

ISSN 2189-2679

日本教科内容学会誌

Journal of Japan Society of School Subject Content Education

Vol. **7** No. **1** **2021**



日本教科内容学会

第7卷 第1号

日本教科内容学会シンボルマーク デザインコンセプト



日本教科内容学会の英語名
Japan Society of School Subject Content Education
のイニシャル(JSSSCE)をデザインしたもの。

イニシャル文字の形状を使い、人間社会の中を時代に沿って静かに速やかに進む学会をイメージしている。青・黄・赤は「各教科内容の専門性」を象徴し、黒は「確実さ」「継続への決心」を、白は「純粋さ」「明確さ」を示す。緑は「自然との調和」「教育との調和」を目指すものとして青みの入ったややソフトな緑を配している。

学会名（日本語）にはヒラギノ丸ゴシック Pro W4 を使用。

日本教科内容学会誌

第7巻 第1号 2021年3月

目次

巻頭言

.....	浪川 幸彦	1
-------	-------	---

研究論文

謎解き読みによる「鹿」(村野四郎)の教授学習過程 —一定番化している全体解釈を教育実践から問い直す—	梶原 郁郎	3
昆虫の形態観察教材に「セミのぬけがら」を使う意義と有用性 —教員養成のための授業実践—	丸山 直生, 寺島 幸生, 胸組 虎胤	17
保育者養成教育における「ピアノ弾き歌い」の指導内容 —テキストの分析を通して—	小栗 祐子	29
中学校音楽科鑑賞領域の授業での学習経験における教科内容の再構成	横山 真理, 鈴木 健司	41

書籍『教科内容学に基づく教員養成のための教科内容構成の開発』の批評文

批評文のねらい	西園 芳信	55
全体	西村 俊夫	57
数学(教科教育)	秋田 美代	59
理科(教科専門)	原 健二	61
音楽(教科教育)	清村 百合子	63
美術(教科教育)	有田 洋子	65
国語(教科教育)	幾田 伸司	67
英語(教科教育と教科専門)	蛭田 勲・原 めぐみ	69
社会(教科教育)	風巻 浩	71
技術・情報(学校現場)	清水 匠	73
家庭(教科教育)	佐藤 ゆかり	75
体育(教科教育)	綿引 勝美	77

学会情報	79
------	-------	----

Journal of Japan Society of School Subject Content Education

Vol. 7, No.1 March, 2021

Contents

Preface	Yukihiko Namikawa	1
Research papers		
A teaching and Learning Process of the Poem “Shika” (Murano Shiro) by <i>Puzzle Solving Reading</i> : Reconsidering the Established Interpretation in Discussions on Literary Education	Ikou Kajiwara	3
Meaning and Application of Using “Cicada Shells” as Teaching Materials for Observation of Insect’s Structure : Practical Lessons for Teacher Training Education	Naoki Maruyama, Yukio Terashima, and Toratane Munegumi	17
Teaching Content of ‘piano playing and singing’ in the training education for Teachers in Nursery and Kindergarten: Through the analysis of related texts	Yuko Oguri	29
Reconstruction of subject content in learning experiences in junior high school music appreciation class	Mari Yokoyama and Kenji Suzuki	41
The Reviews of <i>the Development of Subject Contents Construction for Teacher Training Based on Subject Content Studies</i>		55
Information		79

Edited and Published by

Japan Society of School Subject Content Education
c/o Seitoku University, 550 Iwase, Matsudo, Chiba, 271-8555, Japan

学ばれるべきもの

日本教科内容学会副会長 浪川幸彦

本学会プロジェクト研究の成果として「教科内容学に基づく教員養成のための教科内容構成の開発」が出版された（題名が長いので、以下単に「本書」と記す）。西園芳信鳴門教育大学名誉教授を中心とする研究グループの5年近くにわたる研究活動がこのような形で結実したことをまずは喜びたい。これは設立後なお日の浅い本学会が教育界に贈る最初のしかも重要な研究成果と言えよう。

しかし学会にとって研究の成果発表は「終わり」ではなく、「始まり」である。巻頭言を求められた機会に、研究グループの一人としての総括と今後への提言を一言述べたい。本誌には西園氏により本書に対する批評文が集められ掲載されるとのことである。これも同じ趣旨と思料する。

本書刊行の意味は第一に、教科教育内容について議論するための（教科を越えた）共通の基盤（プラットフォーム）が提示されたことにある、と筆者は考えている。教科の認識論的な定義に始まる教科内容構成の枠組みが教科関連研究分野（いわゆる「親学問」）を踏まえた形で記述（言語化）された。譬えて言えば、今までは競技するのにそれぞれが勝手な場所からスタートしていたが、これによって同じ場所から出発できるようになった。筆者はかつて90年代に大学での数学基礎教育改革にいささか尽力したが、同じ数学教育の議論でありながら、理学部工学部諸学科の研究者と数学についての意思疎通が出来るようになるまで数年を要した。もとより本書の言語化が広く受け容れられるか否かは今後を待たねば分からないが、少なくとも議論の出発点がここに提示されたのである。

さらにこの「認識論的定義」が教科から出発していること、より正確に言えば「学習者個人のトータルな「知識」を如何に（学校教育の中で）育てていくか？」という視点で各教科の原理的な存在根拠を提示し、そこから出発していることが本質的に重要である。これは教科内容学の研究目的、学術性の根拠でもある。したがって本書が提示する内容は「学習指導要領」に先立ち、むしろ逆にその根拠を与えるものである。さらに学会としての研究が深化すれば、教科のあり方自体についても積極的な提言を行ってゆくものとなりえよう。

では本書の刊行によって従来から強い批判のあった「教科専門教育」は変わるのだろうか？ これは極めて厳しい問であり、また現段階ではそもそも答えられない問でもある。だが小職はプロジェクト研究に関わった一人としてそれは可能であると信じている。

その根拠の一は小職自身がこのプロジェクト活動の中で教科内容学についての認識を決定的に変えられた経験を持ったからである。それは言うてみれば簡単なことで、「(学習者) 個人の学び」を考察の中心に据える、との姿勢である。当たり前のことと言われそうだが、以前は「(数学を) 教える」との姿勢から発想していた(正直を言えば今も脱却できていない)。「教科内容」とは「何を教えるべきか?」への答であった。そうではなく「(学習者は) 何を学ぶべきか?」から発想しなければならない。この認識に至って気付いたことがある。「数学」を意味する英語“**mathematics**”はギリシャ語 *manthanō* (= I learn) に由来し、その原義は“**those to be learned**” (学ばれるべきもの) である。ピタゴラス学派について、アリストテレスは『形而上学』の中で「ピタゴラスの徒は、…この *mathēmatika* の原理をあらゆる存在の原理であると考えた。けだしその諸原理のうちでは、その本性において第一のものは数であると思った。」と記している。その *mathēmatika* の「教科」は後の自由学芸 (リベラルアーツ) のうちの四科 (*quadrivium*) 算術・幾何・天文・音楽である。普通ここで *mathēmatika* は「数学」と訳されるが、気付いてみれば「教科内容」そのものではないか (正確には「学修内容」)。教科内容の原理はギリシャ文化発祥の最初期から存在していたのだ。大言壮語ではない。実際この考え方は、リベラルアーツ、そして J. S. Bruner の「基本概念」(*fundamental ideas*) につながる。

話を戻そう。教科専門教育が変わるためには今後の学会の活動として次の二つが重要と考える。第一に優れた教科内容教育の実践データの集積である。これは本書第二部の継続・発展と言えよう。まことに授業実践は言うに易く行うは難い。筆者自身も上のような認識の変化が自らの教育実践にどう関わるのか、答が出ていない (一つ頭にあるのは (学問文化の) 「本物にふれる」とのキーワードである)。そこで本書に提示された原理的考察をどう具体化してゆくか、自らも「学ぶ者」として担当教科以外をも含むより広い教科の実践から学びつつ考えるのが効果的であろう。日本の「授業研究」は近年海外でも評判になっているが、これを大学レベルで推進することも広まりつつある。本書は教科の枠を越えたこうした活動を可能にしている。また教養教育等との連携も考えられよう。

第二に教科内容学の学問としての深化である。筆者の担当した第一部第3章が極めて不十分なものであることは本人が一番承知しているが、それでも多くの教科内容学としての研究課題を宿している。それについては後注の形で言及したものが多い。より正確に言えば、教育学上の重要な諸テーマ・諸課題を教育内容学の視点から見直して考察するのである。そこに新たな理解の生まれる可能性がある。例えば科学教育における STEAM, 学校言語, 脳発達と教育時期の整合性等々。上の Bruner の概念も「現代化」の 21 世紀における捉え直しとして重要な研究課題になろう。

本書を「一里塚」として教科内容学が一層の深化を遂げ、教員養成に貢献することを心から願っている。

令和 3 年 3 月

謎解き読みによる「鹿」(村野四郎)の教授学習過程

—定番化している全体解釈を教育実践から問い直す—

梶原郁郎¹

要旨: 本稿は、定番化している全体解釈を問い直す文学教育研究として、謎解き読みによる「鹿」(村野四郎)の教授学習過程を報告している。教科内容学会(2014)は創設時に【教育実践に生き、子どもの学力育成と発達を助成する各教科の教科内容を「教科内容学」として創出すること】を【課題】として掲げた。これを満たすには次の資料構想が要件となる(梶原, 2020b, p.14)。資料①:教科内容を「仕立て直した」授業内容, 資料②:授業記録, 資料③④:事前・事後質問の内容と結果。資料②③④は資料①が「教育実践に生き」たかどうか証左する資料である。さらに資料⑤(資料①による実践と従来の教科教育研究等の実践との質的相違を内容レベルで明示する)がなければ、その実践は教科内容学として提案できない。この作業に本稿は、文学教育研究でも【課題】への取り組みが大きく遅れている本学会の現状を前に、取り組んでいる。

キーワード: 謎解き読み, 詩「鹿」, 定番化した解釈の問い直し, 教科内容学の【課題】, 資料①-⑤

1. はじめに—本稿の課題と方法—

本稿は、定番化している全体解釈を問い直す文学教育研究として、謎解き読みによる「鹿」(村野四郎)の教授学習過程を報告している。教科内容学会(2014)の創設時の上記【課題】は教科専門(学問)と教科教育との架橋を指向するが、学説を授業内容に翻訳・導入する課題以上に、学説に変更を求める授業の創出は難題である(本多, 1993)。この難題に取り組む点で本稿は教科内容学となる。

戦後の文学教育研究で多くの研究団体が各々の方法論を提示している。主題は「文学作品の中に客観的に存在する」と見る作品論に立つ教育科学研究会国語部会(以下, 教科研)は三読法(足立, 2005), 同じく作品論に立つ科学的「読み」の授業研究会(以下, 読み研)は(足立, 2005), 「構造よみ→形象よみ→主題よみ」という方法(大西, 1991)を主張している。他方, 主題は「読者が作り出す」という読者論に立つ児童言語研究会(以下, 児言研)は(足立, 2005), 一読総合法(児言研, 1976), 同じく読者論に立つ文芸教育研究協議会(以下, 文芸研)は(足立, 2005), たしかめよみを含むとおしよみからまとめよみへという方法(西郷, 2003)を主張している。1980年代に読者論が国語教育界に導入されて以降, 読者重視の風潮が高まる中, “読みの多様性”の容認が大前提となり, 読み手の感想・鑑賞が第一義的に重視されてきている(吉田, 2005)。こうした中, 読者論の立場である浜本(2001)による主題読みの卒業の提案等, 読者論は文学教育論の大きな潮流をかたち作っている。

この動向を前にすれば, 四つの研究団体間で作品解釈の多様性が見られるだけでなく, 読者論に立つ研究団体間で作品解釈はさらに多様化していると予想される。主題に直接関わる作品全体の解釈(以下, 全体解釈)は, 研究団体間に質的相違があり, 少なくとも二種類の全体解釈は提案されてきている

¹ 山梨大学 ikajiwara@yamanashi.ac.jp

受付日: 2020年9月8日 受理日: 2021年3月16日

のか、この点を「お手紙」(A.ローベル)で検証したところ、四つの研究団体の全体解釈は次の実情であった。児言研の実践でがま君とかえる君の「友情を深める姿」の読み取りが「全体目標」とされているように(加藤, 2014, pp.16,19), 文芸研(1985, pp.23-24)・教科研(教科研津山サークル, 2011)・読み研(小林, 2008, p.40)いずれでも「友情」が全体解釈とされていた。この実情は「ごんぎつね」でも同様で、四団体いずれもごんと兵十の心の交流を全体解釈としていた(梶原, 2018a) ①)。

このように全体解釈が定番化している現実を表①(梶原, 2019a, pp.2-3)のように村野四郎の詩「鹿」でも同様である。この詩でも全体解釈は固定化しており、現場の教師・文学教育研究者・文学研究者いずれも、銃を持った村人に今から撃たれる【鹿の最期】(以下、全体解釈①)が描かれていると解釈している。これは、茅野(2018)によれば学校図書(1972)の学習指導資料にも、東京書籍(2008)の指導書にも記載された解釈で、「全国の教室に広がっていった」。

- | |
|------------------|
| ① 鹿は 森のはずれの |
| ② 夕日の中に じっと立っていた |
| ③ 彼は知っていた |
| ④ 小さい額が狙われているのを |
| ⑤ けれども 彼に |
| ⑥ どうすることが出来ただろう |
| ⑦ 彼は すんなり立って |
| ⑧ 村の方を見ていた |
| ⑨ 生きる時間が黄金のように光る |
| ⑩ 彼の棲家である |
| ⑪ 大きい森の夜を背景にして |

【表①】「鹿」の全体解釈【鹿の最期】の定番化状況

1	秋本政保(1976:教師):「生と死とが入れかわろうとする一瞬のドラマ」。
2	斎藤喜博(1983:教師):「いま自分の命が終わるんだという瞬間に立ったときに、時間を大切なものだと思います、一つしかないものだと思いますというんですね」。
3	高橋睦子(1998:教師(文芸研)):「死がせまった残り少ない時間までもが<黄金のように>と、何よりも高貴な光として比喩されている」、「運命をそのまま受け入れる聖者のイメージ」。
4	大戸由(教師):詩「鹿」の全授業記録:(児童)「少しでも動いたら撃たれる。もう狙われてるんちよんのやきい」、「すんなり[……]もうじたばたしないって」。
5	伊藤信吉(1987:文学研究者):「生と死とがいまいれかわろうとする事態のけわしさ」、「攀きつような生と死との決別の瞬間を全身の皮膚でうけとめ、その皮膚感覚をのがれることのできない絶対の事態として形象化し、それを美意識そのものとして表現した」。
6	横山昭正(1999:文学研究者):「鹿の姿態(=末期の生命)」、「鹿の死ぬ間際の姿」。
7	岡本明人(1989:文学教育研究者):「逃げる方策の無くなり、万策の尽きた心理と死の覚悟」。
8	鶴田清司(2015:文学教育研究者):「覚悟・諦め・無の境地」。
9	足立悦男(2000:文学教育研究者):「生と死の一瞬の時間をとらえた作品」。
10	吉原英夫(文学教育研究者):「追いつめられて死から逃れることができないことを悟った鹿の内面をうかがい知ることができる」、「すんなり」立っては、運命を受け入れた鹿の姿」。

本授業が依拠する後述の全体解釈②を下敷きにして調査した表①が資料⑤に当たる。

この全体解釈の定番化は「お手紙」「走れメロス」(作間, 2008a), 「レモン哀歌」(薄井, 2003), 「ごんぎつね」「海の命」(梶原, 2018a, 2018b)等で近年間直されてきている。その作業は、定番化した全体解釈に代わるもうひとつの全体解釈 another answer の発見を要件とする。後者がなければ、前者は an answer ではなく the answer (正解) となったままとなるからである。質的に異なるもうひとつの全体解釈の発見が容易ではないことは、「お手紙」「ごんぎつね」等である特定の全体解釈が固

定化している事実そのものが証左しているが、それでも近年、新たな全体解釈が提案されて、定番化した全体解釈は **an answer** として位置づけ直されてきている。

この仕事は「鹿」の場合、四十年以上も前に高橋 (1976) によってはじめられていた。「森林中には食べ物が少なく、生きるためには、鹿は森を離れて、危険を侵して食物をあさらなければならぬ」自然の事実を「知っているのと知らないのでは、「彼は知っていた/小さい額が狙われているのを」の解釈がうんと違って来るだろう。ここが違えば全体の解釈がうんと違って来る」、高橋 (1982) に詳述されたその解釈は佐藤 (2001) と作間 (2003, 2008b) に継承されて、もうひとつの全体解釈【鹿の緊迫した毎日】(以下、全体解釈②) が打ち出された。それに基づく実践を作間 (2008b) は謎解き読みとして行い、授業記録と事後感想によって、全体解釈②は児童 (19名) の七割以上に獲得されたと見込まれたと報告している (p.121)。ここに高橋の解釈研究は授業研究に発展している (梶原, 2019b)。

その謎解き読みは、薄井 (2003) と作間 (2008a) によって提案されており、作品中に不整合な箇所を見出し謎と捉えて解決を図る読解であると要約できる。その不整合を薄井 (2003) は詩「レモン哀歌」(高村光太郎) 等に、作間 (2008a) は「鹿」, 「走れメロス」(太宰治) 等に見出して、それらの謎解き読みを提案している。その不整合とは「鹿」の場合、「⑦鹿は今現在、銃を持った村人に狙われている“のに”、④「すんなり」立っているのはおかしい」という⑦と④との不整合である。これについて、後述の本事前質問でも児童は、鹿は「なんで狙われているのににげようしないのか」と鋭く指摘した。この謎は、全体解釈①が授業の前提となって疑問視されていないとき、斎藤 (1983) において鹿は「無心」の状況にあるというように (p.14), また秋本 (1976) において鹿は「死に向かって堂々」としているというように (pp.187-189), 「解決」されることになる。これに対して全体解釈①を授業の前提としないとき、鹿は運命として村人に狙われてはいるが、今現在は鹿の視線の先に村人(銃を構えた村人)はいないという新たな景色が俄かに見えてきて、全体解釈①とは質的に異なる全体解釈②が切り拓かれてくる。ここに謎解き読みの最大の特徴がある。

この授業研究は、教育の場から学説(鹿の最期)の変更を求めている、少なくとも学説は **the answer** ではなく **an answer** となる。この点にこそ、教科内容学として作間実践に注目する理由がある。教科内容学会 (2014) の上記【課題】のように、教科専門(学問)と教科教育の架橋と言葉で言うのは容易だが、(1) 学問内容を授業内容に取り入れた実践の創出は困難で、(2) 学説変更を要求する授業内容の創出となると、本多 (1993) が指摘するように一層難題である⁹⁾。この事例に作間実践はなっていることに加えて、同授業は従来の文学研究・文学教育研究における「鹿」研究(表①), すなわち学説の全体解釈①(鹿の最期)を前提とした「鹿」研究とも質的に異なる。したがって教科内容学会において未着手の資料⑤も、作間の授業「鹿」を継承する本稿の授業研究は満たしている。

ここに「鹿」の授業研究が教科内容学研究となることを予め指摘して、本稿は、教科内容学会の【課題】が要求する五つの資料を提示して、謎解き読みによる授業「鹿」の成果と課題を報告する。数読程度では到達できない全体解釈②に立つ作間の授業「鹿」を継承しつつ、本稿は次の点を新たに明らかにする。本文各箇所の解釈(以下、部分解釈)の中でも、本文4・6行目の部分解釈①が全体解釈①を決定づけていると考えられるので、その二つの部分解釈①を問い直す中で児童は全体解釈②に到達できるのか、すなわち、本文4・6行目の部分解釈②と全体解釈②とを一貫して読解できるのか。これを検証する事前事後質問を準備することで、児童の全体解釈②への到達が部分解釈②との関係において新たに把握・提示できる。以上の謎解き読み「鹿」の授業研究を本稿は、文学教育研究でも【課題】への取り組みが大きく遅れている本学会誌 (2015-2020) の現状、さらには本学会の課題研究I・II (教科内容学会, 2020) の教科内容“構成”研究を【課題】研究(教科内容研究)として展開していく内容と方法の見通しが明示されていない現状を前に、報告する。

2. 「鹿」の全体解釈①の問題点—全体解釈・部分解釈と本文との整合性—

本章では、全体解釈②（鹿の緊迫した毎日）と部分解釈②との新たな規定関係を明示する。

全体解釈②の発見によって、全体解釈①に合わせて「すんなり」の部分解釈①が作られるという上述の問題点の指摘が可能となる。この点を、児童が鋭く謎をしている文芸研の授業（高橋, 1998, p.74）に見てみよう（下線は引用者、以下同）。

C: 額が狙われているのに、何ごともなかったように＜すんなり＞って合わないな。

T: なるほど、こんな場にあつて、＜すんなり立って＞という表現は、そぐわないよね。

なんか、でも、それが逆に大きい存在を感じさせるような気がしますね。

ここに児童は謎（不整合）を鋭く指摘しているが、教師は全体解釈①でもって謎を「解決」している。児童の謎は教師の全体解釈①の中に“まるめ込まれている”。これは全体解釈①が the answer となっているとき、児童の発言が教師の全体解釈①で処理されることになる事例である。教師が全体解釈②をも持っていれば、謎へのもうひとつの対応が可能となり、もうひとつの授業進路が拓かれる。

では、全体解釈②はどのような部分解釈に支えられているのであろうか。全体解釈②に到達するための部分解釈②を、全体解釈①に基づく部分解釈①と併せて提示してみよう（表②）。

【表②】全体解釈と部分解釈との規定関係

本文	全体解釈①（鹿の最期）の下での部分解釈①
3行目	鹿は森のはずれに立ったときから「知っていた」（秒単位のわずかな時間）。
4行目	鹿は今現在「狙われている」（鹿の視線の先に、今現在、銃を持った村人がいる）。
6行目	鹿は今現在、村人に狙われており、どうすることも出来なかった。もはや死ぬほかなかった。
7行目	鹿は死ぬ運命を受け入れた・諦め
9行目	鹿の最期の一瞬が黄金のように光る。
	全体解釈②（鹿の緊迫した毎日）の下での部分解釈②
3行目	鹿は前から「知っていた」（年単位の長い時間）。
4行目	鹿は今現在「狙われて」いない（鹿の視線の先に、今現在は、銃を持った村人はいない）。
6行目	鹿は、今日も生きるには草を求めてどうしても森を出て行かなければならなかった。 鹿は、狙われているという運命からはどうしても逃れることはできなかった。
7行目	いつ撃たれるかわかからない鹿の凜とした姿
9行目	鹿の緊迫した時間が今日も黄金のように光る。

部分解釈①（4行目）では、本文には書かれていない村人（銃を持った村人）が、“この日の”鹿の視線の先に組み入れられている。つまり読者が村人を“この日の”鹿の視線の先に無意識にも登場させている。これが部分解釈①（6行目）を規定して、全体解釈①が決定づけられる。これに対して部分解釈②（4行目）では、この日の鹿の視線の先に村人はいない。したがって6行目も部分解釈①に代わる解釈が模索されて、全体解釈②が俄かに見えてくる。こうして解釈②に到達した後、「知っていた」を「知った」に書き替えてみれば、元詩の「知っていた」を注視してその部分解釈①を疑問視できる。それは、書き替え前の本文「知っていた」が内包する部分解釈②に気づかせる方法で、全体解釈①を the answer として無意識にも前提としている自己のメタ認知を可能とする。

3. 謎解き読みによる「鹿」の授業内容—書替文呈示の方法の採用—

謎解き読みによる「鹿」の授業内容(表③)は、冒頭の【課題】が求める資料①に当たる。

【表③】 解釈②に立つ本授業内容(発問系列)

【質問①】 鹿は、普段〔何〕を食べて暮らしているか(教材：鹿が木の葉を食べている写真)。
【質問②】 普段、鹿はどこに住んでいるのか。
【質問③】 森の中にずっといて、村のはずれに出てこなかったら、鹿はどうなるか。
【質問④】 鹿が、村までやってくるというお話です(教材：記事)。何をしに鹿はやってくるのか。
【質問⑤】 鹿は、村まで降りていくとき、どんな気持ちで降りていくのか。
【発問①】 (本文を読む) この鹿は、これからどうなるのか。
【発問②】 「生きる時間が黄金のように光る」、これは、どんな意味なのか。
【発問③】 「村の方を見ていた」、鹿は何を見ているのか。
【発問④】 鹿は今、村人に撃たれようとしているとすると、おかしいと思う言葉は本文にはないか。
【発問⑤】 (謎) 鹿は狙われているのに、逃げようとしない。みんなが鹿だったらどうするか。
【発問⑥】 「彼は知っていた」、「いつから」知っていたのか。
【発問⑦】 「どうすることが出来ただろう」、「何」をどうすることもできなかったのか。
【発問⑧】 「すんなり」が「怯えながら」だったら、今現在⑦狙われている⑧狙われていないどちらになるか。
【発問⑨】 「知っていた」が「知った」だったら、⑦⑧どちらになるか。

以上の授業内容は佐藤(2001)と作間(2003, 2008ab)を継承しつつも、書替文呈示の方法による発問8・9を加えて新たに系列化されている。その方法は、古くからは教科研(奥田・国分, 1974)が「文の意味の理解」の指導法のひとつとして、また近年では文芸研が、視点論と関連づけて意識的方法としている(西郷, 1996)。この方法を筆者は、「全体解釈①内部での」本文読解ではなく、その問い直しさらに塗り替えに有効ではないかという新たな観点から取り入れた。「知っていた」を「知った」に書き替えるだけでも部分解釈①の疑問視が可能となり、「鹿」本文が内包する解釈②への途が拓かれると考えた。初読時の解釈は容易に修正されないことが文学教育の認知心理学的研究(小林, 1997, p.55; 作間, 2008b, p.118)から指摘されているが、それに本稿は書替文呈示の方法で取り組んだ。

4. 事前質問の内容・結果とその考察

本章では事前質問の内容・結果(表④)を提示して、その結果を考察する。表④は冒頭の【課題】が求める資料③に当たる。上述のように全体解釈①【鹿の最期】は、「部分解釈①(4行目)→部分解釈①(6行目)→全体解釈①」(表⑤の⑦群)の初読の図式によると考えられるので、事前事後質問で本文4・6行目の解釈が問われている。これによって事前事後の読みの構造の解明が期待できる。なお授業と事前事後質問は筆者が公立小学校の6年生30名を対象に行った(2016年3月16日)。

【表④】 事前質問の内容と結果(児童数：30名)

【質問1】 「けれども彼に／どうすることが出来ただろう」：鹿は〔何〕を、どうすることも[出来なかった]の でしょうか。あなたの考えに近いのはどちらですか。	
28名：93%	①今、村人から銃(じゅう)で狙(ねら)われていることから、逃げることは出来なかった。どうすることも“出来なかった”。

2名：7%	②鹿は、生きるためには、草を求めてどうしても森から出ていかなければならなかった。森の中に一日中いることは、どうしても“出来なかった”。	
【質問2】 「生きる時間が黄金のように光る」：この文章はどのようなことだと思いますか。		
19名：63%	①「もうすぐ撃たれる」等の「鹿の最期」を意味する記述。	
10名：33%	②「時間は大切なもの」等の記述。「鹿の緊迫した毎日」を意味する記述はない。	
1名：3%	③ NA（無回答：C11）	
【質問3】 「彼は知っていた／小さい額が狙われているのを」：あなたの考えはどちらですか。		
23名：77%	①今まさに、銃が鹿の額に向けられている。	
7名：23%	②今、銃が鹿の額に向けられているわけではない。	
【質問4】 「鹿」に対するふたつの感想があります（選択肢をひとつ選んで回答する）。		
(A) 鹿は撃（う）たれて死ぬ運命を受け入れた。だからその撃（う）たれる前の瞬間（生きる時間）が黄金のように光る。		
(B) 鹿は生きるためには村に出ていかなければならない。鹿のその緊迫（きんぱく）した日々（毎日）の時間が黄金のように光る。		
①②の合計 27名 (90%)	①Aと同じ [13名：42%]	②Aに近い [14名：45%]
③④の合計 2名 (7%)	③Bと同じ [2名：6%]	④Bに近い [0名：0%]
⑤A・Bどちらもでない：1名 (3%)		
【質問5】 詩を読んで「変だなー」「おかしいなー」と思ったところがあったら、書いて下さい。		

上述の全体解釈と部分解釈（4・6行目）との有機的関係を踏まえて、質問1・3・4の回答の組み合わせ毎に児童の回答を整理したのが表⑤である。なお質問4の左欄は児童が回答した選択肢、右欄は全体解釈①②いずれかを指して、質問1・3も同様の記載方法となっている。また㉞群のC8は質問4で選択肢⑤の回答であったので、質問4の右欄は空欄となっている。

【表⑤】 事前質問1・3・4の結果（児童数：30名）

児童		質問4（全体解釈）		質問1（部分解釈）		質問3（部分解釈）	
㉞18名	C1,2,4,10,11,12,13,16,17,18,19,20,22,23,25,26,28,29	①or②	全体①	①	部分①	①	部分①
㉜7名	C3,6,7,9,21,27,30	”	”	①	部分①	②	部分②
㉝2名	C14,24	”	”	②	部分②	①	部分①
㉟0名		”	”	②	部分②	②	部分②
㉠0名		③or④	全体②	②	部分②	②	部分②
㉡0名		”	”	②	部分②	①	部分①
㉢0名		”	”	①	部分①	②	部分②
㉣2名	C5,15	”	”	①	部分①	①	部分①
㉤1名	C8	⑤		①	部分①	①	部分①

まず質問1・3・4の結果から初読時の解釈状況が明らかとなる。(1) 質問4では全体解釈②が明示されていても、27名(90%：㉞㉜㉝群)が全体解釈①を初読時の読みとして、村人（銃を持った村人）を本文に組み入れている。全体解釈①は初読で「到達」可能な解釈である点は、全体解釈①が定番化

している現実にすでに示されており、また初発の感想で児童が全体解釈①を言い当てている報告（高橋, 1998, p.68）が実証している。この点を質問4の結果も裏づけている。(2) **全体解釈②の2名(㉞群)**も質問1・3では村人を本文に組み入れた解釈で、謎解き読みによる解釈(㉞群)は**0名**である。以上初読では㉞㉞㉞群の解釈に大きく偏り、㉞群の読みには到達できていない。

次に質問2 (NA:1名)の結果、(1) **19名**が「もうすぐ撃たれる」のように全体解釈①を表す回答であった。19名中18名は全体解釈①の回答者、1名(C5)は全体解釈②の回答者であった。C5も全体解釈②を選択したものの、詩「鹿」は鹿が今から死ぬ話と読んでいと推測できる。(2) 19名以外の**10名**は、「時間は大切なもの」のように全体解釈①を表す回答ではなかったが、10名中9名は全体解釈①の回答であったので、また10名中1名(C15)も質問1で部分解釈①を回答しているの、「時間は大切なもの」のような回答も、鹿が直後に死ぬまでの時間を意味していると推定される。以上質問2の結果からも、初読時の解釈は全体解釈①に大きく偏ることがわかる。

最後に質問5を見てみよう。全体解釈①(鹿の最期)が初読時の解釈となる時、文芸研の授業で児童が言い当てたように(高橋, 1998, p.74)、全体解釈①と本文7行目(すんなり)との不整合(謎)が生じる。この点を4名(全体解釈①の選択者)が、「なんで狙われているのににげようとしめないのか」というように指摘した。この謎を全体解釈①は、「運命」(高橋, 1998, p.74)・「覚悟・諦め・無の境地」(鶴田, 2015, p.75)等の読みで「解決」させる。これは不整合を全体解釈①で「それなりに合理化して読む」(作間, 2011, p.9)読み方である。質問5でも児童が謎を鋭く言い当てることがわかったが、全体解釈②による謎のもうひとつの解法を本授業内容は児童に問うものである。

5. 謎解き読みによる「鹿」の教授学習過程(授業記録)

本章では、謎解き読みの本授業内容(表③)による教授学習過程を報告する。その授業記録は冒頭の【課題】が求める資料②に当たる。事前質問の結果、初読時の全体解釈も本文4・6行目の部分解釈も解釈①に大きく偏っていたが、授業の中で児童は、部分解釈①に代わる部分解釈②を発見して、全体解釈②に到達したのであろうか。これが授業記録の考察の焦点となる。

5.1 質問①から発問⑤までの授業記録

事前質問後、まず鹿の生態に関する質問(表③)を五点出題した。質問①で鹿が草食である、質問②で鹿は森の中に住んでいる、質問③で鹿は森の中にずっといたら「何も食べれずに死ぬ」、質問④で「森の中は食物がないから」鹿は森から出なければならぬという発言が出された(質問④:鹿が村の畑を荒しにくる記事の揭示)。質問⑤では「本当は畑をあさりたくないけど、森の草では栄養が十分じゃないから、しょうがなく」(C23)、「人間に撃たれないように。ばれないように」(C6)の発言後、教師が「ばれたらどうなる」と問い、児童らは「(鹿は)殺される」と答えた。続けて「気持ちとしてはおそろおそろって感じ、堂々として感じ?」と問い、児童らは「おそろおそろ」と答えた。

この後、教師が「鹿」の本文を読み発問①(表③)に入った。授業記録中の詩「鹿」の絵は筆者が美術の教員に依頼したもので、夕暮れの森の外れに立つ鹿が、村を視線の先にして描かれている。

T: (黒板:「鹿」本文と「鹿」の絵) **【発問①】** (畑に) 食べ物をとりに。この鹿はこれからどうなるの?

C4: 銃で撃たれる。

T: (中略) (絵「鹿」の中に村人(銃を持つ村人)の絵を貼る) 撃たれて死ぬかー。「小さい額が狙われているのを」「知っていた」。鹿は今から撃たれて死ぬんじゃないかなと思う人? (C: 約3分の2挙手)

T: じゃ、今は狙われていないよ、死なないよっていう人？ (C: 数人挙手)
 C20: 「小さい額が狙われているのを」「知っていた」っていうので、鹿は狙われていることに気づいているから、撃たれて死ぬじゃないかと思います。
 C24: 額がまだ狙われているだけなので、これから撃たれて殺される。
 C23: 鹿を求める村人がいるという意味だと思います。小さい額を狙っている人がいるから。
 T: (絵「鹿」を指して) この鹿は、村人 (銃を持った村人の絵) に狙われているのか、(銃を持った村人の絵を「鹿」の絵の中から外して) 狙われていないのか、考えていきたいと思います。

授業前半、児童の発言はいずれも全体解釈①である。発問② (表③) では、鹿は畑を「荒らしにいったら、たぶん自分もやられるだろう」とっていて、荒らしにいくまでの時間が黄金のように光る (C26) という発言があった。これは全体解釈①と関連づけられた部分解釈① (本文 9 行目) である。

次の発問③ (表③) で「畑」「人の様子」の発言があり、発問④ (表③) では「鹿は狙われているのに気づいているのに、逃げようとしない」という疑問が児童から指摘された。この疑問を謎として思考の対象とするための問が発問⑤である。その授業記録は次の通りである。

T: 【発問⑤】鹿は狙われているのに、逃げようとしない。C1さんが鹿だったらどうする？
 C: 逃げる (C1)。鹿が狙われているがわかっているのは、村の方に銃口があるのだと思います (C23)。狙われているんだしたら、「じっと」立ったり、「すんなり」立ったりせずに、逃げる (C25)。
 T: C25君、「すんなり」立ってっていうのは、どういう立ち方？ どんな感じする？
 C25: ゆっくり。ふつうに立ってる。力が抜けている。何も考えずに立つ。
 T: びくびくしながらって感じる？
 C: せん。せん。
 T: (中略) 僕が村人ね。(銃口をC7君につきつけたポーズ) こうやって狙われているとしたら、「すんなり」立ってられる？ (C4・7ら首を横に振る)
 T: 狙われているのに「すんなり」立っているっていうのは、おかしくないかな。
 C: おかしい。おかしい。

発問⑤を通して児童は初読時の全体解釈①と「すんなり」との不整合 (謎) を理解している。

5.2 発問⑥から発問⑨までの授業記録

発問⑤で謎を共有した後、発問⑥に移った。発問⑥の 7 人目の発言「生まれたときから」の後、多くの児童から笑いが起きたことにも、全体解釈①の根強さが窺われる。

T: 【発問⑥】三行目、「彼は知っていた」、“いつから”知っていたんでしょうか (話し合い)。
 C4: (話し合い後) (森の外れに) ここに立ったときから (この後次の意見が出る。「村に出てきたときから」「森から村に行くまでの途中」「夕日をみたときから」「森の外れにでたときから」)。
 T: (絵「鹿」を指して) ここに着いたときからという人が多いね。
 C27: 生まれたときから (C: あははあー (ここで多く人から笑が起きる))。
 T: 生まれたときから。新しい意見だよー。「知っていた」だから、生まれたときからかもしれないね。
 C6: はじめて村に食料を採りに行ったときから。

C23: 他の鹿が食料を採りに行って、人間に殺されているのを見たときから。

T: ちょっと整理してみるね (板書: ①今狙われている: 村人を見つけたときから「知っていた」, ②今狙われていない: ずっと前から「知っていた」)。

この後, ①鹿は今現在狙われているに 5 名程, ②鹿は今現在狙われていないに 15 名程が挙手した。この段階で解釈①の選択者が少なくなり, 解釈①がゆさぶられていると見ることができる。

この後, 再度「鹿」の本文を読んで発問⑦に移った。

T: **【発問⑦】** 6 行目「どうすることができただろう」, “何”をどうすることもできなかったのだろう。

C28: 銃を向けられていて、それから逃げることはできなかった。

T: この考え方 (上記板書①) だね。銃を向けられているから, どうすることもできなかった。

T: C27 君。この (上記板書②) ずっと前からって, さっき言ったね。

C27: 森の中でくらすことはできないので、エサを採りにいくことしかできなかった。

T: (SC (センテンスカード) 掲示)

①今, 村人から銃で狙われていることから, 逃げることは出来なかった。どうすることも“出来なかった”。

②鹿は生きるためには, 狙われているとわかっているけど, どうしても森から出ていかなければならなかった。森の中に一日中いることはどうしても“出来なかった”。

T: (児童が①を読んだ後, 「鹿」の絵の中に, 銃を持った村人の絵を貼る) これが①。

T: (「鹿」の絵から, 銃を持った村人の絵を外す) これが②の考え, 読んで下さい (C: ②を読む)。

T: 今 35 分, 立ちました。①と思う人? (C: 6 名程挙手)。②と思う人? (3 分の 2 程挙手)。

T: (黒板「鹿」7 行目「すんなり立って」に, どちら (SC①②を指して) がつながりやすいですか?

C: 2 番 (C10)。2 番 (C6)。2 番 (C26)。

授業終盤でも本文 6 行目の部分解釈① (C28) が出ているように, 本文 6 行目は読者に全体解釈① (鹿の最期) を強烈に印象づけて, 修正の難しさが示されている。他方, 部分解釈② (C27) は児童から出ないだろうと想定していたが, C27 は授業最初の五つの質問を手がかりとしたと考えられる。

この後, 書替文呈示による発問⑧ (表③) では, 黒板掲示の「鹿」本文の「すんなり」に「おびえながら」の言葉 (SC) を貼り, 「おびえながら」に書き替えたなら「鹿」の全体解釈は, 発問⑦で提示した①②いずれになるかを問うたところ, 児童は「①番。①番」と答えた。これは初読時の自己 (全体解釈①に埋没している自己) のメタ認知である。続く発問⑨ (表③) でも, 「鹿」本文の「知っていた」の「てい」の上に白紙を貼り, 「知っていた」を「知った」に書き替えたなら「鹿」の解釈はどうなるか尋ねたところ, 児童は「①, ①」と回答した。最後に, 「詩の一部をとるだけで, 意味がガラリと変わるので面白いと思いました」(C3), 「詩は, 2 文字をとったり 2 文字を追加したり, いろいろ小さなことを変えたら, 話の内容が全て逆になったりするので, 1 文字 1 文字大事だと思いました」(C26) 等の感想が 8 名から出て, 授業を終了した。この書替文によって, 本文が「知っていた」と「表現」されている点に注目でき, その意味の初読時の「理解」である全体解釈①の疑問視が可能となっている⁽⁴⁾。

以上のように児童は本文 3・4 行目に関する発問⑥でも 6 行目に関する発問⑦でも, 定番化している部分解釈①に代わる部分解釈②を発見している。特に 6 行目は部分解釈①からの脱却が難しいと想定された箇所である。さらに書替文呈示による発問⑧⑨で, 書替文が部分解釈① (6 行目) になることが理解されていた。この成果から次の点を指摘できる。教師が解釈②も持って授業をすれば児童は解

釈②を新たに発見できる。これによって初読時の解釈①はゆさぶられて the answer から an answer となり、全体解釈①を前提とする授業進路とは異なるもうひとつの授業進路が拓かれる。

6. 事後質問の内容・結果とその考察

本章では事後質問の内容・結果（表⑥）を提示して、その結果を考察する。表⑥は冒頭の【課題】が求める資料④に当たる。授業記録で児童は本文 4・6 行目の部分解釈②を発見できていたが、それらを児童のどの程度が全体解釈②に関係づけたのか、この点が事後質問結果の考察の焦点となる。

【表⑥】事後質問の内容と結果（児童数：30名）

【質問 1】「けれども彼に／どうすることが出来ただろう」：「鹿は、生きるためには、草を求めてどうしても森から出ていかなければならなかった。森の中に一日中いることは、どうしても“出来なかった”。この意見について、あなたはどう思いますか。
① 22名 (73%) そう思う ② 2名 (6%) そう思えるところもある ③ 6名 (20%) そう思えない
【質問 2】（事前【質問 3】と同じ） : ① 22名 (73%) ② 8名 (27%)
【質問 3】「光る」（本文 9 行目）を「光った」と書きかえると、「鹿」はどのような詩になりますか。
【質問 4】（事前【質問 4】と同じ）
①②の合計 13名 (43%) : ①A と同じ [10名 : 33%] ②A に近い [3名 : 10%]
③④の合計 17名 (57%) : ③B と同じ [6名 : 20%] ④B に近い [11名 : 37%]
【質問 5】鹿の授業を終えての感想を、できるだけくわしく、書いて下さい。

全体解釈②（質問 4）は事前 3名から事後 17名に増えているが、全 30名の全体解釈（質問 4）と部分解釈（質問 1・2）との回答結果を、表⑤同様の記載方法で表⑦に整理してみよう。なお児童数を複数回記述してもその数値を容易に特定できるように、必要な数値には以降隅括弧を付している。

【表⑦】事後質問 1・2・4の結果（児童数：30名）

児童		質問 4(全体解釈)		質問 1 (部分解釈)		質問 2 (部分解釈)	
㉗4名	C4,7,20,28	①or②	全体①	③	部分①	①	部分①
④1名	C24	”	”	③	部分①	②	部分②
㉙7名	C3,10,12,13,14,22,30	”	”	①or②	部分②	①	部分①
㊟1名	C5	”	”	①or②	部分②	②	部分②
㊿5名	C1,18,21,26,29	③or④	全体②	①or②	部分②	②	部分②
㊿11名	C2,6,9,11,15,16,17,19,23,25,27	”	”	①or②	部分②	①	部分①
㊿1名	C8	”	”	③	部分①	②	部分②
㊿0名		”	”	③	部分①	①	部分①

まず全体解釈②の【17名】(㊿㊿㊿群)を見てみよう。事前では【17名】中 15名は全体解釈①, ㊿群の 1名 (C8) は全体解釈①②いずれでもない, ㊿群の 1名 (C15) は全体解釈②であった。この点を踏まえれば【17名】の事後の解釈状況は次のように想定できる。全体解釈②への到達は、(1) ㊿群の 5名は十分で（本文 4・6 行目の部分解釈②と全体解釈②とを関係づけた）、(2) C15を含む㊿群の 11名と㊿群の 1名は不十分であった。以上【17名】は質問 3で、書替文にすると詩は「撃たれて

死んでいるような詩になる」というように、全体解釈①になることを回答できていた。これは全体解釈①を対象視する上で書替文の効果を表しているが、それでも初読時の部分解釈①が残った点は、文学教育の認知心理学的研究が明らかにしているように初読時の解釈の修正の難しさを証左している。

次に全体解釈①の【13名】(㉗㉘㉙㉚群)を見てみよう。事前では【13名】中12名が全体解釈①、1名(C5)が全体解釈②であった。この点と事前の部分解釈の回答結果を踏まえると、【13名】の事後の解釈状況は次のように整理できる。(1)㉗群4名中3名(C4,20,28)は事前質問1・3の部分解釈①はいずれも事後に維持されて、1名(C7)は事前質問3の部分解釈②が事後に①に変化した(事前質問1の部分解釈①は事後も維持された)。(2)㉘群の1名(C24)は事前質問1の部分解釈②が事後に①に、事前質問3の部分解釈①は事後に②に変わった。(3)㉙群の7名中【4名】(C10,12,13,22)は事前質問1の部分解釈①が事後に②に変化して(事前質問3の部分解釈①は事後も維持されて)、2名(C3,30)は事前質問1の部分解釈①が事後に②に、事前質問3の部分解釈②が事後に①に変わり、1名(C14)は事前質問1の部分解釈②が事後も②のまま、事前質問3の部分解釈①は事後も①のままであった。(4)㉚群の1名(C5)は事前質問1・3の部分解釈①がいずれも事後に②に変化したにもかかわらず、全体解釈(質問4)は事前②から事後①に変わった。以上のように事前質問1・3と事後質問1・2とを比較する限り、【13名】中【4名】と1名(C5)以外の8名において、部分解釈①の回答数に変化がなく、本時の部分解釈②の影響が見られなかった。

以上のように謎解き読みよる解釈②に基づく本時の成果は5名(㉘群)に、部分的成果は、C15を含む㉗㉘群の12名と、㉙群7名中【4名】に認められる。以上21名(70%)以外の8名(C3,4,7,14,20,24,28,30)には部分解釈②の影響を確認できず、1名(C5)は事前の全体解釈②が事後に①に変化した。それでもこの【9名】(30%:C3,4,5,7,14,20,24,28,30)中6名(C3,5,7,24,28,30)は質問5で、「最初は、今まさに銃が向けられていると思ったけど、話を聞いているうちに今はまだ向けられていないと思いました。でも〔事後質問4〕AもBもどちらもあてはまると思いました。一・二字変わっただけでここまで変わると思いました」(C7)のように、書替文で詩の意味が変わることを記していた。C7は全体解釈②の可能性も新たに考えたことを記していた。【9名】中3名は「人のとらえかたによって意味まで変わる」(C4)、「詩ってこんなにおもしろくて」(C14)、授業後に全体解釈①に戻った(C20)と記していた。質問5の結果から、【9名】にも解釈②がゆさぶりを与えたことは指摘できる。

7. おわりに—謎解き読みによる全体解釈②が可能とするもうひとつの授業進路—

以上本稿は、【部分解釈(4行目)—部分解釈(6行目)—全体解釈】の規定関係の理解を新たな研究対象として、謎解き読みによる「鹿」の教授学習過程の成果と課題を報告してきた。学説(解釈①)とは異なる解釈②(表②)に基づく授業内容(資料①)による授業記録(資料②)と事前事後質問(資料③④)の結果から次の点を指摘できる。(1)授業者が解釈②をも持ちえていれば、児童は初読時の解釈①に代わる解釈②を発見できる。解釈②の上記規定関係にも到達可能である。(2)初読時の解釈①の修正は容易ではない。(3)書替文呈示の方法の効果は、22名が事後質問5に記して、それにC26(それを発問⑦後の授業で発言した児童)を加えると、30名中23名に見られた。解釈研究を踏まえた授業研究の以上の結果は、教育実践の場から学説(表①:資料⑤)の問い直しを求めるものである。

この報告を終えて、解釈①(表②)を前提とする授業の問題点を二点整理しておこう。それはいずれも解釈②の発見をまっぴらに始めて指摘できる事項である。全体解釈に焦点を当てて述べておくと、第一に、全体解釈①は“初発の感想の段階で”「到達」できてしまうという問題である。文芸研の授業(高橋,1998)で教師が発問を出す前に児童はすでに、鹿は「なにもできないのがかわいそう」(拓己)、「動いても動かなくても、やがてうたれて死んでしまう」(望)というように(p.68)、全体解釈①の

読みをしている。しかも後者(望)は、鹿は「もうあきらめている」とまで書いている。これは鶴田(2015)の読み「諦め」(表①)と同質である。全体解釈①は授業を通して一貫して問い直されることなく、教師も児童も鹿に「存在は大きい」「命の尊さ」等の価値の意味づけをしている(pp.66-76)。

第二に、教師は児童の謎を全体解釈①で“まるめ込んでしまい”、謎が内包する全体解釈②の可能性が摘み取られてしまうという問題である。これが例証された今、他の文学教材でも解釈②の発見を待てば、同様の問題が明るみに出るのではないか。この点を、梶原(2019b, 2020a)は解釈研究と授業研究を踏まえて、文芸研(1985)の授業「お手紙」に見出している。⑦かえる君が手紙を出したことも手紙の中身も事前になが君に教えたにもかかわらず、④がま君は手紙を受け取って「とても」喜ぶ。これに児童は「ふつうだったら、来るのがわかっていて、中もわかっていたら、そんなに喜びません」、「わかると楽しみがなくなります」と鋭く謎(⑦と④の不整合)を指摘している(pp.43, 50)。2名以外からも指摘されているその謎は、教師の全体解釈①「友情・思いやり」(pp.17-18, 23-24)の下、「すべてやさしさから来るもの」として「解決」させられている。

最後に、本稿と教科内容学との関係を整理しておきたい。文学教育の事例研究は、従来の教科教育研究等のそれとの質的相違がまずなければ、教科内容学独自の仕事とはいえない。教科内容学と称した鳴門教育大学(2014)のテキスト国語では「ごんぎつね」が取り上げられて、従来の定番化した全体解釈①が提示されているものの⁶⁾、それと質的に異なる全体解釈②は提示されていない(pp.43-63)。したがって「<小説の内側>に目を向ける」「<小説の外側>に目を向ける」という方法(pp.52-62)も、従来の教科教育研究の全体解釈①を問い直すものとはなっていない。その方法を用いても、また教科の三読法等に代わるその他の方法を用いても、従来の全体解釈①の枠内の読みの「変化」「多様性」に留まれば、私たちは自らの方法を特に教科“内容”学として提出できない。

この点において謎解き読みは対照的である。「鹿」の謎解き読みは、定説の全体解釈①を the answer とする授業進路に代わる、全体解釈②に基づくもうひとつの授業進路を切り拓いていた。本授業では文芸研の授業「鹿」のように児童の謎を全体解釈①で処理せず、謎が内包する新たな全体解釈②の可能性に着目して、児童は謎の熟考を通して解釈①の妥当性を問いつつ、新たな解釈②を「鹿」の本文に見出していた。初読での到達が困難な解釈②を児童が発問の下で発見した後には、初読時の解釈①といずれが妥当なのか思考できる。このように「鹿」の謎解き読みは従来の解釈①の“枠外”にある読みの多様性に気づかせてくれる。このように従来の文学教育研究とは質的に異なる事例研究を授業の事実として提示できてこそ、それは教科内容学としての文学教育研究と見ることができ、その創出は本稿冒頭の【課題】を提起した教科内容学会の責務であろう。

註

- (1) この実情は教科内容学のテキスト国語(鳴門教育大学, 2014)でも同様である(pp.40-41, 44-46)。ここでも「お手紙」と「ごんぎつね」双方において、従来の教科教育研究による解釈が提示されて、それとは質的に異なる解釈は、実践研究の以前の段階であっても提案されていない。
- (2) 表①の斎藤(1983)の授業「鹿」は、斎藤が1973年7月に実践している。斎藤(2006)の略年譜によれば、斎藤は同年11月に教科を離れている(p.201)。また児言研と読み研による「鹿」研究は、児言研の機関誌『国語の授業』、読み研の機関誌『研究紀要』『国語授業の改革』を通観しても見られず、筆者の調査の限り報告されていない。
- (3) この課題(1)に梶原(2017)の縄文時代の教科内容学研究は当たる。
- (4) この「表現」「理解」は、小中学校の場合、1977年告示と1989年告示の学習指導要領が「A表現」「B理解」の二領域を提示したことを受けて、国語教育辞典に掲載されている用語である(村井, 2001)。

詩の表現とその意味理解とを授業の課題とした本稿には、授業分析結果の両用語による説明が求めらると思われるので、ここに加えた。鳴門教育大学 (2014) は「ごんぎつね」のごんのいたづらを「兵十のうなぎを盗んだごん」と解釈 (以下、解釈1) している (p.44)。うなぎは「ごんの首にまき付けました」(甲斐・高木, 2016, p.12) という本文を、ごんは「うなぎを首にまき付けました」と書き替えると、解釈1の誤り、少なくとも妥当性が低いことをメタ認知できる。うなぎをめぐるごんの行動は盗みではなくいたづらであるという「理解」の方が解釈1より妥当性が高い。この場合の書替の意義も、“書替前”の本文の「理解」が解釈1で妥当かを問い、本文「理解」を突き詰めていくところにある。

- (5) これは、解釈的指導による詩の授業に対する「画一的な詩の享受を強制しやすい」という批判 (中山, 1973) が、読みの多様性を主張する読者論に立つ文芸研の授業にも当てはまる事例である。これは、その主張は授業の現実に具現されているわけではないということを教えている。このことも、定番化した全体解釈に代わるそれが発見されてはじめて指摘できることである。

引用・参考文献

- 足立悦男 (2005) 主題. 大槻和夫 (編) 国語科重要用語 300 の基礎知識 明治図書, 157.
- 秋元政保 (1976) 詩の授業. 国土社.
- 文芸教育研究協議会 (1985) 文芸研教材研究ハンドブック (2) お手紙. 明治図書.
- 浜本純逸 (2001) 文学教育の歩みと理論. 東洋館出版社.
- 本多公栄 (1993) 歴史学に対する歴史教育の相対的独自性とは何か. 歴史学研究会 (編) 歴史学と歴史教育とのあいだ 三省堂, 115-116.
- 児童言語研究会 (編) (1976) 新・一読総合法入門. 一光社, 35-50.
- 甲斐睦朗・高木まさき (2016) 国語四 (下) はばたき. 光村図書, 8-25.
- 梶原郁郎 (2017) 縄文歴史学を反映させた教科教育内容の構想と実践—歴史学者の思考過程を同内容に保存する—. 日本教科内容学会誌 **3(1)**, 21-34.
- 梶原郁郎 (2018a) 読者論に立つ授業「ごんぎつね」における読みの「多様性」—教師の【通例的テーマ】による児童の解釈の水路づけ—. 山梨大学教育学部紀要 **27**, 167-181.
- 梶原郁郎 (2018b) 文芸教育研究協議会の授業「海の命」における本文解釈の構造的問題—印象が解釈路線を決定する読みの心理—. 山梨大学教育学部紀要 **27**, 183-198.
- 梶原郁郎 (2019a) 謎解き読み「鹿」の授業記録. 極地方式研究会発表資料 (3月30日), 1-40.
- 梶原郁郎 (2019b) 授業記録「お手紙」(デポ 126号)の考察—菊池実践に対する三つの質問—. 極地方式研究会 デポ **166**, 26-33.
- 梶原郁郎 (2020a) 謎解き読み「お手紙」の授業記録 (小2国語). 極地方式研究会 デポ **168**, 60-79.
- 梶原郁郎 (2020b) 理科の教科内容を生活科の授業内容に仕立て直す資質保障の必要条件—大学生の酸性認識の現状を把握する事前質問内容—. 日本教科内容学会誌 **6(1)**, 13-28.
- 加藤先子 (2014) お手がみ 児童言語研究会. 国語の授業 243 一光社, 10-25.
- 茅野政徳 (2019) 村野四郎「鹿」の国語科授業実践における解釈の固定化をめぐって. 山梨大学教育学部紀要 **29**, 89-109.
- 小林義明 (2008) 「お手紙」. 小林義明・鈴野高志 (編) 文学作品の読み方 I 日本標準, 28-40.
- 小林好和 (1997) 授業場面における理解過程の分析—国語科の授業を中心に—. 平山満義 (編) 質的研究法による授業研究 北大路書房, 240-269.
- 教科研国語部会津山サークル (2011) 文学作品の読み方指導 (資料「お手紙」「作品の構造」39. 「知覚の段階4」28) <http://www001.upp.so-net.ne.jp/plants/yomi/yomu-top.htm> (2017年3月10日閲覧).

- 教科内容学会 (2014) 教員養成における教科内容学の学問としての可能性 (シンポジウム資料). 教科内容学会第1回研究大会プログラム・発表要旨集, 5.
- 教科内容学会 (2020) 教科内容学会第7回研究大会プログラム・発表要旨集, 60-83.
- 村井万里子 (2001) 「表現」「理解」. 大槻和夫 (編) 国語科重要用語 300 の基礎知識 明治図書, 78-79.
- 中山渡 (1973) 詩. 倉沢・藤原 (編) 前掲書, 231-234.
- 鳴門教育大学 (2014) 教科内容学に基づく小学校教科専門科目テキスト・国語.
- 奥田靖雄・国分一太郎 (編) (1974) 読み方教育の理論. 麦書房, 163.
- 大西忠治 (編) (1991) 小林信次 (他) (著) 「ごんぎつね」の読み方指導. 明治図書, 9-11.
- 西郷竹彦 (1996) 文芸・教育全集 1-文芸教育論- 恒文社, 395.
- 西郷竹彦 (監) 藤原鈴子 (著) (2003) 「一つの花」の授業 明治図書.
- 斎藤喜博 (1983) 村野四郎「鹿」の授業. 斎藤喜博全集 5 国土社, 7-28.
- 斎藤喜博 (2006) 授業. 国土社.
- 作間慎一 (2003) 文学作品の素朴理解の変容に及ぼす対比的解釈提示の効果-詩「鹿」を教材として-. 玉川大学教育学部紀要 1, 33-49.
- 作間慎一 (2008a) 文学作品の謎解き授業. 玉川大学教職センター.
- 作間慎一 (2008b) 文学作品の学習目標としてのアスペクトの転換-児童による「鹿」のアスペクトの転換とその指導-. 教授学習心理学研究 4(2), 114-128.
- 作間慎一 (2011) 文学教材の謎解き読みによる授業の提案. 玉川大学教育学部紀要, 1-17.
- 佐藤淳 (2001) 語句の背景的意味情報の付与と他者の作品解釈の提示が学習者の自成立した解釈の変容に与える影響. 北海学園大学学園論集 109, 71-86.
- 高橋金三郎 (1976) 理科教育から見た説明文指導. 井上敏夫 (編) 国語科教育研究 3 明治図書, 119.
- 高橋金三郎 (1982) (続) ことば・文法の授業を考える. 授業研究 20(2) 明治図書, 137-147.
- 高橋睦子 (1998) 村野四郎「鹿」の授業. 文芸研 (編) 詩の授業 (小学校高学年) 明治図書, 65-78.
- 鶴田清司 (2015) 国語科-「根拠・理由・主張」の3点セットで論理的思考力・表現力を育てる-. 奈須正裕 (他) 教科の本質から迫るコンピテンシー・ベースの授業づくり 図書文化, 58-77.
- 薄井道正 (2003) 謎とき国語への挑戦 学文社, 19-26.
- 吉田裕久 (2005) 主観主義・客観主義論争. 大槻 (編) 前掲書, 310.

A teaching and Learning Process of the Poem “Shika” (Murano Shiro) by *Puzzle Solving Reading* :

Reconsidering the Established Interpretation in Discussions on Literary Education

Ikou Kajiwara (Yamanashi University)

Abstract : This paper proposes teaching and learning record (sixth grader) of the poem “Shika” by *Puzzle Solving Reading*, and reconsiders the established interpretation in discussions on literary education. The children could reach another kind of interpretation of “tension-packed every day of a deer”. As a result, the standard reading of “last moment of a deer” was rethought as an interpretation.

Key words : “Shika”, *Puzzle Solving Reading*, the established interpretation, another interpretation

昆虫の形態観察教材に「セミのぬけがら」を使う意義と有用性

—教員養成のための授業実践—

丸山直生¹, 寺島幸生², 胸組虎胤²

要旨：中学校の新学習指導要領が「日常生活との関連」や「自然体験の充実」の重視を打ち出した。しかし、教師・生徒アンケート結果はこの目標とかけ離れ、教育現場で動物に関する実験・観察の実施と、昆虫の体のつくりの知識が定着していなかった。教科書にある生きた昆虫を用いた観察授業も行われていない。多くの教員が生物観察をともなう単元の指導に不安を感じ、多くの教員志望学生が昆虫に対する知識不足や接触抵抗感などを理由に、野外観察を通して季節の動物の移り変わりを教えることに自信がなかったという報告があることから、教員志望学生が教壇に立つ前に苦手なことを克服し、得意なことに応用できる教材づくりと授業方法の確立が急務であるといえる。今回、「セミのぬけがら」を教員養成系大学の授業で使用すると、学生が自ら課題を見つけ、解決し、主体性を生み出す経験ができることがわかった。本研究は実践例を通して「セミのぬけがら」の有用性を論じ、教材としてのさらなる展開を考察した。

キーワード：教員養成, 教材研究, 理科教育, セミのぬけがら, 授業実践力の育成

1. 背景

1.1 昆虫に関する授業指導

「身の回りの生物の様子について追究する中で（中略）昆虫や植物の成長のきまりや体のつくりについての問題を見だし、表現すること」と、小学校新学習指導要領（平成29年3月告示）（文部科学省，2018a）にあり、第3学年の「身の回りの生物」の単元と位置づけられている。ところが、第3学年児童のうち昆虫の体のつくりの科学的説明ができたのは約30%、「昆虫の胸には6本のあしがある」と説明できた児童は約1%だった（佐々木ら，2018）。また、児童を教える教員の多くが生物観察の指導に不安を感じていた（三橋・中村，2011）。小学校教員の約半数が、第4学年の「季節と生物」の単元での観察指導に支障を感じていた（石渡，2013）。ある国立大学の教員志望学生の9割以上が、季節変化による動物の移り変わりを野外観察で教える自信がない実態も報告されている（佐藤・栗原，2017）。それは昆虫への知識不足や接触抵抗感などが原因だった（佐藤・栗原，2017）。

教員は生徒の興味・関心を高める実験・観察の重視を求められ（丸山，2019），実際に、植物に関する実験・観察は非常によく行われているが、動物に関する実験・観察はそれに比べて少なかった（丸山，2019）。その理由は時間や予算の不足であり、実験・観察の後処理に手間がかかるなどの問題も考えられる（丸山，2019）。この結果は、学校現場において教材準備の時間と費用をかけずに済ませる

¹ 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科（配属先：鳴門教育大学） 20201053@naruto-u.ac.jp

² 鳴門教育大学大学院学校教育研究科（兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科併任）

受付日：2020年9月29日 受理日：2021年3月17日

動物の観察に適した教材開発が急務であることを示唆している（丸山，2019）。教員をめざす学生には、この現状を伝えた上で教材準備での課題を克服する着眼点を指導し、具体的な課題解決を体験させることで、「こんな授業をしたい」、「こんな教員になりたい」という希望や情熱を育てることが必要であろう。

1.2 昆虫に対する知識と接触抵抗感

2018年7～10月、徳島県内の教員養成系大学学部学生134名に、昆虫の体のつくりと呼吸器官に関するアンケートを行うと、「気門」や「気管」で呼吸するとの正解は6.0%、「肺」で呼吸するとの不正解は64.2%だった（寺島・丸山，2018）。「セミのぬけがら」を「見たことがある」は99.2%、「さわったことがある」は93.2%だった。「セミのぬけがら」を「さわれない」が14.9%に対し、さわれない生体昆虫（複数回答可%）は、アメンボ（48.5）、セミの成虫（46.3）、バッタ（38.1）、トンボ（35.8）、チョウ（32.8）、カブトムシ（23.9）、テントウムシ（17.9）だった（寺島・丸山，2018）。

徳島県公立高校（理数科）2年生（40名，2018年7月）に同様のアンケートを実施すると、72.5%が昆虫は「肺」で呼吸すると答えた（丸山，2018a）。別の徳島県公立高校（普通科）の生徒（236名，2018年9～11月）にも同様のアンケートを行った。この高校でも「気門」や「気管」で呼吸するとの正解は2.5%、「肺」で呼吸するとの不正解は76.7%だった。「セミのぬけがら」を「見たことがある」は99.1%、「さわったことがある」は86.0%だった。「セミのぬけがら」を「さわれない」と答えたのは24.2%で、さわれない生体昆虫（複数回答可%）は、アメンボ（51.7）、セミの成虫（68.2）、バッタ（45.3）、トンボ（48.7）、チョウ（34.3）、カブトムシ（34.7）、テントウムシ（27.1）だった。

調査対象の教育系大学学部生と高等学校生徒には、「昆虫の体のつくりと呼吸器官への知識不足」と「生体昆虫よりセミのぬけがらへの接触抵抗感が小さいこと」が共通していた。

1.3 「セミのぬけがら」を使用する意義と有用性

中学校新学習指導要領（文部科学省，2018b）で「根・茎・葉のつくりと働き」の学習が現行の1学年から2学年に、「動物の体の共通点と相違点」の学習が現行の2学年から1学年へ変更された。しかし、補助教材の内容は以前のままである。例えば、啓林館の補助教材（塚田ら，2019）に「バッタの観察」が掲載されている。改訂前はバッタの成虫が多い秋に学習していたが、新学習指導要領では、5月頃に外部形態の学習をすることになった。この時期に成虫のバッタを見る機会は希だが、セミのぬけがらは年間を通して観察が可能である（丸山ら，2018）。

日本には36種類と1亜種のセミが生息している（税所，2019）。「セミのぬけがら」が日本各地で見つけられることは一連の研究（丸山，2018a，2019）より明らかである。校庭をはじめ、寺社や市街地の公園などでも見つけられるので、夏期休業中に一度採集しておけば長期間の保存が可能で（直射日光は避ける）、児童・生徒に声をかけておくとより多く集められる。夏休みには、羽化のため地表付近に出てきたり、木の幹を上ったりしているセミの幼虫を見つけた子どもたちが「セミのぬけがらになる前の虫がいる！」「見せて」と興奮した様子で眺めたり、捕まえたりしている光景が見られた（丸山，2016）。バッタやトンボなど他の昆虫のぬけがらは壊れやすく、観察の際に注意を要するが、セミのぬけがらは比較的丈夫で扱いやすく、実物を手に取り、細部までじっくり観察することができる。しかも、生体のような餌やり・飼育容器の清掃などの世話が不要で、教員の負担を軽減できる。これらのことから「セミのぬけがら」には教材としての入手しやすさ、安定性、教員の負担軽減の長所が予想される。

「セミのぬけがら」の使用は、環境教育（下山田，2008）や小・中学校での実践（松尾，2014）；

橋本・澤, 2019 ; 田中ら, 2019) で報告されている。また, 著者の1人は「セミのぬけがら」を用いた授業の約5か月後に「昆虫の体のつくり」についての「知識の理解度・定着度」を検証するため, 徳島県内の公立中学校2年生(2017年度)6学級175名を対象に調査した。「昆虫は肺で呼吸していない」, 「足は胸に6本ついている」, 「羽は胸に4枚ついている」ことなど, 「昆虫の体のつくり」で押さえるべき基本的知識の理解度が高まっていた。さらに, 同校中学2年生(2018年度)6学級161名に調査し, 指導する教員に関係なく知識・理解度が高まることもわかっている(丸山, 2019)。

下山田(2008), 橋本・澤(2019), 丸山(2019)の方法は有用と思われるが, 効果的に実践できる教員が少ないと, 教育現場で敬遠されたままで, 期待される教育効果が得られない。生物観察教材の開発においては, 観察の試料や方法だけではなく, 実際に授業に使って指導する教員の理解や技能を確かなものにする必要がある。これまでの研究では「セミのぬけがら」を使用して昆虫の体のつくりの概念形成や自然との関わりに対する実践の報告はあるが, 教員養成での実践報告はない。また, 昆虫に苦手意識を持つ学習者への支援の方法とその効果については報告されていない。

先行研究から, 「昆虫の体のつくり」に関する教育指導について以下の課題が明らかとなった。

- (1) 新学習指導要領が求める昆虫に関する授業指導は, 十分に実施されていなかった。
- (2) 「昆虫の体のつくり」の学習教材に使用されてきたバッタは出現時期や場所が限られていた。
- (3) 教員も昆虫に対する知識不足や接触への抵抗(バッタも同様)を感じている。手での接触抵抗感を抱く教員養成系学部学生(徳島県134名への調査)が約半数(45.3%)いた。

上記の解決案として, 著者らは昆虫の体のつくりの観察教材に「セミのぬけがら」を教育現場で使用する利点を以下のように明らかにしてきた。

- (1) 日本各地で観察や採集が可能である。
- (2) 入手しやすく長期の保存が可能であるため, 年間を通して利用できる。
- (3) 生体昆虫に比べ接触抵抗感が小さい。
- (4) 動かないため形態観察が容易である。
- (5) 指導する教員に関係なく, 学習者の知識・理解度を高めることができる。
- (6) 環境教育への利用の可能性が予想される。

しかし, 教員養成の中で「セミのぬけがら」の教材化とその効果の検証は十分でなかった。また, 教育実習で授業を行うには, 学生に教材研究の仕方や指導方法についての理解と具体的な技能を習得させるという課題が残った。

2. 目的

- (1) 昆虫に対する意識と理解度の調査を教員志望学生に行った結果をもとに, 昆虫の生態と「昆虫の体のつくり」を学ぶことにおいて, セミのぬけがらを用いた授業の課題と教材の有効性をさらに検討する。
- (2) 調査結果と先行研究の成果を踏まえ, セミのぬけがらの観察実習を計画・実施し, その成果を検証する。
- (3) 観察活動の詳細と学修成果を検証し, 教員志望の学生に教材のあり方や指導方法のあり方を実感できる授業として, セミのぬけがらを用いた授業の有効性を検証する。
- (4) セミのぬけがらの教材としての有用性と, さらなる利用の可能性について検討する。

3. 方法

- (1) 「昆虫の観察学習」に関する調査の結果を分析し, 課題解決に向けての授業を計画した。

(2) セミのぬけがらの観察を通して、「昆虫の体のつくり」を教えるための理科指導法を学ぶ 1 コマ 90 分の講義・実習を計画した授業を実践した。

(3) 授業実践の検証を自由記述による授業内容へのアンケート（感想の記述）で行い考察した。

アンケート及び授業実践の①対象者、②科目、③実施時期は以下のとおりである。

- ① 徳島県内の教員養成系大学の主に理科専攻の学部 2 年生 (2018 年度 16 名, 2019 年度 17 名)
- ② 中学校理科教員免許取得に係る教職科目「中等理科教育論 I」
- ③ 2018 年 10 月と 2019 年 10 月の 2 回

4. 結果と考察

上記の 2018, 2019 年の両授業では、多くの学生が、自分も将来これを使った授業ができそう／してみたいなど授業実践への意欲や教材の有用性を示した。教員志望学生に対するセミのぬけがらの観察実習は、学生の生物観察指導に関する苦手意識を克服し、「昆虫の体のつくり」の指導方法に関する基本的な知識・技能を得る上で有用であると評価できる。以下に授業実施の詳細と事後に実施したアンケート結果に基づき、本授業の教育効果を具体的に考察する。なお、2018 年の授業については一部報告した (丸山・寺島, 2019) が、ここでは 2018 年と 2019 年両方の授業における「セミのぬけがら」の有効性を総合的に論じる。

4.1 授業の実施

4.1.1 2018 年 10 月の授業

この授業は 16 名の学生を対象に行った。「教材研究の目的と方法」を解説した後、「セミのぬけがらを授業で利用する過程と方法」を考えさせ発表させた。次に、昆虫の体のつくりについての理解、効果的に教える教材研究、授業展開についての活動を実施した。ここでは「主体的・対話的」な学びを意図し、セミのぬけがらを各自で観察しながら気付いたことを隣の学生同士で話し合わせた (図 1: 丸山・寺島, 2019)。



図 1 むけがらの観察とスケッチ

アブラゼミのぬけがらは、腹部腹面（下面）に気門が現れていることが多く、気門の観察に適している。当日は、サイズが大きく細部を明瞭に観察しやすいクマゼミのぬけがらを切開しながら観察した (図 2)。まず、胸部側面にある「羽のもと」(翅芽) を取りはずし、胸部の翅芽が左右に 2 対ずつ、計 4 枚あることを確認し、胸部側面の気門を外側から観察した。次に、胸部と腹部の背面を切除して、ぬけがらの内側を観察し、幼虫期の気管 (白いひも状) が気門からつながり体中に張り巡らされていることを確認した。



図 2 背面を切除したぬけがら

次に、図 3A に示すように、ぬけがらを湯や水に 5 分程浸して柔らかくすることから始め、「あし」を節で曲げ伸ばしできることや「腹部背面」が伸縮する様子を観察した。水に浸して柔らかくしたぬけがらの胸部背面の裂け目をピンセットで広げ、内側を観察しやすい状態に固定したぬけがらも用意した。観察の手順、方法、ポイントを図 3A の①～⑫に例示する (丸山・寺島, 2019)。「解剖ばさみ」を使用すると、中学生には次の授業 (イカの解剖) の効果的なトレーニングになることがわかっている (丸山, 2019)。しかし、繊細な作業が求められるので、④・⑤のように小さいハサミの方が作業をしやすい (図 3A)。

また、この授業で紹介した啓林館 HP の実践記録 (丸山, 2018b) には、クマゼミやエゾゼミのぬけがらは、腹部腹面の気門観察の際に「ぬけがらの一部を切除する必要がある」ことが記されているが、水に浸して柔らかくしたぬけがらの腹部側面を指で軽くつまむと、気門を覆っている部分が開き、切除することなく気門を容易に観察できることが2020年7月にわかったので図3Bに示す。



① 「ぬけがら」を湯や水に浸して柔らかくする。



② 「あし」は節で曲げ伸ばしできることを観察する。



③ 翅芽が4枚あることと胸部側面の気門を観察する。



④ 背面の裂け目に沿って腹部背面を切る。



⑤ 「ぬけがら」の背面を切除する。



⑥ 切除した腹部背面の伸縮を観察する。



⑦ ぬけがらの断面を観察する。



⑧ 水に浸したぬけがらの胸部の裂け目を広げる。



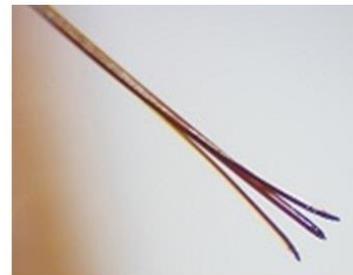
⑨ ドライヤーを使うとすばやく乾燥できる。



⑩ ぬけがらを容器に入れて苦手の学習者に配慮する。



⑪ 胸部 (前胸・中胸・後胸) の観察用モデル。



⑫ 複雑な口器の構造 (口針は大顎と小顎が束になっている)。

図3A 観察の手順 I



① 湿らせたぬけがらを指で軽くつまむ



② 腹部腹面の気門

図 3B 観察の手順 II

4.1.2 2019年10月の授業

17名の学生に上記2018年10月の授業と同様の観察活動に加えて、観察に使用するぬけがらを自分で探す野外実習を取り入れた。野外観察のコツを伝えるために、ネイチャーゲーム（カムフラージュ）形式でぬけがらの採集を行った。ぬけがらは十分な量を確保しておき、授業前に木の枝や植え込みに自然に近い形で止まらせたものを探した。ネイチャーゲームは、教育現場でも有効な手段である。長年利用してきたが、学習者の「何をどのように観察すればよいか」という、観察の着眼点に気づくスイッチを入れる作用がある。楽しみながら、集中力や観察力を高めることができる。好奇心を呼び起こし、発見の喜びを経験できる。しかも、その効果が持続し、様々な分野に興味・関心が広がっていく。さらに、児童・生徒だけでなく、授業参観や家庭教育学級に参加の保護者にも好評で「『視点（目線）の大切さがよくわかりました』『隠しているわけではなく、ただそこに置いてあるだけなのに、こちらに見る目がないと気づかないなんて、人生も同じかもしれませんね。』（丸山，2005）」という感想をいただいたこと等を伝えた。以下に授業実施の詳細を示す。

(時刻) (解説と具体的観察実習の内容)

10:40 自己紹介，教員志望学生への期待について説明。

10:45 新学習指導要領改訂の要点の解説。

10:50 現行中学校理科教科書における昆虫の体のつくりの学習内容の確認。

10:52 セミのぬけがらを使用した TV 番組の紹介，小学校理科と中学校理科のつながりを紹介。

10:53 小学校国語，中学校英語の教科書におけるセミの扱いの紹介。

10:55 セミのぬけがらの理科教育での使用方法を説明。質問紙・ワークシート配布し記入を指示。

10:59 席が近くの学生同士で意見交換を指示。

11:00 セミのぬけがらの使用方法の事例紹介。自然観察力養成。ネイチャーゲームの方法と効果。

11:05 「セミのぬけがらさがし」の方法，セミのぬけがらにさわれない場合の対応について説明。

11:08 野外でセミのぬけがらさがし。見つけた個数は，1個7人，2個8人，3個1人，4個1人
※学生の声

「ワクワクしてきた」「さわれないけど・・・さわってみる!」「昔，粉々にして食べていた」

「気持ちわるいけど，もう手でやってみる」「ああ，気持ちわるい。(ぬけがらの)足が外れそう。外れないように，外れないように・・・足が外れるー」「手を洗おう。早く洗ってこよう!」

11:15 実験室に戻る。

11:18 セミのぬけがらの観察方法の説明。

- 11:20 羽化直前のセミの幼虫の羽の電子顕微鏡写真。ミウラ折りの紹介。生物と数学のつながり。
- 11:22 呼吸器官（気門・気管）の紹介。
- 11:23 水に浸してやわらかくしたセミのぬけがらの説明。
- 11:24 セミのぬけがらに見られる幼虫期の翅芽，脚の屈曲，ぬけがらのカットの仕方を説明。
- 11:25 昆虫に対して嫌悪感を持つ生徒への配慮について（試行錯誤の過程も紹介）。
- 11:26 サンプルの作り方（ピンセットでぬけがらの胸部背面を広げてドライヤーで乾かす）。
- 11:27 前・中・後胸と羽がついている位置の説明。カブトムシ・クワガタムシの標本の観察。
- 11:29 セミのぬけがらを児童・生徒にさせる際の注意点（サクラの木で発生しているイラガの幼虫に刺されることがある等）。採集に適した時期，保存方法を説明。
- 11:30 学生によるぬけがらの観察。試料観察器具配布。
- ※学生の声
- 「雌雄の見分け方は？」「体節の数はいくつ？」「腹部の伸縮がすごい！」「私にとっては、未知の物体」「秘密の作業をしているみたいで楽しい」「今までは、こんなことをしたことがなかった」「初めての試み」「ぬけがらの爪が指に刺さって痛い」「やり過ぎて割れた」「達成感がある！」
- 「(女子学生) A君のバラバラ標本がすごい！」「(他の男子学生) 褒めると、調子に乗るぞ」
- 11:45 観察と並行して、ヘビのぬけがらの回覧。
- 11:50 観察と並行して、カブトムシ・クワガタムシ・セミの標本の回覧。羽化直前のセミの幼虫の羽の電子顕微鏡写真を提示。
- 11:55 ※学生の声
- 「セミはどうやって羽を伸ばすの？」「翅脈にも体液は流れているのか？」「セミの寿命は？」
- 「羽を失っても生きていけるの？」「セミのぬけがらは幼虫？それとも蛹？」「子どもの頃を思い出した」「祖父とカブトムシを捕りに行ったことを思い出した」
- 11:58 腹部腹面の観察方法を説明。
- 12:02 筆者ら発見の「セミの羽の微視的構造」，バイオミメティクス，セミの羽の抗菌作用の新聞記事，セミの羽表面の微細構造，徳島県小学生科学作品展・生活科作品展におけるセミに関する作品の紹介。ネイチャーゲームで身につけた観察力は，スケッチや図画工作にも影響する事に言及。著者の一人が撮影した「ぬけがらの陰の写真」を他の単元で使用した例の紹介。芸術と自然観察の関係。STEAM教育へ発展の可能性の紹介。
- 12:05 セミのぬけがらを使用する意義のまとめ。教材研究の要点を説明。
- 12:06 今後，求められる教師の役割について。
- 12:07 片付けの注意点（使用した器具類の水洗い。解剖ばさみの正しい使用方法及び洗い方等。）

4.2 授業後のアンケート（感想）

2018年10月の授業の感想については、既に一部報告した以下の内容が特徴的であった（丸山・寺島，2019）。「セミのぬけがらなら，授業の空き時間に採集できるので，将来使ってみよう」，「私自身，昆虫が苦手な人で，それが理科教師をする上での一番の難点だったが，ぬけがらを使うということで気持ち的に楽だった上に，少し昆虫に興味もわいた（中略）実際に観察してみると，授業の教材として活用できるということが身にしみてわかったので，他の単元でも身近なもので授業ができないか考えてみたいと思った」，「普段はセミのぬけがらを見かけても何も気にしていなかった。（中略）観察してみるとセミの生態の知らなかったことを知ることができた（後略）」，「（前略）いざ観察してみると，昆虫の細かい部分がよくわかっておもしろかった。動く昆虫だと怖いけれど，ぬけがらだ

と怖くないので、教材にはもってこいだと思った。気管が体のすみずみまでいきわたっているのがわかった」などの記述があった（丸山・寺島，2019）。

このことは、セミのぬけがらが「昆虫の体のつくり」や「呼吸器官」についての正しい理解を可能にし、教材準備の負担や手でさわることへの抵抗感が小さいという傾向を示している（丸山・寺島，2019）。セミのぬけがらは「昆虫の体のつくり」に関する知識や経験の不足による指導上の苦手意識を軽減できる素材であり、生体の昆虫に比べて接触抵抗感が小さいため教材として活用しやすいと考えられる。

以上のことを踏まえ、2019年の授業後にはさらに詳細なアンケートを実施した（図4）。2019年の授業後のアンケート（感想：複数回答あり）の結果を教材研究や指導方法について学ばせる目的から、観点1)発見・感動・ぬけがらの性質や機能への理解、観点2)教材としての有用性、観点3)疑問・課題の発見、観点4)苦手意識の克服の4つの観点で考察し、今回の授業の成果を検討する。

例えば「セミのぬけがらがここまで、セミ本体と同じような構造であることに驚いた。同じ足でも体についている場所や役割によって形が違うことがわかった」は、キーワード「驚いた」より観点1)、「セミ本体と同じような構造」よりぬけがらを化学教材での分子モデルに相当する「昆虫モデル」として捉えていると推察できるので観点2)に分類した。また「ぬけがらの口が何かを吸う形だったので、『何を吸うのか』と疑問に思ったので調べたい」は、観察しての気づきが認められるため観点1)、「調べたい」より観点3)に分類した。17人全員から計41件の回答を得た。分類・集計した結果を図4に示す。

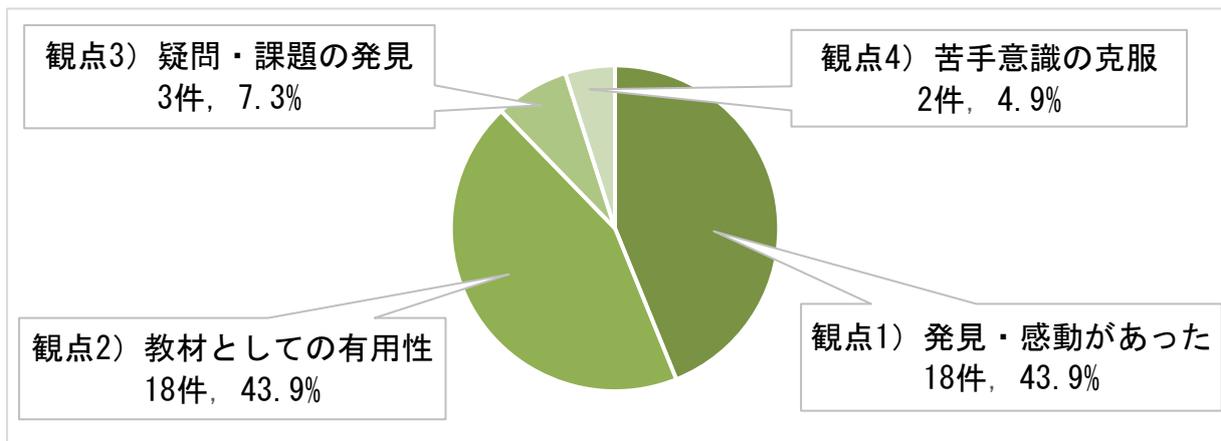


図4 授業後の感想 (N=41)

観点1)「発見・感動・ぬけがらの性質や機能への理解」を中心とした回答

- ・セミのぬけがらがここまで、セミ本体と同じような構造であることに驚いた。同じ足でも体についている場所や役割によって形が違うことがわかった。観点1), 2)
- ・自分自身が、ぬけがらに長い口があることを今日初めて知ったくらいなので、子どもたちには、知識だけを教えるのではなく、観察をしてもらって子どもたち自身にどんどん新しいことを発見してもらえるような授業づくりが大切だと身にしみて感じた。観点1), 2)
- ・身近なものでも、視点を変えることで新しい発見ができる。観点1), 2)
- ・ミウラ折りのように、生き物の体のつくりや仕組みに似たものがあると知った。生き物から学ぶことはとても多いと感じた。観点1)
- ・水に浸して観察したのは初めてだった。足が6本で、節もしっかり観察できた。足の曲げ伸ばし

や腹部の伸縮もよくわかった。観点 1), 2)

- ・小さく折りたたまれた羽の電子顕微鏡写真に感動した。観点 1)
- ・セミは、幼虫の時は羽が小さくて、成虫になってから羽が大きくなると思っていたけれど、小さい袋の中に、大きな羽を折りたたんで入れていることを知って驚いた。観点 1)
- ・成虫になる前は、殻の中に羽をコンパクトに収納していることや、腹部が上手に伸縮することがわかり、とても興味深かった。観点 1), 2)
- ・目はつるつるしているが、ぬけがらの頭部や足には毛が生えている。観点 1), 2)
- ・ぬけがらをハサミで切ると、気門や気管がよく見えた。胸部から腹部にかけて、白い筋が2列になっているのがわかった。観点 1), 2)
- ・「胸部」が、さらに3つに分かれていることがわかった。観点 1), 2)
- ・今まで知らなかったことが見えてきた。よく観察することで、ぬけがらに毛が生えていることを初めて知った。観点 1), 2)
- ・小さい頃、何も考えずにセミのぬけがらで遊んでいたのを思い出した。幼虫から育てようとしたが、失敗した思い出しかない。今までじっくり観察したことはなかったし、今日はぬけがらを探しに行って楽しかった。以前は昆虫が大好きで、飼育していたことを思い出した。観点 1)

観点 2) 「教材としての有用性」を中心とした回答

- ・ここまでセミのぬけがらについて考えたことがなかったので、良い機会となった。教師になった時に、生かしていきたい。観点 2)
- ・セミのぬけがらの教材として最も優れている点は、取得と処分の便利さだと思った。観点 2)
- ・セミのぬけがらだけでも十分教材になるのだなと参考になった。観点 2)
- ・いろいろな教材を考え、好きな授業を作っていきたい。観点 2)
- ・自分が授業をする時は、特定の昆虫について調べさせ図鑑作りをすると楽しいと思った。観点 2)
- ・ネイチャーゲームは、セミのぬけがら単品だと簡単に気がついたのに、樹木にとめると見つけるのが難しく、中学生に興味を持たせる上でとても良い手法だ。観点 1), 2)
- ・セミのぬけがらはいろいろな所で見つけてきたが、よく見てみると、とても複雑な体のつくりをしていた。口器に昔は気づけなかった。観点 1), 2)

観点 3) 「疑問・課題の発見」を中心とした回答

- ・口が何かを吸う形だったので、「何を吸うのか」と疑問に思ったので調べたい。観点 1), 3)
- ・水に浸すと生きたようになる仕組みを不思議に感じた。観点 1), 3)
- ・セミにもいろいろな種類があるが、ぬけがらで種類を見分けられるのか疑問に思った。観点 3)

観点 4) 「苦手意識の克服」を中心とした回答

- ・自分で採集したので、ぬけがらに愛着がわいた。生きている昆虫をさわれなくても、動かないぬけがらにはさわれるので、とてもよかった。観点 1), 2), 4)
- ・昆虫が苦手な子でも、ぬけがらは動かないので、近くでよく観察ができる。観点 2), 4)

さらに、「セミのぬけがら」を用いた授業(ぬけがらの種類、ワークシート、実験器具は同じものを使用した)のアンケートで「昆虫について何か調べたいことはあるか」という調査では、2018年、2019年の両授業で回答を得た23人のうち、「ある」は30.4%、「どちらかといえばある」は60.9%で、「ある」または「どちらかといえばある」と答えた学生が91.3%だった。「どちらかといえばない」と回答した学生は8.7%で、「ない」と回答した学生は0%だった。

「達成感がある!」という学生の言葉(4.1.2「2019年10月の授業の記録」の11:30)から、知っ

ているつमりの「ぬけがら」で思いがけない発見をすることを通して、理科教育で大切な「科学する喜び」を実感できたことがわかる。それが満足感となり主体的な学習が行われた。その経験で育まれた自信と意欲が「いろいろな教材を考え、好きな授業を作っていきたい」「自分が授業をするときは特定の昆虫について調べさせ、図鑑作りをすると楽しいと思った」等の感想に表現されていた。

以上のように、発見・感動・ぬけがらの性質や機能への理解、教材の有用性、疑問・課題の発見、苦手意識の克服の各観点に関して、具体的で実感を伴った感想・意見が多数寄せられた。この結果から、セミのぬけがらを観察する本授業は、教員志望学生が理科の教材研究や指導方法の具体例を学ぶ有益な機会になったと評価できる。

5. 結論

教員志望の大学生に教材研究や指導方法を学ばせることを目的に、「昆虫の体のつくり」の学習における課題を踏まえて、セミのぬけがらの観察実習を行った。セミのぬけがらは、観察の部位や方法、難易度を自分で選択できる教材である。大学の授業に用いると「ぬけがらの口が何かを吸う形だったので、『何を吸うのか』と疑問に思ったので調べたい」と学生が自ら課題を見つけ、解決し、主体性を生み出す経験ができるだけでなく、教壇に立つ前に苦手なことを克服したり、教材研究の仕方を学び、自分が得意なことで応用したりする意欲が喚起された。教材を見つけるための着眼点がわかったり、授業を行うための見通しができたりして「自分はどのような授業をしたいのか」「児童生徒の興味・関心を高めるためにどのような授業ができるのか」を考えるようにもなった。セミのぬけがらは小・中学校だけでなく、教員養成系大学でも使用できる有用な教材であると結論づけられる。

セミは木の幹や枝などに産卵管を挿して産卵する。ふ化して地面に落ちた幼虫は、土の中にもぐって数年間暮らし、羽化(図5)の直前に地上に出る。「卵⇒幼虫⇒成虫」というセミの一生は樹木周辺で繰り返されており、樹木からの栄養摂取が欠かせない。しかも、セミの外骨格の成分であるキチンは、樹木の構成成分のセルロースと類似構造(B(1→4)結合)を持つ。このことから、セミと樹木の間には何らかの物質循環があると推測される。



図5 クマゼミの羽化

さらに、「キチンによる生合成と生分解による循環が、地球の自然環境とヒト、動物、植物などの地球の全ての生物の生態系を保全していると言っても過言ではない」との所見もある(平野, 2004)。

今後は、セミのぬけがらを「生命と環境をつなぐ役割をする物質」という新たな視点で使用方法を研究し、校種間をつなぐだけでなく、単元や教科を横断し、学びを広げ、深めていく教材としてセミのぬけがらの有用性と利用の可能性を発展させる方向が考えられる。

引用・参考文献

石渡正志(2013) 小学校理科実験・観察指導上の支障に関する調査報告書, 13-16.

税所康正(2019) セミハンドブック. 文一総合出版, 19.

佐々木智謙・佐藤寛之・塚原健将・松森靖夫(2018) 「昆虫の体のつくり」の学習前後における児童の認識状態の評価—自由記述法と描画法を併用して—. 理科教育学研究 58(4), 403-410.

佐藤綾・栗原淳一(2017) 小学校理科における野外での生物観察を指導する自信と動植物の認知度に関する因果モデル—教員養成系大学生に対する調査—. 理科教育学研究 58(1), 13-26.

- 下山田隆 (2008) 中学校における環境教育に関する体験プログラムの開発—セミ科幼虫の脱皮殻を使った身近な環境調べ—. 環境教育 **18(2)**, 26-35.
- 田中隆太郎・吉川直志・丸山直生・高橋周・宍野彰彦・粟田高明・寺島幸生 (2019) 昆虫のからだのつくりを深く理解させる授業実践—セミの抜け殻の観察から学ぶ—. 鳴門教育大学授業実践研究 **18**, 103-106.
- 塚田捷ほか 15名 (2019) 未来へひろがるサイエンス1 移行用補助教材 2020年度第1学年用. 啓林館, 9.
- 寺島幸生・丸山直生 (2018) 理科教員養成場面における「セミのぬけがら」の観察—主体的・対話的な学びを引き出す「昆虫の体のつくり」に関する学習展開—. 日本理科教育学会四国支部会報 **36**, 21-22.
- 橋本健一・澤友美 (2019) セミの抜け殻を用いて昆虫の体のつくりを調べる—小学校理科の教材として—. 生物教育 **61(1)**, 10-16.
- 平野茂博 (2004) キチン・キトサンの開発技術, p.1, シーエムシー出版.
- 松尾香菜子 (2014) セミの抜け殻を用いた教材開発と授業実践. 教育デザイン研究 **5**, 39.
- 丸山直生 (2005) 自然から学び, 自然とのかかわりを深める環境教育—自然とのふれあいを楽しむ授業の取り組み—. 徳島県中学校教育研究会理科部会・徳島県中学校理科教育研究会 中学校理科教育研究紀要 **52**, 41.
- 丸山直生 (2018a) セミのぬけがらを思い出に. 理科の教育 **67(10)**, 46-48.
- 丸山直生 (2018b) 「セミのぬけがら」を用いた昆虫の体のつくりの観察, 啓林館実践記録, http://www.shinko-keirin.co.jp/keirinkan/tea/chu/jissen/rika/201808_2/index.html (2020年9月27日閲覧).
- 丸山直生・寺島幸生・香西武・早藤幸隆 (2018) 中学校におけるセミのぬけがらを用いた「昆虫の体のつくりの観察」の試み. 日本科学教育学会研究会研究報告 **32(8)**, 7-10.
- 丸山直生 (2019) 生徒の主体的な学習活動を引き出す理科指導の研究—「セミのぬけがら」を用いた昆虫の体のつくりの観察. 平成30年度徳島県立総合教育センター長期研究員研究報告書 **65**, 109-123.
- 丸山直生・寺島幸生 (2019) 「セミのぬけがら」を用いた「昆虫の体のつくりの観察」—教員養成のための授業実践—. 鳴門教育大学授業実践研究 **18**, 23-28.
- 丸山璃空 (2016) セミの研究. 四国理科教育研究会第66回四国児童・生徒科学体験発表会発表要項, 32.
- 三橋祐次郎・中村雅彦 (2011) 小学校教師の理科野外観察に関する実態調査. 上越教育大学研究紀要 **30**, 215-220.
- 文部科学省 (2018a) 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説理科編. 39.
- 文部科学省 (2018b) 中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説理科編. 13.

Meaning and Application of Using “Cicada Shells” as Teaching Materials for Observation of Insect’s Structure : Practical Lessons for Teacher Training Education

Naoki Maruyama (The Joint Graduate School (Ph.D. Program) in Science of School
Education Hyogo University of Teacher Education)
Yukio Terashima (Naruto University of Education)
Toratane Munegumi (Naruto University of Education)

Abstract : Education Ministry Guideline for junior high school came out with “relation with daily life” and “enhancement of experience in nature.” However, questionnaires from teachers and students are far from the objectives. Practices and observations related to animals as well as the knowledge about insects do not gain well foothold. Observation lessons with living insects described in textbooks are not conducted. Many teachers posed problems for instructing observation in the unit, many students, candidates to apply the job of teacher in a university of education felt insecure in teaching seasonal changes of animals with outdoor observations, because they have not enough knowledge and hesitate in touching insects. Candidates for teacher must overcome their weak points until teacher’s life and mostly establish their methods to apply teaching materials and instruction to what they are good at. Lessons using “cicada shells” relieved students’ hesitation in touching insects, helped students to find and solve problems by themselves, and encourage their initiative. This research practically discusses these problems and development of “cicada shells” as teaching materials.

Key words : Teacher training, Teaching materials, Science education, Cicada shells, Training of lesson practice

保育者養成教育における「ピアノ弾き歌い」の指導内容

—テキストの分析を通して—

小栗祐子¹

要旨：本研究の目的は、保育者養成教育における「ピアノ弾き歌い」の指導内容とは何かを考察することである。保育者養成教育のピアノ指導に関わる授業で用いられているテキストについて、音楽科の指導内容の四側面を視点として分析した結果、【技能指導型】【資料提示型】【活動提案型】【思考構成型】の4つの類型に分類された。そして、この中の【思考構成型】の指導内容のとらえ方が、子どもの感性や表現力を育むことを目的として用いられる「ピアノ弾き歌い」において有効であった。それは、多面的で複雑な要素を含むピアノ弾き歌いという学修活動を支えるためには、学生が自ら主体となって四側面を関わらせていけるような教材が必要であることが挙げられる。そして、その教材としてのテキストは、教師からの指示的な内容が提示されたり資料的な提示に留まったりするものではなく、学生の思考が可視化され、学修過程が残されていき、学生が自ら学びを構成していくことのできるワークシートの特性を生かしたピアノ弾き歌いテキストであることが有効であると考察した。それをを用いた授業構成の検討が今後の課題となる。

キーワード：指導内容、ピアノ弾き歌い、保育者養成教育

1. 研究の目的と方法

1.1 問題の所在

保育者⁽¹⁾養成教育においては、伝統的に、ピアノを弾きながら子どもの歌を歌うピアノの弾き歌い(以下、「ピアノ弾き歌い」と記す)に関する授業が必修としてカリキュラムに位置づけられてきた。そこでは、ピアノ演奏に必要な楽典的知識が教えられ、教則本や子どもの歌の教材集を使った演奏指導が行われているのが一般的である。その授業形態は教師と学生の一対一の個別レッスン、教師と複数名の学生によるグループレッスン、MLシステム⁽²⁾などを用いた集団など様々な形態があるが、最終的には、「ピアノ弾き歌い」に関する演奏技能の習得状況を、試験における演奏の出来栄で評価することとなる。

大学教育においては、知識の伝達・注入の授業から学生の能動的な学修への転換が強く求められて久しい(中央教育審議会 2012)。さらに、幼稚園教育要領等の改訂に伴い、領域「表現」では、音楽に親しみ楽しんで表現する過程が一層重視されており、「特定の表現活動のための技能を身につけさせるための偏った指導」ではなく、保育者自身が心から音楽表現を楽しむと同時に子どもの音楽表現に共

¹ 東海学院大学 yukoharmony@tokaigakuin-u.ac.jp

受付日：2020年9月29日 受理日：2021年3月16日

感する姿勢が求められている（幼稚園教育要領解説,2017, p.245）。したがって、未来の保育者を養成する保育者養成教育においても、学生自身が主体的、対話的に深く学び、知識や演奏技能の習得に偏ることなく、音や音楽に対する感性と表現力を育てることができるよう授業実践の創造が期待されているといえよう。

しかしながら、保育者養成教育におけるピアノに関わる授業は、「技能向上のための授業が古くから今なお続いて」いるという小林（2018, p.157）の指摘や、「学生は大きな負担と不安と緊張を感じ、教員も学習効果を上げるのに頭を悩ませている」「保育現場や採用試験が要求するピアノ能力は年々増すばかりで、それにこたえるためには非常な効率化が要求される」という安田・長尾（2010, p.173）の報告もあるように、その方向性が定まらず、学生にとっても困難を伴う状況となっている。

そのような中、筆者は、保育者養成教育における「ピアノ弾き歌い」は、学生にどのような力を育てることを目的として、そのために教師は何を教えるべきであるのかという問題意識をもった。

そこで、「ピアノ弾き歌い」についての研究論文³⁾について調べてみると、「ピアノ弾き歌い」の捉え方についてAとBの2つの立場がみられた。それは、ピアノを弾き歌うことをいかに達成するか、つまりピアノで楽曲を弾き歌うこと自体が目的となった、言わば楽譜にある音や歌詞を音として再生することを目的とした捉え方(A)と、「ピアノ弾き歌い」を手段として用いて、子どもの感性や表現力を育むことを目的とする捉え方(B)であった。筆者は後者の立場に立っている。しかし、後者の研究は、「ピアノ弾き歌い」が子どもの感性や表現力を育むための手段という立場にあるものの、初心者にも理解しやすいコード伴奏法のメソッド研究（西海・笹井ら 2017）や運指の決め方や練習方法などの技術的な方法論に関する研究（馬杉・宮田ら 2018）、歌詞からアプローチした指導法の研究（越山 2019）など、ピアノ技術習得や歌い方に関する指導方法に多くの関心が向けられている。これらの研究においては、「ピアノ弾き歌い」によって子どもの感性や表現力を育むことができるには、学生が授業を通して最終的にどのような状態になっていることを想定し、そのためには何を教えるのかという指導内容を追求した研究は見当たらない。

1.2 研究の目的

本研究では、子どもの感性や表現力を育むことを目的とする保育者養成教育における「ピアノ弾き歌い」において、教師が学生に獲得させたいと考える内容、つまり、「ピアノ弾き歌い」を通して学生が学ぶことが期待される指導内容について検討することを目的とする。

ピアノ授業での指導内容を扱った研究には中村（2015）、浅見（2019）がある。中村は教員養成教育におけるピアノ実技指導における指導内容を、浅見は保育者・教員養成のピアノ実技科目におけるコード伴奏活動による弾き歌い活動の指導内容の体系を、西園（2006）の提唱した音楽科の指導内容の四側面を視点として明らかにしている。しかし、これらの研究は保育者養成教育における「ピアノ弾き歌い」を対象としたものではない。

ピアノ実技指導と「ピアノ弾き歌い」ではその演奏の目的や表現媒体も異なる。ピアノ実技は自己の内で演奏することを目的とするが、「ピアノ弾き歌い」は対象者となる子どもとの共有が必須となる。さらに、弾き歌いはピアノのみを操作するにとどまらず、歌うこと、つまり声も操作する技能が必要となる。このように多面的な性格をもつ弾き歌いの授業の指導内容を明らかにする点に本研究の独自性がある。

1.3 研究の方法

本研究においては、保育者養成教育で用いられている「ピアノ弾き歌い」のテキストに注目する。

指導者は、授業を構成する際、非常に重要な役割をもつテキストについて慎重に選定している。つまり、テキストには作成者の「ピアノ弾き歌い」に対する意図が大いにあらわれているからである。よって、テキストを分析することで、「ピアノ弾き歌い」の指導内容を検証できる可能性があると考えた。

はじめに、日本の保育者養成教育における「ピアノ弾き歌い」に関わるテキストを収集し、そのテキストに見られる指導内容から類型化する。そして、各類型に見られる指導内容について検討する。最後に、結果を整理し、子どもの感性や表現力を育むことを目的とする保育者養成課程における「ピアノ弾き歌い」の指導内容について考察する。

2. 保育者養成教育におけるピアノ弾き歌いに関わるテキストの分析

2.1 指導内容を検討する視点

本研究では、音楽の指導内容を捉える際、西園による音楽科の指導内容の四面の視点を採用する。それは、〔①音楽の形式的側面（音楽の諸要素とその組織化）、②音楽の内容的側面（気分・曲想・雰囲気・イメージ・感情）、③音楽の文化的側面（風土・文化・歴史）、④音楽の技術的側面（声や楽器の表現技能、合唱・合奏の表現技能、読譜等の知識・理解）〕を視点とするものである。

指導内容とは、「教師が授業において子どもに獲得させるべきと考える内容のこと」である（小川, 2017, p.56）。小川によるとこれまでの音楽科の指導内容のとらえ方には大きく3つあったという。一つ目は、「歌う・演奏する・反応する・つくる・記譜する・言葉にする・評価するといった、音楽に関わる行為」（p.56）であり、二つ目は、「音色・速度・強弱・拍やリズム・旋律・音の重なり、形式等の音楽を形づくる要素を知覚し、それが生み出す特質を感受し、その音楽の様式を理解する」（p.56）こと、三つめは、「音楽の成り立ちにかかわる文化的・歴史的な事柄、音楽と関わりの深い芸術(美術や舞踏等)に関わる事柄等」（p.56）である。そして、これらの三つの指導内容の相互関連をより明確に構造的に示した四つ目のとらえ方が、西園(2006)によって導出された指導内容の四側面だという。

では、なぜ、音楽を4側面からとらえるとよいのか。それは、このとらえ方が「音楽をすでに出来上がったものとしてではなく、人間が環境との相互作用によって生成するもの」（清水, 2017, p.21）という立場から導出されているからである。筆者は、子どもの感性や表現力を育むことを目的とする保育者養成教育における「ピアノ弾き歌い」についても、すでにある楽譜の音符や記号、歌詞を音として再生するものではなく、学習者である学生が楽曲に関わる様々な素材と相互作用しながら表現を生成していくという立場に立つことが必要だと考えている。

2.2 弾き歌いのテキストにおける指導内容の検討

次に、実際保育者養成教育で使われているテキストでは何が指導内容とされているのかを検討する。前述のように、「ピアノ弾き歌い」についての研究論文を概観すると、「ピアノ弾き歌い」の捉え方についてAとBの2つの立場があった。AとBの2つの立場について、分類の基準としたのは以下の内容である。

A: 「ピアノで楽曲を弾き歌うこと自体が目的」

基準①: 季節, 月, 行事別にあらゆる曲が集録されており, 曲集の形となっている。

基準②: テキストのまえがきや内容(目次)の構成において, 「初心者でも簡単に弾けるようになる」ことや, 「効率よく(たくさん)弾ける」のように学習者が弾くことに注視した記述となっている。

B: 「子どもの表現を引き出すための手段としての弾き歌い」

基準①: テキストに楽曲を用いた領域「表現」の活動の展開例が挙げられていたり, 子どもがどのように歌ったり身体を動かしたり, 考えたりするのかという視点での記述視点での記述となっていたりする。

今回取り上げたテキストは、保育者養成教育、弾き歌い、幼児教育、などのキーワードで検索して挙げたものの中から以下の総計 14 冊（表 1）である。これらの 14 冊の選定に当たっては、テキストが保育者養成教育での取り扱いを想定して作成されていることや、実際に保育者養成校のシラバスにおいてそのテキストの使用が確認できることを考慮した。

表 1 分析に用いたテキスト

番号	著者	発行年	テキスト名
1	安藤真裕子・多田まりこ編曲	2008	すぐに弾ける 子どものうたピアノ伴奏 115, ナツメ社
2	本間玖美子・三森桂子監修	2013	これなら弾ける! 保育のうたピアノ伴奏 160, ナツメ社
3	寺田真由美監修	2014	保育のうた 155, ひかりのくに
4	柳澤邦子・三谷亜矢編著	2014	楽譜集 感じる心を育てる幼児のうた〜心に届く音楽あそび・歌あそび』フレーベル館
5	小島エマ・櫻井知子編著	2015	幼稚園教諭・保育士養成課程 よくばりな弾き歌いステップ 36, 大学図書出版
6	カワイ音楽教育室	1995	子どもと歌おう, カワイ出版
7	小林美実	1998	こどものうた 200, チャイルド社
8	全国大学音楽教育学会編著	2013	明日へ歌い継ぐ日本の子どもの歌ー唱歌童謡 140 年の歩み, 音楽之友社
9	新星出版社編集部	2018	やさしく弾けるピアノ伴奏 ほいくのうた 12 か月, 新星出版社
10	吉野幸男(代表)	1996	あたらしい音楽表現ー幼児音楽教育の基礎, 音楽之友社
11	金指初恵編著	2013	アイディアいっぱい 保育者のための音楽表現, 大学図書出版
12	村上玲子・櫻井琴音・上谷裕子編著	2015	アクティブラーニングを取り入れた子どもの発達と音楽表現 幼稚園教諭・保育士養成課程, 学文社
13	榊原雅之・鈴木恵津子編著	2018	改訂 幼稚園教諭・保育士養成課程 幼児のための音楽教育, 音楽之友社
14	小栗祐子・横山真理・内田恵美子	2020	保育者養成課程で学ぶ学生のための「子どもの歌」を教材としたワークブック, みずほ出版

では、ここで取り上げた 14 冊のテキストについても、前述のように A と B の 2 つの立場から捉えるとどのような分類となるだろうか。そこで、これらのテキストについて上記の A と B の基準を用いて分類したところ、A には 1 番から 9 番、B には 10 番から 14 番が該当した。さらに、A グループと B グループそれぞれについて、テキストで指導すべき内容とされているものを、音楽科の指導内容の四側面を視点として調べたところ、A グループには 2 タイプ（A-1, A-2）あり、B グループにも 2 タイプ（B-1, B-2）あることが分かった。例えば、A-1 と A-2 を区別した根拠は、図 1 にあるように、音楽科の指導内容の四側面のうち、①形式的側面と④技能的側面の有無について差異が見られたことである。そして、取り上げた 14 冊のテキストのうち、A-1 には 1 番から 5 番、A-2 には 6 番から 9 番、B-1 には 10 番から 13 番、B-2 には 14 番が該当した。

テキストの立場		類型	テキスト番号	指導内容の四側面の傾向 (○あり △一部にあり ×なし)			
				①形式的側面	②内容的側面	③文化的側面	④技能的側面
A ピアノで楽曲を弾き歌うこと自体が目的	A-1	1番～5番	○	△	△	○	
	A-2	6番～9番	×	△	△	×	
B 子どもの表現を引き出すための手段としての弾き歌い	B-1	10番～13番	○	○	△	○	
	B-2	14番	○	○	○	○	

図 1 テキストのグループ分けと指導内容の四側面による分析

2.3 各類型における指導内容

次に、図1にある各類型にみられる指導内容について、「i」で類型ごとに示し、「ii」でその具体例として《ふしぎなポケット》の場合を述べる。《ふしぎなポケット》を取り上げたのは、全ての類型が共通に扱っている楽曲であったため、各類型が扱っている指導内容を具体的に提示することができ、比較しやすいと考えたからである。

なお、以下の表記において、「」内は著者からの引用文であり、その分析において、形式的側面に関する記述については一重下線を、内容的側面に関しては波線の下線、技能的側面に関しては太線の破線の下線、文化的側面に関しては二重下線をつけて示している。さらに、引用文の出典は<テキスト番号/頁>として示した。なお、引用文中の（）括弧内は、文意を補足するために筆者によって追記したものである。

①<類型A-1>

i 季節や月別、行事などのジャンルに分けるなど多くの楽曲(平均90曲ほど)が集録されている。そして、「6小節目の左手はタッカのリズムが転ばないように気をつけましょう。」<1番/p.69>という「ワンポイント」や、「高い音に向かうとき、クレッシェンドを意識して歌うようにしましょう。」<4番/p.101>という「アドバイス」、「ppは指先の力を抜くのではなく、指の状態は変えずに優しく弾くことを心がけましょう。」<5番/p.36>と「おすすめ練習法」、「リズム練習」「解説」などとして、注目する音楽の構成要素（形式的側面）、練習の方法や弾き方（技能的側面）を重視した提示が全楽曲についてなされている。そして、「リズム」のような形式的側面と「転ばないように」などの技能的側面は、両者が結び付けられた形での指示となっている。

また、「誰もが知っている、イギリスのわらべうたです。左手の伴奏は、一小節に1パターンの和音が2種類だけなので簡単です。(略)」<2番/p.18>や「お弁当の時間の、子どもたちのワクワクした気持ちをイメージして元気よく演奏しましょう」<1番/p.67>などのように、文化的側面や内容的側面を扱っているものもまれにあるが、全く扱わないテキストもある。内容的側面と文化的側面は、一部だけの極限定的な扱いとなっている。

ii 《ふしぎなポケット》の扱い

「左手の伴奏では前奏の最初の2小節（の旋律）でスラーとスタッカートを弾き分けましょう」<4番/p.157>や「スタッカートは明るくリズムカルに弾きましょう。3番はテンポを落とすだけでなく、音も少し小さくして、曲の雰囲気を変えてみましょう。」<1番/p.198>のように、「スタッカートはリズムカルに弾く」という形式的側面と技能的側面、そして、それらの関わりを具体的に読み取ることができる。また、内容的側面は、「明るくリズムカルに」「雰囲気」というやや抽象的な扱いとなっている。

②<類型A-2>

i 100~200の楽曲の集録があり、楽曲事典のように様々なジャンルを掲載している。楽譜上には音楽の諸要素やスラーやスタッカートなど（形式的側面）の記載はあるが、「可能な限りオリジナル楽譜の採用に努めた。」<8番/p.2>のものであり、原曲の楽譜を提示することに重きを置いていることがわかる。

弾き方や歌い方、練習の方法（技能的側面）などの指示は一切ない。また、「アメリカ開拓時代、鉄道建設現場の工夫たちの労働歌が原曲。日本に伝わった当初は、原曲役の『線路の仕事』という題名。子供向けの歌詞に生まれ変わるのは1967年以降。」<9番/p.120>というような初出情報（文化的側面）のみが資料的に示されていたり、テキストの一部の楽曲については、「まど・みちおが

この詩を作ったのは戦前。檀生馬がメロディーをつけて曲が完成したのは戦後 1952（昭和 27）年のことです。とぼけたやぎさんのやり取りがほほ笑ましいですね。」<9 番/p.200>のように、初出情報（文化的側面）とともに感想的なコメント（内容的側面）が記述されていたりするテキストもある。しかし、それらさえ全くなく、テキスト 6 番と 7 番は楽譜のみ資料的に掲載されている。

ii 《ふしぎなポケット》の扱い

「1954 年に『保育ノート』に掲載されたのが最初。当時ビスケットはとても高価なお菓子。それが叩くだけで増えるというのだから、夢のような楽しい歌です。」<9 番/p.206>というように、文化的側面と、歌詞からの感想的なコメント（内容的側面）が全曲のタイトルの下部に掲載されている。その他の 2 つの側面は見られない。

③<類型 B-1>

i 領域「表現」の理論とともにその一部に「弾き歌い」が取り上げられている。子どもが活動するための「ねらい」として「のびのびと広い海の広さを表現する。」<10 番/p.60>や「どんぐりが転がっていく様子、情景などを、お話しするような気持で歌う。」<11 番/p.61>などが示されており、イメージ（内容的側面）を共有し歌遊びを経験することが想定されている。そして、「あまり速くならないよう、1 小節を一まとまりに感じて体を揺らしてみましよう」という「活動の内容」<10 番/p.60>や、「留意点」として、「歌ったり動いたりするときは、ピアノ伴奏のテンポを速くしたり遅くしたり、また、移調や短調にしたりして変化させると遊びの幅が広がる。」<11 番/p.29>が示され、遊びを通した活動の中でピアノ弾き歌いがどのように活用できるかという提案も含んでいる。また、「明るく元気な声を意識して、右手の和音は軽いタッチで弾きましょう」<13 番/p.58>のように、イメージ（内容的側面）に合わせて音楽の構成要素（形式的側面）を工夫した弾き方や歌い方（技能的側面）の指示がある。ここでは、文化的側面については、極まれに記載がある程度である。

ii 《ふしぎなポケット》の扱い

楽譜中の該当箇所には書き込みされている。「心弾むような気落ちで」（内容的側面）、「音程を正確に」（技能的側面）、というように 1 つの側面のみを示すこともあれば、「半音階をなめらかに弾きましょう。」<13 番/p.63>という（形式的側面と技能的側面）や「前半のリズムカルなメロディーの部分は軽快に、後半のゆったりした部分は気持ちを込めて歌うようにする。」<11 番/p.79>のように、形式的側面・技能的側面・内容的側面の複数の側面を関わらせていることもある。

④<類型 B-2>

i 主に学習者がワークシート形式の頁や楽譜などに書き込んでいく構成となっている。1 頁目には、各楽曲について、「歌詞や挿絵」「歌詞の概要」に続き「楽曲についてのイメージマップ」（内容的側面）として歌詞や曲想から想像することを記述する部分がある。2 頁目は、高音部譜表に旋律とコードが示され、そこに歌詞を書き込むように指示があり、「楽曲を特徴づけている音楽の構成要素」（形式的側面）が選択肢として示される。3・4 頁目には、大譜表に旋律が示され、低音部譜表には書き込みが可能となっている。そして、楽曲誕生の背景やそれに対する編者らのコメントの入った「歌コラム」（文化的側面）、楽曲で用いられるコードが一覧となった「コード表」（形式的側面）が配置された構成となっている。これは、取り扱う楽曲すべてにおいて同様の形式である。

どのように書き込みを進めるかについては、「歌詞の意味を理解」（文化的側面）し、「音楽の構成要素（形式的側面）と曲想（内容的側面）の関係に対して思考を働かせて歌の表現を工夫する」（技能的側面）」<14/p.3>とされている。このことから、旋律とコードのみ示された高音部譜表や大譜表に

は、学習者が自ら伴奏を含めた歌の表現をどのように工夫して演奏するのか（技能的側面）が記述されることとなるであろう。

ii 《ふしぎなポケット》の扱い

1. 「歌詞について理解しよう（わからない言葉の意味を調べる・挿絵を描く）」、2. 「どんなことをうたっている歌ですか。簡単に説明しよう」、3. 「楽曲についてイメージマップを広げよう」という内容的側面や文化的側面に関わる項目について順に記述する。そして、旋律譜とコードが示された頁に、「この楽曲を特徴づけている音楽の構成要素は何だろう」という形式的側面に関する問いや、「歌コラム」での文化的側面に関する部分や「ポケットをたたくたびにビスクケットがどんどん増えていく時と、『♪そんな ふしぎな ポケットがほしい』という時の子どもの気持ちを考えながら歌ってみましょう」という内容的側面に関する部分、そして、演奏する際に用いるコード（GとD7）の確認ができる「コード表」（形式的側面）、そして、旋律とコードのみ示され、そこに演奏の工夫（技能的側面）を書き込むことになるであろう高音部譜表や大譜表で構成されている。

3. 分析結果と考察

本研究で取り上げたテキストの4つの類型に見られる指導内容については、上記のような結果をみる事ができた。その結果の特徴より各類型を命名した（【 】を用いて示す）。そして、この結果にあるような指導内容の捉え方の背景にある「ピアノ弾き歌い」に対する考え方を考察した。

①<類型A-1> 【技能指導型】

<類型A-1>では、特に「形式的側面」と「技能的側面」について重視することで、学生が、様々な「子どものうた」の特徴や楽曲の楽譜にある音を簡単に効率よく再生する方法を学ぶことが期待されている。

これは、保育者養成校には多くのピアノ初学者が在籍すること、そして、限られた授業時間の中でより多くの楽曲に取り組ませたい、そうするには、効率よく練習が進む方法が必要である、というような方向性から、弾くことや歌うことへの近道となるような特徴や方法などの情報を詳細に書き込むことで学生の学修を導こうとしていると推察できる。

②<類型A-2> 【資料提示型】

<類型A-2>では、特に「文化的側面」について重視することで、様々な「子どもの歌」について、弾きやすさを重視した簡易編曲版ではなく原曲版の提示や初出情報の掲載によって、文化的背景について学ぶことが期待されている。

これは、特に近年の保育者を志す学生の音楽経験のない実態から考えると、弾き歌うことを求めるには少々困難が生じるが、保育者養成教育における学習者に対する実践的な教材という視点よりも、文化財的資料的な価値を重視していると推察できる。

③<類型B-1> 【活動提案型】

<類型B-1>では、「内容的側面」や「形式的側面」、「技能的側面」を重視し、学生が「ピアノ弾き歌い」を用いてどのように保育のなかで実際の活動を行うことができるか、また、どのようなねらいをもって楽曲を活用できるのかという実践を見込んだ学びを期待している。

これは、領域「表現」の理論的な考えが中核にあり、音楽表現活動のなかでピアノ弾き歌いをどのように用いたらよいかという意図を例示することで、学生が実践的に取り組む場を提供しているとも考えられる。

④<類型B-2>【思考構成型】

<類型B-2>では、「内容的側面」「形式的側面」「技能的側面」「文化的側面」の4つの側面を全楽曲に対して配置し、学生が楽曲について理解を深めながら弾き歌う活動を創造して過程を学ぶことを期待している。

これは、領域「表現」の理論的な考えが中核にありながらも、「ピアノ弾き歌い」を用いた実践の練習としてではなく、「ピアノ弾き歌い」を通して学生がどのように学んでいくのかという立場に立っており、外から与えられた解釈や提示に従っていくのではなく、学生自身が学びの要素を収集する必要性が生まれ、それらをつなぎ合わせていくことができるように学びの過程を重視していると考えられる。

以上の類型において、指導内容の四側面すべてが扱われそれらの関わりを想定できたのは、<類型B-2>【思考構成型】だけであった。それは<類型B-2>がワークシートという形態をとっていることが大きく影響していると考えられる。

ワークシートとは、「学習者が、授業中の活動の前後あるいは最中に、授業者からの問いに対して自分が考えたことや感じたこと気づいたこと等を記述する質問紙のこと」(横山, 2017, p.82)であり、その利点について横山は、「学習者の内的な思考・イメージ・感情を顕在化, 可視化する点にある」(p.82)とする。つまり、作成者はワークシートを作成するにあたり、どのような問いをどのような順で配置することで、学習者の内的な思考などが文字や絵などによって表され、さらにそれらが整理されていくのかということを考えざるを得ない。学習者が何をどのように学んでいくかという視点をもつことを必然的に要求されることとなる。

類型A-1, 類型A-2, 類型B-1は、教師が何を教えるかという立場からテキストが作成されているので、各教師が指導内容と考えている範囲で、情報を与える、弾き方を指示するという断片的な内容構成となっている。それに対し、類型B-2は学生が何を学んでいくかという立場に立っていることから、教師が指導内容と考えるものを学生がどのように関連づけて学ぶかを配慮した、学びの過程を意識できる内容構成となっている。

4. 結論と今後の課題

本研究の目的は、保育者養成教育における「ピアノ弾き歌い」の指導内容とは何かを考察することであった。結論として、子どもの感性や表現力を育むことを目的とする保育者養成教育における「ピアノ弾き歌い」の指導内容とは、音楽を「内容的側面」「形式的側面」「技能的側面」「文化的側面」の四側面で捉え、それらを関連付けて考えることであると考えられる。弾き歌いという性格上、ピアノ実技にはない歌うことが付随され、つまり、そこには歌詞がついてくる。よって、歌詞に含まれる詩の背景や言葉の意味という文化的側面や内容的側面についての理解の要素も加わる。さらに、歌うこととピアノを弾くことという両者を兼ね備えるため、そこでは身体をどう操作するのかという技能的側面についてもさらに複雑性が増すこととなる。このような多面的で複雑な要素を含む弾き歌いという学修活動を支えるためには、学生が自ら主体となって四側面を関わらせていけるような教材が必要といえる。それは、ある楽曲を何とか弾き歌いこなすための教師からの指示的な内容が提示される【技能指導型】(類型A-1)や、保育という文脈とはやや離れた文化財的資料的な提示に留まる【資料提示型】(類型A-2)、実際の活動での活用法を提案する【活動提案型】(類型B-1)のようなものではなく、学生の思考が可視化され学修過程が残されていき、学生が自ら学びを構成していくことのできる【思考構成型】(類型B-2)のようなワークシートの特性を生かした「ピアノ弾き歌い」の教材を作

成していくことをこれから考えていく必要があるのではないだろうか。

そして、その教材を用いて、学生が主体となって四側面を関わらせていくことができる授業をどのように展開するとよいのか、その授業構成も合わせて考えていくことが必要だと考えている。

注

(1) 本稿で言う保育者とは、横山(2019)の定義に従い、「制度上規定されている幼稚園教諭免許や保育士資格を取得した者の総称」を指す。横山真理(2019)「保育内容領域『表現』の授業における学生の気付きを促す『音の散歩道づくり』の教材性」東海学院大学年報 4, 64.

(2) Music Laboratory System (ミュージックラボラトリー・システム)とは、「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」である。

https://jp.yamaha.com/products/contents/educational equipments/music_laboratory_system/index.html (2020.9.2 閲覧)

(3) 「ピアノ弾き歌い」に関する論文については、論文検索サイト CiNii や J-STAGE を用いて、「ピアノ弾き歌い」や「ピアノ」、「保育者養成」、「養成課程」などのワードで検索し、直近10年程度の保育者養成教育におけるピアノ弾き歌いを扱ったものを収集した。そして、収集した論文について概観したところ、以下のように、A「ピアノで楽曲を弾き歌うこと自体が目的」とB「子どもの表現を引き出すための手段としての弾き歌い」というような大きく2つの立場で捉えられた。

[A] 奥千恵子(2009)保育者養成と演奏技法—保育指導としてのピアノ奏法. 四天王寺大学紀要 48, 新海節(2012)保育者養成校におけるピアノ教育. 藤女子大学紀要 49 (2), 鈴木由美子(2013)弾き歌いに関する一考察. 千葉敬愛短期大学紀要 35, 吉村淳子(2015)保育者養成におけるピアノ指導について—学生の自己効力感に着目して—. 新見公立大学紀要 36, 森村祐子・菊田知子(2016)保育者・教員養成におけるピアノ授業科目での試み—ピアノ伴奏に対する感性の高まりに着目して—. 東京家政大学研究紀要 56(1), 近江秀崇・岡本順子・水口美樹他(2017)保育者養成校における子どもの歌弾き歌いの重要性—指導法に関する一考察—. 中京学院大学短期大学部研究紀要 48(1), 宮田知絵・山田真季(2018)幼・保・小教員養成課程における表現としての“弾き歌い”その指導法の考察—新しい要領のねらいをもとに—. 塚山大学現代生活学部子育て支援センター紀要 3, 佐山直子(2018)保育者養成校における弾き歌い授業の可能性. 千葉敬愛短期大学紀要 40, 笠木 厚憲 他(2019)集団の中で個人の弾き歌いの能力を伸ばす授業の考察. 名古屋短期大学研究紀要 57, 足立広美・大澤のり子(2020)保育者を目指す学生の「ピノ弾き歌い」の指導法に関する研究(2)—「授業のためのピアノ」のための使用教材選択に関する一考察—. 創価大学教育学論集 72,

[B] 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), 諸井サチヨ(2016)保育者養成校での「弾き歌い」指導に関する一考察：学生のピアノ技能に関する実態調査を中心に. 淑徳大学短期大学部研究紀要 55, 多田純一(2019)幼稚園教諭に求められるピアノ弾き歌いの技術とその指導法に関する一考察—幼稚園第2段階における課題を分析して—. 奈良佐世保短期大学研究紀要 27, 澤田悦子他(2019)保育者・教員養成におけるピアノ初心者の「弾き歌い」指導法の実践と課題：音楽リテラシー育成のために. 北翔大学教育文化学部研究紀要 4, 萩原 恵里

(2019)保育者養成におけるピアノ弾き歌いに関する一考察—学生が直面した難しさと授業後の学習に対する意識に着目して—. 年教育 WEB ジャーナル 2, 林麻由美(2020)保育表現技術としての「子どもの歌」弾き歌い集団演習. 音楽教育メディア研究 6

引用・参考文献

- 中央教育審議会（2012）新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申), 9.
- 文部科学省（2017）幼稚園教育要領解説, 245.
- 小林田鶴子（2018）3 保育者養成における実技指導 はじめに. 学校音楽教育実践論集 **2**, 157.
- 安田寛・長尾智恵（2010）「保育におけるピアノの流行」と保育者養成機関ピアノ教員の関心のあり方との関係について. 奈良教育大学紀要 **59(1)**, 173.
- 馬杉知佐・宮田淑未・生塩公光子他（2018）幼児教育における弾き歌いの考察—音楽的・技術的なアプローチを含む—. 和顔愛語 **46**, 1-18.
- 西海聡子・笹井邦彦・細田淳子（2017）保育者養成における弾き歌いのためのコード伴奏法. 東京家政大学研究紀要 1 人文社会科学 **57**, 59-68.
- 越山沙千子（2019）子どもの表現を広げるための弾き歌い — 歌詞からのアプローチ —. 女子大学生生活科学部紀要 **56**, 69-75.
- 西園信芳（2006）1. カリキュラム構成の原理, 生成とは. 日本学校音楽教育実践学会(編)生成を原理とする 21 世紀音楽カリキュラム—幼稚園から高等学校まで—, 東京書籍, 13.
- 中村愛（2015）教員養成におけるピアノ実技科目の指導内容について—「スーパーピアノレッスン」の分析より—. 日本教科内容学会誌 **1(1)**, 63-74.
- 浅見愛（2019）保育者・教員養成のピアノ実技科目におけるコード伴奏活動を支える教科内容—指導内容の四側面を関連づける立場より—. 日本教科内容学会誌 **5(1)**, 43-53.
- 小川由美（2017）音楽科の指導内容. 音楽教育実践学事典. 日本学校音楽教育実践学会編, 音楽之友社, 56.
- 清水美穂（2017）生成の原理による音楽科指導内容. 音楽教育実践学事典. 日本学校音楽教育実践学会編, 音楽之友社, 21.
- 横山真理（2017）ワークシート. 音楽教育実践学事典. 日本学校音楽教育実践学会編, 音楽之友社, 82.

Teaching Content of 'piano playing and singing' in the training education for Teachers in Nursery and Kindergarten : Through the analysis of related texts

Yuko Oguri (Tokaigakuin University)

Abstract : The purpose of this study is to consider the lesson content of 'piano playing and singing' in the training education for Teachers in Nursery and Kindergarten. After analysing textbooks used in lessons related to piano instruction in the training education for Teachers in Nursery and Kindergarten based on four aspects of the instruction content of the music department, [skill instruction type] [material presentation type] [activity proposal type] [thinking composition type], each text was classified into one of the four composition types. The way of grasping the instruction content of [thinking composition type] was effective in 'piano playing singing' for the purpose of fostering children's sensibility and expressiveness. In order to support the learning activity of playing the piano, which includes multifaceted and complicated elements, it is necessary to use teaching materials that

allow students to take initiative in engaging in the four aspect, and the textbooks as teaching materials.

The instructional content from the teacher is not limited to the presentation of material, but also emerges when the students' thoughts are visualised, the learning process is left behind, and the students themselves compose their learning. We considered that it would be effective to have a 'piano playing and singing' textbook that takes advantage of the characteristics of the worksheets that can be created. An examination of the lesson structure using this textbook will be an issue in future research.

Key words : lesson content, 'piano playing and singing', the training education for Teachers in Nursey and Kindergarten

中学校音楽科鑑賞領域の授業での学習経験における教科内容の再構成

横山真理¹, 鈴木健司²

要旨: 本研究の目的は、《アランフェス協奏曲》を教材とした中学校音楽科鑑賞領域の授業での学習経験を通して構成的に学ばれた教科内容を構造的に捉え直すことである。そのために、生徒が記述したワークシートの内容を分析した。研究の結果は次のとおりである。1) 「音色」はこれまで教科内容を構成する要素の1つとして並列的に扱われてきた。しかし、それは一次元的な要素ではなく他の関連する要素(アーティキュレーション, 調, 旋律, 強弱, 音高など)を包摂する多元的な要素である。2) 器楽演奏において「アーティキュレーション」は「音色」に包摂される要素として機能し、その楽器特有の「音色」を生み出す。3) 「音色」を共通の教科内容として鑑賞領域と表現領域器楽分野を関連付けるカリキュラムを設計することにより、音楽科授業としての学習経験の統一性が高まる。以上に示した結果が「授業実践に基づく発見型の研究方法」により得られた点に、本研究の意義がある。

キーワード: 授業実践に基づく発見型の研究方法, 音楽科鑑賞領域, 教科内容の再構成, 音色, アーティキュレーション

1. 研究の背景

1.1 教科内容学における授業研究の方法

教科内容の論理構造を探究する教科内容学の目的は「人間と学問の関わりを最先端の個別学問成果から捉え、学問の内容が子どもの成長・発達にどのように寄与するかを明らかにすることである」(田中 2015)とされる。これをふまえれば、「最先端の個別学問成果」に基づき「何を学ばせるのか」という「教科内容としての知識・技能の確定」(柴田 2002)について教える側から検討するにとどまらず、学ぶ側に立ち、「何をどのように学んでいるのか」という「さまざまな環境や状況のなかでイキイキと自ら学んでいく子どもたちという視点」(渡部 2010)から教科内容について検討することも、研究の方向性として必要だろう。このように教える側と学ぶ側の両方からアプローチする研究の方向性は、「各教科の教科内容構成の原理と枠組み」を四つの視点(視点 1.各教科の認識論的定義, 視点 2.学としての体系性, 視点 3.各教科の学習指導要領の教科内容構成の検討, 視点 4.各教科の教科内容構成の教育実践の観点からの検討)から検討することを提案した西園(2009)にも表れている。これら四つの視点からの検討には順序性があり、視点 1→視点 2→視点 3→視点 4 という研究過程を辿ることにより「各教科の教科内容構成の原理と枠組み」を構築することが提案されている。視点 1, 2, 3 は教

¹ 東海学園大学 yokoyama-m@tokaigakuen-u.ac.jp

² 東海中学校

受付日: 2020年9月29日 受理日: 2021年3月16日

える側からの理論的検討に相当し、視点4は学ぶ側に視点を移し、視点1, 2, 3によって導き出した理論的枠組みの授業実践への適用可能性や妥当性を実践的に検証することであると考えられる。

以上のように、教科内容学においては、各教科レベルで教科内容を構成する理論的枠組みを検討し授業実践を通して検証することにより、授業実践に耐え得る教科内容学の理論構築を目指す研究アプローチが提案されてきた。本研究ではこのような研究アプローチを授業研究の方法として捉え直し、「理論に基づく実践検証型の研究方法」と呼ぶことにする。

1.2 研究方法からみた先行研究の検討

それでは、教科内容学としての音楽科の授業研究においては、どのような研究方法が採られてきたのだろうか。日本の小学校や中学校における音楽科授業実践を対象とした教科内容学としての先行研究を、研究方法に絞って以下のとおり検討する。

小川(2015)、岡寺(2017)、清村(2019)、小川・安里(2020)はいずれも、芸術哲学である「生成の原理」に基づき導出された音楽科の教科内容の四つの側面として、音楽の形式的側面、内容的側面、文化的側面、技能的側面がある^①ことを確認し、この四側面を分析枠組みとして学習指導案や授業実践を分析し知見を得ている点に共通性がある。つまり、「生成の原理」に基づいて明らかにされている音楽科の教科内容の四側面を分析視点に学習指導案や授業実践を分析し、教科内容の理論構築に有益な知見を得ようとしていた点を特徴としている。このように、あらかじめ音楽科授業の基盤となる理論的な枠組みの検討を先行させその枠組みから視点を獲得し学習指導案や授業実践を分析した以上の先行研究は、「理論に基づく実践検証型の研究方法」を採っていると言える。

一方、「理論に基づく実践検証型の研究方法」とは異なる研究方法を示した先行研究として、小島(2017a)がある。小島律子は山田(1974)を参照し次のような提案を行なっている。「教材の捉え方における『学問・科学・芸術→教科内容→教材』の系列を下向的アプローチ、『生活経験→教材→教科内容』の系列を上向的アプローチとする。そして、筆者は、このような上向的アプローチにより教材を捉えることで、学問・科学・芸術の側からではなく、子どもの経験の発展という観点から教科内容を導くことができないだろうか考えた。」^②。そして、「上向的アプローチ」から「子どもが自発的に起こした発話や行為」^③に分析視点をおいて授業が分析されている。このように、小島(2017a)では子どもが「何をどのように学ぼうとしているのか」に視点をおいて授業実践における学習経験の過程を分析する研究方法が採られていた。しかし、このような研究方法を採っている先行研究は他に見当たらない。本研究では、あえて理論的な枠組みから出発するのではなく、小島(2017a)のように学習者の学びの事実から教科内容を見出そうとすることにより授業実践に耐え得る教科内容学の理論の構築を目指す授業研究の方法を、「授業実践に基づく発見型の研究方法」と呼ぶことにする。

1.3 「授業実践に基づく発見型の研究方法」の意義

「理論に基づく実践検証型の研究方法」と「授業実践に基づく発見型の研究方法」は相反するものではなく、教科内容学の理論構築という共通の目的を達成するための接近方法の違いとして捉えられる。むしろ、二つの研究方法による授業研究の成果を関連付けてこそ教科内容学としての知見を充実させることができるという意味では、いわば「車の両輪」と言って良いのかもしれない。とは言え、「音楽という教科において学習者が修得すべき知識や技能などが、音楽科の目標に即して組織化されたものである」(白石 2017)といった音楽科の教科内容の事典的な定義に表れているように、教科内容は教える側が構成するものとして捉えられる傾向が強い。そのような教師による教科内容の構成の具体として学習指導案があり、学習指導案の基盤となるものが教科内容の理論的な枠組みである。このこ

とから、先に検討した音楽科の先行研究の多くが「生成の原理」に基づく教科内容の四側面の枠組みを前提に「理論に基づく実践検証型の研究方法」によって学習指導案や授業実践を分析し知見を得ようとしてきた点は首肯できる。しかし、「理論に基づく実践検証型の研究方法」と比べると「授業実践に基づく発見型の研究方法」による音楽科の先行研究は乏しく、「授業実践に基づく発見型の研究方法」からの研究の蓄積が待たれる。さらに言えば、20世紀の実証主義パラダイムから「学習とは、学習者自身が知識を構成していく過程である」⁽⁴⁾という構成主義の学習観による21世紀の構成主義パラダイムへの転換の中で、「構成主義は、単に新しい教え方、学び方を提示するだけでなく、評価方法、実践研究のあり方などについても再定義を迫る」⁽⁵⁾といった指摘がなされている(久保田 2003)。したがって、学習経験を通して構成的に学ばれた教科内容はどのように捉えられるのかという視点から「授業実践に基づく発見型の研究方法」による研究事例を蓄積することが、教科内容学の理論構築においてもますます重要になるのではないだろうか⁽⁶⁾。

2. 研究の目的と方法

2.1 目的

以上より本研究では、《アランフェス協奏曲》を教材とした中学校音楽科鑑賞領域の授業での学習経験を通して構成的に学ばれた教科内容を構造的に捉え直すことを目的とする。ワークシート(以降、WSと略記)とは、「学習者が、授業中の活動の前後あるいは最中に、授業者からの問いに対して自分が考えたことや感じたこと気付いたこと等を記述する質問紙」(横山 2017)を指す。

本研究では、臨時休校中における課題提示型の遠隔授業という制約下での音楽科の授業実践に注目した。この実践事例では、対面授業の形態における教師や生徒同士の直接的なコミュニケーションはなく、オンライン学習コンテンツとしての演奏動画の提供とWSにおける問いの提示が、教師の唯一の働きかけとなった。しかし、そのような制約がかえって教師や生徒相互の関わり合いの中で起こる社会的相互作用の影響を退けることになった。したがって、WSの問いに応答して生徒が「何をどのように学んだのか」という学びの事実が、社会的な授業諸要因の影響を受けずに素朴な形でWSの記述に表れているのではないかと考えた。本研究の独自性としては、次の二点が挙げられる。第一に、教科内容学としての音楽科の先行研究のほとんどが「理論の実践検証型の研究方法」による研究であったのに対して、本研究は「授業実践に基づく発見型の研究方法」を採っていることがある。あえて理論的な枠組みから出発せず生徒の記述を分析することによって、生徒の学びの事実即して具体的に考察することができると考えた。第二に、先に検討した全ての先行研究は音楽科表現領域を対象としていたが、本研究は音楽科鑑賞領域を対象としていることがある。

2.2 研究の方法

本研究は東海学園大学研究倫理委員会の審査を経ている(承認番号 2019-11)。研究の方法は以下のとおりである。

- 1) 鈴木が中学校音楽科の学習指導案とWSを作成し、研究授業を実践した。ただし、遠隔授業(課題提示型)の形態が採られた。事前に学校長の許可を得て研究授業に参加する生徒及びその保護者に対して研究倫理に関する説明を文書で行い、生徒37人の同意を得た。同意が得られた生徒によるWSの記述を分析対象資料とした。鈴木が、WSに設定された「問い」に対する生徒の記述部分について、個人に関する情報が記述されている部分を削除し文脈を損なわない程度に加工編集した状態でテキスト化し、分析対象資料を作成した。
- 2) 横山が分析視点に基づき、記述の量的傾向を把握し、記述の典型例を解釈する。

- 3) 横山と鈴木との協議により分析結果に基づいて考察し、《アランフェス協奏曲》を教材とした中学校音楽科鑑賞領域の授業での学習経験を通して構成的に学ばれた教科内容を構造的に捉え直し、仮説的な概念モデルとして示す。

3. 研究授業の概要

研究授業のために作成した学習指導案は、表1のとおりである。学習指導案ではオーケストラやギターの音色と曲想⁷⁾とのかかわりに対して思考が働くように指導内容が焦点化され、教材曲の音楽的な特徴や音楽の背景に関して得た知識を活用しながら、音楽の味わいを批評文として表現することが期待されていた。

表1 中学校音楽科鑑賞領域の学習指導案

1. 指導内容		
〔共通事項〕 音色		
〔指導事項〕 鑑賞 (1) ア・(ア) 曲や演奏に対する評価とその根拠		
イ・(ア) 曲想と音楽の構造との関わり		
イ・(イ) 音楽の特徴とその背景となる文化や歴史、他の芸術との関わり		
2. 単元名 ギターの音色を意識して「アランフェス協奏曲」を味わおう。		
3. 対象学年 中学校第3学年		
4. 教材 ホアキン・ロドリゴ作曲《アランフェス協奏曲》		
5. 教材について		
<p>《アランフェス協奏曲》は、スペイン生まれのH.ロドリゴが1939年(37歳)に完成し、1940年に初演された。ロドリゴは悪性ジフテリアに罹患したことが原因で3歳の時に失明、その後、音楽学校でピアノと作曲を学んだ。『中学音楽2・3下音楽のおくりもの 教師用指導書解説編』(教育出版株式会社2019 pp.198-199)によると「作曲当時のスペインでは内戦が起こっており、古都アランフェスも被害を受けていた。そのため、スペインへの思いとアランフェスの平和への思いを込めて、この作品を《アランフェス協奏曲》と名付けた」とある。第1楽章は、フラメンコギターの主要な奏法であるラスゲアード奏法が多用されている。長調で作曲され明るい曲調である。第2楽章は、短調で作曲され哀愁にみちた曲調である。前掲書によると「初めての子供を失ったことに対する悲しみ、そして重体に陥った妻への思いと神への祈りが込められている」とある。第3楽章は長調で作曲され、2拍子と3拍子が入り替わるダンスのリズムに乗った快活な曲調である。多くの中学3年生にとってギターは大変身近な楽器であり、ギターを弾いてみたい、弾けるようになりたいと思う中学生が多いということは想像に難くない。本単元終了後に連続して、表現領域器楽分野の単元においてギターの奏法と音色に着目しながらギター伴奏の表現を工夫する単元を計画している。したがって、ギターをソロ楽器とした《アランフェス協奏曲》を本単元の教材とすることは、一つには生徒にとってギターが身近な楽器であり興味関心が高いという点で、二つには単元の連続性という点で適切であると考えた。</p>		
6. 本単元における遠隔授業(課題提示型)の実施について		
<p>課題提示型の遠隔授業として実施できるように学習指導案を作成した。そのため、ワークシートの問いに基づき3時間分の音楽鑑賞の自主学習が成立するように、インターネット上から鑑賞曲の視聴音源資料にアクセス可能なQRコードとURLを提示した。第4時(対面授業)では、批評文を持ち寄って交流する計画とした。</p>		
7. 展開(全4時間) (遠隔・・・課題提示型の遠隔授業/対面・・・対面授業)		
ステップ ⁽⁸⁾	学習活動(問い・・・ワークシートの問い)	時
経験	問1. 下記のQRコード(URL)から、《アランフェス協奏曲》を視聴しよう。なぜ「協奏曲」と名付けられているのか。	第1時 (遠隔)

分析	問2. 《アランフェス協奏曲》の主役となっている楽器は何か。なぜその楽器が主役になっていると考えたか。 問3. <u>問2で答えた主役の楽器が演奏する部分を「ピアノ」で演奏するように編曲された編曲版もある。原曲とピアノ編曲版(第二楽章)を比較して視聴し、楽器の音色に着目して気づいたことを書こう。</u> 問4. 作曲者のホアキン・ロドリーゴは、なぜ《アランフェス協奏曲》の主役の楽器にこの楽器を使ったのか。	第2時 (遠隔)
再経験	問5. <u>《アランフェス協奏曲》の魅力について、第2楽章を中心に批評文を書こう。</u>	第3時 (遠隔)
評価	批評文を交流する(生徒同士による相互評価)。※対面授業を予定していたが、遠隔授業への切り替えにより批評文の交流し相互評価を行うことができなかった。	第4時 (対面)

8. 単元目標

観点1(知識) ⑨: 《アランフェス協奏曲》を特徴付けているオーケストラやギターの音色と曲想とのかかわりや音楽の背景について理解する。

観点2(思考・判断・表現): 《アランフェス協奏曲》を特徴付けているオーケストラやギターの音色と曲想をかかわらせて聴き、音楽の特徴や音楽の背景について得た知識を活用しながら、音楽全体の味わいを批評文として表現する。

観点3(主体的に学習に取り組む態度): 《アランフェス協奏曲》を特徴付けているオーケストラやギターの音色と曲想とのかかわりや音楽の背景に関心を持ち、音楽全体の味わいを批評文に表すなどして、主体的に鑑賞しようとする。

4. 分析

4.1 分析視点と分析対象

前述のように、本学習指導案は音色と曲想とのかかわりに着目して学ばせたいという意図に基づいて構想され、教師の意図はWSの問いとして具体化されていた。ただし、本単元の実践では教師や生徒同士の直接的なコミュニケーションができる状況ではなく、生徒らは個別的にワークシートに問いに応えることになった。このような状況下では、音楽を形づくっている様々な要素の中から音色に焦点化して考えさせようとした教師の意図の範囲内で一人一人の生徒の学びが起こったとは考えにくい。それでは、生徒らはWSの問いに応答してどのように学ぼうとしたのだろうか。生徒らの学びの状況を把握するために、分析視点を「生徒は音楽のどのような特徴に着目して曲想とのかかわりや音楽の背景(風土、文化的背景、歴史的背景の他、作曲家個人の生活経験も含む)について記述していたか」として、WSの中核的な問いになっている問3及び問5に対する各生徒の記述を取り上げて分析する。その際、各生徒の具体的な記述から、各生徒が音楽のどのような特徴に着目して音楽を味わっていたか解釈し、音楽を形づくる要素を示す概念として抽象化して捉え直す。

4.2 分析結果

(1) 問3に対する記述の分析

WSの問3は、「原曲とピアノ編曲版(第二楽章)を比較して視聴し、楽器の音色に着目して気づいたことを書こう」であり、二種類の演奏動画(第二楽章)がWEB上で提供された。問3に対する記述の量的な傾向は図1のとおりである(全記述人数は31人。6人は未回答または問いと関連のない記述をしていたため分析対象から外した)。以下、図1中のA~Eの群における記述の典型例として生徒No.1~6(資料1~6)を取り上げて分析する。

① **A 群の記述**: ギターの音色以外の音楽を形づくっている要素に着目し曲想とのかかわりを記述していた生徒は、11人である。例えば、生徒 No.1 はアーティキュレーション⁽¹⁰⁾に着目し、「音の一つ一つがよく聞き取りやすく」と記述し、それによって「言葉を発しているように感じる。訴えかける強さのある曲調」が生まれていると、感じ取ったことを記述している。また、「ピアノよりも圧倒的にもの悲しく、心にずしんと響く」と、ギター独奏に対する全体的な印象を記述しているが、「音色」に着目しているかどうか不明である（資料1）。

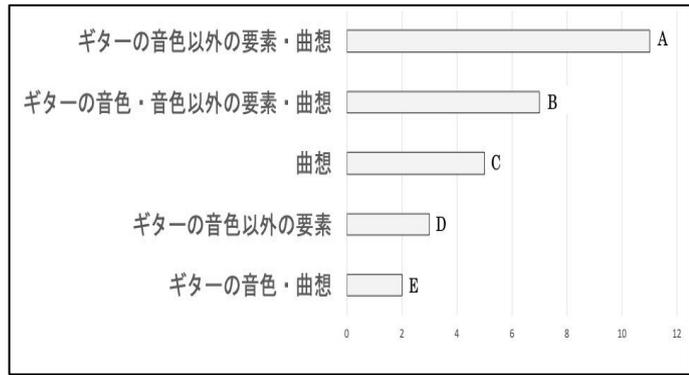


図1 問3に対する記述の内訳

- ② **B 群の記述**: ギターの音色及びそれ以外の音楽を形づくっている要素に着目し曲想とのかかわりを記述していた生徒は、7人である。例えば、生徒 No.2 は音色に着目し、「はじけるような音色」によって「悲しい感じはしつつも陽気な雰囲気」が生まれていると、ギターの音色に対して感じ取ったことを記述している。また、アーティキュレーションにも着目し、「一つ一つの音ははっきりしていた」と、ギターの音の特徴を記述している（資料2）。生徒 No.3 はアーティキュレーションに着目し、「ギターは弦を弾いて演奏する楽器なので、音が少しつながっていて、また一つひとつの音が互いに少し違う」と、ギターの音の特徴を記述している。また、強弱や音高にも着目して「音が比較的小さく、また低かったので、温かく柔らかいような感じの音色だった」と、強弱や音高と関連付けてギターの音色に対して感じ取ったことを記述している（資料3）。
- ③ **C 群の記述**: ギターの音色やそれ以外の音楽を形づくっている要素に着目せずに曲想だけを記述していた生徒は5人である。例えば、生徒 No.4 は「落ち着いた雰囲気があった」と、ギター独奏に対する音楽の全体的な印象だけを記述している（資料4）。
- ④ **D 群の記述**: ギターの音色以外の音楽を形づくっている要素に着目しているが曲想とかかわらせて記述していなかった生徒は、3人である。例えば、生徒 No.5 はアーティキュレーションに着目し、「音が少しつながっている」と、ギターの音の特徴を記述しているが、それによってどのような曲想が感じ取れるかまでは言及していない（資料5）。
- ⑤ **E 群の記述**: ギターの音色だけに着目し曲想とのかかわりを記述していた生徒は、2人である。例えば、生徒 No.6 は「暗くてどこか寂しい感じの音色」と、ギターの音色に対して感じ取ったことを記述している（資料6）。

ピアノよりも圧倒的にもの悲しく、心にずしんと響く。音の一つ一つが聞き取りやすく、言葉を発しているように感じる。訴えかける強さのある曲調だ(No.1)。

資料1 生徒 No.1 の記述例

はじけるような音色だったので、悲しい感じはしつつも陽気な雰囲気もあった。一つ一つの音ははっきりしていたので聴きやすかった(No.2)。

資料2 生徒 No.2 の記述

ギターは弦を弾いて演奏する楽器なので、音が少しつながっていて、一つひとつの音が互いに少し違うように聴こえた。音が比較的小さく、また低かったので、温かく柔らかいような感じの音色だった(No.3)。

資料3 生徒 No.3 の記述例

落ち着いた雰囲気だった (No.4)。

資料4 生徒 No. 4 の記述例

音が少しつながっている (No.5)。

資料5 生徒 No. 5 の記述例

暗くてどこか寂しい感じの音色 (No.6)。

資料6 生徒 No. 6 の記述例

(2) 問5 に対する記述の分析

WS の問5 は、「《アランフェス協奏曲》の魅力について、第二楽章を中心に批評文を書こう」である。この問いに対する記述の量的な傾向は図2 のとおりである（全記述人数は29人。8人は未回答または問いと関連のない記述をしていたため分析対象から外した）。以下、図2中のF～Iの群における批評文の記述の典型例として生徒No.7～10（資料7～10）を取り上げて分析する。図2中のJ（ギターの音色だけに着目し曲想とのかかわりを記述していた生徒）及びK（音楽の背景だけに着目して記述していた生徒）の群については割愛する。

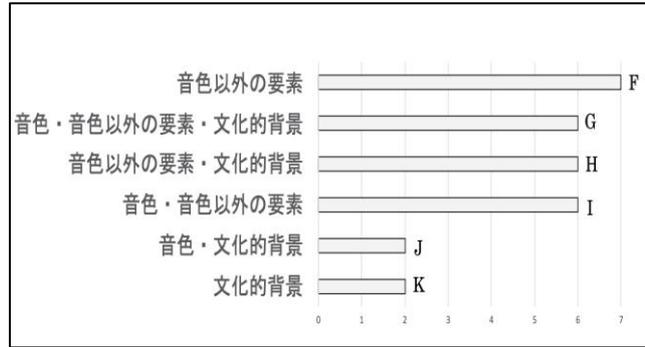


図2 問5 に対する記述の内訳

① **F 群の記述**：音楽の背景には言及していないが、音色以外の音楽を形づくっている要素に着目して曲想とかかわらせ音楽の味わいを伝えていた生徒は、7人である。例えば、生徒No.7はギターが奏でる旋律やギターと他の楽器の組み合わせによって生まれる音色の組み合わせに着目し、「ギターで主な旋律を作り上げている。その中で、他の楽器との調和が曲の中で生まれていて」と、記述している。そして、「とても美しく、心が澄み渡っていくような気分させられる曲です」と、音楽の味わいを伝えている。（資料7）。

② **G 群の記述**：音色及びそれ以外の音楽を形づくっている要素と曲想をかかわらせ、音楽の背景にも着目して音楽の味わいを伝えていた生徒は、6人である。例えば、生徒No.8はギターの音色に着目し、「最初の方は少し儂げな感じもするが、どんどんギターの音色が力強くなる感じ」と、記述している。また、他の楽器の音色の組み合わせにも着目し、「ほかの楽器も合わさって合奏する」ことによって「とんでもなく力強く雄大な感じ」が生まれると、感じ取ったことを記述している。さらに、音楽の背景にも着目し、「ロドリゴの戦争によって荒廃したスペインに対する故郷を恋い焦がれているような感覚が伝わってきて、少し胸が痛む」と、作曲者の思いを想像し共感している（資料8）。

③ **H 群の記述**：音色以外の音楽を形づくっている要素と曲想をかかわらせ、音楽の背景にも着目して音楽の味わいを伝えていた生徒は、6人である。例えば、生徒No.9は対照的に構成された楽章を特徴付けている要素の中で調に着目し、「第二楽章は口短調、哀愁とか郷愁とか感じられて少し切なく悲しい音楽だ」と、第二楽章の曲想を捉えて記述している。さらに、旋律にも着目し、「ギターの独奏で演奏が始まり、夕暮れを感じさせるような寂しげで美しいメロディーが続く」と、旋律から感じ取ったことを記述している。そして、「なぜこのような美しい旋律ができたのか」との問いから音楽の背景に着目し、「病によって重体となった妻や失った初めての子どもに対する神への祈りが込められているゆえだろう」と、音楽の背景にある作曲者の思いを想像し共感している（資料9）。

④ **I 群の記述**：ギターの音色及びそれ以外の音楽を形づくっている要素と曲想をかかわらせて批評していた生徒は、6人である。I群に該当する生徒は音楽の背景には言及していない。例えば、生徒No.10は、ギターの音色や楽器の組み合わせが生み出す音色に着目し、「ギターの勇ましい音色と管弦楽の音色があって」、「管弦楽とギターの組み合わせによって色々な雰囲気を作り出すことができる」

と、記述している（資料10）。

この曲は、ギターとの協奏曲という形で演奏されており、ギターで主な旋律を作り上げている。その中で、他の楽器との調和が曲の中で生まれていて、とても美しく、心が澄み渡っていくような気分させられる曲です(No.7)。

資料7 生徒 NO.7 の記述例

最初の方は少し儂げな感じもするが、どんどんギターの音色が力強くなる感じがして、ほかの楽器も合わさって合奏するととんでもなく力強く雄大な感じがして、昔のスペインの人々もこの曲を聴いていたんだなと思うとすごいことだと思う。これを聴いているとロドリゴの戦争によって荒廃したスペインに対する故郷を恋い焦がれているような感覚が伝わってきて、少し胸が痛む (No.8)。

資料8 生徒 NO.8 の記述例

第二楽章は口短調、哀愁とか郷愁とか感じられて少し切なく悲しい音楽だ。作曲家ロドリゴはこの協奏曲を「アランフェス宮殿」のモクレンの香りや小鳥のさえずり、湧き出る泉水と表現した。なぜこのような美しい旋律ができたのか。それは病によって重体となった妻や失った初めての子どもに対する神への祈りが込められているゆえだろう。ギターの独奏で演奏が始まり、夕暮れを感じさせるような寂しげで美しいメロディーが続く(No.9)。

資料9 生徒 NO.9 の記述例

アランフェス協奏曲はギターの協奏曲で、ギターの勇ましい音色と管弦楽の音色があっって落ち着いた雰囲気になっている。最初の部分は男らしい印象とともに少し寂しい感じがするが、最後の方になるにつれて少しずつ明るくなって勇ましくて勇敢な感じになった。だが最後の最後には最初のような寂しくて暗い雰囲気になって終わった。このように管弦楽とギターの組み合わせによって色々な雰囲気を作り出すことができることにとても驚いた(No.10)。

資料10 生徒 NO.10 の記述例

5. 考察

以上の分析結果に基づき、以下のとおり考察する。

学習指導案やWSの作成段階では、音色と曲想とのかかわりに対して生徒の思考が働くように指導内容が焦点化されていたが、実際には教師の想定を超えた多様な視点をもった多様な学び方が現れた。本研究では、各生徒の具体的な記述から、各生徒が音楽どのような特徴に着目して音楽を味わっていたか解釈し、音楽を形づくる要素を示す概念として抽象化して捉え直した。その結果、音楽を形づくっている要素として、音色（ギターの音色の他、オーケストラとギターの組み合わせによる音色の組み合わせ）、アーティキュレーション、調、旋律、強弱、音高を抽出した。このように、WS問3では「音色」に焦点化した問いが設定され、それは教師にとってはWS問5における批評文の記述の前提と考えられていたにもかかわらず、個々の生徒は音楽を形づくっている多様な要素に視点をおいて考えており、こうした視点のおき方や視点の組み合わせの仕方に学びの多様性が現われたと言える。

それでは、なぜこのようなことが起きたのだろうか。「音色」は「音の成分のちがいで生れる感覚的特性」⁽¹¹⁾と定義されているように、音を聴く者の感覚に依存し「この音色はこんな特徴を持っている」と明示することが難しい。また、徳丸吉彦が「音量と異なり、一元的な尺度でなく、多元的な尺度でした示せない」、「それ自体が音楽を構造化する力を備えている」(徳丸2007)と論じているように、「音色」は音楽を形づくっている様々な要素と深く結び付きそれらを包摂する概念だと言える。本単元の実践でも、教師は「音色とは何か」を生徒にわかりやすく提示することはなく、学習指導案の中でも説明されていない⁽¹²⁾。したがって、おそらく生徒にとって、「音色」はよく耳にする言葉であるが、何を指し示すのか曖昧な言葉だったにちがいない。そこで、生徒は「楽器の音色に着目して」と問われれば、演奏動画を視聴しながら鳴り響く「音」そのものに耳をすませ、アーティキュレーション、調、旋律、強弱、音高などに視点をおいて音楽の特徴を分析的に捉えようとしたと推測される。あるいは、どの楽器がどのように演奏して音を鳴らしているのか視認できる演奏録画を観察し、ギター特有の音色や、オーケストラとギターの組み合わせから生まれる音色に気付いたと推測される。このように考

えると、個々の生徒は音楽を形づくっている様々な要素に視点をおいたり視点を組み合わせたりしながら「音色」を理解し音楽を味わっていたと言えないだろうか。これまで、音楽科の教科内容を考える際の理論的な枠組みにおいては、音色、速度、強弱、拍、リズム、旋律、音の重なり、形式などが、音楽を形づくっている要素として並列的に示されてきた（日本学校音楽教育実践学会 2006; 小川 2017）。平成 29 年改訂学習指導要領においても、「音色、リズム、速度、旋律、テクスチャ、強弱、形式、構成などの要素」が、音楽を形づくっている要素として列記されている⁽¹³⁾。一方、本研究での分析結果をふまえると、「音色」は一次元的な要素ではなく、他の関連する要素（アーティキュレーション、調、旋律、強弱、音高など）を包摂する多元的な要素として捉えた方が良い。しかも、器楽演奏においては、音のつながりに意味を与えるための一つ一つの音の処理の仕方である「アーティキュレーション」がその楽器特有の「音色」を生み出すという点で、「アーティキュレーション」は「音色」に包摂される要素として機能していると考えられる⁽¹⁴⁾。さらには、楽器や楽器の組み合わせによって生まれる音色や音色の組み合わせに着目していた複数の事例があった。そのことを考慮すれば、「音色」を共通項に楽器演奏を鑑賞する鑑賞領域の授業と楽器演奏によって表現する表現領域器楽分野の授業の各々の教科内容に関連性が生まれるようなカリキュラムを設計することにより、音楽科授業に参加する学習者の学習経験としての統一性が高まることが示唆される。

以上の考察に基づき、《アランフェス協奏曲》を教材とした中学校音楽科鑑賞領域の授業での学習経験を通して構成的に学ばれた教科内容を構造的に捉え直し、図 3 のとおり仮説的な概念モデルとして示す。ただし、特定の楽曲を教材とした授業での個人的な学びの事例分析を通して抽出した概念を網羅的に捉えた仮説生成的な概念モデルであることから、これを再構成することは今後の課題である。

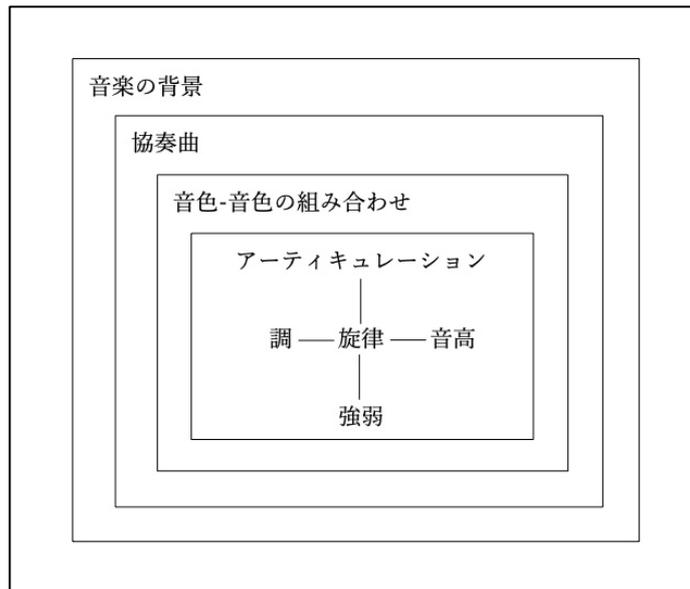


図3 《アランフェス協奏曲》を教材とした中学校音楽科鑑賞領域の授業での学習経験を通して構成的に学ばれた教科内容の構造的な捉え直し（仮説）

（図中の — は要素間の相関関係、 四角枠は包摂関係を表している）

6. 本研究の意義と今後の課題

本研究の成果は、次の 3 点を見出した点にある。1) 「音色」はこれまで教科内容を構成する要素の 1 つとして並列的に扱われてきた。しかし、それは一次元的な要素ではなく他の関連する要素（アーティキュレーション、調、旋律、強弱、音高など）を包摂する多元的な要素である。2) 器楽演奏におい

て「アーティキュレーション」は「音色」に包摂される要素として機能し、その楽器特有の「音色」を生み出す。3) 「音色」を共通の教科内容として鑑賞領域と表現領域器楽分野を関連付けるカリキュラムを設計することにより、音楽科授業としての学習経験の統一性が高まる。以上に示した結果が「授業実践に基づく発見型の研究方法」により得られた点に、本研究の意義がある。

今後の課題は、次のとおりである。取り上げた研究授業は遠隔授業の形態を採らざるを得なかったために、個の学びに留まったままで終わってしまった。仮に本実践が課題提示型の遠隔授業ではなく対面授業で実践されていたならば、音楽を形づくっている様々な要素や音楽の背景に対する一人ひとりの生徒の視点のおき方が、直接的な交流を通して共有されたはずである。視点のおき方が共有されれば、生徒は交流の中で得た視点に刺激を受けたり新たに得た視点を組み入れたりしながら音楽への理解を広げるだろう。音楽を形づくっている様々な要素や音楽の背景に着目することなく音楽の全体的な印象を記述するに留まっていた生徒も、視点を交流する場があれば、音楽を形づくっている様々な要素や音楽の背景に視点をおいて考える可能性が生まれるはずである。逆に、個々の生徒がもった視点が共有されなければ、個の学習経験は狭いものに留まるだろう。このように、生徒同士が関わり合って学ぶ社会関係が個の学習経験に大きな影響を及ぼすことが想定される。したがって、音楽科鑑賞領域の授業において生徒同士が関わり合って学ぶ過程を分析し、個が構成的に学んでいる教科内容に及ぼす社会的相互作用の影響を検討し、本研究の結論として示した仮説的な概念モデルを再構成することを今後の課題とする。

註

- (1) 清水美穂は「生成の原理」に基づく音楽科の教科内容について次のように説明している。『『生成の原理』によると音楽を既に出来上がったものとしてではなく、人間が環境との相互作用によって生成するものとしてとらえる。この立場から音楽科の教科内容の4側面（①形式的側面、②内容的側面、③文化的側面、④技能的側面）が導出されている」（清水 2017）。
- (2) 小島律子（2017a）, pp. 35-36。
- (3) 小島, 同上論文, p. 36。
- (4) 久保田賢一（2003）, p. 12。
- (5) 同上論文, p. 12。
- (6) 学習者の学びの事実を起点に授業を分析する研究方法論として、逐語記録に基づく授業分析の研究方法論がある。この研究方法論では、「既成の観念や見解を授業研究に持ち込む」のではなく「授業の諸事実をもって授業を説明し、問題を究明していこうとする基本的な態度」が重視されてきた（日比 1999）とされる。そのために、「逐語記録を中心とする授業の詳細かつ客観的な記録が重視される」（柴田 2013）。本研究における「授業実践に基づく発見型の研究方法」は、あえて授業理論から出発するのではなく授業記録を分析し学びを解釈する以上の研究方法論から示唆を得ている。
- (7) 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領解説 音楽編』（p.39）で示されている定義にならい、「曲想」という用語を「その音楽固有の雰囲気や表情、味わい」という意味で用いている。
- (8) 「構成活動」を教育方法の原理とした音楽科授業の単元構成における方法的段階として、「経験・分析・再経験・評価」の各ステップで授業展開を構想した。「構成活動」とは「社会的状況において、衝動を起点に、心身を使って素材と相互作用することを通して外的世界に作品を構成し、そのことと連関して内的世界を構成する活動」（小島 2017b）と定義されている。
- (9) 「生成の原理」に基づく教科内容の四つの側面のうち「技能的側面」については、音楽科鑑賞領域における「鑑賞の技能」が「批評」する能力として捉えられてきた（日本学校音楽教育実践学会 2017）。しか

し、文部科学省国立教育政策研究所 (2020) では「技能に関する資質・能力を『A 表現』のみに示している」とされ『B 鑑賞』の題材では「技能」に対応する評価規準は設定しないとされている。本単元は、これにしたがって単元目標を設定した。

- (10) アーティキュレーションとは、「音楽においては、1 フレーズ内の旋律をより小さな単位に区切り、それにある形と意味をあたえること (たとえばスタッカートに奏するとか、レガートに奏する、など)」と定義されている (目黒惇編 1977)。アーティキュレーション概念の理論的検討については、今後の課題とする。
- (11) 目黒惇編 (1977) 『新音楽辞典』音楽之友社, p. 425。
- (12) 学習指導要領では、「音色」について「声や楽器などから生まれる様々な音の質である」という簡潔な定義が示されているが、ここで言う「質」とは何かまで言及されていない。(文部科学省 2017, p. 114)。
- (13) 学習指導要領では、「音楽は、音色、リズム、速度、旋律、テクスチャ、強弱、形式、構成などの要素によって形づくられている。これらの要素は総合的かつ複雑に関わり合いながら音楽としての全体像を成している」と説明されている (文部科学省 2017, p. 29)。
- (14) 演奏表現におけるアーティキュレーションの役割を視野に入れた先行研究としては村上 (2005) や松尾・秋田・佐野 (2018) があり、先行実践としては柿谷 (2017) がある。

引用・参考文献

- 日比裕 (1999) (3)授業理論と授業分析の関係. 日比・的場正美編『授業分析の方法と課題』黎明書房, p. 21.
- 柿谷隆子 (2017) 3 中学校実践事例『夏の思い出』. 日本学校音楽教育実践学会誌『学校音楽教育実践論集』**1**, pp.7-8.
- 清村百合子 (2019) 生成を原理とする音楽科授業にみる教科内容の体系-『うたづくり』の授業の場合-. 日本教育内容学会誌 **5(1)**, pp. 55-67.
- 小島律子 (2017a) 地域文化の素材が教材となっていく過程-子どもの生活経験から捉えた教科内容-. 日本教育内容学会誌 **3(1)**, pp. 35-46.
- 小島律子 (2017b) 構成活動. 日本学校音楽教育実践学会編『音楽教育実践学事典』音楽之友社, pp. 199-200.
- 久保田賢一 (2003) 構成主義が投げかける新しい教育. コンピューター&エデュケーション Vol.15.
- 松尾綾子・秋田剛・佐野奈緒子 (2018) ピアノ奏者の曲仕上げ過程の段階と練習・演奏行動の関連について. 人間・環境学会誌 **21(1)**, p.56.
- 目黒惇編 (1977) 新音楽辞典 楽語. 音楽之友社, p.12.
- 文部科学省 (2017) 平成 29 年改訂学習指導要領音楽科編. 文部科学省.
- 文部科学省国立教育政策研究所 (2020) 「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 中学校音楽. pp. 28-29.
- 村上康子 (2005) 子どもの演奏から研究課題を探る. 日本音楽教育学会誌『音楽教育実践ジャーナル』**3(1)**, pp. 67-69.
- 日本学校音楽教育実践学会編 (2006) 生成を原理とする 21 世紀音楽カリキュラム 幼稚園から高等学校まで. 東京書籍.
- 西園芳信 (2009) (2)提案する各教科の教科内容構成の原理と枠組み. 西園芳信・増井三夫編著『教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究』風間書房, p.6.
- 小川由美 (2015) 郷土の音楽から指導内容を導出する視点-沖縄のわらべうたや民謡を教材とした事例から-. 日本教育内容学会誌 **1(1)**, pp. 95-107.

- 小川由美・安里恵里 (2020) ぞめきの芸能における音楽科の教科内容. 日本教育内容学会誌 **6(1)**, pp. 29-41.
- 小川由美 (2017) 音色. 小島 (2017b) 前掲書, p. 149.
- 岡寺瞳 (2017) 生成を原理とする器楽の授業における指導内容の体系. 日本教育内容学会誌 **3(1)**, pp. 61-72.
- 柴田好章 (2013) 第1節 授業分析の学術的価値. 的場正美・柴田好章編『授業研究と授業の創造』渓水社, p. 21.
- 柴田義松 (2002) 授業. 安彦忠彦他編『新版現代学校教育大事典』ぎょうせい, p.546.
- 清水美穂 (2017) 生成の原理による音楽科指導内容. 日本学校音楽教育実践学会編『音楽教育実践学事典』音楽之友社, p.21.
- 白石文子 (2017) 音楽科の教科内容. 小島 (2017b) 前掲書, p. 55.
- 田中雄三 (2015) 教科内容学-新しい学問領域の誕生-. 日本教育内容学会誌 **1(1)**, p. 1.
- 徳丸吉彦 (2007) 2.1 音色とはどういうものか. 徳丸吉彦・高橋悠治・北中中和・渡辺裕編『事典 世界音楽の本』岩波書店, pp.102-104.
- 山田勉 (1974) 抵抗としての教材-認識過程の科学化-. 黎明書房.
- 渡部信一 (2010) 1 はじめに. 佐伯胖監修・渡部信一編『「学び」の認知科学事典』大修館書店, p. 3.
- 横山真理 (2017) ワークシート. 小島 (2017b) 前掲書, p. 82.

付記

1. 本稿は、鈴木が3. 研究授業の概要を執筆し、それ以外を横山が執筆した。内容は両者の協議による。
2. 本研究は、JSPS 科研費基盤研(C)18K02601 の助成を受けて実施している。

謝辞

We would like to thank Editage (www.editage.com) for English language editing.

Reconstruction of subject content in learning experiences in junior high school music appreciation class

Mari Yokoyama (Tokai Gakuen University)

Kenji Suzuki (Tokai Junior High School)

Abstract: The purpose of this study was to structurally clarify the content of the subject as reconstructed by each learner on the topic of “Aranjuez Concerto” in the music appreciation class in a junior high school. Therefore, we analyzed students’ descriptions written on worksheets. The conclusions are as follows. 1) “Tone color” have been treated in the parallel elements that constitute the subject content. However, “tone color” is not a one-dimensional element, but a multidimensional element that includes other related elements (articulation, key, melody, strength, pitch, etc.). 2) In instrumental performance, “articulation” functions as an element included by “tone color” and produces “tone color” peculiar to the instrument. 3) By designing a curriculum that links the appreciation area and the expression area in the instrumental music field with “tone color” as a common

subject content, the uniformity of the learning experience as a music subject class will be enhanced. The significance of this research is that the results shown above were obtained by the “discovery-type research method based on lesson practice”.

Key words: "discovery-type research method based on lesson practice", music appreciation class, reconstruction of subject content, tone color, articulation

書籍『教科内容学に基づく教員養成のための教科内容構成の開発』

—批評文のねらい—

西園芳信（鳴門教育大学名誉教授）

1. はじめに

本学会はプロジェクト研究「教員養成のための教科内容学研究」（5年計画）に取り組んできた。このプロジェクト研究の目的は、第1に各教科の体系性を、第2に全教科を俯瞰した体系性（教科内容学の原理）を究明し、「各科教科内容構成の体系性」についてモデルを提案することであった。その成果が2021年3月に書籍『教科内容学に基づく教員養成のための教科内容構成の開発』（あいり出版）として出版された。そこで、書籍出版を機にこの内容を会員や会員以外に紹介する意図から、書籍に対する批評文を全体と各教科（教科専門の立場又は教科教育の立場）で執筆いただき掲載することにした。

全体：西村俊夫（上越教育大学名誉教授）

数学：秋田美代（鳴門教育大学教授）

理科：原健二（東京学芸大学教職大学院教授）

音楽：清村百合子（京都教育大学教授）

美術：有田洋子（島根大学准教授）

国語：幾田伸司（鳴門教育大学教授）

英語：蛭田勲（追手門学院大学教授）原めぐみ（追手門学院大学講師）

社会：風巻浩（東京都立大学特任教授）

技術・情報：清水匠（茨城県土浦市立土浦第五中学校教諭）

家庭：佐藤ゆかり（上越教育大学大学院准教授）

体育：綿引勝美（鳴門教育大学特命教授）

2. プロジェクト研究の課題

わが国の戦後の教員養成は、指導技術に偏っていたと批判された戦前の師範学校の教育を反省し、教員が学問・科学・芸術等の専門を学ぶことで深い教養と専門性を身に付けることを理念とするもので始まった。そして、この理念は、教員免許法（1949年公布）によって免許の履修基準を設け、これに「教養科目」と「教科専門科目」の履修を位置づけることで具体化された。この教科専門科目の授業を担当する教員は、主に理学部や文学部等の専門学部で学問・科学・芸術等の専門教育を受けた者が就きこれが今日まで続いている。このような教養と専門の履修を理念とした教員養成は、教科専門重視のものと言える。ところが近年の次のような教員養成の提言や政策は、教職専門重視へと転換されたと言える。

① まず文部科学省「在り方懇」報告書（「国立の教員養成大学・学部の在り方に関する懇談会」2001年）は、教員養成大学・学部の教科専門は他の学部と同様の専門性を志向するのではなく教員養成の目的に沿って取り組むべきで、その具体として教科専門と教科教育の分野を結びつけた新しい分野を構築することや教科専門の役割は教科の指導ができる能力の養成にあると述べている。②次に2016年改正の新教員免許法では、それまで「教科に関する科目」と「教科の指導法に関する科目」は別々に位置づけられていたものが「教科及び教科の指導法に関する科目」と「大括り化」され両科目が同じ枠に位置付けられた。この免許法の改正は「在り方懇」の「教科専門と教科教育の分野を結びつけた新しい分野を構築すること」を法律で規定化したものと理解される。③大学院修士課程の教科教育専攻が教職大学院に改組・移行となり、その教育課程には従来の教科専門の科目は必修としていない。これは、修士レベル

の教員養成も教職専門重視に転換されたものと言える。教科専門は、教職専門重視の教育課程に沿った授業科目の開発が求められる。これらの近年の教員養成の提言や政策の内容は、教科専門重視から教職専門重視に転換され、教員養成大学・学部の目的に沿った教育課程の改革を求められていると言える。その第一は、教科専門の教育内容を教員養成の目的に沿ったものとして捉え直し創出することである。

3. プロジェクト研究の方法

そこでわれわれは、この課題に応えるために各科の教科専門の教育内容を教科内容学の観点から捉え直し教科内容構成として開発することに取り組んだ。教科内容構成の開発は、教科内容構成の開発を全教科同じ原理によること、開発した教科内容構成をシラバスに具現するまで一貫性を保つことから次のような作業仮説によって進めた。仮説1. 教科の認識論的定義、仮説2. 教科内容構成の原理、仮説3. 教科内容構成の柱、仮説4. 教科内容構成の具体、仮説5. 教科内容構成によって教員養成学生及び子どもに育成される能力、仮説6. 教科と人間（個人・社会）とのかかわり、仮説7. 教科内容構成の創出による教科専門の授業実践（教科内容構成の創出によって教科専門の授業はどう変わるか）このような作業仮説を基にわれわれのプロジェクト研究は、次のような計画で取り組んだ。期間は5年計画（2016年～2020年）である。研究組織は、教科専門の大学教員を中心にした①理論部門と②教科部門の18名である。そして、プロジェクトは、学会の研究大会だけでなく、毎年2回関東と関西で研究会を開催し研究成果を公表した。これらを通して学会員や会員外の意見を聞き研究に反映させた。そして、この度、研究成果をまとめ書籍として出版した。

本研究によって提案した教科内容構成のモデルとシラバスは、現在教員養成大学・大学院で課題になっている教科専門と教科教育の教育内容を関連させた授業創出の設計図になるものである。次の課題は、提案した「教科専門」（教科内容構成）と「教科教育」（教科の指導法）を関連させた授業内容を創出することである。

4. 書籍の構成（目次）と執筆者

■目次

序章 わが国の教員養成における教科専門の背景と課題

第一部 教員養成における教科内容構成の研究

第1章 教員養成における教科内容学研究の歴史 第2章 教員養成における教科内容構成開発の原理

第3章 全教科を俯瞰した教科内容の体系的性

第二部 教科内容構成開発の具体(小学校・中学校・教職大学院のシラバスと授業実践展開例)

第1章 数学／ 第2章 理科／ 第3章 音楽／ 第4章 美術／ 第5章 国語

第6章 英語／ 第7章 社会／ 第8章 技術／ 第9章 家庭／ 第10章 体育

第三部 教科内容構成の観点からの学習指導要領の検討

各教科の教科内容構成の観点からの学習指導要領の検討

終章 教員養成における教科内容構成開発研究の意義と展望

付録 表2-1 教科内容の体系／表2-2 仮説1～仮説6. 教科内容構成の開発の具体／表2-3 仮説7. 教科内容構成の創出による教科専門の授業実践／表2-4 教科内容構成の観点からの学習指導要領の検討

■執筆者

西園芳信（鳴門教育大学名誉教授）、浪川幸彦（椋山女学園大学客員教授）、下里俊行（上越教育大学大学院教授）、松岡隆（四天王寺大学教授）、佐藤勝幸・胸組虎胤（鳴門教育大学大学院教授）、中島卓郎（信州大学教授）、新井知生（島根大学名誉教授）、村井万里子（鳴門教育大学大学院教授）、松宮新吾（追手門学園大学国際教養学部教授）、菊地章（鳴門教育大学名誉教授）、平田道憲（広島大学名誉教授）、鈴木明子（広島大学大学院教授）、富永美穂子（広島大学大学院准教授）、広島大学人間生活教育学講座／荒木秀夫（徳島大学名誉教授）、綿引勝美（鳴門教育大学名誉教授）、松井敦典（鳴門教育大学大学院教授）

全体

『教科内容学に基づく教員養成のための教科内容構成の開発』を読んで

西村俊夫 (上越教育大学・名誉教授)

1. はじめに

新型コロナウイルス感染症は社会に多くの混乱をもたらし、教育現場も大きな影響を受けている。全国一斉休校要請や緊急事態宣言等の予想を超えた事態が連続的に起きて学校での通常授業が実施できない事態も起きている。自宅にいる子どもたちにも学びを保障する取り組みとして「オンライン授業」等が実施されている。このような状況の中にあつて教科の内容について考えることの意義は大きいと考える。この時期に日本教科内容学会の研究プロジェクトの研究成果をまとめた『教科内容学に基づく教員養成のための教科内容構成の開発』が出ることの意義は極めて大きなものがある。

2. 研究プロジェクトの研究成果の特質

『教科内容学に基づく教員養成のための教科内容構成の開発』を読んだの一番の感想は、執筆者全員が教科内容構成について真剣にそして時間をかけてじっくりと取り組んでいることがよくわかったことである。特に、プロジェクト研究代表の西園芳信氏の教科内容研究に対する一貫した強い「姿勢」と強い「願い」がしっかりと読み取れる。

西園氏は、2001年に出された「国立の教員養成大学・学部の在り方に関する懇談会」（通称「在り方懇」）の指摘がこの研究を進めるにあつての背景として大きなものであるとしている。西園氏は、教員養成における教科専門についての「在り方懇」の提言は、理学部や文学部と同じものを志向するのではなく、教員養成大学・学部独自のものを求めるべきで、それは学校の教科を展開できるような能力の育成というところに主眼をおくこととしている。この提言は、「従来の学問・科学・芸術等の専門を深く学び教養と教科の専門を身に着けるといふ立場から教職専門を重視したものになっていると言えよう」とし、このような指摘が「教科専門を教科内容学の観点から研究することの必要性の一つとなっている」と述べている。西園氏の教科内容学に関する研究は、「在り方懇」の提言に込めるべく丁寧に行われ、西園芳信・増井三夫編『教育実践の観点から捉える教員養成のための教科内容』（風間書店、2009年）の出版など研究成果も着実に得られているように思われる。しかし、教員養成大学等の教科専門の実際の教育内容の多くが「在り方懇」の提言に込えられるものになっているとは言えなかったようである。

西園氏は、戦後の教員養成の理念は教科専門重視のものであったが、こうした流れの結果「いわば教職専門重視の教員養成の理念に転換されたことの現れであると言えよう。これは教員養成の教科専門を教員養成大学・学部本来の目的に沿ったものとして創出することの理念的理由となる」と述べる。この「創出」がこの研究の大きな目的であり、西園氏が長い時間をかけて真剣に取り組んできた研究テーマの核心であるように思われる。

第二部「教科内容構成開発の具体（小学校・中学校・教職大学院のシラバスと授業実践展開例）」では、「教員養成の教科専門の教科内容を「教科内容学」の観点から捉え直し、教員養成のための「各教科内容構成」のモデルとシラバス」が各教科提示されている。各教科の「教科独自の認識対象と認識方法から教科固有の教科内容を導出する」という研究は、作業仮説という方法で進められる。それは、「10教科が同じ原理によって教科内容構成の開発をするには、開発のための共通の作業仮説が必要である」からという理由による。仮説は、仮説1から仮説7まであり、それがシラバスにつながる。仮説1は教科の認識論定義である。「教科の認識論的定義」は、「この学問が対象とする対象とする内容や構造の意味とそれを知る方法を確定し定義する」ものだとしている。

社会の教科の認識論定義は、「社会科は、「社会」という表象や現象を対象とし、その存在と価値を理

解し、実践することである。」となっている。執筆者の下里俊行氏は、社会科にとって重要なのは経験的な「存在」の次元だけでなく、在るべきものとしての「価値」の次元をも重視して、それを理解し、その実現のために実践することである、と言う。下里氏は、「なぜなら「社会」に関わる表象・現象には、現実に存在するものだけでなく、まだ現実的にはなっていないが、その実現が期待される価値も含まれているからである。したがって、社会科の内容には、現実の認識だけでなく、人間たちが共有すべき価値の理解とその実現のための実践、社会参画も含まれることになる。こうして社会科は、「社会」という表象や現象を対象とし、その存在と価値を理解し、実践することである」と述べている。社会科が高等学校では地歴科と公民科になるなど極めて多様な内容を持つ教科であることは周知の通りである。そのことの本質を捉えて教科の認識論定義をしているところは、他の教科の参考になるところであると考え。

下里氏は、従来の専門教科には次のような問題点があると指摘する。第一に「主体の文脈から遊離したという意味で「客観科された知識」感に立脚していること」。第二に、従来の専門科目の「知識」観は、「脱主体化された教育観や、教科内容の物象化・データ化を生み出す土壌になっている」。第三に、「科目を内容面で統合・融合する体系的な視点と方法を欠いている点である」と指摘する。そして、「その結果、社会科の多種多様な内容をバランスよく総合し、統合・融合されたかたちで教えることができる学校教員が教員養成課程で育成されていないという根本的な問題状況が生じている」と指摘する。この指摘は、これからの全ての教科のあり様を考える上で重要な意味を持つと考える。

浪川幸彦氏は、第一部第3章の「(2)「教科内容構成」を体系的に具体化するために考慮すべき諸観点の提示」の一つとして「基礎としての言語（広い意味で。特に数学・芸術・身体言語を含む）」を上げている。浪川氏は「(発達した)言語は人間に固有のものであるが、学問・文化の基礎として特別な重要性を持っている。」「特に学校教育の場で用いられる言語（授業言語）は学習者にとってある意味特別なものであり、従って教育において言語のみならず、すべての教科はこの観点からの考慮が必要である。」と述べている。その「注」の中で「教育はパロールをラングとして育ててゆく営みとも言える」と記述している。丸山圭三郎は、ラングとパロールの関係を「ラングとパロールの両者が相互依存の形をとりながら自らのコードを絶えず突き崩し乗り越えていく」（丸山圭三郎『ソシユール小事典』、大修館書店）ものであると言う。教科内容と背景となる学問もそうした弁証法的な関係にあるように思える。

浪川氏は、教材について「教科内容は教材とは異なる。教科内容を実践的に教育の場で学修者の発達段階に応じた形で具現化し展開したものが教材である」と述べている。先の下里氏の言説と重ねると、「多種多様な内容をバランスよく総合し、統合・融合されたかたちで教える」ための「教材」を開発することができる学校教員の育成を目的にするのが「教科内容構成」である、という一つの答えのようなものが見えてくる。

3. 今後の課題について

近年、学校教育の環境においても急速にデジタル化が進んでいる。また児童・生徒や学生の生活環境においてもデジタル機器が不可欠な状況になっている。そして、この新型コロナウイルス感染症の拡大がその傾向に拍車をかけているように感じる。本来なら時間をかけてしっかりと検討しなければならない問題であるが、「現実」が進行し、結果、多くの新しい問題が発生しているように感じる。

西園氏は「学校の教科の教育で文化が継承され、文化発展の基礎がつけられる。また、これを通して人間形成がなされる。従って、学校教育においては、教科による教育は不可欠で、これは教員養成の教育内容の教育によって保障される」と「おわりに」で述べている。まったくそのとおりだと思う。今回の教科内容構成の開発研究はそれに応える内容となっはいるが、不断の検討・検証は不可欠である。「バージョン・アップ」の必要性が迫っているように感じる。

数学 (教科教育)

数学科における教科内容構成開発の理論的仮説とシラバスの提案について

秋田美代 (鳴門教育大学・教授)

1. 教員養成大学・学部における教科専門の授業

「教職課程認定基準」では、教職課程の認定を受ける大学は、教育職員免許法及び教育職員免許法施行規則の基準を最低限満たした上で、水準の向上に努めなければならないことが示されている。「学科等の目的・性格と免許状との相当関係に関する審査基準」では、学科等の目的・性格と免許状との相当関係に関して、指導体制を担当教員が連携し、認定を受けようとする免許状に係る高度な専門性と実践的な指導力が身に付けられるような授業科目が適切に開設されているか等について、教員養成の理念並びにこれらを実現するために必要とされる教育課程に照らして十分に議論することを要請している。

従来、教員養成系大学・学部の教科専門科目に対して、教育内容が学校教育の教育実践における高度な専門性と実践的な指導力を身に付けられるように十分検討されたものになっていないという指摘があった。平成13年11月に報告された「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について—国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会—」では、教職課程における科目のうち特に教科専門科目について、教員養成の専門学部として独自の特色ある教育研究の推進が求められた。平成29年8月に公表された「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて—国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書—」では、この課題を解決するために教員養成大学・学部の取り組みとして、教科専門と教科教育をつなぐ学問としての「教科内容学」や「教科内容構成学」が新しい学問領域として創設され・発展しつつあることが述べられている。

教員養成大学・学部における教科専門科目は、受講者に学校教育において高度な教育実践を実現するための内容や方法を獲得させることをねらいとする授業であり、教科の背景にある学問としての専門的知識・技能はもちろんであるが、その専門的知識・技能が小・中・高等学校における教科教育とどのように関連しているか、専門的知識をどのように役立てることで教育を受ける児童・生徒の深い理解に繋がるか等を抜きに、受講者の教科教育に対する高度な専門性と実践的な指導力を高めることは難しい。本プロジェクトにおける「教科内容構成とシラバスの提案」が、教員養成大学・学部における教科専門の授業の在り方を明確にし、質の高い教科担当教員を養成するための効果的なカリキュラムを実現するための提案となるかは、ここで提案された「教科内容構成とシラバス」による新しい教科専門科目の授業において、受講者は獲得した学問体系に即した専門的知識・技能を、学校現場におけるよりよい教育内容・方法の構築や教材開発に役立てることができるようになるかにかかっていると考えられる。

2. 数学科の仮説とシラバス

本プロジェクトにおいては、教科内容学を体系的に成立させると仮定される次の7つの作業仮説「仮説1. 教科の認識論的定義」、「仮説2. 教科内容構成の原理」、「仮説3. 教科内容構成の柱」、「仮説4. 教科内容構成の具体」、「仮説5. 教員養成学生及び子どもに育成される能力」、「仮説6. 教科と人間(個人・社会)とのかかわり」、「仮説7. 教科内容構成の創出による教科専門の授業実践(教科内容構成の創出によって教科専門の授業はどう変わるか)」が、超教科の枠で捉えて設定されている。

「数学科の仮説とシラバス」では、超教科の枠で捉えた仮説の数学固有の知識観に基づく教科専門科目としての具現化について述べられているが、仮説1から仮説4で次のことが明記されていることが、教科専門科目において数学の専門的知識・技能と学校教育を繋ぐうえでの意義が大きいと考えられる。

仮説1で、数学の対象自体は完全な抽象世界であり、概念相互の関係を厳密な数学の論理を用いて探究するという方法が示されたことで、数学において何をどのように扱うことに重点を置かなければなら

ないのかが明確になる。

仮説2で、数学概念相互の関係を整理し体系化することが示されたことで、数学において個々の数学概念を獲得させるだけではなく、それらを体系化させることに重点を置かなければならないことが明確になる。

仮説3で、教科の基本的内容を構造的に示すための柱として「数学の内容」、「現実世界との繋がり」、「数学の構造化に用いる要素」が示されたことで、学問体系に即した専門的知識・技能を、教育と繋げるための視点が明確になる。

仮説4で、教科内容の柱を具体化するための要素として「数学の体系性」、「学校数学との繋がり」、「現実世界との繋がり」、「数学の実用性」、「数学の文化的価値」、「探究的活動」が示されたことで、学問体系に即した専門的知識・技能を、どのような活動を通して獲得させるかが明確になる。

図1は、文部科学省(2017)が示す、算数・数学学習過程のイメージである。算数・数学の問題発見・解決の過程は、数学の世界において数学の事象を統一的・発展的に考えて問題を解決することと、現実の世界において日常生活や社会の事象を数理的に捉え、数学的に処理し、問題解決をすることに大別されている。この大別の前者は、「数学科の仮説とシラバス」において説明されている、数学の概念を対象として概念相互の関係を数学の論理を用いて探究することと深く関わっており、学問体系を理解させる系統的な教育の側面、後者は、「数学科の仮説とシラバス」において説明されている、数学は現実世界から切り離されて孤立した存在ではないことと深く関わっており、実用的な教育の側面と捉えることができる。したがって、提案は、学習指導要領において算数科・数学科で育成することが求められている「数学的に考える資質・能力」の育成が実現できる内容となっているといえる。

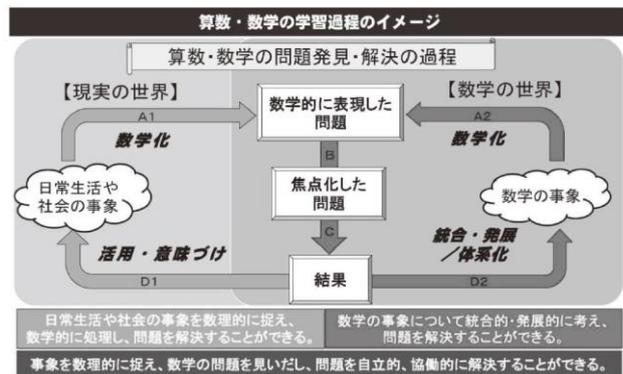


図1 算数・数学学習過程のイメージ

これらのことから、本プロジェクトで提案する数学の「教科内容構成とシラバス」に沿った教科専門科目の授業は、受講者が獲得した学問体系に即した専門的知識・技能を、学校現場におけるよりよい教育内容・方法の構築や教材開発に役立てることに繋がる提案であると考えられる。

3. 数学の「教科内容構成とシラバス」へのさらなる期待

本プロジェクトで提案された数学の「教科内容構成とシラバス」により、教員養成大学・学部における数学の教科専門科目における内容の在り方は明確になったと考えられる。本研究で提案する教科内容構成が具現化された「学部(中学校・専門)平面幾何」のシラバスにおいて、「授業の目標」、「教科内容構成の具体(教科内容の概念・技能)」、「評価の観点」、「主題」、「教科内容・展開」、「解説」が詳細に記されており、学校教育が強く意識されたこれまでとは異なる教科専門教育が実現できることは把握できる。

一方で、仮説5、仮説6、仮説7に関連して、受講者が授業によってどのような資質・能力を獲得できるかは、学問体系に即した専門的知識・技能をどれだけ獲得できるか、学校現場での児童生徒の学習をどれだけ具体的に想定して主体的に授業に参加できるか等により大きく異なる。受講者が、数学を理解する仕組みに気付き、「数学における知識創造のメカニズム」を使った教育を行えるようにするための機能、教育課程の中での教科専門科目の位置付けや教科教育科目等との関連等が明らかになれば、本プロジェクトで提案される「数学科の仮説とシラバス」の意義は一層高まると考えられる。

理科 (教科専門)

教師教育における教科内容学の役割 ～理科の視点から～

原健二 (東京学芸大学教職大学院・教授)

1. はじめに

日本の学校教育における理科は、単元学習と系統学習を柱として編成されている。新学習指導要領では、この基本骨格は堅持しつつ、「教科横断的学び」という視点を加えることによって、児童生徒の知識を教科の枠を超えて構造化することを強く求めた。そのため教師には、従来の①小学校～高等学校に至る内容の系統性を十分に理解しながら単元指導を実践し、児童生徒の知識・技能を確実に定着させる力、に加えて、②理科で学んだ知識・技能を、児童生徒が有する「言語に関する能力」や「プログラミング的思考」などを活用しながら、正解のない今日的課題を解決したり最適解を探し出したりできる「資質・能力」にまで高める指導力、が求められることとなった。このような社会的背景を踏まえ本書「教科内容学に基づく教員養成のための教科内容構成の開発」では、理論を教科ごとの授業シラバスという形で表現することで、教師教育における教科内容学のあり方を提案している。本稿では、特に「第2章・理科」(59-72頁)の内容を評してみたい。

2. 理科の内容構成について

第2章・理科で提案されているシラバスは、その学修目的から、学部段階(小学校教員養成および中・高等学校教員養成)と教職大学院段階(高度専門職養成)に大別できよう。学部段階では、教師を志す学生たちの「理科を系統学習の視点で捉える」力の育成に重きを置く提案となっている。本章・理科の小学校対象のシラバス(64-65頁)では、理科を構成する4つの柱、すなわち「エネルギー」「粒子」「生命」「地球」を「科学と生活」という枠組みで捉えられるように工夫されている。また、中等学校対象のシラバス(66-67頁)では、遺伝という生命科学の主要概念を取り上げ、理科学習の柱「生命」を構成する系統の一つとして学習指導要領が位置づけている「生命の連続性」の、科学的背景と学習指導要領上の意図が学べるように工夫されている。

教職課程における「教科の指導法に関する科目」は、教員免許法の定めに沿って、校種毎に開設されている。しかしこのようなカリキュラム構造では、理科で扱う個々の単元内容を小、中、高等学校の全体を俯瞰した系統性の観点から学ぶ機会を保障するのは困難である。教師自身が、「なぜこの学年でこの題材を取り上げるのか」について学習内容の系統性の観点からも理解していることで、単元指導計画や児童生徒の導きにも奥行きが生まれ、その結果子供たちにも、その単元内容が他の知識と結びつき構造化しやすい形で身についていくのである。その意味から本提案は、教職課程にはむしろなくてはならない授業内容であると言えよう。ただし、ここでの学びを学生たちの、内容の系統性を反映させた単元指導「力」へとつなげるためには、この授業内容を指導法の授業内容と有機的に結び付けるための仕掛けを別途付加するなどの工夫が必要であろう。

教職大学院段階では、自然科学の世界で行われている知識の生成過程を学修させることで、学校教育では特に理科で実施されることの多い「探究」という学習スキルの本質的な理解に到達させるという提案になっている。自然科学では、観察によって見出された相関関係を基に仮説を構築し、その仮説を実験によって立証する、という行為を繰り返すことで事象AとBの間の因果関係を追及していく。このような「再現性に裏打ちされた真実性」という自然科学の価値観を生み出してきた「探究」というプロセスは、日本の学校教育においても育むべき問題解決力の一つに位置づけられている。本章・理科の教職大学院対象のシラバス(68-69頁)では、前半で、科学史を紐解くことで理科の背景学問としての自然

科学の特徴を概観すると同時に、自然科学が生み出してきた知識を利用した科学技術やインフラが人間社会の諸課題の解決にどのように寄与する（あるいは、してきた）のかを学ぶことで、学校教育における理科の学習意義を整理する構成となっている。後半では、統計的分析法などを用いて相関関係を導き出すプロセスを具体的に体験させることで、相関関係（仮説）から因果関係を追及するという自然科学の本質に気づかせるような工夫がなされている。

教職大学院では、「教科に関する深い学問的な知識・理解を身に付けたうえで、学習内容の系統性や教科の本質を理解し、子供たちの思考を揺さぶり、新たなものの見方の発見を促すような課題探究を行う授業を構想」できる教師の育成が求められている（「教員需要減少期における教員養成・研修機能の強化に向けた課題と対応策」，有識者会議報告書，2017）。その意味から本提案は、教職大学院の設置目的を達成するためには無くてはならない教育内容であると言えよう。一方で「カリキュラム・マネジメント力」や「教科横断的な授業設計，コーディネーション，ファシリテーションを実践する力」も教職大学院で育まなければならない教師力である。このような力は、自然科学を掘り下げるだけでは身につかない。本書が、学校教育の全教科を網羅する形でシラバスを提案し、教科内容構成を俯瞰的に捉えようとする理由がここにもあるわけだが（例えば，233頁），さらに一步踏み込んで、自然科学の知が、例えば歴史や数学といった他の知識の枠組みとどのように違っていて、その違いが我々の現実社会でどのように相互作用しながら機能しているのかなど、異なる知識の枠組み間を横断的に比較・考察するような機会（授業）を具体的に提案してはどうだろうか。そうすることで、新学習指導要領の着実な実施という文脈においても、教科内容学の存在感が高まることが期待できよう。

3. 今後の課題

教科内容構成開発における学習者評価の在り方については今後の研究に期待したい。「教科内容学に基づく教科内容構成」を学習者である学校現場の教師がきちんと具備したうえで児童生徒の教育にあたってこそ、教科内容学の真価が発揮される。また教員養成機関と学校現場との間でPDCAサイクルを確立しておくことは、今後の教科内容学研究の発展にとっても必要であろう。このような仕組みを用いて今回提案された小学校，中・高等学校，教職大学院のシラバスを随時更新しつつ，例えば，アップデート部分を教員研修や免許状更新講習などでも受講できる仕組みにしておけば，教師を通じて児童生徒の資質・能力を育成するという教科内容学の役割が，より広く認知されるようになるのではないだろうか。

音楽 (教科教育)

音楽科教科内容構成提案に対する教科教育の立場からの批評

清村百合子 (京都教育大学・教授)

1. はじめに

本プロジェクトは、これまでの教員養成大学における教科専門を教科内容学という観点からとらえ直し、教員養成の教科内容構成として創出されたものである。本プロジェクトを通して、教員養成大学における教科専門の見直しが図られるだけでなく、教科専門と教科教育との関連を見据えた教員養成教育のあり方そのものをとらえ直す機会となっている。

そこで本稿では、音楽科の教科内容構成の提案に対して、教科教育の立場から批評することを通して、今後教員養成大学において、教科専門と教科教育をどう関連させていくべきか、その手がかりを得たい。

2. 音楽科教科内容構成提案の概観

教科内容構成の開発については、全教科共通の7つの仮説に基づき提案されている。それにより、全教科を通して、教科内容構成の原理からシラバスへの具現化に至るまで一貫性をもった提案となっている。ここでは音楽科より提案されている教科内容構成について概観する。

まず仮説1では音楽科を認識論の観点からとらえ直している。その対象は「外界の質(音)や内面(内的経験)」であり、音という媒体を用いて音楽的表現要素を組織化することで表現が成立するとしている。仮説2の教科内容構成の原理は「生成の原理」による。「生成の原理」とは自分の外側に音楽を生み出すことと連動して自分の内側(思考, イメージ, 感情等)も新たに变化していくという考え方である。この仮説2の「生成の原理」から音楽教育の理論が導出される。それが仮説3の教科内容構成の柱となる。それは音楽の「形式的側面」「内容的側面」「文化的側面」「技能的側面」の4側面である。これらは音楽科のカリキュラム編成の内容となり、また実際の指導内容ともなる。仮説4ではこれら4側面の具体が示されている。仮説3および4の音楽科の教科内容の4側面を柱として意図的な教育活動が行なわれることで、音楽科では「質への認識能力」が育成される(仮説5)。それはわれわれを取り巻く世界を質的にとらえる力であり、いわば感性や感受性と呼ばれるものである。さらに仮説6では音楽科と個人や社会との結びつきについて具体的に示されており、仮説7では中学校教員養成のための教科専門科目「器楽表現研究」のシラバスが提示されている。

以上、提案された音楽科教科内容構成を概観する限り、仮説1から仮説7まで一貫性を認めることができる。人が音や音楽とどう相互作用し、そこで何をどう認識し、どのような能力が育成されるのか、その道筋がここに示されているといえよう。

3. 教科教育の立場からの批評

○認識論の立場による教科内容構成

音楽科に限らず、本プロジェクトの全教科を通していえることであるが、認識論の立場から教科内容が構成されている点に独自性があると考え。認識論の根底には、環境との相互作用によって世界を認識するという考えがある。環境との相互作用を通して人は様々な学問・科学・芸術・技術等を創出してきた。人が世界とどう相互作用し、世界をどう認識してきたのか、という相互作用の営みに着目することは、科学や芸術の本質をとらえ直すことになる。科学や芸術の文化的所産から教科内容を構築するのは異なり、認識論の立場では人と音楽とのかかわりに視点を置いた教科内容の構築が可能となる。

また認識論の立場では認識の対象だけでなく、「人はどのようにして音楽とかかわるのか」という認識の過程や方法も重要となる。そのため、単に教科の「内容」のみならず「方法」も包含した教育課程を考える必要が出てくる。このことから認識論の立場から教科内容を構成することにより、教科内容と

教育方法の一体化が期待できる。

○教科専門と教科教育との間の共通の用語

仮説3の教科内容構成の柱として、音楽の「形式的側面」「内容的側面」「文化的側面」「技能的側面」の4側面が挙げられている。この枠組みは教科専門と教科教育の間で共有可能な共通の用語となり得る。

例えば仮説7で教科専門科目「器楽表現研究」のシラバスが提示されている。従来の教員養成大学ではこれらの授業では往々にしてピアノの演奏技能の向上を求めるなど、小学校・中学校の音楽科授業とは切り離された専門性に特化した内容が為されてきたといえる。一方、本提案ではシラバスに上記の4側面が示され、表現行為を通して学生自身がそれらの関連性を理解することが目指されている。教科の本質を為す4側面について、学生自ら表現行為を通して理解することができ、それらの経験を「中等音楽科教育」などの指導法の授業で中学校の授業デザインに活かしていくことが可能となる。

このように同じ枠組み（4側面）を使って教科専門の授業と教科教育の授業が行なわれることで、学生自ら専門科目と指導法の授業を関連させることが可能となり、教育実践への応用が期待できる。

○育成される能力の明確化

仮説5で音楽科を通して学生および子どもに育成される能力が明確に示されていることで、教科のもつ本質的意義が明確になっている。音楽科で育成される能力として「質の認識能力」が示されているが、これは音楽や美術などの芸術教科でしか育成できない能力であり、この能力の明示は「なぜ教育課程に音楽科が必要なのか」という本質的問いに対して答えることにもなる。

またこれらの能力は、義務教育課程の子どもだけを対象としているのではなく、教員養成学生にも育成すべき能力として示されている点も意義深い。音楽活動を通して学生自身に世界を質的に把握する能力が育つことで、将来教員になった際に「なぜ音楽科という教科が必要なのか」「この教科を通して子どもに何が育つのか」という問いを自覚して授業実践に臨むことのできる教員の養成が期待できる。

○授業観の転換

今回の提案を俯瞰してみたときに、そこに授業観の転換を見出すことができる。環境との相互作用という認識論の立場から教科内容をとらえ直したことで、この教科で何をどのように学ぶのか、という認識の対象と方法が明確に示されることとなった。認識の対象と方法が明確になったことで、学習者である学生が直接音や音楽と相互作用する機会が増え、それにより学習者自身の主体的な学びが展開される。それは従来の、教員からの知識・技能の伝達型授業から、学生自身が思考し、表現する授業への転換を意味する。以上より、今回提案された音楽科教科内容構成は、教員養成大学における授業観の転換を促し、学生自身の主体的な学びを保証する拠り所となることが期待される。

4. まとめと展望

「生成の原理」および「音楽科の4側面」という共通の原理と用語を示した音楽科教科内容構成は、今後教科専門と教科教育を関連させた授業開発の設計図となり得るだろう。これまで教員養成大学では教科専門が受け持ってきた「内容」と教科教育が受け持ってきた「方法」は分断されてきたといえる。しかし認識論に立った教科内容構成の確立により、「内容」と「方法」とが統合された授業開発が可能になると考える。「生成の原理」や「音楽科の4側面」という共通の用語の介入により、教科専門と教科教育で学んだ内容を学生自ら関連づけることができる授業設計が可能になるだろう。専門分野に特化した知識や技能の習得と指導方法についての学びが分断されたこれまでの教員養成教育とは異なり、これからは内容と方法を統合した形で、教科専門と教科教育の授業を見直していく必要があるだろう。

美術 (教科教育)

「教科内容構成とシラバスの提案：美術」の批評

有田洋子 (島根大学・准教授)

1. 「教科内容構成とシラバスの提案：美術」の構成

本論考の意義は、美術科教育の内容が複数の論者の共著ではなく一人の論者によって体系的に提案されたことにある。本論考は次の三節で構成されている。第一節は「美術の教科内容構成開発の仮説」として教科内容構成に関する仮説1-4, 教員養成大学・学部での教科内容構成に関する仮説5-7の提示。第二節は、その具体的事例として教員養成大学・学部の教科専門授業のシラバス, そして第三節は、教科内容構成の観点から現行学習指導要領の検討となっている。以下、順に各節の要点を見ていく。

(1) 第一節について—美術の教科内容構成

仮説3「美術の教科内容構成の柱」として、「①美術の形式的側面, ②美術の内容的側面, ③美術の技能的側面, ④美術の文化的側面」の四つが明快に示された。従来、美術の教科内容は、絵画・彫刻・デザイン・工芸といったジャンルでしか示せていなかったように思われる。本論考の言う四本の柱で、従来のジャンルによる教科内容区分を貫く教育内容を理論的に示せることになる。

①②③は金子一夫の美術の方法論の3側面を参照しているが、新井は①②③それぞれを支える基盤であり且つ発展可能性も含む「④文化的側面」を独自に設定した。ただ、金子も鑑賞教育においては①②③の他に、それらと関わる「歴史的・文化史的・美術史的解釈」を設定している¹⁾。さらに、学習指導要領の言う資質・能力の3柱を過去・現在・未来という時間論と対応させ、それと美術科内容との関連を設定する最新研究も出現している。美術の教科内容構成を現在・過去・未来の時間軸で整理できればさらに説得的なものとなることが予想される²⁾。

(2) 第二節について—シラバス

第二節は、第一節で示された柱の肉付けとしてのシラバスである。これまで教員養成大学・学部の教科専門授業の内容は担当教員それぞれに委ねられていた。そして美術教員養成大学・学部で行われる美術専門授業と美術専門大学・学部でのそれとは違いがないことが推測された。そのような状況のなか、本論考は、教科内容学に基づく教員養成大学・学部における美術教科専門の教育内容の基軸を明確にし、具体事例も示した。

歴史を振り返ると、戦前の師範教育の反省から、戦後の教員養成は教養重視すなわち教科専門重視を原則として始まった。大学で教科専門を教授することで、学生は当該教科教員になるために必要なことを学ぶことができるとされていた。例えば絵画を制作すれば、絵画教材開発、絵画授業実践もできると考えられていた。それを可能にした時代背景もあった。当時の大学教員も学生も能力が高く、そして努力もした。また小中高等学校現場も新任教員を教育する余裕があった。教職や日々の授業実践に関することは教員になってから学校現場で指導するので、大学生は大学では教養・教科専門探求することが望まれていたという。

現在は「自ら学ぶ」ことを指導されてきたはずの学生なのに丁寧な指導が必要となり、学校現場も新任教員を育てる余裕が無くなり、新任教員に即戦力が求められるようになった。かつてのような大学教員と学生と学校現場それぞれの良心と自助努力に基づく教員養成は難しくなってきた。そのような状況での教員養成大学・学部における教科専門の位置づけは、不明確・不安定になりつつ

ある。本論考のような試みが必要となる所以である。

(3) 第三節について—教科内容の観点から学習指導要領の検討

時代の要請に応えるように、教員養成大学・学部における教科内容学研究が進められ、その成果を着実に積み重ねてきている。しかし、本論考第三節での結論は、学習指導要領を教科内容的観点で検討してみると抽象的でわかりにくいということである。教師が図画工作・美術科で教えるべき内容、そして児童生徒が図画工作・美術科で学ぶべき内容、すなわち教科内容が不明確である。

評者が補足すると今回の改訂は学力保証に舵をきり、社会で現実に生かせる資質・能力を育てるコンピテンシー・ベースとなったものの、結局は従来どおりに、教科内容は学習指導要領の個々の文言や行間から読み取る、すなわち教員の裁量に委ねる状態である。しかし、抽象的でわかりにくいので、普通の教員が理解するために文部科学省、さらに学習指導要領作成関係者の解説が必要である事態は、いかがなものだろうか。学習指導要領の本体は骨だけで肉を削ってしまったので、解説はその肉付けであるとの説もあるが、肉が自然についてくる骨の表記もあるはずである。

枠に囚われない美術という考えが学習指導要領にあるのかもしれない。しかし学校という枠に整合しないので、社会教育で行うのが適切であるという主張も出てくる。さらに教科存続という問題以前に、学校教育と社会教育では教育内容の質も量も全く違うことは認識すべきであろう。本当に必要であるならば、教科内容学研究で示される教科内容は学校教育が担うべきである。

2. 今後の展望

現在、学校教育は、特に美術科教育は学習者を主体とする学習論で語られている。そのため教科内容は抽象論であり、教師は理論的に存在しない。学習者を尊重しようとする善意がそこにあるのかもしれない。ただ、学校教育は教育政策に基づく強制力をもった制度であり、教科内容、教師の位置が明確になっていなければ、教育結果の責任は検討もできない。論理的に教育結果は、理論的に存在する学習者の責任になってしまう。

だからこそ教科内容学研究の明確化と学習指導要領への反映が必要である。教科内容学研究は学習指導要領を含めて学校教育での教科内容について詳細に検討し、その蓄積が、今後の学習指導要領改訂を含めて学校教育に参照されるべきである。

そして教科内容学には、いわゆる作品創造に関する制作学に収斂していくのではなく、鑑賞に関する受容学も総合するような方向で進むことが望まれる。

注

1) 金子一夫「フェノロサと岡倉覚三の絵画指導方法論の違いについて—表現主題の形成の指導方法を中心に—」フェノロサ学会『LOTUS』第31号, 2011, pp. 29-41. 金子の「歴史的・文化史的・美術史的解釈」に関して最も早く言及した文献と思われる。

2) 小泉晋弥「幼児期に育ってほしい姿をどう捉えるか—思考力の芽生えを視点として—」『茨城大学教育学部附属幼稚園紀要 33』2017, pp. 1-5, 55-56. 金子一夫「贈与交換システム論的美術教育学における教育内容と教材及びその時間論的検討」茨城大学授業づくり研究会, 2021. 3.

国語 (教科教育)

国語科教科内容構成開発の提案について

幾田伸司 (鳴門教育大学・教授)

1. はじめに

「国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会 (在り方懇)」は、教員養成における教科専門の教育が専門的内容を志向する方向に向かい、学校の教科教育を展開する能力の育成につながっていないという課題を指摘し、新たな教科内容の創出を提言している。本プロジェクトは、こうした現代的課題をふまえて、教科内容をどのように構成するかを全教科にわたって追究し、その構成原理と、教師教育として展開する具体を提案した点で、大きな意義を持つものである。

本プロジェクトの特色は 教科の本質を認識論的に定義し そこから教科内容を導きだす方法を採用することで、在り方懇が指摘する教科専門と学校教育とのつながりを保障したことである。さらに、そのようにして措定された教科内容を学ぶ道筋がシラバスや実践案として提示されており、教員養成における教師教育の具体を示す価値ある提案となっている。

本稿では、こうした手順に沿って作成された国語科教科内容構成開発の提案が、教員養成に果たす意義について検討したい。

2. 国語科教科内容構成仮説の意義

「国語科の教科内容構成開発の仮説」では、「仮説1 教科の認識論的定義」として、第一言語 (日本語) は「人間の外的・内的世界における『行為及び認識の生成と共有』の仕組み (システム) である」と措定したうえで、国語科を「主体及び主体間の活動を統合する『記号化』の方法によって『言語の4相』を生成し、それらを相互関連的・統合的に働かせて『言葉の力』を伸ばす」教科と定義している。国語科の教科内容は「言葉の力」、つまり、言語によって行為及び認識を生成し、共有する力を伸ばすことである。国語科を「言葉の力」を伸ばす教科と規定したことで、「自立的な言語行為者・言語技能を身につける」ことが国語科の教科内容として導出されることになる。

ところで、国語科の中学校普通免許状を取得するために必要とされる「教科に関する科目」としては、「国語学 (音声言語及び文章表現に関するものを含む)、国文学 (国文学史を含む)、漢文学、書道 (書写を中心とする)」が設定されてきた。ミニ文学部と揶揄されるように、国語科の教員養成において、これら「教科に関する科目」で学ばれる内容が教科内容とつながっていないと見なされてきたことは否めない。これらの諸学問は、言語自体、あるいは言語で構成された文化とその認識の探求を志向しており、その成果は国語科教科内容の基盤となるが、教科内容自体と直接はつながっていないように見えるのである。では、「言葉の力」は、言語をめぐる諸学問とどのように切り結ばばよいか。本仮説に基づけば、諸学問の成果自体が教科内容になるのではなく、諸学問において言語や言語文化から「行為や認識」を導き出す手続きや方法が「言葉の力」であり、教科内容となるということが明確になる。

「仮説2 教科内容の構成原理」「仮説3 教科内容構成の柱」「仮説4 教科内容構成の具体」では、「言語の4相」を窓口として、言葉が使われる具体的局面が規定される。「言語の4相」とは、「H: 言語活動 (話す・聞く・書く・読む)」「W: 言語作品 (談話・文章)」「A: 言語行為 (遂行的意味)」「G: 言語規則 (概念機能体系)」である。本仮説では、これらの相を掛け合わせた方程式で、国語科が扱う言葉の姿を見取ることが提案されている。言葉は自律した体系であるが、主体間で言葉が用いられることで生成する一回きりの出来事でもある。たとえば、「明日9時に駅で待っている」という発話は、規則に則って話された生成物として「その話をしている主体が、次の日の9時という時刻に、電車の発着場という所で、相手の到着を期待しながら存在している」といった表層の意味を担うと同時に、その

人が予定している行動を相手に「説明」しているし、駅にいることを「約束」してもいる。話し手は、「G: 言語規則（語句の意味、文法等）」に則って「H: 言語活動（話す）」を行い、「W: 言語作品（「明日～ほしい」という発話）」を作り出す。このときの言葉の使用自体が、主体の意図を内包した「A: 言語行為（説明、約束）」なのである。国語科の教科内容である「言葉の力」とは、言語事象から意味（＝行為や認識）を引き出したり、意味を他者と共有したりする資質・能力である。「言語の4相」を窓口として個別の言語事象の相を見取り、それぞれの相での意味生成を分析的に検討することで、個々の言語事象から教科内容を引き出すことができる。本仮説で提案された「言語の4相」は、言葉から教科内容（「言葉の力」が発揮される局面と様相）を見取る際の具体的かつ有効な観点として機能しており、個々の言語事象に適用できる汎用性も併せ持っている。

本提案の中核をなすもう一つのモデルは「対話環」である。言葉は、主体間で用いられることで言語自体（言語作品）として形作られ、意味（行為や認識）が生成する。対話環は、そうした言語と意味の生成を二つの主体を結ぶ円環モデルとして示したものであり、「言語の4相」を統合的に捉えて言語事象を説明することを可能にしている。対話環が重要なのは、言葉の意味生成が主体間の「協働」であることを示していることである。対話環においては、聞き手主体（教師）が「返す」ことで意味生成が成立し、価値がある意味生成を繰り返すことで主体の「言葉の力」が伸びてゆく。言語事象は一回きりの個別具体的なものであるため、聞き手は、個別の言語事象がどの相の言語使用として捉えられるか、どのような意味が生じるかをその都度捉え、適切に返さなければならない。学習という場について言えば、価値がある意味を生成できるように学習者にどのような支援を行うかを教師は見取り、判断しなければならないのである。対話環には、そうした国語科の学びを適切に行うための教師の仕事が位置づけられている。そして、この「教師の仕事」を修得する手順を具体化することで、教科内容構成のシラバスと実践案が作成されている。

3. 国語科教科内容構成仮説が提案する教員養成の授業のあり方

前節で、本プロジェクトで提案された国語科教科内容構成仮説の概要とその意義を検討した。先述したように、語学や文学研究において、言語や言語文化から「行為や認識」を導き出す手続きや方法が、国語科の教科内容となる。「教科に関する科目」で求められるのは、それぞれの諸学問における手続きや方法を学ぶとともに、学生自身が意味生成の実践を繰り返すことで「言葉の力」を高めることである。教師が言語や言語文化から意味を生成できることが、国語科の教科内容構成の起点となる。

「仮説7 教科内容構成の創出による教科専門の授業実践」では「方針1 授業内容を『言語の4相・4拠点』で構成する。」「方針2 『真正の言語活動＝真のアクティブ・ラーニング』を生活言語『作文観察』から始める。」「方針3 『言語文化への発展』を重視する。」という三つの方針が掲げられている。また、「シラバス」や「授業実践展開例の具体」として、学生が言語事象から意味を生成する活動を繰り返し実践するプランが示されている。このプランでは、子どもの生活作文を理解することから出発し、対話環の相手となる主体の抽象度を上げていきながら、学生に教科内容を作り出す力を修得させる道筋が示されている。このように、本仮説では、教師の「言葉の力」の向上を図ることで国語科教科内容構成の基盤を形成することが企図されている。言葉の意味生成を共通項として、教科教育と教科専門の教員が協働する可能性を開いたことも、本仮説が持つ意義であろう。

教師は、自らの言葉の力を向上させるとともに、子どもの意味生成を支援する手立てを講じることも求められる。そのためには、自らの意味生成のプロセスを省察することも必要である。「言葉の力」をメタ認知する力を修得する道筋を明らかにすることが、今後の課題となる。

英語 (教科教育・教科専門)

英語科の教科構成内容のモデルと教員養成における新たな授業創出について

梶田勲 (追手門学院大学・教授)・原めぐみ (追手門学院大学・講師)

平成 29 年に東京学芸大学がまとめた「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」(平成 28 年度報告書)⁽¹⁾をベースに、文部科学省は教員養成部会で、小学校及び中・高等学校教員養成における外国語(英語)のコアカリキュラムを提案した。中・高等学校教員養成のコアカリキュラムにおいては、「外国語・英語科の指導法」として「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」、「第二言語習得」の科目が、「外国語・英語科に関する専門的事項」として「英語コミュニケーション」、「英語学」、「英語文学」、「異文化理解」の科目がそれぞれ設定されている。

また、「外国語・英語科の指導法」及び「外国語・英語科に関する専門的事項」については、両者を統合する科目を設定することも可能であるとされているが、具体的な提案はなされていない。しかし、松宮が設定した仮説に基づく「新たな授業創出」は、その部分を具体的に提示しようとする挑戦的なものであると評価することができる。

1. 学習指導要領の検討と仮説との関連性

2020 年度からの学習指導要領では、「学習過程の改善」と「資質・能力の育成」の重視を改訂の方向性とし、育成すべき資質・能力を「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」の3つに分類し、それぞれを有機的に関連づけることを求めている。加えて、それらの資質・能力の育成に向け、学習過程として、「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められている。

特に、英語の学習者が身に付けるべき資質・能力として、求められているのが「学びに向かう力・人間性等」である。なぜならば、この資質・能力が「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」をどのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要因であるからである。学習者が将来どのように社会・世界と関わり、より良い人生を送れるかはこの資質・能力に大きくかかっており、まさにこれが英語を学ぶ理由であり、学習に向かう原動力となる。

松宮は、仮説1において、「英語は、学習者が英語運用能力を習得する過程を通じて、国際社会における自己の価値や自己実現能力を高める教科である」と定義付けている。仮説3では、英語の社会的・文化的側面から、グローバル社会へ参加するために身に付けておくべき「多文化マネジメント能力」への言及があり、仮説5では多文化マネジメント能力の具体的な育成方法が説明されている。そして、仮説6では、英語運用能力とともに多文化マネジメント能力を育成することで、将来グローバル社会の一構成員として所属するコミュニティーへ主体的に参画できると結論付けている。すなわち、この資質・能力こそが、将来、グローバル社会の中で、より良い人生を送るのに必要な「学びに向かう力、人間性等」につながると考えられる。このことから、松宮が英語教育を通して育むべき人間像を明確に示していることがわかり、それは学習指導要領の方向性と極めて合致したものであると言える。

2. 「主体的・対話的で深い学び」と仮説との関連性

英語教育の主たる目標は学習者に高度なコミュニケーション能力を育成することである。そのためには、「主体的・対話的で深い学び」を通して、習得した知識及び技能を活用することで、課題の解決に必要な思考力・判断力・表現力等の高度なコミュニケーション能力を養うことが望まれる。しかし、指導する教員が不安に感じているのが、「主体的・対話的で深い学び」であり、知識及び技能の活用の在り方である。松宮は知識及び技能の活用の在り方について、仮説2において、英語の内的構成要素の知識理解に基づき、具体的な文脈の中での言語活動を通じて、言語スキルを統合させた言語運用能力を育成すると述べている。また、仮説4の中で実際の言語活動の実践事例を提案している。そして、仮説5では、

仮説4で提案されているような実践的・社会的な文脈をもつ使用場面において、言語材料を有機的・統合的に活用する言語活動を行い学習者に成功体験をもたせることが、高度なコミュニケーション能力とともに、メタ言語能力の育成に繋がると主張している。

同様に、「学習指導要領の検討」においても、学びの過程全体を通じて、言語材料に関する知識や5領域の言語技能を統合し、実際の文脈に基づく言語活動を発展的・螺旋的に展開することで知識及び技能を獲得し、言語運用能力を高めることが期待できると述べている。松宮が主張するこの学びのプロセスこそが、まさに学習指導要領が強く求めている「主体的・対話的で深い学び」に通ずるものである。特に仮説7において、言語材料、語法・文法構造とその用法や、言語が使用される社会や文化との関連性を、単に知識として理解するだけでなく、実際の言語活動を通して体験的に言語習慣化し、体系的な知識として構造化するために、スパイラルな積み重ねによる習得プロセスを導入するという提言は、言語活動や「主体的・対話的で深い学び」に不安をもつ教職課程の履修者にとって光明となるであろう。以上の観点から、標記提案は、日本の英語教育が抱える課題の改善に向け、創造的かつ現実的な方向性を明示するものとなっている。

3. 教職課程の問題点を改善できる教科専門科目の再構築

松宮が提案している教科内容構成の仮説には、2006年に文部科学省が発表した教員養成の3つの問題⁽²⁾を解決するためのヒントが含まれている。

問題①：教職課程の履修を通じて、学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が必ずしも十分ではない。」

問題②：「教科に関する科目」や「教職に関する科目」の趣旨が十分理解されておらず、講義概要の作成が十分ではなく、科目間の内容の整合性・連続性が図られていない。

問題③：大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学校現場が抱える課題に必ずしも十分対応していない。また、指導方法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分ではない。

特に問題①②を解決する方策としては、「仮説7 教科内容構成の創出による教科専門の授業実践」で述べられている「(2) 教科専門科目群の再構築の提案」の具体化が期待される。また、問題③を解決する方策としては、幅広い学習者層に対応した実践演習科目やフィールドワーク科目を含む「エ. 実習科目の多様化」が提案されている。現在の3週間程度の教育実習では卒業後、現場で直面する問題に対処できないことが多く、年間を通した学校現場でのボランティア活動や、様々な校種でのフィールドワーク等を通じて教師力を身につけることが期待されている。

また、グローバルな視野と教養を持った児童・生徒を育成するためには、教員養成課程で「ウ. 多文化マネジメント能力」を身につけるための多文化環境でのフィールドワークやインターンシップ科目を設ける必要がある。多文化環境下でのコミュニケーションの困難点の発見や、課題解決能力を身につけることは、これからの英語教育を担う教員養成課程の学生には必要なことと考えられる。

参考文献

- (1) 東京学芸大学 (2017) . 「文部科学省委託事業 「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成 28 年度報告書」 http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/28file/report28_all.pdf (2020年7月20日)
- (2) 文部科学省 (2006) . 「今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申)」 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337002.htm (2020年7月1日)

社会 (教科教育)

社会科教科内容構成開発の提案について

風巻浩 (東京都立大学・特任教授)

下里は社会科の内容構成開発の仮説を7つに分けて説明する。その全部にふれることは紙面の関係で不可能であり、その幾つかについての管見を述べたい。

仮説1：教科の認識論的な定義について

下里は社会科の認識論的な定義を以下からはじめる。『仮説1：社会科は、「社会」という表象や現象を対象とし、その存在と価値を理解し、実践することである。』下里は、「社会」を意識の外部の「実体」や「本質」ではなく、意識のなかの「表象」であり、観察可能な「現象」とみる。そして、過去と現在における「存在」の次元だけではなく、将来において存在することが望ましい「価値」の次元もが表象・現象に含まれるとする。そして、そのような存在と価値を「理解」し、価値実現のための「実践」、つまり社会参画をおこなうことを社会科の重要な役割とする。

下里は、別の論文で社会科を次のように定義している。「社会科とは「子どもたちが「社会」という表象に関連する存在（在ること）と価値（在るべきこと）の意味を探求・研究・学習し、「社会」と呼ばれる人間関係および生活実践に積極的に参加・参与・参画するという目的のために設定された、認識と実践が相互作用する時間・空間の枠組みであり、社会科の目的は、子どもが「社会」のなかでよりよく生活する能力を育むことである。」¹⁾下里が社会科の目的に「社会」に積極的に参加・参与・参画すること、「社会」のなかでよりよく生活する能力を育む、という二つを見ることに全く同意する。

下里の言うところの「存在」と「価値」は不可分である。1989年の学習指導要領の改訂により、高等学校社会科は「地歴科」と「公民科」に分断され教職課程の学習も別々となったが、「存在」と「価値」が不可分との指摘を考慮すれば、「地歴科」と「公民科」は、再び「社会科」として一体化し、教職課程も統合されたものにしていくことが必要と考える。

仮説3：教科内容構成の柱、特に「技法」と「公共善」について

下里は仮説3の教科内容構成の柱に、以下の①～⑥をおく。まず、「存在」の次元を認識するための枠組みとして①空間と②時間をおき、また、「価値」には、③人格と④共同性、⑤公共善をおき、それぞれに歴史学など既存の社会科関係の専門諸科学を対応させる。そして、①～⑤に付け加えられるのが、「存在」と「価値」の次元を統合する⑥技法である。仮説7で示される「授業実践」案である、(小学校)「社会」や、(中学校・専門)「世界史研究入門」において「技法」として下里が提案するのが、調査法、表現法、コミュニケーション、解釈である。それぞれが教員養成において重要なスキルと考えるが、このような科目は現在、大学・大学院の教職課程において一般的に設置されている科目なのだろうか。調査法、表現法、コミュニケーション、解釈について学習する科目を創設し、そこで学習したのちに自らの学習指導案を作成することが望まれる。

⑤公共善についても触れたい。下里は公共善の具体として、法規範などに加え、全人類的な価値として人権、平和、民主主義、持続可能な環境を置く。人権、平和、民主主義は従来から社会科において最重要な価値であり続けてきたもので、これからも社会科教育のめざすべき価値であり続けなくてはならない。また持続可能性は、2018年、19年告示の学習指導要領の前文に、これからの学校に求められることとして「持続可能な社会の創り手となることができるようにすること」と記載されたように、社会科だけではなく教科全体がめざすべき価値になっている。更に、国連が定めた2030年をゴールとするSDGs

は、各教科なかんずく社会科の教育目標としても重要になっている。このように、持続可能性を社会科の価値として取り上げる意義は大きい。ただし、「持続可能な環境」として環境に限定するよりも、「持続可能性」とした方が、より広範な教科内容を取り入れることができるのではないだろうか。

仮説5：教員養成学生に育成される能力、特に「対話による合意形成力」について

下里は、仮説5の教員養成学生および子どもに育成される能力として以下の3点をあげる。①「存在する周囲の世界のなかでの自分の位置を知る能力」、②「価値の次元で目的や課題を設定して自己形成する能力」、③「存在と価値が統合されるかたちで、自分が置かれた日常生活世界の地理的・歴史的文脈を踏まえて、他者と共有できる価値を積極的に見出し、それを実現することができる能力。他者との対話による合意を形成しながら、目的意識をもって、自分のよりよい生を営み、他者とともによりよい社会の形成者になることができる能力」。

このなかで特筆すべきは「他者との対話による合意形成し、他者とともによりよい社会の形成者になることができる能力」の育成であり、全面的に支持する。仮説7で示される授業案「教科内容構成（社会）」では、授業の多くで討論し発表する形式の授業になっている。対話の能力を育成するためには学生が対話的な環境で学習をすすめることが大事である。全ての教職科目が対話的な環境で受講できる少人数クラスであることが望まれる。

仮説6：教科と人間（個人・社会）とのかかわりについて

下里は仮説6の「教科と人間（個人・社会）とのかかわり」で、社会科は「よりよい社会の形成者の育成を目的としている」とし、社会科の授業で「現に存在する社会のあり方を批判的に評価し、よりよい社会をつくるための新しい価値を創造する主体の形成」をすることの重要性を述べる。現場の教員が一番できていないことが、ここで示される新しい価値を創造するクリティカルな主体形成に資する授業実践であり、全面的に同意する。これを可能にするためには、まず、教師自身がクリティカルな主体にならなくてはならない。

教師は他の職業と比較すれば主体性が保たれている職業と考えられる。そうでなければ、「生もの」である子どもたちとの即応的な関係性のなかで授業をおこなうこと自体が不可能となってしまう。しかしながら、2000年の学校教育法施行規則改正によって職員会議が校長の補助機関とされ、その後、校長や教育委員会の上意下達で学校運営がおこなわれることも多くなり、教師のクリティカルな主体意識が弱くなってしまっていると言わざるを得ない。学校教育法施行規則を再改正し、教師の主体性が発揮できる学校づくりをすることが抜本的な対策である。

現状での対応とすれば、教員養成科目においてクリティカルかつ創造的に現実社会に関わる経験を学生・院生にさせることが必要なのではないだろうか。例えば、仮説7で示される授業案である大学院（教職大学院）の授業「教科内容構成（社会）」のシラバスの15コマ目で学生が社会参画の実践計画を発表するのだが、これを企画の発表だけで終わらせるのではなく、現実の社会に関わり実施する授業を別課目として単位化したらどうであろうか。

教員養成課程の授業編成を学問の原則に基づきおこなうことは喫緊の課題である。本論の持つ意義は大きい。

参考文献

1) 下里俊行「第1章 社会科の教科内容の体系的構成に向けて」、松田慎也監修『社会科内容構成学の探求-教科専門からの発信』、風間書房、2018年、pp9-10

技術・情報 (学校現場)

技術・情報の教科内容構成に対する学校現場からの批評

清水匠 (茨城県土浦市立土浦第五中学校・教諭)

1. はじめに

今回の学習指導要領改訂に伴い、小学校では「プログラミング教育」が必修化され、中学校では、これまでの「計測・制御のプログラミング」に加えて「ネットワークを利用した双方向性のあるコンテンツのプログラミング」に関する学習が必修化された。高等学校においても、「情報Ⅰ」でプログラミングに関わる内容が共通必修となるなど、義務教育段階から一貫して情報教育を行おうとする意図が明確に感じられる。しかし、実際にプログラミングを児童・生徒に指導するのは、小学校では全ての教員であり、中学校・高等学校では、技術科、情報科の専門教員となる。当然、これまで異校種との交流が少なく、どのような授業が展開されているか理解していない教員がほとんどである。このような現状を改善するために、子どもたちに対して義務教育段階からの一貫性のある情報教育を実施することができるよう、核となる理念と内容を共有し、適切な指導を展開できる教員を養成する必要があると考える。

本稿では、『教科内容学に基づく教員養成のための教科内容構成の開発』における「技術・情報」の提案について、学校現場の視点から批評を行う。なお、筆者は、小学校・中学校双方での勤務経験がある、学校現場の教諭としての立場である。

2. 教科内容構成の原理について

(1) 核となる概念

仮説1では、技術・情報教科の認識論的定義を行っており、「生活における問題発見・解決や知的創造に関連する知識と技能の統合を指向する」と定義されている。社会生活をよりよいものに改善していく努力が、技術・情報教科の核となる概念であるという。特に、改善の視点から目的に合わせて知見を取捨選択したり、新たな知見を獲得したりしながら、生活や社会における問題発見・解決や知的創造を行うことが重要であると述べている。仮説2では、教科内容構成の原理として、持続可能社会の構築を目指した考察には、「手で触れる『物』を介在させた持続的社会的構築のためのものづくり」「考え方の総称としての『もの』を介在させた持続的社会的構築のための情報」の2つの柱があると示されている。

これら仮説1・2の考えは、技術・情報教科が、単なる職業人に必要な技術の育成ではなく、どのように技術・情報を用いて問題解決をするかという「考え方」を教える教科であるとの立場に立脚している。学校現場から見ると、いわゆる技能教科(音楽, 美術, 保健体育, 技術・家庭)の場合、技能習得中心の授業に陥りやすい実態に対して、この教科内容構成の原理は、強力な理論的基盤となると考える。

(2) 技術・情報教科ならではの問題解決

仮説4では、教科内容構成の具体が、12個挙げられている。このうち、問題解決にかかわる項目が7項目(①~⑥, ⑪), 専門的技術に関わる項目が4項目(⑦~⑩), 社会とのつながりにかかわる項目が1項目(⑫)となっている。これまで、教員養成における教科専門では、その分野の専門的な知見や技能が教授されることが多かったのではないだろうか。しかしながら、本仮説では、「どのように技術・情報を用いて問題解決をしていくかという考え方を教える教科」であるとの定義に則り、専門的知識に関する項目に加え、技術・情報を用いた問題解決にかかわる方法や技能、評価についても、教科内容を構成する具体として捉えている点に特徴がある。また新設の、小学校におけるプログラミング教育は、プログラミング的思考(意図した動きを実現するために論理的に考える思考)を育てる活動と考え、⑪「技術・情報による問題発見・解決ならびに評価」の項目に当てはまり、しっかりと包含されている。

しかしながら、これら問題解決にかかわる能力は、他の分野・領域においても様々に取り扱われている。例えば、学習の基盤となる資質・能力には、言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む。）と共に、問題発見・解決能力が示されている。総合的な学習の時間では、探究的な学習として、課題の設定から、情報収集、問題の分析、表現までの一連のサイクルが示されている。本仮説においては、これらの「問題発見・解決」と、技術・情報教科ならではの「問題発見・解決」との差異を明確に示す必要がある。

筆者が行った小学校プログラミング教育では、他の教科では見られない子ども達の姿があったのを鮮明に覚えている。それは、ゴールを明確にイメージし、その達成に向けて自らプログラムを作成し、トライ・アンド・エラーを繰り返しながら熱心に取り組む姿である。実際にプログラムをつくって、現実の具体物を動かす活動では、様々な条件や障害が生まれ、どうしたらそれを解決できるのか、論理的に思考する能力が必要になる。目の前の実世界にある具体物を解決するという状況が、このような子どもの姿を生み出していると考えられる。

そこで、技術・情報教科ならではの「問題発見・解決」の視点として、「実生活とのつながり」を掲げることを提案する。技術・情報教科の場合、単なる技術の活用だけにとどまらず、目の前の実生活の状況や、使い手や社会からの要求、利用の安全性、経済的負担など、相反する様々な条件を受け止め、それらに折り合いをつけながら、最適な解決策を創造していく点に、独自性があると考えられる。小学校プログラミング教育においても、自分とコンピュータとのかかわりに気付くことが大きな目的の一つとして挙げられており、「実生活とのつながり」を意識した問題発見・解決の学習であるとも言える。

このように、「実生活とのつながり」を意識すると、子ども達一人一人の生きる社会によって、与えられる状況・条件が多様に変化する。だからこそ、子ども達の実生活そのものとのつながりを感じ取らせながら、真正の学習を行うことが可能となり、技術・情報教科独自の問題発見・解決の姿となる。

3. シラバスについて

示されている3つのシラバスのうち、小学校向け教科専門科目「技術・情報」では、新しく小学校に取り入れられたプログラミング教育も位置付けられた、最新のシラバスとなっている。特に、小学校の場合、はじめてコンピュータに触れる子どもも多く、使い方や留意点など、初歩的なリテラシーの指導が必須となる。また、情報モラルや他者とのコミュニケーションなどの道徳的な内容も指導する場面が多く、取り扱う内容が多岐にわたる。このシラバスでは、学校現場の子ども達の実態に合った指導内容が多々取り上げられており、小学校教員が抑えるべき指導ポイントが網羅されていると言える。また、「学習の基盤となる資質・能力」としての「情報活用能力」にも目が向けられ、問題を解決していくプロセスの中で、どのように技術や情報を活用していけばよいかの指導できるシラバスになっている。

一方、中学校向け教科専門科目「技術・情報」では、目標や評価には、「問題発見・解決」が挙げられているものの、実際の授業展開においては、そのほとんどを製作・育成等にかかわる専門的内容が占めており、問題解決のための考え方を育成するという、教科内容構成の原理が薄れているように感じる。同時に、小学校から一貫して育成される「情報」教育と、中学校で行われる「ものづくり」教育の関連性が見出しにくい印象を受ける。

これらの問題を解決すべく、学校現場からの批評として、以下の2点を期待する。①中学校技術科の教員だけでなく、小・中・高等学校全ての教員が身に付けるべき能力として、「情報」分野の指導力を位置付けていくこと。②小・中・高等学校を貫く核となる概念として、技術・情報教科ならではの問題発見・解決の視点として「実生活とのつながり」等を位置付け、「ものづくり」「情報」に共通する問題発見・解決の在り方における独自性を打ち出すことで、校種間・分野間のなだらかな接続を生み出すこと。

家庭 (教科教育)

「家庭」に関するコメント

佐藤ゆかり (上越教育大学大学院学校教育研究科・准教授)

1. はじめに

「社会の変化に応じた家庭科教育を担当し、新しい人類社会の発展に貢献できる教師の養成は、家庭科の内容をどうするかの問題以上に、家庭科教育の将来を左右する重要な鍵を握るものである。」¹⁾ これは1988年に始まった「21世紀の家政学の課題シリーズ」の抜粋である。当時の家庭科教育は、高校家庭科の男女必修が決まり、男女が共に学ぶ家庭科の内容、方法はどうか等により多くの教師の関心が向いていた。その中で、家庭科教師の養成が、家庭科教育の将来を左右することが議論され始めていた。それは、家庭科が教科としての成立以来、いくつもの困難な状況を凌ぎ、存続し、教科の目標を知識及び技能の習得にするのみならず、学習者の家庭生活での実践を目標としたことに由来すると考える。

21世紀を迎えた現在、教員養成の在り方そのものが問われており、本課題研究の趣旨にあるように、教員養成では従来の教科専門の捉え直しが喫緊の課題となっている。昨今の「大学における教員養成」の在り方は、中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」から見取れるといわれている。その答申には「教科に関する科目」の教科内容の見直しが課題として指摘されたが、各教科の学問的構造や特徴、指導内容の学問的な理解が求められることが示されるにとどまったという。他方、教員養成のための教科内容学を研究する動きがあったが、そこには家庭科はなかった²⁾。その後、教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域に関する調査研究³⁾等が展開されている。

2. 家庭の教科内容構成開発の仮説について

本研究の家庭の教科内容構成開発は仮説1～7により示されている。ここでは、「従来の教科専門の問題点は家政学の理念に基づいて各専門諸科学が再構成された形で提供されず、家庭科の意義や目標が意図されることなく展開されてきた点にある。」との指摘に注目して考えたい。なぜなら、背景学問の目指すもの、学校教育が目指すものという2つの側面の交錯において、教科内容構成開発を行うとの重要な方向性を示しているからである。つまり、教科内容構成開発の検討には、各専門諸科学が家政学の理念に基づいて再構成されて提供されること、家庭科の意義や目標が意図されることというこの2つの側面からの検討が求められるということである。これを念頭に置き、各仮説をみていく。

仮説1には教科の認識論的定義が示されている。ここでは次の2点に着目したい。1点目は学習指導要領に示される生活事象にとどまらず、生活の総体を対象にしている点である。生活を捉えるには、生活の事象を構成する要素に関連する知識と技能を見ていかざるを得ないが、ここでは、それを生活の総体として捉えることが示されている。2点目は科学的に捉えることを「人的・物的両面から自然・社会・人文の諸科学を基礎として研究する」とし、時間的・空間的視点から理解することを求めている点である。諸科学の各分野では時間的・空間的に検討することもある。例えば、ある事象を歴史的にみたり、地理的にみたりすることがそれにあたる。家庭科においても、食生活を歴史的にみる、地理的にみる場合があるが、それに加えて、自分自身の時間軸と空間軸に位置し、統合することが示されており、それが家庭科の認識論的定義として提案されている。以上の2点が家庭科の認識論的定義に示されたことは重要と考える。なぜなら、生活の視点を総合的にみる視点としての統合性や実生活の営みに対する課題意識としての具体性、そして、現実に営まれている生活に関する問題意識や将来の予測を踏まえること等は家政学的に捉える際には重要とされている⁴⁾からである。仮説2は家庭科の認識論的定義から導かれた家庭科内容構成の原理である。1点目に対象とする生活事象を構成する要素が示され、2点目には、

対象とする生活事象をどのように理解するかが示されており、知識・技能を自分に引きつけるという意味での空間軸・時間軸から理解することが示されている。3点目には、生活自立、生活問題・生活問題解決、生活創造が家庭科の達成目標の内容構成として示されている。この3側面は重要であろうが、これらが並列的に示されるものなのだろうか。相互の関係はどのようなものとして捉えられるのか、どのように構造化されるのかについては引き続き考えてみたい内容である。同様に仮説3、4についても、①～③の要素と④～⑥の達成目標が、教科内容構成の柱として並列的に示されている理由を知りたい。仮説5では、教員養成学生及び子どもに育成される能力のうち、教員養成学生に関する5点が示されている。生活事象を構成する①～③と家庭科の達成目標④～⑥が並列に示され、④～⑥はその背景学問がないことで説明されるのであれば、「知識と技能を生活問題発見・生活問題解決につなげる方法を指導できる方法」等となるか、「生活自立について理解し、知識と技能を生活自立につなげる方法を指導できる能力」のように整理する必要はないのだろうか。仮説6では教科と人間（個人・社会）とのかかわりが示されている。人間が自分の生活において、生活問題を発見し、それを解決する。そのことが生活自立や生活創造へとつながっていくものと捉えられていることから、家庭科と個人のかかわりを家政学から捉えたものと考えられる。また、家庭科と社会とのかかわりは、学校教育における家庭科の意義的側面から捉えたものと考えられる。家庭科は社会において自立・自律した生活者の養成に寄与するものであり、そのことを通して、市民生活の質、家庭生活の質の向上に寄与すると位置付けられているからである。仮説7は教科内容構成の創出による授業実践に関する事柄である。方針1では、生活問題を発見、解決する学習過程を元に構想することが、方針2では、仮説4に示された6要素で構成され、学習事象の一つである、生活問題発見・生活問題解決は学習のプロセスの中に仕組まれて、学習が展開されることになる。方針2の問題・課題が誰にとっての問題・課題として設定されるかが興味深い点と考える。

3. シラバス（家庭）、授業実践展開例について

仮説1～7を踏まえ、シラバスの具体が提案されている。教科目標に照らして、総合的な視点で考え、パフォーマンス課題により学習が展開されることは、学生が「深い学び」の実際を体験しながら、「深い学び」を展開する教師として成長する可能性を示唆する。展開例「衣生活論」では「現代的な課題」「自己の生活に対する振り返り」「リアルな文脈の中で」の視点が重要であると考え。パフォーマンス課題には「豊かな」という価値が示されているが、これが誰にとってなのかは引き続き考えたい点である。

4. おわりに

学校教育は人間形成をめざして行われている。そのために発達段階に応じ、各教科が位置付いている。さらに家政学がめざす、よりよい生活と家政学の研究対象や研究方法を視点として、家庭科は学校教育に位置付く。本研究は、今後の家庭科教員養成、ひいては、教員養成の指針となる要素を含むものであり、家庭科教員養成に関わる者にとって重要な提起であると考え。

引用・参考文献

- 1) 藤枝恵子 (1988) 「これからの家庭科が必要とする教員養成と家政系大学の対応-どのようなカリキュラムが必要になるのか-」『日本家政学会誌』39 (6), 1015.
- 2) 西園芳信・増井三夫編著 (2009) 『教育実践学から捉える教員養成のための教科内容学研究』風間書房.
- 3) 三大学研究協議会 (2011) 『平成 22-23 年度文部科学省先導的の大学改革推進委託事業研究成果報告書 専門教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域に関する調査研究』
- 4) 日本家政学会家政学原論部会 (2018) 『やさしい家政学原論』, 建帛社.

体育 (体育科教育・トレーニング学)

体育の専門科目の構成について

綿引勝美 (鳴門教育大学・特命教授)

1. 「教科専門科目構成」の問題について

教科専門科目の名称もふくむ、「教科専門」そのものの研究方法論が自覚されなくてはならないが、義務教育など、学校教育に関する制度的な慣性力がはたらくため、「現象学的還元」のような手法から検討することには限界があるといわざるをえない。現象学的還元は、「判断の保留」という思考作用を前提とするのであるが、現実の制度的慣性から派生する多くの「問題」は子供たちの教育権の保証を前提とするという立場からすれば、そうした現象学的還元という方法を拒む根拠となるであろう。いわゆる「思考・判断」に関わるコンピテンシーということが教科の目標として掲げられていることからしても、この「判断の保留」という手法は教科専門の研究という範囲に限定しても首肯され難い。思考や判断の手法や技法が独り歩きし、その手法によってどのような思考内容や判断が結果するかが教科専門の立場から問われる必要があるだろう。教科専門とはなにか、その内容をどのように思考し構成するかという問題を研究の対象とするときの考察の深度をどの程度のものとするかはたいへん重要な教科内容学研究上の問題となるであろう。

本書で示されたシラバスや授業実践例では、理論、実践、活動などの基礎概念の理解にどのようなアプローチが可能かが示されている。たとえば心臓の動きを例示するまでもなく、人間の身体や運動の機能は言語的・理論的に自覚される前からそこに即自的ではあるにせよ存在している。したがって体育科であつかうさまざまな基本的運動や、スポーツ種目ごとの技能的運動も自覚される前にすでに子どもたちのものとして、正否や質的良し悪しが自覚される前にそこに即自的に存在しているのである。教員養成の授業科目も、学生自身の即自的に所持している運動や身体機能を前提として、その対自化とその即自から対自の過程の自覚を狙いとして構成される。教員養成における教科専門科目はこの即自的な運動や身体機能を自然科学や社会科学の対自化の営為から得られた実験(実践)的思考を促しその対自化過程そのものを対自化するという二重性をもつ思考を促す。こうした二重性を教員養成課程の体育科の教科専門でどのように位置づけ、そうした二重性をどのような授業によって形成するかについては課題として残されている。

2. 体育科の教科内容と学びの要素

保健体育科の指導要領で指摘されている教科内容はスポーツ運動の文化領域(論)を背景としたものであるが、どのような領域を選択するかについては検討が十分とはいえない。日本スポーツ協会に加盟しているスポーツ競技連盟から、陸上競技、体操競技、球技(サッカー、バスケットボール、バレーボール)、水泳競技、対人競技、ダンス、が教科内容を構成する文化領域として選択されている。1970年以降こうしたスポーツ文化領域を教科内容として導入することに関わる論議が継続されているが、カイヨワなどの遊戯文化論、マイネルなどのスポーツ運動論、デブラー等による球技運動論などの理論的な枠組みの提案が見られるものの、義務教育段階での教科内容として系統性については自覚的に論議されてこなかった。本書で整理された学びの要素は、こうした点を背景としつつ、保健体育科の専門科目の学術的背景となっている、体育学やスポーツ学での人間の身体運動についての一般的論議(一般人間運動論の研究)を背景として示されたものである。スポーツ競技種目という文化現象に対する視座という保健体育科における実践の問題をさらに一步すすめて、実践とその理論の関係を問題にする[実践論を構成するための仮説的枠組み]が提案された。

3. 体育科の内容構成を考えるための出発点とした理論と実践の関係の問題

教科内容構成の立場から理論と実践の関係の問題を考えると、スポーツの教師や指導者養成課程のなかで半世紀以上にわたって積み上げられてきている一般人間運動論の研究として、ドイツの動作学研究から学ぶところが大きい。1957年に出版された初版一般動作学は理論と実践の関係についての議論からその意義を明確にするという提案からはじめられている。スポーツの実践と理論の問題はスポーツ自体が人間の総体に関わる営みだけに複雑な理論問題と実践問題がはらんでいる。理論と実践それぞれに複雑な問題を抱えているということはいうまでもないことであるが、それと同時にスポーツやそのトレーニングの領域では理論と実践の**関係の問題**も複雑である。理論は理論の問題を扱うとはいっても、スポーツという身体活動を対象にしており、実践はトレーニングや試合のイメージを具体的な場面として内包し、それ自体に理論活動も包含されている。こうした理論問題と実践問題、そして理論と実践の関係の理論問題に対し、初版動作学の著者であるマイネルはどのようにアプローチしようとしたのであろうか。

マイネルは最初にスポーツ実践家が“灰色の理論”に対してある種の反感を持っていることを指摘する。こうした理論に対する「実践家」の構えはマイネルが動作学を著す基礎にした考え方であった。理論のための理論ではなく、スポーツ指導者にふさわしい実践をふまえたより豊かな理論としての動作学は実践家の目からみた理論批判がきっかけとなっていた。しかし実践の重要性を指摘しつつも理論に対する実践家の目の不確かさも同時に指摘する。「確かに実践は本源的であり第一義的である。しかし実践だけに止まっている人々はすぐに気づくであろう。他の分野は進歩しているのに彼だけが取り残されていることをである。」

理論研究の側はどうなのであろうか。「専門分野の問題に深入りし過ぎている科学者はスポーツを営んでいる人々との関連性をすぐに忘れてしまい実験室のなかに閉じ籠もり分化した細かな問題に専門化し全体的な動作の経過を、例えば生理学、神経学、心理学、表現科学、物理学というような専門的観点から観察し考察する。弁証法的にその全体性のなかで理解されるときにのみ妥当な理解が可能になる、そうした現実性というものからますます疎遠になっていく。」分析を強調しすぎ現実性をその全体性において把握することから疎遠になった理論研究の問題を指摘している。たしかに分析は学術研究において持たなければならない必須の道具だが、こうした道具としての分析にのみとどまっていたは目的とするあるいはその分析の対象となっていたスポーツ運動の問題を解明することにはならない。

こうしたスポーツの実践家と理論研究者それぞれの問題はいずれも相手との関係の問題として再整理される。スポーツ実践は実践の問題を解明しその精度を高める。理論研究は理論として基礎学である生理学などの諸学問領域との相互作用を行い、それ自体閉じた理論問題を絶えず設定し解決する営みを続けている。動作学はこの2つの問題をつなげることで、お互いの成果を縦糸と横糸として紡いでいくことを自らの課題としている。逆にいえば先送りしている問題を自らの問題とし、技術的にも科学的にもより現実的な解決方法を編み出すことを課題としている。学問的にみて、こうした実践を実践することと理論を理論化することだけではなく、理論と実践が統一した過程として現在化される分野では理論と実践の間の問題、考えていることと行うこと、科学と技術と行為、との関係の問題そのものが研究の重要な対象だということがいえるだろう。

本書で提案されている体育科の教科内容構成はこうした理論と実践の間関係を構成することであると解釈することができるであろう。

●2020年度編集委員会報告

1. 2020年11月2日 第1回編集会議（メール会議）

6編の投稿論文について、担当編集委員を決定し、担当編集委員からそれぞれ査読候補者2名の推薦があり、承諾を得て、査読を依頼することとなった。

2. 2021年1月13日 第2回編集委員会（メール会議）

①現時点での編集の進捗状況を確認した。

②投稿者からの意見書について協議し、編集委員会としての対応について了承された。

3. 2021年1月21日 第3回編集委員会（メール会議）

①現時点での編集の進捗状況を確認した。

②投稿論文の判定結果について協議し、編集委員会としての対応について了承された。

③巻頭言を浪川幸彦副会長に依頼することです了承された。

④招待論文に替わる内容として、「書籍『教科内容学に基づく教員養成のための教科内容構成の開発』の批評文」を掲載することです了承された。

4. 2021年3月14日 第4回編集委員会（メール会議）

①現時点での編集の進捗状況を確認した。

②投稿論文5編に関する掲載可否について審議し、3編を「掲載可」、2編を「掲載不可」と判定することです了承された。

5. 2021年3月16日 第5回編集委員会（メール会議）

投稿論文1編に関する掲載可否について審議し、「掲載可」と判定することです了承された。

6. 2021年3月18日 第6回編集委員会（オンライン会議）

編集委員会のあり方について、Web会議システムを用いたオンライン形式で協議した。

7. 2021年3月26日 第7回編集委員会（メール会議）

「書籍『教科内容学に基づく教員養成のための教科内容構成の開発』の批評文」の掲載について審議し、掲載が了承された。

●2020年度投稿論文の採択状況

本年度の論文採択状況は、次の通りであった。

投稿論文数：6編

採択論文数：4編

●編集委員会

- 編集委員長：南部 昌敏 (聖徳大学：教育方法)
編集副委員長：石濱 博之 (盛岡大学：英語教育)
編集委員：清村 百合子 (京都教育大学：音楽教育)
速水 多佳子 (鳴門教育大学：家庭科教育)
綿引 勝美 (鳴門教育大学：動作教育学)
林 泰成 (上越教育大学：道德教育)
鈴木 正行 (香川大学：社会科教育)
胸組 虎胤 (鳴門教育大学：理科)
花木 良 (岐阜大学：数学教育)
西園芳信 (鳴門教育大学名誉教授：音楽教育)
松岡 隆 (鳴門教育大学・数学教育)

●日本教科内容学会役員名簿

★.....常任理事

- 会 長：川並弘純 (聖徳大学長)
副 会 長：増井三夫 (聖徳大学) ★, 西園芳信 (鳴門教育大学名誉教授) ★,
浪川幸彦 (椋山女学園大学), 林泰成 (上越教育大学)
理 事：秋田美代 (鳴門教育大学), 石濱博之 (盛岡大学), 伊藤裕康 (香川大学教育学部),
大竹博巳 (京都教育大学), 梶原郁郎 (山梨大学), 衛藤晶子 (畿央大学),
頃安利秀 (鳴門教育大学), 佐藤勝幸 (鳴門教育大学) ★,
下里俊行 (上越教育大学), 内藤隆 (鳴門教育大学), 花木良 (岐阜大学),
西川和孝 (鳴門教育大学), 速水多佳子 (鳴門教育大学), 松岡 隆 (四天王寺大学),
胸組虎胤 (鳴門教育大学), 村井万里子 (鳴門教育大学), 山木朝彦 (鳴門教育大学),
山森直人 (鳴門教育大学), 綿引勝美 (鳴門教育大学)
監 事：上野耕史 (国立教育政策研究所), 西村俊夫 (山形大学教育学部)
事 務 局：
①事務局長 小野瀬雅人 (聖徳大) ★
②庶務担当 西園政史 (聖徳大) ★
③会計担当 友松幹雄 (聖徳大)
④編集担当 南部昌敏 (編集委員長：聖徳大) ★, 廣部泰紀 (補佐：聖徳大)
⑤広報担当 花木良 (岐阜大), 櫻井茂 (聖徳大), 竹内英世 (聖徳大)
⑥会報担当 西園芳信 (鳴門教育大学名誉教授) ★

編集後記

日本教科内容学会誌の第7巻第1号を刊行することができました。本年度は11名の編集委員のお力添えにより、編集作業に取り組みました。また、引き続き、石濱博之先生に副委員長をお引き受けいただき、編集要項に基づき、編集業務を行ってきました。事務局は私一人でしたが一昨年度、昨年度と経験したことを思い出しながら、その都度、ご経験のある先生方にご教示を仰ぎながら取り組んできました。こうして、2020年度内に学会誌第7巻第1号を刊行することができましたのも、各論文の編集担当をお引き受けくださった委員の皆様はもとより、査読をお引き受けくださった先生方からの献身的なご協力とご理解、並びに、ご支援のおかげとここに深く感謝いたします。

今回の7巻第1号の構成につきましては、巻頭言として、浪川幸彦副会長より「学ばれるべきもの」と題するご寄稿をいただきました。ありがとうございました。そして、西園芳信副会長を中心にまとめたいただいた「書籍『教科内容学に基づく教員養成のための教科内容構成の開発』の批評文」を掲載させていただきました。さらに、研究論文につきましては、原稿締め切りの期日までに6編の投稿があり、それぞれ厳密に査読審査を実施致しました。その結果、最終的に、本学会誌に4編の論文を掲載することとなりました。編集委員会は7回開催いたしました。第1回から第5回、第7回は電子メールで実施させていただきましたが、第6回はWeb会議システムを用いたオンライン形式で実施いたしました。今後は、会員の皆様からのご指導とご鞭撻を賜りながら、微力ではありますが編集業務に携わって参りたいと思えます。どうぞよろしくお願ひ致します。

編集委員長：南部昌敏

日本教科内容学会誌 第7巻第1号

2021年3月31日発行

ISSN 2189-2679

編集・発行 日本教科内容学会

〒271-8555 千葉県松戸市岩瀬 550 聖徳大学内
