

韓国における法教育の現況 —学校の法教育を中心に—

The Current Status of Law-Related Education in Korea :
Focusing on School-Based Law-Related Education

金 鉉 善
Hyunsun KIM

北海道教育大学函館校
Hokkaido University of Education, Hakodate

論 文 概 要

韓国の法教育は、2005年の法務部（日本の法務省にあたる。）の法教育研究委員会の設置と2008年の法教育支援法の制定によって本格化されたという。法教育支援法第2条第2号及び第3号は、法教育を「学校の法教育」と「社会の法教育」に区分する。したがって、韓国における法教育の現況、とりわけ「学校の法教育」の現況をみるためには、韓国の教育部（日本の文部科学省にあたる。）の教育課程（日本の学習指導要領にあたる。）における法教育の展開について述べる必要がある。本稿では、これらを踏まえて、韓国の学校の法教育の現況から日本の法教育への示唆を以下の2点に要約する。第一に、法整備の必要性である。韓国の法教育支援法は、法教育を体系的に支援し遂行するために必要な事項を定めることによって、その目的と方向性を提示する。さらに、法教育事業に必要な財政の確保の観点からも重要な意味を持つ。第二に、法教育の担い手に対する支援の具体化及び強化である。韓国の学校の法教育においては、その担い手として初中高の教員の役割が重要性を増している。したがって、初中高の教員に対する法教育の支援が必要不可欠であり、①法律専門家との継続的な連携と、②教員養成機関における法教育の強化が求められる。

キーワード：法教育、韓国の法教育支援法、韓国の学校の法教育、韓国の2015年改正教育課程

1. はじめに

韓国の法教育支援法（以下、「法教育支援法」という。）第2条第1号は、「青少年及び一般国民に対し法に関する知識と機能、法の形成過程、法の体系、法の原理及び価値等を提供することにより、民主市民として必要な法的理解能力、合理的思考能力、肯定的参与意識、秩序意識及び憲法的価値観等を養うことを目的とする法に関連する一切の教育」のことを「法教育」とする。同条第

2号及び第3号は、この法教育を「学校の法教育」と「社会の法教育」に区分して、前者を「初・中等教育法」第2条及び「高等教育法」第2条による学校で教育課程の一環として行われるすべての法教育」であるとし、後者を「法教育関連団体と「平生教育法」第2条第2号による平生教育機関等で行われるすべての法教育」であるとする¹。なお、法学専門大学院（日本の法科大学院にあたる。）で行われる法学教育は、除外されるという²。このような定義は、アメリカの「Law-Related Education Act of 1978」（以下、「アメリカの1978年の法教育法」という。）³から由来したものであるとする⁴。

日本の法務省は、「法教育」を「法律専門家ではない一般の人々が、法や司法制度、これらの基礎になっている価値を理解し、法的なものの考え方を身につけるための教育」⁵であるとする。法教育フォーラムも、法務省と同様に、法教育を「法律専門家でない人々に対する、法に係わる基本的な知識、考え方、さらにはそれに必要な技能等の教育」⁶であると定義する。

韓国の法教育に関する定義と日本の法教育に関する定義は、類似する。これは、両国とも「アメリカの1978年の法教育法」の影響を受けているからであろう。したがって、両国においては、法教育に関するアメリカとの比較研究が盛んに行われている。特に、日本は、アメリカの法教育との比較研究は高水準であるといわれているが、同じく「アメリカの1978年の法教育法」の影響を受けている韓国の法教育に関する研究は乏しいといえよう⁷。

そこで、本稿では、同じく「アメリカの1978年の法教育法」の影響を受けている韓国の法教育、とりわけ「学校の法教育」をとりあげる。以下では、日本には存在しない「法教育支援法」の内容を概観し（2）、2015年改正教育課程からみえる「初等学校における法教育の展開」について述べる（3）⁸。最後は、韓国の学校の法教育の現況から日本の法教育への示唆を考える（4）。

1 まず、用語を整理する。「初等学校」は「日本の小学校」に、「平生教育」は「日本の生涯学習」にあたる。なお、「初・中等教育法」第2条は、初・中等教育を行う学校の種類について定める。初等学校・公民学校（第1号）、中学校・高等公民学校（第2号）、高等学校・高等技術学校（第3号）、特殊学校（第4号）、各種学校（第5号）である。そして、「高等教育法」第2条は、高等教育を行う学校の種類について定める。大学（第1号）、産業大学（第2号）、教育大学（第3号）、短期大学（第4号）、放送大学・通信大学・放送通信大学及びサイバー大学（第5号）、技術大学（第6号）である。

2 정순원 「법교육지원법에 관한 비교법적 고찰」(사회과학50(4), 2011年)92頁（日訳：チョンスンウォン「法教育支援法に関する比較法的考察」(社会科教育50(4), 2011年)92頁）。

3 Washington State Administrative Office of the Courts : <http://www.courts.wa.gov/education/?fa=education.geninfo>（最終閲覧日2019年1月28日）。Law-related education (LRE) is defined in the Law-Related Education Act of 1978 as "education to equip non-lawyers with knowledge and skills pertaining to the law, the legal process, and the legal system, and fundamental principles and values on which these are based."

4 したがって、韓国においては、アメリカの法教育に関する論文が多数存在する。たとえば、허중렬 「미국 법교육의 역사와 최근 동향」(시민교육연구15, 1991年)（日訳：ホジョンリョル「アメリカの法教育の歴史と最近の動向」(市民教育研究15, 1991年)）；김범주, 정순원 「미국 법교육의 과거와 현재 그리고 시사점 : 교육내용, 교수학습방법, 관련법을 중심으로」(미국헌법학회 미국헌법연구22(2), 2011年)（日訳：キムボムジュ、チョンスンウォン「アメリカの法教育の過去と現在及び示唆：教育内容、教授学習方法、関連法を中心に」(アメリカ憲法学会アメリカ憲法研究22(2), 2011年)）；오승호, 박한영 「미국 법교육 교과서의 편찬 과정에 관한 연구」(교사교육연구51(1), 2012年)（日訳：オスンホ、クァクハンヨン「アメリカの法教育の教科書の変遷課程に関する研究」(教師教育研究51(1), 2012年)）などがある。

5 法務省 <http://www.moj.go.jp/housei/shihouhousei/index2.html>（最終閲覧日2019年1月28日）。

6 法教育フォーラム <http://www.houkyouiku.jp/about.html>（最終閲覧日2019年1月28日）。

7 韓国の法教育に関する論文は、大谷太「韓国法教育事情」(司法法制部季報(115)、2007年6月)がある。そして、法務省からの資料として、江口勇治＝磯山恭子「韓国の法教育の現状－韓国法務部の“Law Related Education of Korea”をもとに－」(<http://www.moj.go.jp/content/000078411.pdf>)がある（最終閲覧日2019年1月28日）。

8 初等学校における法教育の展開のみならず、中学校及び高等学校の現況についても述べる必要があるが、紙面の関係上、本稿では、初等学校のみをとりあげる。2015年改正教育課程からみえる「中学校及び高等学校における法教育の展開」については、今度の課題とする。

2. 「法教育支援法」の制定背景及びその主要内容

韓国の法教育は、1980年代にはじまり、2005年の法務部の法教育研究委員会の設置と2008年の法教育支援法の制定によって本格化されたという⁹。このような動き、すなわち、2005年の法教育研究委員会の設置、2007年の国民参与裁判制度（日本の裁判員制度にあたる。）、2008年当時の政府による法治主義の確立の表明、同年の「法教育支援法」の制定及び2009年の法学専門大学院制度の導入等は、韓国の法教育を本格化させた¹⁰。

特に、「法教育支援法」の制定のきっかけを与えたといえる、2005年の法教育研究委員会の最終報告書では、「法教育の必要性」について以下のように述べる¹¹。

第一に、実用的な法教育を通して不必要な法的紛争を予防する必要がある。韓国では、告訴等の法的紛争が頻発しているため、司法費用が過大に支出されている状況である¹²。

第二に、学校暴力等の青少年非行に対して根本的な対策を設ける必要がある。急激な社会変動と経済成長による価値観の混乱、人間関係の不調和等により発生する青少年非行又は犯罪に対して教育現場での対処が十分ではない。したがって、学校での法教育プログラムを通して健全な価値観と態度及び合理的思考能力と問題解決能力等を養うことにより、非行と犯罪を予防する¹³。

第三に、自律的市民社会造成のための国民の法意識の先進化が必要である。（当時）国民司法参与制度の施行に向けての国民の法教育が十分ではなかったため、権利意識、法・制度に関する健全な法教育の活性化が求められていた。

このような2005年の法教育研究委員会による「法教育の必要性」の要請を受けて、2008年に「法教育支援法」が制定された。「法教育支援法」は、11カ条で構成される。第1条は、「この法律は、法教育を体系的に支援し遂行するために必要な事項を定めることによって、国民が自律と調和に基づいた合理的な法意識を養い、自由民主的な基本秩序を理解する健全な民主市民を育成し、法治主義の実現に貢献することを目的とする」と定める。第2条は、法教育の定義及び「学校の法教育」と「社会の法教育」の区分について定める。第3条は、法教育を遂行するための国家及び地方自治団体の義務について定める。そして、法教育に関する主要政策の樹立及び事業推進と予算の効率的な運営等に関する事項を審議するために法務部に法教育委員会を設置し（第4条）、法務部長官は、法教育を主たる目的とする、又は法教育を実施する能力があると認められる機関・団体若しくは施設を第4条の法教育委員会の審議を経て「法文化振興センター」として指定することができる（第5条）。「学校の法教育」への支援としては、学校が運営する法関連教育内容の研究・開発及び各種法

9 前掲注（2）83頁。

10 허종렬 「우리나라 법교육의 현황과 과제」 (저스티스 통권제121호, 2010년12월) 45頁（日訳：ホジョンリョル「我が国の法教育の現況と課題」（ジャスティス通巻第121号、2010年12月）45頁）。

11 以下の第一から第三までの内容は、법교육위원회 「우리나라 법교육의 발전방향-선진 법문화 정착을 위한 생활 속의 법교육 강화」 (법무부, 2006년) 6~7頁（日訳：法教育委員会「我が国の法教育の発展方向—先進法文化の定着のための生活の中の法教育の強化」（法務部、2006年）6~7頁）から抜粋したものである。

12 韓国の法律新聞「[第53回 法の日の特集] 告訴・告発の共和国」（2016年4月25日）の記事によると、2015年に受け付けられた告訴・告発の件数は約51万件であり、人口1万人当たり平均件数で換算すると80件に及ぶとする。これは、日本が1万人当たり1.3件であることに比べると、約60倍多いことになるという。

13 「アメリカの1978年の法教育法」の制定の背景には、当時のアメリカ社会での児童・青少年犯罪の増加があった（前掲注（2）86頁）。

教育の活動とそのための施設・設備を支援し（第7条）、教員の法教育の水準向上のために研修の機会を提供する（第8条）。

3. 初等学校における法教育の展開

法教育の主務機関として法務部があげられているが、「学校の法教育」をみるにあたっては、教育部が提示する法教育の展開について述べる必要がある。そこで、2015年改正教育課程からみえる「初等学校における法教育」をとりあげる¹⁴。

初等学校の教育課程¹⁵は、「教科（群）」と「創意的体験活動」から成る。教科（群）は、国語、社会・道徳、数学、科学・実科、体育、芸術（音楽・美術）、英語である。ただし、1～2年の教科は、国語、数学、正しい生活、賢い生活、楽しい生活であり、このような構成は、第4次教育課程で行われた「教科間の統合」のあらわれである。すなわち、「正しい生活」科は道徳・国語・社会の統合であり、「賢い生活」科は算数・自然の統合であり、「楽しい生活」科は体育・音楽・美術の統合である。

以下では、1～2年の「正しい生活」科と3～6年の「社会」科における法教育について述べる。

3-1. 「正しい生活」科における法教育の展開

「正しい生活」科とは、日常生活と学習に必要な基本的習慣を形成し、実践できる能力と態度を養い、健全な人性をもつ人として成長することを重視する教科であり、「学校」、「春」、「家族」、「夏」、「町」、「秋」、「国」、「冬」の8の領域から成る<表1>¹⁶。

14 法教育研究会『はじめての法教育－我が国における法教育の普及・発展を目指して』（ぎょうせい、2005年）14頁によると、日本の小学校における法教育は、「小学生の発達段階から考えれば、「約束やきまりを守ろう」といった視点がやや強く打ち出されることになる」と考えられるが、単に、法やきまりを守ることだけを強調するのではなく、法やルール必要性やありようを理解させることも重要となる。また、作業的・体験的な活動を通じて公民的資質や能力の基礎を身に付けていくことが求められ、社会科で法を学ぶという形よりも、日常生活や遊びの中からルールづくりをしていくという実践が重要になる。さらに、相手の立場に立って考え、行動するといったことや、公德心など道徳性の育成も小学校の場合には法教育の基礎として重要になる」とする。したがって、本来は、その対象科目を「社会」だけではなく、「道徳」まで広げる必要があるが、紙面の関係上、本稿では、「社会」に関連する科目のみをとりあげる。

15 교육부「2015개정 교육과정 총론 해설-초등학교-」（교육부,2016年）149頁（日訳：教育部「2015改正教育課程総論解説・初等学校-」（教育部、2016年）149頁）。

時間配分は、以下のようである。

区分		1～2年	3～4年	5～6年
教科（群）	国語	国語 448	408	408
	社会・道徳		272	272
	数学	数学 256	272	272
	科学・実科	正しい生活 128	204	340
	体育		204	204
	芸術（音楽・美術）	賢い生活 192	272	272
	英語	楽しい生活 384	136	204
小計		1,408	1,768	1,972
創意的体験活動		336（安全な生活 64）	204	204
学年群別総授業時間数		1,744	1,972	2,176

*授業は、40分を原則とする。

*年間34週を基準とする。

16 교육부 고시 제2018-162호 [별책2] (교육부 고시 제2015-74호의 일부개정) 38頁이하（日訳：教育部告示第2018-162号[別冊2]（教育部告示第2015-74号の一部改正）38頁以下）。なお、〈表1〉は、39頁以下から抜粋したものである。

＜表 1＞2015年改正教育課程における「正しい生活」科の内容（下線は筆者によるもの）

領 域 (大主題)	核心な概念 (小主題)	一般化された知識	内容の要素
1. 学校	<u>1.1 学校と友達</u>	<u>学校は、いろんな友達と一緒に生活する場所である。</u>	<u>学校生活と規則</u>
	1.2 私	私は、体と心から成り立っている。	体と心の健康
2. 春	2.1 春の迎え	人々は、春の自然環境に応じる生活をする。	健康守則と衛生
	2.2 春の丘	春に見られる動植物は多様であり、春にできる活動と遊びがある。	生命の尊重
3. 家族	3.1 家族と親戚	人々は、家族と親戚の関係の中で生きていく。	家庭の礼儀
	3.2 多様な家族	家族の形態は多様であり、構成員ごとに役割がある。	配慮と尊重
4. 夏	4.1 夏の迎え	人々は、夏の自然環境に応じる生活をする。	節約
	4.2 夏の生活	夏に見られる動植物は多様であり、夏にできる活動と遊びがある。	夏の生活及び学習計画
5. 町	<u>5.1 隣人</u>	<u>隣人は、互いの生活に影響を及ぼす。</u>	<u>公衆道徳</u>
	5.2 わが町	私が生活する町には、それぞれ異なる仕事をする人々がいる。	仕事の大切さ
6. 秋	6.1 秋の迎え	人々は、秋の自然環境に応じる生活をする。	秩序
	6.2 秋の様子	節句は、人々の生活と関係がある。	感謝
7. 国	7.1 わが国	わが国には美しい伝統があり、わが国が抱えている特殊な状況がある。	国への愛
	7.2 他の国	他の国は、特殊な文化を持っている。	多文化の共感
8. 冬	8.1 冬の迎え	人々は、冬の自然環境に応じる生活をする。	分かち合いと奉仕
	8.2 冬の生活	人と動植物は、冬の環境に適応しながら生活する。	動植物の保護 冬の生活及び学習計画

「正しい生活」科では、主として「1.1学校と友達」及び「5.1隣人」で法教育が行われるといえよう。前者では、学校生活に必要な規則と約束を定めて守ることによって法教育が実践される。後者では、公共の場で学べきこと及びその中の施設物の正しい使い方を学ぶことによって法教育が実践される。

3-2. 「社会」科における法教育の展開

「社会」科とは、学生たちが社会生活に必要な知識と機能を学んで、これに基づいて社会現象を正確に認識し、民主社会の構成員として要求される価値と態度を身に付けることによって、民主市民としての資質を養うための教科である<表2>¹⁷。

<表2> 2015年改正教育課程における「社会」科の内容（下線は筆者によるもの）

領域	核心な 概念	一般化された 知識	内容の要素		機 能
			初等学校		
			3 ～ 4 年	5 ～ 6 年	
政治	民主主義と国家	現代の民主国家において民主主義は憲法を通して実現され、わが憲法は国家機関の構成及び役割を規律する。	<u>民主主義</u> 、 <u>地域社会</u> 、 <u>公共機関</u> 、 <u>住民参加</u> 、 <u>地域問題解決</u>	<u>民主主義</u> 、 <u>国家機関</u> 、 <u>市民参加</u>	調査 分析 参加 討論 批評 意思決定
	政治過程と制度	現代の民主国家は政治過程を通して市民の政治参加が実現され、市民は政治参加を通して多様な政治活動を行う。		生活の中の民主主義、民主政治の制度	
	国際政治	今日は、世界化により多様な国際機構が活動しているし、韓半島の国際秩序も複雑になっている。		地球の平和、国家間の協力、国際機構、南北統一	
法	憲法とわが生活	憲法は、国民の基本権を保障し、国家機関の構成及び役割を規定する。		<u>人権</u> 、 <u>憲法</u> 、 <u>基本権と義務</u> 、 <u>国家機関の構成</u>	調査 分析 区分 適用 尊重 参加
	個人生活と法	民法は、家族関係を含む個人間の法律関係と財産関係を規律する。		<u>法</u> 、 <u>法の役割</u>	
	社会生活と法	わが国は、共同体の秩序維持のための刑法と社会的弱者保護のための社会法を通して正義の社会を実現する。			

3～4年では、政治の領域の中で「民主主義」を学ぶことによって法教育が実践される。5～6年では、「政治」と「法」の領域で法教育が行われる。前者では、「民主主義」及び「国家機関」を学ぶことによって法教育が実践される。後者では、「人権」、「憲法」、「基本権と義務」、「国家機関の構成」、「法」及び「法の役割」を学ぶことによって法教育が実践される。なお、2015年改正教育課程の特徴として、「政治」と「法」の分離があげられている¹⁸。

17 前掲注(16) 130頁以下。なお、〈表2〉は、132頁以下から抜粋したものである。

18 허종렬 「법교육 영역에서의 초등사회과교육과정의 변화와 초등교사 양성대학 교육과정의 과제」(사회과교육 56(1), 2017年) 68頁（日訳：ホジョンリョル「法教育領域における初等社会科教育課程の変化と初等学校教員養成大学の教育課程の課題」(社会科教育56 (1)、2017年) 68頁)。

4. 検討

韓国の学校の法教育の現況から日本の法教育への示唆を考える。

第一に、法教育に関する法整備の必要性である。韓国の「法教育支援法」は、「法教育を体系的に支援し遂行するために必要な事項を定めることによって、国民が自律と調和に基づいた合理的な法意識を養い、自由民主的な基本秩序を理解する健全な民主市民を育成し、法治主義の実現に貢献すること」をその目的とし、法教育の方向性を提示する。さらに、法教育事業に必要な財政の確保の観点からも重要な意味を持つ。

第二に、法教育の担い手に対する支援の具体化及び強化である。韓国の「法教育支援法」第2条第2号及び第3号は、法教育をさらに「学校の法教育」と「社会の法教育」に区分し、その支援対象を明確にしている。とりわけ、「前者」は、非法律専門家である一般国民のうち初・中等教育法及び高等教育法による学校の学生をその支援対象とするが、その中でも注目されているのが「初中高生に対する法教育」である。これに伴い、その担い手として最前線にいる「初中高の教員」の役割がますます重要となっている。しかし、「初中高の教員」が必ずしも法律学問を習得しているとは限らないため、「初中高の教員」は、学校の法教育の担い手であると同時に法教育を受けるべき対象にもなることを認識しなければならない。実際に、法関連授業を担当する初中高の教員は、大学で法関連科目を学ぶ機会が多くないため、法教育の進行に難しさを感じているという¹⁹。特に、初等学校の教員養成機関の場合において、法教育関連講座は、必須科目ではなく教養課程の選択科目として編成されているとする²⁰。また、初等学校の教員は、全教科を担当するため、中学校及び高校の教員とは異なる支援体制が必要であろう。日本も同様な現象がみられる。したがって、(その多くが非法律専門家である)小中高の教員に対する法教育の支援が必要不可欠であり、①法律専門家との継続的な連携と、②教員養成機関における法教育の強化が求められる。

第三に、学校の法教育における内容構成の再検討である。韓国の初等学校における法教育は、憲法(ないし公法)がその中心であるといえよう。1～2年の「正しい生活」科で民法(ないし私法)におけるルールやきまり等が出るものの、3～6年の「社会」科では民主主義や国家機関及び基本的人権等の憲法(ないし公法)がその中心となっている。日本も同様な傾向がみられる。したがって、憲法を中心とする公法教育の偏重を解消し、個人の生活と密接な関係にある民法等の私法教育を適切に取り入れることによって、法教育の内容のバランスを図る必要性がある²¹。

第四に、法教育に関する主務機関の役割分担である。韓国の法教育の主務機関は法務部であるとされているが、学校の法教育に関しては、その主体を「法務部から教育部へ移動すべきである」と

19 윤일중 「법교육지원법 제정과 법교육의 발전 방향」(법교육연구3(1), 2008年6月)186頁(日訳: ユンイルチュン「法教育支援法の制定と法教育の発展方向」(法教育研究3(1), 2008年6月)186頁)。

20 이종훈, 표현덕 「교사용 법교육 강의안 개발에 관한 연구」(사법정책연구원, 2018年)7頁(日訳: イジョンフン、ピョヒョンドク「教師用の法教育講義案の開発に関する研究」(司法政策研究院, 2018年)7頁)。

21 日本においても、同様な問題が指摘され、数多くの研究がなされている。その詳細については、星野英一「法教育の幾つかの問題—民法を中心に—」大村敦志・土井真一編著「法教育のめざすもの—その実践に向けて—」(商事法務、2009年)及び島谷部茂「法教育における私法分野教育の意義と課題」(ジュリスト1389、2009年)などを参照する。

いう指摘がある²²。

このように、本稿では、主に韓国の学校の法教育、とりわけ初等学校における法教育の現況から、日本の法教育への示唆について論じた。

日本における法教育が本格的に議論されるようになった背景としては、「裁判員制度の導入」があげられる。そして、2016年の選挙権年齢の引下げや2022年4月から施行される成年年齢の引下げ等によって、法教育の必要性は、ますます高まっているといえよう。そこで、今後の研究課題としては、先に成年年齢の引下げ等が行われた韓国の状況からみえた法教育の展開をとりあげて、日本との比較研究を行う予定である。

22 前掲注(2) 95頁及び조진우「법교육지원법의 문제점과 개선방안에 관한 연구」(비교법연구 제16권제4호, 2016年12月)166頁이하(日訳:チョジンウ「法教育支援法の問題点と改善方案に関する研究」(比較法研究第16巻第4号、2016年12月)166頁以下)などを参照する。

「英語の学びを取り入れた家庭科教育の一考察」 —私立 T 中学校 2 年生の郷土料理学習における授業実践事例を中心として—

A Study on Home Economics Education incorporating English Learning:
Focusing on Case Examples of Practice in Local Cuisine Learning of the Eighth Graders at Private T
Junior High School

手塚 貴子
Takako Tezuka

函館短期大学 食物栄養学科
Hakodate Junior College

論文概要

学習指導要領の改訂に伴い、小学校英語の教科化が実施された。今後、グローバル社会のなかで、英語を使った授業運営は、英語科のみの授業に限らず、他の教科においても求められる課題であろう。本研究では、他の教科の一例として家庭科教育に焦点を当て、英語の学びを取り入れた中学校技術・家庭科（家庭分野）の授業実践を試みることにした。家庭科は、日常生活に根ざした教科であり、その生活用語をイメージしやすいことから、地域の食材を使用したレシピを各班で考えたうえで英語に置き換えるという取組みを実施した。元々英語が得意な生徒と共に、英語への苦手意識を持つ生徒でも、負担を感じない作業であった。食品の単語を英語に置き換えたり、短い作業の文を英語に置き換えたりする取組みは、難易度としても中学二年生に合致した内容であった。しかしながら、発表に向けての準備作業において2～3人の班体制を取り入れたが、班の中で生徒間格差があり、意欲的な生徒と消極的な生徒との評価付けの難しさが課題の一つとなった。さまざまな問題点はあるものの、中学生にとってアクティブ・ラーニングの一つとして、「主体的、対話的な学び」を1教科のみでなく、複数の教科が内容や進度を共有し、協働的視点を持ってつながりのある授業運営をしていくことのほうがより教育効果があることが改めて確認された。英語力全体の向上の1つに家庭科が取り組めることが今後もあると考えられる。

キーワード：グローバル 英語 家庭科教育 主体的・対話的な学び

1. はじめに

平成33年度から全面実施となる中学校の新学習指導要領は、教育基本法、学校教育法などを踏まえ、これまでの我が国の学校教育の実践や蓄積を活かし、子供たちが未来社会を切り拓くための資

質・能力を一層確実に育成する。その際、子供たちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する「社会に開かれた教育課程」を重視する¹⁾ ことと明示している。日本は、2020年の東京オリンピックを前にさまざまな方面から外国人が訪日し、国際交流の機会が更に増加している。

英語教育においては、初等中等教育段階からグローバル化に対応した教育環境づくりを進めるため、小学校における英語教育の拡充強化、中・高等学校における英語教育の高度化など、小・中・高等学校を通じた英語教育全体の抜本的充実を図る。国際的に活躍できる人材の育成のためには、英語の授業はもちろん、他の教科もできるだけ英語で教えるような態勢を、国を挙げて整えていかなくてはならない、との議論が巻き起こった。そして、2010年代から急速に「英語教育」と共起するようになったキーワードが「グローバル」である²⁾。グローバル社会のなかで、英語を使った授業運営は、英語科のみならず他の教科においても求められる課題であろう。

全教科の中でも、家庭科は生活に根ざした教科である。日常の生活の様子や生活に使用する何気ない言語を英語に置き換えてみるだけでも、教育効果を得ることができるといえる。

本研究では、グローバル社会に応じた英語教育の充実に向け、私立T中学校における授業実践の例に家庭科教育の果たすべき役割を検討していくこととする。

2. 先行研究

2.1. 学習指導要領改訂における家庭科教育の可能性

平成20年改訂の学習指導要領の目標の在り方について、次のように述べている。「技術・家庭科は、社会の変化に主体的に対応できる人間の育成を目指して、生徒が生活を自立して営めるようにするとともに、自分なりの工夫を生かして生活を営むことや、学習した事柄を進んで生活の場で活用する能力や態度を育成することをねらいとしている³⁾。」

また、「目標にある「生活」は、日常の生活、例えば、家庭における生活、学校における生活、地域社会における生活など、様々な場面を意味しており、学習指導の展開の中に、生徒の実際の生活を意図的に取り込むことや、生徒が学習の成果を積極的に生活に生かすことができるようにすることが重要」であると記されている。

さらに、平成29年の改訂における家庭分野の具体的な目標については、「生活の営みに係る見方・考え方を働かせ、衣食住などに関する実践的・体験的な活動を通して、よりよい生活の実現に向けて、生活を工夫し創造する資質・能力を次の通りに育成することを目指す。」として、その第二に、「家族・家庭や地域における生活の中から問題を見いだして課題を設定し、解決策を構想し、実践を評価・改善し、考察したことを論理的に表現するなど、これからの生活を展望して課題を解決する力を養う」と述べられている。日本がグローバル社会のなかで生活していくのに際し訪日する外国人に道を聞かれるとか、外国人と日本のことを話すなどの機会が増えていくのではないかと考えられる。そこで、そのような生活にも対応できる力を育むことを想定し、授業実践案を検討してみた。あくまでも、家庭分野の指導計画の流れを応用する形で取り入れることとした。

2.2. 英語の学びを拡げる先行事例

学校教育の中で、英語科の教科だけでなく、さまざまな視点に立って取り組んでいる事例がいくつかあるので、ここで述べてみたい。

一つには、「イングリッシュ・デー」や「イングリッシュ・キャンプ」と呼称されている例である。これは、学校教育の中で、一定期間英語だけの生活を送る試みである。東仁美による葛飾区教育委員会の報告⁴⁾の他、大阪市教育委員会では、「英語イノベーション事業」において、市内の小・中学生が英語ネイティブ・スピーカーと交流し、英語を集中的に使う体験イベント「イングリッシュ・デー」を、平成25年度から毎年開催している。これは、児童・生徒が、ネイティブ・スピーカーとともに、ゲーム等の対話型活動を通して世界の国々の文化について触れ、積極的に英語でコミュニケーションを図り、生き生きと楽しみながら活動するイベントである。このような事例が今後も増加していくことが予想される。

また、小学校対象ではあるが、食教育との関連において島根大学の多々納らの報告⁵⁾によると、2011年度の学部プロジェクトとして「英語学習・外国語活動と連携した食育の充実・発展」に取組み、小学校5年生を対象にした外国語活動では、バレンタインデーについての学習に合わせ、英語の指導による菓子作りを行い、調理実習を通して食文化を理解する授業を実践している。

この他、国語教育と英語教育の連携に関する向後の報告⁶⁾や、算数・数学教育と英語教育の連携の視点として平田の報告⁷⁾など、主要教科との連携を主眼においた研究も進められている。しかしながら、中学校を対象とした家庭科教育との連携の報告はみられない。

2.3. 1990年以降に出版された日本料理の英語本の分析

英語の学びを拡げるべく、生活との関わりの一つとして料理本に着目してみた。料理、特に和食や日本料理を英語で紹介する本は、1996年頃から少しずつ出版されているが、比較的多く出版された年は、2003年の4冊と2009年の4冊、2015年の5冊である。しかし、2003年の4冊中2冊は、アメリカの料理やアメリカの文化を英語で紹介する本になっており、実質日本料理を英訳した本は2冊といえる。出版前の時代背景を考えると、2001年9月にニューヨークでのテロが起き、アメリカの復興に向け企画された本のうちの一つではないかと推測される。また、2009年の4冊は、出版社は異なるものの、全て日本料理又は日本の郷土料理や行事を英語で紹介する本になっており、時代の流行をやや感じる。2015年の5冊は、2009年の福岡郷土料理の増補版の他、「すし」「むきもの（飾り切り）」など、和食や日本料理に関してより専門的な用語のタイトルになっている。この年に出版される時代背景としては、企画段階となる2013年9月に「東京オリンピック」開催が決定されたこと。開催に向けてのプレゼンテーションとして「おもてなし」の言葉を使い、流行語の一つになったこと。同年7月に「富士山」が世界文化遺産に登録されたこと。また、同年12月に「和食；日本人の伝統的な食文化」が世界ユネスコ文化遺産に登録されたことがあげられる。さらに言えば、観光庁の調べで2013年末に日本史上初、「訪日外国人が1000万人を超えた」との記事が2014年1月に発表された。このように、2013年～2014年にかけて、日本が国際的にも大きく揺れ動く事象が続いたためと考えるのが自然の成り行きであろう。その後、2017年までに5年連続1000万人を突破している。

今後も引き続きこの傾向が続くと考えられる。

3. 英語の学びを取り入れた郷土料理調べの授業実践

3.1. 授業実践の概要

2018年1月～2月にかけ、東京都世田谷区内にある私立T中学校2年家庭科の授業において、「地域の食文化」について英語の学びを取り入れる授業を行った。教科書の単元では、「5. 地域の食材を生かした調理をしよう」と記され、地域の伝統食材や伝統料理、食文化について考えることを目的としている。学習内容は、国際社会の一員として、また2020年の「東京オリンピック」に向け訪日している多くの外国人に対し、自分の地域文化を紹介できるようにとの目的から、東京や世田谷区で生産される地域食材について着目することにした。本単元に入る前の2学期末は、宿泊行事と連携した調理実習を行っていたため、その流れを振り返る形の導入として、調理実習メニューとなる「抹茶クッキー¹」、「大根餅²」のレシピの英訳を最初に行った。調理上よく使用される用語として、「材料＝ingredient」、作り方を記入する際は、主語を取り、動詞から書くことなどを説明する。そして、分からない単語を和英辞典や電子辞書に置き換えてみるという作業に取り組んだ。ちょうど、中学校2年の英語科の教科書にも、“Enjoy Sushi”¹⁰⁾という単元がある。この単元のなかで、「太巻き寿司のレシピを英語で説明する」という文章が登場する。内容としては、日本の食文化例として寿司が紹介され、それをホームステイで滞在している外国人に説明をするというものである。この学習の内容と家庭科との関連性に着目し、授業実践を行うこととした。

グループワークの人数は、2～3名。学習形態の工夫の一つとして、ペアワークや少人数のグループワークを活用することは、現行の中学校および高等学校の「学習指導要領・外国語科編」でも言及されている。興味深いのは、ペアワークへの言及があるのは外国語科が多く、家庭科教育などでは三宅元子による実践報告⁸⁾以外あまり多くはない。ペアワーク導入の理由は、1つには実施時期によるもの、2つには作業の細かさによるもの、3つには親密なコミュニケーションが図れる人数ということである。実施時期としては、2学期の終わりに調理実習を行い、その資料を活用するところから始まる3学期に導入しているため、中学2年の仕上げの時期と人間関係のトラブルがひと段落し、最高学年に向けてやや落ち着いているこの時期が望ましいからである。また、英語科で扱う学びとして、料理のレシピ文や紹介文などの応用が少しずつ付けられる3学期の時期に入れたことも理由の一つとしてあげられる。作業については、レシピを英語に置き換えるなど、辞書を引く作業や、発表の準備用に絵を描いたり、発表するシナリオを綿密に打ち合わせしたりなどのやり取りが必要になるためでもある。こうした準備作業を含めたグループワークが、できるだけ生徒どうしが「主体的・対話的学び」に結び付けられる授業展開になるよう2～3人の学びが効果的ではないかとの仮説から、実施することとした。

1 1学期に「英語体験学習」として福島県岩瀬郡にある「ブリティッシュヒルズ」<http://www.british-hills.co.jp/>、2学期に京都奈良研修旅行を実施している学校であるため、イギリス文化と京都の日本文化を融合した「抹茶クッキー」をメニューに取り入れた。

2 実施校のイメージ食材として「大根」が取り上げられることが多い。また、2年の総合的学習の時間に「稲作」を体験しており、米を科学的体験的に学習していることから、「米粉」と「大根」を使用した「大根餅」をメニューに取り入れた。

3.2. 学習内容

本単元での授業時間は、3学期の5時間である。①「2学期の調理実習」で学んだレシピを英語に置き換える練習をする。(辞書の引き方、料理レシピ独特の英語表現例の説明等) ②学校の所在地である世田谷地域又は広く東京都で収穫される食材や食文化について学ぶ。③各班(2～3名)でグループワークを行い、地域食材を使った料理レシピを考える。(又は参考資料をみながら書き写す。) レシピを考えることが苦手な生徒もいるため、参考資料となるレシピ本50冊近くを図書館から借りて閲覧用として教室に置き、生徒のグループワークがしやすいよう教室で自由に使えることにする。中には、英語で書かれている料理本も取り入れ、英語での表現方法の参考資料とした。④自分達の考えたレシピやそれを説明する英文を考える(単語のみでもよい)。⑤各班で発表する。生徒たちがグループ毎に考えたレシピについては、表2に示している。この中から、幾つか特筆すべき事例があるので取り上げることにする。

(1) 考案した料理を家庭内で実際に調理し、発表に使用

A班の3人は、「東京産のうこっけいの卵、いちご、ブルーベリー」を使ったミニフルーツタルトを考案した。代表となる生徒の家庭でレシピ通りに作った工程と完成品の写真を発表用資料として活用した。発表の際、レシピを英語で訳し紹介を行った。実際に調理活動を行った班は多くそれ以外にも写真資料は無かったが、東京都小平市に在住している男子生徒が、自分の居住地域のブルーベリーを使って「ブルーベリータルト」を作ってきた。また、ほうれん草のペーストを生地に練りこんで作った「ほうれん草ミルクレープ」、大蔵大根を使って、東京しゃもの肉を使った「和風から揚げ」など、全ての班ではないが、発表前に調理活動を行っている班もいた。

実際に家庭内で調理活動を行うことを宿題として課してはいなかったが、このように多くの生徒たちが実際に調理活動を実践したことは、発表への取り組み方の一つの方法として大いに喜ばしいことである。この理由の一つには、発表準備から発表当日までに、土日の休み以外にも中学、高校入試等の自宅学習日があったため、生徒たち同士で相談し合い、より踏み込んだ発表となるように家庭内で自主的に取り組むことができた。

(2) 発表の際に、食材や調味料の紹介を分かりやすくイラストで書いて、発表に使用

B班の2人は、「東京産のほうれん草とじゃがいも、玉ねぎ」を使ったグラタンを考案した。発表をするのがあまり得意ではない生徒であり、またレシピを英語に訳す際、多くの時間を要していたため、発表当日にできるだけ一つ一つの食材や調味料をどのような工程で加えるかを考えながら準備していた。発表当日、日ごろの声の小ささを改善することはできなかったものの、英語で説明し、黒板に食材を貼りながら発表を行っていた。反省点としては、調理工程を紹介するため、調理器具となる鍋などの絵を用意できていなかったために発表途中に慌てて黒板に書いて対応したこと、せっかく描いたイラストの裏にマグネットをつけて黒板に貼ったほうが見やすかった。このように、あらかじめ説明のための食材や料理の絵を描いて分かりやすく説明する生徒は非常に多かった。

(3) 外国語の料理本の中からレシピを選び、日本語訳で発表

C班の2人は、調理そのものが苦手な男子生徒である。また、英語の教科そのものへも苦手意識が強い。そこで、苦手な英語を全て訳し、自分なりの音読法で発表までにきちんと予習をしていた。レシピの考案については、外国料理の調理法が書いてあるレシピ本を和訳したものを活用することとした。全て英語で書かれている料理本で表現が曖昧なところは、発表用にカタカナで記載するなどして、自分たちなりの工夫を凝らしていた。そのため、発表当日は苦手意識を感じることなく英語で発表し、日本語での解説も付けながら、上手にペアワークでのプレゼンテーションを実施していた。

以上、ほんの一部ではあるが生徒が思考力、判断力、表現力等をグループごとに考え、報告することができた。英語についての苦手意識がある生徒も、単語を拾う、辞書を引いて表現を探すことも可能であったため、負担なく作業できたことで効果的に働くことができたようである。しかしながら、指導内容のなかに家庭科教育として重要視している実践活動への取り組みとしてはやや弱い点があったため、今後は英語科や総合学習と協働し、外国人とのコミュニケーションの一環として共に調理活動を行い、会話を楽しむ場面を設けるなどの内容の検討を行う必要があることも、今回の課題として見えてきた次第である。

4. 結論

4.1. 結果と考察

新学習指導要領の全面実施に向けて、さまざまな取り組みがなされる時期にきた。家庭科教育での改善として、「幼児との触れ合い体験などを一層重視」し、「高齢者など地域の人々と協働することに関する内容」を新設するなどの動きが具体化されている。また、「食育の一層の推進」や「グローバル化に対応して、日本の生活文化を継承することの大切さ」に気付けるような取り組みなど、国際社会の一員として行動しつつも、原点となる家族や家庭生活、衣食住の営み、地域社会の中で育まれてきた文化を主眼に置いた学びが家庭科教育には改めて必要であることが認識できた。

本研究ではそうした学習指導要領の内容を応用し、他教科である英語の学びを取り入れた家庭科教育としての新たな内容の提言として実践を行った。「レシピを考える」という取り組みそのものがやや難易度の高い作業になってしまったことは反省すべき点であるが、それでもそれぞれの班は発表に向け準備作業に力を注ぎ、全班無事に発表に取り組むことができた。実際に家庭内で調理活動を行って、多くの写真を見せながら発表をした生徒がいたり、発表中にできるだけ分かりやすく説明を行うため、図や絵を用いて表現をしたりと、主体的・対話的学びを取り入れながらプレゼンテーションを実施することができた。しかし、グループワーク設定時間や準備作業に必要な道具の用意、ワークシートの記入のしやすさやなど、教員側の配慮が不足した授業運営となってしまった。また、教員の支援不足により当日までの準備作業として生徒の意欲によって格差を生んでしまったことも課題となった。さらに、英語の学びを指導するには、英語科の教員免許があってこそという課題が付きまとう。今回の授業運営では、授業担当者となる家庭科の教員が英語科の教員免許も所有していたうえに、学年の英語科の教員の授業外での助言を得ることで実現できたが、単に、この授業案を実施していくのには、多くの困難と課題が直面することは否めない。そうした意味で、今後、このように他教科どうしの協働的視点による授業実践が必要でありつつ、よく吟味した

うえでの実施が望ましい。

真のグローバル社会の実現に向け、英語の学びをこれからもさまざまな教科や行事、場面で実現していくことは、今後も益々求められることであろう。

5. 謝辞

本論文を書くにあたり、授業実践の機会を与えてくださった私立T中学校の先生方及び共に授業を行ったT中学校2年の生徒の皆様がこの場をお借りして御礼申し上げたい。

6. 引用文献、参考文献

- 1) 文部科学省HP「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/06/16/1384662_2.pdf
- 2) 斎藤兆史「『グローバル化』と英語教育カリキュラム」秋田喜代美編『学びとカリキュラム』2017.2岩波書店 pp.165
- 3) 「中学校学習指導要領解説 技術・家庭編」平成20年7月 文部科学省 p.11
- 4) 東仁美「中学生による英語での日本紹介：日光東照宮を案内する活動の実践から」聖学院大学論叢 29(2), 113-126, 2017 「英語を使うことに慣れる場としての英語キャンプ：葛飾区イングリッシュキャンプの実践から」聖学院大学論叢 28(2), 103-118, 2016
http://www.edu.shimane-ac.jp/gakubu_project/project_houkoku/project_houkoku2011/proj-09.html
- 5) 多々納道子ら「プロジェクト英語学習・外国語活動と連携した食育の充実・発展」https://www.edu.shimane-u.ac.jp/gakubu_project/project_houkoku/project_houkoku2011/proj-09.html
- 6) 向後朋美「国語教育と英語教育の連携に関する一考察—小学校国語科検定教科書を使用したことばの気づきを育成する授業を通して—」十文字学園女子大学紀要 = Bulletin of Jumonji University 48(1), 299-313, 2018-03
- 7) 平田治夫「算数・数学教育と英語教育の連携の視点について：最近的教育を取り巻く情勢から」神奈川大学心理・教育研究論集 (39), 117-124, 2016
- 8) 三宅元子「高等学校家庭科における消費者教育にアクティブ・ラーニングを用いた授業の検討」一般社団法人日本家政学会研究発表要旨集 68(0), 278, 2016 2016.5 p.126
- 9) 中学校教科書『NEW CROWN』2017 三省堂 p.31
- 10) 鈴木重人「我が国中学校英語教科書内容についての理科教育的考察」日本教科教育学会誌 9(2), 51-60, 1984 日本教科教育学会
- 11) 伊藤大貴, 川邊淳子「中学校家庭科における論理的思考を育む調理実習指導に関する基礎的研究」日本家庭科教育学会大会・例会・セミナー研究発表要旨集 60(0), 53, 2017
- 12) 荒井きよみ「教科連携による『家庭基礎』調理実習における『深い学び』の効果」日本家庭科教育学会大会・例会・セミナー研究発表要旨集 60(0), 29, 2017
- 13) 吉田達弘「英語授業におけるペアワークの実践と研究」KELESジャーナル 2(0), 5-10, 2017, p.6

<表1>1990年～2016年に出版された英語版の料理本一覧

	書名	編著者	出版年	出版社	同じ年に発売された冊数
1	英語でレッスン!：外国人に教える和食の基本	秋山亜裕子著	2016年12月	IBCパブリッシング	3
2	英語でつくる基本の和食 = The Book of Basic Japanese Cooking : 110 recipes	検見崎聡美料理 主婦の友	2016年10月	主婦の友社	
3	日本の家庭料理をやさしい英語で教えてみませんか?	富永恵美子 著	2016年7月	ベレ出版	
4	英語訳付き 日本料理 むきものハンドブック Handbook on Japanese Food Carving Techniques for Seasonal Vegetables	島谷宗宏 著	2015年8月	誠文堂新光社	5
5	むきものハンドブック：日本料理：四季折々の料理を彩る野菜の飾り切り：英語訳	島谷宗宏著	2015年8月	誠文堂新光社	
6	英語で楽しむ福岡の郷土料理[増補版]	津田晶子、松隈紀生、松隈美紀他著	2015年3月	海鳥社	
7	英語で作るすし：日本料理でおもてなし = Delightful sushi for home cooking	成瀬すみれ著	2015年3月	PHP研究所	
8	英語で伝える和食：Eat and speak washoku	清田伊織著	2015年1月	マガジンランド	
9	おにぎりレシピ101 = Eveyday onigiri : 101 Healthy, easy Japanese riceball recipes	山田玲子著	2014年4月	ポット出版	1
10	カラー版 英語でつくる和食	藤田裕子編	2012年11月	ナツメ社	2
11	英語で作る 料理の教科書	川上文代著	2012年2月	新星出版社	
12	英語でつくる基本の和食：110 recipes	検見崎聡美料理 主婦の友社	2011年10月	主婦の友社	2
13	英語でかんたん和食	村田吉弘著； 齋藤明亨共著	2011年3月	講談社インターナショナル	
14	村上祥子の英語で教える日本料理	村上祥子著	2009年10月	ジャパンブックス	4
15	日本の料理 = Japanese cooking for everyone	黒田基子著； リチャード・モン	2009年9月	IBCパブリッシング	
16	英語で楽しむ福岡の郷土料理：Recipes of Fukuoka	津田晶子、松隈紀生、トーマス・ケイトン著	2009年8月	海鳥社	
17	日本料理 = Japanese food	榎本年弥著	2009年4月	情報センター出版局	
18	英語でつくる和食：食の歳時記：カラー版	ナヴィンターナショナル編著	2009年1月	ナツメ社	
19	中学英語で日本の料理が紹介できる	林幸子、藤澤俊著	2008年12月	エール出版社	1
20	Let'sホビングリッシュ!英語でお料理：世界の家庭料理40レシピ収録	野田絵梨奈著	2007年5月	ジャパンタイムズ	2
21	村上祥子の英語で教える日本料理	村上祥子著	2007年5月	ジャパンブックス ランダムハウス講談社	
22	食とクッキング英語小事典：重要語句・基本英会話・食ミニ情報	中島恵子、藤平英一編	2006年6月	英光社	1
23	英語訳つき和食の基本：Japanese recipes 60：食卓から伝える日本文化	池田書店編	2004年4月	池田書店	2
24	英語でつくる和食：寿し、天ぷら、豆腐料理…日本の代表料理からマナーまで	藤田裕子、ナヴィンターナショナル編著	2004年3月	ナツメ社	
25	クッキング英会話：American Cooking, American English	ジョアン・タブリン著	2003年7月	光文社	4
26	英語でクッキング：アメリカを召し上げ	ラッセル裕代著	2003年7月	研究社	
27	英語でつくる和食：日本の食文化・伝統を伝える	藤田裕子、ナヴィンターナショナル編著	2003年7月	ナツメ社	
28	英語で楽しむ日本の家庭料理	浦上裕子著	2003年1月	講談社インターナショナル	
29	食とクッキング英語小事典：重要語句・基本英会話・食ミニ情報	中島恵子、藤平英一編	1998年12月	北星堂書店	1
30	英語で日本料理	畑耕一郎、近藤一樹著	1997年3月	講談社インターナショナル	1
31	外国人に教える日本料理の楽しみ：英語版	田村輝昭著	1995年3月	はまの出版	1
32	英語でクッキング：お料理で国際交流ができる日英対訳の料理本	ワーカース・コレクティブA.E.T.	1994年4月	協同図書サービス	1

<表2>グループワークで生徒が考えたレシピ例

番号	グループ ワーク人 数	グループで考えた料理名
1	3名	東京産烏骨鶏の卵といちご、ブルーベリーを使ったミニフルーツタルト
2	2名	大蔵大根と馬込三寸人蔘江戸伝統野菜を使ったけんちん汁
3	3名	東京産ブロッコリーのポタージュ
4	3名	東京産烏骨鶏の卵とTOKYOXを使ったピリ辛そぼろ丼
5	3名	東京産の苺を使った苺とチョコのムース
6	2名	東京産の小松菜とトマトを使ったアサリのレンジ蒸しマリネ
7	2名	東京産とうもろこしを使ったコンポタージュ
8	2名	大蔵大根と小松菜を使った肉野菜炒め
9	2名	小松菜と鶏の手羽元のカレー
10	2名	モロヘイヤと卵のスープ
11	2名	東京産のほうれん草と玉ねぎ、ジャガイモを使ったグラタン
12	2名	フルーツポンチ、東京産、梨、ブルーベリー、ぶどうなど、東京産トマトを使ったリゾット東京メイトリア
13	2名	“学生の気まぐれパウンドケーキ”
14	3名	東京産とうもろこしのスープ
15	2名	大蔵大根を使った“大根PIZZA”
16	3名	東京産のあさりを使ったワカメと卵とあさりの炒めパスタ
17	3名	東京産のほうれん草ケーキ
18	3名	東京産のほうれん草スコーン
19	3名	東京産ブルーベリーを使ったタルト
20	2名	東京野菜を使った「野菜のピラフ」
21	3名	大蔵大根を使ったクリームチャウダー
22	2名	大蔵大根を使ったオリジナル大根サラダ
23	3名	大蔵大根を使ったぶり大根
24	3名	東京野菜を使ったTOKYOカレー
25	2名	東京産のキャベツとTOKYOXの豚肉を使った棒ぎょうざ
26	3名	東京産のキャベツを使った三種のロールキャベツ
27	2名	東京産のトマトババロア
28	2名	東京野菜を使った石焼ピンパ
29	2名	大蔵大根を使った大根鍋
30	3名	東京産の苺を使ったチョコ苺大福
31	2名	東京じゃもを使ったお煮しめ
32	2名	東京産トマトを使ったカルツォーネ和風スナック
33	3名	TOKYOXを使った豚汁
34	2名	TOKYOXを使ったミートソースパスタ
35	2名	TOKYOXを使った肉団子中華スープ
36	2名	東京産の小松菜と油揚げの煮浸し
37	3名	小松菜と大根の煮物
38	2名	TOKYOXとネギを使った春巻
39	3名	東京じゃもと大蔵大根を使った和風しょうゆ唐揚げ
40	2名	大根と卵、ほうれん草を使ったグラタン

<資料1> 生徒の作成プリント例

<生徒用資料A>

<レシピ>

材料 (1人分) : 小麦粉 (100g) , 卵 (1個) , 砂糖 (50g) , 塩 (小さじ1/2) , 水 (100ml) , 油 (大さじ1)

作り方 :

1. 小麦粉と砂糖をボールに入れ、よく混ぜる。
2. 卵を割り入れ、よく混ぜる。
3. 水を少しずつ加え、生地を練る。
4. 油を加え、生地を練る。
5. 生地を丸め、お好みで飾りをつける。
6. 180℃で10分焼く。

写真 :

<生徒用資料B>

和食メニュー、大盛り

材料 (1人分) : 鶏肉 (100g) , 卵 (1個) , 醤油 (大さじ1) , 味噌 (大さじ1) , 酒 (大さじ1) , 水 (100ml) , 油 (大さじ1)

作り方 :

1. 鶏肉を一口大に切る。
2. 卵を割り入れ、よく混ぜる。
3. 醤油、味噌、酒を加え、よく混ぜる。
4. 水を加え、生地を練る。
5. 油を加え、生地を練る。
6. 生地を丸め、お好みで飾りをつける。
7. 180℃で10分焼く。

写真 :

<生徒用資料C>

材料

小麦粉 100g , 卵 1個 , 砂糖 50g , 塩 小さじ1/2 , 水 100ml , 油 大さじ1

器具

鍋 1口 , 箸 1双 , しゃもじ 1本 , 計量器 1個

作り方 :

1. 小麦粉と砂糖をボールに入れ、よく混ぜる。
2. 卵を割り入れ、よく混ぜる。
3. 水を少しずつ加え、生地を練る。
4. 油を加え、生地を練る。
5. 生地を丸め、お好みで飾りをつける。
6. 180℃で10分焼く。

写真 :

<生徒用資料D>

Tokyo, ukokkei egg

Tokyo, RIRIKARA SOBRDON

作り方 :

1. 小麦粉と砂糖をボールに入れ、よく混ぜる。
2. 卵を割り入れ、よく混ぜる。
3. 水を少しずつ加え、生地を練る。
4. 油を加え、生地を練る。
5. 生地を丸め、お好みで飾りをつける。
6. 180℃で10分焼く。

写真 :

コミュニケーション能力育成のための高等学校アンサンブル教育の効果 —少人数アカペラとそれに向けた音楽活動を通して—

Some Effects of High School Ensemble Education for Communication Skill Development:
Through A Cappella of a Small Number of People and a Musical Campaign for That

八 杉 祥 子

Shoko YASUGI

東京農業大学第一高等学校 (非)

The First High School, Tokyo University of Agriculture

論 文 概 要

本研究は、アンサンブル実践を通して、コミュニケーション能力と音楽的な技術の育成を試みたものである。社会生活は、複数のチームや組織での取り組みが多く、コミュニケーションなしには成り立たない。平成29年告示学習指導要領では、そのような社会を生き抜くための素質・能力として「知識・技術」「思考力・判断力」「学びに向かう力・人間力」の三つの柱と「主体的・対話的で深い学びの実現」が示され、他者との関わり合いの中で、それらが相互に作用する授業構築が求められた。本実践では、少人数グループでの「ウクレレ弾き語り」や「ヴォイスアンサンブル」を扱い、意見を交わし作品を作り上げる楽しさと大切さを学ばせていった。少人数編成の中では、自ずと一人一人の責任が重くなり、より熱心に課題に取り組むこととなる。多様化する社会のなかで生き抜く力を育むためには、技術の育成と共に、コミュニケーション能力を育てる活動を多く取り入れるべきであろう。

キーワード：音楽教育・アカペラ・ウクレレ・コミュニケーション・アンサンブル

1. はじめに

現代に生きる子どもたちは、グローバル化や情報化など、急激に進化する社会の中で、その変化に翻弄されながら生活している。SNS等の普及は、コミュニケーションを簡易化し、広く交流できる手段ではあるが、それにより顔をつきあわせて直接的にコミュニケーションを取ることが少なくなっている現状がある。

学校教育に限らず、社会において「チーム」で何かに取り組んでいくことは多い。その中で自分の力を活かし活動していくためには、団体の中で互いの多様性を受け入れ、コミュニケーションを

取りながら関係を育んでいく素養が求められるのではないだろうか。平成29年告示の学習指導要領においても「生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること」¹と記され、他者との関わり合いの中で学びあい、作り出すことの重要性が示されている。また、そのような社会を生きぬくための素質・能力として、「知識・技術」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間力」²が示され、それらが相互に作用した授業構成が求められている。

本研究で述べる音楽活動は、複数の人間が関わり合う中で、自身の技術を活かして表現したり、意見を述べたりしながら作り上げていくものである。音楽的な能力の育成に加え、互いの関わり合いの中で作り上げていく過程は、コミュニケーション能力の育成においても有効な実践になり得ると考えた。また、中等教育の時期に多くの時間を費やし、感動を味わったであろう「歌唱」分野に特化し、声だけでつくりあげる「アカペラ」のグループ実践を大きく取り上げることは、学びの集大成となり、精神的にも技術的にも多くを得られるであろう。

2. 対象となる生徒の実態

対象とした生徒は高校1年生124名の音楽選択者である。実施校のクラス編成は「一貫生クラス」（中部から持ち上りの生徒のクラス）と「高入生クラス」（高校から入学した生徒のクラス）が存在し、芸術の選択授業は2クラス合同で行われる。この実践は4年間にわたり行ったが、実践1・2年目は、それぞれが混入したクラス。3・4年目は、1クラス以外は、それぞれ「一貫生」「高入生」のみのクラス編成で行った。それぞれ5クラスという数の都合上、後半2年間も一貫・高入の混入クラスの編成になるところもあった。

中等教育における合唱コンクールや音楽の授業を通して、歌い奏でる喜びを知っている生徒が多いが、中には「歌は好きだけど楽譜は読めない」「楽器は演奏したいけど歌は苦手」「消去法でとりあえず音楽を選んだ」など様々な生徒がいる。

3. 実践に先駆けて行った教育活動

3.1. 雰囲気と関係づくり

大勢の前で歌ったり演奏したりということは、慣れない人にとってはハードルの高いことである。まずは、互いを認め合い、「自分も受け入れてもらえる」と心から感じられるような授業の雰囲気づくりと生徒の気持ちづくりから始める。生徒同士が声をかけあい成長できることが一番だが、初めのうちは、授業者からの声掛けを大いにする。音程が不安定でも、豊かでない声であれば「いい声だね！その声ならベース担当だ！なかなかいいぞ、そんな声」などと評価、リズム感が良ければそこを褒め、真面目に取り組む子にはその意欲と成果を称える。必要以上に賑やかで、やるべきことに取り組めない場合はもちろん厳しく指導するが、自分が必要とされているという意識を失わぬような声掛けをしつつも、正しい学びの助言や指導をしていく。まずは思い切り挑戦できる環境

1 「中学校学習指導要領（平成29年告示）音楽編」平成29年7月文部科学省 p.3

2 同掲書 p.3

づくりである。

もう一つ重要なことは、「人前で発表に慣れること」である。発表機会を多く設け、1学期のうちに、「イタリア歌曲コンサート」と「ウクレレ弾き語りコンサート」を実施した。

A. 「イタリア歌曲コンサート」

2人一組で、既習のカンツォーネかイタリア歌曲を選び、皆の前で練習の成果を発表する。これは「高校入試の面接並みに緊張する！」という音楽選択者の第一関門であり、この試練を乗り越えると、それ以降の発表が大分楽しめるようになるという。グループ編成に関しては、特に男子の声域に個人差があるので、同じような声域の者同士で組めるようにこちらから指示している。(声域調査については(2) 歌声づくり で述べている)

B. 「ウクレレ弾き語りコンサート」

J-pop数曲を課題に取り上げ、1～3人のグループで一つの楽曲にアレンジを加え、演奏する。この場合のグループ編成は、アイディアや独創性を重要視するので、彼らが活動しやすいように自由に組ませる。特に高入生は、ここでのグループがこれから一年活動していく交友関係の軸となるので、授業者はそれぞれの関係性をよく観察するようにしている。1人で演奏することを選んだ生徒については、一人体制どうして互いの活動をアドバイスし合うようにした。まずは基礎的な奏法やいくつかのコードを学習し、共通曲として「ふるさと」の弾き歌いをクリアする。その後、「小さな恋の歌」「空も飛べるはず」「海の声」等の馴染みのあるJ-pop曲に挑戦し、グループごとの練習の中で、奏法やハモリ、歌い分けのアレンジなどを加え、本番に向けて互いに高め合っていく。少人数編成の中では、自ずと一人一人の責任は重くなり、真剣に取り組むようになる。音楽活動を通したコミュニケーションの中で、次第に、本気で課題を楽しむようになっていくのである。

このような発表会やコンサートの際は、フィードバックを欠かさず行った。自身の反省の他に、必ず全員・全グループの良い点やアドバイスを書かせ、互いに見せ合ったりする。これは、自分の演奏がどういう印象を与えるのか、自分の良さや改善点を見つけるチャンスとなる。このフィードバックは、やらされているような義務的な意識で行うのではなく、「その演奏に対して常に考えをもつ」ことや「自身の演奏や音楽性をよりよいものにする」という意識を常に持てるような、自発的な行為になることが理想である。生徒たちの演奏を価値づけ、より探求心を煽るような声掛けをし、挑戦させるように働きかけることは授業者の義務であろう。

また、コンサートの注意点として、真剣に聴くこと、演奏する人は「自分の演奏を聴いてくれてる」という感謝の意識で演奏すること等と周知させる。初歩的な指導だが、発表が、彼らにとって、より良い学びとなるためには不可欠な指導である。

このような活動を積み重ねた彼らは、発表に対する苦手意識が薄れていき、他者との関わりやアドバイス等も積極的にできるようになってくる。すべてが「協力」しなければ成り立たないものと

いう意識を1学期から少しずつ作っていく。



図1 「ウクレレ弾き語りコンサート」発表風景

(2) 歌声づくり

単に音程がとれて、声を出しているだけでは良いハーモニーはつukれない。まずは、ベルカント発声・ミックスヴォイスなどいろいろな発声のしくみを学習し、毎時間様々な呼吸法と発声練習をすることで、「歌声にこだわる」ことを習慣づけていく。16歳～18歳の時期は、男女ともに変声期を終え、歌うための体の筋肉も発達し始める。中等教育では、思春期独特の精神状態や、声と体の関係のために、発声にこだわった歌声づくりが困難であることが多いが、高1の時期となると、それら「声や喉のための体の使い方」に意識を集中させ、歌うように習慣づけていくことが可能になってくる。自分で判断し練習を行っていくことは難しい場合も多いので、自身の声域を把握し、持ち声の特徴を自覚させるために、一人3分程度の歌声チェックを行う。これは、上記の「イタリア歌曲コンサート」に先駆けて行っているものであり、声の特性を評価し、これからどのような事を意識すればよいのかなどを助言するものである。授業者は、ここで生徒の声域を把握し、グループ編成へと役立てていく。はじめは戸惑う生徒も多いが、苦手だった音域が出るようになったり、声色が変化したり、自分の変化を感じていくことで、歌うことに対する「やりごたえ」や「成長」をそれぞれが感じることができるようになる。

次に、ハーモニーをつくるための「歌声づくり」である。主旋律と、それに合わせてハーモニーを奏でるパートでは、役割が違ってくため、それぞれの役割に合った声の出し方で歌わなければならない。ハーモニーをつくる基本は、音程を正しくとり、他パートにつられずに歌えることだが、「美しい響き」を作り出すためには、他声部が混ざり合い生まれる「うなり³」や「倍音⁴」を聴き、感じることが必要である。「音程が正しい＝美しいハーモニー」ではなく、響きの中で共鳴し合わなければそれは生まれない。ここでは、響きをそろえるために「口の形を揃えること」、「音程を正確にとること」「入りのタイミングを揃えること」などの基本的なことに加え、「自分の口から他の人の声が出ているように」感じることや、「他の声を聴きながら歌えるように」等の助言を与えていく。これらは、毎回の授業の「アーメン」コーラスや「こんにちは」ハーモニー等で、2部から4部へ段階を踏んで声部を増やして培っていく。また、互いの響きを聴き、グループでの関わりに慣れてい

3 各々の基音周波数の差によって周期的な音の強弱が聞かれる現象。

4 ある音の周波数に対し、整数倍の周波数を持つ音の成分。

くために、「ヴォイスアンサンブル」の前段階として、4部混声アカペラ曲「いざたて戦人よ」に挑戦した。ここでは、自分の音を正確に歌うことを目標とし、偶然にも生まれた響きの美しさを体感させていった。

4. 授業実践事例

(1) グループ編成について

活動のし易さから、好きな者同士のグループで活動させることもあるが、本実践では、それぞれの歌唱・音楽的能力や特性を考慮して授業者側で組織した。仲良しグループではなく、敢えてよく知らない者同士で組み、同じ目標に向かうことは、共に問題を解決し互いの能力を伸ばしていくこととなると考えた。

グループ分けで考慮したのは以下の4点である。

- ・ピアノが弾ける生徒を1人以上入れる
- ・同じクラスの生徒を2人以上入れる
- ・4パートに分かれたうえで声域を考慮する
- ・率先して取り組むと考えられる生徒を一人以上入れる

音程を正していく「ピアノでの音取り」が必要なため、各グループにピアノが弾ける生徒がいることは必須である。声域については、年度によって偏りが出てしまうこともある。最適な声域がテノールの生徒にバスを引き受けてもらうこともあるが、そういった場合は、指導者が可能声域の把握を十分にし、無理がないような音に変える等の指導を行うようにする。

(2) 教材について

「ア・カペラ」とは、「礼拝堂ふう」という意味をもち無伴奏で歌われる教会音楽を指すが、今日では器楽の伴奏を伴わないあらゆるジャンルの合唱曲を指す。

今回の題材は、一人ないし二人でパートを担当する少人数アカペラ、声だけのアンサンブルのため、授業内では「ヴォイスアンサンブル」と呼んでいる。「ハモネプ」や「GLEE」などのテレビ番組や、アカペラグループ「ペンタトニックス」、「リトルグリーモンスター」などの存在で、少人数編成のアカペラで歌い、ハーモニーを奏でることは、生徒にもよく認知されている。

今回の教材として選んだのは、次に示すエレヴァートミュージック出版「うたハモ アカペラピース」より9曲である。

表1 曲目と声部構成の種類

曲目	声部構成の種類
A Whole new world (映画「アラジン」より)	②
Let it go (映画「アナと雪の女王」より)	①
ロビンソン (スピッツ)	①
SUN (星野源)	①
瞳を閉じて (平井堅)	①
Story (AI)	①
女々しくて (ゴールデンボンバー)	①
ひまわりの約束 (秦 基博)	①
遥か (GReeeeN)	①

教材の選択において特に留意したのは以下の点である。

- ・生徒が興味関心を持ち前向きに取り組める
- ・難易度を統一する
- ・無理のない声域である
- ・アンサンブル能力（リズム感・ハーモニーを奏で感じる能力）の向上を図れる
- ・ピアノが弾けない生徒でも取り組める

楽曲のジャンルはJ-popやディズニー等とし生徒達が楽しんで取り組めるものを選んだ。声部は、5声ないし6声（ヴォイスパーカッションを含む場合もある）、高い声域から順に「コーラス1・2・3・4、ベース、ヴォイスパーカッション」と分けられており、コーラス1・2・3を女声、4・ベースを男声とするものが殆どである。低音を担当する「ベース」パートは、9割が「dm（ドゥン）」や「Pa（パ）」などの「スキヤット」とよばれる音によって構成されている。他パートは、ベースに比べれば歌詞部分もあるが、やはりスキヤットが多く含まれており、歌詞を音に当てはめて歌う時よりも、自ずと音程の差異に敏感になる。また、この楽譜には各パートの音取りCDもついているので、ピアノが弾けない生徒も抵抗なく取り組むことができる。

楽曲の声部構成は、「①主旋律を歌うリードヴォーカルが独立するもの」と「②複数の声部に主旋律が登場するもの」がある。①はリードヴォーカルが独立する分、リードヴォーカルは音程やリズムなどの安定感を求められ、他パートはそれを引き立てるような音色でハーモニーを作り出さねばならない。②は、①のような安定感というより、「コーラス」の音色と「主旋律」としての主張した音色を歌い分け、切り替えていかねばならない。使用される声域については、高校生レベルで使える音域のものとし、無理のある音域については、歌いやすいように変えさせた。グループ分けの際に各パートを担当できる声域の生徒を配置するよう配慮しているが、どうしても低すぎる・高すぎるという問題や、男女の人数が合わず楽曲の指示通りの担当できないという問題が発生してくる。その際は、教員側で支援しながら、声が響きやすい他の和声構成音に変更し、本来女声パート部分を1オクターブ下げて男声に変える等などで対応した。

発声法であるが、コーラスを歌うパートは、「息がよどみなく流れる声、レガートで歌うこと」を前提に、なるべく喉や頭の空間を開いて共鳴腔を作り、口腔の奥に響く状態で歌うようにさせ、低音は、共鳴腔を作ったまま胸声に落として発声するように助言していった。一方、リードヴォーカルは、「息がよどみなく流れ、レガートで歌う」こと以外は特に指定していない。

(3) 学習内容の実際

本単元の授業時間は2学期の9時間である。前半3時間は四部合唱「いざたて戦人よ」後半6時間は、ヴォイスアンサンブル（5・6声アカペラ）とする。

まず導入として、前年度のヴォイスアンサンブルコンサートの映像を鑑賞した。自分たちの知っている先輩方が、美しいハーモニーを奏でている姿に「かっこいい」「すごい」と驚き、生徒たちは「私たちもこれをやるんだ」と希望に目を輝かせる。

○第1次『混声4部合唱のアカペラで、ハーモニーづくりに慣れよう』（3時間）

「いざたて戦人よ」は讃美歌がもととなった混声4部合唱曲である。この作品は、声部間での縦の響きが意識しやすく、アカペラ初心者には適しており、キレのあるリズムや軍隊風の威勢のよさ、繰り返される言葉などは、クラシックが苦手な生徒も楽しそうに口ずさんでしまうほどである。「歓喜の歌」（ドイツ語）の混声4部合唱を扱った年もあったが、メロディーラインが簡単な割に、ドイツ語の捌き方に時間を割かれてしまい、ハーモニーをじっくりと味わう学習には適さなかった。

各パートで音取りでの音取りが終了したら、グループに分かれ、各パート1・2人の小編成となり練習してみる。大人数の中では心配のなかった音程も途端に不安定になり、どのチームも、もう一度音程を確認し始める。1人1パートを担う責任の重さを感じる序章である。他パートにつられないように声の芯を強く保つことや、普段は気にしないような細かな音程の上下、拍子やリズムを意識して、「縦をそろえる」という意識を植え付ける機会でもある。

○第2次『曲の構成、パートの特徴を理解しよう』（4時間）

まずは、各曲の模範演奏を聴き、楽曲のパターンや特徴を捉えて、自分たちのグループに合う曲を選んでいく。この際、グループで目指したい演奏や雰囲気イメージを持つこと、メンバーの声の特徴を活かせること等を考慮しながら選んでいくように助言していく。また、授業内で楽曲が被らないように注意する。

楽曲が決まったら、それぞれのパートに分かれ練習を開始する。音取りの手段としては、各グループへ、CDラジカセ2台、キーボード2台、ピアノ1台を貸し出す。各パートの音源が入った音取りCDはあるが、ピアノが弾ける生徒はなるべくそれで音取りをし、技術的に心配な生徒の支援もするよう促した。

この段階での目標は、「自分のパートに慣れていく中で、その役割や他パートその関係を理解すること」である。毎時間の活動前には、各グループで本時の計画を立ててから活動開始するように

指示したが、どのような状態にせよ、必ず合わせ練習を入れるように促した。グループ全体の状態を全員が認知し、意見交換する時間を確保するためである。また、全パートで合わせるばかりでなく、2パートのみで合わせるなど、少しずつパートを増やしていく練習方法も提示する。生徒たちは通し練習ばかりする傾向にあるので、部分練習の仕方を提示し、行き詰った生徒の音取りの支援を欠かさず行った。

生徒に示した「部分練習でハーモニーを揃えていくコツ」は以下の点である。

- ・同じリズムで動く箇所は音程とリズム揃える。
- ・違ったタイミングで各パートが入る箇所は、他パートとの繋がりを意識する。

○第3次「全体の構成とパートの役割を意識しハーモニーを組み立てよう」(3時間)

少しずつコーラスには慣れてきたが、まだまだつられることが多く、ハーモニーにならない部分が多い。うまくいかない現実に意気消沈してくる時期でもある。

第5時は、プロのアカペラグループ「ペントニックス」⁵と「aula39」⁶の映像音源を鑑賞した。生徒たちは、低音から高音までを人の声でカバーし、ハーモニーを作り上げる素晴らしさ、歌手たちの体から溢れるリズムと熱に圧倒され、再び練習に熱が入るようになる。実践の初めの段階で鑑賞するのではなく、各パートの役割を意識できるようになった、この段階で鑑賞することが重要である。

この段階での目標は、全体像をつかみ、部分的なハーモニーの修正をしていくことである。音程が不安定な生徒には、個別にフォロー練習をしていく。

授業以外での練習を指示したわけではないが、ほぼ全員が休み時間を使ってアカペラの練習をしていた。これは、「歌」が身一つあればできるものであるということの所以だが、歌声が隣のクラスへ伝染し、その熱が広がったことも一因となっているであろう。

第7時は、試験を兼ねたコンサートとなる。音楽室の前方を広く確保し、ステージとして使った。演奏するグループは、「聴きどころや苦労したこと」を述べてから発表し、聴いている側は、各グループの感想やアドバイスを書きながら鑑賞した。ただ歌うだけでなく、ミュージカル風のフリをつけるグループ等もあり、作品の完成度に加えて、エンターテインメント性も高いパフォーマンスとなった。発表会当日には、他教科の先生など、生徒以外のお客様もいらっしやり、割れんばかりの拍手をいただくことができた。

(4) 生徒の感想

①Aさん(「ひまわりの約束」コーラス2担当)

ヴォイスアンサンブルでは、普段あまり関わることもない人と関わる事ができた。中学生の時には、言われたことをそのまま改善しようと練習するだけだったが、今回は、どんな風にしたいか

5 女性1人、男性4人で構成されるアメリカのアカペラグループで、グラミー賞を3度受賞している。

6 男性4人で構成されるイタリアのアカペラグループ。

などを自分たちで考えて実行できたので、楽しかった。

②Bさん（「ロビンソン」コーラス2担当）

パート1つ、1人1人の責任がとても大きかった。声量・音程・リズムを揃えるために、いつも以上にお互いを聴き合うことを意識し、全員がそれらをできなくてはいけない。少人数なので、心理的距離も近くて、「合わせる」ということが楽しく思えた。

③Cさん（「Story」コーラス3担当）

1人がずれてしまうと曲が合わなくなってしまうが、逆に一人一役だから、自分にもスポットライトが当たっているように思えた。グループ全体で意見を出し合いながら一つの曲を作っていたので、とても達成感があった。

④Dさん（「ひまわりの約束」コーラス1担当）

最初は、各パートで練習したが、合わせてみると思うように演奏できなかった。間違いや直し方を言いたくても、遠慮してしまい練習に行き詰る。でも、「ここが悪い」などというのではなく、少しずつ、良くするための方法を共有し合って練習を重ねていった。ヴォイスアンサンブルは、ただハーモニーが作れていれば良いのではなく、気持ちのまとまりや、尊重しあうことが大切だと分かった。

⑤Eさん（「A Whole New World」コーラス4担当）

最初は全員で合わせても、途中でテンポやタイミングがずれて止まっていた。練習を重ねて上手になると歌うのが楽しくなり、曲が仕上がっていくのには達成感があった。「皆で1つの作品を作り上げることが、音楽の楽しさの一つだ」とこの経験を通して知った。

5. 考察とまとめ

今回の実践では、少人数編成の活動で「発表演奏をし、感想をもらう」という経験を積み重ねてきた。前述している通り、「人前で歌ったり演奏したりする」ということに抵抗がある生徒は多く、失敗や苦手意識が大きくなることを恐れて、個室での発表や試験等にしてしまうことはよく見られる。しかし、細かなステップと積み重ねを大切に構築し、生徒同士が感想や助言をしやすい環境を整えておけば、その発表経験は、自信に繋がり、次の取り組みへの原動力ともなる。

パート分けについては、課題が残った。グループ編成や楽曲構成の都合上、特に男子生徒で、自分の声域よりも低い、もしくは高いパートを担当することがあり、音を変更するなどして歌わざるを得なかった。また、音を変更する際はこちらで支援したが、今後は、事前に和声構成音の学習をしっかりとしておき、自分たちで工夫していけるような授業展開が必要である。

各パートを担う人数が少ない「少人数グループ」でのアカペラ実践は、深い関わり合いを必要とし、

密なコミュニケーションなしにはゴールにたどり着けない。活動中は、どの生徒も互いに協力し、グループ活動がうまくいくように、声掛けや関わり方を工夫している様子が見られた。個人が努力するだけでは達成しえない「喜び」を味わえるのが「ヴォイスアンサンブル」である。少人数編成で5声以上のアカペラ曲を歌うということは、ほぼ全ての生徒にとって初めての活動であり、やや難易度の高い実践になってしまったことは否めない。しかし、生徒たちは「よりよいハーモニー」をつくるという同じ目標に向かって、自分の知識や技術を教え合い、考えを巡らせ、意見を交わし、コミュニケーションの中で何かを作り上げることの重要性和その素晴らしさに気付くことができた。

社会は、人と人との関わり合いで成り立っている。多様化する社会の中で、より自分の力を活かし、活躍するためには、今後も、他者とのコミュニケーションの中で学んでいくような学習活動を多く取り入れることが必要であろう。

6. 謝辞

本研究を実施するにあたり、授業実践の機会を与えてくださった私立T高等学校の先生方及びT高等学校1年の皆様、ご助言くださった手塚貴子先生へこの場をお借りして御礼申し上げたい。

<参考文献・引用文献>

- (1) 当間修一「ヴォーチェ・ディ・フィンテとその実践」2013.7 全音楽譜出版社
- (2) 寺尾正「聴き合う耳と聴き合う声を育てる合唱指導 ポリフォニーで鍛える！」2017.8 音楽之友社
- (3) 「中学校学習指導要領（平成29年告示）音楽編」平成29年7月 文部科学省
- (4) 「教育音楽 中学・高校編6」2017.6 音楽之友社
- (5) 古屋chibi恵子&矢口大志「次世代アカペラーの教科書」2018.10ドレミ楽譜出版社



図2 「ヴォイスアンサンブル」練習・発表風景

国民学校芸能科音楽の「聴音練習」と一宮道子による 音楽教育との関連について

The Relation between the Department of Culture's "Ear Training" in the National School during
World War II and Musical Education by Michiko Ichimiya

長 尾 智 絵
Chie NAGAO

北海道教育大学函館校
Hokkaido University of Education at Hakodate

論 文 概 要

本研究は一宮道子（1897-1970）が昭和12年に武蔵野高等女学校で実践した「絶対音感及和音感を基調とせる女学校の音楽教育」と、国民学校芸能科音楽の聴音練習の教育課程を比較し、一宮の実践が芸能科音楽の聴音練習に影響を与えている可能性について検討するものである。その結果、一宮の実践のうち、芸能科音楽では、リズム訓練はなかったこと、和音感訓練のうち「和音分離唱法」と「和音分割唱法」については「単音抽出唱」「分散和音唱」と異なっていたことがわかった。しかし、和音合唱をはじめとする歌唱（合唱）指導との連携において、一宮と芸能科音楽の教育課程は一致しており、芸能科音楽の聴音練習には一宮の実践が影響を与えている可能性が示唆された。

キーワード：絶対音感教育、国民学校芸能科音楽、聴音練習、合唱指導、一宮道子

1. はじめに

筆者はこれまで音楽教育家であり、元日本女子大学教授だった一宮道子（1897-1970）の音楽教育実践に注目し、特に彼女が実践した「絶対音感教育」の日本の音楽教育史における位置付けを明らかにしてきた¹⁾。そして、一宮の武蔵野高等女学校における昭和12年から実践された「絶対音感教育」について、この教育法を確立した笈田光吉（1902-1964）の体系と、一宮の授業実践との関連を分析することによって、昭和10年代、国民学校芸能科音楽に至るまでの「絶対音感教育」の変化の過程において彼女が果たした役割について明らかにした²⁾。一宮は公教育で「絶対音感教育」を実践するにあたり、笈田の体系をいくつか修正した。それは、「絶対音感教育」のなかで特に注目されていた絶対音感の養成を省略し、カデンツ（終止形）を構成するいくつかの主要三和音に指導内容を限定し、さらに従来の歌唱指導と連結させた。そうすることによって、一宮の「絶対音感

教育」は合唱指導としての成果を残すこととなった。

そもそも一宮の実践の背景には、「絶対音感教育」を公教育で実践しようとする筈田らの企みがあった。その後、昭和16年から始まる国民学校芸能科音楽（以下、芸能科音楽）において、「絶対音感教育」が採り入れられたといわれている¹¹⁾。しかし、芸能科音楽における聴音練習の教育課程がどのような経緯で作成されたのかについてはまだ明らかになっていない部分が多い。そこで本研究では、一宮の実践と芸能科音楽の教育課程とを比較することによって、芸能科音楽の「聴音練習」に一宮の実践が影響を与えている可能性について検討する。

なお、一宮の実践内容については拙稿で詳述したため³⁾、それを資料として使用した。芸能科音楽の資料としては『ウタノホン上・下』（1941）および『初等科音楽1～4』（1942～1943）の教師用書を使用した。また、引用にあたって旧字体は常用漢字に改めた。

2. 芸能科音楽の「聴音練習」と一宮道子の実践との比較

2.1. 一宮の実践と芸能科音楽の聴音練習

一宮の実践の土台は、筈田の「絶対音感を基調とせる音楽教育（絶対音感教育）」である。そのため、芸能科音楽の「聴音練習」と比較するにあたって、筈田が著した『絶対音感及和音感教育法 上中下』（シンキョウ社、1937-1938）を適宜、参照した。

芸能科音楽では、歌唱が主な教育内容だった「唱歌」という教科名が変わり、歌唱、鑑賞および器楽の指導など、その教育内容の拡充が図られた。本論で扱う「聴音練習」とは「歌唱指導」「鑑賞指導」に並ぶ「基礎練習」に含まれている⁴⁾。

一宮の実践では、楽譜指導から始まり、リズム訓練、和音感訓練、合唱訓練が行なわれた。以下、これらについて芸能科音楽と比較する。

【楽譜指導】

楽譜指導とは、楽譜を読むのに必要な知識を指導することで、五線の理解から音名の指導、音部記号や音価の理解を含む。いわゆる楽典のことである。それまでの「唱歌」には、楽典指導については特に示されていなかったが、芸能科音楽では「唱歌ニ即して適宜楽典ノ初歩ヲ授クベシ」とされている⁵⁾。ただし、一宮の実践ではドイツ音名を使用していたが、芸能科音楽では日本音名（イロハ）で記載された、という違いはある。

【リズム訓練】

ト音記号のCDEFG（音名）を学習したのちに始められる課程で、筈田のリズム感養成には音価の理解や、唱歌指導でも挙げていた「拍節的読譜」が含まれる。さらに「拍子感養成」が加えられている。これは拍子記号に合わせて小節線で区切る練習とある。また特殊なリズム型として、シンコペーションや三連符についての理解が含まれる。芸能科音楽では、これに該当する項目は見当た

らない。

【和音感訓練】

笈田が示した和音感訓練には和音の響きを覚え、音名で答えたり記譜したりする「聴音練習」、和音を聞いてその構成音を抜き出して発声（発唱）する「和音分離唱法」、和音の構成音を並べて続けて歌う「和音分割唱法」の3つがある。一宮は笈田の体系に従い、これらの訓練を行なった。以下、それぞれについて芸能科音楽と比較する。

・「聴音練習」

和音を聞き取り、書き取りをする練習である。芸能科音楽でも1年の1学期、6月ごろから開始するようになっている⁶⁾。

・「和音分離唱法」（「単音抽出唱」）

「和音分離唱法」（分離唱）について、笈田のもとで最初に小学校で実践した佐々木幸徳（1901-?）は「絶対音早教育」を創始した園田の実践に触れ、「園田さんは（中略）ドミソの和音を叩いて、『はい、ドー・ミー・ソー』とうたわせていました。私はそれを見ていてフツとひらめいたのが、和音を叩いて真中の音を出させたらどうかと。つまり分離唱です」と後年、木村信之のインタビューに答えている⁷⁾。その証言からすると、「和音分離唱法」は佐々木が考案したことになる。

芸能科音楽で、これに当たるのが「単音抽出唱」である。この「単音抽出唱」という用語と似た「抽出唱訓練」という名称を芸能科音楽の前に使用していたのが、大阪堺市の視学であり、この「絶対音感教育」を「和音感教育」として堺市の幼稚園、小学校にいち早く導入した佐藤吉五郎（1902-1991）である。佐藤は、笈田の「絶対音感教育」を佐々木から習った経緯があり、これを、独自に改良し実践した。つまり、佐藤の実践は、笈田の「絶対音感教育」から派生したものといえる。しかし佐藤の実践では、笈田の方法では「和音分離唱法」の後、後述する「和音分割唱法」へと入るのに対して、「和音分散唱」（佐藤が使用した名称。「和音分割唱法」とほぼ同義語）を先に行なった後、「和音分離唱」へ入るというように順序を逆にした。佐藤はそのことについて「現在迄の教授者が移動音感教育を受けた者故特に分割唱を分離唱の前にした」⁸⁾と注意書きを加えている。

・「和音分割唱法」（「分散和音唱」）

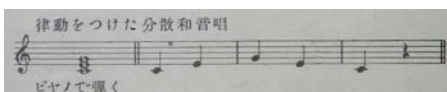
笈田は「和音分割唱法」について、「之は一見旧来の音程練習の様に見えるかもしれませんが、実質は全然異なり分離唱を三つ組合はせたもの」であると説明する（譜例1）。

つまり、笈田の体系によれば「和音分割唱法」は、常に和音の響きの中から構成音を抜き出して歌うことであり、ツェからエーと、音程を測りながら歌うものではない、ということである。しかし、芸能科音楽では和音の構成音をばらばらにして順番に発唱、つまり分散和音の形にして歌う、というものに変化している（譜例2）。また名称も、「分散和音唱」と変わった。これらの変更は佐藤が

行なったものとほぼ同じものである（譜例3）。



譜例1：『絶対音感及和音感教育法 上』
p. 36より「和音分割唱法」



譜例2：『ウタノホン上 教師用』p. 34より



譜例3：佐藤吉五郎『和音感教育』p. 180より

佐藤は「和音分割唱」^{注2)}について「読んで字の如く、和音を単音に分ける能力をつける仕事であります」と述べており⁹⁾、笈田の示した方法から理解がずれていることがわかる。そして芸能科音楽では、「和音を構成して居る音がはっきりとわかるやうになつたならば、この和音を分散的に弾き、よく聴きとらせ、且これを歌はせる」¹⁰⁾とあり、これも笈田の示したものとさらに異なっていることがわかる。

ここで注意したいことは、佐藤と芸能科音楽の方法では、佐々木が晩年の著書で指摘するように「分割唱も（中略）下手にやれば、ド、ミ、ソと音程測定」¹¹⁾となってしまうことである。つまり相対的に音を聞き取らせるように変容しているということである。また、佐藤は「和音分離唱法」と「和音分割唱法」の順序を入れ替えてしまったが、芸能科音楽でも、佐藤と同様、分散和音を歌わせたのち（「分散和音唱」）、「分離唱法」に当たる「単音抽出唱」で和音の構成音を歌わせた。この順番の変更に、芸能科音楽には、笈田の体系がそのまま採り入れられたわけではないことが表れている。それは、笈田の体系では絶対音感の養成を教育の中心に据えていたが、芸能科音楽については、絶対音感の養成を重要事項としなかった、あるいは絶対音感を養成するための方法について十分に理解していなかった、ということを意味している。

まとめると、「和音聴音」は一宮の実践でも、芸能科音楽の実践でも行われた。「和音分離唱法」は一宮も芸能科音楽でも実践されたが、芸能科では「和音分離唱法」ではなく「単音抽出法」という言葉に変わった。「和音分割唱法」は一宮も芸能科音楽でも実践されたが、その意味が異なっていた。笈田の体系によれば「和音分割唱法」を「和音分離唱法」に続けたものと位置づけられていたが、芸能科音楽では、分散和音を歌わせた後、和音の構成音を歌わせるというように指導の順序が変更された。これは、相対音感に基づくものだったといえるだろう。

つまり、芸能科音楽で行われた「和音感訓練」は、笈田の「絶対音感教育」および一宮の実践よりも、佐藤吉五郎による指導法の方により近いものになっているということがわかる。

【合唱訓練】

ここでいう合唱訓練とは、主に一つの和音の構成音を三声に分けて合唱として歌う「和音合唱」と、和音を終止形のかたちにして続けて歌う「カデンツ合唱」のことである。これは先に述べた「和音

分離唱法」「和音分割唱法」の後、開始される。

一宮の実践で特に注目されるのは、この合唱訓練である。拙稿¹²⁾で明らかにしたように、一宮は女学校での実践において、「和音分離唱法」「和音分割唱法」の後、絶対音感を養成するための「単音摘出作業」「自由発唱」「単音感訓練」「音高作成作業」を飛ばして合唱訓練に入り、そこでこの「和音合唱」と「カデンツ合唱」を重点的に行った。そして、これらの訓練をしながら、合唱曲を歌うといった歌唱（唱歌）指導を同時に行ったのである。

芸能科音楽でも、この「和音合唱」と「カデンツ合唱」は採り入れられた。ただし、「カデンツ合唱」は「終止形合唱」と名称が変更された。1年生の3学期より「和音合唱」へ入り¹³⁾、その後は新しい和音を習うたびに、「和音聴音」「分散和音唱」「単音抽出唱」に続いて「和音合唱」を行うよう指示されている。「終止形合唱」は3年生から始められ「音楽的に進歩を促して、終止形合唱を授け、和音記憶より和音の進行の方法を教へ、調性を確実に把握させる等の練習に進む」¹⁴⁾とある。

「終止形合唱」によって、調性の把握を促すということは、笈田が意図したことに一致している。笈田の体系によれば、「合唱訓練」の後に「調子感養成」がある。これは終止形の和音配列を記譜、演奏して全調の終止形を記憶するものである。この指導法については、笈田の戦前の資料にはなく、戦後の笈田の著書『総合的音感教育』（河出書房、1948年）でまとめられた。この調子感、あるいはカデンツ感はいわゆる機能と和声を習得するものであり、笈田は「音楽の感情表現の基本となすものは調子であり、此の調子感習得が音楽の理解及鑑賞の第一階段となるべきものである故、教育法中の調子の取扱は特に慎重を期さなければ成果に重大な影響を及ぼす」¹⁵⁾と、その重要性を強調している。これは、日本人がそれまで持っていなかった西洋音楽の和声感を重視するものであり、それが調性音楽を理解するために必要であるという考えからきている。

なお、既述した佐藤吉五郎は、昭和15年、16年に発行した著書『和音感教育』（三喜堂）において、合唱訓練の指導例には触れていない。しかし戦後、佐藤にインタビューした木村信之が示した彼の指導体系には「カデンツ訓練（三声合唱）」が含まれている¹⁶⁾。

まとめると、一宮の実践において重要な成果を残した合唱訓練は、芸能科音楽でも採り入れられた。この「終止形合唱」はその後、昭和40年代の学習指導要領まで採り入れられていたことがわかっている¹⁷⁾。戦後、合唱文化が栄えたことも鑑みれば、この和音を歌うこと、終止形を合唱にして歌うことは何ととっても歌唱が中心である公教育の音楽教育に適していたといえる。

2.2. 歌唱指導（合唱）との連携について

一宮の実践は、毎時間、上記のような訓練を行った後、唱歌を歌うというものだったことに特徴がある。一宮の実践では、笈田の「絶対音感を基調とする音楽教育」のうち、「絶対音感」の養成が省略され、合唱訓練としての意味合いを強くした。このことは、それまでの音楽教育の中心であった歌唱指導と対立させることなく、それとの連携を測る上で重要であった。一宮の実践を元に笈田が著した教科書『和音感及び絶対音感を基調とせる最新音楽教科書 第一巻 教師用』（シンキョウ社、1938年）では、それぞれの訓練と合唱曲がバランスよく配置されることになった。

一方、芸能科音楽の「聴音練習」について、本多佐保美は歌唱教材と常に緊密に連動していることを指摘している¹⁸⁾。また、芸能科音楽の教科書および教師用書を分析し、詳述した村上康子は「聴音練習の項に具体的な楽曲が提示され、その楽曲の調性の終止形合唱などを指導することが示されている（中略）教科書に掲載された楽曲との関連性を意識しながら、各調性のカデンツァを認識することが初等教育段階の最終的な目標として設定されている」¹⁹⁾ ことを指摘している。

芸能科音楽の聴音練習という、とにかく絶対音感に注目が集まるが、本多や村上が指摘したように、音感訓練と合唱訓練との連携にこそ特徴を見るべきではないだろうか。これはまさに笈田の体系に基づきながら一宮が最初に実践したことだった。

それまでの教科「唱歌」と違い、芸能科音楽では和音合唱を通して合唱がやりやすくなったのではないだろうか。一宮の実践からまとめられた笈田の教科書では、その教材のほとんどが三声の合唱曲となっている。そして、芸能科音楽では5年生の『初等科音楽三』より合唱曲が3曲、6年生の『初等科音楽四』では4曲配置された。

3. まとめと今後の課題

一宮の実践は、女学校での実践ではあったが絶対音感養成を省略し、合唱訓練を重視し、それと歌唱指導と直結させたことで、従来の唱歌教育と対立することなく「絶対音感教育」を国民学校での実践にも適用する可能性を開いたといえる。ただし、一宮の実践がそのまま芸能科音楽に適用されたわけではないことが、「和音分離唱」から「単音抽出唱」、「和音分割唱」から「分散和音唱」への用語の変更と、その指導順序の違いから推測される。この2つについては、堺市視学の佐藤吉五郎の実践の方が芸能科音楽の内容に近いといえる。ただし、歌唱との連携という、音感教育を歌唱（唱歌）の指導に直結させている点は、佐藤の戦前の著書や実践にはないことから、一宮がいち早く公教育における音楽教育法として示したといえるのではないか。さらに、『うたのほん下』にある「更に第二学年の間に、単音の音高記憶を徹底するやうに努力し、出来るならば、和音を楽器で与へずに、和音合唱が出来るやうに導くことも大切である」²⁰⁾ との記述は、まさに一宮が昭和13年の公開授業で評価を得た内容と一致する。

佐藤と一宮の実践、佐藤と芸能科音楽など、それぞれの関連をさらに検討していくこと、そして、芸能科音楽に「絶対音感教育」が採り入れられた経緯、具体的には、どのように芸能科音楽の教育課程が作成されたのか、また、そこにはどのような人物が関わっていたのかについての資料の発掘とそれによる史実を明らかにすることは今後の課題となる。

注

注1) 主な文献として、最相葉月：絶対音感、小学館、67（1998）や青柳善吾：本邦音楽教育史（改訂新版）、363（1979）などが挙げられるが、その他多くの先行研究で定説として挙げている。

注2) 佐藤は昭和15年の著書で「分割唱訓練」、昭和16年には「分散唱訓練」と名付けている。

引用文献

- 1) 長尾智絵：「きくこと」と「つくること」の相関を視座とする一宮道子の音楽教育実践—歴史的・音楽分析的手法による, 2016年度日本女子大学大学院学位申請論文 (2017)
- 2) 長尾智絵：一宮道子による「絶対音感及和音感を基調とせる女学校の音楽教育」—昭和12年度の武蔵野高等女学校での実践に着目して—, 音楽教育学47 (1), 37-48 (2017)
- 3) 同上
- 4) 文部省：ウタノホン上 教師用, 目次 (1941)
- 5) 同上：12 (1941)
- 6) 同上：30
- 7) 木村信之：音楽教育の証言者たち 上 戦前を中心に, 音楽之友社, 172 (1986)
- 8) 佐藤吉五郎：和音感教育, 三喜堂, 84 (1940)
- 9) 同上：177
- 10) 前掲：4) , 33
- 11) 佐々木基之：耳をひらく—人間づくりの音楽教育, 柏樹社, 110 (1977)
- 12) 前掲：2)
- 13) 前掲：4) , 34
- 14) 文部省：初等科音楽1 教師用, 33 (1942)
- 15) 笈田光吉：総合的音感教育, 河出書房, 13 (1948)
- 16) 木村信之：音楽教育の証言者たち 上 戦前を中心に, 音楽之友社, 200 (1986)
- 17) 長尾智絵：国民学校芸能科音楽の「聴音練習」と戦後の小学校学習指導要領（音楽）との関連について, 日本女子大学大学院紀要 家政学研究科・人間生活学研究家22, 1-6 (2016)
- 18) 本田佐保美：芸能科音楽の問題性—教科書・教師用書の検討をとおして—『音楽と近代教育』（音楽教育史論叢第Ⅱ巻）, 開成出版, 206 (2005)
- 19) 村上康子：高遠国民学校と誠之国民学校における聴音練習『戦時下の子ども・音楽・学校—国民学校の音楽教育—』, 開成出版, 262-267 (2015)
- 20) 文部省：うたのほん下 教師用, 28 (1941)

学校教育における「生物育成」教材の研究 — 鶉の孵化・育成を教材化する際の課題 (1) —

A study on teaching materials for "nurturing organisms" in school education.
Issues in teaching for hatching and breeding of quails (1)

阿 部 二 郎
ABE Jiro

野 原 楓
NOHARA Kaede

北海道教育大学函館校
Hokkaido University of Education at Hakodate

論 文 概 要

本研究は、「食用としてパック販売されている“並鶉”の卵を、人工孵化して飼育をする。」という先行実践事例に注目し、学校教育における「生物育成」教材として「鶉」を採用することの妥当性について検討し、教材化の可能性について評価することを目的としているが、研究の内容は2つに大別できる。

1つは、小学校の法定教科「生活」や「動物介在教育 (AAE)」論の展開ともかかわって、学校で「動物飼育」を教材化する意義の検討と家禽類を選択することの是非について。

2つは、「動物愛護法」と「家畜伝染病予防法改正と飼養衛生管理基準の見直しについて (農林水産省)」など、各種法律を遵守しつつ学校で家禽類を飼育することの是非についてである。

第1報告では、予備実験として「鶉の卵の人工孵化と雛の飼育」を試みた結果を整理し、学校教育のための教材化を図る上で想定される課題について報告した。第1報告での総括的結論は、「旧来の『学校教育における教材選択の慣習』に従う限り、家禽類の『鶉』は学校教育の教材としてあえて選定する価値はなさそうである。」ということである。同時に、『新たな教材観』による『新たなアプローチの構築』については、検討の余地が残されているとの結論に至った。

キーワード：生物育成教材、家禽、鶉、動物介在教育 (AAE)、動物愛護法

1. はじめに

人間社会と動物の関わりは、人類の進化と共に様々な形で記録されてきている。人間社会と動物の関係についての啓蒙・啓発・教育は、恒常的に行われる必要があり、学校教育もその一端を担うことが求められている。

近年は、生命尊重のための教育としての「動物介在教育（animal assisted education = AAE）」に注目が集まりつつあるが、日本の学校教育では明治期から連綿と動物飼育に取り組んできた実績がある。

敗戦後も、貧困と食糧難を背景として、城戸幡太郎や宮原誠一らの「生産教育」「生産主義教育」思想に準じた「家畜・家禽（豚、山羊、兎、鶏）の飼育」なども行われていた。新制中学校教育課程で新設された教科の「職業、職業および家庭、職業家庭、職業・家庭」では、文部省がアメリカの職業教育（Vocational education）の影響を受けた試案を示しているが、Pre-Vocational educationとしてのTry-out事例として示された「12種の仕事」の大項目に「飼育」項目が設けられており、その中で動物（家畜・家禽、ミツバチ、蚕等）の飼育等が例示されている。

加えて、特別教育活動における職業教育としての「クラブ活動」の例示には、「栽培飼育」として「園芸教室（クラブ）」が掲げられ、作業の内容として花壇園芸・家庭菜園と併せて、「鶏・兎・山羊の飼育管理」が示されている。

こうした昭和20年代の教育実践成果は、昭和25年から昭和30年代初頭にかけて様々な文献によって報告されており、全国的な広がりを持って行われていたことが確認できるが、昭和33年の中学校学習指導要領告示によって「技術・家庭」が新設され、「職業」科目が選択教科に移行されると急速にその実践活動が衰退していったようである。この動向については、稿を改めて述べる予定であるので、本稿では詳細を省略する。

前述したように、学校教育における動物飼育を概観すると、その時々で飼育する目的が異なっている。平成期に限定しても、「生活科で育った学力についての調査研究」報告などにも見られるように、今日の学校教育でも「生物育成体験（飼育経験）の重要視」は決して珍しくはないようであるが、情意的側面や生命倫理観形成のための教育効果を狙った教育実践が中心となっている。

全国の小学校の9割が飼育舎で動物を飼育しているという調査報告¹⁾もある。土田あさみによれば、東京農業大学1年生166人中で小学校から高校までで動物が学校にいたと回答したのは155名で、実に9割を超えている。²⁾ 具体的な飼育動物の種類（複数回答）は、兎78%・鳥類77%でほぼ同じ割合であり、モルモットやハムスターなどのげっ歯類が17%、その他に犬、牛やヤギなどの反芻獣・爬虫類・両生類・魚類が合わせて61%であるという。この中で、兎と鳥類の飼育率の高さは注目に値するが、鳥の種類については不明である。

文部科学省は、「日本初等理科教育研究会」に研究委嘱し、社団法人日本獣医師会の協力の下、平成15年4月に教師用手引き「学校における望ましい動物飼育のあり方」³⁾を作成した。この中で、休日等における世話の方法や獣医師との連携など、学校における適切な動物飼育の推進に努めることを求めているが、動物生理・病理の専門家である獣医師の助言を積極的に求めることを謳っている点が注目される。文科省の手引きとは別に、各自治体でも学校向けの飼育ガイド（手引き）を編纂しているが、飼育動物の鳥類については家禽類の「鶏」「ガチョウ・アヒル」等が中心となっているようである。鳥類の飼育状況の全体傾向と詳細については、第2報告に譲る。

2. 趣味としての「鶉の孵化と飼育」の動向

インターネット上で、ここ10年ほどの間に話題となったものの中に、「食用の並鶉の卵の人工孵化成功例報告」がある。そもそも、食用の卵の中かなりの比率で有精卵が混在しているという事実に注目が集まっているが、並鶉の性別判断が難しいと言う事に起因しているようである。

様々な人々が様々な方法で追試し、その結果をネット上で報告している。こうしたネット情報を概観すると、10個中孵化するのはせいぜい1-2個であるようだった。

人工孵化での一番の難題は、定期的な転卵と温度管理であるが、最近は廉価な人工孵化器が販売され、転卵と温度管理が自動化されているので孵化の成功率がとて高くなっている。

また、インターネットユーザー同士の情報交換に加えて、鶉の専門サイトも開設されており、専門知識・情報の提供だけでなく、各種の餌や有精卵販売まで行われているので、趣味としての鶉の孵化と飼育が行いやすい環境が整っている。

3. 研究の目的

筆者らは、こうした環境を生かして、学校教育における「生物育成教材」としての鶉の可能性について検討することにした。前述したように、学校教育において「生物育成教材」としての鳥類の選択は珍しくはなく、代表的家禽の「鶏」の教材化は行われているのに、家禽類として重要な「鶉」が選択されていないことに疑問を持ったためである。

少なくとも、食料品店には鶏卵とともに鶉の卵が置かれているほど鶉の存在は一般的であり、学校給食でも食材として鶉の卵が多用されている。ところが、学校教育における教材選択の面では「鶏」と大きな開きがあり、その理由が明らかにされてきていないのである。

先行研究もほとんど確認できない状態があるため、予備調査研究として鶉の卵の孵化と飼育・観察を行い、その過程で教材としての可能性（適性）について「大まかな評価」を加えることにした。

4. 研究方法

予備調査研究として、各種情報の集積・検討とともに、以下の2つを実践した。

- ① 専門サイトから、通信販売によって有精卵（姫鶉）を購入し、自動孵化器による孵化と、孵化後の雛の飼育を行いつつ、学校教材としての可能性（適性）について各種評価を加える。
- ② 市販の食用卵（並鶉）を孵化し、有精卵が含まれているか否か、実際に孵化・飼育が可能かどうかを検証しつつ、学校教材としての可能性（適性）について各種評価を加える。

5. 予備調査研究結果の概要

平成29年11月に、①の試行として、姫鶉の有精卵を専門サイトから購入し、7個の有精卵（有精の保証はされていない）を自動孵化器に入れて17日間の孵卵を行った。最終的に、温度設定が理想的な37.5℃よりも0.5℃低かったためか、孵化率0%の結果を得た。（1羽のみ、殻を破ろうとする段階までは成長したが、正常な成長ができなかったようで、殻を破りきる段階までには至らなかった。）

引き続き、同一の専用サイトから2回目の購入をして、温度設定を修正して37.5℃で孵卵した。その結果、17日後に5羽の雛が誕生し、孵化率は70%程だった。最初の雛が誕生してから、5羽目の雛が誕生するまでの時間差は1日ほどだった。孵化直後に1羽が死亡、1羽が事故死、残りの3羽は3週間ほど成育したが温度管理の難しさから3羽とも死亡した。姫鶉は東南アジア原産種であり、冬期間の北海道での孵卵と飼育は温度管理の面で難しさがあるように感じた。(飼育経験値が高まれば不可能では無いが、手間がかかることが予想される。)

下の写真は孵化した雛（姫鶉）で、全て生後1週間～10日間ほどのものである。



①の試みが失敗したため、予備調査研究を②に変更した。温度管理の容易さを考慮して、春以降の5月中旬に孵化作業を再開した。日本国内の食用卵（並鶉）生産の70%が愛知県とされるが、筆者らの購入した食用卵（並鶉）は北海道室蘭方面の生産品である。市販の10個パックから、ランダムに7個の卵を抽出し、①の試みと同様に自動孵化器で17日間の孵卵を試みた。その結果、7個の食用卵から4羽の雛が誕生することになった。従って、今回入手した市販の食用卵に占める有精卵の比率は、6割近に達していたことになる。この値は、先に述べたサイトで趣味として孵卵している人たちの提供している値よりも高いようであった。孵化した4羽の鶉は、平成30年10月末（生後約4ヶ月）に至るまで飼育を継続しており順調に成長を遂げている。

飼育を開始してから2ヶ月ほど経過して、(一切産卵をしないことから)4羽とも雄であることが確定した。4羽を同一空間で飼育しているためか、相互に攻撃的な威嚇と牽制行動を取りつつ、極めて強引な疑似交尾行為を繰り返すため、羽が酷く筆られたり、流血するほどの傷を負う状況も確認された〔後述・写真参照〕。少なくとも、ネット上の各種レポート内容とは相当に異なる様相を呈していた。多頭飼育の影響であるのか、このコロニーだけの傾向であるのかは不明であるが、今

回の飼育経験から（予備調査結果として）教材化を図る時に配慮しなければならない「重要な問題」を整理した。

孵化した雛（並鶉）生後1日



生後1ヶ月（砂浴び）



6. 飼育観察から得られた課題（重要な問題）

数ヶ月間の飼育経験から、鶉（並鶉）という鳥を簡潔に表現すれば「鳴き声がうるさい。頭が悪い。臭い。」と言うことにつきる。

鳴き声については、江戸時代に鳴き声を競わせる趣味が流行となったことがあると伝えられているが、筆者らが聴く限り、ウグイスやカナリア等の「美しい鳴き声」とは大きく異なっている。正に「雄叫び」というような、威嚇的な鳴き声を背伸びしながら盛んに発している。鶏のような声量では無いものの、午前4時頃には一番鳴きが始まるなど、少なくともマンションなどで飼育できる鳥ではないように思われる。

どうやら、とても頭の悪い鳥のようで、オウムやインコ、九官鳥やカラスなどとは比較にならないレベルであるように思われる。孵化してからの“刷り込み”によって、毎日世話をする筆者（阿部）を認識しても良いはずであるが、成長してもあまり懐かない。ある程度の“慣れ”は見られるようになるが、少なくとも愛玩動物としての特性（愛らしく、感情移入しやすい等）は薄い鳥であり、多頭飼育をする場合には個体別の感情移入も難しいことに気づかされる。

糞の臭いは、餌にも影響されるが、今回の飼育では、昆虫類などの動物性の餌は意識的に回避している。基本的には穀類の餌であるが、盲腸便（チョコ糞）と呼ばれる「臭いのきつい糞」も排出するため、定期的な清掃作業は必須である。多頭飼育の場合は、この清掃作業が大きな負担になりかねない。また、夏場に多く排泄する「水便」も、糞処理作業量を増加させる一因となっている。

この他、水浴びをせずに「砂浴び」をする鳥で、「砂浴び」は頻繁に行う傾向がある。このため、「砂

浴び場」の砂の消費量は小さくないため、定期的な「焼き砂」の補充と交換が必要になる。鶉の多頭飼育の場合は、この砂浴び用の「焼き砂」の購入費がランニングコストとして大きな割合を占めることになりそうである。

先行飼育実践者からのネット情報によれば、もともと鶉の交尾行為は相当に荒っぽく、雄が雌の後頭部あたりの羽を強く咥えて引き寄せる動作の過程で交尾を完了するものであるようだが、この行為（疑似交尾も含めて）は雄同士でも行われるため、立場の強い鳥（ボス）から順に一番立場の弱い鳥に対して疑似交尾行為を繰り返すことになる。そのため、ボス以外の鳥の羽がぼろぼろになり、頭も禿鷹状態にまでになる。それでも行為を繰り返すため、頭頂部の肉が削れて流血するほどになることもある。以下、事例を写真で示す。他の鶉から羽を筆られた状態である。



飼育から3ヶ月を過ぎた頃からは、2羽の疑似交尾行為が行われ始めると、もう1羽が両者の間に割り込んで妨害しつつ“鳥玉（＝3羽が組み合って玉のような状態になる）”のような形状になって床を転がるなど、気性の激しさと特異行動が見られるようになった。一度隔離飼育した後、試行的に2羽を同一空間に入れると、立場の強い鳥が直ちに疑似行為行動を行おうとすることが確認できている。

〔注：その後の飼育方法の工夫によって、糞の臭気や相互の牽制行動・疑似交尾行動については、飼育密度と飼育空間体積の改善によって相当に軽減できることが判明した。詳細は、今後の継続観察結果と併せて、第2報告で述べる。〕

鶉を飼育しようとする時には、初期投資として自動孵卵器、夏でも雛段階では保温が必要なためサーモスタット付き保温器（雛電球やパネル保温器）、温度計、雛飼育のための大型水槽、交換するための床材、雛の専用餌、自動給水器、砂浴び用の「焼き砂」、消臭剤や消毒剤などが必要になる。消耗品の消耗度は飼育頭数に大きく影響されるが、最初の1ヶ月で設備投資も含めて最低25,000円程の予算確保が必要になると予想される。

飼育環境としては、日当たりが良く、鳴き声で近所の住民に迷惑をかけないような環境確保が必

要になる。戸外での飼育をする場合には、野鳥との接触によって「鳥インフルエンザ」発症の可能性があるので注意を要する。

鶉は飛翔する鳥であり、自らは積極的に飛翔しようとしていないだけであって、幼鳥であっても自ら数十メートルの飛翔ができる。また、脚力が強く、飼育空間で垂直に数十センチメートルのジャンプを繰り返すため、天井材に頭をぶつけるので保護対策が必要になるし、飛翔による逃亡を防止する手立てが必要になる。

7. まとめ（中間まとめとして）

現時点で、鶉の学校教育における教材化の可能性について判断すると、大きく5つの困難点がある事が判明した。

① 飼育環境保全と世話の問題である。多くの学校で選択されている飼育動物のウサギなどよりは飼育空間を必要としないものの、飛翔して逃げ出さないような飼育空間と、大きな鳴き声への対策、糞の臭気への対策、世話の頻度（周期の短さ）、野鳥との接触を防止する必要性など、鶏よりは小さめの鳥ではあるが、家禽としての飼育の手間はほとんど変わらないように思われる。

② 頭が悪い鳥であり、飼育者からの感情移入も難しく、仮に子供達に対して恒常的で長期間の世話の協力を求める際の動機付けが困難になりそうである。飼育している動物に対する感情移入は、飼育者側の個人差も大きいとは思われるが、飼育している魚類に対する感情移入の質と鳥類に対する感情移入の質を同一視することは難しそうである。（鶉が愛嬌のある外見であるにも関わらず、愛玩鳥としては珍重されずに来ている理由なのかもしれない。）

③ 性教育の指導面から懸念される行動の問題である。何度か言及したように、雄同士であっても頻繁に疑似交尾行為を繰り返すため、子供達の興味や疑問を恒常的に喚起することになる。

交尾という行為や、その必要性について理解させることは、正当な性教育の観点からも必要であるが、学校飼育による全校生徒の観察環境を確保するという状況下では、説明する対象年齢を限定することが困難であり、説明内容を確定するための手間がかかることが予想される。特に、雄同士で繰り返される疑似交尾行為は、子供からは奇異な行動に見えてしまう可能性もあり、対処に苦慮しそうである。

④ 生徒指導面から懸念される問題もある。多頭飼育をする限り、動物の本能に基づく集団内での順位を巡る力争いを避けることはできず、立場の弱い鳥は羽を筆られて、まさにボロボロの状態にされることになる（前掲写真参照）。逆襲をして、一時的に力関係が逆転する現象も観察できたが、最終的には再び逆襲を受けて、より激しい攻撃を受けることになった。前述したように、並鶉の交尾行為はとても荒っぽいので、立場の弱い鳥は、見た目でも悲惨な状態になる。こうした現象

や状況を、万が一でも「いじめ」を受けている子供が観察したときに、どのような感情を抱くことになるのか予想し難い。

- ⑤ ③と④の現象は多頭飼育せずに単独飼育をすれば回避できる要素であるが、雄なら卵を産まないし、雌でも卵が孵化することはないから、子供達の興味・関心を維持することは難しいと予想される。特に雄の場合の興味喚起は、相当に難しいかもしれない。

多頭飼育すれば、雄同士でも前述の状況が生まれるし、雄と雌をペア飼育すれば交尾行為と共に産卵をすることになる。産卵された卵は有精卵であるため、孵卵行為の後で雛が生まれることになる。「生命倫理観教育」や「動物介在教育（AAE）」の立場に立てば、こうした孵卵と雛誕生までの流れを観察させることには大きな意味があるが、それを繰り返せばコロニーの際限の無い拡大が生じることになり、現実的にはその環境維持は経済的にも困難となる。

上記5つの困難点を考慮すれば、学校教育における教材化の可能性は否定されるのが自然な事であろう。一般的な学校教員の立場と発想で判断するなら、鶉の飼育に何がしかの教育的価値があるとしても、「生命倫理観教育」や「動物介在教育（AAE）」の観点に立脚して「愛玩的な動物飼育教育」を試みようとする限り、鶉の飼育に対しては否定的な結論に至るのは合理であろう。

さらに、これまで述べてきた事とは別の「学校教育で鶉の飼育がしにくい状況」が生じている。鶉は家禽としての扱いを受けるため、鳥インフルエンザの流行に対処するために行われた家畜伝染病予防法の改正により、1羽のペット飼育としての目的でも飼育申請（報告）が必要になったのである。同様に、ペットとしての鶉が死亡した場合でも、勝手な土葬は禁じられており、獣医による死亡診断が求められるようになった。こうした「法律改正に基づく対処方法の変更」について、現在流通している各種の飼育ガイドでもそれほど大きくは取り扱われていない。学校で飼育する動物に対しても、動物愛護法は適用されるので、死亡させるような対応は極力回避しなければならない。

伝統的に鶏を飼育している学校は少なくないようであるが、「家畜伝染病予防法 改正と飼養衛生管理基準の見直しについて（農林水産省）」に基づく遵法的対処に対する学校教育現場の教員の意識が低いのでは無いかと推測される。この件について、学校教育現場での動物飼育におけるコンプライアンスについて具体的に言及して注意喚起している事例もある⁴⁾。インターネット上でペットとしての鶉の飼育実践報告をしている人々ですら、家禽としての飼育申請手続きの必要性などについて言及している事例がほとんど見られないことから、愛玩動物飼育活動における法令遵守への意識は、専門家以外は看過しがちな傾向があることを自戒する必要があるようである。

8. 残された課題

縷々述べてきたように、学校での動物飼育、それも高等動物の類いを飼育しようとする目的を「生命倫理観教育」や「動物介在教育（AAE）」に置く限り、家禽の鶉を選択して飼育するのは根拠が薄いことになる。

小学校（初等教育課程）の法定教科「生活」との関わりで、小学校における動物飼育が数多く行われている。つまり、動物飼育を行う根拠が「法定教科の教育目標の達成のため」ということになる。中学校（前期中等教育課程）の法定教科「技術・家庭」には必修領域「生物育成に関する技術」が設けられており、この領域では農業・酪農・林業・水産業の生産活動についての理解（活動の知識や活動の価値に対する認識能力の養成）を深めさせることが求められていると言って良い。従って、「家禽である鶉」の中学校教育における飼育根拠があるのだとしたら、法定教科「技術・家庭」の教育目標を達成する手段の1つとなり得るからであるということだろう。

専門教育を行う農業高校における家禽類の飼育と繁殖教育は、専門教育の範疇として極めて自然なことである。けれども、本研究の意味と価値は、あくまで普通教育の範疇で「産業としての生物飼育」の意味と価値、それと関わる「命と殺生」の問題について、先行実践研究がほとんど確認できない「鶉の飼育と繁殖」を試行しながら、多感な思春期の子供達に対してどのような指導が可能であるのかを探ることにある。こうした意識の下で継続している本研究の成果は、第2報告で総括したいと考えている。

9. おわりに

日本社会は、社会のモラル基盤となるような「厳守しなければならない宗教倫理」が希薄である。それ故に、「家畜の殺生」という問題に対しても多様な価値観を呈するようになる上、動物愛護法との関わりからも学校教育で取り扱う上で困難な側面がある。下に示すような画像を提示するのは、小学生にとってはショッキングなことであろうし、保護者からも苦情が呈される可能性が高い。

けれども、中学生を対象とする場合は、「畜産＝家畜・家禽生産の実態」、「間引きの意味と必要性」、「大型動物（ペット）飼育に際して必要な餌の1つ」、という「現実的な認識」を持たせることも重要である。日常的に口にするものの多い、「卵や鶏肉、唐揚げ等」を生産するために必要な「畜産の現実」を理解させる必要もある。ただし、生徒集団に対して一律に画像を提示する場合には、「どの程度の鮮明な画像を見せるべきか」という問題と共に、慎重な検討と判断が求められるだろう。



https://www.amazon.co.jp/s?k=E9%9B%9B%E3%82%A6%E3%82%BA%E3%83%A9&__mk_ja_JP=%E3%82%AB%E3%82%BF%E3%82%AB%E3%83%8A&ref=nb_sb_noss_1から引用

今後は、本研究テーマと並行して、教科教育学研究として中学校（前期中等教育課程）の法定教科「技術・家庭」の領域「生物育成に関する技術」において、畜産活動についての理解と価値認識の能力を養成することによって、次世代の人々に対する「動物と家畜の命と殺生」を巡る問題を検討する上での新たなアプローチ（豊かな人間性と両立可能な、客観的な根拠に依拠した論理的判断能力の養成）を検討し、それを見出したいと考えている。

なお、本研究における阿部と野原の分担は、先行研究の調査や鶏の孵化と飼育記録の蓄積を共同作業として行っているが、本稿は上記課題意識の下で阿部が主導してまとめている。共同研究者の野原は、本研究と並行して学校教育における食育基本法の啓蒙活動と動物愛護法の観点から、「姫鶏」の教材性の検討を主導して行っている。

注

- 1) 日本獣医師会小動物臨床部会『学校飼育動物委員会報告ー子どもの心を育てる学校での動物飼育ー（学校獣医師制の必要性和各地の活動事例）』（社団法人日本獣医師会 平成19年7月）。
- 2) 土田あさみ「学校飼育動物の飼育における楽しさと飼育の質に関する検討」『東京農業大農学集報55(4)』（東京農業大学、2011）。
- 3) 日本初等理科教育研究会『〔文部科学省委嘱研究〕学校における望ましい動物飼育のあり方』（www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/06121213/001.pdf）。
- 4) 千葉県教育委員会「学校で飼育している動物の「飼養衛生管理基準」の遵守について」（<https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/anzen/hokenn/k-toriinnhuru.html>）。

参考文献

1. 今野洋子、佐藤満雄、船橋彰子「北海道内小学校における動物介在教育（AAE）の展開に関する提案」『北方圏学術情報センター年報Vol.3』（北翔大学、2011）。
2. 坂井利夫「ウズラ」『学校飼育動物の診療ハンドブック』（社団法人日本獣医師会）（<http://nichiju.lin.gr.jp/small/handbook/2-uzu.pdf>）。
3. 竹内弘倫、野田敦敬、出口敬佑「地域の教育力を活かした飼育活動のあり方」『愛知教育大学研究報告 56（教育科学編）』（愛知教育大学、2007）。
4. 野田 敦敬「生活科で育った学力についての調査研究(2013)」『（特集 生活科・「総合的な学習の時間」と学力） 日本生活科・総合的学習教育学会誌 (22)』（日本生活科・総合的学習教育学会 2015）。
5. 鳩貝太郎『生命尊重の態度育成に係わる生物教材の構成と評価に関する調査研究』（科研費基盤研究C、2004）。

子どもの運動機会の地域格差 —北海道八雲町熊石地域の小学生と中学生の事例—

Disparity in the Opportunity for Children to Exercise
-A Case Study of Elementary and Middle School Students in Kumaishi-

小野寺 直 樹
Naoki ONODERA

八雲町立熊石中学校
Kumaishi Junior High School in Yakumo

論 文 概 要

格差が社会問題として論じられ、教育の世界でも同様に問題とされている。本研究では北海道二海郡八雲町の熊石地域における、小学生と中学生の運動機会について調査した。僻地の中学校の教員として参与観察をしていると、中学生の運動機会の平等化という意義を体感できる。一方で、小学校と中学校の連携が求められ、ここ八雲町でも小中一貫の取組が進められている。しかし、小学校への出前授業で体育の授業を行い、同日開催ではないものの連携しながらマラソン大会を実施し、「渡島管内どさん子元気アップチャレンジ」の短縄連続跳び選手権に参加し、小学生に部活動紹介をするなど、学校の授業や行事を通して、体力の向上等に努めているものの、学校の教育活動以外では、同じ地域に住む小学生の運動機会を直接保障できる訳ではなく、無力感を禁じ得ない。

本調査では、子どもの運動機会の実態について、熊石地域では、継続的な子どもの運動機会は限定されているが、それでも保護者や地域の方、学校の関わりにより、運動機会が創出されていることがわかった。

キーワード：格差社会 運動機会 子ども 地域格差 参与観察 質問紙調査

1. 目的

ロールズ (2010) が『正義論』で「格差原理」を論じたことで、哲学や政治思想で主題となっている正義に関する問題(仲正, 2013)が、日本でも社会問題として論じられようになった。山田 (2007) は、それまでは不平等や経済格差という言葉がよく使われていたが、不平等という言葉は、「あつてはならない」という意味で強すぎ、経済格差だけでは意味が限定されるので、日本社会の現状を記述し、評価するのに、格差社会という言葉が、「適当」だったのだとの思いを述べる。格差社会という言葉によって論じられている主な内容は、公正や配分に関わる「格差問題」と、健康で文化的な最低限の生活を営む権利が脅かされる「貧困問題」である。神保・宮台ら (2009) は、この両方の問題を、少子化と婚姻関係やハイパー・メリトクラシーといった社会に求められている力について、ま

た、貧困と自己責任や政治の負の遺産としての格差問題、アメリカにおける格差社会の幸福論について、などのテーマを通して議論している。そこに共通する問題は、経済政策を最優先にしたことによる、社会の空洞化、「社会の自立の、国家による支援」が充たされていない状況にある。例えば、国際的な指標に照らすと、日本の一人当たりのGDPはここ数年20位前後であるが、各種の幸福度調査では、日本は75位や90位辺りに推移している。自殺率は西側諸国で1位である。その他の指標、例えばGDP当たりの教育費も子育て手当でも先進国で最低の水準であり、国民一人あたりの国家公務員の数も先進国平均の7割であり、就労時間も先進各国よりも600時間ほど多い。経済指標に比する社会指標の値の低さは、経済を回すために、社会を回すことを犠牲にしている証左とされる。経済が好調なときは、社会の穴をかろうじて経済が埋め合わせているが、経済が回らなくなると社会の穴が露呈して、孤独死にせよ自殺にせよ、人が死にまくる。つまり「金の切れ目が縁の切れ目」の社会となる。

かかる社会問題は、子どもの貧困・格差についても同様であろうか。子どもの貧困・格差とは、本人の責任の問いようがなく、しかも人生の出発点でハンディを負わせるものなので、格差社会最大の問題とされる。親の経済状況が子どもの学力、親子の触れ合う時間、子どもが成長したのちの経済状況に密接な関係があることはよく指摘される。とりわけ日本においては、国民年金や健康保険など社会保障費支払いの逆進性などによって、子どもや独り親世帯の貧困率が所得の再配分前より再配分後のほうが高いという、他国には見られない現象が起きているのが注目される（阿部，2008）。子どもの貧困・格差の要因を構成する教育格差について見てみると、マイケル・マーモット（2017）は、国際的な視点で健康格差の要因として、教育とエンパワーメントについて論じており、教育を改善するためには良い学校を必要とするが、その社会的背景、つまり、貧困や社会経済的な不平等を削減し、子ども教育が行われる家族や地域社会といった背景を改善するための行動を取る必要がある、とする。また、近藤（2005）も、人々の健康をとらえるパラダイムについて、生物・医学モデルから生物・心理・社会モデルに基づき、社会経済的要因が影響を及ぼしていることを、社会疫学によって示している。耳塚ら（2014）は、『教育格差の社会学』において、学力やカリキュラム、教育機会や学校から職業への移行、社会化と逸脱や教育におけるジェンダー、国際教育開発や福祉など、多岐に渡って論じている。そこでは、教育格差における様々な格差現象を知り、格差が生み出されるメカニズムや仮説にふれ、それを克服するための諸政策の有効性や脆弱性が示されている。新学習指導要領においても、新自由主義的な教育における政治的背景を勘案するならば（神保・宮台ら，2008，山本，2017，小針，2018），教育現場における今後の取組も憂慮されるものとなるだろう。新学習指導要領における改訂のポイントの一つである「社会に開かれた教育課程」の重視についても、地域の人的・物的資源の活用が挙げられるが（文部科学省，2018），格差の拡大を助長しているようにすら感じられる。

2017年、スポーツ庁はスポーツ基本計画を改定し、スポーツ参画人口の拡大に向けた施策の一つに子どものスポーツ機会の充実を掲げた。近年の子ども・青少年の運動・スポーツ実施状況について、国が行う「全国体力・運動能力、運動習慣等調査」「体力・運動能力調査」は、子どもの体力低下や運動・スポーツをする子どもとしない子どもの二極化を明らかにした。また、笹川スポーツ財団が過去に実施した「10代のスポーツライフに関する調査2015」では、学校期の進行や就職に伴う運動・スポーツ実施の非連続性を指摘した。この結果は、運動・スポーツ実施の環境を考える際に、子ども・青少年期を一つのライフステージとしてとらえる重要性を示唆している。つまり、運動・スポーツ実施はどのように子ども・青少年期から壮年期、そして老年期へと続いていくのかと

いう視点で全体像を概観した上での、子ども・青少年期にフォーカスした近年のトレンド把握の重要性を指摘している（笹川スポーツ財団，2017）。

『教育の不平等』（小内編，2009）では、教育水準やローカル・トラック論，戦後日本の高校間格差成立過程と社会階層，進路選択の構造と変容について，地域間格差と学校間格差の諸問題が論じられている。スポーツ機会における地域間格差について，ベネッセ教育総合研究所によれば，小学生の習い事としてのスポーツがどのような場で行われているかを見ると，大きな都市では6割近くが民間経営の施設・サービスであるが，小さな都市では地域ボランティア運営，自治体・公益法人運営，学校の部活動など，民間以外の団体が他よりも多いことがわかる。大きな都市での習い事への意欲を支えているのが民間経営の施設とすれば，子どもが身体を動かす機会を増やしたいと考える親の希望を小さな都市で支えているのは地域，自治体・公益法人，学校など非民間の担い手といえる。（<https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/kyoikuhi/webreport/report0201.html>）。一方で，物理的な機会の格差についていえば，地域別のスポーツクラブ数は大都市が多く，それ以外の都市とは大きな差があるとするものの，均等に整っているとされ，スポーツクラブの有無がスポーツ実施への行動を抑制しているのではなく，他の負意識が運動実施を阻害しているとされる（https://www.waseda.jp/tokorozawa/kg/doc/20_ronbun/2014/1K11C051.pdf）。

本研究では，北海道八雲町熊石地域の小学生と中学生における，スポーツ機会の実態について調査する。『熊石町史』によると，旧熊石町は，道南檜山支庁管内の中央部にあり，東端は乙部町立待岬に近接し，西端は大成町，南は日本海に面し，北端は八雲町に接していた。熊石町は歴史が古く，1691年に和人地と蝦夷地の境界として番所が設置された。松前藩政時代から，ニシンの千石場所として漁業で繁栄し，日本海を回航する北前船の往来がもたらす文物により，独自の生活文化を形成してきた。明治20年代頃まで，村の産業経済の中心であったニシン漁は明治30年代以降不漁の年が多く，地域活力も低迷を辿り，大正時代にはニシン漁からイカ漁やイワシ漁等への転換が図られた。昭和35年には，有史以来最も多くの人口1万有余人を数えた。昭和37年に熊石村が熊石町として開町し，その後，列島改造論や所得倍增計画等の政策が地方振興にも影響を与え，公共事業の増加により，それまで不可能と思われていた土木事業が高度機械化の導入，技術の進歩によって可能となっていった。また，テレビの普及により，都市，僻村の別なく文化は発達した。さらに国道整備による交通機関，特に自家用車の普及等，町は年を追って発展充実していった。しかし，近年基幹産業の衰退に伴い，例えば漁業では，漁業経営体数は，昭和58年には222体（漁業就業者数340人），あったものが，昭和63年には169体（漁業就業者数268人），平成5年には118体（漁業就業者数162人），その後も漸減し，平成25年には52体（漁業就業者数77人）となり，また漁業就業者の高齢化も進んでいる。漁獲金額別で見ても，昭和58年には1億円から10億円が2体いたのが，平成25年には0体，5000万円～1億円が8体いたのが，平成20年には0体，平成5年には2000万円から5000万円が21体いたのが，平成25年には2体となっている。平成17年には，渡島管内の旧八雲町と檜山管内の旧熊石町が合併（図1）し，渡島管内の二海郡八雲町熊石となったものの，産業の衰退もあり，熊石地域の人口は平成13年に3779人だったのが漸減し，平成25年に

図1 檜山と渡島の地図



は2648人、平成28年には2412人となった (<http://www.town.yakumo.lg.jp/modules/kikaku/content0309.html>)。

基幹産業の衰退に伴った人口減とともに、小学校と中学校の児童・生徒数も減った。『八雲町立熊石第一中学校閉校記念誌』によると、旧熊石第一中学校では、昭和37年には最多407人いたのが、平成元年には132人、閉校年度の平成28年度には18人となっていた。また、『八雲町立熊石第二中学校閉校記念誌』によると、旧熊石第二中学校では、昭和39年には最多341人いたのが、平成元年には89人、閉校年度の平成28年度には14人となった。平成28年には北海道立熊石高等学校が閉校、平成29年には八雲町立の雲石小学校、関内小学校、泊川小学校、相沼小学校が統合され、八雲町立熊石小学校が開校し、同じく、熊石第一中学校と熊石第二中学校が統合され、八雲町立熊石中学校が開校した。この歴史の中には、各中学校部活動の輝かしい賞歴があった。『熊石第一中学校学校沿革誌』によると、陸上部による全国中学校陸上競技大会への三度の出場や多くの北海道大会への出場、卓球部による全国中学校卓球大会への出場、女子ソフトボール部による中体連全道大会で第3位入賞や、野球部やバドミントン部やバレーボール部、バスケットボール部や柔道部、サッカー部や相撲部による中体連全道大会への多くの出場があった。また、旧熊石第二中学校でも、バレーボール部では中体連全道大会への出場の他、部員の1人が全国中学生女子バレーボール大会に北海道選抜選手として参加したり、サッカー部、バドミントン部、卓球部、陸上部、柔道部、スキー部が中体連全道大会へ出場したりしていた。しかし、近年では生徒数は大きく増加することもなく、統合後の平成29年度、平成30年度は36人を維持、平成31年度には38人となる予定であるが、これをピークに漸減していく見込みである。

生徒数の減少とともに、部活動の数も減り、引退した3年生を入れても、現在あるバドミントン部は16人、卓球部は9人である。運動部ではないが、吹奏楽部は2年生のみの在籍で6人であり、全校生徒36人中31人、約86%が部活動に在籍しており、加入率は全国平均の約88.7%（学研教育みらい編，2018）と同程度であるが、3つの部活動の存続も容易ではない状態が続いている。

2. 調査方法

八雲町立熊石小学校の男子33人・女子20人の計53人[1年生男子4人・女子4人、2年生男子7人・女子2人、3年生男子7人・女子3人、4年生男子5人・女子2人、5年生男子6人・女子4人、6年生男子4人・女子5人]と八雲町立熊石中学校男子16人・女子20人の計36人[1年生男子6人・女子4人、2年生男子7人（特別支援学級1名を含む）・女子12人、3年生男子3人（特別支援学級1名を含む）・女子4人]を調査対象とし、2017年4月1日から2019年2月28日にかけて参与観察を行い、2018年11月には中学生に、12月には小学生に運動機会に関する質問紙調査を実施した。質問紙の予備調査は、小学校と中学校の小中学校一貫教育協議会保健体育分科会に所属する7人の職員と中学校の第3学年の生徒に、児童・生徒の立場で記入してもらうことで実施した。また、それを元にスポーツクラブや部活動等に参加している児童・生徒を中心に、その保護者、また熊石地域の指導者らに半構造化インタビューを実施した。

3. 結果

表1はクラブの加入一覧、表2は運動やスポーツを継続している・していた中学生の一覧、表3は運動やスポーツを継続している・していた小学生の一覧である。陸上競技を継続している児童は4人であり、継続していた児童、生徒は11人いた。継続している小学生の小5男j、小5男l、小3男v、

小2男Acの4人の児童は、熊石小学校陸上少年団に所属している。現在中学生の中3女D、中3女E、中2男M、中2女S、中1男V、中1男Xの6人の生徒は、統合前の小学校である雲石小学校陸上少年団に所属していたが、指導していた小学校の教諭が転任になったことにより活動を停止した。また、小4女uと中2女Nは、統合前の相沼小学校陸上少年団に所属していたが、小4女uは小学校の統合により、指導していた小学校の教諭も転任になり、活動をやめた。中2女Nはこの年で小学校を卒業したため、最後まで活動することができた。中学校では陸上で培ったものを生かし、バドミントン部で活躍している。中3女Fは、親の引っ越しのため、活動をやめた。また、小5女qは久遠陸上少年団に所属している。父親の転勤で熊石に来ることになったが、同じクラブで続けたいという子どもの意向を受けて、主に母親が週に3回、片道1時間程度の時間をかけて送り迎えをしている。この久遠陸上少年団では、小学校まで続けていた選手が、中学生になってもより専門的な指導を受けられるように、クラブの組織化を進めている。

現在陸上競技を継続している小5男j、小5男l、小3男v、小2男Acの4人が所属している熊石小学校の陸上クラブは活動5年目である。指導者は熊石中学校の公務補であり、所属しているjとAcの兄弟の父親でもある。自身も小、中学生の時に走り幅跳びや柔道を行っていた。活動場所は主に小学校であるが、中学校で行うこともある。jが小学校に入学し、最初は練習をしないで、参加できる大会に出場するという形で続けていたが、徐々に定期的に練習もするようになった。父親によると、息子jは中学校の部活動に陸上競技部はないものの、現在は中体連など、部がなくても参加できる大会に参加したいと考えている。このクラブは自分の子ども以外の人を受け入れているが、現段階では、弟のAcが中学校を卒業する時には続けられないという意向で他の人を受け入れて指導している。また、この指導者は熊石地域で継続的に活動している数少ない社会人のスポーツ活動であるソフトボールチームのベアーズの代表でもある。小6女iは八雲町で開催された陸上競技大会に出場するために練習をしていたが、他の選手が男子しかいなかったことに逡巡し、また、母親の送り迎えの事情があり、続けたい気持ちもあったが、葛藤の末やめることとなった。

空手を継続している児童、生徒は13人いた。継続している中で、中3女G、中2男J、中2女P、小6男e、小5男m、小5女p、小4男r、小2男Aa、小2男Ab、小1女Adの10人は、熊石地域唯一の少年団の熊石空手少年団に所属している。指導者は熊石地域の方であり、その中にはOとIの2人の(更に昨年卒業した高校生の長女がいる)の父親も入っている。より円滑な活動を目指して、旧熊石第二中学校の体育館の開放を求める動きをしていたこともある。中学校3年生の女子Gさんは受験のため、現在は活動を休止している。また、Gの妹である小5女pは、姉がやめたこと、ピアノと習字の習い事を始めたことによりやめている。中2男Jは、中学校でバドミントンに専念するために小6でやめている。また、中1男T、中1男Y、小3女yの3人は江差空手少年団に所属している。指導者の1人は、Yとyの兄妹の(更に保育園の末の妹も行っている)の父親である。Tは中学校では卓球部に所属し、卓球を優先して活動している。Yはバドミントン部に所属しているが、空手を優先している。空手の活動場所への移動には自動車で1時間ほどかかる。

バレエを継続していた生徒は、中1女cの1人である。久遠陸上少年団に所属している小5女qの姉だが、親の転勤のため、小学校3年生の時に久遠小学校から上ノ国小学校に転校し、それまで通っていた今金にある桃井バレエ教室から、江差や乙部で活動している江差バレエ教室に移った。小学校4年生のときには、同様に親の転勤のため、上ノ国小学校から雲石小学校に転校し、江差バレエ教室から、また今金にある桃井バレエ教室に戻った。熊石から今金までは、自動車で1時間程度かかるものの、バレエを続けたかったため、親の送迎で6年生まで続けた。桃井バレエ教室では、中

学生もおり、バレエを続けたい気持ちはあったが、移動時間などを考え、バレエはやめ、中学校では卓球部に所属することになった。

野球を続けている児童は、中3女Dの弟であり、小6男dの1人である。隣町の乙部町の野球少年団に所属している。Dによると、dは中学校に野球部はなく、野球を続けたいので、他地域への進学を考えたこともあったが、難しいと思っているようである。活動場所へは、1時間弱程かかる。中学校では今のところ、部活動には入らないと考えている。

柔道を続けている生徒は、中2女Oの1人であり、続けていた児童生徒は、中3女D、小6男d、小5男kの3人である。熊石の少年団は、熊石国保病院の医師や生徒の父親が指導していた。熊石高等学校が閉校する前や熊石スポーツセンターがあったときは活動できていたが、閉校や施設の取り壊しに伴い活動を停止した。Dとdの姉弟はそれを機会に柔道をやめ、kは現在高校2年生の兄が、中学校を卒業するまでは続けていたが、兄の卒業を機会にやめた。今も続けているOは、熊石の少年団がなくなった後、少し期間が空いたが、その後上ノ国の柔道少年団に通っている。昨年卒業した兄も中学校卒業までは通っていた。一昨年前の卒業生とその妹で昨年の卒業生の姉妹も、熊石の少年団に通い、活動がなくなってからは、上ノ国の少年団に通っていた。その父親も熊石でも、上ノ国でも指導者として活動していたが、妹の中学校卒業を機に指導をやめている。上ノ国の活動場所までは1時間半ほどかかる。

バドミントンは、中学校の部活動であり、今年度は中3男C、中3女D、中3女E、中2男H、中2男J、中2男L、中2女N、中2女O、中2女R、中2女S、中1男V、中1男W、中1男Y、中1女Z、中1女a、中1女bの16人が所属している。筆者を含め、4人が顧問を務める。顧問には選手としての経験者はいない。生徒全員が未経験者であるが、C、D、E、H、J、O、V、Wのように、兄や姉などが中学生の時に、バドミントン部に所属していたこともあり入部した人、V、W、Yのように、小学生の休み時間にやっていたら楽しかったからという動機を持つ生徒や、Yのように、小学校の時から続けている空手を中学校でも続けているが、バドミントンの面白さに惹かれて意欲的に取り組んでいる生徒もいる。一方、現在高校生の卒業生の姉妹のように、小学校から行っていたバレーボールを続けたかったが、中学校には部活動がないために、代替案としてバドミントン部に入部した生徒もいる。夜間には学校開放で地域の方がバドミントンを行っているが、その活動に参加している生徒も数人おり、そこに参加している社会人の卒業生が、部活動の方に指導に来てくれるなど、地域との関係づくりも進んでいる。

卓球は、中学校の部活動であり、中3男A、中3男B、中2男I、中2男K、中2男M、中1男T、中1男U、中1男X、中1女cの9人が所属している。4人が顧問を務め、バドミントン部と同様に、全員選手としての経験者はいない。生徒全員が未経験者であるが、AとUの兄弟のように、親や現在高校3年生の長兄が中学生の時に行っていたために入部した生徒、Tのように、小学生の時には空手を行っており、現在も続けているが、小学校時の校長先生に教えてもらい、卓球の面白さに引かれて、卓球を優先して取り組んでいる生徒もいる。この生徒は、卓球の新人戦と空手の大会が重なることがあったが、卓球の新人戦を優先している。11月からこの生徒の父親が、旧泊川小学校の学校開放を申請し、土曜日の午後に活動している。本人が卓球をプレイしてきた訳ではないが、子どものためを思って動いてくれている。その体育館の開放には、卓球部数人に、バドミントン部の生徒も数人活動している。

スキーを継続している児童、生徒は9人である。中3男C、中3女D、中3女G、小6男d、小4男s、小4男tの6人は、熊石のひらたないスキー場が運営している時期に、週に2回開催されている熊

石スキー教室に参加し、活動している。指導者は地域の方たちである。また、ひらたないスキー場は無料であり、スキー教室には参加していないが、かなりの頻度でスキーをしに来ている生徒もいる。他の中3男A、中1男Uの2人は、父親が個別に指導しており、平日は毎日のようにひらたないスキー場に通い、週末などの休みの日は、札幌国際スキー場やルスツ高原スキー場など、遠方にも足を延ばし活動している。地域の子ども達にもボランティアに指導しており、筆者や同僚の仲間たちも教えてもらっている。小学校の体育や中学校の保健体育のスキー授業では、ゲストティーチャーとして、児童、生徒らに指導してくれている。もう1人の生徒である中2女Qは、隣町のせたな町にある花歌スキー場に通い、活動している。

バレーボールを継続している児童は5人であり、継続していた児童は3人である。継続している小6女h、小5女n、小5女o、小3男wの4人は、乙部町の少年団で活動しており、小3男xは江差町の少年団で活動している。継続していた小6女g、小3男x、小3女zの3人の児童のうち、姉妹であるgとzの2人は乙部の少年団を、xは江差の少年団をやめている。自動車では、乙部までは1時間弱、江差までは1時間程度かかる。継続している小学校6年生の児童は、中学校にはバレーボール部はないので、バドミントン部に入部しようと考えている。3年前の中学校の卒業生と昨年の中学校の卒業生の姉妹も小学生時代に同じように悩み、中学校はバドミントン部に所属し、高校でまたバレーボールを続けている。

ダンスを続けていた児童は、小6女fの1人である。小学校5年生の時に1年間、八雲ダンス教室に通っていた。自動車では1時間弱かかる。通う手段がなくなり、やめることとなった。

サッカーを続けていた生徒は、中3男C、中2男L、中1男Xの3人である。毎週水曜日に2時間程度の活動を続けていたが、メンバーが少なくなってきたために活動を休止。CとLは4年間、Xは1年間続けていた。

4. 考察

表1は近隣の町のスポーツ少年団である。近隣のスポーツ少年団を調べてみると、八雲町八雲地域には12競技、今金町では11競技、乙部町には7競技、せたな町には6競技、江差町には7競技、上ノ国町には9競技ある。それ以外にも、熊石の児童、生徒が通っていたスポーツクラブを見るだけでも、今金町と江差・乙部町にはバレー教室が、八雲町八雲地域にはダンス教室がある。これらの町に比べると、八雲町熊石地域では、相沼地区に空手少年団、熊石小学校に陸上クラブ、冬季にスキー教室が開かれるだけである。かかるスポーツ環境の中で近隣の町に通うことができる児童、生徒もいるが、活動をやめた生徒の中には、環境の変化に伴った理由が多かった。例えば、陸上では、受け持ってくれていた小学校の教諭の転任や、学校の統合により小学校自体がなくなってしまったこと、また、親の転勤により、やめざるを得なくなった人がいる一方で、どうしても続けたいので、遠くまで親に送迎してもらっている子ども達もいた。また、柔道では、高等学校の閉校やスポーツセンターが取り壊しになったために、継続できなくなった人や、遠くに通ってでも続けることを選んだ人がいた。バレーでは、熊石に引っ越してきた後も、それでも活動を続けたいという気持ちから、八雲町熊石地域からせたな町まで保護者の自家用車による送迎で久遠少年団に通う児童や、今金町まで通ってバレーを続けた生徒がいた。サッカーは、人数が減ってしまったために、活動がなくなってしまった。また、小学校を卒業してからについては、陸上や野球、バレーボールなど、児童全員が中学校に自分が行ってきたスポーツがないことを知っているため、積極的に、あるいはやむなく、バドミントン部や卓球部に入部した生徒や入部を希望する子ども達がいる。また、兄弟で

行っている児童、生徒がいるため、片方がやめるともう片方もやめるケースもバレーボールや柔道で見られた。バスや電車などの公共交通機関を用いて通える訳ではなく、自転車を使っても通える範囲を大きく越えている。中学校の部活動では、通学用のバスで登下校しているが、日曜日や祭日、夏休みや冬休みなどの長期休暇では制限付きの運行となる。年に3回の臨時運行が認められているが、その中で多くの公式戦への参加を計画しなければならず、保護者の協力を得られる場合はよいが、そうでない場合、大会に出場できない生徒も出てくる。練習試合を計画するにしても、来校してくれる中学校は限られ、こちらから出向くことが多く、また、全員が参加できるわけではない。

表1 近隣の町のスポーツ少年団

	野球	サッカー	ミニバ	バレー	ソフト	羽球	卓球	柔道	剣道	空手	陸上	体操	スキー	水泳
熊石										○				
八雲	○	○	○	○			○	○	○	○	○		○	○
今金	○	○	○	○	○	○		○	○	○			○	
乙部	○	○	○	○					○	○				○
せたな	○	○	○	○					○		○			
江差	○	○	○	○					○	○		○		
上ノ国	○	○	○	○				○	○	○	○		○	

5. まとめ

宮台（2012）は『神保・宮台マル激トーク・オン・デマンドVol. 9 増税は誰のためか』のエピローグにおいて、従わざるを得ない契約、余儀無き選択を意味する「附従契約」について、産業がなくサビれる一方だった福島が、原発とその補助金にすぎるしかなかった実情を、「自分で選んだんだろ」と切り捨てるのは間違っている、とする。他に選択肢がない状況をどのように手当てするか。表5は運動やスポーツを継続している人の運動・スポーツ好きの程度について、表2と表3は運動やスポーツを継続していない人の運動・スポーツ好きの程度について、四件法で調べた結果である。定期的に運動をしていないと答えた生徒を見てみると、運動やスポーツが「好き」、「どちらかという」と好き」と答えた児童・生徒は33人中26人であり、運動への関心がないわけではなく、むしろ体を動かすことが好きという人が多かった。参与観察を行っている過程で気づいた問題の一つを挙げると、それは熊石地域が限定的なスポーツ機会の環境にあると同時に、熊石地域内においても、運動機会の格差があるということだ。例えば、所属していない児童・生徒の運動の場所の記述を見ると、「お台場」と出てくる。これは漁港傍にあるいくつかの遊具や使われていないバスケットゴールが一つある遊び場だが、そこに自分の足や自転車で通って来られる子どもは多くない。お台場は、主にクラブや少年団、部活動に所属していない児童、生徒や、それらの活動が休みの時の運動機会を支えている。また、ある生徒は、自家用車を保有していないために、所属する部活動の活動ですら制限されている。それでも、部活動という仕組みは彼の運動機会を支えている。また、運動・スポーツの継続性について、学校期の進行や就職に伴う運動・スポーツ実施の非連続性が指摘されており（笹川スポーツ財団、2017）、ここ熊石地域でも小学校から中学校への継続性は、ほとんど見られないが、そもそもスポーツ機会自体が非常に限られているので、比較対象になりづらいことにも問題が表れている。

子ども達がこの地域で享受できる運動機会は限られているが、それでも小学校や中学校の取り

組み、保護者の方々による送迎や費用の工面、地域の方々の活動により、なんとか児童、生徒の運動機会は創出されている。これらの現状や問題を我々が認識し、地域や行政と共有することで、熊石地域の子どものよりよい運動機会を作り出せるはずだ。本研究をそのための端緒としたい。

表2 運動やスポーツを継続している人の運動・スポーツ好きの程度

	継続	全体	好き	どちらかという 好き	どちらかという きらい	きらい
小学校	27	53	26	1	0	0
中学校	29	36	22	5	2	0

表3 運動やスポーツを継続していない人の運動・スポーツ好きの程度

	未継	全体	好き	どちらかという 好き	どちらかという きらい	きらい
小学校	26	53	19	3	3	1
中学校	7	36	2	2	3	0

参考文献

- ジョン・ロールズ（川本隆史・福間聡・神島裕子訳） 2010 正義論改訂版 紀伊國屋書店。
- 仲正昌樹 2013 いまこそロールズに学べ～「正義」とはなにか？ 春秋社。
- 山田昌弘 2007 希望格差社会－「負け組」の絶望感が日本を引き裂く－ 筑摩書房。
- 神保哲生・宮台真司ら 2009 神保・宮台マル激トーク・オン・デマンドⅦ格差社会という不幸 春秋社。
- 阿部彩 2008 子どもの貧困－日本の不公平を考える－ 岩波書店。
- マイケル・マーモット（栗林寛幸監訳・野田浩夫訳者代表） 2017 健康格差 日本評論社。
- 近藤克則 2005 健康格差社会－何が心と健康を蝕むのか－ 医学書院。
- 耳塚寛明編 2014 教育格差の社会学 有斐閣アルマ。
- 神保哲生・宮台真司ら 2008 神保・宮台マル激トーク・オン・デマンドⅥ教育をめぐる虚構と真実 春秋社。
- 山本由美 2017 学校統廃合のための小中一貫校 現代思想2017vol.45-7.特集教育は誰のものか－奨学金・ブラックバイト・学校リスク... 青土社 146－155。
- 小針誠 2018 アクティブラーニング－学校教育の理想と現実－ 講談社。
- 文部科学省 2018 中学校学習指導要領（平成29年告示） 文部科学省。
- 笹川スポーツ財団 2017 子ども・青少年のスポーツライフ・データ－4～21歳のスポーツライフに関する調査報告書－ 笹川スポーツ財団。
- 小内透編 2009 リーディングス日本の教育と社会⑬教育の不平等 日本図書センター。
- 学研教育みらい 2018 平成29年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査報告書 スポーツ庁。
- 神保哲生・宮台真司ら 2012 神保・宮台マル激トーク・オン・デマンドⅦ Vol. 9 増税は誰のためか 扶桑社。

表4 運動やスポーツを継続している・していた中学生の一覧

	生徒	競技	所属団体	在	継続期間	人数	指導者	移動
1	中3男A	卓球部	中卓球部	○	中1～中3	5～9	中顧問	通学用バス
		スキー	家庭	○	幼児～現在		保護者	車
2	中3男B	卓球部	中卓球部	○	中1～中3	5～9	中顧問	車
3	中3男C	バド部	中バド部	○	中1～中3	4～16	中顧問	車
		サッカー	関内小	×	小3～小6	約3～10	熊石	車
		スキー	熊石教室	○	幼児～現在	約13	熊石	車
4	中3女D	バド部	中バド部	○	中1～中3	4～16	中顧問	徒歩
		柔道	熊石少年団	×	小1～小5	8～11	熊石	車
		陸上	雲石小少年団	×	小1～小3	11～15	小教諭	徒歩
		スキー	熊石教室	○	幼児～現在	約13	熊石	車
5	中3女E	バド部	中バド部	○	中1～中3	4～16	中顧問	徒歩
		陸上	雲石小少年団	×	小1～小3	11～15	小教諭	徒歩
6	中3女F	陸上	久遠小	×	小1～小4	全校	小教諭	徒歩
7	中3女G	空手	熊石少年団	○	小4～中3	7～	熊石	車
		スキー	熊石教室	○	小4～小5	7～	熊石	車
8	中2男H	バド部	中バド部	○	中1～現在	13～16	中顧問	通学用バス
9	中2男I	卓球部	中卓球部	○	中1～現在	6～9	中顧問	通学用バス
10	中2男J	バド部	中バド部	○	中1～現在	13～16	中顧問	通学用バス
		空手	熊石少年団	○	小5～小6	5～15	熊石	車
11	中2男K	卓球部	中卓球部	○	中1～現在	6～9	中顧問	通学用バス
12	中2男L	バド部	中バド部	○	中1～現在	13～16	中顧問	通学用バス
		サッカー	関内小	×	小3～小6	3～10	熊石	車
13	中2男M	卓球部	中卓球部	○	中1～現在	6～9	中顧問	通学用バス
		陸上	雲石小少年団	×	小1～小2	8～10	小教諭	車/歩
14	中2女N	バド部	中バド部	○	中1～現在	13～16	中顧問	通学用バス
		陸上	相沼小	×	小5～小6	約3	小教諭	転
15	中2女O	バド部	中バド部	○	中1～現在	13～16	中顧問	通学用バス
		柔道	上ノ国少年団	○	小5～現在	16	上ノ国	車
		柔道	熊石少年団	×	幼児期	8～11	熊石	車
16	中2女P	空手	熊石少年団	○	小4～現在	5～15	熊石・父	車
17	中2女Q	スキー	大成教室	○	幼児～中1	25～30	瀬瀬	車
18	中2女R	バド部	中バド部	○	中1～現在	13～16	中顧問	通学用バス
19	中2女S	バド部	中バド部	○	中1～現在	13～16	中顧問	通学用バス
		陸上	雲石小少年団	×	小1～小2	8～10	小教諭	車/歩
20	中1男T	卓球部	中卓球部	○	中1～現在	7～9	中顧問	通学用バス
		空手	江差少年団	○	小2～現在	約16	江差	車
21	中1男U	卓球部	中卓球部	○	中1～現在	7～9	中顧問	通学用バス
		スキー	家庭	○	幼児～現在		父	車
22	中1男V	バド部	中バド部	○	中1～現在	13～16	中顧問	徒歩
		陸上	雲石小少年団	×	小1	8～10	小教諭	徒歩
23	中1男W	バド部	中バド部	○	中1～現在	13～16	中顧問	徒歩
24	中1男X	卓球部	中卓球部	○	中1～現在	7～9 0	中顧問	徒歩
		サッカー	関内小	×	小2	約3～10	熊石	車
		陸上	雲石小少年団	×	小1	8～10	小教諭	徒歩
25	中1男Y	バド部	中バド部	○	中1～現在	13～16	中顧問	通学用バス
		空手	江差少年団	○	小4～現在	約16	江差・父	車
26	中1女Z	バド部	中バド部	○	中1～現在	13～16	中顧問	通学用バス
27	中1女a	バド部	中バド部	○	中1～現在	13～16	中顧問	通学用バス
28	中1女b	バド部	中バド部	○	中1～現在	13～16	中顧問	通学用バス
29	中1女c	卓球部	中卓球部	○	中1～現在	7～9	中顧問	通学用バス
		バレエ	桃井バレ教室	○	小12456	38	今金	車
		バレエ	江差バレ教室	○	小3		江差	車

表5 運動やスポーツを継続している・していた小学生の一覧

	生徒	競技	所属団体	在	継続期間	人数	指導者	移動
1	小6男d	野球	乙部スワローズ	○	小5～小6	10～14	乙部	車
		柔道	熊石少年団	×	幼児～小2	8～11	熊石	車
		スキー	熊石教室	○	小3～小6	約13	熊石	車
2	小6男e	空手	熊石少年団	○	小1～小6	約7	熊石	車
3	小6女f	ダンス	八雲ダンス教室	○	小5	20～30	八雲	車
4	小6女g	バレエ	乙部少年団	○	小5	13～15	乙部	車
5	小6女h	バレエ	乙部少年団	○	小5～小6	13～15	乙部	車
6	小6女i	陸上	熊石小少年団	○	小5	2～5	中公務	車
7	小5男j	陸上	熊石小少年団	○	小1～小5	4	中公務	車
8	小5男k	柔道	上ノ国少年団	○	6歳～小2	25	上ノ国	車
9	小5男l	陸上	熊石小少年団	○	小4～小5	4	中公務・父	車
10	小5男m	空手	熊石少年団	○	小1～小5	8	熊・父	車
11	小5女n	バレエ	乙部少年団	○	小4～小5	5～6	乙部	車
12	小5女o	バレエ	乙部少年団	○	小4～小5	5～6	乙部	車
13	小5女p	空手	熊石少年団	○	小1～小4	5～8	熊石	車
14	小5女q	陸上	久遠少年団	○	小2～小5	9	大成	車
15	小4男r	空手	熊石少年団	○	小1～小4	7	熊石	車
16	小4男s	スキー	熊石教室	○	小2～小3	約5	熊石	車
17	小4男t	スキー	熊石教室	○	小1～小2	約5	熊石	車
18	小4女u	陸上	相沼小	×	小2～小3	約10	小教諭	転
19	小3男v	陸上	熊石小少年団	○	小2～小3	5	中公務	車
20	小3男w	バレエ	乙部少年団	○	小1～小3	約5	乙部	車
21	小3男x	バレエ	江差少年団	○	小1～小2	8	江差	車
22	小3女y	空手	江差少年団	○	小2～小3	10	江差・父	車
23	小3女z	バレエ	乙部少年団	○	小1～小2	5	乙部	車
24	小2男Aa	空手	熊石少年団	○	小2	8	熊石	車
25	小2男Ab	空手	熊石少年団	○	幼児～小2	14	熊石	車
26	小2男Ac	陸上	熊石小少年団	○	小1～小2	4	中公務・父	車
27	小1女Ad	空手	熊石少年団	○	小1	約16	熊石	車

渡島地区の小学校における学習習慣の定着を図る指導の実態に関する一考察 —学校で組織的に取り組む宿題・自主学習の在り方—

A Research on a Real Picture of Instructions for Developing Well-Established Study Habits at Elementary Schools in Oshima District: How to Assign Homework / Self-Directed Learning Dealt with Organically at School

藤 村 美由紀⁽¹⁾
Miyuki FUJIMURA

杉 本 任 士⁽²⁾
Tadashi SUGIMOTO

三 上 清 和⁽³⁾
Kiyokazu MIKAMI

⁽¹⁾ 北海道教育大学教職大学院函館校・函館市立柏野小学校

⁽²⁾⁽³⁾ 北海道教育大学教職大学院（大学院教育学研究科高度教職実践専攻）函館校

Department of Teacher Education of Graduate School, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

論 文 概 要

本研究では、北海道渡島地区の小学校通常学級における、家庭での学習習慣の確立に向けた指導の実態を明らかにするために、アンケート調査を行った。その結果、1) 多くの教師が熱心に指導を行っている、2) 宿題や自主学習の点検や採点のために、児童と触れ合う機会が減少している、3) 学校・学年として宿題や自主学習に関して方針が統一されていない、4) 家庭との連携の仕方に課題がある、5) 受動的な学習から能動的な学習に転換するよう指導していくことが難しい、ことなどが明らかとなった。こうした課題を解決するためには、学校が組織的に指導を行うことが重要であることが示唆された。

キーワード：宿題，自主学習，組織的取組

1. 問題と目的

学校教育において家庭での子供たちの学習習慣を形成するための指導は、長年にわたって主に宿題や家庭学習の指導を通して行われてきた。小学校学習指導要領（平成29（2017）年告示）では、小学校の段階で学習習慣を確立することは、その後の生涯にわたる学習に影響する極めて重要な課題であると指摘している。そのため、学校は家庭との連携を図りながら、宿題や予習・復習などを家庭での学習課題として適切に課し、発達の段階に応じた学習計画の立て方や学び方を視野に入れながら家庭学習指導を行う必要があると説明している（文部科学省，2017）。

北海道教育委員会（2018a）は、北海道の子供たちの家庭での1日当たりの学習時間が全国平均よりも少ないことを明らかにした上で、学校は家庭と連携を図りながら学習習慣を確立させる取組を推進することを求めている。その推進にあたっては、「北海道の子どもたちの健やかな成長を願って～家庭学習の習慣化を図りましょう～」（北海道教育委員会，2018b）等のパンフレット、「生活リズムチェックシート【家庭学習編】」（北海道教育委員会，2018c）等のワークシートを学校や家庭で活用するよう促している。

また、徳島県教育委員会と鳴門教育大学が連携して行った「徳島『確かな学力』育成プロジェクト」では、徳島県教育委員会指導主事と鳴門教育大学の教員が中心となって、「家庭学習の友」（家庭学習支援ノート）を作成した（森・長江・阪根・北島・藤田，2018）。徳島県教育委員会指導主事と鳴門教育大学の教員は、小学校と中学校の教師の家庭学習指導に関する連携が進むよう指導・助言を行い、小・中学校の教師は「家庭学習の友」を用いて児童生徒・地域・保護者に家庭学習の意

義について指導・啓発を行った。その後に行った教師のアンケート調査の結果、「児童生徒の生活習慣や家庭学習習慣の意識づけや改善に役立ったか」という質問に対して「そう思う」と回答した教師は41.0%、「どちらかといえばそう思う」回答した教師は48.0%であり、一定の成果があったと結論付けた。しかしながら、森他(2018)は、小中学校の教師の仕事量から考えると学校組織独自で取り組むのは難しいと言及している。

そこで本研究では、北海道渡島地区の小学校通常学級における家庭での学習習慣の確立に向けた指導の実態を明らかにする目的で、1) 宿題の実施方法、2) 宿題の指導、3) 教師の宿題観や保護者の反応、4) 自主学習の取組への指導状況などについてアンケート調査を行った。そして、その結果から、今後の家庭での学習習慣の確立に向けた学校での組織的な取組の在り方について検討した。なお、本研究では宿題を「提出の義務がある家庭学習」、自主学習を「子どもの自主的な家庭学習」と定義した。

2. 方法

2.1 対象

北海道渡島支庁にある公立小学校25校の教諭259名から回答を得た。本研究では、通常学級における家庭学習指導の実態を明らかにすることを目的としていたため、通常学級担任190名の回答の分析を行った。

2.2 調査期間

調査期間は2018年10月中旬から11月中旬までであった。

2.3 調査依頼および回収の方法

アンケート調査は郵送によって依頼、実施、回収した。

3. 結果

3.1 回答者の基礎データ

回答者は20代が6.3% (12名)、30代が14.2% (27名)、40代が42.6% (81名)、50代が36.8% (70名)であった。担当学年は、1年生担任が16.3% (31名)、2年生担任が17.4% (33名)、3年生担任が15.2% (29名)、4年生担任が17.4% (33名)、5年生担任が14.2% (27名)、6年生担任が17.4% (33名)、複式学級担任が2.1% (4名)であった。担当学年の学級数は、1学級が36.3% (69名)、2学級が42.6% (81名)、3学級が13.1% (25名)、4学級が7.9% (15名)であった。

3.2 宿題を出す目的

表1に「あなたにとって、児童に宿題を出す目的は何ですか」の問いに関する回答の結果を示した。「反復することで基礎学力を身につけさせるため」という回答が94.2% (178名)で最も多く、次いで「家庭での学習習慣を身につけさせるため」が86.2% (163名)で、3番目に多かったのが「教師が児童の習熟度の判断材料の一つとして活用するため」の29.1% (55名)であった。その他の回答では、「自主学習が苦手な児童のため」(1名)、「決められたことをきちんとやる態度を身につけさせるため」(1名)という記述がみられた。

表1 宿題を出す目的（複数回答）

質 問 内 容	回答者数 (人)	割合 (%)
反復することで基礎学力を身につけさせるため	178	94.2
家庭での学習習慣を身につけさせるため	163	86.2
教師が児童の習熟度の判断材料の一つとして活用するため	55	29.1
学校として決まっているため	31	16.4
保護者の要望に応えるため	25	13.2
予習をさせたいため	13	6.9
授業で予定していたところまで進まなかったときの補完のため	10	5.3
その他	5	2.6

$n = 189$

3.3 宿題の実施方法

(1) 宿題を出す頻度

図1に「児童に宿題を出していますか」の問いに関する回答の結果を示した。「毎日出す（月～金＋休日分）」と回答した教師は45.2%（85名）で、「毎日出す（月～金）」と回答した教師は41.0%（77名）であった。両者を合計すると86.2%となり、本地区の小学校教師の多くがほぼ毎日児童に宿題を課していることが明らかとなった。その他の回答では、「〇日までに〇ページというように期限を決めて出す」（1名）、「必要に応じて毎日になることも、しばらくしないこともある」（1名）という記述がみられた。

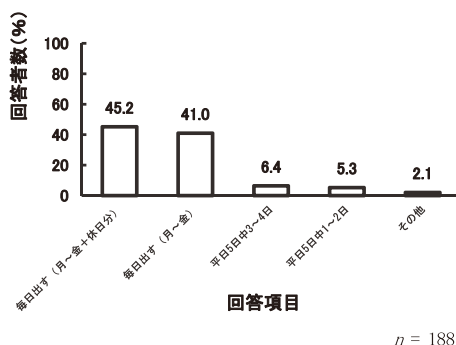


図1 宿題を出す頻度

(2) 宿題として出す教科

図2に「どの教科等で宿題を出すことが多いですか」という問いに関する回答の結果を示した。「算数」という回答が100%（189名）と最も多く、「国語」という回答が96.3%（182名）と次に多く、3番目に「社会」が7.4%（14名）、4番目に「理科」が5.8%（11名）と続いていた。「その他」の回答では、「読書」（1名）という記述がみられた。

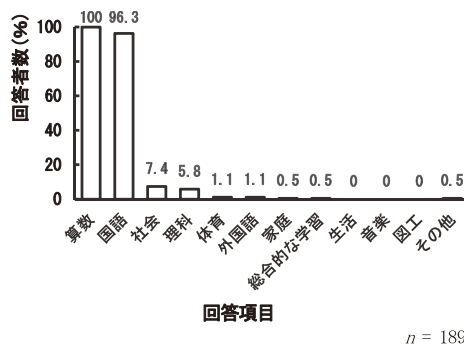
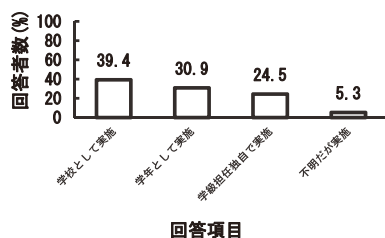


図2 宿題として課す教科等（複数回答）

(3) 宿題の実施者

図3に「あなたが宿題を出すのは、学校としての取組ですか、学年としての取組ですか、それとも学級担任独自の取組ですか」という問いに関する回答の結果を示した。「学校として実施している」という回答が39.4%（74名）と最も多く、「学年として実施している」という回答が30.9%（58名）と次に多く、3番目に「学級担任独自で実施している」が24.5%（46名）と続いていた。しかしながら、「学校として実施」と「学級担任独自で実施」という回答が混在している学校が25校中21校でみられた。

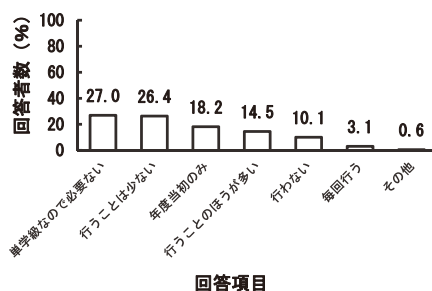


$n = 188$

図3 宿題の実施者

(4) 打ち合わせの有無

図4に「宿題の作成にあたって、宿題の量や内容について、学年団で打ち合わせを行うことはありますか」の問いに関する結果を示した。「行うことは少ない」の26.4% (42名)と「年度当初のみ行い、あとは打ち合わせを行わない」の18.2% (29名),そして「打ち合わせを行わない」の10.1% (16名)の合計は54.7% (87名)であった。「毎回打ち合わせを行う」の3.1% (5名)と「打ち合わせを行うことのほうが多い」の14.5% (23名)の合計は17.6% (28名)であった。

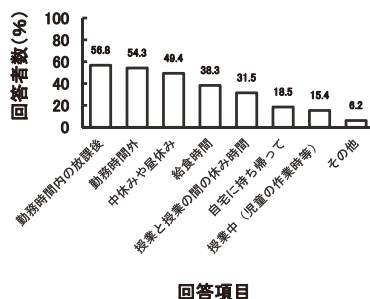


$n = 159$

図4 学年団での打ち合わせの有無

(5) 宿題を採点する時間

図5に「提出された宿題を、いつ採点することが多いですか」という問いに関する結果を示した。最も多かったのは「勤務時間内の放課後」の56.8% (92名)であった。「勤務時間内の放課後」と回答した教師92名中46名 (50.0%)は1, 2年生の担任であった。次に多かったのが「勤務時間外」の54.3% (88名)であった。以下、「中休みや昼休み」が49.4% (80名),「給食時間」が38.3% (62名)と続いた。自由記述では「本来であれば休み時間に児童と触れ合ったり、机を並べ給食を食べたりしたいが、点検や採点があるためできない」(2名)という記述がみられた。「その他」では、「朝回収してすぐ」(3名)「児童が朝学習や朝読書をしているとき」(3名)「専科が学級に入ることによる空き時間」(2名)という記述がみられた。



$n = 162$

図5 採点をする時間 (複数回答)

(6) 未提出児童への指導

図6に「宿題を出していない児童に対してどのような指導をしていますか」の問いに関する回答の結果を示した。「その日のうちに提出させる」が69.7%（129名）と最も多く、次に多かったのが「翌日以降提出させる」で66.5%（123名）であった。3番目に多かったのは「口頭で注意」で63.2%（117名）であった。「口頭で注意する」と回答した教師の中で、「提出しなければ休み時間等にさせるが、効果はあまりない」（6名）、「未提出が続くようであれば保護者に連絡する」（3名）という自由記述欄への記述がみられた。「特に指導しない」と回答した教師は0.5%（1名）であった。「その他」では、「提出期日を児童と相談し、未提出の場合は休み時間・放課後にさせる」（1名）、「2日目になっても持ってきていない場合は休み時間にさせる」（1名）という記述がみられた。

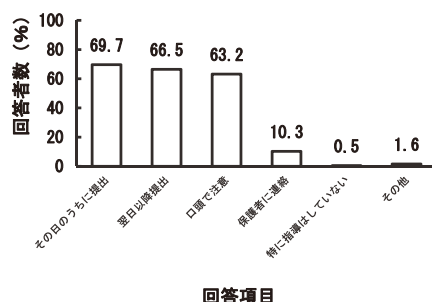


図6 未提出者への指導（複数回答）
n = 185

3.4 教師の宿題に関する考え方

表2に「教師の宿題に関する考え方」について4件法による回答の結果を示した。

表2 教師の宿題観

質 問 内 容	回答者数 (人)	そう 思う (%)	ややそう 思う (%)	あまりそう 思 わない (%)	そう 思 わ ない (%)
宿題を出すことで、家庭学習の習慣がつく	187	40.6	47.1	10.2	2.1
宿題をしなければ、十分な学力をつけることは難しい	187	22.5	47.1	23.5	7.0
子どもに宿題をさせるのは教師の責任である	186	17.2	47.8	29.0	5.9
宿題をさせるのは家庭の責任である	186	38.2	46.2	11.8	3.8

(1) 宿題による学習習慣の定着

「宿題を出すことで、家庭学習の習慣が身につくと思いますか」という問いに関しては、「そう思う」40.6%（76名）と「ややそう思う」47.1%（88名）の合計は87.7%（164名）であった。「あまりそう思わない」10.2%（19名）と「そう思わない」2.1%（4名）の合計12.3%（23名）であった。前者と後者を比較すると、その差は75.4%（141名）で、前者は後者の約7倍であった。自由記述では「低学年のうちは宿題で家庭学習の習慣化を図り、高学年になるにしたがって自主学習ができるようにしていきたい」（4名）という記述がみられた。

(2) 宿題による学力の定着

「宿題をしなければ、十分な学力をつけることは難しいと思いますか」という問いに関しては、「そう思う」22.5%（42名）と「ややそう思う」47.1%（88名）の合計は69.6%（130名）であった。「あまりそう思わない」23.5%（44名）と「そう思わない」7.0%（13名）の合計は30.5%（57名）であった。前者と後者を比較すると、その差は39.1%で、前者は後者の約2倍であった。自由記述では「反復学習によって学習内容が定着した」（2名）、「漢字練習の成果が現れ、さらなる意欲につながっている」（2名）という記述があった。一方で個人差が大きいという記述も見られ、「同じように課題を与えても、本人・家庭の意識によって取り組み方に差がある」（3名）、「一人一人の児童に本当に必要な学習をさせることが難しい」（1名）、「もともと個人差があり、家庭環境も違うのに、同じ宿題を与えることは適切なのか」（1名）と課題を感じている記述がみられた。

(3) 教師の責任

「子どもに宿題をさせるのは教師の責任だと思いますか」という問いに関しては、「そう思う」17.2% (32名)と「ややそう思う」47.8% (89名)の合計は65.0% (121名)であった。「あまりそう思わない」29.0% (54名)と「そう思わない」5.9% (11名)の合計は34.9% (65名)であった。前者と後者を比較すると、その差は30.1% (56名)で、前者は後者の約2倍であった。自由記述には「家庭学習なのに家庭が学校任せにしている事例が多い」(3名)、「業務を少なくするため宿題は減らしたいが、保護者からの要望があり、減らせない」(1名)、「保護者に、わが子の学習状況に関心をもってもらうことが難しい」(1名)という記述がみられた。

(4) 家庭の責任

「宿題をさせるのは家庭の責任だと思いますか」という問いに関しては、「そう思う」38.2% (71名)と「ややそう思う」46.2% (86名)の合計は84.4% (157名)で、「あまりそう思わない」11.8% (22名)と「そう思わない」3.8% (7名)の合計である15.6% (29名)と比較すると、その差は68.8% (128名)で、前者は後者の5倍以上であった。自由記述でも「親が確認しているかで、定着度や取り組み方に差が出る」(5名)「どのくらい家庭と息があっているかが重要。だからこそ難しい」(1名)という記述がみられた。

3.5 保護者からの相談や苦情への対応

表3に「現任校において、宿題に関して保護者からの相談や苦情を受けたことがありますか」の問いに関する回答の結果を示した。「相談や苦情を受けたことはない」という回答が54.0% (95名)と半数を超えたが、その一方で46.0% (81名)の教員が何らかの相談や苦情を受けていた。苦情や相談の中で最も多いのは、「宿題をたくさん出してほしい」の38.6% (68名)であった。次に多かったのが「宿題を減らしてほしい」の13.6% (24名)であり、教師は保護者から矛盾する要望を受けているという実態が明らかになった。宿題に関する保護者の要求は、自由記述では「文を写す等の宿題ではなく問題やドリルにしてほしい」(1名)、「文章を作る宿題を平日に出すことはやめてほしい」(1名)、「意欲的に取り組めるよう少し工夫してほしい」(1名)といった宿題の内容についての相談や苦情を受けたとの記述がみられた。また、「コメントを書いてほしい」(1名)、「学習していない漢字にふりがなをふってほしい」(1名)、「読み取り問題を出すときには問題文を説明してから出してほしい」(1名)、「解答をつけてほしい」(1名)といった指導に関する記述がみられた。このことから、保護者の宿題に関する要望は多種多様であることが明らかとなった。

また、現任校において相談や苦情を受けたことがあると回答した81名に、「保護者からの要望や苦情をもとにして、教師が宿題に対するスタンスを再考または変更した経験がありますか」の問いに対する回答を求めた。「経験がない」と回答したのは50.6% (43名)、「経験がある」と回答したのは49.4% (42名)であった。また、再考や変更をした経験があると回答した教師に対して、どのように再考や変更をしたか記述を求めた。その結果、個別に量や内容を調整したと回答した教師が10名、学級の宿題の量や回数を増やしたと回答した教師が10名、学級の宿題の量や内容を減らしたと回答した教師が4名、放課後残して学習させたと回答した教師が3名、学年団で量や放課後の対応などの見直しを図ったと回答した教師が3名であった。

表3 保護者からの相談や苦情（複数回答）

質 問 内 容	回答者数（人）	割合（％）
相談や苦情を受けたことはない	95	54.0
宿題をたくさん出してほしい	68	38.6
宿題を減らしてほしい	24	13.6
放課後残してやらせてほしい	18	10.2
個別にアドバイスしてほしい	6	3.4
放課後に残すことはしないでほしい	6	3.4
内容を変えてほしい	5	2.8
細かいところまで見てほしい	4	2.3
宿題を出していないことを、家庭に連絡してほしい	4	2.3
丸つけは先生がしてほしい	2	1.1
宿題をなくしてほしい	2	1.1
提出していないからといって、家庭に連絡しないでほしい	0	0.0
その他	7	4.0

n = 176

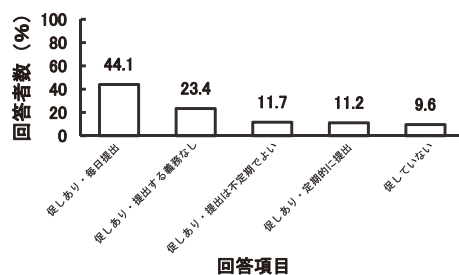
3.6 教師の負担感

「宿題を出したり点検したりすることについて、あなたが感じる負担感はどの程度ですか」の問いに対して4件法で回答を求めた。回答者188人中、「負担である」と回答したのは22.9%（43名）、「やや負担である」と回答したのは50.0%（94名）、「あまり負担ではない」と回答したのは22.3%（42名）、「負担ではない」と回答したのは4.8%（9名）であった。「負担である」と「やや負担である」の合計は72.9%（137名）で、7割以上の教師が負担に感じていることが明らかとなった。

3.7 自主学習の指導について

(1) 自主学習の促しや指導

図7に「児童に自主学習をするよう促したり、提出させたりしていますか」の問いに関する回答の結果を示した。「促しているし、毎日提出させている」が最も多く、44.1%（83名）であった。次に多かったのは「促しているが、提出する義務は課さない」で23.4%（44名）、3番目に多かったのは「促しているが、提出は不定期でよいこととしている」で11.7%（22名）であった。「促していない」と回答したのは9.6%（18名）であった。促していないと回答した18名中16名が1、2年生の担任であった。促さない理由は「学校や学年の取り決めだから」が33.3%（6名）、「能力的に難しい」が22.2%（4名）、「自主学習は家庭の領域なので、学校で見る必要はない」が11.1%（2名）、「その他」が33.3%（6名）であった。「その他」の記述では3名が「1学期段階では行っていないが今後取り組む予定」という回答であった。自由記述では「学校として毎日提出させることが決められているため、これも“やらされている”受け身学習だと感じる」（1名）という記述がみられた。



n = 188

図7 自主学習への促しや提出

(2) 自主学習の指導

表4に「あなたの学校や学年や学級で行っている取組をお答えください」の問いに関する回答の

結果を示した。最も多かったのは「家庭学習の手引き」の84.7%（160名）であった。次に多かったのは「良い家庭学習ノートの掲示や展示」で67.7%（128名）、3番目に多かったのは「授業内で指導」で48.1%（91名）であった。「取り組んでいない」と回答したのは6.9%（7名）であったが、取り組んでいないと回答した教師と同じ学校に勤務する他の教師が「家庭学習の手引きに類する冊子やプリントの配付」をしていると回答していた。「その他」の記述では、「係がチェックする」（2名）、「ノートをグループ内で交換して、アドバイスやよいところを書きこむ」（2名）、「終わった自主学習ノートを積み上げる」（1名）、「ひと月ごとに提出率を知らせる」（1名）、「認定証・取組状況の家庭連絡票」（1名）、「賞状」（1名）という記述がみられた。

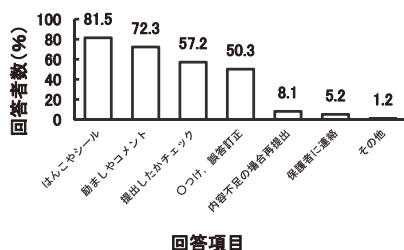
表4 学校・学年・学級で行っている自主学習の取組（複数回答）

内 容	回答者（人）	割合（％）
「家庭学習の手引き」に類する冊子やプリントの配布	160	84.7
良い自主学習ノートの提示や展示	128	67.7
授業内で自主学習の方法（予習や復習の仕方も含む）について指導	91	48.1
学級通信などにお手本や良い自主学習を掲載	82	43.4
計画表に類するものの配布	50	26.5
授業外で自主学習の方法（予習や復習の仕方も含む）について指導	33	17.5
提出回数などをグラフなどにして掲示	22	11.6
特に取り組んでいない	7	3.7
その他	13	6.9

$n = 189$

(3) 自主学習の点検

図8に「児童の自主学習を、どのように点検していますか」の問いに関する回答の結果を示した。「ハンコを押す・シールを貼る」が81.5%（141名）と最も多く、次に多かったのが「励ましやコメントを書く」で72.3%（125名）であった。また、「提出したかチェックする」が57.2%（99名）、「正答に丸をつけたり、誤答を直したりする」が50.3%（87名）で、半数以上の教師が行っていた。自由記述では「励ましやコメントを書くことにより意欲が高まり成果につながった」（6名）、「コメントを書くことによって子どもとコミュニケーションできている」（1名）と、コメントの有効性についての記述がみられた。その一方で、「宿題は教師がねらいをもって出すことができるが、自主学習だとそうはいかない。そのための指導や励ましにかかる負担が大きい」（1名）、「コメントによって意欲が高まったと保護者から連絡をもらったが、毎日30人近くのノートにコメントを書くことは負担が大きい」（1名）、「毎日家庭で学習に取り組むことは大切だと思うが、家庭環境も違うし、対応というか対策が難しい」（1名）、「毎日の点検・コメント書きに時間がかかる」（1名）と、教師の負担の大きさについての記述がみられた。また、「担任が励ましやコメントを書くことは学校で禁止されている」（1名）という記述がみられた。



$n = 173$

図8 自主学習の点検（複数回答）

4. 考察

アンケートの調査の結果から、渡島地区の公立小学校では家庭での学習習慣の定着のため、宿題や自主学習の取組を熱心に行っていることが明らかとなった。

「宿題を毎日課している」と回答した教師は86.2% (162名) であり、54.3% (88名) の教師は「勤務時間外」、18.5% (30名) の教師は「自宅に持ち帰って」点検や採点を行っていた。その目的は、「反復することで基礎学力を身につけさせるため」(94.2%) や、「家庭での学習習慣を身につけさせるため」(86.2%) であった。また、未提出の児童がいる場合には99.5% (184名) の教師が「休み時間や放課後にさせる」等の追加指導を行っていた。さらに自主学習についても、90.4% (170名) の教師が促しを行っていた。

しかしながら、家庭学習指導の重要性を認識しながらも、指導が負担であると感じている教師も一定数いることが示唆された。宿題を出したり点検したりすることに対して「負担である」「やや負担である」と回答した教師は72.9% にのぼった。点検や採点を行う時間が「勤務時間外」であるという回答が54.3%、「中休みや昼休み」という回答が49.4%、「給食時間」という回答が38.3% であった。自由記述では「本来であれば休み時間に児童と触れ合ったり、机を並べ給食を食べたりしたいが、点検や採点があるためできない」(2名)、未提出児童への追加指導に関しての自由記述では「提出しなければ休み時間等にさせるが、効果はあまりない」(6名) という記述がみられた。このことから、宿題や自主学習の点検や採点のために、児童理解の機会や児童と触れ合ったりする機会が減少していると考えられる。また、宿題の採点や点検のために時間が奪われ、教材研究や授業の準備の時間が十分に確保できないのではないかという懸念もある。

妹尾(2018)は、宿題や自主学習の採点をスクール・サポート・スタッフなどに任せ、教師は採点された結果を見て、次の授業等に生かしていくという方法を提案している。渡島地区の小学校ではスクール・サポート・スタッフ等の整備はまだ進んでいない。そこで、担任外のTTや専科の教師など比較的空き時間がある教師が点検や採点を行うなど、学校が組織的に家庭学習指導を行うという方法が考えられる。

学校・学年として宿題や自主学習に関して方針が統一されていない現状も示唆されている。宿題の実施者についての質問では、「学校として実施」と「学級担任独自で実施」という回答が混在している学校が25校中21校でみられた。また、学年団での打ち合わせの有無についての質問では、宿題の量や内容について学年団の担任が打ち合わせをすることが少ないことが明らかとなった。渡邊(2010)は、教員一人一人が様々な工夫をして学習習慣の形成に努めている様子が見受けられる反面、教師間に課題の与え方についての共通理解が図られていないため、指導の一貫性・継続性が失われ、指導の効果が上がっていないことを批判している。田中(2017)は、小学校3年生から中学校3年生の7年間を家庭学習充実期間と位置づけ、学年が変わっても担任が替わっても同じ中学校区にある小中学校ではどの児童生徒も継続した指導を受けられるようにすることが必要だと述べている。渡島地区においても、家庭学習の量や内容について校内で共通理解を図るとともに、中学校や近隣の小学校と連携して方針を統一する取組が行われることが期待される。

また、家庭との連携の仕方に課題があることも明らかとなった。アンケート調査の結果、46.0% (81名) の教師が保護者から何らかの相談や苦情を受けていた。苦情や相談の中で最も多いのは、「宿題をたくさん出してほしい」の38.6% (68名) であり、次に多かったのが「宿題を減らしてほしい」の13.6% (24名) であった。この結果からは、教師は矛盾した要望を受けていると考えられる。また、自由記述から、一部の保護者は自分の子供に合ったものにしてほしいと願っていることが読み取れる。このような矛盾した多様な保護者の要望に対して、学級担任が一人に対応するのは困難であることから、今後は学校としての宿題や自主学習についての考え方を保護者に理解してもらい、保護者と連携して家庭での望ましい学習習慣の形成に取り組む必要があるだろう。

自主学習に関して、ベネッセ教育総合研究所(2008)が行った調査では、宿題と自主学習のいずれにも取り組んでいない児童と、宿題か自主学習のいずれか一方の学習に取り組んでいる児童と、宿題と自主学習の両方に取り組んでいる児童を比較した結果、宿題と自主学習の両方に取り組んでいる児童の授業理解度、教科学力がともに最も高い点数を示していた。小林(2009)はこの結果について、授業を大切に宿題にきちんと取り組むとともに、自主的な学習にもしっかりと取り組むことの重要性が確認できたと報告している。しかしながら宿題さえしない、あるいは宿題しかない児童が小学5年生児童で3割強いたことから、小林(2009)は、受動的であれまず学習に向かわせること、そして受動的な学習からいかにして能動的・主体的な学習へと児童を誘っていくのが

多くの学校で課題となっていると述べている。今回のアンケート調査でも同様に、受動的な学習から能動的な学習に転換するよう指導していくことに課題を感じている教師がいた。自由記述では「宿題は教師がねらいをもって出すことができるが、自主学習だとそうはいかない。そのための指導や励ましにかかる負担が大きい」(1名)、「毎日30人近くのノートにコメントを書くことは負担が大きい」(1名)、「毎日家庭で学習に取り組むことは大切だと思うが、家庭環境も違うし、対応といえるか対策が難しい」(1名)という回答がみられた。家庭での学習と学校での学習は両輪であり、児童が家庭で宿題と自主学習の両方にしっかり取り組むことで、学校の授業の理解度・教科での得点の向上が期待できる。しかし児童の多種多様な学習状況や家庭環境に応じて個別に対応することは、現在の学級規模や教師の業務量を考慮すると、毎日行うことは困難であろう。働き方改革の視点からも、勤務時間内に業務を終わらせるための効率化が必要である。

以上のように本稿では、北海道渡島地区の公立小学校の学級担任へのアンケート調査を通して、渡島地区の小学校における学習習慣の定着を図る指導の実態について考察してきた。平成29年(2017年)に告示された学習指導要領では、授業改善の視点を「主体的・対話的で深い学び」としている。その中でも「主体的な学び」は、学ぶことに興味・関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげることでありとしている。児童が自律した学習者として、学校を卒業した後も生涯にわたって、新たな知識を獲得したり課題解決の力を伸ばしたりするために、小学校ではどのような指導や指導体制が必要なのか、今後も検討を続けていきたい。

引用文献(アルファベット順)

- (1) 北海道教育委員会(2018a). 平成30年度 全国学力・学習状況調査 北海道版結果報告書. <http://www.dokyoai.pref.hokkaido.lg.jp/hk/gky/gks/gakuryoku30/top.htm> (閲覧 2019年2月2日)
- (2) 北海道教育委員会(2018b). 北海道の子どもたちの健やかな成長を願って—家庭学習の習慣化を図りましょう—. http://www.dokyoai.pref.hokkaido.lg.jp/hk/gky/gks/kateigakusyuu_hogosityamuke_h29.pdf (閲覧 2019年1月26日)
- (3) 北海道教育委員会(2018c). 生活リズムチェックシート(家庭学習編). <http://www.dokyoai.pref.hokkaido.lg.jp/hk/sgg/undou/checksheet-gakusyuu.htm> (閲覧 2019年1月26日)
- (4) 小林 洋(2009). 子供の家庭学習と総合学力との関係、授業と家庭学習のリンクが子供の学力を伸ばす—学力向上のための基本調査2008より—, ベネッセ教育総合研究所, 15-34. http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/gakuryokukoujiyou/2008/hon/hon2_34.html (閲覧 2019年2月2日)
- (5) 文部科学省(2017). 小学校学習指導要領(平成29年度告示) 東洋館出版社
- (6) 森 篤之・長江 徹子・阪根 健二・北島 孝昭・藤田 美智子(2018). 「家庭学習の友」を活用した家庭学習支援について 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 32, 123-136.
- (7) 妹尾 晶俊(2018). 半径3mからの「働き方改革」第8回 採点・添削は聖域か? 小学館総合教育技術, 73(10), 23-28.
- (8) 田中 博之(2017). アクティブ・ラーニングが絶対成功する! 小・中学校の家庭学習アイディアブック 明治図書
- (9) 渡邊 誠一(2010). 家庭学習の習慣形成についての指導に関するアンケート調査報告 山形大学教職・教育実践研究, 5, 47-54.

大学生におけるネット依存傾向、 ネット使用時間と愛着スタイルとの関連

Relation Among Net Addiction Tendency, Hours of Net Use and Attachment Style
in University Students

藤 井 壽 夫
Hisao FUJII

函館短期大学
Hakodate Junior College

論 文 概 要

昨今、乳児を浴槽に浮き輪で浮かせて放置し、数時間後に溺死しているのが確認されるという事故があった。父親がオンラインゲームに熱中するあまりに起こってしまったようである。また、SNS、スマホゲーム等による高額課金代金工面のために、母親にミルクを薄めて飲まされていた乳児の死亡事故があった。インターネット依存（以下：ネット依存と略す※論文名等は原文のまま）に関する問題は今や、世代を超えた社会問題となっている。もちろん大学生においても学修、学生生活全般に大きな影響を与えている。筆者が一昨年度、本学入学生を対象に、ネット依存に関する質問紙調査を実施した結果、ネット依存得点とエゴグラムにおけるAC因子との関連が示された（藤井2017a）。また1年後、同一の学生に対して追跡調査を行った結果、深刻なネット依存が懸念される学生数の微増、自己否定的、及び過剰適応的なエゴグラム特性とネット依存傾向との明確な関連が示された（藤井2017b）。自己否定的傾向、過剰適応的傾向は、幼少期における愛着の形成不全が一因として考えられていることから、2018年2月から4月の期間で、市内大学生、短期大学生を対象にネット依存傾向、ネット使用時間、及び愛着スタイルを測定する調査を実施した結果、ネット依存傾向、ネット使用時間と愛着スタイルとの間に明確な関連が認められた。愛着スタイルは幼少期における親子関係等の影響が大きく、またその後、変化しにくいことが認めれていることから、家庭における養育環境とネット依存傾向との関連が示されたと言える。

キーワード：ネット依存傾向、ネット使用時間、愛着スタイル

1. 問 題

ネット利用に関する弊害は以前から指摘されていた。警察庁は、子ども（※子どもとは18歳未満の青少年をさす）にもたらす弊害として、子どもが携帯電話を通してネットに接続することにより、子どもが違法・有害情報にさらされること、及び子どもが犯罪の加害者、被害者になる危険性を指摘している。また家庭用ゲーム機による害にもふれ、暴力シーン等により子どもの反社会的な行動や人格の形成が助長されること、バーチャル空間にのめり込み、子どもの健全育成に必要な実体験等の機会が損なわれること等を懸念している。さらに子どもが性行為等の対象となることの危険性についても言及していた（警察庁2006a、2006b）。現在、これらはすべて悪化の一途をたどり、青少

年の健全育成にとって、緊要な問題となっている。牟田（2004）もネット依存の恐怖について指摘している。とりわけネット（ゲーム）依存に関する問題は世界的に大きな社会問題となっている。このような世界的な流れの中で、2013年、アメリカ精神医学会は、診断マニュアルDSM5の中に、インターネット・ゲーム依存症（Internet Game Addiction）を採用した。また2018年、世界保健機関（WHO）も新たな国際疾病分類（ICD11）にゲーム依存（Gaming Disorder）として加えた。国内においてはすでに魚住（2006）はパソコンや携帯電話を使用してのメールに多くの時間を費やす子どもの依存的で不安定な人間関係を指摘している。現在、スマートフォンの普及により、ネット利用時間の更なる増加により、多くの児童・生徒・学生が、ネット依存傾向を有するまでになっている（総務省情報通信政策研究所2013）。総務省が実施した日本を含む世界6カ国の調査（総務省2014）では、韓国を除く五カ国で10代～20代の依存傾向が他の年代より高く、50.0%～69.4%が中程度以上の依存傾向であった（※日本54.3%）。同年、総務省（2014）が東京都内の高校生15,191人を対象に実施した「高校生のスマートフォン・アプリ利用とネット依存傾向に関する調査」では55.8%が依存傾向が疑われる結果となった。大学生においては鄭（2008）は大学生のインターネット依存傾向プロセスとインターネット依存自覚傾向の関連を調べ、依存傾向のある学生ではその自覚にばらつきがあることを示唆している。また友納（鄭）（2013）は大学生におけるインターネット依存傾向を形成する要因として、心理情緒要因、物理的要因、心理ストレス要因、対人関係要因、家族会話機能要因、個人性格要因の6要因について、個人性格、心理ストレス、対人関係、家族会話機能の要因において「不適切な認知」が生じ、ネット依存傾向形成に影響を及ぼすことを考察している。橋本他（2011）はインターネット利用と依存に関する共同研究を行い、①ネットの長時間利用、②ネット上の種々のサービス・コンテンツ利用、③友人関係の不満足、孤独感、抑うつ傾向が高い、の3要因が影響しており、長時間使用により睡眠時間が短縮され、家族間会話が不足することにより、さらなる孤独感、依存傾向が深まると考察している。八木（2017）は大学生のインターネット依存と性格特性との関連について調査し、ネット依存傾向が高い群は「外向性」「協調性」「勤勉性」「情緒安定性」が有意に低いことを認めている。子どもたちのインターネット利用について考える会（2017）も低年齢の子どもとインターネット使用についての多くの弊害、危険性を指摘している。他にも仁尾（2009）は大学生のインターネット依存と友人関係における不安との関係について、土本（2006）は大学生における携帯電話依存傾向と内的対象想起との関連について、伊藤（2009）は大学生のインターネット中毒傾向に関して検討している。本学においては、未発表ながら筆者が2014年、保育学科2年生を対象に「ネット依存等に関する調査」を実施し、生活リズムが乱れ、欠席がちになる学生等、ネット依存傾向と講義への欠席、遅刻との関連が示唆された。筆者（藤井2017a）は28年度入学生を対象にネット依存、及び関連諸要因に関するアンケートを実施し、ネット依存とネット使用時間、ネット被害経験に有意な相関が見られること等を示した。また、同時に実施したエゴグラム等との関連について、ネット依存傾向とAC因子（Adapted Child）との関連が明確に示唆された。また1年後に実施した追跡調査（藤井2017b）では①短期大学生活1年を経過した後も多くの要因で入学時とほとんど変わっていない、②ネット使用時間が長い学生はネット依存得点が高く、かつ自分にネット依存傾向があることを自覚している、③ネット依存得点の高い学生は、エゴグラムのAC因子が高い、④ネット依存得点の高い学生のエゴグラムはN型Iを示し、他人に気を遣いすぎる傾向がみられる、の4点の結果を得た。特にエゴグラム等から導かれたネット依存を引き起こす心的要因については、幼少期からの愛着スタイル（親子関係を中心とする環境要因により形成される）が一因として考えられた。愛着についてはBowlby（1988）の愛着理論が、幼児期、児童期にとどまらず、生涯にわたる対人関係に影響を及ぼしていることが認められるようになるに従い、大学生においても多くの研究がなされるようになった。鈴木・塚野（2017）は岡田（2011）の愛着スタイル診断テストを用いて、大学生の愛着スタイルが幼少期の親子関係の側面との関連を見いだしている。宮本（2013）は愛着スタイルがインターネット・トラブルに及ぼす影響について検討している。ま

た、宮本（2014）は青年の愛着スタイルが友人関係とインターネット利用に及ぼす影響について大学生と専門学校生を対象に調査し、IT利用が不安型で高く、回避型で低くなる傾向を示唆している。ネット依存と愛着スタイルとの直接的な研究は見られないが、岡田（2011）は愛着障害傾向のある人が趣味、人間関係等において依存しやすいことを指摘している。また、岡田（2014）は発達障害・愛着障害とネット・ゲーム依存が重なるときの重大な問題を危惧している。そこで本調査では、ネット依存傾向、ネット使用時間と愛着スタイルとの関連を探ることとした。

2. 方 法

2.1. 対 象

函館市内短期大学生248人（1年生115人、2年生96人）、同大学生77人、合計325人を対象に調査を実施した。内訳は短期大学生においては食物栄養学科1年65人（男子12人、女子53人）、保育学科1年50人（男子7人、女子43人）、食物栄養学科2年86人（男子10人、女子76人）、保育学科2年47人（男子3人、女子44人）、地域教育専攻3年生38人（男子7人、女子31人）、養護教諭特別別科39人（女子39人）で、回答に不備のあった2人を除いた323人を分析の対象とした。

2.2. 調査時期

2018年2月上旬～4月上旬

2.3. 調査の方法

短期大学生については新年度オリエンテーション時に、大学生については授業時間を用いてマークシートに回答する形式で調査を行った。調査は全て筆者が直接実施した。

2.4. 調査・研究の内容

ネット依存傾向を測定する尺度としてはYoung(1998)が開発し、久里浜医療センターにて訳出した20項目からなる尺度を用い、回答はすべて「全くない」(1点)、「まれにある」(2点)、「ときどきある」(3点)、「よくある」(4点)、「いつもある」(5点)の5件法での回答を求めた。ネットやオンラインゲームの使用時間については、「ネット（ゲーム）使用時間」の設問を設け、「1時間未満」、「1～2時間」、「3～5時間」、「6～7時間」、「8時間以上」の5件法での回答を求めた。愛着スタイルについては、岡田（2013）の3件法による「愛着スタイル診断テスト」を用いた。これらの結果を、平均の比較、相関関係、重回帰分析、 χ^2 検定、依存得点高低による群間比較等によりその関連を探索的に検討し、ネット依存と愛着スタイルとの関連を探っていくこととした。

3. 結果と考察

3.1. ネット依存得点

Young(1998)による20項目からなる、ネット依存度を測定する5件法スクリーニングテストの合計点（20～100）を個々に算出し、男女別、専攻（学校）別ごとに集計した結果、全体平均は38.66であった（Table 1）。

依存得点を従属変数、性別（男子・女子）×専攻（学校）別を要因とする分散分析を行った。その結果、男子において大学生と短期大学生間で有意な差が認められたが（ $F(1,37)=4.175, p<.05$ ）、全体では性差（ $F(1,321)=3.377, p<.10$ ）、専攻（学校）別（ $F(2,320)=2.512, p<.10$ ）ともに有意傾向に留まった。従って、この後の処理は性別、専攻（学校）別とも一括して行うこととした。

次に全く同一の質問紙を実施していることから、本研究におけるネット依存得点平均を伊藤（2009）、八木（2017）と比較検討した。Table 2 に各調査の全体平均値を示す。三者間での一元配置分散分析を実施したところ、有意であった（ $F(2,1506)=42.117, p<.01$ ）。LSD法を用いた多重比較によれば、すべての組み合わせにおいて有意であったが、本研究と伊藤（2009）で最も顕著で（ $MSe=8.32, 5\%$ ）

水準) 次いで本研究と八木 (2017) 間であった (MSe=4.82, 5%水準) いずれも本研究の方が、ネット依存得点平均が低い結果となった。

3.2. ネット依存度

Young(1998)による、ネット依存測定スケールにおいては、合計点で40点未満を「依存傾向低群 (平均的ユーザー)」、40～69点を「依存傾向中群 (中程度に問題あり)」、70点以上を「依存傾向高群 (重大な問題あり)」としている。これに従い、各依存傾向における人数、及び各段階ごとの依存得点の平均値を算出した。(Table 3)

過去にYoung(1998)を用いた調査研究が報告されていることから、本学におけるネット依存全体傾向と総務省 (2013) が行った「青少年のインターネット利用と依存傾向に関する調査」の大学生691名の結果と比較した結果を Table 4に示す。

χ^2 検定の結果、人数の偏りが有意であった ($\chi^2(2)=13.806, p<.01$)。残差分析を行った結果、本研究では「ネット依存低群」が多く、「ネット依存高群」が少ないことが確認された。

Table 1 性別×専攻 (学校) 別のネット依存得点

ネット 依 存 得 点	男 子			女 子			全 体		
	平均	SD	N	平均	SD	N	平均	SD	N
短期大学生	40.13	12.89	32	37.59	12.55	214	37.92	12.60	246
大 学 生	50.57	8.22	7	40.71	12.25	31	42.53	12.54	38
養教別科生	—	—	—	39.56	7.92	39	39.56	7.92	39
全 体	42.00	12.76	39	38.20	12.01	284	38.66	12.14	323

Table 2 ネット依存得点平均値比較

	ネット依存平均値	N	SD
本 研 究	38.66**	323	12.14
伊 藤 (2009)	43.48**	145	13.54
八 木 (2017)	46.98**	1041	15.07

Table 3 ネット依存度と群内のネット依存得点平均値

ネット依存度区分	N	%	平均値	SD
依存傾向低群 (平均的ユーザー)	181	56.0	29.94	5.29
依存傾向中群 (中程度に問題あり)	138	42.7	48.85	6.85
依存傾向高群 (重大な問題あり)	4	1.2	82.00	11.52

** p<.01

Table 4 学生のネット依存傾向と総務省調査結果 (2013) との χ^2 検定結果

ネット依存傾向	低 群	中 群	高 群
本 研 究 (N=323)	181(2.11)* 56.0%	138(-0.68) 42.7%	4(-3.45)** 1.2%
総務省調査 (N=691)	338(-2.11)* 48.9%	311(0.68) 45.0%	42(3.45)** 6.1%
合 計 (N=1014)	519 51.1%	449 44.3%	46 4.5%

** p<.01 * p<.05

3.3. ネット使用時間

ネットやオンラインゲームの使用時間について、「ネット（ゲーム）使用時間」の設問を設け、「1時間未満」、「1～2時間」、「3～5時間」、「6～7時間」、「8時間以上」の5件法で行った。その結果に藤井（2017）を比較のために加えて Table 5 に示す。人数の分布について昨年度と比較するため χ^2 検定を実施したが有意な差は認められなかった ($\chi^2(4)=3.139$, n.s.)。半数弱（48.2%）の学生が毎日3時間以上ネットを使用しており、学生のネットの長時間使用は短大生、大学生、養護教諭特別科生ともやはり深刻な状況であると言える。

次にネット使用時間とネット依存傾向の関連を探るため Spearman の相関係数を両変数間で求めたところ中程度の正の相関が認められた (.488 $P<.001$)。藤井（2017）と同様の結果と言える（藤井（2017）.433 $p<.001$ ）。

3.4. 愛着スタイル

本研究結果を岡田（2013）に従い、9つの愛着スタイル分類したところ Table 6 の結果となった。なお、未解決型スタイルは他の愛着スタイルと併存することから、データを個々に検討する際は未解決型を除く8つの愛着スタイルに分類し、その後、未解決型 (≥ 5) を求めた。従って未解決型についてはカッコ書きとしている。

<参考>愛着スタイルの分類方法について

岡田（2013）の愛着スタイル診断テストは45項目からなり、各設問「はい」「いいえ」「どちらでもない」（※異なる回答様式も数問含まれる。）で回答し、「安定型スコア0～20点」、「不安定型スコア0～20点」、「回避型スコア0～20点」、「未解決型愛着スコア0～7点」の4項目に集計される。最も高かったスコア型を基準とする。15点以上の場合は非常に強く、10点以上の場合は強いと判断される。また、2番目のスコアが5点以上の場合はその傾向も無視しがたい要素となる。この基準に従い9つの愛着スタイルに分類される（Table 7）。

ところで鈴木・塚野（2017）は調査対象者の「安定型スコア」、「不安型スコア」、「回避型スコア」の合計点の一番得点の高かった愛着スコアをもって、愛着タイプとする簡便法で検討している。筆者も全く同じ方法で分類し、その割合を比較検討した。その結果を Table 8 に示す。なお、鈴木・

Table 5 ネット使用時間

	本調査		藤井（2017）	
	N	%	N	%
1時間未満	53	16.4	28	19.9
1～2時間	95	29.4	45	31.9
3～5時間	118	36.5	48	34.0
6～7時間	40	12.4	11	7.8
8時間以上	17	5.3	9	6.4
全 体	323	100.0	141	100.0

Table 7 各愛着スタイルの判定基準

愛着スタイル	判定基準
安定型	安定型スコア $\geq$ 不安型、回避型スコア
安定－不安型	安定型スコア $>$ 不安型スコア ≥ 5
安定－回避型	安定型スコア $>$ 回避型スコア ≥ 5
不安型	不安型スコア $\geq$ 安定型、回避型スコア
不安－安定型	不安型スコア $>$ 安定型スコア ≥ 5
回避型	回避型スコア $\geq$ 安定型、不安型スコア
回避－安定型	回避型スコア $>$ 安定型スコア ≥ 5
恐れ・回避型	不安型・回避型スコア $\geq$ 安定型スコア
未解決型	未解決型スコア ≥ 5

Table 6 8 (9) 愛着スタイル分類

愛着スタイル	安定型	安定－不安型	安定－回避型	不安型	不安－安定型	回避型	回避－安定型	恐れ・回避型	未解決型
(N=323)	41 12.7%	119 36.8%	43 13.3%	6 1.9%	55 17.0%	3 .9%	17 5.3%	39 12.1%	(10) (3.1%)

Table 8 本研究の「愛着スタイル」他研究結果との χ^2 検定結果

愛着スタイル	安定型	不安型	回避型
本研究 (N=323)	203(-2.45)* 62.8%	88(2.58)** 27.2%	34(-0.22) 9.9%
鈴木・塚野 (N=143)	106(2.45)* 74.1%	23(-2.58)** 16.1%	14(0.22) 9.8%
合計 (N=466)	309 66.0%	111 23.7%	48 10.3%

** p<.01 * p<.05

塚野（2017）に従い、同点の場合の振り分けについては、ランダムに半分ずつに振り分けた。因みに安定型・不安型17件、安定型・回避型5件、不安型・回避型2件に同点が見られた。

χ^2 検定の結果、人数の偏りが有意であった ($\chi^2(2)=7.149$, $p<.05$)。残差分析を行った結果、本研究では「安定型スタイル」の学生が少なく、「不安型スタイル」の学生が多いことが認められた。他研究においては3分の2ほどが安定型スタイルを示す（岡田2011）ことが知られており、本研究においては函館市内2校の学生を対象としているが、安定型が少なく、不安型が多かったことが何を意味するものであるかについては今後の検討が必要であるが、地域的な愛着スタイル傾向の表れと見て取れる。ただ、安定型に分類される203人のうち、安定型41人、安定・不安型119人、安定・回避型43人と多くが不安型スコア得点、回避型スコア得点を見捨てないスタイルであった。この点を考慮し本研究では、統計的に限界があるが、あえて9つの分類そのままで分析・検討を中心に行うこととし、3つの分類を参考とした。また4つ愛着スタイルのうち、未解決スコアを除く3つについて、得点合計高低群に分割しての群間比較も行った。

3.5. ネット依存傾向と愛着スタイルとの関連

ネット依存傾向と愛着スタイルとの関連を探るために、愛着スタイル×ネット依存得点の分散分析を行った結果、有意であった ($F(7,315)=5.79$ $p<.001$)。LSD法を用いた多重比較の結果、

①「安定型」と「不安型」、「不安-安定型」、「恐れ・回避型」、②「安定-不安型」と「安定回避型」、「不安-安定型」、「恐れ・回避型」、③「安定-回避型」と安定型を除く全てにおいて差が認められた。(Table 9、Table 10)。

参考までに3つの愛着型におけるネット依存得点平均をTable 11示す。一元配置分散分析の結果有意であった ($F(2,320)=14.770$, $p<.001$)。LSD法による多重比較によれば、安定型-不安型 ($MSe=1.487$, 5%水準)、不安型-回避型 ($MSe=2.405$, 5%水準) で有意差が認められた。

これらの結果を検討すると、安定型については「安定型」34.66に対して、「安定-不安型」38.34、「安定-回避型」31.53となっており、全て「ネット依存傾向低群」に入っているが、「安定-不安型」38.34は「ネット依存傾向中群」に近い値と言える。逆に「安定-回避型」31.53は「安定型」より低い傾向を示した。安定型の人においても、不安型得点が高い場合はネット依存傾向が高まることを示している。また、回避得点が高いと、人間関係に対する回避傾向からネット依存傾向が低くなることが窺える。本研究では「回避型」、「回避・安定型」共にネット依存傾向が高まる結果となったが、藤井（2019）では同様の結果を得ていることから更なる検討が必要である考える。不安型については「安定型」のネット依存得点平均値が「ネット依存傾向低群」にあるのに対し「不安型」47.33、「不安-安定型」43.53といずれも「ネット依存傾向中群」の結果であった。このことは「不

Table 9 各愛着スタイルにおけるネット依存得点平均

愛着スタイル	ネット依存得点平均	N	SD
安定型	34.66	41	8.99
安定－不安型	38.34	119	11.09
安定－回避型	31.53	43	8.61
不安型	47.33	6	8.50
不安－安定型	43.53	55	9.85
回避型	46.33	3	15.12
回避－安定型	39.24	17	14.63
恐れ・回避型	42.67	39	17.54
未解決型	36.70	10	14.81

Table 11 3つの愛着型におけるネット依存得点平均

愛着スタイル	ネット依存得点平均	N	SD
安定型	36.18	203	10.49
不安型	44.26	88	13.18
回避型	39.00	32	14.06
合計	38.66	323	12.14

Table 10 LSD法による多重比較の結果

愛着スタイル	安定型	安定－不安型	安定－回避型	不安型	不安－安定型	回避型	回避－安定型	恐れ・回避型
安定型	—			<	<			<
安定－不安型		—	>		<			<
安定－回避型		<	—	<	<	<	<	<
不安型	>		>	—				
不安－安定型	>	>	>		—			
回避型			>			—		
回避－安定型			>				—	
恐れ・回避型	>	>	>					—

不等号 p<.05

安定型スコア高群」がネット依存になりやすいことを明確に示している。3つの愛着型（Table11）を見ても安定型36.18に対し、不安型44.26とより明解な傾向を示している。回避型では39.00と安定型より高いものの、不安型より低い傾向を示した。宮本（2013、2014）は関係不安型愛着スタイルにいいじめ被害、ネット依存、対人トラブル、IT利用率が高く、関係回避型では逆となっている結果と同様な傾向を示した。

愛着スタイルとネット依存傾向の関連をさらに明確にするために、ネット依存度別の愛着スタイル得点の平均値比較を行ったところ、安定型得点 ($F(2,320)=9.03$ $p<.001$)、不安型得点 ($F(2,320)=12.80$, $p<.001$) に有意な差が認められた。LSD法による多重比較の結果、安定型得点では「ネット依存傾向低群」と「ネット依存傾向中群」（ $MSe=.41$, 5%水準）、「ネット依存傾向低群」と「ネット依存傾向高群」（ $MSe=1.83$, 5%水準）、「ネット依存傾向中群」と「ネット依存傾向高群」（ $MSe=1.84$, 5%水準）で有意な結果となった。不安定型得点では「ネット依存傾向低群」と「ネット依存傾向中群」（ $MSe=.35$ 5%水準）、「ネット依存傾向低群」と「ネット依存傾向高群」（ $MSe=1.55$, 5%水準）、「ネット依存傾向中群」と「ネット依存傾向高群」（ $MSe=1.56$, 5%水準）で有意な結果となった。（Table 11）。

各愛着型スコアは10点以上がその傾向が強いとされていることから、安定型スコア、不安型スコア、回避型スコアについて、10点を分割点として、2群に分割し、それぞれの群のネット依存得点平均値の群間比較を行った（Table 12）。

T検定の結果、安定型スコア、不安型スコアについて平均の差は有意であった（安定型スコア $T(321)=3.56$ $p<.001$ 、不安型スコア $T(321)=-4.80$ $p<.001$ 、回避型スコア $T(321)=-.66$ n.s.）。

Table 11 本学学生のネット依存傾向と愛着タイプ得点

	安定型得点 依存得点平均 (SD)	不安型得点 依存得点平均 (SD)	回避型得点 依存得点平均 (SD)
ネット依存傾向低群 (N=181)	12.03(3.45)	8.02(3.17)	6.23(3.27)
ネット依存傾向中群 (N=138)	10.64(3.93)	9.51(2.96)	6.08(3.72)
ネット依存傾向高群 (N=4)	6.75(4.99)	12.75(1.50)	9.75(3.40)
	LSD		LSD

* p<.05

Table 12 各愛着型スコア高低群におけるネット依存得点比較

愛着型スコア	安定型スコア 依存得点平均 (SD)	不安型スコア 依存得点平均 (SD)	回避型スコア 依存得点平均 (SD)
低 群	42.38(13.51)*** (N= 93)	36.14(11.13)*** (N=196)	38.45(11.90)n.s. (N=263)
高 群	37.16(11.23)*** (N=230)	42.56(12.64)*** (N=127)	39.60(13.20)n.s. (N=60)

*** p<.001

これらの結果により、安定型スコア高群、不安定型スコア低群ではネット依存得点が低く、ネット依存になりにくいことが明確に示されたと言える。

3. 6. ネット使用時間と愛着スタイルとの関連

ネット依存傾向とネット使用時間の関係を探るため、Spearmanによる相関係数を求めたところ、中程度の正の相関が認められた (.488 $P<.001$)。ことから安定型愛着スタイルではネット使用時間が少なく、不安型愛着スタイルでは使用時間が長くなると予想された。そこで度数が低すぎるが、ネット使用時間と愛着スタイルとの傾向を探るために、ネット使用時間と愛着スタイルとの χ^2 検定を実施したところ偏りは有意傾向であった ($\chi^2(28)=40.99$, $p<.10$)。その結果をTable 13に示す。有意傾向ではあったが残差分析を行った結果、長時間使用が安定型では少なく、安定-不安型が多いこと、「1～2時間」の平均的使用時間で不安-安定型が少ないこと等が認められたが、いずれも度数が低く、安定型で使用時間が少なく、不安型で使用時間が長くなるという予測を確認するには至らなかった。

ただ、確かに不安型愛着スタイルでは、使用時間が長い傾向が窺えたことから、探索的にネット使用時間と不安型愛着得点高低群による群間比較を行った。 χ^2 検定を実施したところ人数の偏りが有意であった ($\chi^2(4)=9.73$, $p<.05$)。その結果をTable 14に示す。残差分析を行った結果、不安型得点高群は不安型得点低群より「1時間未満」で有意に少なく、「6～7時間」において有意に多かった。このことから不安型愛着スタイル傾向のある人は、ネットを長時間使用していることが示された。

4. 総合的考察

本調査結果から、ネット依存傾向と一人一人のもつ愛着スタイルとの関連性が明確に示された。安定型愛着スタイルの人はネット依存傾向が低く、ネット使用時間も平均的使用に留まっていた。

一方、不安型愛着スタイルの人はネット依存傾向が中程度以上に高く、概してネット使用時間も長時間となっていた。実際には、きわめて複雑で多くの要因が関係していると思われるが、安定型愛着スタイルの人は、乳幼児期、安定した養育者との親密な関係の中から、他者への信頼、世界への好奇心、自己達成感等を、養育者を安全基地として成長していった結果のスタイルと考えられている。他方不安型愛着スタイルの人は、不安定で一貫性のない養育者の子どもへの態度、過保護、過干渉、支配的養育姿勢等との関係において、十分な安全基地を確保できないで育った結果と捉えられている。ネット文化が急速に浸透してきた現在、安定型愛着スタイルの人が、適切な距離を取れるのに対し、不安型愛着スタイルの人が、他者に過度に気を遣い、SNS等に多くの時間を費やした結果、ネット依存傾向を有していくことは想像に難くない。一方、回避型愛着スタイルの人は、不安型愛着スタイルの人よりもネット依存傾向が低い結果となった。回避型愛着スタイルの人は、養育者の拒否的な態度により、愛情を受けることに諦められてしまい、何事にも回避的に行動する特性を身に付けてしまっており、SNS等の人間関係に対しても回避的傾向があることが窺える。ネット依存に対する危機が、乳幼児期から既に始まっているということは、ネット依存防止教育の難しさを表しているとも言える。子どもたちのインターネット利用について考える研究会の活動を見ると、養育者への啓発活動が多く見られるし、日本小児科医会が保護者への啓発ポスター等を連続して製作配付していることも十分に頷ける。

Table 13 ネット使用時間と愛着スタイルとの χ^2 検定結果

愛着スタイル	安定型	安定-不安型	安定-回避型	不安型	不安-安定型	回避型	回避-安定型	恐れ・回避型	未解決型
1時間未満	4(-1.2) 9.8%	21(.5) 17.6%	10(1.3) 23.3%	0(-1.1) 0.0%	5(-1.6) 9.1%	1(.8) 33.3%	3(.1) 17.6%	9(1.2) 23.1	3(1.2) 30.0%
1～2時間	13(.3) 31.7%	28(-1.8) 23.5%	9(2.3)* 44.2%	2(.2) 33.3%	14(-.7) 25.5%	0(-1.1) 0.0%	6(.5) 35.3%	13(.6) 33.3%	4(.7) 40.0%
3～5時間	19(1.4) 46.3%	50(1.6) 42.0%	10(-1.9) 23.3%	0(-1.9) 0.0%	24(1.2) 43.6%	2(1.1) 66.7%	3(-1.7) 17.6%	10(-1.5) 25.6%	2(-1.1) 20.0%
6～7時間	2(-1.6) 4.9%	15(.1) 12.6%	3(-1.2) 7.0%	3(2.8)* 50.0%	10(1.4) 18.2%	0(-.7) 0.0%	3(.7) 17.6%	4(-.4) 10.3%	0(-1.2) 0.0%
8時間以上	3(.6) 7.3%	5(-.7) 4.2%	1(-.9) 2.3%	1(1.3) 16.7%	2(-.6) 3.6%	0(-.4) 0.0%	2(1.2) 11.8%	3(.7) 7.7%	1(.7) 10.0%
合 計	41	119	43	6	55	3	17	39	(10)

* p<.05

Table 14 ネット使用時間と不安型愛着得点高低群との群間比較

ネット使用時間	1時間未満	1～2時間	3～5時間	6～7時間	8時間以上
不安型得点低群 (N=196)	39(2.1)* 19.9%	61(.6) 31.1%	70(-.4) 35.7%	18(-2.2)* 9.23%	8(-1.2) 4.1%
不安型得点高群 (N=127)	14(-2.1)* 11.0%	34(-.8) 26.8%	48(.4) 37.8%	22(2.2)* 17.3%	9(1.2) 7.1%
合 計 (N=323)	53 16.4%	95 29.4%	118 36.5%	40 12.4%	17 5.3%

* p<.05

5. ま と め

本研究においては、以下の点が示された。

①安定型愛着スタイルの人はネット依存傾向が低く、ネット使用時間も平均的ユーザーの範囲に留まっていた。②不安型愛着スタイルの人はネット依存傾向が中程度以上に高く、概してネット使用時間も長時間となっていた。③回避型愛着スタイルの人は、不安が愛着スタイルの人よりネット依存傾向が低い傾向を示した。回避型愛着スタイルの人のSNS等の人間関係に対する回避的傾向が窺われる。④愛着スタイルの原型が乳幼児期に遡るとすれば、ネット依存傾向も学生時代に留まらず、就職後、結婚後も続くと考えられ、保護者への継続的な啓発が不可欠であると思われる。

6. 謝 辞

本研究を行うにあたり、調査に協力いただいた学生はじめ、関係者の方々に対しまして厚くお礼申し上げます。

7. 引用文献

- Bowlby, J. (1988) A Secure Base: Clinical Application of Attachment Theory (仁木武監訳1993『ボウルビィ 母と子のアタッチメント 心の安全基地』医歯薬出版)
- 藤井壽夫 (2017a) 本学新入生におけるネット依存傾向と関連諸要素に関する心理学的研究. 函館短期大学紀要, 43, 47-56
- 藤井壽夫 (2017b) 本学学生のネット依存傾向と関連諸要素及びエゴグラムに関する追跡研究. 函館短期大学紀要, 44, 37-49
- 藤井壽夫 (2019) 本学学生におけるネット依存傾向と愛着スタイルの関連について, 函館短期大学紀要, 46, 23-32
- 橋元良明他 (2011) インターネット利用と依存に関する研究報告. 総務省情報通信政策研究所
- 伊藤将晃 (2009) 大学生のインターネット中毒傾向に関する研究. 臨床教育心理学研究, 3, 1-6
- 警察庁 (2006a) 携帯電話がもたらす弊害から子どもを守るために. バーチャル社会のもたらす弊害から子どもを守る研究会
- 警察庁 (2006b) バーチャル社会のもたらす弊害から子どもを守るために. バーチャル社会のもたらす弊害から子どもを守る研究会
- 警察庁 (2017) 平成28年度コミュニティサイト等に起因する事犯の現状と対策について
子どもたちのインターネット利用について考える会 (2017) 子どもたちのインターネット利用について考える会
八期報告書、子どもたちのインターネット利用について考える会
- 牟田武生 (2004) 『ネット依存の恐怖』教育出版
- 内閣府 (2013) 平成24年度青少年のインターネット利用環境実態調査調査結果 (速報)
- 仁尾友紀他 (2009) 大学生の携帯メール依存について—友人関係における不安との関係. 徳島大学総合科学部人間科学研究, 17, 73- 90
- 岡田尊司 (2011) 『愛着障害 子ども時代を引きずる人々』光文社
- 岡田尊司 (2013) 『回避性愛着障害 絆が希薄な人々』光文社
- 岡田尊司 (2014) 『インターネット・ゲーム依存症 ネットゲからスマホまで』文春新書
- 総務省 (2014) 平成26年度情報通信白書. 総務省
- 総務省情報通信政策研究所 (2013) 青少年のインターネット利用と依存傾向に関する調査. 総務省情報通信研究所
- 総務省情報通信政策研究所 (2014) 高校生のスマートフォン・アプリ利用とネット依存傾向に関する調査報告書
- 鈴木昌喜・塚野弘明 (2017) 大学生の愛着スタイルと幼少期の親子関係に関する研究, 岩手大学 教育学部附属教育実践センター研究紀要, 16, 71-81
- 鄭艶花 (2008) 大学生の<インターネット依存傾向プロセス>と<インターネット依存傾向自覚>に関する実証的研究. 九州大学心理学研究, 9, 111-117
- 友納 (鄭) 艶花 (2013) 若者のインターネット依存傾向形成要因と特徴に関する心理学的研究. 九州共立大学総合研究所紀要, 6, 19-26
- 土本亜矢子・緒賀郷志 (2006) 大学生における携帯電話依存傾向と内的対象想起との関連. 岐阜大学教育学部研究報告 (人文科学), 55, 217-225
- 魚住絹代 (2006) 『メール利用と子どもたちの現状』文部科学省審議会情報提供資料
- 八木成和 (201) 大学生のインターネット依存と性格特性との関連について. 四天王寺大学紀要, 64, 73-82
- Young, K.S. (1998) Caught in the net: How to recognize the signs of internet addiction and a winning strategy for recovery. New York: John Wiley & Sons, Inc.

短期大学幼稚園教育実習における 「活動・経験、準備・調査・研究」による学び

Junior college students' learning through "activities/experiences,
and preparation/investigation/research" during their practice teaching in a kindergarten

三 島 裕 一
MISHIMA Yuichi

三 橋 功 一
MITSUHASHI Koichi

函館短期大学

HAKODATE JUNIOR COLLEGE

論 文 概 要

「幼稚園教育実習」の実習生の報告書から「(1) 活動・経験、(2) 準備・調査・研究」の学びについて整理・検討した。「幼稚園教育実習における活動・経験」では、8 カテゴリー（①読み聞かせ、②紙芝居、③手遊び、④音楽活動、⑤身体を動かす遊び、⑥クイズ・ゲーム、⑦制作活動、⑧研究保育）が抽出され、実習遂行における基礎的保育技術が活動・経験の学びの対象となっている。「幼稚園教育実習における準備・調査・研究」では、6 カテゴリー（①空き時間・待ち時間活用、②ピアノ・歌の練習、③手遊び、④読み聞かせ、⑤紙芝居、⑥研究保育）が解釈された。これは、実習における活動・経験「②ピアノ・歌の練習、③手遊び、④読み聞かせ、⑤紙芝居」の基礎的保育技術に焦点をあて事前に保育活動を想定した準備・調査・研究の学びを行っているとの知見を得た。

キーワード：幼稚園教育実習、実践的能力、活動・経験、準備・調査・研究

1. はじめに

保育者の育てる力が注目されており、その専門性・実践的能力（専門的知識・技術）について『保育所保育指針解説』（2018）では、「①発達援助、②生活援助、③関係構築、④環境構成、⑤遊び展開、⑥保護者等への相談・助言」と規定している。また、保育者養成において、実習は重要な位置を占めており、保育実習の目的は、「その習得した教科全体の知識、技能を基礎とし、これらを総合的に実践する応用能力を養うため、幼児に対する理解を通じて保育の理論と実践の関係について習熟させる」（厚生労働省2015）である。また、教育実習は「①学校教育の体験的な認識、②教科や教職の理論と実践的能力の統合、③教育実践的研究的態度・能力の形成、④教育者としての使命感、能力適性の自覚」を目的として教員養成カリキュラムの基幹科目として位置づけている（文部

省 1978)。

保育実習・教育実習は大学の保育者養成・教育者養成カリキュラムであるが、「外部の教育機関（保育所・幼稚園等）へ委託」し、保育者・教師のもつ「保育実践・教育実践の知」を学ぶという特徴がある。大学における学びは、命題的知識（外部表象化・選定された知識・能力・技能）獲得による認知構造の変化に焦点があてられるが、保育実習・教育実習は「保育者との保育活動の協同的实践により、保育者の保育活動の実践知（暗黙知）の獲得」と捉えることができる。つまり、保育実習・教育実習は、保育者（専門家）主導の実践共同体・保育活動（本物の実践・保育活動）へ、実習生（非専門家）が保育活動の観察・手伝い（周辺参加）から少しずつ責任を担い実践共同体の社会文化的実践（保育活動）への十全的参加への移行を通してアイデンティティの形成過程である。教育実習は、学生（学習主体）が教育実習園（正統的实践共同体 community of practice）へ赴き、その園の教育活動に周辺の参加し、その参加の形態を徐々に変化させ、より深く実践共同体の活動に十全的関与に向かう過程（「正統的周辺参加による学習（レイブ、J・ウェンガー、E. 1993）」）といえる。

このように教育実習の学びは、学生の観察参加から、指導教師の指導の下、共同（手伝い）で継続的教育活動を行い、実習終了時には「研究保育」実施へと、共同体の活動への参加形態の変化、それに連動し学習主体の行為のあり方、学習主体による実践共同体の社会文化的活動（観察、環境構成、働きかけ、評価等）の理解、さらに同期的に学習主体の自己認識（視点の変化、実践の理解、共同体における位置 等）を形成・変容させていく学びである。

従来の教授・学習は、よく知っている者（教師）がその知識を、まだよく知らない未熟な者（学習者）へ教授・伝達する作業と捉えられ、予め教師により整理された情報のみが学習者に提示され、学習者は、素早くその情報を習得することが目的とされていた。状況的学習観においては、知識や技能は動的かつ状況的であると考えられる。学習は、まず知識・技能・実践力等が使用される実践共同体の参加者となることが必須要件となり、学習者自身が共同体において、参加を繰り返すことにより、共同体の一員としての自覚を増大させていく（アイデンティティ構築）ことが目標とされる。実践共同体へ参加し続け、出会う他者や状況の中に自らを置き徐々に全体を把握し、個人が自らを取り巻く環境や他者との関係の中で「自分にもできることがある（手伝い・共同・代行・自ら行動）」として必要な知識・技能・実践力等、学習すること・学習していくことが見えてくる。保育者養成における保育実習・教育実習は、保育者の「実践知（実践力・知識・技能）」を学ぶ「正統的周辺参加による学習」（図1）と捉えることができる。

三橋ら（2018）は、短大1年次「保育実習Ⅰ（保育所）」の実習活動について、実習生は、保育者の実践・幼児発達の理解に焦点をあて、短大教科学習を活用し「手遊び・絵本読み聞かせ」の教材調査・選択・練習等の準備等の保育を行っているとの報告をしている。さらに、三橋・三島（2019）は「幼稚園教育実習」の実習生の報告書から「(1)

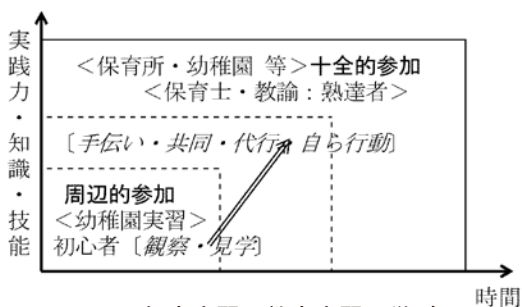


図1. 保育実習・教育実習の学び

説明、(2) 観察・見学」の学びについて整理・検討した。「実習園の説明」では、4 カテゴリー（①園運営、②保育者、③幼児、④実習活動）が抽出されの実習遂行の基本的情報が説明・伝達されている。「観察・見学」では、6 カテゴリー（①園運営、②働きかけ、③学習活動、④遊び、⑤認知的活動、⑥子どもどうし）が解釈され、「(ア) 幼稚園運営・教育活動、教師の活動、(イ) 幼稚園児の学びの具体的活動、(ウ) 幼稚園児の認知的活動、(エ) 幼稚園児の人間関係」について学んでいるとの知見を得ている。

高橋（2011）は、「幼稚園教育実習における自由遊び場面における子どもとの関わり」について、「ルールのある遊び（鬼ごっこ、かくれんぼ、リレー、野球・サッカーなど）、物を介した遊び（砂場、折り紙、お絵かき、積み木、絵歩など）、ごっこ遊び（ままごとなど、あるイメージをもとにしてお互いがそのイメージに沿いながら展開する遊びなど）」の遊びが多く、そこでの子どもとの関わり・援助では「子どもに独り占めにされる」「単純な遊びの繰り返し」「言葉かけに困る」が上位を占めていると報告している。野尻・栗原（2005）は、幼稚園教育実習における自己評価の高い学びは、「幼児の理解（楽しく遊ぶ、一人ひとりの理解、援助・適切な言葉かけなど）」、「保育に関すること（手遊び、紙芝居、絵本、製作活動、ピアノ・歌 など）」、また自己評価の低い内容は、「幼児に関すること（援助・適切な言葉かけ、一人ひとりの理解、臨機応変な対応、援助・適切な対応など）」、「保育に関すること（時間配分、説明方法、準備・練習不足など）」を報告している。これは、子どもたちの活動そのものが完結性のあるものに焦点が当てられており、それは実習生として事前に準備等を行うことができるからではと考えられる。

子どもたちに「何を、どのように」指導するかという保育の内容・方法・営みについての考え方を保育観という。日々の保育で子どもたちと関わる時、保育者の関わり方の可能性の中からたったひとつのかかわり方を選択して子どもたちに向き合う、保育行為を選択の背景に、その人の保育観がある。保育実習・幼稚園実習で保育者として幼児と関わったり、実習園の先生と保育について話し合ったりすることは、保育観がつくられるうえでさらに大きな影響力を持つ。自分自身の子ども時代に受けた保育の体験、保育に関する情報や知識、保育実習・幼稚園教育実習での幼児や保育者との関わり、実習における観察、活動など、様々なものの影響を受けながら保育観はつくられていく（青井 2007）。

そこで、本稿はA短期大学保育学科2年次「幼稚園教育実習」における「活動・経験・準備・調査・研究」による学びについて検討する。

2. A短期大学の保育実習・教育実習プログラム

A短期大学保育学科は、2年間の保育士・幼稚園教諭養成カリキュラムを構成している。1年次教育原理、保育原理、教職概論、教育心理学等の教職科目等履修終了後「保育実習Ⅰ（保育所）」をはじめとして、「短大での学び」と「保育実習（保育所・施設）、幼稚園教育実習」の実習・実践を同時並行にて学ぶ特徴がある（表1）。

3. 研究方法

3.1. 研究対象

本研究は、A短期大学保育学科2年次「幼稚園教育実習」における学びを実習生（学習者）の視点で明らかにする。

(1) 研究対象

A短期大学保育学科2年生

- ・科目名：「幼稚園教育実習」（表）
- ・実習期間：前半：平成30年8月20日～9月7日，後半：9月10日～10月2日：3週間（2単位）
- ・実習場所：A市および近郊の幼稚園
- ・実習生46名

(2) 調査方法

平成30年後期授業「幼稚園教育実習事後指導」において，自らの「幼稚園教育実習」の実習活動を振り返る（リフレクション）「幼稚園教育実習報告会」を2回開催した。

この報告会開催にあたり，図2「1. 実習課題，2. わかる〔a. 説明，b. 観察・見学〕，3. できる〔c. 活動・経験，d. 準備・調査・研究（表2）〕，4. 振り返り」（三橋ら 2018）の視点で整理・記述した、『幼稚園教育実習 学び・振り返り（1）』、『幼稚園教育実習 学び・振り返り（2）』の報告書を作成した。

この報告書の記述「3. できる〔c. 活動・経験，d. 準備・調査・研究〕」を対象に，「幼稚園教育実習」における学びを実習生（学習者）の視点で整理する。

表1. 保育実習・教育実習プログラム

時期	期間	実習名	必修・選択
1年 2月	2週間	保育実習Ⅰ（保育所）	必修
2年 6月	2週間	保育実習Ⅰ（施設）	必修
2年 6・8・9月	2週間	保育実習Ⅱ（保育所）	選択
2年 8・9月	2週間	保育実習Ⅲ（施設）	選択
2年 8・9月	3週間	幼稚園教育実習	選択

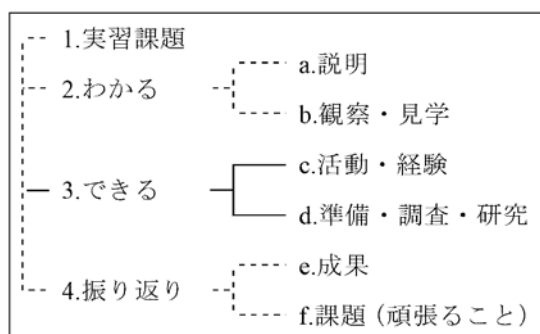


図2. 幼稚園教育実習における学びの活動

表2. 幼稚園教育実習における学びの活動の視点

c. 活動・経験
実習生が主体者となり幼児に活動を促す働きかけを行った活動・経験した
d. 準備・調査・研究
実習生が主体者となり幼児に活動を促す働きかけ・活動・経験のための事前の準備等の活動を行った。

4. 結果と考察

「幼稚園教育実習」における実習生の報告書『幼稚園教育実習 学び・振り返り (1)』、『幼稚園教育実習 学び・振り返り (2)』の記述 (1) 活動・経験、(2) 準備・調査・研究、について整理した。

- ①「幼稚園教育実習 学び・振り返り」の記述を意味の通じる一文・フレーズ等の単位に分け、テキストを構成する。
- ②構成されたテキストから、注目すべき語句を抽出する。
- ③抽出語句等を、意味内容に合わせて要約・言い換える（「コード・命題」）。
- ④意味内容の類似した「コード・命題」を統合し、意味内容に合わせ言い換える（「カテゴリー」）。
- ⑤この「カテゴリー」を単位として学びの特徴を検討する。

また、実習で演奏等の活動・経験について、「資料 実習で演奏経験した曲、絵本、研究保育の題材など」に表した。

(1) 経験・活動

① 読み聞かせ

ほとんどの学生が実習中に読み聞かせを行っている。「子どもの声に耳を傾ける」「子どもたちの様子を見ながら」などの記述から、実習生は、子どもたちの興味関心がどこにあるかを考えたり、読みきかせの最中に子どもの様子を観察し、声に耳を傾けながら読み聞かせを進めていったことがわかる。また、「文や台詞の抑揚などに気をつけながら」「声の大きさ、表情、読むスピードに気をつけて」「本をめくる間を考えたり、見え方に気をつけながら」など、読みの技術面での工夫を試行錯誤した学生も多かった。「幼児に問いかけるようにしながら」「ゆったりとした雰囲気」「集中できる雰囲気をつくってから」など、子どもたちが読みきかせに浸れるように配慮したり、事前に指導教師からのアドバイスを参考にしている実習生も見られた。園によっては毎日、降園前の10分間を読みきかせにあてたり、大型絵本を用いている所もあり、考えながら対応していたようである。

② 紙芝居

紙芝居を読む場合は、絵本の読みきかせと同様に、人物によって台詞の言い方を変えたり、声量、読む速さを変えるなどの工夫をし、より親しみやすく、集中できるよう努力している様子が伺える。また、季節感を生かしたり、研究保育の導入としての作品選びにも配慮している様子も見られた。

③ 手遊び

子どもたちが楽しめるように表情や様子を確認しながら、やりやすい速さ、手本になるように表情や身振り手振りをはっきり見せるなどの配慮をしながら実践していた。また、音楽活動と連動させたり、子どもたちに教えてもらいながら一体となって行うなどの工夫も試みられた。さらに、遊びが単調にならないよう、速さやバージョンの変化の工夫なども加えているようすが表れている。

④ 音楽活動

朝の会、昼食時、帰りの会の歌や、宗教関係の園ではお祈りの歌や賛美歌など、それぞれの園のルーティンとなっている歌、あるいは園によっては季節の歌をピアノまたはオルガンで伴奏するこ

ともあった。特に弾き歌いの場合は、リズムを一定に保ったり子どもたちの歌に耳を傾けたり、表情を見ながら歌いやすいように弾くなど、細かい点についてきちんと配慮している様子がわかる。

⑤ 身体を動かす遊び

「だるまさんがころんだ」「イスとりゲーム」や運動会の練習などでは、子どもたちと一緒に楽しみながら身体を動かすという点を大切にしながら実践していた様子がうかがえる。

⑥ クイズ・ゲーム

活動と活動の間の時間を利用して簡単なゲームやじゃんけん大会、クイズなどを行いながら、子どもたちを退屈させないよう、また、リラックスさせたりコミュニケーションをとる工夫をしていた。

⑦ 制作活動

新聞紙や輪ゴムを利用した的当てゲームを行ったり、折り紙でトンボや飛行機を作るなど、制作したものをつかって遊んでみることを意識していることが感じられる。

⑧ 研究保育（設定保育、部分保育など）

部分保育では、折り紙の場面で、どのような言葉遣いをすれば子どもたちが理解してくれるかを考えて、具体物を用いたり何かにたとえるなど工夫しながら説明している。保育研究では、三角形などの図形を用いた制作、ボール渡しリレー、ロケット制作と、3歳、4歳、5歳それぞれの年齢、発達段階、興味関心に応じて教材の工夫を行い、実践していた。同様に、運動遊びを中心に、各年齢や発達段階に応じた、障害物走、シッポとり等の種目を考え、実践していた様子が見られた。

⑨ その他

子どもたちに興味を持ってもらえるように、クイズで自己紹介を行うなどの工夫をしていた。また、集会の時間を利用して、ことわざ、俳句、朗読、百玉算盤など、小学校へつながる学びの基礎となる活動を行っている園もあり、幼小連携の一端を実際に学ぶ機会となった。誕生会の出し物としてマジックや自作の紙芝居を披露することで、個性を生かした教材研究の大切さを実感する機会となった。

(2) 準備・調査・研究

① 空き時間・待ち時間の活用

待ち時間などを活用して、子どもたちが楽しんで時間を過ごせるように、マジックシアター、ペーパーサークルを制作しておくなど、事前の準備をきちんと行っていた様子が伺える。

② ピアノ・歌の練習

朝の会、昼食時、帰りの会の歌、季節の歌、祈りの歌や賛美歌など、各園で基本となっている曲のピアノ伴奏を行うことも多かった。その際、メロディーをしっかりと弾くことはもちろんであるが、子どもたちの方をきちんと見ること、子どもたちの歌に合わせることを意識して、なるべく楽譜を見ずに弾くことの大切さを学んだのではないと思う。また、間違ったり止まってしまったときにも落ち着いて続けて弾くことの必要性を感じながら練習を行っていた。歌詞が長い場合は、歌詞を

覚えられるように自分で歌いなが弾いてみるなどの準備も行っていた。所属先で練習できない場合は、自宅に帰って練習したり、短期大学の個人練習室を利用して練習を積むなど、足りない部分を補おうと努力している様子も見られた。

③ 手遊び

手遊びについてはすぐ簡単にできるため、予定にない日や何らかの待ち時間の時にも行うことが多いので、いつでも出来るように数種類を用意しておくことを学んだ。また、子どもたちから見て右から始まるようにすること、見やすいように大きな動きをすること、楽しんで覚えてもらえるように速度などを考えながら準備することなど、それぞれが実際場面を意識しながら努力する姿が垣間見られた。さらには、子どもたちにとってどのように見えるかを確認するために鏡や家族の前でくり返し練習し、それが実践の場生かさせることを実感する実習生もいた。担任教師に次の日の予定を確認したり、次の遊びにつながるような手遊びを準備するなど、常に一步先を考えた準備の大切さを感じることができた実習生も多かったようである。同じものが続いて子どもたちが飽きてしまわないように、たくさんの手遊びを調べて練習したり、同じ曲であってもバージョンを替えながら行うこと、子どもたちにとって覚えにくいメロディーやリズムはアレンジを加えてわかりやすくするなど様々な工夫をすることの大切さを理解したようである。季節感を大切にすること、今の子どもたちの興味関心をあらかじめリサーチしておくことを実践の中で学んだ実習生もいた。

④ 読み聞かせ

子どもの反応を見ながら、読む速度、間の取り方、スムーズさ、人物の合わせた声色の工夫、抑揚を付けることなどの練習や準備をしていた。また、年齢や活動内容と関連させた読書材を選定できるように準備しておくこと、実践する前日には、子どもたちがそこにいることを想定して時間を計りながら読んでみるなど、各自が工夫しながら準備したり練習を行っていた様子が見られる。事前に担任教師から、ふだんはどのような本を読んでいるのか、どのような本を好むのかなどをリサーチしておくことの必要性なども学ぶことができていた。

⑤ 紙芝居

めくりのタイミングやなめらかに読むことを練習したり、紙芝居の内容に合った歌と関連づけながら、一つの活動としてまとまりが出るよう工夫している様子が見られた。ほぼ毎日紙芝居を読む園もあり、その場合は、あらかじめ季節感や行事を意識した内容のものを選んでおいて、まとめて借りて練習するなど、準備の大切さを実感することができていた。

⑥ 研究保育（設定保育、部分保育など）

どうすれば子どもたちが楽しく制作が出来るかを考えながら、研究保育に向けた教材研究を行っていた。その際、まず自分の考えを持って担当教師と打ち合わせしながら、さらに案を修正し、よりよいものにしようとする努力が見られる。制作の場合は、ただ作って終わるだけではなく、作ったものを使って遊ぶことを想定して、強度や安全性を考えて何度も試作をし、実際に使ってみて確かめている。運動遊びでは、十分に安全性を考えながら計画を作成するなど、子どもたちが楽しみながら安全に遊ぶことができるように留意しながら準備していた。実践にあたっては予想外の事態

に備えて様々なケースをシミュレーションしたり、細かい配慮点は担任と相談しながら計画を立てている様子が伺える。

⑦ その他

パソコン（ネットワーク）を活用して子ども向けのマジックを調べて練習した。

食育を重点として保育を進めている園では、食育を意識した内容の研究保育を設定し、実習園の経営の特色を生かしながら実習を進めていたことがわかる。

朝の会などで子どもたちに話す場合には、どのように話したら理解してもらえるか、子どもの側に立って考えながら練習を行ったり、短大での学びを振り返りながら事前の準備、練習に取り組む姿も見られた。

5. まとめ

本研究は、学生が教育実習に取り組んだ後の発表会を学びの財産として残しておこうと取り組んだものである。教育実習は学生にとって貴重な実践的学びの場であると同時に乗り越えるべき高いハードルでもある。1年次では準備や心構えの不足を抱えながら2週間の保育園実習を行い、改めて幼児教育の重要性や子どもと共に学ぶ楽しさに加え、自分自身が成長していく実感を得ることができた。研究にあたっては、1年次の経験を踏まえながら2年次の教育実習での労苦、努力、完遂した後の達成感や歓喜を学生の生の声として聴くことができた。これらの成果はここに完結するものではなく、後に続く後輩たちに学びの遺産としても残すべきではないかと考えた。この実習報告会開催のために、学生が丁寧な発表原稿を作成していたこともあって、実習での学びを迫体験しながら、活用した児童文化財、それを基にした部分実習や研究保育、事前準備、実習場面での成果や課題を集約し分析したものが本論文である。

(1) 経験・活動

読み聞かせや紙芝居などでは、保育現場で幼児を前にしたとき、幼児のコンディション、興味関心によってきめ細かな配慮が必要であることを理解し、対応した様子が伺える。特に、抑揚、読みの演技、速度については幼児を観察した上で、その場で対応しなければならないことを学んだ。手遊びは予定外に行われることも多い上、いつも同じ種類では興味・関心が薄れていくこともあって、常時、数種類を準備して対応した様子が伺える。運動あそびや音楽的な活動では、いかに楽しみながら行うかにポイントを置いて実習に臨んでいた。リラックスさせながら、短時間に内容を切り替えるなどの工夫と、年齢差、発達の差などにも配慮が必要なことを理解し、指導者の助言を得ながら、きめ細かな配慮を欠かさずに、丁寧に保育に取り組んでいたことがわかる。

(2) 準備・調査・研究

空き時間、待ち時間では様々な工夫によって、子どもたちの待ち時間を有効に活用する術を学んだ。またピアノや歌唱では、各園の特色によって使用される楽曲がかなり違うことを踏まえ、実習前に準備する学生も多かった。実習中、所属先での練習が困難な場合があったが、個々に練習の場を確保し、実習の充実を図っていたことが伺える。教育実習においては、知識として得たものが保

育の現場でどのように展開され、その中で自分がどのように学びを生かした活動をすべきか、どのような観察や準備が必要なのかを実際に学ぶことができた。

今後、実習生においては実習経験をもとに自己の学びを客観的に評価し、課題を的確に把握した上で更なる知の集積を目指して真摯に学ぶ必要がある。また本学においては、学生の振り返りをもとに、現在の保育現場の実態を把握したり今日的な課題を詳らかにした上で、より実践的な学びのための指導体制の構築、適切な教材の整備・充実、有用な資料の収集等に努め、次年度以降の教育実習の更なる充実に向かわなければならないと考える。

謝辞：研究に協力いただきましたA短期大学保育学科2年生「幼稚園教育実習」履修学生、幼稚園教育実習（学生）をご指導いただきました幼稚園の教職員の皆様に深謝いたします。

付記：本研究は、「函館短期大学実験等倫理委員会」の審査・承認（H. 30-07）を受けている。

参考文献

- 青井倫子（2007）幼児期にふさわしい教育の方法、小田・青井（編）幼児教育の方法、ミネルヴァ書房
- 厚生労働省（2018）保育所保育指針解説
- 文部省（1978）教育実習の改善充実について
- 三橋功一、穴田朱里、伊藤しずく、伊藤桃佳、小杉朋花、齋藤あゆみ、鈴木杏奈、松谷芽依、矢島愛理（2018）短期大学1年次「保育実習Ⅰ（保育所）」の実習活動、日本教育メディア学会研究会論集、45：1-10
- 三橋功一、三島裕一（2019）短期大学幼稚園教育実習における「説明、観察・見学」による学び、函館短期大学紀要、46：85-98
- 野尻裕子、栗原泰子（2005）幼稚園教育実習における学習内容について－自己評価の具体的内容から学生の学びを検討する－、川村学園女子大学研究紀要 16(2)：23-36
- 高橋真由美（2009）子どもの遊びを支える保育者の養成－自由遊びの援助過程において学生が困難を感じる場面とは－、藤女子大学紀要 第2部、48：183-188
- レイヴ、J.・ウェンガー、E. / 佐伯胖 訳（1993）状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加－、産業図書

資料 実習で演奏経験した曲、絵本、研究保育の題材など

【絵本】

・ヘンテコクレヨン ・うみのそこたんけん ・キャバツくん ・これはすいへいせん ・たなかさんちのだいぼうけん ・こんなおつかいはじめてさ ・キャバツくんとブタヤマさん ・クジラだ！ ・バムとケロのおかいもの ・ハンバーガーちゃんのおみせやさん ・エルマーと 100 さいのたんじょうび ・うさぎちゃん ・こぐまちゃんとボール ・いじわるなないしよおばけ ・きつねのがっこう ・くいしんぼうのおつきさま ・ふしぎなカサヤさん ・こんもりくん ・くまのこうちようせんせい ・食べちゃうぞ ・はらぺこあおむし ・ちいさなひこうきのたび ・わたしのワンピース ・はじめてのおつかい ・びかくんめをまわす ・まあちゃんのながいかみ ・るるるさんの自転車 ・ちきゅうはきみのすぐそばに ・むしっこサーカス ・しましまかしてください	・ぼくのともだち ・ねずみくんのしりとり ・エディのやさしいばけ ・ブルートレインぼくとせい ・おしこちよびりもれたらう ・なつみはなんにでもなれる ・おぼけこわくないぞ ・バルボンさんのおでかけ ・ねずみのおいしいさま ・バムとケロのおかいもの ・100 かいだてのいえ ・さつまのおいも ・やさきもするぞ ・ネッシーぼうや ・たったさんびきだけのいけ ・サンドイッチ ・ハンバーガーチョコキパー ・でんしゃにのって ・がちょうのたまごのぼうけん ・あーそーぼ ・いいからいいから ・じゃがいもポテトくん ・だんご食べたいお月様 ・じゃがいもじゃがじゃがさつま ・まいも ・月のうさぎ ・ミツビシントボ ・りんごかもしれない ・やさしいわたしみ一つけた ・かみさまがくれたもの ・おぼけかな？ほんとかな？ ・みんなみんなみ一つけた	・わたしのワンピース ・あなぐまのクリーニングやさん ・ワニぼうのやまのぼり ・ぼんたのばけくらべ ・だんぼーるおうじ ・もったいないいばあさん ・でんしゃがきました ・だーれだ！だれだ？ ・おおきくなりたいの ・おめんです ・もうぬげない ・もったいない ・ぼくのくれよん ・おかしになりたいピーマン ・もうすぐここに家がたちます ・おすわりどうぞ ・たまごにいちちゃん ・11びきのねこ ・ぼく、だんごむし ・びかくんめをまわす ・うみのおまつりどんとせ ・ぶくぶくごうのだいぼうけん ・みなみのしまのアイスクリーム ・どうぞのいす ・はだかのおうさま ・きょうはなんのひ？ ・ぐるんぼのようちえん ・みんなくるくるよつてくる ・ぼくじてんしゃにのれるんだ ・わんぱくだんきよりゆうたんけん	・そらまめくんとめだかのこ ・ほし ・おうじとたこときよじんのくに ・わたしがおひさまだったら ・ぞうくんのあめふりさんぽ ・ぐきとさんとおへいぼさん ・ぼーるがえる ・くまさん、どこ？ ・やさきさん ・くだものさん ・しまうまのパンツ ・いろいろパス ・からすのパンやさん ・だれがすんでいるのかな ・まるまるまるのほん ・きいろいののはちようちよ ・14ひきのあきまつり ・リンゴがたべたいねずみくん ・どうぞのいす ・さくららぐみのおともだち ・たまごにいちちゃんといいしょ ・ともだちできたよ ・そらまめくんとながいながいめ ・うしのほん ・まどからのおくりもの ・さんかくさん ・ネッシーぼうや ・たったさんびきだけのいけ ・サンドイッチ ・ハンバーガーチョコキパー ・でんしゃにのって
--	---	--	--

幼稚園教育実習において幼児に行った紙芝居

【紙芝居】

・おむすびころりん ・シンデレラ ・ちようちんおぼけ ・どうめいにんげんになったド	・ロボー ・なすおぼけ ・少年と子だぬき ・あかいえりまき	・おたまじやくしの 101 ちゃん ・ちらかしくん ・おつきさまとうさぎ ・あかとんぼみつけた	・きつねのおやことクレヨンお ・ばけ ・かくれんぼ ・きのこむらのだいぼうけん
--	--	--	--

【ピアノ伴奏・歌】

・おはようのうた ・お昼のうた ・さようならのうた ・夜が明けた ・おべんとう ・おかえり ・がんばりまん ・どこでしょう ・きらきらぼし ・きゅうしよくのうた ・ののさまのうた	・あさのうた ・大きな栗の木の下で ・1、2、3 のごあいさつ ・とんぼのめがね ・讃美歌ちから ・おひさまになりたい ・どうぶつえんへいこう ・おもちゃのチャチャチャ ・オバケなんてないさ ・キャンパドホイ ・アイアイ	・トマト ・よいこのあいさつ ・〇〇〇幼稚園園歌 ・はしるのだいすき ・なんでもたべる子 ・メリーさんの羊 ・ちいさいおてて ・前奏曲 ・しよくぜんのおいのり ・いつもいつもいっしょに ・水の心・どんぐりころころ	・おいのり ・かみさまに ・讃美歌うたいましよう ・讃美歌あの空はどうして青い ・てんのおとうさま ・たまもの ・子犬のマーチ
---	--	--	---

【ゲーム・クイズ】

・ストップゲーム ・だるまさんが転んだ ・椅子(座布団)取りゲーム ・シルエツククイズ	・伝言ゲーム ・新聞紙の玉入れ ・サイレントクイズ ・かみなりゲーム	・〇×ゲーム ・全身じゃんけん ・新聞じゃんけん ・王様ゲーム	・爆弾ゲーム ・じゃんけん列車 ・イス取りゲーム
--	---	--	--

【研究保育(設定保育、部分保育)の題材】

・ハンバーガーパーティー ・魚釣り ・三角・四角・丸を使った制作	・ボール渡しリレー、転がしドッチ ・紙コップロケット制作 ・リリのお面づくり	・どんぐり探し・きのこの家づくり ・魚釣り遊び ・どんぐりの木の制作	・鬼ごっこ ・ボール渡し ・伝承遊び(昔の遊び)
--	--	--	--

幼稚園教育実習における実習課題曲の楽曲・奏法の分析

Analysis of Rendition Style of Practice Subject Music in Kindergarten Teaching Practice

山下 真由美

Mayumi YAMASHITSA

函館短期大学

Hakodate Junior College

論文概要

本稿は、函館市及び近郊における短期大学幼稚園教育実習課題曲について音楽の諸要素「①調性、②演奏形態、③伴奏法、④リズム、⑤コード、⑥楽語及び発想記号等」の視点から楽曲分析・難易度を検討した。その結果、課題曲演奏練習は、小・中学校音楽学習指導要領に示される音楽知識に基づく、弾き歌い等保育活動を進展させる「長調、右手主旋律＋左手伴奏（分散和音）、拍節など」の『バイエル』修了程度の演奏技能の習得をめざすものとの知見を得た。

キーワード： 幼稚園教育実習課題曲 ピアノ弾き歌い 演奏技能 楽曲分析 難易度

1. はじめに

A短期大学保育学科は、2年間の保育士・幼稚園教諭養成カリキュラムを構成している。入学生の半数または半数以上がピアノをはじめとする鍵盤楽器の初学者である。1年次4月よりピアノ演奏の基礎学習を開始し、2年次6月に設定保育を伴う保育実習、8月には幼稚園教育実習に取り組む。その間1年4ヶ月という限られた時間に音楽基礎理論を学修し、ピアノ演奏の基礎技術を獲得して教育実習に臨むのである。

幼稚園教育実習における学習内容の検討において、教育実習は理論と実践の統合であり、実習園の指導内容を明確にすることは、今後の学習の方向を見いだすために重要である（野尻・栗原2005）。したがって、教育実習における課題曲による音楽表現活動は、「音楽基礎論」（理論）と「音楽実技」（実践）の統合であり、課題曲は実習園の指導内容の明示である。つまり、幼稚園教諭初任者に求める音楽実践的能力と関わる。

教育実習課題曲に関わる先行研究としては、栃木県下の私立幼稚園を中心とした幼稚園教育実習

におけるピアノ課題曲（生活の歌）資料がある（石塚・岡泉 2013）。学生の学びの対象となる教育実習におけるピアノ課題曲の動向を知る手がかりとなる。また、幼稚園教育実習における「実習生の観察による学び」（記録）を基に、実習における活動や学びを分類した研究（三橋・三島 2019）では、実際に実習課題曲に取り組んだ学生の振り返り（省察）から、学生の実践的能力と課題曲の関係を知ることができる。

本研究は、教育実習課題曲の楽曲に焦点をあて、函館市及び近郊における幼稚園教育実習課題曲（151曲）を対象として、音楽の諸要素の視点から楽曲及び奏法・難易度の検討を目的とする。

2. 方法

（１）研究対象

函館市及び近郊における幼稚園教育において、実習園から課題曲として指定された楽曲を対象とする（平成27年度から平成30年度に指定されたピアノ伴奏及び弾き歌い楽曲全151曲）

（２）研究方法

高橋・山下（2018）の「音楽の三要素に基づく音楽基礎項目」（表1）の視点を基に、「①調性、②伴奏形態、③伴奏奏法、④リズム、⑤コード、⑥楽語及び発想記号等」による実習課題曲の楽曲・奏法の分析及び難易度の検討をおこなう（表2）。

表1 音楽の三要素に基づく音楽基礎項目

音楽の三要素	基礎的音楽内容
リズム （拍子）	拍子、音符の種類と音の長さ（音価）、休符の種類と休符の長さ、符点および復符点音符、リズムの特徴、シンコペーション、弱起
メロディー （旋律）	調性（長調・短調、長音階・短音階）、音のテクスチュア（音楽全体の流れ） 楽語や発想記号
ハーモニー （和声）	和音、主要三和音（Ⅰ，Ⅳ，Ⅴ） コード（C, F, G, G7, D, D7, A7, Am, Em, Dm 等）、転回形（第1転回形、第2転回形） 伴奏奏法（分散和音、アルペジオ、アルベルティ・バス等） 転調、移調

3. 結果・考察

西洋音楽において音楽の要素は、「リズム（律動）、メロディー（旋律）、ハーモニー（和声）」の三要素で構成される（海老沢・上参郷・西岡・山口 2002）。実習課題曲は、西洋音楽の様式に則り作曲されていることから「音楽の三要素」で構成される楽曲である。また、音楽の三要素に含まれる項目・内容は、本稿において学習者の音楽理解と音楽実践的能力の習得をめざす基礎的音楽内容（表1）と関わる。表2は、課題曲全曲（151曲）を楽曲毎に6つの項目について整理・検討を行い、実習課題曲の楽曲分析の特徴を示したものである。

表2 音楽の諸要素を基にした幼稚園教育実習における課題曲の分析・特徴

(1) 調性	(2) 伴奏形態	(3) 伴奏奏法	(4) リズム	(5) コード	(6) 楽語・発想記号等
調号2つまでの4つの長調 ただし変ロ長調は示されない ①ハ長調 ②ト長調(＃1) ③ニ長調(＃2) ④ヘ長調(♭1)	①「右手は歌と同じ旋律」を弾き、「左手は伴奏」を弾く ②「右手は歌と同じ旋律を基本とするバリエーション」を弾き、「左手は伴奏」を弾く ③「両手で歌の伴奏」を弾く。つまり歌と同じ旋律を右手でなぞり弾きせず、両手で歌の伴奏を弾く	①右手は歌と同旋律を弾き、左手は伴奏を弾く場合の《左手》奏法 《左手》の動き ア) 和音 イ) 分散和音: アルペジオ, アルベルティ・バス ウ) 分散和音: 根音単音(ド)と第3音(ミ), 第5音(ソ)は重音奏法 エ) 重音(2音): 根音と5度(ドとソ)や6度(シとソ)等, またはオクターブ進行 オ) 総合: 和声に基づく旋律進行 ②右手は歌と同旋律のバリエーションを弾く場合の《右手》奏法 * 左手に関しては上段①を参照 《右手》の動き カ) 右手小指・薬指・中指は上声音として歌と同旋律を奏し, 右手親指は時折重音を奏す(右手2音) キ) 右手小指・薬指・中指は上声音として拍頭で歌の旋律を奏し, 他の指(親指・人差し指)は裏拍で内声を奏す ク) 右手小指・薬指・中指は上声音として歌と同旋律を奏し, 他の指(親指・人差し指)は3度の重音を奏す ③両手伴奏 《両手》の動き ケ) 二声または四声の進行: 賛美歌等の伴奏の4声は, 「右手小指・薬指はソプラノ」, 「親指・人差し指はアルト」の内声, 「左手薬指・小指はバス」, 「親指他はテノール」の内声を奏す コ) ビートを刻む: 両手でコードを4ビートまたは, 8ビートで奏す。左手の和音強拍は根音, 右手は弱拍に和音を奏す	①全体としては, 拍を分割する単純な拍節・リズムパターンが多い。 その他の特徴的リズムは次のとおり。 ②コードを4ビートで奏す ③コードを8ビートで奏す ④シンコペーションを奏す	①C ②F ③G, G7 ④D, D7 ⑤A, A7 ⑥Am ⑦Dm ⑧Em ハ長調, ト長調, ニ長調, ヘ長調のI, IV, Vの和音が主である	①強弱記号 ②クレッシェンド cresc. ③ディクレッシェンド decresc. ④アクセント ⑤スタッカート ⑥リタルダンド, rit ⑦タイ ⑧スラー ⑨3連符 ⑩臨時記号 ⑪装飾音 ⑫コーダ ⑬反復記号 ⑭プレス

(1) 「調性」

課題曲で最も多いのはハ長調であり, シャープ(＃)及びフラット(♭)の調号2つまでの4つの調(ハ長調, ト長調, ニ長調, ヘ長調)が確認できた。調号フラット(♭)3つの変ホ長調は提示(1曲)のみで, 実際に実習において演奏する機会はなかった。また, 調号2つ(フラット♭)の変ロ長調の課題曲の提示はない。おそらく, 変ロ長調は主音(変ロ長調の音階の第1音)が変ロ(黒

鍵) から始まるために運指上演奏し難いこと、さらに、童謡・唱歌において、変ロ長調の作品は希少であることなどが要因として考えられる(田村・福井・小松 2013 童謡唱歌名曲全集第1 - 第8)。

(2) 「伴奏形態」

①「右手は歌と同じ旋律」を弾き、「左手は伴奏」を弾く形態が多い。また、次に、②「右手は歌と同じ旋律を基本とするバリエーション」を弾き、「左手は伴奏を弾く」形態が多く登場する。さらに、③「両手で歌の伴奏を弾く」(歌と同じ旋律を右手でなぞり弾きせずに両手で歌の伴奏を弾く) が示される。その他、歌の旋律のみ記す「単旋律」楽譜が僅かに示される。

①「右手は歌と同じ旋律」または、②「右手は歌と同じ旋律を基本とするバリエーション」では「左手は伴奏」を行う。実習課題曲では、この伴奏形態が大半を占める。この伴奏形態は、音楽活動に参加する子どもにとって、歌の旋律(メロディー)を認識しやすいことから既存の子どもの歌・童謡の伴奏において多く見られる。

(3) 「伴奏奏法」

前述の(2)「伴奏形態」と関連し、大きく3つに分けられる。

①「右手は歌と同旋律を弾き、左手は伴奏を弾く場合の《左手》の奏法〔表2(3)①〕

②「右手は歌と同旋律のバリエーションを弾く場合の《右手》奏法」〔表2(3)②〕

③「両手伴奏」〔表2(3)③〕

この3つの奏法について、課題曲の1曲ごとの楽曲分析結果、次の10項目(アからコ)の奏法の特徴が示される。

ア) 和音

イ) 分散和音: アルペジオ, アルベルティ・バス

ウ) 分散和音: 根音単音(ド)と第3音(ミ), 第5音(ソ)は重音奏法

エ) 重音(2音): 根音と5度(ドとソ)・6度(シとソ)等, またはオクターブ進行

オ) 総合: 和声に基づく旋律進行

カ) 右手小指・薬指・中指は上声音として歌と同旋律を奏し, 右手親指は時折重音を奏す(右手2音)

キ) 右手小指・薬指・中指は上声音として拍頭で歌の旋律を奏し, 他の指(親指・人差し指)は裏拍で内声を奏す

ク) 右手小指・薬指・中指は上声音として歌と同旋律を奏し, 他の指(親指・人差し指)は3度の重音を奏す

ケ) 2声または4声の進行: 賛美歌等の伴奏の4声は, 「右手小指・薬指はソプラノ」, 「親指・人差し指はアルト」の内声, 「左手薬指・小指はバス」, 「親指他はテノール」の内声を奏す

コ) ビートを刻む: 両手でコードを4ビートまたは, 8ビードで奏す。左手の和音強拍は根音, 右手は弱拍に和音を奏す

以下, ア) からコ) の10項目について考察を示す。

ア) 和音〔表2(3)①ア)〕

右手は歌と同旋律を奏し、左手は和音を奏でる奏法。課題曲で多く示される和音は、I（主和音）、IV（下屬和音）、V（属和音）の基本的な和音であることが理解できる。また、和声進行に伴い和音の転回形が用いられている（ハ長調の場合は、I ドミソ→IV ドファラ→V シレソ）。

イ）分散和音：アルペジオ、アルベルティ・バス〔表2(3)①イ〕]

分散和音は、奏法と関連して幾つかの種類が示されるが、課題曲ではアルペジオ（ドミソ ドミソと和音を低音から順次奏す）や、アルベルティ・バス（ドソミソのように、3つの音からなる和音を低音→高音→中音→高音と順次奏す）が多く用いられている。また和音は、ア）で示したように、I（主和音）、IV（下屬和音）、V（属和音）がほとんどある。

アルペジオやアルベルティ・バスの奏法は、簡易定型の伴奏法として、『バイエル教則本』にも多く示される。したがって、課題曲・楽曲単体の分析では、ピアノの初学者が学ぶ『バイエル教則本』と同程度の楽曲難易度であることが理解できる。ただし、幼稚園教育実習における「弾き歌い」等の総合的音楽表現技能の視点を併せると、「ピアノを弾き」かつ「歌をうたう」という2つの表現技能を同時に行うことから、『バイエル教則本』以上の演奏技能と、歌唱表現技能の双方の熟達が必要であると理解できる。

ウ）分散和音：（ハ長調の場合）根音単音（ド）と第3音（ミ）、第5音（ソ）の重音奏法

〔表2(3)①ウ〕]

この奏法は、分散和音のひとつである。根音（1拍目・単音）と、第3音、第5音（2拍目以降・重音）を分けて弾く奏法である。4分の4拍子の場合、ド（1拍）→ミソ（2拍目2音同時）、ミソ（3拍目2音同時）、ミソ（4拍目2音同時）と奏し、通称“ズン チャッ チャッ チャッ”と呼ばれる。あるいは、ド（1拍）→ミソ（2拍目2音同時）、ド（3拍目2音同時）、ミソ（4拍目2音同時）と奏する、通称“ズン チャッ ズン チャッ”と呼ばれる奏法が、課題曲に多く示されている。この奏法も、『バイエル教則本』において多く取り上げられている。

エ）重音（2音）：（ハ長調の場合）根音と5度（ドとソ）・6度（シとソ）等、オクターブ進行

〔表2(3)①エ〕]

左手は、主和音の根音を強拍または中強拍として、次に重音（2音）により5度音程（ドとソ）や6度音程（シとソ）あるいは、オクターブを演奏する奏法が多く見られる。ハ長調では、主和音（I度）のドミソの音の根音（ド）とソ（第5音）を奏し、第3音（ミ）が抜けた状態である。属和音（V）では（シとソ）になる。その他、I（ド）、IV（ファ）、V（ソ）の和音根音の左手オクターブ連続奏法も示されている。

オ）総合：和声に基づく旋律進行〔表2(3)①オ〕]

前述の伴奏定型ではない、和声に基づく伴奏法の課題曲が確認できた。たとえば、左手の単旋律線を重視した進行や幾つかの伴奏法が織り交ぜられた進行であるが、課題曲全体としては少ない。

カ）右手小指・薬指・中指は上声音として歌と同旋律を奏し、右手親指は時折重音を奏す（右手2音）〔表2(3)②カ〕]

右手が重音を奏でることにより豊かな響きとなる。単音から重音へと奏する音が増え、かつ定型

ではない指の動きは、ピアノ（鍵盤楽器）演奏の熟達途上にある初学者は苦心する奏法でもある。課題曲では、礼拝等に用いる園独自の課題曲（礼拝等における「前奏曲」など）に多く示され、主に楽曲の終止に現れることが確認できた。

キ）右手小指・薬指・中指は上声音として拍頭で歌の旋律を奏し、他の指（親指・人差し指）は裏拍で内声を奏す〔表2(3)②キ〕

裏拍の細かな動きであり、初学者は親指・人差し指の微細な操作に苦心する奏法である。課題曲では、園独自の課題曲（礼拝等における「前奏曲」など）に示される。

ク）右手小指・薬指・中指は上声音として歌と同旋律を奏し、他の指（親指・人差し指）は3度の重音を奏す〔表2(3)②ク〕

いわゆる「3度音程」（ドからミのような3音の幅）であり、一般的な楽曲にも示される。全曲を通して3度音程による表現（奏法）は多くはないが、課題曲では歌と同旋律を上声音として終始3度音程を奏する楽曲（幼稚園園歌）が確認された。

3度音程の演奏の難しさは、親指（1）と中指（3）、人差し指（2）と薬指（4）、中指（3）と小指（5）が交互に鍵盤を移動することにある（右手の場合）。特に初学者や、ピアノ（鍵盤楽器）の経験が浅い学生は薬指（4）と小指（5）の力が弱く、5指の独立した動きは困難である。そのため、独立した細かな動きの習得には、身体操作の向上を目指した目的、段階的な継続した自己練習が必要となる。課題曲全体では初歩的な楽譜を除き、この3度音程が幾度か登場している。

次に、「両手で伴奏を弾く場合の奏法」について分析をおこなう。「両手で伴奏を弾く」ことから、歌の旋律は演奏しない。この奏法による音楽活動における子どもの実態は、子どもは歌のメロディーを歌えることが前提であり、かつ歌い慣れ親しんだ楽曲であると想定される。つまり、伴奏楽器が歌のメロディーをなぞらずとも、「子ども自らが歌のメロディーをうたえる」という表現活動の進展を示し、「伴奏に合わせて歌唱できる」という子どもの音楽的発達をうかがうことができる。同時に、指導者（伴奏者）は、子どもの音楽的発達をさらに豊かに育てることをめざす総合的音楽技能が期待される。

ケ）二声または四声の進行：賛美歌等の伴奏の4声は、「右手小指・薬指はソプラノ」、「親指・人差し指はアルト」の内声、「左手薬指・小指はバス」、「親指他はテノール」の内声を奏す〔表2(3)③ケ〕

園独自の楽曲（園の教育理念に基づく楽曲）として、賛美歌等の伴奏の四声（ソプラノ・アルト・バス・テノール）が示されている。楽曲は、「右手小指はソプラノ」、「親指はアルト」の内声、「左手小指はバス」、「親指他はテノール」の内声を主に奏することが確認された。四声楽曲は、課題曲全体としては数が少なく、園独自の楽曲として「礼拝」等の際に奏する場合が多い。和音や分散和音等の定型伴奏とは違い、四声の楽譜は声部進行としての意味をもつ。そのため、ピアノ演奏経験が浅い学生は「読譜」（楽譜解釈）に苦心することから難易度が高いことが理解できる。

コ）ビートを刻む：両手でコードを4ビートまたは、8ビートで奏す。左手の和音の強拍は根音、右手は弱拍に和音を奏す〔表2(3)③コ〕

実習課題曲として、1曲のみ提示される。歌の伴奏であることから、4ビートの生き生きとした表現により、子どもの豊かな歌唱や表現が育まれる。4ビートを両手で奏するには、「リズムを体得して演奏する」段階的技能習得を要する。つまり、伴奏でビートを刻む音楽技能は、「旋律を奏でる鍵盤楽器（ピアノ）」と「リズムを打つ打楽器（ドラム等）」の2つの重要な音楽的役割を果たす。また本楽曲の構成は、間奏（8小節）を有し、16分音符の細かな動きやアクセント、スタッカート等の発想記号が細かく示される（発想記号は、小・中学校学習指導要領の内容）。したがって、リズムの特徴及び発想記号に基づく音楽表現全体から鑑みて、本稿における幼稚園教育実習の全課題曲の中で最も難易度が高い楽曲と分析する。

次に（4）「リズムの特徴」、（5）「コード」、（6）「楽語・発想記号等」の分析をおこなう。

（4）「リズムの特徴」

全体として、①一般的な拍節的リズムが多く、変則的なリズムは示されない。特徴的なリズムとして、②コードを4ビートで奏す、③コードを8ビートで奏す、④シンコペーションが示される。

（5）「コード」

コードはC、F、G、G7、D、D7、A、A7、Am、Dm、Em が示される。前述のように、調性はハ長調、ト長調、ニ長調、ヘ長調の4つの調、使用和音はI、IV、Vであることから、各調のI、IV、Vを理解し、「パターンを覚える」ことが伴奏技術の向上に役立つと考察する。なお、短調の楽曲は、課題曲全曲を通して皆無である。短調の楽曲は、保育・幼児教育の現場で用いられる頻度は希少である実態が示された。おそらく、大正初期における「赤い鳥運動」にはじまる童謡創出時においては短調の楽曲が見られるものの、その後昭和40年代以降のテレビアニメソング等の流行に伴い、子どもの歌は明るい長調の作風が示される時代背景が反映されていると考察する（田村・福井・小松 2013 童謡唱歌名曲全集第1 - 第8）。

（6）「楽語・発想記号等」

小・中学校音楽学習指導要領に示される音楽知識に基づく基礎・基本の内容と重なる。したがって、保育・幼児教育において楽譜を解釈して音楽を再現する教育的活動においては、小・中学校学習指導要領で示される音楽基礎知識の習得が必要であると理解できる。

4. まとめ・課題

本稿は、函館市及び近郊における短期大学幼稚園教育実習課題曲について音楽の諸要素「①調性、②演奏形態、③伴奏奏法、④リズム、⑤コード、⑥楽語及び発想記号等」の視点から楽曲分析・難易度を検討・考察した。

「①調性」は、調号2つまでの長調、ハ長調、ト長調、ニ長調、ヘ長調、の4つの調である。また、変ロ長調は示されない。

「②演奏形態」は、歌の旋律を右手で奏し（バリエーションを含む）、左手は伴奏する形態が多い。

「③伴奏奏法」は、右手は歌と同じ旋律を奏し、左手はI、IV、Vの和音や分散和音（アルペジオやアルベルティ・バス等）が多い。これらの奏法は、『バイエル教則本』に多く明示されることから、

全体的な難易度は『バイエル教則本』修了程度と理解できる。

「④リズム」は、左手伴奏はⅠ，Ⅳ，Ⅴのコードの和音や分散和音を一定のリズムで刻む拍節的なリズムが多い一方、特徴的なリズムとして4ビートや8ビート，その他連続したシンコペーションがある。課題曲提示は稀であるが，4ビートや8ビートのリズムは，ビートの理解とリズム感の体得に基づいた正確な演奏・表現技術を要し，難易度が高い。

「⑤コード」は，調号2つまでの長調であるハ長調，ト長調，ニ長調，ヘ長調の4つの調のⅠ，Ⅳ，Ⅴのコードが主である。

「⑥楽語及び発想記号等」は，小・中学校学習指導要領「音楽」に示される基本的な内容である。したがって，小・中学校学習指導要領に示される内容の理解（理論）に基づいたピアノ（鍵盤楽器）の基礎技術の習得（実践）が必要である。

今後は，本研究の楽曲分析を踏まえ，教育的音楽活動をめざすピアノ学習者の音楽理解に基づく音楽技能熟達指導法（メソッド）及びカリキュラムの検討が課題である。

参考・引用文献

- 石塚将之・岡泉志のぶ 2013 幼稚園実習におけるピアノ課題曲（生活の歌）資料～栃木県下の私立幼稚園を中心に～ 佐野短期大学紀要24, 69-79
- 海老沢敏・上参郷祐康・西岡信雄・山口修 2002 音楽中辞典 音楽之友社
- 高橋セリカ・山下真由美 2018 保育士・幼稚園教諭養成課程における音楽基礎カリキュラムの検討 日本メディア教育学会論集45, 11-16
- 田村虎蔵・福井直秋・小松耕輔 童謡唱歌名曲全集 2013 第1巻 - 第8巻，名著出版
- 短期修了バイエルピアノ教本 2012 ドレミ楽譜出版社
- 野尻裕子・栗原泰子 2005 幼稚園教育実習における学習内容について－自己評価の具体的な内容から学生の学びを検討する－ 川村学園女子大学研究紀要16(2), 23-36
- 三橋功一・三島裕一 2019 短期大学幼稚園教育実習における「説明, 観察・見学」による学び 函館短期大学紀要46, 85-98
- 文部科学省 2018 小学校学習指導要領
- 文部科学省 2018 中学校学習指導要領 音楽
- 文部科学省 2018 幼稚園教育要領解説