

## 協働学習と探究学習の相乗効果

学校長 山本義春

『東大附属論集』第 66 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、2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」をテーマとしています。

公開研究会では、協働学習と探究学習の生み出す相乗効果についても議論が行われました。協働学習においては、生徒がお互いに協力し合いながら自分にはない価値観や考え方・視点を取り入れることにより、より深い主体的学習体験を得ることができます。一方で、深く思考し、じっくりと探究したことが、聞く姿勢や批判的思考といった本当の対話をする力となり、協働を促進します。協働学習と探究学習は本校の教育実践の両輪ですが、こういった相乗効果についての議論は、実際に指導を行っている教員にとっては明らかなことかも知れませんが、私にとっては新たな気づきを与えてくれるものでした。

というのも、本校の探究学習は、卒業研究（個人探究）をはじめ 1980 年代から行われてきたのですが、「学びの共同体」の実践にはじまる協働学習は 2005 年の開始で、それ以前は相乗効果は見られないはずです。以前、大学院生と一緒に、1984 年以降の本校の卒業研究の要旨でよく使われた単語のカテゴリーがどのように時代変遷をしてきたかを調べたことがあるのですが（黒宮ほか、日本教育工学会論文誌 42: 323, 2019）、興味深いことに 2005 年以降目立って増えているカテゴリーとして「調査」「体験活動」「地方行政」などが挙げられます。偶然かも知れませんが、協働が探究にもたらす効果としては、身の回りの社会をより良く理解したいといった、これも本校が目指す「探究的市民性」の育成なのかも知れません。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、どれも協働学習および探究学習の取り組みであるとの共通点があります。上記のような視点でご一読いただくのも一興かと存じます。

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對比地研究部長の資料を参考にさせていただきました)



# 「雪の松」十三吟歌仙解説

梅原 章太郎

## 和文要旨

『炭俵』（元禄七年六月刊）所収の冬の歌仙の解説である。芭蕉の句は第三の一句しかないので、たぶんあまり読まれていない作品だと思うが、なかなかどうして滅法おもしろい出来である。名残の裏の「すゝけぬる御前の箔のはげかゝり 子珊／次の小部屋でつにむせる声 利牛」という付合について、露伴（1930）は、「意の附、辞の附を未妙とし、句の附、響の附などいふことを誤りて心得れば、是の如き緒の孔の不足なる下駄の如き句も出づるなり。弊といふべきなり」と非難するが、自分の読み方が間違っているのに作品のせいにするのはお門違いである。読めないのはそもそも読み方がおかしいのである。拙論の「解説」を露伴の「評釈」と合わせ読んでいただければ幸甚である。

キーワード：俳付 鉢木 前赤壁賦 曾我物語 長恨歌 太平記 平家物語 熊坂源氏物語 徒然草 張良 伊勢物語 国栖 卒塔婆小町 熊野 芦刈 弱法師ほか

## 1. 元禄六年(1693)冬十三吟歌仙発句

雪の松おれ口みれば尚寒し 杉風

歌仙本文は架蔵『すみだはら 順』に拠る。「雪」で十一月。『新古今集』冬に、刑部卿範兼「夜深聞雪といふ事を／あけやらぬねざめの床にきこゆ也まがきの竹の雪のしたおれ」（『八代集抄』に拠る）の一首があり、『千載集』冬の明兼「題しらず／くれたけのおれふす音のなかりせば夜ふかき雪をいかで知らまし」を敷衍するが、『新古今集』にはもう一首、有家「おなじ家（摂政太政大臣良経）にて所の名をさぐりて冬歌よませ侍けるに、伏見里の雪を／夢かよふ道さへたえぬくれ竹のふしみのさとの雪のしたおれ」という歌もあって、三首とも雪で竹が折れる音を深夜に「聞く」趣向の作である。西行「雪埋竹といふことを／雪うづむそのゝくれ竹折ふしてねぐらもとむるむらすゞめ哉」（寺澤行忠『山家集の校本と研究』に拠る）という『山家集』の一首も、庭の雪景色を眺めているというよりは、夜の室内で群雀の鳴き声を耳にして推測する聴覚の歌なのだろう。

一方、「玄冬素雪ノ寒キ朝ニハ」「君子之徳ヲ彰ハス」（以下『和漢朗詠集註』松）松も、「凌グ」べき雪の重さで枝が折れては、「雪フリタルトキ松ノ性ハ寒キニモヲカサレザレバ、実ノ貞木ニテ有ケリ」「万ノ木ノミドリナル時ハ松ノ徳モアラハレヌナリ」という松の美質も形無しで、「折れ口」の痛々しさがいっそう寒さを募らせるとなると、松の枝が折れる音はもはや問題ではなく、あくまで雪の翌朝の光景に対する感想だから徹底した視覚の句となる。

さらに「斧入れて香におどろくや冬木立」と蕪村が詠めば、聴覚に加えた嗅覚の句にな

るが、それはまた先の話である。

挨拶は、わたくしの技量では皆を支えられるはずもなく、破綻があってもそこはどうかお手柔らかに、といった予防線を兼ねた謙退の辞となる。

## 2. 脇

雪の松おれ口みれば尚寒し  
日の出るまへの赤き冬空 孤屋

-「冬空」。前句を『鉢木』前場、ワキ詞「実々鉢木の候よ。シテ「さん候それがし世にありし時は、鉢の木にすき数多木を集め持て候ひしを、か様の躰に罷成、いやいや木ずきも無益と存、皆人に参らせて候去ながら、今も梅桜松を持て候。あの雪持たる木にて候。それがしが秘蔵にて候へども、今夜のおもてなしに、是をたきあて申さうずるにて候（中略）上シテ「偕松はさしもげに、枝をため葉をすかしてかゝりあれとうへをきしそのかひ今はあらしふく、松は本来煙にて、たきどとなるも理りや切くべて今ぞみかきもり、衛士のたく火はおためなりよくよりてあたり給へや」（延宝三年山本長兵衛刊本に拠る）とあるのに拠って、雪をかぶった秘蔵の松を折って薪にする常世の胸中の佛とする。

付句は同、シテ下「けふばかりとまり給へや。ワキ上「名残は宿にとまれども暇申て、シテ「御出か。ワキ下「さらばよ常世。シテ「またお入。上同「自然鎌倉に御上りあらば御尋あれ。けうがる法師なり。甲斐甲斐しくはなけれども公方の縁に、なり申さん。御沙汰捨させ給ふなど、いひすてゝ出船のともに名残やおしむらん、ともに名残やおしむらん」とあるのに拠った、別れを惜しむ常世夫婦と旅の僧との目に映じた、夜明け前の東の空の佛である。

## 3. 第三

日の出るまへの赤き冬空  
下肴を一舟浜に打明て 芭蕉

雑。前句を『古文真宝後集』巻之一「前赤壁賦」の終章、「相与モニ舟中ニ枕藉シテ、東方之既ニ白ムヲ知ラズ」（延宝七年刊『古文評林』本に拠る）に拠って、蘇軾が告げる時刻の少し前、すなわち「壬戌之秋（割註「宋ノ元豊四年」）七月既望」の翌朝未明、「赤壁之下」の長江に漂う舟から見上げた東の空の景の佛とする。

付句は前句の典拠の直前、「客喜テ笑フ。盞ヲ洗テ更酌ム。肴核既ニ尽テ杯盤狼藉タリ」に拠った、「狼藉」たる「杯盤」を載せた舟を川岸に寄せて後始末を頼む蘇子の動作の佛である。

## 4. 四句目

下肴を一舟浜に打明て  
あいだとぎるゝ大名の供 子珊

雑。『曾我物語』巻第一「同じく相撲の事」、「俣野はやがて起き直り、相撲に負くるは常の習ひ、何ぞ御分が片手業は、と云ひければ、河津云ひけるは、以前も勝ちたる相撲を御論候間、今度は真中にて片手を持つて打ち申したり、未だ御不審や候べき、御覧じつるか人人、と云ふ。大庭これを見て、童に持せたる太刀おつ取り、するりと抜きて飛んで掛かる。座敷俄に騒ぎ、ばつさと立つ。伊東方に寄る者もあり、大庭方に寄る者もあり。両方さへんと下り塞がり、銚子、杯踏み割り、酒肴をこぼす。雑兵三千余人までも、軍せんとてひしめきけり」（日本古典全集本に拠る）とあるのに拠って、伊豆奥野での狩座ののち、柏が峠で催された酒盛の座興の相撲で、河津三郎祐重が舎弟俣野五郎に勝ったのが面白くない大庭三郎景親の軽挙妄動を発端として、一触即発の状態となった双方の動作や現場の惨状の俣とする。

付句は同巻「河津三郎討たれし事」、「おのおの待ち懸けける所に、一番に通るは秦野の右馬允、二番に通るは大庭の三郎、三番に通るは海老名の源八、四番には土肥の次郎、後陣遙かに引き下りて、流人兵衛佐殿ぞ通られける。敵ならねば皆遣り過ぎしぬ。此次に伊東が嫡子河津の三郎ぞ来りける。（中略）馬も聞ゆる名馬なり、主も究竟の馬乗にて、伏木悪所を嫌はず、さしくれてこそ歩ませけれ。折節乗替一騎も附かざりければ、一の射翳の前を遣り過ぎす。二の射翳の八幡の三郎は、もとより騒がぬ男なれば、天の与へを取らざるは反つて咎を得ると云ふ古き語を思ひ出でずは射損ずべき」とあるのに拠った、河津三郎を討つ絶好の機会の到来を確信した八幡の三郎の胸中の俣である。「大名」が頼朝も含めた守護大名でも戦国大名でもない平安末の有力武士の、「供」が「乗替」の、それぞれ俣となる。

## 5. 五句目

あいだとぎるゝ大名の供  
身にあたる風もふはふは薄月夜 桃鄰

「薄月夜」で八月。前句を「長恨歌」、「九重ノ城闕煙塵生、千乗万騎西南ニ行ク。翠華揺揺トシテ行イテ復止ヅマル。西ノ方都門ヲ出ヅルコト百余里、六軍発セズ奈何トモスル無シ。宛転タル蛾眉馬前ニ死ス」（寛文五年刊『古文前集』に拠る）に拠って、楊貴妃が処刑されるまで玄宗一行の行列が遅々として進まないさまの俣とする。「あいだとぎるゝ」が「行イテ復止ヅマル」の、「大名」が「皇帝」の、それぞれ俣となる。

付句は同、「黄埃散漫風蕭索。雲棧縈リ紆リテ劔閣ヲ登ル。峨嵋山ノ下人ノ行クコト少レナリ。旌旗光無クシテ日色薄シ」に拠った、蜀を旅する玄宗の感慨の俣である。「風もふはふは」が「風蕭索」の、「薄月夜」が「日色薄」の、それぞれ俣となる。

## 6. 折端

身にあたる風もふはふは薄月夜  
粟をかられてひろき畠地 利牛

「粟刈る」で八月（『増山井』五月「粟まく」）。前句を『太平記』卷第十六「小山田太郎高家刈青麦事」、「去年義貞西国ノ打手ヲ承テ、播磨ニ下著シ給時、兵多クシテ粮乏シ。若シ軍ニ法ヲ置カズバ、諸卒ノ狼藉不可絶トテ、一粒ヲモ刈採、民屋ノ一ヲモ追捕シタランズル者ヲバ、速ニ可被誅之由ヲ大札ニ書イテ、道ノ辻々ニゾ被立ケル。依之農民耕作ヲ棄ズ、商人売買ヲ快クシケル処ニ、此高家敵陣ノ近隣ニ行キテ青麦ヲ打刈セテ、乗鞍ニ負フセテゾ帰ケル。時ノ侍所長浜六郎左衛門ノ尉是ヲ見、直ニ高家ヲ召寄、無力法ノ下ナレバ是ヲ誅セントス」（古典大系本に拠る）とあるのに拠って、凄まじい空腹で風に吹き飛ばされそうな馬上の高家の胸中の倅とする。

付句は青麦を刈り取られた畠の所有者の感想の倅である。

## 7. 初折裏一句目

粟をかられてひろき畠地  
熊谷の堤きれたる秋の水 岱水

「秋の水」。前句を『平家物語』卷第九「盛俊最期の事」、「前は堅田の畠のやうなるが、後は水田のこみ深かりける畔の上に、二人ながら腰うちかけて、息続き居たり、やゝあつて、緋緘の鎧着て、月毛なる馬に、金覆輪の鞍置いて乗つたりける武者一騎、鞭鐙を合せて馳せ来る。越中前司怪しげに見ければ、あれは、猪俣に親しう候ふ人見四郎で候ふが、則綱があるを見て、まうで来ると覚え候、苦しいも候はぬと云ひながら、あれが近づく程ならば、しや組まんずる者を落ち合はぬ事はよもあらず、と思うて待つ所に、間一段ばかりに馳せ来たる。越中前司、初は兩人の敵を一目づつ見けるが、次第に近づく敵をはたと守つて、則綱を見ぬひまに、猪俣、力足を踏んで立ち上り、拳を強く握り、越中前司が鎧の胸板を、はたと突いて、後へのけに突き倒す。起き上らんとする処を、猪俣上に乗るかゝり、越中前司が腰の刀を抜き、鎧の草摺引き上げて、柄も拳も通れ通れと、三刀刺いて首を取る」（佐藤謙三校註角川文庫本に拠る）とあるのに拠って、降参した猪俣小平六則綱と二人、目の前の「堅田の畠のやうなる」を見るときも眺める越中前司平盛俊の感想の倅とする。

付句は同巻「敦盛最期の事」、「熊谷、涙をはらはらと流いて、あれ御覧候へ、いかにもして助け参らせんとは存じ候へども、御方の軍兵雲霞の如くに満ち満ちて、よも逃し参らせ候まじ、あはれ、同じうは、直実が手にかけて奉つて、後の御孝養をも仕り候はん、と申しければ、たゞ何様にも、とうとう首を取れとぞ宣ひける。熊谷、あまりにいとほしくて、いづくに刀を立つべしとも覚えぬ。目もくれ心も消えはてて、前後不覚に覚えけれども、さてしもあるべき事ならねば、泣く泣く首をぞかいてげる。あはれ、弓矢取る身ほどくちをしかりける事はなし、武芸の家に生まれずば、なにしに、ただ今かゝる憂き目を見るべき、情なうも討ち奉つたるものかな、と袖に顔をおし当てて、さめざめとぞ泣き居たる」とあるのに拠って、「堤」が決壊したかのように涙腺を崩壊させる直実の動作の倅である。

## 8. 初折裏二句目

熊谷の堤きれたる秋の水  
箱こしらえて鯉節売る

野坡

雑。前句を『徒然草文段抄』第五十一段、「<sup>カメヤマドノ</sup>龜山殿の御池に、大井川の水をまかせられんとて、大井の土民におほせて水車を作らせられけり。おほくのあしを給て、<sup>スジツ</sup>数日にいとなみ出して、かけたりけるに、大方めぐらざりければ、とかくなをしけれども終にまはらでいたづらにたてりけり。さて宇治の里人をめしてこしらへさせられければ、やすらかにゆひてまいらせたりけるが、おもふやうにめぐりて水をくみ入る事めでたかりけり」とあるのに拠って、大井川の水が龜山殿の御池に入ってこない状態の俳とする。「堤」は堤防ではなく人口の池の意で、「熊谷の堤」が「龜山殿の御池」の俳となる。「堤切れたる」ではなく「切れたる秋の水」で、黄河の秋水ならぬ大井川からの「揚水」が供給されない意である。武蔵国熊谷の荒川北岸の堤が切れたなどと解すると、付合が成立しなくなる。

付句は同第百十九段、「<sup>カシラ</sup>鎌倉の海にかつをと云魚は、彼さかひにはさうなき物にて、此比もてなすものなり。それもかまくらの年よりの申侍しは、此魚をのれらわかゝりし世までは、はかばかしき人の前へ出る事侍らざりき、<sup>カシラ</sup>頭は下部もくはず、きりてすて侍りしもの也と申き。かやうの物も世の末になれば、<sup>カミ</sup>上さままでも入たつわざにこそ侍れ」とあるのに拠った、鎌倉の年寄から兼好が聞いた往時のカツオの食され方の俳である。『文段抄』の注に「又此魚をほしかためて<sup>テウミ</sup>調味の料とする事も久しき事なるべし。兼好が時代に貴人などの生にて食ことをあやしみけるにや」とあり、素堂が鎌倉で「目には青葉」と詠んだ現状から遡って隔世の感を演出する。なお、付句の「こしらえて」は第五十一段の「宇治の里人をめしてこしらへさせられければ」を示唆するものと思われる。

## 9. 初折裏三句目

箱こしらえて鯉節売る  
二三畳寐所もらふ門の脇

子珊

雑。前句を『太平記』卷第十八「<sup>ツケタリイチノミヤミキスドコロ</sup>付一宮御息所事」、「<sup>ソノノチ</sup>其後浪静り風止ケレバ、御息所ノ御船ニ<sup>ノセラレ</sup>被乗ツル水主甲斐々々敷舟ヲ漕寄テ、淡路ノ<sup>ムシマ</sup>武島ト云所へ<sup>ツケ</sup>著奉リ、此島ノ<sup>テイタラク</sup>為体、<sup>マハリ</sup>回一里ニ<sup>タラ</sup>足ヌ所ニテ、釣スル海士ノ家ナラデハ、<sup>ア</sup>住人モナキ島ナレバ」とあるのに拠って、夫の尊良親王が流された土佐に向かった御息所が松浦五郎の船に捕らえられたが、阿波の鳴門で竜神の怪異に遭遇し、御息所と水主のみが乗った小舟が渦の波に下ろされたのち、武島に漂着、上陸した御息所の感想の俳とする。

付句は続けて、「<sup>ヒマ</sup>隙アラハナル葦ノ屋ノ、<sup>イレマキラ</sup>憂節滋キ栖ニ入進セタルニ、此四五日ノ波風ニ、御肝消御心弱リテ、<sup>キヤ</sup>懸テ絶入セ給ヒケリ。心ナキ海人ノ子共迄モ、是ハ如何ニシ奉ラシ、ト泣悲ミ、御顔ニ水ヲ<sup>ツク</sup>灑キ、<sup>アラフ</sup>櫓床ヲ洗テ御口ニ入ナンドシケレバ、<sup>ハンジ</sup>半時許シテ<sup>イキイデ</sup>活出サセ給ヘリ。（中略）今年ハ此ニテ暮シ給フ。哀ハ類ヒモ無リケリ」とあるのに拠った、島民に粗末な住処を借りてどうにか冬を越す御息所の動作の俳である。

## 10. 初折裏四句目

二三畳寐所もらふ門の脇

馬の荷物のさはる干もの

沾圃

雑。前句を『熊坂』後場、ワキ「夜も更行は吉次兄弟、前後もしらず伏たりしに、シテ詞「十六七の小おとこの、めのうち人にすぐれたるが、障子のすきま物あひの、そよともするを心にかけて、ワキ「すこしもふさで有けるを、シテ詞「うしわか殿とは夢にもしらず、ワキ「運のつきぬる盗人ら、きげんはよきぞ。シテ「はや、ワキ「入と、上同「いふ社程も久しけれ。いふ社程も久しけれ」（天和三年山本長兵衛刊本に拠る）とあるのに拠って、赤坂の宿で熟睡する吉次兄弟を一睡もせず警護していた牛若の寝所の佛とする。

付句は続けて、シテ「（前略）くま坂も長刀かまへ、互にかゝるを待けるが、いらつてくま坂さそくをふみてつべきも通れとつく長刀を、はつしとうつて弓手へこせば、追かけすかさずこむ長刀に、ひらりとすれば、はむきになししさつてひけばめてへこすを、追取なをしてちやうときれば、中にてむすぶをほどくてに、かへつて、はらへばとびあがつて、其まゝ見えず、かたちも失て、爰やかしこと尋る処に思ひもよらぬうしろより、具足のすきまをちやうときれば、こはいかにかのくはじやに、きらるゝことの、腹立さよと、いへ共天命の運の極ぞ無念なる。上同「打物わぎにて叶ふまじ、打物わぎにて叶ふまじ、手取にせんとて長刀なげ捨大手をひろげて爰のめんらう、かしこのつまりに追かけ追つめ、とらんとすれ共かげろふいなづま水の月かや姿はみれ共手にとられず」とあるのに拠って、熊坂が得意なはずの長刀で牛若に苦戦する動作の佛である。「馬」が「小男」に対する熊坂の、「荷物」がその付属物である長刀の、「障る干し物」が相手の牛若の、それぞれ佛となる。

11. 初折裏五句目

馬の荷物のさはる干もの

竹の皮雪踏に替へる夏の来て

石菊

「夏」。前句を『張良』前場、ワキ詞「是はかんのかうそのしんか張良とは我事なり。我公程にひまなき身なれ共、ある夜ふしぎの夢を見る。是より下邳といふ所に土橋あり。かの土橋に何となくやすらふ所に、一人の老おう馬上にてゆきあふ。彼もの左のくつをおとし、某に取てはかせよといふ。なに者なれば我にむかひかくいふらんと思ひつれ共、かれがけしきたゞものならず。其上おいたるをたつとびおやと思ひ、くつを取てはかせて候。其時かのもの申様、汝まことのこゝろざし有、けふより五日に当ん日こゝに來れ、兵法の大事をつたふべき由申て夢覚ぬ」（天和三年山本長兵衛刊本に拠る）とあるのに拠って、馬上の老人が自分に伝えたがっている「兵法の大事」を記した「一卷」（後出）を所持していると解した張良の感想の佛とする。「障る干し物」が人に伝授すべき「巻き物」の佛となる。

付句は同後場、ワキ下「張良さはがず劔をぬき持、同「張良さはがず劔をぬき持、じやたいにかゝれば、大じやは劔の光りに恐、持たるくつを指出せば、くつをゝ取劔を治、又川岸に、氾いやとあがり、扱彼くつを、取出し、せきこうにはかせ、奉れば、シテ下「せきこう馬より静におり立、下同「せきこう馬より静におり立、去にても汝、善かな善

かなと、彼一卷を、取出し、張良に与へ給ひしかば、則披き、悉拝見し、ひきよく口伝を残ず伝」とあるのに拠った、最初に石公を夢で見てから兵法の伝授を受けるまでに、かれこれ十日もかかった張良の感慨の佛である。「雪駄」から「竹の皮」の草履に履き「替へる夏の来て」という物言いが、張良が夢で沓を履かせ、次に履かせるまでの長い長い十日間の佛となる。

## 12. 初折裏六句目

竹の皮雪踏に替へる夏の来て  
稲に子のさす雨のばらばら 杉風

露伴（1930）が「子は「み」と訓ますなるべし」と言っている。「稲に子のさす」で七月（『増山井』『稲妻』『いねのとの』）。季移り。前句を『伊勢物語拾穂抄』第六十五段、「むかし、おほやけおぼしてつかふ給ふ女の、色ゆるされたるありけり。おほみやすん所とていますかりけるいところなりけり。殿上にさぶらひける在原なりける男の、まだいとわかゝりけるを、此女あひしりたりけり。おとこ、女がたゆるされたりければ、女のある所にきてむかひをりければ、女、いとかたはなり、身もほろびなん、かくなせそ、といひければ、／おもふにはしのぶることぞまけにけるあふにしかへばさもあらばあれ／といひて、ごうしにおり給へれば、れいの、このみごうしには人の見るをもしらでのぼりあければ、この女、おもひわびてさとへゆく。されば、なにのよきことゝ思ひて、いきかよひければ、みな人きゝてわらひけり。つとめてとのもづかさの見るに、くつはとりておくになげいれてのぼりぬ。かくかたはにしつゝありわたるに」とあるのに拠って、「在原なりける男」の朝帰りに投げ入れる沓が夏用に替わったことに気づいた主殿司の感想の佛とする。

付句は同第六段、「ゆくさきおほく夜もふけにければ、おにある所ともしらで、神さへいといみじうなり、雨もいたうふりければ、あばらなるくらに、女をばおくにおしいれて、おとこ弓やなぐみをおひてとぐちにをり。はや夜もあけなんと思ひつゝゐたりけるに、おにはやひとくちにくひてげり。あなやといひけれど、神なるさはぎにえきかざりけり。やうやう夜もあけゆくに見れば、ゐてこし女もなし。あしずりをしてなけどもかひなし」とあるのに拠った、「あばらなる」蔵の戸口で夜更けの荒天を心配する昔男の胸中の佛である。

## 13. 初折裏七句目

稲に子のさす雨のばらばら  
手前者の一人もみえぬ浦の秋 野坡

本文「者」の右に傍線があり音読。「手前者」は資産家の意。「秋」。前句を『湖月抄』明石巻、「かくしつゝよはつきぬべきにやとおぼさるゝに、其又の日の暁より風いみじう吹、塩たかうみちて、浪の音あらしきこいはほも山もあるまじき気色なり。かみのなりひらめくさま、さらにいはんかたなくて、おちかゝりぬとおぼゆるに、あるかざりさかしき

人なし。我はいかなるつみをおかして、かくかなしきめをみるらん、ちゝ母にもあひみず、かなしきめこのかほをもみで、しぬべきことゝなげく。君は御こゝろをしづめて、なにばかりのあやまちにてか、このなぎさに命をばきはめんと、つようおぼしなせど、いと物さはがしければ、色々のみてぐらさゝげさせ給て」とあるのに拠って、暴風雷鳴が募るにもかかわらず邸で平静を保つ須磨の源氏の感想の佛とする。

付句は同巻、「<sup>カヅキ</sup>四月になりぬ。(中略)さうの御琴参りたれば、すこしひき給ふも、さまざまいみじうのみ思ひ聞えたり。いとさしも聞えぬものゝねだに、おりからこそはまさるものなるを、はるばるともものゝとゞこほりなきうみづらなるに、中々春秋の花紅葉のさかりなるよりは、たゞそこはかとなうしげれるかげどもなまめかしきに、くみなのうちたゝきたるは、たが門さしてとあはれにおぼゆ」とあるのに拠った、初夏の明石の浦の光景に、「春秋の花紅葉の盛り」とはまた別の風情を見出す源語の話者の感想の佛である。

「手前者」が「春秋の花紅葉」の、「秋」が「夏」の、それぞれ佛となるが、「浦の秋」には、『湖月抄』の頭注にもある定家の「浦のとまやの秋の夕ぐれ」を介して明石巻を指示する働きがあるだろう。

#### 14. 初折裏八句目

手前者の一人もみえぬ浦の秋

めつたに風のはやる盆過

利合

「盆過」で七月。前句を『平家物語』巻第十「藤戸の事」、「源氏やがて室<sup>むろ</sup>を立つて、これも備前国、西河尻、藤戸に陣をぞ取つたりける。さる程に、源平両方陣を合はず。陣の間、海<sup>うみ</sup>の面わづか二十五町ばかりをぞ隔てたる。源氏、心は猛う思へども、舟なかりせば、力及ばず、いたづらに日数をぞ送りける。同じき(九月)二十五日の辰の刻ばかり、平家の方の逸男<sup>はやりを</sup>の兵ども、小舟に乗つて、漕ぎ出し、扇を上げて、源氏こゝを渡せとぞ招きける。源氏の方の兵ども、いかゞせんと云ふ所に、近江国の住人、佐々木三郎盛綱、二十五日の夜に入つて、浦の男を一人語らひ、直垂・小袖・大口・白鞘巻などを取らせ、すかしおほせて、この海に馬にて渡しぬべき所やあると聞きければ」とあるのに拠って、二十五町を押し渡って平家方の舟を蹴散らすような希代の兵の現れそうにない海面をむなしく見つめる、総大将参河守範頼の胸中の佛とする。「手前者」が「馬にて海を渡す」者の佛となる。

付句は同巻第十一「<sup>さかろ</sup>逆櫓の事」、「二百余艘が中よりも、たゞ五艘出でてぞ走りける。五艘の船と申すは、先づ判官の船、次に田代冠者の船、後藤兵衛父子、金子兄弟、淀江内忠俊とて船奉行の乗つたる船なりけり。残りの船は、梶原に恐るゝか、風におづるかして、出でざりけり。判官、人の出でねばとて、留るべきにあらず、常の時は、敵<sup>かたき</sup>も恐れて用心すらん、かゝる大風大波には思ひも寄らぬ所へ寄せてこそ、思ふ敵をば討たんずれ、とぞ宣ひける。判官、おのおのの船に<sup>かざり</sup>篝な燭いそ、火数多う見えば、敵も恐れて用心してんずぞ、義経が船を本船として、<sup>ほんぶね</sup>艫舳の篝を守れ、とて<sup>ともすがら</sup>終夜渡る程に、三日に渡る所を、たゞ三時ばかりにぞ走りける。二月十六日の丑の刻に、摂津国渡邊・福島を出でて、明るる卯の刻には、阿波の地へこそ吹き着きけれ」とあるのに拠った、大風に乗じて船を走らせ油断している敵を討てという義経の檄の佛である。「盆」が「涅槃会」の佛となる。「はや

る」で「藤戸の事」の「逸男」を示唆するか。

## 15. 初折裏九句目

めつたに風のはやる盆過  
宵宵の月をかこちて旅大工 依々

「月」で八月。前句を『竹取物語』下巻、「七月十五日の月に出で居て、切に物思へる気色なり。近く使はるゝ人々、竹取の翁に告げて云ふ、かぐや姫例も月をあはれがり給へども、此の比となりては、たゞ事にも侍らざめり、いみじく思し歎く事有るべし、よしよし見奉らせ給へ、と云ふを聞きて、かぐや姫に云ふやう、なんでふ心地すれば、かく物を思ひたるさまにて月を見給ふぞ、うましき世に、と云ふ。かぐや姫、月を見れば世間心細く哀れに侍る、なでふ物をか歎き侍るべき、と云ふ。かぐや姫のある所に到りて見れば、猶物思へるけしきなり。是れを見て、あが仏何事を思ひ給ふぞ、思すらんこと何事ぞ、と云へば、思ふ事も無し、物なん心細く覚ゆる、と云へば、翁、月な見給ひそ、是れを見給へば、物思す気色は有るぞ、と云へば、いかで月をば見では有らんとて、猶月出づれば、出で居つゝ歎き思へり」（日本古典全集本に拠る）とあるのに拠って、盆を過ぎてそれまで以上に月を見て物思いにふけるようになったと翁に告げる、かぐや姫の「近く使はるゝ人々」の証言の傍とする。

付句は姫の告白を聞いて、「翁、こはなでふ事を宣ふぞ、竹の中より見つけきこえたりしかど、菜種の大きおはせしを、我が丈立ち並ぶまで養ひ奉りたる我が子を、何人か迎え聞えん、まさに許さんや、と云ひて、我こそ死なめとて、泣きのゝしる事、いと堪へ難げなり」とあるのに拠った、「八月十五日計の月」に文句を言う翁の動作の傍である。「旅大工」が「竹細工」の傍となる。元禄三年刊『人倫訓蒙図彙』六「職之部」の「籠師」の記事に、「日本にては竹取の翁是を造るとかや」とある。

## 16. 初折裏十句目

宵宵の月をかこちて旅大工  
脊中へのぼる児をかはゆがる 桃鄰

雑。前句を『太平記』卷第七「千劔城軍事」、<sup>チハヤノシロイクサノ</sup>「同（元弘三年）三月四日関東ヨリ飛脚到来シテ、軍ヲ止テ徒ニ日ヲ送ル事不可然、<sup>シカルベカラズ</sup>ト被下知ケレバ、<sup>ガチセラレ</sup>宗トノ大将達評定有テ、<sup>ムネ</sup>御方ノ向ヒ陣ト敵ノ城トノ際ニ、<sup>アレダ</sup>高ク切立タル堀ニ橋ヲ渡シテ、城ヘ打テ入ントゾ巧マレケル。為之京都ヨリ番匠ヲ五百余人召下シ、五六八九寸ノ材木ヲ集テ、広サ一丈五尺、長サ二十丈余ニ<sup>コレガタメニ</sup>梯ヲゾ作ラセケル。梯既ニ作り出シケレバ、大縄ヲ二三千筋付テ、車木ヲ以テ卷立テ、城ノ切岸ノ上ヘゾ倒シ懸タリケル。魯般ガ雲ノ梯モ角ヤト覚テ巧也」とあるのに拠って、鎌倉からの下知を受けて長きに渡った兵糧攻めを止め、京都より番匠五百余人を呼び寄せて、堀に掛ける巨大な梯子を造らせる幕府軍の動作の傍とする。

付句は続けて、「<sup>ツハモノドモ</sup>懸テ早リオノ兵共五六千人、橋ノ上ヲ渡リ、我先ニト前ダリ。<sup>ススン</sup>アハヤ此城只今打落サレヌト見ヘタル処ニ、楠兼テ用意ヤシタリケン、<sup>ナガタイマツ</sup>投松明ノサキニ火ヲ付テ、

橋ノ上ニ薪ヲ積ルガ如クニ投集テ、水弾ヲ以テ油ヲ滝ノ流ル、様ニ懸タリケル間、火橋桁ニ燃付テ、溪風炎ヲ吹布タリ。愁ニ渡リ懸リタル兵共前へ進ントスレバ、猛火盛ニ燃テ身ヲ焦ス、帰ントスレバ後陣ノ大勢前ノ難儀ヲモ不云支タリ。ソバへ飛ヲリントスレバ、谷深ク巖ソビヘテ肝冷シ、如何セント身ヲ揉デ押アフ程ニ、橋桁中ヨリ燃折テ、谷底ヘドウド落ケレバ、数千ノ兵同時ニ猛火ノ中ヘ落重テ、一人モ不残焼死ニケリ」とあるのに拠った、幕府勢の「早リオ」五六千人を梯子の橋上で翻弄する楠勢の動作の倣である。「背中」が「城ノ切岸」の倣となる。

## 17. 初折裏十一句目

脊中へのぼる児をかはゆがる  
茶むしろのきはつく上に花ちりて 子珊

「花」で三月。前句を『湖月抄』横笛巻、「かきいだき給ひて、この君のまみのいと気色あるかな、ちいさきほどのちごを、あまたみねばにやあらん、かばかりの程は、たゞいはけなき物とのみ見しを、今よりいとけはひことなるこそわづらはしけれ（中略）とうちまもり聞え給ふ。（中略）御はおひ出るに、くひあてんとて、たかうなをつとにぎりもちて、しづくもよゝとくひぬらし給へば、いとねぢけたる色ごのみかなとて／源うきふしもわすれずながらくれ竹のこはすてがたきものにぞありける、とゐてはなちてのたまひかくれど、うちわらひて、なにとも思ひたらず、いとそゝかしう、はひおりさはぎ給」とあるのに拠って、女三宮の部屋で幼い薫と戯れる源氏の動作の倣とする。

付句は同巻、「とはんと思ふ程に、若君のねをびれて、なき給ふ御声にさめ給ひぬ。この君いたくなき給ひて、つだみなどし給へば、めのともおきさはぎ、うへもおほとなぶらちかくとりよせさせ給ひてみゝはさみしてそゝくりつくろひて、いだきてめたまへり。いとよくこえて、つぶつぶとおかしげなるむねをあけて、ちなどくゝめ給。ちごもいとうつくしうおはする君なれば、しろくおかしげなるに、御ちはいとかはらかなるを、心をやりてなぐさめ給。をとこ君もよりおはして、いかなるぞなどの給ふ。うちまきちらしなどして、みだりがはしきに、ゆめのあはれもまぎれぬべし」とあるのに拠った、柏木の夢を見ていて幼子の夜泣きの声に起こされた夕霧が、雲居雁の取り寄せた灯火で目にした光景の倣である。「茶むしろ」が「つだみ」、すなわち「細 乳などあます也（中略）小兒乳ヲ嘔ク又顧ミズシテ吐ス」という頭注に拠れば、戻した乳で汚れた若君の寝具の、散る「花」が「うちまき」、すなわち「散米也。（中略）盃 おさなひ子のおびゆる時散米をする也」という頭注に拠れば、若君の周囲に撒かれた米の、それぞれ倣となる。

## 18. 初折裏十二句目

茶むしろのきはつく上に花ちりて  
川からすぐに小鮎いらする 石菊

「小鮎」で三月（『増山井』）。前句を『国栖』前場、シテ詞「いかに祖母や給へ。ツレ「何事にて候ぞ。シテ「祖父がふせ屋の上に、客星の御立ありたるをおがまひ給ふたる。

ツレ「いづくのほどにて候ぞ。シテ「あの森の梢に当つて見え給ひ候よ。ツレ「実々あれに紫雲たなびき、たゞならぬ空のけしき哉。シテ「あふたゞならぬ雲間の気色候よ。去程に天子の御座所に社、紫雲は立と申せ。もしも不思議の尉が栖に、ツレ上カハル「左様の貴人やおはすらんと、シテ「舟さしよせて我屋に行、ツレ「みればふしぎやさればこそ、シテ「玉のかうぶりなをしの袖、ツレ「露霜に引ぬれ給へども、シテ「さすがまぎれぬ、二人「御よそほひ。上同「さも清見原の天子とは後にぞ思ひしら波の、釣棹をさしをきてそもやいか成御事ぞ。か程いやしき柴の戸の、しばしがほどのおましにも成ける事よ定めなき、世のならひ社ふしぎなれ、世のならひ社ふしぎなれ」（天和三年山本長兵衛刊本に拠る）とあるのに拠って、自分の陋屋の上に紫雲がたなびいているのに驚く老翁の感想の俳とする。際つく「茶むしろ」が「いやしき柴の戸」の、「花ちりて」が大海人皇子の吉野都落ちの、それぞれ俳となる。

付句は同前場、ワキ詞「如何に尉。供御の残りを下さるとの御事にてあるぞ。シテ「荒有がたや候。さらばうち返して給はらふずるにて候。ワキ「そも打かへして給はらんとは何と申事ぞ。シテ「打かへして給はるこそ、国栖魚のしるしにて候へ。如何に祖母。供御の御残り下さるゝとの御事にて候が、此魚は未いきいきとみえて候。ツレ「実に此魚をばいきいきとして候。シテ「いざ此魚をよしの川にはなひてみう。ツレ「筋なき事な宣ひそ。はないたればとて生かへるべきにてあらず。シテ「いやいや昔も去様あり。神功皇后異国退治のうらかたに、玉嶋川にて鮎をつりたまふ。其ごとく此君も、二度都に還幸ならば、此魚もなどかいきざらんと、上同「岩きる水にはなせば、岩きる水にはなせば、さしもはや瀬のすゑなるに、あれ見よし野や吉凶を、顕はす魚のをのづから、かへるやくずのうらかたたのもしく思し召れよ」とあるのに拠った、焼き鮎の残りを吉野川に放つ翁の動作の俳である。「川から」が「川へ」の俳となる。

## 19. 名残折表一句目

川からすぐに小鮎いらする  
朝曇はれて気味よき雉子の色 杉風

「雉子」で二月。前句を『湖月抄』常夏巻、「いとあつき日、ひんがしのつりどのにい給てすゞみ給。中将のきみもさぶらひ給。したしき殿上人あまたさぶらひて、にし川より奉れるあゆ、ちかき川のいしぶしやうのもの、おまへにててうじてまいらす。例の大殿のきんだち、中将の御あたり尋ねて参り給へり。さうざうしく、ねぶたかりつるおり、よくものし給へるかなとて、おほみきまいり、ひみづめして、すいはんなどとりどりにさうどきつゝくふ」とあるのに拠って、禁川の西川で獲れた供御用の魚を六条院にも献上させる源氏の動作の俳とする。「小鮎」が「鮎」の俳となる。

付句は行幸巻、「そのしはすに、大原野の行幸とて、世に残る人なくみさはぐを、六条院よりも御かたがたひき出つゝみたまふ。（中略）にしりたいのひめ君も立出給へり。そこばくいどみつくし給へる人の、御かたち有様をみ給ふに、みかどの、あか色の御ぞ奉りて、うるはしうごきなき御かたはらめに、なずらひ聞ゆべき人なし。（中略）けふはつかうまつらせ給べく、かねては御けしきありけれど、御物忌のよしを奉せさせたまへる成けり。蔵人の左衛門の尉を御使にて、雉一枝たてまつらせ給ふ。（中略）／冷雪ふかきを

しほの山にたつきじのふるき跡をもけふは尋ねよ。(中略)またの日、おとゞ、にしのたいに、昨日、うへはみ奉らせ給ひきや、かのことはおぼしなびきぬらんや、と聞え給へり。(中略)御かへりに、昨日は、玉うちきらしあさぐもりせしみゆきにはさやかにそらの光やはみし、おぼつかなき御ことどもになんとあるを、うへもみたまふ」とあるのに拠った、「御物忌」を理由に行幸に参加しなかった源氏のもとに届けられた「雉一枝」と雉を詠んだ帝の歌とを踏まえて、「朝曇」のせいで昨日は帝の御姿など拝することはできませんでしたという源氏への返事とはうらはらの、赤色の御衣を召した帝の御容姿に匹敵できる人はいなかったという玉鬘の本音の感想の佛である。「雉子」が帝の佛となる。

## 20. 名残折表二句目

朝曇はれて気味よき雉子の色

脊戸へ廻れば山へ行みち

岱水

雑。前句を『平家物語』灌頂巻「小原御幸の事」、「頃は卯月二十日余りの事なれば、夏草の茂みが末を別け入らせ給ふに、始めたる御幸なれば、御覧じ馴れたる方もなく、人跡絶えたる程も、思し召し知られてあはれなり。西の山の麓に一字の御堂あり。即ち寂光院これなり。古う造りなせる泉水木立、由ある様の所なり。(中略)庭の若草茂り合ひ、青柳糸を乱りつゝ、池の浮草、浪に漂ひ、錦を曝すかとあやまたる。中島の松にかゝれる藤波の、裏紫に咲ける色、青葉交りの遅桜、初花よりも珍しく、岸の山吹咲き乱れ、八重立つ雲の絶え間より、山ほとゞぎすの一声も、君の御幸を待ちがほなり」とあるのに拠って、小原山の奥、寂光院の佇まいに満足する後白河法皇の感想の佛とする。「雉子」が「山ほとゞぎす」の、「色」が「一声」の、それぞれ佛となる。

付句は続けて、「さて、女院の御庵室を叡覧あるに、(中略)杉の茸目もまばらにて、時雨も霜も置く露も、洩る月影に争ひて、たまるべしとも見えざりけり。後は山、前は野辺、いざさ小篠に風噪ぎ、世にたへぬ身の習ひとて、憂き節滋き竹柱、都の方のおとづれは、間遠に結へるませ垣や、僅にこと問ふものとは、嶺に木伝ふ猿の声、賤が爪木の斧の音、これ等がおとづれならでは、まさきの葛青葛、来る人まれなる所なり。法皇、人やある、人やあると召されけれども、御いらへ申す者もなし」とあるのに拠った、女院を捜す供奉の一人の報告の佛である。

## 21. 名残折表三句目

脊戸へ廻れば山へ行みち

物思ひたゞ鬱鬱と親がゞり

孤屋

雑。前句を『元服曾我』、シテ詞「か様に候者は、曾我の十郎祐成にて候。(中略)又弟にて候ふ箱王は、幼少より箱根の御寺に上せ置て候。余りに便なく候ふ程に、彼者を男になし、諸ともに本望を達せばやと思ひ、唯今箱根の御寺へと急候。(中略)下哥「父のうらみの涙の袖をも共にほすやとてそがの里を立ち出る。(中略)シテ詞「急候程に、是ははや箱根の御寺に着て候。いそぎ別当の御坊へ参りて、某が罷登たるよしを申候へ」

(天和三年山本長兵衛刊本に拠る)とあるのに拠って、弟を元服させるために曾我を立てて箱根権現へ急行する十郎祐成の感想の佛とする。「山」が「登山」すべき箱根権現の佛となる。

付句は同、箱「如何に申べき事の候。シテ「何事にて候ぞ。箱「此まゝ故郷へ帰り母子に対面申すならば、定て元服はかなふまじきと仰候ふべし。唯此路次にて髪をはやして給り候へ。シテ「実々是は尤もにて候去ながら、元服などゝ申事は聊爾にせぬ事にて候。いかにだん三郎。箱王此路次にて髪をはやさばやと申は如何あるべきぞ。ツレ「箱王殿の御錠のごとく、此まゝ御帰り候はゞ、定て大方殿の兎角仰られ候ふべし。ごさかしき申事にて候へ共、何か苦しう御座候べき。目出度此ひと宿りにて、御ぐしを御はやしあれかしと存候。シテ「扱は汝も左様存候よな。さらば是成人宿りにてそと髪をはやし候べし。いかに箱王殿かう来り候へ」とあるのに拠った、出家させたくて箱根権現に入れた「母子」の意向を重々承知しながらも、元服して敵討ちを志そうとする箱王の苦渋の決断の佛である。

## 22. 名残折表四句目

物思ひたゞ鬱鬱と親がゝり

取集めてはおほき精進日

曾良

雑。露伴(1930)は「しやうじ日と読ます方、人の耳に近くて好きやうなり」とする。前句を『湖月抄』東屋巻、「母君だつやと、いとあはれげなるふみをかきてをおこせ給。をろかならずこゝろぐるしう思あつかひ給めるに、かひなうもてあつかはれ奉ることゝ打なかれて、いかにつれづれにみならはぬ心ちし給らん、しばし忍び過し給へとある。返ごとに、つれづれはなにか心やすくてなん、／浮舟ひたぶるにうれしからまし世中にあらぬ所とおもはましかば。おさなげにいひたるを」とあるのに拠って、母中将君によって三条の小家に移された浮舟が、母親の懇ろな心遣いに応えられず不運を託っている状況の佛とする。

付句は同浮舟巻、正月、宇治にて、「この右近をめしよせて、いとこゝちなしと思はれぬべけれど、けふはえいづまじうなんある、おのこどもは、このわたりちかゝらんとおろに、よくかくろへてさぶらへ、ときかたは京へものして、山寺に忍びてなんと、つきづきしからんさまに、いらへなどせよ、との給に、(中略)いしやまにけふまうでさせんとて、母君のむかふるなりけり、この人々もみなさうじし、きよまはりてあるに、さらば、けふはえわたらせ給まじきなめり、いとくちおしきこと、といふ。(中略)よさり、京へつかはしつるたゆふ参りて、右近にあひたり。(中略)東山にひじり御らんじにとなん、ひとにはものし侍つる、などかたりて」、続いて「きさらぎの十日の程に」、再び宇治にて、「御ものいみ二日とたばかりたまへれば、こゝろのどかなるまゝに、かたみに哀とのみふかくおぼしまさる」とあるのに拠った、匂宮が宇治の浮舟を訪れるたびに、「山寺に忍びて」とか「御物忌二日」とか虚偽の申告をするので、周囲が抱く疑惑の佛である。

## 23. 名残折表五句目

取集めてはおほき精進日

雑。前句を『徒然草文段抄』第二百十五段、「最明寺入道あるよひの間によぼるゝ事ありしに、やがてと申ながらひたゝれのなくてとかくせしほどに、又使来りて、直垂なンドのさぶらはぬにや、夜なれば、ことやうなりとも、とくとありしかば、なへたる直垂、うちうちのまゝにて罷たりしに、てうしにかはらけとりそへてもていでゝ、此酒をひとりたうべんがさうざうしければ申つる也、さかなこそなけれ、人はしづまりぬらん、さりぬべき物やあるといづくまでももとめ給へと有しかば、しそくさして、くまぐまを求し程に、台所の棚コカッラにみその少しつきたるを見出て、これぞもとめえてさふらふと申しかば、事たりなんとて、心よく数献スコンにをよびて興ケウにいられ侍りき。其世にはかくこそ侍しか」とあるのに拠って、見つけた味噌を肴に飲んだ平宣時朝臣の回想の佛とする。「取集めてはおほき」が「いづくまでも求め」た結果探し出した「小土器にみその少しつけたる」で「事足り」たことの、「精進」が肴が生臭物でないことの、それぞれ佛となる。

付句は同第二百十六段、「最明寺入道ツルガワカ蘄岡ツイデの社参の次に、足利佐馬入道アシカマノサマノの許へ、先使をつかはして立いられたりけるに、あるじまうけられたりけるやう、一献モンにうちあはび、二献にえび、三献にかいもちいにてやみぬ。其座には亭主夫婦、隆弁僧正あるじ方の人にて座せられけり」とあるのに拠った、手ずから餅米を搗いて精米しておく足利佐馬入道の奥方の動作の佛である。注に「かいもちい 俗ハギに萩の花といふ物也」とある。今のおはぎである。

#### 24. 名残折表六句目

餅米を搗て俵へはかりこみ

わざわざわせて薬代の礼

依々

雑。前句を『太平記』卷第六「楠出張天王寺事」、テンワウジニイデハル「同（元弘二年）四月三日楠五百余騎ヲ率シテ、俄ニ湯浅ガ城へ押寄テ、息ヲモ不継責戦フ。城中ニ兵粮ノ用意乏シカリケルニヤ、湯浅ガ所領紀伊国ノ阿瀬河ヨリ、人夫五六百人ニ兵粮ヲ持セテ、夜中ニ城へ入ントスル由ヲ、楠風聞テ、兵ヲ道ノ切所へ差遣、悉是ヲ奪取テ其俵ニ物具ヲ入替テ、馬ニ負セ人夫ニ持セテ、兵ヲ二三百人兵士ノ様ニ出立セテ、城中へ入ントス。楠ガ勢是ヲ追散サントスル真似ヲシテ、追ツ返ツ同土軍ヲゾシタリケル。湯浅入道是ヲ見テ、我兵粮入ルハ兵共ガ、楠ガ勢ト戦フゾト心得テ、城中ヨリ打テ出デ、ソバロナル敵ノ兵共ヲ城中ヘゾ引入ケル。楠ガ勢共思ノ儘ニ城中ニ入スマシテ、俵ノ中ヨリ物具共取出シ、ヒシヒシト堅メテ則スナハチ時ノ声ヲゾ揚タリケル」とあるのに拠って、湯浅の所領紀伊国阿瀬河で、人夫五百人に持たせる俵に兵粮の米を詰める動作の佛とする。

付句は同「付隅田高橋並宇都宮事」、ウチナサレ「而レバ五千余騎ノ兵共、残少ナニ被打成テ這々京ヘゾ上リケル。其翌日ニ何者カ仕タリケン、六条河原ニ高札ヲ立テ一首ノ歌ヲゾ書タリケル。ノ渡部ノ水イカ許早ケレバ高橋落テ隅田流ルランノ京キヤウワランベ童ノ僻ナレバ、此落書ヲ歌ニ作テ歌ヒ、或ハ語伝テ笑ヒケル間、隅田・高橋面目ヲ失ヒ、且ハ出仕ヲ逗メ、虚病シテゾ居タリケル」とあるのに拠った、渡部の橋の合戦で楠軍を深追いして大敗した幕府軍の大將、両六波羅イイクサギヤウの軍奉行隅田と高橋とに仮病に付き合ってくれた御礼をされた医者キョビキウの感

想の佛である。

## 25. 名残折表七句目

わざわざわせて菓代の礼  
雪舟でなくばと自慢こきちらし 沾圃

雑。前句を『和漢朗詠集註』「王昭君」、「王昭君トイハ漢元帝ト申ス帝ノ宮女也。  
(中略) 三千人ノ美人ノ中ニ其形第一ナリ。胡ノ国ノエビスノ王単于ト云フモノ、漢ト和  
睦スルニ漢主ノムスメヲエントイヒケルニ、漢王宮女ヲムスメトテツカハサントスルニ、  
三千ノ佳麗ノ中ニ形ミニクカラシマアタフベシ、三千ノ美人見尽スベキニアラズ、其名形  
ヲ絵ニカキテマイラセヨト仰セ出サレケレバ、三千人ワレモワレモトサマザマノ宝ヲ画工  
ニトラセテ形ヨクカハセケルニ」とあるのに拠って、形よく描かせようと賄賂を持参した  
「三千の佳麗」に対する画工の感想の佛とする。「菓代の礼」が「画代の賄賂」の佛とな  
る。

付句は続けて、「王昭君ハ我形ヲタノミテ、其マイナヒヲセザリケレバ画工コハロエズ  
思テ、王昭君ガ形ヲミニクキ躰ニカキケリ。帝御覽ジテ、王昭君ヲエビスニタマフベシト  
仰セラレヌ。已ニツカハス時御覽ズレバマコトニ世ニアリガタキ美人ナレドモ、君子ハ二  
言ナキコトニテトメ玉フニアタハズ。エビスコレヲ得テ都ヲ出テ、ハルカニ胡塞ノ三千  
ニムカヒタリ」とあるのに拠った、わが形を恃んで賄賂を持参しなかった王昭君に対する  
画工の感想の佛である。「雪舟」が当時の最高の絵師の佛となる。

## 26. 名残折表八句目

雪舟でなくばと自慢こきちらし  
となりへ行て火をとりて来る 子珊

雑。前句を『徒然草文段抄』第八十八段、「或者小野道風ミチカズがかける和漢朗詠集とて持た  
りけるを、ある人、御相伝うける事には侍らじなれども四条大納言撰れたる物を、道風  
かゝん事、時代やたがひ侍らん、おぼつかなくこそといひければ、さ候へばこそ世にあり  
がたき物には侍りけれとていよいよ秘蔵しけり」とあるのに拠って、理想は高いが教養の  
ない収集家たる「或者」の自慢の動作の佛とする。

付句は同第八十九段、「ある所にて夜ふくるまで連哥して、たゞひとりかへりけるに、  
小川のはたにて、音にきく猫また、あやまたず、あしもとへ、ふとよりきて、やがてかき  
つくまゝに頸くびのほどをくはんとす。肝心もうせて、ふせがんとするに力もなく、足もた  
ず、小川へころび入て、たすけよやねこまたよやねこまたよやとさけばば、家々より松ど  
もともしてはしりよりて見れば、このわたりに見しれる僧なり。こはいかにとて川の中よ  
りいだきおこしたれば、連哥のかけものとりて、扇小箱アヒロなシド懐ふくろに持たりけるも水に入  
ぬ。希有にしてたすかりたるさまにて、はふはふ家に入にけり。かひける犬のくられど  
主ヌシをしりてとび付たりけるとぞ」とあるのに拠った、びしょぬれになった法師が体を暖め  
るために改めて隣の家に火をもらいにゆく動作の佛である。

27. 名残折表九句目

となりへ行て火をとりて来る  
 又けさも仏の食で埒を明 利牛

雑。前句を『太平記』卷第三「付陶山小見山夜討事」、「陶山皇居ノ様マデ見澄シテ、今ハカウト思ケレバ、鎮守ノ前ニテ一礼ヲ致シ、本堂ノ上ナル峯へ上テ、人モナキ坊ノ有ケルニ火ヲ懸テ同音ニ時ノ声ヲ挙グ。(中略)陶山ガ五十余人ノ兵共、城ノ案内ハ只今委ク見置タリ。此役所ニ火ヲ懸テハ彼コニ時ノ声ヲアゲ、彼コニ時ヲ作テハ此櫓ニ火ヲ懸、四角八方ニ走り廻テ、其勢城中ニ充滿タル様ニ聞ヘケレバ、陣々堅メタル官軍共、(中略)物ノ具ヲ脱捨弓矢ヲカナグリ棄テ、ガケ堀トモ不謂、倒レ転ビテゾ落行ケル」とあるのに拠って、後醍醐帝のこもる笠置城に侵入した幕府軍の陶山一党が、城内で次々に火を放つ動作の傍とする。

付句は同巻「主上御没落笠置事」、「如何ニモシテ、夜ノ内ニ赤坂城ヘト御心許ヲ被尽ケレドモ、仮ニモ未習ハセ玉ハヌ御歩行ナレバ、夢路ヲタドル御心地シテ、一足ニハ休ミ、二足ニハ立止リ、昼ハ道ノ傍ナル青塚ノ陰ニ御身ヲ隠サセ玉テ、寒草ノ疎カナルヲ御座ノ茵トシ、夜ハ人モ通ハヌ野原ノ露ニ分迷ハセ玉テ、羅穀ノ御袖ヲホシアヘズ。兎角シテ夜昼三日ニ、山城ノ多賀郡ナル有王山ノ麓マデ落サセ玉テケリ。藤房モ季房モ、三日マデ口中ノ食ヲ断ケレバ、足タユミ身疲レテ、今ハ如何ナル目ニ逢トモ逃ヌベキ心地セザリケレバ、為ン方無テ、幽谷ノ岩ヲ枕ニテ、君臣兄弟諸共ニ、ウツノ夢ニ伏玉フ」とあるのに拠った、部下たちと違って「三日まで口中の食を断」っていない後醍醐帝の動作の傍である。

28. 名残折表十句目

又けさも仏の食で埒を明  
 損ばかりして賢こがほ也 杖風

雑。前句を『卒塔婆小町』、上ロンギ地「くびに懸たる袋にはいかなる物を入たるぞ。シテ上「けふも命はしらねども、あすの飢をたすけんと、栗豆のかれいひを袋に入れて持たるよ。上地「後におへる袋には、シテ下「くにの垢つける衣あり。地「臂に懸たるあじかには、シテ「白黒の田鳥子あり。地「破れみの、シテ「破れ笠、地「面ばかりも隠さねば、地「まして霜ゆき雨露、同「なみだをだにもをさふべき袂も袖もあらばこそ。今は路頭にさそらひ、ゆきゝの人に物をこふ。乞えぬ時は悪心、また狂乱のこゝろ付て声かはりけしからず。シテ「なふ物たべなふ御僧なふ」(延宝三年山本長兵衛刊本に拠る)とあるのに拠って、今日の小町の朝食の告白の傍とする。

付句は同、上同「実本来一物なき時は仏も衆生も隔なし。もとより愚癡の凡夫を、救はん為の方便の、深き誓ひの願なれば、逆縁なりと浮ぶべしと、ねんごろに申せば、誠にさとれる非人なりとて僧はかうべを地につけて、三度礼し給へば、シテ上「我は此時ちからをえ猶戯れの哥をよむ」とあるのに拠った、小町に言いくるめられた高野山の僧の感想の

佛である。

## 29. 名残折表十一句目

損ばかりして賢こがほ也  
大坂の人にすれたる冬の月 利合

「冬の月」。前句を『弱法師』、シテ詞「実有難き御利益、法界無縁の大慈悲ぞと、踵を継で群集する。ワキ「や。是に出たる乞丐人は、いか様例のよろぼしな。シテ「又我等に名を付て、皆弱法師と仰有ぞや。実も此身は盲目の、足弱車の片輪ながら、よろめきありければ弱法師と、名付け給ふは理りや。ワキ詞「実いひ捨る言の葉迄も、情有げに聞ゆるぞや。先々施行をうけたまへ」（天和三年山本長兵衛刊本に拠る）とあるのに拠って、弱法師の片言隻句に感心する高安通俊の胸中の佛とする。

付句は同、シテ詞「荒面白や。我盲目とならざりしさきは、弱法師が常に見馴し境界なれば、何うたがひも難波江に、江月照し松風吹永夜の清宵何のなす所ぞや。住吉の、松の隙より、詠れば、地上「月落かゝる、淡路嶋山と、下シテ「詠しは月かげの、詠しは月かげの、今は入日の落かゝるらん。日想観なれば曇りも波の、淡路絵嶋須磨明石、紀の海迄も、みえたりみえたり。満目青山は心にあり。上シテ「あふ。見るぞとよ見るぞとよ」とあるのに拠った、弱法師の心の目に映る四天王寺の西に沈みゆく春分の夕日の佛である。「冬の月」が「月輪観」を介して「日想観」の佛となる。

## 30. 名残折表十二句目

大坂の人にすれたる冬の月  
酒をとまれば祖母の気に入 野坡

雑。前句を『熊野』、シテ上「（前略）さなきだに親子は一世の中なるに、おなじ世にだにそひ給はずは、孝行にもはづれ給ふべし。唯返す返すも命の内に今一たび、見参らせたくこそ候へとよ。老ぬればさらぬ別のありといへば、いよいよ見まくほしき君かなと、古こと迄も思出のなみだながら書とゞむ。上哥同「そも此哥と申は、そも此哥と申は、在原の業平の、其身は朝に隙なきを、長岡に住給ふ老母のよめる哥なり。扱こそ業平も、さらぬ別のなくもがな、千世もといのる子の為と読し事こそ、あはれなれ、読みし事こそあはれなれ」（延宝三年山本長兵衛刊本に拠る）とあるのに拠って、熊野の老母の手紙に書かれた『伊勢物語』第八十四段の、一人息子に会いに来てほしい業平母からの懇願の佛とする。「大坂」が「難波京」を介して「長岡」の、「すれたる」が「すりちがひたる」の、「冬の月」が勢語本文の「師走ばかり」の、それぞれ佛となる。

付句は同、シテ詞「童御杓に参り候べし。ワキ詞「如何にゆや一指舞候へ。地「ふかき情を、人やしる。シテ詞「なふなふ俄に村雨のしてはなを散候はいかに。ワキ「実々村雨の降きたつて花のちり候よ。シテ上「荒こゝろなのむらさめやな。春雨の、地「ふるはなみだか、ふるはなみだか桜花、ちるをおしまぬ、人やある。ワキ詞「よし有げなる言葉の種とり上見れば、如何にせん、都の春も惜けれど、下シテ「なれし東の花やちる覧。ワキ

詞「実道理なり哀也。はやはや暇とらするぞ。東に下り候へ」とあるのに拠った、ようやく熊野を許す気になった平宗盛の感想の佛である。

### 31. 名残折裏一句目

酒をとまれば祖母の気に入  
すゝけぬる御前の箔のはげかゝり 子珊

雑。露伴(1930)曰く、「「おまへ」は門徒の仏像仏龕をなべて云ふ称なり」。前句を『芦刈』、ツレカゝル「いかに古へ人、わらはこそ是迄参りて候へ。行すゑかけし玉の緒の、むすぶ契りの甲斐ありて、今は世にある様なれば、はるばる尋参りたるに、何処へ忍ばせ給ふらむ。とくとく出させ給ひ候へ。シテ上「是は唯夢にぞ有らんうつゝならば、余所の人めも如何ならんと、思ひしづめるばかりなり」（延宝三年山本長兵衛刊本に拠る）とあるのに拠って、三年前に夫が京の家を出た理由の佛とする。

付句は続けて、ツレ「かくはおもへどもしは又、おきわかれにしきぬぎぬの、妻や重ねし難波人、シテ「あし火たくやはすゝたれて、をのが妻衣それならで、又は誰にかなれごるも。君なくてあしかりけりと思ふにぞ、いとゞ難波のうらぞ住うき。ツレ「あしからじ、よからむとてぞ別にし、何か難波の、うらはすみうき」とあるのに拠った、覗いた夫の小屋の中の光景の佛である。

### 32. 名残折裏二句目

すゝけぬる御前の箔のはげかゝり  
次の小部屋でつにむせる声 利牛

雑。前句を『湖月抄』権卷、「宮には、北おもてのひとしげきかたなる御かどは、いりたまはんもかろがろしければ、にしなるがことごとしきを、人いれさせ給ひて、宮の御かたに御せうそこあれば、けふしもわたり給はじとおぼしけるを、おどろきてあけさせ給。みかどもりさむげなるけはひ、うすずきいできて、とみにもえあけやらず。これよりほかのおのこはたなきなるべし。ごぼごぼとひきて、じやうのいといたくさびにければ、あかずとうれふるを、あはれときこしめす。昨日けふとおぼす程に、みそとせのあなたにも成にける世かな、かゝるをみつゝ、かりそめのやどりをえおもひすてず、木草のいろにも心をうつすよと覚ししらる。くちずさびに、／源哥いつのまによもぎがもとゝむすぼゝれ雪ふる里とあれしかきねぞ。やゝひさしくひこじろひあけていり給」とあるのに拠って、女五宮の見舞にかこつけて権の姫君が同居する桃園宮を訪ねた源氏が目にした、西の正門の光景の佛とする。前句全体が「鎖のいといたく錆びにければ開かず」の佛となる。

付句は続けて、「みやの御かたに、れいの御ものがたりきこえ給に、ふることゞものそこはかとなきうちはじめ、きこえつくし給へど、御みゝもおどろかずねぶたきに、宮もあくびうちし給て、よひまどひをし侍れば、物もえ聞えやらずとの給ふほどもなく、いびきとかきゝしらぬをとすれば、よろこびながらたち出たまはんとするに、またいとふるめかしきしはぶきうちして、参りたる人あり」とあるのに拠った、十三年ぶりで聞く源内侍の

すけの年寄くさい咳の佛である。

### 33. 名残折裏三句目

次の小部屋でつにむせる声  
約束にかゝみて居れば蚊に喰れ 曾良

「蚊」で五月（『増山井』）。前句を『太平記』卷第二十一「<sup>エンキハウグワンザンシノ</sup>塩冶判官讒死事」、  
「カハル処ニ、元ハ公家ノナマ上達部ニ仕テ、盛ナリシ御代ヲ見タリシ女房、今ハ時ト共  
ニ衰テ身ノ寄辺無マヽニ、此武蔵守ガ許ヘ常ニ立寄ケル侍従ト申女房、垣越ニ<sup>キイ</sup>聞テ、後ノ  
障子ヲ引アケテ無限打笑テ」とあるのに拠って、塩冶判官高貞の妻が美形であることを吹  
き込もうと企む侍従の存在を感じ取る高師直の胸中の佛とする。

付句は同、「師直<sup>コレヲキク</sup>聞之ヨリ独エミシテ、今日カ明日カト待居タル処ニ、北台ノ方ニ中居  
スル女童ニ、兼テ約束シタリケレバ、侍従局ノ方ヘ来テ、今夜コソアレノ御留主ニテ、  
御台ハ御湯ヒカセ給ヒ候ヘ、トゾ告タリケル。侍従<sup>カク</sup>右ト師直ニ申セバ、頓<sup>ヤガテ</sup>テ侍従ヲシルベ  
ニテ、塩冶ガ館ヘ忍ビ入ヌ。二間ナル所ニ、身ヲ側<sup>ソバ</sup>メテ、垣ノ隙ヨリ<sup>ヒマ</sup>闌<sup>ウカガ</sup>ヘバ」とあるのに  
拠った、塩冶判官の妻の湯上りの姿を覗き見しようとする師直の動作の佛である。

### 34. 名残折裏四句目

約束にかゝみて居れば蚊に喰れ  
七ツのかねに駕籠呼に来る 杵風

雑。前句を『湖月抄』若菜下巻、「四月十よ日ばかりの事なり。みそぎあすとて齋院に  
たてまつり給ふ。女房十二人、ことに上らうにはあらぬ、わか人わらはべなど、をのが  
じゝものぬひけさうなどしつゝ、ものみんと思ひまうくるも、とりどりにいとまなげにて、  
御前のかたしめやかに、人しげからぬおりなりけり。ちかくさぶらふあぜちのきみも時々  
かよふ源中将せめてよびいだしせければ、おりたるまに、たゞこの侍従ばかりちかくはさ  
ぶらふなりけり。よきおりと思ひて、やをら御丁のひんがしおもての、おましのはしにす  
ゑつ。さまでもあるべきことなりやは」とあるのに拠って、小侍従の手引で女三宮の「御  
帳の東面の御座の端」に座って待機する、柏木の動作の佛とする。

付句は同巻、「たゞあけにあげゆくに、いと心あはたゝしくて、あはれなる夢がたりも  
きこえさすべきを、かくにくませ給へばこそ、さりともいまおぼしあはすることも侍りな  
んとて、のどかならずたち出る明ぐれ、秋の空よりも心づくしなり。／柏木おきて行空も  
しられぬ明暮にいつくの露のかゝる袖なり。ひきいでゝうれへきこゆれば、いでなんとす  
るに、すこしなぐさめ給て、孟女三の御返歌也あげぐれの空にうき身はきえなゝんゆめなり  
けりとみてもやむべく、とはかなげにの給。御こゑのわかしくおかしげなるを、きゝさすや  
うにていでぬる。玉しめはまことに、身をはなれてとまりぬる心ちす」とあるのに拠った、  
柏木が後ろ髪を引かれながらも女三宮の許を去らねばならない、刻々と夜が明けてゆく状  
況の佛である。

### 35. 名残折裏五句目

七ツのかねに駕籠呼に来る  
花の雨あらそふ内に降出して 桃隣

「花」で三月。前句を『平家物語』巻第十「海道下りの事」、「さる程に、本三位の中將重衡の卿をば、鎌倉の前右兵衛佐頼朝、しきりに申されければ、さらば下さるべしとて、土肥次郎実平が手より、九郎御曹司の宿所へ渡し奉る。同じき三月十日の日、梶原平三景時に具せられて、関東へこそ下られけれ。西国にていかにもなるべかりし人の、生きながら捕はれて、都へ上り給ふだにくちをしきに、今さら又関の東へ赴かれけん心の中、推し量られてあはれなり」とあるのに拠って、平三景時に護送されて鎌倉へ出発する朝の重衡の胸中の佛とする。

付句は同「千手の前の事」、「中將、今はかゝる身となつて何事をか思ふべき、たゞ思ふ事としては出家ぞしたき、と宣へば、かの女房帰り参つて、兵衛佐殿にこの由を申す。兵衛佐殿、それ思ひも寄らず、私の敵ならばこそ、朝敵として預り奉りたれば叶ふまじ、とぞ宣ひける。かの女参つて、三位の中將殿にこの由を申し、暇申して出でければ、中將、守護の武士に宣ひけるは、さてもたゞ今の女房は優なりつるものかな、名をば何と云ふやらん、と問ひ給へば、あれは手越の長者が娘で候ふが、眉目容姿心様、優にわりなき者として、この二三箇年は佐殿に召し置かれて候、名をば千手の前と申し候、とぞ申しける。その夕べ雨少し降つて、よろづものさびしげなるをりふし、件の女房、琵琶・琴持ちて参りたり。狩野介も家子郎等十余人ひき具して、中將殿の御前近う候ひけるが、酒を勧め奉る。千手の前酌をとる」とあるのに拠った、出家を巡る重衡と頼朝との意見の対立があった日の晩の佛である。

### 36. 挙句

花の雨あらそふ内に降出して  
男まじりに蓬そろゆる 岱水

「蓬」で三月（『増山井』「桃花の節」傍題に「蓬餅」）。前句を『湖月抄』須磨巻、「やよひのついたちにいできたるみのひ、けふなんかおぼすことある人は、みそぎし給べきと、なまざかしき人の聞ゆれば、海づらもゆかしくて出給ふ。（中略）うみのおもてはうらうらとなぎわたりて、行衛もしらぬに、こしかたゆくさきおぼしつゞけられて、／源やをよろづ神も哀と思ふらんおかせつみのそれとなければ、との給ふに、にはかに風ふき出て、空もかき暮ぬ。御はらへもしはてずたちさはぎたり。ひぢがさ雨とかふりきて、いとあはたゞしければ、みな返り給はんとするに、笠もとりあへず」とあるのに拠って、「犯せる罪のそれと無ければ」という源氏の歌に天が異を唱えた結果、肱笠雨が降り出したという経緯の佛とする。

付句は続けて、「かくて世はつきぬるにやと心ぼそく思ひまどふに、きみはのどやかに経うちずじておはす。くれぬれば神すこしなりやみて、風ぞよるもふく。おほくたてつる願のちからなるべし、今しばしかくあらば、波にひかれて入ぬべかりけり、たか塩といふ

ものになんとりあへず、人そこなはるゝとはきけど、いとかゝることはまだしらず、といひあへり。暁方みなうちやすみたり」とあるのに拠った、夜になって雷が少し鳴りやんだので上巳の蓬餅を急いで作るべく、男手も加えて一斉に作業をする動作の俤である。

(2022/12/26~2023/1/17)

【参考文献】

幸田露伴(1930)『炭俵 続猿蓑抄』

宇田久(1934)『古板俳諧七部集六 炭俵定本』

中村俊定(1968)『校本芭蕉全集第五巻 連句篇(下)』

近世文学史研究の会編(1968)『炭俵 全』

阿部正美(1987)『芭蕉連句抄第十篇』

白石悌三(1990)『芭蕉七部集 新日本古典文学大系 70』

竹内千代子編(1995)『『炭俵』連句古註集』

※途中まで解説に付き合ってくれた、課題別学習「歌仙を巻こう Season14」の諸君に感謝申し上げます。

# 生徒会活動から考える生徒と教師のエージェンシー

大井 和彦

## 和文要旨

OECD Education2030 プロジェクトと今回の学習指導要領は、ある程度同じ方向を向いている。18歳成人年齢となった今、中等教育課程を経た後の社会生活を考えた場合、中等教育までにおける特別活動、殊に生徒会活動によるエージェンシーの育成は肝要であると考えられる。その中で、生徒がエージェンシーを育むには学校として教師としてどのようなあり方があるべきか。生徒の学校生活の向上から生徒自身の自己存在の相対化・肯定感の向上に資するようにするための教員自身のウェルビーイング志向を教育界全体として自覚的且つ組織的に行えることへ向かうようにするにはどのようにするのが課題となる。

キーワード：エージェンシー 生徒会活動 成人年齢 民主的 ウェルビーイング

## 第一章 OECD Education2030 プロジェクトとエージェンシー

### 第一節 学習指導要領と OECD Education2030 プロジェクト

教育基本法第一条（教育の目的）では、「教育は、人格の感性を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期すことが述べられている。また、第二条（教育の目標）では、「主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養う」とも述べられている。実際の学校現場において、その資質育成をどのように企図し仕掛けるかが実践家としての我々に課されるのである。その公の企図としては学習指導要領がある。

今回の学習指導要領の改訂の方向性を示した中教審答申では、「直面する様々な変化を柔軟に受け止め、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を作っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかを考え、主体的に学び続けて自ら能力を引き出し、自分なりに試行錯誤したり、多様な他者と協働したりして、新たな価値を生み出していくために必要な力を身に付け、（中略）主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となっていけるようにすることが重要」と述べられている。

また、今回の学習指導要領改訂には、OECD の Education2030 プロジェクトとの繋がりについて触れられることがある。OECD という経済に関する国際団体が、教育についてプロジェクトを立ち上げていることに今後の世界的動向が見られると言えるが、白井俊によると、日本では伝統的に知徳体を教育の基本に据えてきた流れの中で「学びに向かう力、人間性等」が3つの柱の一つとして位置づけられた一方で、OECD では結果としてヨーロッパで頻発したテロの影響から、コンピテンシーの構成要素として知識・スキルとともに態度・価値観を据えるということとなり、双方が似たようなものになったと述べている<sup>i</sup>。

そのように読み取れば、日本の教育が向かおうとしている方向と世界の流れとは重なっているといえるだろう。

## 第二節 OECD ラーニングコンパスにおけるエージェンシー

OECD Education2030 プロジェクトには、ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）というものが構想されている。これは、学習の枠組みとしてその本源的価値を示すものとしていいる。また、その中での中核的概念としてエージェンシーが設定されている。

エージェンシーとは、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」と OECD は定義している<sup>ii</sup>。

このエージェンシーは、責任の意識が重視されているという。当事者としての自覚のみならず、属する集団・社会への責任を担い且つ自覚した上で、目標設定をし、実現へ向かわせることまで含まれる。

## 第三節 生徒エージェンシー

OECD ラーニングコンパス 2030 において、エージェンシーは学校外でも育まれるものとされているが、生徒エージェンシーは「生徒が社会に参画し、人々、事象、および状況をより良い方向へ進めようとする上で持つ責任を担うという感覚」としている<sup>iii</sup>。生徒自身が主体的に *well being* を目指していくことが重要となる。ただ、これは生徒のみでそれを行わせるということではない。それは、生徒にはそれができないからという理由ではなく、個々人は様々な周囲の人々に囲まれ、相互作用しているからこそ、生徒のみで完結させず教員や家族そのたコミュニティが関わることを重視するからである。そのように考えると、この生徒エージェンシーの”生徒“は”教員“などにも置換することができる。

ここで留意しなければならないのが、エージェンシーが、生徒一人一人の主体性を重視するものであるがゆえに、場合によっては、逆境に置かれている生徒についても、自らその状況を克服していくことが必要であると、解されないことである。別の言い方をすれば、逆境を克服することも含めて、ある種の自己責任として捉えられる懸念があるということである。

白井はそのことにも以下のように触れている。

もちろん、エージェンシーを発揮することで、そうした苦境を克服することが期待される面があるのは事実だろう。しかしながら、そうした状況にある生徒にとっては、そもそもエージェンシーの発揮自体が困難な状況にあることも留意しなければならない。（中略）そうした場合には、自らのエージェンシーの問題として扱うことなく、「厳しい状況にいる生徒がエージェンシーを発揮できるよう、きちんと支援していくこと」が教育の役割であろう<sup>iv</sup>。

逆境に陥ったときやもしくは陥りそうになるときは、心理的恒常性のようなものはたらい、変化を回避し安定志向になろうとすることも出てくる。そのときに、「やらねばな

らぬ」ものとその対象を捉えていて、心の内に「嫌だな」という感覚が、自覚無自覚問わずあると、この心理的恒常性への志向が発動していくところもある。上記のエージェンシーのとらえ方は、そのような行動や思いが形になっていくことなどを実感できていくことについて自分と周囲（他者）との互惠関係の中で考えようとする、まさに資質のとらえ方である。言うなればエンジンのようなもので、このエンジンを各々で搭載し、あとはそれを稼働するエネルギーを充填していくことができれば、自ずと私たちは走って行くことができる。

ただ、変化そのものを求めても結果が伴わないということもあるだろう。それによって、徒労感や無力感、虚無感を感じてしまうとその後の行動が続かなくなる。その時の落とし処をどう求めていくかという納得解の模索をする姿勢も、エージェンシーには含まれていると考える。

## 第二章 エージェンシーを育む環境としての学校

### 第一節 エージェンシーと学校

そのエージェンシーを育む環境として学校をどのように位置づけるか。

学校という存在が、人的資本を創り上げていく場所であることは否定されない。人的資本は、個人の先天的才能・能力が伸ばされ後天的技能・知識が育まれたものもしくは育もうとする資質ととらえるが、特に学校という場所はその中の後天的技能・知識を注入する場所として見られてきた。

そこにさらに社会関係資本を学校で育むものとして求められている。社会関係資本は主に学校外とのつながりを創り出す資質と言えるが、逆境におけるエージェンシーを考えるならば、各学校単位も一つの小さな社会ととらえ、今まで友人関係というくくりでまとめられていたものを、広義での社会関係資本として改めて捉え直すことが、地に足を付けたきょうどう（共同・協同・協働）的人間関係の構築への認識も深まる。その上で、「意志決定資本」（自己内や他者との協同の中で時々に応じた意志決定をすることができる資質）が伴ってくると変化を消極的なことととらえずに、「～したい」「～になりたい」という姿からの自己効用感・自己肯定感の向上が生きる力へと繋げられるのではないか。

### 第二節 エージェンシーと教員

これらのことはこれからの社会に生きる一員として、教員にも同様に求められることだろう。教員はこれまで研修制度等によって人的資本としての成長は保障されてきている。だが、これからの VUCA の時代、そして 18 歳成年年齢時代に突入することによって、私たち教員は私たちの過ごしてきた社会やそこでの経験を子どもたちにモデルとして示すことの意味がなくなっていく。そのモデルの通りに社会や人生がなっていくという保証は全くない時代に入った。我々の経験に基づくモデルを示し参考にさせようとすることで、却って子どもたちを路頭に迷わせることになりかねない。それは将来の社会の構成員となる

子どもたちに対して、そして将来の社会へ間接的に貢献をすることをその目的の一つとする教育の営みにおいて、不誠実になる。そのため、教員自身も社会関係資本そして意志決定資本を備えていくことを自覚しなければならない。

ハーグリーヴズは次のように述べている。

教師をはじめ人々は、知識社会に「備えるために」どのように教えるのかを考えるだけでなく、知識社会を「乗り越えて」どのように教えるのかを考えなくてはならない。そうすることで私たちは、利益を生み出すことに加えて、抗しがたい人間の価値や教育の目的、すなわち、人格、コミュニティ、民主主義、地球市民としての自覚にかかわる目的を取り扱うことができる。

御しやすい子どもがこれからの社会を生きていくことは難しくなることが明白である。素直と従順との区別をしつつ、教員も子どもたちとともにまさに時代を「乗り越えて」いくことが、すなわち生きていくということと同義になっていくということだろう。

そのように考えると、子どもたちから見たもしくは子どもたちにとっての教員という立場はどのようなものであるべきか。

指導ということばには教員から子どもへの能動的且つ明示的な働きかけという感覚が強く伴う。しかし、逆転の発想で、生徒にとっての社会関係資本としての教員という関係性が改めて重要でありかつ必要である。そして、更に言えば、教員が同僚どうしにおいても社会関係資本になっている状態が理想的でもあるように考える。

この発想によって、生徒と教員とは社会に生きる者、社会の構成員としては対等関係にもなることができるだろう。

### 第三章 生徒会活動と民主主義

#### 第一節 成人年齢の法改正

ここでは、エージェンシーを育む学校環境を考えていく上で、法制度改正による成人年齢変更について触れておく。

日本の民法においては、明治9年以来、成年年齢は20歳とされてきた。一方で、平成27年6月、公職選挙法等の一部を改正する法律が成立し公布された結果、平成28年の途中から選挙権を持つ年齢が「満20歳以上」から「満18歳以上」に引き下げられた。そして、平成30年6月に民法の定める成年年齢が18歳に引き下げられ、令和4年4月から施行された。

これは社会的・経済的責任を生徒個人が負うことができるもしくは負わされるという事態になったということである。その対応として、社会という荒波の中に放り込まれる生徒側を想定した時、現代社会は非常に厳しい顔も持っているため、生きていくことのリスクマネジメントが必要になる。

そのために学校は何をするべきか。特に中等教育までに何をするべきか。このことが、

学校教育制度の中で大変大きな課題として立ち上がってくる。個々の生徒が、自立・自律した一人の社会人として生きていけるように、そして社会から一発退場とならぬように、学校という社会のモラトリアムとしての場における経験値を高めさせられるようにすることが求められる。そして、その方向性に教科学習その他を含めて全ての学校における教育の営み、学校以外での学びや生活を幾重にもなった螺旋構造状態として捉えていくイメージを持つことが、教員・生徒・保護者・社会全体にとって必要であるだろう。

歴史的に、学校という存在の始まりは社会との隔離によって子どもという存在を生み出しそれを守ることであった。それが、学校は小社会であるべきという考えから、実社会へ歩み出るための経験を積むそのための猶予期間（モラトリアム）としての存在という見られ方が一般的になった。そのように学校は社会と繋がっていくものであるという考えと、その学校を（少なくとも義務教育段階を）全ての国民が通っていくという前提から、社会の側からすると（日本で言うならば）一億総評論家状態となっているために、教育という営みとそれを担う学校に対して様々な批判が繰り返される事態となっている。社会への準備段階としての学校という場所の意味と、そのために失敗の許される場所という意味の社会との適度な隔離を保障する学校という場所の意味とのバランスを改めて考えるべきである。

その上で、特別活動、その中でも生徒会活動という学校教育内の一場面は、大きな役割を果たしうるものであると考える。

## 第二節 生徒会活動における民主的なあり方

学習指導要領特別活動編では、生徒会活動の内容について、「生徒会の組織づくりと生徒会活動の計画や運営生徒が主体的に組織をつくり、役割を分担し、計画を立て、学校生活の課題を見だし解決するために話し合い、合意形成を図り実践すること。」と述べられている。このことは、成人年齢引き下げに伴う中等教育の位置づけ見直しにおいては大きな意義をもつ。

民主的な生徒会を創り上げていく上で、民主的であることを生徒と教員とがどのように互いに自覚するか。

古代ギリシアは後に衆愚政治ということばが出てくるように、大衆が各々の利益のみを求め、またそれを煽動する者たちがいて、民主政が墮落していくという過程を経た。完全抽選によって役職が決められていたことによって、全く政治的な知識等を持たない者が上に立つこともあったためにそのようなことが起こっていくわけであったが、それぞれの民がそれぞれで完結してしまうような積極的な利益追求もしくは危機回避を求めると社会としては不幸せに向かうということになる。そして、究極的には民主的ではなくなることを民主的に決めることができる。民主的である状態は、個々の民が幸せであると感じられていなければ崩れやすい。民主主義が集団としての民が政治に関わるということだとしたら、一人で政治を行い全てを決めていくものは絶対王政のようなシステムになるだろうか。し

かし、主権者が一人のみである場合、優れた主権者が続くとは限らない。だが、政治を中心に担う者は誰かがならなければ、社会が動いていくことができない。その中心に担う者の候補が多くいること、つまりその選択肢が多くあることは、最低限これ以上は墮落してはいけないという線引きをすることを担保する組織体制と言えるのではないか。そして、その上で平和的な対話を進めていくことによって、納得解（合意）を見つけられるように図っていく。すなわち、社会の持続可能性を求めていくというその意味で、民主主義という“理念”は、重要であると考えられる。

人類学者であるエマニュエル＝トッドは世界的に問題とされている民主主義の危機ということに対して「今持つべき目的は、何か素晴らしいことをしようというのではなく、酷すぎる状態となってしまうのを避けることです」と述べている<sup>vi</sup>。民主主義は対立する複数の意見を許容するものである。危機に際して完璧な解決策を期待できないとしても最低限において、この「対立する複数の意見を許容する」ことが多様性の認定であり、それによって安定性を齎すとも言える。社会の担い手としての個人の存在を育むことが、現代日本社会における教育の大きな役割の一つである。つまり子どもたちが民主主義という“理念”を理解し、“制度”へ参加し、その“運営”（含 建設的変容への関与）ができるようになることが、社会の形成者を育む学校という場の使命でもあるだろう。その制度としてはどうしても多数派の意見が通っていくということになることが多いが、そこで個人が少数派に属することになったとしても建設的批判ができ、自分が多数派であったときにその批判を真摯に受け止めることができる資質を持たせるようにすることが、更に言えば、その決定方法すらも選択することができるように考えられることが肯定的な意味での臨機応変を可能にさせる社会を作り維持していくことへと繋がっていくと言える。具体的に言い換えれば、場面によって積極的建設的先導者としてのリーダーシップと積極的建設的追従者としてのフォロアーシップを発揮できる資質の育成と、その態度を保持しながら建設的に合意形成する過程を経させることで、個人が自然体の状態で主体的でありかつ幸福感を持ち、多様な人たちと接する中で責任感を伴いながら社会（または多くの他者）への貢献を考え行おうとし、社会に貢献するに値する信頼できる対象と見ることができるようになることである。

### 第三章 教師のエージェンシー

生徒がそのような資質（ここでのエージェンシー）を育み発揮するための思考および環境の整備のためには、教員がそれだけ生徒のエージェンシーを受け止めるだけの高い教育学の専門性が要求されることになる。その観点を教員が持つためには現場において何ができるか。

そのためには、教科授業研究のような専門性の視座に連動するような、特別活動さらには教育相談との関連性を志向することが必要である。主体的に事を考え進めようとする生

徒に対して、教員集団としてまた教員個人としてそれぞれの立ち位置で学校全体を意識し、生徒を見て向き合う指導を行うことが18歳成人制度に向けての主権者意識の向上に資することができ、課題解決の一端に繋がるのではないか。

#### 第四章 今後の課題

ドナルド・ショーンは、プロフェッショナルについて以下のように述べている。

プロフェッショナルは、自分たちは人びとのウェルビーイングに貢献し、顧客のニーズを最優先にしていると主張する。能力も十分にあり、道義的にも説明責任を十分果たしていると言う。しかし、一般人も学者たちも、プロフェッショナルは自分自身のために顧客を犠牲にし、社会における義務を無視し、実際にはおのれを律することができなくなっていると批判するのである。(中略)

プロフェッショナルの実践が、少なくとも問題を解決することと同じくらい、問題を見つけることにかかわるならば、問題の設定 (problem setting) もまた、プロフェッショナルの実践であると認識することができるだろう<sup>vii</sup>。

専門が分化されていったことによって、プロフェッショナルが視野狭窄に陥り、問題設定をすることを無視していき、言うなれば問題処理にのみ従事する状態に陥ることによって、プロに対する社会的信頼が失われていることへの問題提起をされている。

教育の実践のプロとして、各々の教員は自覚を持って日々その営みを続けている。そこで培われた各学校の各教員の経験や所属歴等は各人の教育観・教職観に大きく影響していることは論を俟たない。昨今では、社会の中での多様性が叫ばれているため、各学校現場においてその保証がなされるべく各教員は尽力されている。しかしながら、このように世界の教育の情勢としてある OECD ラーニング・コンパス、そして日本の教育の情勢としての新学習指導要領でも育成が念頭に置かれていると考えられる生徒エージェンシーに対する知識や理解については、教員間でかなりの差異がある。私も理解していると断言はできない。このことに関する是非の判断も含め、それは不易と流行との教員間での葛藤があるだろう。この状態が日本全国にあるのならば、VUCA の時代に向かう日本社会の将来が建設的に考えられていくにあたっての促進要因以上に阻害要因にならないだろうかと危惧するところでもある。しかし、教員が生徒たちに将来に亘って幸福になっていけるように思う心は同じである。その意味づけによっては、教育全体としての教師間の暗黙知の共有等といった組織基盤の課題解決、そして中等教育における主権者意識向上の教育のための知識・スキル・態度・価値観の育成へと繋げられるだろう。

このことから、生徒の学校生活の向上から生徒自身の自己存在の相対化・肯定感の向上に資するようにするための教員自身のウェルビーイングの志向を教育界全体として自覚的かつ組織的に行えることへ向かうようにするにはどのようにしていくことが肝要かという思考が課題となる。そのため、個人としては教員の教育観・教職観の変遷について質的研究アプローチを行い、今後本質的に探っていきたいと考える。

- 
- i 白井俊『OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来 エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』ミネルヴァ書房 2020 pp.31-32
- ii 『OECD Learning Compass Concept Notes』 2019  
<http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/>
- iii chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/[https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD\\_LEARNING\\_COMPASS\\_2030\\_Concept\\_note\\_Japanese.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf)
- iv i pp.90-91
- v アンディ・ハーグリーブズ 木村優・篠原岳司・秋田喜代美訳『知識社会の学校と教師 不安定な時代における教育』金子書房 2015 p.96
- vi エマニュエル・トッド『大分断 教育がもたらす新たな階級化社会』PHP 新書 2020 p.85
- vii ドナルド・ショーン著 柳沢昌一 三輪建二訳『省察的实践とは何か プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房 2007 pp.11-17

## 「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～

社会科 野崎 雅秀

### 和文要旨

2022（令和 4）年度から、高等学校地理歴史科に新しい科目「歴史総合」が始まった。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。2023（令和 5）年を迎えたが、昨年 2 月から始まったロシアのウクライナへの軍事侵攻（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）は続いている。世界に真の「平和」は訪れるのはいつになるだろうか。今回は、「歴史総合」の創造 2 というタイトルで、教科書の冒頭の「歴史の扉」について複数の教科書を比較・検討していく。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。「歴史の扉」の文章をから、生徒たちが「歴史総合」をどのような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」における今後へ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 歴史の扉 諸資料の活用

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

2018（平成 30）年 3 月に新学習指導要領が告示され、今年度、2022（令和 4）年度から、高等学校地理歴史科に新しい科目「歴史総合」が全国の高等学校で始まった。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。

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。

今回は、「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ていきたい。「歴史総合」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、の 3 つの柱となっているが、BCD に共通している「私たち」という観点が特徴となっている。私たちとは、生徒自身のことであり、また授業を創造していく教師もそこには含まれる。「当事者」としての意識を踏まえた上で、とくに現在の世界を考える科目である「歴史総合」は、「今」を生きる私たちにとって、学ぶべき要素がたくさんある。

私は、学ぶことは、より良く生きることだと考える。2022 年 11 月 15 日に世界は 80 億人となった。しかし、7 億 0960 万人（子どもは約半数の 3 億 5600 万人（2020 年世界銀行調査）の人々が、貧困の状態（1 日あたり 1.90 ドル以下）で生きている。すべての人間が、食料、生活環境に困ることなく、生きていけるよう、日本にたまたま住んでいる私たちは何ができるかを考え、できることを支援していきたい。

## 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。

この中で、本論では(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」について考察していきたい。そこで、本論では、「歴史総合」の「A歴史の扉」の箇所に各教科書が工夫をこらして作成した、①「歴史と私たち」②「歴史の特質と資料」がどのように位置づけられているかを検討していきたい。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」のめざすところを理解する。第2章で、「歴史総合」の冒頭部である「歴史の扉」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「歴史の扉」の(1)歴史と私たちの特徴を検討する。第4章で、6社11種の「歴史総合」の「歴史の扉」の(2)歴史の特質と資料の特徴を検討する。第5章では、「歴史の扉」の(2)歴史の特質と資料の特徴の「内容の取扱い」で明記されている、「資料から読み取る諸事象の解釈の違いが複数の叙述を生むことを理解できるよう具体的な事例を取り上げて指導すること。また、歴史の叙述には諸資料の検証と論理性などが求められることに気付くようにすること。」という観点について検討する。第6章では今年、生徒とともに「現代の課題」を考えたことを述べる。第7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も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2回目の執筆である。計3回でまとめたいと考えている。昨年は、「教科書の最終章の文末の文章」の比較、今年が、教科書の冒頭の「歴史の扉」の比較、そして、最後に、「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かを探究、言及していこうと考えている。

## 第2章 「歴史総合」の「歴史の扉」とは

ここでは、「歴史総合」の教科書の冒頭にある「歴史の扉」について、その設定の意義を確認していきたい。まず、以下に歴史総合の学習指導要領の内容、「A歴史の扉」をみていきたい。

### A 歴史の扉

#### (1) 歴史と私たち

諸資料を活用し、課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 次のような知識を身に付けること。

(ア) 私たちの生活や身近な地域などに見られる諸事象を基に、それらが日本や日本周辺の地域及び世界の歴史とつながっていることを理解する。

イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

(ア) 近代化、国際秩序の変化や大衆化、グローバル化などの歴史の変化と関わらせて、アで取り上げる諸事象と日本や日本周辺の地域及び世界の歴史との関連性について考察し、表現すること。

## (2) 歴史の特質と資料

日本や世界の様々な地域の人々の歴史的な営みの痕跡や記録である遺物、文書、図像などの資料を活用し、課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 次のような知識を身に付けること。

(ア) 資料に基づいて歴史が叙述していることを理解すること。

イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

(ア) 複数の資料の関係や異同に着目して、資料から読み取った情報の意味や意義、特色などを考察し、表現すること。

「歴史の扉」は、(1)歴史と私たち、(2)歴史の特質と資料という2つの項目で構成されている。(1)については、中学校社会科の学習を踏まえ、生徒の空間的な認識に広がりをもたせるよう指導を工夫すること、となっている。生徒の発達段階を考慮した設定である。例えば、山川出版社の『歴史総合 近代から現代へ』の歴史の扉の「歴史と私たち」では、「日本と洋菓子」という内容になっている。私たちの身近にある「洋菓子」に着目して、身近にあるものが意外と世界の歴史と関連していることに気付かせている。

さらに、(2)歴史の特質と資料では、「台湾における砂糖の生産」をテーマに、前述の洋菓子の普及と関係からさらに発展させ、台湾における砂糖の生産を通して、複数の「諸資料」からどのような歴史が叙述されているかを考えていく。

「歴史」とは、①人類社会の過去における変遷・興亡のありさま。その記録。物事の現在に至る来歴(『広辞苑』) ②人間社会における過去の時代の興亡・移り変わり。その記録。事物や人の現在までの経歴。その記録。こしかた。(『旺文社 国語辞典』)

「歴史総合」は、「諸資料」を活用するということが重要視されている。遺物・文書(もんじょ)・図像などの資料を解説、検討、資料(史料)批判しながら、歴史が叙述されていることにも気付かせたい。複数の資料の関係や異同に着目する。その上で、資料から読み取った情報の意味や意義、特色などを考察し、表現していく。

こうした、いわゆる「歴史の技法」の初歩を学んでいく、初めの段階である。

2022年04月に、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)が出版された。同書では、近年多くの「歴史総合」関連の書籍が出版される中、独自性として4点を挙げている。その中で第三の独自性として、「歴史総合」が「諸資料から歴史に関する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」ことを目標としている点に着目して、執筆者は、各テーマの冒頭(5つの文章)に、必ず史料の提示から始めている。5つの文章を以下に紹介する。

①須田努「吉田松陰の虚像を剥ぐ」では、昭和戦中期の尋常小学校の国定教科書『初等修身』四の「父と子」の章にある、吉田松陰と父に会話の場面を掲載する。そこには、「日本国民」という言葉が出で来るが、吉田松陰が生きていた幕末に「日本国民」という概念はないことを指摘する。アジア・太平洋戦争下において、国民を天皇の臣民として、戦争動員していくという政治目的のために、吉田松陰が利用されたことを明らかにする。

②藤原辰史「飢餓と飽食に時代」では、1905年12月29日の「朝日新聞」の「悲劇中の悲劇 餓に泣く軍人の妻(飽食暖衣の徒はヨツク読め)」では、大工である夫を日露戦争に召集された妻の悲劇が書かれている。「飽食」は常に「飢餓」と背中合わせであることが、すでに20世紀初頭の日本で確認されている点に着目する。そして、現代もまた、経済先進国で、食料廃棄や、健康を害するほどの肥満の増加が問題となっている。「肥満」は富裕層の健康問題ではなくなった。富裕層は、高価格で野菜も豊富に含まれる食事をした

あと、ジムで汗を流し、スリムな体型を保つことができるが、他方で、アメリカの貧困層は、冷凍ピザやマカロニチーズ、ハンバーガーなどの高カロリー・低価格なファストフードを購入せざるを得ずに、生活習慣病になるリスクが高くなることを指摘する。日本でも、2018年のフードロスが612万トンに及び、日本も飢餓を生み出す構造的暴力の担い手になっていることも指摘する。1905年の「史料」の飽食と飢餓の構造は、100年以上たった現代においても世界に広がり、この問題に立ち向かうのは「飽食」の側にある日本国の有権者の義務であると述べている。

③杉浦未樹「飽衣の時代」では、2020年度の衣服のマテリアルフローの図を提示して、「豊かな生活」の成り立ちから、「使い捨て」の時代の先を考察していく。2020年の日本の衣服ロスは75.1万トンであった。全供給量81.9万トンのうち実に91.6%が家庭から手放した衣類となる。そのうち、リユースは15.0万トン、リサイクルは10.4万トン、廃棄は49.6万トンとなっている。衣類メーカーが毎年新しく提案する多彩な衣服を着られる楽しさを豊かさと考えられることができるという。しかし、衣類ゴミが増えていることは、文化の貧困化とも捉えることができると指摘する。衣類の生産と消費のあり方は、この数百年に大きく変わっている。日本で1年間に売られている約40億着の服の、実に95%以上が海外から輸入されたものである。私自身、1991年から教師の仕事をしているが、自身が購入したワイシャツの生産地を振り返ると、日本→中国・韓国→ベトナム→タイ→カンボジア・インドネシア→バングラデシュ・ミャンマー・ラオスと変化している。これは、メーカーが低賃金を求めて、生産拠点を変えていることを示している。先日、2022年12月25日に購入したコート(39,900円)は、ミャンマー製であった。繊維業の中心は、イギリスからアメリカ、ドイツ、日本へと移行した。1980年代における衣服輸出のトップは香港、イタリア、ドイツであったが、2018年には中国、バングラデシュ、ベトナムへと転換したと指摘する。日本人の身につける衣服について、世界の他の地域を切り離しては成立しない。現在問題となっている衣類の「使い捨て」も、衣類に関わる多様な地域全体で取り組んでいくべきと指摘する。

④鳥山淳「占領と沖縄基地問題」では、1957年発刊の『望郷—南千島・小笠原諸島・琉球 島民の風土記・手記』三光社の「生命を賭した基地柵内の農耕 阿波根昌鴻(地主代表)」の文章を史料として紹介する。沖縄の伊江島にある真謝集落の住民が、米軍からの立ち退きを要求されたが、農地を奪われたら生活ができないと立ち退きに応じなかった。すると、米軍は武装兵を出動させて集落を破壊し、射爆場を設置して実弾演習を始めた。その事態に対して、真謝集落の住民が行政機関に対して演習の中止を陳情した内容である。現在も沖縄に置かれ続けている多数の米軍基地は、この史料でも語られているように、占領下で人々を抑圧しながら作られたものであった。日米政府が今後もその基地を維持していくのだとしたら、過去の抑圧はいつまでも清算されず、正当化されることになる。つまり、沖縄の基地をめぐる歴史に目を向けることは、いまなお続いている抑圧に目を向けるために不可欠であると指摘する。

⑤谷本晃久「アイヌの人々への「同化」政策」では、大日本古文書『幕末外国関係文書』25巻131号文書、1859年7月26日「江戸芝天徳寺対話集」の史料を紹介する。この史料は、江戸で行われた北蝦夷地の国境画定についての日露間交渉の記録である。アイヌをめぐる日露間の主張の相違をみていく。すなわち、日本側はアイヌを民族としてみなすことを意図的に避け、同祖論で包摂しようとしているのに対し、ロシア側はアイヌを民族として捉え、「同祖論」で包括しようとする。ロシア側は、アイヌを民族として捉え、日本との差異を前提に議論している。日本は、蝦夷地を「異国境」の内＝「日本」の枠組みのなかとみなすと同時に、「同化政策」を進めていく。同化されたアイヌは、「百姓」ではなく、「百姓並」という劣位の状況になった。近代になり、1899年の「北海道旧土人保護法」において、アイヌの人たちの土地所有が制限されていった。

以上、『「歴史総合」をつむぐ』が第三の独自性としてあげた、「歴史総合」が「諸資料から歴史に関する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」ことからみた、5つの「資料」から歴史をまとめる技法を紹介した。

「歴史総合」の冒頭にある、A「歴史の扉」の(1)「歴史と私たち」では、①身につける知識として、「私たちの生活や身近な地域などに見られる諸事象を基に、それらが日本や日本周辺の地域及び世界の歴史とつながっていること」、②思考力、判断力、表現力等として、「近代化、国際秩序の変化や大衆化、グローバル化などの歴史の変化と関わらせて、諸事象と日本や日本周辺の地域及び世界の歴史との関連性について考察し、表現すること」を目指す。

また、「歴史の扉」の(2)「歴史の特質と資料」では、①資料に基づいて歴史が叙述していることを理解すること、②複数の資料の関係や異同に着目して、資料から読み取った情報の意味や意義、特色などを考察し、表現することを目指す。この2点の技能を身につけさせる。

次章では、11種類の教科書の「歴史の扉」の(1)「歴史と私たち」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 「歴史の扉」(1)の検討

本章では、「歴史の扉」(1)歴史と私たちの特徴を検討する。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2 『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「歴史の扉」(1)歴史と私たちの特徴について 11種類の教科書の概要をみていこう。

#### 資料3 各教科書の「歴史の扉」(1)歴史と私たちの特徴の概要とキーワード

教科書	「歴史の扉」(1)歴史と私たちの特徴の概要	キーワード
教科書① 707 山川出版	歴史と私たち 砂糖と洋菓子 1 砂糖の伝来と菓子 2 ショートケーキにみる日本における文化の混淆	鑑真和上 金平糖 トマス・アキィ

社 2 ページ	3 洋菓子の大衆化 4 日本の菓子の発展とグローバル化 ・ふだん食べている菓子に注目する。 ・砂糖の伝来から、和菓子・洋菓子が日本でどのように受け入れてきたか。 ・特定の地域の嗜好品であった菓子が世界各地に伝わり、伝わった先で変化してさらにほかの地域に広まっていることは、身近に実感できるグローバル化。	ナス イブシ＝シーナー 不二家 江崎グリコ 和食 抹茶
教科書② 708 山川出版社 2 ページ	歴史と私たち 現代の私たちと旅 旅はどのような目的で、どのような時期に、どのような手段を用いた旅だったのか。 1 日本で観光旅行が広まったのはなぜだろう 2 様々な人々が世界旅行をできるようになったのはなぜだろうか 3 旅の広がりは何をもたらすのだろうか ・旅による知見、優れた技術、文化。世界規模での人々の交流。自由な旅をおこなうためには社会の安定が必要。旅やそれを支えている社会はどのように変容していくのか。こうした身近な物事を題材に、歴史的な見方や考え方を働かせて考察することは、現在の課題の解決や今後の社会のあり方を考える助けになる。 * 図版・資料 ①伊勢神宮略図、②ケンペル『江戸参府紀行』、③岩倉使節団の航路、④トマス＝クック社の広告、⑤東京との航空路	巡礼 伊勢神宮社参 鉄道 大航海時代 交通革命 蒸気機関 船 鉄道 飛行機 海外旅行
教科書③ 709 山川出版社 2 ページ	歴史と私たち 学校の歴史 1 公教育は、どのように誕生したのだろうか？ 2 近代社会で、学校はどのような役割を果たしたのだろうか？ 3 現在の学校に求められていることは何だろうか？ ・公教育はヨーロッパで始まる フランスの全市民共通の公教育無償制度 ・日本 寺子屋から学校 国家の統制による戦争に人々を協力させる役割 ・戦後の教育は、民主主義を重視、新しい指導方法の模索	学制 明治の時間割 寺子屋 教育勅語 教育基本法 A I の授業
教科書④ 701 東京書籍 4 ページ	歴史と私たち 世界とつながる旅行の歴史（会話形式） 1 グローバル化する旅行 2 大衆化する旅行 3 近代化する旅行 ・「旅行」を例にとってその歴史を探る。 ・2010年代から訪日外国人旅行者は増加する ・最古の旅行会社は、英国トマス・クック社 1841年鉄道で臨時列車を手配 ・日本では、1924年日本旅行文化協会『旅』創刊	外国人旅行者 巡礼の旅 一遍 松尾芭蕉 トマス・クック 社の・ポスター 『旅』創刊 1924 各国鉄道開通年
教科書⑤ 702 東京書籍 4 ページ	*基本、教科書④と同じ内容 図版とレイアウトを少し変更 歴史と私たち 世界とつながる旅行の歴史（会話形式） 1 グローバル化する旅行 2 大衆化する旅行 3 近代化する旅行 ・「旅行」を例にとってその歴史を探る。 ・2010年代から訪日外国人旅行者は増加する ・最古の旅行会社は、英国トマス・クック社 1841年鉄道で臨時列車を手配 ・日本では、1924年日本旅行文化協会『旅』創刊	外国人旅行者 巡礼の旅 一遍 松尾芭蕉 トマス・クック 社の・ポスター 『旅』創刊 1924 各国鉄道開通年
教科書⑥ 703 実教出版 3 ページ	歴史と私たち 時間・労働管理と私たち 1 江戸時代の時刻 2 欧米人のみた幕末・明治初期の日本人 3 時間の管理と労働規律 ・現在の日本では、時間をきちんと守ること、勤務時間中はしっかり働くことは常識と考えられている。いつから、どのような機会に時間を厳守し、規則正しく働く習慣を、私たちは学び（学ばされ）身につけてきたのだろうか。	和時計 時の鐘 カッテンディーケ オールコック イザベラ＝バード ベンジャミン＝ フランクリン リバプール・マンチェ スター間鉄道開通式
教科書⑦ 704 実教出版 3 ページ	歴史と私たち ダンスからみるいまと昔 1 日本の盆踊りを外国で踊る 2 バレエの誕生と発展 3 古典的か近代的か 4 欧米文化と日本文化の交流 5 植民地朝鮮の女性の舞踏 6 踊りのさまざまな役割 ・おどることで自己の思いを表現、他者に感動を与える 集団で踊る ・「おどること」にも歴史があり、世界とのつながりもある。 ・私たちの生活や身のまわりのものがどのような歴史をもち、どのような地域から影響を受けたものなのか調べてみよう。	マレーシアでの 日本の盆踊り バレエの誕生 バッハ ベートーヴェン ショパン 川上貞 川上音二郎 朝鮮 崔承喜 おどること
教科書⑧ 705 清水書院	歴史と私たち 日本とスポーツの歴史 1 近代スポーツのはじまり どんな人たちがスポーツを始めたのだろうか 2 社会へ広がるスポーツ スポーツは人々にとってどんな存在になったのだろうか	イギリスのラグ ビー校 スポーツとイギ

2 ページ	か 3 スポーツがつなぐ人と世界 現代のスポーツはどんな特色があるのだろうか ・近代スポーツは、労働者の余暇として「イギリス」で広まる。鉄道で移動して交流試合 ・1870年代に、イギリスからサッカー、アメリカから野球が伝わる。 ・するスポーツと見るスポーツ、高等女学校の生徒への広まり ・日本の柔道・剣道・空手道が世界へ広まる	リスの考え方 大正時代趣味としてのスポーツ スポーツの国際化
教科書⑨ 710 第一学習社 2 ページ	歴史と私たち 時間規律がどのようにして人々の間に広まったのか 1 時間にルーズな日本人?! 2 時間規律と鉄道・軍隊・学校 3 科学技術の進歩と時間 ・1872年12月3日を1973年1月1日として、太陽暦、24時間の定時法 ・機械時計の誕生 14世紀キリスト教の修道院 神に祈りを捧げる時間 ・市民の集まる広場に時計塔 18世紀半ば、工場での労働時間の管理 ・日本 1888年1月1日標準時の採用 鉄道・軍隊・学校での時間規律 ・1925年ラジオ放送「時報」、1928年ラジオ体操 毎朝同じ時間どこでも体操	時の鐘 一刻 太陽暦 公共の時間 標準時 ラジオ放送 ラジオ体操 NITZ
教科書⑩ 711 第一学習社 2 ページ	歴史と私たち 牛乳に着目してその変遷をたどる 1 日本人と牛乳 2 ミルクホールとミルクキャラメル 3 牛乳の普及と給食 ・外国人居留地に築地牛馬商社ができ、牛乳が普及 ・ミルクホールの誕生、1913年森永から保存の効くミルクキャラメルを販売 ・軍隊では、負傷兵の栄養のため粉末牛乳や練乳 ・戦後、食料不足で脱脂粉乳、1946年学校給食、1965年ころ瓶入り牛乳	牛乳 牧牛 ミルクホール ミルクキャラメル ラクトーゲン 脱脂粉乳
教科書⑪ 712 明成社 4 ページ	歴史と私たち 身近なものから歴史を考える 1 なぜ始業時間はあるの？ 2 チューリップはどこからきたの？ 3 オリンピック種目となった日本の柔道 4 自動車の歴史 ・イギリスの産業革命が時間の考え方を大きく変えた、社会規律の誕生 ・チューリップ、オスマン帝国が原産地で、オランダそして、江戸時代日本へ ・柔道の創始者、嘉納治五郎。1940年幻の東京オリンピックを招致に尽力 ・1912年東京にタクシー、1924年円タクの登場。	イギリス 産業革命 学制 一斉授業 チューリップ 『武士道』 T型フォード 豊田、日産

教科書①では、「洋菓子」をテーマにして、身近な事象が世界の歴史とつながっていることを生徒に理解させようとしている。砂糖の伝来と和菓子の誕生、洋菓子の伝来と明治期以降の西洋文化が大衆化していく様相から、歴史の変化を生徒とともに考える。

教科書②では、「私たちと旅」をテーマにして、どのような目的、どのような時期に、どのような手段を用いて旅が行なわれたかを歴史的に見ていく。人々の行動な自由が旅を可能にして、鉄道や船舶、飛行機の発達とともに、世界中に人々が動き、知見を持ち帰り、交流が活発になっていくことを生徒とともに考える。

教科書③では、「学校」をテーマにして、西欧で始まった公教育が、日本でどのように導入されたか、教育に対する国家統制の結果、教育が戦争においてどのような役割をはたしたか、戦後の教育に民主主義がどのように浸透していったか生徒とともに考える。

教科書④、教科書⑤では、「世界とつながる旅行の歴史」をテーマにして、現在の「グローバル化する旅行」では日本の観光地の表記の多様化、「大衆化する旅行」では、日英の旅行社の嚆矢の資料をもとに、「近代化する旅行」では、日英の鉄道（蒸気機関）による旅行と石炭の産出量の変化について、それぞれ生徒とともに考える。

教科書⑥では、「時間・労働管理と私たち」というテーマで、江戸時代の時刻は、不定時法であったが、明治時代になり鉄道が開通すると、時間厳守の考え方が広まっていくこと、欧米人のカッテンディーケ、オールコック、イザベラ＝バードがどのように当時の日本を見たかを生徒とともに考える。

教科書⑦では、「ダンスからみるいまと昔」というテーマで、日本の盆踊り、バレエの誕生と発展、欧米文化と日本文化の交流とを生徒とともに考えている。

教科書⑧では、「日本のスポーツの歴史」をテーマにして、現在の日本のスポーツ事情にどのような背景があるのか、日本と世界の歴史とのかかわりから、生徒とともに考える。スポーツは、イギリスの考え方を受け継ぎ、「人格の向上」を目的として学校教育に取り入れられたことにも言及している。

教科書⑨では、「時計」をテーマにして、時間規律がどのようにして人々の間にひろかったのかを資料をもとに生徒とともに考えている。

教科書⑩では、「牛乳」をテーマにして、明治時代になって牛乳が政府の主導で普及していくこと、資料で福沢諭吉の牛乳の宣伝文を読み、文明開化の象徴となっていくことがわかる。明治から大正にかけて、ミルクホールでの牛乳の提供とそれともなう新聞・雑誌が無料で読めたこと、牛乳を用いたミルクキャラメルが登場も紹介する。戦争中、負傷兵の栄養のため粉末牛乳の活用、戦後の食料不足をアメリカからの援助による脱脂粉乳で補ったことにも言及する。

教科書⑪では、「なぜ始業時間はあるの?」「チューリップはどこから来たの?」「オリンピック種目となった日本の柔道」「自動車車の歴史」をテーマにして、それぞれ身近なものから歴史を考えている。

#### 第4章 「歴史の扉」(2) 歴史の特質と資料の特徴の検討

本章では、6社11種の「歴史総合」の「歴史の扉」の(2)歴史の特質と資料の特徴を検討する。

##### 資料4 「歴史の窓」(2) 歴史の特質と資料の概要とキーワード

教科書	歴史の特質と資料	キーワード
教科書① 707 山川出版社 3ページ	歴史の特質と資料 台湾における砂糖の生産 1 砂糖と私たち 2 砂糖の生産量・消費量の変化 3 新聞などにみる砂糖の普及と台湾における砂糖の生産 4 まとめ ・台湾における砂糖の生産をみていく ・台湾の製糖業の状況に対する意見の違い ・同じ資料でもどう解釈するかで見解が異なってくる	台湾の砂糖生産 砂糖の消費量 新渡戸稲造の講演 黄呈聡の論考 矢内原忠雄の叙述 内外商業新聞記事
教科書② 708 山川出版社 2ページ	歴史の特質と資料 歴史資料とは何だろうか 1 「歴史」は「過去」とどう異なるのだろうか 2 「大日本帝国憲法の発布」について、様々な歴史資料で考えてみよう 3 歴史資料の保存はなぜ重要なのだろうか ・過去の大部分 記録・手紙・出版物・図像(絵画・写真)など歴史資料 ・「朝野新聞」と「兆民先生」の見解の相違 ・公文書の管理・保存・公開 1999年情報公開法 2009年公文書管理法	記録 SNS 憲法発布式絵画 ベルツの日記 錦絵 国立公文書館
教科書③ 709 山川出版社 2ページ	歴史と資料(ママ) 学校給食の歴史 1 現代の学校給食 2 学校給食の始まり 3 学校給食の再開と定着 ・歴史資料 1889年給食発祥地山形県鶴岡市私立忠愛小学校の記念碑 ・1946年「学校給食実施普及奨励について」通達 文部省・厚生省・農林省 ・1954年義務教育における「学校給食法」制定	地産地消給食 給食発祥地山形県 学校給食廃止 学校給食再開
教科書④ 701 東京書籍 4ページ	歴史の特質と資料 1 歴史と資料 ①薩長同盟か薩長盟約か ②資料の種類 ③今日この教室の出来事はどう記録されるのか ④偽書は資料なのか? ⑤一時資料と歴史解釈 2 資料の読み取り方 ①非文字資料から何を読み解くか ②非文字資料と文字資料を組み合わせる 3 歴史と現在 ①同時代性の大切さと現在との緊張感 ②歴史研究者は何をしているのか? ・歴史学者は、複数の一次資料を比較・検討して、共通点を「事実」として確認していく。 ・一つの資料に対して、歴史学者の読み解きは一つでない。複数の解釈がある。資料をもとにした叙述、解釈と、そうでないものとを区別すること重要。 ・歴史研究者は、多くの一次資料や関連資料を組み合わせ、歴史事実を再構成している。	一次資料 文字資料 非文字資料 公文書 歴史叙述 偽書 歴史の「事実」 E. H. カ 現在と過去の対話 同時代性 歴史事実の再構成

<p>教科書⑤ 702 東京書籍 4 ページ</p>	<p>*基本、教科書④と内容は同じで、図版とレイアウトを少し変更 歴史の特質と資料 1 歴史と資料 ①薩長同盟か薩長盟約か ②資料の種類 ③今日この教室の出来事はどう記録されるのか ④偽書は資料なのか？ ⑤一時資料と歴史解釈 2 資料の読み取り方 ①非文字資料から何を読み解くか ②非文字資料と文字資料を組み合わせる 3 歴史と現在 ①同時代性の大切さと現在との緊張感 ②歴史研究者は何をしているのか？ ・歴史学者は、複数の一次資料を比較・検討して、共通点を「事実」として確認していく。 ・一つの資料に対して、歴史学者の読み解きは一つでない。複数の解釈がある。資料をもとにした叙述、解釈と、そうでないものとを区別すること重要。 ・歴史研究者は、多くの一次資料や関連資料を組み合わせ、歴史事実を再構成している。</p>	<p>一次資料 文字資料 非文字資料 公文書 歴史叙述 偽書 歴史の「事実」 E. H. カー 現在と過去の対話 同時代性 歴史事実の再構成</p>
<p>教科書⑥ 703 実教出版 5 ページ</p>	<p>歴史の特質と資料 産業革命期の生活を読む 1 図像資料から読む 2 文字資料から読む 3 統計などから読む 絵画資料を読み解く 1 同時代の人に描かせる 2 同時代の人から描かれる 3 のちの時代の人から描かれる ・歴史画をみるさいの視点・着眼点をやしなう</p>	<p>英 ホガースの画 工場で働く女性や 児童 ロンドンの範熟練 工の家計 ナポレオン戴冠式 ナポレオン戴冠式 の行列 アルプスをこえる ナポレオン</p>
<p>教科書⑦ 704 実教出版 3 ページ</p>	<p>歴史の特質と資料 「装い」は何を語るのか 1 可視化された天皇 明治天皇の2つの写真 2 時代とともにかわる美意識(画像・資料を読む) 3 ヒゲとおしゃれ(統計資料を読む) ・画像の比較 ・化粧の変化 ・髭の変化 ・化粧品 ・「装う」という行為の歴史から時代の特徴をさぐる。</p>	<p>明治天皇 浮世絵 ポスター 髭の有無 キャッチフレーズ</p>
<p>教科書⑧ 705 清水書院 2 ページ</p>	<p>歴史の特質と資料 8月15日とそれぞれの「終戦」 1 1945年8月15日 第二次世界大戦の終結 2 「終戦」をむかえた人々 3 まとめ ・「終戦の詔勅」を見る、「玉音放送」を聞く。 ・「終戦」をどのように受け止めたか ・アメリカ・朝鮮における、日本の敗戦の意味 見方・読み取り方</p>	<p>毎年8月15日の 正午の黙禱 玉音放送 朝鮮の光復節 アメリカの新聞 皇居前の様子</p>
<p>教科書⑨ 710 第一学習社 2 ページ</p>	<p>歴史の特質と資料 日露戦争はなぜ起こったのか 1 歴史はどのように記述されるのだろうか。 活動①「日露戦争」について知っていることを書いていえみよう。過去のできごととはどのような資料からわかるのか予想してみよう。 活動②教科書の記述を見てみよう。 2 資料からどのようなことが読み取れるのだろうか。 活動③いくつかの資料から考察してみよう。 ・立場にちがいがら資料を読み取る イギリスの新聞「タイムズ」(戦時中)・ロシアのウィッテ伯の回想録(戦争後の記述)・『原敬日記』(戦時中)</p>	<p>宣戦詔書 七博士の意見書 内村鑑三非戦論 幸徳秋水非戦論 日英同盟 『原敬日記』 征露丸と正露丸</p>
<p>教科書⑩ 711 第一学習社 2 ページ</p>	<p>歴史の特質と資料 1 歴史を構成するさまざまな資料 ①資料の種類、②一次史料と二次史料 2 資料の特性と取扱いの留意点 ①文献資料(史料)、②図像、③オーラルヒストリー、④文学作品・マンガ</p>	<p>古文書 実記(実録) 日記・手記 回想録(回顧録) 新聞記事 歴史画・風刺画 聞き取り</p>
<p>教科書⑪ 712 明成社 4 ページ</p>	<p>歴史と資料 歴史は資料にもとづいて記述されている 1 江戸時代の貸本屋 2 衣服の変化と工業化 3 『米欧回覧実記』を読む</p>	<p>葛飾北斎 貸本屋 和辻哲郎 臥雲辰致 洪沢栄一</p>

教科書①では、「台湾における砂糖の生産」というテーマで、砂糖がどのように近代日本で広まっていったのかを複数の史料（資料・統計データ）もとに考察していく。台湾における砂糖の生産に関連して、複数の異なる史料（資料）を読み、解釈して、資料から読み取った情報の意味や意義、特色などを考えさせている。

教科書②では、「大日本帝国憲法の発布」というテーマで、新聞の伝え方と政治家の考え方を史料から読み、解釈の違いを考えさせている。

教科書③では、「学校給食の歴史」というテーマで、まず、現在の学校給食につながる歴史を、学校給食の始まり、戦争における中止、戦後の再開と、廃止の議論の上での継続という変遷を複数の史料を読んだうえで考えさせている。

教科書④、教科書⑤では、歴史と資料、資料の読み取り方というタイトルで、「薩長同盟か薩長盟約か」「1793年のイギリス国王の使節マカートニーの清国皇帝乾隆帝謁見の2種類の図の読み解き」をしていく。後者ではマカートニーの日記を読み、2種類の謁見図のどちらがより実際の状況もものであったか考察させる。このようにして、歴史研究者が行なっている「歴史事実の再構成」を体験し、歴史解釈について考えさせている。

教科書⑥では、11種類の教科書なかで一番多い、5ページにわたり「産業革命期の生活を読む」というテーマで、(1)図像資料、(2)文字資料、(3)統計資料から、イギリスの労働者たちの生活を読み解かせていく。また、「絵画資料を読み解く」というテーマで、ナポレオンの戴冠式の様子を、主席画家のダヴィッドに描かせた絵と、イギリスの風刺画家ギルレイに画かせた絵の比較、さらにアルプス超えをするナポレオンの様子を、同時代のダヴィッドに画かせた絵と、のちの時代のドラロッシュに画かせた絵を比較させている。

教科書⑦では、「装い」は何を語るのかをテーマにして、まず、衣冠束帯の明治天皇と軍服を着て剣を杖にして椅子に座る明治天皇の2つの肖像画を比較して、その違いとなぜ違いのある写真が撮影されたのかを考えさせている。つぎに、江戸時代のお歯黒をつける女性、大正時代のモガが流行したときの女性、1937年戦時中の銃後の女性の3枚の絵を比較させる。最後に、1906年～1915年の男性の髭のある、なしの統計から、髭にどのような意味があるのかを考えさせている。

教科書⑧では、史料「終戦の詔勅」、資料「玉音放送」から、日本の国民がどのような経験をしたか考察する。また、8月15日のアメリカの新聞、朝鮮半島の人々の様子の写真という複数の資料を組み合わせて歴史を解釈させ、見方を考えさせている。

教科書⑨では、「日露戦争」はなぜ起こったのかというテーマで、資料に問いかけながら、読み取っていく。日本・イギリス・ロシアの複数の資料を読み取り、自分の中で「解釈」させ、まとめさせ、歴史を描くことを目指している。

教科書⑩では、「歴史を構成するさまざまな資料」と「資料の特性と取扱いの留意点」という項目で丁寧な説明がなされている。資料の種類（遺物・文献資料・図像・写真・風刺画・小説・マンガ・映画・テレビ・映像・オーラルヒストリー）の説明、一次史料と二次史料の説明がなされる。また、歴史的な見方・考え方として、(1)歴史的なできごとを時間的空間のなかでとらえる、(2)複数の歴史的な事象を比較する、(3)「変化」をみつける、(4)現在とのつながりを考えると等及してある。

教科書⑪では、「歴史は資料にもとづいて記述されている」として、葛飾北斎の「絵草子店」画、和辻哲郎の『自叙伝の試み』、久米邦武の『米欧回覧実記』を読み、歴史の記述の実例が提示されている。

各社とも、独自のテーマで、歴史の描き方を生徒に提示している。その際に、文字資料・絵画資料・統計資料を組み合わせて、複合的に、多面的な視点を用いることを目指していくことがわかった。

## 第5章 「歴史の扉」諸事情の解釈の違いを考える

本章では、「歴史の扉」の(2)歴史の特質と資料の特徴の「内容の取扱い」で明記されている、「資料から読み取る諸事象の解釈の違いが複数の叙述を生むことを理解できるよう

具体的な事例を取り上げて指導すること。また、歴史の叙述には諸資料の検証と論理性などが求められることに気付くようにすること。」という観点について検討する。

岩波新書『シリーズ歴史総合を学ぶ①世界史の考え方』で、小川幸司氏は、「歴史認識」について以下のように述べる。

歴史認識とは、①事実の認識（歴史実証）・②事実関係の解釈（歴史解釈）・③解釈の意味の検討（歴史批評）・④探究成果の実現（歴史叙述）という一連の実践行為（歴史実践）であると考えられる。そして、歴史解釈・歴史批評・歴史叙述とは、万人が一致する単数形のものではなく、人によって異なる複数形のものである。そのときに、他者と対話しながら、互いの歴史認識をブラッシュアップしていく歴史対話をおこなうことで、現在のファクトの動揺や歴史認識対立を乗り越える、歴史主体としての社会参画（歴史創造）の可能性がみえてくるかもしれない。⑤歴史対話や⑥歴史創造までを含めた総体として考察してみる必要があるという。

学習指導要領で示される「資料から読み取る諸事象の解釈の違いが複数の叙述を生むことを理解できるよう具体的な事例を取り上げて指導すること。また、歴史の叙述には諸資料の検証と論理性などが求められることに気付くようにすること。」という観点が重要であることがわかる。

以下に、「諸事情の解釈の違いが複数の叙述を生む」ことの好事例となるものを提示していきたい。

まず、実教出版の教科書⑥の「歴史の特質と資料」のなかで、「絵画資料を読み解く」というテーマで、「ナポレオンの戴冠式」の様子を、主席画家のダヴィッドに描かせた絵と、イギリスの風刺画家ギルレイに画かせた絵を比較させる。このときの視点が、同時代の人に描かせた絵と、同時代の人から描かれるという2つの視点である。「描かせた」というナポレオンの主観が入った絵と、「描かれる」という他者の思惑のなかで描かれた絵という点である。歴史の事象は、当事者と第三者の視点など、複合的な視点が必要であり、この点をうまく活用している。さらに「アルプス超えをするナポレオン」の様子を、同時代のダヴィッドに画かせた絵と、のちの時代のドラロッシュに画かせた絵を比較させている。これは、描いた時間が、同時代か、のちの時代かという2つの視点で考えさせる。これもまた、複合的な、多面的な視点ということができる。

つぎに、清水書院の教科書⑧の「歴史の特質と資料」では、「8月15日とそれぞれの終戦」というテーマを扱い、終戦（敗戦）後の、日本・アメリカ・朝鮮半島のそれぞれの人々の様子を複数の新聞資料、写真を用いて、生徒に比べさせ、解釈させる試みをしている。資料から、生徒がどのような歴史を読み取ることができるか、8月15日はどのような日だといえるかを考えさせる。諸事情の解釈の違いを考察する、とてもよい教材となっている。

最後に、第一学習社の教科書⑨の「歴史の特質と資料」では、「日露戦争はなぜ起こったのか」というテーマを扱い、日本・イギリス・ロシアの立場で、戦争について、開戦の理由を複数の資料から、似ている点、異なる点を分析したり、つなげて考えさせることで、一つの資料ではわからないことも読み取らせている。

ここでは、3つの教科書からの事例を検討したが、すべて、「資料（史料）」というものを複眼的に、多面的に、さまざまな視点から読み取り、解釈していくことを生徒に理解させるよい例である。

第一学習社の教科書⑨が「歴史的な見方・考え方」で述べている、(1)歴史的なできごとを時間的空間のなかでとらえる、(2)複数の歴史的な事象を比較する、(3)「変化」をみつける、(4)現在とのつながりを考えるという、文章がとてもわかりやすい。

## 第6章 生徒とともに考えた「現代の課題」 人口減少社会

本章では今年、生徒とともに「現代の課題」を考えたことを述べる。それは、「人口減少社会」のことである。

今回新設された「歴史総合」である。昨年度、拙稿では「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れて構想すること、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、という観点から試案を述べた。そして、現在の課題は、日本に関しては「人口減少」「少子化高齢化」「農業」「隣国との関係」など、世界に関しては、「地域紛争」「貿易」「エネルギー」「貧困化」「民族問題」「民主主義の今後」などがある。

ここでは、日本の「人口減少」について考えたい。手元にある山川出版社『歴史総合 近代から現代へ』の中では、第Ⅲ部「グローバル化と私たち」の冒頭のある「グローバル化への問い」が7つ設定してある。その4「食料と人口」で、日本の人口と食品ロスが提示されている。節分に向けて発売される「恵方巻き」の売れ残り問題に言及している。恵方巻きの大量廃棄問題は、2017年に起きた。それ以来、農林水産省は、日本スーパーマーケット協会や日本フレンチチェーン協会に対し、「貴重な食料資源の有効利用」のため需要に見合った販売とするよう文書で呼びかけた。

こうした事例を授業で扱いながら、生徒には身近な問題に気づき、そこから「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」について考えさせたい。

2011年から連続して日本の人口は減少している。「人口減少」がどうして起きているのだろうか。様々な要因が重なっていることはまちがえない。本章では、今年の視点、現代の課題となった「人口減少社会」について、生徒たちが考えたことをみていきたい。

日本の人口は、2008年の1億2808万人が最高であった。翌2009年は1億2803万人とは戦後初めて減少し、2010年は1億2805万人と2万人増えたが、2011年以降、12年連続で減少していて、2022年は1億2483万人となっている。最高時より、325万人減少している。こうした日本の状況をどう考えるか。今年度（2022年度）の6年生（高校3年生）の日本史B選択者（33名受講・回答29名）の授業で扱った「人口減少を考える」を紹介したいと思う。2022年12月16日（金）に実施。

生徒には、「人口減少を考える1」というワークシートを配付した。

資料5 「人口減少を考える1」のワークシート

人口減少を考える1	
	年 月 日 ( )
	年 組 番 氏名
1	日本の人口は2008年がピーク（2010年は微増ですが）で減少しています。 あなたは、このことについてどのように考えますか。○をつけて、その理由を記述。 ①大丈夫・楽観的    ②大変だ・悲観的    ③どちらでもない・わからない
	理由
2	日本の人口が減ることで、どのような問題点があると考えますか。
3	日本の人口が増えることで、どのような問題点があると考えますか。

4	あなたは、今後日本の人口がどのようになればいいと考えますか。

まず、**1** 日本の人口が減少していることについての生徒の考えを紹介していきたい。

①大丈夫・楽観的 4名 ②大変だ・悲観的 17名 ③どちらでもない・わからない7名  
具体的に生徒の声をみていきたい。

①大丈夫・楽観的

・人口が減っているのは聞いたことがあったため知っているが、まだ自分が実際に人口減少で困ったことがないのであまり深く考えられていない。

・人が変わったとしても、一人あたりが維持されれば、大丈夫だから。

②大変だ・悲観的

・超高齢化社会になり、働き手が不足しているため、このままだと社会が成り立たなくなってしまうから。

・日本の少子化は地方の過疎化をともなっている。このままでは、地方部での生活が困難となってしまう、一次産業が今以上に衰頹してしまうから。

・一人一人の払う税金が増えそう。大人はそのままでも子どもが減っていくと自分がもらう年金が減りそう。

・労働力が少なくなるから若者に負担がかかるから。

・日本が日本じゃなくなるのが不安だ。このまま少子高齢化が進み、外国人が多く日本に住むようになると、日本の伝統的な文化・行事・食べ物が消えてしまうかもしれないから。

③どちらでもない・わからない

・人口が減少すること自体は良くないことだが、人口を増やすことにやっきになるのも良くないことだと思うから。

・減り続けることは大変なことかもしれない。しかし、寿命の長さを考えると、これから産まれる人は長生きするから対策のしようがあるようにも思える。年金や税金、福祉の使い方が大変だと思う。

生徒たちの考えでは、「大変だ・悲観的」が60%と多かった。テレビ・新聞などでも、人口減少をマイナスにとらえ、人口をいかに増やすかが大方の考えであり、その影響を受けている。心配している要点は、「年金制度」「労働力」「日本人・日本」「経済」「税金」「生産力」である。

ただ、都市部の人口が減少し、通学・通勤の交通機関の満員状態からの緩和には期待できる。また、コロナによって、リモートのよる仕事の増えたことで、首都圏から遠距離に住んでいても十分に仕事ができる場合もある。本社へは月に2回程度出勤し、あとは、自宅でリモート会議などを通して、仕事を行っている人もいる。

生徒は、現在の日本の偏った人口ピラミッドを懸念する。老人と若者の比率が1:1を保てるような社会を期待している。「年金」に関して、自分たちの分がきちんと受け取れるかを心配する生徒も多い。違う観点からは、人口減による労働力不足を海外からの「移民」で対応すると、日本も移民国家になってしまうという意見もあった。

今後の日本の人口についての意見を紹介する。減らないけど、増え過ぎないでほしい。子供に優しい政策をたくさんつくるべき。微増。ほどほどに増えて欲しい。大方、少し増えた欲しいという意見であった。育児・子育てしやすい環境を望む声も多かった。

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7章 おわりに 今後の日本の課題

2023（令和5）年がはじまった。2022年には、2月24日のロシアによるウクライナへの侵攻が始まった。2国の和平への道はまだ見えない。小麦や天然ガスといった、食料・エネルギー問題が起きた。

国内では、7月8日に安倍晋三元首相が銃撃され命を落とした（合掌）。世界での報道は、

「暗殺」であった。容疑者は、その母親が旧統一教会の信者であった。その後の、捜査の過程から、宗教団体と政治家の関係も明らかになり、現在に至っている。

2019年4月から「働き方改革」が始まり4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行く、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。

2023(令和5)年度予算を、2022年12月23日に政府は閣議決定した。一般会計の総額は、114兆3812億円と、2022年度当初予算から6兆7848億円増加した。2013年度から11年連続で最大を更新している。防衛力の抜本的な強化にむけて、防衛費は過去最大の6兆8219億円を計上して、国内総生産（GDP）比では、前年度の0.96%から1.19%に伸びた（「読売新聞」2022年12月24日）

100兆円を超えるのは2019年度以来、5年連続である。内訳を見ていきたい。歳入は、税収を69兆4400億円とし、当初予算として過去最大であった22年度より4兆2050億円増えた。新規国債の発行額は35兆6230億円で1兆3030億円減った。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36兆8889億円、国債費（国債の返済）が25兆2503億円、地方交付税交付金が16兆3992億円、公共事業費が6兆600億円、防衛費6兆8219億円、新設の防衛力強化資金3兆3806億円、コロナ・物価・ウクライナ予備費5兆円となっている。防衛費は26.3%増であり、反撃能力の要となる米国製巡航ミサイル「トマホーク」購入に2113億円を計上、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、今後5年間の増額分を賄う「防衛力強化資金」も新設した。社会保障費では、子ども政策で、出産時に給付する出産育児一時金を1人当たり原則42万円から50万円に引き上げ、23年4月の創設する「こども家庭庁」の関連経費も盛り込んだ。公共事業費は、岸田内閣が成長戦略と位置づける「デジタル田園都市国家構想」の交付金に1000億円を充てた。地方のデジタル実装を加速化して、全国どこでも便利で快適に暮らせる社会を実現して、総合政策では東京圏から地方への移住者を年間1万人とする目標も打ち出した。

前年の2022年度予算の一般会計歳出は当初107兆5964億円であったが、その後1次、2次補正予算が編成され、総額は「139兆2196億円」であった。2023年度予算総額も同様に補正予算が加わり、歳出は膨らむと予想される。

2023年の100年前の「1923（大正12）年」を振り返りたい。1923年1月『文藝春秋』創刊。4月、石井・ランシング協定廃棄、7月ローザンヌ条約（トルコ新しい国境）、9月1日関東大震災発生。10月トルコ、アンカラで共和国宣言（ケマル大統領）となっている。

2023年（令和5）年元日の社説（朝日・毎日・読売）をみていこう。

朝日新聞（全94ページ、前年＋ゼロ）は、「空爆と警報の街から 戦争を止める英知いまこそ」というタイトルで、爆音と警報が鳴りやまぬままウクライナは新年を迎えたことから戦争をやめると英知を考える。ウクライナの市民からよく聞こえた英単語は「ビクトリー」であった。ロシアへの勝利しか未来の選択肢はない、みながそう思いつめている。国際社会のさらなる支援を市民は欲していた。だが、紛争解決の責任を担う、国際機関にはすっかり失望する。国連安全保障理事会は、常任国であるロシアの拒否権行使で、違法な侵略戦争を止める決議を採択できなかった。近世以降、欧州の知識人は、国家の暴走を止める仕組みを模索し続けてきた。17世紀フランスの聖職者クルーセは、三十年戦争のさなか、「世界連邦制」を提唱した。18世紀には英国の哲学者ベンサムが紛争解決のための裁判所を定義し、ドイツのカントは「諸国家の連合」の必要性を説いた。理想を具現化し1920年「国際連盟」が創設されたが、主唱した米国が不参加、日本の脱退やソ連の追放で弱体化した。第二次世界大戦後、「国際連合」が誕生したが、米英ソ仏中の5大国は、大国の脱退によって瓦解しないように、「拒否権」という特権を編み出した。5カ国はそれを自国の利害を押し通す道具にしてしまった。戦争を未然に防ぐ確かな手立てを今のうちから構想する必要がある、知力を尽くした先人たちに成らぬ、人類の将来を見据え、

英知を結集する年としたいと述べる。

毎日新聞（全64ページ、前年-4）は、「探る’23 危機下の民主主義 再生へ市民の力集めたい」というタイトルで、人類は新たな「歴史的危機」直面しているのだろうかという疑問を投げかける。ファシズムの嵐が欧州に吹き荒れた20世紀前半。スペインの哲学者オルテガは既存の体型が崩れ、「まやかしのイデオロギー」が現れる歴史的危機を警告した。だが、世界は第二次世界大戦に突き進む。1世紀後の欧州を震撼させたのは「大ロシアの再建」を目指すプーチン露大統領である。また、「中華民族の偉大な復興」を掲げる習近平体制の中国は、米国との対立を背景に台湾への圧力を強め、東アジア情勢も緊迫する。ウクライナ危機で強権国家への警戒心が高まる。新型コロナウイルス禍で一時的に流布した「権威体制の方が効率的ではないか」との言説は今や影を潜めた。欧州などでは、ポピュリズム勢力が台頭している。フランスやイタリアでコロナ禍に乗じて極右政党が躍進した。日本でも、危機を口実にした議会軽視がある。専守防衛に基づく安全保障政策の大転換が、国会での議論抜きに決定された。民意が政策に反映されない。そこで、期待されるのが、地球温暖化対策を生活者の視点で話し合う「気候市民会議」の広がりである。日本でも東京都武蔵野市が、昨年自治体主催としては初の会議を主催した。「自由な人民の力が住まうのは地域共同体の中なのである」と、19世紀の仏思想家とトクヴィルは主著「アメリカのデモクラシー」で地方自治の重要性を訴えた。どのように政治を立て直し、民主主義を再生できるのかを主張している。

読売新聞（全86ページ、前年+ゼロ、広告45枚）は、「平和な世界構築へ先頭に立て防衛、外交、道義の力を高めよう」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。第二次世界大戦中の1945年4月に関係諸国が米国サンフランシスコに集まり（国連の創設は10月）、平和回復後の国際秩序作りが始まった。2023年は日本が国連安全保障理事会の議長国になる。そこで日本がその先頭に立つべきであるとする。ただ、独裁政治の危険さも、胸に刻む教訓である。自由な民主的社会なら、為政者が判断を誤っても、周辺が理不尽な行動を止めるだろう。自由な民主的社会こそが平和を守る。その民主区議勢力が世界的に少数派になりつつある。コロナ禍で強権主義的な統治が優勢となり、民主主義の劣化を助長したといわれている。

ロシアがウクライナへの侵略行動を起こすまでは、異なる政治体制、異なるイデオロギーの諸国が、共存していた。その状態を、暴力をもって破壊した行為こそが問題なのだ。ロシアは、爆撃機を日本列島周辺に飛行させている。北朝鮮は、日本、さらに米本土まで視野に入れたミサイル攻撃の実験を繰り返している。中国は、尖閣諸島周辺への領海侵入などを繰り返している。3国いずれも、独裁体制を固めている。政府が、「反撃能力」の保有など、防衛政策の大転換となる新しい安全保障政策を決定したのは当然で、日米同盟関係が確実に機能するよう、準備を急がなければならない。ただ、平和の破壊を防ぐもう一つの大事な方策は、外交である。平和の構築への結束を図るよう、国際世論を形成することも、外交の大事な役割である。国際世論は無力ではない。国連緊急特別総会では対露非難決議などが圧倒的多数で採択される。ただ、数十か国が常に反対、棄権など、ロシアや中国寄りの立場をとっている。アフリカ、中東、アジア、南米などの途上国が多い。日本はこうした途上国とのパイプ役になる必要がある。「グローバル・サウス」と呼ばれる国々が今後、政治、経済両面で国際的に大きな影響力を持つとされる。日本は長年、政府開発援助（ODA）やアフリカ開発会議（T I C A D）開催などで、地域の発展に貢献してきた。官と民が連携し、現地のニーズに的確に応える支援を交流を通じて、日本が国連と共に、関係諸国とこれからの地域の対話のパイプ役を果たす意義は大きい。日本は国内総生産（GDP）で世界3位の経済大国であるが、低成長率と低賃金の影響で、1人当たりだと、20年程前の2位から現在は27位である。しかし、企業にも家計にも貯蓄は十分にある。それを、先端技術や新製品の開発に振り向け、経済を立て直すことが先決であると述べる。

「歴史総合」に関して、2022年は多くの書籍が出版された。ここでは、岩波新書『シリ

ーズ歴史総合を学ぶ①世界史の考え方』（小川幸司編、成田龍一編）から考えていきたい。この本では、シリーズの中で、「歴史叙述」に至るまでの「問い」と「作法」に着目して、「歴史叙述」がどのような営みによって提供されるか、さらに、「歴史叙述」を「歴史実践」として、互いに「対話」をすることも試みていく。「問い」と「対話」こそが、「歴史総合」という科目の眼目となっているとする。

「歴史総合」では、「現代的な諸課題の形成と展望」という指導項目がある。「持続可能な社会の実現を視野に入れ、主題を設定し、諸資料を活用し探究する活動を通して」、歴史的な経緯を踏まえて、現代的な諸課題を理解すること。また、日本とその他の地域の動向を比較し相互に関連づけたり、現代的な諸課題を展望したりするなどして、主題について多面的・多角的に考察、構想し、表現することが求められる。

小田中直樹『歴史学のトリセツ 歴史の見方が変わるとき』では、「歴史の面白さ」を伝えようとする歴史学者の努力という視点を大切にしながら、歴史学が科学として成立し、ひとつの学問領域として制度化された十九世紀から、二一世紀初頭に至るまでの歴史学を概観する。そして、現在の歴史学についての特徴を明らかにしていく。歴史学はひとつの科学であるといった19世紀ドイツのランケ、社会主義という未来への道程として歴史をとらえた19世紀のカール＝マルクス。アルザス地方のストラスブール大学で歴史学を教えていたリシュアン＝フェーヴルとマルク＝ブロックは、歴史学は「問題史」であり、資料の観察ではなく「解釈」をする学問領域であると唱えた。

「歴史総合」の「現代的な諸課題の形成と展望」という視点で2023(令和5)年をみていこう。1月9日から岸田文雄首相は、欧米5カ国の訪問を行なう。フランス・イタリア・イギリス・カナダ・アメリカで、アメリカバイデン大統領と日米首脳歓談を行なう予定である。5月の広島サミットでは、G7に加えて、韓国・インドの首相も招く方針を発表した。

2023年1月4日には岸田文雄首相の伊勢神宮参拝と参拝後の定例「年頭記者会見」が行われた。記者会見では、「先送りできない問題への挑戦、日本経済の新しい好循環の基盤の起動、異次元の少子化対策への挑戦」と抱負を述べた上で、①春闘におけるインフレ率を超える賃上げの実現のお願い、②少子化対策として子ども予算倍増、③5月の広島サミットで「核兵器のない世界」の実現に向けてメッセージを発信する、④新型コロナウイルス対策では、感染者が増加している中国からの入国者の検査の徹底（出国72時間以内の陰性証明書の提出義務化）することなどが述べられた。外交では、1月9日から、フランス・イタリア・イギリス・カナダ・アメリカへの訪問し、13日はワシントンで、バイデン大統領と日米首脳会談することを表明した。

「朝日新聞」2023年1月1日の巻頭にベラルーシの作家で2015年ノーベル賞文学賞を受賞したスベトラーナ・アレクシェービッチ（1948-）さんのインタビュー記事がある。そこには、「誰もが孤独の時代 人間性失わないで」と彼女のメッセージが込められている。アレクシェービッチさんは、ウクライナ人の母とベラルーシ人の父のもと、旧ソ連時代のウクライナ西部で生まれた。ロシア語で執筆活動を続け、ソ連のアフガニスタン侵攻で亡くなった兵士の母親やチェルノブイリ原発事故の遺族など、常に社会や時代の犠牲となった「小さき人々」の声につぶさに耳を傾けてきた。「作家は『人の中にできるだけ人の部分があるようにするため』に働くのです」と語る。今回の戦争状態を、なぜ、こうもすぐに人間の文化的な部分が失われてしまうのか。ドストエフスキーやトルストイは、人間がなぜ獣に変貌してしまうのか理解しようとしてきた。憎しみという狂気が世界であふれている。そういう意味で、私たちが生きているのは、孤独な時代と言える。絶望の淵に立っている人のよりどころとなるのは、まさに、日常そのものであると。孫の頭をなでること、朝のコーヒーの一杯でもよい、そんな人間らしいことによって、人は救われるという。

日本と外国の関係にもこのことはいえるのでないだろうか。日本という視点だけでなく、外国の発展や幸福を願い行動できる国。そうした国になるためにも、日本に住む人々が、日本と外国の歴史を学び、現代の課題を問い続けること。こうした努力を行っていきたい。

こうした、人から獣が這い出す戦争、独裁者は時を止められない状況の中で、この新科目「歴史総合」の果たす役割は大きいと考える。「戦争をやめる英知」「再生へ市民の力集

めたい」「平和な世界構築へ先頭」といった課題を考えていく。そして、スベトラーナ・アレクシェービッチ氏の言うところの「誰もが孤独の時代 人間性失わないで」という視点。人々は孤独なものである。指導者もきっと「孤独」を感じているだろう。その孤独感から「人間性」を取り戻し、人類みな兄弟という崇高な精神を思い起こし、宇宙からみれば、本当に小さな存在である人間、同じ地球という惑星に、縁あって同時代に生きている者同士として、仲良く協力して生きていくことに気づいてほしい。これからも、教室で「歴史総合」などの授業を通して、そうした普遍の理念を生徒と共に考え、小さくてもできることを実践していきたい。

戦争をなくすために、リーダーの価値観を転換すること。世界の人々は、わかっているはずであるが、紛争や戦争はなくなる。なくなるためには、リーダーの価値観の転換が必要であろう。「領土拡大」という考え方を変えない限り、戦争は続いてしまう。日本は、1945年の敗戦（終戦）後、領土の拡大は基本的には目指していない。地下資源・食料資源などは、領土を拡大した方が得やすい。しかし、これまでの歴史を振り返るならば、こうした地下資源・食料資源などの確保のための行動が、他国（隣国）への侵略であることは間違いない。21世紀となり、人間が飛行機を使って、外国へ時間をかけずに移動できる時代。食料・エネルギーは、「分かち合う」という精神のもとに、世界で解決していく問題である。日本が、世界に対してできることはなんだろうか。こうしたことを若い世代である生徒たちとともに考えていきたい。

参考：近々3年間のデータ（2023年1月1日～7日の読売新聞、朝日新聞、毎日新聞より）

	2021年1月1日	2022年1月1日	2023年1月1日
日本の総人口（総務省調べ）	1億2556万人 前年比48万人減	1億2545万人 前年比11万人減	1億2483人 前年比62万人減
新成人数  *2022.04.01から 18歳成人の実施	2000年生まれ 124万人	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
干支（総務省調べ）	丑年生 1066万人	寅年生 1025万人	卯年生 997万人
国勢調査2020.10.01	1億2622万6568人（20210625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	81万1604人
死亡数	137万2648人	145万2289人	154万6142人
婚姻件数	52万5490組	51万4242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	9万人0526人
こども人口0-14	1512万人	1478万人	万人
生産年齢人口15-64	…	7450万人	…
高齢者人口65以上	…	3621万人	…
訪日客	411万人（-87%）	51万人	…
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	2021年	2022年	2023年
01月04日	…	2万9301円	2万5716円
12月30日	2万8791円	2万6094円	…
円相場	2021年	2022年	2023年
対ドル 01月04日			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

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

水野和夫・山口二郎『資本主義と民主主義の終焉』祥伝社新書 2019年5月10日

吉見俊哉『平成時代』岩波新書 2019年5月21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

大前研一『日本の論点2020～21』プレジデント社 2019年11月15日

原田智仁編『「歴史総合」の授業を創る』明治図書 2019年12月

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

大前研一『日本の論点2021～22』プレジデント社 2020年10月30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』生徒をいかに教え方・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

大前研一『日本の論点2022～23』プレジデント社 2021年10月30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

成田悠輔『22世紀の民主主義』SB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

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

#### 参考文献（論文など）

『文藝春秋』2021年05月号

『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。

# 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—

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」をどのように実現するのかについて、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。それではこうした先行研究があるのかを検討するために、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」、 「数学教育」を検索したところ、僅か1件であった。それでは、これまでの授業実践の中で、個別最適な学びがあるのかを検討することと、今後の課題として「授業実践の蓄積」、「促進・阻害要因の検討」、「教員の資質の育成」について言及したものである。

**キーワード：**個別最適な学び、協働的な学び、数学教育、中学生、高校生

## 問題

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」を実現するさせるという学校の姿を副題として示した。

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。その考えから出てきたのが「個別最適な学び」とされる。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、支援が必要な子供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、子供自身が学習が最適となるように調整するとある。

新学習指導要領改訂や中央教育審議会答申(2021)から、数学教育の中で具体的にどのようなとりくみができるのかを検討する。

## 方法

先行研究をもとに、実践的な検討を行う。なお、個別最適な学びと特別支援教育との関連を研究はいろいろな報告があるが、本研究ではその関連については検討せず別稿で取り組みたいと考えている。また、対象を中学校、高校と考える。

## 結果

以下のいくつかの観点において、先行研究をもとに検討を行った。

### 実践的な取り組みの検討

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。

### 個別最適な学びと数学教育

国立情報学研究所 学術情報ナビゲータ(Cinii)で2023年1月15日現在、「個別最適な学び」、「数学教育」2単語で検索した結果は僅か1件(椎名・藤井, 2022)しか上がってこない。このことをもってしても、数学教育における個別最適な学びをキーワードとする研究が遅れていることがわかる。

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，数学教育で「個別最適な学び」が考えてこられなかったのだろうか。実践的に取り組んできた筆者からしても，結党してこなかったということは決してないと思う。例えば，中学生の相似の単元で図形の証明問題をあつかうとき，どのような図形を取り上げて証明するのか，相似の条件の検討について，いくつもの別解が考えられるような問題では，一つの解答を仕上げた生徒は安心して学習を終えがちになるが，友人の自分にはない視点を聞いたときに，教員が別解を解説するよりも熱心に質問をしている。こうしたことは，新学習指導要領で取り上げている「学びに向かう姿勢」にあたりと考えられる。したがって，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考えられる。

### **個別最適な学びと探究学習**

筆者はこれまで協働的な学びを深めることで探究学習につながる研究を行ってきた。それは協働学習を肯定的に捉える認識と，否定的に捉える認識を分けて，批判的思考態度の「探究心」にそれぞれ有意に正の相関，有意に負の相関を取ることを示した。すなわち，協働に学ぶ中で，他者からの視点を活かして，自分の考えを深めたり，他者の意見にさらに論を重ねたり，自分の考えの不十分さを検証したりする中で，自分の学びを確認し，深めていく試みの積み重ねが探究することの面白さを実感し，そうした学習姿勢が探究に向かうと考えている。

### **今後の課題**

#### **個別最適な学びと協働的な学びの一体的な授業実践の蓄積**

個別最適な学びについては，田上(2022)は，個別最適な学びの原理的検討の中で，個が学ぶということについて検討を行った。その中で個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実をさせることはいかなることかという問いに，学校現場にとって実践的に対応すべき課題とした。

#### **個別最適な学びと協働的な学びの促進要因と阻害要因の検討**

中高校生の中にスマホの所持・利用が急速に広まり，スマホの過度利用や依存による学習や生活姿勢の問題が指摘されるようになった。2018年に世界保健機関(WHO)の国際疾病分類第11回改訂版(ICD-11)には，ゲーム障害が収載された。中学生・高校生の中には，ゲーム依存までとはいかないがスマホを手放せないスマホ依存傾向の生徒が多くみられるようになった。しかしながら，スマホ依存傾向の中高校生を対象とした実態に即した研究はほとんどみられない。スマホ依存傾向が協働の学び，批判的思考態度などどのような関連があるかを検討する研究はいまだみられない。新学習指導要領を推進するためにも本研

究の意義は高いと考える。

石橋(2022)によれば、個別最適な学びを支える協働学習と批判的思考態度がスマホ依存傾向等との関連について、中学生・高校生への縦断調査から、「スマホ依存傾向因子は協働の効用2因子に対して有意な負の相関を、互恵懸念2因子に対しては有意な正の相関をとるものがあった。また、一般の批判的思考態度の因子は有意な負の相関をとるものがみられた。その結果、中高生のスマホ依存傾向因子構造が大学生のモノとは異なると考えられること、個別最適な学びを支える協働学習や批判的思考態度の育成に阻害要因となる可能性が示唆された。」を示した。

### 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る、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ない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、実際の勤務の中でこうした資質を育成するには限界があるであろう。教職課程の教育内容の検討が急務であると考ええる。

### 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)
- ILO / UNESCO 1966「教員の地位に関する勧告」
- 石橋太加志 2022 個別最適な学びを支える協働学習、批判的思考態度とスマホ依存傾向との関連—中学生・高校生への縦断調査から—日本教育心理学会第64回総会発表論文集, 193.
- 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.
- 田上哲 2022 「個別最適な学び」の原理的検討：個が「学ぶ」という立場から 九州大学大学院教育学研究紀要, 24, 1-14.

# 内積の定義について —グラスマンの定義に着目して—

清野 堯明 今野 雅典

## 和文要旨

グラスマンは、主著「外延論」の中で実数の積の拡張を試みて、「平行四辺形の隣接する 2 つの辺の積」に関連づけた定義をした。この拡張では射影の方向によって自然に内積と外積の 2 つが定義され、自明な場合からのズレの方向によって内積と外積という命名がなされていることが確かめられた。

キーワード：内積 四則演算の拡張 外延論

## はじめに

本稿は、ベクトルの内積に関して特にグラスマンの内積と外積に関する文献研究および実践研究をまとめたものである。第一章では、まず次項において新学習指導要領における内積の位置づけを確認した。その後次節においてグラスマンの主著「外延論」（第 1 版 1844 年 (A1)、第 2 版 1862 年 (A2)）の中で述べられているベクトルの「積」についての記述を確認した。第二章では、数の積を発展させて積を定義し、グラスマンの内積に至る 5 時間の授業実践の実際とそこから見える利点と困難さを検討している。なお、第一章は清野が、第二章は今野が執筆した。

## 第一章 ベクトルの内積に関する歴史的考察

### 第一節 学習指導要領における内積の位置づけと指摘

#### 第一項 内積の指導についての指摘

「ベクトル」は 1960 年に告示された学習指導要領以降、高等学校の数学の中に位置づいている。そこで扱われる内積について、今岡と平岡は「内積の導入時に、その定義の必然性を高校生に示すことはそう容易ではない」と指摘し、正射影による内積の導入を検討している（今岡・平岡、2004）。しかし、実際の指導場面では、例えば 2 つの「ベクトル」から内積という「実数値」を定義することに抵抗感があるという訴えや、そもそもなぜこのように定義するのかという問いを生徒から受ける。このような内積の定義の必然性について理解することの困難さは依然として残っていると考えられる。

竹野は、抽象的なベクトルの概念を創始したグラスマンによる内積と外積の定義を紹介し、その中で図形的な解釈を述べている（竹野、2018）。この図形的な解釈は、内積の定義の必然性について理解を促進させ得るのではないだろうか。さらに竹野は「内積」の命名由来についても紹介している。ただし、「外積」の命名由来については憶測の域を出ない記述になっている。

## 第二項 新学習指導要領（2018年告示）における内積の位置づけ

2018年に告示された学習指導要領では、ベクトルは数学Cに位置づいており、次のように記述されている。

ベクトルについて、数学的活動を通して、その有用性を認識するとともに、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 次のような知識及び技能を身に付けること。

(ア) 平面上のベクトルの意味、相等、和、差、実数倍、位置ベクトル、ベクトルの成分表示について理解すること。

(イ) ベクトルの内積及びその基本的な性質について理解すること。

(ウ) 座標及びベクトルの考えが平面から空間に拡張できることを理解すること。

イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

(ア) 実数などの演算の法則と関連付けて、ベクトルの演算法則を考察すること。

(イ) ベクトルやその内積の基本的な性質などを用いて、平面図形や空間図形の性質を見いだしたり、多面的に考察したりすること。

(ウ) 数量や図形及びそれらの関係に着目し、日常の事象や社会の事象などを数学的に捉え、ベクトルやその内積の考えを問題解決に活用すること。

ここで、高等学校学習指導要領解説数学編の pp.117-120 に記載されているベクトルの「内容の取扱い」によれば、ベクトルの演算において、加法、乗法、実数倍については実数などの演算の法則と関連付けて、ベクトルの演算法則を考察することとされている。これは上記のイ（ア）に相当するものである。その一方で、内積については実数の演算法則と関連付けて考察することについての記述はない。内積についてはむしろ、平面図形や空間図形の性質を多面的に考察するための手法としての側面が強い。このような内積の位置づけについては1960年に告示された学習指導要領以降大差がないようである。

## 第二節 外延論における積

### 第一項 外延論第1版（1844）の記述

グラスマンは外延論において、実数の四則演算を、長さとし向きを持つ量「マグニチュード」へ拡張することを試みた。このマグニチュードは、現代のベクトルに対応するものである。グラスマンは、実数の積を長方形の隣接する2つの辺の積に対応させて、マグニチュードの積を平行四辺形の隣接する2つの辺の積に関連付けて定義した。その際、単に平行四辺形の辺の長さの積を取るのではなく、「方向が固定された2つの距離の積を取る」と述べている。これは、現代の記法に倣えば $|\vec{a}||\vec{b}|\sin\theta$ のことであり、グラスマンはこの値に適切に符号をつけることで「積」になると述べている。第1版の序文（A1, vi）によれば、このこと自体はグラスマンの父もすでに知っていたようである。グラスマンは、2つのマグニチュード  $a$ 、 $b$  に対して、この「積」を  $[ab]$  と表し、後に外積と呼んだ。そして、3つのマグニチュード  $a$ 、 $b$ 、 $c$  に対して  $[a(b+c)] = [ab] + [ac]$  が成り立つことを指摘

し、和と積に関して「最も印象的な調和が得られた」と述べている。ちなみに現代の記法においては、 $\mathbb{R}^3$ 内の2つベクトル $\vec{a}$ 、 $\vec{b}$ に対してそれらの外積 $\vec{a} \times \vec{b}$ は $\mathbb{R}^3$ 内のベクトルであり、 $|\vec{a} \times \vec{b}| = |\vec{a}||\vec{b}| \sin \theta$ である。特に、グラスマンが第1版において言及している外積は、現代の外積とは異なることに注意する必要がある。

他方で、実は第1版においての内積の記述は、序文 (A1、xi) にある $[aa] = 0$ が成り立つことの指摘に続く箇所のみであり、本文中には内積についての記述はない。ただし、この序文の記述は非常に示唆に富む内容である：

つまり、一方の線分を他方の線分に垂直に射影した場合、この射影の射影先の線分への算術積も、加法に対する乗法関係がこれにも適用される限り、それらの線分の積であることが判明しました。しかし、この積は最初のものとはまったく異なるものでした。その因数は符号を変えずに交換可能であり、互いに垂直な2本の直線の積はゼロに見えるからです。私は前者を外積、後者を内積と呼びましたが、前者は方向が発散した場合にのみ有効な値を持ち、後者はそれらが互いに接近した場合、つまり部分的に絡み合った場合にのみ有効な値を持ちます。

この記述によれば、竹野の指摘通り、内積（と外積）という用語は、2つのマグニチュードの位置関係が、その積が0となる場合と比べてどうなっているかに注目して命名されていることがわかる。さらにこれに続いて

この内積の概念は、私が力学の分析に取り組んでいたときにすでに必要であると感じていたものであり、同時に絶対的な長さの概念につながりました。とも述べられている。グラスマン自身も、他分野への応用や「長さ」の概念定義に内積の価値を見出していたと読み取れる。

## 第二項 外延論第2版(1862)の記述

グラスマンは、第1版での曖昧さを全面的に書き改めた第2版を1862年に出版した (A2)。そこでは、外積と内積という用語について、外積の定義 (A2、(78)) に続く注意で述べられている：

私が外積という名前を選んだのは、一方の因子が他方の領域から完全に外れている場合にのみ積が自明でない値を持つことを示すためです。外積は内積の反対です。

これは、外積においては $[ab] \neq 0$ という自明でない値を取るのは $b$ が $a$ の実数倍でない場合に限るということである。また、第2版の序文において、グラスマンは次のように述べている。

第3章で扱われるこれらの乗法の2番目は、拡張理論の特徴であり、拡張理論に入る基本的な大きさのさまざまな次数を生成するため、拡張理論の開発に不可欠であることが示されています。したがって、積の代数符号(±)を同時に変更する場合のみ、積の2つの素因数を交換できるという条件によって特徴付けられます。この乗法と加法の関係は実際には標準的な乗法と同じですが、その他の法則は標準的な乗法の

法則から大きく逸脱しているため、記号で区別する必要があります。

したがって、本書では、 $a$ と $b$ がこの積の素因数である場合、 $[ab] = -[ba]$  という積を囲む記号ブラケットを選択しました。この積は、明白な形の異常な多様化につながり、膨大な数の関係が出現することを可能にし、数学のすべての分野に新しく予想外の光を投げかけ、この積が新しい科学の真の核を形成します。補マグニチュードの概念が導入されると、その積は内積としてまったく新しい側面で現れ（第4章）、第1版で提示された主題の範囲（第1版の序文を参照）が完全に現れます。本書の第1部は、幾何学への応用（第5章）で終わります。

第2版においても、マグニチュードについての一般的な積について論じた後にまず定義されるのは外積の方である。内積は補マグニチュード（A2、(89)）の概念を用いて、第4章で外積によって定義される（A2、(137)）。第4章第7節では角度を定義し（A2、(195)）、内積・外積との関係を述べて第5章へとつなげている。第5章では、マグニチュードの四則演算についての拡張理論の幾何学への応用の後、内積の幾何学への応用の節が設けられている。その冒頭では内積によって長さが定義され（A2、(330)）、その直後で次のように述べられている。

これにより、内積の概念に依存するすべての定義と定理（No. 137-215）が幾何学に適用されます。

### 第三項 外延論の記述のまとめ

外延論においても、内積はマグニチュードの幾何学への応用を念頭に定義されていた。しかし、その定義の発想段階としては「平行四辺形の隣接する2つの辺の積」に関連づけて実数の積の拡張を試みていることが、外延論第1版（A1）の記述から確かめられた。そして、この拡張では射影の方向によって自然に内積と外積の2つが定義され、自明な場合からのズレの方向によって内積と外積という命名がなされていることも確かめられた。

## 第二章 ベクトルの内積に関する授業実践

### 第一節 指導計画

時	授業日	時間	主な内容
1	2022年11月2日(水)	5校時	2数の積を発展させてベクトルの積を定義する
2		6校時	ベクトルの積で法則が成り立つかを検討する
3	2022年11月9日(水)	5校時	グラスマンの外積の定義と法則の検討
4		6校時	グラスマンの内積の定義と法則の検討
5	2022年11月16日(水)	5校時	グラスマンの内積と外積の比較と教科書の定義

表1

教科書（東京書籍）でベクトルの内積は、まず  $|\vec{a}||\vec{b}|\cos\theta$  と定義され、性質を確認した

後、余弦定理を用いて成分による表示の確認に至る。本実践は、定義を与えるのではなく定義を試みたものである。表1はその5時間の主な内容をまとめたものである。

## 第二節 グラスマンの外積の定義に至るまでの授業風景

### 第一項 数の積からベクトルの積へ

ベクトルの加法、減法、実数倍は定義したが、ベクトル同士のかけ算は定義していないので「ベクトルのかけ算を定義してみよう」として学習が始まった。まずは、かけ算をどのように捉えているかを見直すために  $3 \times 4$  を例にして生徒とかけ算のイメージを検討した。生徒からは①  $3 + 3 + 3 + 3$  や②  $4 + 4 + 4$  のような足し算の繰り返しや、③ 縦に3つ並んだ

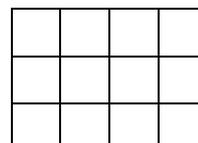


図 1

ブロックが横に4つ並ぶ図形(図1)が提示された。この①~③をもとにベクトルのかけ算を定義するために、 $\vec{a} \times \vec{b}$ <sup>(1)</sup>を①~③の考え方で解釈するとどのようになるかをグループで検討させた。その結果、「①や②とベクトルの話は違う」「①②は置き換えられるものじゃないと思う。直感的にそのように思う」と確認され、③のイメージで検討することになった。「ベクトルは向きと長さらしいです」という生徒の発言を受けて「置き換えたというか、例えば  $12 \text{ cm}^2$  のものを表すときに、縦  $3 \text{ cm}$ 、横  $4 \text{ cm}$  っていうものをかいたら、 $\vec{a}$  が  $3 \text{ cm}$ 、 $\vec{b}$  が  $4 \text{ cm}$  っていうふうに置き換えているみたいなイメージだったらさっきの(別の生徒の)発言ももちろん納得いくので③はそういうイメージなら説明できるんじゃないかなと思います」と別の生徒が自分の考えを説明した。それを受けて「長さだけの概念じゃなくて向きも備わっているからちょっと厄介だよ」と教師の方で付け加えた。さらに別の生徒が黒板に説明(図2)をかき、図2の長方形の図をかいた上で「③は一番それっぽいけど僕は思ったんですけど、何を意味しているのかは分からない」と説明を始めた。

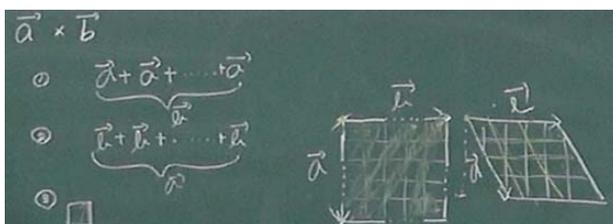


図 2

### 第二項 長方形から平行四辺形へ

この段階では  $\vec{a}$  や  $\vec{b}$  の記号は図に書いてあるが、図中に矢印として示されておらず長さとして示されていた。そこで教師が「 $\vec{a}$  はどこを表しているの」と質問すると、「ここか

(1) 内積の表記は教科書では「 $\cdot$ 」を用いるが、本実践ではベクトルのかけ算の定義が授業の目的だったため、授業の流れの関係からベクトルのかけ算の記号はすべて「 $\times$ 」を用いた。また、グラスマンの内積とグラスマンの外積を記号として書き分けることはせずその両方ともを「 $\times$ 」を用いた。内積の記号「 $\cdot$ 」の使用は、グラスマンの内積とグラスマンの外積を比較した後で、グラスマンの内積を使用する方が都合が良さそうであることを確認した後で教科書の記述を確認しながらそれまで使用していた「 $\times$ 」を今後は「 $\cdot$ 」として記述することと生徒と確認した。

ら始まっていたとしたらこっちを表して」と長方形の左上の頂点を始点として矢印を書き入れた。前に出て説明している生徒の席は黒板から近く、その生徒のグループは説明している場所の近くにあった。そのグループ内の他の生徒たちがグループ内でその説明を聞いた上で次のように話している。「でも面積じゃないじゃん」「まあそういう面積」「でもあれでいくなら困っちゃうけどっていう段階だよ」「座標空間だったらどうするんだろう」という声を受け、「今出たんですけど、四角形じゃなくてもこういうノリでも」と言いながら前に出て説明している生徒が図2の右側の図をかき「長方形とか正方形じゃなくて、平行四辺形とかひし形でも何か似たようなものができるね」と説明した。<sup>(2)</sup>

### 第三項 ベクトルの積の定義

その後、教師から「問題は計算結果だよ。かけ算を定義しようということはかけ算を計算した結果があるわけじゃん。 $\vec{a}$ と $\vec{b}$ のかけ算というのは何を表すことにしたら良さそう」と改めて問い直した。すると「面積じゃなくて」と話始め「赤いチョークで対角線を書き入れた」これは先ほどグループから提案された三角形の考えの流れからくるものだと考えられる。しかし、この対角線のベクトルは $\vec{a}$ と $\vec{b}$ との差で表現できるので、かけ算の結果との関係が見出せないため説明が中断した。そこで教師が「直交している場合は何を答にすれば良いかな」が問いかけ、さらに教師が「そもそも小学校からやってるかけ算を発展させて考えようという議論だから」と話すと、黄色いチョークで長方形を薄く塗りながら「面積なのかな」と話した。その戸惑いながらの発言の背景には、ベクトル同士の積

<sup>(2)</sup> 図2の右側の平行四辺形の図形の内部に小さな正方形と平行四辺形の補助線の2種類がえがかれている。発表した生徒ははじめ小さな正方形の補助線をかいていた。その後教師が「2つのベクトルが直交していない状態でもそのメッシュは正方形なの」と問うと、同じ班の生徒が斜めでも良いということと言い始めそれと同時に「別に斜めでも」と言いながら平行四辺形の補助線を書き込んだ。生徒は2つのベクトルの積は面積であると話しており、その面積は補助線で区切られた小さな正方形や平行四辺形の個数として数えればよく、等積変形すれば正方形でも平行四辺形でも等しいので、その補助線の引き方にはこだわりのないようだった。それゆえ、その後の授業ではベクトルに平行に補助線を書き入れその平行四辺形の個数(面積)として2つのベクトルの積を考えることになった。

なお、この場合の平行四辺形の面積は $|\vec{a}||\vec{b}|\cos\theta$ とは異なる。この段階では、2つのベクトルが直交していないことが提案された段階だったこともあり、 $\vec{a}$ が回転すると面積を表す補助線の幅は変化するかしないかまでは検討していない。その後の授業での図(図3)はその生徒に確認しながら教師がかいたのだが、かいている最中のやりとりからはベクトルにある目盛に基づいて考えていることが読み取れる。つまりこのことは、 $\vec{a}$ が回転し、 $\vec{a}$ と $\vec{b}$ のなす角が変化してもベクトルの積は変わらないことを意味している。なお、先回りすれば結合法則が成立しないのはこの事情によるものである。

また、生徒がこだわっていたのは、補助線よりもむしろ平行四辺形にあった。平行四辺形の図をかいた直後に同じ班の生徒が「えっ、でも、矢印からナゾにこう増やしているのは気にならない」と疑問の声が上がり、平行四辺形を考えるのではなく、ベクトルの終点同士を結んだ対角線で平行四辺形を半分に分けた三角形を考えた方が良いのではないかと提案が示された。

が数として表されるのかそれとも数の組（ベクトルのようなもの）として表されるのかという問題が横たわっているようにも思われる。ここからは推測だが、小学生由来の③の考え方を発展させると長方形や平行四辺形といった図形が提示されるが、その一方で、数のかけ算からベクトルのかけ算に発展させたのだから積もベクトルになるのではとっていたのではないか。すると平行四辺形に計算結果としてのベクトルを見出さなければいけないが、見つけられないという発想なのではないか。しかし教師との対話でベクトルの積が面積に帰着されて行くため「面積じゃなくて」と発言したり「面積なのかな」と発言したりしているのではないか。その後の展開は、平行四辺形の面積をベクトルの積の暫定的な定義とし検討した。このような経緯で、2数の積の拡張として2つのベクトルの積を平行四辺形の面積として定義するに至った。つまり生徒との対話を通してグラスマンの外積の定義に辿り着いたことになる。

### 第三節 グラスマンの外積から内積の導入とその検討の際の授業風景

#### 第一項 グラスマンの外積における交換・結合・分配法則の確認

「数のかけ算の時にどんなことが成り立っていたのかというのをいろいろ考える」と教師が話し、交換法則や結合法則について確認した上で、2つのベクトルの積でも同じようなことが成り立つのかと質問した。交換法則は成り立つことが確認できたが、この場合の結合法則  $(\vec{a} \times \vec{b}) \times \vec{c} = \vec{a} \times (\vec{b} \times \vec{c})$  は、定義通りに計算しようとするかカッコ内の計算はできるがその積が数になるため、次の積が定義の仮定に反するために計算ができなくなることが確認され、結合法則は成り立たないとなった。次に分配法則  $\vec{a} \times (\vec{b} + \vec{c}) = \vec{a} \times \vec{b} + \vec{a} \times \vec{c}$  を検討した。授業では積が数値で表されるように具体的に長さを設定して図に示しながら左辺と右辺の値を求めた。その結果、反例を確認した。

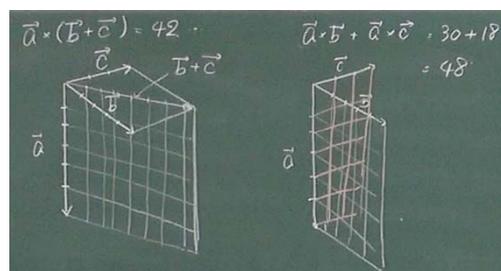


図 3

このとき、生じた困難は  $\vec{a} \times (\vec{b} + \vec{c})$  の値を求める際に、 $\vec{a}$  と  $\vec{b} + \vec{c}$  とでできる平行四辺形に補助線の入れ方にあった。積は面積であるという発想がそもそも生徒にはあるため、縦（この場合は  $\vec{a}$ ）の目盛と同じ長さの目盛を横（この場合は  $\vec{b} + \vec{c}$ ）にも書き入れるという展開になった。それゆえ、整数値にならずに右側に半端な幅を残している。図3の左側の積は 42 と書かれているように見えるが、「42.ちょいだね」と整数値ではなく概数であることを確認しながら授業を進めた。

3時間目では、2つのベクトルの積を平行四辺形の面積  $|\vec{a}||\vec{b}|\sin\theta$ （グラスマンの外積）として定義した。1・2時間目で面積を扱ったこともあり、生徒の拒否感もなく結合法則が確認された。1・2時間目と比較するならば等積変形で確認すべきところであるが、図が複雑になり見づらいことが予想されたため、式を使い法則の成立を確認した。

## 第二項 グラスマンの内積の導入

4時間目では、教師が次のように解説を始めた。「こういうことを考えた人は歴史的にもいて、グラスマンという人がいて（中略）こういうことを考えているんです。グラスマンはベクトルの積の定義をもう1つしてる」と言いながら、グラスマンの内積の定義  $|\vec{a}||\vec{b}|\cos\theta$  を紹介した。その上で、グラスマンの内積の定義の場合にも、交換法則と分配法則が成り立ち、結合法則は計算できないことを確認した。

5時間目では、グラスマンの外積とグラスマンの内積のうち、現在の高校数学ではグラスマンの内積の方が残っている理由を平行条件と垂直条件の表現の仕方で比較した。その結果、表2のように垂直である場合の表現の仕方がグラスマンの内積の方が単純であることが確認され、教科書で2つのベクトルの積についてはグラスマンの内積を採用されていることを確認した。

	グラスマンの外積 ( $ \vec{a}  \vec{b} \sin\theta$ )	グラスマンの内積 ( $ \vec{a}  \vec{b} \cos\theta$ )
$\vec{a}$ と $\vec{b}$ が平行	$\vec{a} = k\vec{b}$ または $\vec{a} \times \vec{b} = 0$	$\vec{a} = k\vec{b}$ または $\vec{a} \times \vec{b} =  \vec{a}  \vec{b} $
$\vec{a}$ と $\vec{b}$ が垂直	$\vec{a} \times \vec{b} =  \vec{a}  \vec{b} $	$\vec{a} \times \vec{b} = 0$

表2

## 第四節 グラスマンの外積を検討する授業実践上の利点と困難さ

内積の定義  $|\vec{a}||\vec{b}|\cos\theta$  を冒頭で提示する授業では、なぜそのように定義するのかを問う生徒が一定数いるが、本実践においてはそのような発言は見られなかった。積が面積から導出されるのが生徒に安心感を与えた結果かもしれない。その一方で、定義した積が法則を満たすのかなどの試行錯誤に時間を要することや、本稿では扱わなかったが分配法則の成立の検討では負の面積の導入への対応などの課題が見出された。

## 引用文献

- (A1) H.G. Grassmann, Die lineale Ausdehnungslehre, ein neuer Zweig der Mathematik. Leipzig: Self-published by Grassmann in 1844
- (A2) H.G. Grassmann, Die Ausdehnungslehre, Vollständig und in Strenger Form bearbeitet, (Enslin, Berlin, 1862)
- (1) 文部科学省、高等学校学習指導要領（平成30年告示）
- (2) 文部科学省、高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 数学編 理数編
- (3) 今岡光範・平岡賢治、高校のベクトル教材についての一考察—数学的な方法の広がりからの視点から—、全国数学教育学会誌 数学教育学研究 第10巻 2004 pp.197-206
- (4) 竹野茂治、数学に関する質問とその背景の数学、  
<http://takeno.iee.niit.ac.jp/~shige/math/koushin/data/text1-2018.pdf>（最終閲覧2023年1月16日）

# 未完成の図を利用した図形の論証指導の可能性

## －生徒のレポートの感想から－

細矢和博

### 和文要旨

本研究の目的は中学校数学科の図形領域で「未完成の図」に生徒が自ら図形を書き加えて、その中から成り立つ性質を見つけ出し、その事柄を証明させる一連の授業について考察することである。

この目的に対し、中学 2 年生の生徒に対して、1 辺が同一直線上にあるような 2 つの正三角形を与え、この図に線分を書き加えたり延長したりして、線分の交点を作り、その中から図形的な性質を見いださせて考察させる教材で授業を行った。このときの生徒の活動の様子と授業後に作成したレポートの感想をもとに授業を考察した。

その結果、生徒は図の中に成り立つ性質がいくつもあることに気づき、その本授業が既習の学習活動と関連づけながら考察することによって、今後の学習に意欲的に取り組もうとする教材であることがわかった。

**キーワード：中学校数学 図形の性質の発見 未完成の図**

**オープンエンドアプローチ**

## 1. はじめに

中学校の数学科で図形の論証は難しい、面白くないなどと生徒たちから言われている内容である。実際、いろいろな研究でも指導の難しさや問題点が指摘されているが、なかなか指導に苦勞しているのが現状である。

そこで、今回は教科書に掲載されている問題の一部を変えて、生徒に提示して、生徒に図を作らせるところから授業を行い、その可能性についての示唆を得ることを目的とする。具体的には中学校 2 年生の生徒に対して、「未完成の図」を与えて、そこに生徒自らが線分や交点をかき加えさせる。その図で成り立つ図形の性質をいろいろ見つけさせて、そのことを利用して、成り立つことを証明させる流れで授業を行った。いわゆるオープンエンドアプローチの授業である。この授業後に書かせたレポートでの生徒の感想をもとに今回の授業を考察する。

## 2. なぜこの課題なのか

(1) 自分で作った図の中から成り立つことを見つけさせたい

今回の参考にしたのは下記の図 1 の問題である。令和 2 年の検定済みの中学校教科書にはどの教科書にも掲載されている問題である。

この課題では合同な三角形の組 ( $\triangle ACE$  と  $\triangle DCB$ ) を見出して、 $AE=DB$  であることやこれらの 2 線分が  $60^\circ$  で交わることを証明するとき用いられる。さらに、点 C を線分 AB 上ではないところにとったり、2 つの正三角形を、2 つの正方形に変えたりしたときにも  $AE=DB$  が成り立つかどうかを発展的に考える機会として生徒たちに提供されるこ

とも多い。

しかし、この図1を観察すると、上記以外にも合同な三角形の組もあり、さらに相似な三角形の組は複数見つかる。また、円の性質、共円条件などの円についての内容が既習事項になっていると、もっと見つけれられる性質が増えてくる。このようになり図形的な性質が豊富である課題であるので、合同だけで終わってしまってもったいないものである。

このことから、生徒たちに図1をそのまま与えることも考えた。しかし、今回はこの課題の図にある、2つの線分AEとBDを取り除いた状態、すなわち2つの正三角形ACDとCBEだけを生徒に提示してみることにした(課題1参照)。これは未完成の図に線分や点をかき加えて、成り立つ図形の性質を見つける課題としたかったからである。生徒たちが自ら追加した線分によってできる図形の中から図形の性質を見つければ、生徒たちの自信にもつながるのではないかと考えた。

右の図のように、線分AB上に点Cをとり、AC, CBをそれぞれ1辺とする正三角形ACDと正三角形CBEを、線分ABについて同じ側につくります。このとき、 $AE = DB$ になることを証明しなさい。

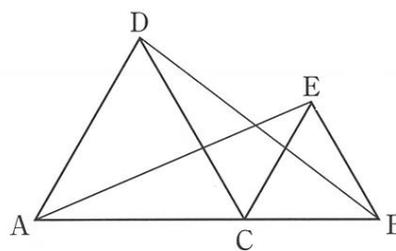


図1 教科書の問題例(坂井他(2021))

それでは、具体的にどのような線分を引くだろうか。まず課題1の図2を見ると、頂点はAからEまでの5つあり、頂点同士を結んでいない線分は、AE, BD, DEの3つである。これらを引くと、図の中に合同な図形や相似な図形などができることがわかる。また、2辺AD, BEを延長してできる交点をFとして、正三角形ABFを作ること考えられる。このときには、平行四辺形や等脚台形などができる。

**課題1**

線分AB上に点Cがあります。線分AC, CBを1辺とする正三角形ACD, CBEをそれぞれ線分ABに対して同じ側に作ります。(図2参照)

このとき、この図で成り立つことを挙げましょう。必要な場合には線分や点を書き加えても構いません。

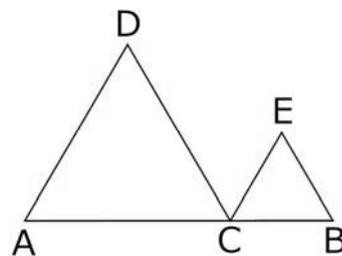


図2 課題1の図

(2) 成り立つ図形の性質が豊富であり、特に相似な図形ができる。

上述のように、この図1の問題は中学校2年生の合同な三角形 $\triangle ACE$ と $\triangle DCB$ を見いだす場面で扱われることが多い。しかし、この図では三角形の合同以外にも様々な事柄が成り立っていることに気づく。したがって、生徒たちが着目した図形によって、課題の答

えとなる図形の性質は見つけられる可能性は高いと考える。しかもそれらはいろいろな種類があるということである。この多様性を生かして、授業展開できると考えた。

特に、相似な三角形の組がたくさん見つけられるであろう。A, B, Cが同一直線上にあるので、2つの正三角形ACD, CBEの残りの2組の辺はそれぞれ平行である。この平行な線分に交わる直線を引くと、相似な三角形は簡単に作れる

(図3参照)。例えば、 $\triangle AGD \sim \triangle EGI$ ,  $\triangle BAD \sim \triangle BCI$  などである。

さらに $\triangle BCI \sim \triangle EGI$ が成り立つことにも気づくと、これらの4つすべては互いに相似な三角形であることがわかる。このようにはじめのうちは別々の相似な三角形の組だと考えていたものが、実際には1組の相似な三角形であることも含まれる。このことは生徒たちにとっても意外性があり、この課題に引き込まれていく可能性が高いと考えた。

課題1に線分を加えて成り立つ性質の例は、次の表1の通りである。表を見てわかる通り、合同、相似、移動(回転移動, 対称移動), 図形(平行四辺形, 台形)などである。したがって、今までに学習した内容についてほぼすべてを扱える。生徒が見つける内容次第によって、これらの既習事項に関して学び直しができる。

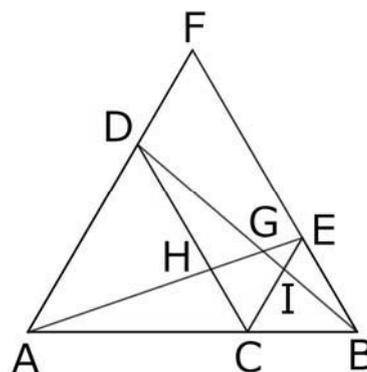


図3 2つの線分AD、BEを延長し、2つの線分AEとBDをかき加えた図

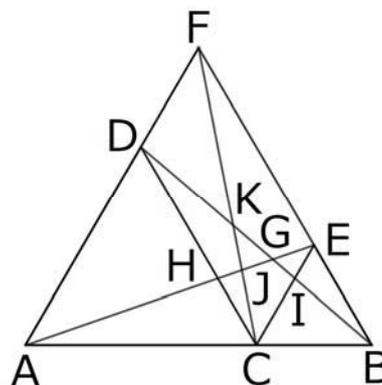


図4 図3に線分CFをかき加えた図

辺	長さ	ア DF=CE=CB イ EF=CD
	位置関係	ウ AD//CE エ BE//CD オ 2線分AEとBDのなす角は60°である。
角	同位角	カ $\angle ADC = \angle AFB$ など
	錯角	キ $\angle BDC = \angle DBF$ など
	その他	ク $\angle DCE = 60^\circ$ ケ $\angle AGB = 120^\circ$ コ $\angle CGD = \angle CGE = \angle DGE = 120^\circ$
形と大きさ	形	サ $\triangle ABF$ は正三角形 シ $\triangle CIH$ は正三角形 ス $\triangle BFK, \triangle DCK$ は二等辺三角形 セ $\triangle AJF, \triangle EJC$ は二等辺三角形, ソ 四角形CEFDは平行四辺形 タ 四角形CBFDは等脚台形 チ 四角形ACEFは等脚台形

	面積	ツ $\triangle ACD : \triangle CED = AC : BC$ テ $\triangle CBE : \triangle CED = AC : BC$
	合同	ト $\triangle ACE \equiv \triangle DCB \equiv \triangle CDF \equiv \triangle FEC$ ナ $\triangle ACH \equiv \triangle DCI$ ニ $\triangle ABE \equiv \triangle BFD \equiv \triangle FBC$ ヌ $\triangle ABD \equiv \triangle FAE \equiv \triangle AFC$ ネ $\triangle BKC \equiv \triangle FKD$ ノ $\triangle ACJ \equiv \triangle FEJ$ ハ $\triangle ACK \equiv \triangle DCB$ ヒ $\triangle ACH \equiv \triangle DCI$
	相似	フ $\triangle ACD \sim \triangle CBE \sim \triangle ABF$ ヘ $\triangle ABD (\triangle FAE, \triangle AFC) \sim \triangle CBI \sim \triangle CEH \sim \triangle DAH \sim \triangle GAD \sim \triangle GEI$ ホ $\triangle ACH (\triangle DCI) \sim \triangle BGE \sim \triangle BEI \sim \triangle BFD \sim \triangle DGH \sim \triangle AGC \sim \triangle CGI$ マ $\triangle ACE (\triangle DCB, \triangle CDF, \triangle FEC) \sim \triangle DGC \sim \triangle CGE$ ミ $\triangle BFK \sim \triangle DCK$ ム $\triangle AJF \sim \triangle EJC$
	移動	メ $\triangle DCB$ は $\triangle ACE$ を、点 $C$ を中心に時計回りに $60^\circ$ 回転移動したものである。 モ $\triangle BFC$ は $\triangle FBD$ を、辺 $BF$ の垂直二等分線の軸に関して対称移動したものである。
円	共円	ラ 次の 4 点の組はそれぞれ同一円周上にある。 (A, C, D, G), (A, C, E, F), (B, C, D, F), (B, C, E, G), (C, G, H, I), (D, E, F, G)

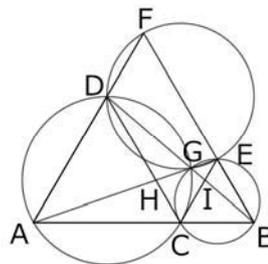


図 5 4 点が同一円周上にある例

表 1 図 4 で成り立つ性質

(3) 見つけた図形の性質同士の関係を考察できること

上述の (2) に関連して、図形の性質として成り立つ事柄が多いことを利用して、次の 2 点を共有したい。

まず、たくさん成り立つことがあるということは、それぞれの生徒は違う事柄を見いだしていることも考えられる。すると、生徒同士で見いだした性質を共有するときにも、異なる観点を知ることによって、発見した以外にも成り立つことがあるのではないかと探り続けることが期待できる。

さらに、複数の性質を見いだすときに、全く異なる観点であるときもあろうが、すでに見出した性質を利用すると、新たな性質が見つかることもあるであろう。すると、見いだした性質同士の関係をとらえさせることも可能になる。このことは、図形の性質としての答えの多様性をこれらの関係という視点でとらえ直すことを意味する。

このように、直観で見いだした図形の性質を、論理的に説明しようとするときに、論証が必要になる。与えられた証明問題ではなく、自分たちで見出した性質を証明するという進め方で授業できる。したがって、証明することの必要性を感じて、さらにその動機づけにつながることを期待できる。さらに、証明済みの内容については結論以外にも成り立つことを見いだしていくことが必要になる場合もある。つまり、証明を見直していくことにもつながる。このことによって、上述の性質の関係は、性質同士のつながりを意識させることになるので、見出した性質を証明していく段階では、局所的な体系化もできると考える。

### 3. 実践授業について

#### (1) 対象生徒

国立大学附属中等教育学校 2 年生 119 名 (※1)

#### (2) 授業課題

##### 課題 1

線分 AB 上に点 C があります。線分 AC, CB を 1 辺とする正三角形 ACD, CBE をそれぞれ線分 AB に対して同じ側に作ります。(図 6 参照)

このとき、この図で成り立つことを挙げましょう。必要な場合には線分や点を書き加えても構いません。

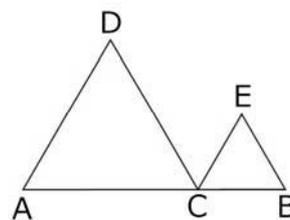


図 6 課題 1 の図

##### 課題 2 課題 1 で見つけた事柄を証明してみましょう。

#### (3) 生徒たちの見つけた性質

生徒たちが第 1 時にまず見いだしたのは、例えば次のような事柄であった。(図 7 参照)

ア  $\triangle ACE \equiv \triangle DCB$

イ  $\triangle ACE$  を、点 C を中心に  $60^\circ$  時計回りに回転移動すると  $\triangle DCB$  に一致する。

ウ  $AE = BD = FC$

エ AE と BD は  $60^\circ$  で交わる。

オ 四角形 Cbfd は等脚台形である。

カ 四角形 Cefd は平行四辺形である。

キ  $\triangle ABE \equiv \triangle BFD \equiv \triangle FBC$

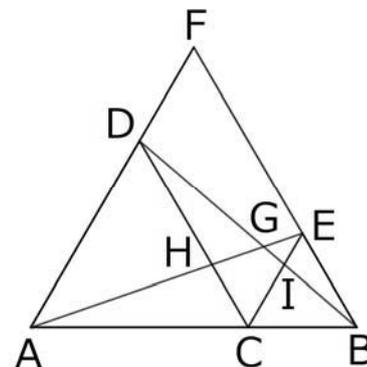


図 7 生徒たちが線分をかき加えた図の例

#### (4) 授業の評価

授業後にグループ活動や個人で考察したことを振り返るレポートを書かせて、授業を評価した。

### 4. 授業の考察

#### (1) 図形の性質を見つけることができたか。

課題を出した後は、生徒たちの 4 人グループによる学習に任せた。教員が指示をしたり、

ヒントを出したりなどは行わなかったので、最初のうちはどのように見つけて良いのかわからなかった生徒たちもいたようだ。それは下記のような感想からわかる。

「正直、最初にこの課題を見たとき、成り立つ事柄は 1 つも思いつきませんでした。しかし、友達に『どこかの線を延長すると見つけられるよ』とアドバイスをもらい、たくさんの事柄を見つけられました。私は普段、友達にすぐに答えを聞いてしまっていますが、すぐに聞かずに自分で考えることも大切だと改めて実感しました。また、最後まで自分の力で問題を解くのが楽しく感じました。」

この生徒はどちらかというと、数学を苦手としている生徒であった。しかし、今回の課題については同じグループの他の生徒たちは、自分が見つけた性質をすぐに伝えなかったようである。上の感想によると、線分や直線の引き方を伝えて、この苦手とする生徒にも見つけられるように援助したことがうかがえる。しかもこの引き方も、「線分 AE を引く」とか「線分 AD を延長する」などの具体的な指示ではない。「どこかの線を延長する」と言われているので、教えてもらった人が工夫する余地が残されている表現であった。このような援助になった理由は、同じグループの生徒たちが単に答えとなる性質を伝えるよりも、この生徒に自分で見つけさせる方が良いと思ったのではないか。つまり、生徒たちが実際に感じた達成感や図形の性質を見つけた喜びをこの数学が苦手な生徒にも体験させたいと思ったのではないか。

実際、この生徒は自分で成り立つ性質を見つけれられた。「最後まで自分の力で解くのが楽しい」と感じるくらい達成感を得られたことがうかがえる。友達に「すぐに答えを聞かずに自分で考えることも大切だと改めて実感」したとあるように今後の学習に対する姿勢も変わるかもしれない。

性質を見つけれられるようになると、楽しいと感じる生徒は他にもいた。

「わからないときはとりあえず手を動かして考える。補助線の引き方はたくさん種類があって、補助線を引くことによって、より図がわかりやすくなる。合同な図形や相似の図形を探すのが楽しかった。少し頭をひねるだけで、様々な合同や相似の図形ができて、驚いた。」

「どこに線を引くかで図（合同や相似の場所）が変わるのが面白いと思った。」

また、別の生徒たちは、与えられた図を鑑賞する大切さとともに、図を柔軟に見るためには様々な視点をから見る必要があると感じたようである。（下記参照）

「成り立つことを見つけようと考えることで、図形に対して 1 つの視点ではなく、様々な視点を得ることができた。」

「正三角形なら、3 つの角と辺が等しいことを利用してたくさんの性質を見つけれられた。最初は正三角形であんなにたくさんの性質を見つけれられるのは不思議で、？という感じだったけれど、このレポートを通して、1 つ 1 つ理解することができたし、1 本の線を引くだけで ( $AE=DB$  のような) 性質 (?) が増えることにも感動した。たくさんの図形が隠れていたから、探していて楽しかった。」

上記のように、成立する性質がたくさんあることに気づき、発見する活動が楽しくなっていることは、オープンエンドの問題として扱ったことの良さが出たと考えられる。そのため、見出す面白さ、性質が次々に見つかる不思議さによって普段とは異なる粘り強さがあった。

(2) 見つけた性質を証明することができたか。

上の(1)で述べたように、性質を見つけることも生徒たちは熱心であった。さらにそれらを証明するときにも粘り強く取り組んでいた。証明が苦手な生徒たちも熱中している感じであった。

「当たり前だと思っていた事柄でも、なぜだろう？と考えることで理解度が違った（次からの内容）。なので、これからもその考えをもって問題に取り組みたいと思う。」

「同じことでも何通りも証明の仕方があるということが面白いと思いました。」

「課題2の証明が楽しく、色々な可能性を探っていたら、気づいたら15個もできていた。」

「なぜこうなるんだろう？という図形の疑問を証明という力を使って解くことが、第一に楽しかったです。あと、解けなかったことが解けたときの快感が大きかったです。」

特に、自分たちの見つけた性質をいくつか証明していくうちに、そのやり方に慣れてきて、図形の証明が「楽しい」という感想を書いた生徒もいた。

「この課題を授業でやり始めたときは、合同な図形が見つけれず、見つかったも証明があまりできなかった。しかし、このレポートを書いているとき、合同な図形がたくさん（前より）見つけれととても嬉しかった。証明も思ったよりもスムーズにできた。なので、図形の見方が前よりもわかるようになり、図形の見方と合同な図形の見方(?)が学べたと思う。証明は楽しいなと思った。わからなかったことがわかって証明できたとき、とても嬉しかった。」

「1つの合同な三角形を見つけると、連鎖的に合同な三角形が見つかった。また対頂角や錯角を見つけることが重要。意外な図形が合同だったり、合同だと思っていた図形が合同ではなかったりと、慣れるまでは難しかったけど、だんだん証明を苦と感じなくなり、楽しいと感じるようになった。」

(3) 今後の学習への取り組みにつながる記述がみられたか。

学習に対する姿勢については、次のような記述をした生徒がいた。

「私は最初、なかなか成り立つことを見つけることができず、苦戦していました。しかし、1つ成り立つことを見つけると、他にも成り立つことを見つけことができ、楽しくなりました。これからは今回の課題を生かして、何か成り立つことはないか頑張って探すようにしたいと思います。」

この生徒は性質が見つけれず最初は「苦戦」したが、見つけれるようになると、「楽しく」なった。次に会う課題では、成り立つ性質を自ら見つけようという意欲的な記述になっている。

「図形をじっくり見てみると、見つかるものがたくさんあるとわかった。問題をやる時すぐに答えを求めるが、たまにじっくり見てみるのもよいと思った。」

「視点を変えると色々な図形がわかることができたので、次からの図形問題ではいろんな場所から観察して解いていきたいなと思った。」

5. 終わりに

(1) 実験と実測したことから気づいたことを性質として見つけ出し、それらの成り立つ理由を証明させるという流れで授業を行った。生徒たちが見つけるまで、教員はヒントを安易に与えるのではなく、粘り強く見守ることも大切である。例えば、生徒たちは成り立つ事柄を見つけても、図が変わっても（線分 AB 上の点 C の位置が変わっても）この事柄がいつでも成り立つのかについて確信が持てないときがあった。このようなときに、生徒たちが確信できるまでは教員が「それは成り立つ」とか「それは成り立たない」などと声をかけるのではなく、待ち続けることである。なぜなら、別の図をかいて、確かめようとする生徒の姿が多く見られたからである。性質を見つける図をかくために、いつもよりも図を大きくかいたり、正確にかいたりしようとしていた。授業後のレポートでも「図を書き直したり、たくさん書くことが大切だと感じた。」、「図形はきれいに書くべき!」、「色分けするとよい。」のように性質を見いだしたり、証明したりする場面での図のかき方を記述していた生徒が多かった。

(2) オープンエンドアプローチのよさ。はじめは苦戦していたが、成り立つ性質が見つかり、見つけ方のコツがわかってきて、複数の性質を見つげられた。この見つけた性質を証明しようとする、これらの性質の中から先に証明したほうが良いものがあることに気づく。このように、ある課題と別の性質のつながりを意識するようになる可能性があるのではないか。すなわち、見つけた性質をどのような順番で証明するのかということにもつながる。性質の関係性を考えることによって、いわゆる「局所的な数学」をつくることである。この部分については、別の機会に改めて考えたい。

(3) 自分でかき加えた線分がどういう意図で引かれたものであるのかについては今回のレポートではわからないのも今後の課題として残っている。例えば、平行な 1 組の線分を利用して相似な図形を作ろうとしたのか、それともまず線分を引いてみて、その図を観察する中で相似に気づいたのかなどである。

(※1) 本実践は中等教育学校 2 年生に対して行ったものである。実践した学校の前期課程（中学校）の全学年では数学科の授業を週当たり 4 時間で行っている。そのため現行の学習指導要領に定められた指導時数に比べると、2 年生では 1 時間多い。この時間的な余裕を利用して三角形の相似を扱っている。

したがって、今回の実践での生徒の既習事項は、三角形の合同条件や相似条件、平行線と比、三角形の重心などである。これらの内容は平成元年改訂の学習指導要領で実施された中学校 2 年生の学習内容を想定するとわかりやすい。現行の学習指導要領から見ると、今回はこのような特別な状況で行なった実践である。しかし、相似な図形について学んだ中学校 3 年生以上であれば、他校でも同じように実践ができると考える。

#### 【引用・参考文献】

坂井裕、小谷元子、中学数学 2（文部科学省検定済教科書）、教育出版、2021、pp.176-177

半田進、考えさせる授業 算数・数学 実践編、東京書籍、1995

森田俊雄、算数・数学教育の新展開—局所的な数学と思考実験—、東洋館出版、1991

# 「自分ごと」として捉える保健の授業の検討と実践

日比 健人

## 和文要旨

2022年2月に行われた公開研究会での5年生「保健」の授業についての実践報告を行う。

キーワード：保健 自分ごと 新型コロナウイルス 中等教育学校

## 第一章 はじめに

本校5年生は、保健を学ぶ最終学年である。筆者は2021年度の本授業の担当であり、また公開研究会の授業担当でもあった。

授業では、年間を通して、「自分ごととして捉える」ということをキーワードに、学んだ知識をもとに実生活に活かせるような教材を取り上げたり、現在の様々な国の制度や仕組みなどはこれまでの歴史的な背景や時代の背景から成り立っていることがあるということなどを取り上げた。また、本校で学ぶ最後の保健の学習であることから、今まで学んできた様々な知識などを、今後の実生活に活かし、自分ごととして捉えていくことができるように、知識と実生活の「つながり」を意識して授業を構成し、実施した。最後の単元では「新型コロナウイルス」を題材として、「自分ごととして捉え、今後の生活を考える」ということに取り組み、2021年度の公開研究会で授業を行った。本稿では、この取り組みについて報告したい。

## 第二章 2021年度の5年生保健の取り組み

2021年度に授業で扱った内容は右の表1の通りである。保健を学ぶ最終学年であることから、比較的抽象度の高い単元を扱っている。

いくつかの授業について簡単に紹介したい。

「健康の考え方と成り立ち」の授業では、「健康」をテーマに絵を描き、似ているものや異なるものを挙げ、健康を成り立たせる要因をクラス全体で考えた。そして、最終的には「自分にとっての健康とは？」というテーマで、クラス全体で考えたことから、自分自身のことを考えることに取り組んだ。

「地域の保健・医療機関の活用」では、医薬品の種類や承認制度、販売の方法、個々の医薬品の特性などを理解したうえで、状況に応じた医薬品の選択を行う実習を行った。その際、

「なぜその医薬品を選んだのか？」という理由を説明させた。これは、ただ漠然と選択するのではなく、様々な場面や状況でも学んだ知識を実生活に応用できるように留意したためである。

## 第三章 公開研究会での授業について

### 第一節 公開研究会の授業の構想

公開研究会では、「現代の感染症とその予防」の単元から、「新型コロナウイルス」を題材として、これまでに学んだことを基に、「今後どのようにコロナ時代を生きていくのか？」を考える取り組みを行った。この新型コロナウイルスは、我々の身体や心に様々な影響をも与えただけでなく、社会や経済などにも大きな影響を与えた。生徒にとっても、後期課程の生活（高校に相当）の始まりは、新型コロナウイルスによる休校期間となってしまう

表1 2021年度5年保健で扱った内容

国民の健康水準と疾病構造の変化
健康の考え方と成り立ち
健康に関する意思決定や行動選択
健康に関する環境づくり
感染症とその予防
交通事故の現状
交通社会に必要な資質と責任
安全な社会づくり
我が国の保健・医療制度
地域の保健・医療機関の活用
様々な保健活動や対策
食品の保健に関わる活動
健康の保持増進のための環境と食品の保健

い、その後の様々な学校行事なども大きな制限を受けながらの実施であった。幹部学年となった2021年度も、まだその影響を受け、学校行事の運営をする立場となり、制限下で実施するにあたって相当苦勞した様子も見受けられた。本校で学ぶ保健学習の総まとめとして、このような経験をした生徒たちとともに、これからこのコロナウイルスとどのように付き合っていくのか、どのようにこの時代を生きていくのかを考えることは、これまでの経験や学んだ知識を実生活と結びつけながら「自分ごと」として考える非常に良い題材ではないかと考え、実施に至った。

## 第二節 公開研究会での授業

以下は公開研究会での実施した授業の指導案である。なお、公開研究会は「個別最適な学びへの模索」がテーマであり、「評価」「多様性」「ICT」のグループに分かれて授業を実施した。本授業は、「多様性」グループの授業として実施している。

### 保健体育科 学習指導案

1. 対象学年および科目 第5学年（高校2年生） 保健
2. 単元名 (1) 現代社会と健康 (イ) 現代の感染症とその予防
3. 単元目標
  - ①感染症は様々な要因から影響を受け、発生や流行に違いがあることを理解する。
  - ②感染症の予防について、個人でできること、社会全体でできることを理解する。
  - ③これまでに学んだ知識などを活かし、実生活や社会の課題にどのように向き合っていけばよいのか、多様な他者の考えを踏まえながら、自らの考えを深めていくことができる。
4. 指導計画
  - 第1時 現代の感染症 新興感染症と再興感染症
  - 第2時 感染症予防の原則
  - 第3時 現代の感染症
  - 第4時 性感染症
  - 第5時 性感染症とその予防
  - 第6時 HIVとエイズ
  - 第7時 covid-19によってもたらされたもの  
～with コロナ社会の現実とは～
  - 第8時 私たちが考えるこの時代を生きていくために大切なこととは？  
～with コロナを生きる私たち～【本時】
  - 第9時 発表に向けての準備
  - 第10時 発表・まとめ
5. 生徒観または教材について

#### 教材

本校5年生は、「保健」を学ぶ最終学年である。今年度の保健の学習では、「自分ごととして捉える」ということをキーワードに、学んだ知識をもとに実生活に活かせるような教材を取り上げたり、今の制度や仕組みなどはこれまでの歴史的な背景や時代の背景から成り立っていることがあるということを取り上げた。

第1時から第3時までは、新興感染症と再興感染症を取り上げ、感染の成立要因、感染予防の原則について学んだ。また、第3時においては、新型コロナウイルス感染症についても取り上げ、特に「予防するためにはどのようなことが必要か」を考えた。

第4時から第6時までは、性感染症を取り上げた。この数年間で爆発的な流行が起こっている梅毒に関して特に取り上げ、なぜ流行しているのか、どのようにすれば対策ができるのかを考えさせた。また、HIVとエイズに関しては、歴史的な背景も説明し、エイズパニックと現在の新型コロナウイルスが日本で拡大し始めたころ(2020年3月～4月)の状況について共通することはないかを考え、そこから「どのようなことが私たちに求められるのか」を考えた。

#### 生徒観

このクラスは、授業に積極的に取り組む生徒が多い。提示された問いを考える際は、すぐさま自分の意見を主張することができる生徒やじっくり考えて友達の意見を聞きながら自分の意見をまとめている生徒、他教科での知識を生かして発言する生徒など、様々な生徒がいる。また、授業者に気になることがあると直接尋ねたり、そばにいる友達と解決することができる生徒もおり、活発なやり取りを行いながら授業が進むことが多い。

しかし、話し合いの際に、自分の意見は主張するが、その理由について尋ねられると「わからない」や「なんとなく」と言ってしまう生徒もいる。主張はできるがその根拠や理由を深く考えずに発言してしまっている。

また、自分の意見を表明できずにいる生徒もいる。その生徒は他者の意見を聞き、自分の意見を構築しているのか、ただ聞いているだけかはその場ではわからないのが授業をしていてもどかしい部分である。

#### 6. 授業者が考える「多様性」と本時の工夫

生徒それぞれに多様な考えや価値観があり、教室という場にそれらが常に存在している。そして、授業や様々な学校の活動を通して多様な考えや価値観が交わることで生徒それぞれに新たな学びが生まれるのではないかと私は考えている。特に、保健の学習においては、他者の考えや価値観に触れることで、自分の考えや価値観を広げていくことや、考えを深めることが大切である。「他人のことだからそっとしておこう」「触れないでおこう」「同じでいいや」ということではなく、あえて触れることで自分の考えや価値観に深みを持たせられるのではないだろうか。

そこで、本時・本単元では、「実生活と結びつけることができ、これまでの学びを振り返ることができる教材」を取り入れ、「協働を通して、自己と他者の考えや価値観の違いに気づくことができるような問い」を設定し、多様な考えや価値観を生徒同士で交わせるようにしたい。

#### 7. 本時のねらいとする資質・能力

第7時から、本校で学ぶ保健の最後の単元と位置づけ、今後の実生活に関わってくる題材を取り上げ、「自分ごと」として捉えさせたい。そこで、現在の実生活に大きな影響を与えている新型コロナウイルス感染症を題材とした。

ここでは、単に感染の要因、感染予防の対策を取り上げるのではなく、今後この新型コロナウイルス感染症とともに生きていくにあたって、今までの保健の学習で学んだことや他教科で学んだことなどを踏まえ、自分がどのように向き合い、どのように生きていくのかを考えさせたい。また、自分の考えだけでなく、他者の考えや価値観にも対話を通して触れさせ、さらに自分の考えを深化させていきたい。以上より、本時では次の2点をねらいとする。

- ・これまで学習してきたことを基に、自分の考えをまとめることができる
- ・他者の考えなどを聞き、自分の考えをさらに深めることができる

8. 授業の展開

	学習事項	学習活動	○留意事項 ★「個別最適な学び」 につながる点
導入 5分	<ul style="list-style-type: none"> <li>あいさつ、出欠確認</li> </ul> <p>問い 「今日は with コロナ時代か？それはなぜか？」を考える</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>with コロナ時代とはどういうものを認識する</li> <li>with コロナ時代の終わりはいつなのかを考える</li> </ul>	<p>○なぜそのように考えるのかということを確認する</p>
展開 ① 15分	<ul style="list-style-type: none"> <li>今日の問い① 「with コロナ時代を生きる私たちが、今までよりも大切にしていることは何か？」を考える</li> <li>前時で考えたことをもう一度確認する</li> </ul>	<p>教員の例示を聞く</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>グループで思いつく限り大切にしていることを挙げてみる</li> <li>その際になぜそう思うのかも考える</li> <li>話し合いがうまく進んでいないようであれば、前時で考えたことを全員で確認する</li> </ul>	<p>○大切なことを挙げる際に「なぜそれが大切なのか」という理由を必ず考えることを確認する</p> <p>★これまで学習してきたことを基に、自分の考えをまとめることができる</p>
展開 ② 20分	<ul style="list-style-type: none"> <li>今日の問い② 「with コロナ時代を生きる私たちが、この状況を生きていくうえで今後大切にしていきたいことは何か？」を考える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>グループで思いつく限り大切なことを挙げてみる</li> <li>なぜそう考えるのかをお互いに聞き合う</li> <li>出た意見を整理し、大切にしていきたいことを個人で3つに絞り、順位をつける</li> <li>なぜそのように順位づけたのかをグループで聞き合う</li> <li>グループでも同様に3つを絞り込み、順位をつける</li> <li>また、なぜ他のものを3つに入れなかったのかもまとめておく</li> <li>考えたものを Google スライドに記入する</li> </ul>	<p>○大切にしていきたいことを挙げる際に「なぜそれが大切なのか」という理由を必ず考えることを確認する</p> <p>○順位をつける際も同様になぜそのように順位づけたのかという理由を必ず考えることを確認する</p> <p>○3つの大切なことに入らなかったものはなぜ入らなかったのか、その議論の過程や理由をまとめておくように指示する</p>

			★他者の考えを聞いて、自分の考えを再構築することができる
まとめ 10分	<ul style="list-style-type: none"> <li>各グループの大切にしていきたいことを発表する</li> <li>まとめ、次回の予告を行う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>指名されたグループは発表する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○なぜそう思ったのか、理由を必ず尋ねる</li> <li>○順位に入らなかったものはなぜ入らなかったのかも確認する</li> <li>★他のグループの発表を聞いて、自分の考えをさらに深めることができる</li> </ul>

### 評価

- 「with コロナ時代を生きる私たちが、今までよりも大切にしていることは何か？」について、グループのメンバーと意見を交換し、考えを深めようとしている。(関心意欲態度)
- 「with コロナ時代を生きる私たちが、この状況を生きていくうえで今後大切にしていきたいことは何か？」について、今までの知識をもとに大切なことは何かを考え、整理しようとしている。(思考・判断)

### 9. 主な参考文献

- 筑摩書房編集部 編(2020). コロナ後の世界 いま、この地点から考える. 筑摩書房
- 大野和基(2020). コロナ後の世界. 文藝春秋

### 第三節 授業を経て生徒が完成させた「大切なもの」の紹介

「with コロナ時代を生きる私たちが、この状況を生きていくうえで今後大切にしていきたいことは何か？」という問いに対する、生徒たちの回答を一部紹介したい。

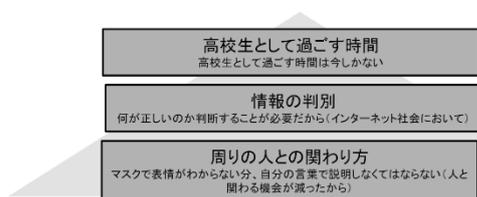


図1 A班の回答

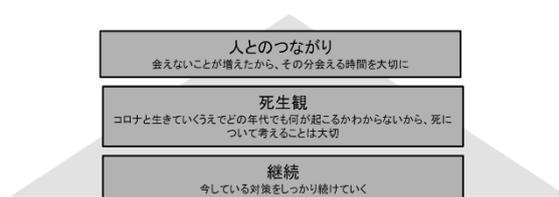


図2 B班の回答



図3 C班の回答



図4 D班の回答

「自分ごと」として各生徒それぞれが考え、意見を交わしながら班で回答を作り上げたが、生徒の回答を見ていると、主に「人との関わり」、「時間の過ごし方」、「情報に関するもの」などが多く挙げられていた。ここには、生徒たちがコロナ禍で様々な制限を受け、過ごしてきた生活の影響が反映されているのではないかと考えられる。また、本当は高校生活で行いたかったことが行えなかったことに対する漠然としたやり切れなさを感じていることも伺えた。

#### 第四節 授業後の協議会

協議会では、参加者の方々に筆者の授業についてのご意見をいただいた

- ・授業全体というか、生徒とか生徒さんたち全体の雰囲気がいいことによって、その本音を話すとか悩みを打ち明けるとか、やはりそういった関係性が、よくできていた。直面してる悩みや本音を話す部分がかかなり多く見られていて、保健体育という授業でありながら、カウンセリング的な、そういった面も持った授業であった。
- ・理数系でこのような題材を扱った場合と保健体育で扱った場合、二つの視点で全然性質が違う。それは教科の特性でもあるが、そういった全く異なる視点が生徒たちの中で出てたらもっと面白かったのではないかな。
- ・授業者が保健学的な観点でどこまで深く掘り下げていくのかという観点で、例えば医療従事者の踏ん張りを、生徒がこの状況下でどう捉えたかなどを、キャリアやライフステージの中で、どういうふうに繋がっていくかみたいなどころなどを考えさせるのもよかったのではないかな。また、その保健学としての変化が時代によってかなり変わってきてるところで、知識の変化がどういうふうに繋がっていくかっていうところを考えると、先ほど述べた点をどのように提示していくかは難しい問題ではある。

コメンテーターである東京大学大学院教育学研究科の北村友人先生と小玉重夫先生より、授業に関して以下のコメントをいただいた。

北村先生

- ・個人と社会のあり方や自分と他者の関係性、それを通して自分ごとというものをどう考えればいいのか、ということをしごく考えさせられる授業であった
- ・今日の授業は根拠や理由などを、具体的なデータなどを用いて話すのではなく、自らが考えたことで話をするということであった。それが他の時限の授業と合わせると、考えるときにできるだけ根拠付けて、理由を持って自分のことや他者のことを考えていこうという働きかけができるのではないだろうか。

小玉先生

- ・コロナ禍になったから様々な考え方が発生して、それが多様なものだっていうことがわかったこと。そして、この多様性というところがコロナ禍だったからということで、みんなで議論して共有できたことは、この授業の成果である。
- ・多様性を扱うときの教師のあり方。授業者と生徒との間での信頼関係が醸成されているがゆえに、授業者の話の方向に、生徒全体の議論が、やや同調していくところはないのか。

### 第三章 本授業の成果と課題・まとめ

#### 第一節 本授業の成果と課題

生徒は非常に前向きに授業に取り組んでいる様子が見え、何よりも、今までの保健や他の教科での学びを踏まえて、自分ごととしてこの課題と向き合い、他者と意見を交わしながら、考えを深めることができたことが成果として挙げられるだろう。グループで検討したのちに、個人ではどのように考えるか、ということも問うたが、実に様々な意見

が述べられていた。そして、それぞれが「with コロナ時代を生きる私たちが、この状況を生きていくうえで今後大切にしていきたいことは何か？」を自分ごととして捉え、考えることができていた。授業後の生徒のコメントからもこのことが見えてくる。以下は生徒の授業に対するコメントである。

「最後に現在のコロナ禍と向き合うことを授業で改めてすることや、自分が今まで何に悩んでいたのか、心身の面や社会の変化、これに対する対策はどのようなものかなどを考えられてよかったです。」

「印象に残っている授業は「with コロナを考える」です。コロナが流行して経験したことのないような状況に置かれ、状況を整理しきれていない中で、クラスのみなどとコロナについて考える機会を得られたことは貴重な経験であったと思いました。自分の考えを整理することができただけでなく、他者の意見を知り、そこから考えることができました。」

「コロナ禍で自分自身も身体と心が不安定になることがあるので、より実践的に考えることができた。たくさんのデータや知識を得ていかに自分の身体と心に向き合い、考えることが大切だとわかっているにもかかわらず上手にできなかつたり、自分の意志と行動がかみ合わなかつたり、難しいこともあるので、保健の学習を学校で終えても保健はずっと終わらない学習だと思った。」

一方で課題としては、小玉先生の指摘にもあるように、筆者が自分のことを授業の場面で話したため、グループでの話し合いが筆者の話した方向にやや同調してしまったことが挙げられる。また、保健という枠組みだけでなく、教科を横断した内容が出てくることも期待していたが、そこまでのアプローチはできなかったことも挙げられる。これらは、授業の構成や授業者の話し方などから、改善ができる可能性がある。

## 第二節 まとめ

「保健」という授業は、生徒自身が、他者の考えや価値観に触れることによって自分の価値観や考えというものが、広げていく、変わっていく、もう一度考え直せる、そういったものなのではないかと考えている。日常生活や授業において、いかに「自分ごと」と捉え、自らの考えを持ち、他者との考えや価値観との差異などを踏まえて、自らの考えを深化させていくことができるかが大切なのではないだろうか。そういった授業を生徒とともに創っていけるように今後も授業実践に取り組んでいきたい。

最後に、1年間筆者とともに授業を創ってくれた72回生、そして研究授業を行うにあたって相談に乗ってくださった同僚の先生方、研究授業に参加してくれた5Bの生徒に改めて感謝の意を表します。

# 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—

保健体育科 山本奈緒子 関塚洋子 日比健人 堀田慶子 宮内貴圭

### 和文要旨

本校は2000-2005年度に文部科学省研究開発指定校となり、「中等教育学校6ヵ年のカリキュラム開発」として検討が行われた。研究開発終了後はその特例を一時的に継続しながらも原則的に学習指導要領に沿うかたちでカリキュラム開発を行ってきた。グラウンドと体育館の大規模改修により体育施設が使用できない中、変則的な運用を余儀なくされた時期や、2020年度からは新型コロナウイルスの影響で様々な学習活動が制限されていた。そうした変化にも柔軟に対応しながら、目の前の生徒に何をどのように学ばせていきたいのか、不断に問い続けてきた20年間のカリキュラムづくりの過程を振り返りながら、これからの授業実践とカリキュラムを展望したい。

キーワード：カリキュラムマネジメント 教材配列 体育種目 学習指導要領

### 1. はじめに

2000年から2002年度にかけて、文部科学省研究開発指定校となり「中等教育学校6ヵ年のカリキュラム開発」として体育科でもその検討が行われた（第一期）。2003年から2005年度には、学校として掲げている育むべき「5つの力」（ことばの力、論理の力、情報の力、身体・表現の力、関係の力）とカリキュラムの関連を探るかたちで継続した（第二期）。

研究開発終了後は、その特例を一時的に継続しながらも、原則的に学習指導要領に沿うかたちでカリキュラム開発を行ってきた。2012～2013年度にかけては、グラウンドと体育館の大規模改修により体育施設が使用できない中、イレギュラーな運用を行った。2020年度以降は新型コロナウイルスの影響により、競技自体の大幅な変更を余儀なくされた。

これらの変遷を踏まえ、現行のカリキュラムからの急激な変更ではなく、「何を学ぶのか（内容）」と「どう学ばせるのか（方法）」を明確にしつつ、毎年の実践で明らかになった事実を共有しながら教科会の合意のもと今後のカリキュラムの検討を行いたい。

### 2. カリキュラムの変遷

#### 2-1 単位数と授業形態

2000年から2015年までは1年生体育2単位、2年生から4年生までは体育2単位+保健1単位、5年生が体育3単位+保健1単位、6年生が体育3単位であった。2014年までの保健は家庭科と合科し、「健康生活科」として実施していた。6年生は2002まで体育3単位だったが、2003年からは必修2単位に減じた代わりにスポーツ科学という選択科目が2単位追加された。2006年から2011年の間だけ、3年生は体育3単位保健1単位になったが、2012年から現在に至るまで体育2単位+保健1単位に戻っている。また1年生は2012年から1単位増え、体育2単位+保健2単位、2015年以降は保健体育3時間となった。

表1 2000年から2015年以降の単位数

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
2000-2002	体育2	体育2 保健1	体育2 保健1	体育2 保健1	体育3 保健1	体育3
2003-2005	体育2	体育2 保健1	体育2 保健1	体育2 保健1	体育3 保健1	体育2 スポ科(2)
2006-2011	体育2	体育2 保健1	体育3 保健1	体育2 保健1	体育3 保健1	体育2 スポ科(2)
2012-2014	体育2 保健1	体育2 保健1	体育2 保健1	体育2 保健1	体育3 保健1	体育2 スポ科(2)
2015年以降	保健体育3 体育3	保健体育3 体2保1	保健体育3 体2保1	体育2 保健1	体育3 保健1	体育2 スポ科(2)

2000年度研究開発時点では、2年生以上は学年一斉開講を4人で担当していたので、30人×4種目が余裕を持って展開でき、暑熱期・厳冬期や雨天時でも4種目が安全に行えるよう施設、設備、人数、季節に配慮しながらカリキュラムを組んでいくことが重要視された。

2005年度以降は全ての教科に「協働的な学び」を一斉導入したことに伴い、これまで体育科が取り組んできたグループ学習にも変容が起こり、徐々に質の高い戦術学習や文化史学習（ルールの捉え直し）が成立するようになった。それまでは学習内容＝種目の文化内容であったものが、協働的に学ぶこと・探究的にアプローチすることそのものが重視され、そうした学習内容が深まる種目は何か、という観点から再編していくことが求められた。また総合的な学習の時間での学習内容や選択科目との兼ね合い（総合学習入門、課題別学習、6年スポーツ科学）を考慮し、内容の精選を行ってより深い学びを目指すことを目標とした。

2013年度まで2、3年生も学年一斉開講・男女別30人×4展開で行っていたが、カリキュラム委員会と教務部から「5年生の選択授業数が増え、時間割編成が難しいため学年一斉開講を見直して欲しい」との要請があり、2014年度以降クラス開講・男女別20人展開とすることになった。当初は管理職から人的配置を考慮して1年生同様の男女共習40人展開を求められたが、5、6年生とは異なり男女のスピード・パワーの差を踏まえた共習が、学習内容的にも安全面からも難しいことが了解され、男女別20人展開に落ち着いた。

表2 2000年と2014年以降の授業形態

2000年度研究開発開始時点					
1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
男女共習 クラス別40人	男女別 学年一斉開講 30人×4展開	男女別 学年一斉開講 30人×4展開	男女別 学年一斉開講 30人×4展開	男女共習 学年一斉開講 必修4展開	男女共習 学年一斉開講 自由4展開
2014年度以降					
1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
男女共習 クラス別40人	男女別 クラス別 20人×2展開	男女別 クラス別 20人×2展開	男女別 学年一斉開講 30人×4展開	男女共習 学年一斉開講 必修4展開	男女共習 学年一斉開講 自由4展開

## 2-2 年度別の検討

2000年度から振り返り、年度ごとの特徴や課題について検討していく。

2000年度の前期課程は教師主導型で基礎・基本の技術習得を行っていた。後期課程ではその発展として教師主導型から生徒主導型へのなだらかな移行を目指していた。武道、ダンス及び選択制授業の男女共習、ニュースポーツはアルティメット、ユニバーサルホッケー、インディアカ、セパタクロールを実施した。スポーツを所与のもととして限定的に捉えず、発展していくものとして自分たちの側にルールを引き寄せる意味を学ぶ事に重点をおいていた。

2001年度は前期課程の段階から選択制を導入した。また後期課程の4、5年を対象としたスキー実習を短期集中授業1単位として開始した。課題としては男女の体力差を考慮に入れた共習授業の実践方法や、自由選択枠で意欲的に参加できる授業の実現をどのように行っていくかが挙げられた。

2002年度は前期課程から武道・ダンスを導入した。前年に前期課程での選択制を導入したが、早期の選択制は基礎・基本が身につかない恐れがあると議論があり、2年生の器械運動選択制を中止した。後期課程では、4年の授業を完全領域内選択授業として実施した。研究開発3年間の完成としての年度であり、「できる」と「わかる」の統一を目指した授業づくりとして、技能偏重から考えることへの重視へ移行していく転機となった。どの学年も授業単位減を見据えて、1年間で4領域を学習していたものを3領域に絞り、ゆとりのある授業展開を試みた。

2003年度から2005年度は、学校全体のカリキュラム再編により、6年生が3単位から2単位に削減されるため、学校設定科目としてスポーツ科学を選択できるよう設定した。スポーツ科学はその後、例年20名から30名程度が履修をしている。1年生では男女共習の40人学級で、「東大附属の体育」の作法も含めた基礎を学ぶ。2年生から4年生は学年一斉開講・男女別30人展開で領域ごとに系統立てた種目を必修で学ぶ。5年生は学年一斉開講・男女共習でバランスを考慮して配置された種目を4期から5期にわたって必修選択とした。また、水泳を男女別に移行し、その期間には男女共習で取り組んでいる種目を除いて、ニュースポーツや陸上混成競技を期間限定で男女別に行うよう工夫した。6年生は学年一斉開講・男女共習で、自分たちで設定した種目を3期から4期にわたり自由選択で行う。授業計画もその種目のリーダーを中心に立て、生徒主体の授業展開を実施し、教員はアドバイザーに徹し、生涯スポーツへの橋渡しを強く意識した授業展開を行った。

2006年度から3年体育実技を1単位増やした事に伴い、次年度からは年間4種目から6種目に増やし、より多くの教材に触れられるように変更した。しかし1つの種目をより深く学ぶ事に重点をおき、2009年度から再び4種目に戻して、1教材にかけられる時間を十分に確保することとした。

2012年度から2014年度は、3年生が従来の体育2単位+保健1単位に戻される一方、カリキュラム上は1年生も体育2単位+保健1単位となった。1年生から3年生で保健の総時数が105時間となることから、1年生は実際の運用を体育実技3単位として行い、種目数を増やした。2012年の夏より2013年の春まで、体育施設改修によりグラウンド・体育館・プール・テニスコート・屋外バレーコートが使えない状況となった。このため、大教室・多目的室・中庭・玄関前・南台と本町の防災公園整備用地2ヶ所を活用し、その都度できることを判断しながら実施した結果、実際のカリキュラムとは異なりペタンクやシッティングバレーなど多様なニュースポーツを実施することとなった。

2015年度以降は、カリキュラム上1年生から3年生はすべて保健体育が3単位となった。

しかし2、3年生は4月のオリエンテーションとスポーツテスト期を除き、原則としてそのまま週2時間を体育実技、週1時間を保健学習に固定していくこととした。

### 2-3 学年別の検討

本校では1年生から4年生は年間を通じてカリキュラムを組み進めてくが、5年生は1期間が選択必修、その他4期間が自由選択、6年生は完全自由選択で3期間行っている。(6年生は12月末で終了)ここでは1年生から4年生のカリキュラムについて触れていく。

1年生は、記録が残る2005年度から2012年度までは3種目展開で行っていた。種目にある「からだほぐし」の授業では、マット運動が含まれていた。時間割編成の都合上、やむを得ず二人で担当する年度もあったが、クラス別、種目別など工夫を試みたものの、教員間の打ち合わせの時間を取るのが困難であり、可能な限り一人体制にすることとした。2012年までを振り返り、スポーツテスト種目にあるボール投げの得点が有意に低くなっていることから、2013年度にボール投げを種目として単独で取り入れた。その後、ハンドボール学習の準備段階として位置づけ、「投げる」という身体動作の学習からゴール型球技の基礎を学ぶ学習に繋いでいくこととなった。2014年度からは現在の5種目になっている。5月には体育祭が行われるため、1年生では最初にリレーを学んでいる。受験シーズンを終えたばかりの体力回復と、体育祭種目を練習する意図が含まれている。2020年度はコロナ禍の影響により接触を伴う運動や教具を共有することを控えたため、剣道の代わりに縄跳びを採用した。種目によって各種目の時間数には差をつけている。2年生の剣道の学習では、ひもを結ぶ体験の減少など含め、年々防具の扱いに時間がかかるようになってきた。そのため、導入として礼法や抜刀・納刀の所作、素振りなどの竹刀操作を1年生で行うこととした。また、体育施設改修に伴い、大教室で行える卓球を設定したが、4人でのグループ学習の導入として質の高い学習が成立したため、その後も継続する事とした。2012年度以前はペース走やリレー学習をまとめて「走学習」として実施していたが、2013年度以降は5月の体育祭に向けての「短距離走」「リレー学習」と、冬季におこなう「長距離走」とに分けることとした。

表3 1年生種目の推移

2005	走運動		ボール運動		からだほぐし	
2006	走運動		ボール運動		からだほぐし	
2007	走運動		ボール運動		からだほぐし	
2008	走運動		ボール運動		からだほぐし	
2009	走運動		ボール運動		からだほぐし	
2010	走運動		ボール運動		からだほぐし	
2011	走運動		ボール運動		からだほぐし	
2012	走運動		ボール運動		からだほぐし	
2013	ボール投げ	卓球	跳び箱	マット運動	ハンドボール	
2014	リレー	卓球	剣道	マット運動	ハンドボール	長距離
2015	リレー	卓球	剣道	マット運動	ハンドボール	長距離
2016	リレー	卓球	剣道	マット運動	ハンドボール	長距離
2017	リレー	卓球	剣道	マット運動	ハンドボール	長距離
2018	リレー	卓球	剣道	マット運動	ハンドボール	長距離
2019	リレー	卓球	剣道	マット運動	ハンドボール	長距離
2020	リレー	卓球	なわとび	マット運動	ハンドボール	長距離
2021	リレー	卓球	剣道	マット運動	ハンドボール	長距離

2年生は2017年度から現在の種目になっている。総合学習「身体表現」の時間でダンスを扱っているため、男子は3年でダンスの授業を行ってもいいのではという意見があり、2021年度まで3年生で行ってきた。2022年度カリキュラムを見直すにあたり、総合学習で行っているからこそ、並行してより深い学びができるという視点や、男女で同じ種目を行い性差によって同学年でどのような変化があるかを見る事ができるという意見があった。女子は2013年度から現在まで2年生でダンスを学習している。2013年度以前は「ハードル走」と「持久走」をあわせて「走運動」として実施していたが、1年生の冬季に持久走を位置づけたことと連動して、2年生の学習内容を「ハードル走」に絞ることとした。2010年度からゴール型球技（2016年度からはバスケット）を学習しているが、ダンスと同じく今後は男子と同じ種目を行う方向で進めていきたい。男女共に1年生のハンドボールからの発展として、2年ではバスケットボールを扱うことを検討した。

表4 2年生男子種目の推移

2 年 男 子	2005	走運動	剣道	バレーボール	サッカー
	2006	走運動	剣道	バレーボール	サッカー
	2007	走運動	剣道	バレーボール	サッカー
	2008	走運動	剣道	バレーボール	サッカー
	2009	走運動	剣道	バレーボール	サッカー
	2010	走運動	剣道	ダンス	サッカー
	2011	走運動	剣道	ダンス	サッカー
	2012	走運動	剣道	ダンス	サッカー
	2013	走運動	剣道	ダンス	サッカー
	2014	ハードル走	剣道	ダンス	サッカー
	2015	ハードル走	剣道	ダンス	サッカー
	2016	ハードル走	剣道	ダンス	サッカー
	2017	ハードル走	剣道	バスケット	サッカー
	2018	ハードル走	剣道	バスケット	サッカー
2019	ハードル走	剣道	バスケット	サッカー	
2020	ハードル走	剣道	バスケット	サッカー	
2021	ハードル走	剣道	バスケット	サッカー	

表5 2年生女子種目の推移

2 年 女 子	2005	走運動	剣道	バレーボール	器械運動
	2006	走運動	剣道	バレーボール	器械運動
	2007	走運動	剣道	バレーボール	器械運動
	2008	走運動	剣道	バレーボール	器械運動
	2009	走運動	剣道	バレーボール	器械運動
	2010	走運動	剣道	G型球技	器械運動
	2011	走運動	剣道	G型球技	器械運動
	2012	走運動	剣道	G型球技	器械運動
	2013	ハードル走	剣道	G型球技	ダンス
	2014	ハードル走	剣道	バスケット	ダンス
	2015	ハードル走	剣道	バスケット	ダンス
	2016	ハードル走	剣道	バスケット	ダンス
	2017	ハードル走	剣道	バスケット	ダンス
	2018	ハードル走	剣道	バスケット	ダンス
2019	ハードル走	剣道	バスケット	ダンス	
2020	ハードル走	剣道	バスケット	ダンス	
2021	ハードル走	剣道	バスケット	ダンス	

※G型球技=ゴール型球技

3年生は2004年度から2011年度まで4人態勢で授業を展開していた。2007年度は4種目から6種目に増やし、より多くの教材に触れられるように変更したが、1つの種目をより

深く学ぶ事に重点をおき、2009年度から再び4種目に戻して、1教材にかけられる時間を十分に確保することとした。中等教育学校移行以前から、学習指導要領に基づいて柔道を実施してきたが、2020年度からコロナウイルスの影響で対人での接触を避けるため中止となっている。柔道はどんなに気をつけていてもケガが多く、重大な事故につながる可能性が高い。前期生は2年間剣道を学習しているため、武道は1種に絞ってもいいのではないかという意見が挙がった。記録のある2000年度以前から男女とも柔道を継続して行ってきたが、検討する機会となった。ダンスは思春期に身体表現を行う意図があった。2年総合「身体表現」との兼ね合いで、棲み分けを行うのか、相乗効果を狙うのかが課題となった。(2014年度に3年でダンスが位置付いたのは、前年度施設改修で行えなかったための措置である。)

表6 3年生男子種目の推移

3 年 男 子	2005	バスケット		ダンス		器械運動		柔道	
	2006	バスケット		ダンス		器械運動		柔道	
	2007	ハンドボール	ダンス	器械運動		柔道	バドミントン	サッカー	
	2008	ハンドボール	ダンス	器械運動		柔道	バドミントン	サッカー	
	2009	G型球技		ダンス		器械運動		柔道	
	2010	G型球技		ダンス		器械運動		柔道	
	2011	バレーボール		B型球技		器械運動		柔道	
	2012	バレーボール		B型球技		器械運動		柔道	
	2013	バレーボール		B型球技		バスケット		柔道	
	2014	バレーボール		B型球技		バスケット		柔道	
	2015	バレーボール		B型球技		バスケット		柔道	
	2016	バレーボール		B型球技		バスケット		柔道	
	2017	バレーボール		B型球技		バスケット		柔道	
	2018	バレーボール		B型球技		ダンス		柔道	
	2019	バレーボール		B型球技		ダンス		柔道	
	2020	バレーボール		B型球技		ダンス		/	
	2021	バレーボール		B型球技		ダンス			

※B型球技=ベースボール型球技

表7 3年生女子種目の推移

3 年 女 子	2005	バスケット		B型球技		ダンス		柔道	
	2006	バスケット		B型球技		ダンス		柔道	
	2007	バドミントン	B型球技	ダンス		柔道	サッカー	バスケット	
	2008	バドミントン	B型球技	ダンス		柔道	ハンドボール	バスケット	
	2009	G型球技		B型球技		ダンス		柔道	
	2010	バレーボール		B型球技		ダンス		柔道	
	2011	バレーボール		B型球技		ダンス		柔道	
	2012	バレーボール		B型球技		ダンス		柔道	
	2013	バレーボール		B型球技		ダンス		柔道	
	2014	バレーボール		B型球技		ダンス		柔道	
	2015	バレーボール		B型球技		ダンス		柔道	
	2016	バレーボール		B型球技		器械運動		柔道	
	2017	バレーボール		B型球技		器械運動		柔道	
	2018	バレーボール		B型球技		器械運動		柔道	
	2019	バレーボール		B型球技		器械運動		柔道	
	2020	バレーボール		B型球技		フラッグフット		/	
	2021	バレーボール		B型球技		器械運動			

4年生のリレーは研究開発初期から現在まで継続している。2年生から4年生の男女別展開の中で唯一の共習種目として、男女2名ずつでの4×50mリレーに取り組んでいる。スピードの差が大きくある4人がいかにして距離を分担しバトンを繋ぐのかといチームでの工夫を通して、5年生以降の男女共習の足慣らしとしての大切な意味合いを持たせている。

2006年度より以前は5種目を学習していたが、ネット型球技が3種目となるなどバランスを欠き、1教材あたりの実時数が短いため、よりじっくりと学べるよう4種目に減らすこととした。2007年度から協働的な学びを一層すすめる「戦術学習」の質を高める教材として、ワンプレーごとに作戦会議を行うタッチフットボールを導入、2009年度からは生徒にとってのわかりやすさを考慮してフラッグフットボールとした。2007年度より2011年度はゴール型球技のうち陣取り型と入り乱れ型の種目をそれぞれ学習していた。

表8 4年生男子種目の推移

4 年 男 子	2005	リレー	バドミントン	バレーボール	B型球技	テニス
	2006	リレー	バドミントン	バレーボール	B型球技	テニス
	2007	リレー	タッチフット	バレーボール	バスケット	
	2008	リレー	タッチフット	バレーボール	バスケット	
	2009	リレー	フラッグフット	バレーボール	バスケット	
	2010	リレー	フラッグフット	バレーボール	バスケット	
	2011	リレー	フラッグフット	バレーボール	バスケット	
	2012	リレー	フラッグフット	からだづくり	卓球	
	2013	リレー	フラッグフット	バレーボール	サッカー	
	2014	リレー	フラッグフット	バレーボール	サッカー	
	2015	リレー	フラッグフット	バスケット	器械運動	
	2016	リレー	フラッグフット	バスケット	器械運動	
	2017	リレー	フラッグフット	バスケット	器械運動	
	2018	リレー	フラッグフット	バドミントン	器械運動	
	2019	リレー	フラッグフット	バドミントン	器械運動	
	2020	テニス	フラッグフット	バドミントン	B型球技	
	2021	リレー	フラッグフット	ハンドボール	器械運動	

表9 4年生女子種目の推移

4 年 女 子	2005	リレー	ダンス	バレーボール	器械運動	バスケット
	2006	リレー	ダンス	バレーボール	器械運動	バスケット
	2007	リレー	ダンス	バレーボール	器械運動	
	2008	リレー	ダンス	バレーボール	器械運動	
	2009	リレー	ダンス	バレーボール	器械運動	
	2010	リレー	ダンス	バスケット	器械運動	
	2011	リレー	ダンス	バスケット	器械運動	
	2012	リレー	ダンス	バスケット	器械運動	
	2013	リレー	ダンス	バスケット	器械運動	
	2014	リレー	フラッグフット	バレーボール	テニス	
	2015	リレー	フラッグフット	バレーボール	テニス	
	2016	リレー	フラッグフット	バレーボール	テニス	
	2017	リレー	フラッグフット	バレーボール	テニス	
	2018	リレー	フラッグフット	バスケット	テニス	
	2019	リレー	フラッグフット	バスケット	テニス	
	2020	テニス	フラッグフット	バドミントン	B型球技	
	2021	リレー	フラッグフット	バドミントン	器械運動	

### 3. 今後に向けての新カリキュラム

#### 3-1 コロナ禍のもとでの教材配列

グラウンドと体育館の大規模改修以降の2014年度からは学習指導要用にに基づきカリキュラムの運用を行っていた。2017年度から体育科の教員も大幅に入れ替わり、今までの記録や教科会、検討会の内容をもとに授業やカリキュラムの検討を進めてきた。

2020年度はコロナウイルスの影響によるイレギュラーなカリキュラムの編成となった。5月までオンラインによる動画配信授業（からだづくり運動+ストレッチ）を行い、6月からは分散登校で半数ずつ授業を展開した。授業は2週で1週分の展開となった。授業で扱う種目は感染防止の観点から、対面での種目や道具の共有が必要な種目の検討を行う必要があった。1年生では水泳・剣道を中止し、縄跳びを取り入れ、5期で陸上競技を学習した。2年生では、剣道は剣道具を共有して使用することを避けるため、対人技能中心の内容から形（『木刀による剣道基本技稽古法』）の習得に変更した。3年生では柔道を中止し、4種目から3種目に変更して行った。B型球技でもグローブの共有ができないため、素手でも扱えるやわらかい素材のウレタンボールに変更し、戦術学習を中心とした授業を展開した。

表10 2020年度 体育実技 教材配列

学年	性別	区分	5/14-5/27	5/7~6/7	6/11~7/10	7/12~9/27	10/9~11/22	12/17~1/24	1/28~2/26
1年	男・女	ABC	オンライン	卓球	なわとび	マット運動	長距離	リレー	ハンドボール
				からだ気づき・ほぐし・づくり					
学年	性別	区分	5/14-5/27	6/3~7/22(11)	8/28~11/4(13)	11/6~1/13(13)	1/15~2/26(12)		
2年	男	ABC	オンライン	ハードル走	剣道	バスケットボール	サッカー		
	女	ABC		ダンス	ハードル走	剣道	バスケットボール		
学年	性別	区分	5/14-5/27	6/15~10/12(15)	10/13~12/15(15)	12/21~3/1(14)			
3年	男	ABC	オンライン	バレーボール	B型球技	ダンス			
	女	ABC		B型球技	バレーボール	マット			
学年	性別	区分	5/14-5/27	6/11~9/12(12)	9/13~10/30(12)	11/5~12/18(12)	1/14~2/26(12)		
4年	男	前	オンライン	FF	テニス	B型球技	バドミントン		
				バドミントン	FF	テニス	B型球技		
	女	前		B型球技	バドミントン	FF	テニス		
		後		テニス	B型球技	バドミントン	FF		

表11 2021年度 体育実技 教材配列

学年	性別	区分	4/28~6/16(13+保健3)	6/21~9/16(12+保健1)	9/29~10/13(5+保健1)	10/14~11/25(13+保健1)	11/26~1/21(12+保健1)	1/24~2/28(12)
1年	男・女	ABC	スポーツテスト	リレー	卓球+水泳	剣道	マット運動	ハンドボール
				からだ気づき・ほぐし・づくり				
学年	性別	区分	4/13~4/21(4)	4/27~6/16(12)C組+1	6/29~10/14(13+P2)	10/19~12/8(12)	12/14~2/22(13)C組+1	
2年	男	ABC	スポーツテスト	剣道	バスケットボール+水泳	ハードル走	サッカー	
	女	ABC		ハードル走	ダンス+水泳	剣道	バスケットボール	
学年	性別	区分	4/14~5/10(4)	5/12~6/28(12)	6/30~10/14(12+P2)	10/20~12/15(12)	1/12~2/28(12)	
3年	男	ABC	スポーツテスト	B型球技	水泳+バドミントン	ダンス	バレーボール	
	女	ABC		バレーボール	水泳+B型	バドミントン	器械体操	
学年	性別	区分	4/13~4/26(4)	4/27~6/28(13)	6/29~10/19(13+P2)	10/25~12/13(13)	12/14~2/28(13)	
4年	男	奇数	スポーツテスト	FF	リレー+水泳	ハンド	器械体操	
				リレー	FF+水泳	器械体操	ハンド	
	女	奇数		器械体操	リレー+水泳	バドミントン	FF	
		偶数		リレー	器械体操+水泳	FF	バドミントン	

2021年度は、前年にコロナウイルスの影響で中止した種目の回収などがあり、変則的な編成を行った。コロナウイルスの影響は2021年度以降でも続いたが、用具の共有やマスクを外しての運動等は徐々に制限を解除していった。

例年4年生ではテニスを学習していたが、30人で2コートという環境と、技能習熟が他のネット型に比べても難しいため、今年度は体育館で6面展開のできるバドミントンを行った。この変更は今後も当面維持していく方向である。

その他、1年生から3年生の体育が同じ時間帯に集中して開講しており、教場がバッティングしたため、今後は使用施設がなるべく被らないように検討したい。

### 3-2 カリキュラムづくりの成果と課題

これらを踏まえ、2022年度のカリキュラムを検討した。今までの教材配列を見直すと、施設のバッティングを防ぐためによく考えられて配置されていることがわかる。現行では、種目を等分した時間数で区切っているが、文化祭・宿泊行事や定期考査、長期休業などを挟むと学習内容が途切れてしまうため、年間の学事日程と照らし合わせて教材を検討する必要がある。

例えば、戦術学習や歴史的な背景から学習する教材にはより多くの時間をかけ、一方で技能の高まりや戦術の深まりが長時間かけても期待できない種目は短期間でテンポ良く終わらせる。そうした観点から、1年生では種目ごとの時間配分の変更を行った。その他の学年も、なるべく行事ごとの区切りが少なくなるよう配慮した。

表 12 2022年度 体育実技 教材配列

学年	性別	区分		5/9~6/20(12+保健3)	5/23~9/29(12+5)	10/13~10/14(5)	10/17~11/25(12+保健2)	11/28~1/19(12)	1/20~2/27(12)
1年	男・女	ABC	スポーツ テスト	リレー	卓球+水泳	剣道	マット運動	ハンドボール	長距離
				からだ気づき・ほぐし・つくり					
学年	性別	区分	4/14~4/28(4)	5/10~6/24(13)	6/28~10/21(13+P3)	10/25~12/20(13)	1/10~2/24(13)		
2年	男	ABC	スポーツ テスト	ハードル走	バスケットボール+水泳	剣道	ダンス		
	女	ABC		剣道	ダンス+水泳	ハードル走	バスケットボール		
学年	性別	区分	4/14~4/25(4)	4/27~6/22(12)	6/27~10/19(12+P3)	10/24~12/19(13)	1/12~2/27(13)		
3年	男	ABC	スポーツ テスト	B型球技	水泳+テニス	バレーボール	ダンス		
	女	ABC		テニス	水泳+B型	サッカー	バレーボール		
学年	性別	区分	4/13~4/22(4)	4/27~6/24(13)	6/29~10/21(12+P4)	10/26~12/16(13)	1/11~2/24(13)		
4年	男	奇数	スポーツ テスト	リレー	FF+水泳	バレーボール	バレーボール		
		偶数		器械体操	FF+水泳	リレー	器械体操		
	奇数	リレー		卓球+水泳	卓球	FF			
	偶数	バレーボール		バレーボール+水泳	リレー	FF			
学年	性別	区分	~4/22(4)	4/26~6/10(13)	4/14~7/15(13)	7/12~9/16(8)	10/4~11/11(15)	11/15~12/20(13)	1/13~2/24(17)
5年	男・女	男女共習 4分割	スポーツ テスト	B型球技	バスケット	水泳 NEWスポーツ	ダンス	剣道	選択種目
				剣道	B型球技		バスケット	ダンス	選択種目
				ダンス	剣道		B型球技	バスケット	選択種目
				バスケット	ダンス		剣道	B型球技	選択種目
学年	性別	区分	4/13・20	4/27~6/22(14)	6/29~10/19(12+P2)	11/2~12/21(12)			
6年	男・女	男女共習 4分割	スポーツ テスト	ハンドボール	バドミントン	アルティメット			
				ダンス	ドッジボール	バレーボール			
				バドミントン	卓球	ヨガ			
				卓球	その他球技	バスケットボール			

※6年生の種目は、毎年度当初にアンケート・話し合いを通して、生徒たちが設定・選択する。

本校では2000年度以前から、武道は剣道と柔道の両方を男女とも学習していたが、2020年度にコロナウイルスの影響で中止になった事をきっかけに、前期生では剣道に絞って学習することとした。

またダンスは2年総合学習「身体表現」領域との相乗効果を狙うのか、3年生で棲み分けを行うのが課題であったが、今年度から男女共に2年生でダンスを行い、男女別の授業展開ではあるが、種目は男女とも同じものを習得することとした。

6年一貫教育の強みを生かし、前期生で行った種目を基礎とし、その後発展できるようなカリキュラムを考慮した。例えば2年生で行うバスケットボールの授業では、3x3やハーフコートでのゲーム展開を行い、クロズスキルに重きを置きつつ、少人数での戦術を考える授業を行った。その後、5年生や6年生では男女共習での5vs5を展開し、前期生での学習を基礎にしながら応用、発展できるよう考慮した。3年生と4年生でも同じように発展させた授業展開を狙いとし、今年度から4年生でもバレーボールを行うこととした。

5年生は今まで1期間が選択必修、その他4期間が自由選択で行っていたが、ここ10年間を比べると、5、6年生で運動量の多い種目を選ぶ生徒が減ってきている。4年生で活発な学習を行い、その後5、6年生の選択の際に、生涯を通じてスポーツに取り組むための授業づくりを考えていく必要がある。そこで、今年度は5年生の種目についてはこちらで設定し、運動量を確保できるカリキュラム作りを行った。1期から4期まではダンスと剣道の選択必修に加え、2年生で行ったバスケットボールと3年生で行ったB型球技を導入し、最後の5期のみ自由選択とした。6年生は現状通り、3期間の自由選択を行った。

表 13 2023年度 体育実技 教材配列

学年	性別	区分		第1期	第2期	第3期	第4期	第5期	第6期
1年	男・女	ABC	スポーツ テスト	リレー	卓球+水泳	剣道	マット運動	ハンドボール	長距離
				からだ気づき・ほぐし・つくり					
学年	性別	区分		第1期	第2期	第3期	第4期		
2年	男	ABC	スポーツ テスト	ハードル走	バスケットボール+水泳	剣道	ダンス		
	女	ABC		剣道	ダンス+水泳	ハードル走	バスケットボール		
学年	性別	区分		第1期	第2期	第3期	第4期		
3年	男	ABC	スポーツ テスト	B型球技	水泳+テニス	バレーボール	サッカー		
	女	ABC		テニス	水泳+B型	サッカー	バレーボール		
学年	性別	区分		第1期	第2期	第3期	第4期		
4年	男	奇数	スポーツ テスト	リレー	FF+水泳	バレーボール	バレーボール		
		偶数		器械体操	FF+水泳	リレー	器械体操		
	女	奇数		リレー	器械体操+水泳	器械体操	FF		
		偶数		バレーボール	バレーボール+水泳	リレー	FF		
学年	性別	区分		第1期	第2期	第3期	第4期	第5期	
5年	男・女	男女共習 4分割 均等	スポーツ テスト	B型球技	バスケット	水泳 NEWスポーツ	ダンス	剣道	選択種目
				剣道	B型球技		バスケット	ダンス	選択種目
				ダンス	剣道		B型球技	バスケット	選択種目
				バスケット	ダンス		剣道	B型球技	選択種目
学年	性別	区分		第1期	第2期	第3期			
6年	男・女	男女共習 4分割	スポーツ テスト	自由選択	自由選択	自由選択			

2019年度までの教材配列は2002年から10年ほどかけて当時の教諭が築き上げてきたものが基礎となっている。当時は中等教育学校として再出発し、中学と高校のスムーズな乗り入れが主として検討されている。その際、生涯スポーツ・スポーツの主体者形成を念頭に置き、6年生では自分たちで運営できるスポーツ実践を目指し、種目設定から運営方法の検討まで、生徒たち自身が協働的に取り組めることを最優先に配列を設けていた。

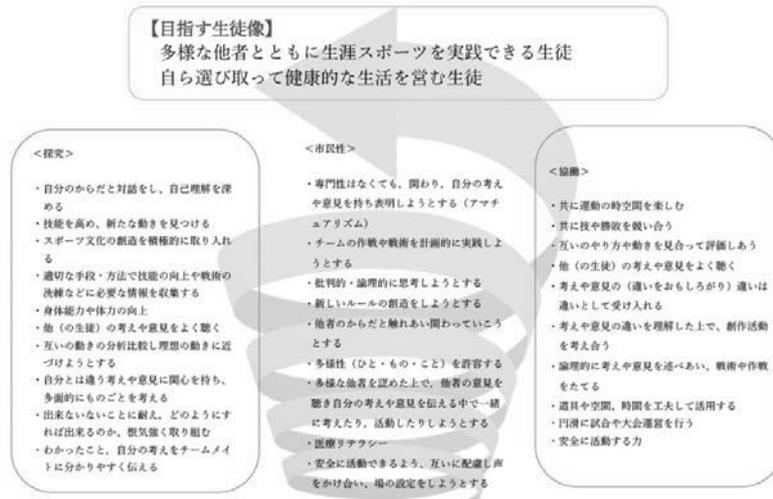


図1 保健体育科が目指す生徒像

この中等教育学校の20年の経緯を踏まえ、2020年度から22年度にかけて、現行のカリキュラムからの急激な変更ではなく、「何を学ぶのか(内容)」と「どう学ばせるのか(方法)」を明確にしつつ、毎年の実践で明らかになった事実を共有しながら教科会の合意のもと徐々に変更する方法を行っていた。

今年度は5年生の1期間選択必修・その他4期間自由選択を、4期間必修・1期間自由選択に変更して授業の展開を行った。

第1期	第2期	第3期	第4期	第5期
剣道	バスケット	B型球技	ダンス	選択種目
ダンス	剣道	バスケット	B型球技	
B型球技	ダンス	剣道	バスケット	
バスケット	B型球技	ダンス	剣道	

メリット	デメリット
<ul style="list-style-type: none"> <li>・年間を通じて教員による評価の差が出ない</li> <li>・種目による人数のばらつきがない</li> <li>・種目の特性・新たな価値を発見できる</li> <li>・年間を通して教える側が単元の見直しができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・興味のない種目へのモチベーション(生徒)</li> <li>・年間で同じ種目のみしか受け持たない(教員)</li> <li>・専門種目ではない種目を持つ際は今後の課題(教員)</li> </ul>

図2 2022年度 5年生新カリキュラム

ダンスは2012年学習指導要領改正により前期課程の必須科目となり、男女ともにリズムダンスを基本として行ってきた。今回5年生の授業では「フォークダンス」「創作ダンス」「現代的リズムのダンス」の全てを体験し、さまざまなジャンルのダンスに触れる事で、

今までとは違う表現やステップを習得する楽しさを味わう事が出来た。前期課程では男女別習で行ってきたが、5年生では男女共修である利点を活かし、ダンスの歴史的背景を含めフォークダンスを行った。最初は男女でペアを組むことに恥ずかしさや戸惑いがあるように見受けられたが、「今までにないダンスに触れて新鮮だった。」「気が付いたら夢中になって踊っていた。」という感想があった。一方で、男女で触れ合う事に抵抗のある生徒への対応なども今後の課題として挙げた。ダンスを通じて苦手意識のある種目に対する考え方が変わってくれる事も期待できると感じた。

剣道は、前期課程で学習した際の不完全燃焼感が払拭され、対人競技としての攻防の楽しさや武道特有の奥深さに触れることができた。2年生では、剣道具を着装するだけで多くの時間を要する。だが、5年生では各段に着装の時間が短くなる。もちろんこれは1度経験していることも大きな理由だが、成長に伴いきちんと道具を扱える発達段階にあるからなのではないかと感じている。5年生では剣道具を着用した状態で無理なくからだを動かすことができ、さらには竹刀操作も意のままにできる。これにより、「ただ打つ」という動作の習得にとどまらず、「どのように打突すれば有効打突となるか」「いつ打突することが好機であるか」といった相手とのかけ引きを伴う戦術学習まで踏み込むことができた。また、全員必修となったことから、単に競技としての楽しさを学ぶだけでなく、社会で生きる力の一端となる学びを心がけた。剣道の理念は、「剣の理法の修練による人間形成の道である」とされ、剣道の理法を学ぶことから社会性を身につけることができると考える。2022年度は、相手と対峙する場面での心得を2つに絞って考察することとした。1つは「懸待一致」、2つ目は「四戒（恐懼疑惑）」である。これらは剣道だけでなく日常生活でも活かせる心得ではないかという問いに対し、子どもたちは次のように考察をした。『待つのではなく、準備して迎えるということは、日々の生活でも活かせる』『ただ待つと待ち構えるでは大きな違いがあり、待ち構えるという姿勢で過ごしたい』『上手くいかない場面では、確かに惑いや恐れがあったと思う』『自分の心の動揺を察することができれば、対応することができるのではないか』剣道の授業は、子どもたちの社会を生き抜くための糧になると考える。またこのような武道の教えが、これからの社会を支える子どもたちの拠り所となることを期待したい。

ダンスや剣道のように種目の専門性を考えると、教員によって教えや学びの偏りが出たり、一部の教員が一つの種目だけに縛られたりすることがないように、ゼネラリストを目指した研修が不可欠であると強く感じた。今後は検討したカリキュラムで行った授業での課題を精査し、よりよいものにできるよう引き続き教科会で検討を続けていきたい。

#### 【参考文献】

- ・ 東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会(2015)  
「カリキュラム・イノベーション～新しい学びの創造へ向けて～」東京大学出版社
- ・ 山内祐平(2020)「学習環境のイノベーション」東京大学出版社
- ・ 大貫耕一(2020)「スポーツの授業を創ろう～スポーツの主人公を育てるために～」創文企画
- ・ 佐藤学(2017)「学びとカリキュラム」岩波書店
- ・ 文部科学省 中学校学習指導要領解説 保健体育編(平成20年7月)

# 英語の授業における教員と生徒のやりとりの場面の分析

—指導方法の改善と指導力の向上を目指して—

英語科 今田 健蔵

## 和文要旨

本稿では、英語の授業における教師と生徒の英語での会話のやりとりの分析を試みた。対象としたデータは、後期課程3年生（高校3年生に相当）のコミュニケーション英語Ⅲという科目で、1クラス計35名に行った様子をビデオカメラで録画したものである。その録画を文字に起こして分析した結果、教室に笑いや感嘆が起きる条件として、①劇のようなクラスの雰囲気、②生徒の返答の意外性、③返答の単純性、の3つが必要になってくることが示唆された。今後はこれらをどのように教室内の活動に適用できるか検討が必要である。

キーワード 英語 スピーキング 発問 会話分析

## 第1章 はじめに

わが国の高等学校のレベルにおける英語学習指導において、語彙や文法事項などの分野における問題は、研究対象が文字で目に見えるものであり、比較的研究対象として取り組みやすいものであると感じる。その一方、発音や口頭による表現は、研究対象が音で目に見えないものではない性質上、研究対象として取り組みにくいものである。

とはいえ、実際の教室では、ことばを通して様々なことが起こっている。特に、教師と生徒が英語でやりとりをしている時に、教師がどのように生徒に対して指導するのかは、非常に重要なことである。非常に重要であるのに取り組みにくいのがこの問題である。

そこで本稿では、ビデオカメラで撮影した教師と生徒の英語でのやりとりを文字に起こし、そこで起こっていたことを細やかに分析することを試みたい。この分析を通して、教員の生徒に対する指導方法の改善と指導力の向上を目指したい。

## 第2章 本論

分析の対象とした授業の概要は以下の通りである。

日時：2022年10月6日 学年クラス・場所：6年C組 普通教室

使用教科書：*Revised ELEMENT English Communication III*（啓林館）

単元名：Lesson 8 “A Small Crime”

本時の学習目標：(1) 絵(4コマ漫画・扉絵)が表すことについて考え、自分の考えを相手に伝えることができる

本時の学習目標にあるとおり、授業で生徒は絵が表すことについてまずは考えることになる。本時で生徒が見た絵は次のようなイメージである。



そしてこの絵には、次のようなストーリーがある。生徒はこの絵とテキストの内容を学んだ上で、この内容に関する授業者からの問いに生徒は答えた。以下は、そのテキストと日本語訳である。なお、生徒の手元にはプリントのオモテ面に絵が、ウラ面にテキストと日本語訳がのっているプリントが配布されている。

[テキスト]

There was a young man who played the guitar in a band. He worked on a construction site during the day and practiced with his band every night. He was very busy and he didn't have much money, but he enjoyed his life and dreamed of becoming a professional musician. His father, however, was worried about his son's future. He wanted him to give up his band and get a proper job in a big company.

Even though the young man's father would sometimes get very angry with him, the young man refused to give up his dream. He knew in his heart that one day he would be famous. Six months later, he was proved right. The young man's band got contract with a major record company, and in no time at all, they were playing to large audiences all over the world.

[日本語訳]

バンドを組んでギターを弾いている青年がいました。彼は昼間は工事現場で働きながら、毎晩仲間と練習していました。彼はとても忙しくお金もありませんでしたが、その日々を楽しんでおり、プロのミュージシャンになることを夢見ていました。しかし、彼の父親は彼の行く末を心配していました。父親は、彼にバンドをあきらめて、大きな会社できちんとした仕事についてもらいたかったのです。

父親が激しく怒ることがあっても、夢をあきらめませんでした。彼はいつか自分が有名になるだろうと確信していたのです。6か月後、彼は自分が正しかったことを証明し

ました。彼のバンドは大手レコード会社と契約を結び、そして世界中の観客の前で演奏するのにもそれほど時間はかかりませんでした。

## 第1項 分析

本研究で分析したのは、授業時間中にこのストーリーを学んだあと、授業者の発問に対して行われた生徒とのやりとりの部分である。対象としたやりとりは、この授業時間中に行われた5名の生徒とのやりとりである。これらのやりとりを、高木他（2016）を参考に文字起こしをした。以下、文字起こし中の記号に関する説明である。

(.)	ほんのわずかな沈黙・間合い
(0.0)	沈黙の時間（単位は秒）
::	音の引き伸ばし
.	語尾の音調が下がっている
ゝ	語尾の音調がやや上がっている
?	語尾の音調が上がっている
<u>下線</u>	音の強調
。 。	小さな音量
< >	遅いスピードの発話
> <	早いスピードの発話
¥ ¥	笑い顔での発話
(hh)	発話の中の笑い

## 第1節 生徒Aとのやりとり

- 01 T: Umm (.) A kun(.) What would you say to the son, if you were the father of the boy.  
02 T: You have a son. Right? And your son said <Oh I want to become a professional musician>  
03 (1.0)  
04 T: What would you say to the son.  
05 S: I don't pay  
06 (0.5)  
07 S: I don't pay money for you  
08 Ss: (hh)  
09 (2.0)  
10 T: OK(.) So you don't support your son  
11 (1.0)  
12 S: >Yeah<  
13 T: OK(.) But maybe your son may feel very sad  
14 (2.0)  
15 T: Are you OK?  
16 S: ¥OK¥  
17 Ss: (hh)  
18 (1.0)  
19 T: OK(.) Interesting(.) Thank you

まず、生徒Aとのやりとりを見ていきたい。なお、1列目は通し番号をさす。2列目が話し手をさす。Tは授業者をさし、Sは対象生徒をさす。Ssは教室にいる生徒全体をさす。3列目が、話し手の話したことを文字にしたものである。なお、日本語で発話されていると考えられる場合も、ローマ字表記にしている。(以下、第2節以降の生徒B～Eのやりとりも同様である)

生徒Aに対して、次の問いを与えている。“If you were the father of the boy, what would you say to the son?”(「もしあなたが少年の父親なら、息子になんといいますか?」)この問いは、ストーリー中で、きちんとした仕事をしないでミュージシャンになりたいと話す主人公である息子に対して、あなたがもし父親ならどうするかを考えを問う発問となっている。

注目すべきは、教室内に笑いが起きている場面だろう。07の生徒Aの発話を受けて、他の生徒達が笑っている。そして、15でもう一度授業者が生徒の考えを確認したが、生徒はOKと返答し、また教室内に笑いが起きている。

教室内にユーモアを取り入れることは、直接的に学習内容に関わらないが、授業全体の雰囲気を作り、生徒の学習態度や学習動機に影響してくる重要な要素と考えられる。それでは、この時、教室内で笑いが起きたのはなぜなのか。その原因を考えてみたい。

第一に考えられるのは、02の授業者の発話から引き起こされる教室内の雰囲気だろう。<Oh I want to become a professional musician>という発話がある。ここでは、授業者が主人公である息子になりきって、まるで息子のように生徒Aに向かって発話している。いわば、即興の劇の状態となっていると考えられる。授業者と生徒がコミュニケーションを楽しむ様子は、教室全体にいる他の生徒たちによい影響を及ぼしたものと考えられる。

そして第二に考えられるのは、生徒の返答の意外性だろう。07 と 16 の生徒の返答は、授業者のみならず、教室にいた他の生徒たちにとっても、常識からは外れていると思われる。教室では、模範解答的な答えを授業者は要求し、生徒はそれを無意識に感じていることが多いのである。しかし、ここではそれにしたがわず、それでいて常識から大きく外れているわけではないので、他の生徒たちも理解しやすくユーモアを感じ取れたのだと思われる。

なお、授業者の “Are you OK?” という表現は、基本的に体調について「大丈夫ですか」と聞いている表現なので、別の表現で言い換える必要がある。“Is it OK to say such a thing?” などだろうか。

## 第2節 生徒Bとのやりとり

- 01 T: Umm(.) B kun(.) How about you. what would you say to the son.  
02 (1.0)  
03 S: <If you can't be a professional musician>  
04 (0.5)  
05 S: A::  
06 (0.5)  
07 S: <You have to give up his future>  
08 T: OK(.) Your future  
09 (0.5)  
  
10 T: OK(.) So(.) if you can't become a professional musician  
11 (1.0)  
12 T: you will have to give up your dream  
13 (0.5)  
14 T: Well(.) that's a kind of  
15 (0.5)  
16 T: good advice(.) I think  
17 T: Thank you(.) Yokota kun

このやりとりは、生徒Aのあとに続けて生徒Bに対して同じ問いが与えられた場面である。7の生徒の返答を受けて、8では授業者が his future を your future と言い換えている。また、10と12でも生徒の返答を少し言い換えている。さらに、14と16では、生徒の返答を受けて授業者が自分の考えを伝えている。

生徒Aのやりとりと大きく違う点としては、やはり笑いが起きなかったことだろう。第1

節の生徒 A のやりとりでは、劇のような状態であり、生徒の返答にも意外性があった。今回の生徒 B とのやりとりは、そのような状態ではなかったと思われるし、生徒の返答には意外性が少し欠けていたように思われる。

ここでの反省点は、結局のところ、最終的に授業者の発話量が多くなってしまったことである。生徒の考えをより引き出すためには、第 1 節の生徒 A のやりとりのように、あえて劇のような状態を作り出すように授業者が生徒に話し始めることや、おそらく 10 や 12 で生徒の表現を言い換えた後、さらに追加の発問（単純に Why do you think so? などでもよかったかもしれない）を与えることなどを検討していく必要があるであろう。

なお、12 の授業者の返答は、will have to という表現を使うよりも、must や should を使うほうが生徒の言いたいことがより伝わる表現になったかもしれない。そして、give up は abandon に言い換え可能である。また、14 と 16 では授業者が自分の考えを伝えているが、生徒の発話を受けて、他の生徒たちがどう思ったかを聞いてみるのもよかったのかもしれないと、今振り返ってみて感じている。

### 第 3 節 生徒 C とのやりとり

- 01 T: C san(.) What do you think.  
02 (0.5)  
03 S: What would you say to the son.  
04 (3.0)  
05 S: ¥That's good¥  
06 T: That's good  
07 Ss: (hh)  
08 (1.0)  
09 S: I will support you  
10 (0.5)  
11 T: OK(.) So(.) you would say(.) I will support you  
12 (0.5)  
13 T: Alright(.) That's kind  
14 T: That's very kind  
15 (0.5)  
16 T: Thank you  
17 (1.0)  
18 T: OK(.) Thank you(.) Very interesting

このやりとりは、生徒 B のあとに続けて生徒 C に対して同じ問いが与えられた場面である。05 の生徒の返答を受けて、06 では授業者が同じ表現を強調して繰り返している場面の後、教室内に笑いが起きている。09 では、さらに生徒が自分の考えを付け加えている。11

では、生徒の返答を受けて、授業者が同じような表現に言い換えている。13 と 14 では生徒の返答を受けて、授業者が自分の考えを伝えている。

ここでのやりとりでも、教室に笑いが起きている場面があるが、どちらかという后感嘆に近い雰囲気であった。そしてそれは、05 と 06 のやりとり後に発生している。ここでは対象の生徒 C の表情も和やかな雰囲気であり、授業者も生徒の返答に対し、強調して同じ表現を繰り返している。この場面は、この生徒に対するやりとりまでの流れも、笑いの発生に貢献している可能性がある。この C の生徒のやりとりは、A と B の生徒のやりとりの後であり、A と B はどちらかという厳しい父親目線であり、主人公である息子に対して否定的な考えを持つ考えを前提としたやりとりであった。しかし、C の生徒は、母親のような優しい返答であり、そこには意外性が感じられた。教室の生徒たちもその流れの変化を感じ取ったのかもしれない。

また、生徒の返答としては、少し短めの文であるが、そのこともいい方向に作用したかもしれない。教室全体がコミュニケーションを楽しむためには、生徒の話している内容が即時に全体に伝わる必要がある。今回はシンプルな英文ただけに、教室の他の生徒たちも十分理解でき、教室全体の温かで受容的な雰囲気につながったと思われる。

なお、13 と 14 で授業者が、生徒の発話をうけて自分の考えを伝えているが、That's kind はもう少し違う言い方もあったと、今になって振り返っている。例えば、“How gentle!”、“That's very kind [nice] of you to say so.” など、第 2 節の生徒 B のやりとりと違ったリアクションを示せたらよいのではと考えている。

#### 第 4 節 生徒 D とのやりとり

- 01 T: What will the man do.  
02 (1.0)  
03 S: Maybe(,) he will become a music director  
04 T: Music director  
05 Ss: O::,  
06 (0.5)  
07 T: I see  
08 (3.0)  
09 T: Why do you think so.  
10 (2.0)  
11 S: Mostly  
12 (1.0)  
13 S: Music  
14 (0.5)  
15 S: e::  
16 (0.5)  
17 T: Musician¿  
18 S: Musician

- 19 (0.5)  
 20 S: ah(.) I think  
 21 T: OK(.) You think(.) OK  
 22 (1.0)  
 23 S: He will become a  
 24 (0.5)  
 25 S: music director  
 26 (0.5)  
 27 S: 。In my sight。  
 28 T: OK(.) In your opinion  
 29 (0.5)  
 30 T: OK(.) So(.) after(.) maybe in 30 years  
 31 T: Umm (.) musician  
 32 (0.5)  
 33 T: will quit his job and  
 34 T: become a music director  
 35 T: OK (.) In your opinion  
 36 T: Thank you

このやりとりは、生徒A・B・Cのやりとりがいったん終わり、新しい問いが与えられている場面である。その新しい問いとは、“Think about the future of the boy. He is now 22 years old. In 30 years, he will be 52 years old. What will the boy do?”（「少年の将来を考えてください。彼は今、22歳です。30年後には52歳になっています。少年はその時なにをしていますか。」）という問いである。

このやりとりでは、03と04の生徒と授業者のやりとりを受けて、他の生徒達は5で「おー」という声を上げている場面がある。ここでのやりとりでも、第3節のCの生徒とのやりとり同様、感嘆の声があがるときの返答は、シンプルなものである。今回はどちらかというと、授業者の“Music director”という反応に、教室全体が反応したようにも見える。また、この生徒の返答は、意外性のある返答といえる。通常、ミュージシャンを続けるか、辞めるかまでの思考で終わっており、その後の話まで考えていない場合が多いからである。

なお、このやりとりは結局、生徒の発話レベルが上昇しているわけではない。やりとりのはじめに発話した“He will become a music director”しか言えてないのである。最後は授業者が話して終わっているので、もう少し生徒に話させてもよかったと、今振り返って感じている。また、ここで思考が深まっていない別の理由としては、最初の発問自体がなぜそうなっているのかを考えさせることを要求しない問いだからとも考えた。そもそも、30年後の将来を考えるということは想像のレベルであり、根拠にもとづくような論理的な思考や推論は働かず、アイデアを考えるだけで生徒の頭の中はいっぱいだったのかもしれない。

## 第5節 生徒Eとのやりとり

- 01 T: E kun(.) What do you think.  
02 (0.5)
- 03 S: I think his band is more famous band  
04 (0.5)
- 05 T: OK(.) His band will become more famous  
06 (0.5)
- 07 T: I see(.) Why do you think so.  
08 (0.5)
- 09 S: Umm  
10 S: e::  
11 (1.0)
- 12 S: „Eigo de ieni.  
13 (1.0)
- 14 T: OK  
15 (0.5)
- 16 T: Try  
17 (1.0)
- 18 S: „Etto.  
19 (4.0)
- 20 S: „San jyu syuunen.  
21 (3.0)
- 22 S: Band(.) Aaa Nante ieiba iindarou  
23 T: OK  
24 (4.0)
- 25 S: I think that  
26 T: OK you think  
27 S: Etto  
28 (4.0)
- 29 S: Etto (.) Tyotto muzukasii na  
30 (5.0)
- 31 T: I think  
32 (1.0)
- 33 T: OK(.) He will be more famous(.) Right?  
34 T: He will be more famous musician(.)  
35 S: Yes(.)  
36 T: Right?

37 T: What makes you think so.  
 38 (3.0)  
 39 S: Because he (.) now he is very famous(.)  
 40 (1.0)  
 41 S: For example (.) for example de iinokana  
 42 (0.5)  
 43 T: For example (.) OK  
 44 S: Mr. Children(.) Debyu(.) Famous band(.)  
 45 S: But now he is more very famous band  
 46 (0.5)  
 47 S: n::  
 48 (0.5)  
 49 S: Dakara tte iu  
 50 (1.0)  
 51 T: OK(.) So you think  
 52 (0.5)  
 53 T: Mr. Children is an example  
 54 (0.5)  
 55 T: Right?  
 56 (0.5)  
 57 T: So(.) Mr Children(.) a::(.) now he(.)  
 58 T: Many years ago(.) he(.) Mr Children  
 59 (0.5)  
 60 T: Umm (.) made a debut.  
 61 T: Right?  
 62 (0.5)  
 63 T: And  
 64 (0.5)  
 65 T: Even now  
 66 T: they are very famous  
 67 (0.5)  
 68 T: OK(.) Thank you

このやりとりは、生徒 D のあとに続けて生徒 E に対して同じ問いが与えられた場面である。このやりとりでは、ご覧の通り、英語が比較的得意ではない生徒が苦闘しながらもなんとか英語で自分の考えを伝えようとしている。ここでは、授業者はどんなことをして生徒の支援ができるだろうか。

生徒の思考は、授業者の07の追加発問を受けてどのように発展しているのか。おそらく、日本語で一生懸命考えて、それを英語にするために色々と考えているのだと思われる。それに必要な時間が多く必要で、08から41あたりまで、かなりの時間を（日常生活ではあつという間だが、授業時間に対してという意味で、）使いながら生徒は思考を整理しているように見える。

もうすこし詳しく生徒の発話とそこでの授業者の判断を振り返ることにする。20で「三十周年」という日本語がでてくるが、おそらくこれが言えても、文としては自らの言いたいことがうまく表現できないだろうと判断し、授業者は支援（英語の表現として anniversary を教えること）をしないことにした。25の I think that には、即座に授業者も繰り返して反応した。話し出すためのフレーズいくらでも補助したほうがよいと考えたからである。しかし、そこからまた生徒は苦戦する。その様子を見かねて、授業者は英語で生徒の発話内容を整理しつつ、生徒が考える時間を稼ごうとしていた。そうしていたところ、41で生徒がひらめいたようである。実例をもとにうまく説明をしよう、For example を使ってみよう、という方向になったようである。話された英語としては、単語をつなげたものに近かったが、ここで「すみません、言えません」で終わるか、そうでないかは雲泥の差である。授業者としても、ここで粘ってよかったと思える瞬間であった。

ところで、生徒の発話を受け取った授業者としては、生徒の言いたいことを理解した上で、その生徒の英語レベルにあわせた模範解答を示すことも重要である。ここでは、とっさの判断で、“made a debut” という表現を生徒に示すことができた。また、“Even now” という表現を使う機会も理解させることができたのではないと思われる。こうした生徒とのやりとりの中では、実際のコミュニケーションの場を活かして、有用な表現などを多く示すことが求められていると感じる。

### 第3章 まとめ

以上、5名の生徒とのやりとりを分析した。分析の結果、教室内に笑いや感嘆が起きる条件として、①いわゆる劇のようなクラスの雰囲気、②生徒の返答の意外性、③生徒の返答の単純性の3つが必要になってくることが示唆された。

そこから、次のような点が今後の課題であると考えられる。まず、授業者の発問の内容とそれをどのように生徒に伝えるか、である。先述のように、教室内に笑いや感嘆が起きる条件として、いわゆる劇のようなクラスの雰囲気を、授業者は授業時間で作っていくことが求められる。そうした時に、そのきっかけとなるのは、その発問の内容とそれをどのように生徒に伝えるか、である。

また、生徒の返答の意外性については、生徒の思考時間を増やすことや、教室内の受容的な雰囲気、何をいっても大丈夫な雰囲気が必要で、そうした雰囲気作りが今後授業者には求められるだろう。

生徒の返答の単純性については、クラス全員の平均的な英語レベルを高める必要があるだろう。なぜなら、単純性とは、絶対的なものではなく、相対的なものなのであると考えているからである。今回は、比較的短めの文が多く、生徒も理解しやすいものが多かった。しかし、より高度な言語活動や、思考が深まった際の意見の交換の際、必要なのは今教室に全員の英語の平均レベルを高めることが必要であると考えられるからである。

#### **第4章 おわりに**

今回、5名の生徒のやりとりを分析した中で、こうしたやりとりのウラには、生徒との信頼関係の構築、そして生徒への理解が絶対不可欠であると感じた。また、第3章でまとめたこと以外にも、生徒への発話に対して授業者がどのようにリアクションをするかによって教室全体の受容的で温かな雰囲気醸成できる可能性や、生徒に対して良質な英語のインプットを供給するよい機会にもなると気づくことができた。本授業に一生懸命参加してくれた生徒に感謝したい。

#### **参考文献**

高木智世, 細田由利, & 森田笑. (2016). *会話分析の基礎*. ひつじ書房.

# Revisiting Narrative Writing: Why, What and How to Teach in the Senior High School Context

NEGO, Yuichiro

高等学校の英語の授業において、説得型のエッセイは幅広く指導が行われているが、ナラティブライティングについては、その指導について十分に議論がなされているとは言えない。そこで本稿は、高等学校におけるナラティブライティング指導について検討する。本稿の前半では、ナラティブライティング指導を取り入れる利点、指導の内容、そして指導の方法について理論的な見地から検討し、指導のためのフレームワークを提示する。後半は、前述のフレームワークを使用し、著者が実際に作成し行った授業内のタスクとアクティビティを紹介する。最後に授業の実施後に見えた課題について言及し、ナラティブライティングの指導法、またその研究について、今後の展望を述べる。

**キーワード** : Narrative Writing, Writing-to-Learn, Self-reflection, Genre approach

## 1. Introduction

Narrative is, in its simplest definition, a type of text that tells a story. It can be fictional storytelling, which is also often referred to as creative writing, and non-fictional storytelling such as a personal recount which draws on one's own life experience (Victoria State Government, 2022).

Along with the other fundamental rhetorical modes – exposition, description and argumentation (Hyland, 2021) – this text genre is firmly embedded in Japan's foreign language teaching context. For example, English textbooks used in Japan commonly adopt narratives as reading materials; in fact, three out of the 10 passages in the Communication English textbook for our school's sixth graders are narratives. The textbook also contains a section dedicated for the instruction of how to read and better understand narratives, with tips such as paying attention to the chronological order. As this shows, narratives are often utilised in English education, for reading practice in particular.

With regard to writing instruction, however, narratives seem to lose their presence. The above-mentioned textbook devotes several pages to explaining how to write an argumentative speech, with instructions about typical rhetorical moves and frequently used expressions. On the other hand, the textbook does not contain

such sections on narrative writing. Moreover, while it has plenty of tasks to have learners speak or write in argumentation structures (e.g. Opinion, Reason, Example, Opinion), it does not have any task to write a story.

Although there is no knowing why narrative writing is not thoroughly addressed in the textbook in question, there are some good reasons for not teaching narrative writing as in detail as argumentative writing in the senior high school context. One is that narrative writing skills are not thought to be readily useful at higher education unless one majors in specific disciplines such as literature and creative writing, which diminishes the need to cover it at pre-tertiary education. Another factor may be that narrative writing does not have as clear-cut discourse structures as other text types. Argumentative writing, for example, have a typical rhetorical structure (i.e. Opinion, Reason, Example, Opinion or Introduction, Body and Conclusion), which teachers draw on when teaching it. In contrast, narrative writing is thought to be freer, more creative practice. This assumption makes it difficult for teachers to decide what to teach and how to teach it, and perhaps therefore it is not fully dealt with in the senior high school context.

Despite these difficulties underlying the instruction of narrative writing, there are also valid reasons and benefits of teaching it in the senior high school context. This paper first discusses potential benefits of learning narrative writing and then makes suggestions as to what to teach and how to teach it. Finally, it presents some tasks employed in the author's lesson.

## 2. Literature Review

### 2.1 Why to Teach Narrative Writing

This section aims to elaborate on why to teach narrative writing in the senior high school context, exploring its potential benefits from the following three perspectives; Learning-to-Write (i.e. to learn how to express oneself in a written mode), Writing-to-Learn (i.e. to write so as to develop one's knowledge and skills) (Manchon, 2011) and learner engagement.

As for the first perspective, learning how to write narratives will help learners develop their overall writing skills. Narrative is a micro genre which can contribute to macro genres (Hyland, 2021), meaning that learners can apply narrative writing skills to other writing genres. For instance, a type of narrative, one's personal experience, can serve as supporting evidence in argumentative

writing (Kormos, 2011). Another example of such macro genres is a personal statement, which is known as one of the most important documents when applying for universities abroad. In a personal statement, applicants are expected to highlight their own life experience and/or their achievement that make them look distinctive from others (Universities and Colleges Admissions Service, 2022). Thus, narrative writing skills are a valuable asset which learners can utilise after high school even if their major is not related to literature or creative writing.

About 'Writing-to-Learn', practising writing provides learners with opportunities to learn and acquire genre-specific language features. Manchon (2011) claims that repeated and guided writing exercises help learners acquire declarative knowledge of L2 and proceduralise it. In other words, learners may be able to learn typical language features of narratives through writing practice. Furthermore, Mercer and Dörnyei (2020) mentions that information embedded in narrative is easy for learners to remember because it is closely tied to the development of a story, indicating the potential of narrative writing practice as a means to facilitate second language acquisition.

Finally, narrative writing can be an effective way to motivate learners. Narrative, one's life story, evokes readers' emotion and is easy for them to resonate with. By this very nature, narrative catches learners' attention and arouses their curiosity, which leads to better learner engagement (Mercer and Dörnyei, 2020).

To summarise this section, teaching narrative writing is beneficial in that it helps learners a) develop writing skills which can be applicable to other genres, b) acquire language features frequently used in narrative and c) lead to better learner engagement.

## 2.2 What to Teach in Narrative Writing

This section aims to identify learning targets in narrative writing, looking at language features first and then a typical rhetorical move.

In terms of language use, Victoria State Government (2022) summarises general language features of narratives as follows; expressions which a) show past tense, b) set time and place of a story and put events in the chronological order (e.g. prepositional phrases, adverbs and connectives) and c) describe characters including their emotions and personal traits (e.g. nouns and adjectives). These characteristics can be learning targets, though how thoroughly they should be

taught depends on learners' needs, their proficiency level and course objectives. For instance, teachers may want to include not only simple past tense but also past perfect tense in learning targets when teaching advanced learners.

Regarding rhetorical patterns, there is a typical move often used for narrative writing; Orientation, Complication, Evaluation and Resolution (Hyland, 2021). Orientation sets the background of a story such as time, place and characters; Complication introduces an event or a problem for a character(s) to resolve; Evaluation presents thoughts and feelings about the event; and Resolution shows how a character(s) solves the problem. On top of the four elements, Coda, which states what a character or the author has learnt or how they have changed through the event, is sometimes added to the end of the story. The extent to which the author should write in each element depends on the type of narrative writing task and its purposes. For example, in a fictional narrative writing task of which purpose is to entertain readers, writers may want to enrich the description of Complication by making it as dramatic and in detail as possible. On the other hand, a personal recount which aims to show the author's personal growth should focus more on Resolution and Coda, underlining how the event the author has gone through has helped him/her become mature.

### 2.3 How to Teach Narrative Writing

This section discusses approaches to L2 writing instruction and introduces self-reflection tools which would help learners address a task to write a personal recount.

L2 writing pedagogies have developed over the decades. One of the most influential approaches is a process approach, "which emphasises the development of good practices by stressing that writing is done in stages of planning, drafting, revising and editing" (Hyland, 2021, p.319). Although this approach has been widely employed in the L2 classroom, it has also come under criticism. For example, Cheng (2008) argues that this approach focuses too much on the writing process and does not provide learners with sufficient instruction in terms of the language use and rhetorical patterns. In the process approach, L2 learners are expected to find these language and rhetorical features on their own, which is challenging and even unrealistic as their language exposure is not rich enough to achieve it. Therefore, the process approach should be combined with another

approach which can function as scaffolding for learning language use and rhetorical patterns.

An approach to fulfil the above-mentioned need is the genre approach, in which teachers give learners explicit instructions about both language use and rhetorical patterns which they are expected to follow in the target genre (Hyland, 2021). This approach is advantageous in that it can provide learners with a clear and coherent framework of writing for both language use and rhetorical moves. It is also helpful for teachers, for they can advise learners on their writing based on a clear guideline (Hyland, *ibid*).

The question then is how teachers put this approach into practice. One way is that teachers present model text to learners and analyse it, elaborating on typical language features and rhetorical moves (Hyland, *ibid*). Another possible way is to summarise language features and rhetorical moves into a rubric, which is an effective means to share learning targets with learners.

Apart from teaching language features and rhetorical moves through the genre approach, assigning a self-reflection task would be helpful, when learners write a personal recount. Writing a good personal recount requires learners to think deeply about themselves, namely a deep self-reflection. The University of Edinburgh (2022) adapts and presents several reflection tools such as Gibbs' Reflective Cycle (Gibbs, 1988), The Integrated Reflective Cycle (Bassot, 2013) and 5R framework for reflection (Bain, Ballantyne, Mills & Lester, 2002). Among these, Gibbs' framework seems to fit narrative writing well as it has some correspondence to the narrative rhetorical moves (See Table 1), which means that what learners come up with in the cycle can be used for writing.

Gibbs' Reflective Cycle has six stages. The first stage, Description, has learners describe the event in detail, describing who did what, how, where and when. The second stage, Feelings, has learners ask themselves more in detail about their emotion. The third stage, Evaluation, has learners deliberate upon what worked well and what did not. The fourth stage, Analysis, has learners examine why it worked well or not. The fifth and sixth stages, Conclusion and Action Plan, have learners contemplate upon what they have learned through the event and how they should act in a similar case next time. This cycle would help learners not only come up with better ideas as to what to write but also reflect on and better understand themselves.

Table 1: Gibbs' Reflective Cycle (adapted by The University of Edinburgh, 2022) and its correspondence to the rhetorical moves of narrative writing

	Stages	Examples of Prompting Questions	Rhetorical Moves
1	Description	What happened? When and where did it happen? Who was present? What did you and the other people do?	Orientation, Complication, Resolution
2	Feelings	What were you feeling during the situation? What do you think other people were feeling about the situation?	Evaluation
3	Evaluation	What was good and bad about the experience? What went well? (What didn't go so well?)	Evaluation, Coda
4	Analysis	Why did things go well? (Why didn't it go well?)	Evaluation, Coda
5	Conclusion	What did I learn from this situation? What else could I have done?	Coda
6	Action plan	If I had to do the same thing again, what would I do differently?	Coda

#### 2.4 Summary of Literature Review

This chapter explores why to teach narrative writing, what to teach and how to teach it from theoretical perspectives. Below is a set of principles for planning a lesson which I have summarised from Literature Review;

1. Decide a type of narrative writing task, fictional or non-fictional writing, considering learners' needs and course objectives.
2. Incorporate a self-reflection task if you choose non-fictional writing. The task will help learners not only generate ideas for writing but also understand themselves better.

3. Teach expressions which show past tense, set time and place, put events in chronological order and describe characters' emotions and personal traits. Decide the extent to which you teach them, considering learners' needs, their proficiency level and course objectives.
4. Incorporate the genre approach to writing instruction; teach the language features and common rhetorical moves of narratives explicitly. One way is to present a model essay and have learners analyse it for them to learn target language features and typical rhetorical moves; another is the use of a rubric which summarises the language features and the rhetorical moves expected in the genre.

### 3. Lesson Preparation

This chapter shows the procedure of the author's lesson preparation; how tasks and activities are designed based on the principles presented in the previous section and how they are incorporated into a lesson.

#### 3.1 General Information about the Class

##### 3.1.1 Learners

Students are in their third year of senior high school, most of whom want to go to university after graduation. Some of them have a wish to study abroad in an exchange programme at university. Their English proficiency varies from the lower intermediate to the advanced levels. Some have already had a good command of language features expected in the narrative writing genre while others need language support to write a passage.

##### 3.1.2 Course Objectives

The course is English Communication III, which aims to develop the four skills; listening, reading, speaking and writing. Concerning narrative writing, the goal is for the students to be able to write an essay in a coherent manner which, for example, conveys gratitude to their friends or shows how they have mentally developed through the six years at school.

### 3.1.3 Textbook

The textbook used in this class was ELEMENT III (Keirinkan-shoten). For teaching narrative writing in particular, the author used a story from the textbook (Lesson 8). The story has common language features of narratives. About the rhetorical move, it omits Conclusion and Coda, probably because it intends to give opportunities for learners to ponder upon what they have learnt from reading. The outline of the story is as follows;

*A boy conducted a mischief to scribble on a subway wall. For this he was caught by police. He was afraid that he would be scolded by his parents. However, instead of scolding, his father calmly talked to him about his own experience. This led the boy to ponder upon his mischief.*

## 3.2 The Procedure to Design Tasks

### 3.2.1 The Type of Essay Writing Task and the Topic

I chose non-fictional writing, more precisely, a personal recount, for the following reasons; 1) the goal of the course is to be able to write an essay which shows how the students themselves have developed through their school life and 2) the skills to write a personal recount will be helpful for the students who need to write personal statements for studying abroad in the future.

The topic of the writing task is “Why do young children do mischief? How should adults deal with it?”. I made this prompt based on the content of the textbook story (see 3.1.3 ‘Textbook’). The intention behind this is to use the textbook story as a model essay for the writing task; the more similar the topic is, the more language features and rhetorical patterns learners will be able to learn from the model text. Although the topic is not directly concerned with personal growth, I expected that the process to reflect on their life experience and extract something they have learnt from would be of great help when they write an essay focusing on personal development.

### 3.2.2 The Reflection Questions

Since I chose a non-fictional writing task, or personal recount, I prepared a set of reflection questions based on Gibbs’ reflective cycle. Below is the list of questions;

Table 2 A Set of Questions to Promote Reflection about the Essay Topic

Stages	Prompt Questions
Description	Did you do any mischief when you were elementary school kids? How did your parents or teachers deal with it?
Feelings	How did you feel when you were disinclined?
Evaluation	Did your parents' and teachers' discipline help you reflect upon the mistake?
Analysis	Do you remember why you did it ?
Conclusion Action plan	How should adults deal with children's mischief?

### 3.2.3 Target Language Features

Among the language features described in the previous chapter (see 2.4 'Summary of Literature Review'), I focused on adjectives which describe characters' emotion. This is because the students had not had a chance to thoroughly learn this expression before, and therefore their knowledge seemed not enough for writing a personal recount. To build up knowledge of adjectives which show emotions, an additional material called 'Emotions Wheel' is introduced. This material categories emotions into several types and show them in the form of a wheel. The students refer to this material when they describe their feelings.

In addition to the target language features mentioned above, I included a participial construction, which is often used in narratives, in the learning targets for advanced learners who have already had a good command of the target language features.

### 3.2.4 The Genre Approach

To instruct the language features explicitly, I made a rubric (see Table 3). I did not include the rhetorical move in the rubric because I presented it in the form of prompt questions for the reflection task. In addition to the rubric, I wrote a

model essay which exemplifies the use of the target language features and the rhetorical move.

Table 3 Rubric

評価規準	
S	A を満たし、さらに物語に特徴的な文体を適切に使用している
A	物語の出来事が詳細に描写されている 時間順序を示すディスコースマーカ―が使用され、物語が時系列順にまとめられている 感情を示す表現が的確に利用され、登場人物の心情が詳細に描写されている 人の性格を示す表現が的確に利用され、登場人物の変化が出来事と共に描写されている
B	物語の出来事の描写が不十分な箇所が見られる 時間順序を示すディスコースマーカ―が使用されているが、物語の時系列が不明瞭な箇所が見られる 登場人物の心情を大まかに表現できるが、詳細さに欠ける箇所が見られる 人の性格を示す表現が利用されているが、その描写と出来事との関連性が薄い
C	物語の出来事の描写が不十分である 時間順序を示すディスコースマーカ―が使用されておらず物語の時系列が不明瞭である 登場人物の感情を読み取ることが困難、あるいはその描写が文脈に沿っていない 人の性格を示す表現が利用されていない、あるいはその描写が全く文脈に沿わない

#### 4. The Lesson Procedure

The lesson was conducted under the procedure shown below;

Table 4 The Lesson Procedure

	Tasks
Pre-writing	1. answer the self-reflection questions and share them with peers
	2. read the textbook story and answer comprehension questions
	3. receive explicit instruction about the genre
	4. reanalyse the text
	5. read the model essay

While-writing	6. write an essay
Post-writing	7. do peer-editing
	8. rewrite the essay

First of all, the students answered the self-reflection questions shown in Table 2 and then shared their answers in a pair-work. This task not only facilitated self-reflection but also helped build schema for what they were going to read next. Second, they read the textbook story and answered comprehension questions. The questions were designed to correspond to the self-reflection questions such as “How did the boy feel when he was disciplined?” and “Do you think the discipline worked or not?”. Third, they learned about the genre of a personal recount and what was expected there, reading the descriptors of the rubric. Fourth, with the genre knowledge, they read the story again, paying attention to the genre features and looking for useful expressions which they could use for the writing task later. Fifth, they were presented with a model essay, which was written on the topic they were assigned. Sixth, they wrote an essay on their own, referring to their own answers on the self-reflection questions. Seventh, they exchanged their papers with their peers, evaluated them using the rubric and gave feedback to each other. This peer-editing was intended to raise awareness of the target language features. Finally, with the feedback they received, they rewrote their essays.

## 5. Discussion and Conclusion

This chapter describes the general impressions about the lesson and its effect on the students’ learning and discusses issues found through the lesson and in the students’ essays.

First and foremost, the use of a narrative writing task engaged the students with learning better. They enjoyed reflecting on their own life experiences, thinking seriously about their implications and sharing them with their peers. As Mercer and Dörnyei (2020) maintains, life stories, by their nature, arouse curiosity, which often leads to better learner engagement. Another thing worth noting is that even students with lower proficiency were able to write proper essays. This is

probably because the genre approach functioned as scaffolding for those who had had only a limited exposure to the target genre.

In the meantime, there are some issues found in the lesson. First, the genre approach may have restricted the students' creative thinking in their writing. Some essays followed exactly the same rhetorical structure of the model essay, indicating that the explicit instruction and the presentation of the model essay controlled the students' thinking process. In order for them to fully exert their creative thinking, the way to present the genre knowledge should be reconsidered. Second, some students overused certain language features. For example, they used a participial construction too often, even in the case where it was not appropriate. Third, some of the students' papers contained errors in the target language items. A salient error is the use of past perfect tense. They understood the form (i.e. had p.p.) and yet did not seem to understand when and where to use it. Widdowson (1993) cautions that giving genre based instruction does not always lead to the acquisition of transferable language skills. This result implies that presenting a model essay and analyzing it is not enough. In other words, the genre approach should be combined with language focused training. Widdowson's caution also casts questions on the benefit of teaching narrative writing that it would develop writing skills which can be applied to writing of other genres. Therefore, research into the transferability of narrative writing skills and the effect of the genre approach on the acquisition of grammar knowledge would be necessary to further develop the pedagogy of narrative writing.

## References

- Bain, J.D., Ballantyne, R., Mills, C. & Lester, N.C. (2002). *Reflecting on practice: Student teachers' perspectives*, Post Pressed: Flaxton, Qld
- Bassot, B. (2013). *The reflective journal*. Basingstoke: Palgrave.
- Cheng, F. (2008). Scaffolding language, scaffolding writing: A genre approach to teaching narrative writing. *The Asian EFL Journal*, 10(2), 167-191.
- Gibbs G (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.
- Hyland, K. (2021). *Teaching and researching writing*. Routledge.

- Kormos, J. (2011). Task complexity and linguistic and discourse features of narrative writing performance. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 148-161.
- Manchón, R. M. (2011). Situating the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of L2 writing. *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*, 31, 3-14.
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.
- The University of Edinburgh (2022). Reflection Toolkit. Available at <https://www.ed.ac.uk/reflection>
- Universities and Colleges Admissions Service (2022). How to Write Your Undergraduate Personal Statement. Available at <https://www.ucas.com/undergraduate/applying-university/writing-personal-statement/how-write-personal-statement>
- Victoria State Government (2022). Literacy Teaching Toolkit. Available at <https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/discipline/english/literacy/writing/Pages/default.aspx>
- Widdowson, H. G. (1993). The relevant conditions of language use and learning. *Language and content: Discipline-and content-based approaches to language study*, 27-36.
- 高等学校検定教科書『ELEMENT English Communication III 』(啓林館書店)

# 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-

椎谷千秋\*・丸山智彰\*

## 和文抄録

本論文の目的は 2022 年度に新たなスタートを切った「生活文化」授業を記録すること、そして「生活文化」授業選択者の学びの様相を明らかにすることで「生活文化」授業の意義を明確にすることである。2022 年度 1 年間の「生活文化」授業概要を記録し、その中で特徴的な 5 つの授業を詳細に示した。また、初回授業と最終授業で選択者に実施したアンケート調査を分析し、選択者の学びの様相を明らかにすることを試みた。その結果、2022 年度の「生活文化」授業からは、「調理技能の習得及び向上を実感し、食生活を豊かにする」、「学習した知識を総合化する 献立学習が出来る」、「体験を通して生活文化創造の一步を踏み出す」の 3 つの意義が示され、本授業の新たな可能性が示唆された。

キーワード：生活文化，調理実習，学校設定科目，高校家庭科，授業実践

## 第 1 章 研究の背景と目的

家庭科の授業では、私たちの生活にかかわることを様々な視点から学ぶ。知識や技術はもちろん、生活事象を自然科学的に学び、日々の生活場面に対応する応用可能な学習を目指している。それらに加え、最近では、学校教育の中で文化や伝統に関する学習の充実が謳われ、家庭科では生活文化の学習の充実が求められるようになってきた。この「文化や伝統」に関する教育が注目されるようになったのが 2008 年発行の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」においてである。この中央教育審議会答申において、「伝統や文化に関する教育の充実」がすべての教科に関わる主な改善事項として明文化され、その後に告示された学習指導要領に大きく反映された。さらに 2016 年の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」では、小・中・高等学校すべて学校種における家庭科の教科内容に、日本の生活文化についての記述が登場した。小学校家庭科では、「主として衣食住の生活において、日本の生活文化の大切さに気付く学習活動を充実する」、中学校家庭科では「主として衣食住の生活において、日本の生活文化を継承する学習活動を充実する」、高等学校家庭科では「日本の生活文化の継承・創造等に関する学習活動を充実する」と、生徒の発達段階にあわせ、学びが深まるよう設定された。このように、生活文化や伝統に関する教育の充実が家庭科に求められた背景には、グローバル社会に対応するための日本の伝統や文化の理解が主たる理由として挙げられる一方、家庭での生活文化伝承の機会が著しく減少していることの影響も大きい（亀崎・河村，2013）。

本校で実施されてきた「生活文化」は 2000 年度を開講初年度とした 6 年生対象の選択授

---

\* 東京大学教育学部附属中等教育学校生活デザイン科

業である。井上・檜府（2001）によれば、「生活文化」授業は、開設当初「生活文化、伝統文化の見直し、伝承」を大きな目標に掲げ、「生活に根ざした行事や習慣などを見直す授業」としてスタートを切った授業であった。学習指導要領に伝統や文化の教育の充実が取り入れられるよりも前から教育現場における本質的な課題をとらえていたと言えるだろう。さて、そのような背景を持つ「生活文化」授業だが、2022年度は担当教師が2名とも入れ替わり、新たな局面を迎えた。前年度までの実践および実績を踏まえつつも、目の前の生徒の実態と現代社会における命題に応えるため、新たな試みを多数実施することとなった。このような状況を踏まえ、本報告では、2022年度に新たなスタートを切った「生活文化」授業を記録すること、そして「生活文化」授業選択者の学びの様相を明らかにすることで「生活文化」授業の意義を明確にすることを目的とする。

## 第2章 研究方法

本研究では、2022年度の「生活文化」授業概要を記録し、その中で特徴的な5つの授業を詳細に示した。また、初回授業と最終授業で選択者に実施したアンケート調査を分析し、選択者の学びの様相を明らかにすることを試みた。アンケートの分析は、数量的な分析をするとともに、記述内容と記述の示す意味に注目して質的な分析を行った。

## 第3章 分析方法

本研究が分析対象とした資料の詳細を表1に示した。これら資料のうち、選択式での回答は単純集計を行った。記述式回答については椎谷・河村（2022）の手法を参照し、1文を1データとして扱った。ただし、1文中に2つの内容が記述されている場合は、2データとした。反対に、1文では意味のまとまりをなさず、2文併せて意味をなす場合は1データとしカウントした。得られたデータは、記述内容が類似するもの同士をグループに分け、各グループの特徴を表す名称（本研究ではラベルと呼ぶ）を付した。グループに分類した後、各ラベルを成すデータを再び丁寧に読み解き、何を意味しているか整理した。

なお、データはすべて記号化し、生徒個人が特定できないようにして分析を行った。

表1. 分析対象資料

収集時期	記録の名称と主な内容
第1回目授業内 2022年4月15日（金）	事前アンケート（好きな食べ物、料理は好きかとその理由、作ってみたい食べ物など）
第22回目授業内 2022年12月16日（金）	振り返りレポート（受講者満足度、印象に残った調理実習メニュー、各授業で得た学び、自身の変化や成長、学校で行う調理実習の意義など）

## 第4章 結果と考察

### 第1節 授業概要

本授業は、家庭科系の学校設定科目「生活文化」である。本科目は、2000年度に本校で初めて設定された科目である。受講対象生徒は6年生（高校3年生）で、2022年度の受講者は19名だった。1回の授業は50分2時間連続で設定されている。授業は家庭科の専任教員2名が担当しており、T.T.の形態で実施している。実習費として5,000円徴収した。

### 第2節 年間授業実績

2022年度の年間授業実績を表2に示した。2021年度までの学習を一部踏襲しながらも、現代の生徒の実態により適する課題を模索し、授業を実施した。授業を考える際は、担当教員2名で何度も話し合いを繰り返し、創った。また、受講者である生徒にもその都度授業の感想を聞いたり、どのようなことがしたいかを聞いたりするなど、生徒の声をできる限り取り入れるよう努めた。

表2. 2022年度「生活文化」年間授業実績

	回	日付	授業内容	実験実習
前期	1	4/15	ガイドンス, 大阪弁講座, 世界・日本の郷土料理	
	2	4/22	ヨモギ摘み・草餅・緑茶	○
	3	5/13	スコーン, ジャム2種(いちご・キウイ)	○
	4	5/20	和風だしの飲み比べ・一汁一菜(飯, お吸い物, きゅうりの塩昆布和え)	○
	5	5/27	和風だしを使った料理1コンペ 市場調査	
	6	6/10	和風だしを使った料理2コンペ チームによるプレゼン	
	7	6/17	和風だしを使った料理3コンペ タコ飯, 茶碗蒸し	○
	8	6/24	手打ちうどん, オクラのおかか和え, ちくわの磯部焼き, 七夕ゼリー	○
	9	7/1	あんまん, 杏仁豆腐, ドクダミ茶	○
	10	7/8	ユニバーサルフード(アレルギーに対応した料理) 企業主催のアレルギーコンテストの分析・発表準備	
	11	7/15	ユニバーサルフード ①アレルギーコンテストの分析・発表 ②離乳食, 介護食, 昆虫食	○
	12	9/2	授業内考査, 夏の課題「食べたことのない世界や日本の料理」報告・発表	
	13	9/16	前期学習のまとめ(ポスター制作)	
後	14	10/7	ジャージャー麺, シンレンスウ	○

期	15	10/14	ホワイトシチュー, ガーリックトースト, プリン	○
	16	10/21	カボチャのポタージュ, ピザ	○
	17	11/4	【オンキャンパスジョブプロジェクト】東京大学教育学部 留学生による文化交流①中国の生活文化	
	18	11/11	【オンキャンパスジョブプロジェクト】東京大学教育学部 留学生による文化交流②調理実習中華料理 餃子	○
	19	11/18	【限られた予算内での調理実習献立】コンペ	
	20	11/25	ドリア, ニョッキ, コーヒーゼリー	○
	21	12/9	シーフードピラフ, 照り焼きチキン, 野菜のオープン焼き, ロールケーキ, レモンシロップ	○
	22	12/16	後期学習のまとめ・ポスター作り	

本報告では全 22 回の授業のうち、これまでの「生活文化」授業から選抜した東大附属「生活文化」らしい授業、消費生活分野との関連を試みた授業、ユニバーサルフードを味わう授業、東京大学の留学生との交流授業、生徒提案のメニューによる調理実習の 5 事例を紹介する。

### 第 3 節 授業実践事例紹介

#### 第 1 項 事例 1 これまでの東大附属「生活文化」らしい授業

##### 第 2 回 ヨモギ摘み・草餅 (2022 年 4 月 22 日)

初回ガイダンス後初めての調理実習が「ヨモギ摘み・草餅」であった。新型コロナウイルス感染症の影響により、前年度の 5 年生家庭基礎授業時には調理実習が実施できなかったため、生徒にとっては 3 年生以来、2 年ぶりの調理実習となった。このような状況から、本授業のねらいは、①材料の採取を取り入れた季節の和菓子を作ることと、②学校の調理室の使い方、グループでの調理実習の感覚を取り戻すこととした。

授業の流れを説明する。まず、本校中庭に出て選択者全員でヨモギを詰んだ。ポウルを持ち、一班 20~30g 程度摘むことを目標とした。ヨモギを摘む経験のない生徒が多かったため、見分け方を説明してから摘んだ。併せてドクダミも採取し、乾燥させてドクダミ茶にすることにした。調理室に戻った後、ドクダミはネットに入れて乾燥させ、次回以降の使用に備えた。ヨモギは草餅に加工した。



写真 1 (左) 校舎中庭でのヨモギ摘み, (中央) 採取したヨモギとドクダミ, (右) 草餅と緑茶

中庭でヨモギを摘んで草餅に加工する授業は、「生活文化」授業開設初年度より実施されていたことが記録されている（井上・檜府，2001）。本校の中庭にはヨモギをはじめ、柿やレモンなどの植物が育っている。学校の敷地内にある恵みを活用し、体験を伴った生活文化の伝承を実現させた授業スタイルは、開設当初以来続く東大附属の「生活文化」授業らしい授業だと言える。

## 第2項 事例2 消費生活分野との関連を試みた授業

### 第5回 和風だしを使った料理1 市場調査（2022年5月27日）

本授業では、50分2コマを利用して、近隣のスーパー2店に行き、市場調査を実施した。一店舗目は、価格や量に定評のある業務スーパー中野弥生町店、二店舗目は地域の人々に広く利用されているライフ南台店である。授業当日は大雨の天気だったが、生徒、教員共に往復徒歩で移動した。本授業のねらいとしては、食材の価格や品揃え、季節のものを観察し、調理の前に必ず行う食品購入の知識や情報を市場から得ることであった。

本授業考案のきっかけは、生徒の生活経験が限定的であることに危機感を持ったことにある。生徒の毎授業のふり返りレポート内に「今回の調理には1人あたりどれだけの食費がかかったか」、「自分たちで作ったものにいくら値段をつけて販売するか」と質問している。例えば第2回の授業で作った草餅対して、実際にかかった費用は約90円だが、生徒の回答は5～675円と認識に大きな開きがあり、食材価格等の現実を正しくとらえていない生徒の回答が多かった。生徒の多くは、学校と家の往復が生徒の日常の大半であり、食品購入の経験や、そもそもスーパーで買い出しをする経験がほとんどない現状が見えてきた。また、授業で使用する食材の購入は授業担当者が行っていたため、「生活文化」授業においても、生徒が食品を購入する機会はなかった。このような理由から、実際にスーパーに行って市場調査をする授業をつくることにした。

## 第3項 事例3 ユニバーサルフードを味わう授業

### 第11回 ユニバーサルフード②離乳食、介護食、昆虫食（2022年7月15日）

本授業では、企業主催のアレルギーコンテストの分析・発表を経て、市販の離乳食、介護食、昆虫食、宇宙食を試食し比較する「食べてみてわかる」体験を重視した。生徒は試食をしながら記録シートに記入した。授業のねらいは、①さまざまな状況の人の生活を食から理解すること（離乳食、介護食）、②新しい食生活様式を体験的に学習し理解すること（昆虫食、宇宙食）であった。昆虫食については、古くから各地域で食べられてきているものの授業選択者の身近な食生活にはないこと、新しい食糧として話題になっていることを鑑み、取り入れた。本授業で試食した昆虫食および宇宙食のほとんどは、生徒がインターネットを使って検索し、生徒自身が選んだものを採用した。実際に試食に用いた食品を表3に示す。

表3. 試食したユニバーサルフード

離乳食	介護食	昆虫食・宇宙食
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ぐんぐん (WACODO)</li> <li>・ほほえみらくらくミルク (明治)</li> <li>・7 か月頃から しらす雑炊 (WACODO)</li> <li>・7 か月頃から 鶏とおさかなのペビーランチ (WACODO)</li> <li>・9 か月頃から 鮭のホワイトシチュー弁当 (WACODO)</li> <li>・9 か月頃から 鯛ごはん弁当 (WACODO)</li> <li>・12 か月頃から ポテトとツナのグラタンランチ (WACODO)</li> <li>・12 か月頃から 鮭のまぜごはんランチ (WACODO)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・やさしい献立おじや親子丼風 (キューピー)</li> <li>・やさしい献立おじや牛すき焼き (キューピー)</li> <li>・やさしい献立けんちんうどん (キューピー)</li> <li>・やさしい献立貝柱の彩りかきたま (キューピー)</li> <li>・やさしい献立肉じゃが (キューピー)</li> <li>・やさしい献立おじや鶏ごぼう (キューピー)</li> <li>・やさしい献立鮭と野菜のかきたま (キューピー)</li> <li>・やさしい献立おじや鮭大根 (キューピー)</li> <li>・やさしい献立海老と貝柱のクリーム煮 (キューピー)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・昆虫食専門店がつくった大豆とコオロギのクッキー (TAKEO)</li> <li>・コオロギチョコ (無印良品)</li> <li>・タガメサイダー (TAKEO)</li> <li>・イナゴの佃煮 ( )</li> <li>・食べやすい昆虫セミ素揚げ (buggui)</li> <li>・食べやすい昆虫ミックス (イナゴ, オケラ, ゲンゴロウ) 素揚げ (buggui)</li> <li>・食べやすい昆虫ミックス (タケムシ, カイコのサナギ, フタホシコオロギ) 素揚げ (buggui)</li> <li>・SPACE FOOD 杏仁豆腐, いちごアイス, たこやき (globlue)</li> </ul>



写真2 (左上) 幼児食, (上段中央) 粉ミルク・液体ミルク, (右上) 昆虫食  
(左下) 介護職, (右下) 宇宙食

#### 第4項 事例4 東京大学の留学生との交流授業

第17回【オンキャンパスジョブプロジェクト】東京大学教育学部留学生による文化交流①中国の生活文化（2022年11月4日）

第18回【オンキャンパスジョブプロジェクト】東京大学教育学部留学生による文化交流②調理実習中華料理 餃子（2022年11月11日）

東京大学の留学生との交流授業は、東京大学教育学部と本校のプロジェクトの一環である「オン・キャンパス・ジョブ」事業を利用した授業である。この事業は、東京大学学生の知的資源を本校生徒に有効に還元することを目的とした事業である。これまでの実績としては、少人数学習会のサポートや卒業研究相談役などがある。本年度の「生活文化」授業を構想する中で、海外の生活文化を直に学ぶこと、海外の生活文化を通して自分の生活や日本の生活文化を見つめ直すことを目的に、「オン・キャンパス・ジョブ」事業を利用することを計画した。そこで募集をかけ、応募してくださったのが中国からの留学生である東京大学総合文化研究科言語情報科学専攻博士課程の郭 嘉璋（カク カイ）さんであった。

郭さんを招いての授業は2回行った。1回目（2022年11月4日）は中国の生活、中国語講座、中国の遊びを体験しよう「ジェンズ」、2回目（2022年11月11日）は中国家庭では手作りが基本の餃子の調理実習を行った。



写真3 （左）郭さんによる講義，（右）手作りのジェンズ風おもちゃで遊ぶ様子

#### 第5項 事例5 生徒提案の献立による調理実習

第19回「コンペ 限られた予算内での調理実習献立を提案する」

第20回「ドリア、ニョッキ、コーヒーゼリー」

学校の調理実習授業は、目標に沿って教師が献立を決め、生徒は与えられた献立に取り組むという実施形態が多い。本授業の選択者は、ここまでさまざまな課題を乗り越え、基礎的な調理技能も授業開始当初に比べかなり身につけてきた。このような状況を鑑み、与えられた課題から、自らつくりだす課題の解決に取り組むという発展的な学習内容の授業を計画した。それを実現した授業が、第19回「コンペ 限られた予算内での調理実習・クリスマス料理を提案する」、第20回「ドリア、ニョッキ、コーヒーゼリー」である。

まず第19回の授業では、4～5人のグループになり、次の条件をクリアする献立を考

案し、発表、投票までを行った。クリアすべき条件は、「限られた予算内に納める」「2時間以内で調理、試食、片付けまで終える」「選択者の食物アレルギーに対応している」「余っている小麦粉をできるだけ使う」ことであった。予算に関しては、第21回の調理実習はクリスマス料理と決まっており、その材料費分を残したうえで何を作るかを考える必要があった。また、条件に則った献立を考えるだけでなく、他の生徒に魅力的にプレゼンをする必要があり、なぜこの献立がよいのかを分かりやすく伝える工夫が必要だった。コンペでは、イタリア系、トルコ系、韓国系の献立が提案され、僅差でイタリア系「ドリア、ニョッキ、コーヒーゼリー」に決まった。この授業を経て、次の週は「ドリア、ニョッキ、コーヒーゼリー」の調理実習を実施した。

## 第5章 結果

### 第1節 受講前アンケート結果「料理は好きか」

「料理は好きか」という質問に対し、「好き」と答えた生徒が10人(55.6%)、「どちらでもない」と答えた生徒が7人(38.9%)、「嫌い」と答えた生徒が1人(5.5%)であった。

そのように回答した理由について、好きと回答した10人のうち、8人が「作ったものを食べてもらえるのが嬉しいから」や「幼い頃から親が料理していたのをよく見ていたから」と普段から家庭で料理をしていたり料理をする姿を見ていたりしていることがわかった。一方、「どちらでもない」と回答した7人のうち、「あまりやったことがないから」と料理経験の少なさを理由に挙げた生徒が4人、「買い物、洗い物が面倒」という理由を挙げた生徒が2人いた。

料理は  
18件の回答

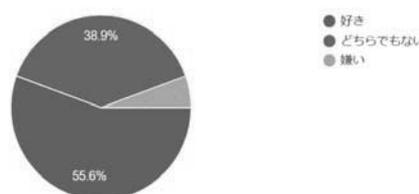


図1 料理は好きか

この「生活文化」の授業を受講してよかったと思うか。  
19件の回答



図2 この「生活文化」の授業を受講してよかったと思うか。

### 第2節 受講後アンケート結果

#### 第1項 受講してよかったか

「生活文化」授業を受講してよかったか、という質問に対し、「とてもよかった」「よかった」「どちらともいえない」「あまりよくなかった」「とらなければよかった」の中から1つ選び回答をしてもらった。

その結果、「とてもよかった」と回答した生徒が15人(78.9%)、「よかった」と回答した

生徒が4人(21.1%),「どちらともいえない」「あまりよくなかった」「とらなければよかった」と回答した生徒はいなかった。本授業を選択した19名全員が、おおむね満足した結果となった。

## 第2項 印象的な授業と学びが多かった調理実習の内容

2022年度の「生活文化」授業の中で、印象的な授業を最大5つまで回答してもらった(図3)。この質問に対する全回答数は82, 選択者1人あたり4.3の回答数だった。図3より、印象に残った授業と回答した数が多い順に「シーフードピラフ, 照り焼きチキン, 野菜のオープン焼き, ロールケーキ, レモンシロップ」11人(57.9%),「ジャージャー麺, シンレンスウ」10人(52.6%),「よもぎつみ・草餅」,「手打ちうどん, オクラのおかか和え, ちくわの磯部焼き, セタゼリー」がそれぞれ8人(42.1%),「ホワイトシチュー, ガーリックトースト, プリン」,「東京大学教育学部留学生による文化交流①中国の文化とジェンズ」がそれぞれ6人(31.6%)だった。

また、学びが多かった調理実習を最大3つまで回答してもらった(図4)。この質問に対

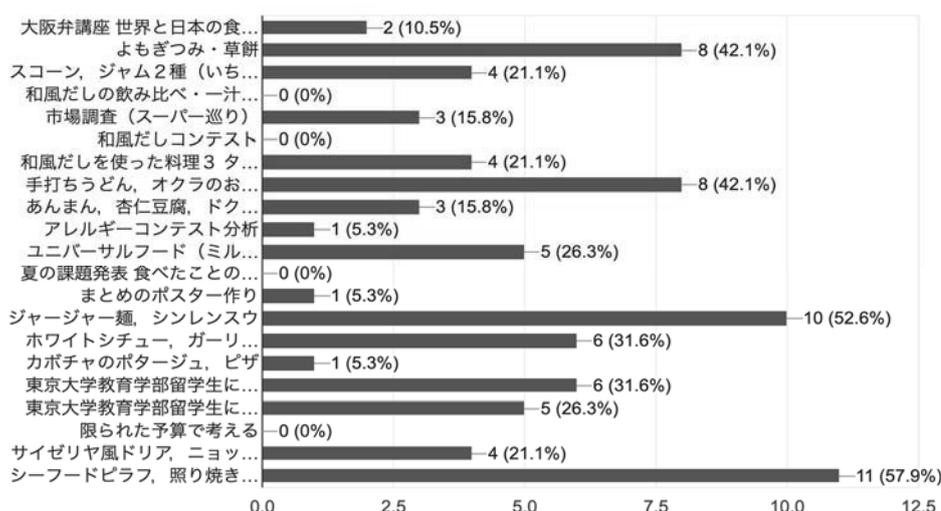


図3 印象的な授業

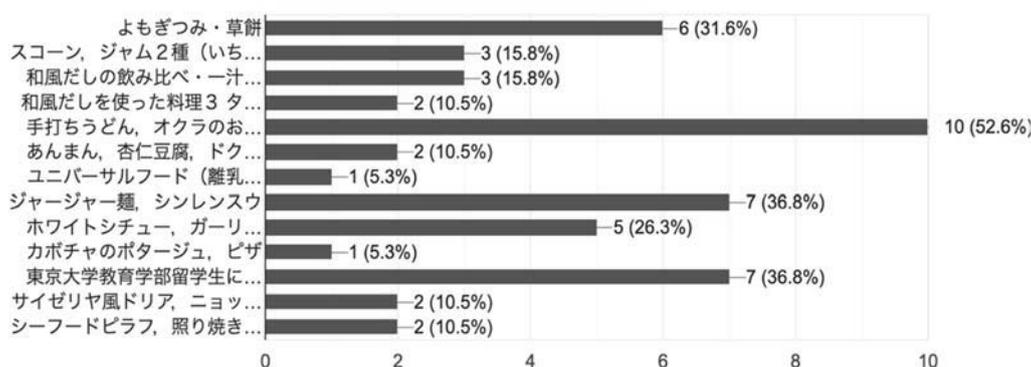


図4 学びが多かった調理実習

する全回答数は 51, 選択者 1 人あたり 2.7 の回答数だった。図 4 より, 学びが多かった調理実習と回答した数が多い順に, 「手打ちうどん, オクラのおかか和え, ちくわの磯部焼き, 七夕ゼリー」10 人 (52.6%), 「ジャージャー麺, シンレンスウ」, 「東京大学教育学部留学生による文化交流②餃子」がそれぞれ 7 人 (36.8%), 「ヨモギつみ・草餅」6 人 (31.6%), 「ホワイトシチュー, ガーリックトースト, プリン」5 人 (26.3%) だった。

この結果を踏まえ, 選択者の「印象」に残り, かつ「学びが多い」とされた上位 3 つの献立が「手打ちうどん, オクラのおかか和え, ちくわの磯部焼き, 七夕ゼリー」, 「ジャージャー麺, シンレンスウ」, 「ヨモギつみ・草餅」であることがわかった。

### 第 3 項 2 回のコンペ形式の授業で学んだこと

「和風だし料理コンペ, 限られた予算で作る料理コンペの授業で得た学びは何でしたか。」という質問に対し, 28 データが得られた。表 4 に結果を示す。

表4. 和風だし料理コンペ, 限られた予算で作る料理コンペの授業で得た学び

ラベル	データ数	記述文例
A 献立を考える力	11	安くて美味しい, そして満足感を得られる料理を考えることがとても難しい。
B だしの美味しさ	6	和風だしにも種類があって料理によって使い分けられていることを知ることが出来た。
C 予算や物価への関心	5	・外食がどれだけ高いか分かった。 ・思ったより物価が安かった。
D 将来役立つ力	3	予算内でコスパの良いものを選ぶ家庭力
E 発表スキル	2	人の記憶に残る発表を行うことの大切さ
F 料理への興味関心の高まり	1	料理により興味を持つことができた。

表 4 より, 2 回行ったコンペ形式の授業で得た学びで, 最も多かったのは【A 献立を考える力】であった。中学, 高等学校の家庭科必修授業に献立作成の学習はあるが, 作成することにとどまり, 実際の調理実習のメニューに採用されることは多くない。そのような状況の中, 本授業において生徒らに, 自分たちの考案した献立が次回の調理実習授業のメニューになる可能性があるという課題を提示した。

初めてのコンペ形式の授業は「和風だし料理」であり, この授業からは【B だしの美味しさ】に挙げられたように, 和風だしの美味しさを実感した記述が多かった。また献立作成のために料理サイト等を見たことで, 「和風だしを使った料理のレシピをたくさん閲覧し, 今まで食べていた料理のこんなところに出汁が使われてたのか! と気づくことも出来た」と

いう学びを得た者もいた。本授業のように、条件に合う料理や作ってみたい料理を調べる活動を取り入れることで、新しい料理や献立に出会うだけでなく、今まで当たり前食べていた中にだしが使われていることを知るなど、料理への見識が広がることもわかった。

2回目のコンペ形式の授業は「限られた予算で作る料理」であった。授業回数も少なくなってきた11月、年度当初に集金した予算(5,000円)も少なくなっていたことから、限られた予算内に収めることを重視した献立作成に挑戦したことで【C 予算や物価への関心】が高まった記述が見られた。予算内で収めつつも二時間の授業内で完結できる献立を作成することの難しさを感じた一方で、「予算が少ないと思っても意外となんとかなった」という学びを得た者もいた。

このようなコンペ形式による授業を2回経験したことで、「予算内でコスパの良いものを選ぶ家庭力」といった【D 将来役立つ力】や、献立作成しても皆に選ばれなければ実施されないという条件があったため「人の記憶に残る発表を行うことの大切さ」に表現されるような【E 発表スキル】の向上についての記述も見られた。

#### 第4項 「生活文化」授業での自身の変化や成長

「この授業を通して、どのような変化や成長があったか、具体的に説明しなさい。」という質問に対し、32データが得られた。結果を表5に示す。

表5. 「生活文化」授業での自身の変化や成長

ラベル	データ数	記述文例
G 調理技能の向上	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1番変化したことは、家でも料理を作るようになったことだ。</li> <li>・少ない時間で多くの料理を作る技術が上がり、以前よりも効率よく動けるようになった。</li> </ul>
H 調理への興味関心の高まり	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>・冬休みはいろいろな料理に挑戦してみようと思います。</li> <li>・親が共働きのため、長期休みは自炊しているがメニューが固定化してしまっているがそれがもったいないと考えるようになった。</li> </ul>
I 食生活に関する意識変化	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・手作りの良さを重んじるようになった。確かに既製品を買った方が安い&amp;早い&amp;楽なのだが、自分でどんな材料をどれくらい使うのか分かるのが利点だと考える。</li> <li>・料理を(市販のルーやうどんを使わずに)1から作る楽しさを知りました。</li> </ul>
J グループ調理経験から得た力	4	仲間と一緒に協力しながら料理を作り上げる事ができるようになった。最初は、1人で作った方が早くない?とっていたが、チームでやることに意味があり、誰が

		何をやるかを決めて話し合いながら行うことが大切だと考えられるようになった！
K 家族への感謝	3	ここまで大変なことをやっている親にめちゃくちゃ感謝の念が湧いた。

表5より、「生活文化」授業での自身の変化や成長で最も多かったのは【G 調理技能の向上】だった。1年間の授業の中で13回もの調理実習を経験したことで、調理技能が向上したことを実感した生徒が多かった。また、学校での調理実習授業の特徴であるグループ調理の経験から分担、協力することの大切さや、「チームでやることに意味があり、誰が何をやるかを決めて話し合いながら行うことが大切だと考えられるようになった！」といった【J グループ調理経験から得た力】に関する記述もあった。このような、本授業における調理実習の経験が【I 食生活に関する意識変化】にも影響を与えたこともわかった。【I 食生活に関する意識変化】には「手作りの良さを重んじるようになった。確かに既製品を買った方が安い&早い&楽なのだが、自分でどんな材料をどれくらい使うのか分かるのが利点だ」や「料理を(市販のルーやうどんを使わずに)1から作る楽しさを知りました」といった記述があり、調理実習でさまざまなメニューに触れたこと、調理をする中でこれまでの食生活を振り返り、考え方が変化したことが示されていた。

また【H 調理への興味関心の高まり】に該当した「冬休みはいろんな料理に挑戦してみようと思います」や「親が共働きのため、長期休みは自炊しているがメニューが固定化してしまっているがそれがもったいないと考えるようになった」のように、今後の生活で調理に関わる意欲を見せた記述が多く見られた。【H 調理への興味関心の高まり】は【K 家族への感謝】とも関連が高く、調理の大変さを実感し、家族への感謝の気持ちを抱くことができたという記述も見られた。

### 第5項 あなたが考える調理実習の意義

「生活文化の授業では、全部で13回実施しました。この経験をふまえて、あなたが学校で調理実習をする意味(意義)をどのように考えているか答えなさい。」という質問に対し、36データが得られた。表6に結果を示す。

表6より、【L 調理技能の習得】が12データと最も多いことから、「生活文化」選択者は、学校で行う調理実習の意義を調理技能の習得にあるととらえていることがわかった。【L 調理技能の習得】に該当する記述内容には「生活に困らない」、「将来一人暮らし」をしたときに役立つなど、自立した生活者になるために必要なこととしてのとらえ方をしていた。他にも、「効率的な調理の仕方」、「手順書通りに調理する」、「衛生観念」など、本授業で学んだ具体的な調理技能に関する記述も見られたことから、調理実習を重ねる中で実体験を伴った意義を記述することができていた。

2番目に多かった回答が【M 協力, 分担して担う力】の10データであった。学校での調

理は複数人のグループで行うことがほとんどであるため、家庭での一人調理とは異なる、学校での調理特有の特徴に意義があると選択者がとらえていることが明らかとなった。

3番目に多かった回答が【N 特別な時間】の6データだった。「久しぶりに友達と一緒に食事を作り、美味しいねと言いながら同じ料理と一緒に食べる貴重な時間」、「一時期、調理実習が学校に来るモチベーションだった」、「気分転換になるのが料理であり調理実習」という記述に表れているように、調理実習を日常の中にある特別な時間というとらえ方をしていた。背景には、選択者が高校三年生であり、学習に邁進する中で進路等に悩む時期を過ごしていたことも大きく影響していると考えられる。

4番目に多かった回答が【O 生活文化を体感】の4データ、【P 相対化して自己を見つめる】の4データであった。【O 生活文化を体感】は、「食の追求により人生の質を高める」や「調理は生活文化の根幹」など、生徒自身の言葉で食や調理の意義を表現したものや「自分で選ばないものを料理するきっかけになる」と、和食、洋食、中華、他国の料理と幅広いメニューに触れたことの意義を示した者もいた。【P 相対化して自己を見つめる】は、学校での調理実習での経験を通して「自分ができることとできないことに気がつける」といった、自分を見つめ直すことの意義を記述していた。

表6. 学校で調理実習をする意義

ラベル	データ数	記述文例
L 調理技能の習得	12	調理実習を通して、より実践的な知識や技術を身につけることは、これから自立した生活を行なっていくためにもとても大切なことだと強く感じる。
M 協力、分担して担う力	10	みんなで分担したり、協力したりしながらできるから、協調性が身につくと思う。
N 特別な時間	6	久しぶりに友達と一緒に食事を作り、美味しいねと言いながら同じ料理と一緒に食べる貴重な時間を、調理実習のおかげで多く得ることが出来ました。
O 生活文化を体感	4	人が生きる上で必要不可欠な食について思考を深め、食を追求することで人生の質を高めるという隠された意義がある。
P 相対化して自己を見つめる	4	複数人で料理をすることで、自分ができることとできないことに気がつける。

## 第6章 考察：2022年度「生活文化」授業の意義

### 第1節 調理技能の習得及び向上を実感し、食生活を豊かにする

表5『『生活文化』授業での自身の変化や成長』より、最も多かった記述が【G 調理技能の向上】だった。【G 調理技能の向上】に該当した記述には「一回作ったことがあるという

経験値が溜まった」や「微塵切りといった包丁の技術や料理のスピード感に関しても成長することが出来た」といった「経験値」,「成長」という言葉が見られることから、普段作ることのない調理を多数経験したことや調理技能が向上したことが自己の成長や変化につながったととらえていることがわかった。同質問では他にも,【H 調理への興味関心の高まり】や【I 食生活に関する意識変化】という記述も多く,食生活への自分の向き合い方が変化したこともわかった。また,表6「学校で調理実習をする意義」より,最も多かった記述が【L 調理技能の習得】だった。【L 調理技能の習得】に該当した記述をみると,「自立した生活を行う上で大切なこと」,「将来一人で暮らしても死なない経験」と,この授業で得た学びや自信を自己の将来の生活につなげて考えていることもわかった。この結果より,調理実習での自己の変化や成長は【G 調理技能の向上】であり,それと関連するように,学校で調理実習を行う大きな意義もまた【L 調理技能の習得】にあると示された。

すでに河村(2016)によって「友達のようにすを見て学ぶ」,「応用可能性を学ぶ」,「料理ができそうな気になる」,「やってみてわかる」,「自己評価できるようになる」と示されていることから,学校の調理実習で学ぶことの意義は多岐にわたる。その中でも,2022年度の「生活文化」授業における意義は,調理技能の習得及び向上にあり,そのことを選択者が自身の変化や成長した点だと肯定的にとらえたことだと言える。

## 第2節 生活実感からの献立学習が出来る

表4より,本授業で実施した2回のコンペ形式の授業では,【E 発表スキルの獲得】以上に【A 献立を考える力】と【C 予算や物価への関心】の高まりが得られたという結果が示された。献立作成にあたり,本授業では,調べるための時間を授業内に確保し,調べる方法を家庭基礎の教科書に限定せず,一般の料理本やインターネット検索も対象とした。献立学習の難しさは,学習者が料理のメニューそのものをあまり知らないことが理由の一つではないかと考えたため,このような工夫をした。選択者は,条件に合う料理や作ってみたい料理を調べる活動を取り入れたことによって,知っている料理が増え,今まで見過ごしていた料理と食材のつながりなども見えるようになることが記述からわかった。また,特に2回目のコンペ形式の授業(11月18日実施:限られた予算内での調理実習献立)では,献立の栄養バランスの良さにはそれほど重きを置かず,「二時間以内に自分たちが調理,試食,片づけまでできる作業量か」,「価格は決められた範囲内に収まるか」,「残っている材料を上手く使い回すことができるか」を意識した献立作成をすることを目標にした。つまり,自分たちの調理の力量を見極め,消費生活の視点も含み,実際の家庭生活で想定し得る状況に対応できる力の育成を目指した授業だった。この目標設定により,「調理時間も考慮しながら材料含めて料理を考えることが大変」との記述も複数見られたが,「自分たちで調べて,実現可能なものを提案して料理をしたことで,いつもの授業よりも主体的に調理実習ができた」と献立学習の学びを振り返る記述もあった。

献立学習の難しさはすでに先行研究で指摘されている(例えば,浜津・浜島,1998)。必

修の授業で同じ授業内容を実施することは容易ではないが、献立学習において、選択者の生活実感を起点とし、これまでに「学習した知識の相互関連を図る総合化」(石井他, 1998)の可能性を見出すことができたと言える。

### 第3節 体験を通して生活文化創造の一步を踏み出す

選択者にとっての「印象的な授業」かつ「学びが多かった調理実習」の上位に「手打ちうどん、オクラのおかか和え、ちくわの磯部焼き、七夕ゼリー」、「ジャージャー麺、シンレンスウ」、「ヨモギ摘み、草餅」が挙げられた。表5【I 食生活に関する意識変化】の記述に「手作りの良さを重んじるようになった。確かに既製品を買った方が安い&早い&楽なのだが、自分でどんな材料をどれくらい使うのか分かるのが利点だと考える」や「料理を(市販のルーやうどんを使わずに)1 から作る楽しさを知りました」とあるように、普段家庭では作ることのない「うどんを小麦から作る」や、「庭で採ったヨモギを調理する」という体験が選択者に印象的に残り、学びが多いととらえられたのだと考える。また、「学校での調理実習の意義」として【O 生活文化を体感】の記述も2022年度の「生活文化」授業の特徴を表している。「座学だけではなく、調理実習を通して普段の生活に活かせるより実用的な経験を積むことが出来るのはとても大きい(【L 調理技能の習得】)」と実用性の高さに価値があるとする記述がある一方、【O 生活文化を体感】には「自分では選ばないものを調理するきっかけとなるのも、学校で授業の課題として調理実習をする意義である」と和食、洋食、中華、他国の料理と幅広いメニューを調理した体験に価値があるとの記述もあった。そして、1年間の授業の全てをまとめるように、「人が生きる上で必要不可欠な食について思考を深め、食を追求することで人生の質を高める」、「調理はまさに『生活文化』の根幹に有ると言っても過言ではない。だからこそ、学校で調理実習を行うことは生活文化の教育のひとつと数えてもおかしくはないだろう」と、私たちの生活になくてはならない根本的なものという、選択者なりの現時点での到達点を、言葉を駆使して説明した記述も見られた。

これらの記述に表現されるように、食材を採取しその場で加工するという普段なかなかできない体験や、出会ったことのない食品、料理に数多く出会い、食に関する視野を広げる体験を積み重ねたことにより、選択者それぞれの「生活文化」を見つめ直し、創造していく第一歩を踏み出すきっかけになったと考える。

## 第7章 まとめ「生活をまん中にすることの意味」と今後の課題

本研究の成果として、2022年度の「生活文化」授業から、「調理技能の習得及び向上を実感し、食生活を豊かにする」、「生活実感からの献立学習が出来る」、「体験を通して生活文化創造の一步を踏み出す」の3つの意義が示された。これらに共通するのは、選択者の生活を中心にした学びが展開されたということである。選択者は、本授業でのさまざまな経験について、自身の生活を介してそれぞれの意味を見出し、今後の自分の生活創造に寄与する学びを持ち帰った。「調理技能の習得及び向上」においては日常生活に活用できる調理技能を、

「献立学習」からは実生活に沿った献立の立て方を、普段の生活では「体験」していない新しい食生活の視点を、それぞれが学んだ。実生活と乖離した学校での特別な学びではなく、毎日の生活と往還する学びが得られたことに、本授業の成果が表れていると考える。

最後に、本研究の結果に、学校で調理実習をする意義として【M 協力, 分担して担う力】が挙げられたが、家庭での調理の姿とは大きく異なるものである。今後の課題として、グループで行うことの多い学校での調理実習の意義を問い直したい。

また、2022年度は調理技能の習得、向上に一定の貢献ができたものの、科目名でもある「生活文化」とは何かを教師側が自覚的に授業を構想、実施することはできなかった。今後は、この授業が示す「生活文化」とは何か、そして、生活文化の継承・創造を実現する授業とはどのようなものかを探索的に明らかにしたい。

### 参考・引用文献

浜津光代, 浜島京子. (1998). 家庭科における献立学習の在り方に関する検討－実態からみる問題と課題－. 日本家庭科教育学会誌, 41(3), 47-54.

井上亨子, 榎府暢子. (2001). 6年選択「生活文化」の授業実践. 東大附属論集, 44, 117-123.

石井克枝, 石田佳代, 小西史子, 武藤八恵子. (1998). 中学校及び高等学校における献立学習の実態. 日本家庭科教育学会誌, 41(3), 55-61.

亀崎美苗, 河村美穂. (2013). 家庭科教科書における住生活領域の構成とその課題. 日本家庭科教育学会誌, 56(3), 141-151.

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

文部科学省. (2008). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申).

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf)(2022.12.24.access).

文部科学省. (2016). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申).

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)(2022.12.24.access).

椎谷千秋, 河村美穂. (2022). 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－. 東大附属論集, 65, 82-92.

# 中学校家庭科における高齢者学習の学び

## — 認知症サポーター養成講座を通して —

丸山 智彰

### 和文要旨

超高齢社会を迎えた我が国は、2025年の認知症の有病者数は約700万人（高齢者人口の20%）となると予想されており、認知症の人がいることが当たり前になってきている。単独世帯や核家族世帯が増加している今日、家族だけでは介護が厳しい状態にあるなど、高齢者や認知症の特徴について理解する教育は重要である。

本研究は、中学校家庭科の高齢者学習において、認知症サポーター養成講座を実施し、その授業の様子や授業後の生徒が記述したレポートをもとに、生徒が何を学んだかを明らかにした。研究方法は、テキストマイニングソフトであるKH Coderを活用し、共起ネットワークをもとに分析を行った。その結果、認知症サポーター養成講座において得られた学びは、認知症の人と良好なコミュニケーションの取り方を考えたこと、認知症について正しい知識を得たことの2点であった。

**キーワード：** 中学校 家庭科 高齢者学習 認知症サポーター KH Coder

## 第一章 研究の背景及び本研究の目的

### 第一節 我が国における高齢者と認知症

総務省統計局2022年によると我が国の総人口は、令和3年10月1日現在、1億2,550万人である。そのうち、高齢者である65歳以上の人口は3,627万人（高齢化率29.1%）であり、まさに超高齢社会を迎えている。世界的にみても、2022年の高齢者の総人口に占める割合は、日本（29.1%）は世界で最も高く、次いでイタリア（24.1%）、フィンランド（23.3%）、プエルトリコ（22.9%）などとなっている。

認知症施策の総合的な推進について（参考資料）令和元年6月20日厚生労働省老健局によると2012年の調査による認知症の有病者数462万人にあてはめた場合、2025年の認知症の有病者数は約700万人となるとされている。これは、高齢者人口の15%から20%が認知症になるという推計である。

以上のことから、高齢者と認知症の関係は切ってもきれないものであり、認知症について理解する教育は必要であると考えられる。

### 第二節 認知症サポーターとは

平成17年度から厚生労働省が開始した認知症サポーターとは、認知症に対する正しい知識と理解を持ち、地域で認知症の人やその家族に対してできる範囲で手助けする「認知症サポーター」を全国で養成し、認知症高齢者等にやさしい地域づくりに取り組むことを目的としたものである。厚生労働省によると認知症サポーターに期待されることは以下の5点である。

1. 認知症に対して正しく理解し、偏見をもたない。
2. 認知症の人や家族に対して温かい目で見守る。
3. 近隣の認知症の人や家族に対して、自分なりにできる簡単なことから実践する。

4. 地域でできることを探し、相互扶助・協力・連携、ネットワークをつくる。
5. まちづくりを担う地域のリーダーとして活躍する。

### 第三節 学習指導要領と高齢者

中学校家庭分野における学習指導要領では以下のように高齢者学習が位置づけされている。中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説、2 家庭分野の内容構成の示し方として、「⑥社会の変化に対応した各内容の見直し「A 家族・家庭生活」においては、少子高齢社会の進展に対応して、家族や地域の人々と関わる力の育成を重視し、高齢者など地域の人々と協働することや高齢者との関わり方について理解することなどを扱うこととしている」とある。これは、新学習指導要領で新たに追加されたものである（表 1）。ただし、旧学習指導要領の解説の中の「ア 家庭や家族の基本的な機能と、家庭生活と地域とのかかわりについて理解すること。」には、「高齢者などの地域の人々とのかかわりについても触れるよう留意すること。」と解説はされている。

また、技術・家庭分野の中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説の中で「高齢者」と検索すると、167 ページ中 63 該当があった。付録を除くと 136 ページ中 50 該当であった。中学校学習指導要領（平成 20 年告示）解説の中で「高齢者」と検索すると、86 ページ中 6 該当とした。ページ量の差はあるが、これまで以上に高齢者についての学習が必要になってくることは言うまでもない。

表 1 家庭分野 新旧内容項目一覧

旧（平成 20 年告示）	新（平成 29 年告示）
A 家庭・家庭と子どもの成長	A 家族・家庭生活
(1) 自分の成長と家族 ア 自分の成長と家族や家庭生活とのかかわり	(1) 自分の成長と家族・家庭生活 ア 自分の成長と家庭生活との関わり，家族・家庭の基本的な機能，家族や地域の人々との協力・協働
(2) 家庭と家族関係 ア 家庭や家族の基本的な機能，家庭生活と地域とのかかわり イ これからの自分と家族，家族関係をよりよくする方法	(2) 幼児の生活と家族 ア (ア) 幼児の発達と生活の特徴，家族の役割 (イ) 幼児の遊びの意義，幼児との関わり方 イ 幼児との関わり方の工夫
(3) 幼児の生活と家族 ア 幼児の発達と生活の特徴，家族の役割 イ 幼児の観察や遊び道具の製作，幼児の遊びの意義 ウ 幼児との触れ合い，かかわり方の工夫 エ 家族又は幼児の生活についての課題と実践	(3) 家族・家庭や地域との関わり ア (ア) 家族の協力と家族関係 (イ) 家庭生活と地域との関わり， <b>高齢者</b> との関わり方 イ 家庭関係をよりよくする方法及び地域の人々と協働する方法の工夫 (4) 家族・家庭生活についての課題と実践 ア 家族，幼児の生活又は地域の生活についての課題と計画，実践，評価

## 第二章 研究方法と目的

研究方法は、勤務校である東京大学教育学部附属中等教育学校1年生家庭分野による受講者のレポートの記述(N=105)を、テキストマイニングによるKH Coder(3. Beta. 06d)を用いて、レポートの語彙の抽出及び共起ネットワークを生成し、それらを分析・考察することである。また、語が共起しているかどうかを重視する係数である jaccard 係数を、0.3以上として共起ネットワークを生成し、共起ネットワークで生成された各語群に含まれているキーワードが、元の文でどのように用いられていたかを確認し、各語群にカテゴリをつけた。さらに、レポート全体から学んだことを整理するためにカテゴリを分類し、ラベルを生成した。以上より、認知症サポーターを通して、生徒が何を学んだのかを明らかにする。

## 第三章 授業概要

### 第一節 授業の目的と概要

授業の目的は主に3つである。1 認知症の特徴について理解すること、2 認知症の人とその周りの人(今回は家族)の気持ちを想像し、良好なコミュニケーションをするにはどうすべきかを考えること、3 認知症サポーターをはじめとしたボランティアで地域をより良くしようとする活動を行っている人々がいることを知ることである。

対象者：1年生

人数：1クラス40名 3クラス 計120名 当日欠席者6名 そのうち4名は撮影したものを後日視聴

時期：令和3年10月18日(火) 3・4・5時間目 各クラス1時間ずつ

科目：技術・家庭 家庭分野

講師：中野区キャラバン・メイト MIKANより9名(午前と午後でメンバーの数名入れ替わりがある)

本授業の前の授業において、“【実態】認知症患者と暮らす家族の“厳しい現実” 対処法は？「news every.」16時特集“のニュースを5分程度視聴させてから、本授業に臨んでいる。また家庭分野において、ゲストを招いての授業ははじめてである。

本実践の授業展開は以下の通りである(表2)。各クラスによってやりとりが異なるため、はじめに行ったクラスの展開のみを示す。主な授業内容は、認知症に関する講義と、認知症の実際の様子を再現した寸劇を観てやりとりを考えるの2点である。講義は中野区の認知症サポーター団体であるMIKANの1名(講師A)が配布されたテキスト(認知症サポーター中学生養成講座副読本)を説明し、寸劇から全体を通しての質問までは講師Bが司会進行を行った。悪い例の寸劇は、お父さん役(講師C)とお嫁さん役(講師D)、良い例の寸劇はおじいさん役(講師C)と孫役として生徒で行った。良い例の寸劇については、前にでて寸劇をしてもらった生徒を募った。複数名手があがり、一人の生徒はテレビのニュース役(詳細は省いた)と孫役で寸劇に参加した。寸劇が終わってから、質問を司会者がするが、生徒は主体的に手を挙げておりその都度司会者が指名していた。まとめについては、授業担当者である筆者が行い、認知症サポーターを呼んだ理由である上記授業の目的1 2 3についての説明を行った。

表3～8については、本授業の録画を文字起こししたものである。表3は認知症サポーターの講師たちで行った悪い例の寸劇のやりとりである。表4は、講師B(司会者)が悪い例の寸劇を終えて生徒たちに良くなかったところやお父さんやお嫁さん気持ちはどうだったかの質問をしているやりとりである。

表5は、生徒（孫役）と認知症のおじいさんとの良い例の寸劇のやりとりである。表6は、講師B（司会者）が良い例の工夫した点の質問のやりとりである。表7は、寸劇を終えて講師B（司会者）が生徒たちに質問をしているやりとりである。表8は授業を終えての全体の質問を講師B（司会者）が生徒たちにしているやりとりである。

図1は良い例の寸劇の様子の写真である。図2は、受講後にもらえる認知症サポーターを受講した証のカードである。授業中には時間の関係で配布できず、当日の休み時間に配布した。裏面には認知症の人の接し方について記述がある。

表2 授業展開

総時間	時間	参考	講義の流れ	学習活動
18分	18分		講義	認知症についてのテキストやスライドの説明
20分	2分		寸劇の準備	
22分	2分	表3	悪い例の寸劇	認知症のお父さんとお嫁さんのやりとりの寸劇 「ご飯を食べたばかりなのにご飯の催促をする」
	2分	表4	悪い例の寸劇を終えての質問	良くなかったところはどこか質問する お嫁さん（役）の気持ちはどうだろうか質問する おとうさん（役）の気持ちはどうだろうか質問する 改善するためにはどうすべきか質問する
			実際に寸劇に出てくる人を募る	代表者は認知症サポーターとどうするか相談する
27分	3分	表5	良い例の寸劇（生徒参加）	お嫁さん役（性別問わない）をやってくれる人を募る 認知症のおじいさん（役）と孫役とで実践する
	7分	表6 表7	良い例の工夫した点の質問 寸劇を終えての質問	工夫したところはどこか質問する おじいさん（役）の気持ちはどうだったかおじいさんに聴いてみる 他にあるか時間で生徒に質問にする
37分	5分		自己紹介	MIKAN 各9名の自己紹介
42分	7分	表8	全体を通しての質問	
49分	1分		まとめ	認知症サポーターを呼んだ理由を説明する。お礼をする

表3 悪い例の寸劇のやりとり（主な場面の抜粋）

<p>認知症父役は新聞を読み、お嫁さん役はテレビの天気予報をみている状況から始まる。</p> <p>認知症父役：かずこさん、当たらない天気予報なんて聞かなくていいから、わしの飯はまだかな？</p> <p>お嫁さん役：え？先ほどのお昼、3杯も食べたばかりじゃないですか～。</p> <p>認知症父役：いや、わしは食べておらんぞ。腹が減ってるんだ。</p> <p>お嫁さん役：何をおっしゃいますか。そんなに食べたらお腹を壊しますよ。夕食まで待ってください。</p> <p>認知症父役：そんなにも待てない。飯は食ってないんだよ。</p> <p>お嫁さん役：そんなことないです。お腹はいっぱいのはずですから。それ以上食べたらお腹を壊しますよ。</p> <p>認知症父役：壊すというのは何だ。腹がくだるのか。</p> <p>お嫁さん役：そうですよ。体調が悪くなっちゃいます。病気になっちゃいますよ。</p> <p>認知症父役：何を言ってるんだ。わしはしっかりしているから腹が減るんだ。</p> <p>お嫁さん役：しっかりしてくださいよ～。</p> <p>認知症父役：飯を食わせない嫁なんて誰がもらったんだ、いったい。</p> <p>お嫁さん役：何を言ってるんですか、勝手にしなさい。</p> <p>認知症父役：もう飯を食わせてくれないんだから、茶でも飲んで生きながらえなくっちゃな。</p>
--

表4 悪い例の寸劇を終えての質問（一部抜粋・修正）

<p>①司会者：良くなかったところはどこか</p> <p>生徒A：おじいさんが忘れていたことを否定的に言って、その気持ちをくみ取ってあげれてなかったところ</p>
<p>②司会者：お嫁さんの気持ちはどうだろうか</p> <p>生徒B：なんでこんなこと言ってるんだ</p> <p>生徒C：私ご飯つくってあげたのに、食べてないって言って失礼だな</p>
<p>③司会者：お父さんの気持ちはどうだろうか</p> <p>生徒D：自分はおなかが減っているのになんでご飯をくれないんだ</p>
<p>④司会者：改善するためにはどうする</p> <p>生徒E：言ってることを否定しないで、しょうがないかなと受け入れてあげる。</p> <p>生徒F：同じこと言うんですけど、否定することも多かったような気がするんで、否定を多くせず肯定せず、食べたよって言う</p>

表5 良い例の寸劇のやりとり（主な場面の抜粋）

認知症祖父役：牛井食べたって？わしの牛井はまだかな？

孫役（生徒）：あれ？もう牛井作りましたよ私。

認知症祖父役：いや、わしはまだ食べておらんぞ。腹が減って仕方ないんで、牛井食べたいんだけど。

孫役（生徒）：あ、本当ですか。牛井ですか〜。あっ、それならいいものがありますよ。

認知症祖父役：なんなんだ？

孫役（生徒）：ちょうど今3時ですよ？だから、おやつ時間にしましょうか。

認知症祖父役：あ3時だ。お、いいね。何を食べさせてくれるの？

孫役（生徒）：お酒でもどうでしょうか？（会場笑いの声）おじいちゃんお酒大好きだもんね？

認知症祖父役：大好きです。アテはなにか？さかなは何にしてくれるの？

孫役（生徒）：さかな〜？えーとじゃ、ご飯型のお菓子とお魚型のお菓子と、さっきテレビでおまんじゅうの作り方やってたからおまんじゅう作ってくるね。

認知症祖父役：はやく頼むね。待ってくれるから。

孫役（生徒）：分かったよーじいちゃん。



図1 良い例の寸劇の様子

表6 良い例の工夫した点の質問 (一部抜粋)

<p>①司会者：工夫した点、良かった点はどこでしょうか</p> <p>生徒G：3時だからおやつってことにして、食べさせはするけど軽い物で</p> <p>生徒H：おやつにしたころ</p> <p>生徒I：私は食べたよって本当のことを伝えるけど、牛井ではない違うものをだして軽食みたいに</p> <p>司会者：食べたでしょとか、病気になるわよとかではなくて、違うことに置き換えて、もう3時だからおやつにしようとか、前向きな意見にしていました。このおじいさんの気持ちは良い方向に向いていましたね。おやつにしたからといって習慣がない人は食べないし、好きなことを知っていることは大事。嫌いなものをすすめても良くない。本人のことも良く知っているということも大事</p>
<p>②司会者：おじいさんの気持ちはどうだろうか</p> <p>認知症祖父役：かわいくて、私の気持ちを汲んでくれるんです。お酒を飲めるから幸せ</p>

表7 寸劇を終えての質問 (一部筆者が意図のみ汲み取って記述)

<p>生徒J：高齢者が結構認知症の方が多いと書いてたんですけど、若い方の認知症も多いんでしょうか？</p> <p>講師A：すごく少ないけど確実にいます。こういう窓口（認知症専門の施）を知っていただくことが必要だと思います</p> <p>生徒K：なんでMIKANなんですか？</p> <p>講師A：MI みんなで KA 考える N 中野ネットワーク みんなで地域を盛り上げて、それで認知症の人や困っている人を助けていこうと思ってつけた</p>
--

表8 授業を終えての質問 (一部筆者が意図のみ汲み取って記述)

<p>生徒L：2つの質問があります。中核症状ってあるじゃないですか、その前段階の症状ってあるんでしょうか？あと、MIKANってというのはボランティアなのか区からお金をもらっているのか？</p> <p>講師A：例えば、ちょっと違和感がある。例えば、聴くのが難しくなったとか、新し場所に旅に出て、すごく戸惑ったりとか、完全に記憶障害が起こっているわけじゃないけど、あれちょっと自分っておかしいなって思うなどの前段階の症状がある。他に。匂いや味が分かりづらくなるっていうのも結構あります</p> <p>AMIKAN ですね。誰かからこれをやりなさいって言われて集まっただけじゃないです。みんな、地域をなんとかしたいと思って集まりました。なので、完全ボランティアです。ただ大きなイベントをするときは助成金をもらうようにしてもらっている</p> <p>生徒M：認知症ってアルツハイマー症候群と脳血管性認知症があるんじゃないですか、治せる認知症と治せない認知症があると言ってたと思いますが、どれくらい治るのでしょうか。例えば、認知症になる前までに治せるのか、認知症の軽い症状になるまでになるのか。</p> <p>司会者：高齢者は血管が100%戻るはその人次第による。だいたい高齢の場合って認知症だけではなくていろんな病気があることがある</p> <p>生徒N：中核症状が治らないって言ったけど、事前に対策的なものはあるんでしょうか？</p> <p>講師D：予防方法ってこと？完全に予防できれば認知症はいなくなります</p>
---

講師 A：少し間に流行ったことは、脳トレですね。でも、完全に止められないので、やっぱり認知症は進行していくんです。だけど、上手い具合に自分ののでできないところを誰かがサポートしてくれること、何かツールを使うとか、薬を使うとか、進行を緩やかにするとかはあります。ただ、お薬はあるけど、認知症に対してエビデンスがあまり高くない  
 予防することは生活習慣病とかにならないようにして、規則正しい生活をする運動をするということが大事になってきます  
 アルツハイマーだけじゃない場合もあるんですね。アルツハイマーであり、脳血管の認知症でもあったりする人がいます

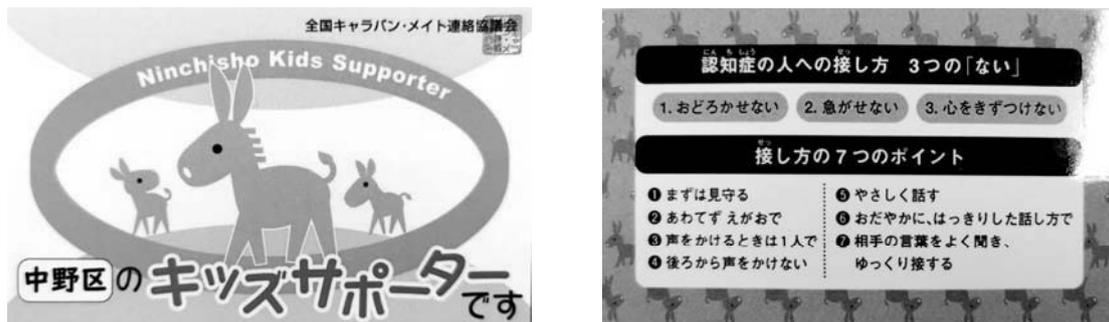


図2 受講後にもらえる認知症サポーターのカード（裏と表）

#### 第四章 結果と考察

##### 第一節 質問項目ごとのレポート分析結果

以下の3つの質問によるレポート課題、「講義を受けて学んだこと・気づいたこと。200文字以上は書く」「講義を受けて考えたこと」「その他これらかできることなど、全体の感想100文字以上は書く」に記述された文章データを計量テキスト分析により生成した共起ネットワークを示す。語群とは、出現パターンが似ているものや共起しているものの共起ネットワークから生成されたものである。カテゴリーは、筆者が語群やその文の例を読み取り生成したものである。ラベルとはレポート全体のカテゴリーから、筆者が授業全体で生徒が何を学んだかを捉えるために生成したものである。

##### (1) 「講義を受けて学んだこと・気づいたこと」のレポート分析結果（図3 表9）

「講義を受けて学んだこと・気づいたこと。200文字以上は書く」のレポートの共起ネットワークでは、関連のある語の群が4、生成された（図3）。各語群の抽出語や文の例から、語群が意味することを読み取り、それぞれにカテゴリーを生成した。語群1は「忘れるので優しく接すること」語群2は「脳の細胞が死ぬことで起こる中核・心理症状のこと」、語群3は「アルツハイマー型や血管性など脳に障害が起こり、記憶がなくなること」語群4は「講義を受けて考えた知ったこと。知らなかったので勉強になったこと。」とした（表9）。

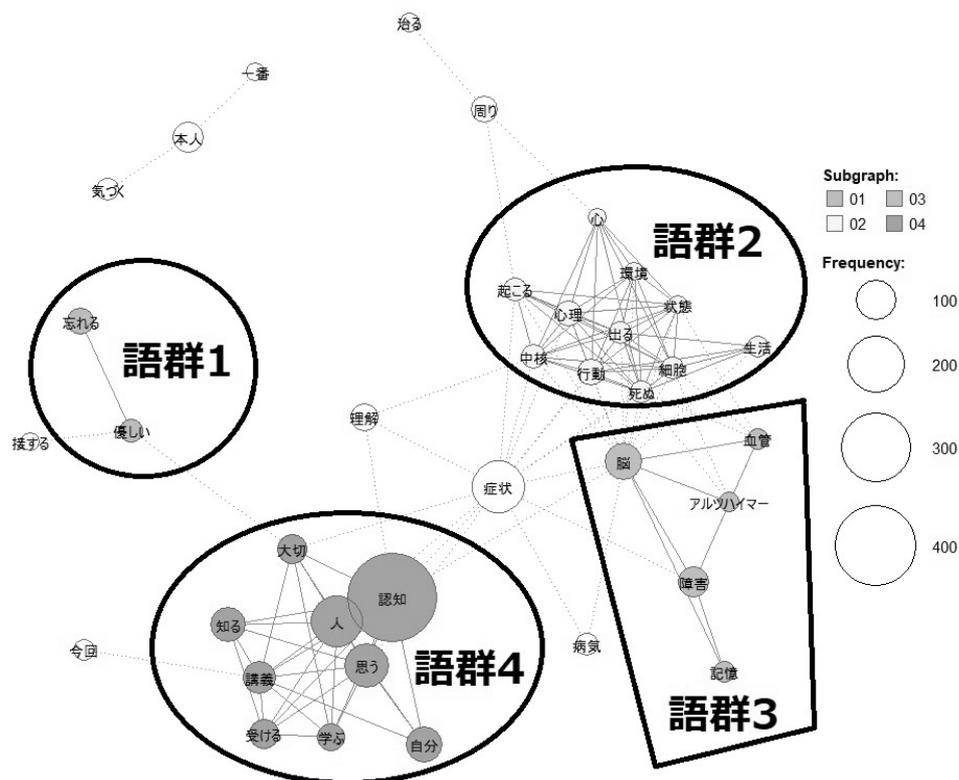


図3 「講義を受けて学んだこと・気づいたこと。200文字以上は書く」のレポートの共起ネットワーク

表9 図3で示された語群・カテゴリー・抽出語・抽出語が用いられていた文の例・ラベル

語群	カテゴリー	抽出語	抽出語が用いられていた文の例	ラベル
語群1 1	忘れるので優しく接すること	忘れる 優しい	認知症になるとちょっと前に自分でやったことも忘れてしまうこともあるのだが、ちゃんとしっかりと、優しい対応をすれば、お互い理解してくれる	A 1
語群2 2	脳の細胞が死ぬことで起こる中核・心理症状のこと	行動 心理 出る 中核 細胞 死ぬ 状態 起こる 環境 生活 心	認知症の症状は脳の細胞が死んでしまい起こる症状の「中核症状」と、心の状態や性格、環境によって出る症状の「行動・心理症状(BPSD)」というのがある。	B
語群3 3	アルツハイマー型や血管性など脳に障害が起こり、記憶がなくなること	脳 障害 アルツハイマー 血管 記憶	1つ目は記憶障害です。記憶力が低下し、すぐに忘れてしまいます。	B
語群4 4	講義を受けて考えた知ったこと。知らなかったもので勉強になったこと	認知 人 思う 知る 自分 講義 大切 受ける 学ぶ	今まで私は身の回りに重度の認知症高齢者がいなかったこともあって、認知症についてあまり知らなかったし、考えたこともほとんどなかったため今回の講義を受けて、身の回りの人が認知症になったときにより早い段階で認知症サポートを受けるべきだと強く実感できた	C

(2) 「講義を受けて考えたこと」のレポート分析結果 (図4 表10)

「講義を受けて考えたこと」のレポートの共起ネットワークでは、関連のある語の群が5、生成された (図4)。各語群の抽出語や文の例から、語群が意味することを読み取り、それぞれにカテゴリーを生成した。語群1は「もし自分や家族が認知症になったら考えること。」、語群2は「今回の講義を受けて、今までのことを振り返り、今できることを考えたこと。」、語群3は「優しく接していきたいこと。」、語群4は「祖父母が認知症になったら考えたこと」、語群5は「講義を受けて考えたこと」とした (表10)。

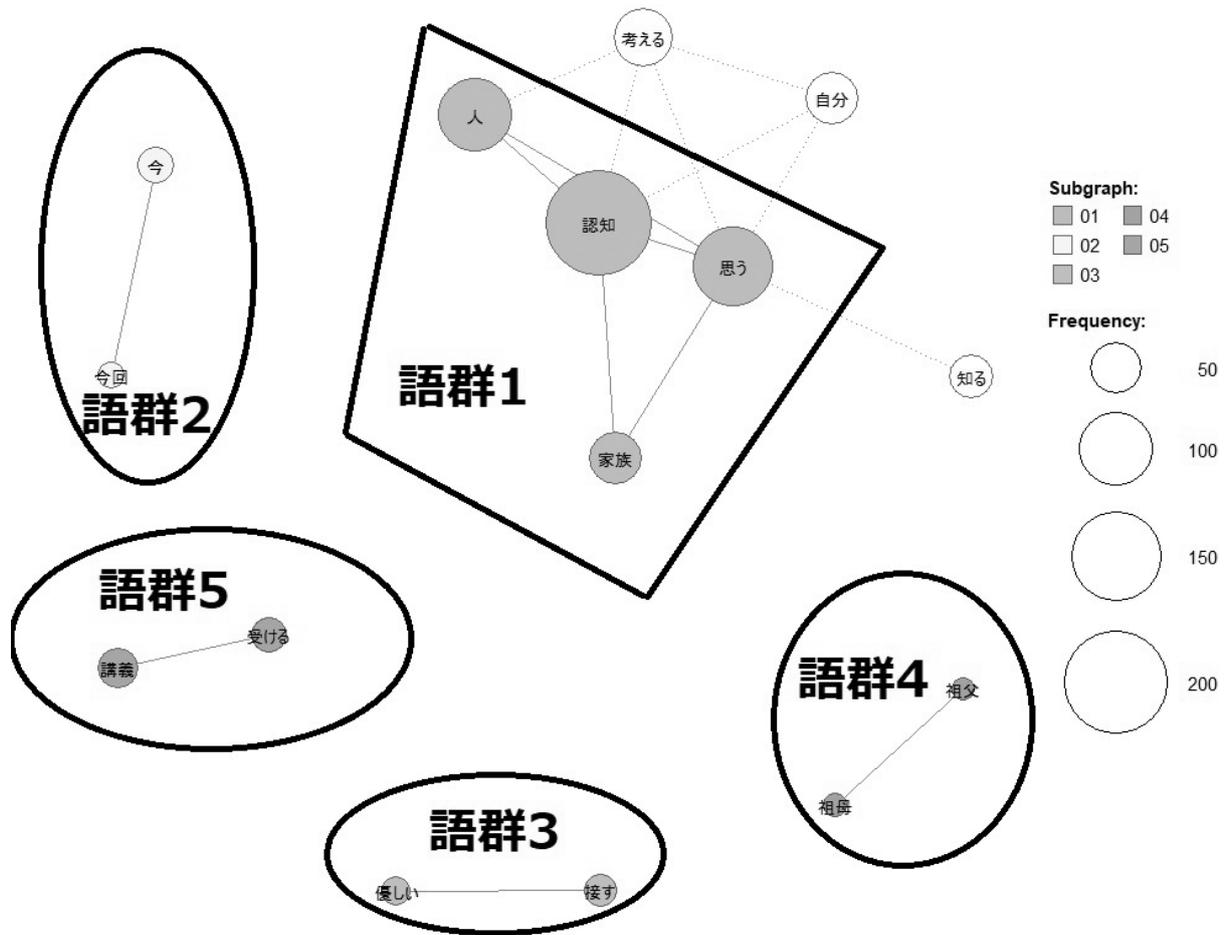


図4 「講義を受けて考えたこと」のレポートの共起ネットワーク

表10 図4で示された語群・カテゴリー・抽出語・抽出語が用いられていた文の例・ラベル

語群	カテゴリー	抽出語	抽出語が用いられていた文の例	ラベル
語群1	もし自分や家族が認知症になったら考えること	認知 思う 人 家族	今回の授業を受けて考えたのは、認知症のサポートはもちろん、認知症になった人の周りの人達 (家族、介護者) のサポートも必要だと感じました。	A 2

語群 2	今回の講義を受けて、今までのことを振り返り、今できることを考えたこと	今 今回	今までは認知症の人の介護に意識がいましたが、見方を変えると認知症の人は本人は普通だと思っており、周りの人の方が苦痛に思っているのではないかと考えました。	C
語群 3	優しく接していききたいこと	接す 優しい	認知症の人には、出来るだけ優しく接して嫌な思いをさせないようにする。	A 1
語群 4	祖父母が認知症になったら考えたこと	祖母 祖父	自分の祖父や祖母が認知症になってしまった場合追い詰められてしまって何もできないと思います。	A 2
語群 5	講義を受けて考えたこと	受ける 講義	講義を受け、認知症の方に1番大切だと考えた事は、周囲の理解です。	C

(3) 「その他これからできることなど、全体のレポート 100 文字以上は書く」のレポート分析結果  
(図5 表11)

「その他これからできることなど、全体のレポート 100 文字以上は書く」のレポートの共起ネットワークでは、関連のある語の群が6、生成された(図5)。各語群の抽出語や文の例から、語群が意味することを読み取り、それぞれにカテゴリーを生成した。語群1は「相手を理解しようとする事。」、語群2は「今回の講義で学んだことを活かすこと。」、語群3は「認知症本人が一番苦しいこと。」、語群4は「祖父母が認知症になったら考えたこと」、語群5は「もし自分や自分の家族など身近な人が認知症になったら、寄り添いたいと思うこと。」、語群6は「講義を受けて学んだこと。」とした(表11)。

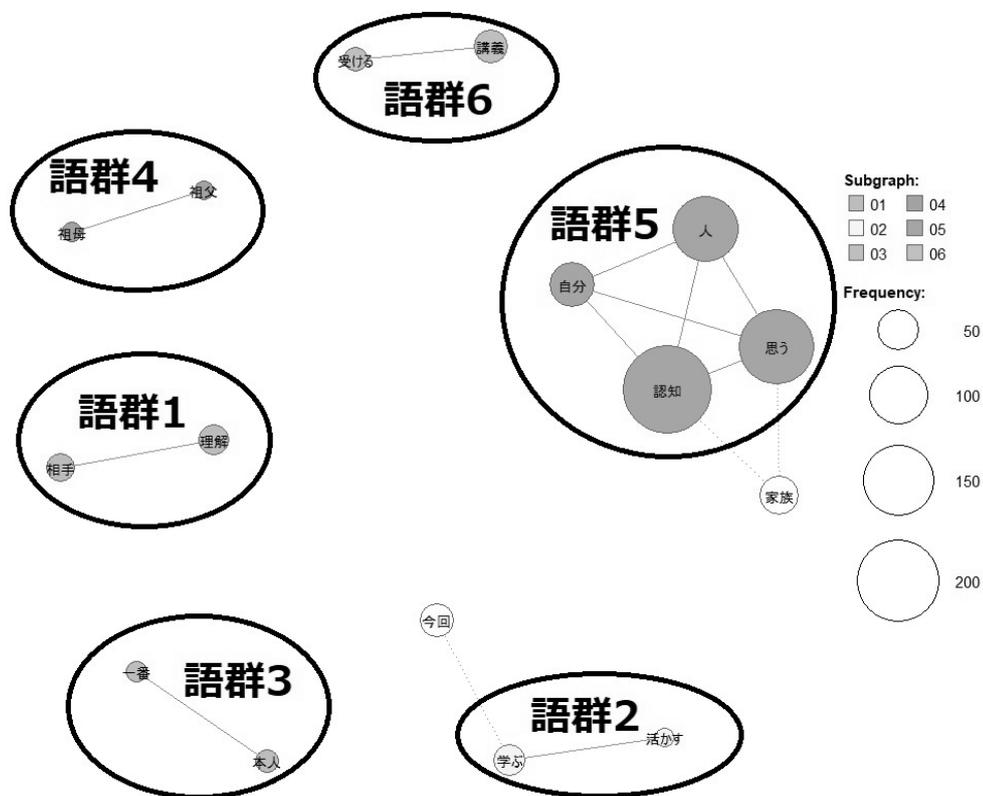


図5 「その他これからできることなど、全体のレポート 100 文字以上は書く」のレポートの共起ネットワーク

表 11 図 5 で示された語群・カテゴリー・抽出語・抽出語が用いられていた文の例・ラベル

語群	カテゴリー	抽出語	抽出語が用いられていた文の例	ラベル
語群 1	相手を理解しようと すること	相手 理解	考えたことを活かし、サポーターとして患者さんに接する機会や話し合う機会があった場合などには、相手を理解することを第一に考え、相手が気持ちよく生活できるように励んでいきたい。	A 1
語群 2	今回の講義で学んだ ことを活かすこと	学ぶ 活かす	実際に私の祖母は認知症なので、今回学んだことを活かし、これからはさらに、「否定せずにまずは受け入れる」ということを意識して、自分から積極的にコミュニケーションをとり、変わらずいい関係を築いていきたいと思います。	C
語群 3	認知症本人が一番苦 しいこと	本人 一番	認知症の本人は、自分自身が、一番最初に、何かおかしい、と気づき始めます。本人は何もわかっていない、と思うのではなく、一番苦しんでいるのは本人なのだとすることを理解することが重要です。	A 1
語群 4	祖父母が認知症にな ってしまったら思う こと	祖母 祖父	もし、自分の祖父や祖母などの身近な人が認知症になってしまったら負の感情に襲われてしまうけど割り切って受け入れられるようにしたい。	A 2
語群 5	もし自分や自分の家 族など身近な人が認 知症になったら、寄 り添いたいと思うこ と	認知 思う 人 自分	これからはこの講義で学んだことを活かして近所の老人の方に積極的に声をかけたり、もし未来、自分の親が認知症になったらどうするかなど、考えておき、すぐ実践できるようにしたいと思った。	A 2
語群 6	講義を受けて学んだ こと	講義 受ける	私は、この講義を受けて周りの人たちや自分のことについて考えました。	C

## 第二節 レポート全体の分析結果

第一節の結果を得て、授業を通して生徒が何を学んだか総合的に捉えるために、レポート全体のカテゴリーを分類し、ラベルを生成した（表 12）。まず、「忘れるので優しく接していきたい」や「もし自分や自分の家族など身近な人が認知症になったら寄り添いたいと思うこと」など、認知症とのコミュニケーションについてのカテゴリーをラベル A「認知症の人との良好なコミュニケーションの取り方について」とし、さらにコミュニケーションの対象者が抽象的なカテゴリーについては A 1、対象者が具体的なカテゴリーについては A 2 とした。A 1 のカテゴリーは「優しく接していきたいこと」や、「相手を理解しようとする事」などであった。文の例としては、「認知症の人には出来るだけ優しく接して嫌な思いをさせないようにする」など、対象者が認知症の人であること以外の情報は見られなかったが、良好なコミュニケー

ションの取り方に関する記述であった。A 2 のカテゴリーは「もし自分や祖父母などの家族が認知症になったら寄り添いたいと思うこと」や、「実際に祖父母が認知症のケースがあり優しく接していきたい」などであった。文の例としては、「自分の祖父や祖母が認知症になってしまった場合追い詰められてしまって何もできないと思います」など、対象者が具体的であり良好なコミュニケーションに関する記述であった。

次に、認知症の特徴や症状のカテゴリーをラベルB「認知症の正しい知識」とした。「脳の細胞が死ぬことで起こる中核・心理症状脳」や、「アルツハイマー型や血管性など脳に障害が起こり、記憶がなくなること」のカテゴリーがあり、文の例としては、『認知症の症状は脳の細胞が死んでしまい起こる症状の中核症状と、心の状態や性格、環境によって出る症状の「行動・心理症状（BPSD）」』など、認知症の特徴に関する記述であった。最後に、講義を受けて考えたこと・学んだことについての記述をラベルCとした。

表 12 レポート全体のラベルとカテゴリー

ラベル		カテゴリー
A 認知症の人との良好なコミュニケーションの取り方	A 1 対象者が抽象的	<ul style="list-style-type: none"> <li>・忘れるので優しく接すること</li> <li>・優しく接していきたいこと</li> <li>・相手を理解しようとする</li> <li>・認知症本人が一番苦しいこと</li> </ul>
	A 2 対象者が具体的	<ul style="list-style-type: none"> <li>・もし自分や家族が認知症になったら考えること。</li> <li>・祖父母が認知症になったら考えたこと</li> <li>・祖父母が認知症になってしまったら思うこと</li> <li>・もし自分や自分の家族など身近な人が認知症になったら、寄り添いたいと思うこと</li> </ul>
B 認知症の正しい知識		<ul style="list-style-type: none"> <li>・脳の細胞が死ぬことで起こる中核・心理症状のこと</li> <li>・アルツハイマー型や血管性など脳に障害が起こり、記憶がなくなる</li> </ul>
C 講義を受けて考えたこと・学んだこと		<ul style="list-style-type: none"> <li>・講義を受けて考えた知ったこと。知らなかったので勉強になったこと</li> <li>・今回の講義を受けて、今までのことを振り返り、今できることを考えたこと</li> <li>・講義を受けて考えたこと</li> <li>・今回の講義で学んだことを活かすこと</li> </ul>

### 第三節 考察

認知症サポーターを通して学んだことを整理すると、ラベルAから①認知症の人と良好なコミュニケーションの取り方を考えたこと、ラベルBから②認知症の正しい知識を得たこと、の2点であった。①については、授業後半部分の寸劇の部分で認知症の人とのやりとりを観たり体験したりしたことが大きく影響しており、②については、授業前半の認知症の症状の講義から、認知症の正しい知識について学んだと考える。

筆者が考えた授業のねらいは、1 認知症の特徴について理解すること、2 認知症の人とその周りの人

(今回は家族)の気持ちを想像し、良好なコミュニケーションをするにはどうすべきかを考えること、3認知症サポーターをはじめとしたボランティアで地域をより良くしようとする活動を行っている人々がいることを知ることに3点であった。1つ目のねらいについては、ラベルB「認知症の正しい知識」から、ラベルA「認知症の人との良好なコミュニケーションの取り方」から、目標が達成したといえる。一方、3つ目のねらいである、ボランティアで地域をより良くしようとする活動を行っている人々がいることを知ることは、共起ネットワークからは示唆されなかった。ただし、「ボランティア」や「地域」という語句で検索をかけたり、文章を読み解いたりすると、少なくとも4名の生徒については記述があった。

中学校家庭科における認知症サポーター養成講座をより広く深く学ぶための今後の課題は、レポートにおける問いの工夫と、生徒同士での学びを共有する時間の確保の2点である。レポートにおける問いの工夫とは、回答に重複する部分も多くあり、生徒にとって記述しやすいような問いを作成することである。また、良好なコミュニケーションの対象が家族や自分事になるようなレポートの質問も必要であるといえよう。生徒同士での学びを共有する時間の確保とは、認知症サポーター養成講座後の授業で学びを共有する時間をとったり、時間がなければ感想を共有したりすることである。次年度以降、上記の点を改善し、家庭科における高齢者学習をより充実させたい。

## 謝辞

中野区キャラバン・メイトMIKANの皆様、本校で授業をしていただき誠にありがとうございました。また本論文の作成にあたり、相談にのっていただいた本校教諭椎谷千秋先生に感謝申し上げます。

## 引用・参考文献

総務省統計局 2022年

認知症施策の総合的な推進について(参考資料) 令和元年6月20日厚生労働省老健局

厚生労働省認知症サポーター<https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000089508.html>

令和4年1月2日アクセス

長谷川 元洋, 上野 顕子, 新谷 洋介, 清水 克博, 榎原 博美 (2022) 質問作り(QFT)の手法を用いた授業の

感想の分析 -教職課程履修学生を対象とした消費者教育の授業にて- 日本消費者教育 42 137-147

樋口 耕一 (2021) 社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して ナカニシヤ出版

横山 由香里 他 (2018) 認知症当事者による認知症サポーター養成講座が地域づくりに果たす役割 厚生労働科学研究費補助金(認知症政策研究事業) 分担研究報告書

宮野 公恵, 成松 玉委, 藤井 博英 (2018) 認知症サポーター事業に関わる現状と課題 東京情報大学研究論集 Vol. 21 No. 2 pp. 67-75

二橋 拓也, 山崎 瑠利子 (2020) 中学校家庭科における高齢者学習の実践 — 「多様な高齢者の理解」 「高齢者との協力・協働」を視点として — 日本家庭科教育学会誌 Vol163-3 151-156

# 「双子性の表出」に関する一考

-歴史の中の双子を求めて-

南澤 武蔵

## 和文要旨

本研究では「双子としての在り様」が表されることを「双子性の表出」と定義し、さまざまな双子の姿から「双子性の表出」を整理する。整理する際の観点として「遺伝」「外見」「名前」「文字記録」を設定した。この4つの項目に表れる双子性についてはこれまでの本校の研究の成果に加え、民俗学や民族学の知見も用いて広範にわたって適用できることをねらう。整理した上で「双子性の表出」が時代や地域を越えて考えられるとの想定のもと、今日では確かめることが難しい歴史の中の双子の姿を古代エジプトの資料から検討していく。

キーワード：双子 双子性 民族学 民俗学 古代エジプト

## 第一章 はじめに

日本において双子（双生児）は一般的に忌避されてきたと言える。1970年代になって社会における認識が変化し、芸能界などで活躍する著名な双子もいる（安藤 2017: 41, 42, 図 2-2）。生殖医療の発展による双子の誕生数の増加によって、私たちは以前に比べて双子と出会う可能性は増えている（佐々木 2013: 154-156）。しかし、私たちは双子をどこまで理解しているのだろうか。本校（東京大学教育学部附属中等教育学校、以下「東大附属」）で過ごしていると双子と接する機会が多いため、その一端に触れることはできるが、現在も社会一般において双子や双子を取り巻く環境が十分に理解されているとは言えない。

双生児研究においては、本校を含めて日本国内で5つのレジストリが登録されている（Hur et.al. 2019: Table. 21）。今日は大規模なレジストリを基にした研究が盛んに行われているが、それらの研究は「双生児による研究」、つまり双生児法（双生児統制法）による研究であることが多い<sup>(1)</sup>。そのため、双生児の理解を進めるための研究ではない。この点は、双生児研究における研究の偏りとして指摘されているところである（遠藤 2013: 201; 2018: 5）。

もちろん、現代の日本においては「双子はテレパシーを使う」という噂や異性の双子は「心中した男女の生まれ変わり」だという伝承を信じる人はいないだろう<sup>(2)</sup>。それに対して、サハラ以南のアフリカでは双子の出生数が多い地域や双子が社会の中で特別な存在である地域がある。それらの地域では文化人類学や民族学のフィールドとして調査が行われ、双子や双子の文化的な位置づけに関する研究がなされている<sup>(3)</sup>。双子の在り方を理解することは双子がいる社会や当時の状況を理解することにもつながるのである。

双子の在り方に関する研究においては、文化的、地域的という水平的な側面だけではなく、歴史的な変遷などの垂直的な側面にも注視する必要がある。しかし、実際には双子を歴史の中から見つけ出すことは容易ではない。とくに確かな文字記録がない状況において双子の存在を検出することは困難である。それでも歴史の中に双子は存在したはずであり、その痕跡がさまざまな形で残されているのではないかと推測する。そうであるならば、私たちはどのように歴史の中の双子を認識するのか。まずは双子や双子性の認識の仕方を整理する必要がある。

## 第二章 研究目的と方法

### 第一節 研究の目的

本執筆者はこれまでも歴史の中の双子の痕跡を可能な限り古い時代から探してきた（南澤 2021; 2022）。神話においては、世界各地の神話に双子の神や双子に関係する話が見られる（南澤 2021: 2-4）。その一方で、実際の双子の存在の記録についてどこまで遡って見つけ出せるかは難しい点である。今日では出土状況によっては人骨の DNA 検査で双子の特定が可能になっているが、文字資料があり、そこに明記されているなどの条件が整わない限りは「双子的なもの」は見いだしても断定はし難い。図像資料や文字資料が比較的豊富である古代エジプトにおいてはバインズが双子に関連した資料を集成している（Baines 1985）、その中の何組かについては双子ではないとする考えも示されている（Reeder 2000; 2008）。

こうした状況において、一卵性、二卵性などの遺伝的な双子、「双子的なもの」や文化的な双子を含めた「双子であること」がどのような形で表れるかを検討することには意味がある。先行研究において、双子がどのように認知されるかを、双子を「2」という数字に還元して5つの形態を示した民族学的な研究がある（長島 1978: 15）。認知の形態が示されることで、さまざまな社会における双子の在り方を整理できるようになったが、この認知の形態は明確な情報に基づいてのみ適用が可能である。そのため、検出が難しい歴史の中の双子を探るためには認知の形態ではなく表出のされ方からの研究が必要だと考える。本研究では執筆者が東大附属において得ている知見もふまえて、どのような形で双子性の表出が行われるのかを整理して示すことを目的とする。そして、その上で古代などの歴史資料における双生児の在り方について若干の考察を加える。

### 第二節 研究の方法

研究方法としては、『東大附属論集』に掲載された双子に関する論考や、民俗学や民族学の研究も使いながら表出の観点を設定していく。本稿では「双子性の表出」を、実際の双子である／ではないに関わらず、さまざまな事象、要素、媒体において示される双子としての在り様（＝双子性）と定義する。本研究においては「遺伝」「容姿」「名前」「文字記録」の4つの観点を「双子性の表出」の大項目として設け、必要に応じて小項目も加えることとした。各観点を「一卵性双生児（男子／女子）」「二卵性双生児（男子／女子）」

／異性)」「兄弟姉妹」「疑似(他人)」において検討し、表出の有無について記述する。

なお、観点としては「性格」も候補としたが、項目には設定しなかった。理由としては一卵性の双子に対する YG 性格検査の分析からは性格が似ているとは言えないことが指摘されているためである(東大附属 1995: 65-71; 天野他 1998: 81)。性格は 5 つの型で示されるが、全体の 2/3 で二人は異なる型となり、同じ型の中での種類(典型・準型・混合型)まで一致する双子は約 10% という結果であった。

加えて、学業成績や運動などの「能力」についても今回は観点から外した。一卵性の双子においては、本校のこれまでの研究から学力の対差は小さいとされている(東大附属 1978: 46)。しかし、双子の成績の関係は 6 年間の中で変化し、その推移は 5 類型(当初は 6 類型)に分類され、性格や二人の関係によって多様である(東大附属 1995: 95, 96; 2013: 13)。そのため、一概に「双子性」を考えにくいと判断した。運動能力も単純な基礎的な運動能力(走るなどの単純な動作)は遺伝的なものであるため一卵性の双子では相関が高くなり、スキル要素の高い複雑な運動要素の能力(ボールを投げる・蹴るなど、運動技能)は環境的な影響を受けるために相関が低くなる(東大附属 1978: 99-101; 2013: 139)。一方で、基礎的な運動能力に必要な身体機能は、所属する部活動や運動特性によって変化し、スキル要素の高い複雑な運動についても習熟すれば相関が高くなることが指摘されている(東大附属 1978: 98, 101; 2013: 140, 141)。ここに性格や発達段階における変化なども影響を与えるため、検討すべき点が多いと考えて今回は観点到に含めないこととした。

### 第三章 双子性の表出(表 1)

#### 第一節 遺伝

双子性の表出についてはさまざまな観点があるが、最も基本となる観点は「A-遺伝」である。本校でも双生児特別検査において DNA 検査を検査項目に加え、卵性診断を行っている<sup>(4)</sup>。双子は一卵性と二卵性とでは遺伝的に異なる。一卵性が遺伝的には共有率がほぼ 100% であるのに対して二卵性の共有率はその半分となる。二卵性の双子は基本的には同時に生まれた兄弟姉妹であり、異年齢の兄弟姉妹と遺伝的には同様となる。そのため二卵性の双子は遺伝だけでは兄弟姉妹と区別できない／されない。

#### 第二節 外見

双子が双子性を表出する点でわかりやすいのは外見である。「同じ顔と容姿の二人」というのが双子を印象づける。一卵性の双子は基本的に類似度が高く、世間の双子イメージはここにある。体格(身長・体重・胸囲・座高)の対差を一卵性と二卵性の双子で比較すると、一卵性の対差はわずかであるのに対し、二卵性の双子の対差は大きくなる(東大附属 1978: 93, 94)。二卵性の双子は必ずしも外見が類似するわけではなく、顔や体格における類似度はペアごとに異なると言える。また、同性の異年齢の兄弟(姉妹)間でも外見が類似する場合がある。基本的には年齢やそれに伴う発達が異なるため、二人が「双子の

表1 双子性の表出

観点		一卵性		二卵性			兄弟姉妹	疑似 (他人)	
大項目	小項目	男	女	男	女	異性			
A	遺伝	○ 共有率ほぼ 100%		△ 共有率 50%程度				× 共有なし	
B	外見	1	顔	○ 基本的に類似	△ ペアによる	× 兄弟姉妹相当	▽ 同性で酷似の場合	▽ 他人の空似	
		2	体格	○ 基本的に類似	△ ペアによる	× 性差	▽ 同性で酷似の場合	×	
		3	服装	△ ペア・年齢・ 文化による	△ ペア・年齢・ 文化による	▽ 幼少期 に限る	▽ 同性で似せ た場合	▽ 同性で似せ た場合	
		4	写真 画像	○ 基本的に類似	△ ペアによる	▽ 場面によ る	▽ 似せた場合	▽ 同性で似せ た場合	
C	名前	△ ペアによる		△ ペアによる			▽ 兄弟姉妹に よる	▽ 他人同士の 偶然の類似	
D	文字記録	1	母子手帳	○	○			×	×
		2	戸籍 人口動態 調査	△ 意図的な操作 を除く	△ 意図的な操作を除く			×	×
		3	国勢調査	△ 意図的な操作 を除く	△ 意図的な操作を除く			×	×
		4	行政広報 専門誌 新聞	○	○			×	×
		5	個人の記録	○	○			▽ 意図的な 発信	▽ 意図的な 発信

※表出の強さは○-△-▽-×の4段階で示し、「○」が最も強く表出されることを示す。

ようになる」ことはないが、酷似する兄弟（姉妹）が意図的に髪型や服装を「双子のようにする」場合には双子のように見えることがあるだろう。さらに、外見的な部分での双子性の表出は他人同士でも成立し得る。これには条件があるが、本校では同学年・同性・同じ苗字で名前にも共通する要素がある生徒で、顔や体格などにも似た印象をもつ二人について、顔を合わせるのが週1～2回程度の授業に限られる教員が「あの二人は双子」だと勝手に思っている場合がある。これは双子がいることが当然である本校だからこそ起きることでもある。

服装も双子性の表出の一つの装置である。民俗誌においては同じ服装で育てなくてはならないとするものがあり（鎌田 1982: 296; 板橋 1998: 29; 2007: 70, 81）、アフリカのアシヤンティ族の習俗には双子は王族の所有とされ、公式の場では両方とも神聖さを示す白色を身につけなくてはならないとされていた（古野 1972: 392; 吉田 1998: 97）。服装を揃えることは双子性の表出と密接に関わり、揃いや色違いの服装は双子の外見における特徴の一つであり<sup>5)</sup>、今日の本校においても同様の傾向が見られる。同性だけではなく、異性の双子においても揃いや色違いの服装によって双子性の表出がされている（ピネバル出版社 1997b: 45）。ただし、こうした服装における双生児性の表出は親の意向が反映されるため、青年期に自己の確立が進む中で服装の趣味が二人の間で異なるものになってくる（東大附属 2013: 26, 37）。とくに、異性の二卵性の双子は幼少期に限られると考えられる。

一方で、今日は「双子コーデ twinscode」という言葉があり、Google で検索をすると若い女性が楽しむファッション・ジャンルの一つとして様々なコーデ画像が出てくる<sup>6)</sup>。本校においても、仲の良い女子生徒同士が行事などの特別な状況下において「お揃い」をすることがある。そのため、必ずしも他人同士だからと言って双子性の表出がないとは言えない。アフリカには「double portraits」と称される二人の人物が同じ姿をしているものを写した写真のジャンルがあり、この写真においては実際の双子ではなく、兄弟姉妹や他人、または一人の人物の二つの姿で構成されるものもある（Micheli 2011: 138-143）。これは「双子であること」を特別視するアフリカならではとも言えるが、特別感を出そうとしている点では「双子コーデ」の写真も同様に考えられ、双子性の表出が行われている。ただし、興味深いのは実際の双子間では同じような服装の中にも多少の差異を二人の間で持つことが多く、逆にその差異に双子らしさを感じる。

### 第三節 名前

名前は双子性の表出を示す属性である。かつては出生順（兄弟姉妹の順）を示すような名前が比較的に見られていたが、今日では少なくなっている（村石 2013: 237-239）。多胎児の名付けにおいて、兄（姉）・弟（妹）の区別を明示するような名前は避けるべきだとする指摘が 1990 年代にされるようになった（ブライアン 1992: 49, 50; ピネバル出版 1997a: 48, 49）。一方で、名前には双子を一体とみる思想から一対になるような名が付けられる特徴があり、金銀、鶴亀や松竹などの言葉が用いる例、鶴吉・亀吉、松夫・竹夫の

ように名前の頭字に使われた（鎌田 1982：297）。名前の一字や読みの感じを共有した名前も双子の名前として特徴的だといえる<sup>(7)</sup>。しかし、順序を示す名前も含めて、実は兄弟姉妹間でも同じような名前の構成になることはあるため、双子に限られた特徴とは言えない。また、双子の命名の背景には二人を一体とみる思想があり、その場合においては一卵性も二卵性も関係なく付けられてきた（板橋 1998：28；2007：69）。一卵性であっても名前だけでは双子とはわからないような名前の場合も当然ある。

#### 第四節 文字記録

記録における双子性の表出の代表的なものとしては母子手帳や戸籍の記載が挙げられる。母子手帳は病院を経て記録されていく公式な記録ともいえる。また届出による戸籍とそれにもとづく戸籍謄本や住民票、さらには人口動態調査に基づく統計は国が管理する公的な双子性の表出である。さらに、定期的実施される国勢調査も国が実施・制作する国の最も基本的な統計として位置づけられており、公的な双子性の表出をとらえることができる。性格の違いから戸籍とは別項目とした。ただし、国勢調査だけではなく戸籍も含めて保護者が能動的に回答・届出をすることで双子性が表出される点には注意が必要である。かつては双子が誕生された際には間引きが行われたり、片方が里子に出されることで戸籍上の双子性の表出が避けられていた事例もあった（板橋 1998：32；2007：83）。現代においても出生届が出されずに無戸籍者が少なくない数で存在していることから、国や自治体が把握したものに限られることを前提としなくてはならない<sup>(8)</sup>。

その他、自治体の広報紙など行政広報や新聞には子どもの出生について掲載する欄が設けられている場合、個人によって発信された記録とは少し異なる、ある種の公的な性格を有する形で双子性が表出される。こうした欄は専門誌（学会誌や会報を含む）も新聞にも設けられており、同様の形で表出を考えることができる<sup>(9)</sup>。また、個人レベルでは葉書などの出産報告という形で双子性の表出が行われ、現代では SNS など私的に双子の誕生の発信がなされている。ただし、個人での双子性の発信においては「疑似」双子の場合もあり得る。上述の二節で指摘した兄弟姉妹や他人同士の「双子コーデ」などのような形で、画像をともなって意図的に発信される場合（双子を示す字句や示唆する文言）も全くないとは言えず、その文字情報が実際の双子による双子性の表出か判断が難しい場合も考えられる<sup>(10)</sup>。

#### 第四章 歴史の中に双子性の表出を見つける試み

歴史において双子を見つけ出すことは古い時代になればなるほど難しくなる。最古の双子としてはオーストリアで発見された新生児が 30,000 年前の乳児の例が知られている（Teschler-Nicola et al. 2020）。これは出土状況に加えて DNA の分析によって表 1 の「A-遺伝」の遺伝的に一卵性双生児であることが分かった例である。しかし、文字記録のない時代においても文字記録がある時代においても、考古学的に出土したすべての人骨に対して DNA 検査が実施されるわけではない。また、ペアでの埋葬や明確に二個体分と

区別できる出土状況などの条件が揃わないと DNA 検査をしても双子か否かの結果を得られない。

文字記録がある時代においても、古い時代になるほど資料が限られることもあり明確な判定が難しくなる。また限られた資料がどのような性格の資料であるのかも注意する必要がある。例えば、江戸時代頃までの記録は同時代資料や明治時代以降に記述されたものの中に認めることが出来る<sup>11)</sup>。また、すべてが実際の出来事と言いきることは難しいが、平安時代初期の勅撰国史である『続日本紀』にも多くの双子や三つ子に関する記録がある。そして、最初の勅撰国史である奈良時代の『日本書紀』や最古の歴史書とされる『古事記』には景行天皇に双子の皇子が生まれ、その一人が小碓尊であり、日本武尊（倭建命）として英雄譚が記録されている。この日本武尊の説話は、実在の一人の人物によるものとは考えられていない（家永 [JapanKnowledge 版]）。そのため、双子かどうかも定かであるとは言えない。『日本書紀』『続日本紀』は国史であり、朝廷に寄せられた記録された正式な記録であることから、「D—文字記録：2」の戸籍や人口動態調査（統計）や「D—文字記録：3」の国勢調査などにおける双子性の表出と考えられるが、真偽も含めた留意が必要になる。

こうした例は古代エジプトにおいても見られる。ベインズによる集成の中で双子として紹介されている新王国時代（前 1550 年～前 1069 年）のスティ Suty とホル Hor は、ステラ（石碑）の碑文においてお互いのことを兄弟と呼び、「同じ日に一緒に子宮から生まれた」と記されている（Baines 2985: 461-463）。しかし、この文言は二国間の外交的な結びつきを示す際の表現にも用いられているため、実際に双子であることを示すものではないとする指摘もある（Reeder 2000: 195; 2008: 143-145）。ステラなどの銘文は「D—文字記録：5」の私的な記録による双生児の表出であるため、銘文だけでは実際に双子であったのか「双子的なもの」として示されたのかは判断ができない<sup>12)</sup>。

「C—名前」においては、ステラで神の前に立つ姿で表現されシトアモン Sitamun と呼ばれる同名の二人の女性が双子であった可能性が示されている（Baines 1985: 470）。ステラにおける神や被葬者に供物を捧げる場面では、捧げ物をする主な人物は一人または夫婦で表現されることが多く、同性の二人が同じ立場でというのは少し特殊である。しかも同名という点で双子性の表出である可能性がある。しかし、同名というだけでは実際の双子とするには十分とは言えないため、やはり双子と特定するには至らない。ステラなどの図像表現（「B—外見：4」）における同性の二人については、一見双子のように見えたとしても、古代エジプトをはじめとする古代の美術様式においては個々人の特徴が明確に表現されるわけではない。そのため、図像のみから実際の双子による双子性の表出と言い切ることは難しい。

古代エジプトにおいては、ステラの他にも個人の墓の壁画に被葬者やその家族に関する情報が図像や銘文で表現されている。その中で、サッカラのウナス王の参道沿いに位置する古王国時代第 5 王朝（前 2498 年頃～前 2345 年頃）の後半に年代づけられるニアクク

ヌム Niankhkhnum とクヌホテプ Khnumhotep の墓は双子性の表出があると言える。既に本執筆者が『東大附属論集』第 64 号において取り上げているが（南澤 2021）、他に類例がない形の男性二人のための墓であり、二人は特別な関係性にあるような図像表現がされている。この墓の調査は 1964 年に行われ、1977 年に報告書が出された（Moussa and Altenmüller 1977）。そして、報告書においては墓の主である二人の男性を双子とする考えが示された（Moussa and Altenmüller 1977: 22）。しかし、銘文に両者の関係が明記されていないことや「双子である」類例がないことから、今日まで断定はできていない。また、2000 年代に入り、いわゆる同性愛に対する認識が広がる中で「最古の同性愛（ゲイ）カップル」とする見方が示されるようになってきている。今日ではインターネットで二人の墓について検索すると、同性愛者としているウェブサイトも上位に表示される<sup>13</sup>。墓は個人のものであるため、この二人の墓から得られる銘文は「D-文字記録：5」の個人の記録の範囲を出ない。

断定できない点や異なる見方もあるが、「C-名前」の双子性の表出にあるようにニアンクヌムとクヌムホテプは「クヌム」という人間を創造した神の名を共有する一対の名前であることや、他の墓では見られない男性二人が一対に表現される図像は「B-外見：4」の今日で言えば写真に表れる双子性の表出を感じる部分がある。ナイジェリア南西部に住むヨルバ族は「Ère lbeji」、日本ではイベジと呼ばれる双子の片方が出産で亡くなった時に魂の受け皿となる人形があり、生き残った子どもともに育てられる伝統がある

（Ex. Lawal 2011）。今日では人形に代わって写真が用いられることも指摘されており、その際には生きていた双子の子どもが亡くなった子どもかのように写真に写るという

（Lawal 2011: 93, 94, Figure 4.2）。興味深いことに、ニアンクヌムとクヌムホテプの二人においてはクヌムホテプの方が先に亡くなったとされており、ニアンクヌムは亡きクヌムホテプのために二人の姿を刻んだのではないかとする考えも示されている（Evans and Woods 2016: 71）。断定することはできないが、こうした要素からはやはり同性愛者のカップルとするのではなく、双子としての検討を継続いくことが重要である。

## 第五章 今後の課題

4 つの観点から「双子性の表出」を整理するために取り組んだ。可能な限り普遍性をもたせることを意識したが、日本だけで考えても時代差があり、双子の二人が個々人としても双子としての関係性の部分でも成長する中で変わっていく影響もあり、抽出する焦点を絞り切れなかった感が否めない。観点の設定においても、4 つ以外の点で加えられるものは加えてより多角的に双子性の表出をとらえていくことが今後の課題となった。一方で、アフリカの民族誌や今日特有の疑似的な双子にも目を向けたことで「双子性」に深みを与えられたと考える。上述のイベジのような疑似的な双子に関係する習俗が西アフリカにはあり、当事者やその文化を有する人たちにとっては実際の双子と意味的には変わらないものであるが、これはある種の疑似的な双子と解釈できる。こうした事例に対する双子性の表

出も今後整理していくことで多様な見方が可能になると考える。

最後に、ニアンククヌムとクヌムホテブは「王のマニキュア師」「王宮のマニキュア師の監督官」という同じ技能を必要とする職業についていた (Moussa and Altenmüller 1977: 25-29)。マニキュアは手先の器用さや芸術性を必要とし、能力に関係する部分である。そのため、能力面における双子性の表出についても上述の観点とともに検討をしていく必要がある。そして、引き続きニアンククヌムとクヌムホテブが双子か否かをはじめ、歴史の中に埋もれている双子を明らかにしていく。

#### 【註】

- (1) 例えば、日本双生児研究学会の近年の学術講演会では、大阪大学や慶応大学によるレジストリを活用した双生児法による研究の発表が顕著である。日本双生児研究学会のニューズレター第 69 号 (<https://jsts.jp.net/wp/wp-content/uploads/2022/01/JSTSN-L69-2020.12.pdf>) 参照。
- (2) 「テレパシー」などはないとしつつも、科学を超えた双子の不思議なつながりが東大附属においては記録されている (東大附属編 2013: 21, 22)。異性の双子を「心中した男女の生まれ変わり」とするような民俗事例は板橋の論考を参照 (板橋 1998: 29; 2007: 70)。
- (3) 例えば、双子が特別視されるアフリカ社会においても、双子に対する見方は年々変化してきているが、それでも「双子であること」は特別なこととして今日も社会にあり続けている (Peek 2011: 19)
- (4) 30 年以上前の『東大附属論集』33 号 (1990 年) に掲載された特別検査についての報告で、卵性診断のために遺伝マーカーを利用したことが言及されている (双生児委員会 1990: 4)。
- (5) 『ツインズ』No. 23 では「ふたごのファッションショー」の特集が組まれており、「お揃い、色違い編」が「双子のファッションと言えば」として最初に配されている (ビネバル出版 1997b: 40)
- (6) 最終閲覧日 2023 年 1 月 22 日。
- (7) 『ツインズ』No. 21 に掲載されている「双子・三つ子の名前集」にも、千晶／千晴 (ちあき／ちはる、女・女) や雄樹／雄也 (ゆうき／ゆうや、男・男) などが見られる (ビネバル出版 1997a: 51)。
- (8) 2021 年 2 月 10 日時点で法務省が把握している無戸籍者数は 881 人とされているが、支援が必要な人は 1 万人以上と推計されている (朝日新聞 2021 年 3 月 16 日、東京版、朝刊)。
- (9) 専門誌としてはビネバル出版『ツインズ』(既に休刊)、会報としてはツインマザーズクラブ (<http://www.tmcjapan.org/>) の会報などを例としてあげることができる。
- (10) 註 6 に同じ。

- (11) 例えば、江戸時代の資料であれば、間引きに関する資料ではあるが谷泰山の『俗説贅辯続編』（享保戊戌年、1718年）に当時の多胎出産時の当時の習俗への批判が記されている（太田 1997: 605, 606）。また、高崎藩における寛政三年（1791年）の例として「群方式」の中に双子を出産したものに対する褒美や養育費の支給が記されている（高崎市歴史民俗資料調査会 1988: 399, 400）。また、明治時代になってからは全国的な調査による司法省編『全国民事慣例類集』（商事法務研究会、1880年）が作成され、双子や多胎児に関する民俗的な事例が記録されている。
- (12) 大英博物館が所蔵するスティとホルのステラ（BM EA 826）には二人の姿（図像）も彫られていたが、現在は削り取られてしまっているため確認することができない。  
[https://www.britishmuseum.org/collection/object/Y\\_EA826](https://www.britishmuseum.org/collection/object/Y_EA826) を参照 [最終閲覧日 2023年1月22日]。
- (13) Google にて「Niankhkhnun and Khnumhotep」と検索。最終閲覧日 2023年1月22日。

#### 【参考文献】

- 天野洋子、志賀義俊、檜府暢子、平野和由、福島昌子、三橋俊夫、杉浦祐子「YG 性格検査による双生児の性格」『東大附属論集』41号、東京大学教育学部附属中・高等学校、1998年、80-91頁。
- 安藤寿康『「心は遺伝する」とどうして言えるか ふたご研究のロジックとその先へ』創元社、2017年。
- 家永三郎「記紀神話」『国史大辞典』吉川弘文館、1979～1997年 [JapanKnowledge 版]。
- 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。
- 遠藤利彦「第3章 双生児研究の二つの顔—心理学からみる「双生児による研究」と「双生児の研究」」『ふたごと教育』東京大学教育学部附属中等教育学校編、東京大学出版、2013年、197-236頁。
- 遠藤利彦「寄稿「附属双生児研究のこれまでとこれからの想うこと」」『創立70周年記念 双生児研究論文集—東大附属論集編集版—』東京大学教育学部附属中等教育学校、2018年、5頁。
- 太田素子編『近世日本マビキ慣行資料集成』刀水書房、1997年。
- 佐々木司「第1章 双生児の医学とデータベース」『ふたごと教育』東京大学出版、2013年、151-173頁。
- 高崎市歴史民俗資料調査会編『高崎史資料 藩記録（大河内）1』高崎市教育委員会、1988年。
- 東京大学教育学部附属中・高等学校編『双生児』日本放送協会、1978年。

- 東京大学教育学部附属中・高等学校編『ビバ!ツインズ』東京書籍、1995年。
- 東京大学教育学部附属中等教育学校編『ふたごと教育』東京大学出版、2013年。
- 長島信弘「双子の神秘力 ネイティヴィズムとモダニズム」『月刊みんぱく』2巻12号、  
国立民俗博物館編、千里文化財団、1978年、15-17頁。
- ビネバル出版編『ツインズ』No. 21 (季刊・春)、ビネバル出版、1997年 (1997a)。
- ビネバル出版編『ツインズ』No. 23 (季刊・秋)、ビネバル出版、1997年 (1997b)。
- ブライアン、エリザベス (著)、三浦悌二 (監修)、ツインマザーズクラブ (訳) 『ふたご・みつごの発育と育て方』ビネバル出版、1992年。
- 古野清人「双生児の習俗」『古野清人著作集4』三一書房、1972年、346-451頁。
- 南澤武蔵「古代世界の双子—古代オリエント世界・地中海世界を中心に—」『東大附属  
論集』第64号、東京大学附属中等教育学校、2021年、93-101頁。
- 南澤武蔵「歴史の中の双生児—日本の歴史における双生児の姿—」『東大附属  
論集』第65号、東京大学附属中等教育学校、2021年、93-101頁。
- 村石幸正「あとがき」『ふたごと教育』東京大学教育学部附属中等教育学校編、東京大学  
出版、2013年、237-242頁。
- 吉田禎吾『魔性の文化史』みすず書房、1998年。
- Baines, J. "Egyptian twins", *Orientalia*, Vol. 54, Roma, 1985, 461-482.
- Evans, L. and Woods, E. "Further Evidence That Niankhkhnum and Khnumhotep were  
Twins", *Journal of Egyptian Archaeology*, Vol. 102, London, 2016, 55-72.
- Hur, Y-M., Bogl, L.H., Ordoñana, J.R., Taylor, J., Hart, S.A., Tuvblad, C., Ystrom, E.,  
Dalgård, C., Skytthe, A. and Willemsen, G. "Twin Registries Worldwide: An Important  
Resource for Scientific Research", *Twin Research and Human Genetics*, Volume 22 -  
Special Issue 6, Cambridge University Press, December 2019, 427-437.
- Lawal, B. "Sustaining the Oneness in Their Twoness: Poetics of Twin Figures (Ère lbeji)  
among the Yorba", *Twins in African and Diaspora Cultures*, ed. by P.M. Peek, Indiana  
University Press, Indiana, 2011, 82-98.
- Micheli, C.A. "Double Portraits: Images of Twinness in West African Studio  
Photography", *Twins in African and Diaspora Cultures*, ed. by P.M. Peek, Indiana  
University Press, Indiana, 2011, 137-159.
- Moussa, A.M., and Altenmüller, H. *Das Grab des Nianchehnum und Chnumhotep*  
(AVDAIK 21), Verlag Philipp von Zabern, Mainz, 1977.
- 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.
- Reeder, G. "Same-sex desire, conjugal, constructs, and the tomb of Niankhkhnum and  
Khnumhotep", *World Archaeology*, Vol. 32 (2), Oxfordshire, 2000, 193-208.
- Reeder, G. "Queer Egyptologies of Niankhkhnum and Khnumhotep", *Sex and Gender in  
Ancient Egypt*, ed. by C. Graves-Brown, The Classical Press of Wales, Swansea, 2008,

143-155.

Teschler-Nicola, M., Fernandes, D., Händel, M., Einwögerer, T., Simon, U., Neugebauer-Maresch, U., Tangl, S., Heimel, P., Dobsak, T., Retzmann, A., Prohaska, T., Irrgeher, J., Kennett, D.J., Olalde, I., Reich, D. & Pinhasi, R. “Ancient DNA reveals monozygotic newborn twins from the Upper Palaeolithic”, *Communications Biology*, 3, Article number: 650, nature research (<https://www.nature.com/>), 2020.

# 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—

石橋太加志

## 和文要旨

本研究は、高校生の人間関係の構築において、通常の学校生活の中では経験が不十分であることから、ロールプレイングを授業で取り上げることの意義について先行研究をもとに検討したものである。高校生は大学生よりも人生経験が少ないといわれる。しかし先行研究では、大学生でも人間関係の葛藤を避けるために『配慮』や『遠慮』という形式的な形で摩擦を避けている群が存在することが報告されている。摩擦を避けることは一つの対人関係のスキルではあるが、高校生は大学生よりも人生経験が少ないため、大学生ほど多様なスキルを獲得しきれていないのである。こうしたことが学校生活でいじめ、不登校、暴力行為等の表面化する事案とは別に、多くの生徒が不適応感を持ちながら過ごしていると考えられる。そこで、授業の中でこうした疑似体験を積むことで経験を重ねる一つの考え方として、心理劇的ロールプレイングを活用し、その効果を検討したわけである。先行文献を検討した結果、高校生が日常の固定化された役割から解放され、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づきや柔軟な視点の獲得につながることを期待されることが示唆された。

キーワード：心理劇 ロールプレイング 高校生 総合心理入門

## 問題と目的

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）。

一方で学校現場では、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，2017）。文部科学省は児童生徒の教育相談の充実について通知（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。

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か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、見当が十分になされているとはいえない。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。グループワークの中には、ロールプレイングがある。家庭科教育学会などでロールプレイを活用した報告もされているが、ほとんど取り上げられていない現状にある。

グループワークにロールプレイングを導入するには、生徒、学生における人間関係が重要であると考えられる。それは、人間関係が実際のプレイに反映されると考えられるからである。そこで、発達段階における人間関係を取りあげる。

### 発達段階における人間関係構築の難しさ

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。

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が生じる。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、高校生は、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。しかし通常の学校生活でそのような事を経験することは難しい。そこでそのような経験を積むロールプレイングが求められると考えられる。

グループワークでロールプレイングを取り上げることの人間関係における良さや注意点、またどのような事例で活用があるのかを先行研究から検討してみたい。

### 方法

先行研究をもとに、筆者の勤務校でのロールプレイングの実践を振り返る。なお台(2003)は、「ロールプレイは、心理劇面での役割の取り方と重なり合う面を持つが、またいっそう広く使用されている用語である。したがって、これらの練習的役割演技と区別して、とくに心理劇を基盤とする総合的ロールプレイを心理劇的ロールプレイと呼ぶ方が妥当であろう」と述べており、本研究においても台(2003)の指摘にもあるように、心理劇を基盤にロールプレイングを行うことを心理劇的ロールプレイングとよぶこととする。

### 対象校と「総合心理入門」について

角田・亀口(2008)で対象校や総合心理入門の授業について報告されているが、対象校は

もともと中学・高校の併設校であったが、2000年度より正式に国立初中等教育学校(中高一貫校)になった学校である。1学年3クラス6学年であり、担任が原則2年もちあがり担当する。校内では2-2-2制とよばれ、1,2年生を基礎期、3,4年生の充実期、5,6年生を発展期としている。総合的な学習の時間も、基礎期で主としてクラス単位で学ぶ総合学習入門、充実期で3年生、4年生が希望するテーマを選択し異学年で学ぶ課題別学習、発展期で個人探究である卒業研究がある。入学試験はなく、適性検査が行われ、双生児が多いのが特徴である。学校設定科目「総合心理入門」は6年生の選択科目として配置されており、心理学に興味関心のある生徒もいれば、単位を取るために受講する生徒もいる。指導スタッフは当初複数であった。構成は教諭(数学科、心理系大学院修了)、大学教授、大学助手、勤務校SCであった。しかし、教科の立ち上げが済み、しばらく非常勤講師と教諭とのT.T.で行っていたものの、現在は教諭1人で授業を行っている。また4年前より公認心理師の教育領域における実習の場を引き受け、引率大学教員と共に、教諭は院生の指導を引き受けている。また、指導の関係もあり、教諭は国家資格公認心理師も取得している。

授業で使用する教室は、オープンタイプで開放感のあるスペースであり、通常教科の授業ではあまり使用されない。机は4人でひとつ向かい合わせに座る大きめの机がある。なお、授業中は集中力と凝集性を高めるためにカーテンを閉めて授業を行っている。

## 結果

問題でとりあげた大学生の人間関係をふまえて高校生の人間関係について、心理劇、ロールプレイングの活用事例についての検討を行う。

### 高校生の人間関係の貧弱さ

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づ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。

### 高校生が取り組むロールプレイング

針塚(2008)は、ロールプレイングについて、役割を演じることは行為表現であり、行為を通じ自らを振り返ったり他者を理解することは、言葉による観念的、イメージ的な向き合いではなく、現実的、体験的な向き藍であると説明している。

高校生対象のロールプレイングを取り入れた先行研究では、ソーシャルスキルトレーニングの研究が多く報告されている(渡辺・原田, 2007; 宮城・泉, 2015)。渡辺ら(2007)では自尊感情の高まり、宮城ら(2015)はコミュニケーションスキル能力の向上といった一定の効果は報告されている。しかしながら、ソーシャルスキルトレーニングでは望ましい役割の取り方が決められており、自己や他者を捉え直す体験にはつながりにくい(水貝ら, 2018)の指摘もある。さらに水貝ら(2018)は、ロールプレイングを用いるアプローチでも心理劇は正しい役割の取り方を決めるのではなく、マンネリ化した役割の取り方から脱却し、自発性を発揮し日常とは異なる役割体験を目指すアプローチであり、自己や他者に関する新鮮な気づきの体験や自己の可能性や多面性を理解するうえで非常に有効であると述べている。

重橋・岡嶋(2006)は、心理劇には「二者が自分の立場を離れて互いに対演者の役割を演じる」ロールリバーサルといった技法を紹介している。この技法を用いることでより効果的に自己理解、他者理解が深められると考えられる。

## 心理劇とはどのようなものか

心理劇は、モレノ (Moreno, J. L.) が 1910 年に創始した。即興劇を演じることにより、自己理解、自己洞察をもたらすことを目指す集団療法である。個人に焦点をあてる「サイコドラマ」、集団の課題に焦点をあてる「ソシオドラマ」、役割機能の発展を目指す「ロールトレーニング」が含まれる。心理劇では、観客や舞台そのものも心理療法としての構成要素と考えられている。心理劇には、舞台（即興劇をすることができるリラックスできる場所）、演者（舞台演技をする人、クライアントが担当する）、監督（心理劇を演出、運営する役割。治療者が担当するのが一般的）、補助自我（助監督の役割）、および観客（演技に参加しないクライアント、即興劇を見守る）の 5 つの構成要素が必要である。主役 (protagonist) は、個人療法における患者・クライアントを指す。

監督 (director) は、サイコドラマにおける治療者を指す。補助自我 (auxiliary ego) は、通常のドラマでいえば、主役の相手役、脇役を指す。主役の演技の手助けや、主役の役割における言動・行動に対するレスポンスを行う。

舞台 (stage) は、サイコドラマが演じられる空間を指す。

観客 (audience) は、サイコドラマを鑑賞する役割を指す。通常的生活とは異なる独特の雰囲気演出する。なお、補助自我とは、心理劇における副治療者であり、即興劇の役者兼助監督でもある。主役であるクライアントの相手役になって、クライアントが自己の内面を演劇として表現するのを助ける役割のことである。

心理劇では、5 つの構成要素や即興劇という面があり、高校生の授業でいきなり取り組むには難しいと考える。

## 総合心理入門を通して高校生が取り組むロールプレイング

これまでに筆者の勤務校における学校設定科目「総合心理入門」を通して、ロールプレイングを導入した先行研究に、亀口・角田 (2005)、角田・亀口 (2006)、石橋 (2011) らの研究がある。石橋 (2011) の研究はソーシャルスキルトレーニングを題材としたものである。

学校生活におけるソーシャルスキル教育の有効性が報告されつつあるが、多くの学校で実施に苦慮している内容である。それは、実施プログラムおよび、実施する授業の時間をどこに確保するかなどにある。時間の確保の工夫としては、おおむねホームルーム、道徳の時間、総合的な学習の時間などである。実施プログラムについては平林・海老根・駕渕・堤・松丸・園田・石橋・下山 (2010) による予防的心理教材の開発の報告などがある。これは現場教師と心理の専門家とのチーム・ティーチングで実践したものである。前述のとおり、当初、この総合心理学入門はチーム・ティーチングで指導を行ってきた。ところが外部講師の出校日の関係など都合がつかず、筆者が単独で授業を行うに至った。これまで、授業後の振り返りを心理の専門家とのディスカッションを通じてどのような点が効果的で、どのような生徒への必要なアプローチ、フォローについて検討する事ができていたものが急になくなったのである。そこで、授業としての評価をどのように工夫することが生徒の活動内容を的確に見る事が出来るのかを検討したものが石橋 (2011) の研究である。この研究では評価に特化しているため、ロールプレイングの効果を測定したものではない。しかし、週 2 時間続き 2 単位の授業の為、ほぼ毎回、ロールプレイングを導入している。もちろん、最初から導入できるわけではない。ロールプレイングを安心して取り組むことができる生徒の環境を整えることが大切である。そこで、コミュニケーションスキルとして、「聴く」、「話す」について 2 者、グループで丁寧に導入している。そのあとで、アサーション・トレーニングも実施した後で、心理劇的ロールプレイングを取り入れているのである。聴く、話す、アサーション・トレーニングの授業内でもロールプレイングを取りられているが、心理劇とは異なり、場面設定、やり取り内容を制限したものである。したがって、心理劇的ロールプレイングである。生徒は、はじめ慣れないのであるが、制限があるため、安心して取り組むことができるのである。また、回を重ねるごとに、一人一人上達を重ね、このことが学び、ここでは、自己の可能性や、多面性の理解、他者理解などを

深めることができていることは、振り返りシートに記載が多くみられる。こうした制限のあるロールプレイングを経て、グループで解決課題を設定し、役割を分担し、ロールプレイの練習をして、皆の前で実演する(発表)ことができ、個別振り返り、グループで共有をしている。

なぜ、高校生自己理解や、他者理解がすすむとよみとれる振り返りシートが提出されるかについては、人間関係が深まっているからだと考えられる。研究校は中高一貫校である。通常の高中生とは異なり、中学1年生から同じ学年で学習を重ねて6年目となる。単なる級友というだけではなく、ロールプレイングを導入するプログラムを練習する中で、人間関係が「深まる」を実感し、安心して取り組んでいるのではないかと考える。ロールプレイングの導入のルールを明確化し、プログラムを実践する中で効果があることは「だんだんと上達する」、「安心して取り組める」など振り返りシートの文言からも明らかであろうと考えられる。

### 今後の課題

心理劇的ロールプレイングを導入した授業の効果測定を行うことである。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づきや柔軟な視点の獲得につながることを期待される。

現在、高等学校で高校生が心理学を学ぶことができる学校は大変少ない。心理学を学ぶ良さについて、十分な議論がなされているとは言えないという問題がある。

重橋・岡嶋(2006)は、心理劇には「二者が自分の立場を離れて互いに対演者の役割を演じる」ロールリバーサルといった技法を紹介している。この技法を用いることでより効果的に自己理解、他者理解が深められると考えられる

### 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)
- 針塚進 2008 心理劇における心理療法としての集団とアクションメソッド, 心理劇研究, 31, 1-8.
- 平林恵美・海老根理恵・鴛渕るわ・堤亜美・松丸未来・園田雅代・下山晴彦 2010 中学・高校生のための“ライフスキルボックス”プログラムの開発 東京大学大学院教育学研究科臨床心理学コース紀要, 33, 72-79.
- 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—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.
- 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.
- 亀口憲治・角田真紀子 2005 多重焦点法による学校内コラボレーションの実践展開 東京大学大学院教育学研究科紀要, 44, 201-214.
- 宮城信・泉一彦 2015 高大学連携学習によるコミュニケーションスキル教育の開発研究 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 10, 97-112.
- 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～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～(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.
- 重橋のぞみ・岡嶋一郎 2006 対人援助職養成における心理劇の役割交換技法に関する研究-保育学生の自己・役割・人間関係に対する気づきを通して-福岡女学院大学大学院紀要臨床心理学, 3, 39-46.
- 台利夫 2003 新訂ロールプレイング 日本文化学社.
- 角田真紀子・亀口憲治 2005 多重焦点法を用いた予防カウンセリングの実践事例-授業「総合心理入門」における心理的体験の構造化-東京大学大学院教育学研究科紀要 45, 375-386.
- 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.
- 渡辺弥生・原田恵理子 2007 高校生における小集団でのソーシャルスキルトレーニングがソーシャルスキル及び自尊心に及ぼす影響, 法政大学文学部紀要, 55, 59-71.

# 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—

滝沢 健作

### 和文要旨

筆者は 2020 年から 2022 年までに日本クラシック音楽協会より日本クラシック音楽コンクール声楽部門の審査員の依頼を受け、毎年この論集でそこで審査員席から見えた事や発声傾向について投稿を続けている。今年度は男声の部の審査に関わりそこで聴かれた演奏について記す。男声の部に関しては小学生から中学高校生、大学生、大人(一般部門)を全て聴き審査するが、今回は中学高校生の演奏者を中心に書く。又筆者は 2022 年度「独唱歌唱から Passaggio に着目した Una voce 探究-個別最適な歌唱指導-」(課題番号:22H04063)という題目で科研費を得て 2023 年 1 月現在もその実践検証中であるが課題設定の詳しい目的等を記す。コンクール審査員と言う立場で様々な世代の独唱歌唱を聴く機会がある事は国内の多くの歌手の歌唱傾向を知る事が出来、「Passaggio」に関する傾向等演奏を通して聴き科研の課題取り組みにも活かす事が出来た。

※本稿は一部 2022 年度科学研究費助成事業(奨励研究)の内容も兼ねている。



**キーワード：日本クラシック音楽コンクール 発声分析 中高生男声 科研費**

### 1 続くコロナ禍とオミクロン株に翻弄された 2022 年の歌唱分野

2022 年度は 2021 年に世界中で猛威を振るったデルタ株が鎮静した後に、世界各地でオミクロン株に置き換わりを見せたが、若い世代でのワクチンの接種率も上がり、コロナ禍も長期戦に突入したことや、傾向や対策も浸透し始めたこともあり舞台公演はほぼ通常に戻り、音楽コンクールもオンライン開催や対策等も板につき始めた。しかし水際対策の緩和が如実になり 7 月半ば~9 月頃までオミクロン株が急激に増え始め、世界的に見ても日本の広がり最も目立ち、東京のみでなく全国的にも陽性患者が常に身近にいる状態となった。この時期は音楽コンクールでいうと予選が始まる時期であり、会場開催が音源開催に切り替わり、大会が行われたとしても出演者や団体の棄権が目立つようになった。7 月から日本クラシック音楽コンクールでも丁度全国各地で予選が始まる時期と重なり、棄権する出演者が多く出たようであったが、コロナによる棄権の場合予選は免除とし本選から出場できる処置が行われた。合唱分野では NHK 全国合唱音楽コンクールは開催されたが、合唱活動に熱心な伝統校以外の参加校の減少が止まらない傾向は変わらずあり、8 月下旬

には全日本合唱連盟の「おかあさんコーラス全国大会」があったが、各地域から東京の全国大会会場に来ることが出来ず、映像参加へ切り替わる団体もあったようだが不参加団体は少なかった。今年度こそ、今までコロナ禍で消えてしまった活動の灯を復活させようと各方面感染が猛威を振るった時期でも 2021 年度と違い中止となった話は少なかった。

9 月以降になりオミクロン株の驚くほどの沈静化が見られ 11 月までの数カ月間に行われたイベントに関しては通常通りの開催であった、そして例えばアマチュアの合唱団や大学サークル等この時期から再開が見られるようになり実に 2, 3 年ぶりの久しぶりの活動再開で、歌唱発声などの声の出し方を忘れた等の話題が多く聞かれた。しかしその期間は残念ながら長く続かなかった。11 月頃からインフルエンザとコロナによるの複数感染の危険が言われ、12 月になると再びオミクロン株の広がりが目立ち始めてしまった。数か月の周期によりほぼ通常に行われたり、そうでなかったり時期により対極的な状況になり、そういう意味では昨年以上にコロナに翻弄されたのが 2022 年のコロナ禍であった。学校教育現場ではどうだったかという授業や行事での合唱活動に関しては通常通りに行われ始めたが 2022 年の前半では思うように出来ていない学校も多くあった。合唱を行った事でコロナに・・・という事を言われる事はなくなったのは、マスクをしての歌唱活動が定着してきた事によるリスクの大幅な軽減は大きいと感じている。

## 2 長期化するコロナ禍の中で DX 化に向けた iPad を利用した授業

筆者は 2022 年 4 月より「**独唱歌唱から Passaggio に着目した Una voce 探究-個別最適な歌唱指導-**」という課題題目で科研費を獲得した。これは文科省の掲げる「個別最適な学び」に向けた視点で、個人で歌う「独唱」に特化し個人歌唱においてイタリアの歌唱法の中の「Passaggio」(パッサッジョと読み声楽歌唱時に起きる声の変換点)に着目させ、一人ずつ異なる自身の声(Una Voce)と向き合いその奥深さと多様性を体感させ「主体的・対話的な深い学び」の実現に向かう、又はリモート授業になった場面でも授業可能な iPad を利用した歌唱授業の実践研究でもあったのだが、丁度夏前に広がった感染拡大で(リモートには成らなかったが)リアルに検証ができてしまう事態となった。あらゆる要素がデジタル化されていく Society5.0 に向けて学校教育でも DX 化が急速に進みつつあるが、本校の場合ようやく WiFi 設備が整い義務教育課程全てでクロームブック利用が定着した段階である。まず現実的に身近な iPad そのものを音楽授業内での継続的な利用から始まり 2023 年 1 月現在も実践検証中であるのでこの論集の後半に簡単な概要と報告を行う。1 番気をつけている事は機材の利用よりも「内容」の本質を見失わない事である。

相変わらず集団の歌唱活動に関しては「マスクを装着して」行い、コロナ禍前の状況に戻る事は無かったので日々感染リスクを気にしながら授業を進める事は 2021 年度と変わらなかった。現在 2023 年 1 月上旬では新たな変異株の広がりが世界各国で見られており不安定な日々である。しかし日本製のコロナの飲み薬が承認され始め、コロナがインフルエンザと同様第 5 種感染症に移行等の新たな流れが生まれつつあり、今後コロナ禍はまだ

当分続くと見られるがウイズコロナの新たなステージへと向かっていくのだろう。

### 3 2022年の日本クラシック音楽コンクールについて

日本クラシック音楽コンクールは第32回を迎えた。このコンクールは日本で行われ、最も垣根の広い参加者を集うものである。部門も多く、世代も幼稚園児から小学生、中学生、高校生、大学生、一般と参加年齢制限も実質ないと言える。普段のお稽古の度胸試しで参加する人もいれば、専門家を目指す人もいるという点では国内最大級の音楽コンクールと言える。合唱分野のコンクールでは感染症動向の不安もあり参加人数の減少に歯止めがかからない状況であるが、ソロであるクラコンに関してはコロナ禍に反して参加者数が増えており、部門によっては会場数を増やす措置が行われている。今年度に関しては予選時期に感染症が全国的に拡大した事もあったがその中でも対面開催を貫き、コロナによる辞退の出演者に対して予選免除の配慮も行われ、参加者に演奏の機会を与えてくれた。日本クラシック音楽コンクールの基本理念については過去の東大附属論集64号65号に記してあるが若干記載内容を変更した部分があるので、再び掲載したいと思う。

#### 3-2 審査員の構成と審査方法

審査員は日本クラシック音楽協会が依頼する。学生を除くクラコン歴代入賞者、演奏家、教育者、参加者を師事している先生3名～5名で審査される、作曲家や評論家、指揮者も審査員に入る事もある。審査委員は当日掲示によって発表される、予選、本選、全国大会共に90点満点の点数制であり、予選は70点以上で合格とされ、予選としての到達度を見る。本選は80点以上で合格（優秀賞）となり全国大会への出場資格が得られる。全国大会では86点以上を入賞とし、86点5位、87点4位、88点3位、89点2位、90点1位となる。（なお高校の部以上において1位から3位までは賞金が授与されるが予選、本選、全国大会のその都度参加費用がかかるが先のステージに必ずしも申し込まなくてもよい）※予選においてコロナ感染拡大による配慮が行われた（本選会より参加許可）

#### 3-3 日本クラシック音楽コンクールの審査について

日本クラシック音楽協会からは審査をするにあたり以下の文面が示されている。  
『当コンクールでは課題曲ではなく、自由曲で審査をしています。課題曲で他の人と競い比較される事により、高い点数を取るためだけの演奏に陥ったり、不合格になった時に敗北感や挫折感、失望感を覚えたりすることは若き学習者にとってマイナス面が大きいと考えています。自由曲で自分の好きな曲、得意な曲でチャレンジする事により、個性的で魅力ある演奏家を育てられるコンクールを目指しております。審査は各部学年に応じた評価をお願いします。中学校の部までは指導者の顔が見える教え込まれた演奏ではなく、音楽的に少し幼くても子供らしく元気のある初々しい演奏を、高校・大学の部では基礎を生かし、自分の考えや勉強して感じた事を表現する演奏を、一般の部では主張したい音楽、奏者の顔が見えてくる演奏など、それぞれの年代でなければ表現できない演奏を評価する。』

予選は権威主義のごとく不合格とすることが目的ではなく、各自の努力した跡が演奏に出ていれば出来るだけ評価していただき、本選は全国大会に出場できる実力まで仕上がっているかどうかを審査していただきます。全国大会はどのコンクールを受けても入賞に値する演奏かどうかを審査しているため、該当者なしや順位が重複する場合もあることをご理解ください。』

以上のように記されているが全て審査員の経験や見識に委ねられ各審査員の経験や「好み」に点数が左右される可能性は否めないが、各ステージで求められている演奏の基準としたら解りやすいものであると考える。舞台経験をふみ、第三者から評価を貰う事が重要なのであり、複数で審査するのでさほど一審査員の好みが先のステージに行けるか否か影響されることは考えにくい。表現行為を「点数」で示すことの意味を問われるが、以下の採点の例を見ればそこまで「点数をつける行為」が悪いとも言えない。審査員一人 90 点満点の 1 点刻みで採点し最高点と最低点を切り捨てた平均を得点とする例を以下に記す。

#### 例 1) 審査員 3 名の場合 (予選)

参加番号	審査員 1	審査員 2	審査員 3	平均点	結果
1	<del>70</del>	70	<del>69</del>	70	合格
2	69	<del>68</del>	<del>73</del>	69	不合格

予選の場合審査員 3 名の内 2 人分の点がカットされる事になるが、比較的優しい評価基準であり合格点 70 点基準でつける。勿論予選の段階で演奏が全国大会レベルと判断されれば 80 点がつくことになるであろう。上記参加番号 2 の場合審査員 3 名の平均値は 70 点だが最高点と最低点を切り捨てた点となるので 69 点となり不合格となる。

#### 例 2) 審査員 4 名の場合 (本選)

参加番号	審査員 1	審査員 2	審査員 3	審査員 4	平均点	結果
1	80	<del>83</del>	78	<del>77</del>	79	不合格
2	<del>78</del>	80	<del>81</del>	80	80	合格

本選は 4 名で審査される。全国各地から東京への全国大会にふさわしい演奏かどうかの評価になるので 80 点を合格基準として点を付けるので基準は厳しくなる。勿論全国大会でも入賞出来る水準と判断されれば 86 点以上がつく事もあるだろう。上記参加者番号 1 の場合、もし審査員 1 名が仮に出演者の指導者だとして高得点をつけたとしても、他の審査員も同様な点をつけなければ平均値は上がらないシステムであり、不正は起こりにくい。しかしこの本選において全ての部門共、完成度が高く選曲や審査員の好みで点数が拮抗され、相当激戦になり通過するのは難しい。

#### 例 3) 審査員 5 名の場合 (全国大会)

参加番号	審査員 1	審査員 2	審査員 3	審査員 4	審査員 5	平均点	結果
1	<del>8 6</del>	8 8	8 7	8 9	<del>9 0</del>	8 8	3 位
2	<del>8 5</del>	8 6	8 7	8 5	<del>9 0</del>	8 6	5 位
3	8 5	<del>8 6</del>	8 6	8 6	<del>8 5</del>	8 5	入賞外
4	<del>8 6</del>	8 9	8 5	<del>8 9</del>	8 8	8 7	4 位

全国大会は出場者全員が入選となる。実質入賞者を決める審査となり 5 名の審査員で審査される。80 点以上を獲得して全国大会まで来ているので大体 80 点から点数をつける事になる。入賞レベルと判断されれば 8 6 点以上がつくこととなりそこから何位に相当するかで点が決まっていく。しかし例 3) の点数票を良く見てみるとシビアな面が見える。例えば参加番号 1 は全員入賞に値する点数をつけており、満点や 8 9、8 8 点のような高得点がついているにも関わらず 3 位という結果になっている。参加番号 3 は 5 名中 3 名が入賞に値する点をつけているのに入賞外になっており、参加番号 4 もぱっと見て殆どの審査委員が高得点をつけているようでも 4 位という結果になってしまっている。5 名の審査員がほぼ満場一致で高得点をつけないと入賞出来ないシステムである事は明らかである。ちなみに全審査員が 90 点の場合はグランプリとなる。

### 3-4 あくまでも中立公平で演奏者を暖かく見守る日本クラシック音楽コンクール

審査員には参加者情報を公開せず、審査委員長を設けず、審査会議を無くし点数による採点方法を採用している。全国大会声楽部門に至っては、審査員が審査する部門も大会日の約二週間前に審査員に連絡が来る。そして当日に会場に到着した段階で他の審査員名を知ることになる。

通常のコンクールは審査員長が置かれ、参加要項の概要に各審査員名が出される。審査会議は演奏後に非公開、審査プロセス非公表で行われる事が殆ど。審査員に習っていれば「有利」になると考えられるのが普通である。そして参加者情報が審査員に公開されるのもコンクールでは常識である。参加者情報とは主に「氏名、学校名または学歴、師事者名」である。コンクールという場では、その日のその場の出来によって評価されるのが公平だと言える。「将来性」に関して言えば誰にでも言える事であり、音楽は消えてなくなる時間芸術であるので、その時の印象にも左右されてしまうもので、あくまでもその瞬間のパフォーマンスが全てなのである。そこで個人情報を見てしまうと、例えば入賞に値するか否かの判断に迫られた時に、出身大学や、師事者名がわかると「それならば、、、」という考えのもとで点をつけてしまう事は人間である以上起こりうる。実際筆者も以前ある部門の全国大会審査をした際に、入賞点をつけるか否かを迷った参加者がおり、結局否にしたのだが、後の情報で筆者と出身大学が同じでしかも自分がかつて師事していた先生の弟子であった事が判明し、他のコンクールでも入賞歴のある人のものであった。もし審査段階でそれを知っていたら入賞点をつけていた可能性があったと思う。因みにその参加

者は滝沢の点がカットされ、それ以外の審査員が高得点を付けていたので入賞した。

日本クラシック音楽コンクールの参加要項には前年度の入賞者の個人情報が掲載されているが、学校名を見ると非常に多様である。音楽コンクールであるので、学歴で言えば音楽大学や音楽コースのある学校、音大附属学校の出演者が多くいるかと思えば、一般学校、地方国立大学、医学部、無記である場合もある。ある年のピアノ部門では東京大学のような音楽大学ではない一般大学の学生が最高位の時もあった。例えば他のコンクールの器楽部門の場合は特に東京藝術大学、桐朋学園大学の関係者の名前が多く見られ、声楽部門でも例えば8名全国大会出場者がいれば4名は東京藝術大学、あとの4名は各私立音楽大学、又は海外の音楽院が1人ずつ、名前が挙がっているという様子である（それだけその学校出身者の層が厚いという事でもあるのだが）。推薦状をつけなくてはならないコンクールも存在する。昨今のコロナ禍で出場エントリーの人数制限を設けるパターンも増えてきた（この場合は先着順であるようだが公平性が本当にあるのか定かでない）

日本クラシック音楽コンクールのバラエティー豊かな参加者はコンクールの特徴の一つだと言える。学歴の記載が無くても問われる事もなく、その場の音楽の出来による審査である。勿論音楽は消えてなくなってしまうものなのでその場の「印象」によっても結果が出てしまうのだが、審査員の様子も基本的には「落としてやる」という雰囲気ではなく、各演奏者の良いものを見つけようとする姿勢は本選段階までは特に強くある。最後のステージである全国大会となるとどうしても出演者の中で順位を決めなくてはならない運命にあるがそれは「コンクール」である以上仕方のない事である。創設以来の「中立公正」の精神をここまで貫いているコンクールは他に見当たらず、公平に様々な地域で眠っている才能を発掘し続けている事が全国大会での入賞者の多様な出身をみると良くわかる。

#### 4 中学生・高校生男子の部全国大会の審査

2022年12月5日月曜日、場所は東京都多摩市パルテノン多摩。中学生男子の部は全国各地の本選合格者の6名の演奏を聴くこととなった。審査員は筆者を含め5名の男性声楽家、声楽指導者で行われた。採点表と演奏曲と短いコメントを記す。

中学1年 山田耕筰 待ちぼうけ Giordani Caro mio ben.

参加番号	審査員①	審査員②	審査員③	審査員④	筆者	平均点	結果
1	<del>83</del>	83	84	<del>88</del>	86	84	入選

山田作品では澁漑とした歌いだしで、発声のアタックが上手かった。有節歌曲であるので演技も取り入れ効果的。イタリア古典歌曲で、日本語歌唱では気にならなかった固定された声で音程がやや不安定に聞こえてしまい惜しかった。音量があるが緊張したのか声の震えやかすれ声が聞き取れた。深い呼吸での支えが必要であるが中学1年生で立派。

中学1年 中田喜直 むこうむこう 山田耕筰 待ちぼうけ

参加番号	審査員①	審査員②	審査員③	審査員④	筆者	平均点	結果
2	84	<del>83</del>	84	<del>89</del>	88	85	入選

変声前なのか、ファルセット歌唱なのか微妙な声であったが。日本語の鼻濁音が過剰に目立ったのが気になった。しかし音程も正確で歌として上手さがあり点数が伸びなかったのが不思議であった。中学1年生という事でこの演奏も立派だったと思う。

中学1年 佐藤眞 大地讃頌

参加番号	審査員①	審査員②	審査員③	審査員④	筆者	平均点	結果
3	85	<del>84</del>	84	<del>90</del>	85	84	入選

混声合唱曲の主旋律部分の歌唱であった。好きで歌っているのは判ったがやはり合唱曲の主旋律だけを歌うのには無理がある。歌唱内容は声の出し方に思い切りと声量があった事には好感触だったのだが。音楽の緩急が全くなく一本調子の歌で、旋律の雄大さや抑揚が皆無だった事が何よりも残念だった。しかし声はよく出ていたのでその点は立派。

中学2年 Haendel Ombra mai fu. Pergolegi Nina.

参加番号	審査員①	審査員②	審査員③	審査員④	筆者	平均点	結果
4	<del>84</del>	84	85	85	<del>86</del>	84	入選

音量と声の出し方に思い切りがある。イタリア語のUの発音が浅く気になったが独特の音色を持っており、口の開け方がスムーズで無駄な力が感じられなかったのもそこを積極的に評価した。やはり全国大会まで上がってくる人は中学生でも素材が良い。

中学3年 Gasparini Lasciar d'amarti. Scarlatti Se tu della mia morte.

参加番号	審査員①	審査員②	審査員③	審査員④	筆者	平均点	結果
5	<del>84</del>	84	<del>87</del>	86	85	85	入選

緊張していた様子が見えた。声の輪郭がぼやけており声も固定されて硬さを感じる。合唱声。音程は正確に取れているが独唱として呼吸と発声を考えて欲しい。

中学3年 Caldara Sebben crudele. Bononcini Per la Gloria.

参加番号	審査員①	審査員②	審査員③	審査員④	筆者	平均点	結果
6	<del>86</del>	86	86	<del>87</del>	86	86	5位

声が声帯に落ちた時に美しい声が聴きとれた。全体的に詰まった声なのは発声が原因である事が判る。折角よく歌っているのに典型的によくある日本男性の発声。声帯に鳴らす前にどこかが硬く固定されてしまい声帯がならない。指導者の責任の可能性大。

中学生は6名中1名のみが5位入賞となり厳しい結果となった。普通科の中学生の声を普段から聴いている筆者からしてみたら、あと数名入賞させても良いのではないかと思う

演奏があった。全体的に発声の出だしのアタックに勢いがある事に好感が持てた。癖のある鼻濁音の日本語発音や、声の「籠り」は恐らく指導者に師事しているのであれば指導者の趣向であり歌っている本人の責任ではないように思う。鼻濁音も声の籠りも、声帯に声落ちなく身体が楽器として鳴ってこない。まだ中学生であるから仕方がないと言ってはそうなのだが、全国大会まで上がって来た素材の持ち主ならば、呼吸法や発声技術の問題は無視できない。そしてなぜその選曲をするのだろうと思う演奏も多く見られた。自分の声にあった選曲は声を著しく発展させる事を忘れてはならず、選曲が間違えていれば呼吸法や技術面に向き合う事は途端に難しくなる。具体的に言うと調性による音域に無理がある、言葉の発語の（日本語歌唱に関して）癖。しかし声のアタックのやり方からして良い意味で独学である可能性もあるように感じたがイタリア古典歌曲を選曲している地点で独学ではやはり無いのかと思うと、どうしても呼吸法や発声指導の重要性を問いたい。

高校1年 中田喜直 さくら横ちょう Tosti Rosa.

参加番号	審査員①	審査員②	審査員③	審査員④	筆者	平均点	結果
8	<del>88</del>	87	<del>87</del>	88	88	87	4位

素晴らしかった。とても音楽的なリリックバリトンで本来女声が歌う「さくら横ちょう」も柔軟性のある音楽で情感があり違和感なく聴けて感動的だった。イタリア近代歌曲でも歌の上手さが抜群に光ったが、イタリアものを聞くと声の「籠り」が気になる。この出演者は東京本選でも聴いた人であったが、その時にも同じことを感じた。筆者には発声の方向性に発展性が見つけられないと感じた。歌が上手い人に良くある傾向なのだが、歌に違和感がない分、声や声帯の持っている本来の特徴や姿が現れにくい。声種も音色からしてテノールをやりそうだが、Passaggioの様子からするとリリックバリトンとして磨いた方が良いように思う、テノールであれば逆にかなり洗練されなければあそこまで纏まりのある歌は歌えない。まだ高校1年生でもあるので今後注目していきたい。それにしても全審査員高得点をつけているにもかかわらず3位にも食い込まない、クラコンの採点システムはシビアとしか言いようがない。しかし過去には満場一致の満点の演奏もあった事なのでこの順位がある意味課題として今後の勉強の糧になってくれたら良いように思う。

高校2年 Durante Vergin tutto amor.

参加番号	審査員①	審査員②	審査員③	審査員④	筆者	平均点	結果
9	<del>83</del>	84	<del>84</del>	83	83	84	入選

全体的に不自然な印象を持ったのは、歌う姿勢が悪いのと音程の悪さなのだと思う。

高校2年 Mozart Non piu andrai. da 「Le nozze di Figaro」 Pergolegi Nina.

参加番号	審査員①	審査員②	審査員③	審査員④	筆者	平均点	結果
10	88	87	88	<del>90</del>	<del>86</del>	86	5位

非常に安定感のある歌であった。いきなりイタリア語によるオペラアリアだったからかやはりイタリア作品でアリアともなると声の「籠り」が気になる。歌の上手さから言って8番の高校1年の出演者と似たような発声傾向が見える。声は引っ込んでいるが8番よりも声にTimbreが見られた。しかしその美しい声を支える呼吸の浅さが最後まで気になった。深い呼吸は声を支えるだけでなく、音色の変化や演技にも大いに役に立ち、この質の良いリックバリトンであるがゆえ勿体ない。高校2年にして良く歌われているが、発展性があるかと言うと難しい。声の「籠り」によりPassaggioの様子が聞き取れないのである。発声の改革をしないのであればこのクオリティーを常に維持する事になる。本来オペラアリアは声がホールに朗々と響き渡せる発声技術が必要であり表現も重要だが、若い時はひたすら「声」を作らず、プリーツしてゆっくり時間をかけて磨いて欲しい。

高校2年 Carissimi Vittoria mio core.

参加番号	審査員①	審査員②	審査員③	審査員④	筆者	平均点	結果
11	<del>83</del>	<del>85</del>	84	84	84	84	入選

コンパクトな声であり、呼吸が深く吸えていない。しかし丁寧に歌っている。この丁寧さが今後宝になるか否かは発声法にかかっている。こういう人こそ発声を磨いて欲しい。

高校3年 Scarlatti Gia il sole. Haendel Evry Vally shall be exalte. 「Messiah」

参加番号	審査員①	審査員②	審査員③	審査員④	筆者	平均点	結果
12	<del>83</del>	<del>86</del>	85	85	85	85	入選

良く歌えている方なのかもしれないがTimbreは聞き取れるがいま一つ声が会場に届かない。声に芯が無く声帯が鳴ってなく声自体にAppoggioが感じられない。

高校3年 中田喜直 木菟

参加番号	審査員①	審査員②	審査員③	審査員④	筆者	平均点	結果
13	<del>84</del>	85	85	85	<del>87</del>	85	入選

Uの発音が若干ウムラウトのようであるが声が美しく良く聞こえて来た。高音はキツそうであったが、他の男声のように声が籠っていない。違う選曲であればもっと余裕のある歌と音楽表現が出来たと思う。ピアノ伴奏が上手く曲の世界を十分に表現していた。点数が伸びなかったのは、審査員は声が会場に届いているという事実そのものに興味が無いという事なのか？声がデカければ良いわけではないという判断なのか。

高校3年 平井康三郎 ゆりかご Tosti La serenata.

参加番号	審査員①	審査員②	審査員③	審査員④	筆者	平均点	結果
14	86	85	<del>86</del>	86	<del>85</del>	85	入選

綺麗に歌っているがいま一つ声が飛んでこない。声帯が十分に鳴っていないとおとなしい印象。息も深く吸えていない。イタリア語はUの発音が浅い。

高校3年 Donizetti Vien Leonora. da 「La Favorita」

参加番号	審査員①	審査員②	審査員③	審査員④	筆者	平均点	結果
15	84	<del>84</del>	85	<del>85</del>	85	85	入選

難しいCavalettaまで歌っていても声のポジションが浅く王様役のオペラの人物像が出てこなく歌うにはまだ早い選曲であった。古典歌曲等で発声とLegatoを学んでほしい。

高校3年 Giordani Caro mio ben. Gluck O del mio dolce ardor.

参加番号	審査員①	審査員②	審査員③	審査員④	筆者	平均点	結果
16	87	<del>84</del>	85	<del>87</del>	84	85	入選

体格が良くテノールらしい柔らかい声。高声用で歌うことでとても無理が生じていた。イタリア古典歌曲の扱いがされているGluckのこの作品は元々女声のアリアであり男声の、特にテノールのテッシトゥーラには苦手な音域が多くこれを歌うのならばかなり高い発声技術が必要。明らかに選曲ミスで非常にもったいない。素材としては興味深く申し分ないのにそれが活かされていなかった。高い音を出せれば良いわけではない。

卒業生 Scarlatti Qual farfalletta amante. Bellini Ma rendi pur contento.

参加番号	審査員①	審査員②	審査員③	審査員④	筆者	平均点	結果
17	84	<del>84</del>	89	<del>89</del>	88	87	4位

東京本選会でも聴いたソプラニスタである。Scarlattiでは潑刺とした歌い口で軽やかなリズム感のある選曲であっても、そのやや強めの声が非常にマッチして魅力的だった。古典作品の品のある音楽と詩の切ないイントネーションが十分に聴けた。二曲目の柔らかいレガートのベルカント歌曲ではややヒステリックに聞こえてしまった事は勿体なく、特定の母音で特徴的な口を著しく横に開いた響きと固定された高音声が曲の様式感とミスマッチが起きていた。丸い柔らかい高音が欲しい。本選会でも指摘したのだが、改善がされていなかったなので88点。もし解消していたら満点をつけていた。

#### 4-2 高校生男声の歌唱から見えた歌唱傾向

中学生男子から高校生男子の部の短評を行った。高校生は10名中3名が入賞し2名が4位で1名が5位という結果。4位の2名はもう少し上位でも良いかとも感じたのは、今年度の高校生男声は全体的に質が高かった。しかし歌として纏まりがあったがコンパクトにまとめた演奏が多かった。クラコンの1位～3位にはオーケストラをバックで演奏できる権利が得られることを思えば仕方ない結果だろう。中学生から全体的に意外なほどミスマッチな選曲が多かったことに驚いた。高校生では逆に通常ミスマッチだと考えられる男声の歌う音楽的な「さくら横ちょう」や強めの鮮烈な声で歌われた「Qual farfalletta amante.」が聴けたことは収穫であり、多様な感性による選曲の中の成功例に出会えた。歌い手は純粋にその音楽が好きなのだろう(私は好きであっても合わないと思った曲は人前では決して歌わないのだが)。高校の部で全国大会まで上がっている生徒は声楽教師に師事している歌唱である事は聴いて判るのだが、しかし相変わらず声を会場に響かせる技術、意識の薄い発声が多く、声帯を使わないイコール身体を使わない発声の方向性が日本の声楽界には根深く存在する事が垣間見られる。どういう歌声が多いのかと言うと「息の吸い方が足りない」→「呼吸が浅い、していない」→「呼吸が浅く、していないので息が出てきにくい」→「すなわち喉が閉まる」→「喉が閉まるので声が籠っている、又は団子声」。多くの合唱教材や教科書に書いてあるような、声帯を意識しない顔面を操作するような、呼吸が浅く息が深く入らないその発声では、音質がクラシックの深い丸い響きの声にならない。しかも何も操作されていないある意味「自然な声」である方がその人の声の性質が見えてくるのだが、それもいま一つ聞き取れない。浅いポジションから深い所へ到達するには常に深い呼吸の出し入れを行わなければならない。特に男声は咽喉が上がりやすいので、深い呼吸による「自然な喉頭の下げ」が必要である。Passaggio 付近でどうしても声の響きが顔面に向かい声帯の振動が薄くなり声と息が均等に吐けない。歌声が音として何となくいま一つという事は息が声に均等に乘っていない事であるが、それ以前に声帯を鳴らす、使うという意識が無いので、音楽的に纏まりがあっても良く歌っていても、「ああ上手い」で終わり感動が起きにくい。音楽的に言えば音色の変化や強弱のデュナーミクが感じられなく一本調子なのである。声が良く飛んできて、音楽的な完成度が低く点が入っていない演奏もあったが、それよりも特に歌の上手い生徒は声を飛ばす技術＝身体づくり＝呼吸に意識が向かいにくく、例え音楽大学や藝大に入学できたとしても、行き詰る時が来るだろう。「歌が上手い」というのであればカラオケで上手い人は沢山世の中にいる。クラシック音楽の場合は特に自身の声と向かいあい、身体づくりや呼吸法から丁寧に作り上げる日が来る時が来れば、そんな日が来てくれることを期待したい。これから先もっと沢山素晴らしい曲を歌いクラシック音楽の奥深さや楽しさを見出してほしい。

今回中高生中心に記載したが一般の部で印象的な良い歌い手がいたので一人紹介する。

一般男声 Mascagni Ave maria. Porpora Alto giove. da 「Polifemo」

参加番号	審査員①	審査員②	審査員③	審査員④	筆者	平均点	結果
	84	<del>83</del>	85	<del>89</del>	88	85	入選

歌曲はヴェリズモ作曲家のもので音域も非常に広く強弱や緩急ある作品を良く音楽的に歌い「心を込めて歌っていた」という表現がマッチする歌いっぷりで心地よかった。Passaggioの傾向がカウンターテノールやソプラニスタに存在するのか、興味深く聴いたがメゾソプラノやコントラルトに近いものかと想像していたが、どちらかと言うとソプラノに近いのだが、少し異なるような気がした。これは近く詳しく検証する価値のある事なのだが他の声種に比べ希少なのでそういう難しさがある。この演奏者はかなり芯のある響きの声を持ったソプラニスタである。一方オペラアリアではバロック後期のカストラート歌手のレパトリーのものであるが、Da Capo Ariaで長大であるので繰り返し部分では音域の広いヴァリエーションを加えていた事に多少無理が生じさせた。音程が上手く定まらなかったが、音楽的な気迫は失わず歌われていたので集中力のある歌い手であると思う。東京本選会では見かけなかったのでもこの地域から来られた歌い手なのだろうと、このような素材がどこに眠っているのか解らないものだと興味を持って聞いた。しかし非常に残念なことに点が入らずあと0.5点足りず入賞できなかった。(筆者は88点と全出演者の中の最高点をつけたが89点以上をつければ入賞出来たことを考えると非常に悔しい) 今回の男声部門全国大会全体では小学生から大人まで30名の参加者がおりそのうち入賞したのは8名でそのうち5位が3名、4位が5名でありそれ以上の入賞者がいなく厳しい結果であったが、この素材が入賞できなかった事に非常に残念と言わざるえない。他の入賞者と比べても、全く差が無い位の歌唱であったと思う。

## 5 審査員の好みや世代間ギャップ

筆者が日本クラシック音楽協会から委嘱され日本クラシック音楽コンクール声楽部門の審査をするのは今回で3年目である。毎回本選会から依頼されるので10月からコンクールの状況を知っていく事となる。初めて行ったのは2020年度の東京本選であったが2023年12月に審査を行った全国大会まで合計7回審査した。声楽部門の審査員は主に音楽大学の教員、音楽高校の教員、声楽家、声楽教育者で構成されているが、今思うと2020年度の全国大会で筆者よりも若い女性声楽家審査員が1名いた時以外、全て一番最年少審査員であった。なぜ今回そのような事を思ったかと言うと、2023年度声楽部門男声の部全国大会では5名全員男性審査員で皆東京近郊在住50歳台半ば以降の審査員であり(筆者は審査日地点で42歳になりたてであった)楽屋での話を聴いていると、同じ大学出身の先輩方である事が判りとても珍しい状況であった。基本的に必ず性別はどの部門でも男女おり、地方から委嘱されてくる審査員、審査員の出身大学も偏らないで構成されるのが今までであった。こんな珍しい状況であった事もあり通常ならばそこで同じ大学で学んだ先輩後輩で話に花開くと言う状況は想像できるのだが、基本的に審査員室では出演者の演奏等に対

する意見や発言等はひかえる事が暗黙の了解で、それは各個人の好みなどが他の審査員がつける点数に影響が出ないようにする為でありそれを筆者は忠実に守っていたのである。なので黙って先輩方の話を小耳に聴いていた(多分釣れない若い奴と思われたかもしれない)。この審査員の楽屋内で感じた事は世代間ギャップであった。

例えば今回は小学生、中高生、一般各部門に男声のカウンターテノール、又はソプラニスタが複数名いた。小学生男児の場合まだ変声が始まっていない場合が多いが、今回はフィガロの結婚のケルビーノのアリアを歌っていた児童がいた。この役は通常女性が男性役を歌う「ズボン役」でそれを男児が歌ったのである。その後中学生部門で中学1年生の男子生徒が裏声歌唱で日本歌曲とイタリア古典歌曲を歌唱し、中学生1年生ならばまだ変声に至っていない生徒はいて、それよりかなり完成度の高い演奏を行っていたので違和感は無かった。高校生の部になり出演者最後に卒業生の生徒が、完全なソプラニスタによる演奏があった。イタリア古典、近代のそれぞれの歌曲を情感が込められた完成度の高い熱唱が聞く事ができた。一般部門ではカストラートが歌うレパートリーが沢山創られた時代の代表的な作曲家ポルポラのオペラから長大な難曲アリアを歌った男性が聴かれた。高校生の部後の楽屋である審査員2名が「あのカウンターテノール声は大きいんだけどちょっとなんというかなあ」と発言され、演奏が「好み」では無かったのかとその時は感じたのだが、一般部門後では同じ2名が「なんだかあはキワモノだったよね」と発言された。そもそも他の審査員がつける点数に影響が出ないように、楽屋では審査をする演奏の個人の好みを発言する事自体ルール違反なのだが、好意的な感動による発言ならまだしも、その発言の真意は確認していないので判りかねるがその発言のデリカシーのなさに非常に驚いた。個人的にはその4名全員皆入賞に値する演奏をしていたと思うのだが、高校生の1名のみ4位に入賞した以外、入賞を逃した。採点表を見てもその発言をした2名の審査員が著しい低得点をつけていたことが影響している事は確かだった。その唯一4位の生徒はその2名の審査員以外は満点に近い点をつけており、一般の部のソプラニスタも満点に近い点数をつけた審査員が複数いた。小学生も中学生もその審査員2名以外は高い点がついており5位までの入賞がついてもおかしくなかった。

音楽を聴く時には人それぞれの「好み」がある。因みに筆者は上記記載の4名の演奏には合格点をつけたのだが実は個人的な「好み」でいうとそこまではという演奏者もいた。しかし合格点をつけた理由は誰が聴いても感心出来る演奏であると判断したからである。具体的に言えば音程、発音が正確であった事は一番大きい。ごく細かいソルフェージュ的な部分に於いては各審査員の耳の認知に個人差があるようにも思われるが、普通に聞いて普通に違和感のない演奏(音程、発音)に関してはそれなりの点をつけるべきであると考える。「発声」に関しては「好み」に左右される部分は正直あるように思うが、全国大会まで上がって来た演奏であるし、審査員の付ける得点によって入賞するかしないかが決まってしまう、今回も実際0.5点足りず入賞にいたらなかった出演者が複数いたこともあり、この論集を書いている理由の一つに自分の付けた点数に責任を持つ行為なのである。

想像でしかないが、一般の部のソプラニスタは恐らく地方の本選会をパスし東京に来られた方だと思われる。男性から発せられる女声のような歌声は人によっては好き嫌いが生じるのは、音楽や藝術の個人的な「好み」の範囲であると思う。しかし審査員（専門家）を名乗り、出演者の今後の豊かな音楽生活を願うのであれば、演奏者としてのポテンシャルを多角的に、そのパフォーマンスを観れなければならない。その舞台姿や声を注意深く観る。様々な言語による歌詩に対する感受性や理解。声楽であれば楽器である身体、声そのものの発声の探究である。その辺りが深く追求されていない審査員はそうではない浅はかな「個人的好み」でしか演奏を判断できないだろう。点数をつける事がそれによって一人の演奏家の活力や可能性や人生を潰す行為になってはならない。

## 6 令和4(2022)年度科学研究費助成事業(科学研究費補助金)(奨励研究)

### 「独唱歌唱から Passaggio に着目した Una voce 探究-個別最適な歌唱指導-」 (課題番号:22H04063)について

独唱歌唱というものがどれだけ奥深いものかを知って欲しいという願いと自己研鑽の為毎年論集に投稿している理由がある。この科研費に採択された研究の「Passaggio」を題材にした理由は切実な意図があるのだがこの論集でそれを記したい。

この「Passaggio」に関しては特にイタリア声楽に造詣のある人間であれば知らない人はいないと言える（声楽を勉強している人であれば「Change(チェンジ)」と表現する人もいるがもう少しよく考えられなくてはならない）今回のようにコンクールの審査をしても歌唱者の Passaggio に関しては興味深い重要な要素である。勿論それが歌唱芸術の全てでは無いのだが、科研費採択をきっかけにこの Passaggio について特に注目して聴くようになった。Passaggio とは簡単に書くと「パッサッジョ」と読み主に声楽独唱歌唱における声の変換点の事をいう。中高生の場合まだ初学習者の域なので、声を出す事が精一杯であろうが、全国大会まで上がってきている生徒は、前に記したように発声に対する探究が必然的に求められるため、歌唱力が上がっている生徒程 Passaggio がいかにスムーズに行われているかがある意味注目される。しかしコンクールで聴いた歌唱傾向から言うと、発声がやや「作り声」的であり、声の自然な状態では無く、具体的に言うと声が「引っ込んだ、籠った場所」で発声しているせいで、逆に Passaggio が隠れてしまっている傾向が聞き取れた。もう少しよく聴かないと Passaggio が上手く処理されているのか否かが判断できないのである(ある意味器用に歌っているとも言える)。これは「癖のある声」とイタリアでは表現するのだろうが、日本の発声教育の問題点を感じずにはいられない。

歌が上手いというのはよく「才能」という言葉で片付けられてしまうのだが、それは大きな間違いであると思う。勿論声に関してはもともと綺麗に鳴る声帯や音色を持っている人がいて、そういう人が勧められて歌を勉強し始めるパターンが多いのも事実であり、それまでに過ごしていた環境が音楽的な環境下であれば、音程の判断が出来たり、楽譜が読めたりスムーズに音楽活動に向かう事はあるが、それらに関しては時間をかけ根気強く接して慣れてくれば出来るようになり、良縁を呼び寄せる事も自分次第である。特に今は

Youtube の教育動画等で、無料で音楽的な基礎的な訓練や勉強が自ら出来る時代である。ただ声の出し方に関して言えば発声動画等は沢山アップされており、発声本も探せば沢山あるのだが、この実技的な事に関しては、特に身体が楽器である声楽の場合、発声本や教育動画だけでは成長や身につける事は難しい。それこそ本当に才能のある人は、素晴らしい歌手の演奏動画を見たら即座に真似る事が出来ると思うし、それに関しては完全に「才能がある」と言える。しかし声楽芸術には一筋縄では行かない難しい要素が沢山ある。

1. 身体が楽器であり身体的特徴はそれぞれ異なり特定のメソッドにはあてはめにくい。
2. 発声器官などは身体の中にあるのでそこを使われている動きを見て学ぶ事は困難。
3. 自分で発した音は自分の耳で聴くわけだが、自分の耳で聞こえている音が、外で鳴っている音声と一致するとは限らない。(楽器の場合は客観的に「楽器から音が出る」や、楽器操作が目で見える事が出来るが、声楽は身体の中身なので難しいと言える)
4. 自分で発した音を自分の耳で聴いて、息のコントロールに注視し声に乗せ音程にし、メロディーを紡いでいかななくてはならない(幅広い音域を均等に声楽的に出される事)
5. そのメロディーには大概「言葉」がついており、言葉を覚える、それを正確に発音、そして正しく聞こえるように言葉の持つ一般的なイントネーションと違うメロディーに乗せなくてはならない。言葉は単語だけではなく文章であり、その意味合いや陰影、機微を作曲家の求めた音楽、又は音楽的意図を歌声などに反映させなくてはならない。母国語以外の言語であれば更に複雑化する。代表的な声楽作品に使われている伊、独、仏語だけでもそれぞれ原語的な特徴があり外国語の興味と多くの知識や経験が必須である。
6. 以上のように様々な要素を全てのバランスを考え、しかもそれが「自然に聴こえる」ように至るまで声や歌を時間かけて繰り返し訓練しなければならない。
7. しかもオペラの場合、通常の間人が出す音域でない普通でない音声を出さなくてはならず、その音を獲得しても継続的に出せるように日々鍛錬を続けなくては、その声は出なくなってしまう又は失われてしまう可能性がある。
8. 才能があったとしても身体や精神は常に変化し続けているので歌い続ける限りその成長に即した方法を自ら開拓し続けなくてはならない。
9. 少しのコントロールの様子で、上手く言ったり行かなかったりを繰り返すので厳しさと精神的な柔軟性が必要であり、且つその重圧に耐えうる強さが必要である。
10. その結果こんなコスパの悪い大変な事をし続ける事自体が稀有となりかねない。

簡単に思いついた声楽芸術の難しさをあげたが、もっとキリが無くとめどなくその難しさが出てきてしまうだろう。音楽は消えてしまう芸術であるのでその瞬間が勝負となってくる。スポーツのような勝敗が決まるわけでも無いが、声楽の場合ある特定の難しい音を綺麗に決めれば、その舞台の勝者となり次のステージへとつながるので声楽に関して言えばスポーツ的とも言える。そうであってもあくまでも芸術であるところがまた面白い。

## 6-2 音楽授業内での「主体的・対話的で深い学び」の実現の難しさ

学校教育の中で「主体的・対話的で深い学び」が多く言われ重要視されているが、その中で「深い学び」という点を考えた時に、深い学びが実現される条件の中にある程度の興味深い教材や内容又はある程度難しい(高度な)課題設定が必要だと言われている。この「難しい課題」というのがある意味難しい。中学になると学校教科が完全に専科となっていくが、通常どの教科でもそこから積み重ねがあり発展的な内容になっていき高校生の学習内容になればある程度の難しさ、深さという事が体感できてくる。しかし音楽教科の場合、授業実数の極端な少なさにより発展的な内容まで届きにくい現実が多くある。筆者が中学生の時は音楽も美術も週に2時間あった。単純にその時代よりも現在は更に半分も学び触れる機会が無いと言う事なので、教材も内容も簡素化され、その教材でさえ「身近なもの、とっつきやすい物」と変わっている。昔の時代の同じような教材単元であっても半分の時間しか出来ないのでは、音楽を仕上げる実技的なものも中学校の教科書でも内容の薄い小学生でも演奏しないのでは?と思われるような作品が載せられていたり、そうでない音楽は「出来る人用」で極端に演奏が難しかったりする。ある程度の難易度の曲を仕上げるには時間が必要であり、発展的な内容を行うには十分な基礎的な内容を理解する必要があるが、週に1時間で一体どれだけの事が出来るのかは我々のような教科は常に頭を抱えている。「深い学び」が実現すれば活動が活発になり主体性や対話も生まれ広がりを見せ、近年言われ始めている「個別最適な学び」に向かっていくのだと考えている。

今回の課題のキーワードである「Passaggio」を理解するという事は簡単では無い。しかし非常に興味深い現象であり、例えばプロの歌手の多くが向き合わなくてはならない事であり、だからこそ探究心を促す題材である事は間違いない。そのような題材であるのだが、行う事は結局誰でもできる「声を出す」という行為であり、高額な楽器も必要なく特別な準備等はいらないという事はとても重要だと言える。しかも「Passaggio」を歌唱時に上手く処理する事が出来れば音域が広がり、歌う歌唱の質が明らかに変わる事も体感出来、例え上手く処理できなく体感できなくとも声楽の奥深さを知る事につながる。「深い学び」とは「奥深さ」に出会う事だと考える。声が出る人、歌が上手い人は才能があり、声が出ない人、歌が上手くない人は才能がない人ではない。「奥深さ」を知る事で何かしらの主体的な探究心が芽生え必然的に時間をかけて取り組む結果となるだろう。少ない時間で取り上げる題材はこうであるべきで、しかもそこからいくらかでも深化に繋がっていく。週に3時間も4時間もある教科のようにゆっくりじっくりは取り組めない分、奥深い題材で自ら本質に気づき、その喜びを体感してくれる事を望んでいる。

### 6-3 2022年高校芸術選択での授業実践の例

本校高校生2年生の男女12名(女声7名男声5名)を研究対象とした。生徒個人の音域と発声傾向を知るために、簡単な音域テストと特定の音型の発声練習をさせてそれをiPadで録画。場所は音楽教官室に1人ずつ呼んで、譜面台に歌ってもらい譜例とiPadを置く。発声する前に録画ボタンを押してもらい、歌唱している姿は見ても見

なくても構わないが、胸の位置から頭まで映るように譜面台を調整してもらおう。

**音域確認**・・・アカペラで行う。出し方は任意で自分が出る最低音を出してもらい、そこを出発点とし出る音域まで音階歌唱で出してもらい、辛い、厳しいと思う最高音から、下がって出発音まで戻ってもらう。音階は任意で派生音が無くて良い。

歌唱母音は「La(ラ)」

**ヴォカリーズによる音階歌唱を2種類歌唱**・・・長音階の音型①(ドレミレドレミレド)音型②(ドレミレドレミレドレミファソラシドレドシラソファミレド)を半音階ずつ上がり無理なく出る音域まで発声する。最高音まで行ったら開始音まで下がっていく。

歌唱母音は「A(ア)」

**意図**：女性の場合は胸に落ちた声(地声)から裏声に変わる音(又は音域)の確認と、自分の出す自然な出し方でどこまでの音域を出すことが出来るか、またその生徒に音程感が存在するのかが確認。男性の場合は女性とは違い地声で全て歌っていくパターンが殆どなので(一部の軽い声をしたテノールは例外)自身の出る最低音から、そのまま出る音域まで出してもらい、開始音まで戻ってくる。この地点で「Passaggio」が単純に確認できるか、どの程度の音程感が存在するのかが確認する。

大体一人5分以上の時間を要し12名のサンプルを取るのに1時間の時間がかかった。

#### 6-4 歌唱傾向

高校2年生まで選択音楽を取るような生徒は、比較的意欲的に声を出し実験に臨んでくれた。以下に簡単にその歌唱傾向をグループ分けした。

GrupeAW：女声。声楽的な歌唱が慣れていなく、声を出す事にも戸惑いや迷いがある。

GrupeBW：女声。低音域と地声から裏声にうつる時の変わり目が、音量が減るなどの明確な差が感じられ本人にも自覚がある。歌いにくさは感じていなさそうである。

GrupeCW：女声。低音域と地声から裏声にうつる時の変わり目があまり目立たず、本人にもさほど自覚が無い。音質は均等とも言えるが声楽的であるかと言うとそうでもない。

GrupeAM：男声。低音域から中音域、中音域から高音域の Passaggio 付近で音質の変化や何かしらの歌いにくさが感じられた。

GrupeBM：男声。特に中音域から高音域のみ Passaggio 付近で歌えずそれ以降の高音域が出ない。Passaggio 以降は「無理して出している」という感覚がある。

GrupeCM：男声。低音域から高音域までそのまま歌唱が出来る。(筋力でカバーされているタイプ)Passaggio 以降は大変だが「出ない事はない」という発言が聞かれた。

高校選択 I の生徒(本校でいう後期課程4年生)の場合5年生とまた異なる歌唱傾向が見

えたためこの場では割愛する。というのは「裏声」を「かすれた声」と表現し、個人的に声楽を習っている生徒の歌唱等、追及する内容が多く生じたため丁寧な調査と、歌唱傾向を観察していく必要を感じたため、次年度の論集掲載を目標にしたい。

### 6-5 籠った作った声では無い自然な声の大切さ

本校の歌唱活動に関しては、中学1年生のころから筆者の歌唱や指導やヒントに触れている事になるがその影響は大いにある事を知った。それは特に男声で癖のある出し方をする生徒が誰一人もいないということである。正直に書くと筆者は学校で使われている教科書や合唱教材にある「発声法」は授業の中で触れなく自身歌唱しそれを見せている。たまに数年に1人位に「本や教科書にはこう書いてあるのですがどうなのですか？」と質問されるが、それを「良い」「悪い」とは言わず、「僕はそのような出し方で声を出していません」と言う。「姿勢を良く」等、問題の無い記載も勿論あるのだが、多くの教科書等にはどのように記載されているのかというと「眉を吊り上げて、びっくりした表情で、声を上から引っ張り上げるように、お腹から出す、又は眉間や頭から声を出すイメージで背中から息を回して背負い投げのように声を出す」「お腹に口があるようにそこから声をだして、顔面や鼻腔の共鳴を利用して」という内容の記載が大概であるが、筆者の説明の場合は「人の声は声帯が振動して出るもので、音声も腹でなく口からしか出ないので口をしっかり開けて、息を沢山吸って声帯を意識してまずは普通に声を出す」「顔は普通の表情で操作せず、いつも通りの綺麗な顔で、口を大きく開ける事は普通でないかもしれないが、出来る限り自然な状態で」「唯一普通でないのは息を沢山取り入れる事。口から沢山息を入れて喉に冷たい空気が当たる所の下に声帯があるのでそこを使って下さい」「息を沢山取り入れると横隔膜が下がるので下がった状態を体感しながら声を出していくと良い、結果的に腹部が使われる感覚が出来る」と言うように言葉は多くても、イメージ的妄想的な事は少なく、全て身体で行われている現象を説明しているに過ぎない事が判ると思う。しかも学校ではその妄想的な実体のない事をひたすら考えさせ、全てイメージで解決しようとする。イメージを考えるよりとりあえず実際、息を吸って口を開けて強い声を出してみる事が一番でありこの「強い声」を出すという事が身体を使って声を出す事になる。

「Passaggio」というのはとても高度に思ってしまうかもしれないが、考えるとこれも簡単に言えば声域の変わり目、音階を歌っていくにあたり、声が出しにくい所、音質が変わる個所の事と理解すれば判りやすく、その境目を無くしていくように歌い綺麗にメロディーをなぞっていくという事である。それをするには出来るだけ癖のない声の出し方（普通の声の出し方）である方が良く、自然な出し方のほうが、Passaggio部分を見つけやすくなるという事が個人の生徒の声を多く聴いて判った。声楽を専門に行っている人達よりも普通科の本校の生徒の方が自然な声で声を出し歌っているという事である。

### 6-6 授業プランについて

独唱歌の課題曲を以下3曲に設定

①弘田龍太郎 浜千鳥 日本語 ②Bellini Vaga luna イタリア語

③Faure Après un rêve (Trois mélodies) フランス語

三曲とも音楽の教科書に掲載されているものであるがけして易しい選曲ではない。この中では弘田作品が日本語で一番とつきやすいが声が出にくい Passaggio 付近の音域が多くあるので難しく、Bellini は親しみやすいメロディーではあるがベルカント作品の基本的な歌曲でありながらもごまかしが効かなく美しくよどみなく歌われる点では難曲。Faure は有名な器楽編曲でも多く聴かれる美しいメロディーであるが、フランス語のように様々な聞きなれない母音があり発音面でのハードルが高く三連符と言葉の入れ方等ソルフェージュ的な難しさがある。以上の曲を授業内で勉強していくのだが、全ての曲が基本的にレガートの音楽でテンポの緩急に乏しいので、選曲含め次回の検討事項とする。音取りはただの音取りにするのは勿体ないので、段階的に学べるように以下のようにした。

・クレ読み・各譜表による音名読み。歌のパートのみでなく縦の和音をピアノ伴奏パート部分から上の方に読んでいく。または上から下の方へ読んでいく。

・リズム読み・楽譜に記されてあるテンポから、遅いテンポから速いテンポまで正確なリズムやテンポで読ませる。

・外国語の場合発音や日本語の詩の朗読・発音は単語1つずつ丁寧に言い、一人1単語発音させ全員で回してその言葉に馴れる。日本語は抑揚の確認と詩の解釈。

・音取り・音程を全員歌唱で音名歌唱から母音歌唱(A か La)を全員で複数回歌う。

最終的には授業内で行うので最終的には実技試験として独唱を行ってもらおう。本校の選択音楽は2時間続きになっているので初めの1時間は上記の内容で、2時間目はプチ個人レッスン形式にした。内容としては少ない教材をかなり丁寧に取り組むことになる。

### ●集団性につながるプチ個人レッスン。主体性が生まれ先に繋がった第九の歌唱実践。

一人5分～10分程度音楽室隣の音楽教官室で簡単なプチ個人レッスンを行う、それ以外の生徒は器楽・歌唱試験等の練習時間(課題)にあてる。音楽教官室には動画録画 iPad(科研費で購入)の設置と楽譜が置ける譜面台。時間が限られており均等に行う為、50分の授業内で最大6名を2週にわたり行いそれを2回行う(1人最低2回個人レッスンを受ける事になる)内容は音階歌唱(発声練習)や課題曲の歌唱時における Passaggio 個所の質問

(Passaggio である事はここでは言わない)歌いにくい個所やその部分について、歌唱時の悩み等のディスカッションや教員の範唱も交えつつ解決方法の切磋琢磨を行う。その動画を生徒に送信し個人学習に利用してもらおう(個別最適性)。2クール後の全体授業で今回テーマである「Passaggio」について追求(協働的で対話的な深い学び)。期間としては2・3カ月要する事になり、集団歌唱では実現が難しい「自身の発する声と向き合う機会」で

あることが重要でそこから生徒達の探究心がどのように芽生えていくか注目する所で、集団に戻った時に「どんな感じだった？」等の対話も生まれていた事にも価値があった。

## 7 東大附属音楽祭でのベートーヴェン「交響曲第9番第4楽章」の抜粋演奏

合唱付き部分を抜粋であるが原語のドイツ語で生徒に独唱パートも入れて歌わせ経験させ発表する事が出来た。特に独唱パートはプロ歌手でも最難曲であり、普通科の高校生が挑戦できるような代物ではない。「第九に挑戦したい」「ソロパートが歌いたい」と言って来たのは生徒であり筆者がまさにこの「生徒の主体性」を求めている事に気づかされる出来事であった。「対話的」を「音楽による対話」と捉えれば奥深い第九を通して「深い学び」が実現されたと言える。来年度は抜粋ではなく行う事が目標となった。

## 8 これからについて

今回の授業実践（研究）はすぐ終わるものではなく継続的实践が重要である。この論集前半のコンクールの話題や体験は後半の授業実践のアイデアを生み全てにつながる事でありこのような形で論集を仕上げるきっかけとなった。授業実践に関しては例えば上記実践を高校二年生（後期課程5年生）で1クール終われば、その反省を踏まえて別の学年、高校一年生（後期課程4年生）で実践を行い、選曲や内容を少し変えて再び高校二年生というように実践を繰り返すことによって一番理想的な姿が見えてくる事だと思う。中高という集団授業が基本の場所で、専門的な個人レッスン形態を取り入れる事がこの実践の1つの個性であるが、この実践の肝はあくまでも集団授業においても生徒一人一人が「探究的で深い学びの心」を育てそこに向かうものだと考えている。それを思い行うには教員にまずは人間の声に対する尊敬と情熱と相当深い経験による実技能力と見識、知識、実践力、観察眼、そして生徒と共に学びあう喜びと一歩引いた第三者的着眼点が必要である。筆者はそれを全てかね備わっているわけでは無いからこそ求めるのである。そこには偉大な芸術である音楽があり、それに時間をかけて他者と共に触れ合うことの喜びが根底になくはならない。限りある時間の中でそんな大それた贅沢な事がどこまで実現出来るかは未知数であるが、個人的には生徒一人一人の発する多感な時期の声の変化を聴き続け、見守る事が非常に幸せで楽しい時間である事が一番の収穫であるのではないか。これらの実践結果をどのようにまとめられるのかは今後次第であるが、この自由性、流動性が実現できる国立大学附属の研究校である東京大学附属学校の価値と有難みが身に染みた時であった。

Reference : (インターネットホームページは2022年12月末までに見た内容である)

- ・厚生労働省(コロナ関係) <https://www.mhlw.go.jp/index.html>
- ・経済産業省「デジタルトランスフォーメーション(DX)を推進するためのガイドライン」
- ・NHK 全国学校音楽コンクール <https://www.nhk.or.jp/ncon/>
- ・全日本合唱連盟 <https://jcanet.or.jp/> ・YouTube <https://www.youtube.com/>

- ・各教育関係出版社から出ている合唱教材と音楽教科書(発声に関する箇所)
- ・一般社団法人日本クラシック音楽協会 <https://www.kurakon.net/>
- ・滝沢 健作 東大附属論集第 65 号 2022. 03 pp108-129

# ブリスベン・スタディーツアーの軌跡

小張朝子 榎尾文雄

## 1 スタディーツアー実施の経緯と目的

2019年より、本校で初となる海外研修についての議論が始まった。東京都にある国立大学附属学校(高等学校)での海外研修実施状況を調べてみたところ、筑波大学付属高等学校・駒場高等学校・坂戸高等学校、お茶の水大学附属高等学校、学芸大学附属高等学校・国際中等教育学校、東京工業大学附属科学技術高等学校のすべての学校で国際交流が実施されていた。その内容は英語圏のみの学校の交流だけでなく、シンガポールや台湾といったアジアの学校との交流も多く見受けられた。国際交流を実施していないのは本校だけということが実態として分かった。

このような状況の中で、なんとか本校の生徒たちに国際感覚を養って欲しいという思いが強くなり、海外研修の実施に向けて検討を始めた。最初に留学経験のある数社より実施内容や費用についての調査を行った。費用面や滞在先等のことを選考した結果、東武トップツアーズにお願いすることとした。そして、ブリスベン・スタディーツアー視察を、2019年11月27日から11月29日の2泊3日で行った。日程表は以下の通りである。

また、この海外研修の目的としては、「国際化の進む社会の中で、グローバル化とは何かを考えることはとても重要なことであるが、日常生活の中で「グローバル化」について考える機会が少ない。このような中で、海外に行き、違う言語・文化・習慣を持つ人々と交流をすることは、生徒たちにとっては刺激的で、大変有意義である。また、現地の高校生とグループワークや教育プログラムに参加すること等を通して、互いの国や文化等について知ったり、国際問題について議論したりする中で、コミュニケーション能力の向上とともに、幅広い視野を広げられる。外から日本を見ることにより、学力のみならず、国際感覚を持った人材を育成すること」であった。

日次	月日(曜)	地 名	現地時間	交通機関	行 程	意 事
1	11月26日 (火)	東京(成田)	19:55	Q F 6 2	成田空港を出発、オーストラリアへ ＜機内泊＞	
2	11月27日 (水)	ブリスベン	05:55 06:30 07:00 08:00 09:00 09:30 12:00 13:00 13:30 16:00	専用車	ブリスベン空港へ到着後、入国手続き 空港出発 グランドチャンセラーホテル到着(荷物をフロント預け) マウントクーサ到着、視察、朝食 マウントクーサ出発 ローンバインコアラサンクチュアリ到着 案内で昼食(各自) ローンバイン出発 ブリスベン市内到着 (クイーンズランド博物館、サウスバンクなど各所視察) ホテルチェックイン ＜ブリスベン・ホテル泊＞	朝: ○ 昼: × 夕: ×
3	11月28日 (木)	ブリスベン	朝 08:15 08:45 09:00 10:00 10:20 11:25 12:00 13:30 13:45 14:45 15:15 16:15	専用車	ホテル内レストランにて朝食 ホテル出発 Aspley State School 到着 同校視察・打合せ 同校出発 Nudgee Beach Environmental Education Centre 到着、視察 同校出発 Stretton State College 到着 同校視察・打合せ、昼食(校内にて) 同校出発 Calamvale Community College 到着、視察 同校出発 クイーンズランド教育省到着 同省(インターナショナル課)とミーティング 同省出発 ホテル室 ＜ブリスベン・ホテル泊＞	朝: ○ 昼: ○ 夕: ×
4	11月29日 (金)	ブリスベン	朝 午 前 午 前 〔未定〕	専用車 航空機 〔未定〕	ホテル内レストランにて朝食 ホテル出発 ブリスベン国際空港到着、 ブリスベン空港よりシンガポールへ向け出発	朝: ○

Time	Program
9:00am	EQI to collect delegates from Hotel Grand Chancellor Brisbane Travel to Capalaba State College
9:30am - 10:30am	Undertake inspection visit at Capalaba State College Mr Lochlan Thatcher, Principal  Travel to Holland Park State High School
11:00am - 12:30pm	Undertake inspection visit at Holland Park State High School (School will provide lunch) Ms Jocelyn Roberts, Principal  Travel to Bremer State High School
1:30pm - 2:30pm	Undertake inspection visit at Bremer State High School Ms Kay Louwrens, Executive Principal  Travel to Brisbane Domestic Airport
3:30pm	EQI to take delegates to Brisbane Airport - Domestic Terminal Delegates depart on Flight VA570 at 17:05pm  End of Inspection visit

## 2 視察校について

### (1) Aspley State High School 視察 面会者：校長 Jacquita Miller

キャリア教育が充実した学校であった。授業の中に、実際にコーヒーショップでの店員の仕事を体験したり、エスプレッソマシーンでコーヒーを作る等を行っていた。



### (2) Stretton State College 視察 面会者：コーディネーター Carolyn Zalewski

5教科の勉強の他に DIY を行う授業もあり、実際に家を作ったり、家の塀を作ったりと実生活で必要な知識や技能を身に付けていた。



### (3) Calamvale Community College 視察 面会者：コーディネーター David Hepper

家庭科教育が進められている学校であった。調理施設がとても充実していた。



### (4) Capalaba State College 視察 面会者：校長 Lachlan Thatcher

芸術やスポーツに力を入れている学校である。校内にシアターがあり演劇やミュージカルを行っている。また、ジムエリアもあり、スポーツ系の部活動も盛んである。



(5) Holland Park State High School 視察 面会者：校長 Jocelyn Roberts

中心地からも近く、生徒数も本校と同じ 700 名程度の学校である。日本語教育を行っていることもあり、日本への関心はとても強い学校である。



(6) Bremer State High School 視察 面会者：総括校長 Kay Louwrens

施設が非常に充実した学校である。生徒数 2,000 名と大きな学校ではあるが、生徒一人一人が伸び伸びと生活している印象を受けた。また芸術科目も豊富である。



今回、6校を視察した結果、2校をブリスベンの訪問校と決定した。

学校名	生徒数	設備	コーディネーター	経験	その他
1 Aspley	700	△	◎	なし	東京都より派遣生徒あり
2 Stretton	1500	◎	△	あり	3D プリンター・職業訓練
3 Calamvale	700	○	△	あり	経験豊富
4 Capalaba	400	○	○	あり	劇場がよい
5 Holland	700	○	◎	あり	日本に興味 大学と連携
6 Bremer	2000	◎	◎	あり	施設◎ 対応◎

(◎5点 ○3点 △1点)

### 3 事前学習について

#### 第1回目

- 1 日程等 ・日程確認 ・グループ分け（編成） ・キャンセル料  
・パスポート取得 ・ダウンロードするアプリ等
- 2 団長と副団長の決定
- 3 ゴールドコーストの班分け（4人1組）  
ホテルの部屋割（2人1組）\*これは確認中のため次回に。それまでに各自で話し合いを。
- 4 しおり系の選出（各コース2名ずつ）
- 5 飛行機の座席（航空会社より割り振られた席で）
- 6 学校・日本文化紹介（1グループ4～5名、内容が同じにならないように各グループで調整）

#### 第2回目

- 1 日程等 ・日程変更 ・保護者会開催
  - 2 今後の日程確認（重要）
    - 7月28日（木）10：00～11：30
      - ・AとBに分かれてプレゼンを通して練習
      - ・現地での過ごし方について
    - 8月4日（木）10：00～11：30
      - ・しおりの配布
      - ・集合時間の確認
      - ・Visa申請の仕方
      - ・日本入国の際のアプリの説明
    - 8月10日（水）15：00～（保護者の方とともに 大教室）
      - ・最終確認
      - ・ホストファミリー情報の提供
      - ・成田空港の集合場所
      - ・当日の緊急連絡先 等
      - ・入国審査について
      - ・部屋割
- 1泊目（8/18泊）IBIS Brisbane Rooming List 原稿  
※基本2名1室、3名1室は不可
- 帰国前（8/26泊）Paradise Resort Rooming List 原稿  
※基本2名1室、3名1室利用も可。

#### 第3回目 日本文化プレゼンテーションの練習

タイトル：日本のアニメ/ 駄菓子/ 学校紹介/ 東京紹介/ 書道/ 日本文化/ 日本食

#### 第4回目 日程や持ち物の最終確認

## 4 2022年度 スタディツアーの概要

### 1 訪問校について

#### (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

##### ・学校の特徴

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、東大附属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、トリプルE(英語・数学・理科)や、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。

##### ○参加した授業や課外活動の内容

午前中は、Buddiesと一緒に授業を受ける。午後は、以下のような活動を行った。

- ・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ラミントンを作る)
- ・日本語クラスに参加し、日本文化の紹介を行う

##### ・引率をしての所感

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Assemblyで、東大附属の生徒の紹介・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。

初日のホテル宿泊のときには、困ったことがあると教員に頼って、英語を使うことができなかった生徒が、学校に行き、ホームステイを経験しながら、英語を使って自分で解決するようになっていく姿が見られた。生徒たちの英語でコミュニケーションを取ることへのハードルが、下がっていくのを感じた。10日間の研修を通して、自分の英語が伝わったり、伝わらなかったりする経験から、「自分の英語が通じた、もっと英語が話せるようになりたい、英語を学びたい」という今後につながる思いを持って帰ってきた。

自分が使ったコップを洗うときに、ついでに他の人のコップも洗うと、こちらが嬉しくなるほど「まあ誰がやってくれたの！！嬉しいありがとう！！！」と伝えてくれる。日本では感謝していても、こんなに感情を込めて伝えることはなかなかない。生徒がホームステイ先でコロナを発症したときも、「(コロナになった家庭が)うちで良かった」とおっしゃって頂いた。隣の人に、自分ができることをやってあげたいという考え方が、あらゆる場面から伝わっていた。日本とは違う文化や考え方に触れることで、異文化への理解が深まり、我々の考え方や視野が広がっていくのを感じた。

### (3) Bremer State High School

#### ・学校の特徴

Ipswich というエリアにある学校で、ブリスベン市内からの所要時間が 90 分（電車で約 70 分、車で 20 分）と、やや田舎の学校である。この学校 1959 年に設立され、実践的な技術を身につけることができ、理数系科目やスポーツに加え、美容・大工・テクノロジー・工学に関する育成プログラムが豊富にそろっている。生徒数が約 2,000 人と、比較的大きな学校である。特徴的な授業としては、AR を使った授業、ミュージカル、ダンス、3D プリンターやレーザープリンターを使った授業があることである。

#### ○参加した授業や課外活動の内容

午前中は英会話の授業を実施し、午後は以下のような課外活動を行った。

- ・ Google と連携した AR の歴史の授業
- ・ 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）
- ・ オーストラリアの食文化（学校のカフェで実施）
- ・ ダンスやミュージカルの需要

#### ・引率をしての所感

世界で進めている SDGs（持続可能な開発目標）の「目標 10」にあたる「人や国の不平等をなくす」を達成するために様々な国から留学生を受け入れている。また、日本からも夏休みに 2 校の学校訪問を受け入れている。非常に誰に対してもオープンなイメージがある。本校から双子が参加していたが、それぞれの相違を見極めていて、「双子ですか？」と聞かれることがなかった。一人一人をしっかりと見ているのではないかと感じた。

ホストファミリーも大変親切で、裕福な家庭が多かった印象である。生徒 3 名が同じ家にホームステイであったが、部屋数が 12 ということで、大変ゆとりのある生活ができたようである。

今回のスタディツアーの訪問校・ホストファミリーともに、大変素晴らしく、保護者および生徒からも高評価を得ている。

#### 生徒 N：

オーストラリアには沢山の人がいて、それぞれが共存している。またゲイやレズビアンなどをカミングアウトすることへの戸惑いや恐怖心がない。多様な人種や価値観、文化の中で育まれてきた彼らは、今世界が変わろうとしている多様性を持った国そのものではないだろうか。

#### 生徒 S：

私はこの二週間で日本では体験できないことを数多く体験することができた。行くまで自分の中にあっただけの外国に対する偏見のようなものが今ではすべて取り払われたと感じた。中には、異文化に対する恐怖を持っている人もいると思うが、変に先入観を抱かず世界の文化に親しめると自分を取り巻く環境が大きく広がるのではないだろうか。

#### 生徒 I：

最初は初海外ということもあり、現地の人相手に話すのも躊躇いがあったものの、経験を経て自分の英語が伝わるという実感を得ることができた。

#### 生徒 H：

実際に現地の高校へ行き、いつもとは違う授業を受け、現地の高校生と色々なアクティビティに関わったことで、日本とは違う物事の考え方や文化を知り、多くの刺激を受けた。ここでの10日間の経験は、世界を知るという点において、この上なく素晴らしいものとなったと断言したい。

#### **生徒0：**

今回スタディツアーに参加できて、本当に良かったと思っています。かけがえのない経験ができました。始めは英語力に全く自信がありませんでした。しかし、この研修に参加するにあたって、自分を変えてみようと思いました。現地では、自分から積極的に英語で話しかけるようになりました。そうすると、バディからどんどん話しかけてくれるようになりました。自分から話しかけることで、自分のことを理解してもらおうことがうれしかったです。私も相手のことをきちんと聞こうという気持ちがありました。

このスタディツアーに参加して、自分のことで、新しい発見できた気がします。新しいことを始めるいきっかけになったと思います。そのきっかけと与えてくれたことに感謝です。

#### **保護者T：**

日頃学校に朝からなかなか登校出来ない娘が、12日間も団体行動が出来るか本当に心配でした。しかしながら、素晴らしいホストファミリーと榎尾先生、小張先生のサポート、オーストラリアの天候にも恵まれて、娘は貴重な経験をさせていただきました。成田空港に着いて娘と会えたのは夜中1時でしたが、充実感と自信を持った表情で帰ってきました。兎にも角にも、ホストファミリーが本当に親切で素晴らしいご家族で、親としても有り難く、学びがありました。ホストファミリーの母や姉、祖母とはメールで連絡を取り合い、逆ホームシックだとちょっと涙ぐんでました。今回の研修で、娘はつたない英語ながらも、なんとか海外の人ともコミュニケーションが取れると自信が持てたようです。そして今自分が抱えている疾患と、より上手く付き合うきっかけが出来ました。

今回のブリスベン研修が来年以降も続くことを希望します。

### **今年度実施しての課題（来年度に向けて）**

#### **・引率について**

英語科に毎年引率をお願いするのは負担であることから、英語科1名＋他教科からとする方が持続可能な方法ではないかと考える。また、将来的には、交流がうまく始まると、例えば引率1名＋現地学校のコーディネーターのような形が取れるようになればいいのではないかと考える。

#### **・訪問校について**

2校が車で1時間以上離れていることがあり、引率教員が連絡を取りづらいことがあった。例えば、コロナ陽性者が出た場合の対応の相談等)

#### **・日程の変更**

日程を夏休み前半に動かす。8月下旬に行ったことで、スタディツアーから帰国後すぐに始業集会に出ることになり、疲れを残したまま9月を迎えることを避けるため、7月下旬が望ましい。

#### **・飛行機について**

今回 LCC(JAL との共同運航便)で、大幅な遅延と欠航することがあった。円滑なスケジュールを実施するために、定刻で運行する飛行機に変更する必要がある。

#### **・緊急連絡体制について**

飛行機の遅延等の問題が起こった場合の、緊急体制をしっかりと確認する必要がある。

参考資料 1

2020（令和 2）年度海外研修実施要項

- 1 目的 国際化の進む社会の中で、グローバル化とは何かを考えることはとても重要なことである。しかし、日常生活の中で「グローバル化」について考える機会が少ない。このような中で、海外に行き、違う言語・文化・習慣を持つ人々と交流をすることは、生徒たちにとっては刺激的で、大変有意義である。また、現地の高校生とグループワークや教育プログラムに参加すること等を通して、互いの国や文化等について知ったり、国際問題について議論したりする中で、コミュニケーション能力の向上とともに、幅広い視野を広げられる。外から日本を見ることにより、学力のみならず、国際感覚を持った人材を育成することを目的とする。
- 2 研修内容 交流校の中・高校生と授業等を通して意見交換をし、異文化理解や国際理解教育を推進する。
- 3 研修先 Holland Park State High School  
オーストラリア・ブリスベン近郊
- 4 研修期間 2020年8月18日（火）～ 8月28日（金）
- 5 募集対象 後期課程 4・5学年
- 6 募集期間 2020年2月18日（火）～3月3日（火）
- 7 募集人員 20名程度（引率教員2名）\*最少催行人数10名
- 8 費用 26万円程度（20名参加の場合）\*2020年1月現在  
10名参加 約28万円程度 30名参加 約24万円程度
- 9 旅 程

日次	月日	地名	現地時間	交通機関	スケジュール
1	2020年 8/18	羽田空港発 ブリスベン 空港着		飛行機	出国手続き後、空路
		ブリスベン着			着後、オリエンテーション
2-10	8/19   8/27	ブリスベン			午前 モーニング クラス/オリエンテーション 午後 アクティビティ
		8/20 市内観光			
		8/27 さよならパーティー			
11	8/28	ブリスベン 空港発 羽田空港着		飛行機	出国手続き後、空路 帰国

10 その他

- ・2月18日 ダイダンス（日程等説明）
- ・30名を越えた場合の選考方法（400字程度の作文・英語力〈英語の成績と各種検定〉）

2021年1月15日

ブリスベン・スタディツアー 関係者 各位

東京大学教育学部附属中等教育学校長

### 2020年度 ブリスベン・スタディツアーの中止について

寒冷の候 保護者の皆様にはますます御清栄のこととお喜び申し上げます。平素は本校の教育活動に御理解、御支援をいただきありがとうございます。

さて、2021年3月21日(日)から予定しておりましたブリスベン・スタディツアーについては、研修の実施に向けて各関係機関と協議を重ねながら準備を進めて参りましたが、緊急事態宣言や最近の全国・全世界における新型コロナウイルス感染症の急激な拡大状況等を総合的に判断した結果、残念ながら中止とさせていただくこととなりましたのでお知らせいたします。スタディツアーを楽しみにしていた生徒の皆さんにとっては大変残念な結果となりますが、生徒の健康、安全を守るための苦渋の決断でございますので、保護者の皆様におかれましても、何卒御理解のほど、よろしくお願い申し上げます。

なお、中止に伴います旅行代金のキャンセル料は発生いたしません。



# 2022 年双生児研究委員会活動報告

双生児研究委員会

南澤 武蔵・大井 和彦・関塚 洋子・  
對比地 覚・磯谷 由希

## 1. 本年（2022 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  
双生児特別検査実施委員会からの依頼により、2022 年度は基本的にはコロナ以前の形での実施となった。昨年度延期された 75・76 回生の身体計測と保護者の医学面接も生徒・保護者および関係の大学の先生方の協力で実施し、76 回生の卵性診断についてはその結果の送付を事務室より行った。
- ・双生児研究委員会としての研究活動  
着任後の年数が比較的少ない先生方に協力を得て、双生児が多く在籍する本校と前任教等との違いや「双生児がいる学校」において感じたこと考えたことなどを座談会形式でお聞きした。
- ・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
- ・双生児研究プロジェクト  
双生児研究に携わる校内プロジェクトへの参加を呼び掛け、2022 年は以下のプロジェクトが成立した。
  - ・「双生児の名づけの変遷～70 年を振り返る～」2 名

### （2）担当（2022 年度）

委員長：南澤

総括・渉外 南澤

データ管理プロジェクト 對比地 南澤

記録・外部資料提供 全員

学会関係 磯谷 對比地

性格検査 関塚 南澤

双生児特別検査 對比地 南澤

研究協力依頼 大井 磯谷 南澤

出版・広報関係 大井 関塚

Web ページ 磯谷

### （3）委員会実施日（2022 年 4～12 月）

4/5（火）／4/13（水）／5/13（金）／5/27（金）／6/10（金）／10/21（金）／  
11/18（金）／11/25（金）／12/9（金）

・その他の委員会活動

- 2022/5/10（木） 双生児特別検査の事前打ち合わせ
- 9/10（土） 双生児特別検査の実施
- 12/1（木） 双生児に関する座談会
- 12/3（土） てぶくろの会での講話（對比地・南澤）
- 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

2022年度の双生児特別検査は、双生児特別検査実施委員会での協議の結果、新型コロナウイルス感染症への対策が可能ということで、卵性診断以外の検査項目についても実施した。今年度の検査対象は、77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75回生および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 2022年5月10日（火）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 斎藤兆史

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：同志社大学研究推進開発機構文化遺産情報科学調査研究センター  
嘱託研究員（副センター長・古人類学研究部門長） 藤田尚

委員：千葉メディカルセンター 教育センター長 小池潤（打ち合わせ当日は欠席）

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 南澤武蔵

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 對比地寛

### 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

- ・検査項目については削除するものや新しい項目の追加も含めて、世界の潮流を見ながら長期的には見直しが必要になる。（今年度は例年通りで実施。）
- ・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、藤田先生が担当し、小池先生のご担当される身長・体重・座高・胸囲の計測については、小池先生のご参加が難しい場合には、附属の養護教諭が担う。
- ・健康診断（4月に実施）のデータはあるが、データの同時期性の確保が必要となる

場合もあるので、同日で実施することにメリットがある。

③保護者医学面接について

- ・調査項目については既に以前のものから必要のない項目を省いている。必要な情報が多い、調査票 I は変わっていない。
- ・どこまで詳しく訊くか、最後の保護者からの質問に丁寧に答えるかで、かかる時間は変わってくる。

(b) 特別検査実施日程について

- ・9月10日（土）を実施候補日とする。

B. 配付（共有）資料

- ・双生児特別検査実施委員・協力委員名簿
- ・特別検査のお知らせ（案）
- ・同意書
- ・双生児質問紙票
- ・調査票 I ～IV
- ・「調査票データの活用意義についてのご説明」

(2) 双生児特別検査

【日時】2022年9月10日（土）13:40 受付開始 14:00 検査開始（準備開始13:00）

【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）

	項目	内容		担当
		75回生・76回生	77回生	
1	生徒名簿チェック	参加者の点呼・確認		南澤
2	生徒誘導	控室から検査会場2へ誘導	控室から検査会場1、検査会場1から検査会場2	
3	卵性診断 （検査会場1）	検体番号と被検者氏名の照合、口腔粘膜の採取器具の受け渡し、検体の受け取り		對比地・南澤
4	身体計測 （検査会場2）	身体計測の実施（頭囲・胸囲・身長・体重）		藤田尚先生 磯谷
5	保護者名簿チェック	参加者の点呼・確認		大井
6	保護者誘導	控室から検査会場2へ誘導		

7	医学面接 (検査会場3)	調査票の記載事項についての保護者への聞き取り	佐々木司先生
8	写真撮影 (検査会場4)		写真の撮影 南澤
9	母子手帳のコピー	保護者より母子手帳を受けとり、コピーをして保護者に返却	関塚・對比地 貳又(事務室)

#### ※準備物

- ・生徒名簿(6枚:受付1、卵性診断2、身体計測2、写真撮影1)
- ・保護者名簿(3枚:受付2、医学面接1)
- ・検査項目チェックシート(75・76回生用28、77回生用14、保護者用42)
- ・延長コード(2本:身体計測)
- ・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(8セット:卵性診断)
- ・掲示物(:各会場)
- ・立て看板(3枚:総合教育棟前1、総合教育棟玄関1、実実1前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】

- 12:30 教員・事務職員集合
- 13:00 準備開始
- 13:30 藤田先生会場入り、レイアウト確認
- 13:40 75回生生徒、保護者の受付開始
- 13:45 佐々木先生・藤田先生方との打ち合わせ[細矢・南澤]
- 14:00 検査開始
- 17:30 検査終了
- 17:40 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の質問紙からなり、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121名）  
前期課程1年生（77回生）A組40名 B組40名 C組40名  
後期課程4年生（74回生）A組40名（留学生は未受検） B組40名 C組41名
- (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（第66号掲載済み）**

日本双生児研究学会主催 第36回双生児研究会

日時：2022年1月22日（土）

場所：岐阜聖徳学園大学 Zoom開催

テーマ：Twins in the New Normal（ニューノーマルな社会と双子）

参加者：礒谷 由希

2022（令和4）年度 76回生 2年総合学習入門 記録

76回生 2年生学年団

野崎雅秀・藤田航・清野堯明・椎谷千秋・梅原章太郎・山本奈緒子

\*ガイダンス 2022年4月14日（木）5、6限 オリエンテーション

- ・総合学習入門とは その位置づけについて 毎週木曜日の5、6限に実施
- ・前期「表現」、後期「東大探検」「半径2km研究」
- ・前期「表現」の実施内容概要説明

- ①太鼓 藤本ゲン（厳）様 教員担当：藤田航
- ②狂言 中村修一様 教員担当：野崎雅秀・梅原章太郎
- ③ダンス 金森温代様 教員担当：椎谷千秋・山本奈緒子
- ④演劇 比佐廉様 斎藤純子様 森くるみ様 教員担当：清野堯明

**1 太鼓 藤本ゲン（厳）様 教員担当：藤田航**

（1）目的

- ・和太鼓の魅力を味わう
- ・和太鼓を通して自分を表現する
- ・和太鼓を通して仲間と繋がる

（2）実施記録

	日付	内容	
1	04/14	4講座の①全体説明、②個別	「ぶち合わせ太鼓」の説明 講師の先生が3人による演奏を披露していただいた。
2	04/28	口伝を主にしながらのパート別に見本を交えながらの指導	
3	05/12	ホワイトボードにリズムとなる言葉を書いて覚えながらの練習。	
4	05/19	口伝を主にしながらのパート別に見本を交えながらの指導	
5	05/26	1番手、2番手、3番手の打ち方の説明	動画を撮って自主練用にクラスルームに上げることを始めた。
6	06/09	全体を通しての打ち方の説明・練習	
7	06/16	打ち手の希望番手を考えさせた。1、2、3番手をそれぞれ経験しての練習。	
8	06/23	始めから最後まで通して練習を繰り返した。	
9	07/07	始めから最後まで通して練習を繰り返した。	動画を撮って自主練用にクラスルームに上げることを始めた。
10	08/02	チーム編成決定	熱中症アラートがでることが予想

		普段より水分補給の回数を増やしての練習。	されたため、時間を短縮して1時間30分の練習時間とした。
11	08/23	有志による練習会	有志のみだが藤本先生も来てくれたの練習
12	08/30	本番さながらの順番で通し練習。	動画をとって
13	09/15	本番さながらの順番で通し練習。チームごとに話し合いを行った。	チームごとの発表時間が決定した。
14	09/20	本番さながらにチームごとに発表して見せあった。	
15	09/22	体育館リハーサルを行い入場の仕方や立ち位置を確認した。	銀杏祭準備期間
16	9/24	銀杏祭 祭りチーム 10:00~10:15	
17	9/25	銀杏祭 光チーム 9:30~9:45 炎チーム 12:20~12:35	9:30 会場時間のためお客さんがすぐに来れないことが判明し、入場の係りのPTAと相談して2年生の太鼓の保護者を優先して入場させていただいた。
18	09/29	発表①狂言：大教室 14:00-14:58 保護者 38名 演劇：多目的室 13:20-14:20	
19	10/06	発表② 体育館にて 雨 太鼓 13:20-14:00 ダンス 14:10-14:20 保護者 31名	

(3) 生徒の声 何を学んだか (数人の意見を紹介)

目の前でプロの方の演奏はとても感動した。

普段できないことなので、経験出来てとても良かった。

(4) これからの課題

武道場での練習で音が漏れないように締め切ったの練習なので、休憩時間ごとの換気など感染症の予防対策が大変だったのと、締め切ることで熱もこもってしまうので暑さ対策も大変だったので、大型の扇風機などあと4台くらいは欲しい。

練習動画をクラスルームにあげたのが良かった。何人かがそれで練習してくれていたようだった。

(5) その他

10年前までは本校で指導していたこともあり本校のこともよく理解していただけているので、大変ありがたかった。コメント欄を大きくした専用の振り返り表の毎回記入させていて、丁寧に一枚一枚コメントしていただけているのがとても良かった。藤本さんは浅川先生の教え子でもある。

2 狂言 中村修一様 教員担当：野崎雅秀・梅原章太郎

(1) 目的

- ・日本の伝統芸能の中で狂言とは何か理解する。
- ・稽古を通じて伝統的発声法、身体技法を身につける。
- ・身につけた技法を使って狂言・小舞を演じ、古典作品の中で個性表現する。

(2) 実施記録

	日付	内容		
1	04/14	4 講座の①全体説明、②個別	直接指導①	
2	04/28	DVD「附子」視聴・ 梅原先生講義	ZOOMにて録画のメッセージ 広島へ行くので	
3	05/12	「花の袖」(謡)、「魚説法」	ZOOMにて 中村修一さん青 森県八戸市の楽屋より生出演	
4	05/19	「花の袖」(謡)扇を使って踊 る、「魚説法」 DVD「棒振」視聴	YouTubeにて 中村修一さん 制作の映像をみながら練習す る	
5	05/26	「花の袖」(謡)扇を使って踊 る、「魚説法」	直接指導②	
6	06/09	「花の袖」(謡)扇を使って踊 る、「魚説法」の練習 DVD「萩大名」視聴	YouTubeにて 中村修一さん 制作の映像をみながら練習す る	実習生
7	06/16	「花の袖」(謡)扇を使って踊 る、「魚説法」の練習	ZOOMにて 中村修一さん徳 島県の楽屋より生出演	実習生
8	06/23	①「魚説法」の練習、ひとり ずつ演技する。②「花の袖」 (謡)扇を使って全員で踊る	直接指導③	実習生
9	07/07	①「魚説法」解説と動画 ②「口真似」解説と動画 ③「梟山伏」解説と動画 *発表に希望を書いてもらう	YouTubeにて 中村修一さん 制作の映像をみながら練習す る。中村さん(北海道、天塩 町)	
10	07/14	「口真似」台本 小舞「暁」台本	直接指導④ 07/18の券の引き渡し	
*	07/18	狂言「このあたり乃会」 矢来能楽堂の公演	希望者生徒 12名 保護者 3名	
11	8/24	夏休み特別授業①	直接指導⑤13:30-16:00	
12	8/29	夏休み特別授業②	直接指導⑥13:30-16:30	
13	09/01	特別補講① 魚説法	直接指導⑦15:00-17:05	

		梟山伏 小舞「暁」		
14	09/15	魚説法・口真似 梟山伏 小舞「花の舞」「暁」	直接指導⑧ 後期分 150,000 円 衣装代 100,000 円 パンフレット代 22,000 円渡す	
15	09/20	特別補講② 魚説法・口真似 梟山伏 小舞「花の舞」「暁」	直接指導⑨ 銀杏祭準備期間 13:30-16:00 (14:40-16:10)	09:00-12:40 練習 09/21 09:00-12:40 練習
16	09/22	特別補講③ → 「なし」 魚説法・口真似 梟山伏 小舞「花の舞」「暁」	なし 銀杏祭準備期間 13:30-16:00	09:00-12:40 練習
17		9/24 10:55-11:55 大教室 9/25 10:55-11:55 大教室	銀杏祭 9/24 中村さん 10:45-11:30 来校 09/25 中村さん 09:30-11:55 来校→静岡公演へ ご指導「仲間を尊敬する気持ち、(共に稽古する人に対しての、一人ではできない、仲間がいるからこそできること)」	演目の表示
18	09/29	発表①狂言：大教室 14:00-14:58 保護者 38 名 演劇：多目的室 13:20-14:20	着替え：トレーニング室	ゆかた 幕 装束 着付 内藤さんも
19	10/06	発表② 体育館にて 雨 太鼓 13:30-14:00 ダンス 14:10-14:20 保護者 31 名		

(3) 生徒の声 何を学んだか (数人の意見を紹介)

- ・「花の舞」を講師の中村先生が目の前で見せてくれた。その時は、その声の大きさ、舞う時の迫力と、全てに圧倒された。
- ・目だけでなく、実際にその感覚や味わい、体を動かしたりしてみたり作法にのっとって体験することが重要であった。

(4) これからの課題

- ・日本の伝統を学ぶ機会として、「狂言」は大切だと考えられる。
- ・講師が多忙であり、ZOOM やV T R利用も 6 回ほどあった。講師の準備もたいへんである。  
なかなか難しいが、できれば直接指導がよいとの意見もあった。

(5) その他

- ・卒業生が講師として担当してくれることが、たいへんありがたいことである。生徒も、第一線で活躍している一流の方の演技を直に見ることができる。
- ・東京大学教育学部附属中等教育学校の大規模改修で、学校の特色として、もし可能であるならば、「能舞台」もできたら、嬉しい。継続的に指導体制が整っていることも大切である。

**3 ダンス 金森温代様 教員担当：椎谷千秋・山本奈緒子**

(1) 目的

- ・身体の柔軟性・強い体幹・リズム感覚の獲得
- ・様々な切り口で振付（動き）を考えること
- ・見ている人の“目に美味しい”ダンスを踊ること

(2) 実施記録

	日付	内容	詳細
1	04/14	4 講座の①全体説明、②個別	
2	04/28	ストレッチ+筋トレ 関節を動かして振り付けを考えよう 8 × 2 カウント	ダンスのための体作り
3	05/12	ストレッチ+筋トレ ・ステップとリズム練習 ・バレエポジションとターン（フォーム） ・ひらがなを身体を使って表現しよう	ダンスのための体作り
4	05/19	ストレッチ+筋トレ ・ステップとリズム練習 ・自重を使って身体を支え合う動き	ダンスのための体作り
5	05/26	ストレッチ+筋トレ ・ステップとリズム練習 ・アイソレーション ・課題曲振り付け（サビ）	ダンスのための体作り 課題曲を使った練習開始
6	06/09	ストレッチ+筋トレ ・ステップとリズム練習 ・アイソレーション ・課題曲振り付け（ソロパート・サビ）	特別講師：62 回生白崎雛さん ダンスのための体作り フリの練習

7	06/16	ストレッチ+筋トレ ・バレエポジション応用 ・アイソレーション ・側転&肩抜き後転 ・課題曲振り付け（ソロパート・サビ）	ダンスのための体作り フリの練習
8	06/23	ストレッチ+筋トレ ・ポジションの確認 ・課題曲振り付け（メロディーライン）	ダンスのための体作り フリの練習
9	07/07	ストレッチ+筋トレ ・インプロビゼーション（即興） ・課題曲振り付け（メロディーライン・サビ）	特別講師：57回生片倉まりいさん ダンスのための体作り フリの練習
10	07/14	ストレッチ+筋トレ ・バレエポジション応用 ・側転&座位からの回転 ・インプロ ・課題曲振り付け（ラストユニゾン部分）	ダンスのための体作り フリの練習 衣装の打ち合わせ
11	8/24	ストレッチ+筋トレ ・課題曲練習「青と夏」 （通し練習、ソロ・グループ練習）	夏休み自主練①任意参加 13:00~15:00（大教室）
12	8/26	ストレッチ+筋トレ ・課題曲練習「青と夏」 （通し練習、ソロ・グループ練習）	夏休み自主練②任意参加 13:30~15:00（大教室）
13	9/20	ストレッチ+筋トレ ・課題曲練習「青と夏」 （通し練習、ソロ・グループ練習）	银杏祭準備期間
14	9/21	ストレッチ+筋トレ ・課題曲練習「青と夏」 （通し練習、ソロ・グループ練習）	银杏祭準備期間
15	9/22	ストレッチ+流し練習（フリ確認） ・本番リハーサル練習 ・立ち位置等、最終確認	银杏祭準備期間
16	09/23	体育館で発表 「青と夏」	银杏祭開会式 2年総合学習「表現」代表として発表
17	9/24 9/25	体育館で発表 「青と夏」	银杏祭本祭 1日1公演
18	10/06	体育館で発表 14:10-14:20 「青と夏」	最終公演

### (3) 生徒の声 何を学んだか(数人の意見を紹介)

・たくさんダンスを練習することができるのは今日までだったため、細かな振りを頑張って直した。練習では結構楽しみながら踊れているので、本番も緊張ではなく、楽しむということを大切に踊りたいと思う。

・明日、1回目の発表。失敗しないことも大切だが、楽しんでやるのが1番大切かなと思います。皆全力でやろうね！頭、体、顔全ていままでで1番よいものを見せて、これが2年ダンスの力や！って見せつけてやる！失敗を恐れず、全力をつくすぞーエイエイオー！

・今日は自分の踊っている姿を見て、自分がどのように踊っているのかが分かりました。明日の本番に生かしたいです。明日から3日間、今まで練習してきたことを発揮できるようにしたいです。家でも言われたことを確認して一番いい状態で本番に挑みたいです！

### (4) これからの課題

・夏休み中に2～3度、任意参加での自主練日を設定すると良い。なぜなら、7月の総合学習授業から9月の前期期末考査明けまで約2ヶ月間練習のない期間ができ、パフォーマンスが仕上がらない可能性があるからである。2022年度の夏休み中の自主練には、選択者の2/3程度の参加があった。夏の暑さが厳しい季節であるため、登下校や練習中の熱中症対策は必須である。大教室はエアコンによって環境を整えることができるため練習場所に適している。

・現在、巷にはさまざまな「ダンス」が存在し、非常に人気も高い。そのなかで、本校の総合学習「表現」で取り組む「ダンス」にはどのような特徴があり、何を生み出すことができているのか、その「価値」を明確にしたい。講師の先生、選択した生徒、担当教員で議論し、言語化できたら良いと考える。

### (5) その他

・生徒はダンスに触れたことのある生徒から日頃運動をあまりしない生徒までさまざまである状態で練習を開始した。ストレッチや筋トレ、基礎トレーニングに多く時間を割く練習メニューに疑問を持っていた生徒もいたようだが、手先、足先、顔の向きなど、細部まで美しく見せるための大切な練習であることを学んだようであった。課題曲が決まりフリの練習が始まってからは、フリを覚えることに必死になっていた。課題曲である Mrs. GREEN APPLE の「青と夏」は若者の間では有名な曲であり、生徒の認知度も高かったことから、自然と口ずさみながらフリの練習を行う姿が見られた。9月に入ると、通し練習も仕上げに差し掛かり、細かな動きの調整が多くなった。頭の下げ方、立ち位置など、美しく見せるために多くの時間が費やされた。

私たちダンスは、银杏祭開会式を皮切りに、1番公演回数が多かった。公演を重ねるにつれ、選択者同士の仲間意識が強まり、「いいものを発表する」ことに真剣に素直に向き合っている姿があった。最終公演後、一人ひとりが本当に満足した表情で

・講師の金森温代先生は、本校の卒業生であり、生徒の実態を掴んだ上で指導して下さった。選択者の中にはダンスに触れる経験が少なく、恥ずかしさや苦手意識を抱いたまま踊っている生徒もいたが、適度な距離感で生徒のモチベーションを維持して下さった。また、練習日には欠かさず来校され、银杏祭開会式や本番、その後の授業内発表の日も足を運んで下さった。非常に熱心にご指導くださり、大変感謝している。練習内容においても、ダンスのための体作りとしてストレッチや筋トレを毎練習約1時間、丁寧に行なって下さった。その甲斐あって、ほぼケガや事故がなく演技に集中することができた。

**4 演劇 比佐廉様・斎藤純子様・森くるみ様 教員担当：清野堯明**

(1) 目的

- ・演劇メソッドの「発生」「滑舌」「動作」を学んで表現の基礎を知る。
- ・シアターゲームなどを通して相手役との距離やステータスを瞬時に測り、チーム力、コミュニケーション能力を高める。
- ・自己と他者との向き合いと発表を通してひとつで無い答えを導き出す癖をつける。

(2) 実施記録

	日付	内容	備考・教員の動きなど
1	04/14	4 講座の①全体説明、②個別	
2	04/28	ストレッチ 台本の読み方 発声練習 シアターゲーム 1人劇	台本印刷 動画撮影
3	05/12	ストレッチ 発声練習 シアターゲーム 1人劇発表 3人でのエチュード演劇	台本印刷 動画撮影
4	05/19	ストレッチ 発声練習 シアターゲーム 7人劇（動きと台詞の連動）	台本印刷 動画撮影
5	05/26	ストレッチ 7人劇発表 2人劇「楽屋にて」を相手役のステータスを変えて 演じ分け	台本印刷 動画撮影
6	06/09	ストレッチ 「楽屋にて」発表 3人劇「楽屋にて」	台本印刷 動画撮影
7	06/16	ストレッチ 「楽屋にて」発表 5人劇「空き地にて」	台本印刷 動画撮影・共有
8	06/23	ストレッチ 「空き地にて」発表	動画撮影・共有
9	07/07	ストレッチ 「空き地にて」発表 12人劇「箱の向こう側」	台本印刷

10	07/14	「箱の向こう側」発表 銀杏祭キャスト発表	台本印刷
11	09/15	総合教育棟 3、4 階の部屋に分かれて各グループで練習	演劇部の公演のための舞台を本番で借用
12	09/22	本番に向けてグループ練習	銀杏祭準備期間
13	09/24	10:30-11:30 多目的室 【演目】 放課後の怪談① 厩舎① おばあちゃんのごはん① 楽屋① 空き地にて 放課後の怪談② 厩舎② おばあちゃんのごはん① 楽屋② 箱の向こう側 放課後の怪談③	銀杏祭 1 日目のみ公演
14	09/29	発表①狂言：大教室 14:00-14:58 保護者 38 名 演劇：多目的室 13:20-14:20	舞台を銀杏祭で片付けずに残してもらい、そのまま使用。 舞台は演劇部が 10/3（月）放課後に解体。
15	10/06	発表②体育館にて 雨 太鼓 13:30-14:00 ダンス 14:10-14:20 保護者 31 名	

(3) 生徒の声 何を学んだか（数人の意見を紹介）

- ・普段は意識していないことを演劇では意識しないといけないため、とても苦労した。
- ・キャラクターを「自分」としてではなく、その「キャラクター」として演じることがどれだけ大変かがこの半年で分かった。
- ・約半年という短い期間の授業で、自分でも気が付かないうちに「伝わる表現」を学び身につけられたと思う。

(4) これからの課題

銀杏祭では発表時間が重なってしまうこともあり、学年内の発表を見合うことが難しい。そのため今年度は、前年度に倣って、銀杏祭の翌週と翌々週に学年内でお互いの発表を見合うことにした。しかしその為、演劇の舞台セットの解体を 10/3（月）放課後まで待ってもらうことになり、多目的室を授業で使用する体育科との調整が必要だった。この件については、検討を重ねる必要がある。

## 2021 年度 第23回公開研究会

研究部

- 1 日時 2022年2月11日（金・祝日）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 および オンライン（Zoom）
- 3 研究主題 「個別最適な学びへの模索」
- 4 時程

8:35 ～	9:30 ～10:20		10:35 ～12:00	12:00 ～12:50		13:00 ～15:30
受付	授業	休憩	テーマ別 協議会	昼食 休憩	移動	全体会 閉会

### 5 参加人数

公開授業…オンサイト 27名、オンライン 71名  
 協議会……オンサイト 27名、オンライン 81名  
 全体会……オンサイト 28名、オンライン 62名

### ○全体会（13:00～15:30） [オンサイト] [オンライン]

#### ■講演会

演題：「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に向けて」

講演者：常盤木祐一氏（文部科学省・初等中等教育局教育課程課長）

#### ■パネルディスカッション

パネラー：常盤木祐一氏（文部科学省・初等中等教育局教育課程課長）

浅井幸子（教育学研究科・学校教育高度化専攻教職開発コース 教授）

本校生徒

本校教員

コーディネーター：小玉重夫（教育学研究科長・教育学部長）

○公開授業 (9:30～10:20)

グループ (視点)	教科 [方式]	内容	学年	授業者
評価 ①	国語 [オンサイト]	<p>「『少年の日の思い出』の朗読」</p> <p>概要：「少年の日の思い出」のより深い作品理解を促すために朗読という言語活動を設定し、その動機づけとして生徒の相互評価を取り入れる。生徒の学びに向かう力を養うにはどのような評価のあり方が有効であるかを参加者とともに考えたい。</p>	1年	江頭 双美子
評価 ②	英語 [オンサイト] [オンライン]	<p>「A Graduation Gift from Steve Jobs」</p> <p>概要：スティーブ・ジョブズがスタンフォード大学の卒業生に行ったスピーチの要約を生徒同士で理解し合う。また、ジョブズのスピーチから自分たちの人生に必要なものは何かを探究し、自分なりの言葉で表現する。その表現活動の中で、学びに向かう力の評価や自己評価の在り方について参加者とともに考えたい。</p>	3年	檜尾 文雄
多様性 ①	数学 [オンサイト]	<p>「一次関数」</p> <p>概要：一次関数を利用して図形の性質を学びながら、多様な考え方に気づく取り組みを行う。</p>	2年	今野 雅典
多様性 ②	保健体育 [オンサイト] [オンライン]	<p>「現代の感染症とその予防」</p> <p>概要：誰もが経験したことのない感染症の流行を経験した私たち。いま、生きていくために大切なことは何か。生徒同士の対話を通して、多様な考えを交わしながら生徒自身の考えを深めたい。</p>	5年	日比 健人

○協議会 (10:35～12:00)

グループ (視点)	コメンテーター	
評価①	浅井 幸子 本田 由紀	教職開発コース・教授 比較教育社会学コース・教授
評価②	岡田 謙介	教育心理学コース・准教授
多様性①	小国 喜弘	基礎教育学コース・教授
多様性②	小玉 重夫 北村 友人	基礎教育学コース・教授 教育内容開発コース・教授
ICT	山本 義春 藤江 康彦	身体教育学コース・教授 教職開発コース・教授

## 2022 年度授業検討会の記録

研究部

今年度の授業検討会は基礎期（1・2年）、充実期（3・4年）、発展期（5・6年）でグループを形成し、年間を通して進めた。

また、今年度より教育実習生も授業参観およびその後の検討会に参加する形をとった。

### 第1回 2022年6月20日（月）

〈時 程〉 13：30～14：20 授業

14：40～15：40 授業検討会

15：50～16：40 学年別協議

16：40～16：55 全体共有（実実1教室）

〈テーマ〉各学年が発達段階に応じて生徒に身につけさせたい力

#### 【基礎期】

(a) 授業者：清野

(b) クラス：2B

(c) 授業：数学

[内 容] 単元「三角形と四角形」において、3つの角が等しい三角形は正三角形であることを証明する。

(d) 場所：多目的室（授業）→ 実実1教室（検討会）

(e) 参加者：〔学 部〕小玉重夫先生・藤江康彦先生

〔1学年〕堀田・田邊・根子・江頭 各先生

〔2学年〕野崎・藤田・清野・椎谷・梅原・山本 各先生

〔学年外〕荒井・武田・関塚 各先生

#### 【充実期】

(a) 授業者：南澤

(b) クラス：4C

(c) 授業：歴史総合

[内 容] 単元「ヨーロッパの産業構造の変化と植民地化されるアジア」において、パリのエッフェル塔建設の背景から鉄橋の敷設と植民地支配のつながりを考える。

(d) 場所：トレーニングルーム（授業）→ 4C教室（検討会）

(e) 参加者：〔学 部〕浅井先生・本田先生

〔3学年〕長嶋・上田・宮内・浅香・磯谷・新海 各先生

〔4学年〕樫尾・橋本・南澤・勝亦・石橋・齋藤 各先生

〔学年外〕大井先生

**【発展期】**

- (a) 授業者：戸上  
(b) クラス：6年選択者  
(c) 授業：英語表現Ⅲ  
[内 容] 各自が書いた（匿名の）エッセイをグループで読み合っ、助言を出し合うことで、個々のエッセイのブラッシュアップに役立てていく単元において、グループごとに feedback を行う。
- (d) 場所：5C・6A・6B・6C 教室（授業）→DeAL 教室（検討会）  
(e) 参加者：〔学 部〕岡田猛先生・齋藤兆史先生  
〔5 学年〕今野・三堀・工藤・菅原・丸山・加藤 各先生  
〔6 学年〕小張・日比・今田・米原・戸上 各先生  
〔学年外〕對比地 先生

**第2回 2022年10月4日（火）**

- 〈時 程〉13：30～14：20 授業  
14：40～15：40 授業検討会  
15：55～16：55 全体協議（実実1教室）

〈テーマ〉協働学習の成果と課題

**【基礎期】**

- (a) 授業者：堀田  
(b) クラス：1B  
(c) 授業：体育  
[内 容] 単元「球技 卓球」において、1 バウンドラリーに挑戦してラリーをより多く続けるために必要なことを考える。
- (d) 場所：大教室（授業）→1B 教室（検討会）  
(e) 参加者：〔学 部〕小玉重夫先生  
〔1 学年〕阿部・滝沢・堀田・田邊・根子・江頭 各先生  
〔2 学年〕野崎・藤田・清野・椎谷・梅原・山本 各先生  
〔学年外〕荒井・武田・関塚 各先生

**【充実期】**

- (a) 授業者：新海・磯谷  
(b) クラス：3A  
(c) 授業：公共  
[内 容] 単元「青年期の課題」において、マズローの欲求階層説、エリクソンのアイデンティティの確立、フロイトの防衛機制を批判的に思考する。

- (d) 場所 : 多目的室 (授業) → 3 B 教室 (検討会)
- (e) 参加者 : [学 部] 小国喜弘先生  
           [3 学年] 長嶋・宮内・浅香・磯谷・新海 各先生  
           [4 学年] 檜尾・橋本・南澤・勝亦・石橋・齋藤 各先生  
           [学年外] 大井 先生

**【発展期】**

- (a) 授業者 : 日比
- (b) クラス : 6 年選択者
- (c) 授業 : スポーツ科学  
           [内 容] 単元「球技 スポーツ雪合戦」において、考えた戦術を基にして再度競技を実践する。
- (d) 場所 : グラウンド (授業) → 4 C 教室 (検討会)
- (e) 参加者 : [学 部] 岡田猛先生・中村高康先生  
           [5 学年] 今野・三堀・工藤・菅原・丸山・加藤 各先生  
           [6 学年] 小張・日比・今田・米原・戸上 各先生  
           [学年外] 對比地 先生

**第 3 回 2023 年 1 月 13 日 (木)**

- 〈時 程〉 13 : 30~14 : 20 授業  
           14 : 40~15 : 40 授業検討会  
           15 : 55~16 : 55 全体協議 (実実 1 教室)
- 〈テーマ〉 各期における協働学習と授業における探究

**【基礎期】**

- (a) 授業者 : 梅原
- (b) クラス : 2 C
- (c) 授業 : 国語  
           [内 容] 単元「君は「最後の晩餐」を知っているか」において、教科書本文の音読と読解を行い、「具体」と「抽象」とをグループで抜き出して板書する。
- (d) 場所 : 多目的室 (授業) → 2 C 教室 (検討会)
- (e) 参加者 : [学 部] 小玉重夫先生・藤江康彦先生  
           [1 学年] 阿部・滝沢・堀田・田邊・根子・江頭 各先生  
           [2 学年] 野崎・藤田・清野・椎谷・梅原・山本 各先生  
           [学年外] 荒井・武田・関塚 各先生

**【充実期】**

- (a) 授業者：檜尾
- (b) クラス：4 A
- (c) 授業：英語コミュニケーション I  
[内 容] 単元「Unit6 Beyond Borders」の Passage2 paragraph6-7  
を扱い、日本の伝統文化を守る必要があるのか否かについて  
考える。
- (d) 場所：トレーニングルーム（授業）→ 4 A教室（検討会）
- (e) 参加者：〔学 部〕 浅井先生・小国喜弘先生  
〔3 学年〕 長嶋・宮内・浅香・新海 各先生  
〔4 学年〕 檜尾・橋本・南澤・勝亦・石橋・齋藤 各先生  
〔学年外〕 大井 先生

**【発展期】**

- (a) 授業者：今野
- (b) クラス：5 B
- (c) 授業：数学Ⅱ  
[内 容] 単元「微分」において、関数の増減と極大・極小の第 1 回目と  
して各課題に取り組む。
- (d) 場所：大教室（授業）→ 5 B教室（検討会）
- (e) 参加者：〔学 部〕 齋藤兆史先生・中村高康先生  
〔5 学年〕 今野・三堀・工藤・菅原・丸山・加藤 各先生  
〔6 学年〕 小張・日比・今田・米原・戸上 各先生  
〔学年外〕 對比地 先生

**第1回 2022年4月28日(木) 15:50~16:55(オンライン)**

テーマ：「こころとからだの健康診断」から見えてきたこと  
講師：佐々木司 教授（教育学研究科・身体教育学コース）  
内容：2021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メンタルヘルスや生活習慣についてご報告いただいた。

**第2回 2022年5月26日(木) 15:50~16:55(対面)**

テーマ：在校生の学力ならびに学習習慣  
講師：岡崎瑞祈 様（ベネッセコーポレーション 東日本教育支援推進部）  
内容：2022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(木)**

**8:50~9:50**

テーマ：部活動指導員制度の活用・それに伴う顧問および給与体制  
担当：生活指導部  
内容：今後、本校における部活動の位置づけや運営の仕方について意見を出し合った。

**9:50~10:15**

テーマ：生徒指導の規準・基準を制定する必要性について  
担当：生活指導部  
内容：ここ5~10年で教員が入れ替わり、時代（社会の常識や在り方）も変わってきたため、改めて本校における生徒指導の規準・基準を検討し直し、文書による整理をする必要があることも確認した。

**10:30~11:30**

テーマ：今後のカリキュラムについて  
担当：カリキュラム委員会  
内容：後期課程における観点別評価に対して学校としてどのようにしていくか。また、新しい学習指導要領の全面実施が始まったことを受け、特に後期課程における選択科目の置き方を中心に見直し、よりよいカリキュラム編成についてグループで話し合った。

**13:30～14:45**

テーマ：週時程の組み直し課題

担当：将来計画WG

内容：一日の流れ（時程）について、本校が大切にすべきものは何か考えながら、授業時間の変更も視野に入れて協議した。

**15:00～15:50**

テーマ：今年度の研究について

担当：研究部

内容：今年度の公開研究会に向けた取り組みの方向性について、本校の果たし得る役割を踏まえて検討した。

**第4回 2022年8月31日（水）**

**8:50～9:50**

テーマ：日課（一日の流れ）の見直し

担当：将来計画委員会

内容：朝の職員打合せ及び放課後の清掃指導について、今後どのようにしていくのが教員・生徒にとってよいか、時間帯や頻度の変更も含めて検討した。

**10:00～10:50**

テーマ：部活動指導について

担当：生活指導部

内容：先行して部活動の地域移行（外部委託）に取り組んでいる自治体や学校の状況について課題点を中心に共有し、本校における部活動の在り方について改めて検討した。

**11:00～12:30**

テーマ：新しい校務支援システム

担当：教務部

内容：9月から導入される Major School System についての操作説明を、システム提供者であるシステック IT ソリューション株式会社の担当者から聞き、理解を深めた。

#### 第5回 2022年11月17日（木）

テーマ：2023年度の年間予定について①

内容：体育祭や银杏祭、音楽祭といった大きな行事の開催時期を中心に、2023年度の行事予定について協議した。

#### 第6回 2022年11月24日（木）

15:50～16:20

テーマ：次年度以降のカリキュラムならびに評価

担当：カリキュラム委員会

内容：新しい学習指導要領が適用となる現4年生以降の後期課程における選択科目をどのように配置するのがよいか。また、観点別をはじめとする評価のよりよい在り方・方法について協議した。

16:25～16:55

テーマ：防犯対策

講師：蛭谷喜代治 様（中野警察署）

内容：不審者が校内に侵入してきた際の留意事項や対峙の仕方、さすまたを使用する際のポイント、応急処置的に用いることができる学校備品とその使い方などについて、実技を交えてご指導いただいた。

#### 第7回 2022年12月8日（木）

15:40～16:10

テーマ：2023年度の年間予定について②

内容：定期テストや教育実習関連の日程を中心に、2023年度の行事予定について協議した。

16:10～16:55

テーマ：入学検査について

内容：2023年度推薦選抜を中心に、入学検査のスムーズな進め方やよりよい個別対応・感染症対策などについて協議した

教員の教育活動（2022年1月～12月）

<p>浅香 真弓 (国語科)</p>	<p>担当学年：3年C組副担任            担当授業：1年国語・3年国語・6年古典演習            分掌：教務部            部活動：剣道部・書道部  <b>【研究テーマ】</b>            ・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  <b>【今年度の成果とこれから】</b>            授業動画配信による学習支援  <b>【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】</b>            「教室の今」言語文化における古典を読む時間の確保（『国文学 言語と文芸』第138号）  <b>【その他の活動】</b>            国文学 言語と文芸の会運営委員</p>
<p>梅原 章太郎 (国語科)</p>	<p>担当学年：2年A組副担任            担当授業：2年国語（読解）・6年現代文B・課題別「歌仙を巻こう Season14」            分掌：総務部            委員会：カリキュラム委員会            部活動：野球部  <b>【研究テーマ】</b>            ・蕉風俳諧の付合解読  <b>【論文】</b>            「「白菊の」九吟半歌仙解読」（『東大附属論集』第65号）</p>
<p>江頭 双美子 (国語科)</p>	<p>担当学年：1年A組副担任            担当授業：・1年国語（読解・表現）            ・5年古典B            ・1年総合学習「東大探検」            分掌：広報部（部長）            WG：DeAL WG            部活動：文藝部・テニス部  <b>【研究テーマ】</b>            ・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            ・主体的協働的な学習に生かす評価のあり方の研究            ・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</p>

	<p><b>【今年度の成果とこれから】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 中学国語の授業において、朗読という表現活動を取り入れることによって小説や古文教材への興味関心を高めより深い読みを促す授業づくりに取り組んだ。今後は、これまでの実践をふりかえりつつ朗読が国語教育にもたらす意味について考えていきたい。</li> </ul> <p><b>【その他の活動】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 日本文学協会会員・委員（国語・文学教育部門）</li> <li>・ 日本国語教育学会会員</li> <li>・ 部活動学会会員・事務局役員</li> <li>・ 日本生活科・総合的学習教育学会会員</li> </ul>
<p>大井 和彦 (国語科)</p>	<p>担当授業：4年現代の国語・6年古典B ・ 課題別学習「茶の湯の道・学・実」</p> <p>分掌：生活指導部（部長）</p> <p>委員会：双生児研究委員会 将来計画WG</p> <p>部活動：陸上競技部・天文部</p> <p><b>【研究テーマ】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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他の感性の涵養を目指した探究的学習</li> <li>・ 伝統の営みを探究的に思考する学習活動</li> <li>・ 主体的言語思考の生活への援用指導</li> <li>・ 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</li> </ul> <p><b>【今年度の成果とこれから】</b></p> <p>生徒会各行事において、コロナ禍の波との折り合いをどのように付けるかに追われ、本質的な点の改善に向かうことが難しかった。今後は生徒会そのものについて生徒が主体的な自治を得て、大人に対して信頼を得ていく過程を育むことを目指す。</p> <p><b>【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】</b></p> <p>寄稿</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「読解力の育成 高等学校における文芸作品の読解指導—生徒にとっての文学を考える指導」『指導と評価』No. 812 2022年7月号 図書文化社 pp. 50-51</li> <li>・ 〈座談会記事〉新課程の国語『国語教室』No. 117 大修館書店 pp. 2-7</li> </ul> <p>著作</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 中学校教科書『伝え合う言葉 国語』教育出版 編集協力委員</li> <li>・ 高等学校教科書『新編 言語文化』大修館書店 編集委員</li> <li>『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</li> <li>・ 『新編 言語文化 指導資料』（共著）大修館書店</li> <li>・ 『新編 現代文B 指導資料』（共著）大修館書店</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・『新編 現代文B 授業展開指導ノート』（共著）大修館書店</li> <li>【その他の活動】</li> <li>・科学研究費補助金奨励研究「特別活動指導内での生徒エージェンシー育成のための教員エージェンシー調査と育成実践」22H04045</li> <li>・東京大学芸術創造連携研究機構 客員フェロー</li> <li>・文教大学非常勤講師（「国語科教育法Ⅰ」「国語科教育法Ⅱ」担当）</li> <li>・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）</li> <li>・全国大学国語教育学会会員</li> <li>・日本読書学会会員</li> <li>・人文科教育学会会員</li> <li>・茶の湯文化学会会員</li> <li>・国語科学習デザイン学会会員</li> <li>・JBA 公認D級コーチ</li> </ul>
<p>勝亦あき子 (国語科)</p>	<p>担当授業： 3 学年国語・3・4 年課題別学習「バリアフリー2022」 4 学年現代の国語・言語文化</p> <p>分掌： 広報部 委員会： 特別支援委員会（委員長） 部活動： 陸上部・管弦楽部</p> <p>【研究テーマ】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・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</li> <li>・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</li> </ul> <p>【今年度の成果とこれから】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・高校新科目導入年における協働的探究的な授業の実践を行った。</li> <li>・読書バリアフリー推進のため中野区立図書館と連携し、生徒が「りんごの棚」を本校図書館内に作り展示する授業実践を行った。</li> <li>・当事者の視点からの対話型がん教育の実践機会を今後も探る。</li> </ul> <p>【著作・発表】</p> <p>著作</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・中学校教科書『伝え合う言葉 国語』教育出版 編著者</li> </ul> <p>講演</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語学会「第1回中高生日本語研究コンテスト」開催記念シンポジウム「日本語学と国語教育」パネリスト，講演4「中高教員が日本語学に期待すること—エージェンシーの発揮と獲得に必要な条件を考える—」（2022年12月11日）</li> </ul> <p>【その他の活動】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・東京大学教育学部非常勤講師「国語科教育法（実践）B」</li> <li>・専修大学文学部非常勤講師「読書と豊かな人間性」</li> <li>・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</li> <li>・全国学校図書館協議会第69回青少年読書感想文全国コンクール「課題図書」選定委員</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本近世文学学会会員</li> <li>・デジタルアーカイブ学会会員</li> <li>・NPO 法人日本がんサバイバーシップネットワーク会員</li> </ul>
工藤 裕子 (国語科)	<p>担当学年：5年C組担任</p> <p>担当授業：2年国語・5年現代文B・6年現代文演習</p> <p>分掌：司書教諭</p> <p>委員会：将来計画WG・図書館運営委員会</p> <p>部活動：サッカー部・文藝部</p> <p>【研究テーマ】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・協働学習が活性化する課題設定と発問のしかた</li> </ul> <p>【今年度の成果とこれから】</p> <p>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。</p>
新海 太郎 (社会科)	<p>担当学年：3年副担任</p> <p>担当授業：3年社会(公民)・5年倫理・5年日本史A・6年総合社会研究α</p> <p>分掌：広報部</p> <p>委員会：学校保健委員会</p> <p>部活動：バスケットボール部、演劇部</p> <p>【研究テーマ】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・思考実験や原典資料を活用した公民科授業</li> <li>・生徒の「問う力」「批判する力」の育成</li> <li>・評価について</li> </ul> <p>【今年度の成果とこれから】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・思考実験や原典資料等を活用した教材開発、生徒レポートを題材にした議論の活用、リアクションコメントへの返答を通じた事後指導など。</li> </ul> <p>【論文・寄稿・著作(含教科書編集)・発表】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・『哲学キーワード事典』(木田元編、新書館、項目執筆、2004)</li> <li>・『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)</li> </ul>
武田 竜一 (社会科)	<p>担当授業：1年社会・6年地理B</p> <p>分掌：教務部長</p> <p>委員会：カリキュラム委員会</p> <p>部活動：テニス部・鉄道研究部</p> <p>【研究テーマ】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・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</li> <li>・高等学校地理における探究的な教材の開発と実践</li> <li>・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</li> </ul> <p>【今年度の成果とこれから】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「地理総合」と「地理探究」の教科書見本をもとに、本校の新カリキュラムのあり方を検討した。</li> </ul>

	<p>・今年度の1年生の授業実践について、所属する研究会において発表した。</p> <p><b>【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】</b></p> <p>論文</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・武田竜一 2022「中学校新教科書を読む―地理学習で育む「教養」を検討する―」『地理教育』51号, 43-49頁</li> </ul> <p>著作</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 中学社会地理 地域にまなぶ 教育出版</li> </ul> <p>発表</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「授業実践報告・『島唄』から考える沖縄史～歴史入門」 地理教育研究会 沖縄那覇大会 2022年8月7日</li> </ul> <p><b>【その他の活動】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 地理教育研究会理事</li> <li>・ 人文地理学会会員</li> <li>・ 日本地理教育学会会員</li> <li>・ 社会科教育学会会員</li> </ul>
野崎 雅秀 (社会科)	<p>担当学年：2 学年主任（2年C組副担任・76回生）</p> <p>担当授業：2年(76回生)地理・6年(72回生)日本史B・卒業研究(72, 73回生)・2年(76回生)総合学習入門</p> <p>分掌：総務部</p> <p>委員会：特別支援教育委員会・いじめ対策委員会・道徳教育推進委員会 委員長・国際交流委員会・財務委員会</p> <p>部活動：卓球部・マンガメディア部</p> <p><b>【研究テーマ】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習活動におけるノートの重要性（2001-）</li> <li>・歴史教育における「学びの共同体」（2005-）</li> <li>・「考える社会科」の実践（2005-）</li> <li>・史料を活用した授業の構築（2006-）</li> <li>・「新書を読む」を取り入れた授業実践（2009-）</li> <li>・アジアの視点から考える歴史教育（2010-）</li> <li>・近代日本の商品流通史の研究（おもに舟運）</li> <li>・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-）</li> </ul> <p><b>【今年度の成果とこれから】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「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。</li> </ul> <p><b>【論文・寄稿・実践報告・著作（含教科書編集）・発表】</b></p> <p>論文</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・野崎雅秀 『歴史総合』の創造1</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ シティズンシップ教育フォーラム会員</li> </ul>
<p>南澤 武蔵 (社会科)</p>	<p>担当学年： 4年C組担任          担当授業： 4年歴史総合・5, 6年世界史B          課題別学習「風と海の人類史」</p> <p>分掌： 研究部          委員会： 双生児研究委員会 (2022年度委員長)          部活動： 水泳部・写真部</p> <p><b>【研究テーマ】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 博物館や博物館資料を利用した世界史の授業づくり</li> <li>・ 芸術系のワークショップと歴史の授業がリンクする教材の開発</li> <li>・ [海洋教育基盤研究プロジェクト]</li> <li>・ 研究課題「体験に基づくアートを通じた海洋教育の可能性の検討」、代表：岡田猛 (教育学部教授)</li> <li>・ 「双子の歴史」の構築</li> </ul> <p><b>【今年度の成果とこれから】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒が製作したファイアンス製シャブティと解説パネルが、高梁市成羽美術館での「生誕 140 年記念 芸術家 児島虎次郎の古代エジプト蒐集記」展 (2022年4月9日～6月26日) の一部として展示された。</li> <li>・ 5年世界史Bでは池袋にある古代オリエント博物館を訪れ、同館の学芸員・教育普及員による古代メソポタミアの都市についてのワークショップを受講および展示見学を行った。やはり実物を目にする機会を生徒につくることの必要性を再認識した。来年度以降も継続した。</li> <li>・ 「俳句観賞を通じた古代地中海世界」「美術鑑賞を通じた冷戦下の世界」「音楽制作を通して理解する古代オリエント世界」の3つの授業を芸術系のワークショップと組み合わせて計画を進めた。来年度以降も新たな組み合わせを探っていきたい。</li> <li>・ 継続的に歴史の中の双子の記述を調査している。やはりアフリカの民族誌に記述が多いため、蓄積を進めた。その中で「双子」に対する考え方や文化的な意味付けが多様であることを認識したため、「双子性の表象」の整理を試みた。「双子性の表象」は今後も多角的に検討する必要がある。</li> </ul> <p><b>【論文・寄稿・著作 (含教科書編集)・発表】</b></p> <p>論文</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 南澤武蔵 2022 「歴史の中の双生児 ―日本の歴史における双生児の姿―」『東大附属論集』 第65号 東京大学教育学部附属中等教育学校 pp. 93-101</li> <li>・ Musashi Minamisawa 2022 “The Relationship between the Skills and Quality in the Production of Faience Shabtis: A Study by the Experiment of Manufacturing” in The Star Who Appears in Thebes. Studies in Honour of Jiro Kondo, eds. by N. Kawai and</li> </ul>

	<p>B. G. Davies, Abercromby Press, Wallasey, pp. 293-308.</p> <p>寄稿</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 南澤武蔵 2022 「ファイアンス」『児島虎次郎 古代エジプト蒐集録』 澤原一志（監） 高梁市成羽美術館 pp. 80-83</li> </ul> <p>発表</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 南澤武蔵 「歴史教育に芸術系ワークショップを組み込んだ授業実践－体験的な歴史の授業としての意義－」 日本社会科教育学会第72回全国研究大会（信州大会） 2022年10月22日（Zoomによるオンライン開催）</li> </ul> <p>【その他の活動】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 東京大学芸術創造連携研究機構 客員フェロー</li> <li>・ 日本オリエント学会 会員</li> <li>・ 日本西アジア考古学会 会員</li> <li>・ 日本社会科教育学会 会員</li> <li>・ 高大連携歴史研究会 会員</li> </ul>
<p>石橋 太加志 （数学科）</p>	<p>担当学年：4年生副担任，6年生 担当授業：3年生数学，6年生総合心理入門 分掌：進路指導部 委員会：カリキュラム委員会，他 部活動：剣道部・写真部</p> <p>【研究テーマ】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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。</li> <li>・ 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。</li> <li>・ 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。</li> <li>・ 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。</li> <li>・ 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。</li> <li>・ 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</li> <li>・ 公認心理師の学校実習のあり方についての研究</li> </ul> <p>論文</p> <p>【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】</p> <p>論文</p> <p>①石橋太加志 2022 BYOD導入と数学の授業について－超スマート社会（Society5.0）で必要な資質能力を育むには－東大附属論集, 65, 60-65. (2022年3月)</p> <p>②石橋太加志 2021 高校生が心理学を学ぶ重要性－教育領域における</p>

	<p>公認心理師実習の場である総合心理入門の授業からの一考察－東大附属論集, 65, 102－107. (2022年3月)</p> <p>発表</p> <p>①石橋太加志 2022 スマホ依存傾向と協働学習との関連(2)－中学生への調査から－日本発達心理学会第33回発表論文集, 5AM1-F-PS15.</p> <p>②石橋太加志 2022 個別最適な学びを支える協働学習, 批判的思考態度とスマホ依存傾向との関連－中学生・高校性への縦断調査から－日本教育心理学会第64回総会発表論文集, 193.</p> <p>報告書</p> <p>独立行政法人日本学術振興会2021年度奨励研究「スマホ依存傾向と協働学習, 社会汎用能力の関連における縦断研究」報告書</p> <p>【その他の活動】</p> <p>東京大学教育学部非常勤講師 (数学科教育法実践B, 集中)</p>
<p>清野 堯明 (数学科)</p>	<p>担当学年：2年B組担任</p> <p>担当授業：2年数学, 2年総合学習, 2年道德, 数学Ⅲ</p> <p>分掌：研究部</p> <p>委員会：ICT WG長</p> <p>部活動：卓球部, 生活科学部</p> <p>【研究テーマ】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・協働的な学びを促進させる教材と発問</li> <li>・振り返りを促進させる課題と発問</li> </ul> <p>【今年度の成果とこれから】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・2次元版のオイラーの多面体定理について教材を開発し、上記研究テーマに沿って事例検討を行った</li> </ul> <p>【その他の活動】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・東京大学芸術創造連携研究機構 客員フェロー</li> <li>・日本数学教育学会 会員</li> <li>・城西大学「教職論」ゲスト講師</li> </ul>
<p>小張 朝子 (数学科)</p>	<p>担当学年：6年A組担任(学年主任72回生)</p> <p>担当授業：1年数学 6年数学Ⅲ</p> <p>分掌：教務部</p> <p>委員会：国際交流委員会 特別支援委員会</p> <p>部活動：計算機科学部 陸上部</p> <p>【研究テーマ】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・宇宙で数学を体感する～宇宙教育を活かす～</li> <li>・日常現象からの問題設定</li> </ul> <p>【今年度の成果とこれから】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「紙を切って、宇宙を体感する」という題材で指導案を作成して授業を行った。コピー用紙を切って重ねていくことで、月、太陽、りゅうぐうな</li> </ul>

	<p>ど、どのくらい遠いところにあるのか、宇宙の大きさを紙を切ったときの数値によって体感することができた。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・片対数グラフ、両対数グラフを用いて、関数関係を表わすことで、対数の理解を深めることができた。</li> </ul> <p>【その他の活動】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・数学教育学会 代議員</li> <li>・日本数学教育学会 会員</li> </ul>
今野 雅典 (数学科)	<p>担当学年：5年副担任 担当授業：1年数学、5年数学Ⅱ、5年生数学B、課題別学習 分掌：生活指導部 委員会：学校保健安全委員会（委員長）、作問管理委員会 部活動：水泳部、天文部</p> <p>【研究テーマ】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・協働学習が活性化する教材の研究</li> <li>・scaffoldingの授業場面における再検討</li> </ul> <p>【今年度の成果とこれから】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> </ul> <p>【その他の活動】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・日本数学教育学会</li> <li>・日本道德教育学会</li> <li>・日本生活科・総合的学習教育学会</li> </ul>
西脇 佳子 (数学科)	<p>担当授業：4年数学A 委員会：いじめ対策委員会、財務委員会</p> <p>【研究テーマ】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・数学科6年一貫カリキュラム</li> <li>・協働学習における課題の設定</li> </ul> <p>【今年度の成果とこれから】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・単元間や学年間の横断的な課題の設定を試みた。</li> </ul> <p>【その他の活動】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・日本統計学会会員</li> </ul>
細矢 和博 (数学科)	<p>担当授業：4年理数探究基礎、5年数学演習α 委員会：財務委員会、入学検査委員会</p> <p>【研究テーマ】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> </ul>

	<p><b>【その他の活動】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・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」</li> <li>・日本数学教育学会、日本教材学会</li> </ul>
荒井 恵里子 (理科)	<p>担当授業： 1年理科、6年化学 3・4年課題別学習「気仙沼学 2022」</p> <p>分掌： 総務部（部長）</p> <p>部活動： 鉄道研究部、水泳部</p> <p><b>【研究テーマ】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・カードゲームを利用した化学教育の実践と成果</li> <li>・東日本大震災の記憶がない世代への伝承</li> </ul> <p><b>【今年度の成果とこれから】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> <li>・課題別学習「気仙沼学 2022」では、現地とオンラインで結び、あらかじめ取り寄せた食材を試食するなど、充実した内容で行うことができた。震災ですべてを失った製菓店のオーナーの講義など、心に残るものも多かった。12月には現地に宿泊研修を行い、さまざまな体験をすることができた。</li> </ul> <p><b>【その他の活動】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・日本化学会 会員</li> <li>・東京都中学生科学コンテスト委員</li> </ul>
加藤 竜一 (理科)	<p>担当学年： 5年副担任</p> <p>担当授業： 3年理科、5年物理基礎、6年物理</p> <p>分掌： 教務部</p> <p>部活動： バレーボール部、鉄道研究部</p> <p><b>【研究テーマ】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ノーベル物理学賞の歴史を教材にする</li> </ul> <p><b>【今年度の成果とこれから】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・今年度実施。新しいものの教材化を進める。</li> </ul> <p><b>【その他の活動】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・物理教育学会会員</li> <li>・日本教育工学会会員</li> <li>・応用物理学会物理教育分科会会員</li> </ul>
田邊 康夫 (理科)	<p>担当学年： 1年C組 担任</p> <p>担当授業： 1学年理科、1学年総合学習、4学年地学基礎</p> <p>分掌： 進路指導部</p> <p>委員会： 入学検査委員会</p> <p>部活動： 天文部、陸上競技部</p> <p><b>【研究テーマ】</b></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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。</li> <li>・ 天体画像を学校教育で活用するための教材開発の研究。</li> </ul> <p>【今年度の成果とこれから】</p> <p>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。</p> <p>【その他の活動】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 日本地学教育学会 会員</li> <li>・ 日本双生児研究学会 会員</li> <li>・ 天文教育普及研究会 会員</li> </ul>
<p>対比地 覚 (理科)</p>	<p>担当学年：なし</p> <p>担当授業：4年化学基礎・5年化学・5年地学基礎・課題別学習「教育学ってどうよ!？」</p> <p>分掌：研究部（部長）</p> <p>委員会：双生児研究委員会，将来計画WG</p> <p>部活動：サッカー部・生物部</p> <p>【研究テーマ】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 21世紀型「生きる力」を生徒が身に付けるための支援</li> <li>・ アクティブラーニングにおける評価の工夫</li> </ul> <p>【今年度の成果とこれから】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 協働的な学びを通して、平均信奉からやや脱却できるようになり、自他の強みを上手に利用する生徒が現れてきた。</li> <li>・ できる限り生徒一人ひとりへ診断的評価と助言（フィードバック）を行えるよう、ほぼ毎時間5名ずつ1対1の口頭試問（7分程度）を実施した。その結果、一定数の生徒が自身の学習を見直したり、よりよい学習方法を見つけられたりできた。</li> </ul>
<p>三堀 春香 (理科)</p>	<p>担当学年：5年A組担任</p> <p>担当授業：3年理科・5年生物・6年生物・6年生物演習</p> <p>分掌：進路指導部</p> <p>委員会：入学検査委員会</p> <p>部活動：生物部・バスケットボール部</p> <p>【研究テーマ】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生物実験を起点とした探究的な学びの授業づくり</li> <li>・ 「進化」および「生物多様性」の学習を通して生命観を育む</li> <li>・ 本校における発達に特性のある生徒への学習支援</li> </ul> <p>【今年度の成果とこれから】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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</li> </ul>

	<p>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。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「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。</li> <li>・持続可能な社会の実現に向け「気候変動とこれからの生物学」という講演会を企画し、専門家からの講義と生徒を交えた意見交換を行った。</li> </ul> <p>【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】</p> <p>著作</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・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</li> <li>・三堀春香『単細胞緑藻 ヘマトコッカスを使った生物の環境応答を理解するための生徒実験』生物の科学 遺伝, 2018 No. 4, pp. 408-413</li> </ul> <p>【その他の活動】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・日本生物教育会 会員</li> <li>・東京都生物教育研究会 会員</li> </ul>
<p>関塚 洋子 (保健体育科)</p>	<p>担当学年：なし</p> <p>担当授業：2年体育・4年体育・4年保健・5年体育・6年体育</p> <p>分掌：進路指導部（部長）</p> <p>委員会：双生児研究委員会・DeAL-WG</p> <p>部活動：剣道部・演劇部</p> <p>【研究テーマ】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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</li> <li>・ 探究学習を取り入れた保健体育授業の教材開発</li> <li>・ キャリアカウンセリングに基づく進路指導の実践</li> </ul> <p>【今年度の成果とこれから】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 剣道の授業において、その理法を学びそれが社会性の成長につながるよう指導を実践した。またこの指導法について探究した。</li> <li>・ 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。</li> </ul> <p>【その他の活動】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 東京都剣道連盟 女性委員</li> <li>・ 東京都高体連剣道専門部 普及指導委員</li> <li>・ キャリアコンサルタント（国家資格）</li> </ul>
<p>日比 健人 (保健体育科)</p>	<p>担当学年：6年B組担任</p> <p>担当授業：2年保健・4年体育・5年保健・5年体育 6年体育・6年スポーツ科学</p> <p>分掌：生活指導部</p>

	<p>委員会 : ICTWG  部活動 : サッカー部・美術部</p> <p><b>【研究テーマ】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 運動有能感を高める授業の検討と実践</li> <li>・ 「自分ごと」として捉える保健の授業の検討と実践</li> <li>・ スポーツや運動を科学的に捉える授業の検討と実践</li> </ul> <p><b>【今年度の成果とこれから】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 器械体操やサッカーなどの技能差が顕著に表れる種目について運動有能感を高めるためにどのような指導のアプローチができるか検討した。</li> <li>・ 6年スポーツ科学においては、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、実践できるような授業を検討し、実践した。</li> </ul> <p><b>【その他の活動】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 日本体育学会 会員 (体育心理・保健・体育科教育学)</li> <li>・ 日本スポーツ心理学会 会員</li> <li>・ 日本サッカー協会公認 サッカー2級審判員</li> <li>・ 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</li> <li>・ 東京都高等学校体育連盟サッカー専門部 役員</li> </ul>
<p>堀田 慶子  (保健体育科)</p>	<p>担当学年 : 1年B組担任  担当授業 : 1年保健体育・6年体育  分掌 : 教務部  委員会 : 集団行事委員会・カリキュラム委員会  部活動 : 後期男子バスケットボール部・美術部</p> <p><b>【研究テーマ】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 体育スポーツ授業における動機づけの研究</li> <li>・ ICTを活用した探求的な授業の検討と実践</li> <li>・ 市民性を育成するための授業実践</li> </ul> <p><b>【今年度の成果とこれから】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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を検討し実践したい。</li> </ul> <p><b>【論文・寄稿・著作 (含教科書編集)・発表】</b></p> <p><b>【その他の活動】</b></p>
<p>宮内 貴圭  (保健体育科)</p>	<p>担当学年 : 3年C組担任  担当授業 : 3年体育・3年保健・4年体育・3,4課題別学習「日本の少数民族と文化Ⅱ」  分掌 : 生活指導部  委員会 : 集団行事委員会  部活動 : 野球部・計算機科学部</p>

	<p><b>【研究テーマ】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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</li> <li>・ 新旧軟式ボールの比較研究～弾み方の違い～</li> </ul> <p><b>【今年度の成果とこれから】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 関わり合いから生まれる技能向上の検討</li> </ul> <p><b>【その他の活動】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 日本コーチング学会 会員</li> <li>・ 日本スポーツ教育学会 会員</li> <li>・ 日本野球科学研究会 会員</li> </ul>
山本 奈緒子 (保健体育科)	<p>担当学年：2年副担任 担当授業：2年体育・2年保健・6年体育 分掌：広報部 委員会：DeAL-WG・ICT-WG 部活動：バスケットボール部・生物部</p> <p><b>【研究テーマ】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ ICTを活用した授業開発</li> </ul> <p><b>【今年度の成果とこれから】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 空間UIとICT活用の現状(東京大学教工連携 第1回公開シンポジウム発表)</li> <li>・ 高等教育へとつなぐ主体的・探究的な学びの拡がり(CASSERシンポジウム発表)</li> <li>・ Chromebookを活用した授業づくりの実践</li> </ul> <p><b>【その他の活動】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ JBA公認E級審判</li> <li>・ JBA公認C級コーチ</li> <li>・ 第1種衛生管理者(国家資格)</li> </ul>
滝沢 健作 (芸術科音楽)	<p>担当学年：1年担任 担当授業：中学1,2年音楽と高校芸術選択音楽ⅠⅡⅢの全て 分掌：研究部 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</p> <p><b>【研究テーマ】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 発声 ベルカント唱法 オペラ カンツォーネ</li> <li>・ 外国語歌唱(伊・独・仏・西・露)</li> <li>・ 舞台芸術鑑賞教育(オペラ・バレエ・演劇)</li> <li>・ 生涯学習(合唱・オーケストラ指揮、指導)</li> </ul> <p><b>【今年度の成果とこれから】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 令和4(2022)年度科学研究費助成事業(科学研究費補助金)(奨励研究) 「独唱歌唱から Passaggio に着目した Una voce 探究-個別最適な歌唱指導</li> </ul>

	<p>-J 採択(課題番号:22H04063)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・コロナ禍での歌唱指導(合唱活動に生かされる独唱歌の発声指導)</li> <li>・少ない活動時間でのオーケストラ指揮、指導のポイント</li> </ul> <p><b>【論文】</b></p> <p>中学生女声クラシック発声分析 2021-第31回日本クラシック音楽コンクール声楽部門審査を終えて 東大附属論集 65号 pp.108-125 2022.3月</p> <p><b>【その他の活動】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・第32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月東部フレンドホール) 全国大会(12月パルテノン多摩) 各審査員</li> </ul>
<p>藤田 航 (芸術科美術)</p>	<p>担当学年: 2年担任 担当授業: 1, 2年美術 4, 5, 6年工芸 分掌: 教務部 委員会: 美術サークル ACPグループ、 部活動: 美術部、テニス部</p> <p><b>【研究テーマ】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・中学高校美術教育カリキュラム</li> <li>・高校工芸教育カリキュラム</li> </ul> <p>寄稿</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・『求められる美術教育』武蔵野美術大学出版局 大坪圭輔編</li> </ul> <p>著作</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・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)</li> <li>・『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</li> </ul> <p><b>【今年度の成果とこれから】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・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</li> </ul> <p><b>【その他の活動】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・東京大学芸術創造連携研究機構(ACUT) 客員フェロー</li> </ul>
<p>上田 藍 (英語科)</p>	<p>担当学年: 3年B組担任 担当授業: 3年英語 分掌: 進路指導部 委員会: 学校安全保健委員会、DeALワーキンググループ 部活動: 漫画・メディア部、卓球部</p> <p><b>【研究テーマ】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・各技能に関する辞書の活用法</li> <li>・ライティングにおける効果的なフィードバックとは</li> <li>・ライティングにおける自律性と協働性</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 中等教育における SOGI 教育の在り方</li> </ul> <p>【今年度の成果とこれから】</p> <p>通年の朝学習を通して継続的な学習習慣づけを行った。</p> <p>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。</p>
<p>檜尾 文雄 (英語科)</p>	<p>担当学年：4年A組担任(学年主任)</p> <p>担当授業：4年英語コミュニケーションⅠ・英語1</p> <p>分掌：生活指導部</p> <p>委員会：国際交流委員会(委員長)、特別支援委員会</p> <p>部活動：水泳部</p> <p>【研究テーマ】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学びに向かう力・人間性の育成</li> </ul> <p>【今年度の成果とこれから】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 新学習指導要領における評価の在り方</li> </ul> <p>【論文・寄稿・著作(含教科書編集)・発表】</p> <p>論文</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自己理解からの確かな英語力を育成する授業づくり(2021.9月、一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会出版)</li> <li>・ ICT(ELST*)を用いた「書くこと」への動機付けとその活用の有用性(東京大学教育学部附属中等教育学校論集 2021.2月)</li> <li>・ 新学習指導要領における学びに向かう力・人間性の評価の在り方-ルーブリック評価を活用して-(全国英語教育学会 2021.12)</li> </ul> <p>発表</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 事例発表「自己理解からの確かな英語力を育成する授業づくりーTOEIC Bridge Testsを活用してー」(2021.8.19.一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会)</li> <li>・ 英語スピーキング評価(全国英語教育学会 2021.8月)発表</li> <li>・ 新学習指導要領における評価の在り方(高知県教育委員会 2021年9月)</li> </ul> <p>【その他の活動】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 全国英語教育学会</li> <li>・ 日本 CLIL 教育学会</li> <li>・ 四国英語教育学会</li> <li>・ 高知英語学英語教育研究会</li> <li>・ 東京都中学校英語教育研究会</li> <li>・ 東京都高等学校英語教育研究会</li> </ul> <p>(研修)</p> <p>令和3年度道徳教育推進研修(修了)[文部科学省]</p>
<p>今田 健蔵</p>	<p>担当学年：6年担任</p>

<p>(英語科)</p>	<p>担当授業：6年コミュニケーション英語Ⅲ、中学2年英語</p> <p>分掌：進路部</p> <p>委員会：ICTワーキンググループ</p> <p>部活動：バレーボール部、写真部</p> <p>【研究テーマ】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ コミュニケーションを支える英文法の指導</li> <li>・ ICTを活用した英語の指導</li> <li>・ 批判的思考力を育てる言語活動</li> </ul> <p>【今年度の成果とこれから】</p> <p>・ ICTをつかった効果的な読解指導や語彙の効果的な指導方法を探った。今後はこれらの指導方法が生徒の学力にどう影響及ぼすかさらに調査していきたい。</p> <p>【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】</p> <p>論文</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「思考力・判断力・表現力」から見た項目の機能分類～大学入学共通テスト・リーディング（共著）（ELEC同友会英語教育学会研究紀要・2022）</li> <li>・ 英語の授業における教員と生徒のやりとりの場面の分析—指導方法の改善と指導力の向上を目指して—（『東大附属論集第66号』・2023）</li> <li>・ 教育実習で学生は何を学ぶのか—学生へのインタビューをSCATで分析して—（『東京大学教育学部研究科紀要』・2023）</li> </ul> <p>著作</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 文部科学省検定済み高等学校外国語（英語）教科書『Groove English Communication I』（共著）文英堂</li> <li>・ 『Groove English Communication I』教師用指導書（共著）文英堂</li> </ul> <p>発表</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 高校3年生コミュニケーション英語Ⅲ「はじめてのナラティブ・ライティング—学び合いの学校での試み（英語授業研究学会、2022年11月23日）」</li> </ul> <p>【その他の活動】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 東京大学教育学部 英語科教育法（実践）C担当</li> <li>・ 英語授業研究学会 全国理事（2020年～）</li> <li>・ 英語授業研究学会 関東支部 事務局長（2020年～）</li> <li>・ ELEC同友会英語教育学会 会員（2021年～）</li> </ul>
<p>齋藤 景子 (英語科)</p>	<p>担当学年：4年副担任</p> <p>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</p> <p>分掌：教務部</p> <p>委員会：集団行事委員会・ICTワーキンググループ</p> <p>部活動：管弦楽部・テニス部</p> <p>【研究テーマ】</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・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</li> </ul> <p><b>【今年度の成果とこれから】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・空間 UI を用いた授業を実施した。(2022 年 4～7 月)</li> <li>・高校 3 年生のライティング指導において、教員からの評価に加えてルーブリックに基づく自己評価、相互評価を実施し、それらを踏まえて自身の文章を修辭的・内容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常に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。</li> </ul>
菅原 麻衣 (英語科)	<p>担当学年：5 年副担任      担当授業：5 年コミュニケーション英語Ⅱ・外国事情      分掌：研究部      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</p> <p><b>【研究テーマ】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ CLIL、PBL、バイリンガル教育、国際バカロレア、ICT の活用</li> </ul> <p><b>【今年度の成果とこれから】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・Stanford Program on International and Cross-cultural Education (SPICE) のディレクターを授業に招いて日米の教育について英語でディスカッションを実施</li> <li>・コミュニケーション英語Ⅱの授業にて生物と協働し英語でユーグレナの培養実験を実施。(2022 年度公開研究会)</li> <li>・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。</li> <li>・今後も引き続き様々な ICT リソースを活用しながら、生徒の英語使用の機会とモジュールを増やしていきたい。</li> </ul> <p><b>【その他の活動】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・認定特定非営利活動法人カタリバ講師</li> </ul>
戸上 和正 (英語科)	<p>担当学年：6 年副担任      担当授業：6 年英語表現Ⅱ，5 年英語表現Ⅱ，4 年論理表現 I      tofu E. S. -S. S. (Coffee) (課題別学習)      分掌：広報部      委員会：カリキュラム委員会      部活動：野球部・演劇部</p> <p><b>【研究テーマ】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・評価、動機付け ・探究型の学習</li> <li>・照応表現の諸相を利用した言語学習指導</li> </ul>

	<p><b>【今年度の成果とこれから】</b>  スピーチ、プレゼンテーション、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、ディベートなどの活動より、その場に適した即興的な発話の練習を心掛けている。間違いをたや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これからの課題となっている。</p> <p><b>【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】</b>  論文</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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)</li> <li>・ 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)</li> </ul> <p><b>【その他の活動】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 東京大学教育学部 英語科教育法(実践)C担当</li> </ul>
根子 雄一朗 (英語科)	担当学年：1年副担任 担当授業：6年コミュニケーション英語Ⅲ、1年英語、1年総合 分掌：研究部 委員会：国際交流委員会 部活動：演劇部、ソフトテニス部
	<p><b>【研究テーマ】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 中等教育におけるアカデミックライティングの指導</li> <li>・ 批判的思考力を育成する英語授業</li> <li>・ 英語初学者に対する多読支援</li> </ul> <p><b>【今年度の成果とこれから】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 本学図書館と連携し、中学1年生に対する英語多読支援を実施した。今後は、読了後のアウトプットを促すプラットフォームの開発について検討する。</li> <li>・ 高校3年生を対象としたライティング指導における、ルーブリックを利用した形成的評価の方法を検討し、実施した。今後はその効果について、質的・量的手法を用いて調査を進める。</li> </ul> <p><b>【その他の活動】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 田辺英語教育学研究会</li> <li>・ ELEC 同友会英語教育学会</li> </ul>

<p>椎谷 千秋 (生活デザイン科)</p>	<p>担当学年：2年C組担任          担当授業：2年家庭，5年家庭基礎，6年生活文化，          2年総合学習入門「表現」，「半径2km研究」，道徳          分掌：生活指導部          委員会：学校保健安全，DeAL-WG          部活動：バスケットボール部，生活科学部</p> <p><b>【研究テーマ】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・家庭科食生活分野における実験，実習授業の実践の教育的意義</li> <li>・社会科学的認識の育成を目指す家庭科授業</li> <li>・6年一貫校における効果的な家庭科カリキュラムの検討</li> </ul> <p><b>【今年度の成果とこれから】</b></p> <p><u>成果</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・6年生活文化—生活文化を体感するカリキュラムを実践的に検討した。</li> <li>・5年家庭基礎—食生活における知識・技能，自然科学的認識，社会科学的認識の育成を目指した授業実践を実施した。</li> </ul> <p><u>今後の課題</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・6年間を通して「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</li> </ul> <p><b>【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】</b></p> <p>論文</p> <p>椎谷千秋・河村美穂「小・中・高等学校の家庭科における生活文化の学習—1947年以降の学習指導要領とその指導書及び解説を対象に—」，日本家庭科教育学会誌第65巻3号，pp.144-155，2022. [査読あり]</p> <p>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—」 pp.82-92，東大附属論集第65号，2022.</p> <p>76回生担任団野崎雅秀・藤田航・清野堯明・椎谷千秋・江頭双美子・三堀春香「2021(令和3)年度76回生1年総合学習入門記録」 pp.131-135，東大附属論集第65号，2022.</p> <p>発表</p> <p>椎谷千秋，河村美穂「日本家庭科教育学会誌および家教連家庭科研究における生活文化にかかわる授業実践報告の動向」，日本家庭科教育学会第65回大会口頭発表，2022.</p> <p>著作</p> <p>文部科学省検定済教科書中学校技術・家庭科用 教育図書「New技術・家庭科 暮らしを創造する」編集協力者（2021年～）</p> <p><b>【その他の活動】</b></p> <p>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</p>
----------------------------	--

<p>丸山 智彰 (生活デザイン科)</p>	<p>担当学年：5年副担任          担当授業：1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 6年生活文化          分掌：生活指導部          委員会：将来計画          部活動：管弦楽部 生活科学部  <b>【研究テーマ】</b>          ・『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  <b>【今年度の成果とこれから】</b>          ・中野区の認知症サポーター養成講座を招き、地域と連携した高齢者学習を実践した。          ・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た。  <b>【その他の活動】</b>          ・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          ・消費者庁 特別支援学校向け消費者教育用教材制作検討会委員 2021          ・広がれボッチャの輪 (明治大学ボランティアセンター活動報告書 2019)          ・令和4年度 教員のための消費者教育講座 講師          特色のある4つの学校経験者による消費者教育実践事例と受講者で考える消費者教育 東京都消費生活総合センター (飯田橋)</p>
<p>阿部 律彦 (情報・技術科)</p>	<p>担当学年：1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、1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  <b>【研究テーマ】</b>          ・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  <b>【今年度の成果とこれから】</b>          ・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</p>

	<p>の生活概念を再構築する教材開発に努めた。</p> <p><b>【その他の活動】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 技術教育研究会常任委員</li> <li>・ 日本産業技術教育学会</li> <li>・ 日本産業教育学会</li> </ul>
<p>長嶋 秀幸 (情報・技術科)</p>	<p>担当学年：3年A組担任</p> <p>担当授業：5年情報の科学，6年情報特論，4年生産技術，3年技術 3・4年課題別学習「生産技術入門」</p> <p>分掌：生活指導部</p> <p>委員会：なし</p> <p>部活動：テニス部，書道部</p> <p><b>【研究テーマ】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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</li> </ul> <p><b>【今年度の成果とこれから】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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。</li> </ul> <p><b>【その他の活動】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 技術教育研究会常任委員</li> <li>・ 日本産業技術教育学会会員</li> <li>・ 日本情報科教育学会会員</li> <li>・ 日本教育工学会会員</li> <li>・ 情報処理学会会員</li> <li>・ 東京都高等学校情報教育研究会会員</li> </ul>
<p>磯谷 由希 (養護)</p>	<p>担当学年：3年B組副担任</p> <p>分掌：広報部</p> <p>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</p> <p>部活動：ソフトテニス部・書道部</p> <p><b>【研究テーマ】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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</li> </ul> <p><b>【今年度の成果とこれから】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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来年度以降3Dモアレ検査を導入することとした。今後は3Dモアレ画像を添付した受診勧告書を作成し、側弯症の早期治療につなげる取組を行う。</li> </ul> <p><b>【論文・寄稿・著作（含教科書編集）・発表】</b></p>

	<p>・COVID-19における小学生のストレス反応の変容, 大塚芳生 礒谷由希, アジア災害トラウマ学会, vol11, 103-121, 2022</p> <p><b>【その他の活動】</b></p> <p>・日本養護教諭教育学会 会員</p>
<p>米原 裕美 (養護)</p>	<p>担当学年：6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：バレーボール部・書道部</p> <p><b>【研究テーマ】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・保健室における生徒の自己肯定感を高めるかかわり</li> <li>・特別な支援を必要とする生徒への対応</li> </ul> <p><b>【今年度の成果とこれから】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学校保健安全委員会・生活指導部等と協力し、生徒の活動を最大限保障する方法を探りつつ、根拠に基づいた感染対策を実践した。</li> <li>・コロナ禍において深刻化しやすい心身の健康問題を早期に発見できるよう、より丁寧に生徒を観察するとともに、関係機関との迅速な情報共有を心がけ、きめ細やかな支援を行っていく。</li> </ul> <p><b>【その他の活動】</b></p> <p>・日本学校保健学会</p>

**東大附属論集 第66号**

令和5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