

東京成徳大学

2 0 1 8

ISSN 2186-8700

子ども学部紀要

第8号

平成30年2月

東京成徳大学 子ども学部紀要

第8号

目 次

論文

イギリスにおける学校主導の学校支援に関する政策と実態

ーティーチング・スクールへの調査を通じてー…………… 青木 研作 …………… 1

幼児期の経験と小学校算数科の数学的活動とのつながり

ー小学校下学年「測定」領域に焦点をあててー…………… 増田 有紀 …………… 11

早期英語教育におけるフォニックス指導

ー映像に学ぶPhonicsのイメージ化ー…………… 青柳 祐美子 …………… 19

平成29年度東京成徳大学子ども学部公開講座

「おもちゃの魅力・遊びの力 ～玩具を学び、おもちゃを作ろう～」講義録…………… 33

平成28年度課題研究題目一覧 …………… 43

「東京成徳大学 子ども学部紀要」8号(平成29年度)執筆要綱 …………… 48

Bulletin of the Faculty of Children's Studies Tokyo Seitoku University Vol.8

Contents

Articles

The Government Policy and Actual Condition of Schools Concerning School-to-school Support
under School-led System in England: A Survey for Teaching Schools

..... Kensaku Aoki 1

Connections between Daily Experience in Early Childhood and Mathematical Activities:
Focus on the Domains of Measurement for the Lower Grades of Elementary School

..... Yuki Masuda 11

Teaching Phonics in Early English Language Education:
Imaging Phonics through American TV dramas

..... Yumiko Aoyagi 19

2017 Open Lecture on Children's Studies

Attraction of Toys and Powers of Playing

..... Mayumi Yoshimoto 33

The Titles of Graduation Theses 43

The Guideline for Writing Articles for Bulletin of the Faculty of Children's Studies Vol. 8 ... 48

イギリスにおける学校主導の学校支援に関する政策と実態

——ティーチング・スクールへの調査を通じて——

青木 研作

はじめに

全ての子どもに教育を保障するために、国家は義務教育制度を設け、学校を整備してきた。当然のことながら、学校には優秀な学校もあれば、教育困難といわれる学校もあり、その状況が一過性の場合もあれば、持続性を示す場合もある。そして、教育困難校に対しては、状況を改善するためのさまざまな努力、例えば、研修を通じた教員の力量の向上、施設・設備などの教育環境の改善、人事異動による優秀な管理職や教職員の配置などが行われる。日本ではこうした改善策の実施にあたっては、教育委員会が大きく関与しており、地方教育行政機関が学校教育の質を管理し、学校への支援を担う制度が構築されているといえる。

イギリスでは、1980年代のサッチャー保守党政権による教育改革によって、個々の学校が人事権や財政権を有するようになり、学校と地方当局（Local Authority）の関係が大きく変化するようになった。その後、1990年代後半から2000年代にかけてのブレアやブラウンによる労働党政権では学校改善に対する地方当局の役割が重視されたが、2010年に誕生したキャメロンを首相とする保守党と自由民主党による連立政権においては、地方当局の役割は見直され、個々の学校が自己改善を図ることが原則とされた。そして、2015年に誕生した保守党政権もこの方針をさらに強化し、学校主導によって、良質の教育をすべての子どもに提供する制度の実現を目指した改革が行われている。

本稿は、現在、イギリスで取り組まれている学校主導の制度（school-led system）についてその内容を検討するとともに、学校主導で学校全体の教育水準を向上させる方策の一つとして行われているティーチング・スクール（teaching school）による学校支援の実態について明らかにすることが目的である。

1. 学校主導の学校支援政策

2010年に誕生した連立政権と2015年に誕生した保守党政権の学校教育に関する政策は首尾一貫している。このことを2010年と2016年に出された教育白書に基づいて概観する。

1-1. 連立政権の学校教育政策

2010年に誕生した連立政権はその年の11月に発表した白書「教育力の重要性」（The Importance of Teaching：以下「2010年白書」と記述）において、前労働党政権下では学校教育への財政支出こそ潤沢であったが、国や地方行政の官僚主義がそれを非効率的で非効果的なも

のにしてしまったと批判し、より学校や教師に自律性を付与する政策が必要であると主張した (DfE, 2010)。教員養成やカリキュラムなどさまざまな分野の改革が示される中で、学校や教師の自律性拡大を目的とした目玉政策として、公営学校でありながら地方当局から独立しているアカデミーの拡大が図られた。アカデミーの数は急激に増加し、2016年1月時点で5,095校がアカデミーとなり、中等学校に関してはその6割以上がアカデミーとなった (DfE, 2016b)。前労働党政権下では学校改善について地方当局が責任をもつ体制がとられていたが、連立政権は学校が自己の改善に責任と権限をもつことで効率や効果が上がり、また、優秀な学校が困難を抱えている学校を支援することにより、学校全体の改善がはかれると考えたのである。しかしながら、2013年の庶民院教育特別委員会の報告書では、学校同士の連携や支援がうまくいっていないという指摘が行われた (House of Commons Education Committee, 2013)。

1-2. 現保守党政権の学校教育政策

2015年に誕生した保守党政権は、2016年に白書「教育の優秀性をあらゆる場所に」(Educational Excellence Everywhere: 以下「2016年白書」と記述)を発表し、前連立政権によって目指されてきた学校主導の制度をさらに発展させるとともに、それによってもたらされる教育の優秀性がすべての学校に行き渡るようにさまざまな政策を提案している (DfE, 2016a)。

2016年白書の序文では、まず、2010年に労働党政権から引き継いだ教育制度がひどい状態にあったことが述べられ、次にその後の連立政権下において教育水準を向上させるための大胆な改革を講じたことにより、以前よりも良い教育制度ができていることが述べられ、しかし、依然として、良い教育を受けることのできない子どもたちが多数存在すると述べられている。こうした認識の下に、「教育の優秀性をあらゆる場所に」を実現する改革構想が語られている。その中核となる理念は、2010年白書に引き続き、「自律性」である。偉大な学校、偉大なリーダー、偉大な教師には自律性を確保し、彼らがすべての子どもたちの潜在能力を最大限に発達させることにベストを尽くせるように環境を整備することが目指されているのである。

この白書の目次は以下の通りである。

教育大臣による序文

第1章：教育の優秀性をあらゆる場所にのための私たちのビジョン

第2章：偉大な教師たち—あらゆる場所で彼らは必要とされる

第3章：偉大なリーダーが私たちの学校を経営し、私たちの制度の中心に位置すること

第4章：すべての学校がアカデミーの学校主導の制度、生徒・親・コミュニティへの権利付与、そして明確に定義された地方政府の役割

第5章：成績不振の防止と学校支援によるグッドからグレートへ：ニーズのある場所への足場づくりと支援を伴う、学校主導の改善

第6章：すべての子どものための高い期待と世界トップレベルのカリキュラム

第7章：公平、アカウントビリティの拡張、すべての子どもへの期待

第8章：ふさわしい人の手にふさわしい資源を：最も良くすることができる場にすべてのお金を投資すること

結論

付録A：教育省戦略概要2015～20年

第2章と第3章では質の高い教員とリーダーの養成の必要性が述べられ、第4章では質の高い教員やリーダーが自由に活躍できる学校主導の制度の構築が必要であることが述べられている。そのために、すべての学校をアカデミーにすることが提案されている。そして、第5章以降では学校主導の制度によってあらゆる場所で良質の教育が提供できるようになるための方策が述べられている。

特に、第5章では良質の教育が提供されていなかった地域に対して、学校主導で良質の教育を提供していくための方策が論じられている。そこで強調されているのは、学校同士がより協働して教育水準を引き上げるために取り組むことであり、その役割を担う中心的な学校としてティーチング・スクールの積極的な取組への期待が表明されている。

2. ティーチング・スクール政策

ティーチング・スクールは教員養成や現職研修さらには学校支援の機能を有する優秀な学校として、2010年白書により導入された。ティーチング・スクールの役割の一つが他の学校への支援であることから、2016年白書においても、学校主導の制度を発展させることによって教育水準を引き上げる際に、その中心的な役割を期待されている。

2-1. ティーチング・スクールの概要

ティーチング・スクールは他の学校と協働して教員養成や現職研修や学校支援を行う優秀な学校であり、学校主導の制度を発展させることによって教育水準を引き上げる際に、その中心的な役割を期待されている学校である。ティーチング・スクールのステータスは学校種を問わずすべての学校が申請できる（保育学校、初等学校、ミドル・スクール、中等学校、特別支援学校、アカデミー、フリー・スクール、シックス・フォーム、独立学校など）。2017年10月1日時点で818校がティーチング・スクールとして認定されている（NCTL, 2017a）。現在、新たなティーチング・スクールの募集期間（2017年12月7日締切）に入っているが、その申請には以下の適格基準を満たすことが必要とされている（NCTL, 2017b）。

ティーチング・スクールとして申請しようとしている学校が、	
1	教育水準局（Ofsted: Office for Standards in Education, Children's Services and Skills）から「良好」以上の評価を得ていること。
2	生徒の優秀な成績の維持ならびに過去3年間の進歩を証明できること。
3	以下の条件を満たした優秀なシニア・リーダーとミドル・リーダーのいる学校であること。

	a	質の高い学校主導の教員養成 (school-led initial teacher training) を提供してきた業績を有していること。
	b	教員やリーダーへの証拠に基づく専門能力開発機会 (professional development opportunities) を提供してきた業績を有していること。
	c	素晴らしい実践を広めるための学校から学校への支援 (school-to-school support) を提供してきた業績を有していること。
ティーチング・スクールとして申請しようとしている学校の校長が、		
4	3年以上の校長経験をもち現在の学校に2年以上残ることができる優秀な校長であること。	
5	ティーチング・スクールの基準を満たす1つ以上の学校に対して責任を有していること。	
6	学校理事会からの全面的な支持ならびに学校から学校への支援に関するコミッショナーからの証明を有すること。	

また、今回の募集期間における申請には、指定された目標地域 (target areas) にある学校もしくはその地域で学校支援の実績をもつ学校であることが要件とされている。

なお、ティーチング・スクールはティーチング・スクール・アライアンスを組織することになっている。ティーチング・スクール・アライアンスは、戦略的パートナー (strategic partner : 特定領域の強味をもつ学校、大学、アカデミー・チェイン、地方当局、教区、民間団体など) と支援を受けている学校をメンバーとして組織されている。2017年10月1日時点で647のティーチング・スクール・アライアンスが存在し、150の地方当局のうち149の地方当局に存在する¹。

ティーチング・スクールには三つの役割が求められている (NCTL, 2016)。一つには教員養成であり、学校を基盤とした質の高い教員養成をコーディネートし実行することが求められている。二つには教員研修であり、そのネットワークを通じて証拠に基づいた教員やリーダーの専門性能力開発やリーダーシップ能力開発の機会を提供することが求められている。三つには学校支援であり、すばらしい教育実践を広めるために質の高い学校から他の学校への支援を提供することが求められている。

こうした役割が求められているティーチング・スクールには教育省から直接補助金が毎年支給されている (NCTL, 2016)。配分額としては、1年目は6万ポンド、2年目は5万ポンド、3年目以降は4万ポンドとなっており、1年目と2年目については立ち上げに関する費用を考慮してそれ以降の年よりも高く設定されている。この補助金については、現在の保守党政権の間は確保されることになっており、2019-2020年以降については再検討を行うとされている。

2-2. ティーチング・スクールに求められる学校支援の内容

先述した通り、ティーチング・スクールに求められている役割の一つが他の学校を支援することである。ティーチング・スクールにはその地域における教育の状況やニーズを把握することとともに、特に、困難な状況にある学校やアカデミーを改善するための取り組みが期待されている。

ティーチング・スクールが他の学校に行う支援の内容としては授業力とリーダーシップの質を向上させることである (NCTL, 2016)。これには、特定領域の教育リーダー (SLEs: special

leaders of education) の役割が重要になる。SLEsは専門性（例えば、数学、教員養成、生徒指導）をもつ経験豊かなミドル・リーダーあるいはシニア・リーダーのことであり、学校において組織をリードするための、または実践を改善するためのスキルをもつことができるように他のリーダーを支援する教員のことである。

また、ティーチング・スクールは、全国レベルの教育リーダー（NLEs: national leaders of education: ナショナル・サポート・スクール (national support school) のスタッフと共に、そのスキルや経験を困難な状況にある学校を支援するために活用する優秀な校長のことであり、自身の学校を率いることに加えて、他の学校のリーダーシップ能力を向上させるために働く校長）や、全国レベルの理事会リーダー（NLGs: national leaders of governance: 学校やアカデミーの成績を向上させようとする他の理事長へのコーチングやメンタリング・サポートをするためにそのスキルや経験を活用する極めて有能な理事長のこと）と支援を必要とする学校との仲介業務を担っている（NCTL, 2016）。

3. ティーチング・スクールによる学校支援の実態

2017年3月にロンドンにある2校のティーチング・スクールにおいて、他の学校への支援をどのように行っているのかについて聞き取り調査を行った。その結果に基づいて、ティーチング・スクールによる学校支援の実態を明らかにする。

3-1. アヴェニュー初等アカデミー (Avenue Primary Academy)

アヴェニュー初等アカデミーはロンドン南部（アウター・ロンドン）のサットン区にある3歳から11歳までの子ども865人が通う初等学校である。2013年9月からティーチング・スクールをスタートさせている。サットン・プライマリー・ティーチング・スクール・アライアンスという7つの戦略的パートナー（5つの学校・幼児教育施設とローハンプトン大学とサットン区）で構成するアライアンスを率いている。ティーチング・スクール・ディレクターでアシスタント・ヘッドティーチャーでもあるブリット・ブルック (Britt Brooke) 氏にインタビューを行い、次のような回答を得た。

①学校支援について

SLEsの派遣を行っており、派遣方法については、50時間以内とか、週2回とか、学校のニーズによって異なる。SLEsへの要望としては授業力向上が多く、年間で10～15件程度の学校支援を行っている。サットン区だけではなく、近隣のクロイドン区やマートン区、さらにはティーチング・スクールの少ない地域であるケント州やノーフォーク州といった遠方へも支援に行くことがある。多忙な時に支援を求められた場合は、他のティーチング・スクールを紹介することもある。その他には、近隣のクロイドン区のキングスリー初等アカデミー (Kingsley Primary Academy) の全体的な支援を行っている。

②ティーチング・スクール・アライアンスについて

ストラテジック・パートナーとの連携については、消極的な学校もあり、難しい面もある。

うまくいかない場合、それぞれの学校へのオファーを変えながら、取り組みを進めている。

③地方当局との関係について

サットン区にはティーチング・スクールがなかったため、ティーチング・スクールになって欲しいという地方当局からの要請は多少なりともあったと思う。どのような研修コースを提供するかなどについては地方当局とある程度調整しながら行っている。ティーチング・スクールとしてさまざまな研修コースを提供するために、講師の派遣等については他の学校にも協力してもらっている。地方当局もSEN（特別な教育的ニーズ）に関するサービスなどを提供しているが、昔ほどいろいろなサービスを提供してはいない。地方当局の役割は減ってはいるが、困難な状況にある学校については、地方当局や教育水準局、そしてティーチング・スクールが一緒になって注視しながら、事前に改善策を講じることができるように取り組んでいる。

④その他

ティーチング・スクールへの補助金は、コース担当の教員の費用、外部講師、リクルート費用、広告費用などに使われており、その多くをヒューマンリソースに費やしている。補助金だけではなく、研修参加費やSLEs派遣費を徴収するが、儲けようと思ってやっているわけではない。ただ、赤字になっては継続できない。毎年、全国教職リーダーシップ機関（NCTL: National College for Teaching and Leadership）により評価が行われ、うまくお金を使っていないとティーチング・スクールの地位をはく奪される。また、学校として教育水準局の“優秀”の評価を維持しないとやはりティーチング・スクールの地位をはく奪される。ただ、今の状況でいえば、4年間の補助期間が終わったあとも、延長はされると思っている。年間4万ポンドの補助金については妥当な金額であると考えているが、もしその半額程度になってしまうとティーチング・スクールの役割を果たすことができなくなってしまうかもしれない。

ティーチング・スクールであることのメリットとしては、教員があまり離職しないこと、いろいろな役割があるのでキャリアアップになること、ティーチング・スクール=良い学校であるので新しい先生のリクルートがしやすいこと、研修コース等を提供することから新しい知識をアップデートしやすい環境にあること、こうしたことから教員の質の向上や教育の質の向上につながりやすいことがある。

3-2. ベレヴィル初等学校(Belleville Primary School)

ベレヴィル初等学校はロンドン南西部（インナー・ロンドン）のワンズワース区にある3歳から11歳までの子ども907人が通う初等学校である。2011年7月に全国で最初に認定された学校の一つとしてティーチング・スクールをスタートさせた。ベレヴィル・ティーチング・スクール・アライアンスという36の学校で構成するアライアンスを率いている。統括校長（executive headteacher）であるジョン・グローブ(John Grove)氏にインタビューを行い、次のような回答を得た。

①学校支援について

SLEsの派遣や研修コース（初任者研修など）の提供を行っている。ほとんどのコースを自分

たちの学校の教員で担当しているが、一部には外部講師を招聘することもある。新任教員の採用についても協力して行っている。また、アライアンス内の学校同士で相互評価を行うガイド付ピア評価（Guided Peer Evaluation）の仕組みを作り、一緒に改善を図っている。さらに、2014年からはマス・ハブ（Maths Hub）という算数の学習を支援する大規模なプロジェクトを展開している。これは上海の算数教育をモデルにして、イギリスの算数教育の質を向上させる国家プロジェクトの一環であり、ベレヴィル初等学校はロンドン南西地域マス・ハブ（London South West Maths Hub）の運営校として、7つの自治体（ワンズワース区、マートン区、サットン区、キングストン区、リッチモンド区、ヒリントン区、ハマースミス&フラム区）を対象に研修等の提供を行っている。補助金は年間321,000ポンド支給されており、研修には年間600～800人くらいの受講者がいる。

②ティーチング・スクール・アライアンスについて

新任教員の採用や初任者研修などを協力して行っている。以前は地方当局が行っており、強制力もあったが、ティーチング・スクールには強制力はないため、足並みが揃わないことはある。ただ、自由にできるので、やる気のある学校にとっては今の方がよい。また、アライアンスの中には加盟料をとっているところもあるが、ここのアライアンスは加盟料はなく、比較的ゆるやかなつながりのアライアンスである。ベレヴィル初等学校には全面的な支援を行っているベレヴィル・ウィックス・アカデミー（Belleville Wix Academy）という初等学校があるが、アライアンス内の他の学校からはベレヴィル・ウィックス・アカデミーに支援が偏ることに対して不満の声が出ることもある。

③地方当局との関係について

地方当局から要請されてティーチング・スクールになったのではなく、以前から優秀な学校として他の学校の支援を行ってきた実績があり、ティーチング・スクールの地位を得ることにしても自発的に行った。つまり、1990年代後半に政府から優秀な学校として認定されるビーコン・スクール（beacon school）になり、その後はナショナル・サポート・スクール（NLEsがある学校）として他の学校支援に関わってきた実績があるということである。初任者研修については、かつては地方当局が大学に委託をして行っていたが、現在は、ティーチング・スクールが行っている。その他のさまざまな研修コースの中には、地方当局とティーチング・スクールで競合関係にあるコースもあるが、全体として地方当局の役割は減少しているといえる。ただ、ベレヴィル初等学校においても、例えば、コンピューター、ガーデニング、給食などのサービスについては地方当局から購入しており、他の学校はもっとたくさんのサービスを地方当局から購入しているかもしれない。

④その他

ティーチング・スクールの課題としては、業務が増えるため、時間が不足してしまうことがあげられる。他の学校への支援の成果については分析できていないが、毎年研修コース等に教員を参加させてくれているので評価されていると考えている。政府のティーチング・スクール

政策については基本的には良いと思っている。教員同士が授業を見て、向上しようとしており、必要があれば専門家に聞くことができるため、自律的で力のある学校にとってはよい制度である。ただし、ティーチング・スクールには強制力はないため、やる気のない学校や見捨てられている学校をどうするかという問題がある。成績不振の学校については、教育水準局が定期的に査察を行い、公費維持学校の場合は地方当局が介入するが、近年は、地方当局の教育担当者に教育の専門家や優秀な人材が減っているというのも問題である。

おわりに

2校のティーチング・スクールの調査結果からは学校支援がSLEsの派遣や研修コースの提供を通じて行われていることが確認できた。また、近隣だけではなくティーチング・スクールの少ない遠方の地域へも支援が行われていることや、マス・ハブのようなプロジェクトを通じて大規模な学校支援を行っている学校があることも明らかになった。さらに、これまで地方当局が担ってきた役割をティーチング・スクールが担うようになっている状況も確認することができた。現保守党政権が目指す学校主導の学校支援に関する政策が進展している様子をうかがうことができた。

しかしながら、1校の支援能力には限界があることも明らかである。この点、政策ではアライアンスを組織することにより、複数の学校が協働して学校支援を行うことを求めているが、調査結果からは消極的な学校の存在や足並みが揃わない状況があることなどが指摘されていた。互いに自律し対等である学校同士が、協働的な関係を構築し効果的な学校支援を行うことはそれほど容易なことではない。また、ティーチング・スクールとその他の学校との学校間格差の固定化への懸念もある。ティーチング・スクールの地位を獲得すれば、補助金が支給される以外にもさまざまなメリット(教員採用や研修環境など)が存在するため、優秀な学校としての評価を維持するのに有利な環境が政策的に提供されていることになる。さらにいえば、ティーチング・スクールはそうした有利な環境を背景に学校支援に取り組むことが要請されているが、その取り組みについては自身の学校の教育活動に支障が出ない程度が前提になるため、どの程度学校支援に力を入れて取り組むかはティーチング・スクールの余力次第である。こうした学校主導をベースにした政策が「教育の優秀性をあらゆる場所に」を実現する効果的な学校支援につながるかについては今後も注目する必要がある。

今回の調査では、ロンドンに地域を限定していること、インタビュー回答者の主観的な回答から結論を導き出していること、など限界がある。今後はこれらの限界を踏まえながら、より研究を深めていきたい。

【付記】

本研究は、平成28～30年度科学研究費補助金(基盤研究(C))「現代イギリス保守党政権下の学校間連携の実態と地方教育行政の役割」(研究代表者:青木研作)、課題番号16K04565)による研究成果の一部である。

注

- ¹ 公営学校が一つしかないシティ・オブ・ロンドンとシリー諸島は統計から除外されている。また、ワイト島がティーチング・スクールのない唯一の地方当局であるが、ティーチング・スクールやティーチング・スクール・アライアンスは地方当局の境界を越えて活動できることに留意する必要がある。

引用文献

- DfE(Department for Education) (2010) “The importance of Teaching: The Schools White Paper 2010”.
- DfE(Department for Education) (2016a) “Educational Excellence Everywhere”.
- DfE(Department for Education) (2016b) “Schools, pupils and their characteristics: January 2016”.
- <https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2016> (Accessed: 6 Oct 2016)
- House of Commons Education Committee (2013) “School Partnerships and Cooperation”, p.36.
- NCTL(National College for Teaching and Leadership) (2016) “Guidance Teaching schools: a guide for potential applicants”,
- <https://www.gov.uk/guidance/teaching-schools-a-guide-for-potential-applicants> (Accessed: 17 Nov 2017)
- NCTL(National College for Teaching & Leadership) (2017a) “Transparency data Teaching schools and system leadership: October 2017”,
- <https://www.gov.uk/government/publications/teaching-schools-and-system-leadership-monthly-report/teaching-schools-and-system-leadership-october-2017> (Accessed: 14 Nov 2017)
- NCTL(National College for Teaching and Leadership) (2017b) “Teaching school eligibility criteria: Cohort 12, November 2017”,
- <https://nctl.custhelp.com/ci/fattach/get/173198> (Accessed: 15 Apr 2017)

幼児期の経験と小学校算数科の数学的活動とのつながり ——小学校下学年「測定」領域に焦点をあてて——

増田 有紀

1.はじめに

平成29年3月に新学習指導要領が告示された(文部科学省, 2017a)。今回の改訂では、いずれの教科・科目においても幼稚園から高等学校までの学校段階間のつながりを踏まえた教育課程が編成されている。

小学校算数科については、子どもの発達の段階に考慮し、幼稚園と小学校との学びの連続および算数科と中学校数学科の教育課程の接続という2つの視点から、6年間で第1学年、第2学年と第3学年、第4学年と第5学年、第6学年の4段階を設定し、各学年までに育成を目指す資質能力と、働かせる数学的な見方・考え方を明示した内容構成となった。学習内容の系統性が強いといわれる算数・数学科では、幼小接続期に関わるカリキュラム(例えば、東京都教育委員会, 2016)に比べ、小～高の学びのつながりを意識したカリキュラムや具体的な学習指導の展開が多く示されてきたが、学習指導要領の中で、幼児教育と小学校算数科の接続を測ることが明示されたのは、今回の改訂の特徴といえる。

また、新学習指導要領における算数科の目標かつ方法及び内容として位置づけられた「数学的活動」も今回の改訂の特徴である。新学習指導要領解説では、数学的活動とは、「事象を数理的に捉え、数学の問題を見だし、問題を自立的、協働的に解決し、解決過程を振り返って概念を形成したり体系化したりする過程を遂行すること」と定義されている(文部科学省, 2017b)。さらに、数学的活動の位置づけとして以下のように述べられている。「数学的活動とは、数学を学ぶための方法であるとともに、数学的活動をすること自体を学ぶという意味でも内容である。また、その後の学習や日常生活などにおいて、数学的活動を生かすことができるようにすることを目指しているという意味で、数学的活動は数学を学ぶ目標でもある。」すなわち、数学的活動とは、数学を学ぶうえでの目標かつ方法かつ内容であることが示されている。特に、数学的活動そのものを学ぶことが内容として含まれた以上、算数科の内容に数学的活動を組み込ませながら、その後の学習や日常生活に生かすまでのプロセスを具体的に明示していく必要がある。

一方、中央教育審議会(以下、中教審)答申では、幼児教育と小学校の教科教育との関係について以下のように述べられている(中教審, 2016)。「幼児教育と小学校の各教科の接続の充実や関係性の整理を図っていく必要がある。」このことから、小学校の教科としての算数科との関係を考慮した幼児教育も求められていることがわかる。実際、幼児期の子どもたちは、ものの数を数える、大きさを比べる、ブロックや積み木を整理するなど、日常生活において算数の学

習につながる素地的な経験をしてきている。特に、本稿で焦点をあてる「測定」領域に関しては、幼児の生活において対象物の大小比較や測定をする場面は多々あると考えられる。小学校下学年ではそのような経験を踏まえ、先述のような数学的活動を組み込む必要がある。

本稿では、幼児期の経験と下学年における数学的活動の中でも特に「測定」領域に関する数学的活動とのつながりについて、文部科学省(2016)及び中教審(2016)で示されている「幼児教育で育みたい就学前算数教育に関する資質・能力」と新学習指導要領及びその解説の「測定」領域における数学的活動に関する記述から考察する。

2.文部科学省(2016)における幼児教育で育みたい資質・能力に関する記述

文部科学省(2016)の第2部(幼児教育)では、幼児期は、個々に親しみをもった具体的なものや経験を手がかりに、自分自身のイメージを形成し、それに基づいて物事の見方や考え方が培われる時期であること、そして、その見方や考え方は、教員による意図的、計画的な環境構成の下で、様々な体験を通して、修正、変化、発展し、学びにつながるということが述べられている。また、このような幼児期の特性や、5領域を総合的に扱う幼児教育の特質を踏まえ、幼児教育において育みたい資質・能力の3つの柱として、「ア：知識・技能の基礎」、「イ：思考力・判断力・表現力の基礎」、「ウ：学びに向かう力・人間性等」を示している。

また、この3つの柱は、文部科学省(2016)において、具体的に以下のように規定されている。「ア：知識・技能の基礎」は、遊びや生活の中で、豊かな体験を通じて、何を感じたり、何に気付いたり、何が分かったり、何ができるようになるのかである。「イ：思考力・判断力・表現力の基礎」は、遊びや生活の中で、気付いたこと、できるようになったことなども使いながら、どう考えたり、試したり、工夫したり、表現したりするかである。「ウ：学びに向かう力・人間性等」は、心情、意欲、態度が育つ中で、いかによりよい生活を営むかである。

新学習指導要領の算数科の目標が「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力」、「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱で整理され示されていることから、上記3つの柱に示された幼児期での資質・能力の育成は、小学校以降との接続を考慮して規定されたものと考えられる。その一方で、幼児教育ではあくまでも遊びを通しての総合的な指導を通じて3つを一体的に育成することも重要であるとされている。

さらに、3つの柱と5領域のねらいや内容を踏まえ、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が具体的に10点示されている(表1、文部科学省、2016)。

表1 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

ア：健康な心と体
イ：自立心
ウ：協同性
エ：道徳性・規範意識の芽生え
オ：社会生活とのかかわり
カ：思考力の芽生え

キ：自然との関わり・生命尊重
 ク：数量・図形，文字等への関心・感覚
 ケ：言葉による伝え合い
 コ：豊かな感性と表現

さらに，この10点は，5歳児の後半までに達成するために，3歳児から継続的・総合的に指導を積み重ねること，5歳児後半の評価の手立てとなること，5歳児修了時の幼児の姿について小学校教員と共有化できることなどが期待されている。

この中で，算数教育の内容に関わるとみられるものとして，「ク：数量・図形，文字等への関心・感覚」がある。この具体的な姿として，文部科学省(2016)では，「遊びや生活の中で，数量などに親しむ体験を重ねたり，標識や文字の役割に気付いたりして，必要感からこれらを活用することを通して，数量・図形，文字等への関心・感覚が一層高まるようになる」と示されている。「数量・図形の関心，感覚」に関する記述は，現行の幼稚園教育要領(文部科学省，2008b)や保育所保育指針(厚生労働省，2008)では，環境領域の内容に留まっていたが，5領域全てに通ずる「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の1つに「数量・図形，文字等への関心・感覚」が含まれたことから，小学校算数科との接続に考慮した幼児教育の展開が望まれていると考えられる。

さらに，文部科学省(2016)では，上記10点と3つの柱の関連を整理した図が示されている(図1)。

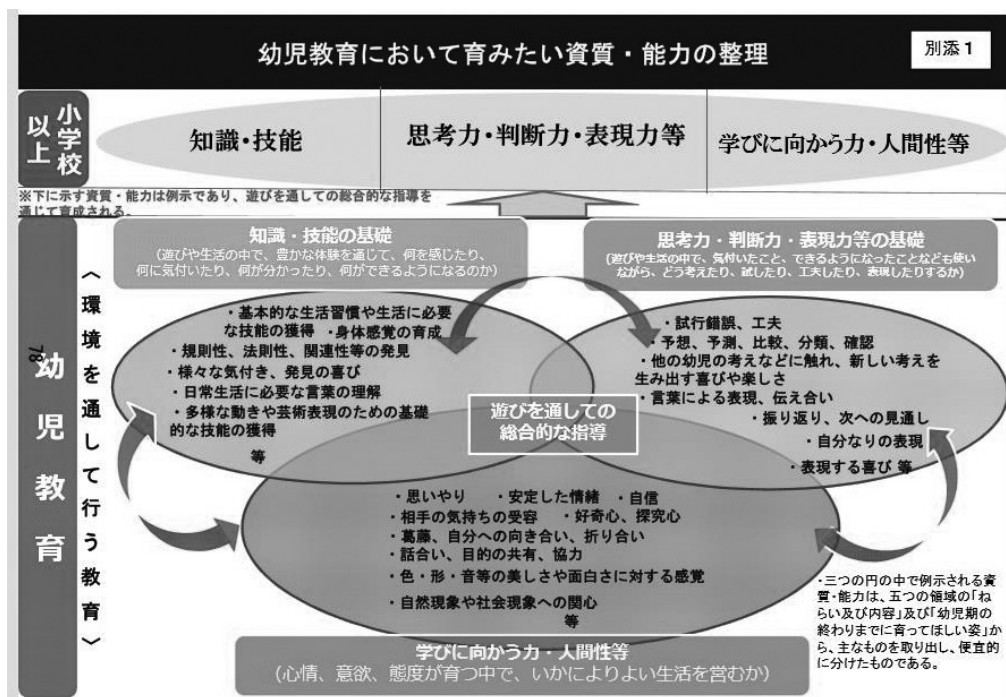


図1 幼児教育において育みたい資質・能力の整理

(文部科学省，2016)

例えば「ア：知識・技能の基礎」に含まれる「規則性、法則性、関連性等の発見」や「ウ：学びに向かう力・人間性等」に含まれる「色・形・音の美しさや面白さに対する感覚」は、数量や図形への関心・感覚を育成することと関連付けてとらえることができる。また、「イ：思考力・判断力・表現力等の基礎」に含まれる各項目は数学的活動を実現していく上で必要な資質・能力であると考えられる。

3. 中教審(2016)における「幼児教育において育みたい資質・能力」に関する記述

図2は、中教審(2016)に示された算数・数学科における教育のイメージ図である。図内の太枠部分が幼児教育に関する内容である。

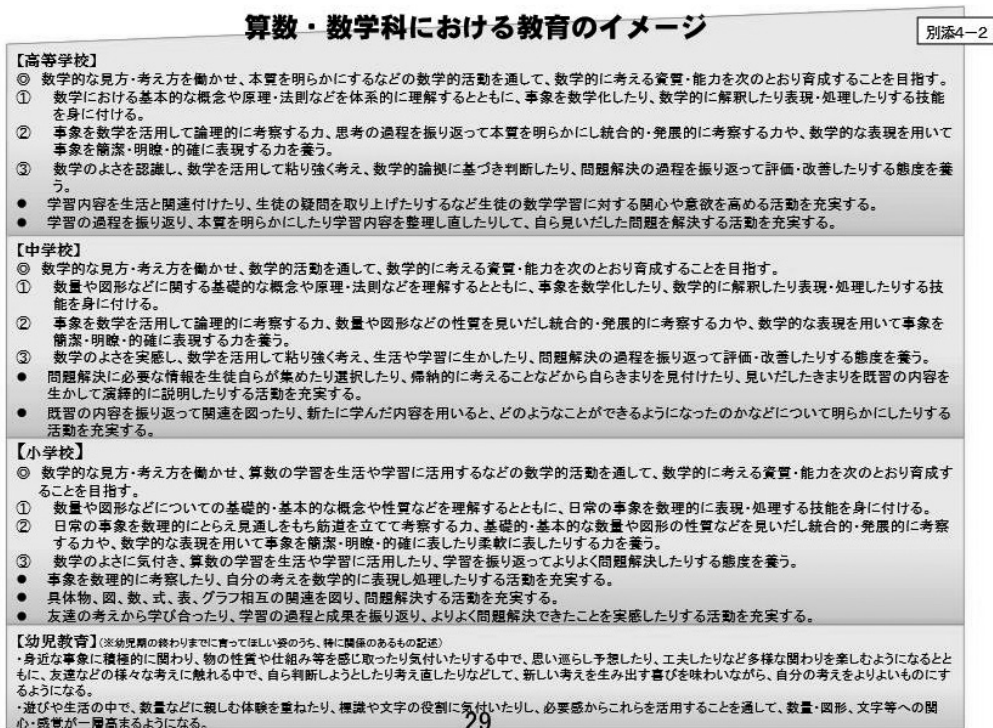


図2 算数・数学科における教育のイメージ

(中教審, 2016)

この図では、幼児教育を基盤に小学校以降、算数・数学科での連続した学びが積み上げられていく様子が示されている。また、幼児教育の枠には、前掲表1の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」のうち、特に算数教育に関係があるものとして、以下の2つが書かれている。

1つ目は、「身近な事象に積極的に関わり、物の性質や仕組み等を感じ取ったり気付いたりする中で、思い巡らし予想したり、工夫したりなど多様な関わりを楽しむようになるとともに、友達などの様々な考えに触れる中で、自ら判断しようとしたり考え直したりなどして、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる。」である。これは、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「ウ：協同性」、「オ：社会生活とのかかわ

り」,「カ:思考力の芽生え」,「キ:自然との関わり・生命尊重」,「ケ:言葉による伝え合い」,「コ:豊かな感性と表現」に関わっていると考えられる。2つ目は、文部科学省(2016)と同様、「遊びや生活の中で、…数量・図形、文字等への関心・感覚が一層高まるようになる。」である。これは、「ク:数量・図形、文字等への関心・感覚」と関連していると考えられる。

このように、幼児期に身近な事象や他者と関わる経験によって数学的活動の基盤となる思考力・判断力・表現力が育成されることや、遊びの中で数量・図形、文字等などに親しむ経験によってそれらの関心・感覚が育成されることが示されている。そして、このような体験が小学校での算数科の学習につながっていくことになる。このことを踏まえると、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を生かして、どのように数学的活動(特に小学校下学年)を展開するかを考える必要がある。

4. 幼児期の経験との接続に考慮した数学的活動

算数・数学の学習を進めるうえで、日常生活の事象から様々な問題場面を設定し、その場면을数学的に表現・処理しながら解決することや、ある問題の解決を機に新たな疑問が生じ、新たな問題が設定され、再び数学的に解決していくというプロセスは欠かせない。

中教審(2016)によると、算数・数学の問題発見・解決の過程は、以下の2つの過程が関わり合って展開されると述べられている。1つは、「日常生活や社会の事象を数理的に捉え、数学的に表現・処理し、問題を解決し、解決過程を振り返り得られた結果の意味を考察する」過程である。もう1つは、「数学の事象について、統合的・発展的に捉えて新たな問題を設定し、数学的に処理し、問題を解決し、解決過程を振り返って概念を形成したり体系化したりする」過程である。この2つについて、松尾(2017)は以下のように考察している。前者は、身の回りの事象における問題を解決するために、その問題を数学の問題として捉え、その解決を行い、その過程を振り返って得られた結果について考察し、元の問題の解決に役立てていくことである。一方、後者は、抽象化された数学の世界の事象の中で問題を見だし、数学的にその解決を行い、その過程を振り返って新たな概念を形成したり、それを数学全体に位置付けて体系化する過程である。

上記のような算数・数学の問題発見・解決の過程は新学習指導要領で示された数学的活動の定義とほぼ同義である。また、新学習指導要領解説では具体的な算数科における数学的活動として、①日常生活の事象を対象とした問題解決の活動、②数学の事象を対象とした問題解決の活動、③上記2つと関連し合う数学的に表現し伝え合う活動、④具体的経験を大切に操作等を通して数量や図形を見いだす活動、の4つで構成されると示されている。この4つを意識しながら問題発見・解決の過程を実現していくことがまさに今後求められる算数科での数学的活動の実現といえるのではないだろうか。

数学的活動を実現するための留意点として、中教審(2016)では以下の3点を挙げている。

1つ目は、「各場面で言語活動を充実し、それぞれの過程を振り返り、評価・改善することができるようにすること」である。言語活動の充実は現学習指導要領から注目されてきていることであるが、問題発見・解決の場面を言語化することで共有し、評価、改善を伴いながら連続的な活動が展開されるということである。2つ目は、「自立的に、ときに協働的に行い、それぞ

れに主体的に取り組めるようにすること」である。まずは自分の考えを持ち、他者の考えも取り入れ、様々な考えを織り交ぜながら最も適した解決方法を生み出していくということである。3つ目は、「よりよい解決方法に洗練させていくための意見の交流や議論など対話的な学びを充実させること」である。これは2つ目ともかわりがあるがこのことにより、新たな問題や解決方法の発見につながるなど活動が促進されることが期待できる。

このような数学的活動は小学校から高等学校までを通して行われるものであるが、小学校での数学的活動の特徴として、日常生活や具体的な経験に基づいた場面を数理化して捉え、解決するための方法を算数の舞台に乗せて考え、結果を振り返り、次の課題につなげていくという日常生活とのかかわりを大切にしている点がある。幼児期の経験から初めて算数の世界を知る下学年、そして、算数の世界から数学の世界でのより抽象的な考察に入る中学校以降を見据えた設計が必要である。

5. 幼児期の経験との接続に考慮した「測定」領域における数学的活動

「測定」領域は今回の改訂で算数科に新設された領域である。内容は、改定前の学習指導要領（文部科学省、2008a）にあった「量と測定」領域の下学年にほぼ該当する。従来の「量と測定」領域では、長さ、広さ、かさ、重さなどの量とその測定方法を学ぶ下学年の内容と、面積、体積など図形の計量的考察や、速さなどの二つの数量関係を扱う上学年の内容が混合していた。今回の改訂で、上学年に含まれていた内容は「図形」領域や「変化と関係」領域へ移行し、下学年を対象として、「測定」領域が編成された。量という表現が名称上はなくなったものの、量の性質を活かして量の大きさを数値化する測定活動をするという意味では、従来と変わりはなく、量及び測定両者の理解を深めることを意識することが重要である。下学年のみを対象としたこの領域は特に、算数科における数学的活動の特徴である「具体的経験を大切にする操作等を通して数量や図形を見いだす活動」につながる内容が多く含まれており、幼児期の経験を考慮した展開が望まれている領域でもある。

新学習指導要領では、「測定」領域のねらいとして、次の3つが挙げられている（表2）。

表2 「測定」領域のねらい

- | |
|--|
| <p>(1) 身の回りの量について、その概念及び測定の原理と方法を理解するとともに、量についての感覚を豊かにし、量を実際に測定すること。</p> <p>(2) 身の回りの事象の特徴を量に着目して捉え、量の単位を用いて的確に表現すること。</p> <p>(3) 測定の方法や結果を振り返って数理的な処理のよさに気づき、量とその測定を生活や学習に活用しようとする態度を身に付けること。</p> |
|--|

今回の改訂によって、着目することや考察することを視点としたコンピテンシーベースとなったため、「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力など」に分けて、従前の学習指導要領が整理されている。すなわち、この領域では、「量とその測定についての意味と方法を理解し、量感を獲得すること」（知識・技能）に加えて、新たに、思考力・判断力・表現力の育成に関わる「身の回りにあるものの特徴として量があること」、「量の大きさに着目して物の特徴を捉え、

測定という数理的な処理の方法によつて的確に表現すること」,「測定は日常生活や新たな学習で活用できること」を併せて学ぶことを意識することが大切である。

具体的な学習を展開にあたっては、身の回りにある量の測定活動を具体的に体験し、測定対象である量の概念と性質を理解したり、測定方法のプロセスや意味を理解することをねらいとすることが大切である。また、その際には、幼児期の遊びの中で長さや重さなど、ものの大きさを比べるといった量に親しむ経験を自然に経験してきていることに考慮する必要がある。量やその測定に関する幼児期の経験を学習の入り口として、様々な測定経験を具体的に積むことを通して、測定することのよさに加え、測定の経験を日常生活や、日常生活の事象から見出した問題解決に活かすことのよさを実感できるような数学的活動を展開し、算数の世界へと誘導していくことが大切である。

例えば、この領域で最初に学習する内容である「長さ」について、幼児期の経験とのつながりを考慮した数学的活動を考えてみる。長さは、日常生活において身近であり、かつ視覚的に把握しやすい。そのため、例えば高さ比べや、リボンやひもを検討付けながら切るなど、長さについては多くの子どもが幼児期に触れてきているであろう。但し、高さ比べなどは長さを縦にみる場面であり、横に並べてみる場面ではない。また、厳密に端を揃えて長さを捉えることや、単位を用いて数値化することは日常生活で行ってきていない可能性が高い。

そこで、数学的活動の展開にあたっては、このような経験を考慮して、第1学年では、直接比較と間接比較の活動を中心に、長さに着目して長さの概念の理解を深めることが大切である。複数のものの長さについて端を揃えることで比べられる直接比較の場面は幼児期の経験から知っている子どももいると考えられる。まずは、日常生活の場面からそのことを確認し、直接比較をすることを学んだうえで、さらにステップアップとして、直接比較することができない曲線や、同一物に含まれる複数の長さを比較する場面を取り上げる。また、二者の比較場面は幼児期に経験していることも考えられることから、直接比較や間接比較の学習では、比べるものの個数を徐々に増やしていきながら第三者の物を交えて長さの大小関係を調べる活動を取り入れ、推移律($A=B$ かつ $B=C$ ならば $A=C$)の考えを育成しながら、「長い」、「短い」の感覚を養うことも考えられる。さらには、幼児期から小学校低学年にかけて獲得されるといわれている量の保存性を理解しているかどうかを確認することも可能である。第三者を用いることで、単に複数の物の長さを比べることができるだけでなく、それぞれの長さを第三者によって表すことが可能になることを見だし、任意単位による測定活動につなげることが大切である。

測定活動においては、目盛りが付された定規の存在を知っている子どももいることが考えられるが、具体的な操作によって単位と数値化の意味について学ぶことは初めてであろう。第1学年の段階では、普遍単位の前に、任意単位を用いて、単位によってはじめてものの長さを数で表すことを知る。任意単位による測定では、適切な任意単位を選択できるようになることも重要である。そのため、測定対象より大きいもの、等しいもの、小さいものを提示し、それぞれを用いて測定する活動なども取り入れるとよいだろう。

6. おわりに

「測定」領域では長さのほかにも、かさ、広さ、時間、重さなど日常生活に身近な量とその測

定が取り扱われる領域である。これらの大小の比較方法、測定方法、単位のしくみには共通点が見られる一方で、60進法である時間や視覚的に捉えにくい重さなどそれぞれの量の性質には特徴がある。幼児期に接する機会はある一方、誤って認識している可能性も考えられる。幼児期に得た経験や知識を組み込みながら、既習事項を生かしながらそれぞれの量について正しく理解できるように徐々に促すことを大切にした展開をすることが大切である。

【引用・参考文献】

- ・厚生労働省(2008)「保育所保育指針」, <http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04a.pdf>. (2018年1月10日確認) .
- ・中央教育審議会(2016)「算数・数学科における教育のイメージ.幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策について(答申)別添4-2」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/12/12/1380468_3_4_2.pdf. (2018年1月10日確認) .
- ・東京都教育委員会(2016)「就学前教育カリキュラム改訂版」, <http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/shidou/shuugaku6/ikkatsu.pdf>. (2018年1月10日確認) .
- ・松尾七重(2017)「下学年の数学低活動—数量や図形を見いだしたりそれらに進んで関わったりする活動一」, 新しい算数教育研究9月号, pp.4-7.
- ・文部科学省(2008a)「小学校学習指導要領解説」, 東洋館出版社.
- ・文部科学省(2008b)「幼稚園教育要領」, 教育出版社.
- ・文部科学省(2016)「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)2016年8月26日」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm. (2018年1月10日確認) .
- ・文部科学省(2017a)「小学校学習指導要領(平成29年3月)」http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf. (2018年1月10日確認)
- ・文部科学省(2017b)「小学校学習指導要領解説算数編(平成29年3月)」http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1387017_4_1_1.pdf (第1章)
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1387017_4_2.pdf. (第2章) (2018年1月10日確認)

早期英語教育におけるフォニックス指導

——映像に学ぶPhonicsのイメージ化——

青 柳 祐 美 子

筆者は、長年にわたって大学生に英語を教えてきたが、大学生はだんだん英語が「読めなく」なっていると感じる。例えば、Readingの時間などに、知らない単語があると、読み進めるのを止めて、教師が教えてくれるまで待つ、という態度を示す学生が年々増えているように思う。「左から順番に読むように」と指導するが、それでも学生たちは困惑した顔をする。さらに促すと、それまでの経験やすでに知っている単語から推測して何とかそれらしい読みにたどり着くことができる学生がわずかながらいる一方、まったく途方に暮れてしまう学生が圧倒的に多い。

これは、学生たちがこれまでの英語学習の中で、発音に関すること（発音記号やフォニックスなど）を「全く」習ってこなかったためと思われる。むろん、ことさらそうしてなくても、非常に多くの量の英語を音読させられていた時代に英語を学習していた学生は、これはたいていこう読めばよい、という慣れがあり、推測する力をもっていて、正解に近い読み方を導き出す力もおおのずと備わっていたように思う。発音記号などを見たこともなく、また大した量の英語を音読したこともない学生は、気の毒ながら途方に暮れるしかないのである。

もっとも、大方の日本人にとって、英語の綴り字は複雑怪奇なものであり、多分に恣意的であるとさえ感じられるものであるのに違いない。同じ文字列が異なる発音をするケースがきわめて多い以上、類推によって発音を推定できる範囲がきわめて限られており、結果としてはそれらの単語を丸覚えすることでしか正しい発音に到達できない。その点においてはフランス語やドイツ語と明らかに異なるにもかかわらず、このような言語が主要な外国語の位置を占め、語学教育の中心に据えられていることは一種の不幸な戯画であろう。むろん日本語とて音読み、訓読み、特殊な人名・地名など、難読である要素は少なくないが、少なくとも「かな」による指示さえあれば、「読む」ことに支障は生じない。これに対して、綴り字をそのまま読んでも正しい発音が保証されない英語は、丸暗記による「知識」を必要とするわけで、この点での躓きが生じることは当然である。他にもさまざまな理由があろうけれども、初めて英語に接する者、ことにも年少の初学者にとって、英語を苦手と考えるようになる大きな理由の一つであることは間違いないであろう¹。

2020年から実施される、「英語活動」の低学年化（3・4年）、「英語教育」の必修化（5・6年）は、この問題と切り離して考えることができない。不幸なことに、新指導要領では「ローマ字教育」（国語）も4年から3年にスタート時期が繰り上げられている。一見、このことは英語活動や英語教育に有用なように見えるが、ローマ字はすべて、文字の通りに読めば「日本語として」発音で

きるものであり、「Tu」「Tsu」のように表記のゆれこそあれ、例外は存在しない。このような、文字と音が一対一対応をしている言語体系を学びながら、一方で、綴りによって音が変わってしまう英語の単語を同時並行で教えるのは著しい矛盾であり、子供たちは法則性の易しいローマ字の方に準拠して、「英語をローマ字読みする」のは確実であり、そのことは、英語に対する苦手意識や不信感を生みやすいはずである。

この問題の根幹は、ローマ字が「読み」の法則を保証するかたちで教えられるのに対して、英語にはそのような教えられ方が（少なくとも一般的には）行われていない、ということにある。A to Zのアルファベットは、組み合わせによって（大げさに言えば）無限の発音を生み出すように思われるし、英語を学ぶとは、そうした無軌道な音の発生を個別に覚え込んでゆく苦行になってしまう。

この問題は、日本人固有の問題、つまり、「発音がわからないのは日本人にありがちな癖だ」と思われるかもしれない。しかし、実は、英語使用者においても「文字が読めない」ことは決して例外的な事ではない。英語圏における識字率は現代においてはかなり高率である一方、「読めない」ままで成長した者が、後々になっていろいろな困難を生じるケースが見られる。

それでは、英語圏においては、この問題についてどのように対処しているのだろうか。文字を介さない会話の場合は、話すことにおいて問題は生じない。しかし、文字化されたものを読まなければならないかたたり、単語そのものを認識しなければならないような場合において、当人には大きな負担が生じてくることになる。本人はそれを隠そうとし、事実長期間隠しているが、ある時顕在化して途方に暮れる、ということが起こり得る。

このようなことが生じないように、英語圏では、「文字固有の発音を教える」フォニックス (Phonics) という指導法がある。すでに100年以上の歴史をもち、初等教育において広く用いられている。

Phonicsの目的はまさしく、英語の文字から発音を推定するためのルールを学ぶことである。まず、アルファベット26文字には、固有の発音が与えられる。これは、通常の「エイビーシー」のほかに「ア、ブ、ク」のような「音素」の2種類があり、この「音素」の合成により、単語の発音が形成される。さらに、文字の組み合わせによって生じる「音素」もあり、15の母音音素と25の子音音素が存在する（→表1、久野2014、「全米共通学力標準」(Common Core Standards Initiative, 2012)の国語教育カリキュラムの「参考資料A」(Appendix A)に記載された「音素と字素の対応関係」“Phoneme-Grapheme Correspondences”から引用したもので、40の英語音素とそれに対応する字素を示したもの)²。この法則を知ることによって、未知の単語について発音の推定が可能となるという。もちろん、この法則に当てはまらない例外も少なからず存在し、Phonicsによって推定できる発音は全体の7割までが限度とされる。この7割という数字を十分とみるか、限界のある不確実な方法かとみるかは立場によるであろうが、その初等教育における有用性の検証は少なくとも英語圏においてはすでに十分になされており、総合的に「読むこと」「綴ること」を重視する「Whole Language」という教育方法に対しても、少なくとも基礎教育の段階においてこれを否定する見解はない。（→“Beginning to Read: Thinking and Learning about Print” Adams, 1990, “Prevention of Reading Difficulties in Young Children” Snow, Burns, and Griffin, 1998）。つまり英語を母語とする初学者にとって、Phonicsは標準的な

学習法として定着しているのである³。

表1 英語の15の母音音素と25の子音音素とそれに対応する字素の一覧表

[各音素は <http://lingorado.com/ipa/> を利用して、表内の語例を国際音声字母に変換したものを用いて表記した。音素は国際音声字母 (IPA) 表記で上段が米語音、下段がイギリス英語音。網掛けの3音は別の音素の組合せと考え、音素からは除外するが、書記素として表内に記載されている。]

15の母音音素表(Vowels) [*音素/eɪ/の語例“baby”の書記素が“-y”となっていたので“a”と訂正した]

音素	語例	書記素/字素	音素	語例	書記素/字素
/i/	see, these, me, eat,	ee, e_e, -e,	/oʊ/	vote, boat, toe,	o_e, oa, oe,
/i:/	key, happy, chief,	ea, ey, -y, ie,	/əʊ/	snow, open	ow, o-,
	either	ei			
/ɪ/	sit, gym	i, y	/ɑ/	took, put, could	oo, u, ou
/eɪ/	make, rain, play,	a_e, ai, ay,	/u/	moo, tube, blue,	oo, u_e, ue,
	great, baby, eight,	ea, a*, eigh,	/u:/	chew, suit, soup	ew, ui, ou
	vein, they	ei, ey			
/ɛ/	bed, breath	e, ea	/ju/	use, few, cute	u, ew, u_e
			/ju:/		
/æ/	cat	a	/ɔɪ/	boil, boy	oi, oy
/aɪ/	time, pie, cry, right,	i_e, ie, -y,	/aʊ/	out, cow	ou, ow
	rifle	igh, -i			
/ɑ/	fox, swap, palm	o, wa, al	[əɹ]	her, fur, sir	er, ur, ir
/ɒ/			[ɜ:]		
/ʌ/	cup, cover, flood,	u, o, oo, ou	[ɑɹ]	cart	ar
	tough		[ɑ:]		
/ɔ/ or /ɒ/	saw, pause, call,	aw, au, all,	[ɔɹ]	sport	or
/ɔ:/	water, bought	wa, ough	[ɔ:]		

25の子音音素表(Consonants)

音素	語例	書記素/字素	音素	語例	書記素/字素
/p/	pit, spider, stop	p	/θ/	thin, breath, ether	th
/b/	bit, brat, bubble	b	/ð/	this, breathe,	th
				either	
/m/	mitt, comb, hymn	m, mb, mn	/ʃ/	shoe, mission,	sh, ss, s, ch,
				sure, charade,	sc, ti, si, ci
				precious, notion,	
				mission, special	
/t/	tickle, mitt, sipped	t, tt, ed	/z/	measure, azure	s, z
/d/	die, loved	d, ed	/tʃ/	cheap, future, etch	ch, tch
/n/	nice, knight, gnat	n, kn, gn	/dʒ/	judge, wage	j, dge, ge
/k/	cup, kite, duck,	k, c, ck, ch,	/l/	lamb, call, single	l, ll, le
	chorus, folk, quiet	lk, q			
/g/	girl, Pittsburgh	g, gh	/r/	reach, wrap, her,	r, wr, er/ur/ir
				fur, stir	
/ŋ/	sing, bank	ng, n	/ju/	you, use, feud,	y, (u, eu), i
			/ju:/	onion	
/f/	fluff, sphere, tough,	f, ff, gh, ph, lf	/w/	witch, queen	w, (q)u
	calf				
/v/	van, dove	v, ve	/wh/	where	wh
/s/	sit, pass, science,	s, ss, sc, ps	/h/	house, whole	h, wh
	psychic				
/z/	zoo, jazz, nose, as,	z, zz, se, s, x			
	xylophone				

では、日本の英語教育、とくに初等教育において、なぜPhonicsが標準化されていないのであろうか。さまざまな欠点が指摘される日本の英語教育であるが、ネイティブにおいて標準化されているメソッドがなおざりにされている現状は見逃せない。多くの英語学習者が独特の「日本的英語学習法」によって学んだ結果が「使えない日本人式英語」を生み出しているのだとすれば、有用な方法は積極的に取り入れられるべきであろうと思われるが、そうならない理由の一つは、文部科学省の方針である「音声中心の活動」である。『小学校英語活動実践の手引き』（文部科学省,2001）の説くところによれば、「英語嫌い」を作らないために、音声を中心とする活動、自然に話せる活動が重視され、「ドリル」のようなものは否定されている。これが「文字使用」の徹底的な排除である、とする君塚・西尾・田中の指摘（2010）⁴は重要であろう。つまり、「英語活動」においては、楽しい英語体験のほうが重要で、単語の綴りを暗記したり、発音を矯正したり、ましてや文字から発音を類推する方法を学んだりするのは、「英語嫌い」を生む温床となる、とみなされているわけである。このような文部科学省の姿勢を忖度すれば、そのような活動は少なくとも初期段階において後回しにされることは容易に想像される。

このような現状に対して、小学校英語におけるPhonicsの導入を模索する動きは、近年とみに盛んである。つまり「楽しいだけ」の英語活動や、発音のシャワーを浴びることだけで英語の力が向上するわけではないと危惧した有識者によって、ネイティブと同じように、早い段階から単語、発音、綴りについての法則を学習させようという試みが実践されているのである。例えば、

＊野呂忠司 2004「小学校の「英語活動」における文字指導の意義と必要性－小学校と中学校における文字指導の連携をめざして－」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要 7号』151～157頁

は、入門期のフォニックス導入が、音読などにおける躓きを軽減するために必要であると提言している。また、

＊北條礼子・太田亜紀 2009「幼稚園児・小学生の知的好奇心を刺激する英語教育の学習プログラムの構築」『上越教育大学 教育実践研究 第19集』19～26頁

＊北條礼子・矢島隆之・高橋沙矢香 2012「小学校外国語活動における文字指導導入の試み」『上越教育大学 教育実践研究 第22集』11～20頁

は、30分モジュールによるフォニックスの実践授業例を報告している。

＊相澤一美・望月正道 2010『英語語彙指導の実践アイデア集—活動例からテスト作成まで—』大修館書店

は、フォニックス・ルールをレベル化（3段階）し、小学校高学年から段階的に身につけさせる方法を提案しており、

＊四日市市教育委員会 2014『小学校外国語活動における聞く力・読む力の育成に関する研究—フォニックスを活用した実践を通して—』

は、Phonics実践の経験がほとんどない教員が、ジョリー・ソングやフォニックス・チャンツ、あるいはゲームといった方法を通じてフォニックス・ルールを学習させ、聞く力、読む力を向上させたという具体的な報告であり、大いに参酌されるべきと考える。

このほかにも、赤沢(2007)⁵、渋谷(2011)⁶、平野(2016)⁷らの研究は、いずれも示唆に富むものであって、フォニックス導入の機運はまさに高まりつつあると言える。

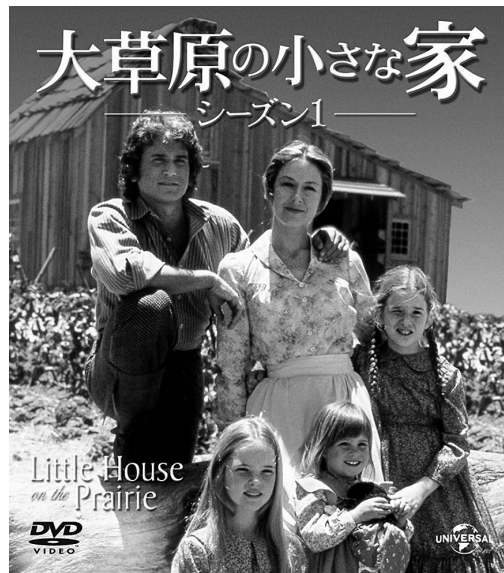
しかし、ここで一つ大きな問題がある。Phonicsの有用性は多くの実践例が示す通りであるが、まずPhonicsというものが一般的にほとんど知られておらず、小学生自身はともかくとして、その保護者や、さらにはそれを教える側も教師自身にもよくわかっていない、という点である。もちろん、知識としてそのような教育手法があり、入門書や教材、WEBといったさまざまな媒体でPhonicsに関する情報を得ることが可能である。しかし、教員を含めた大多数の日本人にとって、Phonicsというものがどういうもので、どのようにして行われ、どのような効果を上げることができるのか、ということイメージすることは決して容易ではない。そして、そのようにイメージのできないままで、いくら有効であるからと言って、未知の教育方法にトライしてゆくことは、教授者にとっても、教わる側にとっても、お互いに不幸なことではないであろう。つまり、どこまでも手探りにならざるを得ないわけで、その意味において、本来期待されるべき成果を上げられない可能性がある。従って、少なくとも、「Phonicsとはどういうものか」という「イメージ」が、児童と教師の双方に必要なのである。

ここで提案したいことは、その「イメージ」をどのようにしてつかむのか、ということである。さまざまな教材やビデオはその点において有用であるが、研究熱心な教員や意識の高い児童・保護者には関心が起きても、多くの児童や多忙な教員にとって、「勉強」という形でのイメージ形成は困難を伴うに違いない。では、どのような方法が有効か。

前述のように、「Phonics」は、英語圏において、早い段階での英語(母語)教育の方法として確立されている。従って、そのような場面が、映画やドラマにおいても取り上げられることがある。それは実際の授業そのものではないが、それらは創作であるとはいえ、むしろ創作であればこそ、実際の授業を反映していると見なされる。そういう意味において、映画やドラマに登場する「Phonics」を視聴することによって、方法論の説明では得られない、「イメージ」を獲得することが可能になり、そのことが、「Phonics」に対する無知や偏見を防ぎ、教員も児童もスムーズに「Phonics」に取り組むことができる、いわばその導入として、以下に二つの映像資料(アメリカのTVドラマ)を紹介し、その視聴による学習効果を期待したい。

①『大草原の小さな家』 *Little House on the Prairie* 第1シーズン第9話

『大草原の小さな家 (*Little House on the Prairie*)』というテレビドラマがある。原作はローラ・インガルス・ワイルダー(1867年2月7日－1957年2月10日)で、これは彼女の家族の半自



叙伝的小説シリーズである。原作は『大きな森の小さな家 (Little House in the Big Woods)』に始まり全9作を数えるが、テレビドラマは、第3作の『大草原の小さな家 (Little House on the Prairie)』以降を描いている。アメリカNBCテレビ製作で、本国では1974年から1982年まで、全9シーズンにわたって放送され、日本でも、NHK総合テレビで1975年から1982年にかけてほぼ全てのエピソードが放送されて、多くの視聴者を獲得した。現在でも、CS放送等で繰り返し再放送されている。

舞台は1870年代から1890年代の西部開拓時代のアメリカで、インガルス一家はよりよい生活を求めて、ウィスコンシン州、カンザス州、ミネソタ州、サウスダコタ州と移り住む。ローラが生まれたウィスコンシン州からカンザス州に移り、その後、ミネソタ州に向けて旅立つまでの話がまず2時間のパイロット版として制作され、「旅立ち」という題で1974年3月30日にアメリカ国内で放送された。続いて、ミネソタ州のウォルナットグローブという町を主な舞台とした連続ドラマが、1974年9月11日から1982年5月10日にかけて、8シーズンにわたって製作され、アメリカばかりでなく世界的に人気を博した。

その第1シーズンの第9話に「母さんの教室 (School Mom)」というエピソードがある。ウォルナットグローブの町に移り住んでしばらくしたころ、娘のメアリーとローラが通う、町に一つしかない学校の先生が足を怪我して、教師経験のある「母さん」が代理教員として採用される。さまざまな年齢の子どもたちが1クラスで学ぶ学校である。初日学校に行ってみると、エイベルという大きな生徒がいる。今までろくに学校に来たことがないので、彼は全く字が読めない。「母さん」はエイベルが読めないことを知らずにあててしまい、他の生徒に笑われたエイベルは学校を飛び出して行ってしまう。彼のあだ名は“Dumb Able”だった。“Dumb”は「口のきけない」「間抜けな」という意味である。「母さん」はエイベルの家を訪ねて、謝罪し、もう一度学校に来るように説得する。当時、子ども、特に男の子は農業などの家業の重要な労働力とみなされていて、学校は、労働力が必要な昼に子どもを家業から遠ざけるため、歓迎されていなかったという社会的背景があった。エイベルの父親は煉瓦職人で、自分が読み書きできなくても立派に

生きてきたから息子のエイベルにも教育は必要がないと考えていたが、「母さん」の説得でエイベルはもう一度学校に行くことを約束する。

「母さん」はエイベルを迎えるに当たり、彼を馬鹿にしていた生徒たちに、彼を笑う代わりに、皆でエイベルの先生になることを提案する。子どもたちの準備ができたところにエイベルは学校に現れる。生徒たちはそれぞれアルファベットのカードを1枚ずつ持っている。エイベルを「T」のカードがある椅子に座らせた「母さん」は、次のように授業を進める。

- Mrs. Ingalls: Today we are having a review. We are going back to the fundamentals, that's the alphabet. You're all making too many mistakes in your reading and spelling because you're hurrying and forgetting what you should have learned. When I call your name, stand up and hold up your letter, tell us what the letter is and how it sounds. When the letters form a word, the person holding the last letter will tell us what the word is. All right, do you understand?
- Students: Yes, mom.
- Mrs. Ingalls: Let's try it. Harry,
- Harry: My letter is "D". "/d/".
- Mrs. Ingalls: Yes. Christie.
- Christie: My letter is "O". My sound is "/ɔ/".
- Mrs. Ingalls: Laura.
- Laura: My letter is "G". My sound is "/g/". "/dɔ:g/", "DOG".
- Mrs. Ingalls: Good. Sit down, please. Willie.
- Willie: My letter is "C". "/si:/".
- Mrs. Ingalls: My sound is "/k/".
- Willie: My sound is "/k/".
- Mrs. Ingalls: Sandy.
- Sandy: My letter is "A". "/é/".
- Mrs. Ingalls: "/æ/".
- Sandy: "/æ/".
- Mrs. Ingalls: Able.
- Able: My letter is "T". My sound is "/ti:/".
- Mrs. Ingalls: "/t/".
- Able: "/t/". "/kæt/", "CAT".
- Mrs. Ingalls: Good. Sit down, please. Nellie.
- Nellie: My letter is "B". My sound is "/b/".
- Mrs. Ingalls: Sandy.
- Sandy: My letter is "A". My sound is "/æ/".
- Mrs. Ingalls: Able.
- Able: My letter is "T". My sound is "/t/". "/bæt/", "BAT".

Mrs. Ingalls: Good.



エイベルが「読める」ようになった瞬間である。

筆者が初めてこの放送を見たのは大学生の時だったが、日本の教え方とずいぶん違う、とても有効な方法のように思えた。

このシーンは「Phonics」の最初のレベル、すなわち、アルファベットの読みと、固有の発音があることを学んでいる。このことによって、子供たちはアルファベットそのものに「音」があることを意識し、それを組み合わせることで単語が成り立つことを学ぶ。もちろん、先に挙げた英語の特性として、これだけではないさまざまなフォニックス・ルールがあるわけで、これが「Phonics」のすべてではないことは注意しなければならないが、だが、アメリカ人の子どもだって英語をこうやって覚える、ということを知るだけで、児童たちには、新鮮な驚きとなるはずである。なぜなら、自分たちは「外国人だから」こんな方法で教わっているのではない、ということに気づくからである。そして、視聴のあとに、同じようなゲーム⁸をやってみれば、英語に対する親近感や「Phonics」に対する理解が格段に深まるであろう。

自分が何をやっているのかわからない状態での学習より、こういった仕組みを最初にイメージさせることは、後の教育の進展において、きわめて高い効果をあげると思われる。

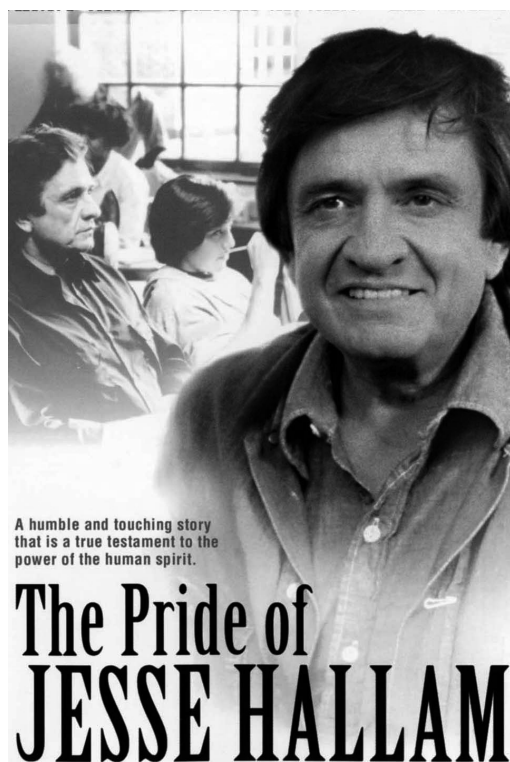
また、保護者たちにとっても、自分たちにとって親しみのある、有名な海外ドラマの一シーンであることで、抵抗なく楽しみながら見ることができ、子供たちにも勧めることが可能である。「百聞は一見にしかず」ではないが、「フォニックスとは」ということを説明するのに最適なこのシーンを、多くの人にぜひ視聴してもらいたいと思う。

② *The Pride of Jesse Hallam* (原題)

筆者がアメリカ留学中の1981年3月、あるテレビドラマを見て衝撃を受けた。それは、*The Pride of Jesse Hallam*というTV放映用に作られた映画だった。当時カントリーウエスタンのトップ歌手だったジョニー・キャッシュが主演ということもあり、話題になった。

物語は、ケンタッキーの田舎で14歳の時から石炭工夫として生きてきた中年男ジェス（ジョニー・キャッシュ）が、妻に先立たれ、娘の手術のためにオハイオ州の大都市のシンシナティに移住するところから始まる。娘を入院させ、中距離走が得意な息子をスポーツ枠で新しい高

校に転校させたジェスは、仕事を探し始めるが、うまく行かない。実は彼は字が読めず、それをひた隠しに生きてきたのだ。ケンタッキーの田舎ではそれでも暮らしてこられた。しかしシンシナティではそうはいかない。仕事探しの申請書類は書けない、道路標示は読めない、運転免許はとっくに切れていて免許獲得のためにテストを受ける必要があるが、それも字を読めない彼には無理な話だ。このような人間がアメリカにいるということ、田舎ならそれでもやっていけるということに、まずは驚いた。八方ふさがりのところで、たまたま知り合い、彼を気に入って仕事のパートナーにしたいというイタリア系の八百屋の店主サルスの勧めで、大人のための読み書きの学校に行く。そこにはあらゆる人種の中年・老年が集まって読み書きを習っていた。移民らしきアジア人も交じっていたが、ほとんどが明らかにアメリカ生まれのアメリカ人である。授業は次のように展開する。



Mrs. Kleeman: The secret of learning to read is real, real, real. First we memorize our letters. Then we learn to recognize them in the words. Then we memorize the words. And only then can we read. Now open you book, class. Here's our very first letter, A. "A" is for "apple." Say it, class.

Class: "A" is for "apple."

Mrs. Kleeman: "B". "B" is for "bear."

Class: "B" is for "bear."

Mrs. Kleeman: "C". "C" is for "cat."

Class: "C". "C" is for "cat."

Mrs. Kleeman: Now we turn to the 4th page and we come to “D”. “D” is for?

Class: “Dog”.

Mrs. Kleeman: Right. “D” is for “dog”.

Take your pencil in your hand, please. You hold the pencil like this.

While I write our first new letters on the board, I want you to write them on your pad. You start from the top down always.

この調子ではいつまでたっても埒があかないと感じたジェスは、教師にすぐにでもいくつかの単語の読み方を学びたいと訴える。それに対し教師は、読むことと書くことは同時に学ぶのがベストである、この授業は週2回しかないのだから読めるようになるまで1年か2年かかることを覚悟しなさいと告げる。ジェスはその場を立ち去る。

そんなジェスに手を差し伸べたのは、サルの娘でジェスの息子が通う高校の教頭をしているマリアンだった。彼女はジェスのためにわざわざ、ティーチング・メソッドを学んでから、ジェスの個人教師となる。彼女の教え方は、前の学校の方法とは異なっていた。このとき、マリアンはとった方法が、「Phonics」なのである。マリアンは、Bを” /bi:/”と読むのではなく、”/b/”と読むことを教え、“b”と形が似ている尾を高く上げた太った鳥Birdの絵を見せて、その形に似た文字が出てきたら”/b/”と読む、また“c”と形が似ている横にしたカップCupの絵を見せて、その形に似た文字に出会ったら”/k/”と読むことなどを教えてゆく。

Marian: Mr. Hallam, I spent 15 hours over this past weekend with a literacy council with learning how to teach you. You’ll sit here, and we will begin.

Please. Thank you.

This is Lesson 1, this is Chart 1.

This is a bird with a long tail and a round body.

Say “bird”. Say “bird”.

Jesse: “bird”.

Marian: Good. This looks like a bird with a long tail and a round body. Say “bird”.

Jesse: “bird”.

Marian: This is the word “bird”. Read “bird”.

Jesse: “bird”.

Marian: Very, very good. The word “bird” begins with the sound “/b/”. “/b/”. Say “/b/”.

Jesse: “/b/”.

Marian: Good. Again. “/b/”.

Jesse: “/b/”.

Marian: Again. “/b/”, “/b/”.

Jesse: Miss Galucci, how is it going to be faster than the other class you sent me to?

Marian: Well, for one thing, we’re going to meet more days a week. May I continue?

Jesse: Yea, and when you turn to the next page, it’s going to be “A” for “Apple, right?

Marian: Wrong. “Apple” isn’t until the 4th lesson.

And it isn’t “/é/” for “apple”. It’s “/æ/” for “apple” and “bat” and “cat”.

Jesse: It would help me if you just explain what’s going on here.

Marian: All right. I’m prepared for that.

There’s a “bird” . Here’s the “b” .

When you see this in print, it would remind you of the picture, which reminds you of the sound “/b/” . And that, along with all the other sounds that you’ll learn here, will help you to sound out the new word, you’ll see.

You already have a million words in your mind. You’re an adult, not a child learning to read.

So, you have to sound out the word and match it in your mind with the word you already know.

Then you’ll be reading.

このやりとりは、私たち日本人が「Phonics」を知る上で、まことに適切なものである。「Phonics」を知らない日本人は、ちょうどこのシーンのジェスのように、「なんでこんなやり方をするんだ」と疑問に思い、マリアンに質問してみたくなるに違いない。ここでのマリアンの答えは、そうした疑問にストレートに答えるものになっている。

これは「鳥」の絵で、これが「b」という文字よ。

この文字が書かれているのを見たら、この「鳥」の絵を思い出して。そうすれば「/b/」の音を思い出せるでしょう？あなたが新しい単語を発音する助けになるわ。ここであなたが習う他のすべての音も同じことよ。

あなたの頭の中にはすでに百万もの単語が入っているわ。だってあなたは大人で、読み方を習おうとしている子どもとは違うのだから。

だから、あなたは単語を発音してみて、知っている単語と結びつけばいいのよ。

そうすれば、読めるようになるわ。

つまり、このシーンを見ることで、私たちは、「大人として」「Phonics」の方法とその効果を学ぶことができるのである。これは、どんな教育用教材よりも、「Phonics」を実感する手がかりとなるであろう。

そして、物語はこれで終わるわけではない。ジェスは生きるための手段を得ようと努力をし、やがて小説を読めるようにまでなる。一方、スポーツ枠で無理やり高校に入ったジェフの息子は、学業成績が振るわず、不良とつるむようになり、高校から中学に落とされそうになる。実は息子もきちんと読むことができないのだ。そのことを見抜いたジェスが息子を追及すると、息子は父親が読み書きができないことを隠していたことを知っていたという。ジェスはそのために自分がどんな目にあってきたかを告白し、息子には自分のような人生を歩いて欲しくないと訴える。その結果、ジェスは息子と二人で夜間学校に通うことになる。つまり、ジェスは自

分の陥った「ことば」の困難を、息子と一緒に乗り越えようとするのである。

このドラマには、アメリカにおける識字困難者の問題が取り上げられている。アメリカ合衆国教育省によると、米国における大人のIlliterate（識字困難者）は32,000,000人もいて、その数はここ10年変化していないという。1992年と2003年の調査では、大人のアメリカ人の14%は「基礎以下」レベルの読みしかできず、29%は「基礎」レベルの読みしかできないという結果が出ている。

According to a study by the U.S. Department of Education, 32 million adults in the U.S. can't read.

The current literacy rate isn't any better than it was 10 years ago. According to the National Assessment of Adult Literacy (completed most recently in 2003, and before that, in 1992), 14 percent of adult Americans demonstrated a "below basic" literacy level in 2003, and 29 percent exhibited a "basic" reading level.

(HUFFPOST Nov 27, 2017)

また、アメリカ合衆国司法省によると、学業不振と非行、暴力、犯罪は、字が読めないことと密接に関連するという。少年裁判所で裁かれたすべての少年の85%は識字困難者で、アメリカの囚人の70%は小学校4年生のレベル以上の読みができないという。

According to the Department of Justice, "The link between academic failure and delinquency, violence, and crime is welded to reading failure." The stats back up this claim: 85 percent of all juveniles who interface with the juvenile court system are functionally illiterate, and over 70 percent of inmates in America's prisons cannot read above a fourth-grade level, according to BeginToRead.com. (HUFFPOST Nov 27, 2017)

貧困やさまざまな原因で「読めない」状態のまま取り残されて、そのまま人生を送ってきた人物が、そのことによる障害に直面した時、どのようにしてそこから立ち直るか、そこで使われるのが、「読み書きの学校」が用いているような「単語を覚える」のではなく、「Phonics」であったという点が重要である。文字を語例として覚えるのではなく、文字そのものの音として教えるのが、本当に字を覚えるための最適の方法なのだとこのドラマは示唆している。そして、同じ問題が息子にも生じたとき、どのように対処がなされるか、という点も注目される。さまざまな社会問題を含んでいるこのドラマは、児童に見せる教材としては必ずしも適切ではないであろうが、「Phonics」という方法に慣れていない教員にとっては、「Phonics」とはどのようなものか、そしてそれが、最初に行われるべきである理由は何か、ということを実感し考えるために、きわめて適切な教材となるであろう。

以上にあげた二つのドラマは、現在、いずれも容易に視聴できる⁹。児童や保護者は①を、

そして教員は②を視聴することによって、まず「Phonics」へのハードルを低くし、その方法により高く意識することができるように思う。早期英語教育において、「Phonics」の授業実践の積み重ねが試みられている今だからこそ、こうした「イメージ」による導入教育もまた、必要であると考えるのである。

注

- ¹ 天満美智子 1982『子どもが英語につまずくとき－学校教育への提言』研究社出版
- ² 久野寛之 2014「フォニックスによる英語の文字指導の潜在的効果の実証」『実用英語教育学会紀要 第4号』3～22頁
- ³ 松野あかね 2003「外国語教育における読み書き指導－教育的アプローチから見たWhole Languageとphonics」『神奈川大学大学院言語と文化論集 第10号』139～156頁
- ⁴ 君塚淳一、西尾直美、田中智子 2010「小学校英語における課題を考える－フォニックスの効用と課題(1)－」『茨城大学教育実践研究Vol.29』137～147頁
- ⁵ 赤沢真世 2007「小学校英語活動における文字指導の現状と課題」『教育方法の探究 第16号』17～24頁
- ⁶ 渋谷玉輝 2011「早期英語教育におけるフォニックス導入の可能性」『言語と文明 9巻』113～123頁
- ⁷ 平野美沙子 2016「小学校英語の課題－フォニックスの導入に向けて－」『環境と経営 静岡産業大学論集 第22集1号』55～66頁
- ⁸ ここでは、子供たちがアルファベットのカードを一枚ずつ持ち、教師(母さん)が一人ずつ指名して、それぞれについて「アルファベット(letter)読み、フォニックス(sound)読み」をさせる(例えば「O」を持ったクリスティが、My letter is “O”. My sound is “[ɔ:]”のように答える)。教師はそれが単語になるように、順に指名していった、単語になった時にその子供が単語を答える(例えば、「D→O→G」の順で、Gを持ったローラが、“[dɔ:g]”, “DOG”.と答える)というルールで「Phonics」が行われる。
- ⁹ DVD『大草原の小さな家』シーズン1、ジェネオン・ユニバーサル(2013)。DVD「*The Pride of Jesse Hallam*」Alpha Home Entertainment (2010) (英語) 後者はYoutubeでも視聴できる。Classic Movie Channel (2016) <https://www.youtube.com/watch?v=baIcGNNMf5I>

平成29年度 東京成徳大学子ども学部公開講座

「おもちゃの魅力・遊びの力 ～玩具を学び、おもちゃを作ろう～」講義録

平成29年12月2日（土）開催

子ども学講座

「おもちゃの魅力・遊びの力 ～玩具を学び、おもちゃを作ろう～」

プログラム

12月2日（土）	司会：小原 由美子先生（東京成徳大学 子ども学部教授）	
午後1：25～1：30	開 講 式	挨拶 永井 聖二先生 （東京成徳大学 子ども学部 学部長）
午後1：30～3：00	講 義	「遊びを引き出す玩具の力」 善本 眞弓先生 （東京成徳大学子ども学部教授）
午後3：00～3：10	休憩	
午後3：10～4：30	制 作	手づくりおもちゃ 二種 ・キラキラくるくる虹色おもちゃ ・おべんとう
午後4：35～4：40	閉講式	講評 塙 和明先生 （東京成徳大学 子ども学部 子ども学科 学科長）

平成29年度 東京成徳大学子ども学部公開講座

2017年12月2日(土)

子ども学講座 『おもちゃの魅力・遊びの力～玩具を学び、おもちゃを作ろう～』

講師：東京成徳大学 善本眞弓
13:30～15:00

第1部 講義「遊びを引き出すおもちゃの力」

1. おもちゃとは

「玩具」の読み方：「がんぐ」と「おもちゃ」

語源：平安時代「もてあそびもの」→江戸時代「玩具」「手遊」→「もちあそび」

→「もちや」「もちゃ」→「おもちゃ」手に持って遊ぶもの

2. 日本の玩具のはじまり

平安時代？ 「独楽(こま)」

江戸時代 おもちゃが子どものものとなる

日本の伝統的なおもちゃ

独楽 凧(たこ) すごろく 手鞠(てまり) 羽子板 など

3. 江戸時代の民芸玩具・郷土玩具

子どもの成長・発達を願うもの＝おひなさま、五月人形 ほか

病や魔除け・災厄の身代わり(例：流し雛など)、厄除けの役割を担っていた。

赤物玩具：俗信「赤い色が病魔を避ける」(さるぼぼ・あかべこ・赤ふくろう 他)

縁起をかつぐおもちゃ

4. 世界から見たおもちゃ

(1)紀元前から：副葬品の中に見られる〈ひとがた〉、遺跡から発掘されたもの(鳩車)他

エジプト文明の頃に見られた玩具の原形

(2)ブリューゲル(1525・1530? - 1569)の絵画『子どもの遊び』に見られる玩具

人形、かざぐるま、お手玉(動物の骨)、ボール、こま 他

5. ドイツはおもちゃ王国

ドイツ・エルツ地方では、職人による木工おもちゃ作りの伝統が受け継がれている。

ザイフェンという村ではおもちゃ工房で、多彩なミニチュア玩具が作られてきた。

「くるみ割り人形」「煙出し人形」「クリスマス・ピラミッド」ほか

精巧にできた「ドールハウス」「人形」「鉄道玩具」「木馬」「積み木」「ゲーム」
「テディベア」（くまのぬいぐるみ）の始まり
マルガレーテ・シュタイフ 1880年クリスマスプレゼントのぞうから始まる

6. おもちゃの安全性

① S Tマーク（セーフティ・トイ：safety toy＝安全なおもちゃ）

「社団法人日本玩具協会」により、「玩具安全基準」に合格したおもちゃにつけられるマーク
7つの注意（安全にあそべるように絵記号と文字で注意が示されている）

- ①口に入れない ②水に濡らさない ③火に近づけない ④人に向けない ⑤巻き付けない
- ⑥上に乗らない ⑦大人と一緒に遊ぶ

② C Eマーク 仏：Commuaute Europeenne 英：European Communityの略

欧州（ヨーロッパ）連合（E U加盟国）の法律に基づいた「製造物製造基準」に適合した製品
（おもちゃ以外のものにも）につけるマーク。

E U圏内に流通する全てのおもちゃにつけることが義務づけられた安全性基準マークで、おもちゃについては、大きさ、形態、塗料、強度など詳細な規則がある。

C E基準のおもちゃ＝ 「14歳以下の子どもが遊ぶことを目的として製造された製品」

【乳児のおもちゃの主な検査ポイント】 ・形状 ・強度 ・塗料など

③ 低年齢児・病気や障がいのある子どもへの配慮

7. 子どもも大人も楽しいおもちゃ

（写真で紹介）

8. 多様なおもちゃの活用＝おもちゃが広げる遊びの輪

〈どのような場でおもちゃは活用されているか〉

① 家庭で

② 保育園，幼稚園，子ども園，乳児院などの 保育の場で

③ 地域子育て支援の場で

④ 学童保育

⑤ 病院（小児科診察室，外来待合コーナー，入院病棟など）

⑥ 療育の場で

⑦ リハビリ（機能回復）

⑧ 高齢者の憩いの場で

⑨ 多世代交流に 例：子どもとお年寄り

⑩ 被災地支援

⑪ 発展途上国への支援

⑫ その他

9. おもちゃを用いた遊びと遊びの有用性

五感を使った遊び 身体を動かす遊び 手指を使った遊び 人とのかかわる遊び

「楽しい」「おもしろい」「くりかえし」が重要

心身の発達、意欲・自信・好奇心・人と関わる力が育まれる、心の安定、気持ちがなごむ

第2部 制作

15:10 ～ 16:30

①「キラキラくるくる虹色おもちゃ」

原形の考案者は梅本春枝さんの「くるくるレインボー」です。おもちゃコンサルタントがアレンジしたものを紹介します。

楽しさ：子どもはキラキラしたもの、くるくる回るものが大好きです。

このおもちゃは、そっとゆっくり両手で回したり、逆さまにして回してみたり、上にぐっと押し上げるとお花のようになります。いろいろな形の変化を楽しんでください。

注意：子どもが遊ぶ際には、振り回したり、持って走ったりしないように気をつけてください。

このおもちゃは乱暴に扱うと、テープが絡まってしまうことがあります。

落ち着いてゆっくりテープの絡みを直してください。

材料：ミラーテープ、竹ひご(ストローでもよい)、
ストロー (細)、両面テープ



②「おべんとう」

特徴：身近な素材＝廃材を利用して、手指を使って作る、リサイクルおもちゃです。

楽しさ：子どもは食べ物が大好きです。

のり巻きを作る楽しさ（くるくる丸める、具材を何にするか工夫する、太巻きにもチャレンジ）、並べる楽しさ、お弁当をつくる楽しさ、ままごとやお店屋さんごっこ、飾ったり、誰かにプレゼントする楽しさもあります。自分で作ったもので遊ぶ楽しさも味わえます。

注意：小さいパーツがあります。小さいお子さんと遊ぶ時には誤飲に十分ご注意ください。

材料：のり巻き・・・果物用緩衝材(フルーツキャップ)、色画用紙(黒・赤・緑・黄)

キャベツとスパゲッティ・・・毛糸(緑・オレンジ)、おかずカップ、ピック(先がとがっていないもの)

トマト・・・赤のポンポン、フェルト(緑)

うずらの玉子・えびフライ・・・緩衝材(ハイタッチ)

おべんとう箱・・・牛乳パックまたはフードパック

両面テープ、セロテープ



公開講座を終えて

善本 眞弓

今回の講座は、遊びの多様性と意義、その遊びをより楽しいものにする玩具に焦点をあてた講義と、身近な素材を使って比較的簡単に作ることができる手作りおもちゃのワークショップの2部構成で行いました。

一般的に、遊びや玩具は「子どものもの」「さほど重要ではないもの」と捉えられているように感じます。しかし、遊びや玩具には、乳幼児期の心身の発達を促進するもの、生活動作の獲得に役立つもの、人とのコミュニケーションを支えるもの、社会的なルールを学び身につけるもの、意欲や集中力・達成感や満足感・自己有能感が得られるもの、精神的な安定や浄化作用が期待できるものなど、様々なものと、多様な意義があります。また、乳幼児のみならず、小学生以上の子どもや、大人、高齢の方までが楽しめるものでもあります。

そこで、本講座では遊びの意義や重要性、多様な玩具の魅力や活用例を紹介し、保育の場や家庭、子育て支援、多世代交流等、さまざまな場で応用していただけるような内容を盛り込みました。

前半の講義では、遊びや玩具の基礎、玩具の歴史、「STマーク」「CEマーク」などの安全基準や安全性への配慮について解説し、さらに、遊びの多様性、病気や障がいのある子ども、高齢者、被災地支援、発展途上国への支援等の実践、いくつかのおもちゃも紹介し、遊びの有用性にも触れました。

後半のワークショップでは、光沢のあるミラーテープを組み合わせて「キラキラくるくる虹色おもちゃ」を作っていただきました。少々細かい作業に手指を使って真剣に取り組んでいたき、会場が静寂に包まれる瞬間もあり、完成して回していただいた時の感動の声が大変印象的でした。参加者一同でくるくる回すと、色とりどり輝きが大変美しく会場が輝きました。

もう1点、牛乳パックやフルーツネットなど、身近な素材を使って「お弁当」を作っていただきました。同じ素材を使っているのですが、並べ方の工夫によって参加者それぞれの個性的なお弁当箱ができました。

参加者いただいた現役の保育者、子育て支援関係者、その他一般の方々からは、「楽しく参加できた」「また受講したい」など、たくさんの嬉しい声をいただきました。

講座開催に向けてお力添えいただきました子ども学部小原教授、岡先生、ならびに教職員の皆様に心から感謝申し上げます。事前の材料準備・当日のサポートをしてくれた学生(4年生)にもお礼を述べたいと思います。

平成29年度課題研究題目一覧

学生氏名	論文題目
青木 佳緒里	東京ディズニーリゾートの人気の秘密についての研究
秋葉 千尋	男性から見るジャニーズとは
芦澤 美香	緘黙児への関わり方の提案～事例とその考察を通して～
飯嶋 千裕	サンタクロースの歴史と子育て観
石野 美歩	化粧によるおしゃれ ～大人と子どものボーダレス化の視点から～
岩井 真彩	絵本の歴史と現状に関する一考察
上野 麗奈	魔法少女アニメ『おジャ魔女どれみ』に関する一考察 ～子どもに与える影響について～
宇賀 翼	『光とともに・・・』（2巻）小学校入学年度における問題行動・支援場面の 事例分析―適切な支援の検討―
内山 萌	家庭における乳幼児への絵本の読み聞かせに関する研究 ～「クシュラの奇跡」を手がかりに～
大川 夏実	現代の幾における悩みや問題について ―環境的要因と時代背景からみた首都圏3都市の比較と考察―
奥山 千春	なぜ褒める子育てが求められているのか
風間 千春	日本の子ども服～アメリカの子ども服との比較から～
加藤 愛海	夫立ち合い分娩の現状や人々の意識～夫婦にとって望ましい出産の選択～
川上 真梨乃	赤ちゃんポスト設立の背景と利用状況から考えられること
川鍋 義直	『この星のぬくもり』（就学前）における問題行動・支援場面のABC理論に よる分析―自閉症のある子どもへの支援―
國安 渚	野球漫画における女性の表象とジェンダー意識
近藤 彩乃	映画に観る女性像
坂倉 瑠由那	ゲームによる子どもの疑似体験の可能性について ～ポケモンの進化と子どもの疑似自然体験を中心として～
澤畑 果奈	乳幼児にみられる病気の症状の判断と対処法及びその予防法について
清水 葵	「友人作りとその基準」について
下川 千草子	遊びを引き出す園庭遊具について
須藤 真帆	乳幼児とスマートフォンの関わり
園部 早織	保育の場における危険と対処法
高橋 真由	英語教育の変遷～なぜ日本人は英語が話せないのか～
田仲 美沙斗	ひとり親家庭への差別意識―インタビュー調査に基づいて―
樽川 京香	子どもにとって望ましい子ども服～子ども観の変容を手掛かりに～

塚本 遙佳	小・中学校におけるLINEに関する教育活動の提案
永野 夏海	日本の結婚における現状・若者の意識変化について
中村 雅和	DRAGONQUESTは何故ヒットし続けているのか
並木 琴恵	シルバニアファミリーの研究～時代とともに変化していくもの～
西田 春菜	音の鳴る木製玩具
早川 愛梨奈	子どもにとって良い言葉掛けとは～「褒める」という視点から考える～
藤田 穂佳	戦争映画のなかの子どもたち
増田 杏奈	保育園における食育に関する活動の提案 ～足立区の小・中学校の給食に対する取り組みを手がかりに～
松井 瑠海	変化する駄菓子とその魅力について
松田 遥	若者のヘアカラーリングに対する意識の変化
松村 優花	ハリー・ポッターの世界 ～建造物から見る魅力～
宗形 夏希	北欧の森の幼稚園と日本の森の幼稚園の比較研究
森 千尋	子どものファッションの歴史と現状について
矢島 果歩	布のおもちゃー乳幼児後期に適したままごとのおもちゃの制作と検討ー
安田 有希	韓国の就学前教育に関するインタビュー調査～日本との比較～
柳澤 奈々美	進む生殖補助医療及び代理出産と生まれた子どもへの影響についての検討
山口 瑞希	ポケットモンスターが長年愛される理由
吉田 魁	POPの売り上げに対する影響について ～POPの効果についてセルフサービス販売システムとの関連から～
吉田 まゆ	人魚はどう描かれてきたか～絵本中心に～
渡邊 瑚都	プチ虐待から子どもを守る～自分らしく生きるために～
飯倉 佑奈	発達に合わせた造形指導と人間関係
飯住 亜咲子	ローティーンファッション誌と20代向け婦人雑誌の比較
飯田 真由佳	子どもの遊びの三つの間の変化～親の子育て観の変化をふまえて～
石田 夢華	子育て環境の地域差と支援のあり方についての一考察
石野 美音	北区における気になる子どもへの対応の現状と課題 ～現職幼稚園教諭へのインタビューを通して～
伊藤 可奈子	ミュージカルの魅力～宝塚版『ロミオとジュリエット』の研究～
岩井 夕季	間違えられやすい発達障害の同異点について ーADHDとHFPDDに関する子育て漫画からの検討ー
植野 瑞貴	ロアルド・ダール作品の魅力
榎本 梨香	ハリー・ポッターの成長と変化
遠藤 瞳	幼小接続期の幼児を対象とした活動の提案～小1プロブレムの解消に向けて～
大塚 雅也	自然体験活動の効果とキャンプのこれから
大和田 祐理	超低出生体重児・低出生体重児を持つ母親の心理とその子どもと母親のケア について～保育者の視点から～
小瀬澤 佑香	小学校における食物アレルギーに関する活動の提案 ～学校現場へのインタビュー調査を通して～

加藤 千捺	保育における伝統行事 ―子ども主体の行事と保育者の配慮―
金子 優奈	S N Sの登場と発展～インスタグラムによるファッションビジネスの展開～
菊地 彩香	絵本の読み聞かせが乳幼児に与える影響
幸前 知華子	ごっこ遊びの中の造形活動
小島 知也	勇気づけの効果について ―アドラー心理学を手がかりに―
坂田 祐衣	青少年の思春期・反抗期の特徴とその子どもへの対応
猿橋 優花	子どもにとって望ましい遊び場とは～プレイパークの事例を手がかりに～
澁谷 佳奈	「浦島太郎」の魅力と謎～浦島太郎はなぜ老人になってしまったのか～
杉山 南那美	子どもが作る「手作り玩具」―製作を支える姿勢と援助―
鈴木 結	自家用自動車の必要性における地域差～現代人にとってクルマが持つ意味とは～
高橋 直人	3匹のこぶたと物語の変化
高原 理沙	無印良品と子どもとの関わりについて ～無印良品のコンセプトが子どもにいかに関わっているか～
高見澤 勇人	オープンスペースを活用した保育の現状と課題
直井 七海	アニメによる町おこし ～岩美町の取り組み～
中原 舞	子どもの生活環境と体力低下傾向の関連について
中村 明日香	保育所における1歳児のおやつ意義
並木 優奈	幼児の発達にリズム運動が与える影響と効果
成田 千穂	運動部における女子マネージャーの変容
西野 いずみ	ジェンダー～男らしさと女らしさ～
野入 ゆり	家庭科教育における被服制作の意味
林 笑子	小学校における統計教育に関する活動の提案 ～全国学力・学習状況調査を手がかりに～
原 太樹	アニメファン層の変容
福田 優美	現代の女子大学生の結婚観の特徴について ～子ども学部3年生への質問紙調査の結果を基に～
松本 春華	妊娠・出産における妊婦の日常生活と不快症状に対する母親のケアについて
間宵 加奈	おジャ魔女どれみの研究
水上 穂	子どもの発達における外遊びの重要性
六井 彩花	我が国のLGBT教育に関する現状と課題
村山 綾乃	我が国の若者のストリートファッションに対する意識と行動の変化
森岡 沙也加	病気の子どもの保育を考える ―病児保育と育児・看護休業法の検討について―
山下 由実	低年齢児の保育における担当制～1歳児の愛着行動と保育者の配慮
山根 千佳	リカちゃん人形の変遷と少女漫画の関係
横手 夢果	「こぐまちゃんえほん」の魅力～50年たった今でも読み継がれる理由～
横前 美咲	若者にとっての地域移動～過疎地域を出る者、過疎地域に留まる者～
渡邊 晴香	大学生におけるダイエットの実態についての研究 ～子ども学部1年生への質問紙調査の結果を基に～

和地 彩乃	幼児教育と自己肯定感のつながり
青島 愛奈	子ども服に求められることの変遷
石井 茜	保育とりズム運動の関係性
石川 裕	子どもたちはなぜ『仮面ライダー』の主題歌を覚えられるのか？
市川 茜	LGBTsの多様な生き方について～性の自己決定をめぐる～
伊地知 茉耶	インクルーシブ保育についての考察 ～スウェーデンの保育政策の変更を中心として～
伊東 美弥香	「叱り」が与える影響について ―叱られ経験から考える―
猪瀬 美波	家族構成の変化による家族での過ごし方の影響 ～実態調査とアニメ番組の場面の比較～
岩井 桃香	『美少女戦士セーラームーン』にみるジェンダー
宇田川 実彩	ストリートチルドレンとスラム街の現状
大塚 希望	新入園児へのかかわりと配慮 ― 子どもの喜びとつまずきから―
大野 晃成	「男性保育士」の在り方
小川 朋美	動物園の運営上の工夫と社会的役割に関する研究～上野動物園を事例として～
金親 彩佳	安楽死尊厳死についての若者の意識
金子 若菜	ぬいぐるみの存在意義
木屋 桃音	日本の小・中学校に通うLGBT・性別違和の子どもに対する教師の支援の 現状と課題
熊谷 美雪	ゆとり教育を受けた世代の特徴と長所について
樽林 夏子	職場体験による子どもの変化
小杉 佳織	月経教育と青年期女性の月経への認識について
沢中 絵里香	ユニバーサルファッションと心のバリアフリー化
椎名 ゆかり	乳幼児の指先の発達を促す布絵本
柴崎 可菜	子ども服における安全基準の導入とその影響についての研究 ～JIS L4129の分析と子ども服大手メーカーの製品への調査を通じて～
渋谷 奈々	なぜ今「女子」が注目されているのか～女子力とは何か～
嶋田 結友	女性の就業について
鈴木 純平	乳幼児期の遊びの中で起きる事故 ―生活の中で気をつけるべき事故について その予防法 ―
須藤 茜音	インタビュー調査からみる出産準備教育による母親役割の形成
曾根 秋奈	布おむつと紙おむつの使途
高山 千春	「モテル」とは
田口 舞	色覚多様性についての一考察
竹内 祐貴	固定遊具の必要性和安全対策
多胡 泉穂	子どもの自然体験 ―遊びの発展と大人のかかわり―
田中 あゆみ	ディズニー長編アニメーションにおけるヴィランズ像
長翁 佳保	魔法少女アニメの系譜と海外への影響

中原 寛人	小学校における情報モラル教育の活動の提案
新島 遥	アドラー心理学に基づく子育ての一考察
長谷川 載莉子	待機児童の現状と対策
広瀬 美月	イギリスのパブリックスクール～ハリーポッターシリーズを手がかりに～
福田 有里	リカちゃん人形の魅力 ―50年の歴史からみる動向―
古屋 貴裕	笛吹市の子育て支援への提案
本山 明佳希	進化する出会いの形と時代背景から見る少子化問題
百野 真央	布絵本を使った食育
森野 はづき	日米においてスーパー戦隊が人気である理由について
八代 みすず	子どもの戸外遊びと公園遊具について
梁田 るみ	幼児向け教育番組の役割とその課題
吉田 遥	長 新太のナンセンス絵本とは？～幼児教育との関連性～
米澤 聖	1、2、3歳児のためのリトミック研究―リトミックが子どもに与えるものとは―
渡邊 愛梨	死の準備教育の必要性
小池 里奈	子どもの幸せとは何か～養子縁組・里親制度から考える～
小林 未佳	やなせたかしの正義論 アンパンマンにおける正義の考察 ～「食」をキーワードに考える～

「東京成徳大学 子ども学部紀要」8号(平成29年度)執筆要綱

1. 「東京成徳大学 子ども学部紀要」を執筆する際には、「東京成徳大学子ども学部研究紀要規定」に従って執筆・提出すること。
2. 投稿論文は、400字詰め原稿用紙50枚程度のワープロ原稿とし、書式は次の通りとする。外国語原稿の使用言語は、原則英語のみとする。
日本語 A 4用紙を縦置きにして、1ページ32字×25行の横書き
英語 A 4用紙を縦置きにして、1ページ64字(半角)×25行の横書き
3. 原稿は、オリジナルとコピーそれぞれ1部ずつ、合計2部提出のこと。さらに原稿はUSBまたはCDに保存し、上記紙媒体と同時に提出すること。提出された原稿は原則として返却しない。
4. 図表、写真、注、参考文献一覧は、原稿枚数の中に含めること。
5. 図表は、図、表ごとに別紙に作成し、通し番号(図1、図2／表1、表2)、表題(キャプション)等を付した上でまとめて本文原稿に添付する。また原稿中に図表の入る位置と縮尺率を必ず指定する。
6. 写真は通し番号、表題(キャプション)等を付した上で、まとめて本文原稿に添付する。また原稿中に写真の入る位置と縮尺率を必ず指定する。但しカラー写真は原則として受け付けない。
7. 注は文字の右肩に小文字で注番号を付し、文末にまとめて示すこと(割注・脚注などにはしない)。
8. 引用・参考文献は該当箇所に番号を示すか、または著者名(発表年)を明記してアルファベット順に文献目録を文末にまとめること。雑誌の場合には、著者・発表年・「表題」・『雑誌名』・巻・号・頁を、単行本の場合には、著者・刊行年・書名・発行所・頁の順にしるすこと。
《例》
和雑誌：山形和美 1977 「作家・詩人としてのC.S.ルイス」『英語青年』195, 97頁
洋 雑 誌：Dunn, J. & Hughes, C. 1998 “Young children’ s understanding of emotions within close relationships”, *Cognition and Emotion*, 12, pp.171-190.
単行本(和書)：湯川嘉津美 2001 『日本幼稚園成立史の研究』風間書房 46-113頁
単行本(洋書)：Lazarus, R. S. 1991 “Emotion and Adaptation” . New York, Oxford University Press
9. 英字・数字は半角を使用すること。
10. 共著の場合は、主著者としての承諾書を添えること。
11. 著者校正は、原則として初校のみとする

執筆者紹介

青木 研作	東京成徳大学子ども学部准教授	教育学、教育行政学
青柳 祐美子	東京成徳大学子ども学部准教授	英語、英米文学
増田 有紀	東京成徳大学子ども学部准教授	算数・数学教育学

東京成徳大学 子ども学部紀要 第8号

発行日	2018年2月28日
編集	年報・紀要委員会(○は委員長) ○青柳祐美子 味府美香 小原由美子 富山尚子
発行者	東京成徳大学子ども学部 〒114-0033 東京都北区十条台1-7-13 電話 03-3908-4530(代表)

印刷・製本 大日本印刷株式会社