

富山大学
人間発達科学研究実践総合センター紀要

教育実践研究

第16号

令和4年1月

目次

論文

SDGs(持続可能な開発目標)の単元開発

—中学校社会科公民的分野「富山市コンパクトシティ政策」の場合—

.....坂田 元丈 1

中学生における無意図的な陰口の検出に影響する要因

—対人スキルと情動知覚の視点から—

.....金井 春音・石津憲一郎 13

教師の言語賞賛が児童の感情反応に与える影響

—友人が賞賛されている場面から—

.....山田 百花・石津憲一郎 21

小学校外国語活動における児童の不安軽減に関する実践研究

.....千葉奈津江・岡崎 浩幸 33

中学校の学級経営と生徒指導に関する現状と課題

.....大道 隆也・長谷川春生 41

高校体育におけるヨガ教材の授業づくりに関する事例的検討

—グループでの創作発表を方法とする実践を対象として—

.....玉腰 和典・山本奈緒子 51

報告

導入教材の活用と話し合いの工夫を通じ理解を深める理科授業

—「段階的理解法」の提案—

.....月僧 秀弥・新村 宏樹・葛生 伸 69

SDGs（持続可能な開発目標）の単元開発

—中学校社会科公民的分野「富山市コンパクトシティ政策」の場合—

坂田元丈¹

Development of Unit SDGs (Sustainable Development Goals) — Case Study “Toyama’s Compact City Policy” in Junior High School Social Studies in Civic Field —

Genjo SAKATA

摘要

本研究の目的は、持続可能な社会に向けた取り組み事例として、富山市のコンパクトシティ政策に対する評価を討論活動によって行う授業開発を通して、中学校社会科公民的分野の授業構成の理論と再現可能な形で明示された授業案によって授業モデルを提起することである。

研究の成果は、富山市のコンパクトシティ政策に対する評価を討論活動で獲得される知識・概念や単元・本時における問いを構造的に捉え、授業後の評価問題を作成して分析するなど、具体的な授業モデルを開発できたことである。

キーワード : SDGs, コンパクトシティ政策, 知識・概念の構造

Keywords : Sustainable Development Goals, Compact City Policy, Structure of Knowledge and Concept

1 研究の目的

本研究の目的は中学校社会科公民的分野のSDGs（持続可能な開発目標）の単元に関する授業モデルを開発することである。授業モデルとは、授業構成の理論と再現可能な形で明示された授業案によって構成される。

2015年に国連サミットで採択されたSDGs（持続可能な開発目標）は日本においても産学官が協調して取り組みに参画することを表明しており、学習指導要領においても地理的分野や公民的分野でSDGsに示された課題を取り上げるよう述べられている。

このSDGsに向けた取り組み事例として富山市はコンパクトシティ政策を打ち出している。今回の実験授業では、「富山市が抱える問題を解決するために、コンパクトシティ政策を今後も続けていくとよいだろうか」について討論活動を行った。また、討論後の活動として「富山市が抱える問題を解決するためには、どのような街づくりを行っていけばよいだろうか」について、コンパクトシティ政策の先行事例であるポートランドの取り組みを活用したり、富山市長の「市長出前トーク」を招聘して、市長と生徒によるディスカッションを行ったりし、意見をまとめた。これらの活動を通して、社会事象への関心を高めたり、市民として自ら行動したりすることについて生徒が考えることができると考え、実験授業の具体例を再現可能な授業案として提起したい。

2 研究の方法

本研究は以下の手順で実施される。

- ①SDGsへの取り組みの一つである「富山市コンパクトシティ政策」の開発単元について、内容編成や意義を明らかにする。
- ②開発単元「富山市コンパクトシティ政策」における「知識・概念の構造」と「問いの構造」を明らかにする。
- ③実験授業の過程を追試可能な形で具体的に示す。
- ④評価問題の結果を分析し、開発した単元の成果と課題を明らかにする。

3 SDGsと富山市コンパクトシティ政策の関係

(1) SDGsについて

持続可能な開発目標（SDGs）とは、2001年に策定されたミレニアム開発目標（MDGs）の後継として、2015年9月の国連サミットで採択された「持続可能な開発のための2030アジェンダ」にて記載された2016年から2030年までの国際目標である。持続可能な世界を実現するための17のゴール・169のターゲットから構成され、地球上の誰一人として取り残さない"leave no one behind"ことを誓ったもので、SDGsは発展途上国のみならず、先進国自身が取り組むユニバーサル（普

¹ 富山大学人間発達科学部附属中学校

遍的)なものであり、日本としても積極的に取り組んでいくことを政府としても表明している(外務省,2018)。

また、(一般社団法人)日本経済団体連合会では2018年11月に『Society5.0—ともに創造する未来—』(『Society5.0』)とは、人類社会において、狩猟社会、農耕社会、工業社会、情報社会に続く第5段階の新たな社会「サイバー空間(仮想空間)とフィジカル空間(現実空間)を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会(Society)」の(こと)を発表し、国連が掲げるSDGs(持続可能な開発目標)の達成にも貢献することができるとし、提言の中で目指すべき具体的な社会像を『Society 5.0 for SDGs』の社会と位置付けた。「今後、経団連はこの提言をさらに磨き上げ、実現の旗振り役を担い、日本の経済社会の変革を主導していく」(日本経済団体連合会,2018)とし、2019年からは、『Society 5.0 for SDGs』を中心とする成長戦略の強化に加え、社会保障制度の持続可能性確保や財政健全化など構造改革の推進、自由で開かれた国際経済秩序の維持・強化に向けた経済外交の展開を活動の3本柱に据えて、この不確実な時代を乗り越え、新しい時代を果敢に切り拓いていく」(日本経済団体連合会,2018)としており、現在の日本では産学官が協調してSDGsの取組に参画しているという現状がある。

2018年7月に国連本部で開かれたSDGsに関する政治フォーラム(持続可能な開発に関するハイレベル政治フォーラム)では、SDGsの採択から3年経った現時点における各国の取組の現状が共有された。日本は同フォーラムで、2030年に向けて民間企業および市民団体へのSDGsの取組を普及・拡大を促進しながら、オール・ジャパンでSDGsに取り組むことを表明した。

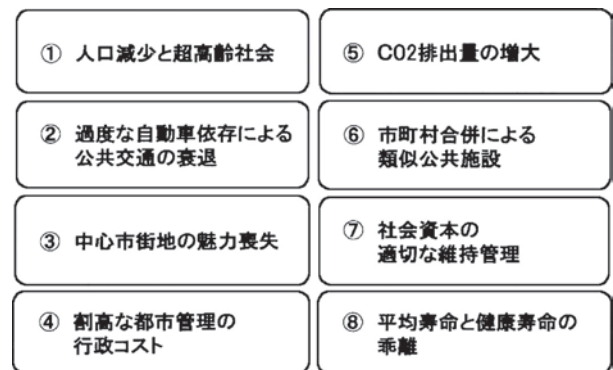
政府は地方創生と中長期的な持続可能なまちづくりを推進すべく積極的にSDGsに取り組んでいる29の自治体を「SDGs未来都市」として2018年6月15日に選定した。併せて「富山市～コンパクトシティ戦略による持続可能な付加価値創造都市の実現～」がSDGs未来都市の中でも先導的な取組であって、多様なステークホルダーとの連携を通じて地域における自律的好循環が見込めるものとして「自治体SDGsモデル事業」10事業の1つに選定された(内閣府・首相官邸,2018)。

「コンパクトシティ」という用語は『コンパクトシティ』(G・B・ダンツィク,T・L・サアティ共著,1974米国)が初出である。モータリゼーションの進行により深刻になった環境問題や中心市街地の空洞化問題への対応として、1990年代初頭から欧米諸国の都市政策においてコンパクトシティの概念が注目されるようになったとされる。このコンパクトシティ施策の目的は、欧米においてはモータリゼーションの進行によりスプロール化し中心部が空洞化した都市を政策的に再集積させることによって中心市街地の居住者を増やしたり、商業活動を活性化し、公共サービスを効率化したりすることで財政支出を

縮減しようというものである。そして、高齢化社会を見据え、自家用車に頼る必要のない、歩いて暮らせる街で、鉄道やバスなどの公共交通を移動軸に拠点となる駅やバス停から400m程度の徒歩圏に住宅や商店、公共施設などの都市機能を集約する街の姿が将来的に目指される。

また、コンパクトシティには中心部が一つの(単心型)の小都市でなくても、公共交通を軸として徒歩圏規模の集約拠点を複数連結した「多心型都市構造」のコンパクトシティを目指す都市も散見される。欧米では自転車利用を優先した都市開発を行っているアムステルダムをはじめとするオランダ各都市、LRT(Light Rail Transit)の整備などの公共交通指向型開発(TOD: Transit Oriented Development)を行っているフランスのストラズブール、ドイツのフライブルク、アメリカ合衆国のポートランドなどがある。日本でコンパクトシティに対する関心が高まったのには、中心市街地の空洞化問題があり、欧米と同じようにモータリゼーションの進行と住宅地の郊外開発、大型店舗をはじめ公共公益施設の郊外移転が背景にある。また、日本の場合、欧米と比較して、地方自治体の財政難、人口減少と少子高齢化への問題意識が見られる(栗原誉志夫,2012)。

富山市は、人口増加とモータリゼーションの進展により市街地が外延化し、中心市街地の人口減少と商業機能の低下、公共サービスコストの増大という問題が生じた【図1参照】(森雅志,2019)。



〔コンパクトシティ戦略による富山型都市経営の構築～公共交通を軸としたコンパクトなまちづくりより〕

図1 富山市が抱える諸問題

これに対して、市では鉄道やバスなどの公共交通を軸として生活拠点をつなぐことによって歩いて暮らせるコンパクトなまちづくりを目指した。その中で2006年には全国初の本格的LRTの「富山ライトレール」が開業し、2009年には市内電車環状線「セントラム」が開業した。富山市では2万人あまりの人口がある436haの範囲の中心市街地と鉄道で結ばれた各駅周辺に集約する生活拠点を含めてコンパクトシティと捉え「団子と串の都市構造」(「団子」とは駅周辺の生活拠点をさし、「串」とは公共交通網をさしている)と表現している【図2参照】。

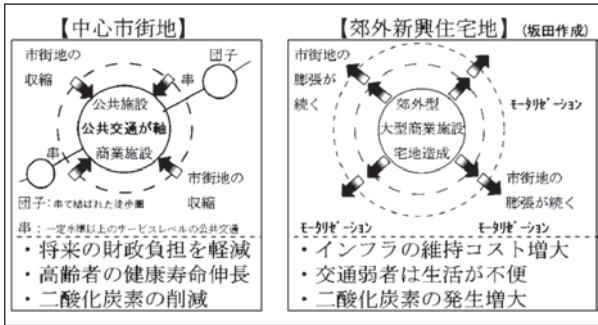


図2 中心市街地（コンパクトシティ）と郊外新興住宅地の概念図（筆者作成）

(2) 学習指導要領における位置づけ

学習指導要領（平成29年告示）解説の公民的分野の大項目「D 私たちと国際社会の諸課題」の中項目「(2) よりよい社会を目指して」では「持続可能な社会を形成することに向けて社会的な見方・考え方を働かせ、課題を探究する活動を通して」「解決すべき課題を多面的・多角的に考察、構想し、自分の考えを説明、論述すること」とある。また、「持続可能な社会を形成する」とは「将来の世代のニーズを満たすようにしながら、現在の世代のニーズを満たすような社会の形成を意味している。すなわち、持続可能な社会を形成するためには、世代間の公平、地域間の公平、男女間の平等、社会的寛容、貧困削減、環境の保全、経済の開発、社会の発展を調和の下に進めていくことが必要である」と述べられている。

社会的な見方・考え方を働かせることについて、現代社会の見方・考え方に関しては、持続可能な社会の実現として、大項目D「ア 知識を身に付けること」で「『誰一人取り残さない』との理念の下、自然環境や資源の有限性、貧困、イノベーションなどにかかわる17のゴール（目標）・169のターゲットからなる持続可能な開発目標（SDGs）を設定し、持続可能な開発のための取組を各国の国家主権を前提に進めている国際連合をはじめとする国際機構の役割が大切になってきている現状を理解できるようにするとともに、国際社会において、国家や国際機構以外の組織が活動していることを理解できるようにすること」さらに、「持続可能な開発目標（SDGs）に触れながら、対立と合意、持続可能性などに着目して具体的な課題を捉え、我が国でもその解決を目指し、持続可能で強靱、そして誰一人取り残さない、経済、社会、環境の統合的向上が実現された未来への先駆者を目指すことをビジョンとして掲げて取組を進めていることと関連付けて、我が国が抱える課題と国際社会全体に関わる課題の解決に向けて多面的・多角的に考察し、構想し、表現できるようにすること」とある。

よりよい社会を築いていくために解決すべき課題の設定については、「身近な地域や我が国の取組との関連性に着目させるなどの工夫を行い」とあり、本実践事例においては、持続可能な社会の実現とそれに関わるSDG

sを取り上げ、身近な地域として富山市において推進されている「コンパクトシティ政策」を通して、富山市が解決すべき課題とその解決方法について考えさせる。

(3) 単元の目標・構成

①単元の目標

単元の目標を次のように設定した。なお、各目標の観点は学習指導要領（平成29年告示）に合わせてある。

- SDGsへの取組として富山市は「コンパクトシティ」を目指しており、コンパクトなまちづくりを行うことは、上下水道や除雪などの財政コストの削減、公共交通を利用しやすくなることや維持が可能となること、市街地の賑わいを取り戻すことにつながることで、自家用車の利用が減ることで二酸化炭素削減につながることで、新幹線で来た観光客を二次交通で市街地に集めることができること、子育て世代の集住で少子化を食い止めること、転入を増やすために魅力的なまちを目指すこと、高齢者が徒歩で生活することで健康寿命が延び社会保障費削減など高齢化社会への対策になることなど、理解することができる。【知識・技能】
- コンパクトシティ構想の背景として、一つの変化が全体として社会の活性化につながっていくという「システム思考」に基づいて推進されていることについて、理解することができる。【知識・技能】
- 持続可能な開発目標（SDGs）に触れながら、対立と合意、持続可能性などに着目して、諸資料を適切に調べたり、まとめたりする技能を身に付けることができる。【知識・技能】
- 持続可能な社会を形成することに向けて課題を設定、探究し、その解決に向けて多面的・多角的に考察・判断して、その過程や結果を適切に説明、論述するなど、表現することができる。【思考・判断・表現】
- 社会に参画する市民（日本国民・地球市民）として、我が国が抱える課題と国際社会全体にかかわる課題の解決に向けて、持続可能で強靱、そして誰一人取り残さない、経済、社会、環境の統合的向上が実現された未来への先駆者を目指す態度を身に付けることができる。【主体的に学習に取り組む態度】

②単元の構成

実践事例の単元は次のように構成した。

- 第1次:持続可能な開発目標(SDGs)とは何だろうか。

◀ What 型の問い>>.....1時間

【獲得される知識・概念】

- ・持続可能な社会とは将来世代のニーズを満たしながら現在世代のニーズを満たす社会である。
- ・持続可能な社会は環境・経済・社会の統合的向上を目指す社会である。
- ・SDGsとは、2030年までに「持続可能で誰一人取り残さない社会」を目指すものである。

○第2次：なぜ、富山市はコンパクトシティ政策を推進しているのだろうか。

≪ Why 型の問い ≫ …… 2時間

【獲得される知識・概念】

- ・富山市は、将来的に人口減少や超高齢社会から財政悪化が予想されている。
- ・富山市は、過度な自家用車依存により二酸化炭素排出が減少せず、公共交通の維持が困難になり、環境や社会の発展に影響が出ることが予想されている。
- ・コンパクトシティ政策では、公共交通を軸に徒歩圏内で商業や公共サービスを提供することができる。このようなスパイラルは「システム思考」によって支えられている。
- ・コンパクトシティ政策を進めれば、住民の「シビックプライド」が高まり、住民の手による、よりよいまちづくりにつながる。
- ・コンパクトシティは環境保全、財政コスト削減（インフラ整備、健康寿命の伸長）、防災対策、高齢化対策ができるなど、持続可能な社会の実現を目指すことができるまちづくりである。

○第3次：富山市が抱える問題はコンパクトシティ政策で解決できるのだろうか。

「富山市が抱える問題を解決するために、コンパクトシティ政策を今後（10年20年先）も続けていくとよいだろうか。」

≪ Which 型の問い ≫ …… 2時間（本時 2/2）

【獲得される知識・概念】（ここは「価値的知識」）

- ・持続可能な社会を形成するためには、世代間の公平、地域間の公平、（男女間の平等、社会的寛容、貧困削減）、環境の保全、経済の開発、社会の発展を調和の下に進めていくことが必要である。

○第4次：よりよいまちづくりをすすめるためには、どうすればよいだろうか。

≪ How 型の問い ≫ …… 2時間

【獲得される知識・概念】（市民としての行動へ）

- ・日本と同じような問題を抱える世界の都市の類似例を参考にすると、コンパクトシティ政策は問題の解決に結びつく可能性がある。
- ・コンパクトシティ政策はシビックプライドの醸成を促す政策である。地域に住んでいることへの住民の愛着や誇りが高まれば、住民自身によって主体的にまちづくりに参画していこうとする態度が育成され、よりよいまちづくりが達成される。

5 SDGsの開発単元「富山市コンパクトシティ政策」における「知識・概念の構造」と「問いの構造」について

（1）開発単元における生徒に付けさせたい力と教師の手立ての関係

授業者は、コンパクトシティ政策に関する学習を通し

て身に付くことが期待される生徒の力、つまり生徒にどのような力を付けさせていくのかについて明らかにせねばならない。また、授業者としてどのような手立てを用いるのかを明確にしなければ、単元の開発としては不十分なものになってしまう。そのため、この開発単元における知識や概念、さらに価値は何か。また、授業者の手立てとして、どのような問いを意図的に投げかけるのかについて、構造的に示したい。

（2）「知識・概念の構造」と「問いの構造」の関係

社会科は、生徒の「科学的社会認識を通して市民的資質を育成する」教科である。「科学的」に、つまり生徒が理論（仮説）を事実に基づき吟味・修正（反証）していく中で、発見や習得をしていくことが「社会がわかる」ということであり、「社会認識」が形成された状態であるととらえる。そして、その「社会認識」を基盤として思考し、合理的判断をすることで、市民としてふさわしい行動をする能力「市民的資質」が養われる。確かな社会認識を科学的に形成し、市民的資質を育成することこそ、社会科の授業づくりであると言える。

そのために、教師の指導はいかにあるべきで、学習成果の伝達はどこまで必要かを軸に、生徒が主体的に取り組むことのできる「問い」をいかにつくるかに視点を置く。「問い」は「身に付けるべき力」と単元・題材の学習内容や学習方法を結び付けるものである。「内容的目標＝内容知」と「方法的目標＝方法知」、それらと「問い」との関係をもとに、教材の精選やその構成の吟味、問いかけの方法や価値判断場面の効果的なタイミングなどを工夫して授業を仕組んでいくことが必要である。すなわち、コンテンツ（内容）中心型とコンピテンシー（能力）中心型を二項対立的に捉えることなく、「問い」と「答え」をきちんと発見しながら授業が展開されることが望ましい。

そこで、単元・次もしくは本時における「社会的見方・考え方の成長過程図」（一般に「知識の構造図」と呼ばれている図）を作成し、その図をもとに「発問の構造図」を作成して「問い」を構成する。生徒の成長を知識・概念・価値と重層的にとらえ、見方や考え方を深めたり広げたりするために具体的な問いが構成できるこの方法論（岡崎誠司，2013）は有効であるとする【図3参照】。

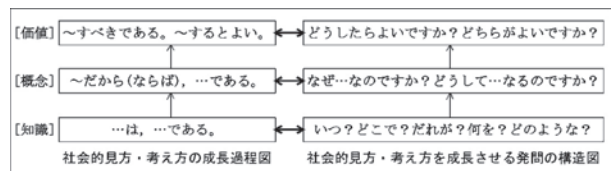


図3 知識と問いの相関

なお、紙幅の都合で開発単元「富山市コンパクトシティ政策」における「知識の構造図」と「発問の構造図」については、頁をあらためて【図4参照】に示すことにした。

6 実験授業の過程

実験授業については、筆者の勤務校において、中学校第3学年4クラスにて2019（令和元）年6月に行った実践を具体例とし、再現可能な形で、

- (1) 指導過程
- (2) 本時の指導案
- (3) 指導過程における授業の実際
- (4) 本時の学習後の取り組みとして以下に示していく。

(1) 指導過程

過程 (時数)	教師による発問・指示 (学習課題・単元を貫く問い)	期待される生徒の反応や活動 (獲得させたい知識・概念)
○第1次 持続可能な社会とは何か。 SDGsとは何か。 (1h)	01 1年生の地理の時間に南アメリカ州を取り上げましたが、どんなテーマでしたか。 02 何が問題になりましたか。 03 他に問題になった点はありませんでしたか。 04 その解決方法は何ですか。 05 どんな解決方法になりますか。 06 この方法は何がよいのですか。 07 このように環境と経済のバランスをとりつつ、先進国と途上国の格差を減らす方法は持続可能なものであると言えます。 08 SDGsということばを聞いたことがありますか。 09 SDGsとは何ですか。 10 持続可能な開発目標と言います。 11 キーワードは何ですか。	<ul style="list-style-type: none"> ・アマゾンの開発を続けるべきかどうかを話し合いました。 ・持続可能な社会という言葉を見ました。 ・経済を優先するか、環境を優先するかが問題となりました。 ・世代間の公平性や地域間の格差などが問題となりました。 ・解決方法は難しく、分かりません。 ・排出権取引で先進国は途上国に技術支援する代わりに排出量を購入するという方法です。 ・途上国の経済発展を妨げることなく、地球全体で排出量を減らすことができます。 ・「持続可能な社会」とは「将来世代のニーズを満たしつつ、現代の世代のニーズを満たし、環境・経済・(世代間や地域間の格差がない)社会が維持され発展する社会である。 ・あります。ないです。(両方反応あり) ・富山市がPRしていました。 ・持続可能な…。(反応多数) <p>(説明を聞く)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「誰一人取り残さない」です。
○第2次 富山市コンパクトシティ政策とは何か。 (1h)	12 富山市はSDGsで何を達成しようとしているか、知っていますか。 13 富山市はなぜコンパクトシティ政策を推進しているのですか。 14 資料を根拠に理由を発表していきましょう。 15 富山市のコンパクトシティをつくる突破口は何ですか。 16 公共交通を利用してもらうことで、どうなるのですか。 17 このように一つのきっかけで社会が順々に変化していくことが分かります。 18 人々が中心部にコンパクトに住むと何がよいのですか。 19 コンパクトシティは誰がつくるのですか。 20 まちをつくっているのは、行政だけですか。(行政任せでできているのですか。)	<ul style="list-style-type: none"> ・コンパクトシティによるまちづくりです。 ・公共交通を軸にしたまちづくりです。 ・郊外化によって膨らむ下水道整備や除雪をはじめとする財政コストを削減するため。 ・公共交通を利用してもらう、維持するため。 ・車利用が減り二酸化炭素削減につながるため。 ・新幹線で来た観光客を市街地に集めるため ・ドーナツ化による少子化をくい止めるため。 ・転入を増やすために魅力的な町を目指すため。 ・高齢者が徒歩で生活することで健康になり、医療費の削減などで高齢化対策になるため。 ・公共交通を利用してもらうこと。 ・公共交通の近くに住んでもらうこと。 ・中心部が活性化する。 ・お年寄りが徒歩で生活できる。 ・持続可能なまちづくりを進められる。 ・少子高齢化社会を見据え、環境・経済・社会をバランスよく維持することが可能となる。 ・財政コストや行政サービスの効率がよくなる。 ・市役所、市長、住民、将来住もうと思っている人。 ・(「シビル・ミニマム」の決定は市民・自治体の共働で行うことについて、整理する。)
○第3次 富山市の問題解決。 (2h)	21 富山市が抱える問題を解決するために、コンパクトシティ政策を今後(10年、20年先)も続けていくとよいだろうか。【本時】	〔※詳細は次項(2)本時の指導案を参照〕
○第4次 よりよいまちづくり。 (2h)	22 富山市が抱える問題を解決するためには、どのようなまちづくりを行えばよいだろうか。 23 世界の都市の類似例からよりよいまちづくりについて考える。	<ul style="list-style-type: none"> ・持続可能なまちづくりとは、環境・経済・社会の統合的向上をめざしたまちづくりである。 ・富山市の抱える問題は、コンパクトシティ政策によって解決することができる。

(2) 本時の指導案と配布資料

学習活動と予想される生徒の反応	指導上の留意点														
<p>1 本時の学習課題と前時までの学習を確認する。</p> <p style="text-align: center;">富山市が抱える問題を解決するために、コンパクトシティ政策は今後（10年20年先）も続けていくとよいだろうか。</p> <p>2 課題に対して意見交換する（立論→反論→反論へ反論）。</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> 【A案】よい。 (うまくいくと思うので) </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> 【B案】よくない。 (うまくいくと思わないので) </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;">理由付け↑</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">理由付け↑</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> ・高齢者が多く住む地域に公共交通網が整備されているので、高齢化に対応できる。 ・中心部の賑わいが生まれ、流入人口や児童数が増加している。 </td> <td style="padding: 5px;"> ・中心部への集住が進むと、新たに都市環境の問題が発生するのではないか。 ・中心部だけ財政が投入されることは納税者にとって公正ではない。 </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;">反論↑</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">反論↑</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> ・子育て世代は郊外の広い家に住む人が多い。そこまで、中心部に住もうという人は増えていない。 </td> <td style="padding: 5px;"> ・今のうちから段階的に取り組んでおかないと、将来の人口減少と超高齢社会に対応できない。 </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;">反論への反論↑</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">反論への反論↑</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> ・他の郊外の事例によれば、郊外も高齢化が進み、公共交通がないと高齢者の移動の利便性が下がっている。 </td> <td style="padding: 5px;"> ・中心部での生活を始めるにはお金がかかる。お金に余裕のある人はできるが、それでは公正とは言えない。 </td> </tr> </table> <p>3 次時の学習を確認する。</p> <ul style="list-style-type: none"> 富山市が抱える問題を解決するためには、どのようなまちづくりを行っているべきだろうか。 	【A案】 よい。 (うまくいくと思うので)	【B案】 よくない。 (うまくいくと思わないので)	理由付け↑	理由付け↑	・高齢者が多く住む地域に公共交通網が整備されているので、高齢化に対応できる。 ・中心部の賑わいが生まれ、流入人口や児童数が増加している。	・中心部への集住が進むと、新たに都市環境の問題が発生するのではないか。 ・中心部だけ財政が投入されることは納税者にとって公正ではない。	反論↑	反論↑	・子育て世代は郊外の広い家に住む人が多い。そこまで、中心部に住もうという人は増えていない。	・今のうちから段階的に取り組んでおかないと、将来の人口減少と超高齢社会に対応できない。	反論への反論↑	反論への反論↑	・他の郊外の事例によれば、郊外も高齢化が進み、公共交通がないと高齢者の移動の利便性が下がっている。	・中心部での生活を始めるにはお金がかかる。お金に余裕のある人はできるが、それでは公正とは言えない。	<ul style="list-style-type: none"> 判断する際の『判断の基準』は、環境・経済・社会の調和がとれた「持続可能な社会」「効率と公正」であることを想起させ、判断の妥当性の検証を行うための話し合いであることを助言し、論点がずれないように意見を整理する。 反論（説得）する際は「理由付け」に対して「根拠」を明らかにしながら反論するよう助言する。 A案は赤色、B案は青色、どちらとも言えなくなった際は緑色のカードを示し、立場が変更した場合もカードで示させて、論点を整理する。 意見の追加・質問・反論についてはハンドシグナルを用い、常に自分の立場を明確にして発言できるようにする。 どの立場で発言しているのかを明確にさせ、構造的に板書する。 <ul style="list-style-type: none"> 環境・経済・社会の統合的向上をめざした持続可能なまちづくりについて具体的な対策を考案することを予告する。
【A案】 よい。 (うまくいくと思うので)	【B案】 よくない。 (うまくいくと思わないので)														
理由付け↑	理由付け↑														
・高齢者が多く住む地域に公共交通網が整備されているので、高齢化に対応できる。 ・中心部の賑わいが生まれ、流入人口や児童数が増加している。	・中心部への集住が進むと、新たに都市環境の問題が発生するのではないか。 ・中心部だけ財政が投入されることは納税者にとって公正ではない。														
反論↑	反論↑														
・子育て世代は郊外の広い家に住む人が多い。そこまで、中心部に住もうという人は増えていない。	・今のうちから段階的に取り組んでおかないと、将来の人口減少と超高齢社会に対応できない。														
反論への反論↑	反論への反論↑														
・他の郊外の事例によれば、郊外も高齢化が進み、公共交通がないと高齢者の移動の利便性が下がっている。	・中心部での生活を始めるにはお金がかかる。お金に余裕のある人はできるが、それでは公正とは言えない。														

<授業で使用する資料>

- 資料① SDGsとは（外務省）
- 資料② コンパクトシティ戦略による富山型都市経営の構築（富山市）
- 資料③ 富山市中心部の人口推移、④富山市郊外の人口推移、⑤富山市地区別人口増減率（③～⑤富山市）
- 資料⑤ 富山県のサラリーマンの住宅購入平均価格3500万と購入できる家の間取りの一例（国土交通省など）
- 資料⑥ 中心部の公共交通の時刻表目安（富山地方鉄道）
- 資料⑦ フェアポレ 2019年秋に増床リニューアル（フェアポレHP）
- 資料⑧ 人口の減少、少子高齢化の進展など人口構造の変化に対応した国土交通行政の展開（国土交通省）
- 資料⑨ 郊外の住宅地の将来について（Newsポストセブン）
- 資料⑩ 富山市環境未来都市計画「コンパクトシティ戦略による富山型都市経営の構築」（富山市）
- 資料⑪ グリーン成長スタディ コンパクトシティ政策2012（OECD）
- 資料⑫ コンパクトシティ政策の今後の課題（OECD）
- 資料⑬ 中心部に大型商業施設をつくったケース（『住民と自治』）
- 資料⑭ SDGs未来都市シンポジウム in 富山市（森雅志富山市長の基調講演）
- 資料⑮ 富山市 環境政策課 環境未来都市推進係（富山市）
- 資料⑯ 全米一住みたい都市～歩きやすいコンパクトな街づくりポートランド～（日経BP）

(3) 指導過程における授業の実際（本時の学習）

教師の発問・指示	生徒の反応（A：「よい」 B：「よくない」の立場）
T：A案「続けていくとよい」の理由を発表してください。	A：富山市の人口減少率が富山県全体と比較して鈍化している。このことからコンパクトシティ政策の効果が表れている。 A：人口減少が鈍化すれば、税収の確保ができる。だから、コンパクトシティ政策を続けるとよい。 A：身近な公共交通機関の利用増加率がプラスである。公共交通網の衰退に歯止めがかげられている。
T：利用減に歯止めがかかると何かいいことがあるのですか。	A：高齢者の方が公共交通機関を利用しやすくなれば、徒歩で出かけたり遠出ができたりできるようになり、健康寿命が延びる。 A：二酸化炭素排出量を抑えることができ、環境面でもよい。
T：移動の利便性と環境の保全が叶うということですね。	A：そういうことです。経済や社会の発展と環境の保全のバランスがとれるので、よりよい社会につながると思う。
T：B案「続けていくのはよくない」の理由を発表してください。	B：少子高齢化と税収減少が見込まれる中、新たな取り組みはコストがかかってしまう。 B：中心市街地には恩恵があるが、富山市でも過疎が進む地域の人々は中心地に移住しない限り恩恵を受けることがない。これは「公正」の立場からはいいとは言えない。 B：中心市街地機能や公共交通の維持費は必要ではないか。

T：作戦タイムを取ります。	(3分間、同じ立場の生徒同士で相手の立場への反論を考える)
T：反論ある人は発表してください。	<p>A：維持は大変だが、今から取り組んでいかないと将来の高齢社会へ対応できなくなってしまう。</p> <p>A：コンパクトシティ政策を進めることで、高齢者の健康が促進されるとする。そうすれば、市の社会保障に対する支出が減って、余ったお金で他のことへお金を回せる。</p> <p>A：中心地での消費が増えれば、法人税などで税収もまかなえる。</p> <p>A：中心市街地だけ公共交通が発展するのではなく、団子と串とあるように、周辺部と中心地をつなぐ。環境が良く、地価が安い郊外に住みたいという人にとってもいい。</p> <p>A：中心市街地ほど高齢化が進んでいる。高齢者にとっても住みやすいまちになれば、将来にわたって高齢化対策になる。</p> <p>A：郊外の住宅地は人口が増えている所もあるが、年代が偏っている。将来的に一気に高齢化が進んでしまうという先行事例がある。</p> <p>A：富山市の抱える問題を解決するためには、中心市街地を活性化させることで、いろいろとつながって解決に向かっていく。</p>
T：反論に対して反論がある人はいますか。	<p>B：人口減少が鈍化したとは言え、高齢社会へ対応や環境保全への取り組みとして、根本的解決につながらないのではないかと。</p> <p>B：富山県民の自動車依存も根強いと感じる。電車があっても、雨や雪の日が多く、買い物荷物もあるから、つい車に乗る生活になってしまう。</p> <p>B：全く続けるべきではないとは言えないが、条件付き賛成かな。</p>
T：意見がある人は発表してください。	<p>A：今、何もしなかったら問題は先送りになるだけ。特に日本全体として、高齢化や社会保障費の増大が問題になっている。コンパクトシティ政策は問題解決への糸口になると思う。</p> <p>B：中心市街地に住んでいる人にとってはいい政策かもしれないけれど、やはり郊外の人のニーズには届いていない。郊外に住みたいと思う人の増加が止まらないのも、郊外には大型のショッピングセンターがあるなど魅力が多い。</p> <p>B：誰一人取り残さないがコンセプトのSDGsなのに、中心市街地だけに重点が置かれていると感じる。</p>
T：B案の人たちの気になっているところは、郊外で取り残される人がいる政策ではないかという点ですよね。公正さが維持されていないのではないかという点です。	<p>A：コンパクトシティ政策は中心市街地を起点に産業を発展させたり、公共交通を整備したりすることでネットワーク化させる。中心地が出た利益が税収として財政にまわり、郊外への対策にも用いることができると想定している。</p> <p>A：コンパクトシティ政策は中心だけではなく、中心と郊外をつなぐものである。郊外に都市が拡散しているので、中心地としての機能を維持させることで行政コストを下げ、環境も保全できる。</p>
T：B案の人は全て反対というのではなく、詰めていく点があるということですよ。次回はその辺りの課題をどうしていけばよいか、見ていきましょう。	(次時の予告をきく)

(4) 本時の学習後の取り組み (第4次)

① 先行事例との比較

富山市と都市形態が類似し、コンパクトシティ政策の先行事例でもあるアメリカの都市ポートランドの取り組みを活用して、「富山市が抱える問題を解決するためには、どのようなまちづくりを行っていけばよいだろうか」について、意見をまとめた。

ポートランドは富山市と地理的な条件が似ており、コンパクトシティ政策の先行事例として注目されている都市である。また、世界の先行5都市に富山市と共に入っているが、1960年代までのポートランドはアメリカによくある車社会であった。しかし、70年代終わりごろを転機に、都市部と農地・森林などの土地利用を区分する「都市成長境界線」を導入し、脱車社会を実現し、今では「全米一住みたい町」と呼ばれるまでになっている。コンパクトシティ政策としての取り組みの一例としては、公共交通と自転車などを結びつけるための「自転車スタンド付きバス」の運行、1階部分は商業施設で2階以上は住宅や事業所を入居させる「ミックスドユー

ス」を取り入れ、まちの賑わいを創出している(日経BP, 2015)。

② コンパクトシティ政策の現場の声を聞く

富山市森雅志市長が行っている「市長出前トーク」事業で富山市市長を招聘し、プレゼンテーションを視聴した後、3年生生徒と市長によるディスカッションを行った。
【▽写真は2019(令和元)年6月27日のもの】



ディスカッション後、生徒は分かったことや考えたことをワークシートに記入し、コンパクトシティ政策が必要である理由を次のようにまとめた。

- ・今後、人口減少は避けられない現実がある。
- ・地方都市としてやれることは、人口減少を食い止めることではなく、少しでも緩やかにすることである。
- ・理想だけでは人は定着しない。雇用を生むことが大切。働く場所無くして、人口減少に歯止めはかからない。
- ・現在、富山市の流入人口は微増を続けている（社会増）。
- ・女性の人口回帰が見られるのが特徴である。
- ・公共交通を軸としたまちづくりを、市長は説明責任ならぬ「説得」責任をもって取り組んでいる。
- ・歩いて生活することで高齢化対策になる。90%近くの方は500m歩けば、公共交通がある町になっている。
- ・低密度化した市街地に対する財政コストの削減は、今から取り組まないと間に合わない。
- ・選んでもらえる町になるためには、シビックプライドを高めることが大切である。
- ・最終的に住む場所を決めるのは自由であり、住むところを強制する政策ではない。

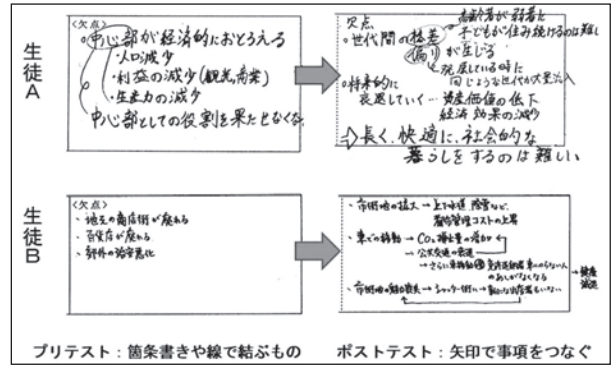


図5 生徒の回答方法の変化の例

プリテストでは主に箇条書きでデメリットを回答していたのに対し、授業者が指示を出したわけではないが、ポストテストでは「→（矢印）」を用いて事象相互を関連付けて説明していることが分かる。

他にも、回答例として増加したものとして、以下の例を挙げる【図6参照】。

7 授業実践の成果と課題

(1) 分析のための評価問題の実施

① 評価の実施

授業前に行うプリテストと授業後のポストテストの比較を行った。評価問題は以下のとおりである。

Q、郊外に市街地が拡大すると、どのようなメリットとデメリットが出ますか？（複数回答可）

今回はコンパクトシティ政策の利点・欠点を浮き彫りにするための授業でもあったので、デメリットの回答の変化に着目した。

プリテストにおける回答（複数、多い順）は、

- i) 中心部を衰退させてしまう。
- ii) 郊外の自然がなくなってしまう。
- iii) 騒音など近所トラブルがおこるようになる。
- iv) 交通事故や渋滞が発生してしまう。
- v) 二酸化炭素や排ガスが増えてしまう。
- vi) 中心部から郊外へ移動のための車が必要。
- vii) ドーナツ化現象が起きる。

となった。

ポストテストにおける回答（複数、多い順）は、

- i) 自動車依存が高まってしまう。
- ii) 二酸化炭素排出量が増えてしまう。
- iii) 郊外でも高齢化が起きてしまう。
- iv) 公共交通が全体的に衰退してしまう。
- v) 行政コストが増えて非効率となる。
- vi) 中心部と郊外がアンバランスになる。
- vii) いずれは大型施設も撤退することになる。

となった。

特に、ポストテストではプリテストではほとんど表れていない回答（下線部）が特徴として読み取れる。これは既存の知識では到達できなかった見方・考え方である。そして、大きく変容したのは、回答の仕方である。次のものは抽出生徒A・Bの回答である【図5参照】。

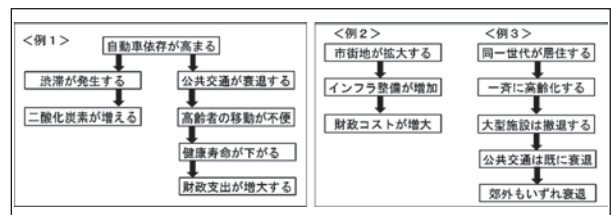


図6 システム思考を用いた回答例

事象を結び付けて説明する力はすなわちシステムがいかに影響を及ぼし働き合っているかを理解する能力、機能している異なった要素が相互に作用していることについて概念的に理由づける能力は開発単元で目標としていた力であり、これが身に付いたということが言える。

② シビックプライドの醸成に関する評価の実施

コンパクトシティ政策は「シビックプライド」の醸成を促す政策である（伊藤香織，2019）。そこで、本時の討論活動の後、ポートランドの先行事例の紹介、および「市長出前トーク」による市長とのディスカッションを指導過程に組み入れて、以下のワークシートへの自由記述を行った。

Q、よりよいまちづくりを進めるためには、どうすればよいだろうか？（自由記述方式）
 a) 世界の先行事例を参考に、具体例を考える。
 b) 富山市のコンパクトシティ政策から考える。

a) に関するものは、コンパクトシティ政策の先行事例で成功例とも言われているポートランドの事例と、富山市の抱える諸問題とを組み合わせた回答が多く見られた。

a) の回答例
<ul style="list-style-type: none"> ・市内に入る電車やバスに自転車を載せられるようにして、中心市街地での人の動きや滞在を作り出せるようにするとよい。 ・「富山ならではの」という魅力あるお店はすでにある。どこに何があるのかが伝わっていないので、<u>賑わいづくりをPRしていきたい。</u> ・ポータランドのローカルファーストの方針を採り入れて地産地消を推進すれば、地域全体の利益につながる。 ・<u>地域住民がまちづくりに参加できる場が必要。</u>行政任せにしないで、様々な年代・立場の人が気軽に意見を出せる仕組みがあるとよい。

b) に関するものは、a) に比較するとやや観念的な回答が見られたが、シビックプライドの醸成が促されたことは読み取ることができる。

b) の回答例
<ul style="list-style-type: none"> ・市長さんの話を聞くまで、富山には魅力はそこまでないと思っていた。しかし、90%近くの方は500m歩けば公共交通があるなど、対策が進められていることを知った。富山駅南北接続など、<u>地域の魅力を発信したり、利用したりしていきたい。</u> ・現在、富山市の流入人口が増加している。幅広い年代の人に住んでもらえる町になってきている。選んでもらえる町になるためには、<u>シビックプライドを高めることが大切</u>であり、市長さんの話を聞いて、<u>自分のシビックプライドも高まった。</u> ・雇用や財政のしくみについて説明がされた。とてもよく考えられていると思った。そして、<u>政治や経済のしくみについて、さらに詳しく勉強していく必要があると感じた。</u>

上記回答例の下線部などから、シビックプライドを高めることの意義に関する回答、生徒自らのシビックプライドの高まりが見られる回答が散見されている。コンパクトシティ政策について論じたことにより、身近な地域への関心が高まり、先行事例や政策の現場の声などから、自らが市民としてどう行動していくかについて考えることができたと言える。

8 結語：授業実践の成果と課題

(1) 成果

本研究の成果は、獲得される「知識・概念」や授業における「問い」を構造的に捉え、授業後の評価問題を作成して分析するなど、具体的な授業モデル（＝授業構成の理論と再現可能な形で明示された授業案によって構成される）を開発できたことである。

(2) 課題

残された課題は、シビックプライドと「社会的見方・考え方」との関係が整理しきれなかったことである。特に、今回取り扱った単元は中学校社会科の最後の単元にあたり、これまで身に付けてきた「地理的見方・考え方」、「歴史的見方・考え方」と「現代社会の見方・考え方」をどのように働かせるかが明確にできなかった。今後は、単元のみならず、社会科全体の指導過程を位置付けて検証していく必要がある。

【引用文献】

(1) 方法論に関するもの

- ・伊藤香織「シビックプライドの源泉としての都市環境及び諸要素：富山市中心市街地と富山地域を事例として」『都市計画論文集』54(3), 2019
- ・一般社団法人 日本経済団体連合会「SDGs 特設サイト」(<https://www.keidanrensds.com/home-jp>) 2019年4月30日最終確認
- ・岡崎誠司『見方考え方を成長させる社会科授業の創造』風間書房, 2013
- ・外務省"JAPAN SDGs Action Platform" (<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/index.html>) 2019年4月30日最終確認
- ・栗原誉志夫「わが国におけるコンパクトシティの課題と展望—青森市、富山市の事例より—」三井物産戦略研究所戦略開発室, 2012
- ・内閣府・首相官邸「2018年度SDGs未来都市及び自治体SDGsモデル事業の選定について」(https://www.kantei.go.jp/jp/singi/tiiki/kankyo/teian/sdgs_sentei.html)2019年4月30日最終確認
- ・森雅志「コンパクトシティ戦略による富山型都市経営の構築～公共交通を軸としたコンパクトなまちづくり～」富山市, 2019
- ・G・B・ダンツィク, T・L・サアティ共著(森口繁一監訳、奥平耕造・野口悠紀訳)『コンパクトシティ』日科技連出版社, 1974

(2) 実践授業で使用した資料に関するもの

- ・外務省"JAPAN SDGs Action Platform" (<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/index.html>) 2019年4月30日最終確認
- ・環境省「持続可能な開発目標（SDGs）の推進」(<https://www.env.go.jp/policy/sdgs/index.html>) 2019年4月30日最終確認
- ・国土交通省『国土交通白書2014』「集積による効率化」2014
- ・国連広報センター「持続可能な開発目標（SDGs）とは」(https://www.unic.or.jp/activities/economic_social_development/sustainable_development/2030agenda/) 2019年4月30日最終確認
- ・富山市「SDGs未来都市とやま専用HP」(<https://sdgs.city.toyama.lg.jp/>)2019年4月30日最終確認
- ・富山市環境政策課「富山市の環境施策について」2019
- ・富山市・(公益財団法人)地球環境戦略研究機関「富山市 持続可能な開発目標（SDGs）レポート —公

SDGs（持続可能な開発目標）の単元開発

- 公共交通を軸とした拠点集中型のコンパクトなまちづくり」富山市，2018
- 富山市SDGs未来都市推進本部事務局（富山市環境部環境政策課）「富山市SDGs未来都市について～コンパクトシティ戦略による持続可能な付加価値創造都市の実現～」富山市，2019
 - 日経BP「全米一住みたい都市～歩きやすいコンパクトな街づくり ポートランド」『ecomom』春号同封「SUSTAINABLE JOURNEY」VOL.2，2015
 - 森雅志「コンパクトシティ戦略による富山型都市経営

- の構築～公共交通を軸としたコンパクトなまちづくり～」富山市，2019
- 山崎満広『ポートランド 世界で一番住みたい街をつくる』学芸出版社，2016
 - OECD「OECDグリーン成長スタディ コンパクトシティ政策」2012

(2021年7月21日受付)

(2021年10月1日受理)

中学生における無意図的な陰口の検出に影響する要因

—対人スキルと情動知覚の視点から—

金井 春音¹ 石津憲一郎²

Investigation on Factors Detecting Unintentional Backbiting in Junior High School Students

Harune KANAI, Kenichiro ISHIZU

摘要

本研究の目的は、人間関係がより重視される中学生に焦点を当て、社会的失言という視点から無意図的な陰口を捉え、教師から見た生徒の社会的スキルや、生徒の情動知覚・情動調節のスキルが、無意図的な陰口に関する社会的失言の検出に影響するかを検討することであった。北陸地方の公立中学校のクラスの担任を持つ教師14名、生徒418名を対象に教師評定の社会的スキル、自己評定の情動知覚に関する質問紙調査を行った。無意図的な陰口に関する社会的失言の検出得点を従属変数とした階層的重回帰分析を行った結果、「情動の注目と分かち合い」が無意図的な陰口の検出に対して正の影響を、「非隠ぺい性」が無意図的な陰口の検出に対して負の影響を示した。一方で、教師から見た生徒の社会的スキルは無意図的な陰口の検出に影響を示さなかった。これらの結果から、無意図的な陰口の検出の失敗を防ぐには、他者の情動に注目し、気持ちを分かち合うスキルが必要であることが示された。

キーワード：陰口、無意図、中学生、感情、社会的スキル

Keywords : backbiting, unintentional, junior high school students, emotion, social skills

I 問題と目的

文部科学省の児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査(2019)において、平成30年度の不登校の中学生は、全体の3.65%であり、小学生の0.70%に比べて多く、人数としては過去最多の119,687人であることが示されている。このような現状の要因として、中学生でははじめを含んだ友人関係をめぐる問題の要因が30.7%と高い割合になっている。また、岡安・嶋田・丹波・森・矢富(1992)は、中学生は「教師との関係」「友人関係」「部活動」など、人間関係に関する出来事を特にストレスフルに感じていると述べている。

人間関係を円滑に進める重要なスキルとして、社会的スキルがある。戸ヶ崎・岡安・坂野(1997)は、社会的スキルとは、ある特定の社会的場面で観察される社会的に受け入れられる行動で、その中には不適切な行動を遂行しないことも含むと定義しており、友だちとの関係を形成するために必要な「関係参加行動」、築いた人間関係を向上させるために必要な「関係向上行動」、攻撃的な行動をとらないといった人間関係を維持するために必要な「関係維持行動」の3つの構成要素から社会的スキルは成り立つとしている。対人関係における社会的スキルの重要性は様々なところで指摘されており、児童・生

徒において、社会的スキルの欠如によって友人関係のストレスが生じやすいことや(丹羽・山際, 1991)、友人関係に満足ができず不適応に陥っている子供たちには、主張行動を中心とした社会的スキルトレーニングが有用なことが示唆されている(塚本・濱口, 2003)。社会的スキルは行動的な側面からのみ捉えられているわけではない。原田・渡辺(2011)は、感情の認知的側面における気づきの理解と、調整をする感情調整スキルの獲得も、適応的な対人関係につながるとしている。このように、子どもが自らの情動をどのように捉え、調整するのかといった視点は非常に重要とされる(石津・下田, 2013)。

対人関係において多様なスキルの未熟さが如実に表れるとされる攻撃性研究では、中学生において攻撃性の種類によって社会的スキルとの関係が異なることを示している(相川, 2008)。攻撃性のうち敵意が高い中学生は、社会的スキルの中の関係参加行動と関係維持行動のスキルが低いこと、身体攻撃、言語攻撃、短気が高い中学生は、関係維持行動のスキルが低いこと、言語攻撃が高い中学生は、関係参加行動と関係向上行動が高いという傾向も見出されてきた(大竹・島井・嶋田・山崎・狩野, 1999)。しかしながら、子どもの攻撃性研究において、自らの行為が他者にどういった影響を与えているのかということを客観的に俯瞰する、メタ認知に関する研究は

¹ 株式会社アイバック ² 富山大学大学院教職実践開発研究科

これまで検討がなされていない現状がある。国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2016）によるいじめ追跡調査の「仲間外れ・無視・陰口」経験（被害・加害）によれば、小中学生において仲間外れや無視、陰口をされた経験があると回答した児童生徒が9割、した経験があると回答した児童生徒も9割となっている。また、加藤・太田・水野（2016）は、いじめ被害の内容7項目について調査し、通常学級の中学生において、「直接、悪口や嫌なことを言われた」と回答した生徒が、中学1年生から3年生の全てにおいて1番高い割合を示した。さらに、いじめ被害の内容の中で唯一、「パソコンや携帯電話、スマホを使って悪口を書かれた」と回答した生徒の割合が、中学1年生から3年生にかけて増加の傾向にあることが示されている。

梅津・新井・濱口（2012）は、人は自らの攻撃性を低く見積もってしまう可能性があることを、酒井・塩田・江口（2015）もまた、悪口を言っているつもりがないのに結果的にそれが悪口になっていることがあると指摘しているように、悪口や陰口には、危害を加えることを意図しているものと、危害を加えることを意図しないものがあると考えられる。そこで本研究では、悪口や陰口に関し、悪口表現は特定の他者に対して直接的に侮辱や誹謗中傷、陰口は、その人のいないところで言う悪口という定義（石坂・山本, 2010）に基づいた研究を行う。

本研究では、危害を意図的に加えようとはしていないものの、結果的に他者を傷つけてしまう無意図的な陰口に着目する。そして、この無意図的な陰口は、心理学的な視点から見ると、社会的失言の認識の欠如という視点から捉えることが可能だと思われる。社会的失言が、無意図・無自覚に他者への不利益やネガティブな感情をもたらし、「言うべきではなかった」という後悔、恥、罪悪感などの感情とともに体験されることと定義されるように（滝吉・鈴木・田中, 2017）、無意図的な陰口は、この社会的失言の認識の欠如によって起こりやすくなるだろう。すなわち、社会的失言の検出の失敗は、陰口を言ったことで、人を傷つけてしまっているという状態に対するメタ認知が機能していないことを意味している。

社会的失言の研究は、自閉スペクトラム症（ASD）の者に対しての研究が多く、心の理論の発展的な課題である社会的失言課題などを行うことによって、ASD者が日常的な場面で、対人的なふるまいを行う際に必要とされる暗示的な社会的認知には難しさがあることを示した研究（滝吉他, 2017）の他、社会的失言課題に対して、ASDの子ども自身が過失状況課題をどのようにして捉えているかを理解することの重要性を指摘した研究（田中, 2016）などがある。

しかし、椿田（2006）は、社会的失言課題を誤答する要因は、自閉症的なものにだけ由来するとは限らないことを指摘しており、これは健常児にも当てはまることだと考えられる。また、社会的失言の認識の欠如に限らず、

社会的失言の要素の1つであるメタ認知能力が低い定型発達者における問題は多い。大江・亀田（2015）は、メタ認知能力が低い者ほど、衝動性が高くなり、自己に関連する情報や他者の非言語的なメッセージを読み誤りやすくなる傾向があること、メタ認知の能力の乏しさが犯罪・非行への準備性を高め得ることを推察している。また、原田・渡辺（2011）は高校生における感情のメタ認知、言語化といった学習で感情のバランス化を図る活動を取り入れたSSTの実践の必要性を指摘している。

上述のように、陰口や悪口の問題によって苦痛を感じる子供の多い現状にもかかわらず、メタ認知の低さによって生じる陰口についての研究がない現状を鑑み、本研究では、人間関係がより重視される中学生に焦点を当て、社会的失言という視点から無意図的な陰口を捉え、教師から見た生徒の社会的スキルや、生徒の情動知覚・情動調節のスキルが、無意図的な陰口に関する社会的失言の検出に影響するかを検討することを目的とする。

II 方法

1. 調査時期および調査協力者

20XX年10月の1ヶ月間に、北陸地方の公立中学校のクラスの担任を持つ教師14名、1年生から3年生の生徒418名に質問紙調査を行った。全回答者のうち、回答に不備がなかったクラスの担任を持つ教師13名、生徒385名（男性186名：女性198名：不明1名）を分析対象とした。

2. 調査手続きおよび倫理的配慮

調査協力者には、アンケートは研究者以外だれも見ず成績に関係しないこと、個人を特定したり、個人を取り上げて研究されたりすることがないこと、大学で行われる研究だけに使用すること、回答をやめたくなった場合は、途中であってもやめてかまわないことをフェイスシートで教示し、回答に承諾した者のみ、アンケートへの回答を行ってもらった。アンケートはクラス単位時で実施され、その場で担任によって回収され、密封された。担任による回答は、子供のアンケートから1～2週間後に行われ、個々の担任別の封筒を渡し、回収した。

3. 質問紙の構成

教師用の質問紙は、①フェイスシート、②生徒の行動面の社会的スキルを計る質問で構成された。生徒用の質問紙は、③フェイスシート、④中学生用情動知覚尺度（EAQ）、⑤自閉症スペクトラム指数10項目版（AQ-J-10）、⑥無意図的な陰口場面を想定した漫画による場面想定法で構成された。

①フェイスシート（教師用）

フェイスシートでは、担任をしている学年とクラスの記入を求めた。回答は匿名であり、個人が特定されないことを明記した。

②教師評定の社会的スキル尺度（Social skill, 以下SS）

クラスの担任の教師に、岩澤（2014）の社会的スキルの定義である「人間関係を築いたり、人と上手に関わる技術のこと」を示したうえで、担任を持つ生徒一人ひとりの社会的スキルについて、「1：不足している」～「5：十分である」の5件法で回答を求めた。

③フェイスシート（生徒用）

フェイスシートでは、学年、クラス、番号、性別、年齢の記入を求めた。アンケートは成績に関係しないこと、大学で行われる研究だけに使用すること、回答をやめたくなった場合は、途中であってもかまわないことを明記した。

④中学生用情動知覚尺度

石津・下田（2013）が作成した中学生用情動知覚尺度（EAQ）日本語版の中の、「私は、自分がなぜ怒っているのか、よくわからなくなります」などの“情動の識別（DE）”，「私は、友達がどんな気持ちでいるのか、知りたいとは思いません」などの“情動の注目と分かち合い（AMUE）”，「自分が動揺したとき、私はそれを表に出さないようにします（逆転項目）」などの“非隠ぺい性（NHE）”，「私には、自分が感じている気持ちを、友達に説明することは難しいです」などの“情動の言語的伝達（VSE）”の4因子、17項目を生徒に「1：そんなことはない」～「3：いつもそうだ」の3件法で回答を求め、EAQの各下位尺度得点の合計得点を算出した。

⑤自閉症スペクトラム指数（Autism-spectrum Quotient:AQ）10項目版（AQ-J-10）

生徒の自閉症スペクトラム傾向を統制するため、生徒にKurita, Koyama & Osada(2005)のAQ-J-10を「0：あてはまらない」～「3：あてはまる」の4件法で回答を求めた。原版のAQは50項目から構成される信頼性と妥当性の確認された自己回答形式の尺度で、健常範囲の知能を持つ成人の自閉症傾向を簡便に測定できる（前田・金山・佐藤，2017）。採点方法は、各項目で自閉症傾向とされる側に該当する回答を選択すると1点が与えられるため、実質的には2件法とみなして合計得点を算出する。合計得点が高いほど、自閉スペクトラム症の特徴を顕著にもつことを示す。本研究においては、社会的失言に対する社会的スキルとEAQの得点の影響を統制

する変数の一つとして測定した。

⑥無意図的な陰口に関する社会的失言の検出課題（Faux pas test：以下、FP）

Baron-Cohen, O'Riordan, Stone, Jones, & Plaisted (1999).のFaux Pas Testを参考とした、登場人物の1人が無意図的な陰口に関する社会的失言を言っていることを想定した場面の漫画を4つ、登場人物の中のどの人物も無意図的な陰口に関する社会的失言を言っていないことを想定した場面の漫画を2つ独自に作成した。また、生徒に自分のことを当てはめて読んでもらえるよう、性別ごとに質問紙を分け、男の子用は登場人物をすべて男に、女の子用は登場人物をすべて女にして、漫画による場面想定法を作成した。生徒には、男女別に2種類の質問紙を用意し、無意図的な陰口がある場面の場面を2つ、無意図的な陰口がない場面を1つ読んでもらった。そしてそれぞれの場面中で、①言うべきではなかったことを言った人物はいるかを2件法、②誰が、言うべきではなかったか、③なぜ言うべきではなかったのか、④無意図的な陰口を言われた人物はどのように感じるか、⑤無意図的な陰口を聞かれたと知った場合、言った人物はどのように感じるかを自由記述で回答を求めた。採点方法は各項目、正解の場合は1点、不正解の場合は0点とし、合計得点を算出した。合計得点が高いほど無意図的な陰口に関する社会的失言が検出でき、メタ認知が働いていることを示す。

Ⅲ 結果

1. 相関分析

FPとEAQの下位尺度、AQ、SSとの相関を検討するために、相関分析を行った（Table1）。まずFPとEAQの下位尺度との関連を検討した結果、AMUEとの関連については、 $r=.18$ ($p<.01$)、NHEとの関連については、 $r=-.13$ ($p<.05$)という有意ではあるが非常に弱い関連が見られた。続いて、FPとAQとの関連については、 $r=-.14$ ($p<.01$)、また、FPとSSの間には、 $r=.13$ ($p<.05$)という非常に弱い弱い関連が見られた。

2. 分散分析

FP得点について性差、学年差を検討するために、

Table1 各変数間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7
1.FP	1						
2.DE	0.02	1					
3.AMUE	0.18 **	0.34 **	1				
4.NHE	-0.13 *	0.35 **	0.26 **	1			
5.VSE	0.01	0.44 **	0.26 **	0.37 **	1		
6.SS	0.13 *	0.12 *	0.10 +	0.02	0.09 +	1	
7.AQ	-0.14 **	-0.3 **	-0.24 **	-0.13 *	-0.32 **	-0.17 **	1

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

2 要因の分散分析を行った (Table2)。その結果, 性別 ($F(1, 376) = 19.59, p < .01$) と学年 ($F(2, 376) = 8.04, p < .01$) の主効果が有意であった。性別においては, 男子より女子の方が有意に高いと示された ($r = .23$)。学年においては, Holm 法による多重比較を行った結果, 1 年生より 2 年生の方が有意に高く ($r = -.24$), 3 年生より 2 年生の方が, 有意に高いことが示された ($r = .18$)。性別と学年の交互作用は, 有意ではなかった ($F(2, 346) = .17, ns$)。

3. 階層的重回帰分析

SS, EAQ の下位尺度による, FP の点数への影響を検討するために FP を目的変数とする階層的重回帰分析を行った。Step1 では性別, 学年を投入し, Step2 では AQ を, Step3 では EAQ の下位尺度である DE, AMUE, NHE, VSE を投入した。Step4 では, SS を投入したが, 有意ではなかったため, 以下においては Step3 までの結果を記す。分析の結果, Step3 において, EAQ の下位尺度の投入後の R^2 の変化量は有意であった ($\Delta R^2 = .05, F(7, 290) = 5.249, p < .01$)。そして, 性別, 学年については, 性別のみ FP に対し有意であった ($b = -1.01, \beta = -.17, p < .01, 95\%CI [-.28, -.06]$)。また, EAQ の下位尺度に関しては, AMUE が有意な正の影響を示し ($b = 0.27, \beta = .19, p < .01, 95\%CI [.07, .31]$), NHE が有意な負の影響を示した ($b = -0.32, \beta = -.16, p < .01,$

$95\%CI [-.29, -.04]$)。Step4 では, SS 投入後の R^2 の変化量は有意ではなく ($\Delta R^2 = .00, F(8, 289) = 4.73, ns$), FP に対しても有意な差は見られなかった (Table3)。

IV 考察

本研究の目的は, 中学生において, 社会的失言という視点から無意図的な陰口を捉え, 教師から見た生徒の社会的スキルや, 生徒の情動知覚・情動調節のスキルが, 無意図的な陰口に関する社会的失言の検出に影響するかを検討することであった。

性別, 学年, AQ 得点を統制したうえでの階層的重回帰分析による結果では, まず FP に対して, AMUE が有意な正の影響を示した。このことから, 無意図的な陰口による社会的失言の検出の失敗を防ぐには, 他者の情動に注目し, 気持ちを分かち合おうとすることが重要であると示唆された。他者の情動に注目することは, 葉山・植村・荻原・大内・及川・鈴木・倉吉・櫻井 (2008) が共感性の認知的側面の構成要素として取り上げた, 他者の感情に関心を持ち, 注意を向ける傾向である「他者の感情に対する敏感性」にあたると考えられる。そして, この「他者の感情に対する敏感性」は, 相手の立場に立って, 相手の感情を理解する「視点取得」と強い関連がある (葉山他, 2008)。このことから, 他者の情動に注目

Table2 男女別の FP の平均値, 標準偏差および分散分析の結果

	男子			女子			F 値		
	1 年	2 年	3 年	1 年	2 年	3 年	性別	学年	交互作用
FP	5.57 (3.41)	7.25 (3.03)	6.08 (3.40)	7.22 (3.03)	8.46 (2.43)	7.47 (2.64)	19.59 **	8.04 **	0.17
							男子 < 女子	1 年 < 2 年	3 年 < 2 年

注. 平均値下の () は標準偏差
** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

Table3 FP を目的変数とした階層的重回帰分析の結果

目的変数	FP					
	説明変数	b	SE	β	ΔR^2	ΔF
Step1						
性別	-1.01	0.34	-0.17 **			
学年	0.26	0.22	0.07	0.05	8.03 **	
Step2						
AQ	-0.19	0.1	-0.11 +	0.01	4.31 *	
Step3						
DE	-0.08	0.09	-0.05			
AMUE	0.27	0.09	0.19 **			
NHE	-0.32	0.12	-0.16 **			
VSE	-0.01	0.13	0	0.05	3.85 **	
Step4						
SS	0.17	0.16	0.06	0	1.09	

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

する生徒は、ただ相手の感情に注目するだけでなく、相手の立場に立って、感情を理解することができるため、言われた相手が傷つく無意図的な陰口を感知しやすいのだと考えられる。また、他者と気持ちを分かち合うことで、他者の気持ちの理解が促進されることも考えられるため、他者の情動に注目し、気持ちを分かち合うことが、無意図的な陰口に関する社会的失言の検出につながったと考えられる。

次に、NHEはFPに対して有意な負の影響を示し、自分の怒りや動揺の感情を隠すスキルが高いことが無意図的な陰口による社会的失言の検出に繋がることが示された。EAQの下位尺度であるNHEは、本来、情動を抑圧したり、隠べいしたりせずに他者に表現できる傾向を測定するものであり(石津・下田, 2013)、情動を抑圧、隠べいする生徒ほど情動の表現困難が懸念される。しかし、情動の抑圧や隠べいをする生徒は、自分の感情を表現するべきか判断した上で、抑圧や隠べいを行う場合も考えられ、このような生徒は、気まずさの認知や場の雰囲気を感じ取り、察しようとする力に長けている生徒と言えるだろう。石津・下田(2013)の研究においても、衝動の自制能力・情動を尊重した決断能力・挫折時に再びやる気を起こす力・他者共感力・集団と調和する能力と定義される情動知能とNHEは、他のEAQの下位尺度と違い、唯一関連が示されなかった。

本研究では、情動の抑圧や隠べいを行う生徒の中にある、気まずさを認知や場の雰囲気を読み取ろうとする要素が、無意図的な陰口による社会的失言の検出に繋がったと考えられる。加えて、このことは自分の気持ちの抑圧や隠べいを行わない、自分の感情をより表現する生徒が、無意図的な陰口における社会的失言の認識が欠如しており、より頻繁に社会的失言を行う可能性を示している。ただ、感情の抑圧や隠べいを行う生徒は、場の雰囲気を感じ取りすぎ、周りに必要以上に適応することで辛い状態に陥ることも考えられる。これは、対人関係や社会集団において、他者の期待に過剰に応えようとするあまりに、自分らしくある感覚を失ってしまいがちな傾向とされる過剰適応傾向に近く、石津・安保(2008)は、過剰適応している子どもには周囲から判断しにくい個人的ストレスが存在している可能性を示唆している。このことから、感情の抑圧や隠べいを行うNHEの低い生徒は、無意図的な陰口を検出でき、気まずさの認識や場の雰囲気を感じ取りすぎ、周りに必要以上に適応することで辛い状態に陥ることも考えられる。これは、対人関係や社会集団において、他者の期待に過剰に応えようとするあまりに、自分らしくある感覚を失ってしまいがちな傾向とされる過剰適応傾向に近く、石津・安保(2008)は、過剰適応している子どもには周囲から判断しにくい個人的ストレスが存在している可能性を示唆している。このことから、感情の抑圧や隠べいを行うNHEの低い生徒は、無意図的な陰口を検出でき、気まずさの認識や場の雰囲気を感じ取りすぎ、周りに必要以上に適応することで辛い状態に陥ることも考えられる。これは、対人関係や社会集団において、他者の期待に過剰に応えようとするあまりに、自分らしくある感覚を失ってしまいがちな傾向とされる過剰適応傾向に近く、石津・安保(2008)は、過剰適応している子どもには周囲から判断しにくい個人的ストレスが存在している可能性を示唆している。

そしてEAQの下位尺度の中では、FPに対してDE、VSEに有意な影響が見られなかった。まずDEにおいて、自分の情動の識別の難しさに関しては、無意図的な陰口による社会的失言の検出に影響を及ぼしていないことが示された。しかし、本研究で関連が示された情動の抑圧や隠べいは、自分の情動を識別した上で行うと考えられるため、今後も詳しい検討が必要であるだろう。VSE

においては、情動の言語的伝達の困難の度合いを測る下位尺度であり、情動の表現という点においてはNHEと似た要素を持っている。しかしNHEの質問項目が、情動の表現を「するか、しないか」について聞いているのに対し、VSEの質問項目は自分の情動を伝えたり、説明したりすることが「できるかどうか」について聞いている。このような聞き方の違いが、FPに対してNHEには有意な関連があり、VSEには有意な関連がないという本研究の結果に繋がったのではないかと考える。すなわち、感情の表現が「できるかどうか」ではなく、感情の表現を「するか、しないか」が無意図的な陰口に関する社会的失言に関係しているのではないかとということである。

また、SSに有意な影響は見られなかった。これは、教師から見た生徒の人間関係を築くスキルは、無意図的な陰口による社会的失言の検出に影響を及ぼしていないことを示している。本研究で定義した「人間関係を築いたり、人と上手に関わる技術のこと」に関する社会的スキルを高めるだけでは、必ずしも無意図的な陰口における社会的失言の検出ができるようになるわけではないことを示しているだろう。また、この結果は、無意図的な陰口は、教師から見えにくいという可能性も示唆される。日本のいじめの特徴として滝(2007)は「大人の目には見えにくい形で行われる」点や「主に教室の中で行われる」点を指摘している。本研究において測定された教師評定の社会的スキル得点は、担任教師の負担を考慮したうえで、1項目にて測定しており、こうした研究の限界点を考慮した上で、改めて検討していく必要があると思われる。

ここまで本研究では、陰口や悪口の問題によって苦痛を感じる子どもが多い現状や、危害を加えることを意図しない陰口についての研究が少ないことを問題として捉え、無意図的な陰口に関する社会的失言の検出と教師評定による社会的スキル、自己評定による情動知覚・情動調節のスキルとの関連を検討してきた。その結果、無意図的な陰口に関する社会的失言に対して、AMUEが有意な正の影響を、NHEが有意な負の影響を示した。この結果から、無意図的な陰口の検出のために必要なスキルは、他者の情動に注目し、他者と気持ちを分かち合うスキルであることが示された。他者の情動に注目することに焦点を当てたスキルトレーニングは、ASD者を対象としたものはあるが(北・軍司・後藤・稲垣・細川, 2012)、健常者に向けたものは少ない。しかし、葉山・高坂・池田・佐藤(2020)は、自分の気持ちを伝えるアサーションや相手を受容する態度の向上を支援するスキルトレーニングはノウハウ的な技能だけでなく、導入やシェアリングを丁寧に行うことでその背景にある他者への関心を高め、他者への志向性を高める効果もあることを示唆している。また、他者と気持ちを分かち合うスキルについて、葉山他(2020)はアサーションが感情の共有を

支援するとしている。陰口の中でも、メタ認知がうまく働かないが故の無意図的な陰口の低減のためには、自分の感情だけに注目し、感情を表現するのではなく、他者の感情に注目し、互いの気持ちを分かち合うことが重要であると考えられる。

今後の課題としては、本研究で使用した、漫画による無意図的な陰口に関する社会的失言の検出課題の検討が必要だと思われる。自閉症スペクトラム傾向を測る AQ と Faux pas test は、関連があるはずである。しかし、本研究で独自に作成した、漫画による無意図的な陰口に関する社会的失言の検出課題と AQ に関しては、非常に弱い関連、ないしはほぼ無相関にとどまった。こうしたことから、質問紙の項目や、漫画による無意図的な陰口による社会的失言の場面の内容を、中学生に理解しやすいものに、さらに検討する必要があることが示唆された。

また、無意図的な陰口に関する社会的失言に対して、個人によって言うべきか言うべきでないかという判断が、変わってくる可能性もある。金綱・濱口 (2019) は、中学生の攻撃行動に対する善悪判断について、教師の自信ある客観的な態度が望ましい善悪判断を促進することを明らかにしている。本研究では、この道徳性の部分を考慮していない。今後、無意図的な陰口に関する社会的失言において、言うべきか言うべきではないかの望ましい判断を促すために、教師の生徒に対する態度にも着目していく必要があると考える。

V 引用文献

相川 充 (2008). 小学生に対するソーシャルスキル教育の効果に関する基礎的研究：攻撃性の分析を通して. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 59, 107-115.

Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children with asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(5), 407-418. <https://doi.org/10.1023/A:1023035012436>

原田恵理子・渡辺弥生 (2011). 高校生を対象とする感情認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングの効果 カウンセリング研究, 44, 81-91.

葉山大地・高坂康雅・池田幸恭・佐藤有耕 (2020). 友人関係における共有様式に関する研究の今後の課題と展開—大久保氏・吉岡氏のコメントに対するリプライ— 青年心理学研究, 31, 136-140.

葉山大地・植村みゆき・萩原俊彦・大内晶子・及川千都子・鈴木高志・倉住友恵・櫻井茂男 (2008). 共感性プロセス尺度作成の試み 筑波大学心理学研究, 36, 39-48.

石坂達也・山本和英 (2010). 2ちゃんねるを対象とした悪口表現の抽出 言語処理学会第 16 回年次大会発

表論文集

石津憲一郎・安保英勇 (2008). 中学生の過剰適応傾向が学校適応感とストレス反応に与える影響 教育心理学研究, 56, 23-31.

石津憲一郎・下田芳幸 (2013). 中学生用情動知覚尺度 (EAQ) の日本語版の作成 心理学研究, 84, 229-237.

岩澤一美 (2014). クラスが変わる！子どものソーシャルスキル指導法 ナツメ社

金綱裕香・濱口佳和 (2019). 攻撃行動に対する中学生の善悪判断と判断に影響を与える要因の検討 教育心理学研究, 67, 87-102.

加藤弘通・太田正義・水野君平 (2016). いじめ被害の実態と教師への援助要請：通常学級と特別支援学級の双方に注目して 子ども発達臨床研究, 8, 1-12.

北 洋輔・軍司敦子・後藤隆章・稲垣真澄・細川 徹 (2012). 自閉症スペクトラム障害児に対するソーシャルスキルトレーニングの実践—脳機能計測を利用した客観的評価法— 東北大学院教育学研究科研究年報, 61, 127-143.

国立教育政策研究所 (2016). いじめ追跡調査 2013-2015 Kurita, H., Koyama, T., & Osada, H. (2005). Autism-Spectrum Quotient-Japanese version and its short forms for screening normally intelligent persons with pervasive developmental disorders. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 59, 490-496.

前田由貴子・金山裕望・佐藤 寛 (2017). 大学生における自閉スペクトラム症傾向の実態調査：AQ-J-10 を用いて 関西大学心理学研究 (8), 23-29,

文部科学省. (2019). 平成 30 年度児童生徒の問題行動・不登校生徒指導上の諸課題に関する調査結果について 大江由香・亀田公子 (2015). 犯罪者・非行少年の処遇におけるメタ認知の重要性—自己統制力と自己認識力, 社会適応力を効果的に涵養するための認知心理学的アプローチ— 教育心理学研究, 63, 467-478.

岡安孝弘・嶋田洋徳・丹波洋子・森俊夫・矢富直美 (1992). 中学生の学校ストレスの評価とストレス反応との関係 心理学研究, 63, 310-318.

大竹恵子・島井哲志・嶋田洋徳・山崎勝之・狩野豊 (1999). 攻撃性と社会的スキルの関係：中学生用攻撃性質問 (HAQS) を用いて 日本教育心理学会第 41 回総会発表論文集, 343.

酒井郷平・塩田真吾・江口清貴 (2015). トラブルにつながる行動の自覚を促す情報モラル授業の開発と評価—中学生のネットワークにおけるコミュニケーションに着目して— 日本教育工学会論文誌, 39, 89-92.

滝 充 (2007). Evidence に基づくいじめ対策 国立教育政策研究所紀要, 136, 119-135.

滝吉美知香・鈴木大輔・田中真理 (2017). 自閉症スペクトラム症者における「気まずさ」の認識に関する探索的研究 発達心理学研究, 28, 63-73.

田中真理 (2016). 障害児支援を考えるモノサシとは：多義性と合理的配慮 発達心理学研究, 27, 312-321.
 丹羽洋子・山際勇一郎 (1991). 児童・生徒における学校ストレスの査定 筑波大学心理学研究, 13, 209-218.
 戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 (1997). 中学生の社会的スキルと学校ストレスとの関係 健康心理学研究, 10, 23-32.
 椿田貴史 (2006). “社会的失言 (faux pas)” 検出課題と自閉症スペクトラム指数の臨床的適用に関する考察—二つのアセスメント事例から— 名古屋商科大学論集 50, 87-96.
 塚本貴文・濱口佳和 (2003). 親和動機と攻撃性および社会的スキルが友人関係満足感に及ぼす影響：中学生の場合 筑波大学臨床心理学研究, 15, 45-55.
 梅津直子・新井邦二郎・濱口佳和 (2012). 中学生における関係性攻撃と認知特性および適応との関連—敵意帰

属を中心に— 筑波大学心理学研究, 44, 69-78.

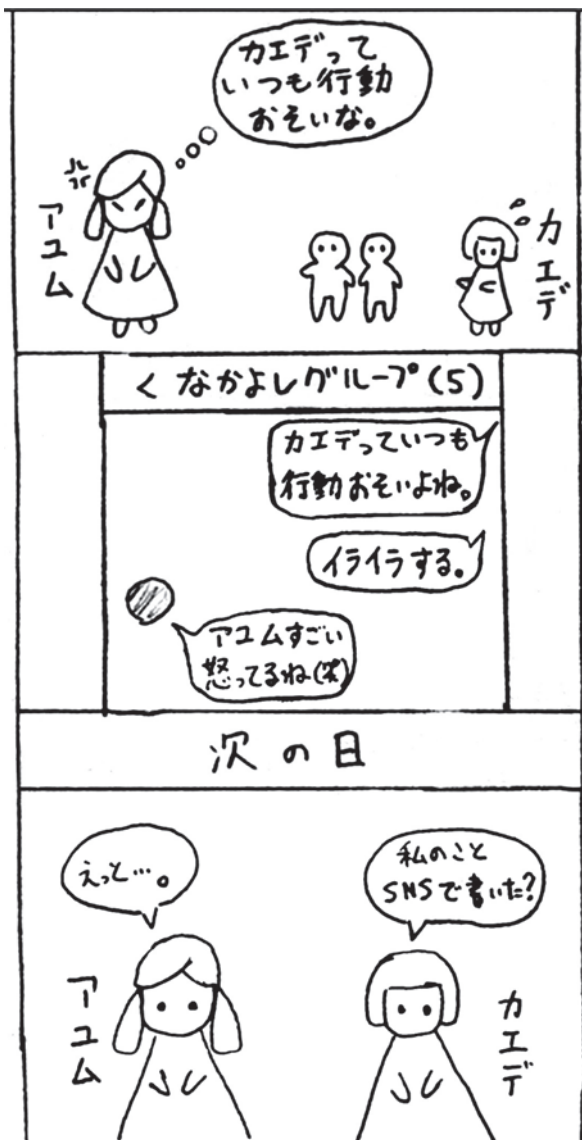
謝 辞

校務ご多用の中、アンケート調査を快く引き受けてくださった校長先生方、そして、お忙しい中、アンケート調査の実施や回答にご協力をいただいた先生方や生徒のみなさまに、心より感謝申し上げます。また、調査を依頼する際に、窓口となってくださった令和2年度前期富山大学人間発達科学部内地留学生の塚田香織先生、杉木貴昭先生に厚く御礼を申し上げます。皆様のご理解とご協力のおかげで、調査を実施させていただくことができました。本当にありがとうございます。

(2021年8月17日受付)
 (2021年10月1日受理)

Appendix 本研究で使用した場面想定法（一部）

例1) 無意図的な陰口がある場面1 (女子)



例2) 無意図的な陰口がある場面2 (男子)



教師の言語賞賛が児童の感情反応に与える影響

—友人が賞賛されている場面から—

山田百花¹ 石津憲一郎²

The impact of teacher language praise on children's emotional responses
—From the scene where a friend is praised by homeroom teacher—

Momoka YAMADA, Kenichiro ISHIZU

摘要

本研究の目的は、授業で教師がある特定の児童を賞賛するとき、それを見ていた周囲の児童が抱く感情について、教師との関係と賞賛されている児童との関係の2つの視点から検討することであった。小学4～6年生の児童560名を調査協力者に質問紙を行い、4要因分散分析を行った結果、教師への信頼感と、友人に対する親密度は児童のポジティブ感情に有意な正の効果を示し、ネガティブ感情への効果は見られなかった。これらの結果から、教師との信頼関係と、友人関係が良好な場合、児童は教師の友人への賞賛をよりポジティブに捉えることが示された。また、クラスの中には教師の友人への賞賛によってネガティブ感情を抱く児童も存在する可能性が示唆された。

キーワード：賞賛、感情、教師、児童

Keywords : praise, emotion, teacher, children

I 問題と目的

「賞賛」とは、笑顔、うなずき、拍手、ごほうびのように、肯定的な評価や感想を対象者にフィードバックすることである(三浦・山本, 2017)。これまで賞賛はモチベーションを高めることで良いパフォーマンスにつながると考えられ(外山, 2011)、学校教育現場では指導援助手段として、言語賞賛が日常的に用いられている。そして、子どもたちにとって教師からの言語賞賛は、自分の存在や自分が行った行為が認められたことを意味し、自己肯定感や自尊感情の高まりにつながるとされる(古市・柴田, 2013)。また、小学生を対象とした研究では、教師の言語賞賛の増加が児童の授業参加率の上昇につながることが示し、言語賞賛は児童がどのような行動をすれば良いのかといった明確なルール・モデル提示につながることが実証されている(庭山・松見, 2016)。

一方、教師からの言語賞賛は子どもたちに必ずしもポジティブな影響をもたらすとはいえないとする立場も存在する。例えば、外山(2011)は、賞賛されることで、引き続き上手くやらなければいけないというプレッシャーがのしかかったり、失敗を恐れて難しい課題を避けたりすることが生じ、モチベーションを下げたと指摘している。また、賞賛されることによる感情反応について、教師と一対一の場合と、他者がいる場合を比較した研究では、基本的に賞賛はうれしいなどの肯定的

な感情を伴うが、他者あり場面においては恥ずかしさや緊張といった否定的な感情が伴う可能性に加え、学校においてもクラス内で特定の児童を賞賛したとき、賞賛されなかった児童が不満をもったり、賞賛された児童が他の児童から疎外されたりする場面が生じる可能性も示唆されている(青木, 2009)。

それゆえ、教師が行う特定の児童への言語賞賛は、賞賛された本人だけではなく、それを見ていた周囲の児童にも影響を与える可能性を想定する必要がある。他者の情報に自己が敏感に反応することは、自己評価を維持しようとする人間の心的機能が関係している(下村, 1997)。例えば、自己評価維持モデル(Tesser, 1988)では、他者と自己の心理的距離、課題や活動に対する自己関連性、他者の遂行レベルの3つの要因を想定し、自己評価に影響を与える影響を検討してきた(池上・遠藤, 1998)。実際、心理的に近い他者の遂行が自己の遂行レベルを上まわっている場合、自己関連性の高い領域においては、自尊心が低下し(比較過程)、自己関連性の低い領域においては、その他者の栄光に浴する(反映過程)ことが指摘される(北村・大坪, 2012)。それゆえ、言語賞賛が児童に与える肯定的・否定的な影響性という視点に加え、ある特定の児童が賞賛されたのを見ていた周囲の児童に、教師の言語賞賛がどう受け止められるかという、言語賞賛の間接的な影響という視点を検討することには意義があると思われる。

¹ 富山大学大学院教職実践開発研究科修士課程 ² 富山大学大学院教職実践開発研究科

また、これまでの賞賛研究では、個人がもつ賞賛経験や賞賛の捉え方、反応パターンには個人差が生じるため、「個人のもつ賞賛への態度」を踏まえて、賞賛の効果を検討する必要性が指摘されてきた（高崎，2013）。先述した自己評価維持モデル（Tesser, 1988）によれば、他者との心理的距離、自己関連性、他者の遂行レベルといった種々の要因によって、自己評価に関する感情が多様な形で生起することが示されている。そこで、本研究では、児童がもつ賞賛への態度として、賞賛されている児童との関係性に加え、教師との関係性を挙げる。

まず、賞賛されている児童との関係性に関して発達の視点から見ると、児童期後期は、友人と一緒に活動する時間が増加し、仲間意識が発達する時期である。そして、友人に対する親密度が高まり、周囲の大人よりも友人からの評価の方が大きな意味をもち始める時期とされる（江村・大久保，2012）。実際、石田・吉田（2015）は、友人関係と学習動機づけの関連を検討し、自分にとって親密度の高い友人が学習に対して高い興味や努力を示すほど、自己の学習面での適応が高くなり、授業での取り組みもより積極的になることを明らかにした。すなわち、児童期後期以降、親密度の高い友人はモデリングの対象になっていくと考えられる。モデリングとは、他者の行動の結果によって、自己の行動が増減することである（Bandura, 1971 原野・福島訳 1975）。モデリングの対象には能力や学習態度などに関して自己と類似している人が該当するため、モデルの行動に無関心ではいられず、観察者はモデルの影響を受けやすい（Steiner, 1999 塚野・若井訳 2005）。石田・吉田（2015）の研究における親密度の高い友人は自己と類似する人であり、友人の授業への積極的な姿勢がモデリングされたといえる。

本研究における賞賛されている児童を自己の行いに反映させる過程は、社会的比較理論（Festinger, 1954）の上位比較のプロセスに該当する。社会的比較は、自分と他者を比較し、自分の能力の程度を評価することであり、自己より能力や成功度の低い他者との比較である下方比較と、自己より望ましい状態にある他者との比較である上方比較がある（池上・遠藤，1998）。特に小学生では下方比較が見られず、自己と同じくらいかそれ以上の他者と比較する傾向が見られるため（外山，2006）、友人が賞賛されている場面の影響力は大きいと考えられる。ただし、小学生においても児童期にある子どもが多いとされる4年生と、思春期に差し掛かる子どもが増加する5年生以上では学年差や性差があり（西中，2014）、これらを考慮する必要がある。以上を勘案すると、教師が言語賞賛を効果的に活用するためには、「賞賛されている児童」と「賞賛されているのを見ている周囲の児童」との関係性の一つである、二者間の心理的距離の近さを、発達段階を踏まえて検討する必要があるだろう。

また、子どもの感情反応は上述の子ども同士の関係だけでなく、教師との信頼関係とも関連することが挙げ

られる（中井，2015）。例えば、村上・鈴木・坂口・櫻井（2013）は村上・坂口・櫻井（2012）が作成した小学生の担任教師に対する信頼感尺度を用いて研究を行っており、児童が担任教師を肯定的に評価にすること、自分にとって身近で親しみやすく、安心できる存在であること、叱責が自分にとって適切だと感じることで教師に対する高い信頼感につながることを明らかにした。同様に、中井・庄司（2008）は、中学生を対象とした研究の中で、教師への安心感は生徒のメンタルヘルスの維持や学校生活の質の向上に寄与し、一方、教師への不信感は教師と生徒の関係悪化につながる可能性を指摘している。特に、担任教師との関わりが深い小学生は、中学生よりも担任教師との関係性に影響を受けやすいことが指摘され（江村・大久保，2012）、また、叱責に関する研究からも、小学生の教師に対する感情が教師の叱りの言葉の受け止め方に影響することが明らかにされている（竹内，1995；竹内・三宮・遠藤，1990）。つまり、教師からの指導の受け止め方は、教師との関係性に左右されることが想定され、教師への信頼感が賞賛の受け止め方に与える影響を検討することは意義あるものと考えられる。

そこで、本研究では、授業で教師がある特定の児童を賞賛するとき、それを見ていた周囲の児童が抱く感情について、賞賛されている児童との関係性と教師に対する信頼感の視点を加え、検討を行うことを目的とする。

II 予備調査

1. 目的

予備調査では、本調査で使用する賞賛場面とその際の感情尺度を作成するために、小学校生活の中で教師から賞賛される場面と、友人が教師から賞賛されていたのを見た時の感情を把握することを目的とする。

2. 方法

1) 調査協力者

予備調査の協力者は、A大学の学生50名（男性30名、女性19名、無回答1名）であった。全体の平均年齢は20.68歳、標準偏差は1.16であった。

2) 手続き

Googleフォームによるアンケートを実施した。実施期間は2020年7月下旬～8月上旬であった。

3) 倫理的配慮

本研究は、富山大学研究者倫理・行動規範に則って実施した。協力者には、調査は無記名で行われるため個人が特定されることはないこと、調査内容を研究目的以外に使用することはないこと、回答を止めなくなった場合は途中であっても止めてかまわないことを文面で教示した。さらに、アンケートへの回答をもって調査協力への同意を得ることもフェイスシートに記載し、それに了承した者のみが、以下の質問紙への回答へ進んだ。

4) 質問紙の構成

予備調査の質問紙は、①フェイスシート、②小学生の時に友人が賞賛されていた場面の自由記述欄、③賞賛されていた友人との関係性を尋ねる項目、④賞賛されていた場面を見た時の感情の自由記述欄で構成した。

①フェイスシート

フェイスシートでは、性別と年齢を尋ねた。

②友人が賞賛されていた場面

小学生の時に、友人が教師から賞賛されていたのを見て印象に残っている場面について、自由記述で回答を求めた。

③賞賛されていた友人との関係性

賞賛されていた友人と自分の関係性について、「0. 全く親しくなかった」から「3. とても親しかった」までの4件法による評定を求めた。

④賞賛されていた場面を見た時の感情

友人が教師から賞賛されていた場面を見た時の自分の感情について、自由記述で回答を求めた。

3. 結果

1) 友人が賞賛されていた場面の分類

友人が賞賛されていた場面の内容は、自由記述の回答のすべてを文節単位で抽出し、KJ法にて分類を行った。分類を実施する際は、第一著者がまず分類を行った。そ

の後、心理学の専門家である第二著者がその分類の妥当性を検討したうえで、一部分類を修正し最終的な分類を決定した。その結果、合計で52の回答が得られ、「国語」、「算数」、「体育」、「図工」、「宿題」、「テスト」、「行事・集団」、「スポーツ」、「先生の手伝い」、「気づかい」、「その他」の11場面に分類した (Table1)。また、友人が賞賛されていた場面の人数は、「宿題」、「テスト」が最も多く、次いで「算数」、「図工」、「行事・集団」が多かった。

2) 賞賛された友人との関係性

教師から賞賛されていた友人と自分の関係性は「0. 全く親しくない」1名 (2%)、「1. あまり親しくない」11名 (22.4%)、「2. 親しい」22名 (44.9%)、「3. とても親しい」15名 (30.6%)であった。

3) 賞賛されていた場面を見た時の感情の分類

賞賛されていた場面を見た時の感情についても、自由記述の回答のすべてを文節単位で抽出し、KJ法にて分類を行った。分類を実施する際は、上記の分類の手続きを繰り返した。その結果、合計で55の回答が得られ、賞賛されていた場面を見たときの感情は「すごい・感心」、「見習いたい」、「うれしい・誇らしい」、「うらやましい・嫉妬」、「悔しい」、「劣等感」、「不信」、「その他」の8つに分類された (Table2)。友人が賞賛されていた場面を

Table1 友人が賞賛されていた場面の分類結果

場面	例	記述数	
宿題	「日記の書き方が上手い」、「毎日宿題を忘れずに出していた」など	6	11.54%
テスト	「テストの点数が学年トップであった」、「テストの点数が良かった」など	6	11.54%
算数	「授業で新しい考え方を見つけた」、「難しい問題を解いた」など	5	9.62%
図工	「絵が上手い」、「放課後も黙々と作品を作っていた」など	5	9.62%
行事・集団	「学級委員が仕事を頑張っていた」、「リーダーシップを発揮した」など	5	9.62%
国語	「音読が聞き取りやすい」、「感想で良い表現を使っていた」など	4	7.69%
スポーツ	「体力テストでいい成績だった」、「友人の活躍で試合に勝った」など	4	7.69%
先生の手伝い	「先生の手伝いを率先して行った」、「プリント運びを助けた」など	4	7.69%
気づかい	「ごみ拾いをした」、「同級生に気を配っていた」など	4	7.69%
体育	「かけっこが速い」、「学年で1番速いタイムで走った」など	2	3.85%
その他	「大きい声で挨拶をした」、「元氣よく手を挙げた」など	7	13.46%

Table2 賞賛されていた場面を見た時の感情の分類結果

感情	記述数	
すごい・感心	13	23.64%
見習いたい	10	18.18%
うらやましい・嫉妬	9	16.36%
悔しい	8	14.55%
うれしい・誇らしい	3	5.45%
劣等感	3	5.45%
不信	3	5.45%
その他	6	10.91%

見たときの感情は、「すごい・感心」が最も多く、次いで「見習いたい」、「うらやましい・嫉妬」、「悔しい」が多かった。

4. 考察

まず、友人が教師から賞賛されていた場面に関しては、「国語」、「算数」、「体育」、「図工」、「宿題」、「テスト」といった学習に関する場面と、「行事・集団」、「スポーツ」、「先生の手伝い」、「気づかい」といった生活に関する場面に分類できた。また、結果から、友人が教師から賞賛されていた場面では、学習に関する場面を想起した人が全体の半数以上を占めていることが示された。古市・柴田(2013)は小学5・6年生を対象に賞賛経験を調査し、教師からの学習・生活場面の賞賛経験は、児童の学習意欲や学校生活への適応、自尊感情の高まりに影響することを指摘している。よって、今回の結果からは、学習関係で友人が賞賛されている場面は他の児童の関心を引きやすい可能性が示唆された。

次に、賞賛された友人との関係性に関して、「2. 親しい」と「3. とても親しい」と回答した割合は75.5%であった。この結果から、友人関係が親しい場合は、友人が賞賛されている場面に関心があると推定できる。また、「0. 全く親しくない」と「1. あまり親しくない」と回答した人が24.4%いることから、親しくない友人が教師から賞賛されている場面に関心がある者も一定数存在していた。

賞賛されていた場面を見た時の感情に関しては、「すごい・感心」、「見習いたい」、「うれしい・誇らしい」のポジティブ傾向の感情、「うらやましい・嫉妬」、「悔しい」、「劣等感」、「不信」のネガティブ傾向の感情が示された。予備調査では大学生を対象に調査を行ったが、回想法を用いた調査であることを勘案すると、実際の小学生も友人が賞賛されている場面を見たときに、以上のような感情が喚起される可能性が想定できる。

以上の結果を踏まえ、授業で教師がある特定の児童を賞賛するとき、それを見ていた周囲の児童が抱く感情について検討するために、場面想定法の質問紙を作成した。具体的には、教師が友人を賞賛している場面に関する状況は「図工」、「算数」、「低学年への気づかい」の3つを構成し、賞賛場面を見たときの感情には「うれしい」、「くやしい」、「すごい」、「うらやましい」、「よい気持ち」、「イライラ」の6つの感情語を選択した。また、教師が友人を賞賛している場面としては、予備調査で学習場面を想起する人が多いこと、授業中に友人が賞賛されている場面を見る人が多いという可能性から、「図工」、「算数」場面をまず選択した。また、本調査では小学4・5・6年生を対象として調査を実施することから、学校生活の中で高学年の児童の多くが経験している可能性のある「低学年への気づかい」を選択した。

Ⅲ 本調査

1. 目的

本研究では、授業で教師がある特定の児童を賞賛するとき、それを見ていた周囲の児童が抱く感情について、賞賛されている児童との関係性と教師に対する信頼感の視点を加え、検討を行うことを目的とする。

2. 方法

1) 調査協力者

北陸地方の公立小学校6校の協力を得て、各校に在籍する4～6年生560名を対象に、調査を行った。その内、記名漏れがあった回答を除いた502名(男子252名:女子250名)を分析対象とした。内訳は4年生143名(男子73名:女子70名)、5年生153名(男子78名:女子75名)、6年生206名(男子101名:女子105名)であった。平均年齢は10.69歳、標準偏差は0.95であった。

2) 手続き

本研究は20XX年9月から10月にかけて行った。調査協力を得られた学校に質問紙を持参し、各協力校の担任教諭へのお願いと実施方法の文書を配布して、学級ごとに調査を実施してもらった。数日後に再度訪問し、調査用紙を回収した。

3) 倫理的配慮

本研究は、富山大学研究者倫理・行動規範に則って実施した。調査の実施に当たっては、各学校の学校長に研究趣旨を説明し、理解の下で協力の同意を得た。フェイスシートには、調査は成績に一切関係しないこと、無記名で行われるため個人が特定されることはないこと、他人には知られないこと、回答は強制ではないことを、小学生が理解できる言葉で記述した。また、担任教諭にも、調査の実施にあたって同様の内容を口頭で説明してもらうことを依頼した。

4) 質問紙の構成

本調査の質問紙は、①フェイスシート、②3つの賞賛場面を読んで、自分の感情について答えてもらう項目、③担任教師に対する信頼感尺度から構成された。

①フェイスシート

フェイスシートでは、学年、性別、年齢を尋ねた。

②3つの賞賛場面

本調査では、個人特性への賞賛への態度として賞賛されている児童と回答者との関係を測定するため、親しい友人の場合とあまり親しくない友人の場合の2種類の質問紙を用意した。この2種類の場面が混同することを避けるために、調査協力者全体を親しい友人グループと、あまり親しくない友人グループにランダムに分けて調査を行った。クラス別の封筒の中に2種類の質問紙をランダムに入れ、質問紙を配る教師にはどちらの質問紙を配っているのか分からないようにした。

調査協力者には友人が担任教師から賞賛されている場面についてのストーリーを読んでもらった¹。ストーリー

の種類は、予備調査で得られた結果を参考に「図工」,「算数」,「低学年への気づかい」の3種類であり、友人が担任教師から賞賛されているところを自分が見ている状況を設定した (Table3)。また、このストーリーの中では、小川 (2011) の研究を参考に、教師のほめ言葉による差が出ないようにするために、「よくかけていますね。」「よくできましたね。」という言葉かけをする内容にした。その後、調査には、それぞれのストーリーを読んだ上で、以下の感情項目の評定を求めた。

③感情項目

各ストーリーを読んでもらった後に「あなたの仲良しな友達が担任の先生からほめられている場面を見て、次の気持ちはどのくらい感じますか。」という設問を作り、予備調査を参考に作成した感情6項目 (うれしい, くやしい, すごい, うらやましい, よい気持ち, イライラ) について、5件法による評定を求めた (例えば、「うれしい」の項目の場合、「4. とてもうれしい」, 「3. うれしい」, 「2. どちらともいえない」, 「1. うれしくない」 「0. まったくうれしくない」で回答を求めた)。あまり親しくない友人の場合についても、「あなたとあまりいっしょ遊ばない友達が担任の先生からほめられている場面を見て、次の気持ちはどのくらい感じますか。」という設問を作り、同様に感情語への評定を求めた。

④イメージ項目

分析の際に、ストーリーの内容をイメージできた者だけを採用するために、「この場面をどのくらいイメージできましたか。」という設問を作った。回答は「3. とてもイメージできた」から「0. まったくイメージできなかった」までの4件法で求めた。

⑤担任教師に対する信頼感尺度

調査協力者の担任教師への信頼感を測定するために、村上他 (2012) で作成された担任教師に対する信頼感尺度を使用した。この尺度は全5項目から構成されており、具体的な項目としては、「1. 先生のことを信頼しています。」「2. 先生は、学校で困っているとき、わたし

に声をかけてくれると思います。」などがある。回答は、「4. よくあてはまる」から「1. ぜんぜんあてはまらない」までの4件法で求めた。

3. 結果

以下の分析には、統計ソフト HAD (清水, 2016) を使用した。

1) 担任教師に対する信頼感尺度の因子分析

担任教師に対する信頼感尺度5項目について、因子分析 (主因子法, プロマックス回転) を行ったところ、先行研究 (村上他, 2012) 通りの1因子構造であることが示された (CFI=.99, RMSEA=.06)。α係数は .90 であり、内的整合性が確認された。

2) 担任教師に対する信頼感尺度の記述統計量

担任教師に対する信頼感合計得点の平均値は 15.67, 標準偏差は 3.86 であった。

3) 感情項目の因子分析

賞賛されている場面を見たときの感情項目について、ストーリー (図工, 算数, 低学年への気づかい) ごとに、測定したデータで探索的因子分析 (主因子法, プロマックス回転) を行った。その結果、3つのストーリーすべてで、2因子が抽出され、それぞれ同様の因子構造が確認された。また第1因子と第2因子の因子間相関は、図工場面, 算数場面, 気づかい場面でそれぞれ -.17, -.11, -.18 であった。各因子の α 係数は、図工の場合、第1因子が .77, 第2因子が .59, 算数の場合、第1因子が .78, 第2因子が .62, 低学年への気づかいの場合、第1因子が .79, 第2因子が .65 であり、第2因子の値がやや低いものの許容できる内的一貫性が確認された。

各ストーリーの第1因子は「うれしい」, 「すごい」, 「よい気持ち」といったポジティブ感情の項目が集まったので「ポジティブ感情」と命名した。第2因子は「くやしい」, 「うらやましい」, 「イライラ」といったネガティブな感情を表す項目が集まったので「ネガティブ感情」と命名した。

4) 感情項目の記述統計量

各ストーリーの感情得点の平均値, 中央値, 標準偏差,

Table3 各ストーリーの内容

親しい友人	図工	図工の時間にコンクールにおうぼする絵をかいていました。あなたの仲良しな友達は絵がとても上手にかけていたので、担任の先生から「よくかけていますね。」とほめられていました。
	算数	算数の時間に練習問題に取り組んでいました。答え合わせの時、あなたの仲良しな友達は正しい答えを発表していたため、担任の先生から「よくできましたね。」とほめられていました。
	低学年への気づかい	ある日、あなたの仲良しな友達は困っていた低学年の子を助けていました。その場面を見ていた担任の先生から「よく出来ましたね」とほめられていました。
あまり親しくない友人	図工	図工の時間にコンクールにおうぼする絵をかいていました。あなたとあまりいっしょに遊ばない友達は絵がとても上手にかけていたので、担任の先生から「よくかけていますね。」とほめられていました。
	算数	算数の時間に練習問題に取り組んでいました。答え合わせの時、あなたとあまりいっしょに遊ばない友達は正しい答えを発表していたため、担任の先生から「よくできましたね。」とほめられていました。
	低学年への気づかい	ある日、あなたとあまりいっしょに遊ばない友達は困っていた低学年の子を助けていました。その場面を見ていた担任の先生から「よく出来ましたね」とほめられていました。

Table4 感情項目の記述統計量

変数名	平均値	中央値	標準偏差	最小値	最大値
【図工】					
ポジティブ感情	7.68	8.00	2.30	0.00	12.00
ネガティブ感情	4.68	5.00	2.63	0.00	12.00
【算数】					
ポジティブ感情	7.17	7.00	2.38	0.00	12.00
ネガティブ感情	4.27	4.00	2.62	0.00	12.00
【低学年への気づかい】					
ポジティブ感情	7.63	8.00	2.52	0.00	12.00
ネガティブ感情	4.01	4.00	2.66	0.00	12.00

最大値, 最小値を示した (Table4)。

5) 友人に対する親密度と担任教師への信頼感による感情の違い

まず, 担任教師への信頼感について, 信頼感合計得点の平均値が 15.67 であったため, 15 点以下を信頼低群, 16 点以上を信頼高群に分けた。続いて, 3 つのストーリーごとに, 賞賛場面を見ていたときの感情が, 賞賛されている友人に対する親密度と, 担任教師への信頼感によって異なるのかを検討するため, 感情得点を従属変数とし, 学年, 性別, 友人に対する親密度 (親しい・あまり親しくない), 担任教師への信頼感 (高群・低群) を独立変数とする 4 要因分散分析を行った (Table5, 6, 7)。なお, イメージ項目で, 「0, まったくイメージできなかった」と回答した者は分析対象から外した。以下では, それぞれの分散分析の結果について検討していく。

① 「図工」場面におけるポジティブ感情への効果

分散分析の結果, 学年, 友人に対する親密度及び教師への信頼感の主効果が有意であった (それぞれ $F(2,464)=3.38, p<.05, \eta^2=.01$; $F(1,464)=19.17, p<.01, \eta^2=.04$; $F(1,464)=28.30, p<.01, \eta^2=.05$)。Holm 法による多重比較の結果, 学年は 4 年生の方が 6 年生より低く ($p<.05, d=.30$), 4 年生と 5 年生, 5 年生と 6 年生に差は見られなかった。また, 親しい友人の方が, あまり親しくない友人よりもポジティブ感情の喚起が高かった ($p<.01, d=.43$)。信頼感の主効果に関しては, 教師への信頼感が高い群の方が低い群よりもポジティブ感情の喚起が高かった ($p<.01, d=.53$)。

交互作用に関しては, 学年×友人に対する親密度の交互作用が有意であり ($F(2,464)=4.00, p<.05, \eta^2=.02$), 単純主効果検定を行った結果, 5・6 年生は親しい友人の方があまり親しくない友人より高くポジティブ感情が喚起さ

Table5 図工の学年×性別の平均値 (SD) と分散分析結果

【図工】		ポジティブ感情		ネガティブ感情	
男子	4 年	6.98	(0.26)	5.05	(0.33)
<i>M (SD)</i>	5 年	7.81	(0.27)	4.02	(0.39)
	6 年	7.54	(0.22)	4.44	(0.27)
	女子	4 年	7.40	(0.31)	6.09
<i>M (SD)</i>	5 年	7.65	(0.28)	4.62	(0.39)
	6 年	8.13	(0.21)	4.38	(0.27)
	主効果 <i>F</i> 値 (η^2)	学年	3.38 *	(.01)	7.34 **
性別		1.73	(.00)	3.35 †	(.01)
友人		19.17 **	(.04)	1.11	(.00)
信頼感		28.30 **	(.05)	0.38	(.00)
交互作用 <i>F</i> 値 (η^2)	学年×性別	1.15	(.00)	1.51	(.01)
	学年×友人	4.00 *	(.02)	0.02	(.00)
	学年×信頼感	0.46	(.00)	0.50	(.00)
	性別×友人	1.21	(.00)	0.14	(.00)
	性別×信頼感	2.86 †	(.01)	0.63	(.00)
	友人×信頼感	1.65	(.00)	0.01	(.00)

注) † $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

Table6 算数の学年×性別の平均値 (SD) と分散分析結果

【算数】		ポジティブ感情		ネガティブ感情	
男子 <i>M (SD)</i>	4年	6.21	(0.27)	4.55	(0.37)
	5年	7.34	(0.28)	3.65	(0.39)
	6年	7.00	(0.22)	4.17	(0.28)
女子 <i>M (SD)</i>	4年	7.15	(0.32)	5.23	(0.41)
	5年	7.10	(0.29)	4.35	(0.40)
	6年	7.74	(0.22)	4.02	(0.28)
主効果 <i>F</i> 値 (η^2)	学年	3.61 *	(.01)	3.61 *	(.02)
	性別	4.89 *	(.01)	2.02	(.01)
	友人	12.20 **	(.02)	0.12	(.00)
	信頼感	29.60 **	(.05)	0.04	(.00)
交互作用 <i>F</i> 値 (η^2)	学年×性別	2.56 †	(.01)	1.16	(.01)
	学年×友人	2.16	(.01)	0.05	(.00)
	学年×信頼感	0.06	(.00)	0.14	(.00)
	性別×友人	0.71	(.00)	0.42	(.00)
	性別×信頼感	11.52 **	(.02)	0.41	(.00)
	友人×信頼感	0.01	(.00)	1.86	(.01)

注) † $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

Table7 気づかひの学年×性別の平均値 (SD) と分散分析結果

【低学年への気づかひ】		ポジティブ感情		ネガティブ感情	
男子 <i>M (SD)</i>	4年	6.87	(0.29)	4.04	(0.34)
	5年	7.92	(0.30)	3.25	(0.38)
	6年	7.71	(0.24)	3.67	(0.28)
女子 <i>M (SD)</i>	4年	7.33	(0.35)	5.46	(0.42)
	5年	7.72	(0.31)	3.97	(0.40)
	6年	7.84	(0.24)	3.88	(0.28)
主効果 <i>F</i> 値 (η^2)	学年	3.42 *	(.01)	5.57 **	(.03)
	性別	0.32	(.00)	7.40 **	(.02)
	友人	6.53 *	(.01)	0.01	(.00)
	信頼感	29.38 **	(.06)	0.01	(.00)
交互作用 <i>F</i> 値 (η^2)	学年×性別	0.55	(.00)	1.67	(.01)
	学年×友人	3.12 *	(.01)	1.33	(.01)
	学年×信頼感	0.34	(.00)	0.31	(.00)
	性別×友人	0.00	(.00)	0.28	(.00)
	性別×信頼感	3.37 †	(.01)	0.00	(.00)
	友人×信頼感	0.34	(.00)	0.10	(.00)

注) † $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

れ ($F(1,464)=21.48, p < .01$; $F(1,464)=3.47, p < .10$), 4年生では友人に対する親密度の差は見られなかった。また、性別×教師への信頼感の交互作用は有意傾向であり ($F(1,464)=2.86, p < .10, \eta^2=.01$), 単純主効果検定を行った結果、信頼低群において男子よりも女子の方がポジティブ感情の喚起が高い傾向が見られ ($F(1,464)=3.63,$

$p < .10$), 信頼高群では性別の差は見られなかった。

②「図工」場面におけるネガティブ感情への効果

分散分析の結果、学年の主効果が有意であり ($F(2,385)=7.34, p < .01, \eta^2=.04$), 性別の主効果は有意傾向であった ($F(1,385)=3.35, p < .10, \eta^2=.01$)。学年の主効果について、Holm法による多重比較を行ったと

ころ、学年は4年生の方が5・6年生よりネガティブ感情の喚起が高く ($p<.01$, $d=.49$; $p<.01$, $d=.45$), 5年生と6年生に差は見られなかった。また、性差では男子が女子よりネガティブ感情の喚起が低い傾向が示唆された ($p<.10$, $d=.21$)。

③ 「算数」場面におけるポジティブ感情への効果

分散分析の結果、学年、性別、友人に対する親密度及び教師への信頼感の主効果が有意であった(それぞれ $F(2,462)=3.61$, $p<.05$, $\eta^2=.01$; $F(1,462)=4.89$, $p<.05$, $\eta^2=.01$; $F(1,462)=12.20$, $p<.01$, $\eta^2=.02$; $F(1,462)=29.60$, $p<.01$, $\eta^2=.05$)。Holm法による多重比較の結果、学年は4年生の方が6年生よりもポジティブ感情の喚起が低く ($p<.01$, $d=.31$), 4年生と5年生、5年生と6年生に差は見られなかった。性別は男子の方が女子よりポジティブ感情が低かった ($p<.05$, $d=.22$)。また、友人に対する親密度の主効果については、親しい友人の方があまり親しくない友人よりポジティブ感情が高く ($p<.01$, $d=.35$), 教師に対する信頼感については信頼高群の方が低群よりポジティブ感情が高かった ($p<.01$, $d=.54$)。

交互作用に関しては、学年×性別の交互作用が有意傾向であり ($F(2,462)=2.56$, $p<.10$, $\eta^2=.01$), 単純主効果検定を行った結果、4・6年生は男子の方が女子よりポジティブ感情が低く ($F(1,462)=5.16$, $p<.05$; $F(1,462)=5.69$, $p<.05$), 5年生に性別の差は見られなかった。また、性別×教師への信頼感の交互作用も有意であり ($F(1,462)=11.52$, $p<.01$, $\eta^2=.02$), 単純主効果検定を行った結果、男子は信頼高群の方が信頼低群よりポジティブ感情が高く ($F(1,462)=42.00$, $p<.01$), 女子に教師への信頼感の差は見られなかった。

④ 「算数」場面におけるネガティブ感情への効果

分散分析の結果、学年の主効果が有意であった ($F(2,383)=3.61$, $p<.05$, $\eta^2=.02$)。Holm法による多重比較の結果、4年生の方が5・6年生よりネガティブ感情が高く ($p<.05$, $d=.34$; $p<.05$, $d=.31$), 5年生と6年生に差は見られなかった。

⑤ 「低学年への気づかい」場面におけるポジティブ感情への効果

分散分析の結果、学年、友人に対する親密度及び教師への信頼感の主効果が有意であった(それぞれ $F(2,465)=3.42$, $p<.05$, $\eta^2=.01$; $F(1,465)=6.53$, $p<.05$, $\eta^2=.01$; $F(1,465)=29.38$, $p<.01$, $\eta^2=.06$)。Holm法による多重比較の結果、学年は4年生の方が5・6年生よりもポジティブ感情が低く ($p<.05$, $d=.30$; $p<.05$, $d=.28$), 5年生と6年生に差は見られなかった。友人に対する親密度の主効果については、親しい友人の方があまり親しくない友人よりポジティブ感情が高かった ($p<.05$, $d=.25$)。また、教師への信頼感の主効果については、信頼高群の方が信頼低群よりポジティブ感情が高かった ($p<.01$, $d=.54$)。

交互作用について、学年×友人に対する親密度の交互作用が有意であり ($F(2,465)=3.12$, $p<.05$, $\eta^2=.01$), 単純主効果検定を行った結果、5年生は親しい友人の方があまり親しくない友人よりポジティブ感情が高く ($F(1,465)=10.82$, $p<.01$), 4・6年生に友人に対する親密度の差は見られなかった。また、性別×教師への信頼感の交互作用も有意傾向であったが ($F(1,465)=3.37$, $p<.10$, $\eta^2=.01$), 単純主効果検定では、性別によって有意な違いは見られなかった。

⑥ 「低学年への気づかい」場面におけるネガティブ感情への効果

分散分析の結果、学年と性別の主効果が有意であった(それぞれ $F(2,386)=5.57$, $p<.01$, $\eta^2=.03$; $F(1,386)=7.40$, $p<.01$, $\eta^2=.02$)。Holm法による多重比較の結果、学年は4年生の方が5・6年生よりネガティブ感情が高く ($p<.01$, $d=.44$; $p<.01$, $d=.37$), 5年生と6年生に差は見られなかった。性別は男子の方が女子よりネガティブ感情が低かった ($p<.01$, $d=.30$)。

4. 考察

本研究では、「図工」、「算数」、「低学年への気づかい」の3つのストーリーごとに、賞賛場面を見ていたときの感情が、賞賛されている友人に対する親密度と、担任教師への信頼感によって異なるのかを検討するため、感情得点を従属変数とし、学年、性別、友人に対する親密度(親しい・あまり親しくない)、担任教師への信頼感(高群・低群)を独立変数とする4要因分散分析を行った。以下に本調査の分析ごとに考察を行う。

1) 3場面におけるポジティブ感情への効果

まず、「図工」、「算数」、「低学年への気づかい」の3場面に共通して見られたポジティブ感情への主効果として、学年差、友人に対する親密度、教師への信頼感があった。学年差について、学年が上がるにつれて、友人が賞賛されている場面で、ポジティブ感情の喚起が大きくなっていることが示された。大久保(2014)は小学生を対象とした研究で、「ほめ」、「励まし」、「傾聴」といった教師の受容的態度について、学年が低くなるほど、「うれしい」、「安心」といった感情の喚起が大きくなることを指摘している。これらのことから、小学生は学年が低いほど、自分が賞賛された際にポジティブ感情が喚起されやすいのに対し、学年が上がると、友人が賞賛されている場面でポジティブ感情が高くなる傾向にあることが想定できる。また、高学年になるほど、教師の賞賛が周囲の児童のポジティブ感情に影響を与えやすくなるため、教師は賞賛をより効果的に活用できると考えられる。

賞賛されている友人に対する親密度について、親しい友人が教師から賞賛されている場合、よりポジティブ感情が喚起することが示された。加えて、「図工」場面では、4年生がもつ友人に対する親密度とポジティブ感情には関連がなかったが、5・6年生は、親しい友人が賞賛されている場面でポジティブ感情をもっていることが

明らかになった。また、「低学年への気づかい」場面でも、5年生について、親しい友人が賞賛されている方がポジティブ感情を喚起しやすいことが示された。児童期後期は仲間意識が発達する時期であり（江村・大久保, 2012）、自分と類似している人を友人と認める傾向にある（武蔵, 2014）。また、小学生の友人関係は学習意欲と関連しており（清水・橘川, 2009）、親しい友人が意欲的に学習に向かうほど、自己の学習意欲も高まるとされている（石田・吉田, 2015）。このことから、小学生においては学年が上がるにつれて、教師から賞賛されているといった、親しい友人の学習や低学年に対する肯定的な態度が周囲の児童のポジティブ感情を喚起させることが分かる。ここでは、親しい友人が賞賛されている姿が周囲の児童にとってモデリングの対象になっていると推察できる。よって、教師は児童同士の仲が深まるように配慮することで、教師の賞賛がクラスの児童に効果的に作用し、ポジティブ感情の喚起や、動機づけの高まりにつながるのではないかと考えられる。

担任教師への信頼感について、信頼高群は信頼低群よりポジティブ感情を抱いていることが示された。また、「算数」場面では男子より女子の方が、ポジティブ感情が高かったが、その中でも、男子は教師を信頼していた方が賞賛場面をよりポジティブに感じることを示された。江村・大久保（2012）が小学生は担任教師との関わりが深く、教師との関係に影響を受けやすいとしており、本研究の結果も江村・大久保（2012）の研究に沿うものであると考えられる。また、青木（2009）の研究で教師の賞賛によって、児童は「うれしい」、「いい気持ち」といったポジティブ感情をもち、動機づけを高めることが明らかにされている。このことから、信頼できる教師の賞賛は、賞賛されている児童だけではなく、その場面を見ている児童のポジティブ感情も喚起させ、さらに学習や活動に対する動機づけを高める可能性が考えられる。矢澤（2007）が指摘しているように、教師の言葉かけが児童に効果的に作用するためには、教師と児童の間に良好な信頼関係を構築しておく必要があらためて確認されたとと言えるだろう。

一方で、「図工」、「算数」、「低学年への気づかい」の3場面において、ポジティブ感情への異なる効果も見られた。ここからは場面ごとに本研究で得られた結果について考察していくこととする。

「図工」場面では担任教師への信頼低群においては、男子より女子の方がポジティブ感情を抱きやすいことが明らかとなった。また、「算数」場面でも、男子より女子の方がポジティブ感情を喚起しやすく、特に、4年生、6年生でその傾向が認められた。武蔵（2014）は児童生徒の友人関係に対する欲求について、男子は固定した友人関係を求め、女子は内面を共有することと、多様な他者と広く関わることを求めていると指摘している。男子よりも女子の方が友人や友人が行った出来事を受容する

範囲が広く、友人が教師から賞賛されているという事実を肯定的に捉える傾向にあるため、友人が賞賛されている場面においてポジティブ感情が高くなると考えられる。さらに、三島（2003）は女子について友人に対する社会的スキルと、排他性が高く、男子より友人関係を重視していることを示している。また、中井（2015）も中学生を対象とした研究で、女子は教師との関係よりも友人関係を重視する可能性を指摘している。よって、小学校高学年の女子は担任教師との信頼関係よりも友人との関係を重要視しているため、友人が賞賛されている場面を見た時にポジティブ感情が高くなると推察される。

「低学年への気づかい」場面では男女ともに、教師に対して高い信頼感をもつ児童は友人が賞賛される場面を見た時にポジティブ感情も高くなることが示された。先行研究において、教師の言葉かけが児童に効果的に作用するためには教師との関係が重要である（矢澤, 2007）とされていることから、教師との信頼関係は周囲の児童が賞賛の受け止め方に影響を与えていると考えられる。

また、「図工」、「算数」場面では友人の能力や努力が賞賛されていたが、「低学年への気づかい」場面は低学年の子を助けるという友人の向社会的行動が賞賛されている場面であった。そのため、友人が教師から賞賛されているという視点よりも、人助けをする友人の積極性を評価する視点が児童の感情に影響を与えたのではないかと考えられる。友人の向社会的行動によって、助けられた低学年の児童や賞賛した教師がポジティブな感情になり、賞賛場面を見ていた周囲の児童もその感情を共有し、ポジティブ感情が喚起されたと推察できる。櫻井・葉山・鈴木・倉住・萩原・鈴木・大内・及川（2011）は他者をもつポジティブ感情への好感や共有が高い人は、自分の向社会的行動によって相手とポジティブ感情を共有できると考えているため、向社会的行動を行う頻度が高まると指摘している。このことから、「低学年への気づかい」場面でポジティブ感情をもった児童は、他者を気づかたり、助けたりといった向社会的行動を選択する可能性が高いと考えられる。よって、教師が児童の向社会的行動を賞賛することは、周囲の児童の向社会的行動の育成につながるため、教師は児童の思いやりをもった行動を積極的に取り上げ、クラスの児童と共有していくことが重要だと考える。

2) 3場面におけるネガティブ感情への効果

まず、「図工」、「算数」、「低学年への気づかい」の3場面において、賞賛されている友人に対する親密度と、担任教師への信頼感のネガティブ感情への効果は見られなかった。しかし、ネガティブ感情の喚起について、3場面に共通して学年差が見られ、4年生の方が5・6年生よりネガティブ感情の喚起が高いことが示された。村上他（2013）は、5年生よりも4年生の方が教師の行動や態度を肯定的に評価していると指摘していることがか

ら、4年生は「先生に褒めてほしい」、「認めてほしい」といった教師からの賞賛獲得欲求が高く、教師から友人が賞賛されている場面に対して、「くやしい」や「うらやましい」といったネガティブな気持ちが強いと考えられる。小島・太田・菅原（2003）は賞賛獲得欲求が高い人は他者から肯定的なフィードバックを得た際に満足感が強くなるが、否定的なフィードバックを得た際には「くやしい」、「許せない」といった怒りが強くなることを明らかにしている。このことから、教師が特定の児童ばかりを賞賛すると、「先生はいつも〇〇さんだけほめている。」と児童が感じてしまうため、周囲の児童の賞賛獲得欲求が適切に満たされず、教師への不信につながる可能性がある。教師が賞賛する際は、頑張っている児童を認めてあげることと、賞賛する対象が偏らないように、クラス全体に配慮することが重要であると考えられる。

また、「図工」と「低学年への気づかい」場面においては、性差も認められ、女子の方が男子よりもネガティブ感情の喚起が高かった。小学生にとって友人が賞賛されていることは自分より友人の方が優れていることを示しており、このような場面では、自分より優位な友人に対する妬みの気持ちが喚起するとされている（澤田・新井，2002）。特に、女子小学生は男子と比べて、友人関係の良さが心の安定にとって重要であること（清水・橋川，2009）から、友人が賞賛されている場面では女子のほうがより嫉む気持ちが芽生えると考えられる。また、小島他（2003）は男性よりも女性の方が、賞賛獲得欲求が高いことを示している。よって、女子は教師からの賞賛を求めて行動している場合があるため、友人が賞賛されている場面を見たときに、「くやしい」や「うらやましい」といったネガティブな感情が高まると考えられる。しかし、澤田・新井（2002）の研究では女子より男子の方が、自分より優位な立場にある他者に対して憎しみや敵意を抱く「他者嫉視」が高いとされている。このことから、賞賛場面において、教師は男女関係なく、クラス内にネガティブな気持ちになる児童がいることに加え、嫉妬が友人間の問題につながる可能性も考慮しておく必要があるといえる。

IV 総合考察

本研究の目的は、授業で教師がある特定の児童を賞賛するとき、それを見ていた周囲の児童が抱く感情について、賞賛されている児童との関係性と教師に対する信頼感の視点を加えて検討することであった。

3場面におけるポジティブ感情への効果について、友人に対する親密度、教師への信頼感との関連が示された。教師の賞賛を周囲の児童がポジティブに捉えるためには、親しい友人関係と、教師への高い信頼感が重要であると考えられる。学校教育現場では、児童のやる気を引き出すこと（高崎，2013）や、自己肯定感を育むこと（吉

川・服部・吉田・松浦・安藤・由良・竹原，2018）を目的として、賞賛を用いることが多いとされている。しかし、本研究で賞賛場面を見ている周囲の児童への影響も考えたときに、教師の賞賛が児童のやる気や自己肯定感に直接影響を与えるのではなく、その間には友人関係や教師との信頼関係もまた関連していると言える。このことから、担任教師の賞賛が児童に効果的に作用するためには、クラス内の友人関係の良さと教師との信頼関係の構築が重要であると考えられる。

3場面におけるネガティブ感情への効果について、賞賛されている友人に対する親密度と、担任教師への信頼感のネガティブ感情への効果は見られなかった。自己評価維持モデル（Tesser, 1988）によれば、親しい友人が賞賛されていた場合、自己関連性の高い領域では、ネガティブな感情が生起し、自己関連性の低い領域では、その他者の栄光に浴し、ポジティブな感情が生起するといえる。ただし、本研究の結果は、自己評価維持モデルにおける比較過程がそれほど小学生では生起しなかったことを示唆している。冒頭で述べたように、小学生ではさほど下方比較が見られず、自己と同じくらいかそれ以上の他者と比較する傾向が見られる（外山，2006）ことを踏まえると、成人と比較すると小学生は自己高揚動機が高くないのだと推察できる。上方比較は自分の能力をより高めたいという動機に、下方比較は自分の自己価値を維持する動機につながることを勘案すると、小学生という発達段階においては自己価値を守ろうとする（維持しようとする）動機よりは、より自分を高めていこうとする動機が相対的に強いいため、自己評価維持モデルがそのままの形ではあてはまらないのかもしれない。

以上のことから、児童の賞賛の受け止め方には友人関係と、教師との信頼関係が影響していることから、児童同士の仲が深まるように、また、児童と教師が良好な信頼関係を築けるように配慮することが教師にとって重要であると考えられる。教師はこれらことを知識として知っておくことで、賞賛を児童のために効果的に活用することができると思う。

V 今後の課題

今後の課題として、教師の賞賛場面を明確にする必要があると考えられる。まず、本研究では「図工」、「算数」、「低学年への気づかい」の3場面を採用しており、その3場面を統制するために「よくかけましたね。」や「よくできましたね。」といった類似した言語賞賛を用いた。しかし、実際に教師が賞賛する場面では多くの言語賞賛があり、教師によって使用する言葉が違うため、賞賛内容によって結果が変わってくる可能性が考えられる。今後は、予備調査で教師や児童から具体的な賞賛場面の聞き取りを行い、調査対象者に合わせた賞賛場面を明確に作成していく必要があるだろう。

さらに、3場面におけるネガティブ感情の効果について、賞賛される児童が偏ると、賞賛場面を見ている周囲の児童の賞賛獲得欲求が満たされず、教師への不信につながる可能性がある。このことから、賞賛される児童と賞賛されない児童が固定化されているなどの条件を設定することで、賞賛場面でのネガティブ感情の喚起に関して異なる結果が見られると考えられる。

VI 引用文献

青木直子 (2009). 小学校1年生のほめられることによる感情反応—教師と一対一の場合とクラスメイトがいる場合の比較— 発達心理学研究, 20, 155-164.

Bandura, A. (1971). *Psychological Modeling: Conflicting Theories*. Chicago: Aldine Atherton. (パンドューラ, A. 原野広太郎・福島脩美 (訳) (1975). モデリングの心理学—観察学習の理論と方法— 金子書房)

江村早紀・大久保智生 (2012). 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連—小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討— 発達心理学研究, 23, 241-251.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.

古市裕一・柴田雄介 (2013). 教師の賞賛が小学生の自尊感情と学校適応に及ぼす影響 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 154, 25-31.

池上知子・遠藤由美 (1998). グラフィック心理学 第2版 サイエンス社

石田靖彦・吉田俊和 (2015). 友人との関係の親密さと友人の特徴が生徒の学習動機づけに及ぼす影響 愛知教育大学教育創造開発機構紀要, 5, 133-140.

北村英哉・大坪庸介 (2012). 進化と感情から解き明かす社会心理学 有斐閣

小島弥生・太田恵子・菅原健介 (2003). 賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度作成の試み 性格心理学研究, 11, 86-98.

三島浩路 (2003). 親しい友人間にみられる小学生の「いじめ」に関する研究 社会心理学研究, 19, 41-50.

三浦宏之・山本奨 (2017). 教師からの言葉によるほめられ経験がその後の学習意欲に与える影響 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 16, 83-92.

村上達也・坂口奈央・櫻井茂男 (2012). 小学生の「担任教師に対する信頼感」尺度の作成 筑波大学心理学研究, 43, 63-69.

村上達也・鈴木高志・坂口奈央・櫻井茂男 (2013). 小学生における担任教師に対する信頼感と担任教師の行動・態度についての評価の関連 筑波大学心理学研究, 45, 91-100.

武蔵由佳 (2014). 児童生徒の友人・仲間関係に対する

欲求の検討 早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊, 21(2), 83-92.

中井大介・庄司一子 (2008). 中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連 発達心理学研究, 19, 57-68.

中井大介 (2015). 教師との関係の形成・維持に対する動機づけと担任教師に対する信頼関係の関連 教育心理学研究, 63, 359-371.

西中華子 (2014). 心理学的観点および学校教育の観点から検討した小学生の居場所感：小学生の居場所感の構造と学年差および性差の検討 発達心理学研究, 25, 466-476.

庭山和貴・松見淳子 (2016). 自己記録手続きを用いた教師の言語賞賛が児童の授業参加行動に及ぼす効果—担任教師によるクラスワイドな“褒めること”の効果— 教育心理学研究, 64, 598-609.

小川翔大 (2011). 他者からの同情によって生じる感情—出来事の原因帰属と相手との親密さによる感情の違い— 教育心理学研究, 59, 267-277.

大久保智生 (2014). 教師の受容的態度および学級での三者関係が児童の感情に及ぼす影響 感情心理学研究, 22, 27.

櫻井茂男・葉山大地・鈴木高志・倉住友恵・萩原俊彦・鈴木みゆき・大内晶子・及川千都子 (2011). 他者のポジティブ感情への共感的感情反応と向社会的行動, 攻撃行動との関係 心理学研究, 82, 123-131.

澤田匡人・新井邦二郎 (2002). 児童・生徒用妬み測定尺度の作成 筑波大学心理学研究, 24, 219-226.

清水美緒・橋川真彦 (2009). 小学校高学年における学習意欲に影響を及ぼす要因 宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要, 32, 117-124.

清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD：機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.

下村英雄 (1997). 自己の価値づけ—自己評価維持と自己確認動機 堀洋道・山本真理子・吉田富二雄 (編) 新編 社会心理学 (pp.73-76) 福村出版株式会社

Steiner, G. (1999). *Learning: Nineteen Scenarios from Everyday Life*. Cambridge University Press. (シュタイナー, G. 塚野州一・若井邦夫・牧野美知子 (訳) (2005). 新しい学習心理学 その臨床的適用 北大路書房)

高崎文子 (2013). ほめの効果研究のモデルについての一考察 熊本大学教育学部紀要, 62, 129-135.

竹内史宗・三宮真智子・遠藤由美 (1990). 小学生の教師に対する好悪感情と叱りことば認知 日本教育心理学会第32回総会論文集, 306.

竹内史宗 (1995). 子どもは叱りをどのように感じているか 教育心理学年報, 34, 143-149.

Tesser, A. (1988). Toward a Self-Evaluation

Maintenance Model of Social Behavior. *Advances in experimental social psychology*, 21, 181-227.

外山美樹 (2006). 社会的比較によって生じる感情や行動の発達的变化—パーソナリティ特性との関連性に焦点を当てて— *パーソナリティ研究*, 15, 1-12.

外山美樹 (2011). 行動を起こし、持続するカーモチベーションの心理学— 新曜社

矢澤久史 (2007). 指導者の言葉かけが子どものやる気と認知に及ぼす影響 *東海学院大学紀要*, 1, 211-217.

吉川雅智・服部康子・吉田晴美・松浦晴海・安藤佳奈・由良渉・竹原雅子 (2018). 自己肯定感等に関する一考察—「折れないしなやかな心」を巡って— *京都府総合教育センター研究紀要*, 8, 10-23.

注

1 調査ではその場面のイラストも準備した

謝 辞

本論文の作成にあたり、データ収集にご協力いただいた児童のみなさま、先生方に厚く御礼申し上げます。また、富山県総合教育センター教育相談部（当時）の山田靖之先生には、多くの小学校をご紹介いただきました。そのおかげで無事に本調査を実施することができました。心より感謝申し上げます。論文を執筆するにあたり、温かい励ましやご助言を通して多くの方に支えていただきました。ご協力いただいたすべての方々に心より感謝を申し上げます。本当にありがとうございました。

(2021年8月17日受付)

(2021年10月1日受理)

小学校外国語活動における児童の不安軽減に関する実践研究

千葉奈津江¹ 岡崎浩幸²

Practical Research for Reducing Children's Anxiety in Elementary School Foreign Language Activities

Natsue CHIBA and Hiroyuki OKAZAKI

摘要

本研究の目的は児童が外国語活動の授業に対してどのような不安を持ち、その不安に対してどのような手立てが不安の軽減に役立つのかを明らかにすることである。小学校3・4年68名を対象に2か月授業を実施した。結果として、不安が高いのは「答えが分からない時に当てられる」「1人で発表する」場面で、手立てとして外国語学習における「失敗することの大切さ」を頻繁に伝えたり、「頑張っていたことや励ましの言葉」を児童の振り返りカードに添えたりすることが有効であることが分かった。

キーワード：外国語不安、不安軽減の手立て、小学校、外国語活動

Keywords：foreign language anxiety, support for anxiety reduction, elementary school, foreign language activities

I. はじめに

令和2年度より新学習指導要領が全面実施となった。小学校においては、これまで高学年のみであった外国語活動が中学年でも本格的に始まり、移行期間中に高学年で学習した内容がそのまま中学年に降りてくる形となった。第1筆者の勤務校では、これまで外国語活動を担当したことの無い担任が不安を訴えており、児童にとっても初めての外国語体験で不安が高まることが予想された。教師、児童ともに経験のないことへの不安が高いと考えられる。

外国語に関する不安は、MacIntyre & Gardner(1989,1991)でも述べられているように、「外国語学習場面の特有の状況特定不安である」と考えられている。外国語の授業の特徴としては、日本語と違い、慣れない言葉を使用しなければならない。そこで、令和元年度末に、勤務校の児童の外国語活動に対する不安について事前調査を行った。

また、松宮(2005)では、「人前での口頭発表を中心に行われるため、他の教科学習に比べて、児童の不安を喚起しやすい側面がある」と述べられている。中学年以上も高学年、中学校英語科への継続を考えていく上で、外国語を使用してコミュニケーションを取る活動が増えていくと考えられる。まずは勤務校の中学年の児童の外国語への不安を軽減し、興味や関心を高める指導の工夫を試みたい。

表1は、令和元年度に勤務校で行った事前調査の結果である。2年生～6年生までの学年ごと、セクションごとの平均値を表でまとめた。質問項目は松宮(2010)の用いた5件法で3年生は不安項目の平均値が4.0、中学年・高学年の平均値は3.59だった。この結果からも不安に感じている児童が多く見られた。

表1：2年～6年への事前調査

	1興味関心	2不安	3困難時の対処	4求めたい支援	5困難時の支援
2年	3.93				
3年	4.40	4.00	3.15	3.51	2.98
4年	3.62	3.41	2.94	3.08	2.88
5年	3.32	3.52	2.90	2.94	2.67
6年	3.74	3.57	3.02	3.32	2.95
平均	3.75	3.59	2.99	3.19	2.87

II. 先行研究と研究目的

国内の先行研究としての松宮(2010)の研究では、小学校児童における外国語活動の不安について実態調査が行われた。協力対象は高学年約1500名であった。質問紙は5つのセクションからなり全部で47質問項目、5件法で行われた。この結果、「人前での発表に関する不安」、「分からない時に指名される不安」、「周りの評価に対する不安」の平均値が高く、5件法で「5」を選んだ児童数が全体の34%を超えた項目もあった。また、不

¹ 滑川市立寺家小学校教諭 ² 富山大学大学院教職実践開発研究科

不安を強くもつ児童は、「外国の人が話していることをもっと分かるようになりたい」、「英語の本や外国からの手紙を読めるようになりたい」、「英語でもっとたくさん話ができるようになりたい」という質問項目で平均値が4.1を超えており、興味や意欲も高いことが示された。

北條(1995)では、英語学習の不安やその原因、不安を与える教師の性格、態度について報告されている。それによると、最も不安を強く感じる学習活動は、英語を話したり書いたりすることである。特に話す活動では、「突然、英語で発言するよう指名される」、「みんなの前で英語で話す」、「英語で意見を発表したり寸劇を演じたりする」、「準備してきた英会話を授業中、全員の前で発表する」ことに強く不安を感じていることが明らかになった。不安を感じる理由としては、「まちがったり、変なことを言ったりして恥をかきたくない」、「みんなの前で英語を話すのは理屈抜きで嫌だ」、「先生やクラスメートに英語ができないと思われたくない」である。逆に「グループで練習する」、「教師の後について繰り返す」、「ビデオを見たりテープを聞いたりして学習する」、「英文を黙読する」という活動に対してあまり不安を感じていないことが明らかになった。

国外では台湾の事例がある。台湾は、2001年より小学校高学年において外国語の学習が始まっている。Chan & Wu(2004)は外国語に関する不安について、5年生を対象に6件法の質問紙を用いて調査を実施した。結果として、小学校児童の不安の要因が5つ明らかになった。「自分の英語力が低いから」、「クラスメートからの評価が低いから」、「ゲームに勝ち負けがあるから」、「心配性の性格だから」、「クラスメート、親からのプレッシャーがあるから」が要因として挙げられている。

小学校外国語(英語)の不安に関する研究はまだ少数に留まっている。外国語活動が全面実施となってからの研究は今後増えていくのではないかと考えられる。このような中で、外国語全面実施後の児童の不安の実態を解明することに意義があると思われる。また、自ら授業実践を通して児童の不安を軽減できるのかどうかについても検討する。そのために勤務校で中学年の授業を実践しながら、不安軽減のための手立ての有効性を検証する。研究課題(リサーチクエスト)は以下の通り設定した。

- (1)勤務校A小学校の3,4年児童は、外国語にどのような不安をもっているのか。
- (2)勤務校A小学校の3,4年児童の不安を軽減するために、どのような手立てが有効なのか。

Ⅲ. 研究方法

Ⅲ. 1 研究協力者

研究協力者は勤務校のA小学校中学年3年生1クラス33名、4年生1クラス35名からなっている。第1筆者

は3年生、4年生ともに週に1回の授業を行った。どちらとも活発な児童が多いクラスである。そのため、ゲームやコミュニケーション活動などを通して楽しく学ぶことができれば、外国語に対する興味・関心が高くなるのではないかと考えた。

Ⅲ. 2 方法

Ⅲ. 2.1 不安に関するアンケート

5件法の質問紙を作成し、児童が外国語活動に対してどのような不安をもっているかについての実態を知る。

表2：不安に関する質問内容

	質問内容
1	みんなの前で1人で発表する時、緊張する
2	先生に当てられるかもしれないと思ったら、どきどきする
3	1人で発表して間違ったら恥ずかしい
4	1人で発表するとき、みんながどう思うか気になる
5	新しい言葉を覚えられない時、心配になる
6	先生が英語で言ったことがわからないと不安になる
7	みんなの前で1人で発表するのは、どきどきする
8	答えが分からない時、当てられたらどうしようと思う
9	みんなの前で間違っ、笑われるのが怖い
10	他のみんなの方が自分より英語が上手だと思う
11	習った言葉を忘れてしまった時、不安になる
12	ALTの先生が話していることが分からない時不安になる
13	みんなの前で発表する時、どきどきして上手く言えない
14	他の勉強より英語の時間の方が緊張する

質問紙は松宮(2010)を参考に事前調査の結果を踏まえ児童の実態を考慮し作成した。不安に関する質問項目は14項目ある(表2)。分類すると「人前で話すことへの不安(1、7、13)」、「指名されることへの不安(2、8)」、「間違っことへの不安(3、9)」、「周りの評価に対する不安(4、10)」、「覚えていないことへの不安(5、11)」、「先生の話したことが聞き取れないことへの不安(6、12)」である。14項目はこの不安が英語独自のものなのかどうかを知るために加えた。不安に関するアンケートは、事前と事後の2回行った。

Ⅲ. 2.2 手立てに関するアンケート

表3のアンケートは児童の外国語に対する不安が軽減された原因を明確にするために12回目の授業後に行った。手立てとして行った10項目について、児童がどの手立てにより不安が和らいだのかを調査する。

これらの手立ての内容は、事前調査の結果を参考に考案した手立てである。児童には1つ1つの項目について説明を加えながら答えさせた。以下は児童に説明した内容である。

表3：手立てに関するアンケート

	質問内容
1	外国語の授業の1回目に千葉先生から「英語は失敗をしても大丈夫」という話を聞いたから
2	授業中、不安なときに「大丈夫」など、励ましの声をかけてもらったから
3	「友達が失敗しても、絶対に笑ってはいけない」と言われていたから
4	イアン先生と千葉先生が英語で話す見本を見たから
5	ふりかえりカードには、がんばっていたことや励ましの言葉を書いてもらったから
6	がんばっていた様子は、担任の先生にも伝えてもらったから
7	ペアで話すときには、お互いに教え合って進めてもいいと言われていたから
8	1人1人が言えるかどうかを先生たちで手分けをして確認してもらい、できたらシールをもらえたから
9	もう少し練習がほしいときに、練習時間を増やしてもらったから
10	ふりかえりカードには、困ったことや分からないことを書けたから

- ①**外国語の意義** 授業の初回には、パワーポイントを使って説明をした。これまで9～10年間学んできた日本語でさえ、まだ上達途中であること、始めたばかりの外国語はすぐには上手にならないこと、失敗して当然であることなどを話した。しかし、外国語を学べば約15億人の人と話すことができることも伝えた。
- ②**授業中の励まし** 授業中は常に失敗をしても大丈夫であること、上手く言えなくても大丈夫であることを言い続けた。
- ③**他者の失敗は笑わないこと** 授業中に失敗するのは当たり前なので、他者の失敗に対して笑わないことを児童たちに伝え、徹底した。
- ④**ALTと担任の会話** 担当者が積極的にALTと話す姿を見せた。身近な存在が話す姿から、自分でもできそうだと安心できるのではないかと考えた。
- ⑤**振り返りへのコメント** 振り返りカードへは、児童へのコメントだけではなく、児童が授業中に頑張っていた姿に対して褒めたり励ましの言葉を添えたりした。
- ⑥**担任への報告** 外国語活動の授業の様子を担任にも伝えた。特にがんばっていた様子は担任から子供たちへも再度、褒めてもらえるようにした。
- ⑦**ペア活動での教え合い** 授業中には、ペア活動を必ず入れ、英語で会話をするコミュニケーションの時間を確保した。その際に、不安な事や分からない事はペアの人に聞いたり、近くの人に聞いたりしてもよいことにした。
- ⑧**担当者3人での確認の場の設定** 2週間に1度は担当者が3人になった(専科、英語支援員、ALT)。担当者1人あたり11人程度の児童を見ることができた。授業の内容で分からないところはないか、ペアで話す時に不安はないかなどを担当者が確認した。

担当者が確認した。

- ⑨**練習時間の確保** ペアとの会話前には、心配な言い方、分からないこと、もう少し練習が必要かどうかを児童に尋ね、必要な場合には、英語支援員やALTと繰り返し練習する時間を取った。
- ⑩**振り返りカードへの不安や困ったことの記入** 毎時間の振り返りの時には、その時間を振り返り、困ったことや不安に思ったことはないか声をかけた。積極的に不安や困ったことを書くように伝えた。そのため、振り返りカード(図1)は、その日の授業の姿を振り返りやすいように選択性のものでし、困ったことや不安だったことを書ける時間を確保できるようなカードにした。困ったことや不安に思ったことを書いてくれた児童がいた場合には、「素直に書いてくれて助かった。嬉しかった」と伝えた。そうすることで、周りの児童たちも書きやすくなったと思われる。

図1：振り返りカード

English Lesson Card					NAME	
Date	相手(先生)の顔や○○などを見ながら話した。	少しでも外国語を使って話した。	相手が話したときに必ず話した。	目標だったことを今日までに言っていた。	Good Job Person (☆☆▽△)	Comment (うまくいったこと、わかったこと、こまったこと、次がんばりたいことなど何でも書きましょう(▽▽))
／	4 (△)	4 (△)	4 (△)	4 (△)		
()	3 (△)	3 (△)	3 (△)	3 (△)		
	2 (△)	2 (△)	2 (△)	2 (△)		
	1 (△)	1 (△)	1 (△)	1 (△)		
／	4 (△)	4 (△)	4 (△)	4 (△)		
()	3 (△)	3 (△)	3 (△)	3 (△)		
	2 (△)	2 (△)	2 (△)	2 (△)		
	1 (△)	1 (△)	1 (△)	1 (△)		
／	4 (△)	4 (△)	4 (△)	4 (△)		
()	3 (△)	3 (△)	3 (△)	3 (△)		
	2 (△)	2 (△)	2 (△)	2 (△)		
	1 (△)	1 (△)	1 (△)	1 (△)		
	4 (△)	4 (△)	4 (△)	4 (△)		

Ⅲ. 3 授業内容

令和2年度、コロナウイルスの影響で授業は5月下旬から始まった。それまでの間、休校中はYouTubeで1回行った。外国語活動は初回のみYouTubeで行い、再開後は週に1回、1学期は全部で12回の授業を行った。児童が見通しをもてるように授業の流れはおよそ同じ流れで行った。毎回の授業前に授業の内容を黒板の左隅に書いて進めた。スモールトークでは、その日のゴールとなる姿を英語支援員、ALTまたは専科である第1筆者が見せて明確になるようにした。また、短い時間でも必ず最後にはコミュニケーション活動の時間を取り入れて、友達と会話する楽しさを味わわせるようにした。

授業の流れはおおむね以下の順であった。

- ①あいさつ
- ②スモールトーク

- ③目当ての確認
- ④チャッツ
- ⑤慣れ親しみのゲーム
- ⑥コミュニケーション活動
- ⑦ふりかえり
- ⑧あいさつ

IV. 結果と考察

IV. 1 アンケート結果

表4は、3年不安に関する記述統計（平均、SD、t検定）の結果である。

事前アンケートでは、項目14の「他の勉強より英語の時間の方が緊張する」を除いて、項目の平均値は全て3.0を越えていた。項目3の「1人で発表して間違ったら恥ずかしい」では、平均値がもっとも高く4.57であった。

事前アンケートで平均値4.0を越えた5項目は、事後アンケートではすべて3.0以下に減少した。他の項目においても事前アンケートより事後アンケートの平均値が下がった。事前と事後アンケート結果を比べると、統計上の有意な差が見られたのは次の5項目であった。

項目2「先生に当てられるかもしれないと思ったら、どきどきする」、項目3「1人で発表して、間違ったら恥ずかしい」、項目8「答えが分からない時、あてられたらどうしようと思う」、項目9「みんなの前で間違っ、笑われるのがこわい」、項目11「習った言葉を忘れてしまったとき、不安になる」において不安が減少したと言える。不安に関する質問14項目を松宮が分類した項目「指名されることへの不安(2、8)」、「間違っことへの不安(3、9)」については、統計上有意な差が認められた。

表4：3年 不安に関する記述統計（平均、SD、t検定）

3年	Pre		Post		平均-平均	Z値
	平均	SD	平均	SD		
1 みんなの前で1人で発表する時、緊張する	3.89	1.32	3.71	1.44	0.18	0.57
2 先生に当てられるかもしれないと思ったらどきどきする	3.82	1.44	3.14	1.48	0.68	0.03 *
3 1人で発表して間違ったら恥ずかしい	4.57	1.08	3.86	1.33	0.71	0.03 *
4 1人で発表するときみんながどう思うか気になる	3.46	1.61	3.46	1.48	0	1.00
5 新しい言葉を覚えられない時心配になる	3.68	1.60	3.43	1.57	0.25	0.45
6 先生が英語で言ったことがわからないと不安になる	3.50	1.38	3.32	1.49	0.18	0.54
7 みんなの前で1人で発表するのは、どきどきする	4.18	1.47	3.74	1.48	0.44	0.22
8 答えが分からない時、当てられたらどうしようと思う	4.39	1.14	3.79	1.32	0.60	0.01 **
9 みんなの前で間違っ、笑われるのが怖い	4.39	0.90	3.96	1.24	0.43	0.03 *
10 他のみんなの方が自分より英語が上手だと思う	3.43	1.27	3.21	1.63	0.22	0.57
11 習った言葉を忘れてしまった時、不安になる	4.07	1.00	3.14	1.60	0.93	0.01 **
12 ALTの先生が話していることが分からない時不安になる	3.64	1.49	3.00	1.60	0.64	0.09
13 みんなの前で発表する時、どきどきして上手く言えない	3.57	1.50	3.39	1.47	0.18	0.41
14 他の勉強より英語の時間の方が緊張する	2.57	1.64	1.96	1.38	0.61	0.06

*p<0.05

表5は、4年不安に関する記述統計（平均、SD、t検定）

の結果である。事前アンケートでは平均値4.0を越えていたのは、項目8「答えが分からない時、当てられたらどうしようと思う」のみで平均値は4.11であった。逆に一番平均値が低いものは、項目14「他の勉強より英語の時間の方が緊張する」で2.31であった。事後アンケートでは、平均値4.0を越えていた項目8「答えが分からない時、当てられたらどうしようと思う」は、3.66に下がった。11項目において事前の平均値より事後の平均値が下がっていた。事前アンケートと事後アンケートを比べると、項目4「1人で発表するとき、みんながどう思うか気になる」、項目8「答えが分からない時、当てられたらどうしようと思う」において、有意傾向が認められた。

表5：4年 不安に関する記述統計（平均、SD、t検定）

4年	Pre		Post		平均-平均	Z値
	平均	SD	平均	SD		
1 みんなの前で1人で発表する時、緊張する	3.94	1.33	3.69	1.53	0.25	0.24
2 先生に当てられるかもしれないと思ったら、どきどきする	3.31	1.43	3.26	1.42	0.05	0.80
3 1人で発表して間違ったら恥ずかしい	3.71	1.32	3.66	1.39	0.05	0.73
4 1人で発表するとき、みんながどう思うか気になる	3.54	1.42	3.20	1.39	0.34	0.10 †
5 新しい言葉を覚えられない時、心配になる	3.66	1.41	3.34	1.45	0.32	0.24
6 先生が英語で言ったことがわからないと不安になる	3.11	1.45	3.00	1.39	0.11	0.64
7 みんなの前で1人で発表するのは、どきどきする	3.80	1.35	3.57	1.55	0.23	0.25
8 答えが分からない時、当てられたらどうしようと思う	4.11	1.21	3.66	1.37	0.45	0.09 †
9 みんなの前で間違っ、笑われるのが怖い	3.49	1.44	3.63	1.46	-0.14	0.44
10 他のみんなの方が自分より英語が上手だと思う	3.86	1.33	3.63	1.31	0.23	0.41
11 習った言葉を忘れてしまった時、不安になる	3.43	1.38	3.11	1.30	0.32	0.19
12 ALTの先生が話していることが分からない時不安になる	3.09	1.40	3.03	1.28	0.06	0.80
13 みんなの前で発表する時、どきどきして上手く言えない	3.17	1.30	3.20	1.49	-0.03	0.87
14 他の勉強より英語の時間の方が緊張する	2.31	1.33	2.46	1.05	-0.15	0.53

†p<0.1

図2：不安項目12項目全体の平均値の比較

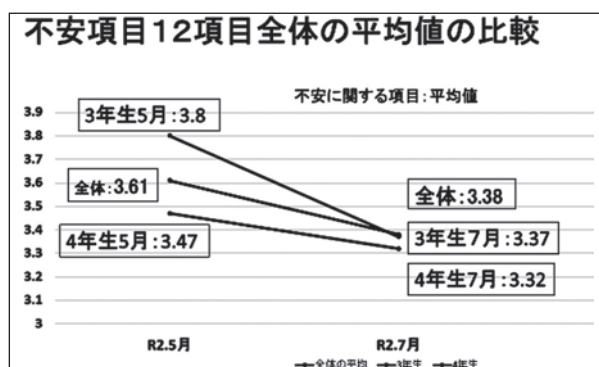


図2は、12項目ある不安項目全体の平均値を表したものである。

5月の3年生の平均値は3.8、4年生の平均値は3.47、全体の平均値は3.61であった。7月の3年生の平均値は3.37、4年生の平均値は3.32、全体の平均値は3.38である。不安項目全体の平均値で事前と事後を比較すると、3年生は平均が下がり不安が減少したと言えるが、

4年生はわずかな減少に留まった。

IV. 2 手立てに関するアンケート結果

1学期の授業の終わりに、どの手立てによって児童の不安が低減したのかを明らかにするために事後アンケートを実施した。表6は3年生の不安が減少した原因についての結果である。3年生の人数の50%以上を超えた「すごくそう思う」を選択した項目には色を付けて表示した。

3年生では、33人中20人が「授業の初回の話」、「失敗は笑わない」ことを理由として「すごくそう思う」を選んだ。手立てとして挙げていた10項目中の7項目で半数以上の児童が「すごくそう思う」を選んだ。合計では、全ての項目において80%以上の児童が手立ての効果を認めていた。

表6：3年生 不安減少の原因とその割合

項目	◎すごく そう思う	○そう思う	計
1 授業初回到話	20(60.6%)	13(39.3%)	33(100%)
2 授業中の励まし	17(51.5%)	15(45.4%)	32(96.9%)
3 失敗は笑わない約束	20(60.6%)	12(36.3%)	32(96.9%)
4 ALTと話す姿を見せること	16(48.4%)	15(45.4%)	31(93.9%)
5 振り返りへのコメント	19(57.5%)	12(36.3%)	31(93.9%)
6 がんばりを担任に伝えること	13(39.3%)	17(51.5%)	30(90.9%)
7 ペアでの教え合い推進	17(51.5%)	13(39.3%)	30(90.9%)
8 担当3人での1人ずつの確認	17(51.5%)	14(42.4%)	31(93.9%)
9 練習時間の確保	15(45.4%)	13(39.3%)	28(84.8%)
10 困ったこと、不安の記入推進	17(51.5%)	11(33.3%)	28(84.8%)

表7は、4年生の不安が減少した原因についての結果である。4年生の人数の40%を超えた「すごくそう思う」を選択した項目は、3項目あった。4年生では、35人中17人が「ALTと話す姿を見せること」、14人が「初回到話」、「担当3人で1人ずつ確認する」を不安解消の理由として選んだ。全ての項目において半分以上の児童がその効果を認めていた。

表7：4年生 不安減少の原因とその割合

項目	◎すごく そう思う	○そう思う	計
1 授業初回到話	14(40.0%)	13(39.3%)	27(77.1%)
2 授業中の励まし	11(31.4%)	17(48.5%)	28(80.0%)
3 失敗は笑わない約束	11(31.4%)	12(34.2%)	23(65.7%)
4 ALTと話す姿を見せること	17(48.5%)	11(31.4%)	28(80.0%)
5 振り返りへのコメント	13(37.1%)	9(25.7%)	22(62.8%)
6 がんばりを担任に伝えること	7(20.0%)	11(31.4%)	18(51.4%)
7 ペアでの教え合い推進	11(31.4%)	9(25.7%)	20(57.1%)
8 担当3人での1人ずつの確認	14(40.0%)	10(28.5%)	24(68.5%)
9 練習時間の確保	13(37.1%)	14(40.0%)	27(77.1%)
10 困ったこと、不安の記入推進	6(17.1%)	14(40.0%)	20(57.1%)

IV. 3 結果の考察

研究課題「どのような不安をもっているか」、「どのような手立てが有効なのか」に沿って、結果について学年ごとに考察を述べる。

(1) 3年生

3年生では、事前アンケートの結果から「間違いへの恐れ」が2つの項目で平均値4.3以上と高かったため、「失敗は笑わない」「間違えても大丈夫」ということについて、初回到話をしたり授業中に繰り返し伝えたりしたことが不安減少の結果に大きく結びつたのではないかとと思われる。

今回の結果は松宮(2010)でも述べられているように、項目8「答えが分からない時、当てられたらどうしようと思う」項目でも平均値が4.39と高く、松宮の調査した高学年と今回調べた中学年という学年の違いはあるが、外国語の学習不安という点において同じ結果が得られたと言える。反対に項目9「みんなの前で間違えて、笑われるのが怖い」では、松宮の結果は、平均値が2.92と低く、間違えることへの強い恐怖心は認められなかったが、勤務校の3年生では、平均値4.39と高い結果となった。新しい教科に対する恐怖心や間違えることへの恐れや不安感が高い平均値となって表れたのではないかと考えられる。この項目では、事前と事後の比較では有意な差が見られた。これは、手立てとして行った10項目の中の特に「授業初回到話」、「失敗は笑わない約束」の手立てについて全体の6割の児童が不安軽減の原因として挙げていることから有効な手立てであったと考えられる。

また、不安減少の原因として5割以上を選んだ「ペアでの教え合い推進」、「担当者3人での1人ずつの確認」、「困ったこと、不安の記入推進」も児童の不安を減らすことにつながったと考えられる。

質問項目11「習った言葉を忘れてしまった時、不安になる」においても有意な差が認められた。この不安が軽減された原因として考えられるのは、5割以上の児童を選んだ2つの手立て「ペアでの教え合い」、「担当者3人での1人ずつの確認」がペアや教師から支援を得ることができるため有効であったと考えられる。常に児童たちへ「分からないことは聞いてよい」、「教えあってよい」と伝えたことで、友達に聞くのは恥ずかしいことではないことが児童たちの中に浸透し、「分からないことは友達に聞く」という自ら進んで質問をする態度へとつながっていったのではないかと考える。

特に外国語活動が始まる3年生においては、授業前に「間違えて当たり前だということ」や「失敗して当たり前だということ」、それとともに「失敗は笑わないという約束をする」など、始まる前に話をしておくことが有効であることが分かる。また、授業中には、分からないことは友達に聞くことに慣れておくことで

「分からないからどうしよう」という不安もある程度は解消されるのではないかと考えられる。

(2) 4年生

4年生では、事前のアンケートで「分からない時、当てられたらどうしようと思う」の項目で平均値が4.11と1番高かった。次に平均値が高かったのが「みんなの前で1人で発表する時、緊張する」で平均値3.94、「他のみんなのほうが自分より英語が上手だと思う」で平均値3.86と、周りの友達のことを気にしていることが分かる。平均値が高い理由として2つのことが考えられる。1つ目は、外国語活動の学習は2年目を迎えているが、週に1度だけ話す程度では児童の緊張感や不安感はあまり変わらないのではないかと考えられる。2つ目は他の児童のことを気にすることによる羞恥心が原因であると考えられる。そのため、分からない時や周りの目が気にならないような手立てとして、「授業初回の話」や「失敗は笑わない約束」、「ペアでの教えあい」、「担当者3人での1人ずつの確認」、「練習時間の確保」、「困ったこと、不安の記入推進」などの手立てを取り入れた。

不安に関するアンケート結果の前後の比較では、項目4「1人で発表するとき、みんながどう思うか気になる」と項目8番「答えが分からない時、当てられたらどうしようと思う」において有意な傾向を示した。また、「授業初回の話」、「担当者3人で1人ずつ確認」について全体の4割の児童が不安が減少した原因として挙げており、「ALTと話す姿を見せる」について全体の5割の児童が不安現象の原因として挙げている。このことから、これらの手立てが有効であったのではないかと考えられる。

4年生は、不安項目14「他の勉強より英語の時間の方が緊張する」において事前事後のアンケートの平均差が-0.15とマイナスの平均値が増えた中では一番大きな差になっている。SDで比べても1.33であったのが1.05とばらつきの幅が狭くなっている。この部分において3年生との違いが見られた。これは、4年生が3年生以上に周りの目を気にしていることも1つの原因ではないかと思われる。それに加えて、自然に話せる日本語での自己表現とは違い、英語独特の自己表現になるためではないかと考えられる。

(3) まとめ

研究課題(1)と(2)についてまとめる。研究課題(1)勤務校A小学校の3、4年児童は、外国語にどのような不安をもっているかについては、特に3年生では、人前や間違えることへの不安をもっており、4年生では、人前や間違えることへの不安が高かった。研究課題(2)勤務校A小学校の3、4年児童の不安を軽減するためにどのような手立てが有効かについては、3年生では初め

ての外国語活動の授業であるため、うまくいかないのは当たり前であることを受け入れたり認めたりすること、4年生ではモデルを示し目標となる姿やゴールなどの見通しがもてること等の手立てが有効だった。

V. おわりに

V. 1 教育的示唆

児童の外国語活動に対する不安を少しでも軽減できればと思い、今回の授業実践を計画した。今回取り入れた手立ては、既に他教科でも行われているものもあると思われる。特に外国語科、外国語活動においては言語活動が中心となる。活発に話せない児童や失敗を恐れる児童がいることを念頭におき授業を計画することで、児童の不安を取り除いていくことができると思われる。特に外国語活動が始まる3年生や初回の授業における説明などで、その有効性が示された。3年生に対して、初回の授業に対して教員がどのように児童たちに向き合い、どのような話（心構えや外国語学習の意義など）をしていくのかが大きな鍵となる。

また、学期の途中から取り入れたルーブリックを活用したスピーキングテストは、児童にとっては自信をつける場となり、教員にとっては授業改善のための手がかりとなることが分かりつつある。トライアンドエラーを繰り返し、児童自身が自分の成長を感じられる場として小学校外国語科、外国語活動においてもスピーキングテストの取り入れ方を考えていくことが必要になると思われる。

V. 2 今後の展望

中学年の外国語活動に対する不安の現状とその手立てについては、授業実践を通して明らかにしたが、高学年への効果は明らかにはなっていない。今回の質問紙により市内の高学年の外国語不安に関する状況把握はできている。今後は高学年の外国語科に対する不安軽減についての研究・実践が必要である。高学年の外国語科は中学年の外国語活動とは内容も変わっており、観点別に3段階で明確に評価される。他教科のように評価が入り中学年とは違う不安も出ると考えられる。高学年の外国語科においても不安をどのように解消していけばよいのか、中学年と同じような手立てが有効かどうかについても調べる必要があると思われる。滑川市内の小中学校英語関係者と情報交換をしながら、児童にとって効果的な方法を取り入れた授業実践を確立していきたい。

参考文献

- 一般社団法人学び続ける教育者のための協会 (REFLECT) (編)『リフレクション入門』学文社
- 河内千栄子 (2016)「英語学習に対する学習者の不安要因：専攻、性差、およびその変化」久留米大学外国語教育

研究所紀要第 23 号, 15-40

熊田岐子・岡村季光 (2017) 「英語スピーキングに対する不安尺度作成：小学校英語の教科化に向けて」奈良学園大学紀要第 7 巻, 67-74

近藤真治・楊瑛玲 (2003) 「大学生を対象とした英語授業不安尺度の作成とその検討」JALT Journal 第 25 号, 187-196

田辺尚子 (2017) 「小学校学級担任の外国語に対する不安を軽減するための研修に関する一考察」安田女史大学紀要 45, 99-108

北條礼子 (1995) 「外国語（英語）学習に対する学生の不安に関する研究(5)」上越教育大学研究紀要第 15 巻, 第 1 号 163-174

松宮奈賀子 (2005) 「小学校英語活動における児童の不安の強さと意欲の関係」広島大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域 (54), 157-164

松宮奈賀子 (2005) 「児童が不安を感じる英語活動場面とその要因の模索」日本児童英語教育学会研究紀要 (24), 57-69

松宮奈賀子 (2010) 「小学校外国語活動における児童の不安に関する実態調査」広島大学大学院教育学研究科紀要, 第一部, 第 59 号, 107-114

松宮奈賀子 (2012) 「小学校外国語活動における児童の「不

安」に関する課題と支援の在り方」広島大学大学院教育学研究科紀要, 第一部, 第 61 号, 107-114

文部科学省 (2019) 『小学校学習指導要領（平成 29 年度告示）解説 外国語活動・外国語編』 開隆堂

文部科学省 (2019) 『新学習指導要領リーフレット』

山森光陽 (2004) 「中学校 1 年生の 4 月における英語学習に対する意欲はどこまで持続するのか」教育心理学研究, 52, 71-82

Chan, D. Y. C., & Wu, G. C. (2004). A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei County. *Journal of National Taipei Teachers College, 17*(2), 287-320.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language learning, 39*(2), 251-275.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language learning, 41*(1), 85-117.

(2021年 8 月30日受付)

(2021年10月 1 日受理)

中学校の学級経営と生徒指導に関する現状と課題

大道隆也¹ 長谷川春生²

Current Status and Issues of Junior High School Class Management and Student Guidance

Takaya DAIDO, Haruo HASEGAWA

摘要

学校現場には、不登校、暴力行為、いじめ等、生徒指導上の大きな課題がある。そのような背景から、学習指導要領においても、学級経営の充実を図っていくことが求められている。本調査では、中学校学級担任の学級経営や生徒指導の取組の様子や課題等について調査を行った。ベテラン教員の大量退職に伴い、若手教員の割合が高まり、ベテラン教員から若手教員が学級経営や生徒指導について学ぶ機会が減少していくことが危惧されることから、教職年数10年未満と教職年数10年以上の教員間の調査に対する回答の傾向を比較し、考察した。学級担任は、教職年数を問わず、学級経営や生徒指導に関して、悩みや不安等を持っていることが明らかとなったが、教職経験10年未満の教員の方がよりその傾向は強く、必要な研修等を実施していくことが必要と考えられる。

キーワード：中学校、学級経営、生徒指導、アンケート調査

Keywords : Junior High School, Class Management, Student Guidance, Questionnaire Survey

I. 問題と目的

文部科学省(2016)⁽¹⁾は、不登校児童生徒への支援に関する最終報告において、「不登校児童生徒数が依然として高水準で推移していることから、時代の変化とともに、新たに付加すべき点など見直すべき点がないかを今一度検証することが必要である」と指摘している。文部科学省(2020)⁽²⁾によると、令和元年度の小・中学校における不登校児童生徒数は181,272人(前年度164,528人)であり、不登校児童生徒の割合は1.9%(前年度1.7%)である。中学校においては、127,922人(前年度119,687人)が不登校になっている。これは、在籍者数に占める割合が3.9%(前年度3.6%)であり、25人に1人が不登校である。不登校の主たる要因として、「無気力・不安」、「いじめを除く友人関係をめぐる問題」が上位に挙げられている。また、中学校の暴力行為の発生件数は28,518件(前年度29,320件)、いじめの認知件数は、10,6524件(前年度97,704件)となるなど、不登校に限らず、学校での人間関係から派生する問題が多く、生徒指導上の大きな課題がある。

文部科学省(2018)⁽³⁾の中学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編では、「学習や生活の基盤として、教師と生徒の信頼関係及び生徒相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること」が示されている。

澤井(2019)⁽⁴⁾は、「個々の子供たちは、一つ一つの学習活動を通して生かされますが、その根幹となるのが『よりよい集団』であり、それがあってはじめて成立する」と述べており、よりよい授業づくりを目指すためには、土台作り(学級づくり)が重要だと主張している。さらにウォンら(2017)⁽⁵⁾は、教育成果の高い教師の特徴として、「①子どもの成功を大いに期待している②学級経営がすばらしい③子どもの学習を促す指導計画を心得ている」の3点を挙げ、学級経営の重要性を主張している。

文部科学省(2010)⁽⁶⁾の生徒指導提要には、「この学級・ホームルームという場において、一人一人の児童生徒の成長発達が円滑にかつ確実に進むように、学校経営の基本方針の下に、学級・ホームルームを単位として展開される様々な教育活動の成果が上がるよう諸条件を整備し運営していくことが、学級経営・ホームルーム経営と言われるもの」とある。また、鹿嶋(2015)⁽⁷⁾は、「学級経営とは、学級担任が一人一人の児童生徒や学級集団との人間的なふれあいを通して、学習課題と発達課題を統合的に達成できるよう、計画的に運営することである」と述べている。これらのことから、学級経営とは、教師が、生徒との関わりを大切に、様々な教育活動の成果が上がるように諸条件を整備し、計画的に運営していくことであるといえる。そして、学級経営の充実を計画的に図っていくことは、生徒が学校生活に安心感・充実感を得ることにつながると考えられる。このような学級経営を通

¹ 富山県氷見市立西條中学校 ² 富山大学大学院教職実践開発研究科

して、生徒は、仲間と協力して活動をやり遂げることの大切さ、仲間と認め合い、尊重することの大切さについて学んでいく必要があると考える。このようなことが十分に行われれば、生徒は、学級に愛着をもったり、居心地のよさを感じたりすることができ、さらに学校生活に充実感をもつことができ、生徒指導上の問題の抑止にもつながると考える。上述のような生徒指導上の問題がある中では、このような学級経営は重要であり、学校全体として取り組んでいくべきことである。

文部科学省の調査(2020)⁽⁸⁾からは、ベテラン教員の大量退職に伴い、若手教員の割合が高まっている現状が分かる。教師が、学級経営の仕方を身に付けていくことについて、河村(2010)⁽⁹⁾は「教師になってから先輩教師から指導を受ける、他の教師の学級経営をモデルにして自分のやり方を形づくっていくというパターンが一般的である」と述べ、教師文化の伝承的な側面の強さを指摘している。ベテラン教員が減少することで、若手教員が学級経営やそれと関連が深いと思われる生徒指導について学ぶ機会が減少していくことが危惧される。もし、実際に若手教員が学級経営や生徒指導について学ぶ機会がなく、それが原因で、学級経営や生徒指導に困難を感じている実態があるとすれば、ベテラン教員の学級経営や生徒指導の取組について、若手教員が参考にできるような手立てを講じていくなどの必要があると考える。

そこで、中学校学級担任の学級経営や生徒指導の取組の様子や課題等を把握し、その分析を通して改善を図ることが必要であると考え、アンケート調査を実施することとした。その際、全体的な傾向を把握するだけではなく、若手教員とベテラン教員との比較も行い、ベテラン教員に比べて若手教員が困難を感じていないか等についても検討する。

Ⅱ. 方法

1 調査内容

調査内容については、田中(2013)⁽¹⁰⁾が作成した「学級力向上プロジェクト教師用自己評価アンケート」を参考に、学級担任として必要と考えられる取組について、中学校教員経験者3名で協議し、作成した。

調査項目について、表1と表2に示す。調査項目は、学級経営の取組に関すること(21項目)、生徒指導の取組に関すること(13項目)に決定した。それぞれの調査項目について、5件法(5:よくあてはまる, 4:少しあてはまる, 3:どちらでもない, 2:あまりあてはまらない, 1:全くあてはまらない)により回答を求めることとした。

本調査では、全体の平均値等を算出するとともに、若手教員とベテラン教員との間に取組等の差があることも考えられるため、教職年数10年未満と教職年数10年以上の教員間の平均値等を比較し、考察することとした。

予備調査として、2020年12月に富山大学大学院教職実践開発研究科1年の現職教員10名に対して実施した。実施の結果、理解が困難な調査項目や現状と乖離している調査項目がないことを確認した。

学級経営の取組と生徒指導の取組についての調査項目の概要は、次の通りである。

(1)学級経営の取組

学級経営に関しては、学級経営において必要だと考えられる取組を、表1の①から④に分類し、構成した。また、学級経営の取組に関する課題等を検討するために⑤を設けた。学級経営の取組に関する具体的な悩みや不安について記入できるように調査項目21を自由記述とした。

(2)生徒指導の取組

生徒指導に関しては、日常の生徒指導の取組を、表2の①と②に分類し、構成した。また、生徒指導における課題等を検討するために③を設けた。生徒指導の取組に関する具体的な悩みや不安について記入できるように項目13を自由記述とした。

2 調査対象

A市のすべての中学校学級担任、合計34名を対象とした。その内、31名(91.17%)から有効な回答が得られ、それらを分析の対象とした。表3は、対象者の内訳である。教職年数10年未満が16名、教職年数10年以上が15名であった。

3 調査時期

2020年12月25日から2021年1月15日の間に調査を実施した。

4 調査方法

調査対象校に依頼文を持参し、調査対象校の校長に調査内容について説明を行った。その後、A市内の学校ネットワークを使用し、調査対象校のすべての学級担任にGoogleフォームでのアンケートの回答を依頼した。なお、事前にA市の中学校長会に対して、調査への協力を依頼した。

Ⅲ. 結果と考察

本調査は、調査対象者数が少なく、あくまで事例的な調査である。学級経営や生徒指導の課題、不安、悩みを問う調査項目を除く、日頃の取組に関わる調査項目については、平均値が4以上であれば、概ね内容を達成できている傾向にあると考えることとする。また、自由記述の項目については、その内容を大まかに分類した上で考察する。

表 1 学級経営に関する調査項目

	調 査 項 目
①自己存在感を高める支援に関すること	1 生徒一人一人が学習や生活の目標を持ち、生き生きと活動ができるようにしている。
	2 生徒一人一人が活躍できる場面を作ったり役割を与えたりしている。
	3 生徒一人一人のよさや個性を認め、よさや個性を伸ばすための支援をしている。
	4 生徒一人一人のよさや個性が生きる掲示物等の教室環境の工夫をしている。
②規律の枠組みを作る支援に関すること	5 楽しむ時とまじめに集中する時のけじめをつけさせている。
	6 ルールの意義を考えさせ、ルールを守り合う関係づくりをしている。
	7 人の心や体を傷つける言葉や行為には、毅然とした指導をしている。
	8 自分自身で物事や行動を選択し決定する場面や機会を与えている。
③人間関係づくりのための支援に関すること	9 規律ある学級の雰囲気づくりをしている。
	10 生徒が、教え合いや話し合いでつながる支援をしている。
	11 活動に協力して取り組める関係づくりをしている。
	12 男女の仲がよく、互いのよさを認め合える学級づくりをしている。
④生徒理解に関すること	13 相手の立場になって考えたり、自分の思いや考えを素直に言える雰囲気づくりをしている。
	14 生徒一人一人を分け隔てなく、ありのままを受け止めるようにしている。
	15 普段の生徒の言動や行動から、人間関係を読み取る努力をしている。
	16 生徒の悩みや相談を時間をかけて聞き、共感的理解に努めている。
⑤学級経営における課題に関すること	17 生徒一人一人の状況や背景を理解して、個別対応を考えている。
	18 学級経営に対して悩みを抱えている。
	19 学級経営に対して不安を感じている。
	20 学級経営の仕方がよく分からない。
	21 具体的な不安や悩みについて教えてください。

表 2 生徒指導に関する調査項目

	調 査 項 目
①教師と生徒の関係に関すること	1 生徒とコミュニケーションを上手にとることができる。
	2 生徒に対して適切に注意をすることができている。
	3 生徒との信頼関係を築くことができている。
②日常の生徒指導に関すること	4 生徒の成長を促すような積極的な生徒指導ができている。
	5 問題行動等の未然防止に向けた予防的な生徒指導ができている。
	6 生徒の学習についての指導は適切にできている。
	7 生徒の学校における基本的な生活習慣に関わる指導は適切にできている。
	8 生徒の家庭における基本的な生活習慣に関わる指導は適切にできている。
	9 生徒の友人関係に関わる指導は適切にできている。
③生徒指導における課題に関すること	10 生徒指導に悩みを抱えている。
	11 生徒指導に不安を感じている。
	12 生徒指導に関わる指導法が分からない。
	13 具体的な不安や悩みについて教えてください。

表 3 対象者の内訳

教職経験年数／担当学年	1 学年	2 学年	3 学年	計
10 年未満	6 (2, 4)	6 (4, 2)	4 (2, 2)	16 (8, 8)
10 年以上	2 (2, 0)	6 (4, 2)	7 (4, 3)	15 (10, 5)
計	8 (4, 4)	12 (6, 5)	11 (6, 5)	31 (18, 13)

男女計 (男性, 女性)

1 学級経営の取組

学級経営の取組に関する調査結果について、表4～8に示す。

(1)自己存在感を高める支援に関すること

表4は、生徒のよさを認めたり、活躍できる場を設定したり、環境を整えたりするなど、自己存在感を高める支援に関する取組の結果である。教職年数10年未満も教職年数10年以上も同様に、4項目中3項目は、平均値が4以上であった。学級担任は、教職年数に関係なく、生徒の自己存在感を高める支援に努めていると考えられる。しかし、調査項目4「生徒一人一人のよさや個性が生きる掲示物等の教室環境の工夫をしている」については、教職年数10年未満の平均値が3.50、教職年数10年以上の平均値3.73であり、中学校においては、教室掲示の工夫については、他の調査項目に比べ、取り組まれていないと考えられる。

(2)規律の枠組みを作る支援に関すること

表5は、学級内の規律を確立すること等、規律の枠組みを作る支援に関する取組の結果である。教職年数10年未満も教職年数10年以上も、すべての調査項目において、

平均値が4以上を示している。多くの教員は学級における規律を大切にしたい支援に努めていると考えられる。

(3)人間関係づくりのための支援に関すること

表6は、生徒同士がつながる、協力する、支え合うなど、人間関係づくりのための支援に関する取組の結果である。教職年数10年未満と教職年数10年以上の両方を含めた全体の平均値は、すべての調査項目において、4以上を示しており、全体として人間関係づくりの支援に努めていると考えられる。調査項目10「生徒が、教え合いや話し合いでつながる支援をしている」においては、教職年数10年未満の平均値が4.38、教職年数10年以上の平均値が3.87であり、平均値に差が見られた。教職年数10年未満の教員は、生徒同士の関わり合いを重視していると考えられるが、教職年数10年以上の教員の平均値が教職年数10年未満の教員よりも低いことから、教師主導の指導を行う傾向があるとも考えられる。

(4)生徒理解に関すること

表7は、教師の生徒理解に関する取組の結果である。教職年数10年未満も教職年数10年以上も、すべての調査項目において、平均値が4以上を示しており、普段の

表4 ①自己存在感を高める支援に関すること

調査項目	教職年数10年未満					平均値 (標準偏差)	教職年数10年以上					平均値 (標準偏差)	
	評定値						評定値						
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		
1 生徒一人一人が学習や生活の目標を持ち、生き生きと活動ができようとしている。	0	0	0	10	6	4.38 (0.48)	0	0	4	7	4	4.00 (0.73)	4.19 (0.64)
2 生徒一人一人が活躍できる場面を作ったり役割を与えたりしている。	0	0	2	8	6	4.25 (0.66)	0	0	4	5	6	4.13 (0.81)	4.19 (0.74)
3 生徒一人一人のよさや個性を認め、よさや個性を伸ばすための支援をしている。	0	0	0	10	6	4.38 (0.48)	0	0	4	4	7	4.20 (0.83)	4.29 (0.68)
4 生徒一人一人のよさや個性が生きる掲示物等の教室環境の工夫をしている。	0	5	2	5	4	3.50 (1.17)	1	0	4	7	3	3.73 (1.00)	3.61 (1.10)

表5 ②規律の枠組みを作る支援に関すること

調査項目	教職年数10年未満					平均値 (標準偏差)	教職年数10年以上					平均値 (標準偏差)	
	評定値						評定値						
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		
5 楽しむ時とまじめに集中する時のけじめをつけさせている。	0	0	0	6	10	4.63 (0.48)	0	0	0	5	10	4.67 (0.47)	4.65 (0.48)
6 ルールの意義を考えさせ、ルールを守り合う関係づくりをしている。	0	0	3	5	8	4.31 (0.77)	0	1	0	7	7	4.33 (0.79)	4.32 (0.78)
7 人の心や体を傷つける言葉や行為には、毅然とした指導をしている。	0	0	0	5	11	4.69 (0.46)	0	0	0	2	13	4.87 (0.34)	4.77 (0.42)
8 自分自身で物事や行動を選択し決定する場面や機会を与えている。	0	1	0	7	8	4.38 (0.78)	0	0	1	9	5	4.27 (0.57)	4.32 (0.69)
9 規律ある学級の雰囲気づくりをしている。	0	0	0	7	9	4.56 (0.50)	0	0	1	6	8	4.47 (0.62)	4.52 (0.56)

表6 ③人間関係づくりのための支援に関すること

調査項目	教職年数 10 年未満					教職年数 10 年以上					全体		
	評定値					評定値					平均値		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	(標準偏差)		
10 生徒が、教え合いや話し合いでつながる支援をしている。	0	0	2	6	8	4.38 (0.70)	0	0	3	11	1	3.87 (0.50)	4.13 (0.66)
11 活動に協力して取り組める関係づくりをしている。	0	0	2	8	6	4.25 (0.66)	0	0	1	6	8	4.47 (0.62)	4.35 (0.65)
12 男女の仲がよく、互いのよさを認め合える学級づくりをしている。	0	1	1	9	5	4.13 (0.78)	1	0	1	9	4	4.00 (0.97)	4.06 (0.88)
13 相手の立場になって考えたり、自分の思いや考えを素直に言える雰囲気づくりをしている。	0	1	1	10	4	4.06 (0.75)	1	0	0	9	5	4.13 (0.96)	4.10 (0.86)

表7 ④生徒理解に関すること

調査項目	教職年数 10 年未満					教職年数 10 年以上					全体		
	評定値					評定値					平均値		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	(標準偏差)		
14 生徒一人一人を分け隔てなく、ありのままを受け止めるようにしている。	0	0	2	5	9	4.44 (0.70)	0	0	1	9	5	4.27 (0.57)	4.35 (0.65)
15 普段の生徒の言動や行動から、人間関係を読み取る努力をしている。	0	0	2	6	8	4.38 (0.70)	0	0	0	5	10	4.67 (0.47)	4.52 (0.62)
16 生徒の悩みや相談を時間をかけて聞き、共感的理解に努めている。	0	0	2	6	8	4.38 (0.70)	0	0	0	8	7	4.47 (0.50)	4.42 (0.61)
17 生徒一人一人の状況や背景を理解して、個別対応を考えている。	0	0	1	6	9	4.50 (0.61)	0	0	0	9	6	4.40 (0.49)	4.45 (0.56)

表8 ⑤学級経営における課題に関すること

調査項目	教職年数 10 年未満					教職年数 10 年以上					全体		
	評定値					評定値					平均値		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	(標準偏差)		
18 学級経営に対して悩みを抱えている。	0	1	4	6	5	3.94 (0.90)	3	2	1	5	4	3.33 (1.49)	3.65 (1.26)
19 学級経営に対して不安を感じている。	1	2	3	7	3	3.56 (1.12)	3	5	1	1	5	3.00 (1.59)	3.29 (1.40)
20 学級経営の仕方がよく分からない。	2	5	2	7	0	2.88 (1.11)	5	3	2	4	1	2.53 (1.36)	2.71 (1.25)

21 具体的な不安や悩みについて教えてください。

記述式

生徒の言動や行動を観察し、悩みを聞き、生徒理解に努めていると考えられる。学級担任は、教職年数に関係なく、生徒理解を深めるための取組を意識して行っていると考えられる。

(5)学級経営における課題に関すること

表8は、学級経営における課題に関することの結果である。この調査項目は、逆転項目になっており、評定値が高いほど、悩みや不安を感じていることを示している。全体として、どの項目も平均値が高く、評定値4や5を選択している教員も多く、学級経営に対して悩みや不安

を抱えていたり、その仕方が分からないと感じていたりすることが分かる。さらに、教職年数間の平均値を比較すると、どの調査項目においても、教職年数10年未満が高くなっている。

上の(1)から(4)の結果からは、多くの学級担任が、学級経営に必要な支援を行っている実態が推察されるが、学級経営に悩みや不安を抱え、その仕方がよく分からないと感じている教員が、教職年数を問わず多くいるといえる。平均値で比較すると、教職年数10年未満の教員の方が、より課題を抱えている状況にあると考えられる。

2 生徒指導の取組

生徒指導の取組に関する調査結果について、表9～11に示す。

(1)教師と生徒の関係に関すること

表9は、教師と生徒の関係に関する指導の結果である。教職年数10年未満も教職年数10年以上も、すべての調査項目においても、平均値が4以上を示し、生徒との信頼関係を築くための取組に努めていると考えられる。

(2)日常の生徒指導に関すること

表10は、日頃生徒指導として行っている具体的な指導の結果である。

教職年数10年以上の教員は、6項目中4項目で平均値が4以上となっている。家庭における基本的な生活習慣に関する指導や生徒の友人関係に関する指導には課題を感じていることが考えられるが、その他については概ね達成できていると思われる。

教職年数10年未満の教員は、すべての調査項目において、平均値が4未満である。そして、教職経験10年以上の教員と比べるとすべての項目で平均値が低くなっている。このことから、教職年数10年未満の教員は、

日常の生徒指導について、教職経験10年以上の教員と比べて、より多くの課題を抱えていると考えられる。生徒の成長を促したり、問題行動を未然に防いだりする指導、学習についての指導、学校や家庭における基本的な生活習慣に関する指導、生徒の人間関係に関わる指導等について、広く学ぶ必要がある状態と思われる。

(3)生徒指導における課題に関すること

表11は、生徒指導における課題についての結果である。この調査項目は、逆転項目になっており、評定値が高いほど、悩みや不安を感じていることを示している。全体として、どの項目も平均値が高く、評定値4や5を選択している教員も多く、生徒指導に対して悩みや不安を抱えていたり、その指導法が分からないと感じていたりすることが分かる。さらに、教職年数間の平均値を比較すると、どの調査項目においても、教職年数10年未満が高くなっている。

また、この生徒指導における課題に関わる3つの項目における評定値の分布では、図1のように、項目10と11の分布に教職年数間で大きな違いが見られる。評定値4(少しあてはまる)と評定値5(よくあてはまる)を合わせた数を、それぞれの項目で課題を感じている人数

表9 ①教師と生徒の関係に関すること

調査項目	教職年数10年未満					教職年数10年以上					全体		
	評定値					評定値					平均値		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	(標準偏差)		
1 生徒とコミュニケーションを上手にとることができている。	0	0	2	9	5	4.19 (0.63)	0	1	2	6	6	4.13 (0.88)	4.16 (0.77)
2 生徒に対して適切に注意をすることができている。	0	0	0	9	7	4.44 (0.50)	0	0	0	9	6	4.40 (0.49)	4.42 (0.49)
3 生徒との信頼関係を築くことができている。	0	0	5	6	5	4.00 (0.79)	0	0	1	7	7	4.40 (0.61)	4.19 (0.74)

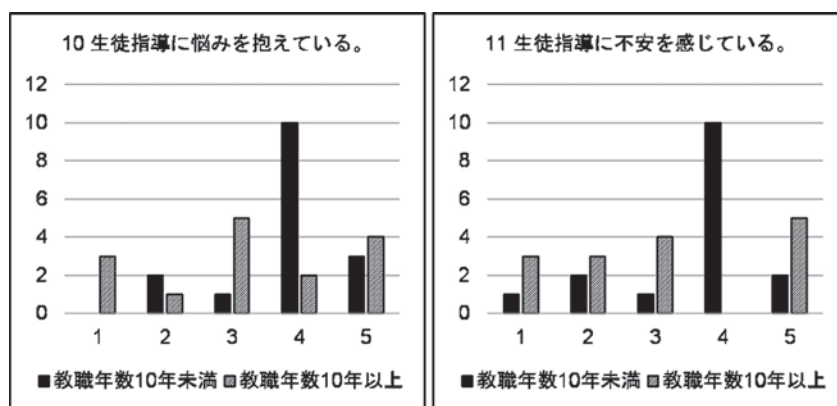
表10 ②日常の生徒指導に関すること

調査項目	教職年数10年未満					教職年数10年以上					全体		
	評定値					評定値					平均値		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	(標準偏差)		
4 生徒の成長を促すような積極的な生徒指導ができている。	0	0	5	10	1	3.75 (0.56)	1	0	0	7	7	4.27 (1.00)	4.00 (0.84)
5 問題行動等の未然防止に向けた予防的な生徒指導ができている。	0	1	5	6	4	3.81 (0.88)	0	0	2	7	6	4.27 (0.68)	4.03 (0.82)
6 生徒の学習についての指導は適切にできている。	0	3	1	11	1	3.63 (0.86)	0	0	4	6	5	4.07 (0.77)	3.84 (0.85)
7 生徒の学校における基本的な生活習慣に関わる指導は適切にできている。	0	1	5	8	2	3.69 (0.77)	0	1	3	5	6	4.07 (0.93)	3.87 (0.87)
8 生徒の家庭における基本的な生活習慣に関わる指導は適切にできている。	0	6	5	5	0	2.94 (0.83)	0	3	5	6	1	3.33 (0.87)	3.13 (0.87)
9 生徒の友人関係に関わる指導は適切にできている。	0	2	4	8	2	3.63 (0.86)	0	1	2	11	1	3.80 (0.65)	3.71 (0.77)

表 11 ③生徒指導における課題に関すること

調査項目	教職年数 10 年未満					教職年数 10 年以上					全体		
	評定値					評定値					平均値		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	(標準偏差)		
10 生徒指導に悩みを抱えている。	0	2	1	10	3	3	1	5	2	4	3.88 (0.86)	3.20 (1.42)	3.55 (1.21)
11 生徒指導に不安を感じている。	1	2	1	10	2	3	3	4	0	5	3.63 (1.05)	3.07 (1.53)	3.35 (1.33)
12 生徒指導に関わる指導法が分からない。	1	4	5	6	0	4	5	2	2	2	3.00 (0.94)	2.53 (1.36)	2.77 (1.18)
13 具体的な不安や悩みについて教えてください。											記述式		

図 1 ③生徒指導における課題に関すること



と考えると、次のことがいえる。

項目 10 では、教職年数 10 年未満については、16 名中 13 名が生徒指導に悩みを抱えており、教職年数 10 年以上の 15 名中 6 名と比較するとその数が多いことが分かる。直接確率計算の結果からも、有意水準 5% で有意な差が見られた (両側検定, $p=0.029$)。項目 11 においても、教職年数 10 年未満については、16 名中 12 名が生徒指導に不安を感じており、教職年数 10 年以上の 15 名中 5 名と比較するとその数が多いことが分かる。直接確率計算の結果からも、有意水準 5% で有意な差が見られた (両側検定, $p=0.032$)。

上の (2) の結果においても、教職年数 10 年未満の教員は、日常の生徒指導に課題を感じており、教職年数

10 年以上の教員に比べて、生徒指導に関する課題を抱えている状況にあると考えられる。

3 学級経営と生徒指導における具体的な悩みや不安

自由記述であげられた学級経営と生徒指導における悩みや不安に関する内容について、表 12 と表 13 に示す。なお、この分類については、教職経験による大きな違いが見られなかったこと、記述数自体が少ないことから、教職年数の違いによる分類を行わなかった。

(1)学級経営の取組に関すること

学級経営における具体的な悩みや不安を①「指導方法」②「教師間の連携」③「教師と生徒の信頼関係」④「生

表 12 学級経営の取組に関する悩みや不安

①指導方法 (9 件)
・授業について
・指導全体について
・学校生活における教師の働きかけ
②教師間の連携 (3 件)
③教師と生徒の信頼関係 (3 件)
④生徒理解 (2 件)
⑤生徒同士の人間関係 (2 件)

表 13 生徒指導の取組に関する悩みや不安

①指導方法 (15 件)
・ネットトラブルへの対応
・生徒との関わり
・問題行動への対応
・家庭の問題への対応
・授業における生徒指導
②生徒指導体制 (4 件)
③保護者対応 (3 件)

徒理解」⑤「生徒同士の人間関係」の5つに大きく分類した。

①「指導方法」については、9件であった。記述された内容から、「授業について」「指導全体について」「学校生活における教師の働きかけ」の3つに細かく分類した。「授業について」では、主に学級活動の指導について、「どの時期にどのようなことをすれば良いか分からない。」「適切な指導ができていないか不安である。」という記述があった。これは、阿部(2019)⁽⁴¹⁾が、「文部科学省は『学級経営』の重要性は示しているが、学級経営の重要性を示す表記にとどまり、定義を示していない」と指摘しているように、学級経営の定義が定められておらず、それぞれの教師によって学級経営に対する捉え方が違うことに要因があると考えられる。このことは、「指導全体について」に関わる悩みや不安とも関係しているように思われる。「学校生活における教師の働きかけ」については、「指導を行った生徒に改善が見られない。」という記述があった。改善を図るためには、一度限りの指導で終わるのではなく、生徒を常に見守り、継続した指導の必要があると考えられる。

②「教師間の連携」については、3件であった。

「他の担任の先生方との連携で悩んだことがある。」「担任で物事の基準が違いクラスごとでズレが生じてしまうと困る。」という記述があった。学年内での連携がうまく機能しなければ、教師と生徒との信頼関係、生徒同士の人間関係に悪影響を及ぼすことが考えられる。学級経営の方針について、学年内で共通理解を図っていく必要がある。

③「教師と生徒の信頼関係」については、3件であった。「人間関係にどのように介入していけばよいか難しい。」「大人への信頼が薄い生徒が多い。」という記述があった。教師自身が生徒理解を深め、生徒同士の関係を把握し、積極的に生徒とコミュニケーションを図っていく必要がある。

④「生徒理解」については、2件であった。「生徒と触れ合う時間が取りづらい。」「人数が多く、目が行き届かないことがある。」という記述があった。部活動指導、様々な校務分掌で時間が取られたり、学年主任と学級担任を兼務している学級担任がいたりし、生徒と関わる時間を確保することが難しい教員がいると考えられる。

⑤「生徒同士の人間関係」については、2件であった。「生徒同士の関係をどのように結んでいけばよりよくなるのか。」「コロナ禍の中で人間関係づくりに悩みを抱えている生徒がいる。」という記述があった。人間関係が希薄化し、SNS等を介したコミュニケーションが多くなったことにより、共に活動したり、直接意見を交わしたりする機会が減少し、対人関係を構築していくことを苦手とする生徒がいると考えられる。生徒同士が関わる場を、教師が意図的に設定していくことが、今後さらに重要になってくると考えられる。

(2)生徒指導の取組に関すること

生徒指導における具体的な悩みや不安を①「指導方法」②「生徒指導体制」③「保護者対応」の3つに大きく分類した。

①「指導方法」については、15件であった。記述された内容から、「ネットトラブルへの対応」「生徒との関わり」「問題行動への対応」「家庭の問題への対応」「授業における生徒指導」の5つに細かく分類した。「ネットトラブルへの対応」については、学校外でトラブルとして発生することが多く、学級担任が問題を早期発見・早期対応することが困難な場合がある。対応が遅れることで問題が大きくなり、学級担任だけでは解決することができなくなることが考えられる。「生徒との関わり」については、「平等に接すること。」との記述があった。学級担任の個に応じた指導をしたいという思いと、学級の生徒全員に対して公平に接したいという葛藤があり、平等と公平の違いについて、教師も生徒も理解を深めていく必要がある。「問題行動への対応」については、一度の指導で改善を図ることは難しい。問題行動の背景にある生徒の思いや環境について理解し、生徒の実態に応じた継続的な個別指導をしていく必要があると考えられる。「家庭の問題への対応」については、学級担任だけでは対応することができない場合があるため、SCやSSW等の専門家や外部の関係機関と連携を図って対応していく必要がある。「授業における生徒指導」については、「学習に向かう意欲が低いため、うまく指導できていない。」という記述があった。学習意欲が低い要因は、様々考えられる。その要因を探り、改善していく必要がある。また、教師自身が授業を振り返り、生徒の学習意欲が高められるよう授業改善を図っていく必要がある。

②「生徒指導体制」については、4件であった。「学年内でのよりよい連携の在り方。」「学校・学年で足並みを揃えた持続可能な指導の在り方。」という記述があった。学校全体として一貫した生徒指導体制が整備されていないと、学校の荒れにつながる危険性がある。今後も「チーム学校」として教師間で情報交換を密にして共通理解を図り、生徒指導体制を確立していくことが必要である。

③「保護者対応」については、3件であった。「生徒への指導よりも、保護者への対応が大変である。」「保護者にどうしたらその内容や指導の方向性も含め、うまく理解してもらえるか難しく感じる。」という記述があった。生徒への対応だけでなく、保護者への対応も、生徒指導においては重要であり、家庭と連携し、協力して生徒指導を行っていく必要がある。

IV. まとめ

A市における中学校学級担任に対しての学級経営や生徒指導の取組に関する調査を5件法と自由記述により実

施し、その結果について考察した。

学級経営の取組に関しては、学級経営の充実を図るために、「自己存在感を高める支援」「規律の枠組みを作る支援」「人間関係づくりのための支援」「生徒理解」等、学級担任として必要と考えられる取組を教職経験に関わらず行っていることが分かった。しかしながら、学級経営に関する課題については、教職年数に関わらず、悩みや不安を感じ、その仕方が分からないと感じている教員が多いことが分かった。特に、教職年数10年未満の教員については、この傾向が顕著であった。

生徒指導に関して、「教師と生徒の関係に関すること」の調査結果では、教職年数に関わらず、教師と生徒の信頼関係を築くための取組を進めていることが分かった。しかしながら、「日常の生徒指導に関すること」の調査結果では、教職年数に関わらず、家庭における基本的な生活習慣に関する指導や生徒の友人関係に関する指導に課題を感じていることが分かった。教職年数の違いで比較した場合、教職年数10年未満の教員については、「日常の生徒指導に関すること」のすべての項目について、平均値が4以下であり、教職年数10年以上の教員より低い値となっていた。「生徒指導における課題に関すること」の調査結果では、教職年数に関わらず課題を感じていることが分かった。「生徒指導に悩みを抱えている。」と「生徒指導に不安を感じている。」の項目については、平均値の比較からのみでなく、評定値の分布からも、教職年数10年未満の教員が、教職年数10年以上の教員に比べて、生徒指導に悩みを抱えていたり、不安を感じたりしていると考えられる。

学級経営に関わり、「生徒が、教え合いや話し合いでつながる支援をしている」の項目で、教職年数10年未満の教員の方が平均値が高くなるなど、若手教員ならではのよい支援が見られたが、本調査全体としては、やはり教職年数10年未満の教員は、教職年数10年以上の教員より平均値が低い項目が多かった。教職経験が少なければ、教職経験が多い教員に比べて、学級経営や生徒指導に関わる課題が多いことは、あり得ることではあるが、教職経験を積むに従ってそれらを適切に克服していく必要がある。

河村(2010)⁽¹²⁾の「教師になってから先輩教師から指導を受ける、他の教師の学級経営をモデルにして自分のやり方を形づくっていくというパターンが一般的である」との主張から考えると、やはり、ベテラン教員の減少に伴い、若手教員がベテラン教員から学ぶ機会が減少していることが課題となっている可能性がある。そのような点を含めて、今後の若手教員の研修の充実は大きな課題であると考えられる。

自由記述による調査において、学級経営の取組に関する悩みや不安を、記述された内容から、①「指導方法」②「教師間の連携」③「教師と生徒の信頼関係」④「生徒理解」⑤「生徒同士の人間関係」に分類した。生徒指

導の取組に関する悩みや不安を、記述された内容から、①「指導方法」②「生徒指導体制」③「保護者対応」に分類した。具体的な自由記述の分析結果から、学級担任が抱える具体的な悩みや不安は、多岐に渡っていることが明らかとなった。

学級経営の取組に関する調査項目と生徒指導の取組に関する調査項目で、評定値の低かった内容、そして、これらの具体的な悩みや不安として記述された内容に関する研修の在り方を今後検討していくことが必要と考える。その際、ベテラン教員による指導等、若手教員に対する研修をより充実させていくことがより重要と考える。

文部科学省(2018)⁽¹³⁾が中学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編に示した内容には、「学習や生活の基盤として、教師と生徒の信頼関係及び生徒相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること」とあり、学級経営の機能向上のために、教師と生徒の信頼関係、生徒同士のよりよい人間関係が必要であることがうかがえる。

本調査では、生徒の視点から学級に対する調査は行っていない。今後、生徒に対する調査も行っていく必要がある。また、今回の調査は、A市における31名の教員を対象とした調査であり、その結果はあくまで事例的なものである。今後、A市に限らず、より多くの教員を対象として調査を実施していきたい。そして、今回の調査で明らかになった点を基に、教員研修の充実を図るだけでなく、生徒指導を含む学級経営の充実を図るための具体的な指導内容・支援内容を立案・実践し、その効果を検証していきたい。

謝辞

校務ご多用の中、本調査に協力いただいたA市内の中学校学級担任、中学校長会の皆様にご心より感謝を申し上げます。

参考文献

- (1) 文部科学省(2016), 不登校児童生徒への支援に関する最終報告,
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingitouchin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374856_2.pdf (2020年12月 閲覧)
- (2) 文部科学省(2020), 令和元年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果,
https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf (2020年12月 閲覧)
- (3) 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, p.95
- (4) 澤井陽介(2019), 教師の学び方, 東洋館出版社, p.106
- (5) ハリー・ウォン, ローズマリー・ウォン(2017), 稲垣

- みどり訊, 世界最高の学級経営 成果を上げる教師になるために, 東洋館出版社, p.20
- (6) 文部科学省 (2010), 生徒指導提要, 教育図書, p.139
- (7) 鹿嶋真弓 (2015), 中学校学級経営ハンドブック, 図書文化, p.15
- (8) 文部科学省 (2020), 令和元年度学校教員統計調査 (中間報告) の公表について,
https://www.mext.go.jp/content/20201217-mxt_chousa01-000011646_1.pdf (2021年3月 閲覧)
- (9) 河村茂雄 (2010), 日本の学級集団と学級経営, 図書

- 文化, p.159
- (10) 田中博之 (2013), 学級力向上プロジェクト「こんなクラスにしたい!」を子どもが実現する方法, 金子書房
- (11) 阿部隆幸 (2019), 日本学級経営学会誌第1巻, p.5
- (12) 前掲 (9)
- (13) 前掲 (3)

(2021年8月30日受付)

(2021年10月1日受理)

高校体育におけるヨガ教材の授業づくりに関する事例的検討

—グループでの創作発表を方法とする実践を対象として—

玉腰和典¹ 山本奈緒子²

Case Study on Making Yoga Teaching Materials in High School Physical Education

—Focusing on the Practice of Presenting Creative Works in a Group—

Kazunori TAMAKOSHI, Naoko YAMAMOTO

摘要

本研究は、これまで体育科教育において実践的な研究があまりみられなかったヨガ教材に着目し、高校体育の実践事例の分析を通して、学校体育におけるヨガ教材の授業づくりの課題を解明することを目的とする。研究方法は、実践資料の分析、担当教師への半構造化インタビュー、感想文の内容分析とした。結果、次のような課題を解明することができた。①ヨガについての基本的特徴を、技能面だけではなく、歴史、種類、効果といった多様な観点で解明する。②ヨガの典型教材となる教材やその指導内容と方法を解明する。③プログラムの創作発表をする学習では、ヨガの特性に応じた創作発表のポイントと、その系統的指導の展開を解明する。④プログラムの創作発表をする学習では、実用性だけではなく、身体への気づきや身体との対話に着目させる指導方法や評価方法を解明する。⑤体力や音楽・照度・湿度・声質・羞恥心・同調動作の感じ方など、ヨガの特性に応じて顕在化する、多様な個人差を想定した学習指導の工夫について解明する。⑥ヨガの科学的・文化的内容の発展的な学習方法を解明する。⑦教師がヨガを教材化する見通しがもてるよう、多様な授業展開や評価基準を解明する。

キーワード：高等学校，保健体育，ヨガ，創作発表

Keywords：high school, physical education, Yoga, presenting creative works

I. 研究の背景と目的

現代社会における心身問題については、正木・野口(1979)による調査研究を契機として、子どものからだのおかしさが問題視されるようになる。その背景には、生活環境の変化によって、子どもたちのからだを通した自然や社会の直接的な経験が希薄化させられていることが指摘される。その後、20年ほどの間で、キレる、暴力、ひきこもり、心身症・神経症的傾向、自律神経系や免疫系の失調など、事態は深刻化していく(久保, 2004)。佐藤(1995)は、こうした身体の異変が、当初の筋力低下、アトピー性皮膚炎、小児喘息の拡大などの生理学的医学的症状から、人と交われない硬直化・萎縮化した身体、感受性と応答性を喪失した身体、突発的に暴力と破壊へと向かう身体といった、精神的な意味における身体の危機に変化していると主張する。こうした子どもたちの身体の異変に対応するため、文部科学省は1998年に、体育科の目標において、心と体を一体として把握することを提示し、「体づくり運動」の中に「体ほぐしの運動」を学校体育へ導入する。しかし、近年においても、野井らの継続的な調

査によれば、「からだのおかしさ」は深刻化・多様化しており、「アレルギー」「背中の歪み」「首・肩のこり」「腰痛」「頭痛」「交感神経系の不活発化(朝からあくび、すぐ疲れる、そわそわする)」といったからだの異変が増加している(野井, 2013, 2021; 子どものからだと心・連絡会議, 2020)。

学校現場においては、こうした子どもたちのからだのおかしさに対して、「じゃれつき遊び」や交感神経を活発化させる「ワクワク・ドキドキタイム」といった運動遊びの実践や、からだ気づき・からだほぐしの体育、ヨガや野口体操を導入した体育といった様々な「からだ育てとしての体育」が実践されてきた(久保, 2004; 高橋, 2004; 築田, 2007; 野井, 2013)。2019年12月に発見された新型コロナウイルス(COVID-19)の猛威により、身体的接触をとまなう活動や交流が制限される中で、自己のからだ対話するからだほぐしの実践がより一層重要となるだろう。一方で、「からだ気づき」の実践を精力的に普及してきた高橋(2004)は、「体ほぐしの運動」の可能性に期待していたが、実際には、機能性重視の身体観や競技スポーツ種目優先主義、教科体育の制度的制約などが要因となり、「からだ」そのものを目的にした実践

1 富山大学学術研究部教育学系 2 東京大学教育学部附属中等教育学校

的な展開は十分にみられないと指摘する。ましこ(2019)も、体育科教育が競技スポーツ偏重主義の身体教育観をもち、「スポーツの劣化コピー」となっていると痛烈に批判している。体育科教育において、「体ほぐしの運動」が展望する身体教育観は、十分に浸透していないと考えられる。したがって、現代社会における心身問題により一層寄与するためには、「体ほぐしの運動」の教材開発を通して、体育観を問い直したり、競技スポーツ中心主義の体育観を脱却したりすることも研究課題となる。

久保(2016)は、「体ほぐしの運動」での重点は、「気づき」「調整」「交流」の3つにあるとし、それぞれにおける学習のねらいを次のように解説する。「気づき」は、「体が気づく＝主体」「体で気づく＝手段」「体に気づく(感じる、わかる)＝対象」などが学習のねらいになる。「調整」は、体への力の入れ具合と抜き具合、体の部位と全体、体と環境や操作する物などの関係を、「協調させる」「組み合わせる⇔組み換える」「整える」などが学習のねらいとなる。「交流」では、友達と一緒に動く中で、自分と他者の体と動きを(が・で)「伝え合う」「交わる」などが学習のねらいとなる。

こうした「体ほぐしの運動」のねらいをふまえる時、ヨガの教材化は注目できる。ヨガは、身体の緊張と弛緩をコントロールする動作が多く、自己の身体の状態に気づき、調整することが必要となる。また、ヨガは、身体への弛緩効果、身体機能への効果などの身体的影響および、心理的健康観の向上効果などの心理的影響が確認されている(古宮, 2008; 古宮・谷口, 2011)。ヨガを教材化した実践をあつかう先行研究としては、小学生を対象にキッズヨガを導入したもの(森脇・宍戸, 2017)、ヨガの技法をマット運動の指導に活用するもの(片淵, 2017)、高校生や大学生を対象として効果を検証するもの(藤井, 2013; 高間木, 2015; 清野・坂田, 2016; 伊藤・高橋, 2019; 伊藤, 2020; 高橋・新井, 2021)などがあげられる。また、中学校体育において、講師を派遣しての実践事例が散見される(例: LIFE TUNING DAYS MARKET, web)。しかし、上述した先行研究や先行事例においては、外部講師によるヨガ実践が多く、学校の体育教員が実施したものは少ない。また、ヨガの効果を検証する研究が多く、学校体育における授業づくりについて検討したものはあまりみられない。ヨガ教材が体育授業に導入されるためには、実践的な研究を蓄積しながら、授業づくりの課題を解明することが必要となる。

以上より、本研究においては、高校体育の実践事例を分析することで、学校体育におけるヨガ教材の授業づくりの課題を解明することを目的とする。

Ⅱ. 研究の対象と方法

研究の対象は、201X年11月から翌年1月まで実施された、A高等学校(以下、A高校と省略する)にお

ける2年生のヨガ実践(全16時間)である。実践は教師1名で担当され、受講者数は28名であった。なお、A教諭は、これまでに同校にて2年生に1度、3年生に2度、ヨガ実践を実施している。A教諭は、本実践の4年前に初めてヨガ実践をすることになった。ヨガの知識がなかったため、ヨガ教室に通い、基礎知識や指導方法を学習している。また、関連書籍やDVD等で教材研究を継続した。これまでの実践は、試行錯誤の中にあり、自身が学習した技術や知識を指導するだけとなった。しかし、対象となる事例では、これまでの教材研究や実践経験を生かし、探究や協働を重視して授業を構築することをめざしている。

分析対象となる資料は、教師が授業中に使用したオリエンテーション資料、配布ノート、毎時間の感想文、まとめの感想文、テストとした。ただし、一部生徒へ返却したため、入手した感想文は、毎時間の感想文14名分および、まとめの感想文15名分となった。また、毎時間の感想文も、提供された第1時から第11時までが分析資料となった。なお、第2,3時、第5,6時、第7,8時、第10,11時は2時間続きの授業となっており、最後に1つの感想文を記述するようになっている。したがって、回収できたのは、全部で11時間分の7つの感想文となっている。なお、2時間続きの授業では、生徒の感想文のほとんどが時間ごとに区切って感想を記述していたため、必要に応じて時間を区別して分析する。

研究の方法は、ヨガ実践の概要について、上述した資料全般の分析および、A教諭への半構造化インタビューを実施する。また、ヨガ実践における学習内容について、生徒の感想文の記述に関する内容分析を実施する。A教諭へのインタビュー調査は、web会議システム(Zoom)を利用し、2021年8月24日および同年8月30日の計2回、各回1時間で実施した。また、インタビューで十分に情報収集できなかった点については、電子メールにて追加の構造化インタビューを実施した。生徒の感想文の内容分析は、次のような手順をとった。まず、感想文の記述内容を、意味のまとまりごとに文章を区切り、通し番号をつける。その後、「今日はグループ2の発表だった」といった授業内容を説明する文章や、「明日からは頑張る」といった、内容とは関連のない文章を除外し、分析データへと加工した。そこから、分析データを意味内容で分類し、大・中・小の階層的なカテゴリーを生成した。これらの作業は、保健体育科教育学を専門領域とする研究者および10年以上の学校現場経験者で協議しながら実施した。なお、以下、分析結果を記述する際には、大カテゴリーを《》、中カテゴリーを【】で、小カテゴリーを「」で表記する。また、結果の詳細は表で提示し、本文は主に複数回答があった部分を記載する。

Ⅲ. A 高等学校におけるヨガ実践の概要

1. ヨガ実践の目標

A 高校の学校カリキュラムでは、2年生以降から「横断的・総合的な課題に対応する」発展的な学習の段階と位置づけられている。そこでは、「探究（問い直し・内省・発表）」、「協働（多様な意見と折り合いをつけ、自己の課題を解決する）」、「市民性（他者との共生・自他の尊重）」の3つの観点から授業を構想することが重要視されている。

また、A 高校の保健体育科カリキュラムでは、「豊かなスポーツライフを継続する資質・能力」を育成するために、競争系の近代スポーツ中心ではなく、非競争系や大衆スポーツなども教材として選定している。A 高校では男女共習を重視しており、生徒たちの競技志向のスポーツ観を上述の教材で緩和することで、協同的な学習が成立しやすくなることも意図している。教材としては、ニュースポーツやフィットネスがあり、ヨガは2016年にフィットネスに代わるものとして教材選択されている。なお、A 高校では、3年生になると教材そのものを生徒たちが決定することになっている。2000年頃から徐々にバドミントンなどの比較的ゆったりとプレイを楽しめるものが選定される傾向があったという。こうした生徒たちのニーズの変化も背景となり、非競争系や大衆スポーツが教材として選定されている。

上述のカリキュラムをふまえ、A 教諭は、ヨガの教材的価値を次のように把握している。

- ①全員同じスタートから始められ、技術の有意差が少ない（経験値による差異が少ない）ため、探究・協働する面では、多くの意見が多種多様に生まれる。
- ②生涯スポーツとして今後自ら運動・スポーツに携わる事を見越すと、題材的に取り入れやすく効果を感じ取りやすい。
- ③勝敗に重きを置いたスポーツではなく、からだづくり運動としても自分のからだ対話し、心身相関の視点からこれからの自分と向き合う事ができる。

そして、本単元においては、ヨガの教材的価値を生かし、ヨガの基本的な特性を学習した上で、グループで協働・探究をしながら、ヨガプログラムの創作発表をさせている。A 教諭による単元の目標は、次のようになっている。

- ①ヨガの特徴・特性を理解し、グループで協働と探究をしながら発表することができる。
- ②他者からの意見を自分たちの課題としてとらえ、実践する事ができる。
- ③ヨガ本来の楽しさや関わりについて把握し、他者とも互いを尊重しながら誰もが活躍できる（主体となる）ことができる。

単元における中心的な学習活動は、グループでの探究活動である。具体的には、〔テーマ設定(課題設定)→ポーズや効能の情報収集→BGMの選択・プログラム構成→発表→他者からの評価をふまえた総括〕となっている。A 教諭は、ヨガ教材で創作発表の学習を導入することで、

運動が苦手な生徒も指導者として学習をリードする経験が得られることに注目する。他の競争系の教材では、運動部活動等で既習経験が豊富な生徒がリーダーとなる傾向があり、運動が苦手な生徒は学習をリードする経験があまりできない。しかし、未経験者が多いヨガ教材では、誰もがコーディネートできる可能性をもつ。そのため、上述した「探究」「協働」「市民性」に関連する学習を生徒全員に保障することができると考えている。

2. ヨガ実践の単元計画

A 教諭によるヨガ実践の単元計画は、表1の通りである。単元計画は、大きく3つの段階に区別することができる。

表1. 単元計画

時数	日付・時限	概要
1	11月15日 5時限目	オリエンテーション ・単元説明 ・基礎学習 ・グループ編成
2	11/18 1時限目	基礎① ・シャバアーサナ ・太陽礼拝 A,B
3	11/18 2時限目	基礎② ・動きの口頭説明 ・発表日程確定
4	11/22 5時限目	ポーズ＆流れの学習 ・太陽礼拝 ・パワー系ヨガ ・プログラム構成 ・効果・コツ調査
5	11/25 1時限目	ポーズ＆流れの学習（応用） ・太陽礼拝 ・バランスポーズ ・プログラム構成
6	11/25 2時限目	基礎発表① ・グループ1発表
7	12/02 1時限目	基礎発表② ・グループ2発表
8	12/02 2時限目	基礎発表③ ・グループ3発表
9	12/06 5時限目	応用発表① ・グループ4発表
10	12/09 1時限目	応用発表② ・グループ5発表
11	12/09 2時限目	応用発表③ ・グループ6発表
12	12/13 5時限目	発展発表① ・グループ7発表
13	12/16 1時限目	発展発表② ・グループ8発表
14	12/16 2時限目	発展発表③ ・グループ9発表
15	1/10 1時限目	スキルテスト ・太陽礼拝 A or B 選択
16	1/10 2時限目	ペーパーテスト

第1段階（1～5時間目）は、オリエンテーションおよび基礎学習として、ヨガの基礎的知識や技能を学習内容としている。第1段階で実施する太陽礼拝A,Bは、本單元における基本の認識・技能として共通学習内容に設定されている。太陽礼拝とは、12のアーサナ（ポーズ）を呼吸と連動させた一連のプログラムのことであり、ヨガではウォーミングアップとして実施されることが多い。A教諭は、ヨガの典型教材として、太陽礼拝の特徴を次のように把握している。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ①ヨガの基礎・基本となるポージングを中心に構成されている。 ②一般的にもヨガの導入として推奨されている。 ③初心者にとって難しすぎない内容である。 ④ポーズやつなぎの部分で難易度を調整できて個人差に対応できる。 ⑤動作の流れがスムーズで、呼吸と動作の連動が学びやすい。 ⑥身体活動で生かされる関節動作に効果的である。 ⑦身体的な気づきや効果を獲得しやすい。 |
|--|

第2段階（6～14時間目）では、3～4人で編成されたグループで一連のヨガプログラムを創作し、指導者となって発表する学習が展開されている。グループ編成においては、構成員、テーマ、BGM等を自由に決定させている。構成員を自由に決定させた意図は、友好的な関係性が土台となることで、グループでの創作活動における多様な意見やアイディアの交流が促進されることである。それぞれのグループの特徴が表面化することで、ヨガの多様な目的や目的に応じたポーズの交流ができると考えられている。また、第2段階では「基礎発表」、「応用発表」、「発展発表」と段階的な設定がされているが、これは、後半の発表者になるにつれて、前の発表から学び、より内容が応用的、発展的なものになるという意図で設定されている。特別に各段階で具体的な内容を指示したわけではない。経験差を想定することで、発表順による評価の不公平さを解消することが意図されている。なお、各発表の評価基準として、事前に次のような6つの観点を提示し、教師もこの観点から評価することを案内している。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ①全体の時間配分は適切であったか。 ②呼吸のタイミングを指示できていたか。 ③ポーズの効果・解説ができていたか。 ④動作中のポーズを的確に指示できたか。 ⑤ポーズ間の流れはスムーズであったか。 ⑥全体の総評♪ |
|---|

そして、第3段階（15～16時間目）では、まとめとして、太陽礼拝のスキルテスト、ヨガの歴史やポーズについてのペーパーテスト、まとめの感想文記入を実施している。

3. ヨガ実践の授業展開

(1) 第1段階の授業展開

1時間目のオリエンテーションでは、まず、教師の配布資料をもとに、ヨガの基礎知識が紹介されている。その内容の要点を整理すると、次のようになる。

- | |
|--|
| <p>〔單元説明〕</p> <p>〔配布資料をもとにヨガの特徴の説明〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ①長い歴史をもつ。 ②呼吸が重要となる。 ③100種類以上ある。 ④5つの基本動作（前屈・後屈・ねじり・逆転・バランス）で身体をリラックスさせる。 ⑤遅筋強化、基礎代謝の向上効果がある。 ⑥ポーズが「アーサナ」と呼称されている。 <p>〔配布資料をもとに6つの基本ポーズをグループで試技する〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ①座位、②前屈、③立位、④ねじり、⑤後屈、⑥バランス <p>〔配布資料をもとに太陽礼拝の紹介〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ①太陽礼拝の特徴 ②呼吸と動作を連動させてゆっくりした一連の流れをつくることの重要性。 ③太陽礼拝の内容 |
|--|

單元説明では、これからヨガの基礎的学習をし、その後、自分たちでテーマやプログラムを創作発表することが案内されている。具体的には、「種類、ポーズ、順番、効果など自由に組み合わせて40～45分のプログラムを作成」することが課題提示されている。なお、プログラムの作成にあたっては、教師が提示した資料だけでなく、持参した参考資料やインターネットなどで情報収集してよいことを説明している。BGMについても、教師が用意したBGMから選択するだけでなく、グループでオリジナルの曲を準備してもよいと説明している。その後、配布資料をもとにヨガの特徴や太陽礼拝の紹介、6つの基本ポーズの試技となっている。

2時間目は、仰向けの状態でリラックスするシャバアーサナ（屍のポーズ）で、①通常の呼吸、②深呼吸、③胸式呼吸、④複式呼吸の4つを比較しながら、それぞれの呼吸の違いが身体にどのような影響を与えるのかを思考させている。次に、リラックス系のポーズが多い太陽礼拝Aと、パワー系のポーズも含まれる太陽礼拝Bの2つを実施し、両者を比較しながら、ヨガの目的と目的に応じたポーズの構成について理解させている。また、教師の指示は、グループでの創作発表を想定しながら、個人差を考慮して、個人の能力に応じた段階的な指示になるよう工夫している。

3時間目では、グループでの創作発表にむけて、教師が、1つの動作の指示内容が曖昧だと個人個人で多様な解釈がうまれてしまうことに気づかせた上で、自分が好きなポーズを選択し、それをグループ内の生徒に口頭で説明させている。これにより、動きの指示の正確さや的確さが課題になることを体験的に学ばせている。

4時間目では、グループでの創作発表にむけて、教師が低難度から高難度のパワー系のポーズへと徐々に移行する事例を紹介しながら、呼吸と動作の流れがスムーズになるポーズの組み合わせを学習させている。その後、次回からの発表にむけて、各自でプログラム内容や指示内容を検討させている。

5時間目は、グループでの創作発表にむけて、前回の応用的な内容となっている。前回は、太陽礼拝を中心に経験したことのあるポーズでスムーズな流れの構成を学

習させた。5時間目は、これまで経験したことのない発展的なポーズを導入している。また、ヨガの場合、スムーズな流れを構成しようとすると、同系列のポーズが続くことが多い。そのため、応用としては、パワー系からバランス系への転換など、異なる特徴のポーズへと変化させるための工夫について学習させている。なお、この時、A教諭は、生徒から動物の名称のポーズをもっと知りたいと要望をうけており、意図的に鳩のポーズや鷹のポーズなどを採用している。その後、グループでプログラムを検討する時間を設定している。

なお、授業過程では、普段はあまり活躍しない生徒が上手にポーズをした場面を意図的にピックアップし、全体で試技するなど、運動が苦手な生徒から学ぶことを大切に指導している。

以上のように、第1段階では、①ヨガの基本的な特徴を解説したのち、②グループでの創作発表にむけたプログラムの構成方法や評価基準となる6つの観点を理解し、③実際にプログラムを計画するように構成されている。ここでの主な評価は、毎時間の授業態度および技能、個人ノートでの感想文に表現された認識となっている。

(2) 第2段階の授業展開

6時間目以降の授業は、①各グループの創作ヨガプログラムの発表、②振り返りシートを活用したグループ評価とその交流、③教師による評価、④個人ノートへの感想文記入で構成されている。①について、グループのプログラム計画については、授業で使用するグループノートに記入することになっている。そのため、教師はグループノートを通して各グループのプログラム計画をチェックし、必要に応じて指導するようにしている。②では、あらかじめ教師から配布された振り返りシートに、グループでの評価を記入する。振り返りシートには、上述した6つの観点を5点満点で評価する項目が用意されており、その下に、よかった点、改善点を記入する枠があり、最後に各自の感想文を貼り付けるようになっている。授業では、振り返りシートを記入後に、全体で感想交流する機会が設定されている。記入した振り返りシートは、担当グループが回収し、事後の振り返りの材料としている。また、③については、教師も6つの観点から評価し、具体的な成果と課題について評価する。その際、A教諭は、よいグループ創作発表になるための系統的な学習内容を次のように想定し、各時間で意図的に評価している。

- ①指示がスムーズにできるように、ポーズの内容や順番を記憶する。
- ②自己と他者のイメージがズレやすいことを理解し、具体的な指示内容にする。
- ③動作と連動させるために、呼吸のタイミングについての正確で的確な指示をする。
- ④身体への意識を高めるために、ポーズの効能についての説明をする。
- ⑤集中力が高まるように、目的・ポーズに合わせた環境づくりをする（照明やBGMなど）。

なお、A教諭の共通学習内容としての技能は、太陽礼拝の技能となっているため、創作発表学習時の応用的な技能については評価対象とせず、主に学習態度や個人ノートの記述内容が評価対象となっている。

(3) 第3段階の授業展開

15時間目では、太陽礼拝のスキルテストを実施している。ここでは、生徒に太陽礼拝AとBを選択させている。基本的には、ポーズの正確さと呼吸と動作の連動（動作移行の流れがスムーズか、呼吸が止まらずできているか）が評価基準となっている。

16時間目には、単元の総括としてペーパーテストを実施している。その内容は、①「ヨガ」の意味、②ヨガの歴史、③ヨガの技術的重点、④5つの基本ポーズ、⑤ヨガの効果、⑥ヨガのポーズの呼称、⑦指定のポーズ名となっている。その後、まとめとして、①5件法の自己評価（観点：学習意欲・態度、技能の達成度、知識・理解度、安全への配慮）および、②学習内容の総括、③今後の抱負を記述させている。

4. 授業者による実践の総括

A教諭にとって、本実践は、これまでの一斉指導型のスタイルを大きく転換するものであった。ヨガ教材での協働や探究をテーマにした創作発表の学習について、A教諭は、肯定的に評価している。特に、一斉指導の時には、生徒たちが受動的になってしまい、十分な学習を保障できていなかったと総括する。創作発表のスタイルにすることで、生徒がヨガの特性やポイントについて主体的に理解し、活用しようとすることで、これまでよりも意識的に呼吸と動作の連動ができるようになったと考えている。

課題としては、発表終了後に他グループに学びもう1度実施したいという声が多かったことから、軽いプログラムを創作してフィードバックしたのちに、本番の発表にむかうといった段階的な指導があるとよかったと総括している。また、ヨガについて生徒がインターネットで検索してきたものが、間違った知識である可能性もあり、それを判断するためには、教師の知識が問われることも課題としてあげている。

IV. 感想文の内容分析の結果と考察

1. 第1段階の分析結果と考察

1時間目の感想文の内容分析の結果、表2のようになった。

表2. 1時間目の感想文の記述内容

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	コード	
知識 (13)	基本的特徴 (4)	種類 (2)	ヨガには色々な種類がある (1) 種類が豊富にあり、目的も異なる (1)	
		魅力 (1)	想像以上に奥深い (1)	
		構成 (1)	太陽礼拝を基本に身体の内側に効果 (1)	
	技術 (7)	呼吸の重要性 (2)	ポーズだけでなく鼻からの呼吸が大事 (1) 運動より呼吸が大事 (1)	
		柔軟性の重要性 (2)	柔軟性がある人のポーズが綺麗 (1)	
			柔軟性がないとできないものもある (1)	
		精神の重要性 (1)	運動より精神が大事 (1)	
		できる範囲でも効果 (1)	できる範囲の動作でも効果がある (1)	
		呼吸に応じた効果 (1)	呼吸により身体的効果が変化する (1)	
	興味関心 (2)	種類 (1)	他の種類のヨガの内容を知りたい (1)	
		多様な動作 (1)	想像以上の多様な動作が面白い (1)	
	成果 (2)	技術 (2)	集中時の身体感覚 (1)	ゾーンに入ると身体にはまる感覚があった (1)
			リフレッシュ効果 (1)	鳩のポーズで関節がスッカリした (1)
課題 (11)	技術 (11)	ポーズの困難さ (4)	身体の使い方やバランスが困難 (1)	
			胎児のポーズができなかった (1)	
			柔軟性がなく伸ばすポーズができない (1)	
			マリーチのポーズが困難 (1)	
	柔軟性の欠如 (4)	柔軟性がなくてできなかった (2)		
		柔軟性がなく不安 (1)		
		柔軟性がないことがわかった (1)		
呼吸の困難さ (1)	鼻がつまって苦しい (1)			
筋力の欠如 (1)	筋力がないことがわかった (1)			
バランスの欠如 (1)	バランスがないことがわかった (1)			
目標 (9)	技術 (5)	ポーズの上達 (2)	たくさんの技を獲得したい (1) 天秤のポーズを極めたい (1)	
		柔軟性の向上 (2)	ストレッチをがんばる (1) ヨガを続けて柔軟性を向上させる (1)	
		できる範囲で実施 (1)	柔軟性はないができる範囲でやる (1)	
	発表 (1)	プログラムの構成 (1)	個人差を考慮したプログラムを構成する (1)	
	安全管理 (1)	怪我の予防 (1)	腰を痛めないようにしたい (1)	
	授業外工夫 (2)	柔軟性の向上 (2)	日常ストレッチに背面も入れる (1) 家でのストレッチ (1)	

《知識 (13)》は、次のようになった。【基本的特徴 (4)】は、「種類 (2)」などがあげられた。【技術 (7)】は、「呼吸の重要性 (2)」「柔軟性の重要性 (2)」などがあげられた。【興味関心 (2)】は、「種類 (1)」などがあげられた。《成果 (2)》は、【技術 (2)】について、「集中時の身体感覚 (1)」などがあげられた。《課題 (11)》は、【技術 (11)】について、「ポーズの困難さ (4)」「柔軟性の欠如 (4)」などがあげられた。《目標 (9)》は、次のようになった。【技術 (5)】は、「ポーズの上達 (2)」「柔軟性の向上 (2)」などがあげられた。【発表 (1)】は「プログラムの構成 (1)」があげられた。【安全管理 (1)】は、「怪我の予防 (1)」があげられた。【授業外工夫 (2)】は、「柔軟性の向上 (2)」があげられた。

1時間目は、オリエンテーションの内容をふまえて、ヨガの基礎的特徴や呼吸等の技術的ポイントについての《知識》が記述されている。また、教師が配布した資料を参照しながら、ヨガのポーズを試技してみて、ポーズの困難さ、柔軟性の《課題》や《目標》が多く記述されている。その他では、教師の指導をうけて、個人差を考慮してできる範囲で実施することや怪我を防止することを記述する生徒もみられる。実技は、生徒自身でポーズを試技するのみとなっているため、《成果》の記述はあまりないが、すでにポージングによる身体的な効果を経験できたことが記述されている。

2、3時間目の感想文の内容分析の結果、表3のようになった。

表3. 2,3時間目の感想文の記述内容

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	コード
知識 (24)	基本的特徴 (4)	種類 (1)	太陽礼拝は2種類ある (1)
		太陽礼拝の特徴 (1)	太陽礼拝は歴史的で動作の境目がスムーズ (1)
		ハードさ (1)	想像以上にきつく、ヨガの厳しさを知った (1)
		筋力の必要性 (1)	インナーマッスルが必要だ (1)
	技術 (6)	多様な呼吸 (4)	多様な呼吸 (胸式、腹式、深、普通) がわかった (1)
			多様な呼吸 (深、呼吸、腹式、胸式) を知った (1)
			3つの呼吸は身体へのアプローチが異なる (1)
			3つの呼吸はどれもリラックスできる (1)
	呼吸の重要性 (1)	呼吸の重要性 (1)	いつでも呼吸を意識することが大切 (1)
		腹式呼吸の有効性 (1)	ハタヨガでは腹式呼吸が効果的である (1)
	効果 (3)	太陽礼拝の効果 (3)	太陽礼拝で体幹を鍛えられそう (1)
			非日常的動作で血流が促進される (1)
			太陽礼拝は体力を消費する動き (1)

高校体育におけるヨガ教材の授業づくりに関する事例的検討

知識 (24)	指示・説明 (6)	指示の仕方 (4)	方向、例、程度、動作などをわかりやすく指示する (1)
			動作・呼吸の指示をシンプルにする (1)
			ラスト一呼吸の音がやりやすい (1)
			個人差に合わせて段階的な指示にする (1)
	説明の重要さ (1)	説明の困難さ (1)	呼吸の口頭説明ができないとヨガにならない (1)
			他者に口頭説明する困難さがわかった (1)
	興味関心 (3)	構成 (1)	リラックス状態からキツイ姿勢への移行が面白い (1)
		学習課題の新規性 (1)	以前と異なり2種類太陽礼拝をやり面白かった (1)
		授業外工夫 (1)	毎日ストレッチしたら柔軟性が向上するか (1)
	構成 (1)	個人差の考慮 (1)	個人差を考慮してゆるめた型も用意する (1)
その他 (1)	学習課題の新規性 (1)	動作をしながら説明する活動はこれまでとは異なる (1)	
成果 (12)	技術 (8)	課題の達成 (6)	太陽礼拝の動作を記憶できた (1)
			流れが異なる2つの太陽礼拝を比較して楽しめた (1)
			柔軟性がないと思っていたが意外とできた (1)
			既習経験が生きて太陽礼拝ができた (1)
			柔軟性はないが動作を1つ1つ意識できた (1)
			リラックスできた (1)
			課題の把握 (1)
	効果的な方法 (1)	腹式呼吸と動作を連動すると柔らかに伸縮できた (1)	
	効果 (2)	太陽礼拝の効果 (1)	太陽礼拝は体温が上昇した (1)
		ポーズの効果 (1)	ねじり(鳩・ラクダ)は腰・背中に効果があった (1)
指示・説明 (1)	指示の仕方 (1)	指示の仕方や正確な指示について意識できた (1)	
構成 (1)	課題の達成 (1)	発表内容の決定 (1)	
課題 (22)	技術 (9)	呼吸の困難さ (4)	柔軟性が必要なポーズでは呼吸が困難 (1)
			反るポーズで腹式呼吸が困難 (1)
			犬のポーズは脱力できず呼吸が困難 (1)
			普段の姿勢が悪くシャバアーサナで呼吸が苦しい (1)
	ポーズの困難さ (3)	仰臥位で足を天井に向けるポーズが困難 (1)	
		前屈ポーズで腿や膝裏が伸ばされてキツイ (1)	
柔軟性の欠如 (1)	太陽礼拝Bが困難であった (1)		
筋力の不足 (1)	できる範囲と言われても柔軟性がなくできない (1)		
		腹筋が不足している (1)	

課題 (22)	指示・説明 (9)	指示の困難さ (8)	うまく口頭説明できるか不安 (1)
		指示の工夫 (1)	口頭説明が困難であった (7)
	睡眠 (2)	途中で睡眠 (2)	呼吸やポーズの説明を口頭で説明できる必要がある (1)
	発表 (1)	発表準備 (1)	シャバアーサナで寝てしまった (2)
	その他 (1)	制御される恐怖 (1)	テスト中に準備しなければならない (1)
目標 (12)	技術 (5)	柔軟性の向上 (3)	ヨガで柔軟性を向上させたい (1)
		筋力の向上 (1)	柔軟性がある人は高難度のポーズもできあこがれる (1)
			開脚ができるようにがんばる (1)
	ポーズの上達 (1)	ヨガで筋力を向上させたい (1)	
	ポーズの上達 (1)	太陽礼拝をスムーズに流れるようにしたい (1)	
指示・説明 (1)	指示の上達 (1)	呼吸吸気を明確に指示できるようになりたい (1)	
構成 (4)	発表内容 (3)	呼吸と流れが合う効率的なプログラムにしたい (1)	
		発展した呼吸法ができるプログラムにしたい (1)	
		応用発表に見合う内容にする (1)	
発表準備 (1)	ポーズの種類を調査したい (1)		
授業外工夫 (2)	からだをほぐす (1)	お風呂でからだをほぐしておきたい (1)	
	柔軟性の向上 (1)	柔軟性をはじめようとおもった (1)	

《知識(24)》は、次のようになった。【基本的特徴(4)】は、「種類(1)」などがあげられた。【技術(6)】は、「多様な呼吸(4)」などがあげられた。【効果(3)】は、「太陽礼拝の効果(3)」があげられた。【指示・説明(6)】は、「指示の仕方(4)」などがあげられた。【興味関心(3)】は、「構成(1)」などがあげられた。【構成(1)】は、「個人差の考慮(1)」があげられた。【その他(1)】は、「学習課題の新規性(1)」があげられた。《成果(12)》は、次のようになった。【技術(8)】は、「課題の達成(6)」などがあげられた。【効果(2)】は、「太陽礼拝の効果(1)」などがあげられた。【指示・説明(1)】は、「指示の仕方(1)」があげられた。【構成(1)】は、「課題の達成(1)」があげられた。《課題(22)》は、次のようになった。【技術(9)】は、「呼吸の困難さ(4)」「ポーズの困難さ(3)」などがあげられた。【指示・説明(9)】は、「指示の困難さ(8)」などがあげられた。【睡眠(2)】は、「途中で睡眠(2)」があげられた。【発表(1)】は、「発表準備(1)」があげられた。【その他(1)】は、「制御される恐怖(1)」があげられた。《目標(12)》は、次のようになった。【技術(5)】は、「柔軟性の向上(3)」などがあげられた。【指示・説明(1)】は、「指示の上達(1)」があげられた。【構成(4)】は、「発表内容(3)」などがあげられた。【授業外工夫(2)】は、「からだをほぐす(1)」などがあげられた。

2,3時間目は、シャバアーサナと太陽礼拝を基本として、はじめてヨガの一連のポーズを実践したことにより、ヨガの基本的特徴や技術的ポイントについての《知識》が多く記述されている。特に、教師が指導した呼吸については多く記述されており、呼吸の重要さだけでなく、3つの呼吸（深呼吸、腹式呼吸、胸式呼吸）の特徴やその効果について記述している。また、《課題》も多く記述されており、太陽礼拝の中で、ポーズ自体の困難さや、ポーズによって呼吸がうまくいかないことなどが記述されている。さらに、この時間はポーズを口頭説明する学習もしており、その結果をうけて、指示・説明についてのポイント、困難さの記述が多くなっている。その他、実際に実技を経験することで、ポーズがうまくいった《成果》や、創作発表にむけて、プログラムの構成の見直しをもととする《目標》の記述もみられる。

4時間目の感想文の内容分析の結果、表4のようになった。

表4. 4時間目の感想文の記述内容

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	コード
知識 (6)	基本的特徴 (2)	一般的効果 (1)	(調査結果) 睡眠、便秘、イライラ等効果がある(1)
		筋トレ効果(1)	ヨガが筋トレにつかえそう(1)
	構成 (4)	環境の工夫 (1)	寒時には筋トレ系の導入がよい(1)
		パワー系効果 (1)	パワー系は発汗して目覚めに使える(1)
		テーマ・流れ (1)	テーマと流れが大切(1)
	ポーズの収集 (1)	仰臥位での多様なポーズはないか(1)	
成果 (13)	技術 (7)	上達(2)	太陽礼拝が前回よりスムーズ(1) 戦士のポーズなどできるポーズが増加した(1)
		動作と負荷 (2)	少し足を屈曲させると楽になれた(1) 重心の傾斜で負荷がかけられた(1)
		効果的な方法 (2)	筋緊張時の腹式呼吸で効果アップ(1) ゆっくりな動作やキープと呼吸が合うと体温上昇(1)
		達成(1)	英雄のポーズ、腹筋系は運動部の意地でがんばれた(1)
	効果 (5)	体温上昇(2)	発汗がすごかった(1) キツイが体温が上昇し、痛みで目が覚めた(1)
		トレーニング (2)	キープで腹筋に効果があった(1) 身体の中から鍛えられて気持ちがいい(1)
		リフレッシュ (1)	チャイルド、猫のポーズで肩甲骨をリフレッシュできた(1)
	構成 (1)	発表準備(1)	本を持参してポーズを調査できた(1)

課題 (6)	技術 (5)	筋力不足(4)	腹筋がキツイ(2) キープできず体幹系は困難だった(1) パワー系は筋力的にキツイ(1)
		バランス不足 (1)	V字バランスができない(1)
	構成 (1)	発表準備(1)	少しずつ構成を考える必要がある(1)
目標 (5)	技術 (3)	呼吸の意識 (1)	筋トレ系で呼吸をとめないようにしたい(1)
		適度な脱力 (1)	呼吸が適度にできる範囲に脱力する(1)
		柔軟性の向上 (1)	バランスができるよう柔軟になりたい(1)
	構成 (2)	発表内容(2)	月曜朝は目覚めるようハードなポーズをいれたい(1) 柔軟性があるのでリラックス重視にしたい(1)

《知識(6)》は、次のようになった。【基本的特徴(2)】は、「一般的效果(1)」などがあげられた。【構成(4)】は、「環境の工夫(1)」などがあげられた。《成果(13)》は、次のようになった。【技術(7)】は、「上達(2)」「動作と負荷(2)」「効果的な方法(2)」などがあげられた。【効果(5)】は、「体温上昇(2)」「トレーニング(2)」などがあげられた。【構成(1)】は、「発表準備(1)」があげられた。《課題(6)》は、次のようになった。【技術(5)】は、「筋力不足(4)」などがあげられた。【構成(1)】は、「発表準備(1)」があげられた。《目標(5)》は、次のようになった。【技術(3)】は、「呼吸の意識(1)」などがあげられた。【構成(2)】は、「発表内容(2)」があげられた。

4時間目は、動作の流れの学習として、容易なものから難易度の高いものへとポーズをスムーズに発展させる構成を学習している。この時、教師は意図的にパワー系のポーズを学習させている。これにより、生徒の感想にはパワー系のポーズを実施した《成果》の記述が多くなっている。また、パワー系は筋トレ効果や体温上昇効果があり、寒時に実施するとよいことなど、目的に応じてポーズを選択する《知識》や《目標》について記述されている。その他として、パワー系は筋力不足により困難であること(《課題》)や個人差に応じて実施すること(《目標》)などが記述されている。

5時間目の感想文の内容分析の結果、表5のようになった。

表5. 5時間目の感想文の記述内容

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	コード
知識 (4)	効果 (3)	姿勢改善(1)	鷹のポーズは身体の軸ができ姿勢改善(1)
		伸びの気持ちよさ(1)	鳩のポーズは背中が伸びて気持ちがいい(1)
		トレーニング (1)	バランスやキープは体幹が鍛えられる(1)

知識 (4)	構成 (1)	環境の工夫 (1)	時間や状態に合わせたポーズが大切 (1)
成果 (9)	効果 (4)	呼吸改善 (2)	片鼻呼吸で呼吸が改善した (1) 鼻呼吸で呼吸が改善された (1)
		腰への効果 (1)	非日常的動作で腰に効果があった (1)
		疲労解消 (1)	テスト前後の疲労解消に効果があった (1)
	上達 (2)	呼吸 (1)	ダウンドッグでの呼吸が苦痛でなくなった (1)
		ポーズ (1)	ねじり三角ポーズがスムーズにできた (1)
	構成 (3)	発表内容の決定 (2)	プランが固まってきた (1) 座位、立位でやさしめの体幹トレにする (1)
発表の準備 (1)		ポーズの効果など発表材料が収集できた (1)	
課題 (4)	技術 (4)	柔軟性の欠如 (2)	朝の時間は柔軟性がなかった (2)
		集中力の欠如 (1)	精神的に不安定で集中できなかった (1)
		バランスの困難さ (1)	バランスを保持するのが苦手 (1)
目標 (4)	技術 (2)	上達 (2)	バランスができるようになりたい (1) 鳩のポーズにまたチャレンジしたい (1)
			活用 (1)
	構成 (1)	構成の検討 (1)	ポーズ内容を組み立てたい (1)

《知識 (4)》は、次のようになった。【効果 (3)】は、「姿勢改善 (1)」などがあげられた。【構成 (1)】は、「環境の工夫 (1)」があげられた。《成果 (9)》は、次のようになった。【効果 (4)】は、「呼吸改善 (2)」などがあげられた。【上達 (2)】は、「呼吸 (1)」などがあげられた。【構成 (3)】は、「発表内容の決定 (2)」などがあげられた。《課題 (4)》は、【技術 (4)】について、「柔軟性の欠如 (2)」などがあげられた。《目標 (4)》は、次のようになった。【技術 (2)】は、「上達 (2)」があげられた。【活用 (1)】は、「生活への活用 (1)」があげられた。【構成 (1)】は、「構成の検討 (1)」があげられた。

5時間目は、応用的な動作の流れの学習として、これまで経験していないポーズの学習や、タイプの異なるポーズへの転換について学習している。教師がバランス系のポーズを多く選定したため、バランス系のポーズは、背中が伸長されて気持ちがよいこと、姿勢改善につながることなどの《知識》や、平衡感覚の保持についての《課題》や《目標》が記述されている。また、《成果》の中には片鼻呼吸による呼吸改善の効果や、次回の発表にむけて構成が決定したことがあげられている。その他、実施時期がテスト期間と重複していたため、テスト勉強で蓄積した疲労や緊張を解消できたことが《成果》として記述されている。

2. 第2段階における生徒の感想文の内容分析

6時間目の感想文の内容分析の結果、表6のようになった。

表6. 6時間目の感想文の記述内容

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	コード
知識 (4)	指示・説明 (2)	正確な指示 (1)	視覚的に確認できないときの正確な指示 (1)
		難度変化の事前説明 (1)	急な難度変化の時の声かけの仕方 (1)
	発表の仕方 (1)	みやすい立ち位置 (1)	見本がみやすい立ち発表者の位置 (1)
	興味関心 (1)	効果の期待 (1)	普段使用しない部位の効果に期待 (1)
成果 (28)	評価 (27)	顔トレの導入 (5)	顔トレが新鮮でよかった (3)
			顔トレの導入 (1)
			顔トレから動きのあるポーズへの流れ (1)
		テーマとポーズの一貫性 (4)	テーマとポーズに一貫性がある (2)
			テーマ通りにリフレッシュできた (2)
		テーマのよさ (3)	テーマがしっかりしていた (3)
		多様なポーズの実施 (2)	多様なポーズがあり退屈しない (1)
			多様な動きがありよかった (1)
		状況のマッチ (2)	テスト前でゆるやかさがよかった (2)
		立ち位置の配慮 (2)	他人に見られない立ち位置の配慮 (2)
		成功 (2)	ぶっつけ本番でもうまくいった (1)
			得意の変顔ポーズをいれてなんとかなった (1)
		顔トレの効果 (2)	顔のトレでスッキリした (1)
			表情筋を動かしリラックスした (1)
バランス系の効果 (2)	バランス (背中伸長) で足まで血流促進 (1)		
	背中を鍛えられる (1)		
リラックス効果 (2)	呼吸法で心をおちつかせられた (1)		
	リラックスできていた (1)		
工夫 (1)	初回であったが工夫がみられた (1)		
技術 (1)	動作と平行感覚の関係 (1)	バランスで上をむくと平衡が崩れる (1)	
		顔トレの困難さ (1)	顔面トレ・眼球回しが困難 (1)
		柔軟性の欠如 (1)	バランスのポーズで柔軟性がなく腰が痛い (1)
指示・説明 (2)	指示・説明の困難さ (2)	イメージを伝達するのが困難 (1)	
		指示を再現するのが困難 (1)	
評価 (8)	構成の課題 (5)	バランスの時間がやや長い (1)	
		筋を伸ばす内容が少なくリフレッシュできず (1)	
		低負担を意識したが工夫できる余地があった (1)	

課題 (14)	評価 (8)	構成の課題 (5)	キツイ体勢が連続していた (1) 骨を痛めた (1)	
		指示の課題 (3)	ポーズの指示がわかりづらい (1) もう少し的確な指示をしてもらいたい (1) 説明不足なところがあった (1) 説明不足で補足が入るなど進行が悪い (1)	
			途中で眠る (2)	リラックスしすぎて眠い (1) 眠気が強く寝てしまった (1)
			発表 (7)	発表の仕方 (2)
目標 (7)	発表 (7)	他班に学ぶ (1)	他班のよい所を参考にしたい (1)	
		テーマ内容 (1)	わかりやすく、テーマがおもしろい発表に (1)	
		指示の仕方 (2)	指示の仕方を参考にしたい (1) スムーズな指示をしたい (1)	
		構成 (3)	スムーズな流れをつくりたい (1) 難度やヨガの厳しさを考慮した流れにする (1)	

《知識 (4)》は、次のようになった。【指示・説明 (2)】は、「正確な指示 (1)」などがあげられた。【発表の仕方 (1)】は、「みやすい立ち位置 (1)」があげられた。【興味関心 (1)】は、「効果の期待 (1)」があげられた。《成果 (28)》は、次のようになった。【評価 (27)】は、「顔トレの導入 (5)」「テーマとポーズの一貫性 (4)」「テーマのよさ (3)」などがあげられた。【技術 (1)】は、「動作と平衡感覚の関係 (1)」などがあげられた。《課題 (14)》は、次のようになった。【技術 (2)】は、「顔トレの困難さ (1)」などがあげられた。【指示・説明 (2)】は、「指示・説明の困難さ (2)」があげられた。【評価 (8)】は、「構成の課題 (5)」「指示の課題 (3)」があげられた。【睡魔 (2)】は、「途中で眠る (2)」があげられた。《目標 (7)》は、【発表 (7)】について、「構成 (3)」「指示の仕方 (2)」などがあげられた。

6時間目は、グループ1の発表であった。多くの記述が、「評価」に関する《成果》と《課題》となっている。グループ1の発表テーマは、「目覚めの良い月曜日の朝」であり、前半の顔の動きと後半の腰の動きを中心とするプログラムで構成されている。《成果》は、テーマとポーズの一貫性や新たに顔の動きを導入したこと、そしてその効果となっている。また、工夫された点として、顔の表情を変化させる様子を他者にみられないよう、全員が前をむいた立ち位置となっていたことが評価されている。《課題》は、指示や進行がうまくいかなかったこと、部分的にハードな内容のプログラム構成となっていることがあげられている。その他、《目標》には、本時をうけて自分たちの発表に生かそうとすることが記述されている。

7時間目の感想文の内容分析の結果、表7のようになった。

表7. 7時間目の感想文の記述内容

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	コード		
知識 (1)	評価 (1)	構成の特徴 (1)	2班はキープ系のポーズが多い (1)		
成果 (20)	評価 (19)	構成のスムーズさ (5)	動きの流れのスムーズさ (5)		
		指示・説明のよさ (4)	具体的な指示がよかった (1) 的確な説明がよかった (1) 段階的な指示ができていた (1) スムーズな進行であった (1)		
			体温上昇効果 (3)	体温が上昇し冬の朝によい (1) 徐々に体温が上昇した (1) 汗をかけた (1)	
			環境づくり (2)	BGMがよかった (1) 照明などの気づかいはよかった (1)	
		リフレッシュ効果 (2)		すっきりした (2)	
		筋トレ効果 (2)	足を鍛えられた (2)		
		弛緩効果 (1)	ほぐされた (1)		
		発表 (1)	指示・説明 (1)	説明の仕方をノートに記入した (1)	
		課題 (17)	評価 (17)	ハードさ (7)	筋力的にキツイ (7)
				呼吸の指示・説明 (4)	呼吸の説明のタイミング (1) 呼吸の使い分けの指示がない (1) 呼吸法の説明をしてもらいたい (1) 呼吸の間のとり方がバラバラであった (1)
音楽とポーズの相性 (1)	音楽とポーズの相性 (1)				
効果の説明 (1)	効果の説明をいれる (1)				
構成の課題 (1)	個人差を配慮した構成にするとよい (1)				
呼吸と動作の連動 (1)	呼吸と動作の連動 (1)				
時間配分の課題 (1)	時間配分ができていない (1)				
指示の課題 (1)	指示が多少まごついていた (1)				
目標 (6)	発表 (5)	指示の改善 (1)	指示をスムーズにする (2)		
		呼吸の指示 (1)	呼吸の指示を気をつけたい (1)		
		他班に学ぶ (1)	他班を参考にしたい (1)		
		BGMの工夫 (1)	テーマにあった音楽にしたい (1)		
		時間配分の調整 (1)	時間配分を考えたい (1)		
時間外工夫 (1)	柔軟性の向上 (1)	家でストレッチをする (1)			

《知識 (1)》は、【評価 (1)】について、「構成の特徴 (1)」があげられた。《成果 (20)》は、次のようになった。【評価 (19)】は、「構成のスムーズさ (5)」「指示・説明のよさ (4)」

などがあげられた。【発表(1)】は、「指示・説明(1)」があげられた。《課題(17)》は、【評価(17)】について、「ハードさ(7)」「呼吸の指示・説明(4)」などがあげられた。《目標(6)》は、次のようになった。【発表(5)】は、「指示の改善(1)」などがあげられた。【時間外工夫(1)】は、「柔軟性の向上(1)」があげられた。

7時間目は、グループ2の発表であった。グループ2の発表テーマは、「下半身の血流を良くする」であり、下半身の動きをつくりだす動作が中心となっている。《成果》は、指示が具体的で段階的な内容構成であったこと、体温上昇効果や下半身の筋トレ効果があったこと、環境づくりの工夫(BGM、照明)など記述されている。《課題》は、その多くが、内容的なハードさや呼吸の指示の不足について記述されている。

8時間目の感想文の内容分析の結果、表8のようになった。

表 8. 8時間目の感想文の記述内容

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	コード		
知識(1)	評価(1)	構成の特徴(1)	英雄のポーズとねじりが多い(1)		
成果(29)	技術(4)	キツさの調整(1)	キープ時間と呼吸を意識し難度を調整できた(1)		
		呼吸の意識(1)	呼吸を意識できた(1)		
		ポーズの記憶(1)	ポーズをかなり覚えてきた(1)		
		ポーズの上達(1)	ラクダのポーズができるようになった(1)		
	評価(25)	構成のよさ(9)	動きの流れがスムーズだった(4)	(繰り返す構成) 2回目は慣れて意識できた(2)	
			立位の流れがスムーズだった(1)	英雄のポーズが多くよかった(1)	
			新しいポーズがよかった(1)	1人横向きポーズがよい(3)	
			指示・説明のよさ(7)	1人で説明をすると安定感があつた(1)	指示がスムーズだった(1)
				最初にテーマを説明するのがよい(1)	毎回呼吸やポイントの説明があつた(1)
		BGMのよさ(5)		BGMが新鮮であつた(3)	雅楽BGMでもリラックスできた(1)
				雅楽で音名が気にならなかつた(1)	BGMになれる(2)
			BGMは徐々になれた(2)	体温上昇効果(1)	
		身体があたたまった(1)	適度な内容(1)	筋肉がつからなかつた(1)	

課題(13)	評価(11)	BGMがあわない(4)	シャバアーサナでは違和感があつた(3)
			BGMが怖い(1)
		ハードさ(3)	股関節や脚が疲れた(1)
			逆英雄のポーズはすごく痛かつた(1)
			下半身への負荷が強かつた(1)
	効果の説明(2)	効果の説明がほしかつた(2)	
呼吸の指示(1)	呼吸の指示に改善点がある(1)		
	ポーズの正確さ(1)	スムーズ重視で英雄のポーズが煩雑(1)	
技術(1)	ポーズの困難さ(1)	脚を床につけず腰回りを力むのが困難(1)	
睡魔(1)	眠くなつた(1)	2時間目は疲れがたまり眠くなつた(1)	
目標(3)	技術(1)	効果の向上(1)	ポイントを意識して効果をあげたい(1)
	発表(2)	予備の準備(1)	時間が余ると予備の内容を準備しておきたい(1)
		他班の学び(1)	BGM、立ち位置、役割分担を考える(1)

《知識(1)》は、【評価(1)】について、「構成の特徴(1)」があげられた。《成果(29)》は、次のようになった。【技術(4)】は、「キツさの調整(1)」などがあげられた。【評価(25)】は、「構成のよさ(9)」「指示・説明のよさ(7)」「BGMのよさ(5)」などがあげられた。《課題(13)》は、次のようになった。【評価(11)】は、「BGMがあわない(4)」「ハードさ(3)」があげられた。【技術(1)】は、「ポーズの困難さ(1)」があげられた。【睡魔(1)】は、「眠くなつた(1)」があげられた。《目標(3)》は、次のようになった。【技術(1)】は、「効果の向上(1)」があげられた。【発表(2)】は、「予備の準備(1)」などがあげられた。

8時間目は、グループ3の発表であった。グループ3の発表テーマは、「内なる勇者を目覚めさせる」となっており、英雄のポーズを中心とする動きのある内容となっていた。《成果》は、雅楽によるオリジナルBGMと動作のスムーズな流れが多く記述されている。また、ポーズの新規性や立ち位置(1人は横向きでポーズをする)および役割分担などの発表の仕方についても評価されている。《課題》は、反対にBGMが合わないという記述や、ハードな内容であったこと、そして、効果の説明や呼吸の指示について記述がみられた。

9時間目の感想文の内容分析の結果、表9のようになった。

表 9. 9 時間目の感想文の記述内容

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	コード		
成果 (19)	評価 (19)	構成のよさ (6)	ゆったりしてリラックスできた (2)		
			冷たい床にふれるポーズが少なくてよい (1)		
			キープ時間を長くする工夫がみられた (1)		
			均一のポーズでよかった (1)		
			これまでとは異なる内容で新鮮だった (1)		
		指示・説明のよさ (5)	事前のテーマ・特徴等の説明がよかった (1)		
			落ち着いた説明でリラックスした (1)		
			効果の説明がよかった (1)		
			テキパキした指示でよかった (1)		
			呼吸の指示がありよかった (1)		
		筋トレ系の効果 (5)	いつもより腕を鍛えられた (1)		
			1つ1つの動作が長くて効果があった (1)		
			キツイ分、スッキリ感もでた (1)		
			体が少しポカポカした (1)		
			自己の体力不足を実感できた (1)		
		環境づくり (2)	曲を場面ごとに変化させてよかった (2)		
		時間配分 (1)	時間配分ができていた (1)		
		課題 (13)	評価 (12)	ハードさ (9)	キープ時間が長くキツイ (7)
					後半は呼吸を意識できない程つらかった (1)
キープする体力がなかった (1)					
環境づくり (2)	照明が強く上を向けなかった (1)				
	上を向くポーズなら照明は暗くする (1)				
呼吸の指示 (1)	呼吸法の説明がなかった (1)				
技術 (1)	ポーズの困難さ (1)		三角のポーズがキツかった (1)		
目標 (4)	技術 (2)	キープ力 (2)	長時間のキープに慣れたい (1)		
			キープできるようがんばる (1)		
	発表 (2)	時間配分 (1)	動作が偏向しないよう時間配分したい (1)		
			構成 (1)	オリジナル性をだしたい (1)	

《知識》についての記述はみられなかった。《成果 (19)》は、【評価 (19)】について、「構成のよさ (6)」「指示・説明のよさ (5)」「筋トレ系の効果 (5)」などがあげられた。《課題 (13)》は、次のようになった。【評価 (12)】は、「ハードさ (9)」などがあげられた。【技術 (1)】は、「ポーズの困難さ (1)」があげられた。《目標 (4)》は、次のようになった。【技術 (2)】は、「キープ力 (2)」があげられた。【発表 (2)】は、「時間配分 (1)」などがあげられた。

9 時間目は、グループ 4 の発表であった。グループ 4 の発表は、キープを中心とするゆったりとした内容構成であった。《成果》は、「構成」と「効果」について、キープ

時間を確保することで、様々な効果がえられたことが記述されている。また、呼吸や効果の説明があったことや、BGM を場面ごとに変化させるなど、環境づくりにも工夫がみられたことが記述されている。《課題》は、反対にキープ時間が長すぎることによってハードさを課題とする記述が多くあげられた。また、天井に視線がいくポーズがあるときは照明の照度を低くするなど環境づくりについても記述されている。

10 時間目の感想文の内容分析の結果、表 10 のようになった。

表 10. 10 時間目の感想文の記述内容

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	コード	
知識 (5)	指示・説明 (3)	声の質 (1)	明るい声が大事 (1)	
		自然な進行 (1)	自然と呼吸を意識できることが大事 (1)	
		間の説明 (1)	話がある時間が短く感じる (1)	
	技術 (1)	ポーズの効果 (1)	足交差+腰ねじりで腸へ作用する (1)	
	構成 (1)	均一な動作 (1)	左右の時間をとらえることが大事 (1)	
	成果 (26)	評価 (26)	テーマ設定 (8)	テーマ設定が面白い (4)
				勇者や賢者とファンタジーでよい (2)
				壮大なテーマであった (1)
				テーマが独創的 (1)
		BGM の工夫 (6)	BGM とポーズがマッチしていた (3)	
BGM の工夫がよかった (2)				
指示・説明のよさ (6)		BGM で全体の流れがわかるものだった (1)		
		カウントダウンの指示がよかった (3)		
無理のない構成 (2)		効果の説明がありよかった (2)		
		はっきりした声で聞きやすい (1)		
役割分担 (2)	呼吸を意識しつづけられた (1)			
	休憩のタイミングなど気配りがよい (1)			
身体的効果 (2)	見本、効果、物語で分担していた (2)			
	きつめでもハマる部分もあった (1)			
課題 (4)	評価 (4)	腹部が伸縮してリラックスした (1)		
		構成の工夫 (1)	キツイポーズの後で休憩をいれたい (1)	
		事前準備 (1)	時間が余らないようリハーサルをすべき (1)	
		指示の曖昧さ (1)	指示がうまくできなかった (1)	
目標 (3)	発表 (3)	呼吸の指示 (1)	呼吸の指示がほしかった (1)	
		他班に学ぶ (1)	よいところを参考にしたい (1)	
		指示の仕方 (1)	表現の仕方を工夫し、ストレスをなくす (1)	
		時間配分 (1)	時間配分を工夫し、ストレスをなくす (1)	

《知識(5)》は、次のようになった。【指示・説明(3)】は、「声の質(1)」などがあげられた。【技術(1)】は、「ポーズの効果(1)」があげられた。【構成(1)】は、「均一な動作(1)」があげられた。《成果(26)》は、【評価(26)】について、「テーマ設定(8)」「BGMの工夫(6)」「指示・説明のよさ(6)」などがあげられた。《課題(4)》は、【評価(4)】について、「構成の工夫(1)」などがあげられた。《目標(3)》は、【発表(3)】について、「他班に学ぶ(1)」などがあげられた。

10時間目は、グループ5の発表であった。グループ5は、人に関わるポーズの名称をヒントに、テーマを「人生(赤ちゃんからお年寄りまで)」として、徐々に難易度を高める内容となっている。評価としては、《課題》が少なく、《成果》の記述が多くなっている。《成果》は、このテーマ設定とテーマに合うBGMの工夫が記述されている。また、カウントダウンの指示や効果の説明、役割分担の工夫について記述されている。《課題》は、時間配分や呼吸の指示をすることなどが記述されている。

11時間目の感想文の内容分析の結果、表11のようになった。

表 11. 11 時間目の感想文の記述内容

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	コード
知識(8)	発表(8)	構成の工夫(3)	動作の反復による筋トレ効果をねらう構成(2)
			テーマに合わせ英雄・三角ポーズはいれない(1)
		指示・説明の工夫(2)	キープの時はカウントダウンする(1)
			円だとわかりづらいためやめた(1)
		テーマ設定(1)	体幹力アップと疲労回復を意識する(1)
役割分担(1)	3人で分担して順番に実施する(1)		
成果(20)	評価(18)	BGMの工夫(6)	BGMが独自のものでよい(3)
			アクティブでお洒落なBGMでよかった(2)
			BGMがアップテンポでテーマとマッチ(1)
		構成の工夫(4)	ポーズの動線がとても綺麗だった(1)
			導入がシャバアーサナでないのが印象的(1)
			アクティブ系ヨガで新鮮であった(1)
			ほぐす時間があったよかった(1)
		時間の指示(3)	カウントダウンの指示がよかった(3)
		テーマ設定(1)	テーマが独創的(1)
		工夫あり(1)	工夫がされていてよかった(1)
運動効果(1)	いつもより身体を動かせた(1)		

成果(20)	評価(18)	身体的効果(1)	きつめでもハマる部分もあった(1)
		他班との関係(1)	5班はストレッチ系で6班が筋トレ系でよかった(1)
	技術(2)	呼吸の上達(1)	以前より呼吸ができ落ち着きあたたまる(1)
ポーズの挑戦(1)		チャレンジポーズの体幹トレに挑戦した(1)	
課題(8)	評価(7)	呼吸の指示(3)	呼吸の指示があるとよかった(3)
		時間配分(2)	時間配分を改善できた(1)
			キープ時間や間の時間配分が難しい(1)
		指示の困難さ(1)	ポーズの指示の表現が困難であった(1)
	ハードさ(1)	筋トレ系が少しキツかった(1)	
睡魔(1)	途中の眠気(1)	眠すぎて1パターンおくれた(1)	

《知識(8)》は、【発表(8)】について、「構成の工夫(3)」「指示・説明の工夫(2)」などがあげられた。《成果(20)》は、次のようになった。【評価(18)】は、「BGMの工夫(6)」「構成の工夫(4)」「時間の指示(3)」などがあげられた。【技術(2)】は、「呼吸の上達(1)」などがあげられた。《課題(8)》は、次のようになった。【評価(7)】は、「呼吸の指示(3)」「時間配分(2)」などがあげられた。【睡魔(1)】は、「途中の眠気(1)」があげられた。

11時間目は、グループ6の発表であった。グループ6の発表テーマは、「体を暖めて体幹を鍛える」であり、体幹中心の動作反復による筋トレ効果をねらった内容となっている。この時間も、《課題》が少なく、《成果》が多く記述されている。《成果》は、アクティブな演出をするBGMの工夫やカウントダウンの指示があったことが記述されている。《課題》は、キープの時間が長く、ややハードな内容になったことや呼吸や具体的な指示が不十分であったことが記述されている。

以上、11時間目までの生徒の感想文を分析してきた。全体的な傾向としては、第1段階は教師の指導内容に関連する《知識》が多く記述され、第2段階は創作発表に関連する《評価》が多く記述されていることである。また、第2段階では、《成果》が《課題》を上回っていることや、後半につれて《成果》の割合が増加していること、そして、継続的に他グループの発表から学ぼうとする《目標》が記述されていることがあげられる。

3. まとめの感想文の内容分析

まとめの感想文の記述内容を分析した結果は、表12のようになっている。

《知識(27)》は、次のようになった。【ヨガ観(10)】では「ハードさ(2)」「リラックス(2)」などがあげられた。【効果(3)】は、「多様な効果(1)」などがあげられた。【呼吸(8)】は、「呼吸の種類(4)」「腹式呼吸の効果(2)」などがあげられた。【動作(1)】は、「身体操作の重要性(1)」が

あげられた。【環境(1)】は、「BGMの効果(1)」があげられた。【興味(1)】は、「ポーズの創造(1)」があげられた。【発表4】は、「構成(2)」などがあげられた。《成果(49)》は、次のようになった。【経験(3)】は、「新しい経験(1)」などがあげられた。【技術(10)】は、「ヨガの基本(2)」「状況に対応(2)」などがあげられた。【効果(7)】は、「柔軟性向上(3)」「リラックス(2)」などがあげられた。【呼吸(13)】は、「呼吸の重要さ(10)」などがあげられた。【環境(1)】は、「効果(1)」があげられた。【発表(15)】は、「指示・説明(6)」「多様な理解(5)」などがあげられた。《課題(9)》は、次のようになった。【技術(2)】は、「呼吸の困難さ(1)」などがあげられた。【睡魔(2)】は、「途中で寝る(2)」があげられた。【発表(5)】は、「構成(2)」「指示・説明(3)」があげられた。

まとめの感想文における特徴的な記述としては、《知識》の中で、ヨガ観や体育・スポーツ観が変容する記述がみられたことである。ヨガ観では、これまでのゆったりしたヨガのイメージから、アクティブなヨガのイメージが付与されていたり、「精神的なスポーツ」と解釈したりしている。また、勝敗をつけない非競争系のスポーツでリラックスすることは、他の体育教材にはない特徴として受容されている。ヨガを受講したことを肯定的に評価している記述がみられ、中には、「今までの体育で最も楽しい」という感想もみられる。ヨガ教材を経験することで、ヨガ観だけではなく体育・スポーツ観が変容していると考えられる。他の特徴的な記述としては、《知識》や《成果》においては、「呼吸」の種類、重要さ、効果、上達などが最も多く記述されており、呼吸に関連する多様な学びができたことが示唆されている。さらに、創作発表に関して肯定的に評価する記述が多くみられる。創作発表し合うことで、多様なヨガの種類や目的、指示・説明の工夫、環境の工夫など様々な点で学びがあったことを記述している。中には、各グループの独創性を認め、多様性を受容する感想もみられる。創作発表では、各グループの個性が学習の契機となり、認め合う関係を構築することが示唆される。

V. 総合考察

1. A教諭によるヨガ実践の成果

A教諭のヨガ実践の成果としては、次のことがあげられる。

①ヨガ教材での主体的・協働的・探究的な授業展開の提起

ヨガは、自己の身体に働きかける学習活動が中心となり、かつ、ポーズとしてある程度の型が確立されている。そのため、教師主導の一斉指導となりやすい。先行事例の多くも、同様の傾向がみられる。しかし、A教諭の実践では、生徒たちにグループでの創作発表をさせることで、主体的・協働的・探究的な授業展開が実現できて

いる。さらに、単に方法的な意味だけではなく、ヨガについての理解も深まるように構想されている。A教諭の指導では、グループでテーマを設定し、テーマにもとづきプログラム内容を構成させている。これにより、ヨガの身体的・精神的な効果を生かした多様な目的（柔軟性の向上、リラックス、筋力トレーニング、自己調整など）や目的に応じたポーズを学習することができる。また、発表の仕方を検討する中で、指示・説明の工夫や目的に応じた環境づくりについても学習させている。創作発表をめざした探究的な学習によって、ヨガの豊かな特性を理解できるように学習が仕込まれている。こうした学習は、保健体育科がめざす「豊かなスポーツライフの実現／継続」という観点からも重要である。自分たちでテーマを決定し、目的に応じたプログラムを構成し、相互交流することで、学校卒業後の自己の適性に応じた実践的なイメージを獲得することが可能となる。

②グループでの創作発表にむけた系統的指導の提起

主体的な学習を重視するあまり、グループでの創作発表においては、放任的な指導となる可能性もある。それに対して、A教諭は、グループでの創作発表の質が高まるために、共通学習内容を明確にし、系統的に指導している。A教諭が重視するのは、ヨガの基本として、呼吸と動作の連動やスムーズなポーズ変換を学習できる太陽礼拝である。スキルテストの対象となるなど、基本的な認識・技能の到達点を評価する対象として位置づけられている。また、創作発表にむけては、6つのポーズの型を組み合わせながら、リラックス系、パワー系、バランス系といった目的に応じた内容構成や、難易度を徐々にあげる無理のない構成についても学習させている。さらに、その過程で、動作の指示の困難さに気づかせ、具体的で正確な指示の仕方や個人差に応じた段階的な指示の仕方が必要なことを学習させている。これらは、のちに6つの観点としてグループ間の相互評価基準として機能し、お互いの発表を高め合い、学び合うための具体的な視点となっている。A教諭のフィードバックも、この観点にもとづく段階的な課題の提示を意識したものであった。こうした系統的な指導のあり方をA教諭の実践は提起している。

③ヨガ実践における評価方法の明確化

ヨガを教材化する上での課題として、評価基準の曖昧さがあげられるだろう。ヨガを未経験の教師が多く、学習者がどこまで自己の身体へ働きかけられているのかを評価することは困難だと判断されやすい。こうした課題に対して、A教諭の実践は重要な提起をする。②で提起したように、毎時間の感想文や取り組み状況、典型教材となる太陽礼拝の技能（スキルテスト）、グループでの創作発表、ヨガの基本的特徴の理解を問うペーパーテスト、まとめの感想等、多様な観点で評価方法を位置づけている。太陽礼拝についても、呼吸と動作の連動やポーズ変換のスムーズさが基準となり、また、創作発表につ

表 12. まとめの感想文の記述内容

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	コード	
知識 (27)	ヨガ観 (10)	ハードさ (2)	一見楽しそうだが、呼吸と動作を連動するとキツく感じ、鍛えられる箇所もわかり、そこもヨガのおもしろさである (1) ヨガはゆったりしたものと思っていたが、難しく疲れるものもあった (1)	
		リラックス (2)	リラックスした時間を過ごせたのは他の種目にはないヨガならではの利点 (1) ポーズより呼吸が土台となり、心身がリラックス状態になることが基本となる (1)	
		歴史・仕組み (1)	歴史や仕組み等を学んで実践し、ヨガ観が大きく変化した (1)	
		非競争 (1)	体育のほとんどが最終的に勝敗がつくものだが、ヨガはリラックスを目的として新鮮だった (1)	
		精神性 (1)	身体のスポーツより精神的なスポーツと理解した (1)	
		運動量 (1)	激しい運動ではなくとも確実に身体を使用している (1)	
		じっくりと効果 (1)	非日常的動作をゆっくり動作するヨガはじっくりと効果をかけられる (1)	
		多様さ (1)	手軽に気持ちを切り替えるポーズから体を鍛えるポーズまで幅広い (1)	
		効果 (3)	多様な効果 (1)	冷え、むくみ、筋力向上、代謝向上、リラックス効果が期待できる (1)
			目的に合わせる (1)	自分の目的にあったヨガをすると良い効能を発揮できる (1)
	ポーズ (1)		猫のポーズは肩甲骨が伸長し、血流促進されるのでお気に入り (1)	
	呼吸 (8)	呼吸の種類 (4)	ヨガでは、腹式呼吸、胸式呼吸、深呼吸、片鼻呼吸など複数の呼吸など複数の呼吸があり、それらを組み合わせていた (2)	
			腹式呼吸と胸式呼吸では意識する点がまるで異なる (1) リラックスするヨガでは深呼吸や複式呼吸のイメージであったが、交感神経を刺激する速い呼吸が以外で、体温上昇に効果もあった (1)	
		腹式呼吸の効果 (2)	腹式呼吸がゆったりとした感じをつくりやすいと感じた (1) ポージングでの腹式呼吸は負荷が大きく異なり驚いた (1)	
		呼吸の重要性 (1)	呼吸によりポーズの流れができ、集中力が高まり、それがやがて自己とむきあう時間ともなる (1)	
		興味関心 (1)	片鼻呼吸が初めての経験でおもしろかった (1)	
	動作 (1)	身体操作の重要性 (1)	キツイ体制をいかにコントロールするかが大事 (1)	
	環境 (1)	BGM の効果 (1)	BGM により呼吸の速度が調整され、音の波に合わせて空気が体中に広がった (1)	
	興味 (1)	ポーズの創造 (1)	自分でポーズを考えるのも面白そう (1)	
	発表 (4)	構成 (2)	同様のポーズでも組み合わせや順番で感じ方が変化して面白い (1) 呼吸のタイミングや筋肉を偏らせないプログラムにする必要がある (1)	
			指示・説明 (1)	キツイポーズは精神より身体的な面が重視したアプローチがあった (1)
		進行の困難さ (1)	予定通りうまくいかないことも多いと知った (1)	
		新しい体験 (1)	みんなで1つの目的にそいポーズを取り続けるという新たな経験ができた (1)	
	成果 (49)	経験 (3)	貴重な経験 (1)	興味はあったが、やったことがなかったため貴重な経験となった (1)
			体育観 (1)	今までの体育で最も楽しいと思えた (1)
			技術 (10)	ヨガの基本 (2)
		状況に対応 (2)		状況や個人に合わせたポーズで身体にアプローチできた (2)
多様な種類 (1)		リラックス系から筋トレ系までたくさんの種類があるとわかった (1)		
一連の動作 (1)		動作を学ぶだけでなく、一連の流れとすることを学んだ (1)		
目標設定 (1)		毎時間自分なりに目標を立てられた (1)		
集中 (1)		集中している時間は 50 分間があったという間だった (1)		
生活への適用 (1)		普段、大声をだす時も自然と腹式呼吸となった (1)		
身体状況の把握 (1)		日によって身体が固い部分が変わっており、身体状況を知れた (1)		
効果 (7)		柔軟性向上 (3)	柔軟性を向上することができた (3)	
		リラックス (2)	疲労が蓄積している時もヨガで落ち着くことができた (2)	
		心身相関 (1)	身体と呼吸、(うまくいけば) 心もつながっていることを感じられた (1)	
		組み合わせ (1)	ヨガでは、リラックス効果、筋トレ効果という相反する効果を組み合わせられた (1)	
呼吸 (13)		呼吸の重要性 (10)	呼吸を意識するとやすらぎや集中力を高める効果があった (4) ヨガはポーズだけでなく、呼吸により筋肉を弛緩させたり体温を上昇させたりする効果があるとわかった (1) シャバアーサナでの4つの呼吸変化は心身ともにリラックスした (1) 呼吸により柔軟性が高まるなど大切さを知った (1) 呼吸がともなっていないとキツくなることもあると学んだ (1) 呼吸によって感じ方が異なる (1) 正しい呼吸をしてどれだけ集中(無)できるかで気分が変わる (1)	
			呼吸の上達 (3)	初めはうまくできなかったが、迷わず腹式と胸式を区別できる (1)

成果 (49)	呼吸 (13)	呼吸の上達 (3)	腹式呼吸ができるようになった (1) 徐々に空気と一体になるような気持ちで呼吸ができた (1)
	環境 (1)	効果 (1)	照明や音楽や湿度なども効能を高めることに関係するとわかった (1)
	発表 (15)	指示・説明 (6)	人にわかりやすく説明する工夫の仕方を学んだ (4)
			呼吸と動作が一体化するよう、呼吸のタイミングの指示の仕方が改善された (1) 話し言葉は多義性があり、方向の表現等を工夫するなど、言葉で伝える困難さを学んだ (1)
		多様な理解 (5)	多様なプログラムを経験でき、多様な種類や楽しみ方を理解できた (4) 調査してヨガの多様性を感じることができた (1)
		独創性の発揮 (1)	発表者によりタイプ、音楽、行い方など差があり良さがでた (1)
		細部の配慮 (1)	照明・順番・説明・呼吸の指示のタイミング・左右実施する時間配分など、ストレスを与えないよう細かい配慮を学んだ (1)
	構成 (1)	徐々に難易度をあげたり、身体の部位ごとに区別するなど構成が改善された (1)	
貴重な経験 (1)	教える、教わるの2つを学び貴重な経験となった (1)		
課題 (9)	技術 (2)	呼吸の困難さ (1)	身体を伸ばさせながらの呼吸が困難である (1)
		柔軟性の向上 (1)	身体が固くておいつけず、まだまだ続けないといけない (1)
	睡眠 (2)	途中で寝る (2)	リラックスしすぎて寝てしまうこともあった (2)
	発表 (5)	構成 (2)	もう少し色々なポーズを試したかった (1) 誰でもできると思ったポーズができていなかった (1)
		指示・説明 (3)	適切なわかりやすい指示が困難であった (2) 言葉が不十分で寝ているポーズは伝わりにくかった (1)

いても事前に6つの観点を提示している。こうした基礎的な学習内容の整理は、未経験者であったA教諭ならではの教材研究や実践研究の成果である。この成果は、ヨガ教材が、必ずしも発展的な水準まで熟達しなければ指導できないわけではないということを示唆する。確かに、A教諭の教材研究のように、他の教材と比較すると準備が大変ではあるが、ヨガの基本的な特徴（歴史、種類、効果、動作の重点）とその典型教材となる太陽礼拝、そして、安全面の配慮についての教材研究がなされれば、実践することが可能となろう。学校教育においては、知識・技能の観点だけでなく、思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力・人間性等といった観点からも授業が構想される。ヨガを多様な観点から指導し、評価することで、教材化する道がひらかれると考えられる。

2. A教諭によるヨガ実践の課題

A教諭のヨガ実践の課題は、次のことがあげられる。

①身体への気づきや身体との対話の学習保障

A教諭の実践において、生徒たちが創作したテーマは、「月曜日の朝の目覚め」「内なる勇者を目覚めさせる」「人生」「下半身の血流促進」「体を鍛える」などであった。これらの多くは、ヨガの効果やポーズの名称をヒントにしたものとなっているが、実用的なテーマが多くなっている。確かに、ヨガの身体的・精神的効果は重要な価値であり、生徒の学習意欲も喚起するものとなる。しかし、実用性が強調されすぎると、「体ほぐしの運動」で重視すべき、自己の身体への気づきや身体との対話が十分に保障されない可能性がある。A教諭はオリエンテーションでヨガの基本的特徴を指導しているが、その際も実用的な効果を多く説明している一方で、ヨガが自己の身体への気づきや身体との対話を促進する視点はあまり説明していない。創作プログラムの目的が実用性だけに

ならないよう、自己の身体への気づきや身体との対話という観点からも、第1段階の学習内容および第2段階の評価基準を構想することが課題となる。また、教師自身が生徒の身体への気づきや身体との対話について、パフォーマンス評価などを生かして評価する方法を解明することも課題となる。

②その日の自己の身体状況を把握する活動を継続的に導入する。

①の課題と関連して、第2段階の発表の前に、自己の身体への気づきや身体との対話を促進する活動を導入する必要があると考える。生徒の感想では、無理なポーズに挑戦し、身体を痛めたことも記述されている。これは、その日の状況を把握して、自身の取り組む動作の段階を調整することができれば、回避できる可能性がある。しかし、A教諭の第2段階では、グループの創作発表がメインとなっているが、その際、導入として毎時間に共通の動作を実践しているわけではない。そのため、生徒たちは、その日の身体状況を把握したり、身体の方の変化を把握したりすることは、生徒が創作したプログラムを通しておこなうことになる。そうすると、毎回独自のテーマに応じた内容となり、その日の自己の身体状況を把握することが難しくなる。共通の動作を反復することで、過去の経験と比較しながら、その日の身体状況をモニタリングしやすくなるため、その日の自己の身体状況を把握する活動を継続的に導入することが必要となる。

③学習の進行とともに、実践的な内容と関連づけながら、ヨガについての科学的・文化的な知識も発展的に学習させる。

A教諭のペーパーテストの内容は、主にオリエンテーションで学習した基本的特徴となっている。すなわち、オリエンテーション後には、ヨガの科学的・文化的な内容

については十分に指導されていない。生徒たちは実践経験を蓄積し、技能習熟してきたからこそ、ヨガの特性、ポーズ、効果との関係で、発展的な知識学習が可能となるだろう。第2段階の創作・発表が連続する中でも、ヨガについての見方・考え方を総合的に深めていくことができるような単元の展開を構築していくことが必要となる。

3. A 教諭のヨガ実践から示唆される授業づくりの課題

A 教諭の指導や生徒の感想文からは、ヨガ実践における個人差への配慮について、様々な点で授業づくりの課題が示唆される。

まず、本実践で継続的に生徒の感想に課題や目標として記述され、顕在化したのが、柔軟性や筋力の個人差であった。A 教諭が重点的に指導するように、教師はこの課題に対して、個人差を考慮した段階的な指示をすることで、自己の適性に応じた動作となるよう工夫することが重要となる。しかし、柔軟性については、実践の当初から課題とされ、段階的な指示をしても、中にはからだの痛みを主張する生徒の感想もみられる。本単元のように、ある程度の時間数が確保され、柔軟性が徐々に向上していく場合もあるが、小単元の場合は、痛みが優先されたままとなり、ヨガの学習が苦痛になることも考えられる。先行研究でも、同様の課題が指摘されている(藤井, 2013)。したがって、本単元にはいる前に、生徒の柔軟性を事前に調査したり、柔軟性を向上するストレッチなどを学習させたり、日常的にポーズを復習させるよう助言をしたりするなど、補助的な指導が必要になる。

また、A 教諭の実践における生徒の感想文からは、柔軟性や筋力だけではなく、ある生徒にとって集中できるBGM も、別の生徒にとっては集中できないBGMであるといった音の感じ方の個人差もみうけられる。対立的な意見として明確化されていないが、部屋の照度や湿度、指示・説明の声質、他者にポーズやポーズ中の表情をみられることへの羞恥心なども個人による感じ方の差異がうまれている。中には、集団的に同様の呼吸・動作を実施することで、制御されてしまうことへの恐怖を感じる生徒もいた。このように、ヨガにおいては、身体的・精神的な感じ方にアプローチするため、運動的な個人差だけではなく、多様な感じ方の個人差が授業の中に顕在化してくる。教師にとっては、こうした多様な場面で顕在化する個人差に配慮した指導内容や方法を構想する必要がある。

同時に、こうした個人差は、ヨガ教材においては重要な学習内容にもなる。個人差があることを理解することで、自己の適性に応じた課題を設定することの重要性がより鮮明になる。照明や音楽の感じ方の差異は、環境による身体的・精神的な影響力の存在を把握する契機となり、そこから、自分にとってよい環境を探究する意識につなげることができる。また、個人差が顕在化することで、ヨガの多様さが他者のよさと関連づけて理解させる

こともできる。たとえば、ヨガのポーズは、柔軟性が重要なポーズだけではなく、パワー系やバランス系など、筋力や平衡感覚が重要なポーズもある。そのため、柔軟性に課題を感じている生徒がいても、パワー系のポーズやバランス系のポーズで自分の得意な部分を発見できる。教師は、こうした個々のよさを評価することで、異質さを受容し、尊重し合う関係性もうまれる可能性がある。さらに、A 教諭の実践のように、創作発表の学習を導入する際には、感じ方の差異からプログラムの内容や指導の工夫すべき点を発見していくこともできる。創作発表後の相互交流によって、学習を深めていくことができる。この点でみると、教師は、授業過程で生じた生徒たちの感じ方のズレを意識的に学習対象として抽出することも重要な指導行為となろう。担当グループによる発表内容や方法へのフィードバックだけではなく、生徒が感じた結果から学習内容を発見させるために、全体の中で共有すべき結果は何かを問い、生成的な対話をつくりだす指導が必要とされている。

4. ヨガ教材が示唆する体育観の課題

最後に、ヨガ教材が提起する体育観の課題について指摘しておきたい。総括の感想文の中には、ヨガ観だけではなく、体育観の変容に関連する記述がみられた。生徒たちは、ヨガの非競争的な運動という要素や、自己の身体との対話という要素に魅力を感じていることが把握できる。また、授業以前から生活の中でヨガについて関心をもっている生徒もいた。こうした特徴から、1事例ではあるが、「今までの体育で最も楽しいと思えた」といった感想につながっていると考えられる。もともとA 高校では、生徒たちのスポーツ観の多様化に応じてニュースポーツ等が採用されるようになってきていた。こうした生徒たちの実態をふまえると、高橋(2004)が指摘するように、競技スポーツ種目偏重主義の体育観をあらためて問い直すことがもとめられていると言える。

5. まとめ

以上より、A 教諭のヨガ実践の成果と課題から示唆される、ヨガ教材の授業づくりの課題は、次のように整理できる。

- ①ヨガについての基本的特徴を、技能面だけではなく、歴史、種類、効果といった多様な観点で解明する。
- ②ヨガの典型教材となる教材やその指導内容と方法を解明する。
- ③プログラムの創作発表をする学習では、ヨガの特性に応じた創作発表のポイントと、その系統的指導の展開を解明する。
- ④プログラムの創作発表をする学習では、実用性だけではなく、身体への気づきや身体との対話に着目させる指導方法や評価方法を解明する。
- ⑤体力や音楽・照度・湿度・声質・羞恥心・同調動作

の感じ方など、ヨガの特性に応じて顕在化する、多様な個人差を想定した学習指導の工夫について解明する。

⑥ヨガの科学的・文化的内容の発展的な学習方法を解明する。

⑦教師がヨガを教材化する見通しがもてるよう、多様な授業展開や評価基準を解明する。

VI. 本研究の限界性と今後の課題

本研究では、高校体育におけるヨガ実践を事例的に検討し、授業づくりの課題を解明した。学校現場での実践事例も少ない中で、具体的な授業づくりの課題を提起することは、今後のヨガ教材の研究に寄与するであろう。しかし、本研究では、分析資料が部分的であり、授業全体を分析できたわけではない。また、本研究は、1事例を分析したにすぎず、授業づくりの課題を包括的に提起したとは言えない。今後も実践事例の分析成果を蓄積していくことが必要である。

謝辞

本研究の実施にあたり、資料提供およびインタビュー調査にご協力いただいた授業者と、実践の対象となった生徒たちに心から感謝します。

文献

- 伊藤麻希 (2020) 心と身体の関係に着目したヨーガの実践. 日本女子体育連盟学術研究, 36 : 31-46.
- 伊藤麻希・高橋和子 (2019) 身体を健康を向上するヨガの実践について. スポーツと人間, 3 (2) : 9-18.
- 片渕美穂子 (2018) マット運動における倒立の段階的指導のための補足的資料. 和歌山大学教育学部紀要教育科学, 68 (1) : 169-174.
- 清野哲也・坂田洋満 (2016) 体験型のヨーガ授業が気分変化に及ぼす効果. 木更津工業高等専門学校紀要, 49 : 73-78.
- 久保健 (2004) 「野口体操」を取り入れた「からだ育て」としての体育について. 宮城教育大学紀要, 39 : 155-169.
- 久保健 (2016) これでわかる体ほぐしの運動. 成美堂出版.
- 子どものからだと心・連絡会議 (2020) 子どものからだと心白書 2020. 有限会社ブックハウス・エイチディ.
- 佐藤学 (1995) 学びその死と再生. 太郎次郎社.
- 高橋和子 (2004) からだー気づき学びの人間学ー. からだ気づき教育研究会監修, 晃洋書房.

高橋珠実・新井淑弘 (2021) ヨガのオンデマンド授業に関する実践報告ーヨガが大学生の不定愁訴に与える影響ー. 群馬大学教育実践研究, (38) : 159-166.

高間木静香 (2015) スポーツ実技「ヨガ」を開講して: 学生の受講動機と教育効果に関する考察. 21世紀教育フォーラム, (10) : 57-63.

藤井洋武 (2013) 大学体育における外部講師を招いた授業についての一考察: ヨガを体験した学習者の感想文を手がかりに. 川崎市立看護短期大学紀要, 18 (1) : 21-32.

古宮昇 (2008) ヨガの, 心身の健康効果についての文献レビュー. 大阪経済大学論集, 59 (3) : 139-147.

古宮昇・谷口弘一 (2011) ヨガの心理的効果についての調査研究. カウンセリング研究, 44 (2) : 30-36.

野井真吾 (2013) からだのおかしさを科学する. かもがわ出版.

野井真吾 (2021) 子どものからだと心クライシスー「子ども時代」の保障に向けての提言. かもがわ出版.

正木健雄・野口三千三 (1979) 子どものからだは舐まれている. 柏樹社.

ましこひでのり (2019) 身体教育の知識社会学: 現代日本における体育・食育・性教育・救急法等をめぐる学習権を中心に. 三元社.

森脇弘子・穴戸隆之 (2017) 小学校体育における「体づくり運動」の授業実践: キッズヨガの有用性. 大阪教育大学紀要第5部門教科教育, 65 (2) : 75-85.

文部科学省 (1998) 中学校学習指導要領. 国立教育政策研究所教育研究情報データベース参照 (<https://erid.nier.go.jp/guideline.html>, 最終アクセス 2021年8月31日)

文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領. 国立教育政策研究所教育研究情報データベース参照 (<https://erid.nier.go.jp/guideline.html>, 最終アクセス 2021年8月31日)

LIFE TUNING DAYS MARKET (web) 未来ある子どもたちへヨガを! 【がっこうヨガプロジェクト】レポート<中編>. (URL: <https://life-tuning-online.com/blogs/magazine/>, 最終アクセス 2021年8月31日)

築田陽子 (2007) 新たな「からだほぐし」の教育内容ー「体ほぐしの運動」のとらえ直しと、先行実践の批判的検討ー. 修士論文 (早稲田大学).

(2021年8月31日受付)

(2021年10月22日受理)

導入教材の活用と話し合いの工夫を通じ理解を深める理科授業

— 「段階的理解法」の提案—

月僧秀弥¹ 新村宏樹² 葛生伸³

Science Classes that Induce Deep Understanding through Introducing Teaching Materials and Discussions

— Proposal of "Multiple-Step Learning Method" —

Hideya GESSO¹, Hiroki SHINMURA², Nobu KUZUU³

摘要

理科授業の中で、多くの中学生が苦手とする単元での苦手意識低減と、興味・関心を喚起する授業を目指して、凸レンズ学習、電流の回路学習の2つの物理分野で導入教材を開発しその効果を考察してきた。これらの授業手法を考察・検討したところ、(1) 同一教材を段階的に複数回使用、(2) 導入実験や体験に基づく気付きの喚起、(3) 個人・ペア・グループの複数回作業と意見交換などの段階的实施による気付き、体験の共有、の3つの要素から成り立っていることが明らかになった。このような複数の要素を組み合わせた手法を「段階的理解法」とよぶことにする。この手法は、個々の生徒の気付きを全体で共有し、多様な理解力をもった生徒を最終的な理解に導く。さらに、段階的理解法は、新学習指導要領が求める探究的学習に繋がることが期待される。

キーワード：実験、段階的理解法、理科授業、アクティブ・ラーニング、探究的学習

Keywords : Experiment, Multiple-Step Learning Method, Science Class, Active Learning, Inquiry Learning

I. はじめに

TIMSS2019の結果(国立教育政策研究所, 2020)、小学生の「理科の勉強は楽しい・得意だ」との回答の割合が国際平均を上回っている一方、中学生の「理科を勉強すると日常生活に役立つ」「理科を使うことが含まれた職業につきたい」の回答の割合が国際平均を下回っている。どちらの質問も、肯定的な回答と得点の間に正の関連が見られた。この結果は、理科と日常生活や職業選択などを関連付けた学習の重要性とその強化の必要性を示唆している。

原田(2018)らは高校1年生に対する調査をもとに、空間的なイメージ形成や実験機器類の操作などの認知的活動が苦手な生徒ほど、中学校理科学習でつまずきやすいことを指摘している。この点から、現象を視覚化する教材を活用し、理科授業における観察や実験を通じて空間的なイメージを持たせることは、どのような生徒に対しても学習上有効であるものと考えられる。

川村(2006)らは、教員養成系の大学生に対して中学校理科の分野別の好嫌度を調査した。その結果、オームの法則や電磁気の電流、化学変化、身近な現象である力等、物理・化学分野の好嫌度が低いことを述べている。この結果から、これらの分野の学習に対する心理的ハ

ドルが高いことが推察される。

学習指導要領(文部科学省, 2018a: 文部科学省, 2018b)では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進や、「各教科の見方・考え方を働かせ科学的に課題解決に取り組む資質・能力の育成」が求められている。そのために、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の視点での授業改善、学習活動(言語活動、観察・実験、問題解決的な学習など)の質の向上が求められている。具体的方法として、学習の中で見通しをもたせ、振り返る場面の設定や、児童生徒が考える場面・グループでの対話の場面と教師が教える場面の設定の工夫などが求められている。学習指導要領解説(文部科学省, 2018b)の中では、探究的に進める授業の探究の過程として、「課題の把握(発見)」「課題の探究(仮説の設定、検証計画の立案、結果の処理)」「課題の解決(考察・推論、表現・伝達)」が例示されている。理科授業では、これら「探究の要素」の、必要な部分を学習に取り入れることが探究的学びとなる。

遠西(2014)は、現在の小中学校のほとんどの教科書で、実験方法や手順の説明の前に仮説が立てられていないことや、観察では主題は与えるものの、明確な視点が与えられていないことを指摘している。仮説や明確な視点がないと、学習者の発見や気付きによって学ぶことに

¹ 富山大学人間発達科学部 ² 黒部市清明中学校 ³ 福井大学学術研究院工学系部門

なる。しかし、学習者が気づかない、発見しない場合があることを指摘している。また、このような手法の場合、学習者自身が観察や実験方法を計画したり手順を決めたりすることができないため、探究的な学習にならないとも述べている。このことは、理科授業での観察や実験に先立って仮説を構成したり、観察や実験の視点を設定したりすることが重要であることを示している。

村上（2010）は、従来小中学校で探究学習が実施されなかった理由として、指導に当たる教員の科学的疑問の認識や現象に対する科学的説明経験の不足を挙げている。これらの課題解決の一つの方法として、観察・実験等の活動の前に、興味・関心を持たせることをねらって自由試行（Messing About）することで、探究学習を主体的に開始できるとしている。

上述の理科教育に関する先行研究は、苦手分野の学習での「心理的ハードル」を下げることや「視覚化」し「空間的イメージ」を持たせることの重要性や、「主体的・対話的で深い学び」に結びつく理科の授業づくりには、「興味・関心の喚起」「日常生活との関連性」「学習事項の視覚化」を意識した話し合いや発表などの「情報交換・体験共有」を含む探究的理解の過程を意識した授業が重要であることを示唆している。

Ⅱ. これまでの取り組みと本研究の目的

著者らは、中学生が苦手を感じる学習内容に対する心理的ハードルを下げ、経験の欠如を補うための導入教材を開発し、授業実践を行ってきた。

中学校の凸レンズ学習と回路学習の2つの物理分野で開発した教材を用いて授業実践し、その実践効果を評価した（月僧，2019a：月僧，2019b）。

上記2つの授業展開について考察・検討したところ、次の3つの要素を含んでいることが分かった。

- ① 同一教材を段階的に複数回使用
- ② 導入実験や体験に基づく気付きの喚起
- ③ 個人・ペア・グループの複数回作業と意見交換などの段階的実施による気付き、体験の共有

①は、同じ実験器具を複数回使うことで実験器具の扱いに慣れ、実験の中で課題を発見し、実験を繰り返すことが課題解決の発見につながる。

②は、授業の導入時に実験や体験を行うことで学習内容に関連する気付きを喚起し、その後に行う実験のねらいや操作を理解するのに役立つ。この際、ペアやグループで行うことで実験グループの人数を変化させ、使用器具と目的に応じた実験を行う。このことを通じて、全生徒が自ら実験器具を操作できるようになる。さらに適切な人数で実験するため会話が促進され、気付きや疑問を発言しやすくなる。このことから、生徒が実験のねらいを理解して実験できる。つまり、「ペア実験→共有・理解→グループ実験→共有・理解」と段階的に実験と共有、

理解を繰り返している。

③の実験後の話し合いによって各自が得た情報を共有できる。さらに、クラスでの発表を複数回繰り返す多層構造になっている。この過程で、話し合い、発表などを段階的に繰り返すことになる。各段階での気付き点を共有することを繰り返すことで、多様な理解力を持った各生徒を最終的な理解に導く。

②と③の効果は、相補的で不可分なものである。繰り返し実験し、ペアやグループの中で説明する機会が複数回あることで、体験の共有に導く。さらに、異なる相手に対する説明の繰り返しは、体験の共有とともに、理解を深める過程にもなる。このような学習活動は、I章の最後に述べた「主体的・対話的で深い学び」によって理解が深まる理科の授業づくりの要素になっているものと言えよう。

本稿では、①～③の特徴をもつ授業手法を「段階的理解法」と名付けることにする。本研究は、著者らの凸レンズ学習（月僧，2019a）、電流回路の学習（月僧，2019b）の実践効果を考察・検討し、「段階的理解法」の特徴を抽出・一般化することで、苦手分野の学習内容に対する心理的ハードルを下げ、理解に導く授業法の確立を目的とする。この授業方法の検討は、これまでこの2報の論文では全く行っておらず、本報で考察・検討する中で出てきた教育法である。

さらに、「段階的理解法」の探究的学習での活用を検討、確認し、新学習指導要領における授業づくりに活かしていく。

Ⅳ. 授業実践の内容と特徴

1. 凸レンズ学習

2.1 凸レンズ学習の内容と特徴

凸レンズ学習（月僧，2019a）は、表1に示す4つの学習活動から構成されている。開発した導入教材（簡易光学実験セット）は、これまで凸レンズ学習で使用していた光学台と比較すると、凸レンズ、光源、スクリーンが独立していて自由にその位置や向きを変えられることができる。生徒はこの器具の使用することで、空間的イメージを持ちながら結像させることができる。また、凸レンズ学習を苦手とする理由に、凸レンズを通る光路とその時にできる実像の作図がある。これまで4人グループで1台の光学台を使用していたため、理解に至るまで十分に時間をかけた器具の操作はできなかった。簡易光学実験セットを用いることで、全生徒が自分で操作できるため、視覚的に理解し、空間的イメージをもって実験や作図を行うことができるようになる。

表1 凸レンズ学習の授業展開 (月僭, 2021)

学習活動	内容
【活動1】 レンズの性質の確認 (個人実験)	<ul style="list-style-type: none"> ・小学校のレンズの学習の想起 (虚像, 集光の確認) ・凸レンズを使うとスクリーンに逆向きの像が映ることを学習 (実像の学習)
【活動2】 レンズの性質の確認 (ペア実験)	<ul style="list-style-type: none"> ・レンズの焦点と焦点距離の確認 ・スクリーン上の実像確認 ・ペアで実験後, グループ*内で発表 ・グループ討論とクラスでの発表 ・発表を参考に, 次の課題を設定
【活動3】	
課題例: スクリーン上の実像と光源が同じ大きさとなる条件の探索	
実像ができる条件を探る (グループ実験)	<ul style="list-style-type: none"> ・4人で協力して実験 ・実験結果に対する気付き点のグループ内発表 ・繰り返し実験での気付き点を発表
【活動4】 光学台を用いた実験	<ul style="list-style-type: none"> ・光学台を用い従来の実験実施

*2つのペアでグループ形成

活動1は, 生徒が凸レンズの使用に慣れる段階である。凸レンズを生徒に1つずつ配布し, 凸レンズで印刷物などを拡大して観察し, 天井の蛍光灯が机上に集光するなど小学校の既習事項を復習する実験を行う。次にスクリーンも生徒一人に1つ配布し, 外の風景のスクリーン上へ実像投影を体験する。実像投影は中学校の学習内容である。

活動2では, ペアで実験する。凸レンズを使用し, F字形に光る光源の実像のスクリーン上への結像を3分間で行う。実験後, 2つのペアを集めたグループで意見交換しながら, 気付き点をホワイトボードに記入する。その後, 記入内容をクラスで発表し, クラスで気付き点を共有する。この内容をもとに, 活動3の実験課題をグループ, またはクラスで考える。表1には, 「スクリーン上の実像と光源が同じ大きさになる条件の探索」を例示した。

活動3では, 設定した課題解決のために, 4人1組のグループで, 活動2と同じ実験器具を用いた実験を3分間行う。活動2との違いは, 自分たちで設定した課題の達成を実験のねらいとしている点である。終了後, 課題に関する気付き点をグループ毎にホワイトボードに記入することにより, 気付き点や体験が共有されていく。以上のグループ活動での記入内容をクラスで発表し, 全体で共有する。この発表内容を基に, スクリーン上の実像とレンズ-光源間, 光源-スクリーン間の距離の関係について考察する。

次の活動4は, 従来の光学台を用いた実験である。これまでの活動1~3を通じて, 生徒は, 光源, 凸レン

ズ, スクリーンの距離を感覚的に把握し, 実験の目的を理解した上で実験しているため, 従来の半分の10分程度で光学台の実験を実施できた。作図についても空間的イメージをもち作図を行うため, 結果として導入教材を使用しない授業と同じ程度の時間で単元の学習を終えることができた。

凸レンズ学習の段階的理解法としての特徴とその効果を抽出すると, 次の3点を挙げることができる。

① 同一教材の複数回使用

活動1で用いた器具(凸レンズ, スクリーン)に, 活動2, 3では光源のみ増やして実験している。同じ実験器具を用い, 実験操作を繰り返すため, 生徒は実験器具の操作に慣れていく。活動2, 3で使用する実験器具は同じであるが, 実験のねらいが異なる。活動2のねらいは, 実験の気付きに基づく課題設定である。活動3のねらいは, 活動2で設定した課題の解決である。ねらいが変わるため生徒は実験に飽きることなく関心をもって取り組んでいた。簡易光学実験セットを用いた活動2, 3の後に, 実際に光学台を用い, 凸レンズの性質を確認する実験を行う。

② 実験・振り返り・発表・共有の段階的实施

活動2のペア実験後, グループ内で発表するため, 全生徒が自分の気付きを発言できる。グループの話し合いの結果をクラスで発表し, 活動3のための課題設定を行う。活動3のグループ実験後も, グループで振り返りと意見の共有, クラスでの発表, 課題解決向かう話し合いができていた。

③ 個人・ペア・グループ活動の段階的实施

全生徒が役割を分担して, 自ら実験器具を触り, 自ら実験できる。ペア実験やグループ実験の際には, いずれのグループも相談しながら実験していた。

1.2 探究的学習視点で見た凸レンズ学習

段階的理解法は, I章で述べた先行研究の中で言及されている「探究」の要素を含んでいる。その視点で整理すると, 次の2つの活動群にまとめることができる。

a 繰り返し実験の中での探究活動

b 多様な組み合わせの中での発表の繰り返しによる探究的活動

a に関しては, 活動2の1回目の実験器具を使用した実験の中で気付き点をまとめる際に**課題を見いだす**とともに, 「光源-凸レンズ間と凸レンズ-スクリーン間の距離が同じ時に光源と実像の大きさが同じになる」という**仮説を立て**ている。2回目の実験である活動3の前に, **実験を計画**することが挙げられる。この活動群は段階的理解法の「①同一教材の複数回利用」の効果である。

b に関しては, 活動2のペア実験後, 気付き点をまとめるの振り返り, グループで発表, 共有の中で, **実験結果を考察**している。さらに, 活動3では, 課題解決のために実験する。実験後にグループで実験結果を解釈し,

クラスで発表するために考え、説明する活動をしている。説明を繰り返す過程で、生徒たちは考えを見直しながら深化していく考察の過程を経験する。この過程は、「②導入実験や体験に基づく気づきの喚起」および「③個人・ペア・グループの複数回作業と意見交換などの段階的実施による気づき、体験の共有」の効果である。

このように、段階的理解法の①～③は、探究の要素の観点でa, bの要素からなるという見方をすることができる。このように、「段階的理解法」は、探究の要素を学ぶための手法としての発展性を持っている。

2. カードゲーム教材を用いた回路学習

2.1 回路学習の内容と特徴

回路学習（月僧，2019b）は、3つの活動から構成されている（表2）。開発教材（カードの達人）には理科授業で使用する器具や導線のカードが含まれていて、カードを並べることで回路図をイメージした回路を組むことができる。回路図を見て実回路を組めない生徒もいるが、この教材を使用したことにより、スムーズに回路を組んでいたことから、この教材の使用により回路図を視覚化し、器具の接続の空間的イメージ形成に役立ったためと考えている。

表2 カードゲーム教材を使用した電流学習の授業展開（月僧，2021）

学習活動	内容
【活動1】 「Bigな回路を作ろう」 (教材の説明と回路の復習)	<ul style="list-style-type: none"> ・ゲーム内容説明 ・ゲームの実施 ・回路完成に要する時間と回路の大きさの確認
【活動2】 「回路の達人を目指そう」	<ul style="list-style-type: none"> ・ゲームの内容説明 ・ゲームの実施 ・各グループの結果発表
【活動3】 器具を用い回路をつくる	<ul style="list-style-type: none"> ・実際の器具を用い回路作成

活動1は、カードゲーム教材に慣れる段階である。カードで回路を組む練習として、カードの要素の種類と数量の概略を把握し、回路作成作業に慣れるため、グループ対抗で、回路の大きさと作成時間を競うゲームを行う。生徒が初めて使用する教材であるため、カードで回路をつくる練習になるよう、カードを並べてできるだけ大きな回路をつくる。

活動2は、回路作成作業に慣れるため、制限時間内に指定された6種類の回路が作成できる数をペア対抗で競うゲームである。この過程では、回路をどのように組み立てるとよいかをペアで相談しながら作業を進める。

活動3では、2ペアを集めたグループで豆電球や乾電池、導線などを用いて実際に回路を組み立てる。従来の授業では、特定の生徒のみが回路を作成している場面が

見られた。これは、苦手意識や失敗の恐怖が原因ではないかと考えられる。カードゲームを実践した後では、班員全員が協力して回路を作成していたことから、これらの点が克服されたものと考えられる。

カードゲーム教材を用いた電流回路の段階的理解法としての特徴は、次の2点にまとめられる。

① 同一教材の複数回使用

同じカードゲームを活動1, 2で使用している。生徒にとって、このようなカードゲームを使った授業は初めてである。そこで、活動1のゲームでカードゲームの使用に慣れることに専念できる。次に、活動2のゲームで指定された回路作成をカードゲームで体験している。すでに、使用法に慣れているため、生徒は回路作成を考えることに集中できる。その結果、生徒は、回路の接続について理解しながらゲームを進めていると考えられる。活動1, 2のゲーム後に実際の器具を用い、回路を作成する。ほとんどのグループが回路を作成できていることから、カードゲームが導入教材としての役割を果たしていることが分かる。

② 活動・振り返り・共有の段階的実施

活動1はグループで話し合いながら、活動2はペアで相談しながら活動を行っている。発表の時間を設けてはいないが、活動中学び合う姿が見られたことから、疑問の共有を行っている。

③ ペア・グループ活動の段階的実施

ペア活動やグループ活動を行い、活動に合わせて形態を変化させている。このため、全生徒がカードゲームを通じて回路の作成を体験できた。活動中は、生徒がペア、グループ間で回路作成について多くの会話が合った。この対話の過程で回路に対する理解が進んでいくものと考えられる。

2.2 回路学習における探究的学習

回路学習についても、I章で述べた先行研究の中で言及されている探究の要素の視点で整理すると次のように考えられる。

カードゲームを用いた回路を作成するために、活動1ではグループ内、活動2ではペアで、回路の接続について相談している。相談の中で、回路の接続について説明し、自分の言葉で伝える様子を見ることができたことから、この過程で、「②活動・振り返り・共有の段階的実施」および「③ペア・グループ活動の段階的実施」が行われていたといえる。

V. 考察

段階的理解法の要素は、

- (1) 同一教材を段階的に複数回使用
- (2) 導入実験や体験に基づく気づきの喚起
- (3) 個人・ペア・グループの複数回作業と意見交換など

の段階的实施による気付き、体験の共有である。

この3つの要素を組み合わせることで、個々の生徒の気付きを全体で共有し、多様な理解力を持った生徒を最終的な理解に導くことができる。

さらに、この授業手法を用いることで、生徒が苦手とする内容に対して生徒間で対話的に探究的学習を進め、理解を深める効果があると考えられる。

これまでの実践をもとに段階的理解法の利点をまとめると次のようになる。

- ① 同一教材を段階的に複数回実験（使用）することで、実験操作に次第に慣れ、実験の理解に繋がっている。例えば、凸レンズ学習の場合には、1回目の実験は、実験・教材に慣れる段階（課題の発見、気付き）、2回目の実験は課題解決のための実験の役割を果たしている。
- ② 実験や体験に基づく生徒自身の気付きをもとにはじめること、学習内容に興味・関心をもたせながら授業を進めることができる。
- ③ 個人実験、ペア実験、グループ実験を段階的に実施することで、全生徒が実験・活動に参加し、全生徒が実験で何かの役割を果す。
- ④ 同じような実験操作や説明を繰り返すことで、各自の理解が深化していく。結果として、理解力が多様な生徒を最終的に理解に導く。この際に行う説明や発表は探究的活動を誘発する。
- ⑤ 凸レンズ学習のように実験の気付き点のまとめから課題を見だし、仮説を立て、自ら計画して次の実験に進むことができる。さらに課題解決のために実験を計画、実施し、課題解決に取り組む。この活動の中には、探究的活動の要素を含んでいる。

「段階的理解法」は、これらの効果により、多くの生徒を理解に導く授業法であると言える。

今後は、段階的理解法を他の学習内容での活用に取り組みたいと考えている。その際、適切な教材の導入が課題である。学習内容に合わせて新たな教材を準備することが困難な場合も多いと考えられる。今回の2つの実践のような物理分野の学習では教材開発が可能な場合もあるが、単元の性質上、新たな教材の開発が困難な場合や教材の導入が困難な場合もある。そのため、教材の活用方法を検討するだけでなく、ペアやグループでの実験・振り返り・共有・話し合いに焦点をあてた授業開発も考えていく。

VI. おわりに

本研究では、著者らの凸レンズ学習、回路学習の実践の特徴を考察・検討することで、「段階的理解法」とよぶ授業手法を提案した。段階的理解法は、導入教材の活

用や異なるメンバーに対する説明経験を繰り返すことで、各人の気付きや理解を共有し、多くの生徒を理解に導くことを目的とするものである。

さらに、段階的に探究要素を含む活動を実施することで、学習指導要領の求める探究的な授業に導くことが期待される。

今後、中学校理科の各単元での段階的理解法の運用の方法と、探究的授業への接続を意識し、効果的に授業構成を構築していくことが重要であると考えている。この手法を有効に活用できる単元を広げていくとともに、多くの教員が実践できる事例を示していきたい。その過程で、段階的理解法を取り入れた探究的な授業方法論を確立していきたい。

文献

- 月僧秀弥, 川村康文, 新村宏樹, 浅原雅浩, 葛生伸 (2019a): 中学校理科におけるレンズ学習を補助する教材の開発とその評価, 科学教育研究, 43, 2, 205 - 214.
- 月僧秀弥, 本谷匠, 浅原雅浩, 川村康文 (2019b): カードゲーム教材「回路の達人」の実践とその評価, 応用物理教育, 43, 1, 7-16.
- 月僧秀弥, 新村宏樹, 葛生伸 (2021): 「探究・情報共有型の理科授業「段階的理解法」の提案」, 日本科学教育学会第45回年会論文集, 539-540.
- 原田 勇希, 鈴木 誠 (2018): 心的イメージ処理特性が中学校理科の期待信念に及ぼす影響, 日本教育工学会論文誌, 41 巻, 4 号, 315-327.
- 川村康文, 多田恭子 (2006): 教員養成系学部大学生にみる小・中学校理科の実態と問題点, 物理教育, 第54号, 第2号, 116-120.
- 国立教育政策研究所 (2020): 国際数学・理科教育動向調査 (TIMSS2019) のポイント, https://www.mext.go.jp/content/20201208-mxt_chousa02-100002206-1.pdf (2021年8月10日確認)
- 文部科学省 (2018a): 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説理科編, 東洋館出版.
- 文部科学省 (2018b): 中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説理科編, 学校図書.
- 村上忠幸 (2010): 理科の探究学習の新展開 - messing about とコミュニケーション -, 京都教育大学教育実践研究第10号, 91-100.
- 遠西昭寿 (2014): 我が国の小・中学校における理科授業の特徴と問題, 日本科学教育学会年会論文集, 38, 245-248.

(2021年8月31日受付)

(2021年10月14日受理)

富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター紀要投稿要項

平成 20 年 7 月 16 日制定

平成 28 年 4 月 1 日改正

1 紀要編集

センター紀要編集委員会（「以下「委員会」という。」）では、人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター（以下「センター」という。」）の紀要として、毎年度に1号の原稿を募集し、編集を行なう。

2 著者の資格

- (1) 人間発達科学部（以下「学部」という。）の専任教員
- (2) 大学院教職実践開発研究科（以下「研究科」という。）の専任教員
- (3) 学部附属学校園の専任教員
- (4) 編集委員会が認めた者、学部及び研究科の専任教員との連名で投稿する者

3 原稿の内容

- (1) 投稿原稿は、未発表のものとする。
- (2) 教育実践にかかわる理論的実践的研究に関する論文、報告、資料、その他とする。
 - ①論文とは、新たな発見または見解を示した研究成果を論述したものをいう。
 - ②報告とは、授業実践報告などをいう。
 - ③資料とは、研究レビューや紹介、総説などをいう。
 - ④その他とは、上記①から③以外のものをいい、著者が投稿の際にその名称を申告する。
- (3) 著者は、原稿の種類（論文、報告、資料、その他）を申告する。
- (4) 著者は、原稿枚数が別に定める基準を超える場合には、原則として経費を負担するものとする。

4 投稿と受領

- (1) 原稿の締め切り日は、8月31日とする。但し、その日が土曜日の場合は、翌々日、日曜日の場合は、翌日とする。
- (2) 投稿カードに所定の事項を記入のうえ、原稿2部と原稿を記録した電子メディアをセンター事務室に提出する。

上記の2の(3)による者は、その所属研究機関あるいは勤務先を記入する。

5 原稿の受付

- (1) 本委員会では、投稿された原稿について、本要項と執筆要項に照らしてその要件を満たしているならば、受け付ける。

6 修正と受理

- (1) 本委員会では、受け付けた原稿について査読する。

- (2) 本委員会では、原稿について、本委員会外にも意見を求めることができる。
- (3) 本委員会は、原稿の訂正を著者に求めることができる。
- (4) 原稿の採否は、本委員会が決定する。
- (5) 本委員会で採用を決定した年月日をもって、受理年月日とする。

7 校正

- (1) 校正は、著者の責任において所定の期間までに、初校及び再校を行なう。
- (2) 校正時における原稿の修正は認めない。
- (3) 三校以降は、委員会の責任で行なう。

8 二次利用

掲載された原稿の二次利用は、本委員会に委ねるものとする。

富山大学附属人間発達科学研究実践総合センター紀要執筆要項

平成 20 年 7 月 16 日制定

1 原稿の形式

- (1) 1 篇として成立し、分割されていないものとする。
- (2) 言語は原則として日本語、英語とし、その他紀要編集委員会で認めるものとする。
- (3) 母国語以外を用いるときは、校閲を受けることが望ましく、著者より依頼する。
- (4) 現行の表記法を用いる。
- (5) 単位、及び単位記号は、原則として M.K.S 単位系を用いる。

2 原稿の書式と体裁

- (1) 1 篇につき、図・表・写真等を含め、刷り上り 14 頁以内とする。やむを得ず制限を超える場合は著者の負担で掲載を認める。
- (2) 原稿の体裁は、書式見本（別紙）を基本とする。
- (3) 上記が困難な場合は、A4 判用紙に 32 字×25 行で印字する。図表がある場合は、そのまま印刷可能なものを添付すること。
- (4) 投稿論文数は、筆頭者 1 人につき、各号 1 篇とする。筆頭者による 2 篇以上の投稿については、編集委員会が審議して掲載の可否を決め、第 2 篇からは著者の負担で掲載を認める。

富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要
教育実践研究 編集委員会

委員長 上 山 輝
委員 石 津 憲一郎
小 澤 郁 美
小 林 真
近 藤 龍 彰
笹 田 茂 樹
千 田 恭 子
高 橋 満 彦
長谷川 春 生

富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター紀要
教育実践研究 第16号

令和4年1月11日 発行

編集兼 富山大学人間発達科学部
発行者 附属人間発達科学研究実践総合センター
〒930-8555 富山市五福3190
TEL (076) 445-6380
印刷所 株式会社なかたに印刷
〒939-2741 富山市婦中町中名1554-23
TEL (076) 465-2341

“*KYOIKU JISSEN KENKYU*”

BULLETIN OF THE CENTER OF EDUCATIONAL RESEARCH AND PRACTICE UNIVERSITY OF TOYAMA

No. 16

January, 2022

CONTENTS

Original Article

Development of Unit SDGs (Sustainable Development Goals)

— Case Study “Toyama’s Compact City Policy” in Junior High School Social Studies in Civic Field —

..... Genjo SAKATA 1

Investigation on Factors Detecting Unintentional Backbiting in Junior High School Students

..... Harune KANAI, Kenichiro ISHIZU 13

The impact of teacher language praise on children’s emotional responses

— From the scene where a friend is praised by homeroom teacher —

..... Momoka YAMADA, Kenichiro ISHIZU 21

Practical Research for Reducing Children’s Anxiety in Elementary School Foreign Language Activities

..... Natsue CHIBA, Hiroyuki OKAZAKI 33

Current Status and Issues of Junior High School Class Management and Student Guidance

..... Takaya DAIDO, Haruo HASEGAWA 41

Case Study on Making Yoga Teaching Materials in High School Physical Education

— Focusing on the Practice of Presenting Creative Works in a Group —

..... Kazunori TAMAKOSHI, Naoko YAMAMOTO 51

Report

Science Classes that Induce Deep Understanding through Introducing Teaching Materials and Discussions

— Proposal of “Multiple-Step Learning Method” —

..... Hideya GESSO, Hiroki SHINMURA, Nobu KUZUU 69