ISSN 2758-173X

中部学院大学・中部学院大学短期大学部

教職実践研究

日本の幼稚園児における語彙習得の促進と維持:幼児期の実践に関する観察と考察
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ ヴァーバーグ ジョーダン・新井謙司・加藤コラゾン ・・・・ 1

音楽科の授業における ICT を活用した音楽制作活動の実践 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 加藤寛人 ・・・・ 9

「生活の営みに係る見方・考え方」に関する指導効果の検証 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 河井洋子 ・・・・17

小学校・中学校英語活動における異文化理解と多文化共生 ―小中連携からみた教員養成課程の課題と展望―
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 加藤コラゾン ・下内　充・服部吉彦 ・・・・ 25

「学習指導要領 解説 保健体育編」の理解と定着のための教材を活用した効果的な学修方法について
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

日本の幼稚園児における語彙習得の促進と維持: 幼児期の実践に関する観察と考察

Building and Sustaining Vocabulary in Japanese Kindergarten Children: Observations and Reflections on Early Childhood Practices

ヴァーバーグ・ジョーダン [1)], 新井 謙司 [2)], 加藤 コラゾン [3)]

Verburg Jordan[1)], Kenji Arai [2)], and Kato Corazon [3)]

抄録 : 抄録 : 本実践報告は，日本の幼稚園における英語の言語活動において，語彙の導入と習得の多様な手法について検討する。日本は，主に単一言語環境であり，幼児が英語に触れる機会は限られている。このことから，歌、ストーリー・テリング，身体を使った学習，繰り返しを取り入れた構造化された言語活動は，目標語彙を意味のある方法により強化しながら，言語発達を支える重要な役割を果たしている。子どもたちが言語活動に参加している様子の観察からは，ジェスチャーが身体的な動作と言語理解の結びつきを強化することが示唆される。例えば，口頭の言葉による指示がなくても，子どもたちは抱きしめるジェスチャーをしながら “cold” と反応し，動作と学習した語彙を結びつけることができる。一般的な授業観察からは，構造化された反復、身体的な関与、対話的なストーリー・テリングが、子どもたちの自信、参加意欲、語彙の定着に寄与することが経験的に示唆される。これらの知見は、言語学習における身体的な動きを取り入れることの有効性を浮き彫りにするとともに、これらの初期的な知見を裏付けるさらなる研究の必要性を示唆している。

Keywords: Vocabulary Acquisition, Early Childhood Language Learning, Movement Activities, Repetition, Japanese Kindergarten English Education

1. Introduction

The preschool years are a critical period in cognitive and linguistic development as children’s brains are receptive to new sounds, patterns, and languages. Learners in Japan face challenges in acquiring a second language (L2) as they are immersed in environments where English is not spoken outside of informal English classes. Japan is predominantly monolingual, with Japanese being the sole language of communication in most settings. The nation also has few foreigners, as less than 3% of the population is non-Japanese residents (Statistics Bureau of Japan). This relatively low number limits children’s opportunities to encounter English in their daily lives, and contributes to the difficulty of fostering natural language exposure.

This makes structured English lessons vital for introducing the language. This report documents and reflects on the methods and strategies implemented during these lessons, focusing on the use of music, storytelling, and movement to captivate attention, reinforce language patterns, and provide meaningful exposure to English. A particular emphasis is placed on the role of these techniques in introducing and reinforcing vocabulary acquisition. Given the limited exposure students have to English, structured approaches such as the usage of songs, thematic storytelling, movement-based learning, and quality repetition help build and sustain new words and

1) 中部学院大学短期大学部附属幼稚園・桐が丘幼稚園

2) 教育学部子ども教育学科

3) 教育学部子ども教育学科

phrases. Through observation and practice, it has become evident that incorporating visual, auditory, and physical elements supports students' memory retention of new words and enhances their enjoyment of learning. This report analyzes these practices and offer insights into their effectiveness and application.

2. Literature Review

2. 1 Definition of Terms

In this report, English as a Foreign Language (EFL) refers to "the use of English in a context where it has no official status and is not widely used in the local community, and thus is limited to special contexts like the classroom" (Galloway and Rose, 2015: 253). This definition is adopted as it suits the use of English in Japanese classrooms.

Similarly, in this context, the term "very young learners" (VYL) refers to children before formal schooling—primary or elementary school. VYLs are children between the ages of 3 and 6 years old. The kindergarten stages can be divided into three levels: Kindergarten 1 or Nenshou is between three and four years old; Kindergarten 2 or Nenchu is between four and five years old; and Kindergarten 3 or Nenchou is between five to six years old. The children in primary or elementary school, aged six to twelve, are called young learners or YL.

2. 2 Songs, Picture books, Total Physical Response (TPR) Activities, Repetition, and Movement Activities in the VYLs Language Classroom

Murao, reported that songs, rhymes, riddles, chants, craft activities, stories, project work, puppets, and drama activities could support spontaneous language acquisition and early language learning (Cited in Bland, 2015: 51-69).

2. 2.1 Benefits of Songs

Substantial studies report that sensitivity to rhythm is a fundamental and necessary first step in learning a language (Griffee, 1992: 4). Exposing young learners to songs, chants, and rhymes helps them develop sensitivity to rhythm. In particular, songs are highly significant in children's overall dimensions of language learning. They help children to remember words and patterns and natural chunks of language (Paul, 2003: 58). Young children are sensitive to the phonological system of new languages. With less inhibition, they often enjoy copying and manipulating the sounds of new languages (Pinter, 2017: 58-59), making rhythmical activities ideal for adapting to the language classroom.

2. 2.2 Benefits of Picture Books

Listening to stories is one of children's most authentic and essential language activities. Significant studies in language learning applaud picture books as tools for additional listening practice (Pinter, 2017: 60). Reading stories can introduce vocabulary, model fluency, demonstrate expressive reading, develop comprehension and help children make connections to their world (Trelease, 2019: 15). Repetition of language patterns in picture books makes it easy for children to remember vocabulary and language chunks while enjoying listening to the story.

Similarly, picture books are great stand-alone teaching materials or supplementary to the main textbook. They promote dialogic activities (Shin and Crandall, 2014: 220-222). Dialogic storytelling allows natural interaction between the teacher and children. Repetitive storytelling helps children become highly familiar with classroom English expressions, thus boosting participation and building confidence.

Storytelling advocates encourage kindergarten teachers to adopt books that cover linguistic forms and themes appropriate for the developmental age of VYLs. For example, "The Very Hungry Caterpillar" (Carle, 2008) and "Brown Bear Brown Bear What Do You See?" (Martin and Carle, 2007) are highly favored by VYL teachers because the themes, such as colors, animals, days of the week,

food, and life cycles are suitable for children's vocabulary (Shin and Crandall, 2014: 75).

Also, picture books can connect children to content and integrated language learning (CLIL), develop critical thinking abilities, and prepare them for higher learning. Depending on the language goals the teacher sets, picture books are highly dynamic. They provide prompts for role plays, promote dramatizations, foster children's creativity and self-expression and connect children to their daily activities.

2. 2.3 Benefits of Total Physical Response (TPR)

Kinesthetic activities encourage children to move their bodies and Total Physical Response (TPR) is a commonly used method because it connects language to movement (Asher, 1977 in Harmer, 2001: 90). It is appropriate for beginner learners and links to real-life needs. In TPR, learners respond physically to the language they hear, usually a command. TPR proponents believe that

> a child's language learning is based on motor activity, on coordinating language with action, and that this should form the basis of adult language teaching. Orchestrating language production and comprehension with body movement and physical action is thought to provide the conditions for success in language learning (Richards, 2001: 23).

According to Krashen and Tracey, (1982), TPR is

> a kind of pre-speaking phase, and in responding to the command, students get a lot of comprehensible input, and in performing physical actions, they seem to justify the claims of Neuro-linguistic programming that certain people benefit greatly from kinesthetic activity (qtd. in Harmer, 2001: 90).

2. 2.4 Benefits of Repetition

One condition that facilitates vocabulary learning is repetition. Repetition is the number of encounters with each word. For repetition to be effective, it must be supported by quality attention for vocabulary to be learned. According to Webb and Nation (2017: 61) the greater the number of encounters, the more likely learnings to occur; and the deeper the quality of the encounters, the more likely learning is to occur. Significant studies in acquiring L1 and L2 revealed that repetition is important in language learning.

2. 2.5 Benefits of Movement Activities in the EFL Classroom

Along with language development, EFL classrooms should encourage children to develop movement skills as part of their physical, social, emotional, cognitive, and creative development (Pica, 2000: 1-7).

a. Physical Development—Movement activities provide opportunities for children to experience success doing low-performance physical exercises, refine motor skills development, and expose them to foreign languages (Pica, 200: 2).
b. Social/Emotional development—Movement activities can help children adjust socially and emotionally when they experience success in interpersonal relations with other children. Moving activities promote opportunities for sharing and cooperation, fostering the development of social awareness through peer relations and group activities (Pica, 200: 3).
c. Cognitive development—Movement activities are linked to brain development, as a child's earliest learning is connected to motor development (Pica, 200: 4). Substantial studies report that young children acquire knowledge experientially through play, experimentation, exploration, and discovery.

d. Creative development—Movement activities can emphasize creativity growth to enhance children's sense of self-mastery and promote self-esteem. Creativity is a key part of the child's development and can help children respond to challenges, become imaginative, and prepare them to become better individuals (Pica, 200: 5-6).

3. Background

3. 1 School

The learners attend private kindergartens (yochien) in Japan. These yochien differ from hoikuen (nursery schools) in their educational focus. Yochien institutions emphasize structured learning and preparing children for primary school, making them an ideal setting for introducing foundational English language skills. This report includes observations from two private Christian kindergartens in the Gifu area.

3. 2 Learner Demographics

The learners are aged 3 to 6 years old and are in a stage of development where they are pre-literate but highly receptive to multisensory and experiential learning approaches. They engage most effectively through interactive and hands-on activities that stimulate their curiosity and imagination. Most of these children have little to no prior exposure to English, and for many, English lessons are their first structured encounter with the language.

3. 3 Teaching Context

Each age group, (nenshou, nenchu, nenchou) is taught once a week, with the rotation resulting in each group being seen once every three weeks or later. This limited exposure requires careful planning to ensure lessons are impactful and memorable, as it is necessary to build on recurring themes to reinforce learning despite infrequent schedule.

4. Classroom Environment

Lessons are primarily taught either in the students' classroom, or in a larger room dedicated to hosting activities for multiple classes of students. These lessons are short, typically lasting 20 to 30 minutes, aligning with children's limited attention spans. The environment is informal and highly interactive, with a focus on fun and curiosity rather than rigid structures. Visual aids, props, items around the rooms, and music all play integral roles in creating an engaging and stimulating setting (Nagro et al. 230).

5. The Teachers' Role

5. 1 The Main English Teacher's Role

The main English teacher's role is to balance instruction and play, creating an environment where students feel encouraged to experiment with language without fear of making mistakes or feeling overwhelmed. The use of songs, stories, and games is planned to match their developmental level, and ensure that activities are not solely educational but also enjoyable.

5. 2 The Japanese Teacher's Role

The Japanese homeroom teacher's role is to support English lessons by maintaining class discipline and ensure students remain engaged and attentive by preventing disruptions that might hinder the lesson. They act as a model of a non-native English speaker using the language and help model the correct way to perform actions, respond to prompts, or engage in the many activities. Their involvement reinforces instructions, allowing students to feel more comfortable following the cues of a familiar teacher. This dual role as both a classroom manager and participant enhance the effectiveness of English instruction in kindergarten settings.

5. 3 The Visiting English Teachers Role

Additional English lessons by the visiting teachers are provided for Nenshou students almost at the end of the school year. The extra lessons further prepare them for regular English classes for the coming year as they will move up to Nenchu. The English lessons for Nenshous follow a theme from picture books by selecting an interesting topic and organized into two to three lesson designs. For example, the pop-up book entitled "Color Surprises" (Murphy, 1997) teaches the themes of colors, animals, and shapes. The lessons are cautiously designed, so that the target vocabulary and language patterns are deliberately used in the various language activities. Songs are carefully selected and played on CD or accompanied by a musical instrument —such as a guitar— for a great experience. Similarly, TPR language activities are critically developed for meaningful repetitions of the target language. As children at this age quickly learn by rote, providing quality repetitions to encounter the target language (Webb and Nation, 2017: 32) is suitable for fostering language acquisition. In the teaching process, teachers ensure that children experience hands-on activities to deepen learning through lively action songs, interactive stories, and meaningful classroom interactions in enjoyable ways appropriate for the children's developmental age.

6. Curriculum Framework

6. 1 Mindset Starter

At the start of each class, to connect vocabulary words with meaning and to help reinforce understanding, picture flashcards are used. These flashcards depict feelings, such as "tired," "happy," "hot," etc., and are used to introduce emotional vocabulary. The activity begins with showing each card, modeling the pronunciation, and having students repeat the words. Gestures are incorporated during this, with students mimicking actions such as smiling widely for "happy" or fanning themselves for "hot." These physical actions deepen learners' understanding.

After introducing the vocabulary, the flashcards are placed on the ground, and students are invited to touch the card representing how they feel that day. They are then asked to say the word aloud (e.g., "I'm happy") and hand the card to the instructor. This encourages every student to participate, providing an opportunity for them to express themselves in English. The structured yet interactive format engages the students while also providing a routine, which helps ease them into the lesson and build their confidence.

Following the flashcard activity, a greeting song like "Hello, Hello" or "Hello" (Super Simple Songs, 2007) is sung. Students sing along and perform actions like waving for "hello" or moving their hands while gesturing towards someone in "How are you?" These movements are engaging and further pair language with actions, improving their understanding.

The combination of the flashcard activity and greeting songs establishes a consistent start to each lesson, creating a comforting routine for children and allowing them to quickly participate in the lessons. Students are exposed to simple, functional English phrases that are naturally repeated over time. The repetition allows students to internalize the phrases and become familiar with basic conversational patterns.

6. 2 Thematic Songs

Songs are a regular feature of lessons, providing an engaging way to introduce and reinforce vocabulary. Thematic songs are used to align with the day's lesson focus. For example, in lessons centered on body parts, "Head, Shoulders, Knees, and Toes" (Super Simple Song, 2007) is introduced. Songs like "Open Shut Them" (Super Simple Song, 2007) or "Stand up, Sit down" (Fun Kids English, 2013) are incorporated regularly. These songs include opposite vocabulary such as "faster" and "slower," "loud" and "quiet," and "stand up" and "sit down," which are also used for classroom management throughout other activities. By repeating these songs across multiple lessons, students gradually become familiar with this vocabulary allowing for more diversity in activities and smoother transitions between them.

When using a song like "Head, Shoulders, Knees, and Toes," students begin by mimicking the instructor's actions as they point to and touch the corresponding parts of their body. This interactive approach ensures that students are engaged before singing the song, and allows the instructor an opportunity to check for any mistakes in pronunciation or missing sounds, such as the plural "s" in "shoulders." In lessons centered on colors, "The Rainbow Song" (Super Simple Song, 2021) is sung and students are given an item to raise in the air when the corresponding color is mentioned in the song, allowing for the integration of music with physical interaction, promoting engagement.

These thematic songs are often adapted or extended. For instance, in "Head, Shoulders, Knees and Toes," the instructor may include less commonly taught body parts such as "elbows" or "ankles," providing not only a new experience but also a way to expand vocabulary. During animal-themed lessons, songs like "If You're Happy"(Super Simple Song, 2007) are modified to include phrases like "If you're a lion and you know it, roar out loud!" These adaptations are a unique way to reinforce vocabulary.

6. 3 Storytime with Picture Books

Picture books introduce new vocabulary and grammatical structures in a visually engaging and contextually rich way. In *From Head to Toe* (Carle, 1997), students mimic the movement of animals while repeating phrases such as "I can do it!" The combination of simple repetitive text with illustrations supports students' comprehension and encourages participation. During story time, there are many opportunities to prompt engagement from the students by asking questions (e.g., What is the monkey doing?) or getting them to mimic actions, deepening their engagement and understanding. Furthermore, by uncovering the animal slowly by manipulating the pages of the book, students can be prompted with questions such as "what animal do you see" or "what color is this."

In lessons focusing on colors, *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* is often used. As with *From Head to Toe*, the pages can be manipulated to show only parts of the animal, allowing the opportunity for students to engage and guess what animal they think it is. Throughout the story, students are asked to find the color matching the one in the book. For example, if there is a red bird, they must search for red either on themselves or around them. Hidden animal cutouts from the book are also used to create a scavenger hunt where students search for and name the animals that they find. These extensions of the picture books enhance engagement and encourage participation.

For lessons incorporating animals or positional language, *Where's Spot?* (Hill, 1980) is used. Students are prompted with phrases like "Is Spot under the chair?" or "Is Spot in the box?" to which they can reply with simple responses such as "Yes" or "No." Afterward, the animals are revealed and students learn to say the names of the different animals, along with some opportunities to count such as when the three penguins appear. Books like *Five Little Monkeys Jumping on the Bed* (Christelow, 1989) are also used to introduce counting in an engaging way. Students count down the remaining monkeys as they act out the monkeys falling off the bed, making the learning process memorable and enjoyable.

6. 4 Movement Activities

Movement-based activities are incorporated to keep students active and engaged while also reinforcing the lesson themes. In a lesson focused on body parts, after reading *From Head to Toe*, an activity is done where students imitate the animal movements and practice phrases like "I thump my chest" or "I bend my neck." These connections of language and physical actions help students remember the phrases. When focusing on shapes, students are asked to make the shapes with their hands individually, then with a classmate. Some shapes, like a star, cannot be made individually and so the students must work together to make it. Afterward, students jump into a shape made on the ground called out by the instructor. Students also look for the shapes within everyday objects around their class. All of these reinforce vocabulary through engaging physical movements.

Often, games like "Fruit Basket" are implemented and adapted to match the day's theme. For example, students switch seats when their assigned animal or color is called. This physical language activity fosters listening skills and reinforces vocabulary in a dynamic and interactive way.

6. 5 Repetition Across Lessons

Repetition is a key strategy in reinforcing students' retention. Vocabulary introduced in one lesson is revisited in following lessons. In one lesson, if colors, numbers, and animals are introduced, a following lesson will include colors, numbers, and shapes. Given the teaching schedule where students are seen only once every three weeks or later, this repetition is especially important. Themes are revisited to reinforce retention with slight variation in activities to maintain interest. If in one class students practice animals through the use of *Brown Bear Brown Bear, What Do You See?* and a scavenger hunt, they can be revisited in a subsequent lesson through *From Head to Toe* with an animal action race.

Songs and activities are also repeated, with added complexity and variation over time. For example, the pace of the song can be increased or may include a new set of actions, like described with "If You're Happy. " Similarly, games like "Fruit Basket" are repeated with new categories such as shapes or colors, and can have the rules slightly adjusted to feel fresh for the students while still reinforcing previous learning.

7. Observations and Recommendations

One notable observation comes from a three-year-old class where students have shown significant improvement in their ability to say greetings and express themselves during the start of the lesson. While initially students were hesitant to respond or relied solely on hand gestures to mimic the instructor, these students through consistent repetition of the greeting activities, including picture flashcards depicting emotions, verbal modeling, and the use of songs are now very vocal and confident to speak out during the greeting section of the lesson.

The general classrooms observations suggest that students are able to quickly associate gestures with English words they have learned. For instance, even without a verbal prompt, if the instructor hugs themselves, students will respond with the word "cold." This suggests that young learners may be highly responsive to non-verbal cues and that gestures help solidify the connection between actions and spoken language. The repetitive nature of the lessons, as well as the predictable format may have contributed to students' comfort and willingness to participate and use the language meaningfully outside the class.

In the early stages, students showed little interest in using English greetings outside of the informal English lessons. However, over time, it became apparent that students were not only retaining the greeting language phrases and physical expressions learned in class but also spontaneously initiating greetings such as "hello" or "I'm happy" during non-English time of the school day. This desire to express themselves in English through greetings and words they learned in class, often accompanied by gestures, demonstrates that the students are not simply memorizing phrases, but are applying them in socially meaningful ways. This spontaneous application is often a strong indicator that the learning has been internalized. In addition, students regularly used gestures such as stretching their arms wide or bringing their hands close together to express "big" and "small", words they heard repeatedly through the song "*Open, Shut Them*". Students also often utilized gestures, such as rubbing their stomach when they are hungry, indicating that perhaps these gestures, along with repeated interactions, may have supported their comprehension and retention. As this improvement was not observed to the same extent across all classes, this leads to questions about what other factors may have contributed to this particular group's progress.

While further research is required, the observations of this report highlight and provide anecdotal evidence that movement, repetition, and physical engagement contribute significantly to young learners' ability to internalize and recall new vocabulary. The contributors recommend further investigation to validate the findings of this report's observations, using empirical methods to confirm or challenge the preliminary insights.

References

Books

1) Bland, Janice, editor. *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds.* Bloomsbury Academic, 2015.
2) Galloway, Nicola, and Heath Rose. *Introducing Global Englishes.* Routledge, 2015.
3) Griffee, Dale T. *Songs in Action.* Prentice Hall International (UK), 1992.
4) Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching.* Pearson Educated Limited, 2001.
5) Paul, David. *Teaching English to Children in Asia.* Longman Asia ELT, 2003.
6) Pica, Rae. *Moving Learning Series: Preschoolers and Kindergarteners.* Delmar Thomson Learning , 2000.
7) Pinter, Annamaria. *Teaching Young Language Learners.* Oxford University Press, 2017.
8) Richards, Jack C. series editor. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2001.
9) Shin, Joan Kang and JoAnn (Jodi) Crandall. *Teaching Young Learners English.* National Geographic Learning, 2014.
10) Trelease, Jim. *The Read Aloud Handbook*. Penguin Books, 2013.
11) Webb, Stuart and Paul Nation. *How Vocabulary is Learned.* Oxford University Press, 2017.

Online Resources

1) Nagro, Sarah A., et al. "Lesson Planning with Engagement in Mind: Proactive Classroom Management Strategies for Curriculum Instruction." *Intervention in School and Clinic*, vol. 53, no. 4, 2018, pp. 229-235.
2) Statistics Bureau of Japan. *Population Estimates by Age (Latest Data)*. Statistics Bureau of Japan, 2024, www.stat.go.jp/data/jinsui/new.html.Accessed 14 Jan. 2025

Picture Books

1) Carle, Eric. *The Very Hungry Caterpillar.* Penguin Books, 2008. (a)
2) Carle, Eric. *From Head to Toe*. Harper Collins Children's Books, 1997. (b)
3) Christelow, Eileen. Five Little Monkeys, Harper Collins Publishers, 1989.
4) Hill, Eric. *Where's Spot?*. Penguin Group, 1980.
5) Martin, Bill and Eric Carle. *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?.* Puffin Books, 2007.
6) Murphy, Chuck. *Color Surprises,* Simon and Shuster Children's Publishing Division, 1997.

Music Media

1) "Stand Up, Sit Down." *Fun Kids English*, 2013. https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=Mav_cp00D5s&t=0s
2) Super Simple Songs. "Head, Shoulders, Knees, and Toes." CD 1, Track 11. *Knock Knock English*, 2007.
3) Super Simple Songs. "If You're Happy." CD 1, Track 8. *Knock Knock English*, 2007.
4) Super Simple Songs. "Hello." CD 2, Track 2. *Knock Knock English*, 2007.
5) Super Simple Songs. "Hello, Hello." CD 3, Track 2. *Knock Knock English*, 2007.
6) Super Simple Songs. "Open, Shut Them." CD 3, Track 3. *Knock Knock English*, 2007.
7) Super Simple Songs, "The Rainbow Song." 2021. https://supersimple.com/song/rainbow-song/

音楽科の授業における ICT を活用した音楽制作活動の実践

ICT-based Music Production Activities in Music Classes

加藤 寛人 1)

Hiroto KATO

抄録：本研究は、iPad と GarageBand アプリケーションを活用し、音楽経験の少ない生徒を対象とした音楽制作の実践論文である。実践校では約 8 割の生徒がピアノ等の楽器演奏経験がなく、楽譜を読むことができる生徒は半数程度であった。そこで、音楽の三要素（メロディ、リズム、ハーモニー）の基礎を学び、既存の音源を用いた音楽制作活動を実施した。1 学期は教科書「MOUSA 1」に掲載されている米津玄師の「Lemon」を題材に基礎技術を学び、2 学期は生徒が選んだ楽曲の一部を制作する活動を行った。GarageBand の各機能を活用することで、楽器演奏や楽譜を読む経験がない生徒でも、音楽制作の基礎を習得し、創造的な表現活動を行うことが可能となった。また、制作した作品をクラス全体で共有し、相互評価を行うことで、生徒の主体的な学びを促進することができた。

キーワード：ICT 教育、音楽教育、教育方法論、創作活動、STEAM 教育

Ⅰ.1 はじめに

実践校では、GIGA スクール構想によって全ての生徒に iPad が支給され、授業内でも積極的に活用されている。本研究の対象校では音楽の授業が必修科目として位置付けられており、高校 1、２年生を対象に、週 1 回 50 分の授業が行われている。iPad には、Apple 社が開発した音楽制作アプリケーション「GarageBand」が提供されており、今回は、これを用いた授業実践の可能性を検討した。しかし、実践校では約 8 割の生徒がピアノ等の楽器演奏経験がなく、楽譜を読むことができる生徒の割合は半分程度となっている。彼らの興味関心を高め、主体的に授業へ参加させることが課題であった。

表１　ピアノを習ったことはありますか？

ない	56 人	78.90%
3 年程度	5 人	7.00%
5 年程度	6 人	8.50%
10 年以上	4 人	5.60%

表２　楽譜は読むことができますか？

読めない	35 人	48.50%
少し読める	25 人	35.20%
よく読める	11 人	15.50%

このような状況を踏まえ、ピアノを演奏することができない生徒や音楽の基礎的な知識を持たない生徒でも、各楽器の基本的な演奏方法を学び、音楽制作を行うことができる実践を検討した。

この授業実践では、GarageBand を用いることで、楽器演奏の経験がなくても、リズムやハーモニー、メロディの基礎を習得し、簡単な音楽制作を行うことが可能であることを目指している。

---

1) 教育学部子ども教育学科

2 ICT 活用環境とアプリケーションについて

今回の実践で使用する「GarageBand」は、iPad に標準搭載されている音楽制作アプリケーションである。さまざまな楽器の音源が内蔵されており、ギター、ベース、ピアノなどの楽器だけでなく民族楽器を含む多様な楽器に触れながら制作を進めることができる点も特徴であり、多くの楽器の音色を試しながら、異なる音楽スタイルに触れられる教育的効果がある。録音機能も充実しており、楽器やマイクを使用して自分の演奏を録音することができるほか、多重録音にも対応しているため、音源を制作することに適している。

GarageBand で制作した作品をクラス全体で共有し、発表を行なった。各生徒の作品を互いに聴き合って、フィードバックを行ない、感想を Google フォームを活用して共有することで、生徒たちはリアルタイムで作品に対する評価を確認することができ、即時的な振り返りと改善が可能となる。

3 音楽の三大要素の理解と表現について

音楽制作を行うにあたっては、基本的な音楽の三大要素であるメロディ、リズム、ハーモニーを理解し、表現することが重要である。ピアノを幼少期から習っている生徒は、これらの三要素を自然に習得しており、演奏に活かすことが可能である。しかし、ピアノを習った経験がない生徒にとっては、これらの要素を短期間で理解し表現するまでできるようになるには多くの時間が必要である。

具体的には、メロディに関しては、楽譜を読めないためにピアノの音程が理解できず、適切なメロディを演奏することが難しい。リズムに関しては、拍子感を掴むことや正確なテンポでリズムを叩くことが課題となる。ハーモニーに関しては、ピアノやギターの基本的な奏法を理解するまでに時間がかかり、それを表現するには多くの時間と練習が必要となる。

これらの問題に対し、「GarageBand」の各機能を活用することで、生徒たちがメロディ、リズム、ハーモニーをより簡単に理解し、音楽制作に活かすことができるかどうかを検討した。GarageBand では、演奏するためのガイドや自動伴奏機能を使うことで、ピアノやギターの演奏経験がない生徒でも、リズムやハーモニーの感覚を掴みやすくすることができると考えた。

4 授業スケジュールについて

1 学期は、教科書「MOUSA 1」に掲載されている米津玄師作曲の「Lemon」を題材に、音楽の三要素であるメロディ、リズム、ハーモニーを表現するための基本的な技術を学ぶことを目標としている。全員が一人一台のタブレットを用いて音源を作成し、楽曲をアレンジ制作できるよう指導を行う。生徒は、原曲に忠実に「Lemon」を制作するだけでなく、「〇〇風 Lemon」などのテーマを設定し、そのテーマに合った音を表現するために、楽器の選択やテンポ設定など、音楽を構成する要素を意識しながら制作に取り組む。授業時間は 40 分の活動を 6 回行い、その後全体発表を行う。

2 学期は、1 学期で学んだ操作方法や基礎知識を活用し、生徒自身が好きな音楽の中から 1 曲を選び、30 秒程度のフレーズをそれぞれ制作することが課題となる。生徒は、自身のイメージに合った表現や楽器の選択をどのように行うかを考えながら制作活動を行う。

表３　授業のスケジュール

1 学期【Lemon を題材に基礎基本を学ぼう】		2 学期【自分で曲をアレンジ制作しよう】	
1 時	GarageBand の操作基本の学習	7 時	楽曲の決定、基礎基本の復習
2 時	ドラムの 8 ビートについて	8 時	メロディー打ち込み方法、制作活動
3 時	自動リズム Drummer の機能について	9 時	バランスの取り方、制作活動
4 時	コードネームの学習、ギターのコード弾き	10 時	制作活動
5 時	ベースラインの学習、ベースの演奏方法	11 時	制作活動
6 時	発表に向けたアレンジ制作活動	12 時	制作活動、作品提出

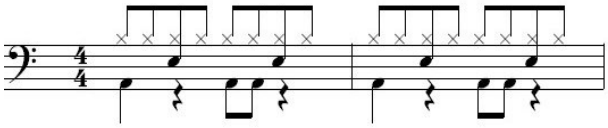
評価においては、基本的な操作方法や表現方法を理解しているか、音楽を形作る要素を生徒がどの程度意識し、リズム・メロディ・ハーモニーの正確性、生徒がどの程度自分らしい音楽のアレンジを行っているかを観点とする。

Ⅱ.GarageBand を活用した音楽制作の実践例

1 リズムの制作について

リズムは、音楽の流れを作り出す重要な要素であり、拍子やテンポによって形成される。リズムは曲の「動き」を決定し、楽器やドラムパターンで表現される。授業では、生徒がリズム感を養うことが重要となるが、リズムを正確に叩くことは、特に未経験の生徒にとっては難しい課題である。リズムセクションを制作するために次の３項目にわけて実践を行なった。

①　基礎リズム８ビートの練習



８ビートとは、音楽のリズムパターンの一つで、1小節の中に８つのビートが含まれるドラムセットの中で最もシンプルなリズムである。主にロックやポップスでよく使用されている。

ドラムセットの基本的は位置と名称を確認して、バスドラム、スネアドラム、ハイハットが画面に表示される位置に指をもっていき、片手ずつ練習を行う。左手は、ハイハットの位置に１小節目内８回ビートを刻む、右手は、バスドラムとハイハットを交互に叩きながら刻む。片手ずつできるようになったら、ゆっくりのテンポ(60 BPM)に合わせて両手でタッチしながら８ビートを練習した。その後、生徒にアンケートを取った。

表４　８ビートを演奏すること

1 とても難しい	15 人	21.4%
2 難しい	20 人	28.5%
3 どちらでも	13 人	18.5%
4 簡単	13 人	18.5%
5 とても簡単	9 人	12.8%

図１　ドラムセット

とても難しい、難しいと答えている 35 人の生徒の中でのピアノ経験者は４名(11%)ピアノ未経験者が 31 人(89%)であった。具体的に難しいと感じる内容としては「リズムに合わせて演奏すること」が 12 名と回答があった。生徒の授業の様子から、片手でもメトロノームに合わせてリズムを正確に演奏することに対して、テンポが速くなっていく生徒がいたことや、両手で演奏すると思い通りに演奏することができなかった生徒が見受けられたことから、表現につなげる創作活動には大きなハードルがあることがわかった。

課題と解決策

両手で同時に８ビートを叩く際に、リズムがうまく取れないことや、テンポから離れてしまう生徒が多いことが判明した。そこで、片手ずつでドラムのパートを録音し、後からそれを結合して音源を作成する方法を取り入れた。この方法により、生徒は両手を同時に使うことによる混乱を避け、片手ずつ確実にリズムを習得することができた。

また、同じフレーズを何度も繰り返す際にミスが発生し、最初から取り直さなければならないことがしばしばあった。そのため、繰り返し再生することができるループ機能を活用した。１小節分のビートを正確に演奏した後、繰り返し再生することで、テンポが崩れることなく効率的に練習を進めることが可能となった。このループ機能の利用により、生徒は反復練習をスムーズに行うことができ、

練習の負担が軽減された。

次に、応用としてフィルインを取り入れた練習を行う。フィルインとは、通常のビートパターンに変化を加えるための短いリズムの挿入で、4 小節ごとに異なるリズムを加えることによって、演奏に変化をもたらすことができる。生徒に対して、最初に簡単なフィルインパターンを示し、それを 8 ビートのリズムに組み合わせる練習を行う。これにより、生徒はドラム奏法の基本を理解し、リズムの変化をつける方法を知ることができる。

②　ビートシーケンサーについての活用

一部の生徒にとって、ループ機能を用いても、8 ビートをリアルタイムで演奏することが難しいという課題があった。これに対処するため、GarageBand のビートシーケンサーを活用した。ビートシーケンサーでは、リズムをグリッドに視覚的に配置することで、簡単にリズムパターンを作成できる。各ドラムパートを順に入力し、細かいリズム調整も可能なため、生徒はリズム感の構造を理解しながら正確な演奏を体験することができた。この機能により、生演奏が難しい生徒でも、正確にリズムを入力でき、8 ビートなどのパターンを効率的に作成できるようになった。

図２　ビートシーケンサー

③　自動演奏機能の活用

Drummer の活用

GarageBand の Drummer 機能は、自動でドラムパターンを生成してくれるツールであり、初心者の生徒でも簡単にドラムのリズムを作成できる。この機能では、ロックやポップス、ヒップホップ、ジャズなど様々なジャンルが用意されており、選んだジャンルに応じて自動でリズムが生成される。また、リズムパターンの「シンプル」から「複雑」までを選択でき、どの楽器を多く使用するかも調整可能であるため、楽曲に合ったドラムパターンを柔軟に設定できる。Drummer を使えば、ドラムの知識が少なくてもリズムを効率的に作成でき、楽曲に最適なドラムスタイルを選ぶことができる。

表５　Drummer の活用

1 とても難しい	5 人	34.8%
2 難しい	8 人	25.7%
3 どちらでも	13 人	19.7%
4 簡単	17 人	12.1%
5 とても簡単	23 人	7.5%

図３　Drummer

Drummer 機能の活用では、８ビート演奏に対して、「簡単」「とても簡単」を合わせると約 60%の生徒が肯定的な回答をしている。この結果から、リアルタイムで演奏を行う 8 ビート演奏は技術的なハードルが高い一方で、Drummer 機能は初心者でも扱いやすく、自分のイメージしている音に近づけて制作を行うことができることがわかった。

課題と解決策

Drummer 機能は非常に正確かつ高度なドラムパターンを自動生成するため、生徒が自分でリズムを作成、手動でドラムを叩く練習をしたりする機会が減るリスクがある。自動生成に頼りすぎると、リズム感や手足の連携など、ドラムの演奏に必要な基本的なスキルを習得することが難しくなる。

そこで、Drummer を使用した練習と手動でのドラム演奏をバランスよく組み合わせることが重要であると考え、提出する際には前述の「８ビート演奏」を必須課題として自分でリズムパターンを作成して、その後 smart drums や drummer 機能と組み合わせることによって、自分でドラムを演奏する活動も行えるようにした。

リズム制作のまとめ

GarageBand を活用したリズムの分野を通じて、生徒たちがリズムの基礎を身につけ、音楽表現を広げることを目指した。8 ビートの体験から始まり、Smart Drums や Drummer 機能を活用することで、生徒が直感的かつ楽しくリズムを学び、実際の演奏や音楽制作に繋げることができた。

リズムの制作や演奏においては、手動での練習と自動演奏のバランスが重要であることがわかった。特に、手動でリズムを演奏するスキルをしっかりと身につけることが、将来的な音楽制作の幅を広げるために不可欠である。また、GarageBand の多くの機能を使うことで、初心者でも高度なリズムパターンを体験でき、音楽の理解を深めることが可能であった。

2 音楽の三大要素「ハーモニー」について

ハーモニーは、音楽の深みや豊かさを生み出す要素であり、複数の音が同時に響き合うことで成立する。メロディが単独の旋律であるのに対し、ハーモニーは複数の音を組み合わせることで音楽に奥行きと感情を加えることから必要不可欠である。授業では、ピアノやギターで和音を奏でることが求められるが、これも未経験の生徒にとっては難しい課題である。

GarageBand には、Smart Guitar があり、指一本で和音を演奏できるようになっている。これにより、生徒はハーモニーの基礎を理解し、簡単に和音を奏でることができる。また、伴奏の演奏方法を設定することができるため、ハーモニーを通じて楽曲の感情表現やムードを変えることを実感できる。

① コードネームの理解

米津玄師の「Lemon」の楽譜にはそれぞれコードネームが記載されている。コードネームは、和音を表す記号であり、ハーモニーの基礎を理解するために重要な要素である。コードは、ルート音（根音）とコードの種類から構成され、たとえば、C メジャー（C）は明るく力強い響きを持ち、C マイナー（Cm）は暗く悲しげな響きを持つ。これらの基本的なコードがあるということを理解することで、生徒はハーモニーの役割を把握することができる。楽譜の中に記載されている dim(ディミニッシュ)、7(セブンスコード)などの基本的なコードについて学習した。

例えば、メジャーコードとマイナーコードの違いを聴き比べることで、曲が明るく感じたり、悲しげな雰囲気を醸し出したりすることがどのように表現されるかを体感させる。これにより、ハーモニーが楽曲全体に与える影響を理解しながら、自分の楽曲に合ったハーモニーを作り出す力を育成できる。

② Smart Guitar の演奏

ギターのフレットを理解して、演奏することが最も望ましいが、実践校ではギターの奏法を学ぶ単元を行なっていないことや、時間内でのフレットの理解は困難である。そこで GarageBand に搭載されている「Smart Guitar」を活用することで、生徒は実際の楽器を弾かずに、簡単に複雑な和音を演奏できる機能を活用する。この機能を使えば、指一本でコードを鳴らすことが可能であり、ギターやピアノのように複雑な指使いを覚えなくても、和音の構造を視覚的に理解することができる。GarageBand では、生徒が技術的なハードルを下げつつ、曲の構成に適したハーモニーを作り出すことができる。

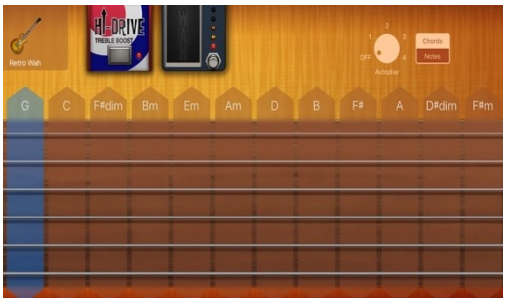


図４　Smart Guitar

表６　Smart Guitar の活用

1 とても難しい	10 人	14.2%
2 難しい	16 人	22.8%
3 どちらでも	19 人	27.1%
4 簡単	12 人	17.1%
5 とても簡単	13 人	18.8%

表７　どのような点が難しいか

リズムを合わせて演奏すること	28 人
コードを打ち込むタイミング	19 人
ピアノの演奏・編集に関する課題	2 人
楽器のバグや機能の制限	2 人
実際の奏法の再現の難しさ	1 人

アンケートの結果、回答が３つに割れる結果となった。これは生徒の音楽経験や技術レベルの違いが大きく影響していると考える。ピアノ経験が「ある」と回答した。15 名のみの分析を行うと、「簡単」「とても簡単」と回答した割合が 62.5%となっており、機能を使いこなすことができた。ピアノ経験者でない生徒にどのような点が難しいか調査をしたところ、「リズムを合わせて演奏すること」が 28 人、「コードを打ち込むタイミングがわからない」が 19 人と、タイミングに合わせて演奏することの難しさを感じている生徒が多いことがわかった。

課題と解決策

GarageBand に搭載されている「Smart Guitar」機能を使用して学習を進める中で、演奏中に生徒がコードを探すのに手間取り、タイミング通りにコードを押すことができず、演奏がうまくいかないという課題があった。この問題を解決するために、コードを編集し、左から順番に押していくように設定を変更した。これにより、生徒はコードを探す時間が短縮され、タイミングに合わせてスムーズに演奏できるようになった。この方法により、演奏のリズムに集中できるようになった。

図５　カスタムコード

③ Smart Bass の演奏

「Smart Bass」機能を使用することで、Smart Guitar 同様に、初心者でも簡単にベースラインを演奏できるようになった。指一本でコード進行に合わせてベースを弾けるため、実際の曲に合わせてベースラインを演奏することで、コードに合わせて自動でリズムや伴奏を演奏できる。オートプレイの中には４種類のベースの演奏方法がある。

ただ使うだけでなく、曲に合った雰囲気を選ぶことも重要で、オートプレイのスタイルを変えることで、楽曲の印象が大きく変わる。生徒は、自分の曲に合ったリズムやパターンを選ぶことで、音楽の表現力や雰囲気作りの創意工夫に繋がった。

④ コードネームサイトの活用

２学期の分野で行う、自分たちで楽曲を制作する際には、楽譜が読めない生徒が多いため、コード進行を作成する際に「U―フレット」サイトを活用した。「U フレット」は、ギターコードネーム検索サイトで、主にギターを使った演奏をするためのサイトである。このサイトを使うことで、生徒は Smart guitar にコードネームを入力し、視覚的にコードを確認しながら楽曲を制作することができた。これにより、楽譜が読めなくてもスムーズに作曲作業を進めることができ、音楽制作に対するハードルが低くなった。しかし、どのタイミングでコードを押せば良いかがわからない生徒もいたため、曲を聴きながら生徒にタイミングを指導し、どの部分でコードを押すべきかを直接教えることで解決を図った。

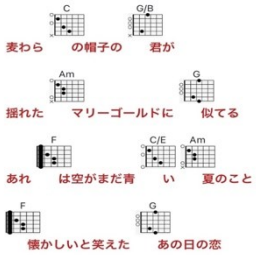


図６　U-フレット

3 音楽の三大要素「メロディ」について

メロディは、音楽の中で最も印象に残る要素であり、曲全体を通して主役となる役割である。音の高さとリズムの組み合わせにより構成され、曲の旋律として人々の記憶に残る部分がメロディである。メロディを作成することについて生徒にアンケートを行なった。

表８　メロディを作成すること

1 とても難しい	23 人	32.8%
2 難しい	13 人	18.5%
3 どちらでも	13 人	18.5%
4 簡単	15 人	21.4%
5 とても簡単	6 人	8.5%

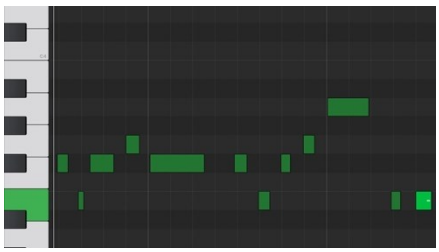


図７　ステップ入力

制作活動する上で最も困難であることが、メロディを演奏することである。ピアノを経験したことがない生徒は、第一に音程の箇所の理解に大きなハードルがあることや、リズムにあわせて演奏することが困難であることから、リズムのみ演奏することができれば、編集で音程を調整することによって多くの生徒がメロディ制作を行うことが可能となる。

実際の授業では、ピアノや他の楽器を使用してメロディを演奏するが、ピアノ経験のない生徒にとっては、楽譜を読んで適切な音程で演奏することは難しい。そのため、GarageBand のシーケンサーを活用することで、音程を視覚的に確認しながら簡単にメロディを演奏できるようにし、音楽制作の基礎を学ぶことができる。

① ステップ入力の活用方法について

例えば、シーケンサーでは、音をブロック型に一つずつ入力することができる。

GarageBand のステップ入力機能は、リアルタイムでの演奏が難しい生徒でも、正確にメロディやリズムを入力できる方法である。ステップ入力では、音符や休符を一つずつ指定して順番に入力していくため、演奏技術に自信がない生徒でも安心してメロディを入力できる。この方法を使うことで、正確なタイミングやリズムを保ちながら、細かい音符や音程を入力することが可能である。

課題と解決策

楽譜に音名を書き込みながらシーケンサーに音を打ち込む作業を指導したが、楽譜や音価に対する理解不足から、途中でリズムが崩れたり、拍子が変わってしまうという課題があった。特に、音符の長さやリズムの取り方が不正確だったため、メロディーがうまく再現できなかった。

そこで、リズムと音程を分けて制作を行なった。まず、生徒には作成したいフレーズを全て「ド」の音のみで録音させ、リズムに集中して正確に打ち込むように指導した。これにより、リズムを確実に入力できるようになった。次に、編集機能を使い、録音したシーケンスの音程を、楽譜の音程を記入したものを見ながら、後から変更する作業を行った。シーケンサー上で視覚的に音程を変更することで、生徒は直感的に音程を調整しながらメロディーを完成させることができた。

この手法により、リアルタイムでピアノを演奏できない生徒でも、正確なリズムと音程でメロディーを作成することができ、音楽制作のスムーズさと精度が向上した。

② 録音機能の活用

GarageBand のリアルタイム録音機能は、楽器を直接演奏しながらメロディや伴奏を聴きながら即座に録音できる機能である。この方法を使うことで、楽器を弾くことができる生徒は即興的に音楽を作成し、その結果をリアルタイムで確認することができる。この機能はコマ録りすることが可能なため、ミスをしても修正することができるため負担も少ない。楽器を演奏できない生徒でも、GarageBand を使って歌を録音し、メロディを挿入することができる。録音後、リバーブを加えて声に深みを持たせて、オートチューンや音程補正を使って音程の微調整を行ったりすることができる。また、特殊エフェクトを使えば、「ロボット風加工」「動物風加工」などの録音した声をユニークで個性的な音源に変化させることができ、音源制作における創造性を引き出すことが可能である。

4 編集とミキシングについて

録音が完了した後、最初に行うのが各トラックの編集作業である。演奏のミスを修正し、不要な部分をカットして正確な演奏データを作り上げる。タイミング調整では、リズムがずれた部分や音符がはまっていない箇所を編集しながら整列させて微調整する。次にミキシング作業とは、各トラックの音量や音の配置を調整し、楽曲全体のバランスを整える作業である。メロディ、リズム、ハーモニーがそれぞれクリアに聞こえるように音量調整していく。

生徒の制作途中を確認すると、ドラムやハーモニーの音量が大きすぎて、メインメロディが聞こえない生徒が多かった。メインメロディをしっかりと目立ち、リズムが埋もれないように、音量を調整する。たとえば、ボーカルやメインのメロディパートを少し大きくし、伴奏やリズムを少し小さめに配置することで、楽曲全体の音量バランスが取れ、各パートが明確に聞こえるようになる。

Ⅲ．生徒のアンケートと考察

表９　取り組む前の印象

1 とても難しい	41 人	58.7%
2 難しい	11 人	15.7%
3 どちらでも	11 人	15.7%
4 簡単	7 人	10.0%
5 とても簡単	0 人	0.0%

表１０　取り組んだ後の印象

1 とても難しい	4 人	5.7%
2 難しい	11 人	15.7%
3 どちらでも	13 人	18.5%
4 簡単	21 人	30.0%
5 とても簡単	21 人	30.0%

本実践における生徒の意識変容を把握するため、活動開始前と終了後にアンケート調査を実施した。その結果、活動開始前には 74.4%の生徒が音楽制作活動を「難しい」または「とても難しい」と感じていたのに対し、活動終了後にはその割合が 21.4%まで大幅に減少したことが明らかとなった。

この結果から、GarageBand を活用した音楽制作活動が、生徒の音楽制作に対するハードルを大きく低下させることが確認できた。これは、GarageBand の Smart Drums や Smart Guitar、Smart Keyboard などの自動演奏機能などを活用して、音楽経験のない生徒でも楽器演奏や音楽制作が可能になったためと考えられる。

これは、デジタルツールを活用することで、従来の音楽教育では困難であった「音楽制作のハードルの高さ」という課題に対して、一定の解決策を提示できたと言える。

Ⅳ．結論（Conclusion）

1 研究のまとめ

本研究では、GarageBand を活用した音楽制作活動を通じて、音楽経験の少ない高校生に対する効果的な音楽教育の可能性を検討した結果、楽器演奏や楽譜の経験がない生徒でも音楽制作に取り組むことが可能となった。特にアンケート結果は、活動開始前に 74.4%の生徒が「難しい」または「とても難しい」と感じていた音楽制作に対する意識が、活動終了後には 21.4%まで大幅に減少したことであることから、音楽制作に関するハードルを下げ、表現活動を行うことが可能であった。

1 学期では「Lemon」を題材とした基礎技術の習得、2 学期では生徒自身による楽曲制作という段階的なアプローチにより、生徒は着実に音楽制作のスキルを身につけることができた。リズム、ハーモニー、メロディの各要素を個別に学習し統合していく過程は、音楽の基礎的な理解を深める上で効果的であり、作品の相互評価や意見交換を通じて、音楽表現に対する理解も深まっていった。

2 今後の課題と展望

今回は、短い授業時間の中で、音楽の基礎力のない生徒でも音源制作を行うことができたが、今後継続して音源制作を行う場合には、自動演奏機能への過度な依存を避け、基礎的な音楽スキルの習得とのバランスをどのように取るかが今後の課題である。特に、自動演奏機能は、初心者にとって有用である一方、基本的な演奏技術の習得機会を減少させる可能性がある。また、楽器の選択や組み合わせ方、リズムに合わせた演奏、コードの打ち込みタイミングなど、技術的な課題への対応が必要である。これらの課題に取り組みながら、生徒の創造性を引き出し、音楽の本質的な理解を深める指導法の確立を目指していきたい。さらに、学年が上がるにつれて、より専門的な創作活動へ発展させることを計画している。具体的には、コード理論の深い理解に基づいた作曲や、実際の楽器の基本奏法を習得することで、自動演奏機能に頼らない音楽表現の可能性を追求していく。これにより、生徒の創造性を引き出しながら、音楽の本質的な理解を深める指導法の確立を目指していきたい。

参考文献・音源

1) Music School Life 編 8 ビート楽譜,2019
2) 音楽之友社 編 音楽の三大要素,2024
3) 教育芸術社 編 MOUSA1(R4 改訂版)
4) 米津玄師 Lemon(音源),2018
5) あいみょん マリーゴールド(音源),2019

「生活の営みに係る見方・考え方」に関する指導効果の検証

Verification of the Effectiveness of Teaching concerning "The Perspectives and Ways of Thinking regarding Daily Life Activities"

河井　洋子 [1)]

KAWI　Yoko

抄録: 本研究では、小学校家庭科における内容項目別に、児童がどのような「生活の営みに係る見方・考え方」を身につけているのかを分析し、「生活の営みに係る見方・考え方」に関する指導効果を検証した。その結果、小学校段階において、児童には「協力・協働」「健康・快適・安全」「持続可能な社会の構築」に関わる具体的な見方・考え方が身についていることが明らかになった。「生活文化の継承・創造」に関わる見方・考え方は、小学校段階では生活実践につながる具体的な見方・考え方にまでは至っていない。また、小学校第６学年児童は、第５学年児童よりも生活で大切にしている見方・考え方を自覚している児童が多く、具体的な実践内容が多様であった。このことは、家庭科の学習を通して児童に「生活の営みに係る見方・考え方」が身につき、家庭科で身に付けさせたい実践的な態度の育成につながる指導効果があることを示唆していることがわかった。

キーワード : 生活の営み　見方・考え方　実践的な態度　指導効果

Ⅰ．はじめに

2017 年３月告示された小学校学習指導要領においては、質の高い学びを実現するために、家庭科の目標が改善され、新たに「生活の営みに係る見方・考え方」が付加された。小学校家庭科において「生活の営みに係る見方・考え方」を働かせるとは、家族や家庭、衣食住、消費や環境などに係る生活事象を、「協力・協働」「健康・快適・安全」「生活文化の継承・創造」「持続可能な社会の構築」等の視点で捉え、よりよい生活を営むために工夫することであると小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説家庭編に示されている。中学校、高等学校にも同様に示されており、家庭科の学習においては、小学校から高等学校まで同じ視点から見ることにより、家庭科としての見方・考え方を深めることを意図している。小学校から中学校、高等学校へと、子どもは成長するに従って、生活経験や学びを積み重ね、見方・考え方を深めると考えられる。それでは、小学校段階において子どもたちは、具体的にどのような見方・考え方が身についているのだろうか。このことを明らかにすることにより、小学校における指導効果を検証し、小学校家庭科において身につけさせたい具体的な見方・考え方を明らかにしたいと考えた。

日本家庭科教育学会は、2016 年７月～2017 年１月に、全国の国公立全日制高等学校 50 校に在籍する 4,302 人を対象に「家庭科の意義・役割や生活実態を探る高校生調査」を実施した。調査結果を統計処理し、普段の生活に関わる実践（生活の自立、消費・環境、情報、共生）の状況、生活意識、家庭科で身についたと考える力で相互の関係をみた。「家庭科で多くの力が身についたと考えている高校生は、全ての質問項目で、そうでない高校生よりも実践していた。家庭科で多くの力が身についたと考えている高校生は、家庭科を学んだことによる変化を自覚しているだけでなく、実際に生活において実践・活用していることが示唆される。一方で、家庭科であまり力が身についていないと考えている高校生は生活での実践が低い。家庭科での学びをいかに身につけさせるか、そして、実践につなげていくかが、今後の課題といえよう。」と考察している。

小学校学習指導要領総則第３「教育課程の実施と学習評価」には、「特に、各教科等において身につけた知識及び技能を活用したり、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を発揮させたりして、学習の対象とな

1)　教育学部子ども教育学科

る物事を捉え思考することにより、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方(以下「見方・考え方」という)が鍛えられていくことに留意し、児童が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互の関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ること。」と述べられている。

見方・考え方は指導内容との関りが深く、学習内容に即してして見方・考え方を身に付くと考えられることから、小学校の児童がどのような見方・考え方を身に付けているのかを調査することにより、小学校段階での指導効果を検証する。

本研究では、小学校段階において、児童が身につけた「生活の営みに係る見方・考え方」を実態調査し、その結果をＡ家族・家庭生活、Ｂ衣食住の生活、Ｃ消費生活・環境の内容項目ごとに分析して、小学校家庭科における見方・考え方を具体化するとともに指導効果を検証するものである。

Ⅱ．目的と調査方法

１．目的

・「生活の営みに係る見方・考え方」を実態調査し、内容項目別に分析する。
・実態調査の分析から、小学校家庭科の指導効果を検証する。

２．調査方法

(1)「生活の営みに係る見方・考え方」の内容項目ごとの実態調査をする。

・日時　2024 年 3 月 19 日、6 月 13 日、6 月 14 日
・場所　岐阜市立N小学校
・対象　児童 186 人（第 5 学年児童 92 人、第 6 学年児童 94 人）
・方法　質問項目に対する質問紙による回答
（内容項目ごとに大切にしている見方・考え方が『ある』場合は、その内容を記述する。）

小学校家庭科の内容項目は、「Ａ　家族・家庭生活」「Ｂ　衣食住の生活」「Ｃ　消費生活・環境」の３つから構成されている。「Ｂ　衣食住の生活」については、指導内容が多岐にわたることから、「衣生活」「食生活」「住生活」に分けて調査することとした。このため、調査項目としては、「家庭生活」「食生活」「衣生活」「住生活」「消費生活・環境」の５項目とし、その項目ごとに、具体的にどのような「生活の営みに係る見方・考え方」が身についているのか児童の実態を調査する。

(2)児童に身についた見方・考え方から指導効果の検証

児童に身についている「生活の営みに係る見方・考え方」を小学校第５学年の結果と小学校第６学年の結果を比較し、家庭科での学習内容との関りから家庭科指導の効果を検証する。

Ⅲ．結果

１．「生活の営みに係る見方・考え方」の内容項目ごとの実態調査

児童に対し、「生活の中で大切にしている見方・考え方は、ありますか？」と質問した。図１はN小学校の第６学年児童の結果である。生活で大切にしている見方・考え方が「ある」と記入した児童が多かったのは「消費生活・環境」「食生活」「家庭生活」の３項目であった。

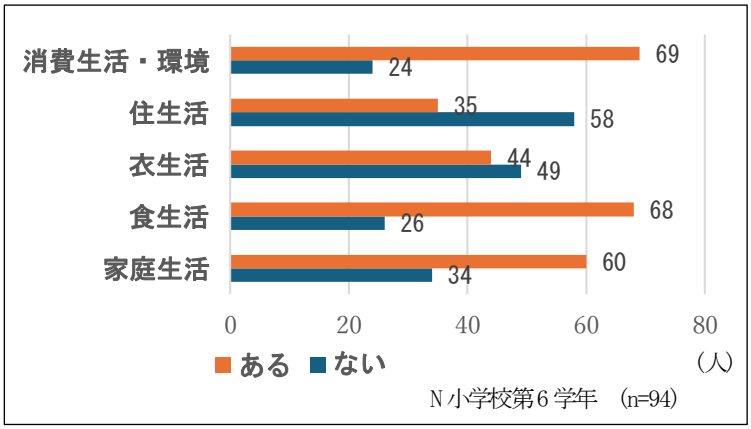


図１ 生活で大切にしている見方・考え方

次に、「家庭生活」「食生活」「衣生活」「住生活」「消費生活・環境」の５項目別に具体的にどのようなことを大切にして児童は生活しているのかを明らかにするために、「ある」と記入した児童に対し、具体的に何を大切にしているかの記入を求めた。そして、「家庭生活」「食生活」「衣生活」「住生活」「消費生活・環境」の５項目別に、児童が記入した具体的な内容を「協力・協働」、「健康・快適・安全」、「生活文化の継承・創造」、「持続可能な社会の構築」の４つの視点(小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説家庭編に示されている見方・考え方)で分類した。

(1) 内容項目Ａ「家庭生活」において、児童が大切にしている具体的な見方・考え方

「家庭生活」の項目について、児童が大切にしている見方・考え方は「協力・協働」の視点が多かった。具体的には、「手伝いをする」「生活時間の有効な活用をする」「家族との会話や団らん」を大切にしている。「生活文化の継承・創造」の視点に関わる具体的な見方・考え方はなかった。また、児童が大切にしている具体的な見方・考え方は、多岐にわたり、児童の生活実態に即した見方・考え方をしていることがわかる。その中でも、「手伝いをする」「生活時間の有効な活用をする」「家族との会話や団らん」を大切にしている児童が多いことは、家庭生活を大切にする心情を育み、家族の一員として、生活をよりよくしようと工夫する実践的な態度を養うことを目標としている家庭科の指導の効果があると考えられる。児童が大切にしている具体的な見方・考え方は、次のとおりである。

①協力・協働

・手伝いをする(12 人)・生活時間の有効な活用(12 人)・家族との会話や団らん(11 人)・家族との約束(6 人)
・家族の気持ち(3 人)・楽しく(2 人)・あいさつ(1 人)・感謝(1 人)・自分の事は自分で(1 人)　・恩返し(1 人)
・友達と遊ぶ時間(1 人)・周りに迷惑をかけない(1 人)

②健康・快適・安全

・早寝・早起き(9 人)・整理整頓(8 人)・安全(6 人)　・清潔(3 人)・食事(2 人)・食事作り(2 人)・片付け(2 人)
・掃除(2 人)・便利なくらし(1 人)・説明書を見てから(1 人)　・スムーズなくらし(1 人)　・運動(1 人)
・味付けの工夫(1 人)・扇風機を置く位置(1 人)・寝る前にブルーライトを浴びない(1 人)

③持続可能な社会の構築

・必要なものだけ買う(2 人)・ものを大切に(1 人)

(2)内容項目Ｂ「食生活」において、児童が大切にしている具体的な見方・考え方

「食生活」の項目について、児童が大切にしている見方・考え方は「健康・快適・安全」の視点が多かった。具体的には、「栄養バランス」を大切にしている児童が多く、食事をしたり作ったりするときに、児童は「栄養バランス」を大切にしていることがわかった。「生活文化の継承・創造」の視点に関わる具体的な見方・考え方はなかった。また、児童が大切にしていることには、自分が調理をする際に留意している事項も多様に含まれることから、食生活について、児童が自ら食生活にかかわる実践的な態度を学んだことがわかった。

①健康・快適・安全

・栄養バランス(21 人)・安全(6 人)・味の付け方(5 人)・好き嫌いをしない(5 人)・火加減(4 人)・手洗い(4 人)・健康(3 人)・切り方(3 人)・食べ方やマナー(3 人)・野菜から食べる(2 人)・毎食に野菜を食べる(2 人)
・調理の工夫(2 人)・手順(2 人)・おいしさ(2 人)・間食をしない(2 人)・整理整頓(2 人)　・三食食べる(1 人)
・いろいろ食べる(1 人)・体にいいもの(1 人)・消化が良い(1 人)・食中毒をおこさない(1 人)・盛り付け(1 人)
・調味料の量(1 人)

②協力・協働

・家族のために自分が作る(6 人)・感謝(2 人)・いただきます(2 人)・手伝う(1 人)

③持続可能な社会の構築

・食べる分だけ(5 人)・残さず食べる(2 人)

(3)内容項目Ｂ「衣生活」において、児童が大切にしている具体的な見方・考え方

衣生活の項目について、児童が大切にしている見方・考え方が「ある」と答えた児童は 44 人、「ない」と答えた児童は 49 人であり、「ない」児童が「ある」児童を上回った。衣生活については、児童が生活の営みの中で、大切にしている見方・考え方に対する意識が低いことがわかった。「ある」と答えた児童は、「健康・快適・安全」の視点が多い。具体的には、整理整頓、しわにならないように干す、たたみ方、しまい方などの衣服の管理について、また、身だしなみ、印象、気温や天気を考えるなど着方について等、授業で学んだ学習内容にかかわる内容であった。「生活文化の継承・創造」の視点に関わる具体的な見方・考え方はなかった。

①健康・快適・安全

・整理整頓(8 人)・しわにならないよう干す(8 人)・たたみ方(4 人)・しまい方(4 人)・身だしなみ(4 人)
・気温や天気(4 人)・印象(4 人)・ハンガーにかける(3 人)・清潔さ(1 人)・上下のバランス(2 人)
・着やすさ(1 人)・季節に合うもの(1 人)

②持続可能な社会の構築

・試着して買う(1 人)・丁寧に扱う(1 人)・汚さない(1 人)・丁寧に着る(1 人)・習字の時は黒い服(1 人)

③協力・協働

・手伝う(1 人)

(4)内容項目Ｂ「住生活」において、児童が大切にしている具体的な見方・考え方

住生活で大切にしている見方・考え方が「ない」と答えた児童は 58 人、「ある」と答えた児童は 35 人であった。

「家庭生活」「食生活」「衣生活」「住生活」「消費生活・環境」において「ない」と答えた児童が最も多い結果となった。「ある」と答えた児童の中では「健康・快適・安全」「協力・協働」の視点が多い。また、「持続可能な社会の構築」の視点から考えている児童もいる。「整理整頓」や「近所に迷惑をかけない」ことを大切にしていることから、学習した内容のうち児童が自分で日常的に改善できることや家族から言われていることを意識していることがわかる。「生活文化の継承・創造」の視点に関わる具体的な見方・考え方はなかった。

①健康・快適・安全

・整理整頓(10 人)・部屋の掃除(4 人)・清潔(1 人)・安全(1 人)・庭の手入れ(1 人)・虫が来ないように(1 人)
・いらないものは捨てる(1 人)

②協力・協働

・近所に迷惑をかけない(8 人)・ルールを守る(3 人)・ゆっくりすごす(1 人)・手伝い(1 人)・家族と協力(1 人)
・はしゃがない(1 人)・

③持続可能な社会の構築

・省エネ(1 人)・電気をけす(1 人)・水を大切にする(1 人)・壊さない(1 人)

(5)内容項目Ｃ「消費生活・環境」において、児童が大切にしている具体的な見方・考え方

消費生活・環境の項目について、児童が大切にしている見方・考え方が「ある」と答えた児童は 69 人、「ない」と答えた児童は 24 人であり、「ある」と回答した児童は、「家庭生活」「食生活」「衣生活」「住生活」「消費生活・環境」の中で最も多かった。消費生活・環境に児童が直接かかわる機会が多く関心が高いことが推察される。「消費生活・環境」の項目について、児童が大切にしている見方・考え方は「持続可能な社会の構築」の視点が多い。具体的には、「無駄遣いをしない」「よく考える」「使いすぎない」「使う分だけ」「節約する」などである。また、「協力・協働」の視点から、「家族に相談する」ことを大切にしている児童がいた。「生活文化の継承・創造」の視点に関わる具体的な見方・考え方はなかった。

①持続可能な社会の構築

・無駄遣いをしない(29 人)・よく考える(12 人)・使いすぎない(6 人)・使う分だけ(5 人)・節約する(4 人)
・値段(3)・金の管理(3 人)・お金を貯める(3 人)・余分なお金をもたない(3 人)・物を大切にする(2 人)
・予算内(2 人)・比較する(1 人)・事前に調べる(1 人)・記録する(1 人)・家計簿をつける(1 人)
・賞味期限(1 人)・代用する(1 人)・ICOCA で買えるもの(1 人)・おつりがでないようにする(1 人)

②協力・協働

・家族に相談する(3 人)

２．小学校第５学年と第６学年の実態調査結果の比較

小学校においては、第５学年から家庭科の学習が始まる。家庭科の学習を始めたばかりの第５学年児童と１年間家庭科を学習した第６学年児童の「生活で大切にしている(見方・考え方)がある児童の割合」を比較した。調査日は、両学年ともに６月である。

調査の結果、「家庭生活」「食生活」「衣生活」「住生活」「消費生活・環境」の５項目すべての項目において、第６学年児童が、第５学年児童よりも、生活で大切にしている見方・考え方が「ある」と回答した児童が多い。

このことから、家庭科を学ぶことによって、日常生活に必要な基礎的な理解や技能を身に付け、自分の生活の営みをみつめ、自分の生活をよりよくするための具体的な見方・考え方を児童が学ん

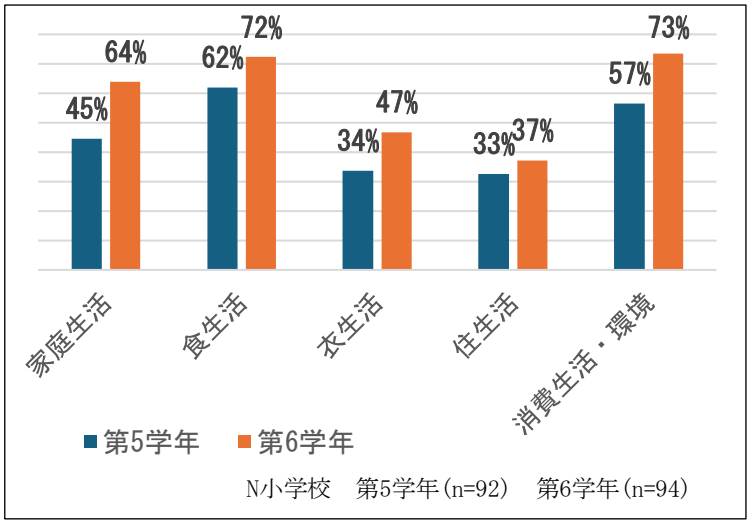


図２ 生活の営みで大切にしている見方・考え方が「ある」児童の割合

だことがわかる。

(1) 内容項目Ａ「家庭生活」における第５学年と第６学年の比較

「家庭生活」で大切にしていることについて、第５学年は、「手伝い」と「家族との会話」を大切にしていると記入した児童が多い。一方、第６学年は、第５学年に比べ、「家庭生活」で大切にしていることが児童の生活に即して多岐にわかれ、「家庭生活」「食生活」「衣生活」「住生活」「消費生活・環境」の関連がある。家庭科を学ぶことにより、日常生活の営みに関心をもち、生活を自分事としてとらえることができるようになっている。

① 小学校第５学年が「家庭生活」で大切にしていること

手伝い(15 人)、家族との会話(10 人)、生活時間の有効活用(5 人)、家族を大切にする(4 人)、家族の約束(4 人)・整理整頓(2 人)、振り返りをする(1 人)、兄弟を大切にする(1 人)、清潔(1 人)

② 小学校第６学年が「家庭生活」で大切にしていること

手伝いをする(12 人)、生活時間の有効な活用(12 人)、家族との会話や団らん(11 人)、早寝・早起き(9 人)整理整頓(8 人)、安全(6 人) 、家族との約束(6 人)、家族の気持ち(3 人) 、清潔(3 人)、楽しく(2 人)、食事(2 人)、食事作り(2 人)、片付け(2 人)、掃除(2 人) 、必要なものだけ買う(2 人) 、あいさつ(1 人)、感謝(1 人)、自分の事は自分で(1 人) 、恩返し(1 人)、友達と遊ぶ時間(1 人)、周りに迷惑をかけない(1 人)、便利なくらし(1 人)、説明書を見てから(1 人) 、スムーズなくらし(1 人) 、運動(1 人)、味付けの工夫(1 人)扇風機を置く位置(1 人)、寝る前にブルーライトを浴びない(1 人)、ものを大切に(1 人)

(2) 内容項目Ｂ「食生活」における第５学年と第６学年の比較

「食生活」で大切にしていることについて、第 5 学年は、家庭や学校給食で指導される栄養バランスや安全性、手洗いなどであった。一方、第６学年においては、食べることのみならず自ら調理する行動に発展している。また、「健康」「安全」といった考え方も身についている。さらに、「家族のために」や「感謝」など「家庭生活」との関連もみられる。「家庭生活」「食生活」「衣生活」「住生活」「消費生活・環境」の５項目のなかでも「食生活」については、関心が高く、生活の営みの中で大切にしている見方・考え方が「ある」と答えた児童が多い。家庭科を学ぶことにより、食べることから家族のために自ら作ることへと関心が広がっていることがわかる。

①小学校第５学年が「食生活」で大切にしていること

栄養バランス(12 人)、安全性(13 人)、手洗い(7 人)、おいしさ(3 人)、見た目(2 人)、よくかむ(2 人)、食べ過ぎない(2 人)、残さず食べる(2 人)、間食をしない(2 人)、マナー(2 人)、片付け(1)、準備(1 人)、3 食(1 人)

②小学校第６学年が「食生活」で大切にしていること

栄養バランス(21 人)、家族のために自分が作る(6 人)、安全(6 人)、味の付け方(5 人)、好き嫌いをしない(5 人)、食べる分だけ(5 人)、火加減(4 人)、手洗い(4 人)、健康(3 人)、切り方(3 人)、食べ方やマナー(3 人)、野菜から食べる(2 人)、毎食に野菜を食べる(2 人)、調理の工夫(2 人)、手順(2 人)、おいしさ(2 人)、間食をしない(2 人)、整理整頓(2 人)、感謝(2 人)、いただきます(2 人) 、残さず食べる(2 人)、手伝う(1 人)、三食食べる(1 人)、いろいろ食べる(1 人)、体にいいもの(1 人)、消化が良い(1 人)、食中毒をおこさない(1 人)、盛り付け(1 人)、調味料の量(1 人)

(3) 内容項目Ｂ「衣生活」における第５学年と第６学年の比較

「衣生活」で大切にしていることについて、第５学年は、たたみ方を意識している児童が多い。一方、第６学年では、家庭科で学習した日常着の快適な着方や手入れの工夫について考えている。「衣生活」については、「家庭生活」「食生活」「衣生活」「住生活」「消費生活・環境」の５項目のなかでも、生活の営みの中で大切にしている見方・考え方が「ある」と答えた児童が少ない傾向にある。第６学年においても半数程度であった。

① 小学校第５学年が「衣生活」で大切にしていること

たたみ方(16 人)、前後確認(2 人)、アイロンかけ(2 人)、整理整頓(1 人)、シャツを入れる(1 人)、毛玉をとる(1 人)、気温や行事(1 人)、自分で(1 人)、着られるまで着る(1 人)、給食のエプロン(1 人)、片付け(1)、準備(1 人)、3 食(1 人)

② 小学校第６学年が「衣生活」で大切にしていること

整理整頓(8 人)、しわにならないよう干す(8 人)、たたみ方(4 人)、しまい方(4 人)、身だしなみ(4 人)、気温や天気(4 人)、印象(4 人)、ハンガーにかける(3 人)、清潔さ(1 人)、上下のバランス(2 人)、着やすさ(1 人)、季節に合うもの(1 人)、試着して買う(1 人)、丁寧に扱う(1 人)、汚さない(1 人)、丁寧に着る(1 人)、習字の時は黒い服(1 人)、手伝う(1 人)

(4) 内容項目Ｂ「住生活」における第５学年と第６学年の比較

「住生活」で大切にしていることについては、生活の営みで大切にしている見方・考え方が「ある」と記入した児童が第５学年、第６学年ともに最も少ない。第５学年の後半において、住まいの整理整頓や清掃の仕方を学ぶことにより、第６学年で若干「整理整頓」や「部屋の掃除」など「快適」を意識する児童は増えているが、他の項目よりも見方・考え方の広がりは少ない。

小学校においては、住まい方について、暑さ・寒さ、通風・換気、採光、音を取り上げる。住まいの主な働きがわかり、季節の変化に合わせた生活の大切さや住まい方について理解し自分の生活に生かす。しかし、児童が日常生活の営みの中で、自ら働きかけ実践することは少ない傾向にある。

①小学校第５学年が「住生活」で大切にしていること

近所に迷惑をかけない(5 人)、整理整頓(3 人)、家を大切に(3 人)、家族で相談(3 人)、清潔(2 人)、換気(1 人)、生活費(1 人)、安全(1 人)、自分の部屋の管理(1 人)、ルール(1 人)、楽しい雰囲気(1 人)、手伝い(1 人)

②小学校第６学年が「住生活」で大切にしていること

整理整頓(10 人)、近所に迷惑をかけない(8 人)、部屋の掃除(4 人)、ルールを守る(3 人)、清潔(1 人)、安全(1 人)、庭の手入れ(1 人)、虫が来ないように(1 人)、いらないものは捨てる(1 人)、ゆっくりすごす(1 人)、手伝い(1 人)、家族と協力(1 人)、はしゃがない(1 人)、省エネ(1 人)、電気をけす(1 人)、水を大切にする(1 人)、壊さない(1 人)

(5) 内容項目Ｃ「消費生活・環境」における第５学年と第６学年の比較

「消費生活・環境」で大切にしていることについて、第５学年と第６学年を比較すると、第６学年は、「計画的な使い方」「買う物の情報の収集・整理」など、家庭科の学習により身に付けた知識を自分の生活に生かしていることがわかる。また、「消費生活・環境」で大切にしていることについて、「家庭生活」「食生活」「衣生活」「住生活」「消費生活・環境」のうち、第５学年・第６学年ともに最も多くの児童が意識している結果となった。近年、消費生活・環境に関心が高まっているため、生活の営みの中でも、児童が「消費生活・環境」について意識する機会が増えてきたと考えられる。

① 小学校第５学年が「消費生活・環境」で大切にしていること

無駄遣いをしない(18 人)、よく考える(12 人)、使う分だけ(7 人)、使わない(5 人)、買いすぎない(4 人)、お金をためる(3 人)、物を大切にする(2 人)、お金を大切にする(2 人)、小遣い帳をつける(1 人)、人に貸さない(1 人)、値段を見る(1 人)

②小学校第６学年が「消費生活・環境」で大切にしていること

無駄遣いをしない(29 人)、よく考える(12 人)、使いすぎない(6 人)、使う分だけ(5 人)、節約する(4 人)、値段(3)、お金の管理(3 人)、お金を貯める(3 人)、余分なお金をもたない(3 人)、家族に相談する(3 人)、物を大切にする(2 人)、予算内(2 人)、比較する(1 人)、事前に調べる(1 人)、記録する(1 人)、家計簿をつける(1 人)、賞味期限(1 人)、代用する(1 人)、ICOCA で買えるもの(1 人)、おつりがでないようにする(1 人)

Ⅳ. 考察

１　「生活の営みに係る見方・考え方」の内容項目別の分析

Ａ　家族・家庭生活

「家族・家庭生活」の内容項目は、「自分の成長と家族・家庭生活」「家庭生活と仕事」「家族や地域の人々との関わり」「家族・家庭生活についての課題と実践」の４項目で構成されている。内容の取扱いについては、「日常生活における様々な問題について、家族や地域の人々との協力・協働、健康・快適・安全、持続可能な社会の構築等を視点として考え、解決に向けて工夫することが大切であることに気付かせるようにすること。」[4]とある。

実態調査の結果、児童は、家族や地域の人々との協力・協働、健康・快適・安全、持続可能な社会の構築等の視点から見方・考え方を働かせ、自分の生活に生かす実践的な態度を身に付けている。具体的には、「手伝いをする」「生活時間の有効な活用」「家族との会話や団らん」「早寝・早起き」等である。教科用図書で扱っている内容について、具体的に自分の生活に生かしている児童が多い。このことから、指導内容を学習するにあたり、生活の営みに係る見方・考え方を働かせながら実践的な活動を通して学ぶことによって、児童が自分の生活に生かす実践的な態度を身に付けていることがわかる。

また、「家族・家庭生活」の内容においては、「協力・協働」の視点から見方・考え方を働かせている児童が多い。このため、学習した内容を通して児童は見方・考え方を働かせ、具体的な見方・考え方を身に付け、生活への実践的な態度につながっていると考えられる。

Ｂ　衣食住の生活

「衣食住の生活」の内容項目は、「食事の役割」「調理の基礎」「栄養を考えた食事」「衣服の着用と手入れ」「生活を豊かにするための布を用いた製作」「快適な住まい方」の６項目で構成されている。課題をもって、健康・快適・安全で豊かな食生活、衣生活、住生活に向けて考え、工夫する活動を通して、知識や技能を身に付け、生活の課題を解決する力を養い、生活をよりよくしようと工夫する実践的な態度を育成することをねらいとしている。[4)]

実態調査の結果、児童は、「健康・快適・安全」、家族や地域の人々との「協力・協働」、「持続可能な社会の構築」の視点から見方・考え方を働かせ、自分の生活に生かす実践的な態度を身に付けていることがわかった。その中でも「健康・快適・安全」の視点の視点から捉えている児童が多い。具体的には「健康を考えて栄養バランスを大切にする」、「安全に調理する」、「快適に住むために整理整頓をする」などであった。

また、「健康・快適・安全」の視点のみでなく、「家族のために自分が食事を作る」や「近所に迷惑をかけない」など、「家族や地域の人々との協力・協働」の視点や、「食べる分だけ作る」など「持続可能な社会の構築」の視点でも考えている。

一方、食生活、衣生活、住生活に分けて実態調査をした結果、生活で大切にしている見方・考え方が「ある」と答えた児童は、食生活については多かったが、衣生活と住生活については少なかった。「衣食住の生活」の学習内容として、食生活に関わる内容は３項目、衣生活に関わる内容が２項目、住生活に関わる内容は１項目であり、食生活に関わる内容が多いことも影響していると考えられるが、衣生活と住生活の内容について、児童の生活の営みにかかる実践的な態度につながる内容の取扱いや指導の工夫が必要である。

また、「衣食住の生活」については、「生活文化の継承・創造」の視点に対する指導の工夫が必要である。

C　消費生活・環境

「消費生活・環境」の内容項目は、「物や金銭の使い方と買い物」「環境に配慮した生活」の２項目で構成されている。課題をもって、持続可能な社会の構築に向けて身近な消費生活と環境を考え、工夫する活動を通して、消費生活・環境に関する知識及び技能を身に付けるとともに、それらの課題を解決する力を養い、身近な消費生活と環境をよりよくしようと工夫する実践的な態度を育成することをねらいとしている。[4)]

実態調査の結果、児童は、持続可能な社会の構築、家族との協力・協働の視点から見方・考え方を働かせ、自分の生活に生かす実践的な態度を身に付けていることがわかった。また、生活で大切にしている見方・考え方が「ある」と答えた児童が多く、身近な消費生活をよりよくしようと工夫する実践的な態度が身についている。

具体的には、「無駄遣いをしない」「よく考えて買う」など「物や金銭の使い方と買い物」に関わる内容が多い。

また、衣食住の生活や家庭生活において、「物を大切にする」「必要なものだけ買う」「食べる分だけ作る」「衣服を丁寧に扱う」「省エネ」「水を大切にする」「電気をけす」など「環境に配慮した生活」が実践されていることが実態調査からわかった。このため、「環境に配慮した生活」については、内容「B衣食住の生活」との関連を図り、実践的に学習することが効果的であると考えられる。

２　「生活の営みに係る見方・考え方」の指導効果

(1) 家庭科の学習を通して、児童に「生活の営みに係る見方・考え方」が身につき、家庭科で身に付けさせたい実践的な態度の育成につながる指導効果がある。

今回、小学校第５学年と第６学年の児童を対象に「家庭生活」「食生活」「衣生活」「住生活」「消費生活・環境」において大切にしている見方・考え方があるかどうか、ある場合は具体的にどんなことかを調査した。その結果、「家庭生活」「食生活」「衣生活」「住生活」「消費生活・環境」のすべてにおいて、大切にしている見方・考え方が「ある」と回答した児童は、第５学年より第６学年が多かった。また、具体的に大切にしている内容を比較すると、家庭科で学んだ内容を自分の生活にいかし、身に付けた見方・考え方を働かせて生活実践したりしている。

このことから、「生活の営みに係る見方・考え方」は、小学校家庭科の学習内容を通して育まれ、それを身に付けることによって実践的な態度につながると考えられる。すなわち、「生活の営みに係る見方・考え方」を児童に身に付けさせるためには、具体的に児童が自分の生活において実践が可能な内容を扱うことが効果的である。

実態調査においては、「食生活」で生活の営みで大切にしている見方・考え方が「ある」と 72%の６年生が回答したのに対し、「住生活」で生活の営みで大切にしている見方・考え方が「ある」と回答した６年生は 37%であった。「住生活」の内容においては、「課題をもって、健康、快適、安全で豊かな住生活に向けて考え、工夫する活動を通して、快適な住まい方に関する知識及び技能を身に付け、住生活の課題を解決する力を養い、住生活をよりよくしようと工夫する実践的な態度を育成することをねらいとしている。」と小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説家庭編に記されている。この快適な住まい方について、どのような内容をどのように児童の実態に応じて扱うか課題である。実態調査した時期においては、第６学年の児童は、「整理・整頓や清掃の仕方」は学習していたが、「季

節の変化に合わせた住まい方」の学習をまだ未実施であったため、「生活の営みに係る見方・考え方」が十分に育まれていなかったことも考えられる。このため、学習が終了する学年末に再度調査する必要がある。

⑵小学校第５・６学年の児童は、「生活の営みに係る見方・考え方」として「協力・協働」、「健康・快適・安全」、「持続可能な社会の構築」の視点を大切にしている。

実態調査では「生活の中で大切にしている見方・考え方はありますか。何を大切にしていますか。」と児童に質問した。その意図は、「協力・協働、健康・快適・安全、生活文化の継承・創造、持続可能な社会の構築」の視点を示すことなく、具体的な見方・考え方を引き出すためである。そして、その実態調査の結果を内容項目別に整理した。児童が記入して「生活の中で大切にしている見方・考え方」は、「協力・協働」、「健康・快適・安全」、「持続可能な社会の構築」に分類することができた。

今回の実態調査では、児童から「生活文化の継承・創造」の視点は出てこなかった。小学校の段階において、生活事象を「生活文化の継承・創造」の視点で捉えて、さらに、よりよい生活を営むために工夫して実践するためには、意図的な授業改善が必要になる。小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説家庭編には、「小学校においては、『生活文化の継承・創造』については『生活文化の大切さに気付く』を視点として扱うことが考えられる。」と記されている。

そこで、小学校の段階においては、「伝統的な日常食である米飯及びみそ汁」を調理し、「米飯とみそ汁を中心とした１食分の献立」を作成したりするなど、「生活文化の大切さに気付く」視点で題材が構成されている。児童が生活文化の大切さに気付くことができる意図的な実践的・体験的活動を小学校段階では大切にするとともに、日本の生活文化のよさを意識できる指導の工夫が必要である。

⑶「生活の営みに係る見方・考え方」を働かせることが、児童の実践的な態度につながっている。

生活の中で大切にしている見方・考え方の有無を質問し、そして、「ある」と回答した児童に具体的な内容を記入する調査を実施した。その結果、児童からは「手伝いをする」「家族との会話や団らん」「栄養バランス」「整理整頓」など、児童が生活の中で大切にして実践している内容が記されていた。

協力・協働の視点から「手伝いをする」。健康の視点から「栄養バランス」を考えて食べる。快適の視点から「整理整頓」をするなど、「生活に係る見方・考え方」を働かせることが実践的な態度につながっている。また、その実践内容は、家庭科で学習した内容と関わりが深い。すなわち、児童は、具体的な学習内容を通して、生活の営みに係る見方・考え方を働かせて、自分の生活をみつめ、生活をよりよくしようとする実践的な態度を身に付けている。このことから、実態調査を通して、「生活の営みに係る見方・考え方」を働かせることが、児童の実践的な態度につながっていることが明らかになった。

参考・引用文献

1）荒井紀子・野中美津枝・鈴木真由子・鈴木民子・藤田昌子・日景弥生・高木幸子・小川裕子・中西雪夫・財津庸子・河村美穂・赤塚朋子，日本家庭科教育学会(編)『未来の生活をつくる―家庭科で育む生活リテラシー』明治図書出版，2019

2）高木幸子・小川裕子・中西雪夫・財津庸子・荒井紀子・河野公子・鈴木民子・鈴木真由子・野中美津枝・日景弥生・藤田昌子,『学会特別研究委員会「家庭科未来プロジェクト」報告論文「家庭生活に関わる意識や高等学校家庭科に関わる全国調査」シリーズ 2　高等学校家庭科男女必修の成果と課題を探る社会人調査(自由記述分析)」日本家庭科教育学会誌　第61巻　第2号，2018

3）野中美津枝・鈴木真由子・鈴木民子・荒井紀子・小川裕子・河野公子・財津庸子・高木幸子・中西雪夫・日景弥生・藤田昌子,『学会特別研究委員会「家庭科未来プロジェクト」報告論文「家庭生活に関わる意識や高等学校家庭科に関わる全国調査」シリーズ 3　家庭科の意義・役割や生活実態を探る高校生調査および全国調査の総括』日本家庭科教育学会誌　第61巻　第3号，2018

4）文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説家庭編』東洋館出版社，2018　P21, P32, P64

5）文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説家庭編』開隆堂，2018

6）岡陽子・杉山久仁子・ほか62名,『新編新しい家庭５・６　私がつくる　みんなでつくる　明日をつくる』東京書籍株式会社, 2024

小学校・中学校英語活動における異文化理解と多文化共生
―小中連携からみた教員養成課程の課題と展望―

Cross-cultural Understanding and Multicultural Perspectives in Elementary and Junior High School English Activities
―Planning and Designing of Elementary and Junior High School Curricula and Implications for Pre-Service Teacher Education―

加藤コラゾン[1)]・下内充[2)]・服部吉彦[3)]

KATO Corazon, SHIMOUCHI Mitsuru, and HATTORI Yoshihiko

抄録 : 英語の授業がコミュニケーションを重視する活動を主体とした形態となり、意思疎通のための知識だけではなく、その背景に潜む有形、無形の文化要素を場合によっては明示的に指導することも求められる。教師が児童・生徒をどのように呼ぶかという呼称詞の問題を始め、英語教科書内に話題となり難い項目から、ものを表す語レベル、また、表現の中に潜む発想の違いまで、教科書内で扱われる異文化をどのように日本文化と関連づけて解説することができるかなど、将来の英語教育の布石となるような授業展開を視野に、指導者が意識しておくべき能力と目標を小中連携の視点から考察した。

キーワード： 異文化理解 cross-cultural understanding、小中連携 planning and designing of elementary and junior high school curricula、小学校英語 elementary school English、中学校英語 junior high school English

Ⅰ．はじめに

文部科学省の学習指導要領では、小学校中学年外国語活動の目標、高学年外国語科の目標、中学校外国語科の目標は、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの資質・能力を明確にした上で、① 各学校段階の学びを接続させるとともに、②「外国語を使って何ができるようになるか」を明確にするという観点から記されている。[1]

特に、外国語科における「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」という「学びに向かう力、人間性等」の涵養に関わる「学びに向かう力、人間性等」の目標をみてみると、小学校中学年は

(3)「外国語を通して、言語やその背景にある文化に対する理解を深め、相手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う」（小活 15）

として、小学校高学年は

---

1) 教育学部子ども教育学科
2) 同上
3) 同上

⑶「外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う」（小 72）
また、中学校は
⑶「外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う」（中 14）
とあり、学びの接続が読み取れる。また、小学校中学年における言語活動で扱う題材については、「我が国の文化や、外国語の背景にある文化に対する関心を高め、理解を深めようとする態度を養うのに役に立つもの」（小活 9）と記されており、これは、以下、「Ⅱ. 英語学習における異文化の取扱いの実際」の中での関連題材でも示す通り、教科用図書の題材内容をみると、小学校高学年、中学校においてもその傾向はみてとれる。

「知識及び技能」について、小学校中学年では、
⑴「外国語を通して、言語や文化について体験的に理解を深め、日本語と外国語との音声の違い等に気付くとともに、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しむようにする」（小活 13）
と記されている。小学校高学年では、
⑴「外国語の音声や文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなどについて、日本語と外国語との違いに気付き、これらの知識を理解するとともに、読むこと、書くことに慣れ親しみ、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付けるようにする」（小 69）
と記されている。中学校では、
⑴「外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする」（中 12）
と記されている。

外国語の背景にある文化に興味関心を持ち理解を深め、文化的背景によって相手との配慮の仕方も異なるなど、多面的な思考ができることが大切となる。また、外国語と日本語との違いなどから日本及び外国の文化の理解を深めることにもなる。

また、三つの資質・能力の下で、小学校中学年では、外国語活動として、英語の目標として、「聞くこと」、「話すこと［やり取り］」、「話すこと［発表］」の三つの領域が設定され、高学年では、「読むこと」「書くこと」を加え教科である外国語として五つの領域の言語活動を通してコミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成する。そして、中学校では、こうした小学校での学びを踏まえ、五つの領域の言語活動を通して、コミュニケーションを図る資質・能力を育成することとなっている（中 8）。

本研究では、小学校及び中学校での英語学習において、異文化に関わる内容がどのように取り扱われ、接続されているのかを調査研究する。

Ⅱ. 英語学習における異文化の取扱いの実際

1　小学校 6 年生の英語授業から

教科用図書 *NEW HORIZON Elementary English Course 6*（東京書籍）を使って行われた各務原市立小学校の授業（2024 年 10 月 29 日、6 年生 31 人　学級担任の英語科授業を参観）から考える。

(1)　学習者の学びに対して授業者の意図を感じるカリキュラム（指導計画）

Unit 5　Where is it from? と題した単元で、授業者は「自分と世界のつながりマップを仲間に伝えて、世界への扉を開こう」という単元の貫く課題を設定し、全 8 時間の授業で単元の指導を計画した。授業者は、この単元の指導を通して、日本と世界とのつながりを知り、相互に支え合っていることを実感できるよい題材だととらえている。そのために、身の回りの物の生産国を調べ、伝え合うという言語活動を仕組み、世界を身近に感じさせようとした。この題材は、身近なところにある異文化を理解し、自分に何ができるのかを考えさせることができるよい題材と考える。

指導計画として全 8 時間の授業時間を前半は理解に重点を置き、後半は表現に重点をおく指導計画となっている。この 8 時間は、5 領域の中で、話すこと［やりとり］と話すこと［発表］に焦点をあて組まれている。全 8 時間を次の段階として配置された。
①「単元の学習の目的を理解する段階（1 時間）」
②「場面や状況に応じて、表現を習得する段階（1 時間）」

③「場面や状況に応じて、表現をさらに活用する段階（3 時間）」
④「単元のテーマへの視野を広げ、英語を学ぶ意欲を高める段階（2 時間）」
特に、③の段階では、前半は、教科用図書にあるオリジナルサンドウィッチを作ったり、食べ物、文房具、衣服などの身の回りのものを調べたりする活動が組まれた。後半は、自分と世界とのつながりマップをタブレット上に作り、伝え合う活動を行って、世界との関係を感じさせようとした。さらに、衣服の生産国に焦点をあて、教師の資料提示による過剰生産の現状を伝え、日常生活とつなげながら自分に何ができるのかを考えさせ述べさせる活動を行った。外国との関係に関心を持ち、自分の考えたことを表現にまでもっていくという授業者の意図があり、言語活動を工夫したカリキュラム構成となっていた。

(2)　理由を尋ねて考えを確かにする機会
毎時間やり取りの時間として、small talk を設定している。形式は、T(teacher) - P(pupil) , P-P である。本時は、T-P 対話のタイトルとして、“country”を取り上げた。世界に目を向けさせ本時の課題である「自分と世界とのつながり」を意識させるためである。
最初に、思考ツールであるクラゲチャートを使って、“country”と関連する語や内容を板書した。児童は、「好きな国」「行きたい国」などつぶやいてきた。そこで、授業者は、“What country do you like?” と問うと、“I like Japan. I like Japanese anime.　Japan is safe.”などの発話があった。さらに、一人を指名し、“Where do you want to go?” と問うと、” I want to go to France.” “Why?” “I can see Eiffel Tower.” “You can see Eiffel Tower.” “That’s nice.” と対話がつながり膨らんでいった。さらに、他の児童にも指名し、“Where do you want to go?” “I want to go to Spain.” “Spain. Why?” “I can see soccer.” “You can see soccer, right.” “Do you like soccer?” “Yes.” “Oh, you like soccer.” “What soccer team do you like?” “I like Real Madrid.” “Oh, I see. Thank you.” この授業者が “Why” と聞く行為は、発言の根拠を考えさせより確かな内容にしていくためによい質問であると考える。“I can see Eiffel Tower.” “I can see soccer.” と児童はすぐに反応していることから、毎時間の授業の際に、授業者と学習者のやり取りが行われ、生徒が応答する機会があるととらえることができる。[2]

(3)　衣服がどこで作られているのかの題材から世界のつながりを考える機会
自分の今着ている衣服がどこで作られているのかを全員に確認していく活動である。教師は、“Where is it from?” 児童は、“It is from（国名）.”と全員に対して行い世界地図に分布図のように児童の名前を張り付けていった。児童は、自分の着ている衣服と友達が着ている衣服の生産国について「Wow. 一緒だ。違う。へー。たくさんある」など反応をしていた。多くの生産国がアジアであったことから児童にとって身近な衣服を通した日本とアジアのつながりを感じる機会であった。また、ALT が児童とともにやり取りをしていた時、児童の持ち物の中に自分の出身国で作られている baseball glove があったことを英語で説明した時は児童の驚きを誘っていた。

(4)　ALT のサポートにより適切に表現できるようになる機会
異文化を理解する場合、ALT によるサポートは重要な役割と考える。使用する語彙や文構造の修正などとかく日本語の語順になりがちな児童の英語が適切にサポートされる機会となる。この語順の違いは、考え方の違いを表すことであり、日本語の理解の促進にもなる。
前述の T-P 対話のあと、児童同士ペアでの small talk が行われた。中には、“What food do you want to eat in Italy?” “I want to eat pizza.” など内容が発展しているペアもあった。そして、児童が ”You can see …”と発言したときに、ALT が、“I can see …” と訂正し、児童がすぐに、“I can see …” と修正をするなど、error ではなく、mistake が改善されていく様子を伺うことができた。
この後、「自分と世界のつながりマップを仲間に伝えて世界への扉を開こう」という課題を確認し、家庭で調べてきた自分の身近なものの生産国についてタブレットを使い、写真を見せながらペアで説明をし合う活動を行った。ある一人の児童の説明とやり取りは以下であった。[3]

This is my toy.　I like it.　This is from China.　This is baseball-shoes.　My favorite shoes.　This is from Vietnam.　This is my glove.　I like baseball.　This is from Philippine.　This is my weekend food.　This is from Canada.　This is salmon.　This is from Chili.　Where?　Here.（地図を指さす）Thank you.　Bye.

小学校の高学年の目標（4）話すこと［発表］ウ「身近で簡単な事柄について、伝えようとする内容を整理した上で、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すことができるようにする。」（小 81）とある。前述の児童は、自分の考えや気持ちなどを聞き手に分かりやすく整理して話すように努めていた。そのことが、聞いている相手も理解しやすく、“Where?” とチリの場所を問われると、“Here” と地図上で説明し、相

手もうなずくというやり取りになっていると考えた。この取り組みは、中学校の目標（4）話すこと［発表］イ「日常的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いてまとまりのある内容を話すことができるようにする」につながっていくと考える。

この小学校の授業者は、中学校との関連を意識して授業構成を考えていた。ちなみに、この授業者が考えている地域の中学校で使われている *NEW HORIZON English Course 1*（東京書籍）との関連する題材は、Unit 2　New School, New Friends、Unit 7　Foreign Artists in Japan をあげている。

2　中学校 1 年生の英語授業から

岐阜市立中学校の授業（2024 年 10 月 26 日　1 年生 29 人　教科担任の英語科授業を参観）を取り上げる。

この中学校で使用されている教科用図書は、*NEW HORIZON English Course 1*（東京書籍）（以下 NH と略記）である。1 年生で異文化理解として取り上げることの可能な題材は、次の諸課である（Unit は U と表記）。U4 Friends in New Zealand、U5　A Japanese Summer Festival、U6　A Speech about My Brother、U7　Foreign Artists in Japan、U9　Think Globally, Act Locally、U10　Winter Vacation である。

ここでは、中学校 1 年生の NH U7　Foreign Artists in Japan の学習活動について、前述した小学校 6 年生との関連から異文化理解を考える。

この Foreign Artists in Japan の主な内容は、日本の伝統工芸や伝統文化に取り組み活躍する外国人について話題としている。今回の授業では、日本の 400 年以上の歴史を持っている落語についてイギリスから来て日本に住み英語と日本語で落語を披露している Diane Kichijitsu（落語家としての日本名）さんを取り上げている。この学習により生徒もより日本の文化の理解を深めることになる。

(1)　生徒が単元の終末で行われる output 活動に見通しをもって取り組むカリキュラムの工夫

授業者は、この単元を全 12 時間で計画をした。そして、単元を貫く課題、つまり単元の中心となるコミュニケーション活動として、“How do you promote your favorite person in the world?” ―マネージャーとして世界中の人々が自分のおすすめの人物のファンになってもらえるように魅力を紹介しよう！―とした。生徒たちは、前単元までに、自分や相手以外の第三者について話すための表現を学び、話したり尋ねたりする力がついてきている。この単元では、第三者について説明する力をさらにつけたいと、生徒の身近な話題から導入を図り、自分のお薦めの人の魅力をどのように紹介するとよいかを、目的や場面、状況などに留意をしながら単元の目標として見通しを共有しようとする授業者の意図がある。生徒は、毎時間の授業で終末の紹介活動を意識し、教科用図書に書かれている内容や語句、文を取り入れたり、自分の調査した情報の内容や語句、文を活用したり、友達のアドバイスを得たりしながら自分の考えや表現を豊かにしていくよいカリキュラムデザインであると考える。

領域は話すこと［発表］が中心となる。生徒は目標や目的が明確であるため、他の領域、読むこと、書くことの言語活動と有機的に関連付けた活動が行われている。また、本時全 12 時間の内の第 6 時は、目標　領域　話すこと［発表］イ「日常的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いてまとまりのある内容を話すことができるようにする」(中 25)ことがねらいとしてあり、小学校の目標にはない「まとまりのある内容」を話すことができるようになるのである。

この話すこと「発表」に焦点をあてての授業構成により、生徒は、前述した小学校 6 年生の英語活動で身近なところに題材を見出した取り組みからの連続性を感じるとともに、日本と世界とのつながりや関係性をさらに深く理解することになる。小学校の外国語科では、「日常生活に関する身近で簡単な事柄」などが取り上げられるが、中学校では「関心のある事柄」から「日常的な話題」や「社会的な話題」へと広がり、「社会的な話題」に対する自分なりの意見や感想を理由や自分が学んだこと、経験したことの例示などとともに表現することが求められており（中 26）、今回の授業は、授業者が、学習指導要領に書かれている言語活動の目標を意識して、かつ、複数の領域を効果的に関連付ける統合的な言語活動を構想した点に 2 年生、3 年生へと続く言語活動の発展を予想されるよい取り組みであると考える。

(2)　小中類似した活動を行う学習過程

本時の中学校 1 年生の学習過程は、Oral Interactive Introduction、 Speaking Time in pairs 1、Thinking time、Speaking Time in pairs 2、Sharing time、Speaking Time in pairs 3、Reflection Time という構成であり、前述した小学校 6 年生の学習過程と概要は同じである。つまり、小学校で言うと、small talk、activity①、 sharing time,、activity②、まとめと評価である。

こういった小学校での単位時間の英語活動が多少の違いがありこそすれ、中学校においても同じ過程を踏むこ

とは、児童生徒にとって取り組みやすく、中学校になるとより専門的になる英語学習への抵抗を和らげるものになっている。

(3)　Diane Kichijitsu さんの魅力を伝えるための表現内容、方法を確かにする文章構成指導

本時の授業では、「Diane Kichijitsu さんのマネージャーとして、ALT の先生がファンになってくれるように彼女の魅力を伝えよう！」という学習課題を示し、生徒は、タブレット上で思考ツールであるクラゲチャートを使って、キーワードや話したい英文をメモとしてタブレット上に記述しそれらを参考にしながら、ペアで説明をし合った。授業者は、sharing time を使って、発表の内容を振り返る機会を設け、その構成や表現などについて、「情報・事実」「特徴・よさ」「感想」を盛り込むとわかりやすくなるとアドバイスをした。それにより、生徒は、新たな方向性に対して、自分の考えはもとより、教科用図書から情報を抜き出しながら整理をしてより適切な表現を求めていった。これは説明文である。教師は、その特徴を生徒に示し、生徒の考えた文章をサポートしたよい時間帯であった。

ある生徒は次のような説明をペアにタブレットを使いながらプレゼンをしていた。

Hello.　This is Diane Kichijitsu.　She is a rakugo performer.　<u>I like her rakugo.</u>　She is from the U.K.　She lives in Japan.　She performs in many places.　<u>She is very nice try.</u>　The performer uses only two props, a fan and a hand towel.　<u>She is very interesting.</u>　Thank you.

下線の部分以外は、教科用図書の U7 から引用され多少の変更がされた英文である。

下線部のような生徒自身の考えや気持ちは、特に、sharing time 後の thinking time で加えられたものもある。

また、ペアの発表を自分の表現内容や方法と比較して聞き、再構成の時間に修正や付加をして、She wears kimono.　It is beautiful.　Her performance is expressive.　Her gestures are very reality.　I want to see her.　Her rakugo is nice, so I like her rakugo. などの英文をタブレットにメモしたり、発表の際に述べたりしていた生徒もあった。

生徒は、小学校では、写真などを使って「伝えようとする内容を整理した上で」話そうという経験をしてきたが、中学校では、各自が伝えたい内容や順序、聞き手にとってわかりやすい展開などの文章構成を考えながら、メモ、キーワード、教科用図書の英文を取り入れ、テーマにそってあるときは「即興」で話すことができるようになってきていた。

このような取り組みは、目標（4）話すこと［発表］ウ「社会的な話題に関して聞いたり読んだりしたことについて、考えたことや感じたこと、その理由などを、簡単な語句や文を用いて話すことができるようにする」（中 26）また、言語活動及び言語の働きに関する指導事項 オ 話すこと［発表］（ウ）「社会的な話題に関して聞いたり読んだりしたことから把握した内容に基づき、自分で作成したメモなどを活用しながら口頭で要約したり、自分の考えや気持ちなどを話したりする活動」（中 65）につながっていく。

そして、「中学校において、既習の表現などを駆使しながら、日本や世界の出来事や問題などの社会的な話題に関する生徒自身の考えや気持ちを理由などとともに話して伝える力を養うことは、やがて、高等学校において社会や世界、他者との関わりの中で幅広い話題について自分自身の立場や考えを適切に表現する力につながっていく」（中 26）スキルを学ぶことができただけではなく、日本と日本以外の国々とのつながりの現状を理解し考えることのできるよい取組であったと考える。

Ⅲ.　児童・生徒にとっての異文化体験の重要性

語学の教室はすでに異文化を体験する場所であることは前章の例でも明らかであるが、実は他教科においても意識するなら多くの異文化に満ちている。これは、英語の教室に CLIL（内容・言語統合学習、Content and Language Integrated Learning）を採ろうとする視点に通じる。[4] この指導方法には、異文化にある文化的要素と自分の文化にある文化的要素の間に、相互に優位性を認めないという、対等の姿勢があり、これは異文化理解の基本でもある。

日本の公教育の中心は従来、知識と技能の習得という外国の文化を学ぶという方向に置かれていたが、今や地球は狭くなり世界の他地域の人々と理解しあい、共感し敬意をもって生きていく、多様性の中で自分の文化との共生が求められる時代にあると言える。そのためには児童・生徒たちは、このような世界で生きていくための異文化理解と適応の技術（intercultural literacy）を備えるべきであろう。

現在の小中学校の英語教科書を見ると、当然ながら語彙習得、会話、読み書きといった知識の習得に重点がある。英語教育の現場では異文化間コミュニケーション能力の育成こそが目的とされるからである。[5] しかし、教室内で行われる授業において扱われる話題等は意思疎通のための有用な手段であり、英語を通して異なる社会を

理解する技術の習得にもつなぐことができる。適切な計画と指導者の意識があれば異文化間理解の重要な概念を、文化的な活動として導入する機会があることは前章でみたとおりである。教科書内の各課に潜む発展的学習の機会を捉え、異文化理解に対する認識を育てることができるはずである。この異文化理解の視点はもちろん英語圏だけを考慮するのではなく、様々な文化を容れるべきである点も見逃せない。

1　自分を見る目を育てる必要―アイデンティティとは何か

アイデンティティを「ある人が自分自身に対してもつ、個人としてそして社会集団の一員としてのほぼ無意識的な感覚」[6] とするなら、不安定な側面を持つ。各個人がもつ個人としてのアイデンティティは統一されたものでも首尾一貫したものでもない。絶えず新しい自己を取り込む余地があることになる。それに比べて社会的、文化的アイデンティティはこの順番に本人の意思を離れて、それぞれ

　ある社会集団に所属しているという自覚に基づくアイデンティティ

　文化的背景や生活様式に基づくアイデンティティ

と表現することができる。[7] アイデンティティはある特徴、要素の集合体であると考えられるのでその個人の特性は注意を払うことでより明確な捉え方ができるに違いない。

2　教室内の文化的、社会的アイデンティティ

言語と文化は少なくともコミュニケーションでは切り離すことはできない領域であり、外国語を学ぶことは必然的に異文化を学ぶことでもあることを考慮するなら、教育現場はそこに学ぶ子どものアイデンティティを育てる場所でもある。

英語使用時の成功の重要な要因として挙げられるように、「日本人特有の緊張感、恥ずかしさ、あいまいさへの不安などを乗り越え」[8] ること、「一時的なアイデンティティの修正」により、英語使用の効率と英語の特徴を学ぶという方策も求められる。これは日本人を止めるということではなく、その文化的アイデンティティを自覚的に使い分けるという相互尊重の態度であると言える。

また、日本の英語の教室では一般に、児童・生徒を名前（given name）で呼ぶことをしないで姓（family name）に「さん」付けで、〇〇さん、please. や〇〇、please.と呼ぶことが多いようであるが、欧米の感覚からするならやはり違和感がある。これは日本人教師と日本人の児童・生徒が大部分の時間を占める日本の教室（という社会的アイデンティティ）に譲った慣行であると自覚すれば、運営上の方便であることが理解されよう。[9]

3　英語教師に望まれる能力と資質

英語教師自身が異文化理解を実践すること、また文化の相互理解に対して柔軟な姿勢をもつことが重要であるが、教室内では時間の制約もあり容易ではない。しかし、教師は異文化理解に関する言語項目を探し、それを学習者にフィードバックする能力が求められる。[10] 異文化間コミュニケーションに必要とされる能力（intercultural competence）には知識、技能（スキル）、態度の 3 側面を考えることができる。[11] 教える立場にある教師には当然求められる能力である。

(1)　知識には自分の文化に関するものを含み、目に見えるものだけではなく無形の行動様式・価値観なども重要である。自分のもっている文化の諸側面を再評価し拡大する力が求められる。

(2)　技能においては、効果的な適切な意思疎通のために、対話の中で相手の意思疎通のスタイルや感情的な傾向を見きわめ、その気づきを元に自分の知識や心の動きを内省し、さらに、相手の文化に関する既知の知識と比較するなどステレオタイプの修正を図る力量も必要である。

(3)　態度として求められるのは、期待外れの行動、言動にたいする寛容さ、相手の文化に価値を見出す心の広さ、相対的な視点から相手の文化を理解しようとする努力、不慣れなものに対する即断を控える余裕など、である。

4　異文化適応と求められる教育的効果

人はどのように異文化を受け取り、受容し、相互にどこまで歩み寄ることができるのだろうか。ミルトン・ベネットによる「異文化感受性発達モデル」に沿って、最後に展望しておきたい。[12]

下記の 6 段階は、上から自民族中心主義的な「否定」から、最下段の自分の文化を最も相対的に捉える段階までを表している。上にあるものほど自民族中心主義的な姿勢で望ましくなく、下に行くほど異文化体験が豊富な姿とされる。第 5 段階まで達することが求められる。[13]

① 否定（Denial）
異文化には関心がない。接触を避ける傾向がある。
② 防衛（Defense）
自分の文化と異文化をはっきり区別し、自分と異なる文化を劣っていると見なす。
③ 最小化（Minimization）
自分も異なる文化をもつ人々も同じであると考える。しかし、文化間の違いをよく理解していないために誤解したり、意思疎通がうまく行かなかったりすることがある。
④ 受容（Acceptance）
文化間の違いを認識して、その大部分を受け入れる。異文化に興味をもつ。
⑤ 適応（Adaptation）
異文化の人々といるときには、意思疎通のために自分の考え方、行動様式を変えるだけの柔軟性がある。
⑥ 統合（Integration）
異文化の主要な部分を経験により自分のものとしてほぼ同等の 2 文化をもつ。時としてアイデンティティの問題を生むことがある。

現在は中学校卒業レベルでは、さすがに第 1 段階、第 2 段階で留まっているとは考えられないが、第 4 段階までは進みたい。英語コミュニケーション能力と異文化間コミュニケーション能力の育成を託されている英語教師の責務は大きいと認識すべきである。

注：

1 文部科学省の『学習指導要領解説』のそれぞれ、小学校外国語活動編 p. 7、外国語編 p. 63、及び中学校外国語編 p. 7。以下それぞれ、小活 7、小 63、中 7 のように略記。
2 フランスのエッフェル塔は、東京タワー（Tokyo Tower）とは異なり the Eiffel Tower と冠詞が必要である（[ðiaifl tauər]）が、流れを遮るので特に注意はしない。繰り返す場面があれば教師は the をつけて言うのが望ましい。
3 国名のフィリピンは the Philippines が正しいが、上記と同様、その場では修正しない。繰り返す機会があれば正しく表現する。
4 クリルの定義は、鳥飼玖美子ほか『よくわかる英語教育学』（p. 50）を参照。（以下文献は著者の姓と発行年、ページ数で、「鳥飼ほか（2021: 50）」のように表示。）ここでは学習される言語を additional language として、「外国語」の国を前提とする表現、「第二言語」などの順位を意識させる表現を避けているところが、CEFR（ヨーロッパ共通言語参照枠、The Common European Framework of Reference for Languages）の言語観 に通じる、としている。
5 塩澤ほか編（2010: 30）。
6 原文では “a person’s largely unconscious sense of self, both as an individual and as a part of the larger society” Schaetti (2015a: 405)。ただし、Jackson (2020: 112) からの孫引き。
7 それぞれ、“our social group membership affiliations, including their emotional significance” Tajfel (1981, 1982)、“that part of identity that is determined by one’s cultural background or way of life” McVeigh (2011)。共に Jackson (2020: 120-121) から。
8 塩澤ほか編（2010: 33）。
9 この点については、便宜的な方策で、また日本人の感覚に譲った慣行であることを知っておくべきである。服部ほか（2024: 47）参照。
10 塩澤ほか編（2010: 32）。
11 McConachy（2017: 80-81）において、intercultural competence には knowledge、skills、attitudes という 3 つの dimension があるとしている。
12 Bennett（1986）。
13 Vincent（2017: 89-91）では、文化的有能者になる（become culturally competent）までの 6 段階を示すものとして Bennett の Development Model of Intercultural Sensitivity を挙げ、それぞれの段階の解説をしている。ここではその説明の主旨をとって簡単に注記した。

謝辞：
本稿執筆にあたって実践例としての英語授業は各務原市立那加第二小学校臼井奈緒教諭、岐阜市立長良中学校鹿野愛実教諭には承諾を得てそのまま使わせていただいた。授業参観の機会をいただきかつ本論に入れることを許諾されたことに感謝の意を表したいと思います。

参考・引用文献：

アレン玉井光江ほか（2024）、*NEW HORIZON Elementary English Course 6*、東京書籍
笠島準一ほか（2021）、*NEW HORIZON English Course 1*、東京書籍
塩澤正ほか編（2010）、英語教育と文化―異文化間コミュニケーション能力の育成―、大修館書店
鳥飼玖美子ほか（2021）、よくわかる英語教育学、ミネルヴァ書房
服部吉彦ほか（2024）、教師のための教室英語ハンドブック（第 2 版）、中部学院大学教職センター
文部科学省（2018a）、小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 外国語活動・外国語編、開隆堂
文部科学省（2018b）、中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 外国語編、開隆堂
Bennett, J. Milton (1986), Modes of cross-cultural training: Conceptualizing cross-cultural training as education, in *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 117-134.
Jackson, Jane (2020), *Introducing Language and Intercultural Communication, Second Edition*, Routledge.
McConachy, Troy et al. (2017), *Intercultural Communication for English Learners in Japan*, Nan'un-do.
Vincent, Peter (2017), *Speaking of Intercultural Communication,* Nan'un-do.

「学習指導要領 解説 保健体育編」の理解と定着のための教材を活用した効果的な学修方法について

Development and Practice of an Effective Learning Method Using the Teaching Material to Enhance Understanding and Memorizing of What the Pre-service Teachers Learn from *Commentary on the Curriculum Guidelines for Health and Physical Education* by the Education Ministry

小　牧　憲　充[1)]

KOMAKI　Norimitsu

抄録：本実践研究は、中学校及び高等学校の保健体育科教員を志望する者が、教育委員会の求める資質を満たすことを目的とした。教員採用一次試験の「教科専門保健体育科」では、「学習指導要領 解説 保健体育編(以下「解説」)」からの出題傾向が高い。これは教育委員会が保健体育科の教員に対して、「解説」の理解と定着を高い割合で求めていると解釈できる。しかし受験生が「解説」を理解し定着させることは、その質的及び量的な側面から見て容易なことではない。本実践研究では、保健体育科教員を目指す大学生に対して、教育委員会が重要視する「解説」の理解と定着を図るために「解説」を系統別に８つに整理し、視覚的に捉えやすい教材を作成した。また教材を活用し、反復対面学修と空白補充問題への解答を通じて、理解と定着を図った。実践後のアンケート結果や教員採用一次試験の結果から、本実践の有効性が確認された。

キーワード：保健体育科教員、学習指導要領 解説 保健体育編、公立学校教員採用選考試験、教科専門保健体育科

Ⅰ　はじめに

公立学校教員採用選考試験(以下、採用試験)は、各都道府県または政令指定都市が設置及び運営する学校の教員を任用するために、採用候補者名簿を作成する目的で実施される試験である。行政上の管轄機関は文部科学省であるが、実施機関は各都道府県及び政令指定都市に設置されている教育委員会である。このため、選考方法は各自治体の教育委員会に委ねられており、試験実施日や試験内容も各自治体の教育委員会によって決定される。全国的にほぼ全ての自治体で一次試験と二次試験の二段階選考方式が採用されており(大阪府等を除く)、一次試験を通過した者のみが二次試験を受験できる構図となっている(特別選考等を除く)。実施時期については、令和６年度から文部科学省が一次試験の実施基準日を６月 16 日と定めた[1)]。そのため、各自治体は例年より約１か月前倒しした６月中下旬を中心に一次試験を実施し、その約１か月後に二次試験を実施することになった。

全国の一次試験の内容を調査すると、ほぼ全ての自治体で、教育現場の実践に直結する基礎知識を問う「教職教養」と当該教科の専門性を問う「教科専門」が必須受験項目として設定されている。自治体によっては専門分野以外の幅広い知識を問う「一般教養」や論理的思考力・表現力を問う「小論文」が課される場合もある。一次試験の合否はこれらの合計点で決定されるが、各試験の配点は均等ではなく「教科専門」に数倍の重みが置かれている場合が多い。この一つ目の傾向は、各教育委員会が受験生に対して「教科専門」の理解と定着を高い割合で求めていると解釈できる。

中学校及び高等学校の保健体育科教員志望者の「教科専門」は「教科専門保健体育(以下、「専門保体」)」となるが、各教育委員会のホームページ等に公表されているその試験内容を調査すると、①「解説」　②「教科用図書内の保健分野」　③「教科用図書内の体育理論領域」　④「各競技種目のルール」⑤「主に文部科学省・ス

[1)] キャリア支援センター

ポーツ庁・各自治体が公表するデータ等」の概ね５項目に分類される。全国の自治体の「専門保体」の一次試験をさらに詳しく調査していくと、①～⑤の５つの分野は均等に出題されているわけではなく、①「解説」からの出題傾向が顕著に高いことが確認できる。なかには「専門保体」の 50 問全てを「解説」から出題している自治体もある。この二つ目の傾向は、各教育委員会が受験生に対して「解説」の理解と定着を高い割合で求めていると解釈できる。

これら二つの傾向を総合的に鑑みると、一次試験において各教育委員会が保健体育科教員に求める資質は、“「専門保体」とりわけ中でも「解説」を深く理解し、その定着が図られた受験者”と解釈することができる。

しかしながら「学習指導要領」及び「解説」は、基本的に学校教職員、教育行政担当者等を対象として作成されており、現役の大学生にとっての「解説」の理解と定着は、その質的及び量的な部分で困難を極めていると推察する。質的な観点では、過去１年間(2 年次後期・3 年次前期)で修得してきた「保健体育科教育法」の講義内容をはるかに超える難易度が見られ、初見の用語や類似の文が非常に多く盛り込まれている。また量的な観点では、中学校で 264 頁(後半の「付録」を除く）、高等学校では 236 頁(後半の「第２部 体育編」を除く)に及び、文字数は両校種とも 20 万文字を優に超えている。このように高い難易度や膨大な情報量が、現役の大学生にとって理解と定着を妨げる大きな要因となっている。

本実践は、上記のような理由で学修に困難を抱える現役大学生を対象に、正課の講義以外の時間を活用した「講座」を通じて、「解説」の理解と定着を図ることを目的とした。

Ⅱ　中学校及び高等学校の「学習指導要領 解説 保健体育編」について

「学習指導要領」が各学校によって創意工夫して運用できるよう、弾力的かつ抽象的な記述に留めているのに対し、「学習指導要領 解説」は、「学習指導要領」を教科ごとに詳述することが通例となっている。とりわけ「保健体育科」の「解説」は、「領域(球技や武道という区分)」あるいは「指導学年(年次)」ごとに、指導と評価に対する規準や事例が詳しく補足され、その分量は改訂の度に増える傾向にある。実は現行の「中学校 学習指導要領」では、「保健体育科」に係る部分は「第２章第７節」にわずか 17 頁しか記載されていない。そのわずか 17 頁を、中学校の「解説」では 264 頁にまで詳述している。高等学校も同様に「高等学校 学習指導要領」では「第２章第６節」のわずか 10 頁の内容を 236 頁にまで詳述している(高等学校の「解説」では、237 頁以降の「第２部 体育編」は専門学科「体育」の内容となるため、本稿では全て割愛する)。また「保健体育科」の「解説」は、他教科と比較しても顕著に多くの頁数が割かれている。その理由は、「科目体育」と「科目保健」という性格の異なる２科目があること、「科目体育」では運動の領域別・種目別・学年(年次)別に分けた内容が詳細に記載されていること、また他教科にはほとんど見られない健康管理や安全配慮についても言及されていることなどが挙げられる。このような理由で、両校種ともに膨大な頁数の「解説」となっている。「学習指導要領解説」は「学習指導要領」とは異なり、法令に基づいて告示されているものではない。したがって、その内容は法的拘束力を持たないことになる。しかしながら、グローバル化社会の子どもたちに「保健体育科」の授業で指導すべき「資質・能力」を見直した結果、現行の「解説」のように、他教科以上の分量に膨れ上がったと推測できる。なお、現行の「解説」は「学習指導要領」同様、中学校においては平成 29 年７月に、高等学校においては平成 30 年７月に告示され、実質的な運用は中学校では令和３年度から全面実施、高等学校では令和４年度入学生から年次進行での実施となっている。[2)3)]

Ⅲ　実践内容

本実践では、「解説」の理解と定着に困難を抱える現役の大学生を対象とし、中学校と高等学校それぞれに対応した８種類の教材(Microsoft Excel シート)を作成した。教材の総量は、両校種とも A4 用紙５枚、A3 用紙 11 枚に及び、決して少ない量ではないが、工夫して構造化と視覚化を高めたことで、200 頁以上に及ぶ「解説」を十分にコンパクトに集約することができた(以下の 1～8 に掲載された縮小版や抜粋は、紙面の都合上、全てではない）。また、本実践は講座という形態で、大学３年次５月から４年次６月までの 13 か月間、月曜日の午前中及び長期休業中に計 61 回実施した。受講者の増減はあったが、開講時から最終日まで受講した学生は８名であった。なお、採用試験終了後には、受講生に対して８種類の実践の理解度を測るためのアンケートを実施し、さらに一次試験の合否結果も集約した。

1「目次」の理解と定着

「解説」には、「まえがき」に続いて「目次」が掲載されている[2)3)]。「目次」は中学校で２頁、高等学校では３頁(第２部の体育編を除く)にわたって階層的に記載され、分厚い「解説」の縮図ともいうべき役割を果たしている。しかし、これまでに「目次」の階層構成を意識したり、「目次」の中で使用されている用語を学修したりすることは少なかったと推察する。本実践では、「目次」の全体を掌握する目的で、教材１【「目次」階層表(表1:原本A4用紙半分)】を作成し、表を活用して講座を実践した。この教材の作成にあたって工夫した点は、原本では《第１部→第１節→第１節→１→(1)》という階層で記載されている項目を、Excelシートの中に落とし込んだことである。こうすることで各項目の属性が可視化され、階層関係が明確になった。教材内容の定着を図る方法としては、反復対面学修と空白補充問題への解答を実施した。

表1　「目次」階層表の縮小版(中学用)

- 第１章　総説
  - １　改定の経緯及び基本方針
    - （１）改定の経緯
    - （２）改定の基本方針
  - ２　保健体育科改定の趣旨及び要点
    - （１）保健体育科改定の趣旨
    - （２）保健体育科改定の要点
      - ア　目標の改善
      - イ　内容構成の改善
      - ウ　内容及び内容の取扱いの改善
        - ［体育分野］
        - ［保健分野］
      - エ　指導計画の作成と内容の取扱いの改善
- 第２章　保健体育科の目標及び内容
  - 第１節 教科の目標及び内容
    - １ 教科の目標
    - ２ 教科の内容
  - 第２節 各分野の目標及び内容
    - 体育分野
      - １　目標
      - ２　内容
        - A　体つくり運動
        - B　器械運動
        - C　陸上競技
        - D　水泳
        - E　球技
        - F　武道
        - G　ダンス
        - H　体育理論
      - ３　内容の取扱い
    - 保健分野
      - １　目標
      - ２　内容
        - （１）心身の機能の発達と心の健康
        - （２）健康と環境
        - （３）傷害の防止
        - （４）健康な生活と疾病の予防
      - ３　内容の取扱い

2「8つの領域とその内容」の理解と定着

「解説」には、膨大な量の「教科体育の８つの領域とその内容」が記載されている[2)3)]。これらは下の学年(年次)から《「リード文」→「知識及び技能（運動）」→「思考力・判断力・表現力等」→「学びに向かう力・人間性等」→「内容の取扱い」》の順に詳述されている。しかし領域及び学年(年次)ごとに類似した内容が何度も循環して記載されているため、正確な構成順序を理解することが極めて困難である。本実践では「教科体育の８つの領域とその内容」の構成順序の理解を深める目的で、教材２【「８つの領域とその内容」構成表(表2:原本A4用紙２枚)】を作成し、表を活用して講座を実践した。この教材の作成にあたって工夫した点は、各項目を、記載順序通りにExcelシートの階層表の中に落とし込んだことである。こうすることで、それまで見えづらかった領域内容の一定の規則性が可視化され、構成順序の理解を深めることができた。教材内容の定着を図る方法としては、反復対面学修と空白補充問題への解答を実施した。

表2　「8つの領域とその内容」構成表の抜粋(高校用)

- B　器械運動
  - 入学年次
    - リード文
    - （１）知識及び技能
      - 知識
      - 技能
        - ア　マット運動
        - イ　鉄棒運動
        - ウ　平均台運動
        - エ　跳び箱運動
    - （２）思考力・判断力・表現力等
    - （３）学びに向かう力・人間性等
  - 入学年次の次の年次以降
    - リード文
    - （１）知識及び技能
      - 知識
      - 技能
        - ア　マット運動
        - イ　鉄棒運動
        - ウ　平均台運動
        - エ　跳び箱運動
    - （２）思考力・判断力・表現力等
    - （３）学びに向かう力・人間性等
  - 内容の取扱い

3「領域及び内容の取扱い表」の理解と定着

「解説」には、「教科体育における領域及び内容の取扱い表」として、学年(年次)別の指導内容の一覧表が掲載されている[2)3)]。この表は、当該学校のカリキュラム作成の基準となる極めて重要な表で、全てを網羅して把握する必要がある。しかし、この表に記載されている「領域」「型」「種目」等の基準や一部の用語には説明を加える必要があり、単に一覧表の語句のみの学修では内容を完全に理解したことにはならない。本実践では、この表の理解を深める目的で、教材３【「領域及び内容の取扱い表」補足表(表3:原本A4用紙１枚)】を作成し、表を活用して講座を実践した。この教材の作成にあたって工夫した点は、説明を加える必要がある要素を、シートの余白を利用して注釈を加えたことである。こうすることで、紙面上では確認できない基準が可視化され、選択（領域・型・種目）の組み合わせパターンや領域別の年間単位時間の理解を深めることができた。また、教材内容の定着を図る方法としては、反復対面学修と空白補充問題への解答を実施した。

表3「領域及び内容の取扱い表」補足表の縮小版(高校用)

領域及び領域の内容	内容の取扱い			
	入学年次	その次の年次	それ以降の年次	各領域の取扱い
A　体つくり運動	必修	必修	必修	アもイも両方必修
ア　体ほぐしの運動				ア，イ必修（各年次７～10単位時間程度）
イ　実生活に生かす運動の計画				
B　器械運動	2単位は最低7単位時間 3単位は最低10単位時間			
ア　マット運動	B，C，D，Gから①以上選択	B，C，D，E，F，Gから②以上選択	B，C，D，E，F，Gから②以上選択	ア～エから選択
イ　鉄棒運動				ア～エの中から最低一つ選択する
ウ　平均台運動				
エ　跳び箱運動				
C　陸上競技				ア～ウに示す運動から選択
ア　短距離走・リレー，長距離走，ハードル走				
イ　走り幅跳び，走り高跳び，三段跳び				
ウ　砲丸投げ，やり投げ				
D　水泳				２つ以上選択してもよい
ア　クロール　①以上とは、１領域以上				
イ　平泳ぎ				ア～オから選択
ウ　背泳ぎ				②選択とは、2つの型
エ　バタフライ				
オ　複数の泳法で長く泳ぐ又はリレー				
E　球技	E，Fから①以上選択			入学年次ではア～ウから②選択　その次の年次以降ではア～ウから選択
ア　ゴール型				
イ　ネット型				
ウ　ベースボール型				
F　武道				
ア　柔道	この2つの組み合わせはワンセット			アヌはイのいずれか選択
イ　剣道				２つ以上選択してもよい
G　ダンス	B，C，D，E，Gから①以上選択			ア～ウから選択
ア　創作ダンス				
イ　フォークダンス				
ウ　現代的なリズムのダンス				
H　体育理論	年間に何単位でも毎年6単位時間以上			(1) は入学年次， (2) はその次の年次， (3) はそれ以降の年次で必修
(1) スポーツの文化的特性や現代のスポーツの発展	必修	必修	必修	（各年次６単位時間以上）
(2) 運動やスポーツの効果的な学習の仕方				
(3) 豊かなスポーツライフの設計の仕方				

4「体育理論の学年(年次）別階層表」の理解と定着

「解説」には、3年間で指導すべき「体育理論」の内容が、「学年（年次)」ごとに記載されている[2)3)]。それらは「体育理論」を系統的に指導できるように、階層表として記載されている。しかし、階層表が別々の頁に掲載され、その項目の説明も複数の頁に分散して記載されているため、内容を一元的に理解しづらくなっている。本実践では、体育理論における学年(年次)別の記載内容の理解を深める目的で、教材4【体育理論の学年（年次）別階層表(表4:原本A4用紙1枚)】を作成し、表を活用して講座を実践した。この教材の作成にあたって工夫した点は、学年(年次)ごとの項目をExcelシートの階層表の中に落とし込み、それぞれに簡易の説明文を加えたことである。こうすることで、他の7つの領域に比べて軽視されがちな「体育理論」の系統性とその内容が可視化され、理解を深めることができた。また、教材内容の定着を図る方法としては、反復対面学修と空白補充問題への解答を実施した。

表４　「体育理論の学年（年次）別階層表」の縮小版(高校用)

1 スポーツの文化的特性や現代のスポーツの発展	（ｱ）スポーツの歴史的発展と多様な変化		（ｱ）スポーツは，人類の歴史とともに始まり，その理念が時代に応じて多様に変容してきていること。また，我が国から世界に普及し，発展しているスポーツがあること。
	（ｲ）現代のスポーツの意義や価値		（ｲ）現代のスポーツは，オリンピックやパラリンピック等の国際大会を通して，国際親善や世界平和に大きな役割を果たし，共生社会の実現にも寄与していること。また，ドーピングは，フェアプレイの精神に反するなど，能力の限界に挑戦するスポーツの文化的価値を失わせること。
	（ｳ）スポーツの経済的効果と高潔さ		（ｳ）現代のスポーツは，経済的な波及効果があり，スポーツ産業が経済の中で大きな影響を及ぼしていること。また，スポーツの経済的な波及効果が高まるにつれ，スポーツの高潔さなどが一層求められること。
	（ｴ）スポーツが環境や社会にもたらす影響		（ｴ）スポーツを行う際は，スポーツが環境や社会にもたらす影響を考慮し，多様性への理解や持続可能な社会の実現に寄与する責任ある行動が求められること。
2 運動やスポーツの効果的な学習の仕方	（ｱ）運動やスポーツの技能と体力及びスポーツによる障害		（ｱ）運動やスポーツの技能と体力は，相互に関連していること。また，期待する成果に応じた技能や体力の高め方があること。さらに，過度な負荷や長期的な酷使は，けがや疾病の原因となる可能性があること。
	（ｲ）スポーツの技術と技能及びその変化		（ｲ）運動やスポーツの技術は，学習を通して技能として発揮されるようになること。また，技術の種類に応じた学習の仕方があること。現代のスポーツの技術や戦術，ルールは，用具の改良やメディアの発達に伴い変わり続けていること。
	（ｳ）運動やスポーツの技能の上達過程		（ｳ）運動やスポーツの技能の上達過程にはいくつかの段階があり，その学習の段階に応じた練習方法や運動観察の方法，課題の設定方法などがあること。また，これらの獲得には，一定の期間がかかること。
	（ｴ）運動やスポーツの活動時の健康・安全の確保の仕方		（ｴ）運動やスポーツを行う際は，気象条件の変化など様々な危険を予見し，回避することが求められること。
3 豊かなスポーツライフの設計の仕方	（ｱ）ライフステージにおけるスポーツの楽しみ方		（ｱ）スポーツは，各ライフステージにおける身体的，心理的，社会的特徴に応じた多様な楽しみ方があること。また，その楽しみ方は，個人のスポーツに対する欲求などによっても変化すること。
	（ｲ）ライフスタイルに応じたスポーツとの関わり方		（ｲ）生涯にわたってスポーツを継続するためには，ライフスタイルに応じたスポーツとの関わり方を見付けること，仕事と生活の調和を図ること，運動の機会を生み出す工夫をすることなどが必要であること。
	（ｳ）スポーツ推進のための施策と諸条件		（ｳ）スポーツの推進は，様々な施策や組織，人々の支援や参画によって支えられていること。
	（ｴ）豊かなスポーツライフが広がる未来の社会		（ｴ）人生に潤いをもたらす貴重な文化的資源として，スポーツを未来に継承するためには，スポーツの可能性と問題点を踏まえて適切な「する，みる，支える，知る」などの関わりが求められること。

5「教科保健の学年(年次)別階層表」の理解と定着

「解説」には、3年間で指導すべき「教科保健」の内容が、「学年(年次)」ごとに記載されている[2)3)]。それらは「教科保健」を系統的に指導できるように、階層表として記載されている。しかし、階層表が別々の頁に掲載され、その項目の見出しも複数の頁に分散して記載されているため、内容を一元的に理解しづらくなっている。本実践では、教科保健の学年(年次)別の指導内容の理解を深める目的で、教材5【教科保健の学年(年次)別階層表(表5:原本A4用紙1枚)】を作成し、表を活用して講座を実践した。この教材の作成にあたって工夫した点は、学年(年次)ごとの項目をExcelシートの階層表の中に落とし込み、それぞれに簡易の見出しを加えたことである。こうすることで、「教科体育」に比べて軽視されがちな「教科保健」の系統性が可視化され、理解を深めることができた。また、教材内容の定着を図る方法としては、反復対面学修と空白補充問題への解答を実施した。

表5　「教科保健の学年（年次）別階層表」の縮小版(高校用)

1 現代社会と健康	ア　知識	（ｱ）健康の考え方	㋐国民の健康課題 ㋑健康の考え方と成り立ち ㋒健康の保持増進のための適切な意思決定や行動選択と環境づくり
		（ｲ）現代の感染症との予防	
		（ｳ）生活習慣病などの予防と回復	
		（ｴ）喫煙，飲酒，薬物乱用と健康	㋐喫煙，飲酒と健康 ㋑薬物乱用と健康
		（ｵ）精神疾患の予防と回復	㋐精神疾患の特徴 ㋑精神疾患への対処
	イ　思考力、判断力、表現力等		・現代社会と健康について，課題を発見し健康や安全に関する原則や概念に着目して解決の方法を思考し判断するとともに，それらを表現すること
2 安全な社会生活	ア　知識及び技能	（ｱ）安全な社会づくり	㋐事故の現状と発生要因 ㋑安全な社会の形成 ㋒交通安全
		（ｲ）応急手当	㋐応急手当の意義 ㋑日常的な応急手当 ㋒心肺蘇生法
	イ　思考力、判断力、表現力等		・安全な社会生活について，安全に関する原則や概念に着目して危険の予測やその回避の方法を考え，それらを表現すること
3 生涯を通じる健康	ア　知識	（ｱ）生涯の各段階における健康	㋐思春期と健康 ㋑結婚生活と健康 ㋒加齢と健康
		（ｲ）労働と健康	㋐労働災害と健康 ㋑働く人の健康の保持増進
	イ　思考力、判断力、表現力等		・生涯を通じる健康に関する情報から課題を発見し，健康に関する原則や概念に着目して解決の方法を思考し判断するともに，それらを表現すること
4 健康を支える環境づくり	ア　知識	（ｱ）環境と健康	㋐環境の汚染と健康 ㋑環境と健康に関わる対策 ㋒環境衛生に関わる活動
		（ｲ）食品と健康	㋐食品の安全性 ㋑食品衛生に関わる活動
		（ｳ）保健・医療制度及び地域の保健・医療機関	㋐我が国の保健・医療制度 ㋑地域の保健・医療機関の活用 ㋒医薬品の制度とその活用
		（ｴ）様々な保健活動や社会的対策	
		（ｵ）健康に関する環境づくりと社会参加	
	イ　思考力，判断力，表現力等		・健康を支える環境づくりに関する情報から課題を発見し，健康に関する原則や概念に着目して解決の方法を思考し判断するともに，それらを表現すること

6「重要用語及び重要文」の理解と定着

「解説」全体には、「保健体育科」の高度な専門性を説明するために、多くの「重要用語及び重要文」が含まれている[2)3)]。しかし、これらは膨大な本文の中で見落とされてしまう可能性があるため、個々の意味や重要性が充分に理解されていない。本実践では、重要用語及び重要文の理解を深める目的で、教材６【「重要用語及び重要文」一覧表(表６:原本 A3 用紙１枚)】を作成し、表を活用して講座を実践した。この教材の作成にあたって工夫した点は、目次の項目ごとに「重要用語及び重要文」を精選し、約 250 の用語や文を Excel シートの一覧表の中に落とし込んだことである。こうすることで、重要な用語や文の定期的な確認が容易になり、短時間で効率的に学修を進めることができた。加えて、学生自身が所有している「解説」原本に、この表で示された「重要用語及び重要文」をマーキングさせ、それらが原本のどの部分からの抜粋であるのかを可視化し、文脈の中から理解を深めることができた。また、教材内容の定着を図る方法としては、反復対面学修と空白補充問題への解答を実施し、特に重要な要素となる「保健体育科」「教科体育」「教科保健」の目標に関しては、筆者との対面暗唱テストを繰り返した。

表6　「重要用語及び重要文」一覧表の抜粋(高校用)

				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
総説	1	改定の経緯		挑戦の時代	生産年齢人口の減少	人工知能（AI）	IoT	Society5.0	情報化やグローバル化	成年年齢	中央教育審議会(答申)	より良い学校教育を通じてよりよい社会を創る	
				学びの地図	①何ができるようになるか	②何を学ぶか	③どのように学ぶか	④子供一人ひとりの発達をどのように支援するか	⑤何が身についたのか	⑥実施するために何が必要か	高等学校３０年３月３０日 中学校２９年３月３１日公示	学校教育法施行規則	年次進行／移行措置
	2	改定の基本方針		教育基本法	学校教育法	社会に開かれた教育課程	確かな学力	豊かな心や健やかな体	生きる力	目指す資質能力３つのアイウ	①知識及び技能	②思考力、判断力、表現力	③学びに向かう力、人間性等
				高大接続改革	初等中等教育改革	キャリア教育	アクティブラーニング	言語活動	見方・考え方	教科等横断的学習	言語・理数・伝統・文化・道徳外国語・職業教育の充実		カリキュラムマネジメント
	3	保健体育科改定の趣旨		明確化・体系化	公正・責任・健康・安全	運動する子とそうでない子の二極化	体力の低下は歯止め、しかし昭和６０年比依然として低い	主体的・協働的	豊かなスポーツライフ	児童生徒の発達の段階のまとまり	知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
				系統性	卒業後も継続して実践	スポーツの習慣化	形式知	暗黙知	汎用的な知識	文化的意義	主体的・対話的で深い学び	指導内容の体系化	する・みる・支える・知る
	4	保健体育科改定の要点	目標の改善	学校教育法第 30 条２項の「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう，基礎的な知識及び技能を習 得させるとともに，これらを活用して課題を解決するために必要な思考力，判断力，表現力その他の能力をはぐくみ，主体的に学習に取り組む態度を養うことに，特に意を用 いなければならない。」									
				学校教育法第 50 条において，高等学校設置の目的として「高等学校は，中学校 における教育の基礎の上に，心身の発達及び進路に応じて，高度な普通教育及び専門教 育を施すことを目的とする。」と規定									
	5		内容構成の改善	「知識及び技能」	「知識及び運動」（体つくり）	「思考力・判断力・表現力」	「学びに向かう力・人間性」						
	6		内容及び内容の取扱いの改善　体育	ア.資質・能力の三つの柱を踏まえた内容構造の見直し	イ.１２年間の系統性を踏まえた指導内容の見直し	ウ.運動やスポーツとの多様な関わり方を重視した内容及び内容の取扱いの充実	エ.指導内容の一層の明確化	オ.学びなおしの充実	オ.体つくり運動	カ.器械運動	ク.陸上競技	ケ.水泳	コ.球技
				サ.武道	シ.ダンス	ス.体育理論	セ.体力の向上との関連	ソ.スキー・スケートや水辺活動など		タ.能率的で安全な集団としての行動の仕方			
	7		内容及び内容の取扱いの改善　保健	ア.「保健」の内容	イ.内容の構成	精神疾患・がん・生活習慣病を充実		従前の３項目から右のウエオカの４項目に細分化		ウ.現代社会と健康	エ.安全な社会生活	オ.生涯を通じる健康	カ.健康を支える環境作り
	8		各科目にわたる指導計画の作成と内容の取扱いの改善	ア.主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善	イ.学校における体育・健康に関する指導との関連	ウ.授業時数等の配当	エ.中学校との関連	オ.障害のある生徒への指導	ア.言語活動	イ.情報機器の活用等に関する	ウ.運動やスポーツの多様な楽しみ方	エ.体験活動	オ.「体育」と「保健」の関連
				カリキュラムマネジメントの充実		3年間の見通しを持った年間指導計画の作成		生徒の現状に基づいた計画の作成、実施、評価、改善		地域の人的・物的資源等の利用			

7「資質・能力の三つの柱」の理解と定着

「解説」には、保健体育科教員に求められる「教科体育における資質・能力の三つの柱」が、詳細に記載されている[2)3)]。三つの柱の内訳は、文部科学省が「生きる力」を育成するための基準として定めた「知識及び技能(運動)」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」となり、領域別かつ学年(年次)別に分割され膨大な量で記載されている。しかし、これらの内容は領域や学年(年次)ごとに何度も類似した文が使用されているため、内容のわずかな相違を把握しづらく、一定の理解には困難を極める。本実践では、「教科体育における資質・能力の三つの柱」の理解を深める目的で、教材７【「資質・能力の三つの柱」小冊子(表７:原本 A3 用紙３枚)】を作成し、小冊子を活用して講座を実践した。この教材の作成にあたって工夫した点は、左半分に「下の学年(年次)」を、右半分に「上の学年(年次)」を分割し、さらに上から「領域」ごとに「知識及び技能(運動)」から順次「三つの柱」を集約したことである。こうすることで、領域や学年(年次)ごとの類似の部分が容易に比較でき、「三つの柱」の理解を効率的に深めることができた。また、これらを定着させる方法として、各表内の左右の相違部分をマーキングさせ、可視化された相違部分を中心に、反復対面学修を実施した。

表7　「資質・能力の三つの柱」小冊子の抜粋(高校用)

A　体つくり運動		
	入学年次	入学年次の次の年次以降
知識及び運動	(1) 次の運動を通して，体を動かす楽しさや心地よさを味わい，運動を継続する意義，体の構造，運動の原則などを理解するとともに，健康の保持増進や体力の向上を目指し，目的に適した運動の計画を立て取り組むこと。 ア 体ほぐしの運動では，手軽な運動を行い，心と体は互いに影響し変化することや心身の状態に気付き，仲間と自主的に関わり合うこと。 イ 実生活に生かす運動の計画では，ねらいに応じて，健康の保持増進や調和のとれた体力の向上を図るための運動の計画を立て取り組むこと。	(1) 次の運動を通して，体を動かす楽しさや心地よさを味わい，体つくり運動の行い方，体力の構成要素，実生活への取り入れ方などを理解するとともに，自己の体力 や生活に応じた継続的な運動の計画を立て，実生活に役立てること。 ア 体ほぐしの運動では，手軽な運動を行い，心と体は互いに影響し変化すること 心身の状態に気付き，仲間と主体的に関わり合うこと。 イ 実生活に生かす運動の計画では，自己のねらいに応じて，健康の保持増進や調 和のとれた体力の向上を図るための継続的な運動の計画を立て取り組むこと。
思考力、判断力、表現力等	(2) 自己や仲間の課題を発見し，合理的な解決に向けて運動の取り組み方を工夫する とともに，自己や仲間の考えたことを他者に伝えること。	(2) 生涯にわたって運動を豊かに継続するための自己や仲間の課題を発見し，合理的， 計画的な解決に向けて取り組み方を工夫するとともに，自己や仲間の考えたことを 他者に伝えること。
学びに向かう力・人間性等	(3) 体つくり運動に自主的に取り組むとともに，互いに助け合い教え合おうとすること，一人一人の違いに応じた動きなどを大切にしようとすること，話合いに貢献し ようとすることなどや，健康・安全を確保すること。	(3) 体つくり運動に主体的に取り組むとともに，互いに助け合い高め合おうとすること，一人一人の違いに応じた動きなどを大切にしようとすること，合意形成に貢献 しようとすることなどや，健康・安全を確保すること。
B　器械運動		
	入学年次	入学年次の次の年次以降
知識及び技能	(1) 次の運動について，技ができる楽しさや喜びを味わい，技の名称や行い方，運動観察の方法，体力の高め方などを理解するとともに，自己に適した技で演技すること。 ア マット運動では，回転系や巧技系の基本的な技を滑らかに安定して行うこと， 条件を変えた技や発展技を行うこと及びそれらを構成し演技すること。 イ 鉄棒運動では，支持系や懸垂系の基本的な技を滑らかに安定して行うこと，条 件を変えた技や発展技を行うこと及びそれらを構成し演技すること。 ウ 平均台運動では，体操系やバランス系の基本的な技を滑らかに安定して行うこ と，条件を変えた技や発展技を行うこと及びそれらを構成し演技すること。 エ 跳び箱運動では，切り返し系や回転系の基本的な技を滑らかに安定して行うこ と，条件を変えた技や発展技を行うこと。	(1) 次の運動について，技がよりよくできたり自己や仲間の課題を解決したりするなどの多様な楽しさや喜びを味わい，技の名称や行い方，体力の高め方，課題解決の 方法，発表の仕方などを理解するとともに，自己に適した技で演技すること。 ア マット運動では，回転系や巧技系の基本的な技を滑らかに安定して行うこと， 条件を変えた技や発展技を行うこと及びそれらを構成し演技すること。 イ 鉄棒運動では，支持系や懸垂系の基本的な技を滑らかに安定して行うこと，条 件を変えた技や発展技を行うこと及びそれらを構成し演技すること。 ウ 平均台運動では，体操系やバランス系の基本的な技を滑らかに安定して行うこ と，条件を変えた技や発展技を行うこと及びそれらを構成し演技すること。 エ 跳び箱運動では，切り返し系や回転系の基本的な技を滑らかに安定して行うこ と，条件を変えた技や発展技を行うこと。
思考力、判断力、表現力等	(2) 技などの自己や仲間の課題を発見し，合理的な解決に向けて運動の取り組み方を 工夫するとともに，自己の考えたことを他者に伝えること。	(2) 生涯にわたって運動を豊かに継続するための自己や仲間の課題を発見し，合理的， 計画的な解決に向けて取り組み方を工夫するとともに，自己や仲間の考えたことを 他者に伝えること。
学びに向かう力・人間性等	(3) 器械運動に自主的に取り組むとともに，よい演技を讃えようとすること，互いに 助け合い教え合おうとすること，一人一人の違いに応じた課題や挑戦を大切にしよ うとすることなどや，健康・安全を確保すること。	(3) 器械運動に主体的に取り組むとともに，よい演技を讃えようとすること，互いに 助け合い高め合おうとすること，一人一人の違いに応じた課題や挑戦を大切にしよ うとすることなどや，健康・安全を確保すること。

8「例示」の理解と定着

「解説」には、行の先頭に「・」から始まる多数の「教科体育における例示」が記載されている[2)3)]。これらの「例示」は、「指導と評価の一体化」を一層推進する観点から、全ての領域においての効果的な指導の具体例として示されている。しかし、両校種ともに500以上の「例示」が記載されており、また、その中には類似した文も多いため、全ての理解には困難を極める。本実践では、「教科体育における例示」の理解を深める目的で、教材８【「例示」小冊子(表8:原本A3用紙６枚)】を作成し、小冊子を活用して講座を実践した。この教材の作成にあたって工夫した点は、まず左半分に「下の学年(年次)」を、右半分に「上の学年(年次)」を分割し、さらに上から「領域」ごとに「知識」「技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の順に集約したことである。こうすることで、領域や学年(年次)ごとの内容が容易に比較でき、「例示」の理解を効率的に深めることができた。また、これらを定着させる方法として、各表内の左右の相違部分をマーキングさせ、可視化された相違部分を中心に反復対面学修を実施した。

表8　「例示」小冊子の抜粋(中学用)

C 陸上競技（例示集）				
		第１学年及び第２学年		第３学年
知識		(例示) ・陸上競技は，自己の記録に挑戦したり，競争したりする楽しさや喜びを味わうことができること。 ・陸上競技は，古代ギリシアのオリンピア競技やオリンピック・パラリンピック競技大会において主要な競技として発展した成り立ちがあること。 ・陸上競技の各種目において用いられる技術の名称があり，それぞれの技術で動きのポイントがあること。 ・陸上競技は，それぞれの種目で主として高まる体力要素が異なること。		(例示) ・陸上競技の各種目で用いられる技術の名称があり，それぞれの技術には，記録の向上につながる重要な動きのポイントがあること。 ・技術と関連させた運動や練習を繰り返したり，継続して行ったりすること で，結果として体力を高めることができること。 ・自己の動きや仲間の動き方を分析するには，自己観察や他者観察などの 方法があること。
技能	ア．短距離・リレー	(例示) ・クラウチングスタートから徐々に上体を起こしていき加速すること。 ・自己に合ったピッチとストライドで速く走ること。 ・リレーでは，次走者がスタートするタイミングやバトンを受け渡すタイミングを合わせること	ア．短距離・リレー	(例示) ・スタートダッシュでは地面を力強くキックして，徐々に上体を起こしていき加速すること。 ・後半でスピードが著しく低下しないよう，力みのないリズミカルな動きで走ること。 ・リレーでは，次走者はスタートを切った後スムーズに加速して，スピードを十分に高めること。
	イ．長距離・長距離	(例示) ・腕に余分な力を入れないで，リラックスして走ること。 ・自己に合ったピッチとストライドで，上下動の少ない動きで走ること。 ・ペースを一定にして走ること。	イ．長距離・長距離	(例示) ・リズミカルに腕を振り，力みのないフォームで軽快に走ること。 ・呼吸を楽にしたり，走りのリズムを作ったりする呼吸法を取り入れて走ること。 ・自己の体力や技能の程度に合ったペースを維持して走ること。
	ウ．ハードル	(例示) ・遠くから踏み切り，勢いよくハードルを走り越すこと。 ・抜き脚の膝を折りたたんで前に運ぶなどの動作でハードルを越すこと。 ・インターバルを３又は５歩でリズミカルに走ること。	ウ．ハードル	(例示) ・スタートダッシュから１台目のハードルを勢いよく走り越すこと。 ・遠くから踏み切り，振り上げ脚をまっすぐに振り上げ，ハードルを低く走り越すこと。 ・インターバルでは，３又は５歩のリズムを最後のハードルまで維持して走ること。
	エ．幅跳び・走り幅跳び	(例示) ・ 自己に適した距離，又は歩数の助走をすること。 ・ 踏切線に足を合わせて踏み切ること。 ・ かがみ跳びなどの空間動作からの流れの中で着地すること。	エ．幅跳び・走り幅跳び	(例示) ・踏み切り前３～４歩からリズムアップして踏み切りに移ること。 ・踏み切りでは上体を起こして，地面を踏みつけるようにキックし，振 り上げ脚を素早く引き上げること。 ・かがみ跳びやそり跳びなどの空間動作からの流れの中で，脚を前に投 げ出す着地動作をとること。
	オ．高跳び・走り高跳び	(例示) ・リズミカルな助走から力強い踏み切りに移ること。 ・跳躍の頂点とバーの位置が合うように，自己に合った踏切位置で踏み 切ること。 ・脚と腕のタイミングを合わせて踏み切り，大きなはさみ動作で跳ぶこ と。	オ．高跳び・走り高跳び	(例示) ・リズミカルな助走から真上に伸び上がるように踏み切り，はさみ跳び や背面跳びなどの空間動作で跳ぶこと。 ・背面跳びでは踏み切り前の３～５歩で弧を描くように走り，体を内側 に倒す姿勢を取るようにして踏み切り に移ること。
	用語の説明	・走り幅跳びにおける「かがみ跳び」とは，踏み切った後も前に振り上 げた足を前方に出したままの姿勢を保ち，そのまま両足で着地する跳び 方のことである。 ・走り高跳びにおける「はさみ跳び」とは，バーに対して斜め後方や正 面から助走し，踏み切った後，振り上げ足から順にバーをまたいで越え るまたぎ跳びや，両足を交差させて大きく開き，上体を横に倒しながら バーを越える正面跳びなどの跳び方のことである。	用語の説明	・走り幅跳びにおける「そり跳び」とは，踏み切った後に空中で体全体 を反らせた状態になり，その後，両脚をドろしながら両足を前方に出し て着地する跳び方のことである。 ・走り高跳びにおける「背面跳び」とは，バーに対して斜め後方から助 走し，助走後半は曲線を描くように走り，踏み切った後，身体を仰向け にして上体を大きく反り，バーを越えた後に背部や胃からマットに着地 する跳び方のことである。
思考力・判断力・表現力等		(例示) ・提示された動きのポイントやつまずきの事例を参考に，仲間の課題や出来 映えを伝えること。 ・提供された練習方法から，自己の課題に応じて，動きの習得に適した練習 方法を選ぶこと。 ・練習や競争する場面で，最善を尽くす，勝敗を受け入れるなどのよい取組 を見付け，理由を添えて他者に伝えること。 ・学習した安全上の留意点を，他の学習場面に当てはめ，仲間に伝えること。 ・体力や技能の程度，性別等の違いを踏まえて，仲間とともに楽しむための 練習や競争を行う方法を見付け，仲間に伝えること。		(例示) ・選択した運動について，合理的な動きと自己や仲間の動きを比較して，成果や改善すべきポイントとその理由を仲間に伝えること。 ・自己や仲間の技術的な課題やその課題解決に有効な練習方法の選択について，自己の考えを伝えること。 ・選択した運動に必要な準備運動や自己が取り組む補助運動を選ぶこと。 ・健康や安全を確保するために，体調や環境に応じた適切な練習方法等について振り返ること。 ・ルールを守り競争したり勝敗を受け入れたりする場面で，よりよいマナーや行為について，自己の活動を振り返ること。 ・体力や技能の程度，性別等の違いに配慮して，仲間とともに陸上競技を楽しむための活動の方法や修正の仕方を見付けること。 ・陸上競技の学習成果を踏まえて，自己に適した「する，みる，支える，知る」などの運動を継続して楽しむための関わり方を見付けること。
学びに向かう力，人間性等		(例示) ・陸上競技の学習に積極的に取り組もうとすること。 ・勝敗などを認め，ルールやマナーを守ろうとすること。 ・用具等の準備や後片付け，記録などの分担した役割を果たそうとすること。 ・一人一人の違いに応じた課題や挑戦を認めようとすること。 ・健康・安全に留意すること。		(例示) ・陸上競技の学習に自主的に取り組もうとすること。 ・勝敗などを冷静に受け止め，ルールやマナーを大切にしようとすること。 ・仲間と互いに合意した役割について自己の責任を果たそうとすること。 ・一人一人の違いに応じた課題や挑戦を大切にしようとすること。 ・健康・安全を確保すること。

Ⅳ　結果と考察

本実践では、中学校及び高等学校の保健体育科の教員を目指す大学生に対して、８種類の教材を作成し、その教材を活用して「解説」の理解と定着を図った。採用試験の終了後に８つの実践についてのアンケートを実施し、集計結果を一覧表(表9)にした。アンケートの回答者は、全期間(13か月間)受講した８名の学生とし、途中から受講した３名の学生は除外した。結果を数値化して検証するために、理解度を４段階（1点、2点、3点、4点）で評価し、満点を４点と設定した。また向上率の計算式は［（受講後－受講前)／受講前 ］とした。

学生たちは２年次後期と３年次前期に「解説」に係る正課の講義を履修済みではあるが、表９の質問1～質問8にある本実践での「受講前」と「受講後」の理解度を比較すると、全ての項目で平均理解度(8人全員の平均)の向上が見られ、T検定の比較においても全ての項目で統計的に有意な差が認められた。各実践の平均向上率で顕著な数字を示した１「目次」、6「重要用語及び重要文」、8「例示」の３項目について、具体的に検証する。

1「目次」の項目では、「解説」の全体構成をA4用紙１枚のExcelシートにて明確にした。全体構成を効率的に把握させるために、教材を活用して、「改定の…」という言葉の後に続く「経緯」「基本方針」「趣旨」「要点」を重点的に学修させた。また、「目標」の後に「内容」が続くパターンが４回循環していること、「取扱い」という用語が特定の位置で４度使用されていること等の、一定の法則性を指摘したことも効果が高かったと考えられる。さらに、アンケートによる「学習指導要領の“仕組み”が理解できた」という感想からも、教材を活用した実践が「解説」の理解と定着に寄与する可能性が示唆された。

6「重要用語及び重要文」の項目では、「解説」で使用されている重要な用語や文をA3用紙１枚のExcelシートにて集約にした。確実に記憶した用語は目印を付け、「保健体育科の目標」「教科体育の目標」「教科保健の目標」等の重要な文(類似の部分)にはマーカーを引かせた。このように教材と文具を活用し、可視化しながら学修させたことが、効果を高めたと考えられる。さらに、アンケートによる「今でも一つ一つがとても記憶に残っている」という感想からも、教材を活用した実践が「解説」の理解と定着に寄与する可能性が示唆された。

8「例示」の項目では、「解説」に含まれる全ての「例示」をA3用紙６枚のExcelシートに集約して明確にした。学年(年次)ごとに左右に分割した教材を作成し、比較対象を重視して学修させた。左右の内容には類似の文が多く存在し、相違の部分のみにマーカーを引き合理的に学修させたことが、効果を高めたと考えられる。さらに「学年ごとの違いに線を引くことがとても良かった」という感想からも、教材を活用した実践が「解説」の理解と定着に寄与する可能性が示唆された。

表9　実践内容 1～8 の理解と定着に関する個別アンケート結果（１～４段階）　n＝８

質問1　1「目次」の理解と定着について

	全く理解していない	あまり理解していない	ある程度理解している	よく理解している	平均理解度	平均向上率	P値	有意性
受講前	7 人（ 87.5 %）	1 人（ 12.5 %）	0 人（ 0 %）	0 人（ 0 %）	1.13	＋244.4%	P＜0.001	＊＊＊
受講後	0 人（ 0 %）	0 人（ 0 %）	1 人（ 12.5 %）	7 人（ 87.5 %）	3.88			
感想	「学習指導要領の仕組みが分かった」「目次は絶対に覚えた方が良いと思った」等							

質問2　2「体育の8領域とその内容」の理解と定着について

	全く理解していない	あまり理解していない	ある程度理解している	よく理解している	平均理解度	平均向上率	P値	有意性
受講前	5 人（ 62.5 %）	3 人（ 37.5 %）	0 人（ 0 %）	0 人（ 0 %）	1.38	＋154.5%	P＜0.001	＊＊＊
受講後	0 人（ 0 %）	0 人（ 0 %）	4 人（ 50 %）	4 人（ 50 %）	3.50			
感想	「領域の種類しか知らなかったが、受講後は理解できた」「覚えるのが難しかったが、実際出題された」等☒							

質問3　3「体育の領域及び内容の取扱い表」の理解と定着について

	全く理解していない	あまり理解していない	ある程度理解している	よく理解している	平均理解度	平均向上率	P値	有意性
受講前	4 人（ 50 %）	4 人（ 50 %）	0 人（ 0 %）	0 人（ 0 %）	1.50	＋158.3%	P＜0.001	＊＊＊
受講後	0 人（ 0 %）	0 人（ 0 %）	1 人（ 12.5 %）	7 人（ 87.5 %）	3.88			
感想	「1番印象に残っている」「完璧に覚えた」「穴埋めがとても良かった」等							

質問4　4「体育理論の年別階層表」の理解と定着について

	全く理解していない	あまり理解していない	ある程度理解している	よく理解している	平均理解度	平均向上率	P値	有意性
受講前	7 人（ 87.5 %）	1 人（ 12.5 %）	0 人（ 0 %）	0 人（ 0 %）	1.13	＋166.7%	P＜0.001	＊＊＊
受講後	0 人（ 0 %）	3 人（ 37.5 %）	2 人（ 25 %）	3 人（ 37.5 %）	3.00			
感想	「表を覚えたことがとても役立った」「穴埋めで反復して勉強したのが良かった」等							

質問5　5「教科保健の年別階層表」の理解と定着について

	全く理解していない	あまり理解していない	ある程度理解している	よく理解している	平均理解度	平均向上率	P値	有意性
受講前	6 人（ 75 %）	2 人（ 25 %）	0 人（ 0 %）	0 人（ 0 %）	1.25	＋170.0%	P＜0.001	＊＊＊
受講後	0 人（ 0 %）	1 人（ 12.5 %）	3 人（ 37.5 %）	4 人（ 50 %）	3.38			
感想	「穴埋めのプリントを反復して覚えることができた」「かなり必要だった」「覚えたことが役に立った」等							

質問6　6「重要用語及び重要文」の理解と定着について

	全く理解していない	あまり理解していない	ある程度理解している	よく理解している	平均理解度	平均向上率	P値	有意性
受講前	7 人（ 87.5 %）	1 人（ 12.5 %）	0 人（ 0 %）	0 人（ 0 %）	1.13	＋233.3%	P＜0.001	＊＊＊
受講後	0 人（ 0 %）	0 人（ 0 %）	2 人（ 25 %）	6 人（ 75 %）	3.75			
感想	「覚えるのは苦手だったが毎回講座で繰り返すことで暗記できた」「今でも一つ一つがとても記憶に残っている」等							

質問7　7「資質・能力の三つの柱」の理解と定着について

	全く理解していない	あまり理解していない	ある程度理解している	よく理解している	平均理解度	平均向上率	P値	有意性
受講前	7 人（ 87.5 %）	1 人（ 12.5 %）	0 人（ 0 %）	0 人（ 0 %）	1.13	＋200.0%	P＜0.001	＊＊＊
受講後	0 人（ 0 %）	0 人（ 0 %）	5 人（ 62.5 %）	3 人（ 37.5 %）	3.38			
感想	「複雑だったがおおまかには理解できた」「暗記させるのはとても良かった」等							

質問8　8「例示」の理解と定着について

	全く理解していない	あまり理解していない	ある程度理解している	よく理解している	平均理解度	平均向上率	P値	有意性
受講前	8 人（ 100 %）	0 人（ 0 %）	0 人（ 0 %）	0 人（ 0 %）	1.00	＋237.5%	P＜0.001	＊＊＊
受講後	0 人（ 0 %）	0 人（ 0 %）	5 人（ 62.5 %）	3 人（ 37.5 %）	3.38			
感想	「学年ごとの違いに線を引くことがとても良かった」「徐々に理解できるようになった」等							

表10から、一次試験において重要度が高い“「解説」の理解と定着”に重点を置いた本実践を分析した。本学では過去に一次試験を通過した学生が極めて少ない中で、延べ７名の受講者が合格した。このことから本実践の学修効果が非常に高かったと推測できる。また、13か月間の全期間受講者(上段)と途中参加の短期間受講者(下段)の比較では、全期間受講した集団の方が高い合格率(合格率54.5%)を収めた。長期間の受講ほど良好な結果を収めたことは、本実践の学修効果が高いものであると推測できる。さらに、全期間受講者の合格率の比較では、「専門保体」の比重が高いＡ県[71.4%(７名中５名)]が、そうでない他の４県[25.0%(４名中１名)]よりも顕著に高かった。Ｂ県、Ｃ県、Ｄ県、Ｅ県は「一般教養」が課せられ、Ａ県は「専門保体」の「解説」に係る問題の比率が相対的に高くなった。結果として、本実践の学修効果が、比率の高いＡ県の合格率の向上に寄与したと推測できる。以上、これら３つの推測を総合的に検討した結果、本実践の有効性が示唆されたと考えられる。

表10　受講者の一次試験の結果

		A県		B県		C県	D県	E県	合計	合格率
		中学校	高等学校	中学校	高等学校	中学校	高等学校	高等学校		
全期間受講者	受験者数	4名	3名	2名		1名	1名		11名	54.5%
	合格者数	**4名**	**1名**	0名		**1名**	0名		**6名**	
短期間受講者	受験者数		1名		1名			1名	3名	33.3%
	合格者数		0名		0名			**1名**	**1名**	

※ただし全期間受講者8名のうち3名は2県の複数受験

Ⅴ　おわりに

本実践研究は、中学校及び高等学校の保健体育科教員を志望する学生が、教育委員会の求める資質を満たすことを目的とした。そのために、一次試験において最も重要視される「解説」の理解と定着を効果的に促す教材を開発し、その教材を活用した実践に重点を置いた。構造化と視覚化が図られた教材を活用することで学習の効率化が促進された。講座中は単に教材の記憶にとどまらず、教材内の用語や文に詳細な説明を加え、「解説」の質的な理解を重要視した。質的な理解を深めるために、教育委員会が期待する資質、すなわち教育現場での指導力に直結するよう、多くの場面で「反復対面学修」を取り入れ、“他者に説明する”という形式で講座を展開した。実践終了後に実施したアンケート及び教員採用一次試験の結果から、本実践の有効性が確認された。

文部科学省は、教員不足が深刻化している現状を踏まえ、各自治体が実施する一次試験の日程を約１か月前倒しして「早期実施」及び「3年次受験」を導入する方針を固めた[1)]。しかし「早期実施」は、現役の大学生にとって「解説」の学修時間が従来よりも不足する懸念がある。また「3年次受験」は、「解説」に係る正課の講義が完了する以前の受験となり、「解説」の十分な理解を得る前に受験を迎えるという問題も伴う。すなわち、どちらの方針でも学修時間が不足するという課題が生じるため、さらに効率的な教材の開発が必要となる。こうした状況を踏まえて、筆者は現在ICTを活用した教材のバージョンアップを二通り検討している。一つ目は、自学自習するためのExcelシートを構築することである。VBAエディタ機能を活用し、特定のセルをクリックするだけでそのセルの用語の説明が現れる教材の作成である。こうすることで、自宅で効率的に「解説」の理解と定着が図ることができる。二つ目は、即答練習を可能にするためのExcelとPowerPoint（Microsoft）の連携を構築することである。VBAエディタ機能を活用し、セル内の各用語の説明を一定時間(数秒～10秒程度)ごとに順次スライド表示(フラッシュ暗算のように)させ、瞬時にその用語を解答(発声)させる教材の作成である。「解説」に係る設問は長文が多いため、こうすることで解答時間が短い採用試験への対応力の強化を図ることができる。結果として、「解説」の理解と定着に繋がることが期待できる。

全国的に保健体育科教員を目指すことは依然として困難な状況が続き、他教科と比較しても倍率は極めて高い。そして、今後もこの傾向が急激に改善されるとことはないと推察する。このような実態を踏まえ、さらに効率的かつ効果的に学修に活用できる教材を開発することで支援を進めていきたい。

引用文献

1) 文部科学省,「公立学校教員採用選考試験の早期化・複数回実施等について方向性の提示」
https://www.mext.go.jp/content/20230531-mxt_kyoikujinzai02-000011998_1.pdf, 2023

参考文献

2) 文部科学省,「中学校 学習指導要領 解説 保健体育編」, 東山書房, 2017
3) 文部科学省,「高等学校 学習指導要領 解説 保健体育編」, 東山書房, 2018

国公立大学入試における「女子枠」と平等権・男女平等
―アメリカにおけるアファーマティヴ・アクション判例を素材として―

“Women’s Quota” in University Admissions and the Equality Rights
―A Study on the Judicial Precedents on Affirmative Actions by the U.S. Supreme Court―

浅田 訓永[1)]

ASADA　Norihisa

抄録：本稿は、国公立大学入試において、女性のみ受験できる「女子枠」を設けることが日本国憲法の保障する平等権・男女平等に照らしてどのように評価されるべきかという問題について、アメリカにおけるアファーマティヴ・アクション（Affirmative Action）をめぐる判例を素材として検討しようとするものである。現在、国公立大学入試における「女子枠」をめぐっては、様々な学問領域から賛否両論、多彩な議論が展開されている。この点、アメリカでは、特定の人々に対する優先的な処遇または利益的な取り扱い（アファーマティヴ・アクションと呼ばれる）の憲法適合性が、約半世紀近くにわたり合衆国最高裁判所で争われてきている。本稿では、このアメリカにおけるアファーマティヴ・アクションをめぐる主要判例を参照しつつ、日本の国公立大学入試における「女子枠」の憲法適合性について考える視点を示したものである。

キーワード：国公立大学入試、女子枠、優先処遇（アファーマティヴ・アクション）、平等権、男女平等

Ⅰ．はじめに

本稿は、国公立大学入試において、女性のみ受験できる「女子枠」を設けることが日本国憲法の保障する平等権・男女平等に照らしてどのように評価されるべきかという問題について、アメリカにおけるアファーマティヴ・アクション（Affirmative Action）をめぐる判例を素材として検討しようとするものである。

2022 年 4 月、内閣総理大臣を議長とする「教育未来創造会議」は、「我が国の未来をけん引する大学等と社会の在り方について」[2)]という第一次提言のなかで、日本の成長にとって多様な人材の活躍が必要であるとし、男性の占める割合が大きい理工系学部における女性の増加を目標に掲げた。同年 6 月、文部科学省は、「令和 5 年度大学入学者選抜実施要項について」[3)]と題する通知において、「一般選抜のほか、各大学の判断により、・・・多様な入試方法を工夫することが望ましい」とした。たとえば、「理工系分野における女子等」を対象として、「入学志願者の努力のプロセス、意欲、目的意識等を重視し、評価・判定する入試方法」がその例としてあげられた。

これらをうけて、一部の国公立大学は、理工系学部の入試において、学校推薦型・総合選抜入試に「女子枠」を設けるようになった。男性は、この「女子枠」から当然対象外となる。そこで、こうした「女子枠」は憲法の保障する平等権・男女平等に照らして許されるかどうかという問題が生じる[4)]。現在、この問題をめぐっては、憲法学以外の様々な学問領域から賛否両論、多彩な議論が展開されている[5)]。この点、アメリカでは、主に特定の人種に対する優先的な処遇（アファーマティヴ・アクションと呼ばれる）が合衆国憲法修正第 14 条の「法の平等保護」（Equal Protection of the Laws）との関係で問題となり、「アメリカ社会を二分するほどの論争を巻き起こした」[6)]。そして、

---

1) スポーツ健康科学部スポーツ健康科学科

2) https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kyouikumirai/pdf/220510honbun.pdf（最終閲覧は 2025 年 1 月 26 日）。

3) https://www.mext.go.jp/content/20220603-mxt-daigakuc02-000005144-1.pdf（最終閲覧は 2025 年 1 月 26 日）。

4) なお、男女別学の国公立女子大学（お茶の水女子大学や奈良女子大学など）の憲法適合性については、君塚 1996・第 6 章を参照。

5) 江森ほか・第 8 章、中野・第 4 章、矢口・第 5 章などを参照。

6) 阪本 1993・295 頁。

この問題は約半世紀近く合衆国最高裁判所でも争われ、その判断には示唆に富むものがある。そこで、本稿では、アメリカにおけるアファーマティヴ・アクションをめぐる主要判例を参照しつつ、日本の国公立大学入試における「女子枠」の憲法適合性について考える視点を示すことにしたい。

Ⅱ．国公立大学入試における「女子枠」の導入の背景及び現状

１．背景

名古屋工業大学は、1994 年度の工学部機械工学科の推薦入試において、国立大学では初めての「女子枠」（15 名）を導入した[7]。その後、九州大学は、2012 年度の理学部数学科の後期日程入試において「女子枠」（5 名）の導入を発表したが、憲法が保障する「法の下の平等」違反の批判をうけ、「女子枠」導入を 2011 年に撤回した[8]。

2022 年 4 月、教育未来創造会議は、冒頭で触れた第一次提言で理工系分野等における女性の活躍推進に言及した。すなわち、「国際的にジェンダーパリティが進展していく中で、教育と労働のジェンダーの不平等の悪循環を断ち切り、大学等における教育を通じて、女性が経済的に自立し、自らの意思で個性と能力を十分に発揮して活躍できるようにする。特に、・・・多様な視点や優れた発想を取り入れた新たなイノベーションの創出に向けて、他の分野と比較して特に女子学生の占める割合の少ない理工系・・・分野の学問を専攻する女性の増加など、女性活躍のためのプログラムの強化を図る」とした。具体的には、理工系分野の「女子学生の割合を 7%から男子学生と同等の 28%程度に高め」、「自然科学（理系）分野の学問を専攻する学生の割合」を 5 割程度に目指すとした。

2022 年 6 月、文科省は冒頭で触れた通知において、「家庭環境、居住地域、国籍、性別等の要因により進学機会の確保に困難があると認められる者その他各大学において入学者の多様性を確保する観点から対象になると考える者（例えば、理工系分野における女子等）を対象として、入学志願者の努力のプロセス、意欲、目的意識等を重視し、評価・判定する入試方法」に触れた。ただし、「この方法による場合は、こうした選抜の趣旨や方法について社会に対し合理的な説明を行うことや、入学志願者の大学教育を受けるために必要な知識・技能、思考力・判断力・表現力等を適切に評価することに留意すること」としている。このように、教育未来創造会議の第一次提言が文科省の通知に影響を与え、同通知において、大学入試における「女子枠」への言及が継続的になされている。

２．現状

上記の文科省通知後、一部の国公立大学では「女子枠」を設けるようになり、年々増加傾向にある（下表）。

大学名	導入年度	対象学部学科	募集人数・選抜方法
京都大学	2026 年度	理学部理学科	15 名・総合型選抜
		工学部 5 学科	24 名・学校推薦型選抜
大阪大学	2026 年度	基礎工学部 4 学科	20 名・学校推薦型選抜
広島大学	2026 年度	理学部、工学部、情報科学部	37 名・総合型選抜
神戸大学	2025 年度	システム情報学部システム情報学科	15 名・学校推薦型選抜
三重大学	2025 年度	工学部総合工（電子情報工学）学科	5 名・学校推薦型選抜
金沢大学	2024 年度	理工学域 5 学類	31 名・女子特別枠選抜
高知工科大学	2024 年度	データ＆イノベーション学群	若干名・学校推薦型選抜
名古屋大学	2023 年度	工学部 2 学科	9 名・学校推薦型選抜
富山大学	2023 年度	工学部工学科	8 名・学校推薦型選抜

表：主な国公立大学における「女子枠」入試

そして、2025 年度入試では、30 の国公立大学 37 学部で「女子枠」が設けられた[9]。今後もこの傾向は続く見通しで、2026 年度入試では、上表の京都大学、大阪大学及び広島大学のほか、埼玉大学工学部 3 学科で 20 名[10]、愛

7) 近藤・14 頁を参照。
8) 朝日新聞 2011 年 5 月 21 日（朝刊）37 面を参照。
9) https://www.mext.go.jp/content/20241120-mxt_daigakuc02-000038206_1.pdf（最終閲覧は 2025 年 1 月 26 日）参照。
10) 埼玉新聞 2024 年 11 月 1 日（朝刊）1 面を参照。

媛大学工学部 1 コース・1 プログラムで 13 名[11]、岩手大学理工学部理工学科で 6 名[12]、山形大学工学部フレックスコース・システム創成工学科で 3 名[13]の「女子枠」が設けられる予定である。

Ⅲ. アメリカにおけるアファーマティヴ・アクションをめぐる主な判例と注目点

１．Regents of University of California v. Bakke, 438 U.S. 265(1978)

カリフォルニア大学デイヴィス校メディカルスクールは、1969 年から入学定員 100 名のうち、16 名については黒人やメキシコ系アメリカ人等のマイノリティ志願者に割り当て、通常の合否判定とは異なる合否判定を行ってきた。このような割当制度の主な目的は、①マイノリティが歴史的・社会的に被ってきた差別を是正し、損失を補償する、②多様な学生集団を確保する、ことであった（438 U.S. at 307）。

白人男性のバッキーは、1973 年と 1974 年に同校メディカルスクールの通常の選抜入試を受験し、不合格となった。彼は、不合格の原因がこの割当制度にあると考え、同制度がアメリカ合衆国憲法修正第 14 条の「法の平等保護」に違反するとして訴訟を提起した。一審及び二審は、彼の主張を認めた。

アメリカ合衆国最高裁判所（以下、合衆国最高裁とする）は、同校メディカルスクールの入試制度が同条に違反するとした[14]。合衆国最高裁の意見は 3 つに分かれたが（4 対 4 対 1）、キャスティングボードを握ったパウエル裁判官の相対多数意見は、上記①②の目的がやむにやまれぬものか、割当制度が上記①②の目的を達成する手段として必要なものか、という観点から次のように述べた[15]。

第一は、マイノリティに対する歴史的・社会的差別の是正と損失の補償という上記①の目的である。上記①は政府にとって重大なことであるが、過去の差別を認定することなく補償するというのはやむにやまれぬものとはいえない。また、社会的差別という概念が不確定なため、かえって大学側の裁量が乱用されるかもしれない。上記①を達成するためのアファーマティヴ・アクションについては、立法・行政・司法のいずれかの統治機関が過去の差別の存在を認定することにより許容される。

第二は、多様な学生集団の確保という上記②の目的である。パウエル裁判官は、高等教育に必要な環境は「多様な学生集団により促進される、と広く信じられている」（438 U.S. at 313）と述べ、上記②はやむにやまれぬ目的であるとした。しかし、本件で問題となった割当制度は、上記②を達成するものとはいえない。学生集団の多様化とは、高等教育を促進するための学問的環境にふさわしいものをいうのであって、特に人種的な多様性だけに限ったことではない。たとえば、たぐいまれなる能力や潜在的なリーダーシップ能力等、様々な要素を考慮することにより多様性を確保すべきである（438 U.S. at 317）。人種はこの意味の多様化にとって単なるプラス要素にとどまるべきであり、人種が合否判定の決定的要素となることは許されない。

なお、カリフォルニア州では、1996 年の同州憲法改正でアファーマティヴ・アクションが禁止された[16]。

２．Gratz v. Bollinger, 539 U.S. 244(2003)

ミシガン大学人文科学芸術学部の入試は、150 点満点のうち 100 点以上の者を合格とし、アフリカ系アメリカ人やヒスパニック等のマイノリティ志願者には自動的に 20 点を付与していた。白人女性のグラッツは、1995 年に同学部を受験したが、不合格となった。彼女は、不合格の原因がこの入試制度にあると考え、同学部の入試制度が合衆国憲法修正第 14 条に違反しているとして訴訟を提起した。一審及び二審は、彼女の主張を認めなかった。

合衆国最高裁は、同学部の入試制度が同条の「法の平等保護」に違反するとした[17]。法廷意見を執筆したレーンキスト裁判官は、マイノリティ志願者であることを理由として、20 点を自動的に加点することは許されないとした。この 20 点は 100 点の合格点のうち 5 分の 1 に相当するものであり、合否ライン上のマイノリティ志願者にとって決定的な意味をもつとした。

なお、レーンキスト裁判官は、同学部の入試の目的（学生集団の多様性の確保）については支持した。

---

11) 愛媛新聞 2025 年 3 月 5 日（朝刊）16 面を参照。
12) 岩手日報 2025 年 5 月 8 日（朝刊）1 面を参照。
13) 山形新聞 2025 年 4 月 11 日（朝刊）1 面を参照。
14) これにより、バッキーは、同校メディカルスクールへの入学が認められた。
15) 本判決については、久保田・83 頁以下、阪本＝西村 1979・201 頁以下、阪本 1979・325 頁以下、阪本＝西村 1980a・433 頁以下、阪本＝西村 1980b・55 頁以下、阪本＝西村 1980c・177 頁以下を参照。
16) 詳しくは、大河内 2008・463 頁以下を参照。
17) 本判決については、大沢・31-34 頁以下を参照。

３．Grutter v. Bollinger, 539 U.S. 306(2003)

ミシガン大学アナーバー校ロースクール入試では、学部時代の成績の平均値を示す GPA（Graduate Point Average）とロースクール適性テスト LSAT（Law School Admission Test）の得点のほか、学生集団の多様性という観点から、大学側の裁量により低い点数の志願者を合格させることができた。ここでは、アフリカ系アメリカ人やヒスパニック等の歴史的に差別されてきた志願者をある程度うけ入れることにより、人種の多様性が確保されるとしていた。

白人女性のグルッターは、1996 年に同校ロースクール入試を受験したが、不合格となった。彼女は、不合格の原因が同校ロースクールの入試制度にあると考え、同制度が合衆国憲法修正第 14 条の「法の平等保護」に違反するとして訴訟を提起した。彼女の主張は、一審では認められたが、二審では認められなかった。

合衆国最高裁は、同校ロースクールの入試制度が同条の「法の平等保護」に違反しないとした[18]。法廷意見を執筆したオコナー裁判官は、①学生集団の多様性の確保という同校ロースクール入試制度の目的がやむにやまれぬものか、②同制度が同目的を達成する手段として限定的につくられたものか、という観点から次のように述べた。

第一に、①の審査である。同校ロースクール入試は、マイノリティ志願者を特定の数やパーセントで確保するというものではなく、マイノリティ志願者の“critical mass”（＝マイノリティが疎外感を感じることなく、クラス内の議論に参加できることを促す数）の形成を目的としている（539 U.S. at 318-319）。この“critical mass”という考え方は、多様な学生が集まることにより生まれる教育上の利益を考えたものであり、マイノリティ間の相互理解と多様な背景をもった学生によるクラス内の議論の活性化につながるものである（539 U.S. at 330）。それゆえ、同校ロースクール入試の目的は、やむにやまれぬものである。

第二に、②の審査である。オコナー裁判官は、合否判定において重要なことは志願者ごとの個別審査であるとした。そのなかで、志願者の人種が合否判定の決定的要素となることは許されないが、1 つのプラス要素として考慮することは許されるとした。この点、同校ロースクールの入試は、上述のミシガン大学人文科学芸術学部の入試のように、マイノリティ志願者に対して一律に点数を与えていない（539 U.S. at 337）。むしろ、同校ロースクールの入試の合否判定では、人種の他、外国での生活経験や外国語能力など、学生集団の多様性に寄与するであろう諸要素が考慮されている。それゆえ、同校ロースクールの入試制度は、上記のやむにやまれぬ目的を達成する手段として限定的につくられたものである。

第三は、人種によるアファーマティヴ・アクションの終了時期である。オコナー裁判官は、1978 年の Bakke 判決から 50 年後、2003 年の本判決から 25 年後の 2028 年には、学生集団の多様性確保のために、志願者の人種を考慮する必要がなくなっていることを期待すると述べた（539 U.S. at 343）。この 25 年の根拠は明らかにされなかったものの、人種によるアファーマティヴ・アクションが将来にわたって正当化できないことを指摘した。

なお、ミシガン州では、2006 年の同州憲法改正でアファーマティヴ・アクションが禁止された[19]。

４．Students for Fair Admissions, Inc. v. President and Fellows of Harvard College, 600 U.S. 181(2023)

ハーバード大学とノースカロライナ大学チャペルヒル校の入試では、成績や課外活動の他、学生集団の多様性確保のため、アフリカ系アメリカ人やヒスパニック等のマイノリティ志願者を合否判定の一要素として考慮できるとしていた。そこで、非営利団体「公平な入試を求める学生集団」（Students for Fair Admissions, 以下 SFFA とする）は、両大学の入試制度により、アジア系アメリカ人が不利益を被っているとして、同制度が合衆国憲法修正第 14 条の「法の平等保護」に違反するとして訴訟を提起した。一審・二審ともに、SFFA の主張を認めなかった。

合衆国最高裁は、両大学の入試制度は同条の「法の平等保護」に違反するとした。法廷意見を執筆したロバーツ合衆国最高裁長官は、①両大学の入試制度の目的がやむにやまれぬものか、②同制度が同目的を達成するための手段として密接に関連しているか、という観点から次のように述べた[20]。

第一に、①の審査である。本件で問題となっている入試制度の目的として、ハーバード大学は多様性を通じてのよりよい教育や多様な考え方から生まれる新しい知識の創出、ノースカロライナ大学は活発な意見交換や異人種間の理解の促進などをあげた。これらの目的は、称賛に値するが、いつ達成されるのか、そして人種によるアファーマティヴ・アクションという危険な是正措置がいつ終わるのか。裁判所としては知る術がないので、これらの目的はやむにやまれぬものと認めることはできない（600 U.S. at 214-215）。

第二に、②の審査である。両大学の入試における人種の考慮は、上記目的をどのように促進しているのか、まったく明らかではない。それゆえ、上記目的と両大学の入試制度が密接に関連しているのかが不明確である。また、

---

18) 本判決については、大沢・20-31 頁を参照。

19) 詳しくは、岸野・65 頁以下を参照。

20) 本判決については、井上・27 頁以下、南川・第 5 章及び終章を参照。

(α)人種をマイナス要素として不利益的に扱ってはならないし、(β)人種に対する固定観念を持ってはならないが、両大学の入試制度は両方とも該当する。(α)について、本件の下級審によれば、ハーバード大学ではアジア系アメリカ人及び白人の合格者が 11.1%減少し、ノースカロライナ大学チャペルヒル校でも減少した（600 U.S. at 218）。これは、人種が考慮されない志願者（アジア系アメリカ人）を犠牲にして、人種が考慮される志願者（アフリカ系アメリカ人等）には有利に働いていることを意味する。(β)について、両大学の入試制度には、アフリカ系アメリカ人等（人種が考慮される志願者）はアジア系アメリカ人（人種が考慮されない志願者）が提供できないものを持っている、というステレオタイプ（固定観念）がある（600 U.S. at 220）。

第三は、2003 年の Grutter 判決が求めた人種によるアファーマティヴ・アクションの終了時期（2028 年）である。両大学は、入試制度を継続的に見直しており、終了時期を明確にする必要はないとしている。しかし、同判決は、同制度の継続的な見直しをしていれば、終了時期を明確にしなくてよいとは述べていない。両大学が終了時期を明確にしなければ、人種によるアファーマティヴ・アクションは継続する。終了時期を設定しないアファーマティヴ・アクションは、合衆国憲法修正第 14 条の「法の平等保護」に違反する（600 U.S. at 225）。

このように、ロバーツ長官は、人種によるアファーマティヴ・アクションが合衆国憲法修正第 14 条の「法の平等保護」に違反しないためには、①裁判所において検証可能な目的をおくこと、②人種に対するステレオタイプ（固定観念）を含まないこと、③終了時期を明確にすることを求めた（600 U.S. at 230）。

5．アメリカの判例の注目点

これまでアファーマティヴ・アクションをめぐるアメリカの主要判例を簡単にみてきたが、わが国における議論を考えるときに注目される点として、次の点を指摘しうる。

第一は、アファーマティヴ・アクションの目的の達成時期（終了時期）の明確な設定である。1978 年の Bakke 判決では学生集団の多様性の確保がやむにやまれぬ目的とされ、このことは、2003 年の Gratz, Grutter 判決、さらには 2013 年の Fisher Ⅰ判決[21]や 2016 年の Fisher Ⅱ判決[22]においても確認された。学生集団の多様性について、Bakke 判決は、大学教育において持つ意味に限定していた。それに対して、Grutter 判決は、職業専門家や指導者にとって持つ意味にも触れており、「大学教育を超えた社会に対する意義をも含めて、多様性の意義を認めている」[23]。しかし、2023 年の SFFA 判決は、学生集団の多様性という目的の達成時期（終了時期）を求めるとともに、その目的が裁判所において検証可能な目的でなければならないとした[24]。

第二は、アファーマティヴ・アクションにおける人種の用い方である。憲法上、①人種の割当制や人種を合否判定の決定的要素とすることは許されないが（Bakke 判決）、②人種をプラス要素とすること（Grutter 判決や Fisher Ⅱ判決）は許される（逆にマイナス要素とすることは許されない）。もっとも、合否判定に大きく影響するような②（たとえば、人種であることを理由に一律に加点すること）は許されない（Gratz 判決）。

第三は、人種に対するステレオタイプ（固定観念）をもってはならないということである。SFFA 判決は、合否判定において重要なことは、志願者の人種ではなく、志願者個人としての経験（たとえば、人種が志願者の人生にどのような影響を与えたかなど）に基づいて行うことであると述べた（600 U.S. at 231）。同判決は、「徹底的に形式的平等を重視するので、人種を考慮せず選抜した結果であれば、『白人だけのハーバード』、『アジア系だけの UNC〔ノースカロライナ大学〕』になっても問題はないことになる」[25]。

Ⅳ．国公立大学入試における「女子枠」の憲法適合性

1．分析の視点

憲法が保障する平等権は、不合理な区別を禁止し、合理的根拠のある区別を許容すると解されている[26]。そして、「女子枠」入試については、「本当に差別されてきた女性への補償や将来『ガラスの天井』を破るための正しい道筋になっているか、などをよく見るべきである」[27]と指摘される。そこで、上述のアメリカの判例の注目点に沿っ

---

21) Fisher v. University of Texas at Austin, 570 U.S. 297(2013). 本判決については、西條 2013・13 頁以下を参照。
22) Fisher v. University of Texas at Austin, 579 U.S. 365(2016). 本判決については、西條 2016・19 頁以下を参照。
23) 松井・40-41 頁を参照。
24) なお、木村・59 頁は、その達成度は「厳密に立証しにくい」とする。
25) 木村・59 頁。
26) 佐藤・223 頁を参照。
27) 君塚 2023・223 頁。冒頭で触れた文科省通知でも、「社会に対し合理的説明を行うこと」が求められている。

て考えると、①目的が検証可能なものか、②女性のステレオタイプに依拠していないか、③男性に対する不利な扱いとなっていないか、④達成時期や終了時期が明示されているか、といった視点があるように思われる。以下、この四点について若干のコメントを行うことにしたい。

２．「女子枠」入試の目的が検証可能なものになっているか

Ⅱで紹介した名古屋工業大学の募集要項は、「女子特別選抜の実施の背景と目的」を次のように述べている[28]。

・・・近年、ものづくりの現場においては、様々な視点による研究・技術開発がより一層求められており、県内の企業においても女性技術者のニーズの高まりがあるにもかかわらず、直近の本学の女子入学者比率は 18%程度に留まっており、社会が求める女性人材の輩出や学修上の多様性が、十分に確保されているとはいえない状況です。これらを踏まえ、大学において、多様な学生を受け入れるとともに、社会からの理工系女性人材育成の要請に応えるため、「女子特別選抜」を拡大実施するものです。

これについては、女子という「性別二分法的なカテゴリーを使った入学枠を、性の多様性が認識されてきている現代社会においてどこまで許容しうるのかという問題」[29]がある。そして、2023 年の SFFA 判決は、両大学が対象とした人種（白人、黒人、ヒスパニック系、ネイティブハワイアンなど）以外の「多様性」（東アジア、南アジアといったアジアの「多様性」）に関心を寄せていないことを問題視した。「人種差別はもはや単純な二項対立では語り得ない」[30]であろう。この点、「女子枠」入試ではアメリカのような「深刻な対立や分断は生じない」[31]とされる。しかし、「女子枠」入試は、「社会において周縁化された属性や集団に属する個人たち（男女以外の性的マイノリティ、障がい・疾患のある者、他）の分断を促進しかねない」[32]という懸念が指摘されている。

３．「女子枠」入試が女性に対するステレオタイプ（固定観念）に依拠していないか

科学技術社会論による研究[33]によれば、数学や物理は女性には向かず、理工系分野を選択すれば就職が難しくなるというステレオタイプ又は社会風土があり、それらが「みえない壁」となって女性の理工系進学率の低さにつながっているという。ある憲法学説は、このような「社会的に構造化されたジェンダー・バイアスを克服」する「女子枠」入試には「合理性がある」[34]とする。それは、「女子枠」入試が「学校推薦型選抜・総合型選抜の枠内で設けられており、実質的に男子学生に大きく門戸を閉ざすものではない」からである。しかし、「女子枠」入試「単体で社会構造上の問題を解消することができないことは言うまでもなく」[35]、科学技術社会論の立場からは、「女子枠」入試よりも「理系に女子生徒が進学しやすくなる男性イメージの払拭」[36]が重要であるとされる。具体的には、①男性モデルに基づいている就職状況の改善、②ジェンダーによる能力差が存在しないことを周知すること、③女性の活躍を歓迎する社会風土の改革があげられている。

４．「女子枠」入試が男性に対して不利な処遇になっていないか

ある憲法学説は、上述の SFFA 判決から「性別により不当に不利な処遇になるものはやはり許されない」[37]とする。この点、「女子枠は一定の定員枠をめぐって競争する機会を男子受験生に対し性別を理由に閉ざすが、『機会の平等』の否定は永続しない」[38]という評価がある。それは、「男女間に学力差はない」し、「受験生に占める女子の比率が高まれば、女子学生の比率も上がる」からである。これについては、男女間に学力差がないのであれば、そもそも「女子枠」入試は必要なのかという疑問が生じる。理論物理学の立場からは、「男女間で科学や数学の能力に差がないのに、女子枠で理工系の女性の数を増やそうとするのは理屈に合いません」とし、①「男女格差は人権

---

28) https://www.nitech.ac.jp/examination/mt_files/R7_centermenzyojyoshi-bosyuuyoukou.pdf（最終閲覧は 2025 年 1 月 26 日）参照。
29) 中村・147 頁。
30) 大河内 2023・22 頁。
31) 茂木・18 頁。
32) 野崎・24 頁。
33) 横山 2022・第 3 章及び第 4 章を参照。
34) 糠塚・300 頁。
35) 野崎・24 頁。
36) 横山 2024・72 頁。
37) 安西 2024・71 頁。
38) 茂木・18-19 頁。

問題だと認識すること」、②「理数系の能力に男女差がないことを初等教育でしっかりと伝えて興味を持ってもらうこと」、③「そうした興味を支援する環境を作ること」[39]の重要性が示唆される。それ故、「女子枠」入試は、「露骨な、能力と無関係な生来の属性による差別（逆差別）である点で、違憲の疑いが濃厚」[40]といえるかもしれない。

５．「女子枠」入試の達成時期や終了時期が設定されているか

Ⅱでも触れたように、名古屋工業大学では、30 年以上「女子枠」入試が行われている。同入試の詳細な分析結果によれば、上記の「当初の目的は十分に達成している」一方で、「なかなか研究者への道を選択する学生が増えない、という悪循環に陥って」おり、「本当の意味で、工学の分野において多くの女性が男性と同じように活躍するのが当たり前となるには、まだまだ道のりは遠い」[41]という。これは、SFFA 判決が求めたようなアファーマティヴ・アクションの「明確な」達成時期・終了時期を設定することの難しさを示しているように思われる。

Ⅴ．むすびに代えて

以上、本稿では、国公立大学入試における「女子枠」の憲法適合性について、アメリカにおけるアファーマティヴ・アクションをめぐる主要判例を参照しつつ、若干の検討を加えてきた。

「女子枠」入試をどう見るのかをめぐっては、見方が大きく対立している。①「女子枠」入試は「有効な手段の一つであり、その意義を正しく理解し、批判的言説に惑わされることなく活用すべき」[42]という見方がある一方で、②「女子枠」入試ではなく、理数系の能力に男女差がないことを初等教育から周知すること等が「男女均等を実現する正攻法」[43]という見方もある。他方、③「現状の制度を一層改善することが重要で」、「女子枠」入試を「導入することは急務ではない」[44]とする見方もある。

アファーマティヴ・アクションは、「“平等のための差別”という逆説的な性格をもつ」[45]一方で、平等を実現するための「一番の特効薬として働く」[46]といわれる。実際「女子枠」入試という「特効薬」により、高い志願倍率となった大学があった反面、この「特効薬」が効かず定員割れとなった大学がある[47]。④アファーマティヴ・アクションが「副作用の強い特効薬」[48]といわれるゆえんである。そして、女性に対するアファーマティヴ・アクションについては、⑤「“女性は国家の助力なしには何もできない”というラベリング効果（スティグマ）を増幅させないか」という「難問を抱えている」[49]。この「難問」は、「女子枠」入試にも当てはまる。たとえば、「女子生徒は能力がないから別枠を用意する」という誤ったメッセージを発信しかねず、「女子だから入れたんだ」というスティグマ（偏見、劣等の烙印）が埋め込まれかねない、という指摘[50]がそれにあたる。

このように、国公立大学入試における「女子枠」をめぐっては①②③の見方があり、とりわけ①の評価にあたっては④⑤を考慮する必要があろう。最近、「女子枠」入試は、大学だけにとどまらず、航空大学校や国公立高専にも広がっている[51]。こうした相次ぐ「女子枠」入試の憲法適合性を考えるとき、④⑤に加えて、アメリカの判例から得られた視点―⑥「女子枠」の目的の達成時期や終了時期が設定され、それらが検証可能なものになっているか、⑦「女子枠」が女性に対するステレオタイプ（固定観念）に依拠していないか、⑧「女子枠」が男性に不利な処遇になっていないか―も考慮すべき重要な示唆を含んでいるように思われる。

---

39) 大栗・349 頁。
40) 君塚 2023・222 頁。
41) 井門・24-25 頁。
42) 加野・58 頁。
43) 大栗・349 頁。
44) 宮本ほか・14 頁。
45) 安西 2011・17 頁。
46) 新村・447 頁。
47) 産経新聞 2025 年 2 月 12 日（朝刊）1 面を参照。
48) 辻村・187 頁。
49) 阪本 2011・92 頁。
50) 横山 2024・72 頁。
51) https://univ-journal.jp/column/2025253919/（最終閲覧は 2025 年 5 月 17 日）参照。

参考・引用文献

1）江森百花ほか　なぜ地方女子は東大を目指さないのか，光文社新書，2024
2）井門康司　名古屋工業大学における女子推薦入試の実施とその効果について，工学教育，72(1)，20-25，2024
3）井上一洋　保守化するアメリカ連邦最高裁と大学におけるアファーマティヴ・アクション，広島法学，47(4)，27-54，2024
4）加野泉　大学入試「女子枠」批判に見るジェンダー教育の課題，哲学と現代，40，35-62，2025
5）君塚正臣　性差別司法審査基準論，信山社，1996
6）君塚正臣　憲法―日本国憲法解釈のために，成文堂，2023
7）木村草太　アファーマティブアクションと平等権，季刊教育法，219，54-59，2023
8）岸野薫　大学入学選考における人種に基づく優遇措置を禁止する州憲法改正は合衆国憲法修正第 14 条に違反するか，香川法学，34(3･4)，65-79，2015
9）近藤科江　「女子枠」「女性限定公募」は女性を貶めているのか？～公平な評価ができる社会の実現のために～，日本女性科学者の会学術誌，25，10-17，2025
10）久保田きぬ子　アメリカにおける「差別」判決の動向（1），ジュリスト，674，83-87，1978
11）松井茂記　平等保護理論の展開とアファーマティブ・アクション，アメリカ法，2009(1)，27-43，2009
12）南川文里　アファーマティブ・アクション―平等への切り札か、逆差別か―，中公新書，2024
13）宮本友弘ほか　東北大学の入学者選抜における男女差の様相，大学入試研究ジャーナル，35，7-14，2025
14）茂木洋平　国立大学の入学者選抜における女子枠（クォーター制）は憲法違反なのか？，桐蔭法学，31(1･2)，1-22，2025
15）中村高康　不正入試事件が示す社会的空気，世界，978，141-149，2024
16）中野円佳　教育にひそむジェンダー―学校・家庭・メディアが「らしさ」を強いる，ちくま新書，2024
17）新村とわ　差別法をめぐる研究序説―ポジティヴ・アクションも視野に，辻村みよ子先生古稀記念論集「憲法の普遍性と歴史性」，425-448，日本評論社，2019
18）野崎亜紀子　ジェンダー規範と社会改革―大学入試女子枠制度から考える，法学教室，534，21-24，2025
19）糠塚康江　教育・学術とジェンダー，辻村みよ子ほか「概説ジェンダーと人権 第 2 版」，281-301，2025
20）大栗博司　理工系学部「女子枠」の是非，文藝春秋，103(4)，346-349，2025
21）大河内美紀　カリフォルニア州憲法修正提案 209 号差止訴訟―アンチ・アファーマティヴ・アクション・イニシアティヴに関する考察のために，名古屋大学法政論集，225，463-498，2008
22）大河内美紀　米連邦最高裁 大学入試アファーマティヴ・アクション違憲判決が突きつけるもの，世界，973，19-22，2023
23）大沢秀介　高等教育機関におけるアファーマティヴ・アクション，大沢秀介＝大林啓吾編「アメリカ憲法判例の物語」，3-46，成文堂，2014
24）西條潤　高等教育機関におけるアファーマティヴ・アクションの合憲性に関する判例法理の現在，近畿大学工学部紀要 人文・社会科学篇，43，13-141，2013
25）西條潤　州立大学が入学選抜において実施するアファーマティヴ・アクションの合憲性について，近畿大学工学部紀要 人文・社会科学篇，46，19-93，2016
26）阪本昌成　西村裕三　バッキ―事件における主要なブリーフ（一）（三～五・完），広島法学，3(2)，201-238，1979，同 3(4)，433-472，1980a，同 4(1)，55-67，1980b，同 4(2)，177-220，1980c
27）阪本昌成　バッキ―事件における主要なブリーフ（二），広島法学，3(3)，325-382，1979
28）阪本昌成　憲法理論Ⅱ，成文堂，1993
29）阪本昌成　憲法 2 基本権クラシック 第四版，有信堂高文社，2011
30）佐藤幸治　日本国憲法論 第 2 版，成文堂，2020
31）辻村みよ子　憲法とジェンダー，有斐閣，2009
32）矢口祐人　なぜ東大は男だらけなのか，集英社新書，2024
33）安西文雄　女性の社会参画 アファーマティヴ・アクションを考える，月報司法書士，471，14-18，2011
34）安西文雄　アファーマティヴ・アクション論争の来し方行く末，ジュリスト，1592，66-71，2024
35）横山広美　なぜ理系に女性が少ないのか，幻冬舎新書，2022
36）横山広美　理系女性はなぜ少ない，世界，985，66-73，2024

中部学院大学・中部学院大学短期大学部　教職実践研究　投稿規程

（目的）

第１条　この規程は、中部学院大学及び中部学院大学短期大学部（以下「本学」という。）における教職実践研究の投稿に関する事項を定めるものとする。

（投稿資格）

第２条　投稿論文を投稿できる者（以下「投稿者」という。）は、中部学院大学並びに同大学短期大学部に所属する専任の教職員（特任教員、事務職員を含む）で、保育園、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の免許に必要な授業を担当する者とする。

２ 共著の場合、投稿しようとする著者は、著者全員の同意を得、共著者全員が署名した「同意確認書」を添付すること。共著者は研究に貢献した者とし、研究の協力者は共著者とせず、謝辞の中に記載することが望ましい。

（論文の種類）

第３条　投稿原稿は教職に関する実践的研究を含むものとする。

（原稿の仕様）

第４条　原稿の仕様は、中部学院大学・中部学院大学短期大学部教職実践研究執筆要領に定めるものとする。

（投稿手続き）

第５条　教職実践研究の投稿を希望する者は、あらかじめ所定の様式にて中部学院大学・中部学院大学短期大学部教職実践研究編集委員会（以下、「委員会」という。）に投稿申込を行わねばならない。

（投稿論文の可否）

第６条　投稿論文の掲載の可否は、委員会によって決定する。

（二重投稿の禁止）

第７条　前２条に関わらず、他の学術雑誌等に既に掲載された、もしくは投稿中のものは受け付けない。

２ 投稿論文の掲載の決定後に、二重投稿が判明した場合には、掲載を取り消すものとする。

（原稿の提出）

第８条　原稿の提出は電子データ（Word 形式）を提出する。

（抜刷）

第９条　教職実践研究は電子媒体（pdf ファイル）で制作する。抜刷は提供しない。

（著作権及び公開）

第 10 条　本誌に掲載された著作物の著作権は執筆者に属する。

２ 投稿者は、全文を電子媒体（pdf ファイル）で公開することを許諾したものとみなす。

（引用に伴う著作権・肖像権等）

第 11 条　他者の著作物等からの引用に伴う著作権（公衆送信権を含む）・肖像権等については、執筆者の責任において利用許諾を得るものとする。

（投稿論文の扱い）

第 12 条　投稿論文の審査結果に不服がある場合には、文書にて委員会に申し立てることができる。

（運営）

第 13 条　委員会の運営及び事務は、中部学院大学教育学部において処理する。

（規程の改廃）

第 14 条　本規程は、学長・副学長会議で改廃する。

中部学院大学・中部学院大学短期大学部　教職実践研究　執筆要領

１．　投稿原稿は、本文、図表・注・引用文献を含めて、最大８ページ以内を原則とする。

２．　投稿原稿は、次の通り作成する。

（１）別添の提出原稿のテンプレートを用いて、パソコンで作成する。

（２）原稿１頁目には、①タイトル（英文タイトルを併記）、②氏名・所属（連名の場合は全員）を記入する。

（３）原稿１頁目の氏名の下には、抄録 400 字以内とキーワード（5 語以内）を記載する。

（４）原稿は次の通り作成する。

本文・注・引用文献は、縦置き A4 版用紙に横書きで、1 頁に 50 字×50 行(1 頁 2,500 字）で作成し、電子データを提出する。

３．　文書の形式は、口語体、常用漢字を用いた新仮名づかいを原則とする。

４．　投稿原稿に利用したデータや事例等について、研究倫理上必要な手続きを経ていることを本文に倫理的配慮として明記すること。また、記述において プライバシー侵害がなされないように細心の注意をなすこと。

2025 年度　教職実践研究編集委員

・委員長　　小林　直樹　（中部学院大学　教育学部　子ども教育学科　学 部 長）

・委　員　　杉山　祐子　（中部学院大学短期大学部　幼児教育学科　　学 科 長）

服部　吉彦　（中部学院大学　教育学部　子ども教育学科　コース長）

西垣　吉之　（中部学院大学　教育学部　子ども教育学科　コース長）