

ISSN 2189-2679

# 日本教科内容学会誌

Journal of Japan Society of School Subject Content Education

Vol. **8** No. **1** 2022



日本教科内容学会

第8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8巻 第1号 2022年3月

## 目次

### 巻頭言

.....上野 耕史 1

### 招待論文

教科横断とSTEAM教育の授業開発の重要性

—教科間の関係性と新プロジェクトの作業提案— .....胸組 虎胤 3

### 研究論文

文学教育「お手紙」における全体解釈「友情」の維持・強化過程

—謎解き読みによる全体解釈「手紙」を観点とした授業分析— .....梶原 郁郎 17

領域「表現」に関する科目において音楽科の教科内容の4側面を扱う意義

.....渡邊 真一郎 29

家庭科被服領域における生活文化の継承に関する授業内容の検討

—日本の文様を題材として— .....速水 多佳子, 内藤 朝恵, 福井 典代 41

教職大学院における科学館展示を活用した教育実践科目の研究

—数学展示物作製による実践を踏まえて— .....花木 良, 吉井 貴寿 53

保育者・教員養成の初心者を対象としたピアノ実技科目における教科内容

.....溝口 希久生 63

学会情報 ..... 79

# Journal of Japan Society of School Subject Content Education

Vol. 8, No.1      March, 2022

## Contents

<b>Preface</b> .....	Koushi Ueno	1
<b>Invited paper</b>		
Importance of Developing Classes by Means of Cross-curricular Program and STEAM : Proposing A Subject Hierarchy and A Procedure of The New Project .....	Toratane Munegumi	3
<b>Research papers</b>		
Teaching and Learning Process that the Overall Interpretation “Friendship” of “The Letter” (A.Lobel) is Maintained and Enforced in Literature Education : An Analysis of School Lessons focusing on How Possibility of Another New Interpretation is picked .....	Ikou Kajiwara	17
The Significance of Addressing Four Aspects of the Content of the Music Course Curriculum in a Subject Related to “Expression” .....	Shinichiro Watanabe	29
Investigating the Content of Clothing Lessons in Home Economics Related to Succession of Lifestyle Culture : Focusing on Japanese patterns .....	Takako Hayami, Asae Naitou, and Michiyo Fukui	41
Exercise Subjects Using Exhibitions in Science Museum in Professional School for Teacher Education : Based on the practice of creating mathematical exhibits .....	Ryo Hanaki and Takatoshi Yoshii	53
Teaching Content of Practical Piano Training for Beginners, in the Training Education for Teachers in Nursery, Kindergarten, and Elementary School Student .....	Kikuo Mizoguchi	63
<b>Information</b> .....		79

*Edited and Published by*

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

## 学会への期待

日本教科内容学会監事 上野耕史

平成29・30年に改訂された学習指導要領では、「児童生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下「カリキュラム・マネジメント」という。）に努める」ことが新たに示された。

そのため、特に、「教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てる」ことができるよう、各教科等の指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのかを、「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」という共通の三つの柱に沿って再整理し、当該教科等の目標及び内容として明確化している。ただし、残念ながら、内容は分野や領域別に示すなど、内容構成には依然として各教科等の独自の部分も残っている。

一方、複雑に変化する社会においては、子供たちはコンピュータリテラシーやデータリテラシーなど、新たな資質・能力を身に付けることが求められている。その実現のために、新たな教育内容を追加する必要があるが、それに併せて授業時間数を増やすことができない場合、カリキュラムが過密になりすぎる、いわゆる「カリキュラム・オーバーロード」の問題が発生する。この解決のために、AIなどを活用した効果的な教育方法なども研究されているが、それだけで対応できるかは疑問である。

児童生徒に対する負担をこれ以上増やすことなく、必要となる資質・能力を育成するためには、新たに追加すべき内容と既存の内容を整理し、どのように示すことで児童生徒が学びやすくなるのかを検討することが必要である。そして、ここでの既存の内容とは、特定の教科等とはかぎらず、複数の教科等の内容と関連していることも考えられる。このような検討を行うためには、今回の学習指導要領改訂以上に、各教科等が目指す資質・能力の明確化が必要であり、加えて、本当にその内容をその教科等で指導すべきなのかといった検討も重要となる。

小・中学校に続いて来年度からは高等学校でも新しい学習指導要領に基づく教育が行われる。それと同時に、次の改訂に向けた検討も進められるはずである。その際、本学会における「教科の認識論的な定義」や「教科内容構成の枠組み」の研究は、教育に関わる全ての人々が共通に各教科等の内容を含めたカリキュラムについて議論するための土台となるものだと思われる。子供

たちが必要とする教育を受けられるよう、そして、そのような教育を行うことができる教員が育つよう、学会員の皆様のさらなる研究を期待したい。

令和4年3月

## 招待論文

## 教科横断とSTEAM教育の授業開発の重要性

—教科間の関係性と新プロジェクトの作業提案—

胸組 虎胤<sup>1</sup>

**要旨：**日本教科内容学会の前プロジェクトは各学問分野（教科）の柱を示し教科間比較を容易にした。言語、数学、音楽や美術等の芸術を基礎におく階層性を仮定し、学問分野（教科）間の関係、教科横断的カリキュラムの目安を明らかにできる。教科横断やSTEAM教育（Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics Education）の具体的導入も容易になる。この具体化を目指して、新プロジェクトの作業に3点を提案する。(1) 各学問分野（教科）の他教科的要素を抽出した教科内容間マトリックスを作成する。(2) 学問分野（教科）の内容共有と統合を①Multidisciplinary Integration ; ② Interdisciplinary Integration ; ③Artsの意味から考察する。(3) 教科横断的、STEAM的授業づくりを複数単元で示す。

**キーワード：**前プロジェクト、新プロジェクト、教科横断、STEM教育、STEAM教育

## 1. 教科内容構成の開発プロジェクトと各教科間の関係性

## 1.1 『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』の成果

日本教科内容学会は各教科内容の基本構成要素と構造規則性を「仮説」とした7つの共通「視点」（表1）で分析し、教員養成課程でのシラバスを提案した（日本教科内容学会，2021）。各教科の仮説は核心的な内容を含んでいても一つの考えであるため、「仮説」としたと思われる。今後の議論を経て改善された案を提出することを想定したためであろう。現状の成果は各学問分野（教科）にとどまるが、仮説3は各学問分野（教科）の内容の構成要素を表している（表2）。各教科の構成要素と展開方法を比較できる素地を整えた。

表1 各教科<sup>a)</sup>に共通した教科内容構成の仮説1~7と学習指導要領の検討

仮説1. 教科の認識論的定義	仮説5. 教員養成学生及び子供に育成される育成される能力
仮説2. 教科内容構成の原理	仮説6. 教科と人間（個人・社会）とのかかわり
仮説3. 教科内容構成の柱	仮説7. 教科内容構成の創出による教科専門の授業実践
仮説4. 教科内容構成の具体 (教科内容の概念・技能)	その他. 教科内容構成の観点からの学習指導要領の検討

a)：算数・数学科，理科，音楽科，図工・美術科，国語科，外国語（英語）科，社会科，技術・情報科，家庭科，保健・体育科10教科

<sup>1</sup> 鳴門教育大学大学院学校教育研究科 tmunegumi@naruto-u.ac.jp

受付日：2022年3月11日

各学問分野（教科）から提出された仮説3の内容を表2にまとめた。各学問分野（教科）で、教科内容構成の柱のとらえ方、表記方法、用語の認識は異なり、各要素と要素間の関係性で構成されている。基本的構成要素のみを提示する教科と、その要素間の関係性を提示する教科に分類できる（表3：（日本教科内容学会，2021）から抽出作成）。また、教科の対象と、教科の見方・考え方の一方だけを提示する教科と両方を提示する教科がある。表記方法にまだ課題があるが、この仮説3に示す各教科の柱を比較できる一つの環境を整えたことは、このプロジェクトの大きな成果である。そこからどのようなことが読み取れるであろうか。

表2 各教科の仮説3（教科内容構成の柱）の内容

<p><b>○数学科</b>：①数学の内容（量・形・変化，学校数学とのつながり）；②現実世界とのつながり；③数学の構造化に用いる要素。</p> <p><b>○理科</b>：①理科の内容：自然現象（物質・エネルギー，時間・空間，生命等）；②科学的アプローチ：課題の発見，仮説設定，検証と観察・実験，論理的証明，法則化；③自然観の構築と活用。</p> <p><b>○音楽科</b>：①音楽の「形式的側面」；②音楽の「内容的側面」；③音楽の「文化的側面」；④音楽の「技能的側面」。</p> <p><b>○美術科</b>：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</p> <p><b>○国語科</b>：①言語活動H（4種の活動）；②言語行為A（遂行的意味）；③言語規則G（概念機能体系）；④言語作品W（談話・文章）。H，A，G，Wのいずれかを拠点として他の3つを機能させる。</p> <p><b>○外国語（英語）科</b>：①英語の知識的・形式的側面；②英語の体系的側面；③英語の技能的側面；④英語の社会的・文化的側面。</p> <p><b>○社会科</b>：①存在の枠組みとしての空間；②存在の枠組みとしての時間；③価値の枠組みとしての人格；④価値の枠組みとしての共同性；⑤価値の枠組みとしての公共善；⑥存在と価値の次元を統合する技法。</p> <p><b>○技術・情報科</b>：①ものづくり：生活における問題の発見と解決による材料・生物・エネルギーの効果的利用；ものづくりによる問題発見と問題解決の方策決定；ものづくりによる生活ならびに社会の質への支援；産業社会への主体的参画と持続可能社会の構築。②情報：生活における問題発見と解決による情報の効果的利用；情報による問題発見と問題解決の方策決定；情報処理による生活ならびに社会の質の向上への支援；情報社会への主体的参画と持続可能社会の構築。</p> <p><b>○家庭科</b>：①生活事象を構築する要素：家族・家庭生活，衣食住生活，消費生活・環境；②生活事象の空間軸：個人・家庭・地域・社会の相互作用；③生活事象の時間軸：生涯発達，他世代理解；④生活自立；⑤生活問題発見・生活問題解決；⑥生活創造。</p> <p><b>○保健・体育科</b>：①身体を意のままに操作する運動・動作に先行するイメージを前提とし，実際の運動・動作におけるイメージとの差を体感する運動・動作；②“言語の身体化”と“身体の言語化”を引き出す運動・動作課題に共通となる身体・運動能力として，身体の“内部環境”と“外部環境”を適合させる運動・動作；③競争と協同の混在により，ルール・規範を創造的に考察し，感受する集団行動。</p>
---

表3 仮説3における表示方法の比較

要素と要素間	要素のみで示した教科	要素と要素間関係で示した教科
対象のみ	音楽科，美術科，外国語（英語）科	数学，理科，国語科，社会科
対象と見方・考え方		技術・情報科，家庭科，保健・体育科

1.2 各教科の教科内容を構成の柱の比較から見えること

教科の特徴による分類 (表 2) を教科で扱う対象の範囲で分類すると、算数・数学と理科は自然現象が対象であり、音楽科と図工・美術科はそれぞれに関わる形式、内容、技術、文化である。国語科は日本語という言語に関わる活動、行為、規則、作品である。外国語 (英語) 科は外国語 (英語) の知識的・形式的側面、体系的側面、技能的側面、社会的・文化的側面である。音楽、美術、国語、英語は人間と社会に関わる現象が対象である。社会科は人間という存在の社会における位置と価値付けが対象である。一方、家庭科は生活、技術・情報科はものづくりと情報、保健体育科は運動・動作、身体能力である。これらをグループ化すると、算数・数学科と理科は人間と社会から独立の現象、音楽科と図工・美術は人間個人の感性と技術、社会科は人間と社会、家庭科と技術・情報科と保健・体育科は限定された対象への応用や創造に関わっている。

一方、シュワブ (Schwab JJ) は discipline : 学問分野 (教科) を、(1) 理論的分野 (Theoretical) : 数学, 自然科学, 社会科学; (2) 実用的分野 (Practical) : 倫理学と政治学; (3) 生産的分野 (Productive) : 工学, 芸術, 応用技術に分類した (Westbury & Wilkof, 1978)。

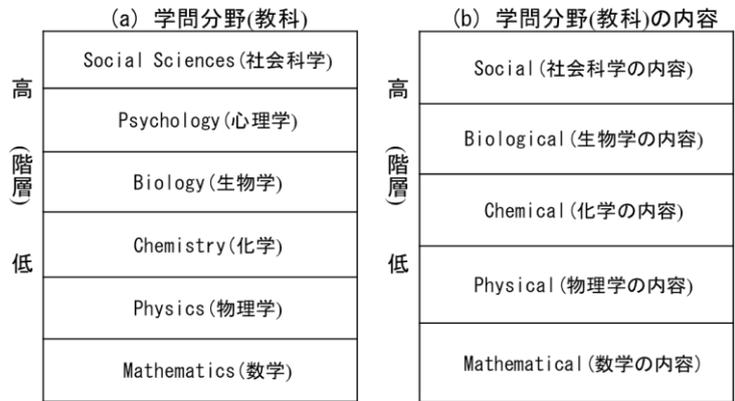


図 1 学問分野 (教科) と学問分野 (教科) 内容の階層性

その上で、シュワブはコンテ (Comte A : 1797-1857) が提案した学問分野の階層性を使い (図 1(a)) (Schwab, 1978), (1) 理論的分野 (Theoretical) : 数学, 自然科学, 社会科学の学問分野 (教科) の内容階層性を提案した (図 1(b)) (Westbury & Wilkof, 1978; Denge, 2015)。

1.3 理科を例にした各教科間の階層性と言語的説明要素

教科間の階層性について数学と理科の分野を例に説明する。理科は物理学, 化学, 生物学, 地学の 4 つの学問分野 (科目) からなるが、これらは階層性を持つ。図 1 (b) に地学を含め著者が考案した概念図を図 2 に示す。矢印の起点は終点の学問分野 (教科) を説明する言語的役割を果たすことを示す。

数学を起点とする矢印は物理学, 化学, 生物学, 地学を終点とする 4 本である。物理学を起点とする矢印は化学, 生物学, 地学を終点とする 3 本である。化学を起点とする矢印は生物学と地学を終点とする 2 本である。生物学を起点とする矢印は地学を終点とする 1 本であり、地学を起点とする矢印は生物学を終点とする 1 本である。反対に上位の学問分野 (教科) からは下位に矢印は出していない。これに加え、各学問分野 (教科) は特有の言語的要素を持つが、上位の学問分野 (教科) は、下位の化学, 物理学, 数学を説明する言語的要素を持たない。

物理学は特定尺度に関わる単位を用い、様々な自然現象を数値と単位の組み合わせで示す。同じ単位の元で数値を観測して様々な条件で比較する。2次元の表示では 2 つの単位を用いて数値を表す。

3次元, 4次元もあり得る。ただし, 尺度が線形関係とは限らない。比較するのは一定条件での条件変化による数値である。数値の大小関係, 変化の傾向は数理的内容であり, 物理学の表示は数学によって示され, 単位がなくても数値関係で決まった関係性を用いる。これは数学的真理であり, 論理であるので言語的要素となる。単位は物理学的表示で, 単位間の関係性は物理学特有の言語的要素である。

化学は物質の数, 物質の物性を物理学の単位を用いて表示する。物理学は化学を説明する言語的役割を持つ。化学も化学特有の言語的表示方法を持つ。典型的例は化学式, 化学構造式, 化学反応式である。化学式は化合物を構成する元素の種類(元素記号)で表示する。化合物の構成元素の原子について整数比を考慮した化学式を示す。さらに, 構造式は立体的で言語的な表現である。元素間のつながりを立体的に表現する。上下関係, 反対方向と同一方向, 左右性なども表現できる。化学反応式は, 一定の化学式で表示される化合物が, ある条件で反応して異なる化学式で示せる化合物に変化することを意味する。化学は物理学で言語的に表現でき, そこには数学的数理的内容が包含されている。

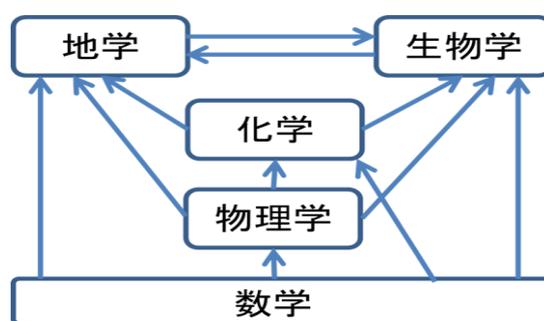


図2 数学と理科4科目と各内容の言語的役割  
(各矢印の起点は終点の科目内容を説明する言語的役割を果たす)

生物学は生物の構成物質を化学式で示して, その物質の存在域, 存在比の時間変化を記述する。生物内の代謝現象は化学変化であり, それを引き起こす酵素という複雑な物質特有の反応がある。細胞内では様々な化学反応が連携しながら起こる。各反応を異なる酵素が触媒し, 連携しながら細胞内で一つの組織体を形成している。生物で起こっている現象は化学式の連携で表示される。生物が示す物理学的現象である光の認知, 構成要素ごとの機能や物性, 体重変化, などの生物発生の時間軸に合わせて表示する。生物が出す熱, 光, 物理的強度その他, 物理学の単位を用いて表現する。生物が生み出すエネルギーの元になる ATP の合成とその利用で生まれる化学反応との関連も表示する言語的要素である。生物学特有の言語的要素の典型例は, 遺伝に関連する DNA, RNA の塩基配列である。塩基配列でタンパク質の構造と数が決まる。また, 発生した細胞が分裂する時期と回数, その他のことも決まる。地球環境と生物の関係を進化との関連で捉える生命の起源と化学進化ということも関連する。

地学に該当する地質学では地殻とマグマの関係性を物理学の言語である物理学的単位を用いて表す。気象や地殻変動についても同様である。鉱物については, 物性と偏光に対する物理的現象を, 構成要素である元素と反応に注目する。それは化学の言語的要素を用いて表現する。気象的要素についても水の物性に着目した表示をする。地学の領域では化石も扱うので, 生物の進化も関連づけて DNA 解析を時間軸で表示して変化を見たりする。地球とその周辺にある小惑星や月, 他の惑星と太陽との関連を化学的に分析し, 他の宇宙における変化を観測して物理学的に表示する。これは宇宙の進化と物質の進化, これが生命の発生と関連する生命の起源を扱う。ここで地学特有の言語的要素は, 地質や

鉱物に関わる特有の岩石の存在と地質変化との関係で見ることがある。それも長い時間軸を用いる。

以上のように、数学、物理学、化学、生物学、地学はそれぞれ特有の言語的要素を持ち階層性があり、下位の学問分野（教科）は上位の学問分野（教科）を説明する言語的要素を持つ。

#### 1.4 10教科の階層性

次に、10教科の階層性について考える。著者は以前に理科を含めた学問分野（教科）全体の階層性について提案した（胸組，2019a）。この提案では学問性と教科教育性という横軸，純粋性と複雑性という縦軸の直行する二軸で位置づけた。しかし、各学問分野（教科）の内容は学問性から教科教育性まで広がり、軸上の一か所に固まっているとは限らない。一方、純粋性と複雑性という縦軸の位置については、ある程度位置が決まっていると考え、そこから学問分野（教科）の階層性の発想にたどり着いた。この発想に加え、教科の柱（表2）とシュワブの学問分野の階層性（図1）についての考えから10教科にはある種の階層性があることがわかる。つまり、基本となるのは自然現象を対象とする算数・数学科と理科，感性を用いる音楽科と図工・美術科，概念をまとめ表現する言語（国語科と外国語（英語）科）である。これらの上にあるのが家庭科と技術・情報科と保健体育科という特定目的のための教科である。さらにその上に社会科がある。階層性とは下位にある教科は上位にある教科の構成要素となっていることである（図3）。つまり、家庭科で使われる生活についての知識は数学と理科によりもたらされた結果を含んでおり、社会とのつながりは社会科が基礎である。

階層	専門分野（教科）内容
7	音楽，図工・美術，身体，言語等の表現
6	社会科，家庭科，保健・体育科
5	技術科，家庭科，保健・体育科
4	理科
3	算数・数学科
2	国語科（母語），外国語（英語）科（第二言語）
1	音楽科と図工・美術科等の感性的要素

図3 10教科の階層性の案

この修正では音楽科と図工・美術科の感性的要素を基底である階層1に位置づけ、その上に国語と外国語（英語）を位置づけた。さらに議論と修正等が必要であると思われるが、議論の出発点（いわばたたき台）として提案する。

階層7にも芸術的要素を加えたが、それは表現やデザインに関わる内容である。図工・美術では形や色の組み合わせ、音楽では声、楽器等を使うという違いがあるが、双方には数理性が含まれている。それを基礎とした感性の引き出し（発揮）や表現の明確化と再現を可能にしている。明確な表現には自然現象にあった方法が望まれることもある。その点は美術と音楽が理科の基底にあるか上方にあるかの二つの見方に分かれる。今回は、その要素を分けて、階層1と階層7に配置した。

#### 1.5 今後の展開としての教科横断

現学習指導要領の「教科等横断」の方向付けは現実世界の課題解決であり、それを可能とするには

学習者（児童生徒）が知識・見方・考え方を単に教科毎でなく統合的に使えることである。しかし、現状では「教科等横断」の概念と具体的コンテンツ（授業テーマ、展開、教材）が不明瞭なため、学校教師は「教科等横断」の教育を試行錯誤しながら進めるしかない。そこで、各教科の構成要素と展開方法を比較できる日本教科内容学会の果たす役割は大きい。

## 2. 教科横断の例としてのSTEM教育とSTEAM教育

### 2.1 STEM教育

STEM教育はScience（科学）、Technology（技術）、Engineering（工学）、Mathematics（数学）を統合的に扱い革新や創造性につなげる教育で、アメリカで誕生した（National Research Council, 2012；Vasquez et al., 2013；松原・高坂, 2017；胸組, 2019a）。以前はSMET教育と呼ばれたが、2001年にSTEM教育となった。SとMが先でEとTが後付けだったSMETがSTEMになることで、SとMでEとTを挟み、学問分野（教科）間の関係を深めたと捉えることもできる。また、TとEは人間性要素を含み他教科とも関連する。STEMは図3では階層3～6に相当するだろう。

### 2.2 STEAM教育

STEAM教育（Sousa & Pilecki, 2013, 2018；胸組, 2019b, 2019c；胸組, 2021a, 2021b）はSTEMにArtsの要素を統合した教育だが、Artsを芸術カリベラルアーツとする2つの見方がある（胸組, 2019b；辻合・長谷川, 2020）。芸術とすると、STEMの収束思考に偏らずArtsによる拡散思考を取り入れて、柔軟で革新的、創造的成果に結びつけられる。リベラルアーツとする見方はアメリカのYakmanが2006～2008年ごろピラミッド型のモデルで提唱した（Yakman, 2008）。

Yakmanは、自分が提案したSTEAM教育（ST $\Sigma$ @M Education）を次のように定義している。ST $\Sigma$ @M Education: ‘Science and Technology, interpreted through Engineering and the Arts, all based in a language of Mathematics.’ つまり、「STEAM教育とは、科学と技術が、工学とアーツを通じて解釈され、これらすべては数学という言葉を基礎になされる」としている。

日本の文部科学省はSTEAM教育のArtsの要素をリベラルアーツと定義した。その前提の上で、「総合的探究の時間」と「理数探究」に取り入れ、小中学校でその準備段階を実施する提案があった。新学習指導要領にはSTEAMという用語は現れないがその内容が包含され、STEAM教育との関係性が示されている（文部科学省, 2019）。このSTEAMの内容を図3にあてはめると、階層1～階層7のすべてに対応するだろう。ただし、ArsをリベラルアーツとするSTEAMにあっては、階層2～階層6が強調されて、階層1（感性）と階層7（表現）が軽んじられやすいかもしれない。なぜならば、芸術がなくても階層6に至ればSTEAMと見られる可能性があるからである。その場合、必ずしも階層1を強調する必要もなくなるであろう。

### 2.3 STEM教育、STEAM教育と学問分野（教科）内容間の統合との関係

カリキュラムでの教科間の連携、統合、融合に関する研究は、DrakeとBurnsによる“Meeting Standards Through Integrated Curriculum”に詳しく示された（Drake & Burns, 2004）。そこで以下の3種類が示された。①Multidisciplinary Integration（多分野的統合）：Thematic Integrationとも表現され、1つのテーマに多分野から別々に取り組む統合。② Interdisciplinary Integration（分野連携的統合）：共通テーマや概念を用いるか、学問分野（教科）連携的スキルである識字能力、思考スキル、計算能力、研究スキルを用いて取り組む統合。③ Transdisciplinary Integration（超分野的（分野包含的）統合）：複数の学問分野（教科）が密接に関係づけられた結果、いわば1つの学問分野

(教科)に止揚した段階,あるいは従来の学問分野(教科)から「解放され,とらわれない(emancipatory)」統合(Montuori, 2008)。これは“Transdisciplinarity”「超分野性」の説明として用いられている。

DrakeとBurnsはTransdisciplinary Integrationな取り組みの方法を2つ挙げている(Drake & Burns, 2004)。それは,①Project-based Learningと②Negotiating the Curriculumである。①Project-based learningによって,プロジェクトの参加者同士が各人の知識を共有し合い,新しい方向性を開いていく仕組みである。②Negotiating the Curriculumは従来からあるカリキュラムを学ぶ人が変更を加えて実施する方向性である。

VasquezらがSTEM教育における具体的統合方法の例として,①Multidisciplinary Integration(多分野的統合),②Interdisciplinary Integration(分野連携的統合),③Transdisciplinary Integration(超分野的(分野包含的)統合)に関する教材と授業について例を挙げ考察している。さらに,①~③と進むにつれて統合の水準が高まると述べている(Vasquez et al., 2013)。STEMとAを統合する形にすれば,これらの統合はSTEAM教育にも当てはめることができる。その他,教育工学の観点からの総説もあるが,STEMとSTEAMの概念の構成についての形態が示されるだけで,教科の特性と関連付けた説明は見られない(齊藤, 2020)。一方,美術教育の観点から論じている研究者からは,美術の役割について詳細に示されている(安東&金, 2014; 上野, 2020)。

以上学問分野間の統合の違いを述べてきたが,これら①~③までの統合“Integration”についての3種類の用語である“Multidisciplinary”, “Interdisciplinary”, “Transdisciplinary”の日本語訳はすべて「学際的」となっており区別がない。実は「学際的」と訳されている英語には3種類あり,それぞれが実は異なった意味であることを意識に留めておく必要がある。

## 2.4 文脈的統合と内容的統合

Transdisciplinary Integrationに導く取り組みとして①Project-based learningを挙げたが,これは特定のプロジェクトを計画し,その課題を解決する段階で参加した児童生徒が様々な意見を交わし,新しい考えを導く成果が期待される。これは,プロジェクトという文脈を作り出して,そこからプロジェクトの出席者が新しい考えを引き出す手法である。これは文脈的統合と類似した手法である。また,②Negotiating the Curriculumは特定のカリキュラムや教科を学ぶ人が,意識的に変更を加える手法であり,内容的統合と共通した手法ととらえることができる。

## 3. 教科横断に関する言語表現, 方法, 成果と形態の問題

### 3.1 横断, 架橋, 往復, そして往還 (胸組, 2021a)

(1) 横断とは, 認識する主体の意識が1つの学問分野(教科)から別の学問分野に移ることである。広い意味では関係づけることである。(例)「数学と理科を横断して」などである。

(2) 架橋とは, 認識する主体の意識が「横断する」前提条件である橋を架けて, 両者をつなげる意識を向けることであり, 両分野間の横断を否定しないことである。また, 両者をつなぎ合わせて一つにする事も意味する。橋が架かれれば橋のこちらと向こう側がつながり一体とも見られる。

(3) 往復とは, 認識する主体の意識が1つの学問分野から別の学問分野(教科)へ行き, そこから元の学問分野(教科)にもどることである。

(4) 往還とは, 認識する主体の意識が本来の位置から1つの学問分野(教科)へ行き, そこから元の学問分野(教科)にもどる事を繰り返すことである。ただし, 「○○往還」という言葉には「定位置から○○に行って戻ることを繰り返す」意味がある。たとえば, 「秩父往還」という言葉は, 秩父以外の場所

から秩父に行って元の場所にもどることである。

しかし、不明瞭な「理論と実践の往還」という言葉が特に教職大学院の評価基準に記されている（教職大学院評価機構,2021）。この解釈は様々可能であるが、単純には「理論が実践に行き理論に戻り、実践が理論に行き実践に戻る」とであり、理論と実践を擬人化していると捉えられる。また、認識する主体の意識が理論と実践の間を行き来するとも捉える事ができる。しかし、両方の解釈は本来の定位置（出発点）が不明確であり、「往還」がもつ本来の意味とは異なる。正しい使い方は本来の定位置（出発点）が実践であれば「理論往還」といい、定位置が理論であれば「実践往還」といなければならない。一方、認識する主体の意識が自分から理論へ行って自分に戻ることにも「理論往還」、自分から実践に行って自分に戻ることにも「実践往還」と言える。理論と実践の両方に触れ、振り返りも行うとすると、自分を本来の定位置とした「理論往還」と「実践往還」の繰返しをすることが最もわかりやすい表現であり、一義的である。

また、学習指導要領の総合学習の解説にも、たとえば、中学校の学習指導要領の総合的な学習の時間には、「教科等の学習と教科等横断的な学習を往還することが重要であることを意味している」とある（文部科学省,2017）。往還の本来の意味から、「教科等の学習」と「教科等横断的な学習」は完全に別物であることを前提としていることになる。また、教科間の関連と階層性の言及は見られない。実際にはこの両者には関連があり、重なる部分もあるので完全に別物ではありえない。

さらに、往還の行先に変化を加えないことが元々の意味である。往還という手段で得た成果を、統合し融合できるのは認識する主体の意識の中に修められたからである。ここで統合（異なる要素がまとまる）が高まると融合（異なる要素1つの均一の形に近づく）になる。理論と実践の統合と融合の成果で評価すべきことは、増量と高質である。増量とは「理論と実践の関連付けと整合性」を理解し実践できる内容が増え、高質とはたとえば「理論と実践の関連付けと整合性」の理解とそれを伴った実践を速やかに、様々な方向へ展開できることである。

それでは、学問分野（教科）の関係性で「往還」を捉えるとどうであろう。たとえば、「国語と数学の往還」という言葉は正しくなく、本来は「国語往還と数学往還を繰り返す」とすべきである。学ぶ人は手段として国語と数学を別々に学ぶことである。成果は教科内容として統合し融合するのではなく、認識する本人の意識の中で行うことである。

### 3.2 STEM教育とSTEAM教育での横断方式の例1

すでに述べた統合水準の項目で、Multidisciplinary Integration, Interdisciplinary Integration, Transdisciplinary Integration について説明した。Multidisciplinary Integration は Thematic Integration とも言われ、異なる学問分野（教科）から共通のテーマについて扱う方式である。Interdisciplinary Integration は異なる学問分野（教科）間で、共通の概念、スキル、方法を用いることで行う。Transdisciplinary Integration は PBL (Project based learning) によって進めていき、特定の学問分野（教科）に必ずしもこだわらず、新しい発見や課題解決につなげる統合である。

### 3.3 STEM教育とSTEAM教育での横断方式の例2

アメリカのSTEM教育の原理的枠組みである“A Framework for K-12 Science Education” (National Research Council, 2012) は、7つの“Crosscutting Concepts”（横断の概念）を提案している。表4に示した7つはS（科学（理科））とE（工学）を横断する概念であるが、その意味は科学（理科）と工学に共通する見方である。科学（理科）の教科内容を学ぶときの見方である原因と結果は、工学でも用いられる見方である。

表4 科学(理科)と工学を横断する7つの概念

	英語	日本語
1	Patterns	型式(パターン)
2	Cause and effect: Mechanism and Explanation	原因と結果: 機構と説明
3	Scale, proportion, and quantity	大きさ, 比率, 量
4	Systems and system models	システムとシステムモデル
5	Energy and matter	エネルギーと物質
6	Structure and function	構造と機能
7	Stability and change	安定と変化

たとえば、科学(理科)では、一ヶ月間の月の満ち欠けという現象(結果)は、月光が太陽の反射光で、地球の自転が月の公転(地球の周りの回転)より速度が速いことによる(原因)。工学の議論で、氷から水を作る生産過程で融解速度が通常より速かった(結果)場合を考える。温度一定で、用いた氷の直径が通常より氷の直径より小さかったかもしれない(原因)。他の7つの概念はすべて科学(理科)と工学に共通するが、他の教科にも共通する *Interdisciplinary Integration* に使える視点だろう。

#### 4. プロジェクトの具体的内容と展開の方向性

昨年度の第8回日本教科内容学会で提案したプロジェクト計画で、今後の方向性を多面的に示したが、実際のプロジェクトで実施可能な内容とするには焦点を絞り、できれば具体的コンテンツとして小中高等学校に提示できることが良いであろう。この成果の形は異なる学問分野(教科)の内容の関係性を提示し、さらにはSTEMやSTEAM的利用が可能であることが好ましい。しかし、各学問分野(教科)の専門家がこのようなことを常々実施していることは少ない。そのため、プロジェクトはまず3段階的に進めることがよいであろう。それは(1)ある専門分野の他教科的要素と他教科のある専門分野的要素を抽出する；(2)各学問分野(教科)から他教科の内容と統合を試みる；(3)担当研究者が横断的またはSTEAM的な授業づくりのパターンを得意の単元で示すことである。

##### 4.1 ある専門分野の他教科的要素と他教科のある専門分野的要素を抽出

10教科の専門の研究者が、他教科へ関心を向けた分析から始めるのがよいであろう。自分の学問分野(教科)に含まれる他の学問分野(教科)の概念を抽出した教科内容間マトリックス(表5)を作成する。たとえば、教科:理科に含まれる概念や方法としてa.算数・数学科からj.保健・体育科までの要素を抽出して表示する。

これを教科毎に行うことによって、自分の学問分野(教科)に含まれる他教科の要素を他教科と共通の概念として見出せる。これには前プロジェクトの成果(各教科の仮説)が活用できる。次に、教科内容間マトリックス Ver.1 を異なる学問分野(教科)間で議論して修正変更して、教科内容間マトリックス Ver.2 を作成する。この作業は他教科に含まれる自分の学問分野(教科)の内容を抽出し確認することになる。この概念を内容と方法等に分類すれば教科間の関係性がさらに明らかとなる。この過程は実際の小中高等学校でも実施していけば、教科担任の教員が専門以外の教科を理解し、次の段階である統合的内容作成に進めるであろう。

表5 教科内容間マトリックス：専門学問分野（教科）に含まれる他学問分野（教科）の要素抽出

要素 <sup>2)</sup> 教科 <sup>1)</sup>	a.算数・ 数学科↓	b.理科 ↓	c.音楽科 ↓	d.図工・ 美術科↓	e.国語科 ↓	f.外国語（英 語）科 ↓	g.社会科 ↓	h.技術・ 情報科↓	i.家庭科 ↓	j.保健・体 育科 ↓
a.算数・ 数学科										
b.理科	数式な ど		音、波長 など	絵の具、 色など	説明、論 理など	説明、単位 など	生活、環 境など	計算、検 索など	食品、織 維など	健康、動 作など
c.音楽科										
d.図工・ 美術科										
e.国語科										
f.英語科										
g.社会科										
h.技術・ 技術科										
i.家庭科										
j.保健体 育科										

1): 当該教科 ; 2): 1) の当該教科がもつ他教科的要素

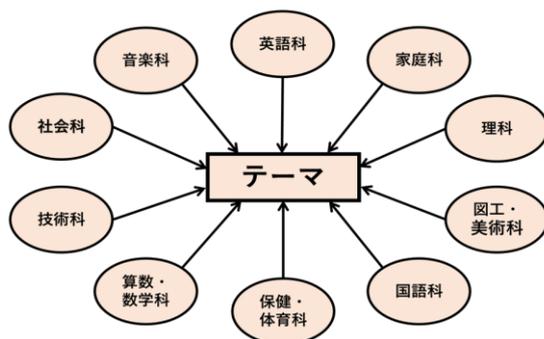
#### 4.2 各学問分野（教科）と他教科の内容と統合を試みる

以下の4点で異教科の教科内容の統合の具体例を提案する。①Multidisciplinary Integration : Thematic Integration (多分野的統合) (図4), ②Interdisciplinary Integration (分野連携的統合) (図5) と③7つ Crosscutting concepts (科学(理科)と工学を横断する概念) (表4)を他教科に適用できるかを考察する。③Artsの意味について考察する。

##### 4.2.1 Multidisciplinary (Thematic) Integration : 多分野的統合

この統合(図4(a))については、全教科について特定のテーマ(たとえばSDGsの17の目標)を設定し、各教科からどのような取り組みが可能であることを示す。

(a) Multidisciplinary Integrationの概念図



(b) Interdisciplinary Integrationの概念図

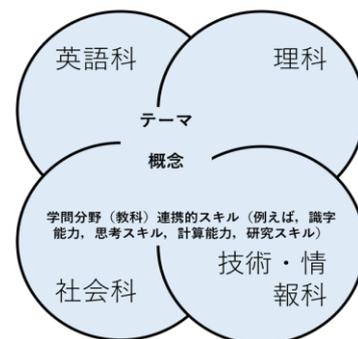


図4 Multidisciplinary Integration(a)と Interdisciplinary Integration(b)の概念図  
(Drake & Burns, 2004 の図を翻訳し改変)

この結果を異なる学問分野(教科)の研究者が見比べて、議論する中で他の学問分野(教科)の捉え方を参考にできる。これを小中高等学校で実施することも提案できるかもしれない。

#### 4.2.2 Interdisciplinary Integration (分野連携的統合)

図4(b)に Interdisciplinary Integration を考慮した概念図を示す。この図の教科については他の教科のどれを含めてもよい。統合の方式については複数教科の共通概念を用いた授業を行うことも含めてよい。連携的スキルと書いた内容の例として、テーマ、概念、識字能力、思考スキル、計算能力、研究スキルが書かれている。このうち、思考スキルと研究スキルに該当する具体的内容と思われるのが、“A Framework for K-12 Science Education”の7つの“Crosscutting Concepts”(横断の概念)(表4)である。本来この横断の概念は科学(理科)と工学に共通する見方であるが、他の教科に当てはめることが可能かを検証すべきであろう。これが可能な教科はSTEMやSTEAM的な統合の目安ができる。

#### 4.2.3 Artsの意味とSTEAMへの影響

Interdisciplinary Integration より統合水準が高い Transdisciplinary Integration (超分野的統合) を考慮した概念図を図5に示すが、この統合水準についてはこの図では学問分野(教科)の区分がなく一つの領域となっている。これは必ずしも特定の学問分野(教科)にとらわれない。その状況を作るには、生活スキル、現実世界や児童生徒の課題解決を行う探究的なプロジェクトを進める中で、思いがけない発見も含めた新しい展開を生み出すことが考えられる。ここで用いるのがいわゆる収束思考だけでなく、個人的な拡散思考を展開することで生み出される新規性などである(Sousa & Pilecki, 2013; Sousa & Pilecki, 2018)。その役割を高めるのが、芸術としてのArtsとDisciplineに対するArts(Liberal Arts)であろう。Disciplineは規制や統制の意味があり、曲げたり、変更したりできない事を意味するが、Liberal Artsは何かにとらわれない自由な発想を用いる技術である。2つのArtsのSTEAM教育等での役割をさらに深く考察することが必要だろう。



図5 超分野的(分野包含的)統合 Transdisciplinary Integration の取り組み  
(Drake & Burns, 2004 の図を翻訳し改変)

#### 4.3 担当研究者が得意の単元での授業づくりパターンを以下の型式で示す

学びの過程を①理論と経験の Input (導入), ②理論と経験の Intake (内在化), ③理論と経験と知識の Integration (統合), ④表現と創作の Output (量) と Outcome (質) というモデルを用い、教科の複数単元で具体例を示す。これは母語をもつ学びの人が次に学ぶ言語である第二言語習得の仕組みに合わせた図式である(Ellis, 1997; 胸組, 2022)。その学びは母語と第二言語の間の中間言語を一時的に形成する過程を経ると仮定されている。これを教科に関連づけると、母語は学ぶ人の知識の背景である学問分野(教科)であり、第二言語はその人が次に学ぶ学問分野(教科)と仮定できる。学問分野(教科)間で比較し、共通的经验や理論等を導き、教科間関係と階層性を検証する。今回はこの内容の具体的で詳細な説明は避け、各専門分野の研究者が4.1と4.2での具体的研究を実施したこ

とを踏まえた上で提案していきたい。

#### 4.4 その他の試み

今後のプロジェクトの進み具合にも依存するが、上記に示した計画後に進める方向性を示す。

##### 4.4.1 各学問分野（教科）の授業を構成する教科内容と知性的要素を調べる。

各教科内容とガードナー提唱(Gardner, 1999)の Multiple Intelligences Theory (多重知能の理論) : ①Verbal-linguistic (言語的知能), ②Logical-Mathematical (論理数学的知能), ③Visual-Spatial (空間的知能), ④Musical (音楽的知能), ⑤Bodily-Kinesthetic (身体的知能), ⑥Interpersonal (対人的知能), ⑦Intrapersonal (内省的知能), ⑧Naturalistic (博物的知能) と学問分野 (教科) との関係性を調べる。

##### 4.4.2 成果水準と評価方法 : 各教科の授業展開の特徴から分析する。

STEM 教育や STEAM 教育の目的は創造性を高めることである。創造性のことについては、改訂版タクソノミー (Anderson & Krathwohl, 2001) にある①記憶, ②理解, ③応用, ④分析, ⑤評価, ⑥創造の水準で評価するための具体的方法を提案する。教科横断に関する他の視点から考察する。この内容は STEM と STEAM での統合度と教育の達成度を評価することにつながる。

#### 5. 結論

日本教科内容学会前プロジェクトが 10 教科の構成要素や展開方式等を示したことにより、異なる教科間の内容比較が可能となった。これに加え、著者は 10 教科の関係性と階層性を提案した。さらに、STEM 教育と STEAM 教育の内容を示すとともに、教科横断に関する用語と方式を論じた。そして、新規プロジェクトで進める具体的な以下の作業を提案した。

- (1) 各学問分野 (教科) の他教科的要素を抽出した教科内容間マトリックス作成
- (2) 学問分野 (教科) の内容共有と統合を①Multidisciplinary Integration ; ② Interdisciplinary Integration ; ③Arts の意味という 3 点から考察する。
- (3) 教科横断的, STEAM 的授業づくりを複数単元で示す。

新しいプロジェクト研究「教科横断型授業開発と STEAM 教育授業開発」の開始を提案するが、多くの方々が関心を持ち、プロジェクトの議論に参加していただくことを期待したい。

#### 引用・参考文献

- Anderson LW, Krathwohl DR (2001) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Complete Edition. Addison-Wesley Longman Ltd.
- 安東恭一郎, 金政孝 (2014) 韓国の STEAM 科学と芸術の融合による教育の可能性と課題—韓国 STEAM 教育の原理と実践場面の検討—。美術教育学 : 美術科教育学会誌 35, 61–77.  
([https://www.jstage.jst.go.jp/article/aaej/35/0/35\\_KJ00009814766/\\_pdf/-char/ja](https://www.jstage.jst.go.jp/article/aaej/35/0/35_KJ00009814766/_pdf/-char/ja)) (2022.3.10 確認)
- Deng Z (2015) Content, Joseph Schwab and German Didaktik, Journal of Curriculum Studies 47 (6), 773–786.
- Drake SM, Burns RC (2004) Meeting standards through integrated curriculum. ASCD.
- Ellis R (1997) Second Language Acquisition, Oxford University Press; 同日本語訳版: 牧野高吉訳 (2003) 第二言語習得のメカニズム。ちくま学芸文庫。

- Gardner H (1999) *Intelligence Reframed : Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> Century, Basic Book.*; 同  
日本語訳版 : 松村暢隆訳 (2001) *MI: 個性を生かす多重知能の理論*, 新曜社.
- 教職大学院評価機構 (2021) 教職大学院評価基準 (<http://www.iete.jp/project/index.html>) (2022.3.6 確認)
- 松原憲治, 高坂将人 (2017) 資質・能力の育成を重視する教科横断的な学習としての STEM 教育と問い.  
*科学教育研究* **41(2)**, 150–160.
- 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総合的な学習の時間. p. 24.
- 文部科学省 (2019) 新学習指導要領の趣旨の実現と STEAM 教育について — 「総合的な探究の時間」と  
「理数探究」を中心に— ([https://www.mext.go.jp/content/1421972\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1421972_2.pdf)) (2022.3.6 確認)
- Montuori A (2008) Foreword: Transdisciplinarity. In “Transdisciplinarity theory and practice,” ix,  
Hampton Press, Inc.
- 胸組虎胤 (2018) 教科内容学から見た教科の学修内容と学修過程 : 理科との関連を含め. 鳴門教育大学研  
究 紀要 **35**, 60–73.
- 胸組虎胤 (2019a) 第 6 回研究大会要旨集 (京都教育大学) (2019 年 6 月 29-30 日開催)
- 胸組虎胤 (2019b) STEM 教育と STEAM 教育—歴史, 定義, 学問分野統合—. 鳴門教育大学研究紀要 **34**,  
58–72.
- 胸組虎胤 (2019c) STEAM 教育に「アート」が必要なワケ. *体育科教育* **67(11)**, 38–41.
- 胸組虎胤 (2021a) 「理論と実践の往還」と「教科内容と授業実施の統合と融合」の意味と相互関係. 鳴門教  
育大学研究紀要 **36**, 55–69.
- 胸組虎胤 (2021b) STEM/STEAM 教育のカリキュラムと理科 (化学) の学習. *化学と教育* **69(8)**, 320–  
323.
- 胸組虎胤 (2022) 学習, 学修, 学嵩と「気づき」の関係を改訂版タクソノミーと STEAM 教育の点から考え  
る. 鳴門教育大学研究紀要 **37**, 130–143.
- National Research Council (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting  
Concepts, and Core Ideas.*
- 日本教科内容学会 (2021) 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.
- 齊藤智樹 (2020) STEM/STEAM 教育の構成概念. *日本教育工学会論文誌* **44(3)**, 281–296.
- Schwab JJ (1978) Education and the structure of the disciplines, In “Science, curriculum, and liberal  
education,” by Schwab JJ, The University of Chicago Press.
- Sousa DA, Pilecki T (2013) *From STEM To STEAM 1st Ed.* Corwin; 同日本語訳版 : 胸組虎胤訳 (2017)  
*AI 時代を生きる子供のための STEAM 教育*, 幻冬舎.
- Sousa DA, Pilecki T (2018) *From STEM To STEAM 2nd Ed.* Corwin.
- 辻合華子, 長谷川春生 (2020) STEAM 教育における“A”の概念について. *日本科学教育学研究* **44(2)**, 93–  
103.
- 上野行一 (2020) Arts (美術) の役割や位置付けを明確にした STEAM 教育の在り方. *美術による学び* **1  
(3)**, 18 pages. (<https://doi.org/10.34495/artmanabi.202003>) (2022.3.6 確認)
- Vasquez JA, Sneider C, Comer M (2013) *Grade 3–8 STEM lesson essentials*, Heinemann.
- Westbury L, Wilkof NJ (1978) Introduction, p. 3, In “Science, curriculum, and liberal education,” by  
Schwab JJ, The University of Chicago Press
- Yakman G (2008) *STΣ@M Education: an overview of creating a model of integrative education.*  
([https://www.researchgate.net/publication/327351326\\_STEAM\\_Education\\_an\\_overview\\_of\\_creating\\_a\\_model\\_of\\_integrative\\_education/comments](https://www.researchgate.net/publication/327351326_STEAM_Education_an_overview_of_creating_a_model_of_integrative_education/comments)) (2022.3.6 確認)

## Importance of Developing Classes by Means of Cross-curricular Program and STEAM:

### Proposing A Subject Hierarchy and A Procedure of The New Project

Toratane Munegumi

**Abstract:** The previous project has clarified the component elements of the ten school subjects to contribute to the relative comparison among the subjects. Meanwhile, the author has indicated the possibility that there is a kind of hierarchy among the subjects based on languages, mathematics and arts like music, fine art, etc. These achievements in considering the communality and the hierarchy of the subjects will be able to make clear the relationship among subjects and a kind of the cross-curriculum management. This will be useful for introducing cross-curricular program and STEAM (: Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics Education) to the Japanese education system. It will be able to help researchers and teachers understand and share both the similar and different contents. Based on the estimation, this paper proposes two tasks for the new project as follows: (1) Make a “Subject Content Matrix” between different subjects; (2) Try sharing and/or integrating some subject contents among the different subjects. The latter task will be tried from the three viewpoints: (a) Multidisciplinary Integration (Thematic Integration) aimed at a theme, (b) Interdisciplinary Integration and seven crosscutting concepts as an application with the different subjects from science and engineering, and (c) Meaning of Arts.

**Key words:** previous and new projects, cross-curriculum, STEM, STEAM

# 文学教育「お手紙」における全体解釈「友情」の維持・強化過程 —謎解き読みによる全体解釈「手紙」を観点とした授業分析—

梶原郁郎<sup>1</sup>

**要旨**：教育実践に資する教科内容学の創出という【課題】(教科内容学会, 2014)を前に、本稿は謎解き読みによる「お手紙」(A.ローベル)の新たな全体解釈「手紙」を観点として、従来の全体解釈「友情」に基づく国教研と文芸研の授業過程を分析している。大学生を対象とした質問紙調査を通して、全体解釈「友情」が「お手紙」の初読時の解釈となること、全体解釈「手紙」の発見は困難であることを報告した後、まず国教研の授業では、初発の感想に見られる児童の解釈「やさしさ」「親友」が定番解釈「友情」によって維持・強化されていた。次に文芸研の授業では、全体解釈「手紙」の発見への入口となる謎が児童から鋭く指摘されていたが、謎は定番解釈「友情」によって丸め込まれて、定番解釈が維持・強化されていた。このように本稿は、文学教育研究「お手紙」の問題点の要因が定番解釈にあることを描き出している。

**キーワード**：「お手紙」、従来の全体解釈「友情」、新たな全体解釈「手紙」、謎解き読み、初読の心理

## 1. はじめに—本稿の課題と方法—

本稿の課題は、謎解き読みによる新たな全体解釈を従来の授業の分析視点として、「お手紙」(A.ローベル)の初読時の全体解釈「友情」が維持・強化される過程を明らかにすることである。従来の「お手紙」の解釈研究・実践研究において定番化している「友情」に代わるもうひとつの全体解釈を下敷きとして、同研究に内在する問題点を浮き彫りにする点で、本稿は教科内容学として報告する。

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。作品全体の解釈(以下、全体解釈)に直接関わる主題は「文学作品の中に客観的に存在する」という作品論に立つ教育科学研究会国語部会(以下、教科研)と科学的「読み」の授業研究会(以下、読み研)は(足立, 2005)、それぞれ三読法(寺崎, 2004)、「構造よみ→形象よみ→主題よみ」(大西, 1991, pp.9-11)を主張している。他方、主題は「読者が作りだす」という読者論に立つ児童言語研究会(以下、児言研)と文芸教育研究協議会(以下、文芸研)は(足立, 2005)、それぞれ一読総合法(児言研, 1976, pp.35-50)、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, pp.10-12)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、作品論の「客観主義の立場は解釈主義・正解到達主義として批判的」となり、併せて“読みの多様性”の容認が大前提となり、読み手の感想・鑑賞が第一義的なものとして重視されてきている(吉田, 2005)。こうした中、浜本(2001)によって主題読みからの卒業が(p.165)、児言研(萩野, 2016)によって発問禁止が提案される(p.17)など、読者論の文学教育論は大きな潮流をかたち作っている。

この動向は、読者論者は作品論者とは異なる主題を提示できているという期待を抱かせる。この検

<sup>1</sup> 山梨大学 ikajiwara@yamanashi.ac.jp

受付日：2021年9月5日 受理日：2022年3月17日

証の結果、全体解釈を土台とする主題は次の実情であった。(1) 児言研は「がまくんとかえるくんの友情を深める姿」の読み取りを「全体目標」として(加藤, 2014, pp.16,19), (2) 文芸研は「相手と共に喜び、共に悲しむという友情の素晴らしさ」を主題として(文芸研, 1985, pp.23-24), (3) 教科研はかえる君の行為を「友情」「思いやり」と捉えて「二人がしあわせな気分になる」ことを主題として(教科研津山サークル, 2011), (4) 読み研は「お手紙によってがまくんとかえるくんが、「親友」になった」点をテーマとしている(小林, 2008, p.40)。以上四団体いずれも二人の関係に「思いやり」を見出して、全体解釈「友情」を主題の基盤としている。この事情は、全国国語教育実践研究会(以下、国教研)等でも(国教研, 1991, p.7; 木下, 1995, p.82; 井上, 1995, p.155), 教科内容学として提案されているテキスト国語(鳴門教育大学, 2014, pp.40-41)でも同様である。

このように全体解釈「友情」が定番化している現状を疑問視するには、「質的に異なるもうひとつの全体解釈の発見」が要件となる。そこで、【①手紙が来ることも手紙の中身も事前にわかっている“のに”、②なぜがま君は「とても」しあわせに手紙を待ち、手紙を受け取って「とても」喜んだのか】という阿部(2003)の【謎】に着目してみよう。阿部(2003)は「手紙の中身もさることながら、手紙をもらうということ自体が意味をもっている」というかたちで【謎】を解決して、「がま君が新しい人間関係、新しい友だちを求めようとするドラマである」と作品全体を解釈している(p.27)。これに対して作間(2012)は人間関係ではなく手紙に力点を置いて【謎】を解き、手紙をもらうこと自体が喜びであるという全体解釈を提示している(p.79)。これは、中身が自明な年賀状でも「もらうとうれしい」という事実気づかせてくれ、タイトル(お手紙)とも合致する(作間, 2008a, p.31; 2012, p.84)。

その【謎】は、「手紙の中身まで事前に知ってしまいがま君の心はがっかりした」と私たちが初読で読んでしまうから生まれるわけである。そうでなければ【謎】の①と②とは「のに」の関係にはならない。この不整合は、その初読をメタ認知して「手紙の中身を事前に知ってもがま君の心はがっかりしていない」と修正できなければ、解決しない。その修正ができれば、本文最後でがま君は「とても」喜んだ、すなわち「心の中ががっかりしてなどいない」という読解に至る。ここに私たちは、【手紙の中身まで事前に知ってしまっても、それでももらって「とても」うれしいのが手紙である】(手紙の中身を事前に知らなかったとき同様にうれしい)という新たな全体解釈「手紙」に到達する(梶原, 2017, 2019a)。これは、私たちが以前の手紙をうれしい気持ちで再読する事実にも気づかせてくれる。以上を踏まえて筆者は、【手紙の中身まで事前に知ってしまいがま君は心の中では本当はがっかりしたのかどうか】という、阿部も作間も取り上げていない【疑問】を【謎】解き読みの要とした。全体解釈「手紙」に到達しないと【疑問】は未決状態となり、がま君は「とても」は喜んで手紙を受け取っていないと「理解」されて、【謎】(①と②との不整合)は解決されないままとなる。このモヤモヤ感が、初読で「到達」可能な(作間, 2011, p.3)全体解釈「友情」の場合、読後に残ることになる。

その【疑問】を正面から取り上げた【謎】解き読みの授業で、児童が全体解釈「手紙」に到達したという報告(梶原, 2019b)の後には、「全体解釈「友情」はいかなる読みの過程を通して定着するのか」という課題が差し出されてくる。それを仮説にすれば、第一に、がま君とかえる君とのほほえましい本文は読者の意識を人間関係に導くので、読者は初読で「友情」を全体解釈としてしまうのではないか。第二に、【謎】に気づいても、【謎】は思考の対象とされず放置されるか、全体解釈「友情」に基づいて「解決」されるのではないか。その結果、初読時の全体解釈「友情」がその後の読みを通して維持されるのではないか。第一点について本稿は、大学生を対象としたアンケート調査と国教研の初発の感想によって、第二点について国教研と文芸研の授業記録によって検証する。これは、初読時の全体解釈「友情」が授業を通して維持・強化される過程を描出するもので、文学教育研究で全体解釈「友情」が定番化している要因を明らかにしようというものである。

## 2. 初読における「お手紙」の全体解釈—大学生を対象とした調査結果—

本章ではまず、「お手紙」に関する質問紙調査の内容と結果を提示して、次に初読の全体解釈が「友情」に集中するのかに焦点を当てて、調査結果を考察する。質問内容は【手紙の中身まで事前に知ってしまいがま君は心の中では本当はがっかりしたのではないか】という【疑問】を軸にして構想されており、大学生（A 大学教育学部 2 年生）122 名を対象に実施した（2017 年 2 月 7 日）。

### 2.1 本調査の内容と結果—【謎】の中核の【疑問】を軸とする調査内容—

本調査の内容と結果は表①の通りで、質問 2 が全体解釈を質問 3-6 が本文各箇所の解釈（以下、部分解釈）を尋ねている。全体解釈「友情」に立てば、回答は【質問 2a：①あるいは②、質問 3-6：①あるいは②】（この場合、質問 3-6 の回答①は、手紙の中身まで事前に知ってしまったがま君のがっかりした気持ちは「友情」で補填された結果と想定される）、全体解釈「手紙」に立てば、【質問 2a：③、質問 3-6：①】の回答となる。質問 2b では、手紙は中身がわかっているにもかかわらずもうとうれしいというような回答が想定されている。なお文芸研と読み研では「友情」「思いやり」が、指導書（光村図書、2005, pp.34,37；日本文教出版、2005, p88）では二人の「友情」「触れ合い」が主題の用語で提示されていることを踏まえて、質問 2 では全体解釈ではなく主題の用語で出題している。

表① 本調査の内容と結果 (122 名)

1	「お手紙」を読んで疑問に思ったこと・おかしいなと思ったことがあったら、書いて下さい。
2	(a) 「お手紙」を読んで主題をどのように考えましたか。次の主題と、あなたが考えた主題とは同じですか、違いますか。下の【 】のひとつに○を入れて下さい。 【主題】この物語は、かえる君のがま君に対する[思いやり]と、かえる君とがま君との[あたたかい友情]を描いた物語である。 ①【24名(20%)】同じ    ②【79名(65%)】だいたい同じ    ③【19名(15%)】違う (b) 「違う」と答えた方に伺います。あなたが考えた主題を答えて下さい。
3	かえる君はがま君に、[手紙を出したこと]を教えます。 ①【80名(66%)】 がま君は「とてもいいがみだ」と本当に心からよろこんでいる。 ②【42名(34%)】 「かえる君が手紙の中身を教えないでいてくれたらよかったのに」とがま君は心の中で思いながら「とてもいいがみだ」と言っている。
4	かえる君はがま君に [手紙の中身] を教えます。がま君は「とてもいいがみだ」といいます。 ①【80名(66%)】 がま君は「とてもいいがみだ」と本当に心からよろこんでいる。 ②【42名(34%)】 「かえる君が手紙の中身を教えないでいてくれたらよかったのに」とがま君は心の中で思いながら「とてもいいがみだ」と言っている。
5	がま君は、かえる君が出した手紙を、いっしょにまっています。「ふたりともとてもしあわせなもちで そくにすわっていました」と書かれています。 ①【89名(73%)】 がま君は、本当に「とてもしあわせなもちで」手紙をまっている。 ②【33名(27%)】 がま君は本当は心の中で、「かえる君は手紙の中身をだまっていたらよかったのに」と思っている。
6	「お手紙」の最後の文章を見て下さい。「てがみをもらって、がまくんはとてもよこびました」。 ①【99名(81%)】 がま君は本当に心からとてもよこびている。 ②【23名(19%)】 がま君は、かえる君が手紙の中身をばらしたので、本当は心の中では少しがっかりしている。

### 2.2 質問 1・2 の結果の考察—初読における【謎】と全体解釈の検証—

まず質問 2 の主題が全体解釈「友情」を土台としていることを確認して 質問 2 の結果に、初読にお

ける全体解釈を見てみよう。質問 2a の 19 名（選択肢③）の質問 2b の回答を整理したところ、「友達が喜んでくれることは、自分にとっても嬉しいこと」「本当のやさしさ」のように、19 名中 16 名が「友情」に近い解釈を記述して、【手紙は中身がわかっているでもらうと嬉しいものである】という全体解釈「手紙」を読み取った回答ではなかった。19 名中【3 名】は、「いつか絶対にくと分かっているものを待つのは楽しい」（S1）、「かえる君がかま君に「手紙をもらう喜び」を教える物語。ペシミストの更生」（S2）、「相手の気持ちを考えることと手紙が持つ力」（S3）と回答した。【3 名】は全体解釈「友情」ではなく全体解釈「手紙」を読み取った可能性があるため、この点は次節で考察する。以上の結果、質問 2a の①あるいは②の実質的な回答は 119（24+79+16）名となる。119 名（98%）の結果から、初読時の全体解釈が「友情」に大きく傾斜することが明らかとなる。

次に質問 1 の結果を、【3 名】の回答を示して整理したものが表②である。「手紙が来る時間は定まっているのか」のように、本文に手がかりを求めて回答できそうにない「疑問」、またかま君は手紙を「そもそも何で待っているのか」のように、作品の設定自体への「疑問」は集計から外して、計 107 件（㊦㊧両方の回答者が【13 名】あったので 94 名による回答件数）が表②に整理されている。

表② 質問 1 の回答結果（94 名の回答 107 件）

㊦	手紙を出したことあるいは手紙の中身を教えたこと（S2 を含む 40 名）	40 件
㊧	手紙の中身を教えては楽しみがなくなるではないか	11 件
㊨	なぜかえる君は手紙を、足の遅いかたつむりに頼んだのか（S1 を含む 36 名）	36 件
㊩	なぜかえる君は手紙を自分で持っていかなかったのか	9 件
㊪	かま君がかえる君の手紙を四日間も待ったこと	8 件
㊫	手紙の内容はわざわざ書いて伝えるようなことではない（S3）	1 件
㊬	なぜかえる君は手紙で伝えることにこだわるのか	1 件
㊭	急に「親愛なる」「親友」の言葉を使ったこと	1 件

【謎】の中核の【疑問】を記述したのが 11 名（回答㊧）、【疑問】を示唆する回答㊦が 40 名である。初読で回答㊧のように読んでしまい、そこから脱却できないから、【謎】が生まれるわけである。

以上の表①②の結果から次の点を指摘できる。なお【3 名】（S1・2・3）の結果は次節で考察する。

- (1) S2 を除く表②の㊦と㊧の 50 名（50 件）は、全体解釈「友情」に立っている（質問 2）。したがって 50 名は【謎】を、悲しんでいるかま君の気持ちにかえる君が応えてあげたから（文芸研、1985、p.52）というように、「友情」によって「解決」させていると想定できる。
- (2) S1 を除く表②の㊨の 35 名（35 件）、㊩と㊪の 17 名（17 件）は全体解釈「友情」に立っている（質問 2）。したがって 52 名において自らの疑問は読後も未決状態と想定できる。なお㊨㊩㊪の疑問は全体解釈「手紙」によれば、中身がわかっているでも手紙を待つのは実にうれしい時間であると解決できる。したがって、あえて足の遅いかたつむりに手紙の配達を託す作品構成となっている。
- (3) 表②の㊬の 1 名と㊭の 1 名も、全体解釈「友情」の選択者である。㊬の疑問は全体解釈「友情」では解決できないと考えられるので、読後も未決のままであると想定できる。他方、㊭の疑問については全体解釈「友情」で「解決」されていると想定できる。

この（1）の 50 名中【13 名】は考察 2 の 52 名にも含まれているので、（2）の対象者でもある。

以上のように質問 1・2 の結果から明らかになることは、第一に、「友情」が初読時の全体解釈となる傾向は非常に大きい。第二に、全体解釈「手紙」に初読で到達することは困難である。したがって、【謎】に気付くことができても読後に未決のまま残される可能性が大きい、あるいは【謎】は全体解釈「友情」で「解決」されている可能性が大きい。これは初読の心理を明らかにしている。

### 2.3 質問 3-6 の結果の考察—初読における部分解釈の検証—

次の質問 3-6 では「お手紙」の四つの場面を取り上げて、その場面に被調査者が【疑問】(手紙の中身まで事前に知ってしまいがま君は心の中では本当はがっかりしたのではないか)を感じるかどうかを尋ねている。その回答結果を三類して、S1・2・3 の回答も明示したものが表③である。

表③ 質問 3-6 の回答結果 (122 名)

I	質問 3-6 全てで①の回答	69 名 (S1 を含む) : 57%
II	質問 3-6 全てで②の回答	16 名 (S2 を含む) : 13%
III	質問 3-6 で①と②が混在	37 名 (S3 を含む) : 30%

まず、S1・2・3 を除く 119 名について見てみよう。119 名は全体解釈「友情」に基づいている。(1) I 群の S1 を除く【68 名】は、質問 3~6 の本文箇所【疑問】を感じていない、あるいは感じて【疑問】は全体解釈「友情」で「解決」されていると考えられる。後者の場合、がま君はがっかりしたかもしれないが、その気持ちは友情で補填されたという解釈が想定できる。(2) II 群の S2 を除く【15 名】は、質問 3~6 の本文箇所【疑問】を抱いている。【疑問】は全体解釈「友情」で「解決」できず、読後もそのまま残っていると考えられる。(3) III 群の S3 を除く【36 名】は、【疑問】を全体解釈「友情」で部分的に「解決」させており、【疑問】が未決の状態となっていると想定できる。II 群の【15 名】同様に、未決の【疑問】が読後にモヤモヤ感として残っていると考えられる。

次に、S1・2・3 の 3 名について見てみよう。3 名は質問 2 の段階で、全体解釈「手紙」に気づいている可能性があった。しかし S2・3 は、中身を事前に知らされてうれしく待って受け取ることができるのが手紙であるという気づきには至っていない。したがって S2・3 は【疑問】を未決のまま読後に残していると想定できる。他方、S1 は質問 3-6 全てにおいてがま君はがっかりしていないと回答しているので、全体解釈「手紙」に気づいている可能性が質問 3-6 の回答を見てもある。

以上の質問 3-6 (部分解釈) の結果 (表③) を踏まえて、質問 2 (全体解釈) の結果 (表①) を考察するとき、初読の心理として次の点を指摘できる。第一に、I 群の【68 名】は全体解釈「友情」の下、質問 3-6 の本文箇所をめぐり【疑問】を「解決」している。第二に、II 群の【15 名】と III 群の【36 名】は全体解釈「友情」の下、質問 3-6 の本文箇所全てあるいはいずれかで【疑問】を読後も抱いている。この二点は、全体解釈「友情」とは質的に異なる全体解釈「手紙」の発見を待って、さらに【疑問】を正面から問う質問内容 (表①) によってはじめて明らかになる事項である。

### 3. 国教研による授業記録の考察—初読時の全体解釈「友情」の維持・強化過程—

本章では、国教研による授業記録「お手紙」(2 年生) を考察する。これは、次章の文芸研による授業記録とは対照的に、「お手紙」の【謎】が取り上げられていない報告であるが、国教研の授業記録には初発の感想が含まれているので、初読において児童も本作品に「友情」を読み取るのかどうかを検証した上で、授業記録を分析できる。この点が、文芸研の授業記録との資料上の相違点である。

### 3.1 初発の感想の考察—児童は全体解釈「友情」を初読で読み取れているのか—

国教研（1991）の高橋・菅原・佐藤・八重樫は『実践国語研究』で授業記録「お手紙」（全10時間）を詳細に報告している（pp.6-163）。その実践でも「がまくんとかえるくんの心の触れ合い」、「手紙を通して、更に深くわかり遭えた二人の友情」が「作品の主題」とされている（p.7）。児童は全体解釈「友情」を初読で読み取れているのか、この点を国教研の授業記録でまず検証してみよう。

第一時に教師が「お手紙」を範読した後、「初発の感想を話し合う」場面が設けられている。その授業記録（国教研，1991，pp.25-33）から次の三点を指摘できる。第一に、児童は「かえるくんはやさしいと思います」、「かえるくんは、やっぱりがまくんの友達だ」、「かえるくんとがまくんは親友」（教師：親友と板書）、「かえるくんはがまくんと親友だから」というように（pp.29-30）、全体解釈「友情」に直結する「やさしさ」「親友」関係を本作品に第一時で読み取っている。第二に、全体解釈「手紙」に関わる読みは教師からも児童からも出ていない。以上二点から全体解釈「友情」は初読で発見可能で、全体解釈「手紙」の初読での発見は困難であることが、前章の調査に続いてわかる。第三に、かえる君が手紙をかたつむり君に依頼した場面について児童は「長いなあ」と疑問を提示しているが（p.29）、これを教師は第二時以降（pp.45-121）でも取り上げていない。そこは、教師が全体解釈「手紙」に到達していれば、手紙の中身がわかっているにもかかわらず手紙を待つのは楽しいものかどうか問うる。

### 3.2 場面①の授業記録の考察—教師は場面①を【謎】として取り上げているのか—

次に、手紙を出したことをかえる君ががま君に教えた場面①の記録（国教研，1991，pp101-103）を見てみよう。(1)「がま君が「きみが」と言ったときはどんな気持ちだろう」の間に、児童は「嬉しい」（続く2名も「嬉しい」）、「うっそー」、「信じられない」というように答えている。(2)「どうしてしゃべっちゃったの」の間に、「お手紙を出したことを、がま君に言わないと、またけんかになってしまいかもしれないから」、「がま君を早く喜ばせたいから」というように答えて、教師は「あー早く喜ばせたいという気持ちだったんだあ」（下線は引用者、以下同）と返している。(3)その間に、児童は「がまくんがあきらめてしまいかもしれないから」、「がまくんを喜ばせたくて、しょうがないから教えちゃった」というように答えて、教師は「またいいことを言ってくれた」と言って「喜ばせたくて、しょうがない気持ちで、言っちゃったんだね。じゃあね。かえるくんのそういう優しい気持ちで、これを読み、がまくんのびっくりという気持ちでこれを読んでみましょう」と返している。

このように場面①の授業で、手紙が来ることが事前にわかると「楽しみがなくなります」（文芸研，1985，p.50）という【謎】は登場していない。「どうしてしゃべっちゃったの」という問を見ると、その点を教師はいくらか疑問には思っているとしても、【謎】として思考の対象とはしていない。したがって児童も場面①を【謎】と思うことなく、がま君の気持ちは「嬉しい」、かえる君の気持ちは「早く喜ばせたい」というように、場面①を解釈している。最後に教師は、かえる君は「優しい気持ち」からがま君に、手紙を出したことを教えたという解釈で場面①を纏めている。以上場面①の授業で、初読時の児童の全体解釈「友情」は【謎】によって揺さぶられることなく、維持さらには強化されている。

### 3.3 場面②の授業記録の考察—教師は場面②を【謎】として取り上げているのか—

最後に、手紙の中身をかえる君ががま君に教えた場面②の記録（国教研，1991，pp103-109）を見てみよう。(1)手紙の文面を児童に確認させて視写させた後、「このお手紙を聞いてがまくんは何と言いましたか」と教師が問い、児童は「はい、とてもいいお手紙だと言いました」と答えている。(2)がま君は文面のどこがいいと思ったのか「線を引いて下さい」の間に、児童は「親友です」「親愛なる」の箇所を挙げて、さらに「親友ってどんな友達ですか」の間に、児童は「友達が一番の友達」と答えてい

る。(3)「かえるくんは何を嬉しく思っているの」の問に、児童は表④のように答えている。

表④ 場面②の授業記録

T: [---] かえるくんは、何を嬉しく思っているの。
C: <u>友達であること</u> 。
T: 誰と誰、もう少し詳しく。
C: がまくんとかえるくんが <u>友達であること</u> を嬉しく思っています。かえるくんががまくんの <u>友達であること</u> を嬉しく思っています、と書いてあります。
T: [---] かえるくんは何を嬉しく思っているかと言うと、 <u>がまくんと友達だから嬉しい</u> ということ。
C: やっぱり、かえるくんは、お手紙に書いているようにぼくの <u>親友だな</u> と思った。
T: <u>そういう気持ち</u> が、「ああ、とてもいい手紙だ」に <u>こめられてるんだね</u> 。

場面②の授業でも、【謎】もその中核の【疑問】(手紙の中身まで事前にわかっては楽しみはなくなるのではないか)も取り上げられていない。授業は全体解釈「友情」の路線で進められて、最後に教師は、二人は親友であるという嬉しい気持ちが手紙に「こめられてるんだね」と、場面②を纏めている。以上場面②でも、初読時の児童の全体解釈「友情」は、【謎】によって揺さぶられることなく、手紙の言葉「親友」「親愛」に二人の気持ちを見出すことで、維持さらには強化されている。

ここで授業前の教師の教材研究に眼を向けておくと、高橋らは場面①②のかえる君の行動に疑問を持たなかったわけではない。「手紙を出したことを当の相手に知らせるかえるくん。それに感激するがまくん。大人にない自然さである。これらは、この時期の児童の率直な感情、感動と共通する友情のように思われる」(国教研, 1991, p.8)とあるように、手紙を出したとかえる君ががま君に教えたことを高橋らは「自然」な行為、さらには「友情」と解釈した。場面①②のかえる君の行動をめぐる【疑問】が授業前に処理された結果、高橋らは【疑問】も【謎】も特別な問題としなかったと考えられる。

#### 4. 文芸研による授業記録の考察—全体解釈「友情」の維持・強化過程—

本章では、文芸研による授業記録「お手紙」を考察する。これは、国教研による実践とは対照的に、児童が【謎】を指摘している記録である。したがって教師の全体解釈「友情」の下、【謎】はどのように扱われたのか、一層具体的には、教師は全体解釈「友情」によって【謎】の「解決」を図っているのではないか、この点の考察が文芸研による授業記録では可能となる。

##### 4.1 児童による【謎】の発見—手紙が来ると事前に「わかると楽しみがなくなります」—

文芸研の授業では児童は表⑤のように【謎】(手紙の中身まで事前にわかっているのに、なぜがま君は手紙を受け取って「とても」喜んだのか)を鋭く指摘している。その発言を授業記録(文芸研, 1985, pp.42-51)から拾上げて整理したものが表⑤である(児童番号の挿入は引用者による)。

表⑤ 児童による【謎】の発見

C1: <u>ふつうだったら</u> 、自分が手紙を出して、 <u>そのことを言う人はいないのに</u> 、言ったからおもしろいです。
C2: [手紙の] <u>中みまでいったら</u> 、 <u>手紙を書いたことになりません</u> 。
C3: [---] <手紙をもらって、がま君はとてもよこびました>のところでは、 <u>ふつうだったら</u> 、来るのがわかっていて、 <u>中もわかっていたら</u> 、 <u>そんなに喜びません</u> 。
C4: 手紙が来るのが <u>わかっているのに</u> 、ずっとまっています。
C3: [手紙が来ると事前に] <u>わかると楽しみがなくなります</u> 。

このように児童は、かえる君ががま君に手紙を出したことを教えた場面①にも、手紙の中身も教えた場面②にも【謎】を発見している。C3は「ふつうだったら」の言葉で場面②の【謎】を、さらに「わかると楽しみがなくなります」の言葉で、場面②の【謎】を指摘している。これらは【謎】そのもので、【謎】の中核にある【疑問】(手紙の中身まで事前に知ってしまいがま君は心の中では本当はがっかりしたのではないか)を言い当てている。C3は場面①も場面②も、手紙をもらう楽しみが減ると無意図的にも読んでしまったから、場面①②が【謎】となるわけである。【謎】は、教師が全体解釈「友情」を the answer としている場合、かえる君の思いやり・やさしさとして「解決」させられる。

この点を教師の授業方針にまず見ておこう。「かえる君の行動に表れるユーモアが、単なるおもしろさではなく、それはすべてやさしさに通じていることをとらえさせたいと思います。そうすることによって、読者から見れば、思わず笑ってしまうほどのかえる君の行動だけれども、それはすべてやさしさから来るものであること、そこまで相手のことを考えてあげられるかえる君であることに気づいてくれると考えたからです」(文芸研, 1985, p.46)。このように教師は【謎】を全体解釈「友情」で「解決」して、全体解釈「手紙」による【謎】の解法は提示されていない。したがって全体解釈「手紙」による【謎】の解法の方ではなく、全体解釈「友情」によって【謎】を「解決」する路線に立って授業は進行したと想定できる。この点を授業記録に即して次節以降では検証する。

#### 4.2 場面①の授業記録の考察—教師は【謎】にどのように対応しているのか—

まず、手紙を出したことをかえる君ががま君に教えた場面①の授業記録(文芸研, 1985, pp.51-53)を見てみよう。表⑤の【謎】が児童から提示された後、場面①の授業は表⑥のように展開している。なお表⑥⑦中の仕切りの点線は、授業記録を中略していることを意味している。

表⑥ 場面①の授業記録

T: 今読んだところでかえる君は、がま君に手紙を書いたことを言うてしまうんですね。それはどこですか。
C [C番号無]: <だって、ぼくがきみにお手紙を出したんだもの>です。
T: やっぴりかえる君は <u>おもしろい人物</u> ですね。普通だったら、みんなも言っていたように、手紙を書いたなんて言いませんね。やっぴり <u>おもしろい</u> 。かえる君は <u>おもしろい人物</u> ですね(とゆさぶりをかける)。
C10: おもしろいのはおもしろいんだけど、もし言わなかったらがま君が、 <u>ますますがっかりすると思っ</u> ったんだと思います。
T: だから?
C10: だから、ただおもしろいんじゃないと思います。
C11: [---] ここで言わなかったら、[がま君が] <u>もっともっと悲しむと思っ</u> ていったんだと思います。
C8: <u>ふつうだったら</u> 言わないけど、 <u>がま君を見て</u> 言ってしまったんだと思います。
C2: [---] がま君はだんだん <u>あきらめる気持ち</u> が強くなっていったので、かえる君は言っただと思います。だから、おもしろく見えるけど、おもしろい人物じゃなくて、 <u>がま君のことを本当に考えてあげている</u> だから、 <u>やさしい人物</u> だと思います。
C: <u>おなじです</u> (と元気よく)。
T: うーん。みんなの発表を聞いていると、かえる君はここでもおもしろい人物じゃなくて、 <u>やさしい人物</u> のようですね。みんなはただおもしろい人物とだけとらえてるのかと思ってたけど、みんなは <u>やさしい人物</u> なんだということによく気づきましたね。よく考えたね。
C [C番号無]: (うれしそうな顔)
C3: なんだかかえる君は、 <u>だんだんやさしくな</u> っていきみたいです [---]。

このように全体解釈「友情」が授業の前提となっているので、教師は全体解釈「友情」に立って【謎】を「解決」させている。手紙を出したことを教えたかえる君の行動は「おもしろい」、その言動は「や

さしい」ゆえのことと読むことで、教師は【謎】を「解決」させている。かえる君の言動をC10・11も、がま君への思いやりからくること、C2・3・8もがま君へのやさしさからくることと、場面①を解釈している。表⑥で特に着目したいのは、C2・3が表⑤で【謎】を鋭く指摘していながら、表⑥では教師同様にやさしさを【謎】を「解決」させている点である。このように【謎】の中核にある【疑問】（手紙の中身まで事前に知ってしまいがま君は心の中では本当はがっかりしたのではないか）に触れないかたちで、【謎】は「解決」されている。したがって特にC2・3の中で【疑問】は未決のままとなり、場面①の授業後にモヤモヤ感が残っていると容易に推定できる。以上場面①の授業記録において、全体解釈「友情」は【謎】によってゆさぶられるのではなく、逆に強化されている。

#### 4.3 場面②の授業記録の考察—教師は【謎】にどのように対応しているのか—

場面①の授業後、教師は「手紙の内容をみることにより、かえる君のやさしさにもっと迫りたいと思います」と読みの路線を明示して、場面②の授業記録を提示している（文芸研, 1985, pp.53-56）。それはかえる君ががま君に手紙の中身までばらす場面で、その授業記録が表⑦である。

表⑦ 場面②の授業記録

<p>C5: かえる君が、<u>がま君のことを考えている</u>のがよく分かります。だから、中みを言ってしまったのはおもしろいけど、<u>やさしいから喜ばせてあげよう</u>と思って言ったと思います。</p> <p>C6: やっぱり、おもしろいけど、<u>やさしい</u>です。</p> <p>C3: <u>すごく</u>、<u>やさしい</u>です。だから、がま君も喜んだんです。</p> <p>T: どこに書いてるの？</p> <p>C7: &lt;とてもいい手紙だ&gt;と言っています。</p>
<p>C2: [がま君は手紙を] 四日間もまつんだから、よっぽどうれしかったんだと思います。</p> <p>C8: なーんか、おもしろいところは、<u>ぜーんぶやさしいところ</u>みたい。</p>
<p>C3: やっぱり、かえる君のしていることはおもしろく見えるけど、それより<u>ずっとやさしい方が大きい</u>です。がま君のことを考えて一所けん命で、とてもいいかえる君だと思います。</p> <p>T: <u>いいことに気づいたね</u>。初め見つけたおもしろかったところは、よく読んでみると、<u>かえる君のやさしさ</u>と重なってましたね。それも一回や二回だけじゃなくて、何回も何回もくり返しくり返し、出てきますね。読者から見ると、ちょっぴりおかしく感じることもあるけど、みんながおかしさを感じるくらい相手のことを考えてあげれる<u>やさしい心</u>を持っているかえる君なんです。</p> <p>T: それからどうしたの。</p> <p>C7: お手紙をもらって、がま君は<u>とても喜びました</u>。</p> <p>T: そうですね。これまでみてきたかえる君をみんなはどう思いますか。</p> <p>C4: <u>とてもやさしい</u>と思います。</p> <p>C1: <u>すごくやさしい</u>と思います。</p> <p>C10: ぼくも、かえる君のような<u>友だちがほしい</u>です。</p> <p>C5: ぼくは、かえる君に会ってみたいです。</p>

場面①に続けて場面②でも教師は全体解釈「友情」に基づいて授業を進めて、児童は、手紙の中身まで教えるかえる君の言動もやさしさからくることと発言している。その行動をC1・3は「すごくやさしい」と読み、C8においては、かえる君の行動は「すべてやさしさに通じていることをとらえさせた」という教師の意図同様に、「おもしろいところは、ぜーんぶやさしいところみたい」とまで発言している。表⑦でも特に着目したいのは、C3が表⑤で【謎】を鋭く指摘していながら、表⑦では教師同様にやさしさを【謎】を「解決」させている点である。またC2（表⑤）も表⑦の後の授業で、かえる君ががま君に手紙を書く場面を振り返って、「かえる君の気持ちがいっぱいまっていると思います」

というように（文芸研, 1985, p.58）, かえる君のやさしさを強調するに至っている。以上のように場面②の授業でも児童は教師の全体解釈「友情」に導かれて、【謎】の中核にある【疑問】に触れないかたちで、【謎】を「解決」させている。したがって特にC2・3の中で【疑問】は未決のままとなり、場面②の授業後にもモヤモヤ感が引き続き残っていると容易に推定できる。以上場面②の授業記録でも、全体解釈「友情」は【謎】によってゆさぶられるのではなく、逆に強化されている。

### 5. おわりに—謎解き読みによる新たな全体解釈が提起する文学教育研究の課題—

以上本稿は謎解き読みによる「お手紙」の全体解釈「手紙」を下敷きとして、全体解釈「友情」が維持・強化される授業過程（教授学習過程）を明らかにしてきた。第一に質問紙調査の結果、「お手紙」の初読時の全体解釈は「友情」に大きく傾斜して、全体解釈「手紙」の発見は困難であることが検証された。第二に国教研の授業では、まず初発の感想から、児童は初読で全体解釈「友情」に気づいており、次に授業記録から、初読時のその読みは教師の全体解釈「友情」によって維持・強化されていた。第三に文芸研の授業では、授業前半に児童が発見した【謎】は、その中核にある【疑問】は取り上げられないまま（したがって【謎】は解決されないまま）、教師の全体解釈「友情」に“取り込まれるかたちで”「解決」させられていた。全体解釈「友情」のその維持・強化は、初読で到達困難な全体解釈「手紙」の可能性が摘み取られる授業過程であった。これは、全体解釈「友情」とは質的に異なる全体解釈「手紙」の発見を待ってはじめて浮き彫りにできる問題点であった。

この検討結果は、全体解釈「友情」が定着する要因を次のように教えてくれる。教師は【謎】に気づいたとしても、初読で獲得される全体解釈「友情」によってその「解決」を図ろうとして、“全体解釈「友情」を一旦頭から外して”その解決を熟考できない。これは、全体解釈「手紙」の発見が容易ではないということ以前に、初読時に全体解釈「友情」が強く印象づけられてしまうあまり、そこから脱却が非常に難しいという読みの心理を教えてくれる。全体解釈「友情」による【謎】の「解決」は、それと質的に異なる全体解釈が提示されてはじめて疑問視できる。したがって本稿は、教科内容学会の冒頭の【課題】の要件としても指摘したように、従来の全体解釈「友情」に代わる全体解釈「手紙」の発見を待って、今回の課題に取り組んできたわけである。

以上の「お手紙」研究は文学教育研究に次の課題を与えてくれる。

表⑧ 謎解き読みが切り拓く新たな研究対象

①	「お手紙」の全体解釈「友情」のように、「ごんぎつね」（新美南吉）等の文学教育でもある特定の全体解釈が定番化してはいないか。そしてそれに基づいて作品各箇所が解釈されてはいないか。
②	それは初読で「到達」可能な解釈ではないか（この観点から初発の感想を考察する）。
③	もうひとつの全体解釈の発見の入口となる謎が児童によって提示されていながら、定番の全体解釈で謎は「解決」されてはいないか。
④	その結果、新たな全体解釈の発見の機会を教師は児童に保障できていないことになっていないか。
⑤	定番の全体解釈から一旦離れて、謎を熟考することで新たな解釈が俄かに見えてはこないか。

これは本稿の「お手紙」研究の方法を一般化したものである。その検証はすでに「ごんぎつね」「鹿」「盆土産」を対象として行われており（作間, 2008b；梶原, 2018ab, 2020a, 2021abc）, その一般化の見通しは得られている。実践研究を踏まえて表⑧の仕事をさらに進めて、従来の文学教育研究の解釈とは異なる解釈を提示できれば、それは、従来の教科教育研究等との質的相違を内容レベルで指向す

る教科内容学会の【課題】に応える事例研究となる。その取り組みの遅延が今後も続けば、池野(2000, 2012)が、ブルーナーが提起した発見学習を内容開発のレベルで担いきれなかったと総括したように、私たち教科内容学会員は【課題】を提起する学力を持ち合わせていなかったことを自己証明することになりかねない。これは、【課題】を提起した私たち会員の責任として認識されておいてよい。

## 引用・参考文献

- 阿部昇(2003)．お手紙(A.ローベル) 科学的「読み」の授業研究会 この教材で基礎・基本としての言語スキルを身につける．学文社，23-28.
- 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.
- 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.
- 池野範男(2000)．発見学習．日本社会科教育学会(編)社会科教育事典．ぎょうせい，217.
- 池野範男(2012)．発見学習．日本社会科教育学会(編)新版・社会科教育事典．ぎょうせい，223.
- 井上一郎(1995)．読者としての子どもを育てる文学の授業—文学の授業研究入門—．明治図書.
- 児童言語研究会(編)(1976)．新・一読総合法入門．一光社，35-50.
- 梶原郁郎(2017)．作間提案の「お手紙」の謎解き読みにおける疑問．教授学習心理学研究 **13-1**，48-50.
- 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)．「ごんぎつね」の謎解き読みの提案—作間提案の「いたずら」解釈の修正を踏まえて—．極地方式研究会 デポ **159**，73-88.
- 梶原郁郎(2019a)．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(2019b)．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(2020a)．謎解き読みが切り拓く新たな研究対象—作間の実践報告が文学教育研究に提案している課題—．教授学習心理学研究 **16-1**，50-52.
- 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**，13-28.
- 梶原郁郎(2021a)．謎解き読みによる「盆土産」(三浦哲郎)の作品解釈—家族の「きずな」「温もり」に代わるもうひとつの全体解釈—．東北教育学会研究紀要 **24**，1-14.
- 梶原郁郎(2021b)．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—．日本教科内容学会誌 **7**，3-16.
- 梶原郁郎(2021c)．謎解き読み「ごんぎつね」(新美南吉)の教授学習過程—文学教育研究において定番化している解釈を問い直す—．教授学習心理学研究 **17-1**，35-58(印刷中)．
- 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.
- 木下ひさし(1995)．ともだちっていいな 田近洵一・浜本純逸・府川源一郎(編)「読者論」に立つ読みの指導(小学校低学年編)．東洋館出版社，81-91.
- 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.
- 教育科学研究会岡山国語部会津山サークル(2011)．文学作品の読み方指導(教材研究資料「お手紙」の「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.
- 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.
- 荻野浩毅 (2016). 「一つの花」—子どもたちとつくる国語の授業—. 児童言語研究会 国語の授業 **257**, 一光社, 14-21.
- 大西忠治 (編) (1991). 小林信次・加藤辰雄・加藤元康 (著) 「ごんぎつね」の読み方指導. 明治図書.
- 西郷竹彦 (2003). 意味を問う教育. 明治図書.
- 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—「一つの花」(今西祐行)の謎解き読みの試み—. 玉川大学教育学部紀要, 1-17.
- 作間慎一 (2012). 文学作品の謎解き読みに関する実践的検討—謎解き読みにおける「お手紙」のアスペクトの転換—. 教授学習心理学研究 **8-2**, 77-78.
- 光村図書 (2005). 小学校国語学習指導書 (二下) 赤とんぼ. 光村図書, 15-43.
- 日本文教出版 (2005). 小学校国語教師用指導書 (二上). 日本文教出版, 85-114.
- 寺崎賢一 (2004). 主題 田近洵一・井上尚美 (編) 国語教育指導用語辞典. 教育出版, 66-67.
- 吉田裕久 (2005). 主観主義・客観主義論争 大槻和夫 (編) 国語科重要用語 300 の基礎知識. 明治図書, 310.
- 全国国語教育実践研究会 (1991). 実践国語研究 **110** —「お手紙」「おちぼ」の教材研究と全授業記録—. 明治図書.

## Teaching and Learning Process that the Overall Interpretation “Friendship” of “The Letter” (A.Lobel) is Maintained and Enforced in Literature Education : An Analysis of School Lessons focusing on How Possibility of Another New Interpretation is picked

Ikou Kajiwara (Yamanashi University)

**Abstract** : This paper clarifies teaching and learning process that the standard interpretation “Friendship” of “The Letter” (A.Lobel) is maintained and enforced in literature education. This work is carried out through the following procedures. First, it is showed that “Friendship” is the interpretation that we can easily be aware of in first reading through questionnaire surveys targeting 122 college students. Second, this paper illustrates that “Friendship” by first reading is maintained and enforced through one literature class. Third, the same process is found out in another literature class, and the possibility of another new interpretation which children point out sharply is picked through the class. As above consideration needs another interpretation, this study is performed after it is found out through *Puzzle Solving Reading* of “The Letter” .

**Key words** : “The Letter” (A.Lobel) , *Puzzle Solving Reading*, the standard interpretation, another new interpretation, psychology of first reading

# 領域「表現」に関する科目において 音楽科の教科内容の4側面を扱う意義

渡邊真一郎<sup>1</sup>

**要旨：**本研究の目的は、領域「表現」に関する科目において音楽科の教科内容の4側面を扱うことで、学生にどのような知識や理解の獲得が見られるのかを検証し、領域「表現」に関する科目において音楽科の教科内容の4側面を扱うことの意義を明らかにすることである。本研究では、領域「表現」に関する科目のシラバスを生成の原理より導出された音楽科の教科内容の4側面から捉え直し、その授業において学生Aが何を学んだのかを分析した。教師が子どもにイメージを持たせ、イメージを子どもが自分なりに表現できるようにするための指導への手がかりを得られるようになることが、領域「表現」に関する科目において音楽科の教科内容の4側面を扱うことの意義であり、そのような指導を通して、幼児期の子どもの豊かな感性や表現する力を養うことができると考える。

**キーワード：**領域「表現」、幼小接続、音楽科の教科内容

## 1. 研究の目的と方法

### 1.1 問題の所在

平成29年告示の『幼稚園教育要領』では、幼児教育のねらいを達成するための内容について「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5つの領域で示されており、これらの5領域に示されるねらいは、「遊びを通しての総合的な指導」<sup>①</sup>を通して達成されることが求められている。5領域のうちの一つ、領域「表現」は、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」領域と意義づけられており、子どもが豊かな感性をもち自分なりの表現を楽しむことをねらいとしている。つまり、領域「表現」においては、遊びを通して感性と表現の芽、思考の芽を育むことがねらいであるといえる。

また、幼児教育における遊びを通じた学びは、学校教育における学びの基盤となる。文部科学省は、幼児期から児童期にかけて求められる教育について、「幼児期の教育では、児童期における教育の内容の深さや広がりをも十分に理解した上で行われること、いわば、今の学びがどのように育っていくのかを見通した教育課程の編成・実施が求められる」（文部科学省、2010, pp.11-12）としている。このことから幼稚園教員養成において、学生が「幼小接続」の観点をもって、5領域のねらいや内容についての理解を深めることができる指導についての研究の進展が求められる。

領域「表現」の指導についての先行研究に、宮下（2018）がある。宮下は、領域「表現」における指導では、「歌ったり、楽器を演奏したり、描いたりするための技術よりも、どのような経験を与え、

---

<sup>1</sup> 畿央大学 s.watanabe@kio.ac.jp

受付日：2021年9月25日 受理日：2022年3月17日

どのように思考させるかといった、『表現したいもの』の源泉となるイメージをいかに豊かにもたせるかが重要になる」（宮下, 2018, p.260）と述べる。つまり、領域「表現」の指導では、子どもの技能を育成することに固執するのではなく、子ども自身がイメージを豊かにもてるような指導が重要であるといえる。しかし、宮下の研究においては、領域「表現」に関する科目において、幼児に育むべき資質・能力「知識・技能の基礎」を学生が理解することを期待した教育内容が示されているが（宮下, 2018, p.259）、「思考力・表現力・判断力等の基礎」の理解については触れられていない。領域「表現」の指導においては、子どもがそれぞれ持ったイメージをもとに、「どう考えたり、試したり、工夫したり、表現したりするか」というイメージを基盤とした子どもの表現活動についての理解も深めることが必要ではないか。

領域「表現」の特に音楽表現に関する科目での指導において、「幼小接続」を意識し、イメージを基盤とした子どもの表現活動についての理解を深めるための一つ的手段として、筆者は小学校以降の音楽科の教科内容の概念を取り入れることが有効ではないかと考えた。西園は、音楽科の教科内容を「生成の原理」より導出している。生成の原理とは、「芸術は我々が日常で経験する『感覚的質』の意味を自然の素材（媒体）を通して、外的世界に芸術として作品を形づくり（形式と内容の生成）、その過程で内的世界（精神）が再構成（生成）され、自然の素材と人間の精神が融合・統一される美的経験であるという原理」（西園, 2017, p.19）である。音楽教育で生成の原理という場合、「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）も新たに変化していくという考え方」（小島, 2018, p.9）のことをいう。この立場に立つことで、指導者からの指示を受けて表現を行うのではなく、学修者が自身の内面と結びつけて表現を行うようになる。つまり、生成の原理によってデザインされた学修を通して、イメージを基盤とした表現活動を行うことができるのである。この生成の原理から、芸術教育の指導内容としての音楽科の教科内容が導出される。詳しくは後述するが、音楽科の教科内容は、①音楽の形式的側面、②音楽の内容的側面、③音楽の文化的側面、④音楽の技能的側面の4側面から捉えられる。これらの教科内容の4側面は、音楽のカリキュラム編成の内容となり、また指導内容となり、学習指導の理論となるのである。

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』では、この音楽科の教科内容の4側面、つまり学校現場での指導内容と、教員養成大学での音楽科関係の科目の指導内容との連続性が見出され、教員養成科目のシラバスが提案されている（日本学校音楽教育実践学会編, 2006, pp.230-239）。また、音楽の教科内容構成の開発を目指した中島（2021）は、音楽科の教科内容の4側面が柱となり、生成の原理による学修が教員養成課程で行われることで、感性を置き去りにした技能中心の学習からの脱却を図ることができる（中島, 2021, p.75）とし、学部の小学校教員養成及び中学校教員養成のための教科専門科目と、教職大学院における教科内容構成に係る専門科目のシラバスを提案している（中島, 2021, pp.77-83）。つまり、教員養成課程の科目において音楽科の教科内容の4側面を扱うことによる一定の成果は示されているといえる。しかし、どちらの研究でも幼稚園教員養成に関わるシラバス案は提示されていないため、音楽科の教科内容を幼稚園教員養成教育において扱うことの有効性は示されていない。

西園はこの4側面を「教科内容」の側面として示しているが、この4側面を音楽教育に通底する指導内容と捉えることで、幼稚園教員養成においても示唆を与える概念となると筆者は考える。幼児教育では感じたことや考えたことを自分なりに表現することがねらわれているが、そのような表現は「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）も新たに変化していく」という生成の原理の考え方を基盤とすることで実現可能であると考えられる。故に、生成の原理及びその原理から導出された教科内容についても、幼稚園教諭を目指す学生が音楽教育に通底する原理

及び指導内容と捉えて学修することは有用であると筆者は考える。

以上より、領域「表現」に関する科目において、音楽科の教科内容の4側面を扱う授業を実践することにした。本研究では、この授業実践で得られた学生の学びの事実を解釈することによって、音楽科の教科内容の4側面を扱うことの意義を明らかにしたいと考える。

なお、本研究で対象とする科目「音楽実技演習」は、幼稚園教諭一種免許状取得にかかる「領域及び保育内容の指導法に関する科目」の「イ 領域に関する専門的事項」に対応する科目として2021年度に開設された。「領域に関する専門的事項」は新しい教職課程で「教科に関する科目」から変更されたものであり、領域論に関する科目として設定されている。保育教諭養成課程研究会は、教職課程コアカリキュラムを踏まえて作成したモデルカリキュラムの中で、領域に関する専門的事項の考え方として、「領域について、領域それぞれの学問的な背景や基盤となる考え方を学ぶことを基本とする」(保育教諭養成課程研究会, 2017, p.12) と示している。このことから、領域「表現」に関する科目を芸術教育の原理である生成の原理から導き出された指導内容から捉え直すことは、領域「表現」に関する科目の教育内容研究の進展に寄与すると考える。

## 1.2 研究の目的

本研究の目的は、領域「表現」に関する科目において音楽科の教科内容の4側面を扱うことで、学生にどのような知識や理解の獲得が見られるのかを検証し、領域「表現」に関する科目において音楽科の教科内容の4側面を扱うことの意義を明らかにすることである。

## 1.3 研究の方法

研究の方法は実践的方法をとる。まず、生成の原理による音楽科の教科内容の4側面について整理し、領域「表現」に関する科目においてそれらをどのように扱えばよいかを整理する。次に、得られた知見より、領域「表現」に関する科目のシラバスを音楽科の教科内容の4側面から捉え直す。そして、音楽科の教科内容の4側面を意識して実践した授業において、抽出学生にどのような知識や理解の獲得が見られたか、学生のワークシート、レポートを解釈することで分析する。その分析を通して、領域「表現」に関する科目において音楽科の教科内容の4側面を扱うことの意義について考察する。

## 2. 音楽科の教科内容の4側面

### 2.1 音楽科の教科内容の4側面とは

本研究では、幼小接続を視野に入れ、音楽科の教科内容の4側面から領域「表現」に関する科目を捉え直す。そのため、まず西園(2015)より生成の原理から導出される音楽科の教科内容の4側面について述べる。西園は、生成の原理を音楽教育の原理とし、教科内容として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(音楽の質、曲想・特質・雰囲気)、③音楽の文化的側面(風土・文化・歴史)、④音楽の技能的側面(表現の技能、鑑賞の技能『批評』)の4つの側面を導出している(西園, 2015, pp.186-187)。西園は、「これらの音楽科の指導内容の諸側面は、実際には一体となっているが、これを分析的に捉えるとき区別される」(西園, 2015, pp.186-187)と指摘している。そのため、学生を指導する際には、指導者は4側面のどの側面を指導しているのかを意識しながらも、諸側面を独立させるのではなく、互いに関わらせた学びを提供する必要がある。

なお、本研究では、小学校以降の音楽科教育へのつながりを意識できるよう、「音楽科の教科内容の4側面」という用語を使用することとする。

## 2.2 領域「表現」に関する科目において音楽科の教科内容の4側面を扱うための視点と手立て

音楽科の教科内容の4側面を、領域「表現」に関する科目においてはどのように扱えばよいか。

筆者は領域「表現」に関する科目では、イメージを基盤とした子どもの表現活動についての理解を深めるために、学生自身が表現者となり、その体験を通して指導方法について理解することが重要であると考えた。そのために、「学生の内容的側面の感受の中核とした学修を展開する」という視点を持つ(視点①)。また、先に示した『領域に関する専門的事項』の考え方では、「幼児」「幼児期」「幼児期の教育」の視点を忘れないことが重要であると示されている。(保育教諭養成課程研究会, 2017, p.12) このことから、音楽表現における「遊びを通しての総合的な指導」の指導方法についての理解を深めるために、「遊びや生活経験から発展する音楽表現と音楽科の教科内容の4側面との関連を意識した学修を展開する」という視点を持つ(視点②)。

この二つの視点について、以下のような手立てを取った。視点①に関しては、授業において生成の原理による音楽表現を学生に体験させ、形式的側面と内容的側面の関連を意識でき、それらを基盤として技能的側面を扱えるよう留意した。そのため、形式的側面を授業の指導内容として焦点化し、内容的側面との関連を意識できるようにした。文化的側面については、学生が実感を伴って理解しやすい内容の教材を扱う際に他の側面と関連づけて指導するようにした。視点②に関しては、文化的側面の内容に関して、わらべうた遊びや音楽に伴う踊りなどを体験させ、活動を通して楽しみながら自然と文化的側面を扱い、その内容が他の側面への意識と発展するような学修が展開できるように留意した。

これらの手立てを実現するために、本科目の一部で、衛藤(2020)の提唱する「実演授業」の形態をとった。実演授業とは、「児童の立場にたった学生を相手に大学教員が行う授業」(衛藤, 2020, p.44)であり、「1単元を『経験-分析-再経験-評価』の枠組みで行う授業」(衛藤, 2020, p.45)のことである。「実演授業」の形態をとることで、生成の原理による音楽表現を学生に体験させ、教科内容の4側面を学ばせたいと考えた。また、宮下は、領域「表現」の指導において「幼児が表現したものについて指導者による受容や共感(評価)が得られると、それもまた経験となって再経験(新たな経験や表現)につながっていく」(宮下, 2018, p.260)と指摘している。実演授業を通して、大学教員が学生の音楽表現を受容し、その表現に共感する姿を見せることで、指導者による受容や共感の重要性を学生が実感できると考えた。以上の理由から、本科目の一部を筆者による実演授業の形で実施した。

## 3. 領域「表現」に関する科目「音楽実技演習」の概要と分析

### 3.1 領域「表現」に関する科目「音楽実技演習」の概要

以上の内容をもとに、領域「表現」に関する科目「音楽実技演習」の授業を筆者が実践した。実践時期は2021年4月～7月で、aクラス(受講者35名)とbクラス(受講者23名)の計2クラスに対し筆者が実施した。本科目はA大学2年生対象の選択科目ではあるが、幼稚園教諭一種免許状の取得を目指す学生の大半が取得する科目であるため、本研究の対象とした。表1は、本科目のシラバスを音楽科の教科内容の4側面から捉え直し、その具体的な内容を示したものである。

表1 各授業で扱った音楽科の教科内容の4側面の具体的な内容

回	学修内容	教材	形式的側面	内容的側面	文化的側面	技能的側面
1	オリエンテーション	(授業の概要説明のためなし)	なし	なし	なし	なし
2	音楽表現	一弦箱による音楽づくり	一弦箱の音色の知覚	一弦箱の音色が生み出す質の感受	なし	一弦箱の音色を知覚・感受し表す技能
3	歌唱表現1	学生が選んだ童謡もしくは文部省唱歌の弾き歌い	声の音色の知覚	声の音色が生み出す質の感受	なし	声の音色を知覚・感受し表す技能
4	歌唱表現2	《ほたるこい》	旋律と旋律の重なり	旋律と旋律の重なり	生活と音楽のかかわ	旋律と旋律の重なり

			(オスティナート)の知覚	(オスティナート)が生み出す質の感受	りの理解 (仕草遊びの楽しさ)	(オスティナート)を知覚・感受し表す技能
5	器楽表現 1	ペットボトル・マラカスによる音楽づくり	ペットボトル・マラカスの音色の知覚	ペットボトル・マラカスの音色が生み出す質の感受	なし	ペットボトル・マラカスの音色を知覚・感受し表す技能
6	器楽表現 2	《おかしのすきなまほう使い》の魔法の音楽づくり	打楽器の音色の知覚	打楽器の音色が生み出す質の感受	なし	打楽器の音色を知覚・感受し表す技能
7	器楽表現 3	《ミッキーマウス・マーチ》	2拍子の知覚	2拍子が生み出す質の感受	外国の人たちの生活と音楽のかかわりの理解 (行進の慣習)	2拍子を知覚・感受し表す技能
8	器楽表現 4	《十五夜さんのもちつき》	リズムパターンの知覚	リズムパターンが生み出す質の感受	生活と音楽のかかわりの理解 (手遊び歌の楽しさ)	リズムパターンを知覚・感受し表す技能
9	身体表現	《たけのこめだした》	反復と変化の知覚	反復と変化が生み出す質の感受	生活と音楽のかかわりの理解 (仕草遊びの楽しさ)	反復と変化を知覚・感受し表す技能
10	器楽表現 5	《山のポルカ》	リズムパターン (ポルカのリズム) の知覚	リズムパターン (ポルカのリズム) が生み出す質の感受	外国の人たちの生活と音楽のかかわりの理解 (フォークダンスを踊る慣習)	リズムパターン (ポルカのリズム) を知覚・感受し表す技能
11	劇化表現	《おおきなかぶ》の効果音づくり	打楽器の音色の知覚	打楽器の音色が生み出す質の感受	音・言葉・色彩・形・動きのかかわりの理解 (音楽劇)	打楽器の音色を知覚・感受し表す技能
12	総合的な表現	ミュージカル「夢から醒めた夢」より《行かないで》	旋律と旋律の重なり (ポリフォニー) の知覚	旋律と旋律の重なり (ポリフォニー) が生み出す質の感受	総合芸術の理解	旋律と旋律の重なり (ポリフォニー) を知覚・感受し表す技能
13 14 15	パフォーマンスの企画・準備・発表	絵本を題材とするパフォーマンスの作成・発表	各グループの表現に関する音楽の諸要素の知覚	各グループの表現に関する音楽の諸要素が生み出す質の感受	音・言葉・色彩・形・動きのかかわりの理解 (音楽劇)	各グループの表現に関する音楽の諸要素を知覚・感受し表す技能

実演授業を行なったのは、第2・4・6・7・8・10回の計6回である。第1回はオリエンテーション、第3・5・9回はオンデマンド授業、第11・12回は総合的な表現の創作演習及び映像資料による学修、第13・14・15回は最終課題の準備及び発表を行なったため、実演授業は行わなかった。

なお、4側面それぞれの内容に関しては、西園が提唱する音楽科の教科内容の4側面から構成された「生成を原理とする21世紀音楽カリキュラム」(日本学校音楽教育実践学会編, 2006, pp.65-97)を参考に設定した。

## 3.2 分析の対象と方法

### 3.2.1 分析の対象

今回分析の対象としたのは、幼稚園教諭一種免許状取得を主に目指す学生が在籍する幼児教育コースに所属する抽出学生A(aクラス所属)が、実演授業を受けて作成したワークシートと全15回の授業を終えて作成した最終レポートである。なお、実演授業を行った第2・4・6・7・8・10回の計6回のうち、第2・4・10回の計3回のワークシートを対象とする。学生Aを抽出した理由は、授業での発表が多く、活動に積極的だったことが筆者による授業記録から見とれたことに加え、ワークシート及び最終レポートの記述内容が詳細であったからである。また、実演授業計6回のうち第2・4・10回の計3回を抽出する理由について、第2回を対象とするのは、学生が初めて体験した実演授業であるため、第4・10回を対象とするのは、4側面を全て意識した授業であり、学生Aの考えが顕著に変化したと捉えられたためである。

### 3.2.2 分析の方法と手順

本研究では、学生Aが本授業を通して何を学んだのかを分析するために、音楽科の教科内容の4側面を手がかりに学生Aのワークシート及び最終レポートを解釈するという方法をとる。本研究において実践した授業では、幼児の「思考力・判断力・表現力の基礎」の理解につながる、イメージを基盤とした子どもの表現活動についての理解を促す手立てとして、音楽科の教科内容の4側面を扱うこと

にした。よって、分析の視点は「イメージを基盤とした子どもの表現活動について学生Aはどのような知識・理解を得ていたか」とする。

分析の手順として、まず対象とした実演授業の概要を示す。次に学生Aが作成したワークシート及び最終レポートにおいて音楽科の教科内容の4側面に関連があると判断できる記述を抽出する。抽出箇所がわかるように、形式的側面に関する内容には下線を、内容的側面に関する内容には波線を、文化的側面に関する内容には二重線を、技能的側面に関する内容には点線を引く。そして、抽出した記述から、学生Aが音楽科の教科内容の4側面に関して学修したと考えられる内容を解釈し、文章で整理する。最後に分析結果を表にまとめ、イメージを基盤とした子どもの表現活動について学生Aが得た知識・理解とその獲得の様相を整理する。

### 3.3 実践授業の分析

#### 3.3.1 実演授業の概要

まず、第2回、第4回、第10回の計3回の実演授業の展開を以下に示す。

第2回では、音色を指導内容とし、音が音楽となっていく過程を経験させることを目的に、実演授業を展開した。学生は、持参した空き箱と輪ゴムを使って一弦箱を作り、色々な方法で音を鳴らしてお気に入りの音色を探した。お気に入りの音色を紹介しあって音色について知覚・感受し、その学修を生かしてグループで自分たちの音色を合わせて音楽づくりをし、発表した。最後に学修のまとめとして、音楽表現について生成の原理を用いて解説した。授業後のワークシートでは、自分たちが作った表現についての振り返りをさせ、この授業の学修で「表現」について理解したことをまとめさせた。

第4回では、旋律と旋律の重なり（オスティナート）を指導内容とし、遊びから自然と音楽表現に発展する過程を経験させることを目的に、実演授業を展開した。学生は、グループで自由に歌いながら教室の中を練り歩き、ほたる探しごっこをするという仕草遊びを通して楽曲に親しんだ際、《ほたるこい》の歌が昔の子どもたちのほたる探しの際に楽しみながら歌われていたことを知った。仕草遊びの中で自然と生じた音の重なりをきっかけに、旋律と旋律の重なりについて知覚・感受した。その学修を生かしてグループで歌詞の言葉を重ね合わせて音楽づくりをし、発表した。最後に学修のまとめとして、遊びと音楽表現との関連についてと、遊びやアンサンブルを行う上での他者の存在について討議させた。ワークシートには自分たちが作った表現についての振り返りをさせた。

第10回では、リズムパターン（ポルカのリズム）を指導内容とし、音楽の文化的側面を取り入れた器楽合奏を経験させることを目的に、実演授業を展開した。学生は《山のポルカ》の原曲《ドーンドレブスカ・ポルカ》がチェコの音楽であり、婚礼や祭りの賑やかで心楽しい場面で踊られていたことを知った上で踊りを体験し、楽曲に親しんだ。ステップや手拍子にポルカのリズムが使われていることに気づいたことをきっかけに、ポルカのリズムについて知覚・感受した。その学修を生かして、グループでポルカのリズムを意識したリコーダーとタンブリンのアンサンブルを行った。学生Aが受講したaクラスでは時間の都合上グループ発表は割愛した。最後に学修のまとめとして、文化的側面の保育への取り入れ方について解説した。ワークシートには、比較聴取による知覚・感受の内容と、この授業の学修で感じた文化的側面を意識して表現を行うことの良さや保育への影響についてまとめさせた。

#### 3.3.2 実演授業での学生Aのワークシート及び最終レポートの分析

##### 3.3.2.1 第2回「音楽表現」のワークシートの分析

第2回の授業で学生Aが作成したワークシートの内容は表2の通りである。

表2 第2回「音楽表現」の実演授業のワークシートの内容

設問	学生Aの回答
1(1)自分のつくった一弦箱について、お気に入りの音色を擬音語で書きましょう。	タイアイ〜(①) (高い音の時) トイオイ〜(②) (低い音の時)
1(2)お気に入りの音色がなんの音に聴こえるか、詳しく書きましょう。(〜な感じなど)	・インドカレー屋さんで流れている曲の最後で使われているそう(①) ・アニメとかでよくある、どうやったらそんな焦げるんみたいな料理が出てきた時の残念な音(②)
1(3)(2)で書いた感じを表すために、どんな工夫をしたか書きましょう。(素材の選び方、楽器の鳴らし方の工夫など)	箱のゴムがかかっている部分を押ししたり広げたりして、ゆるやかなビブラートをつくった(③)。太めのゴムを使うことで音が低く、にぶくなって(④)おもしろい。
2 今回の学修で理解したことを、「子ども」「内側」「外側」「変化」という言葉を使ってまとめましょう。	表現とは、いろんな経験を通して、 <u>子どもの内側に生まれたイメージや感情(③)</u> をさまざまな媒体を利用しながら外側の世界に出すこと。 <u>子どもの内的世界が変化していくように、いろんな材料を用意したり、イメージを共有したりすることが大切(④)。</u>

記述内容から、学生Aは特徴的な擬音語で音色を表したり(下線①・②)一弦箱を操作して音色を変化させたり(下線③・④)することを通して一弦箱の音色を知覚していることがわかる。そして、音色から感じたイメージを自分の言葉にして(波線①・②)、音色を感受していることがわかる。このことから、音色の知覚と感受を通して、音の特徴(形式的側面)からイメージ(内容的側面)が醸し出されるという関係性を学んでいると解釈した。さらに、音楽表現が子どもの内に生じたイメージや感情(内容的側面)を外に出すという営みであること(波線③)、その実現には内に生じたイメージ(内容的側面)が変化していくことが重要であること(波線④)に気づいていると解釈した。

以上より、学生Aは、(1)形式的側面が内容的側面を醸し出すという関係にあること、(2)表現の生成において、内容的側面の存在が重要であることを学修したと捉えた。第2回の授業では、指導者は技能的側面を意識できる場面としてグループでの表現活動を設定したが、学生Aのワークシートの記述から、まだ技能的側面については他の側面と十分に関連づけられてはいないと考えられる。

### 3.3.2.2 第4回「歌唱表現2」のワークシートの分析

第4回の授業で学生Aが作成したワークシートの内容は表3の通りである。また、学生Aのグループがつくった音楽は、表4の通りである。学生Aは3の役割を担当した。

表3 第4回「歌唱表現2」の実演授業のワークシートの内容

設問	学生Aの回答
1(1)グループでつくった《ほたるこい》について、あなたはどんな役割をしましたか。	「ほほほほほ」と重ねて歌った(⑤)。たくさんのほたるがいる様子を表す(⑥)ため。「こい!」という合いの手(⑥)。集めよう!という気を表す(⑥)ため。
1(2)どんな感じを表すために、どんな工夫をしましたか。	たくさんのほたるを集めようと、やる気を出している感じや賑やかな感じを表す(⑦)ため、「ほほほほほ」という細かい音を増やし(①)たり、「こい」という合いの手を入れ(②)たりした。

表4 学生Aが所属するグループが作った音楽

1	ほ ・ ほ ・ ほ	たる こい ・ あっ	ちの み ずは に がい ぞ ・ こっ	ちの み ずは あ まい ぞ ・ ほ ・ ほ ・ ほ	たる こい こい	
2	ほ ・ ほ ・ ほ	たる こい ・ あっ	ちの み ずは に がい ぞ ・ こっ	ちの み ずは あ まい ぞ ・ ほ ・ ほ ・ ほ	たる こい こい	
3	ほほ ほほ ほ ・ ほほ	ほほ ほ こい! ほほ	ほほ ほ ・ ほほ	ほほ ほ こい! ほほ	ほほ ほ ・ ほほ	ほほ ほ こい! ほほ
4	あ まい ぞ ・ あ まい ぞ	こい! あ まい ぞ ・ あ まい ぞ	こい! あ まい ぞ ・ あ まい ぞ	こい! あ まい ぞ ・ あ まい ぞ	こい! あ まい ぞ ・ あ まい ぞ	こい! あ まい ぞ ・ あ まい ぞ
5	あ まい ぞ ・ あ まい ぞ	こい! あ まい ぞ ・ あ まい ぞ	こい! あ まい ぞ ・ あ まい ぞ	こい! あ まい ぞ ・ あ まい ぞ	こい! あ まい ぞ ・ あ まい ぞ	こい! あ まい ぞ ・ あ まい ぞ

記述内容から、学生Aが自分たちの《ほたるこい》の歌で表したいイメージを具体的に持っていた(波線⑤・⑥・⑦)ことがわかる。特に「集める」というイメージは、仕草遊びを行った際に指導者

が伝えた「昔の子どもたちのほたる探しの際に楽しみながら歌われていた」という文化的背景の内容に起因していると推察される。そして、これらのイメージを表すために、オスティナート（下線⑤）や歯切れの良い合いの手（下線⑥）といった音楽的要素を使って、細かいリズムを重ねたり（点線①）、主旋律の休符の部分にタイミングよく合いの手を入れたり（点線②）する工夫を表現に施していたことがわかる。このことから、学生Aは仕草遊びの文化的背景の理解（文化的側面）を通して、イメージ（内容的側面）を形成したと解釈した。そして、文化的側面の理解から感じ取ったイメージ（内容的側面）をオスティナートや合いの手という音楽的要素（形式的側面）と結びつけ、それらの要素を使って音楽をつくる（技能的側面）ことでイメージを表現しようとしていたと解釈した。

以上より、学生Aは、(1)文化的側面についての理解を元に内容的側面を感受すること、(2)感受した内容的側面を表現するために、形式的側面を意識することで、具体的に表現の工夫を考えて技能的側面を高めることにつながることを学修したと捉えた。ただここでは学生Aのワークシートの記述から文化的側面と内容的側面が関連していると推察されるが、両者の関連についての言及がないため、学生A自身はまだ文化的側面と内容的側面について自覚的に関連づけられていないと考えられる。

### 3.3.2.3 第10回「器楽表現5」のワークシートの分析

第10回の授業で学生Aが作成したワークシートの内容は表5の通りである。

表5 第10回「器楽表現5」の実演授業のワークシート

設問	学生Aの回答
1(1)二つの演奏（A：拍打ち、B：ポルカのリズムを重ねた演奏）を聴いて、気づいたことを書きましょう。	(A) タンブリンのリズムがずっと一定 <u>タンタンタン</u> (⑦) (B) タンブリンのリズムがポルカのリズム <u>タンタンター</u> (⑧)
1(2)二つの演奏（A・B）を聴いて、感じたことを書きましょう。	(A) <u>大人っぽい 優雅な感じ 日本人（初心者）っぽい 丁寧</u> (③) (B) <u>Aよりはいしやいでいる感じ 現地の人が本気でやっている感じ にぎやか</u> (⑨)
2(1)今回の体験を通して、音楽の文化的背景を意識して表現を行うことについてどのような良さがあると感じたか、あなたの考えを書きましょう。	<u>音楽の文化的背景を知ったこと</u> (①)で、 <u>その曲に対するイメージが広がり、さまざまな情景を連想する</u> (⑩)ことができた。ただ譜面に描かれた通りに何の工夫もしないで演奏すると、 <u>イメージを表現するにはどうしたらいいか考え、自分なりに工夫して演奏する</u> (③)のでは、 <u>楽しさも達成感も曲に対する思いも変わってくる</u> (⑪)と思う。文化的背景を意識して表現を行うことで、視野を広げることができ、新しいアイデアが生まれると思った。
2(2)音楽の文化的背景を意識することで、保育はどのように変わると思うか、また、あなたの今後の実践にどのように生かすことができると思うか、あなたの考えを書きましょう。	<u>音楽の文化的背景を意識すること</u> (②)で、 <u>イメージの世界が広がり</u> (⑫) <u>活動に対する意欲が変わってくる</u> と思う。「 <u>こういうふう</u> に演奏してみたい」というイメージ(⑬)を相手に伝えるように表現するには、 <u>演奏の仕方を工夫するなど、技能が求められる</u> (④)。その音楽を作った人々の思想や感性を知ること、自分には思い付かなかったような新しい視点に気づけると思うので、今後は文化的背景を調べて活動に生かしていきたいと感じた。

記述内容から、学生Aが二つの《山のポルカ》の演奏を対比的に聴き、リズムパターンに対する知覚と感受を結びつけて理解している（下線⑦と波線⑧・下線⑧と波線⑨）ことがわかる。特に「現地の人が本気でやっている」「にぎやか」というイメージは、ステップを踊った際に指導者が伝えた「婚礼や祭りの賑やかで心楽しい場面で踊られていた」という文化的背景の内容に起因していると推察される。このことから、学生Aは踊りの経験とその文化的背景の理解（文化的側面）を通して、リズムパターンという音楽の諸要素（形式的側面）に対するイメージ（内容的側面）を形成したと解釈した。

また、音楽の文化的背景を知り、意識する（二重線①・②）ことでイメージが広がること（波線⑩・

⑫・⑬), そのイメージを表現するために考え, 工夫する(点線③)ことが音楽を表現する楽しさや達成感, 曲への思いの変化につながること(波線⑪), さらに, イメージを伝えるために工夫をするに技能が必要となること(点線④)を学生Aが理解していることがわかる。このことから, 文化的背景(文化的側面)がイメージ(内容的側面)を育むことに関連していることと, ただ単に演奏するためではなく, イメージを表現するために技能が求められること(技能的側面)に気がついていると解釈した。

以上より, 学生Aは, (1)文化的側面についての理解が, 形式的側面の知覚と結びついた内容的側面の感受を豊かにすること, (2)内容的側面を表現するために, 具体的に表現の工夫を考えて技能的側面を高める必要があることを学修したと捉えた。第4回とは異なり, 文化的側面と内容的側面の関連, 技能的側面と内容的側面についてワークシートに記述していることから, 学生A自身が文化的側面と内容的側面, 技能的側面と内容的側面について, 自覚的に関連づけられていると考えられる。

### 3.3.2.4 最終レポートの分析

最終レポートでは, 実演授業とパフォーマンスづくりを通して理解したことをもとに, 領域「表現」の活動において, 音楽科の教科内容の4側面を意識することの意義についての考えをまとめさせた。以下の内容は学生Aが作成した最終レポートの一部抜粋である。

何の意図も込められていない“音”では音楽にならず, そこに気持ち(⑭)や文化的背景(③), 演奏上の工夫(⑤)等を込めることではじめて, 聴いている人に届く“音楽”になると理解した。(中略)

私は昔から, 他の教科に比べて音楽の授業が好きだったけど, この授業を通してさらに音楽が好きになった。何となく知っている曲にも, 実はそれぞれに自分の知らない文化的背景がこめられていると思うと, どんなものか気になるし興味が沸く(④)。“音楽”に対する自分の意識や考え方がこれまでと変わったなど実感した。授業内で自分のイメージを共有し, それを周りに受け止めてもらえた時に, 達成感や満足感が得られ, 「もっと伝えたい」という思いが強くなった(⑮)。これから先, 保育の現場などで子どもたちの表現に触れた時, その表現を受け止め, さらにイメージを引き出すような関わり方ができるようにしたい(⑯)と感じる。ただ歌う, ただ演奏する, といった活動では意味がない(⑥)。どんなイメージ(⑰)を, どんな工夫を通して聴いている人に伝える(⑦)か, これをしっかり考えながら様々なことに取り組みるようにしていきたいと思った。

最終レポートの記述から, 学生Aは, (表現者の)気持ち, (音楽の)文化的背景, 演奏上の工夫などによって音が“音楽”になると考えていることがわかる(波線⑭, 二重線③, 点線⑤)。この「“音楽”になる」とは「表現」として成立するということと同義であると推察される。このことから, 表現の成立には, 内容的側面, 文化的側面, 技能的側面の関連が重要であると理解したと解釈した。

また, 文化的背景を知ることが楽曲への興味の喚起につながる(二重線④)や, イメージを共有し他者に受容されることがさらなる表現への意欲を引き起こすこと(波線⑮)を学生Aが実感していることがわかる。このことから, 文化的側面の理解や内容的側面の共有・受容が, 音楽への関心や表現への意欲につながることを, 実感を伴って理解したと解釈した。

さらに, 子どもの表現を受容した上で, さらに子ども自身のイメージを引き出せるような関わり方をする(波線⑯)が重要であり, そのためにはただ単に音楽活動をさせるのではなく(点線⑥), 子どものイメージを尊重して(波線⑰)その子なりの工夫を通して思いを伝える(点線⑦)活動を展開することが大切だと考えていることがわかる。このことから, 子どもの表現を認め, 尊重しながら, 内容的側面を表現するために技能的側面を意識した指導が重要であることを理解したと解釈した。

以上より, 学生Aは, (1)表現の生成において, 内容的側面・文化的側面・技能的側面が関連することが重要であること, (2)文化的側面の理解や内容的側面の共有・受容が, 音楽への関心や表現への意欲につながる(3)子どもの表現を認め, 尊重しながら, 内容的側面を表現するために技能的側面を意識した指導が重要であることを学修したと捉えた。なお, この設問においては, 音楽の諸要素の

理解に関する記述、つまり形式的側面に関する記述は見られなかった。

### 3.4 分析結果のまとめ

ここまでの分析の結果を、表6に示す。

表6 学生Aが学修したと捉えた内容に関する分析結果

分析対象	学生Aが学修したと捉えた内容	備考
第2回	(1)形式的側面が内容的側面を醸し出すという関係にあること (2)表現の生成において、内容的側面の存在が重要であること	技能的側面と他の側面との関連づけが不十分
第4回	(1)文化的側面についての理解を元に内容的側面を感受すること (2)感受した内容的側面を表現するために、形式的側面を意識することで、具体的に表現の工夫を考えて技能的側面を高めることにつながる	文化的側面と内容的側面の関連づけが無自覚
第10回	(1)文化的側面についての理解が、形式的側面の知覚と結びついた内容的側面の感受を豊かにすること (2)内容的側面を表現するために、具体的に表現の工夫を考えて技能的側面を高める必要があること	文化的側面と内容的側面、技能的側面と内容的側面の関連づけが自覚的
最終レポート	(1)表現の生成において、内容的側面・文化的側面・技能的側面が関連することが重要であること (2)文化的側面の理解や内容的側面の共有・受容が、音楽への関心や表現への意欲につながる (3)子どもの表現を認め、尊重しながら、内容的側面を表現するために技能的側面を意識した指導が重要であること	形式的側面に関する記述が見られない

学生Aは一貫して内容的側面の重要性に言及していた。また、形式的側面を指導内容として焦点化した実演授業を通して、内容的側面と形式的側面の関連、内容的側面と文化的側面の関連、内容的側面と技能的側面の関連について、段階を追って自覚的に理解を深めていた。そして、最終レポートによる学修のまとめでは、形式的側面に関する記述は見られなかったものの、表現の生成において子どもの表現を認め、尊重しながら、それぞれの側面を関連させた指導の重要性に言及していた。

## 4. 結論と考察

### 4.1 結論

実践分析の結果から、領域「表現」に関する科目において、音楽科の教科内容の4側面を扱うことで、学生Aがイメージを基盤とした子どもの表現活動についてどのような知識や理解を得たのか、その様相を述べる。

まず学生Aは、内容的側面と形式的側面の関係について学ぶことで、それまで無自覚であった内容的側面の重要性を、実感を伴って理解した。さらに、内容的側面と形式的側面の関連、内容的側面と文化的側面の関連について、実演授業による体験を通して繰り返し学ぶことで、単に技能を高めるだけの表現活動ではなく、内容的側面、形式的側面、文化的側面が互いに関連し合って技能的側面が高まっていく表現活動の重要性に気がついていった。そして、音楽科の教科内容の4側面を意識した創作活動を通して、それぞれの側面が関連することが音楽表現の生成に重要であると実感を伴って理解し、さらに幼児教育においては、子どもの表現を認め、尊重しながら、それぞれの側面を関連させた指導が重要であることを理解した。以上が、領域「表現」に関する科目において、音楽科の教科内容の4側面を扱うことで、イメージを基盤とした子どもの表現活動について学生Aが得た知識・理解とその獲得の様相である。

## 4.2 考察と今後の課題

最後に、領域「表現」に関する科目において音楽科の教科内容の4側面を扱うことの意義について考察する。筆者は領域「表現」に関する科目では、イメージを基盤とした子どもの表現活動についての理解を深めることが重要であると述べたが、分析結果から、音楽科の教科内容の4側面を扱うことによって、教師が子どもにイメージを持たせ、そのイメージを子どもが自分なりに表現できるようにする指導への手がかりを得られるようになることを考える。学生Aは形式的側面が内容的側面を醸し出すという関係性や、文化的背景の理解が内容的側面の感受を涵養すること、そして、それらが関連しあって技能的側面を高める指導の重要性を理解していた。そのような理解があれば、表現活動において子どもにイメージを持たせるために、子どもと音とをどう関わらせれば良いかを考えたり、音楽の文化的背景を感じられる環境構成を行ったりすることが期待できる。そして、技能を高めるために教師が指示をするのではなく、子どもが考えたり感じたりしたことを表現するためにどんな技能が必要かを子どもと一緒に考える姿勢を持てるようになることも期待できる。そのような指導を行える教師は、子ども自身の表現を認め、子どもに豊かな感性や表現する力を養うことができると考える。以上より、領域「表現」に関する科目において音楽科の教科内容の4側面を扱うことの意義は、教師が子どもにイメージを持たせ、イメージを子どもが自分なりに表現できるようにする指導への手がかりを得られるようになることであると考えられる。

今後の課題としては、今回の研究では学生Aの個の変容に着目したが、今後さらに実践事例を積み上げ、有効性を実証していくことが挙げられる。

### 注

- (1) 平成29年告示の幼稚園教育要領では、「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること」（文部科学省, 2018, p.23）と示されている。
- (2) イメージという語について、一般には「心象」という語義を持つが、野浪は音楽活動との関係において、イメージは「音（音楽）と相互作用する過程において、個々人の過去の経験や日常経験から広がる感情に基づき自己のものとして取り入れられていくもの」と述べている。本研究におけるイメージは、主体と音楽との相互作用から生じるものであるため、野浪の定義に依拠することとする。（野浪, 1998, p.54）

### 引用・参考文献

- 文部科学省（2010）幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続のあり方について（報告）. 11-12.
- 劉麟玉・宮下俊也・宇田秀士・横山真貴子（2018）教員養成における幼稚園5領域科目の内容構成（5）－「表現」に関わる教育内容研究知見に依拠して－. 次世代教員養成センター研究紀要 4, 259, 260.
- 西園芳信（2017）生成の原理. 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, 19.
- 小島律子監修（2018）三訂版小学校音楽科の学習指導－生成の原理による授業デザイン－. 廣済堂あかつき株式会社, 9.
- 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, 65-97, 230-239.
- 中島卓郎（2021）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3章 音楽. 日本教科内容学会（編）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, 75, 77-83.
- 無藤隆代表・保育教諭養成課程研究会（2017）幼稚園教諭養成課程をどう構成するかーモデルカリキュラ

ムに基づく提案－. 萌文書林, 10, 12.

西園芳信 (2015) 質の経験としてのデュイ芸術的経験論と教育. 風間書房, 186-187.

衛藤晶子 (2020) 教科内容を理解する方法としての教員による実演授業の有効性. 日本教科内容学会誌  
6(1), 44, 45.

文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説〈平成29年告示〉. フレーベル館, 23

松永洋介・野浪俊子・阪井恵 (1998) 1 表現におけるイメージの働き (I 子どもの表現活動の展開). 学校  
音楽教育研究 2, 54.

## 付記

本研究の実施に関しては、畿央大学研究倫理委員会の承認を得ている。

# The Significance of Addressing Four Aspects of the Content of the Music Course Curriculum in a Subject Related to “Expression”

Shinichiro Watanabe (Kio University)

**Abstract** : This study aims to verify the type of knowledge and understanding that students can gain by addressing four aspects of the content of a music course curriculum and to elucidate the significance of addressing them. This study reconsidered the syllabus of a subject related to “Expression” based on the four aspects, which are derived from “the concept of the generation of music”. Moreover, the study analyzed what Student A learned in the lecture. The result indicates that teachers can obtain pointers on guiding students to enhance their self-image and facilitate the unique expression of this image. The study suggests that teachers can promote the development of feelings and the ability for self-expression among younger children.

**Key words** : “Expression”, connectivity between kindergarten and elementary school, content of the music course curriculum

# 家庭科被服領域における生活文化の継承に関する授業内容の検討

—日本の文様を題材として—

速水多佳子<sup>1</sup>, 内藤朝恵<sup>2</sup>, 福井典代<sup>3</sup>

**要旨：**新学習指導要領では、伝統や文化に関する教育の充実を図ることが改訂の基本方針の中で示されており、伝統や文化を尊重すること、そのよさについて理解を深めることが求められている。日本の伝統的な衣生活文化の一つに和服がある。現在の私達の日常生活において、和服を身近な存在として捉える機会は少ない。そこで、日本の伝統的な衣服である和服を継承しようとする態度を育てることをねらいとした授業を開発し、実践を基にその効果を検証した。授業を開発するにあたり、授業対象者となる中学生の和服に対する意識と実態調査を行ったところ、和服の柄や模様に興味を示していることがわかり、和服に適したデザインを考える演習を取り入れた授業を考案した。授業実践の結果、和服に対する興味・関心が高まり、和服についてもっと学びたい、知りたいという学習意欲が向上した。授業実施前から、和服を日本の文化として大切にしたいと考えている生徒は多い傾向が見られ、授業によって、その割合はさらに高まった。

**キーワード：**和服、生活文化の継承、文様、授業開発

## 1. 研究の背景と目的

新しい学習指導要領に基づいた授業は、小学校では令和2年度、中学校では令和3年度から全面実施されており、高等学校では令和4年度の入学生から年次進行で実施されることになっている。学習指導要領解説総則編（小学校、中学校：2018、高等学校：2019）では、新学習指導要領の改訂の基本方針の中に、教育内容の主な改善事項の一つとして、「伝統や文化に関する教育の充実」を図ることが示されている。国際社会で活躍する日本人の育成を図るため、各教科等において、我が国や郷土の伝統や文化を尊重すること、そのよさについて理解を深めることが求められている。これを受けて家庭科では、主として衣食住の生活において、日本の伝統的な生活について扱うことになっており、学習指導要領解説（小学校、中学校：2018、高等学校：2019）によると、小学校では日本の生活文化の大切さに気付くことができるようにすること、中学校では日本の生活文化を継承することの大切さに気付くことができるようにすることを目指している。また高等学校では、生活文化の継承・創造の重要性に気付くことができるようにするとともに、日本の食文化、衣文化、住文化の継承・創造を担う一

<sup>1</sup> 鳴門教育大学 thayami@naruto-u.ac.jp

<sup>2</sup> 鳴門教育大学 18829019@naruto-u.ac.jp

<sup>3</sup> 鳴門教育大学 fukui@naruto-u.ac.jp

受付日：2021年9月28日 受理日：2022年3月17日

員として自覚できるようにすることが求められている。

日本の伝統的な衣生活文化の一つに和服がある。しかし、現在の私達の日常生活において、和服を身近な存在として捉える機会は少ない。着物市場規模に関する調査(2021)から市場の状況を見ると、近年の着物小売市場規模は年々減少している傾向にある。そして今後さらに、コロナ禍の影響による花火大会や夏祭りの中止、結婚式や卒業式などの式典の中止や延期によって和服の着用の機会は失われ、着物市場はますます厳しい状況になると予測される。一方で、インターネット販売やリサイクル着物の普及などが進んでおり、市場構造も変化しつつある。経済産業省(2015)の20代以上の女性及び男性を対象とした着物の着用に関する調査によると、女性の80%以上に着用経験があり、そのほとんどが儀式や冠婚葬祭での着用であった。着物を着用しない理由としては、着付けができない、着る機会がない、手入れや保管で費用がかかるなどが挙げられていた。また、20代の女性の5割以上が着物を1枚も保有しておらず、今後の購入意向についても、レンタルで対応すると回答した比率が最も高いことから、和服は日常着から離れた存在であり、趣味や特別な場面で着用する衣服となっている。

家庭科における和服の扱いについて教科書の記載内容から見ると、小学校(開隆堂、東京書籍:2020)では、夏の伝統的な暮らし方の工夫と関連付けて、浴衣について触れている。中学校(開隆堂、東京書籍、教育図書:2017)では、和服の成り立ちや身近な和服の例に関する記載があり、和服の中でも浴衣に焦点を当てて、浴衣の部分名称、たたみ方、着用の仕方についての内容が図を用いて丁寧に説明されている。小学校段階では、夏の衣服の例として浴衣の写真が掲載されている程度であるが、中学校段階では、和服の種類から男女別の着方や帯の結び方までがかなり詳しく書かれている。これまでの和服に関する授業実践例を見ると、福井ら(2017)は、中学生を対象にクラスで4着の浴衣を準備して、代表者の着用を通して伝統文化の継承について考えさせる授業を実践しており、藤井ら(2012)は、同じく中学生を対象に、クラスで10着の浴衣を準備して、4人グループのうちの1人が着付けを行うことから、和服への興味・関心を高めるとともに、和服の特徴や良さを体験的に知ることをねらいとした授業を実践している。また、扇澤ら(2015)も中学校において、レンタル浴衣を利用して着装を取り入れ、ICTを活用した中継授業により専門家の話を聞くことから、和服の理解を深めることをねらいとした3時間の授業実践をしており、それぞれ授業の効果を報告している。駒津(2019)は、授業時間内だけの着装体験ではなく、浴衣を一定時間着用することから和服と洋服の違いを体験的に理解させ、生活文化としての和装について考えさせる実践を行っている。具体的には、中学校家庭科教員養成課程に在籍する大学生を対象として、浴衣を着装して、そのまま1日を大学で過ごして生活するという実践である。その結果、着用前の苦しそう、歩きにくそうといったマイナスイメージが、着用に関する肯定的なイメージに変化し、和服に対する捉え方も文化的側面に加えて機能性に対する興味が増すなどの変容が見られたと報告している。

このように先行研究では、和服の着装を扱う授業が多く、着付けを体験することにより和服に対する興味・関心が増し、理解が深まることを明らかにしている。しかし、着装を授業で扱うには、授業者に着付けの技能が必要になるとともに、着物や帯はもちろんのこと様々な小物の準備も必要となり、授業者の負担の重さが課題として挙がっている。家庭科教員1名という授業担当者だけでは、限られた授業時間内で、ある程度の人数の生徒に着装を体験させるのは困難である。家庭科教員の負担割合を減らし、学校現場で教員が扱いやすい生活文化に関する授業の開発が必要である。

2020年東京オリンピック・パラリンピックのエンブレムは、市松模様が使われており、日本の伝統色である藍色が用いられている。また、オリンピックマスコット「ミライトワ」は、大会エンブレムと同じ藍色の市松模様を頭部とボディにあしらっており、パラリンピックマスコット「ソメイティ」は、市松模様のマントで空を飛ぶことができるという設定になっている。市松模様をはじめとする様々

な日本の伝統的な文様は、大ブームとなったアニメの登場人物の衣装<sup>①</sup>に使用された影響もあって再認識され、様々な年代に受け入れられて、現在では至る所で目にするようになってきている。このように、近年注目されている日本の伝統的な文様を題材に取り入れた授業を行うことは、児童生徒が日本の伝統と文化に興味をもち、そのよさに気付くことにつながると考えられる。これまでに、家庭科で実践されている和服に関する授業は、前述したように和服の着装を扱う場合が多く、日本の伝統的な文様を題材とした授業は見られない。そこで本研究は、このような現状を踏まえ、日本の伝統的な衣服である和服の中の文様を題材として取り上げて、日本の生活文化を継承しようとする態度を育てることをねらいとした授業を考案し、実践を基にその効果を検証することを目的とした。また授業実践は、和服について詳しく扱うようになる中学校段階で行うことにした。

## 2. 研究方法

和服に対する意識と実態を把握するために、授業実践対象者とする中学生に対してアンケート調査を実施した。令和2年6月に、公立A中学校の全校生となる1年生3クラス、2年生4クラス、3年生3クラスの合計346名（男子186名、女子160名）を対象として、和服の着用経験、着用希望、和服のイメージ、和服を継承することへの意識、文様に関する知識などについて調査した。調査時点で、被服領域に関する授業を終えていたのは3年生だけであり、和服については、和服の種類や和服と洋服の違いを簡単に扱った程度であった。調査結果を基に、和服に関する授業を考案して授業実践を行い、その効果を検証した。授業実践は、実態調査と同じ公立A中学校の2年生4クラスを対象として、令和2年12月に各クラス1時間の授業を実施した。授業終了時に、事前の実態調査と比較可能な内容（和服の着用希望、和服のイメージ、和服を継承することへの意識）についてのアンケート調査を行うとともに授業後の感想の記述を求め、その内容を分析した。

なお、「新・田中千代服飾事典」（田中、1998）によると、和服は、「欧米の洋服に対するもの、和服はいわば日本の民族衣装に相当するもの」であり、着物は、「着るもののことで、衣服という意味にも用いられるが、通常洋服に対し、日本の衣服、つまり和服のことをいい、とくに和服の中でも長着をさすことが多い」と定義されている。本調査を実施するにあたり、中学生にとっては、着物より和服という用語の方が洋服との違いを明確に捉えることができると考え、調査では「和服（浴衣を含む）」として尋ねた。また、和服は男女によって着方や帯の結び方、柄や模様も大きく異なることから、調査結果を男女別で比較することにした。

## 3. 中学生の和服に対する実態調査

### 3.1 和服の着用経験と意識

和服の着用経験の有無を尋ねたところ、これまでに着用経験のある生徒は、292名（84.4%）であった。男女別で見ると、男子137名（73.7%）、女子155名（96.9%）となっており、ほとんどの女子生徒に和服の着用経験があり、男女間で検定を行った結果、1%水準で有意差が見られた（ $\chi^2=35.21$ ,  $p<0.01$ ）。着用場面を尋ねたところ、全体では、「晴着（七五三など）」195名（56.4%）、「浴衣」187名（54.0%）、「甚平」49名（14.2%）の順に多く、「浴衣」については、男子は47名（25.3%）、女子は140名（87.5%）が着たことがあると回答していた。

「今後、和服を着てみたいと思いますか？」と尋ねた結果、184名（53.2%）が「はい」と回答しており、男女別では、男子59名（31.7%）、女子125名（78.1%）と女子の方に着用に対する意欲が高く、男女間で検定を行った結果、1%水準で有意差が見られた（ $\chi^2=75.70$ ,  $p<0.01$ ）。和服を着てみたい行事としては、「成人式」、「夏祭り」、「花火大会」の順に多く、成人式で振袖を着たり、夏に

浴衣を着たりすることを望んでいることがわかった。

### 3.2 和服選択で重視する点

「和服を選ぶ際に重視する点は何ですか？」と7項目（色、柄・模様、価格、素材、手入れのしやすさ、ブランド、その他）を挙げて、複数回答可で尋ねた。結果を表1に示す。「柄・模様」、「色」と回答した生徒が多く、特に女子の約9割はこの項目を選択しており、関心が高い。その一方で、手入れのしやすさやブランドについては考慮していない様子が伺え、その他には、「着心地、着やすさ」などの記載があった。

表1 和服を選ぶ際に重視する点は何ですか？

重視する点	全体 (n=346)		男子 (n=186)		女子 (n=160)	
	人数	% <sup>a)</sup>	人数	% <sup>b)</sup>	人数	% <sup>c)</sup>
柄・模様	246	71.1	100	53.8	146	91.3
色	231	66.8	93	50.0	138	86.3
価格	131	37.9	56	30.1	75	46.9
素材	110	31.8	61	32.8	49	30.6
手入れ	51	14.7	28	15.1	23	14.4
ブランド	31	9.0	20	10.8	11	6.9
その他	10	2.9	9	4.8	1	0.6

a) 回答者346名に対する割合 b) 回答者186名に対する割合  
c) 回答者160名に対する割合

### 3.3 和服のイメージ

和服のイメージについて、よいイメージとよくないイメージに分けて自由記述で回答を求め、その内容を分類した。よいイメージとしては、「きれい、美しい、華やか、上品」といった和服の外観に関する内容が186名(62.8%)と最も多く、次に多かったのは、日本の民族服であるという「伝統、日本らしさ、和風」66名(22.3%)であった。他には、「柄がきれい、模様がよい」、「涼しそう」があり、「その他」としては、「雰囲気が変わる、特別感がある、めでたい時に着る」などの記載があった。よくないイメージとしては、「動きにくい、重い、苦しい、疲れる」といった着用した際の動きにくさに関する内容が172名(59.7%)と最も多く、次に着方に関する内容で、「着にくい、着るのが難しい、着るのが大変」54名(18.8%)であった。他には、「手入れが難しい」、「価格が高い」があり、「その他」として、「目立つ、派手、たたみにくい」などの記載があった。

男女別に和服のイメージをプラス面とマイナス面に分けてみると、女子の方がプラス面では、きれいで美しい(男子50.0%、女子75.0%)というイメージを強く感じており、マイナス面では、動きにくさ(男子55.6%、女子63.9%)を強く感じている傾向が見られ、男女間で検定を行った結果、プラス面のみに1%水準で有意差が見られた( $\chi^2=41.94$ ,  $p<0.01$ )。女子の方に着用経験者が多かったことから、体験することによって和服の特徴を捉えたことの表れであると思われる。

### 3.4 和服の継承への意識

「和服についてもっと学びたいと思いますか？」について、「とてもそう思う」、「そう思う」、「そう思わない」、「とてもそう思わない」の4件法で尋ねた結果を図1に示す。「とてもそう思う」、「そう思う」と肯定的に回答したのは、112名(32.3%：男子21.5%、女子45.1%)であった。また、「とてもそう思わない」、「そう思わない」と否定的に回答したのは、205名(59.3%：男子68.8%、女子48.2%)であった。否定的な回答が約6割を占めており、和服に関する学習意欲は全体的に低かった。

男女別では、女子の方に学習意欲の高い傾向が見られ、男女間で検定を行った結果、有意な差が見られた。

「和服を日本の文化として大切にしたいと思いますか？」について、4件法で尋ねた結果を図2に示す。「とてもそう思う」、「そう思う」と肯定的に258名(74.5%：男子67.8%，女子82.5%)の生徒が考えていることがわかった。反対に否定的な回答は、58名(16.7%：男子22.0%，女子8.6%)であった。男女別では、女子の方に和服を日本の文化として大切にしたいという意識が高い傾向があり、男女間で検定を行った結果、有意な差が見られた。以上の結果からは、和服について学びたいという学習意欲は低いものの、日本の文化として大切なものであると捉えていることがわかった。

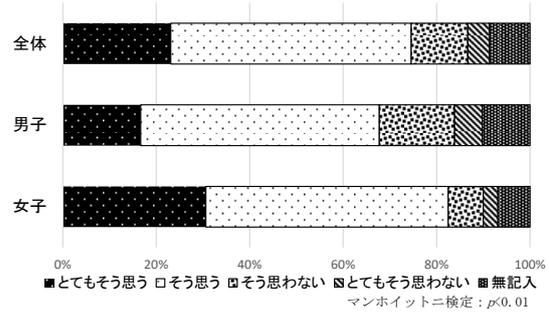
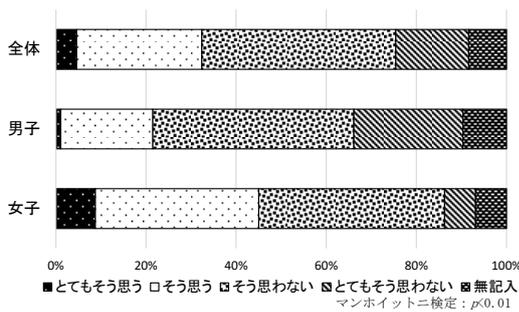


図1 和服についてもっと学びたいと思いますか？

図2 和服を日本の文化として大切にしたいと思いますか？

### 3.5 日本の文様に関する知識

日本の伝統的な文様については、中学校の教科書3社のうち1社にのみ記載があり、文様の例として、9種の柄（青海波，亀甲，籠目，三崩し，市松，麻の葉，うろこ，七宝つなぎ，縞）が掲載されている。調査対象校は文様についての記載のある教科書を採択しているが、授業ではまだ扱っていない時点での調査であった。調査では2種類の文様（青海波，市松模様）を示して、何に見えるかを自由記述で回答を求めた。この2つを選択したのは、青海波については、教科書の中で最初に掲載されている文様であったこと、市松模様については、先に述べた東京オリンピックと人気アニメの登場人物の影響で、生徒が日常的に目にする機会が多い文様であると考えたからである。

1つ目の問い（正解：青海波）については、「波」と回答した生徒が約7割を占めており、他には、「扇，Wi-Fi，虹，風呂敷，着物，マスク」などがあつた。正しく「青海波」と回答した生徒は、わずか2名であつた。2つ目の問い（正解：市松模様）については、見た目の模様から、「しま模様，チェック柄」と回答した生徒が109名(31.5%)と最も多く、他は回答にばらつきが見られ、「オセロ，クッキー，タイル，編み物，マット，畳，畑，マスク」などがあつた。正しく「市松模様」と回答した生徒は31名であつた。それぞれの文様が何に見えるかを真剣に考えた結果として、様々な記述になつたと思われる。この文様に関する2つの問いに対して無記入であつた生徒は、1つ目の「青海波」は24名(6.9%)，2つ目の「市松模様」は57名(16.5%)であつた。アンケート調査用紙は白黒印刷のため、イメージが湧きにくい中での回答であつたが、様々な記述結果が見られたことから、生徒達は文様について興味をもっていると考えられる。

## 4. 日本の文様に関する授業実践とその効果

### 4.1 授業の構想と実践内容

中学生を対象とした実態調査から、和服の着用については、これまでにかんがりの生徒が経験をして

いるが、七五三の晴着、夏祭りや花火大会の浴衣というイベントでの着用であること、生徒は和服の柄や模様に興味をもっていること、しかし、和服についてもっと知りたい、学びたいという学習意欲は低い傾向にあることが明らかとなった。そこで、日本の伝統的な文様がブームになっている現状と生徒が柄や模様に興味をもっているという実態を踏まえて、文様を題材として扱うこととし、題材名「日本の伝統的な柄について知ろう」を設定した。授業目標は、「和服に適した柄を考えることから、日本の伝統的な文化に興味をもち、継承することの大切さに気付くことができる。」とした。

授業の流れを表2に示す。授業ではパワーポイント資料を準備し、和服の種類や文様の例、演習の手順を映しながら進め、定規とコンパスは各自で準備させた。授業は導入で、日本の年中行事と和服との関係について触れることから和服の種類を説明し、和服を着用する機会の多さに気付かせた。次に、和服に適した柄を描く演習を行った。定規とコンパスを用いて、容易にデザインを描けるよう工夫し、個人で柄を考えたら後にグループで披露して代表作を決め、クラス全体で発表した。生徒の作品例を図3、図4に示す。定規のみ、コンパスのみを使用している生徒、両方を用いて描いている生徒もあり、多種多様な柄が仕上がっていた。その後、生徒の作品を類似のデザインに分類し、その分類と関連付けて日本の伝統的な文様の種類について説明し、文様が実際に使われている場面として、2020年東京オリンピック、パラリンピックのエンブレム、座布団、風呂敷、手ぬぐい、扇子などの写真を見せて紹介した。最後に授業のまとめとして、文様には草や花、動物、自然などを表す伝統的な柄が多くあること、文様にはそれぞれに込められた意味があることを知らせた。

表2 授業の流れ

時間	環境・資料	学習活動	指導上の留意点
10分	七五三の晴着、浴衣、振袖、羽織袴の写真	和服の種類を知る。 身近な和服の例を知る。	事前アンケートで着た経験が多かった和服（七五三の晴着と浴衣）、着たい場面で多かった成人式の和服（振袖、羽織袴）を提示する。 アンケート結果を伝える。
15分	ワークシート デザインの例	和服の柄に適したデザインを描く。	事前に定規とコンパスを準備させておく。 例を提示することにより、デザインを描きやすくする。
10分	和服の柄	グループで自分が考えた柄を発表し、代表1つを決めて、黒板に貼る。	生徒が発表した柄を分類する。 和服の柄についての説明を行う。
10分	アニメのキャラクター、東京オリンピックのロゴ、座布団、風呂敷、手ぬぐいの写真	実際に柄が使われている場面に触れる。	和服の柄が様々な場面で使われていることがわかるように、アニメのキャラクター、東京オリンピック・パラリンピックのロゴ、座布団、風呂敷、手ぬぐい、扇子の写真を提示する。
5分	和服の柄 教科書	和服の柄を継承することの大切さに気付く。	柄を提示しながら、日本には、草、花、動物、自然等を表す伝統的な柄が多くあることを伝える。

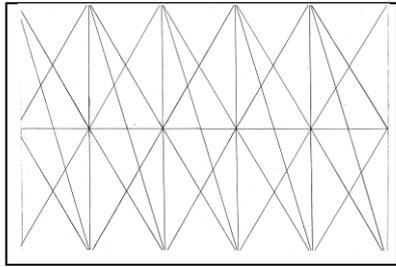


図3 生徒の作品例① (定規使用)

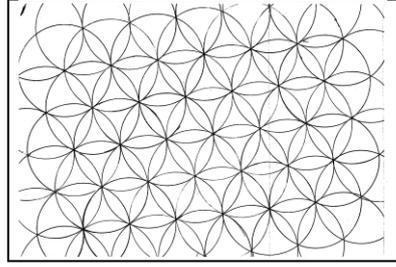


図4 生徒の作品例② (コンパス使用)

4.2 授業の効果

4.2.1 和服の着用希望

今後の和服の着用希望の有無について尋ねた結果を、表3に示す。授業の前後で比較すると、授業前は、「はい」と回答した生徒が約半数であったのが、授業後には約7割に増加している。検定の結果、授業前後で有意な差が見られた ( $\chi^2=12.84, p<0.01$ )。男女別で見ると、女子は授業前から7割を超えていたので微増となっているが、男子は授業前33.9%から授業後54.7%と増加している。しかし、男女で授業前に40%の差があり、授業後は約25%の差と縮まったものの男女でかなりの開きが見られる。この男女差は、和服の特徴に起因するのではないかと考えられる。授業実践では、和服の種類として晴れ着や浴衣の例を取り上げて示した。女性用の和服は華やかな模様や色合いが多いのに対して、男性用の和服は単調な柄で控えめな色合いとなり、そのために女子生徒の着用希望者が多くなったと思われる。

表3 和服を着てみたいと思いますか？ (2年生：授業の前後)

	事前 (n=131)						事後 (n=133)					
	全体		男子		女子		全体		男子		女子	
	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
はい	72	55.0	21	33.9	51	73.9	89	66.9	35	54.7	54	78.3
いいえ	59	45.0	41	66.1	18	26.1	27	20.3	17	26.6	10	14.5
無記入	0	0.0	0	0.0	0	0.0	17	12.8	12	18.8	5	7.2
合計	131	100	62	100	69	100	133	100	64	100	69	100

4.2.2 和服のイメージ

和服のイメージについて、授業前の調査では、和服のよいイメージとよくないイメージを自由記述の回答としていた。授業後の調査は、事前の回答をそれぞれ5つにグループ分けした項目を挙げて、複数回答可で尋ねた。その結果を表4に示す。

表4 和服のイメージ (2年生：授業後)

和服のプラスイメージ (n=133)			和服のマイナスイメージ (n=133)		
項目	人数	%	項目	人数	%
きれい, 美しい	105	78.9	動きにくい	101	75.9
伝統, 日本らしさ	112	84.2	着るのが難しい	98	73.7
涼しい, 夏らしい	50	37.6	価格が高い	58	43.6
柄・模様がある	72	54.1	手入れが難しい	75	56.4
軽い, 動きやすい	16	12.0	古い, 時代遅れ	11	8.3
無記入	7	5.3	無記入	7	5.3

プラス面として、「きれい、美しい」、「伝統、日本らしさ、和風」と約8割が回答していた。前述したように、授業前の調査では、「きれい、美しい、華やか、上品」といった内容が62.8%、「伝統、日本らしさ、和風」が22.3%であった。授業前は自由記述による調査であったことから一概に比較はできないが、授業の中で、和服の柄や日本の伝統的な文様を中心に扱った結果、授業と関連した内容については、よいイメージをもつことができたようである。マイナス面としては、「動きにくい、歩きにくい」、「着にくい、着るのが難しい」の項目が授業前と同じく割合が高い。和服は洋服と比較すると、その特徴から、動きにくい面があるのは否めない。今回の授業実践では、着装に関しては全く扱っていないが、今後、このマイナスイメージを少しでも減らすような授業開発が必要であるとともに、このマイナス面を補うように、プラス面をさらに強調できるような授業展開の工夫が必要である。

#### 4.2.3 和服の継承への意識

「和服についてもっと学びたいと思いますか？」について、4件法で尋ねた結果を表5に示す。授業前は、「とてもそう思う」4.6%、「そう思う」24.4%と肯定的に回答していた生徒は29.0%であったのが、授業後は、「とてもそう思う」11.3%、「そう思う」54.9%の合計66.2%に増加していた。検定の結果、授業前後で有意な差が見られた( $\chi^2=49.58$ ,  $p<0.01$ )。男女別では、肯定的に回答した生徒は、男子(授業前:17.7%, 授業後:57.8%), 女子(授業前:39.1%, 授業後:73.9%)とそれぞれ大幅に増加しており、検定の結果、男子( $\chi^2=28.29$ ,  $p<0.01$ ), 女子( $\chi^2=25.40$ ,  $p<0.01$ )ともに授業前後で有意な差が見られた。授業で和服の柄のデザインを作成し、伝統的な文様の歴史や由来について扱ったことによって、和服についての学習意欲が増したことが伺える。また、「とてもそう思わない」と、学ぶことに否定的であった生徒が、授業前21名(16.0%)から、授業後2名(1.5%)と減少したことは、特筆すべきことであると考えられる。

「和服を日本の文化として大切にしたいと思いますか？」については、授業前から比較的肯定的に捉えている生徒が多く、「とてもそう思う」19.8%、「そう思う」55.0%であったのが、授業後は、「とてもそう思う」34.6%、「そう思う」45.9%となっており、「とてもそう思う」の回答者が増加した(表6)。検定の結果、授業前後で有意な差が見られた( $\chi^2=13.27$ ,  $p<0.01$ )。また、「そう思わない」、「とてもそう思わない」と和服を継承することを否定的に捉えていた生徒が、授業前17.6%から授業後6.8%に減少した。

表5 和服についてもっと学びたいと思いますか？(2年生:授業の前後)

	事前(n=131)						事後(n=133)					
	全体		男子		女子		全体		男子		女子	
	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
とてもそう思う	6	4.6	0	0.0	6	8.7	15	11.3	3	4.7	12	17.4
そう思う	32	24.4	11	17.7	21	30.4	73	54.9	34	53.1	39	56.5
そう思わない	61	46.6	30	48.4	31	44.9	26	19.5	17	26.6	9	13.0
とてもそう思わない	21	16.0	15	24.2	6	8.7	2	1.5	2	3.1	0	0.0
無記入	11	8.4	6	9.7	5	7.2	17	12.8	8	12.5	9	13.0
合計	131	100	62	100	69	100	133	100	64	100	69	100

表6 和服を日本の文化として大切にしたいと思いますか？（2年生：授業の前後）

	事前 (n=131)						事後 (n=133)					
	全体		男子		女子		全体		男子		女子	
	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
とても思う	26	19.8	8	12.9	18	26.1	46	34.6	16	25.0	30	43.5
思う	72	55.0	34	54.8	38	55.1	61	45.9	32	50.0	29	42.0
そう思わない	19	14.5	13	21.0	6	8.7	6	4.5	6	9.4	0	0.0
とても思わない	4	3.1	1	1.6	3	4.3	3	2.3	2	3.1	1	1.4
無記入	10	7.6	6	9.7	4	5.8	17	12.8	8	12.5	9	13.0
合計	131	100	62	100	69	100	133	100	64	100	69	100

#### 4.2.4 授業を終えての感想

授業を終えての感想について、生徒が自由記述した内容を分類した結果、①和服の柄のデザイン作成、②和服の柄、③今後の学習意欲、④和服の継承、⑤和服の着用、についての5項目に整理することができた（表7）。①和服の柄のデザイン演習に関する内容は、「和服の柄なんて考えたことがなか

表7 授業後の感想の内容

	全体		男子		女子	
	人数	%	人数	%	人数	%
和服の柄のデザイン作成	59	44.4	31	48.4	28	40.6
和服の柄	29	21.8	15	23.4	14	20.3
今後の学習意欲	20	15.0	5	7.8	15	21.7
和服の継承	10	7.5	3	4.7	7	10.1
和服の着用	8	6.0	4	6.3	4	5.8
無記入	7	5.3	6	9.4	1	1.4
合計	133	100	64	100	69	100

ったので、難しかったが興味深かった。」「人によって個性が出ていて良いなと思った。」「自分で和服の柄をイメージしてみると、意外に伝統的な柄を描くことができ面白かった。」等の記述があり、全体の約半数を占めていた。和服の柄を考える演習は、初めての経験で難しいと感じたようであるが、意外と簡単に模様を描くことができ、また、発表の機会を設けたので、様々な種類の模様を見ることで和柄に興味をもつことができた様子が伺える。②和服の柄については、「和服の柄には意味があることがわかり深いなと思った。」「アニメで伝統的な柄が知られるのはよいなと思った。」「和柄は色々な種類があって面白い。」等があり、日本の和服の柄は、動物や植物などを表しており、昔の人が考えたものが現在の生活の中にも生き続けていることに驚いているという内容もあった。③今後の学習意欲については、「もっと他の和服の柄を調べてみたい。」「一つ一つの柄にはいろんな意味がこめられていることを知り、和服についてもっと学びたいと思った。」等があった。授業では、教科書に掲載されている文様（青海波、市松模様、亀甲、籠目、麻の葉等）を示し、いつの時代に考えられたものか、どのような意味がこめられているかについて説明した。授業で扱った以外にも多くの文様があることを知り、もっと学びたいと思うとともに、文様が取り入れられている和服に対しても関心が高まったようである。④和服の継承については、「日本の伝統を大切にしていきたい。」「和柄はとても美しいものと思った。伝統が消えることなく続いてほしい。」等があり、江戸時代やそれ以前から伝わっている文様であることを知り、昔も今と同じ様に平穏な暮らしを願っている人々がいたことに、歴史の重みを感じている記述も見られた。⑤和服の着用については、「機会があれば、和服を着たい。」「和服を着るときは、どんな柄かに気を付けて着たい。」等の記述があった。

#### 5. まとめ

新学習指導要領では、伝統や文化に関する教育の充実を図ることが基本方針の中で示され、伝統や

文化を尊重すること、そのよさについて理解を深めることが求められている。日本の伝統的な衣生活文化の一つに和服がある。しかし現在の私達の日常生活において、和服を身近な存在として捉える機会は少ない。本研究は、日本の伝統的な衣服である和服を継承しようとする態度を育てることをねらいとした授業を開発し、実践を基にその効果を検証した。

授業を開発するにあたり、まず、授業対象者となる中学生の和服に対する意識と実態を把握した。和服の着用経験は、生徒の約85%にあり、特に女子の約9割に浴衣の着用経験があった。和服を着てみたいと考えている生徒は、全体の約半数であり、女子は約8割が成人式で振袖を着用することや夏祭り・花火大会で浴衣を着用することを望んでいた。和服を選ぶ際には、柄や模様、色を重視しており、特に女子が興味をもっていた。和服について、もっと知りたいという学習意欲は低い傾向が見られたが、日本の文化として大切にしたいと考えていることがわかった。これらの調査結果を基に、生徒が興味を示している和服の柄や模様を題材とした授業を実践することとし、和服に適したデザインを考える演習を取り入れた授業を考案して実践を行った。

授業実践の結果、和服に対する興味・関心が高まり、和服についてもっと学びたい、知りたいという学習意欲が向上した。また、授業前から和服を日本の文化として大切にしたいと考えている生徒が約7割と比較的高い傾向が見られたが、授業によって、さらに高まった。授業後の生徒の感想は、和服に適したデザインを考えた演習に関する記述が最も多く、完成した生徒の作品を見ると、多種多様な柄を描くことができていた。日本の伝統的な文様について触れたことで、古来から現在まで伝承されていることのすばらしさを実感し、昔の人の文様に込めた思いを知り、身近なところに文様が使われていることに気付き、生活文化について考えることができたようである。このように、和服の柄を授業で扱うことにより、日本の伝統的な文化に興味をもち、継承することや今後さらに学びたいと思う生徒を増やすことができた判断できる。今後は、和服のマイナスイメージが解消できるように授業の内容を工夫し、日本の伝統的な文化を継承しようとする態度の育成を目指していきたい。

## 謝辞

本研究を進めるにあたり、授業実践にご協力いただきました公立A中学校の家庭科担当教員並びに生徒の皆さんに深謝いたします。

## 注

(1) 2016年に少年漫画雑誌で連載が開始された「鬼滅の刃」は、2019年からアニメが放送され人気上昇し、2020年には、映画の公開の影響もあり、ネット流行語大賞金賞や2020ユーキャン新語・流行語大賞トップテンに選ばれるほど、子供から大人まで大ブームとなり、社会現象と言われるまでになった。その結果、2020年公開の「劇場版『鬼滅の刃』無限列車編」の興行収入は、公開から73日間で324億円に達し、国内で上映された映画の歴代1位になっている。

## 引用・参考文献

- 文部科学省（2018）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編．東洋館出版社．
- 文部科学省（2018）中学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編．東山書房．
- 文部科学省（2019）高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説総則編．東洋館出版社．
- 文部科学省（2018）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説家庭編．東洋館出版社．
- 文部科学省（2018）中学校学習指導要領（平成29年告示）解説技術・家庭編．開隆堂．
- 文部科学省（2019）高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説家庭編．教育図書．

- きものと宝飾社 (2021) 着物市場規模に関する調査 2021 年. <http://status-marketing.com/20210326-5017.html> (2021 年 7 月 1 日閲覧)
- 経済産業省繊維課 (2015) 消費者に対するきものアンケート (平成 26 年実施). [https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/seizou/wasou\\_shinkou/pdf/004\\_03\\_00.pdf](https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/seizou/wasou_shinkou/pdf/004_03_00.pdf) (2021 年 7 月 1 日閲覧)
- 鳴海多恵子他 (2020) わたしたちの家庭科 5・6. 開隆堂.
- 浜島京子他 (2020) 新しい家庭 5・6. 東京書籍.
- 大竹美登利他 (2017) 技術・家庭 [家庭分野]. 開隆堂.
- 佐藤文子他 (2017) 新編 新しい技術・家庭 家庭分野 自立と共生を目指して. 東京書籍.
- 汐見稔幸他 (2017) 新技術・家庭 家庭分野. 教育図書.
- 福井典代, 石丸千代, 西野亜貴, 大和映理子, 東條良栄, 速水多佳子 (2017) 中学校技術・家庭科における被服領域の教材開発と授業実践—浴衣の着付けを通して伝統文化の継承を考える—. 鳴門教育大学授業実践研究 **16**, 101-106.
- 藤井志保, 村上千代, 一色玲子, 谷原千代 (2012) 中学校技術・家庭 家庭分野における衣生活文化の題材開発—浴衣の着装体験による効果の検証—. 広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要 **40**, 147-152.
- 扇澤美千子, 川端博子, 長崎翔子, 石川敦子, 伊藤大河, 阿部栄子, 薩本弥生 (2015) きものの良さを味わう教育プログラムの提案—通過儀礼に着目した公立中学校での授業実践報告—. 茨城キリスト教大学紀要 **49** 人文科学, 23-36.
- 駒津順子 (2019) 中学校家庭科教員養成課程における大学生の浴衣の着装体験—普段着として和服で生活してみよう—. 長崎大学教育学部紀要 教科教育学 **59**, 249-258.
- TOKYO2020. 東京 2020 エンブレム. <https://tokyo2020.org/ja/games/emblem/> (2021 年 7 月 1 日閲覧)
- TOKYO2020. 東京 2020 オリンピックマスコット. <https://tokyo2020.org/ja/games/olympics-mascot/> (2021 年 7 月 1 日閲覧)
- TOKYO2020. 東京 2020 パラリンピックマスコット. <https://tokyo2020.org/ja/paralympics/games/paralympics-mascot/> (2021 年 7 月 1 日閲覧)
- 田中千代 (1998) 新・田中千代服飾事典. 同文書院. 235. 1162.

## Investigating the Content of Clothing Lessons in Home Economics Related to Succession of Lifestyle Culture :

### Focusing on Japanese patterns

Takako Hayami (Naruto University of Education)  
Asae Naitou (Naruto University of Education)  
Michiyo Fukui (Naruto University of Education)

**Abstract :** The revised basic policies of the new curriculum guidelines outline the need to reinforce education related to traditions and culture. Respect for traditions and culture as well as a deeper understanding of their virtues are sought after. The kimono is part of the traditional clothing culture of Japan. However, in our lives today, kimonos are not a familiar part of our daily lives. Thus, we developed a lesson aiming to foster the spirit of wanting to pass down the tradition of kimonos, and

verified its effectiveness based on actual practice. Prior to developing the lesson, we conducted an awareness and fact-finding survey among junior high school students. Students showed interest in the motifs and patterns of the kimonos. Thus, we devised a lesson that included practical exercises to create designs suitable for kimonos. The findings of the actual lesson revealed that the students' interest in kimonos increased, and their motivation to want to learn and know more about kimonos was enhanced. The percentage of students who wanted to treasure kimonos as part of their Japanese culture also increased.

**Key words** : kimono, succession of lifestyle culture, patterns, lesson development

# 教職大学院における科学館展示を活用した教育実践科目の研究

数学展示物作製による実践を踏まえて

花木良<sup>1</sup>, 吉井貴寿<sup>2</sup>

**要旨**：教職大学院への移行が進んでいる。しかし、そのカリキュラムについては、教員研修との差異や、入学者側のニーズといった観点から問題を指摘する声もあり、見直しも検討されている。文部科学省は学校 ver.3.0 を提唱し、地域・家庭・情報ネットワークの中で学習者が能動的に学ぶ姿を理想としていたり、STEAM 教育を推進していたりする。そして、これらを実現できる教員の輩出が求められている。一方、教科内容学では科学館を用いた数学の発信が提案されており、数学展示物作製が STEAM 的な学びに繋がるといった指摘もある。本研究の目的は、教科内容を中心とした立場から、これからの教職大学院で実施すべき実践科目を提案することである。そのために、半期のシラバスを策定し、教材開発と指導実践を行う。実際、大学院科目で講義を開設し、数学展示物を作製し、科学館で科学教室を開催した。その結果、学校 ver.3.0 に対応し、学びの場を広げることができることが明らかになった。

**キーワード**：Society5.0, STEAM 教育, 科学イベント

## 1. 研究の背景

現在、教職大学院への移行が進められている。一般に教職大学院では実践科目の比重が高く、学校での実習が多く行われている。しかし、そこで掲げられている目標や内容は、教員研修（特に、法定研修として全教員を対象に実施している初任者研修や中堅教諭等資質向上研修）とも重複が多く、その差異が不明瞭である（cf. 文部科学省初等中等教育局教職員課, 2007）。故に、本研究では教員研修の特徴である学校現場における OJT（On The Job Training）型の学びではなく、OFF-JT（Off The Job Training）型の学びに着目し、教職大学院固有のカリキュラムを開発・提案することを目指している。

文部科学省（2018）では、Society5.0 と関連し、学校 ver.3.0（「学び」の時代）を提唱しており、地域・家庭・情報ネットワークの中で、学習者が能動的に学ぶ姿を理想として掲げている。また、公教育に対しては、この能動的な学び手（アクティブ・ラーナー）の学習を支援し、最適化していく学びのまとめ役（ラーニング・オーガナイザー）という新たな役割が期待されている。この学習者を取り巻くネットワークの中には、博物館も含まれており、そういった学習のリソースを有効に活用し、STEAM 教育を推進できる教員の輩出が求められている。ここで、STEAM 教育とは（Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics といった）各教科・領域固有の知識や考え方を統合的に活用することを指導する教育手法である（cf. 文部科学省初等中等教育局教職員課, 2021）。より具体的には、教科

<sup>1</sup> 岐阜大学教育学部 hanaki@gifu-u.ac.jp

<sup>2</sup> 熊本大学教育学部 tyoshii@educ.kumamoto-u.ac.jp

受付日：2021年9月30日 受理日：2022年3月17日

横断的な観点から現実社会の問題解決を行う指導や、物づくりなどの創造的活動を通じた学びが提案されている。社会に開かれた教育課程の中で、学習者が主体的・探究的に学んでいくようになるためには、このような STEAM 教育等の教科等横断的な学習の充実が必要だと考えられている。

このように学校や教員の役割そのものの変革が期待されている昨今において、従来の学校システムに関わることを学ぶような教員養成のカリキュラムでは不十分であると考えられる。特に、高度専門職業人を養成することを目的としている教職大学院においては、これから先の時代にも通用するより高度な教育が行える人材の養成を目指すべきであろう。実際、日本教職大学院協会では会長を務める加治佐（2019）も、現在の教職大学院の制度は「教職における高度で実践的な学びを志向する学部生、現職教員や派遣元の教育委員会のニーズに必ずしも応えていないのではないか」と述べ、制度そのものの見直しの必要性を指摘している。そして、より具体的な項目として「学校実習の見直し」や「研究開発力の強化（未来の学校教育に対応するために）」を挙げている。

一方、博物館では、平成 20 年度から「教員のための博物館の日」が設置され、教員が博物館で学ぶ機会が充実している（小川，2010）。花木ほか（2016）では、教科内容学の新たな役割として、科学館を用いて、数学の進展を知らせることが提案されている。吉井ほか（2015）では、科学館展示の実践を通じて、展示物の作製や演示を行うことで、出展者側にどのような学びが生じるかを考察している。そして、教員養成系の学生・院生がそういった取組みを行うことのメリットとして、「（来館者との）コミュニケーションを通して学ぶ」、「子どもの数学的認識を学ぶ」、「学びへの動機づけ（となる）」という 3 つの教育効果が期待できることを示している。花木・吉井（2021）は、過去の指導実践事例を考察し、数学展示物作製は STEAM 教育を経験することに繋がることが多いことを指摘している。

## 2. 研究の目的と方法

本研究の目的は、これからの教職大学院で実施すべき、高度な専門性を有する教員を輩出するために有効な実践科目を、教科内容を中心とした立場から教科教育等を交え、提案することである。これにより、前述したような教職大学院の制度見直しの議論を、より具体的な形で一步推し進めることを目指している。より具体的には、学校 ver.3.0 に対応し得る数学科教員の養成を実現するために、以下の 2 つの要素を含んだ教職大学院科目が必要であると考えられる。

(A) 学習者を取り巻くネットワークとそこにある様々な学習のリソースについて理解を深め、それらを活用する力を養うことができる

(B) STEAM 教育について理解を深め、それを実践できる力を養うことができる

これに加えて、教職大学院の目的 (C) と本研究の研究意図 (D) から次の 2 つの要素も重視する。

(C) 実践的な学びの機会を提供し、実践的な指導力を育むことができる

(D) (学校現場での OJT 型の学びではなく) 教職大学院特有の OFF-JT 型の学びを実現する

特に本論文では、数学展示物の作製と実演を取り入れた教職大学院の実践科目を提案する。本論で提案する科目の特色は表 1 の通りである。従来の教職大学院の教科教育を内包するように扱う範囲を広げ、より広い視野で教育を捉えている。

表 1 従来の教科教育と科学イベント出展を行う科目の比較

	従来の教職大学院の教科教育	科学イベント出展を行う科目
実践の場	学校	学校, 社会教育施設
対象	児童, 生徒	幼児, 児童, 生徒, 学生, 大人
内容	主に教科ごと	STEAM, 教科横断的, 総合的学習, 教科

研究方法は、半期のシラバスを策定し、教材の開発と指導実践を行うことである。より具体的には、G 大学大学院で講義を開設し、数学展示物の作製や、科学館での科学教室を開催した。本論文では、これらの実践について考察し、本提案科目が上記 (A) ~ (D) の4つの要件を満たすものであることを示す。

### 3. 大学院講義のシラバス

講義内容を算数・数学科に関連した科目として提案する。講義の目標は、幅広い年齢層に対応した数学の展示物を作製し、実演することである。評価は、講義での発言と展示物の出来で行う。展示物の出来は、低年齢層が興味をもつ工夫をしているか、学校数学と関連させて解説できているか、大人も数学に関する知見が得られるか、解説書の文章やデザインが適切か、実際に幅広い年齢層（幼児から大人まで）に対応して実演できているかを対象とする。2単位で90分の15コマである。各コマの概要は表2の通りである。

表2 各回の内容

コマ	概要
1	ガイダンス 数学の展示物について
2,3	科学館等の見学と考察
4	過去の展示物や書籍の紹介と考察, インフォーマル学習, Society5.0, 科学館
5	展示物についての発案
6-13	展示物の作製と高め合い
14-15	展示物の実演

第1回のガイダンスでは、講義の意図や背景を伝える。数学に特化した国内外のミュージアムとして、東京理科大学による数学体験館、アメリカ・ニューヨークにある National Museum of Mathematics、ドイツ・ギーゼンにある Mathematikum を紹介する。

第2, 3回では、近隣の科学館として数学ワンダーランドを有する富有柿センターの見学、学内にあ  
るインフラミュージアムと教育資料館の観察を行う。

第4回は、過去の講義で大学院生が作成した展示物と実演の成果、著者らが関わった科学館展示物  
を紹介する。文部科学省 (2018) やピンク (2015) によるこれからの人材育成について、科学館を含  
むインフォーマル学習について、理科の学習指導要領と科学館について紹介する。

第5回では、各受講生が展示したいと思う数学展示物の案を紹介していく。

第6回から13回までは、展示の準備を進める。いくつかの試作品を作製し、展示物や説明文などを  
決定し、当日必要な物品の発注を行う。来場者に作製させるものは、低年齢層や大人への対応、デザ  
イン、安全性に配慮する。展示物の学術的背景などの当日配布する解説文書の作成を行う。解説文で  
は学校での学びを意識し、言葉や術語を正確に用いるようにする。

第14, 15回は、科学館や科学イベントで展示物の実演を行う。

### 4. 大学院講義での実践

G 大学教育学研究科修士課程の数学専門科目を用いて実践した。受講者は、修士1年生の数学を専  
門とする院生5名である。なお、本年度は、コロナ禍により、科学イベントではなく科学教室での実  
演である。なお、科学教室の場合は少人数を対象にした実践になるが、来場する世代は変わらないた  
め、科学イベントと同様の準備が必要である。また、イベントでは常時来場した人に説明をするのに

対し、科学教室では同時に複数名への説明をするという差があるが、説明内容に大きな違いはない。

#### 4.1 第1～4回 講義形態

第1回では、数学体験館と Mathematikum に関しては、そこで売っている展示物に関するパンフレットをもとに概説し、National Museum of Mathematics に関しては、インターネット上にある画像をもとに展示物を閲覧し、数学的背景を伝えた。

第2回では、数学ワンダーランドを見学し、算数・数学科に関連する展示物を実際に触り体験しながら考察したり、担当者（元中学校校長）の話の聞いたりした。第3回では、学内にあるインフラミュージアムと教育資料館を観察した。インフラミュージアムでは、普段見ることのできない橋を様々な角度で眺められたり、大きなトンネルを作る工程やトンネルの裏側を知ることができたりする。

第4回では、演示を予定する岐阜県先端技術体験センターサイエンスワールドで過去に実施した展示物について紹介を行った。具体的には、多面体を映し出す万華鏡、コマづくり、折紙を折って切り対称性の高い図形の作製を生かした絵画作品作りの3つで、展示している様子や来場者の作った作品などの画像を提示した。コマづくりは2度の演示を実施しており、展示物作製についてまとめている（花木ほか、2019）。その中で、幅広い年齢層の集う科学イベントにおいては、多くの人に科学を伝えるための工夫として、ア. 参加したいと感じる、イ. 幅広い年齢層が体験でき、知識を得られる、ウ. オリジナルな作品を制作できるという3点を挙げている。これらの観点の共有も行った。また、ピンク（2015）による21世紀の動機付けとして、自分の内面から湧き出る「やる気ドライブ」に基づくべきである点、文部科学省（2018）による Society5.0 について教授した。文部科学省（2018）では、AI技術を活用し「Society 5.0 における学校は、一斉一律の授業スタイルの限界から抜け出し、読解力等の基盤的学力を確実に習得させつつ、個人の進捗や能力、関心に応じた学びの場となることが可能となる」とされ「学校の教室での学習のみならず、大学（アドバンスト・プレイスメントなど）、研究機関、企業、NPO、教育文化スポーツ施設、農山村の豊かな自然環境などの地域の様々な教育資源や社会関係資本を活用して、いつでも、どこでも学ぶことができるようになると予想される」事態を予測している。インフォーマル学習について山内ほか（2016）を参考にその位置づけを伝えた。

#### 4.2 第5～13回 演習形態（展示物作製）

第5回では、5名が意見を出し合った結果、数研出版編集部（2020）にある「自分だけの楽器を作ろう」を参考にし、ギターのような楽器を作る内容に決定した。

第6回では、書籍に倣い、ティッシュ箱を使って、弦楽器を作ってみることにした。書籍では、長さを測り、音のなる位置を定めることになっているが、音を合わせることを重視し、スマートフォンのアプリのチューナーを使って、音を合わせる形で楽器を作製した。展示物の問題点として、ティッシュ箱は丈夫ではないため指で押さえるとたわんでしまったり輪ゴムの張り具合が変わったりして、音が外れることがあった。数学的な問題点として、異なる音にもかかわらず、同じような位置になってしまっている点があった。使いやすさに関する問題点として、4弦で5音は子どもにとって煩雑でありソは幼児に押さえにくいという指摘があった。

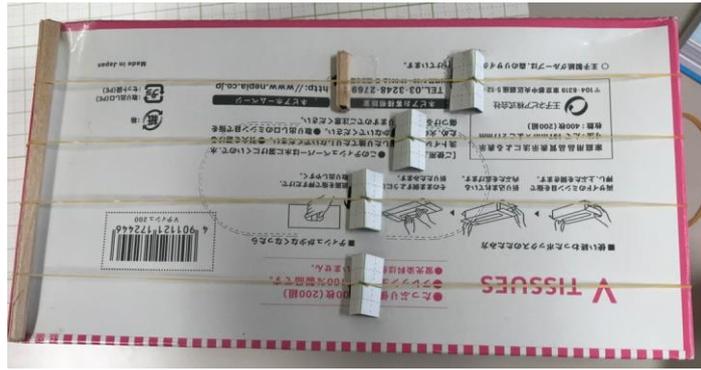


図1 書籍に倣いティッシュ箱で作った弦楽器

第7回では、ティッシュ箱の強度について、箱を補強するか、箱を購入するかを話し合い、試作品づくりに向かった。予算を考慮すると、100円の箱を1人1個は買えるので、買って考察することとした。箱を6種類、ゴム2種類購入した(図2)。箱により音が異なるのか考察することとした。また、ゴムをどう固定するかについても検討した。

第8回では、複数弦で作るグループと1弦で作るグループに分かれて、試作品づくりを行った。書籍とは異なる1弦でよい音が出ることがわかった。また、複数弦ではゴムの張りにより音律と長さに対応しないこともあることから、1弦で作ることに決まった。1弦なら幅の短い箱でもよいことになった。オリジナルな作品を作らせるためには、箱が何種かあるとよいので、3種類を準備することとし、発注することになった。製作時間も1弦の方が短くて済み、メリットが多いことに気づいた。

第9回では、音律について理解を共有した。院生の1名が詳しいため、他の受講生に説明をした。ピタゴラスが音律を発見し、その後、純正律、平均律が誕生した<sup>(1)</sup>。また、音律と算数を関連付けている取組みとして、ピタゴラス音律、パイプによる演奏があることを知らせた(大野桂, 2016)。

10回では、展示物を作製するときに配布する楽器の仕組みや音律についての説明文の作成について話し合った。前回の音律について理解を深めるために、小方(2018)や岩宮(2020)を読む学生もいて、音律の面白さに気づき始めた。また、参考にしてきた数研出版の本では、ピタゴラス音律と純正律の値が混在している点に気づき、展示物ではどの値を用いるか議論になった。そして、値が平易な分数であることから、純正律を用いることに決めた。どの値も平易な小数にするために、ドの長さを18cmとすることにした。実際のドの音とは異なるが、相対的に音を捉えることとした。出せる音は幹音(ピアノ等の白鍵で奏でる音)に限ることとした。



図2 展示物の試作品のために購入した箱

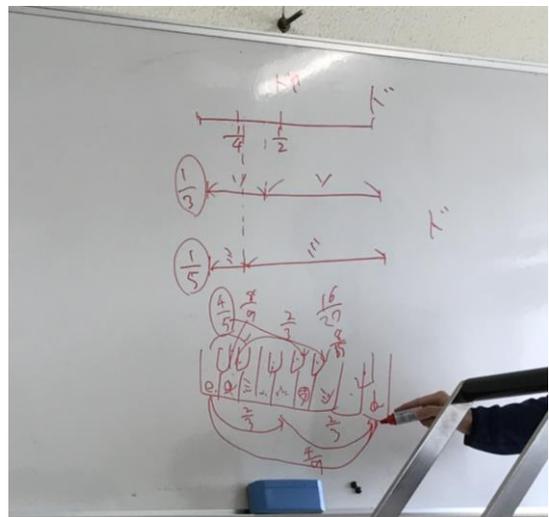


図3 音律について院生による説明シーン

11回では、配布資料の音律について検討した。12音で1オクターブであることについて、1名の詳しい院生から他の院生は学んだ。そして、平均律と12音である理由を書くことになった。また、長さで音の変化が見える楽器は何があるかと発問し、ギターがあるという話になった。作った楽器で演奏する楽曲は、子どもが知っていて、白鍵のみで弾けるものとして、カエルの合唱が挙がった。

12回では、科学教室の講座の流れについて話し合った。導入は、長さによって音が異なることを伝えるために、ドレミパイプ<sup>②</sup>を用いることになった。また、子どもが作製するものの完成品を見せるかどうかを議論し、見通しが良いように、見せることにした。



図4 作製させる1弦の楽器の模範

純正律の比から長さを子どもに計算させるか話し合ったが、分数のかけ算は小学校6年生でないと難しいため、長さは与えることにした。そして、幅広い世代に対応するために、小学3年以上用、低学年用、幼児用を準備した。順に、定規で長さを測り割りばしを貼るコース、長さの測ってあるものに割りばしを貼るコース、割りばしが貼ってあるものを使うコースである。幼児用では、紙を箱に貼って輪ゴムをかけるだけで済んでしまうのではないかという意見があったが、飾りつけや演奏に時間をかけたらよいという話で落ち着いた。楽曲は、カエルの合唱、きらきらぼし、ちょうちょ、チューリップの4曲とし、楽譜は音符ではなく色で音を表現することとし、作った楽器にも対応する色のシールを貼ることとした。講座の最後に、この楽器のドは絶対音のドではないことに触れることとした。



図5 3コース分の準備物

13回では、物品の準備、配布資料の最終確認を行った。そして、割りばしを切ったり、紙を折ったりの仕込みをした。

#### 4.3 第14～15回 演習形態（科学館での演習）

科学イベントは、コロナの影響もあり、少人数（子ども6人までとその保護者）で一度に3名が指導する30分程度の科学教室の形式である。科学講座を1日に計7回実施し、教員含め3名ずつが4回分と3回分を担当した。年少未満から小学校5年生までの子どもと保護者が来場した。

最初に、ドレミパイプを見せて、音を出し、パイプによって音が異なることを確認し、「パイプの何が違い、音が違うか」を発問した。子どもは「長さ」と答え、長さと音の関係について気づいた。

3 コースに分けたこともあり、時間が足りないことはなかった。飾りのシールを楽しそうに選び、飾りを付けオリジナルの楽器に仕上げていた。



図6 科学教室の様子

## 5. 大学院生の学びと考察

受講前の大学院生は、音律に関する数学（ピタゴラス音律など）について知らなかった（1名を除く）。科学教室の実践後、次の4点を記述方式で問うた。

1. 数学と他教科を関連付ける教材を学校で扱いたいですか。また、どう扱おうと思いますか。
2. 科学イベントの準備・実践を通じて何を学びましたか。
3. 科学イベントにおける、子どもへの対応から何を学びましたか。
4. 科学イベントにおける、大人への対応から何か学ぶことはありましたか。

その結果、主に次のような回答が得られた。

1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・算数数学が苦手・嫌いという子への関心の喚起に利用したい</li> <li>・STEAM教育に繋がる</li> <li>・教科間や日常生活と数学とのつながりが見やすい</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・幅広い年齢層への対応について学んだ</li> <li>・友人と話し合い、音律と数学について理解できた</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同年齢でも行いたいコースが異なることがあるということを学んだ</li> <li>・子どもによってできることに差があることを学んだ</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・親子の会話から子どもの好みを知ったということがあったので、三者面談などでは親しか知らないことを引き出そうと思った</li> </ul>

1の質問に対しては全員が肯定的であった。また、受講生（院生）の中からはSTEAM教育を意識した回答も出ており、本取組みの狙いがしっかりと伝わっていることが確認できた。2では、指導対象の学齢を考慮して、自ら適切な教材や指導を選択することの難しさについて述べる回答が多かった。学校での実習の場合、学習指導要領や教科書に従うことで、おおよそ学齢に適した教材を選択することができるため、このような学びが不足していたと考えられる。4では、将来の保護者対応を意識している学生もいた。子どもと保護者を同時に対応する点もまた本実践の特長の一つであり、大学院生にとって学びとなることが確認できた。

その他、科学館での実践時は、空き時間に科学館をめぐり、科学的な知識も得ていた。学校 ver.3.0に対応し、学びの場を広げることができた。

## 6. まとめと今後の展望

まとめとして、本稿で提案している科目が2章で提示した(A)～(D)の4つの要件を満たすものであり、学校 ver.3.0 に対応し得る数学科教員の養成に繋がるものであることを確認する。本提案科目では第1～4回にかけて数学の展示物や科学館について知ることから始めており、学校や教科書以外の学習リソースについて理解を深めることができている。また、科学館での指導実践や、その空き時間を利用した科学館めぐりにより、科学館を学びの場の一つとして捉える見方を育てており、これは要件(A)を満たしている。次に第5～13回の授業では、展示物の製作や科学イベントの準備といった創造的な活動を院生が主体的に行っている。また、その中で音楽と数学の結びつきを学んだり、素材の強度やデザインについて考えたりするなどし、複数の教科・領域固有の知識や考え方を統合的に活用することを経験させている。その結果として、受講後アンケートでもSTEAM教育に言及するものが見られ、本科目が要件(B)を満たしているとわかる。最後に第14, 15回の授業では科学館という場を利用し、実際に地域の子どもに指導を行っており、そこから子どもや保護者の反応についても学んでいる。そのため、科目全体として学校での実習は一切行っていないOFF-JT型の学びであるにも関わらず、しっかりと指導実践の機会を提供し、実践的指導力の育成も行えていると判断できる。故に、要件(C), (D)も満たされている。以上のように、学校 ver.3.0 への移行という学校教育の変化も見据えて、教職大学院特有の実践科目を具体的に提案したことが本研究の主な成果である。

今後の展望として、「青少年のための科学の祭典」は各地で開催されているので、そういった機会を利用することで数学、理科、技術科に関する演示が可能である。また、博物館、美術館や文化施設等を利用することで、国語、社会、美術等でも同様の取組が行い得ると予想される。教職大学院では、現職教員の受講生が増えることも想定されるため、受講生の教え子が科学館や科学イベントに参加する契機になることにも期待する。

## 註

本論文は、第7回及び8回教科内容学会大会発表「教職大学院における科学館を活用した教育実践科目の提案」「教職大学院における科学館を活用した教育実践科目の実践的研究(2)」をもとに書いている。

- (1) ピタゴラス(紀元前500年頃)は振動数の比が単純であると、耳に心地よい協和音であることに気づき、音律を定めた。次に、比を単純にしたもので、三和音も単純である純正律が考案された。その後、隣り合うすべての音の比が均一で転調のしやすい平均律が誕生した。

音律	ド	レ	ミ	ファ	ソ	ラ	シ	高いド
ピタゴラス	1/1	9/8	81/64	4/3	3/2	27/16	243/128	2/1
純正律	1/1	9/8	5/4	4/3	3/2	5/3	15/8	2/1
平均律	1	$\sqrt[12]{2^2}$ (1.128)	$\sqrt[12]{2^4}$ (1.260)	$\sqrt[12]{2^5}$ (1.336)	$\sqrt[12]{2^7}$ (1.450)	$\sqrt[12]{2^9}$ (1.684)	$\sqrt[12]{2^{11}}$ (1.890)	2

- (2) 長さの違いで音階が出せるプラスチック製の管を音の数だけ用いる打楽器である。

## 謝辞

本研究はJSPS 科研費 JP18K02932 及び JP19K03158 の助成を受けたものである。

## 引用・参考文献

- 岩宮眞一郎 (2020), 音と音楽の科学, 技術評論社.
- 大野桂 (2016), 算数授業研究特別号 16 すべての子どもの学力に応じる算数一斉授業のつくり方, 東洋館出版.
- 小方厚 (2018), 音律と音階の科学 新装版, 講談社.
- 小川義和 (2010) 教員のための博物館の日」の取り組み, 博物館研究 **45 (11)**, 6-8.
- 加治佐哲也 (2019) 教職大学院制度の見直し, <https://www.kyoshoku.jp/pdf/yobo191206-2.pdf> (最終閲覧日 : 2021.9.28)
- 数研出版編集部 (2020) 算数アイデア自由研究 小学生, 数研出版.
- ダニエル・ピンク (大前研一翻訳) (2015) モチベーション3.0. 講談社.
- 花木良, 伊藤直治, 吉井貴寿 (2016) 数学科内容学の新たな役割—科学館展示を用いた数学の発信—, 日本教科内容学会誌 **2 (1)**, 119-128.
- 花木良, 伊藤杏優, 杉田岳史, 林訓史 (2019) 幼児から大人までを対象とした数学と関連付けたコマの参加型展示の実践的研究, 日本科学教育学会研究会研究報告 **33 (8)**, 7-12.
- 花木良, 吉井貴寿 (2021) 数学展示作製による STEAM 教育, 日本科学教育学会年会論文集, **45**, 269-270.
- 文部科学省初等中等教育局教職員課 (2021) STEAM 教育等の教科等横断的な学習の推進について, [https://www.mext.go.jp/content/20210714-mxt\\_new-cs01-000016477\\_004.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210714-mxt_new-cs01-000016477_004.pdf) (最終閲覧日 : 2022.1.15)
- 文部科学省 (2018) Society 5.0 に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～, [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/other/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/06/06/1405844\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/06/06/1405844_002.pdf) (最終閲覧日 : 2021.9.28)
- 文部科学省初等中等教育局教職員課 (2007) 初任者研修目標・内容例 (小・中学校), [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kenshu/006.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/006.htm) (最終閲覧日 : 2021.9.28)
- 山内祐平, 山田政寛編著 (2016) インフォーマル学習. ミネルヴァ書房.
- 吉井貴寿, 伊藤直治, 近藤裕, 花木良, 舟橋友香, 加藤哲也, 荘司雅規, 村田沙耶 (2015) 科学館との連携を通じた算数・数学科教員養成の構想. 数学教育学会 2015 年春季年会論文集, 221-223.

## Exercise Subjects Using Exhibitions in Science Museum in Professional School for Teacher Education :

Based on the practice of creating mathematical exhibits

Ryo Hanaki (Gifu University)

Takatoshi Yoshii (Kumamoto University)

**Abstract :** The transition to professional school for teacher education is underway. However, there are voices pointing out problems with the curriculum. Therefore, its review is being considered. The Ministry of Education is advocating school ver. 3.0, idealizing the active learning of learners in the community, home, and information network, and also promoting STEAM education. In addition, there is a need to produce teachers who can realize these goals. On the other hand, as a new role of school subject content education, it has been proposed to use the science museum to promote mathematics, and it has been pointed out that the creation of mathematical exhibits can lead to STEAM education.

The purpose of this research is to propose practical subjects that should be implemented in the future professional school for teacher education from the standpoint of school subject content education. The method is to formulate a syllabus, develop teaching materials, and practice teaching. In fact, we opened lectures in graduate school subjects, created mathematics exhibits, and held science classes at the Science Museum. As a result, it became clear that it corresponds to school ver3.0 and can expand the place of learning.

**Key words** : Society5.0, STEAM, science event

# 保育者・教員養成の初心者を対象とした ピアノ実技科目における教科内容

溝口希久生<sup>1</sup>

**要旨:** 本研究の目的は、指導内容の4側面から保育者・教員養成における初心者のピアノ実技科目の指導内容を捉え直すことで、シラバスの指導内容の体系を導出し、実践分析により、専門科目としてのピアノ初心者のシラバスの教科内容を明らかにすることである。シラバス構成には、次の2つの視点を取り入れる。(1) 指導内容の4側面から捉え直した指導内容を認識内容として、シラバスに体系的に位置付ける。(2) 子どもの歌を教材とする。実践分析の結果、以下の教科内容が導出された。まず、「旋律」の知覚・感受から「テクスチュア」へ、あるいは「調」、「テクスチュア」へと発展する。そして、循環的に「旋律」から入り直し、螺旋状に連続的に発展する。また、「旋律」、「テクスチュア」、「調」を認識していく過程では、イメージや感情を伴って、「強弱・速度や奏法」を意識し、表現が発展している。これらは、今後、初心者のピアノ実技科目のシラバス構成の手がかりになると考える。

**キーワード:** 保育者・教員養成, ピアノ実技科目, ピアノ初心者, 教科内容, シラバス構成

## 1. 研究の目的と方法

### 1.1 問題の所在

保育者・教員養成大学におけるピアノ実技の授業は、演奏技能に重きを置き、保育現場や小学校・中学校の音楽科の音楽授業と切り離された専門的な内容が指導されてきたといえる。例えば、ピアノ実技科目は、実技教科といわれる音楽科の専門科目においては、ピアノで楽曲を弾くこと自体を教えるといった技能育成を目標にした実技が行われることが多い(中村 2015)、大学の教員養成段階で行われているピアノ基礎実技に関する講義・演習の内容が、必ずしも学校現場の音楽授業場面での活用を踏まえたものになっていない(木村・篠原 2018)、といった指摘がある。特に、ピアノ初心者は、技能や読譜力などが不足し、苦手意識をもち、初めてのピアノ実技科目の授業に取り組んでいるが、ピアノの基礎技術を短期間で習得させようと、様々な指導法や教材の工夫から指導者側が導いた内容を教えていく授業をしている現状があるといえる<sup>(1)</sup>。

このような状況の中で、指導者側から指導内容<sup>(2)</sup>をアプローチするのではなく、学生の認識の立場から、ピアノ初心者が初めて学ぶピアノ実技科目のシラバスの教科内容<sup>(3)</sup>を導出することができないだろうか。そのことを授業者が知り、シラバスを構成し、意識して授業を行うことで、学生は、楽曲に対するイメージをもって意欲的に学習に取り組んでいくのではないかと考えた。

これまでのピアノ実技に関する教科内容を扱った研究には、中村(2015)、浅見(2019)、小栗(2021)

<sup>1</sup> 和歌山信愛大学 mizoguchi@shinai-u.ac.jp

受付日: 2021年9月30日 受理日: 2022年3月17日

のものがある。中村はピアノ演奏家志望者を対象とした専門教育のピアノレッスンの指導内容を、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を支える教科内容を、小栗は、保育者養成におけるピアノ弾き歌いの指導内容を、西園（2006）の提唱した音楽科の指導内容の4側面を視点として明らかにしている。

本研究では、初心者のピアノ実技科目の授業を対象とする。また、教科内容を明らかにするために、筆者がシラバスの全授業を実践し、各授業に沿って指導内容の4側面から捉え直した学生の認識内容から教科内容を導出する点に独自性をもつ。

## 1.2 研究の目的

本研究の目的は、指導内容の4側面から保育者・教員養成のピアノ初心者のピアノ実技科目の指導内容を捉え直すことで、シラバスの指導内容の体系を導出し、実践分析により、専門科目としての初心者のピアノ実技科目の教科内容を明らかにすることとする。

本研究では、指導内容の4側面から捉え直し、シラバスの授業をピアノ初心者である学生がどのように学んでいったのかという学習者の認識内容を分析することで、見えていなかったピアノ初心者のピアノ実技科目の教科内容が見えてくるのではないかと考えた。

## 1.3 研究の方法

まず、教科内容の理論的枠組みより、ピアノ初心者を対象としたピアノ実技科目の先行実践を取り上げ、そこで何が指導内容とされ、どう配置されているかを考察し、本研究の立場を示す。次に、シラバス構成の枠組みにより筆者がピアノ初心者のピアノ実技科目の実践を行い、授業中の学生の姿と授業中のワークシート、授業後のリフレクションシートの記述により、指導内容の形式的側面から学生が何を学んでいたのかを分析視点として分析する。分析結果からピアノ初心者対象のピアノ実技科目の指導内容の体系を導出する。最後に、専門科目としてのピアノ初心者対象のピアノ実技科目の教科内容について考察する。

## 2. 生成の原理による教科内容の枠組みと音楽の認識

### 2.1 生成の原理による教科内容の枠組みと指導内容

本研究では、生成の原理により導出された指導内容の4側面を視点として、ピアノ実技科目を考察していく。生成の原理は、デューイの芸術的経験論から導出されたものである。人間が環境に働きかけ働き返されるという相互作用によって、外部世界に作品が生成され、またそれと関連して内部世界も成されるという、外部世界と内部世界の二重の変化をさす（西園，2017，pp.18-19）。

生成の原理から音楽科の教科内容が導出される。まず、感性でとらえた質の意味を音楽の諸要素とその組織化によって①音楽の形式的側面（音楽の諸要素とその組織化）が生成され、同時に諸要素の素材に伴う質が凝縮され、②音楽の内容的側面（音楽の質、曲想・特質・雰囲気）が生成される。そしてこれらの音楽の生成において、それが生成された背景としての③文化的側面（風土・文化・歴史）がある。さらにこれらの音楽の生成において音を扱う④技能的側面（表現の技能、鑑賞の技能「批評」）が必要である。これら4側面が音楽の教科内容となる。これらの教科内容の4側面は音楽のカリキュラム編成の内容となり、実際の学習においては、指導内容となる（西園，2017，p.19）。

以上の指導内容の4側面からピアノ実技科目を捉え直すことで、既にある楽譜の音符や記号で表された文化的価値が備わった教材である楽曲を再生するものではなく、学生が環境との相互作用によって音楽を生成していくことが可能になると考える。形式的側面の諸要素（音色・リズム・旋律・テク

スチュア・速度・強弱等)とその組織化されたものを知覚し、内容的側面(曲想・特質・雰囲気)をイメージや感情を伴って感受する。この知覚と感受に加えて、文化的側面を理解し、技能的側面をコントロールし表現する。従来の楽曲の繰り返しによる技能の獲得のみを目指すというような偏った指導とは違う授業を展開できると考える。この理論的枠組みを踏まえて、ピアノ実技科目を捉え直し、教科内容の導出を試みる。

## 2.2 音楽の認識

ここでは、音楽の認識とは何かを検討したい。まず、「認識」という用語をどのように捉えればよいか。「認識」は「人間が物事を知る働きおよびその内容」<sup>(4)</sup>と定義されている。西園は、哲学の違いから「認識」の見方を論じた井上弘の論考を整理している。一つに「人間が意識するしないにかかわらず実在は客観的に存在するものであると信じ、これらの認識も客観的存在の事実・関係・法則と人間の思考・判断とが一致することで、これによって真理を把握したとみなす」(西園, 1985, p.13)という見方である。対照的に「知識は単なる情報・道具にすぎず、人間が経験の中で問題にぶつかり、これを解決していく過程でこの知識を生かし有効であることが判明したとき、つまり、その情報が問題解決の道具として有用であることが判明したとき、それは真理であるとみなす」(西園, 1985, pp.13-14)という見方があるという。本研究で教科については「各教科は、その背景に学問を持つ。その学問は、人間が自然・社会・文化との相互作用の中で対象とする内容や構造を認識したものが知識となり、学として体系化され人間文化の価値として継承されてきたもの」(西園, 2021, p.32)とする立場をとる。すなわち、習得すべき知識や技能などを学習者に下ろしてくるというのではなく、環境との相互作用の中で獲得していくという上述の后者の「認識」の見方に通じるものといえる。清村は、「認識」を「主体と環境との相互作用という連続的な働きの中で、主体自身が新たな意味を獲得していくこと」(清村, 2017, p.47)と定義した。本研究も同じ立場をとり、「認識」を「主体が環境との相互作用という連続的な問題解決の過程で新たな意味を見出すこと」と定義する。

それでは、音楽の「認識」をどう捉えればよいか。主体が働きかける環境は、前節で述べた教科内容の形式的側面と内容的側面と文化的側面である。そして、働きかけ働き返されるという相互作用により形式的側面の知覚からイメージや感情を伴って内容的側面を感受し、さらに文化的側面の理解から、表現するための技能的側面を得る。これらの一連の問題解決の過程で働きかけと働きかけられた結果を学習者自身が結びつけることが音楽経験となり、これを、音楽の「認識」とする。

## 3. 先行実践にみるピアノ初心者対象のピアノ実技科目のシラバス指導内容

これまでの保育者・教員養成のピアノ初心者を対象としたピアノ実技科目のシラバスでは、何が指導内容として捉えられ、どう配置されて授業実践が行われてきたのだろうか。保育者・教員養成のピアノ初心者を対象としたピアノ実技科目を、シラバス全体から各授業内容を扱った先行実践研究は、管見の限り2点のみであった<sup>(5)</sup>。この2点の先行実践研究の特徴的な授業を取り出し、各回の授業で扱っている内容を指導内容と捉えて、指導内容の4側面から捉え直し、何が指導内容として捉えられているのか、また、本研究で捉える音楽の認識の立場からシラバスが構成されているのか、という視点で考察する。具体的には、記述されているシラバスや授業の内容から指導内容の4側面のいずれに該当するのか整理し(表1.表2)、音楽の認識の立場から検討する。

### 3.1 ピアノ実技科目のシラバス指導内容①

松永・松井(2017)は、教材にウィリアム・ギロックの『はじめてのギロック』教則本<sup>(6)</sup>を使用し

た研究実践を行っている。ここでは、テキストの全作品の特徴と利点を分析した後、必修の曲を使用した4回の授業の作品の特徴、指導の内容を取り出し示している。4回の授業を指導内容の4側面から整理したのが、表1である。指導内容という観点は見受けられないが、ここで捉えている授業内容は、技能的側面に重きが置かれて、それと対応した形式的側面の内容といえる。学生の具体的な姿や楽曲から生み出されるイメージ・雰囲気等は示されていない。例えば、最終回の教材では、「手の自然な形を活かしながら親指の移行を学習することができる作品」と述べられているように、初心者が無理なく鍵盤演奏に慣れるように曲を配置し、主に基礎的なピアノ技能の獲得に力が注がれたシラバスの内容となっている。したがって、指導者が身に付けてほしい技能を各授業の中に下ろし、そのための適切な曲が選択されているといえる。したがって、学生が音や音楽に働きかけて、指導内容の諸側面を関連付けて、表現を探究し音楽を認識していくようなシラバスの構成にはなっていないといえる。

表1 シラバス指導内容①

回	教材	①形式的側面	②内容的側面	③文化的側面	④技能的側面
1	《のぼっておきてキーボード》	音の上行, 下行			C <sup>1</sup> に両手親指を置くポジションからスタートして弾く技能
2	《さあ, ワルツを踊ろう》	和音の構成音, 休符, 符点 2分音符			和音の構成音を両手で弾く技能
不定	《真夜中のふくろう》	ニ短調の半音階の上行, 下行の旋律			強弱をつけて弾く技能
15	《雪すべり》	ト長調の下行のスケール, 同型反復			1指から3指の指超えの技能

### 3.2 ピアノ実技科目のシラバス指導内容②

佐藤(2017)は、1年生前期にピアノ初心者のピアノ実技科目のシラバスを提示し、授業実践を報告している。15回の授業から授業を取り出して指導内容の4側面から表2に整理した。ここで捉えられている指導内容は、形式的側面と技能的側面であるといえる。初心者対象にもかかわらず、1回目の授業から左手のC, Gのコード奏に取り組みさせている。ユニゾン奏やコード奏、そして移調によるコード奏やアルベルディ・バスの伴奏等の学習と早い段階から技能的に難しい内容が配列されている。基礎的な知識や技能を早い段階から教えていこうとする指導者側の意図がみえる。子どもの歌を教材にしているが、楽曲の形式的側面を知覚・感受し、学生自身がイメージや感情を伴って音楽を認識していくというような授業内容ではないと推察される。また、シラバスの指導内容を連続的に学べるようにシラバスが構成されているとはいえない。

表2 シラバス指導内容②

回	主な教材	①形式的側面	②内容的側面	③文化的側面	④技能的側面
1	《ちょうちょう》	C, Gコード 旋律とC, Gコード伴奏			左手でC, Gのコード奏をする技能
2	《ぶんぶんぶん》	両手ユニゾン 旋律とコード伴奏			両手ユニゾン奏の技能 旋律とコード伴奏を弾く技能
4	《ひげいさん》 《かっこう》	ニ長調の両手ユニゾン 旋律, 左手コード奏(C, G)			右手旋律, 左手コード奏の技能
9	《ひげいさん》 《かえるのうた》	ト長調の両手ユニゾン ト長調のアルベルディ・バス			ト長調の両手ユニゾンを弾く技能, ト長調の主要三和音によるアルベルディ・バスを弾く技能
12	《ひげいさん》 《たなばたさま》	ヘ長調のアルベルディ・バス ヘ長調3コード(F, B <sup>b</sup> , C)			ヘ長調の主要三和音によるアルベルディ・バスを弾く技能

上述のように2つの先行実践研究は、形式的側面と技能的側面について重視することで、学生に基

礎的なピアノ演奏の技能やコード伴奏の技能を効率よく練習できるようなシラバス構成となっていると推察できる。いずれの実践研究も学生が、形式的側面と内容的側面や文化的側面を関連づけて、音や音楽と相互作用しながら自己の表現を生み出していくという認識の立場をとったものではないといえる。そこで、指導内容の4側面から捉え直した指導内容を学生の認識内容として導出し、シラバスを構成する枠組みを検討していきたい。

#### 4. 初心者を対象としたピアノ実技科目のシラバス構成

ここでは、ピアノ初心者のピアノ実技科目「鍵盤演奏入門」のシラバスの教科内容を導出する。そこで、まず、シラバスの到達目標を指導内容の4側面から捉え直す。次に、シラバスを構成する枠組みを検討し、シラバス構成の視点を検討する。

##### 4.1 初心者のピアノ実技科目における指導内容の4側面

初心者を対象としたピアノ実技科目「鍵盤演奏入門」のシラバスの到達目標を形式的側面（「テクスチュア」）とし、下位項目を「旋律と伴奏（1音または2音）の重なり」と設定した。この到達目標を指導内容の4側面から捉え直したものが表3である。

表3 初心者のピアノ実技科目の指導内容

形式的側面 【音楽の諸要素とその組織化】	内容的側面 【音楽の質、曲想・特質・雰囲気】	文化的側面 【風土・文化・歴史】	技能的側面 【表現の技能】
テクスチュア	旋律と伴奏（1音または2音）の重なりから感じとられる雰囲気やイメージ	各曲の風土・文化・歴史・楽曲成立の背景などの影響	旋律と伴奏の重なりによる質を伝えるために曲想や雰囲気にあうような旋律と伴奏を演奏すること

形式的側面は、音楽の諸要素とその組織化のことを指す。本研究では、教材に子どもの歌を使用する。主な構成要素は、旋律、テクスチュア、調とする。音楽の組織化については、4.3で述べる。

内容的側面は、音楽の諸要素が生み出す質、曲想・特質・雰囲気のことを指す。右手の旋律と左手の伴奏が重なったことによって生み出される音楽の質の感受である。感受は言語化することで意識される（浅見，2019，p.47）。

文化的側面は、音楽が生成してきた風土、生活、文化、歴史及び社会における音楽や音楽の伝承である。子どもの歌が生み出された背景として、文部省唱歌や童謡などの日本の音楽教育の歴史の変遷が影響している。子どもが口語で使う言葉が歌詞になっていること、日本の自然や四季、動物、植物、生活、行事など日本の子どもの生活が題材となり歌詞を通して表現されている（浅見，2019，p.48）。

技能的側面は、音楽を表現するための技能である。表現したい内容（質、曲想・特質・雰囲気など）を伝えるために、シラバスの到達目標としたテクスチュア（旋律と1音または2音の伴奏の重なり）を表現する技能とする。細分化すると一つは、表現したい内容を表現するために、右手の旋律と左手の伴奏を表現するためにどのような奏法<sup>9)</sup>にするかといった思考を伴う技能である。もう一つは、「技術を伴った表現の技能であり、特にピアノ実技では実際に鍵盤を指でおさえて鳴り響かせることができる指や腕のコントロールも含んだ技能」（浅見，2019，p.48）と捉える。

##### 4.2 シラバス構成の枠組み

ここでは、シラバス構成の枠組みについて、デューイの経験論と教材論に依拠して検討する。

まず、デューイの経験論について検討する。経験は、デューイ経験論の基本原則である。従来の伝統的な学校教育では、対象を限定し過去に獲得し確立された知識、その一つ一つの要素の総体が経験の本質と捉えられていた。そのため、どうしても教師が一方的に教え込み、知識を子どもが受動的に受け入れるという方法をとることになる。一方、従来の伝統的な教育とは異なる経験を成長させる2つの原理（「連続性」と「相互作用」）を彼は主張した。経験を横軸でみれば、経験の連続である。自己更新という進化・発展の過程であり、以前の経験から何かを受け取り、その後に行ってくる経験を何らかの仕方で再構成するという両方の経験すべてを意味する（J.Dewey, 1938, p.26, 訳 pp.64-65）とする。単に時間的な連続や同じものの繰り返してなく、経験が再構成されるものである。次に、経験を縦軸でみれば、経験とは環境との相互作用とする。環境に働きかけることにより、環境から働き返され、その相互作用によって環境を変え、自身を変えることで経験の意味を増し、後に続く経験の作動を導く能力を増加することになる。経験は、「試みること」と「被ること」の特別な結びつきである（J.Dewey, 1916, pp.146-147, 訳 pp.222-224）とする。この経験の「連続性」と「相互作用」が経験の縦軸と横軸を構成している。

以上から、主体である学習者が環境に働きかけ働き返されるという相互作用である経験が連続的に再構成されるようにする。

次に、デューイの教材論を検討する。一般的には、「教材」は「教科内容に関連づけられた情報を伝える。また、学習者の認知活動や行動の喚起・方向づけ・促進など動かすの2つを担う」<sup>(8)</sup>ものと定義されている。しかし、彼は教材が学習者の経験から分離されたところで用いられると学習者とかげ離れたものになってしまう（J.Dewey, 1916, p.178, 訳 p.183）という。「教材」は、子どもの生活を解釈し、その生活経験を方向づけるという点に機能する（J.Dewey, 1902, p.279, 訳 p.276）という。デューイは、教材は、「ある」ものではなく、「生じる」ものであるという見方をする。教材の源泉は、教科にではなく、子どもの生活経験にあるとする<sup>(9)</sup>。本研究では、教材はあらかじめ学習者の外に準備されたものではなく、経験を再構成するように働きかけるものが教材という立場をとる。

以上、シラバス構成の枠組みにおいては、教材の中に生活経験が見出せる教材を検討する。そして、環境に働きかけ働き返されるという相互作用により経験を連続させ、経験された内容が、次の経験に活用されるようにする。

### 4.3 シラバス構成の視点

上述したシラバス構成の枠組みから実際にシラバスにどのような視点を取り入れて、シラバスを構成すればよいのだろうか。以下、2つの視点について述べていく。

#### (1) 初心者のピアノ実技を支える指導内容

1つめのシラバス構成の視点は、初心者のピアノ実技を支える指導内容の4側面で捉え直し、シラバスの各授業に位置付け、指導内容を体系的に学ぶようにすることである。上述4.1で、本研究のピアノ実技科目の到達目標を形式的側面（「テクスチュア」）とし、下位項目を「旋律と伴奏（1音または2音）の重なり」と設定した。この指導内容を学ぶ道筋として、3つの指導内容、①「旋律」、②「テクスチュア」、③「調」を挙げる。

まず、①「旋律」<sup>(10)</sup>について学ぶ。「旋律」は、最も認識しやすい構成要素の一つであり、歌唱や器楽では、教材曲で演奏するときの中心となる要素である（澤田 2017）。初めにハ長調の「旋律」を学ぶ。次に、②「テクスチュア」<sup>(11)</sup>に注目して、「旋律」を発展させる。ここでは、「旋律と旋律のユニゾン<sup>(6)</sup>の重なり」とする「テクスチュア」、さらに、到達目標とした「旋律と伴奏（1音または2音）による和音の伴奏の重なり」<sup>(12)</sup>とする「テクスチュア」に分けた。また、③「調」<sup>(14)</sup>は、「長調」の

み学ぶこととし、「旋律」を移調<sup>15)</sup>で表現し、ハ長調と同じように、「テクスチュア」に発展させる。

以上、この3つの指導内容をシラバスに体系的に位置づけることで、各回の授業で指導内容を経験し、次の指導内容を連続的に学んでいくようにシラバスを構成する。

## (2) 子どもの歌を教材として使用

2つ目のシラバス構成の視点は、教材に子どもの歌を使用することである。4.2で上述したように、教材は、既に「ある」ものではなく「生じる」ものとする立場にたち、学生の経験を変化・再構成させるものを教材と捉える。教材とする子どもの歌は、学生が今まで幼児期から学校や学校以外の生活のなかで、聴いたり歌ったりした生活経験の中にある親しみのある曲が多い。また、遊ぶ活動や身体活動を伴って表現できる。このような幼児期から親しみ、心に残っている子ども歌の中から、各回の授業の指導内容を学ぶために適した楽曲を選択する。楽曲構成は、明確で、曲の長さも短いものが多く、始まりと終わりもわかりやすい。したがって、読譜力がなくても抵抗なく学びを進めることができると考えられる。このような子どもの歌から選択した楽曲と学生の生活経験との接点を見出し、各回の授業の指導内容を導出していく。

## 4.4 シラバス構成による授業内容

以上、シラバス構成の枠組みに2つの視点を取り入れたシラバスの授業計画を作成した。指導内容の4側面から捉え直した14回の授業内容が表4である。子どもの歌を教材とし、主な3つの指導内容である「旋律」、「テクスチュア」、「調」のまとめりごとに各回の授業に位置づけた。授業で指導内容を経験し、次の指導内容に連続的に学んでいけるようにし、第12回以降は、学生が選んだ曲<sup>16)</sup>をこれまで学んだ指導内容を活用して練習し、最後に発表会を行う授業である。なお、すべての回で文化的側面を扱ってはいない。また、教材は、主に扱う曲のみ掲載した。

表4 指導内容の4側面からみた「鍵盤演奏入門」授業内容

回	形式的側面	内容的側面	文化的側面	技能的側面
1	旋律 (上行・下行) 音域、音階	《マーチ》の右手の旋律(上行・下行)から感じ取られる雰囲気やイメージ		右手で上行・下行の旋律を弾く技能
2	旋律 (上行・下行)	《きらきらぼし》の右手の旋律(上行・下行)から感じ取られる雰囲気やイメージ	《きらきらぼし》フランス民謡が世界各国に広がった	旋律(上行・下行)の質を伝えるために、右手で4指のポジション移動で旋律を弾く技能
3	旋律 (順次進行と同音連打)	《かえるのうた》の高音部と低音部の旋律(順次進行・同音連打)から感じ取られる雰囲気やイメージ	《かえるのうた》ドイツ民謡で、戦後、日本語に訳され、教科書に掲載されて広まった	旋律の質を伝えるために左手で低音部の旋律(上行・下行・同音連打)を弾く技能
4	テクスチュア (旋律と旋律のユニゾンの重なり)	《きらきらぼし》の旋律と旋律(上行・下行のユニゾン)の重なりから感じ取られる雰囲気やイメージ		旋律と旋律の重なりを伝えるために、両手で旋律と旋律(上行・下行のユニゾン)の重なりを弾く技能
5	テクスチュア (旋律と旋律のユニゾンの重なり)	《ひげじいさん》《ちょうちょう》の旋律と旋律(上行、下行のユニゾン)の重なりから感じ取られる雰囲気やイメージ	《ひげじいさん》日本で生まれた曲だが、作られた経緯は不明。手遊びを伴った曲として有名 《ちょうちょう》ドイツ民謡 明治15年初出	旋律と旋律の重なりを伝えるために、右手と左手の旋律のユニゾンの重なり(上行・下行)を弾く技能
6	調(二長調、ト長調) 音階、長調	《マーチ》《かえるのうた》の高音部の二長調、ト長調の旋律から感じ取られる雰囲気やイメージ		各調に移調した旋律の質を伝えるために、右手で弾く技能
7	調(ハ長調、イ長調)	《かえるのうた》《きらきらぼし》の高音部の移調(二長調、ト長調、		各調に移調した旋律の質を伝えるために、右手で弾く技

		へ長調, イ長調)の旋律から感じ取られる雰囲気やイメージ		能
8	調(ニ長調, ト長調, へ長調, イ長調)のテクスチャ(旋律と旋律のユニゾンの重なり)	《メリーさんのひつじ》の両手移調(ト長調, へ長調, ニ長調, イ長調)の旋律と旋律のユニゾンの重なりから感じ取られる雰囲気やイメージ	《メリーさんのひつじ》アメリカに起源の童謡。歌詞の由来は面白い	各調に移調した旋律と旋律の質を伝えるために、両手で弾く技能
9	調(ニ長調, ト長調, へ長調, イ長調)のテクスチャ(旋律と旋律のユニゾンの重なり)	《いとまきのうた》の両手調(ト長調, へ長調, ニ長調, イ長調)の旋律から感じ取られる雰囲気やイメージ	《いとまきのうた》手遊びを伴って歌う曲	各調に移調した旋律と旋律の重なりを伝えるために、両手で弾く技能
10	テクスチャ(旋律と1音の伴奏の重なり)	《チューリップ》の旋律と1音の伴奏の重なりから感じ取られる雰囲気やイメージ	《チューリップ》近藤宮子作詞・井上武士作曲 近藤宮子のエピソード	旋律と1音の伴奏の重なりを伝えるために、両手で弾く技能
11	テクスチャ(旋律と1音の伴奏の重なり)	《喜びの歌》《ぶんぶんぶん》の旋律と1音の伴奏の重なりから感じ取られる雰囲気やイメージ	《喜びの歌》ベートーベン作曲, 第9交響曲の中の歌 暮れに歌うことが恒例	旋律と1音の伴奏の重なりを伝えるために、両手で弾く技能
12	テクスチャ(旋律と1音または2音の伴奏の重なり)	子どもの歌の中から自分で選曲した曲の旋律と伴奏の重なりから感じ取られる雰囲気やイメージ		旋律と1音または2音の伴奏の重なりを伝えるために、両手で弾く技能
13	テクスチャ(旋律と1音または2音の伴奏の重なり)	旋律と1音の伴奏の重なりから感じ取られる雰囲気やイメージ	選曲した曲の風土・文化・歴史・楽曲成立の背景などが影響する	右手の旋律と左手の伴奏の重なりを伝えるために、両手で弾く技能
14	演奏発表会	曲全体から感じ取られる雰囲気やイメージ		他者の演奏のよさや美しさ, 特徴などについて批評する技能

## 5. 授業の分析

### 5.1 分析視点と分析対象

以上のシラバス構成枠組みによる2つの視点を取り入れた初心者を対象としたピアノ実技科目の授業を実践した。W大学子ども教育学科1年を対象に筆者が前期に担当した科目名「鍵盤演奏入門」である。保育者・小学校教員を目指す学生が選択・履修し、44名のうち37名が初心者であった。毎回の授業は、筆者が作成した楽譜や楽典の説明などの資料を配布した<sup>(17)</sup>。

分析視点は、形式的側面を手がかりにして、学生が何を学んだかを授業中の学生の姿やワークシートの記述と授業後のリフレクションシートの記述から分析した。特に、ワークシートやリフレクションシートによく記述ができていたペア学習のHとTを取り上げた。2人共にピアノ初心者で、初回の授業では、楽譜がほとんど読めず、鍵盤の位置との関係もよくわかっていなかった。14回の授業の中で指導内容の学びが特徴的であった回を取り出して分析した。

### 5.2 授業の分析

#### 【第1回】

ピアノ初心者が大半であるため、まずト音記号とヘ音記号が連なった大譜表によりピアノの「音域」、そして、鍵盤の位置と音名、「音階」を対応して学ぶ。次に、指番号を理解し、実際に弾いてみる。

導入の曲として、5指でポジション移動がない《マーチ》を教材に用いる。まず、教師の模範奏と一緒に手拍子でリズム打ち、さらに、ハミング唱、音名唱をする。その後、H、Tは、鍵盤図で指番号を机上で確認した後、実際に鍵盤で練習していった。2人共、「旋律」の音名唱から右手で「旋律」を演奏できた。まだ、この曲の内容的側面は、リフレクションシート等の記述内容から明確には意識されていないと推察される。ここでは、「音域」「音階」、次に「旋律」の「リズム」、そして「旋律」について学んだ。

## 【第2回】

前時の《マーチ》と同じ手順で、《きらきらぼし》の「旋律」の上行から下行を学ぶ授業である。上行・下行の「旋律」は、 $g^1$ から $f^1$ への4指のポジション移動があるため、HとTは、お互いにポジションを確認しながら練習する姿がみられた。新たに「旋律」の上行・下行を把握し、Hは、「薬指の移動が難しかったが、次第にできるようになった」と技能面の向上も認識していた。

## 【第3回】

《かえるのうた》の高音部と低音部の単旋律（上行・下行・同音連打）を指導内容とする授業である。教師の模範奏の後、みんなで歌うことで曲の雰囲気をつかんだ。次に、音名唱の後、まず、右手で5指の順次進行から1指のポジション移動し、高音部の「旋律」の上行・下行を知覚し、Tは、「かえるが鳴いている楽しい感じ」、Hも「田んぼでかえるが鳴いている」とかえるの様子をイメージしていた。HとTは、高音部の「旋律」の知覚・感受から技能を学ぶことができていた。次に、新たに左手で低音部の同じ「旋律」をお互いに指番号を確認しながら弾き、低音部の「旋律」を知覚し、H「大きいかえるも鳴いている」と感受した。TはHと一緒に演奏すると、「急いでしまう」と「速度」に意識が向いていた。ここでは、低音部の「旋律」について学び、「速度」を意識できるようになった。

## 【第4回】

《きらきらぼし》の旋律と旋律のユニゾンの重なり（「テクスチュア」）を指導内容とした。まず、右手の旋律奏、次に、左手で同じ旋律を指番号の確認をして弾いていた。その後、両手でユニゾンの旋律奏に取り組んだ。Tは、「左手が加わったことで、さらに星が増えて楽しくなった」と感受し、そのために、「(両手の)音の長さが同じように弾けるようにする」と技能に関する記述をしていた。Hは、「(左手の旋律が加わって)たくさんの星が輝やいている」と感受し、「指の移動をスムーズにする」と技能にも注意が働いた。旋律と旋律のユニゾンの重なり（「テクスチュア」）を学んだといえる。

## 【第5回】

《ひげいさん》を教材として、前時と同じく旋律と旋律のユニゾンの重なり（「テクスチュア」）を指導内容とした。TとHは、お互いに手遊びをしながら歌うことによって曲の雰囲気をつかんだ。次に、前時と同じ手順で右手、左手と片手ずつ旋律奏をすることで、右手と左手の「旋律」を学ぶことができた。そして、右手と左手の両手奏を行い、Tは、「左手が加わったことで、さらに楽しい気持ちになった」と感受し、そのために、「(両手の)指番号を間違えずに弾けるようにする」と技能の記述があった。Hは、「(左手の旋律も加わったことで)みんなで遊んでいるようになった」と感受し、「指の移動をスムーズにする」と意識し練習していた。ここでは、右手と左手の旋律と旋律のユニゾンの重なり（「テクスチュア」）を学ぶことができた。

## 【第6回】

新たな「調」であるニ長調、ト長調を指導内容として学ぶ授業である。まず、「長音階」は、1オクターブが主音から「全音・全音・半音・全音・全音・全音・半音」と順に規則的に構成されていることであり、それが「長調」であることを理解した。HとTもこの規則を踏まえて、主音がニであるニ長調とト長調のスケールの響きを鍵盤で探す。その後、《マーチ》次に《かえるのうた》を教材にして、ニ長調とト長調に移調して鍵盤で響きを探りながら弾いていった。Hは、ニ長調の「旋律」を弾いて、「(ハ長調にくらべて)明るい雰囲気になった」と移調して演奏することができ、曲の雰囲気が変わったことに気づいていた。Tは、「まだまだ黒鍵が入ると弾きづらくなる」と技能面は不十分であった。ここでは、「長音階」のニ長調とト長調という「調」の「旋律」について学ぶことができた。

## 【第9回】

前回到引き続き、ニ長調、ト長調、ハ長調、イ長調の「調」で両手ユニゾン奏を指導内容とする。

まず、TとHは、ペアで《いとまきのうた》の手遊びをしながら歌う活動を行った。その後、右手、左手、両手のユニゾンでニ長調から順に、「旋律」を探しながら弾いていった。ハ長調に較べて、Tは「軽くなった」、Tは、イ長調は、「天使がいとまきで遊んでいるよう」などと気づいていた。移調による両手のユニゾン奏の練習にみんな没頭していた。そこからT「弾んだ感じで弾こう」と奏法の工夫がみられた。ここでは、「調」を移調するについて学ぶことができ、奏法についての工夫が見られた。

#### 【第10回】

まず、教材《ジングルベル》を使う。クリスマスで盛んに歌われてきた由来を紹介し、歌詞唱から、いつもの手順で練習に取り組んだ。Tは、右手の「旋律」、次に左手で同じ「旋律」を練習した後、両手で旋律のユニゾン奏に取り組めた。T「寂しい感じからにぎやかな、楽しい演奏になった」とし、そのために「リズムよく、タッタターのような感じで軽やかに弾きたい」と奏法を意識していた。前回までの学びを活かし、TもHも自主的に練習し、演奏できるようになった。

次に、新たな指導内容である右手の「旋律」と左手の1音による伴奏を教材《チューリップ》で行う。歌詞唱、音名唱から低音部の左手の1音の伴奏の音名唱、次に指番号を確認した後、右手と左手の練習を行った。T「(左手の伴奏が加わり)チューリップがたくさん咲いていて、にぎやかな様子」H「チューリップが横にゆらゆら揺れている感じなので流れるようにゆっくり弾きたい」と記述した。この授業では、TもHも右手と左手の動きが異なる両手奏に最初は戸惑っていたが、大まかに旋律と1音の伴奏(「テクスチュア」)を学ぶことができたといえる。しかし、まだ両手奏が十分に演奏できる技能を獲得できてはいない。

#### 【第11回】

右手の「旋律」と左手の1音による伴奏を指導内容にして、教材《喜びの歌》(作曲ベートーベン)の曲の背景を知った後、前回と同じ手順で取り組んだ。聴き馴染んだ曲でもあり、前回より両手演奏がスムーズにできるようになった。T「伴奏が加わると、厚みが増し、ベートーベン(らし)さが増した。大合唱のイメージ」と指導内容3側面を関連させた記述をしていた。H「割れ物を扱うような繊細な感じ」と記述し、「旋律」と1音の伴奏(テクスチュア)について学んでいた。T「もっとスラーを意識して、なめらかに、左手はもっと優しく弾きたい」と楽曲のイメージや感情を媒介にして奏法や強弱にも意識が向けられていた。

#### 【第12回】

最後の発表会へ向けて、HとTは2人共《まつぼっくり》を選曲した。今までの学習経験を活かし、右手の「旋律」から指番号と鍵盤の位置を確認しながら練習を始めた。2人共に知っている曲でリズムよく歌えはするが、まだ右手の旋律も思うように弾くことはできていない。したがって、この授業では、十分に「旋律」を学ぶことはできていないといえる。

#### 【第13回】

次回の発表に向け、HとTは《まつぼっくり》を自宅で練習してきた。Hは、左手の伴奏も練習をしてほぼ弾けるようになってきたが、「左手が急ぐ」と言って練習をしている。「まつぼっくりが跳ねながら転がる様子をイメージして、右手の旋律は音と音がつながりすぎないように、左手はできるだけなめらかに弾けるようにした」と記述した。Tは、右手の旋律と左手の伴奏のリズムが違うので、苦勞をしていたが、次第に両手奏ができるようになってきた。「まつぼっくりがあったとき、と話し口調のため、ゆっくりだけど、ころころ転がる軽やかさを楽しく明るい雰囲気、つなげてではなく一音一音軽やかに弾くよう工夫した」と記述していた。楽曲のイメージを媒介にして、旋律と一音の伴奏の重なるの知覚・感受から強弱・速度や奏法を意識し、学んでいたことがわかる。

### 5.3 シラバスの指導内容の体系

以上の各授業の分析により音楽の諸要素を取り出すと図1のようになる。この図の青線で囲んだ諸要素が核となった指導内容であり、「旋律」から「テクスチュア」を学んでいた。あるいは、「旋律」から「調」について学んだ後、「テクスチュア」を学んだことを示している。また、緑線で囲んだ「強弱・速度 奏法」は、「旋律」、「調」、「テクスチュア」という一連の学習過程でイメージを媒介に関連づけて学んでいたことを示す。黒線で囲んだ「音域」、「音階」は、「旋律」を学ぶ前に学習した概念で、次の「リズム」は、その「旋律」を学ぶ前に理解していた要素である。「長音階」、「長調」は、「調」を学ぶ前に学習した概念である。初心者を対象とする指導内容では、「音階」は「長音階」のみ扱った。それぞれを結ぶ線は、相互に関連し合っていることを示している。

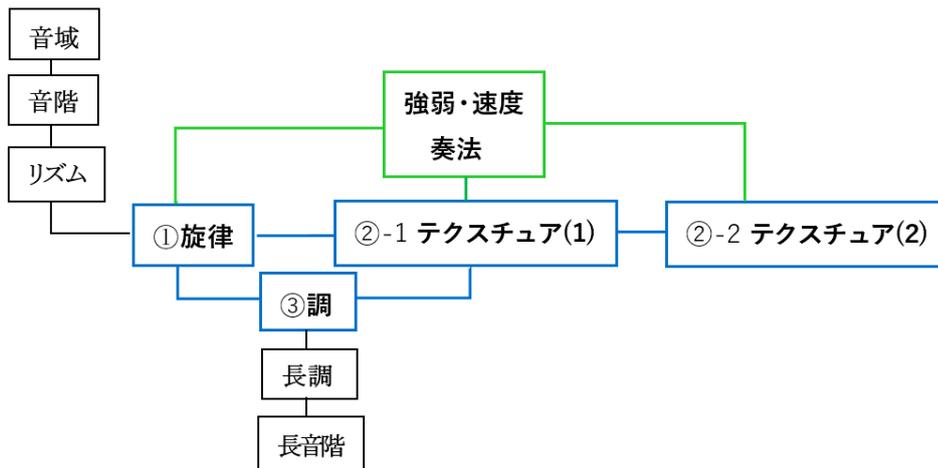


図1 ピアノ初心者のピアノ実技科目におけるシラバスの指導内容

### 5.4 考察

指導内容の4側面より初心者を対象としたピアノ実技科目を捉え直したことで、仮説として、シラバス構成の核となる指導内容とそれに関連する下位の指導内容が導出できた。

授業を学生の認識の立場から考察すると、第3回で《かえるのうた》を教材に、右手の「旋律」を弾き「かえるが鳴いている楽しい感じ」と感受する。それを左手の旋律奏に活かして「大きなかえるが鳴いている」と感受し、低音部の旋律と結び付けることで音楽の認識を得る。次の授業では、《きらきらぼし》の旋律と旋律の重なりにして働きかけたことで、「さらに星が増えて楽しくなった」と感じ取り、「音が重なるとさらに楽しくなる」と自身のイメージや感情と結び付けて技能の探究を目指したことで音楽経験を得て、学生は新たな認識をしていった。

以上から、ピアノ初心者のピアノ実技科目におけるシラバスの教科内容の体系を導出する。授業では、循環的に「旋律」に入り直して学んでいくため、教科内容は、螺旋状の図として示すことができる(図2)。

図のように、まず、「旋律」から学んでいく。ただし、

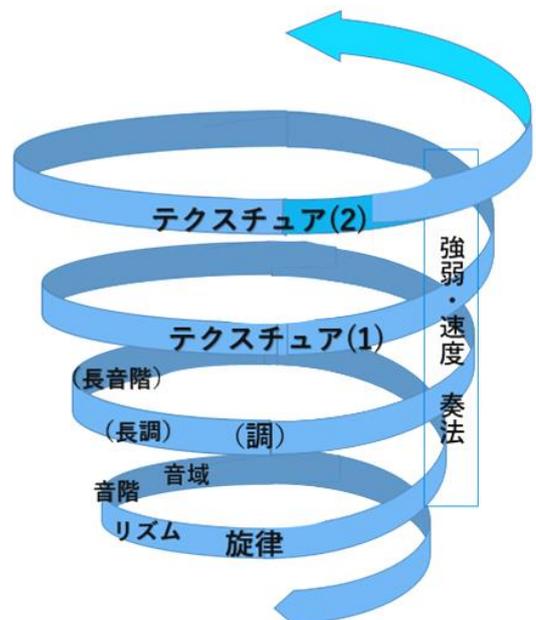


図2 ピアノ初心者の教科内容の螺旋状過程

「旋律」を学ぶ前には、「音域」、「音階」は、直接、「旋律」の表現には関わらないが、前段階として知っておく概念である。ここでの「音域」は、大譜表と鍵盤との位置の関係や音名について理解する。また、「リズム」は、その「旋律」のリズムについて「旋律」を学ぶ前に理解しておく。次に、ハ長調のときは、「テクスチュア」（旋律と旋律のユニゾンの重なり）へと学んでいく。「テクスチュア」は、循環的に「旋律」に入り直して、「旋律」から「テクスチュア」（旋律と1音または2音の伴奏の重なり）へと螺旋状に連続的に学んでいく。「調」については、「旋律」から入り、移調について学ぶ。「調」を学ぶ前に、「長音階」、「長調」を理解しておく。そして、ハ長調の「旋律」と同じように、「テクスチュア」に入り、「旋律」に音を重ねていく。

また、この「旋律」、「テクスチュア」、「調」を学ぶ過程では、イメージや感情を伴って「強弱・速度や奏法」を意識し表現を発展していることがみえてきた。

## 6. 結論

本研究の目的は、指導内容の4側面から保育者・教員養成のピアノ初心者のピアノ実技科目の指導内容を捉え直すことで、シラバスの指導内容の体系を導出し、実践分析により、保育者・教員養成の専門科目としての初心者を対象としたピアノ実技科目の教科内容を明らかにすることであった。

結論として、初心者のピアノ実技科目のシラバスについて、指導内容の4側面で捉え直し、シラバスの到達目標の指導内容を「テクスチュア」（旋律と1音または2音の伴奏の重なり）とした場合のピアノ実技科目の教科内容を以下のように整理した。

「旋律」、「テクスチュア」、「調」を指導内容とし、「旋律」の知覚・感受を手がかりにして、「テクスチュア」へ、あるいは「調」、「テクスチュア」へと発展し、循環的に「旋律」に入り直して、螺旋状に連続的に発展する。また、「旋律」、「テクスチュア」、「調」を学ぶ過程で、イメージや感情を伴って、「強弱・速度や奏法」を意識することで、表現を発展する。

これまでの初心者のピアノ実技科目の授業では、知識や技能をどのような教材を使ってどう指導するかという指導者側の観点から行われてきた。子どもの歌と学生の生活経験の接点を持たせた教材を使用して、指導内容の4側面から捉え直し、学生の認識内容として位置付けたシラバス構成により授業を実践した。そのことで、音や音楽と相互作用する中で、今までの生活経験と教材を結びつけ、自己のイメージや感情を伴いながら、学生が認識した指導内容を次の授業の指導内容に活かしていくという連続的な学びができたと考えられる。従来の初心者のピアノ実技の授業のような知識・技能に偏った指導内容ではなく、学生が系統立った指導内容を関連付けて認識していくことで、実感を伴って技能の習得も図られていったといえる。

これらのことから、初心者のピアノ実技の授業で、初めから主要三和音を教えていくというようなシラバスの授業計画を立てるのではなく、親しんだ曲を教材に使い、まず、「旋律」から学ばせ、「テクスチュア」に発展させ、楽曲と相互作用し、イメージを伴い強弱・速度や奏法を工夫させるといったシラバス構成が可能になる。今後、初心者のピアノ実技科目のシラバス構成の手がかりになると考える。

今回は、指導内容の4側面からピアノ初心者のシラバスの教科内容を仮説として導出した。さらに、次のステップのシラバスの教科内容を導出することが今後の課題である。

## 注

- (1) 「初心者のピアノ指導」に関する論文については、論文検索サイト CiNii を用いて、「初心者」、「ピアノ」のワードで検索し、直近10年程度の教員養成・保育者養成教育において扱ったものを検索した。

収集した論文について概観したところ、初心者を対象としたピアノ指導における先行研究 168 件のうち、123 件が指導法、28 件が教材に関するものであった。

- (2) 「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を指す。(小川, 2017, p.56)
- (3) 「教科内容」とは、各教科で扱う基本的な概念・法則・原理・用語・技術の体系を指す。(西園, 2021, p.24)
- (4) 新村出編 (2018) 広辞苑 (第7版) 岩村書店, p.22-43
- (5) (1) で検索した論文のなかで、シラバスから授業の内容も含んで扱った論文は松永, 松井 (2017) と佐藤 (2017) の2つの論文のみで、指導法と教材について論究した論文が大半であった。
- (6) ギロック, W.L. (安田裕子訳・解説) (2005) ビギナーのためのピアノ小曲集 はじめてのギロック. 全音楽譜出版社.
- (7) 「奏法」は、その音をどう鳴らすかという演奏上の方法を指す。ある音から次の音へのつながり方や発音の技法なども含める。藤沢 (2006)
- (8) 辰野千壽編 (2005) 『学習指導用語辞典』教育出版, p.78
- (9) 山上 (2010, p.71) は、J.デューイの教材論から考察している。
- (10) 「旋律」は、音の連続的な高低変化が、リズムと組み合わせられ、あるまとまった音楽的表現を生み出しているもの。(新編音楽中辞典, p.368.)
- (11) 「テクスチュア」は、ある楽曲における、音の基本的な組み合わせ方、織り合わせ方を指す。複数の独立した旋律が組み合わせられている場合をポリフォニックなテクスチュアとよび、和音中心に構成されている場合をホモフォニックなテクスチュアとよぶ。(新編音楽中辞典, p.431.)
- (12) 山口修 (1988) 『日本大百科全書 23』小学館, p.460 では、「ユニゾン」は、テクスチュアを形成する方式の一つ。同一の音高を同時に響かせること。オクターブ関係に音を重ねて進行すれば純粹のユニゾンではないが、男女が同一旋律を斉唱するときなどはユニゾンとみなすこともできると述べられている。ここでは、高音部と低音部のオクターブ関係に音を重ねて演奏することもユニゾンとよぶ。
- (13) ここでいう「旋律と伴奏 (1音または2音) による和音の伴奏の重なり」は、旋律にふさわしい1音あるいは2音で響かせる和音による伴奏を指す。シラバスの指導内容に和音の概念は入れていない。
- (14) 「調」とは、調性音楽で、その音を中心音とする楽曲の調性組織全体を調とよぶ。中心音がハ音で長音階を基礎とする場合は「ハ長調」、中心音がイ音で短音階を基礎とする場合は「イ短調」である。(新編音楽中辞典, p.414.)
- (15) 「移調」とは、ある曲を各音の相対的な音程関係は変えることなく、そっくり別の調に移すこと。(新編音楽中辞典, p.44.)
- (16) 小林美実監修 (1982) 『こどものうた 100』チャイルド本社, の中から弾きたい曲を選択させた。
- (17) 第1回~9回の資料は、西園 (1980), 東・柿原・堀田 (2014) の楽譜や鍵盤図などを参考にして作成した。《いとまきのうた》《ひげじいさん》は、東・柿原・堀田(2014) を参考にした。第10回, 第11回 《ジングルベル》《喜びの歌》は、橋本 (2013) を参考にした。

## 引用・参考文献

- 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)**.
- 木村次宏・篠原友里 (2018) 小学校教員養成段階におけるピアノ基礎技能習得の意義—学校現場において求められる音楽的資質能力の育成を目指して—。福岡教育大学紀要 **67 (6)**, 1-8.

- 小川由美 (2017) 音楽科の指導内容. 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.
- 西園芳信 (2021) 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. 日本教科内容学会, あいり出版.
- 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ー「スーパーピアノレッスン」の分析よりー. 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. 日本教科内容学会誌 **5(1)**, 43-53.
- 小栗裕子 (2021) 保育者養成教育における「ピアノ弾き歌い」の指導内容. 日本教科内容学会誌 **7(1)**, 29-39.
- 西園芳信 (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ー幼稚園から高等学校までー. 東京書籍, 13.
- 西園芳信 (2017) 音楽教育実践学の原理. 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.
- 新村出編集 (2018) 広辞苑 (第7版). 岩波書店.
- 西園芳信 (1985) 音楽科の学習過程についての一考察ー美的認識過程を中心にー. 日本教科教育学会誌. **9(4)**, 13-14.
- 清村百合子 (2017) 認識の方法. 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, 47
- 松永洋介, 松井裕樹 (2017) 教員養成課程におけるピアノ実技教材の考察. 岐阜大学教育学部研究報告人文科学 **66(2)**, 69-79.
- 佐藤良子 (2017) 保育者養成課程におけるピアノ初心者指導基礎技能の効率的な習得を目指した授業プログラム. 川口短期紀要 **31**, 161-170.
- 藤沢章彦 (2006) 1. カリキュラム構成と実践. 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ー幼稚園から高等学校までー. 東京書籍, 120.
- J.Dewey (1938) Experience end Education, A Touchstone Book, NY. 73.74 (市村尚久訳, 経験と教育. 講談社学術文庫)
- J.Dewey (1916) Democracy and Education, MW, Vol.9 (松野安男訳, 民主主義と教育 (上). 岩波書店)
- J.Dewey(1902) The Child and the Curriculum, MW2, 278 (市村尚久訳, 子どもとカリキュラム. 講談社学術文庫)
- 山上裕子 (2010) デューイの<教材>開発論とその思想. 風間書房.
- 山口修監修 (2002) 新編音楽中辞典. 音楽之友社.
- 澤田篤子 (2017) 音楽の仕組みと表現 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, 156.
- 西園芳信 (2006) 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ー幼稚園から高等学校までー. 東京書籍, 11-15.
- 西園芳信 (1980) 小学校教員養成のためのピアノ教則本 I. 黒潮社.
- 東真理子・柿原宗雅・堀田久実, 西園芳信原著 (2014) 大阪成蹊大学 教員養成のためのピアノ教則本 I. 黒潮社.
- 橋本晃一 (2013) おとなのためのピアノ教法 1. ドレミ楽譜出版社.

## Teaching Content of Practical Piano Training for Beginners, in the Training Education for Teachers in Nursery, Kindergarten, and Elementary School Student

Kikuo Mizoguchi (Wakayama Shinai University)

**Abstract :** The purpose of this research is to clarify the syllabus's subject content of practical piano training for piano beginners in the training education for teachers in Nursery, Kindergarten, and Elementary School Student, by the practical analysis derived of the teaching content of practical piano training. The syllabus structure incorporates the following two perspectives: (1) positioning systematically as recognition content for the four aspects of instruction content (2) using children's songs as teaching materials. As a result of practical analysis, It is indicated the presence a teaching system of teaching contents, that is it is started of perception and receptiveness of "Melody", and it develops "Texture", alternatively, develops into "Key" "Texture". Next, circularly re-enters the "Melody" and continuously develops in a spiral. And in the process of recognizing "Melody," "Texture" and "Key". it is developing expression while being conscious "Dynamics and Tempo," and "Playing style" through images and emotions. It is recognized that these would play a constructive role to organize a syllabus for a practical piano training course.

**Key words :** training of nursery teachers, practical piano training subject, piano beginner, subject content, syllabus composition



●2021 年度編集委員会報告

1. 2021 年 10 月 27 日から 11 月 1 日 第 1 回編集会議（メール会議）  
9 月 30 日の締切日までに投稿のあった 6 編の論文について、それぞれの担当編集委員を決定した。  
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. 2022 年 1 月 4 日から 1 月 10 日 第 2 回編集委員会（メール会議）  
現時点での編集の進捗状況を確認した。  
査読者の選定方法について協議し、了承された。
3. 2022 年 2 月 17 日から 18 日 第 3 回編集委員会（メール会議）  
投稿のあった 6 編の内、1 編の投稿者から投稿辞退書の提出があったことを確認した。  
招待論文として、胸組虎胤教授（鳴門教育大学）に依頼することです承された。
4. 2022 年 3 月 16 日 15:00 から 17 日 15:00 第 4 回編集委員会（メール会議）  
投稿論文 3 編と招待論文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承された。
5. 2022 年 3 月 16 日 16:00 から 17 日 16:00 第 5 回編集委員会（メール会議）  
投稿論文 2 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承された。
6. 2022 年 3 月 20 日から 21 日 第 6 回編集委員会（メール会議）  
巻頭言を上野耕史監事（国立教育政策研究所）に依頼することです承された。
7. 2022 年 3 月 22 日 第 7 回編集委員会（メール会議）  
巻頭言の掲載について審議し、掲載が了承された。

●2022 年度投稿論文の採択状況

本年度の論文採択状況は、投稿論文数：6 編 採択論文数：5 編 であった。

●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 (四天王寺大学・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 (文教大学教育学部),  
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), 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8巻第1号を刊行することができました。本年度も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これまでの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、2021年度内に学会誌第8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8巻第1号の構成につきましては、巻頭言として、上野耕史先生（国立教育政策研究所）より「学会への期待」と題するご寄稿をいただきました。また、招待論文として、胸組虎胤先生（鳴門教育大学）より「教科横断とSTEAM教育の授業開発の重要性—教科間の関係性と新プロジェクトの作業提案—」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。

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5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、電子メールで実施させていただきました。皆様のご支援とご協力にこころより御礼を申し上げます。

次年度からは、新体制のもとで編集業務が展開されることとなりますが、これまでと同様に、会員のみなさまのご協力とご指導ご鞭撻のほど、どうぞよろしくお願い致します。

編集委員長：南部昌敏

---

日本教科内容学会誌 第8巻第1号

2022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

---