

F E R I

The Future Education Research Institute

未来教育研究所紀要 第8集

平成 30 年度研究助成 成果報告



公益財団法人 未来教育研究所

目 次

巻 頭 言.....	高見 茂
------------	------

【論 稿】

I AI を用いて選択された偏った情報が、教科書執筆者レベルのユーザに与えた影響に関する報告と考察	臼井 義比古	5
II 北欧と日本の児童虐待防止システムの実態と課題に関する比較調査研究 —北欧の「子どもの虐待防止支援センターBarnahus」を中心に—	田部 絢子 他	13
III 中学校英語における ICT を活用した反転授業の実践	松田 静香	23

【報 告】

I 公立中高一貫校における英語科指導 —確実な知識の習得と技能の育成をめざして—	今井 祥詠	33
II 「発達障害のある学生」への対応について —早期に自分の個性に気づく(周辺が気づく)ことの重要性—	上田 修三	42
III 北近畿地域の高等教育におけるインターンシップの実践と学生の学び —実習参加学生へのアンケートおよび実習報告書の分析から—	江上 直樹	48
IV 日本語を第二言語とする児童生徒のための社会科テキストの開発 —高校入試に対応した JSL 限定型テキスト—	神林 邦明	57
V 放課後学習支援に従事する中高年ボランティアの generativity 形成過程 —ライフヒストリーの語りをもとに—	諏澤 宏恵	67

(以上、掲載は五十音順)

- I 盲学校における気象災害に関する学校安全（災害安全）の現状と課題
—盲学校への質問紙調査から— …… 小川 雄太
- II 水産高校における技能伝承に基づく技能動画教材の開発と評価
—熟練教員の技能の教材化と技能動画を使用した授業の実践— …… 加藤 司
- III 環境 DNA を利用した淀川水系河川の生物相（絶滅危惧種等）調査
及び生物保全の実践活動 …… 谷脇 鉄平
- IV アクティブ・ラーニングの効果を高める図表活用方略の有効性の検討
…… 池田 拓也
- V 主体的・対話的で深い学び
—「国際バカロレア」と「総合的な探究の時間」— …… 井上 志音
- VI 北欧と日本の児童虐待防止システムの実態と課題に関する比較調査研究
—北欧の「子ども虐待対応センターBarnahus」を中心に— …… 石川 衣紀
- VII 日本語を第二言語とする生徒の入試対策に役立つ
社会科対訳テキストの開発と活用方法 …… 神林 邦明
- IIIX 「わがまち探検」のデジタルアーカイブ化
—地理総合開設に向けた地図活用の小中高接続— …… 河合 豊明
- IX 地域資源を活かした主体的、対話的な鑑賞教育の実践
—高等学校における鑑賞教育の環境作り— …… 中村 七海
- X 学級活動の教材開発およびその成果
—実践的な教材の提供は学級活動を充実させるか— ……我那覇ゆり子
- XI 公立・私立の協調関係を発展させる在り方について
—フィリピンにおける大学選択を中心に— …… 山本 陽葉
- XII 欧米のドラマ教育(演劇的手法)を取り入れた授業研究
…… 阪井 園子
- XIII 中学校社会科における領土学習の事例的研究
—ディベートを導入した「北方領土」の実践と通して— …… 杉山 立

巻 頭 言

公益財団法人 未来教育研究所

理事長 高見 茂

本研究所は、兵庫県私立中学校・高等学校連合会理事長、学校法人摺河学園理事長・姫路女学院高等学校校長の摺河祐彦先生が中心となられ、平成 22 年に兵庫県有志私学の発意によって創設されました。同 24 年には公益財団法人としての法的地位を獲得するとともに、事業内容の充実を図って参りました。規模としてはまだまだ小規模ですが、わが国および諸外国の教育制度の研究、効果的な新しい教育手法の調査、教育改善改革手法の研究・調査等の調査研究機関として大きな貢献をしています。また海外研修セミナー、教育調査研究手法の学習セミナー、生徒の学力アップのための授業手法研修等についても多様なプログラムを展開し、私学人の育成についても大きな役割を果たしております。さらには本研究所では、全国の現場の先生方向けの研究機会の充実に向けて公募による研究助成を展開し、研究支援業務を積極的に推進しております。本年度も全国から多数の応募があり、学校教育現場の先生方からも多くの応募を頂きました。幼稚園、保育所、小中高等学校等の現場の先生方に対する研究助成も視野に入れた助成制度を持つ民間機関は極めて僅少であります。結果として、本研究所の所期の目的に沿った研究助成制度の充実に務めることができました事は、皆様方からのご支援の賜物と心からお礼申し上げます。

さて、近年、人口動態の変化一少子化の中で、私学を取り巻く環境は一段と厳しさを増し、生き残りの手立てをどう講ずるか、このことが私学人にとっては最大の懸案事項だと思われます。すなわち、行政の側の補助金を梃子にした政策誘導は益々強化され、私学の自由が侵食される事態が進行しつつあるような気もしております。われわれ私学の側も中長期的な戦略の組み立てをどうするのか、どういう具体的方略で対処するのか、様々なビジョン・戦略の検討会を立ち上げ活発な議論が展開する事が肝要です。そして行政の側に積極的な提言、私学としての今後の新機軸を積極的に披瀝し、われわれ私学が行政をコントロールする構図を生み出さねばなりません。

国内若年者人口の急減は、教育界の衰退・斜陽化を招来するものですが、その対処策としては国内教育界のみの議論だけではなりません。ワールドワイドな視点が不可欠です。私のかねてからの持論である私学の積極的な海外展開一オフショア・スクールの創設と移民政策への先進的関与は、新たな私学の役割として私学人が関心を持つべき緊急かつ重要な課題であろうと考えます。

本研究所は、こうした近未来的な私学の中長期的な戦略検討、戦略策定、実行の道標を示すべく私学人の皆様方と歩調を合わせ、今後も諸課題に取り組んで参りたいと存じます。引き続き皆様方のご指導・ご鞭撻をお願い申し上げます。

AI を用いて選択された偏った情報が、 教科書執筆者レベルのユーザに与えた影響に関する報告と考察

富山情報ビジネス専門学校 臼井 義比古

はじめに

JAVA Platform (以降 JAVA) では、可変長配列の Collection (データの集団) として Vector という部品が提供されている。Vector には同種の部品として ArrayList があり、どちらを使うべきかを迷う初学者も多いはずである。実際、両者にそれほど違いはない。[8]

Vector と ArrayList の使い分け方を、ウェブページを検索して探していくと、Vector を使つてはいけなとするウェブページが多くあり、Vector を使うべきとするウェブページは少ないことが今回の調査でわかった。同様に、国内で販売されている JAVA の教科書 (本稿で「教科書」は、学校教育法で規定される教科用図書ではなく、大学の講義で用いられるテキストおよび初学者向け書籍一般を指すものとする) には、Vector と同種の ArrayList の解説があつても、Vector には触れていないか、Vector を利用するべきではないとしているものが多いことも今回の調査でわかった。しかし Vector は速度的に優れている部分もあり、遅いという事はない。ArrayList 同様に利用されるべき部品の1つである。

ウェブページの情報には間違つたものがある事は常識の範囲であるが、Vector が遅いとする主張がここまで一致して検索結果として提供されると、Vector を使つてもよいとする発言はなかなかできないだろうと思われた。ウェブページや書籍で Vector の情報を載せることに対して、検閲がかかったかのような印象を受けた。これら一連の偏りが実際にウェブページから始まったかどうかは断言出来ないが、これらの情報が蔓延しており、検索システムを含めたウェブページがその原因の1つである可能性は高い。

ここでは、ソースコードまで確認した Vector の性能などの位置づけと Google の検索によって得られた Vector に対するウェブページの評価の状況と国内の教科書での同状況について報告し、見られた情報の偏りの原因と問題点と可能な対策について考察する。

第1章 JAVA の Vector と ArrayList の比較

1-1 可変長の配列

プログラミングで用いられる配列は、データを 0 又は 1 から始まる連続番号で呼び出す仕組みである。個数分の連続した記憶領域を予め確保してから利用するが、一般に長さの変更は出来ない。長さの変更が必要なときは Vector と ArrayList を用いることができる。

1-2 Multi Thread と synchronize

Vector と ArrayList は Multi Thread (以下複数走行と訳す) への対応方法が異なるため、ここで複数走行について説明する。

JAVA には、複数の一連の作業を任意のタイミングで実行する機能があり、複数走行と呼ばれている。[4][5] 複数走行下では、作業が時間的に重なることがあり、この重なりが問題を引き起こすことがある。例えば、あるデータの内容を 1 引く作業 (現在の値を調べ、1 少ない値を設定す

る)がほぼ同時に 2 回分行われると、2 回分の終了後に、1 しか引かれなかったり、2 引かれたりとタイミングによって異なる結果がでる。「現在の値を調べる」と「1 少ない値を設定する」の2つ分の作業が、「調べ、1 引いて設定、調べ、1 引いて設定」の順で行われれば 2 引かれるが「調べ、調べ、1 引いて設定、1 引いて設定」の順で行われれば 1 しか引かれないことになる。毎回同じ結果が出るようにするには、作業を同時に行わず、少しでも早かった方を先に行い他方を待たせるような順番をつければよい。走行に順序をつける機能は `synchronize` (以下順序機能と訳す)と呼ばれている。

1-3 Vector と ArrayList と順序機能付 ArrayList の速度比較

`Vector` は順序機能がついたままの可変長配列であり、どんな場合でも順序よく作業が行われる。

`ArrayList` は順序機能がついていない可変長配列で、単独走行の場合は問題がないが、複数走行の場合に同時にアクセスされると結果が一定にならない。複数走行に対応するために `Collections.synchronizedList` を用いて順序機能をつけることができる。本稿では `Collections.synchronizedList` を用いて順序機能をつけられた `ArrayList` を順序機能付 `ArrayList` と呼ぶ。

`Vector` と `ArrayList` と順序機能付 `ArrayList` の3者で速度比較を行うと、順序機能がついていない分 `ArrayList` が最も速いと考えることができ、順序機能がついたままの `Vector` がついで速く、最後に、`Vector` と同じく順序機能をつけてはいるが、取り外しが可能な分だけ、順序機能付き `ArrayList` が遅いと考えられる。

一般に順序機能があると、2つの理由で遅くなる。1つは、順番を守るための遅延で、具体的には、他の走行がデータにアクセス中でないかを調べる必要があるので遅くなるし、自走行がデータにアクセス中であることを他の走行に教える必要があるので遅くなる。この遅延は、他の走行が無くても必ず発生する。2つ目は、待たされることにより発生する遅延である。他の走行がデータにアクセス中であれば、その終了を待たされる分遅くなる。

`Vector` と順序機能をつけた `ArrayList` の比較では、双方とも順序機能ありという意味では、同じ速度になるはずだが、取り外し可能な順序機能をつけた `ArrayList` の方が、取り外し可能にするための関数の呼び出しが1回多くなるために遅くなる。実際 `JAVA` を開発したサン・マイクロシステムズのウェブサイトのチュートリアルには、理由は書かれていないが、`Vector` が僅かに速いと書いてある。[9] (現在は、サン・マイクロシステムズを買収したオラクルのウェブページ)

以上は総てのコードが速度に最適に調整されている場合の話で、実際の実装では、速度の最適化よりもプログラムの可視性などのバランスが配慮され、関数が共通に使われていたり、関数の呼び出しが連鎖していたりして理論上の状況とは異なることがあるが `Vector` と `ArrayList` と順序機能付 `ArrayList` の速度比較において、これらの理論と実装が大きく離れていないことはソースコードで確認できた。[10][11][12]

まとめると、複数走行下での使用には `ArrayList` は使えず、`Vector`、順序機能付き `ArrayList` の順に速く、単独走行下では `ArrayList`、`Vector`、順序機能付き `ArrayList` の順に速い。

1-4 順序制御だけでは対応できない複数走行

Vector や順序機能付の ArrayList では、複数走行の場合でも利用できると説明したが、実際にはこれだけでは対応できない場合もある。ただし、この問題は Vector や順序機能付の ArrayList の両方ともに対応できず、比較の対照点とはならない。[8]

第2章 Collections Framework について

JAVA にはデータの Collection(以下集団と訳す)の枠組みである Collections Framework (以下 CF)がある。データの集団のうち、同じ扱い方をする集団に対して操作方法(名前など)を統一してしまえば、覚えることを減らし、付け替え可能になる。例えば Vector や ArrayList はどちらも、データの追加や順番指定でデータを取り出すなどの機能を持っており、この呼び出し方法(名前など)を統一しておけば、覚えやすく、また少ない作業で付け替えることが可能になる。

2-1 Vector の Collections Framework 対応状況

Vector は CF 以前からあるが、CF が登場したとき(JDK1.2)から、CF の1つになり、CF として扱うことができる。例えば、単独走行にする予定で ArrayList を利用したプログラムを複数走行に変える場合、ArrayList と書いてある部分を Vector と書き換えるだけで、Vector を利用した複数走行のプログラムに置き換える事ができる。ただし Vector は CF 以前からある方法(名前等)も利用可能で、プログラム中でこれらの、CF 以前からある方法(名前等)を使った場合は、ArrayList 等に置き換える時に旧方法名を新方法名に書き換える必要がある。[8]

第3章 インターネット上の Vector と ArrayList の比較議論

次に、インターネット上の Vector と ArrayList の比較議論について調査した結果を示す。

検索サイト Google で 2020 年の 1 月 4 日に上位 20 サイトを検索、閲覧し、表1に内容をまとめた。検索のキーワードは「Vector」「ArrayList」「比較」の 3 つである。

検索の結果中のサイトの半数近くが、マニュアル等で比較できないものや重複があり、表から除外した。

表中の行の順は検索結果に表示された順である。日付は、初稿や最終更新日などである。日付がないウェブページもあった。「MT」は複数走行の場合は Vector でよいという意見の記述があるもので、「速い」は Vector の方が速いとあるもの、「遅い」は Vector が遅いとあるもの、「スタイル」はスタイル上の理由で Vector を使うべきでないとするもの、「古い」は Vector が古いとするものである。

表 1 Google で Vector と ArrayList を比較した際の検索の上位 20 サイト。

順	日付	MT	速い	遅い	スタイル	古い	コメント
1	2005/04					○	
2	2016/10	○					ArrayList でも良い
3	2019/06	○					ArrayList でも良い
4	2004/02	○	○		○		Q and A サイト

5	2018/11			○			
6	2008/08				○	○	
7	2012/09			○		○	
13	2013/08			○			
14	2018/06			○			
16			○				
17	2004/11			○			
19						○	

Vector 使用に反対と見られるサイトでは、複数走行の場合は Vector でなくとも、順序機能付の ArrayList でも可能なので Vector を使うべきではないという意見が多かった。また語気が強いものがあった。Vector を使うべきでないという理由としては、「古い」、「遅い」、「後方互換のためにあるだけなので新規に使うべきでない」があった。

Vector を積極的に推奨する意見は少なく、複数走行では Vector である必要があるが、順序機能付 ArrayList でもよいという意見が2つ、初学者で複数走行かどうかはわからなければ Vector を使うべきとあるのが1つだった。以上の3つの意見は表中の MT にまとめた。

これらだけを見ると、Vector は古い、遅い、使ってはならないと判断するに十分であると思えた。

第4章 国内販売の教科書での Vector と ArrayList の扱いの調査結果

次に、国内販売の教科書の Vector と ArrayList の掲載の有無について調査した結果を表2に示す。教科書の選択は、書店で JAVA の教科書のコーナーにあった教科書で、プログラミング言語としての JAVA の教程を含み、Android や Servlet/JSP 等の JAVA を拡張する機能の詳しい解説を含まないものをすべて採用した(15冊)。

書籍名と著者名と出版社は省略し、代りに ISBN13 の末尾 5 桁を掲載した。教科書には、対象読者があり、またページ数の制限もあり、総ての教科書で ArrayList や Vector に言及出来るわけではないと考え、参考にできるようページ数を掲載した。Thread を使わず複数走行を説明しない教科書であれば、単走行での ArrayList の説明だけで十分なので、Thread の説明の有無を表に含めた。

表2 サンプルングされた JAVA の教科書の Vector と ArrayList の掲載状況

ISBN 末 5	ページ数	発売日	Thread	ArrayList	Vector
71260	800	2012/11	有	有	有

36778	628	2014/09	有	有	なし
42739	472	2016/02	なし	有	なし
46829	416	2016/07	有	有	有
44078	496	2016/07	有	有	なし
50376	240	2016/12	なし	なし	なし
51830	312	2017/03	有	有	なし
89932	192	2017/06	なし	有	なし
94622	352	2018/01	なし	なし	なし
43753	704	2018/04	有	有	なし
01220	272	2018/12	有	なし	なし
56736	608	2018/12	有	有	なし
12271	448	2018/12	有	なし	なし
58440	576	2019/04	有	有	なし
42088	448	2019/08	有	有	なし

全15冊中、4冊の書籍では **ArrayList** についても **Vector** についても言及していなかった。これらはページ数が少ないものが多かった。残り11冊のうち2冊では **Thread** について言及しておらず **Vector** の説明を掲載せずに **ArrayList** の掲載だけでも十分であろうと思われるので、比較の対象としなくても良いと考えた。残り9冊は **Thread** と **ArrayList** について言及していたが **Vector** についても言及していたものは2冊だけであった。[16][17]

Vector について言及していない教科書のうち1冊(表中 ISBN 末尾5桁が37668)は、**Vector** (及び **Hashtable**)について「**Vector** (**ArrayList** の原型)や **Hashtable** (**HashMap** の原型)というクラスが今も残っていますが、性能等の面で劣るため、特別な理由がない限り使わないようにしましょう。」(中山2014:106)と述べており、第1章で示した **Vector** の性能に関する特徴と違い、第3章で報告したウェブページの **Vector** を使うべきではないとする理由の内容と類似している。[14]

また、サンプリング時にもれた上記の表中にない **Vector** の利用方法について言及していない教科書の1つでも、「**Vector** はコレクションズフレームワーク登場以前の古いクラスで、後方互換を目的に残されています。現在では、積極的に利用する理由はありません(**ArrayList** を優先して利用すべきです)。」(山田2019:245)と述べられていることが、サンプリング後に行った調査で見つかった。[15] これも第1章と第2章で説明した **Vector** の性能と **Vector** が CF に加えられている事実と異なり、第3章で示したウェブページの **Vector** を使うべきでないとする理由の内容と類似している。

このように、**Vector** は「遅い」「古い」あるいは「使うべきでない」というウェブページと同内容の

誤情報が、一部の教科書で主張されていることがわかる。すべての教科書で **Vector** について掲載していない理由を示すわけではないことを考慮すると、ウェブページが市販されている **JAVA** の教科書にある程度の影響を与えていると考えることができる。

第 5 章 分析と問題点と考察

Vector と **ArrayList** はどちらも同じ用途で使われ、ほぼ同等の性能で、同じようなソースコードであるからどちらか一方は不要というのも理解できる。しかし、論拠がなさそうな「古い」や「遅い」という情報が、強く流布され、ウェブサイトや教科書での **Vector** と **ArrayList** の扱いに偏りが生じたことには疑問を感じており、原因の分析と問題点と対策について考察した。

5-1 原因の分析

今回利用した検索サイトの **Google** は、機械学習を併用した検索結果の順位付けを行っているが、検索の仕組みやアルゴリズムのガイドラインを公開はしているものの、具体的にどのようなアルゴリズムで行っているかは公開していないため、以下の議論は類推が多く含まれる。[6][7][13]

一般に、検索サイト等でも用いられている機械学習が、データの偏りに弱いという事は良く知られており、改善のためにミニバッチ法やドロップアウト法等を始めいろいろな手法が研究されているが、データの偏りや過剰学習などの問題はまだ残っていると考えられる。[2][3]

実際、自らの経験上、今回紹介した以外にも検索システムは極端に偏ることがあるという印象がある。さらに、授業で、「ある問題解決のための最も基本的な方法を探していたら、基本的な方法が検索結果の上位に含まれず、特定の特徴を持った問題に対応できる応用的解決方法の情報ばかりが出てくることがある」と学生に指摘された事もある。

検索結果の偏りは、機械学習自体が持つ過剰学習に拠るものもあるが、多くの検索サービスでは、一度出力した検索結果中のどの項目をクリックしたかの情報を機械学習の教師データとして利用しているため、ウェブページ内の文言に特徴があったり語気が強い表現などがあったりして他と際立って違うものはユーザに選択されやすく、機械学習の教師データの偏りを更に加速すると考えられる。

一方で、教科書が **Vector** について言及していない偏りには、執筆者側の原因も考えられる。そして、執筆者の中には検索サイトでの **Vector** を無用とする傾向を見て単純に納得したもののもいられると思われるが、それだけでなく、**Vector** を無用とするウェブサイトが多数あることで心理的作用を受けた執筆者が存在する可能性も考えられる。例えば、今回のような検索サイトの検索結果により繰り返し提供される情報によりユーザが受ける心理的作用の例として、**Davison** (1993) により仮説として報告された「マスメディアによる説得的なコミュニケーションにさらされた人は、同情情報を見た他の人は自分より影響を受けると考える」という第三者効果が知られている。[1]

ただし本稿では、ウェブサイトの内容に影響を受けた教科書の執筆者がいるのか、あるいは検索サイトが提供する同方向に偏った多数のウェブサイトのリストにより繰り返される心理的作用の影響を受けたのか、また、心理的作用を受けた場合にそれがどのような効果であったかを具体的に調査しておらず、今後の課題としたい。

5-2 問題点

インターネットで必ずしも正しい情報が提示されるわけではないことはよく知られたことだが、検

索サービスで、特定の方向を向いた内容のウェブページが増えやすいというのは、さまざまな社会問題を引き起こす可能性を含んでおり、対策を立てる必要がある。

例えば、今回紹介したような **Vector** 不要論のウェブページが検索結果の中に集中して表示され、教科書に対して不適切な検閲を行ったような状況が発生することは決して望ましいことではない。

一般論として、検索システムがインターネット上の多くのウェブページの中から、機械学習のような AI (以下機械知性と訳す) により情報を選択するとき、何がしかの偏りはかならず起こる。単純に考えても、ユーザが目を通す範囲からこぼれ落ちるウェブページはかならず出てくるのだから、ユーザが選択性の高い検索を要求すればするほど偏りが強く起こると言って良い。そしてこの偏りは、今後、機械知性が洗練されればされるほど、より強くなると想像できる。そしてこれらの偏りは必ずしもユーザが期待したことではない。

5-3 対策の検討と提案

機械学習では、過剰学習などの対策が研究されているが、教育やサイトの整備などの範囲でも、今回説明したような不適切な検閲を受けたような偏りを起こさにくくするような取り組みが必要である。

教育上の対策としては、インターネットの検索サービスは正しくない内容のウェブページを提示する可能性があるだけでなく、検索上位にあっても、さらには、検索上位に複数あるいは大多数含まれていても正しくない内容である可能性があることを伝える必要がある。

次に第三者効果を含めた検索エンジンにより生じる偏った結果により起こされる心理的作用についても理解を求める必要があると考える。そして、心理的作用を強く受けないための対策を研究し、これらを伝える必要もあるだろう。

インターネット上での対策としては、例えば情報のマッチアップサイトを作り、1つのベクトルを持つ情報が質問者により入力されると、他のベクトルを持つ情報を誰かが探して来て、並べて表示出来るようにするというのはどうだろうかと考えている。多ベクトルの情報が提示されれば、偏った多くの情報から受ける心理的作用も薄れる可能性がある。他ベクトルのウェブページを機械知性に探してもらえらるならそれでも良い。

また、「セカンドオピニオン選択機能」を検索サイトにもたせてはどうだろうか。検索サイトが提示する結果の一覧は一般に1つだが、検索サイト側は機械学習などで複数に分類されたウェブページの一覧を内部的にもち、それらの中から一定のルールで序列をつけて一覧にしてユーザに表示しているが、この分類(例えば機械学習上のクラスタ)をユーザが選ぶ事ができれば、検索サイトが作るデータの偏りを積極的に活用できる仕組みにできる。

おわりに

Vector や **ArrayList** の違いは、教育や社会的に見ればこだわらなければならない問題ではない。しかし、インターネットの主要な機能である検索サービスが便利になりつつある一方で、今回報告したように偏った結果を報告してくること、更には、検索上位の大勢を占めていても間違った情報があることを理解しておく必要がある。

また、検索サービスの偏りがユーザに説得的な情報提供を行うことによって、教科書に不適切で不要な検閲を受けたような効果が出たことや、原因の1つの可能性として心理的作用があった

かもしれないことを念頭におき、検索サービスの利用の教育を行っていく必要があると考える。

文献表

- [1] Davison W. P. (1983), The Third-person Effect in Communication, *Public Opinion Quarterly*, 47, 1-15.
- [2] Sergey Ioffe, & Christian Szeged (2015), Batch Normalization: Accelerating Deep Network Training by Reducing Internal Covariate Shift, arXiv:1502.03167 [cs].
- [3] Nitish Srivastava, Geoffrey Hinton, Alex Krizhevsky, Ilya Sutskever, & Ruslan Salakhutdinov (2014), Dropout: A Simple Way to Prevent Neural Networks from Overfitting, *The Journal of Machine Learning Research*, pages 1929-1958.
- [4] James Gosling, Bill Joy & Guy Steele (1996), *The Java Language Specification*, Sun Microsystems, Inc.(現在は Oracle).
- [5] James Gosling, Bill Joy, Guy Steele, Gilad Bracha & Alex Buckley (2015), *The Java Language Specification Java SE 8 Edition*, Oracle America, Inc.
- [6] Google (2019), *General Guidelines*,
<https://guidelines.raterhub.com/searchqualityevaluatorguidelines.pdf>
(accessed 2020/01/10).
- [7] Google (2019), 「Google 検索の仕組み」,
<https://www.google.com/intl/ja/search/howsearchworks/> (accessed 2020/01/10).
- [8] Oracle, *Java(tm) Platform, Standard Edition 8 API Specification*,
<https://docs.oracle.com/javase/8/docs/api/index.html> (accessed 2020/01/10).
- [9] Oracle, List Implementations, *The Java Tutorials*,
<https://docs.oracle.com/javase/tutorial/collections/implementations/list.html>
(accessed 2020/01/08).
- [10] Sun Microsystems (1998), *JAVA1.1.8* ソースコード; 例えば JDK1.1.8 に添付.
- [11] Sun Microsystems (1999), *JAVA1.2* ソースコード; 例えば JDK1.2 に添付.
- [12] Sun Microsystems (2006), *JAVA5* ソースコード; 例えば JDK1.5 に添付.
- [13] Danny Sullivan(2016), Google uses RankBrain for every search, impacts rankings of "lots" of them, *Search Engine Land*,
<https://searchengineland.com/google-loves-rankbrain-uses-for-every-search-252526>
(accessed 2020/01/08).
- [14] 中山清喬、国元大悟(2014)、『スッキリわかる Java 入門第2版(スッキリシリーズ)』、インプレス。
- [15] 山田祥寛(2019)、『独習 Java 新版』、翔泳社。
- [16] 山本道子(2016)、『オラクル認定資格教科書 Java プログラマ Silver SE8』、翔泳社。
- [17] 結城浩(2012)、『Java 言語プログラミングレッスン 第3版(上下) Java 言語を始めよう』、SB クリエイティブ。

北欧と日本の児童虐待防止システムの実態と課題に関する比較調査研究

—北欧の「子どもの虐待防止支援センターBarnahus」を中心に—

田部絢子(立命館大学)、石川衣紀(長崎大学)、内藤千尋(松本大学)、石井智也(日本福祉大学)、池田敦子(東海学院大学)、柴田真緒(埼玉県立所沢特別支援学校)、能田昂(尚絅学院大学／東京学芸大学大学院博士課程)、田中裕己(東京学芸大学特別専攻科)、高橋智(東京学芸大学)

1. はじめに

現代の急激な経済的格差や養育困難の拡大のなかで、子ども・若者の被虐待問題（親の暴言・暴力、ネグレクト、面前 DV 等）とそれに伴う発達困難（愛着障害、自傷・自殺企図、各種の依存等）が大きく顕在化しているが、これは先進国に共通する喫緊の解決課題である。

日本国内でも虐待対応や防止に関する議論に着手されつつあるが、子ども・当事者中心の虐待防止・社会的養護と権利擁護のシステム構築については大きく立ち遅れている（高橋ほか：2018、内藤ほか：2019、石川ほか：2020）。

子ども中心の虐待防止支援システムの先駆的取り組みとしては、日本ではほとんど知られていないが、北欧の「子どもの虐待防止支援センターBarnahus」を挙げることができる。「子どもの虐待防止支援センター」とは 1980 年代に米国アラバマ州で開始された子ども中心の虐待防止支援システムであり、警察・ソーシャルワーカー・小児科医・児童精神科医・心理士・検察官等が所属して司法面接・医学鑑定と治療・保護・本人および家族のケア等を総合的に実行できる機関である。北欧では 1998 年にアイスランド、2005 年にスウェーデン、2007 年にノルウェーが導入し、2013 年にデンマークも運用を開始した。

「Barnahus」（直訳すると「子どもの家」であるが、本稿では実際の業務内容をふまえ「子どもの虐待防止支援センター」と訳している）は、子ども中心の虐待防止支援システムである。Barnahus では虐待等によって危険にさらされている子ども（18 歳未満、アイスランドでは 15 歳未満）を対象に、①子どもの保護、②医学的診断と治療、③司法面接・裁判上の手続き、④心理療法、⑤児童福祉サービスへの移行支援、⑥家族療法・家族の再統合支援等が行われている。これらの業務担当がすべて「子どもの虐待防止支援センターBarnahus」に一本化されていることが最大の特長であり、これによって被害を受けた子どもが複数の機関を訪れて繰り返し調べを受けるという身体的・心理的負担を大きく軽減することができる。

筆者らは、2017 年 2 月にスウェーデンの首都ストックホルムにある「ストックホルム子どもの虐待防止支援センター（Barnahus Stockholm）」とアイスランド

の首都レイキャビクにある「アイスランド子どもの虐待防止支援センター（Barnahus Iceland）」、2018年3月にノルウェーの首都オスロにある「オスロ子どもの虐待防止支援センター（Barnehus Oslo）」、2019年3月にデンマークの首都コペンハーゲンの「コペンハーゲン子どもの虐待防止支援センターBørnehus Hovedstaden i København」と、フィンランドで同様の機能を担っている「ヘルシンキ大学病院青少年司法心理学センター」を調査訪問した。

本稿では、ノルウェーにおける子ども虐待防止支援システムについて紹介しながら、あわせて北欧5カ国の子ども虐待防止支援システムの包括的検討を行っていく。

2. 北欧における子ども虐待問題

2019年、日本でも改正児童虐待防止法等が成立し、親権者等による子どもへの体罰の禁止がようやく法令上明文化された（2020年4月施行）。海外ではスウェーデンが1979年に世界でもっとも早く体罰の禁止を法制度化し、北欧諸国ではその後フィンランド（1983年）、ノルウェー（1987年）、デンマーク（1997年）、アイスランド（2003年）が続いた（表1）。

表1 北欧5カ国における体罰禁止に関する法令

国	実施年	対象法令
スウェーデン	1979	保護者法（Föräldrabalk）第6章1条にて「子どもは人格と個性を尊重して扱われるべきであり、体罰やその他の屈辱的な扱いを受けてはならない」と条文追加
フィンランド	1983	子どもの監護とアクセス権法（Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta）第1章1条3項にて「子どもは抑圧されたり、体罰を受けたり、その他の方法で辱めを受けたりしてはならない」と明記
ノルウェー	1987	親子法（Lov om barn og foreldre）第30条3項「子どもは暴力にさらされたり、他の方法で精神的または肉体的健康を害したり危険にさらすように扱われてはならない。これは、児童の育成に関連して暴力が行われた場合にも適用される。子どもに対する暴力や恐ろしい行動、または迷惑な行動、あるいはその他の卑劣な行為の使用は禁止される」と条文追加
デンマーク	1997	親の責任とアクセスに関する法律（Lov om forældremyndighed og samvær）が1997年に一部改正され、第2条2項に「子どもはケアと安全に関する権利を有する。子どもは親から尊重されて扱われなければならない、体罰やその他の不快な扱いをされてはならない」と規定
アイスランド	2003	子ども法（Barnalög）第28条に「親権には、あらゆる形態の暴力やその他の無礼な行動から子どもを保護する親の義務が含まれる」と明記

ヨーロッパでは「性的搾取および性的虐待に対する子どもの保護に関する条約」（ランサローテ条約）が2007年に欧州評議会にて採択された。この条約は「子どもの性的搾取および性的虐待を防止し、それに対抗すること」「性的搾取および性的虐待の被害者の権利を保護すること」「性的搾取および子どもの性的虐待に対する国内および国際協力を促進すること」の3つを目的として掲げ、子どもポルノや売春だけではなく国内外で行われている行為を含むあらゆる形態の子どもへの性的虐待を対象としている。欧州評議会の構成国はすべてこの条約に加盟しており、

現在批准国は 44 におよび、北欧諸国ではデンマーク（2009）、フィンランド（2011）、アイスランド（2012）、スウェーデン（2013）、ノルウェー（2018）の順に批准している。

北欧諸国では早くから子どもへの体罰禁止や性的虐待防止への国家間協力を進めてきているが、そのような国々にあってもなお、子ども虐待は依然として発生している現状がある。例えば、スウェーデン犯罪防止協議会の報告では 2018 年に 0～17 歳の子ども約 23,800 人への虐待事件が報告されており、とりわけ 7～14 歳への虐待が 2013 年（8,780 人）から 2018 年（12,432 人）にかけて増加傾向をたどっている（図1）。

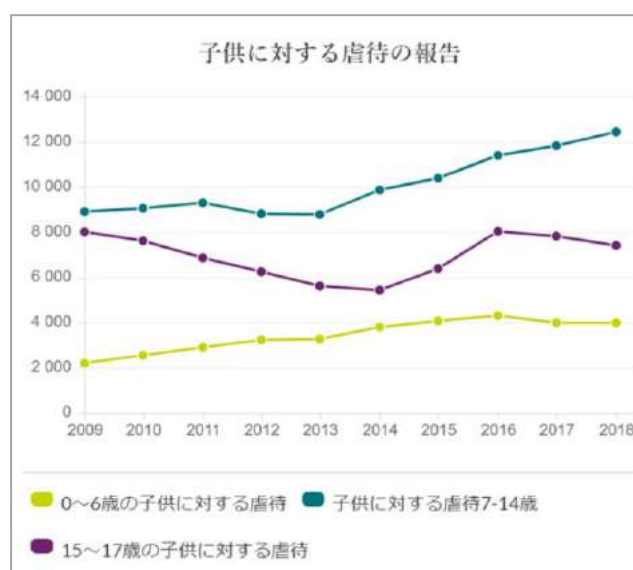


図1 スウェーデンにおける子ども虐待の報告件数(2018 年)

(<https://www.bra.se/statistik/statistik-utifran-brottstyper/barnmisshandel.html>)

ノルウェーにおいても性的虐待の被害を受けた子どもの数は 0～9 歳で 572 人（2004 年）から 731 人（2014 年）、10～19 歳で 1,174 人（2004 年）から 1,725 人（2014 年）と、10 年間で大きく増加を示している

また、身体的精神的に障害を持つ子どもが一般の子どもよりも暴力または性的虐待にさらされる可能性が高くなることも報告されている。デンマーク児童評議会の 2016 年の分析によると、ADHD、ADD、アスペルガー症候群、自閉症、OCD、トゥレットを有する子どもは、そうでない子どもと比較して深刻な暴力（19%）および心理的暴力（28%）に晒されることが多い傾向にある。診断を受けていない子どもでも 9%が深刻な暴力、17%が心理的暴力に晒されている（Holt ほか：2017）。

こうしたなか、家庭内暴力や青少年の被害について学校に焦点を当てた実証的研究はまだ少なく、社会福祉サービスが介入するとその後の支援の流れについて学校側に情報提供がなされなくなるため、子どもへ対応していくイニシアティブが学校側から失われやすいという指摘もなされている（Odenbring ほか：2015）。

スウェーデンにおける就学前学校教師への調査では 75%の教師が虐待の疑いが正しいかどうか迷っており、児童保護局に報告しない理由として、両親が通報にどのように反応するかについて教師が不安を感じていたこと (Svensson & Janson : 2008)、就学前学校教師による虐待の疑いのある子どもの家庭環境に対する懸念と、その子どもへの特別な教育的支援の必要性の評価との間には高い関連性があることなども指摘されている (Svensson ほか : 2015)。

3. ノルウェーの「子どもの虐待防止支援センターBarnehus」のシステム

ノルウェーでは 2008 年から、法務・警察省、子ども・平等・社会包摂省、保健医療省によるプロジェクトの一環として「家庭内暴力のための戦略計画」が策定され、家庭内暴力や児童虐待、恐怖に苦しむことなく子どもが成長できる環境を整備することをノルウェーの公共の責任として位置付けた。

具体的施策として「子どもの虐待防止支援センターBarnehus」や 24 時間利用可能な相談・緊急ホットラインの開設、警察の管理区域における暴力問題に関するコーディネーターの設置やチームの発足、刑法上における子どもの保護の強化などが新たな保護措置として明示された。刑事訴訟や裁判所の判決といった司法的プロセスのみで事態を収束させることを不十分とし、当事者の尊厳や自尊心の回復、その後の人生までを射程にいれた対応（被害者と加害者の間の安全な会合など）も行うなど、確実な保護措置や当事者の生活改善に重点が置かれている。その他、家庭内暴力・虐待問題に関する継続的な調査研究も重要視されている。

この「家庭内暴力のための戦略計画」の中核に位置づくのが「子どもの虐待防止支援センターBarnehus」であり、現在ノルウェー全体で 11 か所の「子どもの虐待防止支援センターBarnehus」が存在し、ノルウェー北部のモスに 2016 年 1 月に設置されたものが最も新しい。訪問調査した首都のオスロ警察管轄区域（アスカー、ベルム、オスロの 3 自治体をカバー）にある「Barnehus Oslo」は 2009 年 9 月に設置された（全国で 7 番目）。

基本的システムと主たる業務内容は次の 4 点である。①暴力・虐待に関わる証言を子どもから丁寧に引き出して起訴し、子どもの権利擁護と人権を法的に保障するための「司法面接」、②ネグレクト・虐待・暴力などによる証拠（外傷・栄養失調・疾病等）に関する「医学的検査・診断・鑑定」、③他の専門機関と協力をしながら PTSD・トラウマ治療などを実施する「心理的治療」、④家族間の関係を改善したり、暴力の起らない環境を整備していくための丁寧な「フォローアップ」である。

スウェーデンやアイスランドと同様に、「司法面接」から「フォローアップ」まで、虐待や暴力を受けた子どもへの保護や支援体制が機能的に一本化されて、被害を受けた子どもが複数の機関において繰り返し面接や尋問を受けるといったような身体的・心理的負担を大きく軽減しているのが特徴である。

「子どもの虐待防止支援センターBarnehus」の対象となるのは、18歳以下で身体的虐待や暴力、性的虐待をうけた子ども（強制的結婚、FGM：Female Genital Mutilation・女性器切除を含む）に加えて、発達障害・知的障害を有する成人も含まれる。2017年に「Barnehus Oslo」で取り扱った事例は1,142件にのぼり、年齢層では13～15歳が363件で最も多く、次いで6～9歳が322件となっている。

「子どもの虐待防止支援センターBarnehus」の職員の身分は「警察官・公務員」であるが、児童福祉ワーカー、心理士、小児科医、児童精神科医、看護師、学校保健衛生担当者、弁護士、児童・家族問題の法務専門家などの多様な専門性・バックグラウンドを有したスタッフが29名所属し、多職種連携体制を整えている。



写真1 おもちゃ・絵本などを備えた待合室(ウェブサイト)

18歳以下の子どもが暴力や虐待などの被害を受けた場合、司法面接が行われ、「子どもの虐待防止支援センターBarnehus」による保護や支援が開始される。「子どもの虐待防止支援センターBarnehus」の最も重要な任務は司法面接であり、司法面接で重視されることは被害を受けた子どもが安心・安全な雰囲気のもとで話ができる環境の保障である。面接室も家庭的デザインで構成され、子どもはソファに座りながらゆったりと面接を受ける。

被害者が15歳以下の子どもや知的障害・発達障害の成人の場合でも、安心・安全な環境のもとで自身が受けた「暴力被害」について供述することは十分に可能であり、また被害者が16歳以上の場合には「暴力被害」を受けたことについて黙秘する権利が認められている。警察官や「子どもの虐待防止支援センターBarnehus」職員との面談記録は、そのまま裁判における証言として採用されるため、子どもの負担は大きく軽減する。

子どもへの司法面接を執り行う警察官や「子どもの虐待防止支援センターBarnehus」のスタッフは、子どもの年齢や発達のレベル、PTSD・トラウマの状態などの観点を踏まえた「捜査」「聞き取り」「司法面接」に関する専門性・スキルを特別養成課程・研修において学んでおり、子どもが安心できる環境や条件を提供しながら司法面接を実施している。

知的障害・発達障害を有する子どもや6歳未満の子どもへの司法面接を実施する際には、さらに特別な訓練を受けた警察官が担当し、子どもに合わせて司法面接の方法が改善されるように度重なるミーティングを行い、子どもの実態に応じてイラストや分かりやすい表現を利用するなどの取り組みが実施されている。

面接室はカメラとマイクによって別室の面接モニター室につながっており、面接モニター室では検察官、弁護士、法定代理人、捜査官、心理士、医師、ソーシャルワーカー等が面接の様子を随時把握している（写真2）。これらの関係者も面接モニター室から子どもへの質問を行うことができる。検察官は子どもの実態を踏まえ、「子どもの虐待防止支援センターBarnehus」の職員と相談・協議をしながら質問のプログラムを取りまとめている。ベルゲンの「子どもの虐待防止支援センターBarnehus」では面接の様子がDVD等に録画され、裁判の際に子どもの証言記録として用いられるほか、裁判所とインターネットを介して接続され、子どもは「子どもの虐待防止支援センターBarnehus」に居ながら直接証言することもできる。



写真2 面接モニタールーム

このように子どもの心理的負担を軽減し、子どもが安心できる環境・条件下での司法面接を実施することで、約75%の子どもは自分が受けた暴力・虐待について供述することができ、刑事事件の有力な証拠として裁判において利用されている。

子どもへのネグレクト・虐待・暴力などの証拠（外傷・栄養失調・疾病等）の収集と公文書化に関して、「Barnehus Oslo」はオスロ大学病院「社会小児科部門」と連携して、小児科医・看護師・心理士などが協同して子どもの身体的虐待・性的虐待、摂食障害などの医学的検査・診断・鑑定やカウンセリングを行う（写真3）。



写真3 診察室（ウェブサイト）

子どもに対して家庭内暴力や児童虐待を行った親が起訴されることで、家族間の関係が一挙に悪化し、家庭が崩壊することも少なくない。それゆえに、司法面接後にすべての子どもや家族に対してアセスメントが実施され、子どもの多様なニーズに応じた継続的支援が他の医療・福祉・教育機関との連携を通して実施され、生活や家族環境の改善につながる支援もなされている。

「子どもの虐待防止支援センターBarnehus」では、児童福祉局や医療機関など他の機関によるケア・サービスに確実に接続できるまで、家族への直接的支援も実施している。また、その後も家族間の関係を改善し、暴力の起らない環境を整備していく丁寧な「フォローアップ」が実施され、親・家族が十分に子どものケアを実施しているのかどうかを確認していく。その他、学校や地域において子どもが暴力・いじめ・虐待・ネグレクト等に晒されている場合にも、「Barnehus Oslo」のスタッフや警察、児童福祉、児童精神医、心理士、オスロ大学病院「社会小児科部門」から構成された専門家チームによる子どもへの支援が迅速に実施される。

4. 北欧の子ども虐待防止支援センターの比較検討

北欧5か国の子ども虐待防止支援センターの機能について表2にまとめた。基本システム・業務に関しては各国で共通しており、①子どもの保護、②医学的診断と治療、③司法面接・裁判上の手続き、④心理療法、⑤児童福祉サービスへの移行支援、⑥家族療法・家族の再統合が行われていた。子どもの保護はいずれも警察からの連絡により開始される。

業務において特に重要な任務が司法面接であり、ここで重視されることは被害を受けた子どもが安心・安全な雰囲気のもとで話ができる環境の保障である。そのために面接室は家庭的デザインが重視され、子どもはソファに座りながらゆったりと面接を受けられる環境が整っていた。子どもの証言は録画記録されて裁判所へ提出され、直接裁判所まで出向いて証言する精神的・身体的負担を子どもに負わせないように配慮されている。

対象児が知的障害・発達障害等の発達困難を有する場合には、イラストなどを使ってできる限り理解を促す取り組みも始められている。子どもの面接においては、温かく親しみやすい態度で接すること、中立的なトーンで話すこと、専門用語を避けること、子どもの声に共感的に耳を傾けること、発達段階に応じた質問をすること等が徹底される。

システムの詳細面では北欧諸国間で差異が見られた。例えば、デンマークは唯一、Barnahus の運用に関する単独法令を有しており、子ども虐待事案において Barnahus 活用の義務を自治体に課している。子どもへの司法面接では、スウェーデンとノルウェーでは専門の訓練を受けた警察官が主に実施し、アイスランドとデンマークでは心理士が主に実施している。スウェーデンとノルウェーは警察署との

連携が特に重視され、スウェーデンの Barnahus には警察官が常駐しているほか、ノルウェーの Barnahus はすべて警察の監督下に置かれている。アイスランドの場合は児童保護庁が、デンマークでは社会庁がそれぞれ Barnahus 組織を統括しているが、スウェーデンではそのような監督機関は定められていない。

表2 北欧5か国の子どもの虐待防止支援センターの機能

	アイスランド Barnahus	スウェーデン Barnahus	ノルウェー Barnahus	デンマーク Børnehus	フィンランド 青少年司法心理学センター
医学的診断と治療	小児科医と産婦人科医が診察・医学鑑別を実施	1名の医者と2名の看護師が実施。常駐している。	医師や看護師が実施。週2回の半日。オスロ大学病院の社会小児ユニットが責任をもつ。	法医学の医師による訪問診療を実施。医師の常駐はない。	児童精神医学ユニット所属の医師が実施。
司法面接・裁判上の手続き	心理士が行う。判事・検察官・警察官・児童保護サービスの代表者・子どもの訴訟後見人・弁護士等が別室で話を聞き、適宜質問できる。	警察官が行う。検察官・弁護士、ケアワーカー、法定代理人が別室で話を聞き、適宜質問できる。	警察官が行う。被告側弁護人や法的援助弁護士、任命された後見人、検察官、捜査官などが別室で立ち会う。	警察官が行う。子どもに絵を書かせながら面接を行う場合があることが特徴。	基本的に大学所属の心理士が行う。面接は「NICHDガイドライン」に基づき、年齢や状況に応じて質問内容を調整して面接を実施。
心理療法	司法面接・調査的面接後、直ちに子ども・家族（加害者でない場合）はカウンセリングを受ける。認知行動療法が主。治療計画の立案に心理士が大きく関与する。	トラウマ処置を専門とする心理士が配置され、親と子どもに対する認知行動療法等が行われる。	司法面接の後、すべての子どもや家族にアセスメントがなされ、子どもの心理的治療とともに家族に対する Barnahus の心理士による支援が行われる。	司法面接後にケースワーカーが子どもの話をゆっくり聞く。心理士は、子どもの記憶に影響を与えないようにあえて同席しない。	子どもとその家族のために外傷に焦点をあてた認知行動療法が行われる。子どもの精神医学支援の必要性が評価され、必要に応じて、病院内の児童精神科医が治療する。
家族療法・家族再統合支援	（把握なし）	親子間の関係を修復する家族再統合のケアと専門の機関につないでいく。しかし再統合がうまく行っているのは50%。	児童福祉局や医療機関など他の機関でのケアサービスにつながるまで、Barnahus でも必要なフォローアップがなされ、家族への治療がなされる。	両親がアドバイザーと、子どもは心理士とさらに話をし、基本的にもとの家族へ戻していく。	評価後、面接と評価の結果について両親と話し合いの場を持つ。両親は司法手続きの継続について知らされ、両親の不安に関して議論される

司法面接・裁判上の手続きに関する業務では、アイスランドやフィンランドは心理士が中心となって面接を実施している一方、デンマーク・スウェーデン・ノルウェーでは警察官が実施するように、国によって面接の中心担当者の専門分野・職種に違いがみられた。また、デンマークでは司法面接にケースワーカーが介入し、心理士が同席しないことで、司法面接時において子どもに影響を与えないような工夫がなされていた。

心理療法に関しては、子どもやその家族に対して心理的治療や認知行動療法などが実施されている。フィンランドでは大学病院内に設置されていることを有効活用し、必要に応じて児童精神科医による治療が行われている。

児童福祉分野への移行支援等に関して、例えばスウェーデンでは緊急的に里親へと繋げる場合も報告されたが、Barnahus から児童養護施設に直接的に送致されたことはほとんどないことが話された。

子ども虐待の防止には家族への介入支援が求められるが、家族療法・家族再統合支援に関する成果としては、例えばスウェーデン Barnahus において家族再統合支援を行ったうちの約 50%にとどまるなど、今後の課題に繋がる現状も報告されている。

Olsson, E., Kläfverud, M. (2017) は、Barnahus を利用した子どもの声として、児童福祉ケア担当者の丁寧な関わりにより「自分たちが歓迎されていると感じて居心地がよかった」「警察では“自分は大人でなければならない”と感じたが、Barnahus では“子ども”になることができた」「話を聴いてくれて助けてくれたことに感謝している」ことなどを紹介している。当事者の子どもの声に示されているように、Barnahus の子ども虐待支援においてその役割は大きいといえる。しかしなお、虐待を受けた子どものその後の動向についてはほとんど明らかにされておらず、この点の解明が今後の検討課題になっている。

5. おわりに

本稿では、ノルウェーにおける子ども虐待防止支援システムについて紹介しながら、あわせて北欧 5 カ国の子ども虐待防止支援システムの包括的検討した。

北欧 5 カ国の子どもの虐待防止支援センターの基本システムと業務内容は共通しており、虐待等で危険に晒されている子どもを対象に、①子どもの保護、②医学的診断と治療、③司法面接・裁判上の手続き、④心理療法、⑤児童福祉サービスへの移行支援、⑥家族療法・家族の再統合支援が行われている。これらの業務担当は基本的に子どもの虐待防止支援センターに一本化されていることが最大の特長である。

被虐待により発達困難を有する子どもの実態と支援について、今後さらに検討していくことが課題である。家族の再統合や虐待を繰り返す親への再教育プログラムにおいては課題も指摘されているが、虐待防止も含めた学校教育との直接的な連携や支援体制の充実が北欧諸国の課題である。

日本においても子ども虐待防止・支援は喫緊の課題である。日本では多くの場合、司法面接は児童相談所や警察・検察で実施されている。司法面接は「法的な判断のために使用することのできる精度の高い情報を、被面接者の心理的負担に配慮しつつ得るための面接法」（仲：2016）とされ、被害を受けた子どもの二次的負担を少しでも軽減することが重要視されている。

北欧諸国の対応例を参考に、子どもの視点にたった虐待防止・被虐待対応（家族支援含む）の体制構築に取り組むことが緊急に求められている。

【文献】

- Holt, H., Christoffersen, M., Poulsen, M.H., Bengtsson, S. & Bach, H.B. (2017) Vold og seksuelle overgreb mod børn og unge med handicap. Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- 石川衣紀・内藤千尋・田部絢子・石井智也・能田昂・柴田真緒・池田敦子・田中裕己・高橋智（2020）北欧における子どもの虐待と「子ども虐待防止支援センター（Barnahus）」の取り組み—デンマーク・フィンランドへの訪問調査から—、『東京学芸大学紀要（総合教育科学系）』第71集（印刷中）。
- 内藤千尋・田部絢子・石川衣紀・石井智也・能田昂・柴田真緒・神長涼・高松健太・高橋智（2019）北欧における子どもの虐待と権利擁護センターの取り組み—スウェーデン・アイスランド・ノルウェーへの訪問調査から—、『東京学芸大学紀要（総合教育科学系Ⅰ）』第70集、pp.265-279。
- 仲真紀子（2016）『子どもへの司法面接—考え方・進め方とトレーニング』、有斐閣。
- Odenbring, Y., Johansson, T., Lunneblad, J., Hammarén, N. (2015) Youth victimisation, school and family support: schools' strategies to handle abused children. *Education Inquiry*, Volume 6, Issue 2, pp.191-207.
- Olsson, E., Kläfverud, M. (2017) To Be Summoned to Barnahus: Children's Perspectives. In: Johansson S., Stefansen K., Bakketeig E., Kaldal A. (eds) *Collaborating Against Child Abuse*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Svensson, B. & Janson, S. (2008) Suspected Child Maltreatment: Preschool Staff in a Conflict of Loyalty. *Early Childhood Education Journal*. Volume 36, Issue 1, pp.25-31.
- Svensson, B., Andershed, H. & Janson, S. (2015) A Survey of Swedish Teachers' Concerns for Preschool Children at Risk of Maltreatment. *Early Childhood Education Journal*. Volume 43, Issue 6, pp.495-503.
- 高橋智・田部絢子・石川衣紀・内藤千尋（2018）スウェーデンなどの虐待防止の取り組み—北欧における子ども・若者の特別ケアの動向②—、『内外教育』第6636号、pp.8-11、時事通信社。
- 高橋智・田部絢子・石井智也・能田昂（2018）子どもの権利擁護センターの取り組み—北欧における子ども・若者の特別ケアの動向③—、『内外教育』第6691号、pp.12-15、時事通信社。

中学校英語における ICT を活用した反転授業の実践

大阪市立木津中学校 松田 静香

はじめに

グローバル化が進む社会と多様化する現代の教育課題を背景に、平成 29 年3月に告示された学習指導要領は、主体的・対話的な深い学びの実現に向けた内容へと改訂された。基礎的・基本的な知識や技能の確実な「習得」と知識や技能の「活用」から教科等を横断した「探求」活動へと発展させた学習指導とカリキュラム・マネジメントの取り組みは、子どもの生きる力と確かな学力を育むであろう。また、平成 29 年度英語力調査の質問紙調査の結果では、技能統合型の言語活動を行なっている学校の方が「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4技能すべてにおいて、得点が高いことが明らかとなった。こうした背景と調査の結果から、今日の英語の学習指導においては、言語に関する知識の伝達にとどまることなく、4技能を統合した活動により、知識を活用しながら主体的、協働的に学び合える探究活動や、自らの意見を自ら産出し、適切な方法で発信する表現活動へと学習を深める指導が必要だということが言える。しかし、中高の英語指導に関する実態調査(ベネッセ2015)によると、中学校の指導方法・活動内容について、「音読」「発音練習」「文法の説明」「教科書本文のリスニング」などを「よく行う」と「ときどき行う」と回答した割合は 90%を超え、教科書を使用した音声中心の指導と、文法指導が多いことがわかる。加えて、「即興で自分の気持ちや考えを英語で話す機会」について、「よく行う」という回答は 10%を下回り、教科書以外の英語を聞いたり読んだりする機会については、「よく行う」という回答は約 5%となっている。また、「生徒が自分の考えを英語で表現する機会を作る」ことは、重要だと感じつつも、実行している教員は少ないこともこの調査で明らかになっている。このように、多くの中学校において、語彙・文法表現の理解を中心とした授業が展開されており、生徒が学んだ知識を使って自分の考えを表現し、活動する時間が少ないことは中学校の英語指導において課題となっているといえる。このような課題を背景として、本研究では、授業時間外に ICT を用いた語彙・文法理解のための事前学習教材と、事前学習で理解した知識を活用し、表現する授業内での学習指導を組み合わせる反転授業の実践を行い、その効果と展望について考察する。

第1章 実践研究の背景

1-1 中学校教育における ICT 活用の課題と可能性

平成 30 年度に実施された全国学力・学習状況調査の質問紙調査の結果によると、中学校での学習指導において教員が大型提示装置等の ICT を活用した授業を1クラスあたり週1回以上行なったと回答した割合は約 75 パーセントと高くなっており、学校の授業においても ICT の活用は増加傾向にある。また、平成 29 年度の内閣府による青少年のインターネット利用環境実態調査によると、青少年の 82.5 パーセントがいずれかの機器でインターネットを利用している。うち、中学生のスマートフォン利用率は 58.1%で、高校生では 95.9%にまでのぼり、これからますます中高学生のスマートフォンの利用率は高まり、学校内外で生徒にとって身近な ICT 機器を活用した学習が一般化していくことが予想される。

1-2 反転授業

重田(2014)によると、「反転授業とは、授業時間外にデジタル教材等により知識習得を済ませ、教室では知識確認や問題解決学習を行う授業形態のことである。」と定義されている。通常の授業では、授業時間内に生徒に対して講義を行ない、知識を伝達する。そして、授業外で既習内容の復習を行ない、学んだ知識の定着を促す。しかし、反転授業は、自宅において講義ビデオを視聴し、知識の習得をすませ、教室では学んだ知識を「使うことで学ぶ」活動をおこなうものである。反転授業は、2007年にアメリカで、高校の教員であるジョナサン・バーグマンとアーロン・サムズによって開発された学習の方法である。彼らは、自身の講義を録画し、それを生徒は授業前に視聴し、授業中に理解度チェックや個別指導、プロジェクト学習を行う形態を「反転授業(Flipped Classroom)」と呼び、その実践が一般に知られるようになったのである。勉強につまずいている生徒、忙しすぎる生徒そして表面的な学習になれてしまった生徒など多様なニーズに応える方法として反転授業は期待されている。そして、日本においても、現在その取り組みの工夫が研究されつつある。

1-3 A 中学校の課題

本実践を行ったA中学校は、各学年5学級あり、全校生徒約530名の中規模校である。学習に熱心な生徒も多いため、落ち着いて学習ができる環境にある。部活動もさかんであり、約9割の生徒が校内の運動部や文化部に所属している。海外の学校との交流もあり、毎年9月と3月に授業交流を行っている。学校外では塾や習い事などに通い、学校外での学習の機会がある生徒も多いが、平成27年度全国学力・学習状況調査の結果から、授業外の学習時間が30分未満の生徒の割合が全国平均よりも多く、自主的な学習時間が少ないことがわかった。また、A市が実施している英語力調査や学力テストにおいては、どの学年についても「書くこと」の正答率がやや低い傾向がみられた。校内で実施される定期テストにおいては、結果に二極化傾向がみられる。そのため、習熟に応じた学習と、家庭学習の機会の確保はA中学校の学習指導において課題となっている。このようなA中学校の課題と背景から、生徒が家庭において、繰り返し使用することのできる動画教材を用いた反転授業を行うことは、生徒の習熟に応じた学習に効果的であり、事前に学習した知識を教室での授業で活用する時間が増えることで、英語を話す・書く力が向上するのではないかと考えた。

1-4 高等学校における反転授業

近年、反転授業が注目され、高等学校や大学での実践も多く見られる。本研究のため、以前から反転授業を実践しており、成果をあげている学校としてA高等学校に授業見学を訪れた。A高等学校では、文法の授業において反転授業を取り入れている。講義ビデオは、授業で使用している参考書をもとに英語科教員によって作成され、生徒は授業の前に配布された文法解説動画をタブレットで視聴し、予習課題として問題集に取り組んでいる。授業では、課題のチェックと動画で学習した表現を使った活動を行い、知識の定着を図っている。授業見学後の教員へのインタビューによると、これまでは、授業内で表現を解説し、問題を解かせる指導にとどまっていたが、動画による反転授業を取り入れてからは、生徒が知識を活用して学習することができるようになったため、意欲の向上が感じられるということであった。授業参観においても、生徒の英語運用能力は高く、「論理的な文章の構成について」など高校生にとっては少し難易度の高い専門的な

内容もオールイングリッシュで授業展開され、内容もおおむね理解しているようであった。A 高等学校では、外部企業と提携し、教材を配布するためのクラウドシステムが整備されている。また、生徒はひとり1台ずつタブレットを所有しており、反転教材の配布と活用だけでなく、研究課題の提出や配布についてもタブレットで行っている。同じく、高等学校の英語における反転授業の実践として、芝池・中西(2014)では、解説動画と授業内での確認テストと答え合わせを組み合わせた授業を紹介している。

1-5 本研究における反転授業デザイン

本実践では、A 中学校の課題である習熟に応じた学習となるような家庭学習の機会を確保するため、家庭で自分のペースで理解できるまで繰り返し学習できる教材が必要である。生徒の発達段階を考慮し、動画の視聴のみを事前課題の宿題として課すのではなく、理解度チェックとなるようなワークシートと組み合わせることで自分の理解を確認しながら、学習を進めることができると考えた。本研究においてワークシートや動画は、生徒にとって授業の活動につながるツールとして位置づけるため、家庭学習において生徒が教室での活動の見通しを持つことができるよう、動画教材は単なる語彙練習や文法解説、音読指導にとどまるのではなく、教室での授業とのつながりをもたせたオリジナルのストーリーとアニメーションを使用する。また、事前課題の宿題の答え合わせの時間を、単なる教師による学習のチェック機能にするのではなく、生徒が家庭学習における自分自身の理解を振り返り、自分の意見を交流する機会にもなるよう工夫する。そのため、ワークシートの課題は、語彙や文法表現の問題と物語の内容に関する質問や、自分の意見や感想を考えて書く課題を加え、答え合わせにおいても生徒間や教師とのやりとりができるようにする。また、教室での授業では、宿題のチェックと定着のためのドリル活動に多くの時間を費やすのではなく、生徒が自分の考えや意見を発言するやりとりの場となるような活動を主として行う。すなわち、本実践における反転授業では、家庭は生徒がこれからの教室での授業に見通しをもって学習に取り組む場となり、教室は家庭学習での知識を活用し、交流と表現の場となるようにデザインする。

第2章 実践研究の目的と方法

2-1 目的

本実践研究は、「中学校英語の学習指導において、授業時間外に ICT を用いた教材で事前学習を行い、授業では学習した知識を活用する反転授業を行なうことで、生徒の話す力・書く力は向上する」という仮説を立て、「反復して使用することのできる事前学習教材の開発」と「学んだ知識を、4技能(聞く・読む・話す・書く)を組み合わせる活動によって定着させるための教室での学習指導」を組み合わせた指導計画を作成し、反転授業の実践を行い、その効果の検証と展望について考察することを目的としている。

2-2 参加者

参加者はA中学校1年生の生徒123名である。すべての生徒の母語は日本語であり、家庭内で日常的に英語を使用している生徒はいない。小学校では、教科書(Hi, Friends!)を使用し、5年生より月に2回程度ALTと学級担任による外国語活動により英語を学習してきた。小学校での外国語活動は、ゲームによる活動が中心であったため、自分の思いや意見を表現する活動の経

験はない。文字や文などを読んだり、書いたりすることは中学校に入学してからとなる。本実践は2学期にあたる9月の第3週目に行われた。文字の学習は初めてであるため、1学期の前半は、アルファベットの読み書きと歌やチャンツを使ったフォニックスや単語の学習など、話す・聞く活動が主であった。1学期の後半では、自己紹介の4コマ漫画を作成し、自己紹介と名詞や形容詞を用いたクイズの作成やインタビューをもとにした他人紹介などの表現活動を通して、簡単な文を書いたり、読んだりする活動を経験した。

2-4 研究の手続き

参加者123人を、活用する知識や表現の学習を、動画教材で授業前におこなう反転授業群62人(実践群)と、これまでのように授業後に宿題を課し、授業内では知識の習得から活用へと指導する群(非実施群)61人に分けて比較検証を行う。実施群と非実施群は、校内の定期テストにおいて平均点がほぼ同じであり、授業に対する意欲や態度もほぼ同等である。このような2群を対象に、1人称と2人称が主語となる一般動詞を使用する文の導入と活用の単元におけるそれぞれ全4時間の学習指導を行い、事前・事後テスト(聞く・読む・書く・話す)と4件法の質問紙調査を行って比較効果検証を行う。

聞くことを測るテストは、児童英検ゴールドの語彙の問題と物語の聞き取りの問題から10問出題した。読むことを測るテストは、教科書の付属のリーディング教材から7問出題した。書くことを測るテストは、時間制の自由英作文で、絵の吹き出しに適する英文を自分で創作するもので、12点のテストである。動詞の数、エラーの数、語数をもとにルーブリックを作成し、それをもとに点数をつける。インタビューテスト(話すこと)は、一問一答テストを使用した。このインタビューテストは、8問の質問に8秒以内に解答する形式で行われる(根岸2007)。質問に対する事前準備の時間はなく、即興的に解答することを求めるテストである。これらすべての合計は60点である。併せて、質問紙調査では、「英語の授業はたのしい。」などの10項目について「そう思う」「だいたいそう思う」「あまりそう思わない」「思わない」の4段階での回答による調査をおこなう。

なお、本研究では、実施群と非実施群にわけて比較検証授業を行うが、発表や課題の回数は同じであり、評価に関して平等になるように配慮されている。また、指導する言語材料は同じであるが、使用した教材は異なるため、事後テスト後に互いに使用していない教材での学習指導を交代して行い、指導の差がないよう配慮した。両群の指導の流れを表1に示す。

表1 両群の指導の流れ

	Flipped (実施群)	non-flipped (非実施群)	tests
			事前調査
	事前課題1 (デジタル)		
1時間目	課題の確認・答え合わせ 小テスト アクティビティ (1日の生活)	教科書本文による teacher talk 文法説明 (デジタル) 本文の理解	
	事前課題2	事後課題1	
2時間目	事前課題を用いたアクティビティ	アクティビティ (1日の生活) 表現活動	
	事前課題3 (デジタル)	事後課題2	
3時間目	課題の確認・答え合わせ 定着のためのドリル アクティビティ (お弁当を考えよう)	教科書本文による teacher talk 文法説明 (デジタル) 本文の理解	
	事前課題4	事後課題3	
4時間目	発表活動 (お弁当を作って紹介しよう)	ターゲット構文を用いたペア活動	
		事後課題4	事後調査

第3章 A 中学校での授業実践

3-1 反転授業実施のための校内体制づくり

A 中学校の教科指導における ICT 活用の状況は、教員用の授業用パソコンやプロジェクターがすべての教室に整備されており、生徒用授業タブレットを 40 台所有している。しかし、授業では、デジタル教材や動画の視聴、プレゼンテーションソフトを用いた写真や図表の提示などの活用にとどまっており、生徒の自主学習のための活用は進んでいない。そのため、タブレットの使用に関してあまり慣れていない生徒が多かった。タブレットの使用に慣れるため、研究授業の前の単元の学習において、タブレットを使用して調べ学習やドリル教材を行なう指導を実施した。生徒は、慣れるのが早く、とても楽しそうに取り組む様子が見られた。

生徒がタブレットを持ち帰ることは、A 中学校において初めての試みであり、教科だけでなく、学校全体として取り組むための体制を作らねばならなかった。まず、実施計画表を作成し、学校長と実施についての検討を行った。次に ICT 担当教員との検討と ICT 支援員との打ち合わせを行い、職員会議での全体周知を図った。A 中学校では、実施に前向きな教員が多く、これらの過程はすべて円滑に進んだ。実践期間中は、タブレット貸し出し名簿を活用し、学活の時間を利用して貸し出し状況のチェックを担当が行うなど、タブレットの貸し出しの状況を管理する体制を整えた。

3-1 家庭学習用動画の作成

事前学習に使った動画は、パワーポイントのスライドショー録画機能を使用して作成された。今回作成された動画は、主語が1人称と二人称の一般動詞の肯定文編と否定文編の 2 本である。どちらの動画も①アニメーションのある絵を活用したストーリー②ストーリー理解のための表現の解説(文法)③ストーリーの内容理解のための単語練習(語彙)④ストーリーの繰り返しの4つのパートから構成されている。普段の教室での学習の様子から、動画は7分以内が適当であると判断し、どちらも6分程度のものとした。また、これまでの授業において、文法表現を言語活動の前に説明する方法は行っていないため、新出表現が含まれるストーリーの読み聞かせから動画は始まる。肯定文編は、①一般動詞 like, play, eat, take の4つを用いた登場人物の自己紹介を聞くというストーリー②ストーリーに出てくる一般動詞を使用した文を文字として読みを確認し、日本語の訳を加えて解説をするパート③ストーリーに含まれる4つの単語の文字、発音、日本語の意味を確認し、練習するパート④ストーリーの繰り返しといった4つのパートから6分程度の動画が構成されている。生徒はこの動画を見て、事前学習用のワークシートを完成させる。そのため、ワークシートの記入の指示も動画には含まれている。

否定文編は、①主人公が友人2人とピクニックに行くために弁当をつくるために、それぞれの友人に好きな食べ物をインタビューするというストーリー②ストーリーに出てくる一般動詞の否定文を使用した文を文字として読みを確認し、日本語の訳を加えて解説をするパート③ストーリーに出てくる lunch, weekend, red leaves, fall の4つの単語の文字と発音と日本語の意味を確認し、練習するパート④ストーリーの繰り返しの4つのパートから6分程度の動画が構成されている。また、否定文編では、思考を伴う活動として、登場人物のインタビューの聞き取りをもとに、2人が喜ぶ弁当のおかずを考えるという課題も含まれる。

これら2本の動画は生徒用タブレットに保存され、生徒はワークシートとともに生徒に家庭へ持ち帰る。そして授業の前日に動画を見てワークシートの解答を行う事前課題に取り組んだ。タ

タブレットの校内での使用状況により、これらの動画を用いた課題は2回実施された(事前課題1および3)。その他の動画を使用しない2回課題(事前課題2および4)は、教室での活動の事前準備となるワークシートのみが用いられた。

3-2 実施群の授業の実際

実施群の生徒は、動画とワークシートによる2回の事前課題および、ワークシートのみの課題の計4回の宿題による家庭学習に取り組み、計4時間の教室での学習指導を受けた。

第1時は、家庭において一般動詞の肯定文編の動画を視聴し、ワークシートに取り組んだ。生徒はタブレットでの家庭学習が初めてとなるため、第1回目では、前時の授業内で、操作の方法についての説明を受け、一度動画を視聴し、タブレットを家庭に持ち帰った。教室での授業では、まず事前課題(宿題)の答え合わせをし、学習の確認として4つの単語と文を書かせる小テストを受けた。その後、一般動詞を用いた1日の流れを説明するスピーチの聞き取り活動を行い、自分の1日の流れについて空所補充での書く活動に取り組んだ。動画に登場するキャラクターに似たパペットを使用してスピーチを行った際は、「先生それ John?」「シズカの人形はあるのかな?」と楽しんで話を聞いている様子が見られた。第1時の授業の後、家庭では、次の授業への事前課題として、自分の1日の生活についてスピーチをするための宿題が課された。

第2時の指導では、前時の内容を定着するために、指導者によって示される絵を見て、英文を言うドリルを行う。そして、宿題で取り組んだ自分の1日の生活を紹介するワークシートを用いながら、ペアで互いの1日の生活について口頭で紹介し合い、指導者が示したキーワードに当てはまる人物を探す活動に取り組んだ。授業後、3 時間目の事前課題となる一般動詞の否定文の導入でも、動画(物語の読み聞かせと文法・新出単語の解説、登場人物の好みに合うお弁当作りの課題の提示)とワークシートを用いた宿題に取り組んだ。動画のストーリーにでてくる、キャラクターについて、生徒は興味を示している様子が見られ、タブレットを配布した際、生徒からは「つぎはどんな話かな。」と楽しみにしている声も聞こえた。

第3時の指導では、宿題の答え合わせから始まり、提示された絵を見て英文を言うテストとスライドに提示される絵を見て英語を言うドリル活動を定着のための活動として行った。その後、食事の栄養バランスについて話されるスピーチを聞き、食材が赤・黄・緑の食品群に分けられることと、それぞれの食品群がどのような働きをするのかについて、教師とのやりとりを通じて整理した。そして、宿題で考えたお弁当のおかずに使われる食材がそれぞれどの食品群にあたるのかを分類し、内容を口頭で伝え合うペア活動を行った。授業後、一日の生活や職業などが書かれた4人の人物の紹介文を読み、その人物のライフスタイルからどのような弁当が良いかを考える宿題が課された。ワークシートは、1枚につき、4人の人物のうちいずれか1人の紹介文が書かれているため、それぞれの生徒が取り組む内容は異なる。

第4時では、宿題のワークシートに書かれていた人物が同じグループにわかれ、宿題でそれぞれが考えた弁当のメニューの絵を貼り合わせ、ひとつの弁当を完成させる創作活動に取り組んだ。この活動では、弁当の名前をグループで考え、弁当のおかずがどのような食品群の材料を使って作られているのかを説明する発表活動をおこなう。発表後に、4人の人物の紹介文をすべて読み、どの人物のために考えられたお弁当なのかを推測する活動に取り組んだ。

3-3 非実施群の授業の実際

非実施群の生徒は、ワークシートによる計4回の宿題による家庭学習に取り組み、4時間の教室での学習指導を受ける。第1時の授業では、教科書の本文の内容に関する提示された絵や写真を見て、指導者と英語でやりとりを行った後、新出単語の発音と意味の確認をフラッシュカードで行い、教科書の本文を読み、内容理解のQ&A活動に取り組んだ。デジタル教科書の文法説明の動画を視聴し、ターゲット表現の基本文についてワークシートにまとめて書いた後、音読を3回行った。第1時の指導の後、家庭ではターゲット表現と新出単語のドリルとなるワークシートが宿題として課された。第2時の授業では、宿題の答え合わせと実施群の第2時と同じく自分の一日の生活について音声でのやりとりを行う活動を行った。実施群の事前課題として課された自分の1日の生活を説明する文を書く課題については、事後の宿題として課された。第3時の授業では、第1時の授業と同様の流れで一般動詞の否定文の表現を学習した。家庭では、ターゲット表現と新出単語のドリルとなるワークシートが宿題として課された。第4時の授業では、否定文を使って自分の好きなものと好きではないものについて伝え合うペア活動に取り組んだ。第4時の後、副教材として使用している問題集が宿題として課された。

第4章 結果と考察

4-1 結果

授業実践の結果、どちらの群においても事前と事後の比較において有意な差が見られた。(表2) さらに実施群の方が全体的に右に移行し、上位層が分厚くなった。(図1) 技能別にみると、聞くこと・読むことにおいては、どちらの群もあまり差がなかったが、書くこと・話すことにおいては有意な差が見られた。また、書くこと・話すことに関しては、実施群の方がより伸びが見られた。(図2)「話すこと」のテストにおいては、実施群の生徒の方が単語での返答ではなく、主語と動詞を伴う文や文を追加して答える生徒は多かったため、点数の伸びにつながった。自由英作文テスト(書くこと)においては、語数が増えた生徒は、実施群で47人、非実施群で42人であった。どちらも本実践の授業内やこれまでの学習の中で習得した語彙や表現を使用して書いているが、特徴的であったのは、本実践の第2時で行った自分の一日の紹介で使用した表現を使って書いている生徒が、実施群では9人いたが、非実施群では0人であったことである。第2時の家庭での課題は動画を用いることはなかったが、このような結果から、家庭学習で事前に準備したものを授業内で活用する指導により、授業内での指導者や仲間との対話による活用を通して、より洗練されたことで、生徒の学習理解と表現の定着に影響したと言える。

表2 学力テストにおける事前と事後の点数の比較

実施群	自由度	平均	標準偏差	最小値	最大値	統計量:t	P 値		効果量r
pre-flipped	61	32.4	9.28	11	52	8.823	P < 0.001	**	0.75
post-flipped	61	38.6	8.47	17	53				効果量大
非実施群	自由度	平均	標準偏差	最小値	最大値	統計量:t	P 値		効果量r
pre Non-flipped	60	29.4	8.07	11	52	4.529	P < 0.001	**	0.51
post Non-flipped	60	33.1	8.57	11	50				効果量大

図1 学力テストにおける事前と事後の点数のヒストグラム

(実施群)

(非実施群)

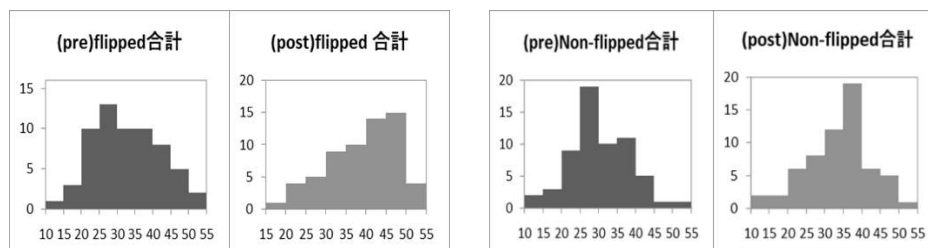
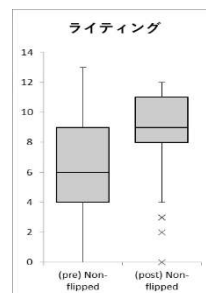
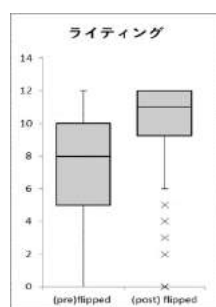


図2 書くこと・話すことにおける事前と事後の箱ひげ図

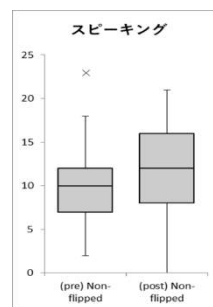
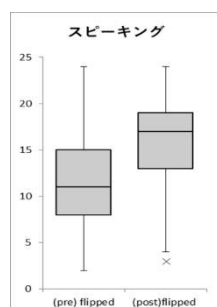
書くこと(実施群)

書くこと(非実施群)



話すこと(実施群)

話すこと(非実施群)



質問紙調査では、実施群と非実施群の事前と事後の比較においていずれの項目についても大差はみられなかった。また、事後の調査を行った時期が定期テストの前であったことから、設問7「予習や復習に取り組んでいる」、設問10「家庭でも自ら進んで学習に取り組んでいる」という質問についても、肯定的な回答がどちらの群も事後の方が増えた。実施群の生徒への取り組み中の聞き取り調査によると、わかりにくいと感じる部分を繰り返し視聴したり、早送りするなど、生徒によって視聴の方法や回数が異なることがわかった。英語が得意な生徒は1回もしくは2回の視聴でワークシートを完成することができた。平均程度の生徒についても3回から5回であった。視聴回数が最も多かったのは、13回で、実施群の中でも特に英語を苦手とする生徒であった。この生徒は、事前の質問紙調査において、「やりかたがわからない」ため家庭学習には取り組んでいないと回答している。また、「英語の授業はたのしい」「英語の授業内容はよくわかる」という項目について、「あまりそう思わない」と回答しており、「授業で間違えることが気になり、不安になる」「授業についていけるか不安になる」という質問に対しては、最も否定的な「そう思う」に回答している。これまでの授業においても自ら発言する様子は見られなかった。しかし、本実践の動画を

使った事前学習後の授業では、ワークシートの答え合わせの際、自らすすんで手を挙げ、自信をもって発言することができた。また、「書くこと」のテストでは、事前と事後において変化は見られなかったが、一問一答テストの「話すこと」のテストでは、無回答が8問中3問であったが、事後では8問中1問であり、点数に伸びが見られた。

4-2 考察

本実践研究では、A 中学校での授業実践をもとに、「中学校英語の学習指導において、授業時間外にICTを用いた教材で事前学習を行い、授業では学習した知識を活用する反転授業を行なうことで、生徒の話す力・書く力は向上する」という仮説を立て、「反復して使用することのできる事前学習教材の開発」と「学んだ知識を、4技能(聞く・読む・話す・書く)を組み合わせる使う活動によって定着させるための教室での学習指導」を組み合わせた指導計画を作成し、反転授業を実施する群と、実施しない群を比較することで効果の検証をおこなった。

船守(2014)は、反転授業の可能性の1つとして、「従来の宿題と宿題では行えなかった学習活動の時間が捻出できる」と挙げている。本実践においても、これまで授業内でおこなってきた語彙や表現の指導を、生徒の家庭における動画での事前学習でおこなったことにより、教室で、仲間や指導者とのやりとりを通して知識を活用した表現活動を行う時間と、聞いたり読んだりするインプットの機会を十分に確保することができた。その結果として、「書くこと」「話すこと」について効果が見られたといえる。また、英語を苦手とする生徒の授業実践中や事前と事後の変容から、本実践で用いた家庭学習用の動画教材は、不安を抱えることなく英語の学習に取り組むための一助となったとも言える。また、生徒の動画の視聴回数が習熟に応じて異なることから、反転授業が習熟に応じた家庭学習の機会の1つの方法になりうるということも確認できた。加えて、本実践では、オリジナルのストーリーを用いた動画を使用し、ワークシートに知識の理解の確認の課題だけでなく、教室での仲間との対話的な活動につながる課題があったことで、直接的な評価を伴う小テストや評価を事前の宿題に課さずとも、ほとんどの生徒が動画を視聴して事前課題の宿題に取り組むことができた。このことから、教室で仲間と取り組むための事前準備となる課題を反転授業に取り入れることは、中学校での指導には効果的であると言える。

しかしながら、「書くこと」において、語彙数は増加したものの、綴りの正確さについては課題があった。本実践では、動画内で単語を発音し、日本語訳を確認する単純なものであったが、「書くこと」が苦手な生徒が理解しやすいよう、発音とつづりを関連づけて学習できるような語彙練習パートに改善する必要がある。また、本実践では、生徒自身が学習環境を整え、生徒が自主的に学習に取り組むための方法を教えたり、ツールを指導する機会はなかった。生徒の家庭学習への意欲を継続させていくためには、奥田(2015)が指摘しているように、反転授業の仕組みと予習の必要性について生徒に十分理解させる必要がある。そのためにも、Can-do リストなどを活用し、生徒が自分の理解や学びを評価し、自律して学習に取り組むためのツールを開発し、反転授業教材の一部として今後活用する必要がある。

おわりに

結果と考察から今後の展望を3点挙げる。第1に、学びの多様性への対応である。現在の日本における多くの学校では、教室での一斉授業が行われている。教室内で生徒が自分の得意な学び方を選んで、個人のペースで学習することは現時点では難しいであろう。しかし、反転授業は、

家庭で生徒が自分の好きな教材を選んで個人のペースで学習することが可能であることは明らかである。本研究で用いられた教材は、1種類の動画教材だけであったため、個人の学び方の多様性まで考慮されていなかった。今後は、生徒の学びの多様性に応じた数種類の教材の開発をめざしたい。第2に、評価手法の開発である。本研究では、話す力・書く力の向上を目的としていたが、「自分で考えたり、感じたりしたことを書いたり、話したりして状況に応じて即興的に伝える力」を図るための調査は実施されていない。このような力を図るためのテストの開発についても考えていく必要がある。第3に、学校全体で取り組む必要があるため、円滑な運用の在り方についても、さらに検討する必要がある。これら3点をふまえ、中学校英語における反転授業の可能性についてさらに実践研究に取り組みたい。

引用文献

- 文部科学省 (2018) 平成 29 年度英語教育改革のための英語力調査事業報告
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1403470.htm (参照日 2018. 12. 13)
- ベネッセ教育総合研究所(2016)「中高の英語指導に関する実態調査 2015」ダイジェスト版
<https://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4776>
(参照日 2020. 3. 13)
- 内閣府 (2018) 青少年のインターネット利用環境実態調査
https://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/net-jittai_list.html
(参照日 2018. 12. 13)
- 文部科学省 国立教育政策研究所『平成 30 年度全国学力・学習状況調査報告書』2018 年、137 頁
- 重田勝介「反転授業 ICT による教育改革の進展」『情報管理』vol. 56 no. 10、2014 年、p. 678
- ジョナサン・バークマン アーロン・サムズ『反転授業－基本を学んでから、授業で応用力を身につける』オデッセイコミュニケーションズ、2014 年、4-5 頁
- 芝池宗克・中西洋介(2014)『反転授業が変える教育の未来－生徒の主体性を引き出す授業への取り組み』明石書店、69 頁
- 『楽しくはじめる児童英検ゴールド』三省堂、2011 年。この中の問題から、「ちがうものはどれ？」と「お話をきこう」より出題。
- 根岸雅史『コミュニケーション・テストへの挑戦』三省堂、2007 年。
- 船守美穂「反転授業の可能性と課題：外国語教育において反転授業は有効か？」『外国教育メディア学会関東支部第 133 会研究大会要項』2014 年、46-51 頁
- 奥田阿子ほか「新入生を対象とした上級英語クラスにおける反転学習の導入と効果の検討：長崎大学を事例として」『京都大学高等教育研究』21:41-52、2015 年

公立中高一貫校における英語科指導
—確実な知識の習得と技能の育成をめざして—

大阪市立咲くやこの花中学校・高等学校 今井 祥詠

はじめに

この春、公立中高一貫校で6年間を通して英語を指導してきた生徒たちが卒業を迎えた。コミュニケーションを図るための英語力をめざして指導してきたが、多くの生徒がそのための資質と基本的な技能を身につけてくれたと思っている。6年間の指導においては、もちろん、各学年段階に応じて異なる目標を設定してきた。中学校においては、英語を用いてコミュニケーションを図ろうとする資質の育成を重視し、高等学校においては、大学入試においても対応できる確かな英語力の育成をめざした。しかし、その背景には、どの学年段階においても、確実に知識を習得させ、それらを活用しながら技能を向上させるという一貫した考え方があった。

本稿は、公立中高一貫校における英語科指導の概要とその結果、生徒たちが身につけた英語力、および指導を通して筆者が気づいたこと、感じたことをご報告するものである。多くの先生方にご一読いただければ幸いである。

1. 指導の概要

中高英語科の目標は、英語を用いてコミュニケーションを図る資質・能力の育成である。この目標に向けた6年間の指導において、一貫して私の実践の中心にあったのが、(1) 確実な理解に基づく知識の習得、(2) 身につけた知識を活用したコミュニケーション活動の充実、(3) (1)(2)によるコミュニケーションの結果を、取り組んできた学習の過程から振り返ること、の3点である。本章では、まず、これら3点についての基本的な考え方と指導内容の概要を述べる。

1-1 確実な知識の習得

(1) 基礎知識の定着に向けて

コミュニケーションを行うことを目標とした言語の習得においては、学習を「反復」、「継続」することが不可欠である。特に語彙や基本的な文型は、回数にこそ能力の違いが現れるが、日々繰り返すこと、そしてそれを継続することによって、知識として習得することが可能となる。しかし、このような学習は、方法によっては苦しいだけのつまらない学習になり得る。そのため、特に本格的な英語学習を始めたばかりの中学生に対しては、そのように感じさせないよう、日々の学習の進捗状況を確認させたり、仲間と良い意味で競い合わせたりしながら、達成感や満足感、あるいは楽しさといった肯定的な感情を実感させることを重視して指導してきた。具体的には、新出単語や重要表現、あるいは基本文型を含む英文などのリストを活用して口頭で反復練習をする時間を授業中にできるだけ与えるとともに、その結果、言えるようになっていることを口頭テストの形式で確認させるような学習を多く取り入れた。そうすることで生徒たちに「反復」と「継続」の重要性を理解してもらいたいと願いながら、学習に主体的に取り組む態度の育成をめざした。

(2) 知識・理解の強化・深化に向けて

単純に記憶することによって得られる知識に対して、既習の概念にあてはまらなかったり、既習の知識を応用することによって深まったりする知識は、できるだけ生徒たち自らが「気づく」ことができるように授業を展開した。そのために意識したことは、できる限り私(教師)が説明する時間を減らし、生徒たち自らが頭を使って考える時間を与えることであった。授業では、黙って座っていても話を聞いていない生徒が必ずいるといっても過言ではない。そこで、生徒全員を授業に巻き込み、少なくとも一度は考える状況を作ることによって、答えに気づくことはできなかったとしても何かしらのインパクトを与えることをめざした。その際に効果的だったのがペアやグループでの話し合い、つまり対話である。実践を継続する中で、特に生徒たちがつまずきやすい語法や文法に関する情報は、教師が説明するよりも、ペアやグループでの対話を通して確認させた方が記憶に残りやすく、知識としての定着が促されやすいという認識をもつようになった。例えば、中学1年生には、“My sister and I _____ good at cooking.”と板書して、この空所にあてはまる語とその理由を考えさせたり、高校生には、“We will start the meeting when Ken comes back.”の文で、なぜ、下線部が **will come** とならないのかをペアの相手に説明させたりした。学年が進むにつれて、辞書などを活用して自ら調べ、さらに深く考える必要がある発問を工夫し、対話を通して主体的に学ぶ機会となるように意識した。日々のこうした学習が、知識理解の強化・深化につながることを期待した。

1-2 コミュニケーションの場面での活用

(1) 授業におけるコミュニケーション活動の割合

英語を用いてコミュニケーションを図ることを目標とする以上、授業では、実際にコミュニケーションを図る練習(トレーニング)を通して生徒を鍛える必要がある。また、学習した文法や語彙が確実に身につけていることを実感させ、さらなる学習意欲へとつなげるためにも、英語でコミュニケーションを図る機会を与え、習得した知識を活用させることは不可欠である。ここでいうコミュニケーションとは、「聞く」「話す」ことによる口頭でのコミュニケーションに限らない。「読む」「書く」ことによる文字を通してのコミュニケーションも同様に重視することで、習得した知識を授業の中で最大限活用させることができる。授業においては、中学1年次から高校3年次まで、「聞く」「話す」「読む」「書く」の4技能を常に指導してきたが、ここで述べておきたいことは、生徒たちの実態に応じて、学習活動の時間配分を意図的に変化させてきたという点である。

表1(p.3)は、中学校では「英語」、高等学校では「コミュニケーション英語」の1時間あたりの授業における、「聞く」「話す」「読む」「書く」ことの4技能を通してコミュニケーションを行う学習活動と「文法・語彙」の知識を身につけるための学習活動(「聞く」「話す」「読む」「書く」ことを通して指導するが、意思の疎通が起こるコミュニケーションとは区別した活動)の大まかな時間配分の割合を示したものである。(各学年で、指導時間の合計を★10個としている。)中学1年次には、「聞く」「話す」ことによるコミュニケーション活動を中心に指導し、学習が進むにつれて「読む」「書く」ことのコミュニケーション活動を増やし、中学3年次では、4技能に関する学習と「文法・語彙」の学習が同じ配分で行えるよう意識して学習活動を選んだ。(ただし、このことは、在籍生徒全員が併設の高等学校へ学力試験なしで進学するため可能であったとも言える。)彼らが高校進学後もこのバランスを維持したいところではあったが、高校1年次においては、新たに入学してきた外部進学の生徒たちの状況をふまえ、「文法・語彙」の指導を中心に、「書く」ことで表現する学習活動

から指導し、徐々に「聞く」「話す」ことによるコミュニケーション活動を増やしていった。また、高校2年次後半から3年次においては、大学入試の実態をふまえ、「読む」と「文法・語彙」の学習活動を中心に授業を組み立てるようにした。

表1 授業（中学校「英語」、高等学校「コミュニケーション英語」）における学習活動の時間配分の割合

学年	中1	中2	中3	高1			高2			高3		
学期				1	2	3	1	2	3	1	2	3
聞く	★★★	★★	★★	★			★★			★★		★★
話す	★★★	★★★★	★★	★			★★			★★		★
読む	★	★	★★	★★			★★			★★★★		★★★★★
書く	★	★★	★★	★★★★			★★			★		★
文法・語彙	★★	★★	★★	★★★★			★★★★			★★★★		★★★

高等学校においては、「コミュニケーション英語」以外の科目でも、コミュニケーションを図る活動を通して指導するという考え方を一貫させた。その際、それらの科目においては、表1に示した学習活動の時間配分を変えて指導した。例えば、「英語表現」では、特に「文法」の学習と「書く」「話す」ことによるコミュニケーション活動を中心に英語で表現する能力の向上をめざし、学校設定科目のひとつ「英語理解」においては、おもに「語彙」の学習と「読む」「聞く」ことのコミュニケーション活動を中心に英語を理解する能力を高めることをめざした。科目を横断した形で観点別、技能別に最終的な到達目標を設定するような指導は、特に高校において重要な視点のひとつであると考えてきた。今後の実践においても、「コミュニケーション英語」「英語表現」などの必修科目ともうまく横断する形で「英語科」としての目標を観点別、技能別に設定することが、知識・理解と4技能をバランスよく効率的に指導するうえで重要となるという認識に至っている。

(2) 教科書の題材を活用したコミュニケーション活動

授業で生徒たちが取り組むコミュニケーション活動においては、6年間を通して、教科書の題材を活用してきた。公立中学校では、定期考査対策として学習塾に通い、授業の内容を先取りして学習している生徒がいる場合があるが、筆者がこの6年間に指導した生徒たちは、大阪市内全域から通学していたこともあり、授業の補充的に地域の学習塾に通う生徒はほとんどいなかった。そこで、教科書本文を「初見」「初出」の内容として扱い、書かれている内容を理解するコミュニケーション活動を通して指導してきた。生徒たちが高校生になっても、授業では中学時と同様の方法で教科書内容を指導した。6年間の指導を振り返ると、教科書で扱われている「題材」の研究にかなりの時間を費やしていたことを実感する。生徒たちが「読みたい」「聞きたい」と思えるような導入を工夫することによって内容を理解しようとし、そうして理解した内容について感想や意見を述べたり書いたりするコミュニケーションを行わせたかったためである。決して、すべての題材においてうまく指導できた訳ではないが、題材に興味をもち、「知りたい」という感情をもつと、多くの生徒たちが主体的に、意欲的に学ぼうとしてくれた。様々なコミュニケーション活動が充実したものとなり、その結果、生徒たちの人間関係も良くなっていったように感じている。

1-3 学習の振り返り

(1) 生徒による自己評価・他者評価

6年間の指導を通して、もう一つ大切にしてきたことが、短期的、長期的な学習の結果を学習の過程をふまえた生徒たち自身による振り返りである。良い学習結果を得るためには、与えられた時間内で質量ともに十分な学習に取り組む必要があることは言うまでもない。そこで、授業で取り組むコミュニケーション活動などの短期的な学習から、定期考査やスピーチの発表といった一定期間に渡る学習まで、生徒たちが自分の学習行動を振り返る機会をできるだけ与えてきた。良い結果を得られた際には、次回も同様の学習を行うことで再び良い結果を得られること、反対に、望ましくない結果に終わった場合は、何が足りなかったのか、次回はどうのように取り組むべきかを考えて書かせるようにした。どの程度の努力がどのような結果をもたらすのかということを理解するようになると、生徒たちは、成功・失敗の要因を自分自身の学習行動に帰属するようになっていった。こうした生徒たちの変化を通して、このような振り返りを伴う学習を「反復」することが、長期的な視点で学習を「継続」するうえで、重要な要素となり得るのではないかと感じるようになった。

また、生徒たちには、お互いの学習を評価する機会も積極的に与えてきた。1-1 で述べた、知識の習得のためにも、1-2 で述べた、コミュニケーションとして意味のある内容をやり取りするためにもペアやグループの学習を多く取り入れていたこともあり、仲間ができるようになっていくことをお互いに理解しやすい状況であった。学習活動後の相互評価の取り組みを通して、生徒たちは互いの学習の状況を理解し、その結果、それぞれの能力や到達度、さらには取り組みにおける努力の程度を認めただけで、自分自身についてはもちろん、仲間のことも正しく評価できるようになっていった。そのような生徒が集まる「教室」は、一律に与えた課題においても、生徒一人ひとりが各自の目標を設定し、その達成に向けた学習を一步一步進めていける場所となるのを感じた。

(2) 教師による自己評価・他者評価

生徒たちが自己評価、他者評価した結果は、教師にとっては、指導した内容の適切さや充実度の評価となる。筆者自身も6年間を通して、到達させたい目標に向かって自分の指導が正しく進んでいるか、改善・修正すべき内容はないかを確認するために、生徒たちによる自己評価や他者評価の内容から、定期考査や授業中に行う小テスト、さらには、生徒たちの英語力に関する検定や模試等の結果まであらゆるものを把握するようにしてきた。例えば、スピーチをクラスで発表するパフォーマンス課題を与えた際には、生徒一人ひとりの発表内容や技能を評価すると同時に、生徒たちにその練習過程における各自の取り組みについて回答させたり、発表までの授業の内容についてアンケート形式で尋ねたりした。これらの結果は、教師(筆者)が達成目標として設定したパフォーマンスを生徒たちができていたか、また目標としたパフォーマンスを生徒たちができるような指導を、教師(筆者)が行えたかという視点から、筆者自身が自己評価を行うための材料となり、そうして実践を振り返ることが、次の実践へとつながっていった。

自分の実践を他者から評価してもらうことについては、上述のようなアンケート形式で生徒たちの声を聞くことに加え、同僚の先生方に授業を参観してもらうことも大切だと考えてきた。研究授業等の機会があれば、それらも積極的に活用してきたが、特別に作り上げられた授業ではなく、日常的に繰り返される授業を互いに参観しコメントし合うことから、多くの気づきを得、学ぶことが

できた。このことは英語科の授業に限らず、他教科の授業の参観を通して同様に、ふとした疑問や感想などを述べ合うことが、指導技能に関する様々な気づきとなるとともに、生徒理解にもつながっていった。

2. 指導の結果

本章では、第1章で述べた指導の結果、生徒たちが身につけた英語力として、GTECと大学入試センター試験の受験結果を示す。

2-1 GTEC受験結果

筆者が6年間を通して指導に関わった生徒たちは、中学1年次より高校2年次まで毎年1月にGTECを受験してきた。本節では、その5回すべてを受験した生徒(64名)の技能レベルの推移を報告する。なお、GTECにおける各技能レベルは、各技能のスコアに応じて判定したレベルをCEFR-Jにおける同等のレベルと対応させて示され、表2がその指標である。また、CEFR-Jは、CEFRを日本人学習者用により細分化した英語力の指標であり、平成30年に閣議決定された「教育振興基本計画」(文部科学省：2018)においては、中高生の英語力の目標を中学校卒業段階でCEFRのA1レベル上位相当以上、高等学校卒業段階でCEFRのA2～B1レベル相当としている。

図1は、高校2年次、1月における4技能別のレベル判定の結果である。64名中5割以上の生徒が4技能すべてにおいてA2.2レベル以上の英語力を身につけている。4技能の判定結果をそれぞれ平均すると、スピーキング技能が最も高く、リーディング技能が最も低くなっている。

リーディングの技能については、中学1年次から高校2年次の5回の受験とも、判定結果の平均が他の技能と比較して最も低く、習得・向上に時間がかかる技能なのかもしれないという認識を持ちながら指導してきた。特に高校1年次から2年次にかけて、

表2 GTECにおける技能レベルの指標

B2	大学での専門教育を英語で学べるレベル
B1	海外進学を視野に入れることができるレベル
A2.2	海外の高校の授業に参加できるレベル
A2.1	海外ホームステイや語学研修で楽しめるレベル
A1.3	ALTと日常的な会話をし、英語体験を楽しめるレベル
A1.2	身近な表現で簡単なコミュニケーションができるレベル
A1.1	身近な単語や定型表現でコミュニケーションができるレベル
Pre-A1	挨拶程度の簡単なコミュニケーションができるレベル

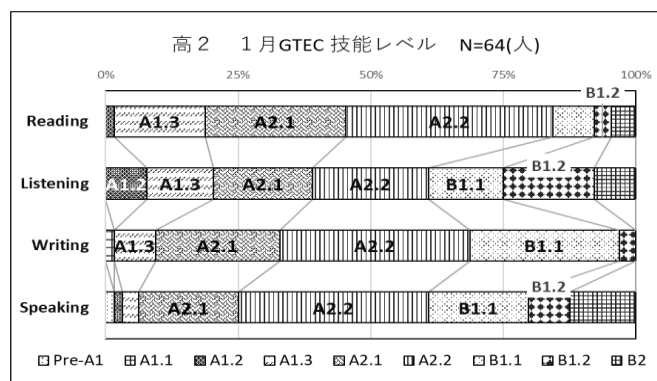


図1 高校2年(1月) GTEC判定結果(技能別)

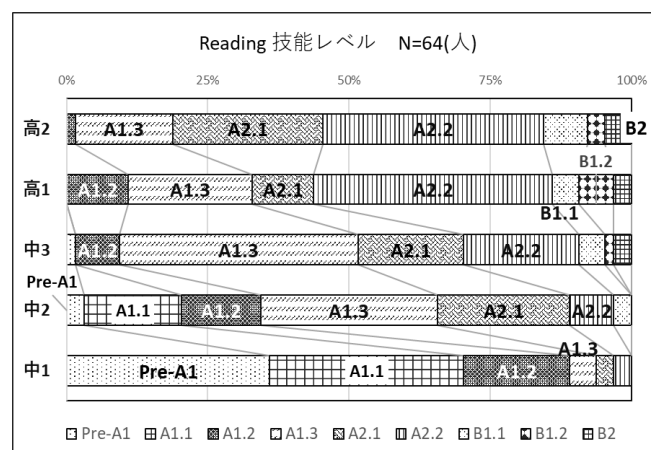


図2 GTEC判定結果の推移(リーディング)

A2.2レベル以上の生徒の技能の向上が停滞気味であった(図2)。表1(p.3)の通り、学年が進むにつれて指導時間を増やし対応してきたが、授業での学習内容の時間配分という点については、今後の指導における課題と考えている。

ライティングの技能については、リーディング、リスニングと比較すると、中学1年次の1月の時点で75%の生徒がA1.3レベル以上に到達しており、授業において簡単な会話やスピーチなどのスピーキングの活動と話した内容を書いて表現するライティング活動を連携させて取り組んできた成果を感じている。しかし、高校1年次から2年次にかけては判定レベルが下がる生徒が多く、技能の向上がみられなかった。表1(p.3)で述べた、「書く」ことに関する学習時間を減らしたことが影響しているとするれば、この点についても、長期的な視点での指導方法を工夫していかなければならないと思っている。

リスニングの技能については、どの学年段階においても6～8段階程度の幅広い能力の違いのある生徒が常におり(図4)、得意な生徒と苦手な生徒に分かれやすい技能であると考えて指導してきた。授業においては、同じ内容を様々な表現で言い換えることやレベルに応じた家庭学習を与えることで対応した。図4の通り、他の技能に比べると毎年順調に、各レベルの生徒に技能の向上が見られた。

高校3年次においては、希望者のみが6月にスピーキングテストも含めて受験した。図5は、図1～図4に示した64名中、さらに高3でも受験した24名の判定結果である。大学入試に活用することを見据えて受験しているため、どちらかといえば英語を得意科目として認識している生徒たちの結果であるが、参考資料として提示する。

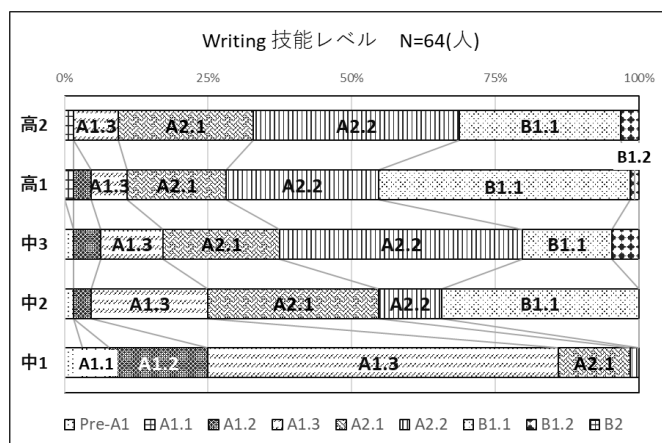


図3 GTEC判定結果の推移(ライティング)

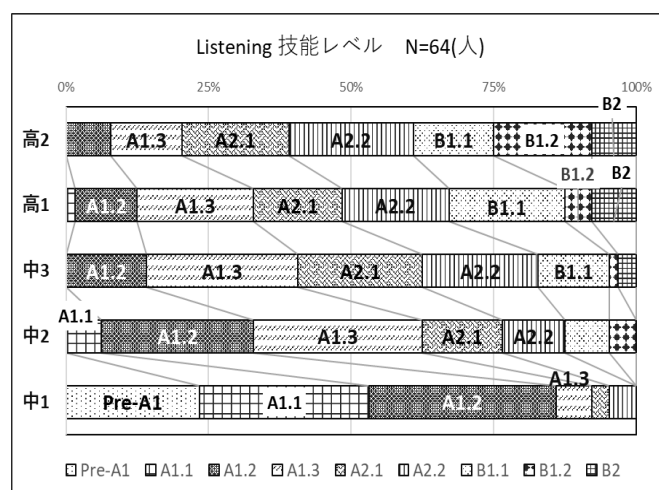


図4 GTEC判定結果の推移(リスニング)

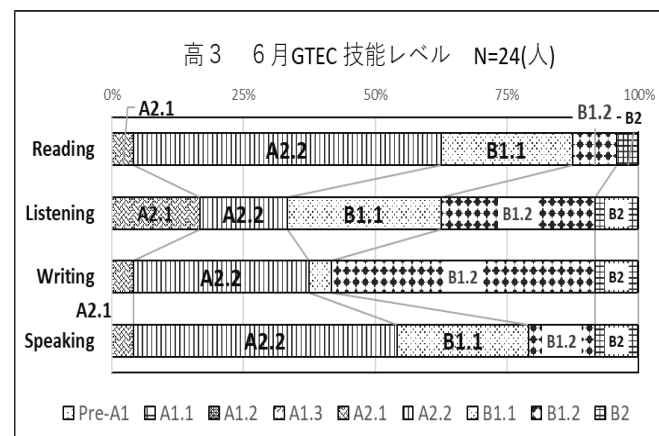


図5 高校3年(1月) GTEC判定結果(技能別)

2-2 大学入試センター試験結果

図6は、中高一貫教育を受けた生徒のうち、2020年度の大学入試センター試験を受験した36名の「英語」および「リスニング」の得点率を示している。予備校でも学習している生徒もいることから、単純に本稿においてめざす指導の結果としては捉えられないが、生徒たちの英語力の参考となれば幸いである。36名の得点率の平均は、「英語」が72.3%、「リスニング」が74.0%であった。(2020年度のセンター試験の全国の平均正答率は、「英語」が116.31点(200点満点)、「リスニング」が28.78点(50点満点)と報告されており、得点率に換算すると「英語」が58.2%、「リスニング」が57.6%となる。)

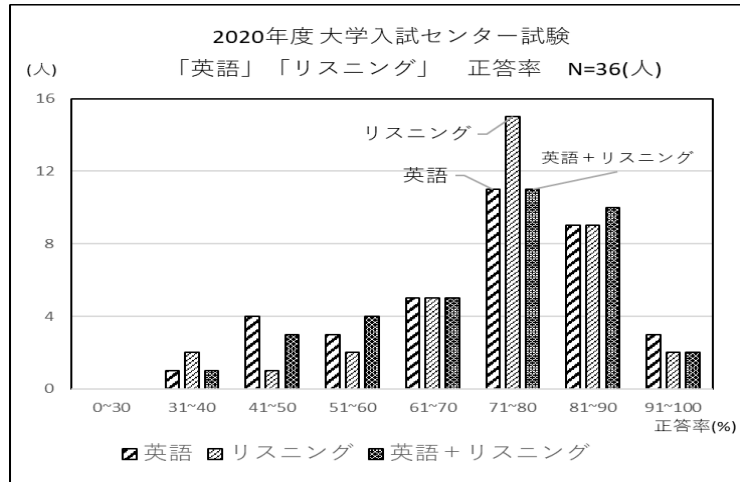


図6 2020年度 大学入試センター試験 受験結果（「英語」「リスニング」）

2-3 抽出生徒のGTECおよび大学入試センター試験結果

GTECの4技能別レベル(スピーキングは高2、高3次のみ受験)とセンター試験での得点率の関係を探るために、抽出生徒3名の結果を提示する。

生徒Aは、小学校時より英語学習に興味があり、中学2年次にはリーディングがA2.1、リスニングがA2.2、ライティングはB1.1と判定されるなど、中学生としては英語力の高い生徒であった(図7)。中学3年次以降も真面目に学習に取り組み、リスニング、ライティングについては、B1.2まで向上した。センター試験では「英語」が87.0%、「リスニング」が84.0%の正答率であった。

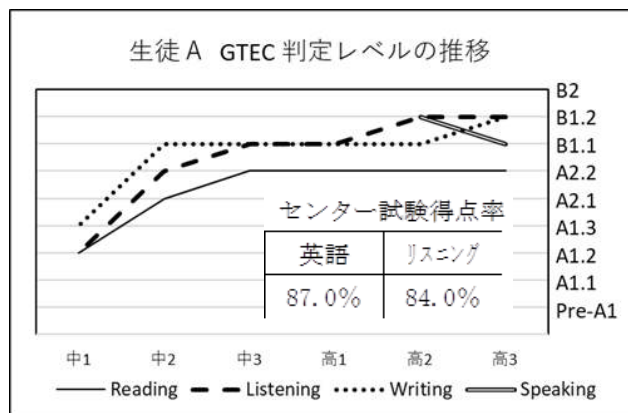


図7 GTEC 判定レベルの推移とセンター試験得点率(生徒A)

生徒Bは、中学1年次、1月には、ライティングこそA1.2レベルに到達していたが、リーディング、リスニングはPre-A1レベルであった。授業の内容を確実に学習することで力をつけていくタイプの生徒で、中学2年次以降の学習を通して、順調に英語力を伸ばしていった(図8)。高校3年次、6月の判定レベルは、ライティングがB1.2、リーディングがA2.2と図7に示した生徒Aと同レベルまで向上した。センター試験の得点率は、「英語」が74.0%、「リスニング」が60.0%であった。

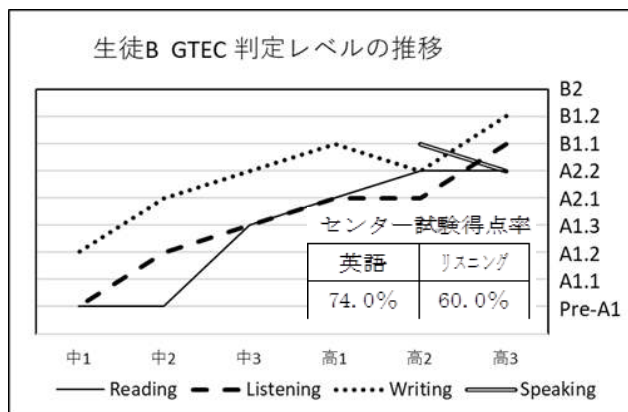


図8 GTEC 判定レベルの推移とセンター試験得点率(生徒B)

生徒Cは、理数科目を得意とする生徒であるが、英語の学習においてもよく努力してきた。中学1年次からリスニング、リーディング、ライティングのすべての技能において A1.2 レベル以上と判定されていたが、高校進学後は、判定レベルが下がった時期もあり、特にライティング、スピーキングによる表現活動に関しては、苦手意識をもっていた。しかし、大学進学に向けて受験勉強を始めると、リスニング、リーディング、ライティングの3技能とも B1.2 レベルまで向上した。センター試験では「英語」が 90.5%、「リスニング」が 72.0%の正答率であった。

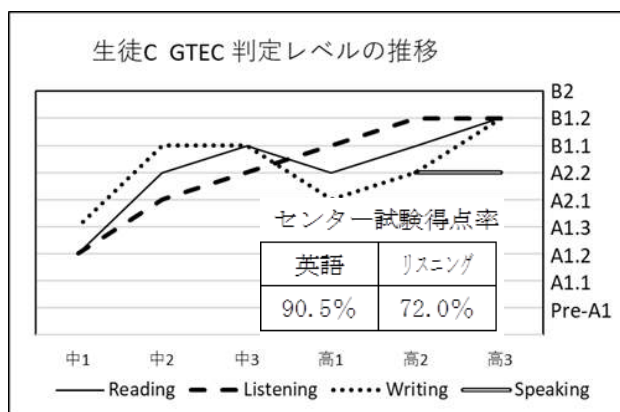


図9 GTEC 判定レベルの推移とセンター試験得点率（生徒C）

3. 今後の指導に向けて

中高英語科における指導の目標が、英語でコミュニケーションを図る資質・能力の育成であることはこれまでに何度も述べてきたが、高校生にはさらに大学進学という、もうひとつの大きな目標もあり、そのための指導も必要となる。そこで、本章では、大学受験に必要な英語の学力について、また、今後の英語指導について筆者の考えを述べることにする。

3-1 大学受験に必要な学力

筆者は、「英語力」あるいは「英語の学力」を、英語を「聞く」「読む」「書く」「話す」ことによるコミュニケーションの技能と「文法・語彙」の知識が相互に関連した総合的な能力として認識してきたが、その認識は、生徒一人ひとりの英語による4技能のレベルと模擬試験等の偏差値を把握することを繰り返し、より強いものとなった。そして、生徒たちは、「英語の学力」の構成要素（「聞く」「読む」「書く」「話す」ことによるコミュニケーションの技能と「文法・語彙」の知識）において、一人ひとりが異なる強みと弱みをもっており、そうした強みと弱みの質と量に応じた無数の組み合わせが、「英語の学力」として現れると考えるようになった。このことは、2-3 で報告した抽出生徒の GTEC における4技能の判定レベルとセンター試験での得点率に絶対的な相関がないことから理解していただけるのではないだろうか。もし、総合的な能力としての「英語の学力」において、強みの要素が弱みの要素を補い、弱みの要素が強みの要素の足を引っ張るというようなことが起こっているとすれば、強みをさらに伸ばし、弱みをしっかりと補強する指導が必要となる。そして、仮に強みをプラスの学力、弱みをマイナスの学力とするならば、1より2の学力を、-2より-1の学力をめざせばよい。そして、「文法・語彙」の知識と「聞く」「読む」「書く」「話す」ことによる4技能という5つの要素を合計した学力がプラスになるように指導すればよい。筆者は、英語の学力を高めるということをそのように考えてきた。

来年度より、「知識・技能」だけでなく、「思考力・判断力・表現力」も重視する「大学入学共通テスト」が実施される。2020年11月に実施されたプレテストにおいても、日常的なコミュニケーションの場面での活用を意識した問題が出題されている。今後は、そのような問題に対処できる英語力が、大学受験に必要な学力であり、「文法・語彙」の知識を活用する基本的なコミュニケーション能力を確実に育成したうえで、理解した内容について考え、判断し、自分の言葉で表現する能力、つまり、実際の場面で4技能を統合的に活用できる、より一層確かなコミュニケーション

能力の育成が求められることになる。今後の英語指導においては、コミュニケーション能力を「英語の学力」の構成要素ととらえるこのような考え方が不可欠となるはずである。

3-2 今後の英語指導に向けて

「英語の学力」がコミュニケーション能力をも含む総合的な能力であり、大学受験に向けてもさらに高いコミュニケーションの技能が求められるとしても、その指導においては、コミュニケーション能力の基礎を養う指導を重視し、そのために、コミュニケーションを図ろうとする資質を確実に育成することに重点を置くべきであると筆者は考えている。つまり、英語でコミュニケーションを図ろうとする関心・意欲があり、コミュニケーションを図るために必要な知識を身につけ、コミュニケーションを通して技能を高めようと努力する、そんな学習態度としての資質の育成である。

そのための指導において重要となるのが、生徒たちが学習する環境ではないだろうか。中高6年間の指導を通して、筆者は、コミュニケーションを図ろうとする資質の育成に大きく影響するのが、環境的な要因であることを実感してきた。生徒たちが、英語を読んだり、聞いたりして新しい情報を得ること、書いたり話したりすることで自分の意見や考え、気持ちなどを伝えることを楽しめる学習環境、また、わからない語句や表現があっても、単語や文法を間違っ使ってしまったても気にならず、むしろ、わからないことや誤りから学ぶことができる学習環境が必要なのである。筆者の経験では、そのような環境での学習を通して、生徒たちは、より良い人間関係を築いていく。生徒たちの人間関係が深まれば深まるほど、コミュニケーションの内容が充実し、より深い学びへとつながっていく。だからこそ、教師の役割は、そのような学習環境の土台を作ることであり、適切な学習(指導)内容と学習(指導)方法を長期的、短期的な目標に応じて適切に組み合わせることなのだと考え、実践してきた。

今後は、このような学習環境を、英語科における指導はもちろん、学校教育全般を通して形づくることをめざすべきではないだろうか。このような学習環境ができれば、「人」や「もの」を含む身の回りの様々な事象に興味をもち、日本語であれ英語であれ、「聞く」「読む」「書く」「話す」ことのコミュニケーションを通して学ぼうとする生徒がさらに多く育つであろう。「英語の授業」から「学級」「学年」「学校」が変わる、そんな指導をめざしたいと考えている。

おわりに

本稿は、公立中高一貫校での筆者の指導内容を多くの先生方に知っていただき、今後の英語科指導のあり方を探ることにつなげたく、実践をまとめたものである。指導における考え方が中心で、具体的な実践事例を提示できていないこと、また、実践の成果として示すための検証ができていないことなど、様々なご指摘があらうかと思われるが、まず、読んでいただいたことに感謝を申し上げたい。そのうえで、今後の実践につなげるためのご指導・ご助言を、多方面からいただければ幸いである。

参考文献

文部科学省（2018）教育振興基本計画 文部科学省 平成30年6月15日 閣議決定
https://www.mext.go.jp/content/1406127_002.pdfよりダウンロード（令和2年2月28日）

「発達障害のある学生」への対応について —早期に自分の個性に気づく(周辺が気づく)ことの重要性—

京都民際日本語学校 上田修三

はじめに

今日、大学では教育・進路指導において、企業では障害者の法定雇用率 2.2%(表 1)に対して、「障害のある学生/人材」とどのように接するか(向き合うか)が課題となっている。具体的には、採用時の公正選考採用の履行、入社後においては人材育成・適正配置等の人事労務管理の対応が急務となっている。

著者が企業退職後のセカンドキャリアをキャリアコンサルタントとして、企業・教育機関・公共の支援機関等で若年層の就職支援に携わった経験によると、以下のような「発達障害の若者(診断の有無は問わず、潜在的な対象者を含む)」の言動が見られた。

〈学生相談の場面〉

学生相談室(キャリアセンターを含む)の予約ができない。相談室のドアまで行くことができない。カウンセラーと向かい合って相談することができない事例。

〈インターンシップ受入れ先での場面〉

ホテルでのインターンシップで接客や客室準備(ベッドメイキングや備品補充など)が苦手、勝手に休憩を取るなどの行動がみられるが、ガーデニング作業は黙々と取り組み完遂できた事例。

〈退職の事例(派遣社員で職場に定着しない)〉

事務作業はこなすが周囲との交流が困難で職場で孤立し離職を重ねる事例では、昼休みに弁当を誘われるが同僚と食べることができないとの申し出があった。詳しく聞き取り調査を実施すると、他者が弁当を食べる時のそしゃく音が耳障りで気になるとのこと。音、光、匂いに過敏であることが判明。

これらはいずれも個別面談というプロセスを経て、当事者の気づきや自覚により、その後の対応に繋がる事例である。そこで、本論では、「発達障害の若者」に対してどのような支援が必要かについて、「早期発見」「早期自覚」の観点から、大学等の教育機関で試行できる対応について提案したい。

表 1 障害者の法定雇用率(出典：厚生労働省 平成 30 年 4 月 1 日)[1]

事業主区分	法定雇用率	
	現行	平成30年4月1日以降
民間企業	2.0% ⇒	2.2%
国、地方公共団体等	2.3% ⇒	2.5%
都道府県等の教育委員会	2.2% ⇒	2.4%

第1章 発達障害の若者について

1-1 発達障害のある学生数の推移

発達障害者支援に関する行政評価・監視結果報告書(総務省行政評価局平成29年1月)によると、「発達障害学生(診断有)」は平成26年度全国の国公立短大・大学数780校の内、過半の

50.4%に在籍している。また、「発達障害学生(診断は無いが配慮が必要)」の在籍者を含めると478校となり、全大学数の61.3%にもなる(表2)。国内における全学生数2,975,589人の内、発達障害学生数(診断有)は、2,282人で0.08%に相当し、発達障害学生数(診断は無いが配慮が必要)は5,456人で0.18%になる(表3)。

配慮が必要な学生数を著者が勤務していた学生総数約2万9千人(平成28年当時)の京都の私立大学を母数にすると、「発達障害のある学生(診断は無いが配慮が必要)」は約50余人が対象となり、大学の特徴や、入学方法は多岐に渡るため、一概には論ずるのは難しいものの、まずは各大学が在籍数から「発達障害のある学生」の潜在数を想定することを推奨したい。

表2 発達障害のある学生数の推移(出典:総務省 平成29年1月)[2]

(原資料は独立行政法人日本学生支援機構「大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査」)

(単位:大学、%)

区分	平成 22 年度	23 年度	24 年度	25 年度	26 年度
全大学数	775	776	780	780	780
発達障害(診断有)学生在籍校数(割合)	255 (32.9)	298 (38.4)	321 (41.2)	366 (46.9)	393 (50.4)
うち支援発達障害(診断有)学生在籍校数(割合)	208 (26.8)	238 (30.7)	263 (33.7)	296 (37.9)	326 (41.8)
支援発達障害(診断無・配慮有)学生在籍校数(割合)	263 (33.9)	304 (39.2)	306 (39.2)	315 (40.4)	348 (44.6)
発達障害(診断有)学生又は発達障害(診断無・配慮有)学生在籍校数(割合)	356 (45.9)	455 (58.6)	416 (53.3)	449 (57.6)	478 (61.3)
支援発達障害(診断有)学生又は発達障害(診断無・配慮有)学生在籍校数(割合)	330 (42.6)	371 (47.8)	384 (49.2)	405 (51.9)	438 (56.2)

表3 発達障害のある学生数の推移(出典:総務省 平成29年1月)[3]

(原資料は独立行政法人日本学生支援機構「大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査」)

(単位:人、%)

区分	平成 22 年度	23 年度	24 年度	25 年度	26 年度
全学生数	3,012,045	3,016,631	2,987,481	2,991,385	2,975,589
発達障害(診断有)学生数(在籍率)	865 (0.03)	1,179 (0.04)	1,573 (0.05)	2,042 (0.07)	2,282 (0.08)
うち支援発達障害(診断有)学生数(在籍率)	692 (0.02)	883 (0.03)	1,096 (0.04)	1,419 (0.05)	1,627 (0.05)
支援発達障害(診断無・配慮有)学生数(在籍率)	1,670 (0.06)	2,035 (0.07)	2,412 (0.08)	2,806 (0.09)	3,174 (0.11)

第2章 発達障害のある学生に関して何が起きているか

ここでは、発達障害のある学生への対応について、その対応を難しくする要因について、学生本人、教職員、保護者の立場から論じる。

2-1 発達障害学生の抱えるトラブル

発達障害の学生が抱えるトラブルを大別すると、以下の3つの場面が考えられる。

①「学業におけるトラブル」=授業についていけない→単位が取れない(卒論が書けない)→

卒業できない(または、休学、留年、退学となる)。

②「人間関係トラブル」＝友人ができない、教職員と交流できない→相談相手がいない→孤立する。

③「就職活動時のトラブル」＝就職活動の方法がわからない、面接が出来ない(対面することが怖い)→就職活動戦線に参入できない(→無業者)。→社会参画が困難になる。

2-2 教職員の対応

このような発達障害を抱える学生に対して教職員の対応の特徴には以下の5つがある。

①学生との接点が少なく(接点がなくても学生は学生生活を維持できる。接点ができても継続できない。)、教職員が当該学生を発達障害と気づかない。また、接点ができると特定の教職員のみに一方向的に頼られても困るという現実もある。

②個人情報管理の観点から、学生情報の引き継ぎや共有が難しい。

③発達障害のある学生本人は発達障害であることを自覚しているが、他者に知られたくないとの想いがあり、対応が難しい。

④発達障害のある学生に対応できる専門人材が少ない(いない)。

⑤発達障害のある学生に沿った対応をすべきとの認識はあるが、個々の大学においては対象者数が少ない(規模の把握が難しい)ため、十分な予算を確保できない。

2-3 保護者の立場

保護者の立場からは、以下のような要因によって、十分な対応ができない場合がある。

①保護者が大学任せで大学と連携しようとししない。

②保護者が自分のこどもが発達障害をもっていることに気づいていない。

2-4 発達障害のある学生の周辺環境を「ジョハリの窓」に例えて

発達障害のある学生を取り巻く環境を「ジョハリの窓」例えると、図1のようにあらわすことができる。すなわち、「自分も他者も発達障害があることを分かっている」理想的なパターンと、「自分も他者も発達障害があることを分かっていない」という最も望ましくないパターンである。

自分も他者も 分かっている	自分は分っていない 他者は分っている
自分は分っている 他者は分っていない	自分も他者も 分かっていない

図1 発達障害学生の「ジョハリの窓」

(自分＝発達障害のある学生 他者＝保護者、教職員、友人)

第3章 大学の取り組み

3-1「発達障害の可能性のある(気になる)学生」の把握方法

第2章では、発達障害のある学生に対する周囲の対応の課題を中心に述べた。ここでは、このような課題を解決するための具体的な手法について論じる。

①教職員が発達障害のある学生(気になる学生)を把握(気づく)するためには、該当学生との接触することが必要であり、昨今は大学初年次教育(あるいはリメディアル教育)の場で、

一年次の早い機会に教職員と face to face で接する機会が設定され、該当学生の把握に努めている。

- ②全学生を対象に授業を解り易くするための施策(授業の質向上を図り、退学や留年を防止する取り組み)が定着しつつある。具体的には大学においては FD (FACULTY DEVELOPMENT) が 2008 年から義務化され、従前の「知識伝授型(一方向型)」から「学生主体型(学生と共に学ぶ双方向型)」への改善が進行している。
- ③学生の授業評価(アンケート)やオフィスアワー(教授との面談)、TA(ティーチング・アシスタント)の授業参画や支援などにより、学生の個別事情(個性や能力等)を把握する一助となっている。
- ④また、大学卒業までに学生が最低限身につけるべき能力(学士力)を獲得するために、高校から大学への円滑な移行、大学から社会との円滑な接続を図ることが課題であり、全学生向けの「ユニバーサル授業」が求められている。これは「発達障害のある学生」に対しても同様に有効に機能している。
- ⑤ソフト・ハード面では「注意事項等文書伝達」「教室内座席配慮」「試験時間延長/別室受験」「解答方法配慮」「使用教室配慮」「ノートテイク」「パソコンの持ち込み許容」などが導入されている。「注意事項等文書伝達」はユニバーサル対応としてクラスメイトの全学生が恩恵を享受できるが、一般学生との相違については、クラスメイトの理解が前提で教職員がどのような説明責任を果たすかが課題で、今後、関係者との情報共有により試行したい。

第4章 企業の取り組み

4-1「発達障害の可能性のある(気になる)社員」の現状

著者自身、自治体の緊急雇用対策事業や大学でのキャリア教育等を担当した際、大学内での学習困難や社会参画が難しい事例に遭遇して、初めて発達障害のある(可能性のある)学生に対応する必要がある当事者であることを改めて感じた。

具体的にはワークショップやプレゼンテーション、個人面談等の機会を重ねて、継続的な接触、交流を通して、何が出来ないのか(弱いのか、怖いのか等)を理解することができる。規則正しい生活が出来ない(自己管理困難)、顔を見ることができない、臭いや光、音に過敏、電車に乗ることができず 4 年間自転車通学等々、個々の個性(特性)や直面している困難は多岐にわたっており、当事者の自覚、周りの気づきには日常的な交流や面談を重ねることが重要であると実感した。企業においても同様で、採用時に本人から「発達障害の個性」があることが判明している場合は少なく、採用後、メンタルヘルスやハラスメント対応の局面から「発達障害」について気づき始めたのが現状である。当事者も周りも定職に就けないが理由が不明のまま、退職(転職)することすらある。

昨今の働き方改革において、職場のハラスメントやメンタルヘルスが注目され、対応如何によっては、企業の社会的信用の失墜、企業ブランドの毀損となる可能性がある。経営者は発達障害者の把握と対応を企業のリスク管理として取り組む必要がある。

4-2 職場の体制について

昨今の技術革新の進歩や経済社会環境の変化に伴い、職場の労働慣行が変容する中、若年層の労働観や社会参画意識にも変化が見られる。企業においては新入社員の定着を図るため、先輩世話役やメンター制度などが導入され、新入社員の孤立化を防ぐ取り組みが進ん

でいる。発達障害を抱えている社員に対しても同様の取り組みを継続することが期待される。

4-3 発達障害者に適用する具体策

産業、職種、性別、年齢等の個々の事情に配慮することに尽きるが、具体的な事例としてフレックス出勤、作業軽減、時短、座席配置等は各社の就業規則(組合の同意が必要な場合もある)に沿って、対応できることがある。産前産後社員への配慮のイメージで、出来ることから導入が望まれる。

おわりに

発達障害者に対しては各人のライフステージに沿った理解と支援が必要である。著者は大学教員として学生に接することから、学生自身が自分の個性、特性に早期に気づき支援を受けることができるよう次のように提案したい。

〈授業運営について〉

- ①板書計画: 日付、時限を明記。板書を消して(消しながら)、次を書かない。左上から右下に記載する。
- ②発話: 資料や教材等について、全員に読ませる機会を確保する(複数の時限に亘って実施)。必用に応じて、学生の傍に寄り添い耳を傾ける。
- ③教員の動作、動線: 「～しながら、～する」の複数の動作を控える。これは目と耳を同時に使うことが困難な学生への対応想定であるが、全ての学生が「書く時間」「顔を上げて黒板を見る時間」「顔を上げて説明を聞く時間」「発表をする時間」を分けて、授業への集中度を向上させる。
- ④グループワーク: グループワーク成立と構成メンバーの役割分担を指導。グループ分けは学生に委ねることにし、役割分担と自身の適正のマッチング(換言すれば、社会参画の疑似体験)を体現する。他者理解にも有益な手法である。
- ⑤机間巡回: 学生の授業集中度の向上(眠気さまし効果)を目的とするが、指定した教科書を持参しているか、授業進度に見合ったページを開いているかなどを確認する。
- ⑥学生発話の促進: 苦手意識を改善するため、最初の一言のヒントを提供する。または本人が発話するまでの時間に余裕を持たせる(発話を待つ)など、発話が授業参画を体現となり、発話を小さな成功体験の積み重ねにする。

これらは、私がFD研修の模擬授業等で学んだことであり、現在、日本語学校で外国人留学生に対する日本語授業で実践していることである。「発達障害のある学生」のための手法とは限らないが、授業運営のユニバーサル化としてこれからも取り入れたいと考える。さらに、発達障害のある学生支援ケースブックの導入についても検討したい。発達障害のある学生にとっての苦手意識、生きづらさが言語化されれば(あるいは活字化)周りの支援者も動き出すだろう。発達障害のある学生と支援者との出会いを演出するため「困りごとに関するセルフチェックシート(独立行政法人日本学生支援機構が作成した、「発達障害のある学生支援ケースブック」)を1年次の全学生を対象に春学期(前期)を終え、学生生活に慣れた時期である秋学期(後期)に導入することを提案したい(表4)。ユニバーサルの考えを取り入れ全学生を対象とすることで、自己理解の一助となり、困りごとの共通言語を学生と教職員が共有することにより、学生と教職員、学生同士の繋がりが、キャンパスが安心できる「居場所」となり、ひとり一人が可能な限り社会の担い手/支え手(生産者=消費者)として活躍できる全員参加型社会の実現を目指したい。

表4 困り具合に関するセルフチェックシート [4]

発達障害のある学生支援ケースブックより抜粋 独立行政法人 日本学生支援機構

No	項目	とても困っている	頻りと困っている	あまり困っていない	全く困っていない
1	誤字、脱字が多い				
2	手書きで文字を書くのがとても遅い、または文字を上手に書くことができない				
3	文字を読むことが苦手だ				
4	本を読むのに時間がかかる				
5	計算が苦手だ				
6	講義を聴きながらノートを取ることができない				
7	教員の指示を聞き逃すことが多い				
8	レポートや宿題を期日までに仕上げられないことが多い				
9	90分集中して授業を受けることが苦痛である				
10	聞く人・読む人が分かりやすいように考えを整理して話したり、文章にしたりすることが苦手だ				
11	どんな科目を履修すればよいのかが分からない				
12	自分の意見を交えてレポートを書くことが苦手だ				
13	実験や実習に参加することに苦痛を感じる				
14	ざわざわした教室にいるのは耐えられない				
15	シラバスと違う授業だったり、突然予定が変更されると納得できない				
16	整理整頓が苦手だ				
17	諸手続の期日を忘れてしまうことが多い				
18	物忘れ、紛失物が多い				
19	約束した時間に遅れることが多い				
20	掲示物や配布物に気がつかない、もしくは忘れてしまうことが多い				
21	衝動買いの傾向がある				
22	学業、サークル、アルバイトなどから何を優先すべきかを判断することが難しい				
23	二つ以上の作業を同時にこなそうとするとすぐ混乱する				
24	授業と授業の間で時間ができると時間をつぶすのに困る				
25	クラスメート等とトラブルになることが多い				
26	約束を守れなかったり、忘れたりすることが多い				
27	人と会話することが苦手だ				
28	思い込みが強いとよく人から言われる				
29	他の人が考えていることを理解するのが苦手だ				
30	周囲の人が言っていることをうまく理解していないように感じる				
31	納得するまで質問する等、人から「しつこい」とよく言われる				
32	クラスメートの顔と名前を一致させることがなかなかできない				
33	カッとしやすい				
34	衝動的に物品を壊すことがある				
35	自分はダメな人間だと悪いがちである				
36	気分が沈みがちである				
37	周りにから孤立していると感じる				
38	将来のことを考えると不安だ				

参考文献:

[1][2][3]総務省「発達障害のある学生数の推移」平成29年1月報告

[4]独立行政法人日本学生支援機構「発達障害のある学生支援ケースブック」

以上

北近畿地域の高等教育におけるインターンシップの実践と学生の学び

—実習参加学生へのアンケートおよび実習報告書の分析から—

福知山公立大学 江上直樹

1. はじめに

就職みらい研究所の調査によると、2013 年度に「インターンシップを実施した」と回答した企業は 46.0%だったのに対し、2018 年度にはその数が 95.9%と倍増しており、ここ数年で新卒採用を実施している企業にとってインターンシップを行うことが一般的なこととして浸透したことがうかがえる(図1)。また、文部科学省の調査をみると、2015 年度において単位認定を行うインターンシップ(うち特定の資格取得に関係しないもの)を実施している大学は 581 校(実施率 74.3%)となっており、大学教育上においてもインターンシップは広く定着したといえる(図2)。

しかしながら、一言でインターンシップといってもその内容・形式は様々である。企業が実施するインターンシップについて、その実施期間に着目してみると、2013 年度では「1 週間以上 2 週間未満」が 34.7%と最も多く、次いで「3 日以上 1 週間未満」が 31.7%となっていたのに対して、2018 年度では「1日」が 59.4%、次いで「3 日以上 1 週間未満」が 19.7%となっており、いわゆる「ワンデーインターンシップ」形式のインターンシップが急速に広まった状況がうかがえる(図3)。

このように急速に普及し、様々な形式でインターンシップが実施されるようになった昨今の状況に対し、そのあり方が問われるようになってきている。例えば、日本私立大学連合会では、2018 年 2 月に「ワンデーインターンシップの弊害是正に向けて(提言)―『ワンデーインターンシップ』という呼称は廃止すべきである―」を公表するとともに、2019 年 1 月には「インターンシップに関する考え方」をとりまとめた¹⁾。そこでは、インターンシップ関連プログラムの現状について表1のように整理するとともに、インターンシップとして満たすべき要件として「①実施目的:すべてのインターンシップは採用選考に直結しない就業体験型であること」「②実施時期:インターンシップは学生の学業を妨げることがないようその実施時期に十分配慮し、原則として夏休み、冬休み、春休みなど授業のない時期、曜日、時間帯で実施すること。ただし、大学が認めた中長期にわたるインターンシップはこの限りでない」「③実施期間:インターンシップは、より教育効果を高める観点から、5 日間相当以上の実習期間を担保すること」「④プライバシー:インターンシップの募集で得られた学生の属性、連絡先等の個人情報を採用選考目的に利用しないこと」の 4 点を示し、この条件を満たしていないプログラムはインターンシップとして認められないとしている。また、文部科学省にて開催された「インターンシップの推進等に関する調査研究協力者会議」では、「実施後の教育的効果を測定する仕組みが整備されていること」の必要性や、「地方還流や地元定着に向けたインターンシップの活用(地方創生インターンシップ)」の推進が問われるなど、現状のインターンシップの課題について様々な議論が行われている²⁾。

そこで本稿では、大学生を対象としたインターンシップのあり方を考察するための一資料とすべく、北近畿地域に本拠地を置く唯一の四年制大学である福知山公立大学で実施されている「地域キャリア実習」を取り上げ、実習の参加学生へのアンケートの結果、実習終了後に学生が記述した実習報告書の内容について分析を行う。

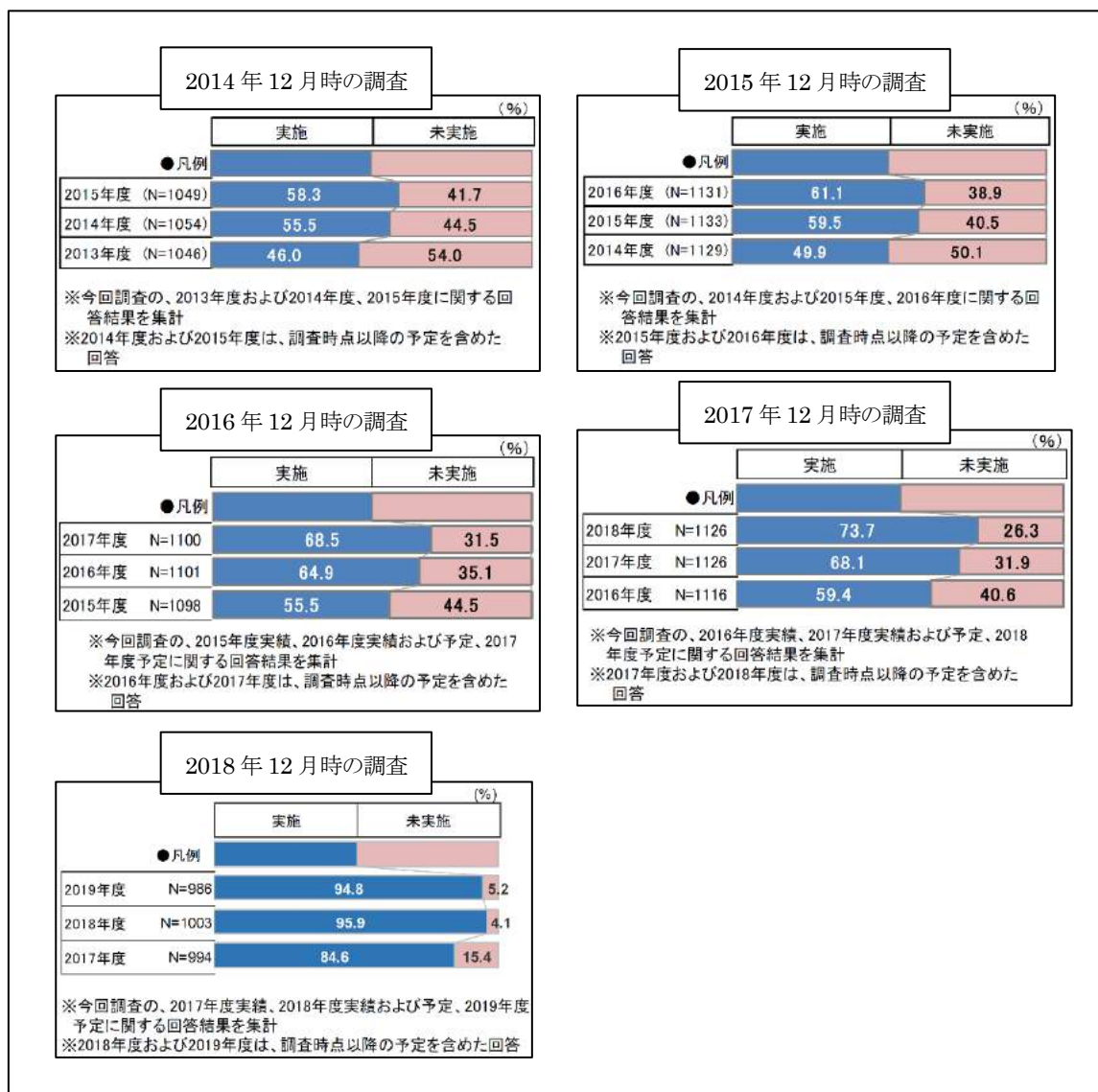


図1 新卒採用を実施している企業のうちインターンシップを実施した企業の割合³

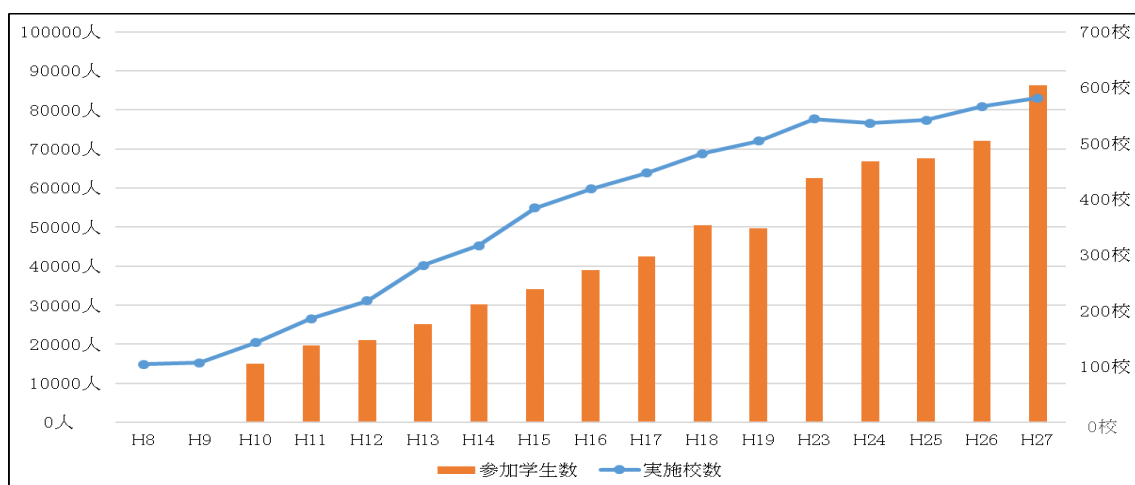


図2 大学（学部・大学院）におけるインターンシップ実施校数・参加学生数の推移⁴

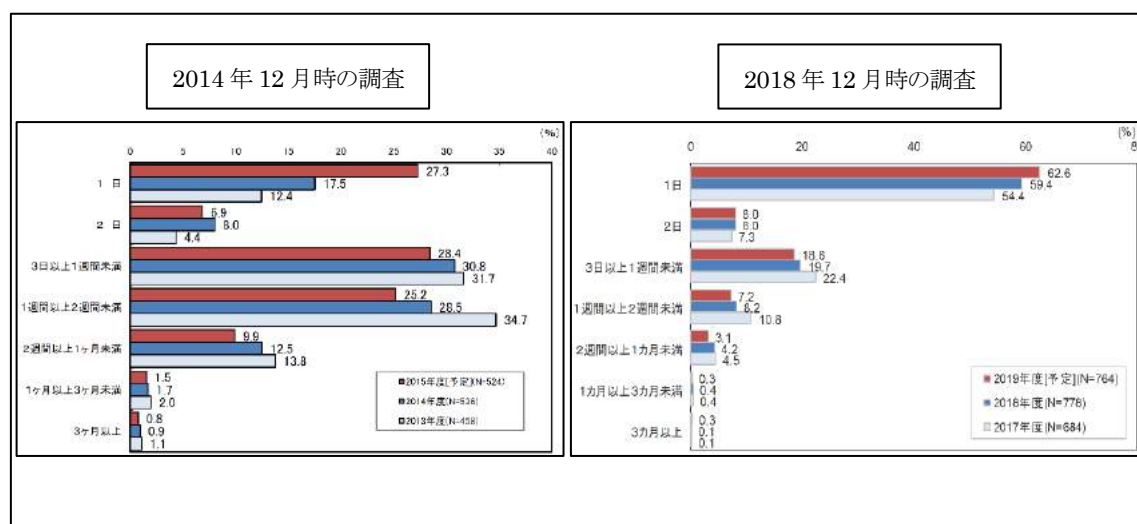
図3 インターンシップの実施期間に関する就職みらい研究所による調査結果⁵

表1 日本私立大学団体連合会によるインターンシップの分類

【①正課型インターンシップ】

学部等のカリキュラムとして、実施内容、実施時期、期間が明確にシラバスに記載される。学生は履修登録をし、単位を修得する(文部科学省が定める一定の条件を満たさないと、単位は付与されない)ものをいう。実施に当たっては、学部等の教職員が学生募集、事前学習、マッチング、実施、事後報告など一連の流れに対し、責任を持ち、質の高い就業体験を提供する。

【②非正課型インターンシップ】

学部やキャリアセンター等が学生に提供するインターンシップで、単位付与を行わないものをいう。実施主体が実習先ごとに実施内容、実施時期、期間を吟味して希望者を募り、質の高い就業体験を提供する。

【③大学と連携せずに実施されるインターンシップ／非インターンシップ・プログラム】

関連するプログラムは、就業体験型であるかどうか、あるいは採用選考に直結するかどうかによって、次の4タイプに分けることができる。

- 就業体験型であって、採用選考に直結しないタイプ:企業等が独自に実施するインターンシップ
- 就業体験型であるが、採用選考に直結するタイプ:就業体験型広報・採用選考活動
- 就業体験型ではなく、採用選考に直結するタイプ:一般の広報・採用選考活動(いわゆる「ワンデーインターンシップ」の多くを含む)
- 就業体験型ではなく、採用選考にも直結しないタイプ:採用選考活動から離れた1日もしくは半日程度のCSR活動

これらについて、企業等は、当該プログラムがどれに属するのかを学生に明示して募集、実施を行い、学生の学業を妨げることがないようにその実施時期に十分配慮する必要がある。

2. 福知山公立大学における「地域キャリア実習」の概要

福知山公立大学では、2019 年度より就業体験をとまなう科目としての「地域キャリア実習」が開講された⁶。本科目は、「①北近畿地域における事業所での実習経験を通して、北近畿地域の課題についての理解を深める」「②各事業所での実習経験を通して、卒業後の進路等、自身のキャリアについての考えを深める」ことを授業の到達目標としている。当プログラムへの参加学生は、大学が位置する北近畿地域での各事業所にて就業体験型の実習を経験し、その経験について実習報告書を作成するとともに、学内の成果報告会にて発表を行う。配当学年は1年次から4年次の全学年であるが、学生への広報実務としては2、3年生を中心に参加を呼び掛けている。単位数は2単位の科目であり、単位付与にあたっては10日間相当の実習参加を要件としている。しかしながら、協力事業所が提供する実習プログラムの大半が5日間相当のものとなっているため、学生が単位を取得するにあたっては2種類の実習への参加が基本となる。なお、実習への参加自体は単位取得を必要としない学生にも開放しているため、5日間相当の実習に参加するだけで単位付与がなされない学生も存在する。ただし、単位を取得しない場合でも、事前学習・事後学習会への参加、報告書の作成、報告会における発表は必須事項としている。

2019 年度においては、52 の事業所について実習プログラムの提供協力を受け、その内容について「2019 年度地域キャリア実習 受入先一覧」として提示したうえで学生の参加を募集したところ、結果として48名(2年生3名、3年生44名、4年生1名)の参加申込があり、24の事業所とのマッチングが行われた。2019年度のスケジュールの概要については、以下の表2に示すとおりである。なお、実習報告書については、「ページ設定:40字×36行の2ページ以内」で記述するものとし、内容については「1. はじめに(実習の動機、実習先の概要等)、2. 実習の概要(実施した内容の説明)、3. 実習を終えて特に学びとなったこと」の3部構成を条件とした。また、報告会については、実習報告書の内容をPowerPointにてスライド6～10枚でまとめたものを発表資料とし、そのスライドについてA1サイズで印刷したポスターを用いて、ポスターセッション形式にて実施した。

表2 2019年度の「地域キャリア実習」に関する取り組みのスケジュール

4月～5月	・協力企業の募集 ・受入先一覧の作成
6月5日	・「地域キャリア実習」の参加募集開始 …説明会の実施、各受入先の実習内容説明資料の配布
6月26日	・「地域キャリア実習 見本市」の開催 …受入先事業所の一部を招いての説明会
6月28日	・「地域キャリア実習」学生申込締切
7月24日	・「地域キャリア実習」事前学習会の実施
7月31日	・各種事務書類(履歴書、誓約書、交通経路等)の提出締切
8月～9月	・各事業所での実習の実施
10月23日	・「地域キャリア実習」事後学習会の実施
11月21日	・実習報告書、報告会用スライド資料の提出締切
11月28日	・「地域キャリア実習」報告会の実施

3. 調査方法

2019 年度の「地域キャリア実習」の教育成果を分析するにあたっては、11 月 28 日に行われた報告会にて参加学生を対象に配布したアンケートの集計結果と、各学生の実習報告書における「3. 実習を終えて特に学びとなったこと」の内容を用いた。アンケートについては 38 名の回答があり、実習報告書については 44 名の提出があった。なお、アンケートの質問項目については以下の表3に示すとおりである。

表 3 アンケートの質問項目

質問 1	実習の満足度について 10 段階で評価し、意見・要望があれば以下の口欄に記入してください。
質問 2	以下の項目は、経済産業省が示す「社会人基礎力」の能力要素です。以下の①～⑫の能力要素について、今回の実習で学ぶことができたと感じるものについて○を付けてください。（複数選択可） ①主体性(物事に進んで取り組む力)、②働きかけ力(他人に働きかけ巻き込む力)、③実行力(目的を設定し確実に行動する力)、④課題発見力(現状を分析し、目的や課題を明らかにする力)、⑤計画力(課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力)、⑥創造力(新しい価値を生み出す力)、⑦発信力(自分の意見を分かりやすく伝える力)、⑧傾聴力(相手の意見を丁寧に聴く力)、⑨柔軟性(意見の違いや立場の違いを理解する力)、⑩状況把握力(自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力)、⑪規則性(社会のルールや人との約束を守る力)、⑫ストレスコントロール力(ストレスの発生源に対応する力)
質問 3	以下に示す項目について、卒業後の進路選択をするうえで、自分にはどの程度身に付けていると感じており、どの程度課題があると感じていますか。7 段階で評価してください。（※課題がある:1 → 十分身に付けている:7） <就職活動の準備について>①自分についての認識(十分に自己分析をしているか)、②業界・企業についての認識(企業研究等の程度) <一般的な知識・技能について>③マナー等の社会常識に関する知識、④一般教養に関する知識、⑤専門分野に関する知識、⑥文章を作成する技能、⑦PC 等の操作に関する技能、⑧調査等の情報収集に関する技能 <社会人基礎力について>⑨主体性(物事に進んで取り組む力)、⑩働きかけ力(他人に働きかけ巻き込む力)、⑪実行力(目的を設定し確実に行動する力)、⑫課題発見力(現状を分析し、目的や課題を明らかにする力)、⑬計画力(課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力)、⑭創造力(新しい価値を生み出す力)、⑮発信力(自分の意見を分かりやすく伝える力)、⑯傾聴力(相手の意見を丁寧に聴く力)、⑰柔軟性(意見の違いや立場の違いを理解する力)、⑱状況把握力(自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力)、⑲規則性(社会のルールや人との約束を守る力)、⑳ストレスコントロール力(ストレスの発生源に対応する力)

4. 調査結果と考察

(1) 各質問項目における度数分布および基本統計量

「地域キャリア実習」における満足度において 10 段階で評価してもらったところ、度数分布は図4のようになり、平均値は8.03、中央値は8、標本標準偏差は1.62となった。満足度が7以下の回答について自由記述欄を確認したところ、意見・要望として3件の記述があり、「会社について知るというよりも、学生たちだけでモデルコースを作るというインターンであったので、どのような仕事をしているか等を知ることができなかったのが残念だった」「プロジェクトの方向性がきちんと決まっていないところから始まったので少しやりにくかった」「企業のことをもっと知れるようなインターンを企業さんの方に提案していただきたい」という意見であった。全体の満足度は概ね高評価であったが、アイデア提案型の実習プログラムと「通常の業務内容も知りたい」という学生の希望についてミスマッチが起きている事例があり、その点で満足度が低くなった場合があると考えられる。事前に学生に提示している「受入先一覧」の資料に実習内容の記載はあったが、もう少し丁寧に学生と事業所の考えをマッチングできる機会を設ける必要があるといえる。

次に、実習について学ぶことができたと感じる能力要素についての集計であるが、その結果は図5に示すように、多い順に傾聴力、主体性、状況把握力、課題発見力となっている。実習先の話を聞き、その趣旨を理解した上で、自分なりの考えにもとづく行動を要求される実習が多かったのではないかと推察される。

最後に、各能力についての自己評価について、その度数分布および基本統計量を図6にまとめた。社会人基礎力に係る指標に比べ、就職活動の準備にかかる指標や一般的な知識・技能についての指標が、比較的低い評価になったといえる。

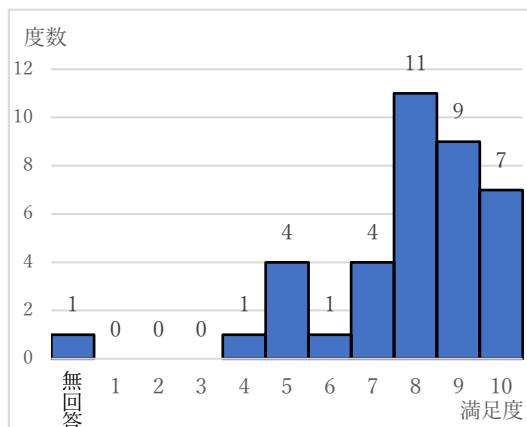


図4 実習の満足度の分布

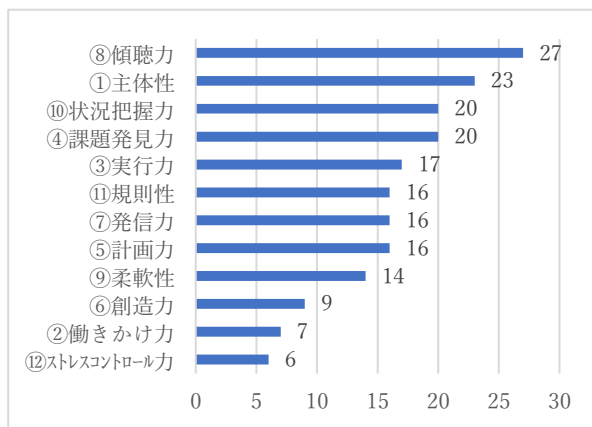


図5 学ぶことができた能力要素

	就活準備 ($\alpha=0.77$)		一般的な知識・技能 ($\alpha=0.86$)						社会人基礎力 ($\alpha=0.78$)										
									前に踏み出す力			考え抜く力		チームで働く力					
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	⑯	⑰	⑱	⑳
1	4	4	2	2	3	3	1	2	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
2	4	6	3	5	8	3	8	3	3	5	2	3	2	3	4	1	1	1	6
3	12	10	7	8	15	12	10	11	6	12	8	9	8	15	12	1	3	5	4
4	12	10	9	12	6	12	11	12	5	10	11	8	19	8	14	7	14	11	14
5	6	8	12	10	5	6	5	9	11	7	13	15	7	7	4	20	11	13	8
6	0	0	4	0	1	2	3	0	4	3	3	3	2	3	4	6	6	3	5
7	0	0	1	1	0	0	0	0	2	1	1	0	0	0	0	3	3	2	1
平均値	3.32	3.32	4.11	3.71	3.13	3.55	3.53	3.62	4.31	3.84	4.26	4.16	3.97	3.63	3.79	5.00	4.71	4.47	4.95
中央値	3	3	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	5	5	4	5
標本標準偏差	1.17	1.26	1.39	1.28	1.20	1.23	1.25	1.10	1.47	1.25	1.12	1.11	0.90	1.24	1.10	1.00	1.14	1.07	1.23

図6 各能力についての自己評価の分布と基本統計量⁷

(2)「実習の満足度」と「学ぶことができた能力要素」の回帰分析

「実習の満足度」の得点を間隔尺度と仮定し、「学ぶことができた能力要素」の各項目についてチェックがある場合を「1」、チェックが無い場合を「0」とした上で、「実習の満足度」を目的変数、「学ぶことができた能力要素」を説明変数とする数量化Ⅰ類による解析を行い、その結果を以下の図7にまとめた。なお、計算にあたっては「エクセル統計」を用いた。

解析結果として、「実習の満足度」へ最も影響がある変数として⑩状況把握力が挙げられ、次いで、⑨柔軟性、⑧傾聴力、⑪規則性となった。この結果から、おおむね「チームで働く力」に分類される能力要素を学ぶことができたと感じている人ほど「実習の満足度」が高くなる傾向にあるといえる。これは、就業体験型の実習について、その実習先の業務内容を学ぶということに加え、共同作業に必要な力を学ぶことや、チームとして何かをやり遂げることに期する学生が多い傾向にあるのではないかと考えられる。

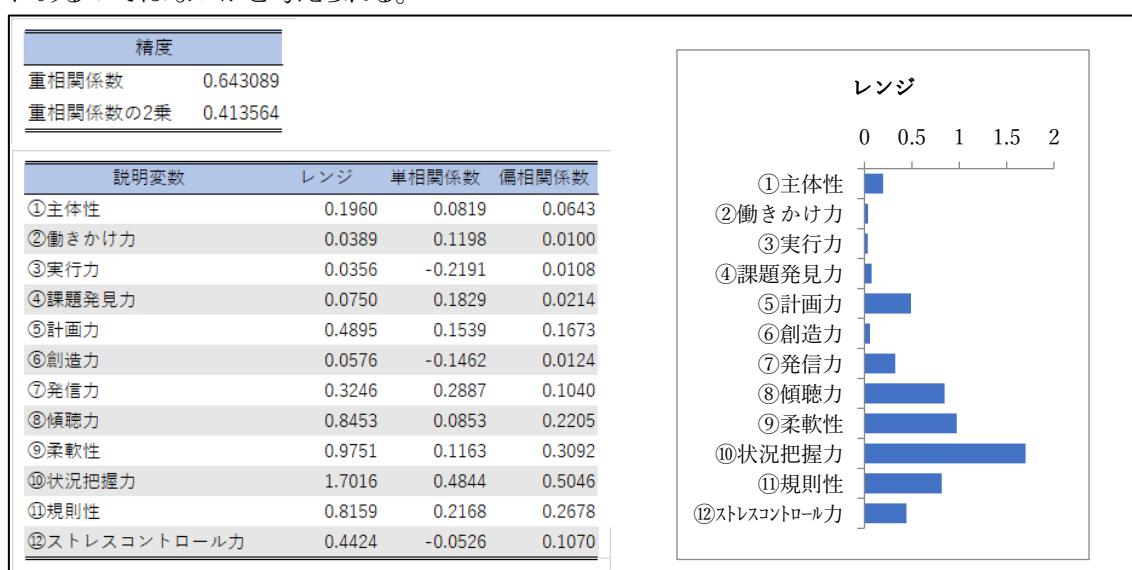


図7 数量化Ⅰ類による解析結果

(3)能力の自己評価による学生の分類と、分類ごとの特徴

各能力についての自己評価について、その得点を間隔尺度と仮定したうえでクラスター分析を行い、実習に参加した学生について5つのクラスターに分類した。そのクラスター分析の結果と、クラスターごとの基本統計量を図8にとりまとめた。計算にあたっては「エクセル統計」を用い、クラスタリング手法については「階層型一凝集法」、距離計算については「基準化されたユークリッドの距離」、合併後の距離計算については「ウェード法」を用いた。

各クラスターの基本統計量を概観すると、クラスター1は「就活準備はある程度しているが、社会人基礎力の自己評価が低い」層、クラスター2は「就活準備はある程度しており、社会人基礎力の自己評価も高い」層、クラスター3は「就活準備は進んでいないが、社会人基礎力の自己評価が高い層」、クラスター4は「全般的に自己評価が高い層」、クラスター5は「全般的に自己評価が低い層」と捉えることができる。また、こうした各クラスターの特徴と「実習への満足度」を照らし合わせてみると、就活準備の自己評価がある程度高いクラスター1・2の満足度が低く、就活準備の自己評価が低いクラスター3・5の満足度が高い傾向にあるといえる。このことから、就活準備がある程度進んでいる層に対しては、どのような就業体験の必要があるかを追加的に調査・検討する必要があるといえる。

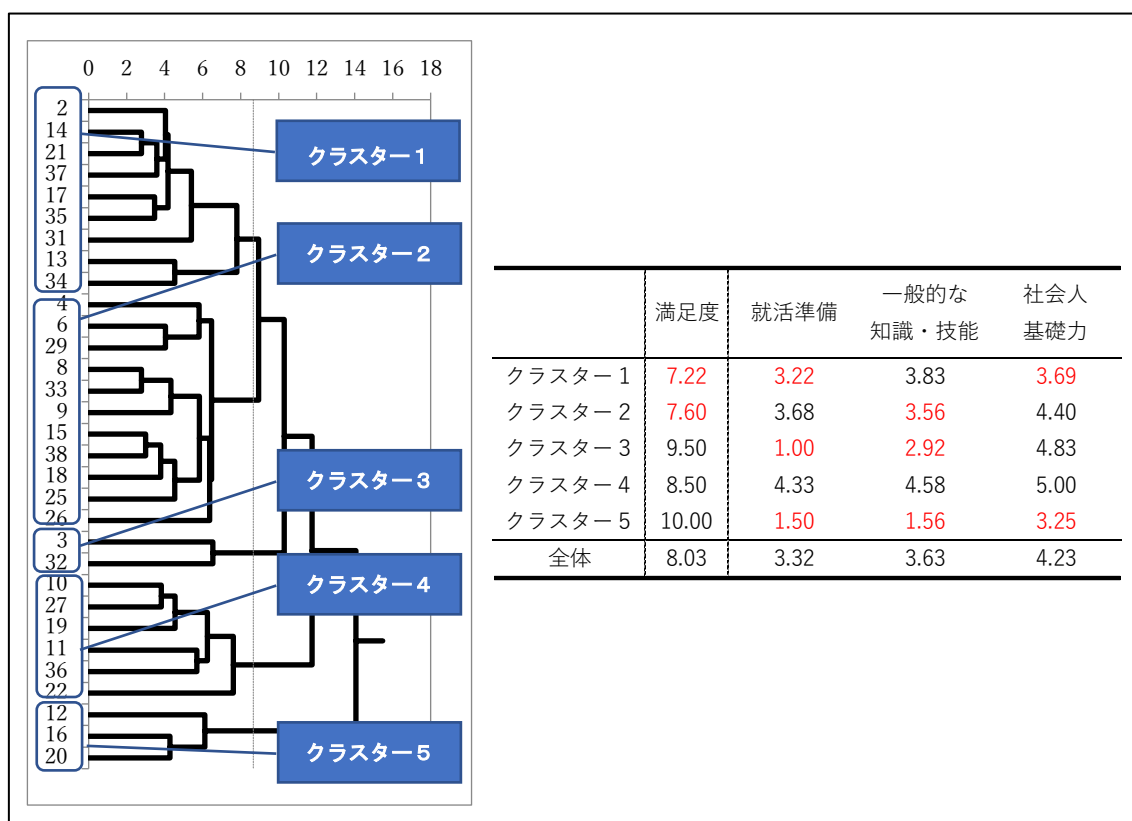


図8 デンドログラムとクラスターごとの各項目の平均値

そこで、クラスター1・2に該当する層の需要を考察する一資料として、各クラスターがどのような点に「学び」を感じているのかを概観するため、各学生の実習報告書の記述内容についてテキストマイニングを行い、抽出語と各クラスターとの共起ネットワークを作成し、図9に示した。なお、解析にあたっては「KH Coder 3」を用いた。

クラスター1・2と関連の強い抽出語を概観すると、実習における体験を通じて、その事業所の業務内容について具体的に知ることができたか、これからの就職活動に向けて自身に必要な能力や足りない能力に気づくことができたか、といった点に「学び」を感じた学生が多いのではないかと考える。

(4)まとめ

福知山公立大学の「地域キャリア実習」は、就業体験型の正課の教育プログラムとして始まったばかりであり、継続的なデータの収集を行うとともに、引き続き成果について分析を行う必要があることは言うまでもない。そのため、あくまで中間的な分析結果ではあるが、現状として、そのあり方を検討する上では、①学生と企業のマッチングのあり方について書類のやり取り以外の手法を取り入れること、②実習内容の改善にあたってはチームによる共同作業を取り入れることについて優先的に検討すること、③各学生における就職活動の準備の進捗状況を踏まえて学生のニーズを探ること、④そのニーズに応じた「学び」につながるプログラムを検討することが重要であるといえる。

- 1 日本私立大学連合会「インターンシップに関する考え方について」
<<https://www.shidai-rengoukai.jp/information/img/310122.pdf>> (閲覧日:2020/01/15)
- 2 インターンシップの推進等に関する調査研究協力者会議「インターンシップの更なる充実に向けて 議論の取りまとめ」<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/076/gaiyou/_icsFiles/afieldfile/2017/06/16/1386864_001_1.pdf> (閲覧日:2020/01/15)
- 3 就職みらい研究所『就職白書—インターンシップ編—』の2015年度版、2016年度版、2017年度版、2018年度版、2019年度版に掲載されている図表を引用した。
- 4 文部科学省「大学等におけるインターンシップ実施状況調査／平成29年度」における「インターンシップ実施状況調査結果」より引用。
- 5 就職みらい研究所『就職白書—インターンシップ編—』の2015年度版と2019年度版に掲載されている図表を引用した。
- 6 非正課型の就業体験教育プログラムとしての「地域キャリア実習」については2018年度より実施していた。その内容について、実習日数の厳格化、実習報告書のフォーマットの統一、正課報告会の実施等の改善を行い、2019年度より単位を付与できる正課型の科目として「地域キャリア実習」を開講した。
- 7 項目名の部分に記載した α の値は、各領域においてのクロンバックの α 係数を意味する。

日本語を第二言語とする児童生徒のための社会科テキストの開発

— 高校入試に対応した JSL 限定型テキスト —

拓殖大学国際学部 神林 邦明

はじめに

近年、外国籍の児童生徒の増加に従って、第二言語としての日本語(Japanese as a second language)を学ぶ生徒(以下 JSL 生徒)に対する学習指導の要望が高まってきている。その対策は日本語指導に加えて教科の学習にも広がり、文部科学省は 2014(平成 26)年に小学校と中学校の段階を対象とした「特別の教育課程」の制度を整備した。これは、「外国人児童生徒等が日本語で学校生活を営み学習に取り組めるように、日本語や各教科の指導等について児童生徒一人一人に応じて編成する教育課程」と位置づけられている。2018(平成 30)年度にこの課程による日本語指導を受けた外国人児童生徒は 19,191 名おり、これは日本語指導等の特別な指導を受けた外国籍の児童生徒 32,106 名の 59.8%にあたる。この割合は、2014(平成 26)年度の 23.9%、2016(平成 28)年度の 42.6%に続き増加傾向にある²。

一般的に、日常的な「生活言語」は 1～2 年程度で習得可能であるが、学習に必要な「学習言語」の習得には 5～7 年程度かかるとされている³。小学校高学年の段階で日本語学習を始めていれば、高校進学 of 段階である程度は学習言語を習得していることになる。しかし、高校の学習は小中学校の学習を前提としているため、これらの知識が不足している生徒にとって、その学習には困難がともなうであろう。このように、JSL 児童生徒は授業に参加する時点で構造的に厳しい状況に置かれている。そのため、高校受験を目標においた学習指導にまでは手が回らないのが現状である。一般的な日本人生徒ならば、経済的な問題を別とすれば、学習塾等を利用することで受験に備えることができる。しかし、現時点では JSL 児童生徒を受け入れる学習塾はほとんど存在しないため、受験は非常に高い壁となる。

そこで、本研究では、JSL 生徒の高校入試対策方法を取り上げ、その中でも特に対策が難しい社会科について効果的な学習方法や教材の作成を目的とする。まず、JSL 生徒の社会科受験対策について考察をおこない、高校入試における頻出キーワードをあきらかにし、JSL 生徒の学習に役立つ教材の作成方法を考察する。

第 1 章 目的: 日本語を第二言語とする生徒の社会科受験対策

ここでは、教科別の受験対策を考察した上で、JSL 生徒の社会科の学習方法について先行研究を整理する。続いて JSL 生徒にとって現実的な目標を設定し、それに近づくための学習方法について、重点とすべき解答形式を中心に考察をおこなう。

1-1 教科別の受験対策

JSL 生徒に対して高校の入試支援をおこなう NPO では、日本語学習・英語・数学の 3 つに重点を置いて指導にあたることが多い。ここでは、JSL 生徒が設問を解く立場から英語・数学・国語・理科・社会科の特徴について、学習内容、日本語能力の必要性、解答が容易な選択形式の割合の 3 点について考察する。

(英語) 英語の学習内容は、多くの日本人生徒にとっては他国の言語である。これは、JSL 生徒が日本語に対する立場と似ている。よって、英語で示された情報そのものについては、各人の学習状況が反映されるであろう。また、設問の指示や、選択肢などの日本語の読み取り、和訳や英訳については、日本人生徒の方が優位性を持つが、英文の選択肢や空所補充・単語の並べ替えなどの設問については、英語の学習をきちんとおこなった JSL 生徒の方が高い得点をとることが推察される。現時点では、英語は世界共通言語であることから、この教科に対して重点的な入試対策をおこなう効果は高いと考えられる。

(数学) 数学については問題文を別とすれば、数式・グラフ・図形などの設問で問われる情報そのものに言語上の違いは少ない。文章題については設問意図の読み取りで日本語能力に影響される要素はあるが、計算問題や図形の設問では確実な得点をあげることも期待できる。また、数学は選択形式の設問が出題されることはほとんどないため、学力が得点に反映される点では、学ぶ側と教える側の双方にとって手ごたえのある教科であるといえよう。

(国語) 国語は、日本語の学習と結びついているため、学ぶ側と教える側の双方にとって重要性は高い。しかし、他の教科の場合は、日本語は教科で学ぶ情報を読み取るための手段であるのに対して、国語の場合は日本語そのものが読み取りの目的となる。日常言語の語彙力が不足している JSL 生徒にとって、配点の 10～20%をしめる古文・漢文や 10～15%をしめる漢字の読み・書きの設問で得点することは難しい。また、残りの現代文についても、文章を読み取って解答を文章化する設問ではまず解答はできないであろう。さらに、国語は選択形式の設問が出題される割合は低いため、偶然の得点も期待できない。非漢字圏出身の JSL 生徒の場合、国語の正答率は 0～10%程度になることもありえるだろう。

(理科) 国語と比べると、理科と社会科では、選択形式の設問の割合が高いため、もう少し高い正答率が期待できる。理科では、図表・イラスト・写真などが多く使用されているため、基本的な用語について母国語と日本語を対応させることが比較的容易である。また、理科では各分野の独立性が高いため、学ぶ側としては自分が理解できるものとそうでないものとの区別がしやすく、重点的な学習をおこなうことも可能となる。何よりも数学と同じように、学ぶ情報自体に言語上の違いは少ないため、生徒の適性によっては学習の重点をおく効果もでてくると考えられる。

(社会科) 社会科は理科とは異なり、JSL 生徒は日本の地理・歴史・政治制度などを学んだ経験はほとんどない。JSL 生徒にとって別の国の文化に関する学習という点では国語と同じであるが、社会科で用いられる日本語は、あくまでも情報の読み取り手段であるため、知っているキーワードがあるだけでも正答できる場合がある。また、世界地理・国際関係・経済などの世界的な視野から学ぶ内容については、理科の学習と同様に母国語と日本語を対応させることで正答率を高めることも期待できよう。

1-2 社会科の学習方法

教科の学習と第二言語の学習と結びつけて学習効率を高めていく方法として、Briton・Snow・Wesche(1989)の「Content-Based Instruction(CBI:内容重視の外国語学習方法)」がある⁴。これに関連して Short(1994)は、社会科の歴史分野の学習と英語学習を結びつける上で、歴史分野の特徴として、①読み書きの量が多く、②抽象概念やなじみのないテーマも多く、③歴史的な時間の流れを理解する必要があることなどを指摘している⁵。

宮部(2008)は小学校の教科書について理科と社会科を比較し、社会科では複雑な連語や、

多義性のある他動詞が用いられるため、学習者は特に歴史分野で学習内容と日本語の難しさの両方に遭遇することを指摘している⁶。また、片山（2013）は、社会科の授業で使われる言葉の特質として、①種類と量の多さ、②「いいかえ用語⁷」の問題、③「間違いやすい・紛らわしい用語」の多さ、④「あいまい用語」、⑤抽象度の高い用語の使用、⑥「価値的言葉⁸」の問題をあげている。この指摘は日本人生徒を対象としたものであるが、日本語能力が不足している JSL 生徒にとって、社会科で使われる言葉の特質は学習を進める上でより一層大きな問題となると考えられる。

近年は、JSL 生徒を対象とした社会科テキストも発行され⁹、Web 上では NPO や自治体で作成した無料テキストも公開されている。しかし、これらの教材は、あくまでも教科を通しての日本語の習得や、学力の定着をはかるために作成されたものであり、入試対策を目的とはしていない。

1-3 目標とする得点の設定

社会科の入試問題は一般的に 38 問程度出題され、その構成は選択形式が 20 問、記述形式 10 問、論述形式 7 問、その他が 1 問程度となっている。

神林（2019）は、JSL 生徒が目標とすべき得点について以下のように設定している。

「社会科の入試対策をほとんどおこなっていない JSL 生徒にとっては、漢字で書くことの多い記述形式や、文章で解答する論述形式で正答できることはほとんど無理であろう。内容の理解を別として、とにかく形だけでも解答を書くことができるのは、選択形式の設問だけである。漢字の読み取りや日本の社会科の学習内容に不慣れな生徒にとって、その正答率は限りなく確率の問題に近くなるであろう。選択形式の設問は一般的に 4 個の選択肢で構成されていることが多い。選択形式の設問が全部で 20 問であるとすれば、4 分の 1 の確率で正答できるのは 5 問程度で、これは得点としては 12 点前後になるであろう。社会科入試の平均点は、おおむね 100 点満点で 40～60 点であることから、この値は非常に低い。英語や数学である程度の得点を取っていたとしても、この社会科の得点は大きなマイナス要因となりえる。選択形式で正答できる確率を少しでも高めると同時に、記述や論述で 1 問でもいいから正答することができれば、得点は 20 点近くになる。」（神林〔2019〕46 頁）¹⁰

非漢字圏出身の JSL 生徒の中で、試験までの準備期間が 1 年程度の生徒にとっては、この得点ラインを目標とすることが現実的であると考えられる。

第 2 章 キーワードを中心とした学習方法の重要性

現実的な目標として 20%という低い正答率を設定するとしても、試験を受けるにあたっては一通りの出題分野と解答形式については理解しておく必要があるであろう。

社会科の解答形式としては、①記号を選ぶ選択形式、②語句を書く記述形式、③文章を書く論述形式の 3 つがある。それぞれのその特徴をまとめたものが表 1 である。

選択形式は解答のしやすさでみると最も簡単であるが、その反面、対象となるキーワードの集中度は低く、ある程度資料を読み取る必要性があるため、正答率はかならずしも高くはならない。記述形式は語句を書くため、その語を知らなければ解答は不可能であるが、対象となるキーワードは選択形式よりは集中度が高いため、「頻出テーマ」として対策をお

こなうことができる。また、基本用語の理解状況を問うことが目的であるため、資料問題が出題されることも少ない。このため、記述形式の正答率は 3 つの中で最も高くなる。論述形式の場合、対象となるテーマは最頻出テーマに集中するが、解答にあたって資料を読み取った上で文章を書く必要があることから、正答率は低くなる傾向がある。

このように解答形式別にみると、選択形式では、基礎知識と資料の読解力を結びつける総合的な力が必要となり、記述形式では、キーワードに関する基礎的な力、論述形式では、情報を読み取って表現する情報処理能力が必要となってくるのがわかる。

JSL 生徒にとって、出題割合が低く正答率も低い論述形式の設問について重点的な対策をおこなうことは、日本語に不慣れな点も加わりその効果は低いと考えられる。また、選択形式の設問は、出題割合は高いものの正答率は中程度となっているため得点の確実性は低い。これと比べると、記述形式の設問は出題割合こそ選択形式に劣るものの正答率が高い。JSL 生徒にとっては、この記述形式の設問の対策をおこないつつ、選択形式で正答できる確率を上げていくことが基本的な対策として考えられるであろう。

表 1 解答形式別の特徴

	解答のしやすさ	用語の集中度	資料の必要性	正答率	出題割合
1. 選択形式	易しい（記号を選ぶ）	低い	中程度	中程度	高い（5 割）
2. 記述形式	中程度（語句を書く）	中程度	低い	高い	中程度（3 割）
3. 論述形式	難しい（文章を書く）	高い	高い	低い	低い（2 割）

（出所）神林（2019）44 頁と 48 頁の表を整理。

次に、選択形式・記述形式・論述形式の 3 つにわけて、JSL 生徒が社会科入試で得点力を向上させる効果のある学習方法についてキーワードを中心に考察を加える。

（選択形式） JSL 生徒が選択形式の設問で正答率を高めるためには、得点しやすい分野や設問形式に対象をしばりこむことが考えられる。たとえば世界地理は母国で学習経験のあることが多い。特に、地図や写真などの視覚的な資料は共通言語としての性質があるため、母語と日本語を結びつけることは比較的容易であると考えられる。また、頻出キーワードは設問の対象（解答）として問われるだけでなく、正答を得る上での情報（資料や設問）としてとしても用いられることが多い。このため、次でふれる記述形式の対策は選択形式の設問の対策としても効果があると考えられる。

（記述形式） 社会科は、他の教科と比べると知識量が得点に反映されやすいため、暗記を主体とした学習対策は現代でも依然として効果がある。ただ、市販の問題集は 1,000 問程度の一问一答の設問で構成されているため、JSL 生徒にとっては学習の負担が大きい。よって、設問を厳選する必要が出てくる。表 2 は、2016～2018 年に記述形式の設問で 5 回以上出題された最頻出キーワードを正答率で分類したものである。ここであげた 45 語のキーワードだけでも、記述形式の設問として出題された 1,529 問の 13%にあたる 202 問に対応することができる。これらのキーワードについて意味や設問例を示し、JSL 生徒にとって解ける設問があることを実感させることは、学習意欲を維持する上で役に立つと考えられる。

（論述形式） 論述形式は、記述形式以上に頻出テーマをしばりこみやすい。また、記述形式とは異なり、文意さえ合っていれば全てをひらがなで書いたとしても、部分点がえられる場合もある。しかし、設問の作り方を変えることで難易度を調整することができるため、日本語の読み取りに問

題をかかえるJSL生徒にとっては、学習対象のしぼりこみをおこなうことは非常に困難である。むしろ論述形式の設問は、キーワードを示して文章を作成させるといった日本語学習のための素材として活用することも考えられるであろう。

表2 記述形式の設問の最頻出キーワードと正答率

正答率	世界地理	日本地理	歴史	公民
90%～	環太平洋造山帯 / オセアニア / イギリス（オーストラリアを植民地に） / レアメタル	ハザードマップ / リアス海岸		生存権 / デフレーション / 国民主権
80%～	ヒスパニック / ユーラシア	カルデラ / 扇状地	勘合貿易	東南アジア諸国連合(ASEAN) / 平和主義
70%～	シリコンバレー	金沢市 / 近郊農業	口分田 / 伊藤博文 / 兵農分離	バリア・フリー / 与党 / 条例累進課税 / 労働基準法 / 拒否権 / 難民
60%～		やませ		男女雇用機会均等法 / 間接税 / ニューヨーク(国連本部)
50%～			御成敗式目 / 日中平和友好条約	比例代表制 / 議院内閣制 / 国民審査 / ベンチャー企業 / 労働組合法 / ワーク・ライフ・バランス
40%～			殖産興業	公共の福祉
30%～				
20%～				人間の安全保障
不明			米騒動	

(出所) 神林 (2019) 70 頁。

第3章 テキストのデザイン

以上の考察に立ち、地理のテキストを2種類作成した。

第1のテキストは、300語程度の頻出キーワードで構成したものであり、全ての漢字にふりがなを記し、ひらがな部分の意味が理解しやすいように分かち書きをおこなったものである。このテキストは、一般の日本人生徒の利用を想定したものであるため、JSL生徒にとっては学習の到達点として位置づけることができる。

第2は、最頻出キーワードを100語以内にしぼったJSL生徒専用のテキストである。

これらの2つのテキストの構成について、最頻出キーワードである「環太平洋造山帯」と「ハザードマップ」を例にとってみていこう。

3-1 教科書の内容と包括型テキスト

はじめに、両キーワードの教科書における記載を整理し、一般的な日本人生徒を対象とした包括型テキストを作成していく。

(1)「環太平洋造山帯」

「環太平洋造山帯」に関する説明は、教科書¹¹の本文では以下の通りになっている。

「世界には、地震の震源や火山が帯のように連なって分布する場所があります。この場所では、陸地に標高が高い山脈が見られ、海洋に点々と島が並んでいます。このような場所を**造山帯**〔太字は原文ママ、以下同じ〕と呼びます。世界には、太平洋を取り囲むように山脈や島々が連なる**環**（かん）**太平洋造山帯**〔（ ）内はふりがな、以下同じ〕と、ヨーロッパのアルプス山脈からアジアのヒマラヤ山脈を通りインドネシア東部までのびる**アルプス・ヒマラヤ造山帯**の二つの造山帯があります。日本列島は環太平洋造山帯の範囲（はんい）に位置しております。」（『新編 新しい社会 地理』142頁）¹²

この内容は、①造山帯の説明(「地震の震源と火山が帯のように連なって分布する場所」「標高が高い山脈」と)、②「環太平洋造山帯」(「日本列島」が位置する)と③「アルプス・ヒマラヤ造山帯」の説明にまとめることができる。

入試問題では、世界全図で造山帯が示すものと、各大州別に示すものがあるため、入試対策のテキストとしては、世界全図を示した上で、造山帯に属する山脈などにふれる必要がある(図 1)。日本列島に住む生徒は、地震・温泉・火山などの用語については、常識的に理解しているため、必ずしもテキストで言及する必要はない。また、アルプス山脈とヒマラヤ山脈がアルプス・ヒマラヤ造山帯に属することは、この用語から言っても当然であるため、入試対策としては、環太平洋造山帯とは別の造山帯として理解しておけば十分である。ここに示した内容だけでも、2016～2018 年に出題された世界地理の記述形式の設問 192 問のうち 14 問(7%)に対応することができる。

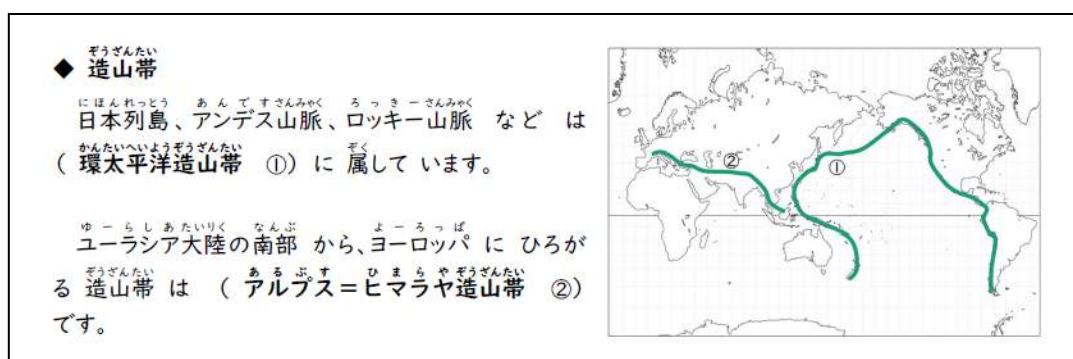


図 1 「環太平洋造山帯」のテキスト記載例

(2)「ハザードマップ(防災マップ)」

「ハザードマップ(防災マップ)」に関する説明は、次のようになっている。

「気象衛星や観測網(もう)の整備によって、地域ごとのくわしい気象予報や、火山の噴火や地震発生の危険度予測に関する研究も進められています。土砂災害についてもさまざまな調査が行われ、危険区域が定められています。これらを基(もと)に国や県、市町村では防災計画を立て、堤防(ていぼう)などを整備して災害が起こりにくくする努力をしています。また、**防災マップ(ハザードマップ)**を作るなど、災害が起こったときのための対策も進められています。」(『新編 新しい社会 地理』153 頁)

これらの説明は、①災害の説明(地震、火山の噴火、洪水による土砂災害など)、②防災(災害が起こりにくくする努力と災害が起こったときの対策)、③「防災マップ(ハザードマップ)」(被害の範囲や程度を予想し、市民の防災意識を高める)の説明にまとめることができる。

入試では、さまざまな自然災害の種類やその原因、そして対策について問われるため、図 2 のように「災害」というテーマでまとめておく必要がある。なお、この中の「冷害」は東北地方の「やませ」とあわせて出題頻度が高い。そのため、ここに示した内容だけでも、2016～2018 年に出題された日本地理の記述形式の設問 224 問のうち 13 問(6%)に対応することができる。

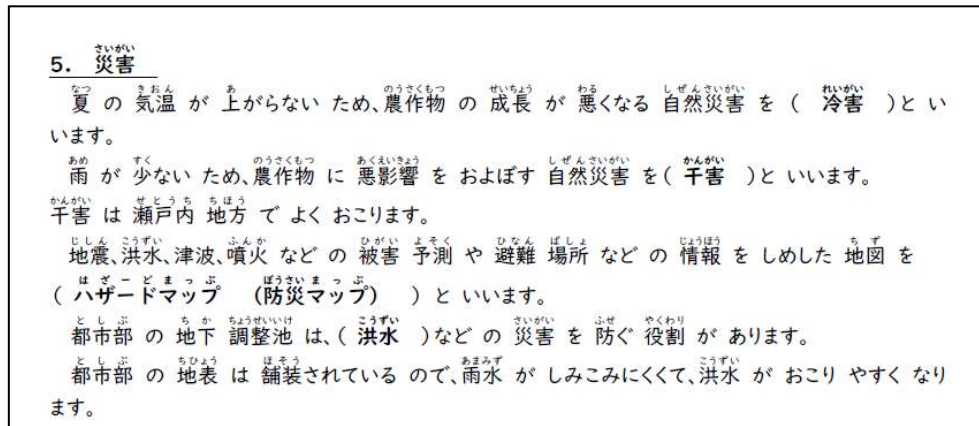


図2 「ハザードマップ」に関するテキスト記載例

ここにあげたテキストは、①敬体(です・ます調)、②全ふりがな、③分かち書きを別とすれば、日本人生徒の教材としても十分に利用できるものである。ただ、根本的な違いがある。学校での学習を経験した日本人生徒ならば、このテキストを一見して、教科書や授業の内容をまとめたものであると判断することができるであろう。そのため、試験問題を解くための情報としてすぐに活用することができるであろう。しかし、JSL 生徒はこのような情報の量と質について判断をおこなうことはできないため、試験問題を解くために活用することもできない。よって、JSL 生徒の入試対策に役立つようにテキストを再構成する必要がでてくると考えられる。

3-2 設問に正答するために必要な語彙

JSL 生徒向けのテキストを作成する前に、実際の設問で用いられている語彙について整理をしておこう。

(1)「環太平洋造山帯」

環太平洋造山帯については、2017～2019 年に記述形式の設問では 12 問が出題されている。このうち正答率が判明しているのは以下の 4 問である。

- ①「日本列島は、標高の高い山々や火山が連なっている。日本列島が位置している造山帯を何というか、書きなさい。」(青森県 2018 年: 正答率 89.8%)
- ②「略地図 I 中の A 国と B 国について、A 国の西側にはアンデス山脈があり、B 国の西側にはロッキー山脈があります。アンデス山脈やロッキー山脈、日本列島を含む造山帯を何といいますか、書きなさい。」(山形県 2019 年: 正答率 81.5%)
- ③「地図中で模式的に示したアンデス山脈は、日本列島と同じ造山帯の範囲に位置しています。この造山帯の名称を書きなさい。」(埼玉県 2019 年: 正答率 76.6%)
- ④「文中の[a]、[b]に当てはまる語をそれぞれ書きなさい。…世界に二つある活動の活発な造山帯のうちの一つである[a]造山帯に位置する日本列島は、標高の高い山々が連なっており、自然の風景地や温泉など観光資源に恵まれている。」(大阪府 2019 年: 正答率 61.5%)

複数の設問で示されている表現の中で、正答を得るために必要な知識に関するものとしては、造山帯(4)、日本列島(4)、アンデス山脈(2)、標高の高い山々(2)がある。また、解答上の指示としては「書きなさい」(4)、一般的な表現としては「位置している・位置する」(3)と「連なって」(2)があげられる。このうち、「位置している・位置する」は「～がある」、「～が連なって」は「～がたくさんあり」という形で言いかえて説明するべきであるが、試験までの日程に余裕の無い JSL 生徒に

とって、これらの表現にまで学習をすすめる必要性は低い。そのため、(問)『日本列島』と『アンデス山脈』のある『造山帯』を『書きなさい』。』→(答)「環太平洋造山帯」(下線部と太字は筆者による。以下同じ)というQ&A形式で知識をパターン化しておけばよいであろう。また、4 問中 2 問で地図が示されていることから、テキストでも地図を示して知識の定着に役立てることが効果的であると考えられる。

(2)「ハザードマップ(防災マップ)」

ハザードマップ(防災マップ)については、2017～2019 年に記述形式の設問では 7 問が出題されている。このうち正答率が判明しているのは以下の 5 問である。

- ①「次の(1)から(4)までの文中の[]に当てはまる語を書きなさい。…(中略)…自然災害による被害の可能性や避難場所などをわかりやすく示した地図を[]マップとよぶ。」(栃木県 2017 年: 正答率 92.9%)
- ②「下線部 b に関連して、地方公共団体などが作成した、自然災害により被害が発生しそうなところを予測して、避難場所などを表した地図を何というか。カタカナで書きなさい。」(大分県 2017 年: 正答率 88.3%)
- ③「資料は、自然災害の被害を小さくするために B の県で作成したものです。この資料のように、自然災害による被害がおこりそうなところなどを示したものを、一般に何といいますか、書きなさい。」(北海道 2018 年: 正答率 88.7%)
- ④「洪水などの自然災害による被害の軽減や防災対策に使用する目的で、被災想定区域や避難場所・避難経路などの防災関連施設の位置などを表示した地図の名称をカタカナで書きなさい。」(兵庫県 2018 年: 正答率 86.8%)
- ⑤「次ページの地図 2 は、宮城県の大淀川(おおよどがわ)周辺で洪水が発生した際の被害の可能性や避難所などを示したものである。このような地図を何というか、カタカナで答えなさい。」(鳥取県 2018 年: 正答率 88.7%)

複数の設問で示されている表現の中で、正答を得るために必要な知識に関するものとしては、被害(5)、自然災害(4)、避難場所・避難所(4)、地図(4)、洪水(2)がある。また、解答上の指示としては、「書きなさい」(4)、「何というか・何といいますか」(3)、「カタカナで」(3)、「次の・次ページの」(2)があげられ、一般的な表現としては「などを・などが・などの」(5)、「示した・表した・表示した」(5)、可能性(2)、発生(2)があげられる。なお、ここであげられた「示した・表した・表示した」という表現は、設問では「避難場所を『示した・表した・表示した』地図」という形で使われているが、全教科の入試問題で「以下で『示した・表した・表示した』…を読み取り…」という形で設問の指示としても多用される。そのため「次の・次ページの」という表現とともに、試験を受ける上で基本用語として言及しておく必要があるであろう。

また、「カタカナで」という指示からは、出題者が要求している知識は「防災マップ」ではなく「ハザードマップ」であることがわかる。このような出題上の指示の例としては、「大洋州」ではなく「オセアニア」を正答とする設問などがあてはまる。また、これとは逆に、「モンスーン」ではなく「季節風」を正答として要求する場合は「漢字で」という指示が示される。これらの指示も日本の入学試験の作法として JSL 生徒には紹介しておく必要があるであろう。

以上をまとめると、(問)「地震や『洪水』などの『自然災害』による『被害』を防ぐため、災害の『発生』する『可能性』のある場所や『避難場所・避難所』を『示した・表した・表示した』『地図』を『何というか・何といいますか』、『カタカナで』『書きなさい』。」→(答)「ハザードマップ」という形でテキストを表現しておけばよいであろう。

3-3 JSL 限定型テキスト

以上の分析を参考として、JSL 生徒の利用を想定して作成したテキスト例が図 3 である。

じしん たいふう 地震と台風

◆ **地震と造山帯**

日本では、地震がよくおこります。
日本には、標高の高い山や **火山** がたくさんあります。

日本列島、アンデス山脈、ロッキー山脈 は
何という造山帯にありますか？漢字で書きなさい。

かん たいへいよう ぞうざんたい
① **環太平洋造山帯**

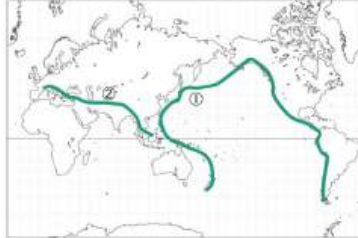
ユーラシア大陸の南部からヨーロッパには② **アルプス＝ヒマラヤ造山帯** があります。

◆ **台風と洪水**

夏に日本は台風におそわれます。
台風が来ると、強い風がふいて、雨がたくさんふります。
台風は洪水をおこします。

◆ **自然災害**

地震や台風は自然災害をおこします。
災害の **被害を防ぐ** ために、
危険な場所や避難場所を表した **地図** を
何といますか？カタカナで書きなさい。



は ざーど まっぷ
ハザードマップ

図 3 JSL 生徒の利用を想定したテキスト記載例

環太平洋造山帯とハザードマップは教科書ではともに「第 1 節 世界から見た日本の自然環境」に属するが、前者は「世界の地形」、後者は「自然災害と防災への取り組み」という別のテーマとして扱われている。そのため、教科書に準拠した包括型テキストでは、別々に示されているが、この限定型テキストではひとつにまとめている。筆者の経験では、JSL 生徒に対して受験対策の授業をおこなった際に地震についてたずねたところ、多くの生徒が日本に来て初めて地震を体験した時に非常に強烈な印象を持ったとのことであった。このような生徒の体験にうったえかける効果も想定し、両者を「地震」というキーワードで結びつけてテキストを構成した。

3-4 考察

JSL 生徒の利用を想定した限定型テキストでは、内容をしぼりこんでいるため、これだけでは日本人生徒と同水準の学習をおこなうことはできない。また、その記述も不完全である。たとえば、図 3 のテキストでは、「台風は洪水をおこします。」としているが、洪水の原因は台風だけではない。このように、試験で最低限の得点を取ることを目標としたテキストでは、情報の質(得点力に特化)を優先する代わりに、情報の量と日本語の質(正確さ)を抑制する必要がでてくる。この意味で、今回作成したテキストは、あくまでも社会科の学習の取っ掛かりとしての役割を果たすに過ぎない。また、その効果も現時点では推測の域を出ないため、今後は実際に JSL 生徒の学習指

導に用いて教材の効果を検証する必要がある。ただ、入試までの準備期間が短い JSL 生徒の受験指導の場で、数十頁におよぶ社会科のテキストを用いることは、重点教科である英語・数学と日本語の学習時間に与える影響が大きい。そのため、まずはプリントとしての利用を想定すべきである。この活用方法として、世界地理では JSL 生徒の出身地域(母国)、日本地理では現在居住している地域(地方や都道府県)を対象とした過去問の演習の補助教材としての利用が考えられる。これらの過去問は、テキストという形で統一化することは難しいが、徹底的な理解を図ることで、JSL 生徒は学習経験の足りない教科である社会科の入試問題の中にも「解ける」ものがあることを実感できるであろう。

おわりに

本研究では、JSL 生徒を対象とした社会科テキストとして、①日本人生徒を対象としたテキストと同じ情報量の「包括型テキスト」と、②JSL 生徒が最低限の得点をあげることに特化した「限定型テキスト」の2種類を作成した。両教材は受験対策での活用を目的としているが、小中学校の学習に役立つように、日本語指導と教科の指導を結びつけた活用方法も考えていく必要がある。そのため、テキストの学習効果に関する調査も、長期的な視点でおこなう必要がある。

なお、今回は対象を地理の内容にしぼっている。今後は歴史と公民といった、より対策の難しいものに対してもテキストの開発をすすめていきたい。

謝辞

本研究をすすめるにあたり、公益財団法人未来教育研究所の平成 30 年度研究助成による支援をいただきました。深く感謝申し上げます。

注

¹ 文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課『外国人児童生徒受入れの手引き(改訂版)』2011年3月発行(2019年3月改訂)、11頁。

² 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成30年度)」。

³ Jim Cummins は生活場面で必要とされる言語能力を BICS(Basic Interpersonal Communicative Skills: 伝達言語能力)、教科の学習場面で必要とされる言語能力を CALP(Cognitive Academic Language Proficiency: 学習言語能力)としている(カミンズ、ジム著/中島和子訳(2011)『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会)。

⁴ Brinton, D., Snow, M.A., and Wesche, M. (1989), *Content-based second language Instruction*. Newbury House Publishers.

⁵ Short, D. (1994), "Expanding Middle School Horizons: Integrating Language, Culture, and Social Studies", *TESOL Quarterly*, 28: pp.581-608.

⁶ 宮部真由美(2008)「小学校社会科教科書の他動詞の使用について・連語論の観点から—子どもに対する教科学習の日本語支援のために—」『文学部紀要』(文教大学文学部)第22巻第1号, 69-90頁。

⁷ 片上宗二(2013)『社会科教師のための「言語力」研究: 社会科授業の充実・発展をめざして』風間書房、53-56頁。片山は波多野・滝沢(1970)の指摘として「価格→ねだん」「資本→もとで」「利潤→もうけ」などの言い換えがかえって子供達にとっての「二重の重荷」となることをあげている(波多野完治・滝沢武久[1970]『子どものものの考え方』岩波書店、192頁)。

⁸ 「良い」「悪い」や「是か非か」、「～すべきか否か」といった価値判断に関わる表現である。

⁹ 国際日本語普及協会(2010)『かんじだいすき:<中学に向けて>日本語をまなぶ世界の子どものために 社会・理科編』国際日本語普及協会 / 国際日本語普及協会(2014)『練習帳かんじだいすき:<中学に向けて>日本語をまなぶ世界の子どものために 社会・理科編』国際日本語普及協会。

¹⁰ 神林邦明(2019)「日本語を第二言語とする生徒の社会科入試対策: 得点志向型教材の作成に向けて」『国際開発学研究』第18巻第2号, 41-75頁。

¹¹ 『新編 新しい社会 地理』(東京書籍、平成27年検定済み)。

¹² 見開きとなる次の頁では主な地震の震源と火山の分布の地図があり、両造山帯が示されている。

放課後学習支援に従事する中高年ボランティアの generativity 形成過程

— ライフストーリーの語りをもとに —

京都光華女子大学 諏澤 宏恵

はじめに

我が国をはじめ、高齢化と少子化が進む社会において、高齢者と若年層の世代間学習プログラムが開発されている。その効果は、高齢者と若年層双方の健康や幸福感に寄与し、効果的であることが示唆されている(Herrmann et.al.,2005)。効果指標として用いられる generativity は、中年期以降に見いだされる、次世代の育成や、後世に残るものを生み出すことへの関心・行為であり、それを通して心理社会的適応が促される発達課題として、かつては親役割が想定されていた(Erikson, 1987, 1998)。

しかし、Kotre(1984)は、親や家庭内役割に限定せず、個の文化が社会全体へと還元されることを generativity の中心に据えた。Kotre によると、generativity とは、発展的な自己の存在様式である「個性性(agency)」と、社会の中で相互に存在の必要性を認め合う「関係性(communion)」の2相を含む「自分の死後にも残るような生き方や仕事に身を投じようとする欲求」と定義される(Kotre, 1984)。

こうした generativity 理論に実証的検証を試みた McAdams & Aubin (1992) は、generativity の 7 要素を挙げ、前提条件である<個性性と関係性への欲求>が、媒介要因の generativity への<関心>を刺激して、generativity<行動>を惹起するプロセスを、第三者にライフストーリーとして語るまでを措定し概念化した。

個性性の欲求は、内的希求 (Inner Desire) としての象徴的永遠の生命 (Symbolic Immortality) で表されており、象徴機能が芽生える幼少時のライフストーリーを聞くことで、その内実が明らかにされるだろう。

さらに、関係性の欲求は、文化的要請 (Cultural Demand) に基づくため、帰属社会によってその性質や量は異なることが指摘されている。この generativity 行動における関係性とは利他的性質を差し、例えば、チェコ共和国、ドイツよりも、香港の高齢者で肯定的感情を媒介し (Hofer et. al., 2014)、ベラルーシ、ウクライナはロシアの高齢者よりも行動得点が高く、背景には高齢者を敬う文化が背景にあるとされる (Kruse & Schmitt, 2012)。従って、世代間学習プログラムの効果指標として generativity を測る際には、我が国における generativity の形成に関わる文化要請の特徴を予め把握しておくことが必要となる。

Kotre & Kotre (1998) は、戦争体験や虐待経験など自身におきたネガティブな出来事を次世代に継承しないように分断し、ポジティブな遺産を伝承することが世代性の重要な要素であると述べている。こうした世代間緩衝 (generation buffers) は、世代継承性スクリプト (generative script : McAdams, 1985) と称されるライフストーリーの中に埋め込まれていることが指摘されている。従って、ふるまいとしての generativity を観察しても、世代性の暗部と呼ばれるネガティブな出来事などを意図的に取捨選択する心理的側面は読み取れない可能性がある。

そこで、本稿では、放課後学習支援に従事する中高年期のボランティアを対象に、

generativity の形成に関わる個々のライフヒストリーを聞き取り、語りの意味構造を時間軸に沿って整理することにより、generativity 形成過程の動的な概念化を目的とする。得られた知見は、今後、世代間学習プログラム従事者が相互に共有可能な評価指標としての活用が期待される。

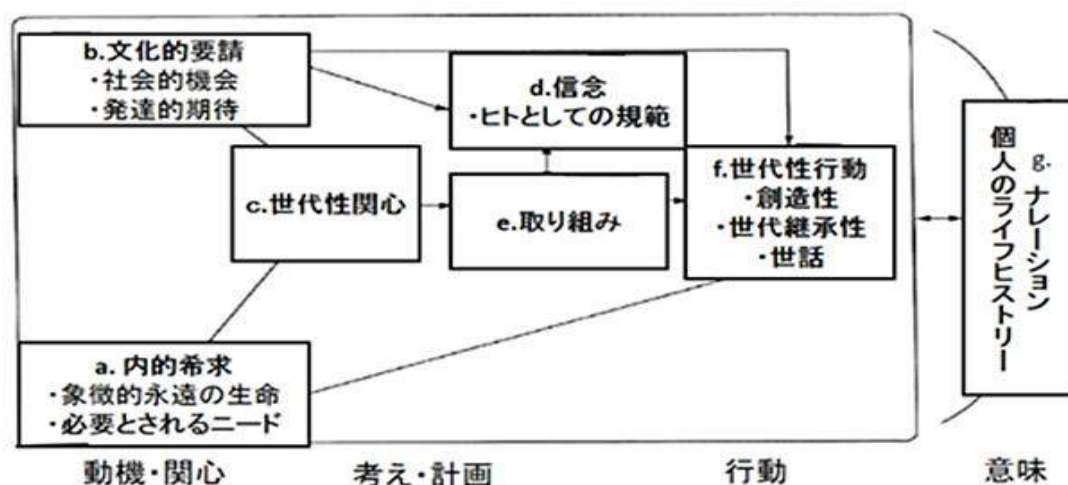


図1. 世代性の7つの心理社会的要素の全体図(出典:McAdams & de St.Audin(1992)より、丸島(2009)作成)

第1章 研究方法

1-1 対象者

Z 市が主催する公立小学校の放課後時間を利用して、児童の自主的な学習習慣の育成と、安全な居場所を提供することを目的として設置された「放課後学習支援教室」に従事する中高年のボランティア 15 名(男 7 名、女 8 名)を対象とした。

1-2 データ収集方法

2018 年 12 月から 2019 年 3 月にかけて、Z 市教育委員会の承認を得て、同市のプログラムコーディネーターを介して、各小学校の放課後学習支援プログラム代表者宛てに調査趣旨を記載した応募用紙を配布し、調査協力者を募集した。

調査内容は、McAdams & Aubin(1992)を基に構成したライフヒストリーを含む次の Q1～6 の問いから成り、プログラム修了後に、筆者の研究室または、ボランティアが従事する学習支援教室において、約 1 時間の半構造化インタビューによる聞き取りを行った。

Q1.活動契機

Q2.活動メリット

Q3.活動を困難にした出来事

Q4.孫と一時保育児とのかかわりの違い

Q5.祖父母との思い出

Q6.子ども時代の思い出

1-3 分析方法

インタビュー終了後に、IC レコーダーに録音した内容を逐語録に起こし、Corbin & Strauss (2008)によるグラウンデッド・セオリー・アプローチを援用して分析した。まず、語りを内容的まとまりにより質的帰納的に分析した。まず、語りを内容的まとまりにより抽象化した後、元の語りに近い概念コードとしてオープンコーディングとして示し、コードやカテゴリーの共通性と相違性を比較しながら上位や、中核となるカテゴリーを作成した。また、カテゴリー化に際しては、ライフサイクルの時間軸を意識した上で分類を行った。

1-4 倫理的配慮

京都光華女子大学倫理委員会の承認(2018, 第 67 号)を得て実施した。

第2章 結果

2-1 対象者の属性・特性の概要(表 1)

対象者の平均年齢は、68.5 歳(range54.0 ~ 86.0)、ボランティア従事期間は、平均で 6.2 年(range 1.04 ~ 11.0)であった。

表1 対象者の属性と特性

ID	年齢	性別	従事 年数	調査場所	所属校	日中の主な活動	ボランティアのきっかけ	主観的健康度	職業歴
1	67	女	5	まなび教室	A	専業主婦、茶道師範	民生委員の紹介	非常に健康	呉服販売
2	68	男	4	まなび教室	A	教育研究会の企画	民生委員の紹介	どちらかといえば健康	小学校教員
3	75	女	7	研究室	B	食育推進員	家族(民生委員)からの依頼	非常に健康	社会保険労務士
4	66	女	6	まなび教室	C	専業主婦	娘(ボランティア)の代理	どちらかといえば健康	経理事務
5	62	女	11	まなび教室	D	箏曲教室開催	友人からの勧誘	非常に健康	箏曲技術指導
6	63	女	5	研究室	E	人形劇団	教頭からの依頼	非常に健康	小学校教員
7	76	男	3	研究室	F	パート勤務	見守り隊メンバーの勧誘	非常に健康	技術職会社員
8	56	女	1	まなび教室	G	専業主婦 食育推進員	小学校教員からの紹介	どちらかといえば健康	専業主婦
9	68	女	10	まなび教室	G	専業主婦	校長からの勧誘	非常に健康	小学校教員
10	86	男	8	研究室	H	無職	特別社会教育指導員の責務 として	非常に健康	小学校教員 教育相談指導主事
11	65	男	2	まなび教室	I	小学校の学習支援員	教頭からの依頼	どちらかといえば健康	小学校教員
12	75	男	2	まなび教室	J	見守り隊	校区役員からの勧誘	非常に健康	会社員
13	62	男	9	まなび教室	J	少年補導員 人権擁護委員	学校からの依頼	どちらかといえば健康	団体職員
14	84	男	9	まなび教室	J	俳句会、美化活動	広報を見て	非常に健康	技術職公務員
15	54	女	10	研究室	K	パート勤務	広報を見て	非常に健康	事務職

2.2 対象者のライフヒストリーにみる generativity の形成過程の特徴(表 2)

以下、中核テーマとなるカテゴリーグループ CG を【 】, カテゴリーを《 》, 概念①～⑳、対象の言葉を「 」, 事例番号を#で表す。引用文中の()は筆者が補った言葉である。

3.2.1 動機形成期

【次世代を育む場面・モデルとの出会い(子ども期)】

《文化継承意識の芽生え》

① 遊びや学びの文化

「昔は縦割りで仲良くなったり(#3)」 「地域対抗ソフトボール大会とか縦割りで育った(#13)」等、縦割り教育で多世代が自然に交流する中に学び環境が用意されていた点が強調され、自然の中にある緩やかな構造の遊びや学習を保障する意識の原点となっていた。

② 伝統文化

「下駄の並べ方、挨拶の仕方、歳暮の返礼の書き方とかを叩き込まれた(#3)」等、家庭以外の場で伝統文化を身に着け、後に、学習支援教室において、百人一首、地域の通り名、諺の使い方といった文化を教える立場になっていた。

③ 育児文化

「昔はおおらか(#9)」 「周りが育ててくれている時代(#12)」等、地域や家族の寛容さが語られた。一方、「人の迷惑にならないように(#1)」等、規律や自律性を重視する内容も聞かれた。

《地域づくりの担い手意識の芽生え》

④ 育てられる側から、他者を支えることを学ぶ

「先生に子どもができ、6年生(の担任)は子どもを作るなという風潮があって、修学旅行も、先生にバスに残ってもらって(配慮した)。私たちは、先生に無事に(赤ちゃんを)生んでほしいかった(#5)」等、子ども期に地域の人や教員に支えられてきたことが現在ボランティア活動の動機となっていることが語られた。

⑤ 地域をみるモデル(人)との出会い

「職業のない方、ややこしい人達が住んでいて、地域は大変だった。先生は家庭訪問の前に、校長先生から言われて、地域を歩いて見てから、家庭訪問に来ましたって言ってくれましたね(#8)」 「自分たちも地域のおじさんおばさんに大きくされたので(#13)」等、地域づくりの担い手モデルに自然に出会う環境であったことが語られた。

3.2.2 移行期

【人生の再設計(退職後)】

《活躍の場の模索》

⑥ 楽しく、若返り、発見がある、きつくない場所探し

「保育園に勤務して、子どもと接するのは楽しいので(#3)」 「子どもって発見があるし、若返るって教えていただいて(#1)」 「もう責任のあることはやりたくない(#2)」等、子どもと触れ合うことは“楽しい”というイメージが語られた。

⑦ 自己実現

「教員免許はとっている(#1)」 「学校の先生になりたかった(#5)」 「家庭科の免許を持ってるだけ(#8)」等、潜在力がありながらも、できなかったことを実現したいという気持ちが表出された。

表2 子ども期の語り

カテゴリー グループ (CG)	時間軸	カテゴリー	概念	発言例
(子ども期) 次世代を育 む場面・モ デルとの出 会い	動機形成期	文化を継承する意 識の芽生え	①遊びや学びの文化	「昔にもこのようなものはあった(#2)」「昔は縦割りで1年生と4年生が仲良くなっ たり(#3)」「地域対抗ソフトボール大会とか縦割りで育った(#13)」「放課後学習 支援教室が自然にあった(#3)」「祖母は畑、祖父は山へ、私は傍でプランコしてい た(#4)」「宿題はありましたけど、ただただ遊んでいた(#9)」「両親は働いていて 鍵っ子でした(#9)」
			②伝統文化	「あの人は綺麗な言葉喋るとか、聞いていました(#8)」「しきたりが厳しい地域 で、下駄の並べ方、挨拶の仕方、歳暮の返礼の書き方とかを叩き込まれた(#3)」
			③育児文化	「(共働き両親に代わり)留守番のおばちゃんが面倒をみてくれた(#9)」「昔はお おらかで、手を消毒する洗剤もなくて(#9)」「周りが育ててくれている時代だった (#12)」「昔だいたい大きい家は9人4世代くらいで(#1)」「人の迷惑にならないよ うに(#1)」「祖母は1週間しか寝込まず、ずっと田畑に出てた。私も豆ができた ら、きな粉や、はったい粉をついたり、いわずともやってきた(#4)」
		地域づくりの担い 手意識の芽生え	④育てられる側から、 他者を支えることを学 ぶ	「(担任の)先生に子どもができ、6年生(の担任)は子どもを作るなという風潮 があって、修学旅行も、先生にバスに残ってもらって(配慮した)。私たちは、先 生に無事に(赤ちゃんを)生んでほしいかった(#5)」「昔の先生も、子どもは多い 方がいいと。たくさんの人と混じって成長になると(言ってた)(#4)」「みんなが 力を合わせてた。お母さん忙しいからこれやっといてあげよとか(#4)」「地域の人 に、お前はやんちゃだったといわれる。だから、補導員していても、地域の人に相 談できる(#13)」
			⑤地域をみるモデル (人)との出会い	「昔は、年寄も学芸会で一緒にご飯食べたり、(地域に)たくさんのイベントがあ りましたよ(#4)」「職業のない方、親がややこしい人達が住んでいて、地域は大変 だった。先生は家庭訪問の前に、校長先生からいわれて、地域を歩いて見てから、 家庭訪問に来ましたって言ってくれましたね(#8)」「地域の子供は地域で守る。自 分たちも地域のおじさんおばさんに大きくされたので(#13)」

《自己管理と環境調整》

⑧ 家庭内役割の調整

「食事も用意して(#4)」「介護があってもストレス発散になります(#8)」等、女性ボランティアは、家庭内役割を調整して臨んだり、活動そのものが家族役割のストレス発散にもなっていた。

⑨ 時間管理

「一週間を上手に使える(#1)」「有効に時間を使おうと(#12)」「子どもの手が離れ、やってもいいかなって(#15)」等、ボランティア活動の時間捻出の他、規則的な生活を送っていた。

⑩ 健康管理

「健康であつたらいい(#1)」「自分の体のメンテナンス、出かける場所として、この教室があることがよい(#2)」等、体力の限界を自覚し、健康管理に気を配る様子が聞かれた。

⑪ 退職前の活動の維持

「お茶を教えて、自分の稽古もある(#1)」「退職した仲間と社会活動(#2)」「定年後も会社に行って(#7)」等、退職前の活動を維持することが、ボランティア活動を充実させていた。

表3 退職後から放課後学習支援ボランティア維持期までの語り

CG	時間軸	カテゴリー	概念	発言例
(退職後) 人生再設計	移行期	活躍の場の模索	⑥楽しく、若返り、発見がある、きつくない場所探し	「保育園に勤務していて、子どもと接するのは楽しいので、そのまま滑り込んだ(#3)」「子どもって、発見があるし、触れ合っていると若返って教えていただいて(#1)」「退職したら、もう責任のあることはやりたくないと思います(#2)」「働くプラス楽しさと自分が楽しくてやってる(#3)」
			⑦自己実現	「教員免許はとっているけど、使ってなくて(#1)」「学校の先生になりたかったけど、勉強が嫌だったから進路変更しましたけど(#5)」「私、仕事が好きなんですよね。だから働き方がちょうどぴったりで(#6)」「会社で大きな仕事をして、成功してるんですけどね、もう少しできたなと(#7)」「家庭科の免許を持ってるだけで、教員採用試験なんて受からないから(#8)」
		環境調整	⑧家庭内役割の調整	「それまで主人が働いていたから、今度はこっちが(#1)」「遅くなっても大丈夫なように食事を用意してる(#4)」「義理母の介護があってもストレス発散になります(#8)」
		自己管理	⑨時間管理	「ボーっとしているより、一週間を上手に使える(#1)」「電車やバスを乗継で行っても、赤ん坊から年寄りまで同じ24時間、有効に時間を使おうと(#12)」「子どもの手が離れ、やってもいいかなって(#15)」
			⑩健康管理	「(活動を増やす)元気はないんです(#8)」「体には出ますね。若いころはなかったのに(#5)」「健康であつたらいい。先輩が、頭に雲がかかったような感じと言って、辞めた(#1)」「自分の体のメンテナンス、出かける場所として、この教室があることがよい(#2)」
			⑪退職前の活動の維持	「定年後も来てくれと言われて会社にも行って。電車に乗って家から駅まで歩いて、いい運動ですよ(#7)」「お茶を教えているので自分の稽古もある。90歳の先生に教わってる(#1)」「(教員)退職した仲間と社会活動をしている(#2)」

3.2.3 維持・葛藤期

【放課後学習支援活動を通じた自己の成長（現在）】

《祖父母役割の追認》

⑫ 孫の日常を投影

「孫もこんなの習っているのかなあと(#1)、(#2)」「あの子もこんなんしてるんだなと(#12)」等、活動維持期には、ボランティア対象児童に、孫を重ねて見ていた。

《社会的役割の自覚》

⑬ 地域の居場所づくり

「居場所を提供するこの活動は絶対に必要(#2)」「ここでは、お帰りなさいといって迎えている(#3)」「共生、つながりづくりが必要(#13)」等、放課後に、安全な場所を確保することと併せて、情緒的な居場所を提供することの必要性が語られた。

⑭ 社会化教育

「注意もされたことがない子どもが多い。注意すると嬉しいみたい(#4)」「挨拶、ルールは守ろうよって言います(#12)」「ルールを守れない。厳しくも言えない(#12)」等、社会の規律を指導する姿勢が語られた。また、「高齢者を地域で見守る時代。いずれ中学生もボランティアで行くとかね(#13)」と、近い将来、社会を支える人的資源として、児童の成長を見守っていた。

《放課後学習支援活動の再考》

⑮ 遊びを楽しむ

「将棋やコマを作ったり(#1)」「大人も交じって(#2)」「何かに集中するようにして(#4)」「英語もゲーム感覚で(#7)」「学校かるたを作らせた。言葉を沢山自分のものにしてほしい(#10)」等、児童らが飽きない工夫をしつつ、ボランティア自身も楽しんでいる様子が語られた。

⑯ 宿題の指導をめぐる連携

「昔の筆順と違う(#4)」「分からなかったら先生に聞く。すると、先生が、ここで宿題をさせてほしいって子どもを連れて来た (#8)」等、宿題の解法や、筆順に今昔の違いがあり、試行錯誤の末に解決していた。またその過程が、学校教員との接点を生み出していた。

《行動の強化》

⑰ 子どもから学ぶ

「あんなことが面白いのかという発見も (#3)」「自分と違う考えをもっているのが面白い (#5)」「大人がどこに価値を置くかによって子どもの存在の意味とか意義が変わってくる (#11)」等、子どもの観察力や、新たな一面を発見し、『面白い』と感じ、活動動機が強化されていた。

⑱ 喜び

「おはようございますって言うてもらうのが一番の元気。ボーナス並みのエネルギー(#4)」「顔を覚えてくれている(#7)」「中学に行って声をかけると寄ってきます(#15)」等、ボランティア活動に対して正のフィードバックを得ることで、さらなる活動のエネルギーとなっていた。

《子ども観の変化》

⑲ 家族関係

「担任に相談した方がいいよって言った(#1)」「家に親がいても放課後学習に出されている子も多くて、子どもの話を聞いてあげる提案もした。どこまで介在するのかね(#12)」等、家族関係の相談に対しては、限界設定をしていた。

⑳ モラルの変化

「「変」という漢字を使って、変なおじんとおばんは臭いって(#1)」「ガザガサするから「帰ったら」って言ったら『帰れっていわれた』『叩いた』っていわれて(#8)」等、生活態度や集団指導のしにくさが語られた。

㉑ 子どものストレスへの対処

「暴れる。十分に友達とも遊べないストレスかなって思う(#1)」「ピシつと言われると泣いたり。打たれ弱い(#15)」等、ストレスを抱えた子どもの増加を懸念するとともに、対処方法に苦悩していた。

『未来教育研究所紀要』第8集

表4 現在の語り

CG	時間軸	カテゴリー	概念	発言例
(現在) 放課後学習 支援活動を通じた自己 の成長	維持期	祖父母役割の追認	⑫孫の日常を投影	「うちの孫もこんなのを習っているのかなと思う(#1)」「ボランティアの子どもを見ながら、孫もこんなことを学んでいるんだと思う(#2)」「時々、あの子もこんなしてるんだなと思いますね。教科書見せてとかね(#12)」
		社会的役割の自覚	⑬地域の居場所づくり	「家に帰っても親がいない子が多く、学童クラブにも行けない子がいる。居場所を提供する、子どもの安全を保つということでこの活動は絶対に必要(#2)」 「ここでは「お帰りのさい」といって迎えている(#3)」「昔は独居高齢者にも物を与えるだけだったように、今は共生や、つながりづくりが必要(#13)」
			⑭社会化教育	「大人としが喋らなかつたり、注意もされることがない子どもが多い。注意すると嬉しいみたいです(#4)」「挨拶、ルールは守ろうよって言います。5、6年生になるということも聞きませんね(#12)」 「ルールを守れない子もいます。厳しくも言えない。最初は子どもをお客さん扱いにしたかもしれません。経営的な感覚で。でもここは居場所になるということを最初に考えていました(#12)」「高齢者を地域で見守る時代になって、認識を高める勉強会もしています。いずれ中学生もそういうところにボランティアで行くとかね(#13)」
		放課後学習支援活動の再考	⑮遊びを楽しむ	「将棋をしたり、どんぐりでコマを作ったり(#1)」「勉強終わったら、先生これやろうって(昔のおもちゃ)、大人も交じってやってるんです(#2)」「リースづくりとか、何かに集中するようにして(#4)」 「子どもってたくさん遊びはいらんんです。ちょっとすごいことを見せるとやってみたいと思う(#5)」「英語もゲーム感覚で教えていけないか思案して(#7)」「かるたに興味を持っていることを知り、学校かるたを作らせた。言葉を沢山自分のものにしてほしい(#10)」「宿題の後はパズルやゲームと一緒に遊んでいる(#12)」
			⑯宿題の指導をめぐる連携	「昔の筆順と違う。先生に確認した(#4)」「自分が習った時と違うので、同じように勉強しなさいと。サクランが計算とかね(#15)」「分からなかったら先生に聞くんです。そうすると、先生が、ここで宿題をさせてほしいって子どもを連れて来た。先生との連携も嬉しいことかな(#8)」
		行動の強化	⑰子どもから学ぶ	「あんなことが面白いのかという発見もある(#3)」「自分と違う考えをもっているのが面白いんですよ(#5)」「大人がどこに価値を置くかによって、子どもの存在の意味とか意義が変わってくると思うんです(#11)」「向こうはこっちを観察しているんですよ。今日はどんなネイルをしているのかとか(#15)」
			⑱喜び	「登下校見守りは、おはようございますって言ってもらうのが一番の元気。ポーンと並のエネルギーになる(#4)」「見守りのとき、顔を覚えてくれているんです(#7)」「公園で『あ、先生』とかいわれたり(#8)」「元気をもらえます(#12)」「子どもに癒されることあります(#12)」「中学に行って声をかけると寄ってきますね(#15)」
	葛藤期	子ども観の変化	⑲家族関係	「兄弟がいじめるっていうんですよ。担任に相談した方がいいよって言ったんです(#1)」「家に親がいても放課後学習に出されている子も多くて、小グループで子どもの話を聞いてあげたりする提案もしたこともありましたが。どこまで介在するのかね(#12)」「相談はありますけどね「うん、大変だね」っていう(#5)」
			⑲モラルの変化	「学習した「変」という漢字を使って例文を書く宿題があり、変なおじんとおばはんは臭いって書いていた。社会やテレビがそのような風潮だからそんな風になりますよね(#1)」「ガザガザするから「帰ったら」って言ったんですよ、そしたら『帰れっていわれた』『叩いた』っていわれて(#8)」「校長先生に、いうことを聞かない子に対してどこまで介在していいのか聞いたが明確な回答がなかった(#12)」「すぐに人のせいにするけど、情報は欲しい(#13)」「先生と児童の関係がフレンドリーで指導しにくい(#14)」
			⑳ストレス対処	「いろんな習い事をしている子が暴れる。十分に友達とも遊べないストレスじゃないかなって思う(#1)」「びしっと言われると泣いたり。打たれ弱い(#15)」

3.2.4 結果のまとめ

放課後学習支援に従事する中高年ボランティアの generativity 形成過程は次の特徴があった。

- ① ボランティアが子ども期に経験した〈遊びや学びの文化〉は、〈家族関係〉や〈モラルの変化〉〈ストレス〉によってアクティंगाウトする子どもたちとの関係性を円滑にし、相互に楽しく学べるツールとして活かされていた。
- ② 地域の中で育てられた経験が、地域への感謝を生み、地域づくりの担い手となる意識の萌芽となっていた。また、そのことは、地域の居場所づくりの原動力となっていた。
- ③ 活動継続の強化要因として、子どもの着眼点の面白さなど〈子どもから学ぶ〉ことや、挨拶をしてもらったなどの〈喜び〉等の正のフィードバックが見いだされた。

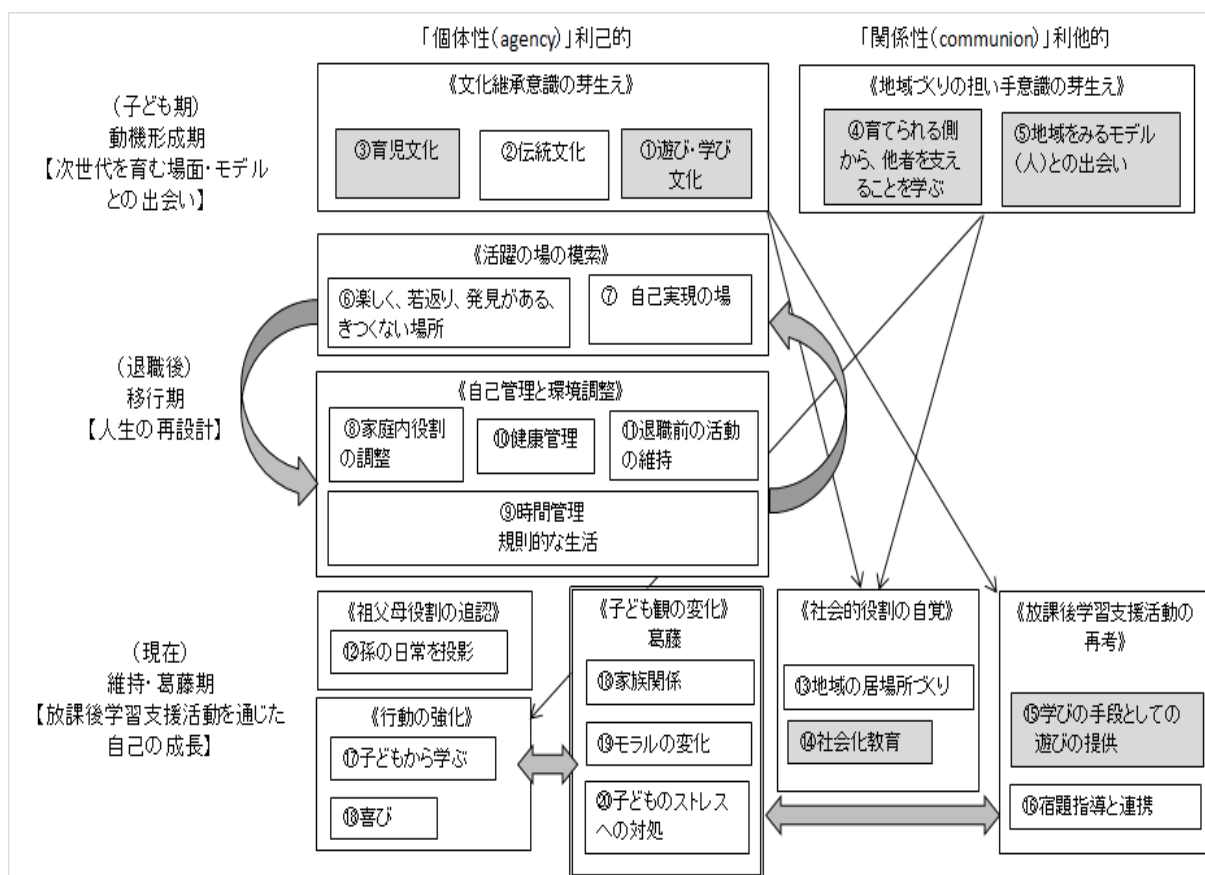


図2. 中高年の放課後学習支援ボランティアにみるgenerativity形成過程

第3章 おわりに

3-1 考察

中高年ボランティアの generativity 形成過程は、〈遊びや学びの文化〉体験を、対象児童に再現し楽しみながら、社会規範、学習解法などのヒントを提供し、児童との関係性をコントロールし、挨拶などの正の報酬により活動強化されていた。高齢者が、自身にとって世代間の学習プログラムを有益だと感じるのは、若い世代への助言と、知恵の共有であることが示唆されている。すなわち、高齢者は、若者への助言という相互作用を通じて、その意味を考え、地域貢献の役割を自覚する(Hegeman et,al., 2010)。また、高齢者は、過去の経験からの学びを想起し、次世代への助言を導き出し、若い世代に対して有益な効果をもたらすとされる(Sabir et,al., 2016)。地域を包括する家庭訪問する担任教諭の姿を通じて、地元地域への負の感情の囚われが消え、次代の育成を志す(#5)等の世代間緩衝機能も語られ、本事業の今後の広がりが期待された。

3-2 研究の限界と今後の課題

本調査の結果は、限られた標本からの結果であり、一般化には限界もある。今後さらに、世代間学習支援プログラムの評価指標作成に向けて、調査対象を拡大し、理論の精緻化を進める。

3-3 謝辞

ご協力をいただいたZ市教育委員会の方々、Z市学習支援教室スタッフ・ボランティア、関係各位に厚くお礼申し上げます。なお、本研究は、JPSS 科研費 18K17626「高齢保育ボランティアにみる「世代性 (generativity)」の形成過程」(主任研究者: 諏澤 宏恵)の助成を受けました。

3-4 文献

- Corbin, J. M., & Strauss, A.L.(2012). 質的研究の基礎: グラウンデッドセオリー: 開発の技法と手順 (第3版) (操 華子・森岡崇, 訳). 東京: 医学書院. (Corbin, J.M., & Strauss, A.L.(2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.) London : Sage.)
- Erikson, E.H., & Erikson, J.M. (2001). ライフサイクル、その完結〈増補版〉, 村瀬孝雄・近藤邦夫(訳). 東京: みすず書房. (Erikson, E. H., & Erikson, J. M.(1997). *The life cycle completed: Extended version*. New York: Norton.)
- Herrmann, D.S., Sipsas-Herrmann, A., Stafford, M., & Herrmann, N. C. (2005). Benefits and risks of intergenerational program participation by senior citizens. *Educational Gerontology*, **31**, 123–138
- Hofer, J., Busch, H., Au, A., Šolcová, I.P., Tavel, P., Wong, T.T. (2014). For the Benefit of Others: Generativity and Meaning in Life in the Elderly in Four Cultures, *Psychology and Aging*, **29** (4), 764–775.
- Hegeman, C. R., Roodin, P., Gilliland, K. A., & Ó'Flathabháin, K. B. (2010). Intergenerational service learning : Linking three generations: Concept, history, and outcome assessment. *Gerontology & geriatrics education*, **31**, 37–54.
- Kotre, J., & Kotre, K.B.(1998). Intergenerational buffers: "The Damage Stops Here". In D.P.McAdams, D.P & de St.Aubin. (Eds.). *Generativity and adult development: How and why we care for the next generation*. (pp.367-389). American Psychological Association : Washington, DC.
- Kruse, A. & Schmitt, E. (2012). Generativity as a Route to Active Ageing, *Journal of Phenomenology and Education*, **23** (53), 1-9.
- McAdams, D.P., de St. Aubin. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, **62**, 1003-1015.
- Sabir, M., Henderson, C.R., Kang, S.Y., & Pillemer, K.(2016). Attachment-focused integrative reminiscence with older African Americans : A randomized controlled intervention study. *Aging & mental health*, **20**, 517–528.

盲学校における気象災害に関する学校安全(災害安全)の現状と課題
— 盲学校への質問紙調査から —

兵庫県立視覚特別支援学校 小川 雄太

1. はじめに

IPCC は世界規模での異常気象の増加を指摘しており、日本においても異常気象に起因する気象災害が近年多く発生している。平成 30 年は多くの気象災害に見舞われた年であり、西日本豪雨が「平成最悪の被害」をもたらしたことは記憶に新しい。西日本豪雨に関する報道では、大きな被害が出た岡山、広島、愛媛の 3 県で、自治体の避難指示などに従って自宅から避難した視覚障害者は 6 名であった(産経新聞 2018 年 8 月 14 日)。災害発生時には、視覚障害者等の障害者は、心身に障害を抱え、状況把握や情報収集、避難所までの移動、円滑なコミュニケーション等が困難であり、健常者の何倍もの精神的、身体的な負担を強いられるため、周囲からの災害弱者への適切な支援が求められる。

近年、障害の有無に関わらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し支えあう共生社会の実現のため、社会全体においても、学校教育においても、障害者を取り巻く環境を改善させる努力が続けられている。平成 28 年には、障害者差別解消法が施行され、役所や事業者などに対して、正当な理由のない障害を理由とした差別が禁じられるとともに合理的配慮の提供が求められることとなった。共生社会の実現のためには、この法律の趣旨を広く社会に浸透させていくことが求められるものの、既述したとおり、西日本豪雨の際には、視覚障害者は災害弱者として避難することなく自宅に取り残されるという事態が生じた。これは周囲からの支援の不足及び視覚障害者自身の周囲に対する迷惑をかけてはいけないという遠慮が原因であると考えられる。

以上のことを踏まえ、真に共生社会を実現するために、災害時における視覚障害者に対する支援の在り方を検討する必要性とともに視覚障

害者の災害時における自らの命を守るための力を高める必要性から、視覚障害者に対する防災教育を検討することが重要であると考えられる。

2. 研究の目的

本研究の目的は、盲学校における気象災害に関する学校安全(災害安全)の現状と課題を明らかにすることである。具体的には、文部科学省が、防災教育と防災管理を一体的にとらえ、学校防災の充実を図ることを求めている点を踏まえて、第一に、盲学校における気象災害に関する防災教育の現状と課題を明らかにする。第二に、気象災害に関する防災管理の現状と課題を明らかにする。

3. 研究の方法

(1) 調査対象と方法

全国の盲学校 66 校を対象に郵送による質問紙調査を行った。校長用調査票と防災担当者用調査票の二種類を準備した。

(2) 調査項目

1) 校長用調査票

① 属性

保有免許状、特別支援学校での勤務経験等。

② 災害安全に関する認識

自校の防災教育、防災管理、組織活動に対する認識、教職員や児童生徒の安全に関する意識等。

③ 危機管理全般に関する認識

危機管理に対する自信、理解、危機管理の在り方に関する意識等。

2) 防災担当者用調査票

① 基本情報

学校の立地条件、児童生徒数、教職員数等。

② 過去の被害

過去に発生した災害における学校の被害状況, その際の心理的なサポート等。

③危機管理マニュアル

危機管理マニュアルの設定方法, 保護者への周知方法, 気象現象の規定, 全盲・弱視児童生徒への配慮事項, 課題等。

④臨時休業基準

臨時休業基準の設定方法, 保護者への周知方法, 臨時休業措置とする気象警報等及び発表地域・確認時間, 課題等。

⑤避難訓練について

避難訓練の実施頻度・回数, 避難訓練の実施時の事前周知, 事前学習, 事後学習, 想定災害, 全盲・弱視児童生徒への配慮事項, 課題等。

⑥地域との連携について

地域との連携の有無, その内容, 課題等。

(3)回収状況

全国の盲学校 66 校に対する調査を実施した結果, 校長用調査票と防災担当者用調査票ともに34校(51.5%)から回答が得られた。

4. 研究の結果と課題

(1)研究の結果

本稿では紙幅の都合上, 全ての調査結果を記載することはできないが, 学校の危機管理は校長の決断によって決まり, 校長が大きな責任を負っている。この点を踏まえると, 盲学校の防災教育及び防災管理を考えるにあたって, まず校長の属性の検討は意義深いことだと捉えられる。そのため, 本稿では, 学校の危機管理の責任者である校長の属性の一つとして, 特別支援学校教諭免許状の保有状況に関する結果と考察を示すこととする。校長用調査票においては, 属性として特別支援学校教諭免許状の保有とその領域を質問した。その結果, 特別支援学校教諭免許状を保有しているのは 24 名(70.6%), 保有していないのは 10 名(29.4%)となった。保有者の内訳(延べ)は, 知的障害 17 名(50.0%), 肢体不自由 16 名(47.1%), 病弱 16 名(47.1%), 視覚障害 12 名(35.3%), 聴覚障害 6 名(17.6%)となった。

文部科学省(2019)の調査でも明らかになっ

ているように, そもそも盲学校教員の視覚障害領域の免許状保有率(40.7%)は低い。その上, 校長等の管理職は校種を超えた広域な人事が行われていることもあり, 視覚障害領域の免許状保有率がより一層低くなっていると考えられる。しかしながら, 原則として盲学校教員は視覚障害領域の免許状を取得しなければならず, 保有していないのは例外であることを踏まえると, 校長であればこそ, 視覚障害領域の免許状を取得することが求められるのではないだろうか。その上で, 視覚障害という特性を踏まえた危機管理を行うことができるのであり, 校長にとって視覚障害領域の免許状は必須であると捉えられる。ましてや, いずれの領域の特別支援学校教諭免許状も保有していない場合は, 盲教育だけでなく, 特別支援教育の全体像を把握していない状態で学校の危機管理を行っている点が懸念される。

(2)研究の課題

今後は, 本研究で得られた知見をもとにインタビュー調査等の質的調査を行う必要があると考えている。また, 他の障害種を対象とする特別支援学校の調査を行い, 盲学校と比較することも有意義であると考えている。

5. おわりに

本研究により, 盲学校における気象災害に関する災害安全の実態が明らかとなった。本稿においては, 紙幅の都合により研究結果の詳細を記載できなかった。そのため, 今後はより詳細な調査結果の分析・考察を行った上で研究結果の公表を行うことを予定している。最後に, アンケート調査にご協力いただきました盲学校の校長先生及び防災ご担当の先生, そして助成を賜りました未来教育研究所及びご指導いただきました大阪教育大学山本利和教授に衷心より感謝申し上げます。

引用文献

文部科学省「平成 30 年度特別支援学校教員の特別支援学校教諭等免許状保有状況等調査結果の概要」, 2019 年

水産高校における技能伝承に基づく技能動画教材の開発と評価
ー熟練教員の技能の教材化と技能動画を使用した授業の実践ー

沖縄県立沖縄水産高等学校 加藤 司

はじめに

水産高校における専門教育は知識の教授にとどまらず、生徒に水産・海洋に関する技能を伝承する役目も担う。一般的に技能は伝承することによって継承されるが、近年の教育予算の緊縮傾向や高度な技能を有する熟練教員(以下:熟練教員)の退職等に伴い、技能を継承する教員(以下:未熟練教員)への技能伝承と生徒への技能伝承に支障を来す可能性が生じている。未熟練教員が技能を習得するまでには時間が必要であり、また、その間も生徒は産業現場で必要となる技能を身につけなければならないため、技能習得を支援する熟練教員の存在は大きい。このように教育現場における技能伝承には職場内における教員間の技能継承と、教員から生徒への技能伝承の二つの問題が存在する。これら問題を解決するためには熟練教員の技能を抽出し、共有する必要がある。現在、その方法として独自のテキストや映像による技能マニュアルを作成している学校もあるが、技能伝承の観点に基づいた教材となっているものは見当たらない。そこで、熟練教員の技能の暗黙知を抽出し、整理する。そして暗黙知である技能者のノウハウを形式知化し、共有できる教材を開発することで課題を解決できると考える。

研究の目的

本研究の目的は、高等学校水産科の技能教育における熟練教員の技能の暗黙知を抽出し、形式知化し、共有化する手法を構築する。そして技能伝承の観点に基づき教材化し、評価を行う。

教材開発

(1) 技能の抽出

技能伝承を図るためには、伝承する技能

においてすでに形式知となっている知識を教科書や指導書を参考に収集し、技能者が持っているノウハウである暗黙知を抽出する必要がある。そこで暗黙知の抽出方法を次のように構築した。

1) **映像の記録** ビデオカメラで作業時の動作を記録する(図1)。



図1 熟練教員の技能の記録

2) **音声の記録** 作業者は映像記録と同時に作業内容を口頭で説明し、音声も記録する。

3) **インタビュー** 動作の理解が困難と予想されるところについては記録時にインタビューして、作業者から追加の説明を得る。

4) **作業道具と作業結果の記録** 作業の結果を記録する。また、作業時に使用した道具や材料についても記録する。

(2) 動画教材の開発

1) **暗黙知の形式知化の方法** 技能の暗黙知の形式知化とは熟練教員が頭の中に持っているノウハウを可視化することであり、次の方法を検討した。

① **作業の焦点化と加工** 初学者は重要ポイントにおいては理解のために立ち止まる必要があるため、ポイントにおいては、スローにしたり、静止画を挿入して映像を静止させたり、マーカーを入れたり、拡大表示したりして焦点化を図る。

② **音声記録のテロップ化** 音声については、

作業の説明をテロップ化（図 2）する。

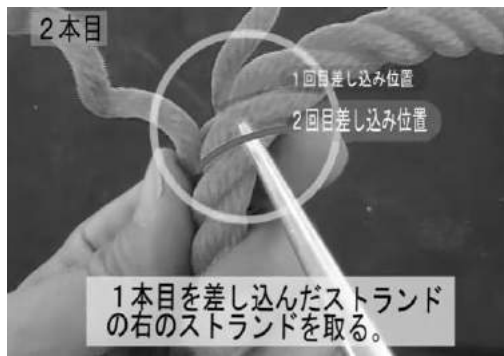


図 2 作業の焦点化とテロップ

③ 作業のアニメーション化 細かい作業や重要ポイントなどは更なる焦点化をするため、細かい手順を拡大し、アニメーション化する。

④ 注意や配慮のテロップ提示 特別に注意や配慮が必要な作業箇所については、注意マークを提示する。

⑤ 技能の数値化 熟練者が行っている作業にも数値化できる箇所があり、それを数値として提示する。

2) 動画教材の構成と開発 熟練教員の行う技能伝承の授業構成を参考に、以下のような構成とした。

① 課題の提示 授業における導入部であり、構成要素の目的としてとしては、学習者に目的と目標を持たせることである。

② 知識の展開 授業では、展開部にあたり、構成要素の目的は学習者に対する作業内容、手順、注意、配慮などの形式知化された技能の伝承である。

③ 作業状況の確認 授業ではまとめに相当し、構成要素の目的は学習者の作業状況の確認である。

上記の 3 つの構成要素に基づいて設計し、Adobe Premiere Pro Cs5.5 で編集をおこなった。動画の出力は MP4 形式にした。

教材の評価

(1) 検証方法

水産技能教育の初学者として沖縄水産高等学校海洋技術科 1 年生 40 名を対象とした。出席番号で 20 人ずつのグループに分けて、くじによって、教員から直接指導を受けず、技能動

画教材「結索(アイスブライス)」のみを使用するグループ(以下:使用グループ)と動画教材を使用しない熟練教員による授業のグループ(以下:不使用グループ)に割り当てた。授業では同じ単元において同時に実習を行い、開始から 2 時間経過した時点で両グループの作業結果を確認した。作業結果は完成度に応じて 10 点満点で採点した。

各作業結果を比較することにより技能動画教材の使用による効果を検証した。動画教材は iPad で視聴させた。

(2) 検証結果

1) 分析方法 エクセル統計を使用し分析した。使用グループと不使用グループを 2 つの因子とする一元配置分散分析を行った。なお、P 値 < 0.05 として帰無仮説を設定した。

2) 分析結果 一元配置分散分析の結果は図 3 に示す。P 値 = 0.4002 を示し、有意差は見られなかった。これにより使用グループと不使用グループにおける作業結果に有意差はないことが分かった。よって、技能動画教材による技能伝承と熟練教員による伝承の同等性が高いことが示された。

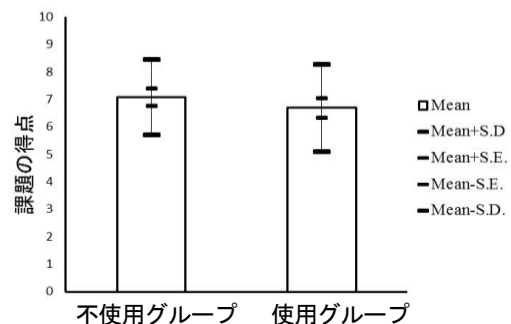


図 3 課題達成状況の結果

おわりに

本研究では、水産高校における技能伝承の提示法として技能動画教材の開発を行い、その構成についても検討した。また、動画教材の効果については熟練教員の技能伝承と動画教材による技能伝承で同等性が示されたことから、この手法が正しい方法であることが示された。

今後の課題として、学習者に継続的な技能訓練を促していくための意欲や積極性等の情意面での検証が必要と考える。

環境 DNA を利用した淀川水系河川の生物相(絶滅危惧種等)調査
及び生物保全の実践活動

学校法人大阪学園大阪高等学校 科学探究部顧問 谷脇 鉄平

はじめに

本校科学探究部では、地元大阪の重要な河川である淀川水系河川において、科学探究部の主体的なフィールドワーク活動による COD (化学的酸素要求量) 等の水質調査に加えて、2017 年 10 月から保全遺伝学に詳しい京都産業大学高橋純一准教授^{a)}のご指導のもと、公益財団法人未来教育研究所の第 7 回研究助成のご支援を受けながら、環境調査活動として環境 DNA という分析手法を利用した淀川等の生物相(魚種)調査を行ってきた。

これまでの結果は、環境省並びに大阪府が指定する絶滅危惧種等の DNA が数種(ヨドゼラ、ムギツク等)検出された。この結果を受けてから、科学探究部が環境保全活動や環境教育活動だけでなく、外部評価を得るためにポスター発表等、積極的に取り組むまでに至った。

研究の目的

環境 DNA に関する調査研究は、大阪府下の学校教育機関での事例はなく、淀川水系河川に生息する生物の遺伝子データの蓄積は重要な成果となる。これまでの環境 DNA 調査から大変ユニークな結果も得られた。番田川からは複数種(ブリ、マイワシ等)、淀川からは数種(イカナゴ等)の海水魚の DNA が検出された。

この考察として、海水面の満潮時における海水の逆流で DNA だけが遡上すると仮説を立てたが、番田川及び淀川の採水地点は大阪湾から約 20 km 上流にあるためこの仮説は考えにくく、また、これまでの塩分濃度測定(モール法)からも海水域の濃度値は測定されなかった。

本研究では、科学探究部が大阪府下の学校教育機関として環境 DNA に関する調査研究のフロントランナーとなり、引続き京都産業大学高橋准教授のご指導を受けながら、淀川の(四季)

における生物相(魚種)調査と、海水魚の DNA が検出された原因について、環境水の塩分濃度測定(簡易方法として主流の電気伝導率測定法と、モール法を比較しながら番田川及び淀川の塩分濃度測定を行うことを目的とする。

また、環境保全活動と環境教育活動にも継続して積極的に取り組むことを併せて目的とする。

研究の方法

採水地点を固定し、以下のとおりに行った。

◇番田川

通年:2018 年 10 月から毎月 1 回測定。

電気伝導率測定器を用いて、現場で直接河川水の塩分濃度測定した後、その水を本校化学実験室にてモール法でも測定した。

◇淀川

秋:2018 年 10 月に 1 回(DNA 解析済)

冬:2019 年 1 月に 1 回(DNA 解析済)

春及び夏:環境 DNA は未実施

塩分濃度測定については、番田川と同様の方法で行った。

次に、この水を吸引ろ過し、ガラスろ紙上に環境 DNA を採取した後、このろ紙を共同研究先の高橋研究室へ持込又は発送して環境 DNA を抽出した。その後、高橋研究室にて次世代シーケンサー等を用いて環境 DNA を分析して得られた DNA 情報をもとに、本校化学実験室で NCBI 等の公共 DNA データベースと照合し、生物種の同定及び生息数を解析した。

研究の結果と課題

【環境調査活動】

＜番田川及び淀川の塩分濃度＞

両河川共に塩分濃度(図1, 2)は、モール法より電気伝導率測定法の方が高くなり、比較すると一定の差があることが分かった。この理由は、

モール法は塩化物イオンだけを計測し、電気伝導率測定法は塩化物イオンだけでなく他のイオンも含めて塩分濃度を計測するためである。また、両河川共に塩分濃度が汽水域0.05%以上に達しないことが分かった。

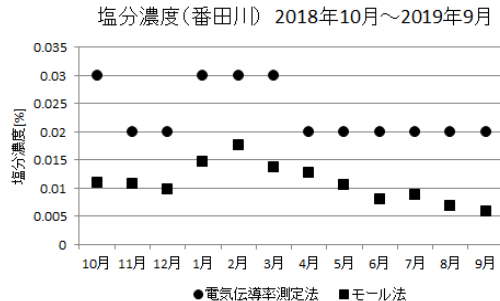


図1 番田川の塩分濃度

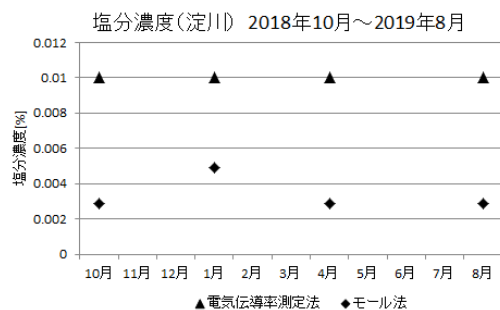


図2 淀川の塩分濃度

<淀川的环境 DNA 調査>

秋(表1)と冬(表2)の DNA 解析結果は、季節による種の活動範囲の影響はあるが、これまでに比べて希少種がかなり少なかった。

表1 淀川(10月)におけるDNA解析結果

魚種	検出遺伝子数[%]	希少種
ナマズ	3.756	●
アユ	0.866	●
コウライモロコ	0.706	*

検出魚種 10 種の内、3 種の希少種

表2 淀川(1月)におけるDNA解析結果

魚種	検出遺伝子数[%]	希少種
コウライモロコ	11.258	*
タモロコ	2.814	●

検出魚種 9 種の内、2 種の希少種

●大阪府レッドリスト(2014)

*大阪市きれいな水質の指定種(2011)

この結果が得られた中、環境 DNA 学会が環境 DNA 技術を広く普及するために、2019 年 4 月 25 日付で「環境 DNA 調査・実験マニュアル」を一般公開した。このことを受けて、これまでの活動内容を精査した結果、環境 DNA の保存方法に重要な課題が判明した。

吸引ろ過後、DNA が付着したろ紙を高橋研究室へ持込又は発送するまでの保管(一般冷蔵庫の冷凍室は約 -10°C 程度)や発送(ヤマト運輸等は -15°C 程度)の状態は、DNA の分解抑制のため -20°C 以下にする必要があった。採水から DNA 抽出を行い、高橋研究室に持込又は発送に至るまでの所要時間は、長期休暇以外では 1 日で収まらない。従って、春及び夏の生物相(魚種)調査は、この課題が解決するまで見送することにした。

しかしながら、2019 年 8 月から本校で DNA 抽出までを行える実験装置と冷凍庫(-20°C 以下)を購入することができ、課題を改善することができた。また、DNA 抽出まで行くと DNA は安定するためヤマト運輸等でも発送することができる。現在、DNA 抽出までの工程を本校単独で可能かを現在試みているところである。

【環境保全活動と環境教育活動】

昨年から環境 DNA 調査で淀川に絶滅危惧種等が生息している結果を受け、それらの生物保全策として採水地点周辺の清掃活動を現在も継続している。また、この活動を一人でも多くの市民に知ってもらい環境保全の大切さを伝えるために、市民参加型体験講座の企画・実施を現在も継続している。(2018 年 12 月に箕面市、2019 年 8 月に吹田市で実施)

おわりに

環境調査活動、環境保全活動、環境教育活動の 3 本柱を掲げ 2 年目を終えることができた。

昨年は毎日放送での活動紹介、環境 DNA 学会でのポスター発表等の貴重な経験ができ、その後もポスター発表で、2018 年度山口大学理学部サイエンス・セッション(審査員特別賞)、第 3 回 IBL ユースカンファレンス(金賞)等で外部評価を得ることができた。

今後もこの研究活動は継続し、生徒たちの成長育成に繋げていきたいと考える。

最後に、公益財団法人未来教育研究所の支援と京都産業大学高橋准教授のご指導のお陰で大変充実した研究活動ができましたこと心より感謝申し上げます。

a) 京都産業大学生命科学部先端生命科学科

アクティブ・ラーニングの効果を高める図表活用方略の有効性の検討

京都大学大学院教育学研究科 綾部 宏明

岐阜聖徳学園大学附属中学校 不破 幸雄

はじめに

アクティブ・ラーニングは近年ブームとなり、「主体的・対話的で深い学び」というキーワードに置き換えられて学習指導要領に盛り込まれた(文科省, 2017)。しかし、「主体的」「対話的」に比べて「深い学び」は重要であるのに、最も具体像をイメージしにくい(田村, 2017)。「教科の見方・考え方を働かせながら知識を関連づけて深く理解する」と解説されるが、体制化や精緻化を促す指導指針が示されているにすぎないため、明確な認知的効果を期待できる教授法の開発は急務といえる。

このような中、「理科離れ」が問題視されている。この問題に対して原田ら(2019)は、生徒の「興味・価値」が低くなることを一つ目の要因として挙げている。実際に、「力」、「電気」、「化学反応」、「イオン」などの目に見えない科学的現象を抽象的に理解しようとする单元では、「植物」「動物」「天気」のような身近な单元に比べると興味や価値は低い。この問題を解決するために、「擬人化体感学習」というアクティブ・ラーニング手法が提案されている(吉川ら, 2018)。目に見えないモノを生徒が演じ、自然現象を模擬再現する。そうすることでその世界をイメージしやすくなるため、深い理解につながるというしくみである。さらに、擬人化モデルの理由を考え、話し合い、役割を分担するという一連の活動を通し、「教科書から自分へ」と主体が置き換わるため、興味や価値が高まる効果を期待できる。

「理科離れ」のもう一つの要因として、統制感の低下が指摘されている(長沼, 2017)。つまり、理科の問題解決に数的処理が増えるにつれて、自然現象を科学的に理解しているだけでは解きにくくなる。この傾向は、小学生から中学生になるときに顕著となる調査結果と一致する。さらに、数的処理スキル習得は理科の中心的な教

育目標ではないため、根本的な解決法を見出しにくく、深刻な問題となっている。

この問題は図表スキルを活用することで解決できる可能性がある。図表の使用は数学的問題解決に特に有効とされる(Ainsworth et al., 2011; Hembree, 1992)。しかし、教師が図表を示して教えても、生徒は図表を自発的に使用しないため(Uesaka et al., 2010)、問題解決場面で積極的に使われてきたとはいえない。しかし、適切なトレーニングによって、阻害要因とされる認知コストに対処でき(Ayabe & Manalo, 2018)、図表の性質と推論タイプが一致すれば正答率が大幅に高まることが示された(図表の領域固有性; Ayabe et al., in prep.)。さらに、図表スキルは年齢や性別の影響を受けにくく、数学科とうまく連携することで統制感の低下に対処できる可能性がある。

研究の目的

本研究の目的は、(1)数学科教員が教授する図表スキルが数学的問題解決を促進すること、(2)理科教員が教授する擬人化体感学習を使ったアクティブ・ラーニングが理科学習单元におけるメンタルモデルの精緻化を促進すること、(3)前述 (1), (2) が成り立つことによって(数理科教科連携)、理解が深まり、興味が高まり、問題解決が促進されること、を確かめることである。

予備実験

先行研究では「擬人化体感学習」の参加者は女子大生であった。そこで、中学生を対象とする授業に応用できるかを確かめるために予備実験を実施した。具体的には、指導案を立案するうえでイメージしにくいと授業予定者(理科教員)からコメントを得た「地層」と「地震」の擬人化を対象とした。予備実験には近隣の学習塾に在籍する児童生徒 11 名が参加した。

はじめに、「地層」の擬人化を実施した。その結果、「体感することで地層の順番がわかった」、「地層の『気持ち』になれた」、「見えないけれど、本当は地層が傾いていることがわかった」という感想を得られた(図1)。一方で、整合時と不整合時で地層役の位置が変わるため、立ち位置の計画やリハーサルが必要であること、階段を使用したため奥行きによる遠近感が実際の地層のイメージとは異なること、などが課題とされた。そこで、協力校校舎中央のアトリウム(内部空間)と教室を隔てたガラス面に、泥岩、砂岩、礫岩、凝灰岩の写真シートをテープで固定し、地層のステンドグラスのような装飾を作ることで、授業時の擬人化体感学習を円滑に実現しようとする代替案が提案され、検討と準備を進めている。



図 1 地層の擬人化

次に、「地震」の P 波(縦波)と S 波(横波)を擬人化した。それぞれの波が伝わる時間を 5 回ずつ試行したところ、平均は $1.22 \pm .20$ 秒、 $2.23 \pm .48$ 秒であった。この結果、縦波が横波の約 $\sqrt{3}$ 倍となり、岩盤(ポアソン比 0.25)における伝搬速度比と同程度であった。無論、岩盤と人間では成分が全く異なるが、振動の物理的なしくみの違いが反映された結果といえる。児童生徒の感想は「速さの違いを体感できた」、「伝わり方の違いがはっきりわかった」であった。一方で、実際にやってみると列を乱さずに波を伝える力加減が簡単ではないことが判明し、事前練習が必要であることがわかった。

研究の方法

参加者は中2生75名(3 クラス)。実験計画は、教授要因(図表スキル[イラスト/表/グラフ]/理科知識[地層/酸化/地震], 参加者間)×テスト段階要因(プレ[1・2 時]/ポスト1[6・7 時]/ポスト2[11・12 時]/フォローアップ[13・14 時], 参加者内)の2要因混合計画である。教授

要因を、前半(3～5 時)と後半(8～10 時)の順番をクラスごとに入れ替えて、統制群を設けないように配慮した実施デザインを計画する。



図 2 縦波の擬人化

測定内容は、理科知識を説明させる記述問題、図表が役立つ文章題、理科知識と計算スキルを要する理科活用問題(地層[イラスト], 酸化[表], 地震[グラフ])であり、各テスト段階で測定する。いずれも、イメージしたこと、使われた図表、途中の計算をループリックで得点化して、問題得点との関連を確かめる(図3に予想)。

仮説Ⅰ 適切な図表スキルが習得されたとき、
数学的問題解決における得点が高まる。

仮説Ⅱ 擬人化体感することでメンタルモデルの精緻化が促され記述問題の得点が高まる。

仮説Ⅲ 仮説Ⅰ、Ⅱが支持されたとき、理科応用問題の正答率が高まる。

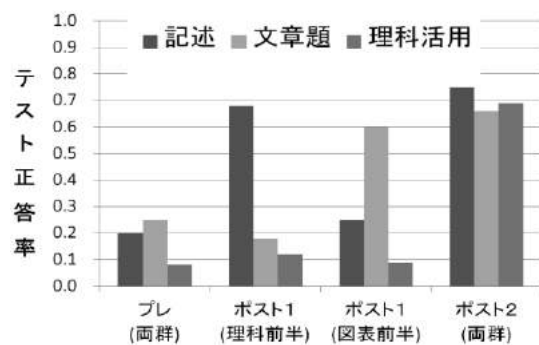


図 3 テスト正答率 (予想)

おわりに

本研究は擬人化体感学習による AL 授業の実現可能性、認知的効果、教科連携による授業改善を検討した。中学校と共同研究を進めるに当たり、学術的意義だけでなく実利的なメリットをもたらし、教員の主体的な参画を促すことを念頭に置いた。多忙な通常業務の中から時間を捻出し、献身的に貢献してくれたおかげで当初よりも計画はかなり洗練された。ぜひ遂行し、成果につなげたい。最後に、経過報告にとどまった点について、深くお詫びを申し上げます。

主体的・対話的で深い学び
—「国際バカロレア」と「総合的な探究の時間」—

灘高等学校 井上 志音

はじめに

2018年3月に告示された高等学校の新しい学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現をスローガンに、教科教育における探究の視点の獲得が目指されている。

「総合的な学習の時間(以下、総学)」に代わるものとして新設される「総合的な探究の時間(以下、総探)」は、総学が慢性的に抱えていた諸課題(例えば、他校種間で生じる学習内容の重複の問題、評価の問題、教科の補充・学校行事との混同の問題等)の克服が目指されているが、具体的な実践の枠組みや方法については、「カリキュラム・マネジメント」として各学校に任せられるばかりで明示されていない。

また、学校の特色や教育体制を活かした総探の模索は、来る新課程の施行に向けて急務であるが、バックワードデザインやループリッ／ポートフォリオ評価といった、探究型学習に必要な手法は現場にまだまだ根付いていない。

創立以来、半世紀もの間、探究的な学びを実践してきた国際バカロレア(以下、IB)教育は、来たる国内での探究型学習の実現に向けて多くの示唆をもたらすと考えている。

研究の目的

高等学校の新学習指導要領で提示された総探の実践にむけて、IB教育がどのように寄与するのかといった課題について考えたい。

総探では目標(2)に「実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。」とあり、現行の総学では触れられていなかった、「問い」を軸にした探究学習のプロセスが一つの目標として加筆されている。

実社会の状況から課題を見つけて問いを立て、エッセーやプレゼンテーションとして取りまと

めたり、実際に社会のなかで実践したりしていくプロセスは、IBのコア科目である「知の理論」や「CAS」の方向性と軌を一にしている。

しかしながら、育成すべき学習者像やミッションが異なるなか、日本の公教育はどの程度、IBの「知の理論」や「CAS」を参考にできるのか。灘高校での実践を基盤に、総探の実践に際して想定される課題・問題点とその解決策を明らかにしていく。

研究の方法

灘高校では、総学の一環として、卒業生や外部講師を招いた「土曜講座」という特別授業を2007年度より年に6回(前後期各3回)開いており、生徒は前後期に設定される約30講座から希望の講座を選択し、最終的には論文へとまとめ、提出することが義務づけられている。

論文のなかの何本かは『灘高 土曜講座論文集』に収録され毎年刊行されるが、生徒の論文の執筆プロセスや成果物の質を概観したときに見いだせる課題は多い。

先述の総探の目標(2)を念頭に置いた場合、探究型学習は4つのステップ(課題設定／情報収集／整理・分析／まとめ・表現)を経て実現されるものであることがわかる。それぞれのステップとそれに必要なスキルの例をまとめたものが以下の表1である。

【表1 探究プロセスと求められるスキル】

- | | |
|---------|----------------|
| ①課題設定 | : 批判的思考 |
| ②情報収集 | : ICT・図書館等の活用 |
| ③整理・分析 | : 論理的思考 |
| ④まとめ・表現 | : アカデミックライティング |

本稿では探究型学習に必要なスキルと、IBの考える学習スキルの在り方を比較しながら、灘高における実際的な「土曜講座」の問題点を明らかにしていく。

研究の結果と課題

IB の学習プログラムには、学びの根幹に「Approaches to Learning(以下 ATL:学習の方法)」というものが据えられている。このATLで目指されているスキルをまとめたものが次の表2である。

【表2 IB の学習の方法(ATLスキル)】

思考スキル:メタ認知・批判的思考・振り返り等
コミュニケーションスキル:口頭および記述
社会性スキル:協働性
自己管理スキル:管理・調整、情意
リサーチスキル:メディア・情報リテラシー

表1と表2を比較しながら、灘高の土曜講座の在り方を考えたとき、問題点は以下のように集約できる。

①「学び方を学ぶ」という考え方の不徹底

IB では ATL を中核に据えながら、とりわけ前期中等教育課程において、全教科体制で学びの基礎スキルの体得が目指されている。

灘も中高併設型の学校であり、土曜講座は中学生にも開いているが、それらを受講する前に学習スキルの体得が体系的に目指されているかというところではなく、基本的に生徒の既存の力に依存している面が強い。メタ認知や批判的思考力といった思考スキルの一部はそれだけでなく、アカデミックライティングや振り返り(リフレクション)の方法、自己管理スキル(管理・調整、情意のコントロール)といったものまで網羅できていない点は否めない。特に中学段階では、土曜講座の前に全生徒を対象とした事前学習のようなものが今後必要になってくるだろう。

②「探究プロセスを分業する」という考え方

探究型学習そのものを全教科に導入するのは非現実的だとしても、探究の考え方を総探だけに矮小化せず、全教科に根差していくためには、そこに携わる教員が「探究プロセスを分業する」という考え方から脱却しなければならない。例えばアカデミックライティングは国語科、情報収集は司書といったように、分業制で考えるのではなく(たとえ実務的にはそうであったとしても)、すべての教員がすべてのプロセスを必要に応じて請け負えるようになる準備と学校体制が必要になってくる。

灘は、3年間/6年間持ち上がりで英数国を含む7～8人がタッグを組み、入学から卒業するまで生徒を見続ける「担任団持ち上がり制度」を採用している。教員の横の連携と、教科学習の縦の連続性は維持しやすいが、IBのATLスキルのようなものを体系的に網羅できるような学年の組織づくりが望まれる。

③「課題や問いを設定する」ことの難しさ

探究型学習を推進する上で、課題設定や問い立てのスキルは学びの端緒となるが、生徒にとっては極めて難しいものである。IBはコア科目「知の理論」において、実社会から知識を抽出してその認知方法を分析し、知識自体を問う訓練を課しているが、一般の学校においても問い立ての指導は全学的に推し進める必要があるだろう。授業者が答えの絞られた発問ばかりを発したり、生徒の抱いた疑問に拾ったりしない授業ばかりしては、問い立てのスキルは向上しない。授業者の問いをきっかけにして、生徒自身が主体的に問いを作ったり、問いに向き合ったりしていく機会をどのように作っていくか。この意味でも、IBの「知の理論」の考え方は非常に大きな役割を果たすものと思われる。

④「振り返り方(リフレクション)」の指導

IBは学習者像の一つに「振り返りのできる人」を掲げており、ATLの思考スキルにも「振り返り」のスキルが含まれている。また、3つのコア科目、「知の理論」では認知的な振り返り、「CAS」では情意的な振り返り、「課題論文」では学習プロセスの振り返りが目指されている。

灘の土曜講座の論文は一度きりのものだが、探究型学習が単発の学習に陥らず、連続的で重層的な学びとなるためには、学習すべての段階(学習前・学習中・学習後)において、生徒が主体的に振り返れる必要がある。

おわりに

土曜講座を探究型学習および高大接続に資する取り組みにするためにも、上記①～④の観点をもとに改善していく必要があるものと思われる。

引用文献

文部科学省 高等学校学習指導要領(平成30年告示) p.641

北欧と日本の児童虐待防止システムの実態と課題に関する比較調査研究
—北欧の「子ども虐待対応センターBarnahus」を中心に—

石川衣紀(長崎大学)、高橋智(東京学芸大学)、田部絢子(立命館大学)、内藤千尋(松本大学)、
石井智也(日本福祉大学)、能田昂(尚絅学院大学/東京学芸大学大学院博士課程)、柴田真緒
(埼玉県立所沢特別支援学校)、池田敦子(東海学院大学)、田中裕己(東京学芸大学特別専攻科)

はじめに

現代の急激な経済的格差や養育困難の拡大のなかで、子ども・若者の被虐待問題(親の暴言・暴力、ネグレクト、面前DV等)とそれに伴う発達困難(愛着障害、自傷・自殺企図、各種の依存等)が大きく顕在化しているが、これは日本だけでなく先進国共通の大きな課題である。

北欧諸国では子ども中心の虐待対応・支援システムの先駆的取り組みとして「子ども虐待対応センターBarnahus」が重要な役割を果たしている(高橋ほか:2018a、高橋ほか:2018b、内藤ほか:2019、石川ほか:印刷中)。

「Barnahus」(直訳すると「子どもの家」)とは1980年代にアメリカで開発された子ども中心の虐待対応・支援システムである。警察・ソーシャルワーカー・小児科医・児童精神科医・心理士・弁護士・検察官等が所属して、子どもの司法面接・医学鑑定・治療・保護と本人および家族のケア等を一ヶ所で総合的に実行できるものであり、日本には類似する形態がない機関である。

Barnahusの児童虐待防止の先進的取り組みを検討することは、日本における児童虐待防止のシステムを改善・向上させていくための重要な視点と視座を得ることにもつながると考える。

研究の目的

北欧5カ国における「子ども虐待対応センターBarnahus」について比較分析を行い、北欧5カ国における子ども虐待対応・防止に関する当事者中心の権利擁護システムの特徴と支援課題を検討する。

研究の方法

①2019年3月にデンマーク・コペンハーゲンの「子ども虐待対応センターBarnahus」および、フィンランドの「ヘルシンキ大学病院青少年司法医学センター」を訪問し、担当者から聞き取りを行った。

②筆者らがすでに調査をしてきているスウェ

ーデン・デンマーク・ノルウェーの「子ども虐待対応センターBarnahus」での結果と合わせて比較分析を行った。

なお各Barnahusの調査協力者には、訪問調査の前に文書にて「調査目的、調査結果の利用・発表方法、秘密保持と目的外使用禁止」について説明し、了承を得ている。

研究の結果と課題

Barnahusの果たす機能は各国で共通しており、①子どもの保護、②医学的鑑別と治療、③司法面接・裁判上の手続きの遂行、④心理療法、⑤里親等地域の児童福祉サービスへの移行支援、⑥家族療法・家族の再統合である。

最も重要な任務が司法面接であり、ここで重視されることは被害を受けた子どもが安心・安全な雰囲気のもとで話ができる環境の保障である。そのため面接室は家庭的デザインが重視され、子どもはソファに座りながらゆったりと面接を受ける。

またBarnahusでの子どもの証言は、録画記録されて裁判所へ提出されるため、直接裁判所まで出向いて証言する精神的・身体的負担を子どもに負わせないようにされている。



図1 コペンハーゲンのBarnahus 面接室

Barnahusの設置年が最も新しいデンマークは唯一、Barnahusの運用に関する単独法令を有しており、児童虐待事例にBarnahusを活用

する義務を自治体に明確に課している点の特長である。

表1 北欧各国の子ども虐待対応センター「Barnahus」の比較

	アイスランド	スウェーデン	ノルウェー	デンマーク	フィンランド
設置年	1998	2005	2007	2013	フィンランドでは現在未設置であり、同様の機能をヘルシンキ大学病院青少年司法医学センター等が担っている。
設置数	1	30	11	8	
主たる対象	15 歳未満	18 歳未満	18 歳未満 知的障害のある成人	18 歳未満	
Barnahus 固有の法令	なし	なし	なし	Barnahus の運用に関する規定	
主たる予算	国	基礎自治体	国・各警察区	基礎自治体	
子どもの保護	警察による通報。15 歳以下の場合に児童保護サービスへ報告がなされ、Barnahus が関わる。	警察に通報が入り、警察から Barnahus に連絡がくる。	警察に通報が入り、警察から Barnahus に連絡がくる。	警察に通報が入り、自治体から Barnahus に連絡がくる。	警察が検察官と協力して、聴取が警察で行われるのか、警察の要請によって大学病院で行われるのかを決定する。
司法面接・裁判上の手続き	心理士が実施。警察官、弁護士等が別室において、子どもの取り調べの際に質問ができる。	警察官が実施。検察官・弁護士、ケアワーカー、法定代理人が別室で話を聞き、適宜質問できる。	警察官が実施。被告側弁護人や法的援助弁護士、任命された後見人、検察官、捜査官などが別室で立ち会う。	警察官が実施。子どもに絵を書かせながら面接を行うことが特徴。	基本的に大学所属の心理学者が実施。「NICHDガイドライン」に基づき、年齢や状況に応じて質問内容を調整して面接を実施。

子どもへの司法面接はスウェーデン、ノルウェー、デンマークでは専門の訓練を受けた警察官が主に実施し、アイスランドでは心理士が実施している。またフィンランドでは司法医学専門の心理士が面接を実施している。

Barnahus での対応後、各国とも基本的には家族の再統合または里親への移行を行い、児童養護施設等への措置はごく限られている。しかし、スウェーデンでの訪問聞き取り調査では、実際に家族関係が適切に維持された事例は50%にとどまっていることが示され、家族の再統合支援の難しさが現れている。また、Barnahusと学校教育の連携構築に関する議論は不十分である。

今後の研究課題として、Barnahus を利用した子ども本人への聞き取り調査、学校教育の連携構築、設置が広がりつつある北欧諸国以外の国々での動向の把握などが挙げられる。

おわりに

日本でも児童虐待対応や予防的措置に関する法整備が進んできているが、子ども本人のニーズや発達保障の観点からの予防的措置や発達支援のあり方を検討していくことが緊要の課題である。特に関係機関が連携を図り、立会い

を含む迅速かつ適切な調査と子どものケアを行うことが不可欠である。

文献

石川衣紀・内藤千尋・田部絢子・石井智也・能田昂・柴田真緒・池田敦子・田中裕己・高橋智（印刷中）北欧における子どもの虐待と「子ども虐待防止支援センター（Barnahus）」の取り組み：デンマーク・フィンランドへの訪問調査から、『東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ』第71集。

内藤千尋・田部絢子・石川衣紀・石井智也・能田昂・柴田真緒・神長涼・高松健太・高橋智（2019）北欧における子どもの虐待と権利擁護センターの取り組み—スウェーデン・アイスランド・ノルウェーへの訪問調査から—、『東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅰ』第70集、pp.265-279。

高橋智・田部絢子・石川衣紀・内藤千尋（2018）スウェーデンなどの虐待防止の取り組み—北欧における子ども・若者の特別ケアの動向②—、『内外教育』第6636号、pp.8-11、時事通信社。

高橋智・田部絢子・石井智也・能田昂（2018）子どもの権利擁護センターの取り組み—北欧における子ども・若者の特別ケアの動向⑤—、『内外教育』第6691号、pp.12-15、時事通信社。

日本語を第二言語とする生徒の入試対策に役立つ
社会科対訳テキストの開発と活用方法

拓殖大学 国際学部 神林邦明

はじめに

近年、外国籍の児童生徒が増えるにつれて、第二言語としての日本語 (Japanese as a second language: 以下 JSL) を学ぶ生徒に対する日本語指導に加えて、教科の学習や入試対策への要望も高まってきている。この流れを受けて文部科学省は、平成 19 年に「JSL カリキュラム (中学編)」をまとめている。これは、日本語指導と教科指導を統合し、学習活動に参加するための力の育成をめざしたものである。だが、JSL カリキュラムをはじめとして、過去の研究は JSL 児童生徒の在籍学級や取り出し学級における指導を目的としたものが中心であり、入試対策を念頭においた研究はほとんどなされていない。とくに社会科は他の教科と比べて得点を取りにくいいため、指導は後回しにされる傾向にある。

研究の目的

本研究では、JSL 生徒にとって、社会科の入試に効果的な学習方法や教材の作成することを目的とする。なお、分析対象としたのは、母国で中学を卒業後に来日し、1年前後の滞在期間で日本の高校を受験する生徒である。

研究の方法

まず近年3年分の公立高校の社会科入試について設問構造と頻出キーワードを分析する。さらに、JSL 生徒が重点的に対策をおこなうべきテーマをあきらかにしたのち、日本と外国との学習カリキュラムの違いをみるために、外国 (ベトナム) の地理の教科書を検討する。続いて、JSL 生徒に対して実際の設問を解答する調査をおこない、教材の作成方法について考察する。

研究の結果と課題

(1) 正答率の目標は「20%」

社会科の入試問題は一般的に 38 問程度出題され、その構成は選択形式が 20 問、記述形式 10 問、論述形式 7 問、その他が 1 問程度と

なっている。設問の 5 割をしめる選択形式については、滞在1年前後の生徒は、漢字の読み取りや日本の社会科の学習内容に不慣れであるため、その正答率は限りなく確率の問題に近くなる。選択形式の配点が全 100 点中 50 点であるとすれば、一般的に4個の選択肢で構成されている選択形式の設問で正答できるのは 12 点前後になると予想される。ただ、正答率の平均をみると、論述形式→選択形式→記述形式の順に高くなっている。JSL 生徒は記述形式の設問に重点をおいて1問でも多く正答することができれば、得点は 20 点前後になりうる。滞在1年前後の生徒にとっては、この得点ラインを目標とすることが現実的であると考えられる。

(2) 記述の頻出キーワード

記述形式の設問で複数回出題された用語の割合は、世界地理で 76%、日本地理 67%、歴史 72%、公民 76%となっており、世界地理と公民でとくに設問の集中度が高い。JSL 生徒が得点をとる可能性を高めるためには、特に世界地理 (公民の国際関係を含む) に力を集中することが効率的な受験戦略であると考えられる。

(3) 日本の教科書との対応

日本の社会科の学習経験がない JSL 生徒が得点をあげるためには、母国と日本で学習内容に共通点が多い世界地理に重点をおくことが効果的であると考え、ベトナムの教科書を取り上げて日本の教科書との比較をおこなった。世界地理に関しては、基本的な枠組みはほとんど変わらないが、日本の場合は、国際社会に関する内容が 1 つの章を構成しているのに対して、ベトナムではこれにあたるものがないことがわかった。また、ベトナムは、かつて漢字圏に属していたことから、キーワードのいくつかは漢字を媒介語とすることで、日本語との結びつきを強めることができることがわかった。

(4) 調査

調査は2019年8月に、千葉県の学習支援団体Aの協力のもとでおこなった。生徒の出身地域は、アフガニスタン10名、中華人民共和国4名、フィリピン3名、スリランカ・タイ・パキスタン・バングラデシュ・ブラジル出身の5名、合計で22名であった。調査時点で今年度の授業を始めて4ヶ月ほど経った時期であった。設問として、「大洋と海」「大陸と州」「山脈・川・砂漠」「一問一答 世界地理の基礎」の4種類35問を解答した。設問(1)「大洋と海」(表参照)と設問(2)「大陸と州」のように世界全図上で位置関係が明確なものについては、少なくとも大半の解答者が設問の意図を理解し、独力で正答を得るか、生徒間の相談や通信機器による検索によって正答を記すことが可能であった。これに対して、設問(3)の「山脈・川・砂漠」のように、地図上の位置関係が複雑なものや、設問(4)の「一問一答 世界地理の基礎」のような入試の頻出キーワードに関する設問の正答率は非常に低い。社会科の入試対策をしたことがない生徒に対しては、視覚的に理解しやすい世界地図や出身国周辺の地域を対象としてとりあげて、現時点でも「解ける問題がある」ことを実感してもらうことが受験戦略のひとつとして確認できた。

表「大洋と海」の解答状況

	出身	滞在 期間 (月)	1	2	3	4	5	6	7
			太平洋	大西洋	インド洋	日本海	地中海	ペルシヤ湾	メキシコ湾
独力で解答	AFG	20	○	○	○	○	○	○	○
	AFG	19	○	○	○				
	AFG	18	○	○	○				
	LKA	8	○	○	○	○	○	○	○
	PHL	6	○	○	○	○	○	○	○
	AFG	3	×					●	
	PAK	3	●		●				
	PHL	3	×	●	●	●	●	●	●
	BGD※	再来日	○	○	○				
調べて解答	AFG※	102	□	□	□	□	×	□	□
	AFG※	33	□	□	□	□	×	□	□
	BRA	22	□	□	□	□	□	□	□
	CHN	14	□	□	□	□	□	□	□
	AFG	13			×			■	
	CHN	12	□	□	□	□	□	×	■
	CHN	5	□	□	□	□	□	×	■

PHL	5	□	□	□	□	□	□	□
AFG※	4	□	□	□				
AFG	3						■	
AFG	3			×			■	
THA	3	□	□	□	□	□	□	□
CHN	1	□	□	□	□	□	□	□

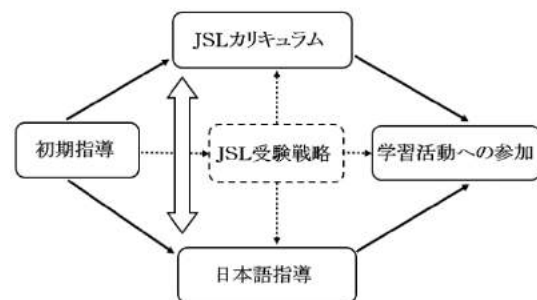
(注)○ 独力で正答(日本語) ● 独力で正答(英語か母語)
□ 調べて正答(日本語) ■ 調べて正答(英語か母語)
× 不正解 空欄 解答せず
※は成人の生徒をあらわす。なお、地図は省略。

(5) テキストの作成

以上の調査を参考にし、地理のテキストを2種類作成した。1つは、300語程度の頻出キーワードで構成したものである(全ての漢字にふりがな、分かち書き)。これは日本人生徒の学習指導にも使用できるものであり、JSL 生徒にとっての学習の到達点としての位置づけがある。2つめは、最頻出キーワードを100語以内にしぼり、英語の説明を加えた JSL 生徒専用のテキストであり、これは書取り練習としての利用も想定している。

おわりに

内容を絞り込んだテキストは、試験までの日程に余裕がない JSL 生徒のほかにも、小学校や中学校に在学中の JSL 児童生徒が学校の勉強を理解するうえでも役に立つと考えられる。これは、文部科学省が示した「JSL カリキュラム」の枠組み、つまり「初期指導」から「JSL カリキュラム」と「日本語指導」に進み、最終的に両者を統合して「学習活動への参加」を促す一連のプロセスの中に、本研究であげた「JSL (社会科) 受験戦略」を組み込むことである(図参照)。今後はこの観点に立ち、テキストの効果について新たな調査をおこなってきたい。



図「JSL 受験戦略」の位置づけ

(出所) 文部科学省「JSL カリキュラム(中学校編)開発の基本的な考え方」を参考に作成。

「わがまち探検」のデジタルアーカイブ化
—地理総合開設に向けた地図活用の小中高接続—

品川女子学院 河合豊明

はじめに

学習指導要領の改訂によって、小学校では地図帳の配布が前倒しされ、高等学校では地理総合が必修化されるなど、学校教育における地理分野は教科指導の内容・方法が大きく変革しつつある。そのような中で、小・中学校では児童・生徒自身が暮らす身近な地域を学習するため、専用のアプリケーションが提供されるなど民間による支援が進んでいる。その一方、高等学校では新設科目「地理総合」においてグローバル・防災・ESD・GISの4つの柱が建てられており、身近な地域と他の地域との比較を通じた学習が求められているが、国土地理院による「地理院地図」やGoogle Mapなど、既存の地図アプリケーションの利用が想定されている。そのことから、小中高での地図を用いた学習とどのような接続性を持たせるかが課題となっている。

研究の目的

学校教育における地理分野が内容・方法ともに大きく変革しつつある昨今、小中高での地図を用いた学習で、どのように接続性を持たせるかが課題となる一方で、デジタル地図は日々発展を続けており、数多くのGISソフト・地図アプリが開発されている。とりわけ、情報教育や平和教育の一環として、各地の高等学校と東京大学学際情報学府の渡邊英徳教授が共同で、東京五輪アーカイブスや、ヒロシマアーカイブスが開発されている。これらは地域ごとに内容は異なるものの、共通のプラットフォームを用いて開発されているため、連携や接続が可能である。これを踏まえ、小中学校での身近な地域の学習において、デジタル地図を用いたデジタルアーカイブを各地で構築し、蓄積することにより、地域の変遷や地域性を学ぶことができる。ま

た、高校での学習は各地のアーカイブを接続させ俯瞰することで、身近な地域と他地域との地域性を比較する。そうすることにより、既存の学習方法とは大きく変更することなく、小中学校に加え、高等学校で新設される「地理総合」において、地図を用いた学習での接続性を担保することができる。

研究の方法

まず、本校生徒を対象に希望者を集い、東京大学渡邊研究室発のベンチャーであるダーウィンエデュケーションのメンバーから、アーカイブの運用とシステムについてワークショップを受けた。生徒自身がアーカイブを使うことができるようになると、フィールドワークを実施し、アーカイブに掲載するデータの収集に努めた。とりわけ、地域性を見つめるための視点として災害を取り上げ、アーカイブを活用して、より多くの人に地域性を見つめる機会を持ってもらうため、中学2年から高校2年までの希望者を対象に、在校生向けのワークショップを実施した。ワークショップではまず、通学路で災害に巻き込まれることを想定して、自宅と学校の間の、どこにどのような施設があるか、どのような災害が発生したことがあるかを参加者自身が調べる。調べた情報や画像をアーカイブに集約し、参加者同士で情報を共有し、迂回ルートの検討や災害をできる限り抑える方法について議論を交わした。2回目のワークショップは、新入生に向けて実施した。この際、在校生向けワークショップに参加した中学生がファシリテーターとして加わった。広範囲から参加者が集まったため、基本的に同じ方面から通学してくる小学生同士・保護者同士でチームを組み、通学路での災害を通した地域性を把握することができるよう努めた。

その後さらに、改善を加えながら地域のお祭、学校のオープンキャンパスで、それぞれ来場者に向けて実施した。地域のお祭、オープンキャンパスでは住民向けのワークショップを実施した。ただし、参加者の大半は小学校低学年以下の児童であったため、アーカイブの構築については実施せず、防災に関する啓発的な内容を体験してもらう一環として、アーカイブに触れてもらうという方向性にした。一方、アーカイブの構築については鷗友学園女子中学高等学校、渋谷学園渋谷中学高等学校から、それぞれ有志に参加してもらい、渋谷を拠点として合同フィールドワークを実施した。所在地域の異なる学校が、地域的特徴をと防災の関係性を指摘し合うことで、アーカイブの情報を集めた。

研究の結果と課題

このようにして構築したアーカイブは、地域学習の一環として各校の地理の授業において活用する他、生徒主催の防災に関するワークショップでも活用を続けていく。生徒自身がアーカイブを構築するという点では、本校生徒だけでの実施よりも、地域観の異なる他校の生徒、居住地域の異なる生徒と合同で実施することで、見慣れた景色の中にある他地域との差異を見出すことができた。それが結果的に、防災という切り口から考えられる地域の特徴そのものであり、実施する意義があったことは言うまでもない。さらに、他校との合同フィールドワークだけでなく、アーカイブを用いるという点においては、活動の継続性のみならず、さらに他校との連携を進める際、あるいは地域的取り組みとして外部に発信する際に、生徒が主体性を持って取り組むことにつながった。

今後の課題としては、アーカイブは誰でも閲覧できる反面、データ入力をする際、端末によってはシステム運用上難があることが分かり、合同で実施する上でより汎用性の高いシステムが求められることが判明した。そのため現在は、入力と出力の作業で、それぞれ異なるデジタル地図を用いている状態であるため、汎用化のためにはより使いやすくするための対策が求められ

る。また、今後さらに遠隔地の学校との連携方法を模索する場合や、この活動を通じた授業における評価方法が宙に浮いた状態となっており、今後の検討課題であると言える。

おわりに

本研究では、品川女子学院の中学生がワークショップを通じたアウトプットの経験を踏まえ、他校の生徒と合同でアーカイブを構築することで、地域学習の一環として防災・都市問題に関する教材づくりを目指した。今回は、他校との連携においてフィールドワークの実施を踏まえたが、デジタルアーカイブの特徴は遠隔地の学校とも関わるができるという点にあるため、遠隔地の学校といかにフィールドワークを抜きにして、アーカイブ単体での連携・接続が可能かを模索していきたい。また、今回は地理総合の開設を踏まえたため防災という観点でのアーカイブを構築したが、地域学習という点ではより幅広い分野での取り組みが必要と言え、今後の展開としたい。

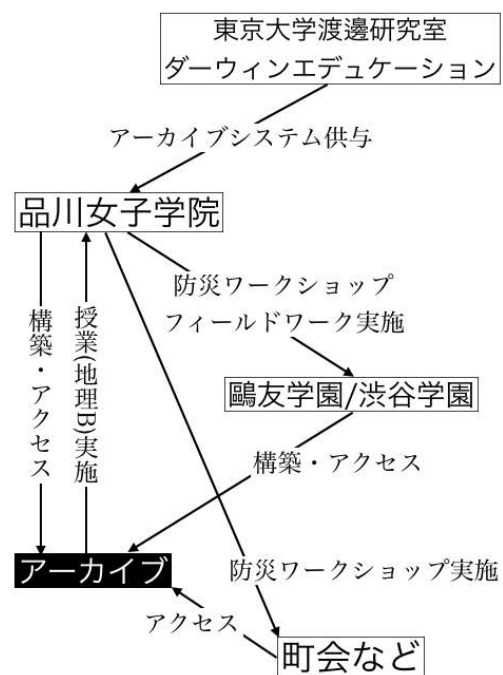


図1 アーカイブの構築に関する関係

地域資源を活かした主体的、対話的な鑑賞教育の実践
— 高等学校における鑑賞教育の環境作り —

京都府立嵯峨野高等学校 中村 七海

はじめに

京都府立嵯峨野高校では全教科において探究活動を設定しており本研究は美術教科の1テーマである。「学校の茶室“里仁軒”を文化財に登録するプロセスから体験的に文化財について学ぶ」という題材に注目し、受講者18名の生徒の実践とその学習効果を検証した。

研究の目的

平成30年高等学校学習指導要領解説芸術編には改訂の趣旨、美術、工芸の課題として、「感性や想像力等を豊かに働かせて、思考・判断し、表現したり鑑賞したりするなどの資質・能力を相互に関連させながら育成することや、生活を美しく豊かにする造形や美術の働き、美術文化についての実感的な理解を深め、生活や社会と豊かに関わる態度を育成すること等については、更なる充実が求められるところである。」¹と記載されている。この内容を受けて本研究を設定し、課題解決への実践を試みた。

研究の方法

(1) 環境づくり

外部と連携し、京都市立芸術大学川嶋渉教授、及び京都国立博物館、さらに学校の茶室“里仁軒”寄進者矢代仁兵衛氏の孫である矢代一氏をはじめ財団法人覚誉会の方々、京都市国・登録有形文化財登録建築担当者、竹中工務店など多方面に客観的観点から資料やご意見をいただけるよう、環境を整えた。また、京都国立博物館と特定非営利活動法人京都文化協会の協力を得て、俵屋宗達の「風神雷神図屏風」と雪舟の「四季花鳥図屏風」、「天橋立図」の高精密等倍複製画を学校に展示し、教材として生徒に提供した。生徒は本物とほとんど差のない複製画の鑑賞効果と、複製された文化財の価値について鑑賞者へ問いかけ、学校全体の文化財への関心を高めることに成功した。

(2) 研究の実際

本研究の課程を生徒自身の言葉で記載する。

「多くの方々の協力を得て、里仁軒に関する資料を集めた。自分たちで里仁軒の寸法を測り、製図をした。文化財に登録されている茶室を参考にするため、高台寺の傘亭・時雨亭を訪れた。しかし、京都市文化市民局文化芸術都市推進室文化財保護課の石川祐一氏に來校いただき、里仁軒の文化財登録の可能性についてうかがったが、情報不足、建築物としての特異性の有無等を含めた専門家による十分な所見が必要等の理由から現時点での文化財登録は難しいと判断された。

結果として、現時点では資料不足で里仁軒を登録する目標に到達しなかった。しかし私たちは、川嶋渉教授に助言をいただき「結論が出ているものだけが研究成果ではない」ということに気が付いた。そこで今わかっていることをまとめて、報告書を作成することにした。報告書を作成することとは、今ある情報を後世に伝えていくということである。報告書を作成するにあたって、近代建築に関する他の報告書を参考にし、そこから、普段は気が付かないが世の中には数多くの報告書が存在し、それらが今日の文化財登録の足がかりとなる第一研究になっていることに気がついた。

私たちは数多くの既存の文化財に身近に接することができるが、それらも初めから文化財として認識されていたわけではない。たとえるなら、ジグソーパズルのようなものである。パズルは1ピース1ピース埋めていかなければ完成しない。この一つ一つのピースを埋めていく作業が文化財としての価値づけをしていくということである。私たちが作成したこの報告書は一つ目のピースになっ

たと思う。気の遠くなりそうな作業の繰り返しが文化財になる唯一の道なのである。そのため人の思いも不可欠で、文化財の価値に伴ってくるものだと思う。その点では、自分たちが文化財にしたい、と動き始めた時点で里仁軒は価値を持ち始めていると言えるのではないだろうか。

私たちがやってきたこの一年間の軌跡こそが里仁軒が文化財となる第一歩となったのではないだろうか。里仁軒には新たな発見がまだまだありそうだ。後学の徒が私たちの研究を引き継ぎ、里仁軒の新たな価値を見つけていって、いつか文化財となることを切に願う。」（生徒論文「茶室記～子曰く、里は仁なるを美しと為す～」より一部抜粋）

（３）生徒の変化

①「子どもの文化芸術の学びについて、何が重要だと思うか？（複数回答可）」

解答	授業前	授業後
学校における鑑賞体験の充実	47%	64%
学校における創作体験の充実	29%	35%
文化芸術の習い事の機会の充実	35%	29%
文化施設における鑑賞・学習機会の充実	41%	36%
地域に密着した伝統的な文化体験の機会の提供	47%	64%
歴史的背景など学習する機会の充実	53%	29%

②「文化芸術体験についてあなたが期待する効果は何か？（複数回答可）」

解答	授業前	授業後
国や地域に対する愛着を持つようになる	65%	86%
他国の人々や文化への関心が高まる	53%	86%
文化芸術活動を将来続けていくきっかけとなる	53%	36%
文化芸術の保存・継承に関心が高まる	29%	50%

本校は比較的、学習に対して肯定感の強い生徒が多い。よって①の結果を見ると、授業前は「学習の機会」が文化芸術体験に重要だと考えていた割合が高い。しかし、授業後は「体験の機会」がより重要だと変化していた。また、②の結果を見ると、この授業を通じて一切触れてこなかったにも関わらず、「他国の人々や文化への関心」が、自国への「国や地域に対する愛着」と共に高まっていることが伺えた。

研究の結果と課題

情報化された概念を効率的に学習することが大切であることは言うまでもない。しかし同時に、感覚を駆使して、情報化されなかったものを実感的に理解することで、その学びはより深く、創

造的に広がる可能性がある。この一年、生徒たちは頭で考えた仮説を体験的に確認することで、知識が経験として身体にブラッシュアップされ、そのことが新たな課題を見つける目を育み、さらなる仮説へと内容が更新されていく経験をした。また、実際に得た感覚から身体に蓄積された過去の経験を手繰り寄せて、より深い考察へと思考を進化させる経験もした。このような活動は、知識を享受する「学習」ではなく、新しい価値観を創造し提案する主体的な「学問」へと生徒の学びを成長させていく。さらに、創造の内側と外側は表裏一体であり、今回、自分の内側として地域に密着した文化財を考えることによって、自然とその外側である他国の人々や文化への関心が高まった。内と外を別物として対立的に比較し学習するのではなく、その間を自分の目で見つめることが多文化共生時代を生きる生徒たちにとって、より重要な学びとなるだろう。

おわりに

年度末、地元の方にも知られていなかった学校の茶室と、文化財登録という目的を達成できなかった生徒の研究が、京都新聞の記事に大きく取り上げられ、地域の関心を集めた。思いがけない出来事に、筆者は本研究の目的のズレに気が付いた。今後の課題として記載しておく。本研究のテーマであった「高等学校における鑑賞教育の環境作り」とは、授業者である筆者が生徒に対して専門家の協力や特別な条件を整えることだと考えていた。しかしこの記事は、生徒の取組が小さな雫となって地域に落ち、高校の内側から広がる波紋のように、周囲へ影響を与えられることを示している。地域に育まれる生徒たちの学びは地域の成長とも繋がっている。「高等学校における鑑賞教育の環境作り」とは筆者が考えていたような閉じた学内の環境のことではなく、学びを通じて生徒がゆるやかに地域を変えていく生涯学習の環境作りのことであった。今後はそれを踏まえ、新たな鑑賞教育の可能性を模索していきたい。

¹ “高等学校学習指導要領解説 芸術(音楽, 美術, 工芸, 書道)編 音楽編 美術編”, 8頁, 文部科学省, 2018.

学級活動の教材開発およびその成果
—実践的な教材の提供は学級活動を充実させるか—
那覇市立松川小学校 我那覇ゆり子

1 はじめに

学級活動は他の教科や領域と異なり教科書等の基礎的な資料がないことから、教育的意義が十分に理解されなかったり、指導技術の継承が円滑に行われなかったりと、その実践に苦慮する教員が多い。したがって、学級活動の実践が、どの学校でもどの学級でも、教師の経験値によらず一般的かつ効果的に実践されていないという課題がある。

そこで本研究では、一般的かつ効果的な実践に課題がある学級活動について、その実践および充実に資することを目的とし、どの学校および教員でも活用できるような実践的な教材を開発する。さらには、教材の提供は学級活動の実践を推進するかを検討する。

2 研究の目的

所属校において研究者が作成した学級活動の時間に活用できる児童用指導資料や学級会グッズなど教材の作成および提供を行う。次に、教材提供により他教員の学級活動実践状況が変化したかについて評価する。さらに、作成した教材を再検討し、今後の実践の推進に役立てることが本研究の目的である。

3 研究の方法

前述のように研究を進めていくために具体的に4つの方法で実践研究を行った。

3-1 沖縄県那覇市立松川小学校学級担任を対象とし、学級活動に関する指導状況について自己指導評価チェックリストを用いて調査(教材提供前)を行った。

3-2 文部科学省研究指定校事業における

研究発表会に参加した学校教職員を対象とし、特別活動に関する実践状況についてアンケート調査を実施した。

3-3 学級活動にて活用できる児童用指導資料や学級会グッズなど資料の作成および提供を行った。

3-4 沖縄県那覇市立松川小学校学級担任を対象とし、学級活動に関する指導状況について自己指導評価チェックリストを用いて調査(教材提供後)を行った。

4 結果

4-1 学級活動に関する指導状況実態調査

本校学級担任を対象に学級活動に関する指導状況について自己指導評価チェックリストを用いて調査(教材提供前)の結果、事前の計画委員会の児童との検討する時間の確保や話し合いに必要な資料の準備について、不十分と回答した者の割合が半数程度であった。また、司会や全体への助言、折り合いをつけるための助言を十分していると回答した者の割合は10%未満であった。

学校教育関係者を対象とし、特別活動に関する実践状況の調査では、学級活動の課題として、「指導法がわからない、教材等の資料がないのでわからない。」などの課題が明らかとなった。総じて学級活動の実践状況は不十分であることが明らかである。理由として、活動に必要な資料等の準備ができない為、教師も児童も進め方が十分に理解できていないことがわかった。

4-2 学級活動指導資料の作成及び活用

学級活動指導資料「はじめよう学級活動」を作成し、全児童へ配布した。学級会を行う

意義を確認したり、学級活動の進め方やノートの書き方などを理解したりと児童が活動に生かせるようにした。

4-3 学級会グッズ(黒板表示)の作成・活用

学級会を円滑に進めるためには、表示やカード、ノート類などの「学級会グッズ」を活用して、児童が話し合い活動に進んで取り組めるようにすることが重要だと考える。そこで、以下のような学級会グッズを作成し、実践に取り組むこととした。見板書例を見て、使い方がわかるように示し児童が自主的に使えるよう工夫した。



図1 学級会グッズ(右)板書例(左上)活用する児童の様子(左下)

4-3 合意形成を図るための教材開発

調査結果より、話し合いにおいて、「折り合いがつかない。多数決で決まり納得できない児童がいる。」等の教師の課題が明らかとなった。そこで本研究では、「折り合いのつけかた(意見をまとめるまでの道筋を共有する資料)」を作成した。これを基に、児童自ら折り合いの付け方を確認し理解できるようにした。

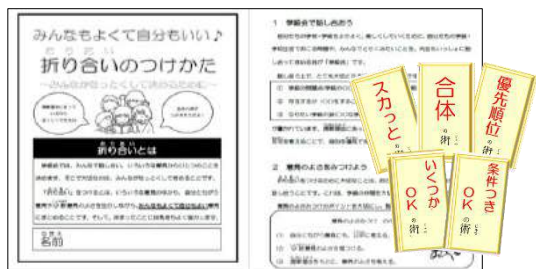


図2 折り合い付け方を理解するための資料(左) 黒板グッズ(右)

そして、意見をまとめる場において、「折り

合いの術(黒板グッズ)」を活用し折り合いの付け方を考える活動を取り入れた。

4-4 教材提供後の指導状況調査

教材を作成及び提供後、教材の提供は学級活動の実践を推進するかを検討した。調査結果の抜粋を以下の表に示す。

表1 教材提供後の自己指導評価チェックリストの結果(抜粋)

質問項目	提供前	提供後
司会マニュアルを作成し計画委員会で話し合いの検討や練習をしている。	58%	89%
司会グループを輪番制にしている。	28%	100%
折り合いつけて決定できるように助言している。	8%	44%
事後の活動では、全員で協力し実践できるよう指導している。	58%	100%

結果から、教材提供後の実践状況が充実していることがわかる。教材があることで、児童全員に司会グループの機会を保証できたり、事後活動を充実することができたりと効果が波及していることもわかる。

5 おわりに

学級活動に関する指導状況実態調査から、実践が不十分な現状があり、「教材や資料等がなく指導方法がわからない。時間の確保が難しい。」という内容が主な理由であった。そこで、学級活動を進め方について児童が自主的に活用できる教材を作成し活用することで、知識や技能を身に付け、主体的に取り組むことができるようになり、実践の充実につながったと考察する。また、教師用ではなく児童にアプローチすることで、教師の能力によらず一般的に実践することが可能となると考察する。

学習指導要領改訂により、学級活動で育成すべき資質・能力が明示された。今後は「何を学ばせたいのか、どのような資質・能力の育成を目指すのか。」意図的・計画的指導ができるよう更に研究を深めたい。

公立・私立の協調関係を発展させる在り方について
—フィリピンにおける大学選択を中心に—

京都大学大学院 山本 陽葉

はじめに

フィリピンは現在「K to 12」と呼ばれる大きな教育改革の最中にある。いわゆる 2013 年基礎教育拡大法の成立により、フィリピンの学校教育システムは大学入学前の基礎教育の年数が 10 年から 12 年に延長され、義務教育も 6 年から 13 年に延長された。

この改革の目的の一つに、フィリピンの基礎教育年数を国際標準の 12 年に引き上げ、大学入学時の就学年齢を以前の 16 歳から国際基準の 18 歳に合わせることで、フィリピン国内の大学のレベルアップを図り、諸外国と競合できる水準に引き上げたいという政府の意向がある。

この背景には、フィリピンはかつてアメリカ植民地であったという歴史的背景から、今も学校教育において英語が教授言語であり、多くの国民が高い英語能力を持つため、海外の大学に進学/留学することに対して言語的な障壁が低く、多くの優秀な学生が国内の大学ではなくアメリカやオーストラリアといった英語圏の大学へ進学し、そのまま留学先に移住してしまう、といった頭脳流出の問題がある。優秀な人材の頭脳流出が進むと、国内のニーズに応える研究や自国語による研究への関心が薄れてしまうなどの懸念があることなどから、フィリピン国内の大学の水準を引き上げることは喫緊の課題となっている。

研究の目的

このような背景から、フィリピンの大学の質の向上は大きな課題ではあるものの、フィリピン国内の大学に通う大学生の実態や彼らのフィリピンの大学/教育に対する意識を明らかにした先行研究は管見の限り見当たらない。

また、フィリピンではスペイン統治時代からの影響でカトリック教会が多くの大学を設立したことから、多くの私立大学が存在しており、それぞ

れが質の高い教育内容や教育設備を提供していることなどから、国公立ではなく私立を好んで進学する優秀な学生が非常に多く、フィリピンの高等教育について研究する上で私立大学の存在は欠かせない。

以上の背景より、本研究ではフィリピン国内の国立大学/私立大学に在籍する大学生の言語状況や家庭状況、及び彼らが自らの大学/フィリピンの教育にどのような認識を持っているのかを明らかにすることを通して、国立大学と私立大学の学生の相違点を検討し、それを通じてフィリピンの大学の今後の質改善に対する示唆を得ることを目的とする。

また、海外進学への言語的障壁の低さ故に優秀な学生が国内に留まらないというフィリピンの課題は、英語教育を推進しグローバル化を目指す今の日本の教育も将来直面する可能性が十分あり得る問題である。このことから、フィリピンの事例を研究することは、日本の今後の大学の質改善への示唆を得ることに繋がると考える。

研究の方法

本研究では、2018 年 8 月 20 日～10 月 16 日にフィリピンで大学生 79 名(男性 28 名、女性 42 名、その他・無回答 8 名)を対象に実施した質問紙調査の結果を基に分析を行う。調査対象者のサンプリングは機縁法に基づく。調査対象校としては、国立大学としてフィリピン国立大学、私立大学としてアテネオデマニラ大学を選んだ。理由としては、国内における国立/私立トップ校に通う大学生の意識を調査することで、学力以外の面における国立/私立大学の特徴及び相違点を明らかにできると考えたからである。調査対象者の内、26 名が国立大学在籍、53 名が私立大学在籍であり、対象者の年齢は 17～23 歳(平均年齢 18.9 歳)である。

研究の結果と課題

まず、回答者の親の学歴に着目すると、国立大学の生徒の父親は学士卒業程度が18人、ハイスクール卒業程度が4人であり、母親も学士卒業程度が12人、次いでハイスクール卒業程度が5人と、保護者の学歴はハイスクールから大学卒業程度であることがわかる。一方で、私立大学の生徒の父親は、最も多いのは学士卒業程度の32人であるが、次いで多いのは修士卒業程度の11人であり、母親も同じく学士卒業程度が36名、次いで修士卒業程度が9名と、その学歴は学士から修士卒業に固まっており、この結果から、国立・私立の大学進学/選択に親の学歴が関係していることが推察される。

次に、回答者の言語状況に着目すると、母語に関しては、タガログ語が32人と最も多く、タガログ語と英語の両方と答えた者が28人と、国内の進学校である2大学の在籍者はタガログ語圏の出身者が多いことがわかる。だが、国立/私立ごとにその内訳を比較すると、国立大学ではタガログ語のみを母語とする者が15人と最も多く、次いで両方が7人であり、英語のみを母語と答えたのは1人だけであった。一方で私立ではタガログ語と英語の両方を母語と答えた者が21人と最も多く、次いでタガログ語17人、英語14人と続く。両方と回答した者をそれぞれの言語に割り振ると、国立では母語がタガログ語の者は22人、英語の者は8人であるが、私立ではタガログ語38人、英語35人と、私立の方が英語を母語とする者の比率が多いことがわかる。また、日常的に頻繁に使用する言語についても国立ではフィリピン語と答えた者が最も多かったが、私立では英語と答えた者が圧倒的に多いなど、フィリピンでは、英語能力が社会の階層変数と結びついており、学歴の高い者程英語能力が高い傾向にあると言われるため、学生の言語認識・使用状況に着目することで、今後国立・私立大学それぞれに在籍する学生の家庭/社会環境の違いを考察することができると考える。

また、大学を選択した理由は何か、という問いでは国立と私立の差が大きく表れる結果となった。まず国立大学の約半数(12人)の学生は、大学選択の理由を、国内で「トップ」の大学だか

ら、と答えた。次いで5人が大学での教育の「質」と答え、3人がその授業料の「安さ」に言及した。一方で、私立大学で最も多かったのが、大学が提供する教育の「質」であった(21人)。次いで大学の「知名度」や「評判」と回答した者が11人、親や親戚の勧めや、家族が同大学出身だからといった回答が9人であった。次いで多かったのが、大学の雰囲気や環境への言及である(6人)。中でもその「安全性」に関する言及が複数あり、私立大学に通う学生の中には、学習環境や校風の面から大学を選択している者もいることがわかる。これらの回答から、学生にとっての大学選択には、「トップ校」としての国立、「質」の良い教育/環境を提供し「評判」の良い私立、という大学への認識の違いがあることが分かった。

今後の課題としては、より広範囲に渡る現地調査の実施である。今回の対象校は国立私立それぞれ1校のみであり、学力的にも上位校を選んだが、今後は農学部や単科大学など、より多様な大学に対象を広げ、包括的にフィリピンにおける大学の特徴及び大学生の実態を調査することが必要となる。また、今回の調査のみでは、フィリピンの大学の質向上に向けた提言を行うことは困難であるため、今回の調査結果を活かして、今後どのようなアプローチをとれば、途上国の大学が大学独自の魅力を発揮でき、国際競争力のある大学へとその質向上を図っているのか、検討していく必要がある。

おわりに

フィリピンでは、2017年に高等教育無償化法案が可決され、翌年3月にはその施行規則が正式に施行されるなど、フィリピンにおける大学選択の様相は、従来の家庭の経済的状況に左右されてきた背景とは、異なる展開が今後予想される。このような状況下において、フィリピンの国立と私立の双方がお互いに協調関係を保ちながらそれぞれの大学の独自性を伸ばすことで、それぞれの大学が求める優秀な人材を確保できるようになるだろう。国内の大学がレベルアップすることによって、今まで海外へ流出していた学生の呼び戻しにも繋がることが予想される。このような、大きな変化の最中にあるフィリピン的高等教育に、今後も注目していきたい。

欧米のドラマ教育(演劇的手法)を取り入れた授業研究

兵庫教育大学 専門職学位課程 教育実践高度化専攻
グローバル化推進教育リーダーコース 3回生 阪井園子

はじめに

グローバル化する現代において、世界の人々と共に生きていく力の育成が急務である。「生きる力」の一つとして、コミュニケーション力が挙げられる。その育成に「ドラマ教育」が効果的であると考えられ、教育活動の中に取り入れられる場面も増えてきた。筆者は、これまでの海外派遣や国際教育実践を通じて、多様な価値観を持つ人々と協働しながら社会に貢献できる創造性豊かな人材を育成することの重要性を感じてきた。そのために必要なコミュニケーション力を高める意味でも、欧米の「ドラマ教育」は、アクティブラーニングとして、子供達の教育活動に取り入れることができると考える。

研究の目的

欧米の「ドラマ教育」を日本の教育に活かす可能性を探る。これまで、海外研修において、ニュージーランドや米国で「ドラマ教育」が小学校で取り組まれる現場を見た。更に、昨年度は、オーストラリアでフィールドワークを行う機会も得た。「ドラマ教育」を行うドラマティーチャーは、基本的に専門職であり、概ね専科としての立場に置かれていた。しかし、小学校では専任のドラマティーチャーがいないこともあり、不定期に行われ、外部講師や担任が授業を担うことも多い。いずれにせよ、欧米における「ドラマ教育」をそのまま日本に持ってくることは難しいことが判明した。そこで、本研究では、現行のカリキュラムの中で「ドラマ教育」を取り入れた授業研究を行う。

研究の方法

まずは日本における、「ドラマ教育」に類似する取組に関する先行研究の検討やフィールドワークを行う。その上で、効果的だと思われる取組を自らの授業において実践する。

研究の結果と課題

《先行文献》

オーエンズ&グリーン(2010)によると「ドラマ教育」はイギリスで生まれた。観客に観せる活動を含む場合もあるが、ドラマをすること自体の経験を通して、子供が学ぶことを重視する活動である。他者と協働する力、自己理解・他者理解の能力、コミュニケーション能力、問題解決能力、社会性などを育成することができるとされている。

「ドラマ教育」と類似するものに「演劇的手法」が挙げられる。川島・芝木(2015)は、『演劇的手法』とは、演劇を作ること自体が第一義的な目的ではなく、別の学びの目的を達成するための『手段』と言える。」と定義付けている。

更に、渡辺(2012)によると、「演劇的手法」は国語科教育において有効であることが分かる。

《フィールドワーク》

① ワークショップ

インプロビゼーション(以下、「インプロ」という)は「ドラマ教育」においては「即興演劇」を意味する。インプロinカフェコモンズのワークショップに参加し、観察を行った。「言葉で遊ぶ～即興のお話作り」をテーマに「一文字しりとり」や「ワンワード昔話＋スライド」などの活動が行われた。これらの活動を通して、「ドラマ教育」を実践するにあたって活用できる具体的な「演劇的手法」を学ぶことができた。インプロinカフェコモンズのウェブサイトには、ワークショップの趣旨について、「開放的で、ポジティブで、心地よいコミュニケーション、自分らしい自己表現を楽しむ」と述べられている。このことを踏まえると、「演劇的手法」は子供の自己解放を通したコミュニケーション力の育成に有効であると考えられる。

② 八幡市立美濃山小学校の取組

「表現活動を取り入れた主体的・対話的な授業の創造－表現しながら理解を深める学習者を育てる－」と銘打って、平成 29・30 年度京都

府教育委員会指定「学力向上システム開発校」として取り組まれた、美濃山小学校の研究授業を観察した。「公開授業」では、「動作化」「心の声」「ロールプレイ」「ホットシーティング」「はげましタイム」「〇〇会議」「なるほどタイム (Teacher in role)」「演劇的空間を作って状況を明らかにする」「人間ものさし」など、様々な「演劇的手法」の実践を目の当たりにした。

「研究協議」では、「追体験」(研究授業後の事後研究会で、授業で子供が行った言語活動を実際に体験し、そこでの実感を拠り所に授業の意味を語り直していく)を行った。

「全体会」では、「活動試行」(授業構想の段階で、教員が実際に身体を動かして場面を作ったり、「演劇的手法」を使ったりしながら言語活動を創造する)や「模擬授業ワークショップ」(指導案が完成していない状態でグループの教員相手に授業を行い練り上げていく)の紹介があった。

全ての場面で、「演劇的手法」の有効性が感じられた。更に、子供はもちろんのこと、教員が生き生きと、コミュニケーションを深めながら研修を楽しんでいる姿が見られた。

《公立小学校における実践》

筆者は、美濃山小学校における国語科 1 年「おおきなかぶ」の指導案を参考に、授業実践を行った。

「自分の思いを伝える、相手の考えを聞く、対話的な授業の基礎作り」を行うため、「演劇的手法」のうち「心の声」「ロールプレイ」「動作化」「即興対話」の 4 つを取り入れた。本時のねらいは「おじいさんの願いを想像しながら、音読することができる。」であった。

参観者からは、「どの子供も生き生きと活動していた。『演劇的手法』を用いると心が開放されて良い。どれも 1 年生が好んで楽しく取りかかれる内容だった。」などの高評価が得られた一方、「どの場面にどの手法を組み合わせれば良いか、それによって効果も大きく違う。」という意見もあった。実際に、「演劇的手法」の形を真似るだけではうまくいかないことも分かった。

おわりに

本実践では、「演劇的手法」を国語科授業に取り入れることを通して、子供が物語のコンテキストを疑似体験しながら自己を表現するとともに他者とのコミュニケーションを図ることを目指した。一連の取組の中で、子供自身の生活背景や思いが登場人物の表現として可視化された。その結果、教師の子供理解のみならず、子供同士の相互理解も深まった。更に、体ほぐし、また心ほぐしという両面から子供にアプローチすることができた。

以上のことから、「ドラマ教育」や「演劇的手法」を取り入れた授業実践は、主体的・対話的で深い学びの実現につながると考えられる。今後は、指導力や子供理解とともに、教員間の同僚性の向上も視野に入れて、教員研修にもこれらの手法を取り入れたい。

引用文献

オーエンズ, アレン&グリーン, ナオミ著, 小林由利子編, 2010, 『やってみよう! アプライドドラマ』図書文化社。

川島裕子・芝木邦也, 2015, 「演劇的手法によるコミュニケーション教育の学びの『テーマ』—北海道教育大学における授業科目「コミュニケーション実践演習」をもとに—」北海道教育大学紀要(教育科学編)第 66 巻 第 1 号 pp.161-176.

鈴木聡之, 2019, 「5 月ワークショップレポート」, *+インプロ in カフェコモンズ+, 2019 年 5 月 30 日, (2019 年 10 月 27 日取得, <http://inprocommons.blog2.fc2.com/blog-date-201905.html>).

吉川千賀子・藤原由香里, 2018, 「国語科学習指導案『おおきなかぶ』」, 京都府八幡市立美濃山小学校ホームページ, (2019 年 10 月 27 日取得, http://www.kyoto-be.ne.jp/minoyama-es/cms/?action=cabinet_action_main_download&block_id=417&room_id=1&cabinet_id=4&file_id=70&upload_id=6357).

渡辺貴裕, 2011, 「ドラマによる物語体験を通しての学習への国語教育学的考察」『国語科教育』70 巻 pp. 100-107.

中学校社会科における領土学習の事例的研究
—ディベートを導入した「北方領土」の実践を通して—
西尾市立平坂中学校 杉山 立

はじめに

社会科の新指導要領では北方領土に関しては我が国が正当性を主張していることが明記された。また、竹島、尖閣諸島に関する記述も増えていることから、領土学習は重点化されていることがわかる。しかし、菊地(2016)は「日本における領土学習の先行研究として、授業開発研究の類はあまり多くない。」と述べている¹⁾。

これらから、アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善と領土学習の重点化をふまえた授業の開発の必要性があると考えられる。

研究の目的

本研究では、「北方領土」を取り扱った対話型領土学習において以下の2点を解明することを研究の目的とする。

調査1:学習者が「北方領土問題」を議論する上で着目する論点を明らかにする。

調査2:対話量を保障する学習形態が学習者に与える影響について考察する。

研究の方法

(1) 対象者

中学3年生(3クラス 計111名)

(2) 教科 社会科 公民分野

(3) 調査期間 平成30年10月～11月

(4) 単元構成

	学習課題	※ 内容・調査
第1時	我が国の領土問題をつかもう。	※領土問題の概略を知る。 ・事前調査 自由記述「北方領土問題についてどう思うか。」

第2時 北方領土問題の背景を知ろう。
※次の3点を知る。
①我が国の主張と根拠
②領土問題が発生した経緯
③問題解決の取り組み

第3時 「2島返還交渉案」のディベートの準備をしよう。
※賛成派、反対派に分かれ、立論の調べ学習を行う。
※調べ学習の途中に、それぞれのグループで集まって、産業や国際関係など、どの視点で立論ができるか共有する。

第5時 小集団型ディベート
・授業を記録(ICレコーダー)
・事後調査
自由記述「北方領土問題に「2島返還交渉案」の是非についてどう思うか。」
質問紙調査「学習者による授業評価」

(5) 小集団型ディベートの学習デザイン

①賛成派、反対派、判定者を3つの均等な人数(12人程度)で分担し調べ学習する。

②賛成派、反対派、判定者をそれぞれ2人ずつだし、6人の小集団ディベートグループをつくる。

③ディベートのながれ

- (1)賛成派立論 (2)質疑(反対派尋問)
- (3)反対派立論 (4)質疑(賛成派尋問)
- (5)作戦タイム (6)反対派反駁
- (7)賛成派反駁 (8)作戦タイム
- (9)賛成派最終弁論
- (10)反対派最終弁論 (11)判定

研究の結果と課題

調査1:学習者が「北方領土問題」を議論する上で着目する論点を明らかにする。

実践では学習問題を「北方領土の二島返還交渉案について賛成か反対か」とし、ディベート

を実施した。議論の準備のために賛成意見、反対意見それぞれのメリット、デメリットを整理するワークシート(四面思考シート)を使用した²⁾。そこに記載された平均記入数は表1のようである。

表1 メリット、デメリットの平均記入数 N=73

	賛成	反対	分散分析結果 (二要因参加者内)
メリット	3.1	2.6	賛成×反対 $F(1,72)=18.88^{**}$
デメリット	3.5	2.8	メリット×デメリット $F(1,72)=3.77^{+}$

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

分散分析の結果、二島返還交渉の賛成に関する記入数の方が有意に多くなった。このことから、「二島返還交渉案」の方が多くの視点で考えられることが明らかになった。

次に、生徒が実践後に書いた意見文に記述した内容を9つのカテゴリに分類し、記載される割合を表2のように表した。

表2 意見文の記述のカテゴリ別割合

カテゴリー	産業・経済	軍事	対露関係	対米関係	返還コスト
賛	57%	27%	62%	32%	14%
反	71%	44%	15%	7%	7%

カテゴリー	島民のおもい	時間	外交姿勢	その他
賛	3%	71%		2%
反	2%		51%	5%

N=73

賛成意見では「時間」が最も多く記述されることから「時間」が主要な論点になることがわかる。反対意見では「外交姿勢」が最も多く記述されることから「外交姿勢」が主要な論点になることがわかる。「島民のおもい」は賛成(3%)、反対(2%)ともに記述される割合がそれぞれのカテゴリの中で最も低いことから「島民のおもい」の視点は着目されにくいと考えられる。

調査2:対話量を保障する学習形態が学習者に与える影響について考察する。

小集団型ディベートについて「積極的に話すことができたか」の質問に対する学習者の回答は表3のようである。学習者は有意に多く積極的に話すことができたと回答していることから、

小集団型ディベートでは多くの対話量が学習者に設けられていることが示唆された。

表3 「積極的に話すことができましたか」

の質問の回答数 (N=73)

積極的にできた	十分ではなかった	検定結果
61人	12人	$p=.000^{**}$

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

次に、ディベートの前後で生徒の意見文の文章数の変化は表4のようであった。

表4 意見文の文章数の変容 (N=102)

	事前	事後	F(1,101)
平均文章数	3.02	5.73	112.38**

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

分散分析の結果、学習者はディベートの授業の前より、後のほうが有意に多くの文章で表現することが明らかになった。このことは、小集団型ディベートで対話量が保障されたことが、学習者の北方領土問題について多くの見方の獲得に資する学習形態であったことが推察される。

おわりに

本研究では、「北方領土」を取り扱った対話型領土学習において次の2点が明らかになった。第1は、学習者は「安全保障」と「実現可能性」に着目し議論をすることである。第2は、小集団型ディベートによって学習者の対話量が保障され多くの見方を獲得することが明らかになった。

課題としては、北方領土問題の学習課題の違いによる着目点の違いと共通点についてさらなる調査が必要である。今後も研究を継続していく予定である。

引用文献

- 1) 菊地達夫:「小学校社会科と総合学習における北方領土遺産を活用した教材の開発」, 北翔大学教育文化学部紀要, no1, pp.205-216, 2016.
- 2) 榎原範久・水落芳明:「小学校社会科における批判的思考態度の醸成に関する事例的研究—四面思考シートを用いた教育実践と評価—」, 日本教科教育学会誌, no3, pp.13-23, 日本教科教育学会, 2017.

第8回(平成30年度)研究助成採択者一覧

採択 番号	賞	個人 ・G	氏名	タイトル	所属	職位
1	優良賞	個人	小川 雄太	盲学校における気象災害に関する学校安全 (災害安全)の現状と課題 ―盲学校への質問紙調査から―	兵庫県立 視覚特別支援学校	教諭
2	優良賞	個人	加藤 司	水産高校における技能伝承に基づく 技能動画教材の開発と評価 ―熟練教員の技能の教材化と 技能動画を使用した授業の実践―	沖縄県立 沖縄水産高等学校	教諭
3	奨励賞	G	谷脇 鉄平	環境DNAを利用した淀川水系河川の 生物相(絶滅危惧種等)調査 及び生物保全の実践活動	学校法人大阪学園 大阪高等学校	教諭
4	奨励賞	G	綾部 宏明	アクティブラーニングの効果を高める 図表活用方略の有効性の検討	京都大学 教育学研究科	院生
5	奨励賞	個人	井上 志音	主体的・対話的で深い学びの実現について ―「国際バカロレア教育」と 「総合的な探究の時間」―	灘高等学校	教諭
6	奨励賞	G	石川 衣紀	北欧と日本の児童虐待防止システムの 実態と課題に関する比較調査研究 ―北欧の「子どもの権利擁護センター Barnahus」を中心に―	長崎大学教育学部	准教授
7	奨励賞	個人	神林 邦明	日本語を第二言語とする 生徒の入試対策に役立つ 社会科対訳テキストの開発と活用方法	拓殖大学	非常勤 講師
8	奨励賞	個人	河合 豊明	「わがまち探検」のデジタルアーカイブ化 -地理総合開設に向けた地図活用の 小中高接続-	品川女子学院	教諭
9	奨励賞	個人	中村 七海	地域資源を活かした主体的、対話的な 鑑賞教育の実践 -高等学校における鑑賞教育の環境作り-	京都府立 嵯峨野高等学校	教諭
10	奨励賞	個人	我那覇 ゆり子	学級活動の教材開発およびその成果 ―実践的な教材の提供は 学級活動を充実させるか―	那覇市立 松川小学校	教諭
11	奨励賞	個人	山本 陽葉	公立・私立の協調関係を 発展させる在り方について ―フィリピンにおける大学選択を中心に―	京都大学大学院	院生
12	奨励賞	個人	阪井 園子	欧米のドラマ教育(演劇的手法)を 取り入れた授業研究	神戸市立 摩耶小学校	主幹教諭
13	理事長 特別賞	個人	杉山 立	小集団型ディベート学習の開発 ―中学校社会科における 対話型領土学習「北方領土」の実践研究―	西尾市立 平坂中学校	教諭

(所属は採択時のもの)

2020年3月31日発行

F E R I 未来教育研究所紀要 第8集

編集・発行 公益財団法人 未来教育研究所

〒650-0012 兵庫県神戸市中央区北長狭通4-3-13

兵庫県私学会館8号室

TEL (078) 333-7611 FAX (078) 333-7612

E-mail: info@mirai-kyoiku.or.jp
