

# 教職実践研究

第5号 2021年3月

## 論文

数学教育現代化期における小学校算数科と中学校数学科の 代数的構造の学習指導の問題点と意義 .....	栗原 和弘	1
造形表現における子どもの学びと保幼小接続 —テキストマイニングによる学生の意識分析— .....	佐藤賢一郎	21
遠隔によるピアノ弾き歌い指導の可能性と課題 —ブレンデッドラーニングシステムの応用を目指して— .....	鈴木 範之・藤岡 由記・阪 まどか	35
学習指導要領が示す小学校英語教育の特徴 .....	千葉 敦	49
小学校の学級経営の充実を図るための音楽活動 —小学校での実践を基に— .....	平井 裕也	71
休業日等における総合的な学習の時間の学校外における実施の課題 —水戸教育事務所管内小中学校等への実態調査に基づく検討— .....	松橋 義樹・松崎 英政	95
英語科教育法Ⅰ～Ⅳの再考： 英語教員養成科目群としての統合を目指して .....	渡邊真由美・桑原 秀則	107
教職課程年度別統計 .....		125



---

論 文

---

## 数学教育現代化期における小学校算数科と中学校数学科の 代数的構造の学習指導の問題点と意義

栗原和弘\*

Problems and Significance for Teaching of the Algebraic Structure  
in Elementary School Mathematics and Junior High School Mathematics in New Math

### 要旨 (Abstract)

本稿は、数学教育現代化期における代数的構造の学習指導を概観することにより、代数的構造の学習指導の問題点と意義を明らかにすることを目的とする。本稿の結果として、代数的構造の学習指導の問題点について、代数的構造の学習指導は、集合、単位元や逆元、剰余系を指導することの必要性や有用性が不明確であったこと、群の構造を捉える指導の改善の必要性、数の集合の性質と構造の違いを比較する内容が不十分であったこと等の問題を内包していたことが明らかになった。一方、代数的構造の学習指導の意義として、構造的な見方を養うこと、集合間での共通点や類似点を分析し、計算や集合の仕組みについて新しい観点から理解を深めること、計算の仕組みを捉え直す事ができることなどが確認された。

### キーワード (Keywords)

数学教育現代化、代数的構造、小学校算数科、中学校数学科

### 1. はじめに

1950年代末より、数学教育の現代化運動が始まり、現代数学の内容を学校数学に導入する動きが広がっていった。この影響を受け、日本では1968年に小学校学習指導要領の改訂、1969年に中学校学習指導要領の改訂が行われ、「数学的な考え方」の育成が教科目標として挙げられ、統合的、発展的に考察し、数理的に処理する過程が強調された。こ

---

\* 常磐大学人間科学部教育学科 助教

の学習指導要領では、構造的な考え方や見方が重要視され、例えば、小学校では集合、負の数の内容が指導され、中学校では数の集合のもつ構造の単元が新たに導入された。

しかし、1977年の小学校学習指導要領改訂、中学校学習指導要領改訂では、数学教育現代化の再検討と内容の精選が行われ、現代化期の教材が姿を消す形となった。数の集合のもつ構造の単元もその一つであり、構造的な考え方や見方の育成の見直しが行われた。集合を構造の観点から捉える考え方や見方は、集合の仕組みや規則について着目し、数の性質や計算の仕組みを捉える見方であり、様々な集合間における共通点や類似点を見出し、統合的に捉える考え方である。

数学教育現代化期にみられた代数的構造の重視は、学習者による数学の体系的な理解を促進させ、統合的、発展的に考察する学習の機会を提供するものであり、今日的な立場から代数的構造の学習指導を再考することには意義がある。また、数学教育現代化期の代数的構造の学習指導を踏まえ、代数的構造の学習指導がどうあるべきかを考察することは、学習者の構造の理解を促進させるものである。

以上のことから、本稿は、数学教育現代化期における代数的構造の学習指導を概観することにより、代数的構造の学習指導の問題点と意義を明らかにすることを目的とする。

## 2. 我が国の数学教育現代化期の代数的構造の学習指導の変遷

### 2.1 我が国での数学教育現代化の起りりと後退

日本では世界各国の現代化運動の影響を受け、1968年に小学校学習指導要領、1969年に中学校学習指導要領が告示され、数学教育の現代化が進められた。このような数学教育現代化運動が進められた背景には、19世紀後半からの現代数学の著しい発達、科学技術の発達とコンピューターなどの情報技術の発達、そして、ピアジュやブルーナーによる教授・学習理論の発達がある。現代数学が著しい発展を遂げ、数学教育に対する社会的な需要や要求が高まるとともに、高度な数学的知識をもつ人材が求められるようになり、数学教育の現代化が進められた。数学教育が現代化されなければならない根拠として、次のことが挙げられている。

第1に、数学的思考の内容が従来の常識では考えられなかった異質的なものを含むようになってきたことである。

第2に、社会における数学の有用性が従来とは比べものにならないほど高まってき

ていることである。

第3に、電子計算機が開発され、人間の各種の営みに大きな影響をもたらしてきたことである。 (文部省、1971、p.15)

しかし、我が国での数学教育現代化は、1977年の学習指導要領の改訂により、基礎・基本にもどるといふ考えのもと修正され、一部の現代化教材は削除された。

1975年10月18日に出席した教育課程審議会による「教育課程の基準の改善に関する基本方向について(中間まとめ)」では、現代化カリキュラムの改訂の趣旨として、以下のように挙げられている。

小学校、中学校及び高等学校の各学校段階の内容についてその程度や分量及びその取扱いに適切でない点もあるという指摘があり、また、数学的な考え方の育成が重視された反面計算力等の基礎的な技能の習熟がまた(ママ)必ずしも十分でないという指摘もあるので、特に次の点に留意して内容の改善を図る。

- ア. 現代化の考え方が重視されたために、教科書の内容や実際の指導において現代化の内容のあるものについては必要以上に重く取り扱われた傾向があるので、個々の内容のねらいや取扱いの程度を明確にして指導上の効果をあげるよう検討する。
- イ. 現行の中学校の数学の内容は義務教育の最終段階ということもあって、内容や取扱いが負担過重を招いたと考えられる面があるので、内容によっては削除するか、又は高等学校の数学に移すことを検討する。
- ウ. 内容によっては、発達段階に即して早い時期から繰り返し発展的に取り扱う方式が効果をあげている場合もあるが、ある段階で集約して集中的に指導する方式が有効なものもある。内容構成について、小学校、中学校及び高等学校を一貫的にみる立場からいずれの方式によるのが適当であるかを個々の指導事項について検討する。 (文部省教育課程審議会、1976、p.43)

以上のことから、現代化の考えのもと、現場の教師における負担が増大し、十分な指導ができず、指導内容の検討が余儀なくされたことが窺える。また、構造的な見方の観点から指導されてきた四則以外の演算や剰余系は、応用分野であり、基礎事項に重点が移行したため、扱われなくなった。

## 2.2 数学教育現代化の後退に対する見解

数学教育現代化により、計算力の低下、算数・数学嫌いの増加、落ちこぼれの増加という結果を生み出したとみなされている。しかし、石田（1982）は、児童・生徒の計算力については同程度、あるいは、やや向上していること、算数・数学嫌いの増加は現代化によるものではないこと、落ちこぼれについては以前から存在していたものであり、教育観の変化が要因であるとして分析している。このような結果から、計算力の低下、算数・数学嫌いの増加、落ちこぼれの増加というものはマスコミや世間によって造られた言説に過ぎず、現代化によって生み出されたものではないことが指摘されている。

一方で、石田（1982）は、数学教育現代化における具体策に問題点があったとする。数学的な考え方の育成では「数学的な考え方」の育成の意味が不明確であったこと、知識や技能の習得よりも数学的な考え方の育成が重要であるというように誤解を招いていたことである。また、現代数学の教材の導入のまずさも挙げられている。特に、「数の集合のもつ構造」では、準備不足であり、時機尚早であったと指摘されている。さらに、指導法においては、発見的指導法の重要性を指摘していたものの、具体的な提案がされておらず、不明確なまま進められていったと述べられている。具体的には次のような問題点が指摘されている。

- ①児童の本性と教師の本性とに対する検討が十分でなかったこと
  - ②文部省指導型、大学教授主導型であり、現場教師は追随した形であったこと
  - ③カリキュラムレベルの具体例にとどまり教科書、教室レベルの具体化が十分でなかったこと
  - ④十分な実践的な裏づけや実践に基づく改訂が積み重ねられなかったこと
  - ⑤全国一斉の改革であること
- （石田、1982、p.21）

学校数学に対する反省では、個々の単元が独立しており、現在学んでいることを次に活かすことができず、今学んでいる単元と次に学ぶ単元との見通しが悪く、次にでてくるものがわからないこと、連続的な展開ということなしに、ただ個々の解説に終始していることが指摘できる。また、学校でやっている数学に対する絶対的な真理が信じられていること、ある結果が与えられればよいということも挙げられる。

### 3. 数学教育現代化期における代数的構造の指導内容とねらい

#### 3.1 数学教育現代化期における学習指導要領のねらい

小学校・中学校において、1968年から1969年に告示された学習指導要領が数学教育の現代化の影響を受けた。1968年に告示された小学校学習指導要領、1969年に告示された中学校学習指導要領の目標は以下のとおりである。

##### 【小学校】

日常の事象を数理的にとらえ、筋道を立てて考え、統合的、発展的に考察し、処理する能力と態度を育てる。

このため、

1 数量や図形に関する基礎的な概念や原理を理解させ、より進んだ数学的な考え方や処理のしかたを生み出すことができるようにする。

2 数量や図形に関する基礎的な知識の習得と基礎的な技能の習熟を図り、それらが的確かつ能率よく用いられるようにする。

3 数学的な用語や記号を用いることの意義について理解させ、それらを用いて、簡潔、明確に表わしたり考えたりすることができるようにする。

4 事象の考察に関して、数量的な観点から、適切な見通しをもち、筋道を立てて考えるとともに、目的に照して結果を検討し処理することができるようにする。

(文部省、1968、p.53)

##### 【中学校】

事象を数理的にとらえ、論理的に考え、統合的、発展的に考察し、処理する能力と態度を育成する。

このため、

1 数量、図形などに関する基礎的な概念や原理・法則の理解を深め、より進んだ数学的な考え方や処理のしかたを生み出す能力と態度を養う。

2 数量、図形などに関する基礎的な知識の習得と基礎的な技能の習熟を図り、それらを的確かつ能率的に活用する能力を伸ばす。

3 数学的な用語や記号を用いることの意義について理解を深め、それらによって数量、図形などについて性質や関係を簡潔、明確に表現し、思考を進める能力と態度



を養う。

4 事象の考察に際して、適切な見通しをもち、論理的に思考する能力を伸ばすとともに、目的に応じて結果を検討し、処理する態度を養う。(文部省、1969b、p.57)

このように、小学校・中学校の学習指導要領に共通して、「数学的な考え方」の育成を掲げ、統合的、発展的に考察し、処理する能力を育成することが目標とされている。この数学的な考え方は、小学校段階では基礎的な知識や技能をもとにして、数学として大事な見方や手法ができるだけ児童に体得され、しだいに育っていくようにすることが大事であるという考え方に基づくものであった。

『小学校指導書 算数編』において、次のようなねらいが挙げられている。

もともと、数学教育の現代化の基本的なねらいは、複雑化した数学の内容を単純化し明確化するために、集合の概念を基盤にし、合理的な考えや構造の考えをとり入れて見通しのよいものにするという現代数学の特徴を教育の中にも生かそうというところにある。(中略)

すなわち、今回の改訂で新しい内容を導入するねらいは、これによって、算数でとりあげる諸概念について、その本質に沿った理解ができるようにするとともに、一見異なる内容と見えることがらの間にも、類似な構造を見いだしたり共通な原理、法則が成り立つことを発見したりして、同じ手法で処理できることを知ったりすることに役だてるためである。

つまり、算数をより見通しのよいものにし、創造的、発展的に考察し処理する能力を育てるところに、真のねらいがある。(文部省、1969a、pp.2-3)

また、『中学校指導書 数学編』において、次のようなねらいが挙げられている。

もともと、数学教育の現代化の基本的なねらいは、現代数学の考えを、中学校数学の教育の中にも、それにふさわしい程度において生かしていこうということにある。それは、数学における内容が豊富になり、また細分化したために、これを単純化し、明確化することがたいせつになり、集合の概念を基盤にし、合理的な考えや構造の考えを取り入れて見通しのよいものにするということである。(文部省、1970、pp.3-4)



したがって、現代数学の内容を導入するというよりも、現代数学の考えを数学教育に導入することにより、数学の構造を理解すること、計算方法の練習ではなく計算の仕組みや構造、計算方法がもっているアイディアの理解に重点が置かれている。また、数の集合を、代数的構造として総括的に捉える見方を重視し、全体を見通す力を養うことを目的としていることも窺える。

また、『中学校指導書 数学編』では、「統合的、発展的に考察し、処理すること」に関して、以下のように挙げられている。

次に、統合的な考えについてである。これについて、小学校算数では、たとえば、数の処理の方法が同じ文脈のことばで表現されるものには、同じ形式を与えるようにするため、前のものと新しく生み出したものとを包括的に扱えるように意味を規定したり、処理の考えをまとめたりするのが統合の考えであるとしている。

(文部省、1970、p.13)

この統合に関して、中島は、『『統合的』』というものは、数学において創造が行なわれる際の重要な観点を代表的にとりあげたものである(中島、1969、p.151)と述べ、『『統合』』というものは、多くのことがらをバラバラの形におかないで、できるだけまとめていこうとすることである(中島、1969、pp.151-152)としている。また、統合の観点からの指導において、次々に学習されることがうまく統合されていくような見通しに立った指導が望ましく、構造的なことがらに重点をおいた指導が望まれるとしている(中島、1969)。よって、この統合という立場からの指導は、いろいろな集合を構造という観点から共通点や相違点について捉えることであると考えられる。

さらに、和田(1997)は、現代化のねらいについて次のように述べている。

大切なのは、どのようにしたらより厳密になっていくかということであり、換言すれば、厳密につくり上げられた理論を教えることが現代化であると考えすることは間違いだということです。より厳密につくり上げていくという過程こそが大切なのですから、つくり上げられたものがどんなに厳密であっても、その厳密さの由来している根本のものがわからなければ、厳密さは無用の長物であります。そういう意味で、常により厳密にと求め続けていく姿に現代化があると確信しています。

(和田、1997、p.130)

したがって、数学教育現代化では、「数学的な考え方」での「統合」という考え方を重要視しており、創り上げられた数学を学ぶのではなく、子どもたち自身が数学を創り上げていく、基本的なものをもとにして新しいものを創り出していく態度や姿勢を養うことを必要としている。

以上のことから、現代数学の考えを数学教育に導入することのねらいは、次の3点に整理できる。一つ目は数学を創造する能力を育成すること、二つ目は新しい概念を取り入れ数学を見通しのよいものにすること、三つ目は数学を構造の観点から捉え直すことである。

### 3.2 1968年告示の小学校学習指導要領及び1969年告示中学校学習指導要領における代数的構造の指導内容

#### 3.2.1 小学校算数科における指導内容

小学校第6学年の「A. 数と計算」では、次のように記載されている。

(2) 数についての理解をまとめる。

ア 整数、小数と分数の相互の関係について調べること。

イ 大小、相等がきまることや数直線上の点との対応関係について調べること。

ウ 四則の計算についての可能性、および加法、乗法に関して結合、交換、分配の法則がなりたつことなどについて調べること。

エ 数は、二つの数量 A、B についての割合 (B を単位にして A を測ったときの値) を表わしているともみられること。 (文部省、1968、p.72)

(2)のウにおける「四則の計算についての可能性」では、集合がある演算において閉じているかどうかということ、すなわち、計算の結果が常にその集合に含まれているかどうかということについて調べる。この指導内容は中学校第2学年「数の集合のもつ構造」につながるものである。

また、加法、乗法に関して結合法則、交換法則、分配法則についての指導内容では、法則が成り立つかどうかを調べることであり、構造の観点からも重要な内容となる。

### 3.2.2 中学校数学科における指導内容

数の集合のもつ構造に関する内容は、次の通りである。

- (1) 数の集合のもつ構造について理解させる。
  - ア 演算について閉じていることの意味。
  - イ 演算について、交換、結合や分配の法則が成り立つこと、および単位元と逆元の意味。
  - ウ 大小関係。
  - エ 整数の集合が離散的であり、有理数の集合が稠密であること。

(文部省、1970、p.48)

また、内容の取扱いについて、「剰余系についても取り扱い、構造についての理解を深めるものとする」(文部省、1970、p.178)と記されている。

以上のことから、数の集合のもつ構造についての理解は、演算、基本法則、単位元、逆元といった代数的構造の観点からの理解、大小関係といった順序的構造の観点からの理解、数の集合の離散性と稠密性といった位相的構造の観点からの理解からなる。

また、数の集合のもつ構造に関する内容のねらいは以下の通りである。

第2学年では、これまでのいろいろな数の集合を理解してきたときの観点を、数の集合のもつ構造をとらえる見方を明確にするとともに理解をまとめるのがねらいである。  
(文部省、1970、p.48)

代数的構造における数の集合のもつ構造を捉える見方として四つを提示している。以下、その4点を記し、ねらいを整理する。

一つ目は、集合がある演算において閉じているかどうかということである。演算の観点から構造を捉え、数の集合がある演算では閉じているが、他の演算では閉じていないことを理解する。

二つ目は、演算について基本法則が成り立つかどうかということである。基本法則がある演算に関して閉じている集合において、成り立っているかどうかという見方を理解する。

三つ目は、単位元、逆元の見方である。0と1とは単位元という意味で共通の性質を持つことを理解し、集合と演算が定まるとき、この単位元にあたるものがあるかどうかという見方を養う。さらに、逆元においては、 $-a$ と $-1/a$ とを逆元という意味において統合的に理解させ、集合と演算が定まるとき、この逆元にあたるものがあるかどうかという見方を養う。

四つ目は、剰余系の見方である。数の集合を類別し、それから有限個の要素の集合を考え、その構造を代数的構造の見方から考察する。そして、もとの集合との共通点や相違点について考え、数についての理解を深める。

### 3.3 現代化当時の教科書における代数的構造の指導内容

#### 3.3.1 小学校算数科における指導内容

1968年の小学校学習指導要領改訂により、現代化の考え方を重視した教材が導入された。数学教育現代化期において、東京書籍、大阪書籍、大日本図書、学校図書、教育出版、啓林館の6社により、教科書が出版された。当時の教科書、教師用指導書を対象として扱う。

第4学年では、集合とその表し方について扱われている。特に、「集合」、「要素」という用語の意味が説明され、集合の包含関係の記号「 $\subset$ 」、「 $\supset$ 」を使って表現することや、具体例について集合を用いて分類整理することも行われる。

第6学年では、0より小さい数として、負の数が扱われ、負の数を用いることにより減法に関して計算が常に可能であることも扱われる。また、計算のきまりとして、結合法則、交換法則、分配法則が扱われる。

#### 3.3.2 「ものの集まり」及び「数の計算」の指導内容

小学校第4学年では、集合が扱われ、用語や表現の仕方について扱われる。東京書籍の教科書『新しい算数4下』（1971a）の単元の構成は以下のようになっている。

16 ものの集まり 集合とその表しかた 2つの集合 分類の表
---

また、小学校第6学年では、負の数が扱われ、日常場面での必要性和計算場面での必要性より説明がなされている。東京書籍の教科書『新しい算数6上』（1971b）の単元の構成は以下のようになっている。

<p>3 数と計算(1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・数の種類と使いみち</li> <li>・数直線</li> <li>・0より小さい数</li> <li>・数と計算の関係</li> </ul>	<p>4 数と計算(2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・計算のきまり</li> <li>・計算のくふう</li> </ul>
---	---

### 3.3.3 中学校数学科における指導内容

1969年の中学校学習指導要領改訂により、代数的構造の教材が導入された。数学教育現代化期において、東京書籍、大阪書籍、大日本図書、学校図書、教育出版、啓林館の6社により、教科書が出版された。この数学教育現代化期における教科書の改訂は、3回行われている。当時の教科書、教師用指導書を対象として扱う。

第1学年では、数の範囲を、正の数、負の数にまで拡張し、これまでと同様に、四則計算、基本法則が成り立つことを確認している。また、集合の観点からの指導が行われ、演算に関して閉じているかどうかの可能性について具体的な数の計算を通して確かめる。閉じていなければ数を拡張することにより、自然数、整数、有理数へと数を広げていく説明は述べられているものの、正の数、負の数を用いた計算が中心となっている。

第2学年では、集合が演算について閉じているかどうかという内容と、単位元、逆元、剰余系の内容が扱われている。第1学年と同様に、演算に関して閉じているかという観点からの数の拡張が扱われ、演算を通して、数の拡張の意味の理解を深める内容である。さらに、剰余系に関しては、時計やカレンダーなどの実際のものを通して、演算、単位元、逆元、基本法則が成立しているかについて調べることに重点が置かれている。

第3学年では、発展的な内容として、集合  $\{a + b\sqrt{2} | a, b \text{は有理数}\}$  が扱われている。この集合に対して、四則計算ができるかどうかを確認している。

### 3.3.4 「数の集合のもつ構造」及び「集合 $\{a + b\sqrt{2} | a, b \text{は有理数}\}$ 」の指導内容

中学校第2学年では、「数の集合」について扱う。閉じているという用語の導入、演算による数の拡張、単位元や逆元の導入、カレンダーや時計をもとに新しい演算としての剰余系の導入は、6社において共通していることが特徴として挙げられる。以下、東京書籍の教科書『新しい数学2』（1972）の単元の構成を取り上げ、述べていく。

- |  |
|--|
| I 数の集合と演算<br>1 数の集合と演算<br>§ 1 数の集合と演算<br>§ 2 演算の法則<br>§ 3 単位元と逆元<br>§ 4 余りを求める演算 |
|--|

「§ 1 数の集合と演算」では、演算に関して閉じているという用語が導入され、演算に着目した数の拡張が行われており、1年生との系統的な結びつきが意識されている。また、「§ 3 単位元と逆元」では、単位元、逆元の説明がされ、それぞれの集合における単位元や逆元とは何かを問う問題が扱われている。「§ 4 余りを求める演算」では、新しい演算として、5を法とする剰余系と4を法とする剰余系が扱われている。

また、中学校第3学年では、発展の内容として、集合  $\{a + b\sqrt{2} | a, b \text{は有理数}\}$  が扱われる。この集合の扱いについては、平方根の単元の最後や式の計算の最後の部分に位置づけられている。東京書籍の教科書『新しい数学3』（1972）の単元の構成は以下のようになっている。

- |  |   |
|--|---|
| I 平方根<br>1 平方と平方根<br>§ 1 平方<br>§ 2 平方根<br>§ 3 平方根の求め方<br>2 根号をふくむ式の計算<br>§ 1 根号をふくむ式の乗除<br>§ 2 根号をふくむ式の加減<br>§ 3 有理数と無理数 | II 多項式<br>1 多項式の乗法<br>§ 1 乗法と分配法則<br>§ 2 乗法公式<br>§ 3 乗法公式の応用<br>2 因数分解<br>§ 1 因数分解<br>§ 2 乗法公式と因数分解<br>§ 3 因数分解のくふう<br>※四則演算について閉じている集合の例 |
|--|---|

$\{a + b\sqrt{2} | a, b \text{は有理数}\}$  の集合が、四則演算について閉じていることを確認することにより、代数的構造の見方を深めることが主旨とされている。

#### 4. 数学教育現代化期における代数的構造の学習指導の問題点と意義

##### 4.1 数学教育現代化期における代数的構造の学習指導の問題点

代数的構造の学習指導の問題点は、三つ挙げられる。



第一に、集合、単位元や逆元、剰余系を指導することの必要性や有用性が不明確なことである。集合の意味と図示の方法、単位元や逆元、剰余系の具体的な説明がなされている。特に、単位元や逆元の存在は、逆算の可能性を規定し、数の拡張に寄与するものである。単位元と逆元の必要性と有用性は、逆算の可能性と関係する。学校図書『中学校 数学2 学習指導資料』（1972）では、単位元、逆元のねらいの一つに「単位元、逆元の存在は、乗法の逆演算としての除法、加法の逆演算としての減法の可能性を導くものである」（加藤ほか、1972、p.120）ことが書かれている。その対象となる集合において単位元が存在することと、集合の任意の要素に対して逆元が存在することにより、逆算が可能である。また、逆算が可能であるということは、減法や除法に関してその集合が閉じていることを示すものであるため、数の拡張と関連させて、単位元、逆元の説明を行う必要がある。また、小学校第4学年で学習する集合の表しかたを用いることも、負の数の導入の際には必要である。

例えば、東京書籍『新しい数学2』（1972）や啓林館『数学2』（1971）では次のように書かれている。

たとえば、 $2 - 3 = 2 + (-3)$   
 のように、加法に関する逆元を用いると、減法を加法になおすことができる。したがって、たとえば、整数全体の集合のように、加法について閉じていて、かつ、加法に関するどの要素の逆元ももっている集合では、そのなかで減法が自由に行なえる。

（彌永ほか、1972、p.18）

ある集合において、計算を考えると、単位元や逆元があるかないかは、たいせつな目のつけどころである。  
 たとえば、整数の集合  $I$  の中で、2の倍数の集合  $\{2x|x \in I\}$  を考えると、この集合は、加法について閉じており、かつ、そのどの要素の逆元もこの集合の中にふくまれている。  
 このように、加法について閉じた数の集合があつて、しかも、どの要素  $a$  の逆元  $-a$  もその集合の中にあるとすれば、  

$$b - a = b + (-a)$$
  
 であるから、その集合は、減法についても閉じていることがわかる。

（正田ほか、1971、p.98）

この2社の教科書では、逆元の存在性と逆算の可能性との関係について述べられている。しかし、ほかの教科書においては、単位元や逆元の説明があるものの、単位元や逆元の意味、数の拡張との関連の記述を窺うことができない。このような問題に対し、杉山



(1986/2010) は、単位元や逆元をただ解説するだけの指導となり、減法や除法を見直したり、数の拡張を考えたりするなどのことに生かすという本来のねらいが損なわれていることを指摘している。

以上のことから、教科書や指導において、計算の見直しや活用という場面での記述が少なく、単位元や逆元を学習することの必然性や有用性が明確でない。学習者にとって、単位元や逆元を学ぶことにより、どのような必要性や有用性があるのかわからず、ただ単位元や逆元の説明のみに陥っていることが指摘できる。

第二に、群の構造を捉える指導の改善の必要性について挙げられる。中島・杉山(1974)は、小学校5年、6年、中学校1年生を対象に、群のような抽象的な代数的構造の考えを、子どもがどの程度理解するのかについて、プログラム方法を用いた指導を通して、分析を行った。小学校5年では群の理解について、具体的な事例を通して学習することが理解を促進させ、小学校6年、中学校1年では記号などの抽象的で論理的な説明においても理解が促進されることが示されている。中学校1年では、演算に関する問題の正答率が約70%、単位元に関する問題の正答率が約60%、逆元に関する問題の正答率が約50%であった。そして、「群の個々の公理に該当することがらについては、かなりの理解が得られたとみてよい」(中島・杉山、1974、p.14)と指摘している。

以上のことから、演算、単位元、逆元といった指導は中学校第1学年においても可能である。しかし、学習者にとって逆元についての考え方は理解しにくく、逆元の考え方と分数や正負の数についての計算との関連性に対する理解が不十分であることが問題点である。個々の項目の知識は習得できているが、群の考えに基づく思考ができていないことが窺え、構造としての見方の指導の改善が必要である。

第三に、数の集合の性質や構造の違いを比較する内容が不十分である。教科書を概観すると、啓林館『数学2』(1971)では、次のような表が挙げられる。

次のような表をつくり、例にならって、○、×を記入せよ。

	閉じているか				単位元があるか	
	加法	減法	乗法	除法	加法	乗法
(例) 自然数の集合 $N$	○	×	○	×	×	○
(1) 整数の集合 $I$						
(2) 有理数の集合 $Q$						
(3) 5 による剰余系						

(正田ほか、1971、p.103)

他社の教科書においても、練習問題として、様々な集合の構造を加減乗除の観点から比較する問題が出題されている。このような表を作成することにより、演算を通しての数の拡張の必要性を捉えることができる。しかし、二つの集合を比較し、加法について閉じているかどうか、減法について閉じているかどうか、乗法について閉じているかどうか、除法について閉じているかどうかを、それぞれ確認して、その集合の違いについて理解させることが必要である。

#### 4.2 数学教育現代化期における代数的構造の学習指導の意義

代数的構造の学習指導の意義は、三つ挙げられる。

第一に、代数的構造の学習指導の意義は、構造的な見方を養うことである。構造的に捉えることは、集合の演算に着目し、集合間の類似点や共通点を見出し、統合的に考える見方を育成するものである。数の集合の性質や構造の違いを比較する観点においては、閉じているかどうか、基本法則、単位元、逆元が挙げられる。閉じているかどうかということや、基本法則についてだけではなく、単位元や逆元も含め、比較を行うことにより、数の拡張との関連を理解することができる。

代数的構造の学習指導では、構造的なことがらに重点をおいた指導がねらいとされていた。大野（1970）は、構造の見方の必要性について、従来から数を単に計算の対象と見ているわけではなく、よりその構造に着目させることによって、数の概念の理解を深める必要があることを指摘している。一方、東京教育大学附属中学校数学会（1969）では、単に計算できることや図がかけることにとどまらず、構造に着目させていくことは、生徒の構想力や創造力を高めると述べられている。小学校から指導されている数の集合に対し、中学校段階で構造の考え方を取り入れ、整理する。今までバラバラに指導されていたものを、一つの仕組みに沿って構築し、体系化することにより、数学を創造する力を養う。

第二に、集合間での共通点や類似点を分析し、計算や集合の仕組みについて新しい観点から理解を深めることである。井上（1974）は、中学2年生を対象とし、数の集合のもつ代数的な構造の指導を、群の見方を取り入れた指導（実験群）と教科書通りの指導（統制群）を比較分析を行った。実験群では、正方形の回転の集合の構造を群の見方で調べ、今まで学習した数の集合との比較を行った。この実験群の指導では、違う集合であっても同じ構造であることを理解することをねらいとしていた。単位元、逆元、剰余系に関する評価問題において、実験群は平均64.7点、統制群は平均54.4点であり、実験群の方が代数的構造の理解が優れていることが示された。また、4を法とする剰余系における加

法の構造を問う問題では、実験群と統制群の正答率の差が30%以上あることが示された。このような結果に対して、教科書通りの指導で正答率が低いことは、この単元で学習した個々の内容のつながりや意味が理解できにくいことを指摘している。さらに、理解の定着度を調べた追跡調査の結果から、統制群の方は忘却率が高いことも指摘されている。

以上のことから、群の見方を取り入れた指導が代数的構造の理解を深めるために有効であるとみられる。

第三に、計算の仕組みを理解することである。基本法則が成り立つことは計算を行う根拠と成り得る。この基本法則の学習に対して、佐藤（1970）は演算の法則の学習を通じて、論理的、演繹的思考を育成するようにつとめることを指導の要点として位置づけており、基本法則がどのようなささえによって、計算が組み立てられているかを理解させることが重要であることを述べている。したがって、基本法則を根拠として、計算の仕組みを捉え直すことにより、計算の意味を理解することが重要となる。

以下、分数の除法、負の数の乗法を例に取り上げる。

杉山（1986/2010）は  $4/5 \div 2/3$  の計算に対して、 $X \times 2/3 = 4/5$  の  $X$  にあてはまる数を求めればよいので、両辺に、 $2/3$  の逆数である  $3/2$  をかけ、 $X \times 2/3 \times 3/2 = 4/5 \times 3/2$  となり、 $4/5 \div 2/3 = 4/5 \times 3/2$  であることがわかるとしている。この考え方は、群の逆元を活用し、分数の除法を考察したものである。

また、小学校では分数の除法の計算として次の説明がされている。

$$\begin{aligned} \frac{4}{5} \div \frac{2}{3} &= \left( \frac{4}{5} \times \frac{3}{2} \right) \times \left( \frac{2}{3} \times \frac{3}{2} \right) \\ &= \left( \frac{4}{5} \times \frac{3}{2} \right) \div 1 \\ &= \frac{4}{5} \times \frac{3}{2} \end{aligned}$$

このような計算の仕組みを、中学校で逆元を指導した後、ふりかえりという立場で指導することもできる。

さらに、負の数の乗法に対して、基本法則や逆元の性質を用いることで、以下のように証明することができる。

$a, b$  を正の有理数とする。 $a \times b = ab$  と記述する。

交換法則、分配法則および 0 の性質より

$$\begin{aligned} a \times (-b) + a \times b &= a \times ((-b) + b) \\ &= a \times 0 \\ &= 0 \end{aligned}$$

加法に関する逆元の一意性より、 $a \times (-b) = -ab$  となる。

$$\begin{aligned} (-a) \times (-b) + a \times (-b) &= ((-a) + a) \times (-b) \\ &= 0 \times (-b) \\ &= 0 \end{aligned}$$

$$\therefore (-a) \times (-b) = -(-ab)$$

一方、 $\{-(-ab)\} + (-ab) = 0$  より、

加法に関する逆元の一意性から、 $-(-ab) = ab$ 。

$(-a) \times (-b) = -(-ab)$ 、 $-(-ab) = ab$  が成り立つ。

したがって、 $(-a) \times (-b) = -(-ab) = ab$  となる。

上記では、基本法則、0 の性質、単位元、逆元の性質を用いている。

このように、基本法則、単位元、逆元を学習することによって、今まで形式的に計算をしてきたものに対して、改めて考察を行うことにより、計算の仕組みについて論理的に理解することができる。

## 5. まとめと今後の課題

本稿は、数学教育現代化期における代数的構造の学習指導を概観することにより、代数的構造の学習指導の問題点と意義を明らかにすることを目的とした。そのため、我が国における数学教育現代化の変遷を挙げ、代数的構造の指導内容、ねらい、当時の教科書を概観し、代数的構造の学習指導の問題点と意義について、先行研究や当時の教材を基に考察を行った。

本稿の結果として、現代化のねらいは、創り上げられた数学を学ぶのではなく、子どもたち自身が数学を創り上げていく、基本的なものをもとにして新しいものを創り出していく態度や姿勢を養うことを必要とし、数学を創造する能力を育成すること、新しい概念を取り入れ数学を見通しのよいものにすること、数学を構造の観点から捉え直すことであった。しかし、当時の教科書では、抽象数学をそのまま子どもたちに示すにとどまり、その

内容の価値やよさをみいだすことができなかった。

また、代数的構造の学習指導の問題点について、代数的構造の学習指導は、集合、単位元や逆元、剰余系を指導することの必要性や有用性が不明確であったこと、群の構造を捉える指導の改善の必要性、数の集合の性質と構造の違いを比較する内容が不十分であったこと等の問題を内包していたことが明らかになった。一方、代数的構造の学習指導の意義として、構造的な見方を養うこと、集合間での共通点や類似点を分析し、計算や集合の仕組みについて新しい観点から理解を深めること、計算の仕組みを捉え直す事ができることなどが確認された。

今後の課題は、現代化におけるアメリカの SMSG やイギリスの SMP における学習指導の分析を行い、日本の学習指導と比較を行うことである。

## 引用・参考文献

井上教（1974）. 「群の集合のもつ代数的構造の指導の実践例と結果の考察—群の見方を取り入れた指導の実証的研究—」. 『日本数学教育学会誌』. 第 56 巻. 5 号. pp.84-90.

石田忠男（1982）. 「提案 算数・数学教育の現代化はなぜ失敗したか」. 『現代教育科学』. 第 25 巻. 4 号. pp.5-23.

彌永昌吉ほか（1971a）. 『新しい算数 4 下』. 東京：東京書籍.

彌永昌吉ほか（1971b）. 『新しい算数 6 上』. 東京：東京書籍.

彌永昌吉ほか（1972）. 『新しい数学 1、2、3』. 東京：東京書籍.

加藤国雄ほか（1972）. 『中学校 数学 1、2、3 学習指導資料』. 東京：学校図書.

文部省（1968）. 『小学校学習指導要領』. 東京：大蔵省.

文部省（1969a）. 『小学校指導書 算数編』. 大阪：大阪書籍.

文部省（1969b）. 『中学校学習指導要領』. 東京：大蔵省.

文部省（1970）. 『中学校指導書 数学編』. 大阪：大阪書籍.

文部省（1971）. 『中学校 新しい数学教育—数学教育現代化講座指導資料—（昭和 46 年度改訂版）』. 東京：大日本図書.

文部省教育課程審議会（1976）. 「資料 教育課程の基準の改善に関する基本方向について（中間まとめ）」. 『教育評論』. 330 号. pp.40-45.

中島健三（1969）. 「第 II 部 指導内容の現代的考察と指導の要点 第 2 章 新学習指導

- 要領の基本的考え方」. 川口廷ほか編『算数教育現代化全書 第1巻 算数教育現代化—総論』. 東京：金子書房、pp.138-172.
- 中島健三・杉山吉茂(1974). 「代数的構造の考えの指導とその活用についての実験研究—群を例として—」. 『日本数学教育学会誌 臨時増刊 数学教育学論究』. 第25巻. pp.1-34.
- 大野清四郎(1970). 「第Ⅱ部 指導内容の現代的考察と指導の要点 第3章 新学習指導要領の基本的な考え方」. 大野清四郎ほか編『中学校数学教育現代化全書 第1巻 数学教育現代化—総論』. 東京：金子書房、pp.122-165.
- 佐藤栄義(1970). 「第Ⅱ部 指導内容の現代的考察と指導の要点 第3章 数の構造的な理解」. 大野清四郎ほか編『中学校 数学教育現代化全書 第3巻 数と構造』. 東京：金子書房、pp.135-165.
- 杉山吉茂(2010). 『復刻 公理的方法に基づく算数・数学の学習指導』. 東京：東洋館出版. (原著出版1986年)
- 正田建次郎ほか(1971). 『数学1、2、3』. 大阪：啓林館.
- 東京教育大学附属中学校数学教育研究会(1969). 『数学教育現代化の実験的指導 第1巻 現代化の指導計画』. 東京：近代新書出版.
- 東京書籍株式会社編集部(1972). 『新しい数学 教師用指導書1、2、3』. 東京：東京書籍.
- 和田義信(1997). 『和田義信著作・講演集5 数学教育の現代化』. 東京：東洋館出版.





---

論 文

---

## 造形表現における子どもの学びと保幼小接続 ーテキストマイニングによる学生の意識分析ー

佐藤 賢一郎\*

Connection Between Children's Learning and Elementary School in Artistic Expression:  
Awareness Analysis of Students by Text Mining

### 要旨 (Abstract)

本研究では、領域「表現」の歴史の変遷を踏まえ、「授業『造形表現』の意義」及び「造形表現という経験からなる小学校教育へのつながり」といった2点について、学生への意識調査を実施し、テキストマイニングの手法によって分析した。結果、造形表現の意義については、「子どもも大人（学生）も表現する楽しさを感じるため」「子どもの内面の成長をサポートするのに必要な技術を身につけるため」といった二つの意見に集約された。また、小学校教育へのつながりに関しては「幼児期に身につけた自己表現の力が小学校以降のさまざまなアウトプットにつながる」として考察された。そして、どちらの設問にも「造形技術の習得を目指す」といった記述は抽出されなかった。すなわち、これまでの幼児教育関連の授業で、学生には「表現は結果よりもプロセスを重視する」といった観点がすでに理解されていることが明らかとなった。

### キーワード (Keywords)

保育内容「表現」、造形、保幼小接続、テキストマイニング

### 1 はじめに

2017（平成29）年3月、「幼稚園教育要領」をはじめ「保育所保育指針」、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」が改訂された。この改訂は、2016（平成28）年12月の中央教育審議会の答申を踏まえ、幼稚園教育において育みたい資質・能力について明確

---

\* 常磐大学人間科学部教育学科 准教授

化するとともに、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を示し、小学校教育との円滑な連携を図ることを基本的なねらいとしておこなわれた。

教員養成校においても、幼稚園教諭の養成課程の質保証という観点から、2017（平成29）年6月に文部科学省より教職課程コアカリキュラムが示された。各大学では、この教職課程コアカリキュラムに基づき、各々の養成校の教職課程見直しと再編を迫られ、2018（平成30）年3月には教職課程再課程認定に対応すべくカリキュラムの改正が求められ、現在はその移行期間として、カリキュラムの改善に努めていると考えられる。

こうした一連の流れに並行して、保育教諭養成課程研究会では、教職課程コアカリキュラムに基づいた質の高い幼稚園教諭を養成する教職課程を再編するため、全国の幼稚園教諭養成に関わる科目のシラバスを集め、分析をおこなった（無藤2017）。結果、「実に多種多様な視点から授業がなされていることが明らかとなった」のだが、学生への質保証の観点から、ある程度の枠組みのもとで授業を保障する必要性を示唆し、2018（平成30）年に「幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラム」を開発した。

本学でもすでに、教職センター委員会カリキュラムワーキンググループによる検討から、新たな幼稚園教諭養成のためのカリキュラムが示され、2023年度入学生より本格実施となる見込みである。今回の改変で本学教育学科では、保育内容の指導法「音楽表現」と「造形表現」は統一され、保育内容「表現」として新たに位置づけることになった。この点については、これまでの芸術技能習得を連想させる名称区分ではなく、子どもの内面からの表現力形成に重きを置いたカリキュラム編成となる印象を受けることができ、時代に合った改変であると考えられる。

一方、筆者は幼稚園教諭の養成課程に関する授業を担当しているが、その際に学生たちからは「私はピアノが上手くないので向いていないのではないか」「手先が器用ではないため製作が下手でついていけないか心配」といった技能に関する悩みが多く寄せられる。もちろん、幼児教育・保育のプロフェッショナルになるためには、こうした技術は必要だが、それはあくまでも最低限度の技能であり、決してピアノが上手であることと、造形が上手であることが必須条件ではない。

このように、学生が音楽や造形にアレルギー反応を起こす背景には、これまで学生自身が受けてきた教育の中で、幼稚園教諭のイメージがすでに確立され、そうした芸術ジャンルの概念が強く残っているからだと考えられる。これは、幼稚園教育要領にある保育内容「表現」の変遷をたどると、こうした「技術の習得に重きを置いた」ように誤解されてき

た保育内容「表現」の実態が明らかとなる。

## 2 保育内容「表現」の変遷

調査を実施する前に、学生が芸術活動への技能習得を過度に意識してしまう背景について述べる。これには、幼稚園教育要領のこれまでの変遷が関係してくる。

1948（昭和 23）年、学校教育法と教育基本法が制定され、幼稚園が学校体系の一環に位置付けられた。同年、当時東京女子高等師範学校附属幼稚園主事であった倉橋惣三を長とした幼児教育内容調査委員会によって幼稚園教育要領の前身となる「保育要領—幼児教育の手引き—」が、幼児教育の手引書として文部省より刊行された。保育要領の保育原理は、現代と同じように幼児の興味や要求を出発点とした「生活」の中から、幼児の自発的な活動や経験が尊重されており、幼児の遊びの重要性についても示されていた。ただし、具体的な保育内容としては現在の 5 領域とは異なる〔①見学 ②リズム ③休息 ④自由遊び ⑤音楽 ⑥お話 ⑦絵画 ⑧製作 ⑨自然観察⑩ごっこ遊び・劇遊び・人形紙芝居 ⑪健康保育 ⑫年中行事〕といった 12 項目によって成り立っていた。

そして 1956（昭和 31）年、保育要領を幼稚園教育の実態に合わせた「幼稚園教育要領」が制定された。ここでは 12 の保育内容だった項目が 6 領域〔①健康 ②社会 ③自然 ④言語 ⑤音楽リズム ⑥絵画制作〕として分類された。⑤の「音楽リズム」、⑥の「絵画制作」に関して、作成の意図としては「楽しい幼児の経験の中で」と謳っていたが、実際の幼稚園現場では、教師主導型の技能習得を目的とする指導が多かったとされ、その指導法は「小学校的であった」と指摘されている。（岡田 1988）

1964（昭和 39）年に改訂された幼稚園教育要領では、これまであまりにも「小学校的」であり、年齢の発達に合わない幼稚園教育がされている実践への警報として「幼児の本質を十分とらえた幼稚園教育」が明示され、幼児に過度な負担を与えないような年齢の発達に留意した指導について伝えられた。しかし、時代はメディアによって小学校の先取り教育や早期教育ブームを起し、幼児の「のびのびとした自由な表現」とは反する、教師による一方的な教え込みの幼稚園教育が多くの子園で実施されていたといわれている。（岡田 1988）

そして 1983（昭和 58）年の中央教育審議会が出した審議経過報告では、「本来の幼稚園教育の在り方からみて適切とはいえない教育がおこなわれている実態」があり、「幼稚園教育についての理解共有が十分には形成されていない」ということを強調した。この背

景には、一部の幼稚園で園児の大量獲得を目的として、小学校の先取り教育を謳い文句に、知識や技能に偏った指導をエスカレートさせ、幼児に過度な負担を与えるといった実践が横行してしまったことに原因がある。こうした「適切とはいえない」状況を改善しようと、1989（平成元）年の幼稚園教育要領では全面的な改訂を実施し、「知識・技能」よりも「関心・意欲・態度」や「思考力・判断力・表現力」を重視することが求められた。従来の6領域は5領域〔①健康 ②人間関係 ③環境 ④言葉 ⑤表現〕に再編され、保育内容の「表現」が初めて採用された。理由としては、これまでの「音楽リズム」「絵画制作」といった、あたかも特定の技能を身につけるような印象を与える名称ではなく、従来の音楽、造形、劇などを包括した「感性と表現に関する領域」として、「豊かな感性を育て、感じたことや考えたことを表現する意欲を養い、創造性を豊かにする観点から示したもの」とされた。そして、「心情、意欲、態度」に関するねらいが、主体となる幼児の視点として①「いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ（心情）」②「感じたことや考えたことを様々な方法で表現しようとする（意欲）」③「生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ（態度）」の3点が示された。

保育内容に関する先行研究をおこなっていた岡田（1988）によると、「明治、大正以来、日本の芸術教育はとかく技術主義であり、音楽、美術といった芸術ジャンルの概念が強く影響し、肝心の子どもの生活や発達という視点は二の次にされ、歌うことや描くことが、自発的な楽しい遊びよりは、上手に歌え、上手に描ける結果の方が重視されることになっていた」と指摘し、これまでの日本の表現活動の在り方として、技術の強化を重視し、豊かな内面形成に対する問題意識が薄かったことを示している。

また、花輪（2016）によると、「6領域から5領域へと改訂されたことは画期的であり、音楽リズムと絵画制作という技術を求めるような発想をやめて、『表現』という総合的な領域にまとめられたことは、当時の保育関係者にとって喜ばれた」という。この改訂後、1998年、2008年、2018年とおよそ30年の間、領域「表現」のねらい及び内容は大きな変更はなく、ほぼ同様の記述で推移している。

ただし、昭和時代までの技術主義である教育があまりにも浸透していたことから、平成元年の改訂後30年以上を経過した現代でも、保育者養成校では「領域『表現』に関する科目の教授内容は、いまだに音・図・体の枠組みが強く、幼稚園教育の基本に関連して重視する事項『遊びを通しての総合的な指導が行われるようにすること』の方向性とは明らかに一線を画している」（花輪2016）と指摘され、子どもの生活や発達を通じた内面に注

目した保育内容が浸透しているとは言い難い。

さらに、花輪（2016）は「保育内容（表現）の授業内容が、単に歴史的表現教材の文化や方法論を教えることだけに留まってしまっている、子どもの生の表現に対して向き合うことのできない保育者を養成してしまうとも限らない」とも指摘している。これは、前述した保育教諭養成協議会の調査（2017）でも同様の指摘があり、それ故、学生への質保証の観点から、「幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラム」を開発した経緯にもつながった。

このような背景から、これまで教育を受けてきた学生たちには、「表現」という分野での技術優先主義が染みついており、結果として前述したような「ピアノができなければいけない」「造形能力に自信がない」といった思考に陥ってしまうのではないか。

ただし、入学年度にはそうした技術面に悩んでいた学生も、幼児教育の基礎となる「保育内容総論等」を受講し、幼児教育の基礎的な考え方、保育内容のあり方等を学んだ後には、自身の考え方への変化が見られるようになる。今回、こうした学生の変化について「みえる化」したいという意図から、学生への意識調査を実施しようと考えた。特に、今回のカリキュラム編成で統一される保育内容「表現」から、筆者にも関連の深い造形表現分野について焦点を当て、「学生は造形表現の学びをどのように捉えているのか」を調査することとした。この意識分析を通して、今後の幼稚園教員の養成における指導の考え方や授業カリキュラムの作成、授業シラバスを検討していくうえで有益な情報になるものと考えている。

### 3 研究の方法

#### 1) 研究対象

研究対象は、筆者の担当する「保育内容総論」および「幼児教育課程の意義と編成」の授業を履修した1～3年生の中から、アンケートフォームに回答があった37名を対象とした。学生全員が教育学科初等教育コースに所属しており、幼稚園教諭一種免許状の取得を目指している。

#### 2) 研究時期と質問内容

2020年8月24日から8月27日の間に、Google Formsにて、造形表現に関するアンケートとして実施した。アンケートの設問は2つ。①「保育内容（造形表現）」という科目



の意義は何か？②幼児期の「造形表現」という経験は小学校以降のどのような能力へとつながっていくのか？これら2つの設問に、自由記述での回答をもらった。

### 3) 分析ツールと具体的手法

本研究では、テキストマイニングの手法を用いた分析を試みた。テキストマイニングとは、質的データの中でも文章データを分析する方法であり、コンピューターによってデータの中から自動的に言葉を取り出し、さまざまな統計手法を用いた探索的な分析をおこなうことができるものである。そして、テキストマイニング用のソフトウェアは、樋口(2014年)の開発した「KHcoder」を用いた。KHcoderは、学術分野において利用しやすいように、処理内容をすべて明らかにしたフリー・ソフトウェアとして公開されている。また、データ処理はPC内で完結するため、ウェブページ上で分析をおこなうサービスとは異なり、情報漏洩の心配がない。

具体的な手法としては、アンケートデータの文字情報データ(設問①の総頻出語1549集計使用は609、設問②の総頻出語1689集計使用は679)に、共起ネットワーク分析を実施した。共起ネットワークとは、抽出された言葉の出現パターンが互いに似通っているものを自動でグループ化し、図解されたものである。その後、共起ネットワークを確認しながら、データ中で言葉がどのような前後の文脈で使われているのかを解釈していく。これまでの、KJ法のような分析手法では、どうしても研究者の感性に頼る部分が出てきてしまい、分類が「恣意的ではないか」と指摘されることも多かった。一方KHcoderの共起ネットワーク作成手法は、内容分析における伝統的な方法であるJaccard係数で共起の強さを測り、共起の強いペアを自動的に分配してくれるため、恣意的な分類にはならず、加えて手動より短時間で多くの文字データを正確にカテゴリ化することが可能となる。共起ネットワークの図解については、図1および図2を参照とする。

## 4 結果と考察

共起ネットワーク分析によってカテゴリ化した結果、図1・図2のようなマッピングがなされた。共起の強い単語が線で結びついており、カテゴリとして色分けされている。さらに図中では、単語の前後の文脈を筆者が意味を解釈したうえで5つの分類として(1)から(5)までの番号をつけて表示した。

造形表現における子どもの学びと保幼小接続  
 テキストマイニングによる学生の意識分析

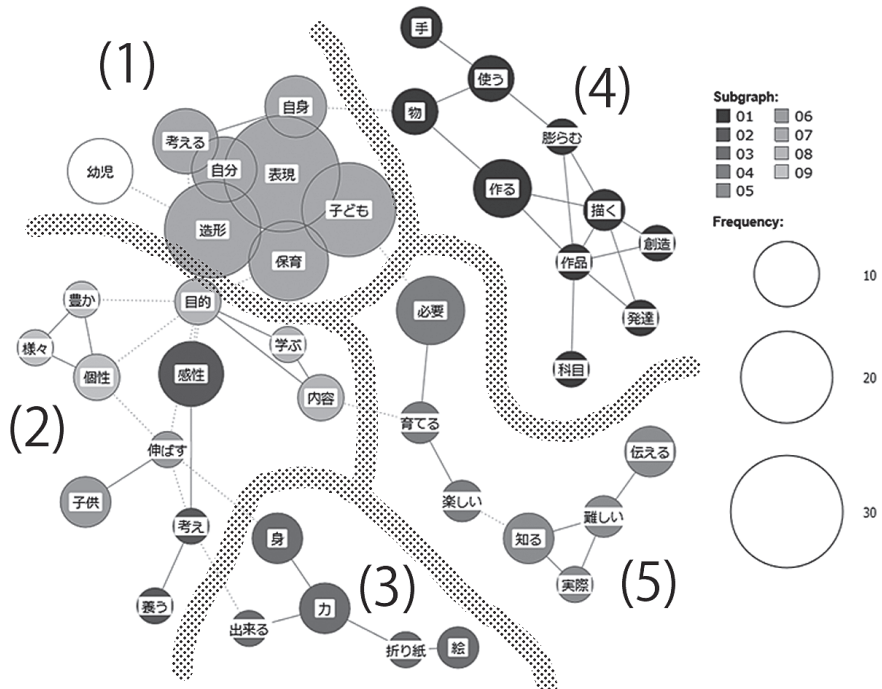


図1. 「保育内容（造形表現）という科目の意義は何か？」の回答から作成した共起ネットワーク

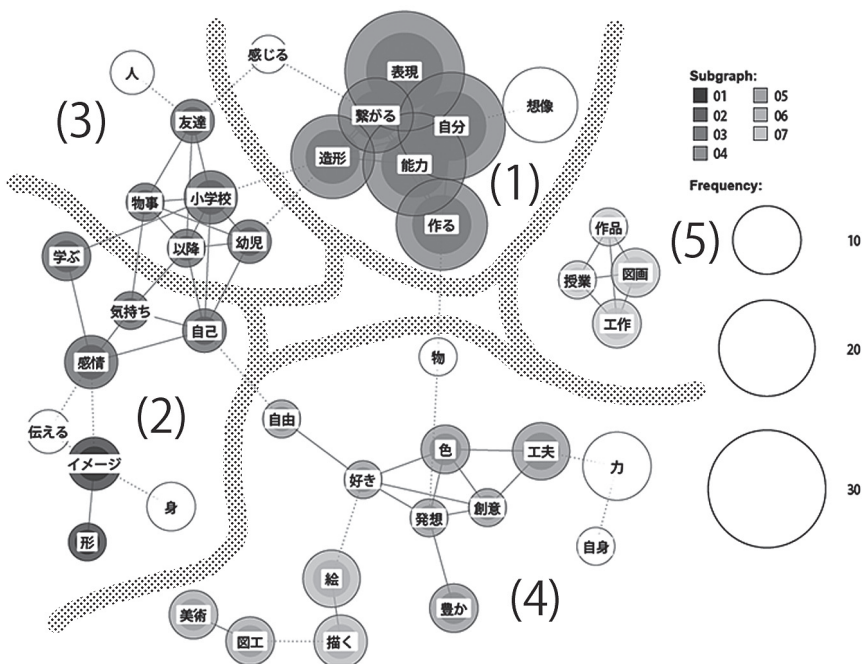


図2. 「造形表現という経験からなる小学校教育へのつながり」の回答から作成した共起ネットワーク



さらに、分類された5つのカテゴリーに筆者がそれぞれ命名したうえで、その単語が使われた文例の一部を表として記した。表1および表2を参照とする。

表1. 「保育内容（造形表現）という科目の意義は何か？」分類表

No.	カテゴリー	具体例
(1)	子どもも大人も「自己表現」について考えるため	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもたち自身が自分の意思などを表現できる場が造形表現である</li> <li>・子どもたちが色々なことに興味を持ち、様々な気持ちを自分なりに表現する土台を作るために造形表現がある</li> <li>・子どもたちを育てる保育者自身が造形表現の楽しさや必要性を知ることが大切</li> <li>・自分自身も造形をすることで何を表現したいのか考えるため。考えることで、実際の子供たちの造形表現に繋げていく</li> </ul>
(2)	子どもの「個性や感性」を伸ばすため	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員としての立場に立ったとき、子どもひとりひとりの個性を大切にし、適切な環境・対応ができるようにするため</li> <li>・子どもたちの個性や想像力を伸ばしたり、豊かな感性を身につけることが造形表現の目的だと思う</li> <li>・造形表現はその子自身の人格形成や個性を育むものだと考える</li> <li>・幼児達の想像力を豊かにし、様々な個性を引き出すためにあると思われる</li> </ul>
(3)	絵や折り紙を媒体として何ができるのか理解するため	<ul style="list-style-type: none"> <li>・幼児は小学生以上の子どもたちみたいに文字だけで伝えることできない。だから、絵や折り紙などで伝えた方が伝わりやすい</li> <li>・例えば、粘土や、折り紙や、パズルといった手や脳を動かす動作を入れることにより、物事を考えながら作業をすることができるようになると思う</li> </ul>
(4)	想像力の膨らみをサポートするため	<ul style="list-style-type: none"> <li>・季節のもの（鯉のぼり、お雛様等）を作ることで子どもたち自身が季節のものに対して間近で感じられ、子どもたち自身の想像力も膨らむ</li> <li>・手を使って物を作る中で、驚いたり楽しんだりする。そして人間性が形成されたり想像力が形成されていく</li> </ul>
(5)	子どもの表現力を補完するため	<ul style="list-style-type: none"> <li>・幼児は自分の思いを言葉にすることが難しく、相手（大人や友達）に伝える手段として造形表現が存在する。そして保育者が保育内容として造形表現を学ぶことで幼児がどのようなことを伝えたいかを感じ、より感性が豊かな幼児を保育する目的がある</li> <li>・幼児はものを見て形、大きさなどをすぐに再現したり、イメージするのが難しいから実際に作ったりして表現し、ものの大きさ、形を手で知り、空間的なことも把握できるようにするため。</li> <li>・言語で上手く伝えられない幼児でも造形と言う分野では心の内をさらけ出しやすいという理由から。</li> </ul>

表2. 「造形表現という経験からなる小学校教育へのつながり」分類表

No.	カテゴリー	具体例
(1)	自己表現のアウトプットにつながる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・幼児期の造形表現という経験は小学校以降の自己の表現という能力へと繋がっていく</li> <li>・絵を描いたり作品を作ったりすることによって自分の考えをアウトプットする能力に繋がると思う</li> <li>・イメージをすることや自己表現への能力につながると思う。なぜなら、幼児期に造形表現をおこなうことで、様々な感情や気持ちを学ぶことができ、小学校以降では自分の気持ちを伝えたり、物事を具体的に考えたりすることができるようになるから</li> </ul>

造形表現における子どもの学びと保幼小接続  
 —テキストマイニングによる学生の意識分析—

(2)	感情表現のコントロールを習得できる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分から作りたいものや考えたことを表現できる能力が育つ</li> <li>・新たな表現を広げていったり、自分自身の感情をどのように伝えればいいかなどが身につく、考える力や工夫する力などの能力へつながっていく</li> <li>・自分の想像力や、自己能力を高め感情やその他の気持ちを外に表し、感情のコントロールを行っていくことで、人間関係の形成においても、きっかけ作り等の意味がある</li> </ul>
(3)	友達と関わり方が身につく	<ul style="list-style-type: none"> <li>・幼児期で身についた造形表現は、小学校以降の勉強に対する思いや、友達との関わり方など物事に対する思い、人との関わり方が身につくようになる</li> <li>・友達を作る能力へ繋がる。なぜなら、一人でやるよりも友達とやる方が楽しいと感じる機会が増えることで小学校でも友達を作ろうとするのではないか</li> </ul>
(4)	創意・工夫・発想力といった力が身につく	<ul style="list-style-type: none"> <li>・絵を鑑賞したり、描いたりすることへの楽しさや発想力・感性が磨かれる</li> <li>・発想力、創意工夫が豊かになる。園での造形表現では作ったものに絵を書いたり、自分の好きな色を塗ったりと工夫をする場面がある。その際にどのような絵や色を足すことで自分好みになるかということを自然とおこなっているため、発想力や創意工夫を豊かにすることに繋がっている。</li> </ul>
(5)	教科へのつながり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実際に造形をすることで、ものの形や大きさを想像しやすくなるので、そのものを頭の中でイメージしやすくなり、小学校では算数などで、図形のイメージや空間的なことを把握する能力に繋がる</li> <li>・図工や美術の時間などで創意工夫や思考する力、感性などが生かされていく</li> <li>・物事を立体的に見る能力。絵を描くことはもちろん、平面の図形などに対して立体的に感じとったり、国語の表現を頭の中で図に置き換えて考える能力などを育成できる</li> <li>・幼児期の造形表現は言語化されないものだったが児童期にあがり同様にいわゆる図画工作で「自分を表現する力」、また、言語化することによって議論などで「自分を表現する力」に繋がると思う。</li> </ul>

設問1. 「保育内容（造形表現）という科目の意義は何か？」結果と考察

共起ネットワーク分析によって分類された文節をもとに、それぞれの意味内容を考察した結果、表1のようなカテゴリーとして5つに分類することができた。それぞれ、学生の記述を抜粋しながら考察していく。なお、文中の太線（ボールド）は学生の記述を抜粋している。

(1) 子どもも大人も「自己表現」について考えるため

まず、「子どもの造形表現は決して、保育士や幼稚園教諭が、子どもたちが表現した絵や物などに評価するという目的ではない」、「子どもが良い作品を作ることではなく、作品を通して自分の言いたいことや伝えたいことを表現できるようにするための科目」といった前提を記すものがあつたうえで、「子どもたち自身が自分の意思などを表現できる場が造形表現」として、「子どもたちが色々なことに興味を持ち、様々な気持ちを自分なりに表現する土台を作るために造形表現がある」のように、造形表現とは子どもの成長・発達を促す目的があることが記された。それと同時に、「子どもたちを育てる保育者自身が造形表現の楽しさや必要性を知ることが大切」「自分自身も造形をすることで何を表現

したいのか考えるため。考えることで、実際の子供たちの造形表現に繋げていく。そして造形表現の楽しさ面白さに気づく」のように、保育者、つまり学生側が造形表現の楽しさや必要性について気づくことが大切であり、そのきっかけとして授業「造形表現」があるものだと学生は分析している。

#### (2) 子どもの「個性や感性」を伸ばすため

次に、子ども「個性」や「感性」といったキーワードが多く使用されたことも注目される。「教員としての立場に立ったとき、子どもひとりひとりの個性を大切に、適切な環境・対応ができるようにするため」そして、「子どもたちの個性や想像力を伸ばしたり、豊かな感性を身につけることが造形表現の目的だと思う」ほかにも、「造形表現はその子自身の人格形成や個性を育むものだと考える」「幼児達の想像力を豊かにし、様々な個性を引き出すためにあると思われる」のように、造形表現をきっかけに個性や感性が育まれるものであり、それ故に造形表現を学ぶことは必要なのだと解釈される。

#### (3) 絵や折り紙を媒体として何ができるのか理解するため

絵や折り紙といった具体的な記述も見られた。「幼児は小学生以上の子どもたちみたいに文字だけで伝えることできない。だから、絵や折り紙などで伝えた方が伝わりやすい」のように、単に文字や言葉だけでなく媒体利用の表現方法の有用性についても書かれていた。「例えば、粘土や、折り紙や、パズルといった手や脳を動かす動作を入れることにより、物事を考えながら作業をすることができるようになる」といった、子どもの発達と結び付けて考えているような記述も見られた。

#### (4) 想像力の膨らみをサポートするため

子どもの想像力の膨らみについてキーワードとする記述もあった。「季節のもの（鯉のぼり、お雛様等）を作ることで子どもたち自身が季節のものに対して間近で感じられると同時に、ものを制作することでこうしたらこうできるんじゃないかと子どもたち自身の想像力も膨らむ」「手を使って物を作る中で、驚いたり楽しんだりする。そして人間性が形成されたり想像力が形成されていく」のように、造形表現は子どもの想像力の育ちへとつながるイメージがあり、そうした子どものサポートをするために必要な授業であると解釈された。

#### (5) 子どもの表現力を補完するため

最後に、「子どもの表現力の補完」といった意味合いでの分類もされた。「幼児は自分の思いを言葉にすることが難しく、相手（大人や友達）に伝える手段として造形表現が存在

する。そして保育者が保育内容として造形表現を学ぶことで幼児がどのようなことを伝えたいかを感じ、より感性が豊かな幼児を保育する目的がある」、「幼児はものを見て形、大きさなどをすぐに再現したり、イメージするのが難しいから実際に作ったりして表現し、ものの大きさ、形を手で知り、空間的なことも把握できるようにするため」、「言語で上手く伝えられない幼児でも造形と言う分野では心の内をさらけ出しやすいという理由から」このように、表現力の未熟な幼児が、自分ではできない部分を保育者が補完できるように、この授業は必要だというように解釈された。

## 設問2. 「造形表現と小学校教育へのつながり」の結果と考察

設問2も同様に、共起ネットワーク分析によって分類された文節をもとに、それぞれの意味内容を考察した結果、表2のようなカテゴリーとして分類することができた。記述として、5つのカテゴリーに分けられた。それぞれ、学生の記述を抜粋しながら考察していく。なお、文中の太線（ボールド）は学生の記述を抜粋している。

### (1) 自己表現のアウトプットにつながる

まず、子どもの自己表現のアウトプットにつながるという意見が多かった。「幼児期の造形表現という経験は小学校以降の自己の表現という能力へと繋がっていく」としたうえで、「絵を描いたり作品を作ったりすることによって自分の考えをアウトプットする能力に繋がると思う」「イメージをすることや自己表現への能力につながると思う。なぜなら、幼児期に造形表現をおこなうことで、様々な感情や気持ちを学ぶことができ、小学校以降では自分の気持ちを伝えたり、物事を具体的に考えたりすることができるようになるから」と、理由の詳細を記述する回答もあった。さらに「小学校の造形遊びでも、子供に何かを作らせるのではなく、子供が何を行い、何を学んだかが大切である。学習の過程が大切なので、幼稚園でのびのびと造形することで、自分で考えて活動できるようになり「主体的に学ぶ」に結びついてくると思うから」といった、造形するといった行為からはその後の子どもの主体的な活動に結びつくものと分析する回答もあった。

### (2) 感情表現のコントロールを習得できる

ここでは、「感情表現」に注目した内容でまとめられた。「自分から作りたいものや考えたことを表現できる能力が育つ」「新たな表現を広げていったり、自分自身の感情をどのように伝えればいかなどが身につく、考える力や工夫する力などの能力へつながっていく」「自分の想像力や、自己能力を高め感情やその他の気持ちを外に表し、感情のコント

ロールを行っていくこと、また、人間関係の形成においてのきっかけ作り等の意味がある」

このように、造形表現が自己の感情表現や感情のコントロールにもつながるものだと考えられていた。

### (3) 友達との関わり方が身につく

さらに、自己表現するうえでの相手として、具体的に「友達と関わる中で」という記述もみられた。「幼児期で身についた造形表現は、小学校以降の勉強に対する思いや、友達との関わり方など物事に対する思い、人との関わり方が身につくようになる」「友達を作る能力へ繋がると思う。なぜなら、一人でやるよりも友達とやる方が楽しいと感じる機会が増えることで小学校でも友達を作ろうとするのではないか」このように、幼児期の造形活動をきっかけに、小学校以降の友達への関わり、つまり人間関係の形成にも関連してくるのではないかという考察が得られた。

### (4) 創意・工夫・発想といった力が身につく

ここでは、「創意・工夫・発想」といったワードが多く抽出された。「絵を鑑賞したり、描いたりすることで楽しさや発想力・感性が磨かれる」「絵を描くときや図工などで作りたいものを創意工夫できる能力につながると思う」「発想力、創意工夫が豊かになる。理由として、園での造形表現では途中まで全員が同じ工程であっても最後には作ったものに絵を書いたり、自分の好きな色を塗ったりと工夫をする場面がある。その際にどのような絵や色を足すことで自分好みになるかということをおこなっているため、発想力や創意工夫を豊かにすることに繋がっていると考えたから」こうした創意・工夫・発想力といったワードは、一般的な造形表現から身につく資質として連想されるワードであり、学生にもイメージしやすく、具体的な事例が書かれた回答もあった。

### (5) 教科へのつながり

最後に、教科へのつながりとして、「美術・図工・授業」といったワードで分類された。「実際に造形をすることで、ものの形や大きさを想像しやすくなるので、そのものを頭の中でイメージしやすくなり、小学校では算数などで、図形のイメージや空間的なことを把握する能力に繋がると思う」「図工や美術の時間などで創意工夫や思考する力、感性などが生かされていくと考えた」「物事を立体的に見る能力。絵を描くことはもちろん、平面の図形などに対して立体的に感じとったり、国語の表現を頭の中で図に置き換えて考える能力などを育成できると思う」「図画工作であったり、絵画であったり、自分で何か想像や工夫して作り上げる能力へつながると思



う」「幼児期の造形表現は言語化されないものだったが児童期にあがり同様にいわゆる  
図画工作で「自分を表現する力」、また、言語化することによって議論などで「自  
自分を表現する力」に繋がると思う。「図工や美術などの芸術的能力に繋がって  
いる。図工や美術で、ものを作ったり描いたりするので、指先が器用だったり創造力が  
あったりすることが求められると思う」「自分の感じることや表現したいことを作品  
にするので図画工作や美術の授業での他の人へ伝えるという表現力に繋がると  
思われる。」など、多くの具体的な事例があげられた。これは、一般的なイメージとして造形表現から  
図画工作への接続として技術的な面にも関係してくるが、その中でもこれまでにあがった  
創意工夫や自己表現、創造力といった子どもの内面の成長に関する記述の多いのが特徴だ  
といえる。

## 5 総合考察と今後の課題

以上、本研究では授業「造形表現」の意義および、小学校教育への接続として2つの  
調査結果をもとにテキストマイニングの手法を用いて分析した。まず、造形表現の意義と  
しては5つのカテゴリーに分けられた。学生は①子どもも大人も「自己表現」について考  
えるために必要であること②子どもの「個性や感性」を伸ばすために必要であること③絵  
や折り紙を媒体として何ができるのかを理解するため④想像力の膨らみをサポートするた  
め⑤子どもの表現力を補完するために必要であるというように考察された。また、小学校  
教育への接続としても、同様に5つのカテゴリーに分けられた。①自己表現のアウトプ  
ットにつながる②自分の感情表現のコントロールをすること③友達との関わり方が身に  
つくこと④創意・工夫・発想力といった力が身につくこと⑤教科へのつながりというメリッ  
トがあるのではないかと考察された。

つまり、保育内容（造形表現）の意義や目的というのは、まず、子どもも大人（学生）  
も「表現することの楽しさを感じるため」ということと同時に「子どもの内面の成長をサ  
ポートするために必要な技術を身につける」といった二つの意見に集約される。一方で、  
子どもや保育者個々の技能習得に関連する記述はまったく摘出されなかったことにも注目  
される。これは、すでにこれまでの授業によって、「保育の学びは単に技術の習得といっ  
たものではない」「子どもの表現を大人の価値観で評価すべきでない」という前提条件が  
身につけているからだと考えられる。

そして、小学校教育への接続に関しては、幼児期に身につけた自己表現力が小学校以降

でのアウトプットにつながると考えた記述が多いのと同時に、教科への意識、芸術的能力といった記述も出てくるようになった。

以上、学生たちの記述からは、子どもの表現をみるときに大切なのは、その「結果」よりも「プロセス」であるということが伝わってきた。これまでの「表現」の歴史を鑑みても、表現はプロセスよりも、どのような形として表せるかといった結果を重視しがちであった。上手か下手かといった評価にさらされてしまっただけでは子ども自身の気持ちや考えを大切にできなくなり、加えて他人の表現に対してもそうした評価で対応するようになってしまう。子どもの自分らしさを十分に発揮できるよう、今後も自由な表現を大切にしていかなければならない。そうした意味で、大学教育の中で幼児教育の授業を通じて確かな教育効果が得られているものと実感した。今後の課題としては、学生の区分を詳細に学年ごとに分けることや、実際に表現の授業を通して学んだことへの記述などを通し、より詳細な分析をする必要があるといえる。引き続き研究を続け、授業の質向上を目指していきたい。

## 引用・参考文献

- (1)花輪充（2016）指導者に必要とされる表現教育のパラダイム転換 保育者養成における表現教育の問題 / 方法論をめぐる 教員養成教育推進室年報 第2号
- (2)樋口耕一（2020）社会調査のための計量テキスト分析【第2版】内容分析の継承と発展を目指して ナカニシヤ出版
- (3)無藤隆監修（2018）新訂事例で学ぶ保育内容〈領域〉表現 萌文書林
- (4)岡田陽編（1988）子どもの表現と劇遊び フレーベル館
- (5)一般社団法人保育教諭養成課程研究会（2017）幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラム開発に向けた調査研究—幼稚園教諭の質的能力の視点から養成課程の質保証を考える—
- (6)民秋言他（2014）幼稚園教育要領・保育所保育指針の変遷と幼保連携型認定こども園教育・保育要領の成立 萌文書林
- (7)山内信子（2017）保育内容「表現」の指導に関する研究—幼稚園教育要領等の変遷に基づいて—聖和短期大学紀要 第3号 75-83



---

論 文

---

## 遠隔によるピアノ弾き歌い指導の可能性と課題 ーブレンデッドラーニングシステムの応用を目指してー

鈴木 範之<sup>1</sup> ・ 藤岡 由記<sup>2</sup> ・ 阪 まどか<sup>3</sup>

Possibility and Challenges of Remote Piano Playing and Singing Instruction:  
With the Aim of Application of Blended Learning System

### 要旨 (Abstract)

本研究では、ICTを活用したピアノ指導研究の文献調査および様々な対象における遠隔によるピアノ指導実践の省察を通し、遠隔によるピアノ弾き歌い指導の可能性や課題について考察した。その結果、遠隔の利点として、(1)学習者への情報共有の効率化、(2)学習者の予習・復習の補助、(3)周辺知識の伝達、(4)学習者の練習量向上に寄与する可能性があることが明らかとなった。一方で、通信環境による制限や指導のフィードバックの遅れなどの課題も示された。今後は対面授業と遠隔授業双方のメリットを最大限に生かしたハイブリッドの授業方法を探究していく。

### キーワード (Keywords)

遠隔授業 ICT ブレンデッドラーニング ピアノ 弾き歌い

### 1. はじめに：問題の所在と研究の背景

近年、高等教育におけるアクティブ・ラーニング化は急速に進んだ。それに伴い、保育者養成校等のピアノ指導のあり方も従来の個人レッスンやグループレッスンといった対面型の授業形態のみならず、反転授業、ブレンデッドラーニングなど、様々な授業方法が展開されるようになってきている。2020年度は新型コロナウイルス感染症拡大に伴い、全国の大学が遠隔による授業実施を余儀なくされ、教員・学生ともに試行錯誤の中で授業開

---

1 常磐短期大学幼児教育保育学科 准教授

2 常磐短期大学幼児教育保育学科 非常勤講師

3 常磐短期大学幼児教育保育学科 非常勤講師

始を迎えることとなった。実技系科目については遠隔による授業が難しいとされる中で、どのようにしたら学生の学びの質を保証しつつ、効果的な授業が実施できるかを模索する必要性に迫られた。特にピアノを扱う授業では、リアルタイムによる授業の場合、音の遅延問題や教員・学生双方の通信環境問題など、遠隔授業導入時当初から様々な課題を突き付けられることとなった。

本学のピアノ指導はこれまで対面による個人レッスンやグループレッスン形態を中心としていたため、このコロナ禍の急激な教育環境の変化に対応するのは困難を極めた。コロナ禍の授業およびポスト・コロナを見据えた授業運営を円滑化していくためにも、これまで研究されてきている ICT を活用したピアノ弾き歌い指導に関する様々な授業方法について俯瞰するとともに、遠隔によるピアノ弾き歌い指導の可能性と課題を明らかにするため、本研究に着手した。

## 2. 研究の目的

ICT を活用したピアノ指導研究の動向を俯瞰し、遠隔によるピアノ弾き歌い指導の可能性と課題を明らかにすることを目的とする。

## 3. 研究の方法

ICT を活用したピアノ指導に関する研究動向については先行研究の文献調査を行い、それぞれの方法の利点、課題等を分析する。また、様々な対象における遠隔によるピアノ指導の実践内容を省察し、各方法の利点や課題について明らかにする。

## 4. 結果および考察

### 4-1 ICT を活用したピアノ指導の研究

ICT を活用したピアノ指導の研究は 2000 年代に入ってから行われ始めている。その背景にはデジタル機器、携帯電話、スマートフォンなどの端末環境やネットワーク環境の文化的変化が大きな要因として考えられる。

深見ら（2006-2007, 2009-2011）は、保育者養成校のピアノ実技レッスンに e ラーニングを導入し、その有効性を検証している。ピアノ弾き歌い演奏の技術習得のための映像コンテンツを作成し、e ラーニングコースとして完成させ、学習者が自ら撮影した演奏映像に対して、指導者が遠隔・非対面で助言をフィードバックする「レッスン

システム」の構築を実現している。

小倉ら（2011）は、モバイルラーニングを利用したピアノ学習として、教師の模範演奏を受講生に提供する試みを継続的に行い、携帯電話を主なツールとした授業運営を実施している。授業以外の自学自習のために利用するメディアとして PC より携帯電話のニーズが高いというアンケート結果から、模範演奏を提供するメディアを PC から携帯電話に移行し、eラーニングの基盤を導入している。eラーニング導入により、教師と学生双方向のコミュニケーションの充実化および学習のモチベーションを維持する効果をその利点として見出している。

深見ら（2012）は携帯端末を使用して演奏動画を提出する試みを実施している。履修者が所有している携帯電話、デジタルカメラ、iPod といった携帯端末を使った録画、アップロード方式による映像提出という方法である。しかしながら、当時携帯電話で動画を撮影する者は「32.9%」、頻繁に撮影する者は「9.4%」しかいない状況にあり、大きなデータ容量に対応しうる端末がそこまで普及していなかったことが窺える。「携帯電話の録画機能が低いため、最大録画時間が短く、一曲全体を撮影できなかった」「ネットワーク回線が遅い」「携帯電話からアップロードする際、非常に長い時間を要した」といった学生による自由記述もあり、当時の端末環境、ネットワーク環境が十分でなかったため、履修者のメディアに対する不安や抵抗感の方が強かったようである。

田中ら（2014）は、ユビキタスな学習環境に対応した SNS を用い、その成果と問題点を明らかにしている。ML<sup>1)</sup> 機能を活用した指導方法の研究は 40 年以上にわたり多数示されてきているが、「それは教室内に限定した狭義の eラーニングといえる」とし、2010 年からモバイル SNS の開発を開始した。「SNS によるピアノ学習は、学習者間で励まし合いながら進めるスタイルであり、学習意欲の向上に重心を置いている」とし、①教員が模範演奏と自学自習用教材を提示、②学生が実演結果（音声ファイル）を提出、③教員と学生のコミュニケーションによる練習促進、④学生が互いの演奏にコメントを送付、という構成で授業を行っている。その結果、参加者の学習意欲の向上や試験を緊張感ある場として受け取られたという効果が認められた一方で、教員が介入しない場合の参加辞退者が多く出てしまったこと、教員からの声がけのタイミングが非同期になってしまうこと、および学生が「励まし」を受動的に捉えてしまい双方向コミュニケーションが困難であった

---

1) Music Laboratory System 指導者用楽器（親機）と学生用楽器（子機）をケーブルで接続することにより大人数での鍵盤学習を効率的に行なうシステム。

こと等を問題点として挙げている。

酒井ら（2018）は ICT を活用したピアノ弾き歌いの授業実践として、自作映像教材を用いた反転授業を試みている。反転授業とは、講義形式の授業とオンライン学習を組み合わせたブレンデッドラーニングの一つとして、近年注目を集めている。酒井らは「模範演奏の配信以外にどのような実践の可能性があるのかが十分に探究されているとは言い難い」と述べ、課題意識を習熟度別にもたせた予習動画を用意している。これにより、「1. 動画を視聴しながらの予習・復習による知識・技能についての理解の深まり」、「2. 課題意識をもった練習への取り組み」、「3. 協働的学習による深い学び」の3点を成果として挙げている。

以上、ICT を活用したピアノ指導の先行研究を俯瞰してみると、学習者の所有する端末環境やネットワーク環境が発達していくことにより、動画など大きな容量の記録・送受信が可能となった。その結果、反転授業などのブレンデッドラーニングを実現させることができ、遠隔による授業運営の可能性を切り拓いたといえる。ピアノ指導には、テキストデータのみでなく、音や視覚的な情報によって学習をサポートしていくことが求められる。岩口（2016）も述べているように、ピアノは「練習が、授業成立の前提になっていて、復習とともに次の授業の課題を予習していくことが重要で、継続的な努力が求められる点は、一般の授業と性質を大きく異にしている」ものである。マンツーマンによる対面指導の場合、指導効率は学習者の能力や性格にも起因する。教員がたとえ同じことを学習者に伝えたとしても、それを理解し吸収できるかどうかは一人ひとり異なるものである。1音を修正するのに、その場ですぐにはできる者もいれば、1週間以上かかる者もいる。そのため指導方法は一人ひとりに合わせていくことが求められる。指導の遠隔化の利点はこの効率的な情報共有にあると言えよう。マンツーマンではその楽曲の学習ポイントや、練習方法など、学習者一人ひとりにその都度伝えざるを得ないが、遠隔であれば一度に共通の情報を伝達することが可能となる。特に予習を前提とするピアノ指導においては、こうした反転学習が学習者の予習や復習の助けとなることは明らかである。

#### 4-2 遠隔によるピアノ弾き歌い指導の実践について

すでに述べたように本学の2020年度授業はほぼすべて遠隔となり、春 Semester 15回の授業のうち対面授業は途中の3週のみであった。本学においては LMS<sup>2)</sup> (Moodle)

---

2) Learning Management System (学習管理運営システム) の略で、eラーニングシステムにおける重要なモジュールあるいはサブシステムの一つ。

や G-Suite<sup>3)</sup> を活用し各授業運営に当たったが、LMS は学内サーバーを利用しており動画などの大きなデータ容量の送受信は非対応であることから、本学のピアノ科目では主に G-Suite や SNS 等を用いて授業を行っている。どのツールを用いるかについては教員一人ひとりに委ねており、学生の通信環境に配慮しつつ各教員のやりやすさを優先して授業を運営した。

ここでは同時双方向型、オンデマンド型、そして両方のブレンド型による遠隔指導の実践例を報告する。また、実践例では本学の授業だけでなく、音楽教室、他大学の事例も含めている。指導対象者の年齢、演奏レベル、練習環境、指導期間が不統一であるため、各々の実践結果を比較することはできないが、指導の中で教員が抱いた各遠隔指導スタイルの利点や問題点を取り上げることとする。

#### 4-2-1 同時双方向型

同時双方向型の指導では、Facetime<sup>4)</sup>、LINE ビデオ通話<sup>5)</sup>、Zoom<sup>6)</sup>、Google Meet<sup>7)</sup>、FA-Online<sup>8)</sup> を使用した。FA-Online とは、ピアノ指導者の意見を反映したサポートシステムで、ピアノ演奏の音声安定して聴き取りやすく、双方で同時に YouTube 動画を閲覧することや、会話をしながら相互に楽譜画像に書き込むことが可能である。一般的な会議用システムは、人の話す声の聞き取りを重視しているため、発言者の音声を自動的に優先して拾う AGC99) 機能を搭載している。ピアノのように旋律だけではなく厚みのある音の層をもつ楽曲の音声は、この機能が妨げとなり、急に一部の音域のみを拾うなど、音量バランスが不安定になる。FA-online はこの機能を解除したものが搭載されており、ピアノ演奏の聴きやすさを主眼としている。しかし、聴きやすさには、使用端末や通信速度といった各学習者の環境の違いによる影響もあるため、本論では各システムツールの比較はあえて扱わないこととする。

ここでは、同時双方向型によるピアノ指導について、3つの演奏レベルに分けて述べる

- 
- 3) Google が提供するビジネスに最適化されたソリューション。G-Suite を導入すると Google Drive、Google Classroom、Google Meet、Google Forms 等のサービスが利用できる。
  - 4) アップル (英 Apple Inc.) が開発した VoIP、ビデオ通話 (ビデオ電話) ソフトウェアアプリケーション、およびそれに関連するプロトコル。
  - 5) LINE アプリ (スマホ版・PC 版) ユーザー同士であれば、無料でメッセージのやりとり、音声通話、ビデオ通話が可能。
  - 6) Zoom ビデオコミュニケーションズが提供するクラウドコンピューティングを使用した Web 会議サービス。
  - 7) Google が提供するビデオ会議ツール。
  - 8) 音楽教室専用オンラインレッスンシステム FA-Online (2020 年 10 月 1 日参照) <https://www.fineallies.co.jp/fa-online-re-release-7557.html>
  - 9) オートゲインコントロール (AGC) は、電子回路の一種で、音源からの距離に応じて変化する音声入力レベルを自動的に最適音量レベルに矯正する機能 (技術) を指す。



こととする。それぞれの適当な水準（楽曲）は以下に示す。

(1)初級：5才-8才、大学生初心者

『初級ピアノ併用曲集ピアノフレンド第2巻』（GAKKEN）／バイエル下巻など

(2)中級：8才-10才、音楽専攻大学生の副科ピアノ

ブルグミュラー：25の練習曲集／ソナチネ・アルバム第1巻／プレ・インヴェンション

バッハ：インヴェンションとシンフォニア／ロマン派小品など

(3)上級：音楽専攻ではない大学生、ピアノ専攻の大学生

ベートーヴェン：ピアノソナタ〈悲愴〉／シューベルト：3つのピアノ曲 D.946 /

シューマン：幻想小品集第2番〈飛翔〉／ドビュッシー：〈月の光〉、〈水の反映〉 /

プーランク：即興曲集／カプースチン：8つの演奏会用エチュード

(1)初級

初級レベルの楽曲を扱う指導では、読譜の学習が中心となる。音数も少ない段階では音声がかき消れる等の問題も少なく、音やリズムなど読譜の誤りがある場合も、対面レッスンと同じように、一緒に練習しながら修正を確認できることがわかった。

読譜の学習では、楽譜への書き込みや五線紙を用いた指導が必要となる。FA-Onlineの代用も可能だが、画面の切り替えに時間を要したり、低年齢の学習者の場合集中力が持続しなかったりしたため、導入期の指導で使用していた音符カードを用い、復習に重きを置いた。例えば、読譜に誤りがあった場合は、学習者自身に楽譜への書き込みを指示する。次に、音名や音価、強弱記号などを示すカードを画面いっぱいに映し、学習者に読ませる。その後、修正箇所を自身で考えさせ、改善を促すという進め方である。

問題となったのは、拍に関わる課題と複雑な運指の指導である。前者は、学習者の演奏に合わせて拍を打ったり歌ったりすることができないことによる問題である。通信では、話し手と聞き手の間に時間差が生じ、完全なリアルタイムにはならない。新しく学習する付点のリズムの両手合わせの指導や、テンポが不安定な学習者、中でもメトロノームに合わせるできない学習者の指導は困難であった。後者の運指の問題は、学習者の手を様々な角度から見たり、身体に触れたりすることができないことによる。くぐり指（トンネル奏法）の指導に時間を要した例もあった。また対象が低年齢の場合、保護者の補助の有無による違いも見られた。

(2)中級

曲の音の数が増す中級では、FA-Online以外のシステムを使用すると音声がかき消れること



図1 ブルグミュラー 25 の練習曲第 10 番第 10-14 小節

が多かった。具体的には、音域による音量バランスが変わったり、音が消えた直後に高速で聴こえたり、音声と映像に時間差が生じたりするといった問題である。そのため片手ずつ、声部ごと、短いフレーズごとにといった指導が基本となった。

中級では、初級より複雑なリズムを扱う。例えば、ブルグミュラー《25の練習曲集》第10番第13小節（図1）の装飾音の入れ方は、テキストによるコメントや模範演奏の動画による解説のみで理解を図ることは難しく、学習者が習得できるようになるまで時間をかけて指導する必要があった。こうした複雑なリズムの修正には、学習者に拍感が身に付いているかどうかが大きく影響する。拍を感じられていない学習者への遠隔指導は、対面時に比べて伝え方が難しい。また、三部形式、ロンド形式、ソナタ形式などの形式、コーラルの歴史、舞曲の種類など、解説の必要な要素が多く、口頭での解説に時間が割かれた。こうした周辺知識の伝達については日頃の対面指導では省略しがちだが、詳細な説明が演奏に影響することがわかり、これまでの指導のあり方を見直す機会ともなった。

中級の同時双方向型指導では、拍に関連するテンポやリズムの指導に加え、表現に関する指導の問題もあった。特にレガート、ペダル、タッチなどは、実際の聴こえとの違いもあり細かな指導は難しい。遠隔指導が続いた後の対面指導時に、鍵盤を弾く指のタッチが浮いてしまっている例もあった。この問題は、自宅等で普段練習している楽器環境によるところもあると推測する。

### (3)上級

上級の同時双方向型指導では、中級以上に音声の乱れが問題となった。Zoom と FA-online で、ある程度の音楽表現の指導が可能だった例もあったが、バランスや音色の指導について、特にポリフォニーの音楽において、片手で2声部を弾き分けるような箇所、コーラルのように重音が連続するような箇所の指導が困難であった。また、例えば同じ環境下にあってもドビュッシーの〈月の光〉は難しく、ベートーヴェンの〈悲愴〉第2、第3楽章は比較的聴きやすいという例もあった。これは周波数の変化の幅が大きいほど通信音



声の乱れが生じやすいためであると思われる。対策として、大部分の指導を動画提出に切り換えた。このように、同時双方向型に向いている「選曲」という視点も検討の余地があることがわかった。

#### 4-2-2 オンデマンド型

上級の指導以外に、通信環境などの問題で同時双方向型での受講が難しい学習者も多く、オンデマンド型は、様々な年齢やレベルの指導に用いた。対象は、未就学児、小学生、一般大学生、ピアノ専攻大学生、現役の幼稚園教諭などである。学習者から演奏動画を受け取り、フィードバックをテキストによるコメントや書き込みをした楽譜画像、動画等で返送する方法を採用した。

オンデマンド型の利点は、音声安定している点と、学習者の練習量が多くなる傾向がある点である。前者は、たとえばデュナーミクなどの表現も伝わり、同時双方向型より少し踏み込んだ内容に着手できた。そして後者は、想定外の利点であった。学習者たちは、ミスの少ない演奏を撮影できるまで、何度も繰り返している間に、結果的に練習量が増える。これまでの対面指導でも試験、コンサート等に向け、自身の演奏を客観的に聴くため録音・録画を薦めることはあったが、より有効的な活用方法を検討していきたい。

オンデマンド型の問題点は2点ある。第1は、修正や上達の見込みを確認してからレッスンを終えることができない点である。模範動画によるアドバイスや、リズム練習など具体的な練習方法が正しく理解されず、次のレッスンまでの間、相応しくない練習が重ねられていた例があった。第2は、一回性の問題である。音楽を専門に学ぶ者の場合、試験やコンサート等では一度で良い結果を示すことが求められており、緊張して力を発揮できなかったからと何度も弾き直すことは許されない。また保育分野においても、実習で子どもたちの前で初めて弾き歌いをする、保育者が音楽会や学芸会でピアノ伴奏をする、等といった緊張感をもって臨む場面が少なからずある。こうした緊張感のある場面で本来の力を発揮するには、経験が必要である。学習者にとって、レッスンでの生演奏がそうした経験の場であり、その積み重ねによって一度で力を発揮できるようになるわけだが、動画提出のみではその経験を積むことはできない。

対策として、いずれの2点も同時双方向型をブレンドする形態を採ることとした。第1の問題については、理解が難しいと予想される場合や、試してみなければ練習方法の指定が難しい場合に、ビデオ通話や電話等の同時双方向型を補足的に使用し確認した。これは、アングルが固定されている動画では見ることができない指番号などの確認にも役立った。

第2の問題については、大学の音楽専攻学科の試験では、試験とその直前の一回のみを対面で行った。経験の積み重ねとしては不十分だが、ある程度の緊張感を体験させることはできたと考える。

#### 4-2-3 ブレンド型

ブレンド型は、動画共有が可能な FA-Online のシステムを利用したオンライン版公開レッスンと、G-Suite を利用した授業とで試みた。

前者は、中級～上級の参加者が閲覧する中、予め提出された動画を再生し、それに対する指導を行う、オンライン版公開レッスンである。動画の音声は、FA-Online 上で再生しても安定しているが、リアルタイムでの演奏はマイクや通信環境等が受講者間に差があるため、演奏を伴う指導よりも口頭での解説が中心となった。公開レッスンの利点は、人前で演奏する緊張感の経験や、他の受講者とのアドバイスの共有である。事前に撮影した動画であっても、他者に聴かれる緊張感の一端は味わえたと考える。またアドバイスについては、ペツォルト、モーツァルト、ドビュッシーと異なる時代の作曲家によるメヌエットなど、共通するテーマを取り上げた。現段階では、演奏を伴うアドバイスは難しいが、構成内容を工夫することで有意義な指導が可能だろう。

後者の G-Suite を利用した授業では、オンデマンド型を基本としながら同時双方向型である Google Meet を補足的に活用した。同時双方向型の補足的活用は、テキストや動画による解説、楽譜への書き込みによるアドバイスでは修正できない複雑なリズム、歌の音程の指導に有効だった。オンデマンド型だけでは修正できない主な理由は、学習者自身がどのように間違えているか自覚できていないことにある。そのため、遠隔であってもリアルタイムで理解できるまで繰り返し指導する必要があった。また、初回授業では、クラス全員に向けて同時双方向型によるガイダンスを行い、基本的な練習方法や求められる達成度について説明した。さらに、一人ずつピアノ学習歴や練習時間について話してもらうことで、自身にどのくらいの練習が必要かという大まかな指針を知ってもらうようにした。対面授業で他者の演奏を聴き、必要とされる完成度の基準を察することができるように、遠隔指導においても初回だけでなく、進捗状況の報告や弾き合い会など、学習者間の情報交換や対話の機会をどう設けるべきかについても検討していきたい。

履修者全員が同じ課題曲を学習する場合、解説の事前共有が有効であった。事前共有した解説動画は2種類作成し、1つは曲全体の模範演奏、もう1つは難しい部分を取り出した解説である。

解説動画		
13	やきいもグーチャーバー	投稿日: 10月8日
12	うみ	投稿日: 10月8日
11	とけいのうた	投稿日: 10月8日
10	むすんでひらいて	投稿日: 10月8日
9	かたつわり	投稿日: 9月19日
8	おべんとう	投稿日: 9月19日
7	あくしゅでこんにちは	投稿日: 9月19日
6	ブンブン	投稿日: 9月18日
5	こいのぼり	投稿日: 9月18日
4	おかえりのうた	投稿日: 9月18日

**1 チューリップ**  
鈴木範之・9月18日 (最終編集: 9月18日)

- 楽譜をドレミで読めるようにしましょう。  
すべてに「ドレミ」と仮名を振ってしまおうと楽譜を読む力が伸びませんので、目安程度（フレーズのまとまりの最初の音、小節の最初の音だけなど）にしましょう。
- 歌を付けて練習しましょう。  
弾き歌いは「慣れ」です。片手ずつの練習のときから歌を積極的につけて練習してください。ピアノよりもまず先に歌を取るようにした方が、弾き歌いをするときにピアノにより集中できます。
- ピアノは片手ずつ練習しましょう。  
初めから両手で練習するよりも、片手ずつ練習した方が、結果的に早く弾けるようになります。片手ずつのときにも歌を付けて練習してください。
- 部分練習を心がけましょう。  
曲の最初から弾く練習ばかりでは効果が悪いので、難しいと感じる部分を重点的に練習しましょう。2小節ごと、4小節ごとに区切って練習すると効果的です。
- 前奏は最後の2〜4小節でもOK。  
前奏はその歌の始まりを知らせる大切な役割があります。弾けないよりは弾けた方が良いのですが、たとえば「せんせいとおどろだち」のように難しい前奏の場合は、最後の4小節を前奏にするなど、柔軟に考えてください。また、前奏がない歌の場合にも、最後の2〜4小節を前奏の代わりにして使えます。
- 楽譜が難しいと感じるなら、持っている楽譜が難しいと感じるなら、もっと新しいアレンジの楽譜を使用しても構いません。あるいは、伴奏の音の数を減らすなど、自分でアレンジができるようになるような簡単な楽譜で応用できるようになります。ピアノが上手に弾けることよりも、状況に応じた対応力・応用力を身に付けてください。

1チューリップ  
動画

図2 Google Classroom における解説動画の共有

前者は希望した学生限定で、練習が進んでいない場合などに、曲全体の片手演奏、両手演奏の模範演奏の動画を用意した。対面指導であれば、1回の模範演奏を目と耳で記憶し、練習のヒントにする程度に留まるが、動画の場合は何度でも再生できるため、自身の力で楽譜を読まず動画を真似るだけになる懸念もある。モチベーションを保つため、あるいは完成度の基準を示すためには有効だが、模範演奏動画がなくなった途端に読譜の誤りが露呈する例もあり、提示することの利点と課題が浮き彫りとなった。模範演奏動画に依存しない練習方法を身に付けるためにも、模範演奏動画を示すタイミングを教員が見極める必要があるだろう。

後者は授業等で履修者が共通の課題に取り組む授業で有効だと感じた。最初期は、学習者からの動画提出を受け、教員が個別にフィードバックする形を採っていたが、同じ課題の中で同様のアドバイスが必要となることが多かった。そのため、誤りや質問の多い箇所などを事前に全員に共有しておくことにした(図2)。これは、個人レッスン中心の授業で、同じ解説が必要な学習者を集めてグループ指導する場合があるのと同様といえる。一方、事前に解説動画を掲載したにもかかわらず、それが反映されていない演奏の提出例も複数見られた。学習者が解説を理解できていなかったためなのか、技術的に追いつかなかったためなのか、そもそも解説動画を見ていなかったためなのかは確認することが困難なため、どの程度有益かはわからないが、今後、共通する注意点のリストアップを進め指導の効率化を図りたい。

## 5. まとめと今後の課題

本研究は ICT を活用した遠隔によるピアノ指導について、文献調査および実践省察から考察した。その結果、遠隔の利点と課題として以下のことが明らかとなった。今後の運用の可能性に繋がる利点として、(1)学習者への情報共有の効率化、(2)学習者の予習・復習の補助、(3)周辺知識の伝達、(4)学習者の練習量向上に寄与、以上の4点が挙げられる。これらについてまとめたい。

### (1)学習者への情報共有の効率化

4-1 において述べたように、対面指導では学生一人ひとりへ助言していた学習ポイントや課題について、遠隔指導では一度に情報共有することができ指導の効率化を図ることができる。具体的には、運指や学習ポイントを記載した楽譜や解説動画を一度に共有することが可能となり、対面時に比べ大幅な時間短縮を図ることが可能となった。ただし、学習者一人ひとりの能力や性格に合わせた指導は変わらず丁寧にしていく必要があるだろう。

### (2)学習者の予習・復習の補助

4-2-2、4-2-3 において、学習者は模範演奏動画や解説動画を繰り返し見ながら予習・復習できることが示された。学習者はいつでも、どこでも、何度でも視聴することができるため、学習者自身のペースで学ぶことが可能となる。ただし、模範演奏動画への依存により、読譜学習の妨げになるという懸念も示された。そのような誤った学習を促さないよう注意したり、教員が提供するタイミングを見極めたりする必要があるだろう。

### (3)周辺知識の伝達

4-2-1 において、技能中心の指導ではなく、周辺知識の伝達の間にもなりうることを示された。同時双方向型の場合、音声の乱れから実際の演奏よりも口頭による解説の充実が図られた。これによって演奏の質にも変化を与えることがあり、学びの質を向上させる可能性についても示唆された。

### (4)学習者の練習量向上に寄与

4-2-2 において、オンデマンド型であれば音声は安定して聴こえ、さらに学習者の練習量が対面時に比べ向上する可能性があることが示された。録音や録画は対面時には常時的に行わなかった作業であるが、これによりミスの少ない演奏を自主的に求め結果として練習量が増えるというものである。

これらの成果が示された一方で、遠隔によるピアノ指導の課題も浮上した。(1)読譜学習を妨げずに模範演奏動画を提示する方法とタイミングをどうするか、(2)同時双方向型の効果的な活用方法の検討、(3)拍や運指、細かな表現に関わる指導の困難をどのように解決するか、(4)オンデマンド型の場合、各授業終了時点における学習者の理解度の見極めが困難、(5)学習者が誤りに無自覚の場合の指導やフィードバックの遅れ、(6)対面演奏経験の希薄といった課題である。

今後はこれらの結果を踏まえ、さらに時代に即した授業方法を提案するために、現在の遠隔授業受講者に意識調査を行う。ブレンデッドラーニングは元々対面授業を軸としながらeラーニングを補助的な意味で活用していたが、2020年度の本学の授業のように遠隔授業を軸とし対面授業を補助的な意味で活用するという授業運営の在り方についても新たに検討していく必要があるのではないだろうか。遠隔授業が中心となっても学習効果を保証できる指導法の開発とシステム構築が急務である。今後、実際に遠隔授業を経験した学生にアンケートを実施し、遠隔授業の可能性と課題について分析し、さらに考察を深めていく。そして対面授業と遠隔授業をどのように組み合わせたら質の高い学習を提供できるのか、双方のメリットを最大限に生かしたハイブリッドの授業方法を探究していく。

## 引用・参考文献

- 岩口摂子 (2016) 「保育者・教員養成課程のピアノ実技の授業研究」『相愛大学研究論集』 32, pp.11-23
- 小倉隆一郎, 田中功一 (2011) 「モバイルラーニングを利用したピアノ学習」『文教大学教育学部紀要』 45, pp.123-130
- 酒井勇也, 仙北瑞帆 (2018) 「ICTを活用したピアノ弾き歌いの授業実践—教員養成課程における自作映像教材を用いた反転授業の試み」『音楽教育実践ジャーナル』 16, pp.48-57
- 田中功一, 小倉隆一郎 (2014) 「モバイル SNS を活用したピアノ学習の試み」『音楽教育実践ジャーナル』 11-2, pp.52-59
- 中平勝子, 赤羽美希, 深見友紀子 (2010) 「ブレンデッドラーニングを取り入れたピアノ弾き歌い指導の改善」『日本教育工学会論文誌』 34 Suppl. 号, pp.45-48
- 中平勝子, 赤羽美希, 深見由紀子 (2012) 「ピアノ弾き歌い教育の質保証」『日本教育工学会論文誌』 36-3, pp.291-299



- 深見友紀子, 田中博之, 小林田鶴子, 中平勝子 (2006-2007) 「教員・保育者養成のためのピアノ実技 e-ラーニングコースの設計と開発」 研究成果報告書概要 <https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-18500742/> (2020/10/1 アクセス)
- 深見友紀子, 中平勝子, 赤羽美希, 小林田鶴子 (2007) 「保育者養成におけるピアノ e-ラーニングに向けて: 学生が演奏映像を自主的に提出する試み」 『京都女子大学発達教育学部紀要』 3, pp.33-41
- 深見友紀子, 中平勝子, 赤羽美希 (2008) 「ピアノ弾き歌い実技指導における練習映像提出併用の効果」 『京都女子大学発達教育学部紀要』 4, pp.19-27
- 深見友紀子, 中平勝子, 吉田孝, 山西潤一 (2009-2011) 「ICT を活用した教員・保育者養成機関におけるピアノ実技教育の質保証」 研究概要報告書概要 <https://kaken.nii.ac.jp/ja/file/KAKENHI-PROJECT-21500964/21500964seika.pdf> (2020/10/1 アクセス)
- 深見友紀子, 中平勝子, 赤羽美希 (2009) 「ピアノ弾き歌いにおける遠隔・非対面指導の効果と課題」 『京都女子大学発達教育学部紀要』 5, pp.31-40
- 深見友紀子, 中平勝子, 赤羽美希, 稗方攝子 (2010) 「ピアノ弾き歌い学習における e-ラーニング教材の効果」 『京都女子大学発達教育学部紀要』 6, pp.35-46
- 深見友紀子, 中平勝子, 赤羽美希 (2011) 「ADDIE プロセスを適用した注釈付楽譜集の作成: 『子どものうた弾き歌いベスト 50』 を例に」 『京都女子大学発達教育学部紀要』 7, pp.67-76
- 深見友紀子, 中平勝子, 赤羽美希 (2012) 「携帯端末を使用した演奏映像提出の現状と今後の課題」 『京都女子大学発達教育学部紀要』 8, pp.97-105
- 森朋子, 溝上慎一編 (2017) 『アクティブラーニング型授業としての反転授業 [実践編]』 ナカニシヤ出版
- 山下薫子 (2013) 「「レッスン」に対する科学的アプローチの動向」 『音楽教育学』 43-1, pp.26-33





---

論 文

---

## 学習指導要領が示す小学校英語教育の特徴

千葉 敦\*

Characteristics of Elementary School English Education Shown in the Curriculum Guidelines

### 要旨 (Abstract)

現行の小学校学習指導要領の「外国語活動」と「外国語」では、技能ごとに指標形式の目標が提示され、それらの科目が高等学校まで続く外国語教育の基盤となることが示唆されている。英語コミュニケーション能力の育成という科目の目的が強調され、授業はこれまで以上に英語を使ったコミュニケーションの場となることが想定される。学級担任は新たな知識や教授技術の獲得が必要となり、外国語教育全体に対する責任も重くなってきている。

### キーワード (Keywords)

学習指導要領、外国語活動、外国語、見方・考え方、指標目標

### 1. はじめに

平成 29 年告示小学校学習指要領（以下、「新指導要領」とする）が 2020 年度から実施されている。その中で、「プログラミング教育」と並んで重要視されているのが「外国語教育」の充実である。小学校では 2011 年度から第 5・第 6 学年で年間 35 単位時間の「外国語活動」が必修化され、実際に授業を担当する教員を中心に指導法や教材の開発など様々な取り組みが行われてきた。その効果は広く認められているが、新指導要領では、より一層の外国語教育の充実を求めている。

2016 年に示された教育課程部会外国語ワーキンググループの「外国語ワーキンググループにおける審議のとりまとめ」では、小学校、中学校、高等学校を通した外国語教育の課題として、「児童生徒の学習意欲に関する課題がある」、「小学校、中学校、高等学校

---

\* 常磐大学人間科学部コミュニケーション学科 教授

の間の接続が十分ではない」、「中学校、高等学校において、外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取り組みができていない」(p.1) といった点が挙げられている。

こうした議論を受けて、新指導要領では「外国語活動」を第3・第4学年に前倒しし、第5・第6学年では新たに「外国語」を教科として扱うことになった。「外国語活動」は年間35単位時間、「外国語」は年間70単位時間が割り当てられている。

学習開始時期や授業時間数が外国語学習に与える影響については、第二言語研究の分野でもまだ明確な結論は得られていないが(バトラー, 2015, pp.137-140)、一般的には、学習開始年齢の早期化と学習時間の増加は新学習指導要領の改善点と捉えられている。このような量的な変更とともに、新指導要領では質的にも大胆な変更が行われている。本稿では、新指導要領の変更点や改善点を精査し、現在の小学校英語教育の特徴や授業の中での教員の役割などについて論じていく。

## 2. 外国語活動

### 2.1 外国語活動の目標

平成20年告示小学校学習指導要領(以下、「旧指導要領」とする)では、「外国語活動」の目標は以下のように規定されていた。

#### 第1 目標

外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。

旧指導要領では、「外国語活動」の最終目標はコミュニケーション能力の素地を養うことであり、その目標を達成するためには、「言語や文化の体験的理解」、「外国語を通じたコミュニケーションへの積極的態様の育成」、「外国語の音声や基本的な表現への慣れ親しみ」が必要であることが述べられている。

一方、新指導要領では、次のように記述されている。

#### 第1 目標

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、話すことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る素地となる資質・能

力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 外国語を通して、言語や文化について体験的に理解を深め、日本語と外国語との音声の違い等に気付くとともに、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しむようにする。
- (2) 身近で簡単な事柄について、外国語で聞いたり話したりして自分の考えや気持ちなどを伝え合う力の素地を養う。
- (3) 外国語を通して、言語やその背景にある文化に対する理解を深め、相手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

新指導要領でも「外国語活動」の最終目標はコミュニケーション能力の素地の育成ということになるが、その素地がどのような資質・能力によって構成されているのかが(1)~(3)において示されている。それらは「育成を目指す資質・能力の3つの柱」の枠組みに基づいており、(1)では、何を理解しているか、何ができるか(生きて働く知識・技能)、(2)では、理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」)、(3)では、どのように社会・生活と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」)、が整理されている。

(1)の内容を見てみると、知識・技能として、「言語や文化の体験的理解」、「日本語と外国語の音声の違いへの気づき」、「外国語の音声や基本的な表現への慣れ親しみ」の3項目が挙げられている。このうち、「日本語と外国語の音声の違いへの気づき」は旧指導要領では「第2 内容」のところで触れられているものの、「目標」では言及はされておらず、新指導要領において加えられたものである。この一節の中で「気付く」という言葉が使われていることに注目する必要がある。すなわち、ここで児童が獲得すべき知識は児童本人がことばで説明できるような意識的な知識ではなくて、ことばでは説明できないけれども正しいか正しくないかを判断できるような無意識的な知識のことを指していると考えられる。無意識的な知識を獲得するためには、指導法も自然習得に近いコミュニケーション活動中心の手法をとることになり、指導者には教室にコミュニケーションの場面を作り出すことが期待されることになる。

(2)では、思考力・判断力・表現力等に関わる目標として、「外国語で自分の考えや気持ちなどを伝え合う力」が挙げられている。旧指導要領にはなかった項目であり、外国語活動の目的が知識や技能だけに偏るものではなく、それらを用いて表現し合うことであることを強調している。ただし、中学年の外国語活動ではその力の「素地」の育成までが目標

とされている。

(3)では、学びに向かう力・人間性として、「主体的に外国語でコミュニケーションを図ろうとする態度」が挙げられている。旧指導要領の「目標」においても、「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」という言葉で表されていたものであるが、新指導要領では、「言語やその文化に対する理解」と「相手に対する配慮」がコミュニケーションの前提であることが示唆されており、ただやみくもに、あるいは一方的に話すような態度を求めているのではないことが示されている。「積極的に」という言葉が「主体的に」という言葉に置き換えられているのは、「主体的・対話的で深い学び」の視点が反映されたものと考えられるが、児童が他者や他者の持つ文化に興味や関心を持ち、自らの意思でコミュニケーションを図ろうとすることの重要性が込められている。

新旧の指導要領の中で最も大きく異なる点は、新指導要領の冒頭に「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ」という一節が加えられていることである。教育課程部会外国語ワーキンググループ(2016)によれば、『見方・考え方』とは、児童生徒が、各教科等の学習において、様々な知識や力を身に付けていく過程の中で、“どのような視点で物事を捉え、どのように思考していくのか”という、様々な事象等を捉える各教科ならではの視点や、思考の枠組みである」(p.2)と説明される。従ってその文言には、1)各教科が何を対象にしているのか、2)児童はその対象のどの側面に着目し、3)どのように考えていくべきなのか、が含まれることになる。児童はこの見方・考え方を働かせることで「主体的・対話的で深い学び」を実現し、この学びを継続していくことによって「見方・考え方」は一層明確になり、深みを増していくことになる。

「外国語活動」および「外国語」においては、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」として、「外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者とのかかわりに着目して捉え、目的・場面・状況等に応じて、情報や自分の考えなどを形成、整理、再構築すること(教育課程部会外国語ワーキンググループ、2016, p.3)」と整理している。まず特徴的なのは、例えば理科ならば「理科の見方・考え方」、算数・数学ならば「数学的な見方・考え方」のように教科名・科目名をそのまま配した「見方・考え方」を設定しているものが多い中で、外国語・外国語活動では「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」とされている点である。これは「外国語活動」および「外国語」の授業では、外国語によるコミュニケーションが展開され、児童はそのコミュニケーション場面で見方・考え方を働かせることが前提になることを示して

いる。

さて、上述の定義で明らかにされているのは、1)「外国語活動」および「外国語」は、「外国語とその背景にある文化」を対象としていること、2) 児童は、それらの「社会や世界、他者とのかわり」という側面に着目すべきこと、3) その上で、やり取りの目的・場面・状況等に合わせて、情報や自分の考えの「形成・整理・再構築」といった思考形式がとられること、の3点である。

指導者は言語活動中に学習者の頭の中で「見方・考え方」が十分に働くように工夫することが求められているので、1) 言語形式の習得のみを目指した授業や、2) 外国語や文化をそれらに関連する社会や人から切り離して教え込む授業、3) 目的設定や場面設定、状況設定がなく、新たな考えを生み出したりこれまでの考えを発展させたりする必要がないことばのやり取りなどは「見方・考え方」を働かせる授業としてはあまり意味をなさないものになってしまう。指導者には、カリキュラム構築の際に、いかに「見方・考え方」を授業の活動に取り込むかについての企画力が要求される。

## 2.2 外国語活動における「英語」の指標目標と指導内容

新指導要領では、上述した外国語活動の目標に加え、「第2 各言語の目標及び内容等」として、「英語」の指標形式の目標と指導内容が記載されている。指標形式の目標は、CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment「外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠」)を参考に、小学校外国語活動、小学校外国語、中学校外国語、高等学校外国語のそれぞれで設定されている。旧指導要領には、このような指標形式の目標は記載されておらず、学校教育を通して最終目標となる学力に到達する過程で、小学校中学年、小学校高学年、中学校、高等学校の各段階で何を達成しなければならないかということが具体的に示されている。

### 2.2.1 指標目標

「外国語活動」における英語の指標目標は以下のように記述されている。

英語学習の特質を踏まえ、以下に示す、聞くこと、話すこと [やり取り]、話すこと [発表] の三つの領域別に設定する目標の実現を目指した指導を通して、第1の(1)及び(2)に示す資質・能力を一体的に育成するとともに、その過程を通して、第1の(3)に示す資質・能力を育成する。

#### (1) 聞くこと

ア ゆっくりはっきりと話された際に、自分のことや身の回りの物を表す簡単な語句を聞き取るようにする。

イ ゆっくりはっきりと話された際に、身近で簡単な事柄に関する基本的な表現の意味が分かるようにする。

ウ 文字の読み方が発音されるのを聞いた際に、どの文字であるかが分かるようにする。

(2) 話すこと [やり取り]

ア 基本的な表現を用いて挨拶、感謝、簡単な指示をしたり、それらに応じたりするようにする。

イ 自分のことや身の回りの物について、動作を交えながら、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うようにする。

ウ サポートを受けて、自分や相手のこと及び身の回りの物に関する事柄について、簡単な語句や基本的な表現を用いて質問したり質問に答えたりするようにする。

(3) 話すこと [発表]

ア 身の回りの物について、人前で実物などを見せながら、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すようにする。

イ 自分のことについて、人前で実物などを見せながら、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すようにする。

ウ 日常生活に関する身近で簡単な事柄について、人前で実物などを見せながら、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すようにする。

冒頭では、この指標形式の目標の達成を目指した指導を行うことで、「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」が一体的に育成され、さらにその過程で、「学習に向かう力・人間性等」が育成されるという考え方が述べられている。具体的な指標形式の目標は、「聞くこと」、「話すこと [やり取り]」、「話すこと [発表]」の3領域で領域ごとに設定されている。CEFRの自己評価表では、「聞くこと」「話すこと (やり取り)」「話すこと (発表)」「読むこと」「書くこと」の5領域に分類されているが、「外国語活動」においては音声を用いた技能のみを扱っている。

CEFRではA1、A2、B1、B2、C1、C2の6つのレベルが設定されていて、最も基礎的な段階にある言語使用者がA1、最も熟達した言語使用者がC2とされている。日本では小学校、中学校、高等学校を通じてB1レベルに相当する英語力を目指すことになるが、「小学校外国語活動」で目指すのは、A1よりも低いレベルとされている。英語教育の始まりの段階、またコミュニケーションを図る素地を育成する「外国語活動」の目標レベル



としては妥当なところであろう。

「聞くこと」において設定された目標の中で特徴的なことは、1)「ゆっくりはっきりとした音声ターゲットになること、2) 自分のことや身の回りの物を表す「簡単な語句」と身近で簡単な事柄に関する「基本的な表現」が聞き取りのターゲットになること、3) 文字を音声で聞いて認識できることも目標となっていること、である。1)と2)については、母語習得におけるマザリーズ (motherese) や第2言語習得におけるフォリナー・トーク (foreigner talk) を連想させる。母親は子供に、教師は学習者に、「ゆっくりと明瞭に、よく使用される基本語彙や単純な構文を使用して」(鈴木・白畑, 2012, p.156) 話しかける傾向があり、そのような言語習得の観点が目標に取り入れられている。

「話すこと [やりとり]」においても、「簡単な語句」や「基本的な表現」を用いてのやり取りを目指すことになるが、3つの指標には難易度に差がある。すなわち、「ア. 定型表現でのやり取り」→「イ. 自分の考え気持ちの伝え合い」→「ウ. 質疑応答」の順に難しくなっている。イではジェスチャーを使うこと、ウではサポートを受けることが許されているのは、その難易度を調整することを狙ってのことであろう。なお、ここで言うサポートとは、「ゆっくり話す、繰り返す、言い換える、自分が言いたいことを表現するのに助け船を出してくれる」、といったことであり(教育課程部会外国語ワーキンググループ, 2016, 資料4)、やり取りの相手には相当の英語コミュニケーション能力があることが前提となる。

「話すこと [発表]」でもこの段階で用いるのは「簡単な語句」や「基本的な表現」である。show and tell ができるようになることが目標であるが、「身の回りの物について話す」→「自分のことについて話す」→「自分の考えや気持ちなどを話す」というように指標の難易度は段階的に上がっている。

## 2.2.2 指導内容

指導内容は「第2各言語の目標及び内容等」の中で「2内容」として、(1)英語の特徴に関する事項、(2)情報を整理しながら考えなどを形成し、英語で表現したり、伝え合ったりすることに関する事項、(3)言語活動及び言語の働きに関する事項、の3項目に分けて整理されている。(1)は「知識・技能」を、(2)と(3)は「思考力・判断力・表現力等」を取り扱っている。(3)はさらに①言語活動に関する事項と②言語の働きに関する事項に分けられている。

「知識・技能」を取り扱った(1)については、以下のように記述されている。

〔知識及び技能〕

(1) 英語の特徴等に関する事項

実際に英語を用いた言語活動を通して、次の事項を体験的に身に付けることができるよう指導する。

ア 言語を用いて主体的にコミュニケーションを図ることの楽しさや大切さを知ること。

イ 日本と外国の言語や文化について理解すること。

(ア) 英語の音声やリズムなどに慣れ親しむとともに、日本語との違いを知り、言葉の面白さや豊かさに気付くこと。

(イ) 日本と外国との生活や習慣、行事などの違いを知り、多様な考え方があることに気付くこと。

(ウ) 異なる文化をもつ人々との交流などを体験し、文化等に対する理解を深めること。

旧指導要領の「第2 内容」に示されている事項は、ほぼすべてこの中に含まれている。言い換えれば、旧指導要領では、指導内容として「知識・技能」に関するものだけが挙げられていたことになる。さて、その内容であるが、対象学年が第5・6 学年から第3・4 学年に移動されているものの、知識・技能として指導すべき項目はあまり変化がない。その中でも見られる変化としては、アにおいて、旧指導要領では「積極的に」となっていたところが「主体的に」という言葉に言い換えられていることが挙げられる。これは「第1 目標」でも見られた変更であり、指導者は児童に対して、自らの意思や判断でコミュニケーションをすることの楽しさや重要性に気づけるよう指導しなければならない。イでは、旧指導要領同様、「英語の音声やリズム」、「日本と外国の生活、習慣、行事」、「異文化交流」などが指導する対象として示されている。いずれの項目も体験的に身につけさせることになるので、知識を教え込むような指導は避けなければならない。

「思考力・判断力・表現力等」に関わる指導内容については、まず(2)において、以下のように記述されている。

〔思考力、判断力、表現力等〕

(2) 情報を整理しながら考えなどを形成し、英語で表現したり、伝え合ったりすることに関する事項

具体的な課題等を設定し、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、情報や考えなどを表現することを通して、次の事項を身に付けることができるよう指導

する。

ア 自分のことや身近で簡単な事柄について、簡単な語句や基本的な表現を使って、相手に配慮しながら、伝え合うこと。

イ 身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどが伝わるよう、工夫して質問をしたり質問に答えたりすること。

この部分は新指導要領において新設されたもので、旧指導要領には該当する記述はない。冒頭部では、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」を働かせるような課題設定が求められている。「外国語活動」において、思考力、判断力、表現力等はこの見方・考え方を働かせることを通して、身に付くことになる。その上で、この科目で身につけるべき思考力、判断力、表現力等の具体的な事項が、アとイにまとめられている。アについては主にやりとりの場面で、イについては発表の場面で身につける能力となっている。

上述の(2)は大局的な指導内容の記述になっているが、(3)の「①言語活動に関する事項」では、(2)を実現するための言語活動の具体例が技能別に示されている。例えば、「話すこと（発表）」については以下のような例が示されている。

ウ 話すこと [発表]

(ア) 身の回りの物の数や形状などについて、人前で実物やイラスト、写真などを見せながら話す活動。

(イ) 自分の好き嫌いや、欲しい物などについて、人前で実物やイラスト、写真などを見せながら話す活動。

(ウ) 時刻や曜日、場所など、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、人前で実物やイラスト、写真などを見せながら、自分の考えや気持ちなどを話す活動。

これらは指標形式の目標に対応するように書かれており、第2の1の「目標」ではあいまいに記述されていた内容がより具体的に示されている。例えば、「目標」では、「身の回りの物について、」となっていたものが、「身の回りの物の数や形状などについて、」となっていたり、「実物などを」が「実物やイラスト、写真などを」となっていたりする。また、「自分のことについて、」は「自分の好き嫌いや、欲しいものなどについて、」となり、「日常生活に関する身近で簡単な事柄について、」は「時刻や曜日、場所など、日常

生活に関する身近で簡単な事柄について、」となっている。これらの付加された説明により、指導者は言語活動で扱う具体的な話題や活動の方法について手がかりを得ることがができる。旧指導要領にはこのような記載はなく、新指導要領では、授業に取り入れるべき話題や活動がより明確に提示されていると同時に、授業が指導要領の趣旨から逸脱したものにならないように制限が加えられていると捉えることもできる。

(3)の「②言語の働きに関する事項」には、言語活動で取り上げるべき言語の使用場面と言語の働きの例が示されている。旧指導要領でも、「第3 指導計画の作成と内容の取り扱い」のところで、それぞれ「コミュニケーションの場面の例」、「コミュニケーションの働きの例」として記載されていたもので、「取り扱い」から「内容」に移動することで、重要性が強調されている。提示されている内容は新旧の指導要領でほぼ同じであるが、「言語の働き」については、旧指導要領では「相手との関係を円滑にする」とか「気持ちを伝える」といった概略的な記述のみだったのに対して、新指導要領では、例えば「気持ちを伝える」という項目では、「例を言う」、「褒める」といった例を示して、より具体的に記述されている。

### 3. 外国語

「外国語」は新指導要領において新たに設けられた科目であり、旧指導要領には無かった科目である。新指導要領になる前は、「外国語」は中学校になって初めて必修の教科として現れていたものであり、ここでは中学校の旧指導要領も参考にしながら、その特徴を見ていくことにする。また、中学年の「外国語活動」を受けて、どのような発展が企図されているのかについても見ていく。

#### 3.1 外国語の目標

新指導要領には、「外国語」の目標が次のように記述されている。

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 外国語の音声や文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなどについて、日本語と外国語との違いに気付き、これらの知識を理解するとともに、読むこと、書くことに慣れ親しみ、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーション

ンにおいて活用できる基礎的な技能を身に付けるようにする。

- (2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、身近で簡単な事柄について、聞いたり話したりするとともに、音声で十分に慣れ親しんだ外国語の語彙や基本的な表現を推測しながら読んだり、語順を意識しながら書いたりして、自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる基礎的な力を養う。
- (3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

「外国語活動」と同様に「外国語」において育成される資質・能力も「育成を目指す3つの柱」の枠組みに沿って整理されている。

冒頭は、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、」という一節で始まっており、この科目においても見方・考え方を働かせることの重要性が強調されている。「外国語活動」の冒頭部と比べると、言語活動として「読むこと」と「書くこと」が加えられ、最終目標も「コミュニケーションを図る素地となる資質・能力の育成」から「コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力の育成」へと発展している。この「素地」から「基礎」への段階的発展は、旧指導要領では、「小学校外国語活動」から「中学校外国語」の間で見られたものであり、この部分だけ見れば中学校から小学校高学年に前倒しになっているようにも見える。しかし、平成20年度告示中学校学習指導要領（以下、「中学校の旧指導要領」とする）の外国語の目標は、「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。」となっており、「聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなど」をコミュニケーション能力の基礎と位置づけている。これに対して、新指導要領ではこれらの4技能をコミュニケーション能力の基礎を培うための手段（言語活動）と捉えているのが特徴的である。新指導要領では4技能の習得が最終目標ではなくて、あくまでもコミュニケーション能力の習得を目指すことが明確化されていると言える。

3つの資質・能力を見てみると、(1)では知識・技能として、3つの項目を挙げている。まず一つは、「日本語と外国語のことばの仕組み（音声、文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなど）の違いに気づき、理解すること」である。「外国語活動」で取り扱った音声に加えて、他のことばの仕組みの項目を加えていることと、それらに対する「気づき」

だけでなく「理解」を求めているところが「外国語活動」の目標から発展している部分である。無意識的な知識を基に、分析的に意識的な知識を習得することを示唆していると言える。二つ目に挙げているのが、「読むこと、書くことに慣れ親しむこと」である。この科目で初めて取り入れる「読むこと」と「書くこと」について、その到達点を「慣れ親しむこと」に設定している。小学校高学年の初学者が目指す目標としては妥当なところと言えよう。三つ目は、「実際のコミュニケーションに役立つ4技能の基礎を身につけること」である。ここでは、4技能はコミュニケーションを可能にするために習得すべきものとして位置づけている。冒頭の4技能の考え方と合わせると、「4技能を使ったコミュニケーション活動を通して、4技能の技量を高めることで、コミュニケーション能力の基礎を養成する」という考え方になる。

(2)では、育成する思考力・判断力・表現力等として、「自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる基礎的な力」を挙げている。その力を養う手段として、「目的・場面・状況に応じて聞いたり話したりする」、「音声で慣れ親しんだ語彙や表現を推測しながら読んだり、語順を意識しながら書いたりする」、の2点を示している。前者は、コミュニケーションにおいては、「目的・場面・状況」が重要な役割を持つという「見方・考え方」の視点が反映されており、「聞くこと」、「話すこと」に関して「外国語学習」の目標から発展しているところである。後者は「推測しながら読む」ことや「語順を考えながら書く」といった複数の認知的課題を同時に行うことで、考える力をより深化させることを意図していると思われる。また、ここでは「読むこと」、「書くこと」の活動が、音声的に語彙や表現に慣れ親しんでいることを前提にしていることに注意しなければならない。「文字習得は音声習得が十分に完了した後に行われるのが自然である」という考え方に沿ったものであるが、中学年の「外国語活動」における目標達成が不可欠であることが改めて強調されている。

(3)には、「外国語」で育成すべき学びに向かう力・人間性等が記述されているが、その内容は「外国語活動」のものと同様である。「相手に配慮しながら」となっていたものが「他者に配慮しながら」となっており、配慮の対象が広がっているところが上位学年で発展している点となっている。

### 3.2 「英語」の指標目標と指導内容

「外国語活動」と同様に、「外国語」においても「第2 各言語の目標及び内容等」として、「英語」の指標形式の目標と指導内容が記載されている。



### 3.2.1 指標目標

小学校の「外国語」における英語の指標目標は以下の通りである。

英語学習の特質を踏まえ、以下に示す、聞くこと、読むこと、話すこと [やり取り]、話すこと [発表]、書くことの五つの領域別に設定する目標の実現を目指した指導を通して、第1の(1)及び(2)に示す資質・能力を一体的に育成するとともに、その過程を通して、第1の(3)に示す資質・能力を育成する。

#### (1) 聞くこと

ア ゆっくりはっきりと話されれば、自分のことや身近で簡単な事柄について、簡単な語句や基本的な表現を聞き取ることができるようにする。

イ ゆっくりはっきりと話されれば、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、具体的な情報を聞き取ることができるようにする。

ウ ゆっくりはっきりと話されれば、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、短い話の概要を捉えることができるようにする。

#### (2) 読むこと

ア 活字体で書かれた文字を識別し、その読み方を発音することができるようにする。

イ 音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現の意味が分かるようにする。

#### (3) 話すこと [やり取り]

ア 基本的な表現を用いて指示、依頼をしたり、それらに応じたりすることができるようにする。

イ 日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うことができるようにする。

ウ 自分や相手のこと及び身の回りの物に関する事柄について、簡単な語句や基本的な表現を用いてその場で質問をしたり質問に答えたりして、伝え合うことができるようにする。

#### (4) 話すこと [発表]

ア 日常生活に関する身近で簡単な事柄について、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すことができるようにする。

イ 自分のことについて、伝えようとする内容を整理した上で、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すことができるようにする。

ウ 身近で簡単な事柄について、伝えようとする内容を整理した上で、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すことができるようにする。

#### (5) 書くこと

ア 大文字、小文字を活字体で書くことができるようにする。また、語順を意識しながら音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を書き写すことができるようにする。

イ 自分のことや身近で簡単な事柄について、例文を参考に、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を用いて書くことができるようにする。

「外国語」では、「外国語活動」で取り扱った3技能の他に、「読むこと」と「書くこと」が加えられ、5つの領域で指標形式の目標が示されている。その内容はCEFRのA1より低いレベルからA1のレベルに相当するものである。

「聞くこと」については3つの指標目標を提示しており、それぞれに「聞くこと」のバリエーションが示されている。すなわち、「簡単な語句や基本的な表現の聞き取り」、「具体的な情報の聞き取り」、「短い話の概要を捉える」という3つの技能がそれぞれの目標に振り分けられている。それらは段階的に高度な聞き取りの技術になっており、より思考や判断を伴う聞き取りへの発展を促している。聞き取る話題についても、「外国語活動」でも示された「自分のことや身近で簡単な事柄」の他に、「日常生活に関する身近で簡単な事柄」が加えられており、言語使用の範囲が広がられている。音声については、「外国語活動」と同様に「ゆっくりはっきりと」話された音声ターゲットとされており、CEFRのA1レベルを意識しているものと思われる。

「読むこと」については、2つの指標目標が示されているが、その前提は「外国語活動」での目標がしっかりと達成されていることである。すなわち、「外国語活動」の「聞くこと」において達成された音声と文字の結びつきを基に、文字の識別とその読み方の発音ができることと、「外国語活動」の3領域において音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的表現の意味を文字でも理解できることが求められている。認知発達上、この段階での文字の導入は、児童の英語への興味を継続させる意味でも重要だと考えられるが、音声から切り離しての指導は想定されていない。これまでの学校英語教育の反省点を踏まえて、あくまでも音声主導型の言語学習が期待されている。CEFRの自己評価表を参照してみると、「読むこと」の目標はA1よりもやや低いところに設定されているように思われる。

「話すこと（やりとり）」では、「外国語活動」の指標目標と類似する3つの指標目標が示されているが、いずれの文も「～することができるようにする」で終わっていることが特徴的である。「外国語活動」では「～するようにする」という表現で結ばれており、態

度・姿勢重視の目標から技能重視の目標に発展している。また、イトウの項目ではそれぞれ「外国語活動」にあった「動作を交えながら」という一節と「サポートを受けて」という一節が削除されている。非言語の情報に頼らない、より言語的なやりとりの能力の獲得が求められている。やりとりの話題としては、「外国語活動」でも示されていた「自分や相手のことおよび身の回りのものに関する事柄」に加えて「日常生活に関する身近で簡単な事柄」が提示されている。CEFR と比べてみると、A1 から一部 A2 に近いレベルの目標が設定されているように思われる。

「話すこと（発表）」の3つの指標目標についても、各文は「～を用いて話すことができるようにする」で終わっており、「外国語活動」と比べると技能重視の目標になっている。発表する話題としては、「身の回りの物」、「自分のこと」、「日常生活に関する身近で簡単な事柄」とあまり変化はないが、それらについて実物を提示せずに話すことが求められている。いわゆる show and tell の段階から一步進んで、頭の中にある考えや情報を言語的に伝えることになる。イトウには、「伝えようとする内容を整理した上で」という言葉も加えられており、より高度な思考力が必要となる。CEFR の観点から見てもかなり高いレベルの目標になっており、総合的には A1 レベルを超えているように思われる。

「書くこと」には2つの指標目標が設定されている。アは、これまで「外国語活動」において、音声で何度も聞いたり発音したりしてきた語句や表現を文字で表すことであり、「外国語活動」の目標がきちんと達成されていることが前提となっている。イは、アの技能が獲得されていることが前提になっており、より高い思考力と書く技術を必要とするものである。CEFR の自己評価表と比べてみると、A1 より低いレベルから A1 レベルの目標が設定されていると言える。

### 3.2.2 指導内容

「外国語」の指導内容も、「外国語活動」と同様に、(1)英語の特徴やきまりに関する事項、(2)情報を整理しながら考えなどを形成し、英語で表現したり、伝え合ったりすることに関する事項、(3)言語活動及び言語の働きに関する事項、の3項目に分けて整理されている。

(1)は「知識・技能」を取り扱っているが、冒頭は次のように始まっている。

〔知識及び技能〕

(1) 英語の特徴やきまりに関する事項

実際に英語を用いた言語活動を通して、次に示す言語材料のうち、1 に示す五つの領

域別の目標を達成するのにふさわしいものについて理解するとともに、言語材料と言語活動とを効果的に関連付け、実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けることができるよう指導する。

「外国語」では、「外国語活動」では示されていなかった言語材料が示されることになるのだが、その言語材料を習得させることにとどまらず、それらを使ってコミュニケーションができるようにすることが目的であることを注意喚起している。

この冒頭部の後、言語材料が「ア 音声」、「イ 文字及び符号」、「ウ 語、連語及び慣用表現」、「エ 文及び文構造」に分けて示されている。それらの、ほとんどは「中学校外国語」の旧指導要領の第2の「1 内容」の「(3)言語材料」から移行されていて、扱う語の量が1200語程度から600～700語程度（「外国語活動」で学んだものを含む）に下げられていることと、エの文及び文構造の項目が初学者向けに厳選されていることを除いては、質的にも量的にもほぼ同等の記述がなされている。このことは、中学校で英語教員が専門科目として教えていた内容の多くが、小学校に降りてきていて、科目の専門性が高くなっていることを示している。

「思考力・判断力・表現力」に関する指導事項は、(2)と(3)に記載されているが、(2)は次のようになっている。

〔思考力、判断力、表現力等〕

(2) 情報を整理しながら考えなどを形成し、英語で表現したり、伝え合ったりすることに関する事項

具体的な課題等を設定し、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、これらを表現することを通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 身近で簡単な事柄について、伝えようとする内容を整理した上で、簡単な語句や基本的な表現を用いて、自分の考えや気持ちなどを伝え合うこと。

イ 身近で簡単な事柄について、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を推測しながら読んだり、語順を意識しながら書いたりすること。

こちらは「外国語活動」同様、新指導要領で新設された部分である。「外国語活動」のもの比べると、冒頭の一文に「情報を整理しながら考えなどを形成し」という一節が入り、

より「見方・考え方」の働かせ方が深化している。全体的に、「第1目標」の(2)を指導する立場から言い換えたような内容になっているが、この段階で初めて導入する「読むこと」、「書くこと」については、「外国語活動」で慣れ親しんだ語句や表現を活用するとしていることに注意しなければならない。

(3)では「①言語活動に関する事項」として、技能ごとにより具体的な言語活動の例が示されている。ほぼ第2の1に示された指標形式の目標に対応するように記述されており、それらを達成するためにどのような活動が考えられるのかが示されている。例えば、「読むこと」については、次のように記述されている。

#### イ 読むこと

- (ア) 活字体で書かれた文字を見て、どの文字であるかやその文字が大文字であるか小文字であるかを識別する活動。
- (イ) 活字体で書かれた文字を見て、その読み方を適切に発音する活動。
- (ウ) 日常生活に関する身近で簡単な事柄を内容とする掲示やパンフレットなどから、自分が必要とする情報を得る活動。
- (エ) 音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を、絵本などの中から識別する活動。

中学校の旧指導要領の中でも、「2内容」の「(1)言語活動」のところで、技能別に活動例が示されているが、それに比べると新指導要領の方が活動の仕方や使用できる教材、話題の例が具体的に示されている。現在の小学校の多くの教員は英語の指導法を専門的に学んできてはおらず、そういった教員に対する配慮が感じ取れる。

(3)の「②言語の働きに関する事項」では、言語活動で取り上げるべき言語の使用場面の例と言語の働きの例が示されている。中学校の旧指導要領では第2の「2内容」の「(3)言語活動の取り扱い」のところにあったもので、示されている例もほぼ同じものである。新指導要領の「外国語活動」の「②言語の働きに関する事項」と比べてみても、例がいくつか増えているだけで全体の内容はほぼ同じである。同じ場面や同じ働きであっても、年齢によって言語の使用者の振る舞いは変化するので、指導者はその点に留意して児童に活動を促さなければならない。

#### 4. 新指導要領を運用する上で指導者が留意すべき点

ここまで新指導要領の特徴や旧指導要領からの変更点について見てきた。ここでは、新指導要領を運用する上で指導者が留意しておくべき点について考えていく。

##### (1) 言語学習の基盤は音声言語

旧指導要領においても、「外国語活動」では音声を使って活動を行うことになっていたが、新指導要領でもその重要性が強調されている。母語習得において最初に言語に触れるのは、特別な場合を除いて、音声を通してであり、音声を最初に扱うのは自然な言語習得の流れに沿ったものである。しかし、母語習得に比べると、教室で外国語の音声に触れられる時間は圧倒的に少ない。Asher (2009) の計算方法に従えば (p.2)、母語習得では、子供は1年間で2,960時間(1日8時間×365日)の音声を聞き、365時間(1日1時間×365日)の発話をするようになる。これに対して、「外国語活動」の単位時間は年間で35時間である。そこで、小学校中学年では基本的な表現に絞って、効率的に外国語の音声に慣れ親しませなければならない。ここで身に付けた音声言語が次の小学校高学年での「外国語」の土台となり、中学校、高等学校と校種を跨ぎながらも、継続的に外国語の学習が進んでいくことになる。したがって、「外国語活動」でうまく音声言語を身に付けられるかどうか、その後の外国語学習の成否を決める重要な要因になりうる。小学校の教師は、音声教育の役割と重要性を認識した上で指導に当たらなければならない。

##### (2) 暗示的知識の獲得から明示的知識の獲得へ

外国語の学習方法としては、意識的な学習を通して、自動化されたスキルを獲得する (McLaughlin, 1990) という手段も考えられるが、特に「外国語活動」では、無意識的な学習による無意識的な知識 (暗示的知識) の獲得を目指していると考えられるべきであろう。指導要領の「目標」でも、「気付く」とか「慣れ親しむ」という言葉が使われているように、求められているのは規則や意味を言葉で説明できるような意識的な知識 (明示的知識) ではなく、言葉にはできないけれども違いが分かったり、正しい・正しくないが判断できたりする暗示的知識である。例えば、“apple”という単語を学習する際には、実物もしくはリンゴのイラスト等と音声 that 直接結びつくように指導する必要がある。実物を見て日本語の「リンゴ」を想起し、その日本語の「リンゴ」と英語の“apple”を結びつけるようなプロセスを許容する活動はあまり効果的とは言えない。

高学年の「外国語」になると、「読むこと」、「書くこと」が導入され、文字を使った学習が開始され、意識的に知識を獲得する活動も始まる。ただし、その活動は、「外国語活動」



において音声で身につけた基本的な表現に基づくことになる。したがって、まだ音声で自由に使えるようになっていない言語表現を、「読むこと」、「書くこと」に導入することは極力避けなければならない。「外国語」から指導要領に言語材料が提示され、文法事項も記載されているが、そういった言語材料が音声的に（言い換えれば、無意識的に）、実現できるようになった後で、文字言語に関わる学習に進むように仕向ける必要がある。

「外国語活動」を第3・第4学年に前倒しし、第5・第6学年に「外国語」を設置したことによる長所の一つは、この「音声学習から始めて文字学習へ進む」という重要なプロセスを小学校だけで実現できるということである。これまでは、小学校と中学校で外国語教育が一度切断され、小学校で学習してきた音声的基礎が中学校でうまく活用できていないというような批判もあった。音声教育と文字教育の接続が連続的に、円滑になされることが期待されている。

### (3) 指導者にはある程度の英語運用能力が必要

小学校から高等学校の指導要領を通して、「目標」の冒頭は「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、」という一節で始まっている。これを実現するためには、実際にコミュニケーションが行われることが必要となり、教室をコミュニケーションの場にして活動することが多くなると考えられる。そのようなコミュニケーションの場において、教師の役割も以前とは違ってることが想定される。

かつて、「外国語活動」が始まったばかりの頃には、「教師も児童と一緒に英語を学べばよい」といった考え方もあったが、新指導要領ではコミュニケーションを支援したり促進したりする役割を担う場面も多くなるように思われる。2.2.1 で見たように、学習者は周りからサポートを受けて、言語活動をすることになる。サポートする側は、児童が何を理解し何を理解していないのかといったことや、何を言いたいと思っているのかといったことを、瞬時に察知して適切なサポート（ゆっくり話す、繰り返す、言い換える、言いたいことが表現できるように助け船を出す、など）を英語でしなければならない。外国語指導助手（ALT）や外国語に堪能な外部講師がいる場合には、彼らがこのサポートを出す役割を担うことになるだろう。しかし、現実的には毎回の授業に、ALT や外部講師を配置することが難しいことも考えられる。その場合、学級担任がその役割を担わなければならない。また、ALT や外部講師がいる場合であっても、多数の児童に対して一人の支援者だけでは言語学習の効率が悪く、ALT の他に学級担任もこの役割を担うことができれば、一人当たりの児童に対する直接的なインプットの量も増やすことができる。インプットを

与えるということになれば、その質にも留意する必要がある、必然的に教師にはある程度の英語運用能力が求められることになる。

## 5. おわりに

本稿では、旧学習指導要領から新学習指導要領への移行の際に、どのような変更や改善が行われたのかを精査することによって、現在の小学校外国語教育の特徴を探ってきた。小・中・高を通して外国語によるコミュニケーション能力を養成するという目標のもと、小学校では音声重視の言語活動が行われている。また、高学年では「読む」、「書く」といった文字を使った活動も導入され、音声言語から文字言語への展開も小学校が担うこととなった。指導要領の言語活動の例はより詳細に記述され、学級担任の役割も変化せざるを得なくなっている。限られた教授環境の中、ある場面では外国語話者のモデルとして振る舞わなければならなかったり、また別の場面では学習者のコミュニケーションを成立させる支援者として振る舞わなければならなかったりする。学級担任は、それらの役割に対応できるだけの外国語運用能力が必要となる。また、これまで中学校の英語教員が行ってきた文字教育の導入も担当することから、外国語を教授する者としてのより一層の知識や技能も必要となるであろう。しかしながら、小学校の教員は授業にかかわる業務や課外の業務で多忙を極めており、これ以上の負担を求めることは難しいように思われる。新指導要領において、小学校外国語教育の重要性を強調するのであれば、その趣旨に基づいた教育が円滑に進められるよう、専科教員を配置するなどの教育体制や教育環境の整備が伴わなければならない。

## 参考文献

Asher, J. J. (2009). *Learning Another Language Through Actions* (7th edition). Los Gatos, California: Sky Oak Production.

バトラー後藤祐子 (2015). 『英語学習は早いほど良いのか』岩波書店.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Flege, J. E. (1995). Second-language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp.233 - 277). Timonium, MD: York Press.

教育課程部会外国語ワーキンググループ (2016). 「外国語ワーキンググループにおける審

議のとりまとめ」文部科学省ホームページ. [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377057\\_1\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377057_1_1.pdf)

McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11, 113–28

那須雅弘（編）（2017）.『よくわかる小学校・中学校新学習指導要領全文と要点解説』教育開発研究所.

新教育課程実践研究会（編）（2017）.『よくわかる中教審「学習指導要領」答申のポイント』教育開発研究所.

白井恭弘（2012）.『英語教師のための第二言語習得論入門』大修館書店.

鈴木孝明・白畑知彦（2012）.『ことばの習得－母語獲得と第二言語習得』くろしお出版.



---

論 文

---

## 小学校の学級経営の充実を図るための音楽活動

### —小学校での実践を基に—

平 井 裕 也\*

Musical Activities to Enhance Class Management in Elementary School:

Based on Practice at a Certain Elementary School

#### 要旨 (Abstract)

本論文は、小学校の学級経営とかかわりのある音楽活動に焦点をあて、活動から得られる効果について考察することを目的とする。筆者の9年間の小学校音楽専科教員の経験から得られた、学級での音楽活動の実践例を用いる。

「A 小学校の年間行事と音楽活動の関わり」の項では、学級担任から行事に向けた音楽指導方法についての多くの質問に着目し、学級での音楽活動に使用される楽曲の種類や、学級での練習時間を調査する。「A 小学校の学級での音楽活動の実際」の項では、低学年の朝の会の音楽活動に焦点を当て、筆者の曲を提示しその実践効果について考察する。「行事に向けた学級活動と音楽科の関わり」の項は、入学式、学芸会、運動会、移動教室に向けた学級での音楽活動について、東京都多摩地域のA小学校の実践事例を挙げ、その効果について考察する。

#### キーワード (Keywords)

小学校、学級経営、音楽活動、学級担任、音楽専科、朝の会、行事

#### 1. はじめに

本論文は、A 小学校の学級経営とかかわりのある音楽活動に焦点をあて、活動から得られる効果について考察することを目的とする。

学習指導要領の総則の第4節の1(1)には、児童の発達の支援「学習や生活の基盤とし

---

\* 常磐大学人間科学部教育学科 助教

て、教師と児童との信頼関係及び児童相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること。」と記されている。

学級経営には、学級担任が思い描く理想の学級に近づけるために、様々な活動が取り入れられる。その中の一つに、音楽活動がある。

筆者は、A 小学校の音楽専科教員として、全学年の音楽科の授業を受けもち、各学級の特色および児童それぞれの個性を把握することができた。そのため、学級担任から、学級での音楽活動に関する助言を求められることが多々あった。その中でも、特に低学年の学級担任からの依頼が多かった。この全学年を対象に行った助言活動を通して、学級での活動に音楽が取り入れられる頻度の高さを実感した。

そこで、筆者の視点から、音楽活動が学級経営にどのような効果をもたらすのか、さまざまな事例を基に分析し考察する。

2. 「A 小学校の年間行事と音楽活動の関わり」では、各行事に向けた音楽活動について練習期間の調査結果から分析を行う。

3. 「A 小学校の学級での音楽活動の実際」では、一日の児童の活動内容や、朝の会の活動プログラムの詳細を述べる。

4. 「A 小学校の学級での音楽活動の実際」では、各行事と音楽活動の関係性について、それぞれ分析を行う。

## 2. A 小学校の年間行事と音楽活動の関わり

筆者はこれまでに、全学年の音楽科の授業及び学校行事に向けた指導に深く関わってきた。表 1 に、小学校の行事に使用される楽曲の種類を示す。

表 1 に示した 14 種類の行事の中では、歌唱曲が多く用いられていることがわかる。

表 1 A 小学校の行事に使用される楽曲<sup>1)</sup>

	入学式	卒業式	始業式	終業式	修了式	学芸会	運動会	移動教室	修学旅行	連合音楽会	音楽集会	離任式	迎える会 一年生を	送る会 六年生を
国歌	○	○	—	—	○	—	○	—	—	—	—	—	—	—
校歌	○	○	○	○	○	—	○	—	—	—	—	○	○	○
歌唱曲	○	○	—	—	—	○	○	○	○	○	○	○	○	○
合奏曲	○	○	—	—	—	○	—	—	—	○	○	○	○	○

1) 楽曲の種類には、歌唱曲の項目とは別に、国歌と校歌を独立させて掲載している。



その理由は、全校児童で合唱することで、絆を深め帰属意識や愛校心を芽生えさせることが挙げられる。

次に、年間行事に向けた音楽活動の練習時間について考察する。行事の中でも儀式的行事など厳格な雰囲気の中で行う場合は、計画した時間内に演奏を収めるために、児童の練習に相当な時間を掛けなければならない。また、年間の行事を見据えたうえで期間内に完成させられる選曲や練習方法の計画が必要となる。表2に、音楽活動を扱う年間を通した行事への参加学年と練習期間を掲載する。

表2 A小学校での音楽活動を扱う年間行事への参加学年と練習期間

(単位:週)

月	行事	第1学年		第2学年		第3学年		第4学年		第5学年		第6学年	
		練習期間	練習期間	練習期間	練習期間	練習期間	練習期間	練習期間	練習期間	練習期間	練習期間		
4月	始業式	— <sup>2)</sup>	— <sup>3)</sup>	○ <sup>4)</sup>	1	○	—	○	—	○	—	○	—
	入学式	○	—	○	3	—	—	—	—	—	—	—	—
	一年生を迎える会	○	2 <sup>5)</sup>	○	1	○	1	○	1	○	1	○	1
5月	離任式	—	—	○	1	○	1	○	1	○	1	○	1
	運動会	○	3	○	3	○	3	○	3	○	3	○	3
7月	修学旅行	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	○	3
	終業式	○	3	○	1	○	—	○	—	○	—	○	—
8月	始業式	○	1	○	—	○	—	○	—	○	—	○	—
9月	移動教室	—	—	—	—	—	—	—	—	○	3	—	—
11月	学芸会	○	4	○	4	○	3	○	3	○	3	○	3
	連合音楽会	—	—	—	—	—	—	—	—	○	3	—	—
12月	終業式	○	2	○	1	○	—	○	—	○	—	○	—
1月	始業式	○	1	○	—	○	—	○	—	○	—	○	—
2月	音楽集会	○	1	○	1	○	1	○	1	○	1	○	1
3月	6年生を送る会	○	2	○	2	○	1	○	1	○	1	○	1
	卒業式	—	—	—	—	—	—	—	—	○	4	○	4
	修了式	○	1	○	1	○	—	○	—	○	—	—	—

表2からは、年間を通して各行事に取り入れられる音楽活動の有無や、参加学年と練習期間について読み取ることができる。運動会、学芸会に向けた練習期間には、全学年に共通して多くの時間を掛けていることがわかる。卒業式は、6年間の音楽活動の集大成と

2) 「—」は、行事において音楽活動が行われていないことを意味している。

3) 「—」は、学級での練習が行われていないことを意味している。

4) 「○」は、行事において音楽活動が行われていることを意味している。

5) 数字は、行事以前の期間を週単位で示している。

して全6曲の合唱曲を発表することから、高学年の練習期間を多く確保していることがわかる。

### 3. A小学校の学級での音楽活動の実際

学級での音楽活動は、一日の児童の活動内容を把握し、行事に向けて技能や意欲を向上させるために効果的な時間帯を選択しなければならない。以下の表3に、A小学校の一日の児童の活動を掲載する。

表3 A小学校の一日の児童の活動<sup>6)</sup>

	午 前	所要時間	活動内容		午 後	所要時間	活動内容
1	8時00分～8時15分	15分間	登校	12	12時20分～12時25分	5分間	休み時間
2	8時15分～8時25分	10分間	外遊びの時間	13	12時25分～12時35分	10分間	給食の準備
3	8時30分～8時40分	10分間	朝の会	14	12時35分～13時00分	25分間	給食の時間
4	8時40分～8時45分	5分間	休み時間	15	13時00分～13時10分	10分間	掃除の時間
5	8時50分～9時35分	45分間	1時間目の授業	16	13時10分～13時30分	20分間	昼休み
6	9時35分～9時40分	5分間	休み時間	17	13時30分～14時15分	45分間	5時間目の授業
7	9時40分～10時25分	45分間	2時間目の授業	18	14時15分～14時20分	5分間	休み時間
8	10時25分～10時45分	20分間	中休み	19	14時20分～15時05分	45分間	6時間目の授業
9	10時45分～11時30分	45分間	3時間目の授業	20	15時05分～15時10分	5分間	休み時間
10	11時30分～11時35分	5分間	休み時間	21	15時10分～15時20分	10分間	帰りの会
11	11時35分～12時20分	45分間	4時間目の授業	22	15時20分～15時35分	15分間	下校

学級担任は、表3に示した活動区分から、音楽活動を実施する際に効率が上がる時間帯を選択し児童の実態に合わせた練習量を見極める必要がある。A小学校の学級の音楽活動では、全校児童が参加する行事に使用する楽曲を、『今週の歌』として練習が行われた。また、行事に向けた「目標」を、全校・学年・学級の各単位で設定することにより、練習への意欲向上につながった。

続いて、以下の表4に、A小学校における朝の会と帰りの会の活動の例を掲載する。

朝の会では、日直の児童が司会進行役となり、前半の約5分間で、学級担任による挨拶と出席確認や連絡事項の伝達、後半の約5分間で、歌唱活動と終わりの挨拶が行わ

6) A小学校の6時間目までの活動を提示している。

れた。

表4 A小学校の第2学年の朝の会と帰りの会の活動の例<sup>7)</sup>

朝の会				帰りの会			
	活動時刻	活動内容	司会進行		活動時刻	活動内容	司会進行
1	8時30分 <sup>8)</sup>	朝の挨拶と出欠確認	日直(1名)	1	15時10分 <sup>9)</sup>	頑張っていた友達紹介	日直(1名)
2	8時33分	連絡事項の伝達		2	15時12分	明日の予定の連絡	
3	8時35分	歌唱活動(約5分間)	↓	3	15時17分	歌唱活動(約3分間)	↓
4	8時40分	終わりの挨拶		4	15時20分	帰りの挨拶	

約5分間の歌唱活動では、児童が明るい気持ちでスタートできるように、音楽を愛好する担任が、キーボードやギター、鍵盤ハーモニカやリコーダーなどを使用し、児童とともに活動していた。音楽に自信がない担任は、CDの音源や、電子オルガンの自動伴奏機能の音楽に合わせて、タンバリンやカスタネットを使用し活動していた。また担任は、歌唱活動が5分以内に収まるように心掛けていた。朝の歌唱活動は、短時間ではあるが、学級の特色づくりに効果があり、互いに良い人間関係を構築し学級集団としての帰属意識を高めさせることができる取り組みである。帰りの会の歌唱活動は、一日の学級生活が無事に終了したことを歌に込める活動になっていた。

帰りの会の歌唱活動は、一日の学級生活が無事に終了したことを歌に込めて歌唱する活動となっていた。

次項において、「朝の会」と「帰りの会」における学級での歌唱活動の実施頻度について調べる。

### 3-1. 学級での歌唱活動の実施頻度

学級では主に、「朝の会」「帰りの会」を使用して音楽活動が行われる。これらの場面における、歌唱活動の実施頻度について、学年単位での調査を行った。その調査結果を表5に掲載する。

7) A小学校の第2学年を例にしている。

8) 活動の開始時刻を示している。

9) 活動の開始時刻を示している。

表5 朝の会や帰りの会等における歌唱活動の実施頻度<sup>10)</sup>

	朝の会	帰りの会	その他
第1学年	◎ <sup>11)</sup>	◎	○
第2学年	◎	◎	○
第3学年	○ <sup>12)</sup>	○	▲
第4学年	△ <sup>13)</sup>	△	▲ <sup>14)</sup>
第5学年	△	○	○
第6学年	△	○	○

表5では、低学年が「朝の会」「帰りの会」「その他」の全ての場面において、歌唱活動が行われていることが示されており、全学年において「朝の会」「帰りの会」に歌唱活動を行っていることが明らかになっている。表5に示した「その他」は、休み時間や、放課後の時間、学級での45分間の特別活動などを指している。

### 3-2. 朝の会の歌唱活動

3-2. 「朝の会の歌唱活動」では、具体的な実践事例を挙げて、その効果について考察する。表6には、年間における各学年の朝の会の歌唱活動を掲載する。

表6 年間における各学年の朝の会の歌唱活動<sup>15)</sup>

	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
4月	○ <sup>16)</sup>	○	○	○	▲	▲
5月	○	○	○	○	▲	▲
6月	○	○	○	○	△ <sup>17)</sup>	▲
7月	○	○	○	▲ <sup>18)</sup>	▲	▲
9月	○	○	○	○	▲	▲
10月	○	○	○	▲	△	▲

10) 本調査では、年間を通して2016年度のA小学校での実施状況を提示している。調査は、活動が実施可能となる日を対象としている。

11) 「◎」は、80%以上の回数で、歌唱活動取り入れたことを意味する。

12) 「○」は、60%以上79%以下の回数で、歌唱活動を取り入れたことを意味する。

13) 「△」は、30%以上59%以下の回数で、歌唱活動を取り入れたことを意味する。

14) 「▲」は、29%以下の回数で、歌唱活動を取り入れたことを意味する。

15) 本調査では、2016年度のA小学校での実施状況を提示している。調査は、朝の会が実施可能となる日を対象としている。

16) 「○」は、80%以上の回数で、歌唱活動取り入れたことを意味する。

17) 「△」は、30%以上79%以下の回数で、歌唱活動を取り入れたことを意味する。

小学校の学級経営の充実を図るための音楽活動  
—小学校での実践を基に—

11月	○	○	○	▲	○	▲
12月	○	○	○	○	▲	▲
1月	○	○	○	▲	▲	△
2月	○	○	○	○	○	○
3月	○	○	○	○	○	○

表6には、第1学年と第2学年、第3学年が、年間を通して朝の会に歌唱活動を取り入れていることを示している。一方で、第4学年と第5学年、第6学年は、朝の会での歌唱活動の実施が減少している。この減少理由について調査したところ、音楽以外の朝学習の導入や、学級担任からの連絡事項の増加等が影響していた。また、第5学年と第6学年では、3学期の朝の会に卒業式に向けた歌唱活動が行われていた。

### 3-2-1. 朝の会に使用する楽曲

本項では、朝の会の歌唱活動に使用されていた楽曲について考察する。

表7 朝の会に使用した楽曲の例 <sup>19)</sup>

季節の歌	行事の歌 <sup>20)</sup>	学級の歌	ドラマやアニメの歌	その他
春が来た	国歌	元気に行こう	さんぽ	はじめの一歩
チューリップ	校歌	こまったときの歌	となりのトトロ	世界中の子どもたちが
こいのぼり	離任式の歌	あいさつの歌	ドラえもん	翼をください
かたつむり	運動会の歌	誰にだってお誕生日	ようかい体操第一	わになっておどろう
たなばたさま	応援歌	おかえりのうた	レット・イット・ゴー	すいかの名産地
とんぼのめがね	学芸会の歌	きょうもげんき	プリキュア「主題歌」	カントリーロード
まっかな秋	音楽会の歌	せんせいのおはなしをききましょう！	モンスター	
北風小僧の寛太郎	幕開けの歌	こまったくせ	マルマルモリモリ	
スキー	ゴーゴーゴー		恋ダンス	

表7に掲載した、楽曲のカテゴリーからは、それぞれに学級経営の充実を図るために役立つ要素が含まれていることが分かる。「季節の歌」では、四季折々の植物や風景などを感じさせることにより、豊かな感性を養い共感し合うことができる。「行事の歌」では、

18) 「▲」は、29%以下の回数で、歌唱活動を取り入れたことを意味する。

19) ここでは、2016年度のA小学校での歌唱活動を対象としている。

20) 「行事の歌」とは、行事で使用する歌のことを指している。

児童に、それぞれの行事の目標に向かって協働する力を育ませることができる。「学級の歌」では、規律ある学級づくりに役立てることができる。「ドラマやアニメの歌」や「その他」では、友達と楽しく歌うことにより、明るい学級づくりを目指すことができる。

表8は、表7に示した楽曲のカテゴリーの、各学年での実施頻度の調査結果を掲載する。

表8 朝の会における各カテゴリーの実施状況

	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
季節の歌	○ <sup>21)</sup>	○	△ <sup>22)</sup>	△	▲ <sup>23)</sup>	▲
行事の歌	○	○	○	○	○	○
学級の歌	○	○	○	○	▲	▲
アニメソング	○	○	○	○	▲	▲
その他	○	○	○	○	▲	▲

表8は、第1学年、第2学年、第3学年、第4学年において、全てのカテゴリーの歌唱曲を使用していることを示している。また第5学年、第6学年では、5つの楽曲カテゴリーの中で「行事の歌」による歌唱活動が多いことがわかる。連合音楽会では、第5学年が歌唱と器楽による音楽活動を発表し、卒業式では、第5学年が歌唱と器楽、第6学年が歌唱による音楽活動を発表している。行事に向けた歌唱練習は、校内の学芸会や音楽会が開催される年には、大幅に増加する。

### 3-2-2. 新1年生の学級経営を円滑に行うための歌唱活動

新1年生の児童は幼児期に遊びとして歌唱活動に親しんできた。特に、小学校教育に円滑に接続するための要素としては、歌唱活動の効果が新1年生にとってかけがえのないものである。平成29年7月に生活科にスタートカリキュラムが告示されたが、筆者はそれ以前から新1年生に向けて、明るく秩序ある学級生活を送れるよう「学級の歌」を作曲していた。以下の譜例1～3に、筆者が作詞作曲した3曲を掲載し、「楽曲の工夫」と「実践結果」から、活動を通して得られる効果について考察する。また譜例4に、既存の曲1曲を掲載し、「楽曲の概要」と「実践結果」から、活動を通して得られる効果について考察する。

21) 「○」は、80%以上の回数で、歌唱活動に取り入れたことを意味する。

22) 「△」は、30%以上79%以下の回数で、歌唱活動に取り入れたことを意味する。

23) 「▲」は、29%以下の回数で、歌唱活動に取り入れたことを意味する。



譜例1 学級の歌《こまったときのうた》

**こまったときのうた**

がっきゅうのうた

作詞・作曲 平井裕也

こま たなあ どうしょう そうだ せんせいに そう だんしょう

譜例1《こまったときのうた》は、新1年生の学級担任が「児童が困った時に、学級担任に気軽に相談できるような歌唱曲がほしい」と依頼され、筆者が作詞・作曲したものである。新学期が始まりは、不安と緊張のあまり学級担任に相談できない児童がいたため、本曲は、音楽専科の授業の指導後に、学級での朝の会の音楽活動に取り入れられた。

〔曲の工夫〕

この曲は、言葉の内容に合わせて、「こまったなあ」に8分音符と8分休符を組み合わせたリズムを用いることで元気がなくなっている様子を表現し、「どうしよう」に付点のリズムを使用することで、動揺している様子を表現している。また、「せんせい」を強調するために、6度上の音への跳躍を用いている。

〔実践結果〕

本曲を学級の歌唱活動に用いたことで、担任からは「この楽曲を歌うことによって、自己表現の素朴な児童でも、担任に相談するようになり、安心して明るい学級生活を送れるようになった」という報告があった。

譜例2 学級の歌《きょうもげんき!》

**きょうもげんき!**

がっきゅうのうた

作詞・作曲 平井裕也

げんきげんき きょうもげんき あさからげんきにがんばろう

譜例2に示した《きょうもげんき》は、「朝の会で歌わせることにより活動への意欲を

高めさせられる歌が欲しい」という学級担任の依頼に応じて、筆者が作詞・作曲した曲である。本曲は、まず、音楽専科の授業での指導後に、学級での朝の会の音楽活動に取り入れられた。

〔楽曲の工夫〕

本曲は、「げんき」の言葉を「きょうも」や「あさから」といった言葉と合わせて4回繰り返すことで、一日の活動の意欲を高めさせられる内容とした。

〔実践結果〕

担任からは、朝の会で本楽曲を歌唱させたことで、何事においても意欲的に取り組む学習態度への切り替えが速くなったと報告があった。

譜例3 学級の歌《せすじをのぼしてききましょう》

## せんせいのおはなしを ききましょう！

がっきゅうのうた 作詞・作曲 平井裕也



おしゃべりしない てはおひざ せすじをのぼして ききましょう

譜例3《せんせいのおはなしをききましょう！》は、「児童が騒がしくなった時に、私語を慎み先生の話をお聴かせるための歌が欲しい」という依頼があり、筆者が作詞・作曲した曲である。

〔楽曲の工夫〕

本曲は、学級担任が児童に向かって、はっきりとした強い口調で、「おしゃべり」という言葉を16音符で強調し注意を呼び掛ける歌である。

〔実践結果〕

学級担任からは、「集団生活を通して、児童らは、先生に注目して聴く態度が身に付いた。」「様々な活動において役立った。」「表情豊かに手の動きや、背筋を伸ばす動作を取り入れながら歌う先生の姿を見て、児童らが意識をして注目するようになった。」という報告を受けた。

### 〔楽曲の概要〕

譜例4の歌唱曲《こまったくせ》は、津山章作が作詞、平井丈二郎が作曲した歌唱曲である。本楽曲は、人間関係がうまくいかなくなり、トラブルを起こした際に、「ごめんなさい」と言えない児童の心の内を表現した詩で、反省を促す歌である。

### 〔実践結果〕

本楽曲を児童に歌わせることで、学級担任からは、「素直に謝るという習慣が付き、問題をスムーズに解決させることができた。」という報告があった。

譜例4 《こまったくせ》<sup>23)</sup>

The image shows a musical score for the song 'こまったくせ' (I'm Sorry). It includes a vocal line and a piano accompaniment. The score is in 4/4 time with a tempo of 80. The lyrics are in Japanese. The score is divided into several systems, with lyrics written below the vocal line. The piano accompaniment features a steady bass line and a more active treble line. The score ends with a copyright notice: © 2016 Dr.Takejiro HIRAI.

こまったくせ  
作詞 津山章作  
作曲 平井丈二郎

♩ = 80

1. ごめんなさいが いえないの  
2. こころのなかで いってみる

わらいとわがわが いるけれど わらいとわがわが いるけれど  
ごめんごめんね ごめんなさい こごさでそっ いてみる

【少しゆっくり】  
ことばにだして いえないの うちきーそれとも ヘンながり  
ごめんごめんね ごめんなさい ひどりのときは できるのに

【水音に元の速さに】  
じーぶんでも わからない こま ったく せ ごめんなさい  
ひきまきで は げんなんだ

© 2016 Dr.Takejiro HIRAI

## 4. 行事に向けた学級活動と音楽科の関わり

小学校の行事には、儀式的行事、文化的行事、健康安全・体育的行事、遠足・集団宿泊的行事、勤労生産・奉仕的行事がある。A小学校では、儀式的行事、文化的行事、健康安全・体育的行事、集団宿泊的行事において音楽活動が取り入れられていた。これらの実践例を基に、活動の効果について考察する。

24) 本楽曲は、作詞・作曲者の掲載許可を得ている。

#### 4-1. 儀式的行事—低学年の練習—

表1においても示したが、A小学校での儀式的行事には、入学式、卒業式、始業式、終業式、修了式があり、これらの行事すべてに、音楽活動が含まれていた。この5つの行事の中の、始業式、終業式、修了式においては、全学年が参加し、その他の入学式では新入生と第2学年、卒業式では卒業生と第5学年の児童が参加していた。

これらの行事に向けた音楽の指導では、筆者による音楽科の授業で学習した内容を、学級に持ち帰り、学級担任が学級活動で繰り返し音楽活動を行っていた。この学級での音楽活動には、筆者が準備した伴奏の音源を使用していた。次項で、第1学年、第2学年の活動に焦点を当て考察する。

A小学校の始業式と終業式では校歌、修了式では国歌と校歌を全校児童で歌唱していた。第1学年の児童は、1学期の終業式での校歌の歌唱が、儀式的行事における初めての参加の場となる。この時期までに、校歌の歌詞や旋律を覚え自信をもって上級生と声を合わせられるようにしなければならない。校歌の指導では、音楽科の授業で学習したことを、学級での歌唱練習に取り入れた。校歌の歌唱を通して、愛校心をもたせ、A小学校の一員であるという意識を育てなければならない。

筆者は、学級における児童の校歌の暗唱の効率化を図るために、掲示用の拡大した歌詞や、ピアノ伴奏のCD、オルガンの自動演奏機能などを準備した。

入学後の4月の時点では、極端に声を張り上げる児童がいた。全身に力を入れて、声を張り上げる理由としては、他の児童よりも声の大きさが勝っていることが良いと思っていることが原因であった。この問題点を解消させるには、まず今までの歌唱の録音を聴かせ、声の大きさに気付かせる。そして身体を楽にして友達の声と揃えて歌えるようになると、「良くできたね」と褒める。そして再び録音し、聴かせる。

この児童にとって、友達の声聴かせ、周りの声と揃えて歌わせることが、協調性を養う初めての指導となった。学級担任からは「声を張り上げる児童が、他の児童の声を掻き消してしまい、どうしたら良いかと心配していた。」と感謝された。

A小学校の入学式には、毎年、第2学年の児童が出席し、新入生の歓迎のために、合唱や鍵盤ハーモニカの合奏を披露していた。第2学年の音楽科の授業は、学級担任と音楽専科の筆者が分担し週2回実施した。この入学式に向けた合唱や合奏の練習は、音楽科の授業以外に、朝の会やその他の学級活動でも実施された。本項では、第2学年の学級での実践例を挙げて述べる。

入学式で演奏する楽曲には、フランスの童謡の《きらきらぼし》を選曲した。また筆者は、本楽曲を児童が鍵盤ハーモニカで演奏できる内容の変奏曲に編曲した。変奏曲の旋律の特徴について以下の表9に提示する。

表9 変奏曲の旋律の特徴

順序	旋律の特徴	
①	基本の旋律	① 
②	4分音符と8分音符を組み合わせたリズムの旋律	② 
③	付点8分音符と16分音符を組み合わせた付点のリズムの旋律	③ 
④	16分音符で細かく刻むリズムの旋律	④ 

表9は、①から順に旋律のリズムを変えて④まで変奏されていることを示している。

指導では、①から順に練習させ、筆者と担任のチェックを経て、次の旋律の練習に取り組ませた。児童らは、4種類の旋律に合格することで、達成感を味わうことができた。また、演奏が出来るようになった時点で、学年集会で学級ごとに発表し、それぞれの習熟度を確認させ、鍵盤ハーモニカの技術の向上につなげた。

筆者は学級担任と共に、演奏面だけでなく式典でのマナーを指導した。演奏前の、入退場、起立、お辞儀、鍵盤ハーモニカの構えと元に戻す動作を意識させ、一糸乱れぬ集団行動の基礎指導を行い、全員の呼吸が揃ったときには、児童らを褒め称えた。この指導内容により上級学年としての規範意識を育ませることにつながる活動となった。

#### 4-2. 文化的行事-第1学年の学芸会に向けた練習-

A 小学校での文化的行事には、学芸会、音楽会、展覧会がある。この3つの行事を順番に、年の一つずつ実施した。ここでは、学芸会について述べる。学芸会は、各学級の学級担任と音楽専科の筆者が連携し、児童一人一人が生き生きと活躍する姿を保護者や地域住民に披露する会である。11月の体育館での発表に向けて、4月の時点から、学級担任は

筆者との綿密な相談や打ち合わせを通し、演目内容、指導計画、活動計画などを立て、児童一人一人の特性を活かし、すべての児童が活躍できる場を設定した。

学芸会の演目に使用する音楽には、歌唱や合唱、合奏などがある。次項では、学芸会に向けた学級単位での練習について実践例を挙げ、音楽活動による学級経営への効果について考察する。以下に、学芸会の「めあて」と、表10に学芸会のプログラムを掲載する。

〔学芸会のめあて〕

- ①表現することの楽しさを味わう。
- ②協力して創り上げることの大切さを味わう。
- ③自分及び友達のよさを再発見する。

表10 学芸会プログラム

番号	演目	学年	進行予定	
			開始予定時刻	所要時間
1	はじめのことば	1年生	8:40	0:03
2	全校合唱		8:43	0:03
3	スイミー	1年生	8:46	0:20
	入れ替え・準備			0:05
4	村のたろう	特別支援学級	9:11	0:15
	入れ替え・準備			0:05
5	とらねこ大河	3年生	9:31	0:20
	入れ替え・準備			0:05
6	魔法をすてたマジョリン	5年生	9:56	0:25
	休憩		10:21	0:15
7	学校長先生の話		10:36	0:04
8	負けうさぎ	4年生	10:40	0:20
	入れ替え・準備			0:05
9	かえるのおへそ	2年生	11:05	0:20
	入れ替え・準備			0:05
10	夢から醒めた夢	6年生	11:30	0:30
11	おわりのことば	6年生	12:00	0:05

第1学年は3学級あり、各学級担任と筆者が連携し、学芸会に向けた指導を実施した。学芸会での演目は、第2学年の国語科の教科書に採用されている、レオ＝レオニ作の「スイミー」を選択した。本来なら、第2学年で発表する内容だが、ある一人の学級担任の



強い願いで、この演目になった。

楽曲は〈スイミー〉、〈くらげのうた〉、〈いせえびのうた〉、〈みたこともない さかなのうた〉、〈うなぎのうた〉、〈いそぎんちゃくのうた〉を用いた。この7曲は音楽の授業で指導し全員が歌えるようにした。以下に、〔児童の活動〕、〔教師の働きかけ〕、〔実践結果〕を提示する。

#### 〔児童の活動〕

- ①海の中の生きものの写真や動画を参考にし、歌唱活動に使用する楽曲を聴きながら生きものの動きを考える。
- ②児童一人一人が自分自身の創造力を働かせて、海の中の生きものになりきり音楽に合わせて身体表現を工夫する。
- ③児童らは7つの小集団に分かれ、協働的に身体表現を工夫し、海の中のひとつの生きものの動きを作り上げる。
- ④それぞれの小集団は、生きものの動きを、音楽に合わせて身体表現する。

#### 〔教師の働きかけ〕

- ①児童と共に、創造力を働かせ、率先して身体表現を工夫する。
- ②教師は一人一人の動きを褒めて、活動への意欲を湧かせ、児童らの表現力や創造力を豊かにさせる。
- ③児童らが小集団で仲良く活動できているかを確認する。
- ④児童一人一人を大切にし、演目の中で全児童が平等に舞台上で活躍できる場をつくる。

#### 〔実践結果〕

本活動では、まず児童らに、海の中の生きものの形や動きを、写真や動画により確認させ、歌唱に使用する音楽を聴きながら生きものの動きを想像させた。この活動からは、豊かな感性や創造力を育むことができた。児童らは、発想力を高め、生き生きと表現活動に取り組んでいた。イセエビの役では、床をゆっくりと這う動作や後ろ側にジャンプする動作で表現していた。クラゲやイソギンチャクの役は、波に揺られる情景を、頭上で「ゆらゆら」と動かして表現していた。また担当する生きものの被り物は、図工の時間に制作させたことで、児童それぞれの役柄への愛着が湧き、学芸会への参加意欲が高まった。

### 4-3. 体育的行事—運動会に向けた応援歌の練習—

4-3. 「体育的行事」では、A小学校の運動会に向けた、学級の音楽活動について考

察する。毎年5月に開催され、音楽活動に国歌、校歌、応援歌が用いられた。音楽専科教員である筆者は、応援歌の歌唱活動を、学級、学年、全校の各単位で指導を行った。これらの歌唱活動の中で、特に応援歌に時間を掛けていた。次に、応援歌の歌唱活動に焦点を当て、学級経営の充実を図るために役立つ効果について考察する。

A小学校での運動会の練習は、本番の3週間前から始めた。筆者は、学級での「応援歌」の練習に向け、応援歌の歌詞カードと、伴奏の音源CDを制作し、各学級に配布した。応援歌は、音楽科の授業だけでなく、各学級でも練習していた。特に、朝の会の時間帯は、校舎内に各学級からの応援歌の歌声が重なり、学校全体が熱気で溢れていた。以下に、A小学校での応援歌による歌唱活動について、第2学年の事例やアンケートの調査結果を基に考察する。アンケートの質問内容は、「応援歌を歌うときに、どのような声で歌っていますか?」とした。表11に、本アンケートの調査結果を掲載する。

表11 「応援歌の歌唱」についてのアンケート<sup>25)</sup>

2年生	大きな声	きれいな声
1組	93% (27人/29人中)	7% (2人/29人中)
2組	96% (27人/28人中)	4% (1人/28人中)
3組	96% (26人/28人中)	4% (2人/28人中)
全体	95% (81人/85人中)	5% (5人/85人中)

表11のアンケートの調査結果からは、児童が応援歌の歌唱の際に、声の美しさより声量の大きさを意識し熱唱していることが明らかになった。

つづいて、児童の「応援歌に込める思い」についてアンケート調査を実施した。アンケートの質問は、「盛り上げたい」、「勝ちたい」の2点とした。アンケートの調査結果を、表12に示す。

表12には、3つの学級の児童が、運動会を盛り上げたい、他の学級に勝ちたいという気持ちが強いことが示されている。児童らは、応援歌を歌うことにより、士気を鼓舞することができる。また、学級集団としての意識付けや、団結力の強化に効果があることがわかる。

運動会当日は、全校児童の参加に加え、保護者や近隣住民など大勢が来校する。演目に

25) アンケート調査は、A小学校における第2学年(85名)を対象とした。回答には、挙手による方法を用いた。A小学校にて2017年6月に実施した。

表 12 「応援歌に込める思い」についての児童アンケート<sup>26)</sup>

対象児童：第 2 学年（85 名）

2 年生	盛り上げたい	勝ちたい
1 組	100%（29 人 / 29 人中）	100%（29 人 / 29 人中）
2 組	100%（27 人 / 28 人中）	96%（27 人 / 28 人中）
3 組	100%（28 人 / 28 人中）	100%（28 人 / 28 人中）
全体	100%（84 人 / 85 人中）	98%（84 人 / 85 人中）

※回答には、挙手による方法を用いた。A 小学校にて 2017 年 6 月に実施した。

は、対抗試合が含まれるため、応援団と共に応援歌を歌い、児童の競争心が掻き立てられる。これらの要素は、児童の気持ちを高揚させることにつながった。

#### 4－4．宿泊的行事

A 小学校の宿泊的行事では、第 5 学年の移動教室と、第 6 学年の修学旅行が実施された。ここでは、第 5 学年の移動教室に焦点をあてる。

小学校学習指導要領の第 6 章「特別活動」には、「自然や文化などに親しむとともに、人間関係などの集団生活の在り方や公衆道徳などについての望ましい体験を積むことができるような活動を行うこと。」と記されている。A 小学校では、移動教室において児童が創意工夫を凝らした企画や運営を実践に結び付けた。次項では、移動教室のバスの中でのレクリエーション活動とキャンプファイヤーの実践事例を基に、それらの活動から得られる効果について考察する。

##### 4－4－1．第 5 学年 移動教室での音楽活動

A 小学校では、毎年 9 月に、1 泊 2 日の移動教室を長野県で実施していた。この移動教室の学習の「めあて」には、①「宿泊を伴う集団生活の中で、友達のよさに気づかせるとともに、レクリエーション活動を通して楽しさを味わわせる」、②「班や係の活動を通して協力や責任ある態度を育てる」、③「自然に親しみ、自然を大切にすることを育てる」の 3 点を掲げていた。表 11 に、A 小学校での移動教室の活動スケジュール表を提示する。

26) アンケート調査は、A 小学校における第 2 学年（85 名）を対象とした。

表 13 移動教室 第1日のスケジュール

第1日			
時刻	行程（所要時間）	活動内容	音楽活動
7:15	学校集合	出席確認・健康観察・出発式	
7:35	学校出発	学校→IC→SA→IC	
	移動（バス・休憩あり）230分	バス内でのレクリエーション活動①	歌唱活動
11:25	山麓ステーション 到着	リフト乗車	
11:55	山頂 到着	ハイキング・昼食・おやつ	
15:00	湿原 到着	ビジターセンター見学とお土産購入	
15:30	湿原 出発		
	移動（バス）30分		
16:00	自然の家 到着	開校式	
16:20	入室	避難経路確認・荷物整理	
16:50	室長会議	会議	
17:10	入浴	健康観察・入浴準備・班毎に入浴・片付け	
18:10	夕食	夕食準備・夕食・片付け	
19:10	キャンプファイヤー（60分）	準備・移動・キャンプファイヤー・片付け	ダンスと歌唱活動
20:40	室長・班長会議・検温	会議・健康観察・明日の準備・布団準備	
21:30	消灯		

表 14 移動教室 第2日のスケジュール

第2日			
時刻	活動予定（所要時間）	活動内容	音楽活動
6:00	起床	洗面・健康観察・布団の片付け	
6:30	朝の集い	散策	
7:10	朝食	準備・朝食・片付け	
7:50	出発準備	荷物整理・掃除	
8:30	広場集合	閉校式	
	移動（バス）30分		
9:10	和紙の里 着	紙すき体験（うちわ作り）	
	移動（バス）30分		
11:30	牧場 着	バターづくり・昼食・見学	
13:30	牧場 発	IC→SA→IC→学校	歌唱活動
	移動（バス・休憩あり）180分	バス内でのレクリエーション活動②	
16:45	学校着	帰校式・解散	

表 13 は、移動教室の第 1 日の活動時刻、行程（所要時間）、活動内容、音楽活動を示している。この移動教室では、バス中の往路におけるレクリエーション活動と、キャンプファイヤーに音楽活動が含まれていることがわかる。このレクリエーション活動とキャンプファイヤーの係は、各学級から 6 人ずつ選出し、筆者の指導の下で企画を行った。

表 14 では、移動教室の第 2 日の活動時刻、行程（所要時間）、活動内容、音楽活動を記している。この表にも提示しているように、最終の見学場所である牧場から学校までのバスでの帰路の際に、音楽活動が取り入れられていることがわかる。本項では、バス内でのレクリエーション活動とキャンプファイヤーについての実践例を挙げ、その効果について考察する。

#### 〔レクリエーション活動の企画と練習〕

レクリエーション活動は、事前に係の児童らにより、移動教室の 2 週間前に企画会を立ち上げ、プログラム作成に取り掛かった。各学級で取り入れたい活動についてのアンケート調査を実施し、ゲームと歌唱大会となった。

歌唱大会に向けた選曲では、児童らが幼児期から現在に至るまでに好んで歌っていた様々な曲を挙げ、票が多い順に決定した。この選曲方法を取り入れた理由は、歌唱を通して、当時の年齢やアニメなど、その頃の生活を思い出し、互いに共感し合うことで、より良い人間関係が育まれると考えたからである。

レクリエーションに向けた歌唱練習は、1 週間前から、学級活動や音楽科の授業を通して行っていた。その際、筆者が、歌詞カードや音源の CD を準備し、各学級に配布したものを扱い、事前に体育館で、歌唱活動の練習やリハーサルを行った。

#### 〔レクリエーションの実践〕

バス内では、レクリエーション係の児童が司会進行を担当し、事前に準備した活動が行われた。この活動内容には、児童や引率教員による自己紹介、学校や児童、学級担任に関するクイズ大会や、歌唱大会が含まれており、歌唱大会が大半の時間を占めていた。歌唱大会で使用される曲には、児童に人気の高い曲が含まれていた。

以下に、筆者が同乗した往路・帰路におけるバス内でのレクリエーションについて、表 15 と表 16 に提示する。

表 15 第1日のバス内でのレクリエーション活動（往路）

第1日		
時刻	プログラム（前半＋後半 計120分）	活動内容
午前 8:00  ↓	<b>【前半】60分</b> 1. はじめの言葉（レクリエーション係） 2. 《となりのトトロ》 3. クイズ 4. 《アンパンマンマーチ》 5. クイズ 6. 《DANZEN! ふたりはプリキュア》 7. クイズ 8. 《一年生になったら》 9. クイズ 10. 《夢をかなえてドラえもん》 11. クイズ 12. 《夕やけこやけ》 13. クイズ	担任とのコーラス  デュエット  コーラス  コーラス  デュエット  コーラス
休憩		
9:30  ↓  10:30	<b>【後半】60分</b> 1. 《エール》 2. クイズ 3. 《ワイルドアットハート》 4. クイズ 5. 《涙そうそう》 6. クイズ 7. 《世界に一つだけの花》 8. 伝言ゲーム 9. 《さんぽ》 10. 爆弾ゲーム 11. 《遠き山に日は落ちて》 12. おわりの言葉（レクリエーション係）	コーラス  担任とのコーラス  引率教員の先生のソロ  コーラス  コーラス  コーラス

表 16 第2日のバス内でのレクリエーション活動（帰路）

第2日		
時刻	プログラム（90分）	活動内容
午後 14:15  ↓  15:00	<b>【前半】45分</b> 1. はじめの言葉（レクリエーション係） 2. 《ギンガムチェック》 3. クイズ 4. 《フライングゲット》 5. クイズ 6. 《ヘビーローテーション》 7. クイズ 8. 《ポニーテールとシュシュ》 9. 《ジョイフル》 10. 《とんび》	デュエット  コーラス  コーラス  デュエット  コーラス  コーラス



小学校の学級経営の充実を図るための音楽活動  
 —小学校での実践を基に—

休憩		
15:15	【後半】45分	
	1. 《Love so sweet》	学級担任とのコーラス
	2. 《Happiness》	コーラス
	3. 連想ゲーム	
	4. 《春の小川》	コーラス
	5. 《Wish》	デュエット
	6. 将来の夢を語ろう	
	7. 《勇氣 100%》	コーラス
	8. 引率教員からの言葉	
16:00	9. おわりの言葉（レクリエーション係）	

〔実践結果〕

バス内でのレクリエーションは学級における事前アンケートの意見を基に、係りの児童により創意工夫を凝らして内容が企画された。児童らは移動教室のしおりを見て、この企画を非常に楽しみにしていた。

このレクリエーションでは、児童だけでなく教員も参加するという点に意義があった。例えば、往路（表 15）では、前半 2 番、帰路（表 16）では後半 1 番に、学級担任と児童が共に歌うプログラムが設定された。普段は威厳を保っている学級担任が、楽しそうに歌う姿を見て、児童は大喜びし、感激していた。

往路（表 15）では《夕やけこやけ》の歌唱も行われた。この楽曲は、第 4 学年で学習するが、A 小学校の地域と縁のある歌でもあるため、歌唱を通して自分たちの地域への親しみを再認識させることができた。一部の児童は、家族と離れていることを実感し、《夕やけこやけ》を通して不安や寂しさを感じたようである。

このように、バス内におけるレクリエーション活動で歌唱を取り上げることは、児童相互のコミュニケーションの円滑化や、教員と児童の人間的な触れ合いをもたらすことができるのである。そして歌を通して学級の団結力が一段と高まることが明らかになった。

〔キャンプファイヤー係による企画〕

キャンプファイヤーは、第 1 日の移動教室の最後に行われる活動で、担当する係の児童が、移動教室の 2 週間前に企画会を立ち上げ、60 分のプログラムの作成に取り掛かった。作成では、各学級で取り入れたい活動についてのアンケート調査から、歌唱とダンスが選ばれた。

プログラムの楽曲の順番を決める際には、係の児童からの「キャンプファイヤーの炎の大きさの変化に合わせ、楽曲のプログラムを考えたい」という意見に沿って、順番を決定

した。作成されたプログラムを、以下の表 17 に示す。

表 17 キャンプファイヤーでの音楽活動（第 1 日）

プログラム	楽曲の速さ	活動内容
<b>【前半の部】</b>		
1. 《ギンガムチェック》	♩ = 174	歌唱と創作ダンス
2. 《ヘビーローテーション》	♩ = 174	歌唱と創作ダンス
3. 《ウィーアー》	♩ = 170	歌唱
<b>【中間の部】</b>		
1. 《さくらんぼ》	♩ = 168	歌唱と創作ダンス
2. 《夏祭り》	♩ = 140	歌唱と創作ダンス
3. 《ジンギスカン》	♩ = 140	歌唱と創作ダンス
<b>【後半の部】</b>		
1. 《モンスター》	♩ = 139	歌唱と創作ダンス
2. 《オクラホマミキサー》	♩ = 136	フォークダンス
3. 《遠き山に日は落ちて》	♩ = 100	歌唱

### 〔実践結果〕

キャンプファイヤーは、一日目の夕方から始め、全員が 1 つの焚火を囲みながら、係の児童による司会進行で、ダンス、歌唱が行われた。フォークダンスは、学級の男女がペアになり《オクラホマミキサー Oklahoma Mixer》の楽曲で踊った。創作ダンスは、振り付けを児童が担当し、日本人男性ボーカルグループ「嵐」の《モンスター》を、全員で踊った。歌唱では、女性ロックバンドの「Whiteberry」の《夏祭り》、女声ロック歌手の大塚愛の《さくらんぼ》、音楽科の授業で扱った《遠き山に日は落ちて》を使用した。また筆者による鍵盤ハーモニカの伴奏で、飛び入りによる校長の校歌の披露により、児童らの歌声とともに夜空に響く大合唱になった。児童からは「校長先生の校歌が聴けて学校が好きになった」、「友達と仲良くなれて嬉しい」「落ち着いた雰囲気で行われた」、などの感想を聴くことが出来た。楽曲のプログラムは、時間の経過と共に小さくなる炎に合わせ、激しい楽曲から穏やかな曲調のものへと移行させる工夫を行い、視覚的にも聴覚的にも時間の経過が感じ取りやすい内容となった。児童らの様子は、激しく燃える炎の時間帯には、力強いダンスや歌唱により熱気にあふれ、炎が弱まるにつれて、穏やかな雰囲気へと変化した。キャンプファイヤーは、移動教室の第 1 日を締め括る印象に残る体験となった。

### 〔移動教室の実践結果〕

移動教室における音楽活動の考察の結果、学級ごとにバスの車内で行うレクリエーションや、校外の豊かな自然に囲まれた中で行うキャンプファイヤーにおける音楽活動が、普通の学校生活では味わうことができない貴重な体験となっていたことが明らかになった。また、児童が創意工夫を凝らし企画した活動を取り入れたことで、教師と児童、児童相互に人間関係を深め、教育的価値を実現することができた。児童らは、寝食を共にし、協働的な活動を通して、集団生活の在り方を学び、音楽活動を共に楽しむことで、豊かな人間関係が培われた。

## 5. おわりに

本論文では、筆者が勤務していたA小学校を例に、学級経営とかかわりのある音楽活動を分析し、その活動から得られる効果について考察してきた。

本研究の詳細な調査により、学級における音楽活動の場面が朝の会に集中していることが分かった。そしてそれらの活動の大半は行事に向けた練習であることも明らかになった。これは、学級における音楽活動が学校行事を成功させるための鍵を握っていることを象徴している。そして、音楽活動が、学校の特色づくりにも貢献しているといえる。

A小学校の場合、音楽専科教員である筆者が配属されていたため、学級担任は学級での音楽活動の際に、音楽専科教員に指導法を相談することができた。行事に向けた音楽指導の方法については、大学の教職課程の授業では教わることがないのが現状である。音楽専科教員がない学校では、学級担任は、試行錯誤しながら行事の音楽指導法を身につけなければならないのである。現職の教員からも、この大変さについて多くの声が寄せられている。学級での音楽活動が、学級経営の充実を図るためだけでなく、学校の特色づくりにも貢献しているといえる一方で、学級担任の音楽指導の技量が、学校行事の質をも左右することを示唆している。学校行事に向けた音楽活動では、得意な教員が主導する協働体制により、音楽の指導の格差を埋めることができると筆者は考えている。

朝の会などの日常的な音楽活動では、児童の心に働きかける役割を持つ楽曲を選ぶことが効果的である。軽快なリズムで気持ちを明るくさせる曲、心を落ち着かせ、しみじみと味わう曲、道徳的な歌詞内容が含まれた楽曲など様々な特性を持つものがある。このような楽曲を学級の実情に合わせて選択することで、児童相互に豊かな人間関係を築かせ、学級集団としての団結力を高めさせることができる。そして各行事への盛り上がりも音楽活

動によって創り出すことができるのである。

学級における音楽活動の充実こそが、児童の情操を豊かにし、団結力を高め、学校行事を成功に導くのである。活気のある学校づくり、楽しい学級経営に音楽活動が最も重要であることを本論文で明らかにした。

## 参考文献

[文部科学省]

(1)文部科学省

2018 『小学校学習指導要領』東京：東洋館出版社：183-187.

(2)文部科学省

2018 『小学校学習指導要領 解説 総則編』東京：東洋館出版社：96-99.

(3)文部科学省

2018 『小学校学習指導要領 解説 特別活動編』東京：東洋館出版社：43-83.

[単行本]

(1)澤井 陽介

2019 『教師の学び方』東京：東洋館出版社.

(2)白松 賢

2017 『学級経営の教科書』東京：東洋館出版社.

(3)玉井 康之；川前 あゆみ；榎澤 実

2020 『学級経営の基盤を創る 5つの観点と 15 の方策』東京：学事出版.

(4)山本 修司

2017 『教師の全仕事—教師の知っておくべき知識と技能』愛知：黎明書房.

---

論 文

---

## 休業日等における総合的な学習の時間の 学校外における実施の課題

### －水戸教育事務所管内小中学校等への実態調査に基づく検討－

松 橋 義 樹\* ・ 松 崎 英 政\*\*

The Issue of the Period for Integrated Studies Conducted out-of-School on the  
Closed Day of School:

The Study Based on Fact-Finding Survey to the Elementary School and Junior High School in  
the Jurisdiction of Mito Local Education Office

#### 要旨 (Abstract)

茨城県水戸生涯学習センターが水戸教育事務所管内小中学校等を対象に実施したアンケート調査によると、各小中学校における休業日等における総合的な学習の時間の学校外における実施については課題が指摘されている。一方、すでに実施経験のある学校においては目的に見合った成果が挙げられていることに加え、探究的な学習活動の充実に向けてその学校外での実施のための有力な場となり得る社会教育施設にもさまざまな期待が寄せられており、それに対応する取り組みが求められている。

#### キーワード (Keywords)

総合的な学習の時間 新学習指導要領 探究的な学習 地域と学校の連携・協働  
社会教育施設

#### 1 研究の目的

1998年～1999年に改正された学習指導要領において新設された「総合的な学習の時間」は、「地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、

---

\* 常磐大学人間科学部教育学科 助教

\*\* 茨城県水戸教育事務所 主任社会教育主事

地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること」と定められていたように、学校外の各種資源を活用した取り組みを前提としている。総合的な学習の時間は、同時期に政策的キーワードとして提示されていた「開かれた学校」あるいは「学校のスリム化」の理念と一体化した教育活動であったといえる。

その後、「地域と学校の連携・協働」をめぐる近年の政策に象徴されるように、学校外の各種資源を活用した取り組みは、地域づくりの文脈からもますます重視されてきている。しかし、本来その方向性に最も合致する、あるいはその先導的な位置付けとなるべき総合的な学習の時間において、学校外の各種資源を活用した取り組みが量・質ともに充実してきたのか、ということについては、個々の事例において見るべきものがあったとしても全体として様々な要因から必ずしも十分ではなかったと考えられる。

そうした状況において、2019年3月に、文部科学省総合教育政策局長と初等中等教育局長の連名で、全国の都道府県教育委員会教育長宛に「休業日等における総合的な学習の時間の学校外の学習活動の取扱いについて」という通知が出された。この通知は、「総合的な学習の時間において実施される学校の外部における学習活動については、一般的に長期休業期間や土日等の休業日ではない平日の授業において実施される場合が多く、また、学習活動を実施する時間の確保や活動先の都合等により、学習活動を実施する時期や時間帯、内容等が限定的となりがちである」という問題認識のもと、「地域等の協力を得ながら総合的な学習の時間を更に充実させていく観点から、長期休業期間や土日等の休業日、放課後等に学校の外部において教師の立ち会いや引率を伴わずに実施する総合的な学習の時間の学習活動（以下「休業日等における総合的な学習の時間の学校外学習活動」という。）についての基本的な考え方や留意点」を示すことを目的とするものであった。

これを受け、茨城県教育委員会の「令和2年度学校教育指導方針」では、小中学校の総合的な学習の時間における「努力事項」の「具現化のための取組」の中に「『休業日等における総合的な学習の時間の学校外学習活動』実施における留意事項の徹底」が新たに組み込まれることとなった。一方、「休業日等における総合的な学習の時間の学校外学習活動」が円滑に実施されるかどうか、ということについては、学校（および地域）間で少なからず相違があるものと推測される。そこで、本研究では、茨城県内のうち水戸教育事務所管内の小中学校等を対象とした「新学習指導要領の全面実施に向けた『総合的な学習の時間』についてのアンケート」の結果をもとに、「休業日等における総合的な学習の時間の学校外学習活動」を円滑に実施する上での課題とその対応策について検討する。



## 2 研究の方法

茨城県水戸生涯学習センターでは、『『休業日等における総合的な学習の時間の学校外の学習活動の取扱いについて』（通知）を踏まえ、学校教育における総合的な学習の時間の実態調査を行い、休業日等における総合的な学習の時間の社会教育施設等を活用した効果的な学習プログラムを開発する』ことを目的に、令和元年度～令和2年度の2カ年の事業として「学校支援に係る学習プログラム開発事業」を実施している。このうち、「学校教育における総合的な学習の時間の実態調査」については、水戸教育事務所管内の国立・公立・私立の小学校・中学校・義務教育学校・中等教育学校前期課程の計179校を対象にしたアンケート調査を実施した。

なお、「学校支援に係る学習プログラム開発事業」に置かれた「学校支援プロジェクト実行委員会」において、本論文の著者のうち松橋はアドバイザーとしてアンケートの設計・実施・分析についての助言を行い、松崎は委員長としてアンケートの設計・実施・分析についての全体統括を担当した。

調査の概要は次の通りである。

### <調査時期>

2020年5月25日～2020年6月5日

### <調査の実施・回答方法>

茨城県教育情報ネットワークに学校アドレスでログインし、「アンケート機能」により「総合的な学習の時間に関するアンケート（別添）」に回答

### <回収数・回収率>

174校（97.2%）

※小学校：115校、中学校（中等教育学校前期課程を含む。以下同じ）：57校、義務教育学校：2校。なお、「3 調査の結果」において、義務教育学校については学校数が少なく回答元の学校が特定される恐れがあるため、義務教育学校の回答は小学校・中学校両方の回答に含める（したがって、表中の学校数の合計は一致しない）。

また、調査結果の二次利用にあたっては、本論文において調査結果を引用することについて、あらかじめ調査実施前に茨城県水戸生涯学習センターに了承を得るとともに、水戸管内市町村教育委員会教育長および調査対象校校長への依頼文書に、「本調査結果は、学校名が特定されない形で、学術研究・教育目的で利用させていただく場合がございますので、了承願います。」との文言を掲載した。

### 3 調査の結果

#### (1)全体計画及び年間指導計画等の整備率

「あなたの学校の『総合的な学習の時間』の全体計画及び年間指導計画は、あなたの学校の他の教育活動と関連付けられていますか。」とたずねたところ、小学校、中学校いずれも約7割の学校が「関連付けられている」と回答した。(表1)

表1 全体計画及び年間指導計画等の整備率

	関連付けられている	どちらかといえば 関連付けられている	どちらかといえば 関連付けられていない	関連付けられていない	無回答
小学校(117校)	71.3%	28.7%	0.0%	0.0%	0.0%
中学校(59校)	71.2%	28.8%	0.0%	0.0%	0.0%
全体(174校)	71.3%	28.7%	0.0%	0.0%	0.0%

#### (2)探求的な見方・考え方を働かせた横断的・総合的な学習過程の整備率

「あなたの学校の『総合的な学習の時間』の学習過程は、探求的な見方・考え方を働かせた、横断的・総合的な学習過程になっていますか。」とたずねたところ、小学校では約6割の学校が「なっている」と回答したのに対し、中学校では「なっている」と「どちらかといえばなっている」の回答がほぼ半数ずつであった。(表2)

表2 探求的な見方・考え方を働かせた横断的・総合的な学習過程の整備率

	なっている	どちらかといえば なっている	どちらかといえば なっていない	なっていない	無回答
小学校(117校)	57.3%	42.7%	0.0%	0.0%	0.0%
中学校(59校)	50.8%	47.5%	1.7%	0.0%	0.0%
全体(174校)	55.2%	44.3%	0.6%	0.0%	0.0%

#### (3)「総合的な学習の時間」で取り組んでいる課題

学年別に、「あなたの学校の『総合的な学習の時間』では、現在どのような課題に取り組んでいますか。」とたずねたところ、小学校第6学年～中学校第2学年までは「職業」が第1位であり、中学校第2学年では9割以上の学校が取り組んでいた。また、「伝統文化」はすべての学年で上位3項目に入っており、小学校第3学年と中学校第3学年では第1位であった。(表3)

休業日等における総合的な学習の時間の学校外における実施の課題  
 ―水戸教育事務所管内小中学校等への実態調査に基づく検討―

表3 「総合的な学習の時間」で取り組んでいる課題（上位3項目、複数回答可）

	第1位	第2位	第3位
小学校第3学年（117校）	伝統文化 (41.9%)	町づくり (41.0%)	環境 (21.4%)
小学校第4学年（117校）	福祉 (67.5%)	環境 (27.4%)	伝統文化 (22.2%)
小学校第5学年（117校）	環境 (52.1%)	伝統文化 (27.4%)	情報 (18.8%)
小学校第6学年（117校）	職業 (55.6%)	伝統文化 (35.9%)	情報 (21.4%)
中学校第1学年（59校）	職業 (69.5%)	伝統文化 (55.9%)	福祉 (32.2%)
中学校第2学年（59校）	職業 (93.2%)	勤労 (69.5%)	伝統文化 (39.0%)
中学校第3学年（59校）	伝統文化 (64.4%)	職業 (49.2%)	町づくり (40.7%)

(4) 「総合的な学習の時間」における学校外の施設等の活用状況

「あなたの学校では、『総合的な学習の時間』において、学校外の施設等を活用した学習活動を実施したことがありますか。」とたずねたところ、小学校、中学校いずれも約9割の学校が「実施したことがある」と回答した。（表4）

また、「実施したことがある」と回答した学校に対し、「これまでにどのような学校外の施設等を活用したことがありますか。」とたずねたところ、「企業」が約半数で最も多く、次いで「社会教育関係団体」「図書館」の順であった。（表5）

さらに、同じく「実施したことがある」と回答した学校に対し、「これまでに学校外の施設等でどのような活動をしたことがありますか。」とたずねたところ、「見学」が6割以上で最も多く、次いで「取材・インタビュー」「職場体験」の順であった。（表6）

表4 「総合的な学習の時間に」における学校外の施設等の活用

	実施したことがある	実施したことがない	無回答
小学校（117校）	87.2%	12.8%	0.0%
中学校（59校）	89.8%	10.2%	0.0%
全体（174校）	87.9%	12.1%	0.0%

表5 活用したことがある施設等（複数回答可）

企業	社会教育関係団体	図書館	博物館
52.3%	28.8%	27.5%	26.1%
他の学校	公民館	青少年教育施設	NPO
23.5%	20.3%	12.4%	3.3%

表6 活動したことがある内容（複数回答可）

見学	取材・インタビュー	職場体験	博物館
63.4%	49.7%	49.0%	26.1%
自然体験・生活体験	行事等に参加	アンケート調査	NPO
40.5%	17.0%	5.2%	3.3%

(5)「総合的な学習の時間」における地域の方の協力状況

「あなたの学校では、『総合的な学習の時間』において、地域の方に来校の上協力していただいて学習活動を実施したことがありますか。」とたずねたところ、小学校では9割以上、中学校では約9割の学校が「実施したことがある」と回答した。（表7）

また、「実施したことがある」と回答した学校に対し、「これまでに来校の上協力していただいた地域の方はどのような方でしたか。」とたずねたところ、「特定分野の専門家」が約半数で最も多く、次いで「保護者」「社会教育施設職員・施設ボランティア」の順であった。（表8）

さらに、同じく「実施したことがある」と回答した学校に対し、「これまでに来校の上

表7 「総合的な学習の時間」における地域の方の協力

	実施したことがある	実施したことがない	無回答
小学校（117校）	93.2%	6.8%	0.0%
中学校（59校）	88.1%	11.9%	0.0%
全体（174校）	91.4%	8.6%	0.0%

表8 来校の上協力していただいた地域の方（複数回答可）

特定分野の専門家	保護者	社会教育施設職員・施設ボランティア	企業の社員
53.5%	45.9%	42.8%	21.4%
行政職員	他の学校の教職員	地域学校協働活動推進員	NPOの職員
12.6%	11.9%	6.9%	6.3%

表9 来校の上協力していただいた内容（複数回答可）

体験活動の支援	特定分野の講話	情報・資料提供	交流活動の実施
76.1%	69.8%	33.3%	21.4%
教材提供	施設見学の事前説明	他の講師の紹介	
11.9%	7.5%	1.3%	

協力していただいた地域の方にどのような協力をしていただきましたか。」とたずねたところ、「体験活動の支援」が約4分の3で最も多く、次いで「特定分野の講話」「情報・資料提供」の順であった。(表9)

#### (6)新学習指導要領に則った学習展開において最も重要なこと

「あなたの学校では、新学習指導要領で示された「総合的な学習の時間」を展開するためには、具体的にどのような取組が必要であると考えますか。現時点で最も必要と考えられることを1つだけ選んでください。」とたずねたところ、「児童生徒の主体性を生かした探求的な学習の充実を図ること」約半数で最も多く、次いで「自校の全ての教育活動との関連を踏まえた全体計画及び年間指導計画を作成すること」「地域の教育資源を積極的に活用すること」の順であった。(表10)

表10 新学習指導要領に則った学習展開において最も重要なこと

児童生徒の主体性を生かした探求的な学習の充実を図ること	51.1%
自校の全ての教育活動との関連を踏まえた全体計画及び年間指導計画を作成すること	19.5%
地域の教育資源を積極的に活用すること	14.9%
学校教育における体験活動の充実を図ること	8.0%
公民館、図書館、博物館（美術館を含む）、青少年教育施設等の社会教育施設や、社会教育関係団体、NPO・企業等の各種団体と連携すること	4.0%
「地域学校協働本部」が設置されること	1.7%

#### (7)休業日等における総合的な学習の時間の学校外の学習活動状況

「あなたの学校では、平成31年4月16日付け義教第209号で示された『休業日等における総合的な学習の時間の学校外の学習活動の取り扱いについて（通知）』を受けて、休業日等に『総合的な学習の時間』を実施しましたか。」とたずねたところ、中学校では約半数の学校が「実施した」と回答したのに対し、小学校では1割を超える学校に留まっている。(表11)

次に、「実施した」と回答した学校に対し、「あなたの学校で休業日等に『総合的な学習の時間』を実施した学年はどの学年ですか。」とたずねたところ、小学校では「第5学年」が半数を超えて最も多く、中学校では「第2学年」が約9割で最も多かった。(表12)

また、同じく「実施した」と回答した学校に対し、「あなたの学校で休業日等を実施した『総合的な学習の時間』では、どのような施設等を活用しましたか。」とたずねたところ、「企

業」が約6割で最も多く、次いで「図書館」「社会教育関係団体」の順であった。(表13)

さらに、同じく「実施した」と回答した学校に対し、「休業日等に『総合的な学習の時間』を実施したことでどのような利点がありましたか。」とたずねたところ、「地域の教育資源を活用したことにより、多様な学習活動が図れた」が約8割で最も多く、次いで「地域の人材や社会教育施設等との連携が深まり、『総合的な学習の時間』以外の教育活動の充実につながった」「実施時期や時間帯、内容等の選択の幅が広がり、教育課程の編成がしやすくなった」の順であった。(表14)

一方、「実施していない」と回答した学校に対し、「あなたの学校では、休業日等に『総合的な学習の時間』を実施するに当たり、どのようなことが懸念されますか。」とたずねたところ、「教師が立ち会いや引率を伴わないことによる、安全管理への対応」が約8割で最も多く、次いで「児童生徒の学校外での学習状況の把握や評価」「家庭や地域等との連携(「地域学校協働本部」との連携を含む)」の順であった。(表15)

表11 休業日等における総合的な学習の時間の実施状況

	実施した	実施していない	無回答
小学校(117校)	13.7%	86.3%	0.0%
中学校(59校)	47.5%	52.5%	0.0%
全体(174校)	24.7%	75.3%	0.0%

表12 休業日等における総合的な学習の時間の実施学年

小学校第3学年(16校)	43.8%
小学校第4学年(16校)	31.3%
小学校第5学年(16校)	56.3%
小学校第6学年(16校)	31.3%
中学校第1学年(28校)	39.3%
中学校第2学年(28校)	89.3%
中学校第3学年(28校)	14.3%

表13 休業日等に総合的な学習の時間で活用した施設等(複数回答可)

企業	図書館	社会教育関係団体	他の学校
62.8%	37.2%	23.3%	16.3%
博物館(美術館含む)	公民館	青少年教育施設	NPO
16.3%	7.0%	4.7%	4.7%



休業日等における総合的な学習の時間の学校外における実施の課題  
 —水戸教育事務所管内小中学校等への実態調査に基づく検討—

表 14 休業日等に総合的な学習の時間を実施した利点（複数回答可）

地域の教育資源を活用したことにより、多様な学習活動が図れた	81.4%
地域の人材や社会教育施設等との連携が深まり、「総合的な学習の時間」以外の教育活動の充実につながった	34.9%
実施時期や時間帯、内容等の選択の幅が広がり、教育課程の編成がしやすくなった	30.2%
教師の立ち会いや引率を伴わないため、働き方改革につながった	4.7%

表 15 休業日等に総合的な学習の時間を実施するに当たっての懸念（複数回答可）

教師が立ち会いや引率を伴わないことによる、安全管理への対応	79.4%
児童生徒の学校外での学習状況の把握や評価	50.4%
家庭や地域等との連携（「地域学校協働本部」との連携を含む）	37.4%
授業時数や授業日数、出席日数の取り扱い	33.6%
全体計画及び年間指導計画の見通し	22.1%
「地域学校協働本部」が設置されること	1.7%

### (8)社会教育施設への要望

「社会教育施設等（公民館・図書館・博物館・美術館・青少年教育施設等）において、どのような改善が図れると、学校が『総合的な学習の時間』において活用する上でさらに利便性が高くなりますか。現時点で最も必要と考えられるものを1つだけ選んでください。」とたずねたところ、「児童・生徒による探究的な学習のためのプログラムが用意されていること」が約3分の1で最も多く、次いで「受け入れ窓口（担当者）が設置されていること（児童・生徒からの問合せにも対応していること）」「利用手続きが簡易であること（児童・生徒による申込みが可能であること）」が同数であった。（表 16）

また、「学校が『総合的な学習の時間』において、社会教育施設を活用していくには、どのような学習資源が準備されているとよいですか。」とたずねたところ、「当該校のテーマに沿った体験活動等の相談に応じてくれること」が約3分の2で最も多く、次いで「調べ学習ができる環境（図書、ICT等）が整備されていること」「提供される体験活動の種類が豊富なこと」の順であった。（表 17）

表 16 社会教育施設における利便性の向上

児童・生徒による探究的な学習のためのプログラムが用意されていること	36.2%
受け入れ窓口（担当者）が設置されていること（児童・生徒からの問合せにも対応していること）	21.3%
利用手続きが簡易であること（児童・生徒による申込みが可能であること）	21.3%
教師の立ち会いや引率を伴わなくても受け入れが可能なこと	19.0%
その他	2.3%

表 17 社会教育施設における学習資源（複数回答可）

当該校のテーマに沿った体験活動等の相談に応じてくれること	64.4%
調べ学習ができる環境（図書、ICT等）が整備されていること	61.5%
提供される体験活動の種類が豊富なこと	60.9%
展示物・掲示物等について解説をしてくれる職員がいること	49.4%
出前授業に応じてくれること	48.9%
当該社会教育施設について解説をしてくれる職員がいること	41.4%
児童・生徒の安全管理について指導してくれる職員がいること	26.4%
デジタル資料の一覧表等が整備されていること	19.0%

#### 4 調査結果についての分析と考察

2017年～2018年に改正された学習指導要領（以下「新学習指導要領」という。）では、「探究的な学習」の重要性がこれまで以上に強調され、高等学校では「総合的な探究の時間」へ改称されたほか、児童・生徒の資質・能力の育成について「探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。」「実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。」「探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。」といった具体的な内容が明記された。さらに、「知識及び技能については、他教科等及び総合的な学習の時間で習得する知識及び技能が相互に関連付けられ、社会の中で生きて働くものとして形成されるようにすること。」や、指導計画の作成に当たっ

て「他教科等及び総合的な学習の時間で身に付けた資質・能力を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。その際、言語能力、情報活用能力など全ての学習の基盤となる資質・能力を重視すること。」といったように、総合的な学習の時間の取り組みの進め方についてもこれまでより踏み込んだ記述がなされている。

表2や表10、表16の結果からは、各小中学校が「探究的な学習」の充実をさらに図ることの必要性を強く意識していることが読み取れるが、そのための方法論の一つに「休業日等における総合的な学習の時間の学校外における実施」が位置付けられることが重要であると考えられる。表4～表6の結果から、総合的な学習の時間の学校外における実施についてはすでに一定程度進んでいると理解できるし、表7～表9の結果から、学校内であっても学外者との連携による総合的な学習の時間の実施については同じくすでに一定程度進んでいると理解できる。

一方、休業日等における総合的な学習の時間の学校外における実施についてはまさにこれからの取り組みとなるが、今後どの小中学校においても円滑に実施されていくというのは現時点では楽観的な見方であると言わざるを得ないであろう。表15の結果から、(特に小学校においては)安全管理への対応の問題が非常に大きく、また新学習指導要領において総合的な学習の時間の学習評価がより重視される中で学校にとって休業日等における総合的な学習の時間の学校外における実施がその学習評価を難しくする要因となることが想定される。

一方、表14の結果から、すでに休業日等における総合的な学習の時間の学校外における実施の経験がある学校においては、多様な学習活動の実現という成果が明確に得られており、総合的な学習の時間に限らずその他の教育活動の充実という成果も一定程度得られていると理解できる。また、表17の結果から、学校外での実施の有力な場であると考えられる社会教育施設における学習資源に対しても学校から様々な期待が寄せられていることは、休業日等における総合的な学習の時間の学校外における実施への需要と受け止めることができるであろう。

社会教育施設において、このような需要に応える学習支援が可能であるかどうかという点については、施設によって少なからず差があることは否定できない。加えて、学校教育とは異なる社会教育の特性を生かしつつ、学校との連携・協働を通じてより質の高い、新しい教育活動を実現するという目的を達成することが求められている現在、各施設におけ

るより積極的な取り組みとそれに対する自治体等による支援が必要であると考えられる。

## 参考文献

- 田中智志・橋本美保『プロジェクト活動—知と生を結ぶ学び』東京大学出版会、2012年
- ラリー・マクドナルド『グローバリゼーションとカリキュラム改革—海外の研究者が見た「総合的な学習の時間」』東信堂、2016年
- 中野真志・加藤智編『生活科・総合的学習の系譜と展望』三恵社、2018年
- 文部科学省『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（小学校編）』2010年
- 文部科学省『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（中学校編）』2010年
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター『総合的な学習の時間における評価方法等の工夫改善のための参考資料（小学校）』2011年
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター『総合的な学習の時間における評価方法等の工夫改善のための参考資料（中学校）』2011年
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 小学校 総合的な学習の時間』2020年
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 中学校 総合的な学習の時間』2020年

---

論 文

---

英語科教育法 I～IVの再考：  
英語教員養成科目群としての統合を目指して

渡 邊 真由美\* ・ 桑 原 秀 則\*\*

Integrating Methods of English Language Education I～IV:  
as One Co-related Teacher Training Course

要旨 (Abstract)

本稿は本学の英語科教育法 I～IVを一つの統合された英語教員養成科目群とすることで改善を目指すものである。文部科学省から提示された、将来の中・高等学校における英語教育を担う教員養成を目的とした、外国語（英語）コアカリキュラムで効果的に教員養成を行うためには、これまでは担当者が個別に提供していた英語科教育法 I～IVを統合した科目群としてとらえ、共通の指導法で提供することを主張した。統合するにあたり、CLIL、基本動作のトレーニング、J-POSTL の導入を検討し、実践志向モデル (Practice Oriented Model) を提案した。

キーワード (Keywords)

英語科教育法, 英語教員養成, CLIL, J-POSTL, 省察

1. はじめに

本稿は本学の英語教員養成科目である英語科教育法 I～IVが、コアカリキュラムをより効果的に扱うために有機的に関連を持った科目群の形への改善案として、実践志向モデル (Practice Oriented Model) を提示するものである。

政府提言・有識者会議の提言・中央教育審議会答申などによると、昨今の日本を取り巻く世界規模の市場原理主義とグローバル化に対応するため、小・中・高等学校を通じた教

---

\* 常磐大学人間科学部コミュニケーション学科 准教授

\*\* 常磐大学総合政策学部経営学科 助教

職課程の質の保証と向上を含めた英語教育全体の抜本的改革が求められており、英語力・指導力のある教員を段階的に養成・採用・研修し、専門性を一層重視した指導体制の再構築が喫緊の課題となっている。こうした中で、文部科学省初等中等教育局教職員課では、将来の中・高等学校における英語教育を担う教員の養成を目的として、外国語（英語）コアカリキュラムを提示した。

中・高等学校教員養成課程の外国語（英語）コアカリキュラムの基本的な構造は以下のようになっており（表 1）、大学における中・高等学校教員養成課程では、英語科の指導法（8 単位）と英語科に関する専門的事項（20 単位）が義務づけられている。また、全体目標として、英語科の指導法では、「中学校及び高等学校における外国語（英語）の学習・指導に関する知識と授業指導及び学習評価の基礎を身に付ける」と、英語科に関する専門的事項では、「中学校及び高等学校において、生徒の理解の程度に応じた英語で授業を行うための英語運用能力を身に付ける。英語運用能力としては CEFR B2 レベル以上を目標とする。また、生徒に対して理解可能な言語インプットを与え、生徒の理解を確かめながら英語でインタラクティブを進めていく柔軟な調整能力を身に付ける」ことが掲げられている。

表 1 中・高等学校教員養成課程外国語（英語）コアカリキュラム概略

中・高等学校 教員養成課程 外国語（英語） コアカリキュ ラム	外国語／英語 科の指導法 （8 単位）	全体 目標	<b>【学習内容】</b> ----- 1. カリキュラム／シラバス 2. 生徒の資質・能力を高める指導 3. 授業づくり 4. 学習評価 5. 第二言語習得	<b>【学習内容】</b> のそれぞれに、「一般目標」 「学習項目」「到達目標」が定められて いる。
			<b>【学習形態】</b> ----- 1. 授業観察 2. 授業体験 3. 模擬授業	<b>【学習形態】</b> のそれぞれに、「一般目標」 「学習項目」「到達目標」が定められて いる。
	外国語／英語 科に関する専 門的事項 （20 単位）	全体 目標	1. 英語コミュニケーション 2. 英語学 3. 英語文学 4. 異文化理解	それぞれの専門的事項に、 <b>【一般目標】</b> <b>【学習項目】</b> <b>【到達目標】</b> が定められて いる。

東京学芸大学（2015）, p.4 を一部改変

つまり、大学教職課程における英語科教育法に関わる科目群（英語科教育法 I ～IV：4



科目 8 単位) では、中・高等学校教員養成課程外国語(英語) コアカリキュラムの外国語／英語科の指導法を基本としたシラバスの作成・授業展開をしなければならない。本稿で提示する英語科教育法Ⅰ～Ⅳの実践志向モデルはこれを前提としている。

## 2. 本学の英語科教育法Ⅰ～Ⅳの現状

コアカリキュラムは、「コミュニケーション重視の英語教育ができる資質を備えた教員の育成」のために英語科教員養成における学修内容の「最低限の要素」を示している。本学の現行の英語科教育法Ⅰ～Ⅳでもコアカリキュラムを細分化した項目が全て網羅されている。それぞれの特徴を挙げれば、Ⅰでは「指導についての知識」を、Ⅱでは教科書と指導計画及び4技能の指導法を扱い、評価についても触れる。ⅠとⅡではともに学習指導要領についても扱い、両科目を履修することで、教科教育の全体像が描けるようになっている。Ⅲは中学校のみに焦点をあて、学習指導要領、4技能と指導案および評価を扱う。Ⅳでは第二言語習得理論を学ぶ。それぞれでマイクロ・ティーチングと模擬授業が行われている。

シラバスの項目を「どのように扱うか」は、各担当者に任されており、担当者間での情報共有は行われているものの、扱う項目の確認にとどまり、学生が履修する多くの科目の一つとしてそれぞれの科目が独立して行われている。つまり、Ⅰ～Ⅳでそれぞれ扱う項目が単発的で、授業で学んだことが履修者のなかで断片的になってしまっている懸念がぬぐえない。コアカリキュラムが目指す成果が実現できない可能性があり、それは無視できない。単発的なゆえに、無駄な繰り返しや、反対に、何度も繰り返して身につけるべきことがしっかりと身につかないままとなっていることがあるのではないだろうか。また、4科目という限られた授業数で、履修生がコアカリキュラムの目指す資質を養成し、教育実習に耐えうる知識とスキルを身につけるためには、Ⅰ～Ⅳを統合的な科目群として授業を展開し、より効果的に教員養成を実現させる必要がある。その実現のための工夫として、科目担当者間で共有する Practice Oriented Model (実践志向モデル) を作成したい。

## 3. 実践志向モデル (Practice Oriented Model)

学生にとって教員養成課程での初めての実践が教育実習である。学びの成果が試される機会でもあり、教員養成課程の在り方が試される機会と言っても良いだろう。「教育実習前に学生に身につけておいてほしいこと」について、齋藤(2008)は実習校訪問の際に

教科担当に質問して得られた回答を、教科担当教師のニーズとして提示している。具体的には「自分の足りないところを自覚してさらなる勉強に努めること」、「正しい発音と文法知識」、「準備から後片付けまで自分の責任で行えるようになること」、「授業をしたら振り返って改善する習慣」が挙げられている。JACET 教育問題研究会（2006）は、全国の中学・高等学校の教育実習指導教員を対象に、「実習校に行く前に実習生に対して大学側が指導を行っていると思われる内容」として、教材研究、指導案、英語力、模擬授業、機器指導、指導法という6項目について大規模な調査を実施した。これらの項目で、機器指導を除いた項目は3.0ポイントから4.0ポイントに収まっており、ある程度指導はされていると教科担当の先生方から認識されていることが分かる。しかし、5段階スケールでの5ポイントである「そう思われる」に限って、各項目が占める割合を見ると、「教材研究」、「指導案」、「英語力」は24～26%になっている一方で、「授業力」、「機器指導」、「指導法」を大学側が実習生に指導しているという割合が12%以下であり、著しく低い結果となっている。

これらの6項目は知識ではなく実践であり、経験から身につける必要がある。授業で扱ったことがあるということではなく、何度も繰り返して経験を積み上げる必要があるということである。実習までの限られた時間で、ある程度の結果を出せるような工夫が必要であることを示唆している。教育実習は学生にとってもたった一度の機会であり、教育実習での経験はその後の学生の教員志望への動機にも大きく影響する。学生にとって、教育実習がプラスの経験になるよう、また実習校に引き受けていただく大きな負担を可能な限り小さくできるよう、実践的な訓練に基づいた技能を身につけさせることは英語科教育法という科目が持つ最大の課題である。さらに、「授業全体のねらいの理解不足」、「言語活動やゲームのねらいが不明瞭」、「説明が長すぎる」、「生徒の実生活に関連付けようとする認識が低い」ことなども、教育実習生が頻繁に指摘されることであろう。

実践を意識した英語科教育法を展開するにあたり、英語科教育法Ⅰ～Ⅳで繰り返し扱うべき項目を整理する必要がある。上記のように、中学・高等学校の教育実習指導教員を対象とした調査結果を踏まえると、大きな要点としては教材研究や指導法および省察など「担当科目の授業力」に関するものがある。ここには機器の使用についても含める。また、正しい発音や文法、文学や異文化理解の知識および英語運用力も含めた「英語力」、そして、課題や活動への目的意識や準備から後片付けまでを一人でできるといった「授業への心構え」である（表2）。ただし、これらの項目はそれぞれが独立したものではなく、それぞ

れ関連していることもしっかりと履修者に意識させる必要がある。

表2 英語科教育法Ⅰ～Ⅳで扱うべき項目の要点

担当科目の授業力	英語力 (CEFR B1)	授業をする者の心構え
教材研究	正しい発音	課題や活動への目的意識
指導法	文法知識	ALTとのコミュニケーション
機器の使用	文学や異文化理解の知識	不足を自覚し、さらに勉強
省察 (振り返って改善)	英語運用力	準備から後片付けまで

教育実習に行くまでの入学後の2年間で、履修者が身につけるべき項目について深く理解し、ある程度の実践力を備えるためには、それぞれの科目での学ぶべき内容が履修者にとって単発的で断片的なものではなく、統合されて身につくような仕組み・工夫が必要である。英語科教育法Ⅰ～Ⅳを有機的な関連を持つ一つの大きな教職科目群にとらえ、複数の教員が担当しても実践力という同じ目標に向かって教育ができるような方略として「実践志向モデル (Practice Oriented Model)」を提案する。

このモデルは、最初の目標として教育実習、さらにその後の教職での実践を視野に入れ、実践を意識したトレーニングに継続的に取り組むことや、科目担当者間および履修者とも共通認識を持ちながら実践を意識し、履修者がより現実味を持って学ぶことを実現しようという試みでもある。

まず、このモデルには、主に Content and Language Integrated Learning: CLIL (内容言語統合型学習) などの言語教育指導理念、基本動作のトレーニング (斎藤, 2008)、および Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages (J-POSTL) を導入する。CLIL は基本的には教科学習と外国語学習を統合して行う教授法である。英語科教育法でも教授法の一つとして扱う項目であるとともに、英語で授業を行うことになるため、学生にとっては自身の英語力向上への意識を刺激される機会ともなろう。本学では教育実習実施基準が設けられており、英語科の教育実習については、英語検定試験での合格やスコアの基準がある。この基準は2年生の秋 Semester 終了までに満たさなければならないが、それに満たないために教職をあきらめる学生が少なからずいるようだ。英語科教育法の授業では、教員の資質としての重要性はもちろん、基準についても触れているが、英語力向上に直接的に関わるようなことは行っていないのが現状である。それは教職志望者の当然の資質として、各自が努力するという認識であるからだ。英語科教育法の授業で CLIL を扱うことで、英語力の必要性の現実味に触れ、学生が自身の英語力向上を意識する機会を提供

できるだろう。

「基本動作のトレーニング」は、授業を行う教員を舞台に立つパフォーマーととらえ、プレゼンテーションのデリバリーなどのコンセプトを応用して、学生を実践的に訓練する手法である。通例、模擬授業やマイクロ・ティーチングを実施する際に抱き合わせていることが多く、実施後に省察として自分で振り返ったり指摘し合ったりする形式で行われている。しかし、模擬授業やマイクロ・ティーチングの際は、履修者は教材研究、準備、実践など、扱うことが多岐に渡り、声の使い方や注目のさせ方などの授業力に関わることにまで注意が向かず終わることが多く、次の模擬授業の機会にはまた同じことを繰り返すということが起こっている印象である。この手法は「デリバリー」の部分も取り出して訓練することを可能にする。

最後の J-POSTL は JACET 教育問題研究会が翻案化した省察ツールである。吉住 (2017) の調査では、模擬授業に対して、ただうまくいった、いかに留まることなく、模擬授業を通しての自分の在り方と向き合い、多角的な視点から内省し、次の実践につながる課題を見出そうとする姿勢が見られ、省察が学生の成長を促していることが示唆されている。課題を見出すことができれば、授業改善を持続させる授業を展開することができる。実践の検証として、リフレクティブ・プラクティスを継続的に行うことで、持続的な授業改善を行いながら授業を展開することができる。J-POSTL はこのような一貫した省察を継続的に行うことを可能にするツールであると考えられる。

### 3.1 CLIL を使った科目間の横断的学習の取り組み

中・高等学校教員養成課程外国語（英語）コアカリキュラム概略図（図1）を見ると、大学における教員養成のコアカリキュラムは、外国語／英語科の指導法（8単位）と外国語／英語科に関する専門的事項（20単位）に別れており、おそらく授業も別々に実施されることになるであろう。特に専門的事項で学修する英語コミュニケーション・英語文学・異文化理解は、どのように実際の授業に応用すればよいのかあやふやなまま単位を取得していくことになるわけである。現中・高等学校学習指導要領の外国語編（英語編）にも、学習者への英語コミュニケーション・英語文学・異文化理解の指導が明記されており、英語科指導法における模擬授業の題材として扱っておくことは大変有用ではないかと考えられる（※文学の指導は高等学校のみの記載）。本稿では、英語科の指導法からは、「CLIL：Content and Language Integrated Learning（内容言語統合型学習）」と、専門的事項に関わ

る科目からは、「異文化理解」を取り上げる。そのため、初めにコアカリキュラムで扱う「CLIL」と「異文化理解」についての説明を試みたい。その後、横断的学習の実践例として、「英語科の指導法」と「異文化理解」と模擬授業を通してどのように関連づけるかを提示する。

### 3. 1. 1 「CLIL」の導入

ここでは、コアカリキュラムにおける「外国語／英語科の指導法」と「外国語／英語科に関する専門的事項」に関わる科目群の横断的な学習を実践するための言語教育指導理念としてCLILを、また、専門的事項に関わる科目の例として「異文化理解」取り上げて説明を行ったうえで実践例を紹介したい。和泉（2016）によると、CLILとは、外国語教育と他の教科科目などの学習内容を組み合わせて実施する教育法の総称である。また、CLILは他の指導法と同じく外国語の4技能の向上を目指すが、題材として取り上げる内容は、数学（算数）・理科・社会・音楽・体育・家庭などの教科科目や、時事問題・異文化理解などのトピックを扱う（取り上げる題材は実施する学校の方針、特色やニーズによって異なるとされている）。他の教科の学修内容を英語の授業に取り入れることは、現中・高等学校学習指導要領の外国語編（英語編）にも明記されており、指導法としてのCLILと、指導が求められている異文化理解を模擬授業で実践しておくことの意義は大きいと考える。以下ではCLILの解説をする。

主なCLILの特徴は、英語を使いながら学び、英語を学びながら使うという点にある。つまり、英語を実際に使うから、その必要性や重要性を感じるため、学ぶ動機づけも高まるというわけである。また、CLILでは、4つの「C」に焦点を当てた指導に重きを置いている：① Content：学習内容、科目、トピック、② Communication：言語知識（語彙・文法・発音等）、言語4技能（読む、書く、聞く、話す）、③ Cognition：思考能力、④ Community・culture：共同学習、異文化理解等。CLILを使用する授業では、この4つの「C」が補完しあって存在するため内容・言語ともに充実した指導が行える。

### 3. 1. 2 コアカリキュラムにおける「異文化理解」

文部科学省が2017年に作成した「外国語（英語）コア・カリキュラム案」には、英語科に関する専門的事項（20単位）の1つとして「異文化理解」が明記され、その学習項目や到達目標は異文化理解教育の概要的な範囲を網羅しているといえる（表3）。



表3 教員養成 外国語（英語）コア・カリキュラムにおける異文化理解

学年	学習項目	到達目標
小学校教員養成課程	異文化理解	異文化理解に関する事柄について理解している
中・高等学校教員養成課程	異文化コミュニケーション	世界の文化の多様性や異文化コミュニケーションの現状と課題を理解している。
	異文化交流	多様な文化的背景を持った人々との交流を通して、文化の多様性及び異文化交流の意義について体験的に理解している。
	英語が使われている国・地域の歴史・社会・文化	英語が使われている国・地域の歴史・社会・文化について基本的な内容を理解している。

文部科学省(2017)を一部改変

また、中・高コアカリキュラム案では、異文化理解に関する指導が求められているため、ただ単に異文化理解に関する知識のみでは不十分であると考えられる。

### 3.1.3 マイクロ・ティーチングにおける「CLIL」と「異文化理解」

ここでは、実際に指導法として CLIL を使用しつつ、授業内容に異文化理解を置いたマイクロ・ティーチングの計画を紹介する。

- ・対象：中学 1 年生
- ・文法：疑問詞 (what) の導入
- ・教科書：NEW HORIZON English Course 1 (平成 29 年度版, 東京書籍)
- ・題材：Unit 5 学校の文化祭 (世界の食文化), pp.58 - 59
- ・目標：自分が知らないものなどについてたずねることができる (スピーキング)。
- ・CLIL バリエーション：Soft CLIL (内容学習よりも言語学習に比重が置かれている)
- ・所要時間：15 分

1) 導入：マイクロ・ティーチングの導入として、教員が日本のカレーの写真 (調理済み) を生徒に最初に見せながら、「I like …」と言って生徒に「curry」と言わせる。おそらく日本語でカレーというので発音を修正し、「It is curry.」と板書する。次に固形のカレーの素を見せ、「What is this?」と発問して、生徒に「curry」と言わせると同時に、「It is a block of curry.」と板書する (a block of には下線)。さらにインドカレーの写真を見せながら、同じ発問をし、「It is curry.」と言わせる。次に板書した英文と写真を合わせて、発問と答えを連動させて言わせる。不可算名詞の数え方も併せて教える。固形カレーのほかにもチーズやチョコレートなど英語の「block」を使って数える名詞の写真の準備をしておく。この場合も「What is this?」や「It is a block of …」必ず言わせる。ここは導入なので、指名



して教員とのやり取りをさせてもいいが、基本は、生徒に世界にはいろいろなカレーがあり、英語では数え方に特徴がある。そして、自分が知らないものなどを尋ねるときの英語と答え方についての文法形式を理解させることが主な目標である。できるだけ、日本語を介さずに行うことが望ましいが、もし使用する場合には英語では理解が難しいから日本語で、ではなくここで使うという形にしたい。

2) 言語活動：写真などの視覚補助教材を使いながら料理の名前を導入し、板書する(外国の変った食べ物を入れたり、日本食の場合は英語名を教えたりするのもよい)。クラスをペアに分け、AさんとBさんを決めさせる。ハンドアウトを配り、導入した食べ物の絵を所定の場所に描かせる。お互いに少しずつ見せ合い、英語を使ってその食べ物が何なのか当てる。教員は机間指導を行い、外れた場合の「No, it isn't.」などを指導し、板書して後で全員にフィードバックする。時間によっては、1つの食べ物だけでなく2～4の食べ物を書かせてもよいが、3つ以上が望ましい。しばらく続けたら終了しまとめ活動に入る。

3) まとめ活動：1つ目と2つ目の会話をそのまま英文で再生させる(書く)。ハンドアウトに書かせ、提出し成績に入ることを伝える。話したことを書いてみることで、生徒は視覚的に確認できる。模擬授業や本来の授業であれば、本文の音読など多少集中力が必要な活動に入ってもいいであろう。また、食文化についてもっと深く知るために、食事のマナーについてなどの方向に授業を持って行くことも可能であろう(インドカレーなど手で食べる文化について、どう思うかなどの異文化への認識を醸造するよい機会である)。

上記のマイクロ・ティーチングの計画は、① Content：世界の料理、② Communication：語彙・文法・発音、書く、聞く、話す、③ Cognition：食文化の多様性、④ Community・culture：ペアワークというように、4つのCについて網羅されているため、CLILに則したなものになっているといえるのではないか。このように、英語指導法は、CLILを使用することにより他の教科と連携をすることが可能であるため、今後本学の英語科教育法では積極的に取り入れたい。

### 3.2 「基本動作のトレーニング」の導入

齋藤(2008)は、かなり実践的なトレーニングを英語科教育法で提供し、その方法を紹介している。学生が教育実習で期待される多くの項目の中でも、時間をかけて繰り返し練習することでしか身につけることのできない、授業を成り立たせる基本的な動作や効果

的な指示の出し方などを、学生の自主練習に任せるのではなく、毎週の学習項目に取り入れた実践を紹介している。これを取り入れることで、模擬授業のパフォーマンスと相互評価の精度が格段に上がったとしている。これは授業力に関連し、教室内での効果的な情報伝達を目的とし、プレゼンテーション技術（デリバリー）の観点から、教員としての教室内での基本的な動作のトレーニングを行うもので、「声と言葉」、「視線とジェスチャー」「板書と視覚資料」の3つの要素から成り（表4）、最後にマスタークラス形式で仕上げるといものである。学生が教育実習で授業を行う際、生徒の注意をどれだけうまく向けられるかに直結するスキルである。このようなトレーニングをぜひ取り入れたい。

表4 基本動作のトレーニング項目

声と言葉	視線とジェスチャー	板書と視覚資料
教員としての声の出し方	視線の使い方	英語での板書
発声のコントロール	教室への入室	情報を絞った板書
英語の正しい発音と発声	生徒の視線の集め方	プリント教材
言語表現・ほめる表現	視線と体の傾斜	その他教材・イラスト

齋藤 (2008) をもとに作成

声についてであるが、英語は日本語と発声の仕方が異なる。学科には発音訓練の授業が提供されているが、大きな声をだすことや、声に抑揚を付けることなど、声を出すことについての調整に大変時間がかかる学生も少なくない。また、通常の話をするときの発音や発声と授業で英語の表現を提示するときには声の出し方や抑揚の付け方も異なる。英語での発声調整ができるようになれば、日本語での発声のコントロールにも応用できるようになることが期待できる。また、正しい英語発音について、通常の英語の授業でのプレゼンテーションを見ると、基礎的な語句の発音を間違えて覚えてしまっている学生を少なからず見かける。教室で教える立場で英語を発音するのだから、思い込みを捨て、辞書できちんと確認することを徹底する必要もあるだろう。確認するためには国際発音記号の知識も求められる。筆者も実習校訪問の際、教科担当の先生から学生の声の小ささについてのご指摘を受けるときがあるが、研究授業を迎えるまでには調整が間に合っているようである。実習の最初の授業から音量はもとより適切な声の活用の仕方が身につけていることは、生徒の目に自信があるように映り、プラスの印象を得やすいと思われる。齋藤 (2008)

は「授業で新しいゲームを導入する」という設定で、教室の生徒の注意をひき、新しいゲームをすることを伝え、教材を渡し、ルールを説明するという一連の動作でグループ練習を行っている。

視線とジェスチャーについては、まさにプレゼンテーション技術を応用して行うトレーニングである。教師自身の視線の使い方と生徒の視線の集め方から始まり、授業の流れをコントロールすることにもつながる。斎藤（2008）は、教員が生徒のいる教室に入室していくことは、劇場の舞台に俳優が登場する立場と同じであるとし、教室のドアを開けた瞬間からパフォーマンスが始まり、教卓に到着するまで、教室全体を見渡してあいさつしながら入室する練習を行うとしている。また、ビデオ撮影で生徒からどう見えているのかも確認させている。英語科教育法を履修する学生は、学年にもよるがほとんどの学生がスピーキングの授業の履修経験があり、そこでプレゼンテーションを行っており、教室で授業をすることはプレゼンテーションをすることと同じように考えてみるように促すとさらにイメージがわかりやすいかもしれない。しかし同時に、スピーキングの授業ではオーディエンスが同じ学生であり練習色の濃い雰囲気であるが、教育実習のオーディエンスはその

Time	教員の動きと言葉	生徒の動きと言葉
00:00	生徒の方に体を向けたまま、半身で例文 “What time is it now?” を板書する。	前を向いて座っている。
00:10	生徒に正対して見回しながら “Everyone,” 片手で書いた文章を指し、その手をピタッと止める。指したところをいったん自分も注視する。手は動かさず、首だけ回して生徒たちを見て、 “Repeat after me.” 一拍おく。 “What time is it now?” 生徒達の口元を確認する。 できていたらうなずく。 さっきとちがう場所の生徒達を見て “What time is it now?” 生徒達の口元を確認する。 微笑んで力強く 00:20 “Very good!”	呼ばれて教員の顔を見る。 教員の手の動きを目で追う。  “What time is it now?”  “What time is it now?”

斎藤（2008）, p. 41 より抜粋

図1 基本動作：20秒のシナリオ

パフォーマンスに参加もさせなければいけない本物の状況である自覚も促すことも忘れてはならない。

次に板書と視覚資料についてであるが、いつもは机上のノートに書いている英語を垂直面に書くことになり、それだけで勝手が違う作業となる。さらに、ノートに書くようにただ書けばよいわけではなく、文字の大きさや見やすさ、書く順番も意識しながら書くことになるため、かなり難しい作業となる。これまで履修した学生から最も多く寄せられる難しさは「まっすぐ書くこと」である。模擬授業の際に初めて書くことにならないよう、学生がホワイトボードなどに書く機会を常態化させることからまず始める必要がある。そして、それを基本として板書計画、トライアル、確認、書き直しを行う機会を頻繁に設ける必要がある。最後は「公開レッスン」の形式でそれまでのトレーニングをすべて入れたシナリオ(20秒)で実施するが、パフォーマンスの時間が短いと多少失敗してもダメージが少ないようだ(斎藤, 2008)。

斎藤(2008)の実践で特徴的なのは、どの練習もひとつひとつが短いことである。授業時間も回数も限られている中で、実践的なトレーニングを行うことは常に時間との競争となってしまうが、ひとつのユニットが小さいこととグループ活動を組み合わせることで、実現可能性がかなり高くなる。また、「学生からは動作を細かく分割して練習したことで何を目的にどう動くのか、どう話すのかを理解しやすく満足であった」と高い評価を得たとしている。本学での英語の教職の履修者人数は、例年数名にとどまっており、模擬授業の自主練習も個人練習のようになってしまうため、授業に取り入れる意義は大変大きい。また、マイクロ・ティーチングも含め、模擬授業はすべて録画し、板書などをしたら写真を撮ることで学生が自分のパフォーマンスを確認するだけでなく「見られている」ことへの疑似体験もできることになり、見られていることや注目されている自意識に慣れる機会ともなるだろう。さらに、自身の改善や進歩を確認する機会としても利用できる。

### 3.3 J-POSTL の導入

模擬授業やマイクロ・ティーチングを重視した英語科教育法を展開するということは、リフレクティブ・プラクティスを展開することでもある。玉井(2009)は、リフレクティブ・プラクティスを、教師が教室での経験をふり返り、自身のティーチングに対する理解を深めることによって成長を志向する授業研究法であると定義している。リフレクティブ・プラクティスを導入するには、ツールが必要である。英語科教育法Ⅰ～Ⅳを統合的に捉え

ることを前提とした場合、共通のツールを使用することで、省察の質も保つことができよう。様々な省察ツールが提案されているが、コアカリキュラムが目指す、コミュニケーション重視の英語教育を可能にする授業力を備えた英語教員を育成するにあたり、J-POSTLを活用することとしたい。

J-POSTL (Japan Portfolio for Student Teachers of Languages) とは、教師としての成長を促進することをねらった省察 (Reflection) ツールである。欧州評議会による EPOSTL (the European Portfolio for Student Teachers of Languages) (Newby et al., 2007) を JACET 教育問題研究会が「日本の英語教育改善に役立つよう文脈化」し、「日本の言語教育環境でも受容できるように翻案化」したものである (JACET 教育問題研究会, 2006)。また、次の5つの目的を持つポートフォリオで、自己評価記述文 (SAD: Self-Assessment Descriptors) により自己評価を行いながら省察をおこなう。

- ・英語教師に求められる授業力を明示する。
- ・授業力とそれを支える基礎知識・技術の振り返りを促す。
- ・同僚や指導者との話し合いと協働を促進する。
- ・自らの授業の自己評価力を高める。
- ・成長を記録する手段を提供する。

「英語教職課程編」「現職英語教師編」があり、無論、英語科教育法では「英語教職課程編」を使用する。伊藤 (2018) は非教員養成系・私立大学の教職課程の履修生にとって J-POSTL が学びの過程を可視化し、当事者間の共通理解のためのツールとして有効であるかを明らかにする調査を行った。履修生への面接調査の結果から J-POSTL の自己評価記述文が「教員としての資質・能力を履修者に示す指標の役割を果たし、ポートフォリオを使用することによって彼らの学びの過程を可視化することに意味・意義がある」と結論づけている。

J-POSTL の原作である EPOSTL は「ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)」と密接に連携し、「コミュニケーション・コンピテンスと行動志向という同様の考えを基礎としており、言語教育の教員養成課程履修生に教職に必要な知識を考え、将来の教育者としての成長のための省察ツールとして用いられる文書 (伊藤, 2017)」であることから、このポートフォリオはコミュニケーション重視の英語教育が実践できる英語教員養成を目指すコアカリキュラムの親和性も高く、英語科教育法で採用するのに相当と考える。

### 3.4 J-POSTL とコアカリキュラム

英語科の教員養成についての基本方針である「教員養成コアカリキュラム」は英語科教員養成における学修内容の「最低限の要素」を示しているわけだが、これが J-POSTL とどのように連動するのかが表 5 の通りである。

J-POSTL	教員養成コア・カリキュラム (英語)
I. 教育環境 A. 教育課程 B. 目標とニーズ C. 言語教師の役割 D. 組織の設備と制約	(1) カリキュラム／シラバス ・ 学習指導要領 ・ 教科用図書 ・ 目標設定・指導計画 ・ 小・中・高等学校の連携
II. 教授法 A. スピーキング活動 B. ライティング活動 C. リスニング活動 D. リーディング活動 E. 文法 F. 語彙 G. 文化	(2) 生徒の資質・能力を高める指導 ・ 聞くことの指導 ・ 読むことの指導 ・ 話すことの指導 ・ 書くことの指導 ・ 領域統合型の言語活動の指導 ・ 英語の音声的な特徴に関する指導 ・ 文字に関する指導 ・ 語彙・表現に関する指導 ・ 文法に関する指導 ・ 異文化理解に関する指導 ・ 教材研究・ICT等の活用 ・ 英語でのインタラクション ・ ALT等とのチーム・ティーチング ・ 生徒の特性や習熟度に応じた指導
III. 教授資料の入手先	N/A
IV. 授業計画 A. 学習目標の設定 B. 授業内容 C. 授業展開	(3) 授業づくり ・ 学習到達目標に基づく授業の組み立て ・ 学習指導案の作成
V. 授業実践 A. レッスン・プランの使用 B. 内容 C. 学習者とのインタラクション D. 授業運営 E. 教室での言語	N/A
VI. 自立学習 A. 学習者の自律 B. 宿題	N/A
VII. 評価 A. 測定具の考案 B. 評価 C. 自己評価と総合評価 D. 言語使用 E. 国際理解 (文化) F. 誤答分析	(4) 学習評価 ・ 観点別学習状況の評価・評価規準の設定・評定への総括 ・ 言語能力の測定と評価 (パフォーマンス評価等を含む)
N/A	(5) 第二言語習得 ・ 第二言語習得に関する知識とその活用

伊藤 (2018) , p. 64 より抜粋

表 5 J-POSTL とコア・カリキュラム (英語) : 学習項目の対応



この表を見ると、J-POSTLの「教育環境」、「教授法」、「授業計画」、「評価」がそれぞれコアカリキュラムの「カリキュラム／シラバス」、「生徒の資質・能力を高める指導」、「授業づくり」、「学習評価」と対応していることが分かる。一方で、「教授資料の入手先」、「授業実践」、「自立学習」についてはコアカリキュラムでは明示されていない。しかし明示されていないことを、教員養成課程で扱う必要がないと捉える必要はない。例えば、J-POSTLを見てみると、「Ⅲ．教授資料の入手先」については「学習者のために活用できるアイディア、指導法、参考教材など、教師が利用できる様々な教授資料の入手に関する項目」で、具体的には「教科書および教材の選択」、「言語活動で利用できる教材の選択」、「辞書や参考書」「ICTを使った教材」など6つのポイントが内容として挙げられ、7つのSADがある。模擬授業やマイクロ・ティーチングを行う際に使用するものであることが分かる。さらに、「Ⅴ．授業実践」については表5の具体的な内容(A～E)を見れば、模擬授業を行った際に評価する項目であることは明らかである。コアカリキュラムに学習内容としては記載されていないものの、学習形態としては記載があり、教職課程には不可欠な要素として扱われていることに変わりはない。このように、J-POSTLとコアカリキュラムを併せて見てみると、J-POSTLがコアカリキュラムでの学習内容と学習形態を補完できることが分かる。この点からもやはりJ-POSTLを省察ツールとして使用することは妥当であると考えられる。

### 3.5 「自立学習」について

「Ⅳ．自立学習」はJ-POSTLにありながら、コアカリキュラムでは記載のない項目である。冒頭でも示したが、コアカリキュラムは、シラバスや授業展開について、大学の独自性を発揮することを認めている。学習者の自立性は学習の土台となるものであるにもかかわらず、学生の個々の取り組みに任されてきたように思われる。英語学習者としての自立性が確立できないまま大学に入学してきた学生を多く見てきたが、特に英語は外国語という性質上、言語が理解できない・分からない言語を扱うわけで、すでに理解の助けとなる母語を持っている生徒にとっては、精神的負担も大きい科目の一つだと言って良いだろう。また、言語を身につけるのは「積み上げ」を要するため、一度つまずくと軌道に乗せるのには大きなエネルギーを要する。学生風に言えば「心が折れやすい」科目のひとつであろう。自立した英語学習者を育てることは、その教育レベルにとどまらない資質を育てることでもあり、究極の教育だと考える。本学の英語科教育法にぜひ取り入れ、履修者に

考えさせたい項目である。

### 3.6 英語教員養成課程の学びのサイクル

実践志向モデルを英語科教育法Ⅰ～Ⅳでの共通コンセプトとして効果的に実行するにあたり、学びのサイクルも提案する。これは、学生が授業で学んだ「知識」を応用し、実践的な練習「模擬授業」を行い、それについて振り返る「省察」というサイクル（図2）を頻発させることで、学生が実践慣れし、しっかりと省察を行うことが期待される。「知識」については、理論的な項目であり、「実践・練習」では実際にやってみること、省察ではJ-POSTLを使用し、振り返りを行う。

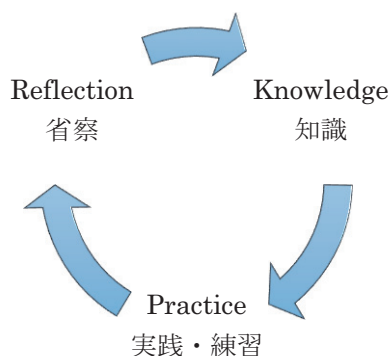


図2 英語教員養成課程内での学びのサイクル

例えば、英語科教育法Ⅰのシラバスでは「英語の音声的な特徴に関する指導」を扱うことになっているが、履修者は英語の音声指導に関する教え方の理論を学び、実際にマイクロ・ティーチングのプランを作り、音声指導を行ってみる。その後、J-POSTLを活用して省察を行うのである。その際、使用するSADはⅡ.教授法、A.スピーキング活動、5.「強勢、リズム、イントネーションなどを身につけさせるような様々な活動を設定できる」となる。シラバスでは模擬授業はⅠ～Ⅳのすべてで行うことになっているが、まず、優れた実践者のDVD、あるいは先輩の模擬授業を観る機会を設け、プランを立てた上で教材の入手から開始し、一連の準備、練習というステップを経て、模擬授業を行う。模擬授業のあとはJ-POSTLのⅢ、Ⅳ、Ⅴを使用し、詳細な省察を行う。マイクロ・ティーチングの場合も、模擬授業の場合も、履修生はJ-POSTLを参照することで、実践者として何が基本として期待されているのかを準備の段階から確認することができ、履修者同士で自主練習などを行う場合も、ねらいを明確に意識することができる。これを繰り返すこと

で、省察が習慣化し、教育実習中も科目担当教員の指導の下、J-POSTL を頼って具体的な省察を行うことができるようになるだろう。

#### 4. おわりに

本稿では、英語科教育法 I～IVを有機的に統合する手だとして実践志向モデル（Practice Oriented Model）を提案した。英語科教育法 I～IVについての教育実習実施基準は、3年次秋 semester 終了時まででどれか一つを取得すればよいことになっており、科目としての縛りがないため教育実習の実施にあたり、履修生がどれを何単位取得しているかが異なるケースが生じる可能性がある。学生には I～IVをできるだけ順序よく履修するようにと指導する必要があるが、時間割や留学などの理由からそうはいかない事例が生じるだろう。その際にも、学生の指導法に関する知識やスキルの担保に本モデルが役立てばと願っている。

最後に、Farrell (2009) の「経験の浅い教師の課題として、理想より現実が優先されること、学習者の学びよりも自分自身が教えることに関心が向いてしまうこと、長期的ではなく短期的な目標を持つ」傾向についても、教育実習の際に念頭に置くべき事項としてしっかりと学生に伝え、自覚させるべきである。しかしまた同時に、Hall (2014) が指摘する「教師としての成長は発達のであり、予め訓練を行うことで獲得されるものではない」という点は、学生、教員がともに前提として念頭に置いておかなければいけない。

#### 引用文献

Ferrell, T. S. C. (2009). The Novice Teacher Experience. In A. Burns & Richards (Eds.), *Second Language Teacher Education*. 182 – 189. Cambridge University Press.

Hall, J. M. (2014). Using Critical Incidents to Investigate the Novice English Teacher Experience with CLT. *ARELE*, 25, 127 – 142.

伊東弥香 (2017). 「学習者の『学び』の過程を可視化するための授業実践—英語科教員養成の視点から」『表現学部紀要』, 17, 11 – 24.

伊藤弥香 (2018). 「2019 年度新設科目『英語科教育実践論』の検討」『東海大学課程資格教育センター論集』, 17, 55 – 73.

JACET 教育問題研究会. (2006). 『英語科教職課程における英語教授力の養成に関する実証的研究』 Retrieved September 28, 2020, <http://www.waseda.jp/assoc-jacetene->

du/2005\_report\_J.pdf

笠島準一・関典明, 他. (2016). 『NEW HORIZON English Course 1』東京書籍.

文部科学省 (2017) 「外国語 (英語) コアカリキュラム案」 Retrieved October 18, 2020, from [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/attach/1388110.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/attach/1388110.htm)

齋藤安以子 (2008). 「基本動作からのトレーニングー英語科教育法の模擬授業とシラバス改善の取り組みー」『摂南大学教育学研究』, 4, 29-42.

玉井健 (2009). 「リフレクティブ・プラクティスー教師の教師による教師のための授業研究」吉田達弘他 (編), 『リフレクティブな英語教育をめざしてー教師の語りが拓く授業研究』 119-190. ひつじ書房.

東京学芸大学 (2015). 「教員養成・研修 外国語 (英語) コア・カリキュラム【ダイジェスト版】 文部科学省委託 英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」 Retrieved October 10, 2020, from [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/126/shiryo/\\_icsFiles/afieldfile/2017/04/12/1384154\\_3.PDF](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2017/04/12/1384154_3.PDF)

吉住香織 (2017). 「英語科教育法における模擬授業と学びに関する考察」『教職研究』, 29, 93-113.

## 教職課程登録者数一覧 (課程別)

(単位：人)

### 1. 常磐大学

	入学年度			
	2020	2019	2018	2017
免許種				
幼一種免	32	20	18	5
小一種免	45	40	34	33
中一種免 (社会)	26	25	8	20
中一種免 (英語)	7	1	0	0
高一種免 (地理歴史)	15	20	5	15
高一種免 (公民)	12	5	4	13
高一種免 (英語)	6	3	0	0
高一種免 (商業)	6	1	1	0
養教一種免	16	6	3	0
栄教一種免	6	7	7	5
計	165	121	73	86
(司書教諭資格)	8	20	13	14

※数値は、延べ数で算出

※ 2021年1月時点

### 2. 常磐短期大学

	入学年度	
	2020	2019
免許種		
幼二種免	120	137
計	120	137

※ 2021年1月時点

## 教職課程登録者数一覧（学科別）

### 1. 常磐大学

（単位：人）

入学年度	学部	学科	コース	登録者数
2017	人間科学部	教育学科	初等教育コース	37
			中等教育コース	16
		現代社会学科		3
			健康栄養学科	5
		人間科学部 計		
2017 計				61
2018	人間科学部	教育学科	初等教育コース	44
			中等教育コース	5
		現代社会学科		2
			コミュニケーション学科	0
		健康栄養学科	7	
	人間科学部 計			58
	総合政策学部	経営学科	1	
		総合政策学科	0	
	総合政策学部 計			1
	看護学部	看護学科	3	
看護学部 計			3	
2018 計				62
2019	人間科学部	教育学科	初等教育コース	46
			中等教育コース	25
		現代社会学科		3
			コミュニケーション学科	3
		健康栄養学科	7	
	人間科学部 計			84
	総合政策学部	経営学科	1	
		総合政策学科	0	
	総合政策学部 計	法律行政学科	1	
			2	
看護学部	看護学科	6		
看護学部 計			6	
2019 計				92
2020	人間科学部	教育学科	初等教育コース	53
			中等教育コース	19
		現代社会学科		12
			コミュニケーション学科	7
		健康栄養学科	6	
	人間科学部 計			97
	総合政策学部	経営学科	6	
		総合政策学科	3	
	総合政策学部 計	法律行政学科	2	
			11	
看護学部	看護学科	16		
看護学部 計			16	
2020 計				124
総計				339

※ 2021年1月時点

### 2. 常磐短期大学

入学年度	学科	登録者数
2019	幼児教育保育学科	137
2020	幼児教育保育学科	120
総計		257

※ 2021年1月時点



## 常磐大学教職センター紀要発行細則

制 定 2016年12月9日 教職センター委員会

### (目的)

第1条 常磐大学教職センター（以下「センター」という。）は、教職課程の質の保証・向上のため、教員養成に係る研究の推進および成果の公表ならびにセンターの活動を報告することを目的として常磐大学教職センター紀要「教職実践研究」（以下「紀要」という。）を発行する。

### (編集委員会)

第2条 紀要の編集業務を行う機関として、教職センター委員会のもとに紀要編集委員会（以下「委員会」という。）をおく。

- ② 委員会は、教職センター委員会において選出された委員3名によって構成する。
- ③ 委員長は、委員の互選とする。
- ④ 委員の任期は4月1日から3月31日までの1年とし、再任を妨げない。
- ⑤ 委員会は、編集業務に協力を得るために、編集補助者を委嘱することができる。

### (任務)

第3条 委員会は、原則として毎年度1回紀要を発行する。

### (寄稿資格)

第4条 紀要への寄稿資格者は、次に掲げる者とする。なお、共著の場合は、原則として筆頭執筆者が寄稿資格を有するものとする。

- 1 常磐大学および常磐短期大学において教員養成に係る研究指導または教職課程の授業を担当する教員
- 2 センターに所属する職員
- 3 委員会が特に認めた者

### (編集内容)

第5条 委員会は次に掲げる論稿等を募集し、編集する。

- 1 論文 学校教育および教職教育に関する研究・調査に関わる、理論的または実証的な未発表の研究成果をいう。
- 2 実践報告 学校教育および教職教育に関する実践記録・事例紹介などに関するものをいう。

3 年次報告 常磐大学および常磐短期大学における教職教育での取組み等を年次ごとにまとめたものをいう。

4 その他 委員会が寄稿を認めたものをいう。

② 前項に規定する論稿等は、原則として未発表のものとする。

(審査)

第6条 委員会は、委員会に提出された論稿等が紀要の目的として相応しい内容と形式を備えたものであり、かつ、未発表のものであることを確認しなければならない。

② 委員会は、寄稿者に対して必要に応じて加筆、訂正、削除または掲載見送り等を求めることがある。

(倫理規定の遵守)

第7条 寄稿者は、「学校法人常磐大学における研究者行動規範（2007年10月31日）」（以下「規範」という。）を遵守しなければならない。なお、第4条第1項第2号および第3号に規定する者については、規範を準用するものとする。

(著作権および出版権等利用の承諾)

第8条 紀要に掲載されたすべての論稿等の著作物は、著作権者に帰属する。

② 紀要の編集著作権は、センターに帰属する。

③ 著作権者は、センターに対し、当該論稿等に関する出版権の利用につき、承諾するものとする。

④ センターは、当該論稿等を電子化し、常磐大学ホームページ等において公開するので、著作者はその旨をあらかじめ許諾するものとする。

(事務)

第9条 紀要の発行事務はセンターが行う。

(雑則)

第10条 この細則に定めるもののほか、紀要に関して必要な事項は、教職センター委員会の議を経て、センター長が定める。

附 則

1 この細則の改廃は、教職センター委員会構成委員の過半数の賛成を必要とする。

2 この細則は、2016年12月9日から施行する。

## 常磐大学教職センター紀要「教職実践研究」寄稿要領

制 定 2016年12月15日 教職センター委員会

(趣旨)

第1条 常磐大学教職センター紀要発行細則(2016年12月9日。以下「細則」という。)に基づき発行する紀要の寄稿については、この要領の定めるところによる。

(原稿提出要領)

第2条 寄稿者は、細則および次の各項に従って寄稿希望書ならびに原稿を教職センター紀要編集委員会(以下「委員会」という。)に提出しなければならない。

- ② 委員会に提出する原稿は、細則第5条に定める論稿等の種別に当てはまるものでなければならない。
- ③ 第一著者として委員会に寄稿できる原稿本数は、原則として一号につき1本とする。
- ④ 原稿は、原則としてMicrosoft Wordで作成し、記憶媒体および横書き40字30行でA4版用紙に印刷したものを提出する。
- ⑤ 原稿の長さは、図表等を含め、以下のとおりとする。そのほかのものについては、委員会で決定する。
  - 1 論文 日本語：2万字(400字詰め原稿用紙換算50枚)程度、英語：8,000語程度
  - 2 実践報告 日本語：1万2,000字(同30枚)程度、英語：4,800語程度
  - 3 年次報告 日本語：4,000字(同10枚)程度、英語：1,600語程度
- ⑥ 提出原稿は、著者がコピーをとり、オリジナルを委員会に提出し、コピーは著者が保管する。

(原稿執筆要領)

第3条 寄稿者は、原稿執筆に当たっては、次の各号に従わなければならない。

- 1 原稿の1枚目には、原稿の種別、題目、著者名および欧文の題目、ローマ字表記の著者名を書くこと。
- 2 論稿等には、200字程度の和文の要旨および5つ程度のキーワードを付すこと。  
[例] キーワード：中学校(対象となる学校種等)、社会科・地歴科指導法(科目名、講習名等)、地理教育、地誌学習、アメリカ合衆国
- 3 日本語以外で執筆された部分については、著者の責任においてネイティブチェックを行う。
- 4 数字は、原則として算用数字を使用する。

- 5 人名、数字、用語、注および（参考）文献の表記等は、著者の所属する学会などの慣行に従う。
- 6 図および表は、一つにつき A4 版用紙 1 枚に描き、本文には描き入れない。なお、本文には、必ずその挿入箇所を指定すること。
- 7 図表の場合は、図 1.、表 1.、とする。そのタイトルは、図の場合は図の下に、表の場合は表の上に記載すること。
- 8 図表の補足説明、出典などは、それらの下に書くこと。
- 9 図と写真については、そのまま印刷可能な鮮明なものにすること。カラーの図表や写真の掲載はできるが、追加費用については著者の負担とする。

（発行報告）

第 4 条 著者（共著の場合は筆頭著者）は、寄稿した紀要の発行報告に代えて、論稿等が掲載された当該紀要 1 冊と抜粋 30 部を教職センターにおいて受取ることができる。

- ② 著者は、前項に規定する数量を超える複製を希望する場合、その実費を負担しなければならない。
- ③ カラー印刷等特殊な印刷を必要とした場合、著者校正により経費増しとなった場合、委員会が必要と判断して図の版下を作成し直した場合は、委員会はそれらの経費を著者に請求することができる。

#### 附 則

- 1 この要領の改廃は、教職センター委員会構成委員の過半数の賛成を必要とする。
- 2 この要領は、2016 年 12 月 15 日から施行する。

編集委員

依田 泉 渡邊 洋子 小澤 聡

---

常磐大学 教職センター 紀要

教職実践研究 第5号

2021年3月20日 発行

編集兼発行人 常磐大学 教職センター 〒310-8585 水戸市見和町1丁目430-1  
代表者 小 島 睦 電話 029-232-2511(代)

---

印刷・製本 株式会社タナカ







# Journal of Applied Research in Educational Practice

**No.5 March 2021**

---

## Articles

- Problems and Significance for Teaching of the Algebraic Structure  
in Elementary School Mathematics and Junior High School Mathematics in New Math  
..... Kazuhiro KURIHARA 1
- Connection Between Children's Learning and Elementary School in Artistic Expression :  
Awareness Analysis of Students by Text Mining ..... Kenichiro SATO 21
- Possibility and Challenges of Remote Piano Playing and Singing Instruction :  
With the Aim of Application of Blended Learning System  
..... Noriyuki SUZUKI, Yuki FUJIOKA, Madoka SAKA 35
- Characteristics of Elementary School English Education  
Shown in the Curriculum Guidelines ..... Atsushi CHIBA 49
- Musical Activities to Enhance Class Management in Elementary School :  
Based on Practice at a Certain Elementary School ..... Hiroya HIRAI 71
- The Issue of the Period for Integrated Studies Conducted out-of-School  
on the Closed Day of School :  
The Study Based on Fact-Finding Survey to the Elementary School and Junior High School  
in the Jurisdiction of Mito Local Education Office  
..... Yoshiki MATSUHASHI, Hidemasa MATSUZAKI 95
- Integrating Methods of English Language Education I ~IV:  
as One Co-related Teacher Training Course  
..... Mayumi WATANABE, Hidenori KUWABARA 107