

連携教育開発センター紀要

第2号

2024.3

国立大学法人 奈良国立大学機構 連携教育開発センター

目次

論文

- ・「学習課題」と「学習の進め方」を生徒が決定する高等学校保健体育科の選択制授業の…… 松江暢也 ……1
成果と課題の検討 中井隆司
- ・「授業中の私語」に対する生徒同士の注意への抵抗感および頻度の規定因…… 出口拓彦 ……11
—教室における「隣の席にいる生徒」に着目して—
- ・講義で学生の思考を活性化するための「問い」に関する研究…… 小柳和喜雄 ……21
—「総合的な学習の時間の指導法」を事例に—

研究報告

- ・実践者が省察と対話を通して幼小連携・接続の意味を捉え直す研修の検討…… 松田登紀 ……29
—社会的実践としての研修デザイン— 柿元みはる
長谷川かおり
- ・奈良女子大学附属小学校における音楽アウトリーチ活動報告…… 北條美香代 ……35
—芸術鑑賞会と楽器体験ワークショップにおける児童の主体的な学びに着目して— 吉田悠人
鈴木啓資
水野亜歴
中村征司
- ・中学校と大学の連携による陶硯制作の実践2…… 長友紀子 ……41
—地域が持つ資源を生かした学習内容の構築に向けて— 原山健一
- ・連携教育開発センタープロジェクト活動報告「地理総合」教材提案…… 内田忠賢 ……47
落葉典雄
河本大地

活動報告

- ・奈良国立大学機構 連携教育開発センター活動報告…… 森安寛 ……51
—2022・2023年度の取組と課題—【三菱みらい育成財団の助成を受けて】

contents

Papers

- Examination of the Outcomes and Tasks of Elective Classes in High School Health & Physical Education that Students Decide "Learning Tasks" and "Learning Process": .. Nobuya MATSUE1
Takashi NAKAI
- Students' Unwillingness and Frequency of Warning Each Other against Private Conversations during Lessons: A Focus on Adjacent Students in the Classroom .. Takuhiko DEGUCHI11
- A Research on "Question Words" to Activate Students' Thinking in Lectures .. Wakio OYANAGI21

Study Reports

- Consideration of Training for Practitioners to Reconsider the Meaning of Collaboration and Connection between ECEC Settings and Elementary Schools through Reflection and Dialogue: Training Design as Social Practice .. Toki MATSUDA29
Miharu KAKIMOTO
Kaori HASEGAWA
- The activity report for music outreach in The Elementary School Attached to Nara Women's University "Focusing on proactive learning at art appreciation event and instruments experience workshop" .. Mikayo HOJO35
Yuto YOSHIDA
Keishi SUZUKI
Areki MIZUNO
Masashi NAKAMURA
- Practice of Making Ceramic Inkstones through Collaboration between Junior High School and University 2: Toward Developing Learning Content that Makes Use of Local Resources .. Noriko NAGATOMO41
Kenichi HARAYAMA
- Short Report: Trial educational materials on CHIRI-SOGO (Geography, High School) .. Tadayoshi UCHIDA47
Norio OCHIBA
Daichi KOMOTO

Activity Reports

- Activity report of Center for Interprofessional Education Development .. Hiroshi MORIYASU51
— Endeavor and Problem of 2022 • 2023 —
【With the grant from Mitsubishi Future Development Foundation】

論

文

「学習課題」と「学習の進め方」を生徒が決定する高等学校 保健体育科の選択制授業の成果と課題の検討

松江暢也
(パーソルキャリア株式会社)

中井隆司
(奈良教育大学教職開発講座)

Examination of the Outcomes and Tasks of Elective Classes in High School Health & Physical Education that Students Decide "Learning Tasks" and "Learning Process":

Nobuya MATSUE
(Persol Career Co., LTD)

Takashi NAKAI
(School of Professional Development in Education, Nara University of Education)

要旨：本研究の目的は、高等学校保健体育科の選択制授業において、「学習課題」及び「学習の進め方」を生徒が決定する選択制授業の成果と課題を明らかにすることである。授業成果は観点別評価と体育自己効力感尺度で、生徒の学習過程は振り返りシートを用いて検討した。その結果、①単元終了時の4観点の観点別評価で全ての生徒がA・B評価を得た。②「体育自己効力感尺度」は、3クラス中2クラスで総じて単元開始時より単元終了時に得点が向上したが、ひとつのクラスではあまり変化がみられなかった。③「振り返りシート」に記載されている「課題の難易度」「学習の進め方(取組)」では、3クラスがそれぞれ試行錯誤しながら単元を通して学んでいる姿がみられた。④これらの結果から、「学習課題」と「学習の進め方」を生徒が決定する本選択制授業の成果と改善に向けた今後の課題が確認できた。

キーワード：高等学校保健体育 Health & Physical Education in High School
選択制授業 Elective Classes
生徒による学習課題と進め方の決定 Student Decision on Learning Tasks & Process

1. はじめに

今日、中学・高等学校の保健体育科で実施されている選択制授業の導入から約30年が経過している。

選択制授業とは、「生涯スポーツ」「個に応じた指導」を重視して改訂された中学校及び高等学校の学習指導要領(平成元年告示)で導入された学習形態(方法)の一つであり、中学2年生以上で「器械運動、陸上競技、水泳」「球技、武道、ダンス」のそれぞれから学習する領域を複数選択する「領域選択」と選択した領域の中から学習する運動種目を選択する「領域内選択」で構成されている。

導入当時、体育の教育雑誌でさまざまな特集^{註1)}が組まれ、学術誌でも、その可能性と共に数多くの課題が指摘された。例えば、選択の仕方については、生徒が選択した種目(単元)ということで、授業運営がクラブ活動的になって、教師の価値観や工夫を反映しにくくなる(松岡, 1991)、学校選択により領域と種目を決定し、

生徒はその範囲の中で選択せざるを得ない状況(松岡, 1991; 松永, 1995)、生徒の自由な選択を行った場合、生徒側(特に体育が嫌いな生徒)は、楽な授業や甘い教師に集中し、本来の目的とは別の選択となる可能性がある(杉山, 1994)、等である。そして、高橋(1994)は、選択制の実施に伴う問題点として、①選択する運動についてのレディネスや選択能力が十分育成されているか、②生徒の興味・関心に見合った運動種目を選択させる体制が整っているか、③選択制授業にともなう学習指導の方法論が検討され、確立されているか、④体育の教師集団の意思統一がなされ、それぞれの専門性が発揮されるようになっているか、⑤他教科の教師の理解を得て、施設や用具が十分活用できるような時間割が作られているか、の5つを挙げたうえ「生徒の欲求のみに着目して選択制を押し進めていった場合、体育を必須として学習させる根拠が失われ、選択科目に成り下がることが予想される」とまで警告していた。木村(1996)も「どの種

目を選んでも、必要最小限の共通学習内容が保証されるように仕組みられているのかどうか。この点を確認したうえで選択制授業の導入を問題にしなければ、公教育としては甚だ無責任なことになってしまう」と指摘していた。

その後、平成20年の学習指導要領改訂で選択制授業は中学3年生以上に、領域選択のまとまりもそれまでの「器械運動、陸上競技、水泳」、「球技、武道、ダンス」から「器械運動、陸上競技、水泳、ダンス」、「球技、武道」に変更され、指導の仕方も多くの工夫がなされるようになった。

改めて、選択制授業が何をを目指しているのか考えてみると、山本（1995）が「選択制授業の最大のねらいは、何を学習するか決定権やどのように学習するか学習の責任性を生徒の側にも認めながら、生徒一人一人の学習に対してやる気とやれる気を大いに喚起するとともに、個性的な運動への参加のしかたを学んだり、相互に交流しながら運動を楽しむことに関わる新しい意味や価値を発見したり創造したりする学習を組織していくことにある」と述べている。また、「何を学習するのか、何が目的なのか、どのように学習するのか、自分の学習はよかったのかということ、生徒が自ら確かめながら学習を進めることが重要なのです」（横浜市立高等学校保健体育研究会、1992）と、生徒に学習内容や学び方の決定権や責任性を委ねることの意味が強調されている。

「主体的・対話的で深い学び」の実現（「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）に向けた取組を活性化していくことの重要性（中央教育審議会答申、2014）が示されている今日において、選択制授業が導入された意図と生徒の「主体的・対話的で深い学び」を生み出すためには、「領域内選択」「種目選択」といった選択の仕方だけではなく、選択した領域や種目で自ら学ぶ学習課題の決定権や学習の進め方の責任性を学習者に委ねる^{註2)}という選択制授業が求められていると考える。

そこで本研究の目的は、高等学校保健体育科の選択制授業において、「学習課題」及び「学習の進め方」を生徒が決定する選択制授業の成果と課題を明らかにすることである。このことによって、「主体的・対話的な深い学び」が求められるこれから高等学校保健体育科選択制授業の姿について示唆が得られると考えた。

時数	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
内容	オリエンテーション	学習内容の再検討(話し合いの時間)								最終ゲーム	
		振り返りシート									
主導権	教師	生徒								教師	

図1 単元計画のイメージ図

2. 方法

2.1. 実践時期及び対象

本研究では、教職大学院2年生（以降、授業者^{註3)}）が2022年10月～11月の2ヶ月間の課題解決・探究実習Ⅱにおいて奈良県内のA高等学校3年生3授業クラス、計69名（Aクラス31名、Bクラス19名、Cクラス19名）を対象に実践した体育の選択制授業（領域：球技、単元：サッカー）である。各授業クラスのチーム分けとしてAクラスは4チーム、B・Cクラスは3チームとした。ただし、一部の生徒やグループに振り返りシートの未記入等があったため、その生徒・グループは対象から外し、結果的に、分析対象者は計61名で、各授業クラスとも3チームとなった。

2.2. 単元及び授業づくりとその基本的考え方

本研究での授業づくりは、連携協力校であるA高等学校保健体育科の年間計画及び授業計画に準じて行った。この高等学校保健体育科では、3年生の1学年約360名の男女を約120名ずつ3つの授業時間に分け、それぞれでソフトテニス、バドミントン、卓球、サッカーの内から種目を選択させる選択制授業が実施されている。授業では毎時間の担当生徒が、①準備運動、②学習計画、③技能ポイント、④安全面での注意を事前にノートにまとめ、授業後はその計画をもとに実際どうだったのかという授業の感想を書くよう指導が行われている。評価の対象は、上記のノートと技能テスト、授業での様子等から行われている。この進め方に準じた上で、生徒がグループでの話し合いを通して、「学習課題」と「学習の進め方」を決定していく学習を進めた。

具体的な進め方は、単元最初のオリエンテーションで、本単元の最終ゴールが運動の得意不得意に関係なく、全ての生徒が運動に主体的に参加することを意図し、「みんなが活躍することと生徒自身が「逆向き設計」論（西岡、2005）^{註4)}の考え方を取り入れて「学習課題づくり」、「学習の進め方（学ぶ道筋）」を考える単元計画のイメージ（図1）及び学習サイクル（図2）を示した。この学

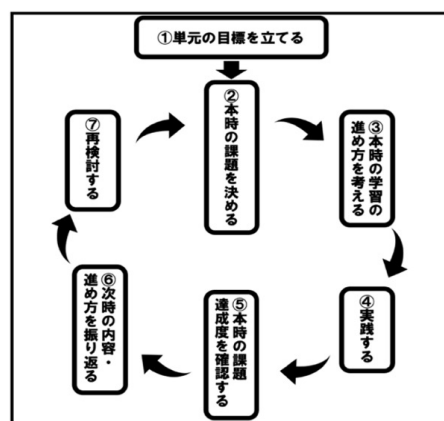


図2 学習サイクル

習サイクルは、①単元の目標を立てる、②本時の課題を決める、③本時の学習の進め方を考える、④実践する、⑤本時の課題達成度を確認する、⑥次時の内容・進め方を振り返る、⑦再検討する、であり、生徒それぞれが目標をもち、グループでどんな課題をどのような進め方で学習していくのかを協議して決めていくというサイクルである。その課題がグループや授業クラスで共有され、みんなで挑もうとなった時にはじめて、「どうすればうまくいくのだろうか」「できるようになるのだろうか」とコミュニケーションが生まれ、合意形成がなされていくと考えた。

その後、各授業クラスでグルーピングを行い、各グループ内で個人の目標設定、グループの目標設定、単元計画づくりを生徒らが行った。なお、単元中間に試しのゲーム、単元最終時間に最終ゲームを設定するよう指示した。授業時には、授業者が単元ゴールと1時間の授業の流れについて掲示物(図3、4)を作成し、全員が確認できる場所に掲示した。毎時間の授業の始めには、前時の振り返りシートから課題達成度をチーム毎に集計したプリントを生徒に返却し、それをもとに自分自身あるいはチームの学習の進み具合を判断して、その時間の計画、次の時間の計画を含めて再検討できるようにした。

単元中盤の試しのゲームでは、4チーム編成のAクラスは2コートで対戦チームが考えたゲームを互いに実践し合い、対戦チームから助言をもらう学習とし、3チーム編成のB、Cクラスは考えたゲームを自チーム以外の2チームに実践してもらい、その2チームから助言をもらう学習を実施した。この学習を通して、試しのゲームまでの単元前半で取り組んできたことと単元最終ゴールとの接続を確認させることをねらいとした。単元最後のゲームでは、3授業クラスとも自チームの考えたゲームを自分達実践し、「みんなが活躍する」という単元最終ゴールを達成できたかどうかを振り返る学習を設定した。なお、単元当初の予定では、13時間を予定していたが雨天のため11時間に短縮となった。そのため、単元中間の5、6時間目に、試しのゲームを設定した。

以上の手続きを経て実施された3授業クラス・9チームの単元実施内容は、表1の通りである。

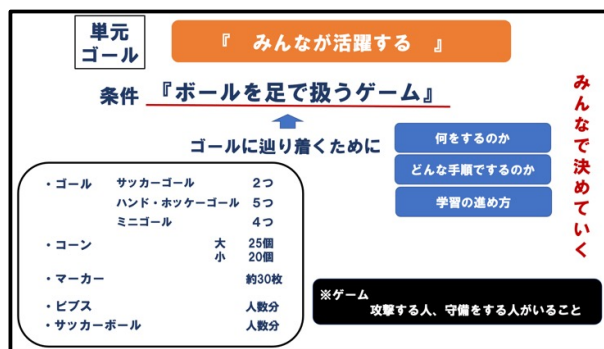


図3 単元ゴール

2.3. 資料収集と分析の手順

本実践の授業成果及び生徒の学びを検証するために、「観点別評価」「体育自己効力感尺度」「振り返りシート」の3点で資料を収集した。

「観点別評価」は、単元のねらいが達成された実践であるかどうかを検証するために、単元終了後に指導教諭がA高等学校保健体育科の評価基準に基づいて「知識・理解」「技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」の4観点で評価した。

「体育自己効力感尺度」は、「生涯にわたって豊かなスポーツライフを継続する資質・能力の育成」を目指す保健体育科の目標から、選択制授業で生徒の「自己効力感^{註5)}」を高めることが学びに向かう資質・能力の育成に繋がると考えた。そこで、須崎・杉山(2016)が開発した10項目から構成される「体育自己効力感尺度」(表2)を単元開始時、単元中間時、単元終了時の計3回実施した。全ての質問項目の文頭には、「体育授業では、」が入る。なお、回答は「そう思う」「少しそう思う」「どちらとも言えない」「あまりそう思わない」「そう思わない」の5件法とし、「そう思う」を5点、「少しそう思う」を4点、「どちらとも言えない」を3点、「あまりそう思わない」を2点、「そう思わない」を1点として、尺度全体及び項目毎の平均点及び標準偏差を算出した。なお、統計処理は合計得点及び項目における調査時期の影響を分析するために、SPSS統計パッケージVer.22を用いて、合計得点及び項目毎に対象生徒内1要因分散分析(対応あり)(3水準)を行った。

「振り返りシート」(表3)は、生徒が毎時間の授業終了時に記入し、単元の最終ゴールである「みんなが活躍する」に向けた毎時間の自らの学習を評価するとともに、その評価を次時の授業計画に役立てるために使用した。この「振り返りシート」は、1時間の生徒の学習サイクル(図2)の⑤⑥に相当し、気付き(自由記述:2項目)と課題の難易度、学習の進め方(取組)、目標達成に関する個人・グループの自己評価(5段階評価)で構成されている。振り返りシートに記入された内容は、毎時間の生徒の変容という形で読み取り、5段階評価の自己評価は点数化し、授業毎に表としてデータを打ち出し生徒に配布した。

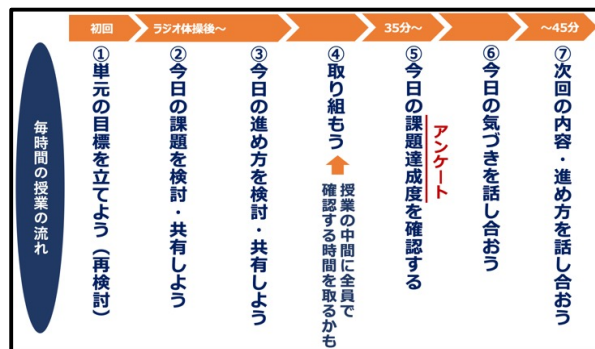


図4 毎時間の授業の流れ

表1 単元実施内容

クラス	Aクラス			Bクラス			Cクラス		
チーム名	チーム①	チーム②	チーム③	チーム④	チーム⑤	チーム⑥	チーム⑦	チーム⑧	チーム⑨
0	○オリエンテーション ・グループビンゴ ・個人活動 本単元の個人目標 ・グループ活動 最終目標 役割分担 単元計画 ・体育自己効力感尺度 アンケートの記入								
1	①個人技能学習 ・2人組パス ・4人組パス	①個人技能学習 ・2人組パス	①個人技能学習 ・2人組パス	①個人技能学習 ・2人組パス	①個人技能学習 ・2人組パス	①個人技能学習 ・2人組パス ・コンドリブル	○従来のサッカーゲーム (3vs3)		
			②集団技能学習 ・烏かご ^(注)			②集団技能学習 ・烏かご ^(注)			
2	①個人技能学習 ・4人組パス	①個人技能学習 ・2人組パス ・七角形パス回し ・シュート	①個人技能学習 ・2人組パス ・ドリブル ・1対1	①個人技能学習 ・対面パス	①個人技能学習 ・対面パス	①個人技能学習 ・対面パス ・パスアンドゴー ・シュート	②個人技能学習 ・コンドリブル	①集団技能学習 ・六角形パス回し	①個人技能学習 ・リフティング ・マーカードリブル
	②集団技能 ・烏かご ^(注)			②集団技能 ・烏かご ^(注)			①集団技能学習 ・3vs1烏かご ^(注)	②集団ゲーム (3vs2)	
3	①個人技能学習 ・パス	①個人技能学習 ・パス ・シュート		①個人技能学習 ・パスコントロール	①個人技能学習 ・対面パス	①個人技能学習 ・対面パス ・シュート	①個人技能学習 ・2人組対面パス ・シュート		①個人技能学習 ・対面パス ・シュート
		②集団ゲーム	①集団技能学習 ・烏かご ^(注)	②集団技能学習 ・烏かご ^(注)	②集団技能学習 ・烏かご ^(注)	②集団技能学習 ・烏かご ^(注)	②試しのゲーム 実践	①集団技能学習 ・4vs2烏かご ^(注) (ボール2球) ②集団ゲーム 3vs3	②集団技能学習 ・烏かご ^(注)
4	①個人技能学習 ・リフティング ・セットシュート	①チーム戦術共有 ・パスラインについて		②個人技能学習 ・パスコントロール	①個人技能学習 ・対面パス	①個人技能学習 ・対面パス	①個人技能学習 ・リフティング	①個人技能学習 ・リフティング	
		②集団技能学習 ・5vs2烏かご ^(注) ・4vs3烏かご ^(注) ③試しのゲーム 実践	①試しのゲーム 実践(4vs3)	①集団技能学習 ・5vs1烏かご ^(注) ③戦術学習	②集団技能学習 ・4vs1烏かご ^(注) ③集団ゲーム (3vs2)	②集団技能学習 ・4vs1烏かご ^(注) ③集団ゲーム (3vs2)	②集団ゲーム (3vs3)	②試しのゲーム 実践	①集団ゲーム (3vs3)
5	○試しのゲーム 2試合								
6	○試しのゲーム 2試合			○試しのゲーム 1試合					
							①個人技能学習 ・1vs1		
				①集団技能学習 ・4vs1烏かご ^(注)	①試しのゲーム の改善	①集団ゲーム (3vs3)	②試しのゲームの 改善	①試しのゲーム の改善	①試しのゲーム の改善
7	①個人技能学習 ・リフティング ②話し合い ③集団ゲーム (4vs3)	①集団ゲーム (3vs3)	①個人技能学習 ・4人組パス ②集団ゲーム (3vs3) ③集団ゲーム (3vs3+1)	①集団技能学習 ・5vs1烏かご ^(注) ②集団ゲーム (3vs3)	①集団技能学習 ・6vs1烏かご ^(注) ②集団ゲーム (3vs3) ・パスコント ロール ③話し合い	①集団ゲーム 3vs3 ②話し合い	①個人技能学習 ・ボールの蹴り出 し ②試しのゲーム実 践	①試しのゲーム 実践 ②他チームと交 流	①試しのゲーム 実践 ②他チームと交 流
8	①個人技能学習 ・リフティング ②集団技能学習 ・6vs2烏かご ^(注) ②集団ゲーム (4vs4)	①集団ゲーム (3vs3)	①個人技能学習 ・対面パス ②集団ゲーム (4vs4)	①集団技能学習 ・5vs1烏かご ^(注) ②集団技能学習 ・2vs1 ③集団ゲーム (3vs3)	①個人技能学習 ・ドリブル ②集団ゲーム (3vs3)	①集団ゲーム (3vs3)	①試しのゲーム実 践 ②他チームと交 流	①試しのゲーム 実践 ②他チームと交 流	①試しのゲーム 実践 ②他チームと交 流
9	○最終ゲーム 2試合			○最終ゲーム 3試合					
10	○最終ゲーム 2試合			○最終ゲーム 3試合					

注) 「烏かご」とは、ディフェンダーにボールを奪われないように、パスを回すことを目的としたメニューである。

注) 表中の丸数字は授業中に実施した課題の順番である。

表2 体育自己効力感尺度 (須崎・杉山, 2016)

番号	アンケート項目
1.	自分は良い取り組み方ができる
2.	必要な努力をつぎ込んだらほとんどの問題を解決することができる
3.	目標を達成するために、必要な取り組み方を設定できる
4.	取組方を工夫する力やそのための知識を持っている
5.	自分が立てた目標は、達成できる
6.	たいていの課題はうまくできる
7.	難しくて最初はうまくできない課題も、練習をすればできる
8.	うまくできない課題でも効果的に対処することができる
9.	目標を達成することは私にとって簡単である
10.	問題に直面した時、いくつかの解決法をいつも思い浮かべることができる

表3 「振り返りシート」の項目

項目
1 グループで取り組んだことに対して自分が考えたこと (気づき)
2 次のグループ及び個人の取組に対する提案 (気づき)
3 今日の取組 (自己評価)
① 取組は自分にとって難しかった
② 個人で課題に取り組んだ
③ 自分の目標を達成できた
④ グループでの取組は自分にとって難しかった
⑤ グループで協力して課題(目標達成に向けて取り組んだ内容)
⑥ 今日のグループの目標を達成できた

3. 結果と考察

3.1. 本実践の授業成果

図5は、実施した選択制授業の単元終了後に連携協力校の指導教諭が授業クラス別に4観点についてA、B、Cの3段階で評価した結果を、観点別に百分率で示したものである。

この結果から、各授業クラスとも「知識・理解」「思考・判断・表現」でA評価が多いことと、授業クラス間で各評価の割合に多少の異なりはあるものの「知識・理解」「技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」の4観点で全生徒がA評価、B評価を得ていることがわかる。

以上のことから、「学習課題」と「学習の進め方」を生徒が決定する選択制授業は、単元として肯定的な観点別評価であったことから、本単元のねらいが達成できた実践であったといえよう。

3.2. 各授業クラスの「体育自己効力感尺度」の結果

表4は、実践した単元開始時、単元中間時及び単元終了時の3回にわたり実施した「体育自己効力感尺度」(表2)の結果を因子及び項目別に示している。

その結果、Aクラスでは、単元開始時と比べて単元終了時に自己効力感合計で調査時期による主効果「(F(2,44)=4.141, p<.05)」が認められ、多重比較の結果、体育自己効力感合計では、単元開始時と単元終了時(p<.05)に有意差が認められた。また、「Q1: 自分の取組 (F(2,44)=3.522, p<.05)」「Q4: 取組方の工夫や知識 (F(2,44)=3.232, p<.05)」「Q6: 課題実現 (F(2,44)=7.601, p<.01)」「Q9: 目標達成の難易度 (F(2,44)=13.802, p<.01)」の4項目で調査時期による有意な主効果がみられ、多重比較の結果、Q1では単元開始時と単元終了時(p<.05)、単元開始時と単元中間時(p<.05)、Q4では単元開始時と単元終了時(p<.05)、Q6では単元開始時と単元終了時(p<.01)、単元中間時と単元終了時(p<.05)、Q9では単元開始時と単元中間時(p<.01)、単元開始時と単元終了時(p<.001)、単元中間時と単元終了時(p<.05)に有意差が認められた。

一方、Bクラスでは、単元開始時と終了時を比べた際には若干の向上がみられたが、統計的に有意な差はみら

れなかった。

Cクラスは、Aクラスと同様に主効果「(F(2,36)=10.821, p<.001)」が認められた。多重比較の結果、体育自己効力感合計では、単元開始時と単元終了時(p<.001)に有意差が認められた。また、「Q3: 取組方の設定 (F(2,36)=4.488, p<.05)」「Q4: 取組方の工夫や知識 (F(2,36)=7.726, p<.01)」「Q6: 課題実現 (F(2,36)=6.937, p<.01)」「Q9: 目標達成の難易度 (F(2,36)=15.331, p<.001)」「Q10: 解決策の思いつき (F(2,36)=10.500, p<.001)」の5項目で調査時期による有意な主効果がみられ、多重比較の結果、Q3では単元開始時

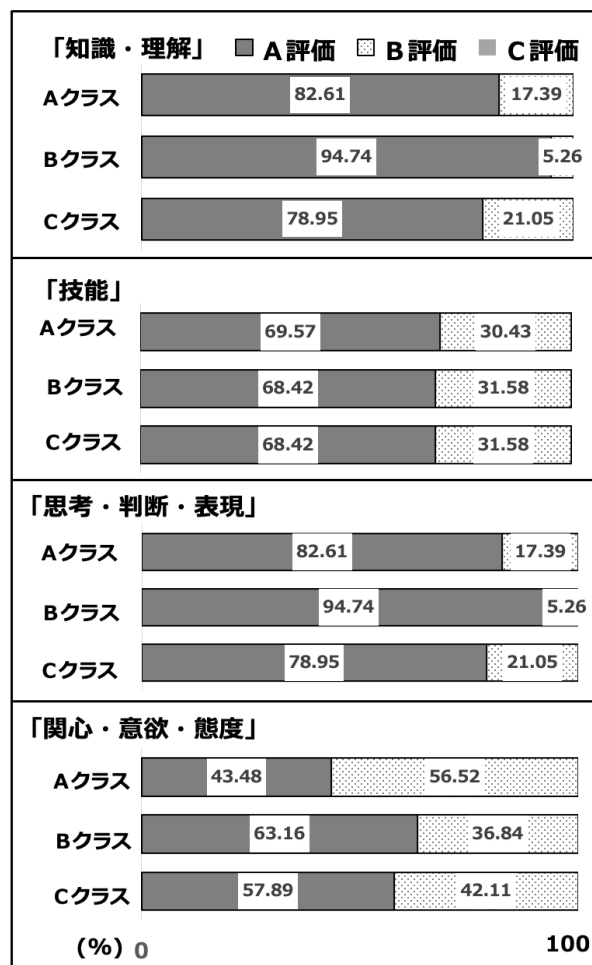


図5 観点別に示した各クラスの観点別評価の結果

表4 授業クラス別の体育自己効力感の結果

	単元開始時	単元中間時	単元終了時	F値 (df=44)	多重比較(LSD)	
	平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)			
体育自己効力感合計	34.96(5.24)	36.48(5.17)	38.61(9.07)	4.141*	単元開始時<単元終了時*	
Aクラス	自分の取組	3.74(0.62)	4.09(0.85)	4.13(0.92)	3.522*	単元開始時<単元中間時*、単元開始時<単元終了時*
	問題解決	4.04(0.77)	3.65(0.84)	3.83(1.07)	2.611	
	取組方の設定	3.87(0.76)	4.17(0.65)	4.00(1.04)	1.292	
	取組方の工夫や知識	3.04(0.71)	3.35(0.65)	3.57(0.95)	3.232*	単元開始時<単元終了時*
	目標達成	3.61(0.66)	3.87(0.76)	3.83(1.07)	1.113	
	課題実現	3.26(0.92)	3.39(0.72)	3.91(1.12)	7.601**	単元中間時<単元終了時*、単元開始時<単元終了時**
	練習達成	4.00(0.85)	3.96(0.71)	4.13(1.06)	0.531	
	課題対処	3.39(0.84)	3.61(0.66)	3.87(1.06)	3.219	
	目標達成の難易度	2.57(0.73)	3.13(0.81)	3.57(0.99)	13.802**	単元開始時<単元中間時**、単元開始時<単元終了時***、単元中間時<単元終了時*
	解決法の思いつき	3.43(0.84)	3.26(0.75)	3.78(0.95)	2.738	
体育自己効力感合計	35.95(7.43)	35.37(7.62)	37.26(10.33)	0.798		
Bクラス	自分の取組	3.84(0.96)	3.68(0.82)	3.95(1.03)	1.286	
	問題解決	3.74(1.10)	3.89(0.94)	3.89(0.99)	0.310	
	取組方の設定	3.84(0.76)	3.63(0.83)	3.89(0.99)	1.053	
	取組方の工夫や知識	3.37(0.83)	3.47(0.90)	3.42(1.22)	0.114	
	目標達成	4.05(0.78)	3.68(1.00)	3.89(1.15)	1.942	
	課題実現	3.53(1.02)	3.58(1.02)	3.63(1.38)	0.119	
	練習達成	3.84(0.96)	3.68(0.95)	3.84(1.07)	0.254	
	課題対処	3.58(1.07)	3.37(0.83)	3.74(1.15)	1.250	
	目標達成の難易度	2.89(1.37)	3.05(1.22)	3.37(1.42)	1.721	
	解決法の思いつき	3.26(0.99)	3.32(1.00)	3.63(1.01)	1.647	
体育自己効力感合計	32.32(4.45)	35.53(5.73)	36.63(5.04)	10.821***	単元開始時<単元中間時**、単元開始時<単元終了時***	
Cクラス	自分の取組	3.68(0.82)	3.89(0.74)	4.05(0.71)	1.665	
	問題解決	3.63(0.90)	3.84(0.83)	3.74(0.87)	0.695	
	取組方の設定	3.58(0.84)	3.89(0.81)	4.16(0.50)	4.488*	単元開始時<単元終了時**
	取組方の工夫や知識	2.79(0.79)	3.21(0.63)	3.37(0.68)	7.726**	単元開始時<単元中間時*、単元開始時<単元終了時**
	目標達成	3.74(0.73)	3.68(0.82)	3.53(0.77)	0.451	
	課題実現	2.79(0.79)	3.32(0.89)	3.37(0.83)	6.937**	単元開始時<単元中間時**、単元開始時<単元終了時**
	練習達成	3.84(0.76)	3.95(0.71)	4.00(0.67)	0.424	
	課題対処	3.16(0.76)	3.53(0.84)	3.63(0.76)	3.259	
	目標達成の難易度	2.26(0.73)	2.84(0.83)	3.11(0.66)	15.331***	単元開始時<単元中間時**、単元開始時<単元終了時***
	解決法の思いつき	2.84(0.90)	3.37(0.96)	3.68(0.95)	10.500***	単元開始時<単元中間時**、単元開始時<単元終了時***

(*p<.05, **p<.01, ***p<.001)

と単元終了時 (p<.01)、Q4 では単元開始時と単元中間時 (p<.05)、単元開始時と単元終了時 (p<.01)、Q6 では単元開始時と単元中間時 (p<.01)、単元開始時と単元終了時 (p<.01)、Q9 では単元開始時と単元中間時 (p<.01)、単元開始時と単元終了時 (p<.001)、Q10 では単元開始時と単元中間時 (p<.01)、単元開始時と単元終了時 (p<.001) に有意差が認められた。

これら三つの授業クラス間の違いはなぜ生まれたのだろうか。単元を通しての生徒の「振り返りシート」への記述を自己効力感獲得に影響を及ぼす四つの方法（バンデュラ, 1979）である「遂行行動の達成（振る舞いを実際に行い、成功体験をもつ）」、「代理的経験（他人の行動を観察する）」、「言語的説得（自己強化や他者からの説得的な暗示）」、「生理学的状態（生理的な反応の変化を体験してみる）」と関連付けて考察してみたい。

「体育自己効力感合計」の得点が単元開始時と終了時で向上したA、Cクラスの単元終了後の生徒の「振り返りシート」への記述では、自身がこの授業やゲームで「活躍できた」という自己効力感の向上に最も影響力のある「遂行行動の達成」に関する記述が多く、「話し合いを通して、みんなが活躍できるゲームを作ることができた」など自分のアイデアが「みんなが活躍する」ことに繋が

る「代理的経験」に関する記述も多くみられた。このことは、下位項目の「取組方の工夫や知識」及び「課題実現」、さらには「目標達成の難易度」が単元前後で大きく向上していることからわかる。代表的な記述は、「今までサッカーが面白いと思ったこと1回もなかったし、苦手意識があったけれども自分達で授業内容を考えることによって、どうすれば楽しくなるのか、苦手を克服できるのかを受身じゃなくて自発的に考え、行動に移すことができた。自発的に考えることによってやる気も出るし、なんとなくではなく、目的意識を持って取り組めた。技術がなくてもやり方次第でスポーツは楽しめることがわかった」である。

一方、Bクラスは、「パスがつながって思っきりシュートが打てた」という「遂行行動の達成」や「パスがうまいって褒められた」という「言語的説得」に関する記述が圧倒的に少なく、個人の行動や取組が「みんなが活躍する」につながる実感をもてた機会が少なかったことが「体育自己効力感」を向上させることができなかつたと考えられる。また、授業者からみても、A、Cクラスに比べて、いわゆる集団的な達成感を感じている機会が少なく、喜びなどの感情を表す姿も少なく感じた。その原因として、チーム内の仲間のつながりが希薄であっ

たことが大きな要因として考えられる。特に、選択制授業は三つの学級クラスで成り立っているため、初対面の生徒同士がチームを組むことも多い。そのため、こういった特徴のあるBクラスには全ての学習を生徒に任せるのではなく、準備運動などの時間を使って、チーム内でのつながりや関係性を育むための仲間づくりゲームや運動、または、集団的な達成を感じられる運動課題を教師主導で取り組むべきだったのかもしれない。

以上のことから、本研究で取り組んだ三つの授業クラスは、「観点別評価」で4観点ともA・B評価が多いことから単元のねらいは達成できたが、「体育自己効力感」では、単元最終ゴールに向けた取組の中で、自発的に目的意識や個人目標をもち、チームで試行錯誤しながら目標を達成することができたという理由でA、Cクラスは単元開始前より総じて向上させることができたが、Bクラスではチームでの生徒間の関係性の希薄化がもたらす遂行行動の減少などが理由で十分に向上させることができなかった。

3.3. 「学習課題」及び「学習の進め方」

を生徒が決定する学習に対する生徒の自己評価の変容

図6・7は、単元開始から単元終了までの計10時間にわたり生徒が記入した「振り返りシート」(表3)のうち、「学習課題」については、項目①「取組は自分にとって難しかった」と項目④「グループでの取組は自分にとって難しかった」の回答結果(簡単、少し簡単、どちらでもない、少し難しい、難しい)の割合を、「学習の進め方(取組)」については、項目②「個人で課題に取り組んだ」、項目⑤「グループで協力して課題(目標達成に向けて取り組んだ内容)に取り組んだ」の回答結果(取り組んだ:5点、やや取り組んだ:4点、どちらでもない:3点、あまり取り組めなかった:2点、取り組めなかった:1点)を点数化したものを授業時間毎に示したものである。なお、集計上、課題の難易度については個人に対する項目①とグループに対する項目④をそれぞれ合計し、「課題の難易度」として示した。この結果から、本選択制授業で取り入れた生徒が「学習課題」や「学習の進め方(取組)」を決定する学習に対する各授業クラスの取組状況がわかると考えた。

最初に生徒が決定した「課題の難易度」について、その選択状況をみてみよう。難易度の自己評価である図6から、単元1・2時間目はAクラスが「簡単」「少し簡単」と回答している割合が個人とグループの合計では多いが、Cクラスは逆に少ない。しかし、5時間目の試しのゲームに向けた単元3・4時間目ではその割合は逆転し、Aクラスで「難しい」「少し難しい」の割合が多くなっている。そして、試しのゲーム終了後の単元6時間目以降では、多少の上下はあるが、3授業クラスとも「簡単」「少し簡単」と回答している個人及びグループの合計の割合が多くなっている。

次に「学習の進め方(取組)」については、図7からBクラスの自己評価が単元1時間目は個人及びグループともに他のクラスと比較して低く、単元2・6時間目が、個人の自己評価が低くなっている。また、総じて試しのゲーム実施の単元5時間目は3授業クラスとも他の時間と比べると低くなっている。それ以外は、各クラスとも単元を通して、個人及びグループで概ね4点前後で推移している。

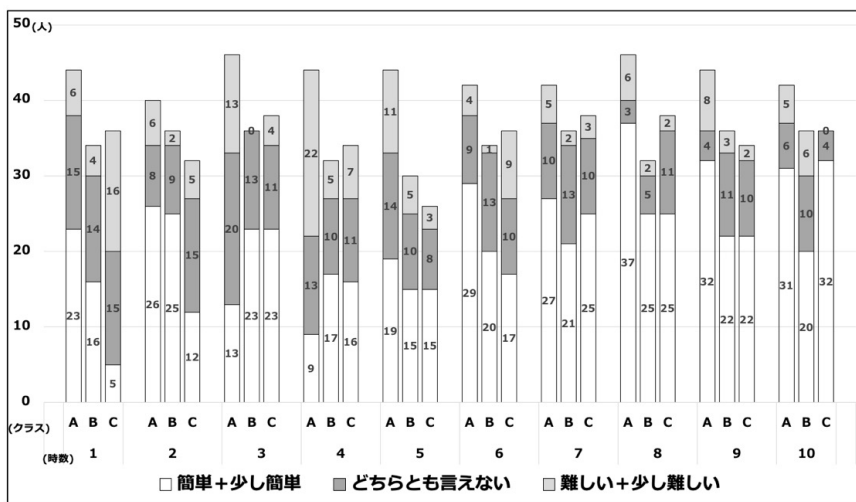


図6 「課題の難易度」に対する自己評価(個人+グループ)

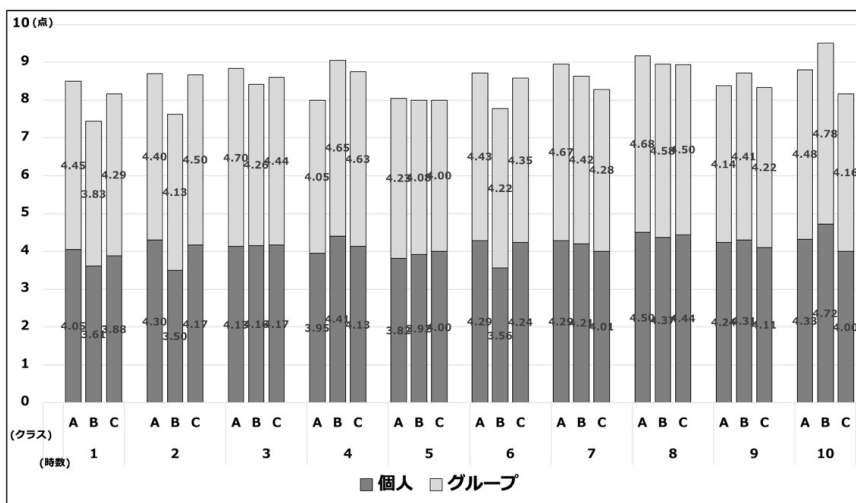


図7 「学習の進め方(取組)」に対する自己評価(個人・グループ)

これらのことから、本選択制授業で取り入れた生徒が「学習課題」や「学習の進め方（取組）」を決定する学習に対する各クラスの取組状況は、単元前半は課題の難易度と学習の進め方について試行錯誤を繰り返しながら学習を進め、試しのゲームで自分たちが考えた「みんなが活躍」できるゲームを試したが、そこでイメージと実際とのズレに気づき、単元後半に向けて修正をし、その後、この学習の進め方にも慣れ、最後のゲームに向けた学習を混乱なく進めていったと考えられる。横浜市立高等学校保健体育研究会（1982）が選択制授業における授業後の振り返りについて「何を学習するのか、何が目的なのか、どのように学習するのか、自分の学習はよくなったのかということ、生徒が自ら確かめながら学習を進めることが重要なのです」と述べているが、本実践でも取り入れた学習サイクル（図2）と振り返りが本選択制授業における生徒の学習において大切であったことが窺える。

4 まとめ

本研究の目的は、高等学校保健体育科の選択制授業において、「学習課題」及び「学習の進め方」を生徒が決定する選択制授業の成果と課題を明らかにすることである。

対象は、教職大学院2年生が2022年10月より2ヶ月間の課題探求・課題解決実習Ⅱにおいて奈良県内のA高等学校3年3授業クラス、計69名（Aクラス31名、Bクラス19名、Cクラス19名）を対象に実践した体育の選択制授業（領域：球技、単元：サッカー）である。各授業クラスのチーム分けとしてAクラスは4チーム、B・Cクラスは3チームとした。ただし、一部の生徒やグループに振り返りシートの未記入等があったため、その生徒・グループは対象から外し、結果的に、分析対象者は計61名で、A、B、Cそれぞれ3チームとした。授業成果は観点別評価と体育自己効力感尺度で、生徒の学習過程は振り返りシートを用いて検討した。

得られた主な結果は以下の通りである。

①連携協力校の指導教諭による「知識・理解」「技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」からなる4観点の観点別評価で全ての生徒がA・B評価を得たことから本選択制授業は単元のねらいが達成できた実践であったことが確認された。

②「体育自己効力感尺度」の結果から、3授業クラス中2クラスでは、総じて単元開始時より単元終了時に得点が向上したが、ひとつの授業クラスでは単元開始時と終了時であまり変化がみられなかった。

③「振り返りシート」に記載されている「課題の難易度」「学習の進め方（取組）」の結果から、試しのゲームに向けた単元前半では各授業クラスが課題設定でそれぞれ試行錯誤しているが、単元後半は最後のゲームに向け

て大きな困難もなく学習を進めていたことがわかった。

以上の結果から、本研究で得られた成果として、「学習課題」と「学習の進め方」を生徒が決定する高等学校保健体育科の選択制授業は単元のねらいが達成でき、体育自己効力感が3授業クラス中2クラスで得点の向上がみられた。単元終了後の生徒の振り返りシートや自己評価から、「みんなが活躍できるゲーム」を考えることで、運動の得意な生徒だけでなく、運動が苦手な生徒も自分自身の経験をもとにして意見交換をすることができ、生徒が主体的に目的意識をもって学習に参加することができたのではないかと考える。

高等学校保健体育科の選択制授業では、その多くが「領域内選択」として種目でクラス分けを実施している。加藤（2008）は選択制授業のカリキュラム編成にあたり、伝統的な種目から生徒のニーズに対応できるようなレクリエーション的な要素の多い種目等の開設を検討することなど、実施する際には、学習者の興味関心や教師の専門性、学校施設の確保などを考慮した上で、カリキュラムを編成することを求めている。しかし、各学校では施設や教師の専門性等の関係で実施できる運動種目が限定されているのが現状である。その点で、今回取り組んだ「学習課題」と「学習の進め方」を生徒が決定する選択制授業は、限られた運動種目の中でも生徒の多様な学びを生み出す一つの学習形態（方法）ではないだろうか。山本（1995）が「選択制授業の最大のねらいは、何を学習するか決定権やどのように学習するか学習の責任性を生徒の側にも認めながら、生徒一人一人の学習に対してやる気とやれる気を大いに喚起するとともに、個性的な運動への参加のしかたを学んだり、相互に交流しながら運動を楽しむことに関わる新しい意味や価値を発見したり創造したりする学習を組織していくことにある」と述べていることを実現できた選択制授業の姿ではないかと考える。

学習指導要領にも、「各ライフステージにおけるスポーツの楽しみ方は、個人のスポーツ経験や学習によって育まれたスポーツに対する欲求や考え方、健康や体力を求める必要や個人の健康目標などによっても変化するものであることを理解できるようにする。」と示されているが、特定の運動種目だけを学ぶのではなく、その運動種目の学び方を通して自分たちにあった運動やスポーツを新たに創っていく（スポーツをつくるという学習^{註6）}）ような下地こそ、生涯にわたって運動に親しむ力へと繋がり、ひいては生涯にわたって豊かなスポーツライフを継続していくために必要であると考えられる。

その過程での「考えたことを他者に伝える」、「合理的・計画的な解決に向けて思考し判断する」、「運動における協働」などの活動こそ「主体的・対話的で深い学び」を生み出すのではないかと考える。こういった高等学校保健体育科の選択制授業が今後求められるであろう。

最後に、本研究で取り組んだ実践では一つの授業クラ

スだけ体育自己効力感を向上させることができなかつた。多くの選択制授業では複数の学級クラスが合同で授業クラスを再編成している。そのため、初対面の生徒同士で授業クラスを構成されることも少なくなく、仲間同士のつながりが希薄であることが多い。今回の実践では、「学習課題の選択」と「学習の進め方」の生徒が決定して授業を進めることに重点をおいたため、教師の指導性は極力発揮しなかった。しかし、生徒同士の関係性が希薄である授業クラスに対しては、準備運動などの時間を利用して、教師がチーム内でのつながりや関係性を育むための仲間づくりや集団的な達成を感じられる運動課題で生徒同士の関係性を育んだうえで、授業を進めるような工夫が必要であった可能性がある。事前に、生徒のレディネスや生徒同士の関係性などを適切に把握したうえで、生徒の主体性を引き出させる教師の関わり方・指導が今後必要である。機会を改めて、これらの教師の関わり方を含めた選択制授業での取組を実践してみたいと考える。

註

- 1) 雑誌「体育科教育」では、1994年3月号で「選択制授業の現在」、1995年9月号で「これからの選択制授業」という特集が生まれ、また、雑誌「学校体育」でも1994年2月号で「新要領に基づく年間計画と授業を点検する」、1995年3月号で「選択制授業の問題点と解決策」、1996年2月号で「選択制授業の光と影」、1999年3月号で「改定「学習指導要領」と選択制授業」という特集が生まれ、それぞれで、選択制授業の課題やこれからの選択制授業について議論されている。
- 2) この学習内容・課題の決定権や学習の仕方の責任性については、Metzler (2011) が体育の学習指導モデルとして「内容の選択」「マネジメントの統制」「学習課題の提示」「学習従事のパターン」「指導的交互作用」「学習のペース」「学習課題の進捗」についてそれぞれで教師がコントロールするか、生徒がコントロールするかで8つの指導モデルにわかれているとしている。
- 3) 筆頭執筆者が教職大学院に在籍時の実践である。
- 4) 「逆向き設計」論とは、西岡 (2005) がウィギンスとマクタイが共著作「理解をもたらすカリキュラム設計」で提案しているカリキュラム設計論であると述べている。何を身につけさせたいかという教育の成果から逆向きに授業を設計し、指導が行われた後で考えられがちな評価方法を先に構想することで、その単元や授業でやるべきことが明確なものとなる。そのため、学習者は見通しを持って主体的に学ぶことができる。「逆向き設計」論では、①「求められている結果(目標)を明確にする」、②「承認できる根拠(評価方法)を決定する」、③「学習経験と指導を計画する」という3つの段階を経て、単元やカリキュラムを設計する。
- 5) 「自己効力感」は「ある結果を導くために必要な行動を上手く行うことができる」という確信 (Bandura, 1977)」である。
- 6) 雑誌「体育科教育」では、2023年1月号で「『つくる』スポーツ実践ってどんな感じ?」という特集が組まれている。

引用文献

- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84: 191-215.
- バンデュラ：根本橋夫訳 (1979) 社会的学習理論—人間理解と教育の基礎—。金子書房, pp. 89-95.
- 中央教育審議会答申 (2014) 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 (2023年10月1日現在)
- 加藤爽子 (2008) 高等学校体育カリキュラムの実際と改善に関する研究：選択制授業の実態とその課題, *東京学芸大学附属学校研究紀要* 35:137-146.
- 木村真知子 (1996) 選択制授業をめぐる議論が投げかけているもの, *学校体育* 49 (4) : 25-27
- 松永淳一 (1995) 高等学校における選択制体育授業の研究. *長崎大学教育学部教科教育学研究報告* 25:55-62.
- 松岡重信 (1991) 生涯スポーツ論と学校体育の関係について, *広島大学教育学研究紀要* . 第二部 36:381-386.
- Metzler, M. (2011) *Instructional models for physical education* (3rd ed.) Holcomb Hathaway, Publishers. 文部科学省「高等学校学習指導要領 総則編 (平成30年告示)」解説 - 保健体育編.
- 西岡加名恵 (2005) ウィギンスとマクタイによる「逆向き設計」論の意義と課題. *カリキュラム研究* 14 (0) :15-29
- 城長眞治 (1984) 選択制カリキュラムの拡大と体育授業：本校の体育授業実践報告, *スポーツ教育学研究* 3:79-88
- 杉山仁志 (1994) 中学校体育における選択制授業の工夫と評価, *武蔵丘短期大学紀要* 2:55-59.
- 高橋健夫 (1994) 明確な論理と方策を提示するとき, *体育科教育* 42 (4) :9.
- 山本俊彦 (1995) 選択制授業計画上の問題点と解決策, *学校体育* 48 (3) :14-16.
- 横浜市立高等学校保健体育研究会 (1992) 選択制の体育授業を創る. 大修館書店 :p.65.

「授業中の私語」に対する生徒同士の注意への抵抗感および頻度の規定因

— 教室における「隣の席にいる生徒」に着目して —

出口拓彦
(奈良教育大学教育学部)

Students' Unwillingness and Frequency of Warning Each Other against Private Conversations during Lessons:
A Focus on Adjacent Students in the Classroom

Takuhiko DEGUCHI
(Faculty of Education, Nara University of Education)

要旨：「授業中の私語」に対する生徒同士の注意への抵抗感および頻度の規定因について検討した。中学生 395 名を対象とした質問紙調査（出口（2021）で実施）によって、自分および隣席の生徒が持つ規範意識・適応感や注意への抵抗感・注意頻度などについて測定した。分析の結果、まず「注意への抵抗感」については、「対人関係に対する適応感」が高いほど、これが低くなる傾向が示された。また、「規範意識」に関する変数との間にも有意な相関が一部に見られたが、「適応感」に比べると、その割合は少なかった。次に、「注意頻度」については、「規範意識」や「適応感」に関する変数との間には、全般的に有意な相関は見られなかった。また、「注意への抵抗感」と「注意頻度」間には、弱い正の相関が示された。これらのことから、『対人関係に対する適応感』の増加→『注意への抵抗感』の低下→『注意頻度』の増加というプロセスが存在している可能性が考察された。

キーワード：授業中の私語 Private Conversation during Lessons
生徒同士の注意 Warning Fellow Students
中学生 Junior High School Students

1. はじめに

「授業中の私語」は、日本における初等～高等教育の様々な場面で問題とされている（e.g. 浅井, 2006; 出口・吉田, 2005; 北折, 2006; 松壽・小熊・嶋田, 2005; 浪江, 2005; 島田, 2002; 冷水, 2000; 鈴木・戸塚・澤田・椎野, 2015; 田村, 2002）。また国外では、私語を「不品行な行為」(Misbehavior) の 1 つとして扱った研究も複数行われている（例えば Durmuscelebi, 2010; Özben, 2010）。

私語には否定的・肯定的双方の側面が存在していることが知られている（例えば、出口, 2018）。日本の小学校教員を対象とした研究では、私語は教員にとってストレス強度が最も高いものであることが報告されている（安藤・中島・鄭・中嶋, 2013）。しかし、その一方で、大学生（学習者側）を対象とした研究（出口・吉田, 2005）においては、私語の頻度と「対人関係に対する適応感」の間に正の関連があることが示され、私語は適応的なものとなりうる可能性も示唆されている。同様の傾向は中学生を対象とした研究（出口, 2018）でも報告されており、私語の頻度と「対人関係に対する適応感」には .15 と微弱ではあるが有意な正の相関が見られ

ている。しかし同研究においては、私語の頻度と「学業に対する適応感」に -.22 と弱い負の相関も見られており、学業には否定的な影響を及ぼす可能性も示唆されている。

このような私語への「対応」（私語を注意したり（出口, 2021）、「座席指定と TA による見回り」を行ったり（北折・太田, 2011）すること）についての研究も進められている（例えば出口, 2020, 2021; 濱, 2017; 北折・太田, 2011）。出口（2021）は、中学校および高等学校教師を対象とした WEB 調査によって私語への教室の対応方略について扱っている。具体的には、①「直接的指導」（例：『私語をやめなさい』などと話をやめるように言った）、②間接的指導（例：「机や黒板をたたくなどして音を立て、子どもが教師に注意を向けるようにした）、③「理由の説明」（例：『私語をしていると、他の人たちの勉強のじゃまになりますよ』などと、私語をすると周囲の人に悪い影響を与えることを説明した）という 3 つの指導に着目して分析している。その結果、「間接的対応」は生徒による否定的な反応（例：「教師に対して怒りの気持ちを抱いたようだ」）を増加させた。さらに中学校では「直接的対応」の効果をネガティブなものとする可能性も示された。一方、高等学校では、「間

「直接的対応」が多くなると「理由の説明」と「直接的対応」の相乗効果（交互作用効果）が弱まるという傾向が見られた。ただし、中学校では「間接的対応」「理由の説明」「直接的対応」の全てを行うと「肯定的反応」が高くなる可能性も示唆され、「間接的対応」が不適切とは言い難い可能性があることも示された。また、小学校教員を対象とした研究（出口, 2020）では、教員が自らの私語に対して否定的な（「私語」をしない方向の）態度を持っていないければ、児童に何らかの指導（対応）を行っても、十分な効果を及ぼすことは困難となる可能性が報告されている。このように、授業中の私語への対応の効果は、比較的複雑なものであることが示唆されている。

ただし、これらの研究は、いずれも「教員」による対応について着目したものであり、子どもたち、つまり学習者同士による私語への対応については検討されていない。文部科学省（2023）は「キャリア教育を通して育成すべき『基礎的・汎用的能力』」として「自己理解・自己管理能力」や「人間関係形成・社会形成能力」などを挙げている。「教員」という比較的強い社会的勢力をもった者の対応（介入）に頼らなくても、「子ども」という「学習者」自身によって良好な学習環境を自律的に維持することは、（学業的な適応感の向上という教科教育的な側面ないし、私語による教員のストレス低減といった教員側の視点のみならず、）キャリア教育という観点からも重要なものであると考えられる。

これに関連して、出口（2008）は、やはり大学生を対象とした研究を行い、「注意への抵抗感」と「座席位置」（前－真ん中－後、右－真ん中－左）「友人の数」「出席率」との関連について検討している。しかし、いずれも有意な関連は見いだされなかった。また、北折・太田（2011）では、大学における教室での「座席指定」やティーチング・アシスタントによる「見回り」の効果について検討がなされた。さらに、「相互チェック式」で学生の私語について申告させる（「申告が一定の基準を超えると定期試験の点数を減じる」と教示される）という、学生（学習者）による私語への対応も取り入れられた。そして、これらの対応は私語を抑制するのみならず、欠席者の数も低下させたことが報告されている。しかし、この研究では、「座席指定」「見回り」「定期試験の減点」という、基本的には授業者（教員）側による対応に関する効果検証が主となっている。このように、学校教育場面における子どもたちによる「私語への注意」に関する心理学的な研究知見¹⁾は、必ずしも十分なものとは言いがたい。

以上のことから、本研究では、中学校における授業中の私語に対する「生徒（学習者）同士の注意」に焦点を当てることとした。そして、生徒の規範意識や適応感などに着目しつつ、その規定因について探索的に検討することを目的とした。

なお、授業中の「私語」については、個人的には否定的な態度や見解（「してはいけないもの」と見なすこと）

を有していても、これを行ってしまうことが報告されている（小牧・岩淵, 1997; 卜部・佐々木, 1999）。その理由としては、準拠集団（学級）の期待（卜部・佐々木, 1999）や他者（級友）の規範意識や集団（学級）レベルの行動基準（出口, 2018）などが私語をする際に参照されることが挙げられている（「行動基準」とは、「遵守」「逸脱」「同調」「中立」などのカテゴリーによって、その者がどのように行動する傾向にあるのかを表したものである。詳細は「結果」参照）。このため、本研究においては、自分自身が持つ規範意識や行動基準などの影響のみならず、教室において自分の周囲にいる生徒（隣席にいる生徒。以後「隣席生徒」と記す）の規範意識等にも着目して、「生徒同士の注意」の規定因について検討することとした。

2. 方法

中学生を対象とした質問紙調査を、以下の方法によって行った。調査は出口（2021）において実施されたものと同じであり、当該の研究で収集されたデータを用いて本研究は実施された。

2.1. 調査対象者および時期

近畿地方における1つの中学校に通う1～3年生395名（男子190名、女子196名、不明9名）。全部で12クラス（各学年4クラス）に所属する生徒を調査対象者とした。調査時期は2018年度の3学期であった。

2.2. 測定した変数

以下の変数について質問紙で測定した。本研究のみならず出口（2021）においても分析の対象となった変数については、見出しの後に「*」を付した。

- (1) 注意への抵抗感 「自分以外の生徒がした授業中の私語に対して（自分が）注意すること」への抵抗感について、「クラスの人が「授業に関係のない私語」をしているとき、その私語を「注意すること」について、あなたは、どのように思いますか。」と質問した。そして、「5. しやすい」「4. ややしやすい」「3. どちらともいえない」「2. 少しにくい」「1. しにくい」の5段階評定で回答を求めた。
- (2) 注意頻度 まず、「下の文を読んで、授業中のあなたにあてはまると思う数字に、○を1つつけてください。」と質問した。そして、「注意頻度」については、「まわりの人がしている「授業に関係のない私語」を注意した。」という文を提示し、「5. たくさんした」「4. かなりした」「3. ときどきした」「2. あまりしなかった」「1. ぜんぜんしなかった」の5段階評定で回答するよう依頼した。

- (3) 規範意識 “「授業に関係のない私語をする」こと” について、「5. よいと思う」「4. まあ良いと思う」「3. どちらともいえない」「2. 少しまずいと思う」「1. まずいと思う」の5段階評定で回答を求めた。
- (4) 私語に対する態度* 相互依存性理論（例えば Kelly et al., 2003; Thibaut & Kelley, 1959）やゲーム理論（例えば Axelrod, 1984, 1997; Rapoport & Guyer, 1966; Scodel, Minas, Ratoosh, & Lipetz, 1959）における「決定行列」ないし「利得行列」を参考にした測定（例えば出口, 2018; Deguchi, 2019）を実施した。決定行列とは、例えば「あなた（自分）」には2つ、「そのまわりの人たち」には2つの選択肢があるときに、 2×2 の計4つのセルによって、「あなた」（ないし「まわりの人たち」）の利得を表したものである。本研究では、この決定行列を基に質問項目を作成した。具体的には、はじめに、「あなた（自分）」と「そのまわりの人たち」が、私語をしている（「私語」(Breaking) 状態）なのか、していない（「沈黙」(Obeying) 状態）なのかを基にして、 2×2 （あなた:「私語」「沈黙」 \times そのまわりの人たち:「私語」「沈黙」）の計4つの仮想場面を呈示した（出口 (2018)や Deguchi (2019)などと同じ）。以後は、Deguchi (2014, 2019) などと同様に、「『あなた』も『まわりの人たち』も沈黙」という状況を M11、「『あなた』は沈黙、『まわりの人たち』は私語」を M12、「『あなた』は私語、『まわりの人たち』は沈黙」を M21、「『あなた』も『まわりの人たち』も私語」を M22 と記載する。これら4つの仮想場面は、M22, M21, M12, M11 の順で質問紙に配置した。次に、M11 から M22 の各場面における「満足度」を「7. とても満足」から「1. 非常に不満」の7段階評定で回答を求めた。
- (5) 適応感 出口・吉田 (2005) による適応感尺度を使用した。これは、「対人関係に対する適応感」（6項目。項目例:「クラスの友だちにはめぐまれていると思う。」）、「学業に対するへの適応感」（5項目。項目例:「学校で勉強していることに満足している。」）という2つの下位尺度で構成されている（下位尺度は、それぞれ1つの逆転項目を有している）。回答は、「いつも思う」（5）から、「ぜんぜん思わない」（1）の5段階評定で求めた。
- (6) 隣席生徒 まず、出口 (2021) と同様に、“「授業を受けるとき、あなたは、どこに座っていますか？ 「前から〇〇番目、(黒板に向かって) 左から〇〇列目」という形で回答してください。」と（質問紙の1ページ目で）質問し、“前から（ ）番目、左から（ ）列目”という形で回答するように求めた。次に、“あなたのまわりに座っている人（上下左右+斜めの最大8人です。「隣の

隣」にいる人などは含みません）の「アンケート番号」（用紙の左上に書いてあります）を、下の四角にあるカッコに記入してください。「まわりに座っている人」みんな（全員）の番号を書いてください。”と依頼した。この時、“「アンケート番号」は、「周りに座っている人」に教えてもらってください。”という指示も併せて行った。そして、 3×3 の計9つの席（上が「黒板」側）を意味する四角形（中心にある「あなたの席」1つ+上下左右と斜めにある「まわりに座っている人」の席8つ）を提示し、中心以外のそれぞれの四角形の中に「アンケート番号」を回答するように求めた（ここまでは出口(2021)と同様）。その後、“1ページ目で回答してくれた「あなたのまわりに座っている人」の中から、「この人の考えていることなら、私（あなた）は、正確にわかる」とあなたが思う人を、1人だけ選んでください。”と質問した。そして、選択した人のアンケート番号を質問紙に記載するように求めた。

- (7) 隣席生徒の規範意識（推測） まず、“「あなたが選んだ人」は、下に書いてあることを「良いことだ」と考えると思いますか。それとも「まずいことだ」と考えると思いますか。”と質問した。次に、“「授業に関係のない私語をする」こと”について、「5. よいと考える」「4. まあ良いと考える」「3. どちらともいえない」「2. 少しまずいと考える」「1. まずいと考える」の5段階評定で回答を求めた。
- (8) 隣席生徒の「私語に対する態度」（推測） 前述の「私語に対する態度」に関連して、“もしも、下に書いてあるような状況になったとしたら、あなたが選んだ人は、「満足」と考えると思いますか？ それとも、「不満」と考えると思いますか？”と質問した（「あなたが選んだ人」とは「隣席生徒」を指す）。提示した「状況」は、「あなたが選んだ人も、そのまわりの人たちも、していない」（M11）、「あなたが選んだ人はしていないが、そのまわりの人たちはしている」（M12）、「あなたが選んだ人はしているが、そのまわりの人たちはしていない」（M21）、「あなたが選んだ人も、そのまわりの人たちも、している」（M22）という4種類であった。これら4つの仮想場面は、（自分の）「私語に対する態度」の測定と同様に、M22, M21, M12, M11 の順で質問紙に配置した。そして、各状況における「満足度」を「7. とても満足」から「1. 非常に不満」の7段階評定で回答を求めた。

2.3. 手続き

測定を行う前に、著者の所属機関における「人を対象とする研究倫理審査委員会」に研究計画を提出し、承認

後に調査を行った。調査は集団で実施した。このため、質問紙に対する生徒の回答が教員によって見られることや、「見られること」に対する懸念が生じる可能性の抑制を目的として、個々人の生徒に封筒を配布した。そして、質問紙の回収時には、生徒自身で質問紙を封筒に入れて封をし、教員の方に提出するように依頼した。

質問紙はB4用紙（両面）を横にして作成し、最初（表面の左側）には、調査の目的や回答に要する時間を記載した。さらに、回答時に氏名を記入する必要はなく、回答の内容が成績に影響することは無い旨や、答えたくない質問には回答しなくてよいことなども、文章によって教示した。

これらの説明後、「隣席生徒（最大8名。上下左右+斜めにいる生徒）」「授業中の私語に対する態度」「規範意識」「注意への抵抗感」「隣席生徒（前述の『隣席生徒』8名の中から規範意識や行動基準を「推測」する対象1名を選択）」「隣席生徒の私語に対する態度（推測）」「隣席生徒の規範意識（推測）」「注意頻度」「適応感」の順で測定を行った。質問文中の「授業」という語に関しては、出口（2018）と同様に、“次からの質問にある「授業」という言葉は、「ここ1ヶ月くらいの間に、この教室（あなたのクラスの教室）で受けた授業」のことを指します。そして、「国語だけ」「数学だけ」というように、1つの科目について答えるのではなく、「国語、数学、理科、社会、英語など、いろいろな科目の授業を通してのこと」について、教えてください。”と説明した。

3. 結果

3.1. 指標の算出

得られたローデータを基にして、以下の指標を算出した。「1つの変数に対して複数の項目を用いて測定を行い、各項目の合計点を使用して指標を算出した場合は、当該の合計点を項目数で除することによって、指標の最大値・最小値が、測定時に用いた段階評定のもの（例えば5段階評定であれば、最小値は1で最大値は5）と一致するようにした。

また、授業中の私語に関する研究では、（学級）集団単位での分析（例えば Deguchi, 2019; 出口, 2021）や、個人レベルと集団レベルに分けた分析（出口, 2018）が行われることがある。このため、私語頻度や注意頻度等、私語関連の行動に関わる指標については、学級（クラス）ごとに標準化することによって集団単位での変動を統制した指標も併せて算出した。

- (1) 注意への抵抗感 測定に用いた項目は1項目のみであった。このため本変数については、回答されたものをそのまま1～5点の範囲で得点化し、これを逆転したもの（6から引いた値）を指標とした。この指標は、数値が大きいくほど抵抗感が高い（「注意」がしにくく感じる）ことを意味する。

- (2) 注意頻度（「注意への抵抗感」と同様）測定で使用した項目は1項目のみであった。したがって、これらの変数についても、回答されたものをそのまま1～5点の範囲で得点化した。
- (3) 自分の規範意識 測定において用いた項目は1項目のみであった。したがって、回答されたものをそのまま1～5点の範囲で得点化した。
- (4) 自分の行動基準* 出口（2021）等と同様の方法で、利得行列におけるM11からM22の4つの値を基にして、調査対象者を「遵守」「逸脱」「同調」「反対」の行動基準のうち、いずれか1つに分類した。まず、M11とM21の大小、およびM12とM22の大小を比較した。M11とM21の大小関係は、「まわりの人たちが「沈黙」しているときに、「あなた」が「沈黙」した場合（M11）と「私語」をした場合（M21）の比較を意味する。一方、M12とM22の大小関係は、「まわりの人たちが「私語」をしているときに、「あなた」が「沈黙」した場合（M11）と「私語」をした場合（M21）の比較である。これら2つの比較の結果、「M11 > M21 かつ M12 > M22」となれば「遵守」の行動基準に分類される（「まわりの人たち」の状態にかかわらず、「あなた」は「沈黙」をした方が利得（満足度）が高いため）。逆に、「M11 < M21 かつ M12 < M22」となった場合は「逸脱」となる。さらに、「M11 > M21 かつ M12 < M22」の場合は、「同調」に分類される（「まわりの人たちが「沈黙」であれば「あなた」も「沈黙」、「まわりの人たちが「私語」であれば「あなた」も「私語」というように、「まわりの人たち」と同じ状態になった方が利得が高いため）。そして、逆に「M11 < M21 かつ M12 > M22」の場合は、「反対」となる（「まわりの人たち」と異なった状態になった方が利得が高いため）。この他、「M11 = M21」かつ「M12 = M22」となった者は「中立」に分類した（「あなた」は「沈黙」「私語」いずれの状態となっても利得は変わらないため）。最後に、「M11 = M21」ないし「M12 = M22」となった場合（2つの大小比較のうち、いずれか1つ「のみ」が等しかった場合は、もう一方の大小関係を基に、「遵守」「逸脱」のいずれかに分類した（M11ないしM12の方が高い場合は「遵守」、M21ないしM22の方が高い場合は「逸脱」）。
- (5) 適応感 「対人関係に対する適応感」「学業に対する適応感」ごとに、下位尺度を構成する項目を基に α 係数を算出した。その結果、前者は.82、後者は.70となり、一定の内的整合性が示された。このため、各項目に対する回答を下位尺度ごとに合計し、これを項目数（前者は6、後者は5）で除したものを指標とした。

Table1 行動基準に関する変数と注意への抵抗感・注意頻度の分散分析結果

自分の行動基準	素点				学級ごとに標準化			
	注意への抵抗感		注意頻度		注意への抵抗感		注意頻度	
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
遵守 (n: 114 - 115)	3.71	1.02	1.71	0.81	0.13	0.89	-0.06	0.90
逸脱 (n: 50 - 51)	3.69	1.10	1.90	1.20	0.11	1.02	0.10	1.22
同調 (n: 135)	3.76	1.08	1.76	0.87	0.18	0.93	-0.05	0.90
中立 (n: 80 - 82)	3.00	1.10	1.93	1.03	-0.56	1.00	0.12	1.07
検定結果	F	10.13 *	1.11		12.40 *		0.79	
	偏η ² 自乗	.07	.01		.09		.01	
	多重比較	1, 2, 3 > 4			1, 2, 3 > 4			
隣席生徒の行動基準 (推測)	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
遵守 (n: 93)	3.75	1.00	1.66	0.70	0.19	0.87	-0.15	0.76
逸脱 (n: 52 - 53)	3.66	1.14	1.83	1.04	0.09	1.05	0.09	1.13
同調 (n: 86)	3.66	1.12	1.69	0.87	0.06	0.97	-0.12	0.92
中立 (n: 110)	3.28	1.10	2.04	1.09	-0.27	0.99	0.23	1.12
検定結果	F	3.79 *	3.50 *		4.43 *		3.18 *	
	偏η ² 自乗	.03	.03		.04		.03	
	多重比較	1 > 4	1, 3 < 4		1 > 4		1 < 4	
隣席生徒の行動基準 (実測)	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
遵守 (n: 85 - 86)	3.62	1.08	1.82	0.89	0.06	0.96	0.04	0.96
逸脱 (n: 45)	3.38	0.98	1.71	0.90	-0.15	0.89	-0.15	0.87
同調 (n: 106)	3.50	1.19	1.76	0.98	-0.04	1.04	-0.04	1.02
中立 (n: 71)	3.56	1.05	1.82	0.95	-0.06	0.95	0.02	0.96
検定結果	F	0.51	0.19		0.49		0.44	
	偏η ² 自乗	.01	.00		.01		.00	
	多重比較							

※多重比較はTukey法を用いた。1～4の数値は、順に「遵守」「逸脱」「同調」「中立」を表す。

- (6) 隣席生徒の規範意識 (推測) 測定で用いた項目は1項目のみであった。このため、回答されたものをそのまま1～5点の範囲で得点化した。
- (7) 隣席生徒の行動基準 (推測) 「隣席生徒の私語に対する態度 (推測)」の4つの指標 (M11～M22) を基にして、「自分の行動基準」と同様の方法で、「遵守」「逸脱」「同調」「中立」のいずれか1つに分類した。
- (8) 「隣席生徒」の規範意識 (実測) 質問紙に回答された「隣席生徒」のアンケート番号 (調査対象者1人につき1名回答したもの) を基に、調査対象者のデータと「隣席生徒」のデータを連結 (対照) させた (以後の指標についても、同様の方法でデータを対照させた)。データの対照作業はMicrosoftのVisual Basic for Applicationsによって作成されたプログラム (出口・木下・吉田 (2010) や出口 (2018) など) を基にした) を用いて行った。そして、「隣席生徒」が回答した「自分の規範意識」を「隣席生徒の規範意識 (実測)」の指標とした。以後、このようにして作成された指標は「隣席生徒の規範意識 (実測)」と記載する。これは、「推測」された隣席生徒に関する指標である「隣席生徒の

規範意識 (推測)」と区別するためである。なお、調査対象者のうち6名 (男性4名、女性2名) が、「隣席生徒」の回答欄に自分のアンケート番号を記載していた。このため、当該の者については、「隣席生徒」に関する指標は欠損値扱いとした。

- (9) 隣席生徒の行動基準 (実測) まず、前述の「連結」済みデータ上にある「隣席生徒」の「私語に対する態度」に関する4つの指標 (M11～M22) それぞれを「隣席生徒の私語に対する態度 (実測)」の指標とした。次に、これらの指標を基にして、「遵守」「逸脱」「同調」「中立」の行動基準いずれかに分類した²⁾。
- (10) 「隣席生徒」の適応感 (実測) 前述の「連結」済みデータにある「隣席生徒」の「適応感」についての項目 (「対人関係に対する適応感」6項目、「学業に対するへの適応感」5項目) を用いて、2つの下位尺度に関する指標を算出した。

3.2. 「注意への抵抗感」と各変数の関連

分散分析 (Table 1) ないし相関分析 (Table 2, 3) によって、各変数と「注意への抵抗感」との関連について検討した (有意水準は5%に設定)。相関分析を実施した際は

Table2 規範意識に関する変数と注意への抵抗感・注意頻度との相関係数

		積率相関係数				スピアマンの順位相関係数			
		素点		学級ごとに標準化		素点		学級ごとに標準化	
		注意への抵抗感	注意頻度	注意への抵抗感	注意頻度	注意への抵抗感	注意頻度	注意への抵抗感	注意頻度
全体 (n: 308 - 388)	自分の規範意識	<u>-.17</u>	.11	-.20	.11	<u>-.17</u>	.06	<u>-.18</u>	.05
	隣席生徒の規範意識 (推測)	<u>-.12</u>	.07	<u>-.14</u>	.06	-.09	.03	-.11	.02
	隣席生徒の規範意識 (実測)	-.07	.07	-.10	.07	-.06	.08	-.07	.07
遵守 (n: 89 - 115)	自分の規範意識	-.18	-.10	-.18	-.09	-.18	-.11	-.14	-.15
	隣席生徒の規範意識 (推測)	.01	.05	-.01	.03	.02	.02	.02	-.08
	隣席生徒の規範意識 (実測)	.12	.08	.13	.04	.12	.14	.15	.07
逸脱 (n: 37 - 51)	自分の規範意識	-.09	.07	-.12	.08	-.11	-.08	-.13	-.02
	隣席生徒の規範意識 (推測)	-.07	.14	-.10	.14	-.03	-.04	-.04	-.06
	隣席生徒の規範意識 (実測)	-.05	-.03	-.12	-.01	-.05	-.07	-.14	.05
同調 (n: 108 - 135)	自分の規範意識	-.14	<u>.17</u>	<u>-.18</u>	.17	-.15	.13	-.16	.12
	隣席生徒の規範意識 (推測)	-.08	.09	-.11	.09	-.06	.07	-.08	.08
	隣席生徒の規範意識 (実測)	-.08	.11	-.10	.11	-.10	.10	-.09	.10
中立 (n: 69 - 82)	自分の規範意識	-.16	.15	-.22	.16	-.13	.19	-.18	.23
	隣席生徒の規範意識 (推測)	-.24	-.10	-.26	-.07	-.26	-.01	-.25	.04
	隣席生徒の規範意識 (実測)	-.14	-.01	-.20	.01	-.12	.00	-.20	.04

注：下線のある相関係数は $p < .05$ 、太字は絶対値.20以上かつ $p < .05$ であることを示す。

Table3 適応感に関する変数と注意への抵抗感・注意頻度との相関係数

		積率相関係数				スピアマンの順位相関係数			
		素点		学級ごとに標準化		素点		学級ごとに標準化	
		注意への抵抗感	注意頻度	注意への抵抗感	注意頻度	注意への抵抗感	注意頻度	注意への抵抗感	注意頻度
全体 (n: 303 - 383)	対人関係に対する適応感	-.27	.01	-.28	.02	-.27	-.02	-.28	-.01
	学業に対する適応感	-.07	.06	-.07	.06	-.06	.06	-.07	.08
	隣席生徒の対人関係に対する適応感 (実測)	-.05	.01	-.06	.00	-.03	.01	-.05	-.03
	隣席生徒の学業に対する適応感 (実測)	.00	.03	.00	.02	-.01	.02	-.03	.05
遵守 (n: 88 - 114)	対人関係に対する適応感	-.39	.00	-.41	.00	-.40	-.02	-.41	.00
	学業に対する適応感	-.03	-.07	-.03	-.10	-.04	-.06	-.05	-.06
	隣席生徒の対人関係に対する適応感 (実測)	.04	.01	.02	.01	.03	.05	.00	.03
	隣席生徒の学業に対する適応感 (実測)	-.11	.09	-.12	.11	-.15	.09	-.18	.16
逸脱 (n: 36 - 50)	対人関係に対する適応感	-.18	-.10	-.21	-.08	-.19	-.12	-.22	-.07
	学業に対する適応感	.20	.23	.17	.24	.16	.27	.13	.28
	隣席生徒の対人関係に対する適応感 (実測)	.21	-.04	.20	-.01	.28	-.11	.25	-.07
	隣席生徒の学業に対する適応感 (実測)	.05	-.08	.05	-.08	.07	-.08	.05	-.03
同調 (n: 105 - 135)	対人関係に対する適応感	-.25	.13	-.25	.11	-.26	.07	-.26	.02
	学業に対する適応感	-.21	.13	-.20	.12	-.16	.13	<u>-.17</u>	.11
	隣席生徒の対人関係に対する適応感 (実測)	-.21	.05	-.21	.04	-.18	.08	-.17	.02
	隣席生徒の学業に対する適応感 (実測)	.06	-.04	.06	-.06	.07	-.06	.04	-.08
中立 (n: 67 - 81)	対人関係に対する適応感	-.12	-.13	-.14	-.08	-.10	-.15	-.13	-.07
	学業に対する適応感	-.22	.00	-.26	.03	-.21	-.03	-.26	.06
	隣席生徒の対人関係に対する適応感 (実測)	.07	-.12	.08	-.17	.08	-.15	.07	-.16
	隣席生徒の学業に対する適応感 (実測)	.03	.13	.07	.12	.04	.12	.09	.14

注：下線のある相関係数は $p < .05$ 、太字は絶対値.20以上かつ $p < .05$ であることを示す。

(有意かつ絶対値 .20 以上となった場合に「関連がある」と見なした)、全データをまとめて実施した分析だけでなく、行動基準ごとの分析も併せて行った。また、相関分析の際に用いた「注意への抵抗感」「注意頻度」「被注意頻度」に関する指標の歪度をそれぞれ算出したところ、順に -0.33, 1.14, 1.04 であった。「注意頻度」「被注意頻度」の指標については絶対値 1 を超えており、外れ値が存在している可能性が示唆された。このことから、外れ値の影響を抑制しつつ適応感との関連について検討する

ため、相関分析の際にはスピアマンの順位相関係数も併せて算出した (Table 2, 3 参照)。その結果、「注意頻度」「被注意頻度」については、積率相関係数と順位相関係数の間に大きな相違は示されなかった (したがって、以降の記述は、積率相関係数を基に行った)。

- (1) 行動基準に関する変数 「自分の行動基準」「隣席生徒の行動基準 (推測)」「隣席生徒の行動基準 (実測)」のいずれか 1 つを独立変数、「注意への抵抗感」を従属変数とした 1 要因 4 水準の対応のない

分散分析を実施した。その結果、「行動基準」「隣席生徒の行動基準（推測）」の主効果が示された（Table 1 参照）。多重比較（Tukey 法による。以下も同様）の結果、「行動基準」では「中立」の「注意への抵抗感」が他の行動基準よりも低く、「隣席生徒の行動基準（推測）」では「中立」が「遵守」よりも低い傾向が見られた。「隣席生徒の行動基準（実測）」の主効果については有意にならなかった。

- (2) 規範意識に関する変数 全データを用いた分析では、「自分の規範意識」と「注意への抵抗感（標準化）」との間に弱い相関が示された（Table 2 参照）。行動基準別の分析では、「中立」において「隣席生徒の規範意識（推測）」との間などに、弱い相関が見られた。「遵守」「逸脱」「同調」には絶対値 .20 以上の有意な相関は見られなかった。
- (3) 適応感に関する変数 「対人関係に関する適応感」との間に、正の相関が複数示された（Table 3 参照）。さらに、「同調」「中立」の行動基準を持った生徒については、「学業に対する適応感」にも弱い正の相関が見られた。「実測」値である適応感との相関が見られたのは、「同調」の「隣席生徒の対人関係に対する適応感（実測）」と「注意への抵抗感」の間のみであった。

3.3. 「注意頻度」と各変数の関連

（前述した「注意への抵抗感」と同様の）分散分析ないし相関分析によって、各変数間の関連を検討した。

- (1) 行動基準に関する変数 「隣席生徒の行動基準（推測）」の主効果が示された（Table 1 参照）。多重比較の結果、「中立」の「注意頻度」が「遵守」（および「同調」）よりも高い傾向が見られた。「自分の行動基準」「隣席生徒の行動基準（実測）」の主効果については有意にならなかった。
- (2) 規範意識に関する変数 絶対値 .20 以上の有意な相関は示されなかった（Table 2 参照）。
- (3) 適応感に関する変数 絶対値 .20 以上の有意な相関は見られなかった（Table 3 参照）。

4. 考察

4.1. 「注意への抵抗感」と他の変数との関連

「対人関係に対する適応感」が高いほど、「注意への抵抗感」が低い傾向が示された。これは、「他者の私語」という逸脱行動を制止するためには、私語をしている者との間に一定の良好な人間関係が成立していることが必要である可能性を示唆するものである。また、「同調」の行動基準を持つ者については、「隣席生徒の学業に関する適応感」との間にも負の関連が見られた。「同調」は、自らの行動を他者に合わせようとする傾向が強い行動基準

である（例えば、出口, 2018; Deguchi, 2019）。このことから、他者を気にかける傾向が比較的強いと考えられる。このため、他者の適応感の影響を受けやすくなったと考えられる。「隣席生徒の対人関係に対する適応感（実測）」と「私語への抵抗感」の間に「同調」のみで相関が見られたことも、これが一因となっていると思われる。

「行動基準」「隣席生徒の行動基準（推測）」に関しては、「中立」は比較的「注意への抵抗感」が低い傾向が示された。「中立」（M11 = M21 かつ M12 = M22）は、「まわりの人たちが私語をしている状況（「私語への注意」が行われる状況）において、自分（ないし「注意」の対象となりうる者）が「私語」「沈黙」いずれの行動をとっても満足度（利得）に顕著な相違が無いことを表す。このため、他の行動基準（特に「逸脱」「同調」）のように特定の行動（「私語」）に高い満足度を示す場合よりも、「注意」すること（「私語」から「沈黙」に行動を変えようとする）に対する抵抗感が低くなったと考えられる。ただし、この理由は「M11 > M21 かつ M12 = M22」の場合における「遵守」や「M11 < M21 かつ M12 = M22」の「逸脱」にも当てはまるはずである。にもかかわらず、「遵守」「逸脱」における「注意への抵抗感」は低いものではなかった。この点については、「M12 = M22」を含む「遵守」「逸脱」を、これを含まない「遵守」（「M11 > M21 かつ M12 > M22」等）と「逸脱」（「M11 < M21 かつ M12 < M22」等）と区別するなどして、さらなる検証・考察を進めていくことが必要となる。

この他、「規範意識」に関する変数と「注意への抵抗感」の間にも有意な相関が一部に見られたが、「適応感」に比べると、その数（ないし割合）は少ないものであった。このことから、「注意への抵抗感」を低下させるには、規範意識の高さよりも、自分と周囲の者との対人関係の良好さ（適応感が高いこと）が重要な条件となっている可能性が考えられる。

4.2. 「注意頻度」と他の変数との関連

「規範意識」や「適応感」に関する変数との間には、全般的に有意な相関は見られなかった。また、「自分の行動基準」の有意な主効果も示されなかった。すなわち、これらの変数が「注意頻度」を直接的に増加させる傾向は見いだせなかった。

また、「隣席生徒の行動基準（推測）」の主効果は有意であった。（「1. はじめに」で述べたように、）「私語」については、個人的には否定的な態度や見解を有していても、これをしてしまうことが報告されている（小牧・岩淵, 1997; 卜部・佐々木, 1999）。本研究において「自分の行動基準」の主効果は有意ではなかったが「隣席生徒の行動基準（推測）」の主効果は有意であったことは、「私語頻度」だけでなく「注意頻度」についても、自分より、むしろ他者が持つ（と推測・認知している）変数

によって規定される可能性を示唆していると推測される。

4.3. まとめと今後の課題

以上のように、「行動基準」が「中立」の者や「対人関係に対する適応感」が高い者は「注意への抵抗感」が低いことが示唆された一方で、「行動基準」や「対人関係に対する適応感」と「注意頻度」の間には顕著な関連は見られなかった。しかし、「注意への抵抗感」と「注意頻度」との積率相関係数を算出したところ、標準化していない指標間では-.23（順位相関係数は-.24）、標準化した指標間では-.23（順位相関係数は-.22）であり、いずれにおいても弱い負の関連が示された（全て $ps < .05$ ）。このことから、「行動基準の『中立』への変化ないし『対人関係に対する適応感』の増加→『注意への抵抗感』の低下→『注意頻度』の増加」というプロセスが存在していると思われる。ただし、「中立」は、「私語」に対して抑制的な行動基準であるとは必ずしも見なしにくい部分もある。したがって、生徒同士で私語を注意し合うことで（教師の介入が無くても）学習者自身によって良好な学習環境を維持するためには、「対人関係に関する適応感」の向上が重要となると考えられる。

しかし、「注意への抵抗感」と「注意頻度」との関連は弱いものであった。つまり、仮に「注意への抵抗感」が低下したとしても、「注意」（頻度）という行動レベルにまで反映されるとは限らない可能性も示唆された。今後は、「注意への抵抗感」が低いにもかかわらず「注意」が抑制される原因を探索するなどして、「注意」の発生過程について、より詳細に検討していくことが求められよう。

謝辞

- (1) 調査に協力いただきました皆さまに、心よりお礼申し上げます。また、データの入力作業を補助していただいた学生の皆さんにも、深く感謝いたします。
- (2) 本研究は、JSPS 科研費（基盤研究 C、課題番号 JP18K03038、JP22K03055）の援助を受けました。また、英文題目およびキーワードは Editage（www.editage.com）による校正を経ました。

注

- 1) この他の先行研究として、コンピュータ・シミュレーション（例えば Deguchi, 2014, 2019）に大学生を対象とした質問紙調査によって得られた「私語に対する態度」データを入力することで、「学生同士の注意」が私語の頻度や適応に及ぼす影響について検討したものの（出口, 2007）もある。このシミュレーションでは、「学生同士の注意」をすると、その者（他の学生に注

意をした者）の適応は低下する」というルールが適用されていた。しかし、「遵守」や「同調」の行動基準を持つ者については、「学生同士の注意」によって教室全体の私語が減少することによって、最終的な適応の度合いは向上する可能性が示唆された。ただし、この知見は大学生を対象としたデータに基づいたシミュレーションによるものであり、子どもたちへの一般化可能性等に関しては、他の（大学生を対象とした）研究と同様に不明確な点が含まれている。

- 2) 「隣席生徒の私語に対する態度（推測）」と「隣席生徒の私語に対する態度（実測）」の（積率）相関係数を算出したところ、M11: .07, M12: .14, M21: .17, M22: .14（M12～M22の3つは $ps < .05$ ）であった（日本心理学会における出口（2019）の発表を再分析した）。このように、両者には微弱な関連しか示されず、必ずしも正確な推測はなされていない可能性が示唆された。

引用文献

- 安藤きよみ・中島 望・鄭 英祚・中嶋和夫（2013）. 小学校学級担任の学級運営等に関連するストレス・コーピングに関する研究 川崎医療福祉学会誌, 22, 148-157.
- 浅井亜紀子（2006）. 大学生の授業における規範意識と行動：私語と携帯メールを中心に 研究紀要カリタス, 40, 37-50.
- Axelrod, R. (1984). *The Evolution of Cooperation*. Basic Books. (H. Matsuda, Trans., 1998, Kyoto: Minerva shobo.)
- Axelrod, R. (1997). *The Complexity of Cooperation*. Princeton University Press. (T. Terano, Trans., 2003, Kyoto, Japan: Diamond sha.)
- 出口拓彦（2007）. 「学生同士の注意」が私語の発生過程と適応に及ぼす影響：「自己の適応を犠牲にした他者の利得表への介入」という視点から 日本社会心理学会第 48 回大会発表論文集, 198-199.
- 出口拓彦（2008）. 私語に対する態度および注意への抵抗感について：「授業に関する私語」と「授業と無関係の私語」の相違に着目して 日本教育心理学会第 50 回総会発表論文集, 156.
- Deguchi, T. (2014). A simulation of rule-breaking behavior in public places. *Social Science Computer Review*, 32, 439-452.
- 出口拓彦（2018）. 教室における私語の頻度と規範意識・行動基準の関連：個人レベルおよび集団レベルの影響に着目して 実験社会心理学研究, 57, 93-104.
- Deguchi, T. (2019). Analyzing the spread of rule-breaking behavior, focusing on talking in class, based on decision matrices in a critical mass model

- with local interaction. *The Japanese Journal of Experimental Social Psychology*, 58, 105-110.
- 出口拓彦 (2019) . 生徒は他者の決定行列を正確に推測できるのか? 日本心理学会第 83 回大会発表論文集, 74.
- 出口拓彦 (2020) . 「教員による私語」に対する教員自身の態度と「児童の私語」への対応の効果: 自らの私語を否定的に捉えない教員が児童の私語を抑制することは可能か? 次世代教員養成センター研究紀要, 6, 149-155.
- 出口拓彦 (2021) . ローカルな相互作用による限界質量モデルを用いた教室における規範逸脱行動拡散過程の分析: 実際の座席位置を反映した授業における私語のシミュレーション 奈良教育大学紀要 (人文・社会科学), 70, 13-23.
- 出口拓彦・木下雅仁・吉田俊和 (2010) . 「人間や社会に対する考え方の基礎を養う」授業の効果に対する実験的検討 教育心理学研究, 58, 198-211.
- 出口拓彦・吉田俊和 (2005) . 大学の授業における私語の頻度と規範意識・個人特性との関連: 大学生活への適応という観点からの検討 社会心理学研究, 21, 160-169.
- Durmuscelebi, M. (2010) . Investigating students misbehavior in classroom management in state and private primary schools with a comparative approach. *Education*, 130, 377-383.
- 濱 保久 (2017) . 私語抑制に関する実証的研究: 名札提示効果の検証を中心として 北星学園大学文学部北星論集, 55, 1-8.
- Kelly, H. H., Holmes, J. H., Kerr, N. L., Reis, H. T., Rusbult, C. E., & Van Lange, P. A. M. (2003) . *An atlas of Interpersonal Situations*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- 北折光隆 (2006) . 授業中の私語に関する研究: 悪質性評価の観点から 金城学院大学論集 (人文科学編), 3, 1-8.
- 北折光隆・太田伸幸 (2011) . 講義中の私語抑制対策に関する効果測定: 座席指定と TA による見回り実施に対する FD 評価項目の比較検討 東海心理学研究, 5, 8-14.
- 小牧一裕・岩淵千明 (1997) . 授業規範: 反規範行為における意識構造 日本心理学会第 61 回大会発表論文集, 381.
- 松寄久美・小熊順子・嶋田美津江 (2005) . 授業中の私語と学生の意識: 私語についての介護福祉科のアンケートの分析 浦和論叢, 35, 71-105.
- 文部科学省 (2023) . 中学校・高等学校キャリア教育の手引き: 中学校・高等学校学習指導要領 (平成 29 年・30 年告示) 準拠
- 浪江美子 (2005) . 講義中の私語についての一考察: 本学学生への質問紙調査から 福岡女子短大紀要, 66, 29-43.
- Özben, Ş. (2010) . Teachers' strategies to cope with student misbehavior. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 587-594.
- Rapoport, A., & Guyer, M. (1966) . A taxonomy of 2 x 2 games. *General systems: Yearbook of the society for the advancement of general systems theory*, 11, 203-214.
- Scodel, A., Minas, S., Ratoosh, P., & Lipetz, M. (1959) . Some descriptive aspects of two-person non-zero-sum games. *Journal of Conflict Resolution*, 3, 114-119.
- 島田博司 (2002) . 私語への教育指導: 大学授業の生態誌 2 玉川大学出版部
- 冷水啓子 (2000) . 授業中の私語: 「心理学 01」受講生による自己分析結果 桃山学院大学人間科学, 20, 277-297.
- 鈴木 恵・戸塚智美・澤田和美・椎野雅代 (2015) . 看護学生の私語の頻度と規範意識・社会的スキル・属性との関連: 看護短期大学 2 年次後期終了後の検討 応用心理学研究, 41, 56-64.
- 田村裕子 (2002) . 私語の統計的解析 関西教育学会紀要, 26, 141-145.
- Thibaut, J. W., & Kelley, H., H. (1959) . *The Social Psychology of Groups*. New York: Wiley.
- ト部敬康・佐々木 薫 (1999) . 授業中の私語に関する集団規範の調査研究: リターン・ポテンシャル・モデルの適用 教育心理学研究, 47, 283-292.

講義で学生の思考を活性化するための「問い」に関する研究

— 「総合的な学習の時間の指導法」を事例に —

小柳和喜雄
(奈良教育大学 名誉教授)

A Research on "Question Words" to Activate Students' Thinking in Lectures

Wakio OYANAGI
(Professor Emeritus, Nara University of Education)

要旨：本研究は、大学の講義で学生に向けて、教員から発せられたどのような「問い」が、学生の思考活動に影響を与えているか、それを明らかにすることを目的としている。研究の手続きとしては、教員養成系の学生の協力を得て、オンデマンド教材を用いて、目的別に「問い」を設定し、それがどのような影響を学生に与えるかを分析している。学生の回答記述をテキストマイニングを用いて分析し、学生の理解を確認する問い、思考を活性化する問い、既習事項や専門性を活かす問いを検討している。結果として、いずれの問いにしる、最後にその回答行動を促す「指示と関わる言葉の選択」が、学生の専門性を引き出し、多様で活発な論議を引き起こし、思考を活性化させる上で、意味を持つことが明らかになった。

キーワード：問いの言葉 Question Word

総合的な学習の時間の指導法 Teaching Method on the Period for Integrated Studies

オンデマンド教材 On-Demand Materials

1. はじめに

これまで問いに関する研究、いわゆる発問に関する研究成果は、教育雑誌や教育書で取り上げられてきた。そこで取り上げられる教育活動は、義務教育の学校のものが多かった。CiNiiで「発問」をタイトルに入れ、明らかに異なるもの（検索結果で上がってくる開発問題、原発問などを）取り除き、2023年9月末現在、雑誌論文だけを調べても2000を超える。ただしその中で学術的研究として体系的に理論的実証的に行われている研究論文は少ない。

例えばCiNii Dissertationsを用いて、博士論文を調べてみると、そこで「発問」を主題に取り上げている研究は少ないことが確認できる。1) 中学生を主な対象として発展発問（課題発問、否定発問）を取り上げて、その効果の教育心理学的な検討を行った落合（1983）「発展発問の効果に関する教育心理学的研究」、2) 学説史的に授業の中で発せられる発問がどのように取り上げられてきたかを主題とした朴（1986）「教授学における発問論の問題史的探究」、3) 発問論を移入する前提として西洋の初等教育の発問発展史を概観し、明治期に西洋から移入したときは教条問答が中心であったが、1890年頃から、授業の中で教師が児童の代わりに問う、代理問として発問が定義されて出したことを明らかにした豊田

（1987）の「明治期発問論の成立に関する教授学的研究」、4) ルール学習の場面において学習者が陥りやすい2つの事態に関心を向け、異なる種類の転移課題の解決に及ぼす「命題間の相互変換操作」を促す発問系列や「範囲画定型ルール」提示の効果などを5つの実験から実証的に明らかにしている植松（2001）「ルール学習の促進に関する教育心理学的研究：「命題間の相互変換操作」を促す発問系列の効果および「範囲画定型ルール」の提示効果を中心にして」、5) 中学校理解を対象に、効果的な発問プログラムとして開発されたQUILTフレームワークに基づく理科固有の発問フレームワークに関心を向けた山岡（2016）の「発問フレームワークに依拠した理科授業デザイン」、6) 小学校の社会科を対象に価値判断学習での主要な価値の析出とそこにおける児童に対する発問及び指示の妥当性を、実践研究を通じて明らかにしようとした秋田（2016）「小学校社会科における価値判断の授業開発 - 包摂主義を基軸とした価値類型の有効性」等があげられる。

豊田（2006）は、「問う人が学校教育である場合にだけ、その問いを「発問」という」と述べている。学校教育法第1条によれば、大学も学校教育に入るため、大学教育を対象とした研究もそこに入ってよいと思われるが、講義における「発問」を取り上げた研究は希にしかなく、講義における「問い」に関する研究も、以下のように少ない。

例えば、中村と長野（2019）は、2014年から2018年までの5年間に大学1年次生を対象とする力学の講義で、学習者の対話活動を促す教授法を検討するため、教員の発問箇所を抽出し、発問内容を分類しカウントし、教員の発問が学習者の思考を深めるものか否かによって、概念の定着に差が出ることを明らかにしている。次に岩田（2019）は、準備された発問の実例をとり上げ、学生たちが「常識」で誤解したり、経済の勉強を嫌うことを防ぎ、経済学習に引き付ける授業の展開例を示しながら、大学教育における教育実践の交流について言及している。そして「自律的学習態度の育成」に関心を向けてきた松島、尾崎（2019）は、授業開始時に授業内容よりもやや発展的な「問い」を提示し、授業後の振り返り時に記載を求め、授業内の学習方略使用や授業に対する興味・理解度の変化を明らかにすることにより、問い提示の効果を検証している。また科学研究費の基盤研究として行った成果を報告している寺田ら（2018）は、日本の大学教育における効果的な発問のあり方についての研究課題を明確化するための予備作業として、①小中学校を中心とする日本の発問研究に関する代表的な著書と、②北米の大学における代表的な発問ガイドの内容を検討している。

このように「発問」研究は、学校での実践研究として関心が向けられてきたが、その学校の対象は義務教育が多く、学術研究として査読を通す論文は多くない状況といえる。そして大学教育を対象とした関連先行研究は少ない。しかし本研究は、大学における授業の教育方法改善として、アクティブラーニングが言われ、講義の進め方やそれを支援する道具や環境の開発とその運用評価に関する研究が多い中で、あらためて、講義におけるすべての学習活動や課題設定と通じる、大学の教員の発する問い（発問）の言葉の機能を考えることは、大学教育の教育方法改善にとって意味があると考えている。そのため研究関心を向けている。

2. 目的と方法

本研究は、大学の講義で学生に向けて、教員から発せられたような「問い」が、どのように学生の思考活動に影響を与えているか、それを明らかにすることを目的としている。

しかし対面の講義で、教員は、その時々の子どもの様子から臨機応変に「問い」を変え、重ねたり言い換えたりして進めていくことが多い。講義を受講している学生の人数や教室環境にもよるが、刻々に変化する教員の判断や意思決定が入るため、その問いの言葉自体とその影響の間の関係を分析することは容易ではない。

そのため、本研究では、以下のようにオンデマンド教材を用いて、その時に意図して記載した「問い」がどのような影響を学生に与えるかを分析することにした。

受講している学生の様子に応じて問いを変えることが

容易ではないオンデマンド教材内の「問い」だからこそ、そこで逆に見えてくる、語りかける言葉や問いの方法とそれを受け取る学生の反応がより明確に読み取れるのではないかと考えた。そしてこの知見は、対面講義で生かせる、目的に応じた言葉の選択と尋ね方を明らかにすることに貢献できると考えた。

なおこの研究は、2021年に、オンデマンド非同期講義と対面の講義を併用した「総合的な学習の時間の指導法」の講義を対象として、一度行っている（小柳 2023）。

そこでは、次のことが明らかになった。

1) 「説明を聞かせて、そこで書かれている事実の理解に向けてまとめさせる問い」や、「資料を分析して根拠を挙げながら問いに対する解釈を求める問い」は、学生が免許を取得しようとしている校種や専修が異なっても、問いに対する学生の回答記述に、その学生の養成課程での独自の学びの経験や独自の表現が生まれにくく、共通に同じ回答傾向が表れることが、その表現から読み取れた。このことは、事実理解を導く問いかけは、講義をしている教員にとって、学生が理解しているかを確認する上で意味あることであるが、上記のような問いかけをしながらペアやグループで話し合わせたところで、解釈に差異が生まれにくいので思考を活性化させる問いかけではないことが確認された。つまりこのような問いかけは、対面講義で、論議させる前提として押さえておきたいことを全員に促す問いかけであり、アクティブラーニングを導きたいのであれば、それに続く別の問いが必要となるということが確認された。

一方で、2) 「説明を聞かせて、資料を読み取らせて、それに対する自分の意見や考えを表現させる問い」や、「資料を分析して、自分の経験や大学での専門的な学びに即して考えを表現させる問い」は、校種ごとに異なる理解や表現をすることを導く可能性があることが、学生の回答記述から読み取れた。つまり資料を基にしながらも独自に考えることができる自由度のある問いかけは、校種・専修ごとに異なる理解や表現をすることを導く可能性があることが明らかになった。このような問いかけは、対面で論議させ、学生の思考を活性化させるアクティブラーニングを導く問いかけとして、それに適する問いになるかもしれないということが明らかになった。

また3) 免許取得希望の校種の事例でなく、ある校種を取り上げた内容説明や資料提供がなされた場合、「説明を聞かせて資料分析させて、自分ならどれを薦めるか判断をさせ、その根拠を考えさせる問い」は、校種の違い（例えば発達と関わる課題の違い）から比較考察をし、それを根拠に推薦を述べる姿が多くの学生の回答記述から読み取れた。しかしその問いの内容や提供事例によっては、その受け止め方が専修によってばらつきが生じ、校種の違いの指摘も回答記述に表れないところもあった。そのため専門性や自身の経験を活かした、独自の事例を取り上げ、その根拠を説明する姿は、回答記述にはあまり見

られず、自分ごとの回答記述につながらない姿が見られた。つまりこのような問いかけを通じて対面で論議させたい場合、専修によっては、同じ専修の友達同士が近くに座っていると、そこで思考の活性化を図るのに適さないかもしれないということが明らかになった。そのような問いを通じてアクティブラーニングを導きたい場合は、個々人の考えを参加者全体で視覚化し、違いを意識させながら話し合うきっかけを作る道具の活用 (mentimeter) などを用いるなどの、その場での論議促進のさらなる工夫が必要となるかもしれないことが明らかになった。

本研究では、上記の知見が、果たして異なる年度の受講生でも同様なことが言えるか、また問いの言葉を変えることで同じ資料や分析活動を提供して異なる効果を導けるか、あらためて2022年に比較調査をすることにした。

研究の対象としては、表1に示す全8回の総合的な学習の時間の指導法の時間(10月から11月に開講)のうち、第2回から第5回の4回分の理論編部分を取り上げることにした。この理論編部分は、第6回から8回の実践的講義の時間で取り扱う体験的内容につながる基盤となる専門知識を学ぶ機会となるようにデザインされていた。しかしCovid-19の影響も続いていたこと、9月の教育実習期間が受け入れ校により後ろに期間が延びることへの対応など諸事情もあり、この理論部分に関しては、2021年に引き続きオンデマンド教材を活用し、柔軟に学習機会を保障することにした。そのため、本研究では、こうして行われることになったオンデマンド教材を用いた講義期間を対象とした。

本研究の参加者は、A大学の教員養成課程の学生約250名(講習を中心にこれを2クラスに分けて開講)である。2022年10月から11月の期間、オンデマンド教材の運用評価に参加、協力をしてもらった。具体的には、以下のような計画の下、調査を進めた。

表1 総合的な学習の時間の指導法の講義計画

第1回	総合的な学習の時間の意義と役割
第2回	学習指導要領における総合的な学習の時間の位置づけ
第3回	総合的な学習の時間のカリキュラム・マネジメント(指導計画と実施計画)
第4回	総合的な学習の時間の単元計画の作成
第5回	総合的な学習の時間の指導「理解させる指導」からの転換
第6回	探究的な学習の過程の構成(1) 課題設定・情報収集
第7回	探究的な学習の過程の構成(2) 整理分析・まとめ・表現
第8回	総合的な学習の時間における学習評価

講義の目的とコンテンツの内容に即して、オンデマンドのビデオコンテンツを12本開発し(各回に3本×4講義分)、それぞれに課題(12の課題)を設けた。表2

表2 2021年の12の教材における問いかけ

講義	内容	問いかけ
第2回	学習指導要領における総合的な学習の時間の位置づけ	Q-2-1 1998年告示～2017年告示の間、3回の学習指導要領の改訂で、総合的な学習の時間はどのように変わってきましたか。これまでの資料に基づき、明らかになったことをまとめてください。
		Q-2-2 総合的な学習の時間は、各教科学習、特別活動、道徳教育とどのような関係にあるのか？
第3回	総合的な学習の時間のカリキュラム・マネジメント(指導計画と実施計画)	Q-2-3 どのような点に気をつけて、また工夫をして、学校で総合的な学習の時間を実施していくと考えますか？
		Q-3-1 ESDの考えに基づいて、学校の総合的な学習の時間をカリキュラム・マネジメントするということはどういうことか、自分の理解を説明してください。
		Q-3-2 A中学校区の総合的な学習の時間のカリキュラムの編成例から、その指導計画と実用計画の工夫を盗み取ってみましょう。
第4回	総合的な学習の時間の単元計画の作成	Q-3-3 あなたが総合的な学習の時間の年間指導計画を提案するとき、単元配列4つの型のどれを薦めますか？その理由をまとめてください。(ある校種を取り上げた事例あり：小中を含む中学校区)
		Q-4-1 資料などに基づいて、総合的な学習の時間の単元設計の手続きについて、自分の言葉でまとめてみましょう。(ある校種を取り上げた事例あり：小学校)
		Q-4-2 信頼される評価と関わり、これまでの資料を参考に、どのような目的のときに、どのような評価方法を選ぶのか、あるいは組み合わせで用いるのか、あなたの考えを整理し、まとめてみましょう。
第5回	総合的な学習の時間の指導「理解させる指導」からの転換	Q-4-3 総合的な学習の時間における学びの評価について、単元レベルの評価の場合、何を大切に、留意して、どのように進めたいのか。
		Q-5-1 総合的な学習の時間の単元設計において、「探究的な学習」と「PBL(Project-based Learning)」と「ICT等の活用」の関係は、どのような意味を持つと、あなたは考えますか？
		Q-5-2 この総合的な探究の時間の学習の流れ(原圖)、課題設定シート、選択肢カードなどについて、あなたはどのように考えますか？さらに工夫した方が良い点はあるか(ある校種を取り上げた事例あり：中等教育)？
		Q-5-3 A中学校の総合的な学習の時間の取り組みは、Cross- or multidisciplinary, Interdisciplinary, Transdisciplinaryの3つのうち、どのアプローチに近い取り組みと言えますか？資料を下に根拠を説明しながら、あなたの考えを述べてください。(ある校種を取り上げた事例あり：中学校)

表3 2022年の12の教材における問いかけ

問いかけ
Q-2-1 1998年告示～2017年告示の間、3回の学習指導要領の改訂で、総合的な学習の時間はどのように変わってきましたか。これまでの資料に基づき、その変化をまとめ、貴方がそこから見出したこと、気づいたことなどを述べてください。
Q-2-2 総合的な学習の時間は、各教科学習、特別活動、道徳教育とどのような関係にあるのか、資料の目標の記述などを参考に、説明をしてください。
Q-2-3 ビデオや資料の中で語られている、これまでの成果や課題などを参考に、学校で総合的な学習の時間を実施していく場合、どのような点に気をつけて、また工夫をして、進めていくことが大切であるとあなたは考えますか。あなたの考えを述べてください。
Q-3-1 資料に掲載されているESDの考えに基づいて、学校の総合的な学習の時間を行うことになりました。あなたはどのようにこれをカリキュラム・マネジメントしますか。あなたの考えを述べてください。
Q-3-2 資料にあるA中学校区の総合的な学習の時間のカリキュラムがこのように編成されている理由を読み取ってみてください。何に着目し、どのような力を付けようとしているのか、計画が実施されていくためにどのような工夫をしているか、あなたの解釈を述べてください。
Q-3-3 あなたが総合的な学習の時間の年間指導計画を提案するとき、資料にある単元配列4つの型のどれを薦めますか？ある学校を自分で想定し、その事例に即して、4つの型からある型を選んだ理由を述べてください。(ある校種を取り上げた事例あり：小中を含む中学校区)
Q-4-1 総合的な学習の時間の単元設計の手続きについて、教員を目指す人に分かりやすく伝えることを意識して、自分の言葉で説明をしてください。(ある校種を取り上げた事例あり：小学校)
Q-4-2 総合的な学習の時間の信頼される評価と関わり、場面や事例をあげながら、どのような目的のときに、どのような評価方法を選んだらいいでしょうか。あるいは組み合わせで用いたらいでしょうか。教員を目指す人に向けて、分かりやすく説明をしてください。
Q-4-3 総合的な学習の時間について、児童生徒の学びの評価をする場合、学年団で、より大きくは学校で、何を大切に、留意して、どのように進めたいでしょうか。教員を目指す人に向けて、わかりやすく説明をしてください。
Q-5-1 総合的な学習の時間の単元設計において、「探究的な学習」と「PBL(Project-based Learning)」と「ICT等の活用」はどのような意味や互いの関係を持つとあなたは考えますか？あなたの考えを述べてください。
Q-5-2 総合的な探究の時間の学習の課題設定シート、選択肢カードなどについて、あなたはどのように考えますか？さらに工夫した方が良い点はあるか？あなたの考えを述べてください。(ある校種を取り上げた事例あり：中等教育)
Q-5-3 A中学校の総合的な学習の時間の取り組みは、Cross- or multidisciplinary, Interdisciplinary, Transdisciplinaryの3つのうち、どのアプローチに近い取り組みと言えますか？資料を下に根拠を説明しながら、あなたの考えを述べてください。(ある校種を取り上げた事例あり：中学校)

は2021年の調査で開発した教材に対する課題への問いかけであり、表3は比較検討のため、2022年に一部問いの文言を変更をした問いかけを示している(変更箇所

は下線を引き、斜字体で示している)。そして問いの分類としては、以下のように分類している。

分類1:「Q2-1」「Q2-2」「Q3-2」「Q5-1」「Q5-3」は、提示されている資料に書かれている事実の理解に向けてまとめさせる問いかけや説明を聞いて資料を分析して根拠を挙げながら問いに対する自分の解釈をまとめたり、説明したりすることを求める問いかけ。

分類2:「Q2-3」「Q3-1」「Q4-2」「Q4-3」は、資料を基にしながらも独自に考え、自分のアイデアを提案できる問いや相手を意識して、語る部分を選択できる自由度のある問いかけ。

分類3:「Q3-3」「Q4-1」「Q5-2」は、説明を聞いて資料分析して、自分ならどれを薦めるか判断をさせ、その根拠や説明を考えさせる問いかけ。

データ収集の方法としては、12の課題に対する学生の回答内容をGoogle Formを用いて収集することとした。各回3つの課題に対する回答をそこへ記載し、それを毎回期日(次の講義まで1週間)までに投稿する形式である。

データ分析の方法としては、収集した学生の課題の回答(テキストデータ)を探索的に研究目的に即して分析を行う意図から、テキストマイニングを用いて分析を行うことにした。テキストマイニングを行うツールとして、KH CoderやRによるテキストマイニングが良く用いられている。

しかしこの度も、2021年調査同様に校種・専攻による受けとめ方、理解の仕方にどのような違いがあるかということについて考えていくために、テキストマイニングツールでよく用いられている「単語出現頻度」「共起ネットワーク」「階層クラスタリング」などを用いて、専修ごとによく用いられている言葉(品詞ごと)、言葉と言葉の関係の情報から検討をつけ、その上で重要単語を多く含み、他の文に類似度が高い文を抽出するアルゴリズムに基づく自動要約機能(3行要約)を用いて、校種・専修の「要約文」を比較検討し、そして解釈することが適切と判断した。

そこで、その機能を持つUserLocal AIテキストマイニングを用いることにした

(<https://textmining.userlocal.jp/>)。

なおUserLocal AIテキストマイニングビジネス版の開発元である株式会社ユーザーローカルは、早稲田大学の研究のもとに生まれた、人工知能・ビッグデータ分析に特化した技術ベンチャー企業である。「ユーザーローカル自動要約ツール」は、内部的な仕組みとして、重要文抽出にはLexRankという技術を利用しており、重要単語を多く含み、他の文に類似度が高い文を抽出するアルゴリズムで動いている。要約アルゴリズムには整数線形計画法という手法を利用し、より多くの情報をカバーした重要な部分を選出している。

この度2021年度と2022年度の「問い」の比較分析

の対象としたのは、分類1から、2021年度ほぼすべての回答傾向が同じ表現として現れたQ2-1を取り上げ、分類2からは、2021年度校種・専修ごとにその回答表現の多様性が認められたQ4-3を取り上げ、最後に分類3からは、ある専修においては、校種にその回答表現で差が見られなかったQ3-3の問いを取り上げることにした。

そして問いの主旨は、3類型とも、その目的に合わせて変えず、言葉の一部の修正を次のように行った。

分類1の2021年のQ2-1「1998年告示～2017年告示の間、3回の学習指導要領改訂で、総合的な学習の時間はどのように変わってきましたか。ここまでの資料に基づき、明らかになったことをまとめてください」→2022年「1998年告示～2017年告示の間、3回の学習指導要領改訂で、総合的な学習の時間はどのように変わってきましたか。ここまでの資料に基づき、その変化をまとめ、貴方がそこから見出したこと、気づいたことなどを述べてください」。

分類2の2021年のQ4-3「総合的な学習の時間における学びの評価について、単元レベルの評価の場合、何を大切にし、留意して、どのように進めたらいいでしょうか」→2022年Q4-3「総合的な学習の時間について、児童生徒の学びの評価をする場合、学年団で、より大きくは学校で、何を大切にし、留意して、どのように進めたらいいでしょうか。教員を指す人に向けて、わかりやすく説明をしてください」。

分類3の2021年のQ3-3「あなたが総合的な学習の時間の年間指導計画を提案するとき、単元配列4つの型のどれを薦めますか?その理由をまとめてください。(ある校種を取り上げた事例あり:小中を含む中学校区)」→2022年Q3-3「あなたが総合的な学習の時間の年間指導計画を提案するとき、単元配列4つの型のどれを薦めますか?ある学校を自分で想定し、その事例に即して、4つの型からある型を選んだ理由を述べてください。(ある校種を取り上げた事例あり:小中を含む中学校区)」

3. 調査の結果と考察

まず分類1:書かれている事実の理解に向けてまとめさせる問いかけや説明を聞いて資料を分析して根拠を挙げながら問いに対する自分の解釈をまとめたり、説明したりすることを求める問いかけが、学生の回答記述にどのような影響を与えているかについて、専修の「要約文」を比較検討した。

2021年は、Q2-1「明らかになったことをまとめてください」という指示を用いて各個人が資料から読み取り、その理解や気づきをまとめてもらうことを意図した。しかし結果は、専修間に記述の差はなく、気づきとしては学習指導要領の改訂に伴う時数の変化を事実としてまとめる回答記述が大半であった。ここで「まとめてください」が、資料を読み取り、理解し、気づきをまとめて欲

表4 Q2-1 (2022) への回答記述の要約結果

専修 (n=人数)	回答記述の要約
教育学(n=13)	総合で話し合ったり、考えたりするのではなく、教科の学習から考える力を育てようとするため、変化してきた と考えた。 総合的な学習の時間の必要性と重要性を再確認 され、時間数を減らし質(見方や内容を含む)を上げようとしたのではないかと考えている。平成10年告示の学習指導要領では、総授業時数が減ったにも関わらず、小学校では総合的な学習の時間は社会の時間よりも多く設けられていた。
心理学(n=13)	総合的な学習の時間は、教科的な授業ではないため、体育や外国語の授業との比率が変わっている 。学習指導要領には、社会で求められる力、子どもにどんな力を付けてほしいかが反映されている。平成10年から20年の間には、総合的な学習の時間は減っているが、トータルの授業時数は増えている。
特別支援教育(n=13)	小学校の平成21・22年度に実施された標準授業時間を見ると、総合的な学習の時間は減り、算数や理科など理系分野の授業時数が増えている。平成10年の告示で小学校、中学校の学習指導要領に総合的な学習の時間が位置付けられたが、小学校、中学校間方とも、総合的な学習の時間の標準授業時間は段々減ってきている。2008年の改訂時点では、総合的な学習の時間の標準授業時数に変更はなかったものの、次の2008年の改訂までに徐々に授業時数を減らしていった。
幼児教育(n=14)	他教科や新設された外国語・英語の授業の授業数が増えたことに伴って、総合的な学習の時間は年々減少傾向にある。これらから 軽視に合わせて求められている資質・能力が変わっていき、総合的な学習の時間が減って他教科の授業実数が増えているのではないかと考える 。学習指導要領の改定の度に全体の授業時数は増えているが、総合の時間が減り、算数や理科、数学の時間が増えている。
生活科(n=1)	小学校は総授業時数は変わらないものの、総合の授業数は70以前の最小値で設定されている。この影響を受け、 授業数の少なくなった総合では勉強しなくていい必要が出てきた 。これらの流れを通して、全体の授業数は増えている一方で総合の授業数自体は減っていることが分かる。
国語科(n=24)	授業時間数の合計は増えているにも関わらず、総合的な学習の時間が減っているというところはそれだけ軽視されつつあると考えた 。全体の時数を増やすにも限界があるため、どこかを減らさなければならぬのでその偏りを受けているのだと感じた。総合的な学習の時間が創設された1998年告示の学習指導要領では各学校の創意工夫による特色や、社会と主体性が重視されていた。
社会科(n=25)	この期間に算数の授業時間や外国語の授業時間、体育の授業時間や全教科合計の授業時間が増加した 。2017年告示の学習指導要領では、総合の時間は定められているが2010年に比べて時間数が減ることになった。平成10年と現在を比べると総合的な学習の時間は増えているが、平成20年まで一気に増え、20年からは少し減少するという変化がある。
数学科(n=28)	総合的な学習の時間の授業時間は減ったが、全教科のトータル時間数は、1998年と比べて約30時間増えている。総合の授業時間が減った分は、なくなったのではなく、他教科の授業時間で育てることができた。そのため、 発行期間の間にだんだんと授業時間が次の指導要領の授業時間に近い授業数へと変化してきている 。
理科(n=23)	総合的な学習の時間について、最初の2回の改訂では授業時数は変化していないものの、総授業時数の占める割合は減少している。 総合は他の科目と比べると、自由度が高いゆえに、どれを減らそうかとなった時に選ばれるのは理解できる 。授業の総時間数は増加している一方で、美術・音楽を除く他科目の授業数が全体的に増加している。
英語科(n=8)	小学校に関しては、1998年には100を超えていた授業時数が、次第に減少し現在は70時間となっている。 総合の授業における課題解決の活動は、そのほかの授業での学びを生かすことでより充実したものになることが出来る 。2020年より小学校で、そして2021年4月より中学校で、2017年(平成29年)告示の学習指導要領に基づく教育活動が展開されている。
音楽科(n=18)	総合が総合の授業時間以外でも、どんな教科にも使われるようになり、多角的に使われるようになった 。平成10年告示の学習指導要領で総合的な学習の時間が設けられて以降、総授業時間数は増えていることに対して、総合の時間は減っていった。平成10年に総合の授業提言がなされて、平成11年には総合の授業を設けられ、平成15年には総合の授業充実に向けた動きがあった。
保健体育科(n=20)	全体の総授業時数が増えているが、総合的な学習の時間が減っているため、総合的な学習の時間の必要性などは低く考えられていると思う 。総合は各学校の特色に合わせて教科間のつながりを求めたために、 行っている授業ではないかと思う 。ここから、社会に求められる能力に合わせて総合的な学習の時間の内容や在り方が変化してきているように感じた。
美術科(n=13)	英語教育の必修化や道徳の教科化など、時代に合わせて子どもたちが身につけるべき能力が変化してきた ことがわかる。小学校、平成20年度では、総合的な学習の時間は3年生からということでは変わらず授業時間数は現在(令和4年度)よりも30時間ほど多い100時間程度であった。学習しなければならぬ内容が増えたことにより総合的な学習のために割く時間が減ったのではないかと考えられる。
技術科(n=6)	当初多くの時間数で行うことになっていた授業時間は、各教科の充実のため改訂に伴うごとに授業時間数は減っている。190時間が担保されながら各学校の基量によって、それが多くなったり少なくなったりする期間があって、今は190固定で与えられている。 学校の方針によるかもしれないが伝統的授業は実際に将来に役立つが多いし、プログラミング教育が強化されていく中で需要は高まると考える 。
家庭科(n=8)	指導内容や生徒への評価が難しいなどの懸念点も現場にはあるのではないだろうか と感じた。平成元年からの指導要領では総合という枠はなかったが平成10年からの指導要領では新しく総合という授業が始まった。これは、 生徒の高校・大学進学率が上がったこと、グローバル化、児童生徒の体力・運動能力低下が進んだことが原因 だと考える。
書道教育(n=18)	学習スキルや知識は蓄積されているが、それを発揮し活用する場が減少しているのではないかと考える 。平成20年度までは小学校でも100時間以上中学校では50-130時間の総合の時間を取り、全教科の中でも重要視されている。それと反比例して、新たな教科の増加や各教科の授業数の増加により、子どもたちが学ぶ総授業時数は増加している。
文化遺産教育(n=6)	平成29年度でも同様に、総合の時間が削減されたままで、全教科合計の授業時間は増加した。授業時数が減らされていったのは、 やはり教育からの切り替えの影響 もあったのではないかと考えた。これは 情報社会が進む中理系科目が重視されるようになったことと、グローバル化に対応するための と考えられる。

しいという問いをかける側の意図とは異なり、回答する側には「読み取った事実をまとめる」と伝わったことが原因と思われた。そこで2022年「Q2-1」は、「その変化をまとめ、貴方がそこから見出したこと、気づいたことなどを述べてください」とし、個人の気づきをより導く指示の言葉に変更することにした。結果は、表4に示すとおりである。

斜字体や下線部分は、LexRank という技術のアルゴリズムに基づいた専修ごとの3行要約の回答記述について、特徴的な表現が見られる箇所を著者が抽出して示した箇所である。問いかけの述語部分の指示を明確にすることで、学生の回答記述には多様な表現が表れ、専修で学んでいる経験や関心なども読み取れる結果が見られた。

例えば、心理学、特別支援、幼児教育、社会、美術、文化遺産の学生は、時代に応じて求められる力が変化し、教科の学習、特にある教科の時数が増えていることに着目している。理科の学生は、時数を選らずことと関わって選ばれる総合の内容特性に目を向けている。一方、国語や保健体育は、総合が軽視されるようになってきていることに目を向け、書道はその動きに対する懸念を述べている。また生活、英語、音楽の学生は、総合は発展的に各教科の中で行われるように合ったことや効率的に行う工夫が求められることになったことなどを指摘している。技術や家庭は、自身の科目内容と関わる指摘や評価の難しさなどを独自の視点から、総合の時数増減への対応や問題の指摘を行っている。

同じ資料を用いた学習活動であるが、大学生であっても、問いの内容を具体的に指示する言葉次第(「まとめてください」ではなく「貴方がそこから見出したこと、気づいたことなどを述べてください」)で、学生の持っている考えを引き出す行為に大きな影響を与えることが明らかになった。このことは、その後の学生間の論議にこの問いに対する回答が活かしていけるかどうか、ある専修の学生はどこに着目する傾向があるかなどを、講義を進める側も把握でき、講義の展開を工夫できる重要な情報を与えてくれると予想された。

次に、分類2：資料を基にしながらも独自に考え、自分のアイデアを提案できる問いや相手を意識して、語る部分を選択できる自由度のある問いかけが、学生にどのような影響を与えているか、上記と同様の手法で、専修間の「要約文」を比較検討した。ここでは、2021年の時も校種や専修において多様な回答記述が読み取れたQ4-3を取り上げる。そこに2022年は「教員を目指す人に向けて、わかりやすく説明をしてください」と誰に向けて説明をするかを明確に指示するように変更を加えた。結果、表5のように2021年の受講生と変わらず、多様な回答記述を導く結果となった。

要約アルゴリズムを用いて専修の学生が記述した文章から自動で抽出された要約文ではあるが、表5の記述から専修の学生が他の専修と比べて特徴的なことを書いて

いるのが読み取れる（斜字体、下線は著者）。

たとえば、心理学専修は、子どもの認知段階に目が向けられ、特別支援専修は、「できない子」「あと一步の子」に対して目を向ける必要に目を向け、幼年教育専修は「子どもたちの気持ち」「褒めることができる部分を見つける」など、専修でよく話題にしていることなどがここに反映していると読み取れる。

そして国語科専修は「学習の習熟度」などに目を向け、社会科専修は「学習内容のどこを改善」「充実した学習内容」など学習内容に関心を向け、数学科専修は、「制作物から子供たちの探究の成果を評価」「より良い学びに昇華」など、理科専修は、「多様な視点からの学習評価」「記録として」など、教科の特性と関わることからくる指摘や逆にあまりその教科では評価しないかもしれないことにあえて目を向ける姿が読み取れる。

また音楽科専修は「何を記録として残させたり、振り返らせるか」、保健体育科専修は「実践事例の共有」、美術科専修は「なぜ到達できなかったのか、そしてこれからどうすれば目標に向かえるのか」、技術科専修は「学年意味あった小さな目標の設定」、家庭科専修は「他の学習や生活の場面でも活用できる程度に理解している」に目を向けているのが読み取れる。これは教科の特性からくる部分と、一方で、学校で担当する教員が少ない中で問題になっていることなどを意識し、授業改善に向けてどのように、学習評価を通じた学習情報の共有やそれを教員組織でどう生かしていくかに関心を向けていることが読み取れる。

以上のことから、「資料を基にしながらも独自に考え、自分のアイデアを提案できる問いや相手を意識して、語る部分を選択できる自由度のある問いかけ」は、学生に専修を越えて多様で活発な論議を引き起こし、思考を活性化させる問いかけとなりうることで、受講年度（2021年と2022年）の違う学生からも同様に読み取れた。そして「教員を目指す人に向けて、わかりやすく説明をしてください」と誰に向けて説明をするかを明確に指示することで、上記のようにより具体的な説明表現が確認できた。

最後に、分類3：説明を聞いて資料分析して、自分ならどれを薦めるか判断をさせ、その根拠や説明を考えさせる問いかけの言葉が、学生にどのような影響を与えているか、上記と同様の手法で、専修間の「要約文」を比較検討した。

ここでは、2021年の時に専修によって多様な回答記述が見られるところとそうでない専修が見られたQ3-3を取り上げた。2022年Q3-3は、「あなたが総合的な学習の時間の年間指導計画を提案するとき、単元配列4つの型のどれを薦めますか？ある学校を自分で想定し、その事例に即して、4つの型からある型を選んだ理由を述べてください。（ある校種を取り上げた事例あり：小中を含む中学校区）」と、2021年とは異なり、下線部分

表5 Q4-3（2022）への回答記述の要約結果

専修 (n=人数)	回答記述の要約
教育学(n=14)	この際には、1人ひとりの学びに着目することは、ペーパーテストよりも負担が大きいものになるため、 計画や評価ツールの作成を分担するなど共有し助け合い評価を行なう工夫 ができる。児童生徒の評価に当たっては、目標評価を用いて、各観点に応じて評定を決定する一方個人内評価を用いて観点別学習状況の評定や評価では表しきれない所もカバーする必要がある。また、 学校全体や学年間で活動の結果から行動を見直ししたり、前向きとしている子供の姿がっているのかを再度見つめ直す 作業を行うことが良い評価に繋がっていく。
心理学(n=12)	児童たちが自ら探究心をもち学習を深めていることが大切 である。成績のためだけでなく、 子どもの学びに繋げる評価も大切にして、評価を進めることが求められる 。評価の方法を保護者に報告したり、 子どもの認知段階などを理解していったりすると良い と考える。
特別支援教育(n=11)	学習評価を行う上で、出来る子に焦点を当ててしまいがちだが、「 できない子」「あと一步の子 」に対して目を向ける必要がある。また、 学習の結果だけにとどまらず、それに取り組む様子や児童自身の評価 など多様な評価を組み合わせながら評価していくことが必要です。評価はねらいと密接に関わっているため、 評価で定める姿が子どもたちから見られるように 、教師は活動内容を工夫したり働きかけ方を変える。
幼年教育(n=12)	学習の評価を行う際は、学習結果の評価・取り組みの評価・子ども自身の評価力の評価をそれぞれに反映させていくことが大切である。まず、大切にするとして、 教師同士で評価内容を検討し合ったり、児童生徒や保護者に評価の仕組みや評価結果を詳しく説明することである 。また、 子どもたちの気持ち が学習に向かうことができるよう、 褒めることができる部分を見つける ことを大切にしながら、子どもたち一人ひとりの良さを評価する。
生活科(n=1)	評価を行う 時間やタイミング については、毎時間ではなく 学習の節目 で行い、計画的に実施する。
国語科(n=18)	授業が終わった後は、そのまま置いておくのではなく、しっかり見直しを行い、次の学習をより良くできるように改善していく。総合的な学習の時間を通して、 児童生徒にどのような力をつけてほしいのかを出发点として、授業作りをしていく ことを大切にしなければならない。そして、 評価によって学習者の習熟度を把握し、授業の修正を行うことができる ため、しっかりと 單元ごとに行い、授業に反映 させた。
社会科(n=23)	その 学習内容のどこを改善すべきか といったことをより考え、 充実した学習内容を更新 することが重要である。 生徒の姿を捉え(C)、計画そのものを見直し(C) (A) ことで、よりよい総合的な学習の時間を支えていくことができる。実際に自分たちの力で解決し、それを自分で評価して、自分自身で達成を実感してもらうことによって、自身につなげる。
数学科(n=22)	学習への取り組み態度を把握したり制作物から子どもたちの探究の成果を評価 することも大切にするよと考える。 より良い学びに昇華 できるように PDCAサイクル によって自身の学習の取り組みを再評価し、学びを得ていくことが大切だと考える。単元を計画し実施するだけでなく、 多様な視点から振り返って評価し 、その改善に努めていかなければならない。
理科(n=21)	1つの結果や取り組みを評価するのはではなく、 多様な視点から学習状況を把握し 、評価する必要がある。実際、評価の方法としては基本的にかつての姿と活動を踏まえた現在の姿の比較という形に収まるものが多いと言える。評価すればいいのではなく、 記録として、児童の学習改善と教師の指導改善に繋げていく ことが必要である。
英語科(n=6)	授業で取り扱った内容から生徒が何を学び、自分の糧としたのかを大切に すべきである。探究学習の中で得た「知識・技能」の力は 他の教科で活用 できるべきである。また、成績をつけるために評価をするのではなく、 児童生徒の学習改善と教師の指導改善に生かす ことに留意する。
音楽科(n=13)	単元を通して身につけさせた資力能力のために何を記録として残させたり、振り返らせるか が必要になる。評価の方法などを学年間で共有することにより、 情報を他クラスで共有 でき、 自分一人に対する仕事量が軽減 される。 小さな成長の評価を厚く 、最後に単元の総括としての評価と、それまでの過程を評価することが必要である。
保健体育科(n=15)	評価に関する事柄（方法、観点、基準等）を明確にし、 実践事例を共有 することで 学校としての組織全体で計画的に取り組む ことができる。さらに、 単元の中で山場となってくる場面での評価 することで子どもたちの姿を見取り次の授業や次の山場の改善につながる。評価といっても 教師が児童生徒を評価する場合だけでなく、児童が教師や授業に対して評価 する場面も大切だと考える。
美術科(n=9)	目標に到達できなかった時に なぜ到達できなかったのか、そしてこれからどうすれば目標に向かえるのか 考えることができる。ただ与えられた授業・課題への取り組みを見るのではなく、そこから 得手不得手を分析し、ステップアップ ができるように サポート をする。また、総合の時間での 子どもたちの姿に基き て、 ポイントごとに評価し授業を改善 していくために指導に生かす評価も大切である。
技術科(n=5)	学校を通した大きな達成目標を作る上で、 学年に見合った小さな目標を設定 することが大切である。しかし、そこで 競合が学校組織で評価する観点を統一 することができれば何も問題がない。思ったより目標以上の成果を得られたり、または思ったより目標を達成できないこともあるかもしれない。
家庭科(n=8)	形成的評価では、毎時間するのではなく、山場となるポイントで評価し、ねらいと比べどうなのかを評価する。評価するときには、教師だけでなく、 多様な評価者(自己評価、相互評価など)も取り入れ ながら、評価していく。 知識・技能の観点では、他の学習や生活の場面でも活用できる程度に理解しているかを評価 する。
道徳教育(n=13)	テストや調査で学習成果の評価を行い、次にSP表や個人カルテ等で学習のための評価を行い、最後に学習としての評価を行う 必要がある。また、学校での取り組みを進めたい際、PDCAサイクルのうち Dに全力で向かうだけにならないように、CAの部分 が手厚にならないよう留意する。その際に児童の様子を観察し、授業展開や評価方法に見直す部分があると考え、より質の良い授業展開・ 妥当性が高く信頼できる評価方法を 目指すよう留意する。
文化遺産教育(n=4)	教員間で評価の基準や方法を共有しておくことで 評価方法のばらつきを防ぎ、活動の指針が明確になることで取り組みの明確化 につながると思われる。主体的に学習に取り組む態度では、自らの学習状況を把握し、 試行錯誤しながら学ぼうとしているかどうかという意識的な側面を評価 する。知識・技能では 各教科の学習過程を深めた知識・技能の習得状況とそれらを他の場面でも関連付けたり活用したりできるかを評価 する。

表6 Q3-3 (2022) への回答記述の要約結果

専修 (n=人数)	回答記述の要約
教育学(n=14)	軸がぶれないような大きな目標に向けて、学級の状態に合わせた小さな目標を積み重ねて達成していく総合を行ってほしい。だが、分散型では、異なる単元を1年間で3つ程行うことで、ただ様々な活動をしただけという印象が残るように感じた。課題を見つけてそのためにできることを考える活動や積極的に考える力や主体性を育成したいと考えている。
心理学(n=12)	子どもたちが年間を通して何がしたいのか意識出来ていることが大切であると考えている。これらを年間を通して行うことで体系的な学びになり、地域ともより密に関わることができる。同時に個人で地域研究を行い、時間と人数の制限の調整を行うと良いと考えた。
特別支援教育(n=10)	年間継続型でこの課題に取り組むことで十分な期間を設けて状態の経過を観察することが期待できる。今では古い町並みが所々残っているが、昔は街道が通っており、伝統的なお店や食べ物などを売って栄えていた。ある小学校では、川の近くに立地し、川へのボイ捨て問題が課題となっているので、これに対する対策を考える計画を進めていく。
幼年教育(n=12)	少しずつ、いろいろなものに触れて自分たちのまちや学校について親しむことが重要だったのではないかと考える。単元ごとに整理しながらも、集中的に、複数の単元からさまざまな視点で学ぶことができるため、分散型を選んだ。自然豊かな環境に養育や川が多い学校で自然環境が近くにある学校での低学年を想定して、始めた。
生活科(n=1)	想定する小中学校がある地域は、住宅地とその周りが畑の広がるような場所です。そこには豊かな自然と地方の都市がありますが、いまひとつ地域に活気はありません。児童・生徒らの能力は様々ですが何かひとつの企画を進めることは難しそうです。
国語科(n=23)	キャリア教育と地域に即した課題探究学習を同時に行うことで、生まれ育った〇町を基盤にキャリアを考えることができる。年間継続型であれば、3年間を通して能力を育成することができ、学年間で相互にやりとりができることと考えたためである。年間を通してずっと同じ課題でも深めることはよくできますが、多角的な視点で見る力を十分に付けられないと思った。
社会科(n=24)	つながりが見える年間継続型が総合的な学習の時間の年間指導企画としては適切ではないかと考えます。ある小学校は河川に隣接しており河川から受ける自然や河川から受ける児童など河川と生活が大きく結びついている特徴がある。だが、一年間に何個もの学習内容を盛り込むことは継続する力を身につけることができないように考えられる。
数学科(n=23)	1学年10人程度の田舎の方にある小規模の小学校を想定したとき、私は複合型を推薦する。以上より、私は1学年10人程度の小規模の小学校であれば、複合型の単元配列を推薦する。学費での活動で生かせる力を他学年との活動でも生かせるような設定にすることができ。
理科(n=21)	やりきりたいという児童の意思も引き出せると私は思うし、用いる授業時数も多いため取り返しも動きやすい点もある。授業にあまり集中できない生徒が多いと、短時間で完結させるには密度が大きい授業をしなければならぬ。事例検討として、例えば 確立したところと年月が経っている小学校では地域とのつながりが深くそれだけ伝統があると考えられます。
英語科(n=6)	自立した学習者を育成しつつ、ある程度手本を見せる両者が共存しているのが良いと思います。それゆえ、複雑かつ柔軟な対応が求められる実生活において、学んだ知識が生かされなければなりません。なぜなら、全体で長く考える計画がある中で自分の興味に応じた内容を平行することが出来るからです。
音楽科(n=15)	その弱点や課題を踏まえてどの型を選択するかを考えた時に、年間継続型が良いのではないかと考える。学級の子どもが繋がりが付いては、学年でひとつの単元に取り組む活動を入れたい。このように、複数の目的や教育課題を達成するためには、それぞれの課題に合った活動を設けられる分散型が良いと思う。
保健体育科(n=14)	これらの3つのメリットが学校・生徒・地域に良い影響をもたらすと考えるため、分散型を薦める。生徒に身に付けてほしい力を集中して身に付けることもできることである。その学年で一学年の学びになるよりかは、たくさんのさまざまな視点から学習できると良いと考える。
美術科(n=11)	学年での学習だけでなく、学外に十分な活動場所があれば学年を超えて総合的な時間の学習活動ができるからである。私の出身した中学校は奈良の富雄に立地し、子どもたちの主体性に課題があったのではないかと考えている。児童観の差は、クラスが多ければ多いほどその平均値を取りにくく、学習状況に大きな差が出てくると感じられる。
技術科(n=5)	他の型にもそれは当てはまるが別の学習と被るため学びの効果が薄れる恐れがあると考えた。理由としては、分散型であれば幾つかの学習を行うことができることが多い。マンモス校を想定した場合、流動的に生徒を動かすのが難しいことや、先生の労働スケジュールが過密状態であることが考えられるので、年間継続型を選ぶのが良いと思う。
家庭科(n=10)	年間学習型で計画をすると、1年という長い期間を通して学習をしていくことで、子どもたちの身に付きやすいと考える。また校外学習で郷土博物館に行くなど年間継続型だからこそ一つの単元を余裕を持って進めていくことができると考える。中学校を想定し、1年生は分散型で深層見つけ方と解決の仕方、まとめ方を学期ごとに繰り返して学ぶ。
書道教育(n=17)	各回で反省をしっかりと行うことでつぎに活かすことができ、より身につけやすくなるのではないかと考える。小学生や中学生は多くのことに興味・関心を持つ時期であるため、いくつかのトピックを扱う必要があると考えました。また、教師も授業づくりがしやすく、子どもたちにもさまざまな学習を積み重ねられると考えたため、分散型が良いと考える。
文化遺産教育(n=6)	一つの視点からではなく、複数の視点から大きなテーマを進めることができるので、多角的な考え方も進むことができると考えられる。年間継続型で計画を進めると1年で学習する対象物は少ないものの、探究しやすく、より理解を深めることができるだろう。ある中学校は自然豊かな田舎に位置しているが、生徒は自然には興味が薄く、ふるさとへの思い入れも薄い。

に示す通り具体的に何を求めているか(自分事に引き付けて回答記述を求めることを)明確にする指示を加えた。

2021年の調査時、数学、社会、保健体育、音楽、家庭の学生の記述からは、専修経験を活かし、校種の違いも加味し、その推薦理由を記述していることがいくらか確認できた。しかし他の専修では、一般的な理由説明による推薦回答記述が多く見られた。ここに専修によってこの問いかけに対する受け止め方にばらつきが見られた。

そのため、この度は、問いかけの言葉に上記のように加筆修正をし、自身の経験や専門性を活かし自分事の推薦理由を引き出す仕掛けとして、問いに「ある学校を自分で想定し、その事例に即して」ということを明確に求める指示を加えた。その結果、表6のように2021年とは異なり、より多くの専修に多様な回答記述を導く結果となった。表6の記述から専修の学生が他の専修と比べて特徴的なことを書いているのが読み取れる(斜字体、下線は著者)。

例えば、2021年調査の時に自身の経験や専門性を活かし自分事の推薦理由があまり見られなかった、次の教科専修の3行要約に一般的な説明で終わらない表現が読み取れた。教科専修の国語は「生まれ育った〇町を基盤...年間継続型であれば、3年間を通して能力を育成することができ、学年間で相互にやりとりができる」、理科は「授業にあまり集中できない生徒が多いと、短時間で完結させるには密度が大きい授業をしなければならない」、英語は「自立した学習者を育成しつつ、ある程度手本を見せる両者が共存しているのが良い...学んだ知識が生かされなければなりません」、美術は「児童観の差は、クラスが多ければ多いほどその平均値を取りにくく、学習状況に大きな差が出てくると感じられる」、技術は「先生の労働スケジュールが過密状態であることが考えられる」、書道は「各回で反省をしっかりと行うことでつぎに活かすことができ、より身につけやすくなるのではないかと考える」など、自身の経験から学校の事例を取り上げ、推薦する型を進める理由を語る姿や専修で学んでいることを反映した理由を記述する姿が確認された。

以上のことから、「説明を聞いて資料分析して、自分ならどれを薦めるか判断をさせ、その根拠や説明を考えさせる問いかけ」は、学生自身で具体的な事例をあげ説明をさせる指示を明確に付与することで、学生に専修を越えて多様で活発な論議を引き起こし、思考を活性化させる問いかけとなりうるということが、受講年度の違う学生の記述の比較検討の結果から読み取れた。

4. おわりに

本研究は、大学における授業の教育方法改善として、アクティブラーニングが言われ、講義の進め方やそれを支援する道具や環境の開発とその運用評価に関する研究が多い中で、あらためて、講義におけるすべての学習活

動や課題設定と通じる、大学の教員の発する問い（発問）の「言葉」を考えることに目を向けた2年目の研究の結果である。刻々に切り替えられないオンデマンド教材内の「問い」だからこそ、そこで逆に見えてくる、語りかける言葉や問いの方法とそれを受け取る学生の反応がより明確に読み取れるのではないかと考え、オンデマンド教材の問いかけとその問いかけに対する協力参加学生の回答記述をテキストマイニングの要約機能を用いて分析し、様々な背景や関心を持つ学生が受講している対面講義で生かせる目的に応じた言葉の選択と尋ね方を明らかにすることを目指して進めてきた。

結果として、上記3つの分類のいずれの問いにしる、最後にその回答行動を促す「指示と関わる言葉の選択」が、学生の専門性を引き出し、多様で活発な論議を引き起こし、思考を活性化させる上で、意味を持つことが明らかになった。

まだ発問の言葉の詳細な分析は十分ではないが、大きな枠組みが見えてきた。

付記

本研究は、日本教育メディア学会2023年度第1回研究会の発表をもとに、当日の質疑応答の内容を反映させ修正し、さらにQ2-1,Q3-3の分析内容を加筆し、本論の内容自体を発展させたものである。

参考文献

- 秋田真（2016）小学校社会科における価値判断の授業開発 - 包摂主義を基軸とした価値類型の有効性 - 弘前大学, 博士（学術）, 甲第033号.
- 岩田年浩（2019）探求力が広がる経済教育の発問. 経済教育 38:12-15.
- 松島るみ, 尾崎仁美（2019）講義型授業における「問い」提示および予習に関する学習有効性評価尺度の作成. 京都ノートルダム女子大学研究紀要 49:29-43.
- 中村琢, 野漉（2019）平力学講義の対話学習における発問分析. 日本物理学会講演概要集 74.1:3229-3229.
- 落合幸子（1983）発展発問の効果に関する教育心理学的研究. 筑波大学, 教育学博士, 博乙第163号.
- 小柳和喜雄（2023）「総合的な学習の時間の指導法」に関するオンデマンド教材の運用評価. 奈良教育大学連携教育開発センター紀要 1 47-55.
- 朴炳鶴（1986）教授学における発問論の問題史的探究. 広島大学, 教育学博士, 乙第1393号.
- 寺田佳孝, 中井俊樹, 中島英博（2018）大学教育における発問の活用可能性の探究：発問の機能的整理を通じた研究課題の明確化. 名古屋高等教育研究 18:117-13.
- 豊田久亀（1987）明治期発問論の成立に関する教授学的研究. 広島大学, 教育学博士, 乙第1546号.
- 豊田ひさき（2006）発問研究余録（巻頭言）. 名古屋大学教育学部附属中高等学校紀要 51 1-2.
- 豊田ひさき（2017）授業研究私史. 中部大学現代教育学部紀要 9 63-77.
- 植松公威（2001）ルール学習の促進に関する教育心理学的研究：「命題間の相互変換操作」を促す発問系列の効果および「範囲画定型ルール」の提示効果を中心にして. 東北大学 博士（教育学）甲第7656号.
- 山岡武邦（2016）発問フレームワークに依拠した理科授業デザイン. 兵庫教育大学, 博士（学校教育学）, 甲第264号.

研究報告

実践者が省察と対話を通して幼小連携・接続の意味を捉え直す研修の検討

— 社会的実践としての研修デザイン —

松田登紀

(奈良女子大学附属幼稚園・奈良女子大学大学院人間文化総合科学研究科博士後期課程大学院生)

柿元みはる

(奈良女子大学附属幼稚園)

長谷川かおり

(奈良教育大学附属幼稚園・奈良国立大学機構連携教育開発センター)

Consideration of Training for Practitioners to Reconsider the Meaning of Collaboration and Connection between ECEC Settings and Elementary Schools through Reflection and Dialogue: Training Design as Social Practice

Toki MATSUDA

(Kindergarten attached to Nara Women's University

Doctoral students of the Graduate School of Division of Humanities, Nara Women's University)

Miharu KAKIMOTO

(Kindergarten attached to Nara Women's University)

Kaori HASEGAWA

(Kindergarten attached to Nara University of Education

Center for Interprofessional Education Development, Nara National Institute of Higher Education and Research)

要旨：幼小連携・接続が政策課題になっている背景を踏まえた上で、幼小連携・接続を実施する当事者である実践者自身が幼小連携・接続実践の目的を見出し、その上で目的に合った手段を選択していけるよう、意識変容の学習が起こりうる研修を開発することを研究の目的とした。省察と対話を方法として研修をデザインし実施した結果、参加者が思考の枠組みを再構成し政策課題について当事者として取り組もうとする変容が起こったことが示唆された。加えて研修をデザイン・実施したメンバーにおいても、保育実践と相似形を為す思考が促され、研修が社会的実践として意味づいた。

キーワード：幼小連携・接続 collaboration and connection between ECEC Settings and Elementary schools

研修デザイン training design

省察 reflection

対話 dialogue

社会的実践 social practice

1. はじめに

本研究報告は、「令和5年度 連携教育開発センタープロジェクト研究」として実施した、研究テーマ「幼小9年間の子どもの絶え間ない育ちをみとり・支える—教育当事者としての実践者が対話を通して幼小連携・接続の意味を生成する研修の開発—」について行うものである。

1.1. 問題と目的

我が国の幼小連携・接続に関わる取り組みは、多忙な実践者にとって幼小連携・接続を実施すること自体が目的となってしまう¹、その意味を実践者自身が見出せないまま取り組むことにより負担感が増す現実を本研究では問題としている。この問題に対し、幼小連携・接続が「幼保小の架け橋プログラム」などの政策課題になっている背景を踏まえた上で、幼小連携・接続を実施する当事者

である実践者自身が幼小連携・接続実践の目的を見出し、その上で目的に合った手段を選択していけるよう、意識変容の学習が起こりうる研修を開発することを研究の目的とした。

2. 方法

2.1. 省察と対話という方法 ― <事前シート><おたずねシート><ふりかえりシート>

本研究で検討する研修の対象者の多くは幼児教育施設及び小学校における実践者であり対人関係専門職と呼ばれる。三輪（2023）²によればこの対人関係専門職の資質・能力にはハウツー的で個別具体的で評価のしやすい技能と、対人関係専門職の根底にある普遍的な課題の解決に向かうような教育観の錬磨や成長に向けた探究心があるという。そして現在実施されている多くの研修は前者に対応するものであり、後者に対応するものとしては検討課題となっていることを指摘している。またショーン（2007）³は、専門職教育においては問題の設定そのものに枠組みを与えていくことが大切であるが、自己の根底にある問題は何であるのかを自覚することは難しいことから、実践の中での省察の重要性について論を展開している。

本研修で目指すのはまさに、与えられた政策課題の解決の方法を伝授する研修ではなく、何が問題となっている自己の実践に政策課題がいかに関与しているのかを実践者自身が省察することによって見出していくことを目指すものである。そのために本研修では対話という方法を選択する。ここでいう対話はバフチンの提示するポリフォニックのアプローチであり、「差異」を伴う対話である⁴。幼児教育実践者と小学校教育実践者は時に、同じ言語を用いているとは思えないほど言葉が通じないと感じることがある。その違いについて、自分の価値観や考えが正しいことが前提で話すのではなく、一旦自分自身の価値観や考えについて省察した上で、「差異」について語り合うことにより新たな気づきや意味が生成される場として研修をデザインするのである。

そのため、本研修では対話を促す<おたずねシート>⁵を開発した。<おたずねシート>とは、研修参加者の当たり前（認識の固定化）を揺さぶるために、他者との対話を方法として研修に取り入れるための仕掛けである。研修参加者は<事前シート>において自己の認識を自覚した上で、<おたずねシート>により固定化している認識を揺さぶり、その上で「差異」について異質な他者と対話をする。幼児教育・小学校、どちらかが正しいわけではなく、どちらかに合わせるわけでもない、子どもにとっての幼小連携・接続を問い直していくために、今日の前の子ども達の姿から、価値観の異なる他者が一緒に新たな意味を見出し創造していく。シートの詳細については昨年度の研究報告（松田ほか,2023）⁶を参照されたい。

2.2. 社会的実践としての研修デザイン

本研修の開発・検討は、研修参加者自身が自分にとっての幼小連携・接続とは何かを見出し参画していくことを願うとともに、私たちプロジェクト研究メンバーの社会的実践でもある。私たちのように複数の組織を越境し協働して研修を企画・実施するという営みが社会的にどのような意味があるのか、そして園での子どもたちとの教育実践とどのような相似形を描くのか、そして研修において研修参加者と私たちプロジェクト研究メンバーとの協働により今後幼小連携・接続はどのような実践に変容していくのか、幾つもの思考を行き来し様々な人と対話をすることにより私たちプロジェクト研究メンバー自身も省察し学び変容することを目指し、本研修の検討を行なった。

2.3. プロジェクト研究メンバー

本プロジェクト研究メンバー（以下「メンバー」）は以下の通りである。

柿元 みはる（奈良女子大学附属幼稚園）
 長谷川かおり（奈良教育大学附属幼稚園・
 奈良国立大学機構連携教育開発センター）
 丸尾 晶子（奈良教育大学附属幼稚園）
 山本 祐子（奈良教育大学附属幼稚園）
 鎌内 菜穂（奈良女子大学附属幼稚園）
 大谷 陽子（奈良教育大学附属小学校）
 阪本 一英（奈良女子大学附属小学校）
 竹村 謙司（奈良教育大学教育連携講座・
 奈良国立大学機構連携教育開発センター）
 北尾 悟（奈良女子大学附属中等教育学校・
 奈良国立大学機構連携教育開発センター）
 松田 登紀（奈良女子大学附属幼稚園）

2.4. 倫理的配慮

研修参加者に対し、研修の位置づけ及び研究について説明を行い、了解を得ている。

3. 研修の実際

3.1. 昨年度の課題と改善

昨年度実施研修の課題及び今年度の改善点を表1に示した。今年度実施したメンバー会議での検討により、昨年度課題はこれまでの研修のイメージに捉われた、ハウツー的な思考による課題であったことに気づき、課題の枠組みそのものを問い直すダブルループ学習⁷による改善が可能となった。

表1 昨年度実施研修の課題及び今年度の改善点

昨年度課題	改善点
<おたずねシート>	<おたずねシート>は一つの仕掛けである。このツールだけで

<p>弱さにより、省察に至りにくい参加者が見られた</p>	<p>省察が促されるわけではない。 →例示を修正するに留め、以下3点を改善する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保育と学習を同日開催にし、両施設の子どもの学びの連続性と異同の両方を感じられるようにする ・研修開始時に、本研修は答えや方法を得る場所ではなく、参加者自身が幼小連携・接続の当事者であると自覚できるマインドセットへの転換を促す時間を設ける ・対話グループメンバーの異質性を高められるようにし、参加者の問い直しが起こりやすいようにする
<p>複数の学校で協働して運営する難しさ</p>	<p>なぜ難しさを感じるのか</p> <p>①方法論ではなく、何が重要かを同じテーブルで話し合う機会にできると良いのではないか</p> <p>→常に目的と手段を分けて考えるように意識する</p> <p>②担当事務局を研修ごとに設けることで事務仕事が煩雑になる</p> <p>→情報共有ドライブを作成する</p>

3.2. 実践としての研修デザイン構築

(1) コンセプト—社会的実践としての研修

実践者の、実践者のための、実践者による研修であり、全ての人々が当事者であり参画していくことを大切に。子どもとの保育実践と同様、正解はなく、不確実だからこそ場の状況との対話から判断し選択し、実践しながら学び続けることを意識した。

(2) 省察を促す仕掛け

○反省モードから安心モードへ

幼小連携・接続の話題になると、大抵の実践者は常に不全感を抱いている。それほどまでに実践者にとっては大きな課題である。そこでまず、幼小連携・接続の課題は自分だけの課題でも、自分の学校だけの課題でも、日本だけの課題でもなく、世界中で取り組まれている課題であること(OECD,2017)⁸を理解するレクチャーの時間をもつ。このことにより研修空間に仲間意識と安心感が生まれるようにし、自己と向き合いやすくする。

○研修の場の地平を共有する

講義伝達型の研修とは異なり、一人ひとりが当事者とし

て参画する研修マインドとなるべく、奈良女子大学附属幼稚園(2021)⁹における研修デザイン:「尊重」「異質な他者」「ネガティブケイパビリティ(もやもや)」「少人数での対話」「まとめない」「心理的安全性」「語り」「正解を見出さない」「自分はどうか自分を知る」の地平を共有する。

○<おたずねシート>による思考プロセスの促し

価値観や技能の異なる幼児教育実践者と小学校教育実践者の対話において、自分の正しさの地平から相手に質問をすることは時に批判的態度を生む。そこで先述のように、「なぜ自分はそう考えたのか」「違和感はなぜ起こるのか」について、<おたずねシート>に文字化することにより自己省察を促した後、実際の対話に移れるようにする。

○「書く」という行為

「書く」という行為は、自己の思いや考えについて一旦立ち止まり、もやもやしたまだ言葉にならないものの中から文字として抽出、編集し、文章として形作っていくことである。自らの身体を通じた行為である「書く」という時間を確保することにより、自己と向き合うことを促す。

(3) 差異による対話を生む仕掛け

○子どもの学びの姿からの対話

保育実践や学習を参観する際、実践者は技術的熟達者と省察的実践者の思考フレームで実践をみとる¹⁰。幼児教育実践者と小学校教育実践者、自治体での実践者や研究者など、日頃の経験を通して実践を参観するため、同じ場面を参観していてもそこでの捉えは必ず差異を生む。同じ場面を見ていることから生まれる差異を前提として、差異を語り合うことで自分を問い直すとともに見方・考え方を豊かにする。

○異質者で構成するグループ

これまで実践者の研修では、話し合う話題の土台が近い方が議論が深まると考えられてきた。確かに技術的熟達を目指す場合や情報交換を行う場合には相手の言葉が何を指すのかが即座に理解できる方がわかりやすい。一方で省察的実践を目指す場合は異質な他者との対話により、これまでの当たり前を問い直されることが多い。自分の当たり前を問われることで、無自覚な価値観に気づくことや実践の論理を言語化することで自覚することを促す。

3.3. 研修の実際

令和5年度研修は以下の日程で実施した。

6月26日(月)	奈良女子大学附属幼稚園・小学校
参加者	44名(メンバー含む)
10月30日(月)	奈良教育大学附属幼稚園・小学校
参加者	55名(メンバー含む)

研修日程 及び 内容 (6月26日分)	
9:00~	研修の趣旨説明
9:20~	保育参観
12:00~12:30	「D.D. (Daily Dialogue)」 保育実践の場に身を置いて感じ考えたことを語り聴き合う
13:40~	学習参観 3年月組 音楽
14:30~	<おたずねシート> 記入
15:00~17:00	グループ対話を含む協議会 ・研修の趣旨説明 ・授業者 自己紹介 ・小グループでの対話 ・対話内容の共有 ・公開保育者/授業者より一言 ・小グループでの対話 (研修をふりかえって) ・ふりかえりシート 記入

3.4. 参加者のシートに見る意識変容

研修前と研修後の記述(抜粋)を以下に示す(下線は筆者)。

参加者 Aさん	
事前シート	<p>これまでに経験した幼小に関わる活動は、子どもにとってどのような意味があったと考えますか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・園での姿や特性などを事前に共有することで、必要な配慮ができると思う <p>子どもにとって意味のある幼小連携・接続とは、どのようなものだとお考えですか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・就学前に小学校の生活を見られる機会や交流などから、子どもたちが期待を持って小学校に行けるようにすること ・保育者や教員が連携し合い、子どもの学びの連続性について共通認識をもって取り組めるような環境にすること
ふりかえりシート	<p>協議会を終えて、今率直に感じ考えること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・普段、「私ならこういう対応をするかな」と考えることはあるが、「じゃなぜそう感じたのか？なぜそう思ったのか？」と考えたのは初めてだった。視点を変えて自分に問いかけることで自分自身への理解に繋がったのではないかと感じる。 ・私は自分の意見を言葉にするのが苦手で、うまく対話することができていたかわからないが、互いに認め合おう、理解し合おうという先生方の雰囲気がとても素敵だった。 <p>子どもの学びにつなぐために、今後自分が取り組みたいこと</p> <p>対話の共有で、学びの土台は仲間作りであった。保育をしていると、私自身が「みんな仲良く」と思いすぎてしまっていることがある。そうではなくて、1人で遊ぶのが好きな子どもも、</p>

<p>みんなで力を合わせる時には互いを認め合って繋がれるような、その中で十分に自分を出せるような雰囲気作りや関わりを模索したい。</p>
--

<事前シート>では政策のことで語られていた幼小連携・接続であったが、<ふりかえりシート>では研修での実感を自己の実践として転移させようとしており、意識変容の学習が起こっているといえよう。

参加者 Bさん	
事前シート	<p>これまでに経験した幼小に関わる活動は、子どもにとってどのような意味があったと考えますか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(略)子ども達にとって、学校という場を知る良い機会になったと思います。小学校に行ったという経験から、入学の期待をもつことができたと思います。 <p>子どもにとって意味のある幼小連携・接続とは、どのようなものだとお考えですか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小学校の先生方に子供を知っていただくこと、園での活動やねらい、大切にしていることを理解してもらうことが目的
ふりかえりシート	<p>協議会を終えて、今率直に感じ考えること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(略)幼稚園・小学校一貫して、子ども一人ひとりを肯定的に認め、また見守る保育や教育の在り方が、学びや感性を育む支えになられているように感じました。 <p>子どもの学びにつなぐために、今後自分が取り組みたいこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・グループでの対話の中で「こ幼保と小学校の連続性と言われるが、卒園や入学の『節目』も子どもにとって大切では」という意見を聞いた時、それも成長につながる大切な過程になるのでは、と同感しました。 ・参観などでお互いを知り合い、どのような子ども達に育ってもらいたいかという教育の主になるものが、小学校と共有できれば良いと考えますが、システム上ハードルが高いと率直に思います。 ・思い切り園生活を楽しみ充実することで心と体を育み、小学校に期待をもって送り出していける保育を支えたいです。

<事前シート>で考えている方法について、<ふりかえりシート>では揺らいでいることがわかる。目の前の方法についてなぜ自分は「ハードルが高い」と感じるのか、その中で今の自分にできることは何かを考えようとしている。

参加者 Cさん	
<p>これまでに経験した幼小に関わる活動は、子どもにとってどのような意味があったと考えますか？</p>	

事前シート	<ul style="list-style-type: none"> ・小学校という環境を、友達と一緒に知ることによって期待感を持ったり、不安や緊張を和らげる。 ・年上児は憧れたり、大きくなったことを実感できたりする。(略) <p>子どもにとって意味のある幼小連携・接続とは、どのようなものだとお考えですか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・入学時に子どもが少しでも困ったり戸惑ったりする場面が減ること。 ・幼児教育の中で、その子どもが興味や関心を持っている遊びが、一年生の学習で引き続き行えること
ふりかえりシート	<p>協議会を終えて、今率直に感じ考えること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・職種や職場が違って、子ども理解のためにすべき行動や声掛け、そのタイミングなどは、保育者も教師も同じなんだということを見学させていただき強く感じました。 <p>子どもの学びにつなぐために、今後自分が取り組みたいこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの就学時まで、や、就学に向けて、と捉えずに、子どものもっと先を考えて子どもに関わっていきたいと思います。 ・環境のせいせず、自分のできることを(例えば校区の小学校との参観交流など)考えて、発信できたらと思います。

研修前には幼小連携・接続における子どもを対象化し、課題解決として学校への適応に重きを置いていたが、研修後には子どもの存在自体を捉え、時間的に拡張して考えている。また幼小連携・接続の環境的な難しさは感じながらも、具体的な実践として自分に何ができるかについて向き合い、行為を変容させようとしている。

3.5. メンバーの意識変容—社会的実践としての研修とは—

下記は今年度の研修実施を終えてメンバーから出た言葉である。

公開研究会はこれまでもやったことがあった。でも研修会をデザインすることはなかった。どこを考えたのか、を考えさせられたな、と思ってる。保育だけ(実践する)じゃないし、(協議会)自分もいち参加者だし、幼小の意味や難しさも考えたし、価値観の違いも感じて、保育の中での幼小移行期ももう一回考えたし。それをみんなで考えるために何ができるか、をあまり今まで考えたことがなかったの。どういう話をもって行き方をしたら、建設的な話し合いにするにはどうしたらいいんだろうとかも考えた。

これまでの附属学校園でなされてきた「公開保育」「公開学習」とはモデルとしての実践を情報伝達する、いわば講義伝達型の研修であった。しかし今回、研修の目的をメンバーで議論し研修をデザインしていくこととな

り、参加者の思考の枠組みを視点として考えることで、研修デザインも保育実践の環境構成と相似形として捉えていくように、メンバー自身にも意識変容がおこった。

実際に第2回研修会最中の昼食時、参加者の参観での姿を捉えたメンバー同士で研修デザインについての問い直しが起こり、研修会当日に研修の進め方を柔軟に変えていくということが起こった。保育実践時と同じように、メンバー一人ひとりが状況を捉え判断し、研修の目的に照らして研修という実践を変容させていったのである。この研修の目的と、目の前の参加者の姿を勘案して柔軟に変更していこうとするメンバーの姿はまさに、参加者とともども幼小連携・接続とは何か、新たな意味を生成しようとする社会的実践に他ならなかった。

(研修デザインも)方法としての転換(保育参加など)がないと、(参加者側も)いわゆる「公開保育」が抜けきれてない。デザイン側も(いわゆる「公開保育」のイメージが)残っている。幼小になると、「つながるところを探そう」になったら(方法論になってしまった)意味がない。

上記のメンバーの言葉からは、研修企画側として、参加者側として、当事者意識をもつからこそ昨年度とは異なる相での研修の課題が見える。研修の枠に課題テーマをはめるのではなく、保育実践と相似形を為す社会的実践として研修の枠組み(環境)ごとリデザインしようとしているのである。

4. おわりに

幼小連携・接続を実施する当事者である実践者自身が幼小連携・接続実践の目的を見出し、その上で目的にあった手段を選択していけるよう、意識変容の学習が起こりうる研修を開発することが本研究の目的であった。研修後の参加者の振り返りからは、自己の思考の枠組みを再構成することで政策課題を実践者が当事者として取り組もうとする変容が見られた。

私たち実践者が作業員ならば、指示された内容について行動することが仕事となるだろう。しかし私たち実践者も主体であり、主体である子どもとともに、そして仲間とともに well-being を大切に生きていきたいと願う。そのためには、私たちにとって幼小連携・接続とは何か、当事者としてともに考え実践していける場(研修)が必要である。研修とは課されるものではなく、私たちがよりよく生きていくための一つの社会的実践となり得るよう、実践者が学び続ける場として今後も仲間とともに考えていきたい。

謝辞

本研修を企画・運営するにあたり、指導助言いただき

ました奈良県教育委員会及び奈良市こども未来部の各先生方、保育及び学習公開をしてくださった各先生方に心から感謝いたします。ありがとうございました。

引用文献

- 1 酒井朗・横井紘子（2011）保幼小連携の原理と実践：移行期の子どもへの支援，ミネルヴァ書房，pp.63-77.
- 2 三輪建二（2023）わかりやすい省察的实践，医学書院，pp.6-12.
- 3 ドナルド，A，ショーン（2007）省察的实践とは何か（柳沢昌一・三輪建二（監訳）），鳳書房，pp.40-41.
- 4 桑野隆（2021）生きることとしてのダイアローグ，岩波書店.
- 5 松田登紀・長谷川かおり・柿元みはる（2023）「幼小9年間の子どもの絶え間ない育ちをみとり・支える」，国立大学法人奈良国立大学機構 連携教育開発センター研究紀要，第1号，pp.83-87.
- 6 同上.
- 7 アーギリス，C（2007）「ダブル・ループ」学習とは何か（有賀裕子（訳）），DIAMONDハーバード・ビジネス・レビュー，4，pp.100-113.
- 8 OECD（2017）Starting Strong 2017.
https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-2017_9789264276116-en#page1（アクセス2023/11/19）
- 9 奈良女子大学附属幼稚園（2021）幼児教育におけるカリキュラム・マネジメント .http://www.nara-wu.ac.jp/kindergarten/_research/2021kenkyugaiyou.pdf（アクセス2023/11/19）
- 10 前掲書2，pp.14-32.

奈良女子大学附属小学校における音楽アウトリーチ活動報告

— 芸術鑑賞会と楽器体験ワークショップにおける児童の主体的な学びに着目して —

北條美香代・吉田悠人・鈴木啓資・水野亜歴
(奈良教育大学教育学部音楽教育講座)

中村征司
(奈良女子大学附属小学校)

The activity report for music outreach in The Elementary School Attached to Nara Women's University
"Focusing on proactive learning at art appreciation event and instruments experience workshop"

Mikayo HOJO, Yuto YOSHIDA, Keishi SUZUKI, Areki MIZUNO
(Department of Music Education, Faculty of Education, Nara University of Education)

Masashi NAKAMURA
(The Elementary School Attached to Nara Women's University)

要旨：本研究報告は、令和5年度文化芸術による子供育成推進事業～芸術家の派遣事業～¹⁾として、文化庁より助成を受け、2023年11月8日に奈良女子大学附属小学校にて行われた、クラリネット奏者吉田悠人、ピアニスト鈴木啓資、奈良教育大学ウィンドアンサンブルの共演による演奏会として開催された芸術鑑賞会、及び児童が主体的に関わることの可能な楽器体験ワークショップの協働による教育的効果について検証するものである。

キーワード：音楽アウトリーチ music outreach
楽器体験ワークショップ instruments experience workshop
芸術鑑賞 art appreciation event

1. はじめに

本研究報告は、令和5年度文化芸術による子供育成推進事業～芸術家の派遣事業～として、文化庁より助成を受け、2023年11月8日に奈良女子大学附属小学校にて、クラリネット奏者・吉田悠人、ピアニスト・鈴木啓資、奈良教育大学ウィンドアンサンブルの共演による演奏会として開催された芸術鑑賞会、及び児童が主体的に関わることの可能な、楽器体験ワークショップの協働による教育的効果について、観察、児童と大学生両面のアンケート調査から検証するものである。文化芸術は、豊かな人間性を涵養し、創造性と感性、コミュニケーション能力など、人間にとって重要な資質を形成する。とりわけ、子供たちが文化芸術を鑑賞・体験することは、豊かな「創造力・想像力」の育成に大きな効果がある(文化庁,2023)。このことから分かるように、芸術聴取は子どもたちの感受性や創造性の育成に不可欠であるのだが、実際に演奏に使用されている楽器を体験することでこれらの能力がどのように影響を受けるかを考察する。

1.1. 音楽アウトリーチ

アウトリーチとは英語の outreach に由来し、「外に手を伸ばす」といった意味を有する。音楽分野におけるアウトリーチは、音楽家や音楽団体・機関が音楽に触れる機会が少ない人々に働きかけ、音楽を普及することにくわえ、音楽の提供者と享受者が対等な立場で一緒に楽しむ双方向的なスタンスにその特徴があるという(上村・小野,2021)。我が国においては、1990年代後半以降、アウトリーチ活動の考え方や諸外国の事例が紹介されるようになり、音楽(教育)の分野においてもその活動や研究が活発になってきている(原・山中・木村,2016)。

1.2. 文化庁芸術家派遣事業について

アウトリーチを後押ししてきた事業の1つとして文化庁の文化芸術体験事業が挙げられる。芸術家の派遣事業は、文化庁が金銭的な負担を負うものの、実際に内容を決め、芸術家と交渉した上で応募し、その後の全ての準備と実施をするのは学校である(小野・上村,2021)。今回の演奏会も、奈良女子大学附属小学校が応募し、芸術家と共同で企画を進めた。

1.3. 活動の全体構成について

今回の活動では、ワークショップにおいてできるだけたくさんの児童に様々な楽器を体験させる、ということを考え、演奏会の前後に低学年と高学年に分けた形でワークショップを構成した。以下の通りである。

- (1) 低学年向けの楽器体験ワークショップ (30分)
- (2) 演奏会 (低学年、高学年同時に音楽鑑賞) (40分)
- (3) 高学年向けの楽器体験ワークショップ (30分)

場所は、奈良女子大学附属小学校の体育館にて行った。当日は、低学年が189名、高学年が204名の計393名が参加した。

楽器体験ワークショップは、奈良教育大学のウィンドアンサンブルサークルが、学生企画活動支援事業²⁾「楽器ふれあいコンサート」として、従来から地域の小学校で実践されていた活動であったが、コロナ禍で休止を余儀なくされていた。今回、ウィンドアンサンブルの協力を得て、文化庁芸術家派遣事業の企画の一部としてコラボレーションすることとなった。教員養成課程の学生にとっても、プロ演奏家と共演すること・児童への指導を行うことが、優れた教員を養成するために貴重な機会となると考えた。

2. 演奏会の概要

2.1. 目的

今回の演奏会は、奈良教育大学ウィンドアンサンブルの演奏、クラリネットとピアノの演奏、奈良教育大学ウィンドアンサンブルの学生との共演といった3つのステージによるプログラムの構成としたが、吹奏楽の大編成と、クラリネットとピアノの二重奏のアンサンブルをそれぞれ鑑賞することで、様々な楽器の特徴や音色、編成の違いによる魅力を感じてもらうことを目的とした。全体の司会進行は、奈良教育大学ウィンドアンサンブルで指揮を担当している学生が行った。

2.2. プログラム構成

プログラムは、以下の三部構成で行った。

表1 演奏会プログラム

一部 吹奏楽ステージ
勇気 100% BrassRock：馬飼野康二作曲，野崎雅久編曲 山の音楽家～楽器紹介のための～：小島里美編曲 魔女の宅急便コレクション：久石譲作曲，福田洋介編曲 ジャンボリーミッキー：Marco Marinangeli 作曲，郷間幹男編曲
二部 クラリネット、ピアノ共演ステージ
クラリネットポルカ：ポーランド民謡，藤家虹二編曲 ロンドンデリーの歌：アイルランド民謡，浦壁信二編曲 グリーンスリーブス：イギリス民謡，山田香編曲 クラリネットを壊しちゃった：フランス民謡，中村利雅編曲

ハンガリー舞曲第6番：ブラームス作曲，シフラ編曲 もみじ：岡野貞一作曲，山田香編曲 奈良のこども（奈良女子大学文学部附属小学校選定） 3つの前奏曲：ガーシュウィン作曲，浦壁信二編曲

三部 クラリネット、ピアノと吹奏楽

インマークライナー：シュライナー作曲 となりのトトロ～コンサート・バンドのためのセレクション～より「さんぽ」：久石譲作曲，後藤洋編曲

2.3. プログラムの内容

吹奏楽のプログラムは、児童に馴染みのある、親しみやすいポピュラー音楽を中心に構成した。特に、《山の音楽家》はドイツ民謡を、メドレー形式で吹奏楽の楽器を紹介する形に編曲した楽曲であるが、各楽器にふさわしい別の曲のメロディーが出てきて楽しめるように構成されている³⁾。例えば、ホルンの楽器紹介ではホルストの《惑星》、トロンボーンの楽器紹介では童謡《どうさん》のメロディーが出現する。

クラリネットとピアノのプログラム内容については、「民謡と童謡」をテーマとし、曲想の違いを聴き比べることができるように様々な国の作品を取り入れる工夫を行なった。また、人から人へと歌い継がれてきた作品であることから、声に近いと言われるクラリネットの音色を魅力的に味わうことができるのではないかと考えた。教育芸術社「小学生の音楽4」令和2年度版に掲載されている《クラリネット・ポルカ》、《もみじ》を選曲し、より親しみやすいプログラム構成になるように配慮し、児童たちが普段から歌い慣れ親しんでいる作品と一緒に歌うことで、共演する喜びや楽しさを感じてもらえるように、《奈良のこども》という作品もプログラムに加えた。ガーシュウィン作曲《3つの前奏曲》のオリジナルはピアノ曲であるが、クラリネットの特殊奏法（グリッサンド、フラッターなど）が取り入れられていることや、音域が広いことから、クラリネットという楽器の特徴を分かりやすく伝えることのできる作品であると考えプログラムの最後に選んだ。

ピアノソロの曲についても、「民謡と童謡」というテーマに沿って、ブラームスの《ハンガリー舞曲第6番》を選択した。この曲には、移動型の生活を行っていたとされる、ロマの楽団が演奏していた旋律が用いられており、ハンガリーらしい音楽を感じてもらうのには良い曲であろうと考えての選曲であった。なお、今回はピアノソロ用に編曲されたものの中でも、ピアノの音域の広さや迫力を感じてもらうために、超絶技巧をもつピアニストとして知られたシフラによる編曲を選択した。もともと原曲通りの長さでの演奏を予定していたが、あまり有名ではない曲ということもあり、他の曲より生徒たちの反応がよくないように感じられたため、演奏中に急遽一部省略して演奏を行った。

写真1 演奏会の様子



3. 楽器体験ワークショップの概要

3.1. 目的

音楽鑑賞は、「聴くこと」のみの受動的な活動が主な形態になりがちであるが、今回は、演奏会で使用されている楽器にふれあい、実際に演奏するという、児童がより主体的に関わることでできる活動を取り入れた。実際に体験することで、より身近に楽器を感じ、感受性や創造性の育成に繋げることを目的とした。

3.2. 方法

楽器体験では、フルート、クラリネット、サクソフォーン、トランペット、ホルン、トロンボーン、ユーフォonium、チューバ、エレキベース、コントラバス、打楽器（ドラム、ティンパニ、マリimba、ヴィブラフォン）の11のブースを用意し、吉田と大学生が指導を行った。児童は、自分の体験したい楽器のブースに並び、順番に体験した。感染症対策のため、一人が体験するごとに消毒の対策を行った。体験のために準備した楽器の数には差があり、数が限られる楽器もあったが、クラリネットとトランペットは大学の授業で使用している楽器を持ち込んだため、多くの児童が体験することができた。

4. 児童の様子・アンケートより

4.1. 演奏会における児童の様子

《クラリネット・ポルカ》、《クラリネットを壊しちゃった》や、《もみじ》は知っている児童も多く、一緒にメロディを口ずさんでいた。《ロンドンデリーの歌》や《グリーン・スリープス》は曲調が落ち着いていることもあり、良い反応が得られるか不安な部分があったものの、どの児童も大変集中していた。児童たちがよく知っている《奈良のこども》は、普段から歌っているということ

もあり、全児童が大きな声で演奏と一緒に元気よく歌っていた。《インマークライナー》は、演奏前に「だんだん小さくなる」という説明を聞いた児童たちが、一体何が小さくなるのか、興味津々となっている様子が見られた。楽器が小さくなっていく様子に対する反応もよく、マウスピースのみで演奏する最後の部分では驚嘆の声があがっていた。クラリネットをはじめ管楽器は分解できないとされていることも多く、間近で体験することで、楽器の仕組みや構造への理解の深化が得られた。《ハンガリー舞曲第6番》は、知名度や親しみやすさが他の曲に比べて劣るためか、反応は比較的良くなかったように感じた。ただ、超絶技巧については感じ取っていたようであり、ピアノという楽器の幅広さを示すことはできたように思われる。

選曲については非常に難しい問題で、生徒たちが知っている曲を入れることは大切であるが、その一方で生徒たちの新たな発見や学びを大切にしたい場合には、あまり知られていない曲の演奏も有効である。この点については、今回のような子どもたちを対象としたアウトリーチ活動では特に注意すべき点であるため、対象となる学年に応じた曲の長さなどを常に意識して決める必要性がある。

4.2. アンケートの質問項目

アンケートの質問項目は、以下の5つである。

表2 児童へのアンケート項目

1	今回の演奏会で、一番心に残った曲は何でしたか？また、どうして心に残りましたか。
2	楽器ふれあいコーナーでは、何の楽器を体験しましたか？どうしてその楽器を選びましたか？
3	楽器を体験してみてどうでしたか。
4	今度また演奏会があったら、吉田先生、鈴木先生、奈良教育大学のお兄さんお姉さんたちに、どんな曲を演奏してほしいですか？いくつ書いてもかまいません。
5	演奏会、楽器体験コーナーについて、思ったことを自由に書いてください。

児童からのフィードバックは、演奏会の鑑賞が彼らに与えた印象の深さを示していた。例えば、6年生の一人が『『ゆうき100%』はみんなが知っている曲で、通常の演奏（ピアノのみ）とくらべると迫力があつた』と述べ、アンサンブルのエネルギーを感じ取っていた。

3年生のある児童は「私は楽器をえんそうするのが苦手だけど、お兄さんやお姉さんや先生たちがえんそうするのを見て、自分も上手くひけたら楽しいだろうなと思いました。」とコメントし、演奏会が音楽への興味を刺激したことが明らかになった。

また、演奏者のパフォーマンスと聴衆の一体感について触れる児童もおり、4年生の一人が「いろんな楽器を

使ってえんそうしているのを見てすごいと思いました。私たちが楽しめるように工夫してくださって、うれしかったです。えんそうしている人も見ている人も両方楽しめていたのが一番よかったと思います。」と感想を述べていた。

さらに、1年生の児童は「とても楽しかったです。またききたいです。つぎはいつですか。先生おしえてください。」と、充実感とさらなる期待感を共有していた。

5年生の児童は「アンサンブルのみなさんは、演奏がピッタリ合っていてかっこよかったです。自分たちの演奏はなかなか合わないのですが、力を合わせてがんばって、演奏があった時は楽しいです。きっとアンサンブルの人たちも合わせるのが楽しいと思います。」と、音楽が持つ連帯感や高揚感を感じていた。

4.3. 楽器体験における児童の様子

ウィンドアンサンブルで使用される管楽器は、楽器の構造から、初心者にとって音を出すことが困難であるものも多い。児童にとっては尚更で、特に金管楽器ではトランペットとホルン、木管楽器ではフルート、クラリネットの音を出すことには苦勞していたが、必死に音を出そうと、積極的に演奏に取り組む様子が見られた。クラリネット体験ではプロの演奏家が実際に指導に当たり、音が出るかどうかのデータを収集したが、体験した児童男女合計で162人のうち、楽器で音を出すことができた児童が103人、マウスピースのみで音を出せた児童が32人と、約八割が音を出すことができていた。指導側も、児童が楽器でうまく音が出せた時には拍手をしたり、「そうそう!」、「すごい!」と声掛けをしながら熱心に笑顔で指導する様子が見られ、それに応えたい思いからか、楽器演奏方法の説明をよく聞いて意欲的に取り組む姿も見られた。

4.4. 楽器体験における児童のアンケート記述より

楽器を実際に手にした児童からは、その体験に対する直接的な反応が寄せられた。5年生の一人は「クラリネットとトランペットを吹きましたが、どちらも息が続かず、音が続けることができませんでした。クラリネットコーナーに2回行って、2回目にはド、レ、ミ、ファ、ソの音を出すことができました。うれしかったです。」と語り、新しい技能を習得する喜びを表現していた。

ビブラフォンに挑戦した1年生の児童は、「てきんをさわらせてもらって、きれいな音が出ておもしろかったです。」と充実感を感じていた。

6年生の児童は「今まで音楽の授業で楽器をひくのが難しかったけど、学生さんに優しく教えてもらって少し音が出ました。がんばって練習するとひけるようになるので、自分もがんばろうと思いました。」とコメントし、粘り強く取り組むことの重要性を、ワークショップを通して学んでいた。

「吉田先生はクラリネットをととても長くきれいに吹いていたけれど、私は全然息が続きませんでした。12才から続けているとおっしゃっていたので、わたしも今やっているピアノをがんばろうと思いました。」という4年生のコメントは、プロの演奏には継続した鍛錬が必要で、プロが今まで積み重ねた結果と自分の今を重ねて将来に向けた目標が出来ていた。

また、3年生の児童は、「たくさんの人のえんそうは、はくりょくがあったけど、クラリネットとピアノのえんそうはきれいな音のびていました。自分が吹いてみてもそんな音はでなかったのですごいなあとと思いました。」と、自分が体験することで、改めて本物の良さを感じることができていた。

5. 大学生のアンケートより

5.1. アンケート質問項目

大学生へのアンケート質問項目は、以下の4つである。

表3 大学生へのアンケート項目

1	奈良女子大学附属小学校の児童たちの前で演奏して気づいたこと、感じたことを述べてください。
2	楽器ふれあいコーナーにおいて、児童たちと交流してみて、児童たちの様子で気づいたこと、それについてご自身が感じたことを述べてください。
3	プロのクラリネット奏者、吉田悠人先生と共演してみて、気づいたこと、感じたことを述べてください。
4	今回の経験を、自身の教育実践、音楽表現にどのように活かしていきたいですか？

5.2. 演奏におけるアンケート記述より

「歌ってくれたり、踊ってくれたり、手拍子してくれたり、今まで関わりがなくても、年齢が違ってもあの時間を一緒に楽しむことができ、とても幸せな時間だった。」「音楽を楽しむ雰囲気があって、演奏していてとても楽しかった。」「よい反応が返ってくるため、楽しいと感じた。」「演奏を聴くことに対して非常に前のめりだったことがうれしかった。」といった、聴き手の反応による演奏することへの楽しさや充実感を感じていた。演奏や司会の問いかけに対しての児童たちの積極的な反応に驚いている様子からも大きな刺激を受けたことは明らかである。

また、「演奏する側もより良い音楽を届けようという気持ちになった。」といった、意欲の向上も見られた。

5.3. 楽器体験におけるアンケート記述より

「チューバを担当しており、児童にとっては興味の向きにくい楽器だと個人的に思っていたのですが、想像以上に多くの児童が体験をしようとして集まってくれたため、児

童の関心の深さに驚きました。」「どの子も楽器に触れることにすぐワクワクしている様子が伺えました。」「1年生の子でも飲み込みと習得が早くて驚いた。」といった、児童たちの取り組みへの驚きを述べていた。

また、「鳴るまで挑戦しようとする姿勢がみられ、とても教え甲斐があった。」「楽器を持った時や音が鳴った時の嬉しそうな顔が嬉しく感じた。」といった記述から、児童に指導することへの充実感がわかる。一方で、「楽器を教えることの難しさを改めて思い知ることができました。小学生は特に体の使い方が思うようにできず、言葉で伝えてもあまり上手く動かしてくれないことがありました。」「置いてある楽器に手を出してしまう児童、閉まっているドアを開けてしまう児童がいて、すぐに気づくことができないなど、自分自身の視野の狭さを感じさせられた。」といった指導に対する難しさを実感している記述も見られた。他にも「リコーダーと違うので口の形をその楽器に合わせないと吹けないが、自分の口の形がどうなっているか分からずできない子が多いように感じた。」といったことが述べられており、児童たちの様子を良く観察できていることが分かる。

5. 4. プロのクラリネット奏者との共演におけるアンケート記述より

「安定して楽器の良さを見せることができるのはさすがだと思う。」「演奏の見せ方の面白さにも気付かされた。非常に良い勉強になった。」「演奏中での感情表現が豊かであるように感じ、演奏をどのようにするとより良くなるのか、学べた気がしました。」といったプロの演奏に間近で触れることで多くの刺激を受けていることが分かる。

また、「プロの後ろで吹く、ということは今回が初めてであったため、その音量調節や音楽的な溜めの部分についていくのはなかなか難しかった。」「伴奏のあり方、ソリストとの音色・感じ方の相互性を感じることができ、普段の練習での主旋律との関係性も見直すきっかけになったと思います。」といった、新しい発見や学びが述べられていた。

5. 5. 教育実践、音楽表現にどのように活かしたいかにおけるアンケート記述より

「音楽を楽しむことを教師自身が見せるお手本になることを意識したい。」「楽器の知識をひたすら叩き込むのではなく、実感を持った学びの構成を意識することで、音楽をより身近に感じられるということがわかりました。」「子どもに管楽器の指導をするときには、語彙力が必要だと痛感しました。」といった今後自分たちが教える立場になった際に、どのようなことを実践したいかについて具体的に述べられていた。

また、音楽表現についても「芸術・音楽の良さを伝えるためには、きれいな音で演奏するだけではなくその楽

器の良さや奏者側の楽しんでいる姿も含めて伝えることが大切なのだと感じる事ができた。」「吹奏楽曲であってもメロディを引き立たせる伴奏表現をしたり、メロディを演奏するときにはフレーズのどこが重心なのか、どのように波を作るかを考えながら演奏していきたいと考えました。」といったことが述べられており、今回の経験を通してそれぞれが音楽表現について新しい発見や目標を見出すことができていた。

6. まとめと考察

児童たちは、演奏会の鑑賞だけでなく、楽器体験という主体的に学ぶことのできる活動を取り入れることで、双方から大きな刺激と学びを得ていることが明らかになった。特に自ら音を出す体験は、音楽の楽しさを直接的に感じさせ、学習意欲の向上に寄与すると考えられる。また、楽器演奏を通じた協力や集団での活動は、子どもたちの社会性や協調性の育成にも大きく寄与していることが分かる。これらの経験は、児童の音楽に対する関心を高めるだけでなく、彼らの感情表現の幅を広げ、集団内での協力と理解を促進する重要な役割を果たしている。また、提供する側となった教員養成課程の学生にとっても、演奏に対する児童たちの直接的な反応を感じ、楽器奏法指導をプロ演奏家と共に行い、その指導法に直接触れることを通して深い学びを得て、実践的指導力を向上させることができた。

注

- 1) 文化庁 文化芸術による子供育成推進事業 <https://www.bunka.go.jp/seisaku/geijutsubunka/shinshin/kodomo/index.html> 参照
- 2) 奈良教育大学学生支援事業 https://www.nara-edu.ac.jp/campus_life/extracurricular/planning.html
- 3) ミュージックエイト <https://www.music8.com/products/detail4908.php> 参照

参考文献（五十音順）

- 上村有平, 小野隆洋 (2021) 「音楽アウトリーチが子供に及ぼす効果—感想文の分析から—」『山口芸術短期大学紀要』, 第 53 巻, pp.15-27
- 小野隆洋, 岩中貴裕 (2021) 「鑑賞と表現を融合した音楽ワークショップが児童の音楽に対する態度に与える影響—アンケート調査及び半構造化面接に基づいた考察」『日本国際教養学会誌』, 7 巻, pp.146-157
- 小野隆洋, 上村有平 (2021) 「学校長から見た音楽アウトリーチの効果—学校内外の連携にも着目して—」『山口芸術短期大学研究紀要』, 第 53 巻, pp.29-47
- 原尚志, 山中和佳子, 木村次宏 (2016) 「音楽アウトリー

チ活動の実際と展望—福岡県宗像地区での実践を通して—『福岡教育大学紀要』, 第 65 号, 第 6 分冊,
pp.1-8

文化庁 (2023) 「令和 4 年度文化芸術による子供育成
推進事業に関する調査研究報告書」[https://www.
bunka.go.jp/seisaku/geijutsubunka/shinshin/
kodomo/ikuseijigyo_kensho/](https://www.bunka.go.jp/seisaku/geijutsubunka/shinshin/kodomo/ikuseijigyo_kensho/)

中学校と大学の連携による陶硯制作の実践 2

— 地域が持つ資源を生かした学習内容の構築に向けて —

長友紀子

(奈良教育大学附属中学校)

原山健一

(奈良教育大学教育学部美術教育講座)

Practice of Making Ceramic Inkstones through Collaboration between Junior High School and University 2:
Toward Developing Learning Content that Makes Use of Local Resources

Noriko NAGATOMO

(Junior High School attached to Nara University of Education)

Kenichi HARAYAMA

(Faculty of Education, Nara University of Education)

要旨：本研究は、中学校美術科と大学の連携による陶芸授業の題材開発の事例を蓄積するとともに、地域が持つ歴史や文化、人等に根差した様々な資源を生かした美術科の学習内容を構築することを目的とする。奈良県の伝統工芸品である奈良墨と、陶硯、奈良三彩に着想を得て題材を構想した。地域の資源を生かした題材開発の可能性について、授業実践の様子や制作した陶硯から考察した結果、地域の資源を生かした題材は、生徒が地域に目を向けるきっかけとなり、新しい学びにつながる事がわかった。

キーワード：工芸 crafts

地域資産 local resources

中学校美術科 junior high school art

1. はじめに

本研究は、地域が持つ歴史や文化、人等に根差した様々な資源を生かした美術科の学習内容の構築を目指すものである。授業実践は、奈良教育大学附属中学校（以下、附属中学校と表記）第2学年4学級123名を対象に、2023年度1学期から2学期にかけて実施した。

附属中学校では、中学校美術科と大学の連携による陶芸授業の題材開発を継続して行ってきた。これまで、2019年、2020年、2021年の3カ年の実践研究（原山・長友ほか（2019）（2020）（2021））により、中学校と大学が連携した陶芸授業の題材事例を蓄積してきている。

本研究を実施するにあたって注目したのは、「地域」というキーワードである。2021年全面実施の学習指導要領に関わって、これからの教育課程の理念として示されたのが、「社会に開かれた教育課程」という考え方である（文部科学省・2017）。ここでは、「社会や世界の状況を幅広く視野に入れること」「社会や世界に向き

合い関わりあうこと」などを通して子どもたちの資質・能力を育成するとともに、教育課程の実施にあたって、「地域の人的資源・物的資源」を活用することが示されている。奈良における「地域の人的資源・物的資源」には様々なものがあるが、美術の分野に関わるものとして、2018年に伝統的工芸品に指定された奈良墨が挙げられる。「生活文化調査研究事業（書道）報告」（文化庁・2020、2023.11.24確認）によると、墨の国内生産総額の約95%を奈良県が占めており、奈良の地域に特有の資源となっている。附属中学校美術科では、奈良墨を含む題材として、2022年に、総合的な学習の時間との関わりに着目した陶硯制作の実践を行っており（長友・原山（2023））、この実践を前提に、「地域の資源」をキーワードにして題材開発を試みることにした。

本論は、2019年から2021年の3カ年と、2022年の題材を踏まえ、地域が持つ歴史や文化、人等に根差した様々な資源を生かした美術科の学習内容を構築することを目的として、陶芸の技法を軸に実践を行なった新たな題材開発について述べるものである。

本研究は、題材の立案と実践、本文の執筆を長友が行い、陶硯の制作に関する専門的指導、陶硯の焼成を原山が担当した。

1.1. 題材の再検討

本研究を実施するにあたって、まず、2019年から2021年の3カ年で実施した3つの題材と、2022年の題材の再検討を行った。

2019年から2021年の題材は、陶芸窯を持たない中学校において、陶芸の授業を実施するための手立てを構築すること（自作窯を使った楽焼による制作・2019年）、楽焼の技法で作った作品を使って、視野の広がりを生むこと（楽焼の器と自然物を関連づけた制作・2020年）、陶芸の技法を使って、生徒の思考力を育むこと（陶土の可塑性や釉薬の性質を生かして物語を生み出す制作・2021年）などをねらいとして実施した。

2019年の実践は、大学と附属中学校が連携して陶芸の題材に取り組むことが初めての試みであったため、陶芸（楽焼）の技法を取り入れた題材を開発すること自体が研究目的の中心となったが、2020年の実践では陶芸（楽焼）の技法を取り入れた上で、附属中学校内の自然環境を利用して深い学びを生み出す題材作りを試みるなど、実践の継続が題材の目的や内容の広がりにつながった。2021年の実践を経て、2022年の題材は、美術科と総合的な学習の時間を関連させた教科横断的な内容であり、生徒の思考の深まりを引き出す可能性を示唆する題材となった。

そのほか、陶芸作品を制作するための材料の入手や道具の準備、陶土の扱い方・成型といった専門的な指導内容や、大学の陶芸窯を使用した焼成等の日程管理など、授業を行うための外的要因をコントロールできるようになり、より学習の内容に焦点を当てて題材作りをすることが可能な環境が整ってきている。

1.2. 目的と方法

これまでの題材の再検討により、陶芸の技法そのものの特性を生かした授業内容だけではなく、総合的な学習の時間と関連させるなどの教科横断的な内容の授業の実施も可能な環境であるとわかった。また、附属中学校の総合的な学習の時間でも扱っている「地域」というキーワードから、地域の資源を生かした学習は、子どもたちと社会をつなぎ、子どもたちがよりよく生きるための能力を育む手掛かりとなるのではないかと考えた。

そこで、本研究では、中学校美術科と大学の連携による陶芸授業の題材開発の事例の蓄積を継続するとともに、地域が持つ歴史や文化、人等に根差した様々な資源を生かした美術科の学習内容を構築することを目的として実施することとした。

実践は、陶硯の制作と陶硯を使った墨画の制作の2つの学習内容から構成される。授業を実施する時期の関係で、本論では、陶硯の制作部分を中心に、①奈良に焦点

を当てた「地域の資産」の美術科教育における意義の考察、②生徒の制作した陶硯の造形的視点からの考察による題材としての可能性の検討の2つの方法を通して、実践の成果と課題を明らかにし、「地域の資産」を生かした美術科の題材の可能性について考えたい。

1.3. 先行研究

陶硯をテーマにした題材については、2022年の報告で示したように、中学校美術科で実践された陶芸の題材は多く報告されたが、陶硯に限定したところ先事例は見られなかった。一方、「地域の資源」というキーワードでは、複数の事例を見ることができた。

山木ほか（2018）は、地域の特性を活かした中学校美術科の教育内容について、美術教育のラーニング・リソースとしての徳島文化財探究を行う研究を行っている。ここでは、中学校美術科における題材開発や授業構想に活用できる情報の提供が目指されており、地域文化と美術教育に関わる理論的背景とともに、美術史、絵画、デザイン、工芸といった幅広い観点で収集された情報をもとに、ラーニングリソースを題材開発に結びつける方法が述べられている。

熊本県に受け継がれてきた文化遺産を用いた題材について述べた犬童（2020）の報告は、地域に伝わる日本の伝統文化を題材とすることで、異文化理解を深め、他者と協調することの大切さを学ぶ学習について述べた内容となっている。ここで紹介されている、宇城市の伝統工芸品である屋根飾瓦細工（鬼瓦）を取り上げた実践では、地域の生産者の実物の資料の提供を受けるなど、地域の人々の協力のもと、題材が実践されたことがわかる。

樋口、朝廣（2023）は、青少年教育施設における伝統的な地場産業体験活動の導入について、「地域」、「地域資源」、「伝統文化」というキーワードで論じている。ここで学習の場となるのは青少年教育施設であるが、活用の主体を学校団体としていることから参照した。樋口からは、「伝統工芸」の定義づけ、「地域の捉え方」および「地域資源の捉え方」の検討を行ない、地域資源の今後の活用の可能性を示唆している。

そのほか、美術科教育の分野では、「伝統工芸」に関わる学習内容は、教科書等にも紹介され（村上ほか・2021）、多くの授業実践が行われている。

これらの研究および実践を通して、日本国内の各地域における「地域の資源」の活用が美術科の学習に有用であることは示されていると言える。一方で、「奈良県」に焦点をあて、「地域の資源」を活用した事例については、Cinii および J-STAGE、Google Scholar での論文検索の結果、美術教育に関わる内容は報告されていなかった。

そこで、本研究では、陶硯の制作を通して、奈良に焦点を当てた「地域の資産」の美術科教育における意義について考察することで、「地域の資産」を生かした美術科の題材の可能性を考察することとした。

2. 実践の概要

2.1. 陶硯と奈良三彩

本研究で制作する陶硯について、その歴史と奈良との関係について述べておきたい。

まず、陶硯とは、焼き物でできた硯のことである。現在日本で使われている硯は石製が中心で、焼き物でできた硯はあまり見られないが、日本古代の硯は多くが焼き物だったという（青木、2014）。奈良県では、平城宮跡から1000点を超える陶硯が出土しており（西口・2006）、古代から続く奈良の歴史と深い関わりがあったことがわかる。

奈良の地域を物語る焼き物についてさらに調べると、陶硯と同じく古代の歴史と関連して「奈良三彩」というものがある。「奈良三彩」は、「白・緑・褐といった複数の色釉を用いた多彩釉の鉛釉陶器」である（丹羽・2023）。中国の唐三彩の影響を受けて奈良時代に成立したものと考えられてきたが、現在研究が進められる中でその成立については再考が行われているそうであるが、奈良三彩の出土品などを見ると、その色合いの美しさや陶芸品としての魅力は変わるものではない。

本研究では、陶硯を制作する陶土に信楽土を使用し、電気窯で焼成を行なった。技法や材料は現代のものであるが、生徒が、奈良の地域について陶硯を通して思考したり感じたりすることができるように、奈良三彩の色に習って制作を行うことにした。

2.2. 実践の概要

実践は、附属中学校第2学年4学級123名を対象に実施した。実施時期は、2023年7月から10月にかけて陶硯の制作（第1期）、同年11月と2024年1月から2月にかけて陶硯を使った墨画制作（第2期）とした。

現在、第1期の陶硯の制作が終了し、第2期の前半として11月の墨画制作の1回目が終了したところである。ここでは、第1期の実践について、概要を示す。第1期の実践の流れは表1の通りである。

表1

日程	内容（実施場所）
7月	陶硯と奈良三彩について知る（附属中学校）
7月	成型（附属中学校）
8月	乾燥・素焼き（奈良教育大学）
9月	釉薬かけ（附属中学校）
10月	本焼き（奈良教育大学）

第1期を2023年7月から実施する前に、奈良教育大学美術教育講座陶芸室において、陶硯の試作を行なった。2022年の実践では、完成した陶硯の大きさが小四六（約165×105mm）程度になるほどの陶土を使って制作を行った。一般的に生徒らが小学校から使っている書道

セットに入っている硯のサイズよりも一回り大きい程度である。この陶硯について、サイズを改めて見直したところ、成形しやすく、出来上がりも使いやすいが、やや大きく持ち重りがすることがわかった。本実践では、第2期の墨画制作の内容として、地域の資源としての視点を導入することを目的に、野外に持って行って制作ができるような形を想定したため、2022年の実践よりも一人当たりの土の量を減らし、軽量化と小型化を試みることにした（図1）。



図1

これらは、手首から指先まで20センチ以内の手のひらにももの程度の大きさの陶硯である。野外での使用を想定し、硯本体を手で持って使用するイメージで、墨をする面（硯面）は切り糸などで平にし、使用していない時は硯面を下にして置き、使用の際に手のひらにあたる部分を三彩で加飾することにした。試作した硯で実際に墨を擦ってみたところ、硯面に緑を作らなくとも墨が垂れて周囲が汚れるような事態があまり起こらないこともわかり、この形状で進めることに決定した。

7月の授業では、陶硯と奈良三彩について知ることと、成型の段階を行った。第1期の実践後に、陶硯を知っていたかどうかについて、google formを使用してアンケートを実施したところ、回答数103名のうち、「知っていた」が37名（35.9%）、「知らなかった」が66名（64.1%）で、陶硯を知っていたのはおよそ3分の1の生徒であることがわかった（図2）。「知っていた」と答えた生徒に、さらに何で知ったか（複数回答可）を尋ねたところ、図3のような回答が得られた。

陶硯を知っていましたか
103件の回答

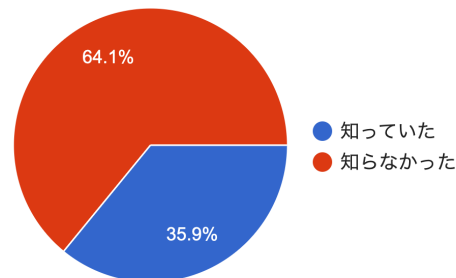


図2

質問5で「知っていた」人は、何で知りましたか
39件の回答

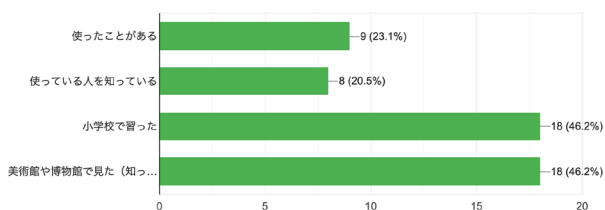


図3

2022年の実践でも同様のアンケートを実施しており、その際の回答は「知っていた」が39.8%、「知らなかった」が60.2%で、2022年の方がやや「知っていた」割合が高いものの、ほぼ同様の比率であることがわかった。

また、「何で知ったか」の回答では、「小学校で習った」と「美術館や博物館で見た(知った)」が46.2%で同数であった。「小学校で習った」という回答が複数あるということは、小学校の授業の内容として取り上げられているということになるので、本研究では触れることはできないが、今後、小学校での陶硯の学習内容について調査を行う必要があると思われる。

奈良三彩は、文化遺産オンラインやe国宝などのweb上で利用可能なデータベースを活用し、美術教室の電子黒板に投影して作品を見せながら、特徴や歴史などについて解説を行った。授業中の口頭の質問となったが、奈良三彩について知っていた生徒はいなかった。

7月の成型の授業では、対象の学年にとって中学校に入って初めての陶芸の題材であったため、生徒は陶土に触ったり陶芸の道具を扱ったりすることが楽しく、遊ぶように制作を行っていた。手のひらサイズであったことと、形を計画的に詳細に作るというよりは、手で丸めたり、板に押し付けたり、ヘラ等の道具で紋様を押し付けたりなど、陶土の可塑性を生かして成型を行うように促したことも、自由に遊びに近い制作の雰囲気を生んだように思う。生徒たちは、何度も土を練り直し、思い思いに成型をすすめ、陶硯の形ができていった。

9月の授業では、素焼きの陶硯に釉薬をかける作業を行った。釉薬は奈良三彩に習い、「透明」、「飴」、「織部」の3種類を用意した。釉薬の性質の説明を行ったのち、生徒らに奈良三彩をイメージしながら釉薬かけを行うように指示し、制作を行った。三彩に見立てた釉薬(透明、飴、織部の3種類)のうち、透明は陶土の地色を見せながら、光沢と白さを加える。飴は赤みの入った茶色、織部は透明感のある深い緑である。透明は初めに陶硯全体にかけるため、大きなバケツに用意し、浸しがけを行った。飴と織部は、小筆を使用し、班ごとに分けた器から、生徒が自由につけることができるように準備を行った。釉薬をかける工程は、昨年の陶硯制作の時も、生徒には楽しい作業となったようである。釉薬の色が見本の色と

違うことを不思議に思う発言や、釉薬が素焼きの地肌に水分を吸収されて色がどんどん変わっていく様子などを見て驚く発言など、実際に材料に触ることで感じるが多かったようである。

釉薬かけののち、再度大学に作品を運び、本焼きを行い、生徒の手元に陶硯が戻ってきたのは11月初旬のことになった(図4~6)。その後、11月後半に第2期の1回目として実際に硯で墨を擦り、墨で風景を描く制作を実施した。



図4



図5



図6

3. 成果と課題

参考文献

3.1. 成果と課題

本研究では、①奈良に焦点を当てた「地域の資産」の美術科教育における意義の考察、②生徒の制作した陶硯の造形的視点からの考察による題材としての可能性の検討の2つの方法を通して、「地域の資産」を生かした美術科の題材の可能性について考察しようと試みた。

まず、①の方法に関して、奈良が墨の産地であること、陶硯が平城宮跡から多く出土していること、奈良三彩という焼き物があったことについて触れ、奈良という地域特有の資源であることについて理解を促した。書道の授業は小学校、中学校で実施しているが、多くが墨汁を使用しているため、墨の摺り方を知らない生徒も多く、墨の日本第1位の産地であることを鑑みて、題材に取り入れる意義はあると感じた。墨を擦ったことがない生徒は、当然硯を本来的な意味で使ったこともないので、実際に墨を擦ってみて、意外に早く濃い色ができることに驚いたり、墨を擦る作業そのものを楽しんでいる様子の生徒もいた。

奈良三彩については、3色に絞ったことで、それぞれの釉薬の色の魅力に気づくことができたのではないかと思う。色の重ね方などで生まれた完成した硯の色彩の違いを、友だちの作品と比べている様子があった。2022年度と比較すると、奈良三彩の要素を取り入れたことで、より奈良という地域を生徒に意識させることができたように思う。

②については、成型や釉薬かけの際の生徒の様子から、制作を楽しんでいる様子は十分に見られたが、造形的な視点で作品を考察するには至らなかった。しかし、それぞれの作品は、生徒の「こんな形にしたい」「こんな色にしたい」という思いが反映されているものになったので、今後、実践を行う際に、造形的な視点をどのように位置付けるかについて考えることを、課題としたい。

以上のことから、奈良に焦点を当てた「地域の資産」を題材に取り入れることは、造形活動を通して地域に目を向け、新たな学びを得ることができたという点で、子どもたちを社会ににつながる題材であると言えると考えた。

3.2. 今後の展望

本実践は、3学期に第2期の2回目の実践を控えている。陶硯を使って、仏像に関わる制作を行う予定である。仏像も、奈良の地域の資源の一つであり、これらの地域の資源を適所に取り入れて、題材の中に生徒の学びを生み出していくことができるよう、今後も実践と研究を進めていきたい。

原山健一,長友紀子,竹内晋平,石山佳奈(2019),「学現校現場を想定した自作陶芸窯の研究と授業への展開—中学校美術科授業における主体的な学びを生む陶芸題材を目指して—」,次世代教員養成センター研究紀要,5号,奈良教育大学,pp71-78.

原山健一,長友紀子(2020),「自然との関わりを取り入れた陶芸授業の開発—中学校美術科における深い学びを生む陶芸授業を目指して—」,次世代教員養成センター研究紀要,6号,奈良教育大学,pp33-41.

原山健一,長友紀子(2021),「協働性を取り入れた陶芸授業の開発—図画工作・美術科授業における対話的な陶芸授業を目指して—」,次世代教員養成センター研究紀要,7号,奈良教育大学,pp57-65.

文部科学省(2017),「社会に開かれた教育課程(これからの教育課程の理念)」,
https://www.mext.go.jp/content/1421692_4.pdf
2023.11.24.

文化庁(2020),「生活文化調査研究事業(書道)報告書」,
https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/seikatsubunka_chosa/pdf/93014801_05.pdf
2023.11.24.

長友紀子,原山健一,萱のり子,落合恵理(2023),「中学校と大学の連携による陶硯制作の実践—美術科と横断的・総合的な学習との関わりに着目して—」,連携教育開発センター紀要,1号,奈良国立大学機構,pp63-66.

山木朝彦,小川勝,鈴木久人,内藤隆,山田芳明,栗原慶(2018),「地域の特性を活かした中学校美術科の教育内容—美術教育のラーニングリソースとしての徳島文化財探究—」,鳴門教育大学研究紀要,第33巻,鳴門教育大学,pp152-168.

犬童昭久(2020),「地域に関わる伝統・文化に関する学習の実践—図画工作科における授業実践へのアプローチ—」,紀要 visio, 50巻,九州ルーテル学院大学,pp63-70.

樋口 拓,朝廣 和夫(2023),「青少年教育施設における伝統的な地場産業体験活動の導入に関する諸概念の検討:「地域」「地域資源」「伝統文化」に着目して」,青少年教育振興機構青少年教育研究センター紀要,国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター編(11),pp56-66.

村上尚徳ほか(2021),『美術1 美術との出会い』,日本文教出版,pp.50-53.

村上尚徳ほか(2021),『美術2・3上 学びの実感と広がり』,日本文教出版,pp32-33.

青木敬(2014),「硯を読む」,なぶんけんブログ,
<https://www.nabunken.go.jp/nabunkenblog/>

2014/04/20140401.html ,2023.11.26

西口壽生(2006),「平城宮跡出土陶硯について」,平城宮跡出土陶硯集成 I 一平城宮跡一,奈良県文化財研究所史料,第 77 冊,奈良文化財研究所, pp.15-24.

丹羽 崇史(2023),「奈良三彩の成立過程に関する学史的検討と若干の考察」,文化財論叢,独立行政法人国立文化財機構奈良文化財研究所, pp395-414.

連携教育開発センタープロジェクト活動報告

「地理総合」教材提案

内田忠賢
(奈良女子大学文学部)

落葉典雄
(奈良女子大学附属中等教育学校)

河本大地
(奈良教育大学教育学部)

Short Report: Trial educational materials on CHIRI-SOGO (Geography, High School)

Tadayoshi UCHIDA
(Faculty of Letters, Nara Women's University)

Norio OCHIBA
(Nara Women's University Secondary School)

Daichi KOMOTO
(Faculty of Education, Nara University of Education)

要旨：奈良女子大学、奈良教育大学、附属学校の地理教員が、高校教育でスタートした新科目「地理総合」（必修）に関する教材開発を目標に、実践的な情報交換を行い、それぞれが教材のヒントとなる提案を行う。フィールドワーク、防災教育、地理情報システム（WebGIS）の試みである。「地理総合」をめぐるっては、学校現場での模索が続く状況ではあるが、高校教員、大学教員が協働しながら、より良い教材開発、それら教材を使ってのより良い教育を作ることができる。

キーワード：地理総合 CHIRI SOGO (Geography, High School) ,
持続可能な地域 Sustainable Region
地域調査 Field Work
防災教育 Disaster Prevention Education
地理情報システム Geographical Information System

1. 目的

高等学校・地理歴史・公民科において、新科目「地理総合」が必修となった。従来の「地理A」「地理B」は選択であったが、グローバル化、SDGs、防災、GISなど現代の諸課題に対応する新科目が創設され、高校生全員が学ぶことになった。その一方、教育現場では、新科目に応じた教材開発が遅れており課題となっている。本プロジェクトでは、教科書の副読本ではなく、教育現場での個別教材のヒントとなるテーマについて、奈良教育大、奈良女子大、奈良女子大附属中等教育学校の教員が共同して提案するものである。

「地理総合」での大きな3本柱は①「地図や地理情報

システムと現代社会」、②「国際理解と国際協力」、③「持続可能な地域づくりと私たち」であるが、本プロジェクトでは、教育現場での応用が利く①と③に焦点を当てた。

2. 組織および活動

奈良国立大学機構に属する2大学および附属学校の教員が本プロジェクトに参加した。内田忠賢（代表、奈良女子大学文学部）、落葉典雄（分担、奈良女子大学附属中等教育学校）、河本大地（分担、奈良教育大学社会科学教育講座）の3名である。

プロジェクトの活動資金として、1年間で8万円が3教員に配分されたが、頭割りすると1人2万数千円と

なり、実質的な活用ができないため、1 教員の研究会への参加旅費等に充てた。

共同研究としては、メールでの情報交換のほか、以下の対面での学会・研究会に参加し、情報交換を行った。

・奈良地理学会夏季例会（7 月 22 日、於・奈良女子大学）3 教員が参加。

・奈良県中高連携地理教育学習会（8 月 18 日、於・奈良女子大学附属中等教育学校）3 教員が参加。

また、メンバーの個別の（地理教育系）学会・研究会への参加等は以下のとおりである。

・日本地理学会 2023 年秋季学術大会（9 月 17 日、於・関西大学）「地理教育」グループ発表に参加（内田）

・第 41 回開発教育全国研究集会「d-lab2023」（8 月 11 日・12 日、於・JICA 地球ひろば）に参加（落葉）

・2023 年度地理科学春季学術大会（6 月 3 日、於・広島大学文学部）において発表。「Z 世代の大学生にとっての WebGIS—地理院地図、今昔マップ、RESAS、ハザードマップポータルサイトの何が使えて何が使えないのか？」（河本）

・地域地理科学会 2023 年大会（6 月 25 日、於・岡山大学津島キャンパス）において発表。「地域学習や生涯学習としての地理学巡検の実際—人と地域を育む手法としての課題と可能性—（シンポジウム「未来を拓く地理学巡検—人と地域を育む手法としての課題と可能性—」（河本）

・日本地図学会 2023 年度定期大会（8 月 26 日、於・岐阜県図書館）において発表。「高等学校『地理総合』で育成すべき Web GIS 活用力とは？—必履修化前段階の大学新生から学べること—」（河本）

・2023 年人文地理学会大会（11 月 26 日、法政大学市ヶ谷キャンパス）にて発表。「義務教育段階の学校におけるローカル地域学習の地域多様性整理—ここまでにできたことと今後の課題—」（河本）

・人文地理学会地理教育研究部会の部会アワー（第 56 回部会）を運営。テーマ：「景観・文化・生活～地域に学ぶ～」（河本）

3. 教材のヒントとなる提案（3 事例）

内田 テーマ：地域調査（フィールドワーク）

「地理総合」では③「持続可能な地域づくりと私たち」に含まれる内容である。内田が担当する奈良女子大学・文学部専門科目「文化メディア学実習 B」「文化地理学演習」「現代民俗論演習」では、毎年、具体的なフィールドを設定し、学生が各自の興味・関心に基づき、関連する先行研究の精読、課題設定、予備（事前）調査、本調査、調査の情報交換、報告書作成を行う。近年では、2021 年度は奈良県生駒市「宝山寺門前町」、2022 年度は大阪府東大阪市「石切神社門前町」、2023 年度は京都府木津川市山城町「上狛集落の茶問屋」をフィールド

にした。

本プロジェクト期間内に実施した「茶問屋」調査では、フィールドを含む周辺地域の『けいはんな風土記』、フィールドとなる『山城町史』、『山城茶業史』の精読、近現代の問屋を研究した諸論文を検討することで、現場でのインタビュー課題を設定した。現地調査にあたっては、予備調査時にアポイントメントを取り、本調査時には、茶問屋関係者にインタビューを行い、その後、参加者が各自の課題に応えるレポートを作成した。また、各レポートに関する検討会を実施した。

○教材のヒントとなる提案○ 「地理総合」教科書の 1 章分にあたる内容である。新科目では、教室内での学習だけではなく、**フィールドワークを経験させる「生きた学習」**が求められている。上記の実習科目、演習科目での実践は、大学教育でのオーソドックスな地域調査ではあるが、教育現場での教材例として適当だと考える。

落葉 テーマ：中等教育における「防災教育」のあり方

「地理総合」では③「持続可能な地域づくりと私たち」に含まれる内容である。本校の研究開発校としての使命から、昨年度から始まった「地理総合」（本校では 4 年生に設置）における次のような提案を公開研究会などを通じて全国に発信している。4 月当初に GIS とともに防災教育を実施すること。具体的には、生徒各個人の「通学路や自宅、学校周辺において危険度が高い場所をハザードマップなどで調べ、現在の自然災害のリスクと過去の災害の記録などをまとめる」という作業である。その後の学習においても、「地形と自然災害」「気候と自然災害」というように、自然災害を中心に単元設定をしている。今回は、東日本大震災のことを知らない世代が入学してくるため、その時何があったかを生きた情報をもとに知らせることの重要性に鑑みて調査を行った。聞き取り調査などの結果を生かした地理総合の防災に関するカリキュラムを策定していきたいと考えている。

また、奈良県中高連携地理教育学習会を奈良県教育委員会に働きかけて開催した。学習会においては、「地理総合」教科書の執筆者でもある奈良大学の木村圭司教授に中高の地理教育の内容について講義と落葉の「地理総合」での“遊牧民ゲーム”授業の紹介、中高の教員の特に“防災教育”についての情報交換会を内容とした。今後、中高での地理教育における防災の教材開発に役立てていきたいと考えている。

○教材のヒントとなる提案○ **生徒個人の防災マップ、カリキュラム、防災学習ゲーム**に関する提案を行った。

河本 テーマ：WebGIS の活用

「地理総合」では①「地図や地理情報システムと現代社会」、および③「持続可能な地域づくりと私たち」に含まれる内容である。①で技能を修得し、防災・減災な

などを扱う③などで活用する構成になっている。教科書等では、地理情報システム（GIS）の中でも地理院地図をはじめとする WebGIS の閲覧・操作を中心とした簡便な内容が多く扱われている。すべての高校生が地理・地図リテラシーを向上させることが期待されている。しかしながら、WebGIS の操作の仕方を教えることに時間を費やしては、学習内容を深めることが難しくなる。また、教員側も WebGIS の操作に熟達しているわけではない場合が多い。そこで、教えなくても生徒ができることは何か、どのような操作に教員からのナビゲートが必要なのかを明らかにしたいと考えた。奈良教育大学教育学部の科目「地理学概論」（大半の受講者が 1 回生）において、履修者に開講前（何も教員が教えていない段階）の事前課題として、地理院地図、今昔マップ、RESAS（地域経済分析システム）、ハザードマップポータルサイトの 4 つのサービスにアクセスし、自分で操作してこんなことができるようになった、これは難しかったというのを記してもらった。その結果を分析・整理しているところである。また、その後の授業において WebGIS を活用した地理学習動画を学生各自が作成し、大学の YouTube チャンネルに掲載しているところである。現在の大学生が WebGIS をどの程度扱えるのかをみることは、近い将来、「地理総合」履修済みの大学生と比較することで、「地理総合」の効果の一端を測ることもつながると考えている。

○教材のヒントとなる提案○ **地理情報学習における合理的な手順、教育現場での WebGIS の活用可能性**について検討した。

4. 総括（課題と展望）

法人統合して間もない 2 大学、および附属学校の教員が、わずかの期間であったが協働する良い機会を設けてもらったと、連携教育研究センターに感謝している。奈良女子大学と附属幼・小・中等の各学校との協働、奈良教育大と附属幼・小・中の各学校との協働は長く行われてきたが、奈良女と奈良教の協働、また奈良女附属と奈良教（大学）との協働はなかった。

一方、奈良県では、中学・高校・大学の社会科（地理）教員が一堂に会する奈良地理学会という組織が、大正時代以来、活動してきた（現在会員 200 人余）。戦前は、女子高等師範学校および附属学校、県立師範学校および附属学校、（旧制）中学、（旧制）女学校の教官による研究会である。戦後も、少なくとも地理分野に関しては、中学、高校、大学の教官・教員が他分野に比べ、同分野であっても、他都道府県に比べ、活発に交流してきた。

第 3 章の 3 か所のまとめで、地理総合の教材のヒントになる提案を行ったが、実は、奈良地理学会の以前の、あるいは近年の地道な活動とも重複する。フィールドワーク、防災学習、地理情報学習は、奈良地理学会

で年 1 回実施する巡検（現地踏査）、年 2 回の例会を通しての研修（防災学習、地理情報学習）である。本報告では 3 教員が偶然、これらのテーマを扱い、教材のヒントとなる提案を行ったかのように見えるが、実は、地理教員が長年あるいは近年探究している重要な地理学習のテーマなのである。

地理総合という科目はスタートしたばかりであるが、現状では「様々な地図や地理情報システムと現代社会」、「世界の理解と国際協力」、「日本の国土と持続可能な地域づくり」が 3 本柱となっている。今回の教材提案では、2 番目の「世界の理解と国際協力」に触れることができなかった。社会科学学習で申せば、世界史、現代社会との協働が求められることになる。

つまり、新科目の地理総合、歴史総合、公共は今後、激動する現代世界の合わせ、内容的に益々、相互乗り入れが必要になってくる。今回は 2 大学の教員、1 附属学校の教員による情報交換にすぎなかったが、他科目の教員との交流の中で、学習内容、学習過程を深める必要がある。

さらに、社会科の各○○総合の次は○○探究という新科目が登場した。地理の場合は、地理探究である。大学での地理学を含む地域研究と、高校現場での地理を橋渡しする探究科目である。この教材提案についても、2 大学、1 附属高校（奈良女では附属中等教育学校・後期課程）、2 附属中学（奈良女では中等教育学校・前期課程）が協働すべき重要なテーマとなろう。今後の課題としたい。

参考文献

- 奈良県高等学校地理教育研究会（編）『地理総合の授業』
帝国書院、2021 年
内田忠賢（監修）『理解しやすい地理 B』文英堂、2013 年
内田忠賢（監修）『理解しやすい地理総合』文英堂、2023 年
内田忠賢（監修）『理解しやすい地理総合・地理探究』
文英堂、2024 年（印刷中）

活動報告

奈良国立大学機構 連携教育開発センター活動報告

— 2022・2023 年度の取組と課題 —

【三菱みらい育成財団の助成を受けて】

森安寛

(奈良国立大学機構連携教育開発センター)

Activity report of Center for Interprofessional Education Development

— Endeavor and Problem of 2022・2023 —

【With the grant from Mitsubishi Future Development Foundation】

Hiroshi MORIYASU

(Center for Interprofessional Education Development, Nara National Institute of Higher Education and Research)

要旨：奈良国立大学機構（奈良教育大学・奈良女子大学）では両大学の教育連携を図る目的で「喚起」「融合」「交歓」を鍵とする3つの取組『奈良カレッジズ学問祭、連携開設教養科目の共同履修、総合知育成コンクール“H₂O”』による分野横断的課題や「正解のない課題」に対応できる人材育成を展開している。ここでは連携教育開発センター設置の経緯やチーム構成に触れた上で、三菱みらい育成財団助成 2023 年度「21 世紀型教養教育プログラム」に採択された事業の諸取組を報告し、今後の課題について述べる。

1. はじめに

1888 年に創設された奈良県尋常師範学校を前身とする奈良教育大学（以下、教育大と記載）と、1908 年に創設された奈良女子高等師範学校を前身とする奈良女子大学（以下、女子大と記載）がともに 2004 年に法人化され、その後 2022 年 4 月に両大学組織を残したまま法人統合され、国立大学法人奈良国立大学機構（以下、機構と記載）が誕生した。奈良の地にある小規模総合大学としての強みを生かし、榊裕之理事長の下、機構が掲げるモットー“大学を結う、紡ぐ知と未来”に即して、教育・研究が進められている。

法人の統合にあたり、特に教育面において新たに設けられたのが、連携教育開発センターである。これは、両大学における教養教育・教員養成教育・ICT を含む情報教育、附属学校における教育、及び現職教員研修のそれぞれに関わる事業や研究開発を先導し、高等教育の改革のみならず、教育全体の改革に寄与することを目的とした組織であり、課題解決型の5つのプロジェクトチーム（教養教育・教員養成・情報教育・附属学校・教員研修の各チーム）が設置されている。

さらに、機構が掲げる3つのミッションのうち、「文理統合的知性の涵養と高度な専門教育により、総合知を持つ人材を育成し、特色ある高度な学術研究を推進」という取組にもセンターは着手している。すなわち、「喚起・融合・交歓により「総合知を構築する力」を育み、

磨き合う学修システム—『奈良カレッジズ学問祭』を核とする3つの取組—というプロジェクトである。これは、「多様な考え方を繋ぎ、統合・融合し、新たな知や価値を創出する力」（＝「総合知を構築する力」）を、対話を通して楽しみながら育み、磨き合う学修システムを開発・実施することを目指すものである。このプロジェクトは、一般財団法人三菱みらい育成財団の助成対象として 2023 年度「21 世紀型教養教育プログラム」に採択されたため、本センターにおける従前の諸取組と有機的に結びつける形で 2023 年 7 月より推進しており、以下がその報告である。

2. 学問祭と関連行事

2.1. 『奈良カレッジズ学問祭』「諸学への誘い」

さまざまな学問に触れ、知る欲びや考える愉しみを体感すること、そして、個別の学びから得た多様な知識を繋ぎ、統合・融合させ、独自で幅広い考えや新しい価値を生み出し、他者に対して表現できる力を涵養することを目指して、法人統合初年度から実施しているのが『奈良カレッジズ学問祭』である。

2022 年度は 8 月 25 日から 31 日までの期間、両大学の教員 10 名、機構の榊裕之理事長に加え、奈良カレッジズ構想における中核機関から奈良国立博物館井上洋一館長、奈良文化財研究所本中眞所長、奈良先端科学技術大学院大学塩崎一裕学長が講演を行った。両大学の学生

は、興味のある講義を所定のコマ数、自由に選んで受講することにより、教養科目「諸学への誘い」の単位を取得することができる。受講者は両大学の学部生のみならず、両大学の大学院生、附属学校の生徒や教職員も聴講し、現代アート、ブラックホール、奈良の伝統相撲、文化財、博物館、世界遺産、酵母、書道などの多様な分野の研究、研究者としての経験を聴き、学問の面白さや奥深さを感じることで一週間となった。

受講人数（オンラインを含む）は、両大学併せて延べ2,199名に上った。さらに、最終日には、スピノフ企画として「学問サロン〜テーブルを囲んでガクモン対話〜」を開催し、学問祭に登壇した講師の推薦図書を企画展示した会場で、研究者と学生とが学問の楽しさ・魅力を語り合った。



図1 学問祭開講案内

2023年度には8月24日～30日までの一週間、両大学の教員9名に加え、奈良国立博物館吉澤悟氏、奈良文化財研究所神野恵氏、ロンドン芸術大学ジュリア・カセム客員教授、株式会社国際電気通信基礎技術研究所川人光男氏、奈良工業高等専門学校後藤景子前校長、奈良県教育委員会小崎誠二氏が講師陣として名を連ね、正倉院宝物、考古学、インクルーシブデザイン、心理学、ESD、遺伝子学など多様な研究内容および、研究者としての経験についての講義を行い、「その分野の研究に進むきっかけは？」など活発な質疑応答がなされた。

両大学併せて延べ2,045名が受講したが、講義会場には各講師の推薦図書の展示が行われ、1937年発行の巨大図録など珍しい本を実際に手にとる学生が多くいた。参加した学生からは、「普段の学びとは違う分野については、難しいものもあったが、これから研究を進めていくにあたって、新しい視点のきっかけになった。」などの声が聞かれ、講義を実施した教員からも、「自らの研究人生について改めて見直す機会となった。」「自身の研究内容への思いを再確認できた。」といった感想があり、学生・教員とも自主的に学問を楽しんでいる様子が垣間見えた。

また、この2023年度には、学生や教職員と一緒に学問祭での各講義内容に関するレポートを読みあい、そこから展望できる新しい「知」について意見交換をする「レポート合評セッション」が実施された。（詳細は後述）

2.2. スピノフDAY「インキュベーションー異分野とのコラボのためのABCー」

2023年8月30日、『奈良カレッジズ学問祭』の一環として、機構アドバイザーボードメンバーであるジュリア・カセム先生を招いて上記の企画が開催された。

コラボレーションのためのABCとして、革新的なソリューションと古い課題に対して、どのような新しいシナリオをデザインできるかについて、また、チーム・スキルの考え方について講師から説明があった後、グループに分かれ、参加者それぞれが持ち寄った自分にとって重要な物理的ツールを使って、2分間の自己紹介が行われた。

その後、各グループに対し「新たなウェアラブル端末の開発」「新しいレジャー」「新しいお風呂グッズ」「空き家を利用した新たなコミュニティ施設」「新しいタイプの健康的な軽食」というテーマが与えられ、各グループメンバーの強みを活かした商品開発についてグループディスカッションがなされ、最後にビジュアライザーが描き起こしたイラストを用いた発表が行われた。

両大学の学部生のみならず大学院生、留学生、大学教員、企業家など、多様な背景をもつメンバーが参加し、商品開発に必要なスキルと、チームが持っているスキルを組み合わせ、また、自分と相手の価値観の組み合わせにより、異分野とコラボしながら、新たなものを作り出すプロセスを体感できる取組となった。

2.3. 学問祭推薦図書展

学問祭の講師が学生達に推薦する図書を展示紹介する企画であり、2022年度には29冊、2023年度には28冊の推薦図書が紹介された。各講師が長年研究してきた内容を学生たちに理解してもらうことを目的とした図書や、専門外ではあるが学生達の総合構築力を高めるために良かれと思われる内容の図書である。実際の図書は、教育大構内に2023年9月にオープンした「総合知ギャラリー」にて「学問祭2023推薦図書展」（会期：9月4日～10月13日）として展示された。さらにその後、機構本部内（女子大キャンパス隣接）に2023年4月にオープンした「奈良カレッジズ交流テラス」で巡回展示した。（会期：10月16日～10月31日）。

研究の最前線にいる各推薦者から選び抜かれた優れた書籍の数々を直に手にとり楽しみながら総合知を育む時間とすることができた。



図2 学問祭推薦図書展

2.4. 学問祭課題レポート合評セッション

今年度初めて行われた企画である。学問祭で受講した2つ以上の講義を選び、それらを自分なりに俯瞰し、関連づけたり融合させたりすると見えてくるものについて自由に論じた提出レポートのうち、自薦・他薦でエントリーされたレポート（17本）を学生や教員が集まって批評し合うセッションで、9月26日に奈良カレッジズ交流テラスで開催された。

まず、エントリーされたレポートの黙読タイムが設けられ、レポートの観点や融合の視点を理解した上でグループに分かれて活発な意見交換が行われた。

最後に参加者全員による投票が行われ、「新しい方法論を拓くで賞」「独創的で賞」「社会が注目するで賞」の3つの賞にふさわしいレポートが選出され、執筆者に賞状と副賞が授与された。参加した学生からは「同じ授業を受けていても人によって感じていることが全く違うことがわかっておもしろい。」「大学のレポートは出して終わりだが、他人が書いたレポートを読み込んでみんなで深めて話し合うことが初めてだったので勉強になった。」「学問祭には参加していなかったが、自分の悩みや引っかかっていることに関して、今日のレポートからヒントを得ることができた。」「属性や世代が違うにもかかわらず、なにか響き合ったり繋がったりすることがあって良い刺激をもらった。」等の感想が聞かれた。この企画は後述する三菱みらい育成財団からの助成によるイベント

の一つとして、「総合知を構築する力」を養う取組にもなっており、まさに対話を通して新たな考えを生み出すためのよい刺激にあふれた機会となった。



図3 合評セッションの様子

各受賞作品は次のとおりである。

●新しい方法論を拓くで賞

山本 花菜 (奈良教育大学教育学部 3 回生)

タイトル: 学際的研究のススメ

～文化を絶滅から救え!～

●独創的で賞

山本 隆萬 (奈良教育大学教育学部 1 回生)

タイトル: 学術研究における『洞察的直感力』の重要性

●社会が注目するで賞

前沢 千咲貴 (奈良女子大学工学部 2 回生)

タイトル: 認知の歪みの改善方法

2.5. 学問祭レポート合評セッション展

前述の合評セッションにエントリーされた17本のレポートの中から、執筆者の承諾を得られた12本のレポートを広く両大学の学生に周知することを目的に総合知ギャラリー(会期:10月20日～11月16日)および奈良カレッジ交流テラス(会期:11月20日～12月4日)にてレポート展が開催された。開催に先立ち両大学の教務・学務課から全学生や教員に向けた広報メールが幾度も発出され、特にギャラリーでの展示では学問祭でのどの講義とどの講義が融合されたものであるかを視

覚的に把握できるような展示の工夫がなされた。

また、女子大においては交流テラス入り口直ぐに各レポートの展示コーナーが開設され、訪れる人が展示を目の当たりにできる展示工夫がなされ多くの学生のみならず教員も見学に来る盛況ぶりであった。



図4 総合知ギャラリーでのレポート展示

3. 連携開設科目

3.1. 趣旨

機構の第4期中期目標においては、学士課程の教育にかかわるものとして「特定の専門分野を通じて課題を設定して探求するという基本的な思考の枠組みを身に付けさせるとともに、視野を広げるために他分野の知見にも触れることで、幅広い教養も身に付けた人材を育成する」という一項目が掲げられている。これに対応する中期計画のひとつとして、「学士課程学生の視野を広げるため、両大学の学生が相互に教養科目を履修できる体制を築く」という取組項目が設定されており(項目2-1の一部)、これを推進すべく、両大学の学生が相手大学の教養科目の一部を履修することを可能にした枠組みが連携開設科目である。

3.2. 連携開設された科目

2022年度においては教育大開設科目(前期2科目、後期4科目)および女子大開設科目(前期4科目、後期8科目)を、2023年度においては教育大開設科目(前期8科目、後期6科目)および女子大開設科目(前期4科目、後期8科目)を両大学の教養科目のうちから連携開設科目として指定し、両大学学生が共同履修することを可能にした。具体的には下表のとおりである。

3.3. 意義

教養科目の一部を相互に共同履修できるというこの新制度を評価する理由として、教育大の学生の側からは、「ジェンダーに関する授業を取ることが出来たから。」「多様な学問に触れられたから。」「受けられる科目が増えるから。」「教育大には無い専門の話聞いた。」などの声があり、女子大の側からは、「学びの幅が広がるから。」「選

択肢が増えるから。」「興味があり、面白かったから。」「世界的なジェンダーの問題や論点について医学的な観点から学ぶ事ができた。」などの声が聞かれた（2022年度実施のアンケートより）。

受講できる科目の選択肢の増加は、学生一人ひとりの知的・学問的な視野の拡大に直結するものである。〈総合知を構築する力〉を育む素地としても、この連携開設科目制度は大きな意義があるといえよう。

表1 連携開設科目一覧（2022・2023年度）

連携開設された教育大の教養科目
<p>■ 2022年度（計6科目）：【前期】フィールドワークで地域に学ぶ/コミュニケーションワークショップ、【後期】仮名書道と実用書/奈良と文学/Science Lesson in English/ 教師力ケースメソッド</p> <p>■ 2023年度（計14科目）：【前期】フィールドワークで地域に学ぶ/科学技術の歴史と身の回りの物質/コミュニケーションワークショップ/仮名書道と実用書/ESDと防災/考古学と自然科学/キャリア形成と人権/ESDと学校教育、【後期】フィールドワークで地域に学ぶ/ESDと生活科・総合的な学習の時間/人権と教育/奈良と文学/「日の丸・君が代問題」の歴史的考察/国連SDGs入門-「行動の10年」のためのサスティナビリティの学び-</p>
連携開設された女子大の教養科目
<p>■ 2022年度（計12科目）：【前期】政治学/ジェンダー生理学/生活と色彩/日本の言語と文学、【後期】生活の中の物理学/人体科学/西洋の美と芸術/国際関係論/ベトナムの言語と文化/数学入門/固体地球環境学入門/科学史</p> <p>■ 2023年度（計12科目）：【前期】法律学/ジェンダー生理学/生活と色彩/日本の言語と文学、【後期】生活の中の物理学/人体科学/西洋の美と芸術/環太平洋くろしお文化論/国際関係論/数学入門/固体地球環境学入門/科学史</p>

4. 「総合知」育成コンクール“H2O”

総合知的な自由研究レポートやエッセイを提出しあい、互いに学び合う取組である。ここにいう「総合知」とは、各自の専門・教養の学びや日頃の生活の中での気づきを活かしつつ、本来は異なる分野・領域だと見なされがちなものを各自の視点で俯瞰したり繋げたりしたもののことである。さらに、異なる分野・領域とは文系×理系という概念に限らず、文系×文系、理系×理系、あるいはアート×理系など多彩なものを指すと、学生にアナウンスした。また、提出形式は授業のレポート、論文、エッセイ、制作物などコンクールの趣旨に合っていれば

自由とした。募集対象は両大学の学部生・大学院生のみならず両大学の附属学校（教育大附属中学校・女子大附属中等教育学校）生徒をも含めた。

募集は2024年1月5日に締め切られ、コンクールは1月11日に奈良カレッジズ交流テラスで開催された。当日は5つのエントリー作品が寄せられ、参加者でじっくり読み、眺め、意見交換しながら総合知を構築する力を深化させ、最後に魅力的・刺激的な作品を投票により選んで表彰を行った。

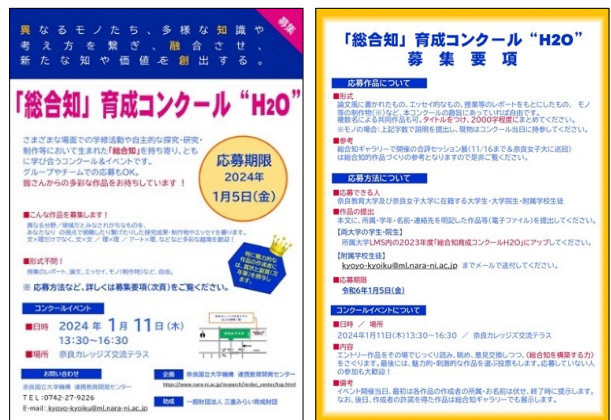


図5 育成コンクール案内と募集要項

各受賞作品は次のとおりである。

- 総合知育成コンクール・理事長賞
東 瑞（奈良教育大学教育学部2回生）
タイトル：歌・ことば・文化遺産を融合させた「詩吟」文化の継承
- 総合知“H2O”賞
佐土島 音々（奈良教育大学教育学部3回生）
タイトル：主体性を促す幼児教育と他分野への応用性

また、上記を含むエントリー作品は、広く両大学学生に披露するために、後日、作成者の許諾を得た上で総合知ギャラリーと交流テラスで展示する予定である。

5. 問いコンペ

これは、学生による研究成果ではなく、総合知の創造を触発するような“問いかけ”を1行で表現したものをし合うという新規の取組である。ジャンルは不問とし、「その問いを解くには、異なる分野/領域を繋ぎ・融合させることが必要となりそうなものを歓迎」として募集した。上記の「総合知」育成コンクール“H2O”内の一部門として展開したところ、寄せられた11の問いをめぐって、談論風の活発な意見交換がなされた。学生・院生だけでなく、教員・職員も応募可能としたことで、垣根のない全学的な知的意見交換の場を構築することができた。

6. 三菱みらい育成財団からの助成

三菱みらい育成財団は、三菱グループ創業 150 周年にあたり、次世代人材の育成を目的に、2019 年 10 月に設立された。不確定でひとつの正解がない時代を生き抜き、未来を切り拓く人づくりをテーマに、次代を担う若者の育成を目指す教育活動への助成と、ネットワークづくりや情報発信を行い、その成果を広く社会に波及させるための活動を行っている。助成対象のカテゴリーは 5 つに別れ、機構はカテゴリー 4（大学・NPO 等で行う、「21 世紀型教養教育プログラム」の指定を受けた。21 世紀型教養教育とは、私たちを取り巻く様々な環境が激しく変化する中で、現在・将来の課題解決に必要な基礎的素養と解決策を導き出すための世界観・価値軸を身に付けるもので、その領域は人文科学領域を中心に社会科学、自然科学を含め、これらの知識を融合させ「正解のない問い」について自分で考えて、アウトプットするまでのプロセスまで含むものである。更に現代的な課題（AI と倫理、感染症対策、温暖化、エネルギー問題、ダイバーシティ・インクルージョン、サステナビリティ、SDGs の課題解決等）についても取り上げ、同様の手法で取り組むものも含む。

機構では上記の取組を“喚起・融合・交歓により「総合知を構築する力」を育み、磨き合う学修システム—『奈良カレッジズ学問祭』を核とする 3 つの取組”と名を打ち助成申請を行い、2023 年 7 月に採択された。8 月 28 日には育成財団の妹背常務理事が来校され、開催中の学問祭を見学後、宮下大学総括理事・教育大学長、小川連携教育開発センター副センター長・女子大教授との対談が持たれた。



図 6 対談の様子（於：奈良教育大学）

その中で常務理事から機構の取組に対し「21 世紀型教養教育」の理念に合致したプログラムであることはもちろん、計画がさまざまな観点から工夫され、具体性が非常に高いとの評価が示された。続いて学問祭を視察しての感想や企業としての立場から大学の学びに求めること、高校生への総合知の普及について、大学として社会に貢献できることなどの対談が進み、最後に常務理事より「カテゴリー 4 の目指す 21 世紀型教養教育を地で行っていたという取組だと感じています。両大学の取組を奈良国立大学機構として東ね、両大学の資源を活用し、かつ、先生方も学生も楽しいという自主性をもって、総合知育

成に取り組まれていますし、複数の取組のプロセスの中にも総合知が組み込まれていると思います。年度を重ねるごとにさらに発展的に取り組んでいただけるのではないかと期待しています。」と両大学へのエールをもらった。

7. 今後の課題

総合知構築力育成にかかる機構の取組は分野横断的課題や正解のない問いに対応できる人材を育成し、社会に輩出するという目的のもと進められているものの、学生たちの視点からすると総合知構築力がいかに社会に出たときに重要となってくるのか、そもそも総合知とは何なのかといった感があるのも否定できない。合評セッション展を見学に来た学生からは「総合知ギャラリーそのものの存在を知らなかった。」「サロン風に改良して学生と先生方との交流の場にしては？」といった声も聴かれた。教育大構内の総合知ギャラリーは開設して日が浅いということ、キャンパスの北西角にあり、そもそも学生の往来が少ないという立地の悪さが影響しているようにも思えるが、機構が企画・開催している著名人を招いての多くの講演会（自身の専門領域外の知を知る絶好のチャンス）においても参加する学生が少なく、教職員への動員がかかるのが現状である。また、合評セッションや「総合知」育成コンクール「H₂O」に於いては度々一斉メールや ZOOM による説明会、広報ポスターの掲示などの広報を行ったが、学問祭ほどの参加者を集めることができなかった。参加した学生からは「参加への敷居が高い。」や「受信するメールが多く、つつい流してしまう。」との声が寄せられた。今後は広報の手段を見直す必要があると思われる。また、「総合知」構築力を身に付けることは非常に大切であるので、特に 3・4 回生には参加の意義や必要性がより強く感じられるようなプログラムにしてみてもどうかとの学生からの声もあった。

激変する社会の中で重要課題を認識しつつ、その解決に主体的に取り組むために広い分野における重要な基礎概念や事項を繋ぎ、統合・融合して新たな知や価値を創出していくことがこれからの企業人に求められる。これはこれからの教員にも求められるものである。これからの学校現場においては従前からの「受動的知識習得型」の学習ではなく、主体的・創造的・探求的な学習が求められ、教員はそれを指導していくことが求められるのである。また、学校現場においては教科指導だけでなく様々な関係機関との連携が必要となる場面が多々有り、各専門機関からの専門的意見を統合・融合して問題解決を図ることも求められる。言わば総合知の活用そのものである。

奈良県においては大学 3 回生時点での公立学校教員採用試験受験が導入されようとしているが、総合知構築力の育成は一朝一夕にはいかない。大学入学直後から総合知構築力育成を図るための広報や啓蒙を企画・開催し時間をかけて総合知構築力を育成していかなければならない。

「国立大学法人奈良国立大学機構 連携教育開発センター紀要」編集規程

令和4年9月8日制定

1. 名称

国立大学法人奈良国立大学機構連携教育開発センターは、本センター規程第2条の目的を達成する一環として、「国立大学法人奈良国立大学機構 連携教育開発センター紀要」（以下、「紀要」という。）を年1回発行する。

2. 紀要編集委員会

- (1) 連携教育開発センター運営委員会規程第8条により、紀要編集委員会を設置する。
- (2) 紀要編集委員会は、連携教育開発センター長、副センター長およびセンターに所属する奈良教育大学および奈良女子大学（以下「両大学」という。）の教員（附属学校園教員を含む）をもって構成する。
- (3) 紀要の原稿の募集、査読者又は閲読者、採否、掲載の順序などについては、紀要編集委員会の議を経て決定する。

3. 執筆条件

執筆者には両大学の教員（附属学校園教員を含む）を含まなければならない。ただし、紀要編集委員会が認めた場合、その限りではない。

4. 原稿を投稿できる領域

執筆者は、[論文][研究報告][原資料]のいずれかの領域を選んで原稿（未公開のものに限る。）を投稿することができる。なお、投稿後に領域を変更することはできない。

5. [活動報告]の掲載

紀要編集委員会は、[論文][研究報告][原資料]に掲載される原稿とは別に、必要に応じて[活動報告]を掲載することができる。

6. 査読又は閲読

- (1) [論文]は、査読を行う。査読者2名以上の審査に基づき紀要編集委員会で下記のいずれかに決定し、執筆者に通知する。
A 採択（字句等の軽微な修正を含む）、B 修正（再審査を要する）、C 不採択
- (2) [研究報告]及び[原資料]は、閲読を行う。閲読者1名以上の審査に基づき、紀要編集委員会が執筆者に内容の修正を求めることがあり、修正に十分応じることができなかった場合は、不掲載となる場合がある。

7. 執筆要項

執筆者は、別に定める「執筆要項」に従って原稿を作成するものとする。要項に従わない原稿は原則として受理しない。

8. 研究倫理

執筆者は、所属する大学の定める研究者行動規範に基づき、原稿を作成するものとする。

9. 原稿における著作権・肖像権の取り扱い

執筆者は、著作権者への掲載承諾が必要なものを掲載したい場合は、必ず投稿前に書面で承諾を得るようにする。

また、本人と同定できる人物の顔が写った写真を掲載したい場合、以下の条件を満たすこととする。不可能な場合は、本人と同定できないよう一部分を隠したりぼかしを入れたりする等の処理を行うこととする。

- (1) その写真の掲載が、論の展開にとって必要不可欠であること。
- (2) その人（子どもの場合は保護者や学校）の承諾が書面で得られていること。

10. 原稿の投稿締め切り及び投稿方法

原稿の投稿締め切り期日は、紀要編集委員会において定める。期日後に投稿されたものについては、受理しない。なお、執筆者は、「執筆要項」において指定された形式で作成した原稿データ（WORD ファイルと PDF ファイル）を Web から投稿する。投稿後の改稿は、紀要編集委員会から要請を行う場合を除き、一切行えない。

11. 校正

執筆者による校正は初校までとする。校正は、誤字・脱字等の訂正にとどめることとする。それ以外の訂正は受け付けない。2校および念校は、紀要編集委員会の責任によって行う。

12. 原稿の利用許諾権の移譲

掲載決定後、両大学の学術リポジトリに無償で登録・公開することを目的として、執筆者は掲載原稿の利用許諾権を紀要編集委員会に委譲する（著作権は執筆者に属する）。また、執筆者は、独立行政法人科学技術振興機構（JST）が作成するデータベースに掲載原稿の要旨が無償で登録・公開されることに関する利用許諾権についても、紀要編集委員会に委譲する。

紀要編集委員会

委員長 赤沢 早人
委員 小川 伸彦
伊藤 剛和
北尾 悟
竹村 謙司
立松麻衣子
中山留美子
橋崎 頼子
芝崎 学
村松加奈子
粕谷 圭佑
保田 卓
竹橋 洋毅
小崎 誠二
駒谷 昇一
瀧本 栄二
長谷川かおり
前田 康二

連携教育開発センター紀要

Bulletin of Center for Interprofessional Education Development

第2号

2024年3月31日 発行

発行者 奈良国立大学機構
連携教育開発センター
印刷所 株式会社 JITSUGYO
奈良県奈良市東九条町 6-6