

ISSN 2189-2679

日本教科内容学会誌

Journal of Japan Society of School Subject Content Education

Vol. **5** No. **1** 2019



日本教科内容学会

第5卷 第1号

日本教科内容学会誌

第5巻 第1号 2019年3月

目次

巻頭言

日本教科内容学会の果たすべき役割が拡大している ……西村 俊夫 1

招待論文

カリキュラム論から見た教員養成教科内容学研究の構想 ……安彦 忠彦 3

研究論文

歴史解釈に基づく墾田永年私財法の授業開発に関する一考察

—脱構築を組み込んだ学習過程の創造— ……鈴木 正行 17

大学生のパフォーマンスから導く教員養成教育における理科内容の具体

—「生物の構造と機能」を用いた実践的研究— ……原 健二 31

保育者・教員養成のピアノ実技科目におけるコード伴奏活動を支える教科内容

—指導内容の四側面を関連づける立場より— ……浅見 愛 43

生成を原理とする音楽科授業にみる教科内容の体系

—「うたづくり」の授業の場合— ……清村 百合子 55

学会情報 …… 69

Journal of Japan Society of School Subject Content Education

Vol. 5, No.1 March, 2019

Contents

Preface	Toshio Nishimura	1
Invited paper		
Ideas on Development of School Subject Content Theory in the Curriculum of Teacher Education in Terms of Curriculum Theory	Tadahiko Abiko	3
Research papers		
A Study on the Class Development of the “Konden Einen Shizai Hou” Based on the History Interpretation : Creation of the Learning Process that Incorporated Deconstruction	Masayuki Suzuki	17
Educational Performance of the University Students under a Context in Teaching an Elementary School Student : To Create the Science Curriculum for the Teacher Preparation Education	Kenji Hara	31
Teaching Content of Practical Piano Training for Chordal Accompaniment to the Education of Nursery, Kindergarten, and Elementary School Teachers : From the Educational Aspects of the Combination of Four Approaches	Ai Azami	43
System of Subject Content in Music Class Based on the Concept of Generating Music : A Case Study of “Uta-dukuri”	Yuriko Kiyomura	55
Information		69

Edited and Published by

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

日本教科内容学会の果たすべき役割が拡大している

日本教科内容学会監事 西村 俊夫

日本教科内容学会が発足してから5年になる。「日本教科内容学会」設立理念の中に「近年この教員養成における教科専門の教育内容が理学部や文学部の内容と同じで、そのために学校教育の教育実践との乖離があり、子ども達の発達を想定したものになっていないという指摘がある」という記述がある。ここで記述されている指摘の一つは、平成13年11月の「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会報告書」（以下、「在り方懇」という。）の「教科専門科目の分野は、理学部や文学部など一般学部でも教育されている。教員養成学部の独自性や特色を発揮していくためには、教科専門科目の教育目的は他の学部とは違う、教員養成の立場から独自のものであることが要求される」を指しているものと思われる。

「在り方懇」の報告書が出された当時、美術の教科専門（工芸）を担当していた筆者は、この指摘をある種の「ショック」と戸惑いを持って受け止めた。美術大学の「実技」とは異なる教員養成のための実技（教科内容）がそもそも存在するのだろうか、という疑問が真っ先に浮かんだ。それは教員養成系大学の教科専門担当教員の存在意義を問う疑問へと代わった。その後、この難しい問題は、「教科内容学」や「教科内容構成」といったキーワードで様々な検討が重ねられ、そして2014年の5月に日本教科内容学会が設立された。

しかしこの間、全国の教員養成系大学・学部の「かたち」に大きな変化があった。例えば、幾つかの大学の学部名が「教育学部」から別の名称に変更されたこと、学生数が減少したこと、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の区分が法令上はなくなったことなどの変化である。そして、多くの国立教員養成系大学で専門科目担当教員の数が減少した。この「かたち」は「在り方懇」の報告書の時に見えていたようにも思える。平成29年8月に出された国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議の報告書では「子供の成長や発達との関連性を持たせた「教科専門」と、実践性を担保した「教科教育」とを一体化した領域ととらえ、「教職教育」も含む「教員養成学」に相当する学問分野を作ることが必要との声が高まっている」と指摘されている。もちろん、「教員養成学」のようなものの必要性は、国立教員養成大学・学部にだけ求められるものではなく、すべての大学や学校教育全体に関係する。この学会が果たすべき役割が一層増しているように強く感じる。

平成 30 年 3 月

招待論文

カリキュラム論から見た教員養成教科内容学研究の構想

安彦 忠彦¹

要旨：カリキュラム論の視点から見た，教員養成大学・学部の独自の教科として，「教科内容学」の構成・開発をどのように構想するかを，カリキュラムを構成する内部要素を踏まえて検討する。それを「教科専門」としてでなく，従来の「教科教育学」に「教科内容学」を加えて，その改変としての試案を提示するが，総論は「教育課程論」の一部に含める方向で考え，各論は従来の各教科の教科教育学（法）を増補し，「新教科教育学」として構想し，提案する。

キーワード：カリキュラム論，教員養成大学・学部，教科教育学，教科内容学，教科専門，教職専門

はじめに

教員養成課程ないし教職課程では，当初から「教職専門」と「教科専門」との関係が問題になり，この両者をつなぐものとして「教科教育法(学)」が登場したが，1980年代以降は，とくに「教科専門」と「教科教育」との関係づけがこの課程の独自性を打ち出すものとして前面に登場し，それを実現するために「教科内容[構成]学」といった科目を導入する動きも出てきた。その全体的な流れの中で，これらの問題を「カリキュラム論」の視点から考えることとする。その際，後者の問題を前者の問題の中に含めて取り上げ，後者の問題に対して「教科内容[構成]学」という新科目を加えるのではなく，従来の「教科教育学」を取り上げ，その改造による「新教科教育学」の提案で対応すべきだと主張してきたが(1)，ここではひとまずそのような呼称も含めて，その中身だけを検討することとしたい。

1. 「カリキュラム論から見た」という視点の意義

この表題は本学会でのシンポジウムの際に与えられたテーマであるが，それを私なりに解釈して以下のような視点から見ることにした。

1.1 「教育目的」「教育内容」「教育方法」という教育研究の3つの分野から考えると，それをより具体化したものがそれぞれ「教育目標」「教育課程」「教育技術」であると言えるが，「カリキュラム」という用語はこの具体化された3つを含むとともに，国際的には通常，教育の計画のみでなく過程や結果までを含む意味で使われ，「教育目的」によって異なる性格のものになる

これらは，論理的には，「目的」が「内容」と「方法」の両方を支配し，「内容」は「目的」に規定され「方法」を規定する。したがって，「内容」「方法」を含む広義の「カリキュラム」は基本的に「目的」に支配される「従属変数」である。このことをまず明言しておかねばならない。つまりカリキュ

¹ 神奈川大学

受付日：2018年2月12日

ラム論的には、「目的」次第で「カリキュラム」は異なるということである。

その基礎の上で、具体化された実践的な授業場面では、「教育目標」←→「教育課程」←→「教育技術」←→（「教育目標」という、これら3つの下位分野を、相互作用的に柔軟に見るのが「カリキュラム論」的な見方、と考えてほしい。その際、「カリキュラム」と「教育課程」の違いは、後者が「計画段階」のものだけを意味し、前者はそれを含む「実施段階」「結果段階」のものも含む用語として使われる、国際的な見方に従うものとする。(2)

加えて、筆者は「教育課程」については、これまで以下の6つの内部要素から構成されると述べてきた。

①教育内容 ②組織原理 ③履修原理 ④教材 ⑤授業日時数 ⑥学習形態

これに加えて、授業の実践場面までを含む広義の用語「カリキュラム」の場合には、次の2つを含める。

⑦ 教育方法 ⑧ 授業内容

この場合、「授業内容」とは「教育内容」という計画レベルのものとは異なり、実際に、ある授業の子供たちを前にして、教員が種々修正を加えて行っている「内容」であり、必ずしも計画通りのものではない、という現実を念頭において用語を使い分けたのである。従って、「授業内容」の中には、教員が意図せずに学ばせてしまった「隠れたカリキュラム」(潜在のカリキュラム)が含まれる。この潜在のカリキュラムを含めて実際の「学力と人格」が形成されることになる。そしてこの場合、「人格」が全体で、「学力」はその中の部分になる。

その上で、これら6つないし8つの要素の相互関係を、次のようにとらえておくのが「カリキュラム論」的な見方であるとする。(3)

1.1.1 「①教育内容」は通常「教科内容」と「教科外内容(活動)」に分けられる

これは「②組織原理」の問題で、カリキュラムをどういう性格の種類ないし類型のものにするか、ということである。教えるべき内容を、以下の二つの観点からどう選び、どう並べるかによって、「教科」と「経験」を両極とする連続体の形で、複数のカリキュラムの類型が生み出される。

- ア) 存在論的基礎：「何を」政治・経済・文化＝人間としての「生存・生活」の最低条件＋国民＋地球人→「普通(国民)教育」「専門(職業)教育」の両方：知識と経験(活動)
- イ) 認識論的基礎：「どのように」文化伝達/認識形成・創造的/問題発見/解決的思考力・相互意味付与/価値観形成 →「共通基礎教育」「個性/創造性教育」の両方：認知/非認知(情動)/メタ認知(超越)

1.1.2 「教育内容」(とくに「教科内容 subject matter」)と「③教材 subject material」)を区別する

「内容」を反映し「方法」と相互規定の関係にあるのが「教材」

- ・教材＝教育内容 teaching matter を教えるための材料 teaching material (教具/機器と区別)
- ・子供の興味・個性等と学問等の成果を焦点とする「二焦点一元論」による内容・教材づくり

1.1.3 「教科内容」(全教科の内容全体)と「各科内容」(各教科の内容)を区別する

後者はほとんど使われず、前者の用語に後者の用語と意味を持たせるのが普通だが、厳密には区別した方がよい。

- ア) 全教科の内容全体：学校段階・学校種ごとの、各学年における「内容」全体の構成・配分(構

造)

- ・初等教育・中等教育・高等教育という学校段階別の学校種ごとに全体構造化
＝「未分化」→「分化」→「総合」→「分化と総合の動的組み合わせ」
＝「人間としての基礎」→「各文化分野の基本」→「個性(探求・伸長)と自立(基礎・準備)」(「教科」の全てが必ずしも背後にある「親学問」からできてはいない!)
 - ・義務教育・非義務教育:「④履修原理」の問題＝年齢主義・課程主義, 必修・選択など
(国民的基礎教養・各人の個性的自立と生涯学習を視野に入れて)
 - ・学習者の成長・発達特性＝成熟・発達の適時性・個性(個々人の差異の幅を考慮)
- イ) ⑤授業日時数(時間・単位)の問題: 各教科の全学年に亘る時数・単位数配分の問題
- ・教職員の人数・労働時間, 施設設備の整備状況などはその従属変数で, 逆ではない!

1.1.4 各教科の「内容」構成・年間計画・配分 (系統・学問的系統と教育的系統の区別[廣岡亮蔵])

- ア) 「内容」の最小単位としての「単元 unit」づくり: 合目的性格+思考段階的性格
(思考や問題解決など, 「目的・目標」となり「資質・能力」に即して)
- ・授業日時数・地理的要因・時期的要因への配慮
 - ・学習者の発達特性・適時性: 幅のある・動的な・網状の柔軟な発達段階を前提する。
 - ・⑦教育方法・教育技術: ⑥学習形態・指導方法・指導技術との組み合わせ
- イ) 「内容」の精選・厳選と「教材」の精選・厳選との区別: 前者は必然, 後者は柔軟に!
- ・時代によって「重点化」されるものが変わらざるを得ない。
 - ・どちらも複数案があってよい。子供を前にして教員が選択できるとよい。目的・目標に規定される従属変数。

1.1.5 「教科外内容(活動)」の構成・年間計画・配分

- ・自治的な「経験」のための諸活動

以上でひとまず、「カリキュラム論」の原理的なポイントの押さえを終わる。次に, そのようなポイントの押さえから, 教職課程科目としての「教科内容学」を考える。

1.2 「教科内容学」登場の経緯

筆者が「教科内容学」と呼ばれるものを初めて目にしたのは, 2010(平成23)年より少し前だったように記憶する。上越教育大学の文書によると, まず広島大学教育学部に教科教育学科が創設された1978年に「教科専門の担当者が共有する学問領域」としてこの名称が使われ, その後2006年に, 鳴門教育大学が「各教科の学習指導要領が示す教科内容の柱立ての体系」としてこの名を用いているが, さらに「教科専門と教科教育を架橋する研究領域」として「教科内容構成学」なるものが, 2009(平成22)年4月に当時の文部科学省(以下, 文科省と略称) 高等教育局長の徳永保氏によって提起されたという。(増井三夫・西園芳信共著『教科内容学研究の現在と可能性』, <研究報告書>, 2011年) この文書では2009~2010(平成22~23)年に文科省の「先導的の大学改革推進委託事業」が始められ, 教員養成大学・学部によるその種の調査研究が含まれていたとされているので, 少なくとも2009(平成22)年には, 文科省内部ではその方向が目指されていたと考えて間違いではないであろう。実際, 上越教育大学と鳴門教育大学は, これを受けて「教科内容学」と名称を少し変えて, この種の調査研究を委託され, 2010(平成23)年6月には, 徳永氏を基調講演者として招き, 「教員養成のための教

科内容学の構築に向けて」と題するシンポジウムを行い、翌 2011（平成 24）年 3 月には先の報告書を刊行している。

筆者は当時、教育学界・教育界からではなく、文科省の役人の方からの提言で「教科内容学」なるものの構想が登場したと解釈して不愉快に思っていたが、上記の報告書によると、平成 13 年 11 月の国立教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会報告書「今後の国立の教員養成大学・学部の在り方について」文部省高等教育局専門教育課、において、次の二つの課題が提起されていたという。

- ① 「一般学部とは異なる」教員養成学部「独自の専門性」の確立
- ② 「例えば・・・『小学校理科』という大学レベルの科目を構築」

これを受けて、「教科内容学」を提言する、というものであった。しかし、筆者の見方では、この二つの課題は行政サイドの意向を強く受けたもので、必ずしも学問的な必要性から生まれたものとはいえない印象があった。それなのに、この「在り方懇」と略称されるものの報告書は、大学側にかなり大きな影響を与え、結果的に「教科内容学」の導入を実現させるものとなった、と解釈している。これが当たっていないとしても、いまだにその印象が拭えない。行政サイドの力の入れ方が強かったからである。

2. 「大学における」教員養成という観点の意義

2.1 「大学における」＝大学学部 4 年間の一般教養と専門教養の両方の教育を必要とすること

改めて「教員養成」の特質を、第二次世界大戦の前後の歴史を大雑把に比較しながら、明確にしておきたい。第二次世界大戦の敗戦に至るまで、日本の教員養成は「師範学校」によって行われており、師範学校は高等教育機関とは認められず、旧制の専門学校扱いであった。ただし、教員は下位の官職とはいえ天皇の勅任官であり、天皇と国家のための公教育に責任を負う教育の専門家として、表面上、社会的には一般に保護者の尊敬を受けていた。

しかし、第二次世界大戦後の日本教育の民主化により、師範学校による教員養成は視野の狭いもので、広い教養と自由な学問研究に基づかなかつたとして退けられ、研究と教育の自由を持つ「大学」によって養成されるべきである、との占領軍の教育政策により、かつての師範学校を「教養」教育を主とする「学芸大学」に昇格させて体質改善を図り、みな新制の「大学」という高等教育機関で養成することとなった。これにより、「広い教養」を身につけさせ、「学問研究」に基づいて教えることを可能にしようとしたのである。

さらに、占領軍の意向により、「教育行政官」や「教育研究者」の養成を主たる目的として、教育研究を主とする「教育学部」を旧帝国大学のすべてに設置するよう求められたので、まず東京大学が設置したのを受けて、他の旧帝国大学もそれにならった。ただし、大阪大学はそれにならわず、広島大学と東京教育大学（現在の筑波大学）が逆にこれに加わって、この種の「教育学部」という新学部が、新参者とはいえ正式に戦後の大学教育の中で認知されたのである。これに対してこれら以外の地方の大学の「教育学部」は「教員養成学部」との通称で呼ばれて区別されることになった。

こうして「大学における教員養成」は「広い教養・視野」と「学問研究の自由に基づく深い専門性」を教員に育てることを目指して導入されたのだが、「大学人」の方は「大学の理想を総合大学におく」伝統的な意識が変わらず、ほとんど「教員養成」の趣旨を自覚しない人が多かったため、当時の文部省は昭和 38 年の法律改正により、「教員養成」をもっと正面から行うよう、それまでの「学芸大学」の呼称を、東京学芸大学以外はすべて「教育大学」に変更した。いわゆる「目的制」大学への、「開放制」大学からの変更である。これには、教職専門科目の増設なども伴ったので「再び師範学校に復古するのか」との批判があったが、大学側にもこの動きを支持する人もいて、反発は起きたがそれほど

強くなく、結果として、教員養成は「開放制」と「目的制」の併用で行われることになり、現在に至っている。

けれども要するに、「大学での教員養成」は、広い教養教育と学問の自由を保障する「大学」で行うことが、第二次世界大戦までの政府＝公権力の意思の支配下にあった師範学校からの解放によって、国家軍国主義から自由民主主義への転換を象徴的に示すものだったのである。それがたとえ「目的制大学」化して、名称は「教員養成」に限定されるようなものになったとしても、「大学の本質」としての、「大学の自治」に基づく自由な「教養教育」と「専門教育」を行う場である限り、十分な意義を持ったものであったといつてよい。

それが、変質してきたのが安倍内閣以後の保守政権の施策によってである。それまでの保守政権は、教育政策において一定の「教育の政治的中立性」を尊重する態度であったが、安倍政権は、教育委員会法の改正などに端的に表れているように、「政治的中立性」を排除し、公権力・中央行政の直接的な支配下におこうとする姿勢を顕著に示すようになった。そういう流れの中で、教員養成についても、「教職課程のコア・カリキュラム化」や「教科内容学の新設」論が強くなってきたのである。もちろん、それが簡単ではないことから、教育大学協会（略称：教大協）などの教育大学系の組織の意向も尋ねつつ、時間をかけて進められたが、基本的な方向は「教職課程」に政府・文科省の政治的意向を反映させたいというものであった。

どちらも、露骨に、また直接的にそうすることには慎重であるが、「コア・カリキュラム」とか「教科内容学」といった色のつかない用語を使って、実際にはその中身を色づけるやり方で、より巧妙に見えないようにして反映させようとしている。ともに「政治(家)主導」によるものであり、それを「(行政)官僚主導」批判の形で行って、世論には正当化している。行政官僚に問題がないわけではないが、だからといって公教育の世界では「教育の政治的中立性」の観点から、「政治主導」がよいという保障は何らないのに、ジャーナリズムは官僚批判ばかりやっていて、政治主導の問題点をつかないのは一面的である。あらためて、このような改革案がどこから出ているか、そして政治家と官僚とを一括りにしないで、分けて考えて欲しいと思う。とくに、文部科学省の場合はそうである。

2.2 「教科専門」と「教職専門」をつなぐ教職科目の一つが「教科教育法」と見ること

筆者は「教科専門」と「教職専門」をつなぐ教職科目の一つが「教科教育法」と見る。「教科教育法」は「教科教育学」を専門とする研究者が担当するのだが、そのため、結果的に「教育方法（指導法・指導技術）」に偏した「教科教育学」になっている。

そして既述のように、「足し算」で科目増を行うと、教職科目の全体構造が崩れる恐れがあり、単なる単位増では済まないのである。「教職科目の全体構造」などというものがあるのか？との疑問が当然あると思うが、カリキュラム論的には、「目標」として「望ましい教員像」が掲げられる以上、それに見合う構造を持つ教職課程の科目構成でなければならない。実際に、そのような前提で教育職員免許法施行規則に示された表の中で「教職に関する科目」は作られ、教員免許取得には、学校段階によりその最低修得単位数は異なるが、周知のように次のような科目単位修得が必要である。

(例) 小学校教諭一種：		高校教諭一種：	
「教科に関する科目」	8 単位	同左	20 単位
「教職に関する科目」	41 単位	同左	23 単位
(うち「教育課程及び指導法に関する科目」 小：22, 高：6)			
「教科又は教職に関する科目」	10 単位	同左	16 単位
		合計	ともに 59 単位

そういう観点から見ると、「教科内容学」が「教科専門」科目と「教科教育法」をつなぐものとして、教員養成学部の独自性を明示する必要があった、文科省サイドの担当官僚から提起・推奨されたということも、かなり慎重に見て取る必要がある。このような考えの下には、現在の「教科教育法」を問題にせず、それがそのまま存続することを前提にして、それと「教科専門」科目とをつなぐものを構想した、と解釈されるからである。果たしてそれでよいのだろうか。(4)

「教科教育法」ないし「教科教育学」というものが登場した背景には、「教科専門」と「教職専門」とをつなぐものがないという声があった。昭和30年代には「教科専門」科目は、各専門学部の専門科目で単位が取れるのに対して、「教職専門」科目は別途「教職課程」ないし「教職科目」で単位を充足しなければならなかった。ところが、この二つの科目を学んでも、どうつなぐのかについての科目は何もなかった。そこで、「教科専門」は「教科内容」を教えているのだから、教職科目にはその教え方：「教育方法・教授法」を教える科目をつくれればよい、ということで「教科教育法(学)」が設置され、その担当者の養成もまずは筑波大学と広島大学で行われることとなった。その時点では、「教科内容」は既存の専門学部の専門科目を「教科専門」科目とみなし、単位もそれで読み替えていたのである。

しかし、その時点から、筆者のような教育課程論者は、「教科教育法(学)」が「内容」も持たずに「方法」だけを教えることはおかしい、両者を含めて「教科教育学」でなければならない、と主張していた。ここで留意すべきは「教科教育法」というのが「教職科目」の名称であり、その担当者は「教科教育学を専門とする者(教科教育学研究者)」であるということである。つまり、筑波大学も広島大学も「教科教育学」を大学の講義科目として教えてきたのであり、その意味では「教科教育学(研究)」者を養成していたのであって、「教科教育法」を教えて、「教科教育法」研究者を養成していたのではない、ともいえるのである。ところが、実際は「教科教育学＝教科教育法」であったということである。(5)「教科教育学」者は、「内容」は「教科専門」科目で教えられているので、それ以外の「方法＝教え方」中心にならざるをえなかった、ということである。しかし、そのため、理科教育法や国語科教育法などが多少は異なっている、教え方中心のものに偏っていた点では似たものになっていたといつてよい。もっとも、「教職科目」が「教科教育法」という名称になっていたことが、この偏りの間接的要因である。

そこに目をつけたのが、先の「教員養成大学の独自の科目がないのはおかしい」という声である。従来はその声に答えていたのが「教科教育法」だったわけであるが、それが「教え方＝方法」に偏していることを問題として、「教育内容構成学」なるものが提起されるわけである。現実論からすれば、そのように言われても仕方がないが、そもそも筆者などが言っていたように、「教科教育学」が「方法」に偏らず、「内容」を含んで構想・実現されていれば、このような声は出てこなかったはずである。この点では、教科教育学者たちの教科教育学界の自己反省・自己吟味が足らなかったと言わざるを得ない。

3. カリキュラム論的視点による「教科内容学」の構想

3.1 「教科内容学」を構想することが、教職課程の全体構造を精密にするので望ましいと考えるか、それとも教職課程の中身を一層複雑にするので、望ましくないと考えるかが問題

筆者がこういう論じ方をするのは、この種の教育課程・カリキュラムの改訂論議をするとき、「あれがないから、これをいれよう」といった「足し算」での改訂がほとんどだということに疑問を持つからである。これでは、その教育課程は一方向的・量的に増えるばかり(あるいは減るばかり)で、「目的」となる「求める教師像」の「力量」全体の構造の変質・変形に思いが及んでいない、ということである。通常は、行政側のリードで行われる場合、こうして必要な科目や単位数が増える一方となり、構

造は壊れてしまうのである。カリキュラム論的には、これは望ましくない。

この意味で、筆者は従来の「教科教育学」を、「内容」を含んだものに変えればよいのであり、教職科目も「教科教育法」という名称をやめ、新しい「教科教育学」に変えればよいと考えている。すでに、教職課程科目は科目数も単位数もかなり増えており、顔かたちも崩れているような状態にあると考えているが、そのような状態を改めるためにも、あらたに「教科内容学」といったものを増やすよりも、「教科教育法」を、「教科教育学＝教科内容学」として「方法」に「内容」を加えた統合的なものにした方がよいと考える。そこで、その方向で「教科内容学」なるものを構想してみたい。ただし、そのアプローチの仕方には二つある。一つは、教職専門の側からのもので、筆者が行おうとするものである。もう一つは教科専門の側からのもので、例えば浪川幸彦氏の行おうとしているものである。

(6)

筆者のアプローチの場合は、その際、上記の「カリキュラム論」的な視点を加味して考えてみたい。まず、「教科内容学」は、理論的には「教科のみでなく教科外内容も含む教育内容学全体を扱う」概論的なものと、「教科内容学」の各論に当たる各教科別のものとに分けられなければならない。しかし、前者については、すでに「教育課程論」というものがあり、これが教科と教科外の両方を含めて、主に「内容」を扱っているものなので、これを改善増補して教職科目とするとよい。ただし現在の「教育課程論」は必ずしも「教科内容学」として「教科全体の内容」について総論的に扱っているものではないので、「教育課程論」の一部として、かなりの部分を「教科教育学総論」としての中身に変えて全体を構成しなければならない。

以下に、それを構造的に示すために、章立てをして試案を述べてみたい。ただし、これはあくまでも例示である。

○「教育課程論の一部としての教科内容学総論」＝この意味では、新たな「教科教育学」の章立てを考えると、これに次のように教科外内容を加えて「教育課程論」の増補で代替できるものとする。ただし、「教育課程論」も「初等」「中等」「高等」と学校段階別か、子供の発達段階別のものとして、それぞれ別々に、しかも系統的に構想しなければ十分とはいえない。

(例)「初等教育」を6年と考えると例示：現行の学習指導要領・教科書等の分析吟味のため！

第1章 初等教育の教科の目的・目標の確認と吟味

- (1) 教科教育全体の目的・目標＝6年間の目的・目標の次元と系統の吟味
- (2) 教科外教育の目的・目標＝同上（ただし、こちらは簡略に関係を示すのみ）

第2章 初等教育の教科内容と教科外内容の全体構造：内部要素6つ（上記①～⑥）

- ・吟味の視点：学問芸術的要請，政治社会的要請，心理発達の要請，地球人間的要請
- (1) 初等教育の教科内容の全体構造：範囲と系統＝人間の全面発達・全人形成・自立
 - 1) 小学校低学年：人間としての基礎＝国語・算数・道徳（基礎技能と基礎感覚）
 - 2) 同上：未分化の活動・経験＝生活（基礎技能と基礎感覚）
 - 3) 同上：諸文化分野の基本・個性探求＝国語・算数・音楽・図工・体育
 - 4) 小学校中学年：人間としての基礎＝国語・算数・道徳
 - 5) 同上：諸文化分野の基本・個性探求＝国語・算数・社会・理科・音楽・図工・体育
 - 6) 同上：総合的学習による個性探求の経験＝総合的な学習の時間
 - 7) 小学校高学年：諸文化分野の基本・個性探求＝国語・算数・社会・理科・音楽・図工・家庭・体育・道徳
 - 8) 同上：総合的学習による個性探求の経験＝総合的な学習の時間
- (2) 初等教育の教科外内容の全体構造：範囲と系統

- 1) 小学校低学年：人間としての基礎＝（遊び・運動・係り仕事など）特別活動
- 2) 同中学年：同上＝特別活動，個性を探る活動＝部活動
- 3) 同高学年：自治活動＝（学校・学級行事など）特別活動，個性探求の活動＝部活動

第3章 初等教育の教科内容の指導方法：目的・目標となる資質・能力に規定される

- (1) 知識・技能の伝達法：記憶・習熟を達成させる諸方法
- (2) 思考・判断・表現力・問題解決力・課題解決力の育成法：問題解決学習などの諸方法
- (3) 関心・意欲・態度の育成法：興味・個性・適性・社会的期待・成功感などを満たす諸方法

本来ならこれにカリキュラム論的視点から，実施面，結果面も含めて検討しなければならない。

他方，既存の「教科教育学（学）」はすでに教科別の「各科教育学（学）」となっており，こちらをもとに，「新教科教育学」として各科の「教科内容学」に相当するものを構想すると，各論としてやや別のものができると考える。これも章立てをして試案を示すと，次のようになる。

3.2 「各(教)科教育学」の構成原理（テキストの構成として示す）

○「教科内容学各論」：新「教科教育学」＝教科別の各科教育学を，ショーマン（シュルマン）の Pedagogical Content Knowledge(PCK) (7) を参考にして構成。

1) 各科教育学の知＝「教科内容知」（PCK の主要な一部）と呼ぶと，それは Content Knowledge (CK：内容知) が，以下の6つの「知」によって処理されて構成されるものと見る。

①「目標知らないし能力知」，②「指導知らないし支援知」，③「学習知」，④「子供知」と，この4つから導かれる ⑤「教材知」，⑥「方法知らないし技術知」。

2) 教科内容学＝各科教育学の章立て：

第1章 （各教科における，人格形成・学力形成上の価値・位置・意味づけ）

○各教科の教育目的・教育目標の明示（参考：勝田守一の教育＝「認識形成」論）

（例）国語科教育学：国語科の目的＝主に言語による認識形成（言語認識能力の形成）

現在の教科教育学で見ると，教科によって必ずしもその中身や性格が統一されていないが，比較的「内容」に関連づけている「家庭科教育学」の場合，この「目的・目標」の部分については，どのように記述しているのかを見てみると，岡山大学の例では以下のようなものである。

・目標：①家政学と家庭科教育の関係について理解する。

②学校教育に，なぜ，家庭科という教科が必要なのかを説明できる。

さらに，「中等家庭科教育法」の「目標」には，次のように記されている。

①わが国の家庭科授業構成原理とそれが子どもにどのような帰結をもたらすかを説明できる。

②家庭科の本質と独自性を説明できる。

③②を達成できる家庭科授業構成原理について説明できる。

その上で，受講生は「1年次では，『概論』→『内容論』の順で学習し，指導要領・教科書の分析は行いませんでした。」としているが，3年次の受講生には「授業の第1次では，小・中・高等学校新指導要領・教科書の衣生活学習の分析を行いました。」と述べて，1年次の内容論と異なるのは，「内容の系統性をもとめるために小・中・高等学校で同一の東京書籍の教科書を対象としたこと」だとしている。「方法」は前面に出ていないことがわかる。（佐藤 園「家政教育講座における教科内容・教科教育・教育実習の関連を図った教員養成家庭科カリキュラム構築の試み」先進的教員養成プロジェクト委員会教科構成学開発事業部科会編『「教科内容構成」指導法ハンドブックー教員養成のための「教科内容構成」研究ー』<第1版> 岡山大学大学院教育学研究科 / 岡山大学教師教育開発センター，2012

年, 36頁)

一方、「教科内容学」の構築を目指している先述の上越教育大学グループ(チーフ:下里俊行教授)による「小学校教科専門『社会』内容学構成案」では、次のような研究の視点を示している。

「視点1: 教科の教育研究の実情

- (1) 諸外国の実情:「社会科」系教科の成立過程・編成原理は多様かつ変化している。
- (2) 他大学・シラバスの検討とその課題:5つの教員養成大学のシラバスを、西村ら(2009)を参考に次の3つの視点で分析。
 - ① 体系性と内容構成
 - ② 教育実践と指導方法
 - ③ 評価の基準

結論:教科内容学的な視座からすると、教育実践を行う上で「社会科の基礎的学力」(社会科を教える基礎学力)の確立が中核課題であり、体系性・評価に関する諸課題が、これに連動する。

視点2:教科の認識論的定義

○専門諸科学と異なる「教科独自の理念」となる基本認識とは何か?

「社会科」と大学での専門科目との相関関係と「社会科」内容学の対象範囲を一覧表に示した上で、そのすべてを「教員養成大学・学部における『社会科内容学』の研究範囲」とした上で、「社会科内容学の認識論を構成するための予備的考察」として、

- (1)「社会」概念の定義:社会的現実人間の実践によって構築される
- (2)関連諸科学の歴史的形成過程:哲学, 地理, 歴史, 文学から派生
- (3)社会科の目標と関連諸科学の関連

- ・社会科の目標:「社会生活についての理解を図り、わが国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。」(学習指導要領)
- ・「理解」「愛情」「公民的資質」等の基本概念を、関連諸科学からの視点から分析・考察という課題設定。

結論:教員養成における「社会科」の専門性とは、人文・社会系の学部で求められているような高度に専門分化した知識・技能の習得にあるのではない。」

(上越教育大学:下里俊行(チーフ)・同:志村 喬・鳴門教育大学:梅津正美・兵庫教育大学:中村 哲『小学校教科専門「社会」内容学構成案』<(平成22,23年度 文部科学省) 先導的・大学改革推進委託事業「教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域の構成案」>上越教育大学,2012年より)

現在の「教科内容学」の実際は、例えば筆者が勤務していた早稲田大学の場合には、元来のまま極めて素朴に「教科専門」の諸学を、ただそのように言い換えているに過ぎない、との印象を強く受ける。実際、早稲田大学大学院の専攻の名称として、修士課程には「国語教育専攻」を始め、社会科教育、英語科教育、数学科教育の4つの教科教育の専攻があり、博士課程では「教科教育学専攻」があって、そこに「教科教育学専攻は、国語科教育学・国語科内容学、英語科教育学・英語科内容学、社会科教育学・社会科内容学、数学科教育学・数学科内容学からなり、教科教育とそれを支える諸学について、多彩な研究指導および研究演習が設けられています。」と募集要項で解説されているが、どの教科内容学も、例えば国語科内容学であれば「国語学」なり「国文学」なりと言えばよいものである。

その証拠に、次のような大学院入試問題を見ればそれがわかる。

「科目名：資料解読 社会科内容学

次の A・B (3 枚) の資料について解答しなさい。(墨筆による文書の写し—引用者注)

A (1) 全文を楷書で筆記しなさい。判読できない箇所は□で記しなさい。

(2) この資料は或る政治家の日記であるが、その政治家は誰か。また、何年に書かれたものか。」

(2013 年度 早稲田大学大学院教育学研究科博士後期課程入学試験問題)

ここで問われているのは、まさに歴史文書の読み取り能力の有無であり、歴史学の研究に求められるものであって、「その教育に直接的に必要な」能力ではないといえよう。

この意味では、多くの大学・大学院の「教科内容学」の性格は元来のものとしてこのようなものか、あるいは教員養成大学の場合は、学習指導要領の各教科について書かれていることの引き移し、ないしその解説の域を出ないものである。こういう状態では、確かに「教科内容学」に、信頼のおける、統一した中身を備えさせる必要があるとの主張は、一応当然であるように思われる。

第 2 章 (ショーマンの Content Knowledge (CK), 浪川幸彦 (8) 等を参考に)

1) 内容面：各教科の親学問の歴史(成立・発達・変容等)を科学的観点からまとめ、「人間の内と外に対する認識変容・深化・拡大史」として、教育に必要な部分を選択して通観する→「教科内容」

(例) 数学史の中から、学校教育に必要な部分のみを選択して、数認識の拡大・深化・変容の歴史を知ること。(参考：生物学の「個体発生は系統発生を繰り返す」という原理)

・数と量(数の性質・機能, 加法的量と実数, 自然数など), 図形と幾何学(長さ, 角度, 面積, 体積など)

ここで、数学者・数学教育学者の遠山 啓氏の言葉を借りて、この部分の妥当性を補強しておきたい。先述の上越教育大学の 2011 年の「研究報告書」でも、「教科としての数学の位置づけ」の項目の中で、同氏の言として「子供に働きかけ、その中に潜在している能力をよびさまし、人類の共有の財産をわがものにするための準備をととのえてやるのが教育の仕事であるなら、個々の子供の発展の法則とならんで、全人類の認識の発展法則を明らかにしなければならない。」を引用し、①認識の微視的發展(児童心理学) ②認識の巨視的發展(科学史, 数学史) ③現代数学という三つの視点を挙げている。この三つの視点は教科教育に課された重要な視点である。」(9)とされている。この歴史的視点は「人類が数千年間に蓄積した数学の巨大な財産から学び取り、その学びが「生きて働く力となるための教育が求められており、それをどのように表現するのが学生の発した数学をなぜ学ぶのかということへの回答でもあ」という研究報告書の指摘に同感である。

2) 内容面：各教科の親学問の持つ最も基礎的かつ基本的な概念・原理・法則などと、最新の研究成果と、それを導き出す研究方法を、できるだけ明瞭に伝達・説明できるように「言語化・図式化」などに努める。1)と背中合わせのものがある場合は、その相互の関連性をつける。

(例) 理科の場合：重要な概念(基礎的でありつつ、最新の研究にまで通用する基本的なもの)や原理・法則は熟知しておき、小学校高学年の理科学習においても、子どもが分かるように説明する力量が必要である。また、最新の研究成果を自分で研究していなくても、「知っている＝分かっている」ことが必要であり、最先端の研究は最も基礎的な部分を問題にしていることも多いので、関連性をつけておく必要がある。

一例として、以下に早稲田大学大学院のシラバスに示されたものを挙げる。これは社会科でも扱う内容であるが、学問的・科学的な内容そのものであり、「理科教育」的な内容であるという性格はどこ

にも見られない。もっとも、この部分だけでは何とも言えないが、逆に教科内容はこれであるとも言えるものである。

「2012年4月20日 自然地理学（教科内容学特論Ⅰ）」

気候帯の区分と気団の特性

- ① 地表の風系と収束帯・前線帯・高压帯
- ② 気団区分とアリソフの気候帯区分
- ③ ケッペンの気候区分と気候帯の意義
- ④ 東アジアの現在の気象と気候との関係
- ⑤ 日本の季節と気候区分

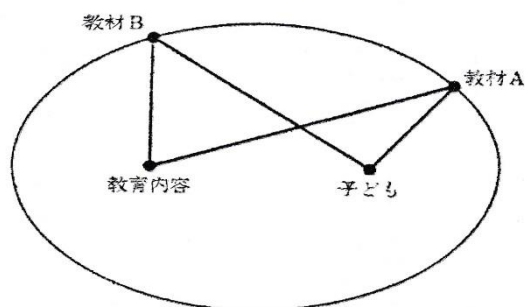
第3章（教科書、参考書、問題集等の単元レベル）（ショーマンの Pedagogical Content Knowledge (PCK) を参考に）

- 3) 1) と 2) を「教科内容（教育内容の一部）」として一つの焦点とし、「子ども」をもう一つの焦点として持ち込み、これら二つの焦点をもつ楕円の円周上に「教材」を位置づけて、この楕円の発想（二焦点一元論）で「教材づくり」を行う。(PCK)

(例) 「教材づくり」も、「教科内容学」では不可欠の重要部分を成す。

理科：「重さの法則」は「教科内容」として重要なものの一つである。片足で体重計に乗るといのは「実験教材」であり、これは、発達的に見て、中学生でやるよりも小学校低学年の「子ども」に有効である。二つの焦点との緊張関係の大小に注目するとよい。

筆者が年来、図のような「二焦点一元論」を説いてきたのもそのような考えによるのである。「教材」は「教育内容」と「子ども」との緊張関係によって定められる。教材Bは内容的には正確に反映しているが、子どもには親しみにくく緊張が強い場合である。この二焦点の楕円の円周上のどこかにさまざまな教材が工夫されて位置づき、必ずしもAよりもBのほうが常により教材だとは断定できないので、時宜に応じて使い分けるべきことを示唆する。



第4章（水道方式のシート、仮説実験授業の授業書、極地方式のテキスト等の授業レベル）（PCK）

- 4) 1) と 2) と 3) を前提にした各教科の教育方法（指導法・指導技術）を、「教育目的」「教育目標」「指導（単元）目標」「授業目標」と「教材」に応じて組み合わせる。(PK)

(例) 理科のある単元の教育方法を、その単元全体に組み合わせる。理科一般の教育方法がないとは言えないが、それは極めて抽象的・理論的なもので、このレベルでは意識化させなくてよい。ただし、気がつく子どもには考えさせておくとよい。(物理学的な実験と生物学的な実験では、明らかに具体的な実験活動は異なるが、抽象化すると、問題意識—仮説設定—実験・観察・調査—解釈—評価・実践、といった科学の方法が見えてきて、それを教育方法として経験させる。)

- 5) 「授業言語」（教授言語）の分析と組織（B.バーンスティンの研究等）

- ・「学校教育」の中心部分は「授業」であり、それは主に「言語」を用いて行われる。その場面で用いられる「授業言語」の良し悪しが「教育効果」に大きな影響を与えることは、バーンSTEINなどの研究で明らかである。

(例) 中産階層の子どもは、通常の言語が授業言語（精密コードによる）と同じなので慣れているため、授業ですぐに中身の学習に入れるが、労働者階層の子どもは通常の言語（限定コードによる）が授業言語と異なるため、まずその授業言語を理解しなければならず、すぐには中身の学習に入っていけない。（アメリカの「ヘッドスタート計画」によるテレビ番組「セサミストリート」の評価）

現在、日本の「授業研究 Lesson Study」が世界で評判だが、それは教師の研修の方法としての評価であり、これをもっと「授業改善の方法」という本来の授業研究の目的にそったものとして活用できるものにするのが求められる。

これによって、司法試験受験者がほぼ 2000 例の「判例集」を学ぶといわれるように、「範例的授業実践事例集」（2000 例以上）を作成し、これを基にする「研究演習」が必要であると思う。

3.3 学習指導要領との関係

学習指導要領は、上記のような学問的な枠組みの中から、国が参考にできる部分を選んで作成するものとして位置づけられ、そのために限定的・相対的だが、理論的な基礎を与える学問的性格をもちつつ、行政的な役割を果たすものと見ることが妥当であろう。その内容の妥当性を吟味・改善する規範的・規準的な学として、この種の「教科内容学」を構想することが必要であろう。

他方で、このような新しい学問領域を構想することは、国や公権力等が、自由な学問的・芸術的・体育的活動を制限したり、方向付けて権威づけたりする危険があり、教科専門学者からは警戒される心配がある。むしろ、教科専門学者の若い世代の後継者を、健全かつ効果的に育成するための努力の一つとして、協働してもらえないようにしなければならない。

例えば、ある大学の教科内容学に関する FD (Faculty Development : スタッフ研修—引用者注) に出席した、次のような教科内容学の演習の授業担当者の声がある。

「今日話題になっていたのは、教科専門の授業を『教科内容学』という形で練り直すことであった。どうも外からの要請は、教科専門の無駄な専門性を『教科内容』というパッケージに落とし込むことで枝葉を切り落とすべき、といったニュアンスらしい。教科によって違うのかも知れないのだが、上記の理由（専門のレベルを下げること—引用者注）により、これは非常に危険な発想であると私は思う。（中略）だいたい、その「教科内容学」は、教科専門の教員と教科教育の教員が対立するという「観念」から導き出される心理的軌轢を強引に止揚しようとして出てきた発想ではなかろうか。（中略）

音楽の I 先生の報告は、具体的で面白かった。『さっちゃん』の前奏に、ワーグナーの専門家によってこそ見出される和音が使われていた場合、これを認識できるのは I 先生のような専門家である。音楽の面白さというのは、このような認識からもあり得る（というか和声が認識されるというのはそのようなことである）ので、教科専門の教員が存在することの意味はそこにある、と I 先生は言っておられた様にみえた。私もその通りだと思った。で、仮に『教科内容学』みたいなことを考えるとして、小学校の音楽の教員はその和声をどう認識しておくべきか？それをどのように大学の教員は伝えるべきか？と私は質問してみたが、I 先生はちょっと迷っているようにみえた。私が思うに、あまり迷う必要はなく、音楽の教員は和声の感覚が良いことはもちろん、和声を歴史的に知的に認識できる人間でなければならない、少なくともそのような方向でこれからは進むべきである、

ということでよいのではないか。音楽も文学もそうだが、演奏者や作曲家・作家だけで成り立っている文化ではなく、批評的な認識があってこそ発展するものだし、教員は少なくとも芸の師匠ではなく認識を伝える人間であるべきであるから。」(インターネット「教科内容学の苦悩」, 2011年7月27日)

ここでは、「認識」の部分が強調されているが、「音楽史」という歴史的・知的な学習が加えられていることに非常に価値があり、「教科内容学」的性格がよく出ていると解される。

おわりに

筆者は、現在まで行われている既存の「教科教育学(法)」を念頭に置くと、それが到底「教職専門と教科専門をつなぐもの」とは思えないとする見方をとり、むしろここでの「教科内容学」の提案には、その見方を補う方向への具体化が意図されており、これまでにかなり多くの教員養成大学・学部で、そのような種々の努力がなされていることはよいことと思ってきた。しかしながら「教科教育学(法)」を今のまま認めておいて、さらに「教科教育」と「教科専門」を架橋するものとして、新たに「教科内容学」というものを構想することが、現実的な理由や要請に応えるものとして、果たして妥当なことか疑問に思う。このような、屋上屋を重ねる足し算での改変は安易であり、カリキュラム論的に見れば、教職課程全体のカリキュラムの構造を壊すものである。これまでがすでにそういう形で行われてきて、今では教職課程だけでも、大学学部の卒業単位数の3分の1ほどを、余計に取らなければならない状態である。筆者が、学部レベルでなく大学院修士レベルの免許取得を主張する根拠の一つがここにある。

筆者は、以上での検討が十分なものでないことは承知しているが、全体としてこのような視点からみて、「教科内容学」の現状を望ましいものと思っていない。もちろん、上述のように既存の「教科教育学」の実態を各科別にではなく、全体として非常に大雑把にとらえているので、その理解が正確でなく反論があるとは思う。ただ「学」と名前がつくからには、行政側の言うような安易な政策対応的なものではなく、より学問的なものを逆提案しなければならない。

しかも、筆者は「教職専門」の観点から以上のような提案をしたが、浪川氏のように「教科専門」の観点からの提案も十分あり得る。しかし、後者の場合は、それによって「教科専門」の方の総単位数が「教科内容学」の分だけ減らされることになる。筆者はこのような方向へ改変することにはあまり賛成できない。それは、現実の学部の「専門教育」のレベルが低下していて、そのようにすると「教科専門」の力量が一層低下するのではないかと恐れるからである。十分検討してほしい。

この「教科内容学」は、教科専門学者と教科教育学者が共同で作り上げ、練り上げていく必要がある点で、かなり高度な継続的仕事であることを承知しなければならない。しかし、教えるのは「教科内容学」を踏まえた「教科教育学者」でなければならないと思う。その意味では、教科専門学者が「教科内容学」という独立の学問分野を担当するイメージは、今の筆者にはない。教科専門学者は、まさに従来と同様、それぞれの専門学を教えればよく、あらたに「教科内容学」を講じることには非常に抵抗がある。一体、どこでそのような専門学を学ぶことができるのだろうか。それはその「専門学」を、普通教育として子どもたちに「教える」立場に立ったとき、つまり「教科教育」の立場に立ったときに、学ぶことが必要となるのである。それは「専門学」を専門学として学ぶ大学教育とは明確に異なるとともに、「教科教育学」が内容と方法の両方を包含すべきなのである。

注

(1) 安彦忠彦・日下部龍太(2014)「教科専門と教職専門をつなぐ新教科教育学の構想」『神奈川大学:心理・

教育研究論集』第35号, 神奈川県大学教職課程研究室

- (2) 拙著 (2006) : 『改訂版 教育課程編成論』放送大学教育振興会, 12 頁
- (3) 同上, 28 頁
- (4) この種の改変の手法は, 文科省などの行政サイドのやり方であり, 学界や研究者のやり方としては安易なものとの印象をもたれやすい。
- (5) 例えば, 筑波大学の場合は, 根津朋美教授によれば, 「大学院修士課程教育研究科」(高校教員養成)の科目表に「教科教育法」という科目は存在せず, また「大学院博士前期課程教育学研究科」(研究者養成)の科目表にもそのような名称の科目はなく, 代わりに〇〇教育学演習, △△教育学特講とあるだけのことである。ただし, 学部の基礎免許状取得の区分としては存在するという。しかし, いずれも教職科目としてである。
- (6) 浪川幸彦 (2013) 「連載: 学校数学から見える数学の風景」『数学セミナー』4月号から不定期掲載。
- (7) Shulman, S.L.(1986), Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, (in) Educational Researcher, 15(2) より。Content Knowledge(CK)も同じ。
- (8) 浪川幸彦, 前掲 (6) 参照
- (9) 増井三夫・西園芳信共著 (2011) : 『教科内容学研究的の現在と可能性』<研究報告書>, 上越教育大学

Ideas on Development of School Subject Content Theory in the Curriculum of Teacher Education in Terms of Curriculum Theory

Tadahiko Abiko (Kanagawa University)

Abstract : This article discusses some tentative ideas to develop the curriculum of a new subject so-called 'School Subject Content Theory' in the curriculum of college or faculty of teacher education. This new subject was required as a unique subject in teacher education because most colleges and faculties of universities in Japan have not had any specialized subject for teacher education except 'subject teaching methods' in the course of teacher education. Therefore, since around 2008 not only subject teaching methods but also the subject content curriculum has been needed to show the originality of teacher education in colleges and universities. The ideas in this article are shown in terms of general curriculum theory in order to be discussed whether it is appropriate or not that this subject is newly added to the curriculum for teacher education.

Key words : curriculum theory, teachers college or faculty of teacher education, school subject theory, school subject content theory, course of school subjects, course of teaching professionals

歴史解釈に基づく壘田永年私財法の授業開発に関する一考察

—脱構築を組み込んだ学習過程の創造—

鈴木正行¹

要旨：本稿の目的は、壘田永年私財法の歴史的評価に関する中学校社会科教員及び大学生の認識状況を把握するとともに、歴史解釈に基づく脱構築を組み込んだ授業開発の有効性と課題について明らかにすることである。アンケート調査から、中学校社会科教員のほとんどは、自身の内部で構築された律令国家体制解体説による歴史認識に従って指導を行っていることが分かった。大学生の歴史認識も、歴史学界の動向をほとんど反映していないことが確認された。上記の状況を受けて、中学校の社会科歴史的分野において、壘田永年私財法を題材とする解釈型授業を実践した結果、生徒たちが歴史解釈の決定不可能性に気づく姿が見られた。解釈型の歴史学習を行う上で、教科内容学には、教材開発に必要な情報を歴史教育の場に提供し、歴史教育の発展に貢献することが求められている。このように、授業者並びに学習者が、既存の論理や認識を脱構築する経験を重ねることは、歴史学習に限らず、社会科や他教科の学びを主体的・対話的で深い学びに導く可能性を有するものと考えられる。

キーワード：壘田永年私財法、歴史解釈、脱構築、授業開発、歴史教育

1. 問題の所在

本稿の目的は、壘田永年私財法の歴史的評価に関する中学校社会科教員及び大学生の認識状況を把握するとともに、学説間の対抗的歴史解釈による脱構築を組み込んだ授業開発の有効性と課題を明らかにすることである。

歴史解釈を基軸とする学習論は、学習者自身が主体的に解釈を構築するか、あるいは構築された複数の解釈を批判的に吟味するか、という重心の置き方の違いによって二つに大別できる。一つは、歴史認識・歴史像の主体的構成過程重視型である。これは、仮説の設定、推測・推論、探索、究明、論証、討論などの行為によって、歴史学の研究方法を疑似体験し、学習者自らが主体的に歴史像を構成する中で、歴史的思考力や歴史探究力が育成されるとするものである。例として、加藤(1991)の「考える日本史授業」や、土屋(2011)による解釈型歴史学習論が挙げられる。また、中村(2017)や原田(2016)が紹介したワインバーグ(2017)の「歴史家のように読む(Reading Like A Historian)」などもこの範疇に入るだろう。こうした学習方法は、歴史学の探究方法を獲得しながら、学習者が主体的に歴史像を描く点で優れている。しかし、学習者が描く歴史像が歴史学の研究成果から外れる可能性、及び基盤となる基礎的知識や歴史認識の形成がなされないまま探究活動を行うことなどへの疑

¹香川大学教育学部 msuzuki@ed.kagawa-u.ac.jp

受付日：2018年7月31日 受理日：2019年3月26日

問も出されている^①。

二つ目は、歴史解釈・歴史理論の批判的検討重視型である。これは、複数の歴史解釈を多角的視点から批判的に比較・検討することにより、歴史の見方・考え方や歴史的思考力の育成がなされるとするものである。児玉（2001）は、生徒が複数の歴史解釈を批判的に吟味し、自らの歴史観を形成することをめざす解釈批判学習を提唱し、①同一事象に対する解釈の背景となる歴史研究の問題意識や方法論の違いが大きく、優劣をつけることが意味をなさない場合の「多元型・総合的アプローチ」、②以前の解釈（理論）よりも真理へと接近しているとみなされる解釈（理論）を準備できる場合の「変革型・分析的アプローチ」、という二つの類型を示した。児玉の学習論は、各学説・解釈を批判的に吟味することによって、その中にある論理構造や価値を捉えるものである。本研究は、児玉の②に該当するといえよう。

解釈を基軸にする歴史学習を展開する際には、その根底に「決定不可能性」の原理があることに留意する必要がある。歴史研究者、授業者、学習者の歴史解釈・歴史認識は所与のものではなく、構築されたものである。それ故、高橋（2015）が、「脱構築はある意味で、新たな『決定』（*décision*）の思想である。それは決定不可能性の思想であると同時に、決定の思想でもあり、同時に決定不可能性の思想でもあることこそ、脱構築をして新たな決定の思想たらしめている」と述べるように、歴史解釈は脱構築による決定の過程を経ることによって真理へと近づいていく。ただし、このことは歴史事象のすべてを相対化し、解釈の名の下に真実を曲げることではない。歴史修正主義の闇に陥ることは、許されるべきでない。

本研究で対象とする墾田永年私財法は、日本の律令国家体制を構造的に捉える上で欠かせない重要なタームであり、かつては「日本の律令国家体制を崩すもの」（以下、律令国家体制解体説）という見方が学界の通説であった。しかし、1980年代以降、その歴史的評価が、「補完するもの」（以下、律令国家体制補強説）へと大きく転換した。現在では、後者の見解が学界の定説となっている。後に見るように、このことは中学校の社会科担当教員の間では、あまり知られていない。大学生に行った調査でも、前者の見方を支持する者の方が多い。ここには、単に教員や大学生が学界の動向に疎いということだけではなく、中学校の古代史学習カリキュラムの中に、前者の見方を構築する論理的構造が潜んでいると考えられる。

以上のような問題意識から、本稿では論理の構築と脱構築に着目し、次のような手順で考察を進める。はじめに、墾田永年私財法の歴史的評価に関するアンケート調査をもとに、中学校社会科担当教員及び大学生の認識の状況を捉える。次に、中学校社会科歴史的分野の教科書における記述内容について検討する。その上で、同法の歴史的評価を題材として、構築と脱構築の過程を組み入れた授業開発を行い、その有効性と課題を明らかにする。そこから、教科内容学の果たすべき役割も自ずと見えて来るであろう。

2. 墾田永年私財法の歴史的評価

大化の改新、律令制の成立、墾田永年私財法の制定、太閤検地、地租改正、農地改革は、土地制度史における画期となる歴史事象として重視され、多くの論争を生んできた。律令国家体制解体説の起源は、坂本（1938）が大化の改新の特質を私地私民から公地公民への改革としたことによるとされる（吉田、1997）。この見方に立てば、日本における律令国家の確立は、大宝律令が制定された8世紀初頭となる。大宝律令によって完成した律令国家体制が、私地私民を認める墾田永年私財法によって崩れたという図式は明解で、歴史学界も歴史教育界も受け入れやすいものであった。

これに対し、中国律令制の均田法を分析した吉田（1983）は、日本の班田法の手本となった唐の均

田法には、もともと墾田永年私財法に相当する内容が含まれていたことを指摘した。その上で、墾田永年私財法は、日本の班田制に欠如していた要素を補完したものであると主張した。吉田は、墾田の存在を合法化し、身分に応じた土地の所有限度を定めることによって、墾田も含めて土地を総体的に国家が統制できるようにしたとする。吉田の説に従えば、日本の律令国家体制の確立は、弘仁格式(820年)成立に至る8世紀末から9世紀初めとなる。現在、歴史学界では吉田の説が広く支持され、墾田永年私財法によって、中央の貴族や寺社が地方へ進出するとともに、現地での開発は在地首長の影響下にある共同体が担うこととなり、実質的には律令国家による土地把握が深化したと考えられている²⁾。

ただし、吉田の説に対しては、墾田永年私財法に墾田私有化の契機を認め、私的土地所有の展開を重視する伊藤(1981)による批判もある。唐の均田法の土地所有制限に焦点を当てて分析した何(2005)からも、均田法は大土地所有を制限する政策であるのに対し、墾田永年私財法は私的土地所有形成の条件を創出し、律令体制構造を大きく変化させ、律令的国家土地所有の基盤を崩したとする批判が出されている。

こうした学界の動向を受けて、笹山他(2013)による高等学校用教科書『詳説日本史 B』(山川出版社)は、「この法は、政府の掌握する田地を増加させることにより土地支配の強化をはかる積極的な政策であったが、その一方で貴族・寺院や地方豪族たちの私有地拡大を進めることになった。」と記述している。一方、中学校歴史的分野の教科書では、律令制の補完として積極的に評価するもの、日本の実態に合わせたとするもの、公地公民の崩れを指摘するもの、歴史的評価を記述しないものなど様々である³⁾(表1)。このことが、高校と中学校との間で、墾田永年私財法の歴史的立場づけに関する指導上の齟齬を生んでいるものと考えられる。

表1 中学校歴史教科書の記述状況

記述の特徴	教科書会社	数
私有地・墾田の拡大と荘園への展開に言及。	A社, B社, C社, D社, E社, F社, G社	7
墾田永年私財法の制定と公地公民制の崩れを直接結びつけて指摘。	A社, D社, F社	3
歴史的評価に関する具体的な記述なし。	C社, E社, H社	3
日本の実態に合わせて修正・補完する積極的政策として明記。	B社, G社	2
墾田永年私財法に関する記述なし。	H社	1

※平成27年3月・4月文部科学省検定済中学校社会科歴史的分野用教科書(8社)の記述内容をもとに作成。

3. 中学校社会科担当教員と大学生の歴史認識

3.1 中学校社会科担当教員への調査から

墾田永年私財法の歴史的評価に関する中学校教員の認識状況を把握するため、香川県中学校社会科研究会夏季研修会(2017年9月3日開催)に参加した29名を対象に、アンケート調査を行った(資料1)。質問1(1)の選択状況を見ると、「A. 日本の律令国家体制を崩した」と答えた者が25名(86.2%)、「B. 日本の律令国家体制を強化した」と答えた者が4名(13.8%)であった(表2)。質問1(2)の習った時期については、「カ. 教員になってから」が9名(31.0)と最も多かった。

墾田永年私財法の歴史的意義を指導しているかを問うた質問2では、29名のうち、20名(69.0%)

資料1 墾田永年私財法の指導に関するアンケート

1. 墾田永年私財法の歴史的意義について
 - (1)「墾田永年私財法」の歴史的意義は、A・Bのどちらだと思いますか。
A: 日本の律令国家体制を崩した B: 日本の律令国家体制を強化した
 - (2)上記(1)で答えたように習ったのは主にいつですか。
ア中学校の歴史的分野 イ高校の歴史の授業 ウ中・高両方 エ大学(学部) オ大学院 カ教員になってから キ覚えていない
2. 墾田永年私財法の歴史的評価や位置づけについての程度指導していますか。
ア積極的に指導している イ一応指導している ウあまり指導していない エほとんど指導していない

が「イ. 一応指導している」、8名(27.6%)が「ウ. あまり指導していない」と答えた(表3)。イとした20名のうち、18名がAの見方で授業を行っていたことは、授業者の事実認識のみならず、社会認識体制そのものを問い直すことの必要性を物語っている。Bを選んだ4名のうち、イと回答した

表2 香川県中学校社会科教員の認識

単位：人 () 内%

歴史的評価		ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	無答
A 律令国家体制を崩した	25 (86.2)	4 (16.0)	3 (12.0)	3 (12.0)	1 (4.0)	0 (0.0)	8 (32.0)	5 (20.0)	1 (4.0)
B 律令国家体制を強化した	4 (13.8)	1 (25.0)	0 (0.0)	1 (25.0)	1 (25.0)	0 (0.0)	1 (25.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
合計	29 (100)	5 (17.3)	3 (10.3)	4 (13.8)	2 (6.9)	0 (0.0)	9 (31.0)	5 (17.3)	1 (3.4)

習った時期：ア中学校の歴史的分野 イ高校の歴史の授業 ウ中・高両方 エ大学 オ大学院
カ教員になってから キ全く覚えていない
2017(平成29)年9月3日香川県中学校社会科研究部研究員会 対象：社会科担当教員29名

者は2名であった。その中には、「この法律は、政府が土地の荒廃を防ぎ、開墾地から税を集めるために制定したもの。前身の三世一身法では、私有地化を認め、土地の開墾を奨励したものだが、あまり効果が見られなかったため、墾田永年私財法が制定された。よって、国や政府の意向を強くふんだものという意義を生徒には伝えている。」として、的確に答えた者もいた。

中学校現場でAの認識に基づく指導がなされている原因としては、次のことが考えられる。

- ①教科書の記述が律令国家体制補強説を明確に示しておらず、「律令国家体制＝公地公民制の成立」と受けとられる文脈で記されているため、「公地公民制の崩れ＝律令国家体制の崩れ」という受け止めがなされやすい。
- ②ベテランの教師から若手の教師への授業方法の伝承において、律令国家体制解体説に基づいた指導がなされている可能性が高い。
- ③中学校現場では、学界の動向や学説の変化などの学問的な知見・内容に関する研修はほとんど行われておらず、教授方法や学習方法、授業での子どもの表れなどに関する研修が主となっている。
- ④社会科教員の多くは、一部の専門的知見をもつ者を除けば、基本的に教科書の記述に依拠して歴史事象を捉えており、教えることを通して自己の歴史認識を形成していることも多く、論理的にわかりやすく教えやすい解体説の方が教員に受け入れやすい。

授業者は、自らの内に形成された歴史認識が正当なものであることを前提として授業を行う。とりわけ概念探究型学習は、基本的に授業者が正しい社会認識体制を有し、それに基づいて子どもたちが社会認識を形成することを前提と

している。社会認識体制は、理論的に構築された体系的なものである。ここに、授業者自らがそれまで構築してきた社会認識体制を問い直し、脱構築することの必要性が潜んでいるのである⁽⁴⁾。

表3 墾田永年私財法の意義に関する指導

単位：人 () 内%

歴史的評価		ア	イ	ウ	エ	無答
A	25 (86.2)	0 (0.0)	18 (72.0)	7 (28.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
B	4 (13.8)	0 (0.0)	2 (50.0)	1 (25.0)	0 (0.0)	1 (25.0)
合計	29 (100.0)	0 (0.0)	20 (69.0)	8 (27.6)	0 (0.0)	1 (3.4)

ア積極的に指導している イ一応指導している
ウあまり指導していない エほとんど指導していない

3.2 大学生への調査から

全学共通科目「日本の歴史と現代社会」及び初等社会教育法を受講している香川大学の学生(第1学年～第4学年, 教育学部・法学部・経済学部・工学部・農学部・医学部)175名を対象に、墾田永

年私財法の歴史的評価に関する調査を行った。結果は、「A. 律令国家体制を崩した」72名 (41.1%)、

表4 壘田永年私財法の歴史的意義に対する大学生の認識

歴史的評価		律令国家体制に及ぼした影響について習った時期					日本史Bの履修	
		ア中学校	イ高校	ウ中・高	エ未回答	小計	履修	未履修
A 日本の律令国家体制を崩した	72 (41.1)	23 (31.9)	29 (40.3)	19 (26.4)	1 (1.4)	72 (100.0)	47 (65.3)	25 (34.7)
B 日本の律令国家体制を強化した	42 (24.0)	23 (54.8)	14 (33.3)	4 (9.5)	1 (2.4)	42 (100.0)	21 (50.0)	21 (50.0)
C わからない	61 (34.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	61 (100.0)	61 (100.0)	25 (41.0)	36 (59.0)
合計	175 (100.0)	46 (26.3)	43 (24.6)	23 (13.1)	63 (36.0)	175 (100.0)	93 (53.1)	82 (46.9)

調査時期：2017年8月1日・10月3日実施

調査対象：香川大学生 第1学年～第4学年 175名 (全学共通科目「日本の歴史と現代社会」・初等社会教育法受講者)
(教育学部・法学部・経済学部・工学部・農学部・医学部)

「B. 律令国家体制を強化した」42名 (24.0%)、「C. わからない」61名 (34.9%)であった (表4)。175名のうち、高校で日本史を履修した者は107名 (61.1%)、日本史Aのみを履修した者14名、日本史Bのみを履修した者82名、日本史A・Bの両方履修した者11名であった。日本史Bを履修した者は、全調査対象学生の約半数にあたる93名 (53.1%)である。日本史Bの履修と壘田永年私財法の歴史的評価に関する回答状況に着目すると、Aと回答した72名のうち日本史Bを履修した者47名 (65.3%)、Bと回答した42名のうち日本史Bを履修した者21名 (50%)、Cと答えた61名のうち日本史Bを履修した者25名 (41.0%)であった。このことから、高校での日本史Bの履修の有無は、壘田永年私財法の歴史的評価にあまり影響していないといえよう。壘田永年私財法は、その歴史的意義よりも、単なる歴史用語の一つとして記憶され、忘却されてきたとみられる。また、「私地私民→公地公民」や「壘田永年私財法の制定→公地公民制の崩れ＝律令国家体制の崩れ」として、学習者の内部に一旦構築された論理は、その明確さ故に、崩れることなく継続されたとも考えられる。

4. 中学校社会科歴史学習での単元開発

4.1 単元の構想

宮原 (1998) は、歴史的思考力・判断力を育てる方法として、事実認識→関係認識→意味 (価値) 認識を段階的に獲得する学習過程を挙げている。壘田永年私財法の歴史的評価に関する授業は、日本の律令国家体制を構造的に捉えようとする点で、歴史認識体制における意味認識の形成に深く関わるものである。

解釈型学習では、論理的に構築された歴史認識を脱構築し、その上で新たな歴史認識を再構築する過程が必要となる。宇都宮 (2013) は、ドイツのフェルケルによって示された叙任権闘争の授業について、ライヒの提案する構築・再構築・脱構築という3段階の知識獲得過程の視点から分析している。宇都宮によれば、構築は「闘争の基本的構造と個人的経験との結合による自分の視点からの解釈」、再構築は「闘争の当事者の視点からの解釈の再形成」、脱構築は「第三者の視点からの解釈の再々形成」とされる。高木 (2006) によれば、ライヒの理論は、構成主義理論と日々の授業実践との溝を埋めるために、「構成」を補完する概念として「再構成」と「脱構成」を提起したものであるとされる。それは、学習者の主体的知識の「構成」、他者によって「構成」されたものを改めて学習者が学習する「再構成」、さらに他者による構成を批判的に乗り越えて学習する「脱構成」、という過程によって行われる学習の構造を明らかにしようとする構成主義的教授理論である⁵⁾。

本稿では、両者とは異なる観点から学習者の論理構築に焦点を当て、①構築：すでに構築された学問的知見に基づいて、学習者が歴史認識を構築する過程、②脱構築：構築した論理構造を批判的に問い直し真理性を追求する過程、③再構築：学習者が再び歴史認識を構築する過程、という3段階の学

習過程による単元構想を提起する(表5)。とくに表中の第3次は、それまで構築されてきた論理を脱構築すると共に、再構築していく場面である。これにより、第4次以降の大仏建立から平安遷都へと向かう歴史の流れも、単に律令国家の崩壊過程として捉えるのではなく、律令国家体制の成立過程の中で捉えることも可能であるという歴史学習における複眼的な見方・考え方を導くことが期待できる。

4.2 授業実践

中学校の歴史学習の場合、歴史事象の複雑さも踏まえつつ、一方で理解のしやすい単純化・図式化も図らなければならないというジレンマがある。また、教師が律令国家体制解説よりも、律令国家

表5 単元計画「古代律令国家の成立と揺れ」

段階	学習内容	教師の主な発問・指示	予想される生徒の反応	学習方法・留意点
構築の過程	第1次 第1時 古墳時代と大和王権 前方後円墳 鉄製品 渡来人 私地私民	○豪族の力の源は何か。 ○前方後円墳の分布は何を意味するか。	・兵や武器などの武力。 ・鉄製の武器や農具。 ・広い土地や農民。 ・大和王権の力が及んでいる範囲を表している。	・私地私民の状況を模式図で表現させる。 大王, 豪族, 土地, 人民 ・前方後円墳の全国的な分布に着目させる。
	第2次 第2時 聖徳太子(厩戸王)の政治 十七条の憲法 官位十二階 遣隋使	○聖徳太子はどのような国づくりをめざしたか。 ・聖徳太子の政治は成功したか。 ・めざす国づくりが上手いかなかったのはなぜか。	・大王を中心とする中央集権的な国づくりをめざした。 ・争いのない国をめざした。 ・豪族同士の争いを防ぐことはできなかった。 ・蘇我氏など大王よりも力をもつ豪族がいて、大王に従わなかったから。	・聖徳太子のめざす国づくりを実現するには、 私地私民の解消 が必要だったことに気づかせる。 ・聖徳太子不在説の紹介はするが、内容の深入りはしない。
	第3次 第3時 律令国家への歩み① 唐帝国 律令 大化の改新 公地公民	○唐はどのようにして広大な国家を治めたか。 ○蘇我氏が滅ぼされたのはなぜか。	・律令制度によって国を治め、皇帝を中心とする中央集権国家を築いた。 ・蘇我氏が勢力を強め、中大兄皇子による大王を中心とする国づくりの障害になったから。	・公地公民の状況を模式図で表現させる。 大王, 豪族, 土地, 人民 ・大化の改新否定論について紹介はするが、深入りはしない。
	第4次 第4時 律令国家への歩み② 白村江の戦い 壬申の乱 天武・持統朝 遣唐使 新羅・唐との外交	○大和王権が朝鮮に兵を送ったのはなぜか。 ○白村江の戦いで敗れた大和王権は、国内外の危機を乗り越えるためにどのようなことをしたか。	・朝鮮半島の鉄の確保をするため、中国や朝鮮半島からの渡来人を受け入れ、鉄器の製造技術や政治のしくみ、進んだ文化を取り入れた。 ・水城や山城などをつくって戦いに備えた。	・水城や朝鮮式山城の築造などから、日本が国家的危機に瀕していたことを理解させる。 ・壬申の乱が、王権への権力の集中をもたらず内戦であった点に着目させる。
	第5次 第5時 律令国家の成立と農民の暮らし 大宝律令 班田収授法 税制 平城京	○律令制度によって日本はどのような国になったか。 ○律令制度下の農民はどのような暮らしをしていたか。	・天皇を中心とする中央集権の政治のしくみがつくられた。 ・税の負担が重く、居住地から逃亡する農民も多かった。	・律令体制下の中央集権国家の状況を模式図で表現させる。 天皇, 貴族, 人民, 土地(私有地・荘園)
脱構築↓再構築	第3次 第6時 律令国家の展開 墾田永年私財法 荘園	○ 墾田永年私財法は律令国家体制にとって薬が毒か。	・公地公民が崩れたので毒である。 ・寺社や貴族の私有地が多くなるので毒である。 ・開墾した土地から税が取れ、国家の税収が増えるので薬である。 ・天皇の権力が墾田にも及ぶので、薬である。	・ 墾田永年私財法が律令国家体制に及ぼした影響 を考えさせる。 薬: 体制を強化した。 毒: 体制を崩した。 ・授業の終盤に学説の変化とその根拠を紹介する。
再構築の過程	第7次 第7時 大仏建立と天平文化 鎮護国家 歴史書の作成 万葉仮名	○聖武天皇が東大寺、国分寺、国分尼寺を建立したのはなぜか。 ・『古事記』や『日本書紀』が作られたのはなぜか。	・仏教の力で国を守り、人々の不安を取り除こうとした。 ・天皇が日本を治めることの正当性を示そうとした。	・王権の支配が仏教を介して全国に及んでいったことを気づかせる。 ・鎮護国家の考え方について理解させる。 ・民衆の生活に着目させる。
	第4次 第8時 平安京と摂関政治 平安遷都 荘園 遣唐使の廃止	○藤原氏はどのようにして勢力拡大したか。 ・貴族や寺社の力が強まると律令国家の支配体制はどうなるか。	・外戚関係に基づく摂関政治を行い政治の実権を握った。 ・貴族や寺社が私有地を拡大し、班田収授法も実施されなくなって、朝廷の力衰えて地方が乱れた。	・荘園を経営する中下級貴族が国衙支配に対抗するために摂関家への荘園寄進を進めたことに着目させる。 ・大土地所有の広がりに着目させる。
	第9次 第9時 国風文化の誕生 かな文字の発明 貴族文化 平安仏教 浄土信仰	○唐が衰えて東アジアの安定が崩れたことにより、日本など周辺の国々ではどのような変化が起きたか。	・中国と正式な交流をもたなくなり、政治や文化の独自の動きが表れた。 ・日本では国風文化が誕生した。	・独自の政治や文化の発達、日本だけでなく中国の周辺諸国に共通した動きであったことに気づかせる。

補強説の方が有力であるという結果のみを伝えることは、巷に溢れている「教科書にはこう書かれているが本当は…」といった類いの話提供と大差ないものとなり、学習者の深い学びには繋がらない。

表6 第3次・第6時の学習指導過程

学習内容	生徒の活動	教師の働きかけ
(1) 聖武天皇の政策	<ul style="list-style-type: none"> ○東大寺の建設と大仏建立。 ○国分寺・国分尼寺の建設。 ○仏教の力で国を守る（鎮護国家）。 ○墾田永年私財法の制定。 	○大仏建立の詔と墾田永年私財法の制定が並行して進められたことに気づかせる。
学習課題： 墾田永年私財法は、日本の律令国家の体制にとって薬か毒か？		
(2) 墾田永年私財法制定の理由	<ul style="list-style-type: none"> ○墾田永年私財法が制定された理由を考える。 ・風水害などによる耕地の減少。 ・口分田の不足。 ・班田農民の逃亡。 ・税収の減少。 ・皇族、貴族、寺社、豪族の要望。 ・公地公民制の限界。 	薬：律令国家体制が強まる。 毒：律令国家体制が崩れる。 ○推論と知識の生成過程を体験させる。 <着眼点> ・墾田永年私財法を制定した理由は何か。 ・公地公民制はどうなったか。 ・朝廷（天皇）による土地への支配は強まるか、弱まるか。 ・税収（租・庸・調等）は増えるか。 ・耕地の減少に歯止めがかかるか。 ・皇族・貴族・寺社の勢力を抑えられるか。 ・三世一身法と比べてどうか。 ・唐の均田制と日本の班田制との対応関係はどうか。
(3) 個人での検証	<ul style="list-style-type: none"> ①薬か毒か予想する。 ②教科書や資料により調べる。 ③調べた各事象が律令国家体制に与えた影響の大きさを推察し、結論に向けての文脈をつくり判断する。 ④自分の結論について、模式図を用いて説明できるようにする。 	
(4) グループでの討論と判断	○グループで話し合い、薬か毒かグループとしての意見を決める。	○理由を挙げて話し合わせる。
(5) 全体討論	○全体場で、グループの決定について、理由を挙げて発表する。発表に対して全体で討論する。	○グループで決まらなかった場合は、話し合いの状況について発表する。 ○どちらかに偏った場合には、授業者が反対の立場から応答する。 ○全体での討論は、個人の意見に基づいて発表させる。 ○意見が変わった生徒がいれば、その理由を発表させる。
(6) 律令体制から荘園制へ	<ul style="list-style-type: none"> ○開墾と課税を通じて、国家の土地への関与が強まったことに気づく。 ○貴族や寺社が、律令制度に依拠しながら、私有地（のちの荘園）を拡大して勢力を強めることにより、天皇を中心とする中央集権国家の体制が崩れていったことに気づく。 	○律令制度により実現しようとした天皇を中心とする中央集権国家が、どのように変わっていくか予想させる。 ○墾田永年私財法に関する解釈の違いにより、律令国家体制に対する見方が大きく異なることを説明する。 ○現在、律令国家体制補強説が有力となっていることを伝える。
(7) 振り返り	○本時を振り返り、墾田永年私財法が律令国家体制に与えた影響について、自分の考えを記述する。	○相異なる二つの学説を検討したことによる、自分の考えの深まりや変容に着目させる。

学説の単なる伝達に陥らず、生徒の学習の主体性を確保するには、学説の史的・論理的根拠に基づき、その説の有効性を推論する学習が求められる。本授業実践では、墾田永年私財法の歴史的評価に関する認識形成の過程で、学習者が自身の内部ですでに構築された論理を脱構築し、再構築へと向かう場面を扱うこととした。

2017年7月に、香川大学教育学部附属坂出中学校（3学級・分析対象生徒97名）で各2単位時間を拝借して、第3次の飛び込み授業を行った。第1時間目は、それまでの復習として、私地私民から公地公民への転換と中央集権化を示す模式図（イメージ図）を用いながら、聖徳太子の政治から、大化の改新、白村江の戦い、壬申の乱、大宝律令の成立に至る学びの過程を振り返らせた。その上で第2時間目に、学習課題を「墾田永年私財法は、日本の律令国家の体制にとって薬か毒か？」として、生徒の選択・判断による課題解決を中心とした解釈型学習を行った（表6）。本来、脱構築は二項対立を批判し、決定不可能性を示すものである⁶⁾。しかし、授業の中で敢えて二項対立を用いて問いかけることにより、二項対立では解消し得ない決定不可能性を感知させ、律令国家体制を捉える論理がいかに構築

表7 学習課題に対する中学生の選択

単位：人（ ）内：%

律令国家体制への影響の評価	人数
薬：日本の律令国家体制を強化した	14 (14.4)
毒：日本の律令国家体制を崩した	83 (85.6)

分析対象：香川大学附属坂出中学校第1学年生徒97名
 授業実施日：2017年7月11日（火）

資料2 社会科授業プリント（一部省略）

資料A 十七条の憲法（604年？）（略） 資料B 改新の詔（646年？）（略）

資料C 大宝律令（701年）

天皇を中心とし、二官八省（神祇官、太政官：中務省・式部省・治部省・民部省・大蔵省・刑部省・宮内省・兵部省）の政治組織を備えた中央集権統治体制が成立した。中国（唐）の方式を基準とした政治制度へ転換しつつ、日本社会の実情に則して改変されている。

律：刑罰の決まり

笞・杖・徒・流・死の五刑などの規定を定めた。

令：政治を行うための決まり

官位、役人の職務、田令（口分田や位階や役職に応じて支給され田の面積の基準）、租税（租・庸・調、雑徭、勞役）、軍事などの広い範囲の規定がある。

資料D 墾田永年私財法（743年）

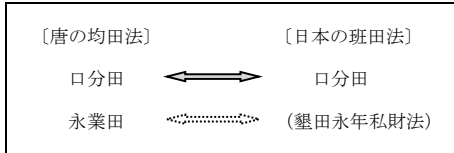
①これまで墾田の取扱いは三世一身法に基づき、期限が来た後は国家に返していた。しかし、そのために農民は怠け、開墾した土地が再び荒れることとなった。今後は三世一身に関係なく、全ての場合において、永年にわたり私財としてよいこととする。

②開墾して所有してよい土地の広さは、親王（天皇の兄弟・皇子）の一品と一位には五百町、二品と二位には四百町、…六位以下八位以上には五十町、（無位の）庶人に至るまでは十町とせよ。ただし、郡司には、地位に応じて三十町または十町とせよ。以前に与えられた土地で、この限度よりも多いものがあれば、すみやかに国家に返させなさい。不正に土地を所有して、隠し欺くものがあれば、法に基づいて罪を科しなさい。

※新しく開墾した土地にも税がかかる。

※②は平安時代の初めに削除された。

資料E 唐の均田法と日本の班田法の対応関係



永業田：唐の時代の均田制で、相続して代々世襲することを許されていた土地＝国に返さなくていい土地（私有地など）

吉田孝（1997）『日本の誕生』岩波書店、p.151より引用。

※日本が班田収授法で参考にした唐の均田制は、国家から支給され一代で返す口分田と国家に返さなくてよい永業田の組み合わせによって成り立っていた。そのため、日本の班田収授法は、口分田の支給だけを取り入れた制度であり、永業田にあたる部分が落ちていた。

資料F 墾田永年私財法の影響

中央の貴族や寺社が地方へ進出し、土地の開墾を進めるなどして荘園（私有地）が増加した。荘園の実質的な経営は、地元の有力豪族に頼った場合が多い。地元の有力豪族の協力がなく、経営に失敗する可能性が高い。ただし、地方の有力豪族は、国司の下で郡司に任命されるなど、中央政府（太政官）—国司（中央から派遣された貴族）—郡司（地元の有力者）という律令制の行政機構によって掌握されてもいた。

(ア) 越前国（福井県）坂井郡桑原庄の例

奈良の東大寺の使いである曾禰乙麻呂が直接経営したが、農民たちを掌握できず、開田（新しく土地を開墾）と荒田（田が荒れて放置されている土地）を繰り返し、経営に失敗した。

(イ) 越前国坂井郡鯖田国富庄の例

地元の有力豪族が東大寺に寄進して成立した荘園。奈良の東大寺の経営がではうまくいかず、現地の豪族に経営託すことで経営が安定した。

(ウ) 越前国足羽郡道守庄の例

地元の有力豪族が東大寺に寄進して成立した荘園。地元の有力豪族が農民たちを自分の田地の新たな開発に振り向けたため、東大寺領となった道守庄の経営は衰退した。

※寄進…地元の有力者が中央の貴族や寺社に土地などを寄付する形をとること。

<参考>小口雅史（1991）『初期荘園の諸様相』『講座日本荘園史2 荘園の成立と領有』吉川弘文館。

されているかを探らせることとした。中央貴族・寺社勢力の地方進出、在地首長の力の増大、律令国家による土地把握の深化などに関する資料2をもとに、薬か毒かの選択・判断を行わせた。その際、個人→小集団→全体での討論を経て、自己の結論を導き出す学習展開とした。

個人による選択の状況は、97名のうち、「薬：日本の律令国家体制を強化した」（律令国家体制補強説）とした者が14名（14.4%）、「毒：日本の律令国家体制を崩した」（律令国家体制解体説）とした者が83名（85.6%）であった（表7）。毒とした者の主な理由は、「律令国家になれたのは公地公民が大きく関係しています。ということは、公地公民は律令国家に薬ということが分かります。一方、墾田永年私財法は、公地公民の制度を崩していきました。薬である公地公民を崩したのだから、墾田永年私財法は毒になると思ったからである。」「班田収授法は、口分田を与えられた人が死んだら天皇へ返すが、墾田永年私財法は、自分で開墾した土地は天皇に返さなくていい。どんどん開墾していくと、力をもつ人が現れ、天皇に逆らう人が出てくるかもしれないから。」「墾田永年私財法で豪族たちが土地を増やし、どんどん同じように勢力をたくわえ、公地公民制が置かれる前と同じようなことになり、天皇（大王）よりも強い豪族も現れ天皇の支配力が弱まり、律令国家体制を崩すようになるの

ではないかと思ったから。],「律令国家は公地公民だが, 墾田永年私財法では, 私地私民が増え, 荘園が増えたので, 律令国家体制を崩したのだと思います。」などであった。これらは, 律令国家体制の確立を公地公民制に求める見方を重視したものである。

一方, 薬とした者の主な理由は, 「資料から, 新しく開墾した土地にも税がかかるということは, 国に税が入るので安定した税を取れると思うから。], 「それまでは開墾しても国に返さなければいけなかったが, この法により開墾したら自分の土地になり, 農民のやる気が上がったから. 豪族が買い取るかもしれないが, 開墾するためには, 多くの手がかり, 金や人が動くので日本の経済が潤うかもしれない。また, 土地が開墾されると, 土地がはっきりして支配しやすい. 法もしっかりして, 不正ができないので良い。], 「701年のころ, 過酷な税の徴収により逃亡する農民が増え, 口分田の不足につながった。だから, 自分の財産である田を農民に与えることで少しでも負担を減らし, 逃亡率を減らすことで力を集める(税を集める)ことをよりスムーズに行えるようになったと思うから。」などであった。律令国家を補強したとする主な論拠は, 開墾地も含めた土地全体の王権による掌握, 国家の税の増収, 大土地所有の制限, の3つである。だが, 論拠を的確に示すことができた者はほとんどいない。中学生にとって, 資料から読み取って律令国家体制補強説の論拠を組み立てるのは, かなり難しいことがわかる。

授業の終盤に, 律令国家体制補強説が歴史学界では有力になっていることやその論拠を伝え, 授業の振り返りを行った。振り返りの記述には, 「貴族たちはどんどん開墾していくから“毒”と考えるか, 開墾した土地でとれる稲の3%を納めるから支配されている立場であるので“薬”と考えるか, すごく迷いました。天皇として, 開墾がいやなら開墾を禁止にするとするので, そのような資料が決定づけるのかなって思っていました。どちらの状況でもおかしくない。これが未知である歴史のおもしろさだと改めて感じました。], 「公地公民は, 奈良時代の墾田永年私財法以後, 崩壊したことが分かった。この出来事について, 荘園が発達するとともに崩壊したので, 荘園に理由があると思う。また, 墾田永年私財法は, 律令国家の体制にとってターニングポイントであったとも考えられる。], 「最初は, 墾田永年私財法は毒だと思っていたけれど, 薬だったので驚きました。確かに, 税を納めるのは6歳から死ぬまでと, 過酷なので逃げ出すのもわかりました。逃げ出したらその土地は荒れたままになり, 所在地が不明の土地が出てきてしまうので, 墾田永年私財法は薬であることがわかりました。しかし, 中央集権国家を目指していたのに, 公地公民にしなくて, 大丈夫だったのか気になりました。」など, 迷うことによる思考の深まりや驚き, 新たな疑問が見られた。このように, 毒とする者が多数を占めたが, 薬とした者の意見を取り上げ, 学級全体で討論することで, 単純には捉え切れない歴史解釈の「決定不可能性」に気づかせることができた。

4.3 事後テストの結果

授業実践から約3カ月後の2017年10月に行った定期テストにおいて, 「墾田永年私財法の制定は, 日本の律令国家の形成にとって, 良い影響を与えたか, 悪い影響を与えたか, あなたの考えを述べなさい。ただし, 意見を述べる際に, 日本の律令国家の形成には何が重要であるかを理由の部分で明確に述べること。」(大和田俊教諭作成) という問題が出題された。授業での問いを直接使用するのを防ぐため, 薬を「良い影響」, 毒を「悪い影響」

表 8 中学生の選択の変化

単位: 人 () 内: %

歴史的評価の変化		人数	小計
ア	→ a	0 (0.0)	62 (64.0)
イ	→ b	62 (64.0)	
ア	→ b	13 (13.4)	30 (30.9)
イ	→ a	17 (17.5)	
その他	ア→未解答	1 (1.0)	5 (5.1)
	イ→未解答	4 (4.1)	
合計		97 (100.0)	

分析対象: 附属坂出中学校第1学年 97名

後期スタートテスト: 2017年10月19日実施

<授業時の選択> → <テストの解答>
 ア: (薬) 強化した a: 良い影響を与えた
 イ: (毒) 崩した b: 悪い影響を与えた

へと表現を変えたことで、価値的な要素が加わった面はあるものの、問いの主旨はほぼ同じである。表8は、授業時と定期テストでの学習者の選択の変化を示したものである。授業時に薬とした者は、未解答だった1人を除いて、13名(13.4%)全員が解体説に変わっていた(ア→b)。一方、授業時に解体説だった者では、未解答の4名を除き、解体説のままだった者(イ→b)が62名(64.0%)、補強説に変わった者(イ→a)が17名(17.5%)であった。解体説のままであった理由は、「律令国家は国をまとめるという目的があるのに、公地・公民の制度が崩れ、国ではなく貴族や寺社が荘園と呼ばれる土地をもつようになってしまったから。」「『すべての土地は国のものとする』と決めていたが、墾田永年私財法を制定したことで、私有地が増えてしまった。」など、公地公民制の崩れと私有地の増加を指摘するものであった。これに対し、補強説に変えた理由は、「日本には全ての土地から税を納めることが重要だから、勝手に開墾した土地から税を集めるのはとても重要。」「日本の律令国家は、税を納めるため土地が広いほど納める量が増えるため、国にとっていい影響。」など、税の徴収に着目したものであった。授業の終盤に、補強説が有力であることを伝えられたにもかかわらず、テスト時に解体説を選んだ者が75名(75.4%)もいたことや、全体の約3分の1にあたる30名(30.9%)に変化が見られたことは、授業者から学界の有力な学説として示された情報よりも、学習者が自己の中で再構築された論理に従った選択を優先したことがわかる。

表9・表10は、選択ごとの理由記述の採点基準と得点を示したものである。aを選択した中で3点を得た者はおらず、その分2点の者が、17名のうち8名(47.1%)を占めている。私地私民→公地公民という単純明快な論理を乗り越え、王権による私有地・開墾地の掌握や課税、大土地所有の制限など、高度な内容を含めて答えなければならないため、生徒にとってaの理由を解答するのが難しかったことがわかる。また、ア→bを選択した13名のうち、得点できなかった者が6名(46.1%)もいたことは、授業時にアを選択した時の理解があいまいなまま過ごし、テストではbを選択したため、論理的な混乱が生じていると考えられる。イ→bを選択した者は92名のうち62名と約3分の2を占めている。3点を得た者が16名(25.8%)、2点が21名(33.9%)で、合わせて37名(59.7%)であった。その一方で、0点だった者が18名(29.0%)もいた。もし仮に、a・bを選択するような授業ではなく、aもしくはbの片方だけを教授する授業を行っていたら、0点の生徒はもっと少なかったかもしれない。したがって、a・bを選択するような授業においては、次時において振り返りの時間をしっかりと確保し、自己の考えをまとめ、論理を再構築していく機会を与えることが必要であるとい

表9 理由の記述に関する評価(配点)の基準

点	評価の基準となる解答例
3	下記2(基準)に関する記述をした上で、律令国家形成とのつながりが明確に述べられている。
2(基準)	墾田永年私財法の内容に基づく具体的な影響を表現できている。 aの例：開墾した土地を朝廷が把握できる。など bの例：貴族や寺社などの独自の私有地が増える。など
1	上記2(基準)に満たない不十分な解答。
0	未解答または明らかに記述内容が間違っているもの。

(大和田俊教論による解答基準をもとに筆者作成)

表10 選択ごとの理由記述の得点

単位：人 () 内：%

	選択	人数	3点	2点	1点	0点
a	ア→a	0	0	0	0	0
	イ→a	17 (100.0)	0 (0.0)	8 (47.1)	3 (17.6)	6 (35.3)
b	ア→b	13 (100.0)	2 (15.4)	3 (23.1)	2 (15.4)	6 (46.1)
	イ→b	62 (100.0)	16 (25.8)	21 (33.9)	7 (11.3)	18 (29.0)
	小計	75 (100.0)	18 (24.0)	24 (32.0)	9 (12.0)	24 (32.0)
計		92 (100.0)	18 (19.6)	32 (34.8)	12 (13.0)	30 (32.6)

香川大学教育学部附属坂出中学校第1学年97名(未解答5名)

えよう。今回の事後テストの結果のみでは、生徒たちが歴史解釈の決定不可能性を感得したかどうかを判断するのは難しい。なぜなら、彼らの解答状況からは、論理的な混乱の様子がうかがえるからである。しかし、単なる歴史的な知識に関する正解・不正解を求められるテストに慣れていた生徒たちにとって、授業で行った解釈を想起する中で、律令国家の形成に重要な事柄を根拠とし、自己の解釈を理由付けして答えるテスト問題は、歴史学が根拠に基づいて論理を構築していく営みであることに、多少なりとも気づく契機となったのではないだろうか。

5. 結語

以上、墾田永年私財法の歴史的評価を題材として、脱構築の過程を組み込んだ学説間の対抗的歴史解釈に基づく授業開発の有効性と課題について検討した。中学校歴史教科書の多くに同法の歴史的評価に関する明確な記述が見られない中で、中学校社会科担当教員のほとんどが、自身の内部で歴史解釈の論理を構築し、それに従って指導を行っている現状が明らかになった。また、日本史Bを履修したことのある大学生の中にも、律令国家体制解体説を支持する者が比較的多く存在し、高等学校での歴史学習が同法の歴史的評価に及んでいないことも確認された。

学習者にとって、論理の構築→脱構築→再構築という過程を経ることで、歴史事象を複眼的な見方・考え方で捉える深い学びとなる。とくに、第3次における自己内および他者との対話を通して行われる脱構築と再構築は、学習者を主体的・対話的で深い学びへと導く転換点であると考えられる。歴史学習に限らず社会系教科目、さらに他教科の学習においても、脱構築による転換点を経験することの積み重ねが、学びを主体的・対話的で深く、そして開かれたものにしていくであろう。

筆者自身、これまで古墳時代から奈良・平安時代に至る歴史の流れを、律令制による国家機構と制度の整備として表層的に捉え、中央貴族や寺社勢力、地方豪族による組織的・競争的な開発の時代状況、すなわち国家および私的権力による土地支配の空間的拡大を動的に捉えるような学習指導を疎かにしてきた。そのため、墾田永年私財法が貴族・寺社・豪族による大土地所有の拡大に制限を設けつつ、国家による私有地の把握を強化する性格をもつという発想そのものを、生徒たちに抱かせる条件を示すことができていなかった。また、国家の被支配者である班田農民を貴族・豪族・寺社勢力が私的支配下に編入し、掌握していく過程についても、単に重税から逃れる班田農民の受け入れという形で捉えていた。したがって、労働力の掌握をめぐる国家権力および支配層内部での競合と、農民たちの利害選択の問題についてはほとんど扱っておらず、権力機構・統治者・被統治者の関係を構造的に捉える学習が不足していた。

そこで、今後の指導上の改善点としては、以下のようなことが挙げられる。(a)公地公民制によって、豪族の支配地域の土地がすべて国家の管理下に入ったようなイメージをもつ指導になっていた点を改め、国家が掌握していない土地（たとえば未開の荒地など）が多く存在していたことを、イメージ図等を用いて空間的に把握できるように示すこと。(b)「律令国家体制の成立＝公地公民制の成立」という論理構成ではなく、「律令国家体制の成立＝公地公民制＋墾田永年私財法による私有地の把握・大土地所有の制限」とすること。(c)開墾地への課税による国家収入の確保、及び国家の土地支配の強化に着目させること。(d)日本の律令国家体制の確立期が、大宝律令の制定（701年）から8世紀末・9世紀初頭（弘仁格式802年）へと移ることにより、奈良・平安時代の国家像も変化することに気づかせること。(e)農民の逃亡に焦点を当てながら、ア) 国家、イ) 貴族・豪族・寺社、ウ) 農民、という三者の利害関係を捉える学習を組み込むこと。これらの点に留意しながら、授業改善を図っていきたい。

本実践で扱った律令国家体制補強説は、日本史学界では定説となっている。しかし、これは必ずしも絶対的なものではない。日々の授業と学校で生じる様々な課題に対応している現場教師には、歴史

学界の動向など、教材開発に必要な情報の取得に限界がある⁽⁸⁾。原田（2009）は、解釈批判学習を実践する上での問題点として、中学生や高校生にも判定可能なレベルの歴史学的論争はそれほど多くないことや、解釈批判学習も結局のところ教師の用意した複数解釈の追体験なしには先に進まないことだとし、「日本の歴史学界に求めたいのは、中学生や高校生レベルで議論可能な主題を設定し、立場の異なる複数の史料を発掘・開発することである」と述べている。この指摘は、歴史研究と歴史教育を繋ぐ上で、教科内容学に向けられた重要な提言である。歴史教育においては、歴史学の成果に依拠しつつ、論理の構築・脱構築・再構築を組み入れることにより、各学説を相対化する手続きを踏むことが、学習者の歴史的思考力・探究力の育成へと繋がるものと考えられる。下里（2018）は、社会科における教科内容の構成原理として、存在の次元（時間・空間）と価値の次元（人格・公共善）を提唱している。本研究では、時間軸による質的变化を中心に扱った。しかし、空間軸や社会的階層間の利害関係によるアプローチについては不十分であり、そのことで律令国家の成立過程に関する学習者の認識が狭められたことは否めない。今後、社会科の内容構成原理を踏まえた授業開発の推進に取り組んでいきたい。

注

- (1) 今野（2008）は、加藤（1991）の「考える日本史授業」に見られる主張が、講義式の授業を教師の教え込み・注入として、生徒の主体的な学習を疎外させるようなイメージをつくりあげる危険性を孕んでいることを指摘している。
- (2) 渡辺（2001）や小口（2002）のような一般の読者も対象とする概括的な歴史書籍は、吉田の説が定説となっていることを指摘している。また、高島（2016）による専門的・計量的な社会経済史でも、吉田の説を前提として研究が進められている。
- (3) 調査した平成27年3月・4月文部科学省検定済中学校社会科歴史的分野用教科書の出版社は、東京書籍、帝国書院、教育出版、日本文教出版、清水書院、育鵬社、自由社、学び舎の8社である。
- (4) 守中（1999）によれば、脱構築とは、さまざまな「構造」に働きかけ、「一つの『総体』がいかに『構築』されているかを明らかにすること—それが『構築』という否定にも肯定にも属さない作業の意味するところ」とされる。
- (5) 高木（2006）は、構成を構築と同じ意味で用いている。この場合も、立場を変えることで促される解釈の形成過程について、構築・再構築・脱構築という段階で示したものである。
- (6) ジャック・デリダ（2013）は、プラトンの『パイドロス』の読みにおいて、「エクリチュールは治療薬の価値をもつものと同じくらい、毒としての価値をもつのだ。（中略）実際、薬がもっぱら治療目的に使われる場合にせよ、また薬が良い意図で用いられ、それ自体効果的であるにせよ、プラトンはパルマコン全般に嫌疑をかけているということを知らなければならない。副作用のない治療薬はない。パルマコンは単純に有益ではありえない。」と述べ、二項対立では解消し得ない決定不可性を指摘している。
- (7) 資料の作成にあたり、香川大学教育学部守田逸人氏（日本史学）より学界の動向や荘園の事例等に関するご教示をいただいた。このように、新しい知見を必要とする教材開発には、教科専門（教科内容）と教科教育の各担当者の連携が不可欠である。
- (8) 香川県の社会科教育界は、小学校・中学校ともに研究組織が充実しており、日頃から熱心に研修に取り組む教師が多く、授業実践力や教材開発力の力量が高い。本研究におけるアンケートの結果は、それでもなお、学校現場では歴史学界の研究動向の把握が難しいことを示しているといえよう。

引用・参考文献

- 伊藤循 (1981) 日本古代史における私的土地所有形成の特質：墾田制の再検討. 日本史研究 **225**, 1-34.
- 宇都宮明子 (2013) ドイツにおける構成主義歴史教育論の成立：B.フェルケルの鍵問題討議型の場合. 社会科学研究 **78**, 13-23.
- 加藤公明 (1991) わくわく論争！考える日本史授業. 地歴社.
- 小口雅史 (2002) 国家的土地所有の成立と展開. 渡辺尚志・五味文彦 (編) 体系日本史 3 土地所有史. 山川出版社, 22-48.
- 児玉康弘 (2001) 中等歴史教育における「歴史批判学習」の意義と課題：社会科教育としての歴史教育の視点から. 社会科学研究 **55**, 11-20.
- 今野日出晴 (2008) 歴史学と歴史教育の構図. 東京大学出版会.
- 坂本太郎 (1938) 大化改新の研究. 至文堂. のち坂本 (1988) 坂本太郎著作集 **6** 大化改新. 吉川弘文館.
- 坂本太郎 (1952) 律令の変質過程. 日本歴史 **53**, のち坂本 (1989) 坂本太郎著作集 **7** 律令制度, 吉川弘文館.
- 笹山晴生・佐藤信・五味文彦・高埜利彦他 (2013) 詳説日本史 B. 山川出版社, 53.
- サム・ワインバーグ (2017) 歴史的思考：その不自然な行為. 渡部竜也訳, 春風社.
- ジャック・デリダ (2013) 散種. 藤本一勇訳. 法政大学出版局, 153-154.
- 下里俊行 (2018) 社会科の教科内容構成の体系的構成にむけて. 松田慎也監修. 社会科教科内容構成学の探究：教科専門からの発信. 風間書房, 1-30.
- 高木啓 (2006) ドイツにおける構成主義的教授学の特質とその評価に関する一考察. 中国四国教育学会, 教育学研究ジャーナル **3**, 29-37.
- 高島正憲 (2016) 古代日本における農業生産と経済成長：耕地面積, 土地生産性, 農業生産量の推計. 社会経済史学 **81**, 85-108.
- 高橋哲哉 (2015) デリダ：脱構築と正義. 講談社学術文庫, 125-126.
- 土屋武志 (2011) 解釈型歴史学習のすすめ：対話を重視した社会科歴史. 梓出版.
- 中村洋樹 (2017) 中等歴史教育における真正の学習と歴史的議論の論述：“Reading, Thinking, and Writing About History”を手がかりにして. 社会科学研究 **87**, 1-12.
- 原田智仁 (2009) 中等歴史教育における解釈学習の可能性：マカレヴィ, バナムの歴史学習論を手がかりに. 社会科学研究 **70**, 9.
- 原田智仁 (2016) コンピテンシー・ベース・カリキュラムのための歴史的リテラシーの指導と評価：「歴史家のように思考する」フレームワークを手がかりに. 兵庫教育大学研究紀要 **49**, 109-118.
- 何東 (2005) 班田法における「墾田」規定の再考察：日中律令制の比較研究をめぐって. 九大法学 **90**, 21-22.
- 守中高明 (1999) 脱構築. 岩波書店, 7.
- 宮原武夫 (1998) 子どもは歴史をどう学ぶか. 青木書店, 70-74.
- 吉田孝 (1983) 律令国家と古代社会. 岩波書店.
- 吉田孝 (1997) 日本の誕生. 岩波書店.
- 渡辺晃宏 (2001) 日本の歴史 04 平城京と木簡の世紀. 講談社, 225-227.

謝辞

アンケート調査にご協力をいただいた香川県中学校社会科研究会の先生方, 授業実践の場を提供していただいた香川大学教育学部附属坂出中学校社会科の先生方・生徒の皆様, 本研究の検証に関わるテスト問題を作成・実施していただいた大和田俊先生, 日本史学の研究者としての立場からアドバイ

スをいただいた守田逸人先生など、ご支援をいただいた多くの皆様に心より感謝申し上げます。

A Study on the Class Development of the “Konden Einen Shizai Hou” Based on the History Interpretation : Creation of the Learning Process that Incorporated Deconstruction

Masayuki Suzuki (Kagawa University)

Abstract : A purpose of this report is to grasp the recognition situation of the social studies teachers of the junior high school and university students, about the historic evaluation of “Konden Einen Shizai Hou”. In addition, to clarify it about the effectiveness and the problem of the class development that incorporated deconstruction, based on the history interpretation. From the survey, we knew that most of the social studies teachers of the junior high school instructed it according to the history recognition by the theory of the breaking “Ritsuryou Kokka” built inside of themselves. It was confirmed that the trend of the historical society did not reflect in the history recognition of university students. As a result of having practiced interpretation type class, students noticed non-possibility of the decision of the history interpretation. In performing the history learning of the interpretation type, we have expectation that School Subject Content Studies contribute to development of the history education, by offering information necessary for teaching materials development. The accumulation of experience of the deconstruction may bring deep learning in not only the history learning but also other subjects including social studies.

Key words : the law “konden einen shizai hou“, history interpretation, deconstruction, class development, history education

大学生のパフォーマンスから導く教員養成教育における理科内容の具体

— 「生物の構造と機能」を用いた実践的研究 —

原 健二¹

要旨: 教員養成教育における理科の内容を導出するため、今回は学校教育の理科を系統立てる柱の一つ「生物の構造と機能」に焦点を当て、教職課程の大学生を被験者とした実践的研究を行った。被験者にはまず、講義によって、学習指導要領が定める理科の系統学習についての解説と、「生物の構造と機能」に関する親学問の知識を学修させた。そのうえで、これら知識の活用力をパフォーマンス課題によって調査した。分析の結果、「必然的な結果: consequence」という概念を、教育実践の文脈で適切に使用できていなかった。小学校~高等学校の理科では、この概念を背景とした明示的な系統指導が必要である。この点で今回の結果は、被験者における「必然的な結果」の概念化が、彼らの学校教育の段階では「生きて働く」レベルには到達していなかったことを示す。故にこの概念は、教職課程で意図的に学修させるべき内容であると結論した。

キーワード: 教師教育, パフォーマンス評価, 概念の学習, 科学の原理, 資質能力

1. 研究の目的と方法

1.1 問題の所在

学校教育における教科学習の目的とは、子供たちが日常生活で出会う事物・現象に対して、その表面的な特徴に惑わされることなく本質に目を向けながら、合理的で論理的な洞察を可能にするための知識の構造や認識および表現の方法を身に付けるとともに、それらを自由に活用できるようにすることである(奈須, 2017)。このような目的の達成には、教科の背景にある学問・科学・芸術が長年積み上げてきた膨大な知識、技能、価値に対する正しい認識に基づく、教師の明示的な指導が不可欠である。このような教科指導力の根幹は、教職課程の教科内容学により保証される(増井・西園, 2011)。

理科は、小・中・高等学校を通じてその内容が構造化している。これは、理科における系統学習の有効性に依拠するものである(例えば、文部科学省, 2008, p.3)。科学教育の本質は、日常生活では決して到達することない事物現象に対する認識の深まりである。このような科学的な見方・考え方は、関連する知識や技術を年齢相応の資質・能力を考慮しつつ系統的に学習させていくことによって、計画的かつ意図的に子どもたちの中に体系づけていく(文部科学省, 2008)。系統学習では、とりわけ初修段階における指導の質がその後の子どもの成長に大きく影響する(例えば、糸井ら, 1998)。従って小学校理科では教師に、現在教えている単元が将来のどのような学びにつながるのか、常に意識することを求める(文部科学省, 2008)。校種を超えて全体の系統性を俯瞰しながら授業を計画し、実践し、評価まで行える総合的な教科指導力を育成するために、小学校教員の養成・研修において理科内容学が果たさねばならない役割は極めて重い。

¹ 東京学芸大学 教職大学院 khara@u-gakugei.ac.jp
受付日: 2018年9月26日 受理日: 2019年3月26日

大学生が有する教科に関する知識や概念は、彼らが学校教育で経験してきた教科学習を基盤としている。教科内容学が教科内容の構成を教育実践の観点から研究する学問分野であるならば、大学生の既有知識や概念、さらにはその活用スキルの実態を学校教育の帰結として分析し、その結果を教員養成教育に反映させるという方法論は十分に成立するだろう。小学校高学年から顕在化する子どもたちの理科離れの一因には、教師自身が抱える「理科を教えることへの不安感」があるとされるが(長沼, 2015, 参照), その背景には、理科に苦手意識を持って入学してきた大学生に対して有効に機能していない教員養成カリキュラムの存在が示唆されている(例えば, 下井倉ら, 2014)。故に、教師を志す大学生を分析対象とした理科内容学の研究は、このような理科離れの根本に直接アプローチする方略でもある。

このような方法論を背景とした前回の研究では、小学校理科第4学年の学習単元「人の体のつくりと運動」に焦点をあて、小学校教員を志望する大学生が有する知識・技能の実態を分析した(原, 2017)。この単元では、筋肉が弛緩した状態を「ゆるむ」という授業言語を用いて指導することで、骨と筋肉に関する実感を伴った理解を目指す。従って小学校教員が「ゆるむ」という授業言語の科学的根拠を理解していることが、その後の系統学習の成立には欠くことができない。調査の結果、被験者の約7割で、このような系統指導を支える学術的知識が不足していることが示唆された。そしてその一因として、大学に入学するまでの学校教育の過程では、将来教師として具備すべき理科の内容を一通り学習する機会が保証されていない、という現行制度の構造的な問題点を指摘した。

1.2 研究の目的

学校教育のカリキュラム構造に起因するこのような教員養成段階の課題は、教科に関する知識に限って生じる現象なのであろうか? 学校教育における教科指導では、知識や技能を内容の系統に沿って洗練し、構造化していくことを目的としている。従って、日々の授業実践においてこのような方向へ意図的に働きかけていくためには、教師自身の正しい「各教科の特質に応じた見方・考え方」は不可欠である。そこで今回は、小学校理科第4学年の学習単元「人の体のつくりと運動」を出発点とする学習の系統「生物の構造と機能」に焦点をあて、小学校教員を志望する大学生の「教育実践の文脈での知識の活用力」を分析した。その結果を踏まえ、教員養成教育で習得させるべき内容について考察する。

1.3 研究の方法

1.3.1 被験者

今回の研究は、東京学芸大学の授業科目「理科研究」を2017年度に受講した学部3年生(2015年度入学生)を対象に行った。「理科研究」は、小学校の理科内容および関連する親学問の総合的な理解を目的とした、東京学芸大学の「教科に関する科目」である。この授業は、理科選修、国際教育選修、幼児教育選修を除く初等教員養成課程のすべての学部3年生に対して必修としている。毎年500名を超える学生が履修するため、年間13のクラスの「理科研究」を開講している。今回の研究では、そのうちの1クラス、2017年春学期・理科研究(01クラス)、で実施したデータを分析した。

「人の体のつくりと運動」は、2008年3月23日公示の学習指導要領(平成20年指導要領)から小学校理科第4学年に新たに追加された単元である。今回の被験者は、平成20年指導要領が先行実施された2009年当時、中学校第1学年よりも上位の学年である。従ってこの単元の学習経験は無い。平成20年指導要領の高等学校では、筋肉生理学の内容は選択科目「生物」でしか学べない。つまり

高校「生物」を選択履修してこなかった被験者の「人の体のつくりと運動」に関する系統学習は、中学校第2学年「動物の体のつくりと働き」を最後に途切れてしまっているのである。

1.3.2 研究の構造

学校教育の理科の内容は、「エネルギー」「粒子」「生命」「地球」の4つの柱（内容）で構成されている。そこで東京学芸大学では、全15週（回）の授業期間中に主に取り扱う内容の違いから、2種類のタイプの「理科研究」を開講している。一つは、「エネルギーと生命」を主軸とするクラス、もう一つは「粒子と地球」を主とするクラスである。今回の研究を実施した2017年春学期・理科研究（01クラス）は前者であり、前半2～8週目に「エネルギー」を、後半9～15週目に「生命」の内容を行う旨、履修届の受け付け開始前にあらかじめシラバスで周知した。

今回の研究構造を表1に示した。研究は、01クラスの「生命」分野に割り当てられた週の、第1回目から3回目を実施した。

表1 研究の構造

実施日	項目	概要	
第1回 (第9週目授業日)	事前調査	既有知識	本研究に関連する基礎知識の確認を目的としたアンケート調査（図1）。
		学習履歴	被験者の学校教育段階における理科の学習状況の把握を目的としたアンケート調査（図1）。
第2回 (第10週目授業日)	知識の所有	学術的知識	「骨と筋肉」、「エネルギーと代謝」に関する生物学的な知識の学修を目的とした講義。
		学習指導要領に関する知識	学習指導要領で規定されている学校教育における理科内容の系統性についての理解を目的とした講義。
第3回 (第11週目授業日)	事後調査	パフォーマンス評価	パフォーマンス課題（表2）を記述式で回答。

第1回目（事前調査）は、被験者の既有知識を確認することを目的とした。「人の体のつくりと運動」に関連する知識に加え、被験者の高等学校理科の履修状況を調査するため、記名式アンケートを実施した（図1）。アンケートの実施に先立ち、回答内容を研究に使用すること、回答内容が当該授業成績とは無関係であること、個人情報の取り扱いには細心の注意を払うことなどを説明した。

第2回目（知識の所有）では、第3回目で被験者に活用させるための「知識」を所有させることを目的とした。小学校理科第4学年の学習单元「人の体のつくりと運動」に関連する知識は、講義形式で被験者に学修させた。主な内容は、高等学校「生物」の範囲を大きく逸脱しない範囲での、筋肉生理学およびエネルギーの代謝に関する基礎である。また講義中に、視覚の用いた体験型学習を実施し、生物分野におけるエネルギーの見方・考え方についても深める工夫を行った。授業では小学校学習指導要領解説（理科編）を適宜使用しながら、「教科内容の系統性」、「実感を伴った理解」、「言語活動の充実」との関連性を明示しながら進めることで、実践的な文脈で教科内容を理解することを促した。

第3回目（事後調査）では、第2回目で習得した知識を実践的指導の文脈で活用できるかどうかを

1 以下の設問に回答してください。

Q1：取得を予定している免許種をすべて○で囲んでください。

1. 小学校免許(全科) 2. 中学校・高校免許 (教科 科)
3. 特別支援 4. その他 ()

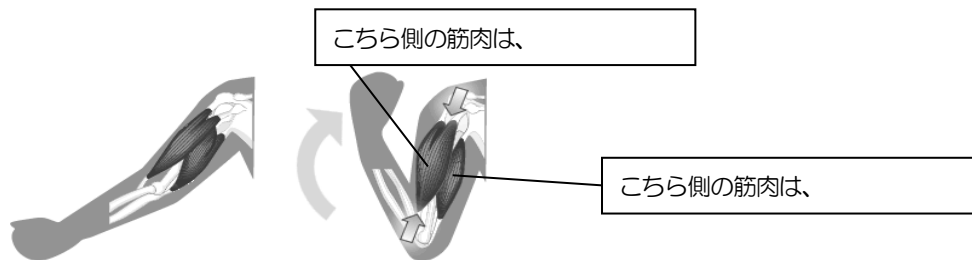
Q2：高校での理科の単位取得状況を教えてください。該当する番号をすべて○で囲んでください。

- 【物理】 1. 物理基礎 2. 物理 3. 物理 I (旧課程) 4. 物理 II (旧課程)
【化学】 5. 化学基礎 6. 化学 7. 化学 I (旧課程) 8. 化学 II (旧課程)
【生物】 9. 生物基礎 10. 生物 11. 生物 I (旧課程) 12. 生物 II (旧課程)
【地学】 13. 地学基礎 14. 地学 15. 地学 I (旧課程) 16. 地学 II (旧課程)
17. その他 ()

Q3, Q4は省略。

2 ヒトの体のつくりと働きに関する以下の問いに回答してください。

Q1：下図のように腕を曲げたとき、それぞれの筋肉はどのような状態ですか？空欄に言葉をつづけて下さい。



Q2：小学校や中学校で扱うヒトの‘筋肉’とは、骨格筋のことを指し、心臓や内臓の筋肉とは生理学的性質が異なることを知っていますか？

1. 知っている 2. 知らない

Q3：Q2で「知っている」と答えた人。以下の1~3について、正しいと思うものに○、間違いと思うものには×をつけた上で、誤りの箇所に下線を引き、正しく修正してください。

1. 骨格筋の収縮は体性神経系で制御されているが、心筋・内臓筋は自律神経系で制御している。
2. 骨格筋の細胞は多核であるが、心筋・内臓筋の細胞は単核である。
3. 骨格筋は疲労しやすいが、心筋・内臓筋は疲労しにくい。

図1 事前調査で使ったアンケート

調査した。調査は、小学校6年生の担任という立場での場面指導を想定した課題（パフォーマンス課題）に対する記述式回答によって実施した（表2）。回答作成は、授業時間内に行った。ノートや学習指導要領解説等、参考資料の使用を認めた。スマホ等によるネット情報の利用、および他者との意見交換は認めなかった。

表2 パフォーマンス課題

いまあなたは小学校6年生の担任です。小学校6年生に「ぼくは4年生の時に骨と筋肉の勉強をしました。今日の授業で習った心臓は筋肉なのに、なぜ心臓に骨が無いの？」と聞かれました。あなたなら何と答えますか（どのような指導をしますか）。指導上のねらいとその根拠（理由、妥当性など）を明記しながら回答せよ。

2. 結果

2.1 事前調査の結果

今回、第1から3回までの授業日に全て出席した被験者（有効サンプル数）は60名であった。項目ごとに集計した事前調査の結果を図2に示した。図2Aの最左列に入力された文字列中の「専修」とは、それぞれの教科を冠する教室に所属する小学校教員養成課程の学生を指し、本授業を主免許科目として履修している。「専攻」とは中学校・高等学校教員養成課程の学生を指し、本授業科目を副免許科目として履修している。この「理科研究」は、「教科に関する科目(理科)」として非理科教室生向けに開講されている授業であるため、理科専修および理科専攻の学生は被験者として今回の研究には参加していない。

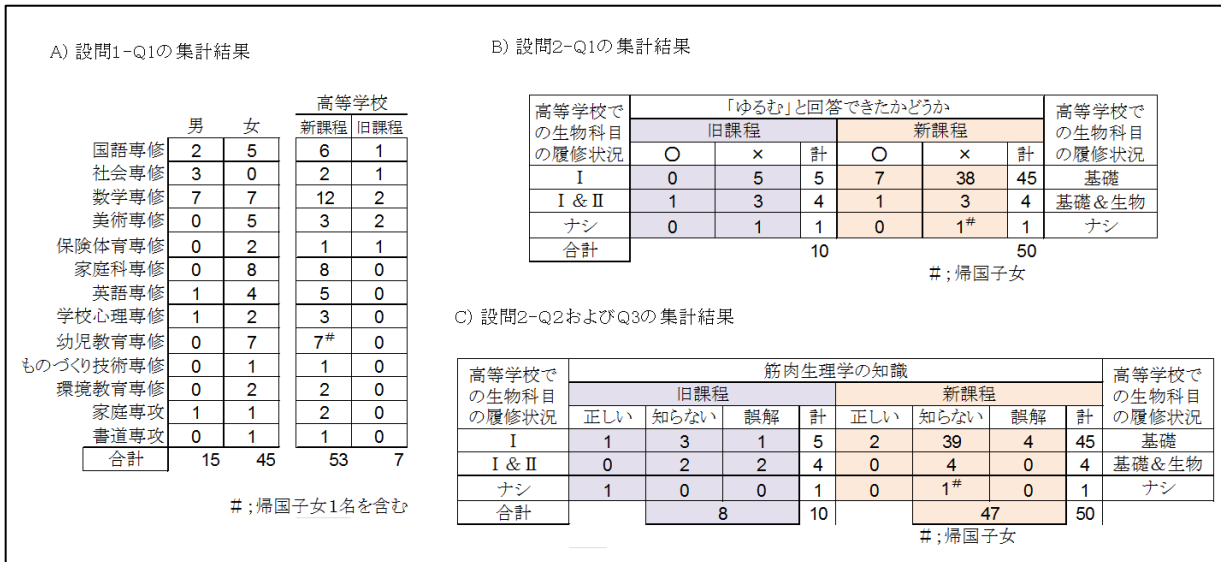


図2 事前調査の結果

被験者の88%は新課程で学んできていた（図2A）。小学校4年生の理科の学習単元「人の体のつくりと運動」の系統的な理解には、旧課程の「生物I」もしくは新課程の「生物」の知識が必要である。今回のサンプル集団では、この知識の学修履歴を有する学生は13名（21.7%）にとどまった（図2B）。

「人の体のつくりと運動」で用いられる「ゆるむ」という言葉は、受動的伸長と能動的収縮という

筋肉生理学の本質をラベルする授業言語である（原，2017）。設問 2-Q1 の結果は，この点を正確に認識している学生は 9 名（15%）であることを示した。「生物 I」もしくは「生物」を学習した 13 名では，正解者はわずかに 2 名（15.3%）であった（図 2B）。

小学校および中学校理科における「筋肉」とは，骨格筋を指す。心筋は不随意筋であるため，高等学校で「生物」を選択していない新課程の学生は，その学術的特徴を学習した経験を持たない。設問 2-Q2 の分析結果から，学術的根拠に基づく筋肉の正しい知識を持っている学生は 4 名（6.7%）に留まった（図 2C）。

2.2 事後調査の分析結果

事後調査では，パフォーマンス課題を実施した。人体の生理学的・解剖学的特徴は「機械論的」に理解されるべきであり，「目的論的」には説明できない。従って今回の児童の質問は，学術的にはナンセンスである。しかしあえてこのような問いをパフォーマンス課題として採用することで，被験者が指導実践の文脈でどのように学術的知識を活用しているかが把握できると考えた。回答には，指導上の「ねらい」とその「根拠」を明示するように求めた。そこで，「ねらい」の記述から被験者の「回答の意図」を，「根拠」の記述から被験者の有する「知識の活用力」を分析した。

2.2.1 「回答の意図」の分析

60 名の被験者全員の回答内容を分析した結果，指導の「意図」は以下の 3 つに分類できた。①要素的な知識・技能の指導を目的とする回答。以後，「知識の学習」と表す。②理解していることをどのように使うかに関するスキルの指導を目的とする回答。理科の見方・考え方や，思考力，判断力，表現力などの指導を意図する回答はここに含めた。以後，「スキルの学習」と表す。③知的好奇心や省察などの人間性の育成を目的とする回答。汎用的な資質・能力の育成を意図する回答はここに含めた。以降，「学びに向かう力の学習」と表す。結果を表 3 に示す。

表 3 事後調査における「ねらい」の分析結果

意図	該当数	主な回答内容
知識の学習	46 (76.7%)	心筋と骨格筋の違いを説明するような趣旨。
スキルの学習	6 (10.0%)	「骨と筋肉はセットであるという素朴概念が予想されるので，」，あるいは「既習事項の確認を行いながら，」，心臓と腕の違い（比較）に気付かせるような趣旨。
学びに向かう力の学習	8 (13.3%)	「児童にそのような質問に至った経緯を言語で説明させる」，「質問内容をクラスで共有する」，「ヒントとなる資料を渡し，自分で調べさせる，考えさせる」など。

「知識の学習」を意図した回答が全体の 76.7%と最も多く，そのすべてで，心筋と骨格筋の生理学的な違いの教授を念頭に置いたものであった。「スキルの学習」を意図した回答は全体の 10%であり，

素朴概念に対する明示的な指導によって、理科に固有の見方・考え方を育成することを意図したものであった。「学びに向かう力の学習」を意図した回答は全体の 13.3%であり、言語活動を念頭に置いたものが 5 例、調べ学習などの知的好奇心の育成を念頭に置いたものが 3 例であった。

2.2.2 「知識の活用力」の分析

回答の「根拠」に関する記述から、講義で学修した知識をどのように活用しているかを分析した。記述の内容から、「学習者への指導」と「学習者の理解」に大別できた。表 4 に主な回答例を示す。

表 4 事後調査における「根拠」の分析結果

基本的な考え方	活用した主な知識	該当数(延べ)	主な回答内容
目的論的な指導	心臓の機能	42 (70%)	「心臓はポンプのように動きながら、私たちの体に必要な血液を体内に循環させているんだ。骨があったらうまく動けないよね。だから心臓には骨が無いんだ。」など、心臓が機能するためには骨があっては障害になる、といった内容。
	筋肉生理学	23 (38.3%)	「骨格筋のように人の意思によって動かす必要が無いので(不随意筋なので)・・・」、「同じ筋肉であっても目的が違うので・・・」、「目的や働き、構造が骨格筋と心筋とは異なるため、・・・」など、心筋と骨格筋の違いを根拠に、心臓には骨が必要ない理由を説明するといった内容。
	解剖学	10 (16.7%)	「心臓は支える必要はないので骨がいらない。」、「心臓は肋骨で保護されているために、骨が必要ない、・・・」などの記述があった。
機械論的な指導	該当なし	0	該当なし
学習者理解	学習指導要領、心臓の機能、筋肉生理学	2 (3.3%)	「心臓は血液循環での学習内容。骨と筋肉とは系統が異なる単元内容なので、・・・」、「骨の有無と心臓の機能とを無理やり関係つけて混乱させないように、・・・」など、児童がこのような質問に至った「混乱」の原因を把握し、取り除くことを目指す内容。

学習者への指導を基本的な考え方としている回答は、被験者の 58 名 (96.7%) で認められた。それらのすべてで、児童の「なぜ心臓に骨が無いの？」の問いに「その理由は、〇〇だからだよ」と応じる「目的論的な指導」の枠組みで知識を活用していた。そのうちの 42 例の回答では、血液循環をおこなうためのポンプの役割としての心臓の機能を使用していた。筋肉生理学的な知識を使用した回答は 23 例あった。それらでは、心臓は不随意筋なので骨は必要ない、と言う趣旨の記述が目立った。筋肉としての心臓と骨（肋骨）との解剖学的な関係に着目した回答は、10 例認められた。

一方、児童の疑問に対して必然的な因果関係の観点から指導する「機械論的な指導」の枠組みで知識を活用した回答は無かった。

学習者の理解、すなわち児童（質問者）が何を考え、どのような知識を既有し、なぜこのような質問にたどり着いたのかという「スキーマ（知識の構造）」の把握、を基本的な考え方としている回答は、被験者の 2 名 (3.3%) で認められた。どちらの回答も、「心臓の機能」と「骨と筋肉」は系統の異なる学習内容であるため、学習指導要領の内容の系統性を踏まえながら両者を混同させないように導くことを目指す趣旨であった。

3. 考察

3.1 教職課程の大学生は、「必然的な結果」という概念を、理科指導の文脈で活用していない

本研究では教職課程の大学生を対象とし、小学校 4 年生理科の学習単元「人の体のつくりと運動」を出発点とする「生物の構造と機能」の関連知識を講義で所有させたうえで、教育実践の文脈におけるそれら知識の活用力について調査した。パフォーマンス課題に対する回答を分析した結果、被験者のほぼ全員 (96.7%) が、「心臓に骨がない理由は〇〇だからだよ」というような科学的に誤った目的論的認識を使用していた。「必然的な結果：consequence」は、「自然現象は、事前に起こった現象がもたらした帰結なのであって、目的論的には説明できない」という、科学の認識論を形成する重要概念の一つである（国際バカロレア機構、2016）。今回の結果は、被験者がこの概念の統合的な理解に至っていないことを示唆する。

教職課程の大学生が教育実践の文脈で「必然的な結果」という概念を適切に活用できなかった原因として、以下の 2 つが考えられる。①、「必然的な結果」という概念自体を知らないという、概念の所有に起因するもの。②、「必然的な結果」という概念は知っているが、それを教科指導の文脈で活用できなかったという、知識の転移に起因するもの、である。「自然淘汰：natural selection（自然選択とも称される）」は、「必然的な結果」を説明する自然科学の原理の一つである（Allott & Mindorff, 2017）。「自然淘汰」とは、自然環境が、生物に無目的に起きる遺伝子の変異（突然変異）を選別し、進化に方向性を与える現象を指す。つまり「自然淘汰」は、変異の供給を説明する「突然変異」とともに、進化の要因である。現行の学習指導要領では、「進化」は、中学校理科第 2 学年の「生物の変遷と進化」という単元で初めて学習する。しかしここでは、生物の系統という観点から進化の証拠（進化の過程論）を認識させるに留まる。「自然淘汰」などの進化の要因に関わる内容は、高等学校「生物」の単元「生物の進化と系統」まで扱われない。今回の被験者集団では、理論上、学校教育で「自然淘汰」を学習した経験を有する者は、高等学校新課程「生物」（旧課程「生物Ⅱ」）の履修者に限られる。この点で該当者は、新課程 4 名、旧課程 4 名の計 8 名 (13%) であった（図 2）。この結果は、前述の原因①の妥当性を裏付ける。一方、②に関しては、その妥当性を直接示唆するデータは今回の研究では示せなかった。しかし、例えばテレビ番組や新聞報道においても、生物の進化を合目的な帰結として扱う間違った見識が散見される。大学生が有する思考の枠組みにおいて、このような日常生活

経験に由来する非科学的な認識の方が、学校教育を通して学習した見方・考え方よりも優勢なのだと思えば、学校教育の在り方が改めて問われなければならない。

3.2 教員養成段階における概念教育の必要性

「概念」とは、普遍的な原則や考え方であり、その重要性は、特定の起源、主題、国や文化の境界を超越するものである。今回の研究結果は、大学生の「必然的な結果」という概念形成が、彼らの学校教育の過程では、少なくとも学校理科の指導に転移できるレベルにまで成熟していないことを示した。この一因には、教科で学習すべき知識や技術は学習指導要領によって具体的に規定されているのとは対照的に、概念については小学校～高等学校の学習経験に基づきそれぞれの個人で到達させるという現在の日本の教育制度にあると思われる。

2007年に改正された学校教育法の第30条2項では、汎用的な資質・能力を、これまでの基礎的な知識及び技能の習得とともに「学力」として規定した(文部科学省, 2014)。学校教育は、教科の学習を通じて子供たちに、日常の事物・現象に対する本質的な洞察を可能にする知識の構造や認識および表現の方法を身に付けさせるとともに、それらを自由に活用できる力の育成を目標としている(奈須, 2017)。従って、子供たちが有する既有知識や既有経験を洗練し統合するような学習活動の背景には、教科を横断して通底する概念を計画的に配置することのできる教師の力量が不可欠となる(International Baccalaureate, 2014)。

このような新学力を支える教師教育の一環として、概念という視点で教科を捉えさせるカリキュラムは検討に値すると思われる。学校教育で系統的な学習を一通り修了した大学生に対して概念学習を計画的かつ組織的に実施することは、彼らの既有知識を「知の本質⁽¹⁾」に沿って関連づけ、整理する機会を提供する。この「知」に関する仕分け作業は、彼らに、学校教育における教科学習と「汎用的な資質能力の育成」との関係を意識させる効果が期待できる(Santrampurwala et al., 2013)。

どのような概念をどのように学修させるかは、今後の教科内容学の重要な研究テーマであろう。その際に重要なのは、その概念を「教科横断的に使われる言語」でラベルすることである。このような言語ラベルを手掛かりにすれば、ある教科で扱われている概念が、他の教科でどのように登場するかを比較検討することができる(国際バカロレア機構, 2016)。教員養成段階でこの「仕掛け」に触れさせることは、教師を志す大学生たちに、学校教育における教科の役割について本質的な気づきを促すだろう。安彦・日下部(2014)は、学問的・理論的用語によってつくられている知を授業言語によって捉え直すことで「教科教育の知」が形成できるとしている。故に、汎用的な概念を説明する科学現象を、授業言語を用いながら学修させるような教科内容学の授業は、子供たちの学力を多面的に支える教師力の育成という観点からも意義深いと思われる。

3.3 教科内容学の研究対象としての教職課程大学生を対象としたパフォーマンス評価

「教員養成の高度化」における教科内容学の役割について、蛇穴(2018)は、諸科学のどのような成果を学校教育の教科内容として選別するかといった体系化に関する研究のみならず、その体系化された内容が子供の発達段階・理解力に照らして適切かどうかという検証もこの学問研究の範疇に入っている。前者の「体系化」では、この教科内容学が高等教育を対象としている以上、学習者である大学生側の認識という視点は無視できない(高橋, 2018)⁽²⁾。一方、後者の「検証」は、小島(2017)⁽³⁾や小林(2017)⁽⁴⁾による幼児・児童を対象とした実践的な研究によってもその有効性が論じられている。本研究では教育実践を想定したパフォーマンス課題によって、教職課程の大学生が学校教育の

過程で形成した概念の、特にその「使いこなす力」を評価した。学校教育の理科は、小学校～高等学校 12 年間の系統学習である。つまり本研究は、調査の対象を「学校教育を修了した大学生」とすることで、学校教育における理科内容の体系を「系統の視点」から検証したと言える。

今回の研究では、理科を構成する「生命」を柱とする学習内容に絞って検討を行った。日本の学校教育における理科は系統学習であるため、教職課程における理科内容学は、教員免許種に関わらず、小学校～高等学校の内容を網羅するものでなくてはならない(原, 2017)。他方、全科を担当しなくてはならない小学校教員の養成カリキュラムの過密は、今や放置できない課題である。限られた時間で効果的に各教科の内容を学ぶための方策は、教科内容学が扱うべき研究テーマの一つであろう。このような観点から、パフォーマンス評価を前提とした逆向き設計理論⁵⁾は注目に値する。今回の方法論を軸に、校種を超えた理科全体(「エネルギー」「粒子」「生命」「地球」)を総合的に検証できるようなパフォーマンス評価の在り方を研究することは、教員養成カリキュラム(教科)の構築にも資すると考える。

注

- (1) 知の理論(TOK)。知識の領域やそれらを知る方法、異なる領域の知識を比較するなど、多様な視点から考察した「知」に関する体系。概念はこのような知の枠組みの一要素として位置づく。国際バカロレア教育では、ディプロマプログラムの中核を成す学習科目として実施されている(Santrampurwala et al., 2013)。日本では TOK を高等教育に導入する検討がなされている。
- (2) 高橋(2018)は、大学生の認識の立場にたった教科内容(音楽)の理論的研究を行った。音楽教育および教員養成教育の理論から導いた指導目標に対して、学生概念形成の観点から考察している。
- (3) 小嶋(2017)は、小学校3年生を対象とした実践的研究(音楽)によって、児童の経験や認識の分析が教科内容の導出に有効であることを示した。
- (4) 小林(2017)は、幼児を対象とした実践的研究を通じて、幼児の総合的な表現を分析することが教科(生活科、音楽科、国語科、図工科)内容の導出において重要な示唆を与えることを示した。
- (5) Wiggins と MeTighe によって提案された理論。まず教育目標を設定し、その目標達成を証明する方法(評価)を決定した上で、そのような証明が生み出せるような学修経験や指導方法を計画する。

引用・参考文献

- 安彦忠彦・日下部龍太(2014)教科専門と教職専門をつなぐ新教科教育学の構想. 神奈川大学心理・教育研究論集 **35**, 5-11.
- 糸井尚子, 青木理保, 大久保かおる, 岡村京子, 野々宮京子(1998)理科の好き嫌いに関する研究. 東京学芸大学紀要 第一部門 教育科学 **49**, 51-58.
- 国際バカロレア機構(2016)中等教育プログラム; MYP: 原則から実践へ.
<https://www.ibo.org/contentassets/93f68f8b322141c9b113fb3e3fe11659/myp/myp-from-principles-into-practice-2018-jp.pdf>. 2018年9月30日アクセス.
- 小島律子(2017)地域文化の素材が教材となっていく過程 —子どもの生活経験から捉えた教科内容—. 日本教科内容学会誌 **3(1)**, 35-46.
- 小林佐和子(2017)幼児の総合的な表現にみる教科内容 —幼小接続に向けて—. 日本教科内容学会誌 **3(1)**,

73-85.

- 下井倉ともみ・土橋一仁・松本伸示 (2014) 理科を専攻としない学生を対象とした「小学校理科を教える自信」に関する調査 ―理科内容学の視点から―. 科学教育研究 **38(4)**, 238-247.
- 蛇穴治夫 (2018) 教員養成の高度化を考える ―そのための学問の一翼を担う「教科内容学」―. 日本教科内容学会誌 **4(1)**, 3-11.
- 高橋澄代 (2018) 学生側の認識から捉え直す初等音楽科教育法の指導内容. 日本教科内容学会誌 **4(1)**, 13-24.
- 長沼祥太郎 (2015) 理科離れの動向に関する一考察 ―実態および原因に焦点を当てて―. 科学教育研究 **39(2)**, 114-123.
- 奈須正裕 (2017) 「資質・能力」と学びのメカニズム. 東洋館出版社.
- 原健二 (2017) 小学校理科の新規項目「人の体のつくりと運動」における教科内容の系統性に関する分析. 東京学芸大学紀要 自然科学系 **69**, 105-113.
- 増井三夫・西園芳信 (2011) 教科内容学研究の現在と可能性. 平成 22-23 年度文部科学省先導的の大学改革推進委託事業研究成果報告書「教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域に関する調査研究」, 上越教育大学, 28-57.
- 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説理科編. 大日本図書.
- 文部科学省 (2014) 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会―論点整理―. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/icsFiles/afieldfile/2014/07/22/1346335_02.pdf. 2018年9月30日アクセス.
- Allott, A., Mindorff D. (2017) MYP Biology: A concept-bases approach. *Oxford University Press*.
- International Baccalaureate (2014) Middle Years Programme; Science Guide. https://www.spps.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=38378&dataid=21234&FileName=sciences_guide_2014.pdf. 2018年9月30日アクセス
- Santrampurwala S, Lekanides K, Rothwell A, Rutherford J, Trudgon R (2013) Theory of Knowledge:For the IB Diploma. *Oxford University Press*.

Educational Performance of the University Students under a Context in Teaching an Elementary School Student To Create the Science Curriculum for the Teacher Preparation Education

Kenji Hara (Tokyo Gakugei University)

Abstract: In this study, the educational performance of the teacher-training students (undergraduate) in Tokyo Gakugei University was analyzed under a situation in teaching an elementary school student. The research subjects had taken my lecture to understand the systematic learning in the school science education guided by the Course of Study (COS) in Japan and to acquire the scientific knowledge of 'structure and function of the living thing'. Then their availability of those knowledges in a context of teaching a school student was examined on the performance task for planning to teach the elementary school student who would have a question about human body. Concepts have an important place in the structure of knowledge that encourages us to solve problems. Therefore, developing conceptual understanding is an aim for the school education in Japan. Analysis of this task showed insufficient skills of the subjects attributable to the lack of understanding a concept of 'consequence', while it is one of such the key concepts to connect between science and everyday life. It might be caused by some malfunction through the school educations. In conclusion, 'consequence' is necessary for more explicit instruction in the science curriculum for the teacher preparation education.

Key words: School science content, Assessment, Key concept, Principle of science, Attributes and abilities

保育者・教員養成のピアノ実技科目における コード伴奏活動を支える教科内容 —指導内容の四側面を関連づける立場より—

浅見 愛¹

要旨：本研究の目的は、保育者・教員養成のピアノ実技科目において、コード伴奏活動による弾き歌いを指導内容の四側面から捉え直すことで指導内容の体系を導き出し、専門科目としてのコード伴奏活動を支える教科内容を明らかにすることである。コード伴奏に関する研究では、指導内容はコードの読み方、アレンジの提案、楽典との関連など形式的な面と、ピアノ初心者への配慮による技術面が影響しており、学習者の認識の観点が含まれていなかった。本研究では、教科内容が生成の原理より導出されたことにかえり、コード伴奏活動による弾き歌いを指導内容の四側面（形式・内容・文化・技能的側面）の枠組みで捉え直すこととした。結果、四側面で捉えることができ、旋律の認識（知覚・感受）を拠り所に、歌と伴奏の重なり（テクスチュア）を柱として、下位の指導内容を分散和音・リズムパターン、拍子とリズム、形式とする指導内容の体系が明らかとなった。これらは今後のピアノ実技科目の授業構成の手がかりになると考える。

キーワード：保育者養成，教員養成，ピアノ実技科目，教科内容，コード伴奏

1. 研究の目的と方法

1.1 問題の所在

保育者・教員養成におけるピアノ実技科目では、子どもの歌の弾き歌いが行われている。子ども歌の弾き歌いは、子どもの音楽表現活動を展開し、実践するために必要な能力である。その弾き歌い伴奏のひとつに、コードネームによる伴奏（以下、コード伴奏）があり、近年では子どもの歌の弾き歌いをテーマとする研究やコード伴奏に関する実践研究が進められてきている（西海，2017，p.60）。その背景として、全国保育士養成協議会による保育士試験に、音楽表現に関する技術をみる試験が課されたことがある。試験課題は、子どもの歌が指定され、伴奏をつけて歌う弾き歌いであり、伴奏は市販の楽譜を用いるか指定楽譜のコードネームを参照して編曲したものであれば、簡易伴奏やコード伴奏のアレンジも認められている^①。子どもの歌の弾き歌いとは、保育所、幼稚園の日々の生活の中で子どもの歌を、ピアノで歌と伴奏のパートを弾きながら歌うものである。コードネームは、もともとジャズ音楽で使用される和音（2つ以上の高さの異なる音が重なる響き、通常3～4音の和音）の略記法で、ルート（根音）と呼ばれる和音の一番下の音を「C, F, G」等の英語音名や「7, -5」等の数字、「dim, aug」等の記号で示される^②。歌（旋律）にあう種類の和音をアルファベットや数字の

¹ 滋賀文教短期大学 aipopia.614@gmail.com

受付日：2018年9月30日 受理日：2019年3月26日

記号で示しているため、楽譜に慣れていないピアノ初心者にも取り組みやすい。

コード伴奏に関する先行研究としては、指導法に関する研究や保育現場での有効性の検証に関する研究（紙屋ら，2008）がある。指導法に関する研究は、大きく二種類に分けられ、一つは、弾き歌い演奏を目的としたコード伴奏活動による弾き歌いの教材の提示とその指導法である（田中，2018）（小田切，2018）。もう一つは、楽典などの音楽理論の理解と関連させたピアノ実技科目の指導法の提案である（石田，2017）。ここでは、コードネームという教材を如何に指導するかという立場で研究されている。教材としての有効性、提示の方法やその範囲など保育・教員養成のピアノ実技科目に限定したコードネームの扱いが検討されている。一方、保育現場での有効性の検証に関する研究では、こどもの歌を保育現場での効果的なアレンジ伴奏を行い、実際に子どもたちの様子を分析し、養成校でのピアノ実技のコード伴奏活動による弾き歌いの捉え直しを図っている。ここでは子どもの反応に焦点をあてており、養成校の学生の認識は含まれず技術的な面が扱われている。

つまり、先行研究では指導法に関する研究が数も多く、合わせて教材開発が進んでいるといえよう。そして、保育現場での有効性についても実証されている。いずれもコードネームそのものを教材としている。ここでは弾き歌いの行為を表現と捉えられておらず、学習者の認識の観点がみられない。

一方、本研究では、コード伴奏活動による弾き歌いを「表現活動」として捉える立場をとる。ここでの表現とは、「考えやイメージや感情等の人間の内なるものを見える形にして外に出す行為」（小島，2017，p.32）のことであり、特に学校音楽教育における表現とは、「考えやイメージや感情等の内なるものを音などの質的媒体を使って触知できる形にして外に表すための自己の内と外との相互作用」と定義される（小島，2017，p.32）。

関連研究の文部省唱歌の教材性を明らかにした研究（浅見，2018）では、文部省唱歌を指導内容の四側面（西園，2015，p.187）で捉えることができた。指導内容の四側面とは形式的側面、内容的側面、技能的側面、文化的側面のことで、形式的側面の知覚と内容的側面の感受が学習者の認識の対象である。保育者養成のコード伴奏活動による弾き歌いについても、考えやイメージや感情等の内容的側面の感受とそれを形にして音楽として表す形式的側面の知覚による自己と音や音楽との相互作用による表現活動と捉えることができると考えた。既成の歌をただ伴奏しながら歌うのではなく、演奏者が曲と相互作用して表現する行為である。そしてコード伴奏活動による弾き歌いを知覚・感受により表現を生成する活動と捉え授業を構成することができるのではないかと考えた。

これより、コード伴奏活動による弾き歌いを学習者の認識、つまり指導内容四側面で捉えなおすことで、教科内容を明らかにできるのではないかと考えた。このことが本論の独自性となる。

1.2 研究の目的

本研究の目的は、保育者・教員養成のピアノ実技科目において、コード伴奏活動による弾き歌いを指導内容の四側面から捉え直すことで、指導内容の体系を導き出し、専門科目としてのコード伴奏活動を支える教科内容を明らかにすることとする。

1.3 研究の方法

まず、これまでのコード伴奏活動による弾き歌いの研究より、保育者・教員養成においてコード伴奏活動による弾き歌いがどのように捉えられているかを整理し、本研究の立場を示す。次に教科内容の理論的枠組よりコード伴奏活動による弾き歌いの指導内容の体系を導出する。最後に教科専門科目としてのピアノ実技科目におけるコード伴奏活動による弾き歌いの教科内容について考察する。

2. 生成の原理による教科内容の枠組みと指導内容の四側面

本研究では、「生成の原理」から導出された指導内容の四側面を視点として、ピアノ実技科目をみていく。そのため、まず西園 (2017) より生成の原理から導出された指導内容について述べる。

生成の原理は、デューイの芸術的経験論から導出された自然 (物質) と人間 (精神) とが、連続しているという一元論の原理である。これは、音楽科の指導内容を導出する原理である。この原理では、芸術の表現内容は「質」となる。芸術は日常の中で経験する「感覚的質」の意味を自然の素材 (媒体) を通して、外的世界に芸術として作品を形づくる (形式と内容の生成)。その過程で内的世界 (精神) が再構成 (生成) され、自然の素材と人間の精神が融合・統一される美的経験となる。

そして、生成の原理より教科内容、つまり指導内容の四側面が導出される。感性でとらえた質の意味を音楽の諸要素とその組織化によって表現する。この諸要素とその組織化によって音楽の (ア) 形式的側面が生成され、同時に諸要素の素材に伴う質が凝縮され、(イ) 内容的側面が生成される。そしてこれらの音楽の生成においては、それが生成された背景としての (ウ) 文化的側面 (風土・文化・歴史) がある。さらにこれらの音楽の生成においては音を扱う (エ) 技能的側面が必要である。これらの教科内容の四側面は音楽のカリキュラム編成の内容となり、また指導内容となり学習指導の理論となる。

本研究は、ピアノ実技科目のコード伴奏活動による弾き歌いを対象としているため、技能的側面については補足をする。上記の生成の原理より導き出された教科内容における技能的側面は、表現の技能である。形式、内容、文化的側面から生成される音楽を具体的に表現として形にする時に、技能が求められる。本研究では、ピアノ初心者が正しいタイミングで鍵盤をおさえることや、指を複雑に動かすことなどの指の動き方に関することは、技術と呼び、技能とは区別する。このような理論的枠組みを踏まえて、ピアノ実技科目の教科内容を捉え直し、新たに指導内容の導出を試み得る。

3. コード伴奏活動による弾き歌いの現状

3.1 コード伴奏活動が取り入れられた背景

なぜ保育者養成でコード伴奏による弾き歌いが行われているのだろうか。西海 (2017) は、短期間で実践的な弾き歌いの技術を習得するためには、コード伴奏法が有効なのではないかと考えている。また幼稚園、保育所の採用試験に課す園が多いことも明らかだという (西海, 2017, p.59)。石井 (2017) は、伴奏法の弾き歌いの技術修得に役立つコードおよびハーモニー理論 (和声理論) の習得に主眼を置いた講義と実践を行っている。これは、既成の楽譜を自分の演奏技術のレベルにあうよう伴奏を編曲したり、コードネームを見ながら限られた時間で効率よく伴奏のレパートリーを増やしたりすることができるという利点より授業に組み込んでいるという。

筆者の担当する学生の様子をみても、ピアノ初心者の学生の割合が多いなか、本伴奏の楽譜を自力で読み、ピアノを弾きながら歌を歌うことは大変な努力が必要である。限られた短い期間で流暢な弾き歌い演奏技術の習得やレパートリーの確保は困難を伴う。これらの課題を解消するために、コード伴奏を取り入れた弾き歌いを取り入れられている面もあるだろう。楽譜に不慣れな学生にとって、低音部譜表を読む労力より、英語表記の記号から伴奏の音をひろって弾くコードネームは、比較的取り組みやすいだろう。基本である主要三和音を身につけることができれば、多くのレパートリーの伴奏を弾きこなすことができる。小学校教諭養成課程においては、学習指導要領にもあるように主要三和音が高学年の指導内容に明記されていることも音楽理論との兼ね合いも含まれているであろう。

3.2 コード伴奏に適用できる弾き歌い教材

保育者養成のピアノ実技で扱われる曲は、保育・教育現場で歌われている子どもの歌である。これら唱歌や童謡などの子どもの歌は、西洋音楽の和声法によって書かれている。和声法とは、和音の機能や響きなどの性質、特徴に基づいて音楽を構成する作曲技法である。ポピュラー音楽やジャズ音楽では、和音表記はコードネームによる（柳田，2014，p.16）。本伴奏（原曲）といわれる楽譜が出版されているが、養成課程のピアノ初心者が演奏するには技術的に厳しいものがある。西海によると1990年代以降、コード伴奏に関するテキストが次々に出版されているという。主要三和音、属七の和音によるコードで弾ける簡易伴奏や、編曲者が原曲をもとに編曲した簡易伴奏譜を使用して弾き歌いするのが主流であったと推察している（西海，2017，p.60）。

教員養成においては、ピアノ実技科目の教材は、小学校学習指導要領に示される歌唱共通教材全24曲が中心となる。教科書に対応した指導書⁹⁾には、本伴奏と簡易伴奏が掲載されている。本伴奏では完成された音楽作品としての価値があり、歌と伴奏の重なりについて学ぶこともできるだろう。しかし、本伴奏の楽譜で弾こうとするならば、かなりの技術を要する。ピアノ実技科目では技術面を考えると最適な教材とは言い難い。したがってコードネームに読み替えられた簡易伴奏の楽譜を使用するケースが多いと推察できる。

このように子どもの歌は、和声法によって書かれた曲であり、本伴奏は主要三和音を基本とした簡易伴奏に読み替えることができる。コードとしては、メジャーコード（長三和音）、マイナーコード（短三和音）、セブンスコード（属七の和音）で、伴奏づけができる。つまり初心者のピアノ実技で扱う教材はコードネームに読み替えることが可能である。コード伴奏であれば、学習者のすでに獲得している技術を活用しながら、ピアノ習熟度にとらわれずに表現の技能を身につけることができると考える。

4. コード伴奏活動の指導内容についての検討

4.1 先行研究にみるコード伴奏活動の内容

音楽理論と関連させた先行研究である石田（2017）は、キーボード・ハーモニーの導入によりコード伴奏を取り入れている。キーボード・ハーモニーとは和声法に基づいたもので、通常ソプラノ、アルト、テノール、バスの四声体で扱うが、キーボード・ハーモニーでは、大譜表（ト音記号とヘ音記号の表記）の2段譜で示され、右手は旋律で左手は伴奏の声部として扱う（島岡，2006，p.53）。指導内容は、楽典、コードネーム、ハーモニー理論（和声理論）であり、特にハーモニー理論を軸にしている。その理由は、自主学習の筋道をつけるのが授業目標のひとつであり、メジャーコード、マイナーコードの響きの違いはどこになるのか、といった理論を理解させるためという（石田，2017，p.291）。教材の提示としては、コード指導の順序を示しており、まず音程（3度，5度，長3度，短3度）、和音（3和音，属7の和音）を扱う。次にコードネームについて、和音のルート音の英語表記、省略形や数字による表記システムを扱う。そしてハーモニー理論（コードの連結）とコードの転回形で、子どもの歌に多用される主要3和音とその連結、ディグリーネーム（I，IV，V等和音の機能を示す）とある。さらに、転回形やハ長調からヘ長調，ト長調，ニ長調にも取り組むとある。授業の活動としては、①カデンツ奏になれる，②移調奏になれる，③伴奏のアレンジ法，④身体表現活動のための伴奏形のアレンジと応用法，⑤メロディーと伴奏をアレンジし変奏曲を作る，という段階で行われている。コード伴奏のアレンジまでを見通した研究であるが、アレンジに関しては、「伴奏形のアレンジを通して、曲想の表現や音楽的表現を考えるという意識が芽生えたことも評価すべき」とまとめられており、コード伴奏への期待を述べている。

4.2 音楽の諸要素と演奏技術から捉えたコード伴奏活動

上記の研究について、コード伴奏活動の指導内容の項目を表1のようにまとめることができる。

表1 先行研究におけるコード伴奏活動の指導内容

形式的側面	内容的側面	文化的側面	技能的側面 (技術面)
<ul style="list-style-type: none"> ・音階, 音程 ・単音・和音, 転回形 ・コード進行 ・リズムパターン 			<ul style="list-style-type: none"> ・正しいコードの構成音で弾くこと ・コード伴奏づけやアレンジすること

ここで扱われていた内容は、音楽の諸要素に関する形式的側面と技術面といえる。形式的側面については、楽典やコードネームを音楽理論の見地より段階的に配置して提示をしている。ハ長調の音階から主要三和音が作られ、その主要和音の進行により一つの音楽がなりたっているという音楽理論上の段階である。技術面については、コード構成音がわかり、正しいタイミングでコード構成音の鍵盤をたたくことができるという技術面と、本伴奏をモデルとしたコード伴奏づけやアレンジであった。学生の具体的な姿は示さず、内容的側面と文化的側面には触れられていない。

ここでは、初心者が対象であることから、楽譜の読み方を含む楽典（音階、和音など）をコード学習の枠組みの中に配置している。これはコード伴奏活動による弾き歌いの活動がスムーズに無理のないように工夫していると推察できる。技術面については、演奏できることと表現力やアレンジ力など応用力を身につけることを目標にしているが、具体的な姿は示されていない。つまり、コードネームを教えるべき教材と捉えて、コードネームの読み方とそのために必要な楽典などの知識と演奏ができる技術を指導内容としているといえる。

5. コード伴奏活動による弾き歌いにみられる指導内容の体系

5.1 コード伴奏活動による弾き歌いにおける指導内容の四側面

ここでは、コード伴奏活動による弾き歌いの指導内容の四側面について述べる。そのために、まず指導内容の四側面からとらえ直しを図る。コード伴奏活動による指導内容の四側面について以下の表2に示す。内容的側面と文化的側面については、第5章で取り上げた教材である手遊びつきの《コロコロたまご》で例を示す。

表2 生成の原理によるコード伴奏活動による弾き歌いの指導内容

形式的側面 【音楽の諸要素とその組織化】	内容的側面 【音楽の質, 曲想・特質・雰囲気】	文化的側面 【風土・文化・歴史】	技能的側面 【表現の技能】
テクスチャ	・旋律と伴奏の重なりから感じとられる雰囲気やイメージ。	・各曲の風土・文化・歴史・楽曲成立の背景などの影響	・旋律(歌)の質を伝えるために様々な伴奏のリズムパターンから曲想や雰囲気にあうものを選択し、選んだコード伴奏で演奏すること。

形式的側面は、音楽の諸要素とその組織化のことを指す。弾き歌いは、歌（旋律）と歌を支える伴奏で構成されるため、主な構成要素は音と音の重なりという意味のテクスチャとなる。音楽の諸要素の組織化について詳細は後述する。

内容的側面は、音楽の諸要素が生み出す質、曲想・特質・雰囲気のことを指す。弾き歌いのため、旋律とコード伴奏の重なって聴こえる音楽の質の感受である。感受は言語化することで意識される。

また、子どもの歌は、歌詞が旋律の動きや手遊びに大きく影響している。例えば、《コロコロたまご》（譜例 2）では、四分音符で落ち着いた感じと手でなでるような動きをしながら「おりこうさん」と歌うため、歌詞と手（遊び）の動きと順次進行の旋律が関わって優しい穏やかな感じを受ける。最後の「おはよー」では、高音への跳躍と挨拶をするという元気の良い印象が関わって明るく弾むような感じを受ける。ここでは、歌詞と手（遊び）の動きによる旋律の生み出す質が基盤にある。はじめは落ち着いた感じの歌なので、伴奏形をゆったり明るい雰囲気の出せる四分音符の分散和音を重ねたり、「おはよー」でははっきり元気な感じの三和音でアクセントをつけるような和音を重ねたり、旋律の雰囲気を支えるような伴奏が重なることによって、旋律と伴奏の重なりを感じ取る。ここでは二段階の質を扱うことになる。

文化的側面は、音楽が生成してきた風土、生活、文化、歴史及び社会における音楽や音楽の伝承である。子どもの歌が生み出された背景として、文部省唱歌や童謡などの日本の音楽教育の歴史の変遷が影響している（浅見，2018）。子どもが口語で使う言葉が歌詞になっていること、日本の自然や四季、動物、植物、生活、行事など日本の子どもの生活が題材となり歌詞を通して表現されている。例えば《コロコロたまご》では、卵がかえってヒヨコになり、鶏になるという生き物の様子が旋律の反復で表されている。鶏が鳴いたら朝がきて挨拶をするという文化的な営みも歌詞に含まれ内容的側面と関連している。

技能的側面は、音楽を表現するための技能である。コード構成音を正しい音とタイミングで弾くことができるという技術ではない。表現したい内容（質、曲想・特質・雰囲気など）を伝えるために、音の重ね方を分散和音やリズムパターンなど選択して表現する技能である。この場合、技能をさらに細分化すると一つは、旋律の表現したい内容を表現するためにどのような伴奏型を選択するかといった思考を伴う技能である。もう一つは、技術をともなった表現の技能であり、特にピアノ実技では実際に鍵盤を指でおさえて鳴り響かせることができる指や腕のコントロールも含んだ技能といえる。

5.2 コード伴奏活動による弾き歌いを支える指導内容

コード伴奏活動による弾き歌いを指導内容の四側面で捉え直したところ、形式的側面に下位の項目が新たに見えてきた。そこで、楽典、和声法などの音楽理論的知見からコード伴奏活動で扱う内容を整理し、コード伴奏の形式的側面（テクスチュア）を支える下位項目を導出した（表 3）。表はコード伴奏活動による弾き歌いをピアノ習熟度に関係なく取り組むことを見据えて作成した。音楽理論の見地として、和声法の基礎を参照した（島岡，2006，p.9，pp.55-64）。

和声法の理論より、コード伴奏を学ぶ道筋としては、①ルート音、②三和音、③分散和音を扱う。そこに下位の要素が様々に関連する。

①ルート音では、ハ長調の音階と英語音名よりルート音（根音）について学ぶ。最も単純な伴奏として、ルート音のみの単音による伴奏から取り組む。リズムパターンや音域を工夫してアレンジもできる。また、前奏のような合図の音を加えたり、旋律がのびている音、休符の箇所にもルート音で合いの手を加えたりすることができる。

②三和音では、3つの音による伴奏について基本形と展開形について学ぶ。音階から和音の基本形が成立することを学び、演奏では転回形と組み合わせる（島岡，2006，p.59）。3つの音を同時に弾いてリズムパターンを変化させたり、音域を工夫したりしてアレンジができる。

③分散和音では、アルペッジョとアルベルティバス、その他様々なリズムの組み合わせの音型について学ぶ。教材によって提示する分散和音やリズムパターンは限られる。技術面との兼ね合い、拍子とリズムの関係など楽典の理解なども必要となる。分散和音とリズムパターンの選択により、曲の構

造にあう旋律のよさを引き出すような伴奏を考えることができる。

例えば、コード伴奏を初めて取り入れる授業では、初心者で少ない音数での伴奏をするとした場合、ルート音の単音伴奏よりリズムパターンの変化、音域の選択など表現の工夫ができるだろう。

表3 コード伴奏を構成する指導内容（形式的側面）

形式的側面				
要素	下位の要素			
	和音	ルート（根音）	三和音	分散和音
テクス チュア	リズム	<ul style="list-style-type: none"> 単音のみリズムパターンの変化 	<ul style="list-style-type: none"> 3音を同時に鳴らすリズムパターンの変化 四分音符、八分音符などのリズムパターンの変化 	<ul style="list-style-type: none"> アルペッジョ（例：ドミソ） アルベルティバス（例：ドソミソ） 符点音符、シンコペーション等複雑なリズムパターンの変化
	音高・音域	<ul style="list-style-type: none"> 音域の選択 	<ul style="list-style-type: none"> 音域の選択 基本形と転回形 	<ul style="list-style-type: none"> 音域の選択 発展的な分散和音
	形式	二部形式、三部形式、前奏・後奏、反復、呼びかけとこたえ、合いの手		

5.3 学生の学習過程にみる指導内容

以上の指導内容の枠組みより、《コロコロたまご》を教材としたコード伴奏活動による弾き歌いの授業を実践した。授業構成については、衛藤・鉄口（2016）を参考にした。

S短期大学子ども学科1年（42名）を対象にピアノ実技科目の初年度履修の授業である器楽入門で実践した。保育者・教員養成の両コースの学生が履修しており、ピアノ初心者が約8割を占める。初心者・経験者ともにコードネームには馴染みがない。使用する楽譜は、低音部譜表（へ音記号）の伴奏部分が空白の大譜表で、学生のアレンジした内容を記入できるようにした（譜例2）。なお、譜例1～5については、二宮（2014）を参考に筆者が作成した。分析材料は、ビデオ録画、録画より作成した筆録記録、ワークシート（楽譜）とする。分析視点は、これまでに導出した指導内容の形式的側面を手がかりに学生が何を学んでいたのか、とする。授業での発言が活発で、伴奏のアレンジに積極的に取り組んでいたペアA（譜例4）と、ペアB（譜例5）を取り上げる。

【場面1】

授業では、まず初めに歌う活動の時間を設け、学生同士が向かい合って手遊びをしながら歌を歌い、曲の雰囲気をつかんだ。歌ってみて気づいたことや、曲の特徴や、気に入った所などを教師が問いかけると、ペアA「コロコロピヨピヨから忙しくなる」、ペアB「卵をなでて優しい感じ」、ペアAB「最後に挨拶している」、などの気づきがあった。ここでは曲全体の印象を捉えたのみで、音楽の諸要素について明確な学びはないと読み取れる。

【場面2】

コード構成音を探し練習する時間をとった。演奏するためには①ルート（根音）の単音の伴奏、②ハ長調の主要三和音のメジャーコード（C、F、G）とマイナーコード（Am、Dm）を理解していなければならない。主要三和音は、音階の第1音（主音）、第4音（下屬音）、第5音（属音）にある和音ということ、マイナーコードは、メジャーコードとは異なる長三度・短三度（音程）の組み合わせ

で成り立っていることを確認した。ある学生は、鍵盤の数を数えて音程を確認したり、和音の響きを自身でよく聴き確認したりしていた。メジャーコードとマイナーコードの違いを音程によって把握しようとしていた。ここまでは主の指導内容であるテクスチュアは意識されない。③基本形のみでの伴奏では、音域が離れてしまい凸凹とした伴奏になるため、転回形を用いて音の横の流れが滑らかな伴奏になることを意識した。ここでは、すでに技術を習得している要素を新しく取り組む楽曲にも活用して演奏する姿がみられた。ここで学んだ内容は、歌いやすい伴奏として習慣化している転回形、3度の音程の組み合わせによるメジャーコードとマイナーコードについてである。

【場面 3】

下位の指導内容に焦点をあてて、コード伴奏のリズムパターンの異なる演奏を比較聴取する場面である(譜例 1)。ペア A の学生は、パターン①「おちついている」、パターン②「楽しく弾むよう」と大まかに感受していた。ペア B の学生は、パターン①は、「卵を優しくなでるような気持ち」「滑らかな感じ」と感受し、パターン②は、「元気がよくヒョコが歩いている」とひよこの様子をイメージしながら感受した。知覚は、譜例 1 のカードを示した。パターン①は「二分音符で伸びている」、パターン②は「3 つジャンジャンジャンとなる」という認識であった。これは、伴奏リズムパターンの違いに関する知覚である。ここで学んだ内容は、分散和音とリズムパターンについてである。今回はこの 2 つの要素を一体として扱い、4 分の 4 拍子にどのようなリズムパターンが適当か学んだ。

【場面 4】

さらに、ペアで曲全体の伴奏リズムパターンを考えて、弾き歌い演奏を完成させる場面では、次のような姿がみられた。ペア A は、「(9 小節目から) コロコロから忙しくなるから、走り回っているよう。」と八分音符でドソミソの分散和音にするアイデアを出していた。また「走り回っていたところから歩くように変わる」というイメージで、十六分音符から初めと同じパターン②にする(13 小節)とアイデアを出していた。コード進行が 1 小節 1 つの場合と 1 小節 2 つの場合があり、拍子とリズムの関係を加味してアレンジを選択する姿がみられた(3 小節目等)。

ペア B は、「優しく卵をなでるからパターン①にする。」というイメージから伴奏リズムパターンを選択していた。「コロコロ～からは、卵から鶏になる。ポップな感じで弾ませる。」と言い、パターン②を選択した。「最後はおはようと子どもが元気に挨拶するよう伴奏はジャンジャンと伸ばす。」と歌詞の挨拶が伝わるような伴奏リズムパターンを考えていた(16 小節)。ここでは、分散和音とリズムパターン、三部形式、拍子とリズムを活用する形で学んでいた。

以上より、音楽の諸要素を取り出すと、図 1 のようになる。



図 1 コード伴奏活動による弾き歌いにおける指導内容の体系

5.4 考察

指導内容の四側面よりコード伴奏活動による弾き歌いを捉え直したことで、授業構成の軸となる指導内容の導出ができた。それは音楽の諸要素であり、旋律と伴奏の重なりであるテクスチュアを主の指導内容とし、伴奏のアレンジにおいては、下位の指導内容が様々に関連しあっていることがわかつ

た。仮説として、音楽理論の和声法の基本に立ち返って下位の指導内容を導出し、授業実践での学生の学びの姿より指導内容の体系を明らかにした(図1)。

図1にあるように、音階、音程は、直接コード伴奏活動による弾き歌いの表現には関わらないが、前段階として理解しておく概念である。音程は、音と音の幅のことで、その幅の違いによってメジャーコードとマイナーコードが組み立てられていることを理解しておく必要がある。第1段階として、ルート(根音)、主要三和音、メジャーコード・マイナーコードの構成音の理解がある。第2段階として、それらの和音の基本形と転回形の理解がある。第3段階として分散和音・リズムパターン、拍子とリズム、形式を関連させて、コード伴奏活動のアレンジの理解がある。①~④については、指導内容と学生の活動を関連させた段階的な取り組みの視点である。①~④の流れをおさえることで、コード構成音をたんに弾くだけでなく、和音の成立ちをたどる学習過程となり、コード表記のある単旋律の楽譜をみて、旋律の雰囲気をもっと表現するようなコード伴奏アレンジができる。②-1, 2や④-1, 2, 3は、教材の特性や、学生のこれまでの学びによる学びの積み重ねに左右されると考える。

今回は、下位の指導内容である形式の前奏・後奏、反復、呼びかけとこたえ、合いの手、音域・音高の音域の選択については、学習者の学びはみられなかった。他の子どもの歌、例えば「ありさんのおはなし」「こぎつね」「とけいの歌」など既成の伴奏にも合いの手などの手法が取り入れられている歌であれば、下位の指導内容は異なる結果となる可能性もあるだろう。

パターン①

パターン②

譜例1 比較聴取の伴奏パターン

譜例2 《コロコロたまご》旋律のみ

譜例3 《コロコロたまご》三和音伴奏

譜例4 ペアAによるコード伴奏アレンジ

譜例5 ペアBによるコード伴奏アレンジ

6. 結論

6.1 コード伴奏活動による弾き歌いの教科内容

本研究の目的は、保育者・教員養成のピアノ実技科目において、コード伴奏活動による弾き歌いを指導内容四側面から捉え直すことで、専門科目としてのコード伴奏活動を支える教科内容を導き出すことであった。

結論としては、コード伴奏活動による弾き歌いについて指導内容の四側面で捉え直すことができ、主の指導内容を歌と伴奏の重なり（テクスチュア）とした場合の下位の指導内容を分散和音・リズムパターン、拍子とリズム、形式とする指導内容の体系を明らかにすることができた。

これまでの研究では、コードネームの読み方やアレンジ方法の提示など、どのように指導するかという観点から研究がされていた。今回の研究では、コード伴奏活動による弾き歌いを表現として捉え、教科内容を学習者自身の表現行為の中で扱った。それにより、学生の表現としてのコード伴奏のリズムアレンジが可能となった。表現として捉えることで、演奏技術力の向上に加えて、自らの思考やイメージを実現する力の向上にも寄与すると考えられる。今回明らかとなった指導内容の体系は、今後のピアノ実技科目の授業構成の手がかりとなり得ると考える。

6.2 今後の課題

今回は、コード伴奏活動による弾き歌いの指導内容四側面及び指導内容の体系を示した。今後の課題は、これらの指導内容を設定した授業実践を行い、検証していくことである。

注

- (1) 平成 30 年度実技試験概要に、「幼児に歌って聴かせることを想定して、課題曲の両方を弾き歌いする。」とある。曲目は『おかあさん』『アイ アイ』で、楽譜については「ピアノ伴奏には市販の楽譜を用いるか、添付楽譜のコードネームを参照して編曲したものをを用いる。」とある。HP には、過去 5 年間の課題が掲載されている。<https://www.hoyokyo.or.jp/exam/pasttest/34.html>
- (2) 「コード・ネーム」(2002), 新編音楽中辞典, 音楽之友社, p.238
- (3) 「教材編 歌唱共通教材の研究」(2018) 『最新 初等科音楽教育法 2017 年告示「小学校学習指導要領」準拠 小学校教員養成課程用』音楽之友社

引用・参考文献

- 西海聡子・笹井邦彦・細田淳子 (2017) 保育者養成における弾き歌いのためのコード伴奏法. 東京家政大学研究紀要 57 (1), 59-68.
- 音楽之友社 (2002) 新編音楽中辞典. 238.
- 紙屋信義 後藤みゆき (2008) ピアノによる子どもの歌伴奏の効果：アレンジによる伴奏法を考える. 東京未来大学研究紀要 1, 67-75.
- 田中麻貴 (2018) ピアノ初心者に対する有効的な簡易伴奏法についての一考察：和音記号学習とコードネーム学習の比較から. 姫路獨協大学教職課程研究室教職課程研究 28, 57-64.
- 小田切舞美・篠崎智・山本優子・山下彰子 (2018) 保育者養成課程におけるコードネームによる弾き歌いの学習：保育の視点からの考察. 東京家政大学教員養成教育推進室年報 5 (1), 83-90.
- 石田陽子 (2017) ピアノ実技指導でのキーボード・ハーモニー導入の試み—その有効性と課題を検証する—. 四天王寺大学紀要 63, 289-304.
- 磯部澄葉 (2014) 保育者養成課程におけるピアノ初心者へのレッスン支援：コードネーム・リズムピッ

- クを用いた指導法の提案. 金城学院大学論集人文科学編 10 (2), 19-31.
- 浅見愛 (2018) 文部省唱歌にみる指導内容とその教材性—音楽科の指導内容四側面からの捉え直し—. 日本教科内容学会誌 4 (1), 25-37.
- 西園芳信 (2015) 質の経験としてのデュイ芸術的経験論と教育. 風間書房.
- 小島律子 (2017) 音楽教育実践学事典. 音楽之友社 表現の原理, 32.
- 西園芳信 (2017) 音楽教育実践学事典. 音楽之友社 生成の原理, 19.
- 柳田孝義 (2014) 名曲で学ぶ和声法. 音楽之友社. 24-29.
- 二宮紀子 (2014) 歌って, 弾いて, 書いてわかる 子どもの歌・ピアノ伴奏のしくみ 保育士, 幼稚園・小学校教員養成課程のための. 音楽之友社.
- 西田紘子・安川智子編著 (2019) ハーモニー探求の歴史. 音楽之友社. 7-26.
- 島岡譲 (2006) 和声のしくみ・楽曲のしくみ 4 声体・キーボード・学式・作曲を総合的に学ぶために音楽之友社. 9-64.
- 衛藤晶子・鉄口真理子 (2016) 生成の原理による授業開発プロジェクト—仮設生成模擬授業を通して—V 学生が主体的に取り組む教員養成の授業—知覚・感受したことを技能につなげるピアノ演習の授業—. 日本音楽教育実践学会紀要 学校音楽教育研究 20, 82-89.

Teaching Content of Practical Piano Training for Chordal Accompaniment to the Education of Nursery, Kindergarten, and Elementary School Teachers : From the Educational Aspects of the Combination of Four Approaches

Ai Azami (Shiga Bunkyo Junior College)

Abstract : The purpose of this research was to clarify the teaching content of practical piano training for childcare workers and teachers, examining the accompaniment method with chord names in playing the piano while singing songs with children. Teaching content has been influenced by an approach to musical form such as designation of chords, suggestions of arrangements, relations to musical grammar and also by a technical approach to accommodate piano beginners, which have not contained aspects for learners' recognition. This study examined the teaching content of the education program by reinforcing the idea that teaching content should be derived from the theory of generating music and reorganized the framework for chordal accompaniment of playing and singing from the following four aspects: form, content, culture and skill. Consequently, a framework of teaching content with four approaches was developed. Thus, based on the perceptions of melody (sensibility and receptivity) and focusing on the overlap of songs and accompaniment (texture), a teaching system was clarified where subordinate teaching contents were recognized to be broken chords, rhythm patterns, rhythm and beat, and form. It is recognized that these would play a constructive role to organize a lesson plan for a practical piano training course.

Key words : training of nursery teachers, practical piano training subject, subject content, chord accompaniment

生成を原理とする音楽科授業にみる教科内容の体系

—「うたづくり」の授業の場合—

清村 百合子¹

要旨：本研究では、生成を原理とする音楽科の授業の分析を通して、子どもが生活感情を表現していくという「うたづくり」の授業にみられる教科内容の体系を明らかにした。事例分析の結果、以下の体系が導きだされた。「うたづくり」はまず「言葉」から始まる。音楽授業においてある状況をつくることで子どもたちは自分たちの生活感情や思いを言葉にする。言葉を唱える中で「拍」が意識され、単なる言葉はまとまりを備えた音楽としてのうたになる。そして言葉のアクセントやイントネーションが強調されることで、「抑揚」や「音高」が付き、「旋律」や「リズム」が生成される。さらにパフォーマンスとしてのうたへと表現するために「声の音色」「強弱・速度」「形式」を変形させていく。これらの体系の発展を支えているのが「生活感情」である。音楽科の教科内容の四側面（形式的側面・内容的側面・技能的側面・文化的側面）と生活感情との相互作用によってうたは音楽としての形を備え、生活感情もより具体的に意識される。

キーワード：教科内容の体系、音楽科、生成の原理、うたづくり

1. 研究の目的と方法

1.1 問題の所在

各教科の教科内容^①の体系^②を導出するためには、その基盤となる理論が必要となる。そこで本研究では音楽科の教科内容の体系を導出するにあたり、「生成の原理」にその理論的基盤を置いた。「生成の原理」とは学習者の内的世界（イメージ、感情、認識等）と外的世界（音楽作品等）の両方に二重の変化が起きることであり、具体的には、学習者が音楽の素材に働きかけ、自己の精神と相互作用する中で外的世界に作品（又は演奏）を生成し、それと相関して学習者の内的世界が生成されることであり、そこに人間の成長がみられるという（西園，2017，pp.8-9）。

生成の原理を基盤にして音楽科の教科内容の体系を試みた先行研究として、岡寺（2017）のものがある。岡寺は生成を原理とする器楽の授業における指導内容の体系を明らかにしている。生成の原理による音楽科の教科内容は「柱1：人と地域と音楽」「柱2：音楽の仕組みと技能」「柱3：音楽と他媒体」の3つの柱から構成されるとし、岡寺は器楽の学習指導案の分析を通して指導内容の体系をつぎのように導き出した。それは柱1および柱3の指導内容を背景にして柱2の「音色・奏法」「リズム」「旋律」「テクスチャ」「形式」「速度・強弱」という順位制をもって学ばれるという。それは子どもが楽器を用いてイメージを表現していくという生成の原理における器楽授業でみえてきた構造といえ

¹ 京都教育大学 ysaito@kyokyo-u.ac.jp

受付日：2018年9月27日 受理日：2019年3月26日

る。先行研究では生成を原理とする音楽科の指導内容の体系を明らかにするために、器楽の学習指導案を分析対象とし、それらの分析を通して体系を明らかにしている。

一方、本研究では器楽ではなく、声をつかった「うたづくり」の授業を対象とする。また教科内容の体系を図るために、学習指導案ではなく、実際に実践された授業を分析対象として、子どもの学習過程に沿って教科内容の体系を導き出す点に独自性をもつ。

1.2 研究の目的

本研究の目的は、生成を原理とする音楽科の授業の分析を通して、子どもが生活感情を表現していくという「うたづくり」の授業ではどのような教科内容の体系がみられるのかを明らかにすることである。

本研究では子どもの学習過程に沿って教科内容の体系を明らかにすることから、生成の原理による音楽科のカリキュラム構成の3つの柱³⁾の関係をみるのではなく、音楽科の授業において実際に学ばれる教科内容の四側面に焦点をあてて体系を出す。

本研究では「生成の原理」という立場に立って音楽科授業における教科内容を捉え直すことから、子どもの内的世界と外的世界とのかかわりを重視した「うたづくり」の実践を対象として、そこでみられる教科内容の体系について考察する。

1.3 研究の方法

本研究では上記の目的を明らかにするために、以下の方法をとる。

- 1) 生成の原理による音楽科授業における教科内容について整理する。
- 2) 本研究で事例分析の対象とする「うたづくり」がどのような理論的背景をもっているのか概観し、生成の原理との関係について整理する。
- 3) 生成を原理とする「うたづくり」の授業の事例分析を行う。扱う事例は小学校低学年、中学年、高学年を対象とした3つである。映像記録に現れている子どもの行動、発言、表現行為を書き出し、それらの行為から子どもは教科内容の何を意識していたのか抽出する。そして抽出した教科内容が学習過程に沿ってどのような順序性をもって現れているのかを図に示す。
- 4) 事例分析の結果より、3つの実践に共通してみえてきた順序性を図に示し、生成を原理とする「うたづくり」の授業における教科内容の体系を明らかにする。
- 5) 最後に生活感情を表現していくという「うたづくり」の授業において、生活感情と教科内容はどのような関係にあるのか考察する。

2. 生成の原理による音楽科授業における教科内容

生成の原理とは、人間の内的世界（イメージ、感情、認識等）と外的世界（音楽作品等）の両方に二重の変化が起こることであるとした。音楽科の授業では、子どもたちが音や音楽に働きかけ、自らの内的世界を働かせて外側に音楽作品や演奏を形づくっていくと同時に、子どもの内面（イメージや感情等）もつくりかえられていく。このような生成の原理に基づくと、音楽科の教科内容として以下の内容が導き出される（西園，2017，p.10）。これらがカリキュラム構成の内容となり、実際の学習における指導内容になる。

- ①「かたち」音楽の形式的側面（音楽の諸要素とその組織化）
- ②「なかみ」音楽の内容的側面（音楽の質〈特質・曲想・雰囲気〉）
- ③「背景」音楽の文化的側面（風土・文化・歴史）

④「技能」音楽の技能的側面（表現の技能，鑑賞の技能〈批評〉）

これら音楽科の教科内容の四側面はカリキュラム構成の内容である。これらの内容を踏まえて，生成を原理とする音楽科カリキュラムの構成はつぎの3つの柱を備えることになる（西園，2017，p.10）。なお上記の音楽科の教科内容の四側面がカリキュラム構成のどこに位置づくのかについては〈 〉で示した。

柱1：人と地域と音楽（音とのかかわり，風土・生活・文化・歴史）

〈③「背景」音楽の文化的側面〉

柱2：音楽の仕組みと技能（形式的側面・内容的側面・技能的側面）

〈①「かたち」音楽の形式的側面〉〈②「なかみ」音楽の内容的側面〉〈④「技能」音楽の技能的側面〉

柱3：音楽と他媒体

以上のように，生成の原理による音楽科授業における教科内容とは，形式的側面・内容的側面・文化的側面・技能的側面の四側面をもち，それらはカリキュラムを構成する内容そのものになる。そしてこの四側面を中核にして3つの柱から音楽科のカリキュラムは構成される。本研究では実際の授業における学習過程に沿って教科内容の体系を出すことから，カリキュラム構成の3つの柱からではなく，授業において実際に学ばれる教科内容の四側面から分析を行う。

3. 「うたづくり」の理論的背景

本研究では生成を原理とする音楽科授業における教科内容の体系を出すことが目的である。そのため，事例として「うたづくり」の授業を取り上げる。では生成の原理と「うたづくり」の授業はどのような関係にあるのか。ここでは「うたづくり」の理論的背景を概観した上で，「生成の原理」と「うたづくり」の授業との関係を明らかにする。

「うたづくり」の理論を提唱した小島によると，「うたづくり」とは子どもがうたをうたうという行為を「構成活動」として展開する点に特徴があるという（小島，2014，p.15）。「構成活動」としてのうたづくりでは，内的世界であるイメージや思想や感情を，言葉を使って外的世界に出し，出した言葉をイメージや思想や感情と照らし合わせることで言葉の表現の仕方を工夫していくという，内的世界と外的世界との連動を本質とするという（小島，2014，p.15）。このような内的世界と外的世界を連動させたうたづくりによって，子どもは生活の中で経験してきた自分の感情を意識し対象化することができるといわれている（小島，2014，p.18）。そのため，小島は従来の旋律創作と区別して「うたづくり」と名付けている。

以上を踏まえ，本研究で用いる「うたづくり」とは「子どもが言葉を声にすることを通して自己の内的世界を表現する活動」（小島，2014，p.2）のことを指す。これまで学校で一般的に「ふしづくり」や「旋律づくり」として行われてきた実践の多くは，歌詞をつくらせ，それにリズムや音高を付けてうたをつくらせるという，子どもの外的世界にふしなり旋律なりの創作自体をめざす学習であったといわれている（小島，2014，p.15）。つまり「ふしづくり」や「旋律づくり」ではそれなりの形式を伴った旋律を形づくるといった外的世界の産物を重視してきたのに対し，「うたづくり」は子どもの内的世界と外的世界とのかかわりを重視しているといえる。

本研究では「生成の原理」という立場に立って音楽科授業における教科内容を捉え直すことから，子どもの内的世界と外的世界とのかかわりを重視した「うたづくり」の実践を分析の対象とすることとした。

4. 生成を原理とする音楽科授業の分析

4.1 分析対象とする音楽科授業の概要

今回事例分析の対象とした実践は以下の3事例である。いずれも京都市内M小学校で実践されたものである。これらの3事例は、筆者が授業者と協同して学習指導案を作成し、授業では参与観察を行った。

表1 分析対象とする音楽科授業の概要

	事例1「売り声」	事例2「たんけんうた」	事例3「八木節」
教材	《金魚売り》《竹竿売り》	わらべうた《丸竹夷》	群馬県民謡《八木節》
学年	小学校第2学年	小学校第4学年	小学校第5学年
指導内容	言葉の抑揚・拍	音の進み方	掛け合い
単元名	声の抑揚と拍の伸縮を意識して「物売りうた」をつくろう	音の進み方を意識して「学校たんけんうた」をつくろう	掛け合いを意識して自分たちのかけあいうたをつくろう
授業者	筆者	高橋詩穂教諭	太田紗八香講師

4.2 分析の方法

①分析視点と分析場面

本研究では子どもの学習過程に沿って教科内容の体系を導出することから、生成を原理とする音楽科の教科内容の四側面（形式的側面、内容的側面、文化的側面、技能的側面）から分析を行う。その際、分析の視点として指導事項⁴⁾を用いる。ここでいう指導事項とは、実際の学習場面において子どもが学ぶべき対象となる音楽の諸要素や仕組み、技能を指す。

学習過程で子どもが教科内容を意識する場面として、教師がある意図的な学習場面を設定した場合と、子ども自身が過去に習得した教科内容を活用する場合とがある。今回はその両方を分析の対象とし、いずれにおいてもそこで「子どもが意識した教科内容は何か」という視点から教科内容を導出する。

②分析手順

- 1) 映像記録より子どもの行動、発言、表現行為を書き出し、各場面において子どもが意識したと推察される指導事項を四側面より抽出し、表にまとめる（表2, 3, 4）。「形式的側面」とは子どもが意識した音楽の諸要素や仕組み、「内容的側面」とはそれらの諸要素や仕組みから子どもが感じ取った特質、「技能的側面」とはそこで意識された技能、「文化的側面」とはそこで意識された背景、を指す。
- 2) 表に基づいてどのような教科内容の筋道がみえたのか、文章にて整理する。
- 3) 抽出した教科内容が学習過程に沿ってどのような順序性がみられたのか、各実践でみられた教科内容の体系を図に示す（図1, 2, 3）。なお順序性を示す教科内容は、四側面の中でも学習対象の事項となる「形式的側面」に焦点化する。
- 4) 上記の分析結果より、3つの事例に共通してみえてきた順序性を図に示し（図4）、生成を原理とするうたづくりの授業における教科内容の体系を導出する。

4.3 音楽科授業の分析

4.3.1 事例1「売り声」にみる教科内容の体系

「いしやきいも、聞いたことある！」と生活経験と関連をもたせるところから「売り声」の授業は始まる。そしてまず独特な「拍」⁵⁾のおもしろさに注目している。ここでいう「拍」とは規則的に刻

まれる「拍」ではなく、言葉のまとまりに即した「無拍」^⑥のことを指す。「無拍」とは「とんとんとん」というように規則的な動きをもつものではなく、「いしや〜き〜いも〜」のように言葉のひとまとまりに即した周期性をもつ動きのことであり、その周期の中で言葉が伸びたり縮んだりする。規則的な動きはもたないが、言葉にまとまりを生み出す。子どもたちは日本人の生活に昔から伝わる売り声の音源を聴いて模倣した場面でその面白さに気づき、自分たちの商品を売り歩く中で「かきご〜り〜かきご〜り〜 いりませんか〜」などと意図的に母音を引き延ばし、「無拍」を保って売り歩く姿がみられた。

表2 事例1「売り声」における学習活動と教科内容

※ (形) =形式的側面, (内) =内容的側面, (文) =文化的側面, (技) =技能的側面,

	学習活動	子どもの姿 (行動, 発言, 表現行為)	教科内容
経験	①さまざまな売り声を聴き、真似をしたり感想を言う。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 売り声を聴いた感想の交流 「聞いたことある」「石焼き芋や」 「伸ばしているところと切っているところがある」 「きんぎょっ っって切れるところがおもしろい」 	生活と文化 (文) 無拍 (形) 無拍が生み出す面白さ (内)
分析	②グループで売り物をつくり、売り歩く。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 商品の製作 商品 (だんご, 花, 下駄など) を折り紙で製作する。 ・ 商品名を発しながら教室内を売り歩く 「♪わたがし〜わたがし〜ど〜ですか〜」 「♪みたらし〜だんご〜 だんごっ」 	無拍 (形) 無拍を意識した技能 (技) 言葉の抑揚 (形) 言葉の抑揚を意識した技能 (技)
再経験	③抑揚がついている班の売り声を紹介し、気づいたことを交流する。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分たちの売り声について振り返る 「あ〜ね〜も〜ね〜いかがですか〜」 「みんながのるように? なんかこう, ゆらゆらゆれてるように。ゆれてるみたい」 「声でいうと, いかがですか〜って声も揺れてるように。」 「のばすところとか, ちっちゃい「つ」がある。」 	言葉の抑揚 (形) 言葉の抑揚が生み出す雰囲気 (内) 言葉の抑揚を意識した技能 (技) 無拍 (形)
	④「声の抑揚」を意識して、物売りうたをさらに工夫する。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 言葉のつくりかえ 「♪すてきな〜アネ初め きれいな〜アネモネ」 ・ 売り声を意識しながら再び売り歩く 「きれいな〜アネ初め」と伸ばすところと縮めるところを区別して歌う 「♪げ〜た〜げたや (ソ〜ラ〜ソラミ) げ〜た〜いりませんか〜 (ソ〜ラ〜ラララ〜ラ〜)」 ・ 「売り声発表会」に向けた練習 「♪みたらし〜だんご〜 みたらし〜だんご〜・・・」と繰り返し唱える。おなかを押さえて口を大きく開けて声を出す。 	無拍 (形) 無拍を意識した技能 (技) 音高 (形) 音高を意識した技能 (技) 反復 (形) 反復を意識した技能 (技) 強弱 (形) 強さを意識した技能 (技)

言葉を引き延ばしたり、縮めたりして売り声をうたい歩く中で次第に「抑揚」が出現する。単に「みたらし〜だんご〜 (ソソソソ〜ソソソ〜)」と平坦に唱えるのではなく、「みたらし〜だんご〜 (ミソソソ〜ラソソ〜)」というように2〜3音ぐらいの幅をもたせて何度もうたう姿から、売り声に「抑揚」がついていると判断できる。「抑揚」がついた要因として言葉のアクセント (みたらしだんご) を強調することによるものと考えられる。

抑揚がつくと、さらに言葉のアクセントに合わせて意図的に「音高」の区別を付けるようになる。例えば「げ～た～ げたや（ソ～ラ～ ソラミ） げ～た～ いませんか～（ソ～ラ～ ラララ～ラ～）」というように、言葉のアクセントに合わせて3音からなるふしへとつくりかえていく。

抑揚や音高が定着してくると、今度はより自分たちの売り物の特徴をアピールするために、言葉をつくりかえたり、繰り返して唱えたり、力強い声を出すために努力したりするようになる。つまり、ただ旋律をうたうだけでなく、売り物を象徴するためのパフォーマンスとしての表現が加わる。それを音楽科の教科内容の視点から捉え直すと、「反復」という形式を伴ったり、「強弱」を付けたり、「声の音色」を変えたりする姿となって現れる。

「売り声」は、元々行商が路上で移動しながらものを売り歩くという行為の中で生成してきたうたである。授業において子どもたちも同じような生成の過程を辿ることで、上記の体系がみえてきた。ではなぜこのような体系がみられたのか。それはうたづくりの基盤に「売り物のイメージを人に伝えたい」という欲求と売りものに対する生活感情があったためである。きれいなアネモネを見たときのあこがれや甘いみたらしだんごを食べたときの満足感が想起され、その生活感情を人に伝えたいという欲求が売り声づくりの基盤に位置づき、教科内容の発展を促した。それにより音楽のかたち（拍、抑揚、反復など）を備えたうたが形づくられたといえる。

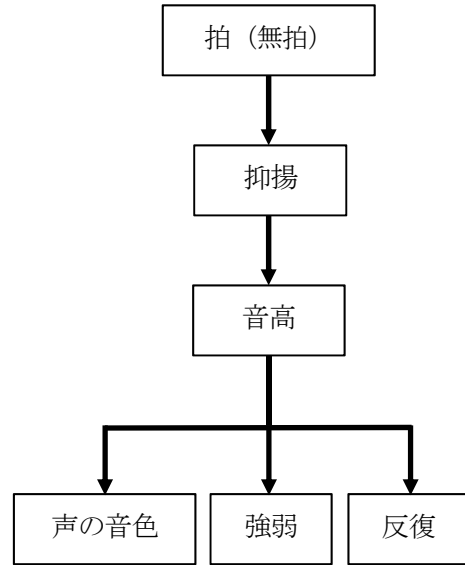


図1 「売り声」の授業にみる教科内容の体系

4.3.2 事例2 「たんけんうた」にみる教科内容の体系

「たんけんうた」の授業の冒頭では、京の通り名を順にうたった京都のわらべうた《丸竹夷》をうたう。そこで子どもたちはまるで通りを歩いているかのように、拍に合わせて歩行しながら、《丸竹夷》特有のはねるリズムにのって嬉々としてわらべうたをうたう。この姿から、子どもたちはわらべうたにある「定型」^⑧を備えた「拍」や「旋律」^⑨そのものを経験しているといえる。この場合の「拍」とは前述した売り声の拍の取り方とは異なり、「とんとんとん」と刻まれる規則的な周期性をもつ拍のことを指す。また「旋律」とは「まるたっけ えっびすに おっしおっつけ～（ソソソソ ラソラソ ラソミミミ）」という3音による音階とはねるリズムによる、ひとまとまりの音のつながりのことを指す。このように言葉-身体-音が一体となったわらべうたをうたう行為は、わらべうたのリズムや音階といった定型そのものを身体を通して経験することができる。定型の身体化は即興性を促す。

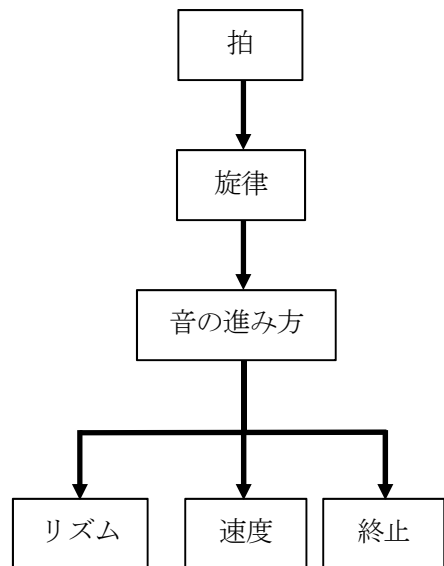


図2 「たんけんうた」の授業にみる教科内容の体系

つぎに校内探検をして自分たちのお気に入りの場所を決めて言葉を選び、自分たちの「たんけんうた」をつくる。先のわらべうた遊びを通して定型が身体化されたことで、実際にうたにしていける場面では《丸竹夷》の定型に合わせて「実験道具がたくさんだ〜」などと即興的にうたい出す姿がみられた。また自分たちが選んだ言葉を定型にはめ込むために、言葉を縮めたり、伸ばしたりするなど努力する姿もみられた。

ところが自分たちの選んだ言葉と定型が合わない部分も出てくる。例えば「音の進み方」⁽⁴⁰⁾である。旋律の終わりの音の進み方を上行にするか、下行にするかについては選んだ言葉の意味と関係してくる。そこで中間発表を設け、「音の進み方」について注意を向ける。そこで自分たちはそのうたでどんな感情を伝えようとしていたのかを意識するようになる。「すべりだい 楽しいよ!」と上行させることで下学年を誘ううきうきした感じを出そうと意識する。学校の楽しい場所のイメージを人に伝えようと、言葉のつくりかえに伴って、「リズム」「速度」「終止」なども変えるようになる。「すべりだい」とあえて付点休符を入れて速く唱えることで、滑り台の勢いを表そうとしたり、「♪これでたんけん終わります!」の最後を上行させてうたの終わりを告げたりする工夫も加わる。

以上のように「たんけんうた」では、わらべうた《丸竹夷》を定型として、その定型を身体化させたことによって、うたづくりが即興性を帯び、自分たちの学校を紹介するうたが自然に出現してきたといえる。躍動感ある足踏みをしてわらべうたをうたう行為は教科内容の四側面を統合した経験となる。一方、定型にはまらない言葉が出てくると定型は抵抗となって働く。子どもたちは根拠となる生活感情に立ち戻り、リズムや形式を変えたりするなどして定型を変形させていく。そこで新たな教科内容が現れることになる。つまり、定型の身体化は教科内容の四側面を統合した経験を促すと同時に、抵抗となって働き、新たな教科内容の体系をつくりだすといえよう。

表3 事例2「たんけんうた」における学習活動と教科内容

	学習活動	子どもの姿（行動、発言、表現行為）	教科内容
経験	①丸竹夷を歌う。	<ul style="list-style-type: none"> ・《丸竹夷》を歌う 足踏みしながら全員でわらべうたを歌う。 《丸竹夷》の歌の背景を知る。 わらべうたの旋律にのって嬉々として歌う。 	わらべうた（文） 拍（形） 拍にのってうたう技能（技） わらべうたの旋律（形） わらべうたの旋律が生み出す雰囲気（内） わらべうたの旋律をうたう技能（技）
	②グループで校内をたんけんし、うたにした場所を決める。	<ul style="list-style-type: none"> ・お気に入りの場所を決め、言葉に書き留める すぐに理科室に行き、実験道具を観察したり、そこでの経験について雑談。気づきや感情を付箋に書いていく。 「いろんな実験道具がある!」「机のこと、言おう!汚れが見えるように真っ黒机。」 「芝生、あったか〜い」「こけても痛くない!」 「小さなお池、鯉がいるねん」 	わらべうたの旋律（形） わらべうたの旋律に当てはめてうたう技能（技） わらべうたの旋律が生み出す雰囲気（内）
	③場所での記憶や気持ちを言葉にして付箋に書き留める。	<ul style="list-style-type: none"> ・《丸竹夷》の旋律にのせて、言葉を口ずさむ 《丸竹夷》の旋律に言葉を当てはめて鼻歌を口ずさむ。 はねるリズムにのって言葉を唱えている。 「♪続いて運動場、めぐります〜（ハイッ!）」と自然と合いの手が入る。 	わらべうたの旋律（形） わらべうたの旋律に当てはめてうたう技能（技） わらべうたの旋律が生み出す雰囲気（内）
	④教室に戻ってうたにしたい言葉を選ぶ。	<ul style="list-style-type: none"> ・うたにしたい言葉を選ぶ 「実験道具がたくさんだ」「それ、いいな」 「♪真っ黒机がありますよ〜」「ちやう、最後に真っ黒机にせなあかんから〜」「♪真っ黒机にしましょうよ〜」 ・拍子木に合わせてうたってみる 拍子木の音に合わせて言葉を唱えていく。 8拍分にはまるように言葉を調整して唱える。 「♪3階 理科室 入りましょ〜」 	拍（形） 拍にのってうたう技能（技） 旋律（形） 旋律を意識してうたをつくる技能（技）

分析	⑤音の進み方で特徴をもつ班の作品を取り上げ、それによってどういう雰囲気が伝わるか考える。	<ul style="list-style-type: none"> ・音の進み方について知覚・感受したことを交流する フレーズの終わりが上行と下行の2種類のフレーズを比較聴取する。 「♪大きなジャングルジム登りましょ♪」 「(下行のほうは) 登れへん!」 「上がると歌が終わる感じで、下がると歌が続く感じ」「上がるほうは一緒に登ろうって誘っている感じだけど、下がるほうは一人で遊んでみたい」「上がるほうはうきうきしているみたい」 上記の感じを意識して声を出して歌う。 	音の進み方 (形) 音の進み方を意識してうたう技能 (技)
再経験	⑥さらに言葉を工夫したり、リズムや音の高低を考え直し、「たんけんうた」をつくる。	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉を変える 「道具ってやめよ。『実験たくさんおもしろい。』」「どうして変えた?」「自分たちの感情がなかったから。」 ・うたをつくりかえる 「♪ぶらんこ すっぺりだい 楽しいよ」「(すっぺりだいのところ) すっぺりだいのすべる勢いをつけた」 ・終わり方の工夫 「♪終わりますよ♪ にしよう」 	音の進み方 (形) 音の進み方が生み出す雰囲気 (内) 音の進み方を意識した声の出し方 (技)
			リズム (形) リズムを意識してうたう技能 (技) 終止 (形) 終止を意識してうたう技能

4.3.3 事例3「八木節」にみる教科内容の体系

表4 事例3「八木節」における学習活動と教科内容

	学習活動	子どもの姿 (行動, 発言, 表現行為)	教科内容
経験	①円になって《八木節》の足取りをしながら、囃子こたばを唱える。	<ul style="list-style-type: none"> ・《八木節》の輪踊りをする はずむような足取りを踏み、躍動感ある動きをする。 囃子詞を唱えるうちに合いの手も出始める。 ・囃子詞の掛け合いをする 「♪すっちょい すっちょい すっちょいなっと」 「♪そうかい そうかい そうかいなっと」 「わかったわかった って応えてるみたい」 	生活と祭り (文) 拍 (形) 拍にのって唱える技能 (技) 掛け合い (形) 掛け合いが生み出す雰囲気 (内) 掛け合いを唱える技能 (技)
分析	②掛け合いのときとそうじゃないときの二つのやりとりを比較聴取する。	<ul style="list-style-type: none"> ・掛け合いについて知覚・感受したことを交流する 「掛け合いがないとひとりでもなしく無理に盛り上げていく感じだけど、あると明るくて心がど〜んって」 「掛け合いがあると、問いと答えがわかっておかしくないけど、ないと一人芝居みたい」 「掛け合いがあると、いっぱいの人で隣町と隣町がけんかしてるみたいだけど、掛け合いがないと、ひとつの町でやってみるみたい」 	掛け合い (形) 掛け合いが生み出す雰囲気 (内)
再経験	③二つのやりとりを体験してみてもう感じたか交流する。	<ul style="list-style-type: none"> ・掛け合いにする言葉を選ぶ 問いを設定し、その問いに対して即興的に言葉を出す 「♪冬休み 冬休み」「♪期待してたら 勉強グズ」 「♪夏休み 夏休み」「♪遊んでばかり 宿題たまった」 対になっている言葉の答えを「オチ」にする。 	掛け合い (形) 掛け合いを意識して唱える技能 (技) リズム (形)
	④掛け合いを意識して、自分たちで新たに囃子こたばをつくる。	<ul style="list-style-type: none"> ・拍にのせて掛け合いを唱える 絶えず手拍子をしながら即興で言葉を口ずさむ。 ・発表に向けてさらにパフォーマンスを工夫する 「問いは明るくいってテンションあがってるねんけど、だだ下がり〜みたいな」「♪正月太りで 三キロ太った」を泣く演技もつけて声も変える。 前半と後半に大袈裟にコントラストをつけて歌う。 	拍 (形) 拍を意識して唱える技能 (技) 声の音色 (形) 声の音色の違いを意識した声の出し方 (技) 変化 (形) 変化を意識した声の出し方 (技)

「八木節」の実践では《八木節》の音源に合わせて足取りを踏み、囃子詞を唱えることから始まる。櫓を組み、そのまわりで円になって輪踊りをする実際の祭の状況を教室に再現し、子どもたちも嬉々として飛び跳ねて踊る。《八木節》の軽快な囃子方の音源に合わせて躍動感ある足取りを踏む姿から「拍」が共有されているといえる。そこでは「すっちょいなっ／そうかいなっ」という囃子詞による「掛け合い」も行われる。足取りを踏み、囃子詞を唱える行為は《八木節》の定型（はねるリズム、掛け合いという形式）の身体化を促す。子どもたちは互いの顔を見合わせながら囃し立てる「掛け合い」に夢中になり、掛け合いの生み出す躍動感ある雰囲気に合わせて即興的に合いの手も入り始める。掛け合いについて知覚・感受する機会をもち、「イキのいいけんかをしているみたい」と掛け合いが生み出す特質を意識する。

そして《八木節》の定型にのせて即興的にさまざまな掛け合いの言葉を生み出していく。定型におさまるために言葉を調整することで、あるまじまりをもった「リズム」ができてくる。掛け合いが定着してくると、今度は掛け合いのやりとりをより滑稽に表現するためのパフォーマンスが加わる。「変化」をつけるために「声の音色」を変えてみたり、「強弱」をつけて唱えたりする。

このように「八木節」の「うたづくり」の実践では、《八木節》のもつ定型そのものを経験することがうたづくりの土台となっている。定型の身体化は即興的な掛け合いを生み出す。掛け合いは二者によるコミュニケーションの表現であることから、滑稽なやりとりを表現しようとする演技性が加わる。演技性は音楽の教科内容としての「声の音色」「強弱」「変化」などを付加し、教科内容の広がりをつくる。

ではなぜこのような教科内容の広がりがみられたのか。それは常に掛け合いから発想を得た生活感情を意識する機会があったためである。お正月のワクワクした気持ちと食べ過ぎで太った残念な気持ち、クリスマスプレゼントがもらえるかもという期待と、それに反した勉強グッズ、など子どもたちの生活経験における対比的な感情が掛け合いを通じて意識され、それを声のパフォーマンスとして表現するために「声の音色」や「強弱」を変形させるなど、必然性をもって新たな教科内容の広がりが出てきたと考えられる。

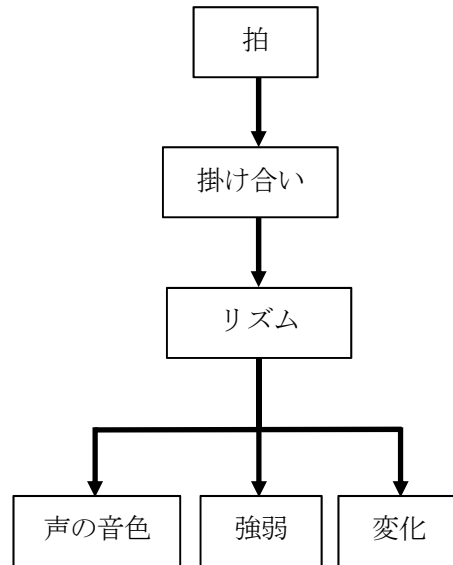


図3 「八木節」の授業にみる教科内容の体系

5. 結論と考察

5.1 「うたづくり」の授業にみる教科内容の体系

3つの事例において子どもの姿からどのような教科内容がみられたのか、教科内容の四側面を視点として抽出し、出現の順序性について整理した。結論として3つの事例に共通する、生成を原理とする「うたづくり」の授業にみる教科内容の体系を導出する。

「うたづくり」はまず「言葉」から始まる。音楽授業においてある状況をつくることで子どもたちは言葉を発するようになる。その状況とは、自分たちの校内を探検して、そこでの記憶や感情を思い出すことや、売り物を制作してそれを擬似的に売り歩くことなどである。そのような生活に根ざした状況は子どもたちの内面を動かし、言葉を生み出す契機となる。

言葉があるまとまりをもって唱えられることで、単なる言葉は音楽としてのかたちを備えたうたになる。言葉があるまとまりをもって唱えられると、そこに「拍」が生成される。ここでいう「拍」とは、わらべうたにみられるように「とんとんとん」と規則的な周期性をもつ拍の場合もあれば、売り声のように規則性をもたない自由な拍の場合もある。いずれの場合でも拍にのせて言葉を唱えると、もはや話し言葉ではない、ある周期性のある動きをもったうたになる。ここに言葉と音楽との境界がうまれる。

今回の3事例では既存のうたをモデルにする場合と一からうたをつくる場合とで違いがみられた。わらべうたや民謡をモデルとして「うたづくり」が行われる場合、うたのもつ「定型」すなわち「旋律」や「リズム」そのものが身体を通して経験される。定型の身体化は即興を可能にし、定型にはまったうたが次々と生み出される。一方、売り声のように一からうたをつくる活動では言葉のまとまりに即して規則性をもたない自由な拍でうたわれ、言葉のアクセントに従って「抑揚」や「音高」が生成され、旋律としてのかたちが整う。

旋律や抑揚が定着し、ふしの型が整ってくると、今度は相手に伝えることを意識して、パフォーマンスとしてのうたへと発展する。そこでさらなる教科内容の広がりが見られる。「声の音色」を変えてみたり、「強弱・速度」をつけたり、「形式」を変えることもある。

以上、単なる話し言葉がうたになる過程には、このような教科内容の体系があることが明らかとなった。ではなぜ生成を原理とする「うたづくり」の授業では、このような教科内容の広がりが見られるのか。それは基盤に子どもの生活感情が位置づいているためである。子どもたちは、大好きな花、アネモネへのあこがれの気持ちを拍を伸び縮みさせることで表してみたり、3年生になって初めて理科室へ行ったときのワクワクした気持ちを想起し、はねるリズムにのせてみたり、掛け合いの滑稽なやりとりを表すために声の音色を変えてみたりする。このように「うたづくり」の授業では、生活感情と教科内容の相互作用によって言葉がうたになり、教科内容の体系がつけられていくと同時に、当初は漠然と抱いていた生活感情がよりクリアなものとなって子どもに意識されることになる。

5.2 考察

最後に音楽科の教科内容の四側面からみた場合、「うたづくり」の授業ではどのような構造をみられるのか、考察する。それは図5のように示すことができる。基盤には子どもをとりまく生活、文化、自然、歴史がある[文化的側面]。その中で子どもたちは生活をし、そこであらゆる【生活感情】が育まれる。ただしここでの生活感情は普段の生活ではとくに意識されることはない。

音楽科の授業では、子どもたちの生活に根ざした状況を設けることで、生活感情をうたにする機会がもたらされる。その過程で音楽の形式的側面、内容的側面、技能的側面が意識される。子どもたち

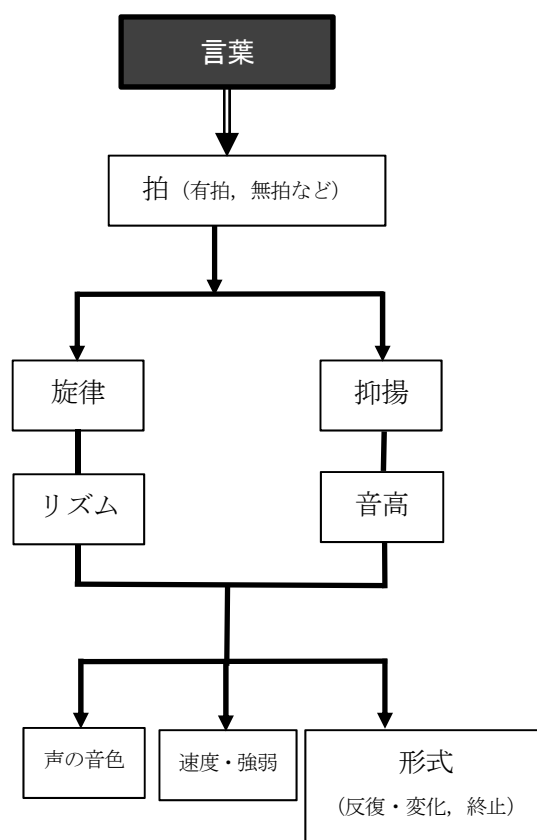


図4 うたづくりの授業にみる教科内容の体系

はわらべうたや民謡にある定型にのせて即興的に言葉を唱え始める。拍にのせて言葉を唱えようとしたり、旋律や抑揚を意識することで言葉は音楽としてのかたちを備える〔形式的側面〕。一方、定型は抵抗の役目も果たす。定型に言葉がはまらないと子どもたちはその根拠となる【生活感情】に常に立ち戻り、自分たちが表現したかった生活感情を再確認し、それに合わせてリズムや形式を変形させていく。

言葉が音楽のかたちを備えて唱えられると、それらは独特な雰囲気を生み出す。「すっべりだい」とリズムを変形させてうたうことで、すべりだいでピョンとすべった楽しいな雰囲気が伝わってくる〔内容的側面〕。さらにそうしたリズムを強調して声を出そうと努力する。うたそのものはコミュニケーションの一形式である。そのためうたを伝える相手の存在を意識し始めると、今度は相手に伝えようと声の調子や出し方をコントロールするようになる〔技能的側面〕。

このように「うたづくり」では〔文化的側面〕を背景にした【生活感情】がその基盤となる。「うたづくり」の過程で常に【生活感情】に立ち戻ることによって音楽の〔形式的側面〕が整えられると同時に、それらが生み出す雰囲気もつくりかえられ〔内容的側面〕、伝える相手を意識することで声の出し方も調整される〔技能的側面〕。つまり「うたづくり」の授業では文化的側面を背景にして、形式・内容・技能の三側面と生活感情との相互作用がなされるという構造がみられた。その結果、うたは形を整え、生活感情もより具体的に変容していく。また音楽科カリキュラムの柱からとらえ直すと、「柱1：人と地域と音楽」を背景として、子どもの生活感情とかかわらせながら、「柱2：音楽の仕組みと技能」が学習されていくという関係になる。

これらのことから「うたづくり」の授業では、外側にうたという作品を生成すると同時に、内側には生活感情が育まれるという、生成の原理としての二重の変化が起きているといえる。

5.3 今後の課題

今回は教科内容の四側面から事例分析を行ってきたが、これを生成の原理によるカリキュラム構成、すなわちカリキュラムの3つの柱から捉え直した場合、どのような構造がみえてくるのかについて検討する必要がある。特に今回はカリキュラムの「柱3：音楽と他媒体」については検討の範囲外だったため、今後は3つの柱から事例を検討することで、生成の原理によるカリキュラム構成としての教科内容の体系を明らかにすることができるだろう。

注

- (1) 「教科内容」とは「各教科で教えるべき基本的な概念・法則・原理・用語・技術の体系のこと」を指す。
(鶴田清司「教科内容と教材・教具」日本教育方法学会編『現代教育方法事典』図書文化、2004、p.206)
- (2) ここでいう「体系」とは「一定の原理で組織された知識の統一的全体」(『広辞苑』第七版)を意味する。
- (3) 「生成の原理」による音楽科の教科内容構成の3本柱とは、「柱1：人と地域と音楽」(人間が生活の中で音楽をどう生み出し、どう享受してきたのか)、「柱2：音楽の仕組みと技能」(人間が音を素材として

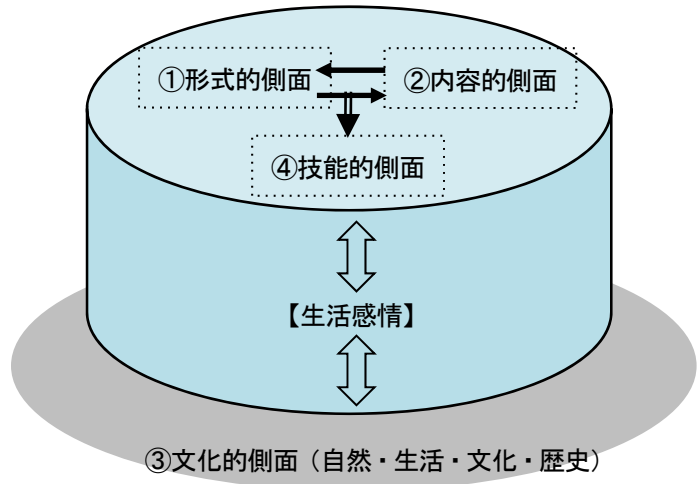


図5 うたづくりの授業にみる教科内容の構造

- どう音楽を形づくってきたのか), 「柱3: 音楽と他媒体」(人間が音を媒体として表現するとき, 色や動きなど他の媒体をどう結びつけて表現してきたのか) という3つの柱のことである。(小島, 2006, p.18-22)
- (4) 「指導事項」とは『生成を原理とする 21 世紀音楽カリキュラム』におけるカリキュラム表 (pp.64-97) に示されている指導事項のことを指す。
- (5) 「拍」とは「音楽の時間的継起における基本的単位で, 一定の時間的間隔をもって刻まれる。」と定義されている。(新編音楽中辞典, p.502.)
- (6) 「無拍」とはパルスによる周期性のないリズムのこと。例えば「相撲の呼び出し」「物売りの声」「江差追分」など。日本には無拍のリズムの音楽が多いのが特徴。無拍のリズムによる音楽は人の呼吸法あるいは詩の朗唱における詞章のまとまりやアクセントがかかわっているといわれている。(澤田, 2017, p.40)
- (7) 「音高」とはピッチのことであり, 旋律を生み出す原点である。特に日本語は一般的に高低アクセントといわれ, その高低は歌の生成の源泉ともなっている。最もシンプルな音楽は「どれにしようかな」のように長2度程度の関係にある高低2音によるもの。ほぼアクセントに準じた音の高低を示す。(澤田, 2006, p.109)
- (8) 「音の進み方」とは上行つまり低い音から高い音に進むか, あるいは下行つまり高い音から低い音に進むか, ということ指す。(澤田, 2006, p.109)
- (9) 「定型」とは字の如く, 定まった型のことを指すが, 例えば短歌や拍などにみられる一定の句数や音数で構成される詩歌の形式も一般的に「定型」と呼ばれる。うたづくりの場合は言葉の韻律的側面(高低, 強弱, 長短など)が「定型」となる。例えばわらべうたで使われている音階(例:《どれにしようかな》の二音)やリズム(例:《あんたがたどこさ》のはねるリズム)も「定型」である。小島は「定型があるから声を出せる, 表現できるという面がある」と定型の重要性を指摘している。(小島, 2014, p.154)
- (10) 「旋律」とは「音の連続的な高低変化がリズムと組み合わせられ, あるまとまった音楽的表現を生み出しているもの」と定義されている。(新編音楽中辞典, p.368.)

引用・参考文献

- 西園芳信 (2017) 1カリキュラムの哲学. 日本学校音楽教育実践学会 (編) 日本伝統音楽カリキュラムと授業実践—生成の原理による音楽の授業. 音楽之友社, 6-12.
- 岡寺瞳 (2017) 生成を原理とする器楽の授業における指導内容の体系. 日本教科内容学会誌 **3(1)**, 61-71.
- 小島律子 (2006) 全体構成の説明. 日本学校音楽教育実践学会 (編) 生成を原理とする 21 世紀音楽カリキュラム—幼稚園から高等学校まで, 東京書籍, 18-22.
- 山口修監修 (2002) 新編音楽中辞典. 音楽之友社.
- 澤田篤子 (2017) 3日本伝統音楽の指導内容. 日本学校音楽教育実践学会 (編) 日本伝統音楽カリキュラムと授業実践—生成の原理による音楽の授業. 音楽之友社, 36-54.
- 澤田篤子 (2006) 語句の説明. 日本学校音楽教育実践学会 (編) 生成を原理とする 21 世紀音楽カリキュラム—幼稚園から高等学校まで. 東京書籍, 98-128.
- 小島律子 (2014) 生活感情を表現するうたづくり—理論と実践—. 黎明書房.

System of Subject Content in Music Class Based on the Concept of Generating Music A Case Study of “Uta-dukuri”

Yuriko Kiyomura (Kyoto University of Education)

Abstract : The purpose of this paper is to clarify system of subject content in a music class based on the concept of generating music. To do so, this paper analyzed the case study of “Uta-dukuri”. The results indicated the presence of a system of subject content in music class. The first part of the system involves making “The Words” in a situation at music class. The second step is the conscious emphasis on intonation and accent on the words. Next, “Melody” is generated. Finally, for the sake of performance, the piece is transformed with the addition of “Tone Color of voice,” “Rhythm,” “Dynamics and Tempo,” and “Form”. Based on the development of this system, children’s daily experiences were examined. Through the interactions between the four aspects (form, content, skill and culture in music) and the feeling on children’s daily experience, the form of the song is generating and feeling on children’s daily experience is clarified.

Key words : system of subject content, music class, the concept of generating music

2018 年度編集委員会報告

2018 年 10 月 第 1 回編集会議（メール会議）

1. 7 編の投稿論文について、担当編集者と査読者を決定した。
2. 第 5 巻第 1 号の構成について
第 5 巻第 1 号の構成についてはこれまでと同様にする。巻頭言の執筆は、西村監事、招待論文については、神奈川大学教授 安彦忠彦先生に執筆を依頼することとした。

2019 年 3 月 第 2 回編集委員会（メール会議）

1. 進捗状況の確認
現時点での編集進捗状況を確認した。査読結果の違いが大きい投稿論文があり、関連する専門分野のもう一人の研究者に査読を依頼して再判定をすることとした。

2019 年 3 月 第 3 回編集会議（メール会議）

1. 投稿論文の審査
再判定報告書に基づき、投稿論文 7 編について審査し、「掲載可」3 編、「修正の上掲載可」1 編、「掲載不可」3 編の判定となった。

●2018 年度投稿論文の採択状況

本年度の論文採択状況は次の通りであった。

投稿論文数：7 編

採択論文数：4 編

●編集委員会

編集委員長：南部 昌敏（聖徳大学：教育方法）
編集副委員長：石濱 博之（盛岡大学：英語教育）
編集委員：清村 百合子（京都教育大学：音楽教育）
速水 多佳子（鳴門教育大学：家庭科教育）
綿引 勝美（鳴門教育大学：動作教育学）
林 泰成（上越教育大学：道徳教育）
鈴木 正行（香川大学：社会科教育）
胸組 虎胤（鳴門教育大学：理科）
花木 良（岐阜大学：数学教育）
編集補佐：佐藤 幸雄（聖徳大学：理科教育）

●日本教科内容学会役員名簿

★……常任理事

会 長：川並弘純（聖徳大学長）

副 会 長：増井三夫（聖徳大学）★，西園芳信（鳴門教育大学名誉教授）★，
浪川幸彦（椙山女学園大学），林 泰成（上越教育大学）

庶務理事：小野瀬雅人（聖徳大学）★

会計理事：西園政史（聖徳大学）★

広報理事：桜井 茂（聖徳大学）★

編集委員長：南部昌敏（聖徳大学）★，補佐：佐藤幸雄（聖徳大学）★

理 事：秋田美代（鳴門教育大学），石濱博之（盛岡大学），伊藤裕康（香川大学教育学部），
大竹博巳（京都教育大学），小野瀬雅人（聖徳大学），梶原郁郎（山梨大学），
菊地 章（鳴門教育大学），衛藤晶子（畿央大学），頃安利秀（鳴門教育大学），
内藤 隆（鳴門教育大学），花木 良（岐阜大学），西川和孝（鳴門教育大学），
速水多佳子（鳴門教育大学），早藤幸隆（鳴門教育大学），松岡 隆（鳴門教育大学），
胸組虎胤（鳴門教育大学），村井万里子（鳴門教育大学），山木朝彦（鳴門教育大学），
山森直人（鳴門教育大学），黎 子椰（上越教育大学），綿引勝美（鳴門教育大学）★

監 事：上野耕史（国立教育政策研究所），西村俊夫（山形大学教育学部）

編集後記

日本教科内容学会誌の第5巻第1号を刊行することができました。編集委員長及び編集補佐として編集業務を担当してまいりましたが、その都度、ご経験のある先生方にご教示を仰ぎながら取り組んできました。こうして、2018年度内に学会誌第5巻第1号を刊行することができましたのも、査読者の方々からの献身的なご協力と編集委員の方々を始め多くの皆様からの多大なご理解とご支援のおかげとここに深く感謝いたします。

今回の第5巻第1号の構成につきましては、これまでの学会誌と同様にいたしました。巻頭言としては、日本教科内容学会監事 西村俊夫先生から「日本教科内容学会の果たすべき役割が拡大している」と題するご寄稿をいただきました。

また、招待論文としては、第5回大会で基調講演をいただいた、神奈川大学教授 安彦忠彦先生から「カリキュラム論から見た教員養成教科内容学研究の構想」と題するご寄稿をいただきました。ありがとうございました。

さらに、研究論文につきましては、原稿締め切りの期日までに学会誌に7編の投稿があり、それぞれ査読審査を実施致しました。その結果、最終的に、本学会誌に4編の論文を掲載することとなりました。改めて、投稿して下さった皆様に心より敬意と感謝を申し上げます。また、査読委員及び編集委員の方々のご尽力に心より厚く御礼申し上げます。今後は、会員の皆様からのご指導とご鞭撻を賜りながら、微力ではありますが編集業務に携わって参りたいと思います。

どうぞよろしくお願い致します。

編集委員長：南部昌敏 編集補佐：佐藤幸雄

日本教科内容学会誌 第5巻第1号

2019年3月31日発行

ISSN 2189-2679

編集・発行 日本教科内容学会

〒271-8555 千葉県松戸市岩瀬550 聖徳大学内
