

くらしき作陽大学
作陽音楽短期大学
研究紀要

第49卷 第2号

(通巻第88号)

2016

〈論文〉

両親の養育態度が青年期の孤独感に及ぼす影響 芝崎 良典・芝崎 美和(1)

我が国におけるアクティブ・ラーニングの受容について 芝崎 良典・芝崎 美和(7)

「道徳」教科化による変更の本質 秋山 博正(13)

「外国語」指導を担う小学校教員養成カリキュラムの開発
—実践的英語指導における学年間の差異と傾向— 佐藤 大介(33)

特別支援学校教員養成課程におけるレジリエンスの育成 中塚 志麻(43)

保護者の就労状況および行動変容の準備性
が子どもの食生活に与える影響 小上 和香・桐野 顯子・岩崎 由香里(51)

〈研究ノート〉

食文化支援の実践活動のこころみ
～ベトナム農村集落における文化財保存と観光支援の取り組み～ 向後 千里・友田 博通(61)管理栄養士養成課程に学ぶ大学1年生の基礎学力と
公衆衛生学分野の習得度との関連性 網中 雅仁(67)

音楽デザイン専修における地域貢献活動の実績と課題 新名 俊樹(73)

〈教育研究実績報告〉 (79～)

くらしき作陽大学 発行
作陽音楽短期大学

Bulletin

of
Kurashiki Sakuyo University
&
Sakuyo Junior Collere of Music

Vol. 49 No. 2

2 0 1 6

The relationship between perceived parental attitudes and loneliness of adolescents	..... Yoshinori SHIBASAKI, Miwa SHIBASAKI	1
On the acceptance of active learning in Japan	..... Yoshinori SHIBASAKI, Miwa SHIBASAKI	7
The Essence of Making “Moral Education Class” a Subject	..... Hiromasa AKIYAMA	13
A Study on Development of Elementary School Teacher Training Curriculum for “Foreign Language” Teaching —Grade Differences and Tendencies of Practical English Teaching—	..... Daisuke SATOH	33
Resilience Development in a Teacher Training Course of Special Needs Education	..... Shima Nakatsuka	43
Effects of Parental Employment Status and Stages of Behavior Change on Children’s Eating Habits	..... Yorika OGAMI, Akiko KIRINO, Yukari IWASAKI	51
Approach to practical activities in food culture workshops: Conservation of cultural heritage and tourism support in rural communities in Vietnam	..... Chisato.KOGO and Hiromichi.TOMODA	61
Relevance of basic academic skills and knowledge of public health for the university students in the first year of a registered dietitian training course	..... Masahito AMINAKA	67
Achievements and Challenges of Local Contribution Activities in Music Design Course	..... Toshiki SHIMMYO	73

Published by

Kurashiki Sakuyo University
Sakuyo Junior College of Music

Kurashiki, Japan

くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要編集規則

1. 本誌はくらしき作陽大学・作陽音楽短期大学の機関誌であって、原則として1年1巻とし、1年2回（1号：5月中旬原稿締切、2号：9月下旬原稿締切）発行する。なお、必要ある場合には特集として編集発行することもある。
2. 本誌は原則として本学教職員の研究発表にあてる。
(投稿者は原則として本学教職員に限る。ただし、本学教職員と教職員以外による共同研究の場合はこの限りではない。)
3. 本誌に原著論文、研究ノート、資料、書評などの欄を設ける。ただし、原稿の内容によって新たに欄を設けることがある。

「原著論文」は、個人研究、共同研究の成果を公表するものであり、新しい価値ある結論を含むものとする。

「研究ノート」は、部分的な発見や新たな研究方法などを含む速報的内容をもつ原著論文であるが、論文としては十分な結論を得るに至らないと思われるものをいう。

「資料」は、研究の資料として役立つものをいい、調査、統計、実験などの解析・考察などを伴わないものをいう。

「書評」は、著書、文献などに関する紹介・評論を内容とするものをいう。

4. 本誌に掲載される諸種の原稿は未発表のものに限る。また、本文が日本語の場合には外国語題目、ローマ字著者名、外国語要旨を付記する。本文が外国語の場合には、日本語題名と日本語著者名を含む日本語要旨を付記する。なお、論文等の内容についての責任は、すべて投稿者が負うものとする。
5. 論文の長さは、原則として本誌30頁以内（400字詰め原稿用紙100枚以内）とし、これをこえる場合には分割掲載することもある。なお、ワープロ原稿の場合もこれに準ずる。その際には、原稿と共に電子媒体も提出する。
6. 投稿希望者は、紀要編集委員会の定める期日までに論題、予定枚数など必要事項を所定の用紙に記入の上、編集委員まで提出すること。
7. 校正は原則として3校とし、投稿者が行う。校正の段階での著しい加筆、訂正、停滞は認めない。
8. 原則として別刷りは提供しない。ただし、投稿者の負担で有料で提供することは可能とする。
9. 本誌の編集は、本学教職員によって構成される紀要編集委員会が行う。論文等の掲載は紀要編集委員会の決定による。なお、紀要編集委員会は必要ある場合には、執筆者に原稿の訂正を求めることがある。
10. 紀要編集委員会の委員長は、編集の参考に資するため、委員会の識を経て、投稿者の所属する学科、専攻、部会の教職員に意見を聞くことができる。
11. 本誌の体裁、掲載順その他は紀要編集委員会が決定する。なお、執筆に関する事項は投稿者が所属する学会の慣例に従う。
12. 本誌掲載論文は、くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学およびその他の機関で電子化し、電子図書館を通して利用ができる。著作権は、各執筆者にあるが、これに関する管理は、くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学が行う。
13. この規則の改正は、紀要編集委員会の意見を聞いたうえで、学長がこれを定める。

改正 平成27年7月8日（下線部改正）

くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要投稿細則

平成 27 年 4 月 1 日

1. 原稿

- 1) 提出原稿は A4 サイズの完成原稿とする。すなわち、原稿の 1 枚がそのまま刷り上がりの 1 頁となるよう、図や表、写真なども、著者自身が調整して、原稿の中に組み込み入れておくこと。
- 2) 原稿の第 1 頁は次の方法に従って作成すること。
 - (1) 表題：表題は正確、かつ簡潔に論文内容を表すものであること。副題は行を改めて書くこと。著者名はさらに行を改めて中央に書くこと。
 - (2) 和文原稿の場合、原則として、表題、著者名、所属は欧文を添える。
 - (3) 次に、欧文要旨（200 字前後）を置き、以下本文を続ける。
- 3) 緒言、方法、結果、考察、謝辞及び文献などの大見出しは 2 行取りとする。
- 4) 原稿は、原則として横書きとし、ワードプロセッサを用いて以下の要領で作成する。
 - (1) 和文原稿では 45 字×45 行とし、印字は 10 ポイントとする。数字は半角とする。
 - (2) 欧文原稿では 96 字前後×45 行とし、印字は 10 ポイントとする。数字は半角とする。
- 5) 和文原稿の場合、原則として常用漢字、ひらがな、新かなづかいを用いること。外国語音訳、生物の和名等はカタカナを用い、外国人名、生物学名などは原綴りを用いる。
- 6) 脚注は、関係する本文中の語の右肩に *、**（半角）などをつけ、その頁の下に横線を引き、その下側に挿入すること。行間は 1 スペースとする。
- 7) フォントは原則として明朝体とする。
 - (1) 欧文フォントは原則として Times New Roman とする。
 - (2) イタリック、下線は別途指示できる。
- 8) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。

2. 図・表・写真

- 1) 同じデータを図と表の両者で示すことは許されない。
- 2) 図、表およびそれらのタイトルならびにその説明文の体裁は、著者の所属する学会の方式に従うこと。
- 3) 写真是図として取り扱い、図（写真）、表にはそれぞれ番号（図 1.、Fig.1.、表 1.、Table 1 など）と、そのタイトルを記入すること。
- 4) 図の番号（図 1.、Fig.1. など）およびそのタイトルは図の下部に、表の番号（表 1.、Table 1）およびそのタイトルは表の上部に記入すること。
- 5) 数式は、原則としてワードプロセッサを用いて印書すること。
- 6) 図・表や写真を別添原稿として提出する場合は、A4 用紙に添付して提出すること。
- 7) 写真是鮮明なものとし、必ず台紙（A4）に貼ること。
- 8) 写真、図等を台紙に貼る場合は、製版上必要な場合に簡単に剥がれるよう配慮すること。
- 9) 写真中の文字などは写真の上に薄紙をかけ、指定する位置、文字などを青鉛筆（または青インク）で明示し、編集委員にその旨伝えること。
- 10) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。

3. 引用・参考文献

- 1) 雑誌および単行本の引用の仕方
 - (1) 本文中の引用（参考）文献の記載は、著者の所属する学会の方式に従うこと。
 - (2) 文献は原則として論文末尾に一括表記すること。
- 2) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。
- 3) 原稿は正本、副本各一部に電子媒体（CD-R、USB など）を添えて提出すること。ただし、電子媒体はメール添付ファイルとして提出しても差し支えない。

両親の養育態度が青年期の孤独感に及ぼす影響

The relationship between perceived parental attitudes
and loneliness of adolescents

芝崎 良典・芝崎 美和

Yoshinori SHIBASAKI, Miwa SHIBASAKI

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between the loneliness of adolescents and perceived parenting attitudes. Ninety-eight adolescent subjects completed two self-report measures: Parental Bonding Instrument (PBI; Parker et al., 1979) and Loneliness Scale of Ochiai (LSO; Ochiai, 1983). The PBI is a scale that is designed to measure two dimensions of parental behavior, high care vs. low care and low protection vs. high protection. With the LSO, loneliness in adolescence is classified into four types (types A, B, C, and D). For example, type D loneliness is “the loneliness of those who can believe in sympathy but have not become conscious of der Einzeln” (Ochiai, 1983). Results indicated that the parental protection score generated by PBI was linked to the loneliness types classified by LSO. Type D students classified by LSO were perceived to have been brought up by overprotective parents.

Keywords: parental attitude, loneliness, adolescents

目的

Weiss(1973)は孤独にはふたつ種類があるという。ひとつは社会関係の少なさから生じる孤独であり、もうひとつは愛着対象を失うことから生じる孤独である。青年期はこのふたつの孤独を両方とも経験する可能性の高い時期である。児童期、子どもの生活の中心は家族であったが、青年期には友人へと少しずつ移り行く(宮下、1995)。落合・佐藤(1996)は、青年期に友人との付き合い方がどう発達的に変化していくか研究している。その分析によると、青年期のはじめには、浅く広くかかわる付き合い方が多くみられていたが、年齢が進むにつれて、こうした浅く広くの付き合い方が減少していくことがわかっている。かわりに、深く狭くかかわる付き合い方が増加していく。友人との付き合い方は、浅い付き合い方から深い付き合い方へ、広い付き合い方から狭い付き合い方へと変化していくのである。

孤独感研究の第一人者である落合(1974)は高校生を対象にQ技法を用いて、彼らの孤独感の構造分析を行っている。結果、孤独感にはふたつの次元のあると述べている。ふたつの次元は、1. 人間同士共感しあえると感じ(考え)ているか否か、2. 人間(自己)の個別性に気づいているか否かという次元である。ここでいう人間(自己)の個別性とは実存主義的な意味での個別性である。ひとはもともとひとりひとり別個の存在であり、独自性をもった存在であるため、誰も自分にとってかわることはできないといった意味である。これらふたつの次元から4つの象限を得ることができる。

落合（1974）はこれらの象限を A 型、B 型、C 型、D 型と名付け、それぞれ次のように特徴づけた。A 型は、ひとは互いに理解や共感をしあえるものだと思っているが、人間の個別性には気づいていないタイプである。自分が他者との融合状態のなかにいるため孤独を感じにくいタイプであると考えられている。B 型は、ひとは互いに理解や共感をしあえないものだと考え、かつ自己の個別性にも気づいていないタイプである。自分を理解してくれるものがいないという思いをもちがちなタイプであると考えられる。C 型はひとは互いに理解できないと思い、かつ個別性に気づいており、他人への無関心や不信を抱きがちであると考えられるタイプである。D 型はひとは互いに理解できると思い、かつ個別性にも気づいているタイプである。「明るい孤独」と表現できるようなタイプである。落合（1974）の研究が行われた 1970 年当時には、青年は感傷的な孤独を感じることはあっても、自己の存在を自覚することによる孤独を感じることはないのではないかとの考えもあった。しかし、落合（1974）の研究により、青年も自己のあり方から生じる孤独を感じることがわかった。

その後、落合（1983）は、孤独感の類型判別を行うための尺度 Lonliness Scale of Ochiai (LSO) を開発した。LSO は、ふたつの下位尺度からなる尺度であり、人間同士の理解・共感の可能性についての感じ方の次元 (U-LSO) と、人間の個別性の自覚についての次元 (E-LSO) のふたつの次元をもつ。ふたつの次元から孤独感は 4 つの類型に分類される。型には落合（1974）が示した A 型、B 型、C 型、D 型があり、それぞれの特徴も落合（1974）が示した特徴と同様である。

発達的に考える場合、もっとも未成熟な型は A 型であり、もっとも成熟した型は D 型であると考えられる。落合（1989）は、各年齢で孤独感のどの類型がよく現れるのかを示すデータを報告している。13 歳では、A 型がもっとも多く、全体の 50 パーセントを占める。続いて、D 型が 24 パーセント、B 型が 18 パーセント、C 型が 8 パーセントと続く。16 歳になると、A 型 (32%) を抜き、D 型 (37%) がもっとも全体に占める割合の高い型になる。その後、B 型 (16%)、C 型 (15%) と続く。19 歳では、D 型が 65 パーセントともっともよくあらわれる型となり、A 型 (13%)、B 型 (13%)、C 型 (10%) と続く。22 歳には、D 型の出現率は 79 パーセントとなり、A 型の 9 パーセント、B 型の 6 パーセント、C 型の 5 パーセントを大きく引き離す。13 歳から 22 歳までの間の各類型の出現率を見る限り、加齢に従い、もっともよく出現する型は A 型から D 型へと変化していくことがわかる。年齢の低い時期に頻出する型を未成熟な型、年齢の高い時期に頻出する型を成熟した型であると仮定した場合、もっとも未成熟な型は 13 歳で最頻出する A 型であり、もっとも成熟

(LSO-U) 人間同士共感できると考えている

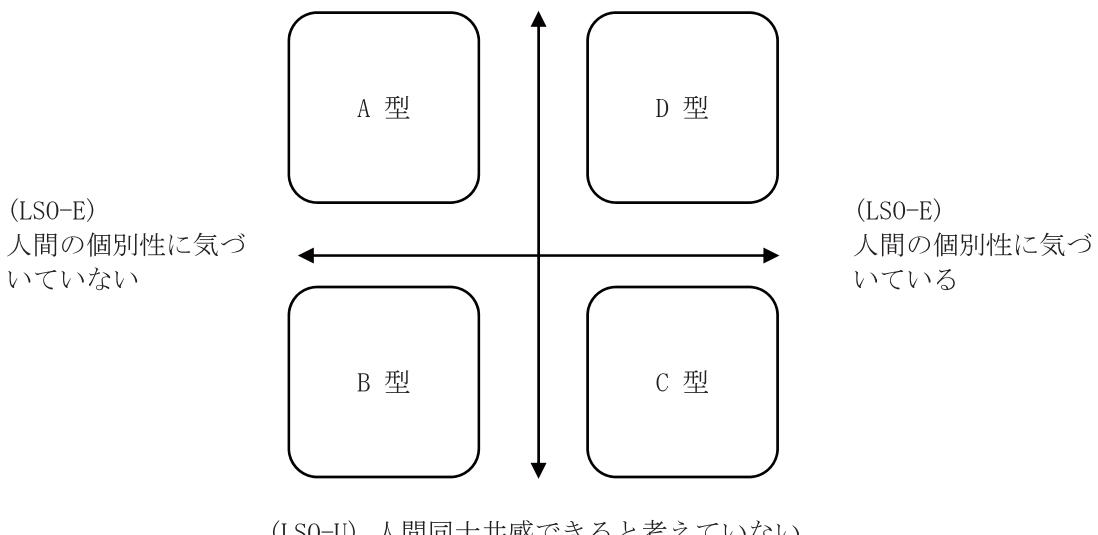


図 1. Lonliness Scale of Ochiai(LSO)によって判別される孤独感の類型

した型は 22 歳で最頻出する D 型であるといえる。B 型や C 型はどの時期にも少数であり、A 型から D 型へと移行する際に、一旦、B 型あるいは C 型を経由するとは考えにくい。

落合（1989）の研究からずいぶんと時間が経っている。社会の状況もずいぶんと様変わりしている。落合の研究が行われた時期は、日本は高度経済成長を経験し安定した経済成長を維持している時期であった。現在、私たちのいる社会はバブル経済崩壊後の低成長社会である。社会状況にずいぶんな違いがあり、そこで生きる青年にも違いがあることは十分に考えられる。野上・天谷・太田・栗田・布施・西村・長谷川・胡琴（2000）の研究では、大学生、短期大学生、専門学校生 525 名を対象に LSO を実施している。結果、D 型に分類されるものが 53 パーセントともっとも多く、その後を A 型が 36 パーセントと続いた。B 型は 2 パーセント、C 型は 9 パーセントであった。野上ら（2000）でえられた各類型の出現パターンは、落合（1989）の調査でいえば、16 歳の高等学校の生徒と同じ、A 型と D 型とに二分されるパターンであった。大学生 75 名を対象とした小林（2006）の調査でも、D 型が 49 パーセントともっと多かったが、ついで A 型が 43 パーセントと多く、ほぼ、A 型と D 型の出現率が同程度となっている。落合が対象とした大学生に比べ、現代の大学生が発達的に未成熟なため、このようなパターンが得られたと考えられる（小林、2006）。

それでは、未成熟な A 型と成熟した D 型とではどのような背景の違いがあるのであろうか。A 型と D 型の違いはひとの個別性に気づいていないかいるかの違いである。個別性とはひとそれぞれ別のあり方をしていることをいう。自分と他人とは違うということである。私たちはさまざまな他人といっしょに生活しているが、その他人を自分とは異質な他者として意識する場合もあれば、意識しない場合もある。ここで、自分のあり方とは異なるあり方を、他者性ということにする。自分と違うあり方をしている他人に会うとき、私たちはそのひとの他者性に気づく。他者性に気づくということは、ひるがえって自分のあり方の特殊性にも気づくことになる。男性という概念が女性という概念と比較して作られていくように、自分とは異なる他者と出会うことで私たちの自己が作られていくわけである。一方、自分のあり方とはあまり異ならないあり方をしている他人に会っても、私たちはその他者性を意識することが少ない。他者性に気づくことがなければ、自身のありようを考えることができない。女性のいない世界にいる男性には男性という概念を形成することができないのではないか。このように他者性と出会うことで私たちは自身の個別性、ひとの個別性に気づいていくわけである。

本研究では、両親の養育態度に焦点をあて、両親の養育態度と青年期の孤独感との間の関連について検討することを目的とする。養育態度には過保護、養護の 2 側面がある（Parker, Tupling, and Brown, 1979）。子どもに干渉することの多い親を考えてみる。子どもにとっては干渉することの多い親、すなわち過保護の親は他者性に気づくきっかけになるであろう。過保護な親とは子どもにとっては邪魔な存在である。子どもの望みと違うことを親がするからである。子どもの思いと親の思いのずれがあればあるほど、子どもは親のあり方をきっかけに他者性について気づくことになる。一方、干渉することのない親、すなわち過保護でない親の場合、子どもは親を邪魔だと思わない。親が他者性をもって子どもに対しないからである。この場合、子どもはひとの個別性に気づくことが少なくなると考えられる。

本研究では未成熟な A 型と成熟した D 型と違いを養育態度の違いから説明しようとするものである。孤独感 D 型に判別されるものは、A 型に判別されるものにくらべて、過保護に育てられたと知覚しているものが多いと考えられる。

方法

対象者 大学生 98 名を対象とした。

測定尺度

(1) Loneliness Scale of Ochiai

落合（1983）の開発した孤独感尺度（Loneliness Scale of Ochiai）を用いた。LSO と略記されるこの尺度は、前述したように、人間同士の理解・共感の可能性についてのとらえ方の尺度（LSO-U）と、自己という存在の個別性について自覚についての尺度（LSO-E）のふたつの下位尺度からなる。

（2）Parental Bonding Instrument の日本語版

Parental Bonding Instrument (Parker, Tupling, and Brown, 1979) の日本語版 PBI (小川, 1991) を用いた。PBI 尺度と略されるこの尺度は、子どもからみた養育者の養育態度についての自覚的評価尺度である。本研究でも調査対象者である大学生たちの被養育態度を測定するために用いた。その日本語版である小川（1991）による日本語版 PBI は十分な妥当性と信頼性が確認されている。

本尺度によって、過保護と養護のふたつの次元から養育者の養育態度を測定することができる。過保護とは、子どもの自律性を尊重しない養育態度であり、「私のすることは何でもコントロールしたがった」といった 13 の態度か行動についての項目から構成されている。過保護得点が高いほど、過保護傾向が強く、自律を促す傾向が低いことがある。一方、養護とは、愛情深い養育態度をいい、例えば、「いつも温かく親しみのある声で話しかけてくれた」などの 12 の項目から構成されている。養護得点が高いほど、養護傾向が高く、無関心や拒否の傾向が低いことになる。これら計 25 項目について、16 歳までの親の行動や態度について想起してもらい、その行動や態度にもっともあてはまると思われるものを選ぶことを 4 件法（1 = 全くちがう、2 = どちらかといえばちがう、3 = どちらかといえばそうだ、4 = 非常にそうだ）で求めた。なお、PBI 尺度を用いる場合には、養育者として父親と母親のそれぞれについて回答を求めることが多いが、本研究では父親、母親の区別をせずに、「親」とひとくくりにして、親の養育態度について想起し回答するよう求めた。対象者の家庭環境に配慮したためである。

倫理的配慮、説明と同意

調査対象者には書類を用いて口頭で研究の目的を伝え、研究に協力する協力しないは自由であり、たとえ、回答をはじめた後であっても、中止してもよいことを伝えた。個人情報の保護についても説明し、個人が特定されることのないことや得られたデータの保管期間（5 年間）とその後の破棄について約束した。また本調査によって、調査対象者に不利益が生じることがないこと、仮に生じた場合には調査実施者及び校長等に申し立てるよう伝えた。調査協力応諾をお願いした後、協力してもらえる場合は、所定の欄に性別と生年月日を記入したうえで、評定を開始するよう求めた。

結果と考察

回答に不備のあった 11 名を除いた 87 名について分析を行った。

孤独感の類型

LSO から調査対象者を各類型に判別した。結果、A 型が 30 名、B 型が 0 名、C 型が 4 名、D 型が 53 名であった。本調査での各類型の出現率のパターンも、野上ら（2000）や小林（2006）と同様、A 型と D 型で全体を二分するようなパターンであった。B 型と C 型については少人数であったため、以下の分析 A 型と D 型について行うこととした。

孤独感の類型と両親の養育態度との関連

A 型と D 型といった孤独感の類型によって、両親の養育態度が異なるかを検討することが目的であった。PBI の養護因子得点の平均値が LSO の A 型と D 型とで差があるかどうかを t 検定を用いて検討したところ、LSO の型によって因子得点の平均値に差はなかった ($t(81) = .99, p = .32$)。PBI の過保護得点の平均値についても同様に t 検定を用いて検討したところ、D 型の過保護得点の

表1. LSO の類型ごとの過保護及び養護因子の平均得点と標準偏差

		LSO	
		A型	D型
PBI	過保護	22.5 (4.4)	25.5 (4.8)
	養護	23.7 (5.5)	24.9 (5.5)

平均値は A 型に比べ高いことがわかった($t(81) = 2.79$, $p < .01$)。D 型の対象者は A 型に比べて自分たちが過剰な保護や干渉を受けたと知覚している。

自分と他者とが異なる存在であるとあらためて思うのは、自分と他者の考えが異なることに気づくときである。親から過剰な干渉を受けたととらえることは、親から望まない干渉を受けたととらえていることに等しい。望まない干渉を受けたととらえていることは、自分の考えとは異なる考え方をもつ親がいるということである。このような親は子どもが他者性に気づくきっかけになっている。私たちが自己の姿に気づくのは、自分とは異なるあり方をしている他者に会うときである。過保護に育てられたと知覚しているものは、そうでないものに比べて、他者性を多く経験していると思われる。そして、他者性を経験することで、自己のあり方に気づき、ひとの個別性に気づくきっかけになっていると思われる。そのため、孤独感 D 型のものが、A 型のものに比べて、より過保護に育てられたと知覚している本研究の結果が得られたと考えられる。

引用文献

- 小林邦雄 2006 大学生における孤独感と同一性の混乱—ひとつのケース・スタディー 近畿大学生物理工学部紀要, 17, 63-78.
- 宮下一博 1995 青年期の同世代関係落合良行・楠見孝(編) 講座生涯発達心理学 第4巻 自己への問い合わせ 金子書房.
- 野上康子・天谷祐子・太田伸幸・栗田統史・布施光代・西村萌子・長谷川美佐子・胡琴菊 2000 青年期の"孤独観"を測定する尺度の作成 Bulletin of the Graduate School of Education and Human Development, 47, 247-268.
- 落合良行 1974 現代青年における孤独感の構造 教育心理学研、22、162-170.
- 落合良行 1983 孤独感の類型判別尺度 (LSO) の作成 教育心理学研究、31、332-336.
- 落合良行・佐藤有耕 (1996). 青年期における友達とのつきあい方の発達的変化 教育心理学研究、44、55-65.
- 落合良行 1989 青年期における孤独感の構造、風間出版.
- Weiss, R. 1973 Loneliness : The experience of emotional and social isolation. Cambridge, The M.I.T. Press.

概要

本研究の目的は、両親の養育態度と青年期の孤独感との間の関連について検討することにあった。大学生 98 名を対象とした。両親の養育態度の測定には、Parker ら (1979) が開発した PBI 尺度 (Parental Bonding Instrument) を用いた。孤独感の測定には、落合 (1983) の開発した LSO を用いた。LSO から調査対象者を各類型に判別した。結果、A 型が 30 名、B 型が 0 名、C 型が 4 名、D 型が 53 名であった。B 型と C 型については少人数であったため、以下の分析は A 型と D 型につ

いて行うことにした。PBI の養護因子得点の平均値が LSO の A 型と D 型とで差があるかどうかを t 検定を用いて検討したところ、LSO の型によって因子得点の平均値に差はなかった。PBI の過保護得点の平均値についても同様に t 検定を用いて検討したところ、D 型の過保護得点の平均値は A 型に比べ高いことがわかった。D 型の対象者は A 型に比べて自分たちが過剰な保護や干渉を受けたと知覚している。この結果は、青年期以前に受けた養育が青年期での他者や自己との向き合い方に影響を与える可能性を示唆する結果である。

我が国におけるアクティブ・ラーニングの受容について

On the acceptance of active learning in Japan

芝崎良典・芝崎美和
Yoshinori SHIBASAKI, Miwa SHIBASAKI

Abstract

Active learning has received considerable attention over the past several years and has attracted strong advocates among faculty looking for alternatives to traditional teaching methods. Active learning is generally defined as any instructional method that engages students in the learning process. In short, active learning requires students to do meaningful learning activities and think about what they are doing. The core elements of active learning are student activity and engagement in the learning process. With the active learning process, students transition from being mere recipients of information to being participants actively engaged with new information in a learning environment. However, there has not been much discussion as to whether active learning changes the teacher.

Keywords: active learning, engagement, teaching method

本研究では、アクティブ・ラーニング型授業の実現は次のような段階を経ながら進むとした。1. 一方向的な知識伝達型講義、2. 形式上アクティブ化された授業、3. 実質上アクティブ化された授業である。現在、多くの大学で授業のアクティブ化が進められているが、3の段階までの授業のアクティブ化にまではなかなか進んでいないのが現状であろう。授業をアクティブ化しようとする場合、教員に大きな変化を求めることになるから、そう簡単には進まないのは当然とも言えるが、改革の進まない理由のひとつにアクティブ・ラーニングに対する理解の混乱がひとつある。本研究では、最初に「アクティブ・ラーニング型授業」を定義したのち、アクティブ・ラーニング型授業の展開について述べる。アクティブ・ラーニング型授業の展開については、河井（2015）が学生の視点からとらえたアクティブ・ラーニング型授業の展開を参考にしている。本論文の特徴は、実質上アクティブ化された授業の実現が難しいのか、その理由をアクティブ・ラーニングの定義の理解から考えた点にある。

1.1 アクティブ・ラーニングの定義

Bonwell and Eison (1991) は、アクティブ・ラーニングを、学生が聞く以上の活動を行い、その活動について学生が考えるよう巻き込んで行くものと定義している。

To provide a working definition for the following analysis, the authors propose that,

given these characteristics and in the context of the college classroom, active learning be defined as anything that “involves students in doing things and thinking about the things they are doing.” (Bonwell & Eison , 1991, p.2)

また、Braxton, Milem, and Sullivan (2014) は Bonwell and Eison (1991) の定義を補い、より簡潔にアクティブ・ラーニングを以下のように定義している。

Active learning is any class activity that “involves students in doing things and thinking about the things they are doing” (Bonwell, & Eison, 1991, p. 2). (Braxton, Milem, & Sullivan, 2014, p.571)

ふたつの定義に共通しているのは、授業において学生が聞いている以上の「活動を行う」という点とその活動について「考える」という2点である。伝統的な授業は、一方向的な講義形式の授業であり、学生には講師の言うことを聞いている以上のこととは求められなかった。2012年、中央教育審議会は答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」を報告した。題目のとおり、この答申は、生涯にわたり学び続ける力、主体的に考える力を学士教育課程のうちに学生が身につけるよう大学に求めるものである。授業については、教員による一方向的な講義形式の教育から学修者の能動的な学修への参加を取り入れたアクティブ・ラーニングへの転換が求められている。一方向的な講義形式の授業の主体は講師であった。授業のアクティブ化は、授業の主体を講師から学生に転換させることを求めていた。大きな改革である。学生の授業への参加度を高めるためにも、その授業で何を学び何を準備すべきであるかといったことがわかるよう、シラバスに書くべき事柄はよく選ばれなければならない。学生の自主的な学修時間を確保するためにも、履修のしすぎをふせぐ必要もある。評価のあり方も明確なものに変えていく必要もあるうし、学びが間延びしないようにクオーター制の導入なども検討しなくてはならない。学生を変えるためには授業だけが変わるものではなく、大学自体が変わらなければならない。そんな大きな改革を今大学は経験しているわけである。

1.2 アクティブ・ラーニング型授業

ところで、本研究では授業をアクティブ化し、うえで見たような、学生が聞いている以上の活動を行い、その活動について考るよう促そうとしている授業のことを「アクティブ・ラーニング型授業」と呼ぶこととする。「アクティブ・ラーニング」という用語を、能動的に学修することととらえてしまうと、講義形式でも学生は能動的に講師の言うことを体系化しようとしているのではないかといったアクティブ・ラーニングに対する反論が生まれる余地を許してしまう。議論の混乱を防ぐためにも、本研究では、一方向的な教育方法ではなく、学修者の能動的な学修への参加を促すような教授・学習法を指す言葉として、アクティブ・ラーニング型授業という用語を使い、アクティブ・ラーニングという用語は引用等に限りできるだけ使わないことにする。

アクティブ・ラーニングという用語を適切に理解することが、アクティブ・ラーニング型授業の展開をうながす大きな要因であると考えている。実現しようとしているものをどう理解しているかが、その実現の範囲を決めることになるであろう。例えば、中村・阿内・朝賀・松下（2014）の調査報告にアクティブ・ラーニングという用語の使用方法の混乱をみることができる。中村ら（2014）は、アクティブ・ラーニングに関する調査のためアメリカ合衆国のウィスコンシン大学オークレア校（UWEC: University of Wisconsin-Eau Claire）を訪問した。その調査結果を報告した論文の中で、訪問先の教員が行ったアクティブ・ラーニングの定義を紹介している。それは「生徒・学生同士がパートナーである学び」（p.89）という定義であった。この定義は学習形態から行われたものであり、アクティブ・ラーニングを手法・授業の総体として定義しようとしていると考えることができ

る。例えば、同論文には、「AL は手段であり、UWEC における AL を導入する目的は、学生が主体的に授業に参加できるようになること、すなわち「学生参加」(Student Engagement) である。学生が授業に主体的に関わることができるとどうか、それ自体が問題であり AL はそのための手段であることが再三強調されていた」(p.88) とあり、アクティブ・ラーニングを教員側からの仕掛けとして定義しようとしていることがわかる。ところが、別の箇所では、先にアクティブ・ラーニングを「生徒・学生同士がパートナーである学び」と定義した訪問先の教員の次のような発言がおさめられている。「AL は必ずしもグループワークや、討論の形式をとる必要はない。学習者一人一人の思考が変われば (mental change)、一人での学習すら AL といいうるという」(p.89)。ここでは、アクティブ・ラーニングという用語は学生の能動的な学修という意味で用いられている。このような定義の仕方をさして、中村ら (2014) 自身も「茫洋として」(p.89) いると指摘している。このケースは、教育の現場においては、アクティブ・ラーニングという用語がふたとおりの意味に用いられていることを明確に示している。このような用語の混乱は論文中に現れることは少ないが、教育の場ではよく出会うものである。このような混乱が起こらないよう、本研究では、学生が聞いている以上の活動を行い、その活動について考えるよう促そうとしている授業のことを「アクティブ・ラーニング型授業」と呼び、アクティブ・ラーニングという用語はできるだけ使わないことにする。

2. アクティブ・ラーニング型授業の展開

授業のアクティブ化の必要性はよくわかる。人口減少社会である日本が今後も一定の国力を維持していくためにはこれまでの知識や技能の習得に加えて、それらの技能を社会の様々な問題に対して応用していく力が求められている。学生がそのような力をもてるような授業を大学が提供しているかと言えば、そうでない。例えば、浅野は 1994 年に「大学の授業を変える 16 章」という書籍を出版しているが、その「はじめに」に次のような記述がみられる。

この本を出すのは、大学授業の多くが、授業内容は別にして、授業の仕方については、はっきり言って、きわめて低水準にあるからです。その典型が講義ノートにもとづいてただ語るのみという授業です。授業としての工夫はほとんどありません (p. iii)。

このような状況を出発点とし、授業の主体が学生にあるような授業を導入しようとするとき、おおきな労力と時間がかかるることは容易に予想できる。すぐに授業がアクティブ化するとは考えにくい。河井 (2015) はアクティブ・ラーニング型授業の展開を図示している。授業を受けている学生の行動・態度から、3 つの展開過程を示している。最初は、1. 学生が受動的な段階である。この段階では教員から学生への一方向的な知識伝達型講義が行われている。授業内容を聞いている以上の活動を学生がしていない段階である。次は、2. 外的活動が能動化している段階である。これは、ディスカッションやプレゼンテーション、ピアインストラクション、チーム基盤型学習法(TBL:Team-Based Learning) やプロジェクト基盤型学習法 (PBL:Problem/Project-Based Learning) といった聞く以上の活動を学生が授業中に行っている段階である。「外的活動において」とあるのは、確かに講師の言葉を聞いている以上の活動を学生は行っているが、そこに高次の認知活動が伴っているかどうかわからない段階である。最後は、3. 内的活動が能動化している段階である。外的活動に高次の認知活動が伴っている場合である。アクティブ・ラーニングの定義から考えると、アクティブ・ラーニングが実現しているのは第三の段階である。河井 (2015) のいう「外的活動を能動的に行う」とは、Bonwell and Eison (1991) や Braxton, Milem, and Sullivan (2014) のいう「活動を行う」ということであり、河井 (2015) のいう「内的活動を能動的に行う」とは、Bonwell and Eison (1991) や Braxton, Milem, and Sullivan (2014) のいう、その活動について「考える」ということである。河井 (2015) は、授業を受ける学生の立場から、アクティブ・ラーニング型授業の展開についてま

とめているが、授業を計画する教員の立場から、アクティブ・ラーニング型授業の展開を考えると次のようにまとめることができよう。1. 一方向的な知識伝達型講義、2. 形式上アクティブ化された授業、3. 実質上アクティブ化された授業である。

2.1. 一方向的な知識伝達型授業

第一の段階は、浅野（1994）が問題としたような授業をいう。大学においても、アクティブ・ラーニングを展開する必要性のあることが徐々に認識されはじめた2013年ごろ、よく聞かれた質問に次のようなものがあった。「教員の一方向的な講義形式の授業であっても、学生が能動的に聞いているならば、それはアクティブ・ラーニングと呼ぶべきではないのか」、「アクティブ・ラーニングは効果があるのか」といった質問である。同様の議論は海外でもあるという（河合塾、2011）。質問を受けた当時は、純粋に定義に関する疑問からくる質問かととらえていた。けれども、単に今まで行ってきた一方向的な講義形式の授業のしかたを変えることへの抵抗感からくる質問であったのではなかったか。アクティブ・ラーニングを導入していかなくてはいけない。しかし、今の授業のしかたを変えるには時間と労力が必要であるし、なにより自分の授業のしかたを否定されているようである。学生が真剣に聞き、能動的に聞いたことをまとめるなどしていれば、アクティブ・ラーニング型授業と認められるならば、今の授業のしかたを変える必要がなくなる。

真剣に聞いていればアクティブ・ラーニング型授業であるという考え方は明らかにまちがっている。仮に正しいとするならば、浅野（1994）が指摘するような「講義ノートにもとづいてただ語るのみという授業」もアクティブ・ラーニング型授業として認められることもできてしまうからである。「教員の一方向的な講義形式の授業であっても、学生が能動的に聞いているならば、それはアクティブ・ラーニングと呼ぶべきではないのか」という質問があれば、「授業の主体はだれであるべきか」と問い合わせ直すことが大切かもしれない。授業の主体は講師ではなく、学生であるはずである。学生が能動的に聞いていることを強調するのではなく、学生が聞いている以上の活動を授業内でしていないことが強調されるべきであろう。

2.2. 形式上アクティブ化された授業

第二の段階は、ディスカッションなどの活動を行うように教員が工夫しているが、その活動に高次の認知活動が伴っているか確認する手段なく授業をしている段階である。どの大学でも積極的にアクティブ・ラーニング型授業の導入に取り組んでいるが、方法上の困難さから、その活動に高次の認知活動が伴っているのか確認できないでいる。

方法上の困難さのほかにも、アクティブ・ラーニングという概念のとらえられたにも問題があるように感じる。アクティブ・ラーニングという概念は、学習者中心の教育への転換をうながすためのキー概念であって、教授手法の単なる一形態ではない。中央教育審議会（2012）の作成した用語集では、アクティブ・ラーニングは「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と定義されている。この定義の大切な部分は「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた」という部分である。教員中心だった「教員による一方向的な講義形式の教育」を、学生中心の教育へ転換し、単に座って聞いているだけよしとするのではなく、授業をうけることで特定の技能が身についたかどうかを評価していくこうとしているわけである。本来はこの箇所にアクセントが置かれて語られるべきである。しかし、なぜだかこの部分は傍に置かれて、「アクティブ・ラーニング=教授・学習法の総称」、アクティブ・ラーニングとはある教授・学習法であり、目新しい学習法がひとつまた宣伝されているというようなとらえかたをしている教育関係者は意外に多い印象がある。実際、2016年の現在にあっても、「アクティブ・ラーニングはPBLなどの教授・学習法のうちのひとつの手法にすぎないので、どうしてアクティブ・ラーニング、アクティブ・ラーニングと声高にいうのか」という声を聞く。

このような「アクティブ・ラーニング＝教授・学習法の総称」といった不適切な用語の理解が、授業の改革を形式上のアクティブ化まで留めているひとつの原因である可能性もある。

2.3. 実質上アクティブ化された授業

第三の段階が、活動を軸に授業が進められるとともに、その活動に伴う高次の認知活動を外化し評価する手段を準備したうえで授業をしている段階である。この第三の段階が、河井（2015）のいう学生の「内的活動が能動化」している段階であり、授業のアクティブ化で求められるゴールである。

この段階にある取り組みの具体例としては、田口・松下（2015）の取り組みがある。概念地図を使い、学習者が獲得した諸概念を外化させる。その外化した概念地図を評価するためのループリックも開発している。概念地図とは、概念間の関係を表現したものであり、円と線と単語から作られる。典型的には、用紙の中央に円を描き、その円のなかに焦点質問を記入する。例えば、「授業」と書き、それを円で囲う。授業に関連のある概念を書き出す。例えば、「一方向的な講義」と書き、それを円で囲い、ふたつの円の間に線を引く。この線でふたつの概念の間に関連のあることを示す。「一方向的な講義」は「授業」のひとつのタイプであるから、線の横には「タイプ」とでも記入しておく。一方向的な講義の主役は誰か。「教員」と書いて、「一方向的な講義」との間に線を引く。このようにしながら、あるテーマについて概念の関係図をあらわしたものを作成する。この概念地図は授業の計画から評価まで様々な場面で利用可能である。例えば、評価という観点でいえば、授業期間に同じテーマで概念地図を描く活動を行えば、授業を受けることによってどう概念地図が変容していったかを評価することもできる。また、概念地図を描くという活動は、学習者のあたまのなかで知識どうしがどのようにむすびつきあっているかを示すものであるから、ある場合には学生のうちの誤概念をみつけることにも役立つ。

このように外化の方法とともに、それを評価するループリックの開発を行って、はじめて学生の能動的な内的活動を評価する授業、実質上アクティブ化された授業が実現する。

3. アクティブ化に必要な観点

授業のアクティブ化のために変わらなければならないものが3つある。まず、授業についての教員の考え方方が変わらなければならぬ。授業の主体を教員ではなく学生におく必要がある。これによって1段階「一方向的な知識伝達型授業」から2段階「形式上アクティブ化された授業」へ進む準備ができる。もうひとつは授業のしかたを変えなければならない。学生に聞く以上の活動を用意しなければならない。これによって2段階に進むことができる。そして、評価の方法を学ばなければならない。例えば、学生の内的活動を外化させたものをどう評価するのか。それについて答えをもっておかなければならぬ。新しい方法を私たちは学び続けていく必要がある。これによって、3段階「実質上アクティブ化された授業」に到着することができる。

新しいものを学ぶ一方で大切なものは過去から学ぶことである。例えば、浅野は1994年当時に次のように記している。

広がりはじめた大学授業の改善工夫の動向を見てみると、たとえば、学生に効率よく「知」を注ぎ込む工夫に重点をかける方向と、学生を研究＝学習主体として育て上げることを重点にする方向などがせめぎあっています。したがって、大学授業の改善をどの方向で展開していくか、ということが今後大きく問題になっていくと思います。とくに、大学の自己点検・評価のシステムを各大学がセットとしている近年の状況のなかで、授業改善をどのようにすすめるかについては、いずれ大学改革をめぐる中心的論点の一つになっていくと思うのです。（中略）

しかしながら、大学改革が「上すべり」になって、具体的な実践のレベルでの改善がなかなか進まない状況がまだまだ広く見られます。また、大学教育はかくあるべきだという議論は多いのですが、

それを具体的な実践にからんで展開することが弱い状況にあります。

この 1994 年の記述は 20 年経過した今の状況にも言えることであろう。大学教育の質的転換という指針はあるが、実際の授業の改革はどれほどすんでいるであろうか。まずは授業を行うものが、アクティブ・ラーニングの理解につとめ、ひとつひとつ自らをえていかなければならない。実質上アクティブ化した授業を実現するにはそれ相応の時間と労力を必要とするであろう。浅野（1994）が指摘するような「講義ノートにもとづいてただ語るのみという授業」をしている教員は今の時代にはいないであろう。けれども、パワーポイントや keynote にもとづいてただ語るのみという授業は意外に多いかもしれない。いつの時代も変わろうとするひとがあり、変わらないでおこうとするひとがいる。流行のアクティブ・ラーニング関係の資料だけではなく、そうした過去の変わろうとしたひとびと、例えば、和光大学授業研究会（1996）の授業研究や、浅野誠（1994）の取り組みからも学ぶことは大きい。

引用文献

- 浅野誠（1994）大学の授業を変える第 16 章 大月書店。
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom (ASHE-ERIC Higher Education Rep. No. 1). Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., and Sullivan, A. S. (2014). The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Toward a Revision of Tinto's Theory. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 569-590.
- 中央教育審議会（2014）新たな未来を築くための大学 教育の質的転換に向けて 生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ(答申)。
- 中村恵子・阿内春生・朝賀俊彦・松下行則（2014）アクティブ・ラーニングに関するアメリカ視察調査について. 福島大学総合教育研究センター紀要. 17, 85-90.
- 田口真奈・松下佳代 コンセプトマップを使った深い学習－哲学系入門科目での試み－ 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター（編著）ディープ・アクティブラーニング (pp.165-187) 効草書房.
- 和光大学授業研究会（1996）語りあい見せあい大学授業 大月書店。

概要

アクティブ・ラーニングは伝統的な講義形式の授業にかわるものとして盛んに取り上げられている。アクティブ・ラーニングとは、学生が聞いている以上の活動を行い、そしてその活動について高次の認知的活動をしているような授業をいう。教員には学生が授業に積極的に参加するよう促し、聞く以上の活動をするなかで学生がその自身の行っている活動について考えるよう促すことが求められる。本研究では、アクティブ・ラーニング型授業の実現には次のような段階を経ながら進むとした。1. 一方向的な知識伝達型講義、2. 形式上アクティブ化された授業、3. 実質上アクティブ化された授業である。現在、多くの大学で授業のアクティブ化が進められているが、3 の段階までの授業のアクティブ化にまではなかなか進んでいないのが現状であろう。本研究では、改革の進まない理由のひとつにアクティブ・ラーニングに対する理解の混乱を挙げ議論した。

「道徳」教科化による変更の本質

The Essence of Making “Moral Education Class” a Subject

秋山博正
Hiromasa AKIYAMA

1. 問題の所在

1958年（昭和33年）以来実施されてきた「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」に改められる。文部科学省の、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」によれば、道徳の時間を特別の教科とすることは「道徳教育の実質化及びその質的転換」を意図してなされる¹。ところが、道徳教育の実質化と質的転換の内容を巡って学校関係者の間に混乱が生じている。その混乱の要因は実質化と質的転換の内容が十分明らかになっていない点にあると考えられる。

「『道徳』教科化による変更の本質」という本論の論題は、道徳の時間の教科化による変更が目指すところを解明することが主題であることを意味する。具体的には、学校教育の基準である「学習指導要領」の改正（変更）が何を目指したものであり、それに対してどのような対応が必要になるのか、などについて特に「小学校学習指導要領」およびその「解説」を手がかりとして考察する。

結論からいえば、従来の道徳の時間は教科化されても実質的には変わらない。それが本論の主旨である。だからといって、何も変えないでいいというわけではない。ならば、どのような変更が行われ、それにどう対応する必要があるのか。それらの解明が本論の目的である。

さて、道徳の時間の教科化という結果に至るのは、変更しなければならない原因があるからである。そしてそこから結果に至る過程がある。教科化という変更を包括的に捉えるためには教科化に至る経緯を整理しておく必要がある。そこで、最初に道徳の時間の教科化に至る経緯を概観する。

2. 「道徳」の教科化に至る経緯

道徳の時間は「特別の教科 道徳」に変更される。その全面実施は、小学校では2018年度（平成30年度）から、中学校では2019年度（平成31年度）からである。そこに至る経緯を簡単に振り返ってみよう。

そもそも道徳の時間を教科にしようという動きは道徳の時間が特設された1950年代（昭和30年代）からすでにあったといわれる。それが改めて表面化したのは、第1次安倍内閣の下で2006年（平成18年）10月10日に設置された「教育再生会議」が2007年（平成19年）12月25日の第3次報告において道徳の時間を「德育」という名称の教科とすることを提言したことによる。だが、そのときは、中央教育審議会が時期尚早だとしたので、教科化は見送られた（2008年1月「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について（答申）」）。

その後、第2次安倍内閣の下で2013年（平成25年）1月15日に設置された「教育再生実行会議」

¹ 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」（Web版）2016年7月22日、1頁。

が道徳の時間の教科化を前提に検討し、2013年2月16日に提出した「いじめの問題等への対応について」という第1次報告において教科化を提言した。この提言を受けて2013年3月に「道徳教育の充実に関する懇談会」が設置された。この懇談会において取りまとめられた報告「今後の道徳教育の改善・充実方法について～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」が2013年12月26日に鳥居座長から当時の下村文部科学大臣に手交された。それを受け文部科学大臣は2014年（平成26年）2月、中央教育審議会に道徳の時間の教科化を諮問した（「道徳に係る教育課程の改善等について」）。これに対して中央教育審議会は2014年3月、「道徳教育専門部会」を設置し、それに専門的な検討を委ねた。その結果、中央教育審議会は2014年10月21日、道徳の時間を「特別の教科 道徳」（仮称）として制度上位置づけるという答申（「道徳に係る教育課程の改善等について」）を行ったのである。

この答申を受けて2015年（平成27年）3月27日に「学校教育法施行規則」が改正され、道徳の時間は「特別の教科 道徳」とされることになった。それに伴って同日、「小学校学習指導要領」「中学校学習指導要領」および「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」の一部改正が公示された。さらに2015年7月にはそれぞれの「解説」の一部が改訂され、新たに「小学校学習指導要領解説 総則編」、「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」、「中学校学習指導要領解説 総則編」および「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」として公表された。これらの経緯を踏まえて小学校では2018年度から、中学校では2019年度から「特別の教科 道徳」が全面実施されるのである。

以上の教科化に至る経緯を整理したのが次の【表I 「特別の教科 道徳」の実施に至る経緯】である。

表I 「特別の教科 道徳」の実施に至る経緯

年 月	時 事
2013年（平成25年）2月 12月	<ul style="list-style-type: none"> ・教育再生実行会議、「いじめの問題等への対応」（第1次報告）において道徳の時間の教科化を提言。 ・道徳教育の充実に関する懇談会、「今後の道徳教育の改善・充実方法について」（報告）において道徳の時間を「特別の教科 道徳」として制度上位置付けることの検討を提言。
2014年（平成26年）10月	<ul style="list-style-type: none"> ・中央教育審議会、「道徳に係る教育課程の改善等について」（答申）において道徳の時間を「特別の教科 道徳」として制度上位置付けることを答申。
2015年（平成27年）3月 4月 7月	<ul style="list-style-type: none"> ・「学校教育法施行規則」および「学習指導要領」の一部改正 ・道徳科実施への移行期間開始 ・文部科学省、「学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」を公表
2018年（平成30年）4月	<ul style="list-style-type: none"> ・道徳科、小学校で全面実施
2019年（平成31年）4月	<ul style="list-style-type: none"> ・道徳科、中学校で全面実施

以上の概観で、道徳の時間の教科化は、教育再生実行会議が2013年2月の「いじめの問題等への対応」（第1次報告）において行った道徳の時間の教科化の提言が具体的な発端であり、それを契機に教科化が猛スピードで進められたことを確認したことにする。それでは、なぜ教科化されることになったのだろうか。次にその理由を明らかにしよう。

3. 「道徳」教科化の理由

教育基本法はその第1条に「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」と教育の目的を謳っている。ここでいう「人格の完成」を促す活動も「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成」も道徳教育である。

それにもかかわらず、社会には道徳教育を忌避しがちな風潮がある。学校教育においては道徳の時間が軽んじられ、道徳の時間には読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われがちだという指摘がある²。教師自身も、道徳の時間の実施状況についてのアンケートに対しておよそ7割が「十分でない」と回答している³。道徳の時間の実施が質量ともに十分でない原因は教師の多忙や労働環境の整備が不十分であることなど単純ではない。だが、その一因は教師の道徳教育や道徳の時間に対する意識の低さにあると考えられる。「そもそも教科化の意図の一つは道徳の授業をはじめにやらない教師にきちんとさせようということ」だという有識者からの指摘もあるくらいである⁴。いずれにしても、道徳教育および道徳の時間に関しては放置できない状況が続いている。

こういった状況にいじめ問題が絡んでいる。それどころか、教科化の直接の理由になったのは、いじめ問題である。いじめに起因して児童生徒の心身に重大な支障が生じる事件が続発し、児童生徒の命が絶たれるという事件さえ起こっている。特に2011年（平成23年）の大津市でのいじめによる中学生の自殺という事件の影響は大きい。いじめを早い段階で発見し、対策を講じ、すべての児童生徒を救うことが喫緊の課題である。そのためには、場当たり的な対応ではなく、心と体の調和のとれた人間の育成という根本的な対応が必要である。そしてそのような対応の担い手とされたのが道徳教育なのである⁵。

以上の状況を踏まえて「道徳教育の充実に関する懇談会」は次の認識に至った。そして道徳の時間の教科化を提言したのである。

〔道徳教育の充実に関する懇談会は〕…道徳教育は、国や民族、時代を超えて、人が生きる上で必要なルールやマナー、社会規範などを身に付け、人としてよりよく生きることを根本で支えるとともに、国家・社会の安定的で持続可能な発展の基盤となるものであり、道徳教育の充実は、我が国の道徳教育の現状、家庭や社会の状況等を踏まえれば、いじめの問題の解決だけでなく、我が国の教育全体にとっての重要な課題であるとの認識の下、これまでの成果や課題を検証しつつ、道徳の特質を踏まえた新たな枠組みによる教科化の具体的な在り方などについて、幅広く検討を行い〔教科化を提言した〕⁶。

したがって、道徳の時間の教科化は、単にいじめや道徳の時間の停滞といった問題の解消のみならず、日本の教育界を挙げて、青少年の健全育成、ひいては国家・社会の持続可能な発展への寄与という教育の王道に立つために提言されたのである。

ところで、前述したように、教科化の動きは迅速であった。それも一因かもしれないが、教科化決定後、教科化への準備は必ずしも円滑には進められていない。そこで、どのような状況が生じているかを概観しよう。

4. 「道徳」教科化決定後の状況

改正「学習指導要領」は2015年（平成27年）3月に公示された。そして道徳の時間が「特別の教

2 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（Web版）1頁以下。

3 永田繁雄「道徳教育の改善方策について（Web版発表資料）」2013年7月18日、3頁。

4 横山利弘「『特別の教科 道徳』を考える」（廣済堂あかつき道徳教育研究会編『道徳教育の視座 vol.6』廣済堂あかつき、2015年）2頁。

5 2013年（平成25年）施行の「いじめ防止対策推進法」の観点からも道徳教育はいじめ防止の責務を負っていることが次のように指摘されている。すなわち「『いじめ防止対策推進法』は、学校が『児童等の豊かな情操と道徳心を培い、心の通う対人交流の能力の素地を養うことがいじめの防止に資することを踏まえ、全ての教育活動を通じた道徳教育及び体験活動等の充実を図らなければならない』（第15条）と規定しています。いじめ防止が、道徳教育の責務であることを明確にしているわけです」（松本美奈・貝塚茂樹・西野真由美・合田哲雄編『特別の教科 道徳 Q&A』ミネルヴァ書房、2016年、18頁）と。

6 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 総則編（抄）」（Web版）1頁以下。

科 道徳」に変更されることが示された。その全面実施は、小学校では 2018 年度（平成 30 年度）から、中学校では 2019 年度（平成 31 年度）からであった。

道徳の時間の教科化は直接には学校教育（教育課程）の基準である「学習指導要領」の改正によるのであるから、道徳の授業内容や方法も変えざるをえない。だが、何をどの程度変える必要があるのか。あるいは「学習指導要領」の改正は一部にすぎないのであるから、変えなくてもいい部分も当然あるはずである。それは何か。何をどの程度変え、何は変えなくてよいのか。それらに関する多くの考察や特集が出版されたりネット上にアップされたりしている。それにもかかわらず、学校関係者の間では対応が分かれ混乱さえ生じている。その対応は少なくとも次の 4 パターンに分けられる⁷。その 4 パターンとは①無関心型、②独善型、③先行型、④戸惑い型である。

①無関心型は、道徳の時間の教科化に、文字通り関心を払わないパターンである。このパターンはこれまで道徳の授業をまともに行っていない教師にみられる。「まともに行っていない」というのは、年間 35 時間（小学校 1 年生は 34 時間）の道徳の時間をほかの活動に転用したり、道徳の授業を実施しても機械的、形式的に流すだけだったりという意味である。無関心型の教師は、教科化後も積極的にやる気はなく市販の教科書マニュアルに依存して授業を行い、児童生徒に教科書を適当に読ませ適当に話し合いをさせ、当たり障りのない評価をする公算が大きい。このパターンの教師が変容を遂げることが教科化の狙いの一つであるが、目下のところ「暖簾に腕押し」の感がある。

②独善型は、何があっても自分の信じる授業をすればいいと思っている教師にみられるパターンである。このパターンの教師は熱心ではあるが、教科化は馬耳東風かもしれない。そして「学習指導要領」が求める授業とは異なった、さらにいえば不適切な授業を行う虞がある。

一方、③先行型は変化に敏感な教師にみられる。特に新しい授業方法に敏感で、すでに他に先駆けて問題解決的な学習や体験的な学習を取り入れた授業を試行している教師もいる。それだけではない。教科化を機に、1958 年（昭和 33 年）の特設から数えると「還暦」を迎えることになる道徳の時間の「リボーン」あるいは「リスタート」を目論む人たちもこのパターンに入れられるかもしれない。

④戸惑い型はこれまで道徳の授業に熱心に取り組んできた教師に多くみられる。戸惑うのは「これまで行ってきた授業ではいけないのか」という思いがあるからである。たとえば教科化ののちは「[児童生徒が] 考える道徳 [科授業]」や「[児童生徒が] 議論する道徳 [科授業]」を行うことが求められているが⁸、それによりこれまで道徳の時間に児童生徒が行ってきた考察や議論が否定されたと感じている。あるいは少なくとも不十分と評価されたと感じているのである。

以上の 4 パターンで道徳教育関係者の教科化への対応のすべてを網羅できているわけではないが、現状の雰囲気は感じられるだろう。①無関心型の教師は道徳の時間のみならず道徳教育一般についての理解が不足しているようである。このパターンの教師が理解する必要があるのは、あらゆる教育は究極的には道徳的な人間の育成を目標としているので、「本質的、理念的には道徳教育は教育のなかで最高の地位を占めるし、教育イコール道徳教育」⁹だという事実である。そして学校教育において教科化後に道徳教育の要となるのが道徳科だということである。②独善型の人は道徳科および道徳教育の重要性は認識しているが、道徳教育の本質的理解や道徳教育関係者との交流が不足している。「学習指導要領」の理解、関係者との交流、研修への参加、などが必要である。

③先行型の人は教科化のリーダー的な役割を果たしているだろう。あえて難をいえば「策士策に溺れる」弊害に注意する必要がある。改正「学習指導要領」やその「解説」には従来の「学習指導要領」等には明記されていなかった考え方や方法が記載されている。だが、それらは児童生徒の道徳性を育成するという道徳教育の目標を達成するための手段である。道徳科においても目指すべきはあくまで児童生徒の道徳性の育成であり、新しく明記された考え方や方法の実践ではない。

⁷ 対応の 4 パターンについては右記を参考にして記述した。横山利弘「『特別の教科 道徳』を考える」2 頁以下。

⁸ 文部科学省「平成 27 年 7 月公表 小学校学習指導要領解説 総則編（抄）」（Web 版）2 頁。

⁹ 新堀通也『道徳教育』福村出版、1979 年、3 頁。

④戸惑い型の人の戸惑いの原因の解消が本論の目的の一つであるが、それはおそらく時間が経てば解消されるであろう。というのは、道徳科で求められる授業はこれまでの道徳の時間において目指されてきた授業の延長線上にあるからである。④戸惑い型の人は道徳教育に熱心であるので、改正「学習指導要領」およびその「解説」の真意を短期間に理解できるだろうし、先駆者の道徳科の授業を見れば従来の考え方や方法が間違いではなかったことに気づくであろう。「[児童生徒が] 考える道徳 [の時間]」や「[児童生徒が] 議論する道徳 [の時間]」はこれまでにも目指されていたし行われてもいたのである。ただ、そういう名称が与えられていなかったにすぎない。

以上の4パターンの概観から教科化をめぐる問題の原因是、極論すれば、改正「学習指導要領」およびその「解説」、ひいては道徳教育一般についての理解不足や誤解にあると考えられる。だとしたら、「学習指導要領」の教科化に関する変更の本質をできるだけ早く明らかにし、明らかになった変更の本質を普及する必要がある。それらの作業は教科化を円滑に遂行して道徳教育を推進するために不可欠である。

5. 「道徳」教科化による変更の方向

道徳の時間から道徳科への変更を検討する観点としては目標、内容、方法などが考えられる。たとえば「学習指導要領」の目標における変更を検討して変更の本質を明らかにするという方法が採れる。そこで、本論では検討の観点を特に目標における変更に限定して変更内容を検討する。ただし、その前に教科化による変更の大方向を中央教育審議会の答申によって確認しておく。

中央教育審議会は2014年（平成26年）10月21日の答申「道徳に係る教育課程の改善等について」において「学習指導要領」の道徳教育に関する改善方向を次のように示している。

- ①道徳の時間を「特別の教科 道徳」（仮称）として位置付ける
- ②「道徳教育および「特別の教科 道徳」の】目標を明確で理解しやすいものに改善する
- ③道徳教育の目標と「特別の教科 道徳」（仮称）の目標の関係を明確にする
- ④道徳〔教育〕の内容をより発達の段階を踏まえた体系的なものに改善する
- ⑤多様で効果的な道徳教育の指導方法へと改善する
- ⑥「特別の教科 道徳」（仮称）に検定教科書を導入する
- ⑦[児童生徒]一人一人のよさを伸ばし、成長を促すための評価を充実する¹⁰

ここでは7点の改善点が示されている。その中で変更すべき内容が具体的であり明らかであるのは①「道徳の時間の教科化」および⑥「検定教科書の導入」である。それ以外の変更内容は、改正前の「小学校学習指導要領」の該当箇所と改正後のそれとの比較・対照によって次章で明らかにする。その際、後掲の【表II 第1章総則の新旧対照表】における改正前後の「道徳教育の目標」の併記による比較を考察の手がかりとする。

6. 「第1章 総則」道徳教育の目標における変更

改正後の「小学校学習指導要領」総則における道徳教育の目標は次の通りである。下線部は新設された文言である。

学校における道徳教育は、特別の教科である道徳（以下「道徳科」という。）を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳科はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学

¹⁰ 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（Web版）2頁。

習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。

道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とする。

道徳教育を進めるに当たっては、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、平和で民主的な国家及び社会の形成者として、公共の精神を尊び、社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人の育成に資することとなるよう特に留意しなければならない¹¹。

6.1 「目標」前段における変更

総則における道徳教育の目標についての記述は改定後も改正前と同様、前段・中段・後段の3段落から成る。前段では「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」(以下「道徳科」という)に変えられた。ほかの文言に変更はない。したがって、改正後も「学校における道徳教育は学校の道徳教育全体を通じて行う」などとする改正前の基本方針は踏襲されている。

6.2 「目標」中段における変更

中段では、道徳教育の目標が道徳性を養うことであることがより端的に示された¹²。前述した「道徳教育の目標の明確化を図る」という中央教育審議会の答申の基本的な考えが実現された一例である。その際、改正前の中段にはなかった「自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤」という道徳性の属性を表す文言が加えられた。ここに「考える」が加えられたことに注目したい。学校教育における道徳教育を規定する基本に「考える」が明記されたのである。さらに「主体的な判断の下に行動し」とある。「判断」は「考える」ことなしには成立しない。したがって、中段では道徳性における「考える」機能が新たに強調されている。教科化後に求められているのが「考える道徳」である所以であろう。思考は議論によって触発され、触発された思考は議論として発現するので、「考える道徳」は当然「議論する道徳」もあるはずだ。

しかし、道徳性における考える機能は「学習指導要領」の改正後初めて取り沙汰されたものではない。考える機能は改正前から道徳性に含まれている要素だからである。というのは、新たに加えられた「自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きる」という文言の位置に改正前あったのは、後掲の【表Ⅱ 第1章総則の新旧対照表】でいえば「(a) 人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし…未来を拓く主体性のある日本人」という文言である。

この「日本人」は「人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かす」ことから「未来を拓く主体性をもつ」ことまでの七つの道徳的実践ができる存在であることが求められている。七つの道徳的実践を可能ならしめるのは道徳性の中核である「道徳的実践力」であり、道徳的実践力は道徳的実践を可能にする「内面的資質」¹³である。そして前述の七つの道徳的実践を可能にするのは特に①自他の生命を尊重する精神、②自律の精神、③社会連帯の精神、④義務を果たし責任を重んずる態度、⑤人権を尊重し差別のないよりよい社会を実現しよ

¹¹ 文部科学省「平成27年3月27日一部改正 小学校学習指導要領」(Web版)1頁。

¹² 改正前の中段の1文が悪文といわれるほどに長かったのは、行政文書の「文末決定性」という慣例によって、各時期に要請された概念が次々と付け加えられていった結果であろう。

¹³ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』東洋館出版社、2008年、31頁。

うとする態度という三つの精神と二つの態度だとされる¹⁴。改正後の「自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動する」ことは②自律の精神によって実現される。「自立した人間として他者と共によりよく生きる」ことは②自律の精神と③社会連帯の精神および④義務を果たし責任を重んずる態度によって実現される。したがって、錯綜はしているが、「自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きる」ことは改正前に求められていた「日本人」とその基盤である道徳性（道徳的実践力）にすでに含まれている。それゆえ、改正後の中段も改正前の中段の方針を踏襲していると理解できる。

ただし、読み手が受ける印象としては改正前と改正後では大きな違いがある。改正前には児童（生徒）の道徳性を養うのは児童（生徒）を「未来を拓く日本人として育成するため」であった。したがって、児童（生徒）という他者の道徳性を対象的に育成するという印象は否めない。一方、改正後は、道徳性を養うのは「よりよく生きるために」である。そこからは、よりよく生きるのは、まず児童（生徒）であるが、道徳教育の主体である教師もその当事者であることを思わされる。つまり、読み手は道徳性の育成が我が事であると感じさせられるのである。道徳の時間の教科化の理由の一つは教師の意識を向上させることにあったが、中段の文言の変更はそのための工夫の一つだと考えられる。

6.3 「目標」後段における変更

後段では道徳教育を進めるに当たっての留意事項が記されている。それは、「平和で民主的な国家及び社会の形成者として」という新設の文言を除けば、改正前の中段にあった七つの道徳的実践ができる日本人の育成に留意することにほかならない。改正後の中段では道徳性を養うことが道徳教育の目標だと明示され、後段では求められている具体的な日本人の在り方生き方が示されている。道徳教育の体系化のための工夫であろう。「平和で民主的な国家及び社会の形成者として」という文言が加えられたのは、人間が社会全体の利益を実現すべき「社会的存在」であることや、平和で民主的な社会の実現には「社会連帯の自覚」に基づく他者との協働が必要であることを強調するためであろう¹⁵。その背景には、いじめ防止や規範意識の醸成への意図があると考えられる。

なお、改正前の後段には後掲の【表II】に見えるように道徳教育を進めるに当たっての配慮事項が記されていた。それは「人間関係の深化」を始めとする道徳教育をより効果的に行うためのいくつかの方法である。それらは一括してではないが、改正後は総則の「第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」のうちの「3 道徳教育を進めるに当たっては、次の事項に配慮するものとする」という箇所に順序を並び替えて移されている。つまり、人間関係の深化などの配慮事項は改正後も「道徳教育を進めるに当たっての配慮事項」として示されているのである。

それだけでなく、改正前には第3章道徳の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の箇所に道徳教育を進めるに当たっての配慮事項として記されていた体験活動の活用なども、改正後は第1章総則の「3 道徳教育を進めるに当たっては、次の事項に配慮するものとする」と記された箇所に順序を変えて移されている。その理由は、「学校における道徳教育は、道徳科を要として教育活動全体を通じて行うものである」から、道徳教育を進めるに当たっての配慮事項等は学校の教育活動全体に関わる箇所に記されなければならないという点にある¹⁶。したがって、配慮事項等の移動は道徳教育の体系化の一環であろう。それとともに、複数の配慮事項が道徳教育の推進という目的に向けて合目的的に並び替えられたのだと考えられる。いささか煩雑になったが、以上の分析から改正後の総則における道徳教育についての文言は改正前の方針を踏襲するものであることを明らかにしたことにする。

それでは、道徳の時間または道徳科に関して述べられている第3章は改正によってどのように変更されたのだろうか。次章では「小学校学習指導要領」第3章における変更を考察する。

¹⁴ 抽論「生徒指導と道徳教育が協働育成すべき『豊かな心』」（くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学『研究紀要 第48巻第2号』2016年）8頁以下。

¹⁵ 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 総則編（抄）」（Web版）11頁。

¹⁶ 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 総則編（抄）」（Web版）4頁

表II 第1章総則の新旧対照表

凡例：一重下線…新設された文言　波下線…削除された文言　網掛け…記載箇所が変更された文言

改正後（2015年3月改正）	改正前（2008年3月告示）
第1章 総則 第1 教育課程編成の一般方針 2 学校における道徳教育は、 <u>特別の教科である道徳</u> （以下「道徳科」という。）を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳科はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。 道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、(e)自己の生き方を考え、 <u>主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とする。</u> 道徳教育を進めるに当たっては、(a)人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、 <u>平和で民主的な国家及び社会の形成者として</u> 、(b)公共の精神を尊び、(c)社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成することとなるよう特に留意しなければならない。	第1章 総則 第1 教育課程編成の一般方針 2 学校における道徳教育は、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳の時間はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。 道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、(a)人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、(b)公共の精神を尊び、(c)民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。 道徳教育を進めるに当たっては、(d)教師と児童及び児童相互の人間関係を深めるとともに、児童が(e)自己の生き方についての考えを深め、(f)家庭や地域社会との連携を図りながら、(g)集団宿泊活動やボランティア活動、自然体験活動などの豊かな体験を通して児童の内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう配慮しなければならない。その際、特に児童が(h)基本的な生活習慣、社会生活上のきまりを身に付け、善悪を判断し、人間としてはならないことをしないようにすることなどに配慮しなければならない。
第2・第3（省略）	第2・第3・第4（省略）
第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項 1・2 （省略） 3 道徳教育を進めるに当たっては、次の事項に配慮するものとする。 (1)（省略） (2) 各学校においては、(j)児童の発達の段階や特性等を踏まえ、指導内容の重点化を図ること。その際、各学年を通じて、(i)自立心や自	(以下は「第3章 道徳」の記述) 第3 指導計画の作成と内容の取扱い 1 (1)・(2) （省略） (3) 各学校においては、各学年を通じて(i)自立心や自律性、自他の命を尊重する心を育てるこに配慮するとともに、(j)児童の発達の段

<p>律性、生命を尊重する心や他者を思いやる心を育てるに留意すること。また、各学年段階においては、次の事項に留意すること。</p> <p>ア 第1学年及び第2学年においては、挨拶などの(h)基本的な生活習慣を身に付けること、善悪を判断し、してはならないことをしないこと、社会生活上のきまりを守ること。</p> <p>イ～ウ（省略）</p> <p>(3) (d)学校や学級内の人間関係を整えるとともに、(g)集団宿泊活動やボランティア活動、自然体験活動、地域の行事への参加などの豊かな体験を充実すること。また、(k)道徳教育の指導内容が、児童の日常生活に生かされるようにすること。その際、いじめの防止や安全の確保等にも資することとなるよう留意すること。</p> <p>(4) 学校の道徳教育の全体計画や道徳教育に関する諸活動などの情報を積極的に公表したり、道徳教育の充実のために(1)家庭や地域の人々の積極的な参加や協力を得たりするなど、(f)家庭や地域社会との共通理解を深め、相互の連携を図ること。</p>	<p>階や特性等を踏まえ、指導内容の重点化を図ること。特に低学年ではあいさつなどの(h)基本的な生活習慣、社会生活上のきまりを身に付け、善悪を判断し、人間としてしてはならないことをしないこと、…（以下省略）。</p> <p>2（省略）</p> <p>3 道徳の時間における指導に当たっては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(1)（省略）</p> <p>(2) (g)集団宿泊活動やボランティア活動、自然体験活動などの体験活動を生かすなど、児童の発達の段階や特性等を考慮した創意工夫ある指導を行うこと。</p> <p>(3)～(5)（省略）</p> <p>4 道徳教育を進めるに当たっては、(d)学校や学級内の人間関係や環境を整えるとともに、学校の(k)道徳教育の指導内容が児童の日常生活に生かされるようにする必要がある。また、道徳の時間の授業を公開したり、授業の実施や地域教材の開発や活動などに、(1)保護者や地域の人々の積極的な参加や協力を得たりするなど、(f)家庭や地域社会との共通理解を深め、相互の連携を図るよう配慮する必要がある。</p> <p>5（省略）</p>
---	---

7. 「第3章 特別の教科 道徳」の目標における変更

改正「小学校学習指導要領」第3章における道徳科の目標は次のように記されている。下線部は新設された文言である。変更を考察するに当たっては後掲の【表Ⅲ 第3章の目標の新旧対照表】において改正前後の各目標を併記して両者を比較することを手がかりとする。

第1章総則の第1の2に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるために基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考え方を深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる¹⁷。

冒頭の「第1章総則の第1の2に示す道徳教育の目標に基づき」は改正前の「道徳教育の目標は、第1章総則の第1の2に示すところにより」が改められたものである。改正後の方が日本語として自然であるし、道徳教育の目標が第1章総則の第1の2に示されていることがよくわかる。道徳教育の目標の明確化および体系化の一環である。

また、「物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考え方を深める」と記されているように、道徳性育成のために「考えること」が求められている。前述したように、第1章の総則においては考えることが道徳性の機能として挙げられていた。一方、ここ第3章「特別の教科 道徳」において

¹⁷ 文部科学省「平成27年3月27日一部改正 小学校学習指導要領」(Web版) 91頁。

ては道徳性育成のための学習に考えることが求められている。そもそも学習には考えることが不可欠であるが、考える機能を有する道徳性を育成する上で考えることが重要なのは当然である。

したがって、それは改正「小学校学習指導要領」において初めて導入された見解ではない（改正「中学校学習指導要領」においても同様である）。改正前の「小学校学習指導要領」には「道徳的価値及び自己の生き方についての考えを深め、道徳的実践力を育成するものとする」¹⁸と記されていた。それゆえ、道徳的実践力、つまり道徳性の中核の育成における「考えること」の重要性はすでに改正前に指摘されているのである。「[児童生徒が] 考える道徳〔の時間〕」は、それが相関するものとしての「[児童生徒が] 議論する道徳〔の時間〕」とともに改正前から目指されていたのである。

7.1 「よりよく生きるための基盤」の新設

第3章では道徳性の属性として「よりよく生きるための基盤となる」という文言も加えられた。この文言は次の「道徳性」に係り、道徳性の何たるかを説明している。道徳性の何たるかは、すでに第1章総則の第1の2に示されている。だが、同所で示されている道徳性の全容は、ここでは直ちには想起しがたい。その全容を簡潔に表した上で要点を強調するために「よりよく生きるための基盤となる」という文言が新設されたと考えられる。

7.2 「道徳的諸価値についての理解を基に」の新設（「道徳的価値¹⁹の自覚」の削除）

「道徳的諸価値についての理解を基に」という文言が新設された。その一方で、改定前にあった「道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め」が削除された。このことを不安視する向きが見受けられる。「道徳的諸価値の理解」は「道徳的価値の自覚」と比べて価値との関わり方が浅く不十分であるというのが不安視の理由である。

ならば、道徳的価値を自覚するとはどういうことか。その要点は、改訂前の「小学校学習指導要領」の「解説」によれば、次の3点にある（下線筆者）。

道徳的価値を自覚するとは、

一つには、道徳的価値について理解することである。道徳的価値は人間らしさを表すものであるため、道徳的価値の理解は同時に人間（自己）理解や他者理解を深めることでもある。

二つには、自分との関わりで道徳的価値を捉えることである。それは自己理解を深めることでもある。

三つには、道徳的価値を自分なりに発展させていくことへの思いや課題を培うことである。そのことを通じて自己や社会の未来に夢や希望をもてるようにすることである²⁰。

以上のような道徳的価値の自覚が改正後の「学習指導要領」においては削除され、その代わりに「道徳的諸価値の理解」が新設された。だが、前述したように、道徳的諸価値の理解では道徳的諸価値の把握を含めた、道徳的諸価値との関わり方が不十分だという理由で、それは不安視されている。なるほど、字面を見る限りでは、道徳的諸価値の理解は道徳的価値の自覚の一要素にすぎない。だからといって、改正後の記述では道徳的諸価値との関わり方が不十分だと断定してよいのであろうか。この判断の是非を次に吟味する。

改正「小学校学習指導要領」の「解説」は道徳的諸価値の理解について述べるに際して、まず道徳的価値を次のように定義している。すなわち「道徳的価値とは、よりよく生きるために必要とされて

¹⁸ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』東洋館出版社、2008年、29頁。

¹⁹ 改正前の「学習指導要領」では「道徳的価値」と表記され、改正後のそれにおいてはしばしば「道徳的諸価値」と表記されている。だが、元来日本語には名詞の単数形と複数形の厳密な区別はないので、本論においても厳密には区別しない。道徳的価値または道徳的諸価値という語を使用する際には、典拠の表記を踏襲することを原則とする。

²⁰ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』東洋館出版社、2008年、30頁。

いるものであり、人間としての在り方や生き方の礎となるものである。学校教育においては、これらのうち…、児童一人一人が道徳的価値観を形成する上で必要なものを内容項目として取り上げている²¹と。つまり、道徳的価値とは、学校教育においては内容項目なのである。これを踏まえると、道徳的諸価値の理解の要点は次の3点にまとめられる（下線筆者）。

道徳的諸価値を理解するとは、

一つには、内容項目（道徳的価値）を、人間としてよく生きる上で大切なことだと理解することである。

二つには、道徳的価値は大切であるにもかかわらず、必ずしもそれを実現できない人間（自己）の弱さなども理解することである。

三つには、道徳的価値を実現したり実現できなかったりする場合の感じ方や考え方は一つではない、多様だと理解することにより人間（自己）理解や他者理解を深めていくことである²¹。

この3点をみると「道徳的諸価値の理解」は改正前の「道徳的価値の自覚」の一部にすぎないことは明らかである。ただし、改正「小学校学習指導要領」における道徳的諸価値の理解という概念は、道徳的価値の自覚における価値の理解のみならず自己・他者理解およびそれらの深化をも含んでいる。とはいっても、道徳的諸価値の理解が価値との関わり方という点で相対的に浅く狭いことは否定できない。だが、道徳的諸価値の理解は児童が道徳的諸価値と関わるために端緒であり、価値の自覚にとっては不可欠のプロセスである。それゆえ、改正「小学校学習指導要領」においては「道徳的諸価値についての理解を基に」と記されているのであろう。

ただし、この「理解」が固定された1回きりのものではないことは銘記しておかねばならない。親切、友情など、おもな道徳的価値は小学生ならばある程度理解している。だから、児童は予備的な理解をもって道徳科の授業に臨むのである。この点で、道徳教育は、無理解から理解へという過程を辿る知識教育とは異なる。むろん、道徳教育においても授業の進行とともに理解に変化が生じる。それは、児童一人ひとりが教材等により提起された道徳的問題についてより深く考えることにより理解がそれぞれにおいて深まるということである。その深化させられた個々の理解を基にさらに学習することが求められている。この意味で道徳的諸価値についての理解は多様かつ多層的であり、授業の展開次第では当初の予備的な理解とはまったく異なる深い理解が成立する可能性がある。したがって、道徳科の授業には「道徳的価値発見のための探検」という側面がある。

では、漸次深まりうる道徳的諸価値についての理解を基に求められているのは何かというと、「自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる（=道徳性を養う）」ことである。道徳的諸価値の理解が道徳性を養うために行われるのはいうまでもない。なので、ここで考察すべきは「自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める」ことである。つまり、改正「小学校学習指導要領」においては「自己を見つめる」、「物事を多面的・多角的に考える」および「自己の生き方についての考えを深める」のそれぞれが道徳的諸価値の理解を基に行われることが求められているのである。

まず、道徳的諸価値についての理解を基に「自己を見つめる」とは、ある道徳的価値についての理解の深化を図り、深化させられた価値理解に照らして自己を見直すことである。たとえば誠実という道徳的価値についてより深く理解できれば、その理解を基に見直した自己はそれ以前とは別なように見えるのではないだろうか。自分は誠実だと思い込んでいたのに、それほど誠実ではないと気づかされるような場合もあるだろう。だが、それは必ずしも悪いことではない。「自己理解を深めること」により課題が明らかになるからだ。また、それほど誠実でない自分から誠実さをみれば、その未知の

²¹ 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（Web版）16頁以下。

面を発見できるかもしれない。それは「自分との関わりで道徳的価値を捉えること」である。

次に、道徳的諸価値についての理解を基に「物事を多面的・多角的に考える」とは、物事を一面的・一方的に見てはならないということである。一般には、発達段階に応じてより多面的・多角的に考えられるようになる。たとえば友情という道徳的価値には、「仲良くする」「助け合う」「信頼し合う」「切磋琢磨する」などの側面がある。だが、小学校低学年の児童には切磋琢磨するという側面は理解しがたいかもしれない。しかし、発達段階が進むと、やがて切磋琢磨という側面についても考えられるようになる。これがより多面的に考えられるようになるということである。

他方、多角的に考えるとは、たとえば生命尊重という道徳的価値を取り上げる場合、それに関連する生命には「有限である」「かけがえがない」「連續している」などの多面性がある。その生命については「人間の生命と動物の生命は同じか違うか」と生物学的な観点から考えることができる。また、「人間の生命はいくらか」と経済的な観点から考えることもできる。人間の生命は本来価格をつけられるものではないので、あまり良い例ではない。だが、それが多角的に考えることの一例である²²。

このように道徳的諸価値についての理解を基に物事を多面的・多角的に考えられるようになることは物事を「より深く」考えられるようになることだ。それは、ひいては「道徳的価値の自覚を深める」²³ことができるようになることである。だから、「多面的・多角的に考える」ことは道徳的価値についての自覚を深めるための方法なのである。そして道徳的価値についての自覚が深まれば、道徳的価値を自分なりに発展させていくことへの思いや課題が培われうる。また、道徳的価値を発展的に実現できることなれば、おのずから自己や社会の未来に夢や希望を抱けるようになるのではないだろうか。

最後に、道徳的諸価値についての理解を基に「自己の生き方についての考え方を深める」について述べる。前述した「道徳的諸価値についての理解を基に自己を見つめる」ことができれば、それには当然、「自己の生き方について考える」ことが含まれる。しかも、それは「ある道徳的価値についての理解の深化を図り、深化させられた価値理解に照らして自己を見直すこと」であった。であれば、自己の生き方について考えるのはただ一度のことではなく、繰り返し行われることである。その結果、自己の生き方についての考えが深まるのは、いうまでもない。

以上が、改正「小学校学習指導要領」には「道徳的価値の自覚」という語がないので、道徳的諸価値との関わり方が不十分になるのではないか、という疑問を手がかりに考察した結果である。明らかになったのは、「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考え方を深める」ことの中には「道徳的価値について理解する」「自分との関わりにおいて道徳的価値を捉える」および「道徳的価値を自分なりに発展させていくことへの思いや課題を培う」という道徳的価値の自覚の3要素が十分に含まれているということである。それゆえ、道徳的諸価値への関わり方においては「学習指導要領」の改正前後で違いはない。むしろ、改正後の文言は道徳的価値の自覚をより具体的に表現し直したものだといってよい。その結果、単なる「道徳的価値についての自覚を深める」という表現より遙かに指導についてのイメージを結びやすくなつたのではないだろうか。以上のことは「中学校学習指導要領」においても同様である。

7.3 「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」という順序の変更（「道徳的実践力」の削除）

改正「学習指導要領」の第3章第1目標についての記述の最後は「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考え方を深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」と改められた（下線筆者）。すなわち、改正前の「道徳的実践力を育成するものとする」という文言が削除され、それに代わって「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」という文言が新設されたのである。ただし、「道徳的な判断

²² 「多面的・多角的に考える」についての考察には右記を参考にした。柴原弘志『特別の教科 道徳』の時代へ向けて（廣済堂あかつき道徳教育研究会編『道徳教育の視座 vol.6』廣済堂あかつき、2015年）24頁。

²³ 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（Web版）18頁。「道徳的価値の自覚」という語は「学習指導要領」からは削除されたが、「解説」には残されている。

力」以下は改正前にも記されていた道徳性の様相である。改正前には第3章第1道徳は前段・後段の2段落から成り（後掲【表III 第3章 目標の新旧対照表】参照）、「道徳的判断力」以下は前段に記されていた。ただし、様相の順序は「道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度」であった。改正後は道徳的な心情と判断力の順序が変えられている。

順序が変更されたとはいえ、「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」ことが求められているのは変わらない。そしてそれは「道徳的実践力を育成する」ことにほかならない。したがって、この箇所でも改正前の方針は踏襲されている。それでは、なぜ「道徳的実践力」は削除されたのであろうか。次にその理由を考えてみる。

「道徳的実践力」が削除されたのには少なくとも三つの理由が考えられる。一つ目は、道徳的実践力が誤解されやすい表現だという理由である。前述したように、道徳的実践力は道徳性の中核であり内面的資質である。そして道徳の時間でも道徳科でも道徳教育の目標は内面にある道徳性の育成である。それにもかかわらず、道徳的実践力という表現からは道徳の時間には具体的に実践する能力の育成、それどころか具体的な実践を目指すかのような誤解が生じている。また、「道徳的実践力を育成する」という表現は道徳性とは別の応用力の育成が道徳の時間の目標であるかのような誤解を招いてきたのである。

ちなみに、改正前の「学習指導要領」では学校全体で行う道徳教育の目標と道徳の時間の目標の関係が必ずしも明確ではなかった。だが、改正後、「道徳的実践力」が削除されたことにより、学校全体で行う道徳教育の目標も道徳科の目標も道徳性の育成であることに統一され、両者の関係は明確になった。

二つ目の理由は、「学習指導要領」の説明をよりわかりやすくするためである。というのは、道徳的実践力が内面的資質だと了解されていても、いざそれを育成しようとしたとき、具体的になすべきことがわからないままである場合が多いからである。それと比べると、十分とはいえないまでも、育成するべきものが「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」と示された方がなすべきことのイメージを結びやすい。

三つ目には、「実践力」という術語が別の文脈で使用されたことも「道徳的実践力」の削除に影響があったであろう。というのは、2014年（平成26年）に国立教育政策研究所が「生きる力」としての知・徳・体を構成する資質・能力から、教科・領域横断的に学習することが求められる能力を抽出して「21世紀型能力」を提唱した。21世紀型能力は①思考力を中核とし、それを支える②基礎力と、使い方を方向づける③実践力の三層構造をもつものだとされる。そしてこの③実践力という表記に道徳的実践力という表記が抵触することが「道徳的実践力」の削除の一因になったと考えられる。

ところで、道徳性を構成する三つの様相が道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度の順になったのは1977年（昭和52年）7月告示の「学習指導要領」以来である。順序変更の理由については「解説」等には何も記されていない。だが、認識論の常識からいえば、判断が先行して初めて心情も実践意欲も態度も生じるとするのが自然であろう。たとえば道徳的心情は改正前も改正後も「善を行なうこと喜び、悪を憎む感情」だとされるが、善惡の判断が先行しなければ道徳的心情は機能しないからである。だからといって、諸様相間に序列があるということではない²⁴。それぞれの様相は道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し実践する上で等しく重要である。

7.4 「補充、深化、統合」の削除

「補充、深化、統合」という術語も削除された。「道徳的価値の自覚」および「道徳的実践力」の削除の場合と同様、この術語の削除に不安を募らせている教師も少なくない。これに関して改訂後の「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」は、「計画的、発展的な指導による補充、深化、統合」を「第3指導計画の作成と内容の取扱い」という箇所へ移し整理した上で表現を改めたとしている²⁵。

²⁴ 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（Web版）19頁。

²⁵ 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（Web版）4頁、8頁

それに関して、改訂「解説」の「第2章 道徳教育の目標」の「第2節 道徳科の目標」という箇所には「[道徳科においては] 各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育としては取り扱う機会が十分でない道徳的価値に関わる指導を補うこと（補充）や、児童や学校の実態等を踏まえて指導をより一層深めること（深化）、相互の関連を捉え直したり発展させたりすること（統合）に留意して指導することが求められる²⁶と記されている（下線筆者）。つまり、「補充、深化、統合」は依然として道徳科の役割として位置づけられているのである。

これを受け改訂「解説」の「第4章 指導計画の作成と内容の取扱い 第2節 道徳科の指導」では「学校の教育活動全体で行う道徳教育の要として、それぞれの教育活動で行われた指導を補ったり、深めたり、まとめたりするなどの役割を果たす道徳科の特質を踏まえ、ねらいに含まれる道徳的価値の側面から他の教育活動との関連を把握し、それを生かした授業を工夫することが大切である²⁷と述べられている（下線筆者）。この記述は道徳科の指導の基本方針のうちの「(5) 問題解決的な学習、体験的な学習など多様な指導方法の工夫をする」という方針を説明する箇所にある。だからといって、それは「補充、深化、統合」という道徳科の役割が問題解決的な学習等にのみ限定されることを意味するものではない。「補充、深化、統合」は前述したように改訂「解説」の「第2章第2節 道徳科の目標」に道徳科の役割として示されているように、道徳科における指導全般に関わるものである。

ただし、改正前の「小学校学習指導要領」では、道徳の時間は各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育を「補充、深化、統合」することが求められていた。ところが、改正後の「小学校学習指導要領」では、道徳科は各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳的価値に関わる指導を「補充、深化、統合」することが求められている（下線筆者）。したがって、「補充、深化、統合」の対象はより明確にされたことになる。だが、それだけ対象が狭められたという印象は否定できない。この事情は「中学校学習指導要領」においても同様である。

ところで、道徳の時間が教科化されたことによりほかの教科等に対する相対的地位は向上すると考えられる。ならば、道徳科の教科等の道徳教育に対する指導的関係、したがって「補充、深化、統合」という役割も強化されるはずである。ところが、「補充、深化、統合」の役割の重要度が低下する印象は否めない。なぜだろうか。その理由についての考察は別の機会に譲る。

7.5 評価の変更

教科化に際しての多くの教師の关心事の一つが評価の変更である。道徳の時間における評価から道徳科の評価への変更に関しては「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」によって2016年（平成28年）7月22日に公表された「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」（以下、「専門家会議報告」）を手がかりとして考察する。

道徳科における評価に関しては、「専門家会議報告」は次のように述べている。

道徳科の評価については、学習指導要領総則における「児童（生徒）のよい点や進歩の状況などを積極的に評価するとともに、指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすようにすること」という全ての学校教育活動に共通する基本的な考え方に基づくことは改正前と同様であるが、道徳科の評価については、「児童（生徒）の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする」と定めている（下線筆者）²⁸。

この引用文によれば、学校の教育活動全般に共通する「児童生徒の長所や進歩の積極的評価」、評

²⁶ 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（Web版）15頁。

²⁷ 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（Web版）76頁。

²⁸ 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（平成22年7月22日）「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」（Web版）3頁。

価活動を通して指導や授業の改善を行う「指導と評価の一体化」、評価により児童生徒を伸ばす「評価の学習意欲向上への活用」という方針は、「学習指導要領」の改正前後で一貫している。道徳科における評価も「数値などによる評価は行わない」という点では道徳の時間における評価と変わらない。

ただし、「学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し」という文言は、改正前の「児童の道徳性については、常にその実態を把握し」という文言とは異なる（【表Ⅲ】参照）。だが、両者は本質的に異なるのではない。「学習状況…を継続的に把握」という文言に着目すれば、その「学習状況」という把握対象は改正前の「道徳性…の実態を把握」という文言における「道徳性の実態」という把握対象をより具体化した表現だと理解できる。というのは、漠然と道徳性を評価するのは、なるほど難しい。しかし、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てるために、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考え方を深める学習ができたかどうかはある程度評価できるからである。たとえば「他者の考え方や議論に触れ、自律的に思考する中で、一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展しているか」や「多面的・多角的な思考の中で、道徳的な価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているか」といった観点での評価は可能である²⁹。

表Ⅲ 第3章 目標の新旧対照表

凡例：一重下線…新設された文言　波下線…削除された文言　網掛け…記載箇所が変更された文言

改正後（2015年3月改正）	改正前（2008年3月告示）
第3章 特別の教科道徳 第1 目標 第1章総則の第1の2に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる(b)道徳性を養うため、(c)道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考え方を深める学習を通して、(a)道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。	第3章 道徳 第1 目標 道徳教育の目標は、第1章総則の第1の2に示すところにより、学校の教育活動全体を通じて、(a)道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの(b)道徳性を養うこととする。 道徳の時間においては、以上の道徳教育の目標に基づき、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育と密接な関係を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、(c)道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考え方を深め、道徳的実践力を育成するものとする。
第3 指導計画の作成と内容の取扱い 1～3（省略） 4 児童の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする。	第3 指導計画の作成と内容の取扱い 1～4（省略） 5 児童の道徳性については、常にその実態を把握して指導に生かすよう努める必要がある。ただし、道徳の時間に関しては数値などによる評価は行わないものとする。

²⁹ 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について」10頁。

以上の道徳科の評価の方針を補足して「専門家会議報告」は「児童生徒が自らの成長を実感し、更に意欲的に取り組もうとするきっかけとなるような評価を目指すべき」、「評価は他者と比較するためのものではない」、「学習状況を分析的に捉え評価する観点別評価や評定ではなく、一人ひとりのよい点や可能性、進歩の状況について評価する個人内評価を行う」、「記述により表現する」などと述べている³⁰。これらの補足も改正前の「学習指導要領」やその「解説」に含まれていたことである。

したがって、改正後の評価の方針は改正前のそれの延長上にあり、改正前の評価方針をより徹底し具体的に表したものであることは明らかである。そしてこれらの方針や手がかりに基づいて指導要録に評価を記述しようとすれば、道徳科の授業を行わざるをえない。この意味で、評価方針の徹底は道徳科の授業時間の確保をも促している。

8. 新機軸についての検討

改正後の「学習指導要領」やその「解説」には改正前には見られなかった術語や考えが導入されている。この第8章では、そのうちの「問題解決的な学習」、「道徳的行為に関する体験的な学習」、「考え方、議論する道徳」を取り上げ、それらに検討を加える。ただし、前二者は児童生徒の道徳性育成のための方法であるにすぎず、それらの実践が道徳科の目標なのではないことは銘記しておかなければならない。

ここでは「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び、いわゆるアクティヴ・ラーニング(Active learning)」³¹は取り上げていない。というのは、アクティヴ・ラーニングは「問題解決的な学習」や「体験的な学習」という指導方法とは次元を異にするものだからである。すなわちアクティヴ・ラーニングは「問題解決的な学習」や「体験的な学習」が成立するために必要な児童生徒の学びの姿勢あるいは質だからである。したがって、「問題解決的な学習」や「体験的な学習」について考察すれば、アクティヴ・ラーニングについても、ある程度考察することになる。また、アクティヴ・ラーニングを主題とする考察は改めて行う³²。

とはいっても、アクティヴ・ラーニングの形態の一つである「考え方、議論する道徳」については、「読む道徳」との関連において以下で考察を加える。なお、「考え方、議論する道徳」とは「児童生徒が考え方、議論する道徳科授業」という意味であり、「読む道徳」または「読み物道徳」とは「児童生徒が読み物の登場人物の心情理解のみに終始する道徳科授業」という意味である。

8.1 「読む道徳（読み物道徳）」から「考える道徳」、「議論する道徳」への転換

改訂後の「解説」は「考える道徳」、「議論する道徳」への転換を求めている³³。だが、それは、「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」や「発達の段階などを十分に踏まえず、児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業」からの転換であって、読み物自体を否定するものではない。道徳科においても道徳の時間においてと同様、適切な読み物は道徳的価値や人間としての生き方について考える上で有効な教材だからである。

読み物教材に関しては、「専門家会議報告」が登場人物への自我闘争の有効性を指摘している。たとえば登場人物の判断や心情を我が事として多面的・多角的に考えることにより道徳的諸価値についての理解を深めることができる、と指摘している³⁴。多面的・多角的に考えることには既知に基づき未知を開くという面がある。一例を挙げれば、児童が「思いやり」という道徳的価値に「厳しさ」という面があることに気づいたとしよう。それは理解の深まりの一例であるが、新たな「思いやり」と

³⁰ 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について」7頁以下。

³¹ 中央教育審議会「教育課程企画特別部会 論点整理」(Web版) 2015年8月26日、17頁。

³² Active learning が由来する Activity の起源は John Dewey (1859-1952) の著作にあるという。それについての調査中である。

³³ 文部科学省「平成27年7月公表 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」(Web版) 2頁。

³⁴ 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について」6頁。

いう道徳的価値の発見といっても過言ではない。既知に基づいて未知が開かれたからである。この意味で道徳科の授業過程は「道徳的価値発見のための探検」なのである。

このように既知に基づいて物事を多面的・多角的に考えるためには自律性が不可欠である。自律性には、カントを引くまでもなく、主体性や能動性も含まれる。そしてそのような多面的・多角的思考を支え促進するのが他者との議論や対話である。だが、それだけではない。思考が議論や対話を促進するという面もある。それゆえ、思考と議論・対話の両者は相関しており、その相互作用において両者は向上できるのである。

いずれにせよ、考えることも、議論や対話も、その基盤としての自律性（道徳性）の育成を重視することも、すべて道徳の時間に行われていたことである。そしてそれらを継承発展させようというのが道徳科なのである。

8.2 問題解決的な学習

「問題解決的な学習」とは、児童生徒一人ひとりが生きる上で出会う様々な道徳的諸価値に関わる問題を主体的に解決するために必要な資質・能力、特に道徳的判断力を養うための学習である³⁴。だから、道徳科においては問題解決的な学習を行う場合、児童生徒は、当然、少なくとも問題解決という活動を行う。その際、留意すべきは、解決しようとする問題の質である。その問題とは、道徳科の主題とすべき道徳的価値に関わる道徳的問題でなければならない。道徳的問題は、「教室の掃除ができるでない」などの生活上の問題とは区別される必要がある。

ならば、道徳的問題とはどんな問題か。「専門家会議報告」は次のような問題を道徳的問題だとしている。すなわち、「道徳的諸価値が実現されていないことに起因する問題」、「道徳的諸価値について理解が不十分又は誤解していることから生じる問題」、「道徳的諸価値のことは理解しているが、それを実現しようとする自分とできない自分との葛藤から生じる問題」、「複数の道徳的価値の間の対立から生じる問題」などの問題を道徳的問題だとしている³⁴。

このような問題は改正前の道徳の時間でも扱われていた。また、道徳的価値との関連において道徳的問題の解決について考えさせる学習活動も行われていた。したがって、問題解決的な学習は改正前に行われていた学習方法や学習形態を道徳性育成に向けて明確化、合目的化したものだと理解できる。

なお、道徳科での学習のすべてが道徳的判断力を養う問題解決的な学習であることが求められているのではない。「道徳的心情を深める学習」や「道徳的実践意欲を高める学習」にふさわしい読み物もある。道徳科で用いる読み物（教材）に適した学習方法を選択する必要がある。

8.3 道徳的行為に関する体験的な学習

「道徳的行為に関する体験的な学習」とは、「専門家会議報告」によれば、「役割演技などの〔道徳的行為に関する〕体験的な学習を通して、実際の問題場面を実感を伴って理解することを通して、様々な問題や課題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養う」学習である³⁴。役割演技を通して道徳的な問題場面を疑似体験することにより問題の切実さを身をもって感じ、自分ならどうするかと当事者として主体的に考えることにより、置かれた状況と実現すべき道徳的価値への理解が深まる。両者への理解の深化は道徳的価値実現のための資質・能力を養うことにはかならない。

ところで、体験的な活動は道徳の時間においては行われなかつたのだろうか。改定前の「解説」は「体験の生かし方を工夫した指導」として「車椅子体験やアイマスク体験などの模擬体験や役割演技等の表現活動」を道徳の時間の指導に生かすことを勧めている³⁵。したがって、体験的な学習についての考えは、萌芽の段階に近いが、改正前の「学習指導要領」においても見いだされる。当然、それを実践している教師は少なからずいた。筆者自身も役割演技を活用した体験的学習を含んだ授業実践は数多く見学した。

³⁵ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』東洋館出版社、2008年、85頁。

9. 結語

道徳の時間を「特別の教科 道徳」にする意図は、端的にいえば、「道徳教育の実質化及びその質的転換」にあった³⁶。そして従来の道徳教育の実質化および質的転換によって目指されているのは、「児童生徒の現状や実態を踏まえた効果的な指導を通じて、自分ならどのように行動・実践するかを考え、自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で、道徳的諸価値について多面的・多角的に学ぶ道徳教育」である³⁷。そのために必要なのが、これまで積み上げられてきた指導上の蓄積を活用しつつ問題解決的な学習や体験的な学習などを含めた多様な指導方法に関する実践や研究を深め、その成果を教育界として共有することである。

しかし、実質化および質的転換によって目指されている道徳教育が「学習指導要領」の改正前になかったわけではない。前章まで概観してきたように、改正前の「学習指導要領」にも、改正後に目指されている道徳教育についての考え方やその原型は記されていた。だから、本論冒頭で述べたように、道徳の時間が教科化されたとしても、道徳教育において目指すべき方向は変わらないのである。ただし、それだけではない。これまで目指してきた方向をより明確にして徹底したのが、前述した「児童生徒の現状や実態を踏まえた効果的な指導を通じて、自分ならどのように行動・実践するかを考え、自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で、道徳的諸価値について多面的・多角的に学ぶ道徳教育」という方向なのである。その意味で道徳の時間の教科化の意図が「道徳教育の実質化及びその質的転換」¹にあると表現するのは言い得て妙である。

そしてそのように道徳教育の目指すべき方向をより鮮明にする必要があるのは、学校での道徳教育が不十分だからである。「専門家会議報告」は、前述したように、教師間に「道徳教育を忌避しがちな風潮」があり、道徳の時間が「他教科に比べて軽んじられて」いると指摘している。また、道徳の時間に「主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話し合い」や「読み物教材の登場人物の心情理解に終始する読み取り指導」が少なからず行われているとも指摘している²。それどころか、年間35時間または34時間実施すべき道徳の時間が額面どおりには実施されていない。

そのような現状を改善するためには、むろん教師の労働環境の改善や活動支援体制の充実は不可欠である。さもなければ、道徳教育の実質化および質的転換は精神論で終わりかねない。だが、それだけでは不十分である。労働環境の改善などとともに必要なのは教師の意識改革である。その意味で「専門家会議報告」の次の指摘は重要である。

… [児童生徒の道徳性育成において] 誰よりも重要な役割を担っているのは道徳科の指導を直接行っている教壇に立つ一人一人の教師である。「考え、議論する道徳」を目指し、道徳科の授業が児童生徒が深く考える主体的・能動的な学習（アクティブラーニング）になるためには、何よりもまず教師が能動的な学習者（アクティブラーナー）でなければならない³⁷。

これは児童生徒にアクティブラーニングを求めるのならば、児童生徒に先立って教師がまずアクティブラーニングの実践者でなければならないという主張である。これをより一般化すれば、児童生徒に自律的学習を行って道徳性を養うことを求めるのならば、それに先だって教師自身が自律的学習を行って道徳性を養う率先垂範の姿勢が必要だということになるだろう。

このような教師の姿勢を「被教育者性」と名づけるとすれば、被教育者性はほかの教育分野以上に道徳教育の分野において重要である。というのは、道徳教育においては教師が言行一致あるいは知行合一とよばれる在り方生き方ができなければ、その指導支援は児童生徒に対して説得力をもちにくいかからである³⁸。遅刻を繰り返す教師に「時間を大切に」と言われても納得する児童生徒は少ないだろう。したがって、被教育者性は従来の道徳教育の実質化および質的転換に不可欠な教師の姿勢である。

³⁶ 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について」5頁。

³⁷ 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について」18頁。

³⁸ 拙論「道徳教育を担う教師の課題」（『日本道徳教育学会 第86回大会 発表要旨集』2015年）14頁以下。

The Essence of Making “Moral Education Class” a Subject

Hiromasa AKIYAMA

In 2015, *the 2008 government guideline for teaching* was revised, and this revision changes “moral education class” to a special subject. What is the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) aiming to accomplish with this change? How should we respond to this change? This paper aims to clarify these problems. We discuss these problems by *the 2015 government guideline for teaching* and *the commentary on the 2015 government guideline for teaching*.

We conclude that the essence of “moral education class” does not change because MEXT makes it a subject. The following basic policy for teaching is the same whether moral education is a class or a subject : cultivating of morality is maintained as the goal, understanding of the moral values is important, thinking and dialogue are promoted, evaluation is not carried out by the numbers, the teacher is the pivot in the moral education.

While MEXT demands “securing of quantity” and “improvement of quality” of moral education, these demands are only meant to ensure the above basic policy. However, it is necessary to clarify what they mean concretely.

「外国語」指導を担う小学校教員養成カリキュラムの開発 —実践的英語指導における学年間の差異と傾向—

A Study on Development of Elementary School Teacher Training Curriculum for “Foreign Language” Teaching
—Grade Differences and Tendencies of Practical English Teaching—

佐藤大介^{*}
Daisuke SATOH

Abstract

The Japanese government decided that “foreign language (mainly English)” classes would become a mandatory for 5th and 6th graders and “foreign language activity” classes were given to 3rd and 4th graders. Because elementary school teachers now require English communication and teaching skills, universities with elementary school teacher training courses or programs must change their curriculum. The purpose of this study is to develop and tentatively plan an English curriculum for elementary school teachers at the university. To gauge their ability to teach practical English in elementary school, 141 university students were surveyed with questionnaires. Data was analyzed using a χ^2 -square test and an explorative factor analysis. In the χ^2 -square test, nine items were statistically significant between grades. The factor analysis results were classified into three skills or abilities: 1) teaching or class management skills, 2) English proficiency, and 3) English sounds or pronunciation. In particular, teaching or class management skills are statistically significant between freshmen and seniors. A tentative plan was created based on these results. In this plan, university students would acquire knowledge about English language education through general education English classes. The plan also includes additional English learning programs such as extensive reading or e-learning to enhance their English proficiency.

1. はじめに

小学校において5・6年生を対象に必修化となっている外国語活動であるが、外国語教育の早期化・教科化が2020年度より開始される。小学校教員はこれまで以上に、英語力や英語指導力等の英語教育に関する専門性を向上させていく必要があり、特に、大学での教員養成段階において、それらの能力を身に付けておくことは大変重要である。現在の外国語活動に関する指導法については、「小学校教諭の教職課程等における外国語活動の取扱いについて（通知）」（2009）において、「教職に関する科目」に準ずる科目として、「教科又は教職に関する科目」の中に位置づけた上で、開設することが望まれるとあるが、対応は各大学によって様々である。しかし、文部科学省中央教育審議会の答申で

* くらしき作陽大学 子ども教育学部 Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education

は、小学校教員養成課程における教科に関する専門的事項や各教科の指導法において、外国語の科目構成について改善（追加）を行うよう求めており、養成段階で外国語教育に関してより高度な専門的内容を扱うことが求められることになる。

本論では、「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」の平成27年度報告に基づき、小学校教員養成課程を設置している大学における「外国語」指導を担う教員養成カリキュラムについて、一般教養として開講されている英語の授業を含めた4年間の学年開講順序に焦点を当て、カリキュラムの開発を試みる。

2. 研究の背景

2.1 小学校における英語教育に関する教員養成について

2011年度より、小学校5・6年生に対して年間35時間の外国語活動が必修化された。それ以降、「これからの中等教育等の在り方について」（教育再生実行会議第三次提言）（2013年5月28日）では、「グローバル化に対応した教育の充実」を目的として、「第2期教育振興基本計画」（2013年6月14日）では、「未来への飛躍を実現する人材の養成」を目的として、また、「日本再興戦略-JAPAN is BACK-」（2013年6月14日）においては、「世界と戦える人材を育てる」ことを目的として、初等中等教育における英語教育の抜本的な拡充・強化が掲げられ、小学校における実施年数の早期化、指導時間増、教科化、指導体制（専任教員配置等）の在り方等に関する検討が盛り込まれた。これを受けて、2013年12月13日、文部科学省は「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を公表し、次期学習指導要領での実施（2018年度段階的先行実施、2020年度全面実施）に向け、小学校中学年で活動型、高学年で教科型としての導入を進めていく方針を固め、2014年2月4日「英語教育に関する有識者会議」を設置した。その後9回の議論を経て、「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」（2014年9月26日）を発表した。その中で、小学校高学年での教科化については、「より専門性の高い教科指導を行う指導者の養成・採用」の必要性について言及しており、特に、「小学校段階で系統的な指導を行うため、児童の発達段階に応じた、英語を『聞くこと』、『話すこと』、『読むこと』及び『書くこと』の4つの技能にわたる総合的なコミュニケーション能力を身に付けるための英語の指導力を高める内容が求められる」と記述されている。こうした経緯を踏まえ、文部科学省は「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」を2015年度・2016年度実施（委託）し、その中で、小学校教員の教職課程におけるコア・カリキュラムを含めたモデル・プログラムの開発に向けた調査研究を行っている。

2.2 本学の小学校教員養成課程における英語教育について

本学子ども教育学部子ども教育学科小学校・特別支援学校コースにおける2016年度の英語教育関連科目（表1）については、英語I・II・III・IV・V・VIおよび英会話I・IIの8科目を「教養に関する科目」として、外国語活動の1科目を「専門に関する科目」として開講している。英語I～VIは日本人教師が、英会話I・IIは外国人教師がそれぞれ授業を担当している。また、小学校教諭一種免許状取得に必要な「専門に関する科目」は、選択科目としてピアノ演習VII・VIIIおよび声楽III・IV、必修科目として外国語活動を除き、3年終了時までに開講・履修できるカリキュラムとなっている。

表1 小学校・特別支援学校コースにおける2016年度英語教育関連科目

授業科目	1年		2年		3年		4年	
	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
	英語I	英語II	英語III	英語IV	英語V 英会話I	英語VI 英会話II	外国語活動	

※下線は必修科目

る。吉岡（2014）は、本学のカリキュラムの特色として、豊富な実習経験を通して、外国語活動のための確かな英語力を養成することにあるとしており、1年次から「外国語活動」を視野に入れた英語学習と実習に取り組む目標を掲げている。しかしながら、各科目間に系統性はなく、授業内容については担当教員の裁量に任されている状態であり、系統的な英語教育ができているとは言い難い。各学年での現在の学習状況を把握し、それぞれの学年の特徴を理解し、現状を見直すことは意義がある。

3. 研究目的および方法

3.1 研究目的

前述の小学校英語教育改革の動向をふまえ本学の英語教育の現状について改善させていくことが求められており、本研究では、次期学習指導要領に対応した小学校における英語教育を担う教員養成カリキュラム開発を目指す。特に、小学校英語指導に求められる能力に焦点を当てて四年制大学の学年別の傾向を調査し、得られた結果に基づきながら「外国語」指導を担う小学校教員養成カリキュラムについて試案する。

3.2 分析方法

本論では、「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成27年度報告書における小学校教員養成コア・カリキュラム（試案）および小学校外国語活動研修ガイドブック（2008）における学習項目を比較・検討し、知識・理論に関連する項目を除く実践的英語指導に関連する31項目を独自に作成し調査を行った。

これらの各項目について、現行の本学の教員養成カリキュラムを履修している小学校教員を志す大学生（1年生26名、2年生35名、3年生28名、4年生52名、合計141名）を対象に、どの程度習得・獲得しているかについて5件法（「全く身に付いていない」、「あまり身に付いていない」、「どちらとも言えない」、「少し身に付いている」、「十分身に付いている」）による質問紙法を用いて実施した。実施に際しては、英語教育について学習していない大学生も含まれているため、「チャンツ」や「インプット」、「モジュール学習」等の一部の用語については口頭での補足説明を行った。得られた回答141名すべてを有効回答とし、IBM SPSS Statistics バージョン23を用いて、各調査項目における学年間の差を調査するため χ^2 二乗分析および残差分析を、また、大学生の傾向を調査するため因子分析および因子別の一元配置分散分析・多重比較（Tukey法）を行った。なお、本研究で用いた調査項目はクロンバッック $\alpha = .958$ となっており、高い信頼性が得られた。

4. 結果

4.1 χ^2 二乗分析の結果

まず、31項目すべての調査項目について分析を行った。「全く身に付いていない」を1、「あまり身に付いていない」を2、「どちらとも言えない」を3、「少し身に付いている」を4、「十分身に付いている」を5として得点化し、 χ^2 二乗分析を行った。項目ごとの平均値と標準偏差および χ^2 二乗値は表2の通りとなった。 χ^2 二乗分析の結果、9項目において学年間に有意差があり、それぞれの項目について各学年における得点頻度を確かめるため、残差分析を実施したところ、表3の結果が得られた。残差分析の結果から、1年生では23、24、26、27、29の各調査項目において、「全く身に付いていない」と回答する傾向がある一方で、4年生では、3、6、14、23、24、27、29の各項目において、「少し身に付いている」と回答する傾向があった。また、2年生では3、6の項目において「あまり身に付いていない」、3年生では4、23の項目において「あまり身に付いていない」と回答する傾向にあった。

4.2 因子分析の結果

データの分布に著しい偏りがないことを確認し、本調査に協力した大学生の傾向を調査するため探索的因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。分析の結果、固有値1を超える因子が5つ確

認でき、スクリー基準を基に3因子であると考えられるため、因子数を3として再度分析を行った。その結果、内的整合性も各因子で確認でき、さらに解釈しやすい単純構造となつたため、3因子解を採用した（表4）。

第1因子は、「単元の目標を適切に設定し単元を構成すること。」や「指導場面における4技能（聞く・話す・読む・書くこと）統合型の授業イメージを持つこと。」といった項目が高い因子負荷を示しており、授業での実際の指導技術に関連した項目が多いことが分かる。また、児童との関わりや教材の活用について含まれている項目も因子負荷量が高いことから、第1因子は「指導技術・授業力」因子とした。

表2 実践的英語指導に関する調査項目の記述統計量と χ^2 二乗検定の結果

調査項目	n	M	SD	χ^2
1. ALT等に対して授業の流れやALT等がすべきことを英語で説明すること。	141	2.14	.899	5.97
2. 相手意識を持って英語で話したり書いたりすること。	141	2.57	.980	15.33
3. 英語の発音や強勢、リズム、イントネーションを意識した会話をすること。	141	2.79	.945	22.64*
4. 平易な英語表現を十分正確に運用すること。	141	2.92	.911	22.07*
5. 英語を用いて分かりやすいイントネーションで会話をすること。	141	2.49	.907	12.13
6. 英語のチャンツに合わせて、英語のリズムを取ること。	141	2.72	1.044	22.35*
7. 英語らしいリズムを意識してマザーゲース等を朗誦すること。	141	2.50	.983	12.16
8. 聞き手である児童を意識しながら絵本の物語を読み聞かせること。	141	2.79	1.006	13.97
9. 児童向けの英語の歌を歌うこと。	141	3.01	1.014	12.74
10. (視聴覚)教材・ICT等の特徴を理解し、適切に活用すること。	140	2.68	.892	11.88
11. 英語のインプットを与えながら、児童がどの程度言えるようになったか確認すること。	141	2.59	.934	3.78
12. 音声で慣れ親しんだ表現を、なぞったり、書き写したりできるよう適切に導くこと。	141	3.02	.952	3.41
13. 音声を含む教材を選定する際にその質を吟味すること。	141	2.54	.953	6.38
14. 様々な活動を適切に組み合わせて1時間の授業を構成し、学習指導案を作成すること。	140	2.53	.985	26.43**
15. 児童が理解できないことが何かを見極め、適切に分かるように言い換えること。	139	2.45	.911	19.15
16. 児童の一人称での発話に対して、二人称で復唱すること。	141	2.99	.967	17.63
17. 児童の発話に誤りがあった際に正しく言い直して聞かせたりすること。	141	2.62	1.019	14.34
18. 児童の発話を受け止め、適切に英語で反応すること。	141	2.55	1.003	14.08
19. 児童の理解を助ける教材を適切に選択・作成すること。	141	2.59	1.015	19.34
20. 児童の自然な発話を引き出すこと。	141	2.40	.993	19.62
21. 指導場面における4技能(聞く・話す・読む・書くこと)統合型の授業イメージを持つこと。	141	2.59	.903	11.90
22. 児童を中心に据え、英語を使って何ができるかを念頭において適切に評価すること。	140	2.64	.953	18.24
23. 授業で目標とする英語表現が児童の興味・関心とつながりを持つよう適切に題材を選定すること。	141	2.69	.972	23.11*
24. 授業で目標とする英語表現を、児童の興味・関心に合う内容と結び付けること。	141	2.62	.883	34.60**
25. 授業目標とする英語表現を、ていねいに何回も、フルセンテンスで語りかけること。	140	2.51	.956	20.91
26. 正書法(スペル、句読点、大文字・小文字の区別等)について説明すること。	140	2.82	1.020	22.28*
27. 単元の目標を適切に設定し単元を構成すること。	140	2.63	.984	27.05**
28. 短時間学習(モジュール学習)において単元との関連を常に意識し、適切にその内容を設定すること。	141	2.43	.935	14.75
29. ティーム・ティーチングにおいて適切に役割を果たすこと。	141	2.73	1.020	31.57**
30. 文字遊びなどを通じて児童に文字を親しませること。	141	3.06	1.013	18.76
31. 発音と綴りの関係について説明すること。	141	2.31	.965	8.86

* $p < .05$ ** $p < .001$

表3 χ^2 二乗検定の結果に基づく残差分析結果

調査項目	学年	全く身に付いていない	あまり身に付いていない	どちらとも言えない	少し身に付いている	十分身に付いている
3. 英語の発音や強勢、リズム、イントネーションを意識した会話をすること。	1年生	0	7	14△	4	1
	2年生	3	17△	10	4▼	1
	3年生	1	12	7	8	0
	4年生	6	12▼	15	19△	0
4. 平易な英語表現を十分正確に運用すること。	1年生	0	9	11	6	0
	2年生	1	9	14	10	1
	3年生	0	14△	2▼	11	1
	4年生	5△	12▼	21	14	0
6. 英語のチャンツに合わせて、英語のリズムを取ること。	1年生	2	12	10	1▼	1
	2年生	3	18△	9	5	0
	3年生	3	6	11	7	1
	4年生	8	13	10	18△	3
14. 様々な活動を適切に組み合わせて1時間の授業を構成し、学習指導案を作成すること。	1年生	10▼	8	7	1	0
	2年生	6	14	14	1▼	0
	3年生	4	8	11	5	0
	4年生	3▼	14	20	11△	3△
23. 授業で目標とする英語表現が児童の興味・関心とつながりを持つよう適切に題材を選定すること。	1年生	7△	6	13	0▼	0
	2年生	5	10	15	4	1
	3年生	3	12△	8	5	0
	4年生	3	10	22	15△	2
24. 授業で目標とする英語表現を、児童の興味・関心に合う内容と結び付けること。	1年生	9△	10	7	0▼	0
	2年生	3	13	15	4	0
	3年生	1	9	16	2	0
	4年生	2▼	13	22	14△	1
26. 正書法(スペル、句読点、大文字・小文字の区別等)について説明すること。	1年生	7△	7	8	3	0
	2年生	3	4	17	11	0
	3年生	1	3	12	11	1
	4年生	7	17△	14	13	1
27. 単元の目標を適切に設定し単元を構成すること。	1年生	8△	7	10	0▼	0
	2年生	6	9	17	2▼	1
	3年生	3	8	11	6	0
	4年生	3▼	17	14	17△	1
29. ティーム・ティーチングにおいて適切に役割を果たすこと。	1年生	9△	7	8	2▼	0
	2年生	8	10	12	4▼	1
	3年生	3	7	9	9	0
	4年生	0▼	12	19	21△	0

$p < .05$ 、△は有意に多い、▼は有意に少ない

表4 実践的英語指導に関する調査項目の因子分析結果

	<i>f1</i>	<i>f2</i>	<i>f3</i>
27. 単元の目標を適切に設定し単元を構成すること。	.937	-.017	-.225
21. 指導場面における4技能(聞く・話す・読む・書くこと)統合型の授業イメージを持つこと。	.845	.006	-.064
28. 短時間学習(モジュール学習)において単元との関連を常に意識し、適切にその内容を設定すること。	.835	.051	-.103
22. 児童を中心に据え、英語を使って何ができるかを念頭において適切に評価すること。	.828	-.060	.025
19. 児童の理解を助ける教材を適切に選択・作成すること。	.815	-.033	.041
14. 様々な活動を適切に組み合わせて1時間の授業を構成し、学習指導案を作成すること。	.787	-.144	-.029
23. 授業で目標とする英語表現が児童の興味・関心とつながりを持つよう適切に題材を選定すること。	.778	.022	-.038
29. ティーム・ティーチングにおいて適切に役割を果たすこと。	.762	.059	-.034
30. 文字遊びなどを通じて児童に文字を親しませること。	.739	-.133	.061
24. 授業で目標とする英語表現を、児童の興味・関心に合う内容と結び付けること。	.696	.037	.097
20. 児童の自然な発話を引き出すこと。	.649	-.021	.167
15. 児童が理解できないことが何かを見極め、適切に分かるように言い換えること。	.620	.054	.157
10. (視聴覚)教材・ICT等の特徴を理解し、適切に活用すること。	.610	-.194	.272
26. 正書法(スペル、句読点、大文字・小文字の区別等)について説明すること。	.595	.048	-.005
25. 授業目標とする英語表現を、ていねいに何回も、フルセントンスで語りかけること。	.571	.088	.175
11. 英語のインプットを与えるながら、児童がどの程度言えるようになったか確認すること。	.542	-.046	.261
18. 児童の発話を受け止め、適切に英語で反応すること。	.530	.294	.072
17. 児童の発話に誤りがあった際に正しく言い直して聞かせたりすること。	.526	.097	.161
13. 音声を含む教材を選定する際にその質を吟味すること。	.469	.070	.153
31. 発音と綴りの関係について説明すること。	.455	.208	.051
16. 児童の一人称での発話に対して、二人称で復唱すること。	.450	.116	.141
12. 音声で慣れ親しんだ表現を、なぞり、書き写したりできるよう適切に導くこと。	.438	-.029	.154
2. 相手意識を持って英語で話したり書いたりすること。	.194	.895	-.199
1. ALT等に対して授業の流れやALT等がすべきことを英語で説明すること。	.166	.691	-.123
3. 英語の発音や強勢、リズム、イントネーションを意識した会話をすること。	-.305	.690	.267
4. 平易な英語表現を十分正確に運用すること。	-.088	.535	.204
5. 英語を用いて分かりやすいイントネーションで会話をすること。	-.171	.486	.476
7. 英語らしいリズムを意識してマザーグース等を朗誦すること。	-.014	.108	.752
6. 英語のチャンツに合わせて、英語のリズムを取ること。	.119	.104	.559
8. 聞き手である児童を意識しながら絵本の物語を読み聞かせること。	.325	-.062	.535
9. 児童向けの英語の歌を歌うこと。	.198	.024	.497
信頼性 α 係数	.957	.844	.799
因子間相関	<i>f1</i>	1.000	.481
	<i>f2</i>		1.000
	<i>f3</i>		1.000

第2因子は、「相手意識を持って英語で話したり書いたりすること。」や「ALT等に対して授業の流れやALT等がすべきことを英語で説明すること。」といった項目の因子負荷量が高くなっている。そこで第2因子を「英語運用能力」因子とした。

第3因子は、「英語らしいリズムを意識してマザーグース等を朗誦すること。」が高い因子負荷を示している。また、「英語のチャンツに合わせて、英語のリズムを取ること。」、「聞き手である児童を意

表5 3因子の分散分析結果

	n	1年生		2年生		3年生		4年生		df	F	p
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
指導技術・授業力	141	2.27	.76	2.63	.68	2.63	.59	2.83	.68	3	4.05	.009**
英語運用能力	141	2.61	.49	2.53	.65	2.58	.80	2.62	.85	3	.11	.952
英語音声・発音能力	141	2.58	.72	2.65	.71	2.87	.82	2.85	.88	3	1.06	.367

* p < .05 ** p < .001

識しながら絵本の物語を読み聞かせること。」「児童向けの英語の歌を歌うこと。」の3項目については、中程度の負荷ではあるが本因子と関連があり、これらは英語の音声・発音に関連する項目であると考えられる。また、第2因子に含まれている「英語を用いて分かりやすいイントネーションで会話すること。」の項目についても、中程度の因子負荷を示していることから、第3因子は「英語音声・発音能力」因子とした。

次に、因子分析結果をふまえ、各因子の学年間の差について一元配置分散分析を行い、さらに学年間の比較を行うため多重比較(Tukey法)を用いて分析した(表5)。その結果、「指導技術・授業力」において、学年間に有意な差があり、学年ごとの差を比較(p < .05)したところ、1年生と4年生に有意な差(p = .004)があった。「英語運用能力」「英語音声・発音能力」に関しては、いずれの学年間にも有意な差は確認できなかった。

5. 考察

5.1 本学における学生の現状

分析結果から、本学の学生の傾向として、「指導技術・授業力」、「英語運用能力」、「英語音声・発音能力」の3つの能力に分類することができた。ただし、因子間相関は低い値を示したため、この3つの能力がそれぞれ相互に影響を与えるかについては検討できなかった。

「指導技術・授業力」については、高年次になるほど、身に付いていると感じている学生が多い。統計的に有意な差はないものの、1年生から2年生、3年生から4年生への平均値の伸びが顕著であることは、「教養に関する科目」から「専門に関する科目」の受講が増加すること、小学校教育実習の経験や「外国語活動」を履修していることなどの理由が考えられる。 χ^2 二乗分析の結果において学年間に有意差があった6つの調査項目は授業や指導実践に関連する内容であり、そのうち26を除く5項目については4年次であるほど「少し身に付いている」と回答する傾向にあったことから、この「指導技術・授業力」についての具体的な学年の差は、学習指導案の作成(授業構成)、児童の発達段階に応じた単元構成、チーム・ティーチングに関連する内容であることが推測できる。

「英語音声・発音能力」についても同様に、高年次になるほど、身に付いていると感じている学生が多い。2年生から3年生にかけて平均値の伸びが見られ、4年生は3年生と大きな差が見られないことから、「英会話I」や「英会話II」を受講したことにより、学生は英語の音声的特長に対する理解や発音に対する自信を持つことができたのではないかと考えられる。 χ^2 二乗分析の結果では、「英語のチャンツに合わせて、英語のリズムを取ること。」について2年生は「あまり身に付いていない」と回答する傾向があり、また「英語音声・発音能力」因子ではないが、同様に「英語の発音や強勢、リズム、イントネーションを意識した会話をすること。」についても、「あまり身に付いていない」と回答する傾向があることから、英語らしいリズムやイントネーションについても学年の差があることが推測できる。

しかしながら、「英語運用能力」については、本学のカリキュラムにおいて1年次から3年次まで継続して英語関連科目を開講しているにも関わらず、学年間に差は見られなかった。1年生の平均値

が他の学年よりも高い点については、昨年度までの大学受験や高校での学習が影響しているものと考えられるが、それでも英語運用能力として十分とは言いがたい。これは、英語教育改革において英語力と指導力の両方を身に付けた教員養成が必要であるにもかかわらず、十分に英語運用能力を向上させることができていないと言わざるを得ない。さらに、調査項目「平易な英語表現を十分正確に運用すること。」においては、3年生は「あまり身に付いていない」、4年生は「全く身に付いていない」と回答する傾向があることから、高年次になるほど、英語運用能力について自信がなくなっていることが分かる。

また、本考察では各学年の差や傾向を論じているが、いずれの能力の平均値も本調査項目の中央値3を満たしていないことから、多くの学生がこれらの能力について少しでも身に付いているとは考えていない。このことは、正規のカリキュラムだけではこれらの力を身に付けることが十分にできないということを示唆しており、4年間のカリキュラムにおける英語関連授業科目において相互補完的に関連させていくことや、学生に対しては授業時間外にも英語力や指導力向上のための自主的学習、つまりカリキュラム外での学習も導入していくことが重要であると考えられる。

5.2 「外国語」指導を担う小学校教員養成カリキュラムの試案

以上のことから、本学における学年ごとの学生の状況に基づき、次期学習指導要領での小学校における「外国語活動」や「外国語」指導を担う教員養成カリキュラムについて試案を検討する。なお、本論では知識・理論に関しては調査対象としていないが、各学年の特徴を整理し、カリキュラム試案において取り扱うことが可能と考えられる学習項目についても考察する。

1年次であるが、高校卒業時までの英語力が維持されている時期であることから、英語運用能力および英語音声・発音能力を中心とした学習内容が必要である。特に、英語運用能力においては、4年次まで自信を持つことができていないことからも、英語多読学習やe-learning教材などを活用して、学生が授業時間外でも英語学習に取り組むことができる環境を提供し、学生自身が卒業時まで継続して英語運用能力を向上させることができるよう配慮しなければならない。また、授業中に実際の英語学習と関連付けながら効果的な英語学習法や発音記号について指導することにより、第二言語習得理論や第二言語教授法、英語音声学、フォニックス等に関する知識についても学生が学習することができるよう授業内容を工夫することができる。

2年次については、教職に関する科目の履修を開始することから、小学校外国語の指導実践において必要となるマザーグース等の児童文学や英語歌などを教養英語での授業教材として扱い、英語音声・発音能力の向上を目指す。授業では英語のリズムやイントネーション等の音声的特長やアクセント等の発音について具体的に指導する。また、授業で扱う題材に関連した国際理解教育・異文化理解教育も合わせて行い、様々な国や地域の生活や習慣についても学生が理解できるように工夫する。さらに、英語運用能力の向上についても、1年次での授業時間外英語学習を継続的に取り組むよう配慮する必要がある。

3年次については、後期（10月）に小学校教育実習があることから、実習現場で求められる指導技術・授業力の向上を中心とした授業、つまり「外国語の指導法」を前期に開講する必要がある。内容については、教科教育に関する内容を網羅的に扱う必要があるが、小学校外国語教育に関する知識・理解を図るとともに、アクティブ・ラーニングやCLIL (Content and Language Integrated Learning)、ICT活用による指導等、これから的小学校教育に求められる指導技術についても合わせて扱う。なお、デジタル教材やICT機器については4年間継続して大学教員が積極的に活用し、学生に小学校外国語での活用イメージをつかませることも重要である。さらに、模擬授業や外国語教育ボランティア活動を通しての省察を含めた実践的な指導技術・授業力の向上を目指す必要がある。英語運用能力や英語音声・発音能力については、学生が自発的な学習を継続できるよう考慮する。

4年次、前期は小学校教員採用試験に向けて意識が高まっている時期であり、採用試験においても今後はさらに英語力を問う出題が増加することが予想されるため、指導力の前提となる英語力の維持・

向上を促していく必要がある。また、試験後は授業や卒業研究以外ではプライベートな時間も多くなる。前期は試験のための英語学習となりがちであり、後期は英語学習が一旦中止されがちになる時期である。こうしたことから、1年次から継続して取り組んでいる英語学習について空白期間を作らないよう配慮することも必要であると考えている。

また、文部科学省中央教育審議会「これからの中学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」（2015年12月21日）において、教育実習の実施時期の改善や学校インターンシップの導入、教科及び教科の指導法に関する科目に「外国語」および「外国語の指導法」の追加について言及がある。教育実習の実施時期によって、教員養成カリキュラムにおける英語関連科目の学年開講時期に大きな影響があるのは確かである。本学の2013年度入学生（現4年生）のカリキュラムでは4年次前期が「外国語活動」の開講期とされており、また、2014年度入学生以降でも外国語活動は3年次後期の開講となっているため、外国語教育に関する学習をしていない状態で教育実習に臨むことになり、教育実習前に履修できるカリキュラムが必要である。学校インターンシップについては、3年次・4年次の実践的指導力を高め、総合的に英語力・指導力を高めるためにも重要なプログラムである。本調査結果では、3つの能力について身に付いていると感じている4年生が少ないとから、卒業後、小学校教諭として学校現場の即戦力となるためにも、学校ボランティア等実践的指導の経験は重要である。教科及び教科の指導法に関する科目に「外国語」が追加される点については、従来の一般教養としての英語教育とは別に、「外国語」の専門的な内容を扱う授業を開講できることになり、本科目については低年次での開講が望ましいと考えている。

以上の考察をふまえ、本学における「外国語」指導を担う小学校教員養成カリキュラムは以下の試案を作成した（【】内の下線は必修科目と考えられる授業科目）。

1年次 前期	<u>【英語 I】</u>	・英語学習法の指導 ・音読活動による発音指導	英語多読 e-learning
	後期 <u>【英語 II】</u>	・様々な英語教授法に基づく授業展開	↓
2年次 前期	<u>【外国語】</u>	・英語の基本的な音声の仕組み ・語彙・文法に関する基礎知識	↓
	※新設	・発音と綴りの関係	↓
	<u>【英語 III】</u>	・児童文学 ・英語の歌	↓
	後期 <u>【英語 IV】</u>	・外国の生活や習慣、文化	↓
	<u>【英会話 I】</u>	・日常会話や教室英語を用いた発音指導	↓
3年次 前期	<u>【外国語の指導法】</u>	・小学校外国語に関する知識・理解 ・子どもの第二言語習得に関する知識・理解	↓
	※新設	・模擬授業、授業実践・省察 ・異文化交流	↓
	<u>【英会話 II】</u>		↓
後期	※教育実習		↓
	<u>【英語 V】</u>	・英語に関する外部試験対策指導	↓
4年次 前期	<u>【英語 VI】</u>	・小学校外国語での題材に基づく授業展開	↓
	※学校インターンシップ		↓
後期	<u>【英語 VII】</u>	・4技能統合型の授業展開	↓

このカリキュラムでは、学生は英語多読やe-learning（英語コミュニケーション能力を高められるコンテンツ：文法、語彙、英会話等）を継続して授業時間外に学習できる環境があり、各学期の英語関連科目において進捗状況を確認しながら取り入れる。また、3年次後期を教育実習、4年次前期に学校インターンシップ実施を前提に、「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」の小

学校教員養成コア・カリキュラム（試案）に掲げられている学習項目を網羅的にかつ段階的に教育実習までに学習できるよう配慮した。さらに、教育実習後も、英語運用能力や教育現場をイメージしながら、学生が主体的に英語学習に取り組めるような題材や授業展開とした。また、教員採用試験において TOEIC や英語検定等の外部試験の結果が求められるようになっていることからも、教員採用試験までに必要な指導を行うことも重要であると考えている。

6. まとめ

本研究は、新たに設置される「外国語」（教科に関する専門的事項）や「外国語の指導法」（各教科の指導法）において取り扱うべき具体的な内容については触れておらず、「外国語」指導を担う小学校教員養成カリキュラムについて、教養英語を含めた 4 年間の各学年における授業内容および順序について検討した。しかしながら、本研究の意義は、各学年の傾向などを把握することによって、教養英語も含めた小学校外国語担当教員養成カリキュラムの必要性を示唆しており、さらには、教養英語を取り扱う内容を検討することで、今後設置予定の「外国語」に関する 2 科目の内容について、より一層精査することができるのではないかと考えている。

本論で示したカリキュラムの試案については、実際にどの程度有益であるか今後検証していく必要がある。特に、本学の学生を対象とした調査結果に基づいた内容であるため、この試案は汎用的なものであるとは考えていない。ただし、学年間の差異と傾向をつかむことで、各授業においてどのような教育を展開していくべきかが明確となった。今後こうした研究成果を活かしながら、小学校教員養成課程の改革にも取り組んでいきたい。

参考・引用資料・文献

- 岡秀夫・金森強（編著）。（2012）。小学校外国語活動の進め方—「ことばの教育」として—。（pp. 146-153）東京：成美堂。
- 教育再生実行会議。（2013）。これからの中等教育等の在り方について（第三次提言）. p. 4.
- 首相官邸。（2013）。日本再興戦略-JAPAN is BACK-（閣議決定）. p. 18.
- 東京学芸大学。（2016）。文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成 27 年度報告書。
- 文部科学省。（2008）。小学校外国語活動研修ガイドブック。
- 文部科学省。（2009）。小学校教諭の教職課程等における外国語活動の取扱いについて（通知）：文部科学省。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/101/shiryo/attach/1340229.htm.
2016 年 9 月 5 日アクセス。
- 文部科学省。（2013）。第 2 期教育振興基本計画. p. 58.
- 文部科学省。（2013）。グローバル化に対応した英語教育改革実施計画。
- 文部科学省。（2014）。今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～：文部科学省。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm.
2016 年 9 月 5 日アクセス。
- 文部科学省中央教育審議会。（2015）。これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）。
- 文部科学省。英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業：文部科学省。
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1362173.htm. 2016 年 9 月 5 日アクセス。
- 吉岡由佳。（2014）。小学校教員養成課程における「外国語活動」指導力育成カリキュラムの開発—英語実習導入と評価方法の明確化—. くらしき作陽大学作陽音楽短期大学研究紀要, 47(2), 23-36.

特別支援学校教員養成課程における レジリエンスの育成

Resilience Development in a Teacher Training Course
of Special Needs Education

中塚志麻*

Shima Nakatsuka

Abstract

The purpose of this study is to examine the effect of in-class resilience sessions and tasks that need to be conducted for developing the resilience of students. A questionnaire with a bi-dimensional resilience scale was given before and after the class to 49 students who had been taking a course of special needs education. The results indicated that the score of optimism was the highest among the innate resilience factors while the score of understanding others was the highest among the acquired resilience factors. Analysis of the effect of the classwork identified a significant difference at the 5% level only in understanding others. In the future, it seems necessary that we should create educational materials for resilience development depending on the career or age of the subjects and examine the effectiveness of the program.

Key words : 特別支援教育・病弱教育・レジリエンス

1 はじめに

レジリエンスは、日本語で「精神的回復力」「復元力」「抵抗力」と訳され、本邦では2011年の東日本大震災以降、注目されている言葉である。レジリエンスの定義は、一義的に定まったものではなく、各分野でそれぞれ定義つけられているが、共通しているのは「外的な衝撃に耐え、それ自身の機能や構造を失わない力」と言うことである¹⁾。日本の心理分野におけるレジリエンス研究は10数年前から開始されており、最近では、様々な分野で研究が取り組まれてきている。特に教育の分野では、文部科学省の「情動の科学的解明と教育等への応用に関する調査研究協力者会議審議のまとめ」の中で、人と関わる力の強化とレジリエンス能力の必要性が提案されている²⁾。実践研究としても小・中・高等学校でレジリエンス教育プログラムが導入され、その効果等が検討されている^{3) 4) 5)}。

レジリエンスが近年注目されている理由の1つは、ストレスへの防衛因子や抵抗力としての重要性が増しているためである。従来のストレス研究では、コーピングに重きを置いてきたが、レジリエンスでは、いかに回復に導いていくかという個人の回復性や弾力性に焦点があてられている⁶⁾。教育分野におけるレジリエンスは、ストレス社会を生きる子どもが困難と向き合った時に、どのように対応し回復していく力を付けていけばいいのかという教育支援の在り方として捉える必要がある。特に特別な支援を要する子ども達は、その特性や障害ゆえに、困難な場面に出会いやすく、適切な支援がなければ、二次障害を招く場合が多くある。そのため、彼らの発達段階や障害特性に合わせた支援でレ

* くらしき作陽大学 子ども教育学部 子ども教育学科

ジリエンスを育む必要がある。とりわけ病弱教育の対象となる子ども達は病気という自分ではコントロールできない困難と立ち向かっていかなければならず、困難を乗り越えていくための原動力（レジリエンス）が重要であるとされている⁷⁾。

学校教育におけるレジリエンス育成は、子ども達の「生きる力」を育むための重要な役割を担っている。しかしながら、今日の学校現場は、長期休養する教師が続出しており、レジリエントな環境とは言い難い。実際に教師は様々なストレスを抱えており、とりわけ、発達に課題を抱える児童・生徒を受け持つ教師は、その学級経営の在り方に高いストレスを感じていると報告されている⁸⁾。また、教師のストレスが児童・生徒への関わりに影響があることが示されており、ストレスが高くなると「いろいろしてしまう」「授業が事務的になる」等の記述も見られた⁹⁾。このように、教師と子ども達は相互に影響を与える関係性をもっていることが伺われる。そのため、教師自身が高いレジリエンスを持つことで子ども達への対応が大きく改善される可能性も考えられる。また、高いレジリエンスを持つ教師は、自分をモデルにして子ども達のレジリエンスを効果的に育むことも見込まれる。Nuberらは、「復元力」のあるグループの特徴的な保護因子として「問題を建設的に解決して見せる社会的モデルの存在」をあげており、教師自身が子ども達のモデルとしてレジリエンスを持つことの必要性が指摘されている¹⁰⁾。

本研究では、教員志望の学生を対象に特別支援教育課程の中で「病弱教育」で必要なレジリエンス育成プログラムを実施し、その効果について検討することを目的とした。

2 方法

2-1 手続きと対象者

本学子ども教育学部子ども教育学科に在籍し、特別支援教育に関する科目「病虚弱児の教育Ⅰ」の履修登録者（受講生）60名を対象とした。このうち、調査時点で記入漏れ等を除き、2/3以上の質問項目に答えた49名（事前：男子学生15名、女子学生34名　事後：男子学生14名　女子学生35名）のデーターを有効回答とし分析対象者とした。調査対象時期は、2015年9月より2016年1月までで、講義の初回に事前テストを行い、最終回に事後のテストを実施した。

2-2 質問紙調査

質問紙としては、平野が作成した二次元レジリエンス要因尺度を使用した¹¹⁾。この二次元レジリエンス尺度は、個人のもつレジリエンス要因を先天的要因である「資質的レジリエンス要因」とし、後天的に獲得されたとした「獲得的レジリエンス要因」という2つの要因に分けた尺度である。本尺度は資質的レジリエンス要因12項目、獲得的レジリエンス要因9項目から構成されている。また、作成にあたり、因子分析で7因子から成り立つことが証明されており、信頼性、妥当性共に検討されている。（表1参照）本尺度は、適用範囲は18歳以上の成人であるが、中学生や高校生にも適用可能であると考えられている。

2-3 倫理的配慮

調査前に、本研究が成績と無関係であること、教育と研究以外に使用しないこと等調査目的と倫理的遵守に関して口頭で説明した。また、質問紙は、無記名とし匿名性を保証し、回答は自由であることを確認した。なお、学生への配布、教示、回収は調査者が実施した。

2-4 対象者が受講している講義

本研究の対象者が受講している授業は、特別支援学校教諭一種免許状（特別支援教育に関する科目）の中で特別支援教育領域に関する科目に分類される。講義形態は90分授業であり、15回の授業の内容と授業外課題は表2に示す。

① 病虚弱教育とレジリエンスの関連

第1回のオリエンテーションでレジリエンスの概要を説明し、第5回病弱教育の意義の講義で病弱教育とレジリエンスの関連についてのグループワークを実施した。特に第5回では、病弱教育の意義である①積極性・自主性・社会性の涵養 ②心理的安定への寄与 ③病気に関する自己管理能力 ④治療上の効果¹²⁾と子どものレジリエンス研究会¹³⁾が作成したレジリエンスをささえる要素（表3参照）とを照らし合わせ、その関連性についてワークを実施した。

② レジリエンスに関するワーク・課題

今回実施したレジリエンスワークは、子どものレジリエンス研究会が作成した「へこたれない心を育てるレジリエンス教材集・」兵庫県心の教育総合センター「心の健康教育プログラム」¹⁴⁾の中から、授業内で実施可能な内容を選択した。主な内容は「4本の木」「おみくじワーク」「呼吸法」である。ワークは、各講義の後半に実施し、本講座の病弱教育の各内容とできるだけ関連性のある内容を取り入れた。例えば、第14回の「病弱教育の対象となる主要疾患⑥」では、心身症に関する内容であったため、リラクセーションとしての呼吸法をワークに取り入れた。ワークの最後に振り返りを入れ、次回授業においても、フィードバックを実施した。また、日常的にレジリエンスの意識を高めるために、身近で親しみやすい課題学習を設定した。

表1 二次元レジリエンス要因尺度

資質的レジリエンス要因	
樂觀性	Q1:どんなことでも、たいてい何とかなりそうな気がする
	Q3:たとえ、自信がないことでも、結果的に何とかなると思う
	Q9:困難な出来事が起きても、どうにか切り抜けることができると思う
統制力	Q5:自分は体力があるほうだ
	Q7:つらいことでも我慢できるほうだ
	Q11:嫌なことがあっても、自分の感情をコントロールできる
社交性	Q2:昔から人との関係をとるのが上手だ
	Q4:自分から人と親しくなることが得意だ
	Q10:交友関係が広く、社交的である
行動力	Q6:努力することを大事にする方だ
	Q8:決めたことを最後までやりとおすことができる。
	Q12:自分は粘り強い人間だと思う

獲得的レジリエンス要因	
問題解決志向	Q2-3:嫌な出来事があったとき、今の経験から得られるものを探す
	Q2-6:人と誤解が生じたときには積極的に話をしようとする
	Q2-8:嫌な出来事があったとき、その問題を解決するために情報を集める
自己理解	Q2-2:自分の性格についてよく理解している
	Q2-4:自分の考えや気持ちがよくわからないことが多い
	Q2-7:嫌な出来事が、どんな風に自分の気持ちに影響するか理解している
他者心理の理解	Q2-1:思いやりを持って人と接している
	Q2-5:人の気持ちや微妙な表情の変化を読み取るのが上手だ
	Q2-9:他人の考え方を理解するのが得意だ

課題内容

初回の課題は「心がほっとする画像・動画を調べる」という内容で設定した（課題1）。水野等¹⁵⁾

表2 授業の内容と課題

	授業内容	レジリエンスに関する内容・ワーク	課題
第1回	オリエンテーション	病弱教育とレジリエンス 調査1(事前)	課題1心がほっとする画像・動画を調べる
第2回	病弱教育の歴史	課題1に対するフィードバック	
第3回	病弱教育の歴史2		課題2レジリエンスの高い有名人に関するレポート
第4回	病弱教育の対象となる子ども達	課題2フィードバック 失敗や辛い経験から学ぶ	
第5回	病弱教育の意義	病弱教育の意義とレジリエンス :グループワーク	課題3失敗した時に勇気づけてくれる名言を探す
第6回	病弱教育の実際	グループワークのフィードバック 課題3フィードバック	
第7回	病弱教育の教育課程		
第8回	病気の子どもの心理		
第9回	病弱教育の対象となる主要疾患①(悪性新生物)		
第10回	病弱教育の対象となる主要疾患②(悪性新生物)	4本の木グループワーク	課題4レジリエンスを育む童話や絵本に関するレポート
第11回	病弱教育の対象となる主要疾患③(慢性消化器疾患群)	4本の木フィードバック 課題4フィードバック	
第12回	病弱教育の対象となる主要疾患④(慢性心疾患群)	おみくじワーク	課題5レジリエンスを育む映画に関するレポート
第13回	病弱教育の対象となる主要疾患⑤(慢性腎疾患群等)	おみくじワークフィードバック	
第14回	病弱教育の対象となる主要疾患(心身症等)	呼吸法 課題5 フィードバック	
第15回	病弱教育と子どもの力	調査2(事後)	

によると、「癒し」を感じる画像を見る活動は、作業中の疲労を和らげ、集中力や能率の低下を抑えられる効果があるとされ、手軽なストレス緩和として注目されている。この課題は、手軽で興味を持って取り組める、ストレス緩和としてのレジリエンスを意識することができる。本課題は、導入の課題としては、学生も取り組みやすいと考えた。2回目以降の課題について、「レジリエンスが高いと思われる有名人に関するレポート」(課題2)、「失敗したい時に勇気づけてくれる名言を探す」(課題3)、「レジリエンスを育む映画に関するレポート」(課題5)のこれら3つの課題は、レジリエンスプログラムの1つである「Bounce Back!」¹⁶⁾ プログラムを参考に内容を設定した。「Bounce Back!」プログラムは オーストラリアの Toni Noble と Helen McGrath によって開発されたプログラムである。このプログラムは子ども達や教師のメンタルヘルス、幸せ、レジリエンスの向上を共通の目標としたプログラムで、幼稚園から中学校までの子ども達を対象とした教室で実施できる全学カリキュラムである。この「Bounce Back!」プログラムの中には、教師のリソースブックがあり、認知行動療法に基づいた10のカリキュラムで構成されている。今回の課題2・課題3・課題5は、「Bounce Back!」プログラムユニット2の People Bouncing Back: developing strategies for coping and bouncing back を参考に、レジリエンスの高い有名人や映画の主人公から学び、レジリエンスをもって問題に対処する方法を培うことを目的として設定した。また、課題4は、「レジリエンスを育む童話や絵本に関するレポート」という内容で設えた。海外では、絵本や児童文学を子どものレジリエンスの力を育成するツールとして使用しており¹⁷⁾ 実際に「Bounce Back!」プログラムの中にも、レジリエンスを育む絵本・童話リストが紹介されている。「Bounce Back!」プログラムではこれらの本をレジリエンスの要素である9つのユニットに分類し、教材として提供している。(①基本的な

価値観・②立ち直る人々・③勇気・④物事の明るい面を見る・⑤感情・⑥関係性・⑦ユーモア・⑧はじめはいけない・⑨成功)。また、他のレジリエンスを育む絵本リストも同様にレジリエンスの要素を示して絵本を紹介している¹⁸⁾。課題4では、「レジリエンスをささえるもの」を含んだ絵本や童話をレジリエンスを育む絵本と定義づけ、これらの要素を含んだ絵本や童話を選出して、分析することを課題に設定した。

3 結果

3-1 統計処理

レジリエンス尺度の同項目による事前事後の比較は、Mann-Whitney の U 検定を用いた。

統計処理においては、統計用ソフトウェア (SPSS FOR Windows Ver 22.0) を使用し、有意水準は 5%未満とした。

3-2 学生のレジリエンスの特徴

学生の資質的レジリエンス要因得点の平均値は、樂觀性が最も高く、3.96 であった。次に統制力、行動力、社交性と続いた。下位項目で調べると、樂觀性の Q1 「どんなことでもたいてい何とかなりそうな気がする」 Q9 困難な出来事が起きたとき、「どうにか切り抜けることができると思う」の両項

表 3 学生のレジリエンスの特徴

資質的レジリエンス要因				獲得的レジリエンス要因				
樂 觀 性	Q1 MEAN SD	4.04 0.745	MEAN SD	3.96 0.752	Q2-1 MEAN SD	4.00 0.642	MEAN SD	3.65 0.803
	Q3 MEAN SD	3.79 0.840			Q2-5 MEAN SD	3.40 0.905		
	Q9 MEAN SD	4.04 0.672			Q2-9 MEAN SD	3.56 0.862		
社 交 性	Q2 MEAN SD	3.37 0.967	MEAN SD	3.35 1.001	Q2-2 MEAN SD	3.86 0.849	MEAN SD	3.51 0.876
	Q4 MEAN SD	3.29 1.035			Q2-4 MEAN SD	2.92 1.002		
	Q10 MEAN SD	3.38 1.031			Q2-7 MEAN SD	3.74 0.777		
統 制 力	Q5 MEAN SD	3.21 1.124	MEAN SD	3.58 0.938	Q2-3 MEAN SD	3.52 0.840	MEAN SD	3.54 0.950
	Q7 MEAN SD	3.84 0.699			Q2-6 MEAN SD	3.53 1.047		
	Q11 MEAN SD	3.68 0.991			Q2-8 MEAN SD	3.57 0.963		
行 動 力	Q6 MEAN SD	3.59 0.951	MEAN SD	3.51 .871			MEAN SD	3.54 0.950
	Q8 MEAN SD	3.52 0.876						
	Q12 MEAN SD	3.42 0.785						

目が、4.04で最も高い得点となった。対して最も低い得点となったのは、統制力 Q5 の「自分は体力があるほうだ」3.21であった。獲得的レジリエンス要因では、他者心理の理解が3.65で最も高く、行動力問題解決志向、自己理解と続いた。下位項目では、Q2-1「おもいやりをもって人と接している」が4.00で最も高く、Q2-4「自分の考え方や気持ちがよくわからないことが多い（逆転項目）」が2.92で最も低い項目となった（表3参照）。

性差については、事前の結果を、Mann-Whitney の U 検定を用いて比較した。その結果、統制力：Q7 「つらいことでも我慢できるほうだ」、問題解決志向：Q2-3 「嫌なことがあった時、今の経験から得られるものを探す」 Q2-6 「人と誤解が生じた時には、積極的に話をしようとする」、他者心理の理解：Q2-9 「他人の考え方を理解するのが得意だ」の4項目において有意差が認められ、いずれも男子学生のほうが女子学生より、レジリエンスが高いことが示された。

3-3 授業の効果について

資質的レジリエンス得点について、社交性・行動力の下位の6項目では、有意差は見られなかったが得点の上昇がみられた。対して、統制力を表す3項目では、Q5「自分は体力があるほうだ」Q11「嫌なことがあっても、自分の感情をコントロールできる」では若干上昇の変化があるものの、Q7で得点が下降していた。また、楽観性では、Q9「困難な出来事が起きた時、どうにか切り抜けることができると思う」の項目に上昇があったが、他の2項目は上昇の変化が見られなかった。獲得的レジリエンス要因では、行動力問題解決志向の3項目とも、得点が上昇していた。また、自己理解の項目では、Q2-7「嫌な出来事がどんな風に自分の気持ちに影響するか理解している」の1項目のみが上昇していた。他者心理の理解では、Q2-1,Q2-9で上昇の変化は見られなかったが、Q2-5「人の気持ちや、微妙な表情の変化を読み取るのが上手だ」の項目で、上昇がみられ、5%水準で有意差が認められた。

表4 授業の効果 レジリエンス得点の平均値と標準偏差及びMann-WhitneyのU検定結果

資質的レジリエンス要因		PRE	POST	U検定 有意水準	獲得的レジリエンス要因		PRE	POST	U検定 有意水準
樂觀性	Q1 MEAN SD	4.10 0.770	3.98 0.721	n. s.	他者心理の理解	Q2-1 MEAN SD	4.04 0.676	3.96 0.611	n. s.
	Q3 MEAN SD	3.90 0.797	3.67 0.875	n. s.		Q2-5 MEAN SD	3.18 1.014	3.61 0.731	* $P > 0.05$
	Q9 MEAN SD	3.98 0.721	4.10 0.621	n. s.		Q2-9 MEAN SD	3.59 0.934	3.53 0.793	n. s.
社交性	Q2 MEAN SD	3.31 1.004	3.43 0.935	n. s.	自己理解	Q2-2 MEAN SD	3.88 0.881	3.84 0.825	n. s.
	Q4 MEAN SD	3.22 1.046	3.35 1.032	n. s.		Q2-4 MEAN SD	2.94 1.049	2.90 1.005	n. s.
	Q10 MEAN SD	3.37 1.093	3.39 0.975	n. s.		Q2-7 MEAN SD	3.69 0.871	3.80 0.676	n. s.
統制力	Q5 MEAN SD	3.16 1.143	3.27 1.114	n. s.	問題解決志向	Q2-3 MEAN SD	3.43 0.866	3.61 0.812	n. s.
	Q7 MEAN SD	3.86 0.791	3.82 0.601	n. s.		Q2-6 MEAN SD	3.33 1.179	3.73 0.861	n. s.
	Q11 MEAN SD	3.67 1.008	3.69 0.983	n. s.		Q2-8 MEAN SD	3.55 1.119	3.59 0.788	n. s.
行動力	Q6 MEAN SD	3.59 0.934	3.59 0.977	n. s.					
	Q8 MEAN SD	3.43 0.913	3.61 0.837	n. s.					
	Q12 MEAN SD	3.31 0.822	3.53 0.739	n. s.					

4 考察

本調査では、病弱教育の授業の中でレジリエンスワークを実施し、その効果の有無を検討した。二次元レジリエンス要因尺度の「資質的レジリエンス要因」と「獲得的レジリエンス要因」の得点を、Mann-Whitney の U 検定で事前事後の比較を行った結果、有意な変化が見られたのは、「獲得的レジリエンス要因」：他者心理の理解 1 項目だけであった。今回の研究によって、実施前後において 1 項目だけしか変化が認められなかった理由としては以下の 3 点が考えられた。

まず、第一にプログラムで使用した教材の適切性についてである。今回使用した教材の 1 つは、小中学生を対象としたレジリエンス教材であり、対象の大学生の年齢に準じたものではなかった。また、教材自身もその効果についての検討はまだなされていない。レジリエンスプログラムは、対象者や目的別に作成されていることが多く、その方法も、スキル重視型、体験重視型、環境整備重視型の 3 種に分けられると示されている。しかし、プログラム自体には柔軟性があり、それぞれが全く異なる内容ではなく、重複した中で何を重視しているかによって分類されている。(資料 (2013 原 保健教育への応用を目指したレジリエンス育成プログラムに関する文献的考察)¹⁹⁾ 今回のプログラムのように児童・生徒を対象とした教材をまず教員が試行することは、決して不適切ではないと思われるが、今後はキャリアや年齢も考慮しなければいけない。また、スキル・体験・環境整備等それぞれの利点を取り入れた実践的な教材を作成し、その適切性について検討しながら、プログラム導入を考える必要があると考察した。

次に二次元レジリエンス要因尺度を使用するにあたり、本プログラムの実施環境が適切であったかという点が挙げられる。二次元レジリエンス要因尺度は、レジリエンスを導く多様な要因の中には後天的に身につけやすいものと、そうでないものがあると分け、Cloninger の気質－性格理論(TCI) を用いて開発された。このように、レジリエンスは素因だけでなく、獲得するものもあると推測されており、適切な環境や介入によってレジリエンス自体も向上すると思われる。しかし、今回では、一部学生が実習で不在のため、ワークを 3 週間（授業 3 回分）中断する期間があった。この中断が、効果に影響を与えた可能性は否定できない。今回の中断期間中にも何らかの課題を与えたり、フォローアップをしたりする等、持続性を保つ試みが必要であったと思われる。

第 3 に、実施前のレジリエンス得点で性差が認められた点である。一般的には、男性よりも女性のほうがレジリエンスの発揮が高いとされており^{20) 21)}、本研究では、男子学生のほうが、女子学生よりレジリエンスが高いという結果になった。この結果は、サンプル数が少なく、また男女数に偏りがあったことが原因とも考えられる。レジリエンスに性差があることは、多くの文献で示されており、今後は、サンプル数を増やし、男女別の検討を進めていく必要があると思われた。

5 まとめ

特別支援教育科目を履修している学生 49 名を対象に、授業実施前後に二次元レジリエンス要因尺度を使用して調査を実施した。その結果、資質的レジリエンス要因得点は、楽観性が最も高く、獲得的レジリエンス要因では、他者心理の理解が最も高い得点となった。試行前のレジリエンス得点では、4 項目で性差が認められ、いずれも男子学生の方が高い得点となった。授業の効果を検討したところ、他者心理の理解の 1 項目のみ有意差が認められた。今後はキャリアや年齢に準じた適切な教材の開発を行うと共に、調査規模を拡大して、男女別に検討することが必要と考えられた。

【引用文献・参考文献】

- 1) 枝廣淳子. レジリエンスとは何か., 東洋経済新報社, 東京, 第 1 版, 2, 015; 19.-20.
- 2) 文部科学省, 情動の科学的解明と教育等への応用に関する調査研究協力者会議審議のまとめ, 2014; http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/091-2/houkoku/1351074.htm
- 3) 三沢徳枝, 長山知由理, 松田典子, 石山ゐづ美. 中学生のレジリエンスと家族コミュニケーション

- ンの関連,日本家庭科教育学会誌,2015; 57(4), 283-289
- 4) 久保勝利, 西岡,伸紀, 鬼頭英明.高校生における自律的動機づけとレジリエンスとの関連－自己決定理論の援用の可能性－,学校教育学研究.2015;27, 31-39
- 5) 原郁水, 都築繁幸.小学校5年生のレジリエンス育成プログラムの試行的研究. 障害者教育・福祉学研究. 2014;10, 85-90
- 6) 佐々木恵里.教員養成課程におけるレジリエンス育成の適用と展望－セルフケアを促進する予防的な視点から－,岐阜女子大学紀要, 2014;43, 119-127
- 7) 文部科学省,教育支援資料.2013;http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm
- 8) 宮木秀雄. 通常学級における ADHD 児の在籍が学級経営に関する困難および教師ストレスに及ぼす影響－コーディネーターからのサポート及びイラショナル・ビリーフに注目して. LD 研究 2011; 20(2), 194-206,
- 9) 山下みどり,若本純子. 教師のストレスが児童生徒へのかかわりにもたらす影響とその影響を最小化する心理的要因：教師に対する面接調査から. 日本教育心理学会総会発表論文集 2010; (52) 543.
- 10) ウルズラ・ヌーバー,丘沢静也訳.傷つきやすい子どもという神話－トラウマを超えて－.1997;.岩波書店
- 11) 平野真理.レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み－二次元レジリエンス要因尺度(BRS) の作成－パーソナリティ研究.2010;19(2)P 94-106
- 12) 文部科学省.病気療養児の教育について.1994;
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t_19941221001/t_19941221001.html
- 13) 深谷昌志等.へこたれない心を育てるレジリエンス教材集1・2.子どものレジリエンス研究会. 2015;明治図書
- 14) 県立教育研究所.心の健康教育プログラム.2012.
- 15) 水野敬.健康科学イノベーションのための抗疲労介入研究.第 10 回日本疲労学会・学術集会.2014
- 16) 「Bounce Back!」プログラム HP <http://www.bounceback.com.au/>
- 17) Karen Petty. Using books to foster resilience in young children. texas child care quarterly.2012;36(2)
- 18) reaching in reaching out) <http://www.reachinginreachingout.com/resources-booksKids.htm>
- 19) 原郁水, 都築繁幸. 保健教育への応用を目指したレジリエンス育成プログラムに関する文献的考察. 教科開発学論集. 2013 ; (1), 225-236
- 20) 石毛 みどり,無藤 隆. 中学生のレジリエンスとパーソナリティとの関連.パーソナリティ研究 .2006;14(3), 266-280
- 21) 山岸明子.大学生のレジリエンスと両親への態度・認知との関連－性差に着目して.順天堂スポーツ健康科学研究.2010; 2(3), 87-94

保護者の就労状況および行動変容の準備性 が子どもの食生活に与える影響

Effects of Parental Employment Status and Stages
Behavior Changes on Children's Eating Habits

小上 和香*・桐野 顯子*・岩崎 由香里*
Yorika OGAMI, Akiko KIRINO, Yukari IWASAKI

Abstract

A survey was conducted regarding the effects of parents' employment status and stages of behavior change on children's eating habits, for the purpose of providing a method dietary support interventions.

Participants included 101 parents of children aged 1-11 years old residing in Okayama prefecture. We divided the parents into two groups of working households and families who are not working together, and analyzed whether the employment situation affects the diet of children. In addition, based on the Transtheoretical Model, we classified it into "implementation group" whose parents are practicing adequate diet and "non-implementation group" which is not practiced, and the consciousness of parents analyzed whether it affects the diet of children. For the analysis between the two groups, Fisher's exact test was used.

Results showed that in homes where both parents worked, the times at which children went to bed were significantly late ($p<0.05$), and these children were therefore presumed to have shorter sleep hours. The short sleeping time is inferred that the rhythm of the lifestyle is disturbed and adversely affects the eating habits of children such as anorexia. In addition, children at home where both parents worked were also shown that there are many children with dental caries ($p<0.05$). Children went to bed were significantly earlier in the "implementation group" than in the "non-implementation group".

As a result of survey of food education at home, food education such as "Teach meal manners to children" was practiced significantly in "Implementation group" ($p<0.05$).

Therefore, it was shown that raising awareness of parental eating habits based on the Transtheoretical Model is effective for supporting dietary habits of children.

Keywords: behavioral changes, dietary support program, eating habits, food and nutrition education

I. 緒言

生涯にわたり健康な心身を培い、豊かな人間性を育むためには、健全な食生活を日々実践することが欠かせない。特に乳幼児期は、食を通じて経験した様々なことが、体や心の健やかな成長・発達に

* Faculty of Food and Culture, Kurashiki Sakuyo University

影響を与える。併せて、味覚や食嗜好の基礎も培われることから、「食を営む力」の基礎を培い、「生きる力」につなげるための重要な時期とされている¹⁾。

一方、子どもの食生活や生活習慣には、保護者の食意識や生活習慣、健康問題などと関係していることが指摘されている。特に子どもの望ましい食生活には、母親の食意識の高さや食行動が強く影響を及ぼすことが示唆されている^{2)~10)}。

平成17年度に施行された食育基本法においても、子どもの食育については、保護者が重要な役割を有していることが示され¹¹⁾、第3次食育推進基本計画では、家庭や学校、保育所が食育の基礎を形成する場とされ、食育の推進を確実に取り組むことが重要課題とされている¹²⁾。

しかし、乳幼児の保護者世代にあたる20歳代および30歳代の若い世代では、食に関する知識や意識が低いことや朝食の欠食など実践状況等の面で、課題が多いことが指摘されている¹³⁾。また保護者の就労形態の変化に伴い、乳幼児を取り巻く食生活の状況も多様化していることから、子どもの食生活に与える影響も危惧されている。これらのことから、子どもの健全な食生活を習慣化（確立）するためには、子どもだけでなく保護者も含めた支援が重要であると考えられる。

近年、栄養教育の介入において、トランスセオレティカルモデル¹³⁾等の行動科学に関する理論を踏まえた食行動変容のための取り組みが重要視されている^{14)~16)}。この理論では、ある行動に対する準備性を5つの段階に分け、準備性の低い方から、行動を変えるつもりがない「前熟考期」、6か月以内に行動を変えるつもりである「熟考期」、すぐ（1か月以内）に行動を変えるつもりである「準備期」、新しい行動を始めて6か月未満の「実行期」、新しい行動を始めて6か月以上の「維持期」の5段階に分類している¹⁷⁾。そして、この5段階の準備性に沿った教育を行うことが、行動変容を起こし、習慣化につなげる上で効果的であるとされている¹⁸⁾。しかし、これまでに保護者の行動変容の準備性と子どもの食生活との関連をみた報告は少ない。

そこで、保護者の就労状況、行動変容の準備性および子どもの食生活の実態を調査し、保護者の就労状況や行動変容の準備性が、子どもの食生活に与える影響について検討し、保護者および子どもへの効果的な食支援の方法を検討することを目的とした。

II. 方法

岡山県の1歳～11歳までの子どもの保護者101名を対象に、平成28年6月～7月に食生活に関するアンケート調査を無記名の自記式調査法にて実施した。子どもの平均年齢は、5.1±1.8歳であった。実施にあたっては、アンケートの趣旨を説明し、同意が得られた保護者に記入を依頼した。調査項目は、保護者の就労状況、行動変容の準備性、子どもの年齢、身長、体重、起床時間、睡眠時間、むし歯の有無、朝食の喫食状況等である。

保護者の子どもの食生活に対する行動変容の準備性は、Prochaskaらによるステージ理論に基づいて¹⁸⁾、子どもの健康のための食事について、「これまでに食事を変えようと試みなかつたし、今後も変えるつもりはない」（無関心期）、「これまでに食事を変えようと試みなかつたが、今後は変えるつもりである」（関心期）、「これまでに食事を変えようと試みたが、うまくできていない、また、今後は必ず変えるつもりである」（準備期）、「これまでに食事を変えようと試みていくらか成功している。ただし、6か月未満である」（実行期）、「これまでに食事を変えようと試みた。現在も健康のための食事を6か月以上継続できている」（維持期）の5項目から1つを回答してもらうことで判別した。

解析方法は、2群間の比較にはFisherの正確確率検定を行い、有意水準を5%未満と設定した。解析には統計パッケージSPSS 23.0 for Windowsを用い、質問項目ごとに欠損値を除くデータを対象とした。

III. 結果

1. 保護者の状況

保護者の就労状況は、「共働き」の人が45人(45%)、「共働きではない」人が54人(54%)であった(表1)。

また、保護者の行動変容段階モデルに基づく¹⁸⁾子どもの健康のための食事に対する準備性は、「無関心期」が11人(12.0%)、「関心期」が13人(14.1%)、「準備期」が30人(32.6%)であった。「実行期」および「維持期」の人は、それぞれ10人(10.9%)、28人(30.4%)であった(表1)。本研究においては、現在食生活に対して何も実施していない「無関心期」、「関心期」、「準備期」を『非実行群』とし、既に食生活に対して何かしらの実行をしている「実行期」、「維持期」を『実行群』とした。非実行群は、54人(58.7%)、実行群は、38人(41.3%)であった。

2. 子どもの生活および食生活の状況

子どもの生活および食生活の状況について表2に示した。子どもの起床時刻は、「午前7時以前」と回答した人が多く、89人(88.1%)であった。就寝時刻では、「午後9時以前」が多く、66人(66.0%)であった。毎日朝食を摂取している子どもは、97.8%であったが、偏食がある子どもは、64.3%見受けられた。また、22.4%の子どもが「むし歯がある」と回答した。

表1 保護者の就労状況および行動変容の準備性

項目	保護者の状況 度数(%)	
就労状況	共働き	共働きではない
(N=100)	45 (45.0)	54 (54.0)
行動変容の準備性(N=92)		
無関心期 11 (12.0)	非実行群 54(58.7)	
関心期 13 (14.1)		
準備期 30 (32.6)		
実行期 10 (10.9)	実行群 38(41.3)	
維持期 28 (30.4)		

表2 子どもの生活および食生活状況

項目	子どもの状況 度数(%)	
起床時刻	午前7時以前	午前7時01分以降
(N=101)	89 (88.1)	12 (11.9)
就寝時刻	午後9:00以前	午後9:01以降
(N=100)	66 (66.0)	34 (34.0)
朝食摂取	食べる	食べない
(N=90)	88 (97.8)	2 (2.2)
偏食の有無	偏食がある	偏食がない
(N=98)	63 (64.3)	35 (35.7)
むし歯の有無	むし歯がある	むし歯がない
(N=98)	22 (22.4)	76 (77.6)

3. 保護者の家庭における食育実践状況

保護者の家庭における食育実践状況について表3に示した。食育の実践が最も多かった項目は、「食べるときの姿勢」で75人(74.3%)であった。次いで「食べる前の手洗い」(69.3%)、「食べるときのあいさつ」(66.3%)の順に多かった。一方、食育を実践する人が少なかった項目は、「郷土食・伝統食について」(5.0%)、「食器の並べ方」(10.9%)、「食品の栄養について」(20.8%)であった。

表3 保護者の家庭における食育実践状況

食育項目	N=101、度数(%)	
	実践している	実践していない
食べる前の手洗い	70 (69.3)	31 (30.7)
食べるときのあいさつ	67 (66.3)	34 (33.7)
食器のならべ方	11 (10.9)	90 (89.1)
はしの持ち方	57 (56.4)	44 (43.6)
食べるときの姿勢	75 (74.3)	26 (25.7)
好き嫌いなく食べること	60 (59.4)	41 (40.6)
残さず食べること	58 (57.4)	43 (42.6)
食品の栄養について	21 (20.8)	80 (79.2)
簡単な食事作り	24 (23.8)	77 (76.2)
郷土食・伝統食について	5 (5.0)	96 (95.0)
食材や食事を作ってくれる人に感謝の心をもつこと	35 (34.7)	66 (65.3)
食事のマナー	43 (42.6)	58 (57.4)

複数回答

4. 保護者の状況と子どもの生活および食生活状況との関連

保護者の就労状況別に子どもの生活習慣を見ると、起床時刻では、「午前7時以前」と答えた人は、「共働き」で88.9%、「共働きではない」で87.3%であり、2群間に有意な差は見られなかった（表4）。一方、「午後9時以降」に就寝すると回答した人は、「共働き」で54.5%となっており、「共働きではない」(14.5%)と比較し、有意に多くなっていた ($p<0.001$)。このことから、共働き家庭の子どもは、就寝時刻が遅く、睡眠時間が短いことが考えられた。

また、むし歯がある人は、「共働き」の家庭で34.0%であり、「共働きではない」の家庭（13.2%）と比較し、有意に多くなっていた ($p<0.05$)。

保護者の行動変容に対する準備性と子どもの生活および食生活状況との関連性では、「子どもの起床時刻」において有意差が見出された（表5）。子どもの「就寝時刻」、「朝食摂取」、「偏食の有無」、「むし歯の有無」においては、「非実行群」、「実行群」の2群間で差は見られなかった。子どもの起床時刻は、「午前7時以前」と答えた人は、「非実行群」で83.3%、「実行群」で97.4%と「実行群」の方が有意に多かった。

5. 保護者の状況と家庭における食育実践状況との関連

家庭における食育の実践状況について、保護者の就労状況別に表6に示した。いずれの項目においても「共働き」および「共働きではない」の2群間に有意な差は見られなかった。

保護者の行動変容に対する準備性別に食育の実践項目を見ると、「はしの持ち方」以外の全ての項目で、「非実行群」と比べて「実行群」で高い割合を示す傾向が見られた（表7）。とりわけ、「簡単な食事作り」、「好き嫌いなく食べること」、「食事のマナー」、「食べる前の手洗い」については、「非実行群」と比較し「実行群」で有意に多く、それぞれ、「実行群」で44.7%、76.3%、60.5%、84.2%であった。

表4 「保護者の就労状況」と「子どもの生活および食生活状況」との関連

起床時刻 度数(%)				p値
	午前7時以前	午前7時01分以降		
共働き(N=45)	40 (88.9)	5 (11.1)		1.000
共働きではない(N=55)	48 (87.3)	7 (12.7)		
就寝時刻 度数(%)				p値
	午後9:00以前	午後9:01以降		
共働き(N=44)	20 (45.5)	24 (54.5)		
共働きではない(N=55)	47 (85.5)	8 (14.5)		p<0.001*
朝食摂取 度数(%)				p値
	食べる	食べない		
共働き(N=41)	39 (95.1)	2 (4.9)		0.209
共働きではない(N=48)	48 (100)	0 (0.0)		
偏食の有無 度数(%)				p値
	偏食がある	偏食がない		
共働き(N=43)	30 (69.8)	13 (30.2)		0.400
共働きではない(N=54)	33 (61.1)	21 (38.9)		
むし歯の有無 度数(%)				p値
	むし歯がある	むし歯がない		
共働き(N=44)	15 (34.0)	29 (65.9)		
共働きではない(N=53)	7 (13.2)	46 (86.8)		0.027*

* Fisherの正確確率検定による。 (* p<0.05)

表5 「保護者の行動変容の準備性」と「子どもの生活および食生活状況」との関連

起床時刻 度数(%)				p値
	午前7時以前	午前7時01分以降		
非実行群(N=54)	45 (83.3)	9 (16.7)		
実行群(N=38)	37 (97.4)	1 (2.6)		0.042*
就寝時刻 度数(%)				p値
	午後9:00以前	午後9:01以降		
非実行群(N=53)	33 (62.3)	20 (37.7)		
実行群(N=38)	29 (76.3)	9 (23.7)		0.178
朝食摂取 度数(%)				p値
	食べる	食べない		
非実行群(N=51)	49 (96.1)	2 (3.9)		
実行群(N=35)	35 (100)	0 (0.0)		0.512
偏食の有無 度数(%)				p値
	偏食がある	偏食がない		
非実行群(N=51)	36 (70.6)	15 (29.4)		
実行群(N=38)	22 (57.9)	16 (42.1)		0.263
むし歯の有無 度数(%)				p値
	むし歯がある	むし歯がない		
非実行群(N=51)	10 (19.6)	41 (80.4)		
実行群(N=38)	11 (28.9)	27 (71.1)		0.325

* Fisherの正確確率検定による。 (* p<0.05)

表6 「保護者の就労状況」と「家庭における食育実践」との関連

度数(%)、複数回答 N=100

食べる前の手洗い		p値	残さず食べること		p値
実践している	実践していない		実践している	実践していない	
共働き(N=45)	30 (66.7)	15 (33.3)	0.670	24 (53.3)	21 (46.7)
共働きではない(N=55)	39 (70.9)	16 (29.1)		33 (60.0)	22 (40.0)
食べるときのあいさつ		p値	食品の栄養について		p値
実践している	実践していない		実践している	実践していない	
共働き(N=45)	26 (57.8)	19 (42.2)	0.140	6 (13.3)	39 (86.7)
共働きではない(N=55)	40 (72.7)	15 (27.3)		14 (25.5)	41 (74.5)
食器のならべ方		p値	簡単な食事作り		p値
実践している	実践していない		実践している	実践していない	
共働き(N=45)	4 (8.9)	41 (91.1)	0.750	11 (24.4)	34 (75.6)
共働きではない(N=55)	7 (12.7)	48 (87.3)		12 (21.8)	43 (78.2)
はしの持ち方		p値	郷土食・伝統食について		p値
実践している	実践していない		実践している	実践していない	
共働き(N=45)	22 (48.9)	23 (51.1)	0.228	2 (4.4)	43 (95.6)
共働きではない(N=55)	34 (61.8)	21 (38.2)		3 (5.5)	52 (94.5)
食べるときの姿勢		p値	食材や食事を作ってくれる人に感謝の心をもつこと		p値
実践している	実践していない		実践している	実践していない	
共働き(N=45)	33 (73.3)	12 (26.7)	0.818	19 (42.2)	26 (57.8)
共働きではない(N=55)	42 (76.4)	13 (23.6)		15 (27.3)	40 (72.7)
好き嫌いなく食べること		p値	食事のマナー		p値
実践している	実践していない		実践している	実践していない	
共働き(N=45)	27 (60.0)	18 (40.0)	1.000	14 (31.1)	31 (68.9)
共働きではない(N=55)	32 (58.2)	23 (41.8)		28 (50.9)	27 (49.1)

表7 「保護者の行動変容の準備性」と「家庭における食育実践」との関連

度数(%)、複数回答 N=92

食べる前の手洗い		p値	残さず食べること		p値
実践している	実践していない		実践している	実践していない	
非実行群(N=54)	33 (61.1)	21 (38.9)	0.020*	29 (53.7)	25 (46.3)
実行群(N=38)	32 (84.2)	6 (15.8)		23 (60.5)	15 (39.5)
食べるときのあいさつ		p値	食品の栄養について		p値
実践している	実践していない		実践している	実践していない	
非実行群(N=54)	36 (66.7)	18 (33.3)	1.000	11 (20.4)	43 (79.6)
実行群(N=38)	26 (68.4)	12 (31.6)		9 (23.7)	29 (76.3)
食器のならべ方		p値	簡単な食事作り		p値
実践している	実践していない		実践している	実践していない	
非実行群(N=54)	4 (7.4)	50 (92.6)	0.190	6 (11.1)	48 (88.9)
実行群(N=38)	7 (18.4)	31 (81.6)		17 (44.7)	21 (55.3)
はしの持ち方		p値	郷土食・伝統食について		p値
実践している	実践していない		実践している	実践していない	
非実行群(N=54)	32 (59.3)	22 (40.7)	0.670	1 (1.9)	53 (98.1)
実行群(N=38)	20 (52.6)	18 (47.4)		4 (10.5)	34 (89.5)
食べるときの姿勢		p値	食材や食事を作ってくれる人に感謝の心をもつこと		p値
実践している	実践していない		実践している	実践していない	
非実行群(N=54)	41 (75.9)	13 (24.1)	0.612	18 (33.3)	36 (66.7)
実行群(N=38)	31 (81.6)	7 (18.4)		16 (42.1)	22 (57.9)
好き嫌いなく食べること		p値	食事のマナー		p値
実践している	実践していない		実践している	実践していない	
非実行群(N=54)	26 (48.1)	28 (51.9)	0.009*	18 (33.3)	36 (66.7)
実行群(N=38)	29 (76.3)	9 (23.7)		23 (60.5)	15 (39.5)

*Fisherの正確確率検定による。

(*p<0.05)

IV. 考察

本研究では、保護者の就労状況や行動変容の準備性、子どもの食生活の実態を調査し、保護者の状況が、子どもの食生活に与える影響について検討した。

生活習慣に関する状況では、子どもの起床時刻は、「午前7時以前」と回答した割合が最も高く、就寝時刻では、「午後9時以前」が最も高かった。「平成27年度乳幼児栄養調査¹⁹⁾」では、起床時刻は「午前7時台」(平日43.5%、休日46.3%)が最も高く、次いで「午前6時台」(平日41.3%、休日25.3%)と回答した割合が最も高かった。また、就寝時刻では、「午後9時台」(平日48.7%、休日48.1%)と回答した割合が最も高かった。今回の対象者と比較すると、「平成27年度乳幼児栄養調査」における結果よりも起床時刻、就寝時刻共にやや早い傾向にあり、早寝早起きを実施している集団であることが考えられた。

しかし、保護者の就労状況別に比較すると、起床時刻に有意な差は見られないものの、午後9時以降に就寝する子どもは、共働きの家庭において有意に多いことが示された。このことから、共働き家庭の子どもは、就寝時刻が遅く、起床時間は早い傾向にあり、睡眠時間が短いことが考えられた。

厚生労働省の「3歳6か月児の保護者を対象とした調査」によると、子どもの就寝時刻が遅くなるにつれ、普段の子どもの食事で心配なことが増加していることが報告されている²⁰⁾。具体的には、「落ち着いて食べない」、「食べる量にむらがある」、「好き嫌いが多い」、「朝食を食べないことがある」などがあり、生活の夜型化により、就寝時刻が遅くなる結果、起床時刻が遅くなり、朝食欠食、日中の活動性の低下、食欲の低下やむらなどが引き起こされている^{1), 20)}。

本調査では、子どものことで困っていることについても調査した。その結果、「偏食」、「食べるのに時間がかかる」、「遊び食い」が上位を占めていた。保護者の就労状況別には有意な差はみられなかつたが、共働き家庭では、共働きではない家庭と比較し睡眠時間が短くなることが推測され、より心配ごとが増加することも考えられる。子どもが健やかな成長・発達を遂げるためには、睡眠時間を十分に確保することが重要である。

また、保護者の行動変容の準備性別に子どもの生活状況を比較したところ、「実行群」が「非実行群」と比べ、起床時刻が有意に早かった。「実行群」に属する人を就労状況別に分類すると、共働きではないが57.9%、共働きが42.1%であった。これらの結果から、就労状況に関わらず保護者の意識が子どもの起床時刻に影響することが示唆された。今後は保護者の意識を高めていくことが子どもの健全な生活習慣へつながっていく上で有効であると考えられた。

また、むし歯がある子どもは、共働きではない家庭と比較し、共働き家庭で有意に多い結果が見られた。むし歯は、健康日本21(第二次)においても重要課題とされており、3歳児未満のう蝕の無い者の割合の増加が目標とされている²¹⁾。幼稚園児を対象とした研究では、家庭の間食環境が子どもの不規則な間食行動につながり、う蝕を誘発しやすくしていることを報告している。また、食に関する情報提供や学習の機会を求めている保護者のニーズが高いことも報告している²²⁾。これらのことから、保護者に就寝時間やむし歯に関する正しい情報を提供するための学習の機会をもつことにより、生活習慣の改善に向けた意識改善を行うことが有効ではないかと考える。

第3次食育推進基本計画によると、食育の取り組みは、日常生活の基盤である家庭において、確実に推進していくことが極めて重要であるとされ、家庭は食育の重要な拠点であることが明示されている¹²⁾。しかし、乳幼児の保護者でも働く人が増え、乳幼児の保護者の「食」に対する考え方や意識が変化してきたことが懸念されている。本研究の対象者における家庭での食育実践状況は、「食べるときの姿勢」、「食べる前の手洗い」、「食べるときのあいさつ」などが上位を占めていた。就労状況別に比較すると、有意差は見られなかったが、ほとんどの項目で共働きではない家庭の方が食育を実践している割合が高い傾向にあった。これらのことから、共働きではない家庭の方が、食育を実践しやすい環境にあることが示唆された。

また、行動変容の準備性別に食育の実践状況を比較すると、「はしの持ち方」以外は全て、「非実行群」と比べて「実行群」で高い割合を示す傾向がみられた。中でも有意差が見られた項目は、「簡単な食事作り」、「好き嫌いなく食べること」、「食事のマナー」、「食べる前の手洗い」であった。幼児期の食育に関するこれまでの研究では、養育者の食に関する知識や態度、行動が家庭における食育や子どもの食行動などに影響することが報告されている^{23)~25)}。本研究結果においても、保護者の食に対する意識が高い人ほど食育を実践していることが考えられ、保護者の食意識が子どもの食生活に大きく影響していることが推察された。

しかし、研究の限界として、本研究では、調査の趣旨に同意が得られた保護者を対象としており、比較的意識が高い集団であった可能性が考えられる。また、食行動の準備性に関しては、ステージが間違って分類された者がいる可能性も否定できない。一般に行動変容ステージは自己申告による回答で判定されるため、食行動の回答では、妥当性と信頼性を客観的に判断するのは難しいとの報告もある²⁶⁾。今後は、対象者を広げることや間違って分類された者についての妥当性を検討することも必要であると考える。

以上のような限界はあるものの、子どもが健全な食生活を実践するためには、保護者および子どもへの効果的な食支援を行うことが必要であり、そのためには、行動変容の準備性に沿ったアプローチを行うことが有効である。近年、子どもの親世代にあたる20歳代から30歳代の食生活が問題視されているが、堤らは、幼児の母親が生活する上で優先順位が高いものとして、「子どものこと」と答える人が最も多くいること、幼児の母親が子育てするうえで優先順位が高いものとして、「健康」と答える人が最も多いことを報告している²⁷⁾。保護者にとって子どもの健康は優先度が高く、その支援に対するニーズは高いものと推測される。従って、保育所や幼稚園、学校、保健所などと協働を図りつつ、保護者の行動変容の準備性を含めた食育の支援体制を確立することが必要であると考える。

謝辞

本研究を行うにあたりアンケート調査にご協力頂いた保護者の皆様、くらしき作陽大学の学生に心より感謝申し上げます。

文献

- 1) 厚生労働省：保育所における食事の提供ガイドライン平成24年3月
- 2) 伊藤至乃、天野幸子、殿塚婦美子：食生活における母子のかかわりについての研究,栄養学雑誌, 51,39-52 (1993)
- 3) 富岡文枝、丸谷美智子、中保彰子：食生活における親子のかかわりに関する研究・母親と子どもののかかわりについて,民族衛生,63, 14-29 (1997)
- 4) 富岡文枝、中保彰子：食生活における父親とその家族のかかわりについて,民族衛生, 63,329-345 (1997)
- 5) 富岡文枝：母親の食意識及び態度が子どもの食行動に与える影響,栄養学雑誌, 56,19-32 (1998)
- 6) 遠藤数江、平野千秋、戸村成男、他：小児肥満の生活習慣および両親の体格との関連についての検討,小児保健研究,60,351-357 (2001)
- 7) 塚原康代：保護者の食意識と子どもの食生活・身体状況・ライフステージ別相違点と相互関連性, 栄養学雑誌,61,223-233 (2003)
- 8) 佐久間章子、前大道教子、小田光子、他：小学校1年生と6年生およびその母親の健康状態、体型、生活・食生活上との関連,日本公衆衛生雑誌, 51,483-495 (2004)
- 9) 結城瑛子、菊池信行、松浦信夫：母子の食行動と肥満との関連についての検討,小児保健研,64,27 9-286 (2005)

- 10) 森脇弘子, 小田光子, 佐久間章子, 他:小学生の食生活・生活習慣に及ぼす調理担当者の意識, 栄養学雑誌,64,87-96 (2006)
- 11) 内閣府:食育基本法,平成 17 年 6 月 17 日法律第 63 号, <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H17/H17HO063.html>, (2016 年 9 月 25 日)
- 12) 内閣府:第 3 次食育推進基本計画,<http://www.8.cao.go.jp/syokuiku/about/plan/> (2016 年 9 月 25 日)
- 13) Prochaska,J.O., DiClemente, C.C., Norcross, J.C.:In search of how people change : Applications to addictive behavior, Am.psychol., 47,1102-1114 (1992)
- 14) 赤松利恵,武見ゆかり:トランスセオレティカルモデルの栄養教育への適応に関する研究の動向, 日本健康教育学会誌,15,183-202 (2011)
- 15) Johnson, S.S., Paiva, A.L.,Cummins, C.O., et al.: Transtheoretical model -based multiple behavior intervention for weight management : Effectiveness on a population basis, prev. med., 46, 238-246 (2008)
- 16) 柴 英里, 森 敏昭:トランスセオレティカル・モデルにおける行動変容ステージから見た大学生の食生活の実態, 日本食生活学会誌, 20, 33-41 (2009)
- 17) Prochaska, J.O., Redding, C.A., Evers, K.E. : The transtheoretical model and stages of change, Health behavior and health education, 3 rd ed., Glanz, K., prmer, B.K., Lewis, F.W.(eds.), p.99-120 (2002) Jossey-Bass, San Francisco
- 18) Prochaska, J.O., DiClemente, C.C. : Stages and processes of self-change of smoking : toward an integrative model of change, J Consult Clin psychol,51,390-395(1983)
- 19) 厚生労働省:平成 27 年度乳幼児栄養調査結果の概要,p.16 (2016)
<http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000134208.html> (2016 年 9 月 26 日)
- 20) 厚生労働省:第 4 回 21 世紀出生児継続調査結果の概況,
<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/syusseiji/04/kekka3.html> (2005 年 12 月)
- 21) 厚生科学審議会地域保健健康増進栄養部会,次期国民健康づくり運動プラン策定専門委員会健康 : 健康日本 21 (第 2 次) の推進に関する参考資料, p 133-142
<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kenkou/dl/kenkounippon2102.pdf#search> (平成 24 年 7 月)
- 22) 江田節子:幼児のう蝕と保護者の歯科保健行動・意識との関連,日本食生活学会誌,18,231-238 (2009)
- 23) 山口静枝,春木敏,原田昭子:母親の食行動パターンと幼児の食教育との関連,栄養学雑誌,54,87-96 (1996)
- 24) 富岡文枝:幼児の食教育と両親の食意識及び食行動との関わり,栄養学雑誌,57,25-36 (1999)
- 25) 名村靖子,東根裕子,奥田豊子:保護者の食意識が幼稚園児の食生活,食関心に及ぼす影響,大阪教育大学紀要第 II 部門:社会科学・生活科学,57,27-36 (2009)
- 26) 大野桂子,加藤裕子:糖尿病外来のセルフケア行動変容段階とその関連要因の検討—自己管理テストと血糖コントロールに焦点を当てて—,ヘルスカウンセリング学会年報,10: 49-54 (2004)
- 27) 堤ちはる他:幼稚園・保育所の幼児と保護者の食生活に関する実態調査,平成 22 年度こども未来財団「児童関連サービス調査研究等事業」, 幼児期の食の指針策定のための枠組みに関する調査研究,9-38 (2011 年 3 月)

食環境ワークショップにおける食文化実践活動の試み ～ベトナム農村集落における文化財保存と観光支援の取り組み～

Approach to practical activities in food culture workshops :
Conservation of cultural heritage and tourism support in rural
communities in Vietnam

向後千里*・友田博通**
Chisato.KOGO and Hiromichi.TOMODA

Abstract

ベトナムにおいて1992年より日本の大学や研究機関が学術チームを結成し、国際協力機構と協力して、ホイアンはじめ各地でリビングヘリテージの保存推進活動に取り組んでいる。筆者は2005年より農山村漁村集落において、「集落保存」により食生活を生きたまま後世に継承することと、訪れる人を満足させ、集落住民の生活を豊かにするための「観光支援」を目的に活動してきた。本稿ではプロジェクト全体の概要と食環境 WSを中心にその役割や活動を報告する。

Since 1992, Japanese universities and research institutes, in collaboration with the Japan International Cooperation Agency, have formed academic teams in Vietnam to promote the conservation of living heritage in various places including Hoi An. Since 2005, the author has been engaged in maintaining the food traditions for local residents' well-being through "preservation of villages," as well as attracting visitors through "support tourism" in agricultural sites, mountains and fishing villages.

This paper reports on the author's project and its functions and activities, primarily the workshops on local food culture.

キーワード：伝統家屋 食生活文化 観光まちづくり リビングヘリテージ 地域交流

1. はじめに

日本には現在約112地区の伝統集落が保存されているのに対し、ベトナム社会主義共和国（以下「ベトナム」）はわずか数件にとどまる。1992年に日本の大学や研究機関が学術チームを結成し、国際協力機構（以下「JICA」）と協力してリビングヘリテージの保存推進に取り組んできた地がホイアンである。1997年に世界遺産申請準備に着手し、1999年に世界遺産に登録され、その後も多方面から支援活動が継続されている。2005年以降はベトナムの急速な経済発展により伝統的な農村集落が失われることが懸念され、ベトナム文化スポーツ観光省からの、伝統的な農村集落の保存に関する協力依頼に基づき、家屋調査と保存、そしてそれらを活用した観光支援協力を、文化庁、奈良文化財研究所、昭和女子大学国際文化研究所が、JICAの支援も受けつつ継続的に行っててきた。筆者は2005年からこのチームに加わり、現在に至るまで、その活動は約12年に及ぶ。その間、農山村漁村集落の食生活について、観光支援という枠組みで様々なテーマを抽出・設定し、食環境ワークショップ（以下食環境 WS）を行ってきた。ここ数年は本学の学生たちも現地に同行し、様々な研究機関や他大学の学生と共に食文化の実践活動に参画している。

* くらしき作陽大学食文化学部現代食文化学科

Department of contemporary food culture, Faculty of food culture, Kurashiki Sakuyo University

** 昭和女子大学国際文化研究所

Institute of International Culture, Showa Women's University

2. 目的と方法

ベトナムの農山村漁村集落における食文化実践活動には2つの目的がある。1つは食生活を生きたまま後世に継承する「集落保存（＝文化財保存）」であり、2つ目は、文化財を守りつつ、そこを訪れる人を満足させ、集落住民の生活を豊かにするための「観光支援」である。本稿では、これらの目的のために実践しているプロジェクト全体の概要と食環境 WS の役割を中心に報告する。集落保存にあたってはベトナム側の要請に基づき、事前に集落を探査し視察調査を行い、実施場所の候補地を特定する。次に悉皆調査等により基礎資料を採取し、衣食住の生活調査等により集落の生活の状況などを把握し、条例の制定、運用、修復事業が進められる。専門家が重要文化財や伝統家屋について様々な角度から意見を交換し、観光資源として再度見つめなおされ活用が検討される。宿泊及び飲食等の施設のあり方は、当該観光地の滞在時間に大きく関係するのみならず、生きた町並みが感じられる持続可能な観光資源の中心的な役割を担う。また工芸品や食の商品開発等も同様の役割を果たす。そのため、当該地域の食生活を生きたまま保存することは欠かすことのできない要件である。こうした理由により、住民と共に町並み保存プロジェクトに取り組み、食環境 WS 等を行ってきた。

対象となっている地域へ足を運ぶだけでなく、ベトナム各地を縦断的に訪問し地域ごとの食生活の実態を比較検討する等、事前に綿密な調査を行い、現地の状況に合わせて、伝統家屋の選択、観光ルートの検討等と連携し、計画を見直しながら持続的に進める。

3. 食環境 WS 概要と歩み

ここでは、各地域ごとの特徴と食環境 WS の概要を紹介する。



図1 ベトナムにおける各地域の位置

3.1 ドゥオンラム村

最初に対象となったのは、ベトナムの首都ハノイ市北西部に位置するドゥオンラム村である。19~20世紀中期に形成された伝統民家群や集落構造が残り、2005年11月に農村集落の第一号として国家文化財(日本の伝統的建造物群保存地区に相当)に指定された村である。ベトナムが中国の支配から独立し、国家を形成する過程で活躍したゴ・クエン、フーンファンといった英雄を輩出した歴史的な村である。村の市場には早朝から生産者等が食材を販売する光景が見受けられ、当時の伝統的な農村集落の形態が残っていた。ここでの取り組みは2006年に実施した17世紀後期の建築であるミア寺での精進料理に関する食環境 WS である。伝統家屋では冷蔵庫やガスコンロの所有がほとんどなく、猛暑の中、屋外の水場近くにキッチンを設えることから始まった。最初に日本の精進料理のデモンストレーションを行い、現地参加者とのコミュニケーションを図り、翌日には事前調査を行っていたベトナムの精進料理の WS 実施し、村の伝統的な食材・食文化の重要性に対する理解を求め、最終的にミア寺の精進料理の復興を試みた。2010年に行ったモンマー集落にある伝統家屋・ラン邸 (Nha ba Lan) での食環境 WS では、観光支援を意識し、衛生面のケアと、観光資源としての潜在的可能性を見据え、伝統食材であるミア鳥や豆腐、酒、魚、発酵調味料を取り上げるとともに、伝統的なお菓子の製作等を中心に実験的に取り組んだ。また、現地の要望をヒアリングしつつ、調理設備、食事を提供する環境、食材、調理内容、献立、器や盛付け、設え、衛生へのケアやマナー等についてディスカッションしながら進めた。その後、JICAの支援により、食のコンテストの開催や、2012年のハ・グエン・フェン邸での伝統的な食材や食品、集落に伝わる発酵調味料トゥーンの活用によるメニュー

開発等の WS 等を繰り返し行い、伝統家屋保存への意識を高めた。また、伝統家屋の非所有者も交えて、村の伝統食のあり方や食生活について意見を交わすことにより、食文化と観光サービスに対する理解や、リビングヘリテージである農村集落の生きた食生活文化の保存に対する理解を求めた。

3.2 フクティック村

トゥアティエン＝フェ省中部に位置する古都フェから車で 1 時間半のところにあるフクティック村は、オロウ川に囲まれ古くは窯業を主な産業として栄えた村であるが、ベトナム戦争と近代化の波の中で窯業が衰退し、高齢化と過疎が進んでいた集落である。2009 年 3 月に国家文化財に指定され、同年 6 月に保存条例が交付された。その夏に集落保存と窯業復興が計画され、窯業復興の立ち上げに際して窯業の専門家とともに計画を推進した。登り窯を用いた無釉陶器の技術指導を行うほか、近隣の山を調査しオリジナルの釉薬を開発し、施釉陶器の製作を支援した。また、使い手の観点から器のデザイン提案を行い、現地の婦人会の方々を対象に、器の活用術、料理の盛り付け、設え等を実践する食環境 WS を行った。観光としての食事サービスは、チームで行うことが重要である。この WS では、伝統家屋の所有者だけでなく、婦人会のメンバーにチームとして食事提供を体験してもらうとともに、家庭に伝わる郷土料理の保存と継続性に力点をおいた。さらに、各家庭で採れるものなどを取り入れ、献立に季節感を加えるなど、きめ細かな配慮の必要性も共有した。元来、ベトナムでは女性が作陶に携わる習慣があり、男性と協働して窯業が成立していたこともあり、食事サービスの WS に参加したチームの参加者が窯業も連携して手伝うなど、村としての連携やまとまりによる発展を期待した取り組みとなった。

3.3 ドンホアヒエップ村

ティエンザン省カイベー県ドンホアヒエップ村は南部の大都市ホーチミンから車で 2 時間、肥沃なメコンデルタに位置している。大規模な稻作や果樹栽培が行われ、デルタ最大の水上マーケットを擁し商業で栄えた町である。他の地域に比べ大規模な建物が残り、土地の所有者がかつて大地主であったことがうかがえる。また、フランス植民地時代の名残として、洋館の伝統家屋が残ることも特徴的である。そのため他の地域よりもフランスの影響の強い、欧風の設えと料理内容が特徴的である。2006 年にキエット邸がレストランを開始。2010 年に集落として国家文化財への推進が決定した。2011 年に JICA の支援等を受けてインフラの整備も進み、2012 年のリエム邸、2013 年のバードック邸での食環境 WS をきっかけに、伝統家屋を所有しない村民による WS への積極的な参加や観光祭が開催された。また郷土料理の食コンテストが行われるなど、観光に対する理解も進み、それぞれの伝統家屋での観光サービスが相次いで開始されるようになる。2016 年のキエット邸での食環境 WS は、NHK ワールドの特集番組でも取り上げられた。さらにベトナムだけでなく日本との地域間交流が実を結び、国際交流基金の助成を受けて市民交流による町づくりが推進され、2015 年には横浜、2017 年には横浜、神戸、長崎の 3 地域との国際交流へと発展するなど、次のステージへと進んでいる。

3.4 ホイアン市チャム島

クアンナム省ホイアン市のクアダイビーチから約 19 キロ沖に浮かぶ離島がチャム島である。軍の管理下にあったため近年まで開発の手が入らず原生林が茂り、100 種類以上のサンゴ礁に囲まれた島で、2009 年にはユネスコから生物圏保護区に登録されている。主な産業は漁業と観光業で、ホイアンから海水浴、釣り、ダイビングなどを目的とした日帰り観光客が訪れる場所である。2011 年には年間約 64,000 人と観光客が増加し、人気が高まりつつあるが、観光客の受け入れプログラムのバリエーションが少なく、観光に従事する地元住民の意識が低いため、バイラン集落の伝統家屋の保存活用計画と観光プログラムの開発の指針を得ることを目的に、2016 年に調査を兼ねて食環境 WS を行った。海の資源は禁漁区や禁漁期間が定められていることが、観光サービスを考える上で重要なポイントとなることが分かった。また、森林資源についても、制限により貴重な原生林が残されているため、

森のハーブやお茶など、観光資源として魅力的な食材の存在が確認された。ここでは2017年にも食環境WSを継続して行う予定である。

3.5 少数民族村

ゲアン省コングオングルヌア村はホー・チ・ミンの生家ヴィンから車で2時間ほどの山奥の豊かな穀倉地域にある。プーマット国立公園に隣接し、ビンと隣国ラオスとの中間地点に位置する。二方を山に囲まれ、山と川や泉など、土と水に恵まれている。1950～60年頃の新たな入植者により区画整理



図2 地域別食環境 WS

され、少数民族タイ族 164 世帯が居住する村である。村の形成から約 60～70 年が経過し、建物の修復や建替え等も行われ、高床式の住居に居住していない世帯も増加している。豊富な水源をもつ少数民族タイ族の郷土料理は、採れたての竹の子や旬の新鮮な食材が自家栽培で手に入る為、総じて薄味である。手入れされた包丁、伝統的な調理道具や薪を上手に用い、焼き物、蒸し物等の加熱が行われる。また、ガスコンロや冷蔵庫を所有しており、観光サービスを行うにはバランスのとれた状況であった。2016 年に、22 世帯（観光に従事している 19 世帯とその他 3 世帯）についての基本調査をふまえ、観光支援の取り組みとして献立、盛り付け、観光サービスの演出方法等を中心とした食環境 WS を行った。食材は、参加者による自給自足が可能な自家栽培食材を用いた。

4. 食環境 WS のプロセス

基本的な方法は、事前調査により得られた基礎資料に加え、現地の現状把握による課題の抽出、問題解決を図りながら、成果として 1 つの献立モデルを構築し、実際に発表の場を設け、日本人、ベトナム人、また行政関係者、観光会社の方々に出席いただき、評価を受けると同時に告知を行い波及効果を狙うという方法である。ここで重要なのは、プロセス 1（表 1）にあるように、参加者とのコミュニケーションである。参加者が自己紹介を行い、目的や問題を共有し、その場の雰囲気を作る。そして、目的に合わせて食環境 WS を何度か行いコミュニケーションを図り、地域の食生活文化を調査し記録する。参加者の意見を聞き、多くの情報を収集し、問題を解決しながら、伝統的な料理、献立作成のプロセス、演出、食材、調味料への考え方を指導するが、あくまでも現地の参加者が主体である。伝統的な料理や食品を活かすメニュー開発や商品開発は食文化保存と活用には必要であり、さらに観光支援には食環境への意識が重要である。こうしたことを共有するのが食環境 WS の主要目的である。

表 1 食環境 WS のプロセス

	参加者の意識と現状を把握
1	a. 自己紹介等によりニーズを把握する。具体的にどのようなことを希望するのか、また個人の生活の現状に加え、チームとしての状況を把握する。 b. 食材や調味料の状況等を確認する。 c. 事前に採取したアンケート調査等の基礎資料、情報の確認を行う。
2	料理の技術レベルと地域の食の調査と評価
3	a. 試作調査により、食文化、世帯の食の状況、料理の内容を把握する。
4	b. 食環境 WS を行い。作業をしながら其々の調理の技術レベルと食環境（厨房、食空間等、調理道具、器等）、料理の内容に関して確認を行う。
5	a. 調理内容の検討と技術指導 a. 料理を作りながら実際に味、調理技術、盛付けについて技術指導を行う。
	食環境の指導
	a. テーブルセッティング、生け花 食器、グラス等セッティングの研修。
	食事提供のプレゼンテーション（食環境 WS の最終発表＊客を招待）
	a. メニューコンセプト、献立の立て方、料理の内容、盛付け、提供方法、設え、サービスの心得、接客マナー等を総合的に指導。食環境アンケートの実施。

5. 資料の記録・収集

食環境 WS は実践活動であるため、規模にもよるが単独で行うには課題も多く準備にもかなりの時間を要すため、チーム作業が必須となる。特に炎暑の中では活動時間も限られ、料理作りは同時並行で行われるため記録が欠けないよう手分けして静止画・動画の撮影や録音を行っている。撮影漏れがあれば大切な記録が不足することになるため、日ごろから調理の知識に加え、撮影や機材取扱いの経験を有していることが重要になる。

また、食生活文化の保存や復興には、現状の調理方法や食材を記録するにとどまらず、食生活全般に関する深い洞察力が要求される。そのため、現地での事前の調査や参加者へのヒアリングが欠かせ

ない。こうした記録の採取は不可欠である。そして、WS実施後のフィードバックとしてのアンケート調査も、参加者の意識の変化や成果を見極める上で重要である。

まとめ

食文化・食生活を総合的、体系的に研究し、その形成過程を明らかにすることは大切であるが、ベトナムは、日本のように文献資料が多くは残されていないという特殊な歴史的事情があり、リビングヘリテージという観点での取り組みを手探りで行ってきた。2016年2月にNHK WORLD TVの特集番組でプロジェクトが取り上げられることになり、改めてこれまでの活動を振り返る機会を得、ベトナムでの食環境 WSについてまとめることとした。同時に、ベトナムで行ってきたヘリテージツーリズムにおけるフードコーディネートの活動記録を可視化する試みとした。

そして、これまでの活動における方法論は、授業の組み立てにも活用することができる。食の専門家として食品、調理、歴史といった基礎的な知識や技術を有するのみならず、企画や計画の構想力を養い、デザインや撮影・編集の技術を身につけて記録を残すことも大切である。そこから得られた資料を研究材料として蓄積することで新たな知見を得ることも重要だろう。

観光支援に際しては、食事提供の場が有するポテンシャルや地域への貢献度を高め、地域の潜在的な可能性や発展性を高めることが大切であると考える。ヘリテージツーリズムでは食事提供の場が地域の観光資源となり、人ととの交流や物の交流の場となり、その土地に根付く食材や伝統的な味を生かした食生活文化の保存へつながる大切なコミュニケーターの役割を果たすと考えている。観光資源を開発する食環境 WS の成果は、いかに協力的なチームを組めるかにかかっている。今後多くの機関、民間団体の方々からの支援をいただくとともに、学生をはじめ皆さんと一体となりプロジェクトを遂行していきたいと思う。

謝辞

本活動を遂行するにあたり、日本国文化庁文化財部、ベトナム文化スポーツ観光省文化遺産局、国際協力機構(JICA)、国際交流基金、奈良文化財研究所、ハノイ国家大学、昭和女子大学国際文化研究所の方々はじめ、日本、ベトナムの多くの方々にサポートしていただき、ご指導いただいた。ここに記して深く感謝いたします。

参考文献

- 1) 昭和女子大学国際文化研究所：昭和女子大学国際文化研究所紀要, vol.11/2006 ハタイ省ドゥオンラム村集落調査報告書, 2007.3
- 2) Chisato KOGO and Hiromichi TOMODA : ISAIA Volume/2006 THE RECONSTRUCTION OF THE VEGETARIAN DIET OF MIA TEMPLE FOR THE DEVELOPMENT OF TOURISTS ATTRACTIVE VELLAGE-A STUDY ON THE FARM VERAGE PRESERVATION OF DONG LAM VILAGE VIETNAM p 709~714 2006.8
- 2) 向後千里 第4章 ドゥオンラム村の精進料理 昭和女子大学国際文化研究所紀要 vol.13/2009 開発著しいハノイ都市圏における近郊農村・下町・新住宅地の町づくり研究 p 45~50, 2010.3
- 3) 昭和女子大学国際文化研究所：昭和女子大学国際文化研究所紀要 vol.15/2011 フォックティック村集落調査報告書, 2011.4
- 4) 向後千里：第9章カイベーの保存とまちづくり 4.カイベーの食と食環境, 奈良文化財研究所, 2014, ベトナム社会主義共和国 ティエンザン省 カイベー集落調査報告書, P 199~208, 2014.10
- 5) 友田吉紀・向後千里・友田博通：同 上 2.カイベーの観光まちづくり P 176~190, 2014.10
- 7) NHK WORLD TV: Side by Side, 2016.2

管理栄養士養成課程に学ぶ大学1年生の基礎学力 と公衆衛生学分野の習得度との関連性

Relevance of basic academic skills and knowledge of public health for the university students in the first year of a registered dietitian training course

網 中 雅 仁^{*}
Masahito AMINAKA

Abstract

This research examined the relationship between basic academic skills and association with the understanding degree of public health by university students in the first year who learned in registered dietitian training course.

Students basic academic skills was evaluated by examination of science and arithmetic.

And, examination contents of science and arithmetic made questions for the content that they mainly learned in elementary school. The examination of public health was basedon the contents included in the national administrative dietitian examination.

As a results, the correlation between examination results of arithmetic skills and knowledge of science ($p<0.001$). Furthermore, the correlation between arithmetic skills and public health ($p<0.05$).

Thus, it can be concluded that arithmetic skills are important in understanding public health, and it is a necessary component of academic skills. In addition, it is necessary to undergo other forms of professional training while pursuing registered dietitian training course.

Key words; *basic academic skills, public health, college education*

はじめに

くらしき作陽大学食文化学部栄養学科では現在、一般入試及び推薦入試によって入学した学生が管理栄養士を目指して学んでいる。また来年度入学学生からは、これらの選抜方式に加えてAO入試制度が導入されることが決定し、様々な基準によって選抜された新入生が入学することになる。人口動態統計¹⁾によれば、18歳人口は2005年以降から減少が続き、近年は約120万人程度で推移していたが、大学進学率の微増によって入学定員の大幅な減少は回避されてきた²⁾。しかし、2018年には18歳年齢人口の急激な減少が明らかになっており、大学進学率の大幅な増加も見込めないことから大学入学希望者数も大幅な減少が危惧される状況にある。一方、平成28年度の現役大学・短大志願率は61.3%、進学率は55.0%となり²⁾、基礎学力が十分身についているとは言いがたい新入生の増加が懸念されている。このような状況において、多くの大学では新入生の基礎学力低下が問題にされてきており、スムーズな専門教育への移行に支障が出てきているのが現状である^{3,4)}。本学においても新入生に対して、入学前講義の導入や大学生基礎力レポート等、学習意欲向上のための様々な対策が講じ

* くらしき作陽大学 食文化学部栄養学科 Faculty of Food Culture, Department of Dietetics

られているが、具体的な効果に関する検証結果が明確に示されているとは必ずしも言えない。そこで、本報告では「栄養士のための化学」を受講する平成 28 年度食文化学部栄養学科入学生を対象に現行の学習指導要領に基づいた義務教育期間に学習する理科および算数について小テストを実施し、その後に実施された基礎専門科目である「公衆衛生学 I」の習得度との関連性を明らかにすることによって、専門科目の習得における基礎学力の重要性を認識するため以下の検討をおこなったので報告する。

対象と方法

1. 対象および方法

対象者は本学食文化学部栄養学科に入学した新入生 89 名とした。「栄養士のための化学」の講義開始時に、今後の講義進行の目安とするため、義務教育期間に学習する理科およびそのために必要になる算数の基礎知識を確認する小テストを実施した。理科については、化学を学ぶ上で基本となる質量や体積、密度などの物質の概念、気体や液体、固体などの物質の状態に関する概念、溶媒や溶質、溶液などの概念、酸化などの反応に関する概念、化学に必要な単位の基礎知識から 15 問を選んだ。また、算数では、割合や単位、比、四則計算、四捨五入や有効数字など数字の概念から 10 問を選んだ。配点は理科が 15 点満点を 10 点満点となるよう補正し、小数点以下第二位を四捨五入してデータとした。算数は各 1 点とした。公衆衛生学 I は、管理栄養士国家試験のガイドラインに準拠した範囲から主要項目を定期試験の問題とした。出題はマークシート方式で配点を 100 点満点で作成し、その結果を調査データとした。

2. 統計処理

得られたデータの整理には EXCEL 2013、解析には SPSS Statistics 18 を使用し、統計学的な分析法には Mann-Whitney U 検定を用いた。

3. 倫理的配慮

本報告は個人情報保護法に基づく統計情報として、個人データの紐づけが出来ないように数値化して管理し、解析を行った。また、日本学術振興会研究倫理 e - ラーニングおよび研究活動における不正行為への対応等に関するガイドラインに基づき、適切な研究に努めた。

結果

理科及び算数基礎問題の正答数をまとめ、各問題の得点を度数分布で示した（図 1）。理科基礎問題の平均得点および標準偏差は、 5.7 ± 1.6 、算数基礎問題の平均得点および標準偏差は 5.0 ± 2.0 となり、2 つの科目には統計学的に有意な差が生じた ($p < 0.05$)。

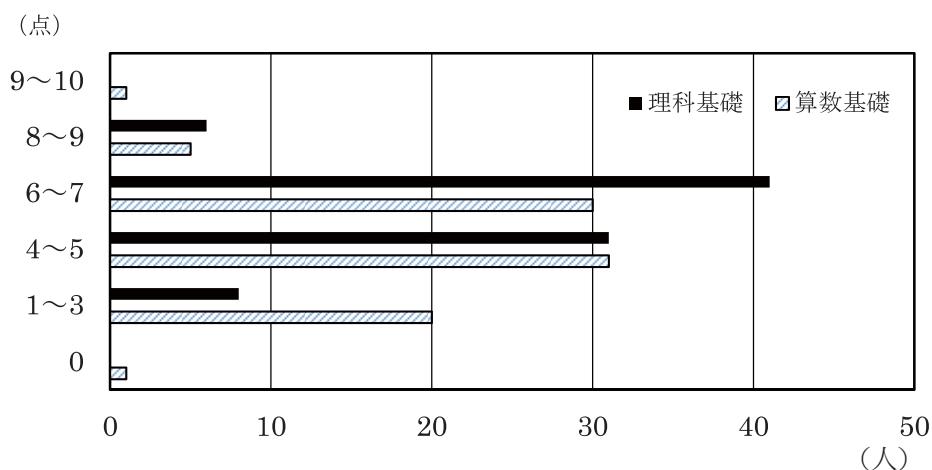


図 1. 理科基礎及び算数基礎問題の得点の度数分布

一方、公衆衛生学Iの正答数をまとめ、得点結果を度数分布に示した（図2）。平均得点および標準偏差は、 68.0 ± 11.1 であり、定期試験で公衆衛生学Iを単位履修できた割合は79.3%であった。また定期試験における最高点は94、最低点は38となった。

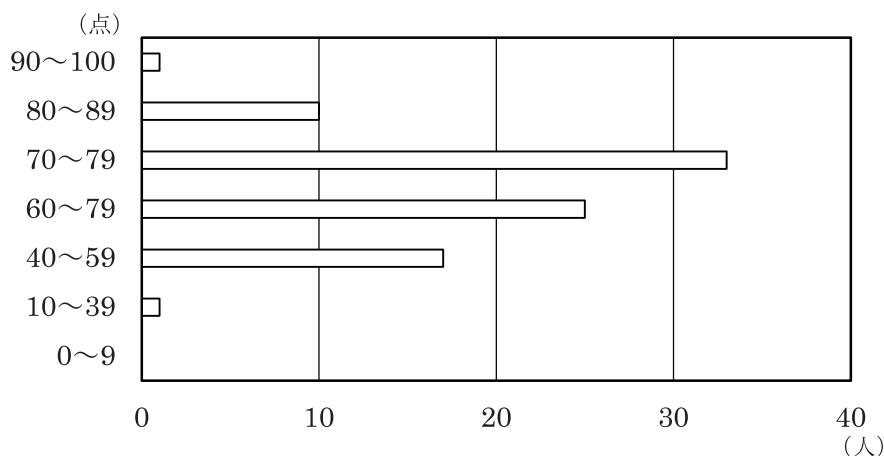


図2. 公衆衛生学Iの定期試験問題における得点分布

理科基礎問題と算数基礎問題の得点結果について検討した結果、両者には有意な相関関係が認められた（図3）（ $p < 0.001$ ）。また、理科基礎問題と公衆衛生学Iの得点結果に有意な相関は認められなかつたが、算数基礎問題と公衆衛生学Iの得点結果の相関では、有意な相関関係が認められた（図4）（ $p < 0.05$ ）。一方、理科基礎問題を質量や体積、密度などの物質の概念、気体や液体、固体などの物質の状態に関する概念、溶媒や溶質、溶液などの概念、酸化などの反応に関する概念、化学に必要な単位の基礎知識の5項目の領域別にした正答率を調べた結果、物質の概念では正答率が高かったが、物質の状態に関する概念では正答率が低かった。また、算数基礎問題を割合、単位、比、四則計算、四捨五入や有効数字など数字の概念の5項目の領域別にした正答率を調べた結果、四則計算の正答率は高かったが、比に関する正答率が極めて低いことが明らかになった（表1）。

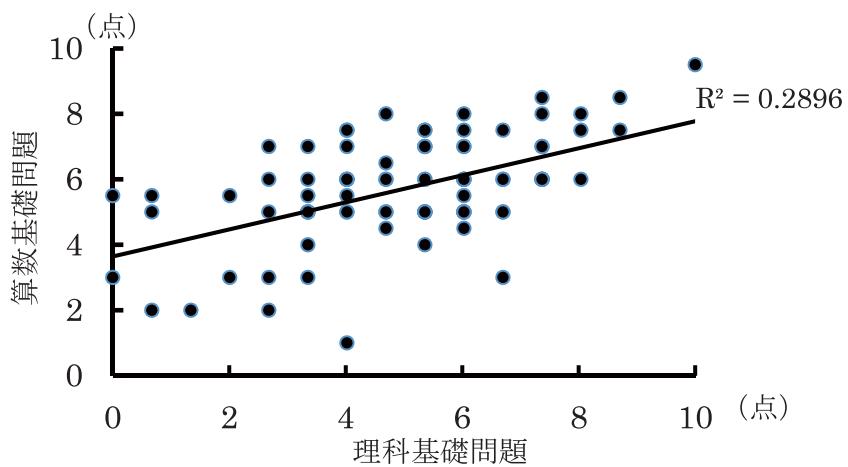


図3. 理科基礎及び算数基礎問題の得点結果における相関関係

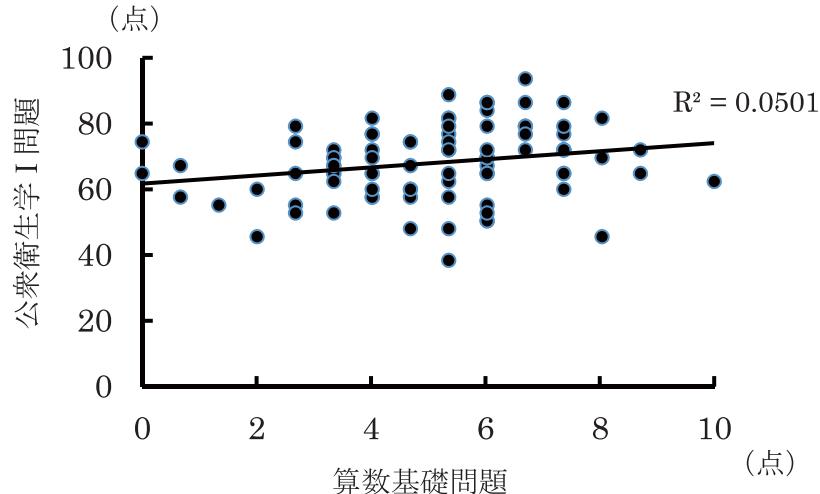


図4. 算数基礎問題と公衆衛生学Ⅰの得点結果における相関関係

表1. 理科および算数の出題範囲と正答率

理科基礎問題		算数基礎問題	
出題範囲	正答率%	出題範囲	正答率%
物質の概念	81	割合	50
物質の状態	39	単位	53.5
溶液・溶媒	53	比	18
反応の知識	46.9	四則計算	77
単位の知識	54	算数基礎	58.5

これら小テストの内容に関して自己申告での評価を行った。非常によく理解できた、よく理解できた、大体理解できた、よく理解できなかった、全く理解できなかった、の5段階評価を実施し、無回答を除いた回答者の評価は、非常によく理解できた(17.7%)、よく理解できた(24%)、大体理解できた(44.3%)、よく理解できなかった(6.3%)、全く理解できなかった(7.6%)、となり、自分が理解できていると評価した学生は86.1%、理解できていないと評価した学生は13.9%となった。

考察

この報告は、管理栄養士養成課程に在籍する新入生を対象に基礎学力と入学後に学ぶ公衆衛生学の習得度との関連性について検討した結果である。基礎学力を確認するため、今回は理科および算数を指標として用いた。基礎学力の指標には、いわゆる「読み・書き・そろばん」が重要であることが社会一般に周知されており、算数はそのための科目として適しているとされる⁵⁾。本報告において関連性を調べた公衆衛生学には、疫学やスクリーニング、年齢調整死亡率や罹患率など基礎的な計算や割合などの概念を理解せずに習得することが不可能な領域も含まれてくる。一方、理科の中でも化学を学ぶ上での基本となる濃度や比重、単位の概念、割合などの知識は食品学や調理学、食べ物と健康などの専門教育の中で常識に近いレベルで捉えられ、教育が進むことになる。これらの学力は、全て中学1年生程度までに学習する内容である。本報告ではこれらをふまえ、理科と算数について基礎問題を実施した。

解析結果からは、理科と算数の成績に有意差が認められたが、これは問題の難易度によるものと推察した。しかし理科と算数の成績には極めて高い相関が見いだされており、理科を理解するうえでの

算数の学力が相応に影響することも示唆された。一方、専門基礎科目である公衆衛生学Iと理科および算数の成績との関連性において、理科では相関が認められず、算数でも有意な相関ではあったが、理科と算数の相関関係には及ばなかった。その要因として、公衆衛生学Iの領域で必要な暗記力は理科や算数のみでは測れないこと、管理栄養士をめざすモチベーションや入学後の学習意欲などいくつかの正のバイアスの影響が公衆衛生学Iの成績に期待されたことなどの他、算数の学力との相関については疫学やスクリーニングでは四則計算が必要であり、基礎学力との関連性もポイントになるのではないかと推察された。これは、他大学の報告^{6,7)}において将来の志望やモチベーションによって専門教育への取り組みに影響することが報告されていることからも裏付けられる。

清水らの報告⁸⁾によれば、数学に関する基礎学力では、「式の変形、文字式、分数四則、単位」に不正解率が高い傾向を見出しており、本学の学生でもこの評価は視野に入れておく必要がある。公衆衛生学Iとの相関が認められた算数の出題範囲では、四則計算は8割弱の学生が理解している一方で、2割強の学生は十分な学力が身についていない可能性が見られ、これらの学生への対応が必要である。また比や割合などの知識も十分であるとは言えず、前述のように多くの専門基礎科目を学習するうえで基本となる知識であることから、入学者の選抜方法における評価指標として、もしくは入学前教育の課題として検討すべきであると考える。特に学力を入学の選抜条件としないAO入試の導入は、新入生が講義の内容についていけない等が起き得ることも推定し、事前に回避するための対策が必要と考える。

中央教育審議会答申による「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育大学入学者選抜の一体改革について」によれば、大学がすべきこととしてアドミッション・ポリシーに基づく個別選抜と大学教育の質的転換の断行が示されている。つまり、大学はどのような学生を求めているのか、そのビジョンを確立させて多面的な方法によって学生の獲得を検討するよう求めしており、既存の「AO・推薦入試が本来の趣旨・目的に沿ったものとなっていない」との答申がなされている。本学においても今後導入される新たな高大接続の選抜方法を意識する必要に迫られるのではないかだろうか。

本報告では、推薦入学、一般入学、センター入学など選抜形態による基礎学力は検討しなかったが、以上のこととも踏まえ、今後、分析が必要になるのではないかと考える。

参考文献

- 1) 国民衛生の動向 2016/2017. 厚生の指標 増刊 63:394-395.2016.
- 2) 学校基本調査 平成28年度(速報)結果の概要 文部科学省 政府統計の総合窓口 e-Stat <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat>List.do?bid=000001074620&cycode=0>
- 3) 豊島雅和. 大学入学時における基礎学力アセスメント調査の分析. 日本教育社会学会大会発表要旨集 61:271-272.2009.
- 4) 辻 洋一郎、藤間 真、巖 圭介. 教員が大学初年次生に求める能力とは何か：教員意識調査を通じて. 桃山学院大学総合研究所紀要. 36:77-91.2011.
- 5) 岡部恒治、戸瀬信之、西村和雄. 分数ができない大学生. 東洋経済新報社、東京、1999.
- 6) 中島 昭、長田明子、石原 慎、他. 入学後の成績に影響を与える要因は何か 藤田保健衛生大学医学部における解析. 医学教育 36:397-406.2008.
- 7) 横山 剛. 作業療法士専攻学生の作業療法士志望時期と学内成績の関係(第1報). 愛知医療学院短期大学紀要 2:12-17. 2011.
- 8) 清水 共. 数学の基礎学力に対する現状報告. 香川高等専門学校研究紀要 2:185-189.2011.

音楽デザイン専修における地域貢献活動の実績と課題

Achievements and Challenges of Local Contribution Activities in Music Design Course

新名俊樹

Toshiki SHIMMYO

Abstract

The Music Design Course aims to train students to become the next generation of multi-talented creators and composers. To achieve this objective, practical work experience with local businesses and communities is essential. Practical experience helps students develop new modes of expression and increases the value of their work. The accumulation of successful experiences also enriches the students' skill set.

Local Contribution Activities are vital in maintaining strong relationships between the faculty and local businesses and communities. Although all students are not able to take part in these activities because composing music requires a level of musical proficiency, through many years of practical work experience many of our students have produced original music pieces.

When a local business requests an original piece of music, careful consideration must be taken. One of the biggest challenges for our faculty is to decide whether the work experience would be effective for the students' learning, or whether it should be done for free.

This article presents the achievements of 'Local Contribution Activities in the Music Design Course'.

Keywords: *Music Design Course, Music Production, Local Contribution Activities*

1. はじめに

音楽デザイン専修は2005年4月に作陽短期大学音楽科（現 作陽音楽短期大学音楽学科）へ、2007年4月にくらしき作陽大学音楽学部音楽学科へ設置され、2016年4月に12期生を迎えた。本専修は次世代のマルチクリエータ育成を目標にしている。そのためには自己努力によるスキルアップは当然重要であるが、それ以上に「他者とのコラボレーション」が重要であり、そこから新しい表現方法や付加価値が生まれると考えている。同時に学習成果が「人に喜ばれる（=結果的に評価される）スキルアップ」かつ「社会に役立つ（=結果的に社会還元される）スキルアップ」の結果であることが望ましい。なぜならば学生時代にこそ、クリエイトすることによって他者から感謝され、逆にそのキッカケを与えてくれた他者に感謝するという大切な経験をしてほしいと願うからである^{1~2}。

クリエイトの源泉は「生きていることの証」、つまり「この世に存在していることの証」を欲する強い気持ちである。当然そこに能動的感情が得られるかどうかもその後の制作意欲に大きく関与する。小さな成功体験の積み重ねが学生を育てる。少しずつではあるが地元企業や地域社会とのコラボレー

ションから生み出されたオリジナル作品がストックされてきた。ここにそれらの実績を報告する。

2. 地域貢献活動の内容

2-1. 概要

地元企業や団体への楽曲提供が主である。特に株式会社倉敷ケーブルテレビとの連携は9年目になり、多くの学生に作品発表の場、すなわち成長の機会を提供していただいている。もともと音楽とテレビ番組との親和性は高く、なかでもオリジナル楽曲をコンスタントに提供できる関係にあることは双方にとってメリットが多い。音楽はどういったものとでも融合できることができが強みであり、コモディティ化するコンテンツに付加価値を与え、お互いをリブランディングしていくことも可能である³。こうしたパートナーシップを作り、長期に亘ってその関係性を継続していくためにも、こうした地域貢献活動は有意義である。

2-2. 詳細

表1に「楽曲提供一覧」を示した。その中から特徴的なものを2つ解説する。

先ず「KCT ワイド⁴」は、いわゆる「夕方のローカルワイド番組」であり、玉島地区を除く倉敷市(倉敷・児島・水島・真備・船穂地区)と総社市と玉野市をメインエリアとする日々のニュースを伝える情報番組である。現在は毎週月曜日から木曜日の16:00からの25分間番組になり、深夜1時まで再放送されている。

作曲者(=楽曲制作)ならびに楽曲コンセプトの選定に関しては筆者に一任されている。具体的には、音楽デザイン専修における2年間の学習成果を毎年1月下旬に開催しているオリジナルミュージックビデオ作品発表会「ミライヘノトビラ」で発表しているが、その指導の過程で学生個々の楽曲制作スキルをみており、その中から優れていると思われる新3年生を事前に選出しておき、発表会終了後に改めてこの主旨を説明し賛同してくれた者に任命している。制作期間は2月中旬から3月中旬にかけての約一ヶ月間であるが、作曲に関しては後述する細かい指定があるため何度も手直しが必要になり、納期の決まった公式な仕事として請け負うことの難しさを経験することになる。楽曲名は筆者が作曲者から連想するキーワードをもとに先に名付けて提示しており、手直しを繰り返しながらそのイメージに見合う楽曲に仕上げている。この楽曲名先行の作曲手順は重要な要素であり、継続感ならびに統一感を作るものである。

作曲に関する細かい指定については、番組改変に伴い2012年より以下の条件を課している。

- 1) イントロは10秒間のトピックスニュースが3本流れるため30秒間とする。
- 2) 31秒から一番盛り上がるサビが始まり、番組タイトルCGが10秒間流れたところでアナウンサーが「こんばんは」としゃべりだし、そのまま音量が下げられBGMとして使われる。
- 3) 1コーラスは1分40秒間程度とし、そのあたりで提供企業のテロップが出てCMに入る。
- 4) 大きなニュースなどが入った場合、BGMが必要なことがあるので、ブリッジをはさみ1コーラスのコピーで良いのでつないで合計4分間程度の尺を確保する。
- 6) 毎日繰り返されるテーマ曲なので「シンプルながら飽きのこないもの」が理想的であり、明るめの曲が好まれる。

公式な仕事を初めて請け負う学生にとってはかなり厳しい条件である。まずはイントロの30秒間から拍子と小節数とテンポを逆算し、その上で10秒間ずつの区切りを印象付けるモチーフを考えなければならない。そして31秒から一番盛り上がるサビがくるので、前後のバランスを考えながら、続くAメロを考えることになる。最終的なミキシングとも関連するが、家庭で視聴されるテレビの音量はかなり絞った状態を想定し、なおかつ小型の液晶テレビ等では低音域の音声は再生され難いので、中音域の遣り繰りが重要になり、結果としてサンプリング音源の音色選びと音数の思い切った割り切りも必要になってくる。このテーマ曲が夕方のニュースが始まったという合図にもなるので、抜

けの良い音色を使いながらも、日々聞いて飽きのこないものを創作することは、正に目に見えない課題を解決する行為そのものであり、持てる知識を総動員して試行錯誤することになる。

また図1のように、作曲者は毎年4月1週目に生出演させていただいている。この経験も大きな財産となっており、学生の成長を頼もしく思う瞬間である。



図1 「KCT ワイド生出演」

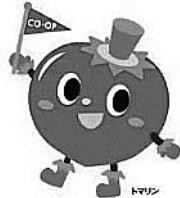
次に「コープはれとまとのうた⁵」は「おかやまコープ再建40周年事業」の一環として、音楽デザイン専修生による音楽貢献サークル「aglien(アグリアン)」名義で作詞・作曲・編曲・音源制作・歌唱録音・ミキシングをしたものである。「KCT ワイド」との大きな違いは複数人で分業したことであり、今後の地域貢献活動の一つの形態として実験的に行ったものである。

株式会社コープファームおかやまで生産されるトマト「コープはれとまと」は瀬戸内市牛窓で採れる「おかやま育ち」「こだわり育ち」をウリにした新商品で、この周知のためにオリジナル曲を作り歌詞にもそれらのキーワードを入れることが条件であった。最終的な歌詞は図2のとおりである。

当初の打ち合わせでは楽曲制作に関してはこちらに任せることであったため、女子小・中学生に人気の VOCALOID™ とよばれる音声合成ソフトを使い、マスコットキャラクターの「トマリン」が歌うという設定の現代風の楽曲制作をしていたが、先方の上層部から理解が得られず、全面的に古くからある手法を使ったコマーシャルメッセージソングに作り直すことになった。先方の要望に合わせて一から作り直すことは当然あり得ることだが、提案したものとは大きく方向性が変わり、学生たちにとっては貴重な苦い経験になったことであろう。

こうした経験は「他者とのコラボレーション」だからこそ得られるものである。予定通りにいかないことが正に教材になり、その新たな課題をどう乗り越えるかが最良の学習経験になることは間違いない。最終的にはこの楽曲に踊りの振り付けも付き、コープのイベントで歌われたり YouTube 等で発表されたりと、新商品の PR に大きく貢献できた。

コープはれとまとのうた



1 トマトマトマトマト
みんな大好き
晴れの国からやってきたよ
トマトマトマトマト
まんまるまっ赤
新鮮トマト 届けるよ

みんなのこころがはずむ
みんなのコープはれとまと

※ さあ トマト食べよう
トマト食べればみんなハッピー！
さあ トマト食べよう
おかやま コープはれとまと

2 トマトマトマトマト
みんな食べるよ
おかやま育ち こだわり育ち
トマトマトマトマト
まんまるまっ赤
新鮮トマト おいしいよ

みんなの笑顔をつなぐ
みんなのコープはれとまと

※ くり返し



図2 「コープはれとまとのうた」

表1 「楽曲提供一覧」

提供楽曲およびコンテンツ名	発表時期	発表先
「KCT ワイド」2008年度オープニング曲"華やぐ街-倉敷-" [*]	2008.04	(株)倉敷ケーブルテレビ
「KCT ワイド」2009年度オープニング曲"優しい街-倉敷-" [*]	2009.04	(株)倉敷ケーブルテレビ
「KCT ワイド」2010年度オープニング曲"輝く街-倉敷-" [*]	2010.04	(株)倉敷ケーブルテレビ
「KCT ワイド」2011年度オープニング曲"育む街-倉敷-" [*]	2011.04	(株)倉敷ケーブルテレビ
「KCT ワイド」2012年度オープニング曲"安らぐ街-倉敷-" [*]	2012.04	(株)倉敷ケーブルテレビ
「KCT ワイド」2013年度オープニング曲"色づく街-倉敷-" [*]	2013.04	(株)倉敷ケーブルテレビ
「KCT ワイド」2014年度オープニング曲"夢見る街-倉敷-" [*]	2014.04	(株)倉敷ケーブルテレビ
「KCT ワイド」2015年度オープニング曲"煌めく街-倉敷-" [*]	2015.04	(株)倉敷ケーブルテレビ
「KCT ワイド」2016年度オープニング曲"晴れる街-倉敷-" [*]	2016.04	(株)倉敷ケーブルテレビ
「立石おじさん おかやまの昔話」テーマ曲およびBGM	2010.04	(株)倉敷ケーブルテレビ
「つながる笑店街@どっと・混む」テーマ曲およびBGM	2010.04	(株)倉敷ケーブルテレビ
「キャンパス☆サーチ」エンディング曲"Maybe Someday"	2011.04	(株)倉敷ケーブルテレビ
「吉備草創」テーマ曲"吉備草創"	2011.04	(株)倉敷ケーブルテレビ
「おかげくら」オープニング曲"Aujourd'hui"	2012.04	(株)倉敷ケーブルテレビ ・oni ビジョン
「キャンパス☆サーチ」テーマ曲"Rainbow Road"	2015.04	(株)倉敷ケーブルテレビ
「高梁川マルシェ」テーマ曲"Roter Ziegel", "River"	2012.09	(株)倉敷アイビースクエア
「スーパー・マーケットタマヤ」テーマ曲"タマヤフレンド" (玉野市立玉野商業高等学校共同企画)	2013.03	(株)玉屋
「倉敷アイビースクエア」40周年記念曲 "つ・む・ぐ"	2013.10	(株)倉敷アイビースクエア
「第25回 国民文化祭・おかやま 2010」コマーシャル・プロモーションコンテンツ用BGM(受託研究)	2009.03	おかやまコンテンツネットワーク FORUM および公式ウェブサイト
「たい焼たい夢」プロモーションおよびコマーシャルコンテンツ用イメージ曲(受託研究)	2009.04	(株)オーバン
「おかやまグリーンバイオ・プロジェクト」コマーシャル・プロモーションコンテンツ用BGM(受託研究)	2010.03	おかやまグリーンバイオ・プロジェクトコマーシャル・プロモーションコンテンツ制作発表会
「コープはれとまとのうた」(受託研究)	2014.06	生活協同組合おかやまコープおよび公式ウェブサイト

*同曲の秋冬ヴァージョンも提供

3. 地域貢献活動の課題

「copeはれとまとのうた」では実験的にチームで取り組んだが、外部に提供する楽曲制作には一定以上のスキルを要するため、任せられる学生は必然的に限定されてくる。コンピュータを使った音楽制作に関しては大学入学後から学び始める者も多く、基礎的なスキルアップに少なくとも2年間は必要なことから対象が3年生以上になるので、残念ながら短大生にはなかなかチャンスを与えてあげられない。また授業の一環として全員にデモ曲を制作させ、コンペティションを行い、優秀者を選出するのも一つの方法であるが、仲間と一緒に音楽制作を一から学ぶことを基本方針としている本専修には馴染み難い。

片や「学生にオリジナル楽曲を提供してほしい」という依頼は有難いのだが、慎重に対応している。暗に経費削減から無償提供の理由付けに学生を使うというケースもあり、「他者とのコラボレーション」の経験を積む以前に安売りをしてしまうとその価値を自ら下げてしまう。更には音楽制作を職業としている卒業生の仕事を奪うことにもなりかねないため、筆者が間に入り、場合によっては内容や納期を考慮して業者や卒業生を紹介している。

インターンシップにも言えることだが、無償か有償かの違いだけではなく、学生の学習の場としてふさわしく、スキルアップに繋がる内容かどうかを吟味することが重要であり、その線引きの基準をどこにどうやって置くかが指導教員としての大きな課題である。

4. 今後の展望

来年度は倉敷ケーブルテレビと連携10年目を迎える「KCTワイド」のテーマ曲は合計10曲20ヴァージョンができる。是非とも何かの形でまとめ、地元倉敷の付加価値となるコンテンツとしてリリースしたい。また学生に学びの場を提供してくださる企業や団体との接点を増やし、新たな分野ともコラボレーションしたい。

参考文献およびURL

- 1) 新名俊樹：音楽デザインにおけるコンピュータ音楽制作についての指導方法（2009年）,くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要, 第42巻第2号, 221~235ページ
- 2) 新名俊樹：音楽デザイン専修におけるインターンシップの方法－くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学の事例－（2011年）,くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要, 第44巻第2号, 65~75ページ
- 3) 山口哲一：新時代ミュージックビジネス最終講義（2015年）,RittorMusic,120?125ページ
- 4) 倉敷ケーブルテレビ KCT コミちゃん/KCTワイド <http://tv.kct.jp/>
- 5) コープはれとまとのうた <https://www.youtube.com/watch?v=0OjH18xfjss>

〈教育研究実績報告〉

目 次

<資料>

- 情報処理技術に対する意識と情報処理関連科目の履修状況 松本 隆行・岡本 浩明(81)
- 子どものレジリエンスを育む絵本・童話
－学生の課題レポート分析から－ 中塚 志麻(87)
- 算数科における表現力に関する一考察
－説明、聞き方、伝え合い指導を中心として－ 林 直人(93)
- 高等学校 教科「家庭」における授業の工夫
－学習指導案の作成指導を通して－ 星島 しげ子(101)
- 保育における絵本の読み聞かせの要点 浅野 泰昌(121)
- 父子たいそう教室の実施とその効果について
－父子のふれあいと子どもの運動能力の開発－ 岡井 克明(127)
- 学修意欲を高める教授方法の検討 河村 敦(133)
- 地域貢献を通した特別支援教育を学ぶ学生の実践力向上の試み
..... 渡邊 亮太・橋本 正巳・中塚 志麻・銀屋 伸之・松田 真正(139)
- Coccomyxa gloeobotrydiformis のII型コラーゲン関節炎モデルマウスに対する効果
..... 小金澤 将太・鷺見 亮・森 伸夫・小島 正章・安倍 千之・菊川 忠裕(145)
- 知的障がい者と施設スタッフにおけるBMI および生活習慣と
血中抗酸化能との関連 吉田 純子(155)
- 日本の“子どものうた”その変遷と将来 乗松 美代子(161)

くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要投稿細則

平成 27 年 4 月 1 日

注：下記のうち、~~取り消し線~~ の部分は「教育研究実績報告書」には適用しない。

1. 原稿

- 1) 提出原稿は A4 サイズの完成原稿とする。すなわち、原稿の 1 枚がそのまま刷り上がりの 1 頁となるよう、図や表、写真なども、著者自身が調整して、原稿の中に組み込み入れておくこと。
- 2) 原稿の第 1 頁は次の方法に従って作成すること。
 - (1) 表題：表題は正確、かつ簡潔に論文内容を表すものであること。副題は行を改めて書くこと。著者名はさらに行を改めて中央に書くこと。
 - (2) 和文原稿の場合、原則として、表題、著者名、所属は欧文を添える。
 - (3) ~~次に、欧文要旨（200 字前後）を置き、以下本文を続ける。~~
- 3) 緒言、方法、結果、考察、謝辞及び文献などの大見出しは 2 行取りとする。
- 4) 原稿は、原則として横書きとし、ワードプロセッサを用いて以下の要領で作成する。
 - (1) 和文原稿では 45 字 × 45 行とし、印字は 10 ポイントとする。数字は半角とする。
 - (2) ~~欧文原稿では 96 字前後 × 45 行とし、印字は 10 ポイントとする。数字は半角とする。~~
- 5) 和文原稿の場合、原則として常用漢字、ひらがな、新かなづかいを用いること。外国語音訳、生物の和名等はカタカナを用い、外国人名、生物学名などは原綴りを用いる。
- 6) 脚注は、関係する本文中の語の右肩に *、**（半角）などをつけ、その頁の下に横線を引き、その下側に挿入すること。行間は 1 スペースとする。
- 7) フォントは原則として明朝体とする。
 - (1) 欧文フォントは原則として Times New Roman とする。
 - (2) イタリック、下線は別途指示できる。
- 8) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。

2. 図・表・写真

- 1) 同じデータを図と表の両者で示すことは許されない。
- 2) 図、表およびそれらのタイトルならびにその説明文の体裁は、著者の所属する学会の方式に従うこと。
- 3) 写真是図として取り扱い、図（写真）、表にはそれぞれ番号（図 1.、Fig.1.、表 1.、Table 1 など）と、そのタイトルを記入すること。
- 4) 図の番号（図 1.、Fig.1. など）およびそのタイトルは図の下部に、表の番号（表 1.、Table 1）およびそのタイトルは表の上部に記入すること。
- 5) 数式は、原則としてワードプロセッサを用いて印書すること。
- 6) 図・表や写真を別添原稿として提出する場合は、A4 用紙に添付して提出すること。
- 7) 写真是鮮明なものとし、必ず台紙（A4）に貼ること。
- 8) 写真、図等を台紙に貼る場合は、製版上必要な場合に簡単に剥がれるよう配慮すること。
- 9) 写真中の文字などは写真の上に薄紙をかけ、指定する位置、文字などを青鉛筆（または青インク）で明示し、編集委員にその旨伝えること。
- 10) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。

3. 引用・参考文献

- 1) 雑誌および単行本の引用の仕方
 - (1) 本文中の引用（参考）文献の記載は、著者の所属する学会の方式に従うこと。
 - (2) 文献は原則として論文末尾に一括表記すること。
- 2) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。
- 3) 原稿は正本、副本各一部に電子媒体（CD-R、USB など）を添えて提出すること。ただし、電子媒体はメール添付ファイルとして提出しても差し支えない。

情報処理技術に対する意識と 情報処理関連科目の履修状況

松本 隆行・岡本 浩明
Takayuki MATSUMOTO・Hiroaki OKAMOTO

キーワード：情報教育、動機形成、カリキュラム

1. はじめに

大学における情報教育には、技術の仕組みについての理解や基本技能の修得、技術の社会的意義や課題についての考察といった教養的要素に加え、専門分野等への活用といった実践的要素が含まれる。また、技術の変化や社会的要請に柔軟に対応し、内容や手法を常に変革していくことが求められる。

例えば、教育の現場においては、電子黒板やタブレットなど様々な機器類の活用、コンピュータを利用した学習システム（CBT：Computer Based Training）の導入など、ICT化（Information and Communication Technology）が急速に進んでいる。また、こうした教育環境の変化に伴い、情報技術との適切な関わり方に注意を払う必要も生じている。したがって、教職課程における情報教育においては、技術活用による恩恵と危険性について十分理解させつつ、先進的技術を活用して学習者主体の学修形態を提供する力を修得させることを目指す必要がある。

情報技術の変化は、機器のモデルチェンジやアプリケーションのバージョンアップといった末端的なものから全く新しい技術の創出という根本的なものにいたるまで多様である。活用力を身につけるということは、修得すべき技術を自ら発見し、学習へ向うよう自己教育力を育むことであり、加えて、課題解決のために新しい技術を抵抗なく積極的に導入し、試行錯誤や失敗を繰り返しながらも活用を模索するたくましい創造力を涵養することである。

情報教育を機能させるには、①必要性の認識、②基本技能の修得、③実践的教育、④驚きや感動といった点が重要であり、また、必要性や必然性といった外的要因（外発的動機付け）と好奇心や創造性といった内的要因（内発的動機付け）のバランスがとれた適切な動機形成が鍵となる。適切な動機形成のためには、まず、学生の意識および技能と行動との関連を明らかにする必要がある。

そこで、今回、基礎調査として、くらしき作陽大学の食文化学部1年生と子ども教育学部1年生に対して基本的な情報技術の運用技能に関する意識調査と情報科目の履修状況およびその動機を取り、情報技術の活用に対する自己評価と履修行動との関連を探った。

2. 本学の情報教育

食文化学部および子ども教育学部は、それぞれ食の専門家、教育の専門家の育成を柱とした学部である。各課程における情報教育は、情報技術に関連した知識をはじめ、専門において必要とされるパソコンや各種アプリケーションの活用方法の習得を目指す複数の科目群によって構成されている。科目および単位数は、食文化学部では、1年前期から2年前期にかけて3科目5単位、子ども教育学部では、1年次に2科目4単位となっている（表1）。その他、情報教育に分類されてはいないが、関連科目として統計処理やプレゼンテーション技能など情報技術を活用する科目も開設している。

食文化学部と子ども教育学部には、ともに教職課程が設置されており、食文化学部では中学校・高等学校教諭一種免許（家庭）および栄養教諭一種免許、子ども教育学部では小学校教諭一種免許、特別支援学校教諭一種免許、幼稚園教諭一種免許が取得可能である。

情報教育環境として、電源および情報コンセントを備えた OA 机を配置した専用の実習室が 3 室あり、学生が自由に利用できるよう開放している。また、食文化学部および子ども教育学部においては、機器の操作に慣れさせ、習熟度を上げることを目的に、備え付けのパソコンは使用せず、入学時から個人所有のノートパソコンを使って授業を行っている。

表 1 食文化学部および子ども教育学部における情報教育科目一覧

学部	科目名（単位数）	開講時期	卒業要件	教職課程科目※1（免許名）
食文化	初心者のための情報処理（1）	1 年前期	選択	—
	情報処理技術 I（2）	1 年後期	選択	○（栄養教諭、家庭科教諭）
	情報処理技術 II（2）	2 年前期	選択	○（家庭科教諭）
子ども教育	コンピュータ演習 I（2）	1 年前期	必修	○（小学校教諭、幼稚園教諭）
	コンピュータ演習 II（2）	1 年後期	選択	—

※1 ○は教職課程の科目であることを示す。—は教職課程の科目ではない。

3. 調査方法

(1) 調査対象

くらしき作陽大学 2016 年度入学生のうち、音楽学部を除く食文化学部および子ども教育学部の 2 学部の学生を対象とした。

(2) 調査方法

質問紙を用い、集合調査法により意識調査を実施した。実施時期は、前期授業が終了する直前の 2016 年 7 月である。

(3) 調査内容

質問項目は以下の通りである。基本属性として「性別」、「学科（コース）」「出身高校の科」の 3 項目、履修状況について「履修の有無」と「その理由」の 2 項目、さらに、基本的な情報技術の運用に対する意識として①適切な情報検索の仕方、②リスクおよびその対応についての理解、③媒体作成技能、④データ処理技能、⑤全般的な情報処理技術運用技能の 4 つの項目を設定した。

科目履修状況については、各学部で開講されている情報科目に対して、履修しているか、あるいは、履修するつもりであるかを○×で回答させ、その上で理由を複数選択式で回答させる形式とした。

基本的な情報技術の運用技能に対する意識の質問については 4 段階のリッカート尺度を採用した。

4. 調査結果および考察

調査には、全員が集合できる時間帯を設定したが、欠席者もあり、対象となる全学生を調査できなかった。回収された調査票のうち、無回答および無効回答のないものを有効とみなし、分析対象とした（表 2）。

表 2 調査結果（集計対象）

学部	対象者数（人）	調査数（人）	有効回答数（人）	有効回答率（%）
食文化	134	119	108	91%
子ども教育	141	136	109	80%
計	275	255	217	85%

情報処理技術に対する意識と情報処理関連科目の履修状況

まず、履修状況を図1に示す（※ 以降の本文および図表中表記について： 履修○は「履修した」あるいは「履修するつもり」を表し、履修×は「履修しなかった」あるいは「履修しないつもり」を表す）。

「初心者のための情報処理」と「コンピュータ演習II」の2科目においては履修×の割合が多く、それぞれ5割弱、6割弱となっているが、その他の科目は履修者の割合が8割を超えており高い。なお、「コンピュータ演習I」において履修者が100%となっているのは、この科目が卒業要件の必修科目に設定されているためである。

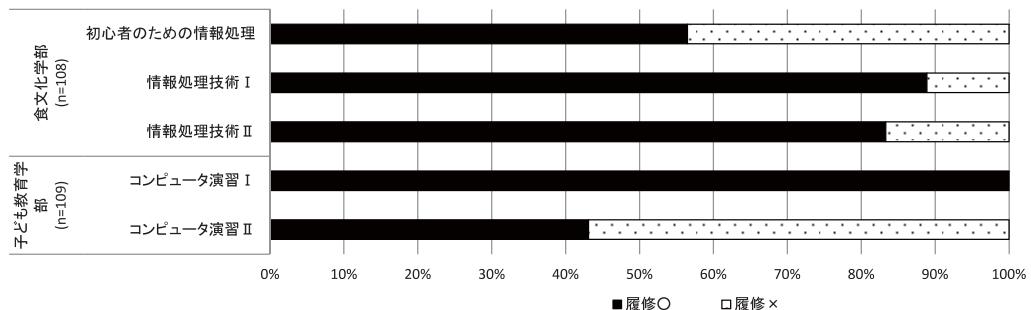


図1 科目別履修状況

履修○の理由について、いずれの科目においても「必要」と「卒業」の2つが上位となっている（図2）。ただし、「コンピュータ演習I」においては「卒業」が「必要」を上回り、さらに上位3位の「免許」も4割となっていることが特徴である。「コンピュータ演習I」を除く科目では「必要」が最も多い。これらのことから履修の動機形成に外的要因がより強く働いている可能性があると推察される。

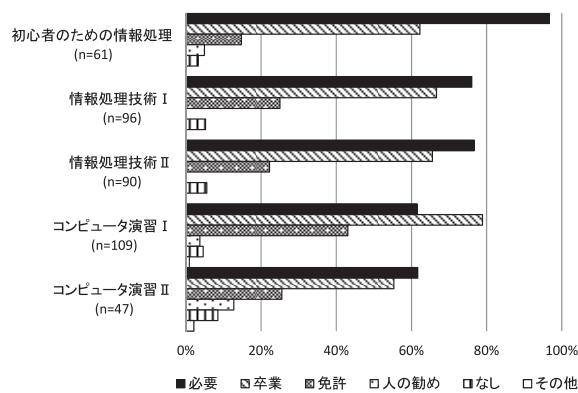


図2 履修した／履修するつもりの理由

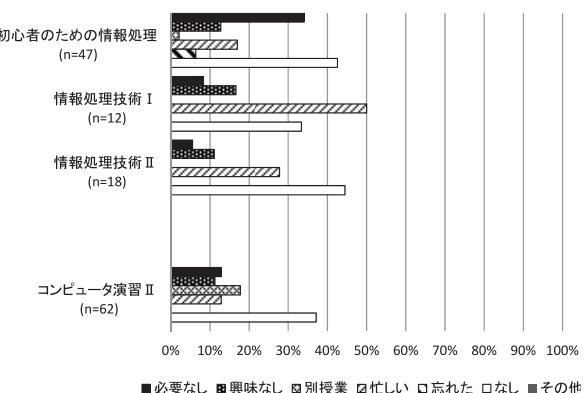


図3 履修しなかった／履修しないつもりの理由

履修×の割合が比較的高い「初心者のための情報処理」と「コンピュータ演習II」について、その理由として最も多いのは、どちらも「特になし」であり、4割前後となっている（図3）。特に、「初心者のための情報処理」では2位の「必要がない」も3割強となっていることが特徴である。

情報技術の運用技能に対する自己評価について、科目ごとの履修×の理由別に比較したものが図4である。ワープロ操作については自信度がやや高いが、全体的に二分化している。聞き取った内容は基本的な情報技術の運用技能であることから、入学前の時点での習熟度にばらつきが存在している可能性があると考えられる。高等学校学習指導要領によれば「特に必要がある場合には、標準単位数の標準の限度を超えて単位数を増加して配当すること」とされている。学校、特に科の特色によって、学習量や指導内容および教育方法が異なると考えられ、これが自信度に影響する一因である可能性が否

定できない。

履修状況と自信度の関連についてみると、「情報処理技術Ⅱ」の履修〇×でみた情報の取り扱いに関する自信度を除き、どの科目においても履修〇×の間で自己評価に大きな違いが見られず、自信のなさや不安感が直接的に履修行動につながっているとは考えにくい。

特に、「初心者のための情報処理」は、学生の技能を平均化することを目的に設定している科目である。基本技能を習得していない者が少くないのはやむを得ないとしても、その理由として上位に「必要ない」があがり、かつ、自己評価の低い者が少なからず存在していることには注意が必要である。もし、基本技能の習熟度に対する自己認識が適切で、実際に習熟度が十分でないにもかかわらず履修必要性の認識が弱いとすれば、適切な動機形成がなされていない可能性があり、入学時に何かしらの働きかけが必要となる。

一方、「コンピュータ演習Ⅱ」についても履修しないつもありである者の割合は高く、その理由として「特がない」が最も多い。情報活用の重要度や活用力向上に意識が向いていない可能性があり、同様に、注意が必要である。

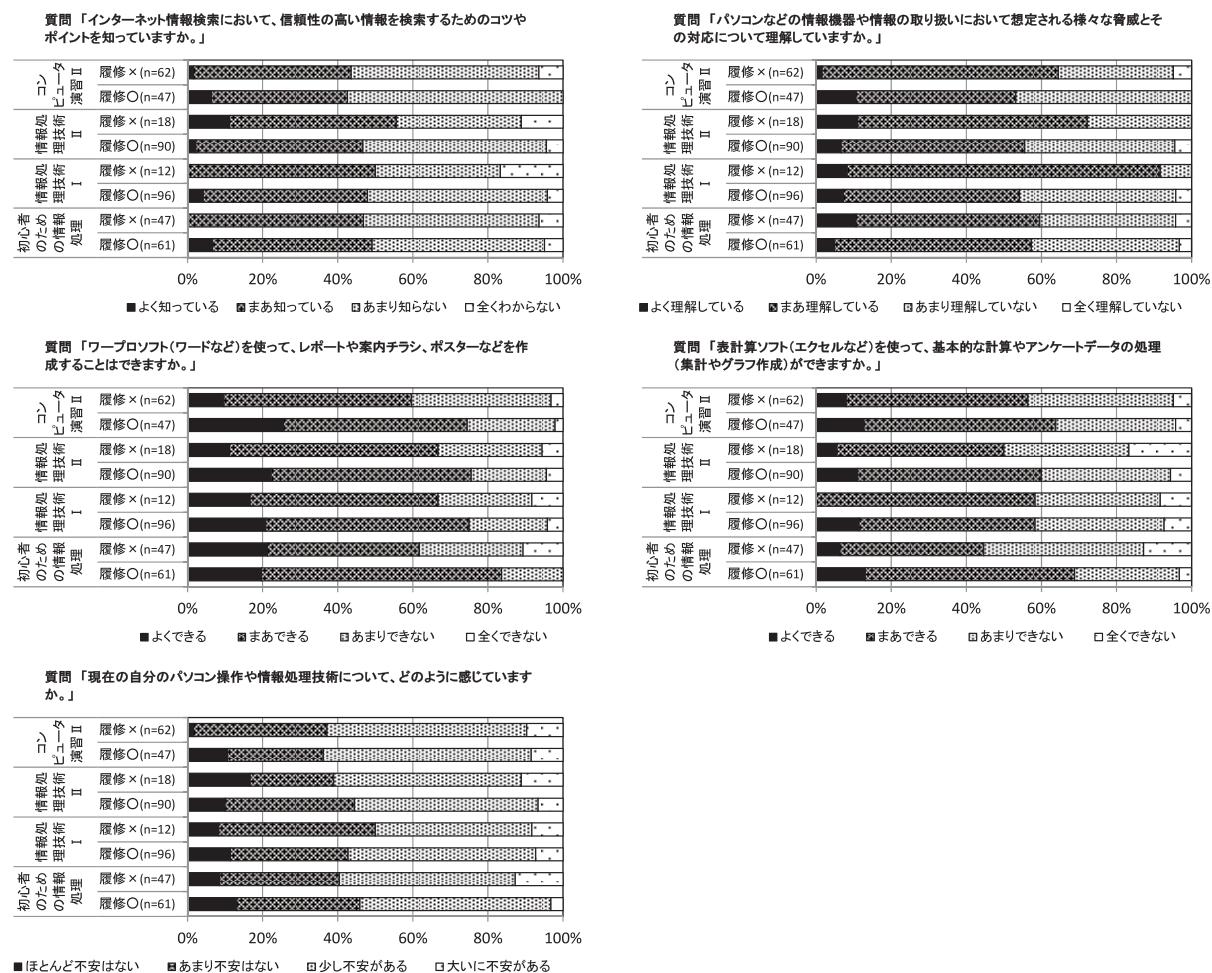


図4 科目履修状況と情報技術の運用技能に対する自己評価

5.まとめ

今回の調査では、基本的な情報技術の運用技能に対する自己評価において、「自信がない」など不安を感じている学生が半数近く存在し、自信度に大きなばらつきがあることが明らかとなった。

活用へと向かわせる適切な動機形成のためには、必要最低限の技能修得が条件になると考えられる。

大きな不安や強い苦手意識は、内発的動機付けはもちろん外発的動機付けにも負の影響を与え、敬遠という行動につながる恐れがある。不安や苦手意識を適度に低減させるため、技能を修得できていない学生に対しては、引き続き、初年次、あるいは、入学前の導入教育を提供する必要がある。

その際、学生の自己学習力を高めるような工夫も必要となる。入学後の早い段階で、基本技能や知識について、具体的かつ客観的な評価を実施し、不安感を自らの課題という形で再認識させることができ鍵となるだろう。評価手段としては、独立行政法人 情報処理推進機構が実施する情報処理技術者試験、一般財団法人 職業教育・キャリア教育財団 検定試験センターが実施する情報検定、IT パスポート、NPO 法人 ICT 利活用力推進機構が実施する情報活用力診断テスト (Rasti) など様々なテストが存在する。こうしたテストの中から先行研究を参考に、本学に適合するものを実施するのが良策と考える。

情報技術運用に対する自己評価と履修状況の関連からは、食文化学部、子ども教育学部ともに、情報活用への適切な動機形成がなされていない可能性がうかがえる。ただし、今回の調査では、「必要性」に対する明確な定義がなされていないことや、興味や関心といった点についての聞き取りをしていなかったことが問題である。明確な判断を下すには、「活用事例の認知度」「興味・関心」「活用についての社会的要請」「課題認識」といった点についても調査をし、外的要因と内的要因を明確に区別できるよう質問や回答群を設定する必要がある。さらに、基本技能の評価として、主観的評価と併せて客観的評価を行い、それらと動機形成との関連性をより具体的に明らかにすることも必要である。これにより導入教育や技能教育の適正化を図ることもできる。

適切な動機形成のためには授業内容の改善も必要となる。実際の現場における事例研究や模擬実習を通して、課題発見、課題解決に向かわせるような授業内容を考えられる。特に、免許資格に関わる分野においては、学内および現場での実習など機会が多くある。専門科目の教員、受け入れ側の施設や企業、地域、行政、情報技術の専門家など多方面の協力が得られれば質の高い教育を実現できるだろう。さらに、先進的技術に触れるような機会を設けることも重要と考える。

また、授業をより効果的に機能させるため、情報教育に関わる科目的名称や配当年次、配当単位を再設定し、専門科目と横断的に学修できるようカリキュラムの再検討の必要もあるだろう。

参考文献

- 1) 篠政行：文化系 2 大学における 2015 年度入学生の情報教育の履修に関する意識調査、駒澤女子大学研究紀要 第 22 号, 85-92, 2015
- 2) 辻智佐子、渡辺昇一：情報化社会における産業・職業構造の変容と情報教育、城西大学経営紀要 (12), 1-33, 2016-03
- 3) 文部科学省：放課後等の学習支援活動における I C T 活用事例集
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/1374711.htm (2016.09.13)
- 4) 小林 巍、中園 正吾、金森 克浩、島 治伸、三崎 吉剛、丹羽 登：「特別支援教育における ICT 活用」に関する大学の授業の実態調査：特別支援教育教員養成課程等を対象として、日本教育工学会論文誌 36(Suppl.), 25-28, 2012-12-20
- 5) 石野邦仁子、松山恵美子：大学における情報教育手法の検討：能動的学習へ向けた改善の試み、日本教育情報学会 (30) 176-177, 2014-08-09
- 6) 金山 茂雄、窪田 健一、小林 政尚：情報教育と専門教育との連動化について(2)動機付け教育の思考と方向性の検討 (生涯学習と情報教育/一般)、教育システム情報学会研究報告 24(6), 46-53, 2010-03
- 7) 山島 一浩：プログラミング教育における学生の学習効果、筑波学院大学紀要 11, 139-145, 2016
- 8) 神原 一之：本学における ICT 活用指導力育成に関する一考察 -小学校教員志望学生の ICT 活用指導力に関する調査を通して-、武庫川女子大学情報教育研究センター紀要 24, 15-17, 2016-

- 07 (<http://hdl.handle.net/10471/1216>)
- 9) 文部科学省：高等学校学習指導要領解説
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1282000.htm (2016.09.12)
- 10) 文部科学省：平成 27 年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/1376689.htm (2016.09.13)
- 11) 倉元 博美、倉元 賢一：小中高等学校段階における情報教育に関する学習経験、鹿児島女子短期大学紀要第 51 号 43-51 (2016)
- 12) 岸本光代、通山薰：臨床検査科学生の ICT (Information and Communication Technology) 活用能力の現状と課題－情報活用力診断テスト「Rasti」実施結果による分析－、川崎医療短期大学紀要 30 号 29-34 2010

子どものレジリエンスを育む絵本・童話 —学生の課題レポート分析から—

The Children's books Enhancing Infant's Resilience
—Analyzation from Student's Practice—

中塚志麻^{*}
Shima Nakatsuka

Key words : 特別支援教育・レジリエンス・病弱教育・絵本リスト

1 はじめに

レジリエンスは、「回復力」「立ち直る力」等の意味で、「困難で驚異的な状況にもかかわらず、うまく適応する過程・能力・結果」¹⁾、「深刻な危険性にもかかわらず、適応的な機能を維持しようとする現象」²⁾等の定義がある。心理学分野のレジリエンス研究は1970年代頃から活発になり、貧困や虐待等劣悪な養環境の中でも良好な適応をしている子どもが存在している報告から注目されるようになった。³⁾⁴⁾。とりわけ、Emmy Wernerによるハワイのカウアイ島調査では、対象者の3割が劣悪な環境で育ったにもかかわらず、良好な発達、適応を示しており、親以外の支援者の存在や地域活動の関与の重要性が示されている⁵⁾。

現代の子ども達を取り巻く環境は、必ずしも恵まれていると言い切ることができない。近年では、子どもの貧困の問題が取り上げられ、児童相談所の児童虐待の相談対応件数（平成26年度）は、88,931件に及ぶ（厚生労働省）⁶⁾。また、小・中・高・特別支援学校のいじめの認知件数は188,057件（平成26年度）で前年度より2,000件以上増加している（文部科学省）⁷⁾。さらに若い世代の自殺の問題は深刻であり、15歳から19歳までの群では、自殺が死因順位の第一位となり、年々上昇傾向にある（平成27年版自殺対策白書 内閣府）⁸⁾。また、劣悪な環境ではなくても、進路や進学、スクールカースト、SNSでの人間関係等、子ども達の多くは多様なストレスに囲まれている。文部科学省は、子どもを取り巻くこのような社会を「変化の激しい社会」と表し、この社会に「生きる力」を育むことを教育の新たな目的の1つとしている。そして、この「生きる力」の1つとして、困難な出来事が生じても、劣悪な環境であっても、乗り越えていく力であるレジリエンスの重要性が取り上げられるようになった。

海外におけるレジリエンス教育は、1990年頃からアメリカ・イギリス・オーストラリア等欧米諸国を中心に実践されている⁹⁾。中でもオーストラリアの「Bounce Back!」プログラム¹⁰⁾は子ども達や教師のメンタルヘルス、幸せ、レジリエンスの向上を共通の目標としたプログラムとして注目されている。このプログラムの中には、レジリエンスを育む絵本・童話リストが紹介されており、実際の教育現場でも活用されている。海外ではこのようにレジリエンス教育プログラムの中で絵本リストが紹介されているが、日本では、まだレジリエンスに関する絵本リストは作成されていない。本研究は教員養成課程の授業を受講した学生達の「レジリエンスを育む絵本」の課題レポートから、本邦で活用できるレジリエンスに関する絵本リストの基礎的資料を作成することを目的とする。

2 方法

2-1 レジリエンスを育む絵本の定義

「Bounce Back!」プログラムの絵本リストである「Bounce Back! : Picture Story Books 201

* くらしき作陽大学 子ども教育学部 子ども教育学科

5」に掲載されている絵本や童話は、レジリエンスの要素である9つのユニット①基本的な価値観・②立ち直る人々・③勇気・④物事の明るい面を見る・⑤感情・⑥関係性・⑦ユーモア・⑧いじめはいけない・⑨成功に分類して紹介されている。また、他のレジリエンスを育む絵本リストも同様にレジリエンスの要素を示して絵本リストを作成している¹¹⁾¹²⁾。本研究では、子どものレジリエンス研究会が示した「レジリエンスをささえるもの」¹³⁾(表1参照)をレジリエンスの要素として捉え、これらを含んだ絵本や童話を、レジリエンスを育む絵本と定義づけた。

2-2 倫理的配慮

調査前に、本研究が成績と無関係であること、教育と研究以外に使用しないこと等の調査目的と倫理的遵守に関する事項を口頭で説明した。また、提出したレポートを用いて分析すること、研究内容に関して個人を特定しないこと等を説明し、同意が得られた学生のレポートを対象とした。

2-3 対象者

本学子ども教育学部子ども教育学科、教職課程に在籍する特別支援教育科目「病虚弱児の教育Ⅰ」の履修登録者(受講生)60名を対象とした。このうち、第10回の講義終了後に指示した課題レポートを提出し、研究に対して同意を得た者(男子学生12名 女子学生39名)計51名を最終分析対象者とした。調査対象時期は、2015年11月である。

2-4 対象者が受講している講義

本研究の対象者が受講している授業は、特別支援学校教諭一種免許状(特別支援教育に関する科目)の中で特別支援教育領域に関する科目に分類される「病虚弱児の教育Ⅰ」である。講義形態は90分授業である。

2-5 手続き

① 課題内容

第10回の講義の最後に、「レジリエンスを育むと思われる絵本を1冊選び、どの場面にレジリエンスの要素が含まれているかを明示して記載せよ」という内容の課題を指示した。

② 絵本リストの作成と選出された絵本の分析

学生が選出した絵本・童話の著者を海外と国内に分類し、頻出件数の調査をした。また、特に件数が多く選ばれた絵本・童話に関して内容を分析した。

表1 レジリエンスをささえるもの

元気!	しなやか	へこたれない
<ul style="list-style-type: none"> ・体の元気 基本的な生活習慣 ・感情の調整 セルフ・モニタリング ・自尊感情 自己効力感 ・忍耐力 欲求不満耐性 ・豊富な直接体験 ・明朗 笑い 	<ul style="list-style-type: none"> ・楽観性 プラス思考 ・コミュニケーション能力 アサーション ・つながる力 人と相談する力助けを求める力 	<ul style="list-style-type: none"> ・コーピングスキル(ストレスへの対処技術) ストレスマネジメント ・立ち直れる自信と見通し ・夢や目標 ・生きる意志

3 結果

3-1 学生が選んだレジリエンスを育む絵本・童話

学生が選出した絵本は、27種になり、日本の著作の本が17種、海外のものが10種であった。日本絵本で件数が多かったものから記すと、1モチモチの木(4人)、アンパンマン絵本(2人)、走れメロス(2人)であった。対して、海外の絵本では、1スイミー(8人)、2おおきなかぶ(7人)と続いた。(表2参照)

表2 学生が選出したレジリエンスを育む絵本・童話

No	タイトル	作者	発行年	出版社	国名	件数
1	おおきなかぶ	A.トルストイ	1998	福音館書店	ロシア	7
2	ヘンゼルとグレーテル	グリム	1983	ホルプ出版	ドイツ	2
3	スイミー	レオ・レオニ	1986	好学舎	アメリカ	8
4	だいじょうぶ だいじょうぶ	いとうひろし	1995	講談社	日本	3
5	サラダでげんき	角野栄子	1992	福音館書店	日本	1
6	モチモチの木	斎藤隆介	1971	岩崎書店	日本	4
7	走れ・メロス	太宰治	2009	ホルプ出版	日本	2
8	もうぬげない	ヨシタケシンスケ	2015	ブロンズ新社	日本	1
9	雨ニモマケズ	宮沢 賢治	1979	岩崎書店	日本	1
10	シンデレラ	グリム	2009	岩崎書店	ドイツ	3
11	ぐるんばのようちえん	西内ミナミ	1966	福音館書店	日本	1
12	ハッピーバースデー 命かがやく瞬間	青木 和雄	1997	金の星社	日本	1
13	あらしのよるに	きむらゆういち	2006	小学館	日本	1
14	葉っぱのフレディーいのちの旅	レオ バスカーリア	1988	童話屋	アメリカ	1
15	わらぐつのなかの神様	高橋 瞳子	2016	岩崎書店	日本	1
16	しょうぼうじどうしゃ じぶた	渡辺 茂男	1966	福音館書店	日本	1
17	あんぱんまん	やなせたかし	1981	フレーベル館	日本	2
18	小公女セーラ	バーネット	2016	小学館	アメリカ	1
20	こんにちは	わたなべしげお	1980	福音館書店	日本	1
21	ぴっぽのたび	刀根 里衣	2014	NHK出版	日本	1
22	うさぎと亀	イソップ	2009	小学館	ギリシャ	1
23	一寸法師	御伽草子・いしいももこ	1965	福音館書店	日本	1
24	ポケットのないカンガルー	エミイ・ペイン	1994	偕成社	アメリカ	1
25	ママがおぼけになっちゃった	のぶみ	2015	講談社	日本	1
26	ぼちぼちいこか	マイク・セイラ	1980	偕成社	アメリカ	3
27	さるかに合戦	日本民話	2008	金の星社	日本	1

3-2 学生が選んだレジリエンスを育む絵本1 「モチモチの木」

① あらすじ

豆太は5歳になるのに、夜に一人で小便に行くことができず、まだ「ジサマ」についていってもらっている臆病な少年である。豆太は、小屋のすぐ前にある大きな木に親しみを感じ、「モチモチの木」と名付けていたが、夜はその木が怖くてしかたがなかった。ある晩、「ジサマ」が突然腹痛で苦しみだした。「ジサマ」が死んでしまうかもしれなと思った豆太は、勇気を出して、一人で夜道を走り、ふもとの医者を呼びに行く。医者と一緒に家にもどった時、豆太は光輝いてるモチモチの木を見た。元気になった「ジサマ」は「豆太は勇気のある子どもだから火がついたモチモチの木を見ることができたのだ」と豆多に伝える。

② 学生のレポートからの内容分析

場面	学生の分析	レジリエンス要因
イシャサマオ、ヨバナクッチャ！豆太はこいぬみたいに からだをまるめて、おもて戸を からだでフッとばして はしりだした。	・「ジサマ」を助けようと、医者を呼びに外に出る行動は、普段の豆太では考えられないことだ。「ジサマ」を助けたいという強い気持ちがある。	助けを求める力
豆太は なきなき はしった。 いたくてさむくて こわかったからなア。	・医者を呼ぶために 豆太は裸足のままふもの村まで走った。 ・早く医者を呼びにいこうと、痛くて怖いのを我慢しながら走っている様子が浮かんできた。 ・怖いという気持ちを調整して、医者を呼びに行くことができた。	忍耐力 感情の調整
豆太は こやへはいるとき、もうひとつふしきなものをみた。 「モチモチの木に ひがついている！」	・山の神様の祭りは、豆太が夜中に外に出ないと見ることができない。 ・勇気があったから、火がついたモチモチの木を見ることができた。自分にも勇気があるという自尊感情が生まれたと思う	豊富な直接体験 自尊感情
いしゃさまのでつだいをして、カマドにマキをくべたり、ゆをわかしたり なんだり、いそがしかったからな。	・「ジサマ」を助けるために一人で夜道をはしって医者を呼び、その後も医者の手伝いをした。豆太自身も「やればできる」と思ったはずだ。	自尊感情 自己効力感
「おまえは ひとりで よみちを いしやさまよびに いけるほど ゆうきのある こどもだったんだからな。」	・「ジサマ」から言われた言葉で、豆太は「自分もやればできる」という気持ちが強くなったと思う。	立ち直れる自信と見通し

「モチモチの木」 作 斎藤隆介 1971 岩崎書店

3-3 学生が選んだレジリエンスを育む絵本2 「スイミー」

① あらすじ

スイミーは、兄弟たちがみな赤い色をしている中で、ただ1匹だけ真っ黒の魚である。ある日、大きなマグロがやってきて、兄弟たちはみな食べられてしまった。1匹だけ生き残ったスイミーは、寂しくて悲しい思いをするが、海の中のいろいろな生き物と会うことで、少しづつ立ち直っていく。やがて、スイミーは赤い小さな魚たちと出会いが、彼らは大きなマグロにおびえ、岩陰に隠れて続けていた。そこでスイミーはマグロをやっつけるために、みんなで集まって大きな魚のふりをして泳ぐことを提案した。スイミーがリーダーになり作戦は実行され、魚たちはマグロを見事に追い払うことができた。

② 学生のレポートからの内容分析

場面	学生の分析	レジリエンス要因
みんな あかいのに、一ぴきだけは、からすがいよりも、まっくろ	・スイミーだけ小さい黒い魚であるが、気にせず、赤い魚の兄弟たちと仲良く暮らしている。 ・自分が違うことを嫌に思わず、普通に兄弟たちと暮らしている。 ・自分が黒いのは個性と認めている。	生きる意志 プラス思考

けれど、うみには、すばらしいものがいっぱいあった。おもしろいものをみるとびにスイミーはだんだんげんきをとりもどした。	・ひとりぼっちの環境に耐え、海の中の様々なすばらしいものと出会うことによって、元気や生きる希望、明るさを取り戻していく。 ・兄弟を失っても生きていこうとする。	立ち直れる自信と見直し 夢や目標 感情の調整 楽観性 豊富な直接体験
そのとき、いわかげにスイミーはみつけた。スイミーのとそっくりのちいさなさかなのきょうだいたち。	・ずっとひとりぼっちで泳いでいたので、自分と同じ種類の仲間をみつけて心から喜んでいたにちがいない。	つながる力
でてこいよ、みんなであそぼう。おもしろいものがいっぱいだよ！	兄弟たちと似ている赤い魚をみつけ、一緒に泳ごうと誘う。	つながる力 人と相談する力
だけど、いつまでもそこにじっとしてゐるわけにはいかないよ。なんとかかんがえなくちゃ。	・「ここでマグロに食べられるわけにはいかない」という生きる意志や夢や目標がスイミーの原動力になっている。	生きる意志 夢や目標
みんな、いつしょにおよぐんだ。うみでいちばんおおきなさかなのふりして！	・マグロに食べられるのがこわくて隠れている小魚にまぐろをやつける方法を提案する。 ・赤い魚を説得して、マグロを退かす計画をたてる ・弱気な多数の魚たちを説得する。	楽観性 プラス思考 自律性 自省性 コミュニケーション能力 つながる力
スイミーはおしえた。けっしてはなればなれにならないこと。みんなもちばをまること。	・みんなで力を合わせれば困難も乗り越えられる。	つながる力
みんなが、一ぴきのおおきなさかなのみたいに上げるようになったとき、スイミーはいった。「ぼくが、めになろう」	・スイミーが目になったことで、黒色の自分が役に立った。 自分の役割をみつけ、周りと助け合える。 ・自分だけができる役割を見つける	自尊感情 自己効力感

「スイミー 一ちいさなかしこいさかなのはなし」 作 レオ・レオニ 1969 好学社

4 考察

今回の調査で、学生が選出した絵本・童話は、日本の著作が17種、海外が10種であり、内容もイソップやグリム等の古来の名作から「ママがおばけになっちゃった」等近年発行された絵本に至るまで多岐にわたっている。これらの絵本はいずれもレジリエンスの要素を多く含んでおり、レジリエンス教育の教材で活用することが可能な良書である。特に学生が選出した絵本の中で最も件数が多かった「スイミー」は、1977年からの教科書に採用されている有名な作品である。この絵本は「Bounce Back! : Picture Story Books 2015」にも取り上げられており、レジリエンス教育の授業を展開するには最適な絵本と思われる。また、国内の著作絵本で最も選出された絵本「モチモチの木」も小学3年生の国語の教科書に採用されている。これらのことより、小学校の国語の授業内でレジリエンス教育を展開することは可能であり、レジリエンスの観点を加味した学習指導案を作成が望まれる。また、学生が、国語の教科書に採用された絵本・童話をより多く選出したのは、小学生時代に国語の授業で丁寧に内容を把握しながら精読したことで、印象が強くなり、心に長く留めることができたのではないかと考察した。レジリエンス教育で絵本や童話を使用する場合は、何度も繰り返し読み、内容を細かく詳細に読みこむような読み聞かせの方法がより効果的にレジリエンスを育むと考えられた。現在、本邦には、レジリエンスを育む絵本リストは作成されていない。今回、学生が選出した絵本の

中で国内の著作絵本が半数以上であり、国内でも多くのレジリエンスを育む絵本が存在することがうかがわれる。今後は今回の資料を基にして、絵本リストの作成をさらに進めていきたいと思う。

【引用文献・参考文献】

- 1) 小塩真司.ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性.カウンセリング研究 2002;35(1)
- 2) Rutter.M.Risk and protective factors in the development of psychopathology. New York :Cambridge 1990; 181- 214
- 3) Mark W. Fraser (原著),門永 朋子 (翻訳).子どものリスクとレジリエンス—子どもの力を活かす援助.2009;ミネルヴァ書房
- 4) 松嶋秀明.リジリアンスを培うもの—ハワイ・カウアイ島での 698 人の子どもの追跡調査から.児童心理.2014;8 68(11) 936-941
- 5) Werner,E.E.High risk children in young adulthood:A longitudinal study from birth to 32 years.American Journal of Orthopsychiatry.1989;59(1)72-81
Emmy.Resilience research:Past,present, and future.in Peters, Ray D., Leadbeater,Bonnie & McMahon, Robert J. : Resilience in Children, Families, and Communities. Kluwer Academic/Plenum Publishers, pp. 3-11
- 6) http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/dv/about.html;厚生労働省
- 7) 平成 26 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」における「いじめ」に関する調査等結果について文部科学省 2014
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/10/1363297.htm
- 8) 平成 26 年度版自殺対策白書 (内閣府) 2014
<http://www.8.cao.go.jp/jisatsutaisaku/whitepaper/w-2015/pdf/gaiyou/index.html>
- 9) 枝廣淳子レジリエンスとは何か,東洋経済新報社,第 1 版.2015;19-20
- 10) HP <http://www.bounceback.com.au/>
- 11) Karen Petty. Using books to foster resilience in young children. Texas child care quarterly 2012;36(2)
- 12) reaching in reaching out <http://www.reachinginreachingout.com/resources-books-Kids.htm>
- 13) 深谷昌志等.へこたれない心を育てるレジリエンス教材集 1・2.子どものレジリエンス研究会.2015;明治図書

算数科における表現力に関する一考察 －説明、聞き方、伝え合い指導を中心として－

林 直人^{*}
Naoto HAYASHI

キーワード：小学校算数、表現力、学び合い、アクティブラーニング

はじめに

小学校算数科においては事柄や場面を数学的に解釈すること、数学的な見方や考え方を生かして問題を解決することと並んで、「自分の考えを数学的に表現すること」などに課題があると指摘されている。このことを受け、算数科の授業も少しずつ変わってきた。それは、子ども一人一人の考えを大切にし、その交流をもとに目標を達成しようとする教師の姿勢に現れている。特に学級全体の解決力を上げるためにコミュニケーション力の育成を重視する教師も多く存在する。しかし、その指導法に関わっての教師の戸惑いは依然あるように感じられる。そこで、算数科における表現力とりわけ説明、聞き方、伝え合い指導について、この稿によって整理しようと考えた。

1 表現する能力が重視された理由及び問題解決過程における表現力の役割

なぜ表現力が重視されたのか、一番の理由は考えを表現することにより筋道を立てて、体系的に考えを進め、論理的な考え方ができるようになるということである。言い換えると、筋道を立てて数学的に思考したり判断したりする数学的な思考力と、分かりやすく説明したり伝えたりする数学的な表現力は、個々別々の存在ではなく、相互に深く関連しあっており、算数の授業の中では同時達成すべき学力ととらえることができるからである。そのことによって、深まりのある数学認識に到達することができるということである。

次に、一般的な問題解決の過程において表現力が果たす役割について考えてみたい。

(1) つかむ、見通す段階

この段階では「問題の構造を私的にとらえ解決の手がかりを得るための表現」ととらえることができる。具体的には、問題文を読んで「わかっていること」「たずねられていること」を自分なりに工夫して図・絵等に表し、問題構造をとらえ、解決への見通しをもつことである。したがって、ここでの表現方法は「絵、図、具体物等」であり、表現対象は自分自身である。自分自身ということを考えれば、自己への説明すなわち内言も重要な要素としてあげられる。その結果、解法や結果の見通しへとつながる。

図・絵等に表す際は、① 一文ずつ（キーワードを大切に）丁寧に理解し ②「分かっていること」を自分なりの分かり方に言い換えて、図・絵等に表し、解決の手がかりを得ることが重要と考える。

図1に示すのは、比例数直線を使って問題構造をとらえた例である。

「時速 60 km で 15 分間はいると、進む道のりは 何 km か」の問題に対し、①の場合は時間の単位をそろえればよいとの考えに立ち「時速 60 km とは、1 時間に 60 km 進むこと。1 時間は 60 分だから、1 分間に 1 km 進む ($60 \div 60$)。したがって 15 分間だから(1×15)15 km 進む。」となる。②の場合は「15 分は 0.25 時間。時速 60 km とは、1 時間に 60 km 進むことだから、0.25 時間に進む道のり 60×0.25 で求められる。」となる。

* くらしき作陽大学 子ども教育学部 子ども教育学科

(2) 発表し合い、深める段階

自力解決で見出した個人的な考えは普遍性、一般性を具備していない。したがって、個々の考え方を持ち寄りブラッシュアップし、高めるためには学級全員による話し合いが欠かせない。この段階での表現は「自分の考えを友達に分かってもらい、数量や図形の概念、原理、法則等を見出すための表現」ととらえることができる。表現対象はクラス全員であり表現方法としては言語、式に加え、絵、図、表、グラフが主となる。なお、表現するためには「表現する材料」と「表現したい思い」が伴わないとできない。そのためには、自分で既習事項等を活用し、自力で解決し、表現する材料をもっていることが前提となる。国語科では伝え合う際の配慮点として ①相手意識 ②目的意識 ③場面や状況、条件意識 ④方法意識 ⑤評価意識が必要と言われているが、算数科においても同様である。

(3) まとめる、振り返る段階

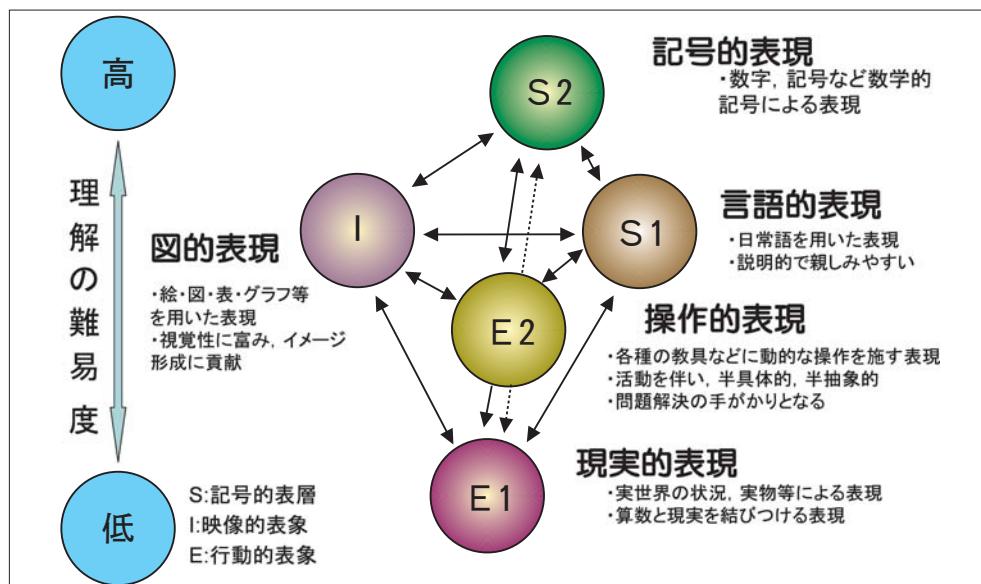
この段階での表現は「学習したことを整理し、自分の知識体系の中に構造化するための表現」ととらえることができる。表現対象は自分自身とクラス全員であり、表現方法としては学習した知識・技能、考え方等をまとめたための、自分の言葉や算数的用語・記号等が主になる。まとめ方については、数量や図形について明らかになった（分かった）ことは知識として、解決の方法（計算の仕方等）は技能として、解決へのアイデア・工夫は考え方としてまとめる（表現する）。例えば、分母の違う分数のたし算は、小数と同じように単位をそろえて（通分して、分母を同じにして）計算すれば（分母はそのまままで分子だけたせば）よい＜技能＞となる。また、分数に整数をかける計算を簡潔に

$$\frac{\square}{\bigcirc} \times \triangle = \frac{\square \times \triangle}{\bigcirc}$$

のようにまとめる方法もある ＜知識＞。

2 表現方法の体系

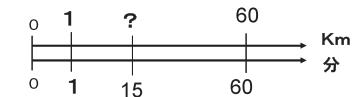
算数科における表現方法は前述したように、言葉や数、式、図、表、グラフと様々である。詳しく理解するには中原（1995）が体系的にまとめたもの（図2）が参考になる。それぞれの特徴を挙げていくと次のようになる。



時速60kmで15分間進むと何km進むでしょう。

大切: 時間の単位をそろえる

① 1時間=60分 分速で表すと



② 15分=0.25時間 時速で表すと



図1 例：比例数直線で問題構造をとらえる

図2 算数・数学教育における表現体系

- ・「現実的表現」は算数と現実を結びつけ、問題の意味を理解するために効果がある。
- ・「操作的表現」は動的な表現が可能であるため、問題の意味理解や問題解決の手がかりとなったり、解法の分かりやすい説明方法になったりする。
- ・「図的表現」は数学的な構造を明確化したり、算数に関する知識や考え方などの内容を具体から抽象までの幅広いレベルに対応して、イメージ化・視覚化して伝えたりするのに効果的である。
- ・「言語的表現」は他の様式によって表現された内容を一層明確にしたり考えを整理したり、深めたりするのに有効である。
- ・「記号的表現」は算数科の場合、式に表すことである。その式をよんだり、式を操作したりすることが十分にできるようにすることは、算数教育の大切な目標でもある。

3 表現力を向上させるための具体的手立て

ここからは様々な表現の中でも言語的表現を中心に述べることとし、育成するための手立てをいくつか提案したい。

(1) 解法が比較的易しいときから表現させるようにする。

子ども達は表現することへの抵抗感をもっている。まして、難解な問題では表現することより解決しなくてはという意識が強くなつて、友達に表現するどころではなくなる。ゆえに、答えにたどり着くことが比較的容易なときこそ、表現力を鍛えるチャンスととらえ指導すべきである。

(2) 1年生の時から、算数の勉強は「答え」を出しておしまいではないことを知らせる。

例えば「11人遊んでいました。3人帰るとのこりは何人でしょう」の問題に対し、「 $11 - 3 = 8$ 答え 8人」「いいですね」で済ます教師はまず居ないだろう。補助発問によって、子どもに表現させる場をもたせる。例えば、「どうしてひき算の式になるの?」→『もんだい文に帰るとのこりはとあるから』「この図でいうとどこを求める事なの」「答えは8人になったね。でも、どうやって8を出したの?」→『まず、10のかたまりから3とて7、次に7にばらの1をたして8になりました。』

このように、手続きや理由もいっしょに考え、説明することも算数の勉強だということを知らせる。

(3) 子どもが図等を使って説明する場面を増やす。

ペアで、グループで、班で、クラス全体でと形態は様々であるが、できるだけ説明する機会を多く持ちたいものだ。その中で、友達の説明のよいところ(説明内容と説明の方法)を認め合い、まねし合うことでクラス全体が高まっていく。

(4) 何を説明したらよいかを明確に示す。

話し合いの場において、ただ「説明しなさい」と指示されても何を説明したらよいか分からぬ子どもは意外に多い。答えを導くまでの手順なのか。なぜかけ算の式なのか等を子どもに示す必要がある。例えば、 0.3×4 の答えがなぜ 1.2 になるのか。文章問題の式がなぜ $2/3 \div 1/5$ なのか。また、この計算で何が出たのか、等である。

(5) 表現する技能も指導する。

学習内容の習得ばかりでなく、表現力も育成すべき重要な資質と考えたとき、表現力の指導をはさむことも重要である。例えば、図(テープ図、線分図、数直線、面積図等)の書き方や教具の操作方法、書き込みを入れながらの説明の仕方、立つ位置、声の大きさ、差し棒の使い方などである。さらに分かりやすい説明を心がけることの大切さも技能と併せて指導する。

(6) 授業の最後に説明付きの練習題をさせる。

1 単位時間の終末には技能の定着をはかる練習問題をすることが多いが、説明技能の向上のための練習問題も重要と考える。当然、総括テストにも説明する問題を入れることが望ましい。

(7) 家庭学習の課題の中に「説明」を入れる。

(6)と同じように家庭学習の中に次のような説明することをねらいにした再生課題を出すことも考えてよい。例えば「 $1/2 + 1/3$ が $5/6$ になる理由を、おうちの人に説明しなさい。」である。このことにより表現力向上が図れるだけでなく、今学校教育が重視しているものは何かを、子どもや保護

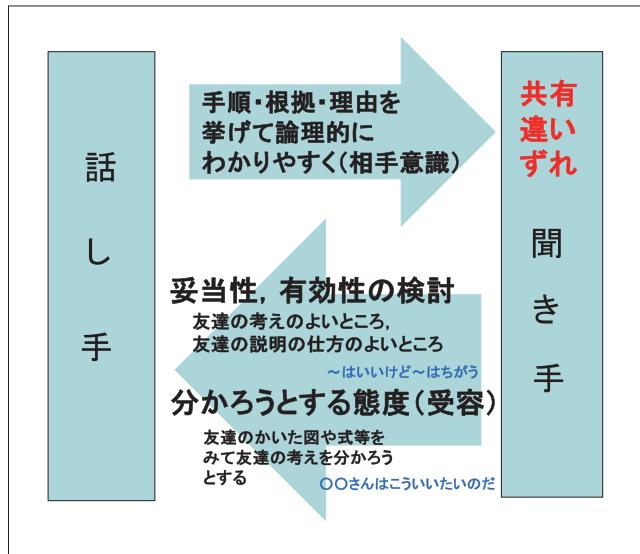


図3 話し手と聞き手の交流内容

4 聞き手育成のポイント

友達の発表を聞いて、聞き手がすることは2点ある。一つは認知的側面での応答、もう一つは非認知的側面での応答である。総社中央小学校ではそれらをスーパー輝き言葉とかがやき言葉と呼んで実践している。前者は「なんでそうなるの?」「～が分からないので教えて」「～と言うけど、本当にいいのかな」「もっと違う考えはないのかな」「このようなことが本当に言えるのか」等を。後者は「なるほど」「すごい」「わたしも～だよ」「ありがとう。～がよくわかりました」等。言い換えるなら聞き手は、分かろうとする態度を全面に出しながら思考の交流と感情の交流が図れるようになるためのキーを握っていると考える。全体場面では発表者は一人だが、聞き手は発表者以外の子どもと考えたとき、聞き手の指導の重要性が分かる。

5 伝え合いから学び合いへ

思考の交流によって指導内容の理解深化を図るために、その往還が幾重にもなり、話し合いの輪がクラス全体に広がっていくことが重要である。なぜなら、一人では気付かないことも友達と考えることで新しい発見があり、そこには、みんなで学ぶよさがある。「よくわかった」「なるほど」と言ってくれる友達の存在が説明・表現への意欲を喚起し、この交流がさらに深まりのある学び合い学習に発展していくからである。

では、発表を聞いた後、聞き手はまず何を発表者にかえしたらよいのだろうか。また、学級全員に何を伝えたら深まりのある議論ができるのだろうか。ここでは聞き手の子どもたちの「気づき」を生かしてよりよい解法を追究する手順や話し合い例を図4に基づいて具体的に提案したい。

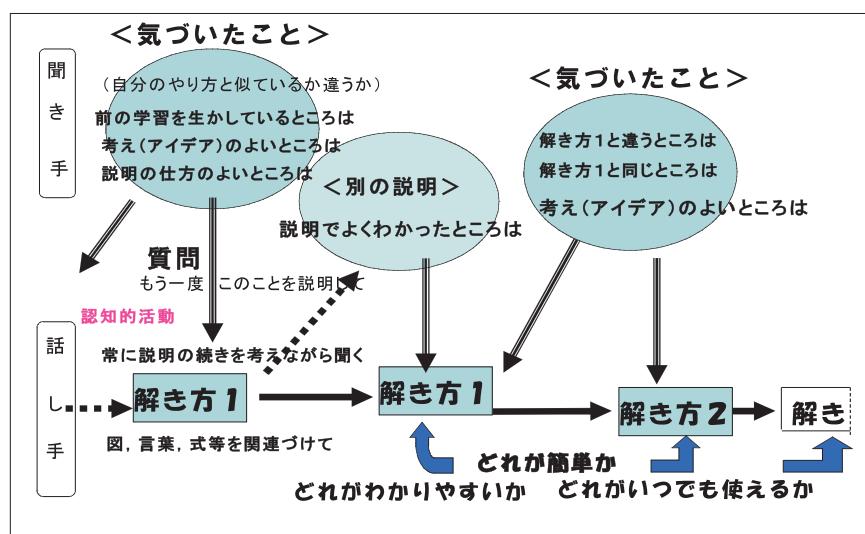


図4 よりよい解法を追究する話し合い例(聞き手の気づきを生かして)

者にメッセージとして送ることができる。

ここまで「表現力=説明力」のように述べてきたが、算数の授業は図3のように、送り手（話し手）と受け手（聞き手）のやりとりが重要である。両者の間で「考え方の根拠を聞く」「他の知識・技能との関連を聞く」「数理的処理のよさを聞く」「これらについて両者で解答を見出す」などの要素が存在することによってよりよい数理を探求し思考力、判断力、表現力を深化・発展させていくことができると思われる。したがって次に重要なのはよき聞き手の育成である。

・話し手 A<解き方 1>を説明

説明は通常チョークで書きながらの説明や式、言葉と図・絵、表を関連づけての説明となるが、できれば、これまで、教師が用いていた視覚支援を子どもにも真似させたい。その際の留意事項としては次のことが考えられる。①説明しようとしている内容の概要をまず話し、②結果に至る過程（はじめに、次に・・・・）やなぜそう考えたかの理由（～だからです。なぜそうしたかというと～）を次に話す。また、図と式と答えを書いているときは、図と式とを関連させて説明できるようにする。場合によっては、おはじきやブロックを操作（算数的活動）しながら、説明させててもよい。

・聞き手の子どもたち

説明を聞いているときは、解決までの過程とその理由を聞くことが大切な勉強であることを理解させる。そして、

- ・質問はありませんか？と聞かれたら。聞いていて分かりにくいことを発表する。
- ・気づいたことはありませんか？と聞かれたら。基本は、「自分の考え方との違い」「友達の考え方のよいところ」「友達の説明の仕方のよいところ」を発表させるようにする。

子どもの反応例：

- ・～さんの説明は、図があったのでとてもわかりやすかったです。（よさ）
- ・～さんのやり方は、前に勉強した～を利用しているのでいいと思います。（よさ）
- ・～さんは、0.1を単位にして計算していることがよくわかりました。（考え方）
- ・表に整理したところがよかったです。（よさ）
- ・表に矢印が引いてあるので、変化が（言っていること）がよくわかりました。（よさ）
- ・昨日習った勉強した〇〇を生かしているところがよいと思います。（よさ）

教師「別の説明のできる人はいませんか。」

<解き方 1>を別の子どもが説明

子ども1人だけの説明ではよく分からることも多いので、別の子どもにも説明させる。

教師「気づいたことはありませんか。」

- ・聞き手の子どもたち（前と同じように友達の考え方のよいところ、友達の説明の仕方のよいところ、前の人との違い、質問等を発表する。）

教師「似ているんだけど、ちょっとだけ違う人はいませんか？発表して下さい。」

子どもの反応例：ぼくのとは図の表し方が違います。

教師「違うやり方（考え方）の人」

・話し手 B<解き方 2>を説明

教師「気づいたことはありませんか。」

- ・聞き手の子どもたち（説明1との違い、友達の説明の仕方のよいところ、質問を発表する。）

子どもの反応例：

- ・ぼくはこう考えて、こうやったのだけど、～さんは、～のように考えてしていました。（比較）
- ・～さんのやり方は～だけど、～さんのやり方は～しています。（比較）
- ・～さんと～さんは、図の表し方が違うだけで、考え方は同じだと思います。（比較）

教師「別の説明のできる人はいませんか。」以下、繰り返し

※できれば、上記にある教師の発問をできるだけ子どもに譲り、子どもから子どもへの指名による話し合いによって子どもたちだけで議論できるようにする。その際、教師は子どもが発言する「キーワード」を逃さず板書する。

なお、行き詰った場合は次の発問が考えられる。

＜うまく発表がつながらない場合の「つなぎ」＞

教師「Aさんは○○と言っているけど、Cさんの考え方を聞かせてください」

教師「今、□と△の考え方方が出ているけど、君はどっちかな？または、違う考え方かな？」

＜多様な考え方を取り扱う際の配慮点＞

多様な考え方のまとめ方というのは次のように何パターンもあるので、取り扱いを考えておくことが重要である。

○いろいろな考えを出しておいて、その全部をまとめるようなことを考えさせる。

○それぞれひとつひとつが特徴的なので、それぞれの考え方の特徴を言わせてまとめとする。

○AよりもBの方がいいとなったら、Aを改良してBにする。

○A, B, C, Dは見方を変えると、AはBと同じで、CはDと同じだと構造化していく。

・みんなで収束させる

教師「わかりやすく、簡単で、いつでも使えるやり方はどれかな。」

「それでよいのか」「このようなことが本当に言えるのか」「この仕方はいつでも成り立つか」など、考え方、やり方、見つけたきまりなどについて吟味、検討、検証をさせる。

6 自己評価について

学び合いのよさを子どもたちに認識させるにはまず、話し合う場面において自分がどうだったかを振り返ることが必要になってくる。話し合い・伝え合いの場面に特化して考えると図5のようになる。まずは、自己評価によって自分の育ちを実感させることが重要である。それにより自己有用感、自尊感情の向上もなされる。そして、次に学級の育ちにも目を向け、振り返らせる。

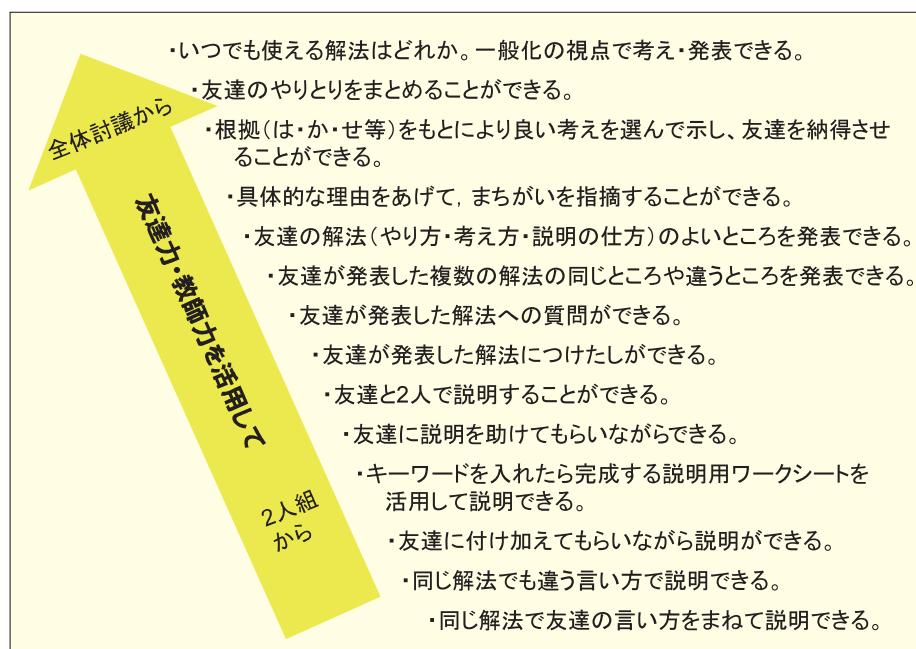


図5 話し合い場面の自己評価の視点

7 結語

平成28年8月26日の中央教育審議会初等中等教育分科会で、「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」がとりまとめられた。(図6参照)新しい時代に必要となる資質・能力の「何ができるようになるか」(知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力・人間性)を育成するためには、「何を学ぶのか」の視点だけでなく、それを「どのように学ぶのか」が重要であると指摘し、その改善の視点として「アクティブラーニング」を登場させている。ここではアクティブラーニングを「主体的・対話的で深い学び」と定義し、子どもたちが主体的に学ぶことの意味と自分の人生や社会の在り方と結びつけたり、多様な人との対話で考え方を広げたりすることが学びの質を高めるとされている。このことは本稿でこれまで論じてきた「学び合い」がそのまま適用できるのではないかと考える。この稿が少しでも授業の充実に資すれば幸いである。

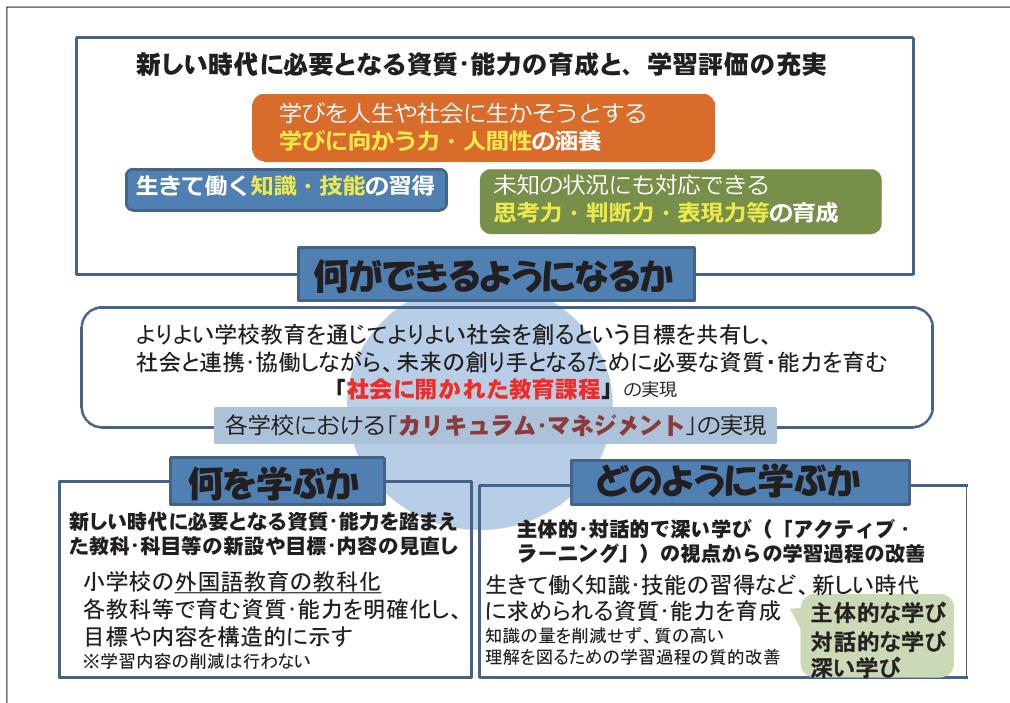


図6 学習指導要領改訂の方向性（案）

<参考資料>

- 中原忠男「算数・数学における構成的アプローチの研究」1995. 聖文社
石田純一「伝え合い学び合う「足場」のある算数授業」2010 明治図書出版
全国算数教育研究会「言語活動の評価」2010 東洋館出版社
総社中央小学校研究紀要 2014,2015
中央教育審議会初等中等教育分科会 審議のまとめ（素案）参考資料 2016

高等学校 教科「家庭」における授業の工夫 —学習指導案の作成指導を通して—

星 島 しげ子
Shigeko HOSHIJIMA

要旨

教育実習生がそれぞれの実習先で担当した授業について、科目「教育実習研究」で指導・支援を受けて作成した学習指導案を基に、実際に授業実践や研究授業を通して学んだことを各事例としてまとめ、今後の授業実践の参考資料とする。

キーワード： 学習指導案、生徒理解、学習指導形態、指導方法

I はじめに

現行の高等学校学習指導要領解説（家庭編）第2節 教科の目標 は「人間の生涯にわたる発達と生活の営みを総合的にとらえ、家族・家庭の意義、家族・家庭と社会とのかかわりについて理解させるとともに、生活に必要な知識と技術を習得させ、男女が協力して主体的に家庭や地域の生活を創造する能力と実践的な態度を育てる。」とある。

更に、第3章 各科目にわたる指導計画の作成と内容の取扱い 2 指導計画の作成に当たっての配慮事項(1) 「「家庭基礎」、「家庭総合」及び「生活デザイン」の各科目に配当する総授業時数のうち、原則として10分の5以上を実験・実習に配当すること。」とあるように、教科の特性として、学習方法として生活の中で活用する視点を明確にした実践的・体験的な学習を中心とすることが示されている。

4年生の教職希望者6名は前期の6月を中心に3週間の教育実習を行う。教育実習を通して、学生たちは「学生であると同時に、実習校の責任ある教師である」ことを強く自覚し、教師への夢を叶えるために教育実習に臨む。そして、この教育実習で実際に生徒とかかわりあり、実態を理解することから、教師として求められる力、実践的指導力を学び身に付け、自らの今後の課題を見つける。

そこで、以上のことを踏まえ、学習指導案の作成を通して各自が授業をどのように構成するか工夫を試み、実際に教育実習の場で授業を行い、授業の反省を基にどのように改善をするのか、指導と評価の工夫改善を行った。

II 内容

教育実習生がそれぞれの実習先で担当した授業について、科目「教育実習研究」で指導・支援を受けて作成した学習指導案を基に、実際に授業実践や研究授業を通して学んだことを各事例としてまとめ、今後の授業実践の参考資料とする。

III 実践事例

各事例については①単元の学習指導案 ②研究授業（本時案）③授業の反省・評価 の順に構成した。なお、紙面の関係上各授業で使用したワークシートについては省略した。

【事例1】

教育実習校：県立K高等学校（普通科と専門学科の併設校）

教育実習生：Tさん

実習期間：3週間（6月）

科目「家庭総合」学習指導案				
単元 (題材)	食生活の科学と文化	使用教科書：大修館書店「家庭総合」 使用資料集：第一学習社「生活ハンドブック」	看護科 1年7組 (男子1、女子39)	授業者 T
	平成28年6月14日(火) 第4校時	1年7組教室	指導教員	
目標				・食事を共にすることの意義について関心をもち、食生活の課題を見つけて主体的に学習活動に取り組もうとする。 〔関心・意欲・態度〕 ・家庭での食生活についての課題を見出し、その解決を目指して思考を深め、適切に判断でき、表現できる。 〔思考・判断・表現〕 ・家庭や調理実習での調理において、調理技術を身に付け、日常用いられる食品や調理器具を扱うことができる。 〔技能〕 ・栄養、調理及び食品衛生などを科学的に理解し、毎日の食事に活用できる知識を身に付けている。 〔知識・理解〕
指導上の立場				○生徒の実態 クラスは明るく活発で、生徒はお互いに協力し、助言することができる。学習に対して自ら学ぶ意欲が高く、グループ学習に対しても積極的に活動することができ、それぞれの意見交換や協議を活発に行なうことができる。指示した内容に真面目に取り組むことができる反面、クラスでの発言は周りの評価を気にするためか、消極的であり、自分の意見を述べることに対する不安をもつところがある。また、日ごろの家庭での調理の実践は少ないようを感じる。 ○単元観（題材観） 将来自立して食生活を営むために、知識的、技術的なことを活用できる力を付ける。この単元を通して高校生の食生活の自立に向けて毎日の食事に活用できることや、食品の安全に関する知識が必要とされる。また、今後の調理実習や家庭での調理において必要な知識と技術を習得し、実践する力を身に付ける。 ○指導・支援上の基本方針や留意点 具体的な教材を用いて、食中毒の事例や、食生活において意識させるべき食中毒菌、生徒の食生活に身近な出来事など、食品の衛生と安全と調理を関連付けて学ぶことができるよう指導を行う。また、グループ活動に取り組ませ、生徒同士で学び合う機会を授業の中で設けるように支援する。
全 27 時 間	主な学習活動	具体的な評価規準と評価方法		
	第一次 食生活をみつめよう …2時間	食生活を見直し課題を見つけることができる。		
	第二次 安全な食環境を考えよう …2時間	食品を正しく扱う知識を理解している。		
	第1時 食品の衛生と安全…1時間 (本時) 第2時 食品の選択と取り扱い…1時間	◇評価規準 食品の衛生と安全について知り、食品の適切な取り扱い方を理解することができる。 ◇評価方法 ワークシート		
	第三次 健康な食生活をつくろう …10時間	高校生の食生活の自立に向か、生涯の健康に役立つ知識を身に付けることができる。		
	第四次 調理実習 …12時間	食生活の自立に必要な知識と技術を習得することができる。		
	第五次 食文化を考えよう …1時間	様々な地域、外国の食文化に関心をもち、食文化を継承することの意義を理解している。		

本時案（第二次第1時）		
目標	食品の衛生と安全について知り、食品の適切な取り扱い方を理解する。【知識・理解】	
学習活動	指導・支援上の配慮事項など	評価規準・方法など
1 夏になると食中毒の発生が多くなることを知る。また、食中毒の事例をハンドブックで確認する。	○夏になると食中毒の発生が多くなることを伝える。生活ハンドブックを参考に食中毒の事例を説明する。	生活ハンドブック
食品の衛生と安全について知り、食品の適切な取り扱い方を理解しよう。		
2 食中毒に関するクイズに答え、安全な食生活について関心をもつ。	○食中毒に関するクイズを行い、安全な食生活について関心をもたせる。	
3 グループで食中毒の種類や原因となる感染源、食中毒の予防法をワークシートに記入し、理解する。また、食中毒の症状や潜伏期間について知る。	○グループで食中毒の種類や原因となる感染源、食中毒の予防法をワークシートに記入させ、板書させ、理解させる。その際に、食中毒の症状や潜伏期間について説明する。	グループ学習 一斉学習 生活ハンドブック
4 グループで食中毒のおもな原因物質別の患者数の折れ線グラフを読み取り、食中毒の患者の特徴を月別の発生状況と照らし合わせ、考えて発表する。	○グループで食中毒のおもな原因物質別の患者数の折れ線グラフを読み取らせ、食中毒の患者の特徴を月別の発生状況と照らし合わせ、考えさせ、発表させる。その際に、夏の時期に発生しやすい食中毒について説明する。また冬に多いノロウィルスについても説明する。	グループ学習 生活ハンドブック
5 食品衛生法について知る。HACCPについて知る。HACCPのマーク表示がついた食品を知る。	○食品衛生法について、HACCPと関連付けて説明する。その際にHACCPのマーク表示の付いた食品を提示し、今後、マーク表示を意識して食品を購入するように促す。	ハサップマーク(牛乳)
6 グループで食中毒予防の三原則について考え、発表する。家庭での食中毒予防法を理解する。	○グループで食中毒予防の三原則について考えさせ、発表させる。家庭でできる食中毒の予防法を理解させる。	グループ活動 ○食品の適切な取り扱い方を記入することができる。 ◇評価方法 ワークシート ◇評価規準 知識・理解
7 本時の授業のまとめをする。復習問題を解き、本時の授業のまとめをして、目標の達成ができたか自己評価する。	○本時の授業のまとめとして、復習問題を解かせ、本時の目標の達成どの程度できたか自己評価させる。	○本時の内容で、これから的生活で気を付ける点や心がける点を含めて記入することができる。 ◇評価方法 ワークシート ◇評価規準 知識・理解

研究授業のまとめ・評価

高校生の日常生活の中で取り組める食中毒の予防の知識を身に付けさせたいと思い、この指導案を作成した。

【本時案について】

- ・生徒による学習活動、特にグループワークを中心に授業を進めようと思った。
1年7組は、お互いに協力し助言ができ、グループ活動を積極的に行えるが、その反面、クラスでの発言は、周りの評価を気にするためか、消極的である。
そのような生徒の実態を踏まえ、このクラスに適した授業はグループ活動であると考え、本時の指導案を作成した。

【授業での工夫点について】

- ・授業前に、教科書や資料集の準備を促した。
- ・質問や確認の時間をつくった。
- ・生徒に分かりやすく伝えるための教材の準備を行った。
- ・グループ活動の時間を決めて授業を行った。
- ・理解してほしい内容の部分は特に大きく声を張って強調するなど、話し方を工夫した。
- ・生徒に発問したときに生徒と目を合わせ、顔や表情をしっかり確認した。
- ・生徒が自信をもって発表できるように、班で話し合いを行わせた後、発表させた。

【反省点】

- ・目標を大きく書くこと。(教材を大きく作ること)
- ・授業の流れが分かるように、板書や作成した資料の配置に工夫を行い、授業のまとめに活用できること。
- ・食品衛生法、H A C C Pの教材をつくること。
- ・授業が予定の時間に始められなかった時には、臨機応変に導入部分をカットし、最後までスムーズに授業できるようにすることが必要。

【感想】

自分自身も緊張していたが、生徒も緊張していたように思えた。それにもかかわらず、発言を積極的に行ってくれた生徒に感謝している。教師だけの力では、成り立たない授業の場合でも、生徒と教師が協力をすることで成り立つ授業もあると考える。以上の点でも学ぶことの多い研究授業であった。反省点等を見直し、さらに授業の改善を図っていこうと考えている。

【事例2】

教育実習校：県立K高等学校（普通科と専門学科の併設校）

教育実習生：Mさん

実習期間：3週間（6月）

科目「フードデザイン」学習指導案				
単元 (題材)		使用教科書：実教出版「フードデザイン」 使用資料集：第一学習社「生活ハンドブック」	授業者 M	指導教員
				○食品の生産、流通などの現状について関心をもち、その背景や今後の食料自給率を向上させることや地産地消を広めることなどを考えようとする。 〔関心・意欲・態度〕 ○食品の調理上の性質を科学的な面から考え、献立を作成したり発表したりできる。 〔思考・判断・表現〕 ○食品の特性に応じた扱い方の情報を収集・整理し、家庭で活用することができる。 〔技能〕 ○日常よく使用される食品の特徴、調理上の性質及び調理による成分の変化などを理解することができる。 〔知識・理解〕
				○生徒の実態 専門科目の学習については興味・関心も高く、意欲的に取り組んでいる。しかし、食生活に関する生活体験はあまり多くないように思われる。生徒は明るく元気で、お互いに協力してクラスをまとめようとしている。授業中、積極的ではないが、発言しやすい雰囲気である。 ○単元(題材)観 日常よく使用される食品の特徴や調理上の性質及び成分の変化などについて理解させ、栄養や食品の知識を献立作成や実際の家庭での調理に役立てることができるよう指導したい。また、本単元は調理の学習内容と関連を図って理解させるようにする。 ○本単元(題材)で工夫する点や手立て 実物を準備したり、資料や教材提示装置を利用したりするなど、具体的に理解させるようにする。また、調理上の性質の理解については、生徒が主体的に学ぶことができるよう適切な課題を設定し、グループワークを行う。
指導と評価の計画 全10時間		主な学習活動	具体的な評価規準(◇)と評価方法	
指導と評価の計画 全10時間		第一次 第1時 いも類 第2時 豆類 第3時 種実類、きのこ類 第4時 海藻類、卵 第5時 かんてん・ゼラチン、調味料・香辛料	◇評価規準 食品の生産、流通などの現状について関心をもち、その背景や今後の食料自給率を向上させることや地産地消を広めることなどを考えようとしている。 〔関心・意欲・態度〕 食品の栄養を科学的な面から考え、献立を作成したり、発表したりできる。 〔思考・判断・表現〕 食品の特性に応じた扱い方を情報収集・整理し、家庭で活用することができる。 〔技能〕	
		第二次 第1時 食品の生産と流通 第2時 選択と表示	日常よく使用される食品の特徴、調理上の性質及び調理による成分の変化などを理解している。 〔知識・理解〕 ◇評価方法：ワークシート、考查、レポート	

本時案（第一次第1時）		
目標	いも類の調理上の性質を理解する。〔知識・理解〕	
学習活動	指導・支援上の配慮事項など	評価規準・方法など
1 いも類だと思うもののを挙げる。	<ul style="list-style-type: none"> ○いも類について学ぶことを知らせる。 ○いも類の食品を挙げさせ、挙がったものから実物を見せる。 ○目標を知らせる。 	実物
いも類の調理上の性質を理解しよう。		
2 いも類の特徴を知る。	<ul style="list-style-type: none"> ○いも類には水分、でんぷん、繊維質、ビタミンCが多いことやでんぷんは加熱しなければならないことなどを説明する。 ○ワークシート（1）の記入を同時に進める。 ○いも類の調理上の性質について問い合わせ出す。 	ワークシート、生活ハンドブック p.164
3 いも類の調理上の性質について理解する。 (1) 答えを考える。 (2) グループの代表者は黒板に解答を書く。	<ul style="list-style-type: none"> ○1グループ（4人）にワークシート（3）問1～問6から2つの問題を担当させる。 ○いも類の性質を利用した調理例（表5）を示しながら、生徒の答えの補足説明をする。調理上の性質を科学的な視点から理解できるようにする。 	グループ活動
4 いも類の加工品について知る。	<ul style="list-style-type: none"> ○いも類の加工品（表7）を説明する。特にでんぷんは各種調理に使用することが多いため、調理特性や用途について触れる。 	生活ハンドブック p.165 実物
5 本時の振り返りを行う。	<ul style="list-style-type: none"> ○授業のまとめとして内容について發問し、理解できているかどうか確認する。 ○ワークシートに自己評価、分かったことなどを記入させる。 	◇いも類の調理上の性質を理解している。〔知識・理解〕 ◇評価方法：小テスト

研究授業のまとめと評価

○生徒の授業評価

- ・「さといもや、やまいものぬめりやかゆみのことなど、いも類の性質について詳しく知ることができた。」「問題を解くとき一人ではなく、グループで解いたので理解しやすかった」など、授業内容を理解している生徒が多く見られた。

○反省点

- ・グループワークを行うときに、時間配分がうまくできず、そこからどんどん時間がずれて授業時間を少し超えてしまったので、時間配分をするときは余裕をもち、時間がずれはじめたら、伝えたい必要な部分と省く部分を決めるなど臨機応変に対応していくことが大事だと思った。
- ・時間配分をするうえで、板書計画や教材提示装置など、使用する教材教具などの把握も大事だと感じた。
- ・板書計画は、授業が終わったあと、黒板を見てこの授業でどのようなことを学んだか、が分かる黒板の使い方をすること、黒板のどこに書こうか、と悩んでいる時間や、教材提示装置を使用する際にてこすっている時間がもったいないと思った。

○評価

- ・導入部分で実物をいくつか提示することで生徒が興味をもって取り組む授業ができた。
- ・ワークシートに載せた問題は教科書を見れば答えが書いてあるので一人でもできるが、グループワークにすると、生徒同士が教え合うので一斉授業で問題を解くよりも理解しやすく、ワークシートも全員が全部埋めることができていた。
- ・それに加えて、教科書やワークシートに書いてないことを授業者(私)が伝えるとワークシートに書き込んでいる生徒もいた。本時の授業の目標を達成できたと思う。

【事例3】

教育実習校：県立O高等学校（普通科と専門学科の併設校）

教育実習生：M君

実習期間：3週間（6月）

科目「家庭基礎」学習指導案						
県立O高等学校 平成28年6月24日（金）		普通科 第5校時	2年C組（男子12、女子27）	授業者 M 指導者		
単元 (題材)	食生活をつくる	使用教科書：実教出版「家庭基礎～パートナーシップでつくる未来～」 学習ノート：実教出版「家庭基礎～パートナーシップでつくる未来～」				
目標	○栄養、食品、調理及び食品衛生などの食生活の科学と文化、安全と環境に配慮した食生活に関心をもち、意欲をもって学習活動に取り組んでいる。 [関心・意欲・態度] ○栄養、食品、調理及び食品衛生などについて課題を見いだし、その解決を目指して思考を深め、適切に判断し、表現している。 [思考・判断・表現] ○主体的に食生活を営むために必要な食品の選択、調理、食生活の管理などの技術を調理実習を通して身に付けています。 [技能] ○栄養、食品、調理及び食品衛生などについて、科学的に理解し、安全と環境に配慮した食生活を主体的に営むために必要な知識を身に付けています。 [知識・理解]					
指導上の立場	○生徒の実態 クラブや学習など高校生活に前向きに取り組む生徒がいる反面、授業中に居眠りして授業に積極的に参加しない生徒もいる。調理実習を楽しみにしているものの、栄養や食材、バランスを考えた食事などへの関心は低い。自分で進んで調理する機会も少なく、食生活の自立が出来ていないのが現状である。 ○単元観 この題材では、高校生として食の自立ができていない現状にある生徒に、自らの食生活を顧みさせるとともに、健康で充実した毎日を過ごすためにはどのような食生活を営むことがよいのかを考えさせる。また、実習を通して基本的な調理技術を習得し、現在の自分や家族の食生活の課題を考え、安全で健康な食生活を営むことができるようとする。 ○本単元で工夫する点や手立て 生徒に実物をより多く提示し、実験・実習などを通して体験的に自分の食生活を見直す機会を増やし、実践的な力を身に付けさせる。					
指導と評価の計画 全 22 時 間	主な学習活動	具体的な評価規準と評価方法				
	第一次 私たちの食生活…1時間	毎日の食事や現代の食生活の問題を理解し、食生活の自立に向けた課題について考えることができる。				
	第二次 栄養と食品のかかわり…9時間 第1時 食品の栄養素とからだの成分 第2時 炭水化物の種類と特徴…（本時） 炭水化物の種類と機能について理解する。	栄養素のはたらきを理解し、食品と栄養の関係について知識を深めることができる。 ◇使用教材 • 教科書：家庭基礎～パートナーシップでつくる未来～ • 学習ノート：同上 ◇評価規準 炭水化物の種類と特徴を理解している。				
	第3時 炭水化物を多く含む食品 第4時 脂質とその食品 第5時 タンパク質の種類と特徴 第6時 タンパク質を多く含む食品 第7時 ミネラルとその食品 第8時 ビタミンとその食品 第9時 その他の食品	◇評価方法 • 学習ノート（知識・理解） • ワークシート（思考・判断・表現） • 定期考査（知識・理解）				
	第三次 食品の選び方と安全…3時間	食品表示や保存方法を理解している。				
	第四次 これからの中の食生活を考える…1時間	社会的な問題ともかかわる現代の食生活の問題点を理解している。				
	第五次 食事の計画と調理…8時間	自立した食生活に向けて調理ができる。				

本時案 (第二次第2時)		
目標	炭水化物の種類とはたらきを理解する。 (知識・理解)	
学習活動	指導・支援上の配慮事項など	評価規準・方法など
1 炭水化物に興味をもつ。	○ダイエットの一つとして取り上げられている炭水化物ダイエットについて質問し、知っていることを答えさせる。	
炭水化物の種類とはたらきを理解しよう。		
2 炭水化物は大きく2つに分けられることを理解する。	○糖質と食物繊維に分かれていることを理解させる。	教科書P76図6
3 糖質の種類と特徴を理解する。	○教科書P77表1を参考に、主な糖質の種類と特徴を理解させる。 ○PFCバランスの説明をし、糖質が総エネルギーの大半を担うこと理解させる。	教科書P77表1 イラスト1
4 食物繊維の種類と特徴を理解する。	○食物繊維は消化吸収されないが、からだの機能を調節するはたらきをもっていることを理解させる。 ○食物繊維のはたらきを図を使って説明し、どの程度の食事で目標量を満たせるかを理解させる。	イラスト2 教科書P77図8
5 炭水化物が不足することで体にどのような影響を及ぼすか考える。	○ワークシートに取り組ませる。 ○炭水化物ダイエットによって、糖質が不足することや、ぶどう糖のみが脳のエネルギーになり、他の栄養素では代わりにならないことを理解させる。	ワークシート [知識・理解] 積極的に発表、発言をしている。 [関心・意欲・態度]
6 本時の内容を確認する。	○学習内容を確認させる。 ○自己評価させる。	ワークシート [知識・理解]

研究授業のまとめ・評価

食事で摂ることのできる炭水化物の大切さを理解させたいと考え、この授業を行った。

【本時案について】

- ・炭水化物がどのようなものなのか知ってもらうために前回の授業で学んだ五大栄養素の復習も兼ねて、炭水化物の種類と特徴を知らせた。
- また、ニュースや新聞で取り上げられていた炭水化物ダイエットから炭水化物が不足するとどうなるのかワークシートを使って考えさせた。

【授業での工夫点について】

- ・質問や確認の時間を作った。
- ・話すときはゆっくりと大きな声で話した。
- ・生徒に発問したときに生徒と目を合わせた。
- ・生徒に分かりやすく伝えるための教材を準備した。

【反省点】

- ・板書計画をもっと綿密につくること。
- ・アクティブラーニングをもっと取り入れること。
- ・下を向いてしまわないように生徒全員を見ること。

【感想】

- ・先生方が大勢見学に来られたのでとても緊張した。生徒も緊張していたと思うが積極的に授業に参加して貰えたのでとても嬉しかった。
- ・眠そうにしている生徒がいたのを起こして回るのが申し訳ないと感じた。
- ・生徒が興味をもてるような授業ができるようにこれからも勉強していきたい。

【事例4】

教育実習校：県立T高等学校（専門学科）

教育実習生：Tさん

実習期間：3週間（6月）

専門科目「フードデザイン」学習指導案						
県立T高等学校 平成28年6月23日（木） 第6校時		人間環境科 3年 3年教室	（男子1名 女子37名）	指導者 T 指導教員		
1 単元	第3章 食品の特徴・表示・安全 第4節 食品の衛生と安全				教科書：実教出版「フードデザイン」	
2 目標	○食生活における衛生と安全について関心をもち、自ら食生活を営むために実践的に解決しようとする。 【関心・意欲・態度】 ○自分で食品を購入する際に食品表示を基に安全性を重視して食品を適切に選択して購入できる。 【思考・判断・表現】 ○学校における調理実習や家庭での調理において食品や調理器具などの取り扱い方を習得し、食中毒予防や衛生の観点から安全な食生活を営むことができる。 【技能】 ○食中毒の種類と特徴や予防法・食品衛生法に基づいた食品添加物の種類と用途について理解する。 【知識・理解】					
3 基盤	① 題材観 食品を取り扱う上で衛生、安全に十分な配慮をする必要がある。2011年原因施設別食中毒発生状況（事件数）では飲食店が約70%の割合に次いで、家庭では約10%の割合で発生しており、身近な家庭の食事でも発生する危険性は多く潜んでいる。そこで、生徒が微生物性食中毒の種類や特徴を理解した上で調理器具の洗浄・殺菌方法などの取り扱い方を習得し、衛生や安全に配慮した食生活を営むことができるよう目指す。この単元と並行して秋に実施する大量調理実習の際、衛生に配慮した調理が出来る力を身に付ける。食品添加物については種類や用途・規制について理解し、生徒が毎日の食生活で自ら表示を見て商品選択できるよう目指す。 ②生徒観 クラスは積極的に発言する生徒が多い。また多くの生徒は協調性もあり人の話を落ち着いて聞くことができる。学習活動では意欲的に学ぶ姿勢がみられ、発問に対して反応もよく、自分の考えを発言できる。グループ活動においても課題解決に向けて積極的に取り組み、グループ内だけでなく全体での発言もしやすい環境をお互いにつくり授業に参加している。しかし、その反面、話が学習内容から脱線してしまうことがあるので、発問の内容を明確に伝え、話が逸れたとしても発言の中から授業の内容に関係することがあれば関連させるように修正することも必要だと考える。 ③ 導観 授業に対して意欲的に取り組み、食中毒の発生状況の事例や調理実習での衛生チェック項目を振り返るなど、生徒が具体的な例を基に食品の衛生について興味・関心をもてるよう指導する。身近にある食品の表示を用意し、食品の特徴や性質を基に、食品添加物の用途を協同学習により生徒が主体となって考え、予想し解決を導くなど問題解決能力を養う。					
4 指導と評価の計画	小題材・内容	時間	関心・意欲・態度	思考・判断・表現	技能	知識・理解
	1. 食中毒	2				
	2. 台所の衛生	1				
	3. 食品添加物	2				
	①食品添加物の種類と用途	本時	①添加物に関心をもっている。 ②食品の表示から食品添加物の使用目的を読み取ろうとしている。 ③グループ活動に取り組んでいる 【観察】			
	②食品添加物の規制					

本時案				
目標	食品の表示を基に食品添加物を読み取り、各班の発表を通して食品添加物の使用目的等について、自分なりに考えようとする。 【関心・意欲・態度】			
学習内容・学習活動	時間	指導上の留意点と支援 ※評価〔観点〕と〔方法〕	資料、教材・教具	
○食品添加物が使用されている食品が分かり、食品添加物に関して興味をもつ。	5分	○今日の昼食に食べた物の中から食品添加物が使用されている食品を分からせ、身近にあるほとんどの食品には食品添加物が使用されていることを伝え、食品添加物について興味をもたせる。	プロジェクター	
ねらい：食品の表示を基に食品添加物を読み取り、各班の発表を通して食品添加物の使用目的等について自分なりに考えよう。				
○食品衛生法による食品添加物の定義を知る。	5分	○食品衛生法による食品添加物の定義を知らせる。具体例として豆腐の豆腐凝固剤の塩化マグネシウム（にがり）やベーキングパウダー（膨張剤）も食品添加物であることを知らせる。	ワークシート プロジェクター	
発問：各食品の表示から食品添加物を読み取り、班で考え、食品の比較をしよう。				
○班を作り、各食品の表示から食品添加物を読み取り、どのような目的で使用されているか班で考えて話し合い、食品の比較をして商品を選択する。	10分	○班で話し合い、各食品表示から食品添加物を読み取り使用目的を考え、比較させる。比較内容として、表示されている食品添加物の品目数、各食品に表示されている食品添加物、使用目的、価格、見た目（色、食欲）、などから比較し購入する商品を選択し、理由を考えさせる。使用する食品はプリン、漬物（福神漬）、炭酸飲料を用意する。 ○この時、食品添加物以外に原材料の中で気になったことや他の表示（マークやアレルギー物質を含む食品の表示など）についても併せて考えさせる。 ○班でまとめた内容をミニホワイトボードに記入させ、教室のホワイトボードに貼り付けさせる。 ※班での学習活動に取り組み、班で考えた内容を記入できている。 【関心・意欲・態度】（観察）、（ワークシート）	食品の実物 ワークシート プロジェクター ミニホワイトボード	
○全体で発表する。（発表時間：1班につき1分間）	15分	○班で考えた内容を発表させる。この時、発表毎の後に各班の発表の感想などを記入する時間を設ける。 ○食品添加物を表示から読み取れているか、全体で確認させ、間違いがあれば訂正させる。	食品の実物 ワークシート ミニホワイトボード	
○各班の発表から食品添加物の使用目的を確認し、食品添加物について自分なりに考え、授業のまとめをする。自己評価をする。	10分	○本時のまとめとして食品表示を読み取って商品を選択することの大切さを知らせる。 ○この授業を終えて食品添加物についてどのような考えをもったのか、授業の感想、自己評価をワークシートに記入させる。 ○最後に補足説明として食品添加物は厳しい基準があり、規準に合わない添加物は使用や販売が禁止されていることを伝え、食品添加物について適切に理解させる。	ワークシート プロジェクター	

研究授業のまとめ・評価

食品添加物について深い知識がなく、この単元の導入として食品添加物について適切に理解させることが必要だと考え、この指導案を作成した。

【授業で工夫した点】

- ・商品の実物を用いて生徒の普段の生活と結び付けて考えさせた。
- ・食品添加物について適切に理解させるために食品添加物の使用目的を考えさせた。
- ・全体に活動内容を伝えてからグループの形態にすることで、生徒がスムーズに活動できるようにした。
- ・グループ活動の時間をあらかじめ生徒に伝えながら授業を進めた。
- ・Power Point やミニホワイトボードなど、適した教材・教具を使用した。
- ・食品添加物に対して授業前と授業後でどのようなイメージの変化があったのか分かるようワークシートに記入欄を作った。

【反省点】

- ・声に抑揚をつける、声の大きさなど工夫する必要がある。
- ・班の状態から元の席に戻すタイミングが遅く、全員が話を聞く姿勢になっていなかった。
- ・授業開始が遅くなった場合に導入部分を短くするなど、臨機応変に変更することが必要である。
- ・教材となる商品選びにもっと工夫が必要である。

【感想】

何度も教材研究を行ったが、授業の始まりが遅くなかった場合の事を考えておらず、終了時間が5分超過してしまった。授業の中でどこに重点を置いて進めるのか、臨機応変に授業を進めることの必要性を強く感じた。未熟な授業であったにもかかわらず、一生懸命取り組んでくれる生徒の姿を見て生徒と教師の信頼関係によって授業は成り立つと感じた。このような経験をし、生徒にとって充実した授業になるように、教師は教材研究を念入りにして授業に臨むことが必要であることを学んだ研究授業であった。

【事例5】

教育実習校：県立T高等学校（専門学科）

教育実習生：Yさん

実習期間：3週間（6月）

科目「家庭総合」学習指導案				
単元 (題材)	子どもとかかる			
県立T商業高等学校	ビジネス情報学科	3年C組（男子11女子29）	授業者 Y	
平成28年6月15日（水）第1校時		3年C組教室	指導教員	
<p>目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの発達と保育について関心をもち、実践的・体験的な活動を通して主体的に学習活動に取り組む。 [関心・意欲・態度] ・子どもの発達と保育について現代の家庭や地域の生活を見つめて課題を見いだし、その解決を目指して思考を深め、適切に判断し、表現できる。 [思考・判断・表現] ・子どもと適切にかかわることができ、子どもの健やかな発達を支援するために必要な技術が身に付いている。 [技能] ・子どもの発達と保育について理解し、家族及び地域や社会の果たす役割を認識するために必要な知識が身に付いている。 [知識・理解] 				
<p>○生徒の実態</p> <p>元気で素直な生徒が多く、指示した内容にも真面目に取り組むことができる反面、自ら学んでいきたいという意欲に欠けるところがある。友人関係も良好であり、班活動でも意見交換や協議を活発に行うことができる。</p> <p>○単元観（題材観）</p> <p>将来子どもを産み育て、また、地域の一員として見守っていくうえで、子どもの発達や生活、安全に関する知識が必要とされる。本校では、必要な知識を身に付けるだけでなく、2学期に近隣の幼稚園での実習を実施し、子どもとのふれあい体験を通して理解を深めている。</p> <p>○指導・支援上の基本方針や留意点</p> <p>幼児視界体験眼鏡を使った幼児の視界体験や、保育人形を利用した親としての体験など、子どもの成長と親の役割を体験的に学ぶことができるよう指導を行う。また、グループ等で考え、話合う機会を設け、生徒同士で学び合う環境となるよう支援を行う。</p>				
指導と評価の計画 全 16 時 間	主な学習活動	具体的な評価基準と評価方法		
	第一次 子どもを知る … 2時間	保育に関心をもち学習に意欲的に取り組む。		
	第二次 発達の素晴らしさ … 4時間	乳幼児期の発達段階と親の役割を理解している。		
	第三次 子どもの生活 … 6時間	<p>幼稚園・保育園での実習で、子どもとふれ合ったり、観察したりすることができる。</p> <p>◇評価基準 子どもの特徴を理解し、安全を守るために必要な配慮・行動を考えることができる。</p> <p>◇評価方法 ・ワークシート</p>		
	第1時 子どもの生活習慣と食生活 第2時 乳幼児の衣生活と健康 第3時 子どもの安全と事故 …(本時) 子どもの事故を防ぐために必要な大人の配慮について考える。			
	第4時 子どもと遊び 第5・6時 幼稚園実習			
	第四次 親になることを考えよう…2時間	親の役割や子どもを産み育てる意義について考え、まとめることができる。		
第五次 すこやかに育つ環境 …2時間		子どもの権利や福祉について理解している。		

本時案（第三次第3時）		
単元 (題材)	第1編 第2章 子どもとかかわる 第3節 子どもの生活	
目標	○子どもの事故を防ぐために必要な大人の配慮について考える。【思考・判断・表現】 ○子どもの事故の特徴について理解する。【知識・理解】	
学習活動	指導・支援上の配慮事項など	評価規準・方法
1 本時の学習内容を確認する。	○全体の流れと本時のねらいを確認する。 ・子どもの事故を防ぐために必要な大人の配慮について考えよう。 ・子どもの事故の特徴について理解しよう。	
2 大人と子どもの視野の違いに关心をもつ。	○自分の視野の広さを、指を使って簡易的に確認させる。 ○幼児視界体験眼鏡を付けさせ、視野の広さの違いを体験させる。	「東京都版チャイルドビジョン（幼児視界体験メガネ）」 東京暮らしWEBより
3 幼児の身長を確認し、幼児視界体験眼鏡を装着して幼児の視界を知り、教室内を歩く。	○ペアを組ませて、片方が幼児役、もう片方が周囲で見守る大人役として幼児の視界を体験させる。 ○大人役の生徒には、ペアの行動にいつもどのような違いがあるか観察させるとともに、周囲に危険はないか見守らせる。	
4 体験をもとに、グループでイラストを見て危険と思われる箇所と理由をワークシートに記入する。	○家庭内のイラストとワークシートを用意し、体験を基に子どもに危険が及ぶと考えられる箇所に気付かせる。 ○用意するイラストはキッチン、リビング、浴室、玄関の4か所。 ○それぞれの部屋に3カ所以上危険な箇所があることを伝えておく。	○子どもにとって危険な箇所・理由とその対策を考え発表することができる。 ◇評価方法：行動観察 ワークシート ◇評価基準：思考・判断・表現
5 グループでまとめた意見を発表する。	○班ごとに黒板に板書させる。 ○子どもの身体的特徴や、判断能力・生理機能・運動機能の未熟性について説明しながら理解させる。	○子どもの事故の特徴について記入することができる。 ◇評価方法：ワークシート ◇評価基準：知識・理解
6 子どもの事故を防ぐポイントについて分かったことや、自分の考え、質問等をワークシートにまとめる。	○子どもの事故を防ぐためには周囲の配慮が必要であることを確認させ、まとめさせる。	○本時の内容について分かったことや感想、質問等自分の意見を記入することができる。 ◇評価方法：ワークシート ◇評価基準：思考・判断・表現

研究授業のまとめと評価

○授業で工夫した点

- ・授業前に班を決め、授業中速やかに班活動が行えるようにした。
- ・黒板を消さず、本授業の内容が一目で分かるように書き方を工夫した。
- ・誤飲の可能性がある大きさを生徒に分かりやすく伝えるため、ピン球を用意した。
- ・イラストが遠くからでも見やすいよう、配色を工夫した。
- ・グループ活動後、発表ではなく生徒に板書させるようにした。
- ・黒板が見やすいよう、板書する色を指定した。
- ・ワークシートのイラストから考える部分と事故の特徴と要因を書く部分がつながるよう説明した。

○反省点

- ・目標等字を真っ直ぐ同じ大きさで書く。
- ・体験活動で生徒が迷わず動けるよう、指示は「立つ」「しゃがむ」など小分けにして出す。
- ・コンセントキャップや火傷防止カバー等小さいものは実物を用意できると分かりやすかった。
- ・板書後、説明時に補足があれば色を変えて書き足す。
- ・時間が足りなくなり説明が駆け足にならないよう時間を常に気にする。
- ・最後に感想や質問を発表したり、次回の授業につながる話をしたりする時間を作る。

○感想

同じ授業を5クラスで行ったが、発問に積極的に答えてくれるクラスもあれば恥ずかしさが前面に出ているクラスもあり、その場に応じて問い合わせ方や答えの促し方を考えるのは大変だった。また、授業に興味を示さなかったり、グループ活動に参加しようとしたたりする生徒も数人いた。教育実習中はそういった生徒に個々に対応することができなかったが、今後はそういった生徒に対しどのようにアプローチしていくべきかを考えなければならないと思った。

実際に高校生に対して授業を行ってみて、大学で行う模擬授業よりも時間配分が難しいことを実感した。生徒の出した答えに対して補足説明をしていくと時間が足りなくなってしまい、説明が駆け足になってしまふ。時間配分と重要箇所はどこかを考えながら授業を進めていくように注意したい。

【事例6】

教育実習校：私立T中学高等学校（普通科）

教育実習生：Uさん

実習期間：3週間（6月）

科目「家庭基礎」学習指導案															
	私立T高等学校	普通科 1年△△ホーム（女子　名）	授業者 U												
	平成28年6月16日 第1校時	1年△△ホーム	指導教員												
単元	食生活をつくる	教科書：「家庭基礎」													
目標	<ul style="list-style-type: none"> ○生涯を通して健康で安全な食生活を営むことができるようとする。 【関心・意欲・態度】 ○栄養、食品、調理の学習を相互に関連付けながら、食にかかわる情報を適切に判断する。 【思考・判断・表現】 ○調理法の要点を踏まえ、目的を明確にした調理実習を通して調理技術を習得し、生活の中で実践できる。 【技能】 ○栄養と食事、食品と調理に関する基礎的・基本的な知識を科学的に理解し、また青年期における毎日の食事の重要を理解する。 【知識・理解】 														
指導上の立場	<ul style="list-style-type: none"> ○△△ホームは積極的に授業に臨む姿勢が強く見られるクラスである。昼食には学校の食堂や売店を利用する生徒が多く見られ、食事の栄養バランスを考えず食べたいものを買っている生徒が多い。そのため食生活の自立ができていない生徒が多くいるのが現状である。 ○この題材では、健康で安全な食生活を営むために必要な栄養、食品、調理及び食品衛生などの基礎的・基本的な知識と技術を習得するための学習を行う。 ○生徒に栄養、食品、調理及び食品衛生の基礎的な知識を習得させ、それを踏まえたうえで実習を行い、生活で実践していく技術を習得させる。 														
指導と教科の計画 全22時間	<table border="1"> <thead> <tr> <th>主な学習活動</th><th>具体的な評価基準（◇）と評価方法</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>第一次 私たちの食生活 … 1時間</td><td>◇自分の食生活を見直し、課題を見つけ改善策を考える。</td></tr> <tr> <td>第二次 栄養と食品のかかわり … 8時間</td><td>◇栄養素の種類と機能について理解する。</td></tr> <tr> <td>第三次 食品の選び方と安全 … 3時間 第1時 食品の表示と保存（本時） 食にかかわる情報を適切に判断し、健康で安全な食生活を営むことができる。 第2・3時 食生活の衛生と安全</td><td>◇食環境を見直し、生涯を通して健康で安全な食生活を営むことができる。 ◇評価基準 ・ワークシート</td></tr> <tr> <td>第四次 食事の計画と調理 … 8時間</td><td>◇目的を明確にした調理実習を行い、実践的な調理の技術を習得する。</td></tr> <tr> <td>第五次 これからの食生活を考える。…2時間</td><td>◇社会的な問題ともかかわる現代の食生活の問題点を理解する。</td></tr> </tbody> </table>	主な学習活動	具体的な評価基準（◇）と評価方法	第一次 私たちの食生活 … 1時間	◇自分の食生活を見直し、課題を見つけ改善策を考える。	第二次 栄養と食品のかかわり … 8時間	◇栄養素の種類と機能について理解する。	第三次 食品の選び方と安全 … 3時間 第1時 食品の表示と保存（本時） 食にかかわる情報を適切に判断し、健康で安全な食生活を営むことができる。 第2・3時 食生活の衛生と安全	◇食環境を見直し、生涯を通して健康で安全な食生活を営むことができる。 ◇評価基準 ・ワークシート	第四次 食事の計画と調理 … 8時間	◇目的を明確にした調理実習を行い、実践的な調理の技術を習得する。	第五次 これからの食生活を考える。…2時間	◇社会的な問題ともかかわる現代の食生活の問題点を理解する。		
主な学習活動	具体的な評価基準（◇）と評価方法														
第一次 私たちの食生活 … 1時間	◇自分の食生活を見直し、課題を見つけ改善策を考える。														
第二次 栄養と食品のかかわり … 8時間	◇栄養素の種類と機能について理解する。														
第三次 食品の選び方と安全 … 3時間 第1時 食品の表示と保存（本時） 食にかかわる情報を適切に判断し、健康で安全な食生活を営むことができる。 第2・3時 食生活の衛生と安全	◇食環境を見直し、生涯を通して健康で安全な食生活を営むことができる。 ◇評価基準 ・ワークシート														
第四次 食事の計画と調理 … 8時間	◇目的を明確にした調理実習を行い、実践的な調理の技術を習得する。														
第五次 これからの食生活を考える。…2時間	◇社会的な問題ともかかわる現代の食生活の問題点を理解する。														

本時案（第三次第1時）		
単元（題材）	2編 生活をつくる 1章 食生活をつくる 3 食品の選び方と安全 ① 食品の表示と保存	
目標	○食にかかわる情報を適切に判断するための知識を身に付ける。 【知識・理解】	
学習活動	指導・支援上の配慮事項など	評価規準・方法など
1 食品（ハム2種類）を見てどちらを買いたいか理由とともに発言する。	○食品（ハム2種類）を2つ提示し、どちらを買いたいか質問する。その際理由も問う。	・実物（ハムの表示が明らかに違うものを2種類）を用意する。
食にかかわる情報を適切に判断するための知識を身に付けよう。		
2 品質表示について理解する。	○生鮮食品と加工食品の品質表示の違いを説明する。	・ワークシート
3 生鮮食品の選択のポイントと旬について知る。	○写真を用意し、どちらが新鮮に見えるかを比較させ、選び方のポイントを伝える。 ○旬の食材について説明する。アレルギー表示についての説明も行う。	・写真
4 食品のマークについて知る。	○食品のマークについてどの食品に表示されているかを考えさせる。	
5 食品の保存について知る。	○ホームフリージングや、食品ごとの保存方法、冷蔵庫での適切な保存について伝える。	
6 本時の内容のまとめを確認する	○本時の内容のまとめを伝える。 ・食品を選ぶのには、表示を確認すること、新鮮さを見分けるポイントを覚えておくことが大切であることを確認させる。 ・食品の選択・保存を正しく行うことで食品を無駄にしないということにも繋がることを確認させる。	◇評価方法 ・ワークシート 【知識・理解】

研究授業のまとめ・評価

【工夫した点】

今回の授業では食品の表示と保存についての内容を行った。生徒からは学生ということと、校則でアルバイトも禁止であるため、使えるお金は限られているということで商品を購入する際には価格を重視するという意見を多くもらった。価格だけではなく食品表示などを読み取って、安全性を考えてから購入して欲しいと思い、2種類のハムを用意し、比較をさせるという導入を行った。その際表示を見やすくするために、模造紙に書き出した。生徒も価格、表示を比較しながら、自分ならどちらを購入するかということを個人個人で考えることができていたように思う。

【反省点】

今回は日常生徒が食べるハムを2種類用意し、食品表示の比較を行った。授業の内容の中では生鮮食品の見分け方の話もした。その際、写真を用意し比較を行ったが、野菜や魚なども実物を用意すると分かりやすい授業を行うことができたのではないかと考える。

また、後ろの席の生徒にも見やすくするために、実物提示装置を使用したいと考える。分かりやすく伝えるための教材の準備などを早めに行っていくことが大切だということを改めて思った。

【感想】

授業を行った△△ホームはとてもまじめであり、授業を楽しみながら受けることのできるクラスであった。そのため、発問をすれば答えてくれる生徒が多かったのだが、生徒が考えている間の空気感に耐えられず、すぐに答えを言ってしまう、といったことを何回かしてしまった。自分のペースを保ちながら、生徒に合わせた授業を行うことが大切であるということを、身をもって理解したと同時に、経験を重ねていくことの大切さを知ることができた。未熟な授業ではあったが、生徒から回収した評価表には、「分かりやすかった、これからの日常生活に生かしていきたい」などの意見が多くあった。生徒に私の伝えたかったことが伝わる嬉しさや喜びを知ることができ、より教師を目指したいという意思が強くなったように思う。

IV 評価と今後の課題

○教育実習校

本年度の教育実習生の受け入れ校は、6名のうち4名は母校実習、2名は地域連携のある学校での実習となった。

ほとんどの学生は教育実習を母校で行い、出身都道府県で教員として勤務したいと考えている。しかし、文部科学省の「教育実習の改善・充実」の項目には、「できるだけ同一都道府県内をはじめとする近隣の学校において実習を行うこととし、いわゆる母校実習については、大学側の対応や評価の客観性の確保等の点で課題も指摘されることから、母校実習はできるだけ避ける方向で見直しを行うことが適当である。」とあり、本学でも教育実習校については、希望学校種が同じであり、学生自身が教育実習生としての立場を十分に心得ていれば、地域連携のある学校に教育実習生として受け入れていただくことも積極的に考え、見直しているところである。受け入れ校の負担は大きいと思うが、実習中に大学に指導・相談を受けやすい利点は大きいと考える。

ただし、施設・設備等や雰囲気などに慣れるのに時間を要すること、既知の教員が実習校に勤務していないことに依る心細さや不安感などの心理的な要因は考えられるので、学生の状況も考え併せ、支援をする必要があると考える。

○学習指導案

指導上の立場では、生徒の実態を把握すること、先ず、目の前の生徒理解をすることが、授業実

践を行う場合、第一の課題となる。学習指導も、生徒指導も生徒を理解していないとうまくいかないし、教材も的外れになってしまう。

事例1～6は学校種も違い、履修科目も異なるが、それぞれが教育実習校の生徒の実態を把握しようと生徒にかかり、生徒が内容を少しでも分かりやすくするために工夫し、考えた学習指導案を基に研究授業を行い、指導教員の先生方を始め、多くの先生の御指導を受けたものである。

事例1～5では、生徒の実態把握を踏まえ、生徒が主体的に学ぶための授業展開、アクティビティブーリングを取り入れ、グループ活動での学び合いやグループ発表の方法などについてワークシートも含めて工夫している。しかし、事前に時間配分を考えていたり、予定通りにいかない場合が実際に多いので、臨機応変な対応が必要であることも実感している。事例6は生徒理解不足により、教材研究が十分でなかった場合である。生徒は知識・理解力も高く、教師の授業展開の工夫次第ではより興味関心を高められ、主体的な学びを導き出せたと思われたが、実際には教師からのほぼ一方的な知識を与える授業になってしまっていた。

教育実習は、限られた期間ではあるが、できるだけ実態把握、生徒理解ができる機会をもつよう努める必要がある。教材研究については、十分な事前準備を行っていないと、生徒の質問に答えられなかったり、不十分な回答しかできなかったりする。このような経験も今後の教材研究の充実につながると考える。

また、教材研究は日頃から色々なことに目を向けておく必要がある。特に家庭科は人の生活全てにかかわるので、教材化は発想の豊かさや着目点など既成概念にとらわれないことも場合によっては必要となる。教育実習後の指導として、教職を志望する2、3年生の家庭科教育法の時間に、4年生が模擬授業を行ったり、家庭科各分野の授業導入リレーを行ったりしている。共に学び合いながら教員を目指す支援を続けていきたい。

教育実習校の指導教員の先生方を始め多くの御指導を頂いた先生方に感謝すると共に、今後も教育実習校との連携を充分に図り指導に当たる機会を積極的に取り入れたいと考える。

この事例が中学校・高等学校の家庭科教員を目指す学生の一助となれば幸いである。

引用文献

- 文部科学省. (2010). 高等学校学習指導要領解説家庭編：開隆堂出版株式会社.
文部科学省. (2012). 評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料
【高等学校 共通教科「家庭」】：教育出版株式会社
黒田政広・星島しげ子. (2015). 教育実習の手引き：くらしき作陽大学教職部会
日本赤十字社. (2010). 赤十字涌寺安全法講習教本：(株) 日赤サービス
川井英雄編著. (2014). 食べ物と健康 食品の安全性と衛生管理：医歯薬出版株式会社
佐藤晴雄. (2010). 教職概論：学陽書房

保育における絵本の読み聞かせの要点

浅野泰昌
Yasumasa ASANO

キーワード：絵本、読み聞かせ、感情の共有、保育の専門性

1. はじめに

絵本は、子どもに最初にもたらされる本であり、彼らの学びや育ちに欠かせないものとして捉えられている。洗練された絵と言葉が綴られた絵本は小さな「美術館」のようであり、展開や物語を通して感銘を与える小さな「劇場」のようでもある。また、単純で簡潔な描写でありながら、物事の本質を描き出す「哲学書」のように深い示唆を与えるものもある。絵本は子どもの身近にありながら、音楽や絵画、舞台などと同様に、芸術のひとつとして考えることもできるだろう。福音館書店の創業に参画し、日本における絵本の出版を牽引する児童文学家松居直（2002）は、絵本を「子どもに読ませる本ではなく、大人が子どもに読んでやる本」と捉え、その第一の意義を「親と子が共に居て、そのひとときの時間と空間の中に、絵本という歓びの言葉の世界があり、読み手と聴き手とがその言葉の歓びをわかつあい、共有すること」と述べている¹⁾。これは、子どもと親（大人）の双方が、共に居る実感を感じ合い、相互に育ち合う営みをもたらす橋渡しとしての絵本の価値を示すものである。絵本の読み聞かせにおいては、読み手と聴き手が時間と空間を共にし、その内容を共有するだけでなく、絵本から喚起される感情を共有することが重要であると考えられる。

子どもの育ちと学びの場として、家庭の他に、保育所、幼稚園、認定こども園などが挙げられる。これら保育現場における読み聞かせの様相は、家庭のものと異なる場合が多い。家庭においては、保護者と子どもの「一対一」の関係性の中で絵本が享受されることが多いのに対して、保育現場においては、園生活の流れの一部分として、保育者と複数の子どもの「一対多」の関係性の中で絵本の読み聞かせが展開される。家庭においても保育現場においても、松居が指摘する「絵本を媒介とした読み手と聴き手の時空間と感情の共有」は共通して重要である。ただし、保育の営みの中で展開される読み聞かせには、特有の配慮や表現が必要であり、その実践には保育者としての専門性が求められる。本稿は、保育者養成における絵本の読み聞かせの指導の要点を明確にするものである。特に、感情の共有を促すための表現の方法に焦点をあてる。

2. 保育における絵本の位置づけと読み聞かせの方法

保育における絵本の位置づけについて把握するために、「幼稚園教育要領」及び「保育所保育指針」から「絵本」という単語を抽出すると、保育内容の領域「言葉」に関連する箇所から見出される²⁾³⁾。

表1. 「幼稚園教育要領」及び「保育所保育指針」における絵本に関する表記

	幼稚園教育要領	保育所保育指針
ねらい	(3)日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、先生や友達と心を通わせる。	③日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、保育士等や友達と心を通わせる。
内容	(9)絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう。	⑪絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像する楽しさを味わう。

また、「幼稚園教育要領」においては、保育内容の領域「言葉」の内容の取扱いについて、「（3）絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を巡らせたりするなど、楽しみを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージを持ち、言葉に対する感覚が養われるようになると。」と示されている。いずれにしても、子どもが絵本を通して、楽しみながら、保育者や友達と心を通わせることをねらいとして設けていることがわかる。このことから、前述した「絵本を媒介とした読み手と聴き手の時空間と感情の共有」は、保育においても重要なものであると言えるだろう。絵本を介して、保育者と子どもが、楽しさを味わいながら感情を共有し、心を通わせるためには、どのような絵本の読み聞かせを行えばよいのだろうか。

読み聞かせの方法に唯一の正解はなく、多様なやり方が考えられる。例えば、感情表現をせずに淡々と読む方法もあれば、感情移入を促すように劇的に読む方法も考えられるだろう。この場合、どちらか一方だけに定めるものではなく、時と場合、状況、前後の保育の流れ、読み聞かせのねらい、保育者の願いなどで、様々な表現を選択することが大切と考えられる。保育者や友達との生活を通して様々な経験を積み重ねている3歳児と、就学を控えた卒園間近の5歳児とでは、同じ絵本の読み聞かせであっても、環境構成、導入、表現、声かけなどの様々な観点でその方法は異なる。また、同じ年齢の子どもに読む場合でも、ねらいに応じて、その様相は異なるであろう。幅広い選択肢の中から、日常的な関わりから得た子ども理解を基に、ねらいや保育の流れに応じた適宜適切な読み聞かせを行う力量が求められる。

以上のように保育者は、絵本の読み聞かせの多様な実践方法を専門性として備える必要があり、保育者を志す学生は、ボランティアや実習などで読み聞かせの実態を学びながら、その知識や技術を習得し、実演を通して実践力を高める必要がある。さらにその過程で、絵本の歓びを感じる子どもの姿に触れ、絵本やその読み聞かせに対する理念を醸成することが極めて大切である。私たち大人にとっても、思い出深い絵本や、絵本を通じた他者とのふれあいの記憶があるように、乳幼児期の絵本の読み聞かせの体験は、人格の土台に深く根付くものである。子どもと絵本の出逢いをもたらす保育者の役割の重さを肝に銘じ、その実践の技術や知識と、それを下支えする理念を培うことが重要である。

3. 絵本の種類と子どもの発達過程

絵本の種類と、その分類には諸説があって定説はない。絵本の表現は多種多様であり、それらを明快に分類するのは困難である。物語性があるものとそうでないもの、物語の中でも伝統的な昔話をもとにしたものと新たに創作されたもの、文字が表記されるものとそうでないもの、描写が絵のものとその他のものなど、出版の対象を月齢・年齢別に分けているものなど、様々な観点で分類することができる。例えば、保育現場で活用される絵本の種類として、次のような項目が挙げられる。

物語絵本（昔話絵本、民話絵本、創作絵本）、乳児向け絵本、知識絵本、科学絵本、命名絵本、生活絵本、乳児向け絵本、文字なし絵本、写真絵本、仕掛け絵本、言葉遊び絵本、詩の絵本、擬音・擬態語の絵本 など

保育者は、多様な種類の絵本の中から、子どもの発達過程や、保育の流れ、読み聞かせのねらいなどに応じて、時と場合と状況に応じた絵本を適切に選び出すことが求められる。

その際には、子どもの発達過程を考慮する。乳児においては、絵本は他者との関わりの媒介であり、本でありますながら遊具の側面も持つ。描かれている身近な事物や、めぐりによって移り変わる変化を、他者（保護者・保育者）との応答的なやりとりと同時に楽しむ。発達が進むにつれて、短い物語も楽しむことができるようになるが、子ども自身の生活体験に根ざした作品を導入として選ぶと良い。自らの生活の中で経験する物事や、その際に感じた自らの感情を基にして、子どもは絵本に描かれる物語を共感的に楽しむようになる。

以上のような絵本の分類や発達過程に応じた選書については、専門書が数多く出版されている。ま

た、近年ではインターネット上にも、年齢や状況などの条件を入力することで適した絵本を調べることができる検索サイトも見受けられる。これらの情報は、読み聞かせの対象となる子どもの発達過程に応じた絵本を選ぶための参考となる。ただし、これらは指標のひとつとして捉え、あくまでも、子どもの実態に応じることが大切である。

4. 絵本の読み聞かせの要点

本節では、保育現場における一对多の絵本の読み聞かせの要点について、環境構成、導入、視覚的な表現要素、聴覚的な表現要素の4点から考察する。

(1) 環境構成

どのような絵本の読み聞かせにおいても、子どもが心地よく楽しみ、深く味わうことができる環境を整えることが大切である。室内環境として、室温や明るさに注意する。にぎやかな活動音にあふれている保育現場で無音の環境を用意することは難しいが、読み聞かせのねらいに応じて、出来るだけ静穏な環境を整える。

読み聞かせにおける保育者や子どもの配置にも留意する。絵本の背景が、外の景色が目に付いたり逆光でまぶしかったりする窓や、華美に装飾された壁面でないように保育者の座る位置を決める。子どもが広く座ると、左右の端の子どもが絵本の画面が見えにくい場合がある。過度に密集しない程度に集めて座るように促す。子どもの目線が自然に絵本に集中するように、部屋の隅を背にして行うのも良い。この際、床に座るのか、敷物を敷くのか、幼児用椅子に座るのかなど、絵本の長さや内容も考慮し、心地よく楽しめるように配慮する。また、読まれる絵本の高さにも留意する。絵本を見上げる仰角が大きくなり過ぎないように、立つ・脚の高い椅子に座る・脚の低い椅子に座る・床に直接座るなど、保育者が提示する絵本の高さに気をつける。

(2) 導入

日常的な関わりの中で構築された信頼関係があつてなおも適切な導入を行って、子どもの絵本への興味と関心を高める。絵本の紹介をしながら、その内容を想起させ、読み聞かせのねらいが達成できるような言葉がけをする。例えば、ドングリの絵本を読む前に、ドングリそのものを提示するなど、絵本に描かれる事物を直接提示することも、子どもたちの興味を強く喚起し、現実の生活と絵本を結びつける方法として考えられる。「どんぐりころちゃん」のわらべうたや、「どんぐりころころ」のペーパーサートなども、子どもの視覚と聴覚を刺激して集中を促し、絵本に対する気持ちを高めるだろう。このように、具体物や、視覚・聴覚に働きかける児童文化財を活用することも重要である。

(3) 読み聞かせ表現における視覚的要素

①持ち方・支え方

視覚的要素の第一は、描写された絵を活かすことである。安定した提示を行いたい。上下左右に絵本の画面が傾くのを出来るだけ押さえる。また、文章を読むのに気が行くあまり、絵本の画面が読み手側に傾くことがある。子どもにとって最も見やすい画面になるように留意する。そのために、絵本を適切に持ち、支える。一般的には、絵本の中央を下から支え、読み手の身体の横に絵本を提示する。文章を読むのに専念しすぎると、絵本ばかりに目をやることになる。読み聞かせは朗読ではなく、子どもの方に発信する表現の営みである。読み手の顔や目線が向けられることで、聴き手である子どもは、読み聞かせを受けている実感を新たにするだろう。信頼を感じる保育者が自分たちに絵本を読んでくれる歓びを子どもたちは感じることができる。また、読み手の視線を子どもから絵本に移すことで、それに引きつけられるように子どもたちの視線も絵本に導くこともできる。

②めくり方

視覚的要素の第二は、絵が連続的に綴られたものである絵本の特質を活かす「めくり」である。紙芝居における「引き出し」と同様に、読み聞かせ表現の本質的な要素と言えるだろう。優れた絵本は、めくりの特性が物語や展開に組み込まれている。読み聞かせにおいては、それを踏まえて、めくりのタイミングや方法に留意する。ここで、めくりの際には、どうしても手が画面を横切ることがある。この時、絵を観る子どもの集中を損なわないように、出来るだけ画面を遮らないように配慮する。

③読み手の表情など

読み聞かせの視覚的で最も大切なのは、絵とめくりである。描かれた物語の場面の情景や登場人物の感情を表現し共感を促す読み聞かせにおいて、読み手の表情は、言葉による表現を補完するものである。ただし表情を過剰に付けると、絵への集中がそがれることも考えられるため、適切な範囲で、自然な表情を伴わせることを心がける。

その他、画面における要点を指し示して、子どもの集中を高め、面白さを引き出す「指さし」などを適宜取り入れる。

(4) 読み聞かせ表現における聴覚的要素

①日本語による表現

読み聞かせの聴覚的要素の最も重要なものは、言葉自体の美しさを表現することである。保育の人的環境であり、子どものモデルである保育者は、日本語を日常的に正しく、美しく使うことが求められる。読み聞かせにおいても同様である。標準語だけでなく、地域の風土や文化に根ざす方言も大切にしたい。また、昔話絵本などで描かれる昔言葉を伝えることも、自国の文化と伝統を継承することに繋がるであろう。

②抑揚・緩急強弱・リズム・間

絵本を媒介として、読み手と聴き手の感情の共有を促す時、言葉による感情表現は最も重要な要素である。地の文で語られる場面の情景や、登場人物の感情などが感じられるように、過剰でない範囲で言語表現を工夫する。その際には、音声の調子や高低、声量の大小、言葉のスピードに留意する。また日本語独自の語調や、擬音・擬態語による表現など、言葉のリズム感も大切にする。

音楽に意図的な無音が込められていたり、楽譜に休符が記されるのと同じように、言葉による表現にも間を意識することも、表現をより際立たせたり、子どもの集中を引き出すことにつながる。絵本によっては言葉がなく、絵のみの見開きもある。無音の中で示される絵から、場の情感を感じ取る時間的な余裕を与えたいたい。

③息づかい

登場人物の感情を表現する方法として有効なのが息づかいによる表現である。私たちは、感情が変わると生理的な変化が起こり、それに伴って息づかいが変わり、声音にも変化が現れる。嬉しい時には身も心も軽く感じ、息づかいも弾む。悲しい時には、身体にも力なく、重く沈んだ息づかいとなる。怒りを感じる時には、身体は力み、息づかいも荒いものとなる。感情に対応する息づかいに言葉を乗せてことで、音声による感情表現は一層際立つ。そのためには、日常的に、自分や周囲の人々の内面を考慮し、それがどのような形で表出・表現されているかを関連づけて学ぶことが大切である。活き活きとした豊かで多様な感情に彩られた生活こそが、表現の源である。

子どもだけでなく私たちは、日常的に周囲の他者の感情を感じ取り、推しはかりながら集団生活を営んでいる。他者の感情の表出や表現に対する感覚は、社会的な存在である私たち人間にとて必要不可欠な能力である。保育者は、子どもやその保護者などの内面に対して、鋭敏な感性を持ち、心情を察し、適切な支援を行う必要がある。感情表現を学んだり、実践するということは、自分や周囲の他者の内面を推しはかったり、それがどのように表出・表現されているかを観察・考察することと結びつく。絵本の読み聞かせや劇などの表現力だけでなく、保育の中で関わる多様な人々の心の機微や綾を感じ取る実践力の育成にもつながる。

以上の要点を踏まえ、表現を組み合わせることで、「絵本を媒介とした読み手と聴き手の時空間と感情の共有」をもたらす絵本の読み聞かせが展開される。読み手と聴き手が共有できる感情を喚起させる情景と人物描写を描き出す表現を行うことで、子どもたちが楽しみながら、他者と感情を通じ合わせ、心を通わせる絵本の読み聞かせが実現されると考えられる。

引用・参考文献

- (1) 松井直：『絵本のよろこび』、日本放送出版協会、2002年。
- (2) 文部科学省：『幼稚園教育要領』、フレーベル館、2008年。
- (3) 厚生労働省：『保育所保育指針』、フレーベル館、2008年。

父子たいそう教室の実施とその効果について —父子のふれあいと子どもの運動能力の開発—

Working report of an exercise of father and child
—Father and child's contact and development
of the movement ability of the child—

岡井克明
Katsuaki OKAI

キーワード：親子たいそう・父子・発育発達・お父さん・体操

緒言

父親（成人男性）と子どもとのマンツーマンで行うことにより、以下をこの活動の目的とする。

1. 父子のスキンシップによるコミュニケーションの向上
2. 父親の育児に対する積極的且つ継続的な参加の促進
3. 子どもの発育発達段階に応じた運動要素についての父親の理解
4. 父親の安全な補助方法の習得
5. 父親の柔軟性回復と体幹力の獲得
6. 家族力の強化

2015年9月21日（祝月）に第一回目の講習会を実施し、参加された23組（46名）から要望があり、2016年5月29日（日）に第二回目を実施する運びとなった。次回2017年2月5日（日）に開講を予定している。

方法

この活動の対象は以下の方法で募集した28組（56名）である。

岡山ふれあいセンター（岡山市中区）がチラシを作成し、近隣の公立幼稚園に配布、申込み窓口を岡山ふれあいセンターに置いた。

募集内容

日時：2016年5月29日（日）10:30から12:00まで

場所：岡山ふれあいセンター 大ホール （最大300名収容）

（前回は50名収容のプレイルームを使用）

対象：子ども一人（3才～8才）とお父さん

定員：父子40組 （前回は定員25組）

※母親のみ見学を可能とするが、対象外の子ども（兄弟姉妹等）の入室は不可とする

主な内容：身体能力やバランス感覚を養う親子体操、子どもがお手伝い！お父さんストレッチ、親子で体幹トレーニング

今回の参加者は28組（56名）で、前回からのリピーターが大部分を占めた。

活動にあたっての準備物として、ストレッチマット（施設品）2枚を養生テープで繋ぎ、100cm×150cmの大きさのものを28組用意した。それを会場内にランダムに並べ、参加者に対し好きな場所を使用するよう促した。

また、90分という幼児には非常に長時間に亘ることと、熱中症や脱水症状を未然に防ぐため、室内の温度調整に注意し、30分に一度5分間の小休憩を合計2回設けた。また、トイレ休憩や水分補給などについても、子どもからの要望があればその都度対応をしてもらうよう促した。

結果

岡山ふれあいセンター所属イベント責任者より開会のあいさつと講師紹介の後、早速講習会を開始したが、参加している子どもたちの年齢層が幅広く、用意した指導案の内容では子どもの心が掴めないと判断し、急きょ冒頭に「片足ジャンプ」を投入し、容易に全身運動ができ且つ比較的全員参加が期待できる内容への変更を試みた。数回にわたり指導者と全員による対戦の後、父子の対戦する様子をうかがった。

次いで前頭前野のトレーニングである「指体操」から前腕部の動作練習、両腕を不規則に動かす動作からジャンプを交えた全身動作を行い、参加者の表情がレッスンに対する興味の笑顔に移ったところで、座位によるストレッチングから始まる指導案に沿ってレッスンを開始した。

事前に用意した指導案の内容は次の通りである。

1. 座位によるストレッチング

股関節、手首足首、四股、動きを伴う伸脚運動、体幹部のストレッチングなど

2. 伏臥姿勢の運動

四つん這いからの体幹チェック運動、上体・肩関節の拡張運動

3. 体操座りからの肩甲骨ストレッチング

頭部の重さを活用した可動域拡張動作

4. 後部へ転がる背筋郡ストレッチング

胸骨の可動域向上まで

5. 背倒立

的確な補助の指南と美しい姿勢づくりの段階的方法まで

6. ブリッジ動作

肩関節の伸展を意識した無駄な動き（痛み）の少ない補助の指南

7. 動きを伴うブリッジ動作

年長児以上を対象にブリッジ歩行（補助のしかたを含む）

8. 中腰姿勢（そんきょ）からの支持運動（倒立への予備動作）

両足、片足、足裏叩きなど

9. ペアで行うジャンプ運動

両足ジャンプ、開脚ジャンプ、グーパージャンプ、片足ジャンプなど

10. 休憩（5分間）

熱中症・脱水症状予防に必要不可欠な適切な水分補給について説明を行った。併せて発症した際、症状に応じた応急処置について、日本赤十字社救急法指導に基づいた説明を行ったが、現時点で子どもたちに疲労の様子は覗えず、父子で水分補給を行ながら熱中症予防についての説明に耳を傾けていた。

11. 「とんでくぐって運動」

父親は体育座りで背面に両手を着いた姿勢で腰を浮かす。お腹の上を子どもが飛び越し、その後お尻の下をくぐって戻るといった動きあそび。

12. 「時計の振り子運動」

直立した子どもの背後から両わきに父親が両手で抱え上げて左右に揺らす運動あそび

大きく小さく、緩急をつけるよう促す。

13. 父子による子どもの「懸垂姿勢」での動作

逆上がり（鉄棒）のイメージづくりのための予備運動

14. 「ペンギンさん」（父子による子どもの「支持姿勢」での動作）

初歩的な体幹力づくり、鉄棒の支持姿勢へ繋がる動きづくり

15. 「お父さんのストレッチを手伝おう」

足裏を合わせた姿勢で床に座り、背後から両膝の上に乗るよう子どもに促した。

子どもの体重は約 20 kg 弱と判断したため実施。

16. 「お父さんの背中に立ってみよう」

四つん這いになった父親の背中に直立し、バランスを保つ。

父親には背中で子どもの足指の「踏ん張り」確認を促す。

17. 肩車からお父さんの肩に直立

肩車の状態から両手を繋ぎ、片足ずつ徐々に抜いて両肩の上に両手を繫いだまま直立。

18. 休憩（5 分間）

「スキャモンの発育発達曲線」を参照し、子どもの発育期における段階的な成長部分の解説と様々な運動要素が求められる理由を説明した。

19. 「お父さんのお膝で飛んでみよう」

子どもの背筋力とバランス力の向上を目指す。

20. 父子でクールダウン

大腿四頭筋群のストレッチングを行いながら、子どもの成長期傷害について例を挙げ、「ウォーミングアップ」と同様「クールダウン」と日常的な身体のケアの重要性について説明を行った。





考察

参加者からのアンケート結果を基に考察を行った。※ 資料①参照

講座の「内容」・「講師」・「再度受講希望」について、「大変よい・よい」の回答が100%であった。この講座は今後も継続して実施をする予定である。

また、本講座の「時間」・「年間開催数」・「定員」・「時間帯」・「開催曜日」についても過半数の参加者から「よい」という回答であった。

しかし感想として、「参加者の年齢の幅が広いので、できないことにはまったく興味を示さず、ちょっともったいないと思うこともあった。」や、「年長児にはちょうどいい内容・時間だと思うが、3歳児には集中力がもたなかつたので時間分けをしてほしい。」などの建設的な意見もいただいた。

いただいたご意見を総合的に鑑み、ふれあいセンターの方とともに今後に活かしていきたいと思う。

※ 資料①

講座名	お父さんと一緒に！体操教室			講師名	岡井 克明 氏				
1. この講座を受講して									
大変よい…19	よい…8	ふつう…0	あまりよくない…0	よくない…0	大変よい・よい … 100%				
2. この講座の講師は									
大変よい…22	よい…5	ふつう…0	あまりよくない…0	よくない…0	大変よい・よい … 100%				
3. この講座の時間は									
短い…1	よい…23	長い…2	具体的に…60分		よい … 85%				
4. この講座の回数は									
少ない…10	よい…16	多い…0	具体的に…月 1 回		よい … 59%				
5. この講座の受講料は									
安い…5	よい…20	高い…2	具体的に…300～500円		よい … 74%				
6. この講座の定員は									
少ない…0	よい…27	多い…0	無回答…0		よい … 100%				
7. この講座の時間帯は									
よい…25	よくない…1	具体的に…9:30～・ 13:30～			よい … 93%				
8. この講座の曜日は									
よい…26	よくない…1	具体的に…土曜日・平日			よい … 96%				
9. この講座を再度受講したい									
はい…27	いいえ…0	無回答…0			再度受講希望者 … 100%				
10. この講座を何で知りましたか？									
市民のひろばおかげま…9		センターの掲示…6		知人から…0					
幼稚園で…7		インターネット…4		新聞…1					
11. センターまでの交通手段は何ですか。									
自家用車…27	福祉バス…0	バイク…0	徒歩…1	自転車…0	公共交通機関…1				
12. どうしてこの講座を受講しようと思ったのですか。(複数回答可)									
家族のすすめ…18		思い出作り…2		親子のふれあい…15					
運動が好き…2		その他…0							
13. 受講の感想をお聞かせください。									
<ul style="list-style-type: none"> ● 楽しそうに体操できてよかったです。子どもとふれあう体操を家でもしていきたいです。 ● すごく喜んで体操していました。 ● 楽しかった。 ● 分かりやすい良い講座でした。今後も時間をみて子どもと行っていきたいと思います。 ● 親子で仲良くふれあうことができました。 ● 楽しく受講していました。 									

- 楽しそうにやっていた。
- 子どもが楽しそうな様子で参加してよかったです。普段から運動することも多くないので、いい機会になってよかったです。
- 成長の段階がよくわかった。
- 年齢の幅が広いので、できないことにはまったく興味を示さず、ちょっともったいないと思うこともあった。
- 年が上の子にはちょうどいい内容・時間・だと思います。3歳児には集中力が足りなかつたので、1時間程度にして内容も簡単にしてほしい。年齢を分けてもよいかと…。先生はすごくよかったです。
- 体の使い方がとてもわかりやすくおもしろかったです。ただ子どもの年齢を3~4歳と5~7歳ぐらいでもう少し細かく分けて実施してほしいと思いました。
- 大変勉強になりました。

謝辞

全国で日常的に「親子体操教室」は行われているが、本講座は「父子限定」としており、珍しくもないへん意義のあるイベントである。本講座は昨年に引き続き2回目の開催となるが、岡山ふれあいセンターの皆さんには数ヶ月前から近隣の公立幼稚園などへ広告活動に奔走いただくなど、たいへんお世話になった。

また、リピーターとして前回に引き続きご参加いただいた方が多く、子どもの成長も垣間見ることができ、とても嬉しく感じた。とともに、今回アンケートとしていただいた貴重なご意見を反映させ、より充実した内容の講座として今後も継続して実施させていただきたいと思う。

最後に、本講座を企画から広告・空調照明から会場提供まで全面的に協力を頂いた岡山ふれあいセンターの皆さん、ご参加頂いた父子とそのご家族の方々皆さんに感謝の意を表したい。

学修意欲を高める教授方法の検討

Examination of Teaching Methods in Improvement of Learning Motivation

河 村 敦
Atsushi KAWAMURA

キーワード：学修意欲、アクティブ・ラーニング、ICT、Google Drive、スマートフォン

1. はじめに

教育に携わる者にとって、学修者が興味関心をもって質問し課題に取り組む状況に遭遇することは至福の一時である。しかしそのような状況は、教授者の一方的な講義形式の授業では生じえない。昨今、大学においても学びの質の保証、未来を担う人材の育成などの観点から、アクティブ・ラーニングの方法や効果などが多く報告されている。

アクティブ・ラーニングとは、教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。(平成24年中教審答申用語集 p.37)

能動的学修という意味では、J.デューイの経験主義教育理論にもあるように目新しい概念ではないが、近年、アクティブ・ラーニングが注目されている。注目される社会的背景の一つには、覚えただけの知識ではなく実際に使える知識、課題解決や問題発見につながる知識の重要性。二つには変化に対応するために自律的・継続的に学ぶことの必要性。三つには情報通信技術の高度化・大衆化による情報利用の簡便化があげられる。

これらの背景から、大学のみならず小・中・高の各教育現場において改めて、学修者がアクティブな主役となって取り組める授業が求められている。しかし、現状として例えば大学では、依然として講義中心の授業が実施されていたり、あるいは教員が工夫した授業を行ったとしても学生は単位取得目的だけであったりする。小・中・高においても興味の有無や得意・不得意、進路・進学との関連の有無によって必ずしも能動的でない状況が生じている。上記のことを含め教職担当科目の教育心理学の授業において、教授-学習過程・学修意欲・教授法の単元で、児童・生徒を如何にして積極的に学修に参加させるかを取り上げているが、教職希望学生でさえアクティブになるのは難しいものがある。

本稿では、これまで取り組んできた学生の学修意欲を高める取り組みと、2016年度から試験的に取り組んでいるGoogle Driveを使用したリアルタイムフィードバックについて紹介する。

2. これまでの取り組み

2.1 双方向コミュニケーションシートの利用

学生の意見や思いを汲み取るために、10年以上前から双方向の意見交換手段として、各授業の終わり10分間程度を使ってコミュニケーションシートを利用してきた。授業中に積極的に発言する学生もいるが、多くの学生は何か感じるものがあったとしても発言せずにいることが多い。授業に対する評価欄と学修内容の確認欄、および貴重な学生の純粋な思いを自由記述する欄を設け、記述された

内容に対してコメントを付け、次回の授業開始時に返却する作業を続けてきた。理解が難しかったという評価や誤った理解をしている場合は、次の回の授業で復習を兼ねて再説明することは当然であるが、自由記述欄の意見・感想についても可能な限り紹介・コメントしてきた。他の学生の思いや状況を知ることによって、学生は自分との類似点や相違点に気づき、授業内容についての興味を高めているようである。

2015年度の担当授業科目におけるコミュニケーションシートを利用した科目と利用しなかった科目の授業評価アンケートでの「理解」および「興味」の評価点について平均値の差の検定を行ったところ、表1に示すように「理解」の評価点には有意な差は認められなかったが、「興味」の評価点については5%水準で有意差が認められた。コミュニケーションシートの利用は学生の興味を高める効果があることは明白であるが、毎回コメントを付け返却することは、受講者数が多い場合は教員にとって大変な負担となる。また、シートの返却は次週になり、講義との間にタイムラグが生じて復習意欲が減退してしまう可能性がある。

表1 コミュニケーションシートの有無による評価平均値

	理解	興味
コミュニケーションシートあり	4.39 (0.04)	4.39 (0.01)
コミュニケーションシートなし	4.41 (0.07)	4.22 (0.06)

()は標準偏差

IT教材開発研究班(2008)によると、これらの問題に対応すべく既に2007年に開催された私立大学情報教育協会主催「教育改革ITフォーラム」「大学教育・情報戦略大会」において、e-Learningや携帯メールを介したコメント送付事例などが報告されている¹⁾。また、高久保(2013)によれば、携帯メールを使って授業前に受講者から話題を提供させ、それらをレジュメにまとめたものを学内ポータルサイトに掲示し、そのレジュメを基に意見交換を中心に授業を構築することによって、受講者の学修意欲が高まると報告している²⁾。

2.2 ICTの利用

ICT(Information and Communication Technology)を利用した学生とのコメントのやり取りについては、2011年～2014年の4年間、コンソーシアム岡山のVOD授業「食心理学」において経験した。学生が好きな時間に受講するというVOD授業の特性もあり、休日・深夜関係なしの学生からの投稿に即時返信することは相当な負担であり困難でもあった。時間と場所を限定しないICTの利点でもあり欠点でもある。

また、本学のwebサービス学生支援システム「UNIVERSAL PASSPORT EX」を使用して授業資料の電子的配布および課題の回収を試したことがあるが、学生の利用経験が浅く、情報機器の扱いを不得手とする学生の資料不入手や学修意欲低下を招き使用を断念した経験がある。これはシステムや学生の問題ではなく、全学的な授業への使用頻度の問題である。とはいっても、授業形態や情報機器習熟度の異なる教員が幅広く使用できるには時間がかかるであろう。ICTを介しての資料配布や課題回収、コメントのやり取りもさることながら、当該授業時間内での学生の能動性を高める工夫が本題である。

2.3 グループ・ディスカッションにおけるクラスの意見概要の利用

能動性を高めることを意図して学生に意見を求めるとき、学生は回答の妥当性はもちろんあるが、正誤のない回答については自分の考えと周囲との同異を気にしていることを長年の授業経験から感じてきた。一旦、授業クラス内の自分の立場や類似者の有無がわかると積極的に発言を始めることから、考えうる選択肢を用意し、挙手によってクラス内の意見の概要を全員が把握したうえでディスカッションを始めるよう努めてきた。

しかし、進行役の教員・学生の手腕にもよるが、異なる立場の意見が多く出ることよりも、最初に発言した学生に影響を受け意見が収斂し議論が成立しないことや、質問内容によっては立場を表明することが憚られるケースもある。くわえて、クラス内の意見の概要は、挙手を数え Excel シートに入力してグラフ表示するため時間を要し、関連質問がある場合はさらに処理が煩雑になり授業が中断し、学生の学修意欲が削がれ本末転倒となる。周知の事柄ではあるが、教授－学習過程にはテンポの良さと即時性が要求される。

上記の課題を解決すべく、学生の回答を即時集計しパーソナルコンピュータ画面上に表示するシステムとして通称クリッカー(正式名称は Audience Response System)というものがある。近年、多くの大学で導入され効果も報告されている。本学でも内田洋行社製のクリッカーが 2013 年に導入され、このクリッカーを用いて 2014・2015 年に実践授業を行った。学生の評価としては、自分の意見がグラフとして即座に画面上に反映されることに参加したという充実感を感じていた。

以下に、「大学間連携共同教育推進事業中間報告書（2014 年）」に掲載した結果概要を再掲する。

授業前と授業後に「積極的参加感」「理解度」「楽しさ」の 3 項目について、期待感と結果という観点から 5 段階で学生に評価させた。出席した学生は 31 名で、ASB 教室の使用は 3 回目、クリッカー使用は初めてであった。また、参観教職員は 7 名であった。

結果は表 2 に示したように各項目とも高得点であり、授業前・後の得点の平均値の差の検定を行ったところ、各項目に有意な差は認められなかった。学生にとっては授業前の期待感通りに学びができたと考えられる。また、学生たちは初めてのクリッカーに多少興奮気味で、自分の回答が即座に反映されることに楽しさを感じていたようであった。

表 2 授業前後の 3 項目の評価平均値

	参加感	理解度	楽しさ
授業前期待平均値	4.4 (0.83)	4.1 (0.64)	4.4 (0.64)
授業後結果平均値	4.3 (0.79)	4.2 (0.80)	4.6 (0.57)

()は標準偏差

このシステムは、専用のアプリケーションソフトがインストールされたノート型パーソナルコンピュータ、カメラ、受信装置、レスポンス端末からなり、質問画面および結果画面はプロジェクタにより大型スクリーンに投影することができる。大変優れた高価なシステムであり、事前に質問画面を作成し提示することも、その場で臨機応変に質問項目を入力し提示することもできるが、質問項目が多い場合は作成に時間がかかること、機器の設定や撤収に時間がかかることから、前後に別の授業が入っている教室では運用が難しい。またレスポンス端末が 50 個であり、50 人を超える授業での使用は工夫が必要である。

3. Google Drive を使った新たな取り組み

内田洋行社製のクリッカーを授業で手軽に使用できる方法はないかと思案していた折、Google 社の Google Drive の利用について知る機会があった。Google のアプリケーションソフトには web 上で簡単にアンケートを取ることのできる Google フォーム、フォームとリンクすることによってフォームの回答結果をリアルタイムにデータシートへ取り込むことができる Google スプレッドシート、スプレッドシートのグラフなどをプレゼンテーション表示する Google スライドなどがあり、一連の情報をシームレスに活用することができる。これらのアプリケーションソフトはパーソナルコンピュータ上ののみならずスマートフォン上でも利用することができる。

このように多機能で便利な Google アプリケーションソフトであるが、学外の web サーバーを使用することの危険性や持続可能性についての不安、レスポンス端末として携帯電話やスマートフォンを授業に持ち込むことの危惧など解消すべき課題がある。本稿を執筆するにあたり、国立情報学研究

所が提供する文献情報・学術情報検索サービス CiNii Articles で、「教育」および「スマホ」を and 検索し、ヒットした 100 件の文献の要約や本文を基に分類したところ、69 件が教育におけるスマートフォンやインターネットなど ICT の否定的影響などの報告、31 件が肯定的報告であった。

肯定的研究が 3 分の 1 弱とはいえ、これらの研究では、山本他（2008）によると、ICT を小テストの形成的評価に積極的に活用したグループの期末筆記試験の成績が向上したという報告³⁾。岡田他（2010）によると、携帯電話をよく使う人は自ら進んで目標を立てて勉強しようとする人が多く、パソコンをよく利用する人は情報収集やデータの管理などをするリーダー的存在の人が多いと報告している⁴⁾。市村他（2012）によると、インターネットとスマートフォンを利用した感性的な SD 法の電子アンケート手法を作成し使用評価を行ったところ、この手法の有効性が確認できたと報告している⁵⁾。内外教育（2013）の特集：ICT 活用で学修意欲向上には、小学校の授業に ICT を導入したことによって、子どもたちが躊躇せずに ICT 機器を操作できるようになり、学修意欲も向上したと報告されている⁶⁾。陳他（2016）によると、大学が提供する ICT 環境を補完するスマートデバイスを活用した授業外学修の可能性について、大多数の学生の主となる利用時間帯と場所は、授業外学修をするのに適していること、また学生はネット利用に対する不安の程度に関係なく、スマートフォンの学修活動への有効活用に関しては積極的に捉えていると報告している⁷⁾。以上のように利用方法に気をつけることによって ICT の教育効果の有効性が示されている。

スマートフォンと Google アプリケーションソフトやその他のクリッカーソフトを学修支援ツールとして用いた研究として、日本のスマートフォン開花期の神谷（2010）によると、従来の学修教材パッケージから離れ、教員独自の内容・タイミングでオンラインによるアンケートを行いたい場合や、普通教室での出席確認・質問受付を行いたい場合に Google ドキュメントによるアンケートフォームが役立つ可能性が報告されている⁸⁾。日本のスマートフォン爛熟期の鷺尾（2011）によると、Google アプリケーションソフトなどのクラウドサービスは、学生の声を収集し授業にフィードバックするツールとしての利用、授業記録・授業情報の発信ツールとしての利用、学生の学修ツールとしての利用など様々な可能性と、グループ学修支援方法の検討やクラウドサービスの変更に対処するために提供企業との連携の必要性があることが報告されている⁹⁾。田中他（2013）によると、Google の提供する機能を用いて、基本的な学修支援システムの機能を実現することができると報告している¹⁰⁾。小松他（2014）によると、タブレット端末を携帯し学修支援システムや Google Drive での学修課題のリアルタイム共有を実施したところ、タブレット端末を双方向コミュニケーションツールとして使用するなど利用方法に深化が認められたと報告している¹¹⁾。英保他（2014）では、教材についての意見を求めるために Google Drive による WEB アンケート作成方法を紹介している¹²⁾。藤本（2016）によると、クラウドサービスへのデバイスとしてスマートフォンをクリッカー代わりに使用しリアルタイムフィードバックをしたところ、学生の授業参加意識・集中度が高まるという有効性と、個人情報の保護および多人数の学生が同時に接続できる Wi-Fi 環境が必要であると指摘している¹³⁾。

3.1 実践授業の対象・方法

上記先行研究の ICT の有効性および留意すべき指摘を踏まえて、Google Drive のフォームを使用して簡便な WEB 心理テストを作成し、2016 年度前期科目・心理学概論（食文化学部・音楽学部）の 12～15 回目の授業において実施した。学生には各自のスマートフォンを用いて回答させ、クラス全体の結果概要をリアルタイムフィードバックしディスカッションの情報とした。スプレッドシートに記録されたデータは Excel のシートにコピーし、Google Drive 上からは消去した。

3.2 Google Drive を使った WEB 心理テストの作成

Google アカウントを作成し、Google ドライブにログインする。マイドライブを表示し、新しいフォルダを作成・名前を付け、フォルダを開く。Google スプレッドシートを起動し挿入タグのフォームを選択する。フォームでは独自の心理テストやアンケートを作ることができる。質問回答の設定は、

日常行動について

次にあげる様々な行動について、あなたは今までどの程度したことがあるでしょうか。あてはまる数字にチェックをつけてください。

したことがない	→ 1
1回したことがある	→ 2
数回したことがある	→ 3
しばしばしたことがあります	→ 4
いつもしている	→ 5

質問は20問あります。

1. 列に並んでいて、急ぐ人のために順番を譲る。

1	2	3	4	5	
したことがない	<input type="radio"/> いつもしている				

2. お店で渡されたおつりが多かったとき、注意してあげる。

1	2	3	4	5	
したことがない	<input type="radio"/> いつもしている				

3. 転んだ子どもを起こしてあげる。

図1 WEB 心理テスト

1. 列に並んでいて、急ぐ人のために順番を譲る。(1件の回答)

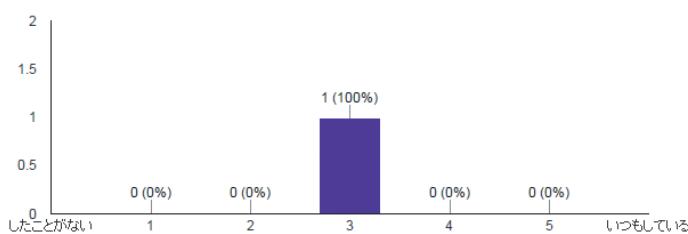


図2 結果表示

記述式・段落・ラジオボタン・チェックボックス・プルダウン・均等目盛・選択式（グリッド）・日付・時刻など様々な形式を選んで目的に合ったフォームを作ることができる。質問作成後は「プレビュー」によって提示画面を確認でき、何度も編集可能である。完成後はWEB上に公開するために「送信」を選択し、表示されたアドレスを記録保存しておく。WEB上の提示画面にアクセスしやすくするために記録保存したアドレスをQRコードに変換する。図1はWEB心理テストの一例であり、質問に対して5段階で回答する「均等目盛」設定のフォームである。図2は結果表示のグラフであり、スマートフォンからデータが送信されると即座に集計結果が反映され、学生は視覚的にリアルタイムで理解することができる。

3.3 学生の反応

本取り組みは始めたばかりで現在は定性的データのみであるが、学生のコメントとして「スマホでやった心理テストの回答の内容が自分とよく当てはまっていて驚いた。」「スマホを使ったものがおもしろかったです。もっとやりたいです。」「他の人の結果を知ることができて楽しかったです。」「スマホで答える心理テストでは、自分の答えた回答がどの問でも一番多かったので、みんな同じような考えをしているのだと思った。」「心理テストの答えが、全部、皆が一番選んでいたものになっていたので驚きました。」「リアルタイムで結果が出るのはおもしろかったです。」などであった。

以上のコメントは、自分の答えた結果が即座にスクリーン画面のグラフなどに反映され、また、クラスの全体的傾向や自分と他者との同異が明瞭となり、授業内容を自分のこととして捉えられている

現れであると考えられる。したがって、WEB 心理テストに各自のスマートフォンで応えることは、能動的授業参加に効果があるといえる。

3.4 まとめと今後の課題

本稿では学生の能動的授業参加を促すために行ってきた従来の取り組み、および、Google Drive を使用した新たな教授方法の検討について報告した。Google Drive を使用することで、学生の反応をリアルタイムでフィードバックすることができ、能動的学修を促すと考えられる。また、学生の反応が自動的にスプレッドシートに記録されるため、従来のように紙面に記入された回答を Excel シートなどに手入力する手間が省け、作成する時間を差し引いても教材準備などに余裕ができるなどの利点が挙げられる。

留意すべき点は、情報の安全性の確保および、スマートフォンを反応デバイスとしての使用目的から外れた使用をさせない指導の徹底である。機械・設備面では、インターネット接続環境のない教室ではポータブル Wi-Fi 機器などの準備が必要である。

今後の課題として、教材の面では、学生のスマートフォン入力の速さを活かした記述形式の入力を利用して、ディスカッション結果のプレゼンテーション場面を活性化する方法の検討。定量的データも用いた能動的学修促進効果を検討する必要がある。

参考文献

- 1) IT 教材開発研究班 (2008). 授業における携帯電話の利用と動機付けの向上 大東文化大学法学会研究所報, 28, 25-34.
- 2) 高久保 豊 (2013). 初年次経営学の授業と ICT : 携帯等メールの活用による学修意欲の向上 (人材育成のための授業紹介 : 経営学) 大学教育と情報, 2, 27-29.
- 3) 山本 洋雄, 中山 実, 清水 康敬 (2008). ICT 活用での形成的評価による学習成績・意欲に関する一考察 電子情報通信学会技術研究報告. ET, 教育工学 108(247), 39-44.
- 4) 岡田 崇之, 野村 竜也 (2010). インターネットの利用状況と学習意欲との関係 研究報告ヒューマンコンピュータインタラクション(HCI), 2010-HCI-136(4), 1-6.
- 5) 市村 洋, 石原 正仁, 河野 浩士, 河村 辰也, Luis A.Marques, 亀田 多江, 勝又 洋子, 吉野 純一 (2012). 感性重視 SD 法電子化アンケート手法の提案 こども教育宝仙大学紀要, 3, 11-20.
- 6) 岩崎 万季 (2013). 特集 ICT 活用で学習意欲向上 : 第 28 回時事通信社「教育奨励賞」努力賞受賞校(26)長野県青木村立青木小学校 内外教育(6294), 14-15.
- 7) 陳 那森, 山下 泰生, 窪田 八洲洋 (2016). 授業外学修におけるスマートデバイスの活用の可能性 関西国際大学研究紀要, 17, 101-108.
- 8) 神谷 健一 (2010). Google ドキュメントによるアンケートフォームと短縮 URL : 簡易オンライン出席カード/質問カードの作成 e-Learning 教育研究, 5, 31-34.
- 9) 鶯尾 敦 (2011). Google Apps などのクラウドを用いた授業支援—「秘書情報演習」、公開講座等における事例— 高田短期大学紀要, 29, 115-126.
- 10) 田中 克明, 鈴木 令子, 山崎 秀記 (2013). LMS としての Google Apps 利用の試み 情報教育シンポジウム 2013 論文集 2013(2), 209-215.
- 11) 小松 泰信, 川崎 千加 (2014). 情報共有社会における情報リテラシー教育 : タブレット端末利用による学習環境の変容 II 大阪女学院短期大学紀要 (43), 71-83.
- 12) 英保 すずな, 内藤 裕子, 渡嘉敷 恭子 (2015). 国内外の日本語教育機関における初級日本語教材の実態調査・ニーズ調査と分析結果 関西外国語大学留学生別科日本語教育論集, 24, 37-48.
- 13) 藤本 斎 (2016). スマートフォンを使った双方向性への試み : スマホをクリッカー代わりに使う 熊本大学教育年報, 19, 49-53.

地域貢献を通した特別支援教育を学ぶ 学生の実践力向上の試み

Improvement of Students Practical Abilities for
Special Needed Education in the Regional Contribution

渡邊亮太^{*}・橋本正巳^{*}・中塚志麻^{*}・銀屋伸之^{*}・松田真正^{*}

Ryota Watanabe, Masami Hashimoto, Shima Nakatsuka, Nobuyuki Ginya, Naomasa Matsuda

【要旨】

本研究では、これまで本学で実施してきた地域の障害児の学習支援の取り組みの内容と学生や保護者の評価についてまとめ、特別支援教育を学ぶ学生の実践力の向上と活動の授業化に向けた今後の課題について検討した。その結果、本活動に対する学生と保護者の満足度は高いことが示された。また、学生は能動的に活動に参加するようになった。しかし、それと同時に、学生や保護者の要望もより専門性の高いものとなり、それらに対応するための組織づくりや学習内容や方法の改善が求められることが明らかとなった。

Abstract

This study summarized the contents of activity for local special needs children at our educational institution, and the evaluation of students and parents who participated in the activity. We investigated improvements in the practical skills of students receiving special support education and the future issues for construction of lesson. The results showed that students and parents were satisfied with the activities. Furthermore, students have begun to actively participate in the activities. However, at the same time, students and parents requested that study materials should be more specialized. It also became clear that improvements in the organization, contents, and methods of special support education were needed.

Key words : 特別支援教育・実践力・地域貢献・能動的学修

1 はじめに

特別支援教育が学校教育法に位置づけられて10年が経過した。その間にも、特別支援学校や通級学級を利用する子どもは年々増加している。平成27年度文部科学省の調査によると、特別支援学校（小・中学部）には7万人程度、特別支援学級に20万程度、通級指導を受けている児童生徒が9万人程度在籍することが報告されている。これ以外にも小中学校の通常学級には発達障害の可能性のある子どもが全体の6.5%在籍する可能性も示されており（文部科学省：2015）、現在、特別支援教育に対する理解と実践力を有する教員の養成が望まれている。

近年、特別支援教育における実践力の向上については、特別支援教育教員養成における教育実習の改善の取り組みに関する論文に垣間見ることができる。その中でも特別支援学校教員養成校における

* くらしき作陽大学 子ども教育学部 子ども教育学科

「積み上げ型教育実習」の効果についていくつかの検討がなされている。これらの論文では、入学後間もない時期の特別支援学校の見学・観察実習が授業や子どもの観察や教職への意欲向上、実習イメージの深化、課題の意識化などを促進することが報告されている（三島・山崎ら：2012、木原・松浦ら：2009）。また、障害児との実践的な関わりは、実習生の障害児や障害者に対する積極的な受容を促進すること（板田・東平・江田：2007）、学生の使命感や責任感、教育的な愛情等の理解を深めること等が示されている（奥住・根岸・高野：2009）。つまり、教育実習を通した実践力の向上に関する研究では、事前に子どもを観る、また、それ以上に実際に子どもと関わることが学生の学びを深めることができが示唆されている。しかし、積極的に地域との連携を取り入れて特別支援教育の実践力の向上について取り上げた研究は見受けられない。

本学の子ども教育学部では平成21年度、小学校教諭一種免許、幼稚園教諭一種免許、保育士資格に加え、特別支援学校教諭免許取得のための教育課程を設置し、特別支援教育に対する理解と実践力を有する教育者の育成に力を注いできた。例えば、特別支援学校教諭免許取得のための必修・選択必修科目以外の科目の履修や特別支援学校でのボランティア活動への参加の推奨などがそれにあたる。また地域の障害児との実際の触れ合いを通して実践的に学んで欲しいという思いから、平成22年度より特別支援学校教諭免許取得を希望する学生と関係教員により、倉敷市の障害児学級に在籍する発達障害児に対して余暇支援や学習支援を行ってきた。

本活動に参加した子どもは、倉敷市障害児親の会に所属する保護者の子どもであった。倉敷市障害児学級親の会の歴史は長く、平成28年度で40周年を迎える。この会は、倉敷市内の小・中学校の特別支援学級在籍児の保護者により構成されており、「障害種別や程度の差に関わらず協力し合い、助け合う」ことを基本姿勢とし、その活動として、「子どもたちのためになる、保護者にとって役に立つ」と考えられることを計画し、実施している。具体的には勉強会や研修の実施、会員への情報提供、障害のある子どもたちの教育条件の向上や権利を守るための活動、他機関との連携・協働、一般への啓発活動、子どもたちに良い経験を積ませるために活動などを行っている（倉敷市障害児学級親の会：2016）。また、倉敷市自体も、まちづくりの理念のひとつとして掲げている「はぐくみ」の中で、健やかな心と身体が大切に守られ、育てられているまち、「障害の有無にかかわらず、等しく教育・保育が受けられる」まちづくりを目指している。このように、歴史ある障害児親の会があり、障害児教育・保育に積極的な姿勢を有する倉敷市において地元の特別支援学校教諭養成大学として恵まれた環境にあるといえる。

このように、これまで本学では特別支援教育の実践力を有する学生の育成と地域貢献を目指した活動に取り組んできたが、それは平成25年度から文部科学省が取り組んでいる「地（知）の拠点整備事業」（以下、COC事業）の趣旨と合致するものであった。COC事業では、「大学等が自治体を中心に地域社会と連携し、全学的に地域を志向した教育・研究・社会貢献を進める大学等を支援することで、課題解決に資する様々な人材や情報・技術が集まる、地域コミュニティの中核的存在としての大学の機能強化を図ること」が目的とされている（文部科学省、2013）。平成26年度、本学も倉敷芸科大学との共同事業としてCOC事業に採択された（「文化産業都市倉敷の未来を拓く若衆育成と大学連携モデル創出事業」）。この事業では、両大学が連携しつつ、直接的に倉敷市に貢献し、その中で学生を教育し、研究を進めることができが計画されている（高橋ら、2015）。このような経緯から、これまで本学で実施してきた障害児の余暇支援活動と学習支援活動は、平成28年度より開設される「地域貢献科目」の「行動・学習支援演習」に向けた試行段階として位置づけられることとなった。これに伴い、特別支援教育を学ぶ学生の実践力の向上に向けて、系統的・組織的な体制の確立が必要とされるようになった。

そこで本研究では、平成26（2014）年度から平成27（2015）年度までの障害児の学習支援活動についてまとめ、そこで得られた保護者や学生の評価を基に、特別支援教育を学ぶ学生の実践力の向上に向けて、授業「行動・学習支援演習」の位置づけや活動内容について検討した。

2 方法

COC 事業「行動・学習支援演習」の授業化に向けた取り組みについて、平成 26 年度を「準備期」、平成 27 年度の取り組みを「試行期」とし、それぞれの取り組みについて、活動内容と保護者や学生からの評価をまとめ、そこから考えられる今後の課題について検討した。

3 結果（活動内容と学生・保護者の評価）

【準備期】

（1）活動内容

①参加者

倉敷市障害児学級親の会に所属する保護者 8 名とその子ども 8 名。また、本学で特別支援教育を学ぶ学生 12 名（4 年生 2 名、3 年生 5 名、2 年生 5 名）および教員 3 名の総勢 31 名であった。

②場所

本学 6 号館 5 階（505・506・507・508・509 教室）。

③期間

定例会を計 3 回実施した（18:30～20:30）。なお、第 1 回定例会前に教員は保護者と学生に対して活動の趣旨を説明した。学生は担当児の保護者と面談を行い、指導に関する要望を聴取した。その後、各個別指導プログラムを計画、実践した。

④内容

<第 1 回・第 2 回>

各定例会において、学生は主担当者と記録などの補助者で一組になり、会の前半は子どもの興味や認知特性に合わせて個別課題学習を、後半は集団活動の中で社会的行動学習を行った。また、その様子についてビデオや筆記による記録を行った。後日、記録を基に、学生と教員は個別面談を行い、学習内容の評価と改善点について話し合った。

<第 3 回>

学生が保護者に対して、これまでの学習の目的と活動内容、その結果について報告を行った。また、教員は保護者と学生に対して本年度の活動内容について総括した。

（2）学生と保護者の評価

最終回に学生と保護者に対して、質問紙調査を行った。質問内容は、「全体的な印象としての本活動の満足度はどれくらいですか。100 点満点中何点という形でお答え下さい」であった。また、その理由、教員への要望について自由記述をしてもらった。

①学生の評価

学生の本活動に対する満足度の平均は 78 点であり、概ね満足しているようであった。その理由として、「ただ子どもと触れ合うというだけでなく、充実した学習を行うためには、詳細な行動観察、十分な教材準備、保護者との話し合いなどが不可欠であることに気づくことができた」「一人の子どもについて深く知ることができた」などの意見があげられた。要望としては、物理的環境の改善を望むものが多かった（「一般教室のため室内が暗いので明るくして欲しい」「記録用のビデオカメラを増やして欲しい」）。また、「教員との相談時間をとることが難しい」などの意見もあった。

②保護者の評価

保護者の本活動に対する満足度の平均は 91 点であった。この理由として、「子どもが活動について自宅でも家族に話してくれる」「学生さんが熱心に取り組んでくれてありがたい」など、好意的な意見が多かった。要望として、「もっと回数を増やしてほしい」などの意見も寄せられた。

なお、学生と保護者の評価にあたり、「100 点満点で活動評価をすることは、点数をつける基準が難しい」という声もあがった。

表 1. 定例会の日程

定例会	
回	日付
第 1 回	平成 26. 11. 26
第 2 回	平成 26. 12. 17
第 3 回	平成 27. 2. 25

【試行期】

平成 26 年度の学生と保護者の評価を基に、①定例会の回数増加、②子どもの物理的学習環境の改善を図った。また、より組織的、系統的な活動になることを目指し、③学生と教員による事前ミーティングの定例化、④教員間の連携・業務分担、を行った。

(1) 活動内容

①参加者

保護者とその子ども（共に 9 名）、本学学生 27 名（4 年生 5 名、3 年生 10 名、2 年生 10 名、1 年生 3 名）、教員 5 名であった。教員は本活動全体のコーディネート、学生の個別相談、関連ボランティアとの情報共有の役割を分担した。

②場所 準備期と同様

③期間

今年度は定例会、事前ミーティングともに各 9 回実施した（18：30～20：45）。学生と教員による事前ミーティングと定例会の日程は表 2 の通りであった。

表 2. 平成 27 年度 ミーティングと定例会数と日程

教員・学生ミーティング		定例会	
回	日付	回	日付
第 1 回	平成 27.5.14	第 1 回	平成 27.5.27
第 2 回	平成 27.6.11	第 2 回	平成 27.6.24
第 3 回	平成 27.7.2	第 3 回	平成 27.7.15
第 4 回	平成 27.9.17	第 4 回	平成 27.9.30
第 5 回	平成 27.10.15	第 5 回	平成 27.10.28
第 6 回	平成 27.11.6	第 6 回	平成 27.11.25
第 7 回	平成 27.12.2	第 7 回	平成 27.12.16
第 8 回	平成 28.1.21	第 8 回	平成 28.2.10
第 9 回	平成 28.2.18	第 9 回	平成 28.3.2

④内容

<第 1 回>

準備期と同様に、教員が保護者と学生に対して活動の趣旨を説明した。また学生は、保護者から子どもの発達の近況や支援にあたっての要望について聴取した。さらに、実際に子どもの遊び場面の参与観察を行い、個別指導プログラムの計画に向けた情報を収集した。

<第 2 回～第 8 回>

学生と教員による事前ミーティングを全ての定例会の前に実施し、参加者や活動内容、役割分担の確認を徹底させた。また、子どもに関する保護者からの情報についてフェイス・シートを作成し、共通理解を図った。また、準備期と同様に、個別課題学習と集団活動の中で行動学習を行い、学生はその記録を基に教員は個別に面談を行い、活動の評価と改善点について検討した。試行期では、本活動における教員の役割について組織的に対応した。まず、学生の個別指導については、特別支援教育関連授業を担当している 2 名の教員に依頼し、コーディネーターと連携しながら活動を進めた。また、第 4 回定例会から、1 名の教員が保護者に対して子どもの療育に関する講話や母親からの要望の詳細について聴取を行った。この他、同じ子どもを対象とした COC 事業である余暇支援活動「ビーグル」担当教員と連携を図り、保護者への連絡事項などの徹底を図った。この他、卓上スタンドやビデオカメラを購入し、子どもと学生の物理的学習環境を改善した。

<第 9 回>

その内容としては、本活動に対する全体的な満足度については、準備期の学生と保護者の声を基に基準を設定し評価してもらった（4 件法）。

(2) 学生と保護者の評価

準備期と同様に、学生と保護者に対して、最終回に質問紙調査を行った。なお、試行期の評価については、準備期の評価を基に、質問を変更し(4件法)、全体的な印象としての本活動の満足度を尋ねた(「全体的な印象としての本活動の満足度はどれくらいですか。次の4つから選んで下さい。(1大変不満・2やや不満・3ほぼ満足・4大変満足)」)。また、満足度の根拠と教員への要望について自由記述をしてもらった。

①学生の評価

試行期における保護者と学生の評価については、活動に対する満足度とその理由、教員への要望について質問紙調査を行った。なお満足度については4件法で回答を求めた(1:大変不満・2:やや不満・3:ほぼ満足・4:大変満足)。

活動に対する満足度は、平均3.4点であった。その理由として、「子どもの課題を明確にすることができる、先生方のご指導のもと、学生同士で相談し、有意義なものとできた」「観察だけでは学べない実際の子どもの様子を間近で見て感じることが出来、より学びが深くなった」などがあげられた。教員に対する要望については、「もっと先生に個別相談したらよかった」「学習内容を考えるのが大変であり、これでいいのかといつも不安を抱いていた」などの意見もあった。

②保護者の評価

活動に対する満足度は、平均3.4点であった。その理由として、「子どもに関わってくださる人・場所があることにとても感謝しております」「分かっていると思っているが、分かっていなかったこと(コマを今あるところから右に3つ横に動かす等)を、課題として取り上げてもらい、ワーク・シートなどを通して、楽しくとりくめているようであること」「まだ通い始めたばかりですが、本人は学生さんと過ごすこの時間をとても楽しみにしているようで、予定を確認するとすかさず出席したいと返答があります」などがあげられた。しかし、「本人の満足度、達成感がわかりにくかった」という意見も1件寄せられた。また、教員に対する要望としては、「私は、子どもに何を一番学習させるべきなのか本当に分からず迷ってばかりなので、課題は先生に決めていただきたい」「親に対しての勉強会の時間を作っていただきありがとうございます。子どもの学習面での困り感や見方や考え方を勉強していきたいです」「途中から色々と講義してもらえたことが良かった。なかなか話を聞くことも少なくなってきたので、とても勉強になりました。今後も続けて欲しいです」「(先生と)ゆっくりお話したいです」などの意見があがった。

4 今後の課題

(1) 保護者のニーズの高まり

本活動に参加している保護者は倉敷市障害児学級親の会に所属しており、学生に対して子どもに関する情報も提供していただくなど活動に対する意識は高く、積極的にご協力いただいた。

「準備期」における保護者の評価は、学生の積極的な態度に対する感謝などが主であり、概ね高い評価を得ることが出来たといえる。「試行期」においても、同様に満足いただいたようであったが、評価の理由に関する記述から、徐々に保護者のニーズがより高いレベルのものになり、さらに保護者支援の必要性も訴える意見があった。つまり、活動が進むにつれ、単に学生に子どもと楽しく遊んで時間を共有して欲しいという段階から、子どもの状況に合わせて今必要なことを深めて欲しいというニーズかに変化したといえる。また、青年期を迎える保護者の不安も見受けられ、その対応について情報が欲しいというニーズも表面化してきた。このために、途中から保護者に対する講義やニーズの詳細の聞き取りを開始したが、今後も継続して欲しいという意見が見受けられた。保護者を含めた障害児の総合的な支援は重要であるが、このようなニーズに対してどのように対応していくか、物理的・人的環境を踏まえ、大学ができるることを考慮しつつ検討する必要がある。

(2) 学生の能動的学修の芽生えと組織の再構築の必要性

本活動では、学生がそれぞれの子どもを担当し、保護者の要望なども聞き入れつつ、子どもの様子

を観察してその課題内容を計画し、実践まで行う活動であり、教育現場で実践力となる人材の育成に結びつく活動であると考えられる。しかし、最初から全てを学生に要求することは困難であるため、「準備期」には教員が中心となり、保護者と子ども、保護者の参加確認をはじめとする連絡事項、基本計画、他教員との連携など、全体のコーディネートを行った。しかし、「試行期」に入ると、第6回事前ミーティングからは4年生が率先して司会・進行を行い、活動を牽引した、次第に会全体の運営にも能動的に取り組み始め、本活動を通して自分たちで工夫してやっていこうとする姿が認められた。また、4年生5名中3名が本活動における事例について卒業研究としてまとめたことや、本学のCOC事業として実施されている授業「くらしき学」で本活動に参加した1年生6名のうち4名が継続して活動に参加する意志を示したことは、学生の能動的な活動への取り組みを表すものと考えられる。このようにして、「準備期」に4年生2名、3年生5名でスタートした本活動は、「試行期」終了時には1年生から4年生、計27名で構成される集団となった。4年生は先輩として会をまとめ、下級生はそれを観察して子どもとの接し方を学ぶようになった。また、学生評価では、子どものための課題準備に関する相談時間の確保を教員に求めたり、学習した内容について学び合いの場所を求めたりする声があがった。このように本活動を通して、学生は、地域と大学の中で「能動的に学修」(文部科学省, : 2012) する力をつけつつあるといえるだろう。しかし、本活動についてはまだ改善すべき点もいくつかある。本活動では学生が一人の子どもを担当している。それは子どもの学習に責任をもってあたるという心構えをもたせる上で効果的な方法であるが、一人で問題を抱え込んでしまうことにもつながりかねない。また、教員による個別支援にも時間的制限があり十分な対応は困難な点もある。したがって、それを回避するためにも、今後は、彼らの自主性を活かしながら、学生同士で課題を共有し、解決できる環境(時間と場所)を準備することが重要課題となる。また、本研究では「準備期「試行期」における保護者や学生の授業評価の方法も異なっているため、今後、本活動に関する評価方法について、本学の全授業で実施されている授業評価も含めて検討する必要がある。

【引用文献・参考文献】

- 木原成一郎・松浦伸和・井上弥・山崎敬人・谷本忠明・磯崎哲夫・山口武志・長松正康・他22名 (2009) 「特色のある教育実習プログラム」の実施に関する研究(II) -「教育実習観察」の効果に関する研究- 広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要 37 pp. 21-30.
- 倉敷市障害児学級親の会 (2016) 「平成27年度親の会要覧」 p.2.
- 三島知剛・山崎光洋・高旗浩志・関根正美・渡辺将勝・赤崎哲也・柴田靖子・岸晶子・太田泰子・加賀勝 (2012) 「1年次教育実習プログラムの成果と課題の検討 -平成23年度教育実習Ⅰ受講生アンケートの結果から- 岡山大学教師教育開発センター紀要 2 pp. 112-119.
- 文部科学省 (2015) 特別支援教育資料(平成27年度)
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2016/06/28/1373352_01.pdf
- 文部科学省 「平成25年度『地(知)の拠点整備事業』のパンフレット」
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/coc/1346066.htm
- 文部科学省 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて ~生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ~ 用語集」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf
- 奥住秀之・根岸由香・高野裕美 (2009) 附属特別支援学校での観察実習・プレ実習を通しての教育実践力育成の試み 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 60 pp. 225-229.
- 高橋香代・妹尾護(監)・高橋慧・平山茂生(編) (2015) 「地(知)の拠点整備事業 平成26年度活動報告書 文化産業都市倉敷の未来を拓く若衆育成と大学連携モデル創出事業」 くらしき作陽大学・倉敷芸術科学大学 COC事務局

Coccomyxa gloeobotrydiformis の II型コラーゲン 関節炎モデルマウスに対する効果

Effects of Coccomyxa gloeobotrydiformis, on murine
models of arthritis of collagen induced arthritis

小金澤将太・鷺見 亮・森 伸夫・小島正章・安倍千之・菊川忠裕
Shouta Koganezawa, Ryo Sumi, Nobuo Mori, Masaaki Kojima, Chiyuki Abe and Tadahiro Kikukawa

Abstract

The effects of Coccomyxa gloeobotrydiformis were studied using animal experimental models, type II collagen-induced arthritis (CIA) in DBA/1J mice. Coccomyxa significantly reduced both incidence and severity of paw swelling in DBA/1J mice. Coccomyxa gloeobotrydiformis reduced serum levels of interleukin-1 β and anti-type II collagen antibody were also suppressed by 50 mg Coccomyxa. These results suggested that Coccomyxa has anti-arthritis effects and may be identified as a valuable therapeutic agent for inflammatory articular lesions.

Key words: *anti-inflammatory agent, Coccomyxa gloeobotrydiformis, type II collagen arthritis, models of arthritis*

緒言

コッコミクサ(学名:Coccomyxa gloeobotrydiformis : Coccomyxa)は、分類学的にはクロレラに近い種である。クロレラと比較するとタンパク質含量は少なく、炭水化物は約3倍と多いことが特徴である¹⁾。北極圏に生息する微細藻類であり、極寒の地で生息するため強固な細胞壁を保持せず多糖質を細胞外に放出している。Coccomyxaに含まれる多糖質は免疫系や癌細胞に直接影響を与え、強い抗癌活性を有することが発表されている²⁾。さらに、微細藻類には抗酸化作用や抗腫瘍作用、免疫増強作用があるが、抗炎症作用に関する研究はない。

関節リウマチ(Rheumatoid Arthritis : RA)は急性炎症から慢性炎症へと病態の経過をたどり、病変の首座が関節である全身性炎症性の自己免疫疾患である。手指、足指の小関節の腫脹から始まり、左右対称性に骨破壊へと進行する。一般的な経過として、手関節や手や足の小関節の炎症で初発することが多い^{3),4)}。RAの発症要因としては遺伝的要因と環境要因が考えられる。遺伝的要因ではHLA-DR遺伝子、環境要因としてはウイルス感染や細菌感染などの外的要因が関与しているとされている。

DBA/1JマウスはII型コラーゲン誘導関節炎モデル(Type II Collagen Induced Arthritis : CIA)であり、明確に急性炎症が先行し、生体調節が起こり慢性炎症の所見が顕著になる。DBA/1JマウスマodelにはウシII型Collagenに初回免疫としてフロイント完全アジュバント(Freund's Complete Adjuvant : FCA)、1週間後に追加免疫としてフロイント不完全アジュバント(Freund's Incomplete Adjuvant : FIA)を使用してCIAモデルを作成する。追加免疫後1週目に、発赤・腫脹を伴う多関節炎を四肢に認める。四肢の発症部位は、前肢の左右、後肢の左右にランダムに起こる。肘、手、膝、足の大関節に発症する。CIAモデルは手指や足指の関節にも発症する。発赤・腫脹は1~2ヶ月間持

続して徐々に消退するが、後に関節強直をきたすものである⁵⁾。

関節炎モデル動物とヒト RA の類似点は、末梢関節や脊椎関節の急性反復性関節炎、変形性関節症、進行性・破壊性関節における炎症はモデル動物、ヒト RA ともにみることができる⁶⁾。さらに、DBA/1 J マウスはヒト RA の急性炎症から慢性炎症へ移行する過程を反映している。相違点は、ヒト RA は一部解離がみられ、リウマトイド因子(Rheumatoid Factor : RF)の産生および炎症の増悪寛解を繰り返すのに対して、DBA/1 J マウスモデルでは認められない。

RA の病理組織像は滑膜細胞の増殖、血管新生、炎症細胞の浸潤、軟骨・骨破壊と進行する。自己免疫の異常により炎症をおこした滑膜細胞は血管新生を起こしながら増殖・多層化し、HLA-DR などの class II 抗原や TNF- α 、IL-1 β 、IL-6 を含む炎症性サイトカインの産生を増加させる。さらに蛋白質分解酵素のマトリックスメタロプロテアーゼ-3(Matrix Metalloproteinase)を産生する。炎症が進むにつれ、パンヌス形成や肉芽組織を増殖させ、骨および軟骨に浸潤する⁷⁾。

本実験では、FCA/FIA の系で惹起した DBA/1 J マウスにおいて、新規機能性を持つ食品素材である Coccoomyxa の乾燥粉末および熱水抽出による抗炎症作用について検討した。

【材料と方法】

DBA/1 J マウス(雄、4 週齢：日本チャールスリバー社)を用い、各群 5 匹とした。飼育開始後 7 日間予備飼育をして実験に供した。DBA/1 J マウスモデルの作製は 0.3% ウシ II 型 Collagen(II C:3 mg/ml, コラーゲン技術研究会, 製品 K-41)を用い、初回免疫としてフロイント完全アジュバント(Freund's Complete Adjuvant : FCA 和光純薬社製)、1 週間後に追加免疫としてフロイント不完全アジュバント(Freund's Incomplete Adjuvant : FIA(和光純薬))を使用し、マウス尾根部皮内に 150 μ g/0.1 ml 投与して II 型コラーゲン関節炎(CIA)を誘発した。各群のマウスは、初回免疫から 24 時間後、平均体重で群分けを行い各群のマウスを 5 匹とした。

Coccoomyxa 無投与群(Control 群)、Coccoomyxa 乾燥粉末および熱水抽出 0.5 mg 群、5 mg 群、50 mg 群、100 mg 群、ステロイド(デキサメタゾン(dexamethasone : DEX))群の 10 群とした。Coccoomyxa 100 mg/kg として、乾燥粉末および熱水抽出は、80 mg を秤量し、精製水 5 ml に加え攪拌する。そこから希釈をおこない 50 mg/kg、5 mg/kg、0.5 mg/kg を調製し、5 回/週で 0.1 ml をゾンデにより経口投与した。ステロイドは週 3 回腹腔内投与した。ステロイドは carboxymethyl cellulose sodium salt(和光純薬)に懸濁し、1 mg/kg の濃度を体重換算し 3 回/週で腹腔内投与した。対照群は、0.1 ml の飲用水を 5 回/週で経口投与した。

飼育室は温度 22°C ± 5°C、湿度 50% ± 10%、プラスチックゲージに床敷用チップを用いた。DBA/1 J マウスを 1 週間の予備飼育後、体重測定により各群 5 匹、Control 群、Coccoomyxa 0.5 mg、5 mg、50 mg、100 mg の 5 群に分けた。飼料には特殊系繁殖用飼料(固形飼料、CMF(オリエンタル酵母工業))、飲料水には水道水を用い、採食量を 3 回/週、体重を 2 回/週で測定した。

1. 関節炎モデルの作製方法

予備飼育後 DBA/1 J マウスは、初回免疫として FCA を用い、ウシ II 型 Collagen(II C(コスモバイオ社))を 150 μ g/0.1 ml で尾根部皮内に投与した。初回免疫から 1 週目で、追加免疫として FIA を用い、初回免疫と同様に II C を投与した。また、初回免疫から 1 週ごとに各群 5 匹ずつ屠殺による採血をおこなった。

2. 測定項目

1) 関節炎評価法

関節炎発症の評価は、無変化を 0 点、1 指あるいは複数指の腫張を 1 点、全体に見られる発赤と腫

腫を2点、全体に見られる強度の腫脹を3点、4肢の合計を最大12点とし、週に2回、評価を行った。

2) 抗 ds-DNA 抗体の測定

各週の経時的な断首により採取した血漿中の抗 ds-DNA 抗体は ELISA 法によって測定した。被験マウス血漿と反応させた後、抗体と反応させ、基質溶液で呈色後、450 nm における吸光度をマイクロプレートリーダー(BIO-RAD 社)で測定した。

3) 抗 II型コラーゲンの測定

各週の経時的な断首により採取した血漿中の抗 II型コラーゲン抗体は Chondrex 社の ELISA 法によって測定した。ELISA 法にて抗 II型コラーゲン抗体値を測定する際、血清を2段階希釈により30,000 倍希釈をおこなった。希釈した被験マウス血清と反応させた後、抗体と反応させ、基質溶液で呈色後、490 nm における吸光度をマイクロプレートリーダー(BIO-RAD 社)で測定した。

【結果】

1) 採食量および体重曲線

採食量は各群同様の推移であった(図 1)。体重は Control 群、Coccomyxa 群で増加した(図 2)。

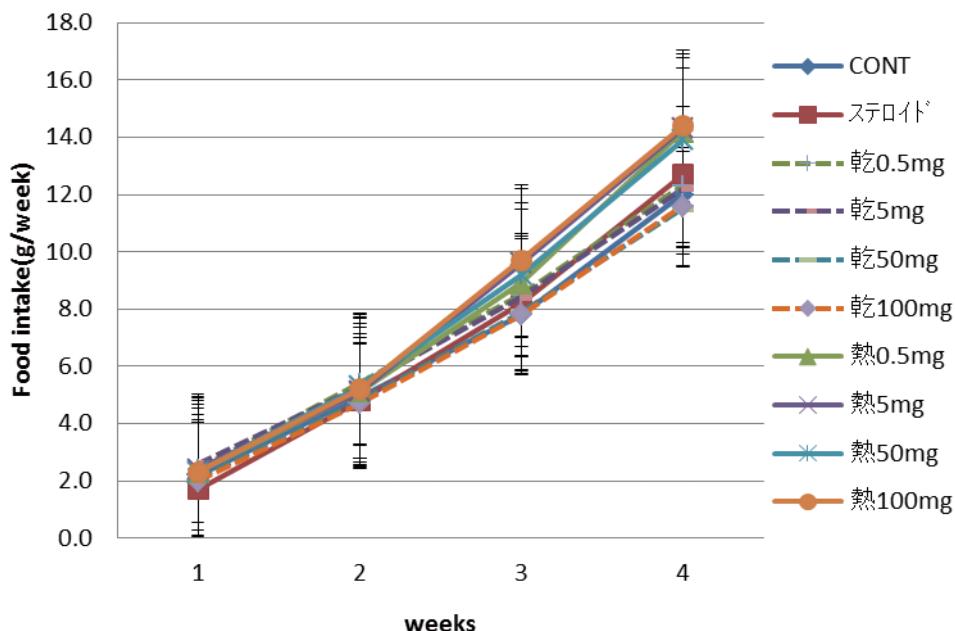


図 1. DBA/1 J マウス採食量

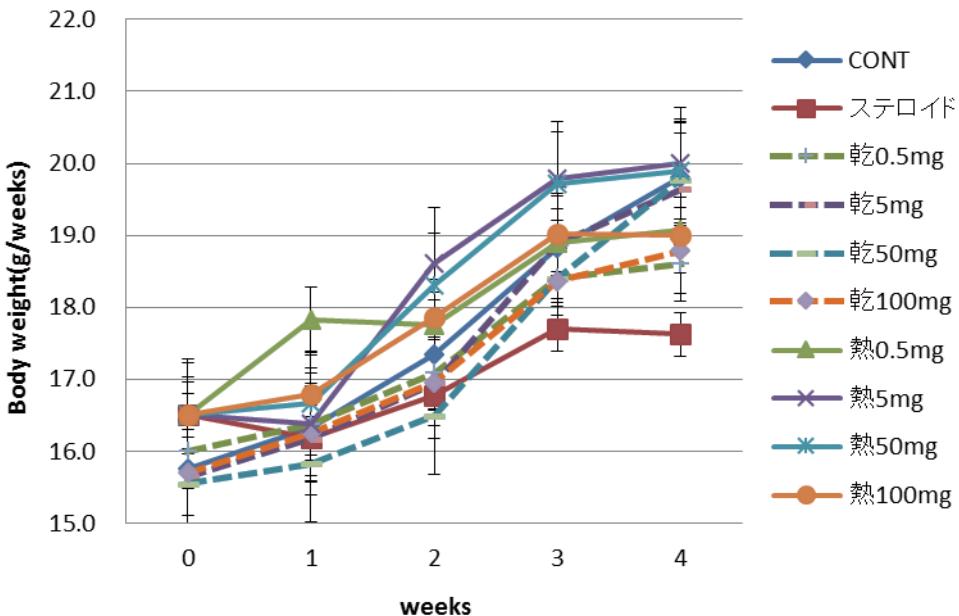


図2. DBA/1 J マウス体重曲線

2) 関節炎発症率

発症率は、発症した四肢の数/1群のマウスの肢数×100%で求め、結果を図3に示した。ステロイド群、乾燥粉末50 mg群、熱水抽出5 mg群では、1固体の発症もなく炎症の抑制が認められた。Control群、乾燥粉末5 mg群、乾燥粉末0.5 mg群では週齢が増すごとに発症率が増加している。これはスコアとの相関があり、熱水抽出0.5 mg群を除き、発症率が高値であるものはスコア値も高値(60%)になっていることが認められた。

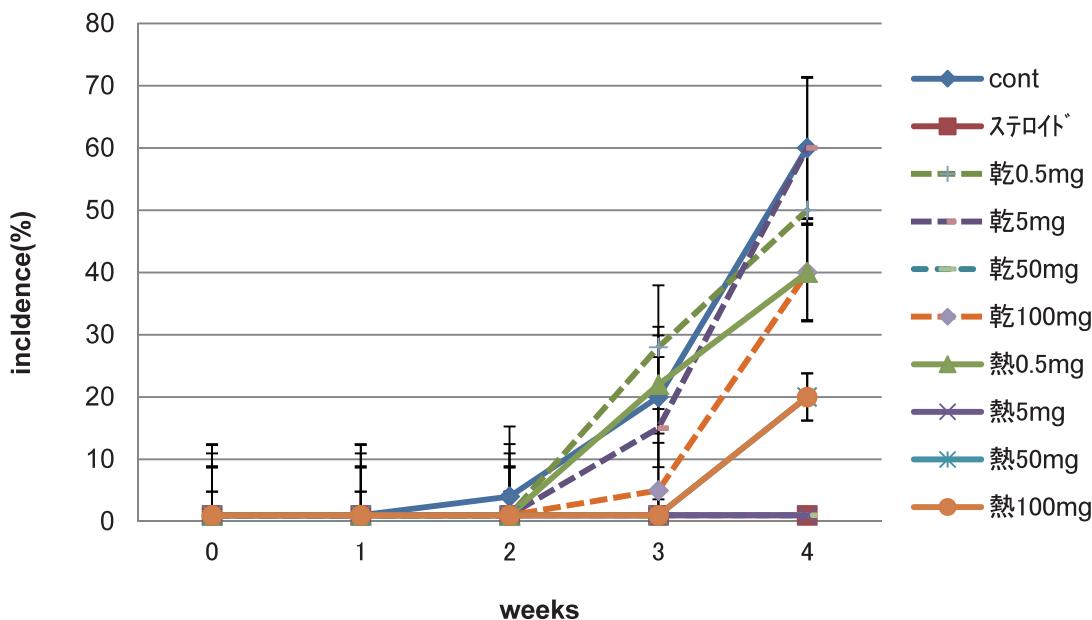


図3. DBA/1 J マウス関節炎発症率

3) 関節炎スコア

Coccomyxa 投与開始後、週ごとに各群 1 匹あたりの平均を算出し、スコア写真を図 4 に示した。また、結果を図 5 に示した。関節炎スコアでは、Control 群と比較して、熱水抽出 0.5 mg 群が高値になった。これは屠殺マウスのサンプリングの際にスコアが高値であるマウスを避けてサンプリングをおこなった結果と考えられる。これにより 1 固体あたりの炎症を判断し、熱水抽出 0.5 mg 群、Control 群、乾燥粉末 5 mg 群の順に炎症が重度であると考えられた。ステロイド群、乾燥粉末 50 mg、熱水抽出 5 mg 群では、1 固体の発症もないとため、関節炎スコアは 0 となる。



図 4. DBA/1 J マウス Scale 0～Scale 3

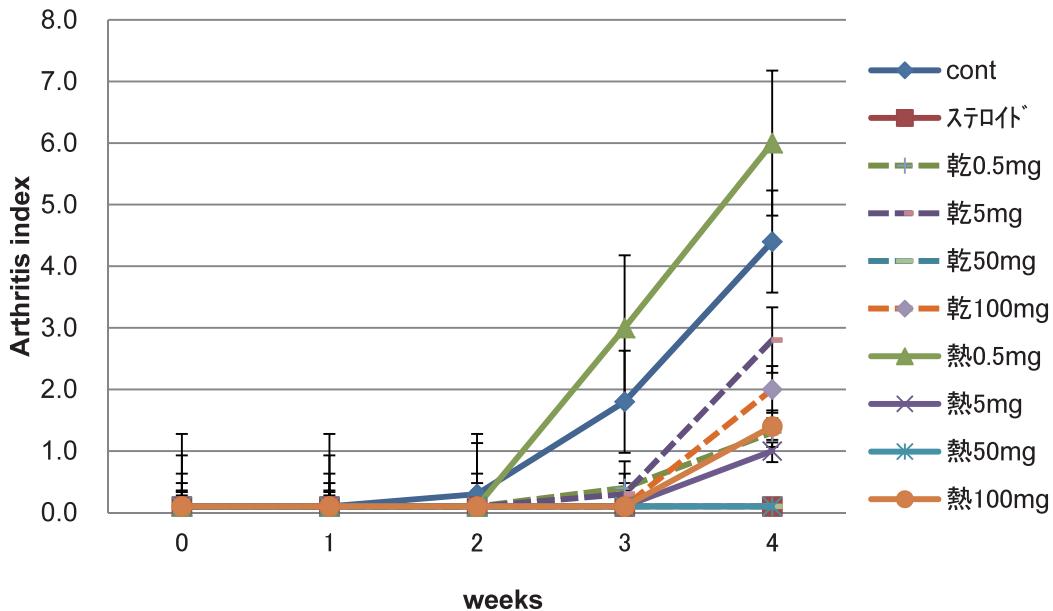


図5. DBA/1 J マウス関節炎スコア

4) 抗 ds-DNA 抗体値の定量

免疫学的評価および抗炎症作用に関する評価では、抗 ds-DNA 抗体の結果を図 6 に示した。抗 ds-DNA 抗体は 2 週目から 3 週目にかけて Control 群と比較して乾燥粉末 0.5 mg 群、乾燥粉末 5 mg 群、乾燥粉末 50 mg 群では抑制傾向が認められるが、乾燥粉末 100 mg 群、熱水抽出 5 mg 群では抑制傾向が認められなかった。Control 群、乾燥粉末 100 mg 群では急激な抗 ds-DNA 抗体値の増加を認めた。

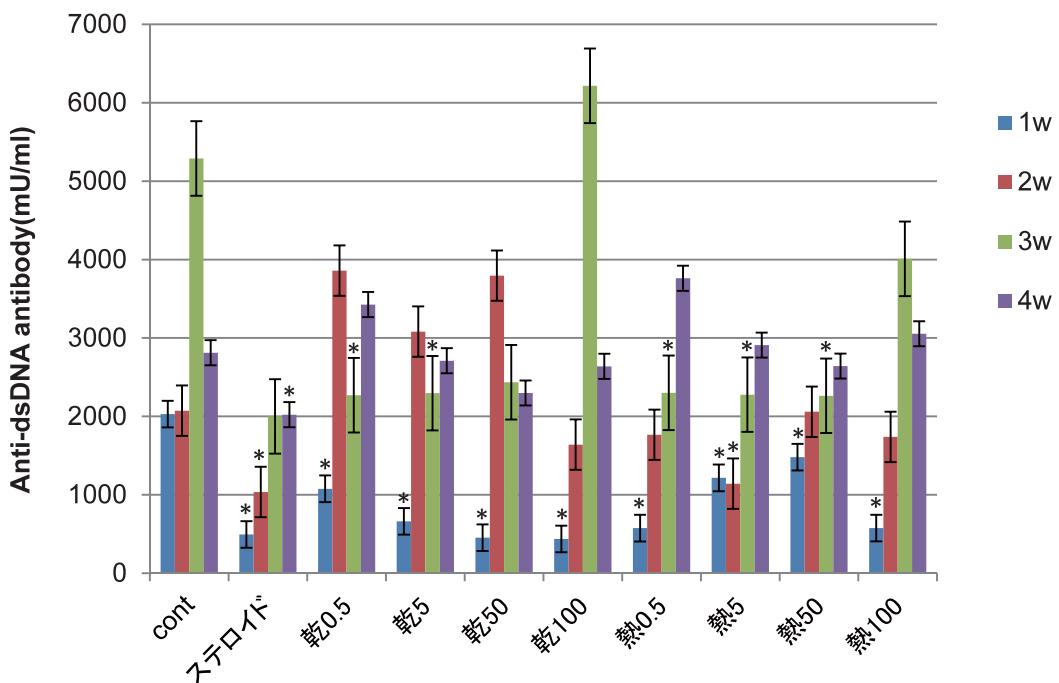


図6. DBA/1 J マウス抗 ds-DNA 抗体値の定量

5) 抗II型コラーゲン抗体値の定量

抗II型コラーゲン抗体の結果を図7に示した。抗II型コラーゲン抗体値はControl群、乾燥粉末50 mg群の2週目を除いた各群において4週目で抗体値がピークになっている。

3週目以降では、抗II型コラーゲン抗体値は慢性期に自己抗体の増加を確認した。

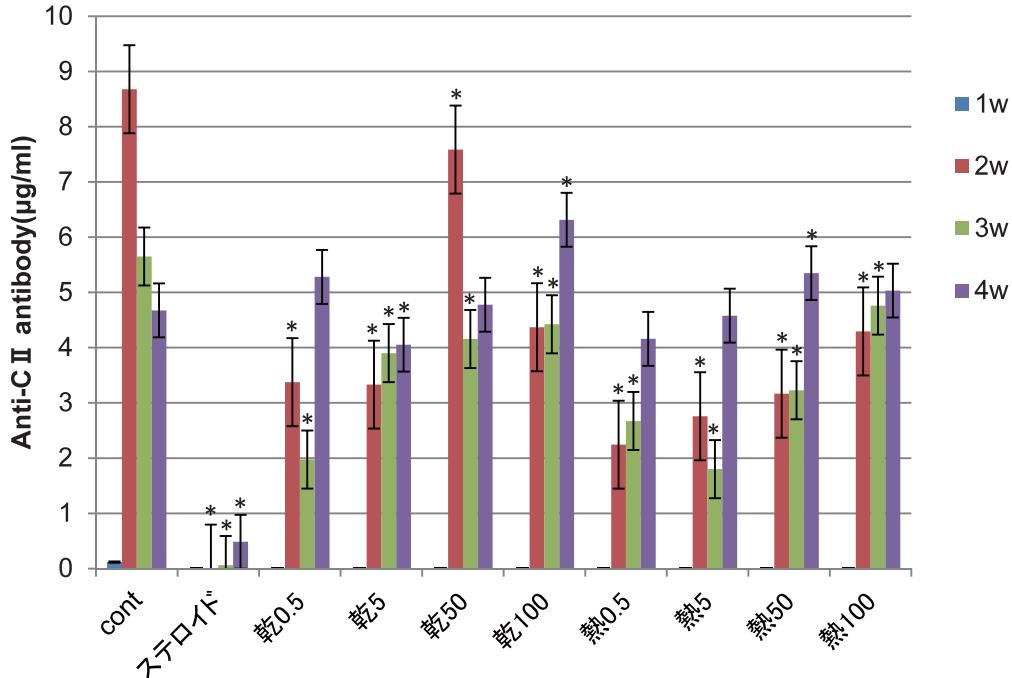


図7. DBA/1 J マウス抗II型コラーゲン抗体値の定量

【考察】

本研究では Coccomyxa の乾燥粉末および熱水抽出を使用し、DBA/1 J マウス II型コラーゲン誘導関節炎に対する Coccomyxa の抗炎症作用を検討した。

1995年 安倍らは^{5),8)}、関節炎の質を検討するため初回免疫でウシII型コラーゲン 200 μg、追加免疫でウシII型コラーゲン 200 μg とし、免疫賦活剤の使用には初回免疫で FCA を同量用い、追加免疫で FIA を尾根部皮内へ投与して関節炎の発症を惹起した。その結果、II型コラーゲン量を減ずることにより炎症強度を中程度の強度を得ることが可能となった。さらに、病理学的には骨新生、破骨細胞、パンヌス形成を中心とした急性炎症期の変化より慢性炎症期移行することを明確にした。

今回予備実験をおこなった結果より、発症率および四肢の関節炎症のスコア化を明確にするため、初回免疫はウシII型コラーゲン 150 μg、追加免疫はウシII型コラーゲン 150 μg とした。免疫賦活剤の使用は、初回免疫 FCA を同量用い、追加免疫では FIA を同量用いて、二連式注射筒によりエマルジョンを作製し、尾根部皮内へ投与して関節炎の発症を起こした。関節炎症は中程度の強度を用いて、この関節炎モデルに対する Coccomyxa の抗炎症作用について検討した。

抗炎症作用の観点から、外見的症状として発症率とスコアを測定し、ELISA 法で抗 ds-DNA 抗体価および抗II型コラーゲン抗体価を測定した。

Coccomyxa の乾燥粉末および熱水抽出を投与することにより抗 ds-DNA 抗体価および抗II型コラーゲン抗体価は抑制されると考えていた。しかし、慢性期においては有意差がみられなかった。これは炎症が強すぎると効能を見ることができないからである。

天然物では、小青竜湯や柴苓湯(TJ-114)などの生薬では、炎症抑制効果があり、副作用も軽症とされている⁹⁾。小青竜湯はサイトカイン産生能低下やCD4+T細胞数を減少させ、Th2亢進を抑制する作用がある¹⁰⁾。また、TJ-114は血清の抗II型コラーゲン抗体の産生を抑制することが知られている。これらのことから、Coccomyxaは小青竜湯と柴苓湯に類似した作用があるのではないかと考えられる。

今回の実験において、Coccomyxa乾燥粉末50mg群で急性期における抑制がみられた。小青竜湯および柴苓湯は100mg/kgがヒト常用量であるとされている。Coccomyxa投与量が50mg/kg/dayより、体重60kgのヒトに換算すると、3.0g/kg/dayが常用量ではないかと推測できる。

ヒト関節リウマチの病態は滑膜間葉系細胞が炎症におけるサイトカインネットワークを形成して関節破壊にまで陥る。同時に炎症細胞から放出されたケミカルメディエーターによって活性化された滑膜細胞や破骨細胞によって激しい骨・軟骨破壊へとすすむ。これらは炎症・免疫反応に預かるヒト関節リウマチの骨・軟骨関節・滑膜炎発症に連座する重要な生体反応で起こるが、この過程の解析は報告されていない^{10),11)}。

Coccomyxa投与群では、Control群と比較して乾燥粉末50mg群において急性期における発症率、関節炎スコア、抗ds-DNA抗体値の減少が認められたため、Coccomyxaによって発症および炎症の抑制がされていたと考えた。

のことから最適濃度は乾燥粉末50mgに近いものである。現在、ヒト関節リウマチの生薬治療法について繁用されている処方として、急性炎症ではTJ-28(越婢加朮湯)、TJ-53(疎経活血湯)などがあり、慢性炎症においてはTJ-30(真武湯)、TJ-97(大防風湯)などがある¹²⁾。今回のCoccomyxaでは急性期において炎症抑制が認められたため、TJ-28(越婢加朮湯)、TJ-53(疎経活血湯)に類似した炎症抑制機構であると考察できる。TJ-114は抗II型コラーゲン抗体の産出抑制を介して、生薬効能が発現することが認められている⁹⁾。

外見的所見である関節炎の発症率は、Control群3匹/5匹に比較してCoccomyxa乾燥粉末5mgは2匹/5匹である。Control群と比較して、乾燥粉末5mg群では発症率に相違は認めない。その他のCoccomyxa乾燥粉末・熱水抽出群では有意差のある抑制を認めた。特にステロイド群、乾燥粉末50mg群、熱水抽出5mg群では発症を認めなかった。関節炎をスコア化した結果より、4週目のCoccomyxa熱水抽出0.5mg群では2匹/5匹が発症しており、この発症スコアも12点と高いものを残したためと考えられる。その他の群では、Control群に比較して関節炎および関節炎スコアはともに低値であり、外見的症状からCoccomyxa投与による関節炎抑制効果を明確にした。

自己抗体産生能に関する所見では、抗ds-DNA抗体価および抗II型コラーゲン抗体価の定量をおこなった。抗ds-DNA抗体価の定量では、1週目では、Control群に比較して、全群で抗ds-DNA抗体価の抑制を認めた。特に乾燥粉末50mg群、乾燥粉末100mg群では80%程度の抑制が認められ、ステロイド群と同程度であった。3週目では、Control群と比較して、乾燥粉末100mg群を除いた各群では60%程度の抗ds-DNA抗体価の抑制を認めた。4週目では、Control群と比較して、ステロイド群、乾燥粉末50mg群では20%程度の抗ds-DNA抗体価の抑制を認めた。全抗ds-DNA抗体価の傾向として、Control群と比較すると、急性期である1週目では各群において70~80%の抗ds-DNA抗体価の抑制を認めた。慢性期に移行する3週目において、乾燥粉末0.5mg群、乾燥粉末5mg群、乾燥粉末50mg群では15~40%の抑制を認めた。

抗II型コラーゲン抗体価の定量では、1週目ではControl群と比較して、各群で有意差のある抗II型コラーゲン抗体価の抑制を認めた。全抗II型コラーゲン抗体価の傾向として、Control群と比較すると、ステロイド群では、各週で有意差のある抗II型コラーゲン抗体価の抑制を認めた。

外見的所見および自己抗体産生能に関する所見では、Coccomyxa乾燥粉末群に比較してCoccomyxa熱水抽出群は関節炎の発症率および関節炎スコアは低値であった。自己抗体産生能に関する所見では、追加免疫後3週目では、Coccomyxa熱水抽出群の自己抗体産生がCoccomyxa乾燥

粉末群に比較してより強い抑制傾向であった。

抗 ds-DNA 抗体価の変動は、マウスの生体機能を考えるうえで、薬剤的効果に対して抵抗性は強く、急性期から慢性移行期では Coccomyxa の影響はみられないものの、4 週目では Coccomyxa 乾燥粉末 50 mg 群、乾燥粉末 100 mg 群で抑制傾向があった。熱水抽出群では、全体的に抑制傾向がみられたが、100 mg 群の 4 週目では抑制はみられなかった。一般的に、生薬系の効果にはベルシエグレンの傾向がみられるように、高濃度になると抑制効果が減ずることが認められた。

抗 II 型コラーゲン抗体価の変動は、ウシ II 型コラーゲンの免疫により自己抗体が生成された。抗 II 型コラーゲン抗体価は、抗原性が持続する限り抗体価が増加する傾向が認められるが、急性期から慢性期にむかう 2 週目から 3 週目で抑制を認めた。

今後、Coccomyxa には、n-3 系脂肪酸である EPA や DHA の合成素材である α -リノレン酸を含有しており^{13),14)}、抗炎症作用について明確にすることが重要であるとともに、Coccomyxa の有用成分の同定と Coccomyxa による、免疫ネットワークの作用点を解析する。

【文献】

- 1) 江口文陽：コッコミクサの機能性食材としての可能性. Food Style 21,15: No.2, p 26-28,2011
- 2) 林 勝彦,US Patent 100072213 B 1 (16,October,2001).
- 3) 豊島 聰, 田坂捷雄, 尾崎承一：医学・薬学のための免疫学（第二版）. 東京化学同人 2008, p 131-136
- 4) 京極方久, 安倍千之, 澤井高志・編：関節炎モデル. 日本医学館, 2000, p 17-24, p 17-24 p 25-31 p 62-68
- 5) Trentham DE, Townes AS, Kang AH. ; Autoimmunity to type II collagen an experimental model of arthritis. J Exp Med 146 ; 857-868. 1977
- 6) 安倍千之, 菊川忠裕, 小松靖弘, 後藤 眞, 藤平栄一, 平野伸一：関節炎の質 4 系の関節炎モデルにおける早期病変の解析. 炎症 15(5) : 395-399, 1995
- 7) 安倍千之：関節炎モデル. 炎症 11(6) : 551-558, 1991
- 8) Courtenay, J.S., Dallman, M.J., Dayan, A.D., Martin, A., Mosedale, B. : Immunization against heterologous type II collagen induces arthritis in mice. Nature 283 : 666-668,1980
- 9) 池田孔己, 金子 篤, 山本雅浩, 竹田秀一, 油田正樹：オプアルブミン感作マウスによる小青竜湯の抗原提示細胞と CD 4+T 細胞の相互作用に及ぼす影響. 漢方と免疫・アレルギー : 10-20, 2004
- 10) 疾患別 服葉資料マニュアル第一集 時報 1994
- 11) 菊川忠裕, 三木知博, 安倍千之, 小久保毅, 磯橋文秀, 水島 裕, 坂根 剛：マウス II 型コラーゲン関節炎抑制に対する TJ 114 の作用機序. 炎症 15(2) : 129-133, 1995
- 12) 菊川忠裕, 江口文陽, 安倍千之, 吉本博明, 檜垣宮都：2 系関節炎モデルマウスに対する Agaricus blazei Murri(CJ-01)の影響. 炎症 19(5) : 261-267, 1999
- 13) Ishida, Y., Honda, T., Mabuchi, S and Seno, O.: Sueno validation of thermally assisted hydrolysis and methylation-gas chromatography using a vertical microfurnace pyrolyzer for the compositional analysis of fatty acid components in microalgae.: J. Agric. Food Chem. 60, 4222-4226, 2012
- 14) Luning Sun., Ying Jin., Liming Dong., Ryo Sumi., Rabita Jahan Zhi Li: The neuroprotective effects of Coccomyxa Gloeobotrydiformis on the ischemic stroke in a rat model.: Int. J. Biol. Sci. 9 (8):811-817, 2013

知的障がい者と施設スタッフにおける BMI および 生活習慣と血中抗酸化能との関連

Association of body mass index and lifestyle with serum total antioxidant capacity and among people with intellectual disabilities and institution staff.

吉田純子
Junko YOSHIDA

キーワード：知的障がい者、BMI、生活習慣、血中抗酸化能

緒言

ヒトの生体内では酸化ストレスによる酸化反応が生じると、これに対抗して抗酸化反応が起こる。血中抗酸化能 (Total Antioxidant Capacity;TAC) は体内抗酸化状態の評価に使用される指標であり、スーパーオキシドラジカル、ヒドロキシラジカル、過酸化水素などの活性酸素種 (ROS) を除去する能力を示す¹⁾。血中 TAC と肥満は関連しており、過体重の健常成人男性及び肥満児童では血中 TAC が高いことが報告されている^{2) 3)}。

知的障がい者を本研究の対象とした理由として、知的障がい者は肥満の頻度が高いことが報告されており⁴⁾ 実際の施設利用者の一部に肥満傾向がみられたため抗酸化能の高まりが予想されること、食事摂取や服薬の状況が抗酸化能に対して影響があるのではないかと推測したことが挙げられる。そこで、知的障がい者の血中 TAC と BMI および食習慣を含む生活習慣との関連性を明らかにすること、また比較対象としての施設スタッフと比べてこれらの関連性における差異を検討することを目的とした。

方法

知的障がい者入所施設および通所施設の利用者 55 名（男性 35 名、女性 20 名）と施設スタッフ 20 名（男性 4 名、女性 16 名）を対象とした。本人または家族に対して事前にインフォームド・コンセントにより同意を得た。本研究は岡山大学倫理委員会にて承認された。

調査項目

1. 測定検査項目

①身体測定・血圧測定

身長、体重を測定し、体重 (kg) / 身長 (m)² の式により body mass index (BMI) を算出した。

②血清抗酸化能 (TAC) の測定

空腹時に採血し、採血後室温にて 20 分以上静置し、3000 rpm、5 分間遠心分離して血清を得た。血清抗酸化能 (TAC) は ABTS 法により測定した⁵⁾。ABTS 法は抗酸化物質が青緑色のラジカル

* くらしき作陽大学 食文化学部栄養学科 Department of Nutrition, Kurashiki Sakuyo University Faculty of Food Culture, Okayama, Japan

ABTS(2,2'-azino-di 3-ethylbenzthiazoline-6-sulfonic acid) を阻害することを利用した測定法であり、600 nm の吸光度で測定し、測定値は Trolox 当量で表した。

2. 生活習慣調査票（食物摂取頻度調査票を含む）

直近1か月における喫煙、飲酒、食習慣、運動、服薬について生活習慣調査票に回答してもらい、評価した。それぞれの頻度の段階を設定し、当てはまるものに○を記入してもらう選択式とした。例を挙げると、飲酒の場合は「アルコール含有飲料（お酒）をどのくらいの頻度で飲みますか？」の項目に対して「飲まない」「1か月に1回以下」「1か月に2~4回」「1週に2~3回」「1週に4回以上」の5段階とした。

食事調査は食物摂取頻度調査法により食物摂取量と摂取頻度を記入してもらい、エクセル栄養君 FFQg Ver.3.0 を使用して栄養価計算をおこなった。

解析方法

対象者の特性では年齢、血中TAC、BMIについてt検定またはMann-WhitneyのU検定により、喫煙、飲酒の割合についてはカイ二乗検定により比較した。

血中TACに対する年齢、体重、BMIとの関連については、Pearson または Spearman の相関係数を算出した。血中TACに対する食習慣、生活習慣との関連については、Spearman の相関係数を算出した。血中TACに対する栄養素摂取量との関連については、偏相関分析をおこなった。また、血中TACを二分位、BMIを四分位に分け血中TACとBMIとの関連についてロジスティック分析を用いて年齢調整オッズ比及び多変量調整オッズ比を算出した。共変量は、群、年齢、性別、抗けいれん剤服用、喫煙、飲酒、運動、朝食摂取とした。なお、統計解析には解析ソフト SPSS Ver. 22 を使用し両側検定で有意水準は5%とした。

結果

対象者の喫煙、飲酒の割合及び血中TACとBMIの中央値を表1に表す。

知的障がい者では血中TACの中央値（最小値-最大値）は、428.8 (103.3-981.2) μM トロロックス当量、BMIは22.2(15.6-41.7)(kg/m²)であり、施設スタッフと比較して有意差は認められなかった。知的障がい者では飲酒者は1割強、喫煙者は全くいないのに対して、施設スタッフでは飲酒者は6割、喫煙者は2割を占めた。

表1 対象者の特性

	スタッフ (n=20)	障がい者 (n=55)
年齢 (歳)	40.0 (26-66)	34.0 (19-63) *
男性 (%)	4 (20)	35 (63.6)
女性 (%)	16 (80)	20 (36.4)
血中TAC (μM Trolox equivalent)	348.3 (111.6-633.2)	428.8 (103.3-981.2)
BMI (kg/m ²)	21.8 (18.2-31.6)	22.2 (15.6-41.7)
飲酒者 (%)	(n=20) 12 (60.0)	(n=51) 6 (11.7) **
現在喫煙者 (%)	(n=20) 4 (20.0)	(n=50) 0 (0) **

値は中央値(最小値-最大値), * p<0.05; ** p<0.01

t 検定またはMann-WhitneyのU検定

飲酒、喫煙についてはカイ二乗検定

血中 TAC と年齢、体重、BMI との関連を表 2 に示す。知的障がい者と施設スタッフの両方で、BMI と血中 TAC は有意な正の相関を示した（それぞれ $r=0.305$ ($p<0.05$), $r=0.672$ ($p<0.01$)）。

表 2 血中 TAC と年齢、BMI との関連

	全体 (n=75)	スタッフ (n=20)	障がい者 (n=55)	
年齢 (歳)	-0.142	-0.006	-0.149	
体重 (kg)	0.333	**	0.611	** 0.252
BMI (kg/m ²)	0.396	**	0.672	** 0.305 *

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

PearsonまたはSpearmanの相関係数

表 3 血中 TAC と食習慣、生活習慣との相関

	全体 (n=75)	スタッフ (n=20)	障がい者 (n=55)	
朝食摂取	0.328	**	0.468 *	0.199
寝る前3時間以内の喫食	-0.098	0.312	-0.180	
抗けいれん剤服用	0.139	-	0.327 *	
喫煙	-0.088	0.022	-	
飲酒	0.084	0.407	0.116	
運動の頻度	-0.078	0.005	0.005	

* $p<0.05$; ** $p<0.01$, Spearmanの相関係数

血中 TAC と食習慣、生活習慣との関連を表 3 に示す。施設スタッフでは朝食の摂取と血中 TAC は関連しており ($r=0.468$ ($p<0.05$)))、知的障がい者では抗けいれん剤の服用と血中 TAC が関連していた ($r=0.327$ ($p<0.05$)))。喫煙または飲酒と血中 TAC との相関はみられなかった。

1 日あたりの平均栄養素摂取量を表 4 に示す。エネルギー、炭水化物、カルシウム、銅、トコフェロール当量 (α トコフェロール)、ビタミン C、食物繊維は、施設スタッフよりも知的障がい者のほうが多く摂取していた。

血中 TAC と栄養素摂取量との偏相関分析の結果を表 5 に示す。施設スタッフにおいてのみトコフェロール当量と血中 TAC の間に負の相関がみられた。それ以外の栄養素摂取量は血中 TAC と関連がなかった。

表 4 1 日あたりの平均栄養素摂取量

	スタッフ (n=20)	障がい者 (n=55)
エネルギー (kcal)	1785.0 (924–2473)	1951.0 (1245–3099) *
タンパク質 (g)	65.8 (31.1–103.3)	73.9 (39.4–94.8)
脂質 (g)	63.3 (20.7–107.6)	65.8 (37.2–114.6)
炭水化物 (g)	207.8 (133.5–319.5)	259.4 (174.3–524.5) **
Ca (mg)	509.0 (187–912)	602.0 (280–892) *
鉄 (mg)	6.6 (3.0–12.4)	8.3 (3.9–11.2)
銅 (mg)	0.96 (0.54–1.49)	1.22 (0.70–2.07) **
マンガン (mg)	2.08 (1.01–3.42)	2.76 (1.66–5.77)
β カロテン当量 (μ g)	3153.5 (467–7606)	3943.0 (979–7974)
トコフェロール当量 (mg)	7.1 (2.7–11.4)	8.1 (4.8–14.0) *
VC (mg)	65.5 (30–143)	91.0 (35–150) *
食物繊維総量 (g)	9.9 (4.9–17.9)	14.0 (7.0–21.3) **
食塩 (g)	8.2 (3.2–15.2)	9.3 (4.8–14.5)

値は中央値(最小値–最大値), * $p<0.05$; ** $p<0.01$, t 検定またはMann–WhitneyのU検定

表5 血中TACと栄養素摂取量との偏相関

	全体(n=75)	スタッフ(n=20)	障がい者(n=55)
タンパク質(g)	-0.049	-0.037	-0.151
脂質(g)	0.056	-0.075	-0.104
炭水化物(g)	-0.067	-0.171	0.070
Ca(mg)	-0.129	-0.397	-0.185
鉄(mg)	-0.041	-0.236	-0.072
銅(mg)	-0.126	-0.406	-0.034
マンガン(mg)	-0.063	-0.168	0.044
βカロテン当量(μg)	-0.106	-0.420	0.050
トコフェロール当量(mg)	-0.067	-0.563*	-0.011
VC(mg)	-0.007	-0.304	0.052
食物纖維総量(g)	-0.124	-0.449	-0.038
食塩(g)	0.044	-0.178	0.079

*p<0.05、摂取エネルギーを制御変数として偏相関分析をおこなった。

BMI 四分位における血中 TAC に対する年齢調整および多変量調整オッズ比を表 6 に示す。BMI の最低位 (Q 1) に対する最高位 (Q 4) の多変量調整オッズ比は 7.87(1.16-53.16) であり、BMI は血中 TAC と関連していた (P for trend =0.031)。

表6 BMI 四分位における血中 TAC に対するオッズ比

	Q1	Q2	Q3	Q4	P for trend
全体(n=75)					
Model 1	1	0.88 (0.23-3.34)	1.46 (0.41-5.15)	5.68 (1.37-23.48)	0.012
Model 2	1	1.22 (0.29-5.17)	1.73 (0.46-6.57)	7.86 (1.67-36.93)	0.008
Model 3	1	0.70 (0.12-3.91)	1.05 (0.19-5.74)	7.87 (1.16-53.16)	0.031

Model 1: 調整なし

Model 2: 群、年齢、性別で調整

Model 3: Model 2に加え、抗けいれん剤服用、喫煙、飲酒、運動、朝食摂取で調整

考察

知的障がい者入所施設の利用者及び施設スタッフを対象に、血中 TAC と BMI および食習慣を含む生活習慣との関連性を検討した結果、血中 TAC と BMI との間に正の相関関係がみられ先行研究と一致していた⁶⁾。さらに、施設スタッフでは血中 TAC は朝食の摂取と、知的障がい者では抗けいれん剤の服用と関連していた。一方、喫煙または飲酒と血中 TAC との相関はみられなかった。群、年齢、性別、抗けいれん剤服用、喫煙、飲酒、運動、朝食摂取で調整しても、BMI の最低位 (Q 1) に対する最高位 (Q 4) では血中 TAC が 7.87 倍高くなることが判明した。

別の先行研究によると、肥満者では非肥満者と比べてカルボニルタンパク質やヒドロペルオキシドのような酸化ストレスバイオマーカーが有意に増加したと報告されている⁷⁾。これより肥満はスーパー・オキシドラジカルやヒドロキシルラジカルのような活性酸素種 (ROS) の生成を促進することが予測され、ROS を消去する抗酸化システムが高まったために BMI 高値の者で血中 TAC が上昇したと考えられる。

抗酸化システムの抗酸化物質には、スーパー・オキシドジスムターゼ、カタラーゼ、グルタチオンペルオキシダーゼ、アルブミン、トランスフェリンなどの高分子や尿酸、アスコルビン酸 (ビタミン C)、α トコフェロール (ビタミン E)、還元型グルタチオン (GSH) などの小分子が存在する⁸⁾。抗酸化作用のある栄養素としてアスコルビン酸、α トコフェロールおよび β カロテンは食事からの摂取が期待されるところだが、本研究ではこれらの抗酸化物質が血中 TAC の上昇に寄与する結果は得られな

かった。また、施設スタッフにおいてのみトコフェロール当量（ α トコフェロール）と血中TACの間に負の相関がみられる一方で、朝食摂取は血中TACと正相関を示しており相反する結果となった。この理由として、抗酸化物質の摂取量が少ないときは生体防御システムが働き、逆に摂取が十分であるときは直接生体内に影響し抗酸化能が上昇することが推測される。なお、知的障がい者において栄養素と血中TACの相関関係が認められなかった理由は、入所、通所の施設で給食を摂取しているために個人差が小さいことが考えられる。また、知的障がい者では抗けいれん剤の服用が血中TACに関連があることが示され、そのメカニズムの解明については今後の研究が期待される。

さらに多変量調整しても、BMIの最低位（Q1）に対する最高位（Q4）では血中TACが7.87倍高くなることより、BMI増加が抗酸化能を上昇させる因子として重要であることが明らかになった。

本研究の限界として、横断研究であること、知的障がい者の場合は本人ではなく家族（または支援者）が回答せざるを得ないこと、調査票による回答のため過大過小申告になる可能性があることが挙げられる。しかし、知的障がい者を対象とした研究は少ないとや、施設スタッフと比較すると抗酸化能に有意差がないこと、抗酸化能とBMIとの関連が判明したことは意義があったと思われる。

知的障がい者は健常者に比較して体重あたりの腹囲が有意に大きいことも報告されており⁹⁾、今後は腹部肥満と抗酸化能との関連についてもより詳細に検討する必要がある。

結論

知的障がい者施設の利用者及び施設スタッフにおいて、BMI増加が抗酸化能を上昇させる因子として重要であることが判明した。抗酸化能の上昇は生体防御機能の高まりを示していると考えられる。

謝辞

研究にご協力いただきました知的障がい者施設の皆様に心より御礼申し上げます。

引用文献

- 1) Yu TW, Ong CN. Lag-Time Measurement of Antioxidant Capacity Using Myoglobin and 2,2'-Azino-bis(3-ethylbenzthiazoline-6-sulfonic acid):Rationale,Application, and Limitation. Analytical Biochemistry 1999; 275: 217-223
- 2) Kim SK, Park YS, Byoun KE. Comparison of the total antioxidant status and usual dietary intake in normal and overweight males. Korean Journal of Community Nutrition 2000; 5: 633-641
- 3) Molnar D, Decsi T, Koletzko B. Reduced antioxidant status in obese children with multimetabolic syndrome. Int J Obes Relat Metab Disord 2004; 28: 1197-1202
- 4) 大和田浩子. 知的障害者の栄養状態と栄養管理. 栄養学雑誌 2009; 67(2). 39-48
- 5) Kambayashi Y, Binh NT, Asakura HW. Efficient Assay for Total Antioxidant Capacity in Human Plasma Using a 96-well Microplate. J.Clin.Biochem.Nutr. 2009; 44: 46-51
- 6) Kwak HK, Yoon S. Relation of serum total antioxidant status with metabolic risk factors in Korean adults. Nutrition Research and Practice 2007; 1(4): 335-340
- 7) Karaouzene N, Merzouk H, Aribi M, et al. Effects of the association of aging and obesity on lipids, lipoproteins and oxidative stress biomarkers: A comparison of older with young men. Nutrition, Metabolism&Cardiovascular Diseases 2011; 21: 792-799

- 8) Muchova J, Zitnanova I, Durackova Z. Oxidative Stress and Down Syndrome. Do Antioxidants Play a Role in Therapy? *Physiol.Res.* 2014; 63: 535-542
- 9) 奥宮暁子. 知的障害者施設における肥満症の現況. *肥満研究* 2004; 10(2). 63-68

日本の“子どものうた”その変遷と将来

“Japanische Kinderlieder”
bisherige Entwicklung und Zukunft

乗松 美代子*
Miyoko NORIMATU

要旨

今日までの私たち日本人にとって、とりわけ子どもたちがどのような音楽を感受し、親から子へ、子から孫へと音楽（歌）の世界で育ってきたのか、歌い繋げてきたか、日本の音楽の発祥から今日までの子どもの歌の伝承と伝播、明治の西洋文明化と和魂洋才、赤い鳥童謡運動、母語としての日本語の唱法、日本近代の作曲家の足跡を辿りつつ、これから子どもの歌を考えていきたいと思う。

I 日本文化の特質

日本の文化は海外からもたらされた文化が、日本人の手によって変容し成熟させていったと言われている。

縄文の石笛、弥生の土笛

所謂、日本音楽史では6世紀に仏教とともに大陸から伝來した伎楽からを、日本の音楽史のはじめとしてとらえることが多いが、それまで日本人のなかにまったく“音楽”という環境はなかったのであろうか。

国学者、平田篤胤は1816年（文化13年）に千葉県銚子市、屏風ヶ浦付近で「天の磐笛」を発見し、先住民族の祭器または楽器であろうと推測した。

また、石笛は鳥取県米子市の日久美遺跡や青森県三内丸山遺跡からも縄文時代のものが発見され、土笛は1966年に山口県綾羅木の郷台地から約2000年前の弥生前期後半の土器とともに出土した古式オカリナ形式の発見がある。

その他に弥生時代初期後半の銅鐸（青銅製）、静岡県登呂遺跡や千葉県木更津の菅生遺跡からは船底形にくりぬいてある琴、また九州・玄界灘の沖ノ島の祭祀遺跡からは銅に金メッキが施された琴が出土し、これらの楽器は祭器としての役割があったと思われる。

II 「音楽流入の三つの時期」

日本の音楽が海外からもたらされた時期を大きく分けると、I、仏教とともに大陸から伝承した時期、II、16世紀後半戦国時代に伝えられたキリスト教音楽の流入、III、19世紀後半明治政府によって洋楽の導入と以上の三つの時期が考えられる。

1) 仏教伝来

「日本書紀」には、5世紀中期に新羅の王が允恭天皇の葬儀に音楽家を派遣したという記録が残っている。また、612年には百濟から渡米人味摩之みましが大和の桜井で日本の少年に伎楽（仏教思想を盛り

* 作陽音楽短期大学 音楽学科

込んだ仮面舞踏劇)を教え、朝鮮半島経由で大陸の音楽が日本に入ってきたことが判る。遣唐使、遣隋使が派遣されるようになると直接中国から音楽、舞踊などを積極的に摂取していった。

雅楽と声明の伝来と伝承

「雅楽」とは下記の3種類の音楽の総称といわれる¹⁾。

- ①日本古来より歌い継がれてきた「國風歌舞」。
- ②5世紀から10世紀にかけて中国、朝鮮半島を経由、または林邑(ベトナム付近)、天竺(インド)などから渡来した「外来音楽」。
- ③11世紀ごろ、日本の宮廷貴族によって発生した「朗詠 催馬樂」という歌物。

702年に発布された「大宝律令」のなかで「雅楽寮」(国立音楽舞踊学校)が設立され、そのなかで「和楽」と「外来音楽」と2部門が置かれた。楽器は中国、朝鮮からの渡来の楽器を用いて、歌唱は中国の旋律に日本語をつけて歌っていた。その後仁明天皇時代からは雅楽の日本化がすすみ、これを近年「学制改革」といわれている。

また、舞のある「舞楽」は平安貴族が娯楽としてたしなみ、管弦で使われる楽器を伴った「催馬樂」「朗詠」が生まれた。

雅楽は格式の高い宮廷、神社仏閣のための音楽であり、そのなかで平安時代に成熟し現在の様式となっていました。今ではアジアのなかで日本が唯一継承され、宮内庁式部職学部が百曲を受け継いでいる。また、民衆の耳には触れない音曲であったが、近年では怜楽舎など民間の団体が現代に合わせて編曲し復曲を試み演奏を行っており、近年では作曲家黛敏郎「BUGAKU(雅楽の舞を題材・1963年)」、武満徹「秋庭歌一具(1973年・79年改訂)」などが雅楽を題材として作品を創作している。

「声明」

古代インドには五明といわれる因明(倫理学)、内明(宗教、哲学)、医方明(医学)、工巧明(工芸、技術、曆数等)、声明という5種の学問があったと言われている。

「続日本紀」には752年東大寺の大仏殿開眼供養法要でインドの僧はじめ千人を超える僧たちが、現在でも声明の基本曲目の「唄」「散華」「梵音」「錫杖」を唱えたとの記録がある。

声明は仏教儀式で僧が経文を歌唱し仏徳を讃える音楽の分野で、平安時代に唐に留学した空海(真言声明)と円仁(天台声明)が持ち帰り、我が国に本格的に導入された。その後、日本式声明が浄土教思想を踏まえて盛んになり、のちにサンスクリット語で歌われる梵讃、唐音で歌う漢讃から日本語の五七調の歌詞で歌われ、平板な朗誦のような歌い方「語り」の和讃は、のちの平曲(平家物語を語る音楽を18世紀中頃には平曲というようになった)、猿楽(源流は大陸から渡來した散楽、見世物的な遊戯、軽業、物まねなど人を楽しませる演技の総称)から謡曲、淨瑠璃へと繋がって日本音楽に大きな影響を与えた。

2) パテレン音楽

洋楽元年と禁教令

1549年にスペイン人イエズス会神父フランシスコ・ザビエルが鹿児島坊津に上陸し、キリスト教の布教を始め、日本人信徒にラテン語でグレゴリオ聖歌をミサの中で歌わせている、これを洋楽元年と称し、洋楽輸入の初めとされている。

1559年以降、布教の場として各地に教会付属の学校を設立し音楽教育が始まられるようになった。1561年にはイエズス会において少年の教育事業が組織的に行われるようになり、読み書きや作法、教理教育と音楽(特に歌唱)が重んじられた。この教育事業の成果が少年少女聖歌隊の生まれる契機となり、そこではグレゴリオ聖歌が歌われていた。その後、有馬晴信、大村純忠、大友宗麟らのキリシタン大名の名代として12歳から15歳の少年4名を所謂天正の少年使節団としてローマ教皇に対する表敬訪問として派遣されるという名目で組織された。そのなかでも伊藤マンショ、千々岩ミゲルの2名は1584年ポルトガルの古都エヴィオラでオルガン演奏を披露、現地の人々はその技術の高さに

驚愕したという記録が残っている。

この少年使節団の音楽行脚は 1582 年から 1590 年の 8 年間にわたり、当時ルネサンスからバロックへと芸術史上の大開花期を迎えたポルトガル、スペイン、イタリアに滞在し、イタリアで頭角を現してきたモンテヴェルディのモテトゥスやマドリガルなどを聴いたのではないかと察することができる。ヨーロッパの音楽が一定の規則と技術をもって演奏されることを学び、彼らの豊かな見分はその楽才をますます開花させていったとみられる。

また、1561 年に来日した宣教師アイレス・サンチェスは九州・文豊後府内でヴィオラ・ダ・ガンバといわれている弦楽器「ヴィオラ・デ・アルコ」を教え、天草・島原では少年少女聖歌隊が組織され、グレゴリオ聖歌や多声部の「モテット」なども歌わせ、サンチェスは日本最初の音楽教育者となつた。

ここで、日本人の特質と捉えることができるのは、西洋音楽に対する柔軟性と受容の寛大さ、積極性がみられることである。

しかし、天正の少年使節団がヨーロッパでの行脚中に、日本では 1587 年豊臣秀吉の伴天連追放令が発布され、京坂、長崎地区などの教会は破壊されて、教会は公然と活動することができなくなり、少年使節団のヨーロッパでの豊かな経験、見識が発揮されることとはなかった。

もっとも早い禁教令は 1565 年と同 1569 年に正親町天皇が出した追放令である。その後、1587 年に豊臣秀吉が伴天連追放令を発布し、また徳川家康による禁教令は全国に拡大した。16 世紀からのキリスト教伝来によてもたらされた西洋音楽は江戸幕府の鎖国政策、禁教によって衰退していったが、そのなかでかくれ切支丹は信仰の証として「おらっしょ」を口伝として子々孫々に伝承していくた。

3) 開国と明治政府

江戸幕府の鎖国によって西欧の植民地化から身を守った日本は、開国後、西洋文化を積極的に取り入れようとして、明治政府は西洋に追いつけ追い越せの精神で西洋音楽を優れたものと捉え、西洋音楽至上主義へと進んでいった。江戸時代に開花した邦楽（特に三味線音楽）を遊芸として蔑視し、その結果、西洋音楽は高級、邦楽は低級という「洋高邦低」という概念が作られていった。

これまで貴族は雅楽、武士は能楽、庶民は三味線と各層と結びついていたが、そこに明治になって貴族や武士など上流階級の音楽として西洋音楽が加わっていった。

洋楽と義務教育

新明治政府はオランダやフランスの教育制度を模倣し、学制を公布した。小学校では「唱歌」中学校では「奏楽」が規定されたが、それまでは能、箏曲、義太夫など各々のジャンルが個々の世界での活動または認識しか持っていないなかで、それらを総括する「音楽」という概念が生まれた。文部省は井沢修二を米国に師範学校の調査を命じ留学させ、その留学成果として伊澤は音楽伝習所の創設を提案、明治 12 年「おんがくとりしらべかかり音楽取調掛」を発足させた。この「音楽取調掛」の掲げた目標は①東西二洋の音楽を折衷して新曲を作ること。②将来国楽を興すべき人物を養成すること。③諸学校に音楽を実施することの三大事業である。それまでは軍楽隊や式部寮伶人の演奏中心であったのに対して、教員を養成、西洋音楽を導入して新しい日本音楽を作るための総合的な教育センターの設立を目指した。その中心的人物の井沢修二是米国留学での恩師 L・W・メーソン（1818～97 年）を招き、同時にピアノ、楽譜、書籍などを取り寄せて開所準備にあたり、第一回伝習生が入学した。これにみると、あらゆるものを取り入れ発展させ自分たちの物にしてしまうという第 1 章で示した日本民族の特質がみられ、渡来してきた雅楽、声明などを日本人好みに変容させ伝統音楽とした。

明治 15 年（1882 年）には井沢とメーソンが中心となって編集した「小学唱歌」初編が刊行され、33 曲が収録された初編、第二編、第三編と合わせて 91 曲が納められた。第 1 曲「かをれ」はドとレの 2 度の旋律から第 11 曲はドからラの 6 度からなる「花さく春」まで、順番に音階練習を踏まえて

いる。リズムは四分の四拍子が主であるが第13曲「見わたせば」で二分音符、第17曲「蝶々」で八分音符、第20曲「螢」で付点四分音符を入れて段々と複雑にしてある。このように「小学唱歌集」は西洋音楽的に簡単なものから段階的に高度なものへと編纂され、曲もバラエティーに富むよう工夫されていった。

初編の「見わたせば（むすんで ひらいて）」「蝶々」「螢（螢の光）」第三編の「菊（庭の千草）」などは外国の曲に日本語の歌詞を付けたものであるが、原詩とは全く異なったものが大半である。また、初編には8曲が讃美歌としてうたわれているものが入っているが、5音音階のアイルランド民謡、スコットランド民謡も加わっている。メーソンの帰国後、「音楽取調掛」は外国人の音楽専門家をイタリア、ドイツ、オーストリアに人材を求めた。明治16年（1883年）エッケルト（ドイツ・作曲家）を招聘し、管弦楽、和声、楽曲制作を担当させた。その後、明治20年（1887年）「音楽取調掛」は「東京音楽学校」と改名し、予科（1年）、師範部（教員養成：2年）、専修部（専門家養成：3年）の課程が決められ、井沢修二が初代校長に就任、明治23年（1890年）には校舎と奏楽堂が新築され、音楽会場として明治、大正時代の重要な西洋文化の発信地となった。

「君が代」

1880年（明治13年）に作曲された国歌「君が代」の歴史を顧みると、「古今和歌集」（905年）に収められた読み人知らずの「君が代」がある。この歌は光孝天皇が僧正遍昭の古希を祝った御歌「斯しつつともかくにも長らへて君が八千代に逢ふ由もがな」が「わが君は千代に八千代に」の歌をもとに詠まれたという説が一般的である。「君」は「大君」の天皇を意味することは確かだとして、「君が代」の歌詞が祭礼歌のみならず降達節（三味線を伴奏として歌われる短い唄。江戸時代に、三味線に合わせて唄った一種の俚曲。後に至って端唄またはうた沢となる）や瞽女の門付唄にまで使われているとなると言葉が持つ複数の意味のうちの一つと考えられる。日本の伝統音楽では楽譜より口伝が重視されているが、①大原重朝、重明監修の「和歌披講譜」をみると、約束事として音楽の変容を避けるために作成されたと思われる。そこでは西洋の平均律のピッチと異なるために所謂五線譜

①和歌披講譜「甲調」 古歌 大原重朝・大原重明監修

和歌披講譜「甲調」
古歌
大原重朝・大原重明 監修

【甲調】
歌
1. みーがーはー[△]
よーにーやーよーにー[△]
れーいーのー[△]
わーおーとーなーりーでー[△]
こーけーのーむーすーまーでー[△]

君が代は
さざれと有の
千代に八千代に
いはとなりて
こけのむまで

君が代
古歌

甲調

②国歌「君が代」原曲（明治13年）
雅楽譜による五線譜版（昭和6年版）

③国歌「君が代」（明治28年） 古歌
林廣守選／エッケルト＝ディットリッヒ編曲

2)

に書き写せないことが判る。②明治13年宮内庁雅楽部伶人・林廣守が洋譜に改め、旋律を縮めエッケルトに命じて洋式和声を付けた。③エッケルトの編曲をみると最初の2小節の伴奏譜がユニゾンになっている。これは雅楽の「発声」（歌会の講師が和歌を節を付けずに読み上げ、その後初句を節を付けて歌う）といわれる部分にあたる「きみがよは」に和声を付けなかったのは、和歌披講と雅楽を基盤として作られたためではないだろうか。

わらべうた・あそびうた

子どもの中から、あるいは大人の中から日常の生活の一端として、その時代によって変化し歌い流れてきた伝承文化である。

歌詞やメロディーも作者不明であるが、室町時代から江戸時代までの、それぞれの地域性が色濃く出たものが多く、また、時代的背景によっても歌詞も変わっている。大人に管理されないあそびうたは猥雑な歌詞も含めて、子どもらしく生き生きとしたものが多い。わらべうたの種類も「ずいづいづっころばし」などの手遊び唄、「おちゃらか」「茶摘み」などの手合わせ唄、「あんたがたどこさ」の手鞠唄、かぞえ唄「ひとめ ふため・・・」「いちじく」「にんじん」「一羽のからす」、「いろはに金平糖」のしりとり唄、お手玉唄「おひとつおひとつ」「お手のせ」「お馬のりかえ」「小さい川」、縄跳び唄「山寺の和尚さん」などがあり、大正時代の童謡のもつ抒情性とは異なる世界であるが、どちらも子どもの心が育っていくための不可欠なものであった。

また、小泉文夫、小島美子、町田嘉章らは「わらべうた」の分類を下記のように行っている³⁾。

- ① あそびうた
- ② 動植物の唄
- ③ 天体気象の唄
- ④ まりつき・お手玉唄

- ⑤ 歳時唄・風俗唄
- ⑥ はやし。悪口・責任転嫁の唄
- ⑦ まじない唄
- ⑧ あやしむ唄
- ⑨ 子守唄

わらべうたの軽視

庶民の子どもたちの音楽に目を向けると、音楽取調科掛の西洋音楽導入重視によって、伝統音楽の基本であるわらべうたは卑俗であるとし、学校唱歌（音楽の時間）から排除してしまっている。このことは日常の遊びの中で歌い繋がれてきた、心地良く身体と言語が結びついている歌の世界を国策の名で蔑ろにしているのではないだろうか。のちに「赤い鳥童謡運動」に参加する詩人北原白秋は、学校唱歌の根本的なあやまりは第一に、日本の子どもたちが長い間歌い続けてきた“わらべうた”の悪い面だけを見て、それを捨て去り、その代わりに風土習慣の違うヨーロッパの音楽をもってきたこと、第二は、子どもの生活感情についてまったく理解を欠いていたことであるといい「こうして児童の生活はまさしく学校と家庭とにおいて二分されて行った」と指摘している⁴⁾。言葉が意味と声音のバランスをとって、所謂、てまり唄や羽根つき唄のように擬声語、擬態語が加ったりと声を出し、リズムをとるなど身体に密接に連動していくわらべ歌の軽視はそれからの日本の子どもの歌、もしくは日本の音楽の将来を形作るアンチテーゼとなっているのではなかろうか。

III 唱歌運動とその時代背景

「小学唱歌集」の成立によって、日本の音楽教育の方向性は定まった。明治 20 年（1887 年）「幼稚園唱歌集」、明治 22 年（1889 年）「中学唱歌集」、明治 34 年（1899 年）と明治 42 年（1907 年 9 月）には「中学唱歌」を出版し、明治 34 年度版「中学唱歌」には滝廉太郎の「箱根八里」「荒城の月」、42 年度版には伴奏譜も収載された。

その後、昭和 7 年には日本の音楽界を牽引した作曲家の信時 潔、長谷川良夫、下総院一らが伴奏譜を作り、唱歌の創作に尽力した。

言文一致唱歌

現場の教師たちから子どもたちの関わりの中で言文一致の歌詞の問題が提議された。しかし、日本では話し言葉と文字言語が別々の道を歩んでおり、言文一致の歌を作ることに文部省、音楽教育界などから卑俗な文体を使うとの反対が起こった。そのころ、文学界では二葉亭四迷、山田美妙、尾崎紅葉らが言文一致の小説を執筆し、児童文学では巖谷小波（文部省唱歌：ふじ山の作詞）が「こがね丸」を文語体で書き、のちに言文一致に書き直しているが学校教育のなかでは言文一致はなかなか受け入れられなかった。田村虎蔵は幼年唱歌「金太郎」「花咲か爺」尋常小学唱歌「一寸法師」、納所弁次郎は「桃太郎」、「兎と亀」などの伝承童話を主な題材として言文一致で作り、また日本の伝統的な 5 音音階=ヨナ抜き音階（ファとシを除く）で日本人が歌いやすい唱歌のスタイルを確立し、子どもたちから多いに支持を得た。

ヨナ抜き音階

滝廉太郎「箱根八里」や文部省唱歌「かたつむり」「茶摘」「桃太郎」などはヨナ抜き長音階で作られている。このスタイルは現代の演歌にも受け継がれており、前記にもあるように大衆に受け入れやすくなっている。

拍子は日本の伝統音楽に圧倒的に多い二拍子系、リズムは付点八分音符と十六分音符の組み合わせで伸縮自在の弾むリズムになって、日本人に受けいれやすい西洋的なスタイルの歌となり、教育という手段で幼い頃より日本人に刷り込まれることによって日本人の音感覚、音楽的感性に大きな影響を

与えた。

伊沢修二に始まった学校唱歌は20数年を経て、舶来メロディーから、日本らしいメロディーと歌詞を持つ歌曲へと発展を見せるようになったのである。

「唱歌」と「文部省唱歌」

「唱歌」には、大きく分けて2つの意味を持っている。一つは、教科名としての「唱歌」である。これは、singing（歌うこと）に由来する。「文部省唱歌」とは、一般に著作権が文部省に帰属している曲を指す。我が国では、明治43年（1910年）の「尋常小学読本唱歌」、翌年から発行される「尋常小学唱歌」（各学年用）における文部省唱歌が、その誕生期として位置付けられている。本来「文部省唱歌」にあたるものは、作詞・作曲者とも不明とされていたが、戦後には作詞・作曲者が明らかになり、著作権が個人に帰属しているものもある。現行の音楽教科書では、文部省唱歌と記された曲であっても、作詞・作曲者が明記されている。以下の表は、現在の共通教材における文部省唱歌を取り上げ、初掲載された唱歌集ごとにまとめたものである。

明治43年 (1910)年	「尋常小学読本唱歌」	「春がきた」「虫のこえ」「ふじ山」「われは海の子」
明治44年～大正3年 (1911～1914年)	「尋常小学唱歌」	「かたつむり」「ひのまる」「茶つみ」「春の小川」「もみじ」「こいのぼり」「冬げしき」「おぼろ月夜」「ふるさと」
昭和7年(1932年)	「新訂尋常小学唱歌」	「まきばの朝」「スキ一歌」
昭和16年 (1941年)	「ウタノエホン上」	「うみ」「かくれんぼ」

尚、現在の共通教材の仮名づかいで示している。 「音楽を学ぶということ」より抜粋⁵⁾。

滝廉太郎

伊沢修二が米国から西洋音楽の五線紙や楽譜類を持ち帰って10年も経たないうちに、後の日本の音楽史上に欠かせない作曲家が誕生した。滝廉太郎は1879年（明治12年）東京で生まれ、15歳の時に東京音楽学校に入学、在学中の21歳で「中学唱歌」の発刊の作曲懸賞募集に参加し、「荒城の月」「箱根八里」「豊太閣」が採用されて「中学唱歌」に収められた。1990年（明治33年）には日本初の伴奏つきと前奏と後奏をつけた本格的な二部合唱「花」（組曲「四季」1、花、・2、納涼・3、月・4、冬）を発表した。また、音楽学校在学中にバッハ「イタリア協奏曲」、ベートーヴェン「ピアノ・ソナタ作品10（月光）」、シューマン「楽しき農夫」を日本人として初演をしている。1901年（明治34年）日本から40日間かけてドイツ・ライプチヒ市立音楽学校へ留学するが、結核に冒されて翌年35年に帰国、1903年（明治36年）に死去（享年23歳と10か月）生涯で多くの作品を創作したといわれているが、死因が結核だったため、感染を防ぐという当時の医療の常識として多くの楽譜を焼却してしまっている。

高野辰之・岡野貞一コンビの作品

高野・岡野のコンビで作られた文部省唱歌は「故郷」「もみじ」「春が来た」「春の小川」「朧月夜」「日のまる」は現在文部科学省歌唱共通教材24曲の中に収めており、今日まで歌い繋がれ親しまれている作品である。両名ともに東京音楽学校教授と文部省唱歌教科書編纂委員であり、このコンビが数多くの名作を誕生させた。高野辰之は国文学者として教科「国文学史」、「近松門左衛門全集」などの著作があり、日本学士院受賞をしている。岡野貞一は出身地鳥取でキリスト教の洗礼を受け、熱心なクリスチャンとして東京の本郷中央教会の日曜礼拝では40年間オルガンを演奏し続け、聖歌隊の指

導にもあたった。そのことからも「故郷」などは讃美歌の影響を垣間見ることができる。「故郷」は東日本大震災の際に、鎮魂の歌として多くの日本人が歌った国民的唱歌となっている。

IV 赤い鳥童謡運動

大正7年（1918年）は文学界では芥川龍之介「地獄変」、佐藤春夫「田園の憂鬱」、島崎藤村「新生」が発表され、竹下夢二の「宵待草」が大流行し、また第一次世界大戦において米国の要請でシベリア出兵が決まるなど不安と大正デモクラシーなどが入り混じった年に、鈴木三重吉は童話童謡雑誌「赤い鳥」を創刊した。その中には日本初の童謡といわれている「かなりや」が掲載された。鈴木三重吉が取り組んだ童話、童謡づくりには当時俗悪な子供向け出版に対し、子どもたちに“聴かせたい歌”“歌わせたい歌”“読ませたい作品”そして「幼な心」を大切に育んでいく子ども文化を開花させるために童話童謡雑誌の出版をという意図である。その背景には、明治末から都市部の中産階級が子どもを労働力ではなく、未来の財産として価値を見出し、子どもに対する価値観の変化、大正3年に始まる第一次世界大戦の好景気によって、教育に関心が寄せられるようになっていったことが挙げられる。また、西欧の先進的教育思想が童謡運動発展の一因ともなった。この時代は「赤い鳥」に続き、「金の船」（のちの「金の星」）、「童話」など児童文芸誌が次々と刊行され、また童話、童謡だけではなく、他の分野ではフランス、ロシアで学んだ山本鼎は图画教育、坪内逍遙は児童劇など、文芸評論家片上伸は「文芸教育論」のなかで“人間の本性”を生かす教育の価値をかたり、これらをまとめて「芸術教育運動」といわれている。

「かなりや」

西条八十作詞 成田為三作曲の「かなりや」は、「赤い鳥」大正8年5月号に初めて楽譜が掲載された日本の童謡にとって記念すべき最初の童謡である。

唄を忘れた金糸雀は、後の山に棄てましょか という歌詞ではじまる「かなりや」は、唱歌と異なる詩、子どもの唄らしくない、前半は陰鬱であり、後半はメルヘン的な世界が垣間見られるが全体的には暗く、感傷的である。従来の有節形式ではなく、四節では異なった詩形を取り、詩に沿って音楽もヨナ抜き音階でありながら、四節では短6度の和音を用たり、拍子も四分の二拍子から八分の三拍子へモレラートからアレグレットへと変化するこの曲を新鮮に受け止め、大評判になった。

V 「赤い鳥童謡運動の詩人たち」

鈴木三重吉

当時の子供向け出版物に反発し、創作童話から始めた鈴木三重吉は芥川龍之介、三木露風、小川未明、泉鏡花、菊池寛、北原白秋、西条八十、野口雨情、豊島与志雄、与田準一らのことばの精銳たちに自由に物語や詩歌を書かせた。従来にない「幼な心」を対象としたこども文化を開花させることに挑んでいたが、特に三木露風との出会いは上記の気鋭の詩人、そして作曲家山田耕筰、成田為三、本居宣長、弘田竜太郎、中山晋平などを巻き込み世界にもめずらしい、この国の童謡運動を発展させていった。昭和に入り、レコード・メディアと結びつき、昭和10年代には、商業的な“童謡運動”に変質しはじめた。「かもめの水兵さん」「お猿のかごや」などがその代表作である。しかし、この童謡運動は昭和10年代の終わりごろから、戦争が激化してくると休止状態となってしまうが、この運動は衰退するまで子どもの歌文化発展の一時代を築いた。

北原白秋

雑誌「赤い鳥」で白秋は童謡欄を担当し、積極的に童謡の新作を発表し、大正後期の童謡の作家として活躍した。

「新しい童謡は根本を在來の日本の童謡に置く。日本風土、伝統、童心を忘れた小学唱歌との相違は、ここにあるのである。（略）かの非芸術的であり功利的である小学唱歌の排撃である。（略）更に

純粹なる芸術歌曲としての創作童謡の提供である。(略)詩は先づ童謡に還れであった。童謡はまさしく復興した」と述べ、日本各地のわらべうたを採取し、わらべうたの伝統の上に新しい芸術的な子どもの歌、「童謡」を作ろうとした⁶⁾。

山田耕筰とのコンビで誕生した「あわて床屋」「砂山」「待ちぼうけ」「この道」「からたちの花」「ペチカ」などの名曲は、これらの思想と一致した結果であろう。

童謡研究者・藤田圭雄は「からたちの花」のリズムについて分析を行っている⁷⁾。

「この詩は一見、自由律のように見え、実は五・七のきっちりとしたリズムで統一している。しかし、それはまた、八・四・九・四というリズムと考えてもよい。白秋に生きる、四拍の詩句の余韻とその強さは特別なものだが、この童謡では、その四拍の前に八と九の詩句を置くことによって、イメージを一層鮮やかなものにしている。」また、白秋自身童謡の側索にあたっての意図を「詩に行き詰って童話の平易に転換したなどとみる人があるならば、それはあまりにも詩胎の発案をしらないのである。私の童話製作は寧ろ本意への還元でもあるかもしれない」と述べている。白秋の童謡は「内容が複雑でないこと」「リズムがいいこと」「読んでいるうちに、うっとりとした気分になること」が特徴として挙げられている⁸⁾。山田耕筰のほか、成田為三が「雨」、「赤い鳥小鳥」、弘田竜太郎「雨」、中山晋平「砂山」「雨ふり」、草川信「搖籃の歌」などの愛唱歌が作られている。

野口雨情

鈴木三重吉の呼びかけで誕生した童謡運動は野口雨情・本居長与のコンビを生み「十五夜お月さん」「七つの子」「赤い靴」「青い目のお人形」「俵はごろごろ」など世に送った。雑誌「金の船」に早稲田大学時代に投稿し、雨情は童謡作詞家として開花していった。

西条八十

西条八十は早大英文科卒業後、堀口大学・英文学者目夏耿之介と「詩人」を創刊した。第一詩集『砂金』では、その洗練された幻想的作風で好評を得た。また『赤い鳥』に童謡「かなりあ」を発表、わが国最初の芸術童謡と称された。フランス・パリの留学を経て早大仏文科教授となる。本居長与、中山晋平、草川信をはじめ現代の作曲家たちの作品にも多く取り上げられている。訳詩集『白孔雀』・童謡集『鸚鵡と時計』・抒情小曲集『海辺の墓』等があり、「東京行進曲」など歌謡曲の作詞家としても知られる。昭和45年(1970)歿。

VII 「赤い鳥童謡運動の作曲家たち」

成田為三

代表作は「かなりや」(西条八十)、「赤い鳥小鳥」(北原白秋)、「浜辺の歌」(林 古溪)。

ドイツ留学を終えたばかりの山田耕筰に師事した。1922年(大正11年)にドイツ・ベルリンへ留学、ベルリン滞在中も作曲の新しい試みを続け、帰国後、日本になかった輪唱の普及に力を注いだ。

中山晋平

東京音楽学校でピアノを幸田延、理論をユンケルに学んだ。劇作家島村抱月に家に寄宿していた影響で1914年に帝国劇場での劇団「芸術座」によるトルストイの「復活」の上演に際して、劇中歌「カチューシャの唄」を作曲した。これが女優松井須磨子によって歌われ、爆発的な人気となり、続いて「ゴンドラの唄」「さすらいの唄」などの劇中歌も続いて広く支持され、明治末に始まったレコード産業の興隆に貢献する最初の大衆歌謡となった。その後、「黄金虫」「シャボン玉」「あの町この町」(野口雨情)、「砂山」(北原白秋)、「肩たたき」(西条八十)、など昭和6年満州事変が勃発するあたりまで、晋平は劇中歌、歌謡曲、新民謡などの作曲と同時に童謡を作り続けた。尚、「船頭小唄」「波浮の港」(野口雨情)、「出船の港」「波浮の港」「鉢をおさめて」(時雨音羽)などは後世の歌謡曲の原型といえる語法と形式をとったものである。

本居長与

国学者本居宣長から6代目として東京に生まれる。「十五夜お月さん」「七つの子」「青い目の人形」「赤い靴」(野口雨情)、「汽車ばっぽ」(作詞・作曲)「めえめえ子山羊」(藤森秀夫)など大正から昭和にかけて、現在でも歌い繋がれている作品を残した。東京音楽学校卒業後、邦楽調査補助として同校に残り長唄などの近世邦楽の研究を行った。この研究は本居の作品に影響を与え、都節などの伝統的な日本音階を使わず、西洋の長音階や短音階を融合させたのである。また、わらべうたの旋律法を巧みに取り入れた作品を残した。

弘田竜太郎

「靴が鳴る」「雀の学校」「叱られて」(清水かつら)、「春よこい」(相馬御風)「金魚の昼寝」「浜千鳥」(鹿島鳴秋)、「こいのぼり」(作者不明)などが代表的な作品である。

東京音楽学校卒業後に本居長与に師事し、師にあたる本居長与、箏曲家宮城道雄らとともに新日本音楽運動に参加し、西洋と和の融合を試み、また模索しつつ多くの童謡を残した。

草川 信

「^{ゆりかご}揺籠のうた」(北原白秋)、「夕焼けこやけ」(中村雨紅)、「緑のそよ風」(清水かつら)、「春のうた」(野口雨情)、「どこかで春が」(百田宗治)、「風」(クリスティーナ・ロセッティ作詞・西条八十訳詞)、「汽車ポッポ」(富原薰)。東京音楽学校でヴァイオリンを学んだ影響で、優美で豊かな品格のある旋律、郷愁の思いが込められている作品が多い。特に「^{ゆりかご}揺籠の歌」は「江戸の子守歌」(ねんねんこりりよ おこりりよ)に代わって、お母さんたちが歌う子守歌の定番として平成の時代に入って一番歌われている。

VII 山田耕筰

生い立ち 明治19年(1876年)6月9日、東京本郷森川町で明治、大正、昭和と日本の音楽界を牽引していく使命をもった人間が生まれる。山田耕作(のちに耕筰と改名)である。幼少時は、医師であった父謙造(プロテスタント信者)、母久、姉恒子と東京・築地居留地で育った。

築地居留地(現在の中央区明石町一帯。主にキリスト教宣教師の教会やミッションスクール、外国公館、洋食屋などがあった)は、いわゆる日本人の生活環境ではなく、身近に外国人との接触、生活感を山田は幼い時から体感し育んできたと思われる。しかし、日本ではまだ西洋音楽は庶民の中に根付いてはおらず、一方日本人社会の中では邦楽(三味線音楽、都都逸、新内、箏曲...)も身近に耳に入っていたと思われるが、山田の家庭内では日本音楽を聴くことが許されなかった。

明治27年(1893年)7歳、父謙造が他界、父親の遺志にしたがって自営のため巣鴨の自営館印刷所で働くことになる。のちの「からたちの花」の曲想はその当時の生活描写である。

岡山で音楽の基礎を学ぶ 明治32年(1899年)13歳のとき、姉恒子の夫である英国人エドワード・ガントレットの任地、岡山県岡山市のもとに寄食することになり、岡山市養忠中学校(現:金川中学校)に入学する。岡山での生活は山田にとって音楽への道へ導く大いなる転機となった。

義兄ガントレットがオルガンを演奏する譜めくりからその際に覚えたプロテスタントの賛美歌など多聲音楽などの基礎を学んでいった。

著者が1970年代に元:NHK音楽部長、訳詩家でもある青木爽(本名青木正)に伺った話では、岡山時代に義兄ガントレットからグレゴリオ聖歌をしっかり学んでいたということであった。これは藝術的日本歌曲の基を築いた山田耕筰の日本語の歌の創作について多大な影響を及ぼしていると思われる。

明治33年(1900年)姉夫妻の勧めで神戸の関西学院に転校し、そのころには楽典、和声学、対位

法を原書で読み、理解するようになっており、岡山で培った音楽に対して益々意欲を示すようになった。しかし母、姉は音楽の道へ進むことには反対していた。校庭の一隅で16歳の山田の最初の作品、ロングフェローの詩による「My True Heart」(Op 1)が誕生し、日本音楽史に残る音楽活動の第一歩となる。

明治37年(1904年)18歳の時に最愛の母、久を1月24日に亡くしたが、母親は最期に耕作の音樂への情熱を理解し慈愛を以って東京音楽学校(現:東京芸術大学)入学を許される。

同年、同校声楽部(当時は声楽部、器楽部、師範科のみで作曲科はなかった)に入学し、三浦環の最初の弟子となる。副科ではチェロを選択し、幸田延の子息の遺品であったチェロを贈与される。この間、陶芸家 富本憲吉と下宿先が一緒であった。

明治41年(1908年)22歳 声楽部を卒業、同年3月28日の奏楽堂で行われた卒業演奏会ではショーベルトの歌曲集「冬の旅」から「菩提樹」を独唱した。

ドイツ留学 明治43年(1910年)24歳 三菱の岩崎小弥太男爵の支援を得て、ドイツ留学の希望が叶えられることになった。山田は英語の会話は可能であったが、ドイツ語は未修得であったため、修得の目標を5か月間と決め、修得できない場合は帰国するという決意を持って渡独した。日本人として初のベルリン高等音楽学校(現ベルリン芸術大学)作曲科に入学、「四つ葉のクローバー」の作曲でおなじみの作曲家ロイターから、Max Bruch(マックス・ブルッフ)を紹介してもらい、Karl Leopold Wolf(レオポルド・カール・ウォル夫)の両教授から作曲法を学んだ。

ドイツ語習得法と学校生活 文部省からの留学援助金は一ヶ月300マルク、岩崎からの援助金は250マルクであった。

それ故、まず会話については①ベルリンの大通りで店の看板を大声で読む。②カフェに入り、新聞を大声で読む。店員と話す。③公園で散歩中の人に話しかけ、日本の文化や世情について話す。④下宿先の家族に一日の出来事を話す。⑤耳に入った言葉は必ず書きとめ、大声で読む。

以上のことでのことで、渡独6ヶ月間でウォル夫教授の授業内容を理解することができるようになった。

学校での課程は

1年: 每週コラール30曲、対位法20曲の課題が出される。

2年: 学式(フーガ、カノンの古典楽曲)を学ぶ。

3年(終了時): R・シュトラウスに感化されるが、ウォル夫教授から「新しい傾向を模倣するだけでは大成しない。一歩一歩古典を学び取って自己の血の中に融かし込めること。美術、演劇、舞踊などあらゆる芸術を学ぶこと」の助言をもらった。これについては、山田自身がウォル夫教授へ感謝を表している。

ウォル夫教授の助言に従い、「ドイツ座」(現在のベルリン ドイツ座: 1850年設立。ドイツの伝統を誇る代表的な劇場)に通い演劇の数々の要素を学んだ。

また、在学中にR・シュトラウスにレッスンを望むがレッスン代が高額であったため、仕送りされた金額では賄いきれずに諦めるということもあったといわれている。

卒業制作で日本人初のシンフォニー「交響曲ヘ長調」(副題 「Sieg und Friede」かちどきと平和)を作曲。

留学中の作品では、序曲ニ長調、「秋の宴」(管弦楽伴奏つき合唱曲)、「曼荼羅の華」(音詩)、「暗い扉」(音詩)、「婚姻の響き」(ピアノ五重奏)などがあげられる。

この間、山田の日本語への関心、そして日本歌曲の展望について深く関心を寄せることになる。

理由として、ドイツ語習得に至って、ショーベルトなどの歌曲の中にアクセント、音の高低がドイツ語の発音、アクセントなどに沿っていないことを発見する。

Erlkönig 魔王

24

Kind; er hat den Kna - ben wohl in dem Arm, — er

(9)

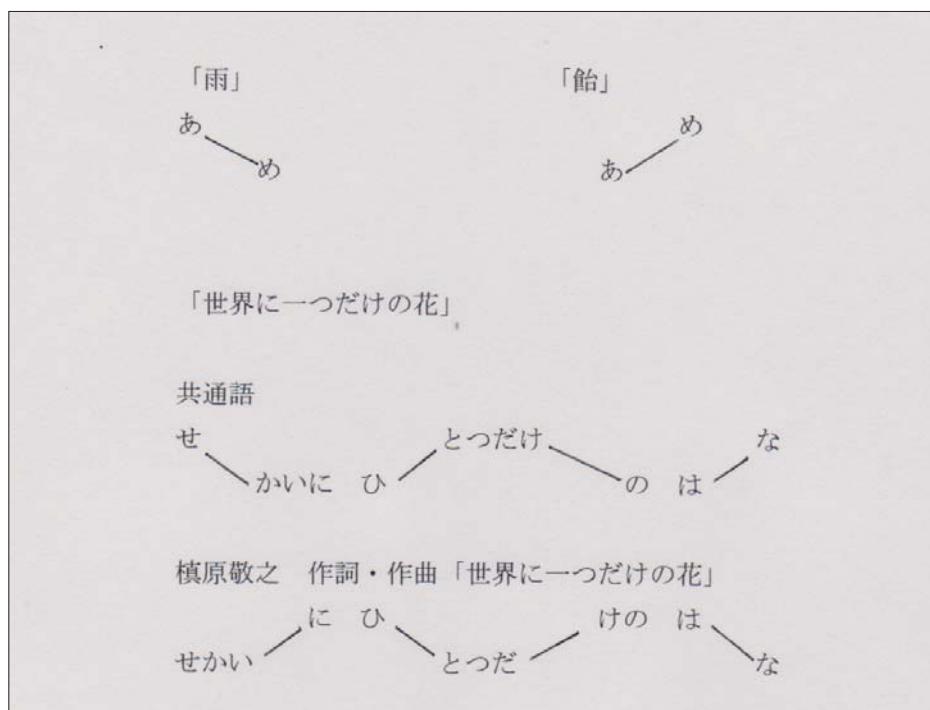
Der Tod und das Mädchen 死と少女

Etwas geschwinder
(Das Mädchen)

Vor - ü - ber! ach, vor - ü - ber! geh, wil - der Kno - chen-

(9)

日本語のイントネーション



日本歌曲誕生 ヴォルフ教授の助言に従い、「ドイツ座」に通い、役者のセリフに従来の音楽的旋律ではなく、ドイツ語本来の言葉の旋律を見出した。これは西洋音階を使って、日本語に旋律を付けていくこと、つまり日本語のアクセント、音律、音韻、音の高低を使って旋律を作ると云うことによく覺め、日本語の言語学がまだ確立されていないことに気づかされた。

「歌曲は、全ての作曲の基礎であり、出発点である」「音楽のうちで、われわれの日常生活に、最も交渉の深いものは歌である」

初期には英語やドイツ語の詩を多く扱って模索していた。三木露風の詩集「廃園」から「嘆き」「風ぞゆく」「唄」など10曲を作曲したが、この「唄」はこれから日本歌曲にとって重要な転機となっている。つまり、日本語のアクセント、イントネーションをそのまま旋律に移すこと、日本語のアクセントが高低アクセントであるということを、当時はまだ言語学が明らかにしていなかったことに気が付いたのである。これは後記に述べるロシアのダルゴムイシスキーの主張に接したことがきっかけとなった。ダルゴムイシスキーはロシア民謡の伝統的な手法を学んで「言葉の表現するものをそのまま音で表現する」ことを主張し、レスタチーヴォのようなメロディーを多く書いた作曲家である。また、その主張を忠実に受け継いだムソルグスキーの歌曲からも、その方法が垣間見える。

日本の伝統音楽の旋律と歌詞のイントネーションの関係を考えてみると、単語のアクセントは一つのフレーズとしてのまとまりの中で多少移動し、フレーズの最初の部分、特に重要な意味を持つ言葉の場合は、この言葉のイントネーションの拡大する形で旋律ができ上がっている。山田が自分なりの日本語に合った旋律を求める過程で、言葉のイントネーションから旋律を引き出そうとしたということは西洋音楽と日本語の融合というスタイル“和洋融合”をうちだす重要な気づきであった。

1916年（大正5年）に作曲された「唄」には、この理念に基づいた理想に近いものがある。

また、山田の作品における厳密な記譜法は、日本語に対しての深い思いが込められたものといえるであろう。昭和24年に刊行された「山田耕筰名歌曲全集I」では「日本の歌曲とその基本的な演唱・演奏法に就いて」と解説を伴い詳しく書かれている。

帰国と作曲活動 大正3年（1914年）28歳 同年1月日本へ帰国。

ドイツで日本語と旋律などに気づかされた歌曲のスタイルの基本的な方法にのって、大正7年（1917年）に誕生した「野薔薇」である。変ホ長調の（B）と完全4度上のEsのどちらかの音にどのフレーズも吸い上げられてしまう。その完全4度の音程は、日本の旋律の基本となっている音程で、また完全4度の中ですぐに、完全5度の跳躍以外は日本のなだらかな旋律の特徴が出ている。この歌の最初のフレーズを除けば、延ばす音と早く動く音がはっきりしており、それぞれの音のフレーズの中での位置が日本の民謡の形に共通点がみられる。この作品で山田の日本歌曲のスタイルの打ち出しがはっきりと出てきた。

童謡百曲集 帰国後、益々創作活動に躍進し、日本的な表現を意識して自分らしい音楽語法を探り、確立させ、成熟させて傑作に稔らせた時代を迎える。

また、同時期には藤井清水、小松耕輔、梁田貞、弘田竜太郎なども日本的な作曲を目指し、研究会を立ち上げ、また本居長世、中山晋平なども伝統音楽から意識的に多くを吸収した。鈴木三重吉らが刊行した雑誌「赤い鳥」や「金の星」の童謡運動も起こり、逆に邦楽の世界では新日本音楽や新民謡の運動も起つてきました。いずれにせよ、音楽を自分たちのものにしようとする強い意欲が現れた時代であった。

「この道」「砂山」「あかとんぼ」「あわて床屋」など、今なお日本の代表的な歌となっている多くの作品は「童謡百曲集」に収められている。

歌曲集「幽韻」は百人一首の中から小野小町ら五人の女流歌人の五首を選んで作られた組曲で「澄月集」のスタイルを発展させ成熟させたものである。和声は複雑となりヨーロッパの和声学から離れ、

ロシアのスクリヤビン、後期ロマン派、フランスのドビュッシーの影響がみられる。例えば、増4度の音程は多く都節音階に用いられているが、それらを巧みに使い組み立てられている。特筆すべきはリズムの技法である。ヨーロッパの拍子、強拍弱拍の概念に関わりなく、8分音符8拍または6拍の単位を示し、まるで筝曲の間を縮めたような形にして、日本の伝統的なリズムを完全に、かつ効果的に利用している。

VIII 「軍歌」と「戦意高揚の歌」

「戦友」 ここはお国を何百里

離れて遠き満州の
赤い夕陽に照らされて
友は野末の石の下

これは日露戦争直後、明治38年に「学校及び家庭用言文一致叙事唱歌」の唱歌の一曲として発表されたものである。日清戦争のころから多くの軍歌が誕生したが、この「戦友」ほど戦地の兵士たちに愛唱され、戦後、最も多くの人に知られるようになった。

昭和10年代 少国民歌謡曲（少国民とは子どもを指す戦時造語）をNHKラジオが歌の普及の媒体になり、レコードからラジオへ歌の普及が移行した。

戦時中の人気ラジオ番組には童謡歌手が少国民歌謡曲や赤い鳥運動から生まれた「どこかで春が」「めえめえ小山羊」などが歌われていた。しかし、町の子どもたちが歌っていたのは初戦の戦果に応じて作られた「立つやたちまち撃滅の」や「沈むレパルス、沈むプリンスオブウェールズ」また、敗戦の色濃くなってきてからは、学校で「若鷲の歌」などの歌を教えていた。昭和20年（1945年）終戦前に子どものために作られた「お山の杉の子」では神国日本を讃え、忠孝の大切さを歌って、戦前の子どもに国家が教えこもうとしていたことが集約されているが、戦後は6番の歌詞が改訂された。

IX 戦後の子どもの歌文化

大正15年に我が国初のラジオ放送が開始され、昭和3年には「JOAK 唱歌隊」が結成された。昭和初期の時代、録音やレコードなどが普及されていなく、またすべて生放送という番組になかで祝祭日に儀式の歌を歌うこと、演説や講話が行われたのちに、ときどき唱歌が放送されることがあり、そうした必要性によって「唱歌隊」が発足したのであった。昭和10年代、戦争の時代に入ると唱歌隊は軍歌や国民歌を戦意高揚のため活用され始めた。なお、JOAK唱歌隊は戦後昭和26年発足の東京放送児童合唱団（現：NHK東京児童合唱団）の前身となっている。

童謡歌手の活躍 戦後、川田正子・孝子姉妹、松島トモ子、安田祥子・章子（のちの由紀さおり）、伴久美子、近藤圭子、古賀さと子、小鳩くるみなどが、ラジオ、レコードだけではなく、少女雑誌の表紙を飾り、イベントの出演など現在のタレントを思わせるような活躍をしていた。しかし、彼女たちは地声での歌唱法であったため、変声期を迎えて頭声などの発声法に変えるのは困難であり、1960年代のテレビ時代到来と児童合唱団の台頭があり、段々に活躍の場を失っていった。

1) ラジオの普及

NHK「うたのおばさん」

昭和24年NHKラジオ番組「うたのおばさん」は芸大出身の松田トシ、安西愛子によって歌われ、次々と新しい子どもの歌が誕生した。これは子どもの歌を委嘱するという方針からであり、そのなかで「めだかの学校」（茶木滋 作詞・中田喜直 作曲）、「おかあさん」（田中ナナ 作詞・中田喜直 作曲）、「こおろぎ」（関根栄一 作詞・芥川也寸志 作曲）、「サッちゃん」（阪田寛夫 作詞・大中恩 作曲）、「きゅっきゅきゅう」（相良和子 作詞・芥川也寸志 作曲）、「みつばちぶんぶん」（小林純一 作詞・細谷一郎 作曲）、「お星様」（都築益世 作詞・團伊玖磨 作曲）、「ぞうさん」（まど・

みちお 作詞・團 伊玖磨 作曲)、「びわ」(まど・みちお 作詞・磯部 健 作曲)などの現在でも愛唱されている名曲が多い。作曲家5人(磯部 健、中田喜直、大中 恩、中田一次、宇賀神光利)で発足した童謡研究グループ「ろばの会」は「外部から依頼される仕事のほかに、自主的に子どもの歌の創作につとめるべきだ」とこのグループから約200曲の作品が創作されている。

「うたのおばさん」は未就学児のための番組であったため、就学児またそれ以上の年齢に対応した番組としてのちに「みんなのうた」が誕生した。

2) テレビの普及

「おかあさんといっしょ」 1959年10月5日放送開始から今日まで続いているNHKの長寿番組である。

うたのおねえさん、うたのおいさんが数多くのうたをうたい、下記の曲はこの番組から生まれた曲であり、今日まで愛唱されている。

アイスクリームの歌(佐藤義美 作詞 服部公一 作曲)

おおきなかぶ(名村 宏 作詞 越部信義 作曲)

また、飯沢 匠の脚本「ブーフーウー」の劇中で挿入された多くの歌も子どもたちに親しまれた。

「うたのメリーゴーランド」 1964年～1968年までNHK総合で放送された子ども向け歌番組で、テレビの普及で広まり始めた粗悪な音楽に危機感を覚え、「みんなのうた」を立ち上げたNHK教育部 後藤田純生などが企画した番組である。テーマソングは作詞 保富康牛、作曲 山本直純。躍動感があり、子どもたちが口ずさんで歌っていた。

主な出演者はこれから日本のオペラ、声楽界を担っていく若手クラシック歌手のメンバーからなっている東京マイスターインガー(板橋 勝、三林輝夫、及川慎、宍倉正信、松尾篤興、世良明芳、外山浩嗣)などが上質な歌唱、アンサンブルの演奏を聴かせた。

この番組は児童合唱団の発展にもつながり、東京放送児童合唱団、杉並児童合唱団などの出演が目立っている。

「うたはともだち」 この番組は1968年～1978年の10年間放映された、NHK総合の子ども向け音楽番組である。

「うたのメリーゴーランド」を引き継ぐかたちで開始された。

この番組で誕生したのが「切手のないおくりもの」である。今では手話ソングとして教材として広く扱われ、またJリーグ柏レイソルのチャント(応援歌)として替え歌として歌われている。

「ひらけポンキッキ」 この番組の放映開始に関して発達心理学、幼児教育、情操教育とりわけ発達心理学をベースに新しい教育番組を目指したフジテレビで1973年～1993年の20年間続いた番組である。1966年10月から1982年3月まで放映された「ママとあそぼうピンポンパン」に引き継がれた。この番組から「およげたいやきくん」「たべちゃうぞ」などの人気曲が生まれた。

「みんなのうた」 テレビ受信者数が一千万人を突破した1961年(昭和36年)4月に「みんなのうた」の放送開始、今日まで55年間子どもたちへ良い歌の紹介を目的に5分間のミニ番組としてはじまり、この55年間に1300曲が放映された。また、この番組の特色は巾の広い選曲範囲と思い切った出演者の起用である。また、放映された曲の楽譜をNHKテキストとして出版、当初楽譜の申し込みが10万部を超える、学校、家庭で広がる一因となった。昭和の時代、日本で活躍している作曲家石丸寛、矢代秋雄、小林秀雄、小森昭宏、山本直純、間宮芳生、林光などが数多くの作品を生み出した。また、この番組のなかでも児童合唱団が多く起用され、特に東京少年少女合唱隊、東京放送児童合唱団、西六郷少年合唱団、杉並児童合唱団、ひばり児童合唱団が大きく育ち、日本の児童合唱界の発展につな

がった。

「みんなのうた」から誕生した代表的な曲は以下の通りである。

1960 年代

「おお牧場はみどり」 チェコ民謡 東京少年少女合唱隊
「ちいさい秋みつけた」 サトウハチロー作詞・中田喜直作曲 ボニー・ジャックス
「手のひらを太陽に」 やなせたかし 作詞・いずみたく作曲 宮城まり子
「クラリネットをこわしちゃった」 フランス民謡 ダーク・ダックス

1970 年代

「北風小僧の寒太郎」 井出隆夫作詞・福田和禾子作曲 堀正章
「南の島のハメハメハ大王」 伊藤アキラ作詞・森田公一作曲 水森亜土
「山口さんちのツトム君」 みなみらんぼう作詞・作曲 川橋敬史

1980 年代

「思い出のアルバム」 増子とし作詞・本多鉄磨作曲 ダーク・ダックス
「コンピューターおばあちゃん」 伊藤良一作詞・作曲 東京放送児童合唱団（酒井司優子）

1990 年代

「WAになっておどろう」（長野オリンピック） 長万部太郎作詞・作曲 A G H A R T A
「さとうきび畑」 寺島尚彦作詞・作曲 森山良子
「ベストフレンド」 福島優子作詞・筒美京平作曲 S M A P

2000 年代

「月のワルツ」 湯川れいこ作詞・諫山実生作曲 講山実
「くま」 宇多田ヒカル 作詞・作曲 歌

これらの曲を見てみると、現在でも歌い続けられている曲は 1960 年代から 90 年代にかけて集中している。また、当時は外国の民謡などが入っており、戦後触れたことのなかった外国（欧米、アジア）の歌が訳詞によって親しみやすくなり、これを機に外国から 1964 年（昭和 39 年）カナダ・エルガー少女合唱団、翌年にはハンガリー少年少女合唱団、西ドイツ・オーベルンキルヘン少年少女合唱団、1967 年（昭和 42 年）ブルガリア・ソフィア合唱団などが来日し、日本の子どもたちに外国の歌声を聴かせ、児童合唱ブームの追い風になった。

N H K 合唱コンクールの参加校と課題曲 1932 年（昭和 7 年）児童唱歌コンクールが発足

参加校（小学校） 145 校

課題曲 文部省唱歌 「冬景色」（男子） 「海」（女子）
尋常小学唱歌「スキー」（男子） 「田舎の冬」（女子）

1940 年（昭和 19 年）～1941 年（昭和 20 年） 戦争のため中断

1946 年（昭和 21 年）再開（但し、関東のみ） 参加校 109 校

1948 年（昭和 23 年）課題曲を新作を取り入れる

1948 年（昭和 24 年）中学校部門参加

1952 年（昭和 27 年）高等学校部門参加

2015 年（平成 27 年）	参加校	小学校	898 校
		中学校	1,234 校
		高等学校	444 校 合計 2,576 校

2018 年には 100 周年を迎える「NHK合唱コンクール」である。

このコンクールの初期の課題曲は文部省唱歌など学校の「音楽」の教科の延長線にあったが、戦前から軍国主義に向かっていくにあたり、昭和 10 年の課題曲には「入営を送る」（男子）「富士の山」（女子）、13 年には「空の荒鷺」（男女とも）、15 年「うるわしの朝」（紀元 2600 年奉祝国民唱歌）と

軍事色が目立つようになった。戦中昭和19年、20年と中断を余儀なくされて再開は終戦後昭和22年「野ばら」(ウェルナー作曲)が課題曲として取り上げられた。その後、課題曲は新作となり昭和24年「なかよし円舞曲」(深尾須磨子 作詞・高田信一 作曲)など明るく、子どもたちが愉しく歌えるような選曲となった。昭和49年には「気球に乗ってどこまでも」(東 龍男 作詞・平吉毅作曲)など小学生、中学生の合唱曲として定番になったものも少なくない。また平成20年には中学校課題曲「手紙」(アンジェラ・アキ作詞・作曲)、翌年には「Y E L L」(いきものかかり)など現代の子ども、若者たちから大きな支持を得ている歌手、エンターテナーなどに課題曲を委嘱する傾向が強くみられるようになった。

「卒業式ソング」

1970年代(昭和45年～)に始まった合唱ブームはNHK合唱コンクールなどの参加校を増し、また各地で合唱コンクール(全日本合唱コンクール)が盛んに行われるようになった。

その中の課題曲、各団体の委嘱作品から学校の教科としてではなく、自発的な合唱活動として「卒業式ソング」が歌われるようになった。明治時代から卒業式の定番曲であった「螢の光」「仰げば尊し」は段々と歌われる機会が少なり、それに代えて台頭してきたのがテレビ番組の主題歌やグループが歌う歌を合唱に編曲したものが演奏されるようになっているが、感謝の心、未来への希望の歌詞が若者の心をとらえている曲が多い。

「大地讃頌」合唱組曲 カンタータ「土の歌」より(大木敦夫 作詞・佐藤眞 作曲)

「贈る言葉」テレビ3年B組金八先生テーマソング 武田鉄矢作詞・千葉和臣作曲 海援隊

「旅立ちの日に」小嶋登作詞・坂本浩美作曲

「さくら」 森山直太朗作詞・作曲

「ありがとう」テレビ小説「ゲゲゲの鬼太郎」主題歌 水野良樹作詞・作曲、 いきものかかり

「アニメソング」

戦後、1951年(昭和26年)米国より初めてディズニー映画が入ってきた。戦時に軍歌または戦意高揚の歌しか歌えなかった子どもたちは外国の音楽を興味深く受け入れ、豊かな国へのあこがれをもって歌った。

「バンビ」 4月の雨、「ピノキオ」 星に願いを、「白雪姫」ハイ・ホー、いつか王子さまがまた、近年では「アナと雪の女王」“ありのままの”が話題を呼び、劇場で観客が一緒に歌うという新しい手法が人気を呼んだ。

日本のアニメソング

1963年(昭和38年)手塚治虫による「鉄腕アトム」は日本を代表する漫画であり、そしてアニメとなりテレビ放映された。主題歌の歌詞は新進気鋭の詩人・谷川俊太郎、作曲高井達雄のコンビ作られ日本中で歌われた。68年には「巨人の星」の主題歌「行け行け飛雄馬」は男子を興奮させる歌であった。

それに続き「オバケのQ太郎」「銀河鉄道999」「ドラえもん」「踊るポンポコリン」(ちびまる子ちゃん)、「日本昔ばなし」とテレビ番組の主題歌、挿入歌が人気を博した。

宮崎駿のアニメでは久石譲とのコンビで数多くの人気曲が誕生している。

「となりのトトロ」 となりのトトロ、さんぽ

「天空の城ラピュタ」 君をのせて

「千と千尋の神隠し」 いつも何度でも

これらのアニメソングが戦後から現在までの子どもの歌の主流をなしているのが現状である。

「児童合唱団と現代作曲家たち」

昭和30年代に始まったテレビの普及で大きく様変わりをしたのは、子どもの歌とそれらを演奏した児童合唱団の活躍がある。戦前からの童謡を歌い続ける児童合唱団もあるなかで、NHK東京放送児童合唱団と皆川和子主宰の「ひばり児童合唱団」は日本を代表する作曲家たちに子どもの合唱曲を委嘱し、児童合唱の世界の新しい地平を拓いた。このことは作曲家たちの創作意欲をかきたて、作品としての高度な水準の作品が数多く生まれた。

主な東京放送児童合唱団委嘱作品

間宮芳生：児童合唱とオーケストラのための「子どもの領分」、「マンモスの墓」

山本直純：児童合唱と管弦楽のための合唱組曲「えんそく」

三善 晃：「おでこのこいつ」「のら犬ドジ」「唱歌の四季」「光のとおりみち」「風のとおりみち」

新実徳英：「ぼく」「透明な魚」

林 光：「風が知っている」

主なひばり児童合唱団委嘱作品

柴田南雄：「北越戯譜」

一柳 慧：「ヴォイス・フィールド」

高橋悠治：「ぼくは12歳」

林 光：「島こども歌I」(女声合唱から児童合唱へ編曲)

X これからの子どものうた

現在の小学校の教室でピアノ演奏の苦手な教員に代わって、カラオケのようにCDを流して“いま”的子どもたちが抵抗なく歌える曲を「音楽」の授業で歌っている。文科省共通教材24曲は6年間のうち数曲を歌うだけというのが大半である。子どもたちはすでに保育園、幼稚園でアuffタクト(A UFTAKT：弱起)のリズムを取り、音楽の基礎として歌われる拍子の基礎となる強拍、弱拍より弱起で拍子を取る方が自分自身のリズム感に一致する子どもも少なくない。そして近年から文科省が取り入れた「ダンス」が益々それに拍車をかける。従来、日本のリズムは「留め置き」という謡曲などの伝統音楽で用いられている拍子の取り方であり、西洋のリズムは逆に浮き上がるリズム感である。

10代の若者たちはスマートフォンから流れてくるJ-ポップなどの音楽に共感しながら、一方では草川 信作曲の「みどりのそよ風」や三善 晃作曲の「雪の窓辺に」を愛唱歌として歌っている。若者の感性は柔軟であり、古い歌を受け取る力も兼ね備えている。言葉は生き物として時代によって変わっていく・・・。そしてそこに生き生きとした日本語を用いて作られる子どもの歌が時代の流れによって多様なうたが生まれることは当然のことと実感する。

詩人・谷川俊太郎は「私が子どもの歌を書くようになったころ、童謡という言葉はすでに死語に近くなっていて、私たちは白秋とも雨情とも違う新しい子供の歌を作りたいと考えていた。「みんなのうた」などの放送番組から次々に新鮮な歌が生まれた。もう一つの理由は、これらの歌の歌詞にイメージされている「子ども性」にひそんでいる。子ども性とは子どもしさとも子どもっぽさとも違う。人間の魂のもっとも深いところにある世界との一体感、大人が忘れ、抑圧し、管理している大切な感動、これらの歌は私たちにそれを思い出させる。それを可能にするのはもちろん音楽の力だ。「美しい」子どもの歌というのは、その感動を思い出そうというひとつの宣言だと思う。(略) いまの歌の世界に大人の歌、子どもの歌の別があるとも思えない。聴くだけではなく私も歌おう。子どもの時代を懐かしむためにではなく、子どもにも大人にもひそんでいるイノセンスにふたたび近づくために。」と述べている¹⁰⁾。つまり自分の内的なもの、とりわけ子どもの部分を大事にして言葉を選び創作しているということであろう。

1954年、劇団俳優座公演 マルシャーク作 林 光作曲「森は生きている」の劇中歌「12月の歌」を観劇した子どもたちが劇場から出て口ずさんだあの曲は平成の今でも子どもたちをワクワクさせる“うた”だ。昭和20年代まだ戦後の混乱が落ち着いていない時期から今日までこの楽しい劇中歌は

日本中を駆け巡った（現在は劇団仲間、こんにゃく座で公演）。決してメディアに取り上げられたわけではなく、商業主義の公演でもないが、子どもの心に深く刻み込まれた日本の子どもの隠れたヒットソングなのだ。

平成28年（2016年）7月から2か月間に渡って、倉敷の大原美術館で開催されたアーティスト井上涼の「とらとらまごまご展」では、大原孫三郎と児島虎次郎との友情と美術館創設に至った題材を井上が作詞、作曲、歌、アニメーションを一人で手掛けるという動画が公開されていた。帰りがけに親子連れの子どもがその動画の中で歌われている歌を口ずさんでいる。実に愉しそうな姿であった。

このように“うた”は、大人が押し付けるのではなく、子どもたちの感性で選び取り、伝播していくのだろう。ただし、子どもに迎合するのではなく、どのような作品を子どもに残すか、日本には赤い鳥童謡運動の時代から詩人と作曲家と一流の作家が子どものために心血を注いで作品作りに挑戦したという世界に類を見ない“子どものうた”的世界があり、歌い継がれていることを忘れず、子どもたちの想像力を育む多くの作品がこれからも誕生してもらいたいと願っている。

引用文献

- 1) 東儀俊美 1999 雅楽の歴史 小学館
- 2) 藍川由美=校訂・編 日本の唱歌 12, 13, 14, 15頁 音楽之友社
- 3) 高江州義寛 1992 沖縄のわらべうた 70頁 沖縄文化社
- 4) 山住正巳 1994 子どもの歌を語る 114頁 岩波出版
- 5) 今川恭子(監修) 2016 音楽を学ぶということ 36頁 教育芸術社
- 6) 千葉優子 2007 ドレミを選んだ日本人 124頁 音楽之友社
- 7) 藤田圭雄編 1995 白秋愛唱歌集 231頁 岩波書店
- 8) 高野公彦 2011 北原白秋 うたと言葉と 11頁 18頁 NHK出版
- 9) 原田茂生編 1982 シューベルト歌曲選集I 中声用 81頁, 142頁 教育芸術社
- 10) 谷川俊太郎 2004 湯浅譲二作曲「美しい子どものうた」2頁 プログラム・ノート 音楽之友社

参考文献

- 安田 寛 2003 唱歌という奇跡 一二の物語～讃美歌と近代化の間で 文芸春秋
- 安田 寛, 赤井励, 閔庚燦 2000 原点による近代唱歌集成・誕生・変遷・伝搬 原典印影, 解説書
ビクターエンタテイメント
- 松岡 正剛 2009 日本流 ちくま学芸文庫
- 日本音楽教育学会編 2009 音楽教育の未来 音楽之友社
- 日本戦後音楽史研究会編 2007 日本戦後音楽史 上, 下 平凡社
- 林 光 1974 林光 音楽教育 しろうと論 一つ橋書房
- 片山 杜秀 2008 音盤博物館 アルテスパブリッシング
- 柴田 南雄 1983 日本の音を聴く 青土社
- 石井 一志 2005 モダニズム変奏曲 朔北社
- 大賀 寛 2003 美しい日本語を歌う カワイ出版
- 藍川由美 1998 これでいいのか、にっぽんのうた 文春新書
- 今川恭子, 宇佐美明子, 志民一成編 2008 子どもの表現を見る 文化書房博文社
- 渡辺 裕 2007 考える耳 記憶の場, 批評の目 春秋社
- 後藤暢子, 遠山一行, 團伊玖磨編 2001 山田耕筰著作全集 I, II, III 岩波書店
- 後藤暢子, 佐野光司, 武田明倫, 船山 隆編 1983 作曲家の個展'83—山田耕筰 プログラム・ノート サントリー音楽財団
- 後藤田純生 2002 わが国および世界の児童合唱界にこの合唱団が果たした役割「東京放送児童合唱

団創立50周年記念誌」 プログラム・ノート 東京放送児童合唱団制作
佐々木庸一 訳編 1980 ドイツ・リード名詞百選 音楽之友社
皆川 和子 企画・プロデュース 1991 CD「太陽にむかって」(ひばり児童合唱団 合唱名選曲)
プログラム・ノート ひばり児童合唱団自主製作盤

この資料はこれまでに行った【大学コンソーシアム岡山 吉備創生カレッジ講座～作曲家の素顔～
私がいた作曲家：山田耕筰、中田喜直、武満徹】と岡山県生涯学習大学連携講座【変わりゆく日本の子どもの歌：その変遷と将来】【時代とともに変わりゆく日本の子どもの歌】倉敷市：市民学習センター講座【日本の“うた”、歌、唄、謡】の講演内容と、子ども教育学部【「声楽」の授業での教材】
を改訂、加筆、編集したものである。

執筆者紹介

秋山 博正	倫理学（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
浅野 泰昌	児童文化学、保育内容学（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
網中 雅仁	公衆衛生学（くらしき作陽大学 食文化学部）
岩崎 由香里	栄養学（くらしき作陽大学 食文化学部）
小上 和香	栄養教育論（くらしき作陽大学 食文化学部）
岡井 克明	幼児体育（作陽音楽短期大学 音楽学科）
岡本 浩明	情報教育（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
河村 敦	心理学（くらしき作陽大学 食文化学部）
菊川 忠裕	炎症学（くらしき作陽大学 食文化学部）
桐野 顕子	栄養学（くらしき作陽大学 食文化学部）
銀屋 伸之	特別支援教育（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
向後 千里	食文化、環境心理、都市計画（くらしき作陽大学 食文化学部）
佐藤 大介	児童英語教育、教師教育（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
芝崎 良典	心理学（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
新名 俊樹	音楽デザイン（くらしき作陽大学 音楽学部）
中塚 志麻	特別支援教育(病弱教育)（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
乗松 美代子	声楽（作陽音楽短期大学 音楽学科）
橋本 正巳	特別支援教育（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
林直人	算数科指導（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
星島 しげ子	家庭科教育（くらしき作陽大学 食文化学部）
松田 真正	特別支援臨床、特別支援心理（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
松本 隆行	情報教育（くらしき作陽大学 食文化学部）
吉田 純子	応用栄養学（くらしき作陽大学 食文化学部）
渡邊亮太	特別支援教育、障害児保育（くらしき作陽大学 子ども教育学部）

編 集 委 員

編 集 委 員 長 吉 田 一 成
委 員 青 柳 謙 二
伊 藤 智
糟 谷 由 香
澤 田 秀 実
樋 口 智 之
松 田 光 恵
万 倉 三 正
八 木 義 雄 (五十音順)

発行年月日 平成 28 年 12 月 27 日

く ら し き 作 陽 大 学
編 集 作 陽 音 樂 短 期 大 学
「研 究 紀 要」編 集 委 員 会
倉敷市玉島長尾 3515
TEL.086-523-0888(代)

印 刷 株式会社 廣陽本社
発 行 く ら し き 作 陽 大 学
作 陽 音 樂 短 期 大 学

Bulletin

of

Kurashiki Sakuyo University

&

Sakuyo Junior Collere of Music

Vol. 49 No. 2

2 0 1 6

The relationship between perceived parental attitudes and loneliness of adolescents	..... Yoshinori SHIBASAKI, Miwa SHIBASAKI	1
On the acceptance of active learning in Japan	..... Yoshinori SHIBASAKI, Miwa SHIBASAKI	7
The Essence of Making “Moral Education Class” a Subject	..... Hiromasa AKIYAMA	13
A Study on Development of Elementary School Teacher Training Curriculum for “Foreign Language” Teaching —Grade Differences and Tendencies of Practical English Teaching—	..... Daisuke SATOH	33
Resilience Development in a Teacher Training Course of Special Needs Education	..... Shima Nakatsuka	43
Effects of Parental Employment Status and Stages of Behavior Change on Children’s Eating Habits	..... Yorika OGAMI, Akiko KIRINO, Yukari IWASAKI	51
Approach to practical activities in food culture workshops: Conservation of cultural heritage and tourism support in rural communities in Vietnam	..... Chisato.KOGO and Hiromichi.TOMODA	61
Relevance of basic academic skills and knowledge of public health for the university students in the first year of a registered dietitian training course	..... Masahito AMINAKA	67
Achievements and Challenges of Local Contribution Activities in Music Design Course	..... Toshiki SHIMMYO	73

Published by

Kurashiki Sakuyo University
Sakuyo Junior College of Music

Kurashiki, Japan