

# 初等教育論集

第27号

## もくじ

### 論文

- プーフェンドルフにおける自然法思想——メランヒトンからの継承と発展—— ……菱刈 晃夫 1
- 公共図書館での交流活動が初等教員養成課程の学生の学びにもたらす効果 ……青木 聡子 6
- 認知的活性化と自律性支援から数学不安への関連プロセス  
——エンゲージメントを媒介とした検討—— ……清水 優菜 17
- 大学生における学年の違いが模擬授業に対するストレスに及ぼす影響  
…………… 河野 寛, 牛込 実来, 庄司 百寿, 鈴木 一夏, 田村 比呂, 星山 桜子, 矢野 温人 32

### エッセイ

- An Essay on Education and Politics ……菱刈 晃夫 40

### 翻訳

- フランケ『学校規則，特にドイツ語学校で守らねばならないこと』（1702年）  
……………菱刈 晃夫 43

### 令和7年度卒業研究論文

- 小学校における語彙を豊かにする授業づくり ……峯 彩 寧 57
- 令和7年度卒業研究概要 …… 72
- 国士舘大学初等教育学会・会則／会計報告 …… 83
- 国士舘大学初等教育論集投稿規定 …… 84
- あとがき …… 85

国士舘大学初等教育学会

2026（令和8）年3月

**SHOTO KYOIKU RONSHU**  
**THE JAPANESE JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION**

Vol.27

**CONTENTS**

**Articles**

- Pufendorf's Theory of Natural Law : Continuity and Development from Melanchthon  
..... Teruo HISHIKARI 1
- The Effects of Public Library Exchange Activities on Learning Among Elementary Teacher Training  
Students. .... Satoko AOKI 6
- The Processes from Cognitive Activation and Autonomy Support to Math Anxiety:  
An Examination Mediated by Engagement ..... Yuno SHIMIZU 17
- Effects of Academic Year on Stress Responses to Mock Teaching among University Students  
..... Hiroshi Kawano, Miku Ushigome, Shoji Momozu, Itsuka Suzuki,  
Hiro Tamura, Sakurako Hoshiyama, Haruto Yano 32

**Essay**

- An Essay on Education and Politics ..... Teruo HISHIKARI 40

**Translation**

- Francke, A. H. : Schulordnung, Was insonderheit in den deutschen Schulen zu observieren, 1702  
..... Teruo HISHIKARI 43

**Theses**

- Designing Lessons to Enrich Students' Vocabulary in Elementary School ..... Ayane Mine 57

- Abstracts** ..... 72

March 2026

Published by

The Primary Education Society

Kokushikan University

〈論文〉

# プーフェンドルフにおける自然法思想 ——メランヒトンからの継承と発展——

菱刈 晃夫

キーワード：プーフェンドルフ，自然法，自己保存，生得観念，教育

はじめに

すでにメランヒトンにおける自然法思想と、その原理となる「自然の光」について考察を重ねてきた<sup>(1)</sup>。小論では、17世紀の法学者であり、近代自然法思想の礎でもあるプーフェンドルフ（Samuel von Pufendorf, 1632-1694）の自然法思想の要点を明確にする。

ルター派の牧師の子として生まれたプーフェンドルフもまた、最初は神学を学ぶべくライプツィヒ大学に進学するものの、さまざまな学科に熱中した後にイエナ大学に移り、そこで数学者ヴァイゲルと出会う<sup>(2)</sup>。そこでデカルト主義を学び、理性への信頼による自然法論の基礎を築く。またグロティウスやホッブズについても学んだ。1661年にハイデルベルク大学教授となり、大学にて自然法を担当して講義した最初の人物であるとされる<sup>(3)</sup>。

自然法に関するプーフェンドルフの主著としては、①『普遍法学原理』（*Elementorum Jurisprudentiae Universalis*, 1660）、②『自然法と万民法』（*De Jure Naturae et Gentium*, 1672）、③『自然法に基づく人間と市民の義務』（*De Officio Hominis et Civis juxta Legem Naturalem*, 1673）の三つが挙げられる。なお、③は自然法についてもっとも纏まった浩瀚な②の抜粋版である（以下『義務論』と略記）。

小論では③を主な原典資料としてその要点をつかむことで、近代自然法論への過渡期における、メランヒトンからの継承と発展的な相違について明らかにしていこう。

## 1 節 自然法の起源

プーフェンドルフは、人間の自然本性を探究することから自然法の本質は自ずと明らかになるという。人間が道徳的存在（*entia moralia*）であるとする、いわばプーフェンドルフの人間論については、『自然法と万民法』の第1巻1章を解説しなければならない<sup>(4)</sup>。が、今その余裕はないので、取り急ぎ『義務論』で展開されている自然法思想の要点だけ、まずは押さえておきたい。これは2巻で構成されているが、その第1巻3章が自然法に関する章であり、ここを中心に見ていこう。

プーフェンドルフは、自然法の本質が人間の本性（*natura*）と気質（*ingenium*）を徹底して検討することで明らかになるとする<sup>(5)</sup>。そこで、もともと人間とはどのような本性と気質、あるいは素質を持った動物なのか。まず挙げられるのが、①自己保存の感情（*affectus*）である。

さて人間は、自分より大事なものは何一つないこと、あらゆる方法で自己を保存しよう（*conservare*）とすること、自分に善いと思えるものを獲得し、害悪を追い払おうとする点で、自分の感覚を備えているすべての動物と共通点がある<sup>(6)</sup>。

次にあげられるのが、②他者からの援助の必要性である。人間は、他の動物と比較して無力な状態で生まれてくる。ここに他者からもたらされる世話や保護がなければ、決して成人には達し得ない。「したがって、他人の援助もなく成人年齢に達したとしたら、奇跡に匹敵するだろう」<sup>(7)</sup>。ゆえに、人は人を必要としている。

したがって、最善にして最高の神に次いで、この世界では、人間自身以外に、人間に対してより大きな利益を生じさせるものは何もないのである<sup>(8)</sup>。

しかし、その次に挙げられるのが、③欠陥(vitium)であり、それには他の動物には見られない欲情(libido)、悪しき感情(affectus)、欲望(cupido)がある。動物もまた食欲や性欲に駆られるが、しかし、それは満足させられるものである。が、人間の場合はそれとは異なる。

人間は欲情libidoがいつでも活動している動物なのであり、種の保存に必要と思われるよりもはるかに頻繁にその突き棒で刺激を受けるのである。彼の胃袋は満たされるだけでなく、楽しませられることも欲しているものであり、しばしば、自然に消化できる以上のものを求めるのである<sup>(9)</sup>。

他の動物のように、人間は単に欲求や必要性(ニーズ)を満足させようとするのではない。さらにそれを超えて、人間は欲望にも憑りつかれていて、それは欠陥にもなる。

余剰物を所有したいという欲望、貪欲、名声と他人に優越したいという欲望、嫉妬、競争心、才能の競い合いである。それが示唆するのは、人類が衝突し合うたいていの戦争は、野獣が知らない原因から生じるということである<sup>(10)</sup>。

よって、③の欠陥とは、換言するに、欲望であり、この欲望はじつにさまざまな形態をとって、悪しき感情を伴いつつ、また欲情も重なり合って、人間の現実状態となっている。

そして最後に挙げられるのが、④人間の気質や素質の多様性である。他の動物、野獣では、どれも同じような感情や欲求によって導かれるのに対し、人間には各自各様の感じ方や、美があり、しかも時と場合により、多様に混ざり合った欲望に駆り立てられる。ここに「注意深い調整や抑制が必要である」(solicita temperatura & moderatione opus est)<sup>(11)</sup>。

簡単に纏めると、人間には他の動物と同じように、①自己保存の本能(本性)があるが、生まれながらにして無力であるがゆえに、②他者からの援助を必要としている。ところが、さまざまな欲望に駆られた③欠陥を有していると同時に、その④気質や素質も多様である。いずれにせよ、自分と同類の援助がなければ生存してゆけない動物であるという点で社会性の法(leges socialitatis)を必要とするが、これこそが人間の本質から導き出された自然法(leges naturales)である、とプーフェンドルフはいう。しかし厄介なのは、人間が他者からの助力を必要とするにもかかわらず、「人間はそれと同時に悪意があり、傲慢で、すぐに怒り、他人に損害を及ぼす力があるばかりでなく、そうする傾向がある」<sup>(12)</sup>という点にある。

メランヒトンの時代なら、すぐに人間の「罪」の問題を掲げたであろうが、神学から自然法が分離していく途上で、プーフェンドルフにおいては、人間の欠陥を罪の問題とは直結させて見てはいない。むしろ、そうした従来の神学的見方を回避し、人間の生まれながらの無力さゆえの援助の必要性を押さえつつ、自己保存を当然の本能として認め、そこに良くも悪くも人々の多様性を肯定することで、むしろ神学的解釈を保留した自然学的生物学的見方により、現代に接近してきていることがうかがわれるであろう。

そこで、プーフェンドルフはメランヒトンも多く依拠するアリストテレスとも異なる。「プーフェンドルフが主張する社会性は、アリストテレスの「ゾーン・ポリティコン(政治的動物)」の教説とは根本的にその性格を異にしており、アリストテレスのように、社会性が生得的に人間に備わっているという意味ではなく、むしろ、人間は自己愛を深く有する動物であるがゆえに社会的にならなくてはならないという、SeinではなくSollenとしての社会性である。つまり、プーフェンドルフの説く社会性は規範的性格をきわめて強く有しているといえる。しかも、自己愛の否定の上に成立する社会性ではなく、自己愛=利己性を社会

的に実現するための社会性である」<sup>(13)</sup>。プーフェンドルフは、あくまでも人間が訓練と教化、すなわち教育によって社会性という目的を達成するための潜在的能力を持っているとするのであって<sup>(14)</sup>、しかも自己愛や利己性を自然に即して肯定した上で、これをよりよく実現させようと試みる点からしても、より現代的であるといえよう。

## 2 節 自然法とは

こうしてプーフェンドルフは、社会性を涵養し維持しなければならないということ (*colendam & servandam esse socialitatem*) が、基本的な自然法の命じるところであるという<sup>(15)</sup>。

この社会性に必然的かつ普遍的に役立つものはすべて自然法によって命じられ、社会性を乱し、あるいは破壊するものはすべて禁じられていること、である<sup>(16)</sup>。

人間は、①自己保存と、無力であるがゆえの②援助の必要性において、社会もしくは社会性を必要不可欠とするため、この社会性を涵養し維持することが、自然法の第一の命令となる。そして、残りすべての命題は、この下に含まれるという。

しかしながらプーフェンドルフがこうした自然法の根拠として挙げているのが、まさにメランヒトンと同様の「自然の光」(*lumen naturale*) である。「それらが明白であることは人間に内在しているあの自然の光が示している」(*quorum evidentiam lumen illud naturale hominibus insitum insinuat*)<sup>(17)</sup>。

さらに、自然法に基づくさまざまな戒律 (*praecepta*) は明白な効用 (*utilitas*) を持っているが、しかもこれが効力 (*vis*) をも併せ持つためには、神の存在、その摂理による支配、生まれつき備えている理性の光が前提とされる、とプーフェンドルフはいう。つまり、自然法の内的な道徳的拘束力の根拠を、効用、そして最終的には神の意志に見いだしているというわけである<sup>(18)</sup>。そうした自然法に関する神学的な説明は、11 節で続けられる。

もしわれわれが現在の人間の状態に厳密に限定するなら、原初の状態がそれとは違っていたのかどうか、またそこから変化が生じたのかどうかは考慮せずに、神が自然法の作者であるということが自然理性から証明される (*Esse autem Deum legis naturalis auctorem, ex ratione naturali ita demonstrator*)<sup>(19)</sup>。

原初の状態がどうであったかというのは、メランヒトンの時代なら、人間の墮罪や罪に関する神学的人間観が最初に問題とする箇所であるが、プーフェンドルフはそうしたことは保留するにしても、ともかく神が自然法の作者であることが自然理性によって証明される、という点に重点を置いている。しかも、こう続く。

人間本性 *natura hominis* は次のようなものとして作られた。人類は社会生活なしでは確かなものとはなりえないということ、人間の精神はこの目的に役立つ概念を理解できるものとして捉えられるということ、である<sup>(20)</sup>。

プーフェンドルフは「神」に言及するとはいえ、その重心は、より人間の自然の理性や光に置かれている。しかも、この末節では、「完全には腐敗しきっていない人間の精神に」(*in animis hominum non plane corruptorum*) とも記されている。これは、すでに見たメランヒトンの中でたびたび現れる表現である。その場合は、「神の像」(*imago Dei*) が完全に破壊されているわけではない、といった言い方を往々にして伴うが、プーフェンドルフにおいては神学上の言説があからさまに登場してはいない。あくまでも自然法の

効力は神に求めつつも、その実利的効用においては人類一般の理性や自然の光に根ざすことで、ここに近代自然法は、狭くキリスト教的世界に限定されることがなくなる可能性を持つ。とはいうものの、プーフェンドルフにおいて神の存在は、依然として自然神学的にも前提とされている。

### 3節 自然法は生得的なものか、否か

さて、プーフェンドルフの自然法思想とメランヒトンとのあいだには、表現の違いはあれ、類似点も見いだされたのであるが、こうした自然法が人間の自然本性に内在しているかどうか、という点で大きく異なる。プーフェンドルフは、こう述べる。

この法は自然によって知られると一般に言われているが、このことは、今生まれ出たばかりの人間の精神に、行われるべきことと避けられるべきことについて、実際の明確な命題が内在しているかのように理解されるべきではないと思われる<sup>(21)</sup>。

ここで明確にプーフェンドルフは生得観念としての自然法には与していない。これはメランヒトンと異なる点である。確かに自然法は「理性の光によって探究することができる」(per lumen rationalis possint)<sup>(22)</sup>し、そうした理性や自然の光を人間の自然本性は備えている。しかし、それはあくまでも、そうした素質、資質や能力を元より備えてはいるというだけであり、自然法の生得的な観念が備わっているわけではない、とプーフェンドルフは理解している。たとえそれが聖書の中にあるように、人間の心の中に記されているかのように見えてとしても、それはあくまでも成長と発育、そして教育の成果に他ならない。

子供の頃からの市民生活の学びから (a puero ex vitae civilis disciplina)、われわれにはそうした観念が教え込まれているために、また最初にそれを得た時を思い出すことができないために、あたかもそれが生まれつきわれわれにすでに備わっていたかのように、その知識について思うのである。また、それは母国語に関して誰でも経験することなのである<sup>(23)</sup>。

人間には自然法の観念や概念を得る資質・能力、つまり素質や気質は備わっているにせよ、これを現実化させるためには、disciplina すなわち教授や訓練、教育といった他者からの働きかけが必要不可欠なのである。多様に訳し得るディスクリプリーナには、ドイツ語訳ではZuchtが当てられている。

ここには、プーフェンドルフの反デカルト的、反スコラの立場が明確に示されている。つまり、自然法の原理を「生得観念」(ideae innatae)として人間の心の中に先天的に備わっているとする見解を明確に否定しているわけで、この点は、メランヒトンとの大きな相違点でもある。プーフェンドルフにとって自然法は、人間が社会的存在である必要性からしても、理性によって導かれてはいるものの、しかし人間の心に「もともと書き込まれている」ものではない。だからこそ、より経験的かつ教育的な働きかけが強調されるわけで、ここに人間の理性による改善の可能性が、さらに拓かれると考えられる。

### おわりに

プーフェンドルフの自然法思想の要点を見てきた。メランヒトンと比較しても、①自然法は生得的(innatum)ではないという点で、デカルト主義やスコラ学的な生得観念説への否定が明らかとなった。また、②自然法は理性により、そして社会的経験によって徐々に学ばれるとする点で、教育や経験、社会性を重視していた。そして、③「自然法が内在する」というのは、理解する潜在力に関してのみ言えることであり、これは、神が人間に理性的能力を与えた、という意味に限るものである。

「自然の光」に由来する理性の光といった思想をプーフェンドルフはメランヒトンから継承しつつも、生得観念としての自然法といったデカルト的、スコラ学的、そしてライプニッツや、メランヒトンも依拠するキケローやアリストテレスやプラトンの伝統とは異なり、この点で相違的な発展を遂げていることが分かるであろう。また自己保存に起源する自己愛や利己心を一概に「罪」などと呼んでもいない。自然法は神学から解放されつつある。ただし、『自然法と万民法』を解説することで明らかにされる詳細や、またグロティウスらとの違いなどについては<sup>(24)</sup>、今後の課題としたい。

注

- (1) 菱刈晃夫『メランヒトンの倫理思想——研究と翻訳——』成文堂、2025年、特に第5章以下、参照。
- (2) 勝田有恒・山内進編『近世・近代ヨーロッパの法学者たち——グラウティアヌスカール・シュミットまで——』ミネルヴァ書房、2008年、180頁、参照。
- (3) 和田小次郎『近代自然法学の発展』有斐閣、85頁、参照。
- (4) プーフェンドルフ『自然法にもとづく人間と市民の義務』前田俊文訳、京都大学学術出版会、2016年、27頁、訳注1、参照。前田俊文『プーフェンドルフの政治思想』成文堂、2004年、167頁以降、参照。なお、『義務論』からの引用は、原則として、この翻訳書による。原典としては、Samuel Pufendorf Gesammelte Werke. Band 2. De officio. Hg. v. Gerald Hartung. Berlin 1997. を参照した。この場合、S. で頁箇所を示す。また、前掲訳書では言及されていないようであるが、この全集には Immanuel Weber (1659-1726) によるドイツ語訳も併録されているので、あわせて参照した。下線部は引用者による。
- (5) プーフェンドルフ前掲『自然法にもとづく人間と市民の義務』、51頁。
- (6) 同前書、51頁。S.21.
- (7) 同前書、51頁。S.21-22.
- (8) 同前書、52頁。S.22.
- (9) 同前書、52-53頁。S.22.
- (10) 同前書、53頁。S.22.
- (11) 同前書、54頁。S.22.
- (12) 同前書、54頁。S.22.
- (13) 前田前掲書、3-5頁。
- (14) 同前書、28頁、注(5)、参照。
- (15) プーフェンドルフ前掲『自然法にもとづく人間と市民の義務』、55頁。S.23.
- (16) 同前書、55頁。S.23.
- (17) 同前書、55頁。S.23.
- (18) 同前書、55頁。訳注1、参照。S.23.
- (19) 同前書、56頁。S.23.
- (20) 同前書、56頁。S.23.
- (21) 同前書、57頁。S.23.
- (22) 同前書、57頁。S.23.
- (23) 同前書、57頁。S.23.
- (24) さしあたり、前田前掲書、A.P. ダントレーヴ『自然法』久保正幡訳、岩波書店、2006年、73頁以降、参照。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP 22K00110 の助成を受けたものです。

# 公共図書館での交流活動が初等教員養成課程の 学生の学びにもたらす効果

青木 聡子

## 1. 問題と目的

筆者の研究室では、2023年に世田谷区立世田谷図書館(以下、世田谷図書館)より子どもサービス運営への協力・参画の提案を受けたことを機に共同事業を進めてきた。その主な目的は、(1)学生による提案と実践協力によって、公共図書館の子どもサービス運営の改善と新しい展開をはかること、(2)本学における履修と研究の成果に役立てること、(3)地元大学の地域貢献について、多くの人々への理解を広げていくことの3点である。本稿では、2023年度に行われた、(1)児童書の選書をテーマにした図書館員と学生との意見交換、(2)読み聞かせ行事への協力参加と区民ボランティアとの交流、(3)地域の保育園に通う幼児との「おはなしのへや」の壁面製作活動を取り上げ、初等教員養成課程の学生が公共図書館で交流活動を行う意義について論じることとする。

本学の初等教育コースは、幼稚園及び小学校の教員養成課程である。大学4年次に教育実習が行われ、それ以前に授業で幼稚園や小学校の現場に行く機会は、各担当教員に委ねられていて、カリキュラムに明確に位置付けられているわけではない。定員40名の学生のうち、例年、10数名～20名弱が幼稚園教諭の教員免許状を取得し、ほぼ全員が小学校教諭の免許状を取得する本コースでは、その多くが小学校教員を目指しており、学童保育でのアルバイトや小学校での教育ボランティア、学習塾でのアルバイト等を通じて子ども達と日常的に関わっている学生も少なくない。一方で、幼稚園への就職を目指す学生は1学年当たり数名程度ということもあり、模擬保育や生活科の模擬授業を行う際に、幼児や低学年児童の姿をイメージすることが難しい、という声がしばしば聞かれる。このような状況にあって、実際に幼児と関わる場を持てることは、幼児理解を深める貴重な機会となる。

では、幼稚園や小学校ではなく、公共図書館で活動する意義とは、何であろうか。『幼稚園教育要領解説(平成30年2月)』(文部科学省,2018b)を見てみると、身近な環境との関わりに関する領域「環境」の内容「(11)生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ。」には、公共の施設の例として図書館が挙げられている。そして、「公共の施設などを利用する際は、幼児の生活に関わりが深く、幼児が興味や関心をもてるような施設を選択したり、訪問の仕方を工夫したりする必要がある。その際、このような施設が皆のものであり、大切に利用しなければならないことを指導することにより、公共心の芽生えを培っていくことも大切である。」と、述べられている。

また、『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編 平成29年7月』の総則には、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善のために、各教科の指導に当たって、地域の図書館等の活用を積極的に図り、資料を活用した情報の収集や鑑賞等の学習活動を充実することに配慮するよう記されている(文部科学省,2018a)。特に、生活科においては、生活の場を家庭から身近な社会へと広げたり、豊かにしたりすることにつながる、公共物や公共施設の利用の学習があり、その例の一つとして、図書館の本や図書館が挙げられている(文部科学省,2018a)。無論、小学校も公共施設の一つであり、校内にも図書館があるが、学校図書館を利用するのは、その学校に在籍する児童や教職員に限られる場合が殆どで、自分とは立場の異なるいろいろな人と一緒に利用するという感覚は生じにくい。よって、公共図書館は、児童が学校図書館と比較しながら公共物や公共施設の利用について学ぶのにとっての学習対象であり、教材研究の上でも多くの学びが期待できる。

例えば、IFLA-UNESCO 公共図書館宣言2022には、公共図書館の使命の一つとして「生まれてから大人になるまで、子供たちの読書習慣を育成し、それを強化する。」ことが明記されている(長倉ほか,2025)。実際、図書館員は、公立図書館には「子どもの本との出会い」を支え「読書の楽しみを伝える」こと、

「子どもの読書活動の推進」や「子どもの読書環境の整備」だけでなく、「親子への支援」、「学びの場」や「子どもの居場所」づくり、「子どもの成長」を促す役割や意義があると考えて日々の業務に当たっていることが報告されている（八幡，2025）。よって、図書館での交流活動を通じて、こうした施設を支える人々の工夫や気持ちに気付くことができれば、自分が保育や授業をする際に子どもに気付いて欲しいことを整理したり、そのために必要な援助・支援について具体的に考えたりすることができるようになると考えられる。

また、本事業では、世田谷図書館からの依頼を受け、「おはなしのへや」の壁面を幼児と共に装飾する活動も行った。加藤（2018）が指摘するように、保育者は、自らが選択するデザインのの一つ一つが物的環境として子ども達に影響を及ぼしていることを理解し、意図を持ってデザインを選択する必要がある。幼稚園教員や保育士の半数以上が壁面製作を教育的な働きかけの一つとして捉え、「子どもの想像力をかきたてるような要素を入れる」ことや「教師の手による装飾の一部に、子どもの作品を取り入れる」ことを重視している（幡野・山根・小田倉，2009）ことからわかるように、壁面は重要な保育環境の一つである。

一方で、保育現場には、色・形・機能といった具体的な要素がもたらす効果を壁面装飾に取り入れるだけの時間的・経済的余裕が十分ではないという現実的な問題があり、（1）容易に（2）安価で（3）見た目の良いかわいらしい壁面に仕上がる、既存の保育雑誌等のイラストが多く採用されている。教員養成にあたっては、単に画一的なイラストで壁面を装飾・構成する力が保育スキルとして定着してしまわないよう、壁面製作の意義についても学生に伝えていく必要がある（以上、幡野ほか，2009）ことを踏まえ、本研究では、壁面全体のデザインの原案も学生達で作成することとした。

以上のことから、本研究では、公共図書館での交流活動が初等教員を目指す学生の学びにもたらす効果を明らかにすることを目的とする。

## 2. 方法

### 2.1 研究協力者

筆者が担当する、「卒業研究Ⅰ（幼児教育・生活）」を履修している3年生3名及び、「卒業研究Ⅱ（幼児教育・生活）」を履修している4年生1名。学生は、幼稚園教員免許や小学校教員免許に関わる科目を履修しており、幼稚園や小学校の教員を目指している。

### 2.2 倫理的配慮

学生に対して口頭で研究の趣旨を説明し、協力を求めた。その際、個人名は伏せること、研究への協力は任意であり、授業等で利益・不利益が発生するものではないことを説明し、同意を得た。

### 2.3 交流活動の概要

#### (1) 児童書の選書をテーマにした図書館員と学生との意見交換

日 時：10月31日（火）13:00～15:00

場 所：世田谷図書館（多目的室）

参加者：図書館員3名（講師（世田谷区立中央図書館図書館事業推進担当）1名を含む。）、学生4名、教員（筆者）1名。

#### (2) 地域の保育園に通う幼児との「おはなしのへや」の壁面製作活動

日 時：12月1日（金）11:00～12:15

場 所：世田谷図書館（おはなしのへや、および、多目的室）

参加者：保育園児（4・5歳児クラス）18名、保育士3名、図書館員5名、学生4名、教員（筆者）1名。

#### (3) 読み聞かせ行事への協力参加と区民ボランティアとの交流

日 時：12月15日（金）10:30～11:00

場 所：世田谷図書館（おはなしのへや）

参加者：大人10名，子ども9名，区民ボランティア（おはなしボランティア）2名，図書館員2名，学生3名，教員（筆者）1名。

概 要：毎月，第3金曜日に区民ボランティアによって行われている「あかちゃんおはなし会」で3年生3名が大型絵本の読み聞かせと手遊びを行った。会の最後には，12月1日に作成したせたがやのまちの壁面製作に，図書館員が用意した折り紙の木を貼る活動を行った。当日のプログラムは，次の通りである。

- ①『ととけっこうよがあけた』（手遊び，絵本）（案：こばやしえみこ／絵：ましませつこ，2005年，こぐま社）
- ②『つん こん ぱっ』（絵本）（絵・作：こべんなな，2018年，福音館書店）
- ③『わんわんわんわん』（大型絵本）（作：高島 純，2020年，理論社）※学生が担当。
- ④『リンゴごろごろ』（手遊び）※学生が担当。
- ⑤『うまはとしとし』（わらべうた）
- ⑥『ゆうらりゆうらり』（わらべうた）
- ⑦『くまのおでかけ』（小道具を用いた語り。雪だるまバージョン。）
- ⑧『ろうそくぱっ』（絵本）（作：みなみじゅんこ，2017年，アリス館）  
『ろうそくぱっ』（手遊び）
- ⑨『すやすやおやすみ』（絵本）（文：石津ちひろ／絵：酒井 駒子，2021年，福音館書店）
- ⑩『さよならあんころもち』（手遊び）

## 2.4 分析対象

本稿では，各交流活動の終了後に学生が書いた振り返りのショートレポートと活動の記録を分析対象とする。

## 3. 結果と考察

### 3.1 児童書の選書をテーマにした図書館員と学生との意見交換

3年生3名のうち2名は，次年度に幼稚園での教育実習があり，幼児の前での読み聞かせを控えていた。残り1名は，同じ時期に小学校で教育実習を行うことになっていた。また，4年生1名は，既に教育実習を終え，小学校教員を目指していた。いずれも，近い将来，学校園の学級の本棚の選書を行うことになる学生であることを踏まえ，筆者からは，予め，図書館側に，読み聞かせに限らず，幼児，あるいは，低学年児童のための本棚の作り方や図書との出会い作りの工夫について取り上げてほしい旨を伝えた。

表1は，児童書の選書をテーマにした図書館員との意見交換についての学生の感想である。学生Aは，これまでも子ども達を前に読み聞かせをした経験があるものの，選書については，これでよいのかと自信を持てずにいるところがあった。だが，講義を受けたことで，インターネットの口コミや出版社のサイトを見て選ぶだけでなく，図書館に足を運んで専門家が選んだ本の中から，実際に手に取って選ぶことの重要性に気付くことができた（下線①，②）。

学生Bは，本好きが高じて図書委員をしていた経験があり，幼い頃から学校の図書室や公共図書館に行く機会も多かったが，公共図書館の司書の仕事の奥深さについては，初めて知ることばかりだったようである（下線③，④，⑤）。

学生Cは，普段から，目の前の絵本について熱心に教材研究し，どうすればその絵本の魅力が子ども達に伝わるかを考えて，読み方を工夫しようと心掛けている。そして，今回，図書館の内容別蔵書構成について知ることができたことで，将来，自身が幼稚園に学級文庫を設ける際も，意図的・計画的に図書を揃えていく必要があることに気付くことができた（下線⑥，⑦）。



### 3.2 地域の保育園に通う幼児との「おはなしのへや」の壁面製作活動

学生は、製作活動の模擬保育の経験こそあったものの、背景から作り込む壁面製作を行うは初めてであった。当日の活動場所でもある「おはなしのへや」の下見をしてからデザインの検討を行った結果、地域の子ども達が利用する「おはなしのへや」の壁面製作であることを踏まえ、おはなしの世界と世田谷図書館とをつなぐような壁面にしたいと、近隣の商店や世田谷線をモチーフに、せたがやのまちをイメージした原案となった（図1）。そして、背景となる、木や世田谷線、図書館などは予め学生が作り、ゆくゆくは、子ども達に、あったらすてきだと思ふ家やお店を描いて貼り足してもらおうことを計画した。

筆者は、冬の落葉樹のように幹と枝だけの木にするのであれば、枝がある程度張り出していた方が、製作物を飾り付けるのにバランスをとりやすいこと、花や実のイメージで葉っぱも土台とする方法もあることを伝えた。また、幹や枝はデフォルメしてシンプルなデザインにする方法もあること、枝を多めに張り出せば、葉はなくてもよいことを伝え、活動当日の参加予定人数を踏まえ、20作品以上を飾ることができるようなデザインとなるようにした。



図1 学生が黒板に描いた壁面製作の原案

子ども達との壁面製作は、ねらいを「雪の結晶のイメージをいろいろな素材で表現することを楽しむ。」、内容を「毛糸やモールを使って、巻き方やどんな模様の雪の結晶を作りたいか考えながら、自分のお気に入りの結晶を作ることを楽しむ。」、主な活動を「毛糸やモールを使った雪の結晶作り」とした。

当日は、導入として学生達が『きらきら』（文：谷川俊太郎、写真：吉田六郎、2008年、アリス館）を読み聞かせた後、子どもたちに、切り込みを入れた一辺約8cmの六角形の厚紙に、毛糸やビーズを通したモールを巻き付けて雪の結晶を作ってもらい、出来上がったものを幹と枝だけの木に装飾した。

活動の終了後は、学生達に、壁面（表2）、および、製作活動（表3）について、よかったところと改善点をショートレポートにまとめるよう求めた。

壁面については、おはなしのへやをおはなしの世界と世田谷図書館とをつなぐような空間にしたいと、近隣の商店や世田谷線をモチーフにしたデザインにした意図が子どもたちに伝わり、「世田谷線だ!」「知ってる!」などの好意的な反応が得られことが、学生達の達成感につながった様子だった（表2）。一方で、せっかく活動に参加してくれた子ども達の保育園を連想させるような建物がなく、子ども達をがっかりさせてしまったことが反省点として挙げられ、後日、追加する対応をとった。

限られた時間の中で、見通しを持って計画的に教材研究や活動準備を進めることの重要性について気付けたことも収穫であった。教員養成系の学生は常に課題に追われていることや大学教員の力量不足もあり、ともすれば、単位取得のためだけに課題をこなすような姿も見られるなかで、今回のような園児との共同製作活動は、教員を目指す者として、子ども達に楽しんで活動に取り組んでもらいたいという原点に立ち返ることができるよい機会となった（表3）。

表2 壁面製作についての振り返り

<p>壁面は色の系統を合わせようとしたので見栄えが良かったです。ただサイズが全く合わなかったのでサイズをちゃんと直線をとるようにしないといけないと感じました。あとは保育園を作らなかったのは盲点でした。学校でやっていく準備をもう少しやりきってからやらないといけないと思いました。(学生A)</p>
<p>保育園や幼稚園を入れて、もう少し子どもたちに身近な建物を取り入れるべきだった。また、世田谷線に色をつけて、バスや車の数を増やしたほうがよかったかなと感じた。(学生B)</p>
<p>〈よかったところ〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分たちで考えた世田谷の町をモチーフにしたデザインは、図書館の雰囲気と合っていて良かった。</li> <li>・子どもたちの世田谷の町への関心にもつながると思った。</li> <li>・子どもたちの気持ちになって、ビーズの量や机の配置などを決めることが出来た。</li> <li>・お店や電車を、各自、色紙で丁寧に作ることが出来たし、遠くから見ても分かる色使いでよかった。</li> <li>・子どもが雪の結晶の製作をしたくなるような本の選定が出来た。</li> </ul>
<p>〈改善点〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教材研究をするのが遅くて、準備がぎりぎりになってしまったり足りないものが出てきてしまったりした。</li> <li>・家でできること、学校でやらなければいけないことを前もってわけていなかった。</li> <li>・この日までに何を終わらすのか、だれが何をやるのかなど割り振りし、本番から逆算をして計画を立てるべきだった。</li> <li>・モール、毛糸、土台の大きさ、ビーズの種類など、すべての素材を丁寧に教材研究し、最終的にどの組み合わせがいいのか、もっと早くから考えるべきだった。</li> <li>・完成した子どもたちの作品を、何で貼るのか考えておくとよかった。(本番はガムテープ)</li> <li>・実際に壁面をやる窓や壁の長さをはかっておくべきだった。</li> </ul> <p>(数回の図書館訪問でやるべきことを決めておくとよかった。)(学生C)</p>

表3 製作活動についての振り返り

<p>製作活動の流れ自体はすごく良かったです。ただ思ったよりも沢山作っていて台紙が足りなくなりそうだったのでもっと枚数を増やしておけば良かったです。また、余った部分の毛糸をきる予定でしたが、残したいと言う子がいて、その場ではいいよと言いましたが、貼り付ける時にどうしようか気になりました。(学生A)</p>
<p>毛糸の色の種類と台紙の種類をたくさん用意していたおかげで、何個も作る子どもが飽きずに製作に取り組めたと思う。ビーズのほうについては、どこまでビーズをつけたらいいか印をつけておき、パーツの数が少ないものは最初から出さずにしまっておくべきだったと感じた。(学生B)</p>
<p>〈よかったところ〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもたちが言った言葉に対してしっかり反応しながら進められた。</li> <li>・雪の結晶づくりにつなげられるように、外が寒かった話や、雪の話をする事が出来た。</li> <li>・子どもたちがつくった雪の結晶をみて「キラキラでいいね」「上手にできたね」など達成感を感じることが出来る声掛けをすることが出来た。</li> <li>・子どもたちから「まだやりたい」「持って帰りたい」という言葉が出てきていた。</li> </ul>
<p>〈改善点〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・待っている間に手遊びなどをして、子どもが退屈にならないようにするとよかった。</li> <li>・ずっと同じ机にいてしまって、違う机の子の作っている姿をあまり見る事ができなかった。</li> <li>・数に限りがあるビーズは前もって除いておくとよかった。</li> <li>・モールいっぱいビーズを付けてしまい、上手く切り込みにモールを差し込むことが出来なくなっていたので、前もってどのくらいビーズをつけたら素敵になるのか教えてあげたらよかった。(学生C)</li> </ul>

導入に用いた絵本の選書については、導入にするには話が長すぎるもの、読み手が関係構築できていない集団を相手にした読み聞かせには向かない、触って楽しむタイプのもの、大人数で読み手と離れて読むには小さすぎる・絵柄が細かすぎるものは避けるよう、具体例を挙げながら注意点を伝えた上で、学生に選ばせた。世田谷図書館での選書についての講義後初の実践場面とあって、学生達からは学んだことを生かしたいという強い思いがうかがえた。そして、各自が地元図書館に足を運ぶなどした上で、3名で話し合っ

て『きらきら』（文：谷川俊太郎、写真：吉田六郎、2008年、アリス館）に決めていた。当日は、子ども達が集中して聴いていたり、雪の結晶への関心を示したりする姿に、手応えを感じられたようであった（図2）。製作活動は、引率してくださった園の先生方のお力添えもあり、概ね計画していた通りに進めることができた。加藤（2018）によれば、学生は、壁面製作の際に子どもと一緒に活動することにより、学生のみでの活動では難しい、自身の活動を振り返ったり、子ども達との関わりを具体的にどう改善したらよいかを考えたりすることができるようになるという。今回の活動では、予想していなかった子どもの思い（ビーズをモールの端まで密に通したい／毛糸を長く垂らしたままにしたい等）への対応に苦慮する場面もあったものの、子ども達と実際に活動ができたからこそ、幼児理解の機会に恵まれたともいえ、学生達には、反省を次の実践につなげて行こうとする姿が見られた（図3、図4）。



図2 読み聞かせの様子

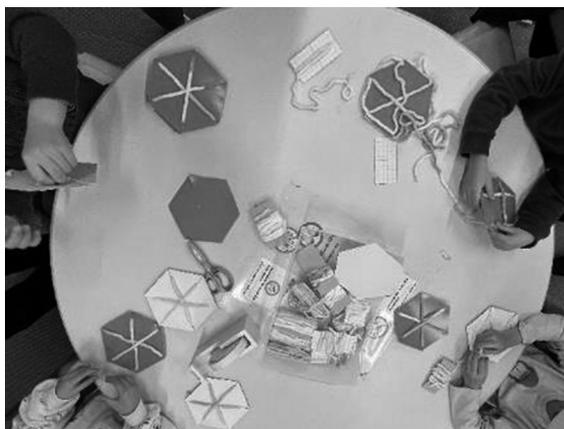


図3 製作の様子



図4 飾りつけ後の様子

### 3.3 読み聞かせ行事への協力参加と区民ボランティアとの交流

学生は、事前（9月26日）に定例おはなし会の参観をし、全体の流れや会の雰囲気を知った上で、12月15日（金）の実習体験、あかちゃんへのおはなし会の準備を進めてきた。以下は、活動の終了後、学生達に、1. ビッグブック『わんわんわんわん』の選書理由と絵本としての魅力（表4）、および、2. 読み聞かせについて、よかったところと改善点（表5）、3. 手遊び『りんごごろごろ』について、よかったところと改善点（表6）、4. その他の感想（表7）をそれぞれ書くよう求め、提出された振り返りの内容を表にまとめたものである。



図5 大型絵本の読み聞かせの様子



図6 親子でできる手遊びをする様子

表4 選書理由と絵本としての魅力

<p>鳴き声だけと音だけを楽しむ絵本なので0, 1歳のまだ物語などの絵本が難しい時期に読むには楽しめる絵本だと思い選書しました。赤ちゃんの絵本として音や単純な絵をすきなように楽しめるという良さがあるとも感じました。（学生A）</p>
<p>動物の名前ではなく鳴き声を扱った絵本で0, 1歳児が興味を持てるから。 繰り返しの文章で文字の大きさによる声の強弱、複数の動物の登場で楽しめる。（学生B）</p>
<p>選んだ理由は、色々な動物と鳴き声が繰り返し描いてあり、目で見ても耳で聞いても楽しめると思ったからです。『わんわんわんわん』の絵本の魅力は、シンプルだけど鳴き声と動物の場所が対象になっていたり、文字の大きさが微妙に違っていたり、読み手の工夫できるところがたくさんあるところだと思いました。また、鳴き声の似ていない動物が出てくることで色々な鳴き声を赤ちゃんが音で楽しむことができるところと、はっきりしたシンプルな絵だからこそ、色でも楽しむことができるところだと思いました。（学生C）</p>

赤ちゃんへのおはなし会では、『大型絵本わんわんわんわん』（高島 純／2020年／理論社）の読み聞かせと、『りんごごろごろ』の手遊びを行った。『大型絵本わんわんわんわん』には、読みきかせ用テキストが付いてきたが、取ってそちらは見ずに、教材研究に臨んだ（表4）。赤ちゃん絵本によくみられるオノマトペの繰り返しは、いざ、読むとなると難しかったようで、練習では、最初の「わんわん」の言い方から、早速、議論になった。ポイントサイズ、拗音の扱い、文字のレイアウト、そこに込められた作者の思いについて考察し、お話を聞く赤ちゃんの反応を予想しながら読み方を考えるなかで、多様な教材解釈や、その人の声だからこそその味わい深さがでることに気付けた点は、学生達にとって大きな収穫となった（図5）。研究室内オーディションでは、三者三様の読み方が見られ、互選で1位となった学生が本番の役目を勝ち取った。このようなプロセスを経て本番を迎えたことで、動画のように繰り返し一方通行で再生するのではなく、赤ちゃんの反応を見ながら、ページをめくるスピードを調節したり、アイコンタクトを取りながら語り掛けたりできる、対面での活動の魅力を体感できた様子だった（表4、表5）。

表5 読み聞かせについての振り返り

<p>ページを送るタイミングを赤ちゃんの反応と合わせながら行うことができました。突然興味をもって見たり、聞いたり、聞かなかったりと自由に動く子どもたちにどう反応していいのか探り探りでしたが、物語をしっかり追っているわけではないので、しっかりと反応してもいいなと途中で感じて、子どもとの関わりや反応も大切にしながら読み聞かせを行いました。また、ぞうの出るところのページの送り方をもっといい方法はないかなと考えたいと思いました。少しずつ送ってページの端を見せてから送りましたが、読むタイミングも含めてどう読むのが子どもの興味をひきつけるのかなと思いました。(学生A)</p>
<p>読む際に本を見るのではなく、子どもの目を見たり、身振り手振りをつけたりしたら、子どもは飽きなかったのではないかと感じた。</p> <p>ゾウが出てくるページの捲り方の工夫はとてもよかったと思った。(学生B)</p>
<p>よかったところは、赤ちゃんの反応を見ながら読むことができたところ、それぞれの動物の鳴き声の特徴を掴んで読むことができたことです。</p> <p>練習で青木先生に教えてもらった通り、表紙が反射しないように気をつけられたところも良かったです。</p> <p>改善点は、声の大きさや響きが足りなかったところです。ボランティアの方のように、おはなしのへや全体に響く声だったり、ただ大きいだけじゃなくてメリハリをつけて読めたりしたら、もっと赤ちゃんが興味を示してくれると思いました。(学生C)</p>

表6 手遊びについての振り返り

<p>とにかく一緒に動いて（動かして）できることが一緒に楽しめて良かったです。とくにキャベツのところがかわいかったです。絵カードはかなり子どもの食いつきが良かったので、やはりはっきり目に見えるものがあるといいなと思いました。3回やるなかで1回目2回目とつなぎの間の言葉かけがどういったらいいかわからなくて、なんとなくで話してしまったので、もう少し子どもの様子を拾いながら保護者の方にも語り掛けながらできたらよかったなと思いました。(学生A)</p>
<p>果物と擬音、簡単な動きを取り入れた手遊びで、お母さんと一緒に楽しめるところがよかった。</p> <p>改善点は歌のテンポが少し早かった感じがしたので、もう少しゆっくり歌ってもよかったと思った。(学生B)</p>
<p>よかったところは、歌詞の絵カードを大きくはっきりとした色で作ったことによって、お母さんお父さんたちにも歌詞が分かりやすく伝わったことや、赤ちゃんが絵カードを見て興味を示してくれたところです。</p> <p>改善点は、参加者とのコミュニケーションが足りなかったところです。親子で楽しく出来る手遊びだからこそ、始める前に「お子さんと一緒にできる手遊びなので、ぜひお膝にのせて一緒にやってみましょう。」「最初に自分たちだけでやるので真似しながら口ずさんでみてくださいね。」など、発表会ではないので、その場その場で参加者とコミュニケーションをとってできたら良かったなと思いました。(学生C)</p>

表7 その他の感想

<p>雪だるまのパペットや絵カードのようにものがあると子どもがものすごく食いついていたので、パペットを使ってお話するのも面白そうだなと思いました。また、リズムよく読むと私も集中して聞けたので、文章の読み方を工夫することも興味をもってもらえる要因の一つだなと思いました。加えて、絵本の文章をアレンジして読んでいたのでそこも研究して読み聞かせしていかないといけないと思いました。(学生A)</p>
<p>0, 1歳と初めて接して見て関わり方が難しかった。</p> <p>話しかけ方や人見知りしないかなど。(学生B)</p>
<p>今回、赤ちゃんの読み聞かせの会をやってみて、園児とはまた違う反応を見ることができて、とても勉強になりました。さらに、お母さんやお父さんも一緒に参加する会だったので、赤ちゃんだけでなく参加者のことも考えながら構成を考えることもいい経験になりました。お話しのお会もまたぜひやりたいです。</p> <p>製作や読み聞かせの経験ができたので、今後は園児などと音楽に合わせてながら体を使うリトミック的な活動が一緒にできたらいいなと思いました。(学生C)</p>

『りんごごろごろ』の手遊びは、赤ちゃんや保護者に歌詞を覚えてもらいやすいよう、大きなパネルを作

るというアイデアが学生から出てきた(図6)。リハーサルを重ねるなかで、パネルの出し方を工夫したり、自身の顔も舞台であることを意識したりすることができるようになった点は、具体的な相手を想定しながら準備を行った効果が大きいと考えられる(表7)。また、当日の打ち合わせでは、ボランティアの方から、手遊びは赤ちゃんの心拍数に合わせてゆったりとしたテンポで行うとよい旨をご助言いただき、普段行っている幼児向けの手遊びとの違いについても知る事ができた。長年、ボランティアをされてきた方の技から学ぶことも多く、特に、パペットを使ったおはなしなどは、難しそうだけれども、見ていた自分達が楽しかったので、いつか挑戦してみたいと、保育技術を磨いていこうとする意欲につながったようである(表7)。事前打ち合わせの段階から、何をしても合わせるから大丈夫、と学生を快く受け入れてくださったボランティアの方との交流経験は、学生が教員となった時に、地域の人材マップを作成する際にも役立つことだろう。

また、当日、図書館職員の提案で子ども達と壁面のアレンジをしたことを機に、学生達は保護者と話すことができ、活動に関心をもっていただけたり、褒めていただけたりしたことが、励みとなった様子だった。

#### 4. 総合的考察

本事業の一番の成果は、初等教育の教員を目指す学生が、幼児や児童の生活に関係の深い公立図書館の使命について知り、子ども達が繰り返し関わりたくくなるような各種おはなし会の企画や、「おはなしのへや」の環境構成について、実践的に学ぶ機会を得られた点にある。また、図書館が地域のつながりづくりを促す取り組みをし、伝統ある読み聞かせのボランティアスタッフや、子ども読書リーダーといった地域住民が活躍する場となっていることを知ることができたことは、公共施設としての図書館の教材研究にもつながった。

選書の学習を通じた図書館員と学生との意見交換では、図書館の内容別蔵書構成について学んだことで、教員となった際に、学校園の図書環境整備に必要な視点をもつことができた。そして、選書に際しては、専門家である司書との連携も重要であることに気付くことができた。

幼児との「おはなしのへや」の壁面製作活動では、おはなしの世界と図書館とをつなぐような空間にしたいという意図が園児に伝わり、共に作品を作り上げることができたことにやりがいを感じていた。それにより、子どもが楽しんで活動に取り組めるように援助するという教育の原点に立ち返ることができた。

読み聞かせ行事への協力参加と区民ボランティアとの交流では、子どもたちや保護者との交流を通じて活動への手応えを感じられることが、次の活動への動機づけを高めることが確認された。また、経験豊富なボランティアから読み聞かせの技術を学んだことが、自己研鑽への意欲につながる事が示された。

最後に、今後の課題について述べる。公共図書館が地域みんなの物であることを踏まえると、「おはなしのへや」の壁面製作については、学生との交流活動に参加してくれた子ども達だけでなく、後日、ふらりと訪れた子どもも作品を加えていき「おはなしのへや」を自分達の居場所のように感じられるようにしていくことが望ましいだろう。現時点では、図書館員の方がアレンジを加えてくださっているが、いずれはこの点についても図書館員との意見交流を行いながら、学生が見通しをもって計画していけるようにしたい。

#### 引用文献

- 幡野由理・山根直人・小田倉 泉(2009) 保育環境における壁面装飾の意義 1: 幼稚園教員・保育士への質問紙調査から 埼玉大学紀要教育学部, 58(2), 171-181.
- 加藤 望(2018) 子ども主体の考え方にに基づく環境構成指導の試み: 壁面構成作成に関する学生指導の実践的研究 愛知淑徳大学論集福祉貢献学部篇(愛知淑徳大学福祉貢献学部論集編集委員会), (8), 56-62.
- 文部科学省(2018a) 小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 生活編 平成29年7月 東洋館出版.

文部科学省（2018b）幼稚園教育要領解説 平成30年3月 フレーベル館.

長倉美恵子・永田治樹・日本図書館協会国際交流事業委員会（訳）（2025）IFLA-UNESCO 公共図書館宣言2022  
<https://repository.ifla.org/rest/api/core/bitstreams/d83848e9-0637-4ab6-a868-443ed044da3f/content>（2025年12月4日アクセス）

八幡真由美（2025）子どもの本環境に関する研究：公共図書館におけるインタビュー調査を中心に 研究紀要（国立音楽大学）,59,127-137.

## 謝辞

地域の皆様との交流と学びの機会を与えてくださった世田谷区，並びに世田谷区立世田谷図書館の皆様  
に厚く御礼申し上げます。また，グローバルキッズ世田谷四丁目園の皆様，地域ボランティアの皆様，赤ちゃん  
へのおはなし会にご参加くださった皆様に深く感謝いたします。

# 認知的活性化と自律性支援から数学不安への関連プロセス ——エンゲージメントを媒介とした検討——

清水 優菜

This study examined whether perceived cognitive activation and autonomy support in mathematics lessons are linked to math anxiety through students' engagement (behavioural, emotional, and cognitive) among Japanese high school students ( $n = 703$ ). Using a nationwide web survey, I conducted structural equation modelling and bootstrap mediation analyses and explored differences by gender and socioeconomic status (SES) via multi-group analyses. Both cognitive activation and autonomy support were positively associated with all three engagement facets. However, links to math anxiety differed by engagement: emotional engagement was negatively related to anxiety, whereas behavioural engagement was positively related to anxiety, and cognitive engagement showed no significant association. Mediation analyses indicated opposing indirect pathways: cognitive activation and autonomy support were indirectly associated with lower anxiety via emotional engagement but with higher anxiety via behavioural engagement, resulting in a non-significant total effect on anxiety. The multi-group results suggested no meaningful differences in levels or structural relations across gender or SES groups. These findings highlight that instructional quality may foster engagement broadly; however, its implications for anxiety depend on the quality and form of engagement. Longitudinal and multi-method designs are required to clarify causal directions.

Keywords: Cognitive activation, Autonomy support, Engagement, Math anxiety, High school students

## 1. はじめに

少なくとも過去半世紀以上にわたり、日本の児童生徒は算数・数学において世界トップレベルの学力を維持してきた一方、数学に対する「情意 (affect)」は国際的に見て相対的に低い水準であり続けている。1964年に実施された第1回国際数学教育調査 (First International Mathematics Study: FIMS) において、日本の中学生の数学到達度は参加12か国中2位という好成績であったが、数学への興味は学年進行とともに低下し、数学を発展的に見る態度は他国よりも極端に低いことが確認されている (国立教育政策研究所, 1967)。このような「高学力—低情意」というねじれ傾向は以降も変わらず、1995年から始まった国際数学・理科教育動向調査 (Trends in International Mathematics and Science Study: TIMSS)、2000年から始まったPISA (Programme for International Student Assessment) 調査においても、概ね一貫して確認されている。最新のTIMSS2023において、小学4年生の算数の平均得点は591点、中学2年生の平均得点は595点と依然として世界トップレベルを維持しているが、「算数・数学の勉強は楽しい」に対する肯定的な回答が小学校4年生では70% (国際平均81%)、中学校2年生では60% (国際平均64%)、「数学を使うことが含まれる職業につきたい」に対する肯定的な回答が中学校2年生では22% (国際平均48%) など、情意は相対的に厳しい状況にあることが報告されている (文部科学省・国立教育政策研究所, 2024)。さらに、最新のPISA2022においても、日本の義務教育修了段階の15歳の生徒における数学的リテラシーは536点と、OECD加盟国中で第1位 (全参加国・地域中では5位) であるとともに、数学に対する恐怖や緊張といった情意が高成績の東アジア諸地域の中でも高い傾向にあることが示されている (文部科学省・国立教育政策研究所, 2023; OECD, 2023)。

数学に関する情意の中でも、長年にわたって注目を集めてきた構成概念が「数学不安 (math anxiety)」である。数学不安とは、日常生活や学業状況という様々な状況において、数の演算や数学的問題解決を阻

害する緊張や不安などの感情と定義される（レビューとして、Ramirez et al., 2018）。OECDが実施しているPISA2022調査において、OECD加盟国の59.8%、日本の68.8%の15歳児が「数学の授業についていけないのではないかとよく心配になる」（I often worry that it will be difficult for me in mathematics classes）に対して「まったくその通りだ」あるいは「その通りだ」と回答している（OECD, 2024）ように、多くの学習者が数学不安を経験している。そして、メタ分析によれば、数学不安は自己効力や課題価値などの学習動機づけと中程度の負の相関を示し（Li et al., 2021）、数学の成績とも一貫して負の相関を示している（例えば、Barroso et al., 2021; Ma, 1999）。また、経験的縦断研究においても、数学不安は数学の学習や成績を負に予測することが示されており（例えば、Ma & Xu, 2004）、数学不安は数学の学習の主要な阻害要因の一つとして位置付けられる。それゆえ、数学不安の軽減に資する要因とそのメカニズムを解明することは、数学学力の向上だけではなく、数学学習の継続・改善という観点からも肝要である。

数学不安の要因は、「社会文化的要因」（男性であることなど）、「心理的要因」（高い自己概念など）、「精神医学的介入要因」（認知的再構成など）、「教育的環境要因」（教師によるサポートの多さなど）など多面的である（例えば、Ramirez et al., 2018; 清水, 2025）。このうち、教育実践を通じた改善可能性という観点からは、学校教育——とりわけ日常的な授業場面で教師が提供する指導の質——に着目することが有効である。本研究では、数学不安と関連が想定される教育的環境要因として、授業の質をとらえる理論的枠組みであるThree Basic Dimensions (TBD) モデル (Klieme et al., 2009) を参照しつつ、「認知的活性化 (cognitive activation)」と「自律性支援 (autonomy support)」に焦点を当てる。認知的活性化とは、構成主義的学習観に基づき、学習者に構成的かつ内省的な思考を促す指導方略のことである (Baumert et al., 2010; Lipowsky et al., 2009)。具体的には、学習者の既有知識を活性化することや、認知的な葛藤を引き出すこと、高次な思考を促す問題を提示することなどを通して、学習者が能動的に知識を再構成し、内省的な思考を深めるプロセスを支援するものである。他方、自律性支援は、「自己決定理論 (self-determination theory)」に基づく概念であり、学習者の視点を尊重し、選択や自発性を促そうとする指導上の態度や信念のことである (Deci & Ryan, 1987; 岡田, 2018)。TBD モデルにおいて、この自律性支援は、有能感支援や関係性支援とともに、広義の「生徒支援 (student support)」という次元に位置付けられている (Alp Christ et al., 2024; Klieme et al., 2009)。

ただし、認知的活性化や自律性支援が行われることそれ自体が、直ちに数学不安の低減をもたらすとは限らない。なぜなら、TBD モデル (Alp Christ et al., 2024; Klieme et al., 2009) が想定あるいは示唆しているように、認知的活性化と自律性支援などの「教授の質 (quality of instruction)」とはあくまで学習者に提供された「機会 (opportunities provided)」に過ぎないからである。それが成果として顕在化するためには、学習者自身による「学習機会の利用 (use of learning opportunities)」すなわち学習者が提供された機会をどのように解釈し、どの程度学習に関与するのかというプロセスが不可欠である。実際、Seidel & Shavelson (2007) のメタ分析は、時間配分や目標の明確化などの活動そのものより、学習者が実際に遂行する領域固有の学習活動 (domain-specific learning activities) の方が、認知的および情意的成果に対しても相対的に大きな効果量を示している。それゆえ、数学不安の軽減を論じるには、認知的活性化と自律性支援が学習への関与のあり方をどのように促し、その結果として不安が変容するのかというプロセスに焦点を当てる必要がある。

本研究では、この「学習機会の利用」を捉える中核的な概念として、「エンゲージメント (engagement)」に焦点を当てる。エンゲージメントは、特定の内容・状況における学習への取り組みの質を表す構成概念であり、学習に対する積極的な関与 (Christenson et al., 2012) や、課題に没頭している心理状態 (鹿毛, 2013) と定義される。ここで、重要なのは、エンゲージメントが個人の固定的な特性というよりは、むしろ学習者と環境との間で現在進行形で生起するダイナミックな相互作用の「状態 (state)」として記述される点にある (Christenson et al., 2012)。すなわち、エンゲージメントは家庭・学校・仲間関係などの文脈的要因から強く影響を受ける可変的なプロセスであり、教師の指導によって変容可能なものと捉えること

ができる。この理論的視座に基づけば、認知的活性化と自律性支援はエンゲージメントを高め、その結果として数学不安の低減に寄与するという機序が想定される。

Fredricks et al. (2004) によれば、エンゲージメントは以下の3つの側面に大別される。第一に「行動的エンゲージメント (behavioural engagement)」であり、これは学習に対して注意を向け、努力し、粘り強く取り組む状態を指す。第二に「感情的エンゲージメント (emotional engagement)」であり、学習に対して興味や楽しさといったポジティブな感情が伴っている状態である。そして、第三に「認知的エンゲージメント (cognitive engagement)」であり、自らの活動を計画・モニターし、認知的な学習方略を使用するといった深い認知的関与を指す。経験的研究において、教師の自律性支援は、行動的・感情的・認知的エンゲージメントと正に関連することが示されている (例えば、Liu, Yao, Li, & Li, 2021; Wang et al., 2017)。さらに、自己決定理論によれば、自律性支援は、学習者の欲求充足や内発的動機づけを通じて適応的な学習経験を支え、不安の低減と関係するという含意がある (例えば、Christenson et al., 2012; Deci & Ryan, 1987)。また、認知的活性化とエンゲージメントの関連を直接的に検討した経験的研究は管見の限り見当たらないものの、認知的活性化は、学習内容への深い処理や方略使用を促すという理論的および実証的知見 (Alp Christ et al., 2024) を踏まえると、特に認知的エンゲージメントと結びつく蓋然性が高いだろう。実際、認知的活性化が自己効力感などの媒介を通じて不安を低減しうること、あるいは授業の質が不安と関連しうることを示す知見も報告されつつある (例えば、Liu, Wang, Liu, & Liu, 2021; Zuo et al., 2024)。ただし、自律性支援と認知的活性化を同一モデルに位置づけたうえで、エンゲージメントを媒介とする関連プロセスを多面的に検証した研究、ならびに日本の児童生徒を対象としこの関連プロセスを経験的に検討した研究は管見の限り見当たらず、検討の余地は多分に残されている。

さらに、エンゲージメントと数学不安の関係そのものについても、媒介モデルを構成する上で裏付けが必要であろう。達成関連感情に関する「統制—価値理論 (control-value theory)」(Pekrun, 2006, 2024) は、学習者が課題を重要だと評価しつつ (高い価値)、うまくコントロールできないと感じる (低い統制感) ときに、不安が生じやすく、その不安が課題とは無関係な思考を誘発し、柔軟な情報処理や内発的な学習動機づけを損なうことを示している。この理論的枠組みにおいて、エンゲージメントが高い状態、すなわち学習活動への積極的な関与は、学習者のコンピテンスを向上させ、成功の可能性を高めることで、結果として統制感を高め不安を低減させる機能を持つと考えられる。Pekrun (2024) は、このようなコンピテンスの向上を通じて感情を変容させるプロセスを「コンピテンス志向の調整 (competence-oriented regulation)」として位置づけており、学習行動が感情の重要な制御要因となることを指摘している。他方、統制—価値理論は感情と環境・行動の間に「相互因果関係 (reciprocal causation)」を仮定しており、数学不安が高いことが回避行動や硬直的な思考を通じて質の高いエンゲージメントを低下させるという循環的なフィードバックも理論的に想定できる。したがって、認知的活性化と自律性支援、数学不安の関連を検討する際には、この循環的なプロセスの一面としてエンゲージメントを明示的に位置づけ、「認知的活性化・自律性支援→エンゲージメント→数学不安」というプロセスを経験的に検証することが重要である。

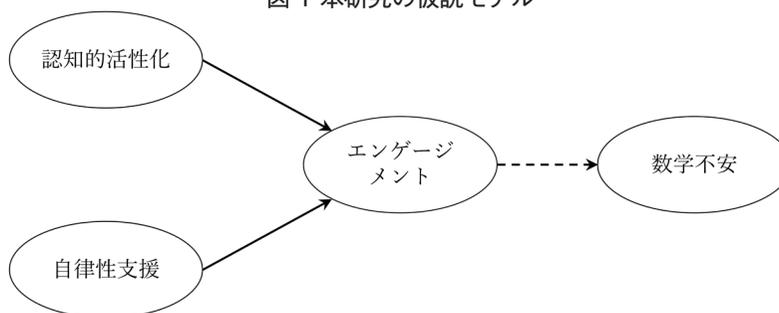
教師の指導と学習者要因との関連プロセスが、学習者自身にはどうすることもできない属性にかかわらず普遍的に成立するのか、あるいは特定の属性において異なる様相を示すのかを検討することも重要である。PISA などの国際調査や先行研究において、数学に対する情意や到達度には性別や社会経済的地位 (socioeconomic status 以下、SES) による格差が現存することが繰り返し指摘されてきた (例えば、OECD, 2023)。仮に、認知的活性化や自律性支援の効果が、もともと有利な属性の学習者に偏って機能する場合、画一的な指導の推奨はかえって格差を拡大させる懸念がある。したがって、「公正な教育」の実現に資する示唆を得るためには、主要な属性変数である性別と SES によって、想定される関連プロセスが異なるのか否かを探索的に検討する必要がある。

ここまでの議論を踏まえて、本研究では、認知的活性化と自律性支援からエンゲージメントを介した数学不安への関連プロセスを明らかにすることを目的とする。本研究の仮説は、次の5つである (図1)。また、

この関連プロセスならびに使用変数の水準における性別およびSESによる差異について、多母集団同時分析を用いて探索的に検討する。

- 仮説1：認知的活性化はエンゲージメントと直接的に正に関連する。
- 仮説2：自律性支援はエンゲージメントと直接的に正に関連する。
- 仮説3：エンゲージメントは数学不安と直接的に負に関連する。
- 仮説4：認知的活性化はエンゲージメントを介して数学不安と間接的に負に関連する。
- 仮説5：自律性支援はエンゲージメントを介して数学不安と間接的に負に関連する。

図1 本研究の仮説モデル



注：実線は正の関連，破線は負の関連を意味する。

## 2. 方法

### 2.1. 使用データ

本稿が使用するデータは、JSPS 科研費「教師の支援が数学的問題解決の要因と関連プロセスに与える影響の解明」(21K20210)の一環として、2024年2月下旬に実施された高校生対象のWEB調査データを用いた。当該調査は、調査会社を介して全国の高校1年生から3年生を対象に実施された（依頼数28433、有効回答数703）。本研究の分析対象の属性を表1に記す。

表1 対象者の属性

		度数	割合
性別	男性	205	29%
	女性	491	70%
	その他	7	1%
学年	1年生	183	26%
	2年生	220	31%
	3年生	300	43%
年齢	15歳	21	3%
	16歳	174	25%
	17歳	228	32%
	18歳	280	40%

### 2.2. 使用変数

#### 2.2.1. 性別

性別は3件法（「男性（1）」、「女性（2）」、「その他（3）」）で尋ねられたが、男子を1、女子とその他を0とする「男子ダミー」として得点化した。

#### 2.2.2. SES

SESについて、父親と母親の学歴を尋ねた項目と社会経済的地位代替指標3項目（石井ほか，2019）を用いた。父親と母親の学歴は、「お母さん・お父さん、もしくはそれに相当する人が最後に卒業した学校はどれですか。」と教示した上で、8件法（「小学校・中学校（1）」、「高等学校（2）」、「専門学校・各種学校（3）」、「短期大学・高等専門学校（4）」、「大学（5）」、「大学院（6）」、「その他（7）」、「わからない／該当する人はいない（8）」）で回答を求められた。本研究では、「その他（7）」と「わからない／該当する人はいない（8）」を除外した上で、回答を1～6点と得点化した。すなわち、得点が高いほど、父親あるいは母親の学歴が高いことを

意味する。社会経済的地位代替指標は、「あなたの家には次のものはありますか。」と教示した上で、「文学作品（例：夏目漱石、芥川龍之介）」、「美術品（例：絵画）」、「食器洗い機」の有無を2件法（「はい（1）」、「いいえ（0）」）で求めた。本研究では、2件法の回答をそのまま得点化している。その上で、これら5項目の得点に対して主成分分析を実施し、第1主成分得点をSES得点として用いた。なぜなら、SESは経済的・社会的・文化的・人的資本資源へのアクセスとして定義され、親の学歴、親の職業的地位、世帯または家族収入などの多様な要素から構成される包括的な概念である（National Center for Education Statistics, 2012）ためである。

### 2.2.3. 認知的活性化

認知的活性化について、PISA2012の認知的活性化尺度8項目（経済協力開発機構, 2016）を用いた（付表1参照）。「あなたの数学の先生は、授業で次のようなことを、どのくらいしていますか。」と教示した上で、回答は4件法（「ほとんど、または、まったくしない（1）」「時々している（2）」「よくしている（3）」「いつも、または、ほとんどしている（4）」）で求めた。本研究では4件法の回答を1～4点と得点化した。すなわち、得点が高いほど、高校生は数学教師が認知的活性化を行なっていると認識していることを意味する。

### 2.2.4. 自律性支援

自律性支援について、自律性支援尺度7項目（三和・外山, 2021）を用いた（付表1参照）。「あなたの数学の先生は、授業で次のようなことを、どのくらいしていますか。」と教示した上で、回答は4件法（「ほとんど、またはまったくしない（1）」「時々している（2）」「よくしている（3）」「いつも、またはほとんどしている（4）」）で求めた。本研究では4件法の回答を1～4点と得点化した。すなわち、得点が高いほど、高校生は数学教師が自律性支援を行なっていると認識していることを意味する。

### 2.2.5. エンゲージメント

エンゲージメントについて、Reeve & Tseng (2011)のエンゲージメント尺度16項目を邦訳して用いた（付表1参照）。この尺度は、行動的エンゲージメントに関する5項目、感情的エンゲージメントに関する4項目、認知的エンゲージメントに関する7項目から構成される。「あなたの現在の数学の授業の取り組みについて、以下の問いに答えてください。」と教示した上で、回答は7件法（「全くそう思わない（1）」「そう思わない（2）」「あまりそう思わない（3）」「どちらとも言えない（4）」「ややそう思う（5）」「そう思う（6）」「とてもそう思う（7）」）で求めた。本研究では7件法の回答を1～7点と得点化した。すなわち、得点が高いほど、高校生の数学学習に対するエンゲージメントは高いことを意味する。

### 2.2.6. 数学不安

数学不安について、Shimizu (2022)の数学不安尺度8項目を用いた（付表1参照）。この尺度は、「数学学習不安」（日々の授業などの数学を学習する場面で生じる不安）に関する4項目と、「数学評価不安」（テストなどの数学の評価に関する場面で生じる不安）に関する4項目から構成される。「次のようなとき、あなたはどのように思いますか。」と教示した上で、回答は6件法（「全く不安に思わない（1）」「不安に思わない（2）」「あまり不安に思わない（3）」「やや不安に思う（4）」「不安に思う（5）」「とても不安に思う（6）」）で求めた。本研究では6件法の回答を1～6点と得点化した。すなわち、得点が高いほど、高校生の数学不安は高いことを意味する。

## 2.3. 分析方法

分析は、以下の手順に基づき行われた。第一に、使用変数に対する「共通方法バイアス（common method bias）」の影響を検討するために、ハーマンの単一因子検定（Podsakoff et al., 2003）、すなわち使用変数の全項目に対して探索的因子分析（最尤推定法・回転なし）を行った。共通方法バイアスとは観測された分散が尺度を捉える構成概念によるものではなく、測定方法により生じることを意味する。本研究の使用データは、1時点の横断調査に基づくものであるため、そのリスクがある。第二に、使用変数の基礎的な統計情報を検討するために、 $\alpha$ 係数、有効回答数（ $n$ ）、平均（ $M$ ）、標準偏差（ $SD$ ）、相関行列を求めた。この分析において、認知的活性化、自律性支援、エンゲージメント、数学不安の尺度得点として、

各項目の加算平均を用いている。第三に、認知的活性化と自律性支援、エンゲージメント、数学不安の関連を検討するために、図1に基づいて構造方程式モデリング(最尤推定法)を行なった。測定方程式には、認知的活性化と自律性支援、エンゲージメント、数学不安の観測変数をそのまま全て用いている。なお、構造方程式モデリングにあたって、認知的活性化と自律性支援以外の要因がエンゲージメントの全側面に共通して影響を与えることが想定されたため、エンゲージメントの各側面間に残差共分散を設定している。例えば、このような要因として「心理的欲求充足(psychological need satisfaction)」があげられる(Reeve & Tseng, 2011)が、本研究では測定していない。また、構造方程式モデリングの結果から、認知的活性化と自律性支援からエンゲージメントを介した、数学不安への間接効果が想定される場合、ブートストラップ法(標本数5000)による媒介分析を行うことにした。第四に、認知的活性化と自律性支援、エンゲージメント、数学不安の水準と関連における性差を検討するために、図1のモデルについて、男性ダミーをグループ化変数とした多母集団同時分析を実施した。「配置不変モデル」、「測定不変モデル」、「構造不変モデル(パス係数等値)」、「構造不変モデル(パス係数+平均等値)」の4モデルにおける情報量規準(AICとBIC)ならびに適合度指標(CFI, TLI, RMSEA, SRMR)を算出した。本研究では、Chen(2007)の基準( $\Delta CFI \leq 0.01$ ,  $\Delta RMSEA \leq 0.015$ ,  $\Delta SRMR \leq 0.01$ )に基づいて、モデルを評価した。第五に、認知的活性化と自律性支援、エンゲージメント、数学不安の水準と関連におけるSESによる差を検討するために、図1のモデルについて、SESをグループ化変数とした多母集団同時分析を実施した。SESは、25パーセンタイル(-1.09)以下を低群( $n=153$ ), 75パーセンタイル(0.97)以上を高群( $n=161$ ), 他を中群( $n=260$ )としている。なお、多母集団同時分析の推定モデルと基準は、先の分析と同様である。

なお、本研究の分析には、ソフトウェアとしてR(ver.4.5.1)およびRStudio(ver.2025.09.2+418)、パッケージとしてpsych(ver.2.5.6)およびlavaan(ver.0.6-19)を用いた。

### 3. 結果

#### 3.1. 共通方法バイアスの検討

ハーマンの単一因子検定の結果、固有値1以上の因子が8つ抽出され、第1因子の寄与率は34%と50%未満であった。そのため、本研究の使用変数において、共通方法バイアスにより重大な問題が生じているとは考えにくいと判断した。

#### 3.2. 使用変数の統計情報

使用変数の記述統計量を表2に記す。以下、使用変数の統計的傾向として明らかになったことを整理する。第一に、使用変数の内的整合性について、 $\alpha > 0.90$ と良好な水準であることが示された。第二に、使用変数の中心的傾向についてである。認知的活性化と自律性支援の平均値は「時々している(2)」を超える水準であったため、高校生は数学教師から認知的活性化と自律性支援を受けているものの、その頻度は多くないと認識していることが示された。エンゲージメントについて、全ての側面の平均値は「どちらとも言えない(4)」を上回っていた。それゆえ、高校生は数学学習に対して積極的に関与している傾向にあることが示された。数学不安について、数学学習不安の平均値は6件法の意味的中央値3.50を下回ったものの、数学評価不安の平均値はこれを上回った。それゆえ、高校生は普段の数学学習において不安を感じていない傾向にあるものの、テストなどの評価に対して不安を感じている傾向にあることが示された。第三に、使用変数間の相関関係についてである。自律性支援と認知的活性化は、エンゲージメントと大きな正の相関がある一方、数学不安とはほとんど相関がなかった。エンゲージメントと数学不安の相関について、数学評価不安は行動的エンゲージメントと弱い正の相関、感情的および認知的エンゲージメントと弱い負の相関を示したが、数学学習不安は感情的エンゲージメントとのみ弱い負の相関を示した。また、男性ダミーは数学評価不安と弱い負の相関、SESは自律性支援と弱い正の相関を示したが、他の変数とはほとんど相関がなかった。

表 2 使用変数の記述統計量と相関行列

	<i>a</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 男性ダミー	—	703	0.29	0.45	—							
2. SES	—	574	0.00	1.35	-0.02	—						
3. 認知的活性化	0.93	703	2.46	0.71	0.05	0.15	—					
4. 自律性支援	0.93	703	2.58	0.76	0.06	0.09	0.71	—				
5. 行動的エンゲージメント	0.93	703	4.62	1.35	0.01	0.07	0.46	0.45	—			
6. 感情的エンゲージメント	0.95	703	4.27	1.55	0.09	0.07	0.51	0.52	0.69	—		
7. 認知的エンゲージメント	0.95	703	4.16	1.42	0.09	0.07	0.58	0.50	0.69	0.81	—	
8. 数学学習不安	0.90	703	3.28	1.22	-0.08	0.03	0.03	-0.03	0.08	-0.14	-0.03	—
9. 数学評価不安	0.96	703	3.97	1.40	-0.12	0.05	-0.02	-0.08	0.11	-0.16	-0.11	0.63

3.3. 認知的活性化と自律性支援から数学不安への関連プロセス

図 1 の仮説モデルについて、構造方程式モデリングを行った。モデルの適合度は CFI = 0.93, TLI = 0.92, RMSEA = 0.06, SRMR = 0.05 と良好な水準であった。そのため、修正指標に基づくパスの追加を行わず、このままのモデルを採用した。構造方程式に関する結果を表 3 に記す。認知的活性化と自律性支援はともにエンゲージメントの全側面と有意な正の関連を示した。さらに、行動的エンゲージメントは数学不安と有意な正の関連、感情的エンゲージメントは数学不安と有意な負の関連を示した。ここで、標準化パス係数に着目すると、認知的エンゲージメントに対しては認知的活性化の寄与の方が大きかったが、行動的および感情的エンゲージメントに対する認知的活性化と自律性支援の寄与は同程度であった。なお、数学学習不安に対しては感情的エンゲージメントの寄与、数学評価不安に対しては行動的エンゲージメントの寄与が相対的に大きかった。

表 3 構造方程式モデリングの結果 (n = 703)

パス	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>p</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>
認知的活性化→行動的エンゲージメント	0.36	0.07	0.30	< .001	27%
自律性支援→行動的エンゲージメント	0.30	0.07	0.25	< .001	
認知的活性化→感情的エンゲージメント	0.36	0.07	0.29	< .001	33%
自律性支援→感情的エンゲージメント	0.39	0.07	0.32	< .001	
認知的活性化→認知的エンゲージメント	0.63	0.08	0.50	< .001	38%
自律性支援→認知的エンゲージメント	0.19	0.07	0.15	.007	
行動的エンゲージメント→数学学習不安	0.36	0.06	0.40	< .001	11%
感情的エンゲージメント→数学学習不安	-0.48	0.08	-0.55	< .001	
認知的エンゲージメント→数学学習不安	0.11	0.07	0.13	.137	
行動的エンゲージメント→数学評価不安	0.50	0.06	0.54	< .001	15%
感情的エンゲージメント→数学評価不安	-0.40	0.08	-0.45	< .001	
認知的エンゲージメント→数学評価不安	-0.10	0.07	-0.12	.164	
共分散					
認知的活性化↔自律性支援	0.61	0.03	0.61	< .001	
行動的エンゲージメント↔感情的エンゲージメント	0.61	0.03	0.61	< .001	
行動的エンゲージメント↔認知的エンゲージメント	0.79	0.02	0.79	< .001	
感情的エンゲージメント↔認知的エンゲージメント	0.77	0.02	0.77	< .001	
数学学習不安↔数学評価不安	0.67	0.02	0.67	< .001	

注：測定方程式の推定結果は付表 1 を参照

以上から、認知的活性化と自律性支援からエンゲージメントを介して数学不安に間接効果を及ぼすことが想定されたため、媒介分析を実施した。結果を表4に記す。認知的活性化と自律性支援は、行動的エンゲージメントを介して数学不安に有意な正の間接効果を、感情的エンゲージメントを介して数学不安に有意な負の間接効果を示した。ただし、認知的活性化と自律性支援から数学不安への総合効果は有意ではなかった。

表4 間接効果の推定結果

パス	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>p</i>
<b>間接効果</b>				
認知的活性化→行動的エンゲージメント→数学学習不安	0.19	0.06	0.12	.001
認知的活性化→感情的エンゲージメント→数学学習不安	-0.25	0.07	-0.16	<.001
認知的活性化→行動的エンゲージメント→数学評価不安	0.34	0.10	0.16	.001
認知的活性化→感情的エンゲージメント→数学評価不安	-0.27	0.08	-0.13	.001
自律性支援→行動的エンゲージメント→数学学習不安	0.14	0.05	0.10	.007
自律性支援→感情的エンゲージメント→数学学習不安	-0.25	0.08	-0.18	.001
自律性支援→行動的エンゲージメント→数学評価不安	0.25	0.09	0.14	.003
自律性支援→感情的エンゲージメント→数学評価不安	-0.27	0.08	-0.15	.001
<b>総合効果</b>				
認知的活性化→数学学習不安	-0.07	0.07	-0.04	.366
認知的活性化→数学評価不安	0.07	0.10	0.03	.523
自律性支援→数学学習不安	-0.11	0.07	-0.08	.122
自律性支援→数学評価不安	-0.02	0.09	-0.01	.857

#### 3.4. 認知的活性化と自律性支援, エンゲージメント, 数学不安の水準と関連における性差

図1のモデルについて、男性ダミーをグループ化変数とした多母集団同時分析を実施し、得られた情報量規準と適合度指標を表5に記す。どのモデルにおいても情報量規準と適合度指標は類似した水準であるとともに、Chen(2007)の基準を満たしているため、最も制約の多い「構造不変モデル(パス係数+平均等値)」を採択した。すなわち、認知的活性化と自律性支援, エンゲージメント, 数学不安の水準と関連において、性差は認められなかった。

表5 男性ダミーをグループ化変数とした多母集団同時分析における情報量規準とモデル適合度

モデル	AIC	BIC	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	$\Delta$ CFI	$\Delta$ RMSEA	$\Delta$ SRMR
配置不変	65883	67104	0.91	0.90	0.07	0.05	—	—	—
測定不変	65817	66747	0.91	0.91	0.07	0.05	0.00	0.00	0.00
構造不変(パス係数)	65812	66686	0.91	0.91	0.07	0.06	0.00	0.00	0.00
構造不変(パス係数+平均)	65818	66661	0.91	0.91	0.07	0.06	0.00	0.00	0.00

#### 3.5. 認知的活性化と自律性支援, エンゲージメント, 数学不安の水準と関連におけるSESによる差

図1のモデルについて、SESをグループ化変数とした多母集団同時分析を実施し、得られた情報量規準と適合度指標を表6に記す。 $\Delta$  SRMRはChen(2007)の基準をわずかに超過したものの、他の指標( $\Delta$  CFI,  $\Delta$  RMSEA)は基準を満たしており、かつ各モデル間の情報量規準も類似した水準であった。そのため、本研究では最も制約の多い「構造不変モデル(パス係数+平均等値)」を採択した。これより、SESによるモデルの差異は認められなかったと判断した。

表 6 SES をグループ化変数とした多母集団同時分析における情報量規準とモデル適合度

モデル	AIC	BIC	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	$\Delta$ CFI	$\Delta$ RMSEA	$\Delta$ SRMR
配置不変	54242	55992	0.88	0.87	0.08	0.06	—	—	—
測定不変	54112	55305	0.88	0.87	0.08	0.06	0.00	0.00	0.00
構造不変 (パス係数)	54101	55189	0.88	0.87	0.08	0.08	0.00	0.00	0.02
構造不変 (パス係数+平均)	54095	55122	0.87	0.87	0.08	0.08	0.00	0.00	0.00

#### 4. 考察

本研究の目的は、認知的活性化と自律性支援からエンゲージメントを介した数学不安への関連プロセスを明らかにすることであった。さらに、この関連プロセスならびの使用変数の水準における性別および SES による差異について、多母集団同時分析を用いて探索的に検討した。構造方程式モデリングの結果 (表 3・4)、第一に、認知的活性化と自律性支援は、エンゲージメントの 3 つの側面 (行動的・感情的・認知的) すべてと有意な正の関連を示し、仮説 1 と 2 は支持された。第二に、行動的エンゲージメントは数学不安と有意な正の関連、感情的エンゲージメントは数学不安と有意な負の関連を示した。これらの結果は、感情的エンゲージメントについて仮説 3 を支持するものの、行動的と認知的エンゲージメントについて仮説 3 を支持しないものである。つまり、仮説 3 は部分的に支持された。第三に、認知的活性化と自律性支援は、行動的エンゲージメントを介して数学不安に有意な正の間接効果を、感情的エンゲージメントを介して数学不安に有意な負の間接効果を示したが、認知的活性化と自律性支援から数学不安への総合効果は有意ではなかった。それゆえ、仮説 4 と 5 は部分的に支持された。さらに、多母集団同時分析の結果 (表 5・6)、認知的活性化と自律性支援、エンゲージメント、数学不安の水準と関連において、性差と SES による差は認められなかった。

以下、これらの知見が示唆するメカニズムと含意について論じる。

##### 4.1. 認知的活性化と自律性支援から数学不安への関連プロセス

認知的活性化と自律性支援からエンゲージメントを介した数学不安への関連プロセスについて考察する。本研究では、認知的活性化および自律性支援の知覚が高いほど、エンゲージメントの 3 側面 (行動的・感情的・認知的) も高い傾向が示された。この知見は、自律性支援が心理的欲求充足を通じて主体的な学習への関与を促すとする自己決定理論の想定 (例えば、Christenson et al., 2012; Deci & Ryan, 1987) や、認知的活性化が高次な思考を促す学習機会を提供するという TBD モデルの想定 (Alp Christ et al., 2024; Klieme et al., 2009) と整合的である。したがって、日本の高校数学においても、学習者の視点の尊重や思考を触発する指導は、生徒の多面的な学習関与と結びつく可能性がある。

さらに、認知的活性化と自律性支援から数学不安への関連は、単一ではなく複数のプロセスが併存していることが示唆された。認知的活性化と自律性支援は、エンゲージメントの特定の側面 (行動的あるいは感情的) を介して数学不安に有意な間接効果を及ぼした。これは、教師の指導が直接的に数学不安を増減させるのではなく、生徒が学習にどのように取り組むのかというプロセスを経て、数学不安が変容することを示唆している。具体的には、日本の高校数学の授業において、教師が学習者の視点を尊重しつつ、思考を触発するような指導を行うことは、数学に対する興味や楽しさといった肯定的な感情を伴う取り組みを生み出し、数学不安を低減するものの、同時に数学に努力し、粘り強く取り組むことを促すことで、数学不安を高めうるということが示唆された。

しかしながら、これらの相反する間接効果は相殺し合い、認知的活性化と自律性支援から数学不安への「総合効果」は統計的に有意ではなかった。この結果は、認知的活性化と自律性支援が数学不安に及ぼす影響が決して単純な直線の関係ではないことを浮き彫りにしている。すなわち、教師が認知的活性化や自律性

支援を提供したとしても、それが数学に対する肯定的な感情を伴う取り組みに繋がれば不安の低減に寄与するが、単に努力や粘り強さのみを促すのであれば、かえって不安を維持・増強させるリスクを孕んでいることが示唆された。したがって、数学不安の軽減を目指す教育実践においては、単に努力や粘り強い学習行動を促すだけでなく、その行動がポジティブな感情に支えられているかという「エンゲージメントの質」に注目することの重要性が示唆された。

#### 4.2. エンゲージメントの側面による数学不安への関連の相違

エンゲージメントの側面によって数学不安への関連が対照的であったことについて考察する。まず、感情的エンゲージメントが数学不安と負の関連を示したことは、統制—価値理論 (Pekrun, 2006, 2024) における「コンピテンス志向の調整」の枠組みから解釈することができるだろう。この視座によれば、数学に対する肯定的な感情を伴う取り組みは、単なる快感情の表出にとどまらず、学習者のコンピテンスを向上させるための原動力として機能することで、学習対象に対する主観的な統制感が高まり、不安が低減されたというプロセスを想定することができよう。そして、本研究の結果は、認知的活性化と自律性支援が、この好循環の起点となる感情的エンゲージメントを喚起し、結果として数学不安を抑制したことを示唆している。

他方、行動的エンゲージメントが数学不安と正に関連したことは、我々の直観に反する結果であり、本研究の重要な含意の一つである。本研究の仮説に基づけば、この結果は、単に数学に粘り強く努力するほど数学不安は高まるというプロセスを示唆している。この背景として、数学学習への関与が高まることによる失敗へのコスト感の高まりが考えられる。「自己価値理論 (self-worth theory)」(Covington, 1984) が示唆するように、努力せずに失敗した場合と比較して、最大限の努力をした上で失敗することは、自身の能力不足を露呈することになり、自尊感情への脅威が大きい。すなわち、認知的活性化と自律性支援に応じて生徒が単に数学に粘り強く努力することは、逆説的に「失敗できない」という心理的プレッシャーを増幅させ、結果として数学不安を高めていると解釈できるだろう。なお、この正の関連については、別の可能性として逆の因果も否定できない。すなわち、数学不安が高い生徒ほど、その不安を払拭するため、あるいは成績低下を防ぐために、防衛的に努力量を増やしているという「補償的方略 (compensatory strategies)」(Eysenck et al., 2007) の側面が含まれている可能性があるだろう。

また、統計的な観点から、この結果は「抑制」(suppression)、とりわけ「純抑制」(net suppression) に近い現象として解釈できる可能性がある。表2に示したように、行動的エンゲージメントと数学不安の単相関は極めて弱い ( $r = 0.08, 0.11$ ) にもかかわらず、構造方程式モデリングでは行動的エンゲージメントから数学不安への正のパス係数が大きくなった ( $\beta = 0.40, 0.54$ )。これは、行動的エンゲージメントと強く関連する感情的エンゲージメント ( $r = 0.69$ ) を同時に投入したことで、両者の共有分散が統計的に差し引かれ、行動的エンゲージメントに含まれる努力や粘り強さといった側面が相対的に前傾化したために、数学不安との正の関連が顕在化した可能性がある。

意外にも、本研究では認知的エンゲージメントは数学不安と有意な関連を示さなかった。この背景として、これは、計画やモニタリングなど深い認知的な関与自体が直ちに数学不安を増減させるというよりは、むしろ学習への関与が肯定的な感情に支えられているか、あるいは粘り強い努力に基づいているかによって、不安への程度が異なることが考えられる。また、感情的・行動的エンゲージメントと共有する分散が大きく、認知的エンゲージメント独自の効果が検出されにくかった可能性もあるだろう。

#### 4.3. 認知的活性化と自律性支援、エンゲージメント、数学不安の水準と関連における性差とSESによる差

ここでは、認知的活性化と自律性支援、エンゲージメント、数学不安の水準と関連において、性差とSESによる差は認められなかったことについて考察する。

第一に、性差が認められなかったことについてである。この結果は、男子の方が数学不安は低い傾向に

あるとする多くの先行研究（例えば、OECD, 2023）や、PISA2022の日本データを分析し、自己効力と数学不安、エンゲージメント、数学的リテラシーの関連の構造は等しいが、これらの変数の平均値には性差があるとした Shimizu (2025) の結果とも異なる、特筆すべき知見である。本研究の結果は、「ジェンダー類似性仮説 (gender similarities hypothesis)」(Hyde, 2005) をより強く支持するとともに、適切な認知的活性化と自律性支援が提供される文脈においては、性別に関わらず高いエンゲージメントと低い不安を示しうる可能性を示唆している。

第二に、SESによる差が認められなかったことについてである。ここで注目すべきは、関連プロセスの普遍性に加えて、認知的活性化と自律性支援という数学教師の指導、ならびにエンゲージメントや数学不安の水準に、SESによる格差が見られなかったことにある。一般に、「文化的再生産理論 (cultural reproduction theory)」(Bourdieu & Passeron, 1977) や先行研究 (Perry & Mcconney, 2010; Shimizu, 2025) は、高いSESの生徒ほど有利な学習環境や高い心理的特性（高い自己効力感、低い不安など）を持つことを報告している。しかし、本研究の結果はこれらの知見と一線を画し、SESにかかわらず、我が国の高校生が数学教師から認知的活性化と自律性支援を同等に受け、同水準のエンゲージメントと数学不安を維持している可能性を示唆するものである。

#### 4.4. 教育実践への示唆

本研究の知見は、数学不安の軽減とエンゲージメントの向上を目指す教育実践に対して、以下の示唆を与えるものである。第一に、数学教育において、単に学習への粘り強い努力を促すだけでは、数学不安の低減には不十分であるということである。本研究の結果は、行動的エンゲージメントが数学不安と正に関連することを示しており、肯定的な感情を欠いたまま粘り強い努力のみが推奨されれば、生徒を過度なプレッシャーや不安に晒すリスクがあるという警鐘を含んでいる。したがって、教師は生徒に努力を求めると同時に、そのプロセスが興味や楽しさなどの感情的エンゲージメントに支えられるよう配慮することが求められるだろう。第二に、認知的活性化と自律性支援の充実が、生徒の属性にかかわらず広範に求められる課題である。本研究の結果、これらの指導がエンゲージメントを高め、不安のプロセスに作用するメカニズムは、性別やSESによらず普遍的であることが示唆された。しかしながら、表2で示されたように、高校生は数学教師から認知的活性化と自律性支援を受けていると認識しているものの、その頻度は「時々している (2)」程度にとどまっている。それゆえ、日々の数学教育実践において、教師が意識的にこれらの指導方略をより多く用いることが、生徒の心理的負担を軽減し、質の高い学習関与を促すための喫緊の課題であるといえるだろう。

#### 4.5. 本研究の限界と今後の課題

しかしながら、本研究にはいくつかの限界と課題が残されている。第一に、本研究は横断的データに基づいているため、変数間の厳密な因果関係を特定することはできない。本研究では、理論的枠組みに基づき「認知的活性化・自律性支援→エンゲージメント→数学不安」という方向を仮定したが、4.2で議論したように、数学不安が高い生徒は補償的に行動的エンゲージメントを増やしているという逆の因果が存在することも否めない。今後は縦断調査を実施し、交差遅延パネルモデル等を用いて、変数間の時間的な先行関係や相互作用を検証する必要がある。第二に、本研究における変数はすべて生徒の自己報告によって測定されている点である。生徒による評価は妥当性が高いとされる一方で (Senden et al., 2022)、外部観察者や教師自身の評価とは必ずしも一致しないことが指摘されている (Alp Christ et al., 2024)。したがって、より多角的かつ客観的に認知的活性化と自律性支援を捉えるためには、今後、第三者による授業観察や教師への質問紙調査を組み合わせた「トライアングレーション (Triangulation)」による検討が求められる (Senden et al., 2022)。第三に、本研究ではデータが持つ階層性を考慮した分析が行われていない点があげられる。学校教育の現場において、認知的活性化や自律性支援は、クラス単位で共有される側面と、個々

の生徒が知覚する側面を併せ持っている。Senden et al. (2022) は、授業の質は本質的にクラスレベルの構成概念であり、適切なレベルでの分析が不可欠であると論じている。さらに、Alp Christ et al. (2024) による最新の経験的研究では、授業の質が学習成果に及ぼす影響プロセスは、個人レベルとクラスレベルで異なる様相を示すことが報告されている。しかし、本研究の使用データは個人を対象としたWEB調査であり、所属クラス等のクラスターリング情報を含まないため、認知的活性化と自律性支援の効果を個人レベルの知覚とクラスレベルの実態に分離できていないという限界がある。今後の課題として、学校やクラスをサンプリング単位とした調査デザインを採用し、マルチレベル構造方程式モデリング等を用いて、これらを厳密に区別して検討することが強く求められる。

## 5. 結論

本研究は、日本の高校生 ( $n = 703$ ) を対象に、認知的活性化と自律性支援からエンゲージメントを介した数学不安への関連プロセスを検討した。その結果、認知的活性化と自律性支援はいずれもエンゲージメントの3側面と正に関連しており、授業で提供される学習機会が学習者の多面的な学習の取り組みに結びつく可能性が示された。一方で、数学不安との関連はエンゲージメントの側面によって異なり、感情的エンゲージメントは不安の低さと関連するのに対して、行動的エンゲージメントは不安の高さと関連した。媒介分析では、認知的活性化と自律性支援が感情的エンゲージメントを介して数学不安と負に関連するプロセスと、行動的エンゲージメントを介して正に関連するプロセスが併存し、結果として総合効果は有意ではなかった。さらに、これらの関連プロセスならびに各変数の水準について、性別およびSESによる明確な差異は確認されなかった。

以上の知見は、数学不安の軽減を論じる際に、認知的活性化と自律性支援が不安を直接的に増減させるという単純な見方ではなく、学習の取り組みの「あり方」を経由した複数プロセスを想定する必要があることを示唆する点に意義がある。とりわけ、認知的活性化や自律性支援は学習への関与を広く促しうる一方で、その関与が肯定的な感情に支えられる場合には不安の低減と結びつきうる反面、単に努力や粘り強さのみに前傾化する場合には不安の高さを誘発する可能性が示された。したがって、教育実践においては、興味や楽しさを伴う学習経験が形成されているかという観点から、エンゲージメントの質を捉える視点が重要となる。

ただし、本研究は横断調査かつ自己報告データに基づくため、因果方向の確定には限界がある。今後は、縦断研究による時間的先行関係の検証や、授業観察等を組み合わせた測定、ならびにクラスレベルと個人レベルを区別した分析を通じて、認知的活性化と自律性支援がエンゲージメントの各側面をどのように形成し、数学不安とどのように結びつくのかをより厳密に明らかにすることが求められる。

## 付記

- 本研究はJSPS 科研費「教師の支援が数学的問題解決の要因と関連プロセスに与える影響の解明」(21K20210)の助成を受けたものである。
- 本研究に関して、開示すべき利益相反事項はない。
- 構造方程式モデリングにおける測定方程式の結果を付表1に記す。

付表 1 測定方程式の推定結果

	Loadings	$R^2$
<b>認知的活性化</b>		
問題をじっくり考えさせるような質問をする	0.75	0.57
時間をかけて考えさせる問題を出す	0.78	0.61
複雑な問題を解くための自分なりのやり方を私たちに聞く	0.80	0.64
解答の方法がすぐにわからないような問題を出す	0.76	0.57
生徒が考え方を理解できたかどうかを知るために、問題を異なる条件で示す	0.80	0.64
私たちが間違った問題から学べるよう手助けする	0.80	0.64
私たちがこれまで学んだことを、新しい条件にあてはめてみる必要がある問題を出す	0.80	0.63
解答方法がいくつもあるような問題を出す	0.81	0.65
<b>自律性支援</b>		
先生は、私たちに励ましてくれる	0.80	0.65
先生は、私たちのことをよくわかってくれている	0.86	0.73
先生は、私たちにいろいろな考え方を教えてくれる	0.83	0.69
先生は、私たちに分からないことがないか聞いてくれる	0.80	0.64
先生は、私たちが何をしたいのか聞いてくれる	0.80	0.65
先生は、学校で勉強したことがどんな時に役立つのか話してくれる	0.77	0.59
先生は、次の話をする前に、前の話をわかっているのか聞いてくれる	0.81	0.65
<b>行動的エンゲージメント</b>		
数学の授業を注意深く聞いている。	0.83	0.69
数学の授業に注意を払っている。	0.88	0.77
数学の先生が新しい内容について話すとき、とても注意深く聞いている	0.89	0.79
数学の学習をとても努力している。	0.81	0.65
授業で新しい数学の内容を始めるとき、一生懸命取り組んでいる	0.86	0.74
<b>感情的エンゲージメント</b>		
数学の授業のとき、学んでいることに好奇心を感じる	0.91	0.83
数学の授業で何かに取り組むとき、興味を感じる	0.93	0.87
数学の授業で新しいことを学ぶのが楽しい	0.91	0.83
数学の授業は楽しい。	0.86	0.74
<b>認知的エンゲージメント</b>		
数学の勉強をするときは、今学んでいることと自分がすでに知っていることを関連づけようとした	0.85	0.72
数学の勉強をするときは、様々な考えを1つにまとめて理解しようとした	0.86	0.74
重要な数学の概念を理解するために、自分なりの例を作った	0.86	0.75
数学の勉強を始める前に、何をしたいかを考えた	0.84	0.71
数学の勉強をしているとき、時々立ち止まって、今までやってきたことを振り返った	0.87	0.76
数学の勉強をしながら、自分がどれだけ理解できたかを記録した	0.83	0.69
数学の勉強をしていて理解しにくいときには、勉強方法を変えた	0.84	0.70
<b>数学学習不安</b>		
数学の授業に向かう時	0.73	0.54
授業前に数学の先生が来るのを待っている時	0.69	0.47
数学の問題を解く時	0.93	0.86
数学の宿題を解く時	0.92	0.85
<b>数学評価不安</b>		
明日の数学のテストについて考える時	0.89	0.79
数学のテストを受ける時	0.95	0.90
数学の期末試験を受ける時	0.95	0.91
数学の試験について考える時	0.90	0.81

## 参考文献

- Alp Christ, A., Capon-Sieber, V., Köhler, C., Klieme, E., & Praetorius, A.-K. (2024) Revisiting the Three Basic Dimensions model: A critical empirical investigation of the indirect effects of student-perceived teaching quality on student outcomes. *Frontline Learning Research*, 12 (1) , 66–123.
- Barroso, C., Ganley, C. M., McGraw, A. L., Geer, E. A., Hart, S. A., & Daucourt, M. C. (2021) A meta-analysis of the relation between math anxiety and math achievement. *Psychological Bulletin*, 147 (2) , 134–168.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2010) Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47 (1) , 133–180.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage.
- Chen, F. F. (2007) Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14 (3) , 464–504.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.) . (2012) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer Science + Business Media.
- Covington, M. V. (1984) The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal*, 85 (1) , 5–20.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987) The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6) , 1024–1037.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007) Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7 (2) , 336–353.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004) School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1) , 59–109.
- Hyde, J. S. (2005) The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60 (6) , 581–592.
- 石井僚・村山航・福住紀明・石川信一・大谷和大・榑美知子・鈴木高志・田中あゆみ(2019) 家庭の所有物を用いた社会経済的地位代替指標の作成. 心理学研究, 90 (5) , 493-502.
- 鹿毛雅治(2013) 学習意欲の理論—動機づけの教育心理学—. 金子書房.
- 経済協力開発機構(2016) PISA2012年調査 評価の枠組み—OECD生徒の学習到達度調査—. 明石書店.
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009) The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Eds.) , *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom* (pp. 137–160) . Waxmann.
- 国立教育政策研究所(1967) 国際数学教育調査 IEA 日本国内委員会報告書. 国立教育政策研究所.
- Li, Q., Cho, H., Cosso, J., & Maeda, Y. (2021) Relations between students' mathematics anxiety and motivation to learn mathematics: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33 (3) , 1017–1049.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., & Reusser, K. (2009) Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, 19 (6) , 527–537.
- Liu, Y., Wang, C., Liu, J., & Liu, H. (2021) The role of cognitive activation in predicting mathematics self-efficacy and anxiety among internal migrant and local children. *Educational Psychology*, 42 (1) , 83–107.
- Liu, H., Yao, M., Li, J., & Li, R. (2021) Multiple mediators in the relationship between perceived teacher autonomy support and student engagement in math and literacy learning. *Educational Psychology*, 41 (2) , 116–136.
- Ma, X. (1999) A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30 (5) , 520–540.
- Ma, X., & Xu, J. (2004) The causal ordering of mathematics anxiety and mathematics achievement: a longitudinal panel

- analysis. *Journal of Adolescence*, 27 (2), 165–179.
- 三和秀平・外山美樹 (2021) 教師の教科指導学習動機は小学生の自律的な学習動機づけと関連するの—自律性支援を媒介要因として—. *教育心理学研究*, 69 (1), 26-36.
- 文部科学省・国立教育政策研究所 (2023) OECD 生徒の学習到達度調査 PISA2022 のポイント. [https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2022/01\\_point\\_2.pdf](https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2022/01_point_2.pdf) (参照日 2025 年 12 月 14 日)
- 文部科学省・国立教育政策研究所 (2024) IEA 国際数学・理科教育動向調査 TIMSS2023 の結果 (概要). <https://www.nier.go.jp/timss/2023/gaiyou.pdf> (参照日 2025 年 12 月 14 日)
- National Center for Education Statistics (2012) *Improving the Measurement of Socioeconomic Status for the National Assessment of Educational Progress: A Theoretical Foundation*. National Center for Education Statistics.
- OECD (2023) *PISA 2022 Results (Volume I) : The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2024) *PISA 2022 Results (Volume V) : Learning Strategies and Attitudes for Life*. PISA, OECD Publishing, Paris.
- 岡田涼 (2018) 教師の自律性支援の効果に関するメタ分析. 香川大学教育学部研究報告第 I 部, 150, 31-50.
- Pekrun, R. (2006) The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 315–341.
- Pekrun, R. (2024) Control-value theory: From achievement emotion to a general theory of human emotions. *Educational Psychology Review*, 36 (3), Article 83.
- Perry, L. B., & McConney, A. (2010) Does the SES of the school matter? An examination of socioeconomic status and student achievement using PISA 2003. *Teachers College Record*, 112 (4), 1137–1162.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003) Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88 (5), 879–903.
- Ramirez, G., Shaw, S. T., & Maloney, E. A. (2018) Math anxiety: Past research, promising interventions, and a new interpretation framework. *Educational Psychologist*, 53 (3), 145–164.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011) Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (4), 257–267.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007) Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454–499.
- Senden, B., Nilsen, T., & Blömeke, S. (2022) Instructional quality: A review of conceptualizations, measurement approaches, and research findings. In M. Blikstad-Balas, K. Klette, & M. Tengberg (Eds.), *Ways of Analyzing Teaching Quality: Potentials and Pitfalls* (pp. 140–172). Scandinavian University Press.
- Shimizu, Y. (2022) Learning engagement as a moderator between self-efficacy, math anxiety, problem-solving strategy, and vector problem-solving performance. *Psych*, 4 (4), 816-832.
- Shimizu, Y. (2025) Relation between mathematics self-efficacy, mathematics anxiety, behavioural engagement, and mathematics achievement in Japan. *Psychology International*, 7 (2), 36.
- 清水優菜 (2025) 数学教師の認知的活性化は数学不安を低減しうるか? 初等教育論集, 26, 38-47.
- Wang, J., Liu, R. D., Ding, Y., Xu, L., Liu, Y., & Zhen, R. (2017) Teacher' s autonomy support and engagement in math: Multiple mediating roles of self-efficacy, intrinsic value, and boredom. *Frontiers in Psychology*, 8, 1006.
- Zuo, S., Huang, Q., & Qi, C. (2024) The relationship between cognitive activation and mathematics achievement: Mediating roles of self-efficacy and mathematics anxiety. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 43 (39), 30794–30805.

# 大学生における学年の違いが模擬授業に対するストレスに及ぼす影響

河野 寛, 牛込実来, 庄司百寿, 鈴木一夏, 田村比呂, 星山桜子, 矢野温人

キーワード：模擬授業, ストレス, 唾液アミラーゼ

## 1. 緒言

### 1.1 我が国におけるメンタルヘルスの悪化と気分障害の増加

近年、我が国における精神疾患を有する総患者数は増加傾向にある。厚生労働省の報告によれば、精神疾患患者は平成14年の約258万人から令和2年には600万人を超え、令和5年においても依然として高止まりしている<sup>(13)</sup>。なかでも、気分〔感情〕障害(躁うつ病を含む)を有する者は約68万人から約160万人へと大きく増加している。一方で、入院患者数は減少しているにもかかわらず、入院患者に占める気分障害の割合は2.6～3.0%前後で推移していることから、外来を中心に気分障害が拡大していることが示唆される。さらに、先行研究では、2020年のパンデミック以降、中等度の心理的苦痛は減少したものの、重度の心理的苦痛を抱える者の割合はむしろ増加しており、特に18～25歳の若年層でメンタルヘルス医療の利用が顕著に増えていることが指摘されている<sup>(9)</sup>。このように、メンタルヘルスの悪化は、現代日本において喫緊の課題であるといえる。

### 1.2 職場におけるストレスの増大と教員の特徴

我が国では2010年以降、コロナ禍に至るまで就業者数が増加し、完全失業率は2.5%まで低下したことが報告されている<sup>(19)</sup>。同時期に、労働安全衛生調査(実態調査)では、メンタルヘルス不調により休業または退職した労働者の割合が2020年以降増加していることが明らかになっており、職場におけるストレスへの曝露が拡大していることが示唆される<sup>(14-18)</sup>。この傾向は学校現場で働く教員も例外ではなく、文部科学省の調査では、精神疾患により休職・退職を余儀なくされる教員の数および割合が増加していると報告されている<sup>(20)</sup>。また、教員のストレス反応を検討した先行研究では、休日と比較して仕事日に唾液アミラーゼ値やコルチゾール値が高いことが示されており、授業や生徒指導といった日常業務が強い心理的・生理的ストレス要因となることが明らかである<sup>(10,12)</sup>。このことから、教員もまた高いストレスにさらされやすい職業であること、そのストレスへの対処力が教育の質や教員の健康に強く関連することがわかる。

### 1.3 教職課程におけるステップと模擬授業のストレス

将来教員として教壇に立つ学生は、教職課程における所定のカリキュラムを履修する必要があり、その中でも“模擬授業”は学生が最初に人前で授業を行う重要な学習ステップである。一般に、人前でのスピーチは強い緊張とストレスを誘発することが知られており、心理的ストレス負荷の実験手法としても「スピーチ課題」が採用されている<sup>(5)</sup>。そのため、模擬授業は教育的意義が大きい一方で、学生にとって心理的負荷の大きい活動でもある。しかし、教育実習中の不安感やストレスに関する研究は蓄積されているものの<sup>(4)</sup>、教職課程の大学生が模擬授業を実施した際のストレス反応を生理指標から評価した研究は、我々の渉猟した範囲では見当たらなかった。また、模擬授業を繰り返すことでストレス耐性が形成されるかどうかについても実証的知見は乏しい。教員を志望する大学生において、模擬授業に伴う緊張やストレスの実態を解明すること、および経験の蓄積によるストレス耐性の変化を検証することは、その後の教育実習、学級経営、保護者対応といった実践的段階に向けた支援を行う上で重要である。

### 1.4 研究の目的

以上の背景を踏まえ、本研究は、教職課程の大学生を対象として、模擬授業前後の緊張およびストレス反応を客観的生理指標および主観的指標から検討することを目的とした。具体的には、唾液アミラーゼおよび心拍数を用いて模擬授業前後のストレス反応を客観的に評価し、模擬授業の経験値が比較的低い2年生と、経験値が高い4年生を比較することで、経験の蓄積がストレス耐性の構築に寄与しているかを明らかにすることに加えて、事後アンケート

トを通じて主観的な緊張度の観点からも明らかにすることを目的とした。本研究によって、教員養成段階での最初の大きなハードルである模擬授業に対するストレスの実態を把握することで、学生の不安・緊張を軽減するための教育的支援の方向性を示すだけでなく、将来の学級経営や保護者対応など、より高度なストレス場面への適応力を育成するための基礎的知見を提供できると考えられる。

## 2. 方法

### 2.1 調査の対象

本研究では模擬授業におけるストレス耐性の蓄積の違いを分析し、経験の差がストレスにどう影響を与えるのか検討するため、模擬授業実験及び質問紙調査を行った。調査対象は、国士館大学の学生の第2学年と第4学年の計20名で、経験の差によるストレス反応の違いを検討するため、模擬授業経験が比較的少ない2年生10名と、教育実習などを通して経験を蓄積している4年生10名をそれぞれ同数確保し、11月6日、11月11日、11月18日、11月25日の期間において実施した。

### 2.2 実験デザイン

実験は4回に分けて実施し、各回で模擬授業の教師役となる学生と児童役の学生を配置した。具体的には、第1回は2年生2名と児童役10名、第2回は2年生6名と児童役10名、第3回は4年生8名と児童役10名、第4回は2年生2名および4年生2名と児童役10名で構成し、全体で20名の教師役が模擬授業を行った。参加者には事前に授業内容を記した指導案を配布し、その指導案をもとに約10分間の「導入部分の模擬授業」を実施させた。模擬授業は教育学の基礎的内容を扱い、児童役の学生は一般的な授業場面を想定して着席し、授業は教室環境に近い設定で行われた。

### 2.3 測定手順

測定のタイムスケジュールを表1に示した。実験は、国士館大学世田谷キャンパス梅ヶ丘校舎(34号館)A307教室にて行われた。生理的および心理的ストレス反応の測定は、実験開始前に3回、平均値を算出するために実施し、模擬授業の直前と直後にも実施した。生理指標としては、専用チップを用いて唾液アミラーゼモニターにより唾液中アミラーゼ活性を測定し、さらに心拍計を用いて心拍数を記録した。心拍数の測定には、Fitbit Versa2を用いた。ストレス指標には、唾液アミラーゼ活性測定装置CM-1.1(ニプロ株式会社、商品名:COCOROMETER)、専用唾液採取シート&ホルダーを用いた。唾液採取シートを舌下に咥え、30秒以上唾液を十分に染み込ませた後、シートを唾液アミラーゼ活性測定装置に挿入し、分析を行った。また、心理的ストレス指標として、授業前後の緊張、不安などを評価するアンケート用紙調査を行った。これらの測定は、模擬授業が生理的・心理的ストレスを誘発するかどうか、また授業経験の差がその反応に影響を与えるかを比較するために実施した。

表1 測定のタイムスケジュール

平均アミラーゼを3回採取する (5分)	事前アンケートを回答してもらう (2分)	模擬授業前の唾液アミラーゼを採取する (30秒)	模擬授業前の心拍数を確認する (30秒)	模擬授業を行う (10分)	模擬授業後の心拍数を確認する (30秒)	模擬授業後の唾液アミラーゼを採取する (30秒)	事後アンケートに回答してもらう (1分)
------------------------	-------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------	-------------------------	-----------------------------	-------------------------

### 2.4 模擬授業の内容

模擬授業は、すべて事前に作成した指導案に基づき実施し、授業の難易度および構成が一定となるよう統制した。これにより、授業の質や教科内容の差異がストレス反応に及ぼす影響を可能な限り排除し、条件の均質化を図った。模擬授業で行う教科は6年社会科「貴族のくらし」とし、新編新しい社会6歴史編(東京書籍)をもとに統一の指導案を作成した(資料)。授業者は統一の指導案に従って授業を実施したが、授業冒頭の発問などは個人の裁量に任せた。

### 2.5 倫理的配慮

実験に先立ち、対象者に対して書面および口頭にて研究の目的、方法の説明を行った。その上で、研究への参加は対象者の自由意志に基づくものであることを説明し、協力を募った。生理指標の測定で使用する、唾液アミラーゼモニター

の測定チップは、使い捨て製品の使用を徹底し、衛生面に十分配慮した。測定された生理データおよび質問紙回答はすべて匿名化し、統計処理を行った上で学術的な目的のみに使用し、個人のプライバシーが侵害されないよう配慮した。

## 2.6 統計処理

唾液アミラーゼ活性値、心拍数および主観的緊張度の変化については、二元配置の分散分析（対応あり・なし）（時間×学年）を用いた（IBM SPSS Statistics 28.0）。交互作用および主効果が認められた場合は、下位検定（Bonferroni）を行った。値は平均±標準誤差で表示し、有意水準は55%未満とした。

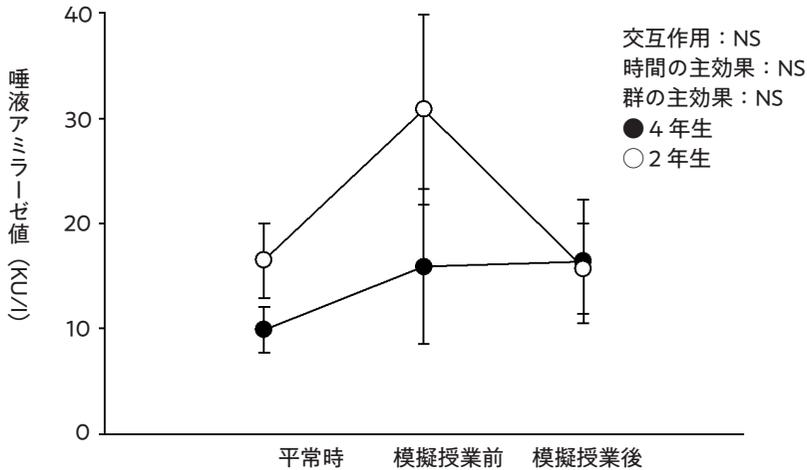


図1 平常時、模擬授業前および授業後の唾液アミラーゼ値

## 3. 結果

唾液アミラーゼ値の平常時、授業前のアンケートで評価した主観的緊張度および心拍数に2群間で有意差は認められなかった。平常時、模擬授業前および模擬授業後における唾液アミラーゼ値を図1に示した。二元配置分散分析（学年×時間）を行った結果、交互作用、学年および時間の主効果に有意性は認められなかった。授業前、授業中および授業後について全て終了した後のアンケートによって調査した主観的な緊張度については、交互作用および学年の主効果に有意性は認められなかったが、時間の主効果に有意性が認められた（ $F=17.564$ ,  $p<0.001$ ）（図2）。事後検定（Bonferroni）の結果、主観的な緊張度は、模擬授業前および授業中と比較して、授業後において有意に低値を示した（いずれも  $p<0.001$ ）。心拍数は、二元配置分散分析（学年×時間）を行った結果、交互作用、学年および時

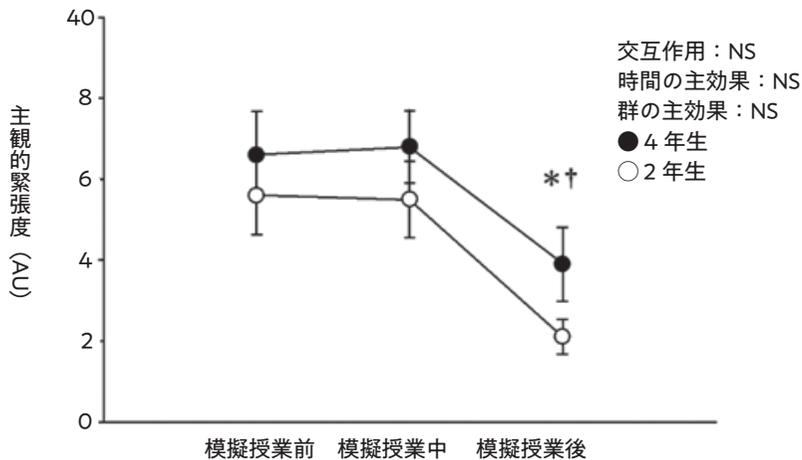


図2 模擬授業前、授業中および授業後のアンケートで評価した主観的緊張度  
\*  $p<0.001$  vs 模擬授業前, †  $p<0.001$  vs 模擬授業中

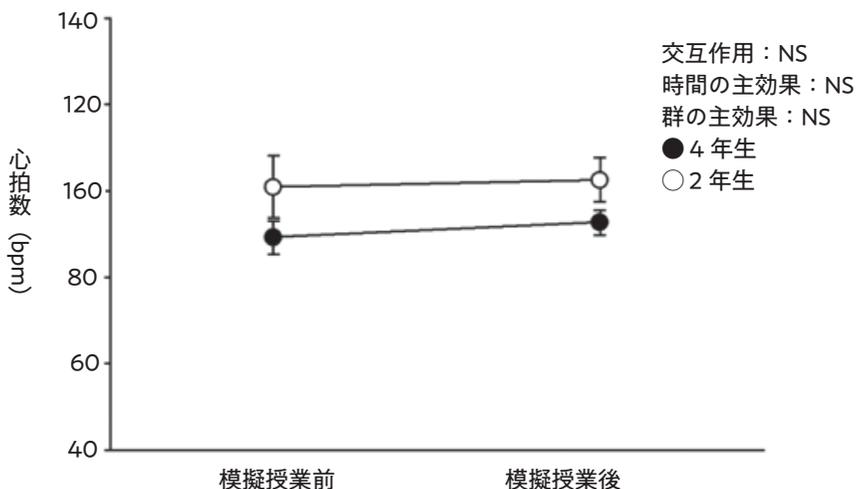


図3 模擬授業前および授業後の座位心拍数

間の主効果に有意性は認められなかった (図3)。

#### 4. 考察

本研究では、教職課程に所属する大学生を対象に、模擬授業前後の生理的および主観的ストレス反応を比較し、授業経験の蓄積がストレス反応に影響するかを検討した。その結果、唾液アミラーゼ活性および心拍数には学年間の有意差は認められず、模擬授業という場面における生理的ストレス反応は、学年に関係なく概ね類似していた。一方、主観的な緊張度については時間の主効果が認められ、授業前から授業中にかけて高い緊張が維持されるものの、授業終了後には学年に関係なく有意に低下した。以下では、本研究の結果を生理学的、心理学的、および教育的観点から考察する。

##### 4.1 模擬授業が誘発する心理的負荷と生理的反応

模擬授業は、学生が観察され評価される状況に置かれるため、社会的評価脅威 (social-evaluative threat : SET) を含む典型的な心理的ストレスラーである。人前でスピーチなど SET を伴う課題では、交感神経活動の亢進に伴い唾液アミラーゼや心拍数が上昇することが報告されている<sup>(1,8)</sup>。また、精神的ストレスは血管内皮機能にも影響し、生理的反応を引き起こすことが知られている<sup>(5)</sup>。しかし本研究では、アミラーゼおよび心拍数ともに明確な増加は認められなかった。この背景には、以下のような可能性が考えられる。第一に、唾液アミラーゼはストレス刺激後数分以内に急峻なピークを示すため<sup>(1)</sup>、本研究の測定タイミングが反応ピークを捉えられなかった可能性がある。第二に、使用した指導案がすべて統一されていたため、タスク遂行の予測可能性が高く、心理的負荷が軽減された可能性がある。ストレス反応は刺激の予測可能性によって大きく左右されるとされ<sup>(11)</sup>、本研究の設定では SET の強度が相対的に低かった可能性が高い。第三に、児童役が顔見知りの学生で構成されていたため、Trier Social Stress Test のような強い社会的評価脅威が十分に形成されず、生理的反応が抑制された可能性がある。教師の職務場面でも、見慣れた環境ではストレス反応が弱まる傾向が報告されている<sup>(12)</sup>。以上のことから、本研究における生理的反応の不明瞭さは、模擬授業という場面固有のストレスラーの特性と研究デザイン上の要因が相まって生じたものであり、必ずしもストレス反応そのものが弱かったことを意味するわけではないと考えられる。

##### 4.2 主観的緊張度の変化とストレス反応の特徴

本研究で顕著な変化が確認されたのは主観的緊張度であり、授業前および授業中の緊張は高く維持され、授業後には大きく低下した。この変化は、SET を伴う課題が持つ心理的負荷の高さと、タスク終了後に生じる心理的解放感を反映していると考えられる。特に模擬授業のような場面では、内容の正確性や指導技術だけでなく、周囲から「評

価される」ことへの意識が強く働き、課題開始前から緊張が高まることが知られている。さらに、授業実施中は視線・反応・時間制約など複数の要素が同時に作用するため、緊張状態が維持されやすい。授業後に緊張度が大きく低下したという結果は、これらの負荷から解放されることによる感情的な緩和反応が強く表れたものであり、SETを伴うストレス課題の典型的な反応過程とも一致する<sup>(3)</sup>。

また、学年間に主観的緊張度の差がみられなかった点は、授業経験の多寡にかかわらず、模擬授業という評価場面そのものが学生に共通した心理的負荷を生じさせる可能性を示唆する。教員養成段階では、授業経験が増えても「見られている」「評価される」という状況に直面するたびに緊張が喚起されやすく、これは教育実習生や初任者だけでなく経験豊富な教員においても同様の傾向が報告されている。実際、教師のストレス研究では、経験年数の増加が授業場面に対する心理的緊張を完全に排除するのではなく、むしろ授業という対人ストレス場面の構造的特徴が緊張の持続に寄与することが指摘されている<sup>(10)</sup>。このことは、模擬授業が「経験で完全には慣れない」性質を持つストレスラーである可能性を示し、本研究の結果とも整合的である。以上の点から、主観的緊張度の変化は、SETに対する心理反応の強さや、授業という対人場面の構造的な負荷特性を反映したものであり、生理指標よりも敏感に学生の心理状態を捉えていた可能性がある。

#### 4.3 教育学的視点：経験の蓄積とストレス耐性

生理指標に学年間の有意差が認められなかったことは、経験がストレス耐性の形成に寄与しないことを意味するわけではない。ストレス反応は、認知評価や *coping* に強く依存することが知られており<sup>(6)</sup>、心理的解釈の違いが生理反応を修飾する。教育学的視点では、経験の蓄積は授業場面の予測可能性や自己効力感を高め、不確実性の低減を通じてストレス反応の抑制に寄与すると考えられる。さらに、短時間の急性ストレスは適応的反応として機能しう一方、十分な回復がないまま反復されると慢性化し、恒常性維持のための生体的負担が蓄積することが指摘されている<sup>(2,7)</sup>。そのため、模擬授業のような急性ストレス場面は学習機会となり得るが、過剰あるいは連続的に与えられた場合には負荷が蓄積し、心理的・生理的健康に影響を及ぼす可能性がある。本研究の状況では指導案が統一され、タスクが単純化されていたため、経験差が生理指標として顕在化しにくかった可能性がある。

#### 4.4 本研究の限界

本研究にはいくつかの限界が存在する。第一に、唾液アミラーゼの測定タイミングには制約があり、ストレス反応が最大となるピークを捉えられなかった可能性がある<sup>(1)</sup>。第二に、児童役を務めた学生が参加者と顔見知りであったため、社会的評価脅威が弱まり、典型的なストレス反応が十分に生じなかった可能性が考えられる。第三に、本研究で用いた模擬授業は、実際の授業場面に比べて予測可能性が高く、環境要因も単純化されていたため、現実の教室で生じる多様なストレスが反映されにくかった点が挙げられる。さらに、指導案が全参加者で統一されていたことでタスク難易度が均質化され、生理反応や主観的緊張に個人差が現れにくくなったと推測される。これらの要因が、本研究の結果の解釈に影響を及ぼしている可能性がある。

#### 4.5 結論と展望

本研究は、模擬授業が強い主観的緊張を引き起こす一方で、生理的ストレス反応には明確な学年間差がみられないことを明らかにした。これは、模擬授業という教育的活動が心理的負荷を伴う一方で、生理的反応には授業設定や社会的評価構造など、複数の要因が影響することを示唆している。今後は、より実践的な授業状況（例：未知の児童集団、問題行動場面）の導入、生理指標のリアルタイム測定（唾液アミラーゼ、コルチゾール、HRVなど）、経験の質的側面（成功体験、自己効力感）の評価を通じて、経験がストレス耐性の形成にどのように寄与するかを詳細に検証する必要がある。

さらに、本研究の知見は、近年指摘されている若年層のメンタルヘルス悪化という社会的背景を踏まえると重要である。教職志望の大学生は、将来高ストレス環境である学校現場に入る前段階にあり、模擬授業で経験する心理的負荷は、その後のストレス対処能力やメンタルヘルスの形成に影響を与える可能性がある。本研究で生理的反応に大きな差が

みられなかった一方で、主観的緊張が全学生で高く維持されたことは、教職課程における初期段階で既に強い心理的ストレスが生起しうることを示唆する。この点は、教員が高ストレス職であるという先行研究の知見とも共通しており<sup>(10)</sup>、養成段階からストレス対処 (*coping*) や自己効力感を高める教育的支援が求められることを示している。

## 引用文献

- (1) Chatterton RT, Jr., Vogelsong KM, Lu YC, Ellman AB, and Hudgens GA. Salivary alpha-amylase as a measure of endogenous adrenergic activity. *Clin Physiol* 16: 433-448, 1996.
- (2) Dhabhar FS, and McEwen BS. Acute stress enhances while chronic stress suppresses cell-mediated immunity in vivo: a potential role for leukocyte trafficking. *Brain Behav Immun* 11: 286-306, 1997.
- (3) Dickerson SS, and Kemeny ME. Acute stressors and cortisol responses: a theoretical integration and synthesis of laboratory research. *Psychol Bull* 130: 355-391, 2004.
- (4) Fives H, Hamman D, and Olivarez A. Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and teacher education* 23: 916-934, 2007.
- (5) Ghiadoni L, Donald AE, Cropley M, Mullen MJ, Oakley G, Taylor M, O' Connor G, Betteridge J, Klein N, Steptoe A, and Deanfield JE. Mental stress induces transient endothelial dysfunction in humans. *Circulation* 102: 2473-2478, 2000.
- (6) Lazarus R, and Folkman S. *Stress, appraisal, and coping*. Springer, 1984.
- (7) McEwen BS. Allostasis and allostatic load: implications for neuropsychopharmacology. *Neuropsychopharmacology* 22: 108-124, 2000.
- (8) Obayashi K. Salivary mental stress proteins. *Clin Chim Acta* 425: 196-201, 2013.
- (9) Sasaki N, Takae A, Asaoka H, Kuroda N, Yatsuya H, Nishio N, Tabuchi T, and Nishi D. Psychological distress and mental health service use trends in Japan (2013-2022) : Focusing on the change before and after the COVID-19 pandemic. *J Affect Disord* 393: 120398, 2026.
- (10) Schneider I, Wettstein A, Jenni G, Kuhne F, Grosse Holtforth M, Wachs S, and La Marca R. Salivary alpha-amylase over cortisol ratio as a longitudinal indicator of work stress and psychosomatic strain in teachers. *Front Endocrinol (Lausanne)* 16: 1492379, 2025.
- (11) Seals DR. Sympathetic neural adjustments to stress in physically trained and untrained humans. *Hypertension* 17: 36-43, 1991.
- (12) Wettstein A, Kuhne F, Tschacher W, and La Marca R. Ambulatory Assessment of Psychological and Physiological Stress on Workdays and Free Days Among Teachers. A Preliminary Study. *Front Neurosci* 14: 112, 2020.
- (13) 厚生労働省. 精神保健医療福祉の現状等について. edited by 精神保健医療福祉の今後の施策推進に関する検討会 2025.
- (14) 厚生労働省. 令和2年 労働安全衛生調査 (実態調査). edited by 厚生労働省 2020.
- (15) 厚生労働省. 令和3年 労働安全衛生調査 (実態調査). edited by 厚生労働省 2021.
- (16) 厚生労働省. 令和4年 労働安全衛生調査 (実態調査). edited by 厚生労働省 2022.
- (17) 厚生労働省. 令和5年 労働安全衛生調査 (実態調査). edited by 政策統括官付参事官付賃金福祉統計室 2023.
- (18) 厚生労働省. 令和6年 労働安全衛生調査 (実態調査). edited by 厚生労働省 2024.
- (19) 総務省. 労働力調査 (基本集計) 2024年 (令和6年). edited by 総務省統計局 2024.
- (20) 文部科学省. 公立学校共済組合のストレスチェックデータ分析結果報告書. edited by 質の高い教師の確保特別部会 2024.

## 資料（指導案）

## 6年 社会科学学習指導案

対象：国士館小学校6年2組  
 （男子16名女16名計32名）  
 学籍番号：  
 授業者：

1. 単元名 「貴族の毎日夢物語～平安時代編～」(教材名：新編 新しい社会6 歴史編 (東京書籍))
2. 単元の指導目標  
 平安時代の時代背景から、貴族の生活様式や社会的役割を知り、貴族が育んだ文化が現代に影響を与えることを理解できるようにする。
3. 単元の評価規準

ア 知識・技能	イ 思考・判断・表現	ウ 主体的に学習に取り組む態度
① 貴族のくらしの様子や藤原道長の資料から、平安時代は貴族が大きな力をもって政治を行ったことを理解している。 ② 平安時代の貴族の生活、文化などを手掛かりに日本風の文化が生まれたことを理解している。	① 世の中の様子、人物の働きや代表的な文化遺産などに着目して、問いを見いだし、貴族のくらしやこの頃の文化の特色を考え、適切に表現している。	① 貴族のくらしや政治、当時の文化について関心を持ち、意欲的に追究しようとしている。 ② 長い歴史を経て築かれてきた平安時代の伝統や文化と、現代の自分たちの生活の関わりを考えようとしている。

## 4. 学習指導観

## (1) 教材観

本単元は、学習指導要領解説第6学年の内容(2)を受けて設定されている。本教材では、寝殿造に関する資料を活用し、貴族のくらしの様子を通して貴族の特徴をつかむとともに、藤原道長による摂関政治や貴族の生活から生まれた日本風の文化や年中行事について学習する。さらに、日本風の文化のかな文字や百人一首、年中行事などを身近な事例と関連付けることで、長い歴史を経て築かれてきたことに気付くことができる教材である。

## (2) 児童観（児童の実態）

本学級の児童は、読書の時間に歴史漫画を手にとったり、これまで学習した歴史の単元から興味を持った時代や人物について積極的に調べようとする姿が見られる。しかし、具体的な時代背景や人物の業績については十分に理解が深まっていないため本単元では、平安時代の貴族の生活や政策、文化についての資料を活用しながら、当時の社会の特徴や人物の功績をより具体的に理解できるよう学習を進めていく。

## (3) 単元観

本単元は、貴族のくらしの様子、人物の働きや代表的な文化遺産などを通して、日本独自の文化が生まれた過程を学び、現代の生活とのつながりを考える力や態度を育てることをねらいとしている。そのため、1次では、寝殿造の資料や貴族の衣食住の資料を通して、貴族の特徴をつかむ。2次では、藤原道長の摂関政治の仕組みや日本風の文化の資料を通して、貴族がどのようにして大きな力を持ったのかを調べる。3次では、これまで学んだ平安時代の特徴を振り返りながら、平安時代俳句を作成し、まとめる。

## 5. 単元の指導計画と評価規準（4時間扱い）

次	時	ねらい	学習活動	評価
第1次	① 本時	寝殿造から、貴族のくらしの様子に興味関心を持つ。	○寝殿造の資料や貴族の衣食住の資料を通して、貴族のくらしの様子を読み取る。	△ア①（資料の読み取り） △イ①（発言・交流・ノート） △ウ①（授業への積極性）
	第2次	②	藤原道長の摂関政治から、貴族が大きな力を持った理由を理解する。	○藤原道長の和歌を通して、貴族の人物像や摂関政治の仕組みを知る。
③		貴族の生活から、日本風の文化や年中行事が生まれたことを知る。	○平安時代に生まれた日本風の文化や年中行事を教科書や資料集、タブレットを使いながら調べる。	△ア②（調べ学習） △ウ②（発言・交流・ノート）
第3次	④	貴族のくらしや政治から、平安時代の特徴をまとめることができる。	○これまでの学んだ平安時代の特徴を振り返りながら、班で平安時代俳句を作成する。	△イ①（俳句作成・ノート） △ウ①（俳句作成）

## 6. 指導にあたっての工夫

- 導入の工夫…人物の様子が描かれていない資料と、その後人物の様子が描かれている資料を比較することで、児童に人物像を予想させたり、寝殿造のくらしの様子をより知りたくなるようにした。
- 教材の工夫…動画を活用し、貴族の動作やくらしの様子を詳しく読み取らせるとともに、現代の行事や文化が当時の日本風の文化から発展してきたことを理解できるようにした。
- 学習活動の工夫…教科書中心の教え学習を防ぐために、貴族の様子を予想しながら問いを立てたり、班ごとに平安時代の特徴をまとめたり、俳句を作る活動を通じて、児童が主体の学習活動を組み立てた。

1. 日時：令和7年9月5日(金)
2. 場所：6年2組教室
3. 本時：第1次1時間目

板書計画

子供たちの声 ・ ・ ・
学習問題 平安時代の貴族はどのような暮らしをしていたのだろうか。

- ① 本時の目標  
寝殿造の資料から貴族の人物像を想像したことをもとに、貴族の衣食住について詳しく記した資料を通して、貴族のくらしの特徴を深く理解する。
- ② 準備と資料  
T：教科書、資料集、タブレット、寝殿造の中で人物の様子が描かれていない資料と描かれている資料、貴族の様子を拡大したイラスト、復習の年代資料  
C：教科書、資料集、タブレット、ノート

③ 本時の展開 (1/4)

分	指導過程	主な学習活動と予想される児童の反応	○指導上の留意点 △評価
導入 10分	1. 寝殿造の資料から、平安時代の貴族のくらしの様子を想像したり、観察することで、貴族について関心を高めさせる。	○貴族のくらしが書かれていない資料を通して、人物を想像し、書かれている資料から庶民との違いを知り、貴族のくらしに興味を持つ。 (人物の様子が描かれていない資料を提示) T「どのような家だろうか。」 C「広い家」C「横に長い」C「全てつながっている」 T「家以外にどんなものがあるか見てみよう。」 C「中庭、塀、橋、馬、船、小舟があるよ。奥には仕切りや畑もあるね。」 T「これらから、どんな人がいるか予想しよう。」 C「門があるなら門番がいそう」 C「小舟に乗っている人もいそうだね。」 T「次は人がいる屋敷の絵を見てみよう。」 (人物の様子が描かれている資料を提示) T「どんな人がいたかな？」 C「サッカーをしている人、畑で働く人がいるよ。」 T「実は、これはサッカーではなくて『蹴鞠』という遊びです。」 T「優雅な人とそうでない人がいるのが分かりました。」 T「今日は貴族のくらしについて学びましょう。」	○寝殿造でのくらしには、庶民や貴族、馬や牛を引いている人など、貴族中心に様々な人がいることに気付くことができるよう、人物の様子が描かれていない資料と描かれている資料を用意しておく。 ○様々な人がいることに気付けるよう、状況に応じて場所に着目しながら補助発問を促す。 ○服装の色や形の違いにも捉えられるよう、状況に応じて補助発問を促す。 ○現在の遊びと似ていることを確かめながら、蹴鞠や束帯などの遊びや服装の名前を教え、詳しく調べる展開へつなげる。 △ウ① 貴族のくらしの様子について、関心をもち、意欲的に追究しようとしている。(授業の積極性)
学習問題 (児童の言葉で) 平安時代の貴族はどのような(くらし)をしていたのだろうか。			
展開 25分	2. 教科書や資料集を使って、貴族の遊びや服装、食事などについて調べる。	○貴族の遊びや服装、食事などが分かる詳しい資料を通して、貴族の華やかなくらしについて学ぶ。 T「教科書P36ページを開いてください。」 T「このような屋敷の造りを『寝殿造』と言います。貴族たちはここでどんな遊びをしていたかな？」 C「蹴鞠や小舟に乗っていた。」 T「では、どのような遊びをしていたか詳しいことが載っている資料集を見てみましょう。」 (蹴鞠、和歌などの遊び同様に、貴族の服装や食事の資料を見ながら、貴族の華やかなくらしを学ぶ。)	○貴族の遊びや服装、食事などが分かる詳しい資料を用意する。 ○庶民と比較しながら、貴族の遊びや服装、食事などの特徴がつかめるようにする。 ○NHK大河ドラマ「光る君へ」の一部分を動画で視聴させることで、貴族の動作やくらしの様子について深く理解させる。 △ア① 貴族のくらしの資料から、貴族の特徴を理解している。(資料の読み取り)
まとめ 10分	3. 教科書や資料集から、貴族のくらしの様子について分かったことや気付いたことをまとめさせる。	○貴族のくらしの様子を通して、分かったことや気付いたことをまとめる。 T「今日の授業では、平安時代の貴族のくらしの様子について学びました。」 T「貴族はどのようなくらしをしていましたか。」 C「寝殿造の屋敷で華やかなくらしをしていた。」 C「蹴鞠や和歌を詠んでいた。」	○貴族のくらしの資料を基に、平安時代の貴族の特徴について、児童一人一人の言葉でまとめさせる。 ○一人でまとめることが難しい児童には展開部で行ったことを板書やノートを通して、考えるように指導する。 ○次回予告では、「なぜ貴族が華やかな生活を送れたのか」という疑問を持てるような補助発問を促す。 △イ① 平安時代の貴族の特徴について、自分なりの言葉でまとめている。(ノート)
次時の予告		① 本時の目標 ② 準備と資料 ③ 本時の展開 (1/4)	T「次の授業では、華やかなくらしをしている貴族はどのようにして大きな力を持ったのかという秘密に探っていきます。」

〈Essay〉

## An Essay on Education and Politics

Teruo Hishikari

Since public education is established and sustained by the state, it is inevitably shaped by political forces. In particular, compulsory education can hardly possess any purpose other than the formation of “citizens.” This immediately raises a prior question: What, in the first place, is the state, and what is meant by politics?

In any case, when one surveys the history of Western education from ancient Greece onward, it is evident that education, politics, and the state have always been closely interlinked. Plato’s *Republic* and Aristotle’s *Politics* exemplify this intimate connection.

Just as politics is grounded in *power*—the capacity to govern, direct, and transform people by various forms of authority—education likewise cannot be conceived apart from the power to move and reshape the “child.” Politics and education, or education and politics, share the same root.

Although this power appears to have become considerably “softer” in recent years—as suggested by the national curriculum—many people today, particularly in Japan under neoliberal and global conditions, are in fact obediently domesticated. It is no exaggeration to say that they have been tamed—like livestock or pets that willingly enter their own cages. The modern school is a soft cage, a soft prison.

Education can be examined from a microscopic perspective—this child, this lesson—as in lesson studies or subject-matter pedagogy; and it can also be examined from a macroscopic perspective, as in educational sociology, history, or philosophy, which consider education and society within the broader context of nation-states, global economies, and the conditions under which human beings must “live.” However, education as a discipline is no exception to the trend of fragmentation. Few educators or scholars possess an integrated understanding that connects the micro and the macro. Each is immersed in a specialized domain, working under the ungrounded assumption that the individual efforts of specialists will somehow harmoniously converge into “better education.” Yet the results are plain to see: educational problems never decrease, but only multiply, deepening the general confusion.

As I will touch on later, to be precise, “bullshit problems” are continually and deliberately manufactured, only to be absorbed and enlarged by capitalism as mechanisms for profit-making. This is a defining characteristic of contemporary society.

In what follows, I will examine the relationship between education and politics, clarify the nature of the current national curriculum, and consider what kind of mindset and posture students preparing for the teaching profession should adopt as they engage in the “labor” of teaching.

＊

Before proceeding further, it is useful to briefly review the educational theories of Plato and Aristotle. Although their conception of the “state” differs greatly from that of the modern world, both thinkers approached education and the structure of society as inseparable issues.

In Plato’s case, the well-known tripartite theory of the soul divides the human being into three hierarchical faculties: reason, spiritedness, and desire. According to Plato, the highest faculty—reason, embodied by the philosopher—ought to rule over the warriors, who correspond to spiritedness, and over the common people and slaves, who embody desire. The soul (*anima or psychē*) functions as the life-principle within each individual, and these three

elements constitute our internal powers. Most people are driven primarily by their desires; they do not listen to reason, and even their spiritedness or will is easily swayed by appetite. The ideal human being is one in whom head, heart, and body are harmoniously integrated under the guidance of reason, practicing moderation and self-control. Plato proposes an educational curriculum aimed precisely at cultivating such persons in the *Republic*.

Aristotle's view is similar, though distinct. While Plato places heavy emphasis on reason and holds that *theōria*—contemplation of the realm of Forms—is the highest vocation of the free person and philosopher, Aristotle, while sympathetic to this, pays far closer attention to the diversity of actual human beings and the question of what forms of education might be preferable in concrete circumstances. In the *Politics*, he develops a sustained argument grounded in empirical observation: people differ in lifestyle, social class, habits of thought, and expectations regarding education—some expect a great deal from it, others very little.

It was Aristotle who argued that human beings are shaped by three factors: natural disposition (*physis*), habit or acquired character (*hexis*), and reason (*logos*). To claim simply that human beings can be changed into anything through education is, however, a distortion of what Aristotle meant and is in fact unrealistic. One's inborn nature cannot be transformed. Education should assist the natural unfolding of whatever good dispositions an individual already possesses. Educational techniques and external interventions must support the natural development of one's better capacities; to attempt to cultivate what a person does not originally possess, or to impose abilities foreign to his or her nature, ultimately results only in suffering for the individual.

In contrast, the prevailing stance in modern education assumes that all people are equal and that their abilities and capacities can be developed into almost anything through schooling. Guided by this illusion—or at least this normative fiction—public education and the national curriculum have been constructed. But what, in reality, is happening?

\*

Pierre Bourdieu famously argued that a person's life trajectory is determined not only by innate talent but also by three major forms of capital:

- (1) **economic capital**—whether one is born into wealth or poverty;
- (2) **cultural capital**—the extent to which one's home contains books and other objectified cultural goods; and
- (3) **social capital**—the networks, connections, and relationships one can draw upon.

These factors, he argued, largely predetermine a person's prospects long before individual effort comes into play. In contemporary society, these forms of capital have become increasingly consolidated into rigid class structures. The fact that economic inequality correlates strongly with disparities in motivation, educational opportunity, and academic achievement has already been well documented.

Within compulsory schooling—especially in public schools operating under the national curriculum—the emptiness of proclaiming that “all children are equal” and that education can “develop any ability to any extent” is evident to almost everyone, even if it cannot be publicly acknowledged. Setting aside the rhetoric of so-called “leftist” groups who invoke egalitarian slogans, a sober look at present-day Japan reveals a society steadily taking on the characteristics of a class system.

Under the new “competency-based” educational discourse, which champions abstract and idealistic slogans such as “learning to learn” and cultivating the “zest for life,” neoliberalism quietly asserts its logic: one rises or falls by individual responsibility. Even the “failure to learn” must be recognized as a form of agency. As a result, Japan has found itself declining within global competition and increasingly dependent on large numbers of foreign workers—a development that crept in almost unnoticed.

Within such circumstances, only children from “advantaged” families—those with strong academic foundations built through parental involvement, tutoring, and enrichment—are in a position to speak meaningfully about the shift “from teaching to learning.” The so-called “relaxed education” (*yutori kyōiku*) is feasible only for children from households that themselves possess *yutori*—economic, cultural, and temporal surplus. The rest inevitably become children and adolescents who develop little capacity for sustained thought, responding only to sensory stimulation, immersed from early childhood in smartphones and video games, exercising a form of “agency” that consists in learning nothing at all. These, in turn, grow into adults formed by the same pattern.

Yet this may in fact be precisely what certain elites desire: the emergence of a new global class society in which a small wealthy minority dominates an increasingly uneducated and manipulable majority. The true irony lies in the possibility that the national curriculum—with its dreamlike rhetoric of self-directed learning—may itself be contributing to, and accelerating, the construction of this new class order on a planetary scale.

＊

Even so, as noted at the outset, those who are deeply devoted to education often lack a macro-level perspective and therefore take pride—operating solely from a microscopic vantage point—in believing that they are earnestly concerned about children’s future and contributing to the creation of a “wonderful” national curriculum. This may be a common tendency among teachers: a kind of faith that they themselves always act for the sake of children and that education, by its very nature, is good. Yet such educational faith deserves to be reconsidered.

In a world where idealistic slogans circulate with ease and where, behind the scenes, educators and institutions quietly seek to outmaneuver others, school education increasingly appears—at least from the perspective of the general public—to function as a training ground for cunning adults. And this, perhaps, cannot be helped. Public education is, after all, an instrument of the state. The school is a site of citizen formation governed by a state that prioritizes economic imperatives above all else. The children who attend such schools and the teachers who work in them alike are people who must live within the state; this condition binds both. If one dislikes this reality, the only option is to relocate to a place better suited to one’s own convictions.

Education and politics: how do they collaborate, to what ends, and what do we gain—or lose—from their entanglement? Ultimately, what kind of life and what kind of society do we wish to pursue? Those aiming to enter the teaching profession would do well to reflect on these questions now. Whether one becomes a slave of the profession, or instead assumes the guise of a “slave” while remaining the author of one’s own life, depends on this very self-awareness.

〈翻訳〉

フランケ

『学校規則，特にドイツ語学校で守らねばならないこと』

Schulordnung, Was insonderheit in den deutschen Schulen zu observieren, 1702

菱刈 晃夫

前回に引き続き、アウグスト・ヘルマン・フランケ（August Hermann Francke, 1663-1727）による著作からの試訳を掲載する。今回は、学校規則の抜粋である。原典は以下によった。Francke, A.H. : Pädagogische Schriften, Besorgt von Hermann Lorenzen. Paderborn 1957. S.67-87.

\*

学校規則（抜粋）

VI.

これらの学校のすべての子どもたちは、週のすべての日、午前と午後の両方と、日曜日の説教の前後にも学校に来るように勧められる。これにより彼らは常に適切に指導され、より規律正しく教会や祈りの時間に導かれる。なぜなら、ほとんどの学校で通常水曜日と土曜日が休みで、日曜日にはどこにでも行ってよいとされている場合、彼らが週の間に学んだことはほとんど台無しになり、むしろ非常に散漫になり、しばしば非常に乱れてしまうからである。すると教師たちは、週が明けて学校を再び元の秩序に戻すのに多大な苦勞をすることになる。こうした災難に対処するため、前述のように、これらの子どもたちは毎日学校に通う必要がある。

VII.

これらのすべての学校のもっとも重要な目的は、子どもたちが何よりもまず、生き生きとした神とキリストの認識、そして誠実なキリスト教に適切に導かれることである。そのため、彼らと一緒に熱心に祈りを捧げるだけでなく、毎日教会と学校で神の言葉とルターのカテキズムが教えられる。その際、彼らは自分たちの心そのものから、天におられる神、彼らの父に、聖霊、神の恵み、知識、信仰、愛、従順などを求め、イエス・キリストの名において祈る習慣を身につける。そして、学んだ聖書の箴言を適切で敬虔な祈りに取り入れることも同時に行う。

VIII.

したがって学びが勧められていない子どもたちでも、ルターのカテキズムを暗記している場合には、学校で教えられることに加えて、次に示すように毎日、祈りの一時間前に特定の教理問答者によってカテキズムを通じて教授される。その後、彼らと他の子どもたちは、教師たちによって一緒に祈りの時間に導かれる。そこで前回の説教が教理問答的に繰り返されるか、またはカテキズムからの一部がテストされる。彼らがドイツの歌も理解できるようにするために、土曜日の祈りの時間に、翌日曜日に歌われる歌が教理問答的に説明される。

XI.

これらの学校で行われる別のことは、子どもたちがアルファベット、綴り、読み書き、計算などを明確な方法で教わることである。その詳細は後に続く。それゆえ、三歳から四歳の一部の年少の子どもたちが綴りを覚えるだけでなく、非常に上手に読むことができ、さらに週に一度はことわざを覚えることさえある。

## XII.

しかし最初の、孤児たちの三つの学校またはクラス、その中には市民の子どもも含まれているが、ここではすでにラテン語での読み書きに加えて、活用もできる少年たちのみが受け入れられる。そして彼らは必要ならばさらに勉強することになるはずであり、そうなればキリスト教の基本的な教えに加えて、ラテン語、ギリシャ語、ヘブライ語の三つの主要な言語で十分に教育されることになる。特に最初のクラスにいる者たちの中には、ラテン語ではかなりの演習を行うだけでなく、ギリシャ語では新約聖書を、ヘブライ語ではモーセの書と詩篇を説明できる者もいる。さらに彼らは単なる書き方や計算だけでなく、歴史、地理、自然学、植物学、音楽、数学についても、ときおり特定の時間に教育を受ける。

現在、八人の孤児の少年たちがアラビア語も学んでおり、すでにかかなりの進歩を遂げている。

## XIV.

孤児の家に属する一般の学校についても注意すべき点がある。そこで教育を受けるすべての子どもたちには、週ごとに元気づけるための楽しみが提供されていることである。なぜなら、土曜日、祈りの一時間前に、彼らは教師と一緒に、教区の近くの中庭か孤児の家の食堂に集まり、そこで監督が最初に彼らと一緒に歌を歌い、次に翌日の福音書や手紙を簡単に教理問答的に説明し、その利点を示し、それに続いていくつかの歌の詩で終わるからである。そして時間が許すなら祈りも行い、これによって翌日の日曜日に備える準備をする。これが終わると、すべての子どもたちにパンまたは梨、プラムなどの果物、そしてもっともよいものが配られる。特に年少の子どもたちはこれに大喜びする。そのため善意ある人々の心はしばしば揺り動かされ、パンや果物の配布に寄付を行うことがあり、これによって彼らも、そのような子どもたちの喜びと励ましに参加したいと望むようになる。

### 特にドイツ語学校で守らねばならないこと

#### 1. すべての時間に取り組むべき内容と、各時間にどのような方法で進めるべきか

#### **Was in allen Stunden zu tractieren und mit welcher Methode in jeder Stunde zu verfahren ist**

##### 午前一時間目

###### I.

最初の授業は、復活祭から聖ミカエルの日〔9月27日〕までの期間、午前七時から八時まで行われ、ミカエルの日から復活祭までの期間は午前八時から九時までである。そのため冬季には子どもたちは午前11時に、夏季には午前10時に学校を終える。

###### II.

最初の授業は常に以下のように行われる。その中で、1. 朝の歌が歌われ、2. 祈りが捧げられ、3. 新約聖書からの章が読まれ、4. カテキズムから主要な部分が復習される。

##### 午前二時間目

###### I.

これは子どもたちが異なる授業を受けるため、次のように分けられる。最初の30分は年少の子どもたちとの読書にあてられる。それには四つのクラスがある。1. アルファベットを学ぶ子どもたち、2. アルファベットの本で綴りを覚える子どもたち、3. カテキズムで綴りを覚える子どもたち、4. 読み方を学ぶ子どもたち、である。最初に、綴りができる子どもたちに対して教師は彼らに課題を与え、それに備えるように静かに

進められ、そのあいだ他のクラスが終了するまで、大きく騒ぐことなく静かに準備する。それから教師は、まだアルファベットを完全に覚えていない最年少の子どもたちと一緒に指導し、黒板に導く。黒板にはつきりと大きく描かれたアルファベットがあり、教師は親しみやすく、棒を使って子どもたちにアルファベットを示し、それを読み上げさせる。それから彼らは黒板をじっと見続け、その後に黒板に描かれたアルファベットをアルファベットの本で探し、その間に他のことを手で行ったり、気を取られたりしないように指導される。このとき教師は特に全く無知な子どもたちに注意を払い、他の誰よりもまず彼らにアルファベットを繰り返し言わせるようにし、彼らを取り残されないようにする。

### 午前三時間目

#### I.

子どもたちは異なる授業を受けているため、再びそれぞれ異なる形で行われる。最初の30分では、小さい子どもたちと一緒に、週ごとに手渡される聖書の箴言を扱う。これらの箴言は通常、毎日の夕方の祈りの時間に再び取り上げられる。

### 午後一時間目

#### I.

子どもは午前中に祈りを捧げた後、同じ場所に戻り、心からの祈りを捧げる。子どもは神に、学業と学習に祝福を与えるようにとの祈りを捧げ、その後に主の祈り、信仰告白、栄光ある神よ、父なる主よ、等々さまざまな祈りを唱える。最初の授業で告げられたように、祈りは教師が行うこともできる。祈りが子どもまたは教師のどちらかによって行われると、他の子どもたちは立ち上がり、注意と熱心さを示すように喚起される。その後、もし都合がよく時間が許すなら、新約聖書の章が、最初の授業で説明した方法と同じように読まれる。また、しばしば旧約聖書からの章を読むこともできるし、他の子どもたちはそれを注意深く聞くべきである。もし午後にそれができない場合、週に一度、具体的には朝の授業の中で、旧約聖書から一章が読まれることもある。

#### II.

総じて、教師は聖書を読み上げる際に、子どもたちに神聖な神の言葉を正しく尊重する態度を植えつけ、彼らに自分たちの義務を強調して教えることを心掛けるべきである。これにより子どもたちは、次のことを認識しなければならない。神聖な言葉に対する適切な態度でもって神の聖書が要求する通りに信じて生きる必要があること、それこそ子どもたちが神の子と呼ばれるために必要であること、一生涯にわたって神の言葉をもっとも尊い宝として保持すべきであること、である。教師はまた、読まれる各聖書の内容や、ときおり示される旧約と新約の区分を教えねばならない。

#### III.

もし教師が午前中に、多くの子どもたちのゆえにカテキズムを扱う時間がなかった場合、今は聖書からの章の読み上げを省略し、代わりにカテキズムを他の午前中の時間に説明した方法で、子どもたちと詳細に確認もできる。

#### IV.

これが早く行われたなら、読解ができる大きな子どもたちが学んでいる学校では、月曜日、火曜日、木曜日、金曜日に算術が、水曜日と土曜日には音楽が教えられる。しかし、年長の子どもたちと年少の子どもたちが同時に学んでいる学校では、算術と歌が行われている際に、同時にアルファベットの綴りと読み方を教える別の教師がいる必要がある。ただし、同じ教室で両方をうまく行うのは難しいため、年長の子どもたちが計算と歌

を行う際に、年少の子どもたちを別の場所で独自に教えることもできる。これは夏季にはうまくいく。夏は屋内にすることが望ましくないからである。しかし冬季には、子どもたちはみな温かい部屋にいななければならないため、このような分離は適していない。その場合、できる限りの方法で対処する必要がある。このため貧しい学校から二つの特別な学校をつくり、一つでは年長の子どもたちを、もう一つでは年少の子どもたちを特に教育する。これにより、どちらのグループも十分に教育を受けることができるようになる。

## V.

算術〔算数〕の授業には、読解ができるすべての子どもたちが参加する。これは以下の方法で進められる。

## VI.

算術の授業では、経験が示すように、異なる才能を持つ生徒が同じクラスで教えられ、一人が他の者よりも計算が速い場合、進度が遅い生徒によって妨げられることがあるため、これまで他の方法を試みる必要があった。具体的には、さまざまな種類の問題が含まれている印刷された算術の教科書が使用される。これには形、三角形の法則、実践問題、その他のものが含まれ、中でもトビアス・ボイテル〔Tobias Beutel, 1627-1690, ドレスデンで活躍した数学者〕の算術の教科書が特に適している。同じく算術の教師は活動的でなければならず、各生徒に算術を教える。

## VII.

この算術の教科書では、教師は子どもたちに課題を読み上げる必要がなく、代わりに各々の子どもがボイテルの算術の教科書から問題を写して、その後、静かに各例題を解くことができる。その間に、教師は子どもたちの周りを歩き回り、各人が何をしているかを見守り、誰か進まないか、あるいは誤りがある場合には、それを指摘して手助けする。

## VIII.

ただし、教師は一度にすべての子どもたちを手助けできないので、各子どもは順番を待たなければならない。しかし、自力で進められない子どもたちが無駄な時間を過ごさないように、教師がすぐに手助けできない場合は、その間に解かれた問題を清書するようしておき、教師が彼らのところに来るまで待つことが求められる。一部の子どもたちは他の子どもたちが手助けされている間に怠けて計算をしないことがあるため、子どもたちはすべての算術の授業で日付を教科書に書き込まねばならない。これにより、算術の教科書が土曜日にチェックされる際、どの子どもが怠惰であり、どの子どもが勤勉であるかをすぐに判断できるようになる。

## IX.

いわゆる九九〔かけ算〕は重要であるため、算術の授業が始まるたびに、子どもたちの中から一人がこれをはっきりと暗唱するか、声に出して読み、他の子どもたちはそれを静かに繰り返し返さなければならない。これにより、子どもたちは知らない間にそれを学び、特に短時間で覚える必要がなくなり、計算から嫌気を感じる事がなくなる。

## X.

ボイテルの算術の教科書には、未知の数値が含まれている場合がある。この場合、算術の教師はこれらの数値にターレル、グルデン、ポンド、ツェントナーなど〔金銭や重量の名称〕を付加して、名前をつけることができる。これにより、子どもたちはすぐに算術の計算の利点を理解することができる。毎時間、生徒は理解している計算方法で、黒板に問題を出すことができる。ただし、毎日順番に異なる生徒が担当し、九九を暗唱できる生徒はすぐに行うことができる。

## XI.

ポイテルの算術の教科書を教師自身が計算して見せれば，子どもたちをより迅速に手助けできるだろう。

## XII.

実践問題に関しては，算術教師は特にストルンツ〔ケムニッツの牧師〕の算術教科書を使用することができる。なぜなら，その中ではそのような計算が専門的に扱われているからであり，これにより彼は子どもたちにより明確に教えることができる。

## XIII.

もしも，ある子どもがポイテルの算術の教科書を終えた場合，算術のさまざまな部分で追加の例題を与え，解かせることができる。これにより，子どもは単にすべてを繰り返すだけでなく，より多くのことを忘れるにくくなる。

## XIV.

生徒たちが疑問を持っている場合は，自由にそれを提起する権利を持っている。なぜなら，彼らがすぐにすべてを理解できるわけではないからである。教師は生徒の疑問を辛抱強く聞き，優しく教えねばならない。ただし一度に一人だけ話させ，その疑問が解決されると，次に別の生徒にも耳を傾けるべきである。教師は頻繁に子どもたちに対して算術における勤勉さを奨励し，それが人生においてどれほど大きな利益があるかを説明すべきである。

## XV.

水曜日と土曜日の最初の午後の授業では，音楽が行われる。女子たちと一緒に，教師は教会の歌をゆっくりと静かに歌う方法を教える。それにより，歌の歌詞と旋律の両方を正確に理解し，できるだけ短時間でそれらの正しい理解も指導される。少年学校では，ムジカ・フィグラータ〔装飾音〕の基本原則も教えられる。これは，経験豊富な音楽家が提案した方法に基づいている。

## XVIII.

音楽の原理は，教師が少年たちに最短かつもっとも簡単な方法で教え，最初は必要最小限の知識だけを教え，すぐに歌の練習に進み，生徒たちが熱心に参加できるようにする。これにより，彼らは短期間でいくつかの歌を歌うことを学び，歌の芸術の利点を認識することで，残りの基本原理を学ぶことにも興味を持つであろう。残りの原理も，できるだけ簡潔かつ楽しく教えるべきである。最初に，教師は生徒たちにリズムを紹介する（これは半時間でできるだろう）。その後，すぐに彼らと一緒に音符を上下に歌うが，大きな音程は使わずに行う。その際，教師は三度の音程でも用いないようにし，最初は単純に音階を段階的に導き，それを継続していく。そして，それぞれが正確に声を一つの音から別の音に続けられるようになるまで続ける。その結果，彼らは半音短くも長くもなく，またすべての音符を正確に歌うことができるようになる。これが最初の練習となるべきである。これが彼らにとってより簡単になるように，教師は音符の上に c, d などの文字を書き，一種類の音符だけを使用し，歌で他の音符の形が出てくることについて一切言及しないようにする。

## XIX.

各音の音色を正確に学ぶために，教師が歌の授業でフルートや，正確に音を表現するハーブ，または他の明るく鳴る楽器を使用するのは，非常に有益である。こうして，教師はフルートや他の楽器で音符をゆっくり

とはっきりと鳴らし、そしてそれを生徒たちと一緒に歌う。これを毎回の授業で何度か繰り返し、歌と笛吹き、または演奏を交互に行う。

## XX.

それから生徒たちが数時間音符を上記の方法で歌った後、教師は即座に彼らにテキストを音符の下に配置する方法を示すべきである。すぐに彼らは音符を学び、歌う際に重要なのは何かを理解するようになる。歌詞に合う音符はなくとも、教師はそれに惑わされず、しかし適する言葉を書いて教えるべきである。音符と歌詞を交互に歌わせると、生徒は疲れにくく飽きずにすむ。それが無い場合、音符だけを繰り返し歌わなければならないとなると、すぐに生徒たちは飽きてしまう。

## XXI.

教師が、練習によって生徒たちが音を正確に学んでいることを見いだしたなら、ますます半音を教え、少し練習させた後、さらに音程を紹介すべきである。ただし後者に関しては、異なる種類の音程を示し、その名前を教えるだけで十分である。通常のラテン語の名称、たとえば三度、四度、五度などを使用することはできるが、同時にそれがドイツ語で何を意味するのか、なぜ各音程がその特定の名前で呼ばれるのか、教えるべきである。しかし、この時点で教師は今回の授業での音程の教えに限定し、それ以上の時間を費やさないようにすべきである。彼らがすべての音程を完璧に練習できるまで、その練習を続けようとはせず、すぐに本題に移り、生徒たちに既知の一種類の音符を使用して、彼らがよく知っている教会の歌のメロディーを黒板に書き、一緒に歌う。これにより、生徒たちは音符の用途をすぐに理解し、既知のメロディーを歌うことで、音程に対するよりよい判断を得ることができる。このような既知のメロディーで一定の期間練習させ、毎時間または都合に応じて二時間ごとに新しいメロディーを書き込むようにすべきである。これにより彼らは徐々に音程の習慣を身につけ、それらのいくつかを正確に把握するようになるだろう。その後、教師は生徒たちに教会の賛美歌の未知のメロディーを指示し（ただし、まだ同じ種類の音符を使用して）、それで練習させるべきである。それまでに教師はすべての生徒を指導、少なくとも歌の授業からしかるべき利益を得られるようにすべきである。これにより生徒たちは一生涯、知らないメロディーがある場合には、それに対応する音符（多くの賛美歌集に見られるような）から助けを得て、そのメロディーを学ぶことができるようになる。

## XXII.

しかし、歌唱に優れた才能がある生徒で、歌の授業で順調に進んでいる場合、それ以上に進んで、特別なクラスで指導されるべきである。そこで、教師は彼らに対して休符を含む異なる種類の音符を紹介し、各音符に適切なテンポを与え、拍子に従って歌う方法を教えるべきである。その後、教師は生徒の声を評価し、それに基づいて二つのクラスに分けるべきである。一つはソプラノ、もう一つはアルトで、それぞれが美しい宗教的なアリアで練習すべきである。その後、教師はそれぞれの生徒のアルトとソプラノの声を指導し、クラスごとに歌わせるべきである。それぞれの声部にかなりの数の生徒がいる場合、二人の教師が配置され、それぞれの声部を別々の部屋で指導すべきである。一方でソプラノ、もう一方でアルトを教え、お互いに交互に切り替えなくても、各グループは妨げなく一時間中に練習できる。しかし、彼らが指定されたアリアのメロディーを知っている場合、両クラスは一緒になり、それぞれの教師の監督の下で歌を歌い、一緒に演奏する。これに際して注意すべきなのは、アルトの生徒たちに対しては、ソプラノの生徒たちが演奏する予定のアリアの中にバスが含まれていて、それをアルトの声部に書き込んで学習できるということである。アルトの学生たちはそれをバスパートとして歌いこむことができる。彼らにとっては、自分たちの中にバスがないため、バスまたは基底部分に代わるハーモニーとなる。

### XXIII.

最初に彼らと歌うアリアは、すべて均等な拍子でなければならず、少年たちは同じ拍子に慣れ、三連符の拍子が紹介されるまでそれで練習すべきである。こうして彼らは均等な拍子に慣れ、三連符の拍子に不規則な音符の数が現れることで混乱しないようにする。それが確立されたら、混乱の心配はなく、彼らを三連符の拍子に導くことができる。

### XXIV.

一般的に教師は、声楽の指導において、少年たちにアリアのメロディーを書き記した場合、彼らにそのメロディーが完璧にできるまで、リズムまたは音程、あるいはテキストを同時に歌わせず、音符だけを独りで歌わせるべきである。なぜなら、まだ完璧な歌手のように訓練されていないため、彼らの感覚が熟練したものではないと、歌詞を見てしまいがちだから。しかし歌詞を暗記できるようになれば、少しは早くメロディーに組み込むことができるだろう。ただし、まずは音符の歌唱に慣れる必要がある。

### XXV.

さらに注意すべきは、少年たちが常に全員が同時に歌うのではなく、ときおりいくつかの少年が単独で試されなければならないことである。そして、もし彼らがそれをうまくできない場合、教師は謙虚に友好的に援助すべきである。

### XXVI.

最後に、アリアを歌う段階に達した各少年は、通常の帳簿のような形式の冊子を持っているべきである。その中に彼は学んだすべてのアリアを記録し、テキストをきちんと整理すべきであり、教師はそれを正しく行うように指示し、またその冊子を継続的に注意深く見るようにと指導すべきである。これによって彼らが試験の際にその状態で冊子を提示し、その中から歌を始めることができるようになる。

### XXVII.

前述のように、週に4日、午後の最初の時間に算術が行われる場合、年長の生徒たちは、何か計算されたことが示されて、それが十分に理解された場合、それを静かに黒板で一つずつ繰り返すことができる。その一方で、教師は年少の生徒たちをアルファベットの板に導き、彼らに読み聞かせをし、そして年長の生徒たちと年少の生徒たちとを、一度、二度、またはそれ以上と交互に進める。しかし音楽の授業では、教師は年少の生徒たちに特別な活動をさせることはできない。代わりに、彼らに対して静かで聞くように促すだけである。

## 午後二時間目

### I.

最初に、年少の生徒たちは黒板に導かれ、朝の時間と同じように読む練習を行う。その間に年長の生徒たちは、家ですでに学び始めていた文句を黒板で反復し、仕上げで覚えるように指示される。

## 午後三時間目

### I.

この時間になると、すべての年長の生徒たちは、指定された教理問答者のもとに行き、彼と一緒にカテキズムと新約聖書を学ぶ。最初にカテキズムが取り上げられ、そしてそれが数週間で終了した後、新約聖

書も簡単に扱われ、その両方が年に数回復習される。しかし、冬の短い日々で共同の祈りの時間が午後三時に始まる場合、この教理問答はしばらく中断され、日が再び長くなるまで再開されない。その代わりに、各教師は自分の学校でカテキズムを一層熱心に進めなければならない。

## VIII.

祈りで開始したなら、祈りで終了しなければならない。夜も朝と同様の手順で進められる。その後、すべてのクラスから子どもたちは共同の祈りの時間に案内され、特定の日には教理問答で行われた説教が繰り返され、それ以外の日にはカテキズムが取り上げられる。教理問答の後に歌が歌われ、その後に聖書の一節が読まれ、そこからいくつかの教訓と戒めが引き出され、再び祈りが捧げられ、最後に歌で終了する。その間、子どもたちは静かに座っているか、立っており、歌に参加し、聞き入っている。祈りの後、教会学校以外のすべての学校の子どもたちは教師に連れられて、教区教会の隣の庭に行く。そこで彼らに対して祈りの時間で何を覚え、心にとどめたかについて簡単に尋ねられる。その後、孤児たちは担当の教師に連れられて自分たちの家に戻るが、他の子どもたちは家に帰る際に、静かで礼儀正しく帰ることを心にとどめることになる。

### 2. 教師が注意すべきこと

#### Was von denen Informatoribus zu observieren

##### 1. 主たる目的が十分に守られねばならない

教師は、特にすべてのことにおいて主な目的に焦点を当てべきである。それは子どもたちが真の、かつ生きた神と救い主イエス・キリストの認識に導かれることであり、そのことについて確信を持つべきである。おのおのの魂は、その面倒を見る者にとっては、自分の魂と結びつけられるべきである。つまり、彼らの手から失われたいかなる子どもの血〔生命〕に対しても、その原因がその者の過失や故意な放置によるものであれば、神はその責任を彼〔教師〕に問うことになるのである。

##### 2. 自己検証が必要である

したがって、各自は自らが自分のキリスト教に正しい基盤が築かれているかどうか、よく検証すべきである。それによって若者は、教師からキリスト教の教えの始まりだけでなく、また彼を実例とし、それ従うことができるような模範となるだろう。彼は自分のすべての行動や態度を、単に人を喜ばせるためだけでなく、むしろ神の前での真実にかなうものとしなければならない。だからこそ教師として選ばれるのは、信頼がおける人物に限られる。もし彼がある期間、外見だけの偽りの信仰深さを演じるなら、彼〔教師〕自身がより重い責任を負うことになるだろう。

##### 3. 善良な理由があれば、雇われ者のような態度はなくなる

正しいキリスト教の基盤が彼らに確立されているなら、彼らは自分たちだけの利益を求めたり、仕事を重荷として見なしたりするような、雇われ者の態度は持たないだろう。彼らは若者のために努力するだけでなく、彼らを信頼する子羊たちの、真実で忠実な牧者であり続けるだろう。彼らがここでそのように働くなら、そのように彼らはその日にイエス・キリストという大牧者から恩みの報酬を受けるだろう。しかし、もし彼らが学校の仕事を嫌々、ただ苦役として喜びもなく、忠実で勤勉に報酬を求めず、ただ神の栄光と子どもたちの最善のために行うことをしないなら、彼らは自らの手でそれを奪ってしまうことになる。

##### 4. 信仰と祈り

彼らは委ねられた仕事において、自分の力や器用さ (eigene Kräfte und Geschicklichkeit) に頼るのでは

なく、あらゆる誠実さをもって、神の力強い援助と祝福に唯一無二の信頼を置くべきであり、したがって子どもたちを心にとどめ、常に神の前で思い起こし、彼らの永遠の繁栄のために熱心に祈り、神に自分たちの仕事の成功を謙遜に求めるべきである。

## 5. 父親のような心

一般的にしばしば起こることだが、多くの人々は十分な経験や真の神への愛の不足から、善いことを外部からの厳しいしつけ〔訓育〕によって強制しようとする傾向がある。しかし、委ねられた者たちを愛の精神で正しく理解し、父親の誠実さ、忍耐、寛容さで彼らの心を善へと傾けることが大切である。したがって、訓育者〔懲らしめ・しつけ役〕(Zuchtmeister)ではなく父であるよう努めるべきであるが、とりわけ若い時期においては、そのような父親的な心と真のキリスト者的な柔和さは、非常にまれにしか見られない。したがって、教師たちは熱心で謙虚に神に祈り願うべきである。神よ、彼らに委ねられた若者に対して、自分たちにそうした父親の心を与え、そして若者からあらゆる無謀な性格や厳しさを取り去ってください、と。そうすれば、彼らは確かに神の祝福を受けることだろう。特に、彼らが子どもたちに対してそのような父親の心を持つだけでなく、互いに真に兄弟的な愛を持っている場合、お互いに学び、思い出し、そして若者の教育の仕事を、真にキリスト教的な一致のもとで進めることができるだろう。同じ理由で教師は、不機嫌ではなく優しくあるべきである。しかし、委ねられた若者に対しては常に真剣であり、むしろ怒りっぽくなく、騒がしさや叫び声ではなく、むしろこうしたやり方を通じて、若者に適切な静けさをもたらそうと努めるべきである。そして彼らもまた、そのような公正な父親の愛を教えるだろう。つまり子どもたちの間で差別せず、一人と同じようにもう一人とも同じように接するべきである。そして、どちらも忠実に教え、戒め、罰する一方で、あらゆる忍耐をもって対処すべきである。しかし、もし彼らが子どもたちに対して不忍耐から牛、ロバ、愚か者などと呼んだり、悪口を言ったり不適切な言葉を使ったりしようとするなら、そうした父親の愛とは全く合致しない。それによって若者の真の改善は期待できない。

## 6. および 7. 厳しさの中でも慎重でなければならない

したがって彼らは父親のようなしつけと愛情深い注意をもって、子どもたちの魂に対して見守り、戒めや罰を怠らず行うべきである。しかし、できるだけ厳しさや厳格さによる教育を行わず、怒りの感情に対しては最小限にして、むしろあらゆる柔和さや優しさをもって取り組むべきである。キリスト・イエスにおける神の愛を彼らに示し、それによって信仰を彼らの中に喚起し、神の言葉への愉しみと愛、神の前での子どもらしい畏怖を、彼らの心に植えつけるべきである。

教師は杖を使うべきではない。最低でも三度の警告や口頭での罰が先行し、または明らかな悪事が感知されない限り。なぜなら、子どもたちは学ぶためではなく、主に悪事により、特に嘘をついた場合には、罰せられるべきだからである。しかし、教師はそのような場合でも杖を適度に使用すべきで、子どもたちがあまりに厳格なしつけによって、完全に怖気づかないようにすべきである。彼らは子どもたちに対して、前もって彼らの罪をきちんと説明すべきである。それによって、彼らがなぜ罰せられるのかを知るためである。また、犯された悪事に対する特別な罰が行われる場合には、他の人にその事例を示し、教師たちが杖で罰することをどれほど嫌っているか、そしてもし生徒たちが言葉で教育されることができれば、むしろ喜んで杖を捨てたいと思っていることを証明すべきである。また、彼らは〔杖による〕しつけを受けた後に手を差し伸ださせ、感謝の意を表させ、改善を誓約させるべきである。

## 8. 罰を与える前には、自分を神に託すべきである

必要な罰を与える前に、彼らは心から神に嘆願すべきである。彼らに、そのために必要な知恵を授けてくださるように、と。それによって教師たちは肉的な怒りではなく、慈悲深い愛情として、父親のように

それを行うことができるようになる。神がそのために祝福と成功を与えてくださるように願い、求められる最終目標である、子どもたちの改善が達成されるようになることを願うのである。

### 9. 助言は穏やかに受け入れられるべきである

もし教師たちがここで出来事に対して過度な行動をとり、そのために助言されるべきであると感じた場合には、それを柔和に受け入れ、より慎重になるべきである。しかし、その後で事態を悪化させ、その代償を子どもたちに払わせるべきではない。

### 10. 深刻な過失の処罰

しかし、ある子どもが何か重大な過失を犯した場合、教師 (Praceptor) はそれを詳細に手帳に記録し、週に一度行われる視察 (Visitation) の際に視学官 (Inspector) に見せるべきである。こうして視学官の指示に従って処罰が行われ、公然とした注意が付加されるようになり、それによって子どもたちに対してより強い印象を与えることができる。

### 11. 不適切な時期の称賛は避けなければならない

しかし、うまくやっている子どもたちに関しては、教師はこれを不適切な時期に賞賛して、彼らを誇らしく〔自惚れ〕させてはならない。そうした誉め言葉によって、彼らの中の良い部分を台無しにするのではなく、むしろ彼らに対してより頻繁かつ愛情豊かに、親切に、素晴らしい約束を伝えるべきである。彼らには、この世とあの世の両方で敬虔な生を送る者がどのように見えるかを示し、同様にキリストが子どもたちに対して持つ心からの愛も少なくはないことを示すのである。それによって彼らはますます心からの愛に目覚め、さらに励まされることになる。そして喜びと歓喜をもって教会と学校に通い、あらゆる従順を示し、同様の福音的な理由によって、不品行者たちも良い方向に向かうようになるだろう。

### 12. 青年の欲望に対しては誠実に警告すべきである

若者の欲望については、一般にすべての子どもに対して警告すべきであるが、特に青年期にこれはもっとも表に現れ始め、これについて慎重に警告すべきである。これにより、早いうちに彼らの魂の中に、すべての非神的存在を真に拒絶する基盤が植えつけられるようになる。最終的には、特に神的な言葉の基盤から彼らに示すべきである。彼らがこの世で拒絶できないものをキリストの中で、より輝かしく再発見できるはずはないということ。これによって、真のキリスト教の本質について正当な基盤を同時に獲得できるようになる。

### 13. 子どもたちは親に対してどのような心構えを持つべきであるか

残念ながらよくあることであるが、子どもたちは悪いことをしたとき、しばしば自分の行動について、親や親代わりの実例を引き合いに出すことがある。したがって、教師たちはそのような場合、子どもたちに示すべきである。神の言葉を生涯の基準とし、救い主が私たちの行動と態度のすべての手本と模範である。と。一般的には悪い実例から警告すべきであるが、親を子どもたちの前で軽く見てはならない。それよりもむしろ、いつも子どもたちには、どのようにして親に対処すべきかを示すべきである。

### 14. 道徳について

彼らは子どもたちをモラルと行儀作法について細かく指導し、他の人に対して上品で敬意を表す方法を教えるべきである。

## 15. 乞食の子どもたちについて

それまで扉の前で物乞いをしていたり，今でもしていたりする子どもたちには，一生物乞いのパンを食べるのではなく，何か有益なことを学ぶことがいかに重要かを熱心に教え込むべきである。こうして彼らは隣人に奉仕し，神の意志に従って生きることができるようになり，彼らに希望を持たせることができるようになる。神を畏怖し，勤勉に学ぶなら，彼らの世話をし，良い職業に就かせたい。また，ときおり彼らに貧しい子どもが有益で善良な人になり，また身体的にも神によって祝福された実例を，いくつか話すことができる。

## 16. および 17. 乞食の人々の罪について

物乞いをすることで犯される罪について，彼らに熱心に説明することが必要である。たとえば，それが必要からでなく，または人が物乞いを通じてお金や財産を集めようとしたり，集めたものを無駄に浪費したり，物乞いを職業にしたり，学校や教会に行くのを怠るようになったり，あるいは神の言葉よりもパン一つのほうが大事だと思ふようになったり，ということについて。

しかし，物乞いの中でよくある罪をあまり詳しく説明すべきではない。そのような説明から悪を初めて学び，それによって彼らに語られたとおりに行動する者が出ないようにするためである。神のわざは素晴らしく称賛されるべきであるが，悪魔の行いについては非常に慎重に話す必要がある。なぜなら，その引火点は人間の心にあり，そこでは簡単に着火してしまうからである。

## 18. 物乞いの子どもたちに特に力を入れるべきである

教師は，特に物乞いの子どもたちが早いうちにキリスト教の教義の善良な基盤を築くよう熱心に取り組むべきである。なぜなら，彼らがどれだけ長く学校に通うかは，あまり確かではないからである。

## 19. 訓令〔規定〕は正確に順守されねばならない

教師は，与えられた学校規則と訓令に従い，自分の好みによって変更してはならない。ただし，何かが改善されると思う場合は，それを書き起こして視学官に提出してよい。週ごとの会議で視学官に報告し，他の教師たちにもそのことを聞かせるべきである。そして，何も重大な異議がなければ，それを監督者〔校長〕(Director)に開示し，必要または有益と認められた緩和策を監督者の同意を得て導入し，後に続く者たちのために学校規則にも注記されるべきである。

## 20. 祈りは熱心であるべきである

学校規則によれば，毎回の始まりと終わりに行われる祈りは，真摯な真剣さと適切な静けさの中で行われ，決して長すぎてはならない。

## 21. 子どもたちの記録簿

彼らは子どもたちの記録簿を作成し，いつ，どのような時期に学校に入学したか，名前は何か，親は誰か，年齢はいくつか，学校に入学した際に何ができたかなどを書き込むべきである。同様に，彼らが学校を完全に離れ，別れる際に学んできたことやこれまでに学んだことは，記録すべきである。これらすべては，試験の際に提示できる表に適切にまとめられるべきである。

## 22. 子どもたちの心情が理解されねばならない

また，彼らは神に知恵を求め，子どもたちの心情を理解し，区別することを学べるように祈るべきである。それによって，彼らはそれぞれの子どものをどのように引きつけ，それに対してより柔らかく，または厳し

く対処すべきかを、より良く知ることができる。また、彼らが子どもたちの精神の能力や、特にそれぞれの子どもが何に適しているかを認識して、神がそれぞれの子どもに授けた賜物を適切に引き出し、共通の利益のために活用できるようにするためである。その後の試験では、彼らはそれぞれの子どもと才能に関する判断を前述の記録に追加し、そのあと視学官が試験を行った後に、それをきちんと添付する。

### 23. 学んだ知識の理解と実践をしっかりと刻み込む必要がある

彼らはできるだけ努力して、子どもたちがカテキズムと聖書の箴言の単なる言葉を覚えるだけでなく、それぞれの正しい理解も得られるようにすべきである。また、教師は常に実践に力を入れ、子どもたちにしっかりと教え込むべきである。知識だけでは十分でなく、彼らの生活全体がそれに合致する必要がある、ということを理解させるべきである。

### 24. 子どもたちの言語の誤りを防ぐべきである

また、彼らは子どもたちに注意し、はっきりと、つまり切り取られた言葉で急いで祈ったり、カテキズムを覚えたりしないように気をつけるべきである。なぜなら、こうした誤りが聖書の正しい理解と使用を妨げるからである。

### 25. 本は手元に置く

貧困層の学校のクラスでは、子どもたちは家に本を持ち帰ることはない。代わりに、それぞれの子どもが学校で本を受け取り、他の本が必要な場合は前の本を教師に返し、その後、別の本を彼から受け取るようにする。そして学校が終わるか、子どもが外に出る許可を求めると、教師はその子どもから本を回収し、学校が終わった後、すべての本を棚にしまう。それが教師の責任である。きちんと見張り、一冊でもなくならないようにしなければならない。

### 26. 子どもたち自身の本は戻される

貧困層の学校に通う子どもたちが自分の本を持参する場合、彼らには今後それを家に置いておくように言い、そこでそれを読むようにし、学校では必要な本を提供すると伝えられる。

### 27. 別れの際には本が一緒に渡される

ただし、子どもが学校から正式に卒業する場合、女子でも男子でも、つまり、家事や職人仕事に従事するほど成長している場合、学校の視学官から彼らには彼の本、要するに、教理問答書、詩篇、新約聖書が手渡され、それらを保管するようにと伝えられる。

### 28. 別れ方はどのようにしなければならないか

そのような子ども〔卒業生〕は、教師たち、学校視学官、および魂への配慮をしてくれた人々に正式な別れを告げ、世話になった良い訓育と指導に感謝の意を表すべきである。その後、今の善き教師が、これまでに聞いてきた良いことを卒業する子どもたちに思い出させて誠実に忠告し、それを信じて一生懸命に生き、約束し、宣誓させるべきである。その後、教師はすべての子どもたちを立たせて、その子どもの今の世と来たる世の幸福のために、また神がすべてのキリスト教の子どもの教育を、恩恵によってさらに祝福してくださるように、と子どもたちと共に心から祈りを捧げるべきである。最後に、教師は子どもに、学校を離れても、教会の公の教理問答を離れることなく、むしろそれに熱心に参加するように忠告すべきである。これにより、学校で学んだ教えを忘れないようにするのである。

## 29. 子どもたちは教師によって教会に導かれねばならない

各学校の子どもたちは、毎日の祈りの時間や教理問答だけでなく、日曜日や他の時間にも、教師たちによって導かれねばならない。彼らをきちんと教会に連れて行き、静かに注意を払い、神の普遍的存在を思い起こし、子どもたちがきちんと一緒にいて、教会に行くように見守るべきである。日曜日、午後の説教の後、彼らには学校規則の指示に従い、祈りの時間に入る前に、神の言葉から感動的なものや霊的な歴史が提示されるべきである。

## 30. 教師も彼らと一緒にいなければならない

子どもたちを教会に導く者は、礼拝時だけでなく、説教中も子どもたちと一緒にいて、注意を促し、誰もが離れたり他のいたずらをしたりしないように気をつけるべきである。

[31は抜けている]

## 32. 教師は鐘が鳴る前に現れるべきである

教師たちは、各自自分のクラスに少し前に到着し、子どもたちが集まるのを待つべきである。それによって、学校が始まる前に、子どもたちが庭や教室でいろいろないたずらをしないように注意しなければならない。

## 33. 子どもたちには不適切な自由は許されない

教師は慎重に注意して、学校で子どもたちに不適切な自由を許さないようにしなければならない。たとえば、彼らが最前列の者たちと何かを企んでいる場合などである。最後尾の生徒がおしゃべりをしたり、無駄なことをしたり、果物を食べたりしないように、教師は特に注意を払わねばならない。教師は通知だけでなく、他のこと、たとえば書きものや本を読むことも慎むようにしなければならない。これは子どもたちに、自分たちも他のことを始めたり、あるいは不注意になったりするきっかけを与えるからである。

## 34. 子どもが現れない場合

もし子どもが欠席した場合、教師は即座に連絡をとり、その子どもがいる家庭または場所で、欠席の原因を尋ねなければならない。

## 35. 親とも話し合う必要がある

もし親が不必要に子どもを学校から遠ざけていることが分かった場合、教師はその親を訪れ、親しく話しかけるべきである。これにより、親は子どもたちの霊的な幸福と学習の妨げとならず、むしろ一層熱心に学校に通わせるようになるだろう。また、教師たちは機会を見て、親たちを訪れ、子どもたちが家庭でどのように振る舞っているか、自分の言葉で祈っているか、従順であるかなどを尋ねるべきである。これがうまくいけば、親と子どもたちには素晴らしい利益をもたらす、親と教師の間で生じるかもしれないいくつかの誤解も予防できる。

## 36. 週の説教には参加する必要がある

もし週の説教がある場合、前日に子どもたちに告げられ、説教の前に彼らは学校に集まり、そこで朝の祈りと共に集まり、そのあと通常の祈りの時間と同様に、教師によって教会に導かれる。説教の後、教師たちによって子どもたちは再び適切に学校に戻り、更に一時間の授業を受けるべきである。

### 37. 日曜日の説教

土曜日には子どもたちに対して、翌日曜日の朝にも同様に説教の前に学校で集まり、教師に導かれて教会に行くように伝えることができる。ただし、家庭のさまざまな事情で全員が来るわけではないし、厳格に強制されるべきではない。しかし、できるだけ多くの生徒がこれを守るように心がけるべきである。

### 38. 教師は他者に任せるべきではない

たとえば子どもたちに異なる教師がいて、一方の教師が他の教師が言いたいことを代わりに伝える場合、子どもたちの前でそのようなことが行われないように注意を払うべきである。

### 39. 縁日

たとえば年の市がある場合、子どもたちには前もって注意を喚起し、学校を休まないようにし、また市の広場で商人に会ったり、劇場に行ったりしないようにし、特に悪いことから身を守るようにする必要がある。

### 40. 祝日

もし重要な祝日がある場合、子どもたちにはその前に熱心に忠告し、祝日明けにすぐに学校に戻るよう促すべきである。そのために一週間も学校を休まないようにすべきである。

### 41. 悪い仲間との交際の予防

同様に、子どもたちが他の悪い仲間巻き込まれ、悪に誘惑される可能性がある場所や機会から、彼らできるだけ遠ざけるよう心がける必要がある。これはしばしば教会の祭り、職人の宴会、および他の催しで発生することがある。

### 42. 清潔

また、各学校では清潔かつ整然とした状態を維持し、冬季には火の取り扱いに十分な注意を払い、部屋を適度で穏やかな温度に保つようにしなければならない。

### 43. 会議

すべての教師は週次の会議に熱心に参加し、重要な事情がない限り、それを欠席しないようにすべきである。また、週ごとの学費は土曜日に特定の時間に集めるべきである。

### 44. 旅行について

教師は、視学官の事前の了解なしに旅行することはできず、また彼の承認なしに他の教師を代わりに任命することもできない。

### 45. 別れの挨拶について

教師が教職を辞める場合、彼はこれまで教育してきた生徒たちと一緒に心から祈り、そして彼らに祝福を授けるべきである。

### 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP 22K00110 の助成を受けたものです。

# 小学校における語彙を豊かにする授業づくり

峯 彩 寧

## 第1章 はじめに

現在、子どもたちの言語能力の育成は、小学校教育における重要な課題の一つである。近年のグローバル化やデジタル技術の急速な進展により、子どもたちを取り巻く言語環境は多様化かつ複雑化しており、語彙力の重要性は一層高まっている。語彙力は言語能力の根幹を成す要素であり、思考力・表現力・読解力など、あらゆる学習の基盤を支える要素である。

近年では、AIチャットやSNSをはじめとする多様な言語環境に日常的に触れる機会が増えた。一方で、文脈の中で語を使い分けたり、抽象的な語を理解したりする機会が十分ではなく、語彙の定着や運用力の低下が懸念されている。このような社会的変化は、国語教育における語彙指導の在り方を再考する契機となっている。

また、文部科学省が実施する全国学力・学習状況調査（文部科学省，2023）や国際学力調査PISA（OECD，2022）においても、児童の語彙理解の不十分さが文章理解や表現力の育成における障壁となっていることが指摘されている。特に、語彙の量と質の違いが児童間の学力差に直結しているという点は、近年の教育現場における重要な論点である。

語彙力と読解力の関連については、『子どもの語彙力・読解力に関する基礎分析』において海外の研究が次のように紹介されている。語彙の広がり（量）や深さ（理解）が読解力に影響すること（Ouellette,2006）、語彙力が難しい表現の推測や文章全体の理解に関与すること（Ricketts et al.,2007）、語彙力と読解力は相互作用的に発達すること（Killingly et al.,2024）などが明らかにされている。日本における研究でも、語彙力は読みの能力を説明するうえで重要な要因（高橋,1996）であり、読解困難者の中に語彙力が低いタイプがいること（佐藤ほか,2016）や、語彙の量や活用する能力が読解力に影響すること（川崎ほか,2020）、語彙力は読解において表層レベルの理解だけでなく推論といった状況レベルの理解に影響していること（勝二,2022）などが報告されている。これらの研究成果は、語彙が単に言葉の知識量を示すものではなく、読解や思考を支える認知的基盤であることを示唆している。したがって、語彙の質的・量的発達を重視した授業設計は、読解力の育成に直結する極めて重要な課題と言える。

このような状況を踏まえると、小学校教育では単に語の意味を覚えるだけでなく、目的や文脈に応じて適切に語を選択し、使用する力が求められる。とりわけ国語科においては、自らの思いや考えを的確に表現し、他者の言葉を正確に理解するための語彙の育成が不可欠である。

『小学校学習指導要領解説 国語編』（文部科学省，2017）では、国語科の目標の一つとして「語彙指導の改善・充実」が掲げられており、語彙指導への関心は高まりを見せている。しかしその一方で、語彙の量的拡充に偏り、辞書的な意味理解にとどまる指導が多く見られる。鈴木（2019）は、『国語教師のための語彙指導入門』において、辞書は定義を示す一方で文脈が希薄であり、用例も短いためニュアンスを十分に伝えるには至らないと指摘している。こうした限界を補いながら語彙力を育成していくためには、言語活動の中で語の意味や用法を多角的に捉え、実際の文脈の中で使用できるようにすることが重要であるとされている。

また、語彙習得は時間と経験の積み重ねによって形成される過程であり、短期間で成果が可視化されにくいという特性を持つ。今宮（2024）は、語彙指導においてRPDCAサイクルを提唱し、「現在の語彙力を診断（Research）し、それによって個別の計画（Plan）を立て、実際に授業を通して（Do）語彙力育成を行い、どの程度習得できたのかを確認（Check）し、次の指導の手だてを探る（Action）」という過程の必要性を述べている。しかし、診断（Research）として行う手立てが教師に委ねられている現状では、継続的に語彙力を高めることが困難となっていることも指摘している。このように、児童の語彙力を深め、実際に活用させるための指導の在り方が十分に確立されていないこと、語彙力の発達状況を客観的に把握する評価手法も整っていないことが、語彙指導の難しさを一層増している要因といえる。

語彙力は、思考し、表現し、他者とつながるための言語能力の中核である。語を理解し、適切に使いこなす力は、学習の基盤であるだけでなく、人間関係の構築や自己理解にも深くかかわる。これからの語彙指導は、単なる言葉の知識の習得ではなく、言葉を通して考え、感じ、伝え合う力の育成へと転化していくことが求められる。

本研究では児童の語彙力を効果的に高める授業づくりについて検討する。特に、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の各領域における言語活動と語彙指導をいかに結びつけるかを中心に、発達段階に応じた実践的な指導方法を探ることを目的とする。

本研究の課題は、①語彙力の定義を明確にし、②先行研究を整理したうえで、③発達段階に応じた語彙指導の体系的な在り方を提示することである。本論文の構成は以下のとおりである。第2章では語彙力の定義を明確化し、語彙の概念および語彙力の低下の要因を整理する。第3章では、先行研究を整理し、その成果と課題を明らかにする。第4章では、『小学校学習指導要領解説 国語編』（文部科学省、2017）をもとに、低学年・中学年・高学年の発達段階に応じた効果的な指導方法を検討する。最後に第5章では、全体のまとめと今後の課題を提示し、語彙指導の教育的意義を論じる。

## 第2章 語彙力の定義と重要性について

### 2.1 語彙力の定義

まず、「語彙」という言葉の定義について確認する。『日本国語大辞典 第二版』は、語彙を「単語の集まり。一言語の有する単語の総体、ある人の有する単語の総体、ある作品に用いられた単語の総体、ある領域で、またはある観点から類集された単語の総体など。単語を集合として見たもの。」と定義している。すなわち、語彙とは単語を集合として捉えた概念であり、対象とする範囲や観点によって多様な分類が可能である。

日本国語教育学会（2017）は、語彙力を次の4つの要素から成ると整理している。

- ①語句の意味やその内容についての知識をもっている。（知識力）
- ②様々な場面で理解したり使ったりする多くの語を持っている。（語彙量）
- ③語のもつ、また語に対する正誤、適否、美醜などを感得し、適切に使っている。（言語感覚）
- ④認識を深めたり、正しく表したりするために語を適切に使っている。（言語操作能力）

これらの要素は相互に関連し合い、総合的に語彙力を形成している。したがって、語彙力は単に語彙の「量」だけでなく、語の意味理解や感受性、さらには言語操作能力を含む多面的な能力として捉えられる。

さらに、語彙力は、語を知識として蓄えるだけではなく、文脈に応じて意味を捉え、状況に即して適切に選択・使用する実践的な力としても重要である。このような語彙運用能力は、読解力や表現力、さらには思考力と密接に関連している。また、語彙の獲得と運用は、日常生活や学習活動を通して絶えず拡張される過程であり、子どもたちが多様な言葉に出会い、試行錯誤を重ねる中で豊かに育まれていく。

### 2.2 理解語彙と使用語彙

語彙は大きく「理解語彙」と「使用語彙」に大別される。石黒（2018, p.25）は、「使用語彙」は、「自分が話したり書いたりするときに使える語彙」、「理解語彙」は、「耳で音声を聞いたり目で文字を見たりして意味が理解できる語彙」と説明している。日本国語教育学会（2017）によると、一般成人の日常生活において使用語彙は3000語程度で間に合うとされている。一方、日本人の理解語彙においては、小学校入学時で約6000語あるとされている。これが教科学習や学校社会生活、読書等によって卒業時には約20000語に増加し、中学校卒業時には30000語に達すると言われている。

理解語彙と使用語彙は相互に関連しているが、一般的に理解語彙のほうが使用語彙よりも圧倒的に数が多い。そのため、児童が自分の考えを形成し、相手や場に応じて言葉で話したり、伝えたい内容を的確に書いたりするためには、この保有している理解語彙から適切に選んで使う能力が求められている。したがって、教育においては理解語彙を使用語彙に転換させることが、語彙指導における重要な課題である。

達富（2018）は、語彙をさらに「表現準備語彙」と「推測可能語彙」に細分化している。「表現準備語彙」は、「理解語彙と表現語彙の中間にあり、積極的には使わない語彙」、「推測可能語彙」は、「よく知っているわけではないけれど、なんとなく意味を推測できそうな語彙」を指す。達富は「私たちは便利な言葉を使う傾向にある。表現するにはもっと適切な言葉があるにもかかわらず、手持ちの言葉で済ませてしまう。（中略）新しい言葉は、それまでとは異なる思考を可能にする。言葉は思考を深め、表現を確かなものにする。意識してその言葉を自分の世界に引き寄せてこない限り、その言葉を習得することはできない。」と述べ、理解語彙の拡充が表現力の深化につながることを指摘している。

## 2.3 語彙獲得の過程

猪原（2016）は、語彙は主に二つの過程を通じて獲得されると説明している。一つ目の様式は、親や教師などが事物と単語を直接結びつけて意味を理解させる「直接的教授」による獲得である。これは、対象物や動作といった具体的な事柄と、それを指し示す音声（単語）を繰り返し対応させることで、語彙の初期的な獲得を支える。特に幼児期や小学校低学年における具体語の習得において中心的な役割を果たす。

しかし、学習が進むにつれて、直接的な連合だけでは習得が困難な語彙が増加する。ここで重要となるのが、二つ目の様式、すなわち「単語（言語）の意味を学習することの本質は、その用法（使われ方）を学ぶことである」という用法に基づく獲得である。

学習者は、日常生活や会話、読書を通じて語の使われ方を観察し、その文脈から意味を推測しながら語彙を獲得していく。この用法に基づく学習は、具体物と結び付けにくい抽象語の習得にも有効である。

この二つの様式は、言語獲得の過程において、具体的な語彙から抽象的な語彙へ、また、辞書的な知識から文脈的な知識へと転換していくことを示唆している。これらの過程を理解することは、児童が保有する語彙を実際の表現へと結び付ける指導を検討するうえで重要な視点である。

## 2.4 学習指導要領における語彙指導の位置づけ

『小学校学習指導要領解説 国語編』（文部科学省、2017）では、各学年段階に応じて語彙指導の目標を次のように示している。

### ・第1学年及び第2学年

身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には意味によるまとまりがあることに気づき、語彙を豊かにすること。

### ・第3学年及び第4学年

様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には性質や役割による語句のまとまりがあることを理解し、語彙を豊かにすること。

### ・第5学年及び第6学年

思考に関わる語彙の量を増し、話や文章の中で使うとともに、語句と語句との関係、語句の構成や変化について理解し、語彙を豊かにすること。また、語感や言葉の使い方に対する感覚を意識して、語や語句を使うこと。

これらの記述に共通して見られるのは、①語彙の量を増やすこと、②話や文章の中で使用すること、③語彙を豊かにすること、の3点である。したがって、理解語彙を増やすとともに、それらを実際の使用語彙として活用する機会を設けることが極めて重要である。

## 2.5 語彙を豊かにすることの意義

『小学校学習指導要領解説 国語編』（文部科学省、2017）は、「語彙を豊かにすることの意義」について次のように述べている。

中央教育審議会答申において、「小学校低学年の学力差の大きな背景に語彙の量と質の違いがある」と指摘されているように、語彙は、すべての教科における資質・能力の育成や学力の基盤となる言語能力を支える重要な要素である。このため、語彙を豊かにする指導の改善・充実を図っている。語彙を豊かにすることは、自分の語彙を量と質の両面から充実させることである。具体的には、意味を理解している語句の数を増やすだけでなく、話や文章の中で使いこなせる語句を増やすとともに、語句と語句との関係、語句の構成や変化などへの理解を通して、語句の意味や使い方に対する認識を深め、語彙の質を高めることである。

この量と質の二面性を統合的に捉えるモデルとして、石黒（2016, p36）は、語彙力を「語彙の量（豊富な語彙知識）×語彙の質（精度の高い語彙運用）」という式で定式化している。この式は、いずれか一方の不足が全体の語彙力の低下を招くことを示し、教育現場における指導と評価を「量を増やす活動」と「質を高める活動」の両輪として設計すべきことを示唆している。

また、堀畑（2018）は、一般的に習得する語彙の約40%強が小学校3年生から6年生の間で獲得されることを指摘し、この時期の語彙指導が子どもの言語能力の基礎形成において極めて重要であると述べている。

## 2.6 語彙指導の現状と課題

本章で確認した通り、語彙力は「理解語彙」と「使用語彙」の相補関係に支えられているが、現行の小学校国語科における語彙指導は、量的拡張を軸とした実践が中心であり、質的運用や理解語彙を使用語彙に移行する活動を行う枠組みが十分に整っているとは言いがたい。この背景には、語彙力低下の複合的な原因が存在する。

特に玉村（2019）は、語彙力及び読解力の不足の背景として、①読書の減少②デジタル機器への依存傾向③家庭でのコミュニケーションの減少④日本の伝統的な言語文化に触れる機会の減少の4点を主な原因として挙げている。この4点について、以下のように考察する。

### ①読書の減少

子どもたちの読書離れは顕著であり、読書を通して得られる語彙習得の機会が減少している。読書は文脈の中で語彙を学ぶプロセスであり、多様な表現語彙に触れることは、語彙力だけでなく思考力や読解力の育成にもつながる。

### ②デジタル機器への依存傾向

スマートフォンやタブレット、動画コンテンツなどの視覚的な情報に依存する傾向が強まっている。その結果、言葉による対面のコミュニケーションや読解の機会が減少し、言語を通じた思考が深まりにくくなっている。

### ③家庭でのコミュニケーションの減少

核家族化や共働き世代の増加により、家庭内での会話量が減少している。日常的なコミュニケーションは、子どもが語彙を自然に身に付けていく重要な場である。しかし、その機会が減少することで、語彙を獲得するための環境が限定的となり、語彙量の個人差を生じさせる一因ともなっている。

### ④日本の伝統的な言語文化に触れる機会の減少

俳句、短歌、ことわざ、慣用句など日本の豊かな言語文化に触れる機会が減っている。俳句や短歌では、季語や象徴的な語句から情景や感情を読み取る力が育まれる。また、ことわざや慣用句は、字義通りでは解釈できないため、文脈から意味を推測する経験となる。こうした言語文化は、比喩的表現や文脈理解を含む語彙力の育成に寄与するが、現代の生活環境や教育課程では十分に扱われていない場合が多い。結果として、子どもたちの語彙や表現の幅が限定されがちである。

これらはいずれも、児童の語彙習得に直接的・間接的に影響を及ぼしている。とりわけ、読書活動の減少は言葉と出会う機会が減少し、語彙と文脈を結び付けて学ぶ経験の不足を招いている。また、デジタル情報への依存や家庭内でのコミュニケーションの減少は、感情や思考を表現する機会の減少を招き、語彙量や表現力の個人差を拡大させている。このように、語彙や読解力の低下は、教育現場だけでなく、家庭や社会の変化、メディア環境の変化等、複数の要因が複雑に関与している。

さらに、今宮（2024）は語彙指導の課題として以下の5点を挙げている。①教材に即した語彙指導の方法の確立②継続的な指導方法の確立③言語能力と語彙の力の関連の明確化④言語獲得の履歴の蓄積⑤体系的な語彙指導の確立である。これに対し以下のように考察する。

### ①教材に即した語彙指導の方法の確立

従来の語彙指導は、辞書的な意味理解にとどまったり、教科書本文の中で偶発的に取り上げられたりすることが多い。そのため、教材が持つ言語的特徴や学習者の発達段階に即した語彙指導の方法を明確化することが必要である。『小学校学習指導要領解説 国語編』（文部科学省、2017）においても、低学年から高学年にかけて「身近な語彙」から「思考に関わる語彙」へと発展させる系統的な学びが示されている。

### ②継続的な指導方法の確立

単元ごとに断片的に語彙を取り上げても、児童の語彙は十分に定着せず、使用語彙へと移行しにくい。学習指導要領では「語彙を豊かにする」と学年ごとに繰り返し強調しているが、実際の授業においては単元の導入時の意味調べなど単発的に行われる傾向がある。

### ③言語能力と語彙の力の関連の明確化

中央教育審議会は、小学校低学年における学力差の大きな要因として語彙量と質の違いを指摘し、語彙はすべての教科における資質・能力の育成や学力の基盤となる言語能力を支える重要な要素であることを示している。しかし、実際の授業では算数や理科、社会といった他教科の学習と関連付けて語彙力を伸ばす試みは数少ない。語彙力を言

語能力の一要素としてではなく、学習全体を支える基盤として捉え直すことが必要である。

#### ④言語獲得の履歴の蓄積

児童がどのような言葉を理解し、どの語彙を実際に使用できるようになっているのかを可視化する仕組みが不足している。また、田中（2006）は、「語の発達には、どういう経験をさせて、子どもがどういう気持ちのときに、どういう状況のときに、どんなことばで表現させていくのかという点がその根本にあるのであって、就学以前でそれが適切に行なわれていない限り、子どもの読みの能力の低下の問題も解決しないのではないかと考えられる。」と述べ、生活経験の不足により語彙が蓄積されていないことを指摘している。このように、児童の語彙習得の個人差が大きく、見えにくいことで教師が適切な支援を行うことが難しいという問題が生じている。

#### ⑤体系的な語彙指導

現状の語彙指導は、学習内容や教師の裁量に依存して断片的に行われることが多い。『小学校学習指導要領解説 国語編』（文部科学省、2017）では、低学年では「身近な語句の量を増す」、中学年では「様子や行動、気持ちを表す語句を増す」、高学年では「思考に関わる語彙の量を増す」と、発達段階ごとに重点が示されている。しかし、これを実際の授業づくりに落とし込む体系的な枠組みは十分に設定されていない。語彙の「量」と「質」の両面を意識した縦断的なカリキュラムの設計と、教科横断的に語彙力を育成する仕組みの整備が求められる。

ここに、さらに重要な視点として、社会の変化に応じて必要とされる語彙が絶えず変化していることが挙げられる。近年ではグローバル化やデジタル化が進展し、グローバルな話題に関する語彙や ICT 関連語彙など、新たに必要とされる語彙が増加している。そのため、「教育基本語彙」や「学習基本語彙」を固定的に定めることが困難であり、語彙指導の系統化が難しいという現状がある。

本章では、語彙力の定義、理解語彙と使用語彙の関係、学習指導要領における位置付け、そして語彙を豊かにする意義と現状の課題について整理した。語彙は、単なる語の量ではなく、意味理解や言語感覚、言語操作能力など複合的な能力である。また、理解語彙を使用語彙に転換させる教育的支援が重要であることが明らかになった。次章では、これらの背景を踏まえ、語彙指導の有効性を裏付ける先行研究の成果と実践的知見を検討する。

## 第3章 先行研究とその成果

### 3.1 本章の目的と検討枠組み

本章の目的は、国内における実践研究を中心に取り上げ、語彙指導が児童の理解語彙と使用語彙、さらには読解力と表現力にどのような効果を及ぼすかについて検討することである。特に、低・中学年における実践を中心に語彙指導の効果と課題を明らかにし、次章で行う発達段階別の検討に理論的基盤を構築することを目的とする。

### 3.2 低学年における語彙指導の実践研究

#### 3.2.1 言葉遊びを活用した語彙指導

低学年では、文字の読み書きの基礎が形成されつつある段階であり、語の意味や用法を体系的に学習するには認知的な負荷が大きい。そのため、学習活動に遊びや楽しさを取り入れ、自然に語彙を増やし、言葉に対する感受性を育むことが効果的である。

反町（2022）は、この視点から「言葉遊び」を軸とした語彙指導を実践的に検討した。研究では、教科書に収録されている言葉遊びの活動を、①音声言語を中心とするもの、②文字言語を中心とするもの、③両者を横断する活動に分類し、それぞれの教育的効果を分析している。

実践では、「あいうえお、くらすのうた」づくりや「かぞえうた」、言葉集めや変身言葉など多様な活動を通して、児童は語の規則性や面白さに気付き、言葉への関心が高まった。これらの言語活動は、語彙の習得にとどまらず、児童の自己表現や他者との関わりを活性化させる点において、学級経営にも有効であると考えられる。

さらに、言葉遊びの教育的価値については、山崎（2019）が5つに整理している。①言語に対する興味・関心の喚起②語彙の拡大③想像力の醸成④心の解放⑤人間関係の構築である。特に、言葉遊びには唯一の正解が存在せず、児童一人ひとりの自由な発想が尊重されるため、安心して言葉を使い、お互いを認め合う学級風土を形成する効果があると指摘している。このような遊びの中での言語活動は、児童の言語感覚を豊かにすると同時に、仲間との関

わりを通して言葉の社会的側面を学ぶ場となる。

したがって、低学年における「言葉遊び」は、語彙の量的拡充を目的とするだけでなく、言語感覚や文化的理解、さらには他者との協働的学びの基盤を形成する教育的営みである。このことは、児童の発達段階において、感性と言語を結び付ける重要な初期学習であり、後の抽象的な言語活動を支える基礎的過程として位置づけられる。

### 3.2.2 物語創作を活用した語彙指導

白坂（2021）は、低学年の国語科における語彙の量と質の充実を図ることを目的として、表現の工夫を促す物語創作単元の開発と実践を行っている。研究では、日記に比べて物語創作は児童の経験に制約されず、多様な語彙表現を引き出しやすい点、児童の関心・意欲を高め書くことへの抵抗感が少ないことを踏まえ、語彙習得の促進に効果的であると位置付けている。

実践は、動作化による語の意味理解、語句の仲間分け・関係付けを行う「ことばへんしんシート」、語句集め、教師のコメントを通じた表現改善など、語彙の活用を促進する複数の手立てによって構成された。プレテスト・ポストテストの比較では、多くの語句での早期語数が増加し、児童が語彙を意味によるまとまりで分類したり、類義関係や対義関係などの語句と語句との関係を理解したりしていることが確認された。また、物語創作の過程では、27名中23名の児童が語句の言い換えや加筆を行い、様子を表す語や気持ちを表す語の使用が増加するなど、既習語彙を表現語彙として積極的に活用していることが明らかになった。

特に、語句の関係付けを行う「ことばへんしんシート」と、教師のコメントによる焦点化は、児童が表現準備語彙を掘り起こし、文脈に応じた語彙使用を促すうえで効果が高かった。一方で、獲得した語彙が日常的な日記などの他の言語活動へ十分に転移しなかった点や、理解語彙の拡充や継続的・体系的な語彙指導の必要性が課題として示されている。

以上より、物語創作を位置付けた語彙指導は、語彙の量的拡充と質的深化の双方に寄与し、児童が自らの語彙のレパートリーを活用して創造的に表現する力を育成することに有効であることが示唆される。

## 3.3 中学年における語彙指導の実践研究

### 3.3.1 マイディクショナリーを活用した語彙指導

金子ら（2021）は、小学校第3学年対象に、児童が自分だけの語彙カードを作成して蓄積していく「マイディクショナリー」を継続的に活用し、語彙力および表現力の育成を図る実践を行った。「マイディクショナリー」は、新しく学習した語の意味・用法・自分なりの説明をカードにしてまとめる活動であり、児童が文脈に基づいて語の意味を整理し、自分の経験と関連付けながら語彙を蓄積できる点に特徴がある。

実践は6月から12月まで半年間継続され、児童は約90枚の語彙カードを作成した。語彙習得の効果は①短文テスト②感想文の比較③単元テスト④日常場面での変容の4点から検証されている。

まず①短文テストでは、1～3年生の学習用語を使用して短い文を書く課題を6月と11月の2回実施した。その結果、対象としたすべての学年の語において正答数が有意に増加しており、初期段階で見られた児童間の差も縮まっていた。これは、語彙理解が不十分だった語についても、マイディクショナリーの継続的活用により定着が促進されたことを示している。②感想文の比較では、同一教材を用いて2回書いた感想文を比較した結果、68.8%の児童に表現力の明確な向上が見られた。また、より長期間の比較でも81.3%の児童で語彙の豊かな使用が確認され、語彙が実際の文章表現に活用される段階に至っていることが示された。③単元テストでは、国語科だけでなく算数科でも思考力・判断力の向上が認められた。特に国語科の語彙指導が児童の表現力や思考の深まりに寄与したことが示唆される。④日常場面においても、発言量の増加、学習への積極性、他教科との関連づけ、家庭学習での語彙活用など、学習態度の変容が確認された。活動を通して語彙理解に課題のあった児童の自信が高まり、表現面での成長が大きかったことも特徴的である。

これらの成果の背景には、①活動のシンプルさによる継続のしやすさ、②語を中心とした知識ネットワークの形成、③辞書活用や自分の言葉による説明といった学習方略の獲得が挙げられている。

このような成果があった一方で、児童の語彙活用の誤用や教科によって思考力・判断力・表現力の向上にばらつきが生じるといった課題も指摘されている。こうした実態に対し、新たな手立てを講じるのではなく、他教科や家庭学習でマイディクショナリーを取り入れ、活用していくことが提案されている。また、児童同士でカードを見せ合い、批評し合う活動を取り入れ、お互いに学び合う環境づくりも有効であると述べられている。したがって、継

統的な取り組みと教師の適切な支援により語彙が育まれていくと考えられる。

### 3.3.2 マッピングを活用した語彙指導

中学年の作文指導では、「楽しかった」「うれしかった」など単調な表現にとどまりがちで、書くべき内容を十分にイメージできず筆が止まってしまう児童も少なくない。久保（2024）は、この課題に対し、記述前の段階で語彙を十分に準備させる指導の重要性を指摘し、「語句集め」「語句クイズ」「マッピング」を組み合わせた記述前指導を実践した。

実践1では、①理解語彙を増やす語句集め・語句クイズ、②五感を活用してイメージを広げるマッピング、③教材文『走れ』のモデル文を参考にした心情語彙の取り入れ、の3点を柱とした。マッピングは、語句の分類（カテゴリー化）や関係づけ（ネットワーク化）を促す有効な手法であり、児童が語とイメージをつなげながら語彙を整理することに役立った。

その結果、クラス全体で心情語彙や擬態語の使用が増加し、当初はほとんど語を記述できなかった児童においても、多様な表現語彙を用いた作文が書けるようになった。語句集めで獲得した語彙が実際の作文表現に活かされるようになった点は大きな成果である。

続く実践2では、「川遊び」を題材とし、マッピングと語彙交流を取り入れた作文指導を行った。児童同士がマッピングを見せ合いアイデアを交換したことで、「八木ヶ鼻湧水」「川のにおい」など新たな語句が追加され、語彙が広がると同時に、文章中で語をつなげる構成力の向上も見られた。苦手意識のあった児童も「どんどん書きたい」と意欲的になるなど、語彙交流が内発的動機付けにもつながっている。

久保は成果として、①語句集め・語句クイズ・モデル文の活用が理解語彙の増加に有効であること、②マッピングがイメージを拡大し理解語彙を豊かにすること、③語と語を結び付けることで理解語彙が表現語彙へ転化することを明らかにした。一方で、一部の児童では単純な表現にとどまる傾向も残り、表現語彙をさらに精緻化するためには推敲を含む継続的な支援が必要であると課題を指摘している。

## 3.4 先行研究の整理と示唆

本章の4つの研究に共通するのは、いずれも語彙学習を「児童が主体的に言葉を扱う活動」として位置づけている点である。反町（2022）は言葉の感受性の育成を、白坂（2021）は表現の工夫を促す物語創作を通じた語彙の質的深化を、久保（2024）は理解語彙から使用語彙への転化を、金子ら（2021）は語彙の蓄積と活用の持続性という異なる観点から、語彙力を発達の捉えている。これらの実践は、語彙指導が単発的な活動ではなく、継続的な言語活動の体系として構築される必要性を示唆している。

また、いずれの研究も、語彙の「量」と「質」の両面を重視し、児童が語を通して思考を深める過程を重視している。特に白坂（2021）は低学年における物語創作の学習を通じ、表現活動の工夫が使用語彙の獲得、すなわち語彙の質的充実に直結することを示唆した。語彙指導は語の知識を教えるだけでなく、語を使って考え、表現する学びを支援する教育実践であることが確認された。

加えて、山崎（2019）は、言葉遊びが児童の創造的思考や情意的発達を促すと同時に、他者との関係づくりを媒介とする社会的機能を持つことを指摘している。これは、語彙学習を社会的・文化的学びとして捉える視点を与え、語彙の質的発達をより多面的に理解する手掛かりとなる。

これらの研究はいずれも、個別的な実践としては有効性を示した。しかし、獲得語彙の汎用性・転移性、指導の継続性・体系化、全学年を貫く発達段階に応じた指導の枠組みという点で、依然として課題が残されている。こうした課題に対しては、児童が自ら語を扱い、整理・活用する過程を理論的に支える視点が求められる。

## 3.5 学習方略研究の視点から見た語彙指導研究

こうした課題の検討に有効な理論的枠組みとして、学習方略（learning strategies）研究がある。水本（2017）は、学習方略研究について以下のように説明している。

1975年に始まった外国語教育研究分野における学習方略研究は、1990年代にピークを迎え（O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990）、第二言語習得の分野でも一つの研究領域として確立したものになっている（e.g., Loewen & Reinders, 2011）。学習方略研究は学習成功者（Good Language Learner）の研究として始められたが、研究が進むにつれて、学習成功者の用いている方略のみを規範的に記述するのではなく、「学習成功者となるには様々

な方法がある」(Cohen & Weaver, 2005; 竹内, 2003)ということが明らかになったため、学習方略誌の定義もそれに合わせて変化していった。近年では、学習方略を包括する概念である自己調整学習 (self-regulated learning) の枠組みも加わり (Dörnyei, 2005), Oxford (2017) では以下のように定義されている。L2 learning strategies are complex, dynamic thoughts and actions, selected and used by learners with some degree of consciousness in specific contexts in order to regulate multiple aspects of themselves (such as cognitive, emotional, and social) for the purpose of (a) accomplishing language tasks; (b) improving language performance or use; and/or (c) enhancing long-term proficiency (p. 48)

このように、学習方略は単なる技術的手段ではなく、学習者が自らの認知過程を制御し、学びの質を高めるための方法とされている。

この観点から、国語科における語彙指導も、児童が自ら語を発見し、整理、活用することであると捉えられる。久保 (2024) が行ったマッピングの活用は、語の意味の構造を理解する認知方略の1つであり、反町 (2022) の言葉遊びは、他者との関わりを通して語彙を豊かにしていく社会的方略として位置づけられる。また、金子ら (2021) のマイディクショナリーは、自らの語彙を整理、活用していく点でメタ認知的方略の側面を持つ。白坂 (2021) の物語創作を通じた表現の工夫は、語彙を文脈の中で試行錯誤しながら運用し、産出を促す実践的・認知的方略と捉えることができる。これらの実践は、児童が「言葉をどのように使うか」を意識しながら学ぶ過程を支える実践である。

語彙学習方略 (Vocabulary Learning Strategies: VLS) を意識的に指導することは、児童が自らに合った学びを自覚し、語彙を思考の道具として活用する力を育てる上で、理論的にも実践的にも重要な意義を持つと言える。

本章では、語彙指導に関する先行研究を整理し、その成果と課題を検討した。反町 (2022) は言葉遊びによる感受性の育成、白坂 (2021) は物語創作を通じた低学年における語彙の質的深化、久保 (2024) はマッピングによる理解語彙から表現語彙への転化、金子ら (2021) はマイディクショナリーによる語彙蓄積と活用の持続性を示した。これらの研究は、語彙学習を児童が主体的に取り組む言語活動として位置づけ、語彙の量的拡充と質的深化を両立させる必要性を明らかにした。また、学習方略の視点からは、語彙指導を児童の自己調整学習として捉え直す意義が見出される。次章では、これらの成果と課題を踏まえ、児童の発達段階に応じた語彙指導の在り方を、低・中・高学年別に検討し、その体系化を図る。

## 第4章 発達段階に応じた語彙指導

### 4.1 本章の目的

本章では、これまでの理論的整理と先行研究の成果を踏まえ、児童の発達段階における語彙指導の在り方を検討する。語彙力の育成は単に語の量を増やすことにとどまらず、語を通して思考を深め、表現を豊かにすることを目的とするものである。ここでは、低学年・中学年・高学年の三段階に分けて、語彙指導の重点と方法を整理し、系統的な語彙力育成の方向性を明らかにする。語彙の発達には単線的な増加ではなく、児童の認知的・社会的発達と密接に関係している。Piaget は、児童の思考が具体的操作期から形式的操作期へと移行する段階で、言語の抽象化が進むと述べている。この理論を踏まえると、語彙指導も「生活語から概念語」への発達を見据えた段階的设计が求められる。

### 4.2 児童の語彙発達の特徴

本節では、児童の語彙発達に関する計量的な分析結果をもとに、学年別の特徴を整理する。具体的には、笹島 (2019) の研究を活用し、延べ語数や異なり語数、文数、一文あたりの語数といった複数の指標を用いて語彙量の変化を捉え、同時に文章様式の変化も考察する。

まず、第2学年から第3学年にかけては、語彙量および文数が有意に増加する傾向が確認された。この時期の文章形式は「話題無し型」から「話題型」へと移行し、児童自らの経験や考えをテーマに沿って意識的に表現する初期段階にあることが示唆される。このことから、文章の量的増加のみならず、表現の意識的な整理が始まることが考えられる。

一方、中学年にあたる第3学年から第4学年にかけては、延べ語数や異なり語数に停滞が見られ、文数は減少するものの、一文あたりの語数は増加するという複雑な変化が確認された。この時期の文章形式は、冒頭で述べたテーマが結尾では言及されていない「混成型」への移行が確認され、テーマに対する意識は維持されつつも、文章全

体の統一的な構成が未だ十分でないことが背景にあると考えられる。また、笹島（2019）は、この時期が「発達の質的転換期」であることや中学年期にみられるつまづきにより、記述量が増加する児童と減少する児童の両者が存在するため、全体平均を算出した場合停滞という現象が生起すると捉えている。

#### 4.3 読書と語彙発達に関する理論的根拠

児童の語彙発達を支える要因の一つとして、読書が挙げられる。読書は児童が多様な語や表現に触れ、文脈の中で語の意味を推測・理解する機会を提供する。

この読書の重要性は、話し言葉と書き言葉の語彙レベルの差からも説明できる。猪原（2016）の文献において、海外の研究が紹介されている。Landauer and Dumais（1997）は、小学校レベルを超えた語彙のほとんどが話し言葉ではなく書き言葉の中で出現することを示している。Hayes & Ahrens（1988）は、大学生の発話であっても、話し言葉で使われる語彙レベルは非常に易しいものが大半であることを示している。このことから、児童は学年が上がるほど未知語に出会う可能性が減少し、語彙レベルを高めるためには書き言葉への接触、特に読書が不可欠である。また、読み聞かせは日常会話では扱われにくい語彙を音声として提示できる活動であり、話し言葉から読書へと移行する際の橋渡しとして機能する。

##### 4.3.1 読書経験と語彙発達の関連

読書が語彙発達に及ぼす影響については「マタイ効果」の存在が指摘されている。すなわち、読書が得意で多くの本を読む児童は、未知語や新しい知識に触れることで語彙力や理解力をさらに伸ばし、読書への意欲も高まる。一方、読書の苦手な児童は未知語や新しい知識に触れる機会が少なく、結果として読書への意欲も減少する。このように、読書量の差が語彙力の差となり、教育格差を拡大させるという構造が指摘されている。

さらに、猪原ら（2012）の文献において、Cunningham & Stanovich（1991）の研究が紹介されている。彼らは、小学校4～6年生の児童に対して調査を行い、年齢、一般的知能、音韻的符号化能力、読書経験が語彙力に及ぼす影響について重回帰分析によって検討した。読書経験の指標については、知っている本のタイトル数を用い、語彙力の指標としては、単語リストの中で知っている単語に○をつける、あるカテゴリに当てはまる語をできるだけ産出する、絵が意味する単語を回答するという3つの指標を用いた。結果として、年齢、一般的知能、音韻的符号化能力を統制した上でも読書経験は語彙力を優位に説明することが示された。

##### 4.3.2 文脈からの語彙習得 Nagy, Herman, Anderson の実証研究

読書を通して児童が新たな語をどの程度学習するのかを明らかにした研究として、高橋（2006）はNagy, Herman, Anderson（1985）の研究を挙げている。彼らは、第3・5・7学年を対象に、未知語を含む文章を読ませ、1週間後に理解度を調査した結果、平均して約5%の未知語を新たに獲得していたことを明らかにした。このことから、児童は意味の分からない未知語であっても、文脈から意味を推測し、語彙を増やしていることが明らかになった。

また、Nagy, Herman（1987）は、児童が年間にどれほど多くの語に接しているのかを数量的に推定した。1日25分の読書、1分あたり200語のスピードで年間200日読んでいるとすれば、年間で約100万語に接していることになる。そのうち1.5%から3%の新奇な語が含まれているとすれば、子ども達は年に15,000語から30,000語の新奇な語に接する計算になる。

##### 4.3.3 偶発的語彙学習のメタ分析 — Swanborn & de Glopper（1999）

高橋（2006）の文献によると、Swanborn, de Glopper（1999）はメタ分析によって、読書によって文脈から新奇的な語彙が獲得される可能性を推定している。その結果、児童の年齢が高くなるほど、読み能力が高くなるほど、文脈からの語彙学習率も上昇すること、テキスト中に含まれる未知の単語の割合が少ない方が学習される可能性は高まることを見出している。さらにメタ分析の結果から、未知語がテキスト中に3%以下しか含まれていない場合、平均してそこで接した未知語の15%の語彙を獲得することができると推定している。

##### 4.3.4 読書量と語彙発達のメタ分析的根拠

猪原（2016）において読書量と語彙発達の関係を示した研究が2つ紹介されている。

1つ目は、包括的な視点から読書量と語彙発達の関係进行分析したMol & Bus（2011）によるメタ分析である。Mol & Bus（2011）は、読書量（再認テスト法によって推定されたもの）と語彙力の関連を調べた99の研究についてメタ分析を行った。分析は3つの発達段階に分けて行われた。1つは小学校入学以前の児童（2～6歳）であり、29の研究が含まれた（参加者数n=2168）。次に、小学校、中学校、高校に在籍する年代であり、40の研究が含まれた（参加者数n=2792）。最後に、大学生、大学院生であり、30の研究が含まれた（参加者数n=2709）。結果として、読書量と語彙力（受容語彙力と表出語彙力を併せたもの）の正の相関関係は統計学的に有意であった。3つの発達段階すべてで共通した結果であることから、読書量と語彙力には正の相関があることがかなり明確に裏付けられた。また、相関係数の大きさが、発達が進むごとに強くなる傾向があり、読書の量が年齢を超えて一貫して語彙発達を支えることを示している。

2つ目に、Echols, West, Stanovich, and Zeher（1996）の読書量と語彙発達の因果関係の検証を目的とした縦断研究である。彼らは米国の小学校4～6年生156名を対象に、基準時（0年後）・1年後・2年後の3時点で読書量、受容語彙力、再認記憶成績などを測定した。その結果、年齢の違い、そして0年後および1年後の受容語彙力・記憶力を統制した後でも、0年後および1年後の読書量が2年後の受容語彙力と正の相関を示すことが明らかとなった。この結果は、読書量と語彙力の関連が単なる相関にとどまらず、少なくとも一部において「読書量 → 言語力」という因果関係を含むことを示唆している。

以上の研究を総合すると、読書は語彙発達における中心的要因であり、その効果が児童の言語発達を長期的に支えることが明らかである。Stanovich（1986, 1991）は読書量の差が学力格差を拡大させることを理論的に示し、Nagyら（1985, 1987）は読書による語彙接触量と獲得率を具体的に算出し、Swanborn & de Glopper（1999）はその効果を統計的に裏付けた。さらに、Mol & Bus（2011）はその影響が年齢を超えて一貫して現れることを示している。加えて、Echols, West, Stanovich, and Zeher（1996）は、統計的統制と縦断調査を組み合わせ、読書量が後の受容語彙力に有意な影響を及ぼすことを示し、読書量と語彙発達の関係に因果関係があることを示した。

したがって、語彙指導においては、児童が既知の語と未知の語の両方に触れる読書活動が有効であり、読書活動の質と量を保証することが重要である。以上の分析を踏まえ、次節以降では発達段階ごとの特徴に応じた適切な語彙指導の在り方について検討する。

#### 4.4 低学年における語彙指導

小学校低学年は、児童が音声言語から文字言語へと移行する過程にあり、語彙獲得の基盤を形成する極めて重要な時期である。この基盤形成の重要性は、猪原（2016）の紹介する大規模縦断調査によって明確に裏付けられている。Verhoeven, van Leeuwe, and Vermeer（2011）は、児童間の語彙力の差が小学校1年生の時から6年生時までほぼ変わらないことを示しており、低学年での指導が将来的な学力差の固定化を防ぐための早期介入として極めて重要であることを示唆している。また、同研究は「2年生前期の語彙力が、2年生後期の文章理解力を予測し、2年生後期の文章理解力が、3年生の語彙力を予測する」という語彙力と文章理解力の相互促進関係も明らかにしている。したがって、低学年の語彙指導は、単に語彙を教えるのではなく、この相互促進の循環を効果的に開始し、持続させるための言語感覚と学習意欲の育成に焦点を当てて設計されなければならない。

この段階では、身近な生活経験を題材としながら、語の意味を具体的に理解させることが効果的である。特に情意的側面を刺激する遊びを取り入れた指導は低学年の語彙指導に有効であるとされる。山崎（2019）は、言葉遊びの教育的価値として、①言葉に関する興味・関心の喚起②語彙の拡大③想像力の醸成④心の開放⑤人間関係の構築の5点を挙げている。これらは、言葉遊びが語彙の拡充のみならず、情緒的・社会的な発達にも寄与することを示している。

反町（2022）の実践が示すように、言葉遊びやかぞえうたを活用することで、児童は楽しさの中で語の規則性や広がり気付き、他者との関わり（社会的方略）を通じて語彙を自然に拡充していくことができる。重要なのは、語の定着だけでなく、言葉の面白さに対する感受性（情意的方略）を育成していくことである。こうした言葉への感受性は、後の段階で抽象的な語や学習語彙を学ぶ際の動機付けとして機能する。

白坂（2021）は、この言葉への感受性を「表現の工夫」へと繋げる具体的な方策を示した。物語創作を通じた実践は、児童が獲得した語彙を意図的に選択・操作する機会を提供し、語彙の質的な深化を促進する。この表現活動は、

単なる知識の習得にとどまらず、語彙を思考と表現の道具として実感させる認知的方略の育成という点で、低学年の指導体系において極めて重要な役割を果たす。

したがって、低学年における語彙指導は、社会的方略・情意的方略を通じて、まず語彙学習の基盤となる感受性の育成に重点を置く。しかし、この段階では、語を体系的に整理し、汎用的に運用する技術の指導は十分ではない。低学年で生まれた「言葉を使いたい」という意欲を「言葉を使いこなす能力」へと着実に転化させるため、中学年の段階では、系統的な認知的方略を習得させる指導が不可欠である。

#### 4.5 中学年における語彙指導

中学年は、学習内容が生活経験を超え、より抽象的で多様なテーマに広がる時期である。読書活動や作文活動を通して、児童は理解語彙を表現語彙へと転化させることを求められる。しかし、語彙が整っていないと記述が単調になり、児童の思考や表現が限定される傾向にある。

この段階における指導目標は、語彙指導を言葉の知識としてではなく、言葉の構造と機能を理解し、意図的に活用するスキルとして捉え直す点にある。久保（2024）は、語句クイズやマッピング活動を通して、語を「意味的に結び付けて使う力」を育てることの有効性を指摘している。児童が語を分類・関連付けることで、語彙のネットワーク化が進み、作文や発表における語の使い方が多様化する。

また、金子らが行った「マイディクショナリー」のような活動は、児童自身が「自分はどの語を使いこなせていないか」を客観視し、自己調整を行うメタ認知的活動として有効である。児童自身が語を選択し、文脈に応じて意味を拡張していく過程を支えることもまた、中学年の語彙指導の要点である。これらの研究は、語の視覚的整理や語彙の分類・蓄積する認知的方略の側面を持つ。中学年で構造化された認知的方略を習得することは、低学年で生まれた言葉を使いたいという意欲を、言葉を使いこなせるという自信に変え、高学年で自律的な学習を行うための基盤を築くうえで重要な意義を持つ。

#### 4.6 高学年における語彙指導

高学年の語彙指導に関する先行研究は、低・中学年と比較して実証的な報告が少ない。そのため、本節では既存の研究の知見と児童の発達の特徴をもとに、理解語彙を使用語彙へと転化させるための理論的枠組みと、それに基づく指導の方向性を提示する。

この時期の指導目標は、抽象的な思考を支える「思考に関わる語彙」の習得と、表現の目的に応じて言葉を的確に選択する運用力の練り上げである。児童は、すでに多くの語を理解しているが、それらを自らの思考に組み込み、表現に活用する力は十分に習得されていない。語の意味を再構築し、場面や意図に応じて選び直す活動を通して、語彙ネットワークを自らの中で再編成していくことが重要であると考えられる。

加えて、自らの言葉選びを省察するメタ言語的活動を取り入れることも重要である。児童が「なぜこの語を選んだのか」「別の語に変えることで印象はどのように変化するのか」を考えることで、語彙の使用を自覚的に捉え、推敲に活用する力が育成される。このような学習は、理解語彙を使用語彙へ転換する役割を担い、論理的な思考を支える「思考に関わる語彙」の機能理解と定着にも繋がる。また、語の選択には相手の状況の考慮など社会的文脈の理解も伴う。語彙指導においては、語を思考や表現の道具としてだけでなく、他者と関わるための手段として捉える視点も重要である。

したがって、高学年における語彙指導は、高度なメタ認知的方略による、理解語彙を使用語彙へ転換させる支援を中心に捉える必要がある。現時点ではこの領域の実践研究が十分ではないが、語の運用の理論的整理は、その基礎的視座を提供するものである。

#### 4.7 小中接続における語彙指導

本研究では小学校における語彙指導を題材に検討してきたが、その意義は中学校以降にも連続している。学習指導要領において、小学校段階では「語彙を豊かにし、言葉に対する感受性を育てる」ことが求められており、中学校段階では「語彙を適切に理解し活用することによって、論理的に説明し、批判的に考える力を高める」ことが重要視されている。すなわち、小学校での語彙指導は、中学校でのより高度な言語活動に不可欠な基盤となる。

特に、中学校国語科においては評論文や古典といった抽象的・専門的な文章に取り組むこと増える。これらの文章を読み深めるためには、日常語彙を超えた学習語彙・学術語彙を習得し、それを適切に活用できることが求められる。その際、小学校段階で培った「言葉に目を向ける姿勢」や「多様な表現に親しむ経験」は、中学校における読解力や表現力の発達を支える基盤となる。

また、中学生は自己の考えを論理的に表現し、友人や教師との議論を交わす機会が増える。作文や意見文、レポート作成といった言語活動に関しては、単なる「語彙の量」ではなく「文脈に応じた適切な語彙選択」が重要となる。そのため、小学校でのマッピング活動や語彙拡充を通じて培われた「言葉のネットワークを意識する力」は、論理的文章作成の素地となる。

このように、小学校における語彙指導は、中学校での学習へと連続するものであり、系統性を意識した指導設計が求められる。小中接続の観点からは、「語彙を活用して思考を深める」ことを一貫して位置づける必要がある。今後の課題としては、小中を通じた語彙指導の体系的プログラムの構築と、その効果の実証的検討が挙げられる。

本章では、児童の発達段階に応じた語彙指導の在り方を検討した。低学年では、社会的・情意的方略による言葉遊びを通して語への感受性と語彙の量的拡大を育むことが重要である。中学年では、認知・メタ認知的方略によるマッピングやマイディクショナリー作成を通して語を関連付け、理解語彙から表現語彙への転換を図ることが重要である。高学年では、高度なメタ認知的方略を活用し、思考に関わる語彙を習得し、推敲を通して語を自覚的に選択し、思考や他者との関わりに活用する力を育成する必要がある。また、読書は全学年を通して語彙発達を支える中核的要因であることが理論的に確認された。

また、小中接続の観点からは、小学校で培った語彙活用の力を中学校の論理的思考・表現へと継承する指導体系の構築が今後の課題である。

以上のように、語彙指導は発達段階ごとに焦点が異なりながらも、いずれも言葉を通して考え、他者と関わる力を育てるという共通の目的を持つ。語彙の学びは単なる知識の獲得にとどまらず、児童が言葉を通して世界を理解し、自分自身を表現する営みである。したがって、語彙を豊かにすることは、児童の思考・表現・理解の発達を支え、教育的基盤を形成するものである。

## 第5章 まとめと今後の課題

### 5.1 本章の目的

本章では、これまでの議論を総括し、本研究の成果と今後の課題を提示する。第4章では、低・中・高学年それぞれの発達的特徴に即した語彙指導の方向性を検討し、小中接続の観点から語彙指導の連続性を示した。本章では、これらの成果を踏まえ、発達段階に応じた指導の体系化を試み、語彙指導の教育的意義と今後の展望について考察する。

### 5.2 低学年：理解語彙を増やす段階

低学年は、児童が言葉との出会いを楽しみ、意味を理解することに喜びを感じる事が重要である。語彙の基盤を形成するこの時期には、生活経験や感覚的活動を通して語を豊かに蓄積することが求められる。語彙の基盤を形成するためには、絵本の読み聞かせや言葉遊び、身体表現等を通して、語の響きや面白さを体験的に学ぶことが不可欠である。例えば、校庭を散策しながら「つるつる」「ざらざら」「ひんやり」などの感覚語を用いて気付きを言語化する活動は、語の意味を体験と結び付けて理解するうえで効果的である。

語彙指導の中心は、語の「理解」を深める活動であり、絵本の読み聞かせや言葉遊び、具体物を伴う活動が効果的である。「しりとりに」を通して語の音への感受性を高めたり、「オノマトベあつめ」によって語の響きと意味の繋がりを楽しんだりする活動が挙げられる。さらに、「言い換え遊び」も低学年の語彙理解に有効である。児童が知っている語を出し合う活動を行うことで、児童が語の響きや面白さに気付く機会を増やし、語のイメージをつかむ助けとなる。

教師は語の意味を直接的に教えるのではなく、多様な文脈の中で語の意味を自然に感じ取れるような間接的かつ意図的な支援を行うことが大切である。例えば、読み聞かせの中で心情語に注目し、「どきどきってどんな気持ち?」など短いやり取りを行うことで、文脈から意味を感じ取る力が養われる。児童が「言葉は面白い」「響きが楽しい」「こんな言い方がある」などと感じる経験が、語彙への興味と感受性を育てる基盤となる。

この時期の言葉に関する経験は、後の学習語彙や抽象語彙の理解に直結する。特に低学年のうちに理解語彙を豊

かにすることが、児童の読解力や思考力の発達を支える基盤となる。この段階は語彙指導の出発点であり、語への感受性を育むことが中学年以降の語彙の関係付けや表現語彙への移行の基盤となる。

### 5.3 中学年：理解語彙の拡充と使用語彙への転換の練習

中学年になると、語彙量が大きく伸び、語を意図的に運用する意識が芽生える。理解語彙の拡充に加えて、学習方略を活用し、語を文脈に応じて使い分ける練習を取り入れることが必要となる。

この時期の指導では、語の意味関係に注目した学習が効果的である。例えば、類義語・反対語・上位語・下位語などのネットワークの理解を促す活動や、語と語の関係を図にまとめる語彙マップづくりは、語の意味を体系的に理解する助けとなる。また、読書や教科書で出会った新しい語を自分の言葉として使用する「使用語彙への転換」を促すために、作文やスピーチなどで自分の言葉を言い換えたり、ふさわしい語を探したりする経験を重ねることが重要である。この試行錯誤のプロセスが、メタ認知的方略の初歩的な育成と使用語彙の定着に寄与する。

教師は、児童が語を使う際の試行錯誤を肯定的に受け止め、語を選ぶ・言い換える過程そのものを学びの一部として支援することが大切である。語彙を使う過程で意味の理解や適切な使用方法、さらに語が持つニュアンスの多様性を体感することが、語彙の質的発達を促進する。

### 5.4 高学年：推敲や語彙ネットワークを通じた理解語彙の使用語彙への転換

高学年では、語彙力の量的拡大から質的深化への転換が求められる。児童は既に多くの語を理解しているが、それを適切に選び取り、表現に生かす力を十分に習得していない。そのため、「なぜこの語を選んだのか」「別の語にすると与える印象はどう変わるか」といった表現の意図を自覚的に分析するメタ言語的活動を通して、語の使用を批評的に捉える指導が効果的である。推敲活動を通して、語の選択や表現の精度を意識させることにより、児童は自らの語彙を運用する力を高める。

さらに、語彙の使用は他者との関係性の中で発揮されるものであり、対話活動を通して語の適切な使い方を共有することが重要である。意見交流や討論の中で、自分の伝えたいことに最も合う語を選び取る経験は、語彙を思考の道具として活用する力を高める。また、他者の表現から語の使い方を学び取る機会にもなり、語彙運用の幅を広げることにつながる。

さらに、語彙力の育成は国語科にとどまらず、すべての教科で学習の基盤を支えるものである。したがって、語彙指導は教科横断的な観点からも設計されるべきである。各教科で扱われる語を関連付けながら、児童の言語能力を総合的に高める授業づくりが求められる。語彙を思考の道具として活用する力を養う上で重要である。

### 5.5 社会的アプローチから見た語彙指導の意義

語彙の発達は、単なる認知的な過程ではなく、社会的相互作用の中で形成される文化的営みである。ヴィゴツキーは、言葉の発達を「社会的対話を通して内面化させる過程」と捉え、他者との言語交流が思考の発達に先行すると指摘した。

したがって、語彙指導においては、児童同士の協同的な言語活動が極めて重要である。語句集め、マッピング、言葉遊び、マイディクショナリーなどの活動を通して、児童が他者の言葉に触れ、比較・修正・拡張していくことが、社会的文脈の中での語彙発達を促す。こうした協同的な活動は、社会的方略を育成し、児童が語彙を実生活や他者との関わりの中で能動的に使用するための基盤となる。語彙は個人の思考の道具であると同時に、他者との関係を築く社会的道具であることを改めて確認する必要がある。

### 5.6 語彙指導の体系化と教育的意義

本研究では、語彙指導を「理解語彙の拡充」と「使用語彙への転換」という二面性から捉え、低・中・高学年の発達段階に応じた授業設計の方向性を明らかにした。第4章で整理したように、低学年では情意的・社会的方略を通じて語への感受性の育成と量的拡充を重視し、中学年では認知・メタ認知的方略を通じて語を意味的に関連付けて活用する力を育成し、高学年では高度なメタ認知的方略を通じて語の選択や表現を省察的に育てることが求められる。

このように、語彙指導は児童の発達段階に即して段階的に構成されるものであり、語彙力の「量」と「質」の両

面をバランスよく伸ばす縦断的な体系化が必要である。

語彙指導の体系化を図るうえで重要なのは、語を単なる知識として教えるのではなく、「思考の道具として活用する能力」を育てる視点である。語を用いて考え、語によって自らの思考を組み立てる経験が、読解力や表現力の基盤を形成する。

さらに、読書を通して学習した語彙と再び出会うことも、語彙を思考の道具として定着させるうえで重要である。読書は、児童が多様な語や表現に触れ、文脈の中でその意味を再確認する場である。授業で学習した語彙と再び出会うことで、児童は語の使い方やニュアンスを理解し、語彙の運用能力を高めることができる。授業に語彙学習と読書活動を往還的に結びつけることが、語彙の深化に寄与する。

語彙力の育成は国語科にとどまらず、すべての教科で学習の基礎を支えるものである。したがって、語彙指導は教科横断的な観点から設計されるべきであり、各教科で扱われる語を関連付けながら児童の言語能力を総合的に高める授業づくりが求められる。

さらに、語彙の発達を可視化する仕組みの整備も課題である。児童がどの語を理解し、どの語を使えるようになっているのかを記録・分析することで個人の発達段階に応じた支援が可能となる。ICTの活用により、児童の語彙習得を蓄積し、フィードバックに活用する試みも今後の手立てとして有効である。

さらに、語彙指導の教育的意義は、単に言語能力の向上にとどまらない。語の習得を通して児童は、他者との対話や思考の共有を通じて自己理解を深める。すなわち、語彙を豊かにすることは、自己表現と自己理解、他者理解の基盤となる営みである。児童が語を介して思考し、共に学ぶ経験を積むことが、言語能力の向上につながる。

## 5.7 今後の課題

今後の課題としては、①語彙発達の評価ツールの整備、②ICTを活用した語彙ネットワークの可視化、③小中連携による語彙カリキュラムの開発、④語彙学習方略の体系的指導の実践研究などが挙げられる。これらにより、語彙指導の実効性を一層高めることが期待される。こうした観点から、それぞれの課題について順に整理し、今後の指導の方向性を検討する。

1つ目に、語彙の発達を多面的に評価するための指標の開発と可視化である。理解語彙や使用語彙、言語感覚など、複数の視点から児童の言語発達を捉える評価方法の確立が求められる。特に、児童がどの言葉をどのような場面で活用しているのかを分析することが、今後の研究において重要となる。さらに、収集した評価データをICTを活用して整理し、児童一人ひとりの語彙ネットワークを視覚的に可視化する研究も必要となる。

2つ目に、発達段階に応じた教材・活動モデルの体系化である。言葉遊び・マッピング・辞書作り・推敲活動といった効果的な手立てを学年の系統性に基づいて整理し、その効果を縦断的な実践研究によって実証する必要がある。語彙を豊かにする授業づくりとは、単に語彙を増やすことではなく、語を通して「考える力」「表現する力」「理解する力」を育てる教育であるという視点を指導モデルに組み込むことが重要となる。

3つ目に、教科横断的な活動、家庭や地域との連携を見据えた語彙指導の実践研究の蓄積である。家庭での読書活動や地域の文化を教育活動と結び付けることで、語彙の獲得と活用の両面を支えることができる。学校・家庭・地域が一体となり、子どもの言葉の環境を豊かにしていく取り組みが不可欠である。

4つ目に、語彙指導に学習方略(learning strategies)の視点を導入することが重要である。語彙学習方略(Vocabulary Learning Strategies: VLS)指導は、メタ認知方略と認知方略を組み合わせたものを明示的に指導するほうが効果的であると報告されている(Mizumoto & Takeuchi, 2009)。この観点は、児童が語を与えられるものとしてではなく、自ら発見し、整理し、活用するものとして捉える学びへと転換させる契機となる。

語彙を豊かにすることは、語を通して自分を見つめ、他者とつながり、世界を理解していく営みである。言葉を育てることは、人を育てることにほかならない。

今後は、語彙学習方略を明示的に指導し、児童が自分に合った学び方を選択・活用できるように支援する実践を蓄積していくことも重要である。語彙指導を学習方略の枠組みで再構成することにより、児童の自律的な言語活動を支える新たな教育的展開が期待される。

## 謝辞

本論文の作成にあたり、終始適切な助言を賜り、また丁寧な指導して下さった山室先生に心より感謝申し上げます。先生には、研究テーマの選定段階から論文の方向性や構成に至るまで、丁寧にご助言いただき、研究上の困難に直面した際には的確な指導で道を示していただきました。先生のご指導のおかげで、研究の目的を明確にし、体系的な考察を深めることができました。

また、国語ゼミの皆様には、日頃より刺激的な議論や温かい励ましをいただき、大変お世話になりました。

最後に、日々の学びや生活を支えてくれた家族や友人にも、温かい励ましと理解をいただきましたことに感謝の意を表します。

## 参考文献

- 石黒圭 (2016)『語彙力を鍛える 量と質を高めるトレーニング』 光文社 p.25
- 猪原敬介 (2016)「読書と言語能力－言葉の『用法』がもたらす学習効果」 京都大学学術出版
- 猪原敬介 楠見孝 (2012)「読書習慣が語彙知識に及ぼす影響－潜在意味解析による検討」『認知科学』19 (1) pp.100-121
- 今宮信吾 (2024)「小学校国語科科学的教材における語彙指導の研究－『お手紙』の教科書テキスト比較を通して－」 桃山学院教育大学研究紀要 第6号 pp.194-203
- 金子雅代 佐藤浩一 田村充 (2022)「『マイディクショナリー』を活用した小学第3学年児童の語彙指導」『群馬大学教育実践研究 別刷』 第39号 pp.197-206
- 河内昭浩 (2018)「学校語彙指導の研究－説明的文章の学習における語彙指導－」『群馬大学教育学部紀要』 第67巻 pp.35-46
- 久保葉月 (2024)「理解語彙から表現語彙へ繋げる記述前指導の工夫－小学校中学年における体験したことを書く作文学習を通して－」『上越教育大学教育実践研究』 第34集 pp.25-30
- 国立教育政策研究所 (2022)『OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA2022)』  
[https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2022/01\\_point\\_2.pdf](https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2022/01_point_2.pdf)
- 笹島眞実 (2019)「児童作文における使用語彙と文章形式から見たその量的特徴」『学芸国語国文学』 51巻 pp.244-259
- 白坂里奈 (2021)「語彙の量と質の充実を図る低学年国語科学習指導の工夫－表現の工夫を促す物語創作の単元づくりを通して－」 広島県立教育委員会 長期研究員実践研究報告
- 鈴木一史 (2019)『国語教師のための語彙指導入門』 明治図書 p.75
- 反町京子 (2022)「小学校低学年国語科における語彙指導：言葉遊びを素材として」『千葉敬愛短期大学紀要』 第44号 pp.63-76
- 高橋登 (2006)「学童期の語彙能力」『コミュニケーション障害学』 vol.23 pp.118-125
- 達富洋二 (2019)「語彙学習」『教育科学国語教育 No.836』 明治図書 pp.92-93
- 田中耕司 (2006)「小学生の読解力は低下しているのか？－読書力診断検査を用いた実態把握と児童の類型化を通じた検討－」 筑波教育学研究 第4号 pp.117-139
- 津田智史 (2020)「小学校国語科におけることばの教育に関する研究 (2)－ことば遊びで育む日本語表現力－」『宮城教育大学紀要』 第55巻 pp.13-24
- 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所編 (2025)『子どもの語彙力・読解力に関する基礎分析－「子どもの生活と学び」研究プロジェクト「語彙力・読解力調査」より－』
- 日本語教育学会 (2017)『シリーズ国語授業づくり』 東洋館出版社 p.12 文部科学省 (2023)『全国学力・学習状況調査報告書』
- 堀畑正臣 (2018)「小学校における語彙指導をめぐって」『国語国文研究と教育』 第56巻 pp.52-67
- 水本篤 (2017)「語彙学習方略－理論と実践－」『KELES ジャーナル』 第2巻 pp.44-49
- Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13, 425–449. doi:10.1177/1362168809341511
- 山崎淳 (2019)「小学校国語科教育における言葉遊びの指導について」『武蔵野教育學論集』 (7) pp.75-81 武蔵野大学教育学研究所

## 令和7年度卒業研究概要

### 国語

#### 通常学級における発達障害児への教師の言語指導の在り方

小山 純平

本研究は、通常学級に在籍する発達障害のある児童、特に ASD 傾向を示す児童への言語支援に課題を感じたことを動機として始められた。授業中の指示が伝わりにくい、比喩や曖昧な表現が理解しにくいといった特性は、学習や友人関係に大きく影響する。しかし、通常学級の教師がどのような言葉かけや指導を行えばよいのかは、十分に整理されているとはいえない。そこで本研究では、日常の授業の中で教師が行うべき言語指導のあり方を明らかにすることを目的とした。

本研究では、先行研究の整理に加えて、教育実習や特別支援教育の経験から日常の支援場面を事例的に分析した。分析の結果、活動の手順を視覚的に示すこと、指示を一度に一つだけ具体的に伝えること、短く肯定的な表現を用いることが、児童の理解を助け、落ち着いた学習参加につながるということが分かった。また、ICT や語彙カードなどの視覚教材は、言葉の意味を捉えやすくし、発話やコミュニケーションのきっかけにもなることが示唆された。

本論文は、まず第1章で発達障害の基礎概念と通常学級の現状を整理し、第2章で発達障害児の言語発達の特徴について述べる。第3章では先行研究から明らかになっている効果的な言語指導をまとめ、第4章で教師の役割や学級づくり、具体的な支援の工夫について考察する。第5章では実践事例を分析し、第6章で全体をまとめるとともに今後の課題を示していく。

#### 自分の意見を書くことが苦手な児童の実態と授業づくり

石坂 紗愛

小学校では、多くの児童が「自分の意見を書くこと」を苦手としており、特に低学年でつまづきが生じやすいことが指摘されている。私は、児童が安心して書ける授業をつくるためには、苦手意識の背景を明らかにし、どのような支援が有効なのかを考える必要があると感じ、本研究に取り組んだ。

本研究では、児童への聞き取りや既存研究の整理を行い、さらに思考ツールを活用した意見文の授業を実践した。その結果、ツールの活用により、児童は主張と根拠を整理しやすくなり、他者の視点を取り入れながら文章を見直す姿が見られ、文章の構成や説得力の向上につながった。

第1章では、児童が「書くこと」に対して抱く好き嫌いの感情と、それが国語の授業の内容や指導方法とどのように関係しているのかを明らかにするとともに、児童がいつ頃から「書くこと」に苦手意識を持つようになるのかについて考察した。第2章では、児童の思考を深め、表現を助ける手段としての「思考ツール」および「シンキングツール」に注目し、先行研究や実践事例をもとにその有効性を検討した。第3章では、これらのツールを活用した具体的な授業実践の提案を行い、児童が自分の考えを整理しながら楽しく書ける授業づくりの方法を提示した。最後に第4章では、本研究の成果をまとめ、児童の「書くこと」への苦手意識を克服するための今後の課題と展望について述べた。

#### ことわざを教える意味とは何か

##### — 現代社会の使用率の低下から考える言語文化の継承のあり方について —

小嶋 一功

現在社会ではことわざ・慣用句・故事成語といった所謂「伝統的な言語文化」が日常の中で用いられる場が大きく減少しているように見受けられる。これは日常会話のみならず SNS やメディアといった言語を使う世の中でもその姿を見ることは少ない。特に若年層においてはほとんど使われておらず、上の世代が話した言葉が下の世代には通じない、という深刻な差が生じているという。この社会的現象には何らかの背景的要因があるのではと考え、学

校教育によってどのような支援を行うことが、将来を担う児童により深く学べ、定着できるようになるか、最良の指導法を考える必要があると感じ、本研究に取り組んだ。

本研究では令和6年度に使用される教科書3社を比較、それぞれが提示する指導法の特徴の分析を行った。その結果各教科書の長所と課題を多角的に比較検討した結果、教科書間には想像以上の大きな相違が存在することが明らかになった。同時に、その差異を埋めるべく検討すべき課題も浮かび上がった。

第1章では学習指導要領で「伝統的な言語文化」と称されることわざ・慣用句・故事成語の扱いについて、現状とそこから見えてくる課題を多角的に検討するとともに、第2章に先んじて3社の教科書が行う時期の差から見える事態を確認した。第2章では令和6年度に使用される3社の教科書を比較し、各社のことわざ・慣用句・故事成語の教育を比較することで、特徴から見える利点、共通点、そして問題点を分析・整理した。第3章ではこれらの分析・整理を踏まえ、教科書の指導内容にある具体的な課題を見出した。第4章では第2章、第3章で行った教科書比較から浮かび上がった問題を踏まえ、特にことわざ教育に焦点を当て、児童がことわざをより効果的に学習できるための教育方法について、改善の方向性から具体的な提言を示した。第5章では本研究全体の成果を総括し、伝統的な言語文化を継承していくために今後どのような教育が求められるのか、行うべきかについて考察を行い、締めくくりとした。

## 語彙を豊かにする授業づくり

峯 彩 寧

近年、AIチャットやSNSなど多様な言語環境が日常化する一方、文脈に応じた語の使い分けや抽象語の理解といった言語操作の機会が減少し、語彙の定着や運用力の低下が懸念されている。教育実習においても、子どもが語を適切に使えず表現が単調になる場面を多く経験した。こうした問題意識から、語彙力育成を国語科における重要な課題として捉え、発達段階に応じた語彙指導の在り方を検討することを本研究の目的とした。

本研究では、語彙指導に関する先行研究を分析し、児童の発達段階と学習方略の視点から、理解語彙の拡充と使用語彙への転換を促す指導の方向性を示した。低学年では言葉遊びや物語創作による語への感受性の育成、中学年では語彙マップなどによる理解語彙を使用語彙へと転換する基盤の構築、高学年では推敲や語彙ネットワークを用いた語の選択の深化を示した。

本論文の構成は以下のとおりである。第1章で研究課題を明確化し、第2章では語彙力の定義と課題を整理した。第3章で先行研究から成果と課題を明らかにした。第4章では、『小学校学習指導要領解説 国語編』（文部科学省、2017）に基づき、発達段階別の効果的な指導方法を検討した。第5章では、全体を総括し、小学校国語科における語彙指導の意義と今後の課題を述べた。

## 算数

### どんな人がSNSにハマるのか

藤原 未羽

本研究は、大学生のSNS依存に影響を及ぼす要因として、趣味の有無、友人ネットワークサイズ、生活充実度に着目し、その関連を検討したものである。大学生を対象とした質問紙調査（n=44）を実施した。重回帰分析の結果、SNS依存の側面によらず、趣味が有ることと生活充実度、異性の仲の良い友人の数は負に関連することが示された。また、情緒的利用に対しては異性の親友の数は負に関連すること、過度の利用に対しては同性の仲の良い友人の数が正に関連することが示された。以上の結果から、現実生活における満足感や趣味への資源配分が、SNSへの過度な依存を防ぐ緩衝材として機能することが示唆された。したがって、大学生のSNS依存対策においては、現実生活の充実や趣味活動の促進が重要であると結論付けられる。

## 通塾が学習方略と教師との関係に与える影響

小泉 宏太

本研究は、全国の小学1年生から高校3年生を対象とした大規模調査データを用いて、通塾が児童生徒の学習方略および学校教師との関係に与える影響を検証した。父母の学歴・性別・学年などの背景変数を統制した重回帰分析の結果、通塾は計画立案、理解のモニタリング、援助要請など複数の学習方略と弱い正の関連を示した。一方で、教師に感謝する、悩みを相談するなどの情意的関係には有意な関連がみられず、通塾は反抗的行動とわずかに関連するにとどまった。以上の結果から、通塾が学習行動の一部側面を補強する一方で、学校における教師との関係性には限定的な影響しか及ぼさない可能性が示唆された。本研究は、学校外教育が拡大する現代において、通塾経験をもつ児童生徒の学習行動を理解し、学校における指導改善や学級経営を再考する基礎的知見を提供する点で意義をもつ。

## 職場パワーハラスメントの個人差と要因分析

遠藤 拓海

本研究は大学生を対象に、パワーハラスメント(パワハラ)の認識性に影響を及ぼす要因を明らかにすることを目的として実施された。調査は114名の大学生に対して行われ、性別、学年、パワハラ行為・態度・状態の認識性および過去の体験を測定した。分析の結果、パワハラ認識性はいずれの側面でも比較的高く、体験の少なさに比べて学生はパワハラ行為を「パワハラである」と判断しやすい傾向、ならびに男性よりも女性の方がパワハラと認識しやすい傾向にあることが示された。さらに、パワハラ態度の体験は態度の認識性を高める一方、その他の体験は認識性と有意な関連を示さなかった。これらの知見は、大学生段階においてパワハラに対する認識性や個人差が既に形成されていることを定量的に示し、将来の職場適応やハラスメント予防教育の基礎資料を提供する点に意義があるだろう。

## 教師の指導と数学不安の関連

### —自律性支援と教室マネジメントに着目して—

松本 倅祈

算数・数学教育において、数学の学習の質と成果の阻害要因である数学不安を低減することは、極めて肝要である。しかし、我が国において、教師の指導と数学不安の関連を検討した研究はほとんどない。そこで、本研究は、中学1年生を対象として、教師の指導として、自律性支援と教室マネジメントに焦点を当て、これらが児童・生徒の数学不安と関連するのかを検討した。WEB調査を行い、重回帰分析を行った( $n = 195$ )。その結果、自律性支援と教室マネジメントはいずれも数学不安と有意な負の関連を示し、それぞれが独立して数学不安を低減することが示唆された。また、自律性支援と教室マネジメントから数学不安への関連において、性差は認められなかった。よって、自律性支援と教室マネジメントはジェンダーに依存しない数学不安の低減要因である可能性が示唆された。

## 対面授業とオンライン授業の頻度が大学生生活の充実度に及ぼす影響

平山 竜士

本研究では、全国の国立および私立大学の学部学生を対象とした「第58回学生生活実態調査」のデータ(121大学21,780名)を用いて、対面授業とオンライン授業の頻度が大学生生活の充実度にどのような影響を及ぼすのかを検討した。分析の結果、大学や学年、性別を一定にした場合、対面授業の頻度が多い学生ほど、大学生生活、勉学、友人関係のいずれの領域においても充実度が有意に高いことが明らかとなった一方、オンライン授業の頻度が多いほど、勉学および友人関係の充実度が有意に低い傾向がみられ、オンライン授業の増加が学習面と社会的側面の充実度に負の影響を及ぼす可能性が示された。本研究は、大規模調査データを用いて、対面授業とオンライン授業双方の頻度が大学生生活の充実度に及ぼす影響を量的に検証した点に意義があり、大学教育の授業設計や学修環境の検討に基礎的知見を提供するものである。

## 友人ネットワークサイズと友人関係の充実度が大学生生活の充実度と経済状況に及ぼす影響

神徳 将也

本研究は、全国の国公立および私立大学の学部学生を対象とした「第58回学生生活実態調査」のデータを用い、友人ネットワークサイズと友人関係の充実度が、大学生生活の充実度、勉学の充実度、経済状況にどのような影響を及ぼすかを検討した。分析の結果、まず、友人関係の充実度が高い学生ほど、大学生生活および学習活動を肯定的に評価し、さらには経済状況についても良好と感じやすいことが示された。一方で、友人ネットワークサイズが大きい学生ほど大学生生活の充実度と経済状況は良好であったが、勉学の充実度とは負の関連がみられた。交際範囲の広さが情報資源の獲得には有利である一方で、学習への集中を妨げる可能性が示唆される。これらの結果から、大学生生活の充実には友人ネットワークサイズのみならず、安定的で信頼できる友人関係を有することが重要であると示唆される。

## 図工

### モダンテクニックを活用したコラージュの題材

結城 奏音

卒業研究Iでモダンテクニックを用いたコラージュ制作に取り組み、モダンテクニックの意図しない表現や効果に興味を引かれた。また、それらを素材としたコラージュでは、配置や組み合わせに表現の広がりを実感した。

モダンテクニックは個々に絵画表現の色彩や濃淡、模様、点線面といった造形の要素が豊富である。このコラージュでは各素材の色や模様の特徴を図りながら画面構成の試作ができる。言い換えて、コラージュ特有の切り貼りは画面の調整であり、計画的に制作を進めるといふ思考実験の学習とも言えよう。高学年児童の発達期における空間の広がりという意識はコラージュの全面性に活かされ、表現の豊かな見方や考え方を引き出せると考える。モダンテクニックの意義は偶然にできる形や色の不思議さや面白さを味わうことである。本教材は自身で素材をつくりそれを作品にすることがねらいとなる。以上のことから、本教材のコラージュを描画の題材として位置付け本研究の題目に設定した。

本論は、第1章「モダンテクニックの概要」、第2章「コラージュの特徴」、第3章「教材としての活用」という構成である。

## 体育

### 小学校体育における全員が楽しめるベースボール型ゲームの工夫について

齊藤 勇希

本研究では、小学校体育におけるベースボール型ゲームにおいて、全員が楽しみながら参加できる授業づくりの方策を明らかにすることを目的とした。授業実践の前段階として、K大学の教職課程履修学生40名を対象にベースボール型授業に対する意識調査を行い、ティーボールの試合で全員が主体的に活動でき楽しむことができる工夫を模擬授業として実施し、授業後のアンケート、自由記述の分析を通して、授業の工夫が参加意欲や楽しさに与える影響を検証した。

研究の結果、今回の模擬授業に取り入れた用具の工夫（ピンポンラケット等）多様な役割設定、作戦タイムの導入は、技能差のある集団でも、全員が参加し楽しめるベースボール型ゲームの授業づくりに大きく寄与することが明らかになった。

一方で、今回の研究は、大学生を対象とした模擬授業であったため、小学生への一般化には限界があり、実際の教育現場での実践的な検証が今後必要である。さらに、作戦タイムや役割分担といった授業構造の最適化、心理的安全性への配慮なども継続的な検討課題としていきたい。

## 体育授業における ICT 機器活用の現状と課題

渡邊 愛梨

本研究は、小学校体育における ICT 機器活用の現状と課題を明らかにすることを目的とする。GIGA スクール構想の進展により、初等教育における ICT 環境は急速に整備され、情報活用能力は新学習指導要領（文部科学省、2017）において学習の基盤的資質として位置づけられている。他方、身体活動を中心とする体育科では ICT との親和性が低いと捉えられがちであり、教科学習に比べ活用が遅れている現状がある。

しかし、先行研究は、動画や写真による動作の可視化が技能改善を促進し、タブレット端末を活用したフォーム確認や振り返り活動が児童の主体的・協働的学習を支援することを示している。また、ICT を用いた振り返りが自己効力感の向上に寄与する可能性も指摘されている。

一方で、現場では運動量の確保や機器準備の負担、活用場面の選択が教師の裁量に依存するなど、実践上の課題が残る。以上の背景から、体育科の特性に即した ICT 活用の在り方を検討する必要がある。

本研究では、先行研究の整理とともに、教員および大学生を対象とする調査を通じて、その有効性と改善の方向性を考察する。

### 楽しさを基盤とした、子どもの主体的な学びを促す体育授業の在り方

西谷 萌華

本研究は、近年社会的にも問題視されている子どもの運動頻度および運動能力の低下に着目し、小学校体育において「楽しく主体的に取り組める授業」を構築することが、将来的な運動習慣や運動意識の向上にどのように寄与し得るかを明らかにすることを目的とした。

まず、体育科教育に関する文献研究や、大学生を対象として小学生時の体育経験に関する意識調査を実施した。意識調査の結果、回答者の約半数が小学校体育の経験が現在の運動へ意識・態度に影響していると回答し、初期の体育経験の重要性が示された。これらの結果を基に授業案を作成し、大学生を対象に検証したところ、児童（受講者）が自らルールを決定したり、活動量を確保したりすることで、授業がより楽しく主体的なものになることが確認できた。一方で、時間配分や教師の支援の在り方など、指導上の課題も明らかとなった。

今後は、本研究で得られた課題を踏まえて授業案を改善するとともに、他領域の単元にも適用可能な、主体性を育む体育授業の在り方を検討していきたい。

### 小学校体育における守備的役割の体験が子どもに与える心理的影響

橋本 翼

小学校体育におけるサッカー学習では、得点や勝利といった競技特有の達成感に基づく楽しさが児童の関心を強く引きつけ、攻撃的なプレーやポジションに偏りがちである。特にゴールキーパーのような守備的役割は責任の重さや失点への不安から敬遠されやすい。文部科学省の学習指導要領では「多様な役割の経験」の重要性が示されているが、実際の授業では役割の偏りが見られる。

そこで本研究では、小学校時代の体育経験に関する意識調査と、大学生を対象とした模擬授業の実施を行った。小学校高学年を対象としたボール運動において、ゴールキーパーという守備的ポジションを意図的に体験させ、その経験が心理的側面にどのような影響を与えるのかを検討する。その結果、意識調査では攻撃的役割の人气が圧倒的である一方、ゴールキーパーには「怖い」「責任が重い」といった否定的イメージが強く存在していた。しかし、模擬授業で実際に経験した者の中には「守れた時の達成感」「仲間に褒められた嬉しさ」など肯定的な心理的効果も確認され、守備的役割には自己効力感や協調性の向上につながる可能性が示された。

以上の結果から、守備的役割の体験は適切な授業構成や学級の支援環境によって、児童の心理的成長を促す重要な教育的価値を持つことが示唆された。

## 音楽を活用した準備運動の効果と課題

福永 莉子

近年の学校体育では、児童が主体的に運動へ取り組める授業づくりが求められており、その一環として準備運動の在り方が見直されている。従来の合図に従う形式に代わり、音楽のリズムに合わせて身体を動かすダンス型の準備運動が注目されている。

本研究では、音楽を取り入れた準備運動と合図による準備運動の効果の違いを明らかにすることを目的とした。研究の結果、音楽を活用した準備運動は、身体の温まりやすさや動きやすさに加え、集中度やモチベーションの向上においても高い効果を示した。大学生を対象とした調査でも、多くが音楽導入に肯定的であり、授業の雰囲気づくりや一体感の形成に役立つと回答した。文献研究においても、音楽によるリズム運動が心理的・身体的効果を高めることが報告されており、実践・理論の両面から有効性が支持された。一方で、選曲や音量調整、児童の個人差への対応といった課題も残る。また、本研究は大学生を対象としているため、小学生を対象とした実証研究が必要である。

今後は学年差や運動領域による効果の違い、長期的な学習への影響を検討し、より実践的な準備運動プログラムの開発を検討したい。

## 小学校における運動習慣と学習意欲の繋がり

佐藤 芳樹

本研究は、小学生の運動習慣が学習意欲や学習態度に与える影響を明らかにすることを目的とする。近年、子どもの運動機会の減少や学習格差の拡大が指摘され、国内研究でも体力・運動能力と学力の関連が示されている。特に継続的なスポーツ活動は非認知能力の向上に寄与するとされていることから、本研究ではスポーツ系の習い事の有無に着目した。

本研究では、K県K市の公立小学校4年生121名と教員を対象に質問紙法にて意識調査を実施し、運動時間、外遊び頻度、運動の自己評価、学習意欲、集中力などを調査した。

その結果、約7割が毎日10分以上運動しており、習い事をしている児童は運動時間・外遊びが多く、走力・敏捷性・ボール運動の自己評価も高かった。また、集中力や目標志向性も高く、「目標を立てて頑張りたい」とする割合に大きな差が見られ、スポーツで培われる努力や継続性が学習行動に転移している可能性が示された。さらに体育への肯定的意識は約8割に上り、教員も運動の教育的価値を評価していた。以上より、継続的な運動は体力面だけでなく学習意欲や主体性の向上にも寄与することが示唆された。今後は、地域・学年差を踏まえた調査を拡大し、より包括的に捉える視点について今後も検討していきたい。

## 道徳・特活

### 不登校について考える

河野 花音

本稿は、不登校経験をもつ妹と弟の事例を手がかりに、不登校の要因と支援の在り方を考察するものである。不登校は文部科学省により「病気や経済的理由以外で年間30日以上欠席する状態」と定義されているが、近年では欠席日数のみで判断せず、心理的背景や子どもの状態に即した支援の重要性が指摘されている。妹はクラス替えを契機とした居場所の喪失や自己肯定感の低下から登校困難となったが、家庭での対話やN中等部との出会いを通じて安心できる環境を得、自分に合った学びへと進むことができた。一方、弟は早期から欠席や問題行動が見られ、家庭・福祉・医療が連携して支援を行っているものの、対応は難航している。両事例の比較から、不登校は要因や経過が多様であり、画一的な支援では対応できないことが明らかとなった。本稿は、不登校支援には安全基地の確保、学校復帰を目的化しない姿勢、家庭支援の充実、初期サインの早期把握が不可欠であると結論づける。

## 教育経済学から子育てについて考える

渡邊 まり

本稿は、教育経済学の視点から子育てを捉え直し、幼少期教育と非認知能力の重要性について考察したものである。教育経済学では教育を人的資本への投資と捉え、特に乳幼児期の投資収益率が高いことが示されている。なかでも将来の学歴や収入、社会的成功に強く影響するのは、自制心ややり抜く力といった非認知能力であり、これらは家庭環境や親子関係の中で育まれる。現代日本では、経済格差や教育環境の不安定さが広がる中、認知能力偏重の子育てには限界がある。そこで重要となるのが、愛着形成、努力過程を認める声かけ、挑戦を見守る関わりなどを通じた非認知能力の育成である。また、学習習慣の形成には、無理のない目標設定や仲間との学び合いも有効である。子育ての基盤は、子どもが安心して挑戦できる環境と自主性を尊重する姿勢にあると結論づけた。

## 弓道の道徳的側面と教育的価値

佐藤 千華

本稿は、筆者自身の弓道経験をもとに、弓道がもつ道徳的側面と教育的価値について考察するものである。弓道は武士の修養として発展してきた武道であり、「心・技・体」の調和や「正射正中」の理念に象徴されるように、技術以上に内面の在り方を重視する。稽古では礼法や所作を大切に、一射一射に集中して向き合うことが求められるため、誠実さや忍耐力、自己制御力が自然と養われる。現代社会では、情報過多や即時的成果を求める風潮により、集中力の低下やストレスが問題となっているが、弓道の精神性は心を整え、過程を大切にする姿勢を育てる点で有効である。小学校教育においても、姿勢を正す、呼吸を整えるといった要素を取り入れることで、児童の集中力や礼儀意識の育成に寄与する可能性がある。弓道は人格形成に資する教育的価値を有すると結論づけた。

## 児童虐待について考える

佐野 友香

本稿は、日本における児童虐待の現状とその背景、支援の課題について整理するものである。児童虐待は年々増加しており、とりわけ心理的虐待が最も多いとされている。虐待を行う親の背景には、精神的問題、経済的困難、育児不安、社会的孤立など複数の要因が重なっている場合が多い。虐待を受けた子どもは、自己肯定感の低下や愛着障害、行動上の問題を抱えやすく、成人後の人間関係や子育てにも影響を及ぼし、虐待の世代間連鎖につながる危険性がある。こうした問題を防ぐためには、虐待の早期発見と相談しやすい環境づくりが不可欠である。また、親への心理的支援や具体的な育児支援を通じて負担を軽減することも重要である。児童虐待は個人の問題ではなく、社会全体で支えるべき課題であると結論づけた。

## 大学生のストレスについて考える

伊藤 祐輝

本稿は、大学生が抱えるストレスの要因とその対処について考察するものである。大学生のストレスは、学業、人間関係、経済的不安、将来への不安などが複合的に重なり、慢性化しやすい。筆者自身も、アルバイトやSNSを通じてストレスを経験し、その背景には出来事そのものよりも認知の捉え方が大きく影響していることに気づいた。対処法として、デジタルデトックスや感情を言語化することなどのセルフケアは一定の効果をもつが、個人の努力には限界がある。そこで重要となるのが、大学の相談体制やピアサポートなどの社会的資源を活用することである。本稿は、自助と他助を柔軟に組み合わせる「相互依存的ストレスマネジメント」の必要性を示し、ストレスと上手に向き合う力が現代社会を生きる上での重要な生活力であると結論づけた。

## 児童の自己肯定感について

加藤 大智

本稿は、日本の児童の自己肯定感の低さという課題に着目し、学校現場における実践の実態を明らかにすること

を目的とする。各種調査によれば、日本の子どもは欧米諸国と比べて自己肯定感が低く、意欲面でも課題が指摘されている。この状況を受け、教育再生実行会議は自己肯定感を高める教育の推進を提言している。先行研究では自己肯定感の重要性は整理されているものの、具体的な教育実践を体系的に示した研究は少ない。そこで本稿では、公立小中学校2校の現職教員を対象にアンケート調査を実施し、日常的に行われている実践を分析した。調査を通して、学校教育活動全体の中での工夫や課題を明らかにし、自己肯定感育成に向けた示唆を得ることを目指した。

## 子どもの自己肯定感について

保科 夏海

本稿は、幼児期における自己肯定感の育成について、理論と実践の両面から考察するものである。まず、自己肯定感を「自分自身を価値ある存在として受け入れる感覚」と定義し、日本の若者の自己肯定感が諸外国と比べて低い背景として、文化的要因や結果重視の教育、SNSによる比較の影響を指摘した。次に、教育実習での経験から、子どもの意欲の差は能力よりも、家庭で過程や努力を認められているかどうかによって左右されることを示した。さらに、愛着理論に基づく安定した関係性、自己決定理論に基づく自律性支持、成長マインドセットを重視したフィードバックの重要性を論じた。加えて、園全体でのSEL導入や家庭との協働の必要性を示し、幼児期に自己肯定感の基盤を築くことの重要性を結論づけた。

## 幼児教育・生活

### 下校中の地震の危険性と地域の防災意識について

#### — 低学年生活科・防災教育の推進の観点から —

石原 麻衣

本研究は、下校中の地震発生時における低学年児童の安全確保と防災意識の育成を目的として行ったものである。具体的には、東日本大震災時の「釜石の出来事」を事例に、児童の主體的な避難行動を可能にした教育的要因を正常化バイアスの観点から整理した。その結果、防災教育は「特別な授業」ではなく、日常の学習と結び付けることで、非常時にとるべき行動を思い出しやすくなり、低学年でも正しい避難行動に繋がることが明らかになった。

一方、学校だけの教育には限界があり、家庭や地域社会との連携が不可欠である。そのため、地域の避難訓練への参加や、家庭内での防災習慣の共有が児童の学びを実践へと結び付け、学校での指導を補完する役割を果たすことが確認された。また、都市部特有の帰宅困難者問題への対応や、児童を学校で保護する体制などの地震発生時の学校と家庭の連携の研究も行った。

総じて、防災教育は低学年から継続的に行うことに大きな意義があり、児童の命を守る力の育成に学年差はないことが確認された。さらに、学校・家庭・地域が一体となって取り組むことで、平時のみならず被災時にも効果的な連携が可能となり、防災に強い地域づくりに寄与することが示唆された。

### 学校における体を動かす活動が子どもの運動能力向上に及ぼす影響

#### — 幼児教育・生活科の学習の視点から —

内藤 遥花

本研究は、幼児期から児童期にかけての体を動かす活動と運動能力の発達の間接的関係を、文献研究により明らかにすることを目的とした。近年、子どもの体力低下が社会問題化しており、幼児期の運動経験が児童期以降に長期的影響を及ぼすことが指摘されている。しかし、先行研究は幼児期と児童期を別々に扱った研究が中心で、発達の連続性に着目した研究は少ない。そこで本研究では、先行研究を体系的に整理し、幼児期の運動経験が児童期の運動能力に及ぼす影響について、先行研究体系的に整理した。その結果、幼児期の運動経験の質と量が児童期の運動能力の発達と密接に関連しており、特に多様な動きの経験が重要であることが示された。また、児童期においては、体

育以外の教科等における運動機会の創出も重要であり、継続的な運動習慣の形成が長期的効果をもたらすことが明らかになった。本研究は、幼児期から児童期への連続的な運動指導の重要性を文献から実証し、教科横断的な運動促進の理論的根拠を提示した点で、実践的意義を有する。

## キャラクターが子どもの自己形成と学習に及ぼす影響

村 栢 太一

キャラクターに触れる機会はテーマパークやアニメ、教育の場等、数多くある。本研究では、子どもが実際にキャラクターに会うことや、教材や文房具等、教育の場にキャラクターがいることによって、子どもの成長にどのような影響・変化があるかを調べた。

その結果、キャラクターは、教育やエンターテインメント等、適材適所によって役割が変わることが明らかとなった。例えば、教育の場では難しい物事でもイメージをしやすくする役割があり、場所や展示物を象徴するキャラクターを使って表現する特性反映型と既に人気が確立したキャラクターを使用して意欲を促進する人気型がある。学生を対象としたアンケートを行ったところ、回答者の約76%がキャラクターが教材にいただけで、やる気が出たと回答していた。また、テーマを擬人化した作品を通じて、回答者の約8割が対象への興味を持ったと回答していたことから、キャラクターは学習への意欲や理解につながるということが分かった。

しかし、現実世界での生活や人間関係が疎かになったり、没頭しすぎてしまったり等、キャラクター利用のデメリットも存在する。また、年齢によってキャラクターの選好は変化するため、必ずしも万人に効果的とは言えない。そのため、役割をはっきりさせ、一目見ただけでも学習や話の内容が分かるようにキャラクターを扱うことが重要である。

## 適量をバランスよく食べる力を育む給食指導

### — 児童の特性に応じた支援の工夫 —

仁 和 夏姫

本研究では、児童が「適量をバランスよく食べる力」を育む給食指導について、偏食や障害のある児童への支援方法を文献や事例から整理した。その結果、偏食を持つ児童には、少量から挑戦するように促し、達成感を積み重ねる段階的な指導や、食事の手伝い・レシピ開発などの家庭との連携が効果的であることが示された。また、障害のある児童には、感覚過敏や環境要因に配慮し、食器具や食事環境の工夫、絵カードの活用など、安心して食事に向き合える支援が必要であることが示された。

さらに、児童全体に向けては、栄養教諭や教師による直接的な声かけだけでなく、給食だよりやキャラクター教材などの間接的な食育媒体が、児童の食への関心を高め、家庭との連携を促す役割を果たしていることも明らかとなった。加えて、各教科における給食指導の意義も確認された。生活科では生活経験や栽培活動と結びつけて「食べること」「健康に暮らすこと」を学び、家庭科では「主食・主菜・副菜の組み合わせ」や栄養バランスを理解し、家庭生活に生かす力を養うことができる。これらのことから、給食指導は、単なる「食べさせる」行為ではなく、児童が食と向き合い、適量をバランスよく食べる姿勢を養うことを通じて、健全な食習慣を築く教育的活動であることが明らかとなった。

## ゲームが子どもの生活に与える影響

伊 豫 汐 絵 里

スマートフォンや家庭用ゲーム機、パソコン、タブレット端末の普及により、子どもにとって、ゲームは身近な存在となり、学習ソフトやタイピングゲームなどによって遊びと学習の境界が曖昧になっている。本研究では、ゲームが子どもの生活、学習、心理的適応、不登校にどのような影響を与えているのかについて検討した。先行研究では、ゲームの利用時間が生活習慣の乱れや睡眠不足、学習時間の減少、依存傾向と関連することが示されている一方で、達成感や自己効力感、社会的つながりを得られるという良い面も指摘されている。さらに、ゲームの世界が子どもにとって安心できる居場所となり、不登校の背景にある不安やストレスをやわらげる役割を果たす場合もある。保

護者の関わり方については、使用の制限だけでなく、子どもと話し合いながらルールを決めたり、ゲーム内容を理解しようとしたりする協同的な関わりが、子どもの適応を高めるとされている。また、N高のようなオンライン中心の学習環境は、登校に不安のある子どもに新たな学びの選択肢を提供している。以上のことから、ゲームを良いか悪いかで判断するのではなく、子どもがゲームに向かう背景や気持ちを理解し、現実の生活とのバランスを整えることが重要であるといえる。

## 健康

### 児童と教師の意識から考える個に応じた指導を目指した宿題の考察

秋元 萌花

本研究の目的は、小学3～6年の児童と担任教師を対象に、宿題に対する意識の実態を明らかにし、個に応じた指導としての宿題の在り方を検討することであった。児童326名、教師17名を対象に質問紙調査を実施し、学年差と両者の認識差を分析した。その結果、中学年は宿題の量・時間・難易度を高く評価し負担感が強い一方、高学年は短時間で遂行しやすく自律的である傾向が示された。また、教師は児童の実態よりも「できている」と見積もる傾向があり、特に中学年の支援ニーズが過小評価されていた。これらの差異は宿題が家庭で行われ過程が不可視であることや、提出物中心の評価に起因すると考えられる。今後は、課題量調整や手順可視化等の支援を中学年へ重点化し、理由づけを伴う質的フィードバックを充実させることで、児童の主体的な家庭学習につなげられると考えられる。

### 古着とファストファッションの融合にみるZ世代の自己表現

#### — 文化的意味とファッション戦略の分析 —

佐藤 匠実

本研究は、Z世代の若者が古着とファストファッションをどのように組み合わせて着用しているのかを明らかにすることを目的とした。Z世代はSNSを通じて共通のトレンドに触れており、個性と実用性を両立する消費行動をとる傾向がある。本研究では、16～27歳の男女131名を対象にアンケート調査を行った。調査では、購入場所、選択理由、ミックスコーデの経験、SNSとの関わりなどを尋ね、性別および年齢による違いを検討した。分析の結果、性別による大きな差はほとんどみられなかった。男女ともに「新品と古着の両方を使う」「自然にミックスしている」という回答が多く、ミックスコーデは日常的な行動として定着していた。また、新品は「清潔で安心」「見つけやすい」、古着は「掘り出し物が楽しい」といった理由が多く、選択理由も似ていた。年齢による違いも小さかった。どの年齢層でもミックスコーデの経験が多く、購入理由や価値観も共通していた。これは、Z世代が同じSNS環境で育ち、類似したファッション観を共有しているためだと考えられる。以上のことから、ミックスコーデはZ世代に広く浸透しており、性別や年齢による行動の差は比較的小さいことが示された。本研究は、若者のファッション行動が属性を越えて共通化している現代的傾向を示すものである。

### 幼少期の親子関係が大学生における承認欲求に及ぼす影響

#### — 希薄化・過干渉に着目して —

増田 華子

本研究では、幼少期および青年期の親子関係（希薄化・過干渉）が、大学生の承認欲求にどのように関連するかを検討した。調査は196名の大学生を対象に匿名の質問紙調査を実施し、SNS承認欲求・対面承認欲求の2つを従属変数として、親子関係16項目を独立変数に重回帰分析を行った。その結果、SNS承認欲求（平均値）は幼少期の「家族内での孤立感」と独立して関連しており、幼少期の情緒的つながりの希薄さがSNS上での承認依存につながる可能性が示された。一方、対面承認欲求（平均値）は、幼少期の孤立感に加えて、青年期の「親の機嫌に合わせて行動する」「親の期待に応える」といった統制的関わりと独立して関連していた。さらに、SNS・対面承認欲求

の個別項目の分析から、青年期の過干渉がSNS承認行動（反応数への依存や自己価値の変動）と強く関連し、幼少期の孤立感排除行動や対面での評価不安と関連することが示された。以上より、承認欲求は単一の時期の親子関係によって形成されるのではなく、幼少期の情緒的経験と青年期の過干渉の態度の双方が複合的に影響することが明らかとなった。本研究は、親子関係の両極性を踏まえつつ、SNSと対面という異なる承認場面の特徴を比較検討した点に意義ある。

### 顔画像から形成される第一印象が自己開示の動機づけに及ぼす影響

田島 淳

近年のコミュニケーション環境の多様化に伴い、表情が対人評価や自己開示に与える影響が注目されている。本研究では、258名（18～26歳）を対象に、笑顔・中立・怒り・悲しみの4種類の表情が第一印象および自己開示評価に及ぼす影響を検討した。各表情条件における第一印象と自己開示意欲をアンケートで収集した結果、笑顔は全段階の自己開示意欲を最も高め、怒りは最も抑制的であった。また、第一印象が高い群では、全表情条件で自己開示意欲が高く、特に笑顔との組み合わせで相乗効果がみられた。深い自己開示ほど第一印象の影響が大きく、信頼や心理的安全性が開示行動の基盤となることが示唆された。本研究は、表情がオンライン・対面を問わず対人関係形成や自己開示行動に及ぼす心理的メカニズムの理解に貢献する。

### BGM中の言語の違いが言語処理に及ぼす影響 — 動詞抽出課題による検討 —

大塚 達也

本研究の目的は、BGM中の歌詞言語（日本語・英語）が日本語の動詞抽出課題に与える影響を検討し、言語による干渉の差異を明確化することである。実験には大学生17名が参加し、日本語歌詞条件・英語歌詞条件・無音条件の3条件で動詞抽出課題を行った。課題文には難易度が同程度の3種類の社説を用い、社説と条件の組合せは6パターンを作成して参加者間でランダムに割り当てた。成績指標は誤答率とし、対応のある一元配置分散分析により条件間の差を検討した。その結果、3条件の誤答率に有意差は認められなかったことから、歌詞言語の違いが動詞抽出成績に影響を及ぼしたとは言えなかった。課題後には主観評価アンケートを実施したところ、課題中の気になり度および妨害感はいずれも中程度であった。一方で、英語リスニングに関する自己評価は低く、「苦手」と回答した者が多数を占めた。自由記述では、「日本語歌詞が気になった」「無音が集中しやすい」「音楽があると落ち着く」など個人差のある意見が得られた。以上から、歌詞言語の違いは成績に影響しにくいと考えられたが、主観的な印象には個人差がみられた。今後は、データ数の拡充や課題特性、個人差を考慮した検討が必要である。

### 野球のパフォーマンスに対する外発的および内発的要因の寄与度の比較

森田 元幹

中学生アスリートは日常的に外的刺激や内的調整の影響を受けながら競技に取り組んでおり、その動機づけの在り方はパフォーマンスに大きく関わる。本研究では、中学1～3年の野球選手42名を対象に、外発的動機づけ条件（発声）、内発的動機づけ条件（記録提示）、コントロール条件（無操作）の3条件におけるパフォーマンスの差異を把握し、各条件が短期的成果に及ぼす影響を明らかにすることを目的とした。分析の結果、遠投距離・打球飛距離・球速・スイングスピードのいずれにおいても、外発条件および内発条件はコントロール条件より高い記録を示し、短期的には発声による覚醒上昇と記録提示による成功期待の向上がいずれもパフォーマンス促進に寄与する可能性が示された。また、自己申告による「最も力が出たと感じた条件」と実測値が一致しない選手が一定数存在し、主観的判断のみでは実際の成果を適切に把握しにくいことも明らかとなった。これらの結果から、指導者は単一の動機づけ手法に依存するのではなく、選手の実態に応じて外的刺激と内的調整を柔軟に使い分ける必要があるといえる。さらに、選手の主観的認識と客観的データを併せて活用することが、より効果的な指導および意欲形成につながると考えられる。

## 国士舘大学初等教育学会・会則

第1条 本会は国士舘大学初等教育学会と称する。

第2条 本会は事務局を国士舘大学文学部教育学科初等教育コース内に置く。

第3条 本会は初等教育の性質に鑑み、広く研究の場を提供すると共に、合わせて相互啓発の場を提供することを目的とする。

第4条 本会は前条の目的を達成するために次の事業を行う。

1. 機関誌の発行。
2. 研究会・講演会の開催。
3. その他の必要な事業。

第5条 本会は総会を開催する。

第6条 本会の会員は次の通りとする。

1. 国士舘大学文学部教育学科初等教育コースの専任教員。
2. 国士舘大学文学部教育学科初等教育コースの学生。
3. その他、入会を希望して、初等教育コースの承認を得た者。

第7条 本会に次の役員を置く。

1. 委員若干名。
2. 監査2名。

第8条 本会の役員の任期は1年間とする。ただし再任をさまたげない。

第9条 本会の経費は会費・助成金・寄付金その他をもって当てる。

第10条 本会の会計年度は4月1日に始まり、翌年3月31日をもって終わる。

付則 1. 本会則は総会に出席した会員の3分の2以上の賛成をもって変更することができる。

2. 細則は別に定める。

3. 本会則は平成11年4月1日より施行する。

所在地 〒154-8515 東京都世田谷区世田谷4-28-1 国士舘大学文学部教育学科初等教育コース

令和6（2024）年度会計報告（令和6年4月1日～令和7年3月31日）			
◆収入の部		◆支出の部	
会費収入	460,000円	『初等教育論集』第26号制作費	165,700円
雑収入	106円	研修費	130,000円
前年度繰越金	774,460円	通信運搬費	660円
		会合渉外費	20,000円
		福利費	0円
		キックオフミーティング運営費	10,000円
		ATM手数料	210円
		予備費	0円
		次年度への繰越金	907,996円
計	1,234,566円	計	1,234,566円

## 国士舘大学初等教育論集投稿規定

国士舘大学初等教育学会は、その会則(以下「会則」と略記する)第4条第1項に定める機関誌として、『初等教育論集』(以下「論集」と略記する)を発行しているが、その投稿並びに編集に関して以下に定める。

1. 編集の担当者を、会則第6条の第1項による会員(専任教員)の互選により1名以上定める。
2. 「論集」の記事は、目次や編集後記等、編集の過程で生ずるものの他、次のものとする。
  - (1) 本会の会員による投稿のうち、初等教育コースでの承認を経て、編集担当者が適切と判断したもの。
  - (2) 会則第6条第2項による会員(学生)のうち、当該年度に執筆し、合格したすべての卒業研究の概要。
  - (3) 会則第6条第2項による会員の卒業研究のうち、別に定める規定による審査によって特に優秀と判定されたものの全部、もしくは抄録。
  - (4) その他、会則・会計報告等、初等教育学会の運営に必要と思われる記事。
3. 2の規定に拘わらず、編集の担当者は収録可能ページの判断により、記事の次号送りや収録保留を判断することができる。

また、2.(3)による収録の分量についての判断は、初等教育コースの意を尊重して編集の担当者が行うこととする。抄録の方法は、編集の担当者が箇所と字数を指示して著者本人が行うか、もしくは、編集担当者が行いそのような抄録であることを付記するかのどちらかを、著者が選ぶこととする。
4. 「論集」の発行形態は、電子(オンライン)ジャーナルとする。2.に定めた記事に関して執筆者並びに著者は、その収録・公表および配付に関して、投稿もしくは提出時に承諾したとみなす。
5. 4の規定により、執筆者並びに著者は、その記事に関して著作権等の義務を正統に処理した状態である義務を負う。特に初等教育学会の責を問われることのないよう誠実に対処する責任を負うこととする。
6. 記事の提出は、原則として次の締め切りとする。2.(3)の抄録を著者が著者自身で行うこととした場合、当該年度の12月末日。その他の記事は、12月10日。ただし、編集担当者の判断によって、適宜その締め切りを後に延ばすこともできる。卒業研究の概要は各卒業研究科目ごとにまとめて提出するものとする。
7. 論集の発行は原則として、3月1日とする。

## あ と が き

オンラインジャーナルとなって4回目、第27号となりました。

さて、2026年度より初等教育コースは、その長い歴史に別れを告げ、教育学科として一体となり、新しく生まれ変わります。今号は、「初等教育論集」としての最後となるでしょう。

次回からは、教育学科における新しいメディアとして出発する予定です。

今後とも、教員および学生による、さまざまな研究成果を発信してゆきたいと思います。

長らくのご支援ご鞭撻に、心より感謝しまして、あとがきにかえさせていただきます。

ありがとうございました。

編集担当：菱刈晃夫

### 執筆者紹介（掲載順）

菱刈 晃夫 文学部教授  
青木 聡子 文学部准教授  
清水 優菜 文学部講師  
河野 寛 文学部教授 ほか学生  
峯 彩寧 学生

## 初等教育論集 第27号

発行 令和8（2026）年3月1日  
編集発行人 国土館大学初等教育学会 佐々木浩（コース主任）  
発行所 〒154-8515 東京都世田谷区世田谷4-28-1  
国土館大学初等教育学会  
ゆうちょ銀行・郵便局から振り込む場合  
（記号）10070（番号）9804211（名前）国土館大学初等教育学会  
他の金融機関から振り込む場合  
（店名）〇〇八（店番）008（口座番号）0980421（名前）国土館大学初等教育学会  
制作 オリオン出版