その効果の仮説を立ててみた。

まず「斜めの関係」の存在には「縦・横の関係」の存在が前提条件となる。「縦の関係」とは、教師と児童・生徒との間で営まれる支配・被支配の関係にあるものを指し、「横の関係」とは、児童・生徒間で営まれる競争・同調の関係にあるものを指し、いずれもが固定的で硬直化し易い関係であり、いわばハードタッチな関係性である。

これらに対し「斜めの関係」とは、あいまいな存在の大人が、「縦の関係」や「横の関係」のすき間に入り込み、それぞれの関係改善やそれらの能力を発揮させやすくする緩衝材的機能を果たすという、ゆるやかな関係にあるものを指し、間接的にそれぞれの能力向上をもたらし、またそれゆえ長期持続的な効果も期待できる、可変的で柔軟ないわばソフトタッチな関係性である。

## 2. 放課後学習室の目的

高知市では経済的な背景もあり、放課後に子どもが帰宅しても無人の家庭が多く、またその一方、塾やスポーツ教室に通わず家庭もあり、放課後に子どもが安心して過ごせる安全な居場所の確保が難しくなっている。

更に勉強に必要不可欠とされる自学自習にも、家庭での学習時間や学習スペース、また子どもの学習を見守る大人の確保ができない、などといったさまざまな事情から宿題の提出率が低迷し、学習のサイクル成立が困難な状況である。

高須小学校ではこれらに加え、通勤族の家庭も多く、またマンモス校であることから課題解決の優先度が高い小学校である。

こうした事態を改善すべく、学童保育が終了する4年生以降の学年の子どもへの居場所作りと合わせ、学びの場としての放課後学習室の運営が始まった。

本学習室は一斉授業による集団指導ではなく、児童の主体性に任せその日の宿題を終わらせ、学級での学習で解らなかつたことを理解・定着させていくといった個別指導スタイルでの運営である。

### 3. 放課後学習室での研究者のスタイル

全体の運営は、退職小学校教員を主体に全6名のアドバイザーで行い、4・5・6年生で約90名のうち、5年生・全4組に在籍する26名を2名のアドバイザーで担当した。

研究者は独自の指導をするわけではなく、他のアドバイザーとの協調した対応を心掛けたが、その中で「斜めの関係」を構築するポイントとして、以下のスタイルで接した。

#### (1) 強制的な指導を一切しない。

子どもたちの主体的な学習の支援を目的とし、子どもをどう指導するかではなく、子どもの主体性を引き出すために、自分はどうか振る舞えばいいか、と自分の行動を主体にする指導を第一とした。学習指導案でいえば、導入部分に当たる部分に最も注力した。

#### (2) 具体策として、笑いがある時間にする。

主体的に学習に取り組ませるといっても、もともと家庭での自学自習が少し困難な子どもであり、そもそも学習に向かわせること自体が困難である。そうであれば放課後学習室の時間内に何が何でも宿題を済ませることや時間いっぱい学習に向かわせること等にはほとんど注力しなかつた。

注力したポイントは学習室の時間を楽しいものにしていくこと。そのために、笑いを取って学習に向かう意欲を引き出すことに注力した。そうすることで、この時間が楽しみになり、学習室での学習が楽しいものに繋がっていくものと、割り切った対応に徹した。

#### (3) それらを実行していくために、指導者同士の連携をよくする。

子どもへの指導が甘く、甘やかしているようにも見える指導をすることは、他のアドバイザーとの間に、指導のあるべき論をめぐる不必要な摩擦を招き易い。また乱暴な行為や他の子どもの邪魔になる言動をする子どもに対してどのように対処していくか、等はこの「斜めの関係」構築の課題となる。

したがって、他のアドバイザーの方々と、雑談を交えたコミュニケーション作りを頻繁に行った。

「斜めの関係」構築にあたり、そのスタイルの先行事例として、日本クリニクラウン協会の掲げる、医療の現場におけるクリニクラウンの効果を紹介する。

#### (1) 医療環境の改善

子どもに限らず、子どもの医療に関わるすべてのスタッフとも関わり合うことにより、子どもを取り巻く環境を改善していくことを可能にする。

#### (2) 逆転の発想

笑い力を活用して、関わり合う人々の立場や役割を自由に変化させることにより、硬直化しがちな状況を豊かな発想やアイデアで新しいものの見方を可能にする。

#### (3) 基本スタンス

すべてのスタッフとカンファレンスを通じ、必要最低限の情報を取り入れる。そして子どもの病気の部分を見るのではなく、子どもらしい側面を引き出すことに注力する。

### 4. 放課後学習室での「斜めの関係」構築における子どもの変化

#### 第一段階

非日常的な、少しふざけた「おじさん」が日常的な空間に現れたことへの好奇心  
(食いつきの良さを感じられる)

#### 第二段階

お試し行動を仕掛けてくる関わり

(行動力のある子どもが、どこまで関係性を築けるかを試している)

### 第三段階

遅れて、お試し行動に移る子どもの出現

(引っ込み思案の子どもが、試工錯誤しながら距離を測ってみようとしている)

### 第四段階

日常的な営みに取り込んだ、非日常的な楽しみとして接してくる関わり

(彼らの学校生活に取り込まれた感覚)

## 5. 「斜めの関係」ならではの印象的なエピソード

- ・ある事件をきっかけに、それまでの自分の出し方をガラッと変えた子どもの姿  
ビンタ事件、チョーク事件
- ・ざわつきの多い中でも、主体的な学習が成立している学習室  
先生の一喝にも、めげない子どものたくましい姿
- ・ほんの少しの声掛けで、学習態度を一変させた子どもの姿  
学習以外のことに没頭する子どもにも、叱らず逆にべた褒めする作戦
- ・新たな関わりを作っていた子どもの姿  
互いに話したこともない子ども同士間で見られた、教え合いの姿
- ・最後の最後まで学習室に居続けようとする子どもの姿  
学習室に居残ろうと、学習、掃除等々で工夫する健気な姿

### 「チョーク事件」

B子は、クラスでも目立たない子どもで、他の子どもとの話の輪にも入ってこず、学習内容を質問してくるでもなく、こちらからのアプローチにも興味を示さない子だった。いつも間にか教室にきて、いつも間にか帰っているといった印象で見た目の真面目な雰囲気からも、一人でやらせていても大丈夫な子であろうと思っていた。

四カ月ほど経ったころには、それぞれの子どもの様々なお試し行動をかけてきており、B子はそうした甘えというか、素直に自分をぶつけられないもどかしさを感じ始めていたらしい。それはB子が質問してきたことで気付いたことだった。最初は普通に答えていたのだが、どうもうまく理解できない様子で、一人でぶつぶつ「ちょっと違うのよね」などと言っている。こちらもだんだん様子が分かってきて、思いつきユニークな解釈の仕方で答えるようにしていった。そうすることを繰り返すうちにB子の反応がどんどん変わってきて、まるでクレマーのような言動を見せ始めた。机に座る、服をつかんで離さないなど多彩な表情を見せ、こちらもそれなりの受け答えのパターンが分かってきた、と思い始めた頃に、事件が起こった。

黒板に問題を板書して、子どもに答えを書かすという、ちょっとした学習後のお遊びを他の女子とやっている時だった。不意にB子がチョークの粉をいっぱい両手に付けて、当方の頭や背中と所かまわずこすりつけてきたのだった。あまりのことに、他の女子も何が起きているのか理解できなかった。いくら注意しても、腕を取ろうとしても、壊れた人形のようにB子は笑いながらひたすらチョークの粉をこすりつけてくる。

しばらくして、やがて気が済んだのか、教室を離れていたもう一人の先生が戻ってきたと同時に、B子は席に戻り、何となくその場はおさまった。

後日、そのことをB子に問うても、要領を得た答えが返ってくるでもなく、こちらもまるでホラー映画を見たかのように、解釈に困り対応をすることもなかった。

が、実は様々な人に相談をかけ、そうして辿り着いた答えが結局何もしない、ということだった。「ただ様子を見守るだけでいい。そうすることで、子どもの持つ集団の力の作用も相まって、子どもは変化するものだ。」と。こうして子どもの力を信じて待つ。大人が大人の勝手な解釈で都合のいいやり方を押し付けるのではなく、子どもの変化の様子を見守るだけでいいのだと。

さらに、後から考えると、この事件はB子なりの自分くずしだったのかもしれないと思えた。真面目な自分をくずせず、もやもやした日々を過ごす中で、なんの抵抗もなくお試し行動をする周囲の子どもを見て、やっと自分も自分を素直にくずせる相手と時期を見つけ出したのかもしれない。それは不器用なB子なりのお試し行動だったのかもしれない。

それから以降、チョーク事件のような過激な行動は一切なく、ちょこちょこクレマーのような素振りはあるが、小学生レベルのおふざけで済ますB子の姿は、当初の真面目なだけのB子の姿とは、まるで別人のようである。

大人は、大人の側の主体的な動きをしっかりとしていれば、あとは見守りに徹していても、子どもは勝手にいい方向に変化していくものなのかもしれない。そしてそれが子どもの主体性を育むことなのかもしれない、と思えた事件だった。

「先生の一喝に、めげない子どものたくましい姿」

放課後学習室は、学校の空き教室を使った自学自習の学習室で、アドバイザーは学校の先生ではない。よって、彼らの学習は評価もされないし、友達との比較も競争もない。

学習アドバイザーは彼らの学習を見守り学習の困ったことに応えるという、子どもからすれば先生のような先生ではないような、あいまいな立場である。

当然、にぎやかで騒々しい雰囲気になりがちである。事実、当初は騒々しかった。幾度か声を張り上げ、席を回って注意して回ることもしばしばだった。

その頃は、学級担任の先生が見回りに来てくださって、そうした場面を見て一喝することで、教室が水を打ったようにシーンと静まり返る。そうした状況に、ほっとしたものだった。しかし、その先生がいなくなると、途端に元の状態になってしまっていた。

ところが時間がたち、だんだん子どもの様子が分かってくると、こちらの対応にも余裕ができてきた。なにより子どもたちとの関係ができてくると、どの子にどのタイミングでどういった声の掛け方をすればいいかが分かってくる。しかもマイナス評価としての注意ではなく、常にプラス評価としての声かけや、笑いを誘う声かけをするのである。

そうするうちに、他の学習室の先生方からお褒めの言葉を頂くようになった。「いつも笑い声が響いて、子どもの弾んだ声がある。」「最後まで、活気のある声が聞こえる。」

当然、ピーンと張りつめた雰囲気ではなく、やっぱりにぎやかで騒々しい。時々静かに勉強をしたがる子どもから、「先生、静かにさせてください」との声も聞こえる。そんな声には、「自分の言いたいこと、したいことだけ言っても世の中変わりません。うるさい中でも勉強できる努力してみましよう」と、笑いながら返してみる。そんな返事に子どももクスクスと笑って学習に戻れる。そんな雰囲気の学習室になっていった。

ある日いつものような騒々しさに、担任の先生の不意を突いた一喝があったが、その声に全く動じることなく、学習を続ける子どもの姿があった。

それは以前のように、ただ単に騒いでいたのではなく、そうした雰囲気で学習に取り組む彼らなりの学習スタイルが確立してきたからだったのだろう。一喝したのに静かにならず、よく見ると勉強をしている子どもの姿を見ることで、あつけにとられた先生の姿が印象的に映ったできごとだった。

「プラスの声掛け（べた褒め作戦）で、学習態度を一変させた子どもの姿」

C子は友達との関わりが下手で、利発さと身のこなしの機敏さが他の子に比べ群を抜くところが、かえって裏目に出る子どもである。当初は奇声をあげたり、教室を走り回ったり、気ままに帰ったりと、対応に困るところがあった。そんな彼女がいつもノートに書く猫のイラストがあった。猫には表情がなく、とりたてて見出すものはないように思えた。

他の女子には、学習後のお遊びにと、教室の後ろの黒板に絵を描くことを許可していたところ、ある日C子も無理やり参加することになった。その時猫のイラストを四コマ漫画にしてごらん、と声掛けしたところ、喜んで幾つもの表情豊かな猫の作品を創り出した。それを褒めちぎり、まだ彼女の宿題は終わっていなかったが、どんどん書かせてみた。それ以降す

っかり、学習室での目的ができて、騒ぐことなく取り組んでいる。たまにいくつか漫画を描いては見せに来る。その度に、すごいすごいと褒めていた。いつの間にか、構われることを嫌う C 子だったので、本当にいつの間にかであるが、落ち着いた C 子は長い時間学習にも取り組むことができ、周囲の子と交わる姿も多く見られるようになった。

D 君は、両親の離婚問題をきっかけに荒れてしまい、こちらからのどんなアプローチもスルーし、あげくに他の子どもに無理難題をふっかけ、喧嘩になるという困った状態だった。「斜めの関係」に徹したい研究者には、とりわけ対応が難しく、退職ベテラン教員の N 女史に一任するところが多かった。彼女の話なら聞き入れる時期もあったが、その日の気分しだいで全く話を無視し、あげくに大目玉をくらうことも多かった。そうした姿を見るたびに、こうした話が入らない子に対して「斜めの関係」構築の困難さを感じざるをえなかった。特に学習室という限られた関わりの中では無理かもしれない。

しかし、やはり D 君のようなケースこそ「斜めの関係」が必要だった。ある日いつものように学習をすることなく、机に座って話をする D 君のプリントを見ると作文があり、課題としての創作文だった。とても独創的な内容だったので、ここぞとばかりべた褒めをすることにした。そうすると、D 君自身も内容に自信があつたらしく、得意げに話しにのってくる。そうしてその日は、宿題などほっておいて、他の子もほっておいて、ひたすら最後まで創作文を作らしては褒め、作らしては褒めた。それがきっかけになり、その後 N 女史の指示は聞けない時でも、研究者の声掛けには反応してくれるようになり、勉強は手に付かない時でも注意をきいてくれるようになり、いつしか荒れも収まっていった。

#### 「新たな関わりを作り、教え合う子どもの姿」

学習室は、5 年生 4 クラスの子どもが 26 名集まっており、普段はそれほど交流のある関係にはない。また勉強は机に座って静かにやるものと一応は意識がされている。

しかし実際には、学習室ではわりあいに子どもの離席が多い。禁止していても、研究者の机間指導の移動に合わせて遊び心でついてくる子の姿が多く見られる。

ところが、自分の質問に早く答えてもらおうとして後をついてきているので、他の子の課題を見て、「あっこれなら分かる」と教えようとするのである。この学び合いの力を利用しない手はないと思い、どこかで質問があると、周囲の子に「これ分かる？」と声掛けして答えさせたり、教えさせたりもしてみた。もちろんめっちゃくちゃな答えや教え方をすることもあるが、不思議と子ども同士のそうしたやり取りのなかで、勉強に向かう姿が磨かれることが多いのである。こうして学習室に教え合う意欲が生まれると、同じような所でひっきりあれば、子ども同士が教えあい、いちいち教えに回らなくても良くなったほどである。

## 6. 考察

こうした子どもたちのエピソードを通した変化を見てみると、まず全体的に「斜めの関係」を構築する相手を、好意的に受け止めてくれることがわかる。

ただし、その受け止めには当然個々の子ども毎のお試し行動が伴い、そのお試し行動に合わせた辛抱強い対応ができるかどうかで「斜めの関係」の繋がり具合が決まる。中には、あまり好意的に受け入れようとしない子どももおり、あえて深入りすることをこちらからも避けるようにした子どももいた。

指導方法に万能の策などなく、「斜めの関係」構築も一つの方法に過ぎない。しかしこの営みが子どもの笑顔を引き出し、彼らの日常に彩りと安らぎを添えることに成功したならば、この立場のあいまいさといった定義と同様に、100%の効果でなくても十分な効果が示されたのではないだろうか。

カント哲学を研究した「悪への自由」(中島、2011、頸草書房)によれば、人は常に悪に向かう自由をもった存在とされている。特に子どもはそういう傾向が強いのであろう。

が現実には、子どもは家庭や学校といった人間関係の中で縛られ、自由ではないあるべき姿を強要される。これは「縦の関係」からの支配従属による縛りである。その一方こうした縛りを本来は緩和させる機能をもつはずの「横の関係」もまた競争や同調意識によってさらに子どもの自由度を奪うものになっている。

しかし、このような学校現場と比べてもさらに硬直的な環境下の医療現場において、「斜めの関係」構築を実践するクラウンは、自らの存在を「スーパー子ども」と位置づけ、子どもに、笑いや遊びを通して、逆転の発想を通じ新たな可能性を提供しようとしている。

「遊び」のもたらす重要性を研究した「意味が躍動する生とは何か」(矢野、2006、世織書房)によれば、遊びというキーワードに潜むしなやかな感性や、そこで営まれる生の大切さを説き、子どもという存在は年齢に限定されるものではなく、人間の精神状態だと説いている。

学校や病院といった空間に押し込まれている子どもたちにとって、自分たちを縛りつけることなく、どこかユーモラスに自分たちが求める行動を自ら率先して行い、道徳性や勉強がもつ堅苦しさを笑い飛ばし、自由(悪)と縛り(道徳性)との間をあいまいに行き来しながら、さりげなく全体の関係性をソフトタッチな関係にしようとする「斜めの関係」。

このような「斜めの関係」構築による営みに対し、子どもは自分の一部にすぎない部分を切り取って評価管理するのではなく、全体としての関わりを持ってくれる、すなわちありのままの自分を見守ってくれる大人に出会ったと感じてくれるのではないか。それが新たな可能性の扉を開いてくれる出会いだと思ってくれるのではないか。

硬直的な関係の中で、なんとか適応しようともがく子どもの姿。また一方では、素直になろうにも、それを許さない思春期課題を抱えた子どもの姿。このような困難な過程を経て成長する子どもには、彼らが最も多くの時間を過ごす学校においてこそ「斜めの関係」構築が必要となってくるのではないか。

あるいは、子ども以上に強迫観念に追われ、硬直化した立場におかれて、子どものゆっくりとした成長過程を見守る機能を果たせなくなった教師や学校にとっても、こうした「斜めの関係」の存在が今後ますます必要とされてくるのではないか。

なんの役にも立ってなさそうで、あいまいで無力なものではあるが、実はそうした無力さのなかにこそ、意味があることがあるのではないか。

そのような思いが、今回のインターンシップを通じて検証できたように感じられた。

## 7. 放課後学習室終了後の管理職との打ち合わせ会での、主な報告内容

- ・出席率は欠席理由がある場合を除き、100%であった。
- ・学級担任にも楽しいといった声が届いている。
- ・宿題の忘れがなくなった。
- ・家庭での宿題を巡る攻防がなくなり、平和が保たれるようになった
- ・他の学区でも評判になっている。

## 謝辞

今回のインターンシップ研修を行うにあたり、高須小学校・教職員の皆様方及び放課後学習室・学習アドバイザーの皆様方のご協力と高知大学・加藤准教授の長期にわたるご指導を頂きまして、誠にありがとうございました。

しかし、もっとも気づきの機会を頂けたのは、高須小学校・放課後学習室に参加した児童の皆様方でした。ここに感謝の意を表しておきたいと思います。