

『東大附属論集』第 67 号をお届けします。本校教員の教育・研究の成果をご覧いただき、そこに何かしらの有意義な内容を見出していただければ幸いです。今回の論集は、昨年 11 月の公開研究会でも掲げた『協働学習が拓く一人ひとりの探究的な学び～生徒が学ぶ姿から考える「探究」』をテーマとしています。

公開研究会では、日々の各教科の授業における「探究」の実践を中心に、教員がデザインする「探究的な学び」の授業と生徒が自分自身の課題意識に基づいて行う「探究」の関係について議論が行われました。生徒が「探究」するためには、教科の本質に即した授業が展開されることが必要であり、そのような深い学びが基盤となります。また授業内では、生徒の思考をゆさぶることや間違えて考え直すこと、または他とつながることを促す要素が盛り込まれ、生徒が自分で考える時間を授業の中に確保していることが必要です。さらに、協働学習は本校において生徒が「探究」する環境を整えており、他者と協働的に学ぶ中で生徒それぞれの「探究」が行われることなども確認されました。

これらはいずれも教員がデザインする「探究的な学び」の授業のどのような側面が生徒自身の「探究」を促すかというものですが、加えて個人的に興味を持ったこととして、教員が「探究」している姿が生徒にも伝わり生徒が「探究」する素地を作っている、教材を通して生徒とともに「探究」しようとする教員の姿勢が生徒が「探究」する環境を整えている、という議論もありました。本校では、教員が研究者としての側面を持っている場合や、3・4 年生の課題別学習（総合的な学習／探究の時間）において教員があるテーマについて深めた授業を生徒が受講していることもあります。研究校であるという使命もあるかもしれませんが、日々「教員も授業構築において探究をしている」からこそ、生徒が「探究」する素地をつくることが出来ているのではないかということでした。本論集に収められた論考や研究は、教科や活動は様々ですが、どれもこのような「探究」する教員の取り組みであるとの共通点があります。その成果を是非ご覧いただければ幸いです。

今後ともご指導ご支援のほど、よろしくお願い申し上げます。

（執筆にあたり公開研究会の南澤研究部長の資料を参考にさせていただきました）

ジェンダー教育の実践 ―課題別学習「韓ドラ」×教育学―

江頭 双美子

和文要旨

ジェンダー平等実現にむけた意識変革が求められている。しかし社会規範形成に影響力を持つドラマ作品にはまだまだ課題が多い。次世代を担う中高生の意識変革を促すため、ジェンダー平等を志向した韓国ドラマを教材としてこれからの日本のドラマのあり方を考える授業を実践した。大学と連携して行った授業について報告する。

キーワード：フェミニズム ジェンダー平等 大学との連携 韓国ドラマ

はじめに

世界経済フォーラム（WEF）による 2023 年の日本のジェンダーギャップ指数は 0.647 で、146 カ国中 125 位であった。日本のスコアは、第 1 回（2006 年）の 0.645 からほとんど変わっていないが、順位は 80 位から大幅に下落している。各国が改善につとめスコアを上昇させてきた中、日本だけが取り残された形だ。これは、特に政治と経済の分野でのギャップが大きいためである。政治や経済分野での女性リーダーを増やしていくことが、日本におけるジェンダー平等を実現していくための非常に大きな課題となっていると言えるだろう。学校教育はこの現状を変えていくために何ができるであろうか。

本校の女子生徒の声を聞いてみると、女性だからという理由で差別を受けたことがあると答える者はほとんどいない。学校の中では、生徒会長や生徒会の委員会の長、学級委員など、様々な場面でリーダーとして活躍する女子生徒がおり、目に見えた男女格差はないように見えるためであろう。しかしながら、ジェンダー平等的な価値観が生徒の中に根付いているかといえば、そう簡単に肯定するわけにはいかないのも事実である。

文理選択はその典型だ。例えば、理工系志望者における女子の割合について本校の状況を見てみると、2023 年度の 5 年生の「物理基礎」履修者 30 人の中で女子は 5 人（16.0%）、6 年生の「数学Ⅲ」の履修者 35 人のうち女子は 11 人（31.4%）であり、例年これと同様の傾向が続いている。日本では理工系学部的女子学生の比率が他の OECD 諸国

と比較して低いことが知られているがⁱ、その傾向は本校でも同じなのである。女子生徒本人は自らの意志で進路を選択しているつもりかもしれないが、他の国々と比べて理工系の進路を選択する女子学生の比率が低いという点を考慮すれば、女子生徒の進路決定時に無意識のジェンダーバイアスが働いている可能性は否定しがたい。

また、本校の教員や保護者の状況もジェンダー平等が実現されているとは言い難いものになっている。2023年度の本校の教員の男女比を見てみると、副校長を含めた教員41名中、女性教員は16名（39.0%）であり、学年主任は6学年とも全て男性である。分掌の長も女性6名中2名に過ぎない。保護者の育児参加という点を見ても、保護者会や保護者面談に来るのはほとんどが女性であり、育児への男性の関与は極めて限定的であると言ってよい。こうした状況が、「社会のリーダーは男性」「育児は女性の役割」という古い性役割規範を学ばせる隠れたカリキュラムとなっている可能性もある。そのような偏ったジェンダー規範の影響によって、女子生徒が自らの将来像から理工系の進路や社会的リーダーという道が無意識に排除しているのだとすれば、多様な選択肢や可能性を狭められることにもなりかねない。

現在の中高生がこうしたジェンダーバイアスを無意識に踏襲してしまえば、今後の社会におけるジェンダーギャップを改善していくことは難しいままだろう。どのような性に生まれても社会のリーダーとなる資格があると感じられ、自らの適性や資質を生かして等しく豊かな人生を生きていけるような社会を作っていけるようにするための教育が、今、求められている。しかしながら、中等教育段階におけるジェンダー教育の実践例はまだまだ少なく、家庭科の授業や体育の授業で事例が散見されるものの、総合的な学習の時間での実践事例はほとんど見当たらない。

ところで、2020年以降、コロナ禍の影響もあり動画配信サービスが一気に拡大する中、世界的に韓国のドラマが大変な人気を博しており、日本では第4次韓流ブームとも言われる現象が起きている。韓流ドラマと言うと、一昔前のシンデレラストーリー的なラブロマンスものをイメージする向きも多いと思われるが、最近の韓国ドラマにはジェンダー平等を志向した作品が多いことに気づかされるⁱⁱ。たとえば、世界的にヒットした「愛の不時着」の主人公ユン・セリは、財閥一家に生まれながらも実家の支援を受けられず自らの力で起

業し成功を収めた女性であるし、「梨泰院^{イテウォン}クラス」でも男性主人公を成功に導くブレインはチョ・イソという女性であり、どちらの女性も自らの生を主体的に生きる企業のリーダーである。それ以外にも、企業のトップが女性のためのドラマ、女性が政治の世界で権力闘争を繰り広げるドラマもある。娯楽作品でありながら、ラブコメでも時代劇でも、一昔前のようなシンデレラストーリーは影を潜め、女性が主導権を握る女性のドラマが主流となっているのである。一方、日本のドラマを見てみると、2023 年度の平均視聴率 1 位を獲得したドラマは、4 月期「ラストマン—全盲の捜査官」（TBS）、7 月期「VIVANT」（TBS）、10 月期「相棒 22—前期」（テレビ朝日）と、全て男性が主人公であり、男性の物語が中心であると言ってよいⁱⁱⁱ。

韓国では 2016 年の江南駅殺人事件をきっかけに若い世代にフェミニズムが急速に広まり、現在では若い女性の大半がフェミニストだとさえ言われている。また、女性作家によるフェミニズム小説も人気を博しており、ドラマの脚本家にも女性が多い。さらに、ドラマに対する視聴者の目は厳しく、ジェンダー平等に反するものがあればすぐに厳しい批判にさらされる。（ジェンダー差別に限らず、視聴者の反応次第でドラマが中止に追い込まれることさえある^{iv}）。そのような風潮に支えられていることもあり、ドラマ作りにもフェミニズム的な観点が活かされているのであろう。

言うまでもなくドラマはメディアの一つであり、そこで描かれる人物のライフスタイルや振る舞いなどは視聴者の価値観や規範意識に影響を与えるものと言える。ドラマや映画の中で政治家や企業のリーダーが男性ばかりであれば、視聴者は無意識のうちに「政治家や企業のリーダーは男性だ」というイメージを強化してしまうだろう。また、女性へのセクハラを容認するような場面を見続けていると、「女性への性的嫌がらせは女性が我慢すべきである」などといった考え方を強化してしまうことにもなりかねない。

実は韓国では女性の地位は伝統的に非常に低く、韓国の 2023 年のジェンダーギャップ指数は 0.68、加盟国中では 105 位である。日本より多少スコアも順位も高いが、男女平等の社会が実現しているとは言い難いのが現状だ。しかし、ドラマの世界では明らかに男女平等社会の実現を志向した作品が主流となっている^v。ジェンダー平等に限らず経済格差問題や私教育の過熱化に伴う教育虐待などの社会問題を取り扱った作品も多数あり、社会の意

識変革をもたらすメディアとしての役割を意識したドラマ作りがなされていることが感じられるのである。残念ながら、日本のドラマではそうした潮流はあまり見られない。

このような日韓のドラマのあり方と本校の実情を見つめるうちに、韓国ドラマをジェンダー平等という観点から分析し、それを参考にしてこれからの日本のドラマのあり方について考えていく授業ができないだろうか考えるようになった。本実践は、そのように考えて発案したものである。ちょうど、東京大学大学院教育学研究科の先生方との連携が実現できたこともあり、大学の先生方をゲストティーチャーとして招いて最先端の研究成果も踏まえた授業をしていただくこともできた。以下、その授業について報告していきたい。

1 本実践の枠組み―「課題別学習」とは

本実践は、「課題別学習」という総合的な学習の時間に行ったものである。ここで、本校の総合学習の一つである「課題別学習」について簡単に説明しておきたい。

本校では6年間で2年ごとに区切り、1-2年生を「基礎期」、3-4年生を「充実期」、5-6年生を「発展期」と位置づけ、総合的な学習もこれに合わせて実施している。

「基礎期」では、総合学習の授業をクラス単位で行い学年の担任団が授業を担当するが、「充実期」では全校の教員のうちの希望者が講座を開講し、生徒も各自の希望によって受講する講座を選べるようになっている。講座内容は教員の興味と関心に基づいたもので、教員の教科の専門性にとらわれない幅広いテーマが設定されている。2023年度の課題別学習の講座は、図1の通りである。毎年15前後の講座が開講され、3年生と4年生合計240名の生徒が、2学年合同で受講する。1講座の生徒数は10名から20名程度である。授業は毎週火曜日の5-6時間目に行われ、校外での活動も許されている。

各講座はテーマの種類によって「創作・表現」「人間・社会」「科学・産業」「自然・環境」の4つの分野に分かれている。生徒は各講座の概要について説明を受けた後、受講したい講座を3講座選び、そのうちのどこかの講座に振り分けられる。複数年度にわたって開設される講座もあるが、同じ講座を2年連続して受講することはできない。

中には宿泊を伴うものもあり、教材費や活動に必要な費用は各講座でまちまちである。教科の枠を超えた多様なテーマについて、校外活動や体験的な活動を多く取り入れること

で、多様な学びが可能となっている。

本実践は、教育学部との連携という意味も込めて「韓ドラ×教育学～ジェンダーの視点から考える～」と名付けた。

創作・表現	① 花
	② 歌仙を巻こう
	③ 立体造形入門
人間・社会	④ 韓ドラ×教育学～ジェンダーの視点から考える～
	⑤ 茶の湯の道・学・実
	⑥ 「モモの時間」を哲学する
	⑦ 映画と大衆社会
	⑧ 日本の少数民族と文化Ⅲ
科学・産業	⑨ SOGI
	⑩ バリアフリー2023
	⑪ データから考える
自然・環境	⑫ FAB 入門
	⑬ コーヒーから考える
	⑭ TOFU International～東附国際キャンプ部～

図1 2023年度 課題別学習講座

2 課題別学習「韓ドラ×教育学～ジェンダーの視点から考える～」の概要

2023年度の本講座の受講生は、3年生6名、4年生14名、合計20名である。（全員女子生徒）。4人の班5つを作り、授業中の話し合いや発表はすべて班活動として行った。3年生だけの班1つ、3年生と4年生の混合班1つ、4年生のみの班が3つである。

授業では、東京大学大学院教育学研究科の小玉重夫教授、隠岐さやか教授、李正連教授、大塚類准教授の4名の協力を受け、各先生方に2回ずつの授業を担当していただくことができた。さらに、最終段階で「これからの日本のドラマのあり方について考える」というプレゼンテーション課題を設定し、その発表日にも大学の先生方に出席していただいた。（本校執筆は2024年1月のため、講座は終了していない）。

年間の指導計画は、図2の通りである。今年度は29回の授業を行ったが、3年生の宿泊行事前日は、4年生のみの実施となった。これ以外に課題別学習発表会が3月に設定されており、そこで生徒たちの一年間の学びの成果を披露する予定である。各時間の詳細を述べる余裕がないため、以下、概要のみを記すこととする。

2023 課題別学習「韓ドラ×教育学～ジェンダーの視点から考える～」授業計画				
回	日付	概要	講師	
1	4月18日	フェミニズム/ジェンダーとは？		自己紹介と年間予定
		なぜ、今フェミニズムなのか		自分の中にある女性のイメージを確認する
				フェミニズムとは
				日本の女性の歴史の変遷について知る
				明治以降の日本における家父長制の問題
2	4月25日	日本の現状について考える		データから考える 女性の社会的地位やジェンダーバイアスの現状
				日本のメディアにおけるジェンダー・ギャップ
		ドラマとジェンダー		CM分析事例紹介 ドラマとジェンダー
3	5月9日	フェミニズム/ジェンダー/セクシュアリティ に関わる概念理解	小玉先生	ジュディス・バトラーを中心に
4	5月16日	ディズニーマンから考える1		映画「白雪姫」の視聴（83分）と考察
5	5月23日	ディズニーマンから考える2		映画「白雪姫」から考える
6	6月6日	生きづらさを抱える人たちの共生について考える1	大塚先生	KYOSS訪問
7	6月13日	生きづらさを抱える人たちの共生について考える2	大塚先生	東大附属版のKYOSSを考える
8	6月20日	韓国ドラマについて知る		韓国の歴史・韓国ドラマの作られ方・韓国ドラマを読む
9	6月27日	ジェンダー/セクシュアリティ に関わる概念理解2	小玉先生	具体的な事例について検討する
10	7月4日	韓国の映画から考える1		映画「82年生まれキム・ジョン」の視聴(118分)
11	7月11日	韓国の映画から考える2		映画「82年生まれキム・ジョン」から考える
12	7月18日	韓国ドラマから考える1		「39歳」（江頭）
13	9月5日	性別とは何か	隠岐先生	自然科学と性の関係について学ぶ
14	10月3日	『埋没した世界』を読んで語り合う	隠岐先生	当事者のことばから考える
15	10月10日	日本のドラマから考える		「逃げるは恥だが役に立つ」「きのう何食べた？」「作りたい女と食べたい女」
16	10月17日	韓国ドラマから考える2		各班での発表準備
	10月24日	4年生のみ 韓国ドラマから考える3-1		各班での発表準備
17	10月31日	韓国ドラマから考える3-2		各班での発表準備
18	11月7日	韓国ドラマから考える4	3班	「Mine」（発表）
19	11月14日	韓国ドラマから考える5	2班	「女神降臨」（発表）
20	11月21日	韓国ドラマから考える6	5班	「恋愛ワードを入力してください」（発表）
21	12月5日	韓国の女性たちの歴史	李先生	
22	12月12日	韓国ドラマから考える7	1班	「シュルプ」（発表）
23	12月19日	韓国ドラマから考える8	4班	「サイコだけど大丈夫」（発表）
24	1月16日	現代の韓国から考える	李先生	男女の対立、ドラマの功罪 韓国人留学生を交えて
25	1月23日	これからの日本のドラマのあり方を考える1		韓国ドラマから考えるこれからの日本のドラマのあり方（発表準備）
26	1月30日	これからの日本のドラマのあり方を考える2		韓国ドラマから考えるこれからの日本のドラマのあり方（発表準備）
27	2月13日	これからの日本のドラマのあり方を考える	小玉先生他	韓国ドラマから考えるこれからのドラマのあり方（発表）
28	2月20日	まとめとふりかえり		
29	2月27日	発表会準備		
※ 網掛け：大学の先生方による授業				

図2 課題別学習「韓ドラ×教育学～ジェンダーの視点から考える」年間指導計画

授業は、フェミニズムとは何かについて、日本のジェンダーギャップの現状、ドラマが視聴者に与える影響や日本のメディアの現状についてなどの基本的な事柄を確認することから始めた^{vi}。また、メディアを分析するための導入的な活動としてテレビCMやディズニー映画『白雪姫』をフェミニズム的な観点で批判的に見る授業も行った^{vii}。その上で、小玉重夫教授による授業で、フェミニズムの大まかな歴史とジュディス・バトラーのを中心

に、ジェンダー、セクシュアリティ、シス・ジェンダー、トランス・ジェンダー、異性愛中心主義（ヘテロセクシズム）、クイア、クイア・ペダゴジーといったフェミニズムにおける基本的な用語の概念や考え方についても解説していただいた。また、生徒たち自身の経験をふりかえりジェンダーや性役割規範意識について考える授業もしていただいた。授業ではないが、多様な生きづらさを抱えている人々について描いた映画「ぬいぐるみとしゃべる人はやさしい」も紹介していただいた。この授業によって、資料を読んだだけでは腑に落ちなかった知識が生徒たちの中にしっかりと根付いたように感じている。

フェミニズムの定義を明確に示すことは難しいが、「すべての女性が不当な扱いや不利益を被ることのない社会の実現に向けて変革を目指していくこと」と考えたい。一口に「女性」と言ってもその中には、セクシャリティ、ジェンダー・アイデンティティ、障害、経済・社会階層、人種、民族、宗教などの点で様々な差異があり、こうした差異により経験する困難さは人により異なる。そのため互いにその痛みを理解できず、時には女性同士で対立することもある。そのような対立を乗り越えて「すべての女性」が不当な扱いや差別を受けずに共生できる道を考えるには多様な他者への想像力を働かせることが必要であり、日本のドラマについては異性愛中心主義的、シス・ジェンダー中心主義的な現在のあり方を問い直す必要がある。この授業を通じてそのようなことを考えさせられた。

次に、本郷キャンパスの KYOSS（教育学部セイファースペース）訪問と、東大附属版の KYOSS を考えるという授業を大塚類准教授にいただいた。KYOSS とは、本郷キャンパスにあるスペースで、「多様なジェンダー/セクシュアリティ、障害、生きづらさに関して当事者性を持つ学生・院生・教職員相互の学び合いや協働を通じ、新たな教養教育を可能とするプラットフォーム^{viii}」のことだ。大塚准教授が様々な生きづらさを抱えた当事者性を持つ学生たちの意見を聞きながら作られた空間である。

KYOSS という「多様なジェンダー/セクシュアリティ、障害、生きづらさ」を抱える人たちが安心できるような空間を考案するためには、多様な特性を持つ人同士の間で生じる利害の調整が求められたという。また、ジェンダーフリートイレの設置をめぐるマジョリティ側にある意識の壁の厚さに戸惑う場面もあったという。大塚先生にそのような KYOSS 設立の経緯や課題について講義していただいた上で、「東大附属版の KYOSS 的空間を考える」という課題に取り組んだことで、生徒たちは自分とは異なる他者の存在につ

いて想像することの大切さと難しさを多少なりとも理解できたように感じている。

続いて、韓国のドラマについて簡単に知る授業を行い、その中で韓国におけるフェミニズム運動の流れについても確認した^{ix}。その上で、韓国のフェミニズムの面期となった映画『82年生まれ、キム・ジヨン』^xを視聴し、この映画について感じたことを語り合う活動も行った。その際に、原作小説の『82年生まれ、キム・ジヨン』^{xi}の巻末の伊東順子による解説も配付して、作品の背景への理解を深めた。ここには、フェミニズムの裏返しとしてのミソジニー（女性嫌悪）の盛り上がりやその背景にある軍隊の問題、韓国の#MeToo運動、朴槿恵政権弾劾訴追運動と政権交代劇といった民主主義活動の経験等、韓国のフェミニズムと政治的状况についてもコンパクトにまとめられており参考になる。

次に、韓国ドラマ『39歳』をとりあげて、動画を視聴しながら内容の紹介と分析、日本のドラマの参考にしたい点や課題などについて検討する授業を行った。『39歳』は、様々な困難を抱えた3人の女性を主人公としたドラマである^{xii}。この授業では、私がパワーポイントによる資料を作成して発表する形をとったが、それは後の生徒たちの発表を行う際のサンプルとするためでもあった。（ドラマの内容については後述）。

続いて、隠岐さやか教授に「性別とは何か」について、最新の科学研究の成果を踏まえた講義をしていただいた。様々な生物の様態や遺伝子やゲノムなどに関する研究を参照すると、「男／女」という単純な二元論が随分複雑なものに見えてくる。この授業では、そうした性別についての思い込みを問い直す刺激的な知見を多く教えていただいた。生物学的な性を固定的なものと考えてきた従来の「常識」とは異なり、「性」は「オス・メス」といった二分割ではなくスペクトラム的なものであること、人間においても単一の個体の中にXX、XY遺伝子のいずれかだけがあるわけではないケースがあること、年齢と共にホルモンの影響で性的なあり方は変化しうるものであること、人間の性的指向は社会環境の影響を受けるものであるらしいこと、「普通の人」と「それ以外」のLGBTQ+がいるのではなく、すべての人に異なる性的指向とジェンダー・アイデンティティ（SOGI）があると考えられるということ。こうした諸々の研究成果があることを知り、改めて私たちの中の思い込みを問い直す必要性を強く感じさせられた。その上で隠岐教授にはまた、『埋没した世界』^{xiii}というトランス・ジェンダー当事者（性別移行を体験した当事者）同士の往復書簡をまとめた書籍をご紹介いただき、当事者のことばから感じたことを

語り合うという授業もしていただいた。これは、「多様なジェンダー/セクシュアリティ、障害、生きづらさ」を抱える人たちについての考えを深めるために、大変意義深いものとなったと感じている。

続いて、日本のドラマの現状について考えるため、フェミニズム的なドラマとして話題となった『逃げるは恥だが役に立つ^{xiv}』を視聴しつつ検討する活動を行った。この授業では菊池夏野による文章^{xv}も本作品への批判の一つとして提示した。生徒たちがどこまで理解したか心もとない点もあったが、授業後の感想を見ると、エンタメとして面白く見ていたドラマの中に、様々な問題提起があったことに目を開かれたというコメントが目立った。また、同性愛の人たちの描き方についても考えるため、同性愛者を描いたドラマ『きのう何食べた^{xvi}』と『作りたい女と食べたい女^{xvii}』についても触れた。

こうした様々な観点からフェミニズムやセクシュアリティ、ジェンダーとドラマのあり方について考えた後で、生徒たちに各班1つの韓国ドラマを担当してもらい、そのドラマを分析、批評する発表をしてもらった。とり上げたのは、『mine』『女神降臨』『恋愛ワードを入力してください』『シュルプ』『サイコだけど大丈夫』の5作品である。

また、生徒の発表の前後で、李正連教授に、韓国における女性の歴史について講義していただいた。この授業は、なぜ韓国でこれほどまでにフェミニズムが盛り上がっているのかを考えるために役立った。植民地支配時代の韓国では、朝鮮総督府の消極的な姿勢もあって就学率は低かったが、中でも女性たちは儒教的な男尊女卑の思想の影響により教育が受けにくい状況にあった。しかし、その中でも民間の夜学（講習所）に通い自主的に学ぼうとしていた女性も多かったという^{xviii}。女性たちは結婚制度の中で「男子を生む道具」のように扱われ家庭内の家事のみならず伝統的な祭祀（チェサ）の準備のための労働を押しつけられたり、男子が進学するための経済的な支援を強要されて早くから働きに出されたりしていた。夜学は、そのような抑圧的な境遇を強いられていた女性たちのわずかな憩いの場所でもあった。男尊女卑的な状況は現在でもその尾を引いており、忙しい中、妻だけが祭祀の準備に駆り出される様子や男の子を産めと言う周囲からの圧力は、『82年生まれ、キム・ジヨン』の中でも描かれている。

このような背景を知ったことで、映画『82年生まれ、キム・ジヨン』の主人公の苦しみをより深く理解することができ、また、韓国の慣習や風習についても多くを学ぶことがで

きた。1月には、韓国人留学生にも来校していただき、少子化や未婚率の高さなど日本と共通する問題が韓国にもあること、近年の韓国社会の急激な変化について、日本と韓国のドラマ制作のシステムの違いについて教えていただいた他、「女子力」という語が日本で使われていることへの違和感などについても話していただき大変参考になった。

最後に、これまで学んできた様々なことを総合して「これからの日本のドラマを提案する」という生徒による発表を行うこととしている。その際に、生徒たちにドラマの企画書を作ってもらう予定だ。本稿執筆時が発表前であるため、その内容についてはここには記すことができないのが残念である。

3 韓国ドラマについて

ここで、授業で取り上げた韓国ドラマについて、生徒の発表内容を踏まえた解釈を書いておきたい。ドラマは、Netflix と U-next で配信されていたものから選んだ。『女神降臨』と『恋愛ワードを入力してください』は U-Next、それ以外は Netflix である。

韓国のドラマにはエンターテインメント性に優れた作品が多い。映像や音楽の美しさやカメラワークの工夫などの技術的な面もそうだが、俳優の高い演技力と言葉の力やストーリー展開のダイナミックさもその魅力の一つになっている。そうした魅力があってこそ、多くの視聴者を獲得しているといえるだろう。そこで生徒たちには、担当するドラマについて、フェミニズム的な分析とともに、自分たちが見て魅力的に感じたシーンを取り上げてその魅力についても語ってもらった。どんなにテーマ的に優れていても、ドラマとしての魅力がなければ視聴者に届かないからである。

発表では、そのドラマのキーワードと基本情報（題名・脚本・演出・放送日や媒体・エピソード数、公式サイト URL）、あらすじ、登場人物とキャスト、人物関係を必ず示させた。また、予告編動画を視聴し、その作品の全体的な雰囲気やコンセプトを理解できるようにさせた。その上で、フェミニズム的な観点で見て気づいたことを、良い点・課題点交えて発表させた。その際に、キーワードやテーマがよく表れているシーンや特に印象的なシーン（視聴者の心をつかむようなシーン）を挙げ、発表の中で動画を再生して視聴するようにさせた。そして最後に、生徒自身がそのドラマを見て考えたことや、これからのドラマ作りに生かせることを発表させた。また、全員が資料作成に携わり発表時に発言す

ることを条件とし、発表資料（PowerPoint または google スライド）を事前に提出させ、発表時にプリントアウトしたものを配付することとした。発表時間は各班 1 回 2 時間（50 分×2 時間）である。途中または最後に質疑応答時間を設けるようにした。

韓国ドラマは、全体で 16 話程度の長いものが多いので、視聴する時間を授業内にとることはできない。また、長いドラマ全体を分析するにはかなりの時間を要する。そこで、担当するドラマは 4 月に決め、生徒たちには事前に自宅で見えるようにさせた。授業内での発表準備は 1 回 2 時間（4 年生は 2 回で 3 時間）のみであったが、どの班も非常によい発表をしてくれた。以下、私が担当したドラマと生徒の発表したドラマから 3 作品、合計 4 作品をとりあげ、その解釈とともに生徒たちのふりかえりをいくつか紹介していきたい。

(1) 『39 歳』

脚本のユ・ヨンアは、映画『82 年生まれ、キム・ジヨン』（以下、『キム・ジヨン』とする）の脚本家でもある。『39 歳』の主人公の 3 人の女性たちはそれぞれ異なる生きづらさを抱え、共に支え合って生きている。女たちの物語、シスターフッドの物語を描いている点だけを見ても『39 歳』は『キム・ジヨン』と同様にフェミニズム的なドラマであると言えるだろう。しかし、『キム・ジヨン』が一般的な女性が直面する問題を提起するのみだったのに対し、『39 歳』は個々の女性の異質性を丁寧に描写し、異なる者同士が痛みを分かち合い支え合うことで困難を乗り越える姿を描いている点で異なっている。また、支え合う関係の一つである家族の新しいあり方を提示し、それが困難を乗り越えていくための答えの一つであることを示している点で『キム・ジヨン』よりも一歩前進した内容となっていると言える。

まず、主人公のチャ・ミジョについて見てみよう。ミジョは児童養護施設で育ち愛情ある家庭に引き取られて育ったが、実母が詐欺師として刑務所に服役中であることがわかる。自分の中に犯罪者の血が流れていることに強い不安を抱きつつ実母の中に自分への愛情があるのではないかという期待も抱いていた彼女は、実母に面会する。しかし、実母が自分に対して微塵も愛情を持っていないばかりか自分や養父母を金づるとして利用しようとする姿を見て縁を切ることを決意し、愛情で結びついた義家族を自分の家族として選取る。この時ミジョは犯罪者の子という血の呪縛からも解放されたように見える。

家族をめぐる主題ではミジヨとその恋人キム・ソヌを中心とした物語とミジヨの親友ジョン・チャニョンの元恋人キム・ジンソクをめぐる物語も注目される。

主人公のミジヨ同様、ミジヨの恋人ソヌの義妹も児童養護施設出身者である。ソヌの父は非常に差別的な価値観を持っており、ミジヨに対してもソヌの妹に対しても極めて否定的な態度をとり、ミジヨとソヌの結婚を認めようとしない。（ミジヨがソヌの父に結婚を反対された際、その差別的な言葉に対してミジヨが自らの考えを述べるシーンを授業で視聴したが、ミジヨの静かながらも強い言葉は生徒の心に強い印象を残したようであった）。最終的にソヌは父親と訣別しソヌとミジヨは結婚を決意する。彼らはまた、ボランティアに通っていた児童養護施設で親しくなった子供を引き取ることにする。ここには、明らかに血のつながりよりも情愛こそが家族かどうかを決める鍵となることが示されていると言ってよいだろう。

また、キム・ジンソクは、自分の子が妻と別の男性との間にできた子供であったことを知り離婚を決意するが、子供への愛情ゆえ子供を引き取り育てていくことを決意する。

ミジヨ、ソヌ、ジンソクはいずれも血のつながりよりも愛情による結びつきを選び、自らの意志で家族を選ぶという選択をしていることがわかるだろう。ここから見えてくるのは、血縁・血統主義的な従来の家族とは異なる新しい家族像の提示がこの作品の中心にあるということだ。

こうした脱・血縁・血統主義的な家族のあり方は、例えば同性婚カップルや子供を持っていない夫婦が養子を迎えて作る家族に対する偏見——血縁にこだわるがゆえの差別や偏見——を乗り越えていくためにも、これからの社会にとって重要なものとなるだろう。『39歳』は、こうしたより自由で新しい家族のあり方を提示しているという点で、『キム・ジョン』よりも一歩踏み込んだ内容になっていると言える。誰の子として生まれたかという与えられた運命の中で生きるしかない人間が、それでも自らの意志で生き方を決め関係性を選択していくことで困難を乗り越える。そういう姿を見て多くの視聴者は勇気づけられたに違いない。

このドラマについて扱ったあとの生徒の感想に、以下のようなものがあつた。

- ・ 主人公チャ・ミジヨは…（中略）…自分が何者であるかが分からない、自分も犯罪者になってしまうかもしれないという不安や孤児であるがゆえの差別や偏見に苦しんできたはずなのに物事を色々な視

点から見る事ができている。この視界の広さと寛容さはもとの性格のみならず養父母の愛や教育も影響していると思った。そして自分が愛されたように自分と同じ孤児を引き取ることを決意した。私は養子をとるということは子供が欲しいけれど産むことができない人たちがとるものだという偏見を無意識のうちに持っていた。しかし、血のつながりはそこまで重要なことではない。もし自分の両親が養父母だったとしても私は何も変わらない。自分の親であり家族であることに変わりはないと思った。（以下略）（3年I・Rさん）

- ・ …（前略）…チャ・ミジョが冷静になれるのは、どこかそう思われても仕方ないというあきらめの気持ちや言われ慣れている部分があるのではないかと考えました。周りの人がかみさす環境がマイノリティの人にとってとても重要なのではないかと考えました。周りの人が少し気遣いながらもマイノリティの部分に立ち入らずに過ごしてくれれば、いつかその人自身がマイノリティの部分を出せるようになったときに打ち解けられると思いました。だれでもマイノリティの部分は持っているけれど、その内容が世間から見てどうなのかで人生が変わってしまうと感じました。世間の見方が大きな影響を及ぼすと強く感じました。（4年U・Aさん）

(2) 『mine』

脚本ベク・ミヒョン、演出イ・ナジョン。2021年5月8日から6月27日までtvNで放送された。このドラマは、財閥の後継者争いを描いたドラマであるが、女性同性愛の問題も取り扱っていることが特徴である。また、『39歳』同様、このドラマも脱血縁・血統主義的な家族像を提示している。さらに、最終的に女性登場人物の連帯が問題解決の鍵を握っている点を見ると、シスターフッドのもつ力を表現しているとも考えられる。

ドラマは財閥一家を舞台に繰り広げられ、冒頭で起きた殺人事件を追うミステリー仕立てになっている。会長の後継者候補には、会長の長男、次男、長男の妻の三名がいる。長男のハン・ジノは能力が低くアルコール依存症だが会長の嫡男である。次男ハン・ジヨン是人柄も能力も優れており、後継者候補第一位と目されている。長男の妻チョン・ソヒョンは、能力が非常に高く仕事に力を注いでいるが、女性であるため表立って後継者候補とは考えられていない。しかし、最終的にはこのソヒョンという女性が企業グループのトップに立つ。これだけでもジェンダー平等を志向した作品であると言えるだろう。

実は、ソヒョンは同性愛者である。彼女はそれを隠して結婚し夫とは仮面夫婦として生きている。同性愛者であることが公になれば社会的に抹殺されるだろうという恐れから、恋人と別れその思いを封印して生きてきたのだが、その恋人と再会し心を揺さぶられる。

彼女の苦しみは静かに淡々と描かれ、彼女の過去の恋愛を含めて彼女を描くシーンでは非常に美しい映像がちりばめられている。ここに女性同性愛者への偏見を取り除き、視聴者が彼女の心情に共感しやすいように細心の注意が払われていることが感じられる。

ソヒョンは最終的に、自身が同性愛者であることを夫に明かすが、その決断のきっかけとなったのは自閉症の芸術家の作品であった。（このエピソードは多様性の重視を表現するものともなっている）。檻にとらわれた象が実は別の角度から見ると檻の外にすることがわかるという作品を見た時、ソヒョンは自分を縛っていたのは自分自身であったことに気づく。授業では、そのシーンを視聴したのだが、見方を変えることで苦しみから解放される、というメッセージには生徒たちの心に響くものがあつたようである。

また、次男ジョンの妻ソ・ヒスとジョンの元恋人カン・ジャギョンをめぐる物語では、女同士の連帯が描かれる。ジョンは会長の婚外子として引き取られたが、実は会長の子ではない。血統に引け目を感じている彼は、だからこそ自分の血を引く息子を重視している。結婚前に恋人ガギョンとの間に生まれた息子を引き取って育てているのはそのためである。

ジョンの妻のヒスは、夫の連れ子を我が子のように愛し育てており、実母ガギョンと親権をめぐり裁判で争う。その際、血のつながりはないが自分こそが子供を育ててきた母親であると熱弁して見事勝利する。ところが、夫と連携してガギョンに勝ったと思われたその直後、この裁判が実はジョンから息子を引き離すための茶番であつたことが明らかになる。ジョンが恋人や妻や子を会長の後継者の座を得るための道具のように利用し様々な罪を犯していることを知ったソヒョンとヒス、ガギョンの三人が連帯し、彼が後継者となることを阻むために手を組んでいたのである。

この物語からは、愛情ではなく血統にこだわるジョンと、血ではなく愛情で結ばれている母子という対比も見えて取れ、前者の敗北という形で血縁によらない家族が肯定的に描かれている。その際に、女性同士が連帯していることも見逃せない。

このように、女性が権力闘争に勝利する姿、女性同性愛者の苦悩と偏見からの解放、血縁によらない家族像の提示と女性の連帯が、このドラマでは描かれているのである。

発表後の生徒のふりかえりから、以下の声を紹介したい。

- ・ 韓国ドラマのよい点として、日本だと社会問題として扱われるようなテーマをフラットにストーリーに組み込みながらちゃんと面白い物語として描けているところが挙げられると思った。『きのう何食べた』や『作りたい女と食べたい女』『おっさんずラブ』など、日本のドラマではコミカルや

ゆるい日常系ストーリーとして同性愛が描かれることが多いように感じる。また、同性愛という主題が大きすぎる故にパンチの足りないストーリーが多いようにも感じる。私は、今の LGBTQ を取り巻く環境からして一番大切なのは、敵対も特別視もしないことだと思う。日本でもこういったドラマが作られたらいいなと思った。韓国の社会のリアルがあるように、日本にも日本の社会のリアルがある。自分たちの抱える問題を自分たちで描写することの大切さが、今の韓国の状況からわかるかもしれないと思った。（3年K・Mさん）

- ・ 多くの財閥ドラマは男性の仕事が女性が支えていることが多いが、このドラマは女性だけが待遇されるわけでもなく、男性と対等な立場として女性が出てくる。一方で、女性の服装はスカートにヒールで、お金持ちの華やかさを出すために綺麗な衣装が多く使われている。また、男性の服装はシンプルなスーツを着ていることが多い。このことにより服装において、女性のパンツスタイルを増やしたり、男性における正装のイメージを変えたりして、アクセサリを身に付けやすい文化にする必要があると感じた。（3年N・Sさん）
- ・ 今回発表を聞いた中で印象に残っているのが2つあります。一つ目が、同性愛についての描写です。同性愛はなかなか描かれることが少ないですが、「mine」は同性愛についてしっかり描かれていて、少数派(?)に対しても支持が得られるドラマだなと思いました。同性愛などの性的マイノリティについてあまり世間では浸透していないので、このようなドラマで知る人が増え、理解が深まればいいなと思いました。また、今回の同性愛はとても美しい描写で描かれていて、すてきだなと思いました。二つ目は同性愛を明かす場面です。チョン・ソヒョンが夫に同性愛を明かすシーンはとても印象に残っています。ほとんどのドラマ・映画で同じような描写があったとしたら、夫側になるキャラクターはあきれ表情をしたり、怒ったりなど否定的な表現をしますが、「mine」では「別に関係ない」「男じゃなかったことがまだマシ」など、あまり否定的な表現をしていませんでした。これが普通なのですが、ほとんどの作品はそうだったので、とても新鮮に感じました。（4年O・Nさん）

(3) 『女神降臨』

脚本はキム・サンヒョプ、演出はイ・シウン。tvN で 2020 年 12 月 9 日から 2021 年 2 月 4 日まで放送された。同名の Web 漫画が原作である。このドラマは、人気 K-POP アイドルグループ ASTRO のメンバーであるチャ・ウヌが主演したことで話題となった。他の作品が大人向けであるのに対し、このドラマは中高生を中心とした若い女性向けに作られ人気を博した。

主人公の女子高校生イム・ジュギョンが容姿を理由にいじめられるところから物語は始まる。彼女は化粧によって美人に変身することで新たな生を歩み、全校の憧れの的の男子二人からアプローチを受けてその一人と恋に落ちる。彼女に惹かれた二人はどちらもジュギョンの本当の容姿を受け入れた上で恋に落ちたという設定になっており、その点でルッキズムの問題を扱っていることは明らかだ。しかし、それだけでなくこのドラマをよく見ると多くの点でジェンダー平等を意識して作られていることがわかる。

たとえば、ジュギョンの姉のキャラクター造形もその一つだ。彼女の趣味は大工仕事

で、恋に落ちれば自ら相手にアプローチをかけて告白するたくましい人物である。職場でも意見をはっきりと述べ、男性社員に対しても臆することがない。一方、その恋人になる男性（実はジュギョンの担任教師）は、眉毛が薄く気弱で涙もろく臆病である。ジュギョンの家族も、父が失業中で家事を担う主夫をしており母親が美容院を経営して生計を立てている。このように、古い性的規範をあえて崩した設定がなされているのである。

ドラマでは、最後にジュギョンの素顔が暴露されるという事件を通じて容姿差別の残酷さと容姿に価値を置かない人同士の絆の確かさが提示される。やや単純にすぎる嫌いもなくはないが、中高生に問題を提示するという点では成功した作品であると言えるだろう。生徒のふりかえりには、以下のようなものがあった。

- ・ 6月に一度見た時はあまりフェミニズム的視点を持ちながら見ていなくて、おもしろいな一くらいに思っていたけど、改めて見るといくつかポイントが見つかった。小さいころから容姿にコンプレックスを持っていたジュギョンがいじめられたことを理由にメイクによって変身する話の中で、批判的な評価と肯定的な評価をもった。批判的な部分を評価すると、赤ちゃんがたくましい＝男の子とか、息子の方を大事にする親の姿があったことだ。肯定的な部分では、お姉さん×先生のカップルは、お姉さんの方がサバサバしていて余裕がある反面、先生は少しおっちょこちょいだったり、男らしさ、女らしさを壊すような性格をお互いしていたり、最後にすっぴんがばれてしまったジュギョンが最終的に逆境に負けず自分の素顔を受け入れていたところが印象に残っている。ルッキズムを主軸としたドラマだったが、スジン（ジュギョンの素顔をネット上にさらしてしまった女の子）の家にはお父さんの権力が強い家父長制が見え、ルッキズム以外のフェミニズム的な事柄を絡めてストーリーが展開されていた。（4年S・Yさん）

(4) 『恋愛ワードを入力してください』

脚本はキム・ウンスク、演出は チョン・ジヒョン。2019年6月5日～7月25日にtvNで放送された。このドラマでは、二つのITポータルサイト運営会社、ユニコーンとバロがシェア争いをするさまが描かれる。両社を牽引するのは、ペ・タミとソン・ガギョンで、どちらも女性である。検索情報操作事件をめぐる二人は責任を追及されるが、その後政治によるメディアへの圧力があることがわかると、対立していたはずの二人は連携して不正を暴く。企業における女性リーダーが主人公である点、女性同士の連帯を描いている点でフェミニズム的なドラマであると言える。

また、主人公のペ・タミは、仕事のできるキャリア・ウーマンで正義感にあふれ意志が強く決断力に富んだ人物として描かれている。こうした人物像は、古いジェンダー規範を壊すものだ。企業内での男女格差はほとんどないが、理事会のメンバーがほとんど男性で

ある点には、男性優位社会の名残が見て取れる。

それと並行して女性の恋愛と結婚の問題が絡められており、キャリア女性の直面する結婚という問題を採り上げている点も注目される。ユニコーンの理事のガギョンは、政略結婚をしているが義母からひどいいじめを受けており、やがて離婚を決意する。ただし夫との関係は良好で離婚後も二人は関係を継続していくことが想像される。一方、タミは独身主義者で年下の恋人と結婚観の違いから別れてしまうのだが、後に価値観の違いを残したまま関係を続けていくことを決意する。こうした結婚をめぐるエピソードから視聴者は結婚とは何かについて考えずにはいられない。韓国でも日本と同様結婚しない若者が増えていくが、このドラマはそうした現状を反映しているのだろう。

このドラマについて生徒が上手くまとめているので、以下に紹介したい。

・ このドラマは、ペ・タミという主人公が上司に対しても自分の意見を割とずばずばと言う仕事ができるキャリア・ウーマン的な位置だった。主人公とメインの登場人物たちが女性であり、みんなビジネス社会で仕事ができるというような設定だったと思うので、そういう意味で性的役割にとらわれていなくてよいと思った。また、女性だから仕事ができないというような発言は見たところなかったとも感じたので、そこもよいと思った。そして、このドラマは学歴や恋愛観などもテーマに置いていた。その点も分かりやすくドラマの内容に組み込まれていたと思う。コーヒーショップで働いていた子が地方大学出身のため就職できなかったけれど、他の人たちが思いつかないようなアイデアや意見を持っていたり、「結婚」の形について主人公たちが悩むシーンがあったり、その主人公たちが最後にはお互いを受け入れている、いろんな考えがある中で、お互いに理解していく過程が描かれているのがよいと感じた。（4年I・Uさん）

おわりに

以上のように、韓国ドラマを軸とした授業を行ってきたが、ドラマを通して様々なことを考えていく中で女性の生きやすい社会とは多様な他者との共生を目指す、より自由な社会であるということに改めて気づくことができた。韓国ドラマの中で描かれた、女性がリーダーとして堂々と活躍する社会のありようが少しでも生徒たちの意識を変革してくれたらうれしい限りである。生徒たちがこの授業での経験を踏まえて、よりよい社会のために出来ることは何かを考え続けてくれることと期待している。

授業では『シュルプ』^{xix}『サイコだけど大丈夫』^{xx}の2作品についても発表してもらった。発表はどちらも非常に優れたものであったが、紙幅の関係でここに書くことができない。また、本稿で述べた作品についての解釈は、実は授業内での意見や生徒のコメントの

ほんの一部分にすぎない。十分に書くことができず大変残念である。

最後に、授業に参加し素晴らしい発表をするとともに様々な意見を出して考えを深めてくれた生徒のみなさん、協力して下さった東京大学大学院教育学研究科の小玉重夫教授、隠岐さやか教授、李正連教授、大塚類准教授の4名に改めてお礼を申し上げて本稿を閉じることとしたい。毎回、目を開かされるような経験ができ、学ぶことの多い授業になったことを心より感謝申し上げる。

【参考文献】

〈雑誌〉

- ・ 「現代思想 2020 年 3 月臨時増刊号 総特集◎フェミニズムの現在」2020.2
- ・ 『エトセトラ VOL.5』2021.5
- ・ 「現代思想 2021 年 9 月号 特集=恋愛の現在 -変わりゆく親密さのかたち」2021.8

〈書籍〉

- ・ 若桑みどり『お姫様とジェンダー』ちくま新書 2003.6
- ・ チョ・ナムジュ著 斉藤真理子訳『82 年生まれ、キム・ジョン』筑摩書房 2018.12
- ・ 『足をどかしてくれませんか』亜紀書房 2019.12
- ・ 瀬地山角『炎上 CM でよみとくジェンダー論』光文社新書 2020.5
- ・ 中村 敏子『女性差別はどう作られてきたか』集英社新書 2021.1
- ・ 治部 れんげ『ジェンダーで見るヒットドラマ 韓国、アメリカ、欧州、日本』光文社新書 2021.6
- ・ 伊東順子『韓国カルチャー 隣人の素顔と現在』集英社新書 2022.1
- ・ 李正連『植民地朝鮮における不就学者の学び』博英社 2022.4
- ・ 清水晶子『フェミニズムって何ですか』文春新書 2022.5
- ・ Misa『韓国ドラマの知りたいこと、ぜんぶ』青春出版社 2022.5
- ・ 瀬地山角, 中村圭『図解ポケット ジェンダーがよくわかる本』秀和システム 2022.11
- ・ 『ジェンダーで学ぶメディア論』世界思想社 2023.3
- ・ 五月あかり・周司あきら著『埋没した世界』明石書店 2023.4

〈インターネットサイト〉

- ・ 日本経済新聞 (2023 年 9 月 18 日 2:00)
- ・ 東京大学大学院教育学研究科バリアフリー教育開発研究センター
<https://www.p.u-tokyo.ac.jp/cbfe/kyoss/>
- ・ ドラマ視聴率速報 <https://doraman.net/sp/category/202304>

ⁱ たとえば、日本経済新聞 (2023 年 9 月 18 日 2:00) は以下のように報道している。

「経済協力開発機構 (OECD) が加盟各国の大学など高等教育機関の卒業・修了生に占める女性の割合を調べたところ、2021 年時点で日本は平均を大きく下回り、「自然科学・数学・統計学」の分野で 27%、

「工学・製造・建築」で16%だったことが分かった。いずれも加盟38カ国の最下位だった」。

単純に比較することはできないが、本校の「物理基礎」における女子生徒の割合の16%は、奇しくも日本の「工学・製造・建築」における女性比率と同じであり、OECD諸国における平均に比べて低いことがわかる。

ii 韓国ドラマにおけるフェミニズム的色彩の濃さについては複数の書籍で指摘されており、本実践の着想もそれらによるところが大きい。特に参照した書籍として以下のものをあげておく。

- ・ 『エトセトラ VOL.5』 (2021.5 小山内園子(編集), すんみ(編集))
- ・ 治部 れんげ『ジェンダーで見るヒットドラマ 韓国、アメリカ、欧州、日本』 (光文社新書 2021.6)
- ・ 伊東順子『韓国カルチャー 隣人の素顔と現在』 (集英社新書 2022.1)
- ・ Misa『韓国ドラマの知りたいこと、ぜんぶ』 (青春出版社 2022.5)

iii ドラマ視聴率速報 <https://doraman.net/sp/category/202304>

iv 成川彩「視聴者の声に敏感な韓国のドラマ作り」(『エトセトラ』VOL.5 2021.5)に、2021年のドラマ『朝鮮駆魔導師』が視聴者の批判により中止になった事例や、中止にならないまでも視聴者の声によってドラマ自体の内容が変更される事例が記されている。

v 韓国では、男女平等に貢献したテレビ番組に行政機関である女性家族部により与えられる「両性平等メディア賞」という賞が1999年に創設され、受賞結果は国内メディアで大きく取り上げられる。

vi フェミニズムや日本の女性差別の変遷については、以下の書籍より抜粋した資料を配付して班ごとに担当を決めてまとめさせ、全体で共有した。

- ・ 清水晶子『フェミニズムって何ですか』 (文春新書 2022.5)
- ・ 北村紗衣「波を読む 第四派フェミニズムと大衆文化」 (現代思想 2020年3月臨時増刊号 総特集 ◎フェミニズムの現在 2020.2)
- ・ 中村 敏子『女性差別はどう作られてきたか』 (集英社新書 2021.1)

また、日本におけるジェンダーバイアスの現状についてと日本のメディアの実情については、以下を参照しその一部を抜粋して教材とした。

- ・ 『足をどかしてくれませんか』 (垂紀書房 2019.12)
- ・ 瀬地山角, 中村圭『図解ポケット ジェンダーがよくわかる本』 (秀和システム 2022.11)
- ・ 『ジェンダーで学ぶメディア論』 (世界思想社 2023.3)

vii CM分析については、資生堂インテグレート、ルミネ、報道ステーションのCMの動画を見て分析する活動を行い、瀬地山角『炎上CMでよみとくジェンダー論』(光文社新書 2020.5)を参照して考察した。また、ディズニー映画『白雪姫』については、映画視聴後分析する活動を行い、若桑みどり『お姫様とジェンダー』(ちくま新書 2003.6)を参照して考察した。

viii 東京大学大学院教育学研究科バリアフリー教育開発研究センター

<https://www.p.u-tokyo.ac.jp/cbfe/kyoss/> より引用

ix この授業では、『エトセトラ VOL.5』(2021.5)に掲載されていた以下の記事を各班で1つ担当してもらい、担当した記事の内容を画用紙にまとめて発表することで共有させた。このとき作った画用紙は文化祭でも展示した。資料とした記事は以下の通り。

- ・ 「韓国ドラマと韓国社会・女性史年表」/ファン・ミンギョン「韓国ドラマの今 進化するヒロインたち：韓国ドラマにおける女性像の変遷」/「インタビュー イ・ラン」/金香清「韓国ドラマを知る韓国ドラマと言論弾圧の歴史—『砂時計』が週4放送だった理由」/「韓国の女性たちが選ぶ〈両性平等メディア賞〉とは」

x 『82年生まれ、キム・ジヨン』は、チョ・ナムジュの同名の小説を映画化したもの。監督はキム・ドヨン、脚本はユ・ヨンア。2016年に書かれたこの小説は、韓国における女性が経験する日常的な苦しみを描き出しており多くの女性の支持を集めた。特に2018年3月にK-POPアイドルガールズグループ

Red Velvet のメンバーのアイリーンが本作に言及したことから、韓国の若い女性の間で急速に人気に火がつき、130 万部を超えるベストセラーになった。日本でも 2018 年に翻訳本が出版されると翌 2019 年には年間ベストセラーとなり反響を呼んだ。

^{xi} チョ・ナムジュ著・斉藤真理子訳『82 年生まれ、キム・ジヨン』（筑摩書房 2018.12）

^{xii} 『39 歳』は、JTBC で 2022 年 2 月 16 日から 3 月 31 日まで配信されたドラマ。脚本ユ・ヨンア、演出キム・サンホ。全 12 話が 2024 年 1 月現在、Netflix で配信中。

^{xiii} 五月あかり・周司あきら『埋没した世界』（明石書店 2023.4）は、男性から女性に性別移行したノンバイナリーの五月あかりと女性から男性に性別移行したトランス男性周司あきらによる往復書簡集。

^{xiv} 『逃げるは恥だが役に立つ』は、海のつなみの同名の漫画を原作としたテレビドラマ。2016 年 10 月 11 日から 12 月 20 日まで TBS テレビ系「火曜ドラマ」で放送された。主人公の森山みくりという大学院卒の女性が、高学歴ゆえに就職できず家事代行サービスでアルバイトをすることになり、それをきっかけに「プロの独身」を自称する津崎平匡と出会うところからドラマが始まる。みくりが平匡の家に住み込みで家事代行サービスの仕事をするため、二人は契約結婚をする。みくりの行う家事という仕事を「労働」として賃金換算することや、みくりの叔母である独身女性ユリによる若さに価値を置かれる女性のあり方への批判など、フェミニズム的な問題が明確に打ち出されている。2024 年 1 月現在、Netflix で配信中。

^{xv} 菊池夏野 『逃げ恥』に観るポストフェミニズム 結婚/コンフルエントラブ/パートナーシップという幻想 現代思想 2021 年 9 月号

^{xvi} 『きのう何食べた』は、よしながふみの同名の漫画を原作とするテレビドラマ。テレビ東京系「ドラマ 24」で 2019 年 4 月 6 日から 6 月 29 日まで放送された。2023 年 10 月から、続編の season2 が放送され、また、2021 年 11 月 3 日より劇場版（キャストはテレビドラマと共通）が公開された。男性同性愛カップルの日常を食事を軸にしながら描き出した作品だが、出演者の心無い発言や当事者への取材不足を感じさせる部分もあり、評価の面では賛否が分かれている。授業では、映画版の予告編の動画を視聴し、ネット上での当事者の声も参照しながら、ドラマづくりのあり方について議論した。

^{xvii} 『作りたい女と食べたい女』は、ゆざきさかおみの同名の漫画を原作としたテレビドラマで、NHK 総合の「夜ドラ」で 2022 年 11 月 29 日から 12 月 14 日に放送された（2024 年 2 月に続編を放送）。女性同性愛カップルについて描いたドラマだが、主人公は自身が同性愛者であるとの自覚を持たないところから始まる。ある女性との出会いと交流をきっかけに自身が同性愛者であることに気づいていくという内容になっており、同性愛を偏見なく受け止められるよう丁寧に描いている。ドラマ制作にあたっては、同性愛当事者による監修を受けたという。こちらも食を軸にした作品になっており、『きのう何食べた』との関連性を感じて取り上げることにしたが、実際には授業の時間が足りなくなり、紹介する程度にとどまった。

なお、『きのう何食べた』『作りたい女と食べたい女』の両作品についての情報は、隠岐さやか先生に提供していただいたものが多い。この場を借りて感謝申し上げたい。

^{xviii} 李正連『植民地朝鮮における不就学者の学び』（博英社 2022.4）に、植民地支配時代に夜学で学んだ女性たちの実態が詳しく書かれている。

^{xix} 『シュルプ』は、脚本パク・バラ、演出・監督はキム・ヒョンシク。tvN 土日ドラマで 2022 年 10 月 15 日～2022 年 12 月 4 日に放送され、Netflix で 2022 年 10 月 15 日から配信中である。朝鮮王朝時代の架空の王の時代を舞台とし、主人公が 5 人の息子を持つ女性である。中年の女の物語、しかも王宮内での王の後継者争いという権力闘争を勝ち抜く女性の物語であるという異色のドラマとして人気を博した。

^{xx} 『サイコだけど大丈夫』は、2020 年 6 月 20 日～8 月 9 日から tvN にて放送、Netflix で 2020 年より配信中。脚本チョ・ヨン、演出パク・シヌ。OK 精神病院で働く保護士の男性ムン・ガンテが自閉症の兄とともに生きている。精神病院の患者たちとの交流や絵本作家の女性コ・ムニョンとの出会いと恋を通して、ガンテはやがて過去の心の傷と向き合い回復していく。フェミニズム的な色彩は前面に打ち出されてはいないが、様々な生きづらさを抱える人たちとの交流を描いている点で示唆に富んだ作品である。

国語科における 社会言語学的観点からの自照的学習を目指して

大井 和彦

和文要旨

教科としての国語科は、「国語で理解し表現する言語能力を育成する」ものである。言語そのものと言語生活との双方を教科としての国語の範疇に収めるという思考からすれば、「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」とが両輪となって、「言語生活」の資質的向上を目指すことが国語科としての向かうべきところである。言葉そのものを厳密に捉える姿勢として「言葉の特徴や使い方」をより広角的な範囲から取り扱いを考える意味で、社会言語学的な視座からの自照的な生徒の学習に資することを考えるところである。

キーワード： 「知識及び技能」・日本語学・社会生活・社会言語学・国語科学習

第一章 学習指導要領における「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」

第一節 「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」との関係

教科としての国語科は、「国語で理解し表現する言語能力を育成する」ものであると学習指導要領解説で述べられている。この場合の「国語」は、母語話者にとっては所与のものであるという意味での言語としての日本語を指す。

現行の学習指導要領は、改訂の際に「新しい時代に必要となる資質・能力の育成と、学習評価の充実」を根底の考え方として掲げ、「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」を考え、「よりよい学校生活を通じてよりよい社会を創るという目標を共有し、社会と連携・協働しながら、未来の創り手となるために必要な資質・能力を育む『社会に開かれた教育課程』の実現」を目指していくことを求めている。具体的には、様々な「生きて働く知識・技能の習得」「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成」「学びを人生や社会に活かそうとする学びに向かう力・人間性等の涵養」をどのように各校種・各学校において学習活動として営むかということが課題となる。

ここで、話題としたいところは知識注入型教育（授業）への批判が強くなされてきた中で、思考力・判断力・表現力等を重視するということが掲げられたが、三つの柱の並び方として先頭に「知識及び技能」が取り上げられていることである。国語科の学習指導要領ではこれまで国語科の目標に於いて、「理解」と「表現」の順序が入れ替わってきていることがあった。それは、国語科で取り扱う“ことば”のインプットの印象とアウトプットの印象からどちらをより重視するかということがその都度議論されてきたためである。言語の線条性から考えると、情報の優先度として自ずと先に挙げられている事柄の方が印象

に残る。そのように考えれば、学習指導要領において「思考力・判断力・表現力等」より先に「知識及び技能」が取り上げられていることは、これまでの議論を経てもこのことは軽視するものではないということを表していると解釈できる。

第二節 国語科における「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」

国語科における「思考力・判断力・表現力等」は「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」のこれまで三領域と言われてきたものである。これらと国語科における「知識及び技能」との関係は、解説において以下のように述べられている。

「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」は、国語で正確に理解し適切に表現する上で共に必要となる資質・能力である。したがって、国語で正確に理解し適切に表現する際には、話すこと・聞くこと、書くこと、読むことの「思考力、判断力、表現力等」のみならず、言葉の特徴や使い方、情報の扱い方、我が国の言語文化に関する「知識及び技能」が必要となる。このため、今回の改訂では、資質・能力の三つの柱に沿った整理を踏まえ、従前の3領域1事項の内容のうち、国語で正確に理解し適切に表現するために必要な「知識及び技能」を〔知識及び技能〕として明示した。

「国語で正確に理解し適切に表現する」ために「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」ということばの実践の側面からの思考とともに「知識及び技能」が必要と述べられている。

国語科における「知識及び技能」は、挙げられているように「言葉の特徴や使い方」「情報の扱い方」「我が国の言語文化」の三つがある。これらは更に細かく明示されている。

「言葉の特徴や使い方」――「言葉の働き」「話し言葉と書き言葉」「漢字」「語彙」
「文や文章」「言葉遣い」「表現の技法」
「情報の扱い方」――「情報と情報との関係」「情報の整理」
「我が国の言語文化」――「伝統的な言語文化」「言葉の由来や変化」「書写」
「読書」

第三節 国語科における「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」との繋がり意識

上記の国語科における「知識及び技能」の内容は、生徒にとって使用するという場面の想像もしくは実際その実際を想定するに、抽象度と難易度についてそれぞれ違いがあると考える。そのため、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」とどのように連

携・連動させた言語生活へと向かわせるかにおいて、配慮が必要である。

ここで、桑原隆の言語に関する概念に触れておく。桑原隆は、西尾実の言語生活概念を踏まえ、次のように述べている。

言語はそれ自体の存在とは切り離して取り出すことができる。これに対して言語活動及び言語生活は人間としての固有の営みであり、言語は人間の言語活動や言語生活において初めてその機能を発揮する。

ここで言う「言語」とは“言語そのものの体系”、言語学的な観点を伴ったものといえる。「言語生活」は“具体的な場や状況において営まれるもの”を指し、ことばを日常生活そして環境から見るものといえる。つまり、国語科の授業は、「言語活動」を主たるものとして、生徒自身の生活言語と規範的言語との往還をさせることになる。そして、桑原は、言語生活→言語活動→言語という方向でまずは考えていくべきという。

この思考は、ソシュールのランゲージュの思想と繋がる。ランゲージュは、ラングとパロールから成り立つという思想を考えれば、「言語」と「言語生活」との関係も同様に見えてくる。ランゲージュ＝言語活動は、「言語」だけ考えても成立しないということになる。それは、我々にはことばの実際の使用場面としての「言語生活」（生活言語）があるからである。

先述の国語科における「知識及び技能」に関する内容は、ここでいう「言語」に通じることは理解しやすい。そして、国語科教育はこれまでの意識としてもこの「言語」を身体化していくことを求めているともいえるだろう。

ただ、ここで一つの課題と考えていきたいことは、この「言語」の身体化の意識において、学習者側が「言語生活」とは切り離された別のものとして捉え、「言語生活」のより良い変容へという繋がり意識が希薄になっていないかということである。

実際に知識としてのインプットを考えれば、「知識及び技能」に関する事項はその内容をそのまま教示し、理解を促すことは授業として成立させやすい。しかし、言語そのものと言語生活との双方を教科としての国語の範疇に収めるという思考からすれば、「言語生活」が切り離されている状態は、ことばの有様を捉えられていることにはならない。そのため、「知識及び技能」としての「言語」的内容と「思考力・判断力・表現力等」としての「言語活動」とが両輪となって、「言語生活」の資質的向上を目指すことが国語科としての向かうべきところであると考え。それは、我々はインストールされたものとしての母語とともに社会的に生きていく存在であると考えからである。

第二章 社会生活としてのことばの捉え方と言語学

第一節 エクリチュールと国語科学習におけることば

社会生活としてのことばを取り扱う側面が国語科にあるとすれば、デリダのいうエクリチュールも認識しておく必要がある。

松葉祥一は、デリダのエクリチュールについて次のように述べている。

デリダが主張するのは、著者の純粋な思考という唯一無二の起源はないこと、ましてやその起源なるものが自分自身といささかのずれもなく自己現前することはないということである。エクリチュールは、常に起源としての著者の純粋な思考をよみがえらせることに失敗するが、むしろそのことによってその起源について考えることを可能にする。その結果明らかになるのは、起源には自己に対する隔たりと遅れを生む働きしかないことである。ⁱ

エクリチュールは、誤解を含めた解釈の幅を持ち、発せられた後は発信者から離れていく表現と言える。この考え方の自覚は、ことばを伴った社会的な生活においては、リスクマネジメントとしても重要である。そして、この自覚によってことばの限界と可能性の広がりとの双方を豊かに捉え直していくことが可能となる。それは文学というものの存在への志向にも繋がると考える。理想的な国語科としての学習意識はそこに求めたいところであるが、そこに至る過程としてここでは社会言語学的な視座からの学習を考えたい。

第二節 社会言語学的視座からの国語学習

国広哲弥は、社会言語学を次のように定義している。

広義の言語学の一分野。言語と社会の関係、具体的場面での言語の用いられ方を研究対象とする。古くは言語社会学とよんでいた。

社会言語学の名のもとに行われている研究は、大きく三つに分けられる。第一のタイプは、時期的にはもっとも早くから行われてきたものであるが、狭義の言語学（言語そのものの構造を明らかにするもの）の成果を社会的な言語問題に適用するものである。正書法の制定（日本語のローマ字の綴り方、漢字制限、仮名遣いなど）、標準語の整備と普及、国語教育法などがそのおもな内容である。これは、現時点からいうならば、一種の応用言語学であり、真の意味の社会言語学ということとはできない。

第二のタイプは、言語の実際使用が、どのような社会的条件とどのような関連の仕方をしているかを明らかにするもので、現在の研究の主流はこのタイプに属する。敬語・丁寧語の研究はその代表的なものであり、ほかに男女差、年齢差、職業別、場面の性質（格式ばっているか、くだけているか）などとの関係も研究対象とする。このような社会的条件と使用語彙、文体差、話す速度、間の取り方、声の調子などとの相関関係を統計的手法を用い明らかにする。

第三のタイプは、研究が十分には進んでいないが、大きく一つの国、文化を基盤と

して、そのなかで言語（多言語社会における複数の言語も含む）がどのような位置づけをされているか、文化と言語の関係、伝達行動（言語行動と非言語行動からなる）において言語がどのように用いられているか、対話の構造などを研究対象とする。この分野は「伝達の民族学」とよばれることもある。文化と言語の関係、とくに土着言語とその文化を扱うものを「人類言語学」とよぶことがある。ⁱⁱ

国広は、社会言語学では言語は本質的に異質な諸変種の複合体として捉えるという。つまりことばにはさまざまな側面があり、その集合体として存在するものであるといえる。しかし、そのように考えると国語科としての学習を構築することが難しくも感じられる。例えば、安部朋世は、知識として伝達されやすい文法教育の問題点として以下のことを挙げている。

- ・「言葉のきまり・法則を探る」ことと、「国語を適切に表現する能力を身に付ける」こととのギャップ
- ・現在の学校教育で行われる「文法教育」が、実際には、しばしばいわゆる「学校文法」を「正しいもの」とみなし、その上で「テキストを忠実にこなしていく」タイプの授業として行われていることⁱⁱⁱ

山下直も「まず口語文法を「知識」として与えるべきでないはないという認識が、日本語研究と国語教育で共有されていることを押さえておきたい」と述べている^{iv}。両者とも、体系化されている言葉の法則があることの理解から生徒自身の言語生活の向上へ向かわせることへ実態としては為されていない現状があるという。

また、一方で日本語学からの意識として伊坂淳一は次のように述べている。

日本語学の目的は、意識して日本語の構造や機能を考えることにより、言語によるコミュニケーションのメカニズムを明らかにすることにあります。言語表現技術や言語生活の向上に対して、また、言語問題に関する議論に対して、基礎的・客観的なデータを提供することはありますが、そのようなテーマは、最終的には生活者個人の態度や思想に委ねられた問題です。

ただし、個人の主義主張に関わる議論の基礎となるような客観的データを、いかにすれば見つけることができるかという視点を持つことには、相応の意義があると考えられます。^v

目指してゆきたいところとしては、三者とも学習者側の感覚に向き合うべく材料を用いて、使っていることばを整えたり、理解において他者のことばを受け取る助けとしたりすることとして理解できる。それが社会的な生活に通じた言葉との向き合い方に資するという考え方になる。

第二節 デジタル時代におけるコミュニケーション視座からの国語学習

バトラー後藤裕子は、デジタル時代に必要なコミュニケーション能力として以下の三つを提案している。

「基本的言語知識」

「自律的言語使用能力」（目的を持って自主的に言語活動を行う能力）

「社会的言語使用能力」（デジタルおよび非デジタル空間内で社会ネットワークを構築するための言語使用能力）

「創造的言語使用能力」（言語情報から変換された既存の知識を再構成・再構築したり、新しいコンテキストへの植え替えを行ったりする能力）

vi。

この考え方は、先述した学習指導要領で明記されている〔知識及び技能〕と〔思考力・判断力・表現力等〕との関係にも、社会言語学的視座にも通じる。学習指導要領は時代を見据えた内容を提示する役割がある。一方でその見据えられた速度以上での社会の急速な変化の中にいる生徒に対して、我々は教育を想定することも肝要になる。

生徒を取り巻く環境から言えば、NTT ドコモによる『モバイル社会白書』2022 年版で、中学生になるとスマートフォン利用率は八割を超え、自分専用の端末所有率としても七割を超えるとある。また、使い始めた理由には性差が出ていて、男子は「緊急時に子どもと連絡がとれるように」「学校や部活、塾で必要」で三割を超え、女子は「友だちが持ち始めた」「進学や進級」「緊急時に子どもと連絡がとれるように」が半数に近いという。また、小中学生自身の回答で、SNS 利用率は女子の方が高く、中学生になると 九割を超えている。そして、何かを調べるツールとしてインターネットを利用する率は、中学生になると八割、小学校高学年でも六割を超え、中学生は三割が毎日何かを調べている。YouTube 利用率は全学年で四割を超え、ストリーミングサービス利用率は小学生で四割、中学生で五割になるという。

つまり、生徒達の言語生活の現状はこのようであるということになる。言語生活からの観点では、昨今では「打ちことば」と言われることばの種類がある。インターネット経由のコミュニケーションにおいて、特にタップする入力装置を経て用いられることから「打つ」という動詞を伴わせている、特に若年世代において頻繁に使われることばの類いのことを指すことが多い。そしてそれらのことばの多くには、単語文程度の短さもよく見受けられる。例えば、“了解”の意味で使われる“り”“りょ”“おけ”といったものである。これらの言葉は、学校現場においては学級日誌等においても目にすることが多くなってきている。学級日誌は担任と学級生徒とのコミュニケーションツールの側面があるが、一方で公簿としての存在の意味もある。公簿であるからにはそこで使用されることばは公的なことばが使われるという前提が教員側にはあるが、実際はそうではなくなっているところがある。

そして、SNS やチャットでは長文を送ることの避けられる傾向が強い。「打ち言葉」というジャンルの捉え方の登場により、文字を書いている、則ち一定年齢層以上にとっては、社会的に言葉を整えて書いているという感覚の共有がさらに難しくなっているとも言える。「打ちことば」も画面に文字として登場し且つ残っていくものであることを認識すれば、これも「書きことば」の一つと言えるのだが、例えば何を以て社会的に整えたことばを「書いている」という意識が齎されているのかは改めて考えていく必要がある。これについては身体的には筆記具の身体的認識の影響も念頭に置かなければならない。ペン類による書記は学校の授業等で生徒は行うが、授業でも PC にキーボード入力もしくはタッチ入力をする機会が増え、また学校以外の生活でのスマートフォン文字入力はフリック入力かトグル入力が用いられていることが多いようである。デジタルネイティブ世代は、文字通りそれらがネイティブの存在の中で成長をしてきているため、それ以前の世代とは「書いている」感覚に差異がある可能性も考えられる。この「打ちことば」における社会的感覚は、言語共同体への所属意識の減少もしくは欠如に対する危惧や懸念としてとらえるべきか、国語科学習においては判断をしていかねばならないところであるが、これは社会言語学的観点へと広がる課題意識でもあるといえる。いずれにせよ、このような生徒の取り巻く環境を考慮しながら、国語科の授業において言語生活をメタ認知させることの重要性和必要性が増しているといえるのではないか。

第三章 実際の授業を見据えて

第一節 研究者からの視座を参考に

川端元子・森篤嗣は日本語学の射程を広げることを考えたいという。

言語の研究者の立場は、規範的であるというよりも記述的であるというのは、専門家であれば概ね一致する見解だろう。「正しい日本語」というのは注目を集めやすいテーマだが、言葉の「正しさ」を限定することは困難であり、むしろ冒頭に述べた「言葉は変化する」という前提からすると、「言葉の正しさ」の追究のいう表現には矛盾さえ感じられるのである。

このように、「規範よりも記述」という立場は、研究者間ではいわば常識であると言えるが、その一方で、研究対象となる言語現象は「カタい」ものが多いという事実もある。日本語学の面白さとして各大学の教員は、「身の回りにある興味のある言語現象を扱える」ということを挙げていることも多く、日本語学の卒業論文のテーマでは、「歌詞」や「若者言葉」、「漫画やアニメの台詞」などは非常に人気がある。しかしその一方で、修士論文や博士論文のテーマでこうしたテーマを扱う大学院生は激減する。^{vii}

研究としての日本語学には、テーマの規範があるようにも見受けられる。だからこそ日

本語学の射程を広げたいと述べられているが、このことは中等教育までの国語科教育においても同様のことが言えるだろう。授業構築としては、生徒の言語生活からの学習のアプローチを志向するにあたって、ここでの卒業論文のテーマ類のような着眼や発想が参考になる。

他にも堀尾佳以は、若者言葉について、社会言語学的知見と実例から言語変化としてのルールがあることを述べている^{viii}。日本語史的な観点を基に古典文法から現代語文法の流れの先に若者言葉のような生活言語が常にあるということを意識させることも考えられる。

また、尹盛熙は、ことばを語りたいという欲求と省きたいという欲求とのバランスの中でのことばの省略という有り様を論じている^{ix}。どちらも生徒の言語生活の省察を行わせることに資する材料にできるだろう。

第二節 言語共同体の中で生きていく個人としての存在を認識していくために

我々にとってことばという存在がどのようなものかということを生徒の視座に寄り添って考えていくことは、非常に抽象的であるが故に授業という具体に下ろしていくことは難しい側面があることは否めない。しかし、相互の存在承認と自己肯定との両立を指向していくことは今後の学校教育の意義としてさらに強く求められると考える。そして、そのことをことばの側面から考えていくことは、各々の生徒が社会の一員としての見せ方＝自己演出を考えることにも繋がる。生徒も社会の中にいる構成員であり、ヴァーチャルの世界であっても言葉を通じた共同体的感覚を持つことのできるものが、共同体の中でより肯定的に生きていくことに繋がるだろう。コロナ禍を経て、「潜在的に人間が他者にとって脅威を持つ存在」（國分功一郎^x）にも取られ得る時代だからこそ、言葉そのものを厳密に捉える姿勢として「言葉の特徴や使い方」をより広角的な範囲から取り扱いを考える意味で、社会言語学的な視座からの自照的な生徒の学習に資することを考えるところである。

i ジャパンナレッジ版『日本大百科全書』小学館 より

ii ジャパンナレッジ版『日本大百科全書』小学館 より

iii 安部朋世「授業『文法を考える』—『あいまいな文』と『文の不自然』の検討を中心に—」『日本語と日本文学』33 筑波大学日本語日本文学会 p.40

iv 山下直「国語教育と日本語研究の新しいかかわり方—口語文法学習を例として—」『国語科教育』72 全国大学国語教育学会 2012 p.14

v 伊坂淳一「日本語学の視界」『新 ここからはじまる日本語学』ひつじ書房 2016 p.8

vi バトラー後藤裕子『デジタルで変わる子どもたち—学習・言語能力の現在と未来』ちくま新書 2021 pp.285-302

vii 川端元子・森篤嗣「はじめに」金澤裕之・川端元子・森篤嗣『日本語の乱れか変化か—これまでの日本語、これからの日本語』ひつじ書房 2021

viii 堀井佳以『若者言葉の研究 SNS時代の言語変化』九州大学出版会 2022

ix 尹盛熙『ことばの「省略」とは何か』大修館書店 2021

x 國分功一郎 B S 1 スペシャル「コロナ新時代への提言～変容する人間・社会・倫理～」2020年5月23日放送にての発言より

「歴史総合」の創造 3

～「近代化と私たち」「国際秩序の変化や大衆化と私たち」「グローバル化と私たち」の「私たち」の一考察～

社会科 野崎 雅秀

和文要旨

世界に本当の「平和」はいつくるのだろうか。2022（令和 4）年度から、「歴史総合」が始まり 2 年が経つ。歴史総合のねらいは、「グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力を育成すること」とある。2024（令和 6）年を迎えたが、2022 年 2 月から始まったロシアのウクライナへの軍事進攻（実際は、2014 年のロシアによるクリミア併合、ドンバスへの干渉から）は続いている。さらに、2023 年 10 月 07 日からイスラエルで紛争（ガザ地区を実効支配しているハマスとイスラエル軍）が続いている。今回は、「歴史総合」の創造 3 というタイトルで、歴史総合の 3 つの柱である、「近代化と私たち」「国際秩序の変化や大衆化と私たち」「グローバル化と私たち」について複数の教科書を比較・検討していく。また、授業（「歴史総合」ではないが）で生徒とも考えた「平和」に関する内容も紹介する。特に、「日本や日本周辺の地域と世界の歴史との関連性」という課題に対して、教科書がどのように向き合っているかを検討していきたい。未来を担う生徒たちが「歴史総合」をどのように学んでいってほしいかを確認していきたい。その上で、「歴史総合」における今後の期待も考えていきたい。

キーワード：歴史総合 歴史教育 歴史観 近代化 国際秩序 グローバル化

時事から考える 課題の追究と解決 問いと探究 世界の歴史との関連性

第 1 章 はじめに

2023（令和 5）年度は、「歴史総合」が授業ではじまって 2 年目になる。2018（平成 30）年 3 月に新学習指導要領が告示され、2022（令和 4）年度から、高等学校地理歴史科に「歴史総合」が設定されている。歴史総合のねらいは「グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力を育成すること」とあるが、2022 年 2 月 24 日（木）のロシアによるウクライナへの侵攻（実際は、2014 年のロシアによるクリミア併合、ドンバスへの干渉から始まった）は、まさに、グローバル化する世界の人々に大きな影響を与えた。

一昨年度、拙稿で「歴史総合」の教科書の体系を検討した。①「グローバル化と私たち」の中項目「グローバル化への問い」に関して、最終章の文章を考察し、②「現代的な諸課題」に関して、その諸課題を各教科書がどのように扱っているかを検討した。昨年度は、「歴史総合」教科書の冒頭の「歴史の扉」について、11 冊の教科書の内容を検討した。

そして、今回は、A「歴史の扉」、B「近代化と私たち」、C「国際秩序の変化や大衆化と私たち」、D「グローバル化と私たち」についてのなかで、B C D に共通している「私たち」という観点を検討していきたい。特に、D「グローバル化と私たち」のなかで、「紛争」について教科書がどのように扱っているかを考察する。そして、私たちとは、「歴史総合」を学ぶ、生徒自身のことであり、ともに授業を創造していく教師も含まれるのである。そこで、現在の世界情勢（「時事、current affairs」）に関心を持ち、「当事者」としての意識を踏まえた上で、現在の世界を考えていきたい。

「學」という漢字は、冠に手の象形が 2 つあり、ひとつは先祖を、もう一つはともに学ぶ仲間を示している。そのもとで「子（自分）」がともに学んでいく。日本では、中世に「村堂（学堂）」が地域にあり、そこでは寺の僧侶などが教師として、地域のこどもたちに『庭訓往来』や『実語教』をテキストにして教えていた。その後、江戸時代に「寺子屋」「藩校」「郷学」でこどもたちは学んでいた。『実語教』

には、「……なお農業を忘れず。必ず学文（がくもん）を廃することなかれ。…先ずこの書を案ずべし。これ学問の始め、身終わるまで忘失することなかれ」と書いてある。一生が「学び」なのである。

私は、学ぶことは、身近な「ひと」とともに、より良く生きることを考えて、実践していくことだと考える。社会科の歴史の教師として教室で何ができるか。生徒とともにひたすらに学んでいくしかない。そして、生徒とともによりよく生きること、そのためにどうしたらいいのかを考える。本稿では、歴史総合（歴史）の授業の創造をめざして、できることを述べていきたい。

はじめに、「歴史総合」の目標を確認しておきたい。

資料1 「歴史総合」1 目標

社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(1) 近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、世界と其中的の日本を広く相互的な視野から捉え、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を理解するとともに、諸資料から歴史に関わる様々な「情報」を適切かつ効果的に「調べまとめる技能」を身に付けるようにする。

(2) 近現代の歴史の変化に関わる事象の意味や意義、特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに着目して、概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想したりする力や、考察、構想したことを効果的に説明し、それらを基に議論したりする力を養う。

(3) 近現代の歴史の変化に関わる諸事情について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に追究、解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される日本国民としての自覚、我が国の歴史に対する愛情、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚を深める。

要点は、3点で、まず、諸資料から歴史に関わる様々な「情報」を適切かつ効果的に「調べまとめる技能」を身に付けるようにすること。つぎに、歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想したりする力や、考察、構想したことを効果的に説明し、それらを基に議論したりする力を養うこと。最後に、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される日本国民としての自覚、我が国の歴史に対する愛情、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚を深めること、である。

この中で、本論では、「歴史総合」の目標の(3)近現代の歴史の変化に関わる諸事情について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に追究、解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多面的な考察や深い理解を通して涵養される日本国民としての自覚、我が国の歴史に対する愛情、他国や他国の文化を尊重することの大切さについて自覚などを求める。とある。この目標の(3)に焦点をしばり、手元にある6社11種の教科書を検討していく。そこから、みえてくる課題にも言及していきたい。

本論の構成は、第1章「はじめに」で全体の概要と「歴史総合」の「目標」を確認する。第2章でB「近代化と私たち」、C「国際秩序の変化や大衆化と私たち」、D「グローバル化と私たちについて」のめざすところを理解する。また、「歴史総合」のB「近代化と私たち」、C「国際秩序の変化や大衆化と私たち」、D「グローバル化と私たち」について（後述では、「3つの私たち」とする）の設定の意義を確認する。第3章で、6社11種の「歴史総合」の教科書のD「グローバル化と私たち」のなかの「地域紛争」の項目を検討する。各教科書が取り上げた地域紛争の出来事と「問い」の立て方の特徴を検討する。第4章で、現在の世界情勢（「時事、current affairs」）に関心をもってもらいたいと思い、授業のはじめに「時事」を扱っている。そのことを説明したい。第5章では今年、生徒とともに「現代の課題」を考えたこと「核兵器禁止条約」を述べる。第6章の「おわりに」で今後の「日本」社会のあり方について、「歴史総合」を学ぶという観点からどのように対応していくかを考え、私見を検討してむすびとする。

今回は、「歴史総合」の創造というタイトルでの3回目の執筆である。今回は計3回のまとめとしたいと考えている。「近代化と私たち」「国際秩序の変化や大衆化と私たち」「グローバル化と私たち」の「私たち」にせまり、「私たち」がどのような思考をしていくことがのぞまれているのかを探究、言及できればと考えている。

第2章 「歴史総合」の内容B・C・Dの3つの私たちの項目の設定の意義の検討

ここでは、「歴史総合」の教科書を構成する、B・C・Dの3つの私たちについて設定の意義を確認していきたい。以下に本章で検討していく、B「近代化と私たち」、C「国際秩序の変化や大衆化と私たち」、D「グローバル化と私たちについて」の学習指導要領の項目を提示しておく。

資料2 「歴史総合」の3つの「私たち」の内容

B 近代化と私たち C 国際秩序の変化や大衆化と私たち D グローバル化と私たち の項目一覧

B 近代化と私たち

- (1) 近代化への問い
- (2) 結びつく世界と日本の開国
- (3) 国民国家と明治維新
- (4) 近代化と現代的な諸課題

C 国際秩序の変化や大衆化と私たち

- (1) 国際秩序の変化や大衆化への問い
- (2) 第一次世界大戦と大衆化
- (3) 経済危機と第二次世界大戦
- (4) 国際秩序の変化や大衆化と現代的な諸課題

D グローバル化と私たち

- (1) グローバル化への問い
- (2) 冷戦と世界経済
- (3) 世界秩序の変容と日本
- (4) 現代的な諸課題の形成と展望

「3つの私たち」は、B 近代化と私たち、C 国際秩序の変化や大衆化と私たち、D グローバル化と私たちの3つの項目で構成されている。

Bの「近代化と私たち」の学習する時代は、16世紀末のアジア諸地域の発展(オスマン帝国・サファヴィー朝・ムガル帝国・明)と日本の江戸時代、琉球とアイヌ、とヨーロッパ世界(神聖ローマ帝国の弱体化、産業革命、フランス・イギリスでの革命、アメリカの独立、イタリア・ドイツの統一)の展開、資本主義・社会主義の誕生、ラテンアメリカ諸国の独立、インドの植民地化、中国(清)の開港と日本の開国、明治維新と日本の立憲体制、帝国主義(世界の分割、列強の対立)となっている。

Cの「国際秩序の変化や大衆化と私たち」の学習する範囲は、第一次世界大戦、ロシア革命、国際連盟、大衆消費社会の出現、社会運動、労働運動、大衆の政治参加、世界恐慌、第二次世界大戦、日本の恐慌、満洲事変、日中戦争、アジア・太平洋戦争、戦後の国際秩序、冷戦、占領下の日本、日本の独立となっている。

D「グローバル化と私たち」の学習する範囲は、冷戦と世界経済、集団防衛体制、ヨーロッパの統合、第三世界の連携、日本の55年体制、高度経済成長、軍縮への動き、冷戦構造のゆらぎ、アジア諸地域の経済発展、冷戦の終結、グローバル化する世界、ソ連の崩壊、開発途上国の民主化、地域紛争の激化、国際社会のなかの日本、現代世界の諸課題、現代日本の諸課題となっている。

おおまかに述べると、B「近代化と私たち」では、産業革命で物資が大量に生産されるようになり、人々の生活は分業体制のなかで展開していく。国家も中央集権国家体制のなかで、国王・皇帝・天皇のという指導者のもとで人々は生活していく。

C「国際秩序の変化や大衆化と私たち」では、帝国主義のもとに、列強を中心に世界は分割されていく。資源の調達から商品の販売先までが、列強を頂点にした世界システムのなかで展開していく。そして列強は領土拡大をめざして世界大戦が勃発した。日本は、6年8ヶ月の占領王状態を経験しながら、そこで民主化の道を進みはじめていく。

D「グローバル化と私たち」では、二つの世界大戦の反省のもと、国際連合が戦勝国をもとに成立した。五大国(アメリカ・イギリス・フランス・ソ連・中華民国)を中心に国連は新たな世界秩序の構築を目指していく。しかし、大戦後は、西側世界(資本主義陣営)と東側世界(共産主義陣営)に二分され、日本は資本主義陣営に属しながら、経済発展を進めていく。世界では21世紀になっても、地域紛争がやまない。その地域紛争をなくすために「国連」が会議を開くが、利害の調整は難航している。

次章では、11種類の教科書の「D グローバル化と私たち」に着目して、そのなかでも、「地域紛争の激化」の項目を検討していく。各教科書の工夫と特徴を見ていきたい。

第3章 11冊の「歴史総合」の教科書を読む 「地域紛争」項目の検討

まず、11冊の教科書を以下に示したい。(以下、教科書名については、①～⑪と表現する)

資料3 『歴史総合』の名称・代表執筆者・総ページ数

	教科書名	出版社名・番号	代表執筆者	総ページ数
①	『歴史総合』近代から現代へ	山川出版社 81 歴総 707	岸本美緒 鈴木淳	248 頁
②	『現代の歴史総合』みる・読みとく・考える	山川出版社 81 歴総 708	久保文明 中村尚史	255 頁
③	『歴史総合 わたしたちの歴史』	山川出版社 81 歴総 709	市川大祐 長井伸仁 吉澤誠一郎	176 頁
④	新選『歴史総合』	東京書籍 2 歴総 701	川島真 岸田真	208 頁
⑤	詳解『歴史総合』	東京書籍 2 歴総 702	川島真 岸田真	232 頁
⑥	詳述『歴史総合』	実教出版 7 歴総 703	木畑洋一 成田龍一	247 頁
⑦	『歴史総合』	実教出版 7 歴総 704	木畑洋一 成田龍一	207 頁
⑧	『私たちの歴史総合』	清水書院 35 歴総 705	原田智仁 伊藤純郎	155 頁
⑨	高等学校『歴史総合』	第一学習社 183 歴総 710	池田明史	231 頁
⑩	高等学校『新歴史総合』 過去との対話、つなぐ未来	第一学習社 183 歴総 711	池田明史	208 頁
⑪	『私たちの歴史総合』	明成社 221 歴総 712	伊藤隆 渡辺利夫 小堀桂一郎	196 頁

では、次の資料で「グローバル化と私たち」の項目について11種類の教科書の概要をみていこう。

資料4 各教科書の「地域紛争」の項目一覧

教科書	「グローバル化と私たち」の項目	「地域紛争」に挙げられた出来事	「問い」の項目
教科書① 707 山川出版社	第Ⅲ部 グローバル化と私たち 第9章 グローバル化する世界 4 地域紛争の激化 冷戦が終わり、グローバル化によって「世界の一体化」が進む現代、一方では各地で紛争が続発し、人々のあいだの対立が深まっている。各地の紛争・対立にはどのような背景があるのだろうか。	・中東の紛争 ・2001年9月11日同時多発テロ ・パレスチナ問題 ・アフリカの紛争	・対テロ戦争は、空爆などで被害を受けた市民の目には、どのように映るだろうか。 ・対テロ戦争がさらに過激なテロを生み出しているのは、なぜだろうか。 ・歴史的にみて、アフリカの内戦の背景とは何だろうか。
教科書② 708 山川出版社	第Ⅲ部 グローバル化と私たち 第6章 世界秩序の変容と日本 9 地域紛争と国際社会 冷戦の終結は、協調と平和をもたらしたのだろうか？	・イラン＝イラク戦争 ・湾岸戦争 ・ユーゴスラビア内戦 ・アフリカの危機 ・イスラーム主義の台頭 ・アラブ世界の変容「アラブの春」 ・日本の安全保障	・湾岸戦争において、マスメディアの報道はどのような意味をもったのだろうか。 ・ボスニア内戦の当事者となったのは、どのような人々で、内戦はどのように解決されたのだろうか。 ・「テロとの戦い」がこれまでの戦争と異なるのは、どのような点だろうか。 ・冷戦後、自衛隊の活動はどのように変わってきたのだろうか。
教科書③	第3部 グローバル化と私たち	・ユーゴスラビア	・ヨルダン川西岸地区の分離

709 山川出版社	12 冷戦後の地域紛争 冷戦が終結すると、内戦や地域紛争がめだつようになった。その理由は何だろうか？	・西アジア（湾岸戦争・パレスチナ） ・アフリカ ・国際社会における日本の役割	壁。何のために、この壁は建設されたのだろうか。 ・民族・部族対立による地域紛争が多い地域はどこだろうか？
教科書④ 701 東京書籍	第4章 グローバル化と私たち 3節 世界秩序の変容と日本 5 拡散する地域紛争 ・国連は、日本は、何をしたか ・冷戦後の地域紛争に国際社会はどのように対処してきたのだろうか。	・さまざまな地域紛争（湾岸戦争・パレスチナ・同時多発テロ・カシミール・アラブの春） ・国連・アメリカ・日本 平和維持活動 ・緒方貞子(1927-2019)	・冷戦の終結後、自衛隊の部隊が日本から派遣されるようになった。どのような国や地域に、いかなる目的で送られたのだろうか。
教科書⑤ 702 東京書籍	第3章 グローバル化と私たち 3節 世界秩序の変容と日本 5 拡散する地域紛争 ・冷戦後の地域紛争に国際社会はどのように対処してきたのだろうか。	・焦点としての中東（ユーゴスラビア・湾岸戦争・同時多発テロ・パレスチナ・カシミール・アラブの春） ・国連・アメリカ・日本 ・緒方貞子(1927-2019)	・冷戦の終結後、自衛隊の部隊が日本から派遣されるようになった。どのような国や地域に、いかなる目的で送られたのだろうか。
教科書⑥ 703 実教出版	第3編 グローバル化と私たち 第9章 グローバル化と現代世界 64 地域紛争と世界経済 ・グローバル化がすすむなかで政治や経済にはどのような変化がおこったのだろうか。	・9・11と対テロ戦争 ・地域世界の変動 ・日本の構造改革政治（小泉純一郎内閣） ・世界金融危機	・2001年におこった9・11事件は、世界の姿をどのように変えたのだろうか。 ・グローバル化のもたらす課題についてまとめ、話し合ってみよう。
教科書⑦ 704 実教出版	第3編 グローバル化と私たち 第9章 グローバル化と現代世界 41 地域紛争と対立 ・冷戦後の地域紛争の原因は何か、	・冷戦後の世界（湾岸戦争・カンボジア） ・民族対立（南アフリカ・アパルトヘイト体制の廃止・ソマリア・ルワンダ・アフリカ諸国・北朝鮮と韓国・チベット・ウイグル） ・9・11と戦争の変化（同時多発テロ・イラク戦争・アフガニスタン・チュニジア・アラブの春）	・どの地域で紛争は起きているのだろうか。 ・あなたは多発するテロをなくすためには、どのようなことをすればよいと考えるか。
教科書⑧ 705 清水書院	第4編 グローバル化と私たち 第3章 世界秩序の変容と日本 ⑮冷戦終結後の紛争と平和への取り組み ・冷戦の終結は、一部の地域に平和や安定をもたらす一方で、新たな紛争を引き起こすことにもなった。 ・どのような紛争がなぜ起きたのだろうか？紛争が絶えない世界で、私たちは何ができるのだろうか？	・紛争の発生件数 ・ユーゴスラヴィア紛争にいたるまでのバルカン半島 ・ユーゴスラヴィアの民族分布 ・ユーゴスラヴィア紛争と連邦の解体 ・冷戦終結後の紛争（パレスチナ） ・紛争の解決と国際社会の役割	探究しよう 1 バルカン半島にあったユーゴスラヴィアでは冷戦終結後、長期の内戦が始まった。ユーゴスラヴィアはどのような国で、紛争はどのように始まったのだろうか？ 2 冷戦終結後の紛争にはどのようなものがあるのだろうか？ 3 戦争や紛争を防ぐためにはどのようなことが必要だろうか？
教科書⑨ 710 第一学習社	第2部 近現代の世界と日本 第3章 グローバル化と私たち 第2節 国際秩序の変容と21世紀の世界 4 地域紛争の頻発とアメリカの動揺 ・冷戦終結以降、国際情勢はどのように変化したのだろうか。	・頻発する地域紛争と国際協調の動き（国際平和維持活動） ・アメリカの動揺と日本（9・11テロ事件） ・移行期にある国際社会（アラブの春・イスラーム国・ロシアのウクライナ侵攻・国連「持続可能な開発目標（SDGs）」）	・アメリカはなぜ、テロ攻撃の目標とされたのだろうか・ ・人々は法案（日本・安全保障関連法反対、2015年）の何に反対しているのだろうか。 ・冷戦終結後の国際情勢のなかで、日本はどのような立場にあるのだろうか・ ・冷戦時代の地域紛争と冷戦終結後の地域紛争にみられる違いを調べてみよう。 ・自国を優先する政策と国際協調を優先する政策、それぞれの利点と欠点を考えてみよう。
教科書⑩ 711 第一学習社	第2部 近現代の世界と日本 第3章 グローバル化と私たち 第2節 国際秩序の変容と21世紀の世界 4 「唯一の超大国」アメリカがゆらいだ ・冷戦終結後のアメリカと国際社会	・国際社会の安定と新たな混乱（平和維持活動・ユーゴスラヴィア・イスラーム世界） ・アメリカの動揺（9・11テロ事件） ・中国の台頭とロシアの復活 ・混乱の連鎖（アラブの春） ・身長5フィート（約150cm）の巨人、緒方貞子	・冷戦の終結は国際社会に安定をもたらしたのだろうか？ ・冷戦が終わったために收拾された紛争と、新たに生み出された混乱とを整理してみよう。

教科書① 712 明成社	第3編 グローバル化と私たち 5章 冷戦と世界経済 12節 冷戦終結後の国際政治の変容と課題 4 頻発する地域紛争への対応 ・冷戦が終結したのに世界各地で新たな地域紛争が頻発しているのは、どのような理由があるからだろうか。	・冷戦後の地域紛争（旧ユーゴスラビア・チェチェン紛争・ロシアのクリミア半島併合） ・中東紛争の拡散とアメリカ（イラン・イラク戦争・湾岸戦争・パレスチナ・同時多発テロ・イラク戦争・イスラム国）	・PKO協力法制定以降に起こされたわが国の平和活動をまとめ、わが国と諸外国との相違点を調べよう。
--------------------	---	--	--

教科書①では、「地域紛争の激化」をテーマにして、「世界の一体化」が進むなかで各地の紛争・藍率の背景を考えさせる。対テロ戦争で、空爆などの被害を受けた市民の目にどのように映るか考え、当事者の視線もまっていき、生徒とともに考える。

教科書②では、「地域紛争」と国際社会をテーマにして、冷戦の終結が、世界に協調と平和をもたらしたかを考察させる。ボスニアの内戦の当事者に思いをはせ、内戦がどのように解決されたかを考えさせる。また、冷戦後のわが国の「自衛隊」の活動の変化も考察させていく。

教科書③では、「冷戦」の終結後の内戦・地域紛争が目立つようになった理由を考えさせる。また、具体例として「ヨルダン川西岸」地区の分離壁が、何のために建設されたかを考えていく。

教科書④、教科書⑤では、「国連・アメリカ・日本」をテーマにして、冷戦後に紛争地域に国際社会がどのように対処していったかを考えさせる。日本の「自衛隊」の派遣は、どのような国や地域にいかなる目的で送られたかを生徒とともに考えていく。

教科書⑥では、「グローバル化」がすすむなかで、世界の「政治」や「経済」はどのような変化がおこったのかを考察させる。日本の構造改革政治（小泉純一郎内閣）や世界金融危機をテーマに考えさせる。そして、グローバル化ももたらす課題についてまとめ、話し合っていくことを提案する。

教科書⑦では、「冷戦」終結後の地域紛争の原因は何かを考えさせる。どの地域で紛争が起きているかを考察させ、テロなどがなくするために、あなたは何かができるかを考えさせる。

教科書⑧では、「冷戦」の終結は、一部の地域に平和や安定をもたらす、一方で新たな紛争が引き起こされるようになったことに気づかせる。私たちに何かができるかを考えさせる。

教科書⑨では、「地域紛争の頻発とアメリカの動揺」をテーマにして、とくにアメリカの動揺を考えさせる。アメリカは「世界の警察」としての役割をどこまで発揮できるのか。自国を優先する政策と国際協調を優先する政策のそれぞれの利点・欠点を考えさせる。

教科書⑩では、「唯一の超大国」アメリカのゆらぎを考えさせる。また、緒方貞子氏の活躍を学ぶ。国際社会で紛争をどのようになくしていったのかを考察する。

教科書⑪では、「冷戦」が終結したのに、世界各地で新たな地域紛争が頻発している理由を考察させる。そして、日本がPKO協力法制定以降に、どのような平和維持活動をしたか、わが国と諸外国の平和維持活動の相違点を考えさせる。

第4章 授業における「時事」の扱いと生徒への関心

本章では、生徒たちに「時事」（「時事、current affairs」）に関心を持たせ、「当事者」としての意識を踏まえた上で、現在の世界情勢を考えさせていきたい。「時事」を考えることが、歴史を考えることにつながり、現代史のなかに、いままさに生きているという「感覚」に気づかせたい。

2023年4月から12月に扱った時事を以下に紹介する。

資料5 2023（令和5）年度 「時事」で話したことの記録

＊授業：2年生 77回生歴史（120人）・5年生 74回生日本史探究（38人）・6年生 73回生日本史B（31人）

	日時 授業	内容	
1	2023 4/13	G7 外相会議 長野県軽井沢 5月 G7 広島サミット G7＝日米英仏独伊加	今年 日本が議長国 4/12 G7 蔵相・中央銀行総裁会議 日本：鈴木俊一蔵相 1953.04.13 父鈴木善幸 植田和男日銀総裁 1951.09.20 東京教育大学附属駒場、東京大学理学部・経済学部、マサチューセッツ工科大学 Ph.D.
2	5/8,9,10	5/7-8 岸田文雄首相訪韓首脳会談 日韓首脳会談「シャトル外交」復活 尹錥悦大統領（1960-）	①3/16 尹錥悦大統領 訪日 ②5/7-8 日韓首脳会談 ③5/19-21 G7 に招待国

		司法試験 10 回目合格→検事 →検事総長もつとめる。	
3	5/15-16,17	5/15 京都、文化庁業務開始式 旧京都府警察本部を改修 約 580 名の職員の 70%390 人 東京にも 30%190 人残り二拠点体制	3/27 には都倉俊一長官ら 70 名京都 明治「」東京一極集中の是正に向けた「地方 創生」のモデルを目指す。「食文化」「文化観光」 推進本部新設。 京都には国宝の約 2 割。
4	6/5,6,7	6/5 OPEC 石油輸出国機構 「協調減産」の枠組みを 2024 年まで継続 *国際石油資本（メジャー）から石油産出国の 利益を守ることを目的。	OPEC 1960 年発足 本部：ウィーン イラン・イラク・クウェート・サウジアラビア・ ベネゼエラ 現在：2023 年 リビア・UAE・アルジェリア・ナイジェリア・ アンゴラ・ガボン・赤道ギニア・コンゴ共和国
5	6/12,13,14 2C,6 年 5 年	6/16?衆議院解散の可能性するか? 第 211 通常国会 1/23-6/21 150 日間 野党が内閣不信任決議案を出すかどうか? 提出：解散の大義名分となる。	現在 衆議院 465 参議院 248 衆議院 自民党 262 公明党 32 立憲民主党 96 日本維新の会 41
6	06/20,6 年 06/21,5 年	06/17-23 天皇・皇后インドネシア公式訪問 国賓待遇	1 インドネシアと国交 65 周年（1958） 2 天皇「水」「水運」の研究 3 スカルノ・ハッタ空港 （スカルノ大統領(1945-1967)、第 3 夫人デビィ 夫人 1940 年生まれ 1959 年インドネシアへ、 1962 年正式結婚。）ハッタ副大統領
7	6/28 5 年 6/29 6 年 7/3,4 2 年	6/27 政府、JSR を買収 日本合成ゴム 半導体製造の基盤に回路を転写する技術（国内 シェア 28%）	JSR 1957 年設立 政府 40%,民間企業 60%出資でできた企業「合成 ゴム製造事業特別措置法」にて。
8	7/11 6 年 7/12 5 年 7/12 2C 7/14 2A2B	7/3-7 沖縄県知事 玉城デニー氏 中国を訪問 李強首相と面会 台湾問題	中国との経済切り離し（デカップリング）で、中 国は海洋覇権を強化するにあたり、沖縄と日本の デカップリングを進めようするねらい？
9		8/17,18（現地時間）8/19 深夜帰国（8/20 東京 電力福島第一原子力発電所訪問。） 日米韓首脳会談 岸田文雄首相 尹錫悦大統領 バイデン大統領	アメリカ メリーランド州のキャンプ・デービッ ドの大統領の別荘にて
10	9/4,9/5 2 年 9/5 5 年 9/6 6 年	福島第一原子力発電所 ALPS（多核種除去設 備）「処理水」を太平洋へ放出始まる 中国は、「汚染水」と表現して、原産地が日本 産の水産物の輸入を全面的に一時停止すると発 表。 7 月 IAEA（国際原子力機関）が科学的・専門 的立場から「処理水」の海洋放出が国際安全基 準に合致している包括報告書が取りまとめ。 国内・海外の関係者に丁寧な説明を続けてきた （岸田首相）。	約 30 年間 2023~2053 年 トリチウム 濃度を 1 リットルあたり、1500 ベ クレル未満（WHO が飲料水における上限として いる 10000 ベクレルの 1/6 に相当する） ＜探究＞ 1 「処理水」の今後 2 原子力発電という思想 3 中国の対応について 4 日本の水産業者のあり方 「風評被害」への対応 5 私たちの水産物の購入
11	9/26 9/27 2C 5 年 9/28 6 年 9/29 2A,2B	09 月 26 日（火）岸田文雄首相「経済対策の策 定指示」 ①物価高対策：燃料油価格、電気・ガス料金の 激変緩和措置 ②持続的賃上げ：賃上げ税制の減税制度強化、 「年収の壁」への対応 ③成長力の強化：半導体など戦略分野の国内投 資促進 ④人口減を乗り越える社会変革：デジタル技術 の活用や規制・制度改革 ⑤安全・安心の確保：国土強靱化、防災・減災	*補正予算 2020 年度：73 兆円、2021 年度：36 兆円、2022 年度：31.6 兆円（2019 年度：3.2 兆 円） →2023 年度：15~20 兆円必要か（自民党幹部）。
12	10/07 10/09 10/10	10/06（金）ノルウェー 平和賞モハンマディ氏（51 歳） 10 回逮捕、30 年以上の刑期、 154 回の鞭打ち 思想・政治 女性の髪を隠すスカーフ（ヘジャブ）	*ノーベル賞（アルフレッド・ノーベル(1833- 96)）第 1 回ノーベル賞 1901 年
13	10/19 10/20	①2023.10/17(火)~18(水) 中国：北京、一帯一路フォーラム 24 各国首脳（ロシア・ハンガリー・ベトナム	①前回 2019 年は 30 カ国

		など) ②イスラエル 内戦? 10/07- イスラエル軍と ハマスの戦闘 10/18 アメリカバイデン大統領 訪問 人道的支援	②イスラエル メタニヤフ首相 PLO(パレスチナ暫定機構)アッバズ議長
14	11/06 2C 11/07 2A,2B,6 年 11/08 5 年	11/07~08 日本: 東京飯倉公館 G7+EU 外相会合	日本: 上川陽子外相 米国: プリンケン国務長官ユダヤ人 議題: イスラエル イスラエル⇄ハマスの パレスチナ暫定政府
15	11/20 2C 11/21 2A,2B,6 年	11/11-11/17 サンフランシスコ APEC(Asia Pacific Economic Cooperation) 21 カ国・地域 ユーラシア ロシア アジア 日・韓・中・香港・台湾・ ベトナム・タイ・フィリピン・ブルネイ・マレ ーシア・シンガポール・インドネシア 豪州 豪・ニュージーランド・パプアニューギ ニア 北米 カナダ・米・メキシコ 南米 ペルー・チリ	サンフランシスコ (聖フランシスコ) 人口 80 万人白人 50%アジア系 30% 黒人 8%ネイティブアメリカン 0.5%ラテン系 14% 内容 持続可能性・デジタル化・ 女性の経済的エンパワーメント・貿易円滑化・エ ネルギー安全保障・食料安全保障・保健など *サンフランシスコの地図 半島にあること 対岸オークランド Golden Gate Bridge
16	11/27 2C 11/28 2A,2B	11/27-12/01 国連本部 ニューヨーク 核兵器禁止条約 第 2 回締約国会議 NATO の加盟国もオブザーバー参加 広島・長崎の被爆者の証言 広島・長崎の市長も発言する予定 2023 年 09 月 19 日現在 署名国・地域 93 批准国・地域 69 まだ締約していない国 アメリカ・ロシア・中 国・日本・NATO 参加国	核兵器禁止条約 2017 年国連で採択 2021 年発効 2022 年 6 月 ウィーン宣言採択 核兵器禁止条約…核兵器の開発、製造、保有、使 用を禁止する初めての国際条約。 *NPT 核拡散防止条約
17	12/11 2C 12/12 2A,2B,6 年 12/13	12/13 臨時国会閉幕 政局が動いている 自民党 岸田文雄首相 2009-2012 民主党 鳩山由紀夫・菅直人・野 田佳彦 首相 2012- 自民党 安倍晋三・菅義偉・岸田文雄	政治資金 パーティー券 1 万円×1000 人=1000 万円 10 万円×1000 人=1 億円

以上の項目の、授業の冒頭の 5~10 分間程度、解説して、その後生徒に自由に意見をいってもらおう。
そして、時には、グループにして意見交換をするという方法である。

また、定期考査でも、5 点分くらいの配点で「時事」を出題する。短答式のもの、各自の意見・考
えを述べてもらうものを出題している。

第 5 章 生徒とともに考えた「現代の課題」～平和な社会の実現～

本章では今年度(2023.4~12)、生徒とともに「現代の課題」を考えたことを述べる。それは、「平和
な社会の実現」である。とくに、「核兵器禁止条約」について考えた(今年度、私が担当した授業は、2
年生「歴史」、5 年生「日本史探究」、6 年生「日本史 B」である)。

毎年、秋は、10 月 24 日の「国連デー」の前後に、アメリカ、ニューヨークの国連本部では、総会も
含めて多くの会議が開催される。11 月 27 日から 12 月 1 日には、国連本部で「核兵器禁止条約第 2 回締
約国会議」が開催された。9 月 19 日現在、署名国・地域は 93、批准国・地域は 69 である。まだ締約し
ていない国は、アメリカ、ロシア、中国、NATO 加盟国、そして日本などである。唯一の原爆被害国で
ある日本がなぜ締約していないのか。生徒とともに考えた。「歴史総合」の改善・充実の要点の「カ. 現
代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察する学習」にある①現代的な諸課題の形成に関わる近
現代の歴史を理解すること、②歴史に見られる課題を把握し解決を視野にいて構想すること、③近現
代の歴史の変化に関わる諸事情について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に追究、解決しよ
うとする態度を養うこと、という観点から、この「核兵器禁止条約」について考えることは課題の追究
になるだろう。

授業実践は、2023 年 12 月 5 日、6 日である。授業のタイトルは、「核兵器禁止条約」を考えるである。
11 月 27 日から 12 月 1 日に国連本部において、「核兵器禁止条約」第 2 回締約国会議が開催された。広
島市長(松井一實)・長崎市長(鈴木史朗氏)、広島・長崎の被爆者も参加、NATO の加盟国もオブザ
ーバー参加している。しかし、日本政府は参加していない。現時点は、同条約への署名国・地域は 93、
批准国・地域は 69 である。署名していない国は、アメリカ・ロシア・中国・インド・日本・オーストラ

リア・カナダ・アルゼンチン・韓国・北朝鮮・NATO加盟国・中東諸国などとなっている。核兵器禁止条約は、核兵器の「開発」「製造」「保有」「使用」を禁止するはじめての国際条約で2017年に国連で採択、2021年に発効されている。日本は、唯一の被爆国でありながら、いわゆる「アメリカの核の傘下」にあるため、署名・調印できていない。

授業では、「核兵器禁止条約」の成立の歴史を解説したあと、なぜ、日本は参加していないのかを生徒たちに考えてもらった。

資料6 生徒たち（2年生78回生120名）の考え・意見

	2年A組	2年B組	2年C組
1 日本署名すべき	・日本は、アメリカが守ってくれているから。	・ひきまわされないように	なし
2 日本署名すべきでない	・戦争になったときたいへん ・現状の維持	・現状の維持 ・メリットがない ・アメリカとの現時点での関係上	・アメリカとの関係 ・一部の国しか署名していないから
3 日本署名できない	・アメリカとの関係	・アメリカとの関係 ・他国に狙われてしまう ・アメリカが署名していない ・大国の立場	・アメリカとの関係
4 その他	・アメリカの動きをみる ・様子をうかがう ・批准して、いざというときは脱退する	・アメリカが日本をどうみているか ・すべての国が署名したら、署名 ・中立の立場 ・アメリカの圧力	なし

1. 日本も「署名すべき」

生徒の数は、案外少ない。

- ・「署名」したとしても、アメリカが守ってくれる。

上記のような楽観的な見方もあった。もっと、積極的に、日本は署名していくべきという考えの生徒の声はなかなかみえなかった。

2. 日本「署名すべきでない」

- ・戦争になったときたいへんである。
- ・現状維持がよい。現状でも、日本への攻撃はないので。
- ・メリットがない。
- ・アメリカとの関係。日米安全保障条約も締結している。日米ガイドラインもある。
- ・一部の国しか署名していないから。

「署名すべきでない」という考えと「署名できない」という考えが一番多かった。「すべきでない」の考えに、もしも戦争になったときに、大変なことになると危惧する声も聞こえた。

3. 日本「署名できない」

- ・アメリカとの関係上、できないのではないかな。アメリカの核の傘下にある以上、厳しい。
- ・アメリカが署名していないのに、日本はできないのではないかな。
- ・日本が署名すると、他国から狙われてしまうのではないかな。

4. その他

- ・アメリカの動向をうかがって判断する。
- ・批准したとして、考えがかわれば脱退すればいいのではないかな。（実際、これは難しい）
- ・すべての国、地域が署名してから署名する。
- ・アメリカの圧力があるのではないかな。
- ・中立の立場から、署名しないほうがいいのではないかな。

生徒からは、多様な意見が出た。

NHK「Dear にっぽん#074」（2024年1月14日（日））で「“夢物語”～広島・ある大学生の模索～」が放送された。高垣慶太さん（21）早稲田大学の学生である。高垣さんは、広島で生まれ、保育園の行事

で広島の「平和祈念資料館」を訪れて、その展示をみて立ち止まり、ひざまずいてしまう。それ以来、原爆の被害のことを思い、ふたりの曾祖父がそれぞれ、広島・長崎で医師をしていた際に被爆したことを知る。世界の平和を願い、6 年前から「核兵器」禁止を積極的に訴えている。2023 年 12 月のアメリカ・ニューヨークでの国連の「核兵器危機禁止条約」第 2 回締約国会議に参加してスピーチを行なった。何度も国際会議で話す機会を得ているが、いつもスピーチの前には、広島の被爆者、切明千枝子さん(94)のもとを訪れる。切明さんからは、「高垣さんの存在が救いである」と言われ、高垣さん自身もいつも決意を新たにしている。今回の国連でのスピーチでは、マーシャル諸島（アメリカの核実験の場でもあった）の学生とも知り合い、お互いに「核兵器廃絶」の難しさを共感しながらも、同じ理念をもったもの同士(同志)の出会いを感謝していた。高垣さんは、大学では韓国からの留学生ソンさん(24)とも意見を交換する。ソンさんは、韓国で2年の兵役を終えて日本に留学している。韓国では、「敵は北朝鮮である」と学んでいる。そういう学びをした人間も存在することも理解した上で、高垣さんは、対話を続け、世界の平和を希求している。高垣さんはいふ、「平和はつねに危ういものである。だからこそ、みんなでつかまなければならない」と。高垣さんもソンさんも、大学院に進み「平和学」を探究していくという。

私自身も、微力ながら、授業で生徒たちと「平和」を考え、戦争・紛争のない社会の実現を希求していきたい。我が身からはじめていくしかない。そして、「平和」の志向、思考をひろげていきたいと考える。

最後に、次章では「今後の日本の課題」についてみていきたい。

第6章 おわりに 今後の日本の課題

2024（令和 6）年（甲辰）がはじまった。2023 年 10 月 07 日(土)には、イスラエルで内戦がはじまった。武装組織のハマスがイスラエルへ攻撃したことがそのはじまりとなっている。また、依然としてロシアによるウクライナへの侵攻も続いている。

国内では、秋の臨時国会の最中に、自民党のパーティー券問題（キックバック）が明るみに出ている。現在も捜査中となっている。1994 年の政治資金規正法以来、「政治と金」の問題は落ち着てきたとみえたがここでまた問題となっている。

2019 年 4 月から「働き方改革」が始まり 5 年目になる今年の年始もコンビニエンス・ストアでも 1 月 1 日を休業にした店舗もだいぶ増えた（休業はしないが時間短縮にすること店舗もあった）。私が毎年正月に買い物にいく、ヤオコー（埼玉伊奈店）は昨年(2022)から、1 月 3 日まで休業にしたが、今年も 1 月 3 日まで休業であった。従業員の生活を考慮しての経営者の判断である。

2024(令和 6)年度予算を、2023 年 12 月 22 日に政府は閣議決定した。一般会計の総額は、112 兆 0717 円と、2023 年度当初予算から 2 兆 3095 億円減った。12 年ぶりに前年を下回った（前年は 6 兆 7848 億円増加）。政府は、コロナ禍で膨張が続いた歳出を平時に戻す方針を掲げたが、6 年連続で 100 兆円を超えた。2013 年度から 11 年連続で最大を更新している。予算総額は 2 つの要因で縮小した。すなわち、2023 年度に物価高対策などで計 5 兆円を積んだ予備費を 1 兆円に縮小したこと、防衛力の抜本的強化に使う資金の繰り入れを実施しなかったことである。防衛力の抜本的な強化にむけて、防衛費は過去最大の 1 兆 1277 億円増の 7 兆 9496 億円を計上した。（「読売新聞」2023 年 12 月 23 日）

100 兆円を超えるのは 2019 年度以来、6 年連続である。内訳を見ていきたい。歳入は、税収を 69 兆 6080 億円とした。新規国債の発行額は 34 兆 9490 億円で、依然として歳出の 3 分の 1 を国債で賄う厳しい財政状況は変わらない。歳出は、社会保障費が 37 兆 7193 億円、国債費（国債の返済）が 27 兆 0090 億円、地方交付税交付金が 17 兆 7863 億円、公共事業費が 6 兆 0828 億円、防衛費 7 兆 9496 億円、物価対策予備費 1 兆円となっている。防衛費は 16.5%増（昨年度は 26.3%増）であり、さらに、防衛費と関係費の総額を 27 年度には GDP 比 2%に引き上げる方針である。社会保障費では、子ども家庭庁の予算に 5 兆 2832 億円、児童手当拡充に 1 兆 5246 億円、高等教育費の負担軽減に 5438 億円を充てた。

2023 年の 100 年前の「1924（大正 13）年」を振り返りたい。1924 年 1 月第二次護憲運動始まる。中国で第一次国共合作。6 月護憲三派内閣（憲政会：加藤高明・立憲政友会：高橋是清・革新倶楽部：犬養毅）4 月、11 月モンゴル人民共和国成立、12 月婦人参政権獲得期成同盟会結成、となっている。

2024 年（令和 6）年元日の社説（朝日・毎日・読売）をみていこう。

朝日新聞（全 96 ページ、前年+2）は、「紛争多発の時代に 暴力を許さぬ 関心と関与を」というタイトルで、昨年同様にウクライナ情勢など世界の紛争に焦点を当てている。現在、世界中に報道されて

いるのは、ウクライナ・イスラエルのガザ地区・ミャンマー・スーダンでの紛争である。すべて解決をしないまま時が過ぎている。スウェーデンのウプサラ大学の分析によると、冷戦終了後に減り始めた武力紛争は、2010 年を境に増加に転じた。いったん起きた紛争は 8 年～11 年続くことが多いという。2023 年 10 月 07 日に始まったガザ地区での武力衝突は、ハマスが実効支配を始めた 2007 年以降、5 度の武力衝突はあったが、今回の攻撃は一番大きい。イスラエルの国防相は、「私たちは人間の形をした動物と戦っている」と述べている。容認されない言い回しであり、戦争は人間を残酷にしてしまう。そして、ウクライナ、ガザの戦争から組みとぶべき教訓を 2 つ挙げる。ひとつは、ひとたびの戦争の火ぶたが切られれば、誰にも止めがなくなる厳しい現実があること。停戦への討議の場となるべき国連は、常任理事国の対立で機能不全に陥っている。「国連は人類を天国に連れて行く機関ではなく、地獄に落ちるのを防ぐ機関だ」と以前、朝鮮戦争が長引く中で事務総長を務めたハマーショルドは言った。もう一つの教訓は、戦争には憎悪と不信の蓄積と土壌や予兆があること。争いの芽を摘む関心と関与を忘れぬ年にしたいと結ぶ。

毎日新聞（全 60 ページ、前年+0, 2024）は、「超える ‘24 二つの戦争と世界 人類の危機克服に英知を」というタイトルで二つの戦争について言及している。二つの戦争とは欧州でのロシアのウクライナ侵攻と、中東でのイスラエルの紛争である。ともに、軍事力で対立の根本を取り除くことはできない。「問題は言葉ではない。時間が問題なのだ。」仏作家のカミュは「ペスト」の中で医師に語らせた。カミュ論のある思想家の内田樹氏は「どちらに正義があるかを議論しては戦争を止められない。いかに停戦し、死傷者を減らすかが最優先だ」と指摘する。二つの戦争により国際秩序の脆弱性が露呈した。欧米諸国はロシアに制裁を科す一方、イスラエルに及び腰な姿勢をとり、途上国を含む「グローバルサウス」から「二重基準」との反発を招いた。17 世紀に欧州の宗教戦争を収束させた「ウエストファリア条約」で国家を主役とする国際社会の枠組みができた。各国平等が建前だが、大国が小国ににらみを利かせる弱肉強食の構造が残る。そこで、今こそ「国家中心」から「人間中心」の視座に転換しなければならないと述べる。国際司法裁判所（ICJ）裁判官・所長を務めた小和田恒氏は「国家の武力ではなく、国際世論が規範的な『力』となるには、国際組織が強くならなければならない」と説いた。人類の危機は、人間性の強靱さが試される。争いを話し合いで解決する忍耐強さと、他者との共生の道を模索する英知が求められていると提言する。

読売新聞（全 86 ページ、前年+2 ページ、広告 50 枚、前年+0）は、「磁力と発信力を向上させたい 平和、自由、人道で新時代開け」というタイトルである。今年も例年通り、朝日・毎日と比べボリュームも多く、指摘や提言も非常に多岐にわたっている。20 世紀の二つの大戦で、人類は平和の尊さを身に染みて学んだ。それが近代へ逆戻りしたかのようであると。ウクライナやガザ地区における戦場の野蛮は暴力を、最新のテクノロジーが支えていることも、現代の不都合な現実であると指摘する。こうした状況のなか、何を基準に判断し、どう行動すべきなのか。理性の尊重や法の支配に順守に加え、宗教やイデオロギーの違いを超えた、もう一步深い源泉から湧き出る理念が必要と思われる。ヒントはガザにあった。「人道的休戦」が実現した。乳幼児や女性の命まで奪う残忍な行為に対し、「人命を守れ」という心の叫びが、事態を動かした。日本は、「平和と人道」の旗を掲げ、国際世論形成の先頭に足すべきだ。近隣諸国に惨禍をもたらし、自国を存亡の危機に陥れた戦争の歴史の反省に立って、戦後の日本は一貫して平和国家の道を歩んできた。国際舞台を動かすのは軍事力や経済力の強さだけではない。

「意見の力」、すなわち人類の共通感覚に基づいた国際世論の力も決して軽くない。内なる力を向上させること、日本は外国から見て多彩な魅力にみちている。日本の人口は、2008 年の 1 億 2810 万人をピークに減少している。いまの少子高齢化ペースでいくと 2110 年には半分以下の 5582 万人前後となり、1915 年ごろの水準に戻る。この「静かな有事」に岸田文雄内閣は「異次元の対策」を掲げて対応している。今年は選挙の年でもあり、アメリカ、ロシア、台湾などで指導者の選挙が行なわれる。日本でも解散・総選挙が予想されているが、政治不信も高まっている。読売新聞は、今年創刊 150 周年を迎え「自由主義、人間主義、国際主義」を柱にこの理念を確認して平和への貢献に力を尽くしたいと述べる。

「朝日新聞」で述べた「教訓は、戦争には憎悪と不信の蓄積と土壌や予兆があること。争いの芽を摘む関心と関与を忘れぬ年にしたい」の共感する。日本という平和国家にしながら、争いの芽を摘む関心と関与を忘れてはいけない。それは、他人事とは思わない「共感」があるかどうかだろう。「毎日新聞」で言及した「今こそ「国家中心」から「人間中心」の視座に転換しなければならない」とことと、「人類の危機は、人間性の強靱さが試される。争いを話し合いで解決する忍耐強さと、他者との共生の道を模索する英知が求められている」こと。人類誕生から 750 万年(2000 年時点)、人類は果たして本当の意味で進化してきたのであろうか。人間は、身近な人と協力して困難を乗り越えてきた。そこに「クニ（国

家)」ができ、領土を所有するが故に、領土をめぐる戦いが生じた。21 世紀は、20 世紀の反省をもとに人類が一步進化するチャンスではないだろうか。「人間中心」という考え方に賛成である。「読売新聞」の言及した、「理性の尊重や法の支配に順守に加え、宗教やイデオロギーの違いを超えた、もう一步深い源泉から湧き出る理念が必要」なことで、「国際舞台を動かすのは軍事力や経済力の強さだけではない。「意見の力」、すなわち人類の共通感覚に基づいた国際世論の力」こと、ともに大切な指摘だ。宗教やイデオロギーを超えた理念、これは、お互いの考えを理解し合うことである。おなじ地球に住む人間としてお互いの信仰の違いを理解し、その上でお互いの生命を理解することはとても大事である。軍事力や経済力で優劣をつける時代は終わらせないといけないのではないか。この提言に賛同したい。他国が侵攻してくるかもしれないという前提で、軍事費を増額し続ける考え方。この考え方にはきりが無い。人類共通の感覚、それは、すべての人類が「平和に安全に、幸せに生きること」ではないだろうか。このことを世界に発信していくことができるのは、原爆の被害国である日本こそであり、日本に与えられた使命ではないだろうか。

2023 年 12 月 31 日（日）の NHK 第 74 回紅白歌合戦（紅 22 組白 22 組、計 44 組とスペシャルゲスト）、テーマは「ボーダーレス」であった。2023 年秋に起きたいわゆるジャニーズ問題（現在は SMILE-UP.）。すでに、2004 年には問題化していたが、NHK も含め、民放各局は、当時大きく触れずにいわゆる「忖度」してきた。このことを、各局は当時の上層部、関係者の取材を行い、その反省の見解を述べた。その結果、紅白歌合戦では、旧ジャニーズ（現 SMILE-UP.）所属のタレントの出場はなかった。だが、新しい歌手が出演できた。また、2023 年の紅白は、日韓関係の状況を受ける韓国関連アーティストの出演は、日韓の良好な関係を目指していることから、紅組では「NiziU」「LE SSERAFIM」「MISAMO」、白組では「J01」「Stray Kids」「BE:FIRST」「SEVENTEEN」「10-FEET」の 8 組のアーティストが出演した。日本の女子高校生は、韓国のコスメやタレントがトレンドであることを鑑みるとよきことだといえる。「ボーダーレス」を掲げたが、紅白という二分法に、まだ「男女」へのこだわりを感じる。また、「紅白戦」という源平合戦に由来の戦いを 21 世紀にひきずっているのだから、再考の余地があるかもしれない。

2024 年の主な予定を見ていきたい。1 月 15 日「ダボス会議（世界経済フォーラム年次総会、スイス）」、6 月 13 日「G 7（主要 7 カ国首脳会議、イタリア）」、7 月 3 日「新紙幣発行、1 万円札 渋沢栄一、5000 円 札 津田梅子、1000 円 札 北里柴三郎」、9 月 3 日「東方経済フォーラム（ロシア）」、9 月 24 日「国連総会、一般討論演説開始」、9 月 30 日「自民党岸田文雄総裁の任期満了」、10 月 6 日「ASEAN（東南アジア諸国連合）首脳会議」、10 月中「BRICS 首脳会議（ロシア）」、11 月 5 日「アメリカ大統領選挙」、12 月 2 日「健康保険証」を原則廃止、「マイナ保険証」に以降、1 年後に全面廃止。12 月中「TSMC（台湾積体回路製造）」の熊本工場稼働となっている。新紙幣の発行は、2004 年以来 20 年ぶりである。

2023 年も「歴史総合」に関して多くの書籍が出版された。岩波新書『シリーズ歴史総合を学ぶ①②』が 2022 年に出版されていたが、2023 年に『シリーズ歴史総合を学ぶ③世界史とは何かー「歴史実践」のために』（小川幸司）が出版されて完結した。「歴史総合」最終講義と題して、第 1 講「私たちの誰もが世界史を実践している」、第 2 講「世界史の主体的な学び方」、第 3 講「近代化と私たち 人種主義に着目して国民国家を再考する」、第 4 講「国際秩序の変化や大衆化と私たち 戦争違法化の歴史から「問う私」を振り返る」、第 5 講「グローバル化と私たち 二〇世紀後半の民族浄化と強制追放を見つめる」、まとめ（世界史の学び方ー〇のテーゼ）の構成となっている。小川幸司氏は、長野県立の高等学校の校長としてこの本を執筆したが、「授業実践者」として残りの人生を、教育を下から積み上げていくことを決意したという。長野県蘇南高校では校長として「ふるさとの人々の未来の幸せのために学び、自分はどうか生きるかを考えよう」というコンセプトで特別授業を行なった。ゲスト講師として福島県在住の木村紀夫さんを迎える。木村さんは東日本大震災時に大熊町に住んでいて、津波で妻、次女、父を失い、原発事故のために長女を連れて長野県白馬村に避難した。次女・汐風さんを探すため、大熊町へ通い続けた。2016 年に汐風さんの遺骨の一部を発見した。震災後の木村さんは電気になるべき使わないライフスタイルに徹してきた。木村さんは、長野の高校生たちに「1000 年後の「いのち」を守るために、今の私たちは何をすべきなのでしょう。本当に電気がないと生活できませんか？」と問いかけた。生徒たちは、この問いをめぐって互いに対話をし、考えたことを文章にまとめた。豊かであること自体が問題をはらんでいる現実に、どう向き合っていくのかを考えようとした。小川氏はいう、「世界史は、世界の歴史を参照しながら、「今、ここで」どう生きるかを考える実践です」「世界の歴史を見取り図のように把握する「鳥の眼」と、そのなかで生きるひとりひとりの行為主体性をとらえる「蟻の眼」の両方をもち、そこで、実際どのような歴史があったのかということを描き出すことに挑戦すること」。二つの

眼をもつことで、現在の私たちに投げかけられた「問いかけ」のようなものを聞くことができるのである。小川氏の授業は、①歴史に関係した音楽をBGMで流しながら生徒に教科書を黙読してもらう。②小川氏が教科書をテキスト・クリティークする。③教科書叙述の奥には、どのような実証・解釈・批評の蓄積と課題があるのかを講義する。④生徒と一緒に教科書に「注釈とコメント」を朱字で書き込む。⑤今日の授業のなかで一緒に考えたいテーマ（実証にかかわるもの、解釈や批評にかかわるもの）を取り出す。⑥生徒は考察した歴史叙述をグループで対話する。⑦成果を教室全体で共有する。その際、対話の成果は、テキスト・クリティークをさらに深め、さらに自分自身の世界観を揺さぶるようなものになるように心がけていく。

2024年1月4日に岸田文雄首相は定例の「年頭記者会見」が行った。1月1日の能登半島地震、2日羽田空港での日本航空の旅客機（新千歳発羽田着）と海上保安庁の航空機（能登半島地震の被災地向けの支援物資を運搬するため新潟空港基地へ向かおうとしていた）の衝突事故を受けての記者会見では、「今年は、日本の将来にとって今後10年間を決める分かれ道の年を迎えた。国民の信頼を回復し、政治を安定させること」であると述べた。その上で、①首相自身が先頭に立ち、自民党の体質を刷新する、②能登半島地震は、令和に入って最大級の災害であり、一致団結して国難に向かう、③日米関係の重要性、アメリカから国賓待遇での公式訪問の招待を受けていること、④憲法改正を自民党総裁任期中に実現したいこと、⑤国民所得の伸びが物価上昇を上回る状態を確実ににつくこと、⑥政治の信頼回復に全力を尽くすことを表明した。

楽天グループは、2024年に、インターネット通販「楽天市場」で購入した商品の配達で、トラック運転手の不足が深刻化する「物流2024年問題」に配慮した対応を始めると公表した。配達日を通常より遅らせた利用者に対して一定の楽天ポイントを付与する「急がない便（仮称）」の導入を検討する。国土交通省調べでは、2022年度宅配便取扱個数は50億個で、2010年の1.4倍に増えた。一方、物流業界ではトラック運転手などの時間外労働時間の上限が年960時間に制限されることで、輸送力不足が懸念されている。また、政府は2024年度の再配達率を現在の12%から6%に半減させる目標を掲げている（2024年01月01日「読売新聞」）。これは、コロナ禍で、外出を控える生活が長引き、「巣ごもり需要」が高まり、ネット通販の利用が増大したことで起きた社会問題である。私自身も月に平均すると1回、年12回は「アマゾン」を利用している。宅配は便利ではあるが、そこには便利さが齎す弊害もあることは理解しないとならない。ただし、近所に商店のない僻地に住む人々や、高齢者、病気の方などで外出できない方にとっては便利なサービスであることも事実である。

「朝日新聞」2024年1月1日に「いいんですよ。ゆっくりで。」という記事がある。2つの内容を紹介している。ひとつめは、静岡鉄道を利用する繁田あす香さん（27）は脳性まひのため電動車いすを使っている。電車の乗降には駅員の介助が必要だ。静岡鉄道では駅の停車時間が、2011年に13秒から15秒になり、2022年12月からは、15秒から20秒となった。高齢化が進み、乗降に時間がかかるようになったことへ配慮である。始発駅から終点までの15駅だと、全体で2分長くなる。2005年のJR宝塚線の事故では、運転手が1分半の遅れに焦ったとされる。鉄道会社は、「速さ」「正確さ」「安全性」「乗り心地」…といった利用者のニーズをはかりにかけてきた。ふたつめは、福岡県行橋市のスーパー「ゆめタウン南行橋店」の「スローレジ」。「お客様のペースに合わせて対応します」と掲示されている。セルフレジも設置しているが、スローレジに並ぶお客も多い。このレジの導入は、地域の顧客からのアイデアだったという。「レジの決済が複雑で戸惑う」「焦りと不安で、買い物へいけない」という顧客の声。戦後の日本は、経済成長を第一目標に進んできた。効率化は、より多くの幸せをもたらすものと信じられてきた。でも、それは今後の最善の策なのかと疑問を呈す。

私も、ものを購入するときは、なるべく地元で、馴染みのお店で買うことをこころがけている。「量」より「質」。馴染みのお店で、なじみのお店の方から、購入する。レジに次のお客がいなければ、簡単な会話もできる。私のことも覚えてくださり、コミュニケーションも心地よい。

イリイチ『シャドウ・ワーク』（1981、日本は、1982年岩波書店単行本、2006年岩波現代文庫版）を読んだ。イリイチ（1926-）は「影の経済（シャドウ・エコノミー）」という用語を造りだした。お金で活動を算定する部門から締め出されていて、しかも産業化以前の社会には存在していないような人間の活動について議論するために。この新しい種類の活動の最もよい例は、人間生活の自立にかかわらない新しい家事の領域において行われる主婦による「シャドウ・ワーク」であり、実際は、これが家庭を構える賃金労働者が存在する上で必要な条件になっている。コロナ禍を経て、ウィズ・コロナの世界で、ネットのグローバル化とが、対話とコミュニケーションを拡大し、民主主義と平等と平和を拡大するはずだったのに、逆に欲望と妄想を増大させ、ポピュリズムと強権政治、独裁制、フェイクの政治、格差と

不平等、そして戦争へと導いた。善なるものが悪に転換すること。それは今、世界に起こりつつある現実であると、解説で栗原彬氏は述べる。40 年以上前のイリイチの問題提起に今、私たちは応えていかなければならない。

2023 年に生徒とともに考えた「核兵器禁止条約」に日本が調印・批准することの重要性。世界で唯一の被爆国であるという事実、これを正しく認識するならば、批准までできるだろう。木畑洋一は述べる。世界のいたるところで軍備拡張の方向をよしとする動きが強まってきているということ、軍拡がもたらしている状況としてよく知られる「安全保障のためのディレンマ」のもとでは、自国の安全保障強化のためという理由での、ある国の軍拡は、それによって脅威が増したと感じる相手国の軍拡を誘起して、自国の安全保障はかえって弱められる。それが悪循環となっていく可能性が高いことを危惧する（『軍事力で平和は守れるのか』）。軍事力の強化をめざす方向では平和は望めない。

日本は、「国際社会」へ向けて、新しい価値観を発信していくことが求められる。すなわち人類の平和と幸福のために、紛争の解決には「対話」を行なうこと。時間はかかる、しかし、「対話」を行なうことでしか、「平和」への道は進めない。「対話」重視なのである。授業においても、生徒との対話を重視した授業をこころがけたい。深く考え、生徒も考えていることを教室で自由に語ることのできるような授業を創造していきたい。

参考：近々3年間のデータ（2024 年 01 月 01 日～07 日の読売新聞、朝日新聞、毎日新聞より）

	2022 年 01 月 01 日	2023 年 01 月 01 日	2024 年 01 月 01 日
日本の総人口（総務省調べ）	1 億 2545 万人 前年比 11 万人減	1 億 2545 万人 前年比 62 万人減	1 億 2413 万人 前年比 59 万人減
新成人数 *2022.04.01 から 民法改正で 18 歳成人 の施行	2001 年生まれ 123 万人	2022.04.01 から 18 歳成人実施のため今回の成人は 342 万人。 内訳は、 2002 年生 117 万人 2003 年生 113 万人 2004 年生 112 万人	2005 年生 107 万人
干支（総務省調べ）	寅年生 1025 万人	卯年生 997 万人	辰年生 1005 万人
国勢調査 2020.10.01	1 億 2622 万 6568 人（2021 年 06 月 25 日速報値）2015 より 86 万減		

*人口統計は、総務省発表と厚生労働省発表がある。ここでは、厚生労働省の資料を利用。厚生労働省発表には、毎年 2 月の速報値、6 月の概数、9 月の確定数がある。

厚生労働省発表	2020 年	2021 年	2022 年
出生数	84 万 0832 人	84 万 2474 人	77 万 0747 人
死亡数	137 万 2648 人	145 万 2289 人	156 万 8961 人
婚姻件数	52 万 5490 組	51 万 4242 組	50 万 4878 組
離婚件数	19 万 3253 組	18 万 7854 組	...
100 歳以上（9 月）	8 万 0450 人	8 万 6510 人	9 万 0526 人
こども人口 0・14	1512 万人	1478 万人	1435 万人
生産年齢人口 15・64	...	7450 万人	7420 万人
高齢者人口 65 以上	...	3621 万人	3623 万人
訪日客 *参考 2019 年 3118 万人	411 万人（-87%）	51 万人	420 万人
日本銀行発表	2020 年 9 月末	2021 年 9 月末	2022 年 9 月末
個人金融資産	1901 兆円	...	...
企業金融資産	309 兆円	...	...
東京市場日経株価	2022 年	2023 年	2024 年
各年 01 月 04 日	2 万 9301 円	2 万 5716 円	3 万 3288 円
各年 12 月 30 日	2 万 6094 円	3 万 3464 円	...
円相場	2022 年	2023 年 01 月 04 日	2024 年 01 月 04 日
対ドル各年 01 月 04 日	...	130 円 24 銭～26 銭	130 円 24～26 銭

参考文献（発行年代順）

文部科学省『高等学校学習指導要領』（平成 30 年告示）2018 年 3 月

文部科学省『高等学校学習指導要領解説』（平成 30 年告示）2018 年 7 月

文部科学省『高等学校学習指導要領解説』（一部改訂令和 3 年 8 月）2021 年 8 月

網野善彦『日本中世の民衆像 平民と職人』岩波新書 1980 年 10 月 20 日

網野善彦『中世的世界とは何だろうか』朝日選書 1996 年 06 月 01 日

石井進『中世の村を歩く』朝日選書 2000 年 03 月 01 日

網野善彦『中世民衆の生業と技術』東京大学出版会 2001 年 02 月 01 日

石井進『日本の中世 1 中世のかたち』中央公論新社 2002 年 01 月 01 日

大隅和雄『日本の中世 2 信心の世界、遁世者の心』中央公論新社 2002 年 02 月 28 日

田端泰子 細川涼一『日本の中世 4 女人、老人、子ども』中央公論新社 2002 年 05 月 01 日

網野善彦『日本の歴史をよみなおす（全）』ちくま学芸文庫 2005 年 07 月 10 日

白波瀬佐和子編『東大塾これからの日本の人口と社会』東京大学出版会 2019 年 1 月 25 日

山内昌之・細谷雄一編『日本近現代史講義』中公新書 2019 年 8 月 25 日

原田智仁編『「歴史総合」の授業を創る』明治図書 2019 年 12 月

佐藤進一『日本の中世国家』岩波文庫 2020 年 02 月 16 日

東京大学教養学部歴史学部会編『東大連続講義 歴史学の思考法』岩波書店 2020 年 4 月 24 日

保阪正康『近現代史からの警告』講談社現代新書 2020 年 6 月 20 日

リンダ・S・レヴィスティック、キース・C・バートン 松澤剛・武内流加・吉田新一郎訳『歴史を
する』生徒をいかに教える・学び方とその評価 新評論 2021 年 3 月 25 日

渡辺延志『歴史認識 日韓の溝』ちくま新書 2021 年 4 月 10 日

小川幸司・成田龍一『シリーズ歴史総合を学ぶ①世界史の考え方』岩波新書 2022 年 03 月 18 日

歴史学研究会編『「歴史総合」をつむぐ』新しい歴史実践へのいざない

東京大学出版会 2022 年 04 月 25 日

成田龍一『シリーズ歴史総合を学ぶ②歴史像伝える「歴史叙述」と「歴史実践」』

岩波新書 2022 年 06 月 17 日

成田悠輔『22 世紀の民主主義』S B 新書 2022 年 07 月 15 日

小田中直樹『歴史学のトリセツ』歴史の見方が変わるとき ちくまプリマー新書 2022 年 09 月 10 日

松沢裕作・高嶋修一編『日本近・現代史研究入門』岩波書店 2022 年 10 月 27 日

大前研一『日本の論点 2023～24』プレジデント社 2022 年 12 月 01 日

波多野澄雄『日本の歴史問題』中公新書 2022 年 12 月 25 日

池上俊一『歴史学の作法』東京大学出版会 2022 年 12 月 26 日

小川幸司『シリーズ歴史総合を学ぶ③世界史とは何か 「歴史実践」のために』

岩波新書 2023 年 06 月 20 日

八鍬友広『読み書きの日本史』岩波新書 2023 年 06 月 20 日

南塚信吾・油井大三郎・木畑洋一・山田朗『軍事力で平和は守れるのかー歴史から考える』岩波書店
2023 年 08 月 01 日

イリイチ『シャドウ・ワーク』岩波文庫 2023 年 11 月 15 日

参考文献（論文など）

『文藝春秋』2022 年 01 月号 「創刊 100 周年記念」第 100 巻第 1 号

『文藝春秋』2023 年 01 月号 「創刊 100 周年 新年特大号記念」第 101 巻第 1 号

*『文藝春秋』は、1923(大正 12)年 1 月 30 日に刊行された。つまり、2022 年 1 月が 100 年目、2023 年 1 月は 101 年目(100 周年)となる。

続・「東日本大震災」をどう教えるか

社会科 武田 竜一

和文要旨

拙稿（2012）「東日本大震災」をどう教えるかにおいて、筆者は2011年度の「東日本大震災」に関する授業実践について報告した。地理教育において防災学習は重視されており、必修科目となった高等学校の「地理総合」にもその方針は受け継がれている。2011年度には、震災が発生した当該年度ということもあり、「東日本大震災」の津波の被害状況や原子力発電のあり方について考えさせる実践を行った。

筆者は、2023年度の2学年（77回生）の授業において、「東日本大震災」後の復興を単元を貫くテーマとして意識した実践を行った。本稿では東北地方の授業実践のなかで、特に公開研究会（11月18日）で取り上げた宮城県女川町に関する授業について報告したい。

キーワード： 防災 東日本大震災 女川町 自然災害伝承碑

第一章 はじめに

2024年は、元日に発生したマグニチュード7.6、最大震度7となった石川県能登半島地震から始まったといっても過言ではないだろう。その後の各種報道から現地の甚大な被害状況が明らかになっており、災害は時を選ばないのだということを改めて痛感させられた。生徒に向けて不定期に発行している新年最初の社会科通信『ATLASⅡ』（1月9日発行）では、100年目の節目の大会となった箱根駅伝について触れ、「青学大を率いる原監督は、翌日に優勝を報告するため出演していたテレビ番組の冒頭で、元日に能登半島で発生した地震で大きな被害が出ている中で箱根駅伝が予定どおり開催できたことに感謝していると話していました。一日でも早く被災者のみなさんが平穏な暮らしを取り戻して欲しいと願っています。羽田空港での飛行機事故もあり、おめでとうと言いきいにくい年始ではありますが、今年もよろしくお願いします」と記した。

本稿では、2023年度の2学年（77回生）の授業において「東日本大震災」について取り上げた実践について報告したい。今年4月に入学する79回生は、いよいよ「東日本大震災」を直接経験していない世代となる。変動帯と重なる日本列島に暮らす子どもたちに、切実感をいだかせながら防災学習を行うことが重要であることは論を俟たない。「東日本大震災」から12年が経過した東北地方の復興のようすをどう授業で扱うべきか。筆者は8月下旬に宮城県女川町を訪問した。現地でもて感じたことを、公開研究会（11月18日）で実施した「夢だけは壊せなかった〇〇〇」をテーマとした授業に組み込んだ。

後期中間考査直後の授業では、東北地方の学習に関するアンケートを実施した。生徒が回答した内容も検討しながら、防災学習のあり方について検討したい。

第二章 学習指導要領・検定教科書と防災学習

第一節 学習指導要領にみる防災学習

2017 年告示の中学校社会科の地理的分野に関する学習指導要領のなかで、防災学習についてはどう扱われているのだろうか。

内容構成をみると、大項目が「A 世界と日本の地域構成」、「B 世界の様々な地域」、「C 日本の様々な地域」の 3 つで構成されている。そのうち「C 日本の様々な地域」は、「(1)地域調査の手法 (2)日本の地域的特色と地域区分 (3)日本の諸地域 (4)地域の在り方」の 4 つの中項目からなるが、各中項目のなかで防災学習は重視されている。原田 (2018) は「(1)地域調査の手法」において防災に関連する主題を設定し(中略)、「(2)日本の地域的特色と地域区分」では「自然災害と防災への取組などを基に、日本の自然環境に関する特色を理解」させ、また「(3)日本の諸地域」では地域レベルでのそれらの具体的な特色を扱い、「(4)地域の在り方」では「生徒の生活圏における自然災害や防災を取り上げ、学習を深める」として中項目と防災学習の関連を指摘している。

紙幅の都合上、高等学校で必修科目となった「地理総合」については簡潔に触れたい。2018 年告示の高等学校学習指導要領において、「地理総合」の大項目は「A 地図や地理情報システムで捉える現代社会」、「B 国際理解と国際協力」、「C 持続可能な地域づくりと私たち」の 3 項目からなり、「C 持続可能な地域づくりと私たち」を構成する中項目に「(1)自然環境と防災」、「(2)生活圏の調査と地域の展望」の 2 項目がある。

「B 国際理解と国際協力」でグローバルなスケールの地理的事象を取り上げ、「C 持続可能な地域づくりと私たち」でローカルなスケールにつなげる構造は、中学校地理的分野の「B 世界の様々な地域」の学習の後に「C 日本の様々な地域」の大項目が設定されている構造と重なる。ローカルな視点で防災について学習することで、日本各地で発生したさまざまな自然災害を取り上げることが可能であるといえるが、生徒の発達段階に合わせて中学校での既習事項とをどうすみ分けるかについては、検討の余地があろう。

第二節 検定教科書に描かれた「東日本大震災」

現行の中学校社会科の地理的分野の教科書は、教育出版(教出)、東京書籍(東書)、帝国書院(帝国)、日本文教出版(日文) 4 社から出版されている。本節では、特に学習指導要領「C 日本の様々な地域」の中項目「(1)日本の諸地域」の東北地方の記載内容を分析してみたい。

表 1 に各社の記載内容を整理した。東書と日文は、それぞれ「過去の継承と未来に向けた地域づくり」「震災からの復興と災害に強い地域づくり」の節を設け、震災後の地域の復興のようすを取り上げている。両者とも「ここより下に家を建てるな」との警句で知られる岩手県の姉吉地区の昭和三陸地震(1933 年)後に建立された石碑が掲載されている。さらに日文は、「津波で大きな被害を受けた女川町では、中学生が中心となって「いのちの石碑プロジェクト」が進められています」と本文にあり、「女川いのちの石碑」の写真が掲載されている。

なお、帝国は表紙裏のとびらに「津波の被害を伝えるための石碑」として中学生が石碑をみつめるようすを俯瞰の視点で捉えた「女川いのちの石碑」の写真が掲載され、キャプションには「自然災害による被災を繰り返さないための取り組みが各地で行われています」とある。

また、教出と帝国は、特設ページでそれぞれ「震災の経験を受け継ぎ、未来に生かす」、「新しいまちづくりをめざして」というタイトルで震災について触れ、宮城県野蒜地区の写真が掲載されている。

表1 東北地方の教科書記載内容

会社名下の〔 〕は中核テーマ、「」は重要語句(ゴシック体)を示す

	教育出版 〔伝統文化と地域の 変化〕	帝国書院 〔生活・文化〕	東京書籍 〔伝統的な生活・ 文化〕	日本文教出版 〔持続可能な社会 づくり〕
頁	244-257	253-268	245-256	234-247
1	豊かな風土に育まれた文化をもつ地域 「やませ」「三陸海岸」「リアス海岸」 「津波」「東日本大震災」	東北地方の自然環境 「リアス海岸」 「季節風」「やませ」	東北地方をながめて 「リアス海岸」 「潮境」「やませ」	東北地方の自然環境と人々のかかわり 「リアス海岸」「日本海溝」「東日本大震災」「やませ」 「潮目」
2	地域に根ざした豊かな文化 「伝統的工芸品」 「伝統行事」	伝統文化と生活・文化の変化 「伝統行事」「都市圏」	祭りや年中行事の伝統とその変化 「重要無形民俗文化財」「伝統行事」	農業をとりまく環境の変化と農家の対応 「穀倉地帯」「冷害」「減反政策」
3	現代に生きる地域文化 なし	稲作と畑作に対する人々の工夫や努力 「やませ」「冷害」「減反政策」「銘柄米」	伝統工芸品の生産・販売とその変化 「伝統産業」「伝統的工芸品」「地場産業」「工業団地」	伝統文化の維持と革新 「年中行事」「世界文化遺産」「ユネスコ無形文化遺産」 「伝統的工芸品」
4	人々の暮らしの変化と産業 なし	果樹栽培と水産業における人々の工夫や努力 「果樹栽培」「潮目」「養殖業」	過去の継承と未来に向けた社会づくり 「東北地方太平洋沖地震」「東日本大震災」	東日本大震災にともなう社会の変化 「地方中枢都市」「工業団地」
5	これからの農業 「水田単作」「やませ」「地域ブランド」 「貿易の自由化」	工業の発展と人々の生活の変化 「工業団地」「伝統的工芸品」		震災からの復興と災害に強い地域づくり なし
特設	震災の経験を受け継ぎ、未来に生かす	災害からの復興と生活の場の再生		新しいまちづくりをめざして

第三章 授業の実際

第一節 東北地方の授業内容

東北地方の5回の授業の概要は以下のとおりである。

第1時では「「DASH村」は今…」と題して授業を行った。もともと福島県浪江町で、アイドルグループのTOKIOが番組の企画『DASH村』で農業をしていた。福島第一原発事故により、場所を福島県内に移して企画は続いている（2023年は大玉村で荒れ地を開墾するところから始まった）。米作りの一年間の流れを映像をもとにおさえた。

第2時は「「コイシ浜」…漢字で書くと」をテーマにリアス海岸を縫うように走る三陸鉄道に焦点を当てて授業を行った。小石浜という駅名が、ホタテのブランド名をとって恋し浜と改名され、町おこしを行ったことに加え、小石浜漁港に防潮堤が建設されていることに注目させた。また親潮と黒潮がぶつかる潮目が太平洋にあり、好漁場となっていることを確認した。

第3時は「放送されなくなった楽曲」を授業テーマとした。サザンオールスターズの『TSUNAMI』が震災後に放送されなくなったこと、二重の防潮堤で知られた岩手県の田老地区が津波の被害を受けた後に高台移転をしたこと、人口減少に悩む宮城県女川町で「お試し移住プログラム」やスケボーパークの開設などの町の変化に触れた。最後に、閉局した女川町のさいがいFMで『TSUNAMI』が流され、リスナーが「自分の心が復興した」と感想を寄せたことを新聞記事から確認した。

第4時は「夢だけは壊せなかった〇〇〇」。次節で詳細な授業展開を紹介したい。

第5時のテーマは「人が死なない防災」。片田敏孝さんの指導のもと、生徒に犠牲者が出なかった「釜石の奇跡」について、中学生による率先避難に注目して整理する。また、津波による壊滅的な被害を受けた鶴住居地区に建設された復興スタジアムでラグビーワールドカップが開催され、世界から注目を集めたことを紹介した。

第二節 「夢だけは壊せなかった〇〇〇」～宮城県女川町の復興に関する授業

第4時の授業は、公開研究会で参観者を前に実施した授業である。当日配布した学習指導案に示したねらいは以下のとおりである。

「津波による甚大な被害を受けた宮城県女川町では、当時の中学生が震災の経験を後世に伝えるための様々な取り組みを行った。社会科の授業では「1000年後の命を守るために」をキーワードに、2011年10月から11月「身近な地域の調査」、2012年夏休み「女川の津波の歴史を調べる」、2012年11月「女川町長と議会へ発表」、2013年「修学旅行（企業などを訪問した募金活動）」などの継続的な活動を経て同年11月の「女川いのち石碑」の建立につながっていった（本校で採択している地図帳の表紙にいのちの石碑が掲載されていたが、現在は差し替えられている）。授業者は女川町を訪れ、復興した町のように直接見る機会を得ることができた。そこでの「発見」を授業に組みこんでみたい。

本時では、地理院地図を読み解き、図幅内にいくつかの「自然災害伝承碑」がみられることにまずは気づかせたい（関東大震災に関する学習での既習事項である）。また、女川

の当時の中学生の想いをくみ取り、冒頭に示す授業テーマ『夢だけは壊せなかった〇〇〇』の意味を考えたい。さらに、女川町の復興の過程に焦点をあてつつ、減災のあり方について協働学習をベースに生徒とともに検討したい」

授業では最初にテーマを板書し、「〇〇〇」にあてはまることばを予想させた後に導入



図1 旧女川町交番

として、地理院地図をホワイトボードに投影し、リアス海岸となっている三陸海岸と前時で学習した女川町の位置を確認した。続いて左の図1を提示して、この建物は何かと生徒に質問した。この写真は筆者が現地で撮影した、津波で倒壊した旧女川町交番である。現地で津波の威力を示す震災遺構として保存されていることを説明した。

その後、以下の新聞記事を筆者が読み、被災した小学校6年生が中学生になって初めて受けた社会科の授業について、イメージさせた。

「町立女川中学校（当時は女川第一中学校）は4月12日に再開し、入学式を行った。校舎は女川湾を望む高台にあり、被害を免れた。生徒の半数以上は各地の避難所から臨時のスクールバスで通った。未曾有の災害で教師たちも混乱を極めた。1年生の学年主任になった阿部一彦さん（55）も悲惨な出来事を経験した生徒とどう向き合うか悩んでいた。入学式から2日後にあった最初の授業は鮮明に覚えている。教室の窓は全てカーテンが閉められていた。壊滅的な被害を受けた町を見ないようにするためだった。

授業の冒頭に「今の女川にできることを考えてみよう」と切り出したが、生徒の反応は薄かった。「被災した町の様子も見せずに、どうやって古里のことを考えさせられるんだ」。思い切ってカーテンを開けた。3階の窓からは、がれきが広がる町の中心部と、遺体を捜す大人たちの姿が見えた。すると生徒たちも一斉に立ち上がり、窓から変わり果てた古里を見下ろした。

「見せてはいけなかったかもしれない」。阿部さんは再びカーテンを閉めてから後悔したが、生徒たちは机に向かい「女川にできること」を書き始めていた。「漁業を復興しよう」「観光の町だけど、今は観光どころじゃない」……。10代の子どもたちなりに考えた未来への思いが並んだ。「前を向こうとする生徒のために、私も何かやらなければいけない」。阿部さんは生徒たちと、次の津波対策を考えていこうと決めた」

（2022年3月6日『毎日新聞』）

展開1として、地理院地図から女川駅周辺の地形図を提示して、2つの問いを示した。

Q1、地理院地図から読み取れる現在の女川町のようなすを具体的に書こう。

Q2、被災当時小学校6年生だった子どもたちが中学生の社会科の授業で「減災」のために考えたことを予想してみよう。

最初に個人で考える時間をとり、その後グループで検討させた。表2には、各班からの回答を整理した。

表2 各班からの回答

班	問	回 答 の 内 容
1	Q	自然災害伝承碑 小中一貫校 住宅街と山との差
2		石碑が多い。 住宅が密集。 海岸通りより海側は建物が少ない。
3		施設が左側にかたよっている。海沿いに建物が少なく建っているのは大きい（強い）建物が多い。
4		自然災害伝承碑が多くある。住宅街が湾から離れた場所にある。道の駅が湾を囲むように駅が止まっている（線路）。
5		住宅地密集 ここが津波がきたところ？ 電車がここでとまっている。小中一貫校なぜここに。高台移転。
6	Q	地域の人が集まって防災に関する講習や話し合いを行う。自分たちができること（現地で）がないか考える。個々の防災意識を高める。
7		ハザードマップを改良。伝承碑で防災意識を高める。遺構等で後世に伝えていく。
8		土地を高くする。避難訓練をする。慰霊碑を建てる。
9		防災訓練 フィールドワークの上でハザードマップ作り 震災を経験していない人たち（後世）に伝えていく。
10		防災訓練→どこが危険いかを知る（避難の仕方）。後世に伝える活動（石碑、授業、震災遺構）防潮堤を高く、厚くする。住居や学校を高台に。



図2 女川駅前の石碑

Q1では、自然災害伝承碑について指摘している回答がみられる。配付資料には、図2の石碑を載せており、既習事項である自然災害伝承碑を想起できた生徒が多かったと考えられる。地理院地図には、自然災害伝承碑をクリックすることで写真と碑文が示される機能があり、それを用いて地形図上の位置を確認させた。この後、展開2で視聴する映像で中学生が建てた「女川いのちの石碑」を見せ、自然災害伝承碑が古いものとは限らないことを確認させることを意図した。また、小中一貫校に言及した班は、前時に女川のまちづくりについて触れたことを地図記号から読み取れたことが分かる。

映像では、女川第一中学校に通う鈴木智博さんが仮設住宅から中学校に通い、社会科の授業で自分たちができることを考えた結果、1000年後まで被害を伝える石碑を建てることになったことや卒業後も教科書作成のために活動している様子に加え、20歳になった鈴木さんが大学で防災を学びながら、語り部として現地に立つ姿を確認した。現地には21基の石碑が建立（図3）され、これらも地理院地図上で自然災害伝承碑として登録されている。



図3 21基目の女川いのちの石碑

映像を見た後にQ2の各班の回答を全体で共有し、以下の碑文に刻まれた内容から女川の中学生在が行った取り組みをおさえた。

東日本大震災で、多くの人々の尊い命が失われました。地震後に起きた大津波によって、ふるさとは飲み込まれ、かけがえのないたくさんの宝物が奪われました。「これから生きていく人たちに、あの悲しみ、あの苦しみを、再びあわせたくない！」その願いで、「千年後の命を守る」ための対策案として、

- ① 非常時に助け合うために普段からの絆を強くする。
- ② 高台にまちを作り、避難路を整備する。
- ③ 震災の記録を後世に残す。

を合言葉に、私たちはこの碑文を建てました。ここは、津波が到達した地点なので、絶対に移動させないでください。もし、大きな地震が来たら、この石碑よりも上へ逃げてください。逃げない人がいても、無理やりにでも連れだしてください。家に戻ろうとしている人がいれば、絶対に引き止めてください。今、女川町はどうなっていますか？悲しみで涙を流す人が少しでも減り、笑顔あふれる町になっていることを祈りそして信じています。

2014年3月女川町立女川中学校卒業生一同

冒頭に示した授業テーマは、「夢だけは壊せなかった大震災」であることを確認し、予想が当たった生徒がいるか生徒全体に確認した。句を詠んだ山田太介さんは地球物理学を専攻し、地震発生メカニズムを解明する「夢」を実現していることを新聞記事（2021年11月22日『読売新聞』）で確認し、授業のまとめとした。

第3節 生徒の「声」

東北地方までを範囲として後期中間考査を行った。考査後の授業時に答案返却を行い、その後の授業時間を利用して生徒にアンケートを行った（有効回答数は113）。

東北地方の5回の授業で最も印象に残った授業を選ばせたところ、第3時の「放送されなくなった楽曲」を選んだ生徒が36名で最も多かった。第4時は次点の29名が選択した。その理由として「VTRに出てきた鈴木さんは、私たちと同じ中学生のころに3・11を経験し、親を亡くした。私が想像できないほどの辛さがあったと思うが、それでも「1000年後まで伝えよう」をキーワードに、いのちの碑をつくり、懸命に活動していたのに、心打たれた。辛さをバネに発信していくことの大切さを発見した」との意見があった。

また、東北地方の授業で扱った場所のうち行ってみたいと感じたところを聞いたところ、女川町が40名となり、最も回答が多かった。理由としては「中学生が実際に建てた石碑を見てみたい。震災以降などを自分でも見てみたいから」という声が目立った。

さらに、東北地方の学習を通じて「防災」や「減災」について考えたことを質問した。筆者の目を引いた生徒の文章を以下に示す。

「防災をなくすということは不可能なので、せめて被害を少なくするための減災について考えて、実際にひなんグッズを用意したり、固定器具を買いに行き家具を固定したりしました。減災について考えるだけではなくて、行動に移すことが最大の対策だと思います」

本時は、生徒と同じ中学生が自分たちで資金を集めて石碑を建てた行動から切実感をもたせることを第一に意識して授業をデザインしたが、この生徒のように学習内容が、態度変容につながったことは授業の成果の一つとして示しておきたい。

第四章 おわりに

冒頭で示したとおり、「東日本大震災」が発生した 2011 年度の 2 学年の授業でも防災学習を行った。当時は、第 1 時 東日本大震災で起きたこと 第 2 時 東京に最も近い被災地 第 3 時 がんばれ三陸鉄道！ 第 4 時 立ち上がった母親たち～「第五福竜丸事件」から考える 第 5 時 「レベル 7」の事故 第 6 時 DASH 村は今 第 7 時「原発総選挙」の 7 時間構成で東日本大震災にかかわる授業を展開していた。

当時筆者は、津波に被災地が飲み込まれる映像がメディアを通じて繰り返して放映されていたことが意識のなかに強くあり、津波による被害の学習を抑制的に取り上げていた。また、福島第一原発の事故後による放射能汚染がもたらした課題にかなり時間を割いていたことも特徴としてあげられる。

第二章で指摘したように、各社の教科書の東北地方の内容構成をみると防災はそれほど強調されていない。いよいよ震災を知らない世代の生徒たちが中学生になることを前提として、津波についてもきちんと考えさせる時期になってきたのではないかと、という筆者の問題意識により、今年度は、東北地方の学習を進めた。原発事故については、日本の諸地域の学習を終えた後、「資源とエネルギー」に関するテーマ学習で取り上げたいと考えている。

女川の中学生は、すでに社会人となっているが当時社会科の授業を行った阿部一彦先生を主宰として「女川 1000 年後のいのちを守る会」を立ち上げ、継続的に活動を行っている。生徒が授業のなかで発案した教科書の作成も「いのちの石碑」の建立とともに現実のものとなっていることをここで紹介しておきたい。

彼らの学習こそが、社会科の本質的な学習であり、知識の構築、鍛錬された探究、学校の外での価値という要件を満たした「真正な学び」（フレッド・M・ニューマン）というべきである。このような学習を生徒に紹介することも防災学習における深い学びになるのではないかと筆者は考えている。今後も生徒と共に防災学習をどう進めるべきか、検討を続けていきたい。

参考文献

女川 1000 年後のいのちを守る会編（2017）

「女川いのちの教科書～1000 年後の命を守るために～」

武田竜一（2012）「東日本大震災」をどう教えるか 『東大附属論集』第 55 号 pp.57-68

原田智仁（2018）「中学校新学習指導要領 社会の授業づくり」 明治図書

個別最適な学びとプログラミング教育との関連

—中等教育の数学教育について—

氏名 石橋太加志

和文要旨

本研究は、新学習指導要領にうたわれている「個別最適な学び」とプログラミング教育との関連について、先行研究をもとに検討を行ったものである。中央教育審議会答申(2021)にもあるように、「一人一人の児童生徒が自分の良さや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることが出来るようになる」ことが必要であるとしている。先行研究について、国立情報学研究所学術情報ナビゲータで「個別最適な学び」、「プログラミング教育」を検索したところ、僅か2件であった。また、「プログラミング教育」単独では3268件の論文が報告されているが、「プログラミング教育」と「数学教育」では31件に減る(いずれも2024年1月15日現在)。そのため本研究では、プログラミング教育が、数学教育や個別最適な学びとどのような関連があるのかを検討し、今後の課題を提示した。

キーワード：個別最適な学び、プログラミング教育、数学教育

問題

新学習指導要領がはじまり、子どもたちの個々の学びの質を問う取り組みが多く取り組まれるようになってきている。中央教育審議会(2021)は、「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」の答申の中で、急激に変化する時代の中で育むべき資質・能力は、新学習指導要領の着実な実施により、一人一人の児童生徒が自分の良さや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることが出来るようになることが必要であるとしている。その上で、2020年代を通じて実現を目指す学校教育を「令和の日本型学校教育」と銘打ち、「全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学び」を実現するさせるという学校の姿を副題として示した。

しかしながら、中央教育審議会答申(2021)ではさらに、これまでの学校教育に蔓延している「正解主義」や「同調圧力」への偏りから脱却し「子ども一人一人の多様性と向き合いながら」学びを高めていくことの重要性を指摘している。それゆえ、個別最適な学びが重視されてきていると考えられる。本研究では、個別最適な学びと同様に、論理的思考が

必要とされると指摘があるプログラミング教育、また、プログラミング教育と数学教育の現状について検討を行うことを目的とする。

方法

個別最適な学び、プログラミング教育と数学教育との関連についてそれぞれの先行研究をもとに検討を行う。

結果

個別最適な学びと指導の個別化

「個別最適な学び」とは、個々の学びを最適にする取り組みを重視する考え方である。個人差に留意して個々の児童生徒の特性に応じた教育を進め、それぞれの個性や能力を伸ばすための指導方法が「個に応じた指導」であり、そこには「指導の個別化」と「学習の個性化」と二つの側面がある。

「指導の個別化」とは、中央教育審議会答申(2021)には「基礎的・基本的な知識・技能等を確実に習得させ、思考力・判断力・表現力等や、自ら学習を調整しながら粘り強く学習に取り組む態度等を育成するため、支援が必要な子どもにより重点的な指導を行うなど効果的な指導を実現し、特性や学習進度等に応じ、指導方法・教材等の柔軟な提供・設定を行うとある。また、「学習の個性化」とは、基礎的・基本的な知識・技能等や情報活用能力等の学習の基盤となる資質・能力等を土台として、子どもの興味・関心等に応じ一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子ども自身が学習が最適となるように調整するとある。

個別最適な学びと数学教育

佐藤(2021)は、一人一人の児童生徒は、それぞれ能力、適性、興味・関心、性格等が異なっており、知識、思考、価値、心情、技能、行動等も同一ではないと指摘し、教師は個々のそうした特性等を十分理解し、それに応じた指導を行う必要があり、指導の内容は方法の工夫改善を図ることが求められると指摘している。

さらに「個別最適な学び」の具現化に向けて、佐藤(2021)は、3つの視点を挙げている。それは①自己選択・自己決定、②自己評価、③自分自身の学びの把握である。

具体的な事例に踏み込んでいるわけではないが佐藤(2021)の指摘は、学校現場で指導している教員にとって一応の理解を得ることができる内容である。しかし、こうした指摘をもとに、「形式」を授業に取り入れて個別最適な学びと称する学校教員が現われるのではないかと懸念する。

椎名・藤井(2022)は、教員養成系大学の数学教育において、「既存の統計知識の活用を促進するための具体的な方策を検討することである。まず、日本学術会議の提言や先行研究から、社会的要請と学生の実態との乖離を把握し、その上で、教員養成系大学において

統計を体験的に学ぶ必要性」を示した。そして、事前調査を基に教材を選び、個別最適な学びを目指して「達成度自由型（ゴールフリー）の活動」を設定した。その結果、「解析に必要な問いやアイデアの出現、代表値の積極的な活用傾向や、抽出学生からは授業外での探究、批判的な考察、教育的価値の実感の様子が見られた。」との報告に加え、「解析に必要な変数の吟味、個々の統計知識の偏り、正規分布や検定の活用を促すことへの課題が見えた」と報告している。社会との関連で、統計学を挙げる傾向は、これまでの数学教育の様々な研究の中で報告されている。しかしながら、統計的データとプログラミングについての実践研究はほとんど見られない。

石橋(2023)は、こうした取り組みは、新学習指導要領で取り上げている「学びに向かう姿勢」にあたると述べており、生徒一人一人の学びを支え、広げてきた授業の取り組みが個別最適な学びの実践の一つであるとしている。

パーソナルコンピュータの急速な普及

COVID-19の流行により、1人1台のPC/タブレットの環境が、GIGAスクール構想(GIGA: Global and Innovation Gateway for All)を立ち上げた時期のロードマップよりも早く実現しようとしている。GIGAスクール構想は、Society5.0時代を生きる子どもたちにとって教育におけるICTを基盤とした先端技術等の効果的な活用が求められることから始まっている。

活用として「調べ学習」にツールとして情報検索・活用がある。鹿野(2021)は、「協働的な学びも、個別最適な学びも情報端末が手元にあることが前提である。GIGAスクール構想により、小中学校はこれを達成し、高校もそれに続いている。GIGAスクール構想と合わせて情報活用能力の育成が適切に行われることにより、すべての教科に良い影響が出るようになるだろう。」と述べている。

活用として、プログラミング教育がある。また近年、プログラミング教育に対する関心が高まっている(福井, 2023)。プログラミング教育は小学校から急速にその学習すべき内容が強化されつつある。次項で検討を行う。

教科学習とプログラミング教育

教科教育において、小学校では、2020年度から新学習指導要領が全面実施されている。小学校プログラミング教育の手引きにおいては、「プログラミング的思考」を育むこと、「プログラミングの働きやよさ、情報社会がコンピュータ等の情報技術によって支えられていることなどに気付くこと」が挙げられている(文部科学省, 2020)。コンピュータ等を上手に活用してよりよい社会を築いていこうとする態度などを育むことが求められている(吉田・篠田・松本, 2021)。しかしながら、数学科においては、中学校学習指導要領によれば、プログラミング的思考に関する記述はなく、コンピュータや情報通信ネットワークなどを適切に活用し、学習の効果を高めるようにすることが記されている(文部科学省,

2017a)。中学校におけるプログラミング的思考は、中学校技術科の情報の技術においてプログラミングが取り上げられている。また、高校においては、情報科において、プログラミングが取り上げられている。

中学校数学教育で、プログラミングを取り入れた実践研究は少ない。吉田ら(2021)は、中学校数学科における ICT 活用能力の基礎となる「プログラミング教育」について整理し、中学の「連立方程式の利用」を題材に、通常授業における CT(コンピュータショナル・シンキング)」を意識した授業展開を報告している。その中で、プログラミング的思考は、プログラミングの考え方にもとづく論理的思考であり、次の表 1 にあるような手順で示される問題解決の思考方法であると紹介している。

Table1 プログラミング的思考

1	課題を理解する
2	課題を解決するための要素を挙げる
3	要素を記号で表す
4	要素と要素を結ぶ(シーケンシャル処理)
5	解決されたかチェックする

その上で、吉田ら(2021)は、この 5 つの手順の特徴が、作業的要素を多く含んでいることを挙げている。重要な活動は第 2 項目と第 5 項目と指摘し、文部科学省 IE-School 事業報告書(2017b)によれば、実践事例において、グループワークが取り入れられており、多様な意見を取り入れながら試行錯誤を繰り返し、課題を解決しているケースが多くみられている。

中学校学習指導要領(2017a)数学には、「プログラミング的思考」に関する記載がなく、小学校における学習活動を例に挙げるにとどまっている。プログラミングに関しては、技術・家庭科(技術分野)においての「計測・制御に加えて、双方向性のあるコンテンツに関するプログラミングやネットワークやデータを活用して処理するプログラミング題材として扱うことが考えられる」と記述がある。

高等学校学習指導要領の数学(2017c)には、「小学校の算数科においても、時代を超えて普遍的に求められる力であるプログラミング的思考を身に付けることが重要であると考えられる。そのため、プログラミング的思考と、算数科で身に付ける論理的思考とを関連付けるなどの活動を取り入れることが有効」と記述され、中学と同様に、小学校の算数で培ったプログラミング的思考を関連付ける活動を取り入れるとしている。

中等数学とプログラミング教育

中学校では技術・家庭科で、高等学校では情報科で学ぶことにより、数学教育の中にプログラミング教育が導入されることはすぐには始まらないと考えられるが、前項の検討に

より、論理的思考を活かした題材の中でプログラミング教育を活用していく実践研究は必要であると考えます。

なお、本年度の後半に、筆者は課題別学習「データから考える」中で、ドローンを用いたプログラミング教育に取り組んでいる。本校の課題別学習とは、総合的な学習の時間、総合探究の時間の位置づけであり、3年、4年(本校は中等教育学校でありそれぞれ中学3年、高校1年に相当する)に講座を個々の生徒が選択をして受講するカリキュラムとなっている。1講座あたり、18名程度の少数で、かつ、自己選択したもの、かつ、異学年での協働の学びが特徴である。

ドローンはDJI社製のtello eduを用いている。Scratchによる簡単なプログラミングからPythonを用いたプログラミングを扱っている。本来の総合的な学習の時間、総合探究の時間に生徒が主体的に取り組むことを尊重して、Scratchを用いたプログラミングの実践、Pythonを用いたプログラミングの実践を生徒が主導して提示して仲間と実践してその結果、上手くいかないことを修正していく取り組みとなっている。次年度の論集で活動の記録をまとめたいと考えている。

今後の課題

中等数学にプログラミング教育を活かした実践研究

現在筆者が取り組んでいるような、中等数学におけるプログラミング教育の実践及びその教材開発が必要となるであろう。その上で、論理的思考、批判的思考態度などがどのように育まれていくのかの検証も必要になってくると考えられる。

教員の資質育成

佐藤(2021)は、前述のとおり、一人一人の児童生徒は、それぞれ能力、適性、興味・関心、性格等が異なっており、知識、思考、価値、心情等も同一ではないと指摘し、教師は個々のそうした特性等を十分理解し、それに応じた指導を行う必要があり、指導の内容は方法の工夫改善を図ることが求められると指摘している。しかし、これだけ多くの児童生徒に対応できるように大学の教職課程で育成ができているかと言えば残念ながら「全くできていない」と断言せざるを得ない状況である。

教員の仕事、教職は専門職である(ILO/UNESCO, 1966)といわれるが、実際の多忙な勤務の中でこうした資質を育成するには限界があるといわれるが、教員の負担にならない形で資質育成、向上が進むような検討が必要である。

引用文献

中央教育審議会 2021 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)

福井真二 2023 ドローンを用いたプログラミング教育のための教材の開発 愛知教育大

- 学研究報告, 自然科学編, 72, 15-21.
- ILO / UNESCO 1966 「教員の地位に関する勧告」
- 石橋太加志 2023 個別最適な学びと令和の日本型学校教育の課題—中等教育の数学教育について—東大附属論集, 66, 50-53.
- 鹿野利春 2021 新学習指導要領で育む情報活用能力 コンピュータ&エデュケーション 51, 14-19.
- 文部科学省 2017a 中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説(数学編)
- 文部科学省 2017b 情報教育推進校(IE-School)調査研究歩成果報告書 内田洋行
- 文部科学省 2017c 高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)
- 文部科学省 2020 小学校プログラミング教育の手引き(第 3 版)
- 文部科学省 2021 学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料
- 佐藤正志 2021 「個別最適な学び」について考える 週刊教育資料, 1612, 35-37.
- 椎名美穂子・藤井克哉 2022 教員養成系大学の数学教育における統計知識の活用促進に関する一考察—短 J 級によるデータサイエンス力へのアプローチ—畿央大学紀要, 19(1), 33-44.
- 吉田賢史・篠田有史・松本茂樹 2021 中等教育の数学におけるプログラミング的思考—どのように数学的思考をプログラミングにつなげるかを考える—コンピュータ&エデュケーション, 51, 39-45.

非定型問題解決における知識利用についての検討

稲村 建

和文要旨

本研究では、特定の非定型問題解決に利用可能な数学的知識やその知識の獲得の仕方が、その非定型問題解決に対してどのように作用するかについて、調査課題を用いた実証的検討と、その調査課題を利用した授業による実践的検討を行うことを目的とした。結果として、知識の獲得の仕方の違いによってその知識を正しく利用できるかどうかになぜかな違いが生じ、また、その知識を獲得することによって日常的知識の利用が抑制されることが見出された。調査課題を利用した授業においては、その日常的知識が授業展開の中心的な役割を担っており、知識学習を事前に行わなかったクラスにおいても活発に学びが展開されていた。これらの結果を踏まえ、数学の学習における知識学習の在り方について考察を行った。

キーワード：非定型問題，数学教育，いろいろな関数，知識利用

第1章 問題と目的

第1節 非定型問題

数学の学習において、決まりきった計算方法や手続きを獲得し、それらを速く正確に実行できるようになることや、それらを応用して特定の問題解決が行えるようになることが目標とされることがある。このような、解決方法やそのための手続きが定まっているような問題は定型問題と呼ばれる一方で、それらとは異なる性質を持つものとして非定型問題がある。非定型問題の定義として確立されたものはみられないが、例えば OECD(2014 篠原・篠原・裊岩訳 2015)では「複雑で見慣れない非定型的問題」の特徴として、数学の情報が必ずしも明らかな形で示されていないことや、自身の持つ知識や数学的プロセスに基づいた意思決定が必要であること、仮定の選び方によって正答が複数あり得ることなどが挙げられている。一方藤村(2012)では、非定型問題について「解や解法が多様であるような問題で、さまざまな知識を組み合わせることで解決可能なもの」と説明されており、多様性という特質が見出される。また日本の数学教育においては、オープンエンドアプローチとして非定型問題を利用した授業アプローチが提唱されており、そこでは「正答がいく通りにも可能になるように条件づけた問題」と述べられている(島田, 1995)。ただし数学の授業の中では、問いに対する答えそのものではなく解決過程を要求していると捉え、ここでの正答の多様さには解決過程の多様さも含意されているようである。

非定型問題を解決するうえでは、もちろん、定型的な問題解決とは異なる解決プロセスを経ることとなる。この点について例えば島田(1995)は、現実の世界における問題を数学の世界における数学の理論によって解決しようとするような数学に関係した思考活動を

数学的活動とし、従来の数学授業における数学的活動とオープンエンドな問題における数学的活動とを対比して整理している。従来の数学授業では、現実の世界における問題やその問題における条件や仮説が、あらかじめ教師や教科書によって数学的に言い換えられた段階から出発する。したがってそこから始まる数学的活動は、現実の世界における問題から得られる数学的モデルではなく、疑似的な数学モデルにおいて行われるのであり、そのような疑似的な数学モデルの定着を目指して練習問題等が行われることとなる。一方オープンエンドな問題においては、現実の世界における問題やその問題における条件や仮説を数学的に言い換える過程に多様性があるほか、そこでの問題解決を具体例として一般化を行う過程にも多様性が生ずる。すなわちこれは、定型問題解決が疑似的な数学モデルにおける活動に閉じた解決プロセスであること、対して非定型問題解決が本質的な数学的活動を含み、そうであるからこそ多様な解決プロセスが得られることを意味しているといえるだろう。また Beghetto (2017) は、数学授業における定型問題解決の構造に関して、創造性の観点から次のように分析をしている。すなわち、定型問題解決では、教師によって想定されている解が得られているかどうかと、教師によって想定されている方法が用いられているかどうか、この 2 つの要素の積によって、生徒の理解度が規定されることとなる。そこでは解や解法における生徒の独自性は排除され、独自性と生徒の理解は相容れないものとして位置づけられることとなる。したがって定型問題解決においては、生徒が独自の創造的な思考をする機会が与えられないこととなる。

このように定型問題と非定型問題において、その問題解決のプロセスや問題解決構造が異なれば、そこで必要となる能力やその認知プロセスも異なることとなる。非定型問題解決に必要な能力について OECD (2014) では、数学的推論や創造性、コミュニケーション能力、メタ認知などの様々な能力が挙げられている。また藤村 (2012) は心理学的観点から、定型問題解決の認知プロセスを手続き的知識やスキルの適用として、非定型問題解決の認知プロセスを概念的理解やそれに関連する思考プロセスの表現として区分している。特に後者について、その問題解決のためには多様な知識が利用可能であり、また、多様な解法によって解決することが可能であるわけだが、そこでは利用され得る知識や解法についてどのような既有知識や概念を問題解決者が保持し、そしてそれらを利用し表現できるかが反映されるということになる。

第 2 節 非定型問題と知識

先述のように、非定型問題解決には個々の学習者の有する多様な既有知識が反映され、さらにそれらの知識が利用される過程においては創造的な過程も含まれている。すなわち、非定型問題が単に解や解法が多様に存在し得る問題であるということが重要なのではなく、その問題を解決する学習者によって多様性が生み出されていると捉えることも可能であり、学習者に対して非定型問題解決を導くような問題であるかどうか重要な点となるだろう。逆に言えば、解や解法が多様に存在する非定型問題であっても、生徒の知識状況によってはその問題に対する非定型問題解決が繰り広げられない可能性がある。この点について例えば創造性研究の観点からは、創造性は知識の吸収がなければ発揮されないことが従前より

指摘されており、先述の Beghetto (2017) においても、非定型問題の価値が語られる一方で定型的な知識の重要性も強調されている。

このように非定型問題解決において学習者の知識が重要な役割を果たす一方で、学習者が特定の非定型問題解決に有効な知識を持っているからといって、必ずしもそれが適切に課題解決に利用されるとは限らないことも事実である。学習した知識や方略が他の新規な課題に対して適用されにくいことは、学習の転移の困難として多くの心理学的研究が行われてきている (e.g., 寺尾,・楠見, 1998)。さらに工藤他 (2023) では、金属一般において成立する知識として学習されたルールが、未知の金属に対しては適用されにくいという「知識適用における既知性効果」を指摘している。そこでは特に、事例の要約としてのルールの機能を強調した学習よりも、未知の事例に対する予測としてのルールの機能を強調した学習において既知性効果が抑制され、未知事例に対するルール適用が促されたことが報告されている。このように、知識の転移や利用が簡単には生じないというだけでなく、その知識をどのように獲得すべきであるかという点が重要であるといえる。

非定型問題解決を通じた授業において利用される既有知識について後藤 (2023) では、等比数列という数学的な既有知識とものの跳ね方という日常経験における既有知識とを対比し、日常的な事象や数学外の事象の知識の関連づけの有効性が見出されている。非定型問題解決における本質的な数学的活動 (島田, 1995) としての側面を鑑みれば、数学的な知識に留まらない多様な知識の利用を促すことは、非定型問題の本質的特徴であろう。したがって非定型問題解決における知識利用は、先述の知識の転移や利用についての研究のような、既習の学習事項の転移や利用としてだけでなく、より広い意味での知識の利用として捉える必要があるだろう。

第3節 本研究の目的と仮説

このように考えたときに、特定の非定型問題解決に利用可能な数学的知識やその知識の獲得の仕方は、より広い意味での知識の利用に対してどのように作用するのであるだろうか。本研究ではこの点について検討するために、3つのクラスで異なる授業過程を用意し、非定型問題解決において利用される知識の比較を行う。ひとつは、ある数学的知識が一般的事実として明示的に伝達され、その知識に関する問題解決を通して知識学習を行うクラスである (知識獲得クラス)。もうひとつは、問題解決を通してその数学的知識について探索的に学習を行うクラスである (知識探索クラス)。そして最後に、そのような数学的知識についての学習の授業を実施しないクラスである (未習クラス)。

本研究は、中学校第3学年の数学における関数の単元のうち「いろいろな関数」において行う。本単元を選択した理由としては、「いろいろな関数」としてどのような関数を題材とするかについて自由度があり、生徒らにとって未知の数学的知識が利用され得る非定型問題解決の状況を生じさせることが容易であることによる。その題材としてここでは、本来は高等学校数学Ⅱにおいて学習される「三角関数」を用いることとし、本研究における「非定型問題解決に利用可能な数学的知識」とは「三角関数のグラフの形状」を対象とする。ただし後述のように、生徒に対して提示するのは「三角関数のグラフの形状」では

なく、「観覧車の高さの時間変化についてのグラフの形状」である。本題材は、本研究の対象校で用いている教科書においては「いろいろな関数」の題材としては取り上げられていない題材であり（藤井他, 2021），その意味でも生徒らにとって未知性が高いといえる。

先述のように本研究の目的は、非定型問題解決において、その解決に利用可能な数学的知識やその知識の獲得の仕方が、より広い意味での知識の利用に対して与える影響について実証的に検討することである。それに加えてここでは、その非定型問題解決についての共有と比較検討の場面を授業として実施し、どのような学びが展開されるかについて実践的な検討を行うことも目的とする。

ここで、非定型問題解決における知識利用についての実証的検討における仮説について述べる。本研究では先述のように、三角関数のグラフの形状についての知識学習を行うクラス（知識獲得クラスと知識探索クラス）と行わないクラス（未習クラス）を用意する。学習の転移の困難があるとはいえ、後述のように本研究における調査課題は、事前学習の課題と全く同じ題材を用いている。したがって、三角関数のグラフの形状についての知識学習を行う方が、そうでないよりも三角関数のグラフを調査課題に対して利用すると考えられる（仮説 1）。ただし、知識獲得クラスと知識探索クラスとの違いから三角関数の利用にどのような差が表れるかについては不明であるため、探索的に検討を行う。また、三角関数のグラフの学習はその知識の利用を方向づけるものとしても機能することが考えられ、日常的知識をはじめとした広い意味での知識の利用を妨げる可能性がある。このことから、未習クラスの方が他のクラスよりも、三角関数のグラフに限定されないより広い意味での知識の利用が多いことが予想される（仮説 2）。

第 2 章 方法

第 1 節 研究対象および実施時期

国立大学附属中等教育学校の第 3 学年の 3 クラスを対象とし、9 月下旬に実施された。本研究は通常の授業の一環として実施したものであるが、後日、授業内で使用したワークシートの記述や授業の録画データを研究利用することについて、書面により同意を得た。同意を得られなかった生徒については調査課題や発話記録の分析対象から除外した。

単元「いろいろな関数」の学習としては、本実験授業の前に「折り紙から作った箱の体積を最大化する」というテーマで、結果として 3 次関数となるような題材を学習している。また、今年度の第 3 学年での数学の授業においては、2 次方程式と 2 次関数を相互に関連づけながら学習しており、高等学校数学 I で扱う判別式は扱っていないものの、解が存在しない可能性も含めて一般の 2 次方程式および 2 次関数として学習している。そのため、方程式と関数を関連づけて捉えることにはある程度親しみがあると考えられる。加えて、三平方の定理については平方根と併せて学習しており、特徴的な直角三角形の辺の長さを求めることは既習である。

第 2 節 調査課題

本研究において調査課題として用意した非定型問題は、小田切（2013）の観覧車の高さ

についての課題を参考とした。Figure 1 は、実際の授業において用いたワークシートに記載された調査課題である。ただしここでの問題文には記載されていないが、実際には「2人は24分後に同時に観覧車を降りる」という問題設定にしている。これは、授業冒頭における生徒との対話により、「観覧車を1周で降りるわけではない」「同時に降りることができるのは何分後か？」といった点から問題状況の確認を行うことを意図したものである。

1周するのに8分かかる観覧車と、12分かかる観覧車に、2人がそれぞれ同時に乗り込んだ。2つの観覧車はどちらも半径20mということにする。さて、相手よりも高い位置にいられる時間が長いのはどっち？

Figure 1 調査課題

本調査課題は、実質的には「三角関数を含む不等式」の問題である。すなわち、2人が乗り込んでからの経過時間を x (分)としたとき(ただし $0 \leq x \leq 24$)、以下の不等式を満たす x の範囲を求め、判断するという問題である。

$$20 - 20 \cos\left(\frac{x}{8} \cdot 2\pi\right) \geq 20 - 20 \cos\left(\frac{x}{12} \cdot 2\pi\right)$$

しかし、この課題を解決するためには必ずしも上記のような不等式として問題解決をしなければならないわけではない。例えば各時刻における高さを表にまとめたり、それを元に関数のグラフを作成したり、そのような視覚的な情報を元におおざっぱな評価により解決に至ることが可能である。さらには、各時刻における高さなどの情報を厳密なものとして求めることができなくとも、絵や図を描くことによって、どちらが高い位置にいるかを判断することも可能である。

いずれにしても、本調査課題は中学3年生の「いろいろな関数」の題材として、観覧車の高さの時間変化を関数として捉えることによって整理し、問題解決を行うことを意図したものである。その際、観覧車の高さの時間変化のグラフがどのような形状であるかについては、生徒にとっても大きな関心ごとであることが推測され、それが本研究における焦点となる数学的知識である。

本調査課題は、1時間の授業の前半を学期末の諸連絡に用い、後半の30分程度の時間を利用して実施された。このうち前半15分程度を個人で取り組み、後半15分程度をグループの活動として取り組んだ。したがって、グループ内で共有された意見も本調査課題に対する生徒の記述として混在することとなるため、結果の解釈においては注意が必要である。

第3節 知識学習

先述のように、知識獲得クラスと知識探索クラスは、上記の調査課題に取り組む直前の授業において、観覧車の高さの時間変化のグラフについての学習を行う。そこで用いられた両クラスの課題はFigure 2の通りであり、本授業については両クラスともにグループを

単位として生徒らの活動を中心にして行われた。

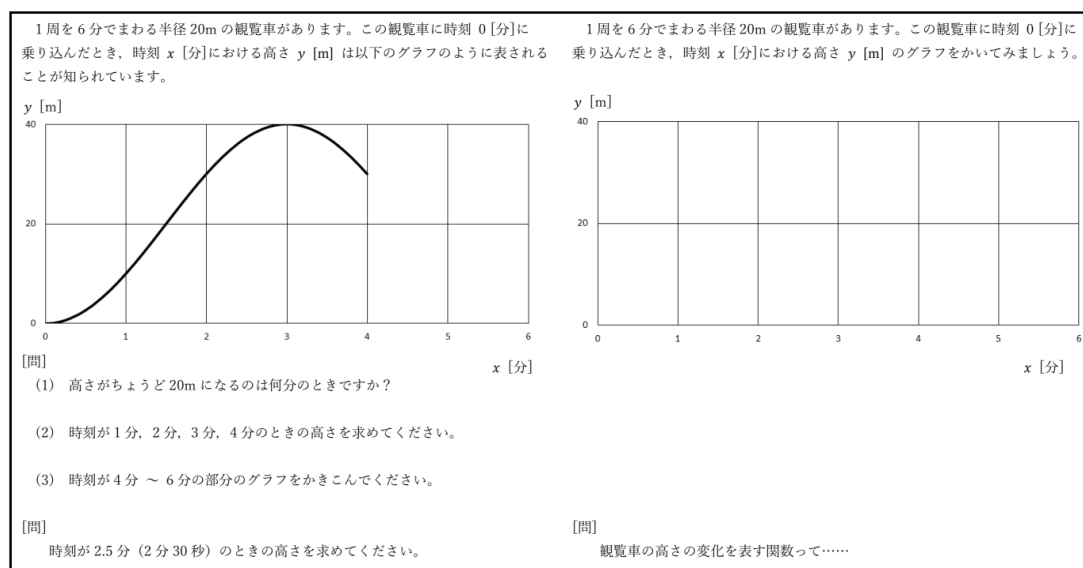


Figure 2 知識学習時の両クラスの課題 (左：知識獲得クラス、右：知識探索クラス)

知識獲得クラスにおいては、三角関数のグラフの形状が途中までではあるものの明確に示されており、三平方の定理を用いて直角三角形の辺の長さを求めることができれば調べることができる高さについての問題を用意した。したがって、本研究の焦点の数学的知識である三角関数のグラフの形状が知識として明示的に伝達され、その知識を支える重要な問題を通して学習を行うという形式になっている。

一方知識探索クラスにおいては三角関数のグラフの形状は示されておらず、また、そのグラフの形状を判断するための足掛かりとなるような、各時刻における高さを求めさせるような問題も用意されていない。ただし、観覧車の高さの変化を表す関数のグラフにはどのような特徴があるかということについて、問題として及び教師からの発問として要求した。これによって、観覧車の高さの変化がどのようなグラフとなるかという問題解決を通して、三角関数のグラフの形状についての知識を学習する形式になっている。

最後に、未習クラスにおいてはこれら知識獲得に相当する授業は行われなかった。この実験計画については、時間割の都合により授業時数が元々1時間少なくなるクラスを未習クラスに割り当てている。

第4節 共有と比較検討の授業

調査課題を実施した次の授業において、調査課題の共有と比較検討を行う授業を実施した。その際、前時で収集した調査課題にあらかじめ筆者が目を通し、共有を行うものを決定した。授業の冒頭に該当生徒には黒板に自身の考えを記すよう伝え、生徒らが書き終えてから共有を行った。共有はいずれのクラスも、生徒本人による説明、その考えについての教師からの発問を繰り返す形で行われた。また、共有された考え方に対して「どれが一番いいか」といった序列化を行う発問は行わず、それらの考え方同士の関係性についての

発問を中心に行った。

本授業は教室後方よりカメラを用いて撮影を行い、クラス全体に向けた発話を中心にトランスクリプトを作成し、授業過程の分析に用いた。

第3章 結果

結果の分析は、まず、調査課題に対して三角関数のグラフの形状についての知識をどのように利用しているかについて分析を行い、クラスごとの比較を行った。その際、知識獲得クラスや知識探索クラスに所属しているが、前時の知識学習授業に欠席をしている生徒が数名おり、そのような生徒は未習クラスの生徒として分類した。結果として調査課題の分析対象者数は、知識獲得クラス 30 名、知識探索クラス 33 名、未習クラス 36 名であった。続いて、そこで得られたクラス間の差異を着眼点として、共有と比較検討の授業においてどのような学びが展開されているかについて分析を行った。

第1節 調査課題

調査課題に対して関数のグラフを考えることにより取り組んでいた生徒は、知識獲得クラスで 30 名中 26 名 (87%)、知識探索クラスで 33 名中 20 名 (61%)、未習クラスで 36 名中 24 名 (67%) であった (Table 1)。ただしここでの関数のグラフは、必ずしも三角関数としてのグラフの形状であるとは限らない。

そこで、生徒らが本調査課題に対して用いている関数のグラフの形状を分類すると、主に次の 3 種類に分類された。まず三角関数のグラフであるが、これは最も高い点と最も低い点において丸みを帯びた形状であり、全体として直線的な形状を意図していないと思われるものを「三角関数」として分類した。続いて、最も高い点においては丸みを帯びた形状であるが、最も低い点においては折れ線としての形状を持つ、上に凸の 2 次関数の連続としてかかれたグラフである。また、逆に下に凸の 2 次関数の連続としてかかれたものもみられたため、これらをまとめて「2 次関数」として分類した。最後に、1 次関数の連続としての折れ線の形状であるグラフであり、ただしこれには、定規を使用していないために視覚的には直線にはなっていないものや、基本的には直線を意図していると考えられるが最も高い点や最も低い点においてのみ丸みを帯びた形状になっているものもあり、これらをまとめて「1 次関数」として分類した。また、これら 3 つの分類に基づいた際、ひとりの生徒が複数種類の関数のグラフを作成する場合もみられた。

この分類に基づき、「三角関数」として分類される関数のグラフを考えることにより調査課題に取り組んでいた生徒数は、知識獲得クラスで 30 名中 17 名 (57%)、知識探索クラスで 33 名中 17 名 (52%)、未習クラスで 36 名中 8 名 (22%) であった (Table 1)。関数のグラフを用いていない生徒、「三角関数」以外の関数のグラフを用いている生徒、「三角関数」のグラフを用いている生徒の 3 つの人数比について χ^2 検定を用いたところ、有意であった ($\chi^2_{(4)} = 17.15, p < .01$)。下位検定 (Bonferroni 法による多重比較) の結果、知識獲得クラスにおいて関数のグラフを用いなかった生徒数が少なく ($p < .05$)、知識探索クラスにおいては「三角関数」以外の関数のグラフを用いた生徒が少なかった

($p < .01$)。また、未習クラスにおいては「三角関数」のグラフを用いた生徒が少なく($p < .01$)、「三角関数」以外の関数のグラフを用いた生徒が多かった($p < .01$)。したがって、未習クラスにおいて「三角関数」のグラフの利用が少ないものの、知識獲得クラスと知識探索クラスにおいて差は見られなかったといえる(結果 1-1)。また、関数の種類を考慮しない場合には、知識獲得クラスにおいて関数のグラフを用いる生徒が多かったといえるだろう(結果 1-2)。さらに、「三角関数」以外の関数のグラフは未習クラスで多く用いられ(結果 1-3)、知識探索クラスではあまり用いられなかった(結果 1-4)。

Table 1 各クラスにおける関数のグラフの利用

	生徒数	関数のグラフの有無		
		なし	あり：グラフの種類	
			「三角関数」 以外	「三角関数」
知識獲得クラス	30	4* (8.8)	9 (8.5)	17 (12.7)
知識探索クラス	33	13 (9.7)	3** (9.3)	17 (14.0)
未習クラス	36	12 (10.5)	16** (10.2)	8** (15.3)
検定結果		$\chi^2_{(4)} = 17.15, p < .01$		

注) カッコ内の数値は期待度数を表す。* $p < .05$, ** $p < .01$

しかし本調査課題においては、必ずしも「三角関数」の利用のみが適切な関数の知識の利用であるとは限らない。実際、未習クラスにおいて「1 次関数」をかいている生徒の記述をみると、該当者 13 名(「一次関数」以外のグラフも併せて書いている生徒も含む)のうち 8 名の生徒は、グラフの縦軸が高さではなく円周上の長さや角度であった。事実、このような円周上の長さや角度が縦軸であれば、その時間変化のグラフは折れ線となる。また、1 名の生徒は「上下するだけのアトラクションがあったら」として折れ線のグラフを作成している。このように未習クラスにおいては、別な数量に着目したり別な状況を考えたりすることによって、既知の関数である「1 次関数」として問題解決をしようとしていた生徒が多くいたことがわかる。

このことから、「関数を利用する」という数学的な知識利用において、それが「三角関数」であるか否かだけでなく、その知識利用が適切なものであるか否かを考える必要があるだろう。そこで、調査課題に関数のグラフを利用していた生徒について、「三角関数」として高さの時間変化を考えていたり、「1 次関数」として円周上の長さや角度の時間変化を考えていたりするような、正当な関数のグラフの利用をしている生徒数と、正当ではない形で関数のグラフを利用している生徒数を考える。各クラスにおけるそれぞれの生徒数は Table 2 の通りであった。 χ^2 検定を用いたところ有意傾向であり($\chi^2_{(2)} = 4.78, .05 < p < .10$)、参考までに下位検定(Bonferroni 法による多重比較)を行ったところ、知識探索クラスにおいてのみ、正当な関数のグラフの利用が多く、そうでない人数が少なかった(結果 1-5)。ただし、「1 次関数」として適切に関数を利用していた生徒は知識獲得クラスにはおらず、知識探索クラスにおいても 1 名のみであった。

Table 2 関数利用の正誤

	関数利用 生徒数	関数の正誤	
		正	誤
知識獲得クラス	26	17 (18.6)	9 (7.4)
知識探索クラス	20	18* (14.3)	2* (5.7)
未習クラス	24	15 (17.1)	9 (6.9)
検定結果	$\chi^2_{(2)} = 4.78, .05 < p < .10$		

注) カッコ内の数値は期待度数を表す。* $p < .05$

未習クラスにおいて多くみられた「1次関数」としての課題解決は、1次関数的な変化をする数量である角度や円周上の長さが、観覧車の高さとは比例するわけではないものの関連し、「角度が大きければ高い位置にいる」という2量の関係性に基づくものである。これは、三角関数や三角比についての学習をしていない中学3年生にとって、あくまで日常的知識に基づく認識であると考えられる。そこでここでは、この知識を「角度や円周上の長さとは高さとの関係性」と呼ぶことにする。この知識は関数のグラフを用いた考え方だけでなく、表を用いた考え方や、同じ高さになる時刻を方程式によって求めるような考え方においても利用し得るものである。そこで、調査課題に対して「角度や円周上の長さとは高さとの関係性」という日常的知識を利用している生徒数とそうでない生徒数を考え、そうでない生徒数との比を3つのクラスで比較した(Table 3)。ただし、先述の未習クラスにおける「上下するだけのアトラクションがあったら」の生徒については、この日常的知識の利用としては分類されない。 χ^2 検定を行ったところ有意な差があり($p < .01$)、日常的知識の利用は未習クラスにおいて多く、知識探索クラスで少なかった(結果2)。

Table 3 日常的知識の利用

	生徒数	日常的知識の利用	
		あり	なし
知識獲得クラス	30	5 (7.0)	25 (23.0)
知識探索クラス	33	3* (7.7)	30* (25.3)
未習クラス	36	15** (8.4)	21** (27.6)
検定結果	$\chi^2_{(2)} = 11.29, p < .01$		

注) カッコ内の数値は期待度数を表す。

* $p < .05$, ** $p < .01$

注) 「日常的知識の利用」は、「角度や円周上の長さの
高さとの関係性」に基づく考え方の利用を表す。

第2節 共有と比較検討

共有と比較検討を行う授業において各クラスで共有された考えはTable 4の通りである。

まず、「三角関数」のグラフを利用した考えは知識獲得クラスと知識探索クラスにおいて共有されている。未習クラスにおいて「2次関数」のグラフを利用した考えを共有した生徒は、「三角関数」のグラフと「2次関数」のグラフの両方を調査課題に対して用いて

おり、授業者である筆者は、その生徒が「三角関数」のグラフを共有すると考えて取り上げたものである。

また、知識獲得クラスと知識探索クラスにおいて共有された「三角関数」のグラフを用いた考えは、単に「三角関数」のグラフをかくというだけではなく、それを元にうまく結論を得ている。というのも、「三角関数」のグラフをかくことによって状況が整理される一方で、そのグラフの交点が簡単に求められるわけではない。これらの生徒は、その求めることのできない交点の位置をおおよそその値で表したり、不等式を用いて一方が高い時間を評価したりと、工夫によってその困難を克服している。この工夫は他の生徒らにとって容易に理解できるものではないと考えられたため、「なぜ最初の 4 分間は一方が高い位置にいるといえるのか」といった発問を通して、考え方への理解を深めた。

Table 4 各クラスで共有された考え

クラス	種別	内容
知識獲得 クラス	「三角関数」の グラフ	「三角関数」のグラフを作成し、どちらが高い位置にいるかについて、「A の観覧車が一番上に行くまでは A の方が上」という形で位置関係を整理し、一方が高い時間をおおよそその値で求め、結論を得ている。
	角度の表	各時刻における角度の表を作成し、それぞれの時刻においてどちらが高い位置にいるかも併せて表にまとめている。角度の値は 180 度で折り返す形になっている。
	「1 次関数」の グラフ	「上下するだけのアトラクションがあったら」として、「1 次関数」のグラフを作成している。これを元に各区域の時間を長さで比較し、結論を得ている。
	円周上の長さの 方程式	観覧車が円周上を進む速度を求め、それを元に円周上の長さについての方程式を作成し、最初に同じ高さになる時刻を求めている。
知識探索 クラス	「三角関数」の グラフ	「三角関数」のグラフを作成し、一方が高い位置にいる時間を不等式により評価することで、結論を得ている。
	高さの表	各時刻における観覧車の高さを、直角三角形と三平方の定理を用いて求め、それを表にまとめている。
	角度の表と 「1 次関数」の グラフ	各時刻における角度の表を作成し、さらにそれを元に「1 次関数」のグラフを作成している。また、表では高い位置にいる方に印がつけられ、そこから結論を得ている。角度の値は 180 度で折り返す形になっている。
	「2 次関数」の グラフ	「2 次関数」のグラフを作成し、観覧車の高さがどのように変化しているかについて整理している。
未習 クラス	「1 次関数」の グラフ	円形の観覧車を最も高い点で切り、直線として広げた状況を考え、それを「1 次関数」のグラフとして表現している。
	角度の表	各時刻における角度の表を作成し、それぞれの時刻において高い位置にいる方に印がつけられ、結論を得ている。角度の値は 360 度で 0 度に戻る形になっている。
	円周上の長さの 方程式	観覧車が円周上を進む速度を求め、それを元に円周上の長さについての方程式を作成し、最初に同じ高さになる時刻を求めている。

注) クラス内での表記の順序は、共有を行った順序に合わせている。

Table 5 未習クラスにおける発話記録

番号	発話者	発話内容					
1	T	質問なんですけど、S1 さんがやってくれたこと。あれ、表を作ってるわけでしょ？ ってことはグラフにできるでしょ？					
2	S2	できる。					
3	T	あれはどっち？					
4	S2	どっちでもいいでしょ。					
5	S1	左（「三角関数」のグラフのこと）					
6	T	S3（「三角関数」）と S4（「1 次関数」）どっちと同じものが出来上がる？					
7	S	11S5 えーっと S3 じゃなくて……右とおんなじものができる。					
8	S2				S3 だね。		
9	S6				なんで？		
10	S2	12S4 おんなじことやってる。					
	全体	13S1 ああそっか。					
	全体	(ガヤガヤ)					
14	T	S1 さんがやってくれたあの表を、グラフにした場合は、どっちのグラフが出来上がるの？					
15	S6	S4, 右。					
16	S	S4。(複数人から声が上がる)					
17	T	右？（「1 次関数」） 左？（「三角関数」）					
18	S	右。(複数人から声が上がる)					
19	T	なぜ？					
20	S7	一定の時間で……あ、一定の時間？					
21	S5	円周上を移動しているものとして……。					
22	T	円周上を移動……あー、なるほどね。					
23	S5	円周上を移動した距離として。					
24	T	あー、そっかそっか。さっき S4 が、これを、まるいやつを、まるいやつをこうしたんだよね。					
25	S4	バカーン。					
26	T	バカーンって。これを、こうしたって言ってただけけど。じゃあこれも結局一緒だねということかな。円周上を動いてるんだから。					
	(中略)						
27	T	改めて確認なんだけど、S4 は縦軸なんだったっけ。					
28	S	距離。					
29	S2	距離ってか、円周。					
30	T	円周。あ、円周か。縦軸が円周で……。まあまあ、円周関連ですかね。じゃあ S1 さんの縦軸は何なの？					
31	S2	角度。					
32	T	縦軸は角度、と。……これさあ、これさあ。ってことはさあ。あれ、S1 さんと S4 のがおんなじグラフなんでしょ？ ってことは、円周と角度って同じものってこと？					
33	S8	いや？					
34	S2	違うだろ。					
35	S8	あー、え、でも一緒じゃない？					
36	S5	え、比例するものですね。					
37	T	比例するもの……？					
38	S9	あの一、多分、びゅーんってするのが面倒臭えから簡略化してるだけなんですよ。					
39	T	簡略化してる……？					
40	S8	え、だって扇型のアレ求めるときにさあ、角度で割るからさあ。似たようなもんじゃないの？ あの人の、扇形があるじゃないですか、扇型。あそこの角度あるじゃないですか。で、ここの、ここの長さが、あの、あれになるんですよ。あんな感じなんです。あそこの角度の、を、求めるときに、円周率を 3 にすれば僕と同じになります。					
42	S1	ああ、一緒一緒。					
43	S2	3 にしなくても一緒だよ。					

注) T は教師、Sn ($n \in \mathbb{N}$) は生徒を表し、添え字のない S は発話者の特定不能な生徒の発話を表す。

注) 発話番号 7~10 と 11~13 は同時に別の集団において行われた発話である。

それに対して未習クラスは、先述のように意図せず「2 次関数」のグラフが共有されたため、実際の観覧車の高さのグラフの形状についての議論が行われた。そこでは、調査課題に対して同様に「2 次関数」のグラフとして考えていた別の生徒が「本当はこうなんじゃない？」としてジェスチャーで「三角関数」の形状を表現し、それを元にして最も低くなる点においても「丸くなる」ことが生徒らによって指摘された。その後、なぜそのような形になるのかについて、同じ速度で回転したときには低い位置において「あんまり高さはでない。けど、真ん中のあたりになったら、高さが出る」ことが生徒の言葉として説明された。ただし未習クラスでは他のクラスとは異なり、この「三角関数」のグラフを用いることによって明確な結論にまでは至っていない。これは、「三角関数」のグラフの形状についての知識を学習していない以上は当然の帰結であるといえるだろう。

続いて前節において未習クラスの特徴として見出された、「1 次関数」のグラフの正当な利用による考え方は、共有と比較検討の場面においていずれのクラスにおいても共有された。それは、知識探索クラスでは先述の 1 名の生徒の考えとして共有されており、また知識獲得クラスでは、先述の「上下するだけのアトラクション」について記述していた生徒が前時欠席のため未習クラスとして分析上分類された生徒であったということから、その生徒の考えとして共有されたものであることによる。これらの「1 次関数」のグラフに対応して、いずれのクラスにおいても角度や円周上の長さについての表を用いた考え方が紹介されている。

例えば未習クラスでは、2つの種類の関数（「三角関数」と「1 次関数」）のグラフと角度についての表を用いた考え方が共有されたのちに、教師によって、この表がどちらの関数のグラフと同一視できるかについての発問が行われた（Table 5に発話記録を掲載する）。この問いは生徒らにとって容易に答えられるものではなく、はじめ生徒らは「三角関数」のグラフと対応すると考える生徒もいた（発話番号 7, 8）。これは、「三角関数」のグラフの曲線的な形状が、円の形状と表面的に結びついていることが原因として考えられる。一方で「1 次関数」のグラフを用いて考えた発表者である S4 は「同じことやってる」と自分の考え方との一致を示し（発話番号 12）、発話記録には掲載されていないが、円形の観覧車を切り広げて直線にしていることをジェスチャーで表現している。これは活発な議論につながり、最終的には教師から「円周と角度って同じものってこと？」という提案がなされた。生徒からは比例の関係性や、角度から扇形の弧の長さを求める計算における類似性が指摘され、これはまさに弧度法につながる見方である。これと類似の議論は知識獲得クラスにおいても行われ、また、「1 次関数」のグラフと角度の表が同一の生徒によって共有された知識探索クラスにおいても、そこでのグラフの形状があいまいなものであったこともあり、「これは直線なのか曲線なのか」という形で議論がなされた。

方程式を用いて同じ高さになる時刻を求める考え方についても、それが「三角関数」としての考えなのか、「1 次関数」としての考えなのかについて確認されることとなった。また、知識探索クラスにおいては方程式の考え方をしていた生徒がおらず共有されていなかったが、「1 次関数」のグラフと表による考え方に触発され、その場で複数の生徒らに

よって角度についての方程式が提案されることとなった。その際、未習クラスや知識獲得クラスにおける円周上の長さの方程式を用いた考え方（Table 4 参照）と同じ方法で考えた生徒に加え、「一次関数」のグラフの交点を連立方程式によって求める方法で考えた生徒もいた。

方程式の考え方は「1 次関数」のグラフに基づくものであり、それによって $x = 4.8$ という結論が得られるわけなのだが、それを踏まえて最後に教師から、「三角関数」のグラフの交点を指して「ここも 4.8 なの？」と発問がなされた。「1 次関数」のグラフの交点の x 座標である 4.8 というのは、「1 次関数」における y 座標すなわち角度や円周上の長さが一致する時刻であることを意味するものである。そして、その時刻において角度や円周上の長さが一致するのであれば高さも一致するはずである。したがってここでも、「角度や円周上の長さ」と高さとの関係性」という日常的知識が活躍する。とはいえこの問いは、生徒らにとって非常に難しい問いでもある。しかしこの問いは活発な議論につながり、例えば未習クラスにおいては、「円周が長ければ長いほど高さも高くなるので……比例じゃないけど、（中略）そこの高さって、合ってなきやいけないのか」という、本質に迫る発言もみられた。

第 4 章 考察

第 1 節 非定型問題解決における知識利用

まず、仮説の検証から行う。結果 1-1 と結果 1-3 から、未習クラスにおいては「三角関数」のグラフを利用した生徒が少なく、さらに「三角関数」以外のグラフを用いた生徒が多かったことから、仮説 1 は支持された。一方で知識獲得クラスと知識探索クラスについては「三角関数」のグラフを用いた生徒数に差がない一方で、結果 1-4 と結果 1-5 からは、関数のグラフを用いている生徒の中で、適切でない形で利用している生徒が知識探索クラスにおいて少ない傾向がみられた。これは言い換えると、知識獲得クラスにおいては適切でない形での関数の利用が比較的多く生じていた可能性がある。このことが、結果 1-2、つまり関数の種類を考慮しない場合の知識獲得クラスにおける関数のグラフの利用の多さにつながっているとも考えられる。したがって工藤他（2023）の指摘するような知識学習の過程の差異による影響は、適切でない形での「三角関数」のグラフの形状についての知識の利用が生じるかどうかという形で現れたと解釈することができるだろう。

続いて結果 2 から、「角度や円周上の長さ」と高さとの関係性」という日常的知識を利用している生徒が未習クラスの生徒らにおいて多くみられた。これは言い換えると知識獲得を行ったクラスにおいてはこの日常的知識の利用が少なかったということになるが、これらのクラスの生徒らが元々この日常的知識を有していなかったとは考えにくい。したがって、「三角関数」のグラフの形状についての知識学習を行うことによって、もともと利用可能であったはずの「角度や円周上の長さ」と高さとの関係性」という日常的知識の利用が抑制されたといえるのではないだろうか。さらに知識探索クラスにおいて日常的知識の利用が少なかったこと（結果 2）から、「三角関数」のグラフの形状についての知識をより

よく学習した知識探索クラスにおいて、なおさら抑制的に働いたと考えることもできる。これらのことから、仮説 2 についても支持されたといえるだろう。ただし、本仮説はどの知識を日常的知識として設定するか依存する。本分析では上記の知識を取り出したものであるが、他の日常的知識についてどのような利用の差異が生じているかについては検討の余地がある。

では改めて、特定の非定型問題解決に利用可能な数学的知識やその知識の獲得の仕方は、より広い意味での知識の利用に対してどのように作用していたのであろうか。本研究では、「三角関数」のグラフの形状についての知識を学習することにより、実際にその関数のグラフの形状に基づいて問題状況を整理することにつながり、中には、未知である交点の位置を不等式によって評価することによって解決にまで至る生徒もみられた。しかし、「三角関数」のグラフの形状という知識は、1 次関数のグラフの形状のように具体的に正確に描画することは困難であることに加え、2 次関数のグラフのように任意の点の座標を調べることが可能ではなく、さらに、算出可能な座標であってもそれが三平方の定理を用いた無理数による表現を必要とする。したがって、特に中学 3 年生段階においては高度な数学的知識であり、その知識を正しく利用することには難しさがあるといえるだろう。知識利用の適切性についての知識獲得クラスと知識探索クラスの差異からは、そのような高度な知識が単に伝達として教授される場合に、適切な形では利用されにくいことを示唆しているといえるだろう。ただし、知識探索クラスでは正確な三角関数のグラフの形状は共有されていないということもあり、中には前時において「下に凸の 2 次関数と上に凸の 2 次関数のグラフを順につなげたもの」と解釈している生徒もみられたため、探索的に獲得した知識の内実については注意が必要である。

一方、「三角関数」のグラフについての知識の学習を行わなかった未習クラスにおいては、観覧車の高さの時間変化のグラフの形状を三角関数のグラフの形状として描画できた生徒は、当然であるが少なかった。しかしながら未習クラスの生徒らには、柔軟に問題状況を捉え、1 次関数的な変化を行う変量に着目することにより適切に関数の知識の利用を行っている生徒が多くみられた。その背景として、未習クラスにおける「角度や円周上の長さや高さとの関係性」という日常的知識の利用の多さが見出されたことは、知識の学習を行わなかったことがむしろ、小田切（2013）や後藤（2023）における数学的知識と日常的知識の関連づけを喚起させることにつながっていた可能性があるといえるだろう。本研究では実際に、調査課題に対する問題解決を元に、共有と比較検討を行う授業を実施している。そこでは、三角関数のグラフの形状を用いた考え方よりもむしろ、「角度や円周上の長さや高さとの関係性」という日常的知識に基づいた「1 次関数」のグラフや表、方程式を用いた考え方が重要な役割を演じていた。先述の通り、「三角関数」のグラフの形状についての知識を学習することにより高度な問題解決が可能になることは確かであるが、そのような高度な問題解決が必ずしも授業を通じた理解において中心的な存在であるとは限らない。ただしこれは、そもそも何を目的とした授業であるのかという点にも関わる問題であるため、良し悪しを一概に述べることはできない。

第2節 実践への示唆と今後の課題

本研究では、非定型問題解決に利用可能な数学的知識についての学習を行うことによって、実際にそれを利用して非定型問題解決に取り組む生徒が多くなる一方で、その学習の仕方によって知識を正しく利用できるかどうかの違いの生じる可能性が見出された。加えて、そのような知識学習を行うことで、それ以外の日常的知識の利用が抑制されることが示唆された。その日常的知識が授業において重要な役割を果たしていたことから、問題解決の前に知識学習をあえて行わないことの正の側面が見出されたといえるだろう。本研究からは、数学の学習における知識の学習の在り方、とくにその順序という面において新たな可能性が提示されたといえる。

ところで、本題材は一部の検定済教科書に掲載されている題材である（池田他，2021）。そこでは「この関数のグラフをかくと、次の図のようになる」として、最も低い点から最も高い点までの「三角関数」のグラフの形状が掲載されている。そのうえで、グラフの続きをかく問いと、「ゴンドラの高さの変化についてどんなことがいえますか」という問いが続いている。したがって教科書上は、本研究における知識獲得クラスに近い状況が設定されているといえるだろう。このことは、複数の教科書において掲載されている階段状の関数でも同様である。そこでは、例として階段状の関数のグラフが描画され、それと同様の形状のグラフとなる関数について、その知識を利用して問題解決を行う問いが設定されている。本研究の結果からは、関数の形状についての知識を与えたうえでの問題解決は、その関数の形状についての知識を適切に利用すること（知識探索クラスの利点）や、そもそも関数のグラフを解決に利用すること（知識獲得クラスの利点）という点については促進的である一方で、その関数についての本質的な理解に迫る授業展開にとっては負の影響を与える可能性がある。ただし先述の通り、その授業を通して何を育むことを目的としているかによっては、関数のグラフを問題解決に利用することそのものの促進が求められる場合もある。どのような順序で知識獲得の機会を用意すべきかについて、目的に応じて判断していく必要があるといえる。

ただし、本研究においては、以下のような問題点もある。まず、調査課題に対する取り組みは、個別だけでなくグループ活動としての取り組みも経由している。もちろんグループでの活動が必ずしもグループ内での同質化を導くわけではなく、個々での問題解決を継続するグループもあり得る。とはいえ、グループでの活動を経由したデータを個々の生徒のデータとして分析していることに分析上の問題があるのは確かであり、検証結果の解釈には慎重を要する。また、知識獲得クラスと知識探索クラスの差異は、前時の授業において用いたワークシートの差異のみであるが、それによって授業展開にどのような差異が生じていたのかについては検討ができていない。加えて、知識獲得クラスと知識探索クラスにおいては、前時の授業における三角関数のグラフの形状についての個々の生徒の知識の獲得状況が、結果を解釈する重要なデータとなり得るため、この点についても検討が不十分であったといえるだろう。そして本研究では、共有と比較検討の授業を経た結果として、それぞれのクラスの生徒らがどのように理解を深化させているのかについては評価が行え

ていない。いずれのクラスにおいても「角度や円周上の長さや高さとの関係性」という日常的知識に基づいた考えが結果的に共有されたことを踏まえると、最終的に理解深化に違いを与えていない可能性もあるため、追加の検討が必要だろう。

以上の課題を踏まえ、本研究から得られた可能性が、他の題材や他の学習者集団において同様に成立するものであるかについて、今後とも検討していきたい。

引用文献

Begetto, R. A. (2017). Lesson unplanning: toward transforming routine tasks into non-routine problems. *ZDM Mathematics Education*, 49, 987-993.

後藤慎弥 (2023). 一般化された数学的概念に関する概念的理解の深化を促進する授業の実証的研究—利用する既有知識の違いに着目して— *教育心理学研究*, 71(3), 190-204.

藤井齊亮・真島秀行 ほか 94 名 (2021). *新しい数学* 東京書籍

藤村宣之 (2012). 数学的・科学的リテラシーの心理学—子どもの学力はどう高まるか— 有斐閣

池田敏和 ほか 47 名 (2021). *中学校 数学 3* 学校図書

工藤与志文・佐藤誠子・進藤聡彦 (2023). ルールの予測機能の教授が課題解決に及ぼす効果—「知識適用における既知性効果」とその解消— *教育心理学研究*, 71(1), 38-50.

小田切 歩 (2013). 高校の数学授業における協同的統合過程を通じた個人の知識統合メカニズム—回転運動と三角関数の関連づけに着目して— *教育心理学研究*, 61(1), 1-16.

OECD (2014). *Critical Maths for Innovative Societies : The role of metacognitive pedagogies*. OECD Publishing (OECD 篠原真子・篠原康正・裴岩 晶 (訳) (2015). *メタ認知の教育学—生きる力を育む創造的数学力* 明石書店)

島田 茂 (1995). *新訂 算数・数学科のオープンエンドアプローチ* 東洋館出版社

寺尾 敦・楠見 孝 (1998). 数学的問題解決における転移を促進する知識の獲得について *教育心理学研究*, 46(4), 461-472

多様な他者ととも生涯スポーツを実践する生徒の育成を目指して ―「スポーツ科学」の授業の実践から考える―

日比 健人

和文要旨

本校の保健体育科は、多様な他者ととも生涯スポーツを実践する生徒の育成を目指している。このような生徒を育成すべく、必修の体育の授業に加えて、学校設定科目「スポーツ科学」を6年時に設置している。本稿では、筆者が担当した2022年度と2023年度の「スポーツ科学」の授業の実践報告を通して、生涯にわたってスポーツや運動に携わる生徒の育成には何が必要かを考えたい。

キーワード：生涯スポーツ・保健体育・身体・心

第一章 学校設定科目「スポーツ科学」の授業の概要

本校の保健体育科では、学校設定科目として「スポーツ科学」を6年生（高校3年生に相当）に2単位設けている。この「スポーツ科学」は、平成12年に指定された研究開発時、保健体育科の教育課程を見直した際に設定された。なぜこの「スポーツ科学」の授業が設定されたのか。その背景としては、体育・スポーツ系への進学を希望する生徒が複数名いることや、運動部の活動で指導学年を経験した生徒が下級生へのアドバイスや運営方法に悩むということからスポーツの指導法や運動処方等について学ぶ講座が必要であったこと（成合・関塚，2019）、また、教育課程の見直しの際、6年生の体育の単位数が削減されたこともあり、この講座が設定されたということ（山本ら，2023）などが挙げられる。

選択科目の手引きには、「運動の構造分析法・測定評価法、スポーツ障害の予防と対処法など必修体育では深めきれない部分について、最新のスポーツ諸科学の知見をもとに座学と体育実技を通して学ぶ。」と記載されている。必修科目の体育とは少し違う観点から、この講座は運動やスポーツなどについてアプローチすることが求められている。設定当初から2017年まで担当していた教員の異動後、それまでこの科目の担当を経験していない教員が担当し、それぞれが創意工夫しながらこの科目の授業を進めてきた。本稿は筆者が担当した2022年度と2023年度の実践について報告を行いたい。

第二章 2022年度の実践

第一項 2022年度の授業の計画

2022年度の選択者は19名であった。選択者の中に、スポーツ科学系や保健体育科の教員養成系などのスポーツ・体育系の進学先を希望している生徒が複数名いることや、部活動で部の中心となって活動している生徒がいた。そのため、進学後の学びに少しでもつながりを作ることができればと考え、スポーツ科学や運動健康科学、スポーツ教育学

などを中心に授業を構成することとした。一方で、そのような進学先を挙げていない生徒や単純に身体を動かすことが好きであるという生徒もいたため、卒業後もスポーツや運動に携わって欲しいという願いも込めて、ニュースポーツの実践なども多く取り入れて授業を計画し、実施した（表1）。

表1 2022年度の授業内容

回数	授業日	内容
1	4月19日	オリエンテーション 50m走を速く走る
2	4月26日	シャトルラン 最大酸素摂取量・メッツ
3	5月10日	消費カロリー・速筋と遅筋・エネルギー供給機構 トレーニングの原理原則
4	5月17日	これまでの復習 運動処方計画を立てる
5	5月24日	計画した運動処方を実施する1
6	6月7日	計画した運動処方を実施する2
7	6月14日	運動と栄養 お弁当コンテスト1
8	6月21日	お弁当コンテスト2 献立作成と調理計画を立てる
9	6月28日	お弁当コンテスト3 プレゼンと調理計画の確認
10	7月5日	やったことがないスポーツに挑戦1 ガッツ・インディアカ
11	7月12日	プール 着衣水泳
12	7月19日	やったことがないスポーツに挑戦2 ラクロス・アルティメット
13	9月13日	やったことがないスポーツに挑戦3 キンボール
14	10月4日	やったことがないスポーツに挑戦4 スポーツ雪合戦
15	10月11日	お弁当コンテスト4 調理計画の再確認 マフットボールの計画
16	10月18日	お弁当コンテスト5 お弁当作り
17	10月25日	マフットボールの実践
18	11月1日	運動指導者になろう！立案と計画 ゲートボール1
19	11月8日	運動指導者になろう！実践1 ラクロス
20	11月15日	運動指導者になろう！実践2 バドミントン
21	11月22日	運動指導者になろう！実践3 クイデッチ
22	12月6日	スポーツフェスティバルの立案と計画 ゲートボール2
23	12月13日	スポーツフェスティバルの実施1
24	12月20日	スポーツフェスティバルの実施2

第二項 2022 年度の授業の内容について

2022 年度に行った授業の一部を報告する。

①運動処方計画を立てる、実践する（第4回～第6回）

第1回から第3回までにスポーツバイオメカニクスの観点や運動学などの観点から、50m を速く走るにはどのようなことが大切なのか？を実践を交えながら考えた。そして、シャトルランを経て、運動生理学の観点から、なぜ自分の身体は動かし続けることができるのか？なぜ走るとしんどくなるのか？を考えた。キーワードとして、最大酸素摂取量、パフォーマンス、運動強度、消費カロリー、各種トレーニングの原理原則などを挙げ、その仕組みなどを学んだ。

そこで、普段何気なく行っている運動やスポーツはどれくらいの強度で、どれくらいの消費カロリーになるのかを実際に考えることとした。以下の点について、グループで計画を立て、運動を実践した。

- ・ 運動の目的
例えば、健康増進や持久性の能力の向上など
- ・ 運動強度
最大心拍数に対してどの程度の割合の運動強度で行うのか
- ・ 運動時間
- ・ 運動の種類
- ・ その運動を実施するための流れ、計画
- ・ 60kg の人がどのくらいのカロリーをその運動で消費するのか

<生徒の振り返りから>

- ・ 運動のことになるととにかく体を動かす、言われたことをやるだけになってしまいがちだったが、目的は何か、そのために何をするのが適切なのかを考えることが運動でも大事ということを学んだ。
- ・ 今まで漠然と運動をしていたが、何を目的とするかによって、強度や時間、運動の種類などを変えなければ、その運動の効果が薄れてしまうと感じた。ただ身体を動かして楽しむだけであれば、あまり深く考えなくても良いと思ったが、減量したい、持久性の能力を向上させたいなどの目的があれば、それに沿った運動を計画しなければならないということが分かった。

②運動と栄養、お弁当コンテスト

初回のオリエンテーションの際に、どのようなことについて知りたいか？と尋ねた際に、ダイエットや食事について興味がある生徒が何名かいた。そこで、運動と栄養の関係を学ばせたいと考えた。また、今後一人暮らしなど自立した生活を送る中で自ら献立を考え、調理することもあると思い、調理実習を行うこととした。

はじめに、筆者が運動と栄養に関する講義を行った。食事の役割、運動と食事の関係性、1日に必要なエネルギー量、増量と減量、女性アスリートの三主徴、エネルギー別の栄養素の目標量などを紹介した。その上で、コンセプトを決めてお弁当の作成の計画を立て、プレゼンを行い、一番投票が多かったお弁当を作ることとした。計画を立てる際、以下の点についてグループで検討をさせた。

- ・ コンセプト

例えば、減量期のアスリート、増量期のアスリート

- ・ エネルギー量、各栄養素の割合

これは高校生の知識では厳密には計算しきれないので、おおよそで計算させた

- ・ 予算

全国大学生生活協同組合連合の第57回学生生活実態調査によると、下宿生の1か月の食費の平均は24680円であったことから、1日約800円程度である。これから、一食に充てられる予算は最大500円程度ではないかと考え、予算を500円とした。

- ・ 時間や調理の制限

授業時間の制約もあり、1時間程度で調理できるもの、そして本校の調理教室で調理できる範囲のものとした。

プレゼンを行い、投票の結果、「増量中のアスリート」というテーマのお弁当を作成することとなった。内容としては、サラダチキンの梅マヨおにぎり、サラダチキン油淋鶏、にんじんしりしりであった(図1)。



図1 生徒が作成したお弁当

<生徒の振り返りから>

- ・ お弁当1つを作り上げるだけでも、とても大変であるということがよくわかった。これを毎日何も言わずにやってくれている親(特に母親)には感謝してもしきれない。

- ・ 家庭科でも学んだが、1つ1つの栄養素の役割を再確認できた。1日にどれくらいのエネルギーを摂取しなければならないのか、また摂取カロリーと消費カロリーの関係が増量と減量に関係してくることがよくわかった。しかしながら、減量の際にカロリーだけ気にすると女性アスリートの三主徴のようなリスクもあるので、うまく運動も取り入れないといけない。
- ・ 買い出しに行った際、スーパーに何がどこにあるのかが全く分からなかった。必要なものを探すだけで大変だった。今まであまり栄養成分表示などを見てこなかったが、今回の調理実習を通して栄養表示を確認することは大切なことであると思った。これからはよく確認して、買い物をしたいと思う。

第三章 2023 年度の実践

第一項 2023 年度の授業の計画

2023 年度の履修者は 16 名であった。初回の授業の前にアンケートを実施したところ、前年度とは異なり、履修者の中に、スポーツ・体育系の進学先を希望している生徒は全くいないことがわかった。一方で、単純に身体を動かすことが好きという生徒や、部活動が一区切りとなり体育の授業以外でも身体をたくさん動かしたいという生徒が多数を占めていることがわかった。そのため、前年度の内容を踏襲しつつ、生涯スポーツへの興味関心も高められるように、実技と講義を織り交ぜながら授業を計画し、実施することとした。特に講義の場面ではその内容と実生活が結びつけられるように留意した（表 2）。

表 2 2023 年度の授業内容

回数	授業日	内容
1	4月18日	オリエンテーション 50m走を速く走る1・敏捷性とタイムは比例する？
2	4月25日	50mを速く走る2 シャトルラン
3	5月9日	消費カロリー・速筋と遅筋・エネルギー供給機構 トレーニングの原理原則 自分自身の身体を知ろう(形態測定)
4	5月16日	運動処方計画を立てる 実際の運動処方を体験する
5	5月23日	自分たちで運動処方を立案・計画
6	6月6日	計画した運動処方を実施する1
7	6月13日	計画した運動処方を実施する1
8	6月20日	やったことがないスポーツに挑戦1 インディアカ
9	6月27日	やったことがないスポーツに挑戦2 ガッツ
10	7月4日	やったことがないスポーツに挑戦3 ゲートボール
11	7月11日	プール 着衣水泳
12	7月18日	やったことがないスポーツに挑戦4 スポーツチャンバラ
13	9月5日	やったことがないスポーツに挑戦5 水球
14	10月3日	運動と栄養 お弁当コンテスト1
15	10月10日	お弁当コンテスト2 献立作成と調理計画を立てる・プレゼン
16	10月17日	やったことがないスポーツに挑戦6 フレスコボール
17	10月24日	お弁当コンテスト3 お弁当作り
18	10月31日	みんなでスポーツを極めよう1 キンボール
19	11月7日	みんなでスポーツを極めよう2 バスケットボールのシュート
20	11月14日	みんなでスポーツを極めよう3 遠くへ投げる
21	11月21日	みんなでスポーツを極めよう4 大縄(ハの字跳び)
22	12月5日	TOFU Sports Festivalの立案と計画 みんなでスポーツを極めよう5 アルティメット
23	12月12日	TOFU Sports Festivalの実施1
24	12月19日	TOFU Sports Festivalの実施2

第二項 2023 年度の授業の内容

2023 年度に行った授業の一部を報告する。

①50m 走を速く走る（第1回～第2回）

毎年必ずスポーツテストで測定する 50m 走をどうすれば速く走ることができるのか。

様々なポイントを考え、自らの身体を用いて試行錯誤を行い、そのポイントについて検証していくことを目的に授業を行った。自分自身の身体と真剣に向き合い、その使い方や姿勢のクセなどを発見し、改善方法などを仲間と話し合いながら見出していく姿が見られた。時には iPad を用いて映像を撮影し、走る姿勢を客観的に見て、主観的な感覚とのズレを修正していた。前年度は前述したことだけであったが、今年度はこれに加えて、「全身反応時間が速いと 50m 走は早いのか？」という仮説を提示し、その仮説についての検証も行った。これは、事前に敏捷性の測定を全身反応時間を用いて行った。

＜生徒の振り返りから＞

- ・ この授業は他の新しいことに触れる授業とは違ってこれまでずっと行ってきたことを改めて見つめ直す授業だったと思います。小学校一年生くらいから 50 メートル走は行ってきたと思いますが、ずっと 50 メートル走に感じてきたんだかやるせない気持ちを、この高校三年生になってやっとじっくりと受け止められたと思います。これまでは「なんかだるいな」という気持ちが邪魔をしていたのですが、少人数で話せる友達しかいない環境のスポーツ科学だからこそ「速く走れるようになりたい」という気持ちを素直に出して取り組むことができました。その分だけ念願の 6 秒台で走れた喜びは正直に言ってこれまでの全ての学校生活での体育でも感じたことがないものでした。
- ・ 今まで走り方を学んだことがなかったため、自分が速く走っていたのはどういうときだったか思い返してみたときに 1 番に思いついたのがボールを追いかけているときだった。小学生のときはテニスと軽く女子サッカーを習っていて、中学ではバスケット部に所属していた為、私が全力で走るときは大体ボールと一緒にいた。転がったボールを相手より先に取り、追いつかれないようにはやくドリブルする、2 バウンドする前に打ち返す、といった執念から必死で走っている為、50m 走のようにただ走るだけとなるとボールを追いかけている時より遅くなっている自覚があった。一度サッカーボールを実際に追いかけてみて速くなるか試したが、蹴ってもらうタイミングと、50m 真っ直ぐボールを蹴ることが難しく、断念して陸上部の人にはやく走るコツを教えてもらった。練習時間では、スタートの姿勢を中心におしえてもらい、改善前よりも速く走ることが出来たが、いくつもポイントがある中で、短い時間で結果を出すためにどこから変えていけばいいかを考えるのが大切だと思った。

②やったことがないスポーツに挑戦（第 8 回～第 13 回、および第 16 回）

生涯にわたってスポーツや運動を実践することができるよう、今まで経験したことのないスポーツに触れることを目的に授業を行った。前半 3 回は教員主導で行い、後半 3 回は生徒が計画を行い、教員とともに授業を進めた。

フライングディスクを用いて行うガッツはすべての生徒が初めて取り組む競技であったが、キャッチさせないようにどのようにスローを行うか、どこに投げればよいかなど前

向きに取り組む姿が見られた。ゲートボールはお年寄りが行うスポーツというイメージが根深かったようだが、どこに打てばよいか、ゲートを通すのかそれとも相手チームのボールを妨害するのかなど、ゲートボールの戦略的な部分に非常に興味を持ち、熱中していた。

また、第 16 回では日本フレスコボール協会の有吉様と赤塚選手に来ていただき、フレスコボールを体験した。フレスコボールとは、1945 年にブラジル発祥のビーチスポーツであり、2 人で行う「思いやり」のペア競技である。ラリー数やアタック点などを審判が採点するという競技である。生徒はこれまで全く経験をしたことのないスポーツであったため、非常に熱心に取り組んでいた。

<生徒の振り返りから>

- ・ 私は今回の授業で初めて、「フレスコボール」という競技を知りました。授業では、実際に競技に触れていく過程で、仲間とコミュニケーションをしながらラリーを続ける「楽しさ」と、上手くプレーできないことに対する「悔しさ」をそれぞれ感じることができました。はじめは、ボールを打ち返すときの力の加減に慣れず、相手が打ちやすいように返球することができませんでした。その事は、改善点等を積極的にメンバーと話すきっかけにもなったと感じています。授業終盤にラリーが比較的長く継続できるようになった時には、大きな達成感を感じることができ、「フレスコボール」の楽しさをより実感できました。また、授業内で赤塚選手とさせていただいた 1 対 1 ラリー、リレー形式ラリー、円形ラリーでは、プロの技術力の高さに圧倒されました。
- ・ フレスコボールという競技はこれまで聞いたことがなかったのですがラリーが続かないのが悔しかったのでうまくなりたい気持ちからすぐに熱中できました。相手のことを思いやるスポーツだとおっしゃっていたのですが、それができたような返しの時には自分のラケットの感覚もいい感じになるのでわかりやすかったです。

第四章 まとめと今後の展望

2022 年度は、進学先での学びを少し先取りするという観点を意識した授業展開であった。そのため、特に講義の場面では少し難しい内容もあったと考えられる。生徒の 1 年間の振り返りでは、「野球部に所属していたため、野球に関してはどのように体を使えば良くなるのか、そのためにはどのようなトレーニングが必要なのか」ということを考えていた。しかしスポーツ科学では、心拍数や食事など、スポーツ科学の視点を野球に限らないところへ向けられたと思う。それを深めていけば、それぞれのスポーツにおける専門的なトレーニングから指導現場でよく聞く「米を食え」「たくさん走れ」などまでが本当に正しく適切なのかどうか分かると考えた。また、座学での授業と違い実際に体を動かしつつ、体育とも違いもっと学問的に運動や身体のことを学べて楽しかった。元々大

学で学ぼうと考えていた学問分野であったため、具体的に大学での学びをイメージできるきっかけになった。」というものもあり、進学先で学ぶ内容のイメージを授業を通して体感することができたと考えられる。一方で、スポーツや運動に生涯にわたって携わることができるようになってほしいという観点では、「知らなかったスポーツを実践を通して知ることができた。また、実際に体を動かすことで自分の好みや得意なことを知ることができた。ゲートボールをやった授業が印象に残っている。やったことがなかったがやってみると意外に楽しく、ペアで協力したり、別のペアを妨害するなど頭脳戦の面もあってこれからもやりたいなと思ったからである。」ということが述べられていた。今回の授業は、生徒の生涯にわたるスポーツライフの実践に貢献できる要素を提供できたのではないだろうか。

2023年度は、選択者の中にスポーツ・体育系に進みたいと考えている生徒がいなかったこともあり、講義よりも実技に重きを置いて授業を展開した。その結果、生涯スポーツへの関心が高まったと考えられる。特に、教員主導で行う授業のみならず、生徒自身が自ら計画を立て、実施することや、その内容を自分たちができる環境・できる範囲で行うにはどうすればよいか？を常に考えさせた結果が上述した関心の高まりに寄与したと考えられる。「スポーツ科学という授業を通して、運動をし、人とコミュニケーションを取っていく中で一時的につらいことを忘れることが出来、自然と笑みがこぼれていった。こういった事は今まで経験したことがなく不思議な感覚に覚えた。スポーツを通して最高の仲間と先生に出会い、素敵な経験を積むことができたのはこれからの人生においても掛けがえのない思い出になると思う。大学生、社会人になってもこの初心を忘れずに、スポーツというものを通して人と繋がれるような大人になりたいと考える。」という生徒の振り返りや、「1年間の授業を通じてこの学問がスポーツを軸としながらも、人間の身体それ自体についてや食べるという身近な行為をも幅広く扱っているのだとわかった。スポーツ科学が私たちの生活といかに密接に関わっているのかを実感できた今、今後の日常生活の中にスポーツ科学という視点をちりばめることでこの授業を通して学んだ事を活かしたいと考えている。」、「現在、「生涯スポーツ」は、特にお年寄りの方に推奨されることが多い印象を受けます。しかし、お年寄りにとって「スポーツ」とは、現在とかつての身体能力のギャップを実感してしまうものでもあるはずです。それでも、一定数の年配の方が「生涯スポーツ」に取り組んでいるのは、私と同じような「スポーツを通じた他者との対話の楽しさ」を体験したからなのではないかと想像しました。また、現在社会的に謳われている「生涯スポーツの意義」の一つに「地域コミュニティの活性化」が挙げられます。今年度の授業では、「スポーツに取り組むこと」が「他者とのコミュニケーションの機会を増やし」、「コミュニティ内の結びつきが強くなる（”スポ科選択者との日常での関わりの増加”）」過程を実感することができ、とても貴重な経験となりました。」などの振り返りの記述がみられた。これらからも、生涯にわたってスポーツや運動に携わるだけでなく、多様な他者とともに、スポーツや運

動にかかわっていくことができる資質を、授業を通して育むことができたのではないかと推察できる。

生徒の振り返りなどからも、2022 年度、2023 年度の双方で、講義や実技の双方で充実した内容を実施できたと考えられる。一方で、スポーツと社会とのつながり、スポーツマネジメントやスポーツ心理学などといった別の観点からの切り口が不十分な点がある。次回、筆者がスポーツ科学の授業を担当することになった際は、上述したような観点の授業内容も盛り込んだ内容にしていくことができればと思う。

最後に、筆者とともに「スポーツ科学」の授業を創ってくれた 72 回生、そして 73 回生の選択者の皆さんに改めて感謝の意を表します。

参考文献

- ・ 成合 弘太郎, & 関塚 洋子. (2019). 学校設定科目 スポーツ科学実践報告. 東大附属論集, 62, 52-67.
- ・ 山本奈緒子, 関塚洋子, 日比健人, 堀田慶子, & 宮内貴圭. (2023). 体育カリキュラム編成の変遷と考察 ―研究開発の記録から今後のカリキュラムを検討する―. 東大附属論集, 66, 77-88.

スポーツ・コンプライアンスにおけるモデル授業の実践 —コンテンツの共同開発から保健授業の実践報告—

保健体育科 山本奈緒子 堀田慶子 関塚洋子 日比健人 宮内貴圭

和文要旨

昨今学校の運動部等で多発している児童生徒への暴力、ハラスメントなどのスポーツ・コンプライアンスにおける違反行動が問題となっている。これらの問題を低減・予防するために、スポーツ・コンプライアンス教育復興機構（前代表理事：武藤芳照）と本校保健体育科で共同し、「VRを活用したスポーツ・コンプライアンス教育の普及」を目的としたコンテンツの開発を行った。本稿ではそのコンテンツを活用した1年生から5年生までの保健のモデル授業の実践報告を行うと共に、今後のスポーツコンプライアンス教育の展望について考察する。

キーワード：スポーツコンプライアンス ハラスメント 体罰暴言 空間UI

1. はじめに

スポーツ界では昭和や平成の時代から体罰や暴言、パワーハラスメントやセクシャルハラスメント、危険な反則行為などの事例が多く報告されてきた。令和の時代に入り、コンプライアンスが強化され、少しずつ改善されてはいるものの、未だに根絶されない現状がある。

スポーツは本来、生徒の心身の健全な成長や発達を促し、仲間との新たな出会いを生み、人生を豊かにしてくれる大切な文化である。その本来の価値を維持するため、学校でのスポーツのありかたを考えることは、生徒のみならず社会全体のスポーツのありかたに密接に関わるものである。学校スポーツに関わる教師や指導者の態度、指導方法や言動は生徒の生涯スポーツへの道標となる。

今回、スポーツ・コンプライアンス教育復興機構（前代表理事：武藤芳照）にお声がけを頂き、学校現場でのスポーツ・コンプライアンス教育を普及させるためのコンテンツの開発と、それを活用したモデル授業の実践を行った。これを踏まえ、学校現場で工夫できるスポーツ・コンプライアンス対策について検討していきたい。

2. コンテンツの共同開発

2-1 共同開発の経緯

スポーツ・コンプライアンス教育復興機構では、2022年度日本財団助成事業として「VRを活用したスポーツ・コンプライアンス教育の普及」が採択された。そこで、本校保健体育科にコンテンツ開発の協力依頼を頂いた。これを受け、学校の運動部活動などで課題とされている「体罰・暴言」「パワーハラスメント」「セクシャルハラスメント」の3つの課題に着目し、その事例でVR開発に着手した。それぞれ加害者、被害者、傍観者の立場を想定し、学習者が他者を尊重し共感し合う行動へ変容することを目指し、最終的に児童生徒が明るく健全にスポーツに親しむ環境を生み出すことが目的である。

2-2 コンテンツの開発

まずはコンテンツの素材になりそうな事例をピックアップし、その内容や構成の大まかな枠組みをつくる作業を行った。指導者からプレイヤーに対する「体罰・暴言」の事例、同級生同士（男女）の「セクハラ」の事例、部活内の上級生と下級生の間で起こる「パワハラ」の事例、の3つのストーリーを検討した。ここで大事にしたことは、「ありそうだが実際の出来事ではない」というストーリーにすることである。教材として誰もが扱える工夫が重要だと考えた。大まかなあらすじは以下の通りである。

【体罰・暴言のコンテンツのあらすじ】

ハンドボール部の強豪校に、外部からコーチが着任した。コーチはチームを強くしたいという気持ちが勝って、キャプテンに体罰を加え、暴言を吐く。主人公のキャプテン美咲（高校1年生女子）が体罰・暴言の被害にあう。

【パワーハラスメントのコンテンツのあらすじ】

主人公は、中学1年生の男子野球部員の颯太。2年生のキャプテンは、張り切って練習に励もうとしている。颯太が発熱して体調が悪いときでも、休ませてくれない。颯太は無理して部活動を休まずに練習したが、ついにキャプテンに「部活動を辞めさせてほしい」と願い出る。しかし、威圧的な返答があるだけで受け入れてもらえず嫌な思いをする。

【セクシャルハラスメントのコンテンツのあらすじ】

主人公の玲奈は、中学1年生の陸上部員（女子）。玲奈は少しでも速く走りたいと筋トレに励んだ成果、筋肉質体形になり、引き締まってきた。同じ中学1年の男子部員の大樹が玲奈に近づいてきて、「引き締まってカッコいいね。」と言って、いきなりふくらはぎを触った。玲奈は、肌に触れられていやな思いをする。

1つの事例に対して4種類のコンテンツを制作した。①全体の流れがわかるコンテンツ②被害者の視点でストーリーをまとめ、被害者の気持ちに寄り添い共感できるようなコンテンツ③加害者の視点でストーリーをまとめ、加害者の気持ちを盛り込んだコンテンツ④傍観者（第三者）の視点でストーリーをまとめ、どのように行動したらよいかを生徒に考えさせるコンテンツである。

表1 スポーツ・コンプライアンス教育復興機構との打ち合わせスケジュール

開催数	内容
第1回	委員紹介、事業計画の確認、具体的な事業内容の確認、Deal教室の視察
第2回	事業計画の確認、具体的な事業内容の検討、Deal教室の活用について
第3回	コンテンツの素材としての事例、コンテンツの内容・構成、今後の作業活動と計画
第4回	パワハラ、体罰事例のストーリーの検討、セクハラのスナリオプロット作成
第5回	パワハラ、体罰事例のストーリーの修正、セクハラのスナリオプロット作成
第6回	コンテンツのスナリオとネームの検討、動画編集について、指導案について、モデル授業について
第7回	コンテンツのネームの検討、モデル授業の日程確認
第8回	コンテンツのネームの検討、モデル授業での教材の検討
第9回	モデル授業実施報告について、効果検証について、研究会（キャシアシンポジウム発表）について
第10回	モデル授業とコンテンツについて、効果検証について、研究会（キャシアシンポジウム発表）について
第11回	アンケート結果による効果検証、提出成果物について、報告書について

3. モデル授業の実践と検証

3-1 各学年の授業スケジュール

1年生～5年生の保健（1クラス男子20名、女子20名、計40名）において、1時間の授業で1つのテーマを取り扱うこととした。1年生は「部活内パワハラ」、2年生は「体罰・暴言」「セクハラ」、3年生は「体罰・暴言」、4年生は「部活内パワハラ」「体罰・暴言」「セクハラ」、5年生は「セクハラ」のテーマで授業をそれぞれ実施した。

表2 授業スケジュール

	体罰暴言	パワハラ	セクハラ
1年生		1月19日(木) DeAL：堀田	
2年生	1月23日(金) DeAL：山本		1月16日(月) DeAL：日比
3年生	1月20日(金) DeAL：宮内		
4年生	1月30日(月) 教室：関塚	1月16日(月) 教室：関塚	1月23日(月) 教室：関塚
5年生			1月12日(木),20日(金) 教室：日比

3-2 各学年・コンテンツ別の授業案

今回、本校では前期生の授業をDeAL(Deep Active Learning)教室、後期生の授業を普通教室で実施し、どのコンテンツにおいてもVRを活用しながらさまざまな教室で授業が展開できるよう指導計画を考察した。スポーツ・コンプライアンス機構との打ち合わせにおいて、以下の点に留意しながら指導案を作成した。

- ①現在の社会で起こっている事件やトラブルなどの事例をもとに、ハラスメントが身近に起こりえる現象だということを理解する。
- ②ハラスメントとは、「行為者の故意の有無に関係なく、被害者が不利益を被り、苦痛を感じるような言動をすること」ということを理解する。
- ③コンテンツ動画を視聴して、ハラスメントがない社会を目指すことを目標に、動画の事例の問題点を探る。
- ④被害者目線・傍観者目線・加害者目線のコンテンツ動画を視聴し、登場人物の中に被害者・加害者・傍観者という3つの立場があることを理解する。
- ④それぞれの立場におけるターニングポイントを考え、どのような言動が問題であったか、どのような言動に置き換えることができるかを検討する。

授業を展開する際に、それぞれの立場から見た問題点を探ったり、ターニングポイントとなる場面を考え、ハラスメントがない社会を目指すにはどのようにしたらよいかを議論できるよう問題提起を行った。

表3 1年生対象 DeAL 教室 「パワハラ」指導案（堀田慶子）

1年 パワハラ

時間	学習内容・学習活動	指導上の留意点・配慮事項	教材
導入① 5分	・本時の内容説明 - 身近なニュースを紹介して本日のテーマを確認する 「お互いが安心して生活できる環境を生み出すために何ができるかを考える」		静止画の コマ
導入② 10分	・アニメーション 視聴①【被害者目線】 - マンガーシートを配布して、自由に気になった点に○をつけさせる。 ・「何が・どのようなことが問題だろうか？」 - 生徒の回答から、被害者・加害者・傍観者という3様の立場があることを認識させる。 ・ハラスメントとは何か ・パワーハラスメントとは何か。 →本時の問題点について、共通理解をする	被害者の気持ちを理解することが重要。	被害者・加害者・傍観者を示すイラスト
展開① 15分	・被害者の気持ちを考える。 - 様々な気持ちが存在していることを理解する、 →全体で共有する ・アニメーション 視聴②【傍観者目線】 - 傍観者の気持ちを考える。 - 様々な気持ちが存在していることを理解する、 →全体で共有する ・アニメーション 視聴③【加害者目線】 - 加害者の気持ちを考える。 - 様々な気持ちが存在していることを理解する、 →全体で共有する	傍観者の気持ちを理解することが重要。 加害者の気持ちを理解することが重要。	付箋
展開② 10分	・パワーハラスメントを無くすにどうしたらよいか - 班で解決策や問題点を議論する。 →被害者・加害者・傍観者の3者の気持ちを尊重しながら自分がこの登場人物であったら、どのようにすればハラスメントを防げるか	3者3様に問題・解決点があることを気づかせる。 班ごとに議論する立場を決める。	静止画の コマ
まとめ 5分	・班ごとに発表（全体共有） ・今日の授業で自身が感じたことをまとめる →班で共有	なるべく3つの目線の意見が出るように促す。	

表4 2年生対象 DeAL 教室「体罰・暴言」指導案（山本奈緒子）

2年 体罰暴言

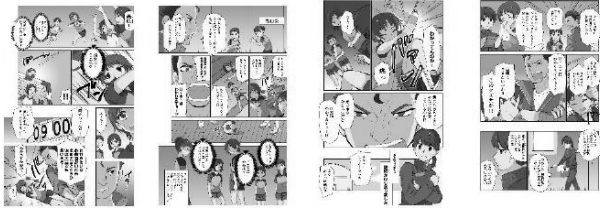
	学習事項	学習活動	◇留意事項と評価
導入 7分	・出欠確認 ・本時の説明、事例紹介 ・動画を視聴し、率直な感想を挙げていく	・近年話題になっている体罰の事例を挙げ、身近に起こり得る事象だという事を認識する ・「全体動画」を視聴し、感じたことや考えたことをデジタル付箋に書く	・ PowerPoint(PP)で動画視聴 ・ デジタル付箋
展開① 8分	・意見を全体で共有する ・3つの視点を考える	・個人の意見をテーブルごとに共有し、それぞれの付箋をウォールに飛ばしクラス全体で共有する ・様々な意見を共有しつつ、「被害者」「加害者」「傍観者」3つの視点がある事を理解する	・まとめロケット Izumina で付箋を確認する
展開② 20分	・①被害者、②傍観者の立場からターニングポイントを考える	・①、②の目線の動画を視聴し、ターニングポイントとなる場面を班で考察する ・デジタル台紙（漫画）や付箋でそのポイントをメモし、ウォールに飛ばし共有する	・PPで動画視聴 ・デジタル台紙 ・デジタル付箋
	 ①被害者目線6枚 ②傍観者目線5枚		・PPで動画視聴 ・デジタル台紙 ・デジタル付箋
展開③ 10分	・③加害者の立場からターニングポイントを考える	・大前提として体罰や暴言がいけない事だという事を改めて理解する ・加害者の心情を理解した上で、暴言を他の言葉に置き換え、セリフを作成する ・付箋をウォールに飛ばし、共有する  元のセリフ 抜き出し	・PP ・デジタル付箋
まとめ 5分	・まとめ ・振り返り	・自身が「被害者」「加害者」「傍観者」3つの立場に立って考える事の大切さを理解する	・共有アンケート ・Google フォーム

表5 3年生対象 DeAL 教室「体罰・暴言」指導案（宮内貴圭）

3 年体罰暴言（DeAL 教室）

	学習事項	学習活動	◇izumina 上
導入 3 分	・ 出欠確認 ・ 本時の説明、事例紹介	・ 近年話題になっている体罰の事例を挙げ、その問題点や解決策について自分に置き換えて考える事ができるように説明する（○スライド）	
展開① 10 分	・ 全体動画を視聴（4 分） 動画を見た素直な感想を書こう！（3 分） ・ 全体共有する（2 分）	・ 動画を視聴し、感じたこと・考えたことをデジタル付箋に書いていく（◇空間 UI）（※班名を書く）	・ 動画はテレビに映し、全員で視聴 ・ デジタル付箋を wall に飛ばしてもう
展開② 12 分	・ 被害者の視点で問題点と解決策を考える（2 分） 被害者のターニングポイントを考えよう！！（5 分） ・ 全体共有する（5 分）	・ 被害者動画を視聴（○スライド） ・ 被害者のターニングポイントをマンガ資料に書き込む（◇空間 UI）（※班名を書く）	・ 動画視聴時にすべての付箋を撤去 - 被害者の絵コンテを各班に配布 ・ できたところから wall に飛ばす
展開③ 12 分	・ 体罰は許されないことの説明（2 分） 加害者のターニングポイントを考えよう！！（5 分） ・ 全体共有をする（5 分）	・ 体罰箇所をピックアップし説明（○スライド） ・ 加害者のセリフの置き換えをマンガ資料に書き込む（◇空間 UI）（※班名を書く）	・ 動画視聴時にすべてのマンガ資料を撤去 - 加害者のセリフ抜き絵を各班に配布 ・ できたところから wall に飛ばす
展開④ 10 分	傍観者としてあなたにできることを考えよう！！（5 分） ・ 傍観者の視聴（1 分） ・ 全体共有（4 分）	・ 傍観者として自分は何ができるのか付箋に書き込む（◇空間 UI）（※班名を書く） ・ 最後のシーンのみ動画視聴（○スライド）	・ すべてのマンガ資料を撤去 ・ できたところから wall に飛ばす
まとめ 3 分	・ まとめ ・ 振り返り	・ 今日の授業で分かったこと・考えたこと・感じたことを Google フォームに記入する	・ 共有アンケート ・ Google フォーム

表6 4年生対象普通教室「パワハラ」指導案（関塚洋子）

時間	学習内容・学習活動	指導上の留意点・配慮事項	教材
導入① 3分	・本時の内容説明 ハラスメントとは何か。※ →知っていること情報を共有する。 ◎「ハラスメントがない社会を目指すこと」という目標を確認する。	※2回目以降は、必要ない。 例：「前回学んだこと以外に、どんなハラスメントがあるか」	
導入② 12分	・アニメーション 視聴①【全体の流れ】 自由に気になった点をメモする。 ・「何が・どのようなことが問題だろうか？」 生徒の回答から、被害者・加害者・傍観者という3様の立場があることを認識させる。 ・アニメーション 視聴②【被害者目線】 自由に気になった点をメモする ・パワーハラスメントとは何か。 →本時の問題点について、共通理解をする	被害者の気持ちを理解できることが重要。 「立場上の優位性を背景にスポーツ指導の適切な範囲を超えて、精神的苦痛・身体的苦痛を与える行為または活動環境を悪化させる行為」	被害者・加害者・傍観者 を示すイラスト
展開① 10分	・「どの点がパワーハラスメントだと考えるか」 アニメの発言や行動の中で気付いたことを挙げる →班で共有する ・「どうしてパワーハラスメントが発生してしまったのか」 加害者（被害者）の言動・行動についての発言。 →「他にはどうか？」	傍観者の視点で気づいたことを挙げさせる。 傍観者目線の気づきが多く見られると予想される。	静止画のコマ
展開② 10分	・アニメーション 視聴③【加害者目線】 ・アニメーション 視聴④【傍観者目線】 自由に気になった点をメモする →班で共有する	3者3様に問題・解決点があることを気づかせる。	
まとめ ① 10分	・パワーハラスメントを無くすにどうしたらよいか 班で解決策や問題点を議論する。 →自分がこの登場人物であつたら、どのような方法で解決することができるのか・どのようにすればハラスメントを防ぐことができるのかを考える。 ～5分程度、班ごとに検討する～ ・班ごとに発表（全体共有）	班ごとに議論する立場を決める。 なるべく3つの目線の意見が出るように促す。	
まとめ ② 5分	・今日の授業で自身が感じたことをまとめる →班で共有		

表 7 4 年生対象普通教室「体罰・暴言」指導案（関塚洋子）

時間	学習内容・学習活動	指導上の留意点・配慮事項	教材
導入① 3 分	・ 本時の内容説明 前回の復習 →「ハラスメントとは何か」の理解 ◎「ハラスメントがない社会を目指すこと」という目標を確認する。		
展開① 20 分	・ アニメーション 視聴①【傍観者目線（前半）】 自由に気になった点をメモする。 ・ 本ストーリーの理解させるために、補足説明 ・ 「どうしてこの状態になったのか？」 →当初は良好な関係。どこからか悪化した。 ・ アニメーション 視聴②【被害者目線】 →ターニングポイントや問題行動を共有する ・ 「何があった・どうして・なぜ？」を明らかにする アニメの発言や行動の中で気付いたことを挙げる →班で共有する ・ 「体罰・暴言」とは何か。 →本時の問題点について、共通理解をする	「始めから体罰・暴言があったわけではない。」 この視点に気づかせる。 「体罰・暴言」 いかなる理由があっても認められない。 前時の問題との違いを明らかにする。	静止画 のコマ
展開② 5 分	・ 「なぜコーチはこのようなことをしたのか」 →加害者はいけないと知っている。 それでもこの行動をしている。それはなぜか。 ・ アニメーション 視聴③【加害者目線】	加害者の心情を知る。 だが、それを正当化することは許されないことを確認する。	
展開③ 7 分	・ それぞれの立場を整理する①。 →美咲：勝ちたい。頑張ろうとしている。 コーチ：期待し、勝利を目指して厳しく指導する。 →しかし、コーチの問題行動で美咲は変わった。 ・ マネージャーはどう考えているのかを知る。 →アニメーション 視聴④【傍観者目線（後半）】 ・ それぞれの立場を整理する②。 →マネージャー：このままは良くない。 →コーチの問題行動で選手らの考えが萎む。 本来、そうではなかったはず。 選手を支える構造を確認。 →3 者が同じ方向（目標）に向かえるはずだ。		
まとめ ① 10 分	・ どうすれば、チームが良くなるか・防ぐことができるのか。 班で解決策や問題点を議論する。 →自分がこの登場人物であったら、どのような方法で チームの状態を良好にすることができるのか・どの ようにすればハラスメントを防ぐことができるの かを考える。 ～5 分程度、班ごとに検討する～ ・ 班ごとに発表（全体共有）	班ごとに議論する立場を決める。	
まとめ ② 5 分	・ 今日の授業で自身が感じたことをまとめる →班で共有		

表 8 4年生対象普通教室「セクハラ」指導案（関塚洋子）

時間	学習内容・学習活動	指導上の留意点・配慮事項	教材
導入 3分	・本時の内容説明 前回の復習 →「ハラスメントとは何か」の理解 ◎「ハラスメントがない社会を目指すこと」という目標を確認する。		
展開① 20分	・本ストーリーの理解させるために、登場人物の紹介 ・アニメーション 視聴①【全体像を提示】 自由に気になった点をメモする。 ・「誰に・誰が・何があった」を明らかにする 人物相関図を班で完成させる。 →全体で共有する ・「セクシュアル・ハラスメント」とは何か。 →本時の問題点について、共通理解をする	「セクシュアル・ハラスメント」同性どうしでもありえることを説明する。 いかなる理由があっても認められない。 前時（体罰）と同様の問題であることを明らかにする。	登場人物を記載した用紙
展開② 8分	・解決へ向けての糸口を探す →加害者は気づいていない。 しかし、回りでは気づいている者がいる。 ・アニメーション 視聴②【声かけをする先輩】 ・それぞれの立場を整理する。 →大樹：なんで？だめなの？ 先輩：あー。なるほど。 →どうして先輩は、なぜ理解できているのか？ →美咲の表情は見えない。 これを察する（想像）ことができていない先輩。 察する（想像）できない大樹。	故意でないからといって、許されることではないことを確認する。	
まとめ ① 12分	・あなたが先輩の立場なら、何と話しをするか。 班で大樹に話す内容を議論する。 →自分がこの先輩であったら、どのような方法で大樹や玲奈の関係を良好にすることができるのか・どのようにすればハラスメントを防ぐことができるのかを考える。 ～5分程度、班ごとに検討する～ ・班ごとに発表（全体共有）		
まとめ ② 7分	・事例検討 →行動は同じでも受け止め方はそれぞれ。 相手の思いを察することがハラスメントを無くす第一歩である。 ・ハラスメントを無くすために →「予防に勝る治療はない」 他のハラスメントも紹介。 →「ハラスメント・ハラスメント」とは 誰もが相手の立場にたって行動することが重要。 ・今日の授業で自身が感じたことをまとめる →班で共有		

表9 5年生対象普通教室「セクハラ」指導案（日比健人）

5年 セクハラ

	学習事項	学習活動	◇留意事項と評価
導入 8分	- あいさつ、出欠確認 - ある動画を視聴し、率直な感想を述べる - 意見を共有する	- 傍観者の映像を視聴する - 視聴し、感じたこと・考えたことをワークシートに記述する - 記述した後、グループで各々の感じたこと・考えたことを共有する - クラス全体で意見を共有する	
展開① 10分	- 被害者の視点の映像を視聴する - 意見を共有する	- 被害者の視点の映像を視聴する - 被害者の視点で、どこが問題であったかをグループで考える - クラス全体で意見を共有する	
展開② 10分	- 加害者の視点の映像を視聴する - 意見を共有する	- 加害者の視点の映像を視聴する - 加害者の気持ちや考えをグループで考える - クラス全体で意見を共有する	
展開③ 10分	- 傍観者の視点で、どのタイミングでセクハラを予防できるかを考える - 意見を共有する	- 傍観者の映像のコマ画像を1つ選び、吹き出しに予防するためのセリフを考え、記入する - 各班が記入したものを比較し、検討する	
まとめ 12分	- セクハラを予防を考える - まとめ、振り返りコメントの記入、あいさつ	- 被害者と加害者では考えが違うことを認識する - 傍観者もかかわることで、予防することが可能であることを認識する - 今日の授業で分かったこと・考えたこと・感じたことをコメントシートに記入する - あいさつをする	

3-3 DeAL 教室と普通教室の授業比較

授業実践の検討にあたり、「VR の活用」と「スポーツ・コンプライアンス教育の普及」の2本柱での実践例を模索することが必須であった。本校では、DeAL 教室において VR の実践が可能であると考えた。しかしながら、本コンテンツを用いた教育を全国に普及することを考えると、そのような施設・設備がなくても実践できるという授業例を提示することも必要だと考え、普通教室での授業も検討・実践することとした。

1 年生では「パワハラ」の授業を DeAL 教室で実施した。DeAL 教室には空間 UI があり、それを活用して授業を展開した。空間 UI とは、部屋全体がディスプレイやタッチパネルの機能を持ち、ほかのテーブルにいる人と容易に情報交換することで、端末画面にとられないコミュニケーションを実現するというコンセプトを実現した技術である。テーブルそのものがディスプレイとなり、リアルタイムで同期されるようになっている。ディスプレイ上では手書きテキストの付箋機能やオフィス文書の表示が可能となる。また、編集したテキストや画像などを他のテーブルに飛ばすことができるため、多くの情報を収集したり交換することが容易になる。今回の授業では1つのテーブルに8人ずつ（2人で1本のペンを配布）着席し、5グループに分かれて活動を行った。DeAL 教室での授業では多くの情報を迅速に収集することができるため多様な意見を拾うことができ、感じ方は人によって違いがあるということを生徒により実感させられることができた。



図1 DeAL 教室での授業

はじめに、本時のテーマが「お互いが安心して生活できる環境を生み出すために何ができるかを考える」ことであることを確認し、被害者（1年生）目線の動画を視聴した。各グループにマンガのコマが書かれている画像に書き込む形で、「何が・どのようなことが問題なのか」それぞれ生徒が気になる箇所を見つける作業を行った。記入した画像を教室前方にあるディスプレイに集め、記されている個所に注目しながら各グループの発表を聞いた。そこで出た意見として、「またかよ、本当に具合がよくないのか」「なんだかんだ理由をつけて休みたいだけなんじゃないか」と加害者（部長）が疑っている場面や、「ふざけるな、すんなりと休んでいいというとも思うのか」と威圧的な表現をしている場面など、加害者のかけた言葉や、表情に注目が集まっていた。また、きつい言葉をかけられてビクッとする被害者の表情や、「もう限界だ」「そんな…」など被害者の心情に注目しているグループもあった。苦痛を感じている被害者の気持ちを理解するとともに、登場人物を整理して被害者と加害者と傍観者の三者の立場があることを確認した。

次に、三者の立場の気持ちを理解することに重点を置き、被害者・傍観者・加害者の順に、それぞれどのような気持ちだったのかを予想するため、立場ごとの動画を視聴した。グループごとに付箋にそれぞれの立場の気持ち記入をして教室前方のディスプレイで共有した。被害者の気持ちでは「怖い」「体調不良で休みたいだけなのに」「部活をやめたい」「理不尽だ」などが挙がった。中には「部活をやめたいのになぜ辞めさせてくれないんだ」という意見も出たが、その気持ちは被害者の本意なのかという議論になった。傍観者

の気持ちでは、「被害者のことが心配」、「部長が怖い」、「被害者のことが心配だが部長が怖い」などが挙がった。加害者の気持ちでは、「1年是不真面目だから根性を叩き直そう」、「休むなんて許さない」などといったものや、「強い部活を守るにはこうするしかない」「もっと強くなれよ」などといった責任感からくるような意見も出た。さらに「努力が実ったときの喜びを感じてほしい」「部活を辞めなくてよかったと思う時がくるはず」など、被害者に対する期待を表す気持ちなども挙がった。

それぞれの立場の気持ちの理解をしたところで、最後に三者の立場をグループごとに分担して、マンガのコマが書かれている画像を活用しながら、態度や表現方法などを修正して上書きする作業を行った。被害者・加害者・傍観者の三者の気持ちを尊重しながら、どのようにすればハラスメントを防げるかを検討した。それぞれの立場において本当に伝えたいことは何なのか、そのためにどのような行動がとれるのか、それぞれの視点の動画を視聴したからこそ、複雑な心情を想像しながら具体的に考えることができていた。

この活動では、付箋で個々の意見を書かせることができ、教室前方のホワイトボードで収集して様々な意見に注目することができたため、生徒の意見がより多く共有できた。また、デスクトップ上で生徒が記入したシートをずっと保存しておくことができるため、いつでもそのページを開けばその授業内で行われた情報を見ることができ、振り返る際にとっても活用しやすかった。

4年生では3つのテーマすべての項目を、普通教室を使用して授業の実践・検討をした。DeAL 教室で使用していた空間 UI での活動を、普通教室ではラミネートしたイラストにホワイトボードマーカーで記入する形をとった。生徒の意見の集約も同様の方法を採用し、それを黒板に掲示して意見を共有した。

「被害者」「加害者」
「傍観者」という3つの視点を一斉に動画で視聴し、それについて机上で意見を交換するという方法でも十分に教育効果があると感じた。本コンテンツの特徴である VR は、特別な機材がなくても実践できるという手ごたえを得ることができた。

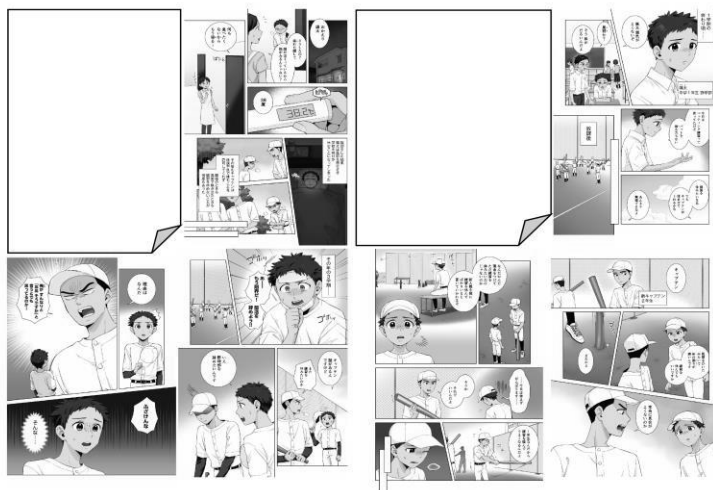


図2 ラミネートした授業資料

5年生も同様に普通教室で行った。後期生はBYODで各自が端末を使用できるため、Google クラスルームで PowerPoint の資料を共有し、端末上で意見を交換する手法で授業を行った。他教科でも Google クラスルームでの共有が活発におこなわれているため、生徒はスムーズに意見交換や資料共有ができていた。

3-4 生徒アンケート

本校の実証授業の効果を検証するため、一般社団法人スポーツ・コンプライアンス教育振興機構にアンケートを作成して頂き、授業を受けた生徒を対象に以下の内容でアンケートを実施した。回答者数はパワハラ 141 名、体罰・暴言 193 名、セクハラ 205 名の合計 539 名だった。

表 10 アンケート内容

1	この授業はためになった。
2	まんがアニメーションのストーリーを理解できた。
3	【※1】とは何かを理解できた。
4	被害者の視点で考えることができた。
5	加害者の視点で考えることができた。
6	第三者(傍観者)の視点で考えることができた。
7	【※1】にあった場合、被害者としてどのように行動したらよいかを理解できた。
8	【※1】の加害者にならないためにはどのように行動したらよいかを理解できた。
9	【※1】を見かけた場合、第三者がどのように行動したらよいかを理解できた。
10	【※1】をどのように防止、予防したらいいかを理解できた。
11	今日学んだことをもっとよく知りたい。
12	授業についての感想を自由にご記入ください。
13	まんがアニメーションの感想を自由にご記入ください。
14	この授業で学んだことをご記入ください。

※1には「パワハラ」「体罰・暴言」「セクハラ」の中で該当したいずれかが入る。

アンケート項目の7～9において、三者の立場からどのように行動したらよいかについての理解度を調査した。

パワハラでは、95%以上がすべての立場において理解できたと回答してる。立場別の理解度に大きな変化はみられないが、加害者にならないための行動については「とてもよく理解できた」と回答した生徒が一番多かった。

体罰・暴言では、傍観者や被害者の立場に比べ、加害者の立場への理解が若干低い結果となった。アンケート項目5の「加害者の視点で考えることができるか」という質問でも、加害者の視点で考える事ができないと回答した生徒が約11%おり、体罰や暴言を行う加害者に共感できないことが示唆される結果となった。

セクハラでは、パワハラと体罰・暴言の2つに比べて全体的に理解度が低い結果となった。また「加害者にならないための行動について」の理解度は高かったが、「被害者と傍観者としてどのような行動をとったらよいか」については、やや低い結果となった。

今回のVRを活用したスポーツ・コンプライアンス教育の授業では、前期生も後期生も概ね高い学習意欲がみられ、授業用コンテンツとして確かな手ごたえを感じた。理解度が低かった項目に関しては、今後授業でのアプローチ方法を検討することで、改善できると感じた。

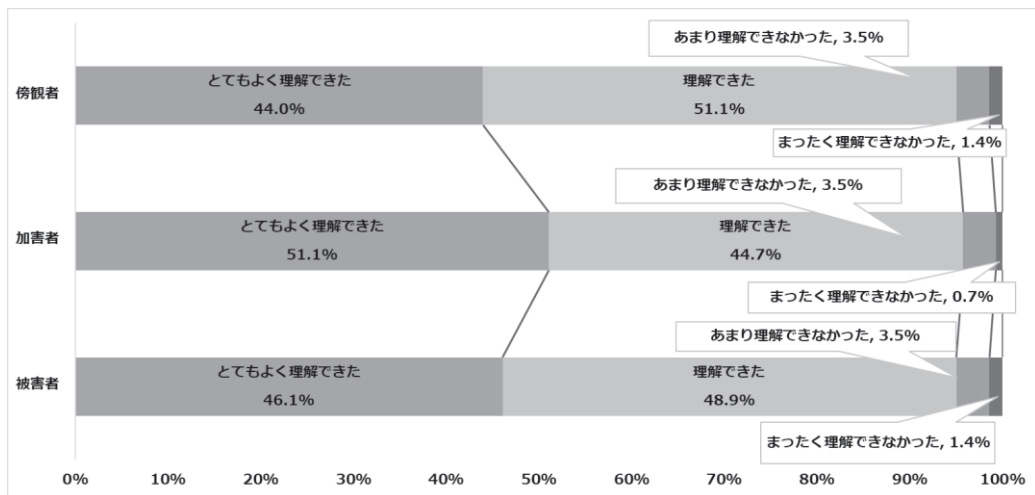


図3 パワハラをどのように防止・予防したらよいかの理解度

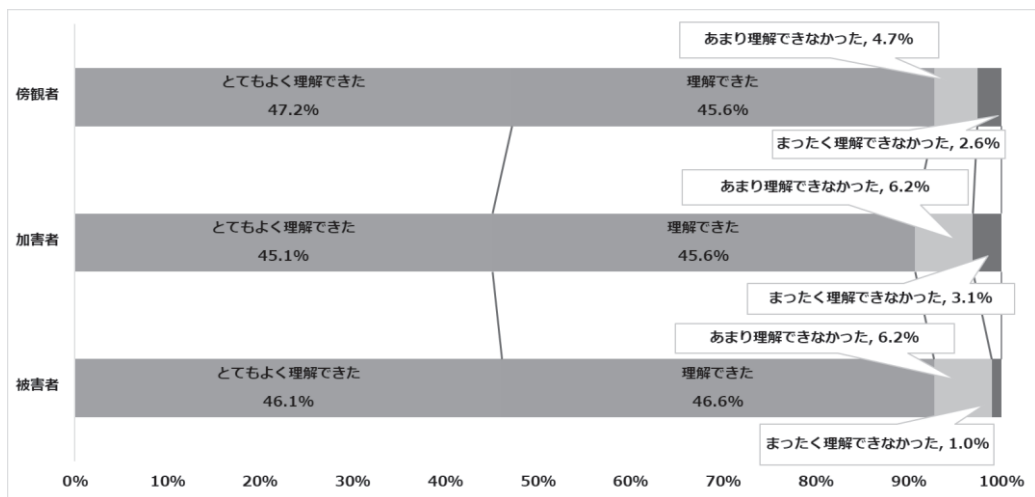


図4 体罰・暴言をどのように防止予防したらよいかの理解度

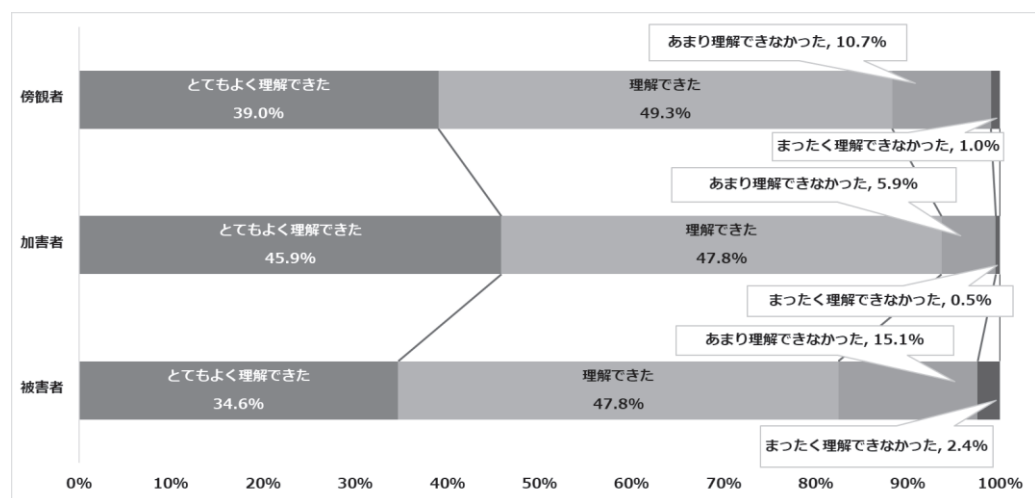


図5 セクハラをどのように防止予防したらよいかの理解度

自由記述適当抜粋

【パワハラについての回答】

- ・パワハラを受けている人への対応が学ぶことができてよかった。パワハラは仕事だけのことだと思っていたが身近な学校の部活でもパワハラがあることに驚いた。
- ・他の班の人と意見交換すると、「あっ、そういう考え方もあるんだ！」という気づきが多かったです。また、はじめは二年生のキャプテンひどいな、と思っていたのですが、そのキャプテンは意地悪のつもりではなかったということを知って、伝えるって難しいなと思いました。
- ・まんがアニメーションに出てきた 3人がそれぞれ思っている気持ちが考えられたし、同じ人の気持ちを考えたとしてもグループごとに回答が異なっていて面白かったです。
- ・相手の気持ちを考えることと、自分の気持ちを伝えることが大切だと学んだ。もっとコミュニケーションの能力を高めたいと思う。

【体罰・暴言についての回答】

- ・先生側からこのような内容の授業をしてくれるのは信頼感があってよかった。
- ・体罰は被害者のことを傷つけ、あってはならないことだと再認識した。また、加害者の視点の話を学び「ものはいいよう」というように生徒に寄り添うような言葉をかけること、「体罰」がどこからか？ということを経験を通して学んでいくべきだと思った。体罰のような直接的な暴力でなくても言葉などの精神的な暴力もあり、それらを防ぐためにもきついことばかりを言うのではなく、相手を気遣っているのであればねぎらいの言葉をかけるべきだと思った。
- ・被害者からの視点だけでなく、加害者、傍観者など様々な視点で体罰について考えることができたので、予防法などが考えやすかった。
- ・実際に体罰などにあったとしても外部に相談することは案外ハードルが高い。

【セクハラについての回答】

- ・加害者、被害者の立場に立ってセクハラについて考えることはできたと感じているが、セクハラを見かけた際の対応等については比較的考える事ができなかったと感じている。この授業を通して、無意識のうちに自分も加害者になってしまうかもしれないという危機感を抱くことができた。常に相手の立場に立って自身の行動を考えたいと思う。
- ・同級生でもセクハラは起こり得るということがわかった。でも実際に自分自身がセクハラについて関わる場合が想像できない。同性がボディタッチしたりしても、相手が不快だったらセクハラになってしまうのか。また、相手が嫌かどうかを確認するために「触っていい？」などと聞くのもセクハラになるのか。筋肉について褒めた(つもり)だけでもセクハラになるかもだから、難しいな—と思った。
- ・セクハラは肉体的、言葉によるもの、言葉によらないものがあるとわかった。自分は良くて相手は嫌かもしれないから気をつけないといけない。被害者も一度、嫌だ、と伝えないとわからないから加害者もエスカレートしていってしまうと考えた。
- ・私とあなたは感じることはまるっきり違って、その差を認識しなければ周りに迷惑がかかり、自分が加害者になってしまう危険があること。被害者もだが、傍観者も声を挙げないと大きな事故・事件が起こる可能性があること。

4. まとめ

今回、スポーツ・コンプライアンスの授業を通して生徒は被害者・加害者・傍観者とそれぞれの立場の気持ちを考えることにより、「良くないこと」だけではなく、「なぜそのような事象が起きてしまうのか」、「どのようにしたら防ぐことができるのか」を考えるきっかけになったのではないかと感じた。アンケート結果からも多くの生徒の意識変容がみられたと考察している。授業後の生徒の感想の中で印象深かったのは、「ハラスメントをなくすために必要なのは、コミュニケーションではないか」という意見である。特に、「パワハラ」のコンテンツは、登場人物が中高生の先輩・後輩、その同級生という題材で展開したため、本校の生徒たちは、より自分事として考えることができるコンテンツであったと感じている。子どもたちが「自分がこの立場であつたら…」とリアリティーをもって考えられる教材を作成できたことは、実際に現場にいる我々がコンテンツ開発に携われたことが大きいと考える。本開発においてVR（バーチャルリアリティー）の活用が必須であったが、特別な機材を用いるという方法だけでなく、ストーリーの内容を精査することでリアリティーあるコンテンツ・教材が作成できるという経験は、今後の教科教育の教材研究に活かしていけるのではないかと感じている。

コンテンツ開発段階では、保健の授業の一環として実践してきたが、完成後、これは教科教育だけでなく、道徳あるいはホームルーム、総合学習など、汎用性のあるコンテンツなのではないかという意見があった。

そこで、2023年度東京大学教育学部の「教職実践演習」において、同コンテンツを使用して本校教諭が「教育実践における課題の検討」というテーマの中で、生徒間の「セクハラ」について教師（傍観者）の立場としてどうしたらよいかという授業を実施した。授業展開としては、動画を視聴し、「もしあなたが教師としてこのような場面に遭遇したら、どのような対応（指導）ができるか」をグループディスカッションするという内容にした。学生からの授業振り返りシートには、「発達の異なる子どもたちにどのような声かけが必要かを考えられた」「万が一、自分が被害を受けたとき、どのように対処すべきか、また第三者が被害を受けたのを見たり聞いたりしたときにどう助けを差し伸べることができるかなど、改めて感じる事ができた」「ハラスメントは、教職にかかわらずとも社会で生きていく上で考え続けなければならないトピックだ」という感想が寄せられ、本コンテンツは、様々な場面において活用できるものだ実感することができた。

スポーツ・コンプライアンス教育の普及は、スポーツの主体者だけでなく、学校スポーツに関わる教師や指導者にも必要不可欠である。その態度や指導方法、言動の一つひとつが生徒の生涯スポーツへの道標となることを期待し、今後もより多くの人に広めていきたいと考えている。

【参考文献】

- ・ 一般社団法人スポーツ・コンプライアンス教育振興機構（2022）「2022年度 日本財団 VRを活用したスポーツ・コンプライアンス教育の普及 成果報告書」
- ・ 一般社団法人スポーツ・コンプライアンス教育振興機構 代表理事 武藤芳照（2019）「まんがでわかる スポーツ・コンプライアンス入門」株式会社学研プラス

家庭科の調理実習で生徒はなにをどのように学んでいるか

—実習記録の計量テキスト分析から検討する社会科学的認識形成の契機—

椎谷 千秋

和文要旨

本研究は、家庭科の調理実習で生徒がなにをどのように学んでいるか、実習記録を対象に計量テキスト分析から明らかにすることを試みたものである。本研究では学校で行う調理実習授業の意味や価値を調理実習に迫られた現代的課題として再考し、今後の家庭科教育に新たな示唆を得ることを目的とする。研究方法は高校2年生の調理実習記録を対象に計量テキスト分析ソフト KHCoder を用いて分析、考察した。その結果、調理実習は、調理や試食といった感性的認識につながる直接的な体験、経験から社会課題や社会構造を把握するきっかけとなる有効な学びの場であることが生徒の調理実習記録より明らかになった。

キーワード：調理実習、生活認識、社会科学的認識、実習記録、計量テキスト分析

1 はじめに

1.1 問題の所在と目的

家庭科は体験的、実践的な学習デザインがあらゆる場面で可能な教科である。中でも調理実習や被服実習はだれもが思い浮かべることのできる体験的で実践的な授業だ。2016年から2017年に行われた日本家庭科教育学会の調査によると、「家庭科はどのような教科か」との質問に対して96.1%の高校生が「料理や裁縫などの家事や身の周りの仕方について学ぶ教科」と回答している。また同調査の「授業で増やしてほしい学習内容等」において男女ともに「食生活」が約6割と突出して高く、「授業で増やしてほしい学習活動」も男女ともに「実習」が7割を超え、かつ食に関する実習がその内の8割を占める結果であったことが報告されている。この調査結果が示すように、調理実習は児童生徒の支持が非常に高い授業である。

4年前、調理実習をはじめとする体験や実習を伴う授業を取り巻く状況が一変した。2020年1月に日本国内で初めて新型コロナウイルスを感染が確認されて以降、感染予防第一の生活が続き、実習を伴う活動は控えざるを得ない状況が続いた。そのような厳しい状況下でも、子どもたちに実践的な学びが提供できないか模索する教師たちの姿があった一方で、家庭生活での実践が見込めれば学校で調理実習を行う必要はないのではないかとの声も漏れ聞こえてきた。学校での調理実習の学びは非常に有用であると理解しつつも、準備や片付け、調理室の管理、調理中のけがや事故の防止、食物アレルギーを持つ生徒への対

* 東京大学教育学部附属中等教育学校

応、食中毒予防等、全方位への絶対的配慮が必要とされる負担は想像に容易い。これら従来の配慮と並行して感染予防も行いながら調理実習をしなければならない状況が家庭科教員にのしかかっていることは事実だ。

アフターコロナの現在、家庭科で調理を伴う実習をすることにこれまで以上の意味や価値が問われている。「家庭科だから調理実習をして当然」とそのまま受容することも出来るが、学校のあり方そのものが多様な価値観によって見つめ直されている今、なぜ学校で、なぜ家庭科で調理実習を行うのか。例えば家庭科教師が指定したレシピを持ち帰り家庭で調理した姿を動画に収め提出する場合に得られる学びの効果と、学校で行う調理実習で得られる学びの効果とは何が違うのか。その間には何らかの相対的な差異が生じると予想できるが、それらは未だ明らかにされていない。そこで本研究では学校教育で行う調理実習授業の意味を問い直し、新たな可能性を見出すことを本研究の目的とする。学校で行う調理実習授業の意味や価値を家庭科調理実習に迫られた現代的課題として再考し、今後の家庭科教育に新たな示唆を得たい。

1.2 本研究の立場：先行研究の成果から

(1) 調理実習研究の動向から

調理実習に関する研究および授業実践記録¹⁾は数多く報告されている。河村（2014）の分類を参照すると、調理実習研究には1）理論研究、2）歴史研究、3）調理科学研究、4）授業研究、5）観察研究、6）調査研究となる。このうち、日本家庭科教育学会誌に発表された調理実習研究は6）調査研究が最も多く、1980年代に盛隆を極めた（河村、2013）。その後いわゆる授業研究や教師教育研究など教育に関わる研究において量的研究から質的研究へのパラダイムシフトが起こり、調査研究に追随するように授業を対象とする研究数が増加していった（伊藤、2013）。家庭科教育における調理実習研究においては、2000年半ば以降河村美穂氏をはじめとして3）調理科学研究²⁾以外の多岐にわたる研究が展開されてきた。特に4）授業研究における成果は目覚ましく、教育的視点から調理実習の意義を明らかにしてきた（表1）。

表1 家庭科の調理実習だからこそ学ぶこと

友達の様子を見て学ぶ	料理ができそうな気になる
応用可能性を学ぶ	やってみてわかる
自己評価できるようになる	

（河村、2016より筆者作成）

1980年代以降盛んに取り組まれた調理実習研究は、いかに効率よく技能を身につけるか、

効率の良い実習題材は何かなど、よりよい調理実習教材提案への追究が主であった。それに対し河村氏による授業研究は「実際に調理実習の行われている場に足を運び」、「調理実習を教育活動としてとらえ直す」ことを中心に据えて進められてきた。実際の調理実習授業に足を運んだうえで授業観察や感想文分析から児童生徒の学びの様相を明らかにし、教育的意義を見出した研究が複数報告されている。（例えば河村・小清水，2006；河村，2010）本研究も河村氏の立場に倣い、既存の枠組みに実際の授業を当てはめて調査、分析をするのではなく、日々の授業の中で生徒が何をどのように学んでいるかを対象に寄り添い、その実際を丁寧に見取る立場から研究を遂行する。またこのとき、河村氏は調理技能の習得に焦点化して研究を進展させてきたが、本研究では科学的認識、特に社会科学的認識に着目する。家庭科教育における科学的認識に関しては次項にて詳述する。

(2) 家庭科教育において科学的認識を育成する意味

戦後家庭科は「技能教科でない、女子教科でない、家事・裁縫の合科でない」という、いわゆる“三否定”から出発した。このことは「戦前の家事・裁縫科とは性格を一変」した「画期的な教育理念の転換」と称されている（松岡，2009）。しかしその後長らく家庭科は常に唱えられる不要論に対抗せねばならない教科の歴史をたどる。そのような状況に対し、1960 年ころより大学研究者をはじめ小・中・高等学校の現場の教員らが全国様々な場所で家庭科教科理論の構築を目指し、教科としての存続をはかるための活動が活発化していくこととなった。

「家庭科はどのような教科であるべきか」の根源となる教科理論のキーワードの一つに、「生活認識」が挙げられる。藤田（1965）によれば、家庭科教育においては「家庭生活認識」が思考の終着の姿であり、日常的に実践されて生活が改善向上され変革されていく理論と実践、知識と技能が統一的に身につくことをねらいとし、その手順として「気づかせる」感性的認識、「法則がわかる」理性的認識、その後の生活実践によって生活を変えるという家庭生活認識の構造を説明した。また宇高・河本（1989）も小・中・高等学校の食物領域の学習内容構想において「感性的認識から理性的認識へ」と「順次性のある過程をたどるべき」と述べている。この両者が述べている「理性的認識」とは、藤田（1965）は「事象の奥にひそむ一般的普遍的法則がわかる」こと、宇高・河本（1989）は「3）中学校：自己と近接環境、時には国家・社会などの遠隔環境との対応から生活諸事象をとらえ、理論的科学的に現象の原因を探り、生活課題を発見する。」ことであり、いわゆる自然科学的認識のことを指している。さらに宇高らは「4）高等学校：国家的・国民的・世界的視点から家庭・社会の生活諸事象をとらえ、生活課題の確認と課題解決への展望を持ち、食生活文化の創造に寄与する。」と「低次な事象から高次な事象へ」、「具体的な物から抽象的なものへ」という順次性に従った構想を示しており、中学校に比べ高等学校の学習内容がより社会課題につながる生活認識が重視されていることがわかる。これら家庭科教科理論の歴史的経緯をふまえ河村（2019）は生活を科学的に認識することとは、「生活上

のさまざまな事象について、事象の中にある法則を見出し、科学的・合理的にとらえられるような力を身につけること」とし、理性的認識の解釈については「感性的認識から発展したもの」かつ「生活上の事象を科学的・合理的に説明可能なものとし、自然科学的側面と社会科学的側面から理解するということであり、実践に際して有用な生活上の知識になるもの」と説明している。つまり、家庭科教育において科学的認識ができるということは、生活事象を科学的に説明でき、実際の生活の改善向上させるための知を有することと言える。そのためには、感性的認識から理性的認識という順次性に従うこと、理性的認識については自然科学的な認識から社会科学的な認識への発展が見込めるような課題設定が望ましい方法と言える。ただし自然科学的な認識は比較的身につけやすいとされているが、感性的認識、自然科学的認識から大きく離れた段階にある社会科学的認識を深めることは容易ではないという指摘もある（河村，2019）。

家庭科教育では「社会科学的認識」と表現されることが多いが、他の分野、場面では「科学的社会認識」や「社会認識」などと表現される場合もある。勝部（1965）は、「社会科は社会科学的認識の成果、つまりその概念、範疇、法則などを前提としたうえで、その科学的な社会認識を社会事象をとおして学習させる」とし、その場合は「生徒の実践的関心を出発点とし軸として、生徒にとっての経験的实在を素材として、学習課題解決のプロセスを通りつつ学習せしめるのが学習の科学的方法であり、それが生徒の認識能力の発達段階に即した科学的社会認識の学習」であると述べている。この経験的实在を素材とすること、学習方法として問題解決学習との相性が良いことは家庭科と通じるものがある。そして勝部（1965）の指摘を参照すれば、社会科学的認識の育成において、社会科は社会事象を通して学習させるが家庭科は自分の生活事象を対象とした生活認識を通して育成を図る点が家庭科独自の手法と言えるだろう。文部科学省の学術研究推進部会資料（2007）では「社会科学というのは人間集団（社会）に関する科学」と説明されており、「社会科学が研究の対象としている社会現象は、その構成主体である人間の意思によって、現象自体が変化するという性質を持っている（法則破り、予言の自己成就、アナウンス効果）。このため、人間の行動のみならず、行動の背後にある意思、価値判断等について研究の対象としなければならない」と示されている。本稿で家庭科教育における社会科学的認識の定義をするには到底至らないが、これまでの知見をふまえ本研究においては、生徒が生活認識を切り口に社会課題を見出し背後にある意思や価値判断を含む社会構造の適切な把握をすることが家庭科教育における社会科学的認識の一つのあり方と位置づけることとする。

2 研究方法

2.1 対象授業概要

授業実践の対象者はA高等学校の2年生116名である。必修科目「家庭基礎」授業において、202X年5月から翌年1月において生徒一人当たり計5回の調理実習授業を行った。調理実習の際は38～39人クラスを約半数に分割し、19～20人で実施した。1班あたりの

人数は 3～4 人である。男女比は考慮せず、機械的に教師が振り分けた。授業は 50 分 2 コマを連続して行い、休み時間を入れて 110 分で構成されている。調理実習授業の実施時期、献立内容は表 2 の通りである。

202X 年度の調理実習は和洋中の献立を基本とした。第一回「和食」は高校 2 年生になって初めての調理実習だったことから、調理室や器具の使い方等を理解する時間も考慮して調理工程の多くない献立にした。また「和食」の主な目的は和風だしの飲み比べをすることだったので、飲み比べに時間がかけられるようにした。第二回「和食（七夕料理）」は、第一回で扱った和風だしを応用させた麺つゆを作ること、乾麺の茹で方、ゼラチンの扱い方の習得を主な目的とした。乾麺を 3 種用意したのは、同じ小麦から作られた食材でも太さや製法の違いが食感、食味に影響を与えることを体感させるためである。第三回「郷土料理」では、10 月下旬に行う宿泊研修先が長崎県であることと関連させ、研修先の食生活を理解することが目的だった。皿うどんは既に揚げてある細麺を使用した。付属のスープの素は使わず、調味を自分たちで行わせた。カステラの型は新聞紙で制作し、アルミ箔、クッキングシートを敷いて使用した。

表 2 調理実習授業の実施時期および献立内容

回	実施時期	献立内容	
1	202X 年 5～6 月	和食	和風だしの飲み比べ、おむすび 4 種、お吸い物
2	202X 年 6～7 月	和食 (七夕料理)	夏の麺 3 種（そうめん、冷や麦、稲庭うどん）、めんつゆ、オクラのおかか和え、ちくわの磯辺揚げ、七夕ゼリー、麦茶
3	202X 年 9～10 月	郷土料理	皿うどん、カステラ、さんびん茶
4	202X 年 11～12 月	中国料理	餃子、粟米湯、杏仁豆腐、ウーロン茶
5	202X 年 12 月 ～翌年 1 月	洋食	ミートソーススパゲティ、カボチャのポタージュスープ、プリン、紅茶

第四回「中国料理」は日本食とのなじみの深い中国料理を献立に選んだ。餃子は皮から作った。食べ方は各班がその場で焼き餃子、水餃子を自由に選択した。自分の分の餃子は自分で包むよう指示し、1 人あたりおおよそ 7 個作った。白米は希望した班のみ炊いた。第五回「洋食」は 12 月という時期を鑑み、クリスマスに合う献立にした。また多くの生徒にとっては人生において最後の調理実習となる。スパゲティが茹でられれば自炊の幅が広がること、第一回の乾麺の復習を兼ねて選択した。カボチャのポタージュではミキサーを使用させることを目的とした。プリンは蒸すという調理法および蒸し器の使い方の学習と卵の熱凝固性を理解させることが目的だった。第二回から第五回の献立にはその日の献立に合うお茶を用意した。またできるだけデザートも献立に取り入れるようにした。

2.2 調査方法および分析方法

調査および分析対象は毎回の調理実習後に生徒が提出した記録である。記録の内容は「今回の実習で自分が行ったこと（字数指定なし）」「分かったこと（200 字以上）」「感じたこと（以上）」「考えたこと（200 字以上）」である。この枠組みは椎谷・河村（2022）を参照している。このうち、本稿では第二回和食（七夕料理）から第五回洋食の調理実習記録の「分かったこと（200 字以上）」と「考えたこと（200 字以上）」を分析対象とした。

分析は調理実習記録の「分かったこと（200 字以上）」と「考えたこと（200 字以上）」に書かれた文章に対し、KHCoder を用いて計量テキスト分析を実施した。計量テキスト分析とは、「計量的分析手法を用いてテキスト型データを整理または分析し、内容分析（content analysis）を行う方法」（樋口，2020）と定義されており、コンピュータの適切な利用が望ましいとされている手法である。本研究では、学習者の調理実習記録に記載された広範な文章の概観をとらえ特徴や傾向を把握すること、また授業実践者と分析者が同一であることを踏まえ、文章データと分析者が一定の距離を保って検討するために KHCoder を用いた分析方法を採用した。

分析手順を示す。まず文章内の同義語、表記ゆれを修正した。例えば「ぎょうざ」と「餃子」、「おいしい」と「美味しい」、「ゆでる」と「茹でる」などのように漢字表記と平仮名のみ表記では別の語と認識されるため、常用漢字表記に統一した。文章の途中で意図しない改行が発生している場合は文章として成立するように改行を削除した。さらに、文章内に個人名が記載されていた場合はすべて記号に置き換える作業を行った。また複合語を抽出したのち、出現数が多い 20 語を認識させた。また頻出語ではあるものの分析内容に直接関連しないと判断した 3 語は使用しない語として除外した（表 3）。これらの処理を事前に行った上で KHCoder 内の前処理を実行し、抽出語の分析を行った。

表 3 KHCoder にて強制抽出する語と使用しない語（分かったこと、考えたこと共通）

強制抽出する語	使用しない語
郷土料理、調理実習、皿うどん、食感、中華料理、水餃子、食文化、杏仁豆腐、ミートソース、稲庭うどん、中国料理、混合出汁、昆布出汁、麺料理、既製品、麺つゆ、焼き餃子、七夕料理、宿泊研修、調味料	思う、考える、分かる

3 結果と考察

3.1 「分かったこと」「考えたこと」で学習者が語っていること

(1) 頻出語の出現回数と語の内容による傾向

KHCoder を用い、頻出語の抽出・整理をした。「分かったこと」の総抽出語は 41,404(16,369)，異なり語数は 2,818(2,401)だった。文章数は 1,405 だった。「考えたこ

と」の総抽出語は 44,314(17,231) , 異なり語数は 3,117(2,662)だった。文章数は 1,350 だった。 KHCoder における総抽出語数は分析対象から抽出された語の数のこと、異なり語数とは分析対象から抽出された語の種類の数のことを指す。また括弧内には助動詞、助詞などを除いた、KHCoder が分析対象と判断した語の数のことを示している。

抽出語のうち、それぞれ上位 40 語を表 4 に示す。「分かったこと」の頻出語を内容に沿って整理すると、「作る」「時間」「入れる」「切る」「茹でる」「作業」「混ぜる」「焼く」といった【調理操作に関する語】、「麺」「餃子」「皮」「カステラ」「生地」

表 4 頻出語上位 40 語

分かったこと				考えたこと			
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
作る	307	冷や麦	75	作る	359	日本	67
麺	221	違う	72	料理	282	郷土料理	64
食べる	214	食感	67	食べる	255	多い	62
今回	193	班	66	今回	221	人	59
味	155	太い	64	感じる	214	違う	58
料理	137	茹でる	64	餃子	143	今	55
餃子	131	水	61	時間	130	家	54
使う	125	違い	60	自分	124	ゼリー	53
時間	125	調理実習	59	味	117	少し	53
皮	123	必要	58	麺	109	作業	48
カステラ	114	作業	57	実習	104	食感	47
入れる	110	家	55	使う	95	レシピ	46
知る	104	混ぜる	54	長崎	95	普段	45
自分	99	少し	54	入れる	95	違い	44
実習	92	良い	52	カステラ	91	文化	44
切る	88	初めて	51	皮	91	中国	43
感じる	85	多い	51	調理実習	87	良い	43
調理	80	プリン	50	皿うどん	85	実際	41
生地	77	焼く	50	班	82	出汁	41
皿うどん	76	野菜	50	調理	81	地域	41

「皿うどん」「冷や麦」「水」「プリン」「野菜」といった【食品や料理に関する語】、「食べる」「味」「感じる」「食感」「太い」といった【味わうことに関する語】が抽出された。「考えたこと」の頻出語を内容に沿って分類すると、「作る」「時間」「入れる」「作業」といった【調理操作に関する語】、「食べる」「感じる」「味」「食感」といった【味わうことに関する語】、「餃子」「麺」「カステラ」「皮」「皿うどん」「ゼリー」「出汁」といった【食品や料理に関する語】が抽出された。該当語句に一部違いはあるものの、この【調理操作に関する語】、【味わうことに関する語】、【食品や料理に関する語】が「分かったこと」「考えたこと」両方から抽出された。さらに「考えたこと」において、

「長崎」「日本」「郷土料理」「文化」「中国」「地域」といった【文化や地域に関する語】が抽出された。

表 5 頻出語の内容による語数

内容の まとめ	総計	合計	分かったこと			考えたこと		
			小計	抽出語	出現 回数	小計	抽出語	出現 回数
食品や料理に 関する語	1,599	334	978	麺	221	613	麺	109
		274		餃子	131		餃子	143
		214		皮	123		皮	91
		205		カステラ	114		カステラ	91
		77		生地	77		生地	0
		161		皿うどん	76		皿うどん	85
		75		冷や麦	75		冷や麦	0
		61		水	61		水	0
		50		プリン	50		プリン	0
		50		野菜	50		野菜	0
		53		ゼリー	0		ゼリー	53
		41		出汁	0		出汁	41
調理操作に 関する語	1,487	666	855	作る	307	632	作る	359
		255		時間	125		時間	130
		205		入れる	110		入れる	95
		88		切る	88		切る	0
		64		茹でる	64		茹でる	0
		105		作業	57		作業	48
		54		混ぜる	54		混ぜる	0
		50		焼く	50		焼く	0
味わうことに 関する語	1,218	469	585	食べる	214	633	食べる	255
		369		感じる	155		感じる	214
		202		味	85		味	117
		114		食感	67		食感	47
		64		太い	64		太い	0
文化や地域に 関する語	354	95	0	長崎	0	354	長崎	95
		67		日本	0		日本	67
		64		郷土料理	0		郷土料理	64
		44		文化	0		文化	44
		43		中国	0		中国	43
		41		地域	0		地域	41

さらに頻出語の内容のまとめによって整理し直し、一覧にしたものが表 5 である。表 5 より、【食品や料理に関する語】では、「分かったこと」、「考えたこと」の双方に「麺」「餃子」「皮」「カステラ」「皿うどん」の語が高頻出語として抽出された。つまり生徒の印象に強く残っている食品または献立が麺、餃子、カステラ、皿うどんであることがわかる。餃子に関しては「皮」や「生地」といった語から皮づくりの印象が強いこと

が推察できる。また「分かったこと」にのみ出現した語は「生地」「冷や麦」「水」「プリン」「野菜」で、「考えたこと」にのみ出現した語は「ゼリー」「出汁」だった。

次に【調理操作に関する語】では、「分かったこと」、「考えたこと」とともに「作る」が最も多く「時間」「入れる」が続いた。特徴的なのは「分かったこと」に出現した「切る」「茹でる」「混ぜる」「焼く」といった具体的な調理操作を表す語が「考えたこと」では抽出されなかったことである。このことから、生徒は調理操作、特に具体的な操作方法に関して「分かったこと」として記述する傾向にあるが、「考えたこと」としては高頻出の記述内容には該当しないことがわかった。【味わうことに関する語】では、「分かったこと」「考えたこと」に大きな違いは見られなかった。「太い」という語のみ「分かったこと」に出現した。これは夏の麺 3 種を食べ比べた際に印象に残ったのだと考えられる。最後に【文化や地域に関する語】は「長崎」「日本」「郷土料理」「文化」「中国」「地域」といった地名や食文化を示す語が該当する。これらは「分かったこと」の上位 40 語内には該当語句がなく、「考えたこと」の抽出語にのみ見られた。このことから、生徒は授業を振り返った際、その日の献立に関する文化や地域性といった食事の背景に思考を巡らせている様子が伺えた。このことは大きな特徴である。

(2) 「分かったこと」「考えたこと」の記述内容と調理実習回の関連性：対応分析結果

生徒の記述内容と調理実習回の関連性を検討するため、対応分析（抽出語×外部変数）を行った。一つ目の分析には、外部変数には「七夕料理」「郷土料理」「中国料理」「洋食」の 4 つを設け、「分かったこと」「考えたこと」のそれぞれで分析を試みた。二つ目の分析には外部変数を「分かったこと」「考えたこと」に設定し、それぞれのすべての記述の関連性を検討した。

一つ目の分析結果についてである。まず「分かったこと」を「七夕料理」「長崎郷土料理」「中国料理」「洋食」の 4 つの外部変数で分析した結果について述べる。図 1 より、第 1 成分の固有値は 0.62、寄与率 40.5%、第 2 成分の固有値は 0.49、寄与率 31.66%であった。調理実習回別に見ると、七夕料理では「稲庭うどん」「冷や麦」「太い」「細い」「風味」「食感」「麺」「種類」といった語が近くに布置された。つまり七夕料理で分かったことは 3 種の麺の形状や食感の違いであることがわかった。長崎郷土料理では「カステラ」「皿うどん」「茶」「泡立てる」が近くに布置された。長崎の郷土料理であるカステラや皿うどん、さんぴん茶といった料理名が出現していることから、生徒にとって献立そのものの印象が強いものであったことがわかる。また「カステラ」と「泡立てる」が近い位置であることより、調理操作の中でも「泡立てる」という調理操作に注目が集まっていたことがわかった。中国料理では「餃子」「水餃子」「焼き餃子」「皮」「生地」「伸ばす」「手作り」が近くに布置された。

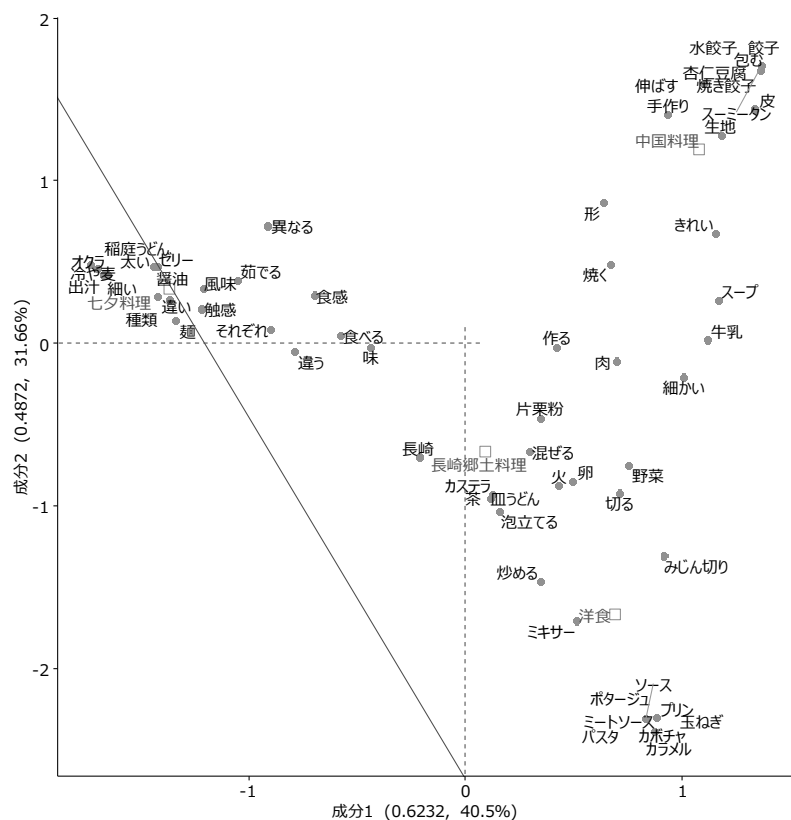


図1 「分かったこと」に記述された頻出語と調理実習回との関連

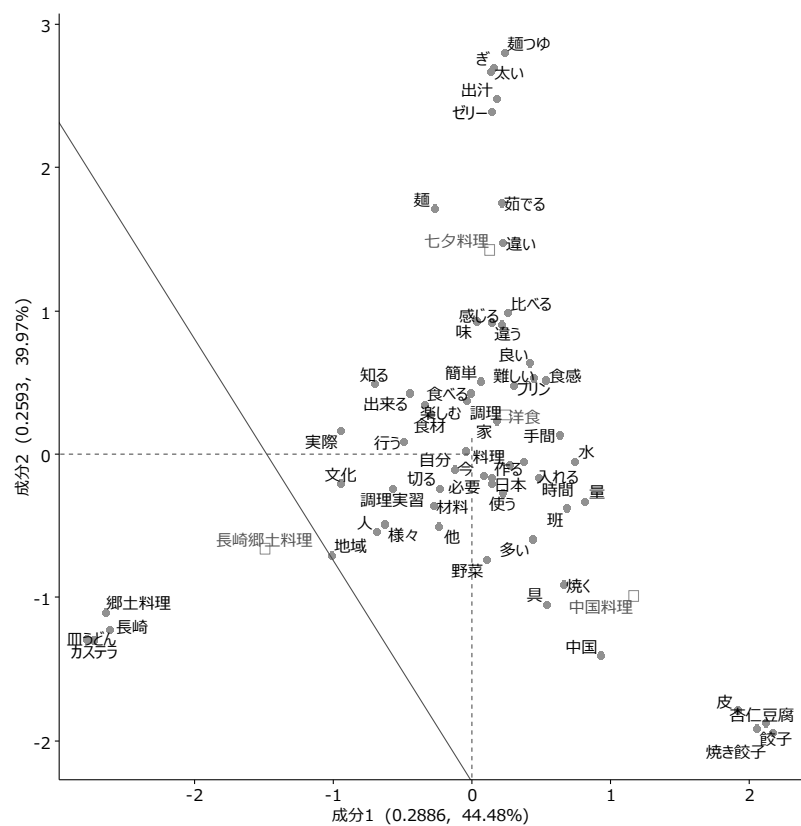


図2 「考えたこと」に記述された頻出語と調理実習回との関連

「スーミータン」「杏仁豆腐」の語も近くにあるものの、餃子、特に皮づくりに関して分かったと認識していた。洋食では、「みじん切り」「ミキサー」「炒める」「野菜」「切る」などが布置され、特に調理操作に関して分かったと認識していることがわかった。

次に「考えたこと」を「七夕料理」「長崎郷土料理」「中国料理」「洋食」の4つの外部変数で分析した結果について述べる。図2より、第1成分の固有値は0.29、寄与率44.48%、第2成分の固有値は0.26、寄与率39.97%であった。調理実習回別に見ると、七夕料理では「稲庭うどん」「麺」「種類」「太い」といった同じ小麦から作った麺でも形状や食感などが異なる点について考えていた。洋食では「調理」「家」「違う」「感じる」「比べる」「食べる」が近くに布置され、ミートソースの味は各家庭や個人でそれぞれ違うことを面白いと考えている様子が伺えた。中国料理では「餃子」「焼き餃子」「水餃子」「皮」「包む」と、「分かったこと」と同様、餃子、特に皮づくりや包むことについて考えていたことがわかった。長崎郷土料理では、「郷土料理」「長崎」「皿うどん」「カステラ」や「地域」「文化」「人」が布置され、主に地域や文化について考えていたことがわかった。

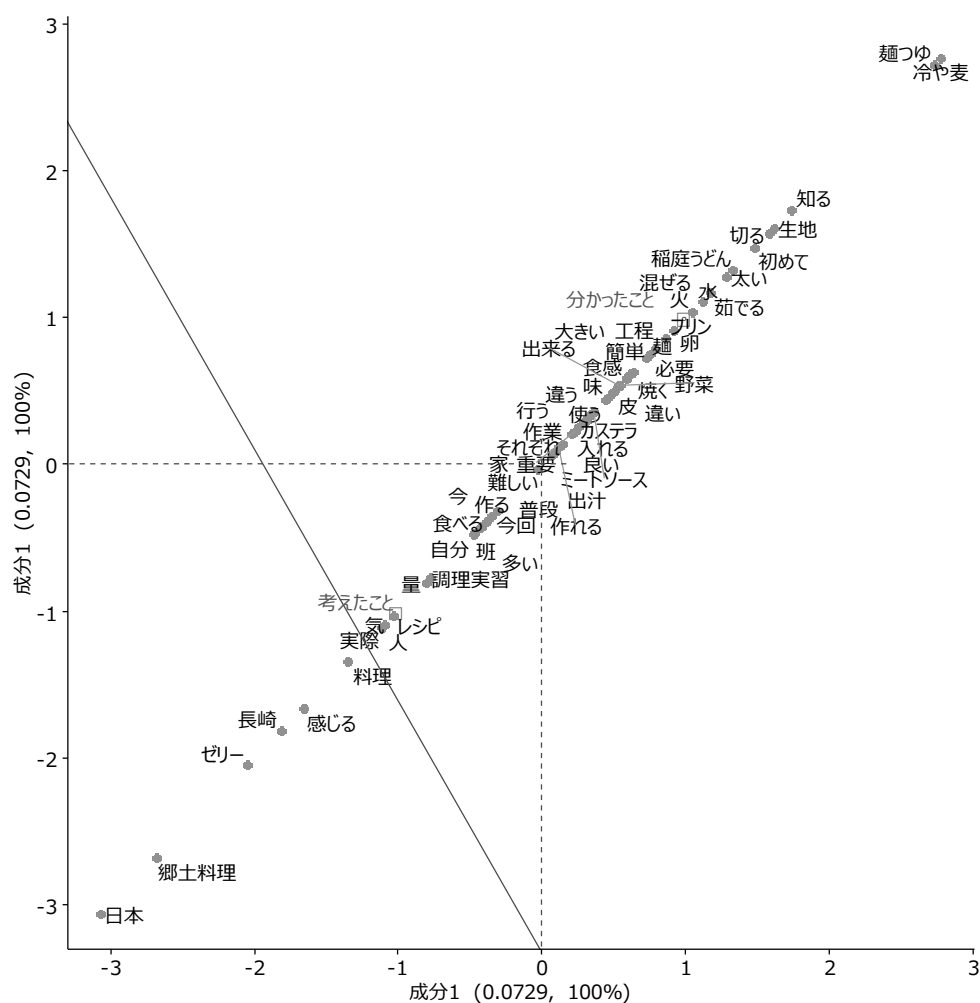


図3 「分かったこと」と「考えたこと」に記述された頻出語の関連

二つ目の分析について、図3より、成分は第1成分のみで、固有値は0.07、寄与率100%であった。「分かったこと」に関して「茹でる」「切る」「包む」「混ぜる」「工程」「固まる」「焼く」などの調理操作、「カステラ」「皮」「生地」「肉」「ミートソース」「野菜」などの食品名や料理名、「美味しい」「食べる」「食感」など味わうことに関する事柄を分かったとしていた。対して「考えたこと」では具体的な調理操作や食品、料理名というよりは「食べる」「作る」「自分」「班」や「人」「様々」「実際」といった「人」や「自分」を軸に食べる事、それぞれの違いなどを実際の調理を通して考えている様子が伺えた。また「日本」「郷土料理」「長崎」といった文化や地域に関する語が出現していることも「考えたこと」の特徴であった。

(3) 「考えたこと」に記述された食から社会を捉える視点：共起ネットワーク分析結果

「考えたこと」より抽出された語の共起関係を検討するため、共起ネットワーク分析を実施した。これまでの分析、考察結果から、人間生活や人間社会を考察する視点が強く出ていた「考えたこと」を対象とした。分析の際は最小出現数 10、上位 40 語に設定し、実行した。分析の結果、図 4 のように 16 のグループ（以下、**G** と表記）が形成された。このうち本稿では **G1** から **G6** について結果を詳述する。結果の提示の仕方については次の手順で行った。各 **G** の共起ネットワークを構成する抽出語が複数用いられ、特に人間生活や社会生活への言及が見られた記述を「特徴的な記述」として取り上げ、「」内に斜体で示

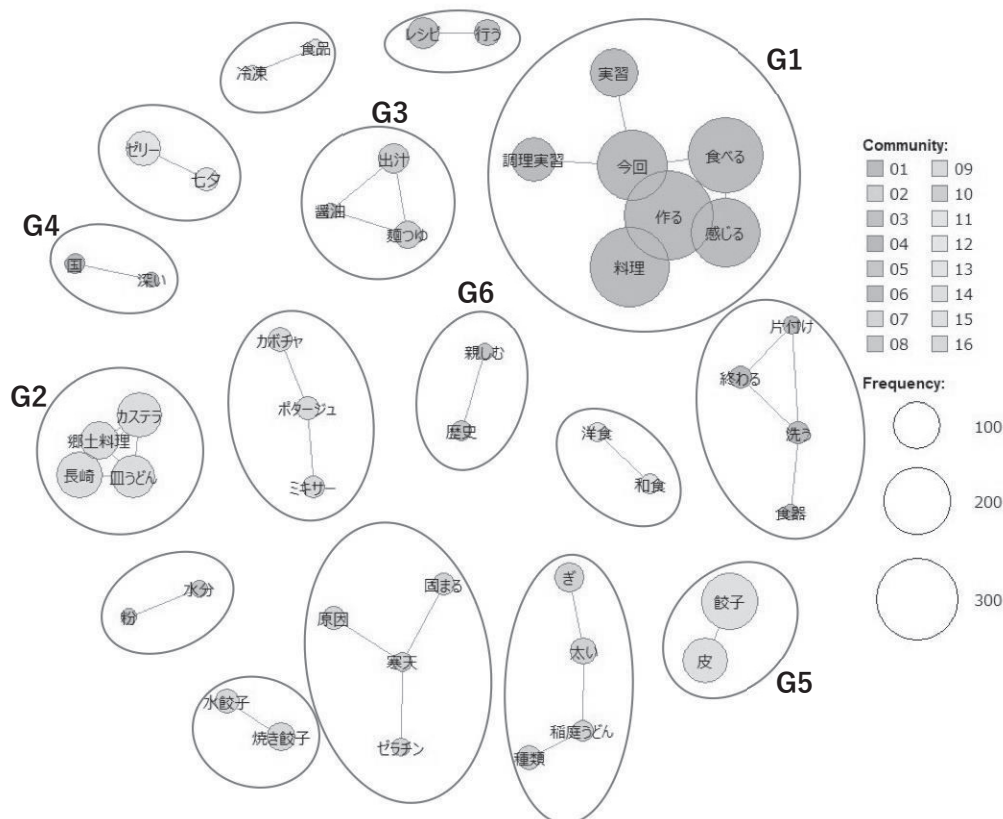


図 4 「考えたこと」記述された頻出語による共起ネットワーク

した。斜体記述内の下線は筆者が付記した。破線箇所は調理実習授業で体験したり感じたりしたこと、実線箇所は破線箇所を契機に考察されたと読み取れた箇所を示している。

G1は「作る」「食べる」「感じる」「料理」「今回」「調理実習」「実習」といった抽出語からなるネットワークだった。具体的には「今回の実習では長崎県の郷土料理を作った。皿うどんには海鮮だけでなく肉類も含まれていた。これは長崎が周りを海に囲まれていることと、平野が多く農業も盛んに行われているという二つの地形的特徴を持つからではないかと考えた。また、カステラは郷土料理だが日本で独自に生まれた料理ではないため、かつては貿易港として栄えていたのだと感じた。地域独自の料理を作ることでその場所の歴史や地形について考えることができるととても興味深いと感じた。」「餃子の皮の厚みについてのみでなく、今回我々の班では杏仁豆腐の固形化にも失敗し、ナタデココの出来損ないのような悲惨な品が出来上がってしまった。ただ幸いこの効率化社会では餃子の皮は市販されているし、杏仁豆腐を作ろうという機会も多くない。これだけ大変な料理を、時間に追われる現代人が好んでするはずもなく、餃子を包むといった一つの側面であっても、文化的行動をいかにして守っていくかがこの時代に問われることであり、このように授業で実際に体験することは非常に有意義であると考える。」などの記述があり、調理実習をきっかけに、その料理が生まれた地域の気候条件や文化とその多様性について考察していた。また、効率化が重視される現代社会において、どのように文化的なものを継承し保存していくかの考察も見られた。

G2は「郷土料理」「皿うどん」「長崎」「カステラ」といった抽出語からなるネットワークだった。具体的には「（前略）宿泊行事の前に宿泊行事で行くところの郷土料理を作って食べることによって、その地域のことを学習するというのはとてもいい事だなと考えた。もちろん、宿泊行事前に事前学習でその地域のことは学ぶし、郷土料理についても学んだが、郷土料理について学ぶのは、写真を見ながらイメージしつつ学ぶなんかよりも、断然自分たちで作って、自分たちで食べるほうが学びになると考えた。」「自分好みに味を変えて郷土料理を楽しむのも一つの手だと思うけど、今回実際食べ比べてみて郷土料理はその地域の文化として味や形を残して守っていくべきだと思いました。」「長崎の郷土料理は、これまでの調理実習で作ったものよりもエキゾチックな感じがした。（中略）食も文化なので、文化が混ざれば他の文化の味が混ざっていくのだと思った。」などの記述があり、実際に作って食べたことがその郷土料理の発祥の地に関する理解につながった様子が見られた。

G3は「麺つゆ」「醤油」「出汁」といった抽出語からなるネットワークだった。具体的には「うどんやそばなどの日本の麺はゆであがった後に冷水でしめて伸びにくくする。今回はそれでもひやむぎが一部伸びてしまって、残念だった。（中略）しかし考えてみれば、ラーメンやパスタは水でしめない。この違いが何によって生まれているのかは分からないが、日本以外の文化圏では麺が伸びることはどの程度問題視されているのだろうか。」「（前略）なぜそうめんやうどん、ひやむぎなどの食文化が日本で発達したのかについて考えた。まず、出汁文化が日本において発達していたのが一つの理由に挙げられると思う。

実習から、出汁と醤油の組み合わせ(=麺つゆ)はそうめんなどに非常に合うことが分かった。出汁の効果的な利用法の一つとして、そうめんは適していたのではないか。次に、日本は夏になると、梅雨や山が多いことが影響して比較的高温多湿な気候となる点である。実習を通し、初めて食べたひやむぎも含めどの麺ものど越しがよく涼しく食べられることを実感した。日本の気候風土とそうめんの特徴が古代の人にとってもマッチしていたのだらうと思う。一方で、現在日本は小麦を多く輸入している。代表的な小麦の生産国ではない日本で、小麦を原料とするそうめんが古来から根付いてきたことに疑問が生じた。」などの記述があった。調理実習での失敗経験から「麺をしめる」という調理操作が他国ではどのような意味を持つのか思考していた。また出汁を起点に日本の食文化誕生の要因等を考察し、さらに小麦生産国ではないのになぜ豊かな多数の麺が日本に存在するのか歴史的、社会的な疑問をもったことが分かった。

G4は「国」「深い」といった抽出語からなるネットワークだった。具体的には「宿泊研修にいく長崎がテーマという今回の調理実習で、皿うどんを作ったのは文化の学習にもつながると感じた。皿うどんは長崎の文化とも深いかかわりがあり、かまぼこの原料の魚が長崎近海で取れることもあるのではないかと考えた。」「日本の料理と比べて少し濃い味付けであったり、甘みが多かったりすることなどから、異なる国や地域の料理を通して文化の多様性を感じることが非常に重要であると考えた。料理はその国の人でなくても作ることができ楽しむことができるから、一種のコミュニケーションのツールになるのではないかと考える。」といった記述があり、食べること、調理をすることを通してその国の気候風土や文化や歴史について考えるきっかけになり、食べ物は国や地域、伝統を深く反映していると考察している様子が伺えた。また異なる国の料理を作り食べることを通して、人と人をつなぐツールになると考えている様子が見られた。

G5は「餃子」「皮」といった抽出語からなるネットワークだった。具体的には「前期生の時、A(筆者修正)先生の歴史の授業で中国の餃子と日本の餃子の違いを習った。その際、本場(中国)のものは日本のものよりも皮が厚く、日本の餃子は米と一緒に合わせて食べるから皮が薄くてパリパリになっていると習った。今回の調理実習で、それがまさにこういうことだったのかと納得した。」「今回の調理実習を通して考えたことは中国料理の特徴についてだ。普段餃子はご飯やお味噌汁と一緒に食べるおかずという印象が強いが、実習で作った餃子は皮がもちもちでそれだけでとてもお腹に溜まった。なので中国の人々がおかずとしてではなく主食として食べる意味を理解できたと思う。」といった記述があり、他教科での学びと結びつけた記述があった。また実際に食べたことで餃子のとらえ方が日本と中国だと異なることについて実感を持って理解した様子が見えた。

G6は「親しむ」「歴史」といった抽出語からなるネットワークだった。具体的には「郷土料理を作ることで、その地域の文化や歴史について知る機会を得ることができてよかった。料理は単なる食事だけでなく、その地域の特色や自然の様子、文化等を表す一番親しみやすい方法だと思った。普段食べなれている味付けだけではなく、様々な不思議な味覚を実感してみることで、食文化の多様性について理解を深めることができると思う。(中

略) 食事はほかの文化を知るうえで一番手に届きやすく楽しみやすい手段であると考えた。」に代表されるように、食事は栄養摂取のためだけではなく文化やその地域の生活の理解を促すものと考察していた。

ここまで G1 から G6 の共起ネットワークにおける特徴的な記述を用いて整理してきたが、文章内には破線箇所で示した「調理実習授業で体験したり感じたりしたこと」と実線箇所で示した「破線箇所を契機に考察されたと読み取れた箇所」が同時に存在していた。例えば「エキゾチックな感じがした (中略) 食も文化なので、文化が混ざれば他の文化の味が混ざっていくのだと思った。」(G2)や「実習で作った餃子は皮がもちもちでそれだけでとてもお腹に溜まった。 なので中国の人々がおかずとしてではなく主食として食べる意味を理解できた。」(G5)といった記述に見られる破線箇所が「感性的認識」に該当するととらえた場合、この感性的認識を得たことによって実線箇所のような社会を見通す生活認識を得たと考えられた。今回の実習記録からは、社会を見通す生活認識として各地域の気候風土の特徴や歴史的な観点をふまえた食文化や食生活の理解が促されたという記述が多く見られた。また食文化は人と人とのコミュニケーションにもつながるととらえた者もいた。さらに小麦生産国ではない日本になぜ様々な麺が存在するのかという疑問や、効率化が重視される現代社会でどう文化を継承し保存すべきかという社会的背景をもとに問いを見出した記述もあった。このような記述から、調理実習での体験をきっかけに人間生活を社会的な視点からとらえて思考したり、社会課題や社会構造を把握しようとする生活認識が促されたりする可能性があることが示された。以上より、調理実習は調理や試食といった感性的認識につながる直接的な体験、経験を得られ、それをきっかけに社会課題や社会構造を把握しようとする生活を社会的に認識しようとする契機を得るのに有効な学びであることが生徒の実習記録より明らかになった。

3.2 調理実習授業で生徒はなにをどのように学んでいるか

生徒の調理実習記録から【食品や料理に関する語】、【調理操作に関する語】、【味わうことに関する語】、【文化や地域に関する語】に関する語が頻出語として抽出された。中でも「分かったこと」の記述には【食品や料理に関する語】、【調理操作に関する語】に該当する語の出現が目立ったことから、「分かったこと」として食品や料理に関する気づき、調理操作に関する気づきを記述していることが明らかになった。「考えたこと」の記述は【味わうことに関する語】に該当する語の出現が目立った。また【文化や地域に関する語】は「考えたこと」の抽出語にのみ見られことから、調理実習を振り返ったときにその日に調理し食べた経験からその地の気候風土、季節との関わり、文化、地域性に思考をめぐらせる傾向にあることがわかった。

次に調理実習回別にどのようなことが書かれているかを把握するため、対応分析結果を整理した。七夕料理の回では3種の麺の形状や食感の違いが分かり、その差異がなぜ生じるのかを考えていた。また七夕料理で作った献立が夏にふさわしい理由を「季節」感とい

った語と共に思考していた。長崎郷土料理の回では、献立そのものに強い印象を持つと同時に、カステラの調理操作である「泡立て」することに注目していた。一方「考えたこと」の記述からは「食文化」「文化」「人」が布置されたことから、調理実習をきっかけに長崎県の食文化やそれを育んできた人の営みについて考察したことが明らかとなった。中国料理の回は、「分かったこと」、「考えたこと」共に「餃子」「焼き餃子」「水餃子」「皮」「生地」の語が頻出語として共通していたことから、餃子、スーミータン、杏仁豆腐の献立の中では餃子の印象が非常に強いこと、皮を手作りしたことによる気づき、焼き餃子と水餃子の特徴について体験を持って理解した様子が見られた。洋食の回は「みじん切り」「炒める」「ミキサー」「切る」といった調理操作に関しての気づきが「分かったこと」として挙げられたが、「考えたこと」ではミートソースの味の感じ方がそれぞれ違うことを面白いととらえる個々の食生活の違いに興味を持っている様子が伺えた。この傾向は「分かったこと」と「考えたこと」の記述内容の傾向とも類似しており、「分かったこと」には調理操作や食品名、料理名が頻出語として出現する傾向にあり、「考えたこと」には作ったり一緒に食べることで自分の食生活を相対化して食べることの意味を考えたり、食文化と気候風土の関わりを考察したりする傾向があることが明らかになった。

最後に生徒の社会科学的認識形成の様相を具にとらえるため、「考えたこと」について共起ネットワーク分析結果を整理した。全部で16のグループが形成され、そのうち **G1** から **G6** を対象に詳細を見た。その結果、調理実習での体験をきっかけに人間生活を社会的な視点からとらえて思考したり、社会課題や社会構造を把握しようとする生活認識が促されたりする可能性があることが示された。調理実習は調理や試食といった感性的認識につながる直接的な体験、経験を得られ、それをきっかけに社会課題や社会構造を把握しようとする生活を社会的に認識する契機を得るのに有効な学びの場であることが生徒の実習記録より明らかになった。

4 まとめと今後の展望

本研究は、現代的課題として調理実習の価値を再考し、新たな価値を見出すことを目的として生徒の調理実習記録を計量テキスト分析の手法を用いて整理・分析・考察してきた。これまでの結果より、「分かったこと」という生徒自身が自明の学びとして挙げたのは食品や料理そのもののこと、調理操作のことであった。一方調理実習後に「考えたこと」は、調理実習の体験、経験をもとにその料理が誕生し食べ継がれてきた食文化や気候風土、季節との関わりや調理実習で仲間と一緒に作り食べる中で自分の食生活を相対化して食べることを意味を考えていたことが明らかとなった。特に第二回和食（七夕料理）の回と第三回長崎郷土料理の回にその傾向が見られた。今回調理実習授業を研究対象にするにあたって、本稿では生徒が生活認識を切り口に社会課題を見出し背後にある意思や価値判断を含む社会構造の適切な把握をすることが家庭科教育における社会科学的認識の一つのあり方と位置づけ、生徒の社会科学的認識の形成に注目した。その結果、調理実習は、調理や試

食といった感性的認識につながる直接的な体験，経験から社会課題や社会構造を把握しようとするきっかけとして有効な学びの場であることが生徒の調理実習記録より明らかになった。社会科学的認識の育成は容易ではないことは既に言われているが，感性的認識がその契機となり得るということは，調理実習授業が技能習得や自然科学的認識の育成に加え社会科学的認識育成の可能性が見込める授業であることが示唆されたと言えるだろう。ただし本研究の限界点として，生徒が社会科学的認識を適切に獲得，形成したかは明らかにできなかった。勝部（1965）は，社会科学的認識を獲得するには，生徒個々の衝動的で思い付きの実践的関心レベルで整理してしまうのではなく「社会生活にとって共通の基本的重要性をもつ実践的関心」を教師が熟慮し再検討したうえで学習に取り入れる必要があると指摘しているように，生徒の気づきに委ねるだけで学習を終えてしまっただけでは適切な育成につながらない。この点に関して，今後は家庭科教育における社会科学的認識の適切な育成を目指し，教師がどのように調理実習授業とその前後の授業を含めて学びをデザインすることが望ましいかを検討する。

謝辞

本研究はJSPS 科研費 23H05064 の助成を受けたものです。

注釈

- 1) 本稿では授業実践報告を「広く公表，共有を前提として教師が授業の様相を記述したもの」（椎谷・河村，2023）と定義する。
- 2) 「3）調理科学研究」は「教材開発の基礎資料としての調理科学実験の研究」と定義されている。（河村，2013，p.18）

引用・参考文献

藤田美枝．家庭科教育内容の実践的研究（第 2 報）：家庭生活認識についての一つの立場から．日本家庭科教育学会誌，6，1965，12-17．

学術研究推進部会 人文学及び社会科学の振興に関する委員会．“人文学及び社会科学の特性について”．文部科学省．2007．

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/015/siryo/attach/1343167.htm (2024.1.27.access)

樋口耕一．社会調査のための計量テキスト分析【第 2 版】内容分析の継承と発展を目指して．京都，ナカニシヤ出版，2020．

伊藤葉子．授業実践と互いに育ち合う「家庭科教育研究」の追究．日本家庭科教育学会誌，

55(4), 2013, 215-226.

勝部邦夫. 社会認識における科学性と実践性. 島根大学論集教育科学, 15, 1965, 77-85.

河村美穂. 「調理ができそう」という自信をもつ要因についての研究: 小学 5 年生におけるはじめての調理実習の観察調査から. 日本家庭科教育学会誌, 53(3), 2010, 163-174.

河村美穂. 家庭科における調理技能の教育 その位置づけと教育的意義. 東京, 勁草書房, 2013, 17-33.

河村美穂. 家庭科教育における効果的な調理実習とは. 日本家庭科教育学会誌, 56(4), 2014, 183-193.

河村美穂. 家庭科の調理実習で学ぶ大切なこと. 日本家政学会誌, 67(5), 2016, 297-304.

河村美穂・小清水貴子. 調理実習で生徒は何を学んでいるのか: 調理実習記録および振り返りから. 埼玉大学紀要 (教育学部, 教育科学), 55(2), 2006, 31-40.

松岡英子. 家庭科の男女共学. 信州大学教育学部紀要, 2009, 68, 33-45.

河村美穂. “生活の科学的認識”. 未来の生活をつくる: 家庭科で育む生活リテラシー, 日本家庭科教育学会編. 東京, 明治図書, 2019, 62-65.

野中美津枝・鈴木真由子. “高校生調査”. 未来の生活をつくる—家庭科で育むリテラシー—. 日本家庭科教育学会編著. 東京, 明治図書, 2019, 9-25.

椎谷千秋・河村美穂. 高校家庭科で生活を認識する学び—実験・実習の意味の再考—. 東大付属論集第 65 号, 2022, 82-92.

椎谷千秋・河村美穂. 家庭科実践記録にみる子どもの生活をまんなにした授業構想の契機—2008 年以降の家教連家庭科研究を対象として—, 学校教育学研究論集第 48 号, 2023, 43-55.

宇高順子, 河本佳和子. 小・中・高等学校における食物領域の学習内容構想. 日本家庭科教育学会誌, 32(1), 1989, 34-40.

英語授業におけるグループ活動の種類と学びのあり方

戸上 和正

和文要旨

授業の中核をなす部分にペアワークやグループワークがある。英語の授業では、古くから取り入れられており、その目的は多くの場合はトレーニングのためのものである。発展的な活動として考えられていた創造的な成果を求める活動も今では学びのプロセスに欠かせないものになっている。授業者と学習者はこのような英語授業でのグループ活動においてどのような意識を持つべきかといった観点で、学習者の **Learning Strategy**（学びの方略）をキーワードにして英語授業でのグループ活動の種類と学びのあり方を整理することが本紙の目的である。

キーワード：グループ活動 Learning Strategy（学びの方略） 課題設定

はじめに

学校での英語授業の具体的な場面において、グループ活動は、その時間の多くを占める。授業内容によってその使われ方はさまざまであり、そのときの活動のねらいもさまざまである。授業者としてこのような活動を計画する際、最初は形式的に授業の典型に従ってペアワークを中心に取り入れているものだと推察する。経験を積むにつれて、ペアワークの条件を整えて学習者の学びがより進む工夫をしているように思われる。また、目的に応じて、ペアなのか、3人組や4人組のグループなのかを判断し、活動時間や介入のタイミングなどを想定して計画をする。さあ、いざ授業！と、やってみるとそれこそ予想だにしない事態が起こる。

例えば、教師が決めた活動のタイミングに合わないペアやグループがあったり、目的を勘違いしているグループが現れたり、それぞれ個別に活動を行っているグループができたりといった具合である。または、予想をはるかに超える事態に直面することもある。いつもは寡黙でペアワークではうまくいかない生徒が、ある課題によって様々なアイデアを出し、熱心に取り組む姿が見られたり、時間が過ぎても解決を試みようと対話を続けているグループがあったりする。このような場面を見ることができるのは、とても爽快であり、教師としてその場にいられて嬉しく思う瞬間である。

グループ活動は英語授業でよく使われてきているものではあるが、多くの場合、教員の授業計画上の活動という認識のもとで行われており、学習者の実態を見取るのはまさにその場にいる教員の力量に任されてきた。特にトレーニングを目的としたペアワークにおけるコントロールは教員主導のことが多い。トレーニングを目的としたグ

ループ活動は、他教科にはあまり見られない活動であり、言語教育特有のものと考えられる。このような活動では、教員はトレーナー(trainer)であり、生徒がトレーニー(trainee)である。トレーナーはトレーニーのコンディションを見極めて指示をする。この絵面にピッタリハマっているのがこのトレーニング中心のペアワークである。

英語は、その知識を得るとともに言語としてのスキルを磨いていく教科であるため、特に初学者の段階では既述したようにトレーニング中心の教科に位置付けられるかもしれないが、英語を使って何らかの創造的な活動を行うことも同時に行なっていくことで、学びの主体としての学習者を意識させることも重要だと考える。創造的な活動にも大きな幅があり、教員のコントロールの及ぶタスクもあれば、生徒が想像する自由度が高いタスクも考えられる。例えばスキットを作る課題を出す際、簡単な条件のみを伝える場合とスクリプトが半分できていて空欄の部分を考案する場合とでは、同じトピックであっても想像力の幅は変わる。課題にどの程度の条件をつけるのかというのは、グループ活動を行う上でとても重要な部分である。グループ活動をさせる時には、このようなトレーニング型の活動から、創造（創作）型の活動（表現を作ったり、変化を加えたりする、創造的な活動）までの幅が考えられる。グループ活動のデザインを考える上では、グループ活動の目的、内容、規模、制限や条件などを類別することが、今後の授業実施において役に立つものと思う。

次に、実際にグループ活動をしている、または、した生徒は、実態としてはどのような学びが起きているのであろうか。一様に同じ形での指示をするが、習熟度の差により生徒の学びの内容はもちろん違う。しかし、この違いに関して追求していくと学級ごとの一斉指導自体、破綻することにつながる。正直この基準で考えていくと何も生産性のないものになってしまうが、実際には学習者である生徒は何かしらを学び得ている。ペア活動、グループ活動をしている間の生徒間のあり方はさまざまであるが、生徒それぞれが担う立場のパターンを把握することで、グループ活動中の教員の視線（視点）が有効に働きうる。また、教員の介入がグループ活動を促進するのか停滞・後退させてしまうのか、ということも考慮することが肝心であるが、そこに一定の決まりはなく、担当者の匙加減で動いているのが現状なのではないだろうか。この部分にも何かしらの示唆ができるといいと考える。

最後に、グループ活動の目的は、短期的にはその場の課題をこなすことであるが、長期的に見ると、学習者にとってのストラテジーを醸成する役割を担えるのではないだろうか。この点に関して、Oxford(1990)の言語学習ストラテジーの枠組みを紹介しつつ英語授業でのグループ活動の意義についてまとめていきたいと考えている。

1 章 英語授業でのグループ活動にはどのような種類があるか。

トレーニングとしてのグループ活動は、伝統的にはペアで行われてきた。様々な形で現場の先生が創意工夫をして言語習得の助けとなりうるペアワークを行っている。このようなペアワークは、基礎練習と応用・発展練習に分けられる。基礎練習には、例えば音読を通して発音を定着していく作業や、新出表現を覚えるための反復的活動、などが行われてきた。具体的には、教員がモデルリーディングした内容をまずは教員対クラス全体で行い、同じ動作をペアで行うといった具合に、発音や動作に馴染ませたものをペアのレベルにして生徒に活動を委ねるやり方が一般的であろう。音読活動一つを取るだけでも、様々な呼び名の活動がある。「交互読み」とは、主に中学校で行うが、一人が一文ずつ、またはフレーズずつ本文を音読し、もう一人は見ないで英語をリピートするという活動である。また、「穴埋め dialogue」は、シートの左半分が英語で、所々が穴開きになっていて、右半分が日本語訳となっている音読シートを持ち、ペアでダイアログを読みあう活動である。数え上げるとキリがないほどに多くの工夫を凝らしたペアワークが存在する。

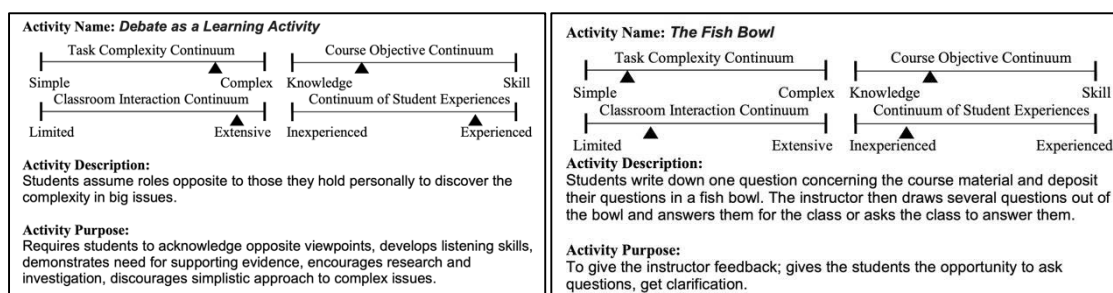
ペアワークにおける応用、発展的な活動としては、生徒に英語を自発的に使わせるような活動がデザインされている。例えば、Interview ひとつをとっても、自身のことを答えるような質問をする場合があったり、教科書本文の内容を確認する活動として、一人が質問シートの質問を読み上げ、もう一人が教科書本文を読んで、答えを探し解答する活動があったりする。さらに、与えられた key words のみで教科書本文を reproduce するような、Information Gap といった活動や、お互いが異なる short story を読み、その内容を、自分の言葉でできるだけ分かりやすく相手に伝え、さらに、自分が聞いたストーリーをペアの相手や全員の前で retell するという、Story Retelling といった活動もある。トレーニング系ペアワークの応用の中には、プロジェクタースクリーンで提示した絵または単語を、ペアの一人だけが見て、もう一人に英語でヒントを与えてその語や絵を当てさせる Magical Quiz と呼ばれる活動がある。

以上のようにトレーニングを目的としたものについては、教員と教室全体で行っていた活動をペアやグループに規模を変えて繰り返してみるといった反復的な活動、主にペアで行うことが多い相手の英語や日本語を逆の言語に言い換えてみるような想起をすることによる記憶定着の活動、これもペアで行うことが多い相手の英語発音を確認し合うような検証する活動などがほとんどになる。

基礎活動にしても、応用・発展的な活動にしても、トレーニング型のグループ活動には正解がある活動であるのに対して、創造（創作）型の活動では正解がある場合でもバリエーションがあったり、別解を許したりする、いわゆるオープンクエスチョン

による活動であることが言える。この種のグループ活動は多種多様であり、トレーニング型の活動のようにその活動の種類を典型例として示すことは難しい。授業を計画する教員としては自身のコントロールの外に生徒を置くことになるため、グループ活動のゴール設定をどのように行うかということが、実際のペアワークやグループワークが機能するか否かに大きく関わってくる。以前国際文化フォーラムでプロジェクト型学習のワークショップに参加した際、当時講師を務めてくださった東北学院大学の稲垣忠先生は、成果物や見目で判断できる「表現のゴール」に加えて、ゴールに辿り着くまでのプロセスに焦点を当てた「思考のゴール」を設定することを提案されている。創造（創作）型の活動は、一種のプロジェクト型の学習となるため、この考え方は教員の課題設定の際にはとても有効に働く。「表現のゴール」と「思考のゴール」の2観点によるルーブリックを構築し、学習者に自己評価を促すことで、教員が期待する学習者の学びの立ち位置を緩やかに把握することができる。

さて、創造（創作）型の活動における課題設定の段階でのゴール設定方法については以上に示したことが利用可能だと考えるとしても、教員が設定した課題（タスク）がどのようなものであるかを把握できる手立てにはどのようなことが考えられるのであろうか。Bell and Kahrhoff (2006) では、アクティブラーニングにおける典型的な活動の例を Bonwell & Sutherland (1996) が提唱している the Active Learning Continuum Framework に従ってその活動の種類と手順を明確に提示している。これは「タスクの複雑さ（単純—複雑）」、「活動目的（知識系—スキル系）」、「学生同士の交わり（少ない—多い）」、「要求される学生の経験度（経験は不要—経験が必要）」といった4つの連続スケールで判断される。グループ活動の課題設定においては、「学生同士の交わり（少ない—多い）」については不要となるかもしれないが、アクティビティ自体がペアやグループでなくとも薦められるものとそうではないものという区別で使える指標でもある。既述したように Bell and Kahrhoff (2006) では、アクティブラーニングにおける典型的な活動の例をこの4指標に従って類別しており、以下に示すように4つの指標でその活動の性質が一目で感じ取ることができるようになっている。その下には活動の説明、目的（割愛したが、その下には手順と注意点）が示されている。下に示した2つの活動では、「タスクの複雑さ」、「学生同士の交



Bell and Kahrhoff (2006) より抜粋

わり」、「要求される学生の経験度」において違いのある活動だということがすぐ分かる。Bell and Kahrhoff (2006) は、グループ活動に限定したものではないため、直接活用できないが、自分で設定する課題（タスク）がどのようなものなのかを類別する指標として活用可能である。

さて、課題設定の際に必ず考慮しなければならないものの一つにグループの規模の決定がある。中高の英語授業においては、さまざまな規模のグループワークが考えられる。新出語句の発音や意味確認のトレーニングとしてはペアでの活動が行われている。また、ジグソー法による資料読みと情報交換では、3 人以上のグループ活動が行われている。さらに、ディベート活動では、複数人数のグループによるチームの活動から始まり、チーム同士のやりとりとそのオーディエンスのかたまりとしてのグループ活動が行われている。以上のように、英語授業でのグループワークはその規模のバリエーションも豊富である。グループワークは外国語の授業では、トレーニングとしてのいわゆる協調学習の視点から始まり、チームとしての共同学習の役割を担うことがあったり、さらには学びの主体同士のやり取りにつながる協働学習の役割までを担ったりする。教員が生徒のどのような学びをねらいとするかによって、グループの規模は決定されることになるが、課題によってはその規模ですら生徒に委ねる方が良い結果を導く場合もある。

ここ数年、私は 6 年生の英語表現Ⅱの授業において、エッセイライティングを中心に活動をさせている。エッセイそのものは個別の作業となるわけだが、その前後では、グループによる活動を通して授業の展開を行なっている。例えば、“**Chat GPT should be banned in schools.**” **Do you agree with this idea, or not? Make clear your position and write an essay about this proposition.** というエッセイトピックに対して、教科書内容にあるオンラインコミュニケーションの功罪の話題を学んだ後、生成 AI に関するロールプレイによるディスカッションを行なった。このディスカッションでは、生成 AI を禁止する立場の代表としての学校長役、生成 AI を推進する立場の企業 CEO 役、直接影響を受ける生徒役に分かれてパネルディスカッションを行い、その他の生徒が聴衆となって質疑応答する形で進めた。ひとつのグループは 14 名、2 グループで 2 回のディスカッションを行った。どの役割になるかはディスカッションの直前に生徒の意志に任せたため、一つの役に 2 名以上つく場合もあった。ここで役割を事前に決めてしまうと偏った調べしかしないため、議論の深まりに不安が生じたためである。ねらった通り、議論は有意義なものとなり、その後のエッセイライティングに向けて良いブレインストーミングとなった。役割を決めるグループ活動では、その決め方が鍵になることが多々ある。

この章の最後になるが、グループ活動に設ける条件や制限について考えていきたい。以下は、今年度 2 年生英語でのチームティーチングの 1 時間分の内容である。授業は冬休みを終えて新年初の ALT との授業である。本授業の目的は、内容面としては冬休みにあったことを対話形式で伝えることであり、言語材料面では概念として知ったばかりの受動態と現在完了の経験用法を使ってみることである。授業全体の構成としては、以下の通りである。まず、ALT による冬休みの出来事のプレゼンから始まり、その意味理解のためのインフォメーションギャップタスクを一斉に行う。そこで得た表現を ALT 対クラス全体でドリル的に反復練習をしたあと、その練習をモチーフにペアワークで練習をする。次に、空欄のある対話のトランスクリプトに合わせた冬休みの内容を聞く英問英答の質問に各自で答えさせる。その後、空欄のある対話のトランスクリプトに自分の情報を入れた形でパートナーと対話練習をする。仕上げとして代表者数名が ALT と練習した対話をクラス全体に発表して終了する。生徒への質問の中に “Where did you go during the winter holiday?” “Where is it? What can be seen there?” という項目を入れてあり、対話内では以下のようなギャップを与えている。

Dialogue Script

B. How about you? How was your holiday?

A. It was _____. I went to _____. Have you ever been there?

B. No I haven't. Where is it?

A. _____ is located in _____. _____ can be seen there.

太字の部分に着目してほしい。ここを Yes, I have. _____ とすると、その後の対話に広がりが出てしまうため、スクリプト上でこのような制限を設けている。これ自体はグループ活動と関わることではないが、課題の内容制限の一つの例として考えることができる。さらに、授業を実施している際、英問英答をしてもらう際に、孤立した机の形態で行う場合とグループにして行わせる場合では、援助要請の割合は異なる。計画していないグループ活動が起こるきっかけにもなるので、机の形態は一般教室の授業ではとても重要な要素となりうる。

上述したような制限付けは、グループ活動を行う上での直接的な条件ではない。では、直接的な条件にはどのようなものが考えられるか。例えば活動時間の制限がある。トレーニング型の場合は、時間制限を行うことが活動を活性化させるのに役立つ要素となりうるが、創造（創作）型の活動においては、時間の切り方によってその後の活動に大きな影響をきたす危険も孕んでいる。さらに、課題内容の幅がオープンであればあるほど、「表現のゴール」に対する条件を丁寧に説明できないと生徒の学びに影響をきたす可能性がある。活動のプロセスを有意義なものにするためには、「思考のゴール」が等身大で認識されることが最重要である。意識してほしいゴールだからこそ、生徒目線での説明ができるとより充実した学びとなるのではないだろうか。

第2章 英語授業でのグループ活動における学習者のあり方をどう見るのか。

英語授業においてペアワークはとても重要な意味を持っている。言語学習では、目標言語におけるコミュニケーションが成り立つことが学習者である生徒のやる気を生み出し、さらなる学びへと自信を導くことにつながる。日本の学校は生徒一人一人の背景にそれほど大きな差はないため、ペアワークを行うハードルが低い。つまり、やり取りをして、分からなければ日本語に逃げるといったことが容易に行える。うまく使えばこれほど良い学び相手はいないと言える反面、英語を使う必然性の低さから、ペアワークに対する価値がとてつもなく低いのも事実である。日本の英語授業では、トレーニング的なペアワークは教員が盲目的に思っているほど効果的ではない。だからと言って、これを軽視してペアワークを行わないと、個別の学習方法がわからず、途方に暮れる生徒が増えていく可能性がある。つまり、生徒個々人の成長のためにはトレーニング型のペアワークが有効に働き、繰り返しにより **Learning Strategy**（学びの方略）のうちの直接ストラテジーである、記憶に定着することや発音することで意味を想起することが可能になることなどを認識していく。ペアワークにより経験しているからこそ、このような言語学習のストラテジーが身につくと考えられる。学習ストラテジーとグループ活動との関連については、第3章で再び見ていきたいと思う。

さて、グループ活動をしている間の生徒間のあり方には何かしらパターンがあるのではないだろうか。Sakamoto (2018)は、創造（創作）型のペアワークにおける対話内容を記録して両者の発話の機能・役割を分析し、生徒の学びの関係性を



Storch(2002)より抜粋

Storch(2002)によるペアワークによるやり取りパターンに落とし込む実践報告をしている。さらに、Sakamoto (2018)は、ペアの対話分析によりその関係性をこの2軸法で表現している。この2軸の関係は Storch(2002)をもとにしたものであり、ペアの関係は「対等な関係性 (equality <+~>) 」と「互恵性 (mutuality <+~>) 」の2軸で表現がされている。この図式の中では、関係性も互恵性も高いペア、つまり、「Collaborative (協働型)」では、相手の考えに耳を傾け、対案を出して議論し合うなどの有意義なやり取りがなされることが予測される。一方で、関係性は高いが、互恵性が低い関係では、それぞれがタスクに取り組もうとする関係性は高いものの、自己主張が強く相手の考えに耳を傾けないままタスクを進めてしまい互恵性が低くなったり、分業してタスクを行っていったりする形が予想される。これを「dominant/dominant (支配型同士)」と呼んでいるのがなるほど理解できる。「Expert/Novice (得意・不得意型)」については、「dominant/dominant (支配型同士)」に比べると、タスクの進め方と

してはペアがそれなりに機能しているものとも考えられるが、「dominant/passive（支配・受け身型）」については、タスク進行の際に支配側の一方向の進行のみでペアの機能はできていないと考えられる。Sakamoto (2018)の分析で興味深いのは、対話の最初では「dominant/passive（支配・受け身型）」と考えられていた 2 人が、実際に話が進むと「Collaborative（協働型）」になり、ついには立場が逆転して、「Expert/Novice（得意・不得意型）」になっていったペアがいたと報告されている。タスクは写真の 4 コマからストーリーを作文するものであったが、英語の得意不得意とペアの関係性に直接的な影響があるとは言えない例の一つとも言える。学びの過程において、生徒の関係性が変化することが見られる例は課題の内容に左右されるところも多いと思われる。例えば、ディスカッションのトピックによっては主導権を握る人物に変化が起こりそうである。生徒自身の興味関心によって左右される場合もある。

ペアワークにおいてみられる関係性は、グループワークにおいても応用は効くと考えられる。ただ 2 人が例えば 4 人になったときに生じる関係性はより複雑なものになる。ここで重要になるのは活動のプロセスを可視化する工夫である。例えば、タスク遂行の段階をいくつかに分けて、リフレクションの時間を作ることで、グループワークの過程で思考した内容をプロットすることができる。これを集積して分析をすることでグループワークでの生徒の姿に何らかの特徴を見出すことが可能になるのではないかと考える。また、リフレクションを習慣とすることで、学習者の学びの種類に対する姿勢を確認することが可能になる。Sakamoto (2018)のように生徒の役割を分析していくことで、実態を検証することは、今後のグループ活動の実施の上でとても有益な情報となる。このような分析を蓄積することが今後の課題となる。

第 3 章 グループ活動の長期的な効果にはどのようなものが考えられるのか。

学校の中でのグループ活動の位置付けによって、グループ活動の効果は大きく変わることはいうまでもないことだろう。東大附属は幸にして教科の枠を越えて協働学習を 20 年以上行ってきた。4 人班が基本で授業内でのグループ活動が学びの日常となっている。このような環境のもとではグループワークに対する生徒の評価の目が養われるため、課題（タスク）を仕掛ける教員の力量も問われる。しかし、タスクベースのグループ活動の場合はむしろ、ある種の帯活動としてルーティン化されることは学習者にとっても授業のリズムとしてペースメーカーの役割を果たすことにつながる。

想像（創作）型の活動の場合では、どのような課題（タスク）が生徒の学びにつながるのだろうか。おそらくどの教員も目指しているのは、生徒の Engagement（ほぼ主体性と同義）を鼓舞し、導く学びであるだろう。Svalberg(2009)では、

Engagement with language を Learning Strategy（学びの方略）と Motivation（動機づけ）の観点から論じている。そこでは、Engagement with language を以下のよう

に定義されている。

In the context of language learning and use,
‘Engagement with language’ (Engagement) is a cognitive and/or affective and/or social state and process in which the learner is the agent and language is object, and may be vehicle (means of communication).

言語学習や言語使用の場面において、
「言語のエンゲージメント（Engagement）とは、学習者の認知的、情意的、社会的な状態であり、そのプロセスのことを言い、その中では、学習者が学びの主体であり言語は道具、もっと言えば、（伝達の道具としての）手段になりうる。」

言語学習においては、課題（タスク）に対して没頭する(engage) と、目標言語を道具として使うことにつながる。このような課題（タスク）作りが教員の目指すものの一つと考えて良いだろう。学習者にとっては、自分が没頭している姿勢に気づくことで、Learning Strategy（学びの方略）のうちの間接ストラテジーの中核となる「メタ認知ストラテジー」および「情意ストラテジー」が醸成されることにつながる。「メタ認知ストラテジー」は主に「自分の学習を正しく位置付け」、「学びを正しく評価し」、「自分の課題を見つけて解決に向けていく」ことである。また、「情意ストラテジー」とは、「学びに向かう姿勢を身につけ」、「自分をその気にさせる」ことである。

ところで、グループ活動の「呼び名」は様々なものがあり、その「呼び名」自体、どのような意味の近似性があるのかをここでまとめておきたい。

Bell and Kahrhoff（2006）で

Pedagogical Activity	Similarities with Active Learning
Student Centered Learning	Students are actively engaged in the creation of knowledge. Focused on things that are important to the learners.(Adams & Burns, 1999)
Collaborative Learning (Team, Peer, or Group Learning)	Individuals work together to solve a mutual problem. Each student must actively contribute to the group.
Engaged Learning	Getting students actively involved in their own learning and establishing a connection between the learner and the learning object (Carey & Bowen, 2000).
Participatory Learning	Often interchangeable with Active Learning but often infers internships or working with communities. It also presupposes specific knowledge that they will share with others in the learning process (Kane, L., 2001).

Bell and Kahrhoff（2006）より抜粋

は、グループ活動のみを言及するものではないが、「アクティブラーニング」におけるタスクの例ということは、創造（創作）型のグループ活動を基準とする場合が多いため、用語の整理を通して見えてくるものがあると考えた。まず、Active Learning は、教員が設定したタスクや活動を達成することを通して、生徒が主体的に取り組んで事実や考え方やスキルを理解するプロセスのことをそう呼んでいる。この表の筆頭にある Student Centered は、学習者である生徒にとって重要とされる部分に焦点を当てる方法である。言語学習で考えてみると、教員の説明主導の授業展開ではなく、学習者の言語活動に重きを当てるものと解釈されている。次の Collaborative Learning は、学習者に与えられた共通の課題（タスク）を各個人が責任を持ってグループで解決までを試みる活動である。3つ目の Engaged Learning は、学習者自身の学びに没頭させることであり、学習者と学びの対象との間に連結を築くことである。つまり、自分

のこととしてタスクに取り組めることである。最後の Participatory Learning とは Active Learning の一種と捉えて差し支えはないようだが、主に地域の人との協働を意味し、学びの過程において、ある特定の知識を他者と共有することが前提となるような活動である。

このような学習法の概念を見ていくと、学習者は、真正（オーセンティックな）の学びに触れられることで、Engagement を起こす頻度が多くなるように考えられる。英語授業のグループ活動では、対象が生徒同士と捉えられがちであるが、以上のようなことを鑑みると、真正の学びとして実社会との関わりを考えた課題（タスク）作りも範疇として考えるべきであろう。実際に、ALT との授業は英語を生でやりとりする絶好の機会である。また、ICT をうまく活用して海外の学校と交流授業をしている例もある。このような仕掛けは学習者のモチベーションを向上させる。言語学習では、トレーニングは準備であり、その先に本物として使う場面が用意されていることで、学びが完成する。上記の学習法はまさに学習者に実体験をさせるものであるもので、それはつまりは Engagement を求めることにつながる。このような機会を年間で2、3回設ける。年度はじめ、中間地点、年度の後半あたりにバランスよく配当できるとより効果的である。最初の体験で得たモチベーションと課題を持って、グループ活動により課題解決に取り組んだり、模擬練習を行ったりすることは、中期的な展望を持って目標を掲げて自主的に学ぶことにつながる。これは、メタ認知ストラテジー、情意ストラテジー、社会的ストラテジーといった間接ストラテジーを醸成することにつながる。

以上のように、グループ活動を行うことで、その場では、直接的なストラテジーを育て、中・長期的には、間接的なストラテジーを醸成することにつながる。本紙においては、主に生徒の学びにつながる教員側の課題（タスク）設定に焦点を当てたが、今後は授業を実践していく中で、実際の生徒の活動を分析して課題（タスク）の種類と生徒の実態との関係により具体的に迫っていく。また、まだまだ知り得ていない数多くの諸先生方の研究をさらにリサーチして、グループ活動により精通していきたい。

参考資料・文献

- Rebecca L. Oxford (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* by Newbury House, A Division of Wadsworth, Inc.
- Daniel Bell and Jahna Kahrhoff (2006) *Active Learning Handbook* Institute for Excellence in Teaching and Learning / Faculty Development Center by Webster University Website: <http://www.webster.edu/fdc/alhb/alhb2006.pdf>; Retrieved on December 14, 2023.
- Sakamoto (2018) 坂本 南美 (2018) ペアによる4コマ写真を用いた creative writing 活動 *KELES ジャーナル* 2巻 p.11-20 (2017); Retrieved on December 14, 2023.
- Neomy Storch (2002) Patterns of Interaction in ESL Pair Work, *Language Learning* 52:1, March 2002, pp. 119-158
- Agneta M.-L. Svalberg (2009) Engagement with language: Interrogating a construct, *Language Awareness, Volume 18 Issue*
- 稲垣忠 (2017.3.26) 探究する学びをデザインしよう—プロジェクト学習でことばと情報をフル活用する单元づくり (国際文化フォーラム主催：プロジェクト学習・探究学習のワークショップ)

Teaching Prosodic Features Through Reading Aloud

—A Case in Junior High School—

NEGO, Yuichiro

本稿は、音読・暗唱活動における韻律指導について検討することを目的とする。本稿の前半では、音読・暗唱活動の利点をまとめた上で、著者が授業実践を通じて感じている課題について説明する。後半は、前述の課題を解決するために考案し、本校の公開研究会で行った、中学一年生対象の授業を紹介する。最後に授業の実施後に見えた成果と課題について言及し、今後の展望を述べる。

キーワード: Reading aloud, Oral Interpretation, Prosody, Intonation

1. Introduction

This paper aims to suggest an approach to reading aloud which focuses more on prosodic features of English. It first describes the purposes and benefits of adopting reading aloud in English language teaching and then indicates a practical issue which the author has noticed from his teaching practice, followed by the section discussing the solution to the issue. Subsequently, it illustrates a series of lessons into which the author incorporated the new approach and, finally, suggests pedagogical implications concerning this approach.

2. Literature Review

2.1 Reading Aloud in English Language Teaching

The development in English language teaching has resulted in a variety of options in learning activities in the classroom. Among the choices available for teachers, reading aloud is undoubtedly one of the traditional and yet most common activities. Reading aloud is suggested by The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2017) as a model activity for junior high school English class. Furthermore, a countless number of books about English language teaching also propose it as an integral part of English lessons (e.g. Ito, 2008).

Reading aloud brings about a number of benefits such as the improvement of pronunciation skills, listening comprehension skills and reading fluency. Above all, it also facilitates the internalisation of vocabulary and grammar items used in the text, which leads to the increase in the number of expressions which learners can use in their communication (Suzuki & Kadota, 2012). In order to maximise this benefit, Suzuki and Kadota (ibid) suggest that learners should engage in reading

aloud only after they have fully understood vocabulary, linguistic structures and the content of the text. They also suggest that, when reading aloud, learners should consider and strive to convey the message of the text, which allows them to read aloud as if they were speaking in the situation described in the text. This facilitates the acquisition of expressions used in the text, enabling learners to employ them in actual communication.

Reading aloud would thus be effective for language acquisition. However, from the author's teaching experience, there seems to be at least one issue in practice; learners, especially novice and even some advanced learners, cannot express the message well through their voice. More precisely, even though they successfully comprehend the message of the text, they merely do not know how they could phonologically express it. Asano (2005) also mentions this issue, indicating that learners often resort to the ways they utilise when they are speaking their L1, which results in unnatural and even awkward utterances. This issue suggests that, for reaping benefits of reading aloud to the full extent, teachers should bridge the gap between comprehension and expressions.

One such approach is oral interpretation, in which learners read and interpret the text thoroughly and express the message through reading aloud or recitation (Ohmi, 2009). It is said to be a type of communication, in that learners interpret the text writer's message and try to get it across to the audience (Ohmi, *ibid*). Suzuki and Kadota (2012) illustrates a way to apply this approach to classroom teaching. As a means to support learners to express the message of the text, they suggest writing symbols on the text which demonstrate how they should read it aloud, in order to visualise phonological features such as loudness of the voice, the places of pauses and the speech rate. In addition, Takai (2005) shows his teaching practice for university students. He focuses on English rhythm, instructing learners to consider the message of the text, segment sentences into phrases by their meanings and read them aloud chunk by chunk.

Teaching practice mentioned above provides us with insights as to how teachers can connect the comprehension of the text and reading aloud. However, there still seems to be room for improvement. Although Suzuki and Kadota (*ibid*) and Takai (*ibid*) both suggest instructing learners to place stress on important words to convey the message, they do not fully explain how learners can actually stress a particular word in a sentence. Moreover, though they both mention the importance

of reading aloud with ‘emotion’, they do not elaborate on how learners can achieve this phonologically. This implies the need for an approach to help learners understand ways to better express their messages phonologically.

2.2 Intonation

One key to help learners better understand how they can express the message through reading aloud is teaching intonation, as it is an essential way for the speaker to show their emotion and intention phonologically. Though the functions of intonation are very complex, Roach (2009) categorises them into four kinds;

1. attitudinal function: to express emotions and attitudes by placing tones such as fall, rise, fall-rise and rise-fall
2. accentual function: to focus attention on specific lexical items or syllables by placing tonic stress on them
3. grammatical function: to make grammatical structures easy to understand by placing boundaries between phrases, using grammatical subordination and so forth
4. discourse function: to signal what is new and old information and indicate contrast or link in the text

Although it is difficult or almost impossible, as Roach (*ibid*) indicates, for L2 learners to learn and obtain the complete picture of the rules of intonation and use it as L1 speakers do, it may facilitate language learning for L2 learners to consider the four functions when reading aloud. First of all, deciding what tone to place in each tone unit (attitudinal function) will require them to think about the text message more deeply and how they can express their emotions better; second, choosing phrases to place tonic stress on (accentual function) will bring them to identify the key information in the text; third, dividing a sentence into segments of grammar units (grammatical function) inevitably causes learners to consider syntactic structures; forth, contrasting new and old information and lexical items which show opposing ideas (discourse function) will lead to a better understanding of the text discourse.

To summarise, teaching the functions of intonation will give learners not only knowledge as to how they can phonologically express the message of the text better

but also an opportunity to interpret the text more deeply, which leads to the deeper processing of the text.

2.3 Summary of Literature Review

Reading aloud is one of the most commonly employed activities in English language teaching, which will bring about a number of benefits to learners. Though there is an accumulation of previous studies on how to use reading aloud in English language teaching, few have treated intonation, which is a key element of phonological expressions. Incorporating instruction of intonation is expected to lead to deeper processing of the text and therefore better learning. The following chapter illustrates a series of lessons that the author actually delivered at junior high school.

3. Lesson

3.1 General Information about the Class

3.1.1 Learners

Students are in their first year of junior high school. Although all of them started learning English in elementary school, their learning backgrounds are not identical; some went to a cram school and/or an English conversation class while others learned English only at elementary school. This difference results in a variation in their English proficiency. Some advanced students have already acquired Eiken Pre-second Grade whereas others have only a limited range of language knowledge.

3.1.2 Objectives

The overall objective of these series of lessons is to have the students understand the prosodic features of English and use this knowledge when reciting the text to better express the message of the text. The breakdown of the objectives are as follows;

- Understand stress and rhythm of English
- Understand how the message of the text can be expressed with intonation
- Recite the text and express the message considering the function of intonation

3.1.3 Material

The material used in the lessons is a part of the speech given in the film ‘The Great Dictator’ by Chaplin (1940);

I'm sorry. I don't want to be an emperor. That's not my business. I don't want to rule or conquer anyone. I should like to help everyone if possible. Jew, Gentile, black men, white. We all want to help one another. Human beings are like that. We want to live by each other's happiness, not by each other's misery.

There are several reasons for this material to be chosen; a) it is an authentic material which delivers the speaker’s clear message; b) though it is authentic material, it uses vocabulary and grammar items comprehensible for junior high school students; c) the model of the speech is available; d) the model has interesting phonological features.

The speech delivered by Chaplin (ibid) has, as mentioned above, some noticeable features in terms of intonation. The followings are some examples of them;

Table 1. Prosodic Features of the Speech

No.	Sentence	Word	Tone	Function
1	<i>I should like to help everyone if possible.</i>	<i>help</i>	fall	attitudinal accentual
2	<i>We all want to help one another.</i>	<i>help</i>	fall	attitudinal accentual
3	<i>We want to live by each other's happiness, not by each other's misery</i>	<i>happiness</i>	fall- rise	grammatical discourse
4	<i>We want to live by each other's happiness, not by each other's misery</i>	<i>misery</i>	fall	accentual discourse

In sentence 1 and 2, the falling tone is placed on the word ‘help’ instead of ‘everyone’ and ‘another’. The placement of this tone makes the word ‘help’ prominent and may indicate the speaker’s strong determination to help people at the time. In sentence 3, the fall-rise tone is placed on the word ‘happiness’, which shows the

grammatical structure of the sentence and makes a contrast with the word ‘misery’ in sentence 4.

3.2 Lessons

3.2.1 The Overall Picture of the Lessons

Below is the overall picture of the lessons dedicated to teaching the text (Table 2). The following section explains the procedure of each lesson. Since the third lesson focused on intonation, the main target of the lessons. it is described in detail later.

Table 2. The Outline of the Lessons

No.	Lesson Title	Content
1	Learning about ‘The Great Dictator’ and Translating the Speech	• understand the context • gain the background knowledge about the speech • interpret the message of the text
2	Reading Aloud with English Rhythm	• understand the difference between Japanese and English rhythm • practise speaking with English rhythm
3	Thinking about How the Message of the Text can be Expressed	• interpret the text more deeply • understand how the message is expressed phonologically
4	Practising for Reciting the Speech	• practise speaking with English rhythm and intonation
5	Reciting the Speech	• express and convey the message of the text to the audience through reciting

The first lesson was intended to have the students understand vocabulary, grammatical structure, the message and the context of the speech, as this process is necessary to make reading aloud more effective (Suzuki and Kadota, 2012). In the lesson, the students listened to the presentation by the teacher and filled in the worksheet describing the outline of the film and the social situation at the time when it was released. After understanding the context, they translated the speech from English into Japanese.

The second lesson aimed to have the students understand English rhythm, which is an important part of prosodic features of English. The students practised telling content words from function words, placing stress only on content words but not on function words and reading aloud the text chunk by chunk.

In the third lesson, the students learned how the message was conveyed phonologically. The lesson procedure is described in 3.2.2.

In the fourth lesson, the students reviewed their understanding of English rhythm and intonation. Then, they considered how they could best convey the message of the speech and practised reading aloud as many times as possible so that they could recite the speech. In the fifth lesson, they recited the speech in front of the class, of which performance was evaluated by their peers.

3.2.2 The Lesson Focused on Teaching Intonation

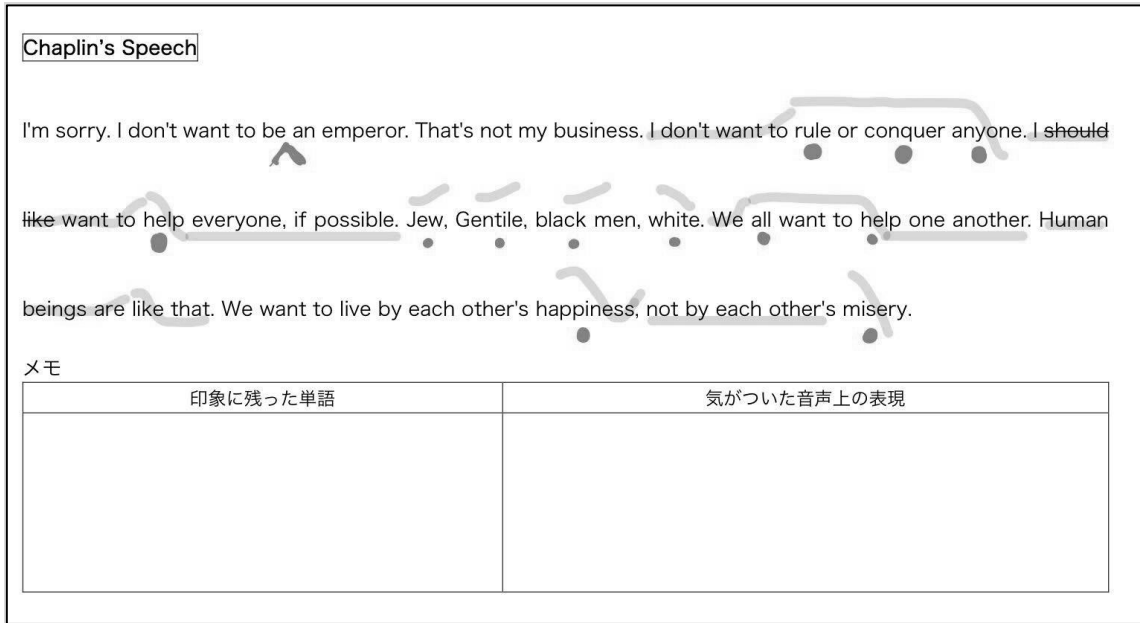
The table below shows the lesson procedure, and the following section elaborates on the activities in the lesson.

Table 3. The Procedure of the Third Lesson

Phase	Lesson Procedure
Introduction	Greeting
	Read aloud the speech while paying attention to English rhythm
Main Activities	- Read the speech again and underline words which seem important - Share the words they chose and the reason why with their partner - Share the words in the whole class
	- Listen to the speech made by Chaplin and take notes about phonological features - Share the features in a group - Share the features in the whole class - Listen to the teacher's explanation about the prominent phonological features of the speech
	Listen to the teacher's model and repeat it so that they can emulate Chaplin's speech
Wrap-up	Check homework

The lesson started with a brief greeting and the review of the previous lesson. The students read aloud the text, focusing on the stress-timed rhythm. In 'Main Activities', they read the speech text again and picked up five words which they thought were important in conveying the message. This activity was intended to have them interpret the text more deeply and direct their attention to key information. Next, after sharing with classmates their ideas about the words they chose, they individually listened to the speech given by Chaplin using their own device, which allowed them to listen as many times as they wanted. They paid attention to phonological features such as loudness of the voice, the speech rate and, above all, the pitch movement. They then shared with the classmates phonological features they noticed. Subsequently, they listened to the teacher's explicit explanation about the phonological features, particularly about intonation, in the speech. During the explanation, the pitch movement was visualised as contours on the screen, which is shown in Figure 1. This procedure was adopted because the pitch movement is not easy to capture auditorily, especially for novice learners (Roach, 2009). Finally, they listened to the teacher's model which emulated Chaplin's speech and then repeated it, while looking at the pitch movement displayed on the screen.

Figure 1. Pitch Contours Visualised



4. Discussion and Conclusion

This chapter describes the outcomes and issues of the lessons which the author noticed from the observation of the lesson video, the examination of the students' worksheet and their performance on the recitation task.

The author found some benefits of teaching prosodic features. First, it raised the students' awareness of prosodic features. Perhaps because of the process of choosing key words, they listened to the speech carefully, paying attention to the pitch movement and intonation on those words. This attitude helped them better understand and process the speech from phonological perspectives. Second, considering where to place tonic stress encouraged the students to segment sentences into comprehensible grammatical units, which led to deeper understanding of grammatical structures used in the text. Third, though the placement of tones was not always appropriate, they actively interpreted the text themselves and recited the speech with intonation, deliberating how they could best convey the message. This implies that teaching intonation could change recitation from a mere memorization of the text into a more interactive, communicative activity.

Whilst the students progressed through the lessons, from the examination of their worksheet, the author found an issue in teaching intonation; few students paid attention to the discourse function of intonation. For instance, looking at their worksheet, only 2 students out of 39 noticed the contrast between 'happiness' and 'misery' after listening to Chaplin's speech. This may be because they had only a limited experience of reading passages which have this type of discourse structure. This result indicates the need for scaffolding which facilitates 'noticing' of discourse structures, especially for novice learners.

Thus, this study shows potential benefits of teaching intonation through reading aloud and recitation. However, it does not assess the effects of this approach. Further research into the effect of this approach will yield fruitful results.

References

- Chaplin, C. (Director) (1940). *The Great Dictator* [Film]. Warner
- Roach, P. (2009). *English phonetics and phonology: A practical course*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- 伊東治己. (2008). アウトプット重視の英語授業 教育出版.
- 浅野享三. (2005). Oral interpretation 指導の研究 (1): 自立的な oral interpreter へ. 南山短期大学紀要, (33), 243–257.
- 近江誠. (2009). オーラル・インタープリテーションとは何か? 何のためにするのか? 南山短期大学紀要, (37), 171–198.
- 鈴木寿一, & 門田修平. (2012). 英語音読指導ハンドブック. 東京: 大修館
- 高井収. (2005). オーラルインタープリテーションの試み. Language Studies: 言語センター広報, (13), 29–35.
- 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領解説外国語編.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFfiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_010.pdf(参照日 2024.1.6)

Authentic な「話す」言語活動が学習意欲に与える影響

石飛 守

和文要旨

本研究は、EFL（英語を外国語として学ぶ環境）である日本において、authentic な「話す」言語活動が学習者の英語学習意欲に与える影響を探究している。日本語話者の多い日本の英語教室の中では、日本語で意思疎通を図ることができるため、言語活動内で英語を使用する必然性に乏しくなることが多い。さらに昨今の AI 翻訳機の精度の向上が、この現象に拍車をかけている。そこで、AI 翻訳機が比較的代用しにくい「話す」活動を外国人と行うことで、実際の言語使用に極めて近い状況を作り出すことを試みた。しかしながら、先行研究が示す通り、言語の難しさや文化的差異が高い authenticity の状況下で学習意欲を阻害する可能性が存在する。この点を踏まえ、本研究では学習者が直面するであろう言語的および状況的な課題への十分な準備を重視し、それを実施計画に組み込んだ。

本研究では、日本の中等教育学校の高校 1 年生を対象に、学習单元内で十分な練習時間を確保した後、最後の活動としてトルコ人高校生との対面会話やオンラインでの外国人講師との英会話を含む authentic な活動を行い、その効果と課題を検証している。結果は、これらの活動が学習者の学習意欲の向上、言語の文化的・実践的有用性の実感、自分の学習方法へのメタ認知の高まりに寄与する可能性を示している。一方で、言語的・文化的な複雑さやオンライン活動の技術的な障壁が少数ではあるが指摘されている。本研究は、authentic な活動が留学経験に似た効果をもたらし得ることを示唆しているが、頻度やコストの面での考慮が必要である。

キーワード：EFL、authenticity、学習意欲、異文化交流、オンライン英会話

第 1 章： はじめに

日本での英語教育は難しい。日本は EFL の環境であるが、他の EFL の環境の中でもとりわけ多様性に乏しい。日本に住む民族のうち約 98%を占めるのは日本人であり、世界的に見ても一民族が国全体の人口を占める割合が高い。このような環境の中であるため、日本の教室のほとんどは日本人学習者で構成されることになる。したがって日本の英語の授業の中では、ほぼ全員が日本文化に属し、日本語を話せば最もよく意思疎通ができる状況の中で、異文化間コミュニケーションを学んでいることになる。

このような環境の中で最も大きな課題となるのが、英語を使う必然性である。教室に自分が興味深いと思うトピックがあり、それを相手に伝えたいと思ったとしても、それに足だけの英語力がないケースはよく生じる。その場合、相手に伝えたいと思えば思うほど、より正確に通じる手段を選択したくなる。すると、生徒は英語よりも日本語を使いたいと考える。しかし、日本語を使えば当然英語の練習にはならないし、一方で英語の練習だからと言って、あえてそれを英語で伝えようとすれば部分的にしか相手に伝えられないことになり、面白さがなくなる。

教室に異文化を持ち込むために、CLIL のように海外で実際に使用されている authentic な教材を利用し、内容の興味深さで学習者を惹きつけ、英語でそれを学習させようとする教師は多い。教材の中身が興味深ければ興味深いほど、学習者は目の前の英語教材を何とかして解読しようとする。興味深い内容は人に伝えたいので、その意欲を利用して英語を使わせようとする。CLIL をはじめとする「中身で引き付ける」メソッドの多くは、このような過程の中で英語力が伸びていくという信念を持っている。

しかしながら、昨今のテクノロジーの発展により、英文は一瞬にして日本語に翻訳されるようになり、動画の音声なども文字起こしされ自動翻訳されるようになっている。「書く」作業も同様に、日本語で書きたい内容を AI 翻訳機に打ち込めば多少の程度の誤りはあるが、概ね言いたいことは伝わるようになっている。したがって、いち早く内容を「読みたい」「聞きたい」「書きたい」と思えば思うほど、学習者は英語使用を避ける方が得策である状況となる。

このような状況の中で、かろうじて「話す」活動においては、AI は人間ほど即時に言いたいことを述べる能力はない。したがって、「話す」活動の中に、英語を使う機会を見出すことが、学習者のエンゲージメントを高める切り札となるだろう。単元の最後には「話す」ことができるようになることを目指し、「読む」「聞く」「書く」活動をそのための準備と捉えれば、それらの 3 技能を AI に完全に依存していたのでは立ちいかなくなる。結果として、4 技能全体のエンゲージメントが高まるという流れになる。

ここで、上述の「話す」活動の課題であった、最後に日本人同士で英会話が行われるという、いわば authenticity のなさを解決していく方向に向かって、様々なリソースを傾注していく必要が生じる。ひとつの方策としては、テクノロジーの発展を利用して、オンラインで外国人と話す活動を組み込むことである。また、交通網の発達により以前よりも来日する外国人の数は少しずつではあるが増加しており、学外の外国人コミュニティと連携することも一策である。そこで、今回はその 2 つの方策を単元の最後に試験的に導入し、このような authentic activity の効果と課題について考察してみたい。

第 2 章: Authentic activity についての先行研究

Lee (1995)によると、英語教育における「テキストの authenticity」は、教材が非教育目的で設計されたか、実際のコミュニケーション目的で使用されているかに基づいている。また学習者が教材とどのように相互作用するか、つまり適切な反応や肯定的な心理的反応を含む「学習者のオーセンティシティ」、すなわち、学習者にとって教材が興味深く、学習者自身に関連性があるかどうかを指す。

今回のオンライン英会話と外国人との対面交流は、実際のコミュニケーションの状況を再現し、学習者に実用的な言語使用の機会を提供する。また、話題としては日本文化を紹介したり自分の意見を述べたりするため、学習者自身に関連するものである。したがって、「テキストの authenticity」と「学習者の authenticity」の両方を満たすと言える。さらに、外国人自体は「教材」ではないが、外国人と話す会話体験は、教育リソースすなわち「教材」と捉えることができる。

Authenticity を伴った活動についての利点を扱った文献は多数存在する。Gilmore (2019)、Hamdi Ahmad & Robert(2020)は、authentic な教材を使用することで、コミュニケーション能力の向上、異文化理解、学習者のモチベーションの向上が期待されると主張している。日本の英語教育の中でも、authentic な交流活動についていくつかの報告がある。松崎(2022)は、日本の大学生が外国の学生とのオンライン交流後の自由記述の感想から、語学やコミュニケーションに対する気づきや異なる文化への関心が高まったと述べている。さらに、米崎・田中(2022)は、大学 1 年生が 1 年間オンライン英会話プログラムを実施した結果、意欲の向上、英語能力の自己認知、英語を話すことへの自信が育まれることを示唆している。また、清水・加納(2020)では、小学 5 年生の生徒たちがオーストラリアの小学生と Skype を使って交流し自己紹介や文化の紹介を行った結果、「外国語活動が好き」「外国についてもっと知りたい」「英語でコミュニケーションできるようになるために、もっと勉強したい」という感情に有意な差が見られ、英語学習や海外に対する興味・意欲が向上したことが確認されている。また、別の事

例では、小学校 5 年生 30 人が台湾の小学生と Skype で交流し、このプロジェクトを通じて「英語を話すことは好きだ」「自分の英語は外国の人に通じると思う」という感情が向上したと報告している。以上の先行研究から、authenticity を伴う活動をすることで、以下のような成果が期待される。

1. 学習意欲が向上する：学習者は自分の言語能力が実際に機能することを実感し、自己効力感（自分が何かを成し遂げられるという信念）、達成感が高まる。
2. 言語の文化的・実践的有用性を感じられる：異文化間の交流は、言語が文化理解と自文化表現のツールであることを実感する。また、学習した言語が、現実世界でどれだけ役立つかを実感できる。
3. 自分の学習方法についてのメタ認知が高まる：リアルタイムの対話で得られるフィードバックは、学習者が言語を正しく理解し使用しているかどうかの直接的な指標となる。この即時のフィードバックにより、良くも悪くも学習プロセス（つまり、普段の英語学習）の重要性に気づく。

教室の活動を authentic にすればするほど良いかというとそうでもない。Beresova(2015)は、言語学習における authentic 教材が教育的に修正された教材と比較した上で、次のデメリットがあると指摘している。

1. 複雑な言語：オーセンティック教材は難しい言語、複雑な構造、専門的な語彙を含むことがあり、特に低い能力レベルの学習者にとっては挑戦的である。
2. 文化的偏見：一部のオーセンティック教材は文化的に特有すぎて、異なる背景を持つ学習者にとってメッセージを解釈するのが困難である。
3. 圧倒的な内容：オーセンティック教材の内容の豊かさは時に学習者を圧倒し、教師が適切に選択・適応することが必要である。 (Berrsova 2015)

このように、authentic 教材が言語学習に重要な利点を提供する一方で、言語的レベル・内容的レベルが大幅に学習者のレベルを超えてしまうときにデメリットが発生する。事前の言語学習や異文化学習等を充実させるなどの環境管理が必要となる。

さらに、オンラインでの活動についてのデメリットを指摘する文献も存在する。Zboun ら(2021)は、オンライン言語学習のデメリットについて以下のように指摘している。

1. 技術的な障壁：インターネット接続の不安定さ、デジタルリテラシーの不足、オンライン学習アプリケーションへの理解不足が、授業の質に影響を与える可能性がある。
2. 相互作用の限界：対面授業に比べて、オンライン学習では教師や他の学生との直接的な相互作用が限られる。
3. 心理的影響：オンライン学習への移行は学生の心理的な健康に影響を与え、学習者の不安が増加する。 (Zboun ら 2021)

これらは、authentic な言語活動をオンラインで行う際に、環境面で考慮すべき課題である。事前に機械トラブルが発生した際の対処法を学習したり、活動当日のトラブルシューティングなどの支援が必要となるだろう。

第3章 研究方法

3-1. 研究目的

これまで述べた現状の問題と先行研究を踏まえ、以下のリサーチクエスチョンを設定する。

RQ1: 単元の最後に、authentic な「話す」言語活動を組み込むと、学習者の英語学習意欲は高まるか。

RQ2: 単元の最後に、authentic な「話す」言語活動を組み込むと、学習者の英語学習方法への意識はどのように変化するか。

RQ3: 単元最後の authentic な「話す」活動に向けて、十分に準備を行うことで、言語面・環境面で想定される課題を払拭できるか。

3-2. 研究対象

日本の中等教育学校 4 年生（高等学校 1 年生）70 名と 106 名

3-3 研究の概要

(1) 中等教育学校 4 年生（高等学校 1 年生）の論理表現 I の授業において、以下の 2 つの authentic な「話す」活動を実施する。

① 来日しているトルコ人高校生グループに、対面で、日本文化を紹介する。

- ・トルコ人高校生 30 名に対して、1 時限目は日本人 34 名、2 時限目は 36 名のグループがそれぞれ 1~2 名ずつペアになる。
- ・日本人が日本文化を約 3 分間英語で説明する、その後トルコ人がトルコ文化を日本語で約 3 分間説明する。
- ・ペアをローテーション方式で変えていき、50 分授業の中で 7-8 回、同様の流れで会話を行う。
- ・トルコ人高校生は日本語を勉強している集団なので、発表の際は日本語を使用する。コミュニケーションは基本的に英語で行う。

② 外国人英会話講師に、オンラインで、日本文化を紹介する活動と比較級を用いて二者のうち一方を選ぶ理由を述べる活動を行う。

- ・日本人高校生 106 名に対し、1 名ずつ外国人（フィリピン人、インドネシア人）講師がペアになる。
- ・オンラインで、25 分間の会話を行う。
- ・簡単な自己紹介等の会話の後、日本人が 5 分間程度日本文化の紹介を英語で行う。その後、それまでの授業で練習した 5 つのトピックから講師が 2 つ程度選び、ディスカッションを英語で行う。
- ・英会話の講師およびオンラインコミュニケーションツールは DMM 英会話を利用する。

(2) 活動の流れ

上記の「話す」活動の事前準備活動および事後の分析は、以下のように進める。

	トルコ人高校生との言語活動(対面)	外国人講師との英会話(オンライン)
事前活動	(1) 事前の授業で、自分の好きな日本文化をリサーチし、英語で紹介する練習をペアで5回程度行う。	(1) 事前の授業で、自分の好きな日本文化をリサーチし、英語で紹介する練習をペアで5回程度行う。
		(2) 事前の授業で、比較級を用いて、5つのトピックにおいて、二者のうち一方を選ぶ理由を述べる練習をペアで5回程度行う。
単元最後の「話す」言語活動	(2) 単元の終わりに、トルコ人高校生に日本文化を紹介する活動を行う。	(3) 単元の終わりに、オンライン英会話を実施して英語話者と1)および2)の活動を行う。
事後活動	(3) 言語活動についての質問紙調査(Google Forms)を実施する。	(4) 言語活動についての質問紙調査(Google Forms)を実施する。
	(4) (3)で得られた記述を分析する。	(5) (4)で得られた記述を分析する。

(3) 分析方法

それぞれの「話す」言語活動の後、下記の要領で質問紙調査(Google Forms)を行う。

① トルコ人高校生との「話す」活動

- ・言語活動についての達成感・異文化理解・練習効果を5件法で問う。
- ・言語活動全体の感想を自由記述し、テキストマイニングで計量的に分析するとともに、各記述に見られる傾向を分析する。

② 外国人英会話講師との「話す」活動

- ・言語活動全体の感想を自由記述し、テキストマイニングで計量的に分析するとともに、各記述に見られる傾向を分析する。

(4) その他の留意事項

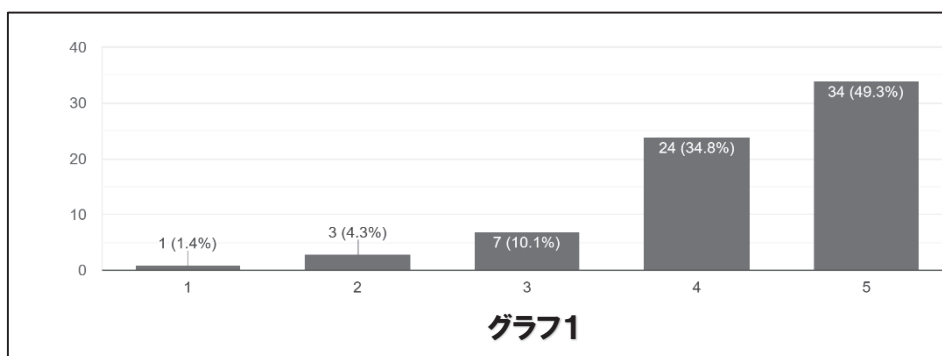
- ・2つの活動のそれぞれにおいて、トピックの内容がなじみのあるものになるように、事前に十分にリサーチ・練習の時間を確保する。
- ・「学習者のオーセンティシティ」を持てるように、紹介する日本文化は自分の好きなものを学習者が選択する。比較級の活動においては、自分の意見を自由に述べられるようにする。
- ・オンラインの言語活動については、当日にDMM英会話から日本人スタッフが来校し、コミュニケーションツールの使い方を説明するとともに、活動中はトラブルシューティングなどの支援を行う。

第4章 結果

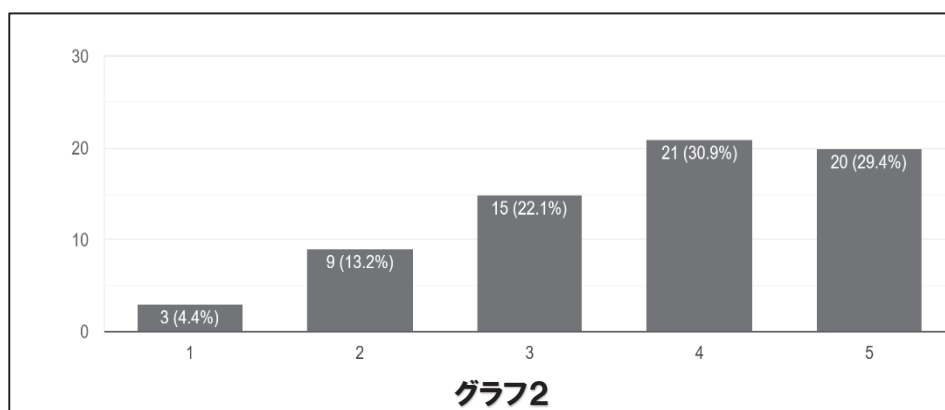
4-1 トルコ人高校生との「話す」言語活動の分析

(1) 達成感・異文化理解・練習効果の実感についての5件法調査（全く思わない1～5本当にそう思う）

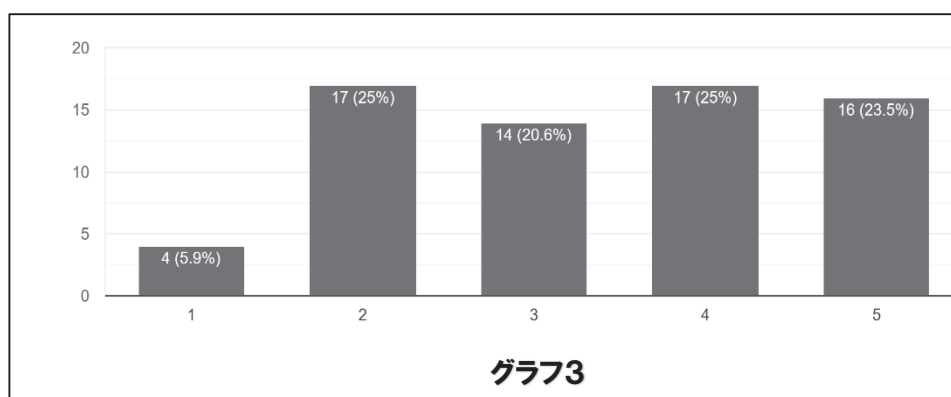
1-1 トルコの生徒との会話は楽しかったですか。



1-2 トルコの生徒との会話で、トルコの文化について学びましたか。



1-3 トルコの生徒との会話は、英語を話す練習になりましたか。



(2) 言語活動全体についての感想 (自由記述)

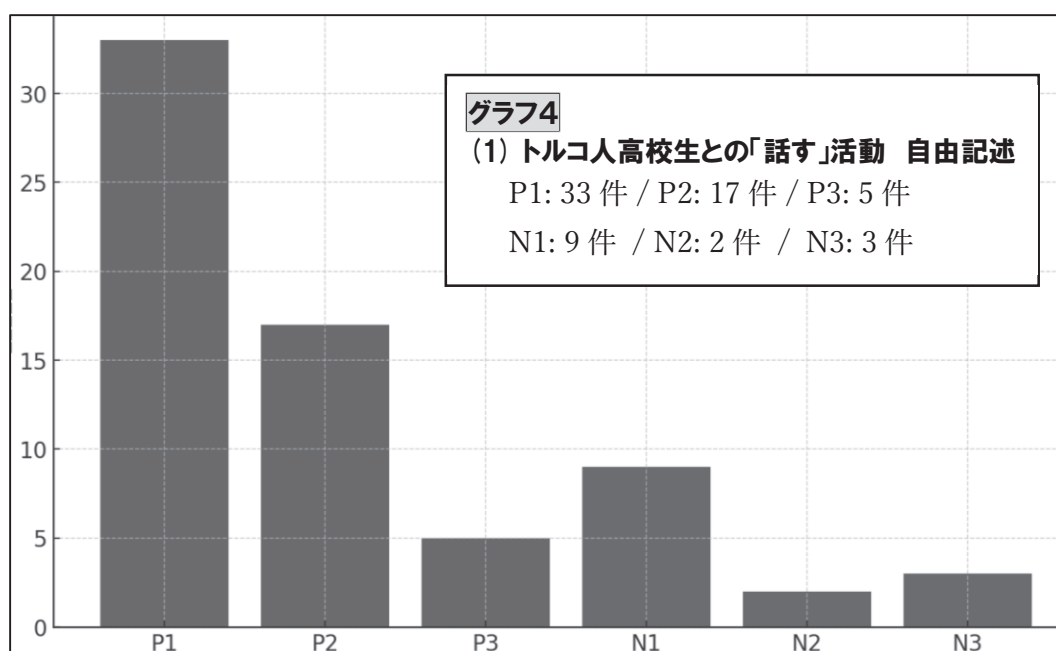
全体を振り返って、自由に記述した感想を、テキストマイニングを使って以下のように分類した。分類については、先行研究で得られたメリット・デメリットの項目を参考にした。グラフ4で示される結果が得られた。それぞれの分類においての典型的なコメントを抜粋して、表4に示す。

【Positive Comment】

- P1. 学習意欲が向上したコメント：**自分の言語能力が実際に機能することを実感し、自己効力感、達成感が高まったことが伺えるコメント。(例：「自分は英語が結構できると感じた」「もっと練習したいと思った」など。)
- P2. 言語の文化的・実践的有用性を感じられたコメント：**言語が文化理解と自文化表現のツールであることを実感したり、現実世界でどれだけ役立つかを実感できたことが伺えるコメント。(例：「日本のアニメの話に興味を持ってもらえて嬉しかった」「外国語でのコミュニケーションは楽しい」)
- P3. 自分の学習方法についてのメタ認知が高まったコメント：**学習者自身の学習プロセス（普段の英語学習）の重要性に気づいたことが伺えるコメント。(例：「単語力不足で語句がぱっと出てこない」「リスニングが必要だ」など。)

【Negative Comment】

- N1. 言語の難しさ・複雑さを感じたコメント：**オーセンティックな言語の難しさ、複雑さを感じたことが伺えるコメント。(例：「相手が言っていることが難しすぎて、何も理解できなかった。」)
- N2. 文化的偏見を感じたコメント：**相手との話が文化的に特有すぎて、理解するのが困難だったことが伺えるコメント。(例：「文化が違いすぎて、何を言っているのか分からなかった。こちらの言うことも通じなかった」)
- N3. 圧倒的な内容を感じたコメント：**話の内容が多すぎて、あるいは、なじみがなさ過ぎて圧倒されたことが伺えるコメント。(例：「内容が多すぎて、あるいは、なじみがなさすぎてつまらなかった。ついていけなかった」)



【表4】 コメント例		
P1	P2	P3
・『とても楽しかったです。自分の英語がトルコの子たちに伝わっているのか不安な部分もたくさんあったのもっと英語を頑張りたいなと思いました。』 ・『今回の体験は間違いなく英語の練習になったと思う。自分が用意した英文が伝わらなかったときに工夫して伝えるのが特に大変だった』 ・『最初はどんな人なのか、英語で意思疎通できるのか、相手に嫌な思いをさせないか不安であったが、実際に会話をしてみると他国の人であるのにも関わらず、共通の趣味や食べ物がありしてとても楽しかった。これからも他国の人と話すような機会を自発的に作りたい』 ・『英語の実用をして外国人と話す機会はあまりないのでとても勉強になったし、実際に英語をしゃべるにあたってよく使う文法や単語を自分で見つけることができて今後にもよく役に立ちそうだなと感じた。できれば、定期的にこういう場を設けてもらえたら、すごく助かるなと思う。やっぱり、同じ日本人同士で話しているよりも、何が伝わって何が伝わっていないのかわかるので勉強になる。』	・『最初はすごく緊張して思ったようにお話ができなかったけれど、途中からは緊張がとけてたくさん普通の会話もできるようになりました。トルコの人たちもたくさん日本のことに興味を持ってくれて、質問もたくさんしてくれたので、会話がテンポよく続いてよかったです。私の好きな漫画が好きな人がとても多くて、すごく楽しく会話できたので、共通の趣味があることはコミュニケーションのカギになったと感じます。』 ・『トルコ人は私と同年なのに日本語も英語も上手で驚いた。』 ・『自国語、英語、日本語の三か国語操れるのは、本当にすごいことだと思います！！』 ・『トルコは、このような機会がなければなかなか自分の身近ではない国であったため、いい機会になったと思う。また、日本の文化にすごく興味を持ってくれていて嬉しかった。』 ・『日本のおすすめスポットを紹介した後に食べ物やガラス工芸、タイルのお土産をお勧めしてもらったり、インスタを交換したりしたのが楽しかった。』	・『実際に日本語が使えなくなるとこれまでは何となく伝わってたジェスチャーやカタカナ英語が使えなくなりとても困った。日本人同士だとどうしてもごまかしてしまうので、新しいとても貴重な機会になった。』 ・『思ったように英語がばっと思い浮かばなくて、会話が難しかったです。相手がわかりやすい単語でしかもわかりやすい発音を意識しましたが、中々上手く行きませんでした！！でも交流出来てとても楽しかったです』 ・『はっきりと喋らないと、相手に伝わらないことが多く、難しく感じた。』 ・『自分は初対面の人と話す時英語の方が話しやすいなと思った。』 ・『自分の英語がなんとなく伝わっているようで、会話をできたことがとても楽しく、達成感がありました。準備した原稿以外にもそのとき思ったことなどを英語で質問をして、もっと会話を膨らませられてたら良かったなと思いました。』
N1	N2	N3
・『皆さん、日本語ばかりを学習しているせいで、英語があまり上手じゃない人が多かった。そして、日本語の方が上手だった。』 ・『英語が上手くないと否定された。』 ・『相手の日本語力がこっちの英語の力よりもはるかに高かったので、終始日本語でしゃべっていることがあった。また、自分はまだ全然英語で会話できるレベルでないことを再認識するきっかけとなった。』	・『トルコの方々の相槌が不快だった。(こちらが悪かったかもしれないが)』 ・『容姿の違いが気になった。』	・『1 人と話す時間がとても短く、相手からトルコ文化が聞けることはほぼなかったから残念だった。あと、相手の身元がわからなすぎるのが少し不安ではあった。』 ・『あんまり長い時間離せなかった。』 ・『どの生徒とも漫画の話しかしてなかったです…』

4-2 外国人講師との「話す」言語活動の分析

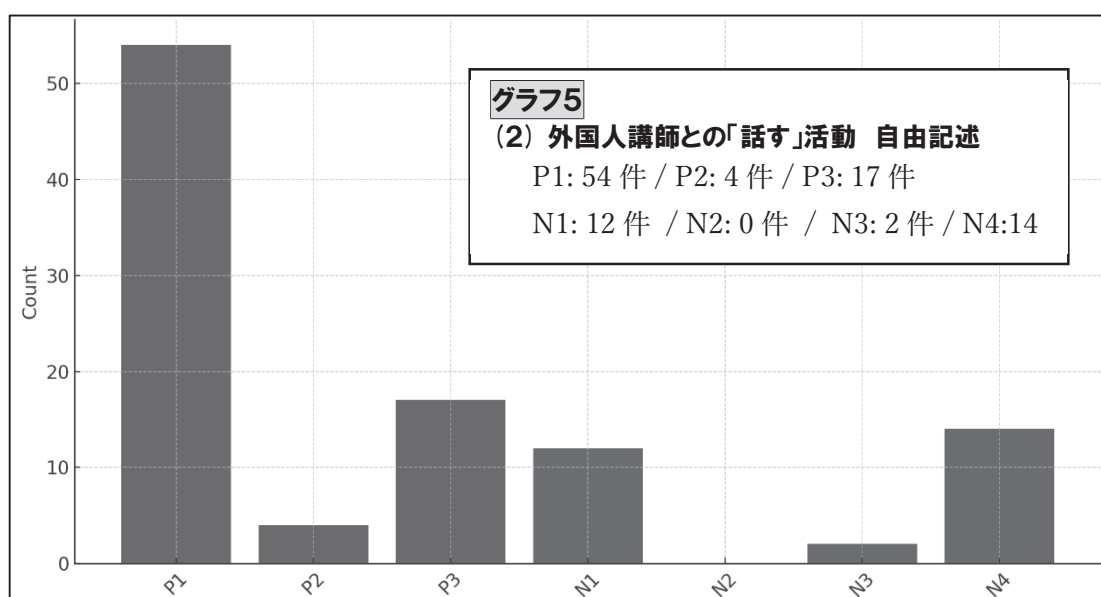
オンライン英会話の自由記述をテキストマイニング使用して、以下のように分類した。(1)のトルコ人高校生との言語活動で使用した分類に N4 として、オンライン特有の問題に関するコメントグループを付け加えている。計量的にはグラフ 5 で示される結果が得られた。また、それぞれの分類においての典型的なコメントを抜粋して、表 5 に示す。

【Positive Comment】

- P1. 学習意欲が向上したコメント：**自分の言語能力が実際に機能することを実感し、自己効力感、達成感が高まったことが伺えるコメント。(例：「自分は英語が結構できると感じた」「もっと練習したいと思った」など。)
- P2. 言語の文化的・実践的有用性を感じられたコメント：**言語が文化理解と自文化表現のツールであることを実感したり、現実世界でどれだけ役立つかを実感できたことが伺えるコメント。(例：「日本のアニメの話に興味を持ってもらえて嬉しかった」「外国語でのコミュニケーションは楽しい」)
- P3. 自分の学習方法についてのメタ認知が高まったコメント：**学習者自身の学習プロセス（普段の英語学習）の重要性に気づいたことが伺えるコメント。(例：「単語力不足で語句がぱっと出てこない」「リスニングが必要だ」など。)

【Negative Comment】

- N1. 言語の難しさ・複雑さを感じたコメント：**オーセンティックな言語の難しさ、複雑さを感じたことが伺えるコメント。(例：「相手が言っていることが難しすぎて、何も理解できなかった。」)
- N2. 文化的偏見を感じたコメント：**相手との話が文化的に特有すぎて、理解するのが困難だったことが伺えるコメント。(例：「文化が違いすぎて、何を言っているのか分からなかった。こちらの言うことも通じなかった」)
- N3. 圧倒的な内容を感じたコメント：**話の内容が多すぎて、あるいは、なじみがなさ過ぎて圧倒されたことが伺えるコメント。(例：「内容が多すぎて、あるいは、なじみがなさすぎてつまらなかった。ついていけなかった」)
- N4. オンライン特有の問題を感じたコメント：**インターネット接続の不安定さ、デジタルリテラシーの不足、オンライン学習アプリケーションへの理解不足等、オンライン環境に関係することに不安を感じたことが伺えるコメント。(例：「音量が小さすぎて、会話にならなかった」「電波がつかない時があり、不安になった」など)



【表5】 コメント例			
P1	P2	P3	
・『楽しかったし会話の中でこう表現するんだなとかわかってほんとに勉強になった。』 ・『楽しかった！自分の意見だけに講師の方が質問してくれたりして会話できてよかった！わからない部分もあったからもっと理解できるようになりたいと思った。あと、会話スピードが速かったからついていけるようになりたい。』 ・『前回に海外の先生と会話した時は、全く話せなかったけど、今回はその時よりも話せるようになっていて感じた。それが嬉しかった。』 ・『楽しかった。予想以上に難しいが伝わることは伝わるのが気持ちいい。』 ・『楽しかったです。ブリスベン行った以来の感覚。』 ・『何も聞き取ることができないぐらいひどかったけど、やり続けたらできるようになる気がした。頑張りたいと思う。』 ・『思っていた不安や恐れ？はそこまでなかったなと感じます。楽しかったですが、もっとうまくやりたいと思いました。』 ・『不安だったし緊張もして焦ったところはあったけれど、ちゃんと伝わってよかったし、ちゃんと英語で伝えようと努力できたのがよかった。英語を瞬時に使うことは簡単ではないけれど、こういう練習を積み重ねて、スピーキングを練習するのはためになったし、楽しかった。とにかく楽しく会話できました！』	・『ジブリの話で盛り上がれて最高に楽しかった！』 ・『わからないことでもとりあえず、言ってみるものだな、と思いました。きれいな英語でなくてもあちらは理解しようと努めてくれるので、恐れずに話すべきだと思います。』 ・『他の国の人との会話は、日本に住んでいる人との会話とは違って共通認識が少ないので、もっと異文化交流を英語を通してやりたいと思った。』	・『とてもよかった。自分は海外の人と話すことが少なく。うまく伝わっているかどうかを心配してしまい文章を正しく読めなかったりした。そこは自分の勉強不足だなと感じた。』 ・『単語力が足りていないということが分かったので、これから単語や熟語を覚え会話に活かせるようにしていきたい。』 ・『思ったよりも自分の言いたいことが英語で出てこなかった。英語をもっと使って話す練習をしようと感じた。』 ・『リアルタイムで会話をするのは難しかった。リスニングができないことが改めてわかったのもっと日常的に英語を聞いて、論表の時間を有意義に使わないといけないと思った。』 ・『普段勉強しているため、ある程度は喋れると思っていたが、本番になると言葉が出てこず、初歩的なところでたくさんミスをしてしまった。また、自分の英語力の低さを実感し実際にしゃべることの大切さを実感しました。』 ・『いつも授業では事前に考える時間があるからこそ気づけていないが、とっさに答えることができていないことに気が付くことができ、もっと英語を勉強しなければと思った。』 ・『いざ喋るとなると緊張で文章が変な形になることが多かったのも、英会話は慣れが必要なのだなと思った。英単語の勉強も必要だと感じました。』	
N1	N2	N3	N4
・『申し訳なさでつらい』 ・『英語力が発展途上なので完全に違う言葉を使う人とコミュニケーションするのは難しかった。』 ・『サイト側が用意してる教材を使わずにオンライン英会話をするのは初めてなので、難しかったです。』 ・全然外国人と話した経験がないので、あたふたしてしまい、何を言っているのか全然聞き取れなかったです。緊張して頭まっしろでした。		・『喋るのは結構疲れる』 ・『やりたくないです。個人的に行っている英会話で十分です。』	・『WiFi がだめで深く話せなかったので残念。』 ・『とにかく聞き取りが回線の関係で難しくて何回か入りなおしたのが大変だったのと、WiFi の調子が悪い事すら伝わらなかったのが困った。』 ・『大人数で同じ場所でやるものではない。「周りの声で聞こえない」と言われた。』 ・『回線が悪くて声が途切れることが多かった。聞こえにくい上に母語ではない言葉話すのでとても疲れた。』

第5章 考察

5-1 単元の最後に、authentic な「話す」言語活動を組み込むと、学習者の英語学習意欲は高まるか。(RQ1)

トルコ人高校生との活動では、84.1%の学習者が「楽しかった」(グラフ①)、60.3%が「トルコの文化を学べた」(グラフ②)、という項目に肯定的な回答をしている。また、自由記述の感想では、およそ8割の学習者が肯定的なコメントをしており、その中でも半数以上が「学習意欲の向上」が伺える感想を持っていた。

外国人講師との活動では、72.8%の学習者が肯定的なコメントをしており、その中で7割以上が「学習意欲の向上」が伺える感想を記していた。したがって、計量的には、満足度が高く充実した学習体験ができた生徒が非常に多く、学習へのモチベーションを喚起できた可能性が高い。

より具体的には、両者の活動とも自由記述の回答に「緊張したが、楽しかった」「伝わるか不安だったが、伝わって嬉しかった」という旨の記述が多く、普段の教室の活動よりは難易度は高いけれどもそれを乗り越えた達成感があることが伺えた。

また、トルコ人高校生との活動では、P2 に関わるコメントが多かった。具体的には、「相手が日本文化に興味を持ってくれたことでコミュニケーションが楽しめた」という旨のコメントが複数見られた。また、「同じ年なのに3か国語を話せてすごい」というコメントが象徴しているように、トルコ人高校生の日本語や英語が上手であったことを目の当たりにして、刺激を受けたようなコメントも散見された。外国人講師とのオンライン英会話よりもトルコ人との活動のほうが、異文化交流のツールとして英語が役立つことが実感されていた。このことは同じ年代の外国人とのやりとりや、対面のやりとりが異文化への学習意欲を高める可能性を示唆している。

5-2 単元の最後に、authentic な「話す」言語活動を組み込むと、学習者の英語学習方法への意識はどのように変化するか。(RQ2)

トルコ人高校生との活動では、48.5%の学習者が「英語の練習になった」(グラフ③)という項目に肯定的な回答をしている。一部のトルコ人高校生は予想以上に日本語が流暢であり、またその学習意欲が高かったことで日本語使用が比較的多くなったことから、「英語の練習にならなかった」と感じている日本人学習者もいた。一方で、表4のP3にあるように、「日本人同士だとどうしてもごまかしてしまうので…」貴重な学習の機会になったと感じている学習者もいた。このように、一部の学習者は、普段の教室での言語活動が実際の場面を意識したものとなっていないことを実感していた。

一方で外国人講師との活動では、自分の普段の学習方法への意識が高まった学習者が比較的多く見られた。具体的には、表5のP3でも見られるように、「単語の勉強」「話す練習」「リスニング」が足りなかったというコメントや、即興で英語を使うことの重要性に気づいた学習者がいた。トルコ人高校生の活動と比べてより日本語が通じない環境に置かれ、またオンラインであったことから言語外情報の援助を得ることが比較的難しく、その分言語面での負荷が上がった結果であるかもしれない。

このように、authentic な「話す」活動を入れると、学習者は自分の普段の学習の不足に気づく。特に「単語学習」や「音声トレーニング」の不足を感じる傾向にある。このことがきっかけになって、普段の学習の質が上がるのが期待される。

5-3 単元最後の authentic な「話す」言語活動に向けて、十分に準備を行うことで、言語面・環境面で想定される課題を払拭できるか。(RQ3)

5-2 で見たように、「言いたいことが言えなかった」「聞き取れなかった」等の体験から、普段の学習方法への意識が向上することは好ましいことである。しかし、あまりにも自分のレベルを超越して活動が展開されると学習者は自信を失ってしまう。やはり、難易度の調整は必要であり、authentic な活動であるからその事前準備を充実させることがカギとなるだろう。したがって、今回は十分に時間をとり、事前にリサーチとペアでの練習機会を確保している。

その成果からか、計量的には、今回の2つの言語活動では両者とも N1(言語の難しさ・複雑さを感じたコメント)が1割程度であった。そのコメントを見てみると、多くは「初めての経験だったので」「慣れていなくて」うまくいかなかったことが述べられていた。したがって、このような学習者は場数を踏んでいくことで、課題が解消される可能性がある。

オンライン特有のトラブルについての課題は、やはり1割程度のコメントが見られた。この点についても、数を重ねることで、ICT 機器の使用方法にも習熟することで解消していくこともあるだろう。しかし、音が聞こえにくくなったり、何度も回線が切れてしまうと、学習者は相当に不安になる傾向があることは考慮すべきことである。したがって、トラブルが起こったときに、チャットボックスなどで相手に対してどんなメッセージを送ればよいか等のトラブルシューティング指導を重ねておくことがやはり必要となるだろう。

第6章 結論

これまで見てきたように、authentic な「話す」活動は、学習者に英語が通じる喜びや達成感を与えることで学習意欲の向上に寄与することが示唆された。さらに、時に「話せない」「聞けない」悔しさから、学習者の普段の学習方法の意識を高めることも推察された。

このような効果は、海外に留学した時に得られるものと似てないだろうか。異国の人に、自分の意思が通じた時の喜び、また、勉強してきたのに全く聞き取れない悔しさ、大切な友達ができたのに本当に言いたいことがとっさに言えなかった時のもどかしさ。留学経験のある人は、このような感情がその後の英語学習のエネルギーになった経験のある人は多いのではないか。今、まさにテクノロジーを使えば、同じ体験を日本にいながら得ることができるということである。

このような authentic な活動を行うためには、当然リソースが必要となる。外国人の知り合いがいなければ、お金を支払ってオンライン英会話を受けることになる。リソースの限界を考えると、毎回オンライン英会話の機会を持つことは難しい。また、それが実現できたとしても、毎回は「実践」の場であることが効率的に学習効果を高めるかどうかは疑問である。やはり、普段の教室での「練習」があり、単元や学期の終わりなど、適切な頻度で「実践」の場を持つことが必要であろう。

コストの面を考えると、留学すれば莫大な予算が必要となるところを、例えば DMM 英会話であれば1人当たり1回 550 円程度で外国人と会話ができる。各学期の定期テスト前後に合わせて実施するようなペースで導入すれば、年4～5回であるから、年間 2,000 円程度の出費で抑えられる。AI の発展により、文法や単語教材は一瞬で作成できる時代になりつつある中で、紙のテキストに 2,000 円を割くか、仮想留学体験に割くか。変化の激しい時代において、このことは一考の価値のある課題である。

参考文献

- Beresova, J. (2015). Authentic Materials – Enhancing Language Acquisition and Cultural Awareness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 195-204.
- Buendgens-Kosten, Judith. Authenticity, *ELT Journal*, Volume 68, Issue 4, October 2014, Pages 457–459.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97-118.
- Gilmore, A. (2019). Materials and authenticity in language teaching. In S. Walsh & S. Mann (Eds.), *Routledge Handbook of English Language Teacher Education* (pp. 299-318). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hamdi Ahmad & Robert McColl Millar. Review of Text Authenticity Relationship with Language Learner Motivation and Communicative Competence, *International Journal of English Linguistics*; Vol. 10, No. 5; 2020.
- Lee, WY. (1995). Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity, *English Language Teaching Journal*, 49/4, Oxford: Oxford University Press.
- Ockert, D. (2020). Skype® international EFL Exchanges Revisited Chi-Squared Results of Changes in Affective Variables. *The Journal of Teaching English with Technology*, 20(2), 66-81.
- Zhou, T. (2019). Methods of Stimulating Students' Interest in English Learning. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, volume 314, 4th International Conference on Social Sciences and Economic Development.
- Zboun, J., & Farrah, M. A. A. (2021). Students' perspectives of online language learning during corona pandemic: Benefits and challenges. *Indonesian EFL Journal*, 7(1), 13-20.
- 宮腰宏美(2022).「保育・教育系大学におけるオンライン英会話練習の可能性ーコロナ禍の中で、DMM 英会話を使ったオンライン英会話練習がオンライン留学またはオンライン異文化体験の学びの代替となることは可能か」: 岡崎女子大学・岡崎女子短期大学 研究紀要 55, p. 127-132.
- 松崎久美. 海外の学生とのオンライン交流が英語学習意欲に与える影響 The Impact of Virtual Exchange on Motivation to Learn English, 名古屋芸術大学研究紀要第 43 巻 113~124 頁 (2022) .
- 清水義彦・加納幹雄. (2020). 「小学校外国語活動で使える海外交流を組込んだ年間指導計画と実践：単元の最終タスクは海外の小学生との交流活動の 1 年のまとめ」. 中部地区英語教育学会紀要, 49, 227-234.
- 総務省統計局. (2022). <https://www.stat.go.jp/data/jinsui/2021np/index.html>

『鬼滅の刃』に描かれた双生児と多胎児

南澤武蔵

和文要旨

吾峠呼世晴氏の『鬼滅の刃』の作中には2組の双生児と1組の五つ子が登場する。国民的に広く知られた作品を資料に、双生児や多胎児がどのように描かれているのかを多角的に検討していく。具体的には、作中における「双子生の表出」の確認や双生児や多胎児としての描写の解釈、文学に現れた双子・多胎児としての分類を行う。描かれた双生児や多胎児の姿からは、双生児や多胎児が受け入れられていく今日的な姿であった。

キーワード：『鬼滅の刃』 双生児 五つ子 双子性の表出 文学に現れた双子・多胎児

第一章 はじめに

吾峠呼世晴氏による漫画作品『鬼滅の刃』は、2016年より集英社の『週刊少年ジャンプ』で連載され、2020年に連載が終了した。コミックス（単行本）、アニメ化、映画化だけではなく、ノベライズ版やスピンオフ作品なども多く作られ、単行本1巻～23巻だけでも累計発行部数が1億5000万部を突破している⁽¹⁾。コロナ禍の2020年10月に公開された映画『劇場版「鬼滅の刃」無限列車編』は興行収入が404.3億円で、日本の映画興行収入第1位となっている⁽²⁾。現在はアニメ・シリーズの放映が進み、今春にも新作の「柱稽古編」の放映が大きく宣伝されており、未だに高い人気を博している作品である⁽³⁾。

『鬼滅の刃』は、登場人物や舞台に加え、時代背景や日本における鬼などを解説する書籍が複数冊発行されている（cf. 小和田 2020; 瀧音 2021）。これらの書籍の指摘からは、この作品が日本の歴史や民俗を反映したものであり、とくに様々な人々の営みや習俗などの民俗学的な要素にこだわった作品だと言える⁽⁴⁾。その中でも、筆者は『鬼滅の刃』という作品が多く兄弟姉妹を描くとともに、双生児と多胎児を作中に登場させている点に注目する。具体的な双生児としては、霞柱の時透無一郎と兄の有一郎、「始まりの呼吸」の剣士である継国縁壺と鬼の黒死牟となった兄の巖勝である。そして、多胎児の例は鬼殺隊を率いる産屋敷耀哉の五つ子である。双生児や多胎児が複数組出てくる作品を寡少な読書経験しかない筆者は他に挙げられない。テーマが“ふたご”や“〇つ子”ではない限り、双生児や多胎児が作品中で多用される展開は少ないだろう。そうした中で双生児や多胎児が作中に複数登場することには、作者や編集者の意図があると推測する。

本稿では作品の解説や作者の意図を断定することは目的としないが、双生児研究の視点などを交えながら『鬼滅の刃』の中に登場する上記の双生児や多胎児について論じていく。その上で、平成末期から令和にかけて描かれたこの作品における双生児・多胎児の在り方にも言及する。なお、次章以降においては作品内容について具体的に言及する部分が

ある。作品を未読の場合にはその点を了承いただきたい。

第二章 目的と方法

『鬼滅の刃』に関しては公式ファンブックが 2 冊（『鬼殺隊見聞録』『鬼殺隊見聞録・弐』）ある。他にも非公式なものとして複数の解説本が出版されており、10 冊は超えている。その中には継国縁壺と兄の巖勝を、景行天皇の双生児として生まれた大碓命・小碓尊と比較して論じているものもある（瀧音 2021: 94, 95）。また、継国縁壺は双生児であることによって忌み嫌われ、冷遇されていたことへの言及もある（瀧音 2021: 58, 59）。一方で、時透無一郎については山の中で生活をする柚人であることが着目され、双生児である点には言及されない場合もある^[5]。産屋敷家の五つ子も、「五つ子」の形で物語中に出てくる場面がないこともあり、多胎児として触れられることは少ない。そのため、全体としては、双生児や多胎児がどのような存在として物語の中に存在し、どこに双生児や多胎児らしさがあるのかは解説本でも十分に論じられてない。さらには、双生児や多胎児に対して偏った形での情報しか掲載されないことを危惧する^[6]。そこで、本稿は『鬼滅の刃』の作品や公式ファンブックの内容をもとに、物語中に登場する双生児・多胎児について多角的に検討し、双生児と多胎児の多様な在り方や特徴を示すことを目的とする。

研究においては単行本『鬼滅の刃』1～23 巻と 2 冊の公式ファンブックを基礎資料とし、その中で描かれた双生児や多胎児の描写を利用していく。単行本と公式ファンブックの典拠は〈 〉を使って文中または文末に示していく。〈 〉内の巻数は単行本のものである。検討方法としては、拙著（南澤 2023）を利用し、描写された「双子性の表出」を確認する^[7]。そして「双生児」「多胎児」という観点からどのように作中の登場人物を解釈できるのかを検討する。また、志村恵が「文学に現れた双子・多胎児 その広大なイメージリィ」（2001）において示した文学作品中での双生児や多胎児の扱われ方の分類を援用し、『鬼滅の刃』に描かれた双生児や多胎児の扱いをどのようにカテゴライズできるかを述べる。

志村の分類は文学作品や神話等を 15 の大分類に分け、その中でさらに複数の小分類を行っている^[8]。なお、文学作品や神話等が一つのモチーフまたはイメージリィで形成されているとは限らず、複数の要素が絡み合って構成されていることを指摘するとともに、分類が完全ではないとの断りを入れている。しかし、この分類を使うことで『鬼滅の刃』の双生児・多胎児を改めて捉え直すことが可能となると考える。本来は作品への分類ではあるが、本稿では双生児 2 組と多胎児 1 組の物語中での現れ方に対して志村の分類を利用していく。

本稿で対象とするのは、霞柱・時透無一郎とその兄の有一郎、継国縁壺と兄の巖勝（上弦の壺、黒死牟）、産屋敷家の五つ子である。〈16 巻・第 137 話後の挿絵〉では産屋敷耀哉と鬼舞辻無惨が「双子のようにうり二つ」とする作者の表現があるが、実際に双生児であるわけではないために本稿では扱わない。また〈3 巻・第 10～13 話〉に出てくる「沼の鬼」は三体の鬼であり、一見三つ子のようにも思える。しかし〈『鬼殺隊見聞録』「口外

無用「悪鬼新報」」〉において、三つ子ではないことが明示されているため、検討対象とはしない。

第三章 霞柱・時透無一郎と兄の有一郎

第一節 双生児としての二人

時透無一郎は修行を始めて2か月で柱になった天才肌の剣士である。「日の呼吸」の使い手の子孫であり、自身は「霞の呼吸」を使う。最終決戦の時点で、柱としては最年少の14歳であった。鬼殺隊に入隊するきっかけは、兄と二人で住んでいたところに鬼の襲撃に遭い、兄を殺され、自身も深手を負ったことである。産屋敷耀哉（お館様）の妻あまねに命を助けられたが、その際に記憶を失っていた。再び記憶を取り戻すのは「刀鍛冶の里編」においてである。

それでは、双生児としての時透無一郎について、その双生児としての在り方を「双子性の表出」の観点から検討していく。〈14巻・第118話「無一郎の無」〉で記憶を取り戻す話が描かれている。そして、その中で「僕は双子だった」という無一郎の独白によって双生児であったことが明かされ、兄の有一郎のことも思い出す。有一郎と無一郎とは瓜二つの双子であるように描かれている。もちろん、一卵性／二卵性の描写はないため、卵性については判断できないが、着用している服は同じ霞文の色違いである。「双子性の表出」においては「A—遺伝」と「B—外見：1～4」とが該当する。また、一対となっている有一郎と無一郎という名前は「C—名前」における「双子性の表出」である。

二人が違うのは性格や考え方である。兄の有一郎は弟の無一郎に対して、「無一郎の無は“無能”の“無”、無一郎の無は“無意味”の“無”」と言ったり、「日の呼吸」の子孫であることを知って剣士になろうと言う無一郎に対して怒りを露わにして激しく拒絶するなど、辛くあたっていた〈14巻・第118話「無一郎の無」〉。〈『鬼殺隊見聞録』『鬼殺関係者録』〉では「口が悪く厳しい人物だった」と評されている。一方、無一郎については〈鬼殺隊見聞録「鬼殺隊入隊記録・時透無一郎」〉において、「言葉はきついですが実は繊細な兄より、ぼんやりしている自分の方がしたたかで神経が図太いという自覚はあった様子。」と記載されている。

無一郎に関する「大正コソコソ噂話」には、記憶をなくしていた間の言動が兄に似ていたことについて、兄に守られているようで嬉しかったとする話が記載されている〈『鬼殺隊見聞録・弐』『鬼殺隊摘要・時透無一郎』〉。「刀鍛冶の里編」における上弦の伍・玉壺との戦いに際しては、挑発のためか、意地の悪い言葉を相手にぶつけ〈14巻・第120話「悪口合戦」〉、「柱稽古編」においても訓練を終えた炭治郎には優しく接していたが、訓練が終わらない隊士には冷たい言葉を吐いている〈15巻・第132話「全力訓練」〉。こうした言動などは兄の有一郎と類似しており、行動における「双子性の表出」であるとも言える。性格やそのタイプは成長の中で変化することがあり、双生児間においては、性格や個性が周囲の環境の変化によって二人の間で逆転した例もある（東大附属 1995: 81・

83)。有一郎と無一郎の性格の違いや無一郎が記憶を取り戻した後にみせる変化や成長には、双生児が「個」として描かれており、そのことが双生児としてのリアルさを感じる。鬼に襲撃された後、有一郎が無一郎だけは助けて欲しいと神仏に願う場面や弟を守らなければならないと思いつづけていたことが明かされる場面にも、反発し合いながらも相手に対する思いを抱く双生児の姿が示されている〈14巻・第119話「よみがえる」〉。お互いに無視し合うような関係でも、世界で対偶者だけは自分のことをわかってくれるという思いを双生児はもっている（ビネバル出版 2000: 24-26; 蛭田 2001: 44-46）。

最後に、双生児の「片割れ」としての時透無一郎について検討する。上述のように時透無一郎は「刀鍛冶の里編」で記憶を取り戻すまでは両親や兄の有一郎、鬼の襲撃などの記憶を失っていた。とくに兄の有一郎の記憶、そして「無一郎の無は“無限”の“無”なんだ」「お前は自分ではない誰かのために無限の力を出せる選ばれた人間なんだ」という言葉が「痣」の発現を促している。これを双生児の文脈で理解しようとするとき、アフリカのナイジェリア南西部に住むヨルバ族は「イベジ Ère Ìbeji」と呼ばれる人形が思い起こされる。「イベジ」は双生児の魂は共有されているとする考えに基づき、片方が亡くなった際には生きているもう片方の命が脅かされないように作られ、ともに育てられる人の形をした小像である（cf. Lawal 2011）。

時透無一郎の場合は、鬼によって兄の有一郎を殺され、その上、その記憶すらも失ってしまった。この状態はヨルバ族の考え方に立てば、魂が欠落した状態にあると言える。無一郎は自分が何者であるかの記憶がなく、言わばポツカリと穴が開いた状態、自分の大切な一部が欠落した状態にあった。そこに記憶が戻ったことで本来の無一郎を取り戻したのであり、痣を発現させて完成した存在となった。本来の自分、双生児としての自分を「取り戻す」ことで自己の持てる力を最大限に発揮できたと言える。トートロジー的ではあるが、二人でこそ「双子」として完成することを象徴的に示したのが、無一郎が有一郎の記憶を取り戻すことで痣を発現させて力を発揮する場面であった。ヨルバ族の「イベジ」像にあたるものが、無一郎にとっては兄の有一郎の記憶であり、双生児の「片割れの存在」であったと見るのが可能なのではないだろうか。

第二節 『鬼滅の刃』における二人の在り方

霞柱・時透無一郎と兄の有一郎の関係として、志村の分類において明確であるのは、大分類「9. 双子に固有の問題を扱うもの」のうち、小分類「9.1. 死別の問題」である。この小分類において双子の場合、相方との死別の際のストレスは非常に強いものとされている（志村 2001: 22）。無一郎は有一郎が鬼に殺されたことで記憶を失い、その出来事が鬼狩りとなって2か月で柱となるほど自分を鍛える原動力となった。「あの煮えたぎる思いを思い出せ」「記憶を失っても体が覚えている 死ぬまで消えない怒りだ だから僕は血反吐を吐く程自分を鍛えて叩き上げたんだ」という言葉が、無一郎に与えた死別の大きさを語っている〈14巻・第121話「異常事態」〉。霞柱・時透無一郎は有一郎との死別とともにあり、この死別は大分類「5. 冒険譚と補助者としての双子」にも関係すると考え

る。小分類「5.1. 一人が冒険、もう一人が補助者」を想定するが、死別によって一人で鬼狩りの道を進むことになった無一郎を冒険する者としたならば、死んだ有一郎は（その記憶を失ったことも含めて）無一郎の精神的補助者の立場とすることができるのではないか。その精神的補助者として有一郎が役割を担った場面こそ、無一郎が記憶をとり戻したことで痣を発現させたときである。

もう一つ時任兄弟の関係性に加えるとすると、大分類「9. 双子に固有の問題を扱うもの」に含まれる小分類「9.1. 自立と個性（思春期ものを中心）」が該当する。兄弟間の関係は必ずしも良好ではなく、有一郎は亡くなった両親や無一郎に対してきつい言葉を吐き、無一郎が始まりの呼吸の剣士になろうという声掛けに怒りを露わにした。これは弟を守りたいがため、幸せになってもらいたかった気持ちの裏返しであったが、相手を素直に受け入れられない様子でもある。「9.1. 自立と個性」は思春期の時期の関係性を中心に設定され、小学校の中学年ごろから題材になることが多いと指摘されている（志村 2001: 21）。鬼の襲撃時に時任兄弟は11歳であったことから、まさに兄弟間の関係が思春期の中で対立へと向かう時期の二人の関係であった⁹⁾。

第四章 始まりの呼吸の剣士・継国縁壺と兄の巖勝（上弦の壺・黒死牟）

第一節 双生児としての二人

戦国時代、武士の家である継国家に双生児が誕生した。兄の巖勝（みちかつ）と弟の縁壺（よりいち）である。当時、双生児の誕生は「不吉」とされ、さらに額に痣があった弟の縁壺は誕生時に父親によって殺されようとしていた〈20巻・第177話「弟」〉¹⁰⁾。母親の反対で縁壺は殺されずに済んだものの、家を継ぐ兄で嫡男の巖勝とはすべての面で差をつけて育てられた。双生児の誕生がいつから不吉とされていたかを正確に知ることはできない。しかし、最初の国史である『日本書紀』には大碓命と小碓尊と名付けられた双生児の皇子が生まれた際、父親である景行天皇が訝しんだという記載がある¹¹⁾。この二人のうち、小碓尊はのちに日本武尊と呼ばれて日本神話の中の英雄的な人物である。大碓命は父の景行天皇の命を守らず、『古事記』においては父の命を受けた弟に殺害されている。弟の方が優秀で兄が嫉妬するような構造は洋の東西を問わず神話の中に現れ、「カイン・コンプレックス」と呼ばれている（外林・川幡 [JapanKnowledge 版]）。

巖勝・縁壺の兄弟の運命は二人にとって決して理想的なものではなかった。兄の巖勝は武家の跡継ぎとして剣技などに励むも、見てただけで初めて刀をもった縁壺が指南役を倒してしまい、立場が逆転して跡継ぎから外されそうになる〈20巻・第177話「弟」〉。一方で縁壺は差別的に扱われ、10歳になったら寺に預けられることになっていた。兄の巖勝に遊んでもらうことが嬉しかったが、7歳の時に剣の指南役を倒してしまったことで自分が跡継ぎにされそうになるのを察して自ら家を出て失踪した。一人になった後、縁壺はうたという少女と出会い、成長してから夫婦となった。しかし、うたの出産のために産婆を呼びになっている間に妻子共々殺されてしまい、縁壺は鬼狩りとなった〈21巻・第186

話「古の記憶」）。

縁壺は「始まりの呼吸」といわれる「日の呼吸」と「赫刀」、そして「透き通った世界」が視える力をもっていた。兄の巖勝を助けたことで、兄も含めて呼吸を教えていくようになり、様々な呼吸が生まれて痣者も増えていった。結局、縁壺は鬼舞辻無惨を追い詰めたものの仕留められなかったこと、鬼の珠代を逃したこと、兄の巖勝が鬼になったことで鬼殺隊を追われることになった〈21 巻・第 187 話「無垢なる人」〉。一方の巖勝は鬼舞辻無惨に血を分け与えられ、上弦の壺の鬼、黒死牟となった。

巖勝・縁壺は双生児としてどのように考えることができるだろうか。「双子性の表出」の点では「A—遺伝」「B—外見：1～4」が該当する。卵性を特定する術はないが、「B—外見」における類似度も高く描かれているため、一卵性双生児が意識されていると思われる。痣の形も全く同じではないが類似している。しかし、「C—名前」には双生児らしい一対性や順序などはとくに示されていない。巖勝は強く、いつも勝ち続けられるようにと願い父が、縁壺は人と人の繋がりを何よりも大事にと願い母がつけたものである〈20 巻・第 177 話「弟」後の挿絵〉。

性格や能力においても全く異なっていた。弟の縁壺が人格者であり、兄を心から慕い、天才的な剣技をもっていたのに対して、兄の巖勝は剣技に才能はあったが縁壺には及ばず、劣等感を強く抱き、嫉妬に苛まれていた〈20 巻・第 177 話「弟」、第 178 話「手を伸ばしても手を伸ばしても」〉。双生児間で性格が異なることは当然であり、相手のことを一方が強く意識している点などは、通常の兄弟姉妹間でももちろん起こり得るが、大きく行動や相手への感情に影響を与えている点は双生児らしさでもある。東京大学教育学部附属中等教育学校（以下、東大附属）における双生児の例（二卵性・女子）においても、双生児の片方が自信を持てず、不満を多くもつタイプであったが、その背景には相手に対する劣等感があったのではないかとされている（東大附属 2013: 40-41）。二卵性は能力差が見られると余計に劣等感をいだきやすい。継国兄弟の場合も、縁壺は「神々の寵愛を一身に受けた者」であり、その越えられない双子の存在が巖勝に絶対的な能力の差を突きつけた。呼吸も、巖勝は自分が日の呼吸を使わずに月の呼吸であったことに不満を募らせていた〈20 巻・第 178 話「手を伸ばしても手を伸ばしても」〉。

双生児の発達観の観点からは、二人の関係性の問題は双子の分離固体化（健全な精神の自立）がうまくいかなかった例としても考えられる。〈20 巻・第 176 話「侍」〉で巖勝が「私はただ 縁壺 お前に なりたかったのだ」と独白している。さらに巖勝の〈20 巻・第 175 話「後生畏るべし」〉における「後継をどうするつもりだ？ 我らに匹敵する実力者がいない」との言葉は、自分たちこそが「我らが最強の兄弟なのだ」という誇りとともに「神の寵愛を受けた男」は自分の弟でありその実力に寄り添えるのは自分しかいないと自負し、自分の技は縁壺と唯一無二の「一対の技」であると思いをもっていた（植 2021: 215）。双生児間での分離固体化が進まない未分化の状態は、個の確立を阻害する。黒死牟の最後の場面で「何故私は何も残せない 何故私は何者にもなれない 何故私とお前は

これ程違うのか」「私は一体何の為に生まれて来たのだ 教えてくれ 縁壺」という言葉を残して消えている〈20 巻・第 178 話「手を伸ばしても手を伸ばしても」〉。一方で、縁壺も鬼舞辻無惨を倒すために自分が生まれたと自覚したが、「私は大切なものを何一つ守れず 人生において為すべきことを為せなかった者だ」「何の価値もない男なのだ」と自分を肯定的にとらえることができなかった〈12 巻・第 99 話「誰かの夢」〉

双生児の分離固体化を進めるためには相補的關係を築いていく必要が指摘されているが、相補的關係が強過ぎると分離個体化が難しくなるとされている（別所 2022: 1291）。巖勝と縁壺との扱いには明確な差があり、それぞれの立場による相補的關係ができていたが、その関係はあまりにも明確で固定的であったため、とくに巖勝には分離個体化が難しくなってしまったのではないだろうか。巖勝が本当になりたかったのは縁壺ではなく、縁壺を守ることができる強い兄だったのではないかという考えも示されている（植 2021: 217, 218）。自分が縁壺との間で固定化していると思っていた二人の關係が 7 歳の時に一気にひっくり返されてしまったことは、巖勝に心理的な混乱をもたらし、対偶者への嫉妬や憎悪、そして憧れが混じり自分の心を失ってしまった。

第二節 巖勝・縁壺の一对性

対極的な形で双子の一对性という点では継国兄弟は明示的である。一つは、巖勝が鬼の黒死牟となり、人ならざる者になったことで、鬼とそれを討つ人間の縁壺という対置的な關係となった点である。実は片方が人間で、もう一方が人間ではない双生児の例はギリシア神話の中に類例がある。例えば、英雄ヘラクレス（半神）とイピクレス（人間）や、ふたご座として知られるカストル（人間、可死）とポルックス（半神、不死）である（Walker 2015: 6-12）。ただし、巖勝からすれば、卓越した剣技をもち、日の呼吸を使い、例外なく早世する痣者にも関わらず年齢まで生きた縁壺こそが「神々の寵愛を一身に受けた者」であり、特別な存在であった〈20 巻・第 174 話「赤い月夜に見た悪夢」〉。鬼舞辻無惨をして「本当の化け物はあの男だ 私ではない」と言わしめている〈22 巻・第 195 話「めざましくて」〉。

もう一点は、縁壺が日の呼吸を使うのに対して、巖勝は日の呼吸は使えずに派生の月の呼吸の使い手となったことである。この日と月は、昼に輝く太陽と夜を照らす月と対極的なものである。対になる名称という点では「双子性の表出」の「C—名前」に類似する観点だと言える。太陽と月を一对とする双生児の例もギリシア神話に類例がある。アポロンと双生児の姉のアルテミスである。アポロンはヘリオスと同一視されて太陽神、姉のアルテミスも月の女神セレネと同一視されている。また歴史上の存在した双生児としてはプトレマイオス朝エジプトの最後の女王クレオパトラ 7 世がローマの政務官アントニウスとの間にもうけた男女の双生児にはヘリオス（太陽）とセレネ（月）の名がつけられていた（Wilkinson 2007: 324）。

さらに、少しこじつけにはなるが、「始まりの呼吸」である日の呼吸を生んだのが縁壺であった点には太陽と双生児との関連性を指摘できる。もちろん作者が日の呼吸の使い手

を双生児にした意図は不明であり、無惨に殺されてしまい途切れてしまったとされる日の呼吸の使い手が双生児だけであったとはないだろう（20 巻・第 178 話「手を伸ばしても手を伸ばしても」）。実際に、炭治郎は双生児ではなく、継国の血縁者である双生児の時透無一郎も風の呼吸から派生した霞の呼吸であり、日の呼吸は使っていない。しかし、古代のインド＝ヨーロッパ系の神話においては馬頭や馬の姿をした「双子の神」が太陽を運ぶものとして位置づけられていたのである（Kelly 2019: 35）。

第三節 『鬼滅の刃』における二人の在り方

継国縁壺と巖勝の兄弟関係は、志村の文学作品の分類で考えると、大分類「9. 双子固有の問題を扱うもの」内の小分類「9.1. 自立と個性」がその後まで大きく影響したとものだと言える。7 歳の時に兄・巖勝はそれまで憐れんでいた縁壺と自分の立場が逆転する体験をし、自分とは違い「神々の寵愛を一身に受けた者」である弟・縁壺に対して強い憧れと憎悪を抱いた。その思いは大人になって再会し、ともに鬼狩りとして戦う中にもあった。巖勝は剣士として天才的な才能をもつ縁壺に対して激しく嫉妬し、呼吸も日の呼吸が使えないことへの劣等感を抱き、結果としては鬼となる道を選ぶ。ただし、巖勝は自分と縁壺との違いを強烈に認識しつつ、「お前になりたかったのだ」という思いを抱き、自分と縁壺が「同じ」でありたいとしている。

また、幼少期からのお互いの境遇の違いは相補的關係として分離個性化を進めるはずであったが、余りにも強い相補的關係であったことが、逆にお互いの立場を固定してしまい、とくに巖勝の分離個性化を妨げる結果となった。これは双子のイメージリィの中でも特徴的とされる大分類「6. 類似と差異」における、巖勝の一方的な形にはなるが、小分類「6.5. 撞着・精神的未分離の問題」ととらえることができる。

もう一点、継国兄弟に特徴的であるのが対極的な一対性である。太陽の呼吸と月の呼吸の使い手であり、人間と鬼という対極的な存在となった。大分類「1. 創造神話と世界原理」の「1.1. 神話」ではポリビア由来譚『太陽と月になった兄弟』の例が挙げられ、神話における双子と太陽と月の関係を指摘している（志村 2001: 16）。二人の呼吸の在り方は小分類「1.1. 神話」と一致する。また、人間と鬼は『鬼滅の刃』では二元論的な善と悪の象徴である。小分類「1.2. 世界原理」がまさにこの二元論的な世界の構造・原理なのである。『鬼滅の刃』は物語全体が二元論的ではあるが、その象徴的な存在の一つが始まりの呼吸の剣士である縁壺と、鬼の黒死牟となった巖勝であった。

第五章 産屋敷家の五つ子

第一節 五つ子としての描写

鬼殺隊を率いる産屋敷家の当主、産屋敷耀哉と妻のあまねの間には一男四女がおり、本編中では示されていないが、五つ子であると記載されている（17 巻・第 147 話「小さな歯車」扉絵裏の挿絵、『鬼殺隊見聞録』『鬼殺隊摘要・産屋敷家』）。一男は長男である輝利哉、四女は輝利哉の姉のにちか・ひなき、妹のくいな、かなたである。産屋敷家は、一

族から鬼の祖である鬼舞辻無惨を出したために、生まれてくる子どもが次々に死んでいき、一族が途絶えそうになった時に神主の助言に基づいて神職の家から妻をもらうようになり、なんとか一族を繋いできた〈16 巻・第 137 話「不滅」〉。それでも一族の者は 30 年と生きられず、男子は生まれても一人以外は死んでしまい、耀哉の息子の輝利哉も最終決戦までは女装で登場していた¹²⁾。産屋敷家 97 代当主の耀哉も鬼舞辻無惨との最終決戦の時点では 23 歳であったが、既に起き上がることもできないほど病が進行していた¹³⁾。

それでは、この産屋敷耀哉・あまねの五つ子を多胎児という視点で検討していく。まず「双子性の表出」に合わせて考えていく。まず「A—遺伝」は該当する。一男四女であるため、一卵性ではなく、少なくとも二卵性以上の多胎児である。「B—外見」においては、一男の輝利哉も女の子の姿で登場しているが、この輝利哉だけは髪の毛の色が異なる。四女についてはみな同じ髪色であり、「B—外見：1—顔」では見分けがつかず、輝利哉の女装も含め五人の和服姿は「B—外見：3—服装」においても「双子性の表出」に倣って考えれば「多胎性の表出」と言える¹⁴⁾。「C—名前」は輝利哉以外の名が平仮名であるため比較は難しいが、輝利哉の二人の姉の名に漢字をあてると「日華（にちか）」「日菜紀／陽菜紀（ひなき）」などの候補があり、太陽を指す「日」の字が二人の名には入る可能性がある。その点では対性があり、輝利哉の「輝」とも類似性を感じさせる。妹の「かなた」は考えつく節がないが、「くいな」は「く」に「紅」の字が使用される場合も考えられるため、『鬼滅の刃』の作中における赫刀や太陽を連想させる。

類似性が確認される一方で、五つ子間で性格は異なる。姉二人については明確に違いがわかるような描写はなかったが、妹のくいな・かなたは性格の違いや運動神経の違いが作者によって記述されている。最終決戦において輝利哉が誘導の失敗に動揺しているときに、くいなが輝利哉の頬を叩き、叱咤する場面が描かれている〈21 巻 181 話「大災」〉。くいなに比べてかなたは運動神経が良くなく、性格的にも気が強いくいなのに対してかなたは気が弱いと書かれている〈21 巻・第 181 話「大災」後の挿絵〉。鬼殺隊の当主家ということもあり、五つ子間の生々しい関係性が描かれることはなかった。ただ、第 98 代当主となった輝利哉が、頭脳明晰で精神的にも強靱な姉たちが当主として適切なのではないかと考えていたとする記述がある〈『鬼殺隊見聞録・弐』『鬼殺隊摘要・産屋敷家』〉。これは年の差のある姉弟間でも起こることではあるが、同年齢の五つ子であることで一層意識する部分もあったかもしれない。

ただし、物語上の設定とは関係はしないと思うが、双生児研究の知見から輝利哉が特別な存在であると指摘することもできる。アフリカの民族誌においては双生児が特別な存在であるだけではなく、実は双生児の次に生まれた子どもが最も特別な力を有していると考えられる例がある（Peek 2011: 15）。この民族例に照らして考えれば、にちか・ひなきの一対の姉の次に生まれた輝利哉こそが、やはり力を備えた存在であったことになるのである。

第二節 『鬼滅の刃』における五つ子の在り方

志村の分類は文学に現れた「双子」を対照としたものではあるが、三つ子以上の多胎児

についても多少は触れている¹⁵⁾。この分類を利用すると、産屋敷家の五つ子は大分類「2. 英雄譚と貴種流浪譚」に該当する。権力や富の象徴的な英雄的な人物が双生児をもうける話は世界各地にあるとされているが、産屋敷耀哉は鬼殺隊を率いる「お館様」の地位にあり、特殊な能力をもった特別な存在であった。その子どもが五つ子であることは、産屋敷耀哉が鬼殺隊にとっても柱をはじめとする隊士たちにとっても特別な存在であったことを一層強調するものとなっている。にちか・ひなきは鬼舞辻無惨が産屋敷邸で当主の耀哉と対峙している際には庭で蹴鞠をして遊ぶ場面が描かれているが、鬼舞辻無惨の「……この奇妙な懐かしさ 安堵感…気色が悪い」という独白にも表わされているように、耀哉の存在感とともに緊迫した局面であるはずの空間を別の世界にするのに役割を担っていたのではないだろうか〈16巻・第137話「不滅」〉。

また、五つ子が登場する際は、選抜の案内役やお館様の側仕えなどとして、五つ子のうちの二人がペアとして描かれている。最終決戦の場面のみ、輝利哉・くいな・かなたの三兄妹が描かれているが、これもお館様と側仕えの形と言える。そうした点で二人が一对となって「双子のように」登場して主人公の行動を補助するような形は、大分類「5. 冒険譚と補助者としての双子」における小分類「5.4. 二人そろって補助者の役割」に該当すると考える。最終決戦の場面で、お館様である輝利哉が妹くいなの力強い叱咤に助けられ、最後まで重責に向かい続けることができる場面は、まさに補助者としての役割であった¹⁶⁾。

第六章 おわりに―平成・令和の日本と双生児・多胎児

『鬼滅の刃』は2016年、平成28年に連載が開始され、2020年、令和2年に完結した。そのため、平成の終わりから令和にかけて制作された作品である。その作品の中で双生児や多胎児はどのように描かれたていただろうか。

一つは、今日の知見として、かつては双生児の誕生が忌み嫌われていたという描き方である。これは戦国時代の継国巖勝・縁壺の話としてそのことが描かれている。解説本などにも記述されているが、民俗的、歴史的に双生児の誕生が忌避されてきたことは比較的知られていることだろう。しかしながら、日本においても双生児の誕生は忌事としてだけではなく慶事としても扱われてきた点は表現されることがない¹⁷⁾。この点は現在の認識の限界であり、今後の課題となる。

二つ目は、双生児や多胎児における個々の性格の違いの表現である。とくに双生児は未だに二人で一つのように扱われることもあるが、テレビなどで活躍する双生児二人の個性ある姿を目にすること、書籍やインターネットによって双生児に関する情報を得やすくなっていることで、それぞれが（当然ではあるが）個性豊かな存在であるとする認識が広がっている。また、現在が多様性や一人ひとりの個性が認められる時代であることも関係しているのかもしれない。現代の感覚として、双生児二人の違いや五つ子間での多様な姿が描かれることに違和感を抱くことはないだろう。

三つ目は双生児に対する理解の深まりを感じる描き方である。本稿の筆者は双生児が多

く在籍する学校に所属しているため、日頃から双生児と接し、双生児の二人の性格が異なる点も当然のこととして感じている。本校が出版している書籍などにも多様な双生児の姿が描かれ、双生児の間には葛藤も少なくもなく、珍しくもない。時透有一郎・無一郎と継国巖勝・縁壺にもこうした葛藤が見られた。そして、その葛藤を描きつつ、相手のことを思い、意識する姿が示されている。時透有一郎は弟無一郎を罵倒しながらも、守りたい、助かって欲しい、幸せになって欲しいと願っていた。継国巖勝は縁壺に対して消えて欲しいと思いつつ、その存在に憧れを抱き続けていた。例え相手に対して反発心を抱いていたとしても、やはり相手のことが気になり意識するのである。そうした双生児間の「機微」が描かれていることこそが、双生児を含めた多胎児の出産が増え、以前に比べて理解が進んできた今日の実情を反映している。

筆者個人としては、『鬼滅の刃』の作者である吾峠呼世晴氏は双生児なのではないかと感じるほどである。それだけ双生児や多胎児の実際の姿に近いものを作品中の双生児や多胎児の描写から感じた。そうではない場合、それだけ双生児や多胎児について出会うことが増えた、またはその情報が書籍やインターネットによって得られるようになった結果であると考え。五つ子は想像もできないが、双生児の子育ては一般児（単胎児）の子育て以上の苦労や大変さがある。経済的な支援であれば、奈良時代から多胎児の誕生に際しては恩賜が施されていたほどである¹⁷⁾。同時に、またはそれ以上に精神的・体力的な面での大変さが多胎児の子育てには存在する。そのため、双生児や多胎児の支援に関する研究が行われ、支援団体が活動をしている¹⁸⁾。

双生児や多胎児が作品の中に描かれていることで、物語に神秘性や意外性、複層的な展開を加えている。しかし、それ以上に、双生児や多胎児の人間味ある姿や関係性が作品の中には表わされている。ある種の特別視や特殊な存在として認識されていた双生児や多胎児に対して『鬼滅の刃』はより親近感を感じさせ、感情移入できる存在に変えたのではないだろうか。その点もこの作品を現代の人気作品として人々を惹きつける要素の一つになっていると考える。

付記

本稿における見解や解釈は個人的なものであり、東京大学教育学部附属中等教育学校の双生児研究や同校双生児研究委員会の活動とは一切関係ない。文責はすべて筆者にある。

註

- (1) 『鬼滅の刃』の公式ポータルサイト (<https://kimetsu.com/>、最終閲覧日 2024 年 1 月 15 日) の「鬼滅の刃とは」にてコミック（単行本）1 巻～23 巻で累計発行部数が 1 億 5000 万部を突破したことが記載されている。
- (2) CINEMA ランキング通信（興行通信社）の歴代ランキング (<https://www.kogyotsu->

shin.com/archives/alltime/、最終閲覧日 2024 年 1 月 15 日) による。

- (3) 既にアニメ放送「柱稽古編」の公式サイト (<https://kimetsu.com/anime/hashiragei-kohen/>、最終閲覧日 2024 年 1 月 15 日) が開設されている。
- (4) 山の中で炭焼きに従事していた主人公の竈門炭治郎・禰豆子の家族が鬼舞辻無惨に襲撃された事件と柳田國男の『山の人生』(柳田 1976) に記録された実際の事件との類似性が指摘されている(松井 2023)。
- (5) 柚人としての観点のみで触れられている例としては小和田 2020: 106-109 や瀧音 2021: 32, 33 がある。
- (6) 例えば、『鬼滅の刃 こそこそ見聞録』は本稿で扱う双生児 2 組と多胎児 1 組を「悲しき運命を背負った双子と五つ子」「兄・姉は鬼子ゆえに数奇な人生を歩む」というタイトルで扱っている(コミック考察研究会 2020: 38-41)。
- (7) 「双子性の表出」は 5 項目あり、「A—遺伝」「B—外見: 1~4」「C—名前」「D—文字記録: 1~5」に分類されている。各項目の「双子性の表出」の仕方については表 1 を参照(南澤 2023: 147)。
- (8) 志村(2001)による大分類は以下のとおりである: 「1. 創造神話と世界原理」「2. 英雄譚と貴種流浪譚」「3. 兄弟争い(王権、家督権、遺産を争って)」「4. 間違いの喜劇」「5. 冒険譚と援助者としての双子」「6. 類似と差異: 一致、対象、分身(双子の典型的なダブル概念)」「7. セクシャリティ」「8. 人間ではない双子」「8. フリークスとマイノリティ」「9. 双子に固有の問題を扱うもの」「10. 双子の生涯」「11. 近代的自我、アイデンティティを問う双子」「12. サスペンス・ミステリ」「13. バイオもの」「14. その他」「15. 双子・双子の親の作品」。
- (9) 〈14 巻・第 118 話「無一郎の無」〉で「一人になったのは 11 歳の時だ」という無一郎の独白がある。
- (10) 民俗学的な事例から日本では双生児の誕生が歓迎されないことを認められるが、双生児の出生は必ずしも忌み嫌う報告だけではないため、歓迎されないとする考えに対して疑問を呈している(鎌田 1982: 274)。具体的に双生児の誕生を喜ばしいとした事例としては、福井県の長畝村(現在の坂井市の中央部)を中心とする坂井郡(坂井市の一部)の「双生児は一部落全員が集合してこれを祝う。」ものや、福岡県の糟屋郡香椎村(現在の福岡市東区香椎)の「男女の双生児が生まれた場合はミョウトゴ(夫婦子)といってこれを喜ぶ。」ものがある(板橋 1998: 28; 2007: 68)。
- (11) 「天皇、しびたまひて、則ち碓に詰びたまふ。故、因りて其の二王に号けて大碓・小碓と曰す。」(小島他 1994: 342, 343)。
- (12) 鬼殺隊士となるための最終戦別の場面〈1 巻・第 6 話「山ほどの手が」〉の案内役の一人として登場している。この第 6 話の後に「大正コソコソ噂話」として作者が「どちらかは男の子らしいよ」と言葉を添えて挿絵も入れられている。また、刀鍛冶の里の襲撃後の緊急柱合会議に産屋敷耀哉の代理として出てきた妻のあまねの側仕えとし

て女装で登場している〈15 巻・第 128 話「御教示願う」〉。

- (13) 〈16 巻・第 136 話「動く」後の挿絵〉において、産屋敷あまねが 27 歳であること、結婚当時、輝哉が 13 歳、あまね 17 歳であったことが記されているため、輝哉が 23 歳であるとした。
- (14) 〈6 巻・第 48 話「プイ」後の「大正コソコソ噂話」〉に産屋敷の五つ子が描かれている。輝利哉だけは黒髪であるが、他の 4 人は髪色も同じであり、他には髪留めが 5 人で 3 種類を使っているぐらいである。
- (15) 大分類「2. 英雄譚と貴種流浪譚」の中で『せいぎのみかた五つ子ちゃん』（藤真知子・作）の五つ子にういて触れている（志村 2001: 17）
- (16) ただし、この場面を「三つ子」または「輝利哉とくいな」の二人と考えた場合には小分類「5.2. 一人が冒険、もう一人が補助者」としての解釈にもなるだろう。
- (17) 例えば文武天皇四年（巻・第一）に記載された事例は宇津谷の現代語版で「十一月二十八日 大和国葛上郡のが、一度に二男一女を生んだ。女に四疋・真綿四屯・麻布八端・稲四百束・乳母一人を賜わった。」とされている（宇治谷 1992: 33）。
- (18) 日本双生児研究学会の学術講演会でも支援に関する発表が毎年されている（cf. 日本双生児研究学会 2022）。2022 年に双生児を含む多胎児の特集が組まれた『周産期医学』52-9 号にも支援の研究が刊行されている（cf. 志村ら 2022）。また、支援団体としては日本多胎協会（<https://jamba.or.jp/>、最終閲覧日 2024 年 1 月 15 日）やツインマザーズクラブ（<http://www.tmcjapan.org/>、最終閲覧日 2024 年 1 月 15 日）などがある。
- (19) 註(10)を参照。

参考文献

- 板橋春夫「ふたご誕生の民俗―双生児観の捉え方とその変容」『民俗学論叢』13 号、相模民俗学会、1998 年、19-40 頁。
- 板橋春夫『誕生と死の民俗学』吉川弘文館、2007 年。
- 植朗子『鬼滅夜話 キャラクター論で読み解く『鬼滅の刃』』扶桑社、2021 年。
- 宇治谷孟『続日本紀（上） 全現代語訳』講談社、1992 年。
- 小和田哲男（監）『鬼滅の日本史』宝島社、2020 年。
- 鎌田久子「多胎児の民俗―双子を中心に―」『日本常民文化紀要』第八輯（Ⅰ）、成城大学大学院文学研究科、1982 年、271-300 頁。
- 小島憲之・直木孝次郎・西宮一民・蔵中進・毛利正守校注・訳『新編日本古典文学全集 日本書紀①』小学館、1994 年。
- 吾峠呼世晴『鬼滅の刃公式ファンブック 鬼殺隊見聞録』集英社、2019 年。
- 吾峠呼世晴『鬼滅の刃』（単行本）1～23 巻、集英社、2016～2020 年
- 吾峠呼世晴『鬼滅の刃公式ファンブック 鬼殺隊見聞録・弐』集英社、2021 年。

- コミック考察研究会『鬼滅の刃 こそこそ見聞録』ロングライドジェイ、2020年。
- 志村恵「文学に現れた双子・多胎児 その広大なイメージリィ」『日本双生児研究学会ニュースレター』第30号、日本双生児研究学会、2001年、16-24頁。
- 志村恵・松葉敬文・松本彩月「多胎家庭絵の支援の必要性和その考え方」『周産期医学』Vol. 52 No.9、東京医学社、2022年、1193-1197頁。
- 外林大作・川幡政道「カイン・コンプレックス」『日本大百科全書』小学館、[Japan-Knowledge版]。
- 瀧音能之（監）『「鬼滅の暗号」解説の書』宝島社、2021年。
- 東京大学教育学部附属中等教育学校（東大附属）編『ビバ！ツインズ ふたごの親へのメッセージ』東京書籍、1995年。
- 東京大学教育学部附属中等教育学校（東大附属）編『ふたごと教育 双生児研究から見える個性』東京大学出版、2013年。
- 日本双生児研究学会『日本双生児研究学会ニュースレター』第72号、日本双生児研究学会、2022年（<https://jsts.jp.net/wp/wp-content/uploads/2023/02/JSTSNL71-2022.1.pdf>、最終閲覧日1月15日）。
- ビネルバ出版（編）「座談会 思春期を迎える二つのところ」『ツインズ』No. 34（季刊・夏）ビネルバ出版、21-36頁。
- 蛭田かほり（監）『思春期のふたごたち～ツインシップはいつまでも～』（季刊ツインズ別冊 童童 No. 3）ビネルバ出版、2001年。
- 別所晶子「多胎児に起こりやすい心理的葛藤の緩和と精神的自立に向けた支援」『周産期医学』Vol. 52 No.9、東京医学社、2022年、1289-1292頁。
- 松井竜五「『鬼滅の刃』と柳田国男」『図書』2023年4月号、岩波書店、2023年、10-13頁。
- 南澤武蔵「「双子性の表出」に関する一考—歴史の中の双子を求めて—」『東大附属論集』第66号、東京大学教育学部附属中等教育学校、2023年、144-155頁。
- 柳田國男『遠野物語・山の人生』岩波書店、1976年。
- Kelly, P.M., 'Defenders of the Sun: The "Divine Twins" in Irish Mythology', *Irish Lives Remembered*, Issue 47, Eneclann, 2019, pp. 34-41 (https://www.irishfamilyhistorycentre.com/pdf/?product_id=3990、最終閲覧日1月15日)。
- Lawal, B. "Sustaining the Oneness in Their Twoness: Poetics of Twin Figures (Ère Ìbeji) among the Yorba", *Twins in African and Diaspora Cultures*, ed. by P.M. Peek, Indiana University Press, Indiana, 2011, 82-98.
- Peek, P.M. "Introduction: Beginning to Rethink twins", *Twins in African and Diaspora Cultures*, ed. by P.M. Peek, Indiana University Press, Indiana, 2011, 1-36.
- Walker, H.J., *The Twin Horse Gods: The Dioskouroi in Mythologies of the Ancient World*, Bloomsbury Academic, 2015.
- Wilkinson, T. *Lives in Ancient Egyptians*, Thames & Hudson, 2007.

教育相談の課題に関する一考察—教育相談コーディネーターの必要性について—

氏名 石橋太加志

和文要旨

本研究は、教育相談の課題である教育相談コーディネーターの指名がなぜ進まないのかについて検討を行った。教育相談コーディネーターの指名が進まず、校内で教育相談の担い手や連携・推進役の不在は、スクールカウンセラーと教員との連携を不十分なものとし、なにより保健室、養護教諭への負担が大きくなっている現状がある。教育相談の重要性は学校現場でも認識されているが、教育相談コーディネーターが法令設置ではないこと、コーディネーターを務めうる教員の力量が十分に求められること、などが挙げられた。その教員の力量を高めるのを阻害する要因として、大学の教職課程での実践的な教材の不十分さ、教員として失敗が許されない風潮、従前からの方法では実践知伝達が機能しづらくなっていることなどが挙げられた。改善として大学での教職課程科目の中で、実践的な検討事例教材の開発が必要であることが考えられた。

キーワード：教育相談、教育相談コーディネーター、保健室、養護教諭

問題と目的

学校では、いろいろな問題が山積している。その中にメディアがときどき取り上げる問題の一つに学校不登校がある。不登校生徒数が年々増加しているのである。スクールカウンセラー派遣事業がはじまり、その後、スクールカウンセラーが全国の学校に導入されている。当初、一部の研究者の中に、教員は心理学を分からず、生徒の悩みを実践的に聞くばかりで学校登校拒否、不登校の問題は解決していないという見方があり、心理学の専門家であるスクールカウンセラーを学校に入れることで解決するのだという根拠、実績のない考え方が広まった。導入からすでに25年以上経つがはたして解決していると言えるだろうか。それどころか不登校生徒数は年々増加しており、解決しているとはいえないだろう。筆者は学校現場にいてスクールカウンセラーの働きを評価している一人ではある。また、外部の学校を視察したり、依頼を受けて、心理職と教員との連携に関する活動や生徒への支援のあり方について助言をすることもある。学会発表も多数あり、学会を通じて多くの研究者と協議する機会もある。その上で、不登校を解決するために学校内で不足していることを危惧してきた。それは、スクールカウンセラーを導入後、教員が生徒と向き合い、その悩みを丁寧に聴くことが減り、聴く力が高まっていない教員が増えてきていることである。そのような中で、文部科学省も校内で常勤の教員が教育相談コーディネーターを務め、教育相談の充実をはかるべきという方向性を打ち出した。しかしながら、教育相談コーディネーターの指名はなかなか進んでいない。生徒指導と教育相談を混同している教員もいる。そもそも教育相談とは何かを理解し、実践できている教員は少ないだろう。ここでは教育相談について文献をもとに整理し、教育相談が進まない要因について検討することを目的とする。

方法

第一の目的として、生徒指導と教育相談がどのような関係になるのかを文献をもとに整理する。次に、第二の目的として、教育相談コーディネーターの必要性が高まっていることを先行研究、実態調査報告等をもとに明らかにするとともに、その課題を検討する。

文献研究

教育相談とは何か

学校教育には、「学習指導」と「生徒指導」という 2 つの大きな柱がある(黒田, 2014)。滝(2011)は、「社会の中で自分らしく生きることができる大人へと児童生徒が育つように、その成長・発達を促したり支えたりする働きかけ」が生徒指導であると述べている。この 2 つの大きな柱のうち、主に生徒指導の一環として行われる教育的活動が教育相談である(黒田, 2014)。文部科学省(2010)によれば、「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」とある。

教育相談の目的は「一人一人の児童生徒が現在や将来の社会生活に適応できるようにする(あるいは適応できる力を育てる)こと」であり、ひいては、彼らの人間的な成長や自己実現を促すことであると考えられる(黒田, 2014)。この目的に向かって、黒田(2014)は、教育相談に 3 つの活動があると述べている。①問題解決的教育相談とは、治療的教育相談ともいえるが、すでに不適応を起こしている子どもを対象として、それを解決できるように支援する活動である。

②予防的教育相談とは、不適応を起こしかけている子どもや不適応を起こしそうな子供を対象として、不適応の進行や発生を未然に防ぐ活動である。そのため予防的教育相談では、早期発見、早期対応が重要になってくる。

③開発的教育相談とは、発達促進的教育相談ともいえるが、すべての子どものさまざまな資質を育てる活動で「育てる教育相談」「伸ばす教育相談」とも呼ばれる。

大切なことは、上記の①、②、③はともに生徒との密接な関係性が構築されなければ難しいことである。保護者の理解も必要となるであろう。近年、こうした密接な関係を上手に構築することが難しい教員が増えている。その原因についてここで検討することは次稿の課題とするが、教職課程科目での実践的な事例研究がないこと、教職実践演習でも事例研究ができないこと、そのため、己の受けた教育経験が主となる教員が多くなること、若手の相談を受ける中堅教員の不足など多数の要因があろう。

中学生・高校生を取り巻く社会環境の変化と発達の課題

中学生・高校生を取り巻く変化として、核家族化、少子化、シングルの家庭といった家族問題や、公園などの遊び場の減少といった環境の問題、地域の支え手となる活動や人材(お祭り、町内会の催しなど)の減少などが挙げられ、必然としてこうした中学生、高校生が人と接する機会が少なくなっている(石橋, 2009)。

現在、青少年において人間関係の難しさがいろいろと報告されている。学校においては、不登校やいじめなどの表面化した問題もあれば、一見仲の良い友人同士かのように見えても、問題が生じたときに解決することができず、問題に悩む児童・生徒も多い。先行研究の大学生を対象としたものとして次のような研究が報告されている。

高校生は、ピアグループと呼ばれる異質性の表明や異質性の尊重を含んだ対人関係を築くようになり、そのなかで自分らしさの確立や自己理解が目標となる(保坂, 2000)。それゆえ、水貝・古賀(2000)は、自己理解のあり方も、他社の視点を取り入れた相対的な自己理解を展開しながらも、相対的な自己理解を促す他者との交流の中で明らかとなった自己の特異性を許容することも課題となると述べている。さらに水貝ら(2018)は、高校生が日常の固定化された役割(「しっかり者」や「ムードメーカー」など)から解放され、日常では体験することが無い役割の経験を得ることは彼らの新たな気付きや柔軟な視点の獲得につながることを期待されると述べている。

面高・柴山(2008)は、「大学生における対人関係は高校生の時までとは違った広がり

生じる。これまで親や兄弟、教師やクラスメイトなど、ある一定の範囲内での対人関係であったが、大学生活においては一人暮らしやアルバイトを始めるといった生活環境の変化と相まって、対人関係はこれまで以上に多様となる」と述べている。大学生の対人関係について、堀川・柴山(2006)は、「友人との間で自己開示を求めながらも、円滑な人間関係を維持することに重点を置いているため、葛藤は避けた方がよい、自分の意見や不満を言わない方がよい」と思っていて、その特徴として、「他者に対して『配慮』したり、『遠慮』したりして、他者との対立を避ける傾向がある」と述べている。同様に、集団精神療法の観点から対人関係の特徴を捉えた山田(2003)は、葛藤や軋轢を回避するために、親や教師、友人等の身近な他者から与えられたイメージに沿うような行動を取ろうとする大学生の姿を明らかにした。

このように、高校生よりも多様な人間関係の構築を求められる大学生は堀川・柴山(2006)にあるように、友人との円滑な人間関係の維持に重点を置くことで葛藤を避け、自分の意見や不満を言わない方がよいと考える傾向があり、他者への配慮、遠慮は、人間関係を構築する経験が大学生より少ない。それは他者の対立経験も少ないことにつながる。このようなことから、高校生が他者との人間関係を構築する上で、配慮や遠慮を感じた場合でも、自分の気持ちを表現出来たり、代案を提案出来たり、実際に対立関係になった場合にどのように再構築するのかを経験することは大切になるだろう考えられる。しかしながら石橋(2023)も指摘しているが、通常の学校生活でそのようなことを経験することは難しいと考えられる。

中学生・高校生の学校環境の変化

学校現場では、不登校、虐めや暴力行為等問題行動、児童虐待等の件数は増加傾向にあり、相対的貧困率も高い傾向にある状況下で、心理的、経済的に困難を抱えている児童・生徒が増加してきていると考えられる(文部科学省, 2017a, 2017b)。

教育課程の改訂が行われ、大きな教育改革が始まった。小学校は 2020 年度、中学校は 2021 年度から、高等学校では 2022 年度から新学習指導要領がスタートした。新学習指導要領では、学びに向かう姿勢が改めて問われるようになった。主体的・対話的で深い学びを達成するために、協働の学びが大切になる。これまで以上にグループでの学びをもとに、自らの学びを深めることが出来るのが大切になってくるのである。そうした中、中央教育審議会答申(2021)にもあるように、様々な教科の授業の中で、協働の学びを取り入れることが増えてきているが、学びがどのように深まっていくのか、検討が十分になされているとはいえない(石橋, 2023)。グループワークの中には、ディスカッション、プレゼンテーション、チームでダンスなどの表現活動など協働のあり方も様々である。これらの取り組みで学びが深まることが期待されるが、人間関係が学びにどのような影響を与えるのかの検討もされていない。中学生・高校生の人間関係が上手に結べない生徒にとっては、大変な活動になったり、場合によっては心理的な負担をかける可能性もある(石橋, 2011)。その中には、授業に出ずらくなったり、休みたくなる生徒も出てくる可能性がある。すぐに校内の相談室のスクールカウンセラーに相談に行ける生徒ばかりではないだろう。色々な教員や先輩、仲間に相談できるスキルがない生徒は、体調の不調も感じ、保健室に行くことになるだろう。保健室は、こうした生徒の受け皿になったり、不登校生徒の教室に戻るステップになっている現状がある。

保健室登校について

一般に、不登校の増加による保健室、養護教諭の負担は増加している。「不登校は誰にでも起こりうる」(学校不適応調査研究協力者会議, 1992)という発表以来、不登校児童生徒の存在を自明視し、それにどう対応するかが検討されつつある(伊藤, 2003)。

学校外に適応指導教室やフリースクールが数多く作られる一方で、義務教育終了後の単位制の高校や通信制の高校、サポート校など不登校支援の場は増えてきている。また、1995 年よりスクールカウンセラー派遣事業がスタートし、以来、スクールカウンセラーの配置が進み、学校内でも支援の場は広がっている状況にある。

不登校が一般に認められ、対応が多様化する中で、保健室登校を「登校の一形態」として認める学校も増えていると伊藤(2003)は指摘している。保健室登校をする児童生徒は、心理的に不安定で緊張した状態にありながらも、それに耐えて、登校を続けている時期でもあるといえる(池原, 1993)。池原(1993)は、小中学校を調査して、子どもが心身のストレスが高まりそれに耐えきれずに保健室登校に至る場合と、登校拒否などの不登校状態にあった子どもが、再登校もしくは教室への復帰の足場として保健室登校する場合、あるいはその中間的な場合を指摘し、保健室登校を「すぐに教室に入れない子どものために学級の枠をはずし、学校の中にいながら当の子ども自身のペースで学級集団への仲間入りを果たせるように準備し、練習する期間である」としている。

伊藤(2003)は、スクールカウンセラーなしに保健室登校を抱えている養護教諭に比べ、スクールカウンセラー配置校の養護教諭の方が保健室登校生徒への対応上の悩みは小さく、かつ、養護教諭自身の相談活動に対する満足感が高いことを明らかにした。一方で、関(2021)は、養護教諭は保健室登校を受動的に受け入れ、数々の困難を抱えながらも様々な対処を行いながら当該児童を支えていた。しかし保健室登校が長期に及ぶと、当該児童への支援に関する養護教諭や保健室の役割に葛藤していたと報告している。

教育相談の機能が十分でない中で、保健室が生徒の健康相談からはじまり教育相談の重要な支え手となっていることは中学生・高校生そして保護者にとって大切な場となっているのである。多くの教員が「スクールカウンセラーに任せておけば」と同様に「保健室の養護教諭に任せておけば」という実態にならないようにしなければならない。チーム学校を都合よく解釈し、仕事分担のようなつもりになっていることは、教員が生徒に向き合っていないことに他ならないだろう。養護教諭がストレスからバーンアウトを招いたり、職務遂行にも影響があったりすることを管理職及び一般教員は理解する必要がある(関, 2021)。教育相談が機能しないため、養護教諭への負担が増大しているともいえる。それゆえ、教育相談をけん引する常勤の教員が必要となっているのだと考える。

学校内の教育相談の充実に向けた文部科学省の取り組み

文部科学省は児童生徒の教育相談の充実について通知(文部科学省, 2017 ; 28 文科初第1423 号)をだして、教育相談コーディネーターの配置・指名を求めた。それは、「学校内の関係者が情報を共有し、教育相談にチームとして取り組むため、既存の校内組織を活用するなどして、早期から組織と指摘になる事例を洗い出し検討するための会議を定期的を実施し、解決すべき問題または課題のある事案については、必ず支援・対応策を検討するためのケース会議を実施することが必要であること」としている。そこには、スクールカウンセラーという非常勤職ではなく、学校内の専任教員から教育相談コーディネーターの配置・指名を求めているところがこれまで抱えていた課題に対応する形となっている。また、校内でチーム学校として対応を求められた「いじめ対策委員会」や「特別支援委員会」では対応しきれていないという現状がすけてみえる。すなわち、通常の学校生活で人間関係を学ぶだけでは不十分であることがうかがえる。しかし、教育相談コーディネーターの指名がされていない学校がある。それはなぜか。教育相談コーディネーターは法令設置ではないのである。

法令設置の職掌との位置づけ

文部科学省の学校における働き方改革特別部会(2017)の資料では、法令設置は、学習指導関係において、教務主任、学年主任、司書教諭、保健主事、道德教育推進教師が定められている。生徒指導関係では、生徒指導主事、進路指導主事、学年主任(学習指導関係, 生徒指導関係)で定められている。学校運営関係では、司書教諭、保健主事、教職員の労働安全衛生管理担当者、防火管理者、研修担当が定められている。

通知として学習指導関係では、特別支援教育コーディネーター、部活担当が定めら

れている。生徒指導関係では、教育相談コーディネーター、特別支援教育コーディネーターが定められている。学校運営関係では学校給食主任、地域連携担当が定められている。すなわち、教育相談コーディネーターは法令設置ではなく、通知としての設置なのである。

教育相談コーディネーターの資質とはどのようなものが要求されるのか。

文部科学省（2017）によれば、教育相談コーディネーターの必要性や役割等について、以下のように述べている。「教育相談コーディネーターのになう主な職務内容 1, SC, SSW の周知と相談受付, 2 気になる事例把握のための会議（スクリーニング会議）の開催, 3, SC, SSW との連絡調整, 4, 相談活動に関するスケジュール等の計画・立案, 5, 児童生徒や保護者, 教職員のニーズの把握とある。

このように、教育相談コーディネーター役として、校内体制の連絡・調整に当たることができる能力が必要となる（今西, 2023）。

こうした人材は中堅教員の不足とあいまって、力のある教員は、従前からあり、法令設置の職務に振り分けられてしまいがちである。そのため力のある教員を教育相談コーディネーターに指名することができない状況が生まれてしまう。さらに、教育相談コーディネーターとしての経験を積む機会が失われ、実践経験を積み重ねることができないという負の循環を生んでしまう。

また、教育相談そのものが、昔から職人化したもので実践知を伝承するものとされてきた。すなわち、先輩教員の指導を見て盗めというわけである。こうした環境も前述のとおり減ってきており、実践知の継承は困難となっている。

さらに、教育の世界にも蔓延している「失敗を許さない風潮」がある。若手教員は失敗も良き経験として、教員としての職務を積み、教員としての成長に活かしたものであった。指導が上手くいかない場合には、先輩教員が生徒、保護者へのフォローにまわり、保護者も若手教員を育てる意識を持っていた方が多かった。現在は初任の教員の失敗すら許せないとクレームをつけられる時代となってしまった。多くの教員が失敗を回避し、クレームを受けないように気をつける時代となった。クレームを真っ向から受け止めるとストレスを多く受けてしまう。熱心な真面目な教員ほどそのストレスは大きくなる。管理職も、問題を解決するために、クレームを聞き、穏やかに収めることができる能力が求められる。同じ組織の教員の肩をもち、生徒や保護者と向き合い、指導の意を熱弁する時代ではなくなっているのかもしれない。

私は、なにも昔からの熱心な指導、教育相談がすべて正しいと考えているのではない。多様化が重要視されている時代ではあるが、こうしたクレームへの禁忌から多様な生徒を活かす多様な指導が制限されてしまうことを危惧しているのである。支える対応が良い生徒もいるであろうし、励まし背中を押してあげる指導が良い生徒もいるだろう。

ここまでのことをまとめると、教育相談コーディネーターの指名が進まない原因として、法令設置ではないこと、教育相談への理解が多く教員に共有されていないこと、教育相談コーディネーターとしての力が求められるが、中堅教員の不足で法令設置の職務に人手が割かれ、振り当てることできないこと、指名が進んでいない学校では職務を通じて実践知が形成されず、より職を務める教員を育てづらい負の循環に陥っていること、大学の教職課程で教育相談、教職実践演習で十分にトレーニングできていないことなどが挙げられた。

今後はより文献を重ね、教職課程で取り組める題材に関しても検討を重ねていきたいと考えている。

引用文献

今西一仁 2023 「チーム学校」における校内支援体制づくりと教育相談コーディネーターの養成 立命館経済学, 71(6), 13-39.

- 黒田祐二 2014 教育相談とは? 『実践につながる教育相談』, pp12-pp17, 黒田祐二編著, 北樹出版
- 文部科学省 2010 生徒指導提要 教育図書
- 滝充 2011 小学校からの生徒指導ー「生徒指導提要」を読み進めるために 国立教育政策研究所紀要, 140, 301-312.
- 学校不定応調査研究協力者会議 1992 登校拒否(不登校)問題についてー児童生徒の「心の居場所」づくりを目指してー
- 中央教育審議会 2021 「令和の日本型学校教育」の構築を目指してー全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現ー(答申)
- 文部科学省 2017a 児童生徒の教育相談の充実についてー学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくりー(報告)
- 文部科学省 学校における働き方改革特別部会 2017b 資料 1ー4
- 保坂亨 2000 子どもの心理発達と学校臨床. 近藤邦夫・岡村達也・保坂亨(編). 子供の成長教師の成長ー学校臨床の展開. 東京大学出版, 333-354.
- 堀川徳子・柴山謙二 2006 大学生に対するアサーション・トレーニング 熊本大学教育学部紀要, 55, 人文科学, 73-83.
- 池原あさみ 1993 小・中学校における保健室登校の現状について 琉球大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要, 1, 97-107.
- 石橋太加志 2009 中学生・高校生の悩みに対する教師の役割について 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 心理発達科学, 56, 21-28.
- 石橋太加志 2011 ソーシャルスキルを高める高校の授業教材の検証と生徒のスキル得点と教師による授業観察評価との関係 東京大学大学院教育学研究科紀要, 51, 485-492.
- 石橋太加志 2023 グループワークにおける心理劇的ロールプレイングの一考察ー中等教育学校の学校設定科目「総合心理入門」授業を通してー東大附属論集,
- 伊藤美奈子 2003 保健室登校の実態把握ならびに養護教諭の悩みと意識 スクールカウンセラーとの協働に注目して 教育心理学研究, 51, 251-260.
- 水貝洵子・古賀聡 2018 高校生を対象としたグループワークにおける心理劇的ロールプレイングの展開の在り方 九州大学心理学研究, 19, 69-78.
- 文部科学省 2017 児童生徒の教育相談の充実についてー学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくりー(報告)
- 面高有作・柴山謙二 2008 今日の大学生の対人関係の改善に及ぼすロールプレイングの効果 熊本大学教育学部紀要, 57, 人文科学, 129-144.
- 関由紀子 2021 なぜ養護教諭は保健室登校を受け入れるのかー保健室登校の成立過程と養護教諭の葛藤ー埼玉大学紀要, 教育学部, 70(2), 79-91.
- 山田真有美 2003 青年への心理劇の適用に関する報告(2) 聖学院大学, 15(2), 365-382.

高校女声のクラシック発声傾向分析 2023

—日本クラシック音楽コンクール声楽部門高校女子の部全国大会 の審査を通して—

氏名 滝沢 健作

和文要旨

筆者が日本クラシック音楽コンクール声楽部門で審査を行うのはこれで4年目である。今回の全国大会審査では高校女子の部が担当となり2020年に初めて審査を行ってから今回で本コンクール声楽全部門の全ての審査を経験した事となった。高校女子の部は声楽全部門の中でも最も参加者が多く、この上位入賞が難しい本コンクールにおいて必ず上位入賞者がコンスタントに出るハイレベルな部門とも言える。全国各地から集まった高校1年から3年生までの歌唱を聴き現在の女子高校生のクラシック発声の傾向を記していきたいと思う。

キーワード：日本クラシック音楽コンクール 呼吸法 発声 ベルカント唱法

歌唱指導 YouTube

第一章 コロナ禍収束に向かった2023年

2023年はCovid19が4月に第5類に移行し、本格的にコロナ禍以前に日本が元に戻る年であった。しかしそれまでの3カ月間はやはり感染が多く5類に移行される事への懸念もあったように思えたが4月5類移行後マスク着用者が次第に減っていき、人々の顔が見えるようになった。筆者はコロナ禍間ここまで日本全国で最も流行した2022年夏にコロナに発症した時期以外病院に通う事も無く元気に過ごしていたが、4月からの5類移行後、久しぶりに風邪症状に陥り体調不良の日々が長く続いた。今までマスクを全員がすることによって感染症が大幅に防げていたのだろうしマスク着用が大いに効果を発揮していたのだろう。2020年3月から始まったコロナ禍から早くも4年目になっていたが、マスク生活に慣れた人々が心理的にマスクを外せなくなる心配も見られ、しばらくはその傾向があったものの暑くなる夏前にはその心配も感じられなくなった。この年は世界的に記録的な長い期間の猛暑に見舞われ、日本でも7月から10月まで30度を超える日々が続きこの事がマスクを積極的に外す原動力になったとも考えられる。学校の授業においてもマスク着用での歌唱に慣れて来ていたとはいえやはりマスクを外したことにより、歌唱の実態、口の開き等の確認も出来、歌唱時には空調を気にして窓を開ける等の対策も板につきようやく通常に戻ったと実感した。そしてなにより生徒の表情が見える事の安心感は計り知れなかった。しかし9月頃からインフルエンザが早くも出始め12月末までの間でも11月、12月に一回ずつ流行の波が押し寄せ、全国で学級・学校閉鎖も多く見られた。本校に於いても12

月に音楽祭（合唱祭）が行われた時期にインフルエンザが流行り学年閉鎖やクラス閉鎖も出てしまいコロナ禍時よりもむしろ感染症蔓延が目立っていたと思われる。

第二章 クラシック音楽コンクールの審査について

昨年までは例えば合唱コンクール等に勝ち進んでも感染症蔓延により参加者又は団体が辞退、ソロの本コンクールでも感染症での特別措置という話が多く聴かれたが、2023 年は「感染症によって中止・延期」という話が殆ど聞かれなくなった事が一番喜ばしい事だった。筆者が声楽部門審査員を行ったのは 2020 年の本コンクール第 30 回という節目の年 10 月の東京本選会からであり、まさにコロナ禍が始まった年からの関りであった。その年 12 月の全国大会では本来男声の部のみの審査であったが、この時期は緊急事態宣言が発令していた自治体も多くあり、地方から審査員が来られなくなり、代りに大学・一般女子の部の審査員にも加わった(2021. 3 東大附属論集 64 号)2021 年度の第 32 回は幼児・小学生・中学生女子の部の審査(2022. 3 東大附属論集 65 号には中学生女子の歌唱中心に投稿)2022 年度の第 33 回は再び男声の部(2023. 3 東大附属論集 66 号には中高生の歌唱中心に投稿)そして今回 2023 年度第 34 回は高校女子の部の審査となり、今回で本コンクールの声楽部門の全部門の審査を経験した事となった。

毎年どの部門の審査に当たるかは協会が指定してくる関係で判らない。全国大会の前には全国各地域で本選会が行われるが第 30・31 回の本選会では(31 回のみ埼玉、30・32 回は東京)1 日ばかりで全ての部門が聴く事が出来たが、第 32・33 回本選会では半日に分けて審査員が交代となった。勿論数週間前になるまで当日の流れを知る事は出来ない。

今年は採点について大きな変更点があった。例年 90 点満点で予選から採点されるが、例えば本選会でも全国大会で入賞できるレベルと判断された場合 90 点近い点数をつける事が出来たが、それが出来なくなった。本選会では基本的に全国大会出場にふさわしい演奏を選出する場であるが審査員の耳も厳しくなってくるので 70 点以下も付く事があったが予選では 70 点で合格となる為教育的配慮として 70 点以下はつけない、80 点前後でつけていく。今までは本選会をパスし全国大会へ参加しなければ全国大会入選とならなかったが、本選会をパスした地点で本選会入賞となった。全国大会出場者の中にはそれぞれの地域での演奏の質の格差が出来てしまい例えば東京本選会では不合格だったが、別の地域の本選会では合格という事が当然起きてしまうのだが(参加者は日程が合えば複数の本選会会場に参加は可能)、どこの本選会でも 80 点以上を獲得して上がってきているので全国大会審査でも 80 点以下の点数を極力つけないようにする。参加者の精神的な気持ちへの配慮が更になされるようになった。全国大会では 1 位から 5 位まで決める場であるが少なくとも筆者が審査に関わった 2020 年以降は、基本的に入賞点は 5 名までしかつけられなく入賞者が 5 名以上になる事は少なかった。しかし毎年どの部門でも特に 5 位 4 位であろう演奏の割合が多くある傾向を見て、上位 3 位以外ならば人数制限なく入賞点をつけられるようになった。その結果 2023 年度は入賞者が 5 名以上になった。

●2020 年度から 2023 年度までの入賞者数

声楽部門高校女子の部

	2023 年度	2022 年度	2021 年度	2020 年度
1 位	無し	1 名	無し	無し
2 位	1 名	無し	無し	1 名
3 位	1 名	無し	1 名	1 名
4 位	2 名	1 名	2 名	無し
5 位	3 名	2 名	2 名	無し
入賞者数	<u>7 名</u>	4 名	5 名	2 名

参考の為、声楽部門高校生男子の部の入賞者数は以下である。

	2023 年度	2022 年度	2021 年度	2020 年度
1 位	無し	無し	無し	無し
2 位	無し	無し	無し	2 名
3 位	無し	無し	無し	無し
4 位	2 名	3 名	2 名	2 名
5 位	無し	無し	2 名	1 名
入賞者数	2 名	3 名	4 名	5 名

以上の表を見てわかるように相変わらず入賞者が中々出ない厳しいコンクールである事がわかる。クラコンの全部門の中でも最も実力が拮抗し参加者も非常に多いピアノ部門の結果も以下に載せる。

ピアノ部門高校女子の部 2020 年から 2023 年までの入賞者数

	2023 年度	2022 年度	2021 年度	2020 年度
1 位	無し	無し	無し	無し
2 位	1 名	2 名	3 名	1 名
3 位	3 名	6 名	6 名	3 名
4 位	1 3 名	9 名	1 0 名	7 名
5 位	2 0 名	2 2 名	1 5 名	1 5 名
入賞者数	3 7 名	3 9 名	3 4 名	2 6 名

ピアノ部門高校男子の部 2020 年から 2023 年までの入賞者数

	2023 年度	2022 年度	2021 年度	2020 年度
1 位	無し	無し	無し	無し

2位	1名	2名	3名	1名
3位	3名	6名	6名	3名
4位	13名	9名	10名	7名
5位	20名	22名	15名	15名

入賞者数 37名 39名 34名 26名

ピアノ部門は参加数が他の部門よりも多い事もあり複数個所で全国大会が行われている。4、5位が多く見られるのは複数会場が行われるからであるが、1位から3位入賞者は非常に少なく高校ピアノ部門は相対的にレベルの高い演奏が多く続くのだが1位がここ数年出ていない(声楽部門では2022年女子に1名)。協会からは全国1位であるという事は他のコンクールや国際コンクールでも優勝できるほどの実力が認められる人につけて下さいとの言伝があり、その結果が以上のような入賞者推移になっていると思われる。

クラコンの採点システムの影響があるが(東大附属論集 64、65号参照)見方を変えると1位がなかなか出ないコンクールと言うのも少し物足りない部分は感じられる。審査会議もなく純粋にその演奏の瞬間につけた審査員の点数の中で最高点と最低点を省く平均点が取られた結果が全てなので、実質ほぼ全員の審査員が満点をつけなければ第1位が生まれにくいシステムになっているのだが、選曲も課題曲が無い自由曲制でもあり審査員の好み色が濃く出てしまう可能性も否めない。特に実力が拮抗するピアノ部門全国大会に至っては幼少期から厳しいレッスンに通い鍛えている参加者がほとんどで、そして選曲に関して様々な時代や作曲家のレパートリーを同じ土壌で審査し点をつける事の難しさはあるだろう。しかも「他のコンクールや国際コンクールでも優勝できるような実力」というのも極端に厳しく、例えばポーランドのショパン国際ピアノコンクールやスイスのジュネーブ国際音楽コンクール等、世界中から才能のある音楽家が参加するコンクールで優勝できる実力を求めるには相当な厳しいものであると思う。その点声楽部門は高校生段階ならば初学者も多く、発声技術や磨きこまれた訓練の賜物よりは持ち声勝負でしかもレパートリーがイタリアやドイツの古典近代の歌曲だったり、オペラアリアでもモーツァルトが多く、音大音楽科の入学試験曲だったりするので採点の難しさはそこまで無いと感じている。これは中学生までの部でも同じことが言える。逆に大学の部以上は選ばれる曲も時代や作曲家や様式、多言語と複雑多様になりその点の選曲の差による難しさが出て来る。例えばバロック作品と濃厚なヴェリズモ作品と演奏を比較するとなると発声法の違い等も出て来るので真逆の評価もあり得る可能性がありそこが採点困難につながりかねない。いずれにしても音楽それ自体その場のその瞬間の出来が全てであるし、コンクールは他の参加者との比較になるのでその時の運も関わってくる要素が孕んでくるのでそういう難しさもあると言える。また一人素晴らしい演奏が聴かれると相対的にコンクールの質が大きく上がると感じ、その人数が多くなるとレベルの高い質の高いコンクールになると考えられる。そしてやはりコンクールの長い歴史やどのような入賞者を発掘しているかはとても重要で、審査員の顔ぶれにもその質が問われる要素となるだろう。

第三章 第 34 回声楽部門高校女子の部全国大会について

2023 年 12 月 10 日東京都府中市にある府中の森芸術劇場ウィーンホールで行われた。参加人数は全国各地の予選で合格点を獲得した 53 名で午前 10 時半からの開始となり昼休みの休憩などを挟んで終演が 18 時を過ぎていたので長丁場の審査となった。審査員は関西、名古屋、埼玉から各 1 名、筆者を含めた東京からの審査員 2 名合計 5 名で行った。因みに筆者以外は全て女性で、音楽教室主宰、私立音楽大学の講師、准教授であった。本来話好きであろう声楽家集団でも皆始めて顔を合わせるので始め楽屋ではよそよそしい雰囲気だったが(男性一人黒一点状況であったのでお互い気を使っていたのかもしれない、話を切り出したのは筆者から)関西からの審査員の関西弁がきっかけとなり話が進み和やかな雰囲気となり各地域の声楽事情を聴く事が出来た事も良かった。筆者は審査員③であるが各審査員の合格点(入賞 86 点以上)をつけた人数を以下に記す。

	審査員①	審査員②	筆者	審査員④	審査員⑤
90 点 1 位	2	1	1	1	1
89 点 2 位	1	1	1	1	1
88 点 3 位	2	2	1	1	1
87 点 4 位	2	2	4	1	3
86 点 5 位	2	6	9	1	2
合格点人数	9	12	16	5	8

合格点をつけた人数で言うと筆者が 16 名と一番多くなった。昨年までのコンクールの採点基準であればもう少し絞って欲しいと協会から言われそうな人数であるが、多少参加者の今後の勉強の糧を配慮し 4 位と 5 位の基準は緩くし多めに出した。審査員④は最も厳しく少ない人数であるが 1 位から 5 位まできちんと 1 名ずつ出している。次に 53 名の演奏講評を掲載するのは困難なので(プログラムに短表を書いているのだが)筆者が合格点 86 点以上をつけた 16 名の参加者の曲目と採点表、講評を掲載する。

高校 1 年 Caldara Sebben crudele. Tilindelli O primavera.

番号	審査員①	審査員②	筆者	審査員④	審査員⑤	点数	結果
4	8 5	8 4	8 6	8 5	8 5	8 5	入選

悪くない。よく歌っていたと思う。発音面で「r」のさばきが甘い等あるが丁寧にレガートを意識して歌っていた。二曲目の近代歌曲は少し鼻に入った声で G 音にもゆとりが欲しい点が見受けられたが選曲に緩急があり考えられている。まだ高校 1 年生なので今後もこの調子で勉強し続けて欲しい願いから合格点を差し上げた。

高校 1 年 G・Paisiello Il mio ben quando verra. 「Nina, O Sia la Pazza per Amore」

番号	審査員①	審査員②	筆者	審査員④	審査員⑤	点数	結果
5	8 6	8 4	8 7	8 5	8 5	8 5	入選

おそらく東京本選会でも聴いた人である。その時の演奏も印象的で今回もとても丁寧に歌っている。古典歌曲集に掲載されている曲であるが Paisiello のオペラのアリアでありレガートと穏やかなアジリタが丁度良いバランスで組み込まれておりベルカントを学ぶには理想的な選曲と言える。高校 1 年生と考えた時に特に通常(?)の高校 1 年生を普段から触れている者からしたら、この演奏は早熟で良く練られていたと思う。発声面で言えば呼吸を鍛え深みのある声が欲しいが現在の地点では理想的ではなかろうか。ただやはり全国大会であり他の出演者との比較となり後に上級生が控えているとなると物足りなく厳しい点数にならざるえない。それにしても良く歌えていたのもう少し点が入っても良かったのではないと思う。4 位や 5 位を差し上げてでも全然良い演奏であったと思う。

高校 1 年生 G・H Haendel V'adoro, pupille 「Giulio Cesare」

番号	審査員①	審査員②	筆者	審査員④	審査員⑤	点数	結果
7	8 3	8 4	8 6	8 2	8 3	8 3	入選

悪くない。全国大会まで辿り着いた演奏としては納得。他との比較となると物足りなさは感じられる。発声面でももう少し深みのある声を求めて頂きたいし課題は沢山あるが選曲が成功しており聴き映えがした。女声ならば大概誰でも歌った事のあるアリアであろうから評価が厳しくなったのではないかな。もう少し点がついても良い演奏のように感じた。

高校 1 年生 A・Cesti Addio, Corindo. 「L'Orontea」

番号	審査員①	審査員②	筆者	審査員④	審査員⑤	点数	結果
1 0	8 2	8 1	8 6	8 2	8 5	8 3	入選

印象としては 6 番の出演者に近い印象を得た。選曲も良く現在の地点でこのまま勉強して行って欲しい。中々厳しい点がつけられているが発声的に Fissa(固定された声)の印象は否めなかった。レガートの美しい旋律の作品なのだが、声に柔らかさが無いと余計に歌が単調になってしまう事がこの類のアリアの難しい所である。古典作品こそ発声的な柔軟性と声の色合いが必要であり、この曲を勉強する前に時代の新しい Tosti 辺りの曲等で表現を磨いてから取り上げるのが良いのだろう。

高校 2 年生 石桁真礼生 雨ですこっそり降っています 杉山長谷夫 出船

Rossini La promessa

番号	審査員①	審査員②	筆者	審査員④	審査員⑤	点数	結果
----	------	------	----	------	------	----	----

1 1	8 4	8 5	8 7	8 5	8 3	8 4	入選
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	----

東京本選会でも聴いた人であるが日本歌曲が音楽的で歌として上手い。石桁作品では繊細な表現、杉山作品ではそれに渋さをプラスした歌だった。ロッシーニでは特に高音が Fissa 傾向にあり発声的な訓練が更に必要。日本語の曲が好きなのだなと思ったが、本選でも気になった事として「u」が浅いのともう少し声としてクラシックな深みのある声が欲しい。一步間違えるとカラオケの上手い人のような印象で終わってしまう。

高校 2 年生 Donaudy Spirate pur spirate Mozart Chi sà, K.582 「Konzert Arien」

番号	審査員①	審査員②	筆者	審査員④	審査員⑤	点数	結果
2 5	8 7	8 5	8 7	8 5	8 5	8 5	入選

個人的にあまり好みでない選曲が続いたのだが、それなのに良く歌われていたと感じたので合格点を差し上げた。二曲とも曲として単調でレガート等の技術的な部分も見えにくい事もあるのだが、違和感なく歌えていた事は選曲としても成功していたという事なのだろう。モーツァルトのコンサートアリアはやはり声に柔軟性と色合いが無いと退屈である。楽譜通りに歌えていれば聴き映えがするモーツァルトマジックが今年も聴けたように思う。

高校 3 年生 Mozart Mi trade quell'anima ingrata 「Don Giovanni」

番号	審査員①	審査員②	筆者	審査員④	審査員⑤	点数	結果
2 8	8 8	8 6	9 0	8 4	8 9	8 7	4 位

思わず満点をつけてしまった上位入賞は固いと感じた。厳しい点数をつけた審査員もいたが相対的には高得点がついている。しかし 4 位という結果になってしまうクラコンの厳しさが出た。5 人中 2 人低得点が付くと総合点にかなり影響してしまう。この Elvira のアリアは難曲であるが技術的に困難な箇所をクリアーしており良く歌えているなど感心した。モーツァルトの美しい旋律と心地よいテンポ感と短調の陰影が良く表現されていた。私自身が、正確に正しく歌えていれば人物像や表現がある程度立ち現われて来るモーツァルトマジックに引っかかってしまった感はある。モーツァルト作品の天才性は凄い。欲を言えばメゾソプラノのアリアなのでもう少し声の色合いに深みのある暗さと美しさだけでない激しさが欲しかったが、音楽としてとても楽しく聴けたので満点を差し上げた。高校女子の部全国大会ではこのような聞きごたえのある演奏が聴けるので嬉しい。

高校 3 年生 G・Rossini La gita in gondora

番号	審査員①	審査員②	筆者	審査員④	審査員⑤	点数	結果
3 5	8 9	8 6	8 8	8 5	8 6	8 6	5 位

声の音色として高校生らしからぬ深みのある声があり非常に印象的だった。点数がさほど入っていない事にも驚いたが筆者が高得点をあげていなかったら入賞していなかった事

になるので本当に差し上げて良かったし点数をつける重みを感じた。しかし選曲面で成功していなかったように感じた。この類のロッシーニの歌曲は更に柔軟性のある声と高いレガートの技術と表現力が必要であり、その辺りで少々単調に聴こえてしまった曲そのものが tessitura も低くコントラルトでなければ厳しく高校 3 年女子にはキツイ選曲だなあと感じながら聴いていた。選曲がよりマッチすれば上位入賞出来たのではないか。声の音質としては将来性が存分にあるのでこの方向で勉強を続けて欲しい。

高校 3 年生 山田耕筈 鐘が鳴ります F・Schira Sognai

番号	審査員①	審査員②	筆者	審査員④	審査員⑤	点数	結果
37	90	85	86	85	87	86	5位

声に Timbre があり非常にきれいだった。高音で余裕がなくなってしまう点数が伸び悩んだのだと思われる。この二曲目の作品はコンクールで良く取り上げられるものであるが、曲想の変化や展開が判りやすいオペラアリアのような盛り上がりのある歌曲であるが実際聴き映えがする演奏になるには練られた声と、発声技術必要な難曲でありこれを歌えるならばオペラアリアを歌った方が効果的なのではないかとも思う曲である。

高校 3 年生 Scarlatti Se tu della mia morte.

Donizetti Con vien partir 「La Figlia Del Reggimento」

番号	審査員①	審査員②	筆者	審査員④	審査員⑤	点数	結果
38	87	85	86	86	85	85	入選

癖の無いまっすぐな声とも言えるが、やはり声そのものが Fissa。特にオペラアリアを演奏する場合それが目立ってしまう。古典歌曲の場合はそのまっすぐな声が好感触になる場合もあり得るが、呼吸による支えや楽器としての未熟さを感じてしまうのでやはり選曲は非常に大切である。このアリアは美しいレガートの音楽で初学者が良く歌うベルカント時代のアリアであるが、声の柔軟性と色合い、表現力が無ければ退屈な曲になってしまう。

高校 3 年生 Haendel Piangero la sorte mia. 「Giulio Cesare」

番号	審査員①	審査員②	筆者	審査員④	審査員⑤	点数	結果
42	84	86	86	83	87	85	入選

Reci～Aria、Agilità、DaCapo と緩急がありあらゆる技術が示せる選曲でしっかり歌っていたが、物足りなさがあるとしたらやはり声そのものの練られた深みと場面ごとの明確なコントラストのドラマ性なのではないか。この曲もコンクール等で良く歌われるアリアなのだが、名演が多い分、基準が上がってしまう。アリア部分の旋律の動きからするとやはりメゾソプラノが深みのある音色で歌われるのが良いのだと思う。これを十分聞かせる水準であるならロマン派以降のアリアを歌う方が、声が鍛えられるのでやはり選曲は重要。

高校3年生 Mancha Star vicino Bellini Son vergine 「Il Puritani」

番号	審査員①	審査員②	筆者	審査員④	審査員⑤	点数	結果
44	85	86	86	84	84	85	入選

頑張って歌ってはいたがこのベルカントアリアは難曲でまだ表現として歌いきれていない印象は否めない。非常に華やかな曲で声の技が畳みかけて来るが、感心するところまでは至っていなかった。ただ選曲として曲想に動きがありチャレンジ精神を評価した。

高校3年生 Bellini Il fervido desiderio. Mozart Voi che sapete. 「Le nozze di Figaro」

番号	審査員①	審査員②	筆者	審査員④	審査員⑤	点数	結果
48	90	88	89	90	87	89	2位

声も練られていて深みのある美しい声。全ての面で余裕が見えて問題の無い演奏だった。この声はもしかしたら東京本選で聴いた声だったと思うが、もしそれが正しければその時と選曲をガラッと変えて来た事になる。その時講評でも大変絶賛したのだが(難しいアリアを良く歌えていたが、立派な声を支える息が足りない事と各フレーズの処理の甘さと高音域はギリギリだった)、この選曲は謙虚にコンクールを意識したのだろうと思われるが、ここまで歌えるのであれば個人的にはもう少し冒険をしても良いのではないかなと思いながら聴いていた。コンクールという性質上その時その瞬間の出来が全てであるし背伸びした選曲であれば必ず粗が見えてしまうものなので冒険をする利点は無いのかもしれないが、コンクールはあらゆる面で鍛えられ育つ機会でもあり(失敗したらそれはそれで後に引きずる可能性もあるが)考え方にもよる。実際今回最高位の順位となりオーケストラ伴奏で演奏が出来る権利を手に入れたのでその時はコンクールのように比較されるものは無いので存分に冒険をして自分の実力を信じ良い歌を聞かせて欲しいと願う。

高校3年生 中田喜直 おやすみ Scarlatti Le violette.

Mozart Batti,batti 「Don Giovanni」

番号	審査員①	審査員②	筆者	審査員④	審査員⑤	点数	結果
50	85	90	87	88	88	87	4位

三曲とも安定感を持った安心して聴ける演奏だった。それでも審査員1名は合格点をつけていないのだから、非常に厳しく難しい問題だ。日本語はやや上手いカラオケのような演奏で気になったが、ここでもモーツァルトマジックかと思ったのだが、今回はコンクール全体的にモーツァルトの良い演奏が続いたのでモーツァルトに関して好意的に聴こえたのかもしれない。Zerlina は個人的には深みのある陰りのある丸い声で歌って欲しいのだが、曲想から言ってそうでもない声でも十分栄える。この演奏は良く歌えていたと思う。

高校 3 年生 Vivaldi Col piacer della mia fede. 「Arsilda, regina di Ponto」

番号	審査員①	審査員②	筆者	審査員④	審査員⑤	点数	結果
5 1	8 4	8 7	8 6	8 7	8 6	8 6	5 位

点も満遍なく入っており、良かったのだと思う。しかし選曲がなぜ Vivaldi なのか疑問であった。コンクールとしては音程も正確に歌っているのもそれなりに点数は入ったのだろうが、もう少しレガート等声そのものが成長できる選曲も可能だったのではなかろうか。

高校 3 年生 Mozart Padre, germani addio. 「Idomeneo」

番号	審査員①	審査員②	筆者	審査員④	審査員⑤	点数	結果
5 3	8 8	8 9	8 6	8 9	9 0	8 8	3 位

全員が合格点をつけており、筆者以外は全員高得点をつけている(カットされる)がそれでも 3 位という結果になった。満点がもう一人いればもう一つ上の順位だったと思うと惜しい。Iria も良くコンクールで歌われる定番のアリアだが、正直 8 時間聴き続け「またモーツァルトか。」という感想は持った。今回はモーツァルトに関して比較的好意的であったはずが最後の最後にモーツァルトを歌う事の予定調和的な問題点を感じたので 86 点をつけるに至った。審査員がその演奏で何を思うか、もうこれはその時の運で、こういう要素もコンクールには孕んでいるのでやはり一筋縄では行かないのだろう。

以上が今年度高校女子の部 53 名の参加者から筆者が合格点をつけた 16 名のコメントを載せた。5 名の審査員の中で最も多く合格点をつけたが、前にも書いたように出来るだけ入賞者が出る事を願い例年よりも多少配慮してつけたが、以下の入賞者の結果を見ると筆者の配慮は残念ながらあまり反映されなかった。ただ参加者には採点表が送られるので、1 人でも合格点がついているのといないとでは気持ちとしては違うと思われる。86 点以下の点数の付け方に関しても筆者は出来るだけ 85 点(惜しい!という点数)を中心につけた。85 点も 80 点も入賞が出来ないのではあるが、点数を見た感じの印象が違うのでこれも配慮した。学校の教員をしていると生徒達が定期考査等で 1 点の差で一喜一憂している姿を見ているので点数をつける時にその影響はあった。音楽演奏に点数をつける事にさほど意味は無いがコンクールの場合は入賞者を決めなければならないので仕方がない。

今回の入賞者は全て音楽科のある高校、又は卒業生の参加者であった。私立高校は音楽大学附属高校であるが公立学校の場合は普通科もあるので音楽科所属では無い可能性があるが、昨今の高校生コンクール入賞者は音楽大学附属高校や音楽科のある高校の生徒が目立つ。コンクールのように完成度が問われる場においてはやはり普通高校の生徒よりも練習量や正規の授業でも楽典やソルフェージュ等の音楽専門の授業がカリキュラムに組み込まれている。音楽的な環境の割合が多ければ有利に働くこの結果は仕方のない事だろう。

高校女子の部の入賞者

90点1位	該当無し
89点2位	埼玉県高校3年 1名
88点3位	東京都高校卒業生 1名
87点4位	埼玉県高校3年、岐阜県高校3年計2名
86点5位	東京私立高校3年、岐阜県高校3年、東京私立高校3年計3名

審査員室にて

今回の参加者は53名で辞退者もいなかった。審査員室で、ある審査員が「あの入賞した子朝伴奏者と歩いていてポールに当たって転んでいたのを見た」と言っていた。「よくその人と判りましたね」と言ったら伴奏者と楽しそうに話して歩いていて周り見ていなかったから危ないなあと思いながら見ていたら案の定転んだという事だった。審査員(音楽家)は良く周りを注意深く見て生活しているのである。筆者は男声審査員の中では衣装などにも注目する珍しいタイプのようなが、流石女性審査員は「あの子変な靴履いていて大丈夫なのかと思った」等様々な個所を細かく見ている事が話から感じ取れた。全国から各本選会で選ばれた53名が東京府中に集まり入賞者が7名という高レベルな場で無事演奏できたことはそれだけでも価値のある事である。全ての参加者に心からおめでとうと言いたい。

第四章 日本式発声傾向とそれを打破するヒントが集まっている YouTube

発声傾向の問題点に関しては業界ではなかなか言いにくい記載がしにくい現状がある。しかしあらゆる舞台芸術の分野で日本の声楽分野は世界水準で言えば厳しい状況であると言わざるをえない。それは大陸の欧米の藝術の分野でアジアの島国である日本人が不利である事は昔から多く語られ、他の演奏藝術分野でも言われて来た事だが、昨今はそういう言い訳が通用しなくなってきた状況である。音楽で言うとピアノやヴァイオリン等の器楽分野では国際舞台での活躍が目覚ましい事は承知の事実だが、声楽藝術同様体形の差で不利が昔から語られたバレエの分野でも多くの日本人が国際舞台で活躍する場面が増えて来た。その結果国内唯一の国立のオペラ劇場である新国立劇場ではバレエ公演のチケットの売上率が増えていると言われている。出演する日本人ソリストのファンが付き人気公演があればそのソリスト目当てでチケットを入手する事が難しい位である。そして客層も小さい子供から大人、老若男女全て集まっている状況でその点で未来が明るく感じられる。勿論公演数やレパートリーにもよるのだが、オペラ分野ではどうかというとバレエのように出演する日本人ソリスト目当てでチケットの売れ行きが伸びる事は残念ながら少ないと言える。未だに主役級のソリストは外国人歌手が連ねているのが現状である。コロナ禍で外国人ソリストが日本へ来日が出来なくなった時、まさに日本人歌手のチャンスが到来した。ここで日本人歌手が自分達でも外国人歌手に引けを取らない演奏をすれば観客の評価も変

わる絶好の機会であった。しかし残念ながら公演でソリストが歌いきれず降板もあり、ソリストが変わらざるをえない、又は各幕違うソリストが担当するという欧米の劇場ではまず起こりえない状況が散見された。オペラ 1 本歌えないという事は日本人のオペラ歌手の発声技術がそれらを歌いきる水準に達していない事でありこの問題をどこから語るべきか非常にセンシティブな事であるが、たまたまその劇場で問題のある歌唱をした歌手の公演を実際観劇しその発声技術の傾向と、コンクールの審査を通して若い人たちの演奏を多く聴きその発声技術の足りない視点や問題で納得する部分が多く一致したので記していく。

①呼吸が浅く息を身体全体で行われていないので身体が楽器として機能していない。

②楽器として機能していない状況でそれらしい声を出さなくてはならないので音色をオペラ歌唱っぽい音色にする。息が浅いので喉頭が下がりなく声を出発するポイントが逸れていてクラシックな声を出すフォームになっていなく喉が痛んでしまう。呼吸法の問題。

③そしてとにかく声を張り上げてガナルしかなく声が枯れてくるまでその出し方を貫いてしまう。音声の質が下がるのでホールに声が十分に届かない。発声法の問題。

④その結果次第に音程も定まらなくなってきた、西洋音楽特有の長いフレーズが歌いきれなくなり、そこでフォームや呼吸を整える、という発想が無いのでどんどん不安定になり声が出なくなってくる。クラシック音楽には音楽の山が存在するが例えばオペラアリアではサビには高い声を出し難しい音型処理が存在するが、その箇所が行き当たりばったりで成功したらラッキー的な、決まるか決まらないかハラハラした状態で歌い続けるので、聞いている観客は舞台芸術の世界に浸る事が出来ず心配しながら聴き常にその状態が続く。

⑤そしてソリストは声が出なくなり降板し声が出る他の出演者が頑張る。一人がそうすると全体的に不安感がつりそして演技までにいたらなくなり舞台全体に影響が出る。

コンクールにおいては歌う時間は 10 分程度。最近は国際コンクールではオペラシーンを長く歌わせ技術を細かく見るコンクールも増えて来たが、プロ歌手ならば長いオペラ公演に耐えうる発声技術と肉体的精神的な強さが求められるのは必須である。クラシック声楽の場合美しく丸い響きがある声が無く演技を巧みにしたとしても「オペラ」を観に来て以上観客は冷めてしまう事がある。演奏者は歌う事に必死になってしまい、根本的な一番重要な「呼吸」が疎かになってしまうという事はクラシック発声とは言えない。呼吸によって支えられた「息」が声と共に会場に初めて充満していくのである。その声があって初めてクラシック声楽作品の様式や表現が生まれてくる。根本的な発声の基礎が疎かになっている状態で舞台に立っているという事実がコロナ禍の日本の国立劇場の公演で残念ながら起こっていたと見受けられた。今回高校女子の部でも今まで聞いた部門でもそうだが、それらしい声が出るだけでその声を呼吸によって支えられた声が声帯を鳴らして会場に充満させる技術やその感覚が圧倒的に気薄である。その証拠に声が固定されて歌う歌手が非常に多い(Fissa 又は Fisso)欧米であればその固定された音は「良くない音」「綺麗ではない音」と判断し、そうならないように技術を考え試行錯誤していくのだが、お手本になる歌声が周りに少ない状況で美しい音に対する認識、美意識が育ちにくく、それらを求める

のは非常に酷であると言える。しかし今の時代には YouTube のような動画発信サイトで本場の声楽技術や昔の又は現在の一般の歌手たちのレッスンやパフォーマンスを動画であるが直ぐに触れる事が出来、それが大きなヒントになり得る。様々な大歌手のレッスンの様子で声の出し方や発音等の重要なキーワードに触れる事だけでも勉強になるが、受講している生徒の変化やどう受け止めているのかという言語のやり取りと音楽でのコミュニケーションが興味深い。勿論歌手もピンからキリまで沢山おり情報がありすぎて厳選しなくてはならぬその点が難しいのだが、日本式発声法のものとは明らかに異なるアプローチを沢山見つける事が出来るだろう。もし本気で勉強するのであれば発声本よりも様々な発声に関する動画を片端から観て勉強するべきである。英語やイタリア語で発信されているものはより実践的な語学の勉強にもなるのでまさに一石二鳥である。最後の「Reference」にいくつか動画のリンクを掲載した。これらはジュリアード音楽院やカーネギーホール等の教育団体、公的な著名な音楽団体が発信しているものから、民間団体や個人がアップしているものである(音楽的な言及が多くあるのが物足りないが、発声法に関する言及はやはりイタリア系の歌手が多い、実際歌唱が聴けるのが一番参考になる)。かつて世界中のオペラ関係者が興味を示したジュリアード音楽院のマリアカラス声楽マスタークラスや伝説的な大歌手のレッスンに触れる事が出来る時代が来ただけでもこの YouTube の功績は計り知れない。しかもただのレッスン動画だけでなく「**This is opera! ARCHIVE**」のような声楽分野の一種の問題提起やアイロニーが含まれたサイトは非常に本質的で興味深い。イタリア語や英語等の外国語を発する音圧や発声のポイントに注目すればクラシック声楽発声のヒントにもなりえる。日本語と明らかに音質が異なる事も体感し模倣に努めれば、どういった音声が外国語の音として自然か感覚的に感受してくるだろう。その為には語学もより深く勉強する必要があるが、音声に対する感覚が敏感になり発音の向上と共に普段喋る声にも良い影響が出て来る。クラシック歌手がいかに多くの勉強が必要であるかが判るだろう。「私たちは死ぬまで一生勉強」とマリアカラスも言っている。

第五章 声が磨かれ、身体が楽器になっていく選曲の重要性について

日本人の声は喉頭が上がり気味なので独特な薄い音質で aeiou の各母音も明確に聞こえにくい。英語は母音の種類が細かいのでイタリア語のような母音の種類が明確な言語の方が歌声にはプラスになる。意味が解らなくてもその音声を真似てみるだけでも良い、日本式の発声練習を行うよりも断然声が磨かれていく。そもそも大きな強い声を出そうとするだけで身体が使われてくるのだが(ガナリ声とは違う)、例えば日本歌曲に多くある繊細な情緒の内容を歌う作品にはあまり合わない可能性がある。一部のドイツ歌曲にもその傾向があるが、声を発すること自体がどんな内相的な事であってもアクティブであるので、沢山息を吸って声を思いっきり発する事によって声帯がしっかり振動し始めてそこから身体が楽器として鳴り始めて来る。シンプルなイタリア歌曲の多くは母音も均等になりやすく言葉が並べられているパターンが多くレガートに歌う事になる為、横隔膜が動きやすくな

り喉頭も下がりやすくなる。ドイツ語の曲の場合強い子音がレガートの邪魔になってしまうのでまずはイタリア語の作品で声を出す事に慣らすべきである。しかし注意しなければならないのは今回コンクールでも多く選曲されていた一部のモーツァルトの作品にはイタリア語で書かれているものがありそれに関しては例外となる場合がある。モーツァルト作品の優れている所は絶妙なバランス感のある様式美にある。全てが整っているわけでも無くユーモアな事も適度に行っておりそれが自然な音楽の流れと心地よさにつながっている稀有な例である。モーツァルトの書いた楽譜の指示通りに音を繋いで行けば声がどうであれ音楽的に成り立ち、聴き映えがする演奏が出来るのである。イタリア作品の場合は、ただ楽譜に書かれてある音をなぞるだけでは音楽になりえない。言葉の母音を音として丁寧に繋ぐ作業(レガート)が必須であり、いくら音だけを正しくつないだだけでは物足りない音楽となる。それを繋ぐ作業の過程で言葉の各母音を揃える事によって呼吸筋が鍛えられ、喉が開いてきて声帯が振動してきて身体が歌に適した状態になり得るのである。イタリア作品が美しい声によって歌われる理由がここにある。ロマン派以降の作品になれば感情が豊かな内容になってきて表現を意識しなくても表現せざるえない音楽になってくる。モーツァルト作品の場合表現に関してはかなり演奏者のセンスや経験に依存せざるをえないからこそ難しさがあるのだが、声楽作品である以上十分に練られた声でなければその表現も表出されない。本来モーツァルトは声が十分に練られコントロールが自由に利くベテランが歌うと何ものにも代えがたい素晴らしい音楽になる。コンクールの場合音楽の纏まりや聞き映えが重要になってくる。特に若い時は特に声楽の場合経験が浅い場合がほとんどなので、モーツァルト作品の力、モーツァルトマジックを借りるという事になるのだが、だからと言って「易しい」作品では決して無く、偉大な作品であるが故の「落とし穴」も潜んでいる事がむしろ難曲と言われる所以である。実際イタリア人はモーツァルトを歌うのが苦手な歌手が多い。そう考えると日本人がモーツァルトになじむ理由も解る気がする。

プッチーニ以降のロマン派の作品の効用

今回審査した部門で最も驚いたのがプッチーニの作品が選曲として1つも無かったという事である。勿論難しいのであるが、高校女子の全国大会であれば *Sole e amore* のような小品やオペラ作品で言うと *Lauretta* や *Mimi*、*Liu* 等が選曲としてあっても良いのではと感じ実際にこの演奏者ならプッチーニで声を鍛えても良いだろうという人が複数いた。声帯がリリコの声を求めているパターンがある。これには賛否両論あり批判される可能性があると思うが確かにプッチーニのオペラはオーケストラ伴奏が分厚いので声帯の負担も増えかなり練られた声が必要になってくる。しかしだからこそ声と発声に向き合い身体を本格的に楽器にし、声を磨く作業が本格的になってくる。世界水準で言えば高校生の段階でも歌える人はプッチーニのオペラ作品を全幕勉強していたりするのである。今回上位3位まで入賞した人達ならばロマン派以降のオペラ作品にも耐えうる基礎が出来ていると思われるのでそこでモーツァルトばかり薄い呼吸と息で歌い、モーツァルトマジックに頼りすぎて

声が *fissa* になってしまうのは勿体ない。ベルカント時代の作品を歌っていた出演者が複数いたが、それは明らかに上記にあげたプッチーニのアリアよりも何倍も難しい選曲である。Puritani のアリアは Bellini の様々なアリアの中でも難曲中の難曲であるし、Donizetti の「連帯の娘」など元はフランス語で書かれた作品でありイタリア語で歌う場合は旋律と母音のバランスが難しくかなり高度なテクニックが必要なのである。慣例的に欧米でも声楽史の流れを考えてもモーツァルトのあとはベルカント時代の作曲家の作品を歌う事が多いが、日本人にとって普段喋っている言語的なハンディキャップがある分、声帯のコントロール(引張が)や呼吸筋が強く鍛えられるプッチーニ等の作品を歌う方が表現面での学びにもつながる。勿論声の柔軟性を考えるのであればベルカント時代の作曲家の作品も交互に勉強するべきでありこうなってくると声楽藝術の面白さが更に体感されてくる。いつまでもバロック作品やモーツァルトだけでは先には進まないのであるがロマン派以降の作品を正しく勉強する事でバロック作品やモーツァルトが充実した表現で歌えるようになるものなのである。しかし日本人はロマン派以降の作品は声に負担がかかり良くなく声を悪くするという認識が根強い。どの時代の作品を歌うにしても呼吸法などの発声技術の基礎が十分伴っていない歌い方をすれば声に良くない状況が生まれる。何事も基礎的な呼吸法の技術を考え、声をしっかり出し続け実践し続けていく事が重要なのである。

歌を勉強し人に聞いてもらう機会がある事で、その深みに触れる機会が増え、充実した人生を送る事が大切であるが、声楽作品も多種多様な作品群がありクラシック音楽であるので様式が存在し。その作品群を時間かけて学び知る、レパートリーの選定経験を増やすことによって自分の意志、内的な必然が生まれ心が動き「これが歌いたい、歌うべきだ」と求められてくると、技術的な問題も自然に解決に向かう事も起きて来る。その都度自分にとって必要な事、課題がやってくるようになればしめたものである。その為にコンクール等の場を利用するのも一つの手段なのだと思う。

毎年東大附属論集に投稿しているがここ数年声楽に関しての内容である。自分自身の為の戒めでもある。2023 年夏は実にコロナ禍以降 4 年ぶりにイタリアに訪れ改めて勉強を集中して行う事が出来た。イタリアにいる師匠には本物のベルカント唱法の技術を伝承して頂くのだが、身についたかと思ったら離れてしまいその繰り返しで、それを維持する事の大変さをイタリアへ行くたびに痛感するのである。それを考えると日本で国立のオペラ劇場があり連日公演が行われている事も素晴らしい事であり日本の声楽、音楽関係者には深く敬意を称します。思えばコロナ禍に突入し連日ネガティブな情報に苛まれ世界中の劇場が閉まり舞台藝術の未来に不安抱いていた矢先、イタリアの師たちは「世の中から求められる時まで今出来る事をしっかり行いましょう」「自分のやっている事を信じて、愛してあげる事が大切」という非常にポジティブな考え方に共感し沁みたまの師匠達と共に一つの事を追い求めてきたからなのだと思う。日本では 2023 年になってようやく通常に戻る動きが加速したのだが、2024 年元旦に令和 6 年能登半島地震が起きそれ以降日本は天災の不

安に苛まれている。元旦の日にその状況を報道で見ながら更に悔いの無い生き方、この 1 日 1 日に感謝し探究して行こうと心に強く誓った。「Roma non fu fatta in un giorno (ローマは 1 日にしてならず)」という諺がある。日本クラシック音楽協会から審査員を行うチャンスを頂きそれがきっかけで様々な世代の歌唱に触れられる事、自分が追求してきた事が活かされ問題提起を発信する事も出来る。自分が行って来た歌唱に関わる活動が人を繋ぎ自分の職業観や考え方にも大きく影響され現在の仕事にも大いに生かされている事にも改めて感謝しなくてはならない。

Reference : 「YouTube 等のリンクは 2024 年 1 月末日までに確認されたものである。」

・YouTube Master Class

Мастер-класс Натали Дессей (Natalie Dessay) 【Coloratura Soprano France】

<https://www.youtube.com/watch?v=90ts53HeQsQ>

Freni Masterclass 【Soprano Lilico Italy】

<https://www.youtube.com/watch?v=BTmrEPyb60g>

Maria Callas masterclass at Juilliard. 【Soprano Drammatico Greece,Hellenic】

<https://www.youtube.com/watch?v=wAq2qx67Qog&list=PLYKjA1MofMMSQdjC3uHGGgVT24acipZnq>

Joyce didonato masterclass Carnegie hall. 【Mezzo Soprano America】

<https://www.youtube.com/watch?v=wAq2qx67Qog&list=PLYKjA1MofMMSQdjC3uHGGgVT24acipZnq>

Vesselina kasarova masterclass 【Mezzo Soprano Bulgaria】

https://www.youtube.com/results?search_query=vesselina+kasarova+masterclass

Masterclass avec / with Marilyn Horne 【Alto America】

<https://www.youtube.com/watch?v=iQz8Xuy6190>

Live singing masterclass with tenor Joseph Calleja & student Vladislavs Skrunds / RJAcademy 【Tenore Marta】 <https://www.youtube.com/watch?v=lKtAv6uad20>

Franco CORELLI, MASTERCLASS 【Soprano Lilico Italy】

<https://www.youtube.com/watch?v=Qh3tsEQmy10&list=PL8AEpRinCnVvqsFEttKt1Vq3-2YN0WpV-&index=6>

ANGELO LOFORESE-TECNICA VOCALE 【Tenore Italy】

<https://www.youtube.com/watch?v=tIkKt47Dq28>

Piero Cappuccilli Masterclass 【Baritono Italy】

<https://www.youtube.com/watch?v=mU3hRIX1pSA>

TECNICA VOCALE: Giangiacomo Guelfi 【Basso Italy】

https://www.youtube.com/watch?v=aq2_a0Q1uJlU

This is opera! ARCHIVE

<https://www.youtube.com/@thisisoperaarchive1583/videos>

・一般社団法人日本クラシック音楽協会 <https://www.kurakon.net/result/>

・滝沢健作 一審査員の音楽観 東大附属論集第 64 号 2021.03 pp108-129

・滝沢健作 中学生女声のクラシック歌唱分析 2021—第 31 回日本クラシック音楽コンクール声楽部門全国大会審査を終えて—東大附属論集第 65 号 2022.03 pp108-125

・滝沢健作 中高生男声クラシック発声分析 2022—第 32 回日本クラシック音楽コンクール声楽部門男声の部全国大会審査を終えて—東大附属論集第 66 号 2023.03 pp162-182

4 人グループによる協働的な学びが生徒の学校生活に及ぼす影響 —座席配置との関連に着目して—

椎谷千秋*・對比地覚*・根子雄一朗*・山本奈緒子*・勝亦あき子*・藤田航*

和文要旨

本研究では、すでに東大附属の文化となっている市松座席による男女2名ずつ交互に着席する4人グループを基本座席配置とした学校生活が生徒にどのような影響を与えているかを明らかにすることを目的とした。研究方法は席替えの度に行った計5回の質問紙調査を対象に、数量的回答は統計的に、記述回答は質的に分析を実施した。その結果、話し合い活動に前向きに取り組んでいる生徒は授業へのモチベーションも高い傾向にあり学習への意欲が維持されている傾向が確認されたが、しかし話し合い活動が楽しくできていることと授業に集中して取り組んでいるかどうかは時期や座席配置によっては連動しない可能性も考えられたことから、時期や座席配置の影響を勘案しつつ授業中の生徒の様子を丁寧に見取る必要があることが分かった。生徒は4人グループによる活動を肯定的に捉えており、グループ活動を上手に行う技術を身に付けること以上に、自分自身の深まりや成長に寄与していることを実感している様子が見られた。

キーワード：学びの共同体、学習デザイン、学校生活、協働的な学び、座席

1 はじめに

1.1 背景と目的

本校は2005年よりすべての教科及び領域に協働的な学びを取り入れている。この協働的な学びは佐藤学氏の提唱する「学びの共同体」のヴィジョンのもと、当時の副校長らの主導で学校改革の手法として取り入れられた（佐藤，2010）。その際、生徒の対話的コミュニケーションによる授業を行う目的で教室の机をコの字型配置にして男女2名ずつの4人グループを基本とする協働的な学びの導入と、理解の飛躍、発展を必要とする学びを構成するようなジャンプの課題に取り組むことがほとんどの授業に取り入れられることとなった。このスタイルは2024年現在も引き継がれ、1年生から6年生まで協働的な学びが日々実践されている。2020年に世界的に猛威を振るった新型コロナウイルスにより一時的に協働的な学びが行えない時期もあったが、それを乗り越え“東大附属らしい”授業スタイルに戻ったと言ってよいだろう。

さて、本校が「学びの共同体」ヴィジョンのもと協働学習を学校改革の手法として取り

* 東京大学教育学部附属中等教育学校

入れて18年が経とうとしている。よりよい学校を目指して改革に取り組んだ教員の多くは入れ替わり、当時を知る者は少なくなりつつある。しかし、本校が着手してきた学校改革による数々の財産を形骸化させることなく、その信念とともに技術を引き継ぎよりよいものに発展させていくことは学校に関わる者の大事な役割である。そこで本研究では、「学びの共同体」による学校改革の一つとして取り入れてきた協働的な学びを推進する学習環境に注目し、すでに東大附属の文化となっている市松模様座席の4人グループを単位とした学校生活が生徒にどのような影響を与えているかを明らかにすることを目的とした。本研究の関心は市松模様による座席のよしあしを問うところにあるのではなく、“東大附属を象徴するような学習環境”が生徒の学びにどのように関係しているかを把握するところにある。なお、2021年度以降男女混合名簿に切り替わり、座席配置が必ずしも男女市松模様の座席配置に限定されていない状況があることを予め付しておく。

1.2 先行研究の検討

(1) 学習者の座席選好に関する研究

座席配置の研究においては学習者、特に大学生を対象とした研究が目立つ。矢野（2002）は学生の学習意欲と学業成績の関連は着席ゾーンによって異なることを明らかにすると同時に、教室内の座席位置の移動が大きい学生は当該教室内での最適空間を見つけ学習意欲の高さへと結び付けたと報告している。下鶴・中野（2008）は、座席が前方の学生は後方の学生に比べて学習意欲が高く、私語も講義に関連するものが多かったが、座席が後方の学生は講義への関心が低い上に教員に対する評価が厳しい傾向にあることを明らかにしている。井上（2016）は、学生の授業へのやる気向上要因には「有能感」「他者受容感」「自己決定感」の3要素がすべて充足していなければならず、その際特にアクティブラーニングを前提とした授業の場合は座席配置を自由席制にする方法が有効であることを示している。このように、大学生は授業のたびに教室が変わり、座席も学習者本人が選択できる場合が多いため、学習意欲と座席位置との関連を研究対象にしやすいと言える。

一方、小学校・中学校・高等学校の場合は、学習者自らが座席を選択できる機会が少ない。高等学校の選択授業等の一部では生徒が座席を選択することも想定されるが、小学校・中学校はHR教室内の決められた座席で授業に参加することがほとんどである。このような状況下の小学生に対する調査を実施した宮本ら（1994）によれば、物理的環境が同じでも学級、個人によって非常に多様であり、個人の特性によって座席選好にはかなりの相違があることがわかっている。また長野（2012）は座席選好には性差や学年差が見られた一方で教室中央が好まれ、教室前方の座席は忌避される傾向にあることを明らかにした。児童を対象とした座席選好調査は座席位置との関係で論じるにとどまり、選好座席と学校生活、学習への意欲等の関連は今後の課題とされている状況にある。

(2) 教室環境に関する研究

教室の構造や温度、彩光、音、空気環境など、教室環境に関する研究は数多くの分野において進められている。例えば平成 9 年に開始された「エコスクールパイロット・モデル事業」のような環境に配慮した公共施設の整備方略が話題となった時期には、教室環境を物理的要因とその学校で過ごしている児童生徒教員に調査を行い、課題と改善方策を明らかにした研究が見られる（例えば小峯ら，2010；坂口ら，2012）。また大きな環境変化を余儀なくされたコロナ禍における教室環境の研究も行われており、教室環境の現状、課題把握とともに感染対策と快適さを両立する with コロナの学習環境への提案がなされている（例えば竹部ら，2021；西尾ら，2022）。

さらに教室の物理的環境だけでなく、教室環境の定量評価に加えて学習者の学びの質との関連に注目した研究も継続的に行われている。柳井ら（2012）は、児童の満足度を向上させる教室環境整備が健康や学習効率にも好影響をもたらす可能性を示唆している。他方、田村ら（2023）らによれば、学習環境と中学生の学習意欲の因果関係について、学校環境は学習意欲向上要因を介して学習意欲に影響を与える可能性があるとの示唆もある。

ここまで見てきたように、学校施設、教室環境の物理的環境への評価とともに学習者の学びの関係性を追究しようとする潮流も見られる。しかし教室環境の一部である座席配置への着眼は見られない上、学習意欲や健康状態との関係は検討対象となっているが学校生活全般を捉えようとしたものはほとんど見られない。

(3) 学習デザインの一戦略としての座席配置に関する研究

学習者の座席配置は、ときとして学習デザインの一戦略として活用される。つまり、学習デザイン、学校生活デザインの一つとしての座席配置である。石井（2020）は、個人学習、ペア学習、グループ学習、一斉学習といった学習形態と座席配置の適切な組み合わせが学習者の学びをより効果的に促すことから、「空間に学びを合わせるのではなく、学びに空間を合わせる」ように座席配置を含む教室レイアウトをより柔軟に考える必要があると指摘している。この点において学びの内容とペアやグループなどの活動方法によって座席レイアウトを変えることで主体的な活動が円滑に進むような工夫も報告されている（石川，2014）。アクティブラーニングが授業デザインの前提となっている現在、石井（2022）の言う「学びに空間を合わせ」てよりよい学習デザインを達成するためには、話し合い時の学習者間の物理的距離も重要な要素と言われている（杉江，2022）。

今後ますます主体的、対話的で深い学びを軸とした学習デザインが重視される中で、座席配置を含む教室空間がもたらす影響は大きい。戦略的に学習をデザインするための一方略として座席配置を含む教室レイアウトの可能性に注目したい。

2 研究方法

2.1 実施時期・方法・対象者

表 1 より，調査時期は 202X 年の 6 月から 12 月の間に計 5 回実施した．調査実施日はすべて席替えをする機会の直前に設定した．これは本調査が回答者にとって，これまでの座席位置で過ごした期間の学校生活を振り返って回答するという位置づけになることをねらいとしたためである．実施方法は Google form を利用した．配慮事項として，すべてのアンケートに「相談せず，1 人で考え回答してください．」「回答内容は，成績には一切関係しません．」と記載した上で実施をした．一度の回答に要した時間は 5～10 分程度であった．調査対象は A 中等教育学校の 1 年生 120 名である．調査日に欠席した生徒以外は基本的に教室内で学年教員立ちあいのもと，自席にて回答した．全 5 回実施した回答数の総計は 570 であった．

表 1 調査概要

	第一回	第二回	第三回	第四回	第五回
実施月	6 月	9 月	10 月	11 月	12 月
回答数	119	108	115	115	113
実施日までの座席形態	ランダム	市松	ランダム	ランダム	市松
前回の調査実施日から当該調査実施日までの授業日数	37	43	29	21	15

表 1 内の「実施日までの座席形態」とは，前回の調査実施日から当該調査実施日までの期間における座席配置の種類を示している．「前回の調査実施日から当該調査実施日までの授業日数」とは，前回の調査実施日から当該調査実施日までの授業があった日数の合計を示している．座席形態の種類と特徴については次項にて説明する．

2.2 HR 教室座席配置概要

1 学年 120 名，1 クラスあたり 40 名（男子 20 名，女子 20 名）の生徒が在籍している．毎日の学校生活の基本となる HR 教室の座席配置は図 1 に示した通りである．

黒板					
35	28	21	14	7	1
36	29	22	15	8	2
37	30	23	16	9	3
38	31	24	17	10	4
39	32	25	18	11	5
40	33	26	19	12	6
	34	27	20	13	

図 1 座席配置図

黒板					
35	28	21	14	7	1
36	29	22	15	8	2
37	30	23	16	9	3
38	31	24	17	10	4
39	32	25	18	11	5
40	33	26	19	12	6
	34	27	20	13	

図 2 座席配置図（ランダム）の例

黒板					
35	28	21	14	7	1
36	29	22	15	8	2
37	30	23	16	9	3
38	31	24	17	10	4
39	32	25	18	11	5
40	33	26	19	12	6
	34	27	20	13	

図 3 座席配置図（市松）

黒板					
35	28	21	14	7	1
36	29	22	15	8	2
37	30	23	16	9	3
38	31	24	17	10	4
39	32	25	18	11	5
40	33	26	19	12	6
	34	27	20	13	

図 4 座席配置図（班構成）

* 図 2，図 3 は男女の座席位置を網掛のあり・なしで示している。

HR 教室では生徒個人に決められた座席が割り当てられ，席替えまでの一定期間同じ座席を使用して学校生活を過ごす。教科や授業内容によっては一時的に座席を変更する場合もあるが，生徒の自己判断で座席を変更・移動することはない。調査実施期間中に採用した座席配置は「ランダム」および「市松」の 2 種であった。「ランダム」とは，小グループの男女比を考慮しない座席配置を示している。図 2 にその一例を示した。「市松」とは，図 3 のように各列に男女が交互に配置され，図 4 に示した班活動の際に男女 2 人ずつ計 4 人の班員構成となるように設定された座席配置を示す。A 中等教育学校では「学びの共同体」を取り入れた学校改革以降，この「市松」と呼ばれる座席配置と班員構成を全学年に取り入れ，統一して実施してきた。ちなみに班活動をする際は 4 人で一班を構成するため，全 10 班が生成されることとなる。

2.3 調査概要

調査 1 第一回調査から第五回調査概要と分析方法

本調査項目を作成するにあたっては，学校生活全般を捉えられる尺度を用いていた長野（2012），下鶴・中野（2008）を参照した。質問項目は一度第一筆者が原案を作成した後，共同執筆者で協議を行い決定した。実施した調査項目は，次のように大別される。第一に「現在の座席位置と理想の座席位置，理想とした理由（記述回答）」である。現在および理想の座席位置は図 1 をアンケート内に示し，番号を選択させた。理想の座席位置に関しては，回答者の回答しやすさを考慮し複数回答可としたが，分析時には複数回答や図 1 に示した番号ではなく言語による説明（例えば，一番後ろの席ならどこでもよい，など）を回答した場合は対象から除外した。第二に授業参加の様子，昼食時の行動，家庭学習も含む学校に関連する学業への取り組みなどの「学校生活全般」に関わる内容について質問した。こちらは「当てはまる」，「まあまあ当てはまる」，「あまり当てはまらない」，「当てはまらない」の四件法を選択した。これらの調査項目は第一回調査から第五回調査まで同じ項目を使用した。

回答は記号化した後、IBM SPSS Statistics version29.0 を用いて統計処理を行った。記述回答については第一回調査を除く第二回から第五回までの記述を用い、KHCoder を使用して頻出語の分析を行った。その後、類似する特徴の語をグループに分類しカテゴリーを生成した。第一回調査を除外した理由は、入学後最初に指定された座席でありそれ以前の本校での比較対象要素がないと判断したためである。

調査2 第五回調査のみの質問項目と分析方法

第五回の調査のみ、次の項目を追加した。「小学校の授業はコの字型の座席で行っていた。」には「はい」「いいえ」「その他」を選択肢とした。「グループでの話し合いをするのに適切な人数や組み合わせはどれですか。もっとも当てはまるものを一つ選んでください。」は「3 人が一番よい」「男女2 ずつの4 人が一番よい」「男女の人数は関係なく4 人が一番よい」「5 人が一番よい」「その他」を選択肢とした。「授業に集中するのに適切な座席はどれですか。もっとも当てはまるものを一つ選んでください。」は「男女交互の座席」「男女ランダム of 座席」「どちらも同じくらい」「その他」を選択肢とした。「東大附属の授業はグループでの話し合いがどの教科でも行われています。このグループでの活動の良さについて、あなたはどのように感じていますか。その理由もあれば教えてください。」および「東大附属の授業はグループでの話し合いがどの教科でも行われています。このグループでの活動について、課題となること（うまく行うために必要な工夫や心掛け）はどのようなことだと思いますか。その理由もあれば教えてください。」は自由記述とした。

数量化可能な回答は記号化した後、単純集計をした。記述回答は、回答された文章に忠実に 1 文を1 データとし、そのデータがもっとも主張している内容を捉え、類似するものを分類しカテゴリーを生成した。ただし、回答文が2 文以上の場合でも直前の文章を補足したりまとめ直したりしている場合（例：自分がわからない問題を教えてもらえるところや、自分と違った意見を共有できるところがいい。今後も話し合い活動を続けていきたい。）は、2 文を1 データとカウントした。その後カテゴリーの特徴や関係性を丁寧に整理し、考察した。

3 結果と考察

3.1 調査1

学校生活における学習者の意識 調査1 に関して、次の手順で分析を行った。まず第一回から第五回までの「学校生活全般」に関する項目について、570 の回答を用いて探索的因子分析を行った。主因子法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った結果、因子の解釈可能性から4 因子が最も適切な因子と判断した。その際反転処理を質問 2, 12, 13 に行った（表 2 内に＊を付与）。また複数の因子に高い負荷を示す項目を除き、最終的に

19 項目を用いて確認的因子分析を行った。回転後の因子負荷量を表 2 に示す。

表 2 「学校生活全般」項目の因子分析結果

	1	2	3	4
1				
11 話し合い活動は楽しい	0.728	0.025	0.099	0.056
12 話し合い活動は疲れる *	0.653	-0.185	-0.124	0.005
13 静かな授業が好きだ *	0.508	-0.034	-0.056	-0.205
14 学校が楽しい	0.473	0.236	0.08	-0.028
19 話し合い活動中、自分の意見は受け入れられている	0.399	0.148	0.127	0.036
3 授業中の話し合い活動に積極的に参加している	0.385	0.346	0.039	-0.02
17 今の座席が気に入っている	0.32	0.013	0.002	0.118
2				
4 先生の言っていることを十分に理解できている	-0.248	0.75	0.109	0.031
1 授業に集中して取り組んでいる	0.098	0.554	-0.025	0.068
5 授業中の自分の発言は授業内容に関係している	0.008	0.459	-0.034	0.075
2 授業中に発言することが少ない*	0.003	0.44	-0.147	-0.16
20 勉強が好きだ	0.056	0.31	-0.07	0.263
6 授業中、発表者の声がよく聞き取れる	0.13	0.307	0.026	0.045
3				
16 仲のよい人の近くに座りたい	0.026	-0.099	0.866	-0.013
15 自分の座席を自由に決めたい	-0.096	0.195	0.54	-0.114
18 自分と同じ班に同性がいると安心する	-0.008	-0.197	0.435	0.246
10 昼食時に座席移動をしている	0.2	0.014	0.266	-0.089
4				
9 授業の復習をしている	0.024	0.035	-0.082	0.678
8 授業の予習をしている	-0.109	0.002	0.089	0.674

因子相関	1	2	3	4
1	—	.661	.269	.216
2		—	.288	.435
3			—	.180
4				—

第1因子に高く負荷している項目を見ると「11 話し合い活動は楽しい」，「12 話し合い活動は疲れる*」，「13 静かな授業が好きだ*」，「14 学校が楽しい」，「19 話し合い活動中，自分の意見は受け入れられている」，「3 授業中の話し合い活動に積極的に参加している」，「17 今の座席が気に入っている」と，授業中の話し合い活動や学校生活に楽しさを感じ満足している状況がうかがえる．そこで第1因子は「話し合い活動楽しい」と命名した．次に第2因子には「4 先生の言っていることを十分に理解できている」，「1 授業に集中して取り組んでいる」，「5 授業中の自分の発言は授業内容に関係している」，「2 授業中に発言することが少ない*」，「20 勉強が好きだ」，「6 授業中，発表者の声がよく聞き取れる」と授業中の学習への取り組みを肯定的にとらえる項目が含まれたため「授業頑張っている」と命名した．第3因子に高い負荷を示す項目には「16 仲のよい人の近くに座りたい」，「15 自分の座席を自由に決めたい」，「18 自分と同じ班に同性がいると安心する」，「10 昼食時に座席移動をしている」があり，特に同性の仲の良い人の近くで生活したいという項目で構成されているため「仲良しと過ごしたい」と命名した．第4因子には授業の予習，復習についての項目が含まれたため「学習習慣」と命名した．各因子間の相関を見るに，第1因子「話し合い活動楽しい」と第2因子「授業頑張っている」の相関が高いことがわかる．つまり協働的な活動に前向きに取り組んでいる生徒は授業へのモチベーションも高い傾向にあり学習への意欲が維持されている傾向にあると言える．

各因子の時系列変化 4因子の時系列変化について，調査実施時期別に各因子得点の平均を図5に示した．

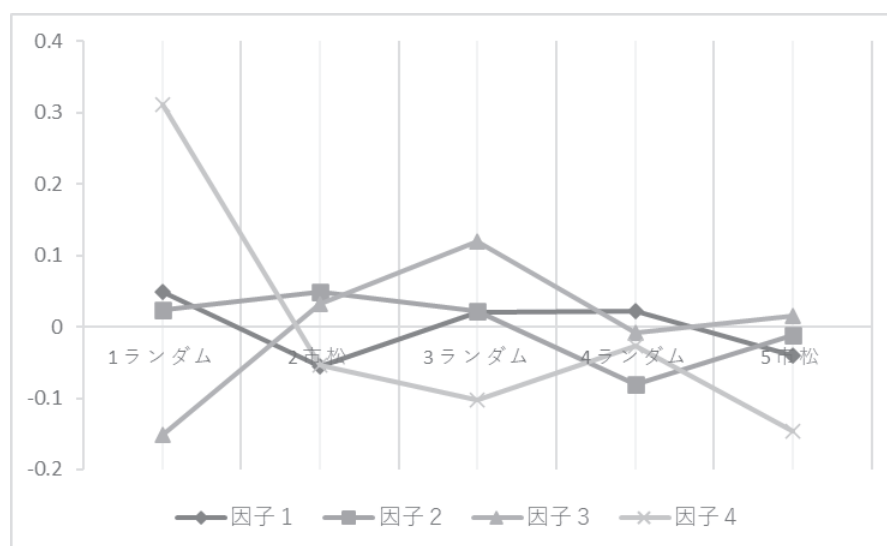


図5 実施時期別因子得点平均

第1因子「話し合い活動楽しい」は第二回調査時に低下したものの，第三回調査から第四回調査時にかけてゆるやかに上昇した．第五回調査では再び下降した．第2因子「授業頑張る」は第一回調査，第二回調査，第三回調査までは大きな変化はなく推移し，第四回調査時に低下したが第五回調査時に回復し上昇した．第3因子「仲良しと過ごしたい」は，

第一回調査時に非常に低い値を取っていたが、第二回調査、第三回調査時にかけて大きく上昇し、第四回調査時には若干低下したものの、第五回調査時に再びゆるやかに上昇した。第4因子「学習習慣」は、第一回調査時は他因子に比べ圧倒的に高い値を示していたが、第二回調査時以降下降を続け、第五回調査では-0.1を下回る結果となった。

時系列変化を調査時期ごとに区切って概観する。第1因子「話し合い活動楽しい」は男女比考慮のないランダム座席配置である第一回調査、第三回調査、第四回調査の方が、男女同数に配置される市松模様座席配置で過ごした第二回調査、第五回調査時よりも因子得点の平均が高かった。一方、第2因子「授業頑張る」は変動が少なく安定した傾向が見られた。唯一、第四回調査時に大きく低下したが、その原因には文化祭（9月下旬）、宿泊研修（10月下旬）等の大きな学校行事が終わり、後期中間試験（11月下旬）の直後に実施したことが何らかの影響を与えている可能性があると考えられた。また第1因子「話し合い活動楽しい」と第2因子「授業頑張る」の関連に注目すると、基本的に2因子は高い相関を示しているが、第二回調査時においては第1因子が低下する一方で第2因子は変化していなかった。しかし第四回調査時は第1因子が再び向上する一方で第2因子が大幅に低下した。第五回調査時は第二回調査時ほど大きな開きはないが、第2因子の因子平均得点が第1因子を上回った。このことから、学習において話し合い活動が楽しくできていることと授業に集中して取り組んでいるかどうかは時期や座席配置によって連動しない場合もある可能性が考えられた。反対に、話し合い活動が一見楽しくできていないように見えても授業内容の理解や集中が促されている可能性も考えられた。

次に、入学時から出席番号順に固定された座席の時期は友人関係の広がりはまだ十分でないことから、第3因子「仲良しと過ごしたい」の得点平均が最も低い。反対に入学当初は第4因子「学習習慣」因子が著しく高く、学習への意欲が高い状態となっている。これら2つの因子はその後の調査の度に反対の動きをとっている。すなわち「学習習慣」という自主性の求められる学習姿勢が第一回調査以降著しく失速していく一方、第3因子「仲良しと過ごしたい」は第二回調査以降の値が第一回調査の値を下回ることがなく、友人関係の安定が図られている様子がうかがえた。加えて座席配置との関係に注目すると、第3因子が第三回目調査時期に最も高い値を示していることから、男女比の考慮のないランダムの座席配置を経験した結果、「18 自分と同じ班に同性がいると安心する」を含む第3因子が増加したと考えられる。さらに第四回目調査時に一度低下したものの第五回目調査時に若干回復傾向にあることをみると、同じ班に同性がいることによって安心することを再認識した可能性が考えられる。

以上より、次の大きく2つの特徴が因子得点の時系列変化を分析することで明らかとなった。第一に、第1因子「話し合い活動楽しい」と第2因子「授業頑張る」は高い相関を示している一方で、学習において話し合い活動が楽しくできていることと授業に集中して取り組んでいるかどうかは時期や座席配置によっては連動しない場合もある可能性という特徴である。従って時期や座席配置の影響を勘案しつつ、授業中の生徒の様子を丁寧に見取る必要がある。第二に、入学後一定の時間が経過し友人関係が安定すると仲の良い人と過ごしたいとの意識が強くなるという特徴である。さらにこのとき、自分の所属する4人

グループに同性がいることでより安心して学校生活を送ることができるようになると再認識したようすが見られた。

理想の座席位置と班の位置 HR 教室に 40 席ある座席のうち、生徒が理想とした座席の人数（図 6）およびその割合（図 7）を算出した。理想の座席位置は複数回答のものを除外した 564 名を対象として集計した。また図 6、図 7 では数値が高いものが赤色、数値が低いものは青色で示している。色の濃淡は数値の大小を表している。

8	7	11	8	7	5
2	8	14	15	3	4
12	8	23	19	4	15
32	18	37	22	8	8
23	10	25	24	8	15
39	12	23	9	6	22
	19	9	8	13	

図 6 理想座席（人）（N=564）

1.42	1.24	1.95	1.42	1.24	0.89
0.35	1.42	2.48	2.66	0.53	0.71
2.13	1.42	4.08	3.37	0.71	2.66
5.67	3.19	6.56	3.9	1.42	1.42
4.08	1.77	4.43	4.26	1.42	2.66
6.91	2.13	4.08	1.6	1.06	3.9
	3.37	1.6	1.42	2.3	

図 7 理想座席（％）（N=564）

図 6 および図 7 より、教室中央（座席位置）と教室後方の角に近い座席が好まれている傾向にあることがわかる。特に図 1 に示した座席番号 24、38、40 は全体の 5 %を超えて理想の座席と支持されている（中央値 2.04%）。特に座席番号 38、40 は窓に近い位置にある。一方最前列および教室前方の角に近い座席は理想とされていない傾向にある。中でも図 1 に示した座席番号 1、2、8、9、36 は 1 %を下回っている。また教室後方の角に近い座席であっても、座席番号 10、11、12、19、20 が存在する廊下側に近い範囲は理想とはされていない傾向にあった。

図 6、7 をもとに、図 8 を作成した。図 8 は協働学習を行う班別（図 4 参照）に理想座席

1.1	2.11	0.83
3.07	4.43	1.54
3.68	3.55	2.24
	2.15	

図 8 理想座席班別割合（％）
（N=564）

の割合を集計したものである。最も理想とされる座席が集まっている班は⑤班で、次に⑩班、⑥班、⑨班であった。反対に理想とされない座席が集まっている班は①班、⑧班、②班の順であることがわかった。

ここまで見てきたように、生徒は教室中央および窓側に近い教室後方座席が支持されており、班番号⑤班、⑥班、⑨班、⑩班の支持が高い傾向にあることが示された。一方で教室前方の①班、②班、⑧班の支持が低い傾向が見えた。これは教室中央および教室後方が好まれ、教室前方は好まれない傾向がある（宮本ら、1994；長野、2012）と同様の結果となった。

理想の座席とした理由 生徒が理想とする理由を頻出度より傾向を把握した（表 2）。表 2

は 10 回以上抽出された語を対象として作成した。100 回を超えて抽出されたのは「見やすい／見る／見える」（168 回）、「現在の席」（132 回）、「班の形」（105 回）という結果だった。最も多い語は「見る」ことに関する語だった。105 回抽出された「班の形」は、協働学習時の座席の形に関連する語だった。次に 50 回以上抽出されたのは「黒板」（88 回）、「窓」（56 回）、「全体」（53 回）、「集中」（50 回）だった。

表 3 「理想とした理由」として 10 回以上抽出された頻出語リスト

見やすい／見る／見える	168	集中	50	落ち着く	28	コの字	14
現在の席	132	近い	42	先生	27	以前	13
班の形	105	授業	35	回転	24	人	13
黒板	88	真ん中	33	ドア	20	端	11
窓	56	楽	33	後ろ	19	荷物	11
全体	53	席	31	ラック	18	良い	10

次に表 3 の頻出語について、類似するものをグループ化し、カテゴリーを生成して整理した。その結果、表 4 に示す 6 つのカテゴリーに分けることができた。もっとも多いのは「A 教室内の位置」（326 回）で、このカテゴリーは位置を表す「全体」（53 回）や「近い」（42 回）、「真ん中」（33 回）などの語が該当する。次に多いのは「B 座席や班」カテゴリーで、「現在の座席」の語がカテゴリー内では 132 回と最も多いが、特徴的なのは「班の形」（105 回）、「回転」（24 回）、「コの字」（14 回）と協働学習時の班の形に関わる語が頻出語として挙がっていることである。三番目に多かったカテゴリーは「C 施設設備」で、「黒板」（88 回）、「窓」（56 回）、「ドア」（20 回）、「ラック」（18 回）、「荷物」（11 回）と、教室の設備に関する語が該当する。四番目に多かったカテゴリーは「D 気持ち」で、「集中」（50 回）、「楽」（33 回）、「落ち着く」（28 回）などが該当した。五番目に多かったのは「E 人」カテゴリーで「先生」（27 回）、「人」（13 回）が該当した。六番目の「F 授業」カテゴリーは「授業」（35 回）のみからなるカテゴリーとして生成した。

表 4 より、「A 教室内の位置」カテゴリーが最も多いことから、理想の座席理由の説明に用いられるのは教室内のどの位置にある座席かどうかという視点であること、中でも見えやすさが保たれる位置であることが理想とされていることがわかった。教室内の位置では「真ん中」や「後ろ」が頻出語として抽出されており、図 8 「理想座席班別割合」で⑤班、⑥班、⑩班の支持率が高かったことから、生徒は教室中央や後方座席を志向する傾向にあることが示唆された。次に「B 座席や班」カテゴリーが多かったが、これは本校が班活動を中心とする授業が多く座席形態を学習活動に合わせて変えている現状を象徴している。特に「班の形」や「回転」という語は、4 人グループの活動を前提とした語ととらえられ、班活動に適する座席が理想とされていることがわかった。また全体的な傾向として、「A 教室内の位置」、「B 座席や班」、「C 施設設備」など教室空間や学習活動との

関わりがまず理由として挙げられ、「D 気持ち」や「E 人」などの人や心情が関わる理由よりも重視されることがわかった。

表 4「理想とした理由」として抽出された頻出語リストのカテゴリー分類

カテゴリー名	合計数	カテゴリー名	合計数	カテゴリー名	合計数
A 教室内の位置	326	B 座席や班	319	C 施設設備	193
見やすい／見る／見える	168	現在の席	132	黒板	88
全体	53	班の形	105	窓	56
近い	42	席	31	ドア	20
真ん中	33	回転	24	ラック	18
後ろ	19	コの字	14	荷物	11
端	11	以前	13		
D 気持ち	121	E 人	40	F 授業	35
集中	50	先生	27	授業	35
楽	33	人	13		
落ち着く	28				
良い	10				

3.2 調査 2

小学校の授業はコの字型の座席で行っていたか 本校に入学するまで過ごした小学校での座席配置について尋ねた。

表 5 小学校の授業はコの字座席で行っていた（人）（N=113）

	はい	いいえ	その他
小学校の授業はコの字座席で行っていた	4(4%)	96(85%)	13(11%)

表 5 より、85%の生徒は、小学校時はコの字型の座席配置ではなかった。多くの生徒は本校に入学以降にコの字型座席配置の学校生活になったことがわかった。その他に関しては、「道徳や学活のときだけ」、「話し合いの時だけコの字にした」といった回答があった。通常は全員黒板を見る座席配置だが、話し合いが必要なときに一時的に変えている状況が見られた。

グループの話し合いに適切な人数・組み合わせ 入学して 7 か月が経過し、本校の学校生活にも慣れてきた第五回調査（202X 年 12 月）の時点で、生徒が 4 人グループでの話し合いに適切だと考える人数および組み合わせはどれかを尋ねた。

表 6 より、「男女 2 ずつの 4 人が一番よい」が 54 名（48%）、「男女の人数は関係なく 4 人が一番よい」も 45 名（40%）であり、4 人という人数がよいと考えている生徒がほと

んどであるが、構成する男女比については「男女2名ずつ」と「男女比関係ない」に差が見られなかった。

表 6 グループの話し合いに適切な人数・組み合わせ(N=113)

人数・組み合わせ	人数(%)
男女2ずつの4人が一番よい	54(48%)
男女の人数は関係なく4人が一番よい	45(40%)
3人が一番よい	8(7%)
5人が一番よい	4(3%)
その他	2(2%)
合計	113

授業に集中するのに適切な座席 表 6 同様、第五回調査(202X 年 12 月)の時点で、生徒が授業に集中するのに適切な座席について尋ねた。

表 7 授業に集中するのに適切な座席(N=113)

人数・組み合わせ	人数(%)
男女ランダムな座席も男女交互の座席もどちらも同じくらい	48(42%)
男女ランダムな座席(ランダム座席)	34(30%)
男女交互の座席(市松座席)	30(27%)
その他	1(1%)
合計	113

表 7 より、「男女ランダムな座席も男女交互の座席もどちらも同じくらい」と回答したのが 48 名(42%)と最も多かった。「男女ランダムな座席(ランダム座席)」は 34 名(30%)、「男女交互の座席(市松座席)」30 名(27%)だった。よって生徒は、男女ランダムな座席であっても男女交互の座席であっても授業への集中の度合いに違いはないと感じている割合が高いことがわかった。ランダム座席と市松座席の回答にも差があるとは言えず、ランダム座席、市松座席といった座席配置と授業の集中の程度が影響しているとは考えていないことが明らかとなった。

生徒が考えるグループ活動の良さ 「東大附属の授業はグループでの話し合いがどの教科でも行われています。このグループでの活動の良さについて、あなたはどのように感じていますか。その理由もあれば教えてください。」との質問に対する回答より 125 データを得た。125 データを類似する内容に分類し、11 のサブカテゴリーを生成、各サブカテゴリー名を付けた。サブカテゴリーの名称は回答文章に使われた言葉を極力直接的に用いた上で分かりやすく特徴が表現できるよう努めた。カテゴリーを生成した後、さらに特徴が近い内容のものを 4 カテゴリーに整理した。以下、カテゴリーは【】、サブカテゴリーは

《》，参照データは「」で記す。

表 8 生徒が考えるグループ活動の良さ

カテゴリー	数(%)	サブカテゴリー	数(%)
自己充実	45 (36%)	自分の視野が広がる	39(31.2%)
		友人との仲が深まる	6(4.8%)
意見の共有	36 (28.8%)	たくさんの意見が聞ける	27(21.6%)
		意見を出しやすい	5(4.0%)
		意見を聞く，教え合う練習ができる	4(3.2%)
授業理解促進	29 (23.2%)	授業内容が理解できる	11(8.8%)
		わからないところを教えてもらえる	11(8.8%)
		一人にならない	7(5.6%)
楽しい	11 (8.8%)	楽しい	6(4.8%)
		良い・好き	5(4.0%)
その他	4(3.2%)	なし等	4(3.2%)
			125

表 8 より，生徒が考えるグループ活動の良さとして【自己充実】，【意見の共有】，【授業理解促進】，【楽しい】，【その他】の 5 つが得られた。【自己充実】は《自分の視野が広がる》，《友人との仲が深まる》から成る。《自分の視野が広がる》は「今までになかった考え方ができたり，新たな考え方を協力して見つけることができる」や「持っている情報量が違ったり，考え方（視点）が違うから色々な考えに触れられて，より自分の考えを深められる」のように，他者の意見に触れることで自分自身の考えが深まり，「自分の思考力が上がる」と認識できる点にあるとしている。《友人との仲が深まる》は，「皆と何かを決めるときに意見の出し合いをよくやっているため，意見が出しやすい雰囲気クラスのクラスに近づいている気がする」や「単にコミュニケーションができるというだけでなく，思考を深めることやそれぞれの関係を深めることにもつながり，これから人と関わっていく中で大切な学びができていく」といった，学習内容理解が円滑に進むことだけでなく，人と人との関わりが充実していく様子を良さと捉えている。次に 3 つのサブカテゴリーから成る【意見の共有】は，最も多かったのは《たくさんの意見が聞ける》だった。「みんなと色々な意見が交換できる」，「いろいろな人の意見が聞ける」ことを良さとして挙げている。《意見を出しやすい》，《意見を聞く，教え合う練習ができる》は，「自分ではわかっているけど，いざ人に説明しようとするときできないことが多いので，人に説明する力がつくのが良い」や「自分の意見言い，相手の意見を聞いて「話し合い」の訓練ができる」といった，話し合い活動に必要な技術を身に付けられる点を良さと説明している。続いて【授業理解促進】は，3 つのサブカテゴリーから成る。《授業内容が理解できる》は，「他の視点から考え方や自分と違った考え方を取り入れやすいから授業内容が

理解しやすい」，「自分の考えを説明することによって，より自分の中で正確に理解し直せる」と，授業の内容理解に役立っている点を挙げている．同じく《わからないところを教えてもらえる》は，授業で分からない場合に「気軽に聞きやすい」上に「自信がない意見を確認できるところ」なども良さと捉えており，40 人全体の中で質問をすることは難しくとも，グループの中では聞くことができるのでわからないままにならないことを利点として挙げている．《一人にならない》は，「自分たちで行動しているので授業に飽きない」，「一人ひとりの意見が必ず誰かの耳に届いているのが良いと思う」といった，授業についていけず置いてきぼりにされてしまう状況が解消されていることを実感している様子が見える．【楽しい】には，具体的な良さを挙げたものではなく「楽しい」，「好き」などの気持ちを表現したものが該当した．

以上より，【自己充実】カテゴリーからは，グループ活動の良さが自分自身をはじめ，仲間とのつながりが深まり，自分自身も成長していると感じていることが明らかとなった．同じく【授業理解促進】は，仲間がいることで「置いてきぼりにならない」ことを良さに挙げていた．これは「学びの共同体」が目指す「誰も取り残さない」学校が現実のものになっている大切な示唆である．一方【意見の共有】カテゴリーはグループ活動という方法自体の良さにのみ言及している点が異なる．ただ話すこと以上に「聞く」ことを良さと挙げていることから，佐藤（2015）の言う対話的コミュニケーション成立要件である「聴き合う関係」が構築されつつあると見ることができる．

いずれのカテゴリーを見ても，生徒は 4 人グループによる活動を肯定的に捉えているが，グループ活動を上手に行う技術を身に付けること以上に，自分自身の深まりや成長に寄与していることを実感している様子が見られた．

生徒が考えるグループ活動をする上での留意点 「東大附属の授業はグループでの話し合いがどの教科でも行われています．このグループでの活動について，課題となること（うまく行うために必要な工夫や心掛け）はどのようなことだと思いますか．その理由もあれば教えてください．」との質問に対する回答より 126 データを得た．126 データを類似する内容に分類し，15 のサブカテゴリーを生成，各サブカテゴリー名を付けた．サブカテゴリーの名称は回答文章に使われた言葉を極力直接的に用いた上で分かりやすく特徴が表現できるよう努めた．3 カテゴリーを生成した後，さらに特徴が近い内容のものをカテゴリーに整理した．以下，カテゴリーは【】，サブカテゴリーは《》，参照データは「」で記す．

表 9 より，生徒が考えるグループ活動をする上での課題として，【課題】，【解決策】，【その他】の 3 カテゴリーが生成された．ここでは【課題】と【解決策】の 2 つについて詳述する．

まず【課題】カテゴリーだが，こちらは生徒が問題視している具体的な事案が該当した．最も多かったのは《関係ない話をする》だった．「気づいたら授業と関係ないことを話しているとき，そっちに夢中になってしまう」と授業に関係していた話から逸れてしまい，関係ない話で盛り上がってしまうことを課題と捉えている．そのことによって「授業に関

係のない話ばかりをしている人達がいると、そのグループに居る人で真面目にやりたい人や他のグループに迷惑がかかる」との指摘もあった。2 番目に多かった《話さない人がある》は「一部の人しか意見を共有していて、自分の意見を話せてない人がある」、「班で喋らない人が固まっていると、うまく話し合いができない」のように、グループ 4 人全員が同じ熱量をもって話し合いに参加することを良いと考えていることがわかった。3 番目に多かった《うるさくなってしまう》は、授業に関係ある内容でも「グループで盛り上がりすぎて先生の声が聞こえない」ことや「話し合いが止まらない時がある」ことがある点を挙げていた。《構成メンバーによって話し合いが進まない》は、「あまり仲良くない人や苦手な人はなんだか気まずい」といった人間関係構築途中の状況では課題となり得ることが指摘された。《意見を合わせなければならない》は「話し合うことで解決することもあれば、少し揉め合うこともある」や「意見がまとまらない」などグループで 1 つの意見をまとめられない状況に課題を感じている様子が見えた。《話し合いがうまく進まない》は構成メンバーの影響ではなく「課題についてわからなくなったときに話し合いが止まってしまう」ことを挙げていた。《一部の人に負担がかかる》は「自分以外の班員が何もしないのに“班での発表”をすることになってしまうとき」というグループ内の作業負担の差があることへの不満を挙げていた。

表 9 生徒が考えるグループ活動をする上での留意点

カテゴリー	数(%)	サブカテゴリー	数(%)
課題	86 (68.3%)	関係ない話をする	34(27.2%)
		話さない人がある	18(14.4%)
		うるさくなってしまう	9(7.2%)
		構成メンバーによって話し合いが進まない	6(4.8%)
		意見を合わせなければならない	6(4.8%)
		話し合いがうまく進まない	5(4.0%)
		一部の人の負担がかかる	5(2.4%)
		その他	3(30.4%)
解決策	34 (27.0%)	相手の意見を聞く、尊重する	15(12%)
		全員が話し合いに参加する	6(4.8%)
		自信をもち相手のことを考えて発言する	4(3.2%)
		円滑な進行のため協力する	4(3.2%)
		めりはりをつける	3(2.4%)
		自分の意見に自信を持つ	2(1.6%)
その他	6(4.8%)	ない	6(4.8%)
			126

次に【解決策】カテゴリーだが、最も多かった《相手の意見を聞く、尊重する》は「自

分の意見だけを話さず、他の人の話もしっかりと聞く」ことを意識するという回答が目立った。《全員が話し合いに参加する》は「目的意識や意欲の部分が噛み合っていないとただ一部の人だけしか参加していなかったり、誰も参加しなかったりと、本来のグループの目的と違ったことが起こることがあった」経験から「それぞれのひとが話し合いに参加するという気持ちが大事だと思う。(話し合いに参加しないと参加しない人は授業に参加していないということだから)」と指摘する回答が見られた。《自信をもち相手のことを考えて発言する》は「恥ずかしいという気持ちを捨てて自分の意見を言う」や「相手を傷つけない発言を心がける」など意見を言うときに気を付けることが書かれていた。《円滑な進行のため協力する》は「途中で進み具合を共有したり、これからの方針を話し合ったりする」や「班をまとめる人が一人でもいること」など協力したり誰かがリーダーとして牽引する状況を提案していた。

ここまで見てきたように、【課題】については、《関係ない話をする》や《うるさくなってしまう》のように、授業内で自分たちだけで会話ができる空間が作られるからこそその統制困難な状況が生じることが多く挙げられた。関係のない話ばかりでは課題の解決にたどり着かないが、関係の無さそうな話題が課題解決の糸口になる場合もある。これは「一見関係なさそうだけど有益な会話」である場合もしばしばあり、生徒の成長、発達に伴ってこのことに気づく者も出てくるので、今後に期待したい点である。一方では《話さない人がある》、《構成メンバーによって話し合いが進まない》、《話し合いがうまく進まない》のように、話し合いたいのにうまく話し合いが進まない状況があることも確認された。《関係ない話をする》、《うるさくなってしまう》は生徒自身で気を付けることができるが、うまく話し合いができていないグループへの支援を検討する必要がある。これらの事案が課題として挙げられたが、【解決策】の《相手の意見を聞く、尊重する》、《全員が話し合いに参加する》、《自信をもち相手のことを考えて発言する》などはこれまでのグループ活動でも意識してきたことである。この先のグループ活動による学びをより一層良いものにするため、自戒の意味も込めて解決策として記述している様子がうかがえた。

4 本稿の要約と今後の展望

本研究で明らかになったことを以下4点に整理し要約する。

- i. 確認的因子分析結果より、第1因子「話し合い活動楽しい」と第2因子「授業頑張る」は高い相関関係にあることがわかった。つまり、話し合い活動に楽しく取り組んでいる生徒は授業へのモチベーションも高い傾向にあり、学習への意欲が維持されている傾向が確認された。しかし話し合い活動が楽しくできていることと授業に集中して取り組んでいるかどうかは時期や座席配置によっては連動しない可能性も考えられたことから、時期や座席配置の影響を勘案しつつ授業中の生徒の様子を丁寧に見取る必要があることが分かった。また、入学後一定の時間が経過し友人関係が安定すると仲の良い人と過ごしたいとの意識が強くなるという特徴が時系列変化より確認できた。さ

らにこのとき、自分の所属する4人グループに同性がいることでより安心して学校生活を送ることができるとなると再認識したようすが見られた。

- ii. 理想の座席について、生徒は教室中央および窓側に近い教室後方座席が支持されており、班番号⑤班、⑥班、⑨班、⑩班の支持が高い傾向にあることが示された。一方で教室前方の①班、②班、⑧班の支持が低い傾向が見えた。これは教室中央および教室後方が好まれ、教室前方は好まれない傾向がある（宮本ら、1994；長野、2012）と同様の結果となった。理想の座席とした理由を分析すると、「A 教室内の位置」カテゴリーが最も多いことから、理想の座席理由の説明に用いられるのは教室内のどのエリアにある座席かという視点であること、中でも見えやすさが保たれる位置であることが理想とされていることがわかった。また本校をよく表す特徴として「B 座席や班」カテゴリーが出現した。特に「班の形」や「回転」という語は、4人グループの活動を前提とした語ととらえられ、班活動に適する座席が理想とされていることがわかった。また全体的な傾向として、「A 教室内の位置」、「B 座席や班」、「C 施設設備」など教室空間や学習活動との関わりが「D 気持ち」や「E 人」などの人や心情に関わる理由よりも重視されていることがわかった。
- iii. グループの話し合いに適切な人数・組み合わせに関して、4人という人数がよいと考えている生徒がほとんどだったが、男女構成比は「男女2名ずつ」と「男女比関係ない」に差が見られなかった。同様に授業に集中するのに適切な座席に関しても、男女ランダム座席、男女交互の座席のいずれも授業への集中の度合いに違いはないと感じている割合が高いことがわかった。よって、グループの話し合い活動をしったり授業に集中したりする上で、生徒の認識としては、ランダム座席、市松座席といった座席配置が影響しているとは捉えていないことが明らかとなった。
- iv. 生徒が考えるグループ活動の良さについて、【自己充実】カテゴリーからは、グループ活動の良さが自分自身をはじめ、仲間とのつながりが深まり、自分自身も成長していると感じていることが明らかとなった。同じく【授業理解促進】は、仲間がいることで「置いてきぼりにならない」ことを良さに挙げていた。これは「学びの共同体」が目指す「誰も取り残さない」学校が現実のものになっている大切な示唆である。また【意見の共有】カテゴリーより、対話的コミュニケーションに必要な「聴き合う関係」が構築されつつあると見ることができた。いずれのカテゴリーを見ても、生徒は4人グループによる活動を肯定的に捉えているが、グループ活動を上手に行う技術を身に付けること以上に、自分自身の深まりや成長に寄与していることを実感している様子が見られた。またグループ活動をする上での課題と解決策について、【課題】については《関係ない話をする》、《うるさくなってしまう》などが挙げられた。これらは生徒自身で気を付けることができるが、うまく話し合いができていないグループへの支援を検討する必要があることが明らかとなった。これらの課題に対し【解決策】には《相手の意見を聞く、尊重する》、《全員が話し合いに参加する》、《自信をもち相手のことを考えて発言する》が挙げられ、自戒の意味も込めて改めて確認すべき事

項として記述している様子がうかがえた。

以上より、生徒自身は座席配置や男女構成比による影響が大きいとはとらえていない様子が伺えた。この点に関して「学びの共同体」が導入された当時と比べ、男女平等や性への意識が高まっている昨今の状況が反映されている可能性が考えられた。理想の座席理由やグループ活動の良さに男女比についての指摘が僅少だったことから、「誰と一緒に」という4人グループ内の仲間との関係性の影響がより大きいととらえていると読み取れた。しかし確認的因子分析結果を見ると、男女市松模様座席時は第1因子「話し合い活動楽しい」よりも第2因子「授業頑張る」の因子得点平均値が高い傾向にあったこと、同じグループに同性がいると安心できるという傾向も見られたことから、今後も男女市松模様座席の学校生活への好影響を再認識したうえで運用することが望ましい。

4人グループでの活動を基本とし生徒の対話的コミュニケーションを軸にしてきた東大附属の学校文化は、生徒がグループ活動の良さを【自己充実】、そして誰も取り残さない【授業理解促進】にあるとしていることから、学びの共同体ヴィジョンが今なお学習環境や学校生活に根付いていることがわかった。「文化の伝達には文化をつくりだす人間的な活動の過程が必要なのである。文化の伝達は先行する世代から若い世代に向かって一方的に行われるのではなく、若い世代が自分たちの独自の文化の創造を行えるような能力や態度を形成しつつ行わなければならない」（藤岡，1997）と述べられているように、学校で過ごす教員と生徒が日々の諸活動を通して東大附属の学校文化を形成している。私たちは受け継いできた学校文化の本質を継承しつつ、時代の変化を踏まえた新たな学校文化を構築し続ける責務がある。今後は生徒の成長に伴う変化を継続的に観測し、6年間の協働的な学びの成果を明らかにし、新たな価値が付与できるよう努力していきたい。

引用・参考文献

藤岡完治．“教育とは何か”．学ぶこと 教えること．鹿毛雅治，奈須正裕編著．東京，金子書房，1997，p.2-5.

井上浩義．授業へのやる気に及ぼす座席配置の効果；自己決定感の視点から．宮崎学園短期大学紀要，2016，Vol.9，p.19-28.

石井英真．授業づくりの深め方：「よい授業」をデザインするための5つのツボ．京都，ミネルヴァ書房，2020，p.164-168.

小峯裕己，坂口淳，新保幸一，岩下剛，上野佳奈子，中野淳太．学校施設における環境配慮方策に関する調査研究：その1）大規模改修時における環境配慮対策の現状に関するアンケート調査．日本建築学会環境系論文集，2010，Vol.75，No.650，p.381-388.

宮本文人，山口勝巳，油谷浩之．小学校の教室における児童の座席選好と座席位置．日本

- 建築学会計画系論文集, 1994, 464, p.85-94.
- 長野弘和. 教室における児童の座席指向に関する研究. 兵庫教育大学大学院学校教育研究科人間発達教育先行幼年教育コース平成 24 年度修士論文. 2012.
- 西尾幸一郎・木谷秀勝・星野裕之・重枝孝明・坂本真友香・河原咲子. コロナ禍における冬期の教室空気環境に関する実態調査. 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 2022, 第 53 号, p.1-5.
- 小川拓海. “教室を安全で安心な空間へ:”巢“としての教室環境”. THE 教室環境. 石川晋編. 東京, 明治図書, 2014, p.66-69.
- 坂口淳, 小峯裕己, 新保幸一, 岩下剛, 上野佳奈子, 中野淳太. 教室の室内環境の現状と課題に関するアンケート調査: 学校施設における環境配慮方策に関する調査研究その 2. 日本建築学会環境系論文集, 2012. Vol.77, No.671, p.19-26.
- 佐藤学. “「学びの共同体」による学校改革—中等教育のモデル・スクールへ.”学び合いで育つ未来への学力—中高一貫教育のチャレンジ. 東京大学教育学部附属中等教育学校編著. 東京, 明石書店, 2010, p.30-37.
- 佐藤学. “質の高い学びの創造—学びの共同体の挑戦—.”学び合う教室・育ち合う学校. 東京, 小学館, 2015, p.314-315.
- 下鶴幸宏, 中野正博. 座席による学生の勉学意欲の違いの調査研究. バイオメディカル・ファジィ・システム学会誌. 2008, Vol.10, No.2, p.149-158.
- 杉江修治. 協同学習を深める: 主体的, 協同的で生き方につながる学びの実現. 東京, ナカニシヤ出版, 2022, p.161-164.
- 竹部友久, 中川優一, 高橋好斗. コロナ禍における教室の換気と室内環境に関する研究 (第 1 報) 夏季の運用実態と換気量・室内温熱環境の適正化. 空気調和・衛生工学会大会学術講演論文集, 2021, 第 8 巻, 性能検証・実態調査編, p.113-116.
- 田村太一, 林立也, 阿部千聖. 学校環境と学習意欲の関係性に関する研究 (その 1) 教室内やオープンスペース, 校内の生活空間の環境評価と学習意欲の因果関係に関する検討. 日本建築学会環境系論文集, 2023. Vol.88, No.806, p.233-242.
- 柳井悠希, 伊香賀俊治, 川久保俊. 教室環境の質が児童の体調と集中力に与える影響に関する実態調査. 日本建築学会環境系論文集, 2012. Vol.77, No.676, p.533-539.
- 矢野久史. 教室における座席位置と学習意欲, 学業成績との関係. 東海女子大学紀要, 2002, 22, p.109-117.

3D モアレ検査を用いた脊柱検診の実施とその効果

ー思春期特発性側弯症とクラシックバレエとの関連ー

礒谷由希 米原裕美 野口久美子（帝京大学福岡医療技術学部）

和文要旨

本研究は健康診断で 3D モアレ検査を実施することで思春期特発性側弯症の早期受診に影響を与えるのか検証し、同時に思春期特発性側弯症とクラシックバレエの関連性について明らかにすることを目的とする。

3D モアレ検査の結果、医師の視触診による検診と比較し幅広いスクリーニングが可能となった。かつ脊柱の状態が可視化されたことで受診行動を促した可能性がある。思春期特発性側弯症は低 BMI の生徒に多く、クラシックバレエの種目特性が影響を及ぼしている可能性が示唆された。

キーワード：3D モアレ検査 思春期特発性側弯症 クラシックバレエ

1. 背景と目的

学校保健安全法施行規則の一部改正により 2016 年から学校健診における運動器検診が義務化された。脊柱の異常は運動器検診の中の検査項目の一部である。より正確な脊柱検診のために 3D モアレ検査等の機器の導入が推奨されているが、課題が多く全国的な実施には至っていない。日本側弯症学会によると運動器検診で発見される側弯症は、約 8 割が原因不明の「思春期特発性側弯症」であり、その発生頻度は約 2%で、スポーツ習慣や生活習慣などの環境要因や、複数の遺伝的要因が影響していると言われている。軽度では経過観察、中等度では装具治療、高度の場合は手術となり児童生徒・保護者の負担軽減のためには早期発見が求められる。

思春期特発性側弯症（以下、側弯症）はやせ型の女子に多く、クラシックバレエ（以下、バレエ）経験者は未経験者と比較しオッズ比 1.38 倍と報告されている¹⁾。側弯症のカーブタイプは大きく分けて胸椎と腰椎の 2 種類あり、バレエは腰椎のカーブを進行させる可能性がある²⁾と示唆されている。バレエは高難度の技を美しく表現するために、脊柱の生理的湾曲をできるだけ小さくする特有の姿勢を保つことが求められる。一方バレエは、やせ型であることが好まれており、やせ型（低 BMI）の女子の実施人口が高いことで側弯症の発症が多くみられることも考えられ、側弯症がバレエの種目特性に起因するものか判断しがたい状況がある。

本研究では、3D バックスキャナー®を導入し 3D モアレ検査を実施することで側弯症の早

期受診に影響を与えるのかを検証し、同時に側弯症とバレエの関連性を明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

1) 調査期間

2023 年 3 月～4 月

2) 調査対象者

運動器について保健調査票の回収：2023 年度 1 年生（中学 1 年生）～6 年生（高校 3 年生）までの生徒 714 名

3D モアレによる脊柱検診：2023 年度の 2 年生 120 名

医師の視触診による脊柱検診：2023 年度の 1 年生、3 年生～6 年生 594 名

3) 調査方法

運動器についての保健調査票：運動器についての保健調査票は公益財団法人 運動器の健康・日本協会⁶⁾が公開しているもの（図 1）にバレエ経験の有無と現在のバレエ練習頻度の項目を加えた。

脊柱検診：3D バックスキャナー[®]とモアレ画像の読影ソフトはサナメディ株式会社（旧日本医療機器開発機構）より借用し、東京都予防医学協会より撮影方法と読影について研修を受け、養護教諭 2 名が撮影を実施した。検査開始は 2023 年 3 月であり、3D モアレによる脊柱検診の対象者は 2 年生としているが、実際に検査したときは 1 年生であった。撮影後の読影に時間がかかるため、結果の通知は 2023 年の健康診断結果に同封した。学校医による検診については、4 月の健康診断で「運動器についての保健調査票」をもとに学校医による視触診で行われた。

結果の配付：健康診断のすべての項目の検査が終わった後に全学年同時期に健康診断結果と、対象者には受診勧告書をまとめて配付した。2 年生の脊柱検診における受診対象者には 3D モアレ画像を添付した。

4) 分析方法

IBM SPSS Statistics Version29 を用いて単純集計、t 検定、 χ^2 検定を行った。

図 1 運動器についての保健調査票

3. 倫理的配慮

本校入学時に、本校の研究活動一般への協力について同意書を取得している。脊柱検診を実施するにあたっては生徒や保護者向けに検査内容や手順等を記した保健便り（図2）を発行した。3D バックスキャナー[®]はLED 光を用いるものであり身体に何ら影響を与えるものではない。検査について不安があれば養護教諭に相談できるように相談窓口を記した。検査は上半身裸の状態になるため検査室には一人ずつ入室させプライバシーが守られるよう体操着を着用し背面のみが見える状態で実施した。

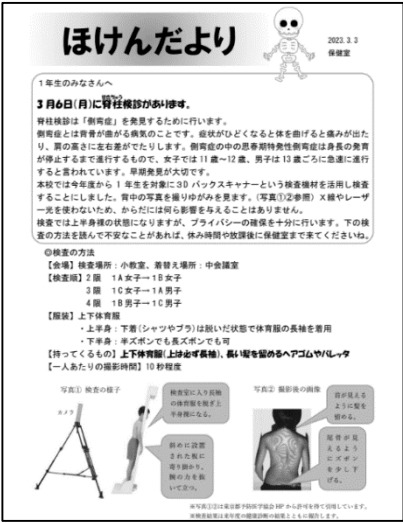


図2 保健便り

4. 結果

1) 運動器についての保健調査票と脊柱検診の結果

対象者 714 名中、「側弯症・側弯症の疑い」と診断された生徒は 79 名（11.1％）で、バレエ経験者は 91 名（12.7％）であった（表 1）。そのうち現在もバレエを続けている生徒 25 名（3.5％）であった。

表 1 学年別の「側弯症・側弯症の疑い」とバレエ経験者の人数

n=714

学年	側弯症・ 側弯症の疑い 人数（％）	バレエ経験人数（％）
1 年生	2(1.7%)	10(8.3%)
2 年生	28(23.3%)	20(16.7%)
3 年生	13(10.8%)	12(10.0%)
4 年生	16(13.6%)	16(13.6%)
5 年生	7(6.0%)	12(10.3%)
6 年生	13(10.8%)	21(17.5%)
合計	79(11.1%)	91(12.7%)

2) 3D モアレ検査の効果

3D モアレ検査を行った 2 年生と医師の視触診を行ったその他の学年では「側弯症または側弯症の疑い」と診断された生徒が 23.3％であり（表 2）、 χ^2 検定の結果、 $\chi^2=22.07$ 、 $df=1$ 、 $p<.001$ となり、2 年生では他学年と比較し有意に「側弯症・側弯症の疑い」と診断された生徒が多く、幅広いスクリーニングが可能となったといえる。

3Dモアレ検査を行った2年生で受診の対象者28名中、2024年2月現在で20名（71.4％）が受診を行い、受診者の内14名（70.0％）が側弯症の診断を受け6名（30.0％）は異常な

しとなった。

医師の視触診により今年度新たに受診対象となったのは7名（1年生2名、3年生1名、4年生1名、5年生1名、6年生2名）であり、2024年2月現在7名中2名が受診し、2名とも側弯症の診断を受けた。

表2 検査方法別「側弯症・側弯症の疑い」の有無の人数

	2年生 (3D モアレ検査)	その他の学年 (医師の視触診)	合計
側弯症・側弯症の疑い	28 (23.3%)	51 (8.6%)	79 (11.1%)
異常なし	92 (76.6%)	543 (91.4%)	635 (88.9%)
合計	120	594	714

$\chi^2=22.07$ 、 $df=1$ 、 $p<.001$

3) 側弯症とバレエとの関連

「側弯症・側弯症の疑い」の有無と BMI の平均値の差の検定の結果、「側弯症・側弯症の疑い」群は「異常なし」群と比較して有意に BMI が低い値となり、「バレエ経験」の有無と BMI の平均値の差の検定の結果、両群に有意な差は見られなかった（表3）。

表3 「側弯症・側弯症の疑い」の有無と BMI の平均値の差の検定

	BMI の平均値	t 値・p 値
側弯症・側弯症の疑い	18.47	t =2.94
異常なし	19.25	p <.01
バレエ経験 有	19.03	t =0.98
バレエ経験 無	19.18	p =.322

「側弯症・側弯症の疑い」の有無と「バレエ経験」の有無について χ^2 検定を行った結果、 $\chi^2=4.50$ 、 $df=1$ 、 $p<.05$ となり、側弯症とバレエ経験の関連は統計的に有意であることが明らかとなった（表4）。

表4 「バレエ経験」の有無と「側弯症・側弯症の疑い」の有無の人数

	バレエ経験 有	バレエ経験 無	合計
側弯症・側弯症の疑い	16 (17.6%)	63 (10.1%)	79 (11.1%)
異常なし	75 (82.4%)	560 (89.6%)	635 (88.9%)
合計	91	623	714

$\chi^2=4.50$ $df=1$ $p<.05$

5. 考察

研究校では今回初めて 3D モアレ検査の実施に至った。これまでは全学年で学校医による視触診を行っていたが、学校医からの勧めもあり導入に踏み切った。本来であれば、専門の検査機関に検査から読影まで依頼するべきであるが導入年度は予算の都合上、養護教諭が 3D バックスキャナー^{*}を借用し、撮影から読影まで行うこととなった。3D モアレ検査を行った 2 年生では、他の学年と比較して側弯症・側弯症の疑いの生徒の割合がかなり高いものとなった。渡辺ら³⁾の 3D バックスキャナー^{*}を用いた先行研究においても、中学 2 年生女子では約 2 割が経過観察や要二次検査となっており、本調査結果と近似した値となったことから本検査の信頼度は高いと考えられる。本来、二次検査までは専門の検査機関で行うが、二次検査ではレントゲン撮影が必要となり養護教諭が学校で行うことは不可能であるため、モアレ検査で要二次検査の対象者となった全ての生徒を要受診者とした。2 年生では受診勧告にモアレ画像を添付したことで側弯症の状況が可視化され、受診行動が促進された傾向がみられたが、その他の学年の受診対象者数が少ないことから比較ができなかった。

本研究でも先行研究¹⁾と同様に側弯症は、〔低 BMI 者〕〔バレエ経験者〕に多いことが示された。一方、バレエ経験の有無と BMI の平均値には有意差が見られなかったことから、バレエの種目特性が側弯症に影響を与えている可能性が示唆された。しかし今回の調査ではやむを得ず集計時期の関係で、健康診断では「側弯症の疑い」と診断されていても医療機関を受診した結果「異常なし」である生徒が側弯症として若干名含まれているため、今後受診後のデータを用いて再度分析する必要がある。

本研究の限界として側弯症の対象者が少なく、数値として証明するには不十分であることや、バレエ以外のスポーツ歴についても同じような傾向がみられるのかについて言及できなかったことがあげられる。今後は運動器についての保健調査票に運動歴全般についての項目を追加し、バレエ以外の運動歴との関連性について検証を進め知見を積み上げることが肝要である。またバレエの指導者へのインタビュー調査を行うことで、バレエのどのような競技特性が側弯症に影響を与えているのか検討することが可能となるだろう。

6. 結論

脊柱検診に 3D モアレ検査を行うことで幅広いスクリーニングが可能となり、かつ脊柱の状態が可視化されたことで受診行動を促した可能性がある。しかし、3D モアレ検査を行った学年と医師による視触診を行った学年の受診対象者数に大きく差があるため検証には至らなかった。側弯症は低 BMI の生徒に多く、バレエの種目特性が影響を及ぼしている可能性が示唆された。

7. 謝辞

本研究を行うにあたり、3D バックスキャナー®とモアレ画像の読影ソフトを無償で借用させてくださったサナメディ株式会社（旧日本医療機器開発機構）様、撮影方法と読影法をご教授くださった東京都予防医学協会の皆様には心より御礼申し上げます。

〈参考文献〉

- 1) 渡辺航太、道川武紘、米澤郁穂、他：Physical activities and lifestyle factors related to adolescent idiopathic scoliosis、The Journal of Bone & Joint Surgery、Vol. 99 (4)、284-294、2017
- 2) 磯貝宜広、藤田順之、八木 満、小谷俊明、佐久間 毅、赤澤 努、中村雅也、松本守雄、渡辺航太：思春期特発性側弯症患者のカーブタイプと 生活環境との関連、Journal of Spine Research Vol. 9 No. 11、1583-1587、2018
- 3) 渡辺航太、阿部勝己、神宮字広明、他：3D バックスキャナーも用いたモアレ画像撮影機器による側弯症検診の有効性の検討、整形・災害外科、Vol. 65 No. 11、1439-1446、2022
- 4) 吉川一郎：学校運動器検診の目的と実際、臨床整形外科、Vol. 57 No. 5、538-546、2022
- 5) 末吉のり子、太田玉紀、村山敏夫：クラシックバレエの引き上げ姿勢時における脊柱アライメント評価、理学療法科学、30 (6)、913-917、2015
- 6) 公益財団法人運動器の健康・日本協会：運動器（脊柱・胸郭、四肢、骨・関節）についての保健調査票、2020
- 7) 伊藤田慶、林田光正、播広谷勝三、川口謙一、岡田誠司、松下昌史、幸博和、飯田圭一郎、中島 康晴：思春期特発性側弯症患者の発見理由は運動器検診開始後に変化したか、整形外科と災害外科、68 (4)、795-798、2019

2023 年双生児研究委員会活動報告

双生児研究委員会

関塚 洋子・大井 和彦・南澤 武蔵

礒谷 由希・日比 健人

1. 本年（2023 年度）の活動内容および担当

（1）活動内容

・双生児特別検査の実施および結果の送付

今年度は 78 回生 11 組と前年度欠席した 76 回生 1 組の身体計測と保護者の医学面接を生徒・保護者および関係の大学の先生方の協力で実施し、その卵性診断の結果については事務室より送付を行った。

・学校ホームページの問い合わせで届いた双生児に関する質問について回答

今年度は、学校ホームページを経由した問い合わせが 3 件あり、回答した。2 件は、同一の小学生からの質問で、夏休みの自由研究で双生児について取り組んでおり、それに関連しての質問であった。もう 1 件は、双生児の母親から、卵性についての質問であった。

・双生児研究委員会としての研究活動

昨年に引き続き、「双生児が学校環境に与える影響について」の研究を進めた。

・校内研究会の実施（2023 年 8 月 31 日）

本校の双生児研究の意義の共有。学術講演会の発表の紹介。

双生児枠で入学した生徒の学力について。

・五因子性格検査の実施（1・4 年生）

・双生児研究関係の学会への参加

（2）担当（2023 年度）

委員長：関塚

総括・渉外：関塚

データ管理プロジェクト：関塚・南澤

学会関係：大井・日比

性格検査：礒谷・関塚

双生児特別検査：関塚・大井

研究協力依頼：南澤・関塚

出版・広報関係：大井・日比

Web ページ：礒谷

（3）委員会実施日（2023 年 4～12 月・2024 年 1 月）

4/4（火）／5/16（火）／6/6（火）／6/20（火）／7/11（火）／8/29（火）／9/5（火）
9/27（水）／10/18（水）／11/1（水）／11/21（火）／12/13（水）／1/9（火）／1/18（木）

・その他の委員会活動

2023/9/30（土） 双生児特別検査の実施

12 月上旬 双生児特別検査結果の送付（事務室より）

2. 双生児特別検査

2023 年度の双生児特別検査は、今年度の検査対象の 78 回生および昨年度身体計測や医学面接（保護者）の実施を見送った 76 回生の生徒とした。

(1) 双生児特別検査実施委員会および特別検査の事前打ち合わせ

日時 2023年5月31日(水) 17:00～(Zoomにて)

[実施委員会委員・協力委員]

委員長：東京大学教育学部附属中等教育学校 校長 山本義春

委員：東京大学大学院教育学研究科 教授 佐々木司

委員：東京大学大学院医学系研究科 国際保健学専攻国際生物医科学講座
教授 藤本明洋

委員：金沢大学 古代文明・文化資源学研究所 客員教授 藤田尚

委員(連絡調整担当)：東京大学教育学部附属中等教育学校 副校長 細矢和博

委員(双生児研究委員長)：東京大学教育学部附属中等教育学校 教諭 関塚洋子

オブザーバー：東京大学教育学部附属中等教育学校 副校長 西脇佳子

オブザーバー：東京大学教育学部附属中等教育学校 教諭 南澤武蔵

A. 議題

(a) 実施方法について

①DNA採取方法

- ・今年度も株式会社 OMGEN 社に外注する。生徒のみで実施。

②身体計測について

- ・今年度は昨年通りで実施。
- ・頭蓋の計測については、専門的な知識・スキルが必要であり、藤田先生が担当。
女子生徒の身長・体重・座高・胸囲の計測については、附属の養護教諭が担う。

③保護者医学面接について

- ・例年通りの形式で実施する。

(b) 特別検査実施日程について

- ・9月30日(土)を実施候補日とする。

(2) 双生児特別検査

【日時】2023年9月30日(土) 14:15 受付開始 14:30 全体会 (準備開始 10:30)

【場所】総合教育棟 1～3 階：実実1教室(生徒・保護者控室)、OA2 教室(保護者控室)

大会議室(生徒控室および検査会場4：写真撮影)

小教室(検査会場1：卵性診断)、中会議室(検査会場2：
身体計測)、実実4 教室(検査会場3：医学面接)

【役割分担】(大学の先生方および双生児研究委員会)

	生徒控室・ 検査会場4 (大会議室)	保護者控室 (OA2)	検査会場1 ：卵性診断 (小教室)	検査会場2 ：身体計測 (中会議室)	検査会場3 ：医学面接 (実実4)	備考
10:30	簡単な打ち合わせ後、物品等の準備開始					教員・事務員 集合
	ホワイト ボードの			計測機器の 搬入・不要な		

	搬入			机椅子の搬出 [全員]		
	・掲示 ・名簿一覧 ・写真撮影 スペース 設置 関塚	・掲示 大井	・掲示 南澤	・掲示 ・検査のレイアウト ・計測機器 の設置 藤田先生 礒谷	・掲示 ・面接のレイアウト	
14:00	先生方のお迎え・誘導 細矢・関塚					
14:15	受付開始 大井 南澤					母子手帳のコピー・返却を開始
	受付順に、番号札を渡す。番号の順に母子手帳もコピーするとスムーズ。					日比 麻生 浅川
14:30	開始式 ※先生方の紹介・本日の流れ					
	誘導開始 関塚	誘導開始 大井	南澤	検査開始 藤田先生 礒谷	検査開始 佐々木先生	
17:00	番号札に誘導する。 終了した家族から解散。母子手帳の返却を忘れない。					検査終了予定

※準備物

- ・名簿（受付 2、卵性診断 1、身体計測 2）
- ・検査項目チェックシート（78 回生用 22、76 回生用 2）
- ・計測機器（2 セット：身体計測）
- ・メジャー（2 個：身体計測）
- ・スクリーン（2 枚：身体計測）
- ・カメラおよび撮影用ボード（各 1 セット：写真撮影）
- ・OMGEN 社の検体採取キット（12 セット：卵性診断）
- ・掲示物（各会場）
- ・立て看板（総合教育棟前 1、総合教育棟玄関 1）
- ・セロハンテープ（4 個）
- ・調査票の回収箱
- ・湯茶（2 本：ペットボトルお茶）

【当日の日程】

- 10:30 教員・事務職員集合
使用教室の会場 ※大学の先生の控室として応接室
準備開始
- 14:00 佐々木先生・藤田先生方とご挨拶〔細矢・関塚〕
※藤田先生会場入り、レイアウト確認
全体会会場に誘導
- 14:15 生徒、保護者の受付開始
- 14:30 全体会
- 17:00 検査終了
- 17:15 特別検査 事後会議（30 分ほど）
〔佐々木先生・藤田先生・細矢・双生児研究委員会〕

3. 主要五因子性格検査の実施

主要五因子性格検査は、1 年生と 4 年生の全生徒を対象に毎年実施している。本検査は、70 の質問からなり、マークシート方式による回答を 30 分以内で行う。以下、各学年の参加人数と実施日を記す。

- (1) 実施学年：1 年生（計 120 名）、4 年生（計 117 名）
前期課程 1 年生（78 回生）A 組 40 名 B 組 40 名 C 組 40 名
後期課程 4 年生（75 回生）A 組 37 名 B 組 38 名（留学 1 名・休学 1 名は未受験）C 組 39 名（留学 1 名は未受験）
- (2) 実施日：9 月中に 1・4 年生ともに LHR 等の時間にて実施（10 月上旬発送）

4. 学会、研究会等の参加

日本双生児研究学会主催 第 37 回学術講演会
日 時：2023 年 2 月 4 日（土）
場 所：就実大学
発表者：南澤 武蔵
演 題：双生児が学校に与える影響について

【要 旨】

I 目的

東京大学教育学部附属中等教育学校（以下、「本校」）の教員は、日々生徒と接する中で青年期の双生児への理解を深めている。その一部は本校が編集した『ふたと教育双生児研究から見える個性』（東京大学出版、2013 年）の中でも紹介し、双生児の存在が学校環境を形成する「ファクター」であることを指摘している。そこで、本研究では学校環境の「ファクター」としての双生児の姿をより明確なものとするため、教員の認識から双生児が学校環境に与える影響について検討する。

II 方法

学校環境への双生児の影響を検証するため、第三者的視点に対する質的調査を実施した。本校着任後 3 年程度までの比較的在籍年数の少ない教員を対象とし、自由に意見交換をする座談会形式での聞き取りを計画した。2020 年度は参加者 5 名で行い、本校双生

児研究委員会のメンバーが話題提供と進行のために加わった。座談会での話題は大きく分けて、双生児間の関係性、双生児と教員の関係性、双生児と学校環境との関係性であった。2022年度は8名での実施予定（本稿提出後）であり、計2回分の教員の発話記録をデータとし、その発言内容を分析する。

Ⅲ 結果と予察

2020年度の座談会では双生児を見分けなくてはならないという強い意識が教員にあることが明確となった。双生児の生徒たちは多様であるため、間違えられることに対して拒絶反応を強く抱く生徒と抱かない生徒がいる。「個」としての違いを認識していても実際には見分けられない、見間違える事例が報告されたが、教員としては極力間違いを回避すべく「違う点」に注力する姿勢が発言の中に表れていた。これは『ふたごと教育』でも指摘がある「個」をみる経験と勘の蓄積に、着任した教員が自然に取り組む環境が本校にあることを示した。また、双生児の生徒がいることで「姓」ではなく「名」で呼ぶことを自然にできるという発言があった。「名」で呼ぶことが憚れる学校環境も存在することに対し、本校では双生児がいる影響によって「名」で呼ばれることが自然に存在し、それが双生児ではない生徒が「名」で呼ばれても違和感を生まない環境につながることを示された。

以上の点は、2022年度の座談会の結果においても追認されるのではないかと考える。発表においては2022年度の結果も加味して考察していく。

2023 年度第 2 回ブリスベンスタディーツアーの成果と課題

丸山 智彰 菅原 麻衣

和文要旨

2 回目となるブリスベンスタディーツアーに関して、引率教員・生徒・保護者の 3 者から成果と課題を整理した。引率教員としては、英語でのコミュニケーションや異文化・自国の文化への理解が深まったと感じた。課題としては、写真付きの生徒名簿の持参、生徒や保護者へ EQI が設定している禁止行為の説明をしていくことである。生徒がスタディーツアーに参加した理由は、英語力の向上が最も多く、次に海外の文化やホームステイの経験をしたかったからであった。またスタディーツアーの満足度は 42 名中 31 名が満足（10 段階中 10）であり、ほとんどの生徒にとっては満足いく内容であった。生徒が現地で困ったことは、授業や英語が聞き取れないなど、言語活動での困りごとが最も多かった。保護者が子どもにスタディーツアーに参加させた理由は、視野を広げるためが最も多く、次に本人の意思が多かった。帰国後の子どもの変化については、自信・自立に繋がったとの回答が最も多かった。来年度の参加者へ伝えておくポイントは何かと聞いたところ、持ち物（特に服装）やお金についてが最も多かった。

キーワード：オーストラリア ブリスベン スタディーツアー 短期留学

はじめに

本校では 2022 年度からブリスベンスタディーツアーがはじまり、今回で 2 回目となった。引率教員・生徒・保護者の 3 者からブリスベンスタディーツアーの成果と課題を整理したい。

第一章 2023 年度における第 2 回ブリスベンスタディーツアーの詳細

実施時期：令和 4 年 8 月 16 日（水）～8 月 26 日（土）

生徒：5 年生 3 名，4 年生 39 名，計 42 名

引率教員：2 名

費用：399,000 円

訪問校：Holland Park State High School（昨年に引き続き）

Cavendish Road State High School（初）

第一節 オーストラリアの教育と訪問校の特徴と所感

（1）オーストラリアの教育について

1 年を 4 学期として授業を行っており、20 名以下の少人数授業を行っている。教員は 1 人 1 教室を持っており、生徒が各教科担当の教室に移動して授業を受けている。学校教育課程、義務教育年限、中等教育開始学年など、基本的に教育に関してすべて、州に裁量が与えられているようである。義務教育は、5/6 歳から 15 歳までの 10～11 年間で、初等教育は 6～11 歳まで、中等教育は 12～17 歳までの 6 年間である。15 歳までを前期中等教育（日本の中学校）、それ以降を後期中等教育（日本の高等学校）となっている。

(2) Holland Park State High School

1971年に設立された歴史ある学校で、ブリスベン中心部から南東にバスで15分の場所にある。全校生徒数は700名程度で、本校と同じ規模の学校である。中心部近くにありながら、グラウンドをはじめ体育施設も広く、ゆったりと過ごすことができる。特徴的な科目として、STEAM教育、音楽集中コース、さらに高水準バレーボールプログラムなどがある。少人数制授業により、先生との距離も近く教育サポートを受けることができる。2020年から英語と日本語で行われる授業が始まり、日本に対する親しみを持っている。

1) 参加した授業や課外活動の内容例

授業は一日70分×4時間あり、その内の1～2時間をEnglish Lessonに参加、1時間程度を本校のために用意してくれた特別レッスン(Leadership Program, Drama, Musicなど)、あとの1～2時間をバディーと一緒に現地の通常授業を受ける。English Lesson(ホームステイ先や学校で活用できる表現や、オーストラリアの生活を英語で学ぶ)。Leadership Program(課題達成のために必要なリーダーシップについて実践を通して学ぶ)。Cooking(オーストラリアの伝統的なお菓子パブロバを作る)。日本語クラスに参加し、本校生徒が日本文化の紹介をした。

2) 引率をしての所感

①学校およびホームステイで温かく受け入れて頂いた

全校生徒が参加する集会で、本校の生徒の紹介・挨拶が行われ、学校全体で受け入れてもらっている印象を持った。また、バディーも暖かく本校の生徒に話しかけてくれ、学校に到着してから帰りにホストファミリーに預けるまで学校のケアがあった。ホームステイコーディネーターとホストファミリーは密に連携を取り、コロナ陽性者が出た際も非常によくコミュニケーションをとってサポートしてくれた。

②英語でコミュニケーションを取ることにハードルが下がっていくのを感じた

初日は現地の先生の説明がある度に、本校教員のほうをみて和訳してもらうのを求める姿があったが、日が経つにつれて、自分たちで理解できるようになっていった。分からないことがあっても、自分たちで質問したり、分からないところだけを確認したりしながら進めることができるようになった。

③異文化・自国の文化への理解が深まった

日本とは違う考え方や文化に触れ、多様性について考えることができた。最終日にはJapanese Festivalが開催され、現地の生徒が屋台を開いたりする中で、本校の生徒は日本の踊りを紹介した。現地の日本語クラスに参加し、日本のことを紹介する機会もあり、英語で自国文化のことを伝えることによって、改めて理解が深まった。

(3) Cavendish Road State High School

1952年に設立された歴史ある学校である。ブリスベンシティから南東へ車で20分程、近くに大きな丘や公園があり住宅街に囲まれている。科学や数学に加えスポーツ学や芸術面などさまざまな科目を選択でき、科目ごとの施設がある。

1) 参加した授業や課外活動の内容

基本はバディーと同じ授業を受ける、英会話の授業(本校生徒のみ)や課外活動を行った。オーストラリアの動植物(蛇やカメレオンなどを実際に触れる)。English Lesson(ホームステイ先や学校で活用できる表現や、オーストラリアの生活を英語で学ぶ)。Indiana Game(氷鬼のようなゲームとネットボール)。日本語クラスに参加し、日本文化の紹介と交流を行った(計4回)。

2) 引率をしての所感

①大きな学校と留学生対応

学生数約2000名であり敷地も広く大きな学校である。長期の留学生は30名程度おり、留学生コーディネーターとホームステイコーディネーターは各1名であり、多忙な印象であった。引率教員は、留学生専用の交流の施設(プレハブ小屋)があり、そこで過ごすこ

とが多かった。

授業については課題が多く、多くの生徒は主体的に ICT 機器やワークブックを使用し課題をこなしていた。興味ある科目を見学したいとの希望にも対応していただき、家庭科の授業や日本語の授業を見学することもできた。さらに、体調不良者が計 3 名でたが、容易に保健室を利用することもできた。これらのことから比較的寛容であったと考える。

②ホームステイ先での学び

一つのホームステイ先に、1 名あるいは 2～3 名の受け入れであった。また、週末は、いつものホストファミリーとは異なるホームステイ先で過ごすなど、様々な機会があった。その中で、不安もあり、複数の生徒を受け入れたホームステイ先では生徒同士が頼りにし支え合ったり、衝突があったりと、毎日引率教員に報告があった。英語という言葉という問題ではなく、ノンバーバルなコミュニケーションの楽しさや難しさを改めて理解する機会となったのではないかと感じる。

また、ホームステイコーディネーターからは、ホストファミリーの週末の過ごし方についてのクレームがなかったと驚いていた。他の学校の受け入れ生徒とホームステイ先とで、何らかのトラブルがありクレームとして連絡があるようだ。

（４）コロナ対応について

8 月 22 日に 2 名、8 月 25 日に 1 名コロナ陽性になった。オーストラリアではコロナはもう季節性の風邪と同じような扱いで、隔離などはせず、症状が落ち着き、再検査で陰性が確認され次第登校して良い、という対応であった。そのため 8 月 22 日に陽性が確認された生徒は 8 月 25 日には学校に復帰することができた。その内の 1 名と同じホームステイ先だった生徒 1 名がその後 8 月 25 日に陽性になった。8 月 26 日の帰国直前だったが、水際対策も既に終了しているので、他生徒と共に帰国することができた。

（５）課題や検討事項

今年度は 2 校とも近い学校（約 3km 程度の距離）で、教員 2 名も同じホテルに滞在したため、とてもスムーズに連携が取ることができた。昨年も訪問した Holland Park 校からは、昨年度の本校の担当教員から変わったことで引継ぎが上手くできていなかったため、2～3 年間は担当者が変わらないよう強く要請があった。

1) 引率について

英語科 1 名＋他教科からという形で引率をした。現地ではそれぞれの学校で日本語を話す現地コーディネーターが付いたため、スムーズに実施することができた。1 日のプログラムやホームステイ先の変更など、直前に対応しなくてはいけないことが多くあったので、臨機応変に落ち着いて対応できることが必須である。

2) 写真付きの生徒名簿について

現地コーディネーターから写真付きの生徒名簿がほしいとのことであった。引率教員が他の対応をし、手が離せないときやホストとの対応などで必要があるためである。

3) ホストファミリーとの禁止行為

海やプールでの水泳、トランポリンは EQI (Education Queensland International) から禁止とのことであったが、ホストはさせていたようだ。こちらも禁止事項ということ把握していなかった。さらに、本校の生徒以外の日本人は同じホストになれないが、一家庭だけ、本校の生徒以外に日本人生徒とホームステイになっていたようだ。ホームステイコーディネーターからホストファミリーへ指導をもらった。ホスト側、そして生徒・学校側も禁止事項を理解していく必要がある。

第二章 ブリスベンスタディーツアー参加の動機と学習成果

ブリスベンスタディーツアー後に、参加した生徒とその保護者にアンケートをとった。それぞれの結果と考察を以下に示す。

第一節 調査の方法

対象者：ブリスベンスタディーツアー参加者 42 名中 41 名

時期：ブリスベンスタディーツアー終了後 令和4年8月26日～9月5日

方法：Google Form

第二節 結果と考察

Q1 海外の経験について

20 名がはじめての海外であった。その他 21 名が1度以上海外へ行ったことがあるとの回答であった。約半数が今回のブリスベンスタディーツアーが初海外となった。

Q2 ブリスベンスタディーツアーに参加した理由

(筆者らが自由記述をカテゴリーに分類)

英語力の向上が 20 名、海外の文化・生活・学校・ホームステイなどを経験したいが 12 名、海外（留学）に行ってみたかった、良い機会だと思った 11 名、視野を広げる、色々な経験をしたいが 3 名、その他に、将来の仕事につながる経験 1 名、昨年行った先輩に勧められたが 1 名、オーストラリアに行ってみたいが 1 名であった。

Q3 積極的に現地の人とお話できましたか。

(10 段階 1 が話せなかった、10 が話せた)

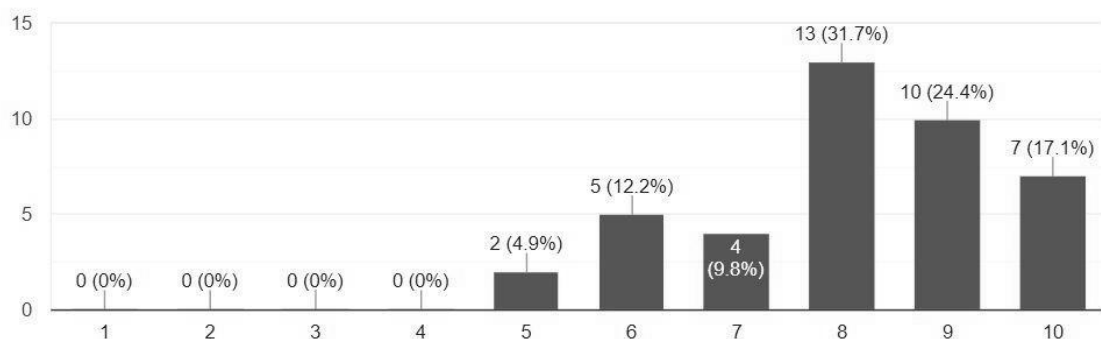


図1 積極的に現地の人とお話できましたか。の回答

10 が 7 名、9 が 10 名、8 が 13 名、7 が 4 名、6 が 5 名、5 が 2 名であった（図1）。多くの生徒は積極的に現地の人と話したことが分かる。

Q4 ブリスベンスタディーツアーはどうでしたか。10段階 1が不満足，10が満足。

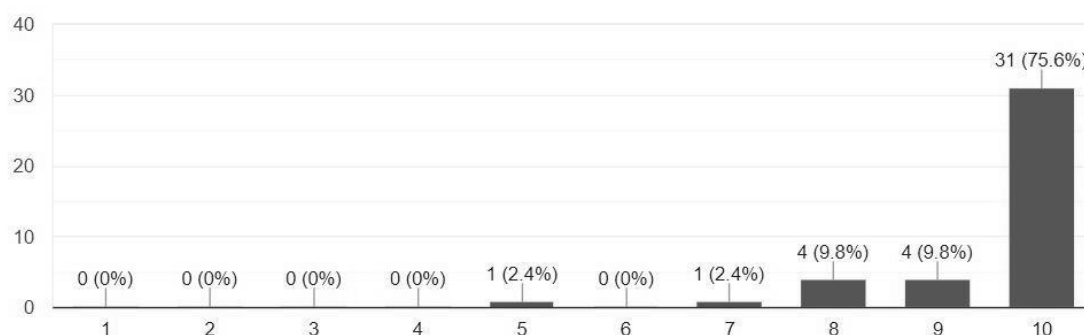


図2 ブリスベンスタディーツアーはどうでしたか。の質問の回答
10 が 31 名，9 が 4 名，8 が 4 名，7 が 1 名，5 が 1 名であった（図2）。75%以上が10の回答ということから，本ブリスベンツアーは満足度が高かったと言える。

Q5 英語力は向上しましたか。

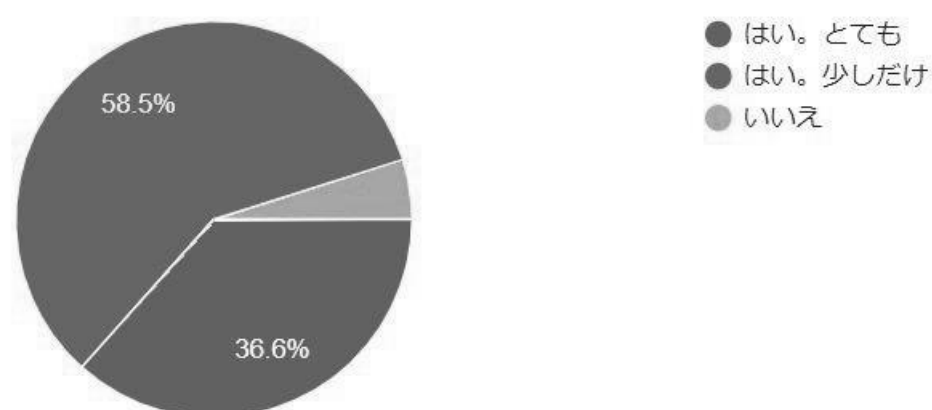


図3 英語力は向上しましたか。の回答

「はい。とても」が 15 名，「はい。少しだけ」が 24 名，「いいえ」が 2 名であった（図3）。向上したと回答した生徒は，39 名であり，ほとんどの生徒にとっては英語力の向上につながったと言える。

Q6 現地の学校で楽しかったことは？

（自由記述から筆者らがカテゴリーに分けて重複カウントした）

バディーとの交流が 23 名，お昼休みや休み時間が 17 名，授業が 7 名，学校行事が 5 名，自然や動物に触れあうが 2 名，その他に英語力の向上が 1 名，全部が 1 名であった。半数以上がバディーとの交流が楽しかったとの回答であった。お昼休みや休み時間もバディーと過ごすことが多いと考えると，バディーとの交流がいかに重要であったかが分かる。

Q7 現地の学校で困ったこと

（自由記述から筆者らがカテゴリーに分けて重複カウントした）

授業（難しい、他の生徒が作業していてやることがないなど）が 8 名、英語が聞き取れない 6 名、トイレや教室の場所が 6 名、バディーがいない・会えない時が 4 名、英語が伝えられない・通じないが 4 名、その他に寒さが 1 名、物をなくしたが 1 名、バディーが日本語を喋れるが 1 名であった。授業が難しい、英語が聞き取れない、英語で伝えられない・通じないなど、言語活動での困りごとが最も多かった。また、バディーが日本語を喋れるというのは、現地生徒の保護者が日本人で英語以外にも日本語を話すことができ、バディーが日本語で話がしたいために、英語を使わずに日本語でのコミュニケーションをとっていた。その生徒から日本語で話しをしてくるとの訴えがあり、引率教員が留学生コーディネーターに報告し、その現地生徒に注意をし、改善を図った。

Q8 休み時間はどんなことをして過ごしましたか？

バディーや友達とお話が 29 名、ご飯・お菓子を食べるが 14 名、バスケットボールをするが 5 名、ゲームをするが 3 名、鬼ごっこをするが 2 名であった、その他にマンガを読むが 1 名 サッカーをするが 1 名であった。半数以上がバディーや友達と過ごすことが多い。とりわけ男子生徒については、現地生徒を交えたり、本校の生徒同士であったり、バスケットボールやサッカーなどをしていた。また、ここでのゲームとはトランプなどのことである。

Q9 ホストファミリーの家で楽しかったこと

ゲームが 12 名、おしゃべりが 11 名、お出かけ・観光が 9 名、TV・映画・スポーツ観戦が 5 名、ハイキング・散歩・運動が 5 名、ホストファミリーの子供、兄弟と遊ぶが 5 名、ペットと遊ぶが 4 名、その他に、文化の違いが分かったが 1 名、折り紙でコミュニケーションがとれたが 1 名、すべてが 1 名であった。ここでのゲームは、モノポリーやトランプなどのゲーム、TV ゲームなどを含んでいる。ホームステイ先で子どもがいる家庭については、その子どもたちと一緒に遊んでいたようだ。この結果から、家での活動や、外での活動両方が楽しかったことが分かる。

以上の結果から多くの生徒にとっては、今回のブリスベンスタディーツアーについては満足している。また、バディーやホストファミリーと過ごすことの楽しさを通して、英語の学習へと繋がったことが分かる。

第三節 調査の方法（保護者）

対象者：ブリスベンスタディーツアー参加者の保護者 42 名中 22 名

（双子での参加の保護者は重複カウント）

時期：ブリスベンスタディーツアー終了後 令和 4 年 8 月 31 日～9 月 4 日

方法：Google Form

第四節 結果と考察

Q1 保護者としてブリスベンスタディーツアーに参加させようと思った動機

（自由記述から筆者らがカテゴリーに分けて重複カウントした）

視野を広げるために 7 名、本人の意思が 6 名、異文化経験のために 5 名、ホームステイの経験のために 4 名、英語力向上のために 4 名、仲の良い友達と先生だったから 2 名、初海外のため 2 名、英語克服のために 1 名であった。言語の習得よりは、ホームステイや異文化の経験を通して、視野を広げるために参加させたいと思ったことが最も多かった。

Q2 帰国後のお子様の変化について

(自由記述から筆者らがカテゴリーに分けて重複カウントした)

自信・自立に繋がったが8名、英語により関心をもったが6名、今のところ変化は見られないが4名、海外・英語を身近に感じるようになったが3名、リスニング力向上が3名、日本の良いところを改めて実感したが1名であった。最も多かったことが、自信・自立に繋がったとのことであった。これは2週間親元を離れ、異なる環境、異文化や異言語の中でも、日々の問題を解決していったことからだと考える。また、今のところ変化は見られないということも4名あることから、すぐに変化は見られないケースもあり、今後の変化に期待したい。

Q3 来年度行く保護者に伝えておきたいポイント

(自由記述から筆者らがカテゴリーに分けて重複カウントした)

持ち物について6名、はやめに準備することが4名、お金について4名、心配しすぎないで大丈夫が3名、飛行機の時間が2名、体調管理が2名、本人の意思の尊重が1名、事前の提出紹介文はしっかり書いておくこと1名であった。持ち物については、服についての回答が多く、季節は夏だが朝晩は冷えるのでその対策の服を用意すべき、勉強道具について、折り紙など一緒に現地の子とコミュニケーションかできるものとのことであった。はやめに準備することについては、パスポート、デビットカード、SIMカードなどすぐに発行できないもの、についてであった。お金については、デビットカードを発行したもののオーストラリアの店舗では対応していないブランドであったこと、思ったよりお金を使わなかったことや、現金はあまり使わなかったなどであった。飛行機の時間については、到着時間と荷物を取って待合まで掛かる時間が分かっていたようである。特に飛行機については不可抗力が大きいため、遅延があることは知らせるべきである。いずれにしても、これらは、次年度の保護者会でも説明をする必要がある。

以上、教員・生徒・保護者の3者からブリスベンスタディーツアーの成果と課題を整理した。今後、スタディーツアーを引率する教員や、参加する生徒及びその保護者の一助になればと思う。最後にアンケートに協力していただいた生徒及び保護者に感謝申し上げます。

参考文献

小張朝子 樫尾文雄 (2023) 東大附属論集 第66号 ブリスベン・スタディーツアーの軌跡 pp183-189

オーストラリア学なび [Cavendish Road State High School](https://cavendish-road-state-high-school.com.au/) | オーストラリア学なび (australia-ryugaku.com.au) 2024年1月22日 最終アクセス

2022 年度 第24回公開研究会

研究部

- 1 日時 2023 年 2 月 18 日（土）9:00～15:30 （受付 8:35～）
- 2 場所 東京大学教育学部附属中等教育学校
- 3 研究主題 「協働学習が拓く一人ひとりの探究的な学び」
- 4 時程

8:35 ～	9:30 ～9:20	9 : 30 ～10 : 20		10:35 ～12:00	12:00 ～12:50		13:00 ～15:30
受付	開会 全体会Ⅰ	公開授業	休憩	学年別 協議会	昼食 休憩	移動	全体会Ⅱ 閉会

5 参加人数

公開授業… 47 名、協議会…… 45 名、全体会Ⅱ…… 46 名

○全体会（13:00～15:30）

■ パネルディスカッション

パネラー：小玉重夫（教育学研究科長・基礎教育学コース 教授）
 本田由紀（教育学研究科・比較教育社会学コース 教授）
 西脇佳子（本校前期副校長）
 本校 6 年生
 コーディネーター：對比地覚（本校研究部長）

○公開授業（9:30～10:20）および 協議会（10:35～12:00）

区分	学年	内容	コメンテーター	授業者
基礎期	1 年	『木材の特徴』 概要：各班で、木材の特徴を明らかにするテーマ設定をし、実際に実験を行い、その特徴を体験的に明らかにする。新しい知見を探す視点ではなく、知識として学んだ内容を自分たちで考えた方法で、明らかにしていく。	藤江 康彦	阿部 律彦 (情報・技術科)
	2 年	『人口減少社会を考える』 概要：日本では 2008 年から人口減少が続いている。この現象を悲観的に見ることが主流であるが、楽観的に見る考え方やその他の見方もある。日本人の人口に関する特色の本質を理解し、対応策を多様に考えたい。	小玉 重夫	野崎 雅秀 (社会科)
充実期	3 年	『NEW HORIZON 3 Let's Read2 Power Your Future』 概要：エネルギー問題は生徒たちにとっても昨今の電気代値上げ等のニュースで身近な問題である。将来彼らを取り組まなくてはならなくなるだろう課題を探り、協働を通じて解決方法を模索させる。	小国 喜弘	上田 藍 (英語科)

	4年	『図書館に「がん情報」がある意味を考える』 科目：現代の国語 概要：今年度より高等学校でも「がん教育」が始まった。新科目「現代の国語」における情報活用教育の視点から、がん情報の拠点として市民に開かれた図書館の役割と意義とアクセシビリティに注目し、考えを深めていく。	浅井 幸子	勝亦 あき子 (国語科)
発 展 期	5年	『ELEMENT II Lesson 10 Euglena』 概要：ユーグレナ（ミドリムシ）の培養実験を、英語を用いながら行い、感想や考察を英語で伝える。本文で学んだ内容が実際にどう行われているのかを体験し、実社会とのつながりを通して一人ひとりの探究を促す。	齋藤 兆史 本田 由紀	菅原 麻衣 (英語科) 三堀 春香 (理科)

2023年度 第25回公開研究会

研究部

- 1 日時 2023年11月18日(土) 9:00～16:30 (受付 8:35～)
- 2 場所 東京大学教育学部附属中等教育学校
- 3 研究主題 「協働学習が拓く一人ひとりの探究的な学び～生徒が学ぶ姿から考える「探究」～」
- 4 時程

8:35 ～	9:00 ～9:40		9:55 ～10:45		11:00 ～11:50	11:50 ～12:40	12:40 ～14:25		14:40 ～16:30
受付	開会 全体会1	移動	授業1	休憩	授業2	昼食 休憩	教科別 協議会	移動	全体会2 閉会

- 5 参加人数 275名(全体会2のシンポジウムのみの参加者110名)
※日本教育新聞より取材のため記者1名

○全体会2(シンポジウム)

■テーマ「生徒の「探究」と教員がデザインする「探究的な学び」の授業」

■パネルディスカッション

パネリスト : 藤江 康彦(教育学研究科教授)、清河 幸子(教育学研究科准教授)、
本校5年生徒2名、本校前期副校長
コーディネーター: 小国 喜弘(教育学研究科教授)

○公開授業1(9:55～10:45)

教科	単元・題材	学年	授業者
国語①	和本をつくる学び～「編集」「共有」「継承」を手がかりに古典の読書の意義を考える～ 概要: くずし字や和本に親しむ体験は魅力的であるが、実際に高校段階の古典の授業で実践するにはいくつか乗り越えるべき壁もある。新科目「古典探究」の現状を踏まえつつ、「編集」や「共有」のありかたや「継承」する意味を考えることが、読書に対する認識の変容や深い学びとつながるか、生徒達自身の言葉にも耳を傾けながら考えたい。	5年	勝亦 あき子
社会①	「東日本大震災」から考える防災 概要: 津波による甚大な被害を受けた宮城県女川町では、当時の中学生が震災の経験を後世に伝えるための様々な取り組みを行った。その過程に焦点をあてつつ、減災のあり方について生徒とともに検討したい。	2年	武田 竜一

数学①	関数 概要：資料に基づいて人口推計を行う一方で、より良い推計のための条件を考える活動を行いながら人口を推計することを探究する。その活動を通して関数を見出す。特に中学1年生では扱わない合成関数などを含めて関数について多様に検討する。	1年	今野 雅典
理科①	気柱共鳴 概要：音の振動数を求めるグループ実験を通して、音に波の性質があることを実感させたい。班の中で、様々議論しながら結果を求められることを期待している。	5年	加藤 竜一
保健体育①	働くことと健康 概要：AIの発展など今後の働き方はますます多様化されていく中で、私たちは健康とどのように向き合っていくべきか。	4年	宮内 貴圭
英語①	プロソディに注目したレシテーション活動 概要：レシテーション活動を通じて、英語の意味と音声の結びつきについて考える。特にスピーチに込められたメッセージを十分に表現するために音声面でどのような工夫ができるか、プロソディに注目しながら生徒とともに考える。	1年	根子 雄一郎

○公開授業2 (11:00～11:50)

教科	単元・題材	学年	授業者
国語②	伝統的な言語文化の継承者を育てる～「義経記」を読む 概要：古典文法の学習（自立語と助動詞）の定着を図り、伝統的な言語文化を鑑賞する力を育てることを目標に、「義経記」より義経と弁慶の出会いの場面を読む授業を行う。 当日は、語り物の特徴を残す作品の魅力を効果的に表現するための朗読発表に向けて、班で協力して練習する予定である。授業での生徒の学びの様子を踏まえて生徒たちが楽しみながら学習する古文の授業のあり方について、参加者とともに考えたい。	3年	江頭 双美子
社会②	第1次世界大戦～民族と国家 概要：第1次世界大戦をバルカン半島における民族と国家をテーマに、授業を構築する。授業は、生徒のグループ作業と全体での検討を通じて、当時の国家および国際社会の価値観や動向を探るよう試みる。現在の生徒の感性や価値観が本テーマに対峙できるよう努めたい。	3年	橋本 渉

数学②	数学Ⅰデータの分析 仮説の検定の考え方 概要：新学習指導要領に導入された、数学Ⅰデータの分析の中の「仮説検定の考え方」を取り上げる。仮説検定とは、ある仮説を立て、それが成り立つかどうかを統計的に検証するものであるが、数学Ⅰでは「めったに起こらないこと」が起こった場合、仮説は成り立たないと判断するとある。このような形で導入された内容に、実践授業で生徒がどのように向き合っていくのかを取り上げることをねらいとするものである。	4年	石橋 太加志
理科②	電流と電圧 概要：規格の異なる2つの豆電球を直列につないだ場合と並列につないだ場合で、電球の明暗が入れ替わることを、実験で確かめる。そして、回路を流れる電流や加わる電圧の測定を通して、豆電球の明暗が入れ替わる理由を生徒に探究させたい。	2年	田邊 康夫
保健体育②	自分のからだと向き合うマット運動 概要：回転や巧技などの非日常的な運動を、からだをどのように動かせば上手にコントロールできるのか。第二発育急進期を迎え変化自身のからだと向き合いながら、マット運動における技能の習熟をはかる。	1年	山本 奈緒子
生活デザイン (家庭)	ルームシェア・シェアハウスから考える 概要：グループで模擬的なルームシェアを紙面上で行う。間取りや動線をどう活用するかを考える。また、さまざまなトラブルにどう対処するのか、グループで合意形成を図りながら対応策を考えていく。最後に、家族や消費者・生活者の目線で生活を再認識し、どう住まうのか、どう生きるのかを考える。	5年	丸山 智彰
英語②	A Legacy for Peace 概要：本単元で登場するガンディーが理不尽さへの抵抗手段として掲げた“non-violence”（非暴力）は、今も多くの動きのモットーとなっている。一見弱くも思える“non-violence”はなぜ選ばれるのか。“non-violence”が持つ強さはどこにあるのか。そもそもその言葉が何を指しているのかも含めて、今までに得た経験や知識を整理するとともに、現代で起こっている“non-violent”な動きに関する記事を複数読み、この問いについて考える。	3年	齋藤 景子
情報	通信プロトコル 概要：コンピュータ・ネットワーク上の異なる端末間での通信においては、共通の決まりが必要となる。授業では、データの送受信の手順ややり取りの方法をグループで話し合っ決めて決める。グループが二つに別れて、グループにおいて決定した方法にしたがって実際に通信を行う。このグループワークを通して通信プロトコルの重要性を学ぶ。	5年	長嶋 秀幸

○教科別協議会 (12:40～14:25)

教科	コメンテーター
国語	一柳 智紀 (教育学研究科〈教職開発コース〉准教授)
社会	小玉 重夫 (教育学研究科〈基礎教育学コース〉教授)
数学	小国 喜弘 (教育学研究科〈基礎教育学コース〉教授)
理科	藤江 康彦 (教育学研究科〈教職開発コース〉教授)
保健体育	山本 義春 (教育学研究科〈身体教育学コース〉教授)
生活デザイン	清河 幸子 (教育学研究科〈教育心理学コース〉准教授)
英語	浅井 幸子 (教育学研究科〈教職開発コース〉教授) 齋藤 兆史 (東京大学名誉教授)
情報・技術	吉田 壘 (工学系研究科〈国際工学教育推進機構〉准教授) 萩谷 昌巳 (東京大学名誉教授)

2023 年度授業検討会の記録

研究部

今年度は教科ごとに授業検討会を実施した。

第 1 回、第 2 回の授業検討会には教育実習生が参加し、第 2 回、第 3 回では、新たに校外からの参加者が授業参観およびその後の検討会に加わった。

第 1 回 2023 年 6 月 22 日 (月)

〈時 程〉 13 : 30 ~ 14 : 20 授業

14 : 35 ~ 15 : 35 授業検討会

15 : 45 ~ 16 : 55 全体共有 (実実 1 教室)

【数学科】

(a) 授業者 : 稲村健

(b) クラス : 3C

(c) 授業 : 2 次方程式と 2 次関数

[テーマ] 方程式の関数的意味

(d) 場所 : 多目的教室 (検討会 : 4B)

(e) 参加者 : [学 部] 藤江康彦先生

浅香、梅原、新海、橋本、石橋、清野、西脇、細矢、堀田、磯谷、
米原、齋藤、長嶋 (+ 実習生 5 名)

【生活デザイン科】

(a) 授業者 : 椎谷千秋

(b) クラス : 1B

(c) 授業 : 1 年技術・家庭 (家庭分野)

[テーマ] 家庭生活と地域の関り

「自分の住んでいるまちの広報紙を紹介しよう」

(d) 場所 : 大教室 (検討会 : 4A)

(e) 参加者 : [学 部] 岡田猛先生、清河幸子先生

丸山、野崎、根子、今野、工藤、関塚、上田、宮内、勝亦、山本、藤田、
大井、阿部、日比、南澤 (+ 実習生 4 名)

【理科】

(a) 授業者 : 三堀春香

(b) クラス : 5 年 生物基礎選択者

- (c) 授業 : 5 年理科 生物基礎②
[テーマ] 単元名「生物の共通性としての細胞」マイクロメーターの使い方
- (d) 場所 : 化学室 (検討会 : 4C)
- (e) 参加者 : [学 部] 小玉重夫先生、本田由紀先生
荒井、加藤、田邊、對比地、江頭、石飛、菅原、(+実習生 3 名)

第 2 回 2023 年 10 月 12 日 (火)

〈時 程〉 14:20～15:10 授業

15:25～16:25 授業検討会

16:30～16:55 各会場からの報告・先生方からのコメント (実実 1 教室)

【社会科】

- (a) 授業者 : 野崎雅秀
- (b) クラス : 2A
- (c) 授業 : 歴史
[テーマ] 単元「武士の日常・民衆の生活を考える」～日本の中世の「学び」を考える～
- (d) 場所 : 実実 1 教室
- (e) 参加者 : [学 部] 小玉重夫先生、一柳智紀先生
浅香、江頭、新海、武田、橋本、南澤、今野、西脇、田邊、對比地、三堀、椎谷、阿部、(+実習生 7 名)

【英語科】

- (a) 授業者 : 石飛守, Emma Shapiro
- (b) クラス : 4A
- (c) 授業 : 論理表現 I
[テーマ] Cultural Exchange - Students from Turkey
- (d) 場所 : 大教室
- (e) 参加者 : [学 部] 浅井幸子先生
細矢、梅原、戸上、根子、稲村、長嶋、石橋、工藤、上田、齋藤、(+実習生 3 名)

【保健体育科】

- (a) 授業者 : 関塚洋子
- (b) クラス : 5 年男女 30 名

- (c) 授業 : 体育
[テーマ] 単元 武道 (剣道) 有効打突となる技か否か
- (d) 場所 : 体育館
- (e) 参加者 : [学 部] 藤江康彦先生
日比、堀田、宮内、山本、丸山、大井、清野、荒井、加藤、藤田、
浅川 (CASEER) (+実習生 3 名)
[外 部] 露木 (中野中副校長)、飯岡 (筑波大附属坂戸高校)

第 3 回 2024 年 1 月 26 日 (金)

- 〈時 程〉 13:30~14:20 授業
14:35~15:35 授業検討会
15:45~16:55 全体協議 (実実 1 教室)

【社会科】

- (a) 授業者 : 新海太郎
- (b) クラス : 5 年倫理選択者
- (c) 授業 : 倫理
[テーマ] 単元 近代日本の哲学
- (d) 場所 : 5A 教室
- (e) 参加者 : [学 部] 小国喜弘先生、小玉重夫先生
日比、工藤、長嶋、野崎、菅原、齋藤、丸山、椎谷、江頭、武田、三堀、
清野、橋本、梅原
[外部] 鈴木 (北海道立留萌高校)

【理科】

- (a) 授業者 : 對比地覚
- (b) クラス : 1B
- (c) 授業 : 理科
[テーマ] 単元 力の世界
- (d) 場所 : 物理室
- (e) 参加者 : [学 部] 藤江康彦先生、本田由紀先生
今野、石橋、上田、山本、田邊、宮内、戸上、荒井、稲村、南澤、大井、
加藤、石飛

【芸術科】

- (a) 授業者 : 藤田航

(b) クラス：1C

(c) 授業：美術

[テーマ] 単元 デッサンを描こう！～見たものを描くとは～

(d) 場所：美術室

(e) 参加者：〔学部〕浅井幸子先生

根子、関塚、浅香、勝亦、阿部、磯谷、堀田、滝沢、米原

その他：学年別検討会

6年 2023年6月14日（水）5・6限（検討会は15日の学年会）

(a) 授業者：工藤裕子

(b) クラス：（授業選択者）

(c) 授業：現代文 B

(d) 場所：美術室

4年 2023年7月12日（水）4限

(a) 授業者：石橋太加志

(b) クラス：4B

(c) 授業：数学 I

(d) 場所：4B 教室

2023 年度 校内研究会の記録

研究部

第1回 2023年4月27日（木） 15:50～16:55

15:40～16:10（オンライン）

テーマ：「こころとからだのアンケート」の報告

講師：佐々木司 教授（教育学研究科・身体教育学コース）

内容：2022年度実施のアンケートから見えてきたことを中心に、本校における生徒の生活習慣やメンタルヘルスについてご報告いただいた。

16:25～16:55

テーマ：今年度の研究テーマについて

担当：研究部

内容：研究部の基本的な考え方として、今年度の研究テーマは昨年度からのテーマの継続と生徒の姿から「探究」について考えていく方針を示し、協議した。

第2回 2023年5月25日（木） 15:50～16:55

テーマ：在校生の学力ならびに学習習慣

講師：友澤真伸 様（ベネッセコーポレーション エリア事業推進本部 東京支社）

内容：2023年4月に実施した「第一回学力推移テスト」ならびに「第1回スタディサポート」の結果を中心に、在校生の学力の特徴や学習習慣について、過去からの推移も踏まえて解説いただいた。

第3回 2022年7月21日（金）

8:50～9:50

テーマ：宿泊行事の現状と課題

担当：集団行事委員会

内容：現状と課題を共有し今後の本校の宿泊行事の在り方について意見を出し合った。

10:00～11:00

テーマ：①生徒指導の規準・基準の中で頭髮指導について・②行事開催のあり方について

担当：生活指導部

内容：①頭髮指導の扱い方や指導の根拠についての考えを共有しながら、本校での指導のあり方について意見を出し合った。
②学校行事に関する個々の体験や考えを共有した上で、本校での扱

い方について意見を出し合った。

11:10～12:10

テーマ：各教科が考える「探究」

担当：研究部

内容：各教科で作成した「探究」の表を比較しながら、共通点や相違点について意見を出し合った。また、本校における教員の授業デザインや生徒の「探究」についての共通認識を探った。

第4回 2023年8月31日（木）

8:50～9:50

テーマ：本校の双生児研究の現状と双生児を入学させ続けることについて

担当：双生児研究委員会

内容：昨年度の日本双生児研究学会での発表「双生児が学校環境に与える影響について」の内容紹介があった。また、入学後のベネッセのデータを用いた双生児の成績の変化（対差）についての資料も参照しながら、どのように双生児を入学させていくと良いのかも合わせ、今後の双生児研究について意見を出し合った。

10:00～11:00

テーマ：ハラスメント防ぐ相互尊重コミュニケーションとは

講師：佃未音様（東京大学ハラスメント相談所 相談員）

内容：ハラスメントと最近の動向もふまえ、ハラスメント防ぐために必要な相互尊重となるコミュニケーションの在り方について解説いただいた。一部全員参加で答えの共有をする場面もありながら展開し、教員同士、生徒・教員間の二つの場面における相互尊重コミュニケーションを学ぶ機会となった。

11:10～12:10

テーマ：全体会1で説明する「今年度の研究テーマ」についての検討

担当：研究部

内容：公開研究会の全体会1で説明をする今年度の研究テーマについて、作成した文章をもとに共有をし、意見を出し合った。また、生徒に実施する「探究」のアンケートのねらいと項目を共有した。

13:10～14:10

テーマ：ジャパンナレッジ School の活用方法について

講師：堀野修平 様（株式会社ネットアドバンス）

内容：ジャパンナレッジ School を実際に操作しながら、コンテンツや使い方について解説をいただいた。引用等の扱いなど、授業等での二

次利用に関しても話をいただいた。

第5回 2023年11月9日（木）※当初予定より変更、職員会議の後半に実施

16:05～16:25

テーマ：公開研究会実施要項の読み合わせ

担当：研究部

内容：公開研究会の実施要項の読み合わせを行い、補足や不明点についての質疑応答を行った。

16:25～16:55

テーマ：公開研究会全体会1での趣旨説明と全体会2の概要と方針について

担当：研究部

内容：公開研究会の全体会1で行う趣旨説明と、全体会2の登壇者の紹介、会の方針や焦点について共有した。また、生徒が考える「探究」のアンケート結果を資料としながら意見を出し合った。

教員の教育活動（2023 年 1 月～12 月）

浅香 真弓 (国語科)	担当学年：6 年 A 組副担任 担当授業：2 年国語・4 年国語・6 年古典演習 分掌：研究部 部活動：剣道部・書道部 【研究テーマ】 ・生徒が思考する授業のありかた ・授業における IT の活用 ・古典授業における市民性のありかた 【今年度の成果とこれから】 授業動画配信による学習支援 【その他の活動】 国文学 言語と文芸の会運営委員
梅原 章太郎 (国語科)	担当学年：3 年 B 組副担任 担当授業：3 年国語（読解）・4 年現代の国語・6 年現代文演習①・課題別 「歌仙を巻こう Season15」 分掌：研究部 部活動：野球部 【研究テーマ】 ・蕉風俳諧の付合解説 【論文】 「「雪の松」十三吟歌仙解説」（『東大附属論集』第 66 号）
江頭 双美子 (国語科)	担当学年：5 年副担任 担当授業：・3 年国語（古文） ・5 年文学国語 ・6 年古典 B ・課題別学習「韓ドラ×教育学」 分掌：広報部 部活動：文藝部・テニス部 【研究テーマ】 ・表現活動を取り入れた古文学習教材およびカリキュラムの開発 ・文学教材を軸にした読解力・文章表現力育成を可能にする授業及び教材のあり方の研究 ・ジェンダー平等を志向する授業づくり ・シティズンシップ教育を国語科に取り入れるための研究 【今年度の成果とこれから】 ・3 年国語の授業で古典文法を扱うにあたり、文法的な知識の定着を図るために協働学習による暗唱や朗読を取り入れたカリキュラム作りに取り組んだ。

	・ 課題別学習において、韓国ドラマをフェミニズム的観点から分析し、これからのドラマのあり方について生徒と共に考える授業を実践した。この授業では、教育学部の先生方をゲストティーチャーに招き、多様な観点からジェンダーやフェミニズム、マイノリティについて考えるための材料提供をしていただき、ジェンダー平等とドラマのあり方の関係について、生徒とともに考えを深めることができた。 ・ 5年文学国語において、生徒の選んだ作品を教材として作品分析や解釈を行う授業を展開した。その中で、映画と原作の関係、いわゆる純文学と大衆文学との相違、現代的なテーマ（家族、脳死、フェミニズム等）、文学的理念と作品の関係などの観点からの考察を行った。授業は生徒の発表中心のゼミ形式で行い、主体的探究的な学を実現することができた。 【その他の活動】 ・ 日本文学協会会員・委員（国語・文学教育部門） ・ 日本国語教育学会会員 ・ 部活動学会会員・事務局役員
大井 和彦 (国語科)	担当授業：1年国語（表現・言語）・5年論理国語 ・課題別学習「茶の湯の道・学・実」 分掌：生活指導部（部長） 委員会：双生児研究委員会 部活動：陸上競技部・天文部 【研究テーマ】 ・ 言語生活と規範的言語とを繋ぐ言語活動を通した国語科授業による自他の感性の涵養を目指した探究的学習 ・ 伝統の営みを探究的に思考する学習活動 ・ 主体的言語思考の生活への援用指導 ・ 主体性の育成と主権者・有権者教育とを目指した特別活動の在り方と各授業との連携 【今年度の成果とこれから】 本校1年生（＝中学1年生）段階で、母語としての日本語の相対化を図り、生活の中での言語感覚との繋がりを養う実践を試みた。 主体性育成に関しては、全行事が特別配慮の形でなくなった中での運営をどのように考えていくべきかについて、生徒会幹部を中心に思考を促すことを生活指導部として試みた。 今後は、言語教育としての国語をどのように捉え直すか思考を深めていきたい。 【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】 論文 ・ 「生徒会活動から考える生徒と教師のエージェンシー」『東大附属論集』第66号 2023年3月 pp. 24-31

	・「デジタル世代への言語感覚養成のための指導としての文法の扱いの検討—中高英文法学習事項と国語文法学習事項との連携の想定から」『日本語と日本文学』第 69 号 筑波大学日本語日本文学会 令和 5 年 8 月 pp. 37-44 査読あり ・「生活における情報端末環境から考える国語科学習—話すこと・書くことと情報のとらえ方から」『月刊国語教育研究』No. 620 日本国語教育学会 2023 年 12 月号 招待あり 著作 ・高等学校教科書 『新編 言語文化』大修館書店 編集委員 『現代文 B 改訂版』『精選 現代文 B』『新編 現代文 B』 大修館書店 編集協力者 ・『新編 言語文化 指導資料』（共著）大修館書店 ・『新編 現代文 B 指導資料』（共著）大修館書店 ・『新編 現代文 B 授業展開指導ノート』（共著）大修館書店 発表 ・「双生児が学校環境に与える影響について」南澤武蔵・對比地覚・関塚洋子・磯谷由希・大井和彦 日本双生児学会第 37 回学術講演会 於 就実大学 2023 年 2 月 4 日 【その他の活動】 ・東京大学教育学部非常勤講師（「国語科教育法（実践）B」担当） ・東京大学芸術創造連携研究機構 客員フェロー ・文教大学非常勤講師（「国語科教育学Ⅰ・Ⅱ」「国語科教育法Ⅰ・Ⅱ」担当） ・日本国語教育学会（全国大会運営委員 高等学校部会運営委員） ・全国大学国語教育学会会員 ・日本読書学会会員 ・人文科教育学会会員 ・茶の湯文化学会会員 ・国語科学習デザイン学会会員 ・JBA 公認 D 級コーチ
勝亦あき子 (国語科)	担当学年：1 年 C 組副担任 担当授業： 1 学年国語・3・4 年課題別学習「バリアフリー2022」 5 学年古典探究・6 学年現代文演習 分掌： 生活指導部 委員会： カリキュラム委員会 部活動： 水泳部・写真部 【研究テーマ】 ・読書バリアフリーの拠点としての学校図書館活用と外部連携 ・国語科および総合的な学習における協働的探究的な学びの実践

	【今年度の成果とこれから】 ・教育学研究科バリアフリー教育開発研究センターと協力し1学年を対象に「URAWSSⅡ」を実施した。 ・協働的探究的な文脈の中にくずし字や和本を扱う活動を位置づける試みとして高校古典探究の授業実践を行った。 ・読書バリアフリーを体験的に学ぶため映画館・公共図書館等の見学訪問を繰り返した。また近隣の特別支援学校を訪問し交流活動を行った。 ・当事者の視点から様々な対話型がん教育の実践機会を探りたい。 【著作・発表】 著作 ・中学校教科書『伝え合う言葉 国語』教育出版 編著者 発表 ・勝亦あき子「古典探究の授業で『和本をつくる』一和のブックデザインを通して編集する行為を楽しむー」同志社大学古典教材開発研究センター 第7回コテキリの会 第2部実践報告会「そうだ！古典、楽しもう」2023年9月10日（Zoomによるオンライン開催） ・勝亦あき子「和本教材の可能性を探るー協働的探究的学びの文脈からの検討ー」第64回全附属高等学校部会研究大会国語科分科会 2023年10月13日（大阪教育大学附属高等学校天王寺校舎） 【その他の活動】 ・東京大学教育学研究科バリアフリー教育開発研究センター研究員 ・専修大学文学部非常勤講師「読書と豊かな人間性」 ・日本近世文学会会員 ・デジタルアーカイブ学会会員 ・NPO 法人日本がんサバイバーシップネットワーク会員
工藤 裕子 (国語科)	担当学年：6年C組担任 担当授業：2年国語・6年現代文B 分掌：司書教諭 委員会：図書館運営委員会・学校保健安全委員会 部活動：サッカー部・文藝部 【研究テーマ】 ・協働学習が活性化する課題設定と発問のしかた 【今年度の成果とこれから】 各学年の授業で、研究テーマを意識した授業を行った。来年度も同じテーマで研究を行う。
新海 太郎 (社会科)	担当学年：3年担任 担当授業：3年社会（公民）・3・4年課題別学習「モモの時間を哲学する」・5年倫理・6年総合社会研究α 分掌：生活指導部

	委員会：学校保健委員会、図書委員会、カリキュラム委員会 部活動：バスケットボール部、演劇部 【研究テーマ】 ・「問う力」「批判する力」の育成 ・「生徒と教員」の協働的な探究 【今年度の成果とこれから】 ・研究テーマに沿い、生徒と教員がともに探究できる問いや資料を工夫した。今後もこの方向で工夫したい。 【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】 ・『哲学キーワード事典』（木田元編、新書館、項目執筆、2004） ・『どこでもないところからの眺め』（T・ネーゲル著、共訳、春秋社、2009） ・（発表）録画による公開授業及び研究協議（東京都高等学校「倫理」「公共」研究会、令和4年度第3回研究例会、2023.2.25）
武田 竜一 （社会科）	担当授業：1年社会・2年社会・6年地理B 分掌：教務部長 委員会：集団行事委員会委員長 部活動：テニス部・鉄道研究部 【研究テーマ】 ・中学校社会科における視聴覚教材を効果的に用いた授業づくり ・高等学校地理における探究的な教材の開発と実践 ・シティズンシップ教育の視点に立った教材の開発と実践 【今年度の成果とこれから】 ・前期生を対象に社会科通信を発行し、その内容について所属する研究会において発表した。 ・公開研究会に向けて、2年生の社会科（地理）の「東北地方」の単元計画を現地のようなすをもとに構想し、授業実践を行った。 【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】 論文 ・武田竜一 2023「高校「地理探究」の教科書見本本を読む—3単位の教科書はどう変わったか—」『地理教育』52号、16-23頁 著作 ・中学社会地理 地域にまなぶ 教育出版 発表 ・「気まぐれ社会科通信」からふりかえる中学生の授業実践 地理教育研究会 千葉 CGU 南房総大会 2023 年 7 月 30 日 【その他の活動】 ・地理教育研究会理事 ・人文地理学会会員 ・日本地理教育学会会員 ・社会科教育学会会員

野崎 雅秀 (社会科)	担当学年：5 学年副担任（74 回生） 担当授業：2 年(77 回生)歴史・5 年(74 回生)日本史探究・6 年(73 回生)日本史 B・卒業研究(73, 74 回生) 分掌：総務部 委員会：特別支援教育委員会委員長・カリキュラム委員会委員長・いじめ対策委員会・国際交流委員会・財務委員会 部活動：卓球部・マンガメディア部 【研究テーマ】 ・学習活動におけるノートの重要性（2001-） ・歴史教育における「学びの共同体」（2005-） ・「考える社会科」の実践（2005-） ・史料を活用した授業の構築（2006-） ・「新書を読む」を取り入れた授業実践（2009-） ・アジアの視点から考える歴史教育（2010-） ・近代日本の商品流通史の研究（おもに舟運） ・北海道（蝦夷地・アイヌ）・沖縄（琉球）・奄美の歴史と日本の歴史との関係（2018-） 【今年度の成果とこれから】 ・「歴史総合」（2022 年度から実施）、「日本史探究」（2023 年度から実施）にむけて、資料（史料）から読み取れる情報から課題を見つけ、追究・解決していくという視点を大切にしたい。これからは、複数の資料の比較、解釈という視点も新たに入れていきたい。 【論文・寄稿・実践報告・著作（含教科書編集）・発表】 論文 ・野崎雅秀 『歴史総合』の創造 2 ～教科書の冒頭の「歴史の扉」の比較からの一考察～ 『東大附属論集』第 66 号 2023 年 3 月 pp. 32-49 寄稿 著作 ・『日本史 A』山川出版社(2013. 03-)、『改訂版 日本史 A』山川出版社(2018. 03-) ・『歴史総合 近代から現代へ』山川出版社(2021. 03-) ・『日本史探究 詳説日本史』山川出版社(2022. 03-) 【その他の活動】 ・国立国会図書館 国際子ども図書館 電子展示会「中・高生のための幕末・明治の日本の歴史事典」史料入門・史料編 執筆・編集 ・史学会 会員 ・歴史学研究会 会員 ・埼玉県地方史研究会 会員 ・首都圏形成史研究会 会員 ・駿台史学会 会員
橋本 渉	担当学年：3 年 A 組担任

(社会科)	担当授業：3 年社会、5 年政治経済、6 年総合社会研究 β 分掌：進路指導部 委員会：特別支援委員会、いじめ対策委員会 部活動：バレーボール部、写真部 【研究テーマ】 ・ シティズンシップ教育に関する授業開発について、研究を進める ・ 市民性教育、科学的思考を図る手段としての、協同学習の授業方法について、研究を進める 【今年度の成果とこれから】 授業における討論を組織するためのファシリテーターの役割と技術について学び、3 年社会（公民分野）、6 年総合社会研究 β にて実践を行った。 今後は、（１）学びを深めること（学習指導要領に示された、所謂「深い学び」など）の、思考の具体的説明と授業実践について、（２）OECD が進める教育の視点およびデザインと教育実践について、研究を進めて行きたい。 【その他の活動】 ・ 日本教育心理学会会員 ・ 日本教科教育研究学会会員 ・ シティズンシップ教育フォーラム会員
南澤 武蔵 (社会科)	担当授業：1 年社会（歴史分野）・4 年歴史総合・5 年世界史探究、6 年世界史 B 分掌：研究部（部長） 委員会：双生児研究委員会 部活動：写真部・水泳部 【研究テーマ】 ・ 博物館や博物館資料を利用した世界史の授業づくり ・ 体験的なワークショップを用いた歴史の授業教材の開発 ・ 西アジア考古学と高校歴史教育のリンク ・ 「双子の歴史」の構築 【今年度の成果とこれから】 ・ 展覧会の案内などを授業で行うことはあったが、博物館自体を活用するところまでには至らなかった。博物館の教育普及員や学芸員との連携を図っているため、引き続き学習への効果的な利用を模索していく。 ・ 1 年生の古代オリエントの授業において、田無にある農学生命科学研究科附属生態調和農学機構からカミガヤツリの試料分譲を受け、古代エジプトのパピルスの作成に取り組んだ。5 年世界史探究の授業においてはファイアンス製作に取り組んだ。今後も授業内容の理解や生徒の考察を促すような体験的な教材を開発していく。 ・ 日本西アジア考古学会第 28 回大会にて「西アジア考古学」の範囲は高等学校でどのように教えられるか—新しい学習指導要領と教科書よ

	りー」というテーマで発表し、西アジア考古学が今後の高校歴史教育の中で果たす役割や可能性を検討した。 ・ 継続的に歴史の中の双子の記述を調査している。神話の中の双子について資料の整理、追加を行った。神話を歴史の中でどのように扱っていくか、検討していくべき課題となった。 【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】 論文 ・ 南澤武蔵 2023 「「双子性の表出」に関する一考—歴史の中の双子を求めて—」『東大附属論集』 第 66 号 東京大学教育学部附属中等教育学校 pp. 144-155 発表 ・ 南澤武蔵・大井和彦・對比地覚・関塚洋子・礪谷由希「双生児が学校環境に与える影響について」 日本双生児研究学会第 37 回大会（就実大学会場） 2023 年 2 月 4 日 ・ 南澤武蔵 「「西アジア考古学」の範囲は高等学校でどのように教えられるか—新しい学習指導要領と教科書より—」 日本西アジア考古学会第 28 回大会（白鷗大学会場） 2023 年 6 月 25 日 ・ 南澤武蔵 「複合的な「視点」で構成される授業から見えてくること—総合学習と歴史総合からの報告—」 第 64 回全国国立大学附属学校連盟高等学校部会教育研究大会（大阪教育大学天王寺校舎会場） 2023 年 10 月 13 日 【その他の活動】 ・ 東京大学芸術創造連携研究機構 客員フェロー ・ 日本オリエント学会 会員 ・ 日本西アジア考古学会 会員（総務） ・ 日本社会科教育学会 会員 ・ 高大連携歴史研究会 会員
石橋 太加志 (数学科)	担当学年：1 年生，4 年生副担任，6 年生 担当授業：1 年数学(図形分野)，4 年生数学 I，課題別学習「データから考える」，6 年総合心理入門 分掌：広報部 委員会：心理実習委員会，PTA 役員選考委員会，他 部活動：剣道部・写真部 【研究テーマ】 ・ 協働学習を授業に取り入れることの効果について，批判的思考態度，学校への適応感，学習成績などとの関連の研究。 ・ アクティブ・ラーニング，協働学習から探究へのプロセスの可視化とその評価についての研究。 ・ 協働学習の成立を阻害する要因としてのスマホ依存の研究。 ・ 中学生・高校生における心理教材，道徳教材開発に関わる様々な研究。

	・学級経営等で生徒指導上の困難を抱える教師への支援に関して研修会等でのプログラム作りなどの研究。 ・中学生・高校生が学校生活で抱える悩み・不安の軽減への研究および、教師の生徒指導上の困難さに対応するための研究 【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】 論文 ① 石橋太加志 2022 個別最適な学びと令和の日本型学校教育の課題—中等教育の数学教育について—東大附属論集,66,50-53.(2023 年 3 月) ② 石橋太加志 2022 グループワークにおける心理劇的ロールプレイングの一考察—中等教育学校の学校設定科目「総合心理入門」授業を通して—東大附属論集,66,156—151.(2022 年 3 月) 発表 ① 石橋太加志 2023 批判的思考態度と協働学習とスマホ依存傾向との関連～高校生の調査から～日本発達心理学会第 34 回発表論文集,5AM1-P-PS10. ② 石橋太加志 2023 個別最適な学びを支える批判的思考態度と協働学習におけるスマホ依存傾向の関連 日本教育心理学会だ 65 回総会発表論文集,169. 報告書 独立行政法人日本学術振興会 2022 年度奨励研究 「個別最適な学びと協働学習とスマホ依存傾向との関連」報告書 【その他の活動】 東京大学教育学部非常勤講師（数学科教育法実践 B,夏季集中）
清野 堯明 (数学科)	担当学年：2 年 C 組副担任 担当授業：2 年総合学習入門，5 年数学Ⅱ，5 年数学 C 分掌：研究部 委員会：カリキュラム委員会，他 部活動：卓球部，生活科学部 【研究テーマ】 ・協働的な学びを促進させる教材と発問 ・振り返りを促進させる課題と発問 【今年度の成果とこれから】 ・弧度法の導入において，三角関数のグラフを中心に据えた教材を開発し，上記研究テーマに沿って事例検討を行った ・ベクトルの内積の導入において，グラスマンの内積・外積に基づいた教材の追加検討を行った 【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】 論文 ・清野堯明，今野雅典「内積の定義について—グラスマンの定義に着目

	して一」東大附属論集，66，pp. 54－61，2023 年 3 月 ・樋口大夢，清野堯明「大学の教職課程を担う教員と初等・中等教育を担う教員の共同による教職課程科目の可能性を探る」城西大学教職課程センター紀要，7，pp. 39－43，2023 年 3 月 発表 ・清野堯明「グラスマンの内積・外積に基づいた授業提案 ―ベクトルの内積に関する歴史的考察―」第 105 回全国算数・数学教育研究（青森）大会，2023 年 8 月 10 日 【その他の活動】 ・東京大学芸術創造連携研究機構 客員フェロー ・東京大学教育学部 非常勤講師（数学科教育法実践 B） ・日本数学教育学会 会員
稲村 建 （数学科）	担当学年：3 年副担任 担当授業：3 年数学，5 年数学 B 分掌：広報部 部活動：陸上競技部，計算機科学部 【研究テーマ】 ・多様な考え方の生じる問題の授業での活用とその効果 ・代数・関数・図形の領域横断的カリキュラムの検討 【今年度の成果とこれから】 ・非定型問題を活用することによる代数領域（2 次方程式）と関数領域（2 次関数）を相互に関連づけた学習について，学会誌へ投稿中の研究の追試や追加の検討を実施。 ・新課程の数学 B における単元「確率分布と統計的な推測」について，本校卒業研究に資するものとして授業内容や教材の検討を行った。 【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】 ・稲村 建（印刷中）．非定型問題解決による授業において解決の方針提示が概念的理解の深化に及ぼす影響 教育心理学研究 【その他の活動】 ・日本教育心理学会 会員
今野 雅典 （数学科）	担当学年：6 年 B 組担任 担当授業：1 年数学（数量分野）、6 年数学Ⅲ 分掌：教務部 委員会：特別支援委員会、いじめ対策委員会、苦情処理委員会、将来計画 WG 部活動：水泳部、管弦楽部 【研究テーマ】 ・協働学習が活性化する教材の研究 ・scaffolding の授業場面における再検討

	【今年度の成果とこれから】 ・毎月授業動画を撮影し、Web による事例検討会を浅井幸子教授（教育学研究科）とともに運営し、開催した。その中で生徒の学びから 協働場面や教材の在り方を検討した。今後もこの取り組みを継続しながら事例検討会の在り方も含めて研究する。 【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】 論文 ①清野堯明，今野雅典「内積の定義について ―グラスマンの定義に着目して―」東大附属論集，66，pp. 54－61，2023 年 3 月 発表 ①今野雅典「グラスマンの内積・外積に基づいた授業提案 ―実践のねらいとその実際―」第 105 回全国算数・数学教育研究（青森）大会，2023 年 8 月 10 日 ②今野雅典「現代思想的研究をもとにした授業研究の予備的考察」日本教育学会第 82 回大会，2023 年 8 月 24 日 ③今野雅典「生徒の探究的な活動の実際の一考察―数学科の授業における特有情に焦点化して―」第 64 回全国国立大学附属学校連盟高等学校部会教育研究大会，2023 年 10 月 13 日 【その他の活動】 ・日本教育学会 ・日本数学教育学会 ・日本道德教育学会 ・日本生活科・総合的学習教育学会
西脇 佳子 （数学科）	担当授業： 6 年数学演習 β 委員会： いじめ対策委員会、財務委員会 【研究テーマ】 ・数学科 6 年一貫カリキュラム ・協働学習における課題の設定 【今年度の成果とこれから】 ・単元間や学年間の横断的な課題の設定を試みた。 【その他の活動】 ・日本統計学会会員
細矢 和博 （数学科）	担当授業： 4 年理数探究基礎、6 年数学演習 γ 委員会： 財務委員会 【研究テーマ】 ・中学校数学科における空間観念を育成する教材の開発 （概要）2 次元で表された図から立体の模型を作らせることを通じて、空間観念を育成する教材を開発している。 【その他の活動】

	・東京工芸大学工学部非常勤講師「教育方法・技術論」、「数学科指導法C・D」 ・日本数学教育学会、日本教材学会
荒井 恵里子 (理科)	担当授業： 5年化学、6年化学 分掌： 総務部（部長） 部活動： 鉄道研究部、陸上競技部 【研究テーマ】 ・カードゲームを利用した化学教育の実践と成果 ・東日本大震災の記憶がない世代への伝承 【今年度の成果とこれから】 ・6年化学では有機化合物の分野で「かるた」を作成し、授業で活用した。 ・5・6年化学では、教科書に記載されている英語表記を積極的に取り入れ、ニュースや新聞などで耳にする化学専門用語も身近に感じるように工夫した。 【その他の活動】 ・日本化学会 会員 ・東京都中学生科学コンテスト委員
加藤 竜一 (理科)	担当学年： 5年B組 担任 担当授業： 3年理科、5年物理基礎、6年物理、6年物理演習 分掌： 生活指導部 部活動： バレーボール部、鉄道研究部 【研究テーマ】 ・ノーベル物理学賞の歴史を教材にする 【今年度の成果とこれから】 ・今年度実施。新しいものの教材化を進める。 【その他の活動】 ・物理教育学会会員 ・日本教育工学会会員 ・応用物理学会物理教育分科会会員
田邊 康夫 (理科)	担当学年： 2年C組 担任 担当授業： 2学年理科、2学年総合学習、4学年地学基礎 分掌： 進路指導部 委員会： 部活動： 天文部、陸上競技部 【研究テーマ】 ・中学理科・高校理科（地学）における、動画や静止画を利用した、地学現象を身近にとらえることができる視聴覚教材を開発・活用。 ・天体画像を学校教育で活用するための教材開発の研究。 【今年度の成果とこれから】

	通常授業での地層等の観察の機会が限られる中で、視聴覚教材の活用は必要不可欠である。今後も継続していきたい。 【その他の活動】 ・ 日本地学教育学会 会員 ・ 日本双生児研究学会 会員 ・ 天文教育普及研究会 会員
對比地 覚 (理科)	担当学年：第1学年（主任） 担当授業：1学年理科・2年理科・総合学習入門① 分掌：研究部 委員会：いじめ対策委員会・特別支援委員会 部活動：サッカー部・生物部 【研究テーマ】 ・ 21世紀型「生きる力」を生徒が身に付けるための支援 ・ アクティブラーニングにおける評価の工夫 【今年度の成果とこれから】 ・ オンキャンパスジョブにて、ChatGPTを用いた道德および理科授業における生徒の振り返りに対するフィードバックシステムの構築を行っている。年度途中からの取組であったため、一年間の蓄積を通知票や指導要領に反映させるところまでは開発できていないが、引き続き取り組むことで提案性のある形にまで仕上げたいと考えている。
三堀 春香 (理科)	担当学年：6年A組担任 担当授業：3年理科・5年生物基礎・6年生物 分掌：進路指導部 部活動：生物部・バスケットボール部 【研究テーマ】 ・ 生物実験を起点とした探究的な学びの授業づくり ・ 「進化」および「生物多様性」の学習を通して生命観を育む ・ 本校における発達に特性のある生徒への学習支援 【今年度の成果とこれから】 ・ 5年6年生物「酵素カタラーゼの性質を調べる」「薄層クロマトグラフィー」などの実験をもとに生徒が自ら問いを立て、協働学習の中でその問いについて考えた。今後は、実験から得た経験や知識を他分野の思考や日常生活と繋げたり、次の探求活動に結び付けたりすることができるかを重視する。 ・ 「生物多様性の保全はなぜ必要なのか」など、答えを一つに絞れない問いについてじっくりと議論することで、考えを深めた。 ・ 日本人類学会教育普及委員会との連携により「人類の進化」に関する講演会の運営に携わり、専門家からの講義と生徒を交えた意見交換を行った。

	【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】 著作 ・文部科学省検定済教科書 高等学校理科用『科学と人間生活』東京書籍 寄稿（共著） ・雑誌「化学と生物」第 61 巻 p. p. 516-519 雑草が農作物に及ぼす影響について 【その他の活動】 ・日本生物教育会 会員 ・東京都生物教育研究会 会員
関塚 洋子 (保健体育科)	担当学年：なし 担当授業：3 年体育・4 年体育・5 年保健・5 年体育・6 年体育 分掌：進路指導部（部長） 委員会：双生児研究委員会（委員長） 部活動：剣道部・天文部 【研究テーマ】 ・剣道を学び、生涯にわたる人間形成の道を見出す指導の研究 ・探究学習を取り入れた保健体育授業の教材開発 ・キャリアカウンセリングに基づく進路指導の実践 【今年度の成果とこれから】 ・剣道の授業において、理法を学ぶ中で実践した教えを実生活でどう活かすことができるかを検討した。またその指導法について探究した。 ・多様な他者と共に生涯スポーツを実践するための礎として、技能の向上を求める体育実技指導だけでなく、「楽しむ能力」の向上を目指した実践を行った。今後も運動・スポーツに対して、個人個人が「価値」と「意義」を見出せる授業の実践を目指す。 【その他の活動】 ・剣道 教士七段 ・東京都剣道連盟 女性委員 ・東京都高体連剣道専門部 普及指導委員 ・日本スポーツ協会 剣道コーチ I ・キャリアコンサルタント（国家資格）
日比 健人 (保健体育科)	担当学年：6 年副担任 担当授業：2 年保健体育・4 年体育・5 年体育・6 年スポーツ科学 分掌：生活指導部 委員会：双生児研究委員会 部活動：サッカー部・美術部 【研究テーマ】 ・運動有能感を高める授業の検討と実践 ・「自分ごと」として捉える保健の授業の検討と実践

	・ スポーツや運動を科学的に捉える授業の検討と実践 【今年度の成果とこれから】 ・ 保健の授業においては、「自分ごと」と捉えられるように、常に日常生活との関係性について生徒ともに考えた。例えば、熱中症の授業においては、身近にある砂糖と塩でスポーツドリンクを作成する実習を行った。 ・ 6年スポーツ科学において、スポーツ科学の様々な分野から、スポーツや運動について考えたり、日常生活と知識が結び付き、生徒自身でそれらを実践できるような授業を検討し、実践した。 【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】 ・ 日比健人,『「自分ごと」として捉える保健の授業の検討と実践」東大附属論集, 66, pp. 70-76, 2023 年 ・ 山本奈緒子, 関塚洋子, 日比健人, 堀田慶子, 宮内貴圭,「体育カリキュラム編成の変遷と考察—研究開発の記録から今後のカリキュラムを検討する—」東大附属論集, 66, pp77-88, 2023 年 【その他の活動】 ・ 日本体育学会 会員（体育心理・保健・体育科教育学） ・ 日本スポーツ心理学会 会員 ・ 日本サッカー協会公認 サッカー2級審判員 ・ 日本サッカー協会公認 サッカー3級審判インストラクター ・ 東京都高等学校体育連盟サッカー専門部 役員
堀田 慶子 (保健体育科)	担当学年：2年B組担任 担当授業：2年保健体育・6年体育 分掌：教務部 部活動：後期男子バスケットボール部・美術部 【研究テーマ】 ・ 体育スポーツ授業における動機づけの研究 ・ ICTを活用した探求的な授業の検討と実践 ・ 市民性を育成するための授業実践 【今年度の成果とこれから】 ・ 「VRを活用したスポーツ・コンプライアンス教育の普及」を目的としたコンテンツ開発（スポーツ・コンプライアンス教育復興機構共同） ・ スポーツ・コンプライアンスにおけるモデル授業の実践 ・ 空間UIを活用した授業実践 ・ 生涯にわたってスポーツを楽しむ能力の育成を目指し、技能習得における個別の課題解決と、面白さの保証を目指した授業の検討と実践。 【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】 【その他の活動】
宮内 貴圭	担当学年：4年C組担任

(保健体育科)	担当授業：3年保健・4年体育・4年保健・3,4課題別学習「日本の少数民族と文化Ⅲ」 分掌：教務部 委員会：集団行事委員会 部活動：野球部・計算機科学部 【研究テーマ】 ・ベースボール型授業を通して生徒同士が関わりあう教材研究 ・新旧軟式ボールの比較研究～弾み方の違い～ 【今年度の成果とこれから】 ・関わり合いから生まれる技能向上の検討 ・選択と行動を考える授業の実践 【その他の活動】 ・日本コーチング学会 会員 ・日本スポーツ教育学会 会員 ・日本野球科学研究会 会員
山本 奈緒子 (保健体育科)	担当学年：1年A組担任 担当授業：1年保健体育・6年体育 分掌：総務部 部活動：バスケットボール部・生物部 【研究テーマ】 ・ICTを活用した授業開発 ・AIと教育 【今年度の成果とこれから】 ・「VRを活用したスポーツ・コンプライアンス教育の普及」を目的としたコンテンツ開発（スポーツ・コンプライアンス教育復興機構共同） ・スポーツ・コンプライアンスにおけるモデル授業の実践 ・Chromebookを活用した体育の授業づくり ・空間UIを活用した授業実践 【発表・論文】 ・「高等教育へとつなぐ主体的・探究的な学びの拡がり」学校教育高度化・効果検証センター(CASEER)主催シンポジウム 発表 ・体育カリキュラム編成の変遷と考察—研究開発の記録から今後のカリキュラムを検討する—東大附属論集 第66号 2023年 山本奈緒子, 関塚洋子, 日比健人, 堀田慶子, 宮内貴圭 【その他の活動】 ・東京大学芸術創造連携研究機構(ACUT) 客員フェロー ・JBA公認E級審判 ・JBA公認C級コーチ ・第1種衛生管理者(国家資格)

滝沢 健作 (芸術科音楽)	担当学年： 2 年 担任 担当授業： 中学 1.2 年音楽と高校藝術選択音楽ⅠⅡⅢの全て 分掌： 広報部 委員会： カリキュラム委員会 部活動： 管弦楽部、ソフトテニス部 【研究テーマ】 ・発声 ベルカント唱法 オペラ カンツォーネ ・外国語歌唱（伊・独・仏・西・露） ・舞台芸術鑑賞教育（オペラ・バレエ・演劇） ・生涯学習（合唱・オーケストラ指揮、指導） 【今年度の成果とこれから】 ・発声・歌唱指導（合唱活動に生かされる独唱歌の発声指導） ・ベートーベン交響曲第 9 番 独唱・合唱部分の指導 ・少ない活動時間でのオーケストラ指揮、指導のポイント ・ベートーベン交響曲第 5 番、シベリウス交響曲第 7 番 全楽章指揮 【論文】 ・中高生男声クラシック発声分析 2022 - 第 32 回日本クラシック音楽コンクール 声楽部門男声の部全国大会審査を終えて - 東大附属論集 66 号 pp.162-182 2023.3 月 【その他の活動】 ・第 33 回日本クラシック音楽コンクール声楽部門 東京会場本選(10 月かつしかシンフォニーヒルズ) 全国大会(12 月府中の森芸術劇場) 各審査員 ・東京大学芸術創造連携研究機構 (ACUT) 客員フェロー
藤田 航 (芸術科美術)	担当学年： 1 年副担任 担当授業： 1, 2 年美術 4, 5, 6 年工芸 分掌： 生活指導部 委員会： 美術サークル ACP グループ、 部活動： 美術部、テニス部 【研究テーマ】 ・中学高校美術教育カリキュラム ・高校工芸教育カリキュラム 寄稿 ・『求められる美術教育』武蔵野美術大学出版局 大坪圭輔編 著作 ・文部科学省検定中学校美術教科書『美術 1』、同『美術 2・3』、(以上 2020 年文部科学省検定済、開隆堂出版 2021 年) ・『美術 表現と鑑賞』東京都版 日本造形教育研究会、大坪圭輔監修、開隆堂出版 2021 年 【今年度の成果とこれから】

	・芸術祭実行委員会（教育学部、附属学校、ACUT 3組織の共同研究）にて生徒主体による講演会やワークショップの企画運営の顧問として活動 【その他の活動】 ・東京大学芸術創造連携研究機構（ACUT）客員フェロー
上田 藍 (英語科)	担当学年：4年B組担任 担当授業：4年英語コミュニケーションⅠ 分掌：進路指導部 委員会：学校安全保健委員会 部活動：漫画・メディア部、卓球部 【研究テーマ】 ・各技能に関する辞書の活用法 ・ライティングにおける効果的なフィードバックとは ・ライティングにおける自律性と協働性 ・中等教育における SOGI 教育の在り方 【今年度の成果とこれから】 通年の朝学習を通して継続的な学習習慣づけを行った。 日本語と英語の語順の違いに焦点を当て、基礎的な書く力の育成を図った。
石飛 守 (英語科)	担当学年：4年副担任 担当授業：2年英語、4年論理・表現Ⅰ、6年コミュニケーション英語Ⅲ、英語表現Ⅱ 分掌：生活指導部 部活動：水泳部・演劇部 【研究テーマ】 ・AIを利用した「話すこと」の自動評価 ・AIを利用した「書くこと」の正確さ向上のための学習支援 ・動画学習プラットフォームの開発と反転学習への活用 ・Rotational Pairing を利用した fluency を高めるための動機付け ・Authenticity と学習意欲、学習効果の関係 【今年度の成果とこれから】 ・AIを利用した日本語から英語への「口頭英作文テスト」の自動採点教材を研究開発し、活用した。 ・AIを利用した「話すこと（やりとり）の思考力・判断力・表現力テスト」の自動採点教材を研究開発し、試行した。 ・AIを利用した「書くこと」の自動添削と解説教材を開発し、試行した。 ・論理表現Ⅱに準拠した文法ワークを作成し、その全てのページの解説を収録した動画学習プラットフォームを作成した。主に長期休暇や家庭学習用の補助教材として活用した。 ・授業に Rotational Pairing の手法を取り入れ、様々な視点を取り入れられるように努めた。また、ワークの合間に頻繁に Reflection の時間を設け、

	インテイクが促進される環境作りを行った。 ・単元の最後の活動に、オンラインで外国人とやり取りをしたり、来日している外国人高校生を招いて異文化交流を行うなど、活動が authenticity を伴うように努めた。 ・今後は試行段階にある教材・手法について、特定のケースにおける効果を検証しながら、よりよい活用法を模索していきたい。 【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】 ・2022 年度以降用高等学校教科書『ElementI,II』『LandmarkI,II』『Vision QuestI,II』（啓林館）付属思考力・判断力・表現力評価問題執筆 ・2026 年度以降用高等学校教科書『Vision QuestI-III』（啓林館）編集協力者 【その他の活動】 ・日本 CLIL 教育学会会員 ・外国語教育メディア学会会員 ・関東甲信越英語教育学会会員 ・日本語テスト学会会員
齋藤 景子 （英語科）	担当学年：3 年担任 担当授業：3 年英語・5 年英語演習 α 分掌：教務部 部活動：管弦楽部・バレー部 【研究テーマ】 ・日本人英語学習者がライティングにおいて初心者モデルから熟達モデルに移行するための方法の探索 【今年度の成果とこれから】 ・中学3年生のライティング指導において、ルーブリックに基づくピアレビューを実施し、それらを踏まえて自身の文章を修辭的に複数回推敲させる活動を実施した。この活動により、作文産出の際に自分の文章が目的に合うかどうかを意識させることを目指した。今後はこの活動の効果について検証し、よりよい手法を探索したい。
菅原 麻衣 （英語科）	担当学年：5 年担任 担当授業：5 年英語コミュニケーションⅡ・6 年コミュニケーション英語Ⅲ・TOFU International（課題別） 分掌：教務部 委員会：国際交流委員会・集団行事委員会 部活動：バレーボール部・管弦楽部 【研究テーマ】 ・CLIL、PBL、英語学習の習慣付け 【今年度の成果とこれから】 ・コミュニケーション英語Ⅲの授業にて Stanford University の授業に基づいたアントレプレナーシップを学び、ビジネスコンテストを開催。

	・キャンプを通して、英語でのコミュニケーション力の向上や集団形成を図った。 ・シャドーイングによるリスニング力・発音の強化を図った。また毎 Unit ごとに Project-based learning を導入し、教科書の内容と実社会で起きている出来事と結びつけることを意識した。今後も英語を社会へつながる窓としてのツールとして様々な英語使用の機会やモジュールを増やしていきたい。
戸上 和正 (英語科)	担当学年：2 年副担任 担当授業：6 年英語表現Ⅱ，2 年英語 COFFEE（課題別学習） 分掌：広報部 部活動：野球部・演劇部 【研究テーマ】 ・評価、動機付け ・探究型の学習 ・照応表現の諸相を利用した言語学習指導 【今年度の成果とこれから】 ディスカッション、英文エッセイ等の相互評価の繰り返しにより生徒の評価の目を養うことを目標としてきた。また、会話やディスカッションなどの活動より、その場に適した即興的な発話の練習を心掛けている。間違えをただすための確固たる知識や技能の定着と想像力を具体化する力との両方向の学びのバランスや方法の提案が今後の課題である。 【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】 論文 ・ CLIL と Inquiry-Based Learning を融合した「即興的スピーチ」の学習(実践と課題)(東京大学教育学部附属中等教育学校論集 2021. 2 月) ・ Predicting Group Work Performance from Physical Handwriting Features in a Smart English Classroom (ICDSP 2021: 2021 5th International Conference on Digital Signal Processing February 2021 Pages 140-145) 【その他の活動】 ・ 東京大学教育学部 英語科教育法（実践）C 担当
根子 雄一朗 (英語科)	担当学年：1 年 C 組担任 担当授業：1 年英語、総合入門、道徳、5 年論理表現Ⅱ、 分掌：教務部 委員会：国際交流委員会 部活動：野球部・演劇部 【研究テーマ】 ・ 中等教育におけるアカデミックライティングの指導

	・批判的思考力を育成する英語授業 【今年度の成果とこれから】 ・新設の論理表現Ⅱのために論理展開をベースとしたシラバスを開発し、それに基づき授業を行った。 ・英語初学者に対する韻律指導を考案し、公開研究会で授業実践を発表した。 【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】 <u>論文</u> Nego, Y. (2023a) Revisiting Narrative Writing: Why, What and How to Teach in the Senior High School Context. University of Tokyo Secondary School Bulletin, 66, 101-113 Nego, Y. (2023b) The Application of Mastery Learning to Teaching English – Syllabus Development for ‘Logic and Expressions II’. University of Tokyo Department of Education Bulletin (to be published) <u>発表</u> 「論理表現Ⅱ：‘論理’と‘表現’の両立を目指す授業実践」田辺英語教育学研究会 2023.8.23 【その他の活動】 ・田辺英語教育学研究会 会員
椎谷 千秋 (生活デザイン科)	担当学年： 1 年 B 組担任 担当授業： 1 年家庭，3 年家庭，5 年家庭基礎 1 年総合学習入門「東大探検」，道德 分掌： 広報部 部活動： バスケットボール部，生活科学部 【研究テーマ】 ・家庭科食生活分野における実験，実習授業の教育的意義 ・社会科学的認識の育成を目指す家庭科授業 【今年度の成果とこれから】 <u>成果</u> ・1 年家庭ではゲストを招いた授業を 2 回行った。当事者から直接話を聞くという経験に価値を見出した。 ・5 年家庭基礎—食生活を軸にさまざまな生活事象（消費生活，保育など）と関わらせた授業実践を実施した。 <u>今後の課題</u> ・6 年間を通した「食べる」「作る」体験を中心にした食生活分野のカリキュラムの検討 ・学びの共同体を実現する授業，クラス経営 【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】 <u>論文</u> 椎谷千秋・丸山智彰. (2023). 高等学校家庭科で生活文化を体感するカ

	リキュラム-2022 年度生活文化授業の意義に着目して- 東大附属論集第 66 号, 114-129. 【査読なし】 椎谷千秋・河村美穂. (2023). 家庭科教育における生活文化に関わる文献レビュー, 日本家庭科教育学会誌第 66 巻 1 号, 15-26. 【査読付】 椎谷千秋・河村美穂. (2023). 家庭科実践記録にみる子どもの生活をまん中にした授業構想の契機-2008 年以降の家教連家庭科研究を対象として-, 学校教育学研究論集第 48 号, 43-55. 【査読付】 <u>発表</u> 椎谷千秋, 河村美穂. (2023). 生活文化の継承・創造を目指した高校家庭科の授業-水とだしを題材にした和食授業の検証-, 日本家庭科教育学会第 66 回大会口頭発表. (オンライン実施). 椎谷千秋. (2023). ミニレポート今こそ衣食住 食生活分野における生活文化創造と原体験の授業: かつお節, 和風だし, 砂糖, 大学家庭科教育研究会第 179 回例会. (オンライン開催). <u>外部資金</u> 奨励研究, 2023 年度, 家庭科教育における生活文化の継承・創造の授業開発-和食の持続性に注目して (23H05064), 480 千円, 代表, 採択 【その他の活動】 日本家政学会会員 日本家庭科教育学会会員 日本家庭科教育学会関東地区会会員 家庭科の授業を創る会会員
丸山 智彰 (生活デザイン科)	担当学年: 5 年 A 組担任 担当授業: 2 年家庭分野 3 年家庭分野 4 年ライフデザイン 5 年家庭基礎 分掌: 進路指導部 委員会: 国際交流委員会 部活動: 管弦楽部 生活科学部 【研究テーマ】 ・「福祉」の視点を取り入れた家庭科教育 ・生徒参加型の家庭科教育 ・中高生が身につけるべき消費者教育 【今年度の成果とこれから】 ・中野区の消費生活センターからゲストを招き、地域と連携した消費者教育を実践した。 ・成年年齢引き下げにより、消費者被害から相談できる力・解決する力の育成や、自らの消費生活に関する行動が社会の形成に影響することを理解し、消費者市民としてどのように持続可能な社会を実現できるのか自覚を持たせることを目標に、高校生による消費者教育動画制作の授業を実践し、その作品を保護者会においても上映した。 【論文】 中学校家庭科における高齢者学習の学びー 認知症サポーター養成講座

	を通して 一東大附属論集 第 66 号 2023 年 丸山智彰 高等学校家庭科で生活文化を体験するカリキュラムー2022 年度「生活文化」授業の意義に着目して一東大附属論集 第 66 号 2023 年 椎谷千秋 丸山智彰 【寄稿】 機関誌 『消費者教育研究』 216 号 実践報告 協働的な消費者教育のこだわりレシピーさまざまな支払い方法について考えるー 丸山智彰 【発表】 口頭発表 日本消費者教育学会関東支部 2023 年度 第 2 回研究発表会 動画制作活動を取り入れた高校家庭科の消費者教育 ー主体的・対話的で深い学びを目指してー 丸山智彰 2023 年 6 月 24 日 (土) 口頭発表 日本消費者教育学会 第 42 会 全国大会 2023 年度 動画制作活動を取り入れた高校家庭科の消費者教育 丸山智彰 2023 年 10 月 9 日 (日) 【その他の活動】 ・ 日本家庭科教育学会・日本家庭科教育学会関東地区会会員 ・ 日本消費者教育学会・日本消費者教育学会関東地区会会員 ・ 北陸家庭科授業研究会 ・ 講演 新しい学習指導要領にもとづく家庭科・公民科と消費者教育 日本消費者教育学会関東支部 2023 年度 支部例会 2023 年 6 月
阿部 律彦 (情報・技術科)	担当学年：2 年学年主任 (B 組副担任) 担当授業：1 年技術、2 年技術、3 年情報・技術、6 年生産システム技術 2 年総合学習入門 分掌：生活指導部 委員会：道徳推進委員会、リノベーション委員会 部活動：サッカー部・鉄道研究部 【研究テーマ】 ・ 技術教育のカリキュラム開発 ・ 労働観の育成を意識した教材開発 ・ 不器用な生徒の技能獲得するためのポイント 【今年度の成果とこれから】 ・ 技術および労働の世界の手ほどきとして、歴史的な変遷から技術教育のカリキュラムを編成し、実践した。 ・ 現在の技術は、技術の原理がよりブラックボックス化されており、生徒の生活概念を再構築する教材開発に努めた。 【その他の活動】

	・ 技術教育研究会常任委員 ・ 日本産業技術教育学会 ・ 日本産業教育学会
長嶋 秀幸 (情報・技術科)	担当学年：4 年 A 組担任 担当授業：5 年情報 I, 6 年情報特論, 4 年生産技術, 3 年技術 3・4 年課題別学習「FAB 入門」 分掌：総務部 委員会：なし 部活動：テニス部, 書道部 【研究テーマ】 ・ 技術教育の一環となす高等学校情報科のカリキュラムと教材開発 【今年度の成果とこれから】 ・ ブラックボックス化した技術の原理を概念的に取り扱うことを主眼として, 情報技術教育に関するカリキュラムを編成し, 実践した。情報分野の学習では, コンピュータ, 通信技術, 制御技術の仕組みの学習を中心に据え, これらを通して生徒に情報社会において主体的に ICT を活用する力を養うことを目指してきた。今後も生徒が楽しんで学べる教材の開発に取り組む。 【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】 寄稿：コンピュータ・ネットワークのしくみを学ぼう -高等学校教科「情報」における教育実践-, 情報処理, 64(3), 情報処理学会, pp.122-127, 2023. 2. 15 発表：中等教育学校における STEAM 教育の展開, 日本機械学会 2023 年度技術と社会部門講演会, 2023. 12. 16 【その他の活動】 ・ 技術教育研究会常任委員 ・ 日本産業技術教育学会会員 ・ 日本情報科教育学会会員 ・ 日本教育工学会会員 ・ 情報処理学会会員 ・ 東京都高等学校情報教育研究会会員
礒谷 由希 (養護)	担当学年：3 年 B 組副担任 分掌：広報部 委員会：学校保健安全委員会・特別支援教育委員会・ 双生児研究委員会 部活動：ソフトテニス部・書道部 【研究テーマ】 ・ 女子中高生のバレエ姿勢と思春期特発性側弯症の関連について 【今年度の成果とこれから】

	・健康診断で側弯症のスクリーニングの精度を高めるために3Dモアレ検査を導入した。 【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】 ポスター発表：大関智子, 礒谷由希, 金本佐地子, 倉澤順子, 塚越潤, 国立大学附属学校園の養護教諭が感じたコロナの影響と今後の課題－テキストマイニングを用いた分析から－, 日本学校保健学会第69回学術大会, 2023.11.12 口頭発表：礒谷由希, 野口久美子, 3Dバックスキャナーを用いた脊柱検診の実践報告－思春期特発性側弯症とクラシックバレエとの関連－, 日本養護教諭教育学会第31回学術集会, 2023.12.10 【その他の活動】 ・日本養護教諭教育学会 学会員 ・日本学校保健学会 学会員 ・日本教育大学協会養護教諭部会・全国国立大学附属学校連盟養護教諭部会 常任理事
米原 裕美 (養護)	担当学年：4年副担任 分掌：総務部 委員会：学校保健安全委員会・特別支援教育委員会 部活動：ソフトテニス部・書道部 【研究テーマ】 ・保健室における生徒の自己肯定感を高めるかかわり ・特別な支援を必要とする生徒への対応 【今年度の成果とこれから】 ・学校保健安全委員会を中心に、災害時により活用しやすい備蓄品を提案し、危機的な状況下で少しでも安心して過ごせるよう検討を重ねた。 ・心身の健康問題を早期に発見できるよう、より丁寧な観察及び問診を心がけるとともに、関係機関との迅速な情報共有を行い、きめ細やかな支援を継続していく。 【その他の活動】 ・日本学校保健学会

東大附属論集 第67号

令和6年3月1日発行

東京都中野区南台1－15－1
東京大学教育学部附属中等教育学校

ISSN 0910-6421