

ISSN: 2188-5788

F E R I

The Future Education Research Institute

未来教育研究所紀要 第 1 1 集

第 11 回研究助成 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 カリキュラム・オーバーロード下における内容言語統合型学習[CLIL]の可能性
..... 白井 龍馬 3
- II サービスラーニングとしての介護予防（口腔機能低下予防）支援活動の教育効果
—学生のリフレクションの分析を通して—
..... 関 道子 15
- III 子どもの造形表現における版画表現の可能性
..... 東 景子 27

【報告】

- I 聞く力を育成する中学校英語科の指導—ラジオ講座を活用した家庭学習の工夫—
..... 今井 祥詠 40
- II 小学校高学年の児童における自尊感情に与える影響について
—親子間の自尊感情に対する認識のズレおよび家庭環境の観点からの一考察—
..... 小島 菜実絵 46
- III 多様な就学前施設と小学校が連携・接続する際に土台としたいものは何か
—「心の育ち」に焦点を当てた語り合いを通して探る— 柳生 和代 56

【研究助成採択研究 最終報告書】 66

- I Society5.0時代に求められる「主題—探究—表現」型カリキュラムの開発
—高等学校英語科における「探究」に係る指導と評価の一体化を手がかりに—
..... 北本とし子 渡邊美奈子 今井祥詠 上田園恵 釵持僚子 上田友梨香
安井亮太 金川沙椰香 中井望貴 常森茂美 前田勝彦 北野陽子 沖美智子
- II 「タブレット端末」と「道徳ノート」を活用するブレンド型授業に向けて
—デジタルとアナログの特性を生かした授業デザインの構築— 塩家 崇生
- III 国語科の授業において子どもが立てる「問い」の傾向と解決過程の整理
..... 藤田 智之
- IV ディープ・アクティブラーニングとしての高校英語教育の改革
—コーパスを用いた発見型英語学習の提案— 堀家 利沙
- V 教師の視線配布行動を科学する
—授業における教師の視線と動線の可視化を手がかりに— 森脇 正博
- VI 通常の学級における通級指導教室の体験学習に関する実践的研究
—通級指導教室への理解や障害理解の側面に着目して— 安里 健志

（最終報告書の掲載は著者名（研究代表者名）の五十音順）

巻 頭 言

公益財団法人 未来教育研究所

理事長 高見 茂

本稿を執筆している3月現在、漸くコロナ禍が終息に向かう兆しを見せ始めた。学校教育の場においても、対面授業、対面の卒業式、マスク着用の緩和等が採られ、正常化に向かう様相を呈し始めた。思えば足掛け4年にわたり人類に大きな災禍をもたらし、多くの貴重な人命が失われるなど、社会経済にも大きな影響を与えた。

翻って日本経済は、90年代のバブル崩壊以降、低成長に陥り政府支出も大きく制約されることになった。教育分野もその枠から外れるものではない。社会全体を覆う閉塞感は30年以上も続き、科学技術力を筆頭に産業分野も含め急速に競争力を失いつつある。かつて、1980年代末、世界の企業時価総額トップ50に日本企業は32社がランクインし、米国の15社を圧倒していた。ところがそれから30年経った2019年には、トヨタ自動車が漸く43位に1社のみ食い込んでいる有様である。世界第3位のGDPもドイツに肉薄され今年度中に逆転され第4位に、またインドにも追い上げられ、そう遠くない時期に第5位に転落するとされている。同時に政治制度、教育制度を含む社会システムも制度疲労の課題改善が急務である。今一度、われわれの国の経済・社会の立て直しを図るには、教育の重要性を再度確認し、国民的合意のもとに教育改革を進めることが肝要であろう。

本研究所は、教育が社会に与える諸影響について広く関心を持ち、様々な研究知見をフォローし発信することを重要なミッションとしている。近年は、特に教育効果の世代間伝搬にも注目し、研究知見の蓄積に努めているところである。親の教育の影響が子どもに引き継がれることについては、多くの研究知見の蓄積が見られ、親の学歴や家庭環境は他にも様々な影響を与えるとされる。子どもの健康状態はその典型であろう。例えば、母親の学歴が子どもに与える影響を分析した米国の研究によれば、母親が大学に通うことで低体重児を持つ確率や早産になる確率が優位に低下することが示されている。それは、大卒以上の母親は喫煙確率が著しく低く妊婦検診に行く確率が高かったことから、高等教育によって身についたこのような習慣が幼児の健康状態を改善させたからであると捉えられる。この点については、わが国の女子の高等教育進学率は上昇基調にあることから、大いに期待できるものであろう。さらに、家庭環境が子どもの教育に与える影響も重要である。夫婦間の不和やDVは、子どもの学力低下、攻撃的な行動、いじめ、動物虐待などの問題を惹起せしめる可能性が高いとされる。親の教育年数の増加はDVの抑制に繋がり、子どもの抱える諸問題の効果的解決に直結するものと言えよう。

未来教育研究所は、最新の研究知見を基に、家族問題との連動も踏まえて、近未来のわが国の教育制度の在り方を研究しその成果を発信したいと考えている。今後も引き続き本研究所へのご支援を賜ることができれば幸いである。この場をお借りして皆様のご支援に感謝の意を捧げたい。

カリキュラム・オーバーロード下における内容言語統合型学習[CLIL]の可能性

清泉女学院中学校高等学校 上智大学 白井龍馬

はじめに

2022年現在、国内外でカリキュラム・オーバーロード(カリキュラムの過積載)は深刻な問題とみなされている(奈須, 2021)。指導すべき内容が肥大化するなかで、授業時間数そのものが変わらない場合、指導すべき内容を表面的になぞることが授業の目的になってしまう懸念がある(白井, 2021)。このような授業は、学習指導要領内で強調されている「主体的・対話的で深い学び」と逆行するものといっていいただろう。この問題の対応策として、ICTの活用(豊福, 2019)、コンピテンシーを基盤にカリキュラムを見直すこと(奈須, 2021)などが提案されている。本稿では特に後者の「コンピテンシーを基盤にカリキュラムを見直すこと」に注目し、カリキュラム・オーバーロード下における主体的・対話的で深い学びを実現する方法として、Content and Language Integrated Learning (CLIL: 内容言語統合型学習)を提案する。CLILは他教科の指導内容を英語で扱う授業形態であるため、工夫次第では英語学習と他教科の「主体的・対話的で深い学び」を両立する、いわゆる一石二鳥のような学習効果を生むことが期待できる。つまり、カリキュラム・オーバーロードによって、他教科の授業時間内で実現が困難になってしまった「主体的・対話的で深い学び」の授業アイデアを、英語の時間内で引きうけて英語で実施することができるのではないか、という考えである。この仮説に基づき、本稿では私立A校にて実践されたCLIL授業実践を振り返り報告する。

第1章 理論的視点

1-1 CLIL

CLIL (Content and Language Integrated Learning: 内容言語統合型学習)とは、内容学習と言語学習の両方を学習の焦点とし、それを可能にする言語上のサポートが用いられる教育上のアプローチである(Coyle, et al., 2010)。CLIL授業ではContent, Cognition, Communication, Culture (Community)からなる「4つのC」を指導計画立案の段階から基礎とし、授業における学習の焦点とも考える(池田, 2011)。このCLILのフレームワークは、中高学習指導要領において強調されている「主体的・対話的で深い学び」と親和性があることが指摘されている(池田, 2021a, p.4)。つまり、興味深い学習内容について(Content)、生徒自身が考えながら(Cognition)対話し(Communication)他者と深めあう(Community)授業を行うことによって、「主体的・対話的で深い学び」を実現できる、という考え方である。ゆえにCLILで扱う指導内容は、生徒にとって興味深く、他者と考えを共有したいと思えるようなものであることが望ましい。こうして醸成される自然な言語使用の場面が、学習者の言語学習に対するモチベーションの増大などのいくつかの教育効果を生むとされている(Marsh & Langé, 2000, p.3)。カリキュラム・オーバーロード下によって、本来であれば「主体的・対話的で深い学び」を実現する他教科の授業アイデアが実践されない状態になってしまっているのであれば、その魅力的な授業アイデアを適切な学習補助と共にCLIL形式で実施することは、まさに一石二鳥の学習効果を

生むということが理論的には期待できる。

CLIL は学習内容によって二種類に分類される。他教科の学習内容をそのまま扱うのが Hard CLIL、他教科の学習内容と関連するトピックを扱うのが Soft CLIL とされている (池田, 2011)。本稿ではカリキュラム・オーバーロードに対応する案のひとつとしての CLIL を考えるため、主に Hard CLIL の実践に注目している。池田 (2011, p.10) はその他に、CLIL の頻度や比率によって右記の図のように分類している。本研究では頻度や比率による CLIL の分類には注目しない。

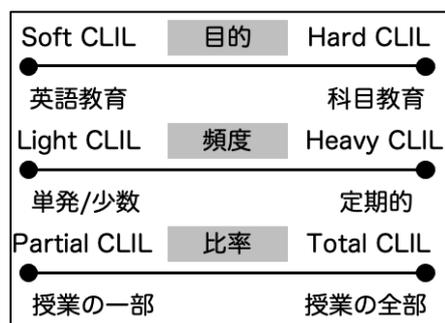


図 1 CLIL のバリエーション (池田, 2011, p.10)

1-2 カリキュラム・オーバーロード

カリキュラム・オーバーロードは社会の変化に伴い、学校教育でも新しい内容を扱っていくことが求められること等が原因で生じる (白井, 2021)。その問題の本質は、カリキュラムに追加される内容があまりにも多いことで生徒の学びが「浅く広く」なることや、教師が授業の準備を十分にできないこと等、教育の質が低下してしまうことにある (白井, 2021)。これだけ重要な問題でありながら、ある学校がカリキュラム・オーバーロードにあるかどうかの判断を客観的に下すことは難しい。その理由のひとつに、オーバーロード状態にあるかどうかは教育を取り巻く環境や条件に左右される、という点にある (白井, 2021)。例えば、できるだけ偏差値の高い国内大学への進学を重要視する保護者が多い学校では、より多くの教科知識をカリキュラム内で扱うことが求められ、結果としてオーバーロードが生じやすいと考えることができるだろう。

諸外国においてもカリキュラム・オーバーロードは問題視されている。UNESCO (2003) はカリキュラム・オーバーロードは多くの国で見られる問題であり、その原因はカリキュラムの増大と、それを実施するための時間が限られていることであるとした。具体例として、フィリピンでは幅広い教科知識をカバーしようとしたことが、深い学び(in-depth learning)の軽視につながり、結果として汎用能力の育成に遅れが生じたとしている (UNESCO, 2009)。イギリスの初等教育に対する調査結果をまとめた Cambridge Primary Review (2009)は、教師が高水準の教育を基本と考え、豊かで幅の広い、バランスのとれたカリキュラムに則った教育を実行しようとした結果、生徒たちが自ら考えたり振り返ったりする時間がなくなり、美術や音楽などの時間の減少が見られた、としている。

カリキュラム・オーバーロードへの対応策として、直感的に想起されるのは、「教える内容を削減すること」だろう。しかし、奈須 (2021, p.38) は「個別的に内容を精査し、削減することでオーバーロードを解決しようという戦略は、およそ効果しない」としている。たしかに各教科の専門家たる教師としては、特定の内容や単元の重要性を理解しているからこそ、それを削除することに慎重になるだろう。ゆえに奈須は、そもそも議論の枠組みを「内容 (コンテンツ:content) を基盤に議論するのではなく、資質・能力 (コンピテンシー:competency) を基盤に考える」必要があるとしている (p.38)。これはつまり、「何をしているか」から「何ができるか」、より詳細には「どのような問題解決を現に成し遂げるか」へと拡張しないしは転換させる」必要があるということだ (2021, p.39)。この視点でカリキュラムのデザインを考えることによって、カリキュラム・オーバーロードに対応しつつ教科横断的視点等に基づく授業実践を成し遂げた学校もある (例: 松倉, 2021)。

CLIL は、上記の理論的視点からも分かる通り、そもそもコンピテンシーベースのフレームワークであるため、カリキュラム・オーバーロード状態への対応策として機能する可能性が考えられる。

諸外国でもカリキュラム・オーバーロードに対する様々な対策が講じられてきた。National Council for Curriculum and Assessment (NCAA) は、多くの国で実施されている対策として「教科の再パッケージ化」「教科の統合」「スキルやコンピテンシーを組み込むこと」などを挙げている(2010, pp.27-29)。これらは理論的に CLIL と重なる部分があるため、カリキュラム・オーバーロードの対策として CLIL が機能する可能性をより支持する記述であると考えられることもできる。Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) は、カリキュラム・オーバーロードに関連する課題を「内容の拡大」「内容の過積載」「カリキュラムの難易度調整と負担」に細分化し、その詳細と対応策をまとめている (2020)。そのうちのいくつかは、CLIL と理論的に整合性があるものがあるといえる。例えば、「社会のニーズに合わせて教育の内容が拡大している」というカリキュラム上の課題に対し、「社会のニーズを教科横断的な汎用能力に置き換え、それを既存の教科の中に組み込む」という対策 (OECD, 2020, p.70) が挙げられている。これを 4Cs framework で捉え直すと、「社会のニーズ」は Content に、「教科横断的な汎用能力」は Cognition, Communication, Culture に置き換えることができるだろう。ゆえに OECD が提案しているカリキュラム・オーバーロードへの対策の一部も、CLIL と理論的一貫性を見つけることができるだろう。しかしながら、「英語で学ぶ」という比較的難易度の高い授業の枠組みが、日本の生徒にとって負担になってしまうと考えることもできる。OECD がカリキュラム・オーバーロードに関連する課題として「カリキュラムの難易度調整」を挙げていることを踏まえると、CLIL によってむしろカリキュラム・オーバーロードの傾向が強まってしまう可能性があると考えられることもできる。日本国内の教育の文脈を踏まえた検証の必要性があるといえるだろう。

池田 (2021b) は、既にカリキュラム・オーバーロードへの対応策のひとつとして CLIL を挙げている。池田は「外国語教育において、カリキュラム・オーバーロードは必然である。早い話が、語学習得の大原則として、インプット (聞く・読む) とアウトプット (話す・書く) の量が多ければ多いほど上達する」(p.144) とし、CLIL の理論的に枠組みによって「カリキュラム・オーバーロードそのものに歯止めがかかるわけではないが、肥満体質となった学習課程を筋肉質に変える」ことができるとしている。つまり池田は、外国語教育のカリキュラムの観点でカリキュラム・オーバーロードについて論じているが、本稿では他教科のカリキュラム・オーバーロードを含めて CLIL がその対応策として機能しうるのではないかと、という立場から論じる。

第2章 先行研究の調査とリサーチクエスチョン

2-1 CLIL 実践とその効果

国内外で報告されている CLIL の効果を、以下の表 1 にまとめた。この表が示す通り、CLIL の効果として英語運用能力および学習モチベーションの向上は様々なフィールドにおいて十分に期待できると言って良さそうである。しかしながら、これらの報告は研究結果に影響を与えうる変数 (生徒の親の社会的地位など) を考慮していないという批判をうけることもある (例: Feddermann et al., 2021)。ゆえに CLIL の効果について、今後も多角的な分析が必要になるだろう。

表 1 報告されている CLIL の効果

研究者	研究実施国	研究領域	報告されている効果
Llach et al. (2009)	スペイン	小学校	母語に影響される間違いの減少
Seikkula-Leino (2007)	フィンランド	小学校	学習モチベーションの向上
茂木 (2017)	日本	小学校	不安の軽減、モチベーションの向上
Doiz et al. (2014)	スペイン	中学	研究対象校 2 校でモチベーション向上
Admiraal, et al. (2006)	オランダ	高校	リーディングとスピーキング向上
Morishita (2017)	日本	高校	英語3技能向上
工藤 (2019)	日本	大学	英語4技能・地球市民的価値観向上

日本を含む ELF (English as a Lingua Franca) 環境下では、Soft CLIL の実践例が多いとされている (Ikeda & Pinner, 2021)。日本 CLIL 教育学会発行の Newsletter をみると、たしかに国内中高では Soft CLIL の実践報告が多い (例: 高木, 2020 や木村, 2020)。これらを踏まえると国内では Hard CLIL の実現可能性が低いように思えるが、主に私立中高を中心に Hard CLIL の実践例も見られる (例: 川上, 2022)。左記の実践はカリキュラム・オーバーロードへの対応策として実践されたものではなく、英語運能力向上と他教科での「主体的・対話的で深い学び」の両立を意図したものである。しかし、修学旅行での学習内容と関連づけながら実施しているという点からも、コンピテンシーベースのカリキュラムデザインの視点を取り入れ、「主体的・対話的で深い学び」を実現しようとした CLIL 実践であるといえる。

2-2 資質・能力(コンピテンシー)に基づくカリキュラムデザイン実践とその効果

松井ら (2022) は、学校をあげて取り組んだカリキュラムマネジメントの成果について報告している。成長を目指す資質・能力を12項目に定め、それらについて生徒にアンケート調査を行った結果、そのうち4項目について統計上有意な変化が見られた。松井らはその結果の一因として、研究などを通して全教員がそれらの資質・能力を育成することを意識できたという点を挙げている。松井らの実践はカリキュラム・オーバーロードへの対応策という文脈ではなく、学校長が掲げた学校改革の一環としてコンピテンシーベースのカリキュラムマネジメントを行ったようだ。

Shimazaki(2021)は、教科横断型授業を実現するためのカリキュラムマネジメントという観点から計画、実践された CLIL の成果を報告している。その報告によると、理科を英語で扱う CLIL 授業は、生徒の英語運用能力、数理リテラシー、及び汎用能力の向上に寄与する効果があったようだ。この結果は内容学習と外国語学習の両立を示唆しており、カリキュラム・オーバーロードへの対応策の可能性を裏付ける研究結果であると解釈できる。しかしながら、他教科の教員がこの授業に対してカリキュラムマネジメントの観点からどのように考えているのかという記述はなく、カリキュラム・オーバーロードへの対応策の可能性という観点は言及されていない。

2-3 考察とリサーチクエスチョン

上記の理論的視点と先行研究の調査から、カリキュラム・オーバーロードへの対応策のひとつ

として CLIL が機能する可能性はあると判断して良いだろう。しかし、この点について直接的に言及している国内の先行研究がほとんどないことから、この点を明らかにするための研究は有意義であるといえる。よって以下のリサーチクエスチョンを設定し、カリキュラム・オーバーロードへの対応策のひとつとして CLIL が機能しうるかを分析する。

(1) 他教科の教師は、CLIL に授業案を提供することによって、時間数の不足から実現できなかった学習を実現できたと感じるか

(2) 他教科の教師は、(1)の授業を CLIL 形式で実施することによって、学校目標に寄与する教科学習を実現できたと感じるか

(3) 生徒は、(1)の授業を通して、コンピテンシーベースで内容学習と言語学習を達成できたと感じるか

(1)は、そもそも「カリキュラム・オーバーロードによって削られてしまうはずだった授業案を CLIL で引き受けることはできるか」を確かめるためにたてた問いである。(2)は、(1)を前提とした問いであるが、CLIL でコンピテンシーベースのカリキュラムの見直しをすることが可能かどうかを確かめるための問いである。(3)は、(1)の授業案に対して生徒がどのように学習していたのかを確かめるための問いである。

第3章 研究

3-1 リサーチメソッド

本研究は、カリキュラム・オーバーロードの対応策として CLIL が機能しうるかという観点から、2021 年度に A 校で行われた CLIL 実践を振り返るものである。リサーチクエスチョン(1)と(2)にこたえるため、本研究では質的研究方法を採用し、CLIL 授業案を英語科に提供してくれた美術科教員（教師 X）と社会科教員（教師 Y）にインタビュー調査を行った（授業の内容については後述する）。質的研究を採用した主たる理由は、カリキュラム・オーバーロードは教員や学校が置かれた環境に左右される、という点にある。授業案を提供してくれた 2 名がそもそもカリキュラム・オーバーロードを実感していなければ、本研究の意義はない。この点を明らかにしながら調査をすすめるため、インタビュー調査は半構造化パーソナルインタビュー形式で実施した。それぞれに対して以下の質問を尋ね、15 分程度のインタビューを行った。質問項目がやや長いため、これらを文字起こしして協力者に提示しながらインタビューを行った。インタビュー内容は録音および文字起こしされ、分析された。

表 2 インタビュー調査で使用了質問項目

1. 美術/地理 CLIL を実施した年度において、美術科はカリキュラムオーバーロード状態にあると感じていましたか。5 段階で評価してください。5 が「強くそう思う」、1 が「まったくそう思わない」です。また、その根拠を説明して下さい。
2. 美術/地理 CLIL を実施することによって、時間数をもっとたくさんあれば実施したかった授業を実施できたと感じますか？5 段階で評価してください。5 が「強くそう思う」、1 が「まったくそう思わない」です。また、その根拠を説明して下さい。

3. 美術/地理 CLIL は、学校目標の「育成したい力・態度」をのばすことに貢献したと思いますか？5段階で評価してください。5が「強くそう思う」、1が「まったくそう思わない」です。また、その根拠を説明して下さい。

リサーチクエスチョン(3)にこたえるため、著者が担当する生徒が授業後に 5 段階で回答したアンケートの結果を量的に分析する。質問内容は結果の章にて後述する。美術 CLIL と地理 CLIL の結果を比較するために、平均の差を示す効果量測定を項目ごとに行い、最も効果量が多かった項目に対して t 検定を行うことによって、平均の差異を比較する。

3-2 リサーチセッティング

私立 A 校は中高一貫校で、分析対象の CLIL 授業は中学 3 年生に対して実施された。A 校に高校入試はないため、全体的にカリキュラム・オーバーロードの影響を比較的受けにくい状態にあった。また、A 校は英語を集中的に学ぶクラス（仮に英語クラスとする）を設置しており、分析対象の実践はこの英語クラスに対して行われた。2021 年度中学 3 年時にこの英語クラスは 2 クラスあり、この 2 クラスを更に応用クラス・基礎クラスに分けていた。クラス分けは生徒の希望に応じて決定しており、必修の学習内容を丁寧にしっかり学びたい生徒は基礎クラス、学んだ内容を更に発展させ応用的に学習したい生徒は応用クラスを選択した。著者はこのうち、応用クラスの授業を担当していた。英語クラスは週あたり 9 コマ（1 コマあたり 45 分）もの英語授業が配されており、そのうち前期は 4 コマ、後期は 3 コマが CLIL 授業に割り当てられていた。例年中学 3 年生は、この CLIL の時間内で毎年修学旅行として訪問するニュージーランドの姉妹校での学習に合わせた内容の授業を行っていた。しかし、コロナ禍によって修学旅行が中止となり、代替プログラムを考える必要があった。そこで美術科・社会科から授業案の提供を受けるに至った。このリサーチセッティングは、英語科の週あたり授業コマが平均的な学校よりはるかに多いことから、A 校の外国語学習カリキュラムではカリキュラム・オーバーロードが起こりづらいため、本稿研究の趣旨とあまりにも不適合なのではないか、という指摘もあるだろう。しかし、A 校英語クラスでは中学 3 年次に英語検定 2 級の合格を目標としており、担当者としてはオーバーロード状態を感じることもあった。このリサーチセッティングでは、結果の一般化があまりにも困難なのではないかという指摘については、次々章の「結論」について議論する。

美術科教員 X は、絵画鑑賞を英語で行う授業案を提供してくれた。シャガールの絵画をいくつか鑑賞し、自分が感じたことを英語でまとめ、他者と意見交換することを通して、「絵画を鑑賞する視座と楽しさ」を学ぶという授業案であった。著者はこれに加えて、生徒自身が作成した絵画を同じ視座で互いに鑑賞し合うという活動を加え、CLIL 授業として実施した。地理教員 Y は、地球規模の物流と環境問題の関連について、食べ物を通して学ぶという授業案を提供してくれた。Y は特に多角的なもの見方にこだわり、多くの教科知識を提供してくれた。これに基づき著者はタスクを考え、対話的に学ぶことができるような CLIL 授業として実施した。

A 校は「批判的に考える力 / 未来像を予測して計画を立てる力 / 多面的・総合的に考える力 / コミュニケーションを行う力 / 他者と協力をする力 / つながりを尊重する態度 / 進んで参加する態度」を育成することを教育目標のひとつとしている。これらのコンピテンシーを中心にカリキュラムデザインを考えることでカリキュラム・オーバーロードへの対応策とすることができる可能性があるが、2021 年度において A 校全体としてそのような取り組みはなされていなかった。

3-3 倫理的配慮

生徒が回答したアンケートのうち、提供を断った生徒のデータは使用しないこととする。

第 4 章 結果と考察

4-1 インタビュー調査の結果

教師 X と Y に対して実施したインタビュー調査において、回答者が 5 段階評価をどのように行ったかを以下にまとめた。これらの数値の根拠を X と Y がどのように述懐したかを引用しながらまとめることにより、リサーチクエスチョン(1)と(2)に対する答えをさぐるものとする。

表 3 インタビュー調査において回答された 5 段階評価のまとめ

質問内容	教師 X (美術)	教師 Y (社会)
1. 美術/地理 CLIL を実施した年度において、美術/社会科はカリキュラムオーバーロード状態にあると感じていましたか。	*5	5
2. 美術/地理 CLIL を実施することによって、時間数がもっとたくさんあれば実施したかった授業を実施できたと感じますか？	5	4
3. 美術/地理 CLIL は、学校目標の「育成したい力・態度」をのばすことに貢献したと思いますか？	5	5

*5が「強くそう思う」、1が「まったくそう思わない」

質問項目 1 について、X も Y も 5 と評価した。X は、学習指導要領の改訂であらたに加わった言語活動としての絵画鑑賞を、既存のカリキュラムの中に組み込めずにいたことを根拠に、5 と自己評価した。Y は、大学入試で問われる知識を講義で網羅的にカバーしなければならない状況にあり、もっと時間数があれば主体的・対話的で深い学びを実現しやすくなると考えていることから、5 と自己評価した。このことから、2021 年度において両者はカリキュラム・オーバーロードを感じていたといえる。

質問項目 2 について、X は 5 と評価した。その際 X は、実施したかった授業を実施できただけでなく、自分の想像を越える授業が実践されたと評価した。これは、前述の「言語活動としての絵画鑑賞」をこえて、鑑賞した内容を活かした絵画作品の作成およびその鑑賞まで授業が展開されたことから、そのように感じたようだ。このことについて、X はその要因を執筆者との協働に帰しており、以下のように語っている。

「これは、白井先生と一緒にだからできた気がするよ。なんか、白井先生の蘊蓄も加わったから、なんかすごく良い授業になったなって気がする。私一人だったらもっとね、やりたかったけど、もっと浅いものになっちゃった感じがする」

X が蘊蓄と表現したのは、執筆者が有する CLIL についての知識であると考えられる。これがもし正しいとすれば、CLIL についての知識を有する英語科教員が他教科の教員と協働することが、カリキュラム・オーバーロードの対策として機能するだけでなく、より良い授業実践につながる

と、他教科の教員が感じることができる可能性を示唆している。Y は、CLIL に授業案を提供することで実施しなかった授業を実施できたものの、自己評価を 4 とした。Y は、自らの専門性の欠如 (Y の専門は政治経済分野) から、地理の学習カリキュラム全体を俯瞰できていないと感じており、そのため提供した授業案が「時間数をもっとたくさんあれば実施しなかった授業」なのかどうかを疑問に感じており、そのため自己評価を 4 としたようだ。Y は日頃から自己研鑽を欠かさない熱心な教員であるため、この回答は非常に Yらしいと著者は感じている。

質問項目 3 について、X も Y も 5 と評価した。X は特に育成できた項目として、「多面的・総合的に考える力 / コミュニケーションを行う力 / 他者と協力をする力 / 進んで参加する態度」を挙げた。とくに絵画鑑賞を通して他者と意見を交わす様子を見て、このように感じたようだ。Y は特に育成できた項目として、「批判的に考える力 / 多面的・総合的に考える力 / コミュニケーションを行う力 / 他者と協力をする力 / 進んで参加する態度」を挙げた。とくに Y が提供した多角的な資料の読み取りをもとにした多面的な思考とやりとりができていたと活動の様子や成果物から判断し、このように評価したようだ。このことについて、Y は以下のように語っている。

「批判的に考える力は、培うことにきっかけを与えたんだと思う。価値観をゆさぶってたから。なんか、みんなが賛同しそうな文章を与え、そうだよなー？みたいな、何か無条件に鵜呑みにし、真逆の話が出てくるわけだから、そういう視点で捉えなきゃいけないんだなってというような、視点の動きがわかったんだと思う」

Y は X とは異なり、著者との協働によって良い授業が実現できたとは述べていない。しかし Y は、自分の授業案を CLIL に委ねることによって、資質・能力の育成ができたと感じていることがこの発言からわかる。このことから、カリキュラム・オーバーロード下にあつて資質・能力を育成するためのひとつの手段として、CLIL が有効であると他教科の教員が感じる可能性があることを示唆している。

4-2 生徒アンケート結果まとめ

以下に各 CLIL 授業後のアンケート調査の結果をまとめた。生徒は質問項目について、5 段階で自己評価を行った。質問項目は他にもあったが、本稿に関連のあるもののみ抜粋した (割愛された選択肢が、他の選択肢の数値に与える影響はないと考えた)。各項目において平均の差を数値化する効果量 g を測定し、最も効果量が大きいものに対して t 検定を行った。これは t 検定を繰り返すことによって、有意差について誤った判断をしてしまう場合があるという指摘に基づく分析である (水本, 2009)。地理 CLIL は、生徒向けにわかりやすく Food CLIL と呼称した。質問項目 (5) が 2 つあるが、これはそれぞれの CLIL 授業の内容学習について生徒がどのように感じているかを可視化するためのものであるため、同じ項目としてまとめて効果量を測定している。

下記の通り、平均の数値がおおむね 4 前後であることから、内容学習と言語学習の両立を生徒が実感したことがうかがえる。とくにそれぞれの質問項目 (5) において、平均が 4.6 および 4.5 と高いことから、内容学習の充実を生徒が感じていたと考えられる。また、最も効果量が大きい項目 (1) と (4) について t 検定を行ったところ、それぞれ p 値は 0.06 と 0.07 となり、帰無仮説は棄却された。したがって、いずれの項目においても統計的な有意差はなく、美術 CLIL と地理 CLIL 両方において同様に内容学習と言語学習の両立を生徒が実感しているといえる。効果量が大き

い項目(1)と(4)については、授業中の活動がそれぞれライティングとスピーキングに寄っていたことから生じた差であると考えられる。また、項目(6)において、平均がいずれも 4 以上と高いことから、「CLIL の難易度がかえってカリキュラム・オーバーロード状態を強めてしまうのではないか」という懸念は、研究対象となった生徒たちにとってはあてはまらないと言えるだろう。ただ、この生徒たちは「英語クラスに在籍するなかで、さらに応用クラスに在籍することを選んだ生徒たち」であるため、もともと難易度の高い学習内容への挑戦を好む傾向にあったことが影響した可能性も少なくはないだろう。

表 4 生徒アンケート結果のまとめ

質問項目	美術 (n=26)			地理 (n=26)			効果量 <i>g</i>
	平均	Mdn	SD	平均	Mdn	SD	
(1) 美術 / Food CLIL の授業を通して、英語で書く力が伸びた。	4.2	4	0.74	3.8	4	0.8	0.5
(2) 美術 / Food CLIL の授業を通して、英語を読む力が伸びた。	3.8	4	0.71	4.0	4	0.7	-0.3
(3) 美術 / Food CLIL の授業を通して、英語を話す力が伸びた。	4.0	4	0.59	4.3	4	0.6	-0.5
(4) 美術 / Food CLIL の授業を通して、英語を聞く力が伸びた。	4.2	4	0.86	4.3	4	0.4	-0.2
(5) [美術 CLIL のみ] 美術 CLIL を通して、以前より絵画を鑑賞する視点が深まった。	4.6	5	0.56	/			0.2
(5) [地理 CLIL のみ] Food CLIL の授業を通して、日々自分が食べるものと社会問題のつながりについて、以前より深く考えられるようになった。	/						
(6) 英語で他教科を勉強することを楽しむことができた。				4.5	5	0.75	4.2

注. 小数点第 2 位四捨五入。効果量 *g* は、平均値の差の大きさの程度を示す指標(水本・竹内, 2008)。Mizumoto (n.d.) により数値を計算。Mdn = 中央値

第 5 章 結論

本研究におけるリサーチクエスチョンは以下の通りである。

- (1) 他教科の教師は、CLIL に授業案を提供することによって、時間数の不足から実現できなかった学習を実現できたと感じるか
- (2) 他教科の教師は、(1)の授業を CLIL 形式で実施することによって、学校目標に寄与する科学学習を実現できたと感じるか
- (3) 生徒は、(1)の授業を通して、コンピテンシーベースで内容学習と言語学習を達成できたと感じるか

(1)と(2)については、インタビュー調査の結果から今回授業案を提供してくれた X と Y はいずれも実現できたと感じているといえる。しかし、X と Y の発言内容から、CLIL の効果を教員がどのように感じるか、またその効果を生む要因は何であるかについて、ばらつきがあることが認められた。これは CLIL が直接カリキュラム・オーバーロード対策として機能するのではなく、何かの間接的要因(たとえば X は教師同士の協働を挙げた)が影響している可能性を示唆していると考えられる。これについてより深く分析することで、CLIL がカリキュラム・オーバーロードの対応策として機能するかどうかを直接的に問うようなインタビューではなく、実践そのものを振り返る形式にすることによって、より多面的に分析することができただろう。この点は著者の今後の研究課題としたい。また、リサーチセッティングを踏まえると、A 校であるから実現した結果と考えることもできるかもしれない。しかし、多くの学校で英語運用能力を総合的に伸ばすことを目的とした指導内容に自由度のある英語授業は存在するだろう。例えば英会話の時間の諸活動や、論理表現の時間で行われるディスカッションやディベートの活動がそのような授業にあたるといえる。これらの活動において生徒が考えたり論じたりする「内容」として、他教科の魅力的な指導内容を引き受けられる可能性があるだろう。本稿を踏まえ、英会話や論理・表現の一部の活動で Partial CLIL や Light CLIL を実践していくことが、カリキュラム・オーバーロードの対応策として機能する可能性はあると考えることはできる。

(3)については、生徒が内容学習と言語学習の両立を実感していると考えられる結果がアンケート調査から示唆された。しかし、生徒にはコンピテンシーを伸ばすための授業という位置づけを提示しておらず、結果としてアンケート項目に学校目標と対応した質問項目を入れることができなかった。松井ら(2022)の研究結果を踏まえると、学校が伸ばすと決めた資質能力やコンピテンシーを生徒とも共有し、量的に結果を検証できるようにするべきだった。しかし、ここで教師へのインタビュー調査において、インタビューをされた教師が学校目標の「育成したい力・態度」を育成する方法として今回の CLIL 授業が有効であったと評価している点を踏まえると、コンピテンシー育成に寄与する授業ができていたと結果的に評価することはできるかもしれない。カリキュラム・オーバーロードの対応策として CLIL を実施する場合、資質能力やコンピテンシーを意識してカリキュラムデザインを考える必要性があらためて浮き彫りになった。

結果を総合すると、少なくとも A 校においてカリキュラム・オーバーロードの対応策として CLIL を実施することが、資質・能力ベースの学校目標を達成するうえで有効である可能性が示唆されたといえる。また、この対応策の有効性を考えるうえで、生徒アンケート調査の結果として「楽しんで学ぶことができた」の項目の平均値が高い点に言及しておきたい。前述の通り、カリキュラム・オーバーロードの問題の本質は「浅く広い、質の低い学び」にある。今回の教科横断的なカリキュラムのデザインを通して、生徒が楽しく学べたと自己評価し、また他教科教師もその学びを高く評価しているのであれば、これが本稿の授業案がカリキュラム・オーバーロードの対応策として機能した何よりの証左ではないか、と著者は感じる。リサーチセッティングの特殊さ等から結果の一般化は容易にはできないが、本稿が CLIL をハブにして他教科の教員と一緒にカリキュラムデザインを考えるための良いきっかけになることを願う。

注

Mizumoto, A. (n.d.) Effect Size Calculator 1. は、以下 URL より閲覧可能。

<https://langtest.jp/shiny/mes/>

参考文献

- Admiraal, W., Westhoff, G., & De Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational research and Evaluation*, 12(1), 75-93.
- Cambridge Primary Review (2009). *Towards a new Primary Curriculum. Part 1: Past and Present*. The University of Cambridge.
http://www.primaryreview.org.uk/Downloads/Curriculum_report/CPR_Curric_rep_Pt1_Past_Present.pdf
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2014). CLIL and motivation: The effect of individual and contextual variables. *The language learning journal*, 42(2), 209-224.
- Feddermann, M., Möller, J., & Baumert, J. (2021). Effects of CLIL on second language learning: Disentangling selection, preparation, and CLIL-effects. *Learning and Instruction*, 74, 101459, 1-12, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101459>
- Ikeda, M., & Pinner, R. (2021). Introduction—CLIL in Japan: The case for Soft CLIL in the EFL context. In *Soft CLIL and English Language Teaching* (pp. 1-8). Routledge.
- Llach, M. D. P. A., & del Pilar, M. (2009). The role of Spanish L1 in the vocabulary use of CLIL and non-CLIL EFL learners. *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*, 41, 112-129.
- Marsh, D., & Langé, G. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Finland: University of Jyväskylä.
- Morishita, Y. (2017). English Achievement and Student Motivation in CLIL in Japanese Senior High School Applying CLIL for a Language Training in Australia. *Journal of the Chubu English Language Education Society*, 46, 149-156.
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) (2010). *Curriculum Overload in Primary Schools*. Dublin: NCCA.
- OECD (2020). *Curriculum Overload: A Way Forward*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>.
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors, *Language and Education*, 21, 4, 328-341, DOI: 10.2167/le635.0
- Shimazaki, K. (2021). The Effect of Cross-curricular Instruction of English and Science on Raising Twenty-first Century Skills in a Japanese Junior High School. *Journal of the Chubu English Language Education Society*, 50, 213-220.
- UNESCO (2003). *Building the Capacities of Curriculum Specialists for Education Reform*. Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132494e.pdf>
- 池田真 (2011). 「第1章 CLIL の基本原理」渡部良典・池田真・和泉伸一編著『CLIL(内容言語統合型学習)上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第1巻 原理と方法』(pp. 1-13)上智大学出版

- 池田真 (2021a). 「新学習指導要領と CLIL — Soft CLIL の意義と貢献—」*J-CLIL Newsletter*, 6, 4-5.
- 池田真 (2021b). 「第 10 章 英語科におけるカリキュラム・オーバーロードの構造・現状・方策」 奈須正裕編著『「少ない時間で豊かに学ぶ」授業のつくり方 脱「カリキュラム・オーバーロード」への処方箋』(pp. 33-55)ぎょうせい
- 川上光太 (2022). 「ティームティーチングによる社会科 CLIL の実践—ロールモデルとしての他教科教員の役割—」*J-CLIL Newsletter*, 8, 6-14.
- 木村祐太 (2020). 「ベトナムのさらなる発展のためにどんな会社を作りたいか—関係代名詞 which (主格)の習得と起業の提案—」 *J-CLIL Newsletter*, 5, 32-34.
- 工藤泰三 (2019). 「グローバル・シティズンシップの涵養を目指した CLIL 授業実践による学習者の変容についての考察」『中部地区英語教育学会紀要』, 48, 263-270.
- 白井俊 (2021). 「第1章 カリキュラム・オーバーロードをめぐる国際的な動向」奈須正裕編著『「少ない時間で豊かに学ぶ」授業のつくり方 脱「カリキュラム・オーバーロード」への処方箋』 (pp. 2-17)ぎょうせい
- 高木由香子 (2020). 「英語を苦手とする生徒対象の CLIL 実践—生徒の変化—」 *J-CLIL Newsletter*, 5, 28-31.
- 豊福晋平 (2019). 「カリキュラム・オーバーロードと学びの個別化」『学校情報セキュリティお役立ち web 今日もワンステップ!』 2019-05-24.
<https://school-security.jp/column/2019/05/%E3%82%AB%E3%83%AA%E3%82%AD%E3%83%A5%E3%83%A9%E3%83%A0%E3%83%BB%E3%82%AA%E3%83%BC%E3%83%90%E3%83%BC%E3%83%AD%E3%83%BC%E3%83%89%E3%81%A8%E5%AD%A6%E3%81%B3%E3%81%AE%E5%80%8B%E5%88%A5%E5%8C%96/>, (参照 2022-12-05)
- 奈須正裕 (2021). 「第3章 資質・能力を基盤とした教育からみた, カリキュラム・オーバーロード克服の可能性」奈須正裕編著『「少ない時間で豊かに学ぶ」授業のつくり方 脱「カリキュラム・オーバーロード」への処方箋』(pp. 33-55)ぎょうせい
- 松井晋作・溝口侑・中山諒一郎 (2022). 「カリキュラム・マネジメントを通じた生徒のコンピテンシー育成—授業手法の改善と評価指標の開発—」『未来教育研究所紀要』, 10, 46-47. 兵庫: 未来教育研究所. <http://www.mirai-kyoiku.or.jp/projects/jigyou3/kiyouichiran/>
- 松倉紗野香 (2021). 「第7章 「SDGs の達成をめざす学習」による教育内容の統合」奈須正裕編著『「少ない時間で豊かに学ぶ」授業のつくり方 脱「カリキュラム・オーバーロード」への処方箋』(pp. 33-55)ぎょうせい
- 水本篤 (2009). 「複数の項目やテストにおける検定の多重性: モンテカルロ・シミュレーションによる検証」『外国語教育メディア学会機関誌』, 46, 1-19. https://doi.org/10.24539/let.46.0_1
- 水本篤・竹内理 (2008). 「研究論文における効果量の報告のために 基礎的概念と注意点」『英語教育研究』31, 57-66.
- 茂木淳子 (2017). 「CLIL と連携した学習プログラムの開発とその効果」『教育実践研究』, 27, 163-168. 新潟: 学校教育実践研究センター.
<https://www.educ.juen.ac.jp/topics/files/elfinder/2017-28.pdf>

サービスラーニングとしての介護予防（口腔機能低下予防）支援活動の教育効果 —学生のリフレクションの分析を通して—

京都光華女子大学健康科学部医療福祉学科言語聴覚専攻 関 道子

はじめに

京都光華女子大学では、正課の授業時間外に教職員と学生が興味・関心のあるテーマについて協働学習する課外型ラーニング・コミュニティを設置しているが、筆者は、この枠組みにおいて、地域と連携して介護予防（口腔機能低下予防）を支援する活動を継続的に行っている。この活動には、言語聴覚士・管理栄養士を目指す学生が参加しており、学生にとってはサービスラーニング（Service-Learning; 以下、SL）の性質を有している。SL は、文部科学省の大学教育改革に向けた 2012 年の答申¹⁾において、学生の主体的な学修を促す具体的な教育の在り方の一つとして提示され、「教育活動の一環として、一定の期間、地域のニーズ等を踏まえた社会奉仕活動を体験することによって、それまで知識として学んできたことを実際のサービス体験に活かし、また実際のサービス体験から自分の学問的取組みや進路について新たな視野を得る教育プログラム」と定義されている。また、SL の実践的方法論には「リフレクション」が含まれ、リフレクションによって、学生は自分自身の体験を振り返り、知識・情報を検証し、サービス体験前後の価値観の変容を再考し、学習したことを将来の経験に発展的に応用できるようになると捉えられている²⁾。

本邦における専門職の養成課程における SL については、看護師養成教育における魚崎（2017）の報告³⁾、管理栄養士養成教育における内田ら（2016）の報告⁴⁾などがあるが、介護予防の中の口腔機能低下予防の分野での SL 実践についての報告はみられない。また、言語聴覚士を含むリハビリテーション専門職の養成教育における SL の報告も、これまでのところ行われていない。

本活動の教育的効果について、既報告⁵⁾では、長田ら⁶⁾が Bradley(1995)をもとに作成した SL の評価指標に基づいた分析等を試み、学生が地域住民に対して口腔機能低下予防のサービスを提供する経験によって、授業で獲得した知識の再確認ができ、理解が深化したこと、コミュニケーションの振り返りにより相手（サービスの受け手）に対する伝え方の技術が向上したこと、他職種を目指す学生や地域のスタッフとの協働により、志望する専門職の役割が認識できたことを考察した。

今回、SL としての本活動の教育効果について、より客観化された検討を行うことを目的として、計量テキスト分析の手法を用いた学生のリフレクションの分析を試みた。

第1章 研究方法

1-1 研究対象とする活動の位置づけと実践内容

本活動は自由参加型の課外型ラーニング・コミュニティで実施しており、活動は 2016 年度に開始した。当初は、地域の高齢者施設等に出向き、摂食嚥下障害者支援の現状を見学すること、施設において口腔機能低下予防を啓蒙するイベントを開催することを主な活動内容としていた。その後、2017 年度からは近隣の右京区地域介護予防推進センターとの連携が始まり、大学の

近隣地域に居住されている高齢者を対象として、介護予防事業の支援活動に取り組むこととなった。地域には、介護予防に関わる医療・介護の専門職の不足や、通いの場を運営する場所及びボランティアを確保することが難しいという課題があり⁵⁾、また、介護予防事業の中で運動や栄養の指導が行われる機会に比して口腔機能の低下予防についての指導が行われる機会が少ないという現状があった。そのような状況のなか、教育活動の一つであると同時に、地域の課題にも対応する形で、本活動では 2017 年度から大学近隣の介護予防の自主グループへの出張イベントを開始し、2018 年度からは大学で継続的に口腔機能低下予防を目的としたサロンの運営を開始した。

現在は、それらの活動の他に、学生主体の勉強会の開催、「安全に食べ続けることの啓蒙」(食支援)パンフレットの作成等を行っている。コロナ禍の前には、摂食嚥下機能が低下した方向への嚥下調整食和菓子(やわらか和菓子)の紹介活動も行っていたが、現在は休止中である。また、出張イベントも 2020 年度からは休止している。

学内での介護予防サロン及び出張イベントにおいて学生が担当する役割は、会場の設営・イベントの司会・発声や口腔運動(嚥下体操)についての参加者への教示と実践・参加者との交流(会話)等である。教員は、学生が行う活動の枠組みを提示するのみで、実際に実践する内容(例:発声・口腔運動等)は、学生が数名ごとのグループに分かれて検討し、提案する。それに対して、教員がアドバイスをを行うという形で活動を行っている。

専門職の養成課程では臨床現場での実習が正課の課程に含まれるが、本活動は、実習と比較すると、実践の場である点は共通しているが、予め定められた課題や指示されて行う課題が少ないこと、自分たちが主体となって実践の内容を構成する部分が多いこと、指導者からの指導の割合が少ないこと、等の相違点があると考えられる。

参加学生については、自由参加であるため、正課授業以外で専門の学びを深めたいという積極性のある学生、或いはコミュニケーションの課題を克服したいと考える学生が参加していることが推察される。

1-2 リフレクションの方法

介護予防サロン・出張型イベント等の活動に参加した学生には、リフレクションの目的で、各回の参加後に振り返りシートの記入を求めた。シートには項目は設けず、「感想、気づいたことなど、何でも書いてください」との指示にしたがって、自由記載を行った。また、最終学年の学生に対するアンケートとして、ラーニング・コミュニティでの活動への参加全体の振り返りとして 4 つの項目①摂食嚥下障害の理解が深まった②摂食嚥下障害支援の理解が深まった③食品の物性の理解が深まった④コミュニケーションの気づきがあった)について 5 段階評価を行い、且つ感想・気づいたことの自由記載を行った。

SL としての介護予防(口腔機能低下予防)支援活動の教育的効果について、各回の活動後の振り返りシートの記載及び最終学年の活動振り返りアンケートの自由記載部分を対象として分析を行った。

振り返りシート及びアンケートの記述内容は、匿名性を確保した形式でデータとして扱うことを説明し、倫理的配慮を行った。本研究の倫理的配慮は、京都光華女子大学研究倫理委員会による倫理審査の承認を得た(承認番号 131)。

1-3 分析の対象

1) 各回の活動後の振り返りシートの記載

2018 年 8 月から 2021 年 3 月の活動に参加した学生の振り返り、計 80 件を対象とし、参加回数が 1 回目、2 回目、3 回目以上の 3 つ群に分けた。参加 1 回目の群は 19 件、2 回目の群は 21 件、3 回目以上の群は 40 件であった。

2) 最終学年の活動振り返りアンケートの記載

2019 年～2021 年に、最終学年の学生を対象として行った活動の振り返りアンケート計 14 件の、自由記載部分を分析の対象とした。

1-4 分析方法

分析には KH corder version3 を用いた。KH corder は、アンケート自由記述やインタビュー記録のようなテキスト型ないし文章型のデータを計量的に分析するためのソフトウェア⁷⁾で、データ中から自動的に語を取り出して解析を行う／分析者が作成した基準(コーディングルール)にしたがって解析を行う の 2 つの設定ができる点に特徴がある。今回は自動的な語の取り出しによる解析を用いた。

分析の手順として、はじめに、テキストデータについて、誤字脱字の修正・同義語の表記の置換作業など分析用データに整える作業を行った後に、KH corder に読み込ませた。次に、前処理として、「強制抽出する語の指定」(例:「摂食嚥下障害」「管理栄養士」等)及び「(分析に)使用しない語の指定」(例:「思う」「感じる」等)を実施した。

その後、計量テキスト分析として、以下を行った。

1) 各回の活動後の振り返りシートの分析

- ① 頻出語の抽出
- ② 参加 1 回目、2 回目、3 回目以上の各群に特徴的な語の抽出
- ③ 各群における抽出語の共起ネットワーク図の描出

2) 最終学年の活動振り返りアンケートの分析

- ① 頻出語の抽出
- ② 抽出語の共起ネットワーク図の描出

KH corder の語抽出は、動詞・形容詞・形容動詞などの活用を持つ語は 1 種類の語として抽出される／代名詞は抽出されない というルールに則って行われる。1)の総抽出語数は 4,492 語(異なり語数 659)、分析に使用される語として 1,651 語(異なり語数 517)が抽出された。2)の総抽出語数は 1,855 語(異なり語数 417)、分析に使用される語として 715 語(異なり語数 308)が抽出された。

共起ネットワークとは、抽出語同士の関連性を提示する方法で、出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んで表わす。強い共起関係ほど太い線で、出現数の多い語ほど大きい円で描画される。今回の分析では、関連性の強さを示す共起関係の算出に Jaccard 係数を使用し、抽出語の最小出現回数を 4 回、描画する共起関係を上位 30 と設定して解析を行った。

第2章 結果及び考察

2-1 各回の活動後の振り返りシートの分析

1) 振り返りシート全体における頻出語の抽出

振り返りシートの記載全体での頻出語(上位 30 位まで)を、表1に示した。この中で、「話す」「話」「話せる」の 3 語を合わせると計 62 回出現していた。また「声」が 30 回で、活動後の振り返りでは「話すこと」に関わる語が最も多く出現していた。その次に多かったのは「次回」「参加者」で、ほぼ同数であった。自身の行動を省察して次の機会で改善につなげようとする意識や、サービスの受け手である口腔機能低下予防支援の対象者に視点を向けた記載が多いことが明らかになった。

2) 参加 1 回目、2 回目、3 回目以上の各群に特徴的な語の抽出

次に、参加 1 回目、2 回目、3 回目以上の各群において特徴的な語 10 語の一覧を、表 2 に示した。表内の数値は Jaccard の類似性測度で、それぞれの語と各群との関連を表している。これらはデータ全体に比して、それぞれの群において特に高い確率で出現している語であり、各群を特徴づける語と捉えられる。1 回目の群では、「初めて」「次回」「聞く」、2 回目の群では「前回」「話」「話す」、3 回目以上の群では「声」「次回」「参加者」が上位に挙げられた。実際の記載例においては、1 回目の群では、「初めてだったので何をすればよいかわからないことが多く、先輩方に任せきりになってしまったり、先生に言われたことしかできなかった。」「初めての参加で緊張しました。全体がどのように進んでいくのかを見ることができたので、次回はもっと自分から動いていけるようにしたいです。」「流れはだいたいつかめたので、次回からはもう少し積極的に動けたらと思います。」等がみられた。2 回目の群では、「今日は前回よりスムーズにできた。話を聞いてみると、色々な質問がきて、答えづらかったです。」「前回よりも段取りがスムーズにいった部分は良かったと思います。」「前回よりは積極的に参加できたことが良かったと思います。笑顔で話しかけると、やはり話はずんだのでうれしかったです。」等がみられた。3 回目以上の群では、「以前参加したサロンよりは段取りも内容も良くなったと思いますが、もっと参加者の方々と交流できるような工夫をしたいと感じました。」「プレゼンテーションをさせていただきましたが、声が小さく参加者の方を学生が盛り上げられなかったので、次回のサロンでは学生も主体的にできるようにしたいです。」「参加者への配慮、気配りにかけていた。次回はもっと積極的に動いて大きな声で話し、気の利いた声かけができるようにしたい。」等がみられた。1 回目と 3 回目以上の群で、同じ「次回」という語が特徴的な語として抽出されていたが、実際の記載を確認すると、1 回目では自分の行動に焦点が当てられており、3 回目以上の群では、サービスの受け手により配慮した記載がみられ、質的な違いがあった。また、2 回目の群では「前回」との比較が特徴的に多くみられた。これらの結果より、振り返りシートに「前回の振り返り」や「次回の課題」等の記載の指示がなくても、学生は自発的に前回との比較や次回への改善について省察し、記載が行われることが示された。

表 1 活動振り返りシートの頻出語リスト（上位 30 位まで）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
話す	34	体操	8
声	30	反省	8
次回	23	サロン	7
参加者	22	意識	7
スムーズ	16	会話	7
初めて	16	上手い	7
話	16	難しい	7
聞く	15	もう少し	6
見る	13	イベント	6
多い	13	プレゼンテーション	6
緊張	12	楽しむ	6
積極的	12	慣れる	6
前回	12	考える	6
話せる	12	行動	6
今回	11	準備	6
自分	11	進行	6
楽しい	10	対応	6
説明	10	反応	6
大きい	10	不安	6
人	9	嚙下	6
良い	9		

表 2 各群に特徴的な語の一覧

1回目		2回目		3回目以上	
初めて	.121	前回	.179	声	.136
次回	.109	話	.170	次回	.108
聞く	.105	話す	.133	参加者	.100
やわらか和菓子	.082	見る	.098	緊張	.087
もう少し	.078	スムーズ	.095	体操	.069
楽しい	.073	初めて	.077	今回	.067
積極的	.070	楽しい	.067	説明	.057
見る	.069	積極的	.065	大きい	.057
多い	.069	聞く	.063	話せる	.057
話	.067	機会	.055	自分	.057

3) 各群における抽出語の共起ネットワーク図の描出

各群における抽出語の共起ネットワーク図を図1～図3に示した。

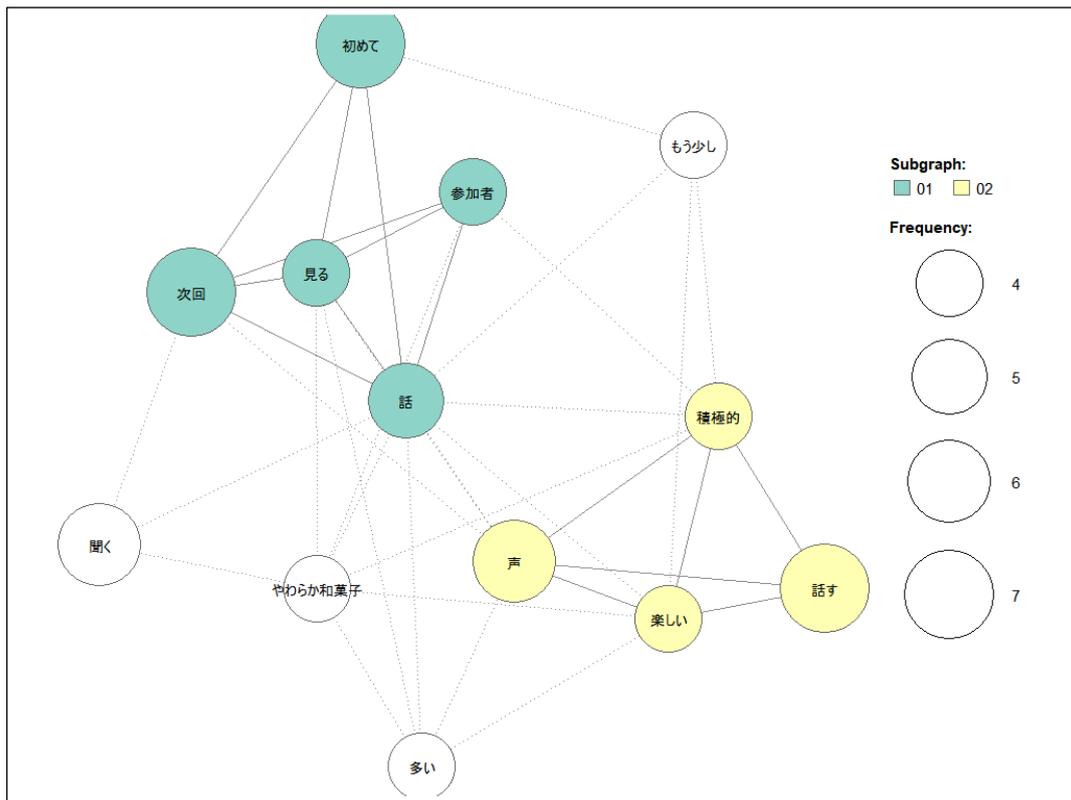


図 1 1 回目の群の抽出語の共起ネットワーク図

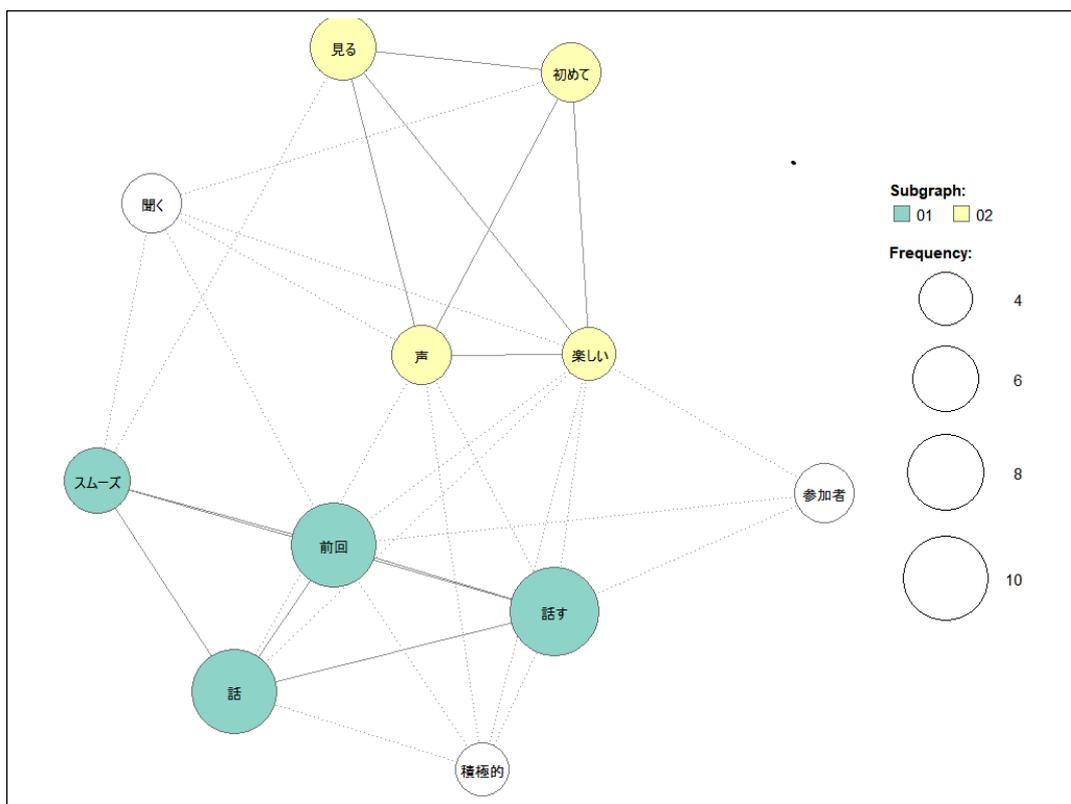


図 2 2 回目の群の抽出語の共起ネットワーク図

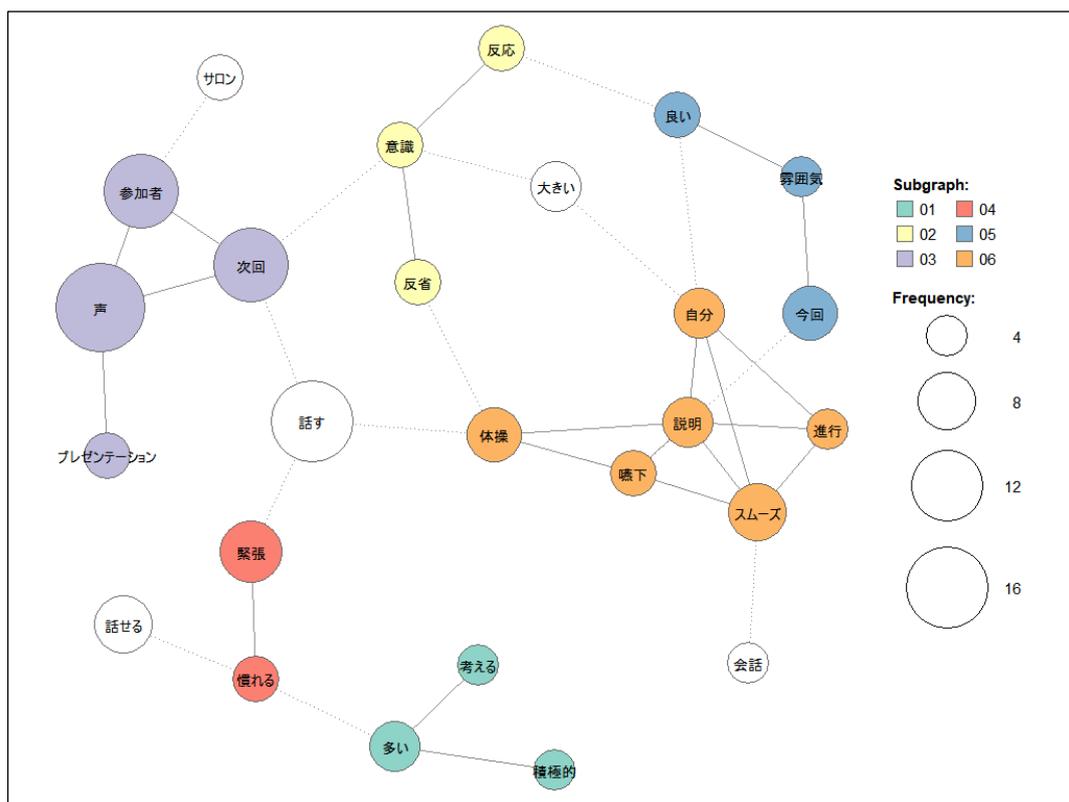


図 3 3 回目以上の群の抽出語の共起ネットワーク図

参加 1 回目の群の共起ネットワークの抽出において強い共起関係があったのは、「積極的」「話す」「楽しい」「初めて」「見る」「次回」のまとまりであった。実際の記載では、「みなさん積極的に参加してくださり、個人的に話をさせていただいた時も「楽しかった」「次はいつ来るの？」といった声をかけてくださり、活動に参加できて良かったと思いました。」「初めてだったので何をすればよいかわからないことが多く、先輩方に任せきりになってしまったり、先生に言われたことしかできなかった。次回は周りに気を配り、自発的に行動したい。きちんと話ができるか不安だったが、しっかり目を見たり、表情も豊かに話せたと思う。」等がみられた。

2 回目の群の共起ネットワークで強い共起関係があったのは「前回」「話」「話す」のまとまり、「楽しい」「声」「初めて」のまとまりであった。実際の記載では、「前回より話ができたと感じる。次回はもっといろいろしていきたいと思う。」「前回よりも段取りがスムーズにいった部分は良かったと思います。参加者々全員と話すことや、話を盛り上げることが難しかったため、次回の課題です。」「広い場所でのイベントは初めてだったので、声の大きさや見るポイント等考えることが多く、反省点ばかりでした。先輩の振る舞いを見て、自分たちもやらなければいけないのに全然できていないと痛感しました。また、不自由がある方と接する機会もあまりないので、距離感の取り方やコミュニケーション方法をどうしたらよいか悩みました。アンケートの時や話の時、色々話して下さったり、楽しんでらっしゃる様子を見ることができたので良かったです。楽しく参加させていただいて良い機会になりました。」等がみられた。

3 回目以上の群の共起ネットワークで強い共起関係があったのは「今回」「雰囲気」「反応」「意識」「スムーズ」「進行」のまとまりであった。実際の記載では、「今回、全体的に明るい雰囲気だった。学生もこれくらい人が多い方がいいような気がする。」「反応を見て動くということが少し意識できたのではないかと思います。次回はもっと臨機応変に動けるようにしたい。」「先輩方が進行をス

スムーズにされていたので、自分たちが進行する時もスムーズにいくよう頑張りたいと思いました。」
「司会中は反応をみて進行することがあまりできなかった。グループに分かれてからはスムーズ
に会話できるようになった。ユニフォームを着ているとわかりやすくて良かった。」等がみられた。
参加3回目以上の群では、1 回目、2 回目の群に比して、イベントの運営状況を俯瞰的な視点で
捉えて必要なことがらを検討する視点や、相手の状況によって自身の行動を変えていくという視
点が観察された。

2-2 最終学年の活動振り返りアンケートの解析

1) 頻出語の抽出

記載内容の頻出語(上位 30 位まで)を、表 3 に示した。この中では、「自分」「参加者」「高齢」「人」が上位に含まれ、活動に参加している自分やサービスの受け手である相手など人についての記載が多くみられた。また、「サロン」「パンフレット」といった具体的な活動内容への言及も多かった。その他に、「楽しい」も上位に入っており、活動を楽しみと感じた学生が多いことが示された。

表 3 最終学年のアンケートの頻出語リスト (上位 30 位まで)

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
活動	14	嚙下	5
自分	11	イベント	4
交流	10	違う	4
サロン	9	下級生	4
経験	8	学ぶ	4
参加者	8	学科	4
パンフレット	7	学生	4
楽しい	7	学年	4
高齢	7	関わる	4
人	7	機会	4
良い	7	作成	4
考える	6	食べる	4
今	6	深める	4
摂食嚙下	6	知識	4
説明	6	普段	4
知る	6	聞く	4
様々	6	勉強	4
やわらか和菓子	5	方々	4
地域	5	連携	4
パンフレット	5		

2) 抽出語の共起ネットワーク図の描出

抽出語の共起ネットワーク図を図 4 に示した。

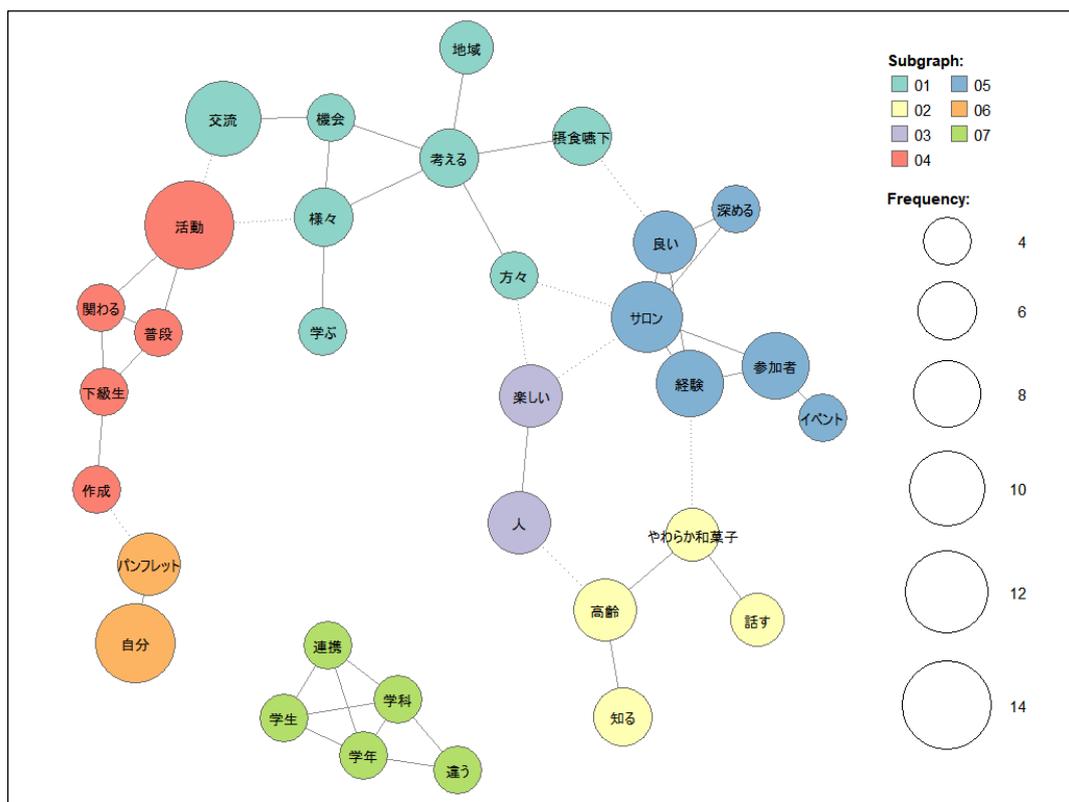


図 4 最終学年アンケート抽出語の共起ネットワーク図

共起ネットワーク図で強い共起関係があったのは、「自分」「パンフレット」のまとまり、「サロン」「経験」「良い」「深める」のまとまり、「下級生」「普段」「関わる」「作成」のまとまり、「考える」「方々」のまとまり、「機会」「様々」「学ぶ」のまとまり、「学科」「学年」「違う」のまとまりであった。実際の記載では、「普段関わることの少ない高齢者の方や下級生とお話したり、分かりやすく説明したりする力がついたと思います。また、パンフレット作成にあたり自分で調べることが増えたので、知識を得ることに繋がりました。」「サロンや出張イベントを通し、多くの人と接したり講話を聞いたりすることで新しい学びや経験を深めることができました。」「サロンを重ねるごとに参加者同士、顔見知りになられて会話が弾んでおられたので、サロンは地域の人々の交流を深める上でも良い取り組みだと感じました。」「高齢の方々が何に困っていて、どういう要望があるかといった生の声を聞き、どうそれに対応していくのか考えることがとても楽しく、特に、サロンは少しずつ改良しながら回数を重ねていけたように感じます。」「この活動に参加するまで、和菓子と関わる機会はありませんでした。参加したことで、ST が他職種の方と連携して食形態を考えていくこと、和菓子の文化、地域の方との交流等様々なことを学ぶことができました。」「プレゼンテーションやパンフレット作りで違う学年・違う学科の人と協力し、意見を出し合うことで学生時代から多職種連携ができたことで将来にも生かせると実習で実際に多職種連携を見て思いました。」等がみられた。

SL 活動を通して、学生が学びを深め、自分で考えて行動する経験を重ね、他学年・他学科や地域の方々との交流の機会を得たことが分析から読みとれた。これらは、既報告⁵⁾での考察のなかで、「授業で獲得した知識の理解が深化したこと」「他職種を目指す学生や地域のスタッフとの

協働により、志望する専門職の役割が認識できたこと」につながる内容と考えられた。今回の自由記載の分析においては、自身のコミュニケーションの振り返りについては、記載のまとまりとして観察できなかった。

第3章 総合考察

3-1 SLとしての本活動の教育効果

前述の文部科学省の答申¹⁾に加え、「大学改革実行プラン」「地(知)の拠点整備事業」(文部科学省 2012、2013)⁸⁾⁹⁾においては、知識伝達型の授業から学習者中心の知識構成型授業への移行が示され、大学に地域貢献の機能が求められるようになったことが背景となり、SLは近年では大学と地域社会をつなぐ教育実践の一つとして、各地の大学で導入されている。

中里(2015)によると、SLの実践例は、初年次教育や教養課程の一環として実践されるものと専門教育の一環として実践されるものに分類されるが、専門教育におけるSLの教育効果については、1)専門的スキルの獲得・授業で修得した知識の再確認 2)コミュニケーション能力の向上 3)志望する専門職の役割の再認識の3つがあるとしている¹⁰⁾。専門教育の一環として行われるSLの先行報告として、看護師養成教育におけるSLについての魚崎(2017)の報告がある。SLの内容は介護予防事業の一環として地域で行われた健康教室での血圧測定・体力測定等への参加で、活動において地域住民との直接的な接触による体験を積むことと、同時にその体験の意味づけを行うことによって学生の学修を深めることができたと報告している³⁾。また、管理栄養士養成教育における内田ら(2016)の報告では、被災地における食事提供活動への参加によって、職業意識、専門的実践能力ともに大幅な向上を認めたとしている⁴⁾。

本報告のSLには言語聴覚士・管理栄養士を志望する学生が参加したが、各活動のリフレクションでは「話すこと」に関する記載が最も多く、コミュニケーションへの注目が多くみられたことが特徴的であった。また、次に多かったのは、「次回」「参加者」で、自身の行動を次の機会に改善しようとする意識や、サービスの受け手である対象者への視点が観察された。対人援助を行う専門職を志望する学生にとって、援助の基盤となるコミュニケーションや、対象者への視点がみられた点において、本SLが対人援助者としての基礎的能力の涵養につながったものと考えられた。

また、活動の回数が増えることにより、自分の行動への視点から、活動を俯瞰的に捉えて必要なことから検討する視点や、相手の状況によって自身の行動を変えていくという視点に移行することが、既報告⁵⁾に続いて今回の計量的分析からも観察された。これらは、教員が提示したフォーマットに従って振り返るのではなく、自発的な振り返りによりみられた結果であり、自分たちで企画・検討して実施した活動を検証することで、主体的な学びの経験を深められる可能性が示唆された。参加学生が、自由参加の課外活動に参加して学びを深めようとする積極性やコミュニケーションの課題を克服したいという意欲を持っていたという要因も、結果に影響している可能性があると考えられる。

最終学年の活動振り返りの分析では、SLでの具体的な活動を通して、自分で考えながら行動する経験を重ね、他学年・他学科や地域の方々と交流できた、そしてその経験を「楽しい」と捉えた学生が多かったことが確認された。これらの経験は、専門職として主体的に学ぶことを続ける力や他職種との連携、地域との連携への視座を持つことにつながることを推察され、さらに、活動に参加するモチベーションの背景として、「楽しむ」ことがあると考えられた。

3-2 今後の課題

松谷ら¹⁴⁾は米国の看護教育分野の SL 実践研究文献レビューにおいて SL のポジティブな成果として「地域での市民として公共のニーズに対する役割を深く学び、看護スキルを向上させる」ことを挙げ、「社会ニーズに応えることのできる看護職の教育は、少子高齢社会の日本においての課題」であり、「大学・教員・学生が地域とのパートナーシップを育み、ヘルスサービスのさらなる開発に努めることも今後の課題」と述べた。本研究の対象は言語聴覚士や管理栄養士の専門教育の一環としての介護予防(口腔機能低下予防)支援を内容とする SL であったが、上述したような教育効果があること、及び地域のニーズに沿って活動することは大学の地域貢献につながることから、今後、さらに広く展開されるべき活動ではないかと考える。少子高齢化が進展し、介護予防による健康寿命の延伸が喫緊の課題でありながら、介護予防事業に関わる医療・介護の専門職が不足しているわが国の現状において、これらの活動は地域共生社会における専門職養成大学の重要な貢献になるのではないだろうか。

今後は、本学で実施する介護予防サロンにおいても、口腔機能や発声発語機能、嚥下機能等の具体的な測定を定期的に行う等、学生の専門職としてのスキルの向上と地域住民の健康維持への貢献を目的とした活動をさらに積極的に展開していきたい。

おわりに

専門教育の一環としての SL の教育効果について、計量テキスト分析の手法により学生のリフレクションを分析して報告した。その結果、リフレクションによって自身の行動や提供するサービスの内容の改善について自発的な検討が行われ、対人援助の基盤となるコミュニケーションやサービスの受け手への配慮といった能力が涵養されることが示唆された。

引用文献

- 1) 文部科学省「新たな未来を築くための大学教育の質転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(答申)
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (2022年11月1日閲覧)
- 2) 倉本哲男:サービス・ラーニング(Service-Learning)の授業構成因子に関する研究—「リフレクション」(Reflection)との関係性に着目して— 日本教育方法学会紀要「教育方法学研究」第30巻 :59-70, 2005
- 3) 魚崎須美:サービス・ラーニングに注目した公衆衛生看護学実習の試み 兵庫医療大学紀要, Vol.5 No.2 17-21, 2017
- 4) 内田かおり 他:管理栄養士養成カリキュラムにおける被災地食事提供サービスラーニングの教育効果 名古屋栄養科学雑誌 3号,69-76,2017
- 5) 関道子 堀智子:ラーニング・コミュニティと地域の連携による介護予防(口腔機能低下予防)支援活動の試み 京都光華女子大学 京都光華女子大学短期大学部研究紀要 第59号,121-131,2022
- 6) 長田尚子,村田信之:サービス・ラーニングを手がかりとした職業実践的プロジェクトの展開:学生によるリフレクションの深化に注目した活動のデザインと評価 京都大学高等教育研究 (2011),17:39-51, 2011

- 7) 樋口耕一:社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して ナカニシヤ出版, 京都, 2014
- 8) 文部科学省(2012)「大学改革実行プラン」
https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/_icsFiles/afieldfile/2012/06/05/1312798_01_3.pdf (2022年11月1日閲覧)
- 9) 文部科学省(2013)「地(知)の拠点整備事業」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/coc/ (2022年11月1日閲覧)
- 10) 中里陽子 吉村裕子 津曲隆:サービス・ラーニングの高等教育における位置づけとその教育効果を促進する条件について アドミニストレーション 第22回第1号, 164-181, 2015
- 11) 松谷美和子 他:看護教育法としての「サービス・ラーニング」実践研究文献レビュー 聖路加看護大学紀要 30号,31-38,2004

子どもの造形表現における版画表現の可能性

日本版画協会準会員 東景子

はじめに

スマートフォンやタブレット端末のような媒体を通して、意思疎通を図ることの出来る今の時代は、数年前と比べただけでも、遥かに人やものとの関わりが少なくなったように思われる。コロナ禍がそういった状況を加速させ、美術の世界においてもその影響は顕著である。

例えば、美術表現の手法もデジタル媒体を通じて制作することは可能で、オンラインで配信・発表され、今後は仮想空間でのイベントや展覧会が開催され、そこでも社会が成り立とうとしている。益々人や物質との関わりが少なくても成立する時代へと移行しているように思われる。しかし、このような時代であっても、美術教育の分野においては、人と物質との密接な関わりを通して行われるという点が、依然として重要である。特に乳幼児期から始められる造形表現の教育・保育においては、保育者や友だちなどの大切な人、また道具や材料という物質との関わり無くしては成立しない。その中でも、「版を用いた表現や遊び」は、造形表現の重要な要素である。

本稿では、版画が特有のものとして、二次元の性質を持ちながら、絵画という「直接的な表現」とは異なった、版を介した「間接的な表現」であることに注目し、筆者の実践と照らし合わせて、子どもの造形表現における版による学びの有効性と可能性について論考する。

第1章 「版画」とは何か

1-1 版画の歴史

まず版の起源を取り上げたい。黒崎(2018)によれば、印章の使用は古代都市文明の一つメソポタミア地方で紀元前 4000 年の後半、石、粘土、貝殻、骨、金属などを材料に、取引や私信、または身分証明の目的で、絵や文字を刻んで、粘土板の上に用いられた。紀元前 3000 年頃には、円筒型のシリンダー式印章が作られるようになる。円筒印章(円筒型のものに図や文字を彫り込んだもの)を柔らかい粘土に転がすと、図や文字がレリーフとなって現れる¹⁾とされている。

古代からすでに印章が使用され、版の起源を知ることが出来る。この様に型を使って同じ物が作れる性格を「複数性」と呼び、生活の中で具体的なものを挙げるとすると、人形焼や陶器・プラスチックを製造する型、印刷工場で見られる輪転機、布や襖の紙に模様を染め上げる際にも使用され、現代においてもあらゆる場面で「型」が利用されていることに気がつく。

版画とは、版(型)を元にして、別の素材にその図像や文字を写したものであり、写し取る「間接性」と「複数性」の二つが、版画の大きな特徴と言える。

我が国においては江戸時代に鈴木春信(1725-1770)により錦絵が完成し、その後葛飾北斎(1760-1825)と歌川広重(1797-1858)などが浮世絵の全盛期に位置している。

版画にとって大きな転換期は写真の出現である。写真の技術が開発されると、写真は、大量生産と伝達が容易に出来る為、伝達手段として大きな役割を果たし始める。名所風景画や美人画役者絵など大衆の娯楽や広告として役割を果たすようになった浮世絵は、惜しくも写真の登場と共に、大正・昭和になるにつれて徐々に衰退することとなる。海外でも銅版画との間に同様のこと

が伺える。

むしろ版画は、芸術表現の手段としての道を歩み、19世紀以降は、ポール・ゴーギャン(1848-1903)、エドヴァルド・ムンク(1863-1944)、パブロ・ピカソ(1881-1973)、アンリ・マティス(1869-1954)をはじめとした、美術家が版画表現を試みるようになる。日本においては、画家である山本鼎(1882-1946)の刀画《漁夫》という作品が、後の創作版画(自画自刻自摺による美術性を重視した作品制作)の可能性を与える。また山本の「自由画教育」の考え方は、戦後の美術教育に大きな影響を与えることになる。

現代では、写真を初め、コピー機、パーソナルコンピュータ、グラフィックのソフトウェアに至るまで、「間接的な表現」を手段とした表現方法が「版」であると言え、伝統的な版画の領域を超えて、様々な作品が生まれている。

1-2 版の形式と版種

版画には、大きく分けて凸版、凹版、平版、孔版の4つの版形式がある。

(1)凸版の代表的な版種は、木版画や紙版画、スチレン版画、型押し、コラグラフ(素材の糊付け)、リノカット(リノリウム版、ゴム版)、スタンピング・型押し、フロッタージュ(擦り出し)などがあり、版のでっぱった部分(凸の部分)にインクがつく方法で作品を完成させる。

(2)凹版の版種は銅版画があり、版のくぼんだ部分(凹の部分)にインクを詰め、プレス機で高圧なプレスによって、そのインクを刷りとる方法である。ドライポイント、エンブレイヴィング、メゾチント、エッチング、アクアチントなどがある。

(3)平版の代表的な版種はリトグラフ(石版画)、モノタイプ(モノプリント)、マーブリング、デカルコマニーなどがあり、平らな面にインクの付く所と付かない所を施して刷る方法である。

(4)孔版の代表的な版種はシルクスクリーン、ステンシル、謄写版、ローラー版などがあり、絹などの細かい布目(紗)や型紙の穴からインクを通して、形体を写し出す方法である。

1-3 版を介した「間接的な表現」の重要性

版画は、表現者と紙の間に版(型)を介して絵を表すことができる方法である。これは、絵を描くことに苦手意識を持つ子どもにとって、作品を作るための大きなヒントや手がかりになると筆者は考える。例えば、スタンピング技法では、素材の形を借りて、スタンプを押して形を組み合わせることで、何かに見立てて考え、表現の選択肢の幅を広げることが出来る。

関崎(2016)によると、「版を用いた表現では、表現者や表現意図が変わらなくても、用いる版(素材・技法)が変われば、自ずと現れる作品は異なるものになる。いわば、版を用いた表現は、造形活動の中で起きる“意図通りにならないプロセス”を表現者と版(素材・技法)との共同制作のように捉え、表現の一端を版(素材・技法)に“ゆだねる”ことを楽しみながら行うもの、と捉えるべきものなのである。」²⁾とある。すなわち、道具や材料という物質との関わりのみであれば、粘土細工や工作などの活動と共通しているが、「意図通りにならないプロセス」や版(型)に「ゆだねる」という点が他の分野と違うと言える。

また、『中学校学習指導要領(平成29年告示)』(文部科学省2017)においても、表現方法の特質から順序を考えることは、表現の効果を高める上で重要であると、木版を例に挙げている。「例えば、木版では、一枚の版木から彫刻刀を使って彫りを生かし単色で刷って表現する技法がある。同じように彫刻刀を使っても輪郭線のみを彫って、色の重なりを生かして表現する多色刷り

の技法もある。また、同じ多色刷りでも一枚の版木を彫り進めながら違う色を重ねて表現していく技法や、版木にものを貼り、凸部分をつくって、多色を重ねていくコラグラフなど様々な表現の技法があり、一枚の版木から様々な表現が工夫できる。このように、表現方法や技法を変えることにより制作の手順が変わり、作品の効果も変わってくる。材料や用具、表現方法の特性が十分理解されていれば、手順と表現の効果を予測して制作することが可能になる。さらには、意図的に手順を変えることによって新たな表現効果を生み出すなど、豊かな技能の育成につながっていくことになる。」³⁾とある。

すなわち、多版多色技法の場合は、作品の完成イメージを色の版ごとに分解して、一版ごとに彫り方を工夫しながら版を完成させ、最終的には一つの画面になるように色を重ね合わせて刷る必要がある。版画は、一つの材料と用具の間、写し取りの際にも、材料と紙の間に「意図通りにならないプロセス」があり、何度も版を介しては写しとる版の間接性に「ゆだねて」、現れる部分の良さも踏まえながら、より計画性や計算力、構想力のある作品が生まれると考える。

第2章 小中学校、特別支援学級、生涯学習における版画の実践についての考察

筆者は、京都教育大学附属京都小中学校にて小学生に図画工作と中学生に美術を、また、併設された特別支援学級の生徒に美術を指導する機会を得た。

また、NHK カルチャーセンター梅田教室と、毎日文化センターの木版画教室にて社会人向けの講師の経験を持つ。

世代を超えてもイメージの写し取りによる緊張感、紙を版に乗せてめくった時の意外性や驚き、道具や材料を介在させ、様々な工程を経て自身の作品が出来あがった時の達成感は共通する。

この章では、子どもから社会人までを指導するにあたって、実践経験を基に、年齢や個人の発達段階や特性に応じた版画表現を報告し、それぞれの実践から得られる版表現の有効性について考察する。

2-1 小学生に指導する版画について

『小学校学習指導要領(平成29年告示)』(文部科学省2017)において、「対象や事象を捉える造形的な視点について自分の感覚や行為を通して気付くとともに、手や体全体の感覚などを働かせ材料や用具を使い、表し方などを工夫して、創造的につくったり表したりすることができるようにする」⁴⁾とある。授業に版画を取り入れることで、この能力が習得されると筆者は考える。

小学校高学年においては、手先が随分と器用になる為、彫刻刀を使用した木版画制作をすることが出来る。直接描く絵とは違い、版木を彫り、紙にイメージを写しとる工程を経て、作品が完成に近づくことの楽しさを体験させたい。また、版木や紙、彫刻刀や絵の具、バレンなど、様々な素材や道具の扱い方を学び、より良いものを作る意欲を掻き立てる教材でもある。

テーマとしては、長期間にわたって制作時間が必要な為、「小学校6年間の思い出」といった、大きなテーマである方が子どもたちもイメージを広げやすく創作意欲を持ちやすい。学校生活で一番印象に残った行事や場面を全体で把握し、生徒の思いに沿った写真を学年主任に提供してもらおう等して、下絵のイメージを考えるように指導した。

木版画を制作する上で、二つ課題がある。「彫刻刀の扱い方」と、「多色版画を制作する際に必要な、『見当(目印)』を合わせる技術」である。

まず彫刻刀の種類としては、大きく分けて版木刀(印刀)、三角刀、平刀、丸刀と4種類あるが、

版木刀(印刀)の扱いはまだ難しい生徒も多い為、三角刀、もしくは細い丸刀を中心に使って制作する。利き手で彫刻刀を持ち、反対の手を添えて彫ることで、怪我の防止を心がけた。完作業板の上で作業を行うか、クッション材(滑り止め)もしくは濡らした新聞紙を版木の下に敷くことを薦め、版木を彫る作業に力が入る様に行った。制作方法は、生徒がイメージした下絵を版木に写し、写した線の上を彫る「線彫り」で指導する。木版画の特徴は、彫った所にインクがつかない凸版である為、この「線彫り」の制作で白い紙に刷ると、白い輪郭線が出るので、黒い紙を使用し、黒い輪郭線を出すという方法で指導を行なった。これは、『中学校学習指導要領(平成29年告示)』(文部科学省2017)にもある、「輪郭線のみを彫って、色の重なりを生かして表現する多色刷りの技法」³⁾で木版を制作した。彫刻刀が初めての子どもでも、三角刀一本で輪郭線を彫る手法は理解しやすく、黙々と集中して取り組む姿が多く見られた。

次に一版多色版画の場合、何度も同じ画面に「見当(目印)」を合わせて作品を完成させる為、ズレが生じやすく、見当を何度も合わせる作業は、大人でも熟練していなければ難しい作業となる。その為筆者は、彫った版木と黒い紙のサイズを統一させ、一边をセロハンテープなどでしっかりと固定し、完成するまでセロハンテープを外さないように指導した。版木に色をつけては黒い紙を乗せてバレンで刷り、一边を固定しながら版木から紙をはなし、また色を重ねて乗せていくという手法をとった。(乾燥させる時も一边を固定したまま、乾燥台で乾かす。)テープを版と紙に固定することで、作業時間が空いてもイメージがズレること無く始められるので、子どもも落ち着いて、色の重なりを楽しむことが出来た。完成時には、一回り大きめの色画用紙を背面に貼り、作品が引き立つように完成させた。

完成作品は、林間学習先でキャンプをした時の様子、ボートに乗って緊張した時の思い、運動会の組み体操など、学校生活の中からみんなと力を合わせた様子等を全体で共有した。

本実践の考察を行うと、小学生においては、「対象や事象を捉える造形的な視点について自分の感覚や行為を通して気付くとともに、手や体全体の感覚などを働かせ材料や用具を使い、表し方などを工夫して、創造的につくったり表したりすることができるようにする」⁴⁾という目標に対して、版表現が有効であることを示した。

実践においては、長期間取り組むためのテーマ設定、「見当」を用いる技術の提示、怪我の防止、テープを使用した版と用紙の固定が重要であった。実践した生徒は学校生活の思い出を表現するとともに、版画の特性を理解し、それぞれ工夫することができた。

今後の課題としては、より多様な版の彫り方に意欲を持つ生徒への指導をいかに進めるかがあげられる。例えば、同じ版木にさらに彫り進めたい場合、彫り進め法の説明と、彫り進める版は元には戻せないことも認識させた上で、簡単な試しをしながら、画面の中で効果的な表現であるかを確認しながら少しずつ取り入れる等の指導が考えられる。

2-2 中学生に指導する版画について

『中学校学習指導要領(平成29年告示)』(文部科学省2017)において、「対象や事象を見つめ感じ取った形や色彩の特徴や美しさ、想像したことなどを基に主題を生み出し、全体と部分との関係などを考え、創造的な構成を工夫し、心豊かに表現する構想を練ること」³⁾とある。

第1学年に版画表現の「モノタイプ技法」を取り入れることで、発想や構想に関する資質や能力が習得されると筆者は考え、実践内容を紹介する。

中学1年生においては、モノタイプ技法で「心のイメージをモノタイプで表そう!」という題材で

指導した。モノタイプとは、先ほどの1章 1-2 でも取り挙げた、平版(平らな面にインクの付く所と付かない所を施して刷る方法)に相当する。

モノ(単一)+タイプ(刷り物)という言葉の成り立ちから見ても、版画の特徴である間接性を持ちながら、一枚しか作品ができないのが特徴である。手法は、ガラス板などの平らな板の上にインクで絵を描き、その上に紙をのせ、バレンやプレス機などで写し取る手法である。『描く絵画と、間接的に写し取る版画』の両方を持ち備えているのが特徴的である。

ここで筆者は、スケッチやデッサンなど、「絵を描く」ことに苦手意識を持つ生徒にも比較的取り組みやすい教材であると考えた。モノタイプ技法は、描く手法を取り入れながらも、板の上のインクを拭き取れば何度も制作が行えることから、失敗しても一からやり直すことが出来、今度こそいいものを刷ろうとする意欲を掻き立てる教材であると考えた。

テーマ設定は、喜(よろこび)怒(いかり)哀(かなしみ)楽(たのしさ)等の感情を基に、言葉と形、色で構想させた。中には複雑な感情を表現したい生徒もいるので、生徒の意思を尊重したい。本題では、下絵で描いたものを表そうとする計画性と、モノタイプで試行錯誤して生まれる偶然性を利用して、自己のイメージに近づける工夫と表現の幅を習得させた。

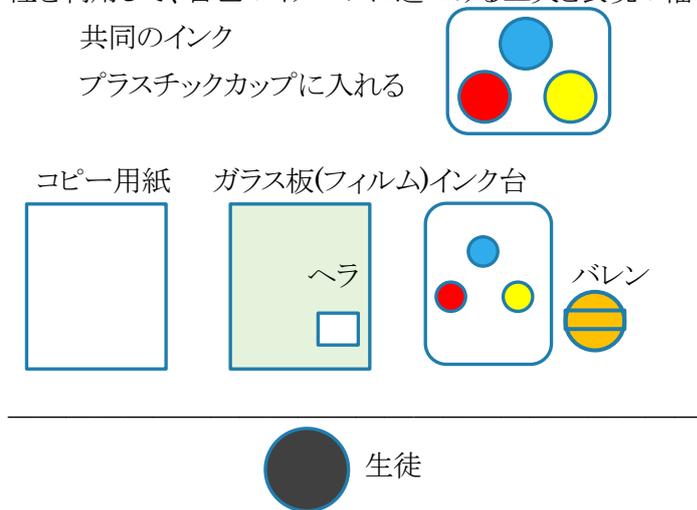


図 1 モノタイプの刷りの作業



図 2 参考作品

赤・黄・青の3色の版画用インクは、1つずつカップに入れて用意し、1テーブル4人共同で使う様にした(図1)。足りなくなったら各自で補充する方法で使用した。インク台の上でインクをヘラ(もしくは厚紙を2cm角程度に切ったもの)で混色させる。ヘラを使って、薄く描画する。そうしないと、刷る際にインクが紙からはみ出してしまうことも補足する。初めは、絵の具を取る量や、扱いに戸惑う生徒もおり、写し取りが難しそうに感じたが、絵の具の扱いに慣れてくると、作業時間の最後まで、何枚も写し取りに挑戦する姿が多く見られた。完成した後は、鑑賞の時間を取り、どのような感情をイメージして制作したのか、また制作していく上で、初めにイメージしていた感情とは異なったものが表現出来る場合があるので、結果的にどの様な感情を表せたか、グループで話し合っ意見交換をし合うと生徒の気づきが多い(図2)。モノタイプ技法を通して、自分の想いを形にする、「創造性を育むことの大切さ」を実感しながら指導した。

『中学校学習指導要領(平成29年告示)』(文部科学省2017)では、第 1, 2・3 学年ともに、内容 A 表現において、「材料や用具の特性などから制作の順序などを考えながら、見通しを持って表すこと」³⁾とある。版画表現の活動を通して、技能に関する資質・能力が習得されると筆者は考え、実践内容を紹介する。

中学 2・3 年生においては、筆者は「選択表現領域」の授業で、凹版画の制作(ドライポイント・エッチング)を指導した。この時期に凹版画制作が望ましいのは、プレス機という高圧力がかかる機械を使用するのに、安全に使えることが理解でき、制作を実践できることが第一条件である為である。プレス機を2台程度教室の前方に設置すると、教師の目も届き、刷りもスムーズに行える。



図3 コラージュの下絵作品(左)と
それを基にした凹版画の参考作品(右)

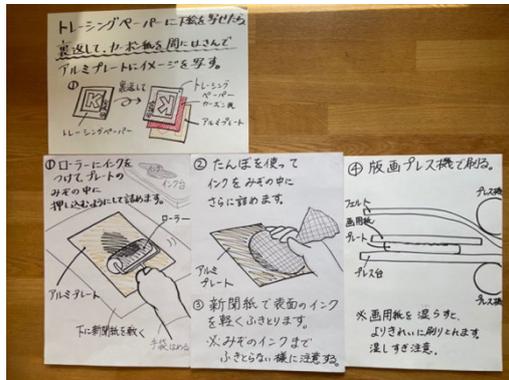


図4 凹版画の制作工程の資料

下絵の段階では、雑誌などのコラージュ(糊付け)で下絵作品を作り(図3)、それをトレーシングペーパーの上に鉛筆で描画し、トレーシングペーパーの裏表を反転させてからカーボン紙を挟んで、アルミプレート版に転写する。ニードルを使ってアルミプレート版にイメージを引っ掻く様にして描画する指導をした。ニードルは軽い筆圧で描画すると、イメージが上手く出ない。写し取りが上手くいかなかった場合に、もう一度描画をするように薦めても、中には一回の印刷で完成したい生徒もいる。初めに「引っ掻く様に、削るように描くこと」を薦めておくと、生徒も意識して描画し、版の写し取りも比較的スムーズに行えた。引っ掻いた凹部に油性インクを詰め、それをプレス機で刷る凹版画であることも同時に学習させたい(図4)。

印刷の段階に入ると、油性インクをアルミプレート版に刷り込む作業が必要となるので、①下絵の段階のグループの机、②インクを詰める机、③プレス機を使って刷る作業スペース、④アルミプレート版のインクを拭き取る4ブースに分けて作業を行った(図5)。エッチングのような腐食液が必要な場合は、洗い場に近いところで準備をする。作品が完成した後は、生徒が一番良く出来たと思う作品にサインやタイトルを入れて、コピー機でクラスの人気分をコピーし、表紙やタイトル表を入れて、クリアファイルに作品集としてまとめると、生徒一人ひとりに作品集を配布することができる為、版の特徴である「複数性」に対しても理解が深まる(図6)。

下絵スペース台 インク詰め 拭き取り台

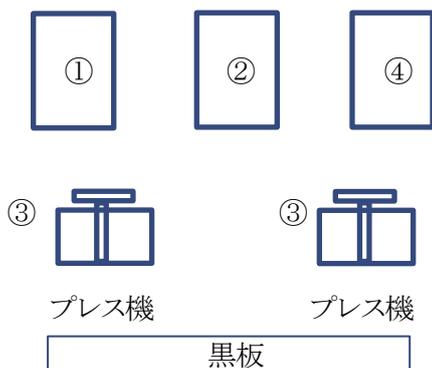


図5 凹版画作業スペースの一例
①～④の順で作業を行う



図6 凹版画の作品集
凹版画による製本版(左)とコピーファイル版(右)

特別支援学級の生徒については、紙版画や葉っぱのスタンピングを指導した。子どもの版による表現にも共通する点が多いため、詳しくは3章3-1、3-2にも述べる。

筆者は紙版画を実際に指導した。版にする厚紙をハサミで切るのが難しい生徒もいるので、個々の発達段階にあった対応をする必要があった。ハサミを使えるかどうかの事前確認を行い、手を添えれば一緒にハサミを使える生徒については、手を添えて一つずつ一緒に切ってみる、ハサミで切ることが難しい生徒には、下絵を生徒に描いてもらい、紙版は筆者がハサミで切り、一緒にバレンを持って刷って紙をはがしてみる、といったようにそれぞれの生徒の特性に応じて、出来る範囲で、作る楽しさ、刷る楽しさを味わう体験となった。

本実践の考察を行うと、中学生においては、「対象や事象を見つめ感じ取った形や色彩の特徴や美しさ、想像したことなどを基に主題を生み出し、全体と部分との関係などを考え、創造的な構成を工夫し、心豊かに表現する構想を練ること」、また「材料や用具の特性などから制作の順序などを考えながら、見通しを持って表すこと」という内容に対して、版表現が有効であることを示した。

実践においては、モノタイプにおいては、喜(よろこび)怒(いかり)哀(かなしみ)楽(たのしさ)等の感情を基にしたテーマ設定、凹版画においてはプレス機を安全に使えることが理解でき、制作を実践できること、紙版画においては、ハサミは使える生徒かどうかの事前確認と生徒の特性に応じて体験することが重要であった。実践した生徒は、自身の感情や思い、下絵を基にして表現するとともに、版画の特性を理解し、それぞれ工夫することができた。

今後の課題としては、モノタイプにおいては、共同で準備する版画用の絵の具と、生徒の持ち物であるポスターカラーの絵の具を3色使った場合とどちらの方が表現に時間を費やせて、発色も効果的かを検討したい。版画用絵の具は発色が良い半面粘りが強く、一度服などに付くと洗うのが大変な所があった。ポスターカラーは、色面構成の授業の初回に、絵の具と筆の正しい使い方の説明をしてから配布する必要があった為、モノタイプの授業では使用を控えた経緯がある。時期を考慮して、各自の絵の具の使用も考えられる。凹版画においては、色版との併用も考えられる。もう一版アルミプレート版を用意して、下絵を版に転写しておき、一版目のイメージに合わせて、ローラーで色をのせる等も考えられる。但し、刷る順番は色版から刷り、主版を最後に刷った方が、輪郭線が最後にのるのではっきりとした印象になる。

紙版画においては、各自制作した紙版画を台紙に貼らず、「単独版」で刷る方が、物のシルエットがはっきりしており、形態の把握がしやすい。友達同士の版と組み合わせた「並べ刷り版」も出来るので、共同制作としての応用も考えられる。

2-3 生涯学習(カルチャーセンター)で指導した版画について

社会人向けのカルチャーセンターでは、年齢層は様々であるが、定年退職して、また、仕事をしていても休日の楽しみの一つとして、もう一度新たなことに取り組みたいというきっかけで入会する人が比較的多く、意欲的に取り組むことが多い。木版画という共通の趣味を仲間と楽しみ、作品の合評会や作品展に向けて互いに高め合える教室は、受講生にとって大切な空間、貴重な時間である。

榎原(2010)によると、日本において生涯教育社会の実現が必要となった社会的背景として、①学歴社会の弊害の是正、②心の豊かさや生きがいのための学習需要の増大、③社会の変化に

対応した新しい知識・技術の習得の要求が指摘されている⁵⁾。10年以上受講する人がいるのは、教室が木版画を制作する為だけの場所というのではなく、「心の豊かさ」や「生きがい」を仲間と共有する場所である為、筆者もそれを心に留めて指導していた。社会人向けの木版画教室では、時期に合わせて、年賀状制作や暑中見舞いといった、ハガキサイズの一版一色版画の制作から始めた。彫刻刀の扱い方や、絵の具を版木に置き、

手刷毛で均一に絵の具を伸ばし、絵の具が乾かないうちに見当(目印)に紙をおいてバレンで刷るといった基本的な木版画の技術指導を行った。更に受講する人については、多版多色版画の主版法(主となる版画を一版制作し、更に色の版を彫る方法、浮世絵もこれにあたる)や分解法(輪郭線のない、面の構成だけで制作する手法)等を取り組むようにし、一年でおおよその木版画の技術が身につくように指導した(図7)。浮世絵の技法に興味を持つ人も多く、浮世絵の技法である「ぼかし」(刷毛でグラデーションを作る技法)を取り入れ、「きめ出し」(色のつけていない版木に窪みを彫り、紙をのせて硬い棒などで擦り、浮き上がらず技法。雪の表現などで用いられる)などの実演もし、それを自身の作品に取り入れる受講生の姿もあった。筆者がテーマを用意することはあっても、受講生自身で下絵から作成し、作者自身がどのようなイメージを形にしたいかを尊重し、それを作品化できるように助言を行なった。



図7 生涯学習(カルチャーセンター)で使用した道具と作品

以上のように、年齢や個人の特性を問わず、版表現を教材として取り入れることで、ハサミや彫刻刀、ニードル、バレンやプレス機などの「道具」を正しく扱い、絵の具や紙などの「材料」や「物質」との関わり、下絵、転写、彫りなどの様々な工程を経て、制作された版を写し取るという、絵画とは異なった、「間接的な表現」によって作品が完成する楽しさを体験させることが出来たと確信している。

以上のように、年齢や個人の特性を問わず、版表現を教材として取り入れることで、ハサミや彫刻刀、ニードル、バレンやプレス機などの「道具」を正しく扱い、絵の具や紙などの「材料」や「物質」との関わり、下絵、転写、彫りなどの様々な工程を経て、制作された版を写し取るという、絵画とは異なった、「間接的な表現」によって作品が完成する楽しさを体験させることが出来たと確信している。

本実践の考察をすると、社会人を対象とした版表現は生涯学習としての側面が強く、そのテーマ設定においては歳時記やハガキなど、生活に即したものが求められる。また、道具の扱いについてきめ細かく指導することによって、版表現の特徴である「間接的な表現」の良さを感じることができる。今後の展開としては、カレンダーの共同制作、一筆箋、本の表紙、イベントのポスターデザインなど、版の複数性を楽しむ設定も考えられる。

第3章 版画と子どもの表現

乳幼児期における造形活動は、「遊び」や「五感」を通して「安定した心身」を育てる大切な役割を果たす。槇(2018:12)によると、造形的な表現は、その過程や結果が自分と周囲の世界をつなぎ、関わりを深め、生きる力の礎を確かなものにする⁶⁾とある。作品の結果だけではなく、友だちや保育者と楽しみながら制作する過程も重要であり、自分と他者とのつながりが、生きる力の基礎となると述べられている。夏場であれば、小麦粉粘土やボディペインティング、フィンガーペインティングなど、「遊び」や「五感」の中の触覚を存分に使った造形活動が、安心した心身を形成する。また同じ著書の中に、図画工作教師として長年の実践経験を持ち、造形活動が教育全般

を豊かにすることを示したウェンディ・リビー (Wendy Libby) (2002) は、造形的な活動の意義を以下のように整理している。

造形的な表現活動は、

- 意欲と自己コントロールの力を増大させる。
- 運動機能の巧緻性(手先の器用さなど)の向上を促進する。
- 達成感を与える⁷⁾。

例えば、2歳児クラスの手先を使った制作があげられる。ハサミの正しい使い方を学ぶことで「自己コントロール力」が身に付き、更に新しい物を作りたい「意欲」が増大する。ハサミの使い方を学ぶことで、手先の器用さの向上を促進する。友だちや保育者に褒めてもらい、達成感を得ることが出来るであろう。アートは全ての子どもに肯定的な自己イメージ(自分が自分であって大丈夫だという自信)を与え得るものであることを強調している。

『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』(平成29年告示)(文部科学省 2017)においても、「いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ」、3内容の取り扱いについては、「表現意欲を十分に発揮させることが出来るような遊具や用具などを整え、自己表現を楽しめるように工夫すること」⁸⁾⁹⁾¹⁰⁾とある。

幼児期における造形表現活動において、版を用いた表現や遊びを取り入れることで、押す、指で描く、伸ばす、擦る、写し取る等の手の動かし方を身に付け、またハサミの正しい扱い方を学びながら、版になるものを作り、いろいろな素材に親しみながら工夫して遊ぶ力が身につくと筆者は考え、様々な版表現を紹介する。

3-1 乳幼児期の版表現の種類と紹介

乳幼児期の版表現の種類は、第1章 1-2 でも上げたように、でっばった部分にインクがつく凸版に分類される版画は、スタンピング・型押しとフロッタージュ(擦り出し)、スチレン版画、紙版画、コラグラフなどがある。平らな面にインクの付く所と付かない所を施して刷る、平版に分類されるのは、デカルコマニー、マーブリング、モノタイプ(モノプリント)(第2章 2-2 参照)などがある。型紙の穴からインクを通して、形体を写し出す方法である、いわゆる孔版の代表的な版種は、ステンシル、ローラー版などがある。他にも、スパッタリングやローリング、糸目転がし、糸引きなどの版画的技法があり、これらは幼児期において、「版画」というよりも「版を用いた表現や遊び」に分類されると筆者は考える。

城山(2022)は、「幼児期における造形体験や活動のねらいや目的が作品中心主義からプロセス重視へと移り変わっていくにあたり、版画も作品制作よりもその過程や仕組みを楽しむことが注目され、技法を用いた『あそび』へとシフトしていったと考える。」そして、「子どもが直接描くこととは異なる体験である『うつるうつす』の関係を体得してその造形を楽しむためには心身の発達や個々の体験、知的興味や関心なども深く関係すると考えられる」¹¹⁾と述べている。

また、赤穂(2003)によると、子どもの造形遊びにおいては、手型や足型の型押しなど版画的要素が数多く見られる。繰り返す同じ型が現れたりする



図8 野菜でスタンピング (3歳児)

ことや写すことに本能的に興味を持っているからであろう。これらは造形活動の原点であり、身近にあるあらゆる素材を版にして、造形的遊びとして楽しむことができる¹²⁾とある。幼児教育においては、版の形式に捉われず、遊びとして取り入れられる版を用いた表現は存分に楽しませたい活動である。ここで筆者は、多種多様にある版表現の中から、スタンプングとステンシル、ローラー版の実践を検討したい。スタンプングとは、ハンコ押し遊びであり、版を作ったり、版になりそうなものを身近に探して、繰り返しの模様を楽しむ凸版画の原理を応用した表現技法である。版になる紙コップやプリンのカップ、スポンジをハサミで切ったもの、紙をくしゃくしゃにしたもの、小松菜やピーマン、オクラなどの断面を利用した野菜も独創的なスタンプとなる。中には、ニンジン等の硬い野菜の断面をクッキーの型でくり抜いて、スタンプにすることが出来る(図 8)。紙の下には、クッション材(滑り止め、きれいな刷り上がり)を敷くなどして、スタンプが押しやすいように工夫する。

ステンシルとは型紙版・型紙のことで、孔版画の原理を応用したものである。プリント T シャツなどがイメージしやすい。紙を半分に折り、ハサミで自由に形を切り抜いて型を作る。タンポで型の中に色をのせたり(図 9)または型となる身近な素材(輪ゴム、糸、葉っぱ、花びらなどの自然物)をローラーに貼り込んで移動させながら紙に写しとるのは、スタンプングと同様、繰り返しの模様を楽しむことが出来る(図 10)。



図 9 布製タンポ(右下)を使って、型の内側と外側に色をのせた様子



図 10 切り紙とローラーを使って

版表現において、適していると思われる年齢の目安を表にした(表 1)。個人差もあるので、一人ひとりの発達段階に応じて支援したい。

表1版を用いた表現や遊びに適していると思われる年齢の目安 ○=適している 保=保育者と一緒

版表現・年齢 (学年)	0歳児	1歳児	2歳児 (年々少)	3歳児 (年少)	4歳児 (年中)	5歳児 (年長)	6歳児 (小1)	必要な手の動作・ 備考
手型・足型押し	保	保○	○	○	○	○	○	押す
スタンピング	保	保○	保○	○	○	○	○	押す
フィンガーペイ ンティング →モノタイプ	—	保○	保○	保○	○	○	○	指で描く→写し取ると モノタイプになる
デカルコマニー	—	保○	保○	保○	○	○	○	描く、紙を開く
ステンシル	—	—	—	保○	○	○	○	型紙を切る、タンポで 押す
ローラー版	—	—	—	保○	○	○	○	握る、伸ばす
スチレン版画	—	—	—	保○	○	○	○	描く、刷る
フロッタージュ (擦り出し)	—	—	—	保○	○	○	○	紙を抑える、鉛筆や パスをねかして擦る
紙版画	—	—	—	—	保○	保○	○	画用紙を切る、貼る、 刷る
コラグラフ (糊付け)	—	—	—	—	—	—	保○	素材をボンドで貼る、 刷る

3-2 「ロール版画」を粘土に、古代の円筒印章のアイデアを基に

第1章 1-1 で取り上げた、古代メソポタミア文明の円筒印章を参考にして、「ロール版画遊び」を考案した。まず、柔らかい1mm 厚程度のスポンジシート(EVA)に、鉛筆や割り箸等で引っ掻く様にして絵を描き、くぼみをしっかりと付けた版を施す。鉛筆等で引っ掻くスチレン版画(凸版)に近い。それを、粘土伸ばし棒に巻きつけ、巻きつけた最後を下にして伸ばし、粘土に転がして写し取るという手法である(図11)(図12)。強く引っ掻いて描くことが出来る4歳児からは、全て自分で出来るであろう。スポンジシートで簡単な切り紙をし、その上に先程と同様に、引っ掻く様にして絵を描くことも出来る。切り紙が出来る様になる3歳児頃から、自分の作品を粘土に転がして写すことが出来る(図11)(図13)。

粘土に写し取った後、切り紙はコースターや飾り等にも利用出来る。



図11 粘土伸ばし棒にスポンジシートを巻きつけて伸ばす



図 12 ロール版画を粘土に写し取った様子



図 13 切り紙を粘土に写し取った様子

完成した粘土作品は、乾燥させると固くなり、展示することができる。粘土を固めて完成させる場合は、名前ハンコ等で児童の名前を粘土に押ししておく、管理がしやすい。スペース等の問題から保管が難しい場合には、写し取る行為そのものを楽しませて、版と写し取った粘土作品と一緒に、写真等で記録しても良い。

この実施案によって、子どもは何を得られるか考察すると、

- ① 描画した形が写し取られる面白さから、版表現の「間接性」を体感することができる。
- ② 反転することと切り紙との組み合わせ、粘土に写し取る等、表現の広がりが考えられる。
- ③ 紙版画の「並べ刷り版」と同様、友達同士の版と並べて粘土に写し取ることも出来るので、共同制作としての応用も考えられる。
- ④ 同じ形が何度も写ることから、版画の特性である「複数性」を感じることができる。
- ⑤ ある程度大きい子どもの場合、昔のお話をしてから実施することで、歴史や異文化に触れる体験が出来ることがあげられる。

3-3 先行事例との比較

先行事例としては、古代オリエント博物館(東京)で、夏の特別展「オリ博夏祭り！古代オリエント博物館誕生 40 周年記念祭」の中で、『メソポタミアの円筒印章はんこづくり』のプログラムが開催されている。¹³⁾そこでは、円筒状の白い発泡スチレン棒に鉛筆で下描きをしてから、つまようじで模様を彫っていく制作方法であった。この事例に基づき、筆者も実際に制作してみると、円筒状のものに直接絵を描くのが難しく感じた。そこで本研究においては、素材の検討を行い、平面のスポンジシート(EVA)を置いて、鉛筆や割り箸等で引っ掻く様にして絵を描くと、描きやすいことが分かった。そして、粘土伸ばし棒に巻きつける様にして刷ることでより乳幼児が実践しやすい「版を用いた表現や遊び」として考案した。

今後の課題としては、より効果的で、誰もが入手しやすい素材を求めて、今後も検討していきたい。また、切り絵をした周りの部分も版として有効活用して、引っ掻くだけでなく、年齢によっては、糸や布などで出っ張った版を施すことで、凹凸の両方の写し取りの表現も楽しめる様に展開したい。さらに、ぼかし(グラデーション)の美しさを乳幼児期の子どもにも触れさせたい為、ローラー版を活かした表現や遊びを今後検討していきたい。

おわりに

本論では版の起源をたどることによって、版の特徴が「間接性」と「複数性」にあることを提示した。次に版の形式と版種について述べそれぞれの特性を明らかにし、小学校・中学校・生涯学習における実践から各年齢と学びの目標に応じた版表現について考察した。以上を踏まえて、乳幼児を対象とした版表現について考案・その効果について考察し、今後の課題として版による表現とそれ以外の素材の組み合わせがあることを明らかにした。乳幼児においては、一般的に紙に転写する「版画」としての枠にとらわれず、粘土のような形を写し出しやすい素材を使用することで、「版」を作ってそれを「写す」面白さに焦点を当てることによって、その「間接性」と「複数性」という版表現のエッセンスに触れることができると考える。

既製品に溢れ、時間の制約がある今の時代、保育園や幼稚園、こども園の中で、造形活動を楽しむ園児がほとんどといっても過言ではない。幼児期に「遊び」や「五感」を通して造形活動の時間を保つことが、将来を担う子どもたちの生きる力や心身の安定につながると考える。さらに造形表現に「版を用いた表現や遊び」を取り入れることは、子どもたちの「人との関わり」や「物質的な道具や材料との関わり」を豊かにすると考える。今後も乳幼児における造形活動に「版を用いた表現や遊び」が取り入れられることを推進したい。

引用文献

- 1) 黒崎彰(2018)『世界版画全史』阿部出版 pp.15-16
- 2) 関崎哲(2016)『版表現を用いた造形教育とその今日的意義』岡山県立大学教育研究紀要 第1巻1号 pp.11-19
- 3) 文部科学省(2017)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 美術編』pp.56-57, p.66, p.99
- 4) 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 図画工作編』p.9
- 5) 榎原弘二郎(2010)「生涯学習と美術教育」『美術科教育の基礎知識』(編集 福田隆真 福本 謹一 茂木一司)建帛社 p.10
- 6) 槇英子(2018)『保育をひらく造形表現』萌文書林 p.12
- 7) Wendy Libby(2002)『Enriching the Curriculum with Art Experiences』DELMAR
- 8) 文部科学省(2017)『保育所保育指針』(平成29年告示)第2章 表現 pp.29-30
- 9) 文部科学省(2017)『幼稚園教育要領』(平成29年告示)第2章 表現 p.21
- 10) 文部科学省(2017)『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』(平成29年告示)第2章 表現 pp.31-32
- 11) 城山萌々 鎌田望 齋野真利奈(2022)『幼児の造形あそびにおける版表現への気づきと現れについて』羽陽学園短期大学紀要 第11巻 第4号(通巻42号)
- 12) 赤穂多恵子(2003)「いろいろな版の技法」『幼児造形教育の基礎知識』(監修 花篤實、編集 永守基樹・清原知二)建帛社 122
- 13) 古代オリエント博物館(2018)ホームページ <https://aom-tokyo.com/event/children.html> (閲覧 2023年2月28日)

聞く力を育成する中学校英語科の指導 —ラジオ講座を活用した家庭学習の工夫—

姫路女学院中学校高等学校 今井 祥詠

はじめに

中学校英語科の指導においては、「聞く」「話す」「読む」「書く」の4領域において、「やりとり」と「発表」を加えた 5 技能の基礎を育成すること、そのためにも、授業は英語で行うことが基本とされ、生徒が英語に触れる機会を増やすことが求められている(文部科学省:2017)。現在、私立中学校に勤務する筆者も、授業においてはできる限り英語を用いることで、実際のコミュニケーションの場面としながら授業を進めており、そのことによる成果を感じていることは事実である。しかしながら、授業において教師が使用する英語は、「話すこと」の指導を除くと、ほとんどがいわゆるクラスルーム・イングリッシュと学習活動として扱った英語の繰り返しや言い換え、あるいは要約であるため、特に「聞くこと」における技能の向上をめざすうえでは、より自然でオーセンティックなまとまりのある英語を聞く機会の必要性を感じるようになった。

そこで取り組み始めたのが、ラジオ講座を活用した家庭学習である。英語によるインプットを増やすことはもちろん、聞く力、さらには総合的な英語力を伸ばすために必要な技能の習得をめざしたワークシートを活用した取り組みである。本稿ではその内容について、述べることとする。

1. 取り組みの内容

1-1. ラジオ講座の種類

英語を「聞く力」を育成するためには、できるだけ自然でオーセンティックな英語によるインプットを増やす必要がある。最近ではインターネットを利用して海外の番組などを視聴することもでき、ほんものの英語に簡単に触れることができる。しかしながら、海外で作成された番組で、話題や英語のレベルが日本の中学生向きであるものはほとんどない。そこで、筆者が利用しているのが、NHK ラジオの語学講座である。これらの講座は、もちろん、日本で制作されているが、教科書では扱われていない口語表現やネイティブ・スピーカー同士の自然な会話もあり、学校教育で指導される英語と現実に使われている英語とのギャップを埋めるうえで適していると筆者は考えている。

生徒たちに家庭学習として取り組ませるうえでは、聞くことが苦痛にならず、聞き続けられることが重要だと考え、スクリプトを見なくても内容が理解できる番組を選ぶよう指示している。現在、指導している中学2年生は、「中学生の基礎英語レベル1」、「中学生の基礎英語レベル2」、「ラジオ英会話」、「ニュースで学ぶ現代英語」の中から自分の英語レベルに合った番組を選んでいる。「中高生の基礎英語 in English」という番組もあるが、1回の放送で完結する内容ではないため、現在の取り組みでは利用していない。

それぞれの番組は月曜日から金曜日までの週 5 回、各 15 分の放送であるので、できる限り毎日聞くように指示している。中には、毎朝、家族でラジオの放送を聞くことが日課になっている生徒もいるが、ほとんどの生徒は、「おうちで英語学習」(NHK:2022a)というウェブサイトを利用して聞いている。1 年間、登場人物が同じである「中学生の基礎英語レベル1」と「中学生の基礎英語レベル2」では、聞き続けることで、ストーリーそのものを楽しんでいる生徒もいる。

1-2. ワークシート

できるだけ毎日聞くことを目標とすると同時に、週に 1 回はワークシートを使って学習することで、聞く力を高めるために必要な技能を身につけることをめざしている。ワークシートを使った学習では、番組ごとに聞く放送回をこちらから指定し、取り組んだワークシートを提出させている。聞く放送回を指定するうえでは、可能な限り、授業で学習する文法事項とつながりのあるものを選び、予習や復習となるようにしている。提出されたワークシートをチェックすると、生徒たちが聞き取れない英語やその原因などがわかり、授業においてもそれらを意識して指導することができる。

ワークシート(資料1, 資料2参照)は番組の内容に従って作成しているため多少の違いはあるが、向上を意図している技能は次の通りである。

(1) 話の要点をとらえたりメモをとったりする技能

ワークシートは、まず、スクリプトを見ずに放送を聞くように指示が書かれており、話の概要を理解する技能の向上をめざしている。番組によっては、概要理解のための質問があるため、その答えを探しながら聞くことで、概要がわかるようになっているが、そのような質問がない番組では、メモをとりながら聞く練習ができるようにしている。

(2) 詳細を聞き取る技能

各番組では、概要理解のために1～2回対話やニュースが放送されたあと、内容を理解するうえでポイントとなる語彙や表現の解説がある。ワークシートでは、その解説を聞いたうえで、もう一度スクリプトを見ずに聞くことで、さらに詳細を理解する練習ができるようにしている。

(3) 語彙や音声に関する技能

番組によって回数は異なるが、スクリプトを見ずに2～3回聞いたあと、放送された英語を確認するために、ワークシートでは、対話やニュースを書き写すように指示が書かれている。「中学生の基礎英語レベル1」、「中学生の基礎英語レベル2」、「ラジオ英会話」の対話のスクリプトは、放送日から2カ月程度の間、前述の「おうちで英語学習」(NHK:2022a)のウェブサイトに、「ニュースで学ぶ現代英語」のニュースのスクリプトは、番組ホームページ(NHK:2022b)にそれぞれ掲載されており、提出課題として毎週指定する放送回は、このサイトに掲載されているものを選ぶようにしている。ワークシートでは、書き写したスクリプトに、放送中に解説のあった語彙や文法事項を書き込むこと、さらには、スクリプトを見ながら繰り返し聞き、音の「連結」や「脱落」、「同化」、「短縮」、「弱形」、「変形」など、気づいた音声変化をメモするように指示が書かれている。これらを通して、語彙や音声に関する基礎的な技能を身につけることをめざしている。

(4) 文法や文型に関する技能

各番組には、放送回ごとに対話やニュースの英語の中にターゲット文があり、その用法を解説し、いくつかの例文を提示するコーナーやターゲット文を用いて簡単な表現活動をするコーナーがある。ワークシートでは、解説された内容や例文をまとめ、実際に口頭練習で表現した英文を書いておけるようにし、確実な知識・技能として定着を図ることをめざしている。

(5) 音読の技能

「中学生の基礎英語レベル1」「中学生の基礎英語レベル2」には、各放送回の対話を登場人物になりきって音読するコーナーがあり、ワークシートでも、必ず取り組むよう指示が書かれている。そのうえで、さらに音読やシャドーイングの練習をした場合は、回数を記入できるようにし、インプットされた英語の定着、さらには自動化につながるようにしている。

(6) 辞書を活用する技能

辞書の活用は、学習指導要領においても重要な指導内容とされている(文部科学省:2017)。筆者も授業や家庭学習において、わからない語句は和英辞書と英和辞書を用いて調べることが指導している。ラジオ講座を活用した本実践では、放送内容の SCRIPT はウェブサイトに掲載されている一方で、番組内の各コーナーで扱われる例文をワークシートに書く際には、綴りがわからないということが起こり得る。その際には、意味と音声をヒントに調べるようにワークシート上で指示している。「聞く力」の向上に直接関わるものではないが、必要な情報を得ることで、自ら課題を解決しようとする学習態度の育成につなげたいと考えている。

(7) 内容を要約する技能

読んだり聞いたりして理解した内容の要点をまとめて話す **retelling** は、身につけている文法や語彙が限られている中学生にとっては、簡単にできることではない。実際、「中学生の基礎英語レベル2」の **retelling** のコーナーにおいても、対話文中の英文の主語を変えて表現する活動にとどまり、対話全体の内容を **retelling** する活動とはなっていない。

しかし、**retelling** や **rewriting** の技能も、(6)辞書を活用する技能と同様に、総合的な英語力につなげるうえでは必要であるため、まずは、生徒たちの現状をふまえて、ワークシートに各放送回の対話の内容を日本語で要約する練習をさせている。現在のところ、要点をふまえた正しい日本語で文章が書ける生徒は少なく、多くの生徒が対話文を和訳したような文章を書いてくる。このような現状からも、生徒にとっては、日本語であっても「要約する」ということが難しい課題であることを実感しているが、「言葉」を正しく操るためには、段階的に指導する必要があると考えている。「聞く力」の育成に直接関わるものではないが、今後もワークシートを通して継続していくつもりである。

2. 取り組みの成果

ラジオ講座を活用した家庭学習の成果として期待されるものは、もちろん、「聞く力」の向上であるが、筆者の勤務校では 1 月に学力推移調査(ベネッセ)、2 月に GTEC(ベネッセ)を受検しており、現在のところ、結果が未返却である。そのため、本稿では、「聞く力」の向上以外に成果として感じている点を報告することとする。

2-1 異文化への興味・関心

今年度、「中学生の基礎英語レベル1」はアメリカのミネソタ、「中学生の基礎英語レベル2」はオーストラリアを舞台とした 1 年間を通してのストーリーとなっており、生徒たちにとっては、対話を通して異文化を知る機会となっている。生徒たちは、特に、季節の行事や食文化に興味があるようで、ワークシートの最後にある学習の感想の欄に、「日本との違いに驚いた」「もっと知りたい」

などを書いてくれる。また、扱われる会話表現においても、日本語とは考え方の異なる表現があったり、表現の裏側に文化的な側面があったりすることを生徒たちが知る機会となっている。

こうした知識は、それらに触れる機会を繰り返すことで定着していくものであるため、教科書以外の英語を聞く機会を増やすことは、この点においても意義があると感じている。

2-2 音声変化への意識

ワークシートに気づいた音声変化を書き込むというタスクを通して、生徒たちが、話される英語における音の「連結」や「脱落」、「同化」、「短縮」、「弱形」、「変形」などに意識が向くようになったことがもう一つの成果である。授業で教科書の英文を音読する際にも、生徒たちが自ら、そうした音声変化に気づくようになり、指導がしやすくなった。実際に、このことがどの程度、「聞く力」に成果をもたらしているのかは検証できていないが、少なくとも、英語ではそのような音声変化が頻繁に起こるという事実を知っていることは、生徒たちにとって、大きな強みであると考えている。

3. おわりに

学校教育における英語指導では、学習指導要領(文部科学省:2017)に指導内容が示され、教育基本振興計画(文部科学省:2018)において、中学校卒業段階で CEFR の A1 相当レベルの英語力が目標とされている。しかしながら、同じ学年に所属する生徒であっても、一人一人技能の習熟の程度は、技能や領域によっても様々であり、それぞれの技能レベルに応じた指導が必要であることは言うまでもない。つまり、学習課題の個別化が必要となる。

授業内で学習課題の個別化を図るためには一斉指導以上に教員数が必要となるため、そのことが可能となる学校は多くない。だからこそ、家庭学習を工夫することが重要であり、授業での指導内容とのバランスを考えながら、必要な課題を生徒たちに与えることが重要となる。

本稿で報告した実践は学習課題を個別化する取り組みの一部である。今後、「聞く力」の育成に関する成果検証はもちろん、他の技能も含めた総合的な英語力の検証とともに、さらに効果的な実践を追究していくつもりである。

[引用文献]

1. 文部科学省 (2017) 「学習指導要領(平成 29 年告示)解説-外国語編」
https://www.mext.go.jp/content/20210531-mxt_kyoiku01-100002608_010.pdf
2. NHK (2022a) 「おうちで英語学習2022」
<https://www2.nhk.or.jp/gogaku/homestudy2022/index.html>
3. NHK (2022b) 「ニュースで学ぶ現代英語」
<https://www.nhk.or.jp/gogaku/gendaieigo/>
4. 文部科学省(2018) 「第3期教育基本振興計画」
<https://www.nhk.or.jp/gogaku/gendaieigo/>

資料 1 NHK ラジオ「中学生の基礎英語レベル 1」用のワークシート

おうちで英語学習 2022 中学生の基礎英語レベル 1 Lesson _____

1. 放送文を見ずに聞きながら、わかったことをメモしましょう。⇒メモをとる練習です。必ずすること！

2. 1 回目を聞いたあと、聞き取りのポイントの質問を書き、その答えを探しながら、2 回目を聞きましょう。
日本語 or 英語で答えてから、答え合わせをしましょう。⇒聞き取る力をつけるためです。必ずすること！

質問: _____
答え: _____

3. 2 回目を聞いたあと、放送文を書き写しましょう。そのあと、放送を聞きながら、英文や単語の意味や使い方の注意事項、その他の補足説明などを書き込んでいきましょう。

4. 文字を見ながら何回か聞いて、発音に関して気づいたことを書き込みましょう。↑↑↑

Tell Me More のコーナーで説明された内容を書きましょう。

5. 日本語で、上の対話文の要点をまとめましょう。(英文を訳すのではありません。)
「誰が」「誰と」「いつ」「どこで」「何をしている」「場面？それはなぜ？何について話している？どんな気持ち？など

Today's Keypoint のコーナーを聞いて、キーセンテンスに説明された内容をまとめましょう。
また、他の例文、それそれぞれの意味を取り取って書きましょう。

単語の羅りがわからない場合は、意味と音声をヒントに辞書引くこと

Try Repeating の英文のリピート練習をしながら、その英文の意味を書きましょう。

単語の羅りがわからない場合は、意味と音声をヒントに辞書引くこと

日本語: _____
英語: _____

日本語: _____
英語: _____

Soy It! まず、口頭で言います。そのあと、対話を英語で(必要なら意味も)書きましょう。

単語の羅りがわからない場合は、意味と音声をヒントに辞書引くこと

Be a Performer ⇒表現力をつけるための練習です。必ず声に出して練習すること！
Step 1 放送を聞きながら、リピート練習をする。
Step 2 放送を聞きながら、担当するパートの英語を何も見ずに感情を込めて言えるように練習する。
⇒Step 1, Step 2 の音読回数(色を塗る)☆☆☆☆☆☆

◎今回の学習の感想を書きましょう。

資料2 NHK ラジオ講座「ラジオ英会話」用のワークシート

おうちで英語学習 2022 ラジオ英会話 Lesson _____

1. 放送文を見ずに聞きながら、メモを取りましょう。→リスニングの力を付けるためです！必ずすること！
 ここにはメモを取ることに、放送を一時停止してはいけません。

2. 1が終わってから放送文ここに書き写しましょう。放送を聞きながら、英文や単語の意味や使い方の
注意事項、その他の補足説明などを書き込んでいきましょう。
 知らない語句で説明されなかったものは、必ず辞書で調べること

3. 文字を見ながら何回か聞いて、発音に関して気ついたことを書き込みましょう。↑↑↑

4. 上の対話を音読/シャドーイングしましょう。【音読 _____ 回 シャドーイング _____ 回】

5. 日本語で、上の対話文の要点をまとめましょう。(英文を訳すのではなく、誰か「誰か」「誰か」「いつ」「どこで」「何をしている」場面？それはなぜ？何について話している？どんな気持ち？など

Grammar&Vocabulary の英文と説明をまとめましょう。(必要であれば意味も書きましょう。)

Feel English で説明された内容の要点をまとめましょう。

Practical のフレーズと意味を書きましょう。一線りがわからないときは、意味と音声をヒントに必ず辞書を引くこと！

Expressions in Action 口頭で言ってから、「おすすめ」の英文(必要なら意味も)を書きましょう。

◎今回の学習の感想を書きましょう。

小学校高学年の児童における自尊感情に与える影響について —親子間の自尊感情に対する認識のズレおよび家庭環境の観点からの一考察—

京都光華女子大学健康科学部健康栄養学科 小島 菜実絵

はじめに

幼少期に獲得した望ましい食習慣は、将来の健康に影響するだけでなく、健全な人間性にも影響するとし、家庭における食育の重要性が改められている（厚生労働省雇用均等・児童家庭局，2004）。塚原は、子どもの健全な食生活の確立について、食生活の管理意識が低い保護者で、「子どもが欠食することがある」、「食事時間が親子のふれあいの時間になっていない」ことを報告している。また、中堀らは、孤食する子どもは朝食の欠食や間食が多いが、親子の会話が多く子どもが家事手伝いをする家庭では、好き嫌いが少ない傾向を示唆する結果を報告している。このように家庭における食環境は、子どもの健全な食生活の確立に影響し、特に保護者の食に関する意識や知識は重要であると認識されている。

健全な人間性の形成に関して、自尊感情と食環境との関係性を検討した報告では、朝食および夕食の共有は自尊感情および体の健康に関連し、家族全員で食べる群では、自尊感情および健康状態が高いことを示している。さらに、食事の雰囲気について、「とても楽しい」とする群で自尊感情が高いことも報告している。さらに、共食や朝食の欠食が自尊感情に与える影響を検証した報告と共に、「食事を楽しいと思える」要因として、家族が揃って食事をする、誕生日や節句などの行事食への参加など、食事を通して家族と楽しく関わりあえていることが挙げられている。

自尊感情とは、一般的に「自分自身を肯定的に捉える程度」を指しており、Rosenbergによって「ひとつの特殊な対象、すなわち自己に対する肯定的または否定的な態度」と捉えられた（BECK, 1974）。その後、Zeigler-Hillにより、「他者が自分を有用だと評価すること」を信じる程度も自尊感情の評価に考慮されるようになり、これらの定義を踏まえ、東京都教職員研修センターは児童生徒等の自尊感情を高めるための観点を「自分への気付き」、「自分の役割」、「自分の個性と多様な価値観」、「他者とのかかわりと感謝」、「自分の可能性」の5つとし、発達段階を踏まえた上で指導・助言における具体的な留意点を示している。これを踏まえ、伊藤らは、自尊感情の評価には、他者との関係性が重要であるとし、学校現場で求められる3つの観点から自尊感情の在り方を測定する尺度として、「自己評価・自己受容」、「関係の中での自己」、そして「自己主張・自己決定」の3因子を提言している（伊藤美奈子，2011）。自尊感情を構成する3因子は相互に関係するが、どれかに偏りがあると自己の形成や他者との協調性において問題を生じるとされている。この3つの観点を考慮すると、自尊感情の向上には、他者との関りの中で周りの人の存在の重要性に気付き、他者の役に立ち、周りからも必要とされるような経験などが必要であると言われている。教育の場面では、対象とする子どもの自尊感情に対する他者評価も踏まえ指導の方向性を検討する必要があるとされているが、その際、教師と保護者による他者評価の認識にはズレを生じることがある点について指摘されている。市毛らの報告では、親が望む子ども像への願望が強くなり過ぎることは、環境により随伴的に変化するとされる自尊感情の変化

をも阻害することを示唆している。遠藤は、子ども自身に対する家族からの評価が、自分にとって十分よいものであるかといった子どもの感情が自尊感情に影響すると報告している。このように家庭での保護者からの支持や認識は、家庭における指導の在り方もしくは接し方に自然に現れ、家庭環境に反映されることが予想される。自尊感情に影響する家庭環境として報告された項目には、家族との関係性が良好であると自尊感情が高いことを示唆する傾向があった。保護者による我が子の自尊感情の認識のズレは、家族間のストレスともなることが予想され、良好な関係性の構築が難しいと考えると、自尊感情の向上に負の影響を与えていることが予想される。

本調査では、子どもの自尊感情に与える影響について、家庭環境のほか保護者による我が子の自尊感情への認識を検証に加えることで、我が子の自尊感情に対する認識のズレの視点から考察し、さらに、その家庭環境の特徴についても探求することを目的とした。

第1章 方法

1-1 対象者と調査の実施方法

京都市の市街地に位置する公立小学校1校の5～6年生173名の児童とその保護者を対象に自記式質問紙調査を実施した。調査時期は、2020年10月下旬である。回答が得られた130名（回収率75%）のうち、未記入、重複回答、そして明らかな回答ミスと判断された調査票を除外した84名（有効回答率65%）を調査対象とした。対象者の属性は表1-aに示した。

調査票は学校の各クラス担任を通じて配布し、児童は授業中に記入した後、家庭に持ち帰り保護者に記入してもらったものを、各クラス担任が回収した。調査票の回収締切りは、配布から約2週間後とした。調査依頼の説明は文書で行い、本研究に同意した場合のみ回答提出するようにし、無記名での回答とした。

1-2 調査項目

調査項目は、先行研究から、児童の食への心がけ、保護者の子どもへの関わり、食環境、食に関する知識、自尊感情とした。質問内容は、学校長および教職員と確認をし、言語表現および質問の内容および量について修正を行った。

1-2-1 児童の食への心がけ

食生活行動に関する項目は、児童の食に対する意識を把握することを目的とし、「3食喫食する頻度」、「野菜摂取への心がけ」、「嫌いな食べ物の喫食」、「手伝いの頻度および内容」について質問を設定した。表1-aに質問への回答選択肢を示した。名義尺度以外は、回答1～4もしくは1～5を素点として、望ましい状態を高得点となるように修正し得点化した値を分析に用いた。手伝いについては、手伝いの内容によってその頻度が異なったため、手伝い全体の頻度として、各手伝いの頻度を合計し、実施している手伝いの内容数で除し平均値を求め分析に用いた。

1-2-2 保護者の子どもへの関わり

子どもとの関わりに関する項目は、保護者側から働きかけている状況を把握することを目的に、「好き嫌いへの対応」、「子どもとの会話」について質問を設定した。好き嫌いへの対応は、「お子さんの食べ物の好き嫌いにどのように対応していますか？」に対し、実施し

ている対応策の選択回答とした。対応の内容は、「声かけ」、「盛り付け量を少なくする」、「小さく刻む」、「好きな料理に混ぜてごまかす」、「好き嫌いへの対応はしていないが食べさせる」、「好き嫌いへの対応はしていない」、「好き嫌いが無い」、「その他」とした。なお選択肢への回答から、「好き嫌いが無い」、「対応はしない」、「対策はしないが食べさせる」、「対策をする」に分類した。子どもとの会話は、「お子さんと学校での出来事について話をしていますか?」とし、表1-aに質問への回答選択肢を示した。回答1~4を素点として、望ましい状態を高得点となるように修正し得点化した値を分析に用いた(表1-a)。

1-2-3 食環境

食環境は、朝食および夕食で提供される食事バランスと喫食環境を把握することを目的に、「食事の構成」と「共食頻度」について質問を設定した。食事の構成は、「週3回以上、食卓に並ぶものに○をつけてください」に対し、「主食」、「主菜」、「副菜」、「汁物」、「果物」について、尋ねた。共食頻度は、「お子さんと共食される頻度について下表の当てはまるところに○をつけてください」とし、表1-aに質問への回答選択肢を示した。回答1~5を素点として、望ましい状態を高得点となるように修正し得点化した値を分析に用いた(表1-a)。

1-2-4 食に関する知識

食に関する知識は、保護者の基本的な食知識を把握することを目的に、平成22年度児童生徒の食生活実態調査における「食品のはたらき」を参考に、3色食品群を用いた食品の働きに関する10項目からなる質問を設定した。児童と保護者のそれぞれに、「次の食品は、主にどんな働きをしますか?当てはまるところ1つに○を付けてください」に対し、「じゃがいも」、「ヨーグルト」、「かぼちゃ」、「えび」、「いちご」、「とうふ」、「バター」、「もち」、「みかん」、「きゅうり」について尋ねた。正解数1~10を素点として得点化した値を分析に用いた(表1-a)。

1-2-5 自尊感情

児童の自尊感情について、児童および保護者の認識について尋ねた。自尊感情に関する質問は、東京都教職員研修センターと慶應義塾大学とで作成された「自尊感情測定尺度(東京都版)」における小学校第4学年以降を参考に作成した。この自尊感情測定尺度は、自尊感情を「自己評価・自己受容」、「関係の中での自己」、「自己主張・自己決定」の3因子により構成されるものとし開発されたものである。質問は、学校長および教職員に相談し、回答がしやすくなるように表現を平易に変更し、かつ回答時間の短縮を目的に質問数を減少した各3因子を含む10項目の質問を設定した。保護者には、参考にした自尊感情測定尺度をそのまま使用したこともあり児童と異なる表現となるものもあった(表1-b)。そのうち、長所と短所に関して、子どもでは回答しやすくなる配慮として長所と短所を分けて質問したが、保護者では参考にした尺度のまま1つの質問項目にまとめものを使用したため、保護者では9項目の質問数となった。回答方法は、「1. 思う」、「2. どちらかといえば思う」、「3. あまり思わない」、「4. 思わない」の4件法とした(表1-b)。

1-3 統計学的解析方法

自尊感情に影響する因子の関連の検討では、名義尺度による結果は2変量の χ^2 検定を、その他はPearsonの相関係数を算出した。2変量は、自尊感情を構成する3因子毎に低値

群と高値群とに分けた群を用いた。3因子とは、「自己評価・自己受容」、「関係の中での自己」そして「自己主張・自己決定」であるが、それぞれ複数の質問で評価するため、各項目の合計点数を、各項目を構成する質問数で除し下位尺度得点を求め、その中央値を群分けの基準とした。さらに、自尊感情に影響する因果関係の検討には重回帰分析を用いた。従属変数は各因子の下位尺度得点とし、独立変数は χ^2 検定および相関係数の検討により有意と認められた項目を用いた。これらの統計処理はSPSS (version. 28)を用いた。有意水準は危険率5%未満とした。

1-4 倫理的配慮

対象者への研究の趣旨、方法、個人情報保護方針、参加の自由、不参加による成績評価とは関係しないことについて、学校長との連名による書面を用いて説明した。参加の同意確認は、学校長と相談し、調査票の提出により確認することとした。調査票は無記名での提出とした。本研究の実施に際し、京都光華女子大学健康栄養学科倫理審査委員会での承認を得て実施した（承認番号：20）。

第2章 結果

2-1 対象者の特徴について

表1は、対象者の特徴について、児童の属性、児童の食への心がけ、保護者の子どもへの関わり、食環境、食知識、そして自尊感情の回答結果を示したものである。属性について、男子が47.6%、女子が52.4%で、5年生が64.3%、6年生が35.7%であった（表1-a）。

表1-bは、児童の自尊感情について自己および保護者による結果を示した。児童の自尊感情について、各質問への回答において「どちらかと言えばそう思う」もしくは「どちらかといえばできる」の「3点」を示した者が多かったのは「人と違っていても自分が正しいと思うことを言葉やたいどで示すことができますか」、「人の意見を素直に聞くことができますか」、そして「人のために力をつくすことができますか」であり、その他の質問項目では、「思う」の「4点」を示す者が多かった。保護者によるわが子の自尊感情の評価は、各質問への回答において「3点」を示す者が多かったのは、「人と違っていても自分が正しいと思うことを言葉やたいどで示すことができますか」と「自分の短所も長所もわかっていると思いますか」の2つであり、その他の質問項目では、「思う」の「4点」を示す者が多かった。

2-2 児童および保護者による児童の自尊感情評価結果について

表2は、3因子毎に下位尺度得点を算出し、児童および保護者による評価をt検定で比較した結果である。t検定により、「自己評価・自己受容」および「関係の中での自己」は、児童よりも保護者による評価が有意に高い値を示した。（自己受容 $t(83) = 2.94$, $p < 0.01$ ）（自己主張 $t = 2.06(83)$, $p = 0.0483$ ）Cronbachの α の値は、「自己評価・自己受容」 $\alpha = 0.783$ 、「自己主張・自己決定」 $\alpha = 0.532$ 、「関係の中での自己」 $\alpha = 0.491$ であり、自己主張と関係の中での自己が低い値を示した。

表1-a. 対象者の属性および食生活状況等の特徴 (n=84)

質問の内容	回答選択肢	人数	割合 (%)	質問の内容	回答選択肢	人数	割合 (%)	
児童の属性	児童の性別	男子	40	47.6	食環境 朝食の主食	3回以上/週	82	97.6
		女子	44	52.4		3回未満/週	2	2.4
	児童の学年	5年生	54	64.3	朝食の主食	3回以上/週	28	33.3
		6年生	30	35.7		3回未満/週	56	66.7
児童の食への心がけ	3食喫食する頻度	毎日	81	96.4	朝食の副菜	3回以上/週	13	15.5
		4~5日/週	1	1.2		3回未満/週	71	84.5
		2~3日/週	2	2.4		朝食の汁もの	3回以上/週	30
	ほとんど食べない	0	0.0	3回未満/週	54		64.3	
	野菜摂取への心がけ	まったく	2	2.4	朝食の果物		3回以上/週	28
		あまり	33	39.3		3回未満/週	56	66.7
		どちらでもない	4	4.8		夕食の主食	3回以上/週	83
	どちらかという	39	46.4	3回未満/週	1		1.2	
	心がけている	6	7.1	夕食の副菜	3回以上/週		82	97.6
	嫌いな食べ物	食べる	62		73.8	3回未満/週	2	2.4
		食べない	14		16.7	夕食の汁もの	3回以上/週	76
		(嫌いなものがない)	8	9.5	3回未満/週		8	9.5
手伝い 材料の買い物	よくする	6	7.1	夕食の汁もの	3回以上/週		70	83.3
	ときどき	18	21.4		3回未満/週	14	16.7	
	たまに	45	53.6		夕食の果物	3回以上/週	14	16.7
	しない	15	17.9			3回未満/週	70	83.3
手伝い 料理	よくする	8	9.5	朝食の共食頻度		毎日	47	56.0
	ときどき	27	32.1			4~5日/週	6	7.1
	たまに	36	42.9		2~3日/週	18	21.4	
	しない	13	15.5		1日/週	5	6.0	
手伝い 食器ならべ	よくする	46	54.8	夕食の共食頻度	全くない	8	9.5	
	ときどき	19	22.6		毎日	70	83.3	
	たまに	13	15.5		4~5日/週	9	10.7	
	しない	6	7.1		2~3日/週	5	6.0	
手伝い 食器洗い・片付け	よくする	19	22.6	1日/週	0	0.0		
	ときどき	34	40.5	全くない	0	0.0		
	たまに	23	27.4	食知識 児童の3色食品群の正解数	0点	1	1.2	
	しない	8	9.5		1点	0	0.0	
手伝い その他	よくする	12	14.3		2点	0	0.0	
	ときどき	11	13.1		3点	4	4.8	
	たまに	5	6.0		4点	7	8.3	
	しない	56	66.7		5点	14	16.7	
子どもへの関わり	好き嫌いへの対策	好き嫌いがない	15		17.9	6点	20	23.8
		しない	3		3.6	7点	14	16.7
		対策はしないが食べさせる	12		14.3	8点	19	22.6
		対策をする	54		64.3	9点	4	4.8
	子どもとの会話	する	51	60.7	10点	1	1.2	
どちらかといえばする		31	36.9	保護者の3色食品群の正解数	0点	3	3.6	
あまりしていない		2	2.4		1点	1	1.2	
全くしていない	0	0.0	2点		1	1.2		
			3点		3	3.6		
			4点		3	3.6		
			5点		2	2.4		
			6点		7	8.3		
			7点		7	8.3		
			8点		24	28.6		
			9点		18	21.4		
			10点	15	17.9			

2-3 χ^2 検定による自尊感情と家庭環境等との関係性の検証について

表3は、児童の自尊感情と家庭関係等について、 χ^2 検定で検証した結果である。検証した家庭環境等は、属性、食への心がけ、保護者の子どもへの関わり、そして食環境である。2変量は、自尊感情の3因子を構成する質問への回答結果の中央値で低値群と高値群との2群とした。

「自己評価・自己受容」の2群間では、属性の性別と学年に有意差が認められた。女子は低値群で調整済み残差2.2(79.5%)と有意に高く、6年生は低値群で調整済み残差4.1(96.7%)と有意に高かった。「関係の中での自己」の2群間では、食環境の「朝食果物」で、「週に3回以上の喫食あり」は、高値群で調整済み残差2.3(67.9%)と有意に高かった。「関係の中での自己」の2群間では有意差が認めるものはなかった。

表1-b. 児童の自尊感情に対する児童およびその保護者の認識 (n=84)

児童への質問項目	児童の回答		保護者への質問項目*	保護者の回答	
	人数	割合		人数	割合
自分のことが好きですか	思わない	6 7.1	自分のことが好きだと思いますか	思わない	0 0.0
	あまり思わない	8 9.5		あまり思わない	2 2.4
	どちらかといえばそう思う	34 40.5		どちらかといえばそう思う	24 28.6
	思う	36 42.9		思う	58 69.0
自分を大切に思いますか	思わない	3 3.6	自分という存在を大切にしていると思いますか	思わない	0 0.0
	あまり思わない	3 3.6		あまり思わない	2 2.4
	どちらかといえばそう思う	15 17.9		どちらかといえばそう思う	21 25.0
	思う	63 75.0		思う	61 72.6
人と違っていても自分が正しいと思うことを言葉やたいで示すことができますか	できない	5 6.0	人と違っていても自分が正しいと思うことは主張できると思いますか	思わない	4 4.8
	どちらかといえばできない	17 20.2		あまり思わない	15 17.9
	どちらかといえばできる	38 45.2		どちらかといえばそう思う	35 41.7
	できる	24 28.6		思う	30 35.7
自分にはいいところがあると思いますか	思わない	2 2.4	自分のよいところを知っていると思いますか	思わない	1 1.2
	あまり思わない	11 13.1		あまり思わない	4 4.8
	どちらかといえばそう思う	24 28.6		どちらかといえばそう思う	28 33.3
	思う	47 56.0		思う	51 60.7
人の意見を素直に聞くことができますか	できない	2 2.4	人の意見を素直に聞くことができると思いますか	思わない	4 4.8
	どちらかといえばできない	9 10.7		あまり思わない	7 8.3
	どちらかといえばできる	41 48.8		どちらかといえばそう思う	30 35.7
	できる	32 38.1		思う	43 51.2
人のために力をつくすことができますか	できない	1 1.2	他の人の気持ちになって考えることができますか	思わない	0 0.0
	どちらかといえばできない	7 8.3		あまり思わない	6 7.1
	どちらかといえばできる	41 48.8		どちらかといえばそう思う	28 33.3
	できる	35 41.7		思う	50 59.5
自分のことを理解してくれる人がいると思いますか	思わない	0 0.0	自分のことを理解してくれる人がいると思いますか	思わない	0 0.0
	あまり思わない	7 8.3		あまり思わない	1 1.2
	どちらかといえばそう思う	13 15.5		どちらかといえばそう思う	18 21.4
	思う	64 76.2		思う	65 77.4
自分の長所をわかっていると思いますか	思わない	2 2.4	自分の長所も短所もわかっていると思いますか	思わない	2 2.4
	あまり思わない	16 19.0		あまり思わない	10 11.9
	どちらかといえばそう思う	23 27.4		どちらかといえばそう思う	41 48.8
	思う	43 51.2		思う	31 36.9
自分の短所をわかっていると思いますか	思わない	4 4.8	自分のことは自分で決めたいと思いますか	思わない	1 1.2
	あまり思わない	6 7.1		あまり思わない	10 11.9
	どちらかといえばそう思う	10 11.9		どちらかといえばそう思う	26 31.0
	思う	64 76.2		思う	47 56.0

*各質問項目の冒頭には、「お子さんは」をつけた

表2. 児童の自尊感情に対する親子間の認識の差 (n=84)

自尊感情の3因子	児童		保護者		t値 (自由度)
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
自己評価・自己受容	3.4 ± 0.671	3.6 ± 0.450	2.94 (83) **		
関係の中での自己	3.4 ± 0.488	3.5 ± 0.465	2.06 (83) *		
自己主張・自己決定	3.3 ± 0.577	3.2 ± 0.535	0.50 (83)		

表3. 自尊感情3因子の高さと属性、食への姿勢、保護者の子どもへの関わり、食環境におけるχ²検定 (n=84)

	属性	自己評価・自己受容						関係の中での自己						自己主張・自己決定					
		全体		低評価群 (n=58)		高評価群 (n=26)		低評価群 (n=42)		高評価群 (n=42)		低評価群 (n=30)		高評価群 (n=54)					
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
性別	男子	40	47.6	23	39.7	17	64.6*	21	50.0	19	45.2	13	32.5	27	67.5				
	女子	44	52.4	35	59.3	9	35.4*	21	47.7	23	54.8	17	42.5	27	67.5				
学年	5年生	54	64.3	29	49.2	25	96.3**	24	54.4	30	69.0	17	42.5	37	92.5				
	6年生	30	35.7	29	48.3	1	3.7	18	40.0	12	28.6	13	32.5	17	42.5				
児童の食への姿勢	嫌いな食べ物を食べるか?	嫌いなものがない	0	0.0	4	15.4	0	0.0	2	4.8	6	15.0	1	2.5	7	17.5			
		嫌いてもたべることほできる	62	74.3	44	75.0	18	68.5	31	70.0	31	75.0	25	62.5	37	92.5			
		嫌いなものは食べない	14	16.7	10	17.2	4	15.4	9	20.0	5	12.5	4	10.0	10	25.0			
保護者の子どもへの関わり	好き嫌い対策	好き嫌いが無い	15	17.9	9	15.5	6	23.1	8	18.2	7	17.5	5	12.5	10	25.0			
		しない	3	3.6	3	5.2	0	0.0	1	2.4	2	5.0	0	0.0	3	7.5			
		対策ほしないが食べさせる	12	14.3	8	13.8	4	15.4	6	13.3	6	15.0	6	15.0	6	15.0			
		対策もする	54	64.3	38	65.3	16	61.5	27	60.0	27	67.5	19	47.5	38	95.0			
食環境	朝食主食 3回以上/週	なし	2	2.4	2	3.4	0	0.0	1	2.4	1	2.5	0	0.0	2	5.0			
		あり	82	97.6	56	96.6	26	100.0	41	92.6	41	100.0	30	75.0	52	127.5			
朝食主菜 3回以上/週	なし	96	114.3	41	69.0	15	57.7	30	66.7	26	61.9	22	55.0	34	85.0				
	あり	28	33.3	17	29.3	11	42.3	12	27.1	16	38.1	8	20.0	20	50.0				
朝食副菜 3回以上/週	なし	71	84.5	50	86.2	21	79.2	35	77.8	36	85.7	28	70.0	43	107.5				
	あり	13	15.5	8	13.8	5	18.8	7	15.6	6	14.3	2	5.0	11	27.5				
朝食汁物 3回以上/週	なし	54	64.3	41	69.0	13	49.2	29	64.3	25	61.9	22	55.0	32	80.0				
	あり	30	35.7	17	29.3	13	49.8	13	29.3	17	40.0	8	20.0	22	55.0				
朝食果物 3回以上/週	なし	96	114.3	41	69.0	14	53.8	33	72.8	23	57.1	21	52.5	35	87.5				
	あり	28	33.3	16	27.7	12	46.2	9	20.0	19	45.0	9	22.5	19	47.5				
夕食主食 3回以上/週	なし	1	1.2	0	0.0	1	3.8	0	0.0	1	2.5	0	0.0	1	2.5				
	あり	84	100.0	58	100.0	25	96.2	42	92.6	41	100.0	30	75.0	53	132.5				
夕食主菜 3回以上/週	なし	2	2.4	1	1.7	1	3.8	0	0.0	2	4.8	0	0.0	2	5.0				
	あり	82	97.6	57	98.3	25	96.2	42	92.6	40	100.0	30	75.0	52	127.5				
夕食副菜 3回以上/週	なし	8	9.5	5	8.6	3	11.5	3	6.7	5	11.9	3	7.5	5	12.5				
	あり	76	90.5	53	91.4	23	88.5	39	86.7	37	88.1	27	67.5	49	122.5				
夕食汁物 3回以上/週	なし	14	16.7	7	12.1	7	26.9	9	20.0	5	11.9	5	12.5	9	22.5				
	あり	70	83.3	51	87.9	19	73.1	33	73.3	37	88.1	25	62.5	45	112.5				
夕食果物 3回以上/週	なし	70	83.3	50	86.2	20	76.9	37	82.6	33	75.0	27	67.5	45	112.5				
	あり	14	16.7	8	13.8	6	23.1	5	11.1	9	21.4	11	27.5	17	42.5				

*P<0.05 **P<0.01

2-4 自尊感情と影響因子との相関関係について

表4は、自尊感情に影響すると仮定した因子との相関分析による結果を示したものである。影響因子は、児童の食生活行動、子どもとの関わり、食環境、食に関する知識、保護者による児童の自尊感情の評価（保護者認識）とした。

児童認識による自尊感情と±0.2以上の相関係数を示した項目として、「自己評価・自己受容」とは「手伝いの頻度」、「夕食の共食頻度」、「自尊感情（保護者認識）の自己主張・自己決定」であり順に、 $r = 0.232, 0.220, 0.229$ であった。「関係の中での自己」とは「自尊感情（保護者認識）の自己主張・自己決定」、「自尊感情（児童認識）の自己評価・自己受容」であり順に、 $r = 0.266, 0.299$ であった。「自己主張・自己決定」と「児童の正解数」は $r = -0.244$ を示し、「自尊感情（保護者認識）の自己評価・自己受容」と「関係の中での自己」は順に $r = 0.296, 0.245$ を示した。また、自尊感情を構成する3因子間においてはいずれも正の相関を示した。

保護者認識による自尊感情と±0.2以上の相関係数を示した項目として、「関係の中での自己」と「自己主張・自己決定」とは「手伝い頻度」であり、順に $r = 0.294, 0.244$ であった。一方で、「自己評価・自己受容」と「関係の中での自己」は、「子どもとの会話」とにおいて順に、 $r = -0.324, -0.377$ であった。自尊感情を構成する3因子間においてはいずれも正の相関を示した。

表4. 因子間の相関分析 (n=84)

因子名	子どもの食への姿勢			子どもとの関わり				食環境				食に関する知識		自尊感情（保護者認識）		自尊感情（自己認識）	
	3食喫食する頻度	野菜摂取への心がけ	手伝いの頻度 ¹⁾	子どもとの会話	朝食の食事構成数	夕食の食事構成数	朝食の共食頻度	夕食の共食頻度	児童の正解数	保護者の正解数	自己評価・自己受容	関係の中での自己	自己主張・自己決定	自己評価・自己受容	関係の中での自己	自己主張・自己決定	
子どもの食への姿勢	1.000	-0.129	-0.179	-0.063	-0.039	-0.060	0.073	0.332**	0.049	-0.129	0.180	-0.024	-0.035	0.094	-0.074	0.001	
3食喫食する頻度		1.000	-0.021	-0.043	0.111	-0.080	0.057	0.136	0.130	-0.067	0.013	0.029	-0.049	-0.173	0.126	-0.086	
野菜摂取への心がけ			1.000	-0.181	-0.022	0.004	0.049	0.023	-0.100	0.080	0.194	0.294**	0.244*	0.232*	0.051	0.075	
手伝い頻度				1.000	-0.097	0.124	-0.241*	-0.003	-0.041	0.035	-0.324**	-0.377**	-0.119	0.050	0.053	0.098	
子どもとの関わり					1.000	0.20468	0.022	0.123	-0.004	0.097	-0.094	-0.075	-0.067	0.065	0.022	-0.096	
食環境						1.000	0.299**	0.085	-0.030	0.203	-0.074	-0.114	0.014	0.026	-0.093	-0.076	
朝食の食事構成数							1.000	0.255*	0.168	-0.080	0.140	0.019	0.041	0.188	0.102	0.122	
夕食の食事構成数								1.000	-0.051	-0.158	0.101	-0.051	0.005	0.220*	0.197	0.209	
朝食の共食頻度									1.000	0.256*	-0.041	0.047	0.020	-0.161	-0.155	-0.244*	
夕食の共食頻度										1.000	-0.148	-0.005	0.101	0.068	0.057	-0.015	
食知識											1.000	0.428**	0.360**	0.009	0.197	0.296**	
児童の正解数												1.000	0.255*	0.107	0.205	-0.070	
保護者の正解数													1.000	0.229*	0.266*	0.245*	
自尊感情（保護者認識）														1.000	0.299**	0.454**	
自己評価・自己受容															1.000	0.463**	
関係の中での自己																1.000	
自己主張・自己決定																	1.000
自尊感情（自己認識）																	1.000
自己評価・自己受容																	
関係の中での自己																	
自己主張・自己決定																	

Pearsonの相関係数 * $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

2-5 自尊感情に影響する因子の重回帰分析

自尊感情を構成する「自己評価・自己受容」、「関係の中での自己」、そして「自己主張・自己決定」を従属変数とし、 χ^2 検定および相関分析により有意な関係が認められた項目を独立変数に用いた重回帰分析を行った。「自己受容（決定係数（ R^2 ）=0.352）」には、「学年」および保護者認識による「自己主張・自己決定」が負の関係を示した。「自己主張・自己決定（決定係数（ R^2 ）=0.412）」には、保護者認識による「関係の中での自己」が負の関係を示した。

表5. 児童の自尊感情の規定因子

	自己評価・自己受容		関係の中での自己		自己主張・自己決定	
	標準偏回帰係数 (β)	P値	標準偏回帰係数 (β)	P値	標準偏回帰係数 (β)	P値
学年	-0.364	0.000 **	0.010	0.926	0.127	0.177
自尊感情_保護者評価_自己評価・自己受容	0.043	0.687	0.061	0.604	0.119	0.244
自尊感情_保護者評価_関係の中での自己	0.149	0.154	0.204	0.075	-0.296	0.002 **
自尊感情_保護者評価_自己主張・自己決定	-0.203	0.044 *	-0.006	0.961	0.265	0.005 **
自尊感情_自己評価_自己評価・自己受容	—	—	0.071	0.570	0.412	0.000 **
自尊感情_自己評価_関係の中での自己	0.059	0.570	—	—	0.326	0.001 **
自尊感情_自己評価_自己評価・自己受容	0.454	0.000 **	0.432	0.001 **	—	—
重相関係数 (R)	0.632		0.527		0.674	
決定係数 (R^2)	0.352		0.221		0.412	

第3章 考察

3-1 相関分析および χ^2 検定からみた自尊感情への影響

相関分析による保護者認識の「関係の中での自己」および「自己主張・自己決定」は、手伝いを多くする子どもほど高く、逆に、子どもとの会話が多いほど「自己評価・自己受容」および「関係の中での自己」は低く認識されることが示唆された。また、児童認識による「自己評価・自己受容」は、手伝いが多く、夕食の共食頻度が高い児童で高くなることが示唆された。前述した先行研究の見解と一致する結果が得られた。また、手伝いには食事の準備なども含まれるが、掃部らや成瀬らは、小学生における調理経験が自尊感情に影響を及ぼす可能性を示している。さらに、川崎による報告では、心が安らぐ食卓での共食頻度が重要であり、家族との統合感が強められると述べている。実際に、平成22年度児童生徒の食事状況等調査報告書では、食事を楽しいと感じるときに関して調査し、小中学校ともに高い順で「外食するとき」「学校給食のとき」「家族そろって食べる時」が、上位に挙がっている。以上の点から、親子共に、感謝の気持ちや手伝ってくれたことに対して、保護者は伝える機会が、児童は受ける機会が増えることから「手伝い」の頻度が高いと、保護者は「関係の中での自己」を、児童は「自己評価・自己受容」を高く認識する結果に繋がったのではないだろうか。また、共食の頻度に関しても、食事を共有する時間がある保護者は、子どもとの関係性を良好に保つ意識が高く、家族との統合感が強められることが、心のやすらぎに繋がり自尊感情にも影響していることが予想され、これまでの先行研究の家族関係が児童の自尊感情に与える見解とも一致したと判断した。

食環境との関係をみた χ^2 検定の結果において、「関係の中での自己」が高い群で「朝食で週3回以上果物が食卓に並ぶ」ことが示された。高村らによる小学6年生を対象とし果物の摂取行動への要因を検討した調査では、家に果物があるほど健康のために果物を食べることへの重要性の認識が高いと報告している。ベターホーム協会の調査では、「食生活のしつけや教育がなおざりな家庭は、生活に関するしつけや教育を軽視しており、一方で「食生活がしっかりしている子は、落ち着いている子が多い」と感じる教師がいると報告している(ベターホーム協会, 1998)。以上の点から、朝食に果物が食卓に並ぶ頻度が高いことで、食事の質による栄養学的な面からの影響、保護者における高い食への意識が、児童の心の安定につながり、児童認識による自尊感情に対して正に影響したと推察した。

一方で、子どもとの会話が多い保護者で、我が子の「自己評価・自己受容」および「関係の中での自己」の認識が低くなることを支持した結果は、予想とは逆の結果であった。会話が多く学校での出来事などを共有できることで、家族間のコミュニケーションを構築

しやすい家庭では、子どもの自尊感情の向上に繋がり高い評価となることを予想していた。この結果の解釈について、会話の頻度調査は保護者のみで実施しており、児童の自尊感情との関係性を考察するには、子どもによる会話の頻度調査が必要であった。また、相関係数が極めて低かった点からしても、今回の調査結果では、会話の頻度との関係性についての考察は難しいと判断した。

3-2 重回帰分析による児童の自尊感情に影響する因子の検討について

家族関係の構築には、双方の理解や認識が重要と思われるが、本調査では、児童の自尊感情に保護者の認識が負の関係を示したものがあつた。①我が子が、周りの人の役に立ちたいと思う「関係の中での自己」が高いと認識している場合、児童認識における「自己評価・自己受容」つまり、自身への肯定感が低くなること、②我が子が、自己価値を理解し主張することができるかと認識されている場合、周りの人の役に立ちたいと思う気持ちが低くなることが予想された。加えて、これらの負の関係を示した項目「自己評価・自己受容」および「関係の中での自己」は、親子間の自尊感情の差の検討において、保護者で有意に高く認識されていた（表3）。この点に関して、親への期待に対して「よい子」でありたいと思う気持ちを反映した可能性も考えられないだろうか。山川は、親への期待に対して「よい子」でありたいと思う子どもの特徴は、「エネルギーを自分自身のために生かすことができる子」と「自分の感情よりも周囲からの期待を重視して、評価が高くなるように振舞う子」に分けられるとしている（山川法子，2001）。後者の親にとって心地よい「よい子」とは、我が子に対して感情の抑制やコントロールを求めた上で賞賛や高い評価が行われている可能性も報告されている。さらに、市毛らは、その親の願望が強くなりすぎることは、環境により随伴的に変化しうる自尊感情さえ阻害する可能性も示唆している。本調査は我が子に求める自尊感情を調査したものではないが、これらの報告を考慮すると、手伝いなどでの親子間のコミュニケーションの中で保護者が期待する子ども像を子どもが感じとり、子どもは親が望む「よい子」を演じ賞賛されることをこちらも期待しているのではないだろうか。もし、賞賛されることを目的としているのであれば、自身への肯定感が低いことが予想される。さらに、親からの期待を押し付けられることで、周りの人たちの役に立ちたいという気持ち、すなわち随伴的に変化しうる自尊感情の向上が阻害されている可能性も予想されないだろうか。一方で、「自己主張・自己決定」には、親子間の認識における差がなかった点、および重回帰分析において正の関係を示していた点から、本調査の対象児童における「自己主張・自己決定」の評価は合致していたと判断した。

3-3 本調査の限界点

本調査では、親子間の自尊感情に対する認識のズレによる、児童における自尊感情への影響を検証し、さらに、その家庭環境の特徴についても探求することを目的としたが、重回帰分析では家庭環境について有意な関係性を見出すことが出来なかった。その結果について、家庭環境に関する質問項目の検討が不十分を原因の一つと考えた。調査実施のための打ち合わせにおいて、児童および保護者の回答への負担軽減のため質問項目を削除もしくは改変についての要求を受けており、自尊感情尺度の各3因子の質問項目間の内的整合性の検証において、十分な値を確認できなかった点からも、質問項目の削除などが要因と

考えられた。また、削除した因子検討の質問内容には、家庭環境や保護者の意識に関する質問項目も含まれており、家庭環境や保護者の意識を含めた統制された分析ができず、保護者の認識もしくは子どもの認識に偏った家庭環境との関係性の検討に留まる結果であり、家庭環境の特徴まで見出すことが出来なかったと判断した。加えて、保護者による我が子の自尊感情の認識について、未記入つまり不明と判断した保護者が多く、低い有効回答数となってしまった。これは、我が子の自尊感情について十分に認識できていない保護者の検証ができなかったことを意味すると共に、対象者数の少なさから性別および学年による影響を十分に検証できなかったことにも繋がった。この点について、自尊感情の高さによる χ^2 検定では、自尊感情の「自己評価・自己受容」は有意に6年生よりも5年生で高かった。「自己主張・自己決定」では学年による有意な偏りは認められなかったが、「学年」と「食に関する知識」は弱い正の相関 ($r=0.333, p<0.01$ (data not shown)) を示していたことから学年による知識量が影響したことが推察され、今後の検証が必要である。

おわりに

本調査では、親子間の自尊感情への認識のズレが自尊感情に与える影響について、保護者の認識が児童認識よりも高い場合、負の関係性を示す傾向が認められた。このような状況となる家庭環境の特徴について十分な検証はできなかったが、家庭での食環境因子に加え、保護者の意識や願望が関係していると思われた。自尊感情の向上の検証では、望ましいと思われる食行動の有無だけでなく、家族間の良好なコミュニケーションの構築や親子間の人間性に対する理解を検証に加える必要があると考えた。

本研究の調査にご協力いただきました対象者の児童および保護者の皆様、調査の実施にあたりご理解くださりご協力いただきました学校長および教職員の皆様に深謝いたします。また、調査の実施にご協力いただきました植田沙羅氏、加田千晶氏、竹岡萌氏、辻花奈氏に感謝いたします。

引用文献

- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局 (2004) 「楽しく食べる子どもに：食からはじまる健やかガイド「食と通じた子どもの健全育成（一いわゆる「食育」の視点から一）のあり方に関する検討会」
- Beck, A. T., Weissman, A., Lester, D., & Trexler, L. (1974). :The measurement of pessimism: The Hopelessness Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(6), 861-865.
- 伊藤美奈子 (代表) (2011) 「「自尊感情や自己肯定感に関する研究」報告書」 慶應義塾大学
- ベターホーム協会 (1998) 「《アンケート調査》中学生の食事、その問題点は？」 食の科学 248, 93-82
- 山川法子 (2001) 「いわゆる「よい子」の特徴および「よい子」を作り出す規定因子に関する考察」 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 教育科学 48(1), 47-55

多様な就学前施設と小学校が連携・接続する際に土台としたいものは何か — 「心の育ち」に焦点を当てた語り合いを通して探る—

京都市教育委員会指導部学校指導課 柳生 和代

はじめに

京都市には多種多様な就学前施設(以下「園」と言う)があり、その所管先も様々である。保育・幼児教育(以下「保育」と言う)の理念や建学の精神も様々であり、保育内容も多岐にわたる。保幼小連携・接続の推進が言われて久しいが、国の研究指定を受け先進的に取り組んでいる地域もあれば、コロナ禍も相まってこれまで行っていた入学時の引継ぎの会すらなくなってしまったという地域まで様々である。園は多数の小学校に子どもたちを送り出し、小学校もまた多数の園から子どもたちを迎え入れる。30以上の園から数人ずつ子どもを迎えるという小学校も少なくない。その内の数園とのみつながろうとすると、それ以外の園とその保護者や地域から期待と要望が出されたり、隣の小学校と足並みを揃える必要が出てきたりするなどの理由から、一歩が踏み出しにくいという声も聞く。それらは行政が枠組みを構築していく必要があるが、ここでは、多様な施設類型の園と小学校が連携・接続する際に、日々子どもたちに関わる保育士・幼稚園教諭・保育教諭(以下「保育者」と言う)と小学校教諭の間で、土台として大切にしたいことは何かについて考えたい。

京都市子ども若者はぐくみ局にある子育て支援総合センターこどもみらい館では、保育所・幼稚園・認定こども園、私立・市立・国立の垣根を越えた「共同機構」の取組として、保育内容や子育て支援の充実・発展を目指し研究・研修に取り組んでいる。平成16年度に立ち上げた研究事業においては、多種多様な園の保育者が集い「保育の質の向上」「子育て支援」を柱に研究を重ねてきた。近年は子どもの育ちを小学校につなげることも柱に加え、小学校教諭の参画も得て研究を進めている。筆者は教育委員会籍であるが併任する形でこどもみらい館に勤務し、幼稚園教諭出身者として保育士出身の担当者と共に研究・研修業務を担当している。本稿では、こどもみらい館の研究事業の取組を通して見ていくこととする。

第1章 目的

平成29年の幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針(以下「幼稚園教育要領等」と言う)の改訂・改定では、「はぐくみたい資質・能力」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿(以下「10の姿」と言う)」が明示された。資質・能力については高等学校まで貫かれたものとなっており、10の姿は小学校学習指導要領にも明記され、保幼小をつなぐキーワードとなっている。保幼小連携・接続を進めていくにあたって、この「10の姿」を手掛かりとして子どもの見取りに活用することが期待されている。

これまでの研究の中で行った保幼小交流後の協議会の中では、グループで協力して宝探しをしている姿を見て、「協同性が育っている」という意見が多くあった。その中で一人の幼稚園教諭から、園児の困りに寄り添い丁寧に声をかけているある小学生の様子が語られた。普段見せている姿とは異なるその子どもの姿に小学校教諭は驚き、「こんな気持ちだったのだろうか」「あんな思いだったのかもしれない」と子どもの心の動きに思いを馳せて考え始めた。改めて他の小学生

がどのようなことに関心をもって活動していたのかを出し合ったところ、一見同じような行動をしている中にも様々な思いがあることがわかり、中には、あまり気持ちののらずに他の子どもの後追いをしていたのではないかとという見取りもあった。保育や授業全体がスムーズに流れているかや見えている姿で「できている」と捉えるのではなく、一人ひとりの子どもがどのように心を動かし、何が育っているのかを見ていくことが大切だと感じた。それは、「10の姿」を語り合う前提として、また3つの資質・能力の内の一つである「学びに向かう力、人間性等」にもつながる大切な視点だと考える。

また協議の場では、遊びを中心とした保育と教科学習を主とする小学校教育との差異に目が向き、「園は」「小学校は」と切り分けて考えてしまいがちに感じてきた。さらに、園も様々な施設類型となっており、保育所と幼稚園、認定こども園の間で、あるいは私立と公立の間で、それぞれの独自性や異なった環境や保育形態であるため、小学校としても理解することが難しいと思われる。まずは、上述した子どもの具体的な姿から子どもがどのように心を動かし、何が育っているのかに焦点を当てて語り合うことから始めることで、保幼小で共通あるいはつながれる部分が見えてくるのではないかと考えた。

第2章 方法

- ・ 『『子どもの心の育ち』に焦点を当てた保幼小連携・接続』を柱にした研究のメンバーを京都市内の民営保育園・認定こども園、市営保育所、私立幼稚園・認定こども園、国公立幼稚園、市立小学校に募った。民営保育園から1名、市営保育所から3名、私立幼稚園から3名、市立幼稚園から3名、市立小学校から3名の参画を得た。
- ・ テーマを「私たちが大切にしたい心の育ちとは」とし、令和元年6月から令和3年3月までの1年10カ月間、月1回の会合を持った。
- ・ 最初の会合で、「心の育ち」に焦点を当てて考えていくことについてどのように思うか尋ねたところ、小学校教諭からは『『心の育ち』という視点についてこれまで考えたことがなかった。けれど園の先生方が大切にされていることは分かった」、保育者からは「目には見えない『心の育ち』をどのように共有するのか難しいと感じる」との意見があった。そこで、日頃の保育や授業の中で、子どもの心が動いた、あるいは育ったと思われる事例を持ち寄り、心の育ちやその要因について協議することとした。
- ・ 事例については、各々の書き方で文書を作成し、自らの言葉で語ることを重視した。第3章に記載している事例は、元の文書に協議で中心的に話し合われた個所を焦点化したり、個人情報などを配慮したりして、後日研究会の中で形式を整え作成したものである。

第3章 結果

1回の会合に1~2人の事例を協議した。園側からぜひ小学校の事例を聞きたいという意見が多くあり、事例1から始めることとなった。

3-1 事例1:ビー玉ぬすんじゃいました(小学校K教諭)

4年生のかいくん(子どもの名前は以下全て仮名)。家族は父と母、兄(中1)の4人家族。両親は共働きで忙しく、かいくんが学校から帰ると近所に住む祖母が面倒をみてくれていた。かいくんは、体育の新しい遊びなど初めてすることは、失敗するかもしれないという恐れから、最初から

「やらへん」と逃げってしまうことが多かった。また、自分の思いを上手に言葉にすることも苦手で、言葉が足りず友だちとケンカになってしまったり、思いをうまく伝えられずに嫌な言葉で友だちを攻撃してしまったりすることも多くあった。

1 学期、友だちとのトラブルが多く、かいくんが友だちに手を出してしまったり、言葉で攻撃してしまったりすることが何度も続いていた。授業中の態度も悪く、床に寝転んだり机に突っ伏して話を聞かなかったりすることも多かった。クラスメートのまさやくんとはそりが合わないこともあり、口喧嘩をよくしていた。その都度、個別にどんな思いでしてしまったのか、どうしたらよかったかなどを話してきた。しかし、私(担任)が一方向的に話をし、かいくんはうつむいたまま何も話さないということが多かった。私は話をするときには必ず、かいくんのことを大事に思っているということを伝えながら、あかんことはあかと伝えるようにしていた。私は、友だちになかなか謝れないでいるかいくんのことを“自分が悪かったことはわかっているように思うのだが、これからどう関わってあげばいいだろう”と悩んでいた。

2 学期が始まってすぐ、宿泊学習があった。かいくんは、火おこしとレクリエーションの係をすると立候補した。“自分の役の仕事最後まで務められるかな”と不安なところもあったが“一つのことをやり遂げることで、自信がついたらいいな”と願い“見守りながらそっとサポートしていこう”と思った。わからなくて困ったということのないようにスモールステップで教えたり、班のみんなと協力できるように支援したりしたことで、自分の係を最後までやり遂げることができた。今まで途中で投げ出してしまったり、苦手なことやできるかわからないことから逃げたりすることの多かったかいくんが、最後まで自分の係の仕事やり遂げられたことは彼にとって大きな成長だと思う。私はとても嬉しかった。

ある日、教室の教師机に 1 枚のノートの端切れが入っていた。開いてみると「ごめんなさい ビー玉ぬすんじゃいました。かえします。かい」と書かれていた。私の知らないうちに机の中からビー玉をとって遊んでいたようだ。物をとることは決してよいことではないが、とったことを認め、素直に謝ってきたことがとてもかわいらしく思え、少しずつ心を開いてきてくれていることが嬉しかった。その後、下校時に声をかけ「とったことはあかんかったけど、ごめんねって言ってくれて、本当のことを伝えてくれて嬉しかったよ」と話した。

【協議から一部抜粋】

C 保育士 かいくんには、例え困った行動をしてでも振り向いてほしいと思える K 先生という存在ができた。先生だからといって必ずしもそのような存在になれるかどうかは分からない。自分のことを認めてくれる K 先生だからだろう。そのような存在に出会えて良かった。

I 幼稚園教諭 K 先生の話を知っていると、笑顔や雰囲気の中に「この子が愛おしい」と思っておられるのを感じる。また、かいくんが本来優しい子どもだということを細やかに見て、それをかいくんにも言葉にして伝えている。宿泊学習の後の様子はどうだったのだろう。

K 小学校教諭 この頃から、休み時間によく話をしに来るようになったり、私の近くをクルクルと回っていたり、授業中の態度もだんだん良くなったりしてきた。私の近くを回っているときには必ず声をかけるようにしていた。返事が返ってこないことも多かったが、それでも声をかけ続けた。聞いていないようで聞いているのかなと感じていた。

C 保育士 いくつになっても受け止めてもらえることは大事なのだと思う。

I 幼稚園教諭 この手紙は K 先生だから書いたのだろう。K 先生のものでなければ、ビー玉をとらないだろうし、先生の引き出しにすら興味もなかっただろう。先生のことが大好きで先生のもの

を持っていたかったのかもしれない。

L 小学校教諭 宿泊学習での火おこしの係は、火がおこせなければご飯が食べられないという重要な役目。信用して任せてもらいやり遂げた。自信を持つことはすごい。そのような場を先生がつくられた。かいくんにとって居場所ができたのだろう。その子の今を捉え、どう関わっていくかが大事なところだと思う。

G 幼稚園教諭 **K** 先生のかいくんへの関わりはよいと思うのだが、小学校では学習の面などで、これだけでよしとはならない難しさがあるのではないか。

K 小学校教諭 気持ちが向かわなければ学力も身につかないと思っている。態度については他の子どもも見ているので、ダメなことはダメだと毅然と伝えるようにしている。だけど、人格は傷つけないように気をつけている。保護者にも、よいところも積極的に伝えるようにしている。

A 保育士 園では頻繁に保護者と直接話をする機会がある。けれども小学校では、三者面談のような場面になったり、電話で伝えたりすることになるだろう。難しいだろうと思う。

L 小学校教諭 自校では、全学年で褒め電話の取組をしている。保護者の方は小学校から電話がかかってくると「何かしましたか」というようなマイナスのイメージを持っておられる。4 月の数週間はよいことを伝える電話を全学年で全家庭にかけるようにしていた。

M 小学校教諭 できるだけ家庭訪問するようにしている。小学校は学区制なので園の先生よりも校区が狭いから行きやすいのではないと思う。

A 保育士 小学校にいくと学校で何をしているかわからないからと保護者が不安になることが多いと思っていたが、そのように工夫されていることに驚いた。

【考察】

- ・ 保育者が **K 小学校教諭** のかいくんを愛おしく思う気持ちと向き合う姿勢、保護者とよい関係を築こうと努めていることに驚いていることが印象的であった。これまであまり小学校教諭から語られなかったこれらのことは、していないからではなく、当たり前のこととしてあり、子どもとの関係ができていなければ授業が成り立たないのだと保育者が知ったことは大きい。
- ・ 小学校教諭はあえてこのような事例をあげることにどのような意味があるのかと少し疑問をもっているように感じていた。協議の中で、保育者から **K 小学校教諭** の心持ちや関わりが、かいくんの変化を引き出していったと語られることで、**K 小学校教諭** はこれまでやってきたことが価値づけられ、その重要性を改めて認識すると共に、「保育者が大切にしている『心の育ち』とはこのようなことなのだろうか」と感じるようになった。
- ・ 研究会当初は、保育者側の「もっと幼児期のことや保育のことを知ってほしい」「小学校も『子どもの心の育ち』に目を向けてほしい」という思いが熱く、小学校教諭が保育者側を理解し変わってほしいと強く求めていくような雰囲気があった。しかし、この協議をきっかけに、保育者も小学校教諭の心持ちについて知らなかったことを実感し、自分たちももっと小学校や小学校教諭の心持ちを知る必要があると思ったようである。また、根底に流れる子どものことを愛おしく思い、よりよく育ててほしいと願っているのは同じであると感じ、同志のような心持ちが沸き上がり、保育者と小学校教諭との関係性がふっと柔らかいものになったように感じた。
- ・ 保育者は、小学校が保護者に向けて安心できるような取組を進めていることを知った。この会合の後に、「自園の保護者にも小学校の先生の思いや取組を伝えたい。そうすることで保護者がより一層安心するだろう」と語っていた。保育者が小学校や小学校教諭によい印象をもつことが、保護者にも伝わり、ひいては子どもの安心にもつながるように感じた。

- ・ K 小学校教諭は、まずは子どものあるがままの姿を受け止め、教師の願いを伝え、子どもがやろうと思ったことが実現できていくよう支え、自信をつけていけるように導いている。子どもの心の育ちとその要因については、4 年生であっても安心感と教師との信頼関係があることの大切さを感じた。
- ・ 次にはいくつかの事例協議を経た後の、子どもの心の育ちとその要因について具体的に語り合った会合を取り上げる。

3-2 事例 2 :わがままじゃない(保育所 D 保育士)

私(園長)は、たかしくんが 4 歳児になったばかりの頃に出会った。いつも大勢の子どもたちの元気な声が聞こえていたが、たかしくんの声を聞くことがなかった。いつ見ても部屋では、静かに一人で遊んでいるか友だちの様子を眺めていた。私は“どんな声をしているのだろう”と思っていた。また、たかしくんは乳児の頃から、偏食がきつく食べられるものが決まっていた。白ご飯はなんとか食べられるが、おかずは保育者が何度も促してやっと数口食べる程度であった。

たかしくんは食事の時間になると困った顔をしていた。同じみそ汁といっても、中に入れる具材によって味が異なったり、日によって具の煮え具合で噛み応えが違ったりしている。ご飯の炊き加減などでも食感が違う。担任が、たかしくんは食感の苦手さがあることに気づき『お味見』として、量を減らす前に、見た目だけでなく味見をして食材の味や食感を確認できるようにし、毎回の減らす量を一緒に決めていた。

会議で担任から、どうすればたかしくんは楽しく食事ができるのかという悩みが出された。給食を目の前にして「どれを減らしてほしいか」と尋ねられる気持ちはどうだろうという話になり、初めから食器を空にして、自分で食べる量を決めてもらったらどうだろうという提案があった。食べられないから減らすのではなく、自分で食べる量を決めるようにしてみようと『お味見』に加えて、この取り組みをすることが決まった。

空っぽの食器セットにたかしくんは少しだけ選び取って食べるようになった。取り分けた量がほんの一口であっても、食べきったことを認めていくようにした。たかしくんにとって以前と違うことは「全部食べたよ」と言えることであった。担任に空っぽになった食器を持ち上げ見せびらかし、少し得意げであった。この取組が続いたある日、私は今まで聞いたことのない楽しそうな声を聞いた。それはたかしくんが、廊下で担任を呼んで早く園庭に行こうと誘っている声だった。こんな声なのかと改めて知り、今から遊ぶぞと意欲満々で走っていく背中を見て心が温かくなった。

【協議から一部抜粋】

B 保育士 これまで「減らしていいよ」という配慮は、気持ちを楽にさせていると思っていた。

D 保育士 自分もそうだった。自園で「この子はどんな気持ちでいるのだろう」「毎日、食べる食べると言われたらどんな気持ちがするだろう」「『どれを減らす?』と言われても全部嫌だと思っているだろうな」「でも食べなあかんとも思っているだろうな」など様々に思いを出し合った。

H 幼稚園教諭 先生に「どれだけ食べられる?」と相談して減らしてもらっていたのが、子どもが自分で取り分けて食べる。ちょっとした違いのように見えて、大きく違ったのだろう。大人からすると、子どもに聞いて取り分けた量と自分で取り分けて食べた量は同じでも、自分で決めたことの意味が大きいと思う。大人としては「一緒に考えて、減らす」ことも、その子の意見を十分に聞き、子どもが自分で量も決められるようにしていたことだが、そこからもう一步踏み込んで、子どもが自分で決めて取り分けるようにしたことはすごいと思う。

B 保育士 食べられないから減らしてもらい、減らしたからそれでよいのではなく、毎日「どれくらいにしてほしい？」と先生に聞かれる子どもの気持ちを考えようと会議で話し合ったことが大切だと思う。子どもの気持ちになって考えたことがすごいと思う。

K 小学校教諭 小学 1 年生は、給食がきっかけで登校を渋るようになることが多い。「給食にシタケ入っているし、嫌や」「そうか、そうか。どれだけ減らす？」というように、子どもに尋ねて減らしている。今は新型コロナのこともあり、担任が子どもたちに聞きながら『この子はこれくらいかな』と半分ぐらい減らす子どももいれば、ほんの少しの量にする子どももいる。子どもに尋ねることや食べる量は同じでも子どもの感じ方が違う。発想の転換が必要だと思った。

B 保育士 どれだけ減らしてほしいかと毎日聞かれたら辛いだろう。人によって嫌なことや好きなことがいろいろあるが、それをどれだけ想像できるか。自分たちの仕事は、その子がどう思っているかを想像することだと思う。この事例では、想像してもらえて、そこを尊重してもらえたことが大きいだろう。

M 小学校教諭 食事のこと一つだけではなく、その子の全てにつながっていったと考えたことが、とても深いと感じた。毎日「どれくらい食べる？」と聞いていたのが、子ども側に立ち、見方や関わり方を変え、子どもが自分で決めて食べられるようになった。この関わりと変化の中で、たかしくんの自信というか、いろいろなものが絡み合っ、たかしくんの存在そのものが認められたのだろう。

D 保育士 たかしくんの声が部屋の中で聞けるようになったことと、この給食の取組は重なりあっていると思う。たかしくんにとって、どうしてもできない「食べる」ということを理解してもらえたことはとても大きい。食べられないから減らしてあげるというスタンスではなく、職員皆がたかしくんの気持ちを受け止め、たかしくん自身が自分で決められるような取組にしたことに意味があった。たかしくんのやってみようとする思いにみんなで寄り添い、そっと背中を押すような取組になっていたし、これらのことがたかしくんの変化につながったと思う。また、そのような保育士の働きかけを見て、異年齢で過ごす子どもたちは、たかしくんを一緒に見守り、年長児は「おいしいよ」と励まして誘ったり、小さい子どもも「今日は〇〇食べはった！」と一緒に喜んで報告してくれたりした。保育士の願いが伝わり、こういった子ども同士の関係性も温かたかしくんにとって安心できる環境になったこともとても嬉しかった。その後、たかしくんに笑顔が増えたように思う。毎日安心して自分を出しながら生活している。自分をわかってくれる大人や友だちがいるということが安心感につながり、たかしくんのグループの仲間への関心へと広がったと思う。

【考察】

協議の中では「心の育ち」と「その要因」について以下のように語られている。

● たかしくんの心の育ち

- ・ 「食べられない」ことを理解してくれた先生への安心感と信頼感
- ・ 周りの先生も理解してくれたことから園全体への安心感
- ・ 自分のことを周りの子どもたちが応援し、認めてくれているという嬉しさと安心感
- ・ 周りへの安心感から人への関心の広がり
- ・ 自分で選んだことはやり遂げようとする気持ち
- ・ 最後までできたという達成感
- ・ 自分ではできるという自信
- ・ 他の生活や遊びへの広がりや意欲

- ・ 自分の思いを言葉で人に伝えたい
- たかしくんの心の育ちにつながったと思われる要因
 - ・ たかしくんの「できない」を理解し、その気持ちを尊重した
 - ・ 量や栄養面として食べるものが同じだとしても、どのような関わり方でそれを食べるかということによって、育つ心が変わってくることに思いを向けた
 - ・ たかしくんに寄り添っているつもりになっていないか、たかしくんの気持ちを多面的に捉え、想像した
 - ・ 自分たちが当たり前だと思っていた枠組みのようなものに縛られていた部分があったのではないかと考えた
 - ・ たかしくんに問いかけ、たかしくんと対話の中で自己決定してもらうように誘いかけていった
 - ・ たかしくんの自己決定を支えた
 - ・ 保育士が感じたたかしくんの困りを園全体で相談できる組織となっており、全職員がたかしくんの気持ちを感じようとした
 - ・ 保育士のたかしくんへの関わりから子どもたちに温かい雰囲気伝わり、子どもたちの中に他を尊重する気持ちが育っていった
 - ・ 園全体の温かい関係性がたかしくんにとって安心できる環境となった
 - ・ 「食べる」ということが、生活や遊び、他者との関係性など、様々なものにつながった

研究会当初「目には見えない『子どもの心』をどのように共有するのだろうか」という疑問があったが、一人の子どもについて語り合う中で、その子どもの心の育ちを感じ合うことができていた。また、その心の育ちを支える保育者の関わりについても共有することができた。「心の育ち」という言葉に馴染みがなく、どのような視点で話をしたらよいかと戸惑っていた小学校教諭も、しっかりと視点に沿って語り、それらの捉えに、保育者と小学校教諭との間に差は見られなかった。

最後に、この研究会の最終の頃に協議した事例について取り上げ、語り合いを重ねてきたことによる語り合いそのものの変化などについて考える。

3-3 事例 3 :一緒にしよう(幼稚園 E 教諭)

あおいちゃんは、3歳児の女兒で両親と3人で暮らしている。父親の仕事の都合で4月に引越してきた。初めて集団生活を送ることになったあおいちゃんは、母親に抱っこされて登園する。登園しても母親から離れられず、母親もあおいちゃんを抱いたままでなかなか手放すことができない。昨夜のことや健康状態などを聞く時間をとることで、あおいちゃんが泣いていても預かれるようになった。入園前は母親と家の中で過ごすことが多かったことを聞き、集団での経験を増やしていきたいと思った。

保育室では、先に登園してきた子どもたちが思い思いに遊んでいる。その様子を見ただけであおいちゃんは泣いてしまう。私(担任)の服をぐっつつかみ一日中その状態で過ごす。私が保育室から出るときは、代わりの保育者の服を離さないということも続いた。母親があおいちゃんの体調が気がかりとの理由で欠席が多く、夏が過ぎてもこのような状態だった。

9月のある日、他の子どもがビーズのひもを通して遊んでいる遊びに興味を示したが、近づくことができない。私が「あおいちゃん、ビーズしたい？」と聞くと、あおいちゃんは「したい」と答えてくれたが、笑顔はなく足は動かない。最近では短い言葉で思いを伝えられるようになってきた。私が

そばにいれば泣くことは減り、服をつかんだまま子どもたちが遊んでいる様子を見ることも増えた。うまく友だちの遊びの中に入ることができればと思っていたので「先生と一緒にしようか」と手を出して誘うとあおいちゃんは「うん」と答えて歩きだした。あおいちゃんにとっては、子どもの輪に入るのもビーズ通しも初めてだった。私はあおいちゃんの隣に座り「こうするんだよ」と 1 つビーズを通し渡した。あおいちゃんは、ビーズを 1 つ手に取ってひもに通すと顔を上げて、はにかんだように微笑んだ。その後は他の子どもがしているのを見ながら、嬉しそうにいろいろなビーズを通していった。＝後略＝

【協議から一部抜粋】

A 保育士 あおいちゃんが「したい」って言えたところがすごく素敵だと思った。「したい」から始まっていく⁽⁷⁾のだということを改めて思った。4 月から 9 月までの時間の中で、「こうでなければならぬ」「あれをしなさい、これをしなさい」ではなく、あおいちゃんの様子に、寄り添ってきた⁽⁴⁾のを感じた。そして、あおいちゃんが興味を示したことに先生が気づけたことがとても大切だと思った。そこで気づけなければ見逃してしまうようなことを、先生があおいちゃんのことを見てきた数カ月の中で「これだったらちょっと入れるのでは」と感じ⁽⁷⁾、言葉をかけたのだと思った。幼稚園という緩やかな時間の中で、あおいちゃん自身が先生に寄り添いながらちょっとずつ周りの様子を見ていたことと、先生があおいちゃんのことをよく見ながら過ごしてきたからこそ、この 9 月の出来事があったのだと思った。

J 幼稚園教諭 4 月に幼稚園に入園したときのあおいちゃんの気持ちがどのようなものだっただろうと思うと、想像しただけで胸が痛くなる⁽⁵⁾。今まで母親とだけ家の中で過ごしてきた、引っ越してきた場所も知らない、そのような子どもが、全く知らない幼稚園で、知らない大人や子どもたちに囲まれ、頼る人は一番近くにいる先生しかなかっただろう。一日中ぐっと先生の服を掴んでいたのを思うと、4 月から 9 月まで、本当に不安の中にいたのだろうと感じた。その間、みんなと何かを一緒にさせようとするのではなく、寄り添ってきたのが大きかったと思う⁽⁴⁾。

M 小学校教諭 4 月からのあおいちゃんの気持ちを思うと、不安が大きかっただろう。けれど⁽⁷⁾、そのときに服を掴む先生がいたことが安心となり、ずっとその状態でいられたのも、安心感につながっていたのだと思った。そして、その先生が「一緒にやろうか」と言ってくれたからこそ、入っていきこうと思えた⁽⁴⁾だろうし、あおいちゃんの興味のあるものを見つけて声をかけたということもとても大きく、安心した状態で第一歩を踏み出すことができたのだと思った。

B 保育士 あおいちゃんがこのような姿になってよかったと思う。もしかすると逆に「いやや」と言って後戻りしてもおかしくない場面だったのかもしれない⁽⁷⁾。他にもいろんな要素が絡んでいるのではないだろうか。例えば母親と先生との関係の積み重ねがあったのではないかと想像した⁽⁷⁾。母親が先生に対して安心し好感を持たれていたなら、あおいちゃんも先生のことを好きと思うだろう。そして、やりたい気持ちが膨らんだときにあおいちゃんがやりたいと思える活動を用意できた保育の準備もプラスの要因になっただろう。あおいちゃんは「したい」とは言うが足は動かしていない。けれど、いつか一步を踏み出す日が来ると信じていた先生には、あおいちゃんのちょっとやってみようかなという気持ちを感じて、この時に勝負をかけた。先生のあおいちゃんの心を読み取る力の素晴らしさを感じ、それがあったからこそこの日を迎えたのかなと思った。

中略

E 幼稚園教諭 最初は泣いているあおいちゃんに、「どうなん？」と言葉で聞こうとしていた。けれ

ど、あおいちゃんに関わる中で、目で喋ったり、様子で精一杯自分の気持ちを出したりしていることに気がつき、そこを受け止めていかなければならないのだと思った(ロ)。全教職員で共有し、その日のあおいちゃんの様子を伝えあい、1 学期後半には、男性のバスの運転手の服を掴むことでも安心できる姿が見られるようになった後の出来事だった。まずは子どもの様子から見ていかなければならないと、あおいちゃんを通して、幼稚園の皆が感じた(ハ)ことだった。

【考察】

この会合では、語られていることに対して「そうそう、私もそう思う」というように頷きながら聞き、更に重ねる形で自分の思いを語っているのが印象的であった。

まずは A 保育士が、(ア)で子ども自身の「したい」という思いから始まることがこの事例のメインではないかというこの協議の方向づけがなされる。そして、(イ)で保育者ができるようにさせるのではなく、まずは気持ちに寄り添うことの大切さ、(ウ)であおいちゃんのことをずっと見てきたからこそ、あおいちゃんの変化に気づくことができた、保育者の関わりについて述べている。

次に J 幼稚園教諭が、入園当初のあおいちゃんの気持ちについて、(エ)のようにあおいちゃん自身になったかのように語り、皆の気持ちを改めてあおいちゃんの不安だった世界に導いている。そのような心のあり様に大切にしたい関わりとして、(オ)で A 保育士の語りを重ねて述べている。

M 小学校教諭は、(カ)で J 幼稚園教諭が語った気持ちでいるあおいちゃんにとって、(キ)で E 幼稚園教諭が安心の基地となれたことから、あおいちゃんが挑戦しようと思えたアタッチメントにもつながる視点を語る。

B 保育士は、(ク)であおいちゃんの変化は、事例に書かれていることだけだったのだろうか、もっと違った側面からも検討してはどうだろうかと提案がなされる。そしてその一つの例として、(ケ)のように保護者との関係性の提示がある。中略の部分で家族関係や家庭の状況などについても語られ、それについてそれぞれ思いを出し、あおいちゃんへの理解が深まった。

事例提供者の E 幼稚園教諭からは、この事例を通して、(コ)で言葉でのやり取りに頼らず、子どもが表している全てを表現と捉え、受け止めることの大切さ、(サ)で全教職員が共有することがいかに大切であるかを教職員皆が感じられたことが大きかったと語っている。

上記のように、事例を協議する方向性を確認し、皆で多面的な視点から深めていこうと協働して語り合いを進めているのを感じた。

E 幼稚園教諭は協議後に、この研究会に重ねて出席する中で、「子どもの心の育ち」という視点で語り合うことが子ども理解を深めその場のメンバーで共有できると感じ、自園でも意識して取り入れたのだと話してくれた。その中であおいちゃんの心のあり様を多様な側面から捉えることができ、また自分の思いが園の全教職員が感じることにつながり、あおいちゃんへの関わりが一貫し、園があおいちゃんにとって安心できる場所となっていたのだと感じているとのことであった。

第 4 章 考察と課題

「私たちが大切にしたい心の育ちとは」というテーマで研究会を進めてきたが、「子ども心の育ちはこうである」と定義づけることはできなかった。子ども一人ひとり、これまでの育ちや背景が違い、心のあり様も様々である。その子どもがどのように心動し、そこに保育者・小学校教諭がどう関わったのかの事例は、それぞれ唯一無二のものであった。保育者・小学校教諭として大切にしたい子どもの見取りや関わりには、「子どもの気持ちに寄り添う」「安心感が大切である」など共通する

視点が多くみられたが、文言にしてしまうと幼稚園教育要領等で謳われていることであり、当然のこととしてあるべき内容であろう。この研究会を通して学んだのは、事例を通してその場にいる保育者・小学校教諭自身が心を動かし、感じ、語り合い、導き出された事柄が、共有され、それぞれの心の中に実感として落ちるといふことの大切さであった。実感したことは施設類型や校種を越えて保育者・小学校教諭それぞれの子どもも理解や保育・教育観の幅を広げ深めていったと感じている。そして、E 幼稚園教諭のように実践に返しているという話が他にも多数聞かれた。

今回は「10の姿」として見ていくことはしていないが、例えば事例2のたかしくんについて考えると、食べるものが増えたことや、食事の場面が楽しいものとなったことは「健康な心と身体」、自分でこれだけ食べると決めたものを最後まで食べようと思えたことやそれをやり遂げたことから得られた達成感や自信は「自立心」など、その他の項目につながるものも多数見られた。今後様々なところで「10の姿」をキーワードとして協議する機会があるだろう。その際に、「子どもの行動の中にもど『10の姿』が見られたか」に留まらず、「一人ひとりの子どもの心の育ちに焦点を当てて見ていく中から、それぞれの子どもに『10の姿』のどのような側面が育ちつつあるのかを見ていく」ことが、姿の奥にある子どもの心の育ちにまで目を向けることにつながると考える。また、この研究会での語り合いから、施設類型や校種を越えて保育者と小学校教諭が共通して語れる部分であり、共有できるところだと感じた。

語り合いを通して、園と小学校とでは保育・教育の方法は違えども、根底に流れる子どもがよりよく育ってほしいと願っている思いは同じであると感じ合えたことから、同志のような心持が沸き上がり、保育者と小学校教諭との関係性が温かいものとなっていった。そして、「会合に出ることが楽しみだ」との声をたくさん聞いた。語り合いを通して、これまでの自分の保育・教育について内省する機会となり、子どもへの関わりが具体的に変わったと実感しているとのことである。また、これまで漠然ともっていた相互のイメージが更新され、もっと知っていくことで、子どもへの関わりが繋がっていくという思いをもてたとのことである。

課題としては、保育者と小学校教諭が共有できるところを重視して進めてきたため、年齢や発達固有の子どもの心の育ちやその要因の特性などについて協議するところまで至らなかった。0歳から学童期までの事例を比べる中で、その時期ならではの視点で見ていくことができれば、更に深めて見えてくるものがあるのではないだろうか。そこを保育者と小学校教諭が共有できれば、その時期にこそ大切にしたい子どもの育ちを大切にしたい保育や教育の充実につながるものと考ええる。先の姿を知っていれば、早くできるようにしておかなければ心配だと先取りした教育に走ることはないだろう。これまでの育ちを知っていれば、場所や環境が変わっても、今見せている姿をありのまま受け止め、育ってきたものを引き出し積み重ねていくことができるだろう。そのような大人の捉えや関わりの違いが、子どもの心の育ちに与える差はとても大きい。今回の研究において、それぞれの中に感じるころではあったが、更に具体的に探っていきたい。

おわりに

今回は京都市全域の中から数名の参画者によって研究会を進めた。このような会がそれぞれの小学校を拠点としてその周りにある様々な園と共に、その地域の子どもの事例について語り合えば、より実践につなげることができる。保育者と小学校教諭がつながり、互いの保育・教育を理解し合い、子どもを肯定的に見る土台ができれば、子どもは安心して学び育つことができると考える。

第 11 回

未来教育研究所
研究助成
最終報告書

Society5.0 時代に求められる「主題—探究—表現」型カリキュラムの開発
—高等学校英語科における「探究」に係る指導と評価の一体化を手がかりに—

姫路女学院高等学校 北本 とし子

渡邊 美奈子 今井 祥詠 上田 園恵 鈿持 僚子 上田 友梨香 安井 亮太
金川 沙椰香 中井 望貴 常森 茂美 前田 勝彦 北野 陽子 沖 美智子

はじめに

本研究では、4技能の統合的な育成をふまえ、さらに今求められている Society 5.0 時代の学びの特徴である「主題—探究—表現」型カリキュラムの開発をめざし、思考力を中核として協働により最適解を求めるカリキュラム開発をめざし、そのために必要な資質・能力を精選し、観点別評価と指導との整合性を整理することを図った。

研究の目的

本研究の目的は、高等学校英語科において、Society 5.0 時代に求められる学びの特徴である「主題—探究—表現」型のカリキュラムの開発である。新学習指導要領の4技能5領域統合型の指導と評価にもとづき、さらに思考力を中核とした協働により、最適解を求めるために必要な資質・能力を精選してカリキュラムの中心に位置づけ、観点別評価と指導との整合性を整理して提示する。

研究の方法

◆研究の実施方法

文献、資料および先行研究の調査等をふまえて、総合的な評価指標表とカリキュラムを開発し、カリキュラムをふまえた授業を行う。その成果を、研究授業を実施して示す。

◆成果の検証方法

「主題—探究—表現」型カリキュラムにもとづいて、評価指標を明らかにし、パフォーマンス課題を単元テストに位置付け、年間数回にわたってパフォーマンス評価を行った。また、生徒の英語力測定として GTEC を定期的実施し、英語力の変容を把握した。また、それらの資料から、問題の正答率、エラー認識の精度、得点の伸びなども分析した。同時に、取組の始めと終わりにアンケートを実施し、英語学習に関する

意識や自己評価の変化を探り、新たに開発する「主題—探究—表現」型カリキュラムの教育効果を多角的に検証した。

◆研究報告

一年間にわたり、英語科全員による研修を何度も実施し、評価指標一覧表や単元のパフォーマンス課題を位置づけ、生徒の声を取り入れてカリキュラムを開発してきた。紙幅の都合もあるため、ここではカリキュラムをふまえた研究授業について報告したい。

・研究授業概要

◎科目・実施クラス 論理・表現 I

普通科特別進学国際教養コース 1 年生

◎活動のねらい

「もっと海外の高校生活を身近に感じ理解を深めたい」という生徒の要望から、海外と日本の高校生活に焦点をあてた多文化理解を深めるプロジェクトを実施した。今回は、姉妹校のあるインドネシアとポーランドに、修学旅行先のオーストラリアを加えた 3 か国を選び、今後の交流への興味・関心を継続的に高められるようにした。プロジェクトとしてスライドを完成させる過程では、調査内容の共有や、留学生や ALT へのインタビュー等を通して、コミュニケーションの充実が具体的な行動として実践されるよう図り、また、主体的な関わりと協働性を育成するために、個人・グループ・全体の相互交流を常に図った。

◎研究授業時の流れ

研究授業では、各グループが完成させたスライドで 10 分程度のプレゼンテーションをし(1 人約 2 分ずつ担当)、聴き手の生徒はピアレビューにより良かった点や印象に残ったこと、興味深さ等をフィードバックし、さらにリフレクションシートで全員が自身の活動の振り返りも行った。

◎評価のポイント

事前活動および発表活動における言語活動の観察、完成したスライド、プレゼンテーションの内容と振り返りの確認によって行った。

【知識・技能】 既習の文法事項(文型・時制)を適宜用いながら、正確に表現できる。

【思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度】 「思考・判断・表現」における評価は「主体的に学習に取り組む態度」と一体的に行う。以下に示す 3 つの評価項目を生徒と共有し、ルーブリックを参照しながら、生徒が書いたスライドの SCRIPT やプレゼンの内容を確認し評価する。また「主体的に学習に取り組む態度」の評価を補完するために、授業を振り返り、目標達成へと学びを調整できるように個々に支援する。

◎ルーブリックの主な評価項目

- ・聞き手の興味を引きそうな学校生活の紹介にするために、情報や説明を取り入れている。
- ・聞き手を意識した自然な流れ(coherence)のある、2 分程度のまとまりある紹介ができています。
- ・単なる違いに留まらず、その背景にある文化や国民性の違いにまで触れている。

【知識・技能】

(a) 必要な語彙や表現を理解し、適切に使って話している。また、理解しやすい発音やイントネーションで話し、ポーズの入れ方も自然かつ適切である。

(b) 多少の誤りはあるが、理解に支障のない語彙や英文を使って話している。また、理解に支障のない程度の発音やイントネーションで話し、ポーズの入れ方も比較的的自然である。

(c) (b) を満たしていない。

【思考・判断・表現】

(a) 聞き手の興味をひきつけるわかりやすい発表となるように、評価項目を満たし、情報を整理し、論理の構成や展開を工夫している。

(b) 評価項目を満たして伝えている。

(c) (b) を満たしていない。

【主体的に学習に取り組む態度】

(a) 聞き手の興味をひきつけるわかりやすい発表となるように、評価項目を満たし、情報を整理し、論理の構成や展開を工夫している。

(b) 評価項目を満たして伝えている。

(c) (b) を満たしていない。

研究の結果と課題

研究授業終了後、生徒はリフレクションシートに取り組みに関する感想を自由記述形式で記入した。どの生徒も、プロジェクトを通じて、単なる高校生活の違いに留まらず、背景にある文化や国民性まで調査を進めていた。また、自分が伝えたいことを整理し、相手に伝わりやすいように表現や構成を工夫して英文やスライドを制作できた、という達成感についても述べていた。

また、生徒の学習意欲や動機づけ等に関するアンケート調査では、「プレゼンを通して英語学習に対するやる気が高まった」、「英語で発表することに自信がついた」、「もっと英語を上達させたいと思った」、「海外の文化に興味を持った」、「海外の文化についてもっと知りたいと思った」、「グループのメンバーと協力できた」の 6 つの項目に全員が肯定的な回答を示した。

プロジェクト全体の感想については、多くの生徒が自由記述欄に、準備は大変であったが、とても良い機会となったと感想を述べていた。今後、定期的に同様の活動を取り入れていく計画であるが、その際は、より効率的に進めていけるように工夫していきたい。

おわりに

本研究において開発を試みた「主題—探究—表現」型カリキュラムは、英語科における 4 技能 5 領域を網羅しつつ、その総合的な活用を、探究的な学びとどのように結びつけることができるかについて、明らかにしようとしたものであった。文献研究、資料の整理と、総合的なカリキュラムの作成にはかなりの時間を要した。

現在の中等教育課程の英語科の指導では、Can-Do リスト、CEFR などをはじめ、技能別の評価指標をふまえることに軸足があり、探究的な学びはイベント的な取組にとどまる傾向が否めない。今後は、英語科においても探究を中核に据えたカリキュラム開発の試みが増えることが見込まれるが、本研究で取り組んだ探究を中核とし基盤となるコンピテンシーについても整理したカリキュラムを示すことは、今後の英語科指導の向上に貢献できると考えている。発表や共有の機会を図るとともに、更なる向上をめざしたい。

「タブレット端末」と「道德ノート」を活用するブレンド型授業に向けて
ーデジタルとアナログの特性を生かした授業デザインの構築ー

伊丹市立鴻池小学校 塩家 崇生

はじめに

GIGA スクール構想の実現に向け、児童生徒一人一台タブレット端末(以下端末)の配付が始まり、約1年が経った。私が所属する学校でも、授業だけでなく、特別活動でも児童が端末を自在に扱っている姿を多く見られるようになった。

他校の研究発表会や研修会でも、端末活用授業は増えており、児童生徒はそれを活用して考えの交流をおこなったり、自分の考えをまとめていたりしている。

しかしながら、それらの活用は児童にとって必然性があるのか、また学習効果が得られているのか等と感ぜられることも少なくない。

令和3年(2021年)1月26日付け中教審では、「主体的、対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善におけるICT活用について、「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～についての答申」の中でこれまでの実践とICTとを最適に組み合わせることで、学校教育における様々な課題を解決し、教育の質の向上につなげていくことが必要であると示されている。

研究の目的

本研究では、「深い学び」のある道德科授業の実現を目指し、従来のアナログツールである道德ノート(以下ノート)と、新たなデジタルツールである端末を組み合わせるブレンド型授業の構築に向けて、児童の実態調査や端末活用、非活用授業との比較研究をおこない、その効果と課題について明らかにすることが目的である。

研究の方法

伊丹市立鴻池小学校6年生2学級60名を対象に、以下の方法で研究をおこなった。なお、

A 学級は筆者が担任である。

(1) 事前調査の実施

表1 意識調査内容(事前)

質問内容概要(5件法)
道德科における児童の意欲、関心

(2) ブレンド型授業と端末非活用授業の実施

表2 授業実施方法

	A学級	B学級
教材ア	端末非活用	ブレンド型
教材イ	ブレンド型	端末非活用

- ・授業者は、2学級とも筆者。
- ・端末は、展開場面の意見交流場面で主人公の心情を言語化する時に活用。
- ・ノートは児童が自由に授業内容についてまとめるために2授業とも活用。
- ・各授業後に、ふりかえりを実施。

表3 ふりかえり内容

	質問内容項目(5件法)
ア	よく考えましたか。
イ	友達の考えを積極的に知ろうとしましたか。
ウ	新たな発見はありましたか。
エ	自分の生き方について考えられましたか。

(3) 事後調査の実施

表4 意識調査内容(事後)

	質問内容項目(5件法)
ア	道德科における端末活用の必要性
イ	道德科におけるノート活用の必要性

(4) ブレンド型授業における意識調査の実施

表5 意識調査内容

	質問内容項目(5件法及び自由記述)
ア	ブレンド型授業における児童評価
イ	意見交流場面についての児童評価

(5) 上記(1)～(4)の結果におけるデータ分析の実施

研究の結果と課題

(1) 道徳科授業における意識調査より

調査結果からは、クラス間での差が見られるが、端末及びノート活用については概ね活用の必要性を感じている児童が多いことがわかった。

表 6 意識調査結果（平均値）

	A	B	2学級合計
意欲関心	3.65	3.17	3.42
端末の必要性	3.81	4.03	3.92
ノートの必要性	3.87	3.90	3.88

※5 件法(1全く 2あまり 3思う 4やや 5とても)

(2) ブレンド型と端末非活用授業の実施より

授業後のふりかえり結果から、どの質問項目についても端末非活用の方が評価点は高いことがわかった。

表 7 表 3 のふりかえり結果（平均値）

		A	B
質問ア	ブレンド型	4.60	3.69
	端末非活用	4.63	4.08
質問イ	ブレンド型	4.43	3.65
	端末非活用	4.47	3.88
質問ウ	ブレンド型	4.13	3.62
	端末非活用	4.27	4.15
質問エ	ブレンド型	4.13	3.65
	端末非活用	4.27	4.08

※5 件法(1全く 2あまり 3思う 4やや 5とても)

また、ブレンド型授業に関する調査(表 5-ア)では、対象児童の 77.6%がブレンド型授業により、授業のねらいについて考えることができたと回答している。

ただ、端末活用場面に関する調査(表 5-イ)では、学級間での差が明らかとなった。A学級は、筆者が担任であり、他教科においても全体交流やグループ交流が活発におこなわれている。授業者と児童の人間関係や、学級における話し合い活動の実態等でこの結果も変わってくるのではないかと考察する。結果については、表 8 の通りである。

なお、「端末場面で一気に見たい」と答えた児童の自由記述では、「友達の考えが見られる」、「発表しなくてもいい」、「時間短縮」といった内容の言葉が多く見られた。

『未来教育研究所紀要』第 11 集
研究助成採択研究 最終報告書
反対に、「一人ずつの発言で考えを知りたい」と答えた児童の自由記述では、「一人一人の発言を聞いて考えたり、それについて全体で交流したりすることができる」、「一人一人の考えを聞いて理解したり、納得したりしたい」、「発表者がどうしてそれを考えたのかを知ることができる」といった言葉が見られた。

さらに、端末画面で一気に見ることに對して否定的な自由記述として、情報量が多すぎて全員の考えを見ることができていないことを指摘する児童もいた。端末活用については、文部科学省資料「特別の教科道徳の指導における ICT の活用について」でも他者の考えを知るためのツールとして紹介されているが、「全員の考えを簡単に共有できるツール＝考えを深める」という認識を改めて見直す必要があると考える。また、考えの集約機能により時間短縮は図れるが、それが考えを深めることを阻害している可能性もあるのではないかと考察する。

表 8 意見交流場面についての調査結果 (%)

	A	B
一人ずつの発言で考えを知りたい	25.8	7.1
どちらかといえば発言で考えを知りたい	22.6	10.7
どちらともいえない	16.1	17.9
どちらかといえば一気に見たい	6.5	10.7
端末画面で一気に見たい	29.0	53.6

おわりに

従来の授業ではできなかったことが、端末活用により可能となったり、より便利になったりしたことで、授業デザインも変化が求められている時期にある。そのような時期だからこそ、時代が変わっても変わらない本質的な価値を大切にしつつ、時代の変化とともに変えていく必要があるものに対して迅速かつ的確に教育方法の更新を図ることが重要である。

本研究を進める中で児童の意識調査から発見できた課題から、改めて流行に流されず、本質を見失わない教育の構築が必要であると強く感じた。今後も、デジタルとアナログの特性を生かした授業構築研究に励んでいく。

国語科の授業において子どもが立てる「問い」の傾向と解決過程の整理
京都教育大学附属京都小中学校 藤田 智之

はじめに

世界的な教育改革の進行と学習指導要領の改訂の中で、多様な子どもたちに質の高い教育の保障が求められている(論点整理等)。誰一人残すことなく、子どもたち一人一人が課題を見つけ解決する中で、個々の資質・能力を培い、伸ばしていかなければならない(令和の日本型教育を目指して等)。

これまでの学校教育において、一人一人が課題を見つけ、その解決に向かうような授業は少なく、発達の段階においては、課題を発見すること自体が難しいと考える。小学校段階では、教師が学習課題を設定し、それを受けて個々の子どもが解決したいことを考えていくことが現実的である。そのためには、学習課題を自分事として捉えることが必要になってくる。学習課題から一人一人が個別の問いを立て、学習課題を解決する過程の中で、問いを解決したり更新したりすることを通して、主体性が育まれ、学びを深めることができると考えた。

研究の目的

本研究では、提示した学習課題を自分事として捉えるために、子どもが自ら問いを立てることとその解決過程に着目して研究を進める。

学校現場において、問いを立てることが、これからの学校や社会生活において必要な諸能力の1つであることは認識されつつある。その力を育むためには、まず子どもがどのような問いを立てるのかといった事実を知る必要があると考えた。また、国語科だけではなく他の教科等においても、単元や内容等で立てる問いの傾向が異なるのではないかと考える。

そこで今回の研究では、子どもが立てる問いの傾向と解決過程を整理し課題に応じた指導法を開発するための基礎資料を収集し、まとめ

ることが目的である。

研究の方法

本研究では、以下の2つの課題を整理する。

- I 子どもの立てる問いの傾向を整理する。文種や言語活動の違いによってどのような傾向があるのか等について整理する。
- II 問いの解決過程を整理する。立てた問いの解決に対して、解決できたのか、できなかったのか、新たな問いが形成されたのか、それはどうしてなのか等を整理する。

この課題を明らかにするためには、具体的な調査が必要である。そのために以下の2つの仮説をもって、研究を進めていく。

- I 子どもが立てる問いにどんな傾向が見られるのか、文種、言語活動による違いはあるのか。それはどんな場合なのか。単元導入時に、子どもに問いを立てさせてその傾向をして分類し整理する。
- II 立てた問いが解決しない場合があるのか、それはどんな場合なのか。振り返りの記述から、問いの解決の過程と解決した時、しないとき、新たな問いが生み出された時の3つの視点で分類し整理する。

2021、2022 年度共に、小学校2年生の子どもが調査対象である(32名、31名)。その他、3年生、6年生でも授業を行った。週5回の国語の授業において、単元導入での問いと振り返りの記述を中心に分析を行い、問いの傾向を整理する。

研究の結果と課題

成果

1. 問いの傾向の整理

(1) 全体的傾向

子どもが立てた問いには、以下の3つの傾向が見られた(なかには、3つの特徴が複合的に重なり合っている問いもあった)。

- ① 考え解決することで学びが深まるであろうと推測できる問い
- ② (学習計画内に) 考えても解決することができない問い
- ③ すぐに解決できる問い

表1 問いの傾向

<p>小2「お手紙」-物語文</p> <ul style="list-style-type: none"> ・かえるくんがお手紙を書き終えた時、どんな気持ちだったんだろう。① ・がまがえるくんは本当にお手紙をもらったことがないのだろうか。② ・かえるくんにかたつむりくんが手紙をわたしたあと、かたつむりくんはどうしたんだろう。② ・がまくんはお手紙をもらった時、どんな気持ちだったのか。③ <p>小2「馬のおもちやの作り方」-説明文</p> <ul style="list-style-type: none"> ・作り方のせつめい書を書く時に、前よりも上手に書くためには何に気をつけたらいいのだろうか。① ・なぜ空きばこは厚さ2cmでたての長さは17cmで横の長さは13cmなのか。②③ ・どうして絵や文の中に何センチなどの数字やことばが入っているのだろうか。③
--

(2) 文種による傾向

物語文での問いの特徴は、提示した学習課題の「言語活動に焦点があたったもの」と「文章の読解に焦点があたったもの」があった。全体の80%が、読解に焦点を当てた問いになっており、言語活動に焦点をあてたものは少ない傾向にあった。この傾向は、これまでの学習経験にあると考える。上記の例示は2年生の問いであるが、3年生や6年生の実践研究においても同じ傾向が見られた。つまり、これまでの物語文の学習が文章読解に偏っていたのではないかと推測できる。

反対に、説明文での問いの特徴は、言語活動に焦点を当てた問いがほとんどであった。これは、物語文とは異なり、学習内容が指導事項や言語活動と関連性が高いことから、このような傾向に至ったと考える。

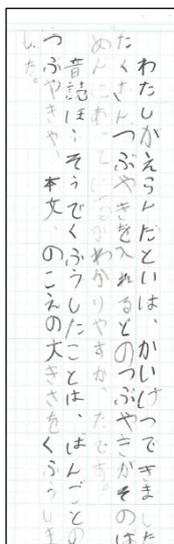


図1 振り返り①

2. 問いの解決過程の整理

図1は、単元終了後の振り返りプリントで問いの解決について記述している。がまくんの落ち込んでいる様子かどのような気持ちであるのかについて、解決できなかったとしている。悲しみ等心情の度合いは、それぞれの経験等による部分が大きいため、判断できなかったようである。

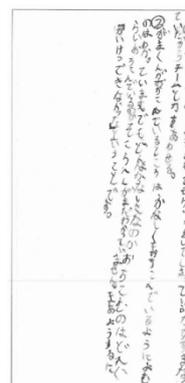


図2 振り返り②

図2は、言語活動に焦点をあてた問いである。この子どもは、問いを解決できたとしているが、どのように解決したのか等の記述がない。これは、多くの子どもに見られた傾向であり、発達の段階からも低学年の子どもにとって、何を、どのようにして解決に至ったのかを記述することは容易ではないことがわかった。

課題

課題を次の2点にまとめる。1つは、問いの解決の有無を記述するための書く力の育成という点である。何を、どのように解決したのか・できなかったのかを詳細に記述するためには考えている以上に時間を有することが分かった。普段記述量が多い子どもでも、自分の学習を振り返り、考えながら記述するためには多く時間が必要であり、子どもは難しさを感じていた。

もう1つは、問いの解決の過程を「解決した時」、「しない時」、「新たな問いが生み出された時」の3つの視点で分類し、その分析まで至らなかった点である。これは、新たな問いが生まれていくことや記述内容の不明確さ等、解決の有無が判断できなかったことも原因の1つであった。

おわりに

今回の研究では、子どもの立てる問いの傾向の整理については一定の成果があったと考える。しかし、問いの解決過程の記述を分類・分析するまでは至らなかった。今後は、この点を中心に、現在ある資料やこれからの実践資料をもとに、問いの解決過程を明らかにしていきたい。

ディープ・アクティブラーニングとしての高校英語教育の改革
ーコーパスを用いた発見型英語学習の提案ー

岡山県立倉敷中央高等学校 堀家 利沙

はじめに

従来型英語教育は規則の暗記や反復練習に依存する傾向にあった。だが、文部科学省が推奨する「アクティブラーニング」に基づいた英語教育とは、教師が与えた規則の暗記を促すのではなく、生の言語データを与え、生徒自らが規則を発見するような学習ではなからうか。そこで本研究はコーパスを使用したデータ駆動型学習 (Data-driven learning: DDL) という発想に主眼を置き、創発型英語教育を模索する。

研究の目的

DDL とは、本物の (authentic) 言語データの観察をとおして、語句や文法が持つ規則に関する学習者の「気づき」を促す指導法である。これまで DDL は国内外の大学レベルで実践され、既に効果が報告されてきたが、日本の高校レベルでの実践報告は極めて少ない。その要因としては、1) 英語母語話者コーパスに収録されている英文の内容的、語彙的な難しさ、2) コンピュータを使ったコーパス検索ができる環境の整備の不足と技術的な煩雑さが挙げられる。

以上の課題をふまえて本研究では、高校の現状とニーズをふまえ、DDL を実践することで、その教育効果と課題の検証を目指す。

研究の方法

1. 使用するコーパス

高校で DDL を実践するうえで、学習者の負担となり得る要素は、可能な限り取り除く必要がある。その際、コーパスの選定が重要となる。本研究では、ウェブ上で無料公開されている Sketch Engine for Language Learning : SKELL という英語学習者向けに開発されたコーパスを使用する。本コーパスは、使用方法がわかりやすく、幅広い内容ジャンルの言語データ

(総語数 10 億語以上) が収録されている。また、全ての英文は、文長、語彙の情報などから学習者用の例文として、適切か否かスコアリングする技術を用いてリスト化されており、検索結果には得点が高い例文が優先的に表示される。以上の利点をふまえ、SKELL は高校での DDL 実践に適していると判断した。

2. 研究協力者

- ・学習者: 公立高校 1 年 (32 名)
- ・指導時間: 50 分 (通常授業時間内で実施)
- ・題材: 句動詞
- ・評価: 理解度確認テスト (事前・事後・遅延)

質問紙調査

[理解度確認テスト]

多肢選択型問題 (20 題) を用意。指導前に事前テスト、指導直後に事後テスト、指導後約 3 か月後に学習者には告示せずに遅延テストを実施。

[質問紙調査]

指導後に、A (授業全体)、B (コーパス)、C (LIPV: 後述) の 3 項目に分けて実施する 5 段階評価と自由記述による評価を併せて実施。

3. 指導項目の選定と DDL 実践の流れ

句動詞は多義性が高く、英語表現の幅を広げる鍵となる一方で、学習者の多くがその習得に困難を抱えていることから、本実践の題材として定めた。本研究では DDL の導入と併せて、英語母語話者、日本人英語学習者 (高校生・大学生)、高校生用英語インプット資料の 3 観点から句動詞使用に焦点を置いたコーパス分析を実施し、「高校生向け重要句動詞リスト (List of Important Phrasal Verbs: LIPV)」の開発を行った。本実践では、このリストより重要度上位 10 種 (*go on, set up, pick up, come back, go back, point out, come up, find out, go out, come in*) を抜粋し、指導項目として定め、以下の 5 つの学習ステップに組み込むこととした。

表 1 DDL 実践の流れ

学習ステップ	活動内容と目的
ステップ 1 気づき(個人)	事前テストをとおして、現時点で句動詞についてどの程度わかっているかを確認。
ステップ 2 調査(グループ)	※1 調査カードに沿って、SKELL を使い、調査。
ステップ 3 共有(グループ)	各自調査した内容をグループ内、グループ間で共有。
ステップ 4 学習の定着(個人)	※2 LIPV の該当ページを句動詞カードとして配布。コーパス調査をとおして、推測した内容と LIPV の情報を比較。新たな発見や気づきをワークシートにまとめる。
ステップ 5 発展(個人)	学習した句動詞 10 種から 3 種を選択し、オリジナルの用例を作成。提出された課題に対し、フィードバックを行う。授業終了直後に※3 事後テスト、3 か月後に学習者に告示せず遅延テストを実施。

※1: 調査カード: 各句動詞について、Chromebook を使用し SKELL で頻度を調査。コンコーダンス検索による文脈の観察をとおして、媒体別(話し言葉・書き言葉)使用傾向や主要語義を推測。

※2: LIPV: 各句動詞について地域、媒体、ジャンル別の使用傾向や学習者による英作文、インプット教材における使用状況を明示。主要語義ごとに、用例を記載。

※3: 事後テスト、遅延テスト: 事前テストと同一の内容とするが、問題の出題順をランダムで変更。

本研究では、表 1 の流れに沿い DDL を実施し、以下の 2 つの研究設問について考察する。

RQ1 DDL を取り入れた句動詞指導は、学習効果をもたらすか、またその効果は持続するか。

RQ2 A(授業全体)、B(コーパス)、C(LIPV) に対する満足度はどのように関係しているか。

4. 統計手法

RQ1 では、計 3 回実施するテストの得点について一元配置の分散分析を実施し、Holm 法を用いて多重比較を行った。RQ2 では、第 1 アイテムを生徒(32 名)、第 2 アイテムを質問用紙の設問(13 項目)とする対応分析を実施した。

研究の結果と課題

RQ1: 学習効果と定着 ANOVA を行ったところ、理解度テスト得点に対する時期の主効果は有意であった ($F(2,54)=43.373, p<.001$, モデル効果量 $\eta^2=.616$)。また、Holm 法による事後検定の結果、テスト得点に関して隣接区間の差はすべて有意であり、事後>遅延>事前という関係性が確認された。これより、DDL という提案

教授法によって、理解度テストの得点が事前→事後で伸びること、また事後テストで示された得点はその後低下するものの 3 か月たっても、事前得点よりはなお優位にあることが確認された。

RQ2: 改善に向けた満足度の分析 解析の結果、12 の次元が抽出され、第 2 次元までの累積寄与率は 48.3%であった(図 1)。

※質問用紙の項目は、A(授業全体)、B(コーパス)、C(LIPV)の 3 項目ごとに設問を立てた。

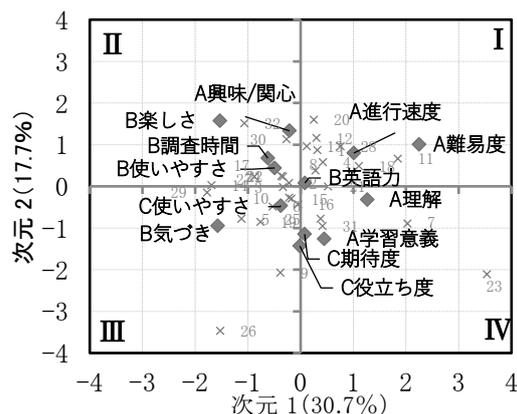


図 1 対応分析から得られた散布図

まず、散布図を概観されたい。授業の進行速度は、授業難易度の認識に影響し [I]、コーパスの使いやすさ、調査に充てる時間配分の適切さ、活動の楽しさは授業への興味・関心の向上に寄与している [II]。また、LIPV の使いやすさがコーパスを通して得られる気づきを強化しており、気づきに対する自己評価が高い生徒 [III] は、自己評価の低い生徒と比較し、成績伸び率、学習定着率がより高いことがわかった [III]。コーパス内の英文レベル (B 英語力) は中心点付近に付置されていることから複数の項目の満足度に影響する重要な要因の 1 つだと言える。

おわりに

本実践をとおして、DDL という提案教授法の教育効果及びその効果の一定の持続性が確認された。DDL 活動の楽しさは授業への興味・関心に繋がり、コーパスから得られた気づきは学習効果を上げている。自由記述からは、話し言葉で多用される句動詞の学習はスピーキング力向上に繋がりそうだという肯定的な意見が多い一方で、コーパス内の英文レベル、授業進行速度の適切さについては、評価が分かれた。今後の授業改善に向けた重要な課題と言えそうだ。

教師の視線配布行動を科学する
—授業における教師の視線と動線の可視化を手がかりに—

京都教育大学附属京都小中学校 森脇 正博

問題の所在と本研究の目的

学校教育は、児童生徒に対する教育-学習活動を通じて、より望ましい方向へ関心意欲を高め、理解や思考を習得、強化することが求められる。特に、“Society5.0”の時代において、中核を担う教員の指導力向上、ならびに熟達教員から初任期教員への指導力の継承は重要な課題である。そのため、多様かつ重層的に、校内研修や、研究発表会が各地で行われ、多数の教員が参加する。ところが、授業における再現性は乏しく、榊原・森脇他(2016・2018)が指摘するように、創発性や予測の不可能性も射程にいれる必要がある。

ただ、ここで大きな悩みが生じる。それでは、いったい授業者は何を手がかりに、計画した授業を進めていけばいいのか。また、教員の指導力の継承のため、何に着目すべきなのだろうか。そこで、教師が子どもの学びを把握するとはどういう過程か、また、どのような訓練を積み重ねれば、事実が見えるようになるのか。この2つの問いに迫ろうとした教師の視線や動線に関する先行研究を、まずは渉猟し、分類を試みた。

1 つは、一方向から教室全体を撮影し、そこでの談話分析や教師の省察を中心に分析を試みた研究。2 つは、教師の視線配布行動を記録し、教師の視線と児童の学習姿勢との関係を分析した研究。3 つは、視線計測装置を使用し、どの子どもに眼差しを注いでいるか、そのきっかけとなるものを明らかにした研究である。具体を挙げれば、吉崎静夫は、授業中に生じた手がかりの認知が教師の意思決定過程の中心に位置付くことを指摘し、姫野完治は、熟達教員は気になる子どもを見る傾向が高いが、実習生は、児童の発言や挙手などに対し視線を向けがちであることを明らかにした。これら先行研究に通底するのは、授業者である教師が意思決定を

行う際の「眼差し」、見とりへの着眼である。

たしかに、教師は授業を進める際、様々な意思決定を行っているが、闇雲に行っているわけではなく、視線の先にいる気になる子どもの言動や雰囲気を感じ取り、判断している。「授業態度や生活面において気になる児童を、教室の前方に配置したがる」教師の存在はその証左といえよう。

しかしながら、機器の進化で詳細な教員の視線行動を捕まえることには成功しているが、教師の視線配布行動と動線の関連については未だ精緻化されておらず、また、授業中における教師の「受診的視線」と「能動的視線」が断続的に注がれていることに着目した研究は、管見の限りない。

そこで、本研究では、教師が授業中に行う「視線配布行動」と「動線」の特徴を、企業が持つ AI 技術や視線分析技術の提供を受け、分析・解析する。そのことを通して、①授業者の動線を含めた視線配布行動と瞬時の意思決定プロセスにおける方略の有り様、②可視化できる指導技術と暗黙知ともいべき教師の技の存在を明らかにする。そして、③今後増える初任期教員を中心に、教育技術の継承という観点から、児童生徒への学習・生活指導の充実や教育の質の向上を図る方略の提案を行う。

2 対象と方法

2021 年から 22 年度にかけて、小学 5 年生 32 名(22 年度は小6)を対象に自身の視線と動線を対象にした。先行研究でも、様々な映像機器を使い、視線配布行動を記録、教授行動との関連を回想法等で分析されてはいる。

しかし、教師がアイキャプチャー等を装着することで、生徒にとっては、非日常な状態(容姿)となる点、全体に視線を送っているといった周

辺視野については捨象されがちな点など、課題もある。

この点に関し、コニカミノルタ(株)の持つ映像録画技術ならびに AI 技術の提供(写真1)を受け、機器を装着することなく、1 授業時間内における授業者の「視線配布行動と動線」、そして生徒の「視線」を分析対象とすることが可能となった。



写真1 提供を受けた機器類

そこで具体的には、教師が教室を6分割(図1)した内のどの方向・どのあたりを注視しているかを1秒間隔でプロットしつつ、生徒の視線がどこを向いているかを矢印で示し、教師の視線との連関を回想法も活用しながら考察する(図2)。さらに、教師の立ち位置と視線配布位置の発現割合からも分析を試みる。

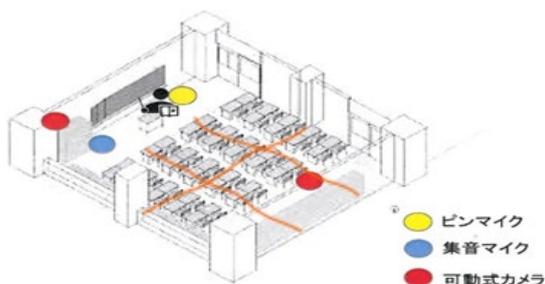


図1 教室の分割方法



図2 視線解析の方法

研究の結果と課題

現時点での教師の視線配布行動は意思決定と連動し様々な方略として表出しつつも、次のようなパターンを確認できる。

1つは、先行研究が指摘するように、意思決定をする際の生徒を見とるという、「受信者側」としての役割を果たす視線配布行動。2つは、教師の視線を通して注目させたい場所を示したり、言語ではなく視線による場のコントロールという「発信者側」としての視線配布行動。そして、3つは、その両方の作用が同時に表出する(注視しているというよりは全体を眺め、教室の雰囲気を感じ取っている視線)場合である。また、教師の立ち位置(動線)による視線配布行動には偏りも見られる。

おわりに

残念ながら単年度の研究には限界があり、以下の3点が引き続き研究していかなければならない課題として積み残った。

①教師の視線はいつも自律的なものではなく、存在する児童から影響を多分に受けていること。そのため、②教師の視線配布行動だけでなく、児童側の視線や発言との連関も分析する必要性が認められること。くわえて、③熟達教員による視線や動線の特徴は明らかにできたが、若手教員の調査が未実施であること、である。

これらを踏まえ、教師の視線と子どもたちの視線・言動との連関を分析材料に、新たな教師教育プログラムの開発・試行・提案、とくに初任期教員の育成に寄与する研究を継続したい。

参考文献

- 榊原禎宏・森脇正博他(2016)「教室における意図的な非言語メッセージ-正統化勘違いとしてのコミュニケーション-」『京都教育大学教育実践研究紀要 16号』
- 榊原禎宏・森脇正博他(2018)「方略と生成がせめぎ合う教室における笑い」『同 18号』
- 姫野完治・生田孝至編著(2019)『教師のわざを科学する』一莖書房、○生田孝至・姫野完治編著(2022)『教師のわざ 研究の最前線』一莖書房

通常の学級における通級指導教室の
体験学習に関する実践的研究
—通級指導教室への理解や障害理解の側面に着目して—

大和高田市立浮孔西小学校 安里 健志

はじめに

通級による指導を受ける児童生徒は年々増えている。文部科学省の調査(2022)によると、令和2年度は 164,693 人の児童生徒が通級による指導を受けている。背景には、平成 18 年の学校教育法施行規則の改正により LD 及び ADHD の児童生徒が指導の対象となったことに加え、児童生徒の総数は減少しているにも関わらず発達障害の児童生徒が年々増えていることが大きな要因の 1 つであると考えられる。

通級による指導の目的は、障害の状態の改善・克服と環境への適応である(国立特別支援教育総合研究所 2012)。中でも環境への適応に関しては、本人の努力だけの問題ではなく周囲からの理解が欠かせない。とりわけ、多くの時間を過ごす通常の学級児童の理解は肝要である。通級による指導を受ける児童が学級や学校へ適応するためには、通常の学級児童への理解啓発を行うことが必要である。

これまで、車いす体験やアイマスク体験などの体験学習やゲストティーチャーを招いた講話などの学習が、特別支援学級や特別支援学校との交流を中心とした「障害理解教育」として実施されてきた。しかし、通級による指導に関連した障害理解教育や体験学習についての報告や研究は非常に少ない。そのため、通常の学級児童に対して通級指導教室の体験学習を通して理解啓発を促す実践的研究を行うことは、意義があると考えられる。

研究の目的

本研究の目的は、小学校通級指導教室に通う児童が在籍する学級において通級指導教室の体験学習を実施することで、通常の学級児童にもたらす教育的効果について検討することである。

研究の方法

奈良県内公立小学校である A 小学校において、通級による児童が在籍する 4~6 年生の学級児童 216 名を対象に、通級指導教室の体験学習を実施する。体験学習の内容は、①認知機能トレーニング『コグトレ』(宮口 2015)、②聞く力のトレーニング『きくきくドリル』(村上 2006)、③ソーシャルスキルトレーニング『よくわかるソーシャルスキルトレーニング(SST)実例集』(岡田ほか 2006)の 3 つを実施する。

通級指導担当教員が通常の学級児童に通級指導教室の体験学習と理解啓発学習を行い、ふり返りを児童に記述させる。そこで得られたデータをテキストマイニングツールを使った計量分析を行い、頻出語や語と語の結びつきを明らかにする。その上で、児童の主な記述に着目して効果を検証する。

尚、倫理的配慮として、本実践の趣旨を通級による指導を受ける児童とその保護者に説明し、通常の学級で体験学習を行うことに関する許可を得た上で実施する。

研究の結果と課題

体験学習後に児童が記述したふり返りを、樋口(2014)を参考に KHCoder で分析した。表 1 は、出現数の多かった主な語彙である。

表 1 主な語彙とその出現数

抽出語(出現数)	
楽しい (125)	知る (18)
思う (78)	体験 / 人 (14)
ステップ教室 (58)	まちがい (13)
けど (36)	問題 / けれど (11)
協力 (24)	聞き取り暗号 (10)
勉強 (35)	トレーニング/ 自分 (8)
さがし算 (20)	意外と/ 難しい (5)

第11回 未来教育研究所 研究助成採択者・最終報告者 一覧

			名前 (研究代表者)	研究課題名	所属	職位
1	奨励賞	G	北本 とし子	Society5.0時代に求められる 「主題-探究-表現」型カリキュラムの開発 —高等学校英語科における「探究」に係る 指導と評価の一体化を手がかりに—	姫路女学院 高等学校	教諭
2	奨励賞	個人	森脇 正博	教師の視線配布行動を科学する —授業における 教師の視線と動線の可視化を手がかりに—	京都教育大学 附属小中学校	教諭
3	奨励賞	個人	塩家 崇生	「タブレット端末」と「道德ノート」の ブレンド型授業にむけて —デジタルとアナログの特性を生かした 授業デザインの構築—	伊丹市立 鴻池小学校	主幹 教諭
4	奨励賞	個人	藤田 智之	国語科の授業において 子どもが立てる「問い」の傾向と 解決過程の整理	京都教育大学 附属 京都小中学校	教諭
5	奨励賞	個人	安里 健志	通常の学級における 通級指導教室の体験学習に関する実践的研究 —通級指導教室への理解や 障害理解の側面に着目して—	大和高田市立 高田小学校	教諭
6	奨励賞	個人	堀家 利沙	ディープ・アクティブラーニングとしての 高校英語教育の改革 —コーパスを用いた発見型英語学習の提案—	岡山県立 倉敷中央 高等学校	教諭

(所属、職位は採択当時)

2023年3月31日発行

FERI 未来教育研究所紀要 第11集

編集・発行 公益財団法人 未来教育研究所

〒650-0004 兵庫県神戸市中央区中山手通6-1-1

兵庫県生田庁舎3階

TEL (078) 599-9050 FAX (078) 599-9051
