

札幌国際大学

『教師・教育実践研究』

創刊号

<目次>

- ・ 横田久貴「今、求められる地理歴史科・公民科教育」
- ・ 横田久貴「社会科・地理歴史科公民科指導法における「主体的・対話的な深い学び」の実践」
- ・ 横田久貴「総合的な学習の時間における主体的・対話的で深い学び」
- ・ 片岡辰三「教職課程科目「生徒指導論」における生徒理解のための授業実践 「自己理解」と「自己覚知」のための教育実践」
- ・ 武井昭也「「いじめ」を防ぐための方策—共感性を視点に—」
- ・ 須藤宏志「保育現場を見据えたピアノ実技科目の在り方」
- ・ 本間芳文「『スチューデント・アパシー』の性質と今後心配される課題について」
- ・ 本間芳文「これからの保育教諭に求められる教育相談専門能力に関する一考察」
- ・ 村中幸子「子どものリトミック— 幼稚園における実践をとおして —」
- ・ 成田雅昭「幼児教育保育学科における科目「情報教育」について 教職課程に関する科目としての「情報教育」の在り方」
- ・ 東谷一彦「保育内容（言葉）」における指導内容の精選について
- ・ 小川久恵「保育実践につながる専門性育成のための取り組みについて(1)」

教育実習指導における学内研修と幼稚園実習との連携による教育実践」

- ・ 伊藤桂子「保育実践につながる専門性育成のための取り組みについて(2)～子どものうたの弾き歌いの力を身につけるために～」
- ・ 朝地信介「人形劇を通じた表現力と保育技術向上のための取り組み」
- ・ 野崎剛毅「幼児教育における「学習指導」解釈と新幼稚園教育要領」
- ・ 岡部祐子「保育者養成課程における教材分析力を育成する授業開発の試み」
- ・ 横川大輔「中学校「社会」・高校「地理歴史」教職課程必修科目「世界史」はいかに

あるべきか さかのぼりの視点による教育実践と高校現職教員の声から」

- ・ 林二士「幼児期における多様な動きを経験できる運動あそびの実践 3才児親子体操教室の実践事例から」
- ・ 小林秀紹、飯野温子、城後豊、松井則之、片岡辰三、神林勲「中学校における部活動参加状況と学校生活との関連」
- ・ 河本洋一「教員養成における成果としての表現と教育としての表現の在り方 『総合表現演習』の四半世紀の教育実践から」

今、求められる地理歴史科・公民科教育 資質・能力の育成に向けた教育課程の編成と学びのあり方

札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツビジネス学科 准教授 横田久貴

キーワード：社会科、地理歴史科、公民科指導法 主体的・対話的で深い学び 新学習指導要領

1 はじめに

(1) 高等学校における新学習指導要領改訂のねらい

平成 28 年 12 月中央教育審議会では、高等学校の地理歴史・公民科に「新しい科目」である「地理総合」「歴史総合」「公共」なる科目を設置するという学習指導要領の答申がなされた。これは、これまで地理歴史科・公民科において世界史の必履修の下、日本史、地理の選択必履修、公民科において現代社会あるいは倫理と政治経済の選択必履修であったものを、その枠組み自体さえも変更しようとする大きな改訂であるといえる。

なかでも、今回の中教審で特徴的だったことは、地理歴史科・公民科は同じ審議会（教育課程部会、社会科・地理歴史・公民科ワーキンググループ）で議論が進められていたことである。本来、高等学校地理歴史科・公民科はそれぞれ別の免許状であるが、中教審ではその垣根を取り払い、同じ土俵で議論が進められていった。この一体的議論は今後、地理歴史・公民の免許状を同一免許にすることではなく、平成 20 年に改訂された現行の学習指導要領でも今回同様、社会科、地理歴史・公民科が同じ土俵で議論されていた。

つまり、中教審の審議過程ではこれまでも社会科は小学校から中学校、高等学校までが一体となって議論が進められてきたのである。

さて、今回の新しい学習指導要領の改訂にともない、高等学校では図 1 のとおり、地理歴史科は「地理総合」（2 単位）、「歴史総合」（2 単位）、公民科では「公共」（2 単位）の 3 つの科目が必履修科目として提示された。これにより、現行の「地理 A」「地理 B」、「世界史 A」「世界史 B」「日本史 A」「日本史 B」、および「現代社会」が廃止された。また、これにつづく選択科目として、地理歴史科では「地理探求」「日本史探求」「世界史探求」、公民科では「倫理」「政

治経済」がおかれることとなった。

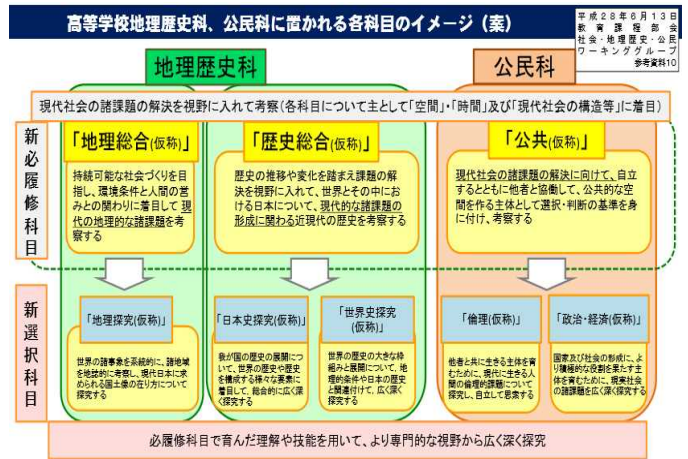


図 1 高等学校地理歴史科・公民科のイメージ

これを簡単に整理すると内容は別にして、「地理 A」にかわり「地理総合」、「世界史 A」・「日本史 A」にかわり「歴史総合」、「現代社会」にかわり「公共」という新たな科目が選択科目ではなく、必履修科目として設置されたと考えてよい。

さらに、今回の改訂では地理歴史科・公民科のすべての領域を網羅する新たな目標が設定された。

現代社会の諸課題の解決を視野に入れて考察する。
(科目について主として「空間」・「時間」及び「現代社会の構造等」に着目すること)

この目標は、次のように考えることができる。例えば、グローバル化が進展する現代社会において、インターネットの発達、既存の知識の閲覧、情報の収集を飛躍的に向上・変革させた。しかし、インターネットで語彙を調べさえすれば、学校教育で「フランス革命」は教えなくてもよいことになるのだろうか。いや、むしろ逆に、「フランス革命の授業はどうして必要なのか。どうして授業をおこなわなければならない

のか」を具体的かつ明確な教育の目標にしなければならない時代となった。つまり、歴史の授業であれば、「現代社会の今を構成する歴史的事実とは何か。」について、明らかにすることが求められているのである。

さらに、これにつづく科目のねらいをみると以下のとおりである。

「地理総合」… 持続可能な社会づくりを目指し、環境条件と人間の営みとの関わりに着目して現代の地理的な諸課題を考察する。

「歴史総合」… 歴史の推移や変化を踏まえ課題の解決を視野に入れて、世界とそこにおける日本について、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察する。

「公共」… 現代社会の諸課題の解決に向けて、自立するとともに他者と協働して、公共的な空間を作る主体として選択・判断の基準を身に付け、考察する。

科目の詳細についての考察は除き、今回の改訂では、例えばフランス革命の授業であっても翻って、「現代社会の諸課題の解決を視野に入れて考察する。」とされた。すなわち、フランス革命という単元の授業をつうじて「現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察する。」（歴史総合の目標）そして、それによって生徒が身につけるべき資質・能力は「現代社会の諸課題の解決」（地理歴史科・公民科全体の目標）にあるとした。

このように、今回の改訂では地理歴史科・公民科の目標について、「何のために学ぶのか」、その学ぶ意義を具体的に明示し、その上で科目で「身につけるべき資質・能力」について、評価ができることを念頭において目標を設定することが求められた。そしてそれは、地理歴史・公民の科目領域を超えた統合的な科目の本質（ねらい）を明示する大きな変更点であった。

（２）学習指導要領改訂の背景

今回の学習指導要領の改訂は初等・中等教育まで、すなわち、小学校から高等学校までの学校教育のすべてを段階的に変更してゆこうとするものである。その根底に共通してあるのは、「子ども達に、情報化やグ

ローバル化など急激な社会的変化の中でも、未来の創り手となるために必要な資質・能力を確実に備えることのできる学校教育を実現する。」ことにある。

人工知能が進化して、人間が活躍できる職業はなくなるのではないか。

今学校で教えていることは、時代が変化したら通用しなくなるのではないか。

子供たちに、情報化やグローバル化など急激な社会的変化の中でも、未来の創り手となるために必要な知識や力を確実に備えることのできる学校教育を実現します。

人工知能(AI)の進化は、習得・活用・探究を重視した我が国の学校教育における学習過程の強みを実証しています。

AIは、人間が物事を深く理解する過程（個々の知識を関連づけて概念を理解していく学習過程）を模した「ディープラーニング」を取り入れ、飛躍的に進化。

→習得・活用・探究を通じた過程の中で、新たな知識を、自分が持つ経験やその他の様々な知識と関連づけながら深く理解し、どのような時代でも通用する、生きて働く知識として身に付けていく、という学習過程の強みが実証。

新しい教育課程では、**学校教育のよさをさらに進化**させていきます。

- ・これからの時代に求められる知識や力とは何かを明確にし、教育目標に盛り込みます。これにより、子供が学びの意義や成果を自覚して次の学びにつなげたり、学校と地域・家庭とが教育目標を共有して「カリキュラム・マネジメント」を行ったりしやすくなります。
- ・生きて働く知識や力を育む質の高い学習過程を実現するため、各教科における学びの特質を明確にするとともに、授業改善の視点（「アクティブ・ラーニングの視点」）を明確にします。これにより、教科の特質に応じた深い学びと、我が国の強みである「授業研究」を通じたさらなる授業改善を実現します。

図2 学習指導要領改訂の背景

それは、今日「人工知能が進化すると、やがて人間が活躍できる職業はなくなるのではないか。」という不安や、「今、学校で教えていることは、時代が変化したら通用しなくなるのではないか。」という危惧が聞こえるからであるといえる。

では、今日の急速なグローバル化、情報化の進展において、どのような学校教育を行うことが望ましいのであろうか。学習指導要領はこの点において、「よりよい学校教育を通じて、よりよい社会を作るという目標を学校と社会が共有して実現」することが肝要であると提唱した。つまり、「社会や産業の構造が変化し、質的な豊かさが成長を支える成熟社会に移行していく中で、私たち人間に求められるのは、定められた手続を効率的にこなしていくにとどまらず、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかを考え、主体的に学び続けて自らの能力を引き出し、自分なりに試行錯誤したり、多様な他者と協働したりして、新たな価値を生み出していくことである。」と説明している。また、よりよい社会の実現には学校＝教師の取り組みだけでなく、広く社会全体で取り組むことが必要であり、例えば、教科指導の際に、専門家を招くことなど教師も他者と協働する教育姿勢が求められるとした。

つまり、このような学びは「生きて働く知識など、これからの時代に求められる資質・能力は、学校教育

で育成していくことが重要である。」という考えを、「広く学校と社会が共通の認識として持つ」ことが重要なのである。

また、学校教育として「できること」「できないこと」、あるいは「しなければならないこと」などを明確にすることで、これらを教育目標として盛り込むことが求められる。さらにこの教育目標は学校・保護者・社会が認識し共有できるよう、カリキュラム・マネジメントを構築することが求められることとなった。

(3) 「地理総合」「歴史総合」「公共」の3つの必修科目の関係性(小・中・高等学校との系統)

では、新しく設置されようとしている「地理総合」「歴史総合」「公共」の3つの必修科目について、その関係性を考察するとともに、小学校から高等学校までの系統についてみてゆきたい。

まず、はじめに「地理総合」「歴史総合」「公共」の3つの必修科目の関係性であるが、新たに設置される科目「公共」はそのねらいを、「現代社会の諸課題の解決に向けて、(中略)公共的な空間を作る主体として選択・判断の基準を身に付け、考察する。」と述べている。このねらいは科目の趣旨を素直に表現している。例えば、18歳選挙がなされた今日、高校生にとって「選挙」を通じて現代社会の諸課題を学び、その課題を解決しようとする資質・能力の育成は必須といえる。しかし、現代の諸課題がなぜ存在しているのか、なぜ諸問題が誕生したのかなど、その根本的要因や歴史的・地理的背景については、「公共」の科目だけでは学び難い。すなわち、この現代社会につながる歴史的背景として「歴史総合」が、地理的、空間的認識として「地理総合」が設置されているといえる。

この考え方は中学校の改訂にも引き継がれている。学習指導要領(中学校・歴史的分野)によると、「ギリシア・ローマの歴史」の授業の中では、「民主主義の成立と発展過程を学ぶことによって、現代社会の在り方や諸課題の解決ができる資質・能力を育成するよう指導するものとする。」と規定しているのである。

つまり、歴史の授業は「歴史を学ぶことによって現代の諸課題の解決」へとつながっていなければならないとされたのである。

また、今回の改訂では小学校、中学校、高等学校の系統的な学びについても整理されている。これは、「総

合的な学習の時間」でも指摘されたように、「小学校と中学校で学ぶ項目が重複しているなど、従前から社会科の教科構造上の課題が指摘されていた。(平成20年中教審答申)

このような学習内容や生徒が身につけるべき資質・能力と、それを具体的に示した到達目標などが小学校、中学校、高等学校の学校種間で重複しないよう、今回の学習指導要領では、国が学校種間の段階を示している。

例えば、小学校社会科では「社会的事象の見方・考え方」を養うことを目標として、以下を規定した。

- ・位置や空間的な広がり
- ・時期や時間の経過
- ・事象や人々の相互関係などに着目して、
- ・社会的事象を見出したり
- ・事象を比較・分類したり総合したりすること
- ・身近な地域や人々の生活と関連付けて学ぶこと

これを基礎に中学校・地理的分野では、社会的事象の地理的な見方・考え方を培うことを目標とし、

- ・位置や空間的な広がりとの関わりに着目し、
- ・社会的事象を見出し、
- ・地域等の枠組みの中で人間の営みと関連付けて考察できること

さらに歴史的分野では、社会的事象の歴史的な見方・考え方を培うために、

- ・時期、推移や変化などに着目して、
- ・社会的事象を見出し、
- ・共通性や相違点などを明確にしたり
- ・事象どうしを関連付けて考察できる

これらの目標を受け、高等学校では「地理総合」「歴史総合」「公共」を学ぶこととなったのである。

2 社会に開かれた教育課程と地理歴史・公民科

(1) 学習指導要領等改訂の基本的な方向性

2016年12月の中央教育審議会答申において、「学習指導要領等改訂の基本的な方向性」が示された。こ

の中の「第4章 社会に開かれた教育課程」では、「これからの教育課程の理念」を次のように示している。

- ①「社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、（中略）教育課程を介してその目標を社会と共有していく」
- ②「社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓らしていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化する（中略）」
- ③「学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させる」



図3 学習指導要領の改訂の方向性

当然ではあるが、教育課程は各学校が編成し、学習内容・評価においても各学校が担うべきものである。今回の改訂でも、まず、国が第1として大綱的な基準である学習指導要領を定め、国・地域・学校種間などの違いを超えた大きな視点での「ものさし」を策定した。

そして、各学校ではこの第1の基準（学習指導要領）を受け、第2の基準としての教育課程の編成を学校単位で行うこととなっている。したがって、第1の基準である「社会に開かれた教育課程」を実現するよう、教育課程を編成することが求められているのである。

さらに国は、図3のとおり、授業のねらいを明確化し、何を学ぶか、どのように学ぶか（教えるか）を定め、育成すべき資質・能力（何ができるようになるか）を明確にするよう求めた。

昨今の学校教育では、「アクティブ・ラーニング」ばかりが目されるが、教育の本質は図3のとおり、アクティブ・ラーニングを行えば目標が達成されるのではなく、学習をつうじて「何ができるようになるか」

が重要なのである。また、よりよい社会を創るために学校教育は社会と連携・協働することが求められている。それら連携・協働の結果、未来の担い手となる子ども達の資質・能力の最終到達地点として描かれているのが、「社会に開かれた教育課程」である。

（2）「何ができるようになるか」

学習指導要領の改訂の方向性として、あげられるのは図3の最上段にあたる「新しい時代に必要となる資質・能力の育成と学習評価の充実」である。この資質・能力には、次の3つがあるとされる。

- ・ 学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等の涵養」
- ・ 「生きて働く知識・技術の習得」
- ・ 未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等の育成」

この中にある「人間性」とは、ヒトであればこそ備わるものであり、人間として「国家社会の形成者としての自覚と資質（社会科の目標）」を養うことは、小学校から高等学校までの学校教育に貫かれている究極の到達目標でもある。

その中で、地理歴史科・公民科の学習では、学習内容や単元の中に、核となる概念や知識が存在しており、この核となる概念や知識を修得・活用することで、学びに向かう態度や人間性が涵養される。とした。そして、このような態度や人間性を「身に付けるべき知識・技能」であるとしたのである。

さらに、この学びから得た知識・技能は、「生きて働く」ために必要なものでなければならず、このことから、地理や歴史のすべてを教えればよいというものではないことがわかる。つまり、限られた時間の中で習得すべき知識・技能は何であるかを適切に見極め、指導することが求められているのである。

さらに、習得した知識・技能を適切に表現できるようにしなければならない。例えば、中学校公民の授業で「需要と供給」を学習しても、テストで「需要と供給」という漢字が書ければよいというわけではない。現代社会の中から、需要と供給が理解され、それらの諸課題を見だし、解決できる力を身につけることを求めているのである。

つまり、これまでの教育はどちらかというと、基礎基本と称して「(需要と供給という) 語彙を暗記する」学びを行うだけで満足し、むしろ、現実の社会に起こっている需要と供給は「応用問題」「事例」などとして扱ってきたことも否定できない。

さらに、生きた働くための技能というのであれば、学んだことの関連性をつけなければならない。例えば、地理で学んだことを家庭科や国語で学んだことと関連付けられることは、学びの基本的視点であり、学ぶことによって「何ができるようになったか」は教科の枠を超え、横断的な指導によって身に付けるべき資質・能力である。そして、これらは学校をあげて取り組むべきものである。

3 「どのように学ぶか」



図4 主体的で対話的な深い学びの実現(イメージ)

今日、アクティブ・ラーニングという言葉在教育現場で聞かない日はないといっても過言ではない。しかし、未だ「アクティブ・ラーニングという言葉の意味は何か」について、その本質を議論することは少なく、日々「アクティブ・ラーニングで授業を実践しなければならない。」と追い立てられる風潮もみえる。

また、入試対策のために必要な知識詰め込み型教育の必然性を説く意見や、とにかく生徒が活動すれば何でもアクティブ・ラーニングだとする極端な意見もある。

今回の学習指導要領の改訂では、このアクティブ・ラーニングを含む学習内容やその評価、はたまた、入試の在り方までをも包括的に定めることとした。また、中教審では、「アクティブ・ラーニング」は「主体的・対話的で深い学び」と、その呼称を変更し、これまで

より具体的で分析的な表現となっている。では、地理歴史・公民科におけるアクティブ・ラーニング、すなわち「主体的・対話的な深い学び」とはどのようなものであろうか。

(1) 「主体的な学び」

「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる『主体的な学び』が実現できているか」

教師が「話し合い活動を行いなさい」と生徒に指示すれば、その活動ははじまる。しかし、生徒一人ひとりが内面的にも「主体的に参加」しているかを判断することは難しい。ともすれば、主体的な「フリ」をしている姿もないわけではない。つまり、必要なのは、生徒を主体的に学ばせる手立てを講じることである。

「主体的な学び」で重要なことは、生徒に本気で主体的に授業に参加させる、いや、参加をうながす以下のような「問い」が重要である。

- ・学ぶことに興味をもつ「問い」
- ・自分自身のこととして受け止められる「問い」
- ・これまでの学習を振り返る「問い」
- ・次の学習項目につながる「問い」

これらの「問い」は、特に新しい概念ではない。これまでも教師が子ども達に発する「どうしてだろう」「なぜだろう」という「問い」である。この「問い」にさらに磨きをかけ、資質・能力を引き伸ばすことができる教師の「問い」が重要なのである。

なかでも、地理歴史科・公民科教育の中で行われる「発問」は重要な意味をもっている。生徒の思考を促し、高める「発問」。例えば「この戦乱はなぜ起こったのだろうか?」、「どうして、この地域は自然災害が発生したのだろうか?」、「歴史的人物が誕生したことによって、世界はどう変わっていったのであろうか?」などの発問はこれからはますます重要となるだろう。

このような発問について中教審答申は、「学ぶことに興味や関心を持ち、毎時間、見通しを持って粘り強

く取り組むとともに、自らの学習をまとめて振り返り、次の学習につなげることが重要である」と言及している。つまり、①学ぶことに興味や関心を持たせる発問、②見通しを持って粘り強く取り組む発問、③自らの学習をまとめて振り返る発問、などの発問が求められるのである。

このような学習活動は、これまでの学習方法よりも生徒の興味・関心を高めることができ、さらにキャリアパスポートなどを活用すれば、授業の後も興味・関心が高められ、自らのキャリアの軌を見通すことのできる資質・態度が育成される。と国は提唱している。

(2) 「対話的な学び」

- ・子ども同士の協働、教職員や地域の人との対話
- ・先哲の考え方を手掛かりに考えること
- ・自己の考えを広げ深める学びの実現

「対話的な学び」は、平成26年当時は「協働的な学び」と称されていた。今回、「協働」ではなく、「対話的」と変更した理由として、「生徒同士で学ぶ（協働）」だけではなく、「生徒と教員」、「生徒と地域の人」、あるいは「本の著者」との対話、あるいは自己の中の「情報」との対話なども「対話的な学び」としてとらえることとされた。

しかし、生徒同士で「話し合い活動」を行ってもその授業のすべてが学びにつながるとは言い切れない。むしろ、一定の知識がないままに行われる対話は、学びの基本的立ち位置にすら立っていない場合が多く、授業実施後の振り返りでも「ただ話し合いが行われただけ」という反省も少なくない。

すなわち、翻って教師は「何を、どのように、何のために、対話的な学びを実践するのか」を強く自覚し、教材研究を進めることが求められているのである。

つまり、対話的な学びには教師の関与が極めて重要な鍵を握っており、教師は「何を話し合うのか」、「どのように話し合うのか」を精緻に定め、「教師の関与はどの程度なのか」を推し量ることによって受動的対話から、主体的対話へと深化するのである。

(3) 「深い学び」

- ・「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解する。
- ・情報を精査して考えを形成したり、課題を解決したりできる。

「深い学び」について答申では、「習得・活用・探求」という学びの過程の中で、「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解する」述べている。

これまでのアクティブ・ラーニングの教育実践では、「生徒の深い学びが実現できなかった。」「授業で単に体験しただけに終始した。」などのこれまでの反省から、「深い学び」については、①習得・活用・探求という学びの一連の過程をおさえること、②見方・考え方を喚起すること、③これまでに得た知識を関連づけることなどが指摘されたのである。

つまり、生徒が学びを振り返るなどの時に、改めて事項のことを再確認・認識（こういうことだったのか！）する場面や。「情報を精査して形成したり、問題を見だして解決策を考えたり」、「根拠となる情報をもとに、自己の考えを形成したり、自らの主張を基に新しい事物を構想・創造したりする」ことで、『深い学び』が実現できるとした。

4 社会的な見方・考え方について

(1) 「深い学び」の「見方・考え方」

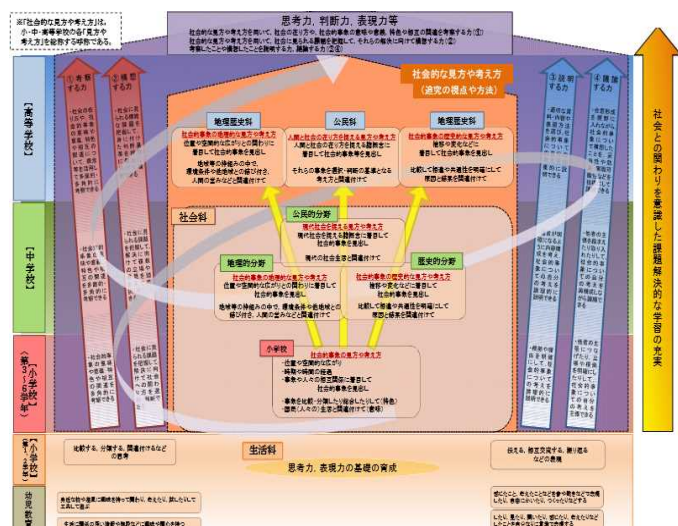


図5 「社会的な見方や考え方と思考力、判断力、表現力等」イメージ (たつき台)

平成28年12月中教審総則・評価特別部会において、「主体的・対話的で深い学び」は「主体的学び」「対話的な学び」「深い学び」の3つが示されたところであ

るが、中でもとりわけ「深い学び」が重要であるとされた。それは、アクティブ・ラーニングの授業などで、深さを欠くことによる失敗事例が多数報告されており、「深い学び」を実現する教育実践は極めて高度で重要との認識があるからである。

その「深い学び」。言い換えると、「資質・能力の育成や学習の深まり」の鍵となるものが、今回の改訂の一つである、各教科等の特性に応じ育まれる「見方・考え方」というものである。

ところが、地理歴史科・公民科では、従前より「地理的な見方・考え方」など、すでに「見方・考え方」という用語が提示されていた。そのため、他の教科科目と比べ、「見方・考え方」はすでに既知の実践事項であり、特に新出のキーワードではなかった。しかし、その一方、「見方・考え方」の具体的内容については必ずしも説明・理解されていない現状であった。

今回の答申では、これまでにあった「見方・考え方」を含んで大きくくり化し、社会的な見方・考え方を定義した。これにより、「見方・考え方」はこれまでの科目によってバラバラだったものから、教科を超えた学びの方向性へと昇格した。

例えば、地理や歴史では「社会的事象の地理的な見方・考え方」や、「歴史的な事象の見方・考え方」などとして整理された。また、現行の公民科現代社会の目標には「社会の在り方を考察する基盤として、幸福・正義・公正などを理解して活用する」とある。この「幸福・正義・公正などを理解して活用する」とは考察や理解の仕方の視点であり、授業の中で幸福・正義の観点から物事を見ようとする視点や考え方を生徒に促すものであり、これらは公民科の「見方・考え方」にもつながる。

つまり、生徒の学習過程の中で、「見方・考え方」を働かせて思考・判断・表現し、「見方・考え方」を成長させながら、資質・能力を獲得していけるような学びが、これからのアクティブ・ラーニングの在り方であり、これを「深い学び」と規定した。

このように、今回の答申では、「各教科における見方・考え方とはどういったものかを明らかにし、それを軸とした授業改善の取り組みを活性化しようとする」ものである。では、今回の改訂によって社会科、地理歴史科・公民科の「見方・考え方」とは具体的に次のように規定されたのであろうか。

①小学校3～6年生

社会的事象を位置や空間的広がり、時期や時間経過や事象相互、人々の立場相互の関係に着目しとらえ、その様子や仕組みを見だし、比較・分類したり総合したり、人々の生活と関連付けて考える

②中学校社会科地理分野

社会的事象を、位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結び付きなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連付ける

③中学校社会科歴史的分野

社会的事象を、時期や推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり、事象同士を因果関係などで関連付けたりする

④中学校社会科公民的分野

社会的事象を、政治、法、経済などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目して捉え、よりよい社会の構築に向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付ける

⑤高等学校地理歴史科「歴史総合（仮称）」

社会的事象を、時期や推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり、事象同士を因果関係などで関連付けたりする。

⑥高等学校地理歴史科「地理総合（仮称）」

社会的事象を、位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結び付きなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連付ける。

⑦高等学校公民科「公共（仮称）」

社会的事象等を、倫理、政治、法、経済などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目して捉え、よりよい社会の構築や人間としての在り方生き方についての自覚を深めることに向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付ける。

例えば、中学校社会科地理分野の「見方・考え方」では、「位置や空間的な広がりに着目し、地域の枠組みの中で人間と関連付けて捉えさせる」とある。これは、地理の授業の中で自然や地形などを学ぶ単元であっても、最終的には人間の営みや、地域にある生活文化や社会の持続可能性をとらえた「見方・考え方」を身に付けさせることが求められている。また、この「見方・考え方」は授業のねらいとして事前に明確に示さ

たり、学んだ諸課題への対応策を、生活圏の諸課題解決の構想に生かす。Think Globally, Act Locally の着想をもって授業を実践することが提示されている。

4 まとめ

今回の学習指導要領の改訂は、現行の指導要領がその基礎となっていることは間違いない。確かに「地理総合」「歴史総合」「公共」などの新しい科目が設置され、アクティブ・ラーニングばかりが叫ばれているように聞こえるが、日々の教育の土台が揺らいでいるわけではなく、これまで築いてきた教育の成果の上に行われる改訂であることを念頭におくべきである。

また、社会を考察する基盤としての「幸福・正義・公正」な態度の育成は、改訂後に設置される新科目「公共」においても、教科のねらいや「見方・考え方」はこれまでと同様にそのまま引き継ぎ、発展しており、このことから社会科、地理歴史科・公民科の普遍的な教科の意義を活かしつつ、新たな視点を加えてゆく姿勢が重要であるといえる。

[参考文献]

- 1) (小学校・中学校・高等学校) 学習指導要領 (現新)
中央教育審議会答申
- 2) 中央教育審議会 総則・評価特別部会 報告
同 教育課程部会 報告
- 3) 「アクティブ・ラーニングを考える」(2017) 教育課程研究会 東洋館出版
- 4) 中央教育審議会中間まとめ 平成 28 年教育課程部会高等学校部会

社会科・地理歴史科公民科指導法における「主体的・対話的な深い学び」の実践 新学習指導要領とアクティブ・ラーニングの視点による教育実践

札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツビジネス学科 准教授 横田久貴

キーワード：社会科・地理歴史科公民科指導法 主体的・対話的で深い学び アクティブ・ラーニング

1 はじめに

今日、学習指導要領の改訂などに伴い、様々な今日の教育課題に対応しつつ、生涯学び続ける教師が求められている。

このような中、平成 29 年文部科学省は大学教職課程再課程認定などの一連の改革において、「科目領域の大括り化」をはじめとする教職課程の再整備を行った。その中には、例えば、「各科目の指導法」にアクティブ・ラーニングや情報機器の操作など、新たな教育課題に対応する授業改善が求められることとなった。

これを受け、本学教職課程社会科・公民科指導法の講義では、これらの教育課題に対応できる教員の養成を目指すべく、「主体的で対話的な深い学び」を実践できる教員養成を目的とした「模擬授業」を実践している。

本報告は、これら養成段階にある大学での教科指導法のあり方を示すとともに、これらの授業実践に関する実践事例の成果と課題を報告するものである。

2 実践事例 1 「話し合い活動」

| | |
|-----|-------------------|
| 配 当 | 高等学校 1 年・公民（現代社会） |
| 単元名 | 現代経済と国民福祉 |
| 実施者 | 佐藤智裕（教育実習後の模擬授業） |

（1）授業の概要

この授業は、教育実習を終了した学生による、後輩学生への模擬授業（範例授業）として実施した。まず、GHQによる経済の民主化で代表的な3大改革（財閥解体、農地改革、労働組合の育成）について、教師からの指導を行ったのち、次のアクティブ・ラーニング

を実施した。

①グループでの「話し合い活動」

GHQの経済改革についてグループを編成し、各々「どのような改革を行ったのか、改革の名前とその改革の効果について考える。」活動を展開した。グループの中には、「絵」で表現するものもあった。



写真1 グループでの話し合い活動

②発表

グループでの話し合い活動の後、財閥解体を選んだグループは、「どうして財閥解体が行われ、その効果は何であったのか。」発表した。その発表に対して、先生がさらに補足説明を行い、学習の深化を図っていた。



写真2 生徒の発表と教師による内容の深化

③まとめ

授業のまとめとして、本授業を「振り返る」ためのアクティブ・ラーニングを展開した。それは、生徒同士がペアになり、片方が「授業に関する質問」を投げかけ、もう一人が「それに答える」。というものであった。

(2) 学習評価

評価は、①グループでの「話し合い活動」では、積極的な発言（意欲・関心・態度）及び、話し合い活動（技能、表現）を主な評価観点とした。また、②発表では技能、表現を主な評価観点とした。最後の「振り返り」では、知識・理解の定着と表現を主な評価観点とした。

(3) 振り返り

学生は次のようなコメントを残している。「授業に関しては、生徒に助けられた部分ばかりであった。この生徒の発言力や次週的な学習はアクティブ・ラーニングの効果であるのではないかと感じた。それを上手に生かし、学習のレベルアップにつなげられるよう授業が展開できたらもっとよい授業になったと少し反省がある。全体的に自分の力不足を感じた実習であったが、何より毎回失敗しても挑戦させていただける貴重な体験をいただいた。」

また、後輩に次のメッセージが寄せられた。

「はじめは現職の先生の授業をたくさん見ることをお勧めする。他の教科であっても「指導法」は学ぶべきことが多く、自分のためになる。また、クラスの雰囲気も異なることも感じ取ることができる。もし、数多くの授業実践ができるのであれば、クラスによって内容やレベルを変えてみることもよいと思う。」

3 実践事例 2 情報機器の操作を活用「調べ学習」

| | | |
|-----|----------|-----------|
| 配 当 | 高等学校 1 年 | 公民 (現代社会) |
| 単元名 | 現代の経済 | |
| 実施者 | 赤松広隆 | |

(1) 授業の概要

この授業は、スマートフォンを活用した「調べ学習」の実践である。まず初めに、導入として先生と生徒と

の間答形式による、アクティブ・ラーニングが展開された。主な発問は日本の戦後民主化に関する三大改革について、教師からの発問による前時の復習活動である。そして、展開では昨日の夕食について尋ね、その食品から関連する第一次産業へと結び付けていった。

先生：「昨日の夕食は、何を食べた？」

生徒：「鳥肉の照り焼き」

先生：「その鳥肉はどこで生産されたの？」

「日本に輸入される鶏肉はどこから来たの？」

「輸出入にかけられる税金を何という？」

(2) スマートフォンを活用した「調べ学習」

いよいよ、本授業の核心である、スマートフォンを活用した「調べ学習」に入っていた。これは、2人一組となり、まず、①「TPPのメリット・デメリット」について考察する。そして、②この際、効果的な学習となるようダイアグラム作成の学習を織り交ぜることによって、視覚的に共有することをもくろんだ。なお、このダイアグラム作成に当たり、必要な情報について、スマートフォンを活用して記入させることとした。



写真3 スマートフォンを活用した調べ学習

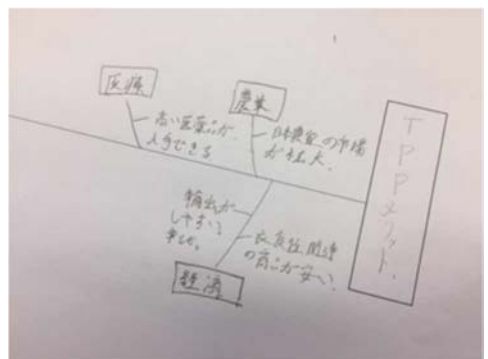


写真4 調べた事項をダイアグラムに書き入れる様子

授業の展開生徒の進捗状況にバラつきが出ないよ

う、適宜、机間巡視を行うなど、細かい指導を行った。しかし、ダイアグラムの描画は学習者の資質・能力差が大きく、出来上がった作品の完成度には生徒間にかなりの差がみうけられた。

(3) まとめ

この学習のまとめとしてグループごとに掲げたテーマについて、メリット・デメリットを発表した。



写真5 まとめ発表

(4) 模擬授業の振り返り

授業実践を行った学生から次のような反省と意見があった。

「今回、模擬授業を行い感じたことは、アクティブ・ラーニングを通常の授業の中にどのようにして組み込むかが難しいということです。普段の授業の肉付け的なものなのか？それともアクティブ・ラーニングで1つの学びを完結するのか？です。私は基礎的な学習があつてのアクティブ・ラーニングだと考えています。それは、基礎的な学習がままならないまま行っても生徒の考えが発展しないであろうと思ったからです。文部科学省はアクティブ・ラーニングを盛んにさげますが、どのように組み込むべきかも研究を深め行わないといけないと感じました。

今回の模擬授業を通して1時間の授業内で基礎的な学習とアクティブ・ラーニングを同時に行うのは時間的に厳しいと実感しました。」

(5) 模擬授業への評価（到達目標の視点で）

教科指導法の一般目標には、「基礎的な学習指導理論を理解し、具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身に付ける。」とある。また、その到達目標には、「当該教科の特性に応じた情報機器及び教材の効果的な活用法を理解し、授業設計に活用すること

ができる。」「模擬授業の実施とその振り返りを通して、授業改善の視点を身に付けている。」などがある。

本授業の評価としては、公民の講義にスマートフォンを活用したダイアグラムの作成は教材の効果的な活用としてよく考えられたものであると評価できる。また、振り返りをつうじて、授業改善の視点はある。と評価できる。しかし、実施者の言葉どおり、基礎・基本の学習とアクティブ・ラーニングとの兼ね合いについて検討・改善の余地は大きいと判断した。

4 実践事例 3 地域を教材化した課題解決学習の在り方<討論を通じた知恵の表出>

配 当 高等学校3年・公民（政治経済）と
情報（情報処理）によるTT

単元名 現代の暮らし

実施者 横田久貴

（平成15年北海道教育委員会 特色ある教育実践）

(1) 主題設定の理由

21世紀を主体的に生きる日本人を育成するために、地域を教材化し、自ら学び、自ら考える課題解決的な教科指導が求められている。今回、政治経済（第3学年3単位、情報処理（第3学年4単位）のチームティーチングによる授業として、「高校生による倶知安町駅前商店街活性化計画」と題し、地域を教材化した課題解決学習を主題とした授業を実践した。

この授業では主に、ナレッジマネジメント（討論を通じた知恵の表出化）の出現を図ることで学習の深化を図ることを目的とした。

なお、本授業は、北海道教育委員会指定「未来をつくる高校教育推進事業」の一貫として実施したほか、倶知安町内各店舗事業主商工会議所の支援・協力を得た。また、酪農学園大学芝崎教授の研究グループとの共同調査や、シンクタンク（クラーク総合研究所）による経営に関する授業など、関係各機関の多大なるご指導・ご支援を受けた。

(2) 主題設定の趣旨

生徒の社会認識を深めるためには、考える力の育成が基盤となる。また、その育成のためには生徒に事実を調べさせるだけでなく、それについて「自分はどの

ように考えるか」を問い続けさせる必要がある。

さらに話し合いや討論など生徒以外の他者とも交流する活動を導入することにより、その考えはより広がり深化する。そこで、調査だけで終わってしまったり、発表だけで集団での練り上げが不十分な学習におたいることのないよう、次のような目標具体的方策を設定し、授業を実践した。



写真9 最終発表（プレゼンテーション）風景

①指導目標

- a. 地域の商店街について体験的活動（企業経営診断）を通じて、自ら考え、自ら学び、主体的に行動できる人材となるよう、その資質の育成を図る。
- b. 協同的作業により、多様な個性や能力を表現し、それを相互に評価できる態度の育成を図る。
- c. 地域の商店経営の在り方を学び、情報機器を活用した、豊かな表現力（プレゼンテーション能力）の育成を図る。

②具体的方策

- a. ナレッジマネジメント（話し合い、討論などを通じた知恵の表出）に適した学習課題の設定
- b. 意図的かつ弾力的なグループ編成の工夫
- c. 新しい知識の効果的導入



写真10 店舗調査…スノーボードウェア等を試着

③実施時期

考查や見学旅行等学校行事を考慮し 10月中旬～

11月中旬までの1か月間を実施時期とした。これにより事前調査学習に4時間、経営診断実習（調査）12時間、調査結果の考察6時間、プレゼンテーション作成及び発表に8時間、総計30時間を配当した。

（3）授業の視点

- ①ナレッジマネジメント（話し合い、討論などを通じた知恵の表出）に適した学習課題の設定
 - a. 学習課題の設定…地域を教材化し、自ら学び、自ら考える課題解決的な学習課題には次の視点が有効である。そのために、
 - i) 生徒が個々の役割を認識し、分担しやすい共通課題を設定できること。
 - ii) ひとつの事象を異なる視点や立場で追究し、課題を解決できること。
 - iii) 生徒の調査や話し合い、討論等が有効に作用するよう日頃の学習活動と組み合わせることができること。以上が重要である。
 - b. 交流活動（話し合い、討論など）の工夫…生徒一人一人に自分の考えを持たせ、活動のねらいや視点を明確にするために、授業の雰囲気や「何でも話せる」空間に演出し、生徒個々に潜む「知恵」を表出化することに配慮した。その具体的手法としてKJ法やナレッジマネジメントを活用した。なお、KJ法に代表されるカード型表出法は生徒一人一人の知恵の表出化を示す証拠として評価にも大きく関わることとなった。

②意図的かつ弾力的なグループ編成

グループ編成は調査対象となる店舗を考慮し、生徒に任せるのではなく、生徒一人一人の学習意欲、能力、特性等を考慮して教師が行った。また、話し合い、討論等の学習活動を推進するため、グループ内に店舗の経営診断を行う際の従業員に対する質問項目を検討し、質問を通じて課題解決を図る「質問班」と、店舗の巡視（観察）を通じて課題解決を図る「観察班」の2種類のチームを組織し、学習を進めた。

③新しい知識の効果的導入3

- a. インターネットを活用したベンチマーキングの導入…調査を実施する店舗の同業他社をインターネットで調べ、ベストプラクティス（もっともよ

りよい経営方法)を検証させた。

例えば、メガネ店担当の生徒の調査は、インターネット上のホームページから「眼鏡販売員は眼鏡を販売するだけではなく、消費者の人柄(ファッションセンス)を提供できる人材でなければならない」とのある眼鏡店の企業理念を検証し、店舗調査の質問項目の一つに「購入者の人柄やファッションを考慮した販売・広告を実施しているか、またそれは具体的にどのように購入者に伝えられているか」を取り入れている。

また、書店担当の生徒は、近年多くの書店で行われている pop 広告(本のそばにその紹介文を手書きで掲載されているもの)について調査し、自らの担当書店では「どのような pop 広告が望ましいか」について検討した。

このように、生徒の話し合い、討論の深化を図るために、タイミング良く「新しい情報」を適宜導入し、比較・検討ができる環境づくりに配慮した。

b. 外部講師・協力スタッフの招請…次の外部講師・協力スタッフの招請を実施した。いずれも生徒にとって貴重な経験となった。なお、これらの運営は、道教委指定「未来をつくる高校教育推進事業」として実施した。

i)地域の商店街についての理解を深めるために、町商工会議所担当者による事前学習(調査段階での具体的アドバイス)。

ii)企業の経営診断の在り方について、シンクタンク(クラーク総合研究所)の担当者による講義(事前・事後の2度)

iii)高大接続として、酪農学園大学中小企業経営研究グループ(芝崎教授)との共同研究による店舗調査(大学生、大学院生8名による共同調査)。



写真 11 KJ法を活用した知恵の表出

(4) 授業の実際

①事前学習

a. 消費者アンケートの活用…地元商工会議所編集の商店街に関する消費者アンケートを検証し、自らの調査対象となる店舗に必要な質問事項・観察事項を導き出す作業をKJ法を用いて行った。

b. 調査チェックリストの作成…店舗調査を綿密に実施できるよう、質問事項・観察事項それぞれにチェックリストを作成した。

各店舗 20~30 程度の項目を導き出している。

c. 第1回発表

外部講師による講演・講義、インターネットを活用したベンチマークを経て、第1回の発表を模造紙を使用して発表を行った。この発表により、他のグループの新たな視点を加えた店舗調査へと発展した。



写真 12 KJ法から発表用模造紙の作成

②店舗調査(大学研究グループとの共同研究)

酪農学園大学(芝崎教授)の研究室に所属する大学生(院生)をリーダーとして、店舗調査を高大接続の共同研究という形態で実施した。経験不足の高校生にとって強力な助っ人であり、教師側にとって生徒の掌握・安全管理により効果的に作用した。

③調査結果のまとめ

実際の店舗調査後、シンクタンクの担当者及び大学教授、青年会議所担当者などからのアドバイスを受け「清潔感」「お客様への応対」などをポイント制で評価し、星マークをつけるなど具体的な診断手法の指導をいただいた。

また、高校生にとって大変難しい内容ではあったが、調査結果をまとめ、2回目の発表を行った。

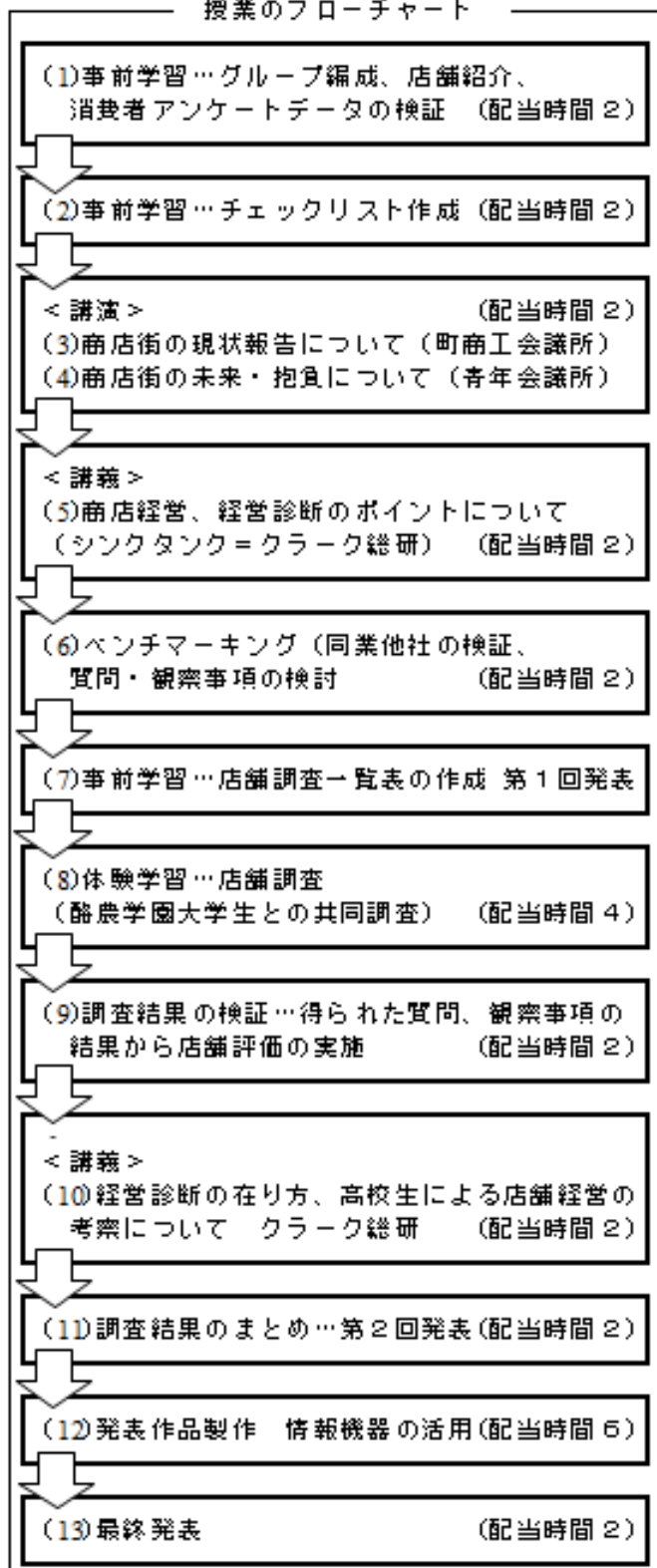


写真13 店舗での体験実習



写真14 シンクタンク担当者による授業

授業のフローチャート



④最終発表

事前学習から約1か月後、2回目の発表後から6時間を配当し、コンピューターによるプレゼンテーション（時間7分）の作成を行った。また、最後に関係各位の方々を招き別に発表会を催した。

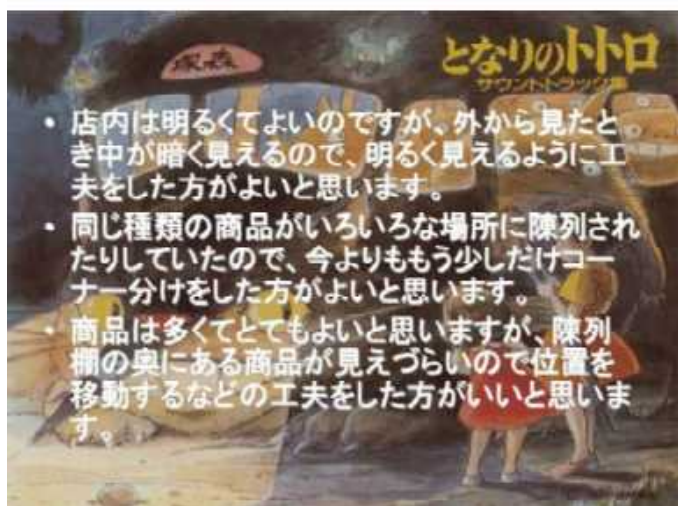
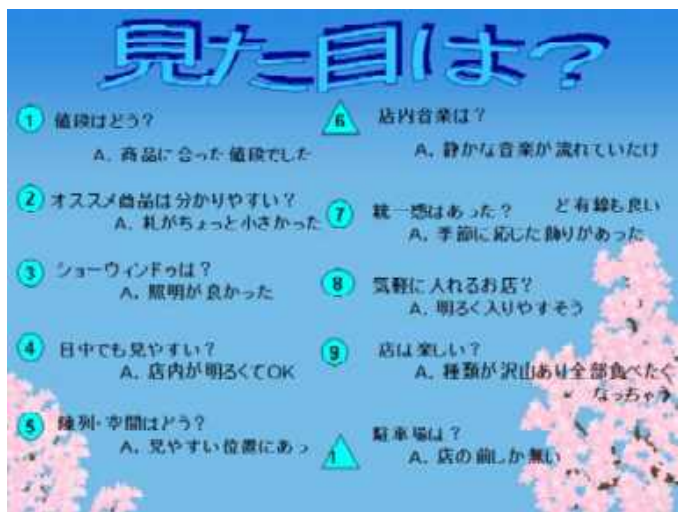


写真15 高校生による発表用プレゼン

(5) 授業の評価と考察

① 事前学習では、教師による意図的なグループ編成が重要であった。話し合い、討論をリードする役割

を生徒が担うほか、考査など普段の点数（学力）では図れない知恵を表出化させることにより、経験を通して学び合うことの大切さを実感させることができた。

- ② 複数回相互に発表活動を設定した後に、生徒は各グループに戻り、うまく説明できなかった点や、他のグループの良い部分についての意見交換をし、再び知恵を補充し合う活動を取り入れた。これにより、調査結果の共有化がより一層図られ、授業が活性化した。
- ③ KJ法、ナレッジマネジメントの活用は、生徒の学習への主体的参加の姿勢をつくりだすことや思考・判断の練り上げに効果的であった。また、書く活動（自分の考えを書いてから話し合いを行う、最後に必ず模造紙大の大きな紙に張り出すなど）を重視して学習を進めることが、話し合いの質を高めるとともに、社会認識を深めることにもつながった。
- ④ 初めての試みであったため予定時数をオーバーしたり、逆に余分な時間をもてあますグループが出たりした部分もあった。また、多方面にわたり講演、共同研究を実施したため、その連携や調整にかなりの労力を費やした。生徒や教師が慣れてくれば、この問題は解消していくものとする。また、同時に多岐にわたる連携は、指導内容の精選や重点化を図っていく必要性も感じるようになった。
- ⑤ 政治経済及び情報の授業担当者によるチーム・ティーチングの形態で実施したが、事前学習におけるインターネットによるベンチマークや、事後学習におけるプレゼンテーションの作成等は情報科目、その他は政治経済科目と、ある程度明確な授業時間の配当計画のもと実施した。しかし、生徒による討論の練り込み具合、複数回の発表など、状況に応じて学習内容の変更を迫られることや、連続授業のため欠席した生徒に配慮するなど、生徒個々の状況に細心の注意を必要とした。

（6）今年度実施への課題と展望

① 関係機関との連携

まず、企業（店舗）を対象にした授業を実施する際には、企業の事情を考慮する必要がある。このため、より一層商工会議所等との企業連携強化に努めてゆくことが授業の成立には不可欠である。

- ② 高大の接続及び民間企業からの外部講師派遣について、予算上の処置を事前に検討する必要がある。昨年度は道教委「未来をつくる高校教育推進事業」として実施した。今後は「夢と活力あふれる高校づくり推進費」などの活用も模索する必要がある。

③ 実施時期、実施対象学年

企業（店舗）の経営診断を通じた授業展開であるため、関係機関から起業家精神の育成にも結びつく内容であるとの評価を得た。このため、対象を上級学年に絞り、生徒の自己実現の支援をより強化する内容の充実を図る必要がある。また、高校3年生での実施にあたっては学校行事及び進路など生徒の環境に配慮し、昨年同様11月頃の実施が望ましいと思われる。

④ 実施内容

KJ法、ナレッジマネジメントでは、思考力、判断力、表現力の育成はもちろん、双方向性を持った交流関係が成立するため、責任感、協力が育成され、生徒一人一人が主体的に授業に取り組めるようになることが分かった。また、カード形式の意見表出化は、生徒個々の評価にも有効であった。一方で、グループ間の活動の差を埋めていく手立て、グループへの支援の在り方、グループリーダーの育成など細部にわたる検討が必要である。

⑤ 発表と評価

調査法、発表法、聞く態度、討論の仕方などの技能指導を継続していくことにより、思考力、判断力、表現力をより一層高めていくことができるものと考ええる。

5 授業実践に関する成果と課題

今日、アクティブ・ラーニングという言葉が教育現場で闊歩している。しかし、アクティブ・ラーニングの教授法について、その本質やよりよい実践を研究交流することは発展途上であり、むしろ、日常の授業で「とにかく、アクティブ・ラーニングで授業を実践しなければならない。」と追い立てられる風潮もみえる。

このような中、逆に知識詰め込み型教育の必然性を説く意見や、とにかく生徒が活動すれば何でもアクティブ・ラーニングだとする極端な意見もある。しかし、「能動的な活動」を行ってもそのすべてが主体的な学

きているか。

[参考文献]

- 1)「アクティブ・ラーニングを考える」(2017) 教育課程研究会 東洋館出版
- 2)中央教育審議会中間まとめ 平成 28 年教育課程部会高等学校部会
- 3) 新旧学習指導要領及び解説(小学校社会科・中学校社会科・高等学校地理歴史、公民科)

びにつながるとは言い切れない。むしろ、外見だけの「見せかけ」の態度で臨む話し合い活動や、議論や思考の内容が浅い学びの活動は、学びの基本的立ち位置にすら立っていない場合が多く、授業実施後の振り返りでも「ただ話し合いが行われただけ」という反省も少なくない。

このことを受け、平成 28 年 5 月 9 日中央教育審議会教育課程部会では、教師は「何を、どのように、何のために、対話的学びを実践するのか」を強く自覚するよう指摘している。

そして、これまでのアクティブ・ラーニングは「主体的・対話的な深い学び」と改称され、より具体的、分析的になった。最後にこの「主体的・対話的な深い学び」を確認するとともに、今後の模擬授業をみる重要な視点としたい。

- ①深い学び…習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか。
- ②対話的な学び…他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。
- ③主体的な学び…子どもたちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか。

また、教師がこの教育実践を評価(振り返る)際の判断の基準として次のような点が指摘されている。

- ①深い学び…習得・活用・探究の見通しの中で、教科等の特質に応じた見方や考え方を働かせて思考・判断・表現し、学習内容の深い理解につなげる「深い学び」が実現できているか。
- ②対話的な学び…子ども同士の協働、教師や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自らの考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。
- ③主体的な学び…学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現で

(教育実践事例 1) 高等学校・公民(現代社会) 学習指導案

日 時 平成 29 年 6 月 9 日 (金) 4 校時
 学 級 1 年 A 組 (男子 16 名、女子 16 名)
 授業者 佐藤 智裕

- 1 単元名 第 4 章 現代の経済と国民福祉 2 変化する日本の経済
- 2 単元の目標 現代の経済社会の変容などに触れながら、理解を深めさせ、経済成長や景気変動と国民福祉の向上の関連について考察させる。
- 3 単元と生徒 このクラスは「特進クラス」である。学習に対して意欲的な生徒や、教師の問いかけに対して反応する生徒も多いように見受けられる。したがって、少しレベルを上げた内容も取り入れ、生徒の興味・関心を引き出す授業にしてゆきたい。

| | 学習活動 | 指導上の留意点 | 評価/その他 |
|-----------|---|---|---|
| 導入 8分 | <ul style="list-style-type: none"> 本時の学習内容と本時の目標を提示 戦後の日本について確認する。 | <ul style="list-style-type: none"> 本時の学習内容と目標を提示し、生徒に理解させる。 [目標] 日本の戦後復興から高度経済成長までの流れをつかもう。 歴史を振り返る発問をする。 (1945年に何があったか? など) | <ul style="list-style-type: none"> 積極的に発言しているか。(意欲関心態度) |
| 展開 35分 | <ul style="list-style-type: none"> 改革について 財閥解体、農地改革、労働組合の育成について理解する。 グループになり、調べ、まとめる。 3～4人で発表する。 | <ul style="list-style-type: none"> 3つの経済改革についてグループを作り、紙とペンを配布し、まとめるよう指示する。(10分) 巡回をしながら進捗を確認し、時間を指定する。 まとめ終わっているグループから発表してもらい、不足しているところの補足説明をする。 | <ul style="list-style-type: none"> グループ内での話し合いに協力的・積極的に意見をまとめて発表できるか。(A、B、C) |
| | <ul style="list-style-type: none"> 傾斜生産方式 傾斜生産方式について理解する。 →なぜその方式をとったのか。政府の意図を考える。 | <ul style="list-style-type: none"> 傾斜生産方式についての具体的な説明をする。 様子を見ながら周りと相談する時間を設ける。(約1分弱) | <ul style="list-style-type: none"> 傾斜生産方式を理解しているか(D) |
| | <ul style="list-style-type: none"> 朝鮮戦争・特需 日本経済が一変した朝鮮戦争について理解する。 | <ul style="list-style-type: none"> 朝鮮戦争による日本の変化を説明する。 生徒にも発問する。 →どのよう一変したのか。 | |
| 整理 7分 | <ul style="list-style-type: none"> ノート、黒板、資料集、教科書で本時のまとめをさせる。 ペアとなり、1分ずつでまとめたことをペアの相手に説明させる | <ul style="list-style-type: none"> これらの活動について ○各自で本時のまとめ ○ペアになり、まとめたことを説明以上の2点を説明する。 | <ul style="list-style-type: none"> 理解したことを自分なりの言葉で相手に説明している。(C、D) |

(教育実践事例 2) 高等学校・公民 (現代社会) 学習指導案

日 時 平成 29 年 7 月 22 日 (土) 3 校時

学 級 模擬授業

授業者 赤坂 広隆

- 1 単元名 第 2 編現代の経済 第 2 章現代日本の経済 食料と農林水産業～第一次産業を中心に～
- 2 単元の目標 現代経済の仕組みや機能について理解させるとともに、その特質を把握させ、経済についての基本的な見方、考え方を身につけさせる。
- 3 指導観
- ・スマートフォンを活用し、調べ学習を深めさせることを目的とする。
 - ・構造化された思考を形成するために、「フィッシュボーン」「ダイアグラム」の活用により、具体的にまとめさせる。

| | 学習活動 | 指導上の留意点 | 評価/その他 |
|----|---|--|--|
| 導入 | <ul style="list-style-type: none"> ・前時の振り返り「戦後経済のあゆみ」 | <ul style="list-style-type: none"> ・発問：「今朝何食べた。」など食べ物からその原産地について興味を与える。 | <ul style="list-style-type: none"> ・意欲・関心・態度 |
| 展開 | <ul style="list-style-type: none"> ・教科書p108の音読 導入時の発問から展開へと導く ・T P P についてプリントを配布し、基礎的理解を図る。 ・T P P の「よい面」「よくない面」についてグループ学習を行う。 | <ul style="list-style-type: none"> ・発問：「関税」について確認するとともに自由貿易・T P P など本時の主題を確認する。 ・賛成・反対について、生徒の意見を引き出す。 ・スマートフォンなどでT P P に関する意見を探し出す。 ・「フィッシュボーン」「ダイアグラム」の活用により、思考の構造化を図る。 ・発表：1組3分を目安に発表。用紙を使い明確な発表となるよう事前指導。 | <ul style="list-style-type: none"> ・挙手による発言 ・情報機器の活用 |
| 整理 | <ul style="list-style-type: none"> ・「日本の農林水産業を元気にするには？」 ・打開策を考え、発表する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・食料自給率等のグラフから産業の停滞を認識させる。 ・日本の第一次産業活性化について思考し、意見を発表させる。 | |

総合的な学習の時間における主体的・対話的で深い学び 新学習指導要領の目指すところと実践事例報告

札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツビジネス学科 准教授 横田久貴

キーワード： 総合的な学習の時間 主体的・対話的で深い学び 新学習指導要領

1 テーマ選定の理由

学習指導要領の改訂にともない、中央教育審議会教育課程部会は平成 28 年 8 月「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」の報告を行った。また同年、学習指導要領の改訂の方向性について、「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等の改善及び必要な方策等について」答申がなされた。（中教審第 197 号）

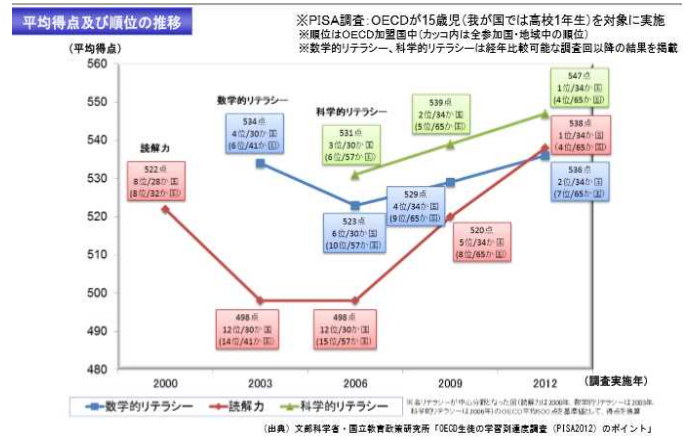
このなかで、総合的な学習の時間はこの 10 年間の取り組みを総合的に評価しつつ、その成果を他教科も含めた教育活動全般に広めてゆくことが示された。また、高等学校では総合的な学習の時間から「総合的な探求の時間」という名称変更が議論されるなど、より探求の総仕上げともいえるべき、内容の高度化も検討されていた。これら一連の流れは、大学入試改革をも連動したものになっており、これまでの知識偏重の入試や教育活動が、大きく改革されるであろうことが予測されている。

そこで、本論では新学習指導要領の基本的な趣旨をとらまえ、その目指す目標・内容について明らかにするとともに、これまでの総合的な学習の時間における教育実践の中で「新しい学習指導要領の考え方に沿う、今後引き継ぐべき実践」とはどのようなものかについて述べることにする。

2 今日の学校教育の課題と現状

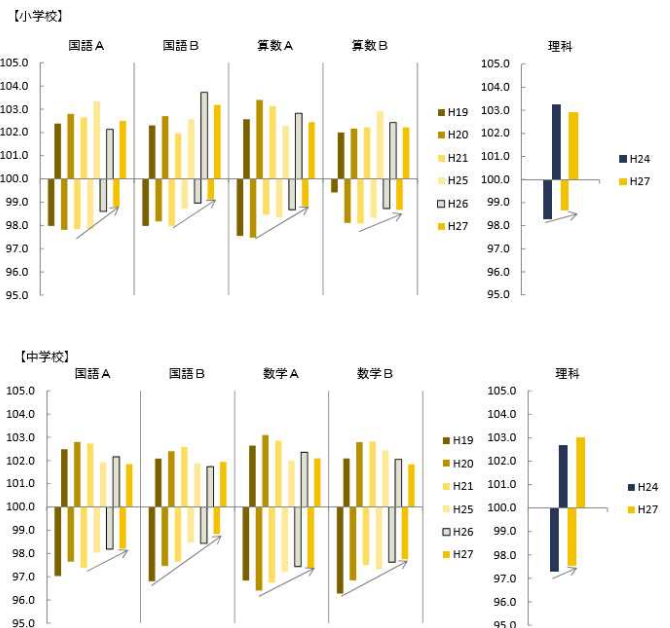
(1) 調査結果からみえる我が国の生徒の実態

図表 1 はいわゆる PISA 調査である。15 歳（高等学校 1 年生）を対象にして行われた学習到達度調査では、我が国は「読解力」において 2000 年には世界的にも非常に高い学力をマークした。だが、2003 年、2006 年と相次いで「読解力」「数学的リテラシー」の国際的順位を低下させてしまった。



図表 1 生徒の学習到達度調査

当時はこれを「学力低下」の危機と叫び、その主な原因を「ゆとり教育」と決めつけた時代があった。その後、2009 年、2012 年と我が国の学力は「V 字回復」をとげ、現在では世界でもトップクラスの順位に返り咲いている。



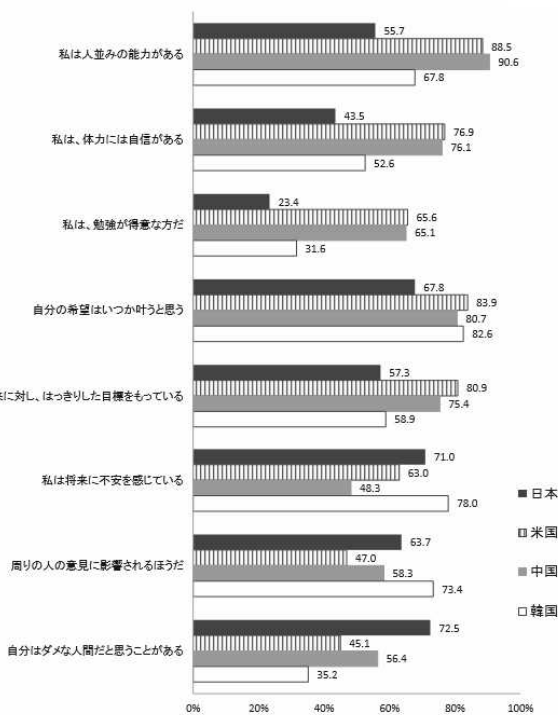
図表 2 平成 27 年度全国学力・学習状況調査結果

また、図表 2 は学力・学習状況調査である。この平成 24 年から平成 27 年までの調査結果から、最も得点

の高い都道府県と最も得点の低い都道府県の格差が次第に縮小しており、我が国の子どもたちの地域による学力格差が小さくなっていることがわかる。

この結果については、種々の意見や判断が存在しているものの、都市と地方の子どもたちの学力差が埋まってきているということは、学校で展開されている教育活動の充実が目に見える形で、各学校に普及し、それが成果となって表れてきているといえるだろう。

さらに、図表3は、世界各国の高校生を対象に、諸外国の生徒と比較した「自分の性格評価」である。最上段にある「自分には人並みの能力があるか」との回答で、アメリカ、中国の生徒がいずれも80%以上「はい（イエス）」と回答したのに対して、我が国の生徒は55%ほどしかいない。また、最下段の「自分はダメな人間だと思うことがあるか」との回答で、アメリカ、韓国はいずれも45%以下なのに対して、日本は72%を超える生徒が「はい（イエス）」と回答している。他にも、「私は勉強が得意だ」「将来の目標がある」などの数値は他国と比較し、著しく低い結果となっている。



図表3 高校生の性格評価（自己評価）

このことから、期待する学力が世界屈指の高レベルにある我が国の子ども達は、逆に自己肯定感、自尊感情（セルフエスティーム）の数値が低いことが明らかであり、自己評価の低さが大きな問題となっている。

このことは、図表4の「数学・理科の学習に対する生徒の意識」調査でも同様の傾向がみてとれる。TIMSS2011の調査結果では、中学2年生のうち「学習が楽しい」と回答した数値が他国と比較し極端に低く、かつ、「数学・理科を生かした将来の夢」も同様に低い。という結果となった。

この結果を受け、「我が国の中学生は学習の楽しさや実社会との関連に対して肯定的な回答をする割合が低い」。つまり、学力は高いものの、学んだことと現実の社会が結びつかないことや、そもそも実社会で活動するための資質・能力の育成として学校の教育活動が機能していない。という厳しい意見がみられた。

| | 数学 | | 理科 | |
|------------------------|-----|------|-----|------|
| | 日本 | 国際平均 | 日本 | 国際平均 |
| 数学・理科の勉強は楽しい | 48% | 71% | 63% | 80% |
| 数学・理科を勉強すると日常生活に役立つ | 71% | 89% | 57% | 83% |
| 他教科を勉強するために数学・理科が必要 | 67% | 81% | 35% | 70% |
| 志望大学に入るために良い成績が必要 | 72% | 85% | 59% | 77% |
| 将来望む仕事につくために良い成績が必要 | 62% | 83% | 47% | 70% |
| 数学・理科を使うことが含まれる職業につきたい | 18% | 52% | 20% | 56% |

（出典）IEA国際数学・理科教育動向調査（TIMSS2011） 実態調査結果より文部科学省作成

図表4 IEA 国際数学・理科教育動向調査（TIMSS2011）

このような結果を受け、文部科学省は我が国の児童・生徒の課題として、「判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べることについて課題がある。」と指摘した。また、特に理科については、「（実験・観察結果を）整理・分析した上で、解釈・考察し、説明することについて課題がある。」と指摘した。（平成26年、27年 国立教育研究所）

このようなことから、我が国の子どもたちは、「自己肯定感や達成感の欠如とともに、分析力・説明力に欠けることから、自分で判断して行動するという主体性」が求められたのである。

（2）求められる資質・能力

超高齢社会や先端テクノロジーの発展など、変化の激しい社会にあって学校教育の意義が問われている。

例えば、キャシー・デビットソン氏（ニューヨーク市立大学大学院センター教授）は、「2011年度に米国の小学校に入学した子どもの65%は、大学卒業時に今は存在しない職業に就くだろう」と説いている。また、

マイケル・A・オズボーン氏（オックスフォード大学准教授）は、「今後20年以内にアメリカの総雇用者の約47%の仕事が自動化されるリスクが高い」と主張している。つまり、OECDが「21世紀の社会」でも予測するとおり、今後、「型の決まった反復・認識」の作業や仕事は衰退し、逆に「型の決まっていない非反復・双方向」の作業や仕事はその地位を高める社会が到来するとされている。

このようなことから、産業界が求める人材として、経団連は次の2つの社会人基礎力をあげている。

- ①他者と協働しながら価値の創造に挑み、未来を切り開いていく力を身に付けた人材
- ②社会・経済の変化に伴うニーズに対応した人材

出典 産業界の求める人材像と大学教育への期待に関するアンケート

この二つは、いわゆる「付加価値の高い人材」であることを明確にしたともいえる。このような人材を育成するために、今日の教育に期待されることとして、次の点が指摘されている。

- ①論理的思考力や課題解決能力やチームを組んで特定の課題に取り組む経験
- ②専門分野の知識や実社会や職業とのつながりを理解させるプログラム

さらに、そのための教育の具体的施策として次の点が指摘されている。

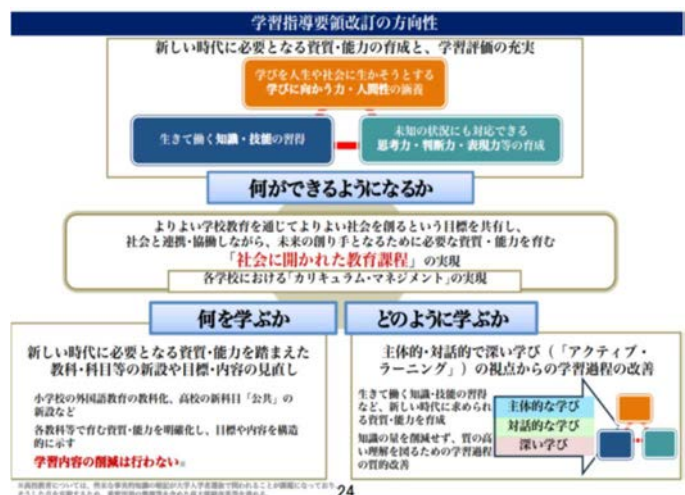
- ①「アクティブ・ラーニング」（課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学習）の充実
- ②個人個人の目的意識を伸ばし、職業意識と技術を身につけた人材（プロフェSSIONAL人材）の育成

（3）新学習指導要領改訂の方向性とねらい

これまでの学校教育や学習指導要領は「何を学ぶか」「どのように学ぶか」について焦点があてられがちであった。ところが、今回の学習指導要領の改訂では「何ができるようになるか」「何が身についたのか」など、生徒が身につけるべき結果が大きく注目されている。

そして、これについて教師は「どのように教え」、生徒は「どのように学ぶか」を構想して教育を実践することが重要であるとした。これは言い換えるならば、各学校の教室の日々の営みであり、普段の授業をどうするのかという日常の問題でもある。

このことについて、中教審は「何ができるようになるか」「何が身についたのか」については、これからの新しい時代に身につけるべき資質・能力について3つの柱を示した。



図表5 学習指導要領の改訂の方向性

この3つの柱とは、図表5のとおり、①知識・技能の習得、②思考判断・表現の育成、③学びに向かう力、人間性の涵養である。

この3つの柱は、総合的な学習の時間を含めたすべての教科において、学習指導要領の基本的構成となり、次期学習指導要領の記載の構成は上記の①②③から成り立っている。

例えば、総合的な学習の時間の目標は、

【高等学校】

- ①課題に関する概念的知識を獲得し、課題の解決に必要な知識や技能を身に付け、探求の意義や価値を理解するようにする。
- ②実社会や実生活の中から問いを見出し、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現する力を育成する。
- ③主体的・協働的に課題を探究し、互いのよさを生かしながら、新たな価値の創造やよりよい社会の実現に努めようとする態度を育てる。

また、この目標に照らして、評価もこの3つの観点からなるとされた。つまり、次期学習指導要領は①知識・技能の習得、②思考判断・表現の育成、③学びに向かう力、人間性の涵養の達成に向け、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」を体系的に示したのである。

さらに、3つの柱のうち「どのように学ぶか」につ

いて、アクティブ・ラーニングが明記されることとなった。このアクティブ・ラーニングとは、平成24年11月大臣諮問答申において、次のように定義されている。

「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」

今日、これらの議論が進み、今では「アクティブ・ラーニング」ではなく「主体的・対話的な深い学び」と名称が変更になっているが、これらはどのような学びであったとしても、生徒の学びに向かう姿勢が重要なのであり、授業が終わった後、生徒が「主体的・対話的な深い学び」に到達していたかがポイントである。

3 主体的・対話的で深い学び

(1) プロセスの充実

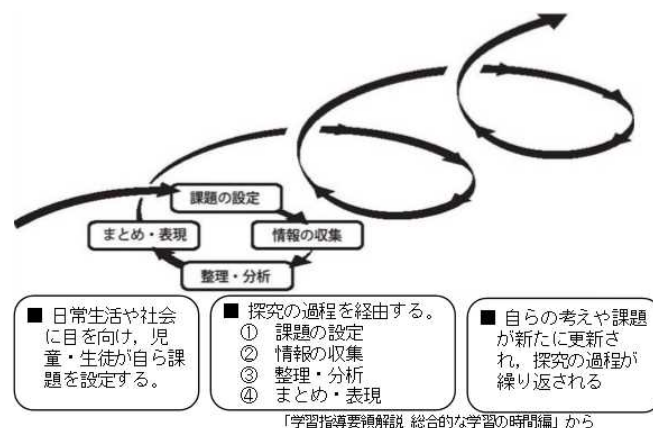
学習指導要領の改訂によって、①知識・技能の習得、②思考判断・表現の育成、③学びに向かう力、人間性の涵養の3つの柱が示された。さらに、これを達成するため、「主体的・対話的な深い学び＝アクティブ・ラーニング」を実践してゆくことが求められることとなった。

では、どのように学びをすすめてゆけばよいのか。このことについて、今回の改訂で学習の過程（学習プロセス）が明示されることとなった。この学習の過程とは、普段の授業の学びの過程、すなわち授業を進行する手順のことである。

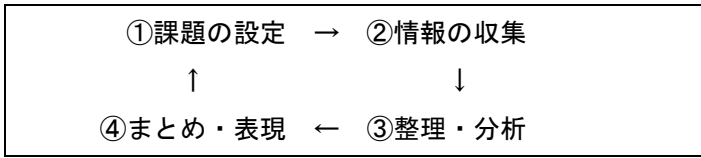
確かに、学ぶ科目や内容によって授業の進め方や展開は異なるものの、今回、教科の違いを超えて3つのプロセスが明示化された。それが、以下の3点である。

- ①問題を解決するプロセス
- ②解釈し考えを形成するプロセス
- ③構想し創造するプロセス

上記3つのプロセスを総合的な学習の時間でみると、図表6のイメージ図となる。さらに具体的には、このサイクルは次の循環をとることとされた。



図表6 総合的な学習の時間における学習のプロセス

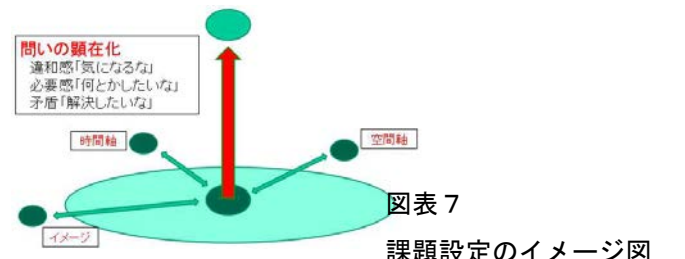


(2) 各プロセスの意義

では、学習の各プロセスの内容をみてゆきたい。

①課題の設定

課題の設定は多くの学校の指導実績から「最も困難な作業」といわれている。このことについて国は、図表7のイメージ図で課題の設定を説明している。



まず、学習（授業）を行うには生徒の実態に合った課題を設定しなければならない。この課題とは生徒が情報を収集し、比較・考察する学び方の展開を考慮することが求められる。例えば、時間軸で考える（昔と今をくらべてみよう）や、空間軸で考える（別の地域とくらべてみよう）や、イメージを想起する（完成予想図を描いてみよう）など、様々な「考える手立て」を効果的に講じる必要がある。

このような様々な角度から「問い」を考えることで、自ら「答え」を導き出そうとすると問題の状況がみえてくる。これを「問題状況の把握」という。

問題状況が把握されると「どうしてこうなったのだろう」、「なぜ、他と異なるのだろう」という「新たな問い」があらわれてくる。これが「問いの顕在化」である。

これらの「問い」は、自然発生的に起きるものでなく、教師の指導力によって、生徒の内面にある問いを外に出し、それを言葉に発せられる形にするなど安定させることが「問いの顕在化」には重要である。

さらに、問題状況が把握されると、次に生徒が内面に抱くものとして「違和感」と「必要感」などがある。具体的には、他との比較などから「異なりが気になる」、「何とかしたい」、「理想はこうだ」、「解決したい」という生徒の学びに向かう姿勢があらわれることである。つまり、課題の設定とは「生徒自身の身に迫った、切実感のある課題を設定する」ことで、「問いを顕在化」させ、そのことが生徒の学びに向かう姿勢を引き出すことである。

②整理・分析

こちらも多く学校の指導実績から課題設定と並んで「最も困難な作業」であるといわれている。

この整理・分析とは、得られた情報が数値なら統計処理、空間ならばマッピングなど入力情報を処理する処理過程をつうじて問題を再構成する過程である。この整理・分析を効果的に指導ができるということは、生徒に「考える力を養うことができる」と言っても過言ではない。しかし、「考える力」を身に付けさせることは簡単なことではなく、学校教育の大きな課題でもある。このことについて、今回の改訂では考える力を身に付ける事例として、次をあげている。

①思考力のブレイクダウン

②具体的な学習活動の用意

この「思考力」というキーワードは、解釈が幾通りも存在するため、具体的なイメージがつかみにくい、では、実際に生徒が「よりよく考えているか」どうかをどのように判断すればよいのだろうか。

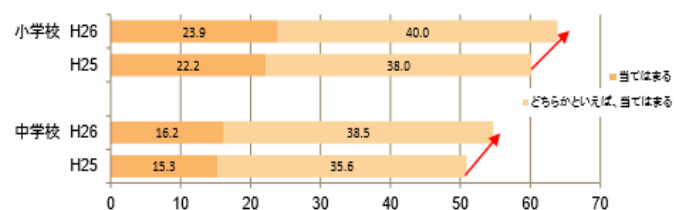
それはこれまで、教師が発する「よく考えなさい」「真剣に考えなさい」という抽象的な言葉ではなく、多面的に考えたり、統合したり、構造化して考えることができるよう具体的な学習活動を用意することが求められているのである。

近年、このような具体的に考える手立てとして、カード整理、ベン図、ウェビングマップなどの思考ツールが学校教育の現場に出現している。これらの思考ツールは、原因・結果の思考分析に向いているツール、統合・グルーピングに特化したツールなど、それぞれ

「考える」ための手立てによって方策が異なるため、教師は課題や発達段階によって最適な思考ツールを採用することが求められる。

このように、これまでの学校教育では科目によって、知識という学習すべき入力情報が歴史・生物・物理など、一定の科目特性の範囲内に限られていた。しかし、総合的な学習の時間はこの入力情報が広範囲に及び、雑多な情報の中から生徒が考えてゆかなければならない。これら雑多で多様な情報を取捨選択、統合・グルーピング化して考える処理過程がますます重要になってきたのである。

つまり、整理・分析の際に、このような思考ツールを効果的に使用すると、問いに対する思考の深まりをもたらすだけでなく、文字や言葉に表すなどして生徒の内面にあったものを表面化し、安定化させることができる。そして、それは最終的に「対話的で深い学び」に繋がっていくのである。



図表8 「総合的な学習の時間」では、自分で課題を立てて情報を整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいますか。

さらに、図表8のとおり、このような整理・分析の学びの成果は、学力全体の底上げに貢献していることがわかっている。特に、総合的な学習の時間での取り組みの充実は小学校、中学校のいずれも学力等との相関関係がみられ、学力向上に確かな成果を残している。

③まとめ、表現

カーピック氏（パデュー大学）は「スワヒリ語の習熟テスト」の中で、「入力を繰り返すよりも、出力を繰り返すほうが、脳回路への情報の定着がよい」と主張した。すなわち、これまでの学校教育が得意とした「知識のINPUT」よりも、「学んだことのOUTPUTの方が学習の定着（脳の可塑性）が上回る」ということである。

つまり、まとめや発表などの行為は、①課題の設定や②整理・分析の学びを経て、③まとめ、表現により

知のネットワーク化が進展し、これによって脳への定着が促進され、これが長期記憶に結びつくこととなる。最終的にこの記憶は、生涯にわたり活用できる知識・技能として身につくというものである。これが、今回の新学習指導要領の根底にある知識観といえる。

ゆえに、今改訂ではこのような学習プロセスを通じて、生徒の資質・能力を高めることができるよう、次のような「言語活動の充実」が求められている。

【言語活動の充実】

- ①体験から感じ取ったことを表現する
- ②事実を正確に理解し伝達する
- ③概念・法則・意図などを解釈し、活用したりする
- ④情報を分析・評価し、論述する
- ⑤課題について構想を立て実践し、評価・改善する
- ⑥互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを展
展させる

(1) インタラクション

将来、未知の状況にあっても未来を切り拓くことのできる思考力・判断力・表現力の育成が求められている。そのためには言語活動の充実が重要である。

この言語活動の一つとして、音声言語を中心とした対話がある。これをインタラクションという。

インタラクションとは、異なる多様な他者との対話を通じて思考を活性化し、知の構造化を図ることである。東京大学教育学研究科藤村宜之によると、学校教育で展開される対話には、次のようなものがある。

- ①聞き手としての他者 → 説明による精緻化
- ②話し手としての他者 → 異なる情報の収集
- ③知の協働構築作業としての他者 → 情報の共有化、
関連付けによる知の創出

このように情報受信(聞き手)や情報発信(話し手)を相互に行うことで、生徒自らの中に情報が再構築される一連のプロセス(知の創造)が重要なのである。

では、このような「話し合い活動」を行うことによって身につく資質・能力とはどのようなものであろうか。

公開授業研究などで生徒の話し合い活動を観察すると、話し合い活動が深まるにつれ、次のような事実的で個別的な断片的知識が、概念的で構造的な知識へと転換していく生徒の様子をみることができる。

- ①テーマに関する会話が増えれば増えるほど、断片的であいまいだった知識が明瞭になってくる。
- ②会話に出てくる他のキーワードと繋がってくるため、関係性が明確になり、構造化される。
- ③テーマに関する視点が多様化し、多面的・多角的にとらえることができる。

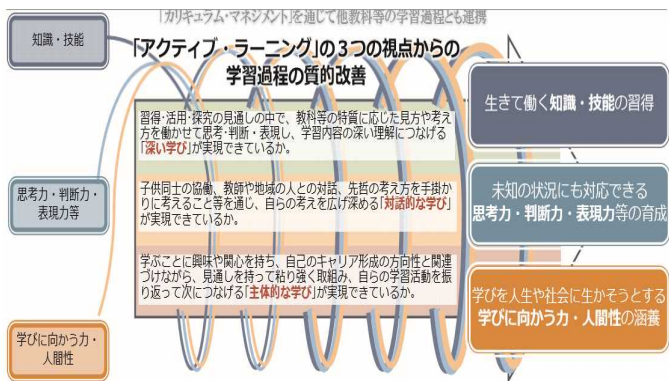
このように知の構造化は、言語活動を中心とした対話によって確かなものになるといえる。

(2) リフレクション

汎用的な思考力・判断力・表現力の育成には、インタラクションが重要であるが、このインタラクションの学びを確固たるものにするために、リフレクションを行うことが求められている。

このリフレクションとは学んだことを振り返り、それを文字にしていく行為である。すなわち、文字言語を中心とした振り返り、すなわち「書いて」心に刻み、これを外化する作業である。このリフレクションによ

4 主体的・対話的な深い学びの実現に向けて



図表 9 学習プロセス(過程)の質的改善

先述のとおり、学習指導要領の改訂によって、①知識・技能の習得、②思考判断・表現の育成、③学びに向かう力、人間性の涵養の3つの柱が示された。(図4左)そして、この3つの柱の育成のための学習過程(学習プロセス)があらわされた。これは具体的には、①問題を解決するプロセス、②解釈し考えを形成するプロセス、③構想し創造するプロセスである。(図表9中央)

このような学習過程をより質的に向上・改善するために主体的・対話的で深い学び(アクティブ・ラーニング)が求められ、この学びには、言語活動の充実が欠かせないとされた。では次に、この言語活動の充実の在り方について考察する。

って構造化された知はさらに安定化・持続化し、将来にわたって身についた資質・能力となる。

(3) 生徒の資質・能力の向上

先述のとおり、主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）の質的改善は次の点に集約できる。

- ①価値…課題設定のクオリティを向上させる。
- ②明示…学習プロセスのゴールイメージをもつ
- ③活用・発揮…学習プロセスの充実を図る。
- ④処理・状況…インタラクションを行う。
- ⑤精緻・変容…リフレクションを行う。

しかしながら、教壇に立つ教師の現場の目線で述べるなら、「学びによって生徒の目つきが変わる」「生徒自身が成長したと実感できる」。このような瞬間とはどのようなときであろうか。

これについて、心理学的にみると次のようなポジティブ感情が湧き上がってくると言われている。

学習によって「わかった」と思う「手応え感覚」

- ①充実感 … 「すがすがしい」「気持ちいい」などの言葉にならない満たされた感覚、②～④を支える。
- ②達成感 … 「なるほど」「わかった」「できた」などを支える感覚
- ③自己有能観 … 「自分は成長したかな」「前よりできた」など自己の成長を実感する感覚
- ④一体感 … 「みんながいたから」「みんなできると楽しい」などの協働的に学ぶ価値を実感する感覚

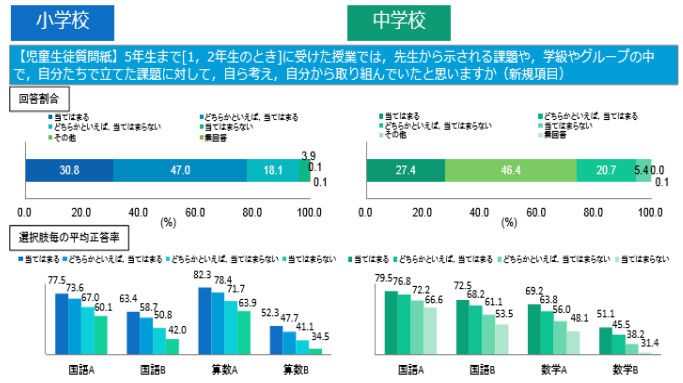
このポジティブ感覚について、中部大学速水教授によると「主体的で・親和性のある集団は達成思考が強い」と説く。すなわち、仲が良く、前向きなチーム（クラス）は結果を出す。と言い換えることができる。いずれにしても、これからの学びは「主体的・対話的で深い学び」が欠かせない。しかし、ポジティブ感覚にあるとおり、このような学びは「独り」ではなく、他者との学びあいによる対話と、インタラクション、リフレクションなど文字という言語情報にあらわすことによって深まる学びであり、かつ、他者との一体感、達成感を味わうことができる学習活動でなければならない。

このような学びは、個人としての資質・能力の向上ばかりではなく、他者と協働して未知なる未来を切り拓く社会を形成する学びでもある。

5 主体的・対話的で深い学びの教育成果

最後に、平成 28 年度学習・学力到達度調査をもとに、主体的・対話的で深い学びの教育実践による成果を確認する。

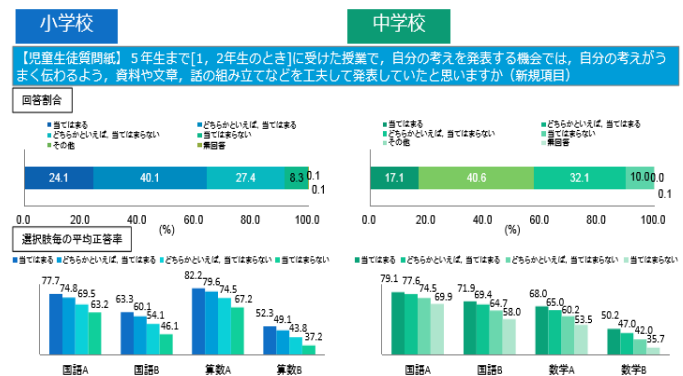
まず、図表 10 は「小学校 5 年生（中学校 1、2 年生のとき）までの授業で、課題解決学習を行い、その中で自ら考え、自分から取り組んでいたか。」という質問である。



図表 10 自ら学び、取り組んだ生徒の学力・学習

図表 10 では、「自ら考え、自分から取り組んでいた」と回答している児童生徒は、「当てはまる」「どちらかといえば、当てはまる」をあわせると7割を超える。これは、子ども達の学習態度として、主体的・対話的な学習が一定程度定着している状況がみられる。さらに、特筆すべきは、肯定的な回答を選択した学校や児童生徒の方が、平均正答率が高い傾向にあることである。

しかし一方で、教師（学校）は「課題を理解して授業に取り組んでいると思う」と回答していても、そう捉えていない児童生徒が一定の割合で存在することもわかった。

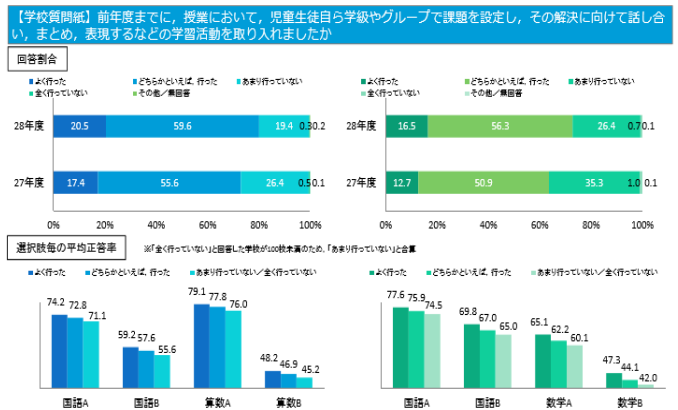


図表 11 考えを発表する工夫に取り組んだ生徒の学習・学力

図表 11 は、「授業で、自分の考えを発表する機会では、自分の考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話

の組み立てなどを工夫して発表していた」と回答した児童生徒は6割前後にとどまり、逆に取り組みができていないという児童生徒が4割弱存在する。ことが判明した。このことは、図表10の自ら考える学習活動よりも取り組みの成果が表れていないことを示している。

また、図表10同様、肯定的な回答を選択した学校や児童生徒の方が、平均正答率が高い傾向にあった。



図表12 話し合い活動に取り組んだ生徒の学習・学力

図表12は、「授業で、課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を行っているか」であるが、このような学習活動を取り入れたと回答した学校の割合は、平成27年度から平成28年度にかけて、小学校で7.1ポイント、中学校で9.2ポイント増加しており、徐々に定着しつつある。しかし一方で、このような学習指導の改善の取組ができていないと回答する学校も2～3割弱程度存在する。また、学校がこのような取り組みを行っていても、「そのような活動ができていない」と考えている児童生徒が、一定の割合で存在することから、このような「話し合い活動」はまだまだ目標とする教育活動の途上であるといえる。

6 教育実践報告～総合的な学習の時間と北海道アンビシャスハイスクールの連携について

(1) 掲載にあたって

附則として、総合的な学習の時間の教育実践事例報告を行う。これは、平成15年から3年間にわたり実践した事例報告であり、当時は総合的な学習の時間の創設期であった。

本実践は、北海道教育委員会「北海道アンビシャスハイスクール＝夢を追い希望を叶える進路指導＝」の

指定を受け、3年間実践したものである。なお、平成29年度末文部科学省教職課程再課程認定において、教職課程科目担当者の関連業績に関する規範が示されたため、これに基づき本実践をできる限り原本のまま記載することとする。

(2) はじめに

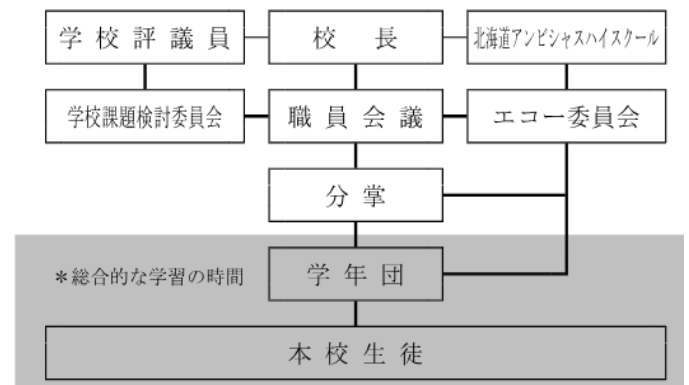
北海道倶知安高等学校（校長 後藤 隆）

発表者 教諭 横田 久貴 [間口数5]

本校は、進路指導の基本方針を、生徒の個性を伸張し、同時に発展的学習を通じて学力向上を図り「入れる大学、進路ではなく入りたい大学進路を目標に据えその実現を目指すこととした。

これにより、平成15年度入学生から3年次に「特進コース2学級「総合進学コース3学級」を設置し、あわせ」て「総合的な学習の時間」を実施して、生徒の実態に応じた自己実現を支援している。

このことを踏まえ、生徒の進路に応じて設定した目標・課題について、生徒の知識や技能が深化するよう、共通理解を図り委員会を設け指導体制を整備している。また、本校の理念を前向きに捉え、道教委「北海道アンビシャスハイスクール＝夢を追い希望を叶える進路指導＝」の指定を受け、本校の「魅力ある学校づくり」を推進している。



図表12 総合的な学習の時間の学校経営体制（関係分）

(2) 経営体制と目標設定

「魅力ある学校づくり」に資するため、経営目標の設定とその評価・改善を行うにあたり、学校評議員制度の活用と生徒の実態調査を行い次のような数値目標を設定した。

| 希望進路先 | 1年 | 2年 | 3年 | 目標値 |
|-------|----|----|----|-----|
| 国公立大 | 41 | 37 | 18 | 40 |
| 私立大 | 20 | 23 | 42 | 50 |
| 国公立短 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| 私立短 | 6 | 17 | 19 | 20 |
| 看護医療 | 18 | 18 | 16 | 15 |

図表 13 進路到達目標（平成 15 年度入学生）

A 目標実現のための施策の基本方向とその概要

①教育課程の改善

多様な進路実現のために「特進コース「総合進学、」コース」を設置するとともに、週単位数をとし、金曜7校時を「総合的な学習の時間」に位置づけ、その弾力的な運用に努める。

②学年経営

生徒個々の課題を早期に発見するために、進路把握と模擬試験、進学講習などへの取り組みの向上につとめ、英単語、漢字、数学など生徒個々の課題解決に応じた朝学習〔分×5日（年間8～9週間）の実施など生徒の伸張に努める。

③北海道アンビシャスハイスクール

- a. 起業家による「企業が欲する人材」の講演
- b. 独自の「進路ノート」の活用
- c. 高大連携、中高連携
- d. 予備校との連携による「進路指導の充実」

B 期待される成果

①生徒の個性の伸張

学力到達度試験、模擬試験等を多面的に集中管理することにより、個々の生徒の課題を把握し、的確な指導に努め生徒の個性の伸張と自己実現を果たす。

②発展的な学習の充実による学力向上

外部講師による発展的な学習を通じて、好奇心や意欲の向上を図り、同時に「学ぶ喜び」を体感させ「学び方を学ぶ」姿勢を助長させる。

(3) 総合的な学習の時間の教育実践

A 理念（2つの柱）

進路学習と課題研究を理念に据え、実践した。

B 目標

理念の具体的な実現に向け、到達目標を定めた。

- ①自分の生き方や進路について、自ら考え、自ら解決できる資質や能力を身につける。

②様々な場面で進んで活動する態度を養う。

③個性や能力を伸ばし、教養・知識・技能を高める。

C 単位

学年末に1単位として認定する。年間35回とする。

D 評価

ア. 観察による評価（主体性・積極性の見取り）

イ. 記録による評価（レポート・提出物）

| 回 | 内 容 | 18 | 室蘭工業大学 |
|----|----------|----|------------|
| 1 | | 19 | 出前講座 |
| 2 | 学習到達度調査 | 20 | 企業人講演 |
| 3 | 進路志向調査 | 21 | |
| 4 | | 22 | |
| 5 | スタディサポート | 23 | サテライト講座 |
| 6 | 北海道大学 | 24 | |
| 7 | 出前講座 | 25 | 小論文、作文の書き方 |
| 8 | 小樽商科大学 | 26 | 表現方法を学ぶ |
| 9 | 語学講座 | 27 | |
| 10 | 小樽商科大学 | 28 | |
| 11 | 語学講座 | 29 | |
| 12 | 大学・短大等 | 30 | 朝課題解決学習 |
| 13 | 進路研究 | 31 | 1日5分×2週間 |
| 14 | | 32 | |
| 15 | | 33 | |
| 16 | 見学及び講義聴講 | 34 | |
| 17 | | 35 | |

図表 14 年間計画

提出する課題の内容と活動への取り組みを総合的に判断し、担任・副担任が評価している。なお、出欠管理、学習の実践、評価は副担任が中心となって行っている。

(4) 評価と反省

①校内組織

本校の総合的な学習の時間は、学年団を軸にエコー委員会と学校評議員会がその両輪となって構成されている。とくに本校において北海道アンビシャスハイスクールの具現化の担い手となっているエコー委員会との連携は欠かせない。その意味において、道教委のアンビシャスハイスクール指定は、本校の総合的な学習の時間推進に欠かすことのできない要素となっている。

②関係機関との連携

校内外各種機関との連携においては、エコー委員会が主に担当しており、学年団はその運営を担っている。機能分化が明確ではあり、学年としてエコー委員会の存在は大きいものがある。

③評価と学年団

総合的な学習の時間の評価及び担当者は副担任とし、

これまでのLHRは担任、総合は副担任と区別している。また、その評価は受講状況や提出物、出欠などを勘案し、5段階程度の評価を行い、その後、個人の特徴から文章化している。



写真1
北海学園大学
講師による
出前講座

[参考文献]

- 1) 「アクティブ・ラーニングを考える」(2017) 教育課程研究会 東洋館出版
- 2) 「高校生の生活と意識に関する調査報告書」(2015) 国立青少年教育振興機構 青少年教育研究センター
- 3) 「OECD 生徒の学習到達度調査」(平成 20 年～28 年) 文部科学省・国立教育政策研究所
- 4) 「平成 25 年度 全国学力・学習状況調査の結果」
「平成 27 年度 全国学力・学習状況調査の結果」
文部科学省・国立教育政策研究所
- 5) 「IEA 国際数学・理科教育動向調査 (TIMSS2011)」
文部科学省・国立教育政策研究所
- 6) 中央教育審議会中間まとめ 平成 28 年教育課程部
会高等学校部会

教職課程科目「生徒指導論」における生徒理解のための授業実践 「自己理解」と「自己覚知」のための教育実践

札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科 教授 片岡辰三

キーワード：生徒指導、教育相談、自己理解、自己覚知、スクールソーシャルワーカー（SSW）

1 はじめに

本報告は、本学教職課程科目「生徒指導論」の2回の教育実践である。

本科目においては、「生徒指導提要」（文部科学省、2010）をテキストとして活用し、学生の「コミュニケーション能力」と「プレゼンテーション能力」の育成を基盤として、グループ討議などを行い、より実践的でアクティブ・ラーニング型授業（溝上慎一、2014）を試みたものである。

「生徒指導提要」では、生徒指導において、その教育実践の成果を上げるためには生徒理解が重要であること。特に、問題行動を起こす児童生徒の問題背景には、本人の課題や家庭の問題など様々な課題が存在することを理解する必要があるとともに、生徒理解を深めるためには、生徒の能力の問題、性格的な特徴、交友関係、生育歴、環境条件など多角的・多面的に理解することが大切であることが述べられている。また、生徒指導や教育相談を効果的に実施するためには、共感的に生徒を受入れたり、生徒との信頼関係を構築することが必要であることが強調されている。

一方、近年、教育現場にはスクールカウンセラーの導入が進んでおり、更にはスクールソーシャルワーカーの導入も進みつつある（文部科学省、2016）。生徒の様々な課題を理解するためには、関係機関等との連携や専門職であるソーシャルワーカーの知識や技能を身に付けることも大切である。

「自己覚知」は、社会福祉士に求められる基本的資質である。教師が生徒理解を深めるためには、「教師自身が自身の価値観について理解すること」すなわち「自己覚知」が大切であると考えられる。

筆者は、公立高等学校や教育委員会、専門学校等において37年の教員・管理職経験を有しているが、これ

までの経験から、教師が陥りやすい、上から目線の生徒対応について反省するものである。それ故、自分自身の考え方の根底にある価値観を踏まえ、生徒や他者を理解することの大切さを、「教師を志す学生」にも、理解してほしいと考える。

本報告においては、「教師を志す学生」の「自己理解」と「自己覚知」のための授業実践について述べる。

2 実践事例1 「自己理解」（嶋崎政男、2014）

（1） 強制選択による自己理解

- ① 授業の開始に当たり「振り返りシート」（資料-1）を配布し、授業のながれを説明する。
- ② 「慎重」「創造的」「良心的」「従順」の4つの言葉を書いた紙を教室の四隅に掲示し、学生は「今の自分に最もふさわしい言葉の場所」に移動する。
- ③ 同じグループになった学生同士は「その言葉を選んだ理由」と「一緒になったメンバーの顔ぶれについての感想」について話し合う。
- ④ 学生は「振り返りシート」にまとめる。

（2） エゴグラムで「今の自分」に気付く

- ① 「エゴグラム・チェックリスト」（別表-1）を配布し、○は2点、△は1点、×は0点として各自記入させ、学生は項目ごとに合計点を計算する。
- ② 次に、「5つの心」（資料-2）を配布し、(1) エゴグラムは交流分析における自己分析法の一つであること、(2) 誰もがNP（保護的な親）、CP（批判的な親）、A（大人）、FC（自由な子）、AC（順応した子）の「5つの心」を持っていて、その時々それぞれの「量」が違っていると考えること、また、(3) どの「心」が多ければ良いとか少ないからダメということでは

ないこと、(4)結果は固定的なものではなく、その時々のお持ちの持ちようで変化することなどについて説明する。

- ③ 最後に、学生は「振り返りシート」により、「自分のタイプ」「自分の心の傾向で気づいたこと」「これからも大事にしていきたい自分の特徴」「少し変えてみようと思ったこと」について記入する。

(3) ジョハリの窓

- ① 「ジョハリの窓」(資料-2)のプリントを配布し説明する。
- ② 「秘密の窓」(隠したい領域)を他の人に知らせること、つまり「自己開示」と、「盲点の窓」(自分が気付いていない領域)を他の人から教えてもらうこと、いわゆる「フィードバック」について説明する。

(4) 授業の振り返り

生徒指導論の履修者は、主に2年生35名、スポーツ指導学科30名、臨床心理専攻2名、現代文化学科2名である。なお、授業当日の出席者は32名(スポーツ指導学科28名87.5%)であった。

ア 強制選択による自己理解

- ① 4つの言葉の選択割合を表-1に示す。

表-1 4つの言葉の選択割合

| 言葉 | 割合 (%) |
|-----|--------|
| 慎重 | 40.5 |
| 創造的 | 18.8 |
| 良心的 | 15.6 |
| 従順 | 25.1 |

- ② 4つの言葉を選んだ理由を表-2に示す。

表-2 主な理由(抜粋)

| | |
|-----|---|
| 慎重 | <ul style="list-style-type: none"> ・何事も慎重に考える ・失敗したくないので慎重に考える ・本番前にたくさん練習してから挑む |
| 創造的 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分で考えたり新しいものにチャレンジするのが好き ・多趣味だから |

| | |
|-----|--|
| 良心的 | <ul style="list-style-type: none"> ・ボランティアや人のために動くことが好き ・日ごろから良心的だと思うから |
| 従順 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の意見を言えず他人に合わせるしまう ・課せられたものは文句を言わずにやる |

- ③ 顔ぶれについての感想

4つの言葉を選択したそれぞれのグループ毎の感想には、ほとんど違いはなく、基本的にどのグループもメンバーの顔ぶれを見て、「似ている」「みんな同じような意見だ」「共感する人が多い」「顔ぶれだけではわからない」などの感想が多かった。

イ エゴグラムで「今の自分」に気付く

- ① エゴグラムの結果を別表-2に示す。点数分布表から、CPの高得点者(15点以上)は少なく、FCやACの高得点者(15点以上)が多いことがわかる。つまり、「自分に自信を持ち、リーダーシップを発揮する(CP)」の傾向は強くなく、「天真爛漫、自由でのびのび、好奇心旺盛で積極的(FC)」、自分の感情を抑え親や教師の期待に応えようとする(AC)」の傾向が強いと考えられる。
- ② 自分のタイプ(CP、NP、A、FC、AC)について、「概ね適切であり、想像通りであった」とする感想が多く、タイプによる感想の違いはあまり見られなかった。
- ③ 「大事にしていきたい自分の特徴」については、基本的に、自分のタイプを肯定的にとらえており、良い面を出して前向きに考えている傾向がみられる。
- ④ 「少し変えてみようと思ったこと」については、自分の弱点や苦手なことに対して、積極的に改善したいと考える人が多かった。
- ※ ②～④については、振り返りシートから主な意見や考え等を整理した。

ウ ジョハリの窓

- ① 自己理解については、「ジョハリの窓」の実習を通して、学生は、自分自身が知っているか知らないかという視点で考えていたものが、他人が見た自分のイメージを加えること

により、より客観的に自分自身について理解を深めることが出来るようになった。

- ② 他の人とのコミュニケーションをとるためには、「自己開示」つまり「隠したい領域」を他の人に知らせることにより、お互いに共感できる部分が広がること。また、自分が気付いていない領域について、他の人から教えてもらうこと、いわゆる「フィードバック」によって、自分自身を見つめなおすことが出来ることについて理解を深めていた。

3 実践事例2「自己覚知」(川村隆彦、2002)

(1) 演習1 滅びゆく地球からの脱出計画

- ① 先ず、プリント(資料-3)を配布し、この演習は、各自の価値観について考えさせるものであり、グループ討議を経て、各自の価値観の違いを体験させるものであることなどについて説明する。
- ② 次に、プリント(資料-4)〈個人選考〉により、各自がそれぞれ10名の候補者リストから6名を選択し、選考理由を記載する。
- ③ その後、5~7人のグループに分かれ、プリント(資料-5)〈グループ選考〉により、グループで討議して、選考順位を決定し、理由を整理し、グループとしてまとめ発表する。

※ 次時の授業において、別表3を提示し、補足説明する。その際、学生から感想や意見等を発表してもらうよう配慮する。

(2) 授業の振り返り

ア グループ討議の感想

- ① グループ討議では各自がそれぞれの選考順位とその理由を発表し、お互いの選考順位の違いやその理由もそれぞれであることが理解できたようである。特に選考順位が異なるときや、全く想定外の職業の人が選考されていた時などは、活発に意見交換していた。
- ② 学生の主な感想を列記する。
 - ・ 6人という少人数にもかかわらず全く同じ選考順位というものはおらず、価値観とは千差万別であると実感した。
 - ・ 上位2人、医者と科学者はグループ内で一致していたが、それ以後の選考はうまく

まとまらなかった。考え方が一人ひとり全く違うことを感じた。

- ・ 自分が思った重要性と他の人が思った重要性がかなり違った。グループ討議してとても面白みがあり楽しかった。
- ・ 自分自身の価値観、現在の状態、感情、考え方を知った上で、対象者に接していくことが大切である。他の人の意見をしっかりと最後まで聞くことも大切である。

イ 結果の分析

- ① グループ毎の「選考順位」について別表-3に示す。今回の授業においては、全体として1位が科学者、2位が医者であった。次いで、教育者、会社経営者と続く。一方で、障害児、牧師はどのグループからも選考されなかった。このような職業の選考傾向は、「滅びゆく地球からの脱出計画」というストーリー設定から想像できるものである。今回は個別の選考順位についてのデータを取らなかったため、個人としてどの程度の人が、障害児や牧師を選考していたかは把握できなかった。
- ② グループ毎の「選考順位」について、後期に行った特別活動での結果を別表-4に示す。全体として、1位が医者、2位が科学者、次いで、教育者、会社経営者と続く。これらの順序は、前期の生徒指導論の結果(別表-3)と比較すると1・2位が入れ替わっているが、3位、4位は同様であった。しかしながら、障害児が4位、牧師が6位で選考されたグループがあったことは、大きな違いであった。障害児を選考した理由は、「このような人がいるからこそよりよい社会につながる」というものであり、また、牧師を選考した理由は、「心の病気を治す、新しい土地で不安になる、心の支え」というものであった。
- ③ グループ毎の選考順位については、特に、正解があるものではないので、学生は、グループ討議を通して、人それぞれの考え方や価値観が異なることを体感するとともに、全体発表を通して、「自己覚知」について理解を深めていた。
- ④ 生徒指導論のレポート(テーマ:講義を通し

て、自己覚知の大切さについて考えたこと感じたことをまとめなさい。) から、主なものを抜粋する(ほぼ原文どおり)。

- ・ 自己覚知とは「どのように他人の価値観と向き合うか」というのが課題で、向き合っていて自分の中で健全に処理してこそ、初めて偏見や先入観から決別した、完全な自己覚知になるのではないかと。正しい自己覚知こそ難しく、歳を重ねることにこそ、その成長は見込めないものだ。たくさんの経験や大切なものが増え、また減り、そうした人生の刹那に眼を瞪れることを知り、培われてゆくものと思う。
- ・ 自己覚知することで、自分に自信をつけることができると感じました。相手の意見と自分の意見は全く一緒ではないんだということにも気づくことができました。グループ討議から、自分の意見や他者の意見を尊重していくことが大切だと知り、自己覚知は他者のあらゆる意見を聞くことで、発展した考えを持つことができる。そのことについて大切になってくると感じました。

4 授業実践における成果と課題

今回の2つの教材、「自己理解」と「自己覚知」は、生徒指導における「生徒理解」を深めるための知識や技能を習得するために実施した。本来は、教師が児童生徒に対して実施し、生徒の「自己理解」を深めさせるものであるが、「教師を志す学生」が、教師になったときに、本授業で体感したことを踏まえて、「自己理解」「自己覚知」の大切さを指導できるようにするために実践した。

筆者は、社会福祉士の国家資格を取得する過程で学んだことが、生徒指導や教育相談に大いに役立つものであると考えており、「教師を志す学生」にもソーシャルワーカーのスキルを身に付けることが必要であると考えている。

(1) 成果

- ① 学生は、筆者の想定以上に授業のねらいを受け止め、積極的にグループ討議に参加していた。また、実習や演習の結果を素直に受け止め、今後の学生生活や人生において必要である

と改めて理解したようである。

- ② 本授業実践は、アクティブ・ラーニング型授業の展開をイメージして行った。特に、「教師を志す学生」については、「コミュニケーション能力」と「プレゼンテーション能力」が必要であることから、「グループワーク」と「発表」を基本として講義を展開した。
- ③ グループ討議のメンバーをテーマごとに変更するなどして、より幅広く、色々な人と意見交換できるよう配慮した。また、発表については学生同士の相互評価を導入するなど積極的に参加したり、発表を真剣に聞くように配慮した。その結果、コミュニケーション能力が高まった。

(2) 課題

- ① ストーリー設定が「地球と似た環境の惑星への移住」ということで、「子孫繁栄」ということにこだわりが強い個人やグループがあった。そのため、「男女比」とか「年齢やそのバランス」などを選考するための要素として重視したグループや個人が少なくなかった。このことは大きな問題とはならないが、様々な考え方や価値観があることを認識できたことが重要であるので、年齢や性別について、条件設定時に工夫することも必要であると考えている。
- ② 文部科学省は、児童生徒の問題行動等(いじめ、暴力行為、不登校など)や貧困対策等(児童虐待、就学援助、生活保護など)への対応として、平成20年度より「スクールソーシャルワーカー活用事業」を開始して10年が経過している。しかしながら、その配置はまだ十分とは言えない状況であり、児童生徒の様々な問題に対応するためには、教師のスクールソーシャルワーカー的な知識・技能の向上が必要である。生徒指導や教育相談における「生徒理解」のために、教師が「自らの価値観や考え方の特性」について、理解を深めることが重要である。

[参考文献]

- 1) 文部科学省(2010):「生徒指導提要」
- 2) 溝上慎一(2014):「アクティブ・ラーニングと教授学習パラダイムの転換」、東信堂
- 3) 文部科学省(2016):平成27年度スクールソーシ

4) 嶋崎政男(2014):「入門学校教育相談」、pp. 86-89、
学事出版

5) 川村隆彦(2002):「価値と倫理を根底に置いたソ
ーシャルワーク演習」、pp. 16-23、中央法規出版

振り返りシート（生徒指導論 1 1）

| 所属学科 | 学生番号 | 氏名 |
|------|------|----|
| | | |

1 強制選択による自己理解

| |
|---|
| <p>① あなたは4つの言葉から何を選びましたか？また、その理由を書いてください。 言葉（ ）理由：</p> |
| <p>② 一緒になったグループのメンバーの顔ぶれを見て、その感想を書いてください。</p> |

2 エゴグラムで「今の自分」に気付く

| |
|--|
| <p>① あなたの点数はどうでしたか？ CP（ ）点、NP（ ）点、A（ ）点、FC（ ）点、AC（ ）点</p> |
| <p>② 自分のタイプについて、どのように思いましたか？</p> |
| <p>③ 「自分の心の傾向で気づいたこと」は、どのようなことですか？</p> |
| <p>④ 「これからも大事にしていきたい自分の特徴」は、どのようなことですか？</p> |
| <p>⑤ 「少し変えてみようと思ったこと」は、どのようなことですか？</p> |

3 ジョハリの窓

| |
|--|
| <p>① 「自己開示」について、あなたはどのように考えますか？</p> |
| <p>② 「フィードバック」について、あなたはどのように考えますか？</p> |

(別表-1)

エゴグラム・チェックリスト

◎以下の質問に、「はい」(○)か「いいえ」(×)で答えてください。どうしてもわからない時は(△)を記入します。

| | | | |
|-------------------|----|--------------------------------|--|
| CP () 点 | 1 | 部屋の整頓など、きちんとしないと気がすまない方ですか。 | |
| | 2 | 何でも、やり始めたら最後までやらないと気がすまない方ですか。 | |
| | 3 | 自分の考えは最後まで押し通そうとしますか。 | |
| | 4 | お金や時間にルーズな人がいると腹を立てる方ですか。 | |
| | 5 | 一度立てた計画は、最後までやり抜こうとしますか。 | |
| | 6 | 服装や言葉遣いはいつでもきちんとすべきだと思いますか。 | |
| | 7 | 友達と話すとき、命令調の言い方になることが多いですか。 | |
| | 8 | 自分を責任感が強い人だと思いますか。 | |
| | 9 | 自分が親になったら子供に厳しい親になると思いますか。 | |
| | 10 | 親から言われたことはその通りにしてきた方ですか。 | |
| NP () 点 | 1 | ボランティア活動を進んでやってみたいと思いますか | |
| | 2 | 弟や妹(小さい子)の面倒を見るのが好きですか。 | |
| | 3 | 落ち込んでいる友達がいたら慰めてやりますか。 | |
| | 4 | ちょっとした失敗やミスは許してあげますか。 | |
| | 5 | 看護師や介護士の仕事は自分に合っていると思いますか。 | |
| | 6 | 友達や家族の人に物をあげたり、おごってやるのが好きですか。 | |
| | 7 | 学級の委員やグループのリーダーには進んでなる方ですか。 | |
| | 8 | 募金や助け合い活動には進んで応じる方ですか。 | |
| | 9 | 人からものを頼まれたら断れない方ですか。 | |
| | 10 | 掃除当番や係活動は進んでやりますか。 | |
| A () 点 | 1 | 何かを決める時、慎重に、冷静に判断しますか。 | |
| | 2 | 学級の話し合いでは、賛成・反対の両方の意見をよく聞きますか。 | |
| | 3 | 意見の対立があっても、冷静に対応できますか。 | |
| | 4 | 音楽番組よりニュースやドキュメンタリーの方が好きですか。 | |
| | 5 | 自然界や科学の発達に興味がありますか。 | |
| | 6 | 友達から誘われても、嫌いなことはイヤとはっきり断れますか。 | |
| | 7 | 迷信や占いは信じない方ですか。 | |
| | 8 | 時間の使い方が上手だと思いますか。 | |
| | 9 | 家の手伝いや学校の当番活動はテキパキとやる方ですか。 | |
| | 10 | 体調が悪い時は、無理ないようにしますか。 | |
| FC () 点 | 1 | 自分の気持ちが顔色や表情に現れますか。 | |
| | 2 | うれしい時は「うれしい」と言葉で言いますか。 | |
| | 3 | いろいろなことに興味を持つ方ですか。 | |
| | 4 | 言いたいことは遠慮なく言うことができますか。 | |
| | 5 | 「わあ」「すげえ」「へえ～」などの感嘆詞をよく使いますか。 | |
| | 6 | 欲しい物は手に入れないと気がすまない方ですか。 | |
| | 7 | 冗談を言ったりふざけたりするのが好きですか。 | |
| | 8 | 見知らぬ人ともすぐに打ち解けることができますか。 | |
| | 9 | 歌や踊りが好きですか。 | |
| | 10 | 劇の主役や合唱祭の指揮者などに進んで立候補する方ですか。 | |
| AC () 点 | 1 | 思っていることが言えず、後で後悔することがあります。 | |
| | 2 | 友達によく思われようと、無理をしてしまう方ですか。 | |
| | 3 | 自分の考えより、親や友達の意見に影響されやすいですか。 | |
| | 4 | 他人の顔色を見て行動するようなところがありますか。 | |
| | 5 | 遠慮がちで消極的な方ですか。 | |
| | 6 | つらい時でも我慢してしまう方ですか。 | |
| | 7 | 嫌な仕事や役割を押し付けられてしまうことがありますか。 | |
| | 8 | 先生や友達の評判が気になりますか。 | |
| | 9 | 欲しい物があっても我慢してしまうことが多いですか。 | |
| | 10 | 親や先生の期待に応えようと無理することがあります。 | |

<引用文献> 嶋崎政男「入門学校教育相談」2014、学事出版

「5つの心」

CP：自分に自信を持ち、他の人も同じように考えるべきと考え、他人を従わせようとする気持ち。
NP：他人をいたわり、親身になって面倒をみようとする保護する心。
A：事実に基づいて物事を判断する、客観的・分析的な心。
FC：天真爛漫で自由でのびのびとした心。好奇心旺盛で積極的。
AC：自分の感情を抑え親や教師の期待に応えようとする。

ジョハリの窓

| | 自分が知っている | 自分が知らない |
|----------|--|--|
| 他人が知っている | <p>I</p> <p>開放の窓</p> <p>自己開示が進んでいる 「公開された自己」 (open self)</p> | <p>II</p> <p>盲点の窓</p> <p>他者からの情報が少ない 「自己理解が浅い自己」 (blind self)</p> |
| 他人が知らない | <p>III</p> <p>秘密の窓</p> <p>自己開示が進んでいない 「隠された自己」 (hidden self)</p> | <p>IV</p> <p>未知の窓</p> <p>自分も他人もわかっていない 「誰も知らない自己」 (unknown self)</p> |

別表-2 エゴグラムの結果（学生の点数分布表）

| | 20 | 19 | 18 | 17 | 16 | 15 | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 | 計 |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| CP | | | | 1 | | | 3 | 2 | 1 | 5 | 1 | 2 | 4 | 2 | 3 | | 1 | | | | | 25 |
| NP | | 1 | 1 | | 1 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | 1 | 2 | 1 | | | 1 | | | | | 25 |
| A | | | | 2 | 1 | 1 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 1 | 3 | | 1 | | | | | | | 25 |
| FC | 1 | 1 | 4 | 3 | | | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | | | 1 | | | | | | | 25 |
| AC | 1 | | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | | 3 | 1 | 7 | | 1 | 1 | 2 | | 1 | | | | | 25 |
| 計 | 2 | 2 | 6 | 7 | 4 | 5 | 19 | 8 | 11 | 14 | 18 | 5 | 10 | 4 | 7 | | 3 | | | | | 25 |

※ 出席者 32 名中、きちんと記入されていた 25 名について集計した。

別表-3 グループ毎の「選考順位」の比較（生徒指導論）

| 職業 | グループ | | | | | 平均値 | 平均の 選考順位 | 備 考 |
|-----------|------|---|---|---|---|-----|-------------|-----|
| | A | B | C | D | E | | | |
| 哲学者 | 3 | | | | | 1.2 | 7 | |
| 教育者 | 6 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4.2 | 3 | |
| プロレスラー | 4 | 6 | 6 | 5 | 3 | 2.8 | 5 | |
| ファッションモデル | 5 | | | 6 | 5 | 1.0 | 8 | |
| 医者 | 1 | 1 | 1 | | 2 | 7.6 | 2 | |
| 弁護士 | | 5 | 5 | 2 | | 2.4 | 6 | |
| 会社経営者 | | 4 | 3 | 4 | 6 | 3.0 | 4 | |
| なし（障害児） | | | | | | | | |
| 牧師 | | | | | | | | |
| 科学者 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 8.8 | 1 | |

平成 29 年 6 月 30 日実施（生徒指導論、履修者は主に 2 年生）

平均値：各グループの選考順位に以下の配点をし、点数の合計数をグループ数で割り平均値とする。

（1 位 10 点、2 位 8 点、3 位 6 点、4 位 4 点、5 位 2 点、6 位 1 点）

平均の選考順位：平均値の高い順番に順位付けする。

別表-4 グループ毎の「選考順位」の比較（特別活動）

| 職業 | グループ | | | | | | | | 平均値 | 平均の 選考順位 | 備考 |
|-----------|------|---|---|---|---|---|---|---|------|-------------|----|
| | A | B | C | D | E | F | G | H | | | |
| 哲学者 | | | | | | | | 3 | 0.75 | 7 | |
| 教育者 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 2 | 5 | 3.75 | 3 | |
| プロレスラー | 6 | 3 | 4 | 6 | 6 | | 3 | | 2.38 | 6 | |
| ファッションモデル | | | 6 | | | | 6 | | 0.25 | 9 | |
| 医者 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 9.25 | 1 | |
| 弁護士 | 3 | 6 | | 3 | | 4 | 5 | 6 | 2.50 | 5 | |
| 会社経営者 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | | 4 | 3.25 | 4 | |
| なし（障害児） | | | | | 4 | | | | 0.50 | 8 | |
| 牧師 | | | | | | 6 | | | 0.13 | 10 | |
| 科学者 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 2 | 7.00 | 2 | |

平成 29 年 12 月 20 日実施（特別活動、履修者は主に 1 年生）

平均値：各グループの選考順位に以下の配点をし、点数の合計数をグループ数で割り平均値とする。

（1 位 10 点、2 位 8 点、3 位 6 点、4 位 4 点、5 位 2 点、6 位 1 点）

平均の選考順位：平均値の高い順番に順位付けする。

演習 1 滅びゆく地球からの脱出計画

果てしない戦争と環境汚染のため、地球が滅びようとしている。科学者たちは、人類が完全に滅びてしまう前に、選ばれた人々をロケットに乗せ、地球の環境と非常によく似た惑星へと送り出すことを決断した。ただし、ロケットに乗れるのは6人だけであり、これからその最終選考が行われる。皆さんは最高決議機関の一員として、限られた時間の中で、相応しい人々を選び出さなければならない。皆さんが選んだ人々の肩に人類の行く末がかかっている。現在の地球と同じ過ちをたどらないように、慎重に選んでほしい。

(★ストーリーに関する細かな設定は、自由に行う。)

候補者リスト

| 番号 | 性別 | 年齢 | 職業 | 候補者のコメント |
|----|----|----|-----------|---|
| 1 | 男性 | 42 | 哲学者 | 何のために生きるのか、その知恵を失ったことが破滅に至った。生きる知恵を学ぼう。 |
| 2 | 女性 | 23 | 教育者 | 未来の子供たちに、先ず、何より平和を愛することを教えなくてはならない。 |
| 3 | 男性 | 28 | プロレスラー | 未知の世界には危険が多い。生き延びるためには、何より強靱な体力づくりが必要である。 |
| 4 | 女性 | 19 | ファッションモデル | 新しい惑星には、私のような美人も必要でしょう？ |
| 5 | 男性 | 52 | 医者 | 病気の際は、医者が絶対必要である。それに未来には、私のような優秀な子孫が必要だ。 |
| 6 | 女性 | 28 | 弁護士 | 地球は無法地帯となってしまった。法の精神を尊ばない世界を再びつくってはならない。 |
| 7 | 男性 | 30 | 会社経営者 | 生きがいとやりがいある仕事を社会の中に作り出すのが、私の使命だと考えている。 |
| 8 | 女性 | 13 | なし(障害児) | 障がいがあると言って私を切り捨てるなら、それは以前の社会と全く同じだと思う。 |
| 9 | 男性 | 64 | 牧師 | 人間は誰しもが素晴らしい価値ある存在である。それを忘れた時、今の地球のようになる。 |
| 10 | 女性 | 30 | 科学者 | 私たちは、科学の進歩なしに生きられない存在である。科学が幸福を生み出せる社会を！ |

<引用文献>川村隆彦「価値と倫理を根底に置いたソーシャルワーク演習」2002、中央法規

(資料-4)

<個人選考>

| 所属学科 | 学生番号 | 氏名 |
|------|------|----|
| | | |

各自がロケットに乗り込む候補者を6人選ぶ。

| 選考順位 | 職業 | 性別 | 年齢 | 選考理由 (どのような価値観で決めたか。) |
|------|----|----|----|-----------------------|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |

(資料-5)

<グループ選考>

| 所属学科 | 学生番号 | 氏 名 |
|------|------|-----|
| | | |

グループで協議して、ロケットに乗り込む候補者を6人選ぶ。

- ① 司会者、記録者、発表者を決める。
- ② グループ内で、各自の選考順位・理由を発表し合い、違いについて理解する。
- ③ グループ協議して、グループとして最終的に6人を選考する。選考理由を整理する。
- ④ 各グループの発表者が選考順位・理由を述べる。また、協議の経過や感想などを発表する。

| 選考順位 | 職 業 | 性別 | 年齢 | 選考理由 (どのような価値観で決めたか。) |
|------|-----|----|----|-----------------------|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |

キーワード: いじめ ソーシャル・ボンド理論 学級通信

1. はじめに

今日の教育が直面している課題の背景は、少子高齢化とそれに伴う過疎化であり、グローバル社会と情報社会での価値の多様化であり、地域社会の教育力の低下と経済活動を重視する単一的な価値の貧困さなどが様々な課題となって教育現場に対応を迫っている。

また、教員の過度な業務負担も指摘されており、教員の待遇改善と教育改革が急務となっている。

本論考は、そのような教育的状況で複合的な要因により対応を迫られる課題—「いじめ」問題について、その現状の確認と方策としての「ソーシャル・ボンド理論」を根拠に共感性を重視する方策を述べる。

2. いじめとは

いじめが子どもにはつきものだという、おおらかな認識から、いじめは絶対にいけないもので根絶すべきだという現在の世論に変化した背景には、いくつもの痛ましいいじめ自殺事件が存在する。特に、1986年の都内の中学2年生による自殺と、1994年の愛知県の中学2年生による自殺は、世論と文部科学省の対応に大きな変化をもたらした。それとともに、いじめのスタイルも、特定の個人が長期間いじめられるパターンから、不特定の個人が順番に短期間いじめられるパターンへの変化や、集団ベースから個人ベースへの変化も見られる。

文部科学省の定義では、いじめとは、

- ① 自分より弱い者に対して一方的に
- ② 身体的、心理的な攻撃を継続的に加える
- ③ 相手が深刻な苦痛を感じているもの

なお、起こった場所は学校の内外を問わない、個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うこととされていたが、平成18年度からは調査によって、以下のように改訂された。

個々の行為が「いじめ」に当たるか否かの判断は、

表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うものとする。

「いじめ」とは、「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの。」とする。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。

このように、いじめられた児童生徒の気持ちを尊重することがさらに重視され、学校内外問わず人間関係があるすべての者を対象に、苦痛を与えられた場合を「いじめ」と定義している。つまり、いじめられている側が、「いじめられている」と感じた時点で、それは「いじめ」の問題として扱うという認識である。

前述の通り、いじめ世論の認識に転換するのに影響した事件がいくつかあった。

1986年2月に、都内の中学2年生が、いじめにより自殺した。彼は、仲間内で使い走りをさせられたり、殴られたりすることなどが、日常的に続いていた。父親もいじめに気づき、いじている子や親などに苦情を言うなどの努力をして、ある程度の効果も見られたが、それでもいじめが進行してしまい、お葬式ごっこを担任他の教師も巻き込んで行われるまでになった。その後もいじめはエスカレートし、自死するに至った。その場に遺書が残されており、「このままでは生きジゴクだから、自分は死ぬけれど、いじめが続いたら、自分が死んだ意味がなくなってしまうから、君たちも、もうこんな馬鹿なことは止めてほしい」という趣旨のことが書かれていた。

当時の文部省は、すでに1985年にいじめを定義し、対策を講じるなどしていたが、このいじめ自殺が社会に与えた衝撃は大きく、いじめは、いじめを強く否定する世論形成に大きく影響した。

そのほぼ10年後の1994年に愛知県の中学2年生が、仲間内から日常的に多額の金銭を脅し取られたことを苦にして自殺した事件である。いじめによる自殺については、1985年、1995年と2005年と、ほぼ10年おきに大きなピークがある。表1にあるように、その都度文部科学省もいじめの定義を変えてきている⁽¹⁾。

基本的には、1985年から1994年までは、「力の非対等性」、「継続性」、「深刻な苦痛」の3要素がないと、いじめとは認めなかったが、2007年には「精神的苦痛」さえあれば、「力の非対等性」と「継続性」が不問とした。つまり、2007年の定義から、「いじめられたという認識があれば、いじめである」と認めることにより、いじめの範囲が広がられたことになる。

表-1 文部省／文部科学省によるいじめの定義の変遷

| | 1985 | 1986 | 1994 | 2007 |
|--------------------------------|------|------|------|------|
| 関係性 | | | | |
| 自分より弱いものに対して一方的 一定の人間関係のある者 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 継続性 | | | | |
| 身体的・心理的な攻撃を継続的に 心理的・物理的な攻撃 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 相手の反応 | | | | |
| 深刻な苦痛を感じている 精神的な苦痛を感じている | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 起こった場所 | | | | |
| 学校がその事実を確認しているもの 学校の内外を問わない | ○ | ○ | ○ | ○ |

3. いじめの状況

平成24(2012)年11月に公表された文部科学省の緊急調査によると、国公立の小学校・中学校・高校・特別支援学校におけるいじめの認知件数は、平成24年度当初から9月下旬時点までで144,054件と、上半期だけで、前年度(70,231件)1年間の2倍以上となっている。小学校では88,132件(平成23年度33,124件)、中学校では42,751件(同30,749件)、高校では12,574件(同6,020件)であり、前年度と比較すると小学校での増加が著しい。学年別の構成割合(平成23年度)をみると、中学校1年生と2年生で全体の4割弱を占めている。⁽²⁾

同じく、文部科学省の平成28(2016)年度『文部科学白書』・「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査」結果によると、小中学校、高校、特別支援学校におけるいじめの認知件数は32万3,808件と、前年度(平成27年度)より9万8,676件増加し、過去最多となった。⁽³⁾

小中学校、高校、特別支援学校におけるいじめの認知(発生)件数は、平成27年度比9万8,676件増の32万3,808件。昭和60年度の調査開始以来、過去最多を記録した。

学校別では、小学校23万7,921件(前年度15万1,692件)、中学校7万1,309件(前年度5万9,502件)、高校1万2,874件(前年度1万2,664件)、特別支援学校1,704件(前年度1,274件)と、特に小学校で増加が目立って

いる。学年別では、小学校低学年がもっとも多い。

児童生徒1,000人あたりの認知件数は23.9件(前年度16.5件)。児童生徒1,000人あたりの認知件数の都道府県の差は、もっとも高い京都府(96.8件)ともっとも低い香川県(5.0件)を比較すると19.4倍の差があった。

いじめ発見のきっかけは、「アンケート調査など学校の取組みにより発見」が51.6%ともっとも多く、「本人からの訴え」18.1%、「学級担任が発見」11.6%と続いている。いじめられた児童生徒の相談状況では、「学級担任に相談」が77.7%を占めた。

これらのいじめの実態把握に関する全国的な調査は、毎年度末に各学校が認知した件数を文科省に報告するものと、1995年1月に実施したアンケート調査がある。しかし、後者は全国レベルでの調査ではあるが、目的がいじめの要因分析にあったため、サンプリング手続きに則った代表性のある標本抽出を行ったものではなく、集められた調査結果が、必ずしも子どもの実態を代表する縮図とはなっていない。

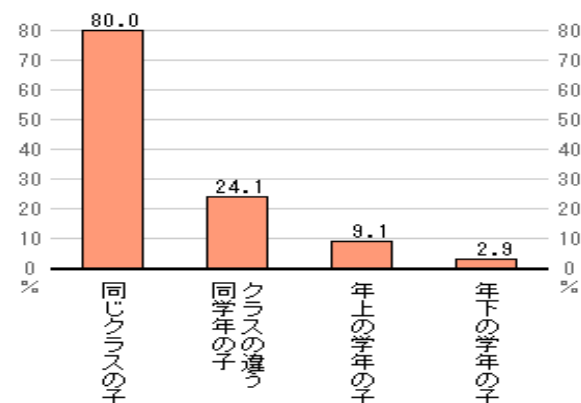
森田洋司ら(1999)の調査は1997年1月に1996年2学期の経験について、全国の国公立小学校5年生から中学3年生の児童生徒とその保護者およびその学級に関与している教師を対象に行われた。(層化多段抽出法、抽出250学級、回収学級数222、回収率88.8%。児童生徒数は8096人、うち拒否票と無効票を除く有効回収数6906、有効回収率85.3%)

その報告『日本のいじめ-予防・対応に生かすデータ集』は「わが国で初めての代表性のある標本にもとづく子どもたちへの実態調査」であるとその意義を強調している。

以下に、そのいくつかの結果を再掲し、いじめの状況を確認する。⁽⁴⁾

図II-3-①にみられる通り、多くのいじめはクラスメイトによって教室で行われている。

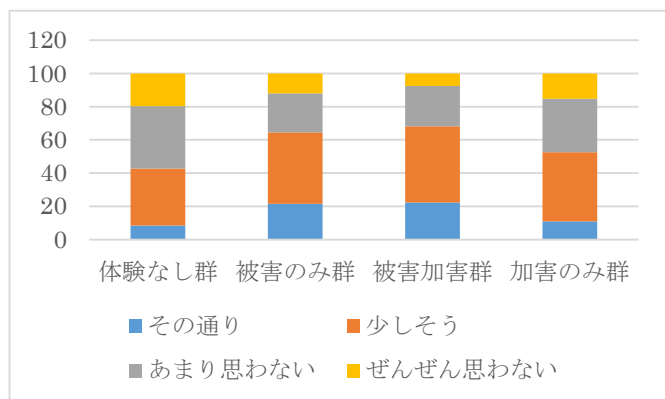
図II-3-① いじめを受けた相手 (p.46)



学校やクラス内の雰囲気は、いじめの増減に大きな影響を与えるので、同調圧力を多く感じがちな生徒がいる教室では、いじめ被害に合う人の割合が増加するのだろう。他にも、集団主義的な教室やモラル低下がみられる教室などでも、増加の傾向が見られる。そのような状況から担任教師の果たす役割は大きいと言わざるを得ない。

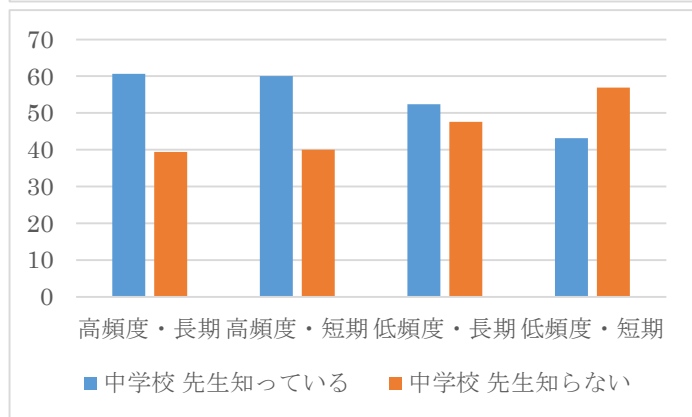
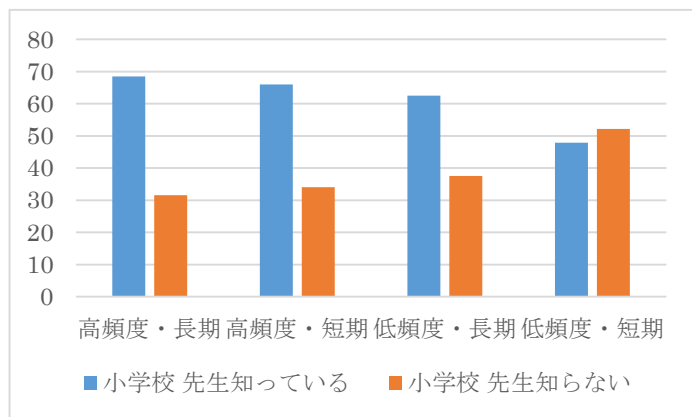
図Ⅲ-3-② 被害加害経験別にみた「クラスの雰囲気」(p.86)

「みんなと調子をあわせないとかわれると思っている人が多い」



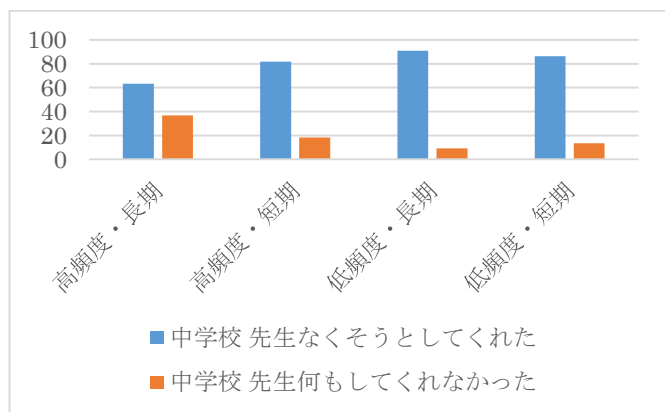
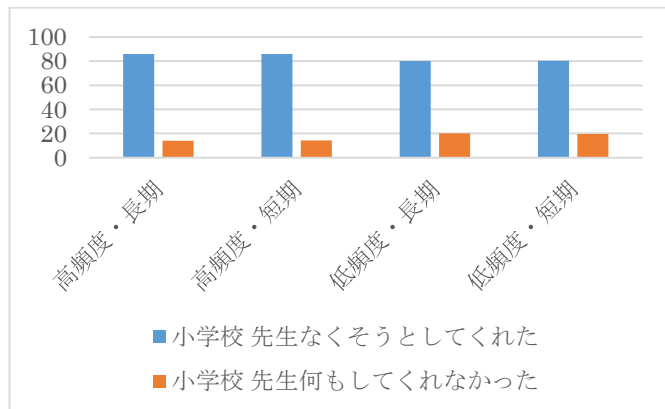
「クラスの雰囲気がよくない」という言葉で表現されることが多いが、日常生活や学校生活において他人の気持ちを大切にすることや協力して何かを達成するという経験の少ない環境では、いじめの加害・被害経験が増加するのではないかと。

図IV-1-⑧ 深刻ないじめの教師の認知 (p.176)



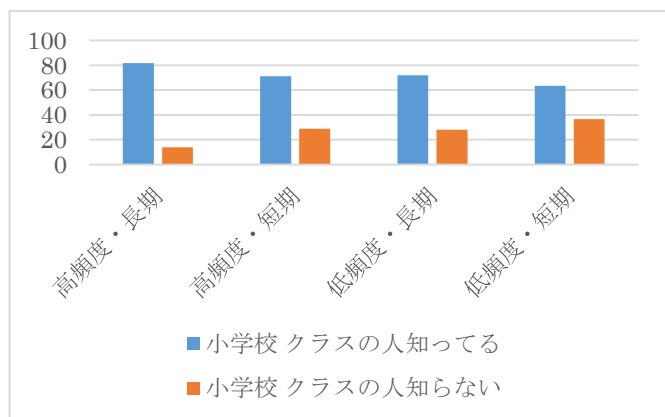
いじめが深刻化する教室では、「教師がいじめを知っている」割合が高くなっている。

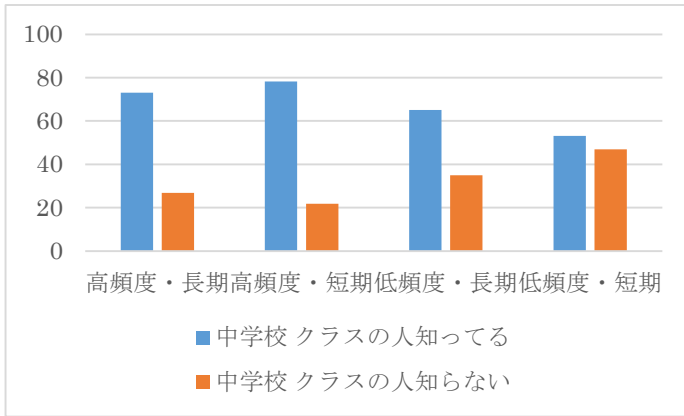
図IV-1-⑨ 深刻ないじめに対する指導 (p.178)



小学校では、いじめが深刻化している教室において、「いじめをなくそうとしてくれた」割合が高く、中学校では、「いじめをなくそうとしてくれた」割合が低い。

図IV-1-⑩ 深刻ないじめのクラスメートの認知 (p.180)





いじめを、参加している個人同士だけの問題だと思わず、学校空間・クラス空間などからストレス条件を減らし、いじめの発生を抑えること、早期介入への信頼を築くこと、共感性を涵養し、効果的なメソッドを導入していく必要があると考える。

4. ソーシャル・ボンド理論

いじめが日本国内で社会問題化してからいじめに対する社会の認識も変化してきた。いじめはどの学校にも起こりうる問題であり、被害者に問題があるとして済ませる対応が誤りであることは、共通認識となりつつある。

そうはいつても、地域差や調査によってその数値には幅があっても依然としていじめはなくならず、横ばいの状態が続いている。今後、いじめをさらに減らしていくためには、学校の対応は「対症療法」から「予防教育」に転じていく必要が指摘されている。

逸脱の社会学「ボンド理論」はアメリカの社会学者 Travis Hirschi (1935～) が提唱した理論で、社会的な絆（ソーシャル・ボンド）の強さやその種類が逸脱行為の出現を規定するというのが、その基本的な主張である。たとえば言うならば「みんな顔見知りで挨拶がさかんな地域では犯罪が起こりにくい」というのが、この立場である。

社会的または心理的な統制力が弱まることで、犯罪や非行が発生すると考える理論であり、コントロール理論ともいう。本来はすべての人間に犯罪や非行の動機があるにもかかわらず、社会的または心理的な統制力によって犯罪や非行が抑止されていると考える。統制理論は性悪説を前提としているため、性善説を前提とする学習理論と対立するとの見解もある。

広義の統制理論では、刑事司法システムや家庭でのしつけなどを広範囲に扱う。統制の主体も、フォーマル・

コントロール（警察や裁判所などの公的権限を有する機関の活動）、インフォーマル・コントロール（しつけをする親や地域に目配りする住民などの活動）、セミフォーマル・コントロール（NPOや警備保障などの法人の活動）の三つに分けられる。これらの主体による統制力が、犯罪や非行の抑止要因となっている。いいかえれば、これらの主体による統制力が弱まれば、犯罪や非行が発生することになる。

狭義の統制理論は、このハーシのボンド理論（社会的絆理論）をさす。ボンド bond には、他者への愛着 attachment、目標達成のために個人が積み重ねてきた投資 commitment、慣習的活動に巻き込まれていること involvement、規範や道徳への信念 belief、の四つがある。これらのボンドが犯罪や非行の抑止要因となっている。いいかえれば、他者への愛情が感じられなかったり、積み重ねてきた投資が無為になったりすれば、ボンドの統制力が弱まって犯罪や非行が発生することになる。

おもに社会病理学の領域で発展した理論であるが、親学問の社会学に加えて、教育学、法学、心理学、社会福祉学といった隣接領域で用いられることも多い。

ハーシの基本的考え方である「社会的コントロール理論」と四つの要素について少し詳しく確認する。⁽⁵⁾

まず、Social control theory：社会的コントロール理論において、ハーシの用いる「コントロール」は、一般的な刑事司法運用や刑事司法政策が「上からの作用」として「個人に対して」働きかける概念であるのに対して、個人が「下からの作用として」「社会にたいして」結びついていく過程、あるいは「社会と相互に」働きかけ働きかけられる過程をさす。コントロール理論におけるコントロールは個人を基軸としている。

Social bond：社会的絆とは、個人が社会とつながるさまざまな「つながりの糸」の束を意味する。ハーシの理論が「社会的絆の理論」「ボンド理論」と呼ばれるのは、非行の原因を社会と個人とを結び付けている社会的な絆の強弱によって説明していることに依る。つまり、個人と社会のつながりの糸の束が細かったり切れていたりすれば、青少年は非行に走る可能性が高く、反対に太ければ非行に走る可能性は低いということになる。

この社会的な絆を構成している要素一つながりの糸としてハーシは以下の四つの要素をあげる。

- (1) 愛着 attachment－家族や友人あるいは学校という集団への情緒的なつながりの糸
- (2) 投資 commitment－価値や行為目標への功利的なつ

ながりの糸。それまでやってきたことや投資してきたことを失うことへの恐れや、思い入れ、こだわりを内容とする概念

(3) 巻き込み involvement—青少年は自分の時間やエネルギーをこれらの活動に投入し、日常生活のさまざまな活動に「参加」することによって、社会や集団とのつながりの糸をもつ。日常生活の様々な活動への参加という概念

(4) 規範観念 belief—所属する社会の基本的な価値観個人は所属している社会や集団の規範的な枠組みを受け入れる、つまり規範観念をもつことによって社会や集団とつながる

5. 学級通信によるホームルーム運営の実践

吉田 章一 (2006) は、不登校に関する教科指導の実践報告を「共感的な学級作り」「絆づくり」として報告している。

その概要は、絆を強める（児童の自己肯定感や共感的な仲間意識を高めていく）ために教科指導の中でどう取り組んでいったらよいかを考え、不登校を生まない学級をつくる方策を探っていくことを目的とし、「ソーシャル・ボンド理論」を基に、絆づくりを意識した授業をすることは不登校の予防につながるという仮説に基づいている。

学級のメンバーの「協同の活動」（役割期待への同調）や「人間関係の相互作用」（巻き込み）を通してメンバー同士が相互に「建設的な影響」（規範意識）を与え合い、「自己肯定感や共感的な仲間意識を高める」（愛着）ことのできる授業の実践である。

論者はより具体的な実践事例として、学級通信を中心とした事例を報告する。

20代後半から公立高校3校12年間で10年間クラス担任を受け持つことができた。転勤2校目からは2年生→3年生→2年生→（異動）2年生→3年生→1年生という変則的なホームルーム担任ではあったが、忘れられない充実した教員生活を送ることができた。

この間、連絡の他に担任から生徒と保護者に伝えたいことを掲載する手段として学級通信を発行してきた。当初は週刊でB4版横置き縦書き、その後はB4版とB5版を併用し、また生徒の誕生日に発行する別版を続けた。

保護者から生徒の小さい頃の写真と誕生日に送るメッセージをお願いし、さらに担任からのお祝いのメッセー

ジとして詩を一編掲載した。親がどんな思いで育ててきたか、どういう人間に育ててほしいと願っているか、その思いをクラスの全員で共有し、合わせて詩人のもつ日本語の美しさを感じて貰おうという欲張りな行為であった。

おわりに

当時、これらの学級通信はその時々々に生徒に伝えたいことを書き続けたものだが、父親の転勤により編入学した生徒の母親からの手紙を紹介したことがきっかけとなり、生徒の誕生日にも別建ての学級通信発行を思いついた。

本論考では「ソーシャル・ボンド理論」による社会的な絆を構築することがいじめ防止の方策として有効であることを述べたが、現場の教師が生徒やその保護者とコミュニケーションを密にすることでとり得る方策があると考える。例えば、学校行事への参加や保護懇談会、学級通信の発行などもその方策である。

生徒の誕生日にその生徒の保護者から小さいころの写真と「わが子」の誕生日に寄せてのメッセージを掲載し、担任もお祝いのメッセージを一編の詩とともに掲載し発行することで、その文章を読みながら親のわが子への思いを改めて知るだろうし、生徒の友人もその生徒とのかかわりが深まっていくだろう。生徒一人ひとりではなく個として存在していることにも気づく。保護者・親にとって、その生徒はかけがえのない大切な命なのである。年度末にはその年の学級通信を製本し配布した。

共感性 (empathy) は、他者と喜怒哀楽の感情を共有することを指す。もしくはその感情のことであるが、例えば友人がつらい表情をしている時、相手が「つらい思いをしているのだ」ということが分かるだけでなく、自分もつらい感情を持つのがこれである。通常は、人間に本能的に備わっているものである。担任が常に学級の生徒を思い、生徒同士のコミュニケーションが深まって、保護者との連携が強まることがいじめの予防に効果的であることを提唱したい。

以下に、参考例として掲載した学級通信は個人名などを伏せてあるが、掲載にあたって卒業した当時の生徒にお礼を申し上げる。著作権に関しては著作権法35条に基づいて記載した。

昇る

すばる ニー4学級発行

4紙のみんわに……

昇る…… 読者のみなさんへ
 今号は…… 読者のみなさんへ
 今号は…… 読者のみなさんへ

一人の人間が生涯にやれることは、一つのことにすぎない。そのことを器用にやっただけでいるように見える人でも、一つのことに専らにやるといふのは、一つのことに専らにやるといふのは、一つのことに専らにやるといふのは……



今日の目標
 服装を整えよう
 * 丁寧に話すべし

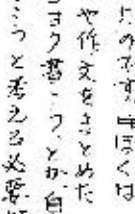
| 日 | 行事 |
|-----|-----|
| 7月 | 入学式 |
| 8月 | 夏休み |
| 9月 | 開校式 |
| 10月 | 運動会 |
| 11月 | 文化祭 |

昇る

すばる ニー4学級発行

昇る…… 読者のみなさんへ
 今号は…… 読者のみなさんへ
 今号は…… 読者のみなさんへ

一人の人間が生涯にやれることは、一つのことにすぎない。そのことを器用にやっただけでいるように見える人でも、一つのことに専らにやるといふのは、一つのことに専らにやるといふのは……



今日の目標
 服装を整えよう
 * 丁寧に話すべし

| 日 | 行事 |
|-----|-----|
| 7月 | 入学式 |
| 8月 | 夏休み |
| 9月 | 開校式 |
| 10月 | 運動会 |
| 11月 | 文化祭 |

学校祭は…… 読者のみなさんへ
 今号は…… 読者のみなさんへ
 今号は…… 読者のみなさんへ

保育現場を見据えたピアノ実技科目の在り方

須藤 宏 志

札幌国際大学人文学部心理学科

キーワード：保育音楽 幼稚園実習 ピアノ

1 はじめに

幼稚園教育要領、保育所保育指針、および幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、五領域の一つとして表現が掲げられており、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」ことを目的としている。またその内容の一つには、「音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。」と記されており、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園では、子どもの歌の歌唱を取り入れて活動していることが多い。日本の保育現場では、保育者は子どもたちの歌の伴奏としてピアノやキーボードなどの鍵盤楽器を用いることが多いため、保育者養成校ではこうした実情に対応すべく、おそらく殆どの保育者養成校で何らかのピアノ実技の科目が設定されている。

本学の心理学科子ども心理専攻（以下、本専攻と記す）は2008年に設置以来、幼稚園教諭一種免許状と保育士資格の取得が可能な心理学科の一専攻として、心理学をベースに保育者養成を行ってきている。ピアノの個人指導の形式をとる実技科目としては、1年次後期に音楽Ⅱ（ピアノ基礎）、また2年次前期に音楽Ⅱ（ピアノ応用）を、幼稚園教諭一種免許状、及び保育士資格を取得するための必修科目として開講している。本専攻の学生のうち、約60%以上はピアノの初心者であり、この1年間と限られた時間の中で、こうした学生たちが3年次に行う保育実習や4年次に行う幼稚園教育実習（以下、幼稚園実習と記す）の場で、或いは保育関連の職場に就職した後に、即対応できるだけのピアノの演奏技術を身に付けるためには、幼少期からある程度の年数をかけて子どもがピアノ技術を向上させていくことを目的とした一般的なピアノ指導法に頼ってはいは、内容的にも期間的にも対応が困難と言わざるを得ない。因みに本専攻で現在使用しているピアノ教材は、教員養成校用のテキストとしてバイエルとチェルニーをベースにしてまとめられた

ものである。ピアノ科目のたった1年間という開講期間の中で扱う教材として、必ずしも適切な内容であるとは言いきれないが、この教材の中から学生の技量に合わせて楽曲を抜粋しながら、ピアノの技術向上を図りつつ、これと平行して子どもの歌の弾き歌いも行っているものの、ポイントを絞り切れていない状況であることは否めない。

そこで幼稚園実習を終えた本専攻の学生を対象に、実習におけるピアノの使用状況についてアンケート調査を行って、保育の現場で歌われている歌を把握し、また保育の現場でどのようなピアノ技術を求められるのかを調べることにより、本専攻のピアノ関連科目の今後の方向性について検討を行う材料とすることを目的とする。

2 心理学科子ども心理専攻の幼稚園実習の状況について

まず、本研究で調査対象とした実習生に関わる情報を述べておきたい。

札幌国際大学心理学科子ども心理専攻（以下、本専攻と記す）では、毎年4年次の8月後半から9月中旬までの4週間にわたり幼稚園実習を実施している。本研究では2015年度から2017年度の3年間に幼稚園実習を実施した本専攻の学生115人を対象としてアンケート調査を行い、このうち105名から回答を得ている。各年度において幼稚園実習を行った学生数とアンケートの回答者数の内訳は表-1にまとめた。

表-1 幼稚園実習の実習生数とアンケート回答者数

| | 幼稚園実習実施年度 | | | 3年間の合計 |
|-----------|-----------|------|------|--------|
| | 2015 | 2016 | 2017 | |
| 幼稚園実習生数 | 48人 | 35人 | 32人 | 115人 |
| アンケート回答者数 | 41人 | 34人 | 30人 | 105人 |
| アンケート回収率 | 85% | 97% | 94% | 91% |

次に、本専攻の学生が幼稚園実習を行った地域を表-2のとおりである。調査対象者のほとんどが北海道内で実習を行っており、中でも最も多いのが札幌市内、およびその近郊の75%程度で、年度によっては80%に達している。北海道内のそれ以外の地域が20%前後、北海道外は10%未満である。

表-2 子ども心理専攻の幼稚園実習地域

| | 幼稚園実習実施年度 | | | 3年間の合計 |
|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | 2015 | 2016 | 2017 | |
| a. 札幌市内 および近郊※1 | 34人 (71%) | 26人 (74%) | 26人 (81%) | 86人 (75%) |
| b. 道内(a.を除く) | 12人 (25%) | 6人 (17%) | 5人 (16%) | 23人 (20%) |
| 道外 | 2人 (4%) | 3人 (9%) | 1人 (3%) | 6人 (5%) |

※1 江別、千歳、恵庭、北広島、石狩、小樽の各市

また、実習園一箇所あたりの本専攻からの実習生数をまとめたものが表-3である。表から分かるとおり、本専攻の実習生の半数以上が、毎年単独で実習を行っている。実習生数の多かった2015年度には、一箇所の実習園で同時に3名が実習を行ったケースが2件あったものの、2015年度、2016年度は、最大でも2名に留まっている。

表-3 実習園一箇所あたりの子ども心理専攻の実習生数

| | 幼稚園実習実施年度 | | |
|----|-----------|------|------|
| | 2015 | 2016 | 2017 |
| 1名 | 30園 | 27園 | 20園 |
| 2名 | 8園 | 4園 | 6園 |
| 3名 | 2園 | 0園 | 0園 |

今回の調査では、一箇所の実習園で実習を行った者が複数である場合にも、実習生個々にアンケート調査を行っている。これは同一の実習園であっても、配属された学年やクラスの違いなどによって、実習時に弾き歌いを求められる曲や、与えられた楽曲を演奏する際の条件が異なる場合もあり、実習園ごとにデータをまとめる事が困難なケースもあったためである。なお3年間でアンケートに回答した本専攻105名の学生が実習を行った実習園の軒数は73園であった。

3 幼稚園実習におけるピアノ弾き歌いの状況

(1) 幼稚園実習におけるピアノ弾き歌い等の楽曲数

幼稚園実習先が決定した後、学生は事前オリエンテーションのために各自の実習園へ赴く。この際に実習で使用する予定となっている、子どもの歌の楽譜のコピーを頂くことが多い。

子どもの歌の多くは、前奏を除いて12小節、或いは16小節程度の楽曲が多いが、中には4小節のみの短い楽曲や、24小節以上のやや長い楽曲もあり、演奏負担が弾き歌いの楽曲数に比例する、とは一概に言い切れない面もあるが、ここでは単純に実習で弾き歌いを行った楽曲や、動作を促すための歌のない楽曲をまとめ、その楽曲数について調べていきたい。

図-1は、幼稚園実習において各実習生が弾き歌い等を行った曲数をグラフに表したもので、横軸が曲数、縦軸が人数である。調査対象期間の3年間の中で、一箇所の実習園あたり最も多かった楽曲数は13曲、最も少なかった楽曲数は0曲という結果となった。保育所実習に比べ、ピアノの使用頻度が高いというイメージの強い幼稚園での実習であるため、全く弾き歌い等を行わなかった実習生数が、最も多い20名という結果が出たことは予想外であった。これは全体の16%にあたる。3年間で105人が実習を行った実習園のうち、複数年度にわたって実習生の受け入れがあった実習園は9園となっており、この中で弾き歌い等の実習課題を実習生に与えない実習園が2園存在する。3年間においてこの2園で実習を行った者が9名に上るため、このような特定の実習園における実習生が多かったことが、弾き歌い等の楽曲数0と回答した者の人数を押し上げる要因になったと考えられる。

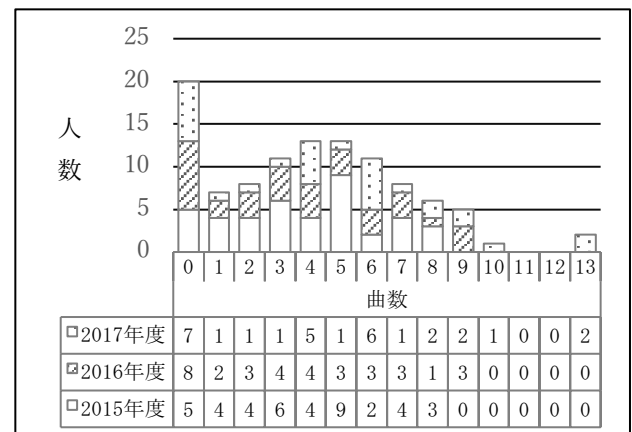


図-1 幼稚園実習における弾き歌い等楽曲数

実習園数をベースに、弾き歌い課題等の有無を比較したものが図-2である。弾き歌い等課題を課す実習園は64園で88%、課さない実習園は9園で12%となっている。

実習生受け入れの依頼を行う実習先の選定においては、地域的な条件や、養成校、或いは教員と実習依頼との関係の深さ、これまでの実習生受け入れ状況や実習の内容等が影響するケースが多い。図-2のように幼稚園実習において弾き歌い等の課題を課せられなかった実習生数が多い状況は、おそらく本専攻における実習先特有の傾向から来る結果であって、実習先の選定に変化が見られない限り、本専攻では今後も同じような傾向が続くであろうが、他の養成校の状況とは異なる可能性が高いと考える。

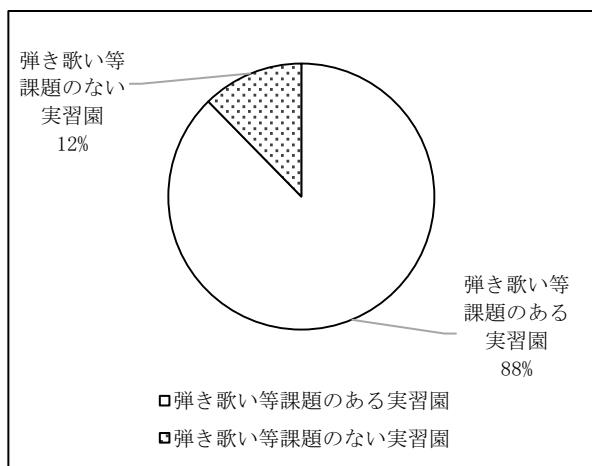


図-2 実習園における弾き歌い等課題の有無の比較（全64園）

一方、弾き歌いの課題を与えられた実習生は2015年度36名、2016年度26名、2017年度23名、3年間の合計人数は85名であった。この中で4曲、5曲と答えた者が13名と同数で最も多かった。10曲以上と回答した者は少ないが、今回の調査で最も楽曲数の多い13曲と回答した2名の実習先は、それぞれ札幌市内に所在する、異なる幼稚園である。このうち1名のアンケートの備考欄には、13曲のうち3曲については任意の楽曲であった旨の記述があることから、実習時にピアノの技量が認められ、弾き歌いに対する負担感が少ないと判断される実習生に対して、追加的に楽曲を与えられたものと思われる。もう1名の実習先はキリスト教系の幼保連携型認定こども園である。この実習園の13曲の内訳は、挨拶に関わる歌が2曲、宗教系の歌が5曲、季節に関わる歌4曲、その他2曲となっている。

(2) 伴奏付けについて

実習の中で実習生が弾き歌い等を求められる楽曲については、実習園から楽譜のコピーを提供されることが殆どである。実習生はこの楽譜に基づき、事前に練習を重ねて実習に臨むことになる。こうした楽譜の多くは、歌の旋律に伴奏が付いた大譜表の形で書かれているが、中には旋律のみの楽譜が与えられることもある。この場合、実習生は旋律のみを演奏するのではなく、何らかの形で伴奏付けを求められることになる。

表-4-Aは、3年間に弾き歌い等の実習課題を与えられた実習生のうち、伴奏付けを求められる楽曲を与えられた者の割合を表している。弾き歌い等課題を課せられた85名のうち、伴奏付けを要する楽曲を与えられたのは14名であった。これは全体の16%である。

表-4-Bは、実習生が弾き歌い等を行った楽曲のうち、伴奏付けを求められた楽曲の割合を示している。全430曲のうち、伴奏付けが求められた楽曲は28曲に留まり、全体の6.5%と、大変少ないことがわかった。

表-4-A 伴奏付けを求められた実習生の割合

| | 幼稚園実習実施年度 | | | 3年間の合計 |
|-------------------------|-----------|------|------|--------|
| | 2015 | 2016 | 2017 | |
| a. 弾き歌い等課題を課された実習生数 | 36 | 26 | 23 | 85 |
| b. 伴奏付けを要する楽曲を与えられた実習生数 | 3 | 5 | 6 | 14 |
| aにおけるbの割合 | 8% | 19% | 26% | 16% |

表-4-B 伴奏付けを求められた楽曲の割合

| | 幼稚園実習実施年度 | | | 3年間の合計 |
|------------------|-----------|------|------|--------|
| | 2015 | 2016 | 2017 | |
| a. 学年毎の弾き歌い楽曲数 | 154 | 125 | 151 | 430 |
| b. 伴奏付けを求められた楽曲数 | 5 | 9 | 14 | 28 |
| aにおけるbの割合 | 3% | 7% | 9% | 6.5% |

さらに表-5を見て分るとおり、伴奏付けが求められる楽曲を課題として与えられた実習生は、いずれも伴奏譜付き楽譜も含めた弾き歌い等の楽曲数の合計が、4曲以上となる者に限られていた。

表-5 伴奏付けが求められる実習園と楽曲名

| | 伴奏付けを求められた実習生の実習先 | 伴奏付けを求められた楽曲 | その他伴奏譜付き課題曲の楽曲数 |
|-------------|-------------------|------------------------|-----------------|
| 2015年度 | A幼稚園 (基) | 主のみつかいよりの | 2 |
| | | イエスさまがいちばん | |
| | | しょくぜんのおいのり | |
| 2015年度 | B幼稚園 (仏) | 仏さま | 3 |
| | C幼稚園 | ピーマーチ | 4 |
| 2016年度 | D幼稚園 | あさのうた | 3 |
| | E幼稚園 | あさのうた (園のオリジナル) | 4 |
| | | 整列のうた (園のオリジナル) | |
| | F幼稚園 | お当番のうた | 6 |
| | | あなたのお名前は | |
| | G幼稚園 (基) | めぐみの神様 | 2 |
| | | ハハハレルヤ | |
| | | 真昼のように | |
| H幼稚園 | サヨナラ明日もね | 3 | |
| 2017年度 | I認定子ども園 (基) | アーメンハレルヤ | 11 |
| | | 神さまがわかるでしょ | |
| | J幼稚園 | おやすみの歌 (シューベルトの子守歌) | 3 |
| | | 世界中の子どもたちが | |
| | | 立てよホイ | |
| | | 座れよホイ | |
| | | せんせいおはようございます | |
| | K幼稚園 | フレールジャック | 2 |
| | | お父さん指どこです | |
| | | カエルの合唱 | |
| L幼稚園 (基) | アーメンハレルヤ | 4 | |
| | 大波のように | | |
| M幼稚園 | よがあけた | 8 | |
| N幼稚園 (基) | この食事を | 6 | |

表中の(基)はキリスト教系、(仏)は仏教系の幼稚園を表す

年度別では、2015年度は弾き歌い等の課題を与えられた実習生36名のうち、楽曲の中に伴奏付けを求められる楽曲も含まれていた実習生が3名、同じく2016年度は26名中5名、2017年度は23名中6名、以上の計14名であった。この中にはキリスト教系の実習園で実習を行った者5

名が含まれている。弾き歌い等の課題を与えられた実習生の3年間の合計人数は85名、このうちキリスト教系の実習園で実習した者が15名となっており、全体の約18%である。一方、伴奏付けを要する楽曲を与えられた実習生は14名、このうちキリスト教系実習園で実習した者は5名であり、伴奏付けを要する楽曲を与えられた実習生の約36%に上る。この結果から、キリスト教系実習園で実習を行った実習生が、キリスト教系以外の実習園の実習生に比べて伴奏付けを要する楽曲を与えられる確率が、調査対象となっている3年間においては高いことがわかる。伴奏付けを要する楽曲を最も多く与えられたのはJ幼稚園の実習生であった。しかしJ幼稚園では同年度に2名が実習を行っているにも関わらず、もう一方の実習生が与えられた楽曲には伴奏付けを要する楽曲が含まれていなかった。同じ実習園であっても、実習生によって与えられる楽曲に差が見られ、単純に実習園ごとの傾向として結果を求めることが困難であることを表している。

(3) 伴奏簡略化の可否

前項で述べたとおり、実習先から与えられる弾き歌い楽曲等の楽譜のうち90%以上が伴奏譜付きの大譜表であり、実習生が伴奏を独自に考える負担はないはずである。しかし伴奏のアレンジによっては実習生のピアノの技量がそれに対応できない場合や、手の大きさや形状に関わる身体的問題のため、適切な速度で停滞なく演奏することが困難な場合もある。保育の現場において、園児たちの歌の伴奏を行う際、園児の歌唱に合わせて適切な速度で停滞せずに演奏できることが第一に求められる。つまり音を弾き間違えて演奏が止まる、或いは演奏しにくい箇所ではテンポが不安定になる、などの演奏は、園児たちの歌唱を混乱させる原因となるため、防がなくてはならないのである。そこで既成の伴奏を演奏することが困難な実習生には、伴奏形の簡略化という選択肢が与えられる。伴奏譜として書かれている音に忠実に演奏するのではなく、和音の構成音を削減する、或いは分散和音を和音にするなど、実習生の技量に合わせて伴奏を簡略化することにより、適切な速度を保ち、停滞することのない演奏を目指すという考え方である。

ただし、実習園側の方針によっては、楽譜どおりの伴奏で演奏することを求められるケースもあるため、実習生は伴奏の簡略化を検討するに先立ち、実習園への確認が必要となってくる。

アンケートでは楽曲ごとに伴奏簡略化の可否について回答を求めたが、楽譜どおりの演奏が可能である実習生には簡略化の必要がなく、実習園側に簡略化の可否について確認するまでに至らなかった楽曲もあり、こうした楽曲については簡略化可否についての回答を得られないケースもあった。2015年度には全154曲中17曲、2016年度には前125曲中29曲、2017年度には151曲中87曲がそれにあたる。

これらの楽曲を除き、簡略化の可否について得られた回答を表-6に示した。2015年は簡略化を認められる楽曲数86曲に対して認められない楽曲が51曲、これを比率にすると2対1.2となる。同様に2016年度は認められる楽曲64曲に対し、認められない楽曲32曲であり、比率は2対1、2017年度は認められる楽曲51曲に対し、認められない楽曲13曲であり、比率は2対0.5となって、前の2年間に比べ、認められない楽曲の比率が大きく下がっていることがわかる。3年間ではおおよそ2対1ということになり、簡略化を認められない楽曲は、認められる楽曲数の約半数になっている。

表-6 伴奏簡略化の可否

| | 幼稚園実習実施年度 | | | 3年間の合計 |
|----------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| | 2015 | 2016 | 2017 | |
| 伴奏簡略化を認められる曲数 | 86 (63%) | 64 (67%) | 51 (80%) | 201 (68%) |
| 伴奏簡略化を認められない曲数 | 51 (37%) | 32 (33%) | 13 (20%) | 96 (32%) |

さらに伴奏簡略化を認められなかった楽曲には、何らかの傾向があるのではないかと考えられる。そこで朝の会や帰りの会、昼食時など、毎日の日課の中で歌っている楽曲と、それ以外の楽曲に分けて比較をしながら、伴奏簡略化の可否を詳しく見ていくことにする。

毎日の日課の中で歌う楽曲として、「おはよう」「朝のうた」「おべんとう」「きゅうしょくのうた」「おかえりのうた」「さよならのうた」など挨拶に関わる楽曲や、「おとよばん」「あなたのお名前は」「リーダーさん」など朝の会に歌われている楽曲、宗教系の幼稚園の礼拝等で歌われる、或いは演奏される楽曲のほか、園歌を抽出した。それ以外の楽曲として位置づけたものは、特定の季節や行事に関連する楽曲で、1年間のうち、一定の期間でのみ使用される楽曲を抽出した。

図-3は、伴奏の簡略化を認められない楽曲のうち、毎日の日課の中で演奏される楽曲数と、それ以外の楽曲数を表

わしたものである。3年間の合計で見ると、全89曲中74曲が毎日の日課の中で演奏される楽曲であり、それ以外の楽曲15曲と比べて5倍近くにも上ることがわかった。

調査対象の3年間で、実習の課題曲として与えられた楽曲の全て（課題曲が1曲のみの場合も含む）において伴奏簡略化を認められなかった実習生は17名、与えられた課題曲の中に伴奏簡略化が認められない楽曲と、認められる曲が混在している実習生は12名であった。

朝の会や昼食前、帰りの会など、毎日の日課の中で歌われている楽曲については、園児たちは普段から教師の伴奏に慣れ親しんでいる。実習生が伴奏を変更することによって子どもたちが混乱し、歌に支障を来すことを防ぐ狙いがあるため、楽譜どおりに弾くことが求められているのではないだろうか。特に簡略化が認められる楽曲と、認められない楽曲が混在して与えられたケースについては、楽曲を使用する時期が1年間の一時期に限られるような季節の歌などと、毎日の日課の中で使用する曲が区別され、それが伴奏簡略化の可否に現れていると考えられる。

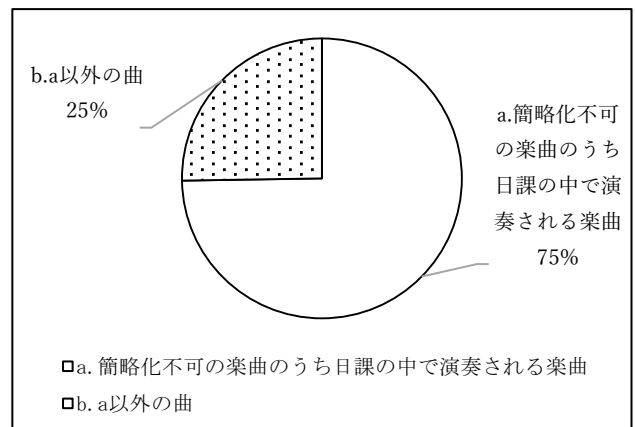


図-3. 伴奏簡略化不可の楽曲における日課に関わる楽曲数とその他の楽曲数の比較（3年間）

(4) 楽曲の分類と実習における使用状況

次に実習生が実習で演奏した楽曲を、歌詞の内容や歌われている時間帯などによって分類し、それぞれの分類ごとの実習における使用状況を明らかにしていく。なお楽曲の分類は以下のとおりとする。

① 挨拶の歌

おはよう、朝のあいさつ、朝のうた、1.2.3のごあいさつ、よがあげた、あいさつ、おは・おはよ～、昼のうた、おべ

表-7 弾き歌い等楽曲の分類ごとの割合

| | 3年間の合計 | 全楽曲に対する割合 |
|-----------|--------|-----------|
| 挨拶の歌 | 181 | 43% |
| 生活の歌 | 37 | 9% |
| 季節・行事の歌 | 68 | 16% |
| 動作・行動を促す曲 | 11 | 3% |
| 宗教の歌 | 67 | 16% |
| 園独自の歌 | 13 | 3% |
| その他 | 47 | 11% |

それでは弾き歌い等の課題を与えられた者のうち、その中に挨拶の歌が含まれていなかった者はどの程度の人数になるのだろうか。それを表したものが表-8である。3年間の合計では、弾き歌い課題を与えられた実習生 85 人のうち、課題の中に挨拶の歌が含まれていなかった者は 17 名で、全体の 20%程度という結果が出た。つまり弾き歌い課題を与えられた実習生の 80%が、何らかの挨拶に関わる歌を演奏したということになる。今回の調査は実習生をベースにデータと取っており、一部同一の実習園において複数名が実習しているケースを考慮する必要はあるが、多くの実習園で挨拶の歌が使われていると言うことは、間違いない。

表-8 弾き歌い課題を与えられた実習生中、挨拶の歌を与えられなかった実習生数の割合

| | 幼稚園実習実施年度 | | | 3年間の合計 |
|----------------------------|-----------|------|------|--------|
| | 2015 | 2016 | 2017 | |
| a. 弾き歌い課題を与えられた実習生(人) | 36 | 26 | 23 | 85 |
| b. aのうち挨拶の歌を与えられなかった実習生(人) | 8 | 8 | 1 | 17 |
| aにおけるbの割合(%) | 22% | 31% | 4% | 20% |

(5) 使用頻度の高い挨拶の歌

挨拶の歌に分類される楽曲が、実習の際に課題曲として多く使用されていることがわかった。前項(4)の①では挨拶の歌の曲名を列記したが、この中でもとりわけ使用頻度

が高いと思われるのが、「おはよう」(作詞/増子とし、作曲/本多鉄磨)、「おべんとう」(作詞/天野蝶、作曲/一宮道子)、「おかえりのうた」(作詞/天野蝶、作曲/一宮道子)の3曲である。そこで、実習生に与えられた課題からこの3曲の使用状況を見ていきたい。

図 5-A は、朝の会の時間に弾き歌い課題を与えられた実習生の中で、「おはよう」(作詞/増子とし、作曲/本多鉄磨)を演奏した者とその他の楽曲を演奏した者、図 5-B は、昼食前の時間に「おべんとう」(作詞/天野蝶、作曲/一宮道子)を演奏した者とその他の楽曲を演奏した者、図 5-C は、帰りの会の時間に弾き歌い課題を与えられた実習生の中で、「おかえりのうた」(作詞/天野蝶、作曲/一宮道子)を演奏した者とその他の楽曲を演奏した者の割合を、それぞれ比較したものである。

結果はいずれの3曲とも挨拶の歌全体の60%を超え、予想を裏付ける形となった。しかし「おべんとう」が80%と、他の2曲の60%台に比べてとりわけ高くなった点については、3曲間にこれほどの差が生じるとの予想をしていなかった。

前項(4)の①で挨拶の歌を記したとおり、調査対象の3年間で朝の会に演奏される楽曲は「おはよう」を含めて7曲、昼食前に演奏される楽曲は「おべんとう」を含めて5曲、帰りの会に演奏される楽曲は「おかえりのうた」を含めて6曲となっている。「おべんとう」は他の2曲に比べると、代替曲の選択肢となる楽曲数が最も少ないと言うことができるが、他の2曲と比較して差が生じる要因であるとは言いがたく、この差は誤差程度と考えるのが妥当であろう。

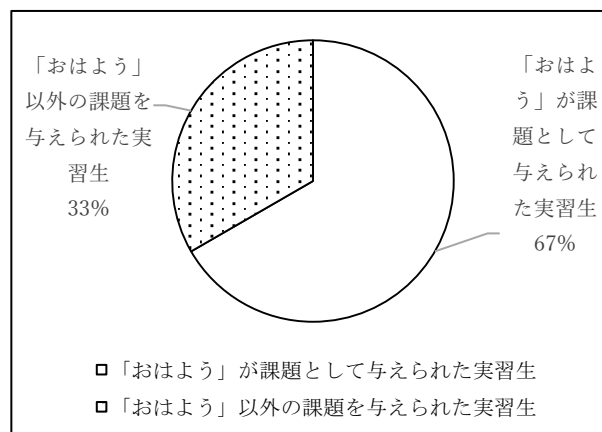


図 5-A 朝の会の弾き歌い 「おはよう」とその他の楽曲の比較 (3年間)

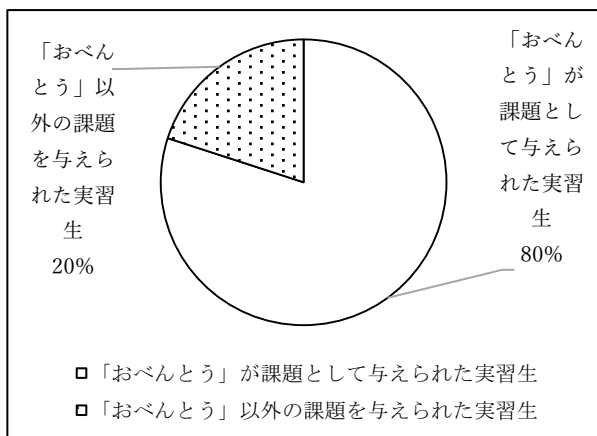


図 5-B 昼食前の弾き歌い

「おべんとう」とその他の楽曲の比較(3年間)

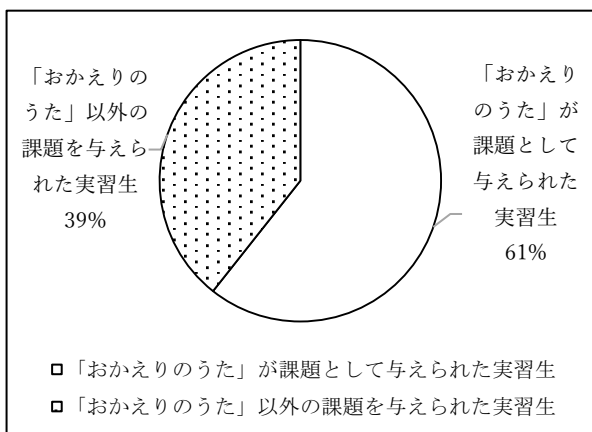


図 5-C 帰りの会の弾き歌い

「おかえりのうた」とその他の楽曲の比較(3年間)

4 保育現場で求められる音楽力を養うために

本専攻で開講している音楽系科目には、音楽Ⅱ(ピアノ基礎)、音楽Ⅱ(ピアノ応用)といった幼稚園教諭一種免許と保育士資格の必修科目のほかに、選択必修科目として音楽Ⅰ(理論・歌唱基礎)、音楽Ⅰ(歌唱・理論応用)の2科目がある。音楽Ⅱ(ピアノ基礎)は1年後期、音楽Ⅱ(ピアノ応用)は2年前期、音楽Ⅰ(理論・歌唱基礎)は1年前期、音楽Ⅰ(歌唱・理論応用)は2年後期に開講している。

入学直後の1年前期から、音楽Ⅰ(理論・歌唱基礎)では、挨拶の歌の中でも特に使用率の高い「おはよう」「おべんとう」「おかえりのうた」を毎回歌唱し、楽曲を覚えることから始めている。

また音楽Ⅱ(ピアノ基礎)は、教員養成校向けのピアノのテキストを用いて演奏技術の向上を図る一方で、伴奏の簡

易な子どもの歌を3曲選出して弾き歌いを行い、ピアノを弾きながら歌うことに慣れるための内容となっている。

さらに2年前期開講の音楽Ⅱ(ピアノ応用)では、ピアノ・ソロの自由曲を練習する一方で、「おはよう」「おかえりのうた」の2曲について、弾き歌いを行い、評価の対象としている。ただしピアノ・ソロの自由曲も評価対象としている現在は、自由曲に加えて挨拶の歌3曲の弾き歌いを行うだけの時間的余裕がなく、「おべんとう」については課題から除外している。

しかし今回の調査結果では、「おべんとう」は昼食前の挨拶の歌の中では実に80%もの使用率を示す結果となっており、同じくそれぞれの時間帯の中で60%台の使用率であることが判明した「おはよう」「おかえりのうた」と共に、必修科目の中で扱う必要性の高さが証明された。

旋律譜を与えられ、伴奏付けを各自で行うこと求められるような楽曲は全体の6.5%であり、極めて少ないといって良いのだが、こうした楽曲を与えられた実習生数で見ると3年間で14名、全体の16%に上ることから、授業の中である程度触れておく必要はあるだろう。伴奏付けについては現在、2年後期に開講する音楽Ⅰ(歌唱・理論応用)で、「和声付け」をテーマとして3コマの授業の中で扱っている。ただしこの科目は選択必修科目のため、比較的音楽に関心のある者、得意意識のある者が履修し、おそらく実習時に課せられる弾き歌い等に、負担を覚えるような層の学生の履修は少ないのが現状である。同科目の必修化は現実的ではないため、必修科目の音楽Ⅱで扱うことも考慮すべきであろう。

伴奏の簡略化については、68%の楽曲において許されていることがわかった。与えられた楽譜の内容が実習生の技量を上回る場合や、手が小さく届かないなど身体的問題のために演奏が困難な場合には、演奏しやすい形に簡略化することも選択肢となる。しかしこの簡略化の作業においても、旋律に対する正しい和声や、個々の楽曲が持っているリズムの特徴などを考慮しなければ、楽曲としての体裁が保てないことになる。伴奏の簡略化に必要な知識や方法は伴奏付けと類似しており、それぞれを独立したテーマとして扱うより、同じ單元の中で扱うのが合理的だと考える。

一方、簡略化が認められない楽曲の多くが、毎日の日課の中で使用される楽曲であった。「おはよう」「おべんとう」「おかえりのうた」はもとより、他の楽曲もまづクラス授業の形式で開講している音楽Ⅰの中で、紹介していくことが肝要である。

またキリスト教系や仏教系の、宗教系の歌についても毎年一定程度の使用率であることがわかった。しかし宗教系の楽曲はキリスト教系、仏教系ともに大変数が多く、同じ宗派であっても実習園によって使用している楽曲が異なり、個々の楽曲の使用率について何らかの傾向を導き出すことはできなかった。こうした楽曲についての事前準備は、実習生から実習後に得られる使用楽曲の情報を蓄積していくことが大切であり、本専攻から多くの実習生を受け入れて頂いている実習園で使用する楽曲を抽出し、授業の中で学生に紹介していくという方法が、さしあたり実習準備という点では合理的であろう。

5 まとめ

前項 4 で述べてきたとおり、現在本専攻で開講している必修の音楽科目は、1年後期から2年前期にかけての1年間に開講期間が限られている。この期間の中でピアノの教則本からバイエルやチェルニーを抜粋しながら演奏し、尚且つ子どもの歌の弾き歌いも同時に行っている内容は、どちらも中途半端な段階で期間を終えざるを得ない状況出あることは否めない。

今回は2015年度から2017年度までの3年間にわたる実習生へのアンケート調査の結果から、実習生として保育現場に必要な音楽力を解析してきたが、このデータがすなわち現場で働く保育者に求められる音楽力と同様であるとは言いきれないだろう。たとえば実習生が弾き歌いを求められなかった実習園において、保育者は弾き歌いを行っていたというケースもある。また実習生から得られるデータは、常に8月から9月にかけて行う約1ヶ月の実習期間に限られており、実習で使用される季節や行事の歌として挙げた楽曲も、時期が過ぎれば当然他の楽曲に入れ替わっていくはずであり、実習時期以外の調査にはなっていない。

しかしながら、幼稚園実習における弾き歌い等の課題曲についてデータをまとめた結果、幼稚園実習では全実習園のうち88%において、子どもの歌の弾き歌いや、動作を促すための楽曲の演奏を課題として実習生に課していることがわかった。また、各自で伴奏付けを行う必要のある楽曲や、伴奏の簡略化が許される楽曲も多く、単に楽譜に従って忠実に演奏するのではなく、ピアノの教則本ではカバーしきれない知識や技術も使って、臨機応変に楽曲の演奏に臨むことが求められているのである。

就職の前にまず実習を迎える学生たちに対し、どのよう

な部分にターゲットを絞った授業を提供すべきか、この調査で得られた結果を基にして、本専攻のピアノ実技科目が目指すべき方向性は定まってきたと言える。

本専攻のピアノ実技科目では、子どもの歌の弾き歌いを柱に据え、伴奏付けや伴奏の簡略化に関わる、ある一定程度の知識や技術を育てながら、保育の現場で活かせる音楽力を身に付けることができる内容を求めていくべきであろう。

研究テーマ= 『スチューデント・アパシー』の性質と今後心配される課題について

札幌国際大学人文学部心理学科子ども心理専攻 教授 本間 芳文

キーワード : スチューデント・アパシー 不登校体験 いじめられ体験 軽度発達障害の懸念

問題

大学生の学業指導の中で、今日でもなお懸念されることに、スチューデント・アパシー (student apathy) の問題がある。スチューデント・アパシー (student apathy) とは、Waiters(1961)は、「男性性確立に葛藤をもち、予想される敗北や失敗を恐れ、学業における競争を回避しようとする反応」と定義し、丸井(1967)は「意欲減退型留年」の急増をそれと指摘し、笠原(1973)はそれを、「神経症アパシー」と名付けて、次の特徴を指摘した。①男性が多い、②同一性の追求がみられる、③本来は几帳面、であり、現実からの逃避と無気力感、そして知性化もみられるとした。

また、土川(1990)は、症状の程度について、「一般学生のアパシー傾向」、「発達段階における一過性のアパシー」、「他の領域でも活動性が低下するアパシー」など、軽重があることを指摘し、その重さに応じた対応を指摘した。

ここではそれを受けた鉄島清毅(1993)の定義「精神病の無気力と異なり、心理的原因で主として学生の本業である学問に対して意欲の減退を示すこと」と定義し、そのスチューデント・アパシー実態を、他の不登校体験、いじめられ体験、軽度の発達障害傾向の自覚とともに調査し、スチューデント・アパシーの特質が、今挙げた他の体験とどう性質が違うのかを明らかにする。

またスチューデント・アパシーが、その後の学生の人生にどう影響されるのかについても検討する。
◎研究目標=大学生にみられるスチューデント・アパシーの実態を確認し、他の不登校、いじめられ体験や、軽度の発達障害の懸念とどう性質が違うのかを調査する。また、「アパシー傾向」が認められる学生の指導のあり方を、事例を通して考察する。

方法

次の方法を採用する。

1. 文献調査

2. 学生を対象にしたスチューデント・アパシー (student apathy) とその比較事象の実態調査。

3. 事例検討

結果

1. 文献研究から

下山(1997)は、スチューデント・アパシーの障害について次のことを指摘しており、この問題の理解の参考とした。

・「学生自身は『「悩まない』あるいは『悩めない』問題であり、学生本人よりも両親や指導教官が単位取得や卒業について「悩まされる」障害と言える。

・そのため、学生に悩みが生じにくいことから、自発的に医療やカウンセリングにかかるケースが少ないのも特徴である。ここにアパシー課題の対応の難しさの一つがある。

福岡(2007)は、次の指摘をした。

・「実際に意欲が低下するかどうかは、何らかの経験をした個人が他者と実際におこなう相互作用の性質によっても左右される。」

この福岡の指摘は、登校意欲の低下を防ぐには、何らかの他者の関わりの性質によっては、防ぐ可能性があることを指摘しており、スチューデント・アパシーの対応を考える一つの視点となると思われる。

2. 調査研究の結果

スチューデント・アパシー (student apathy)

<=以下「アパシー」と表記> が、以下事象、中学校時代の「不登校」、「いじめられ体験」、「軽い発達障害家の懸念」と、心理的にはどう違うのかを調査し、比較し、確認した結果は、表1、表2の通りである。

○調査実施時期 2017年7月に集合調査法で実施

○調査対象 S 大学学生 206名

○調査方法 表1の内容を主に5件法で実施。

1. 全くみられていない 2.あまりみられていない

3.どちらでもない 4.ややみられている 5.完全にみられている

表(1)「アパシー傾向」「不登校」「いじめられ体験」「軽い発達障害への懸念」(＝以上は4件法)が、『中学校時代』の生活や思い(以下5件法)とどう関係しているのかを確認した表。

(χ^2 乗検定とスピアマンの相関係数で表記。*は5%、**は1%水準、***は0.1%水準で有意差が認められたことを表す) ①アパシー程度②不登校傾向③いじめられ傾向④発達障害懸念

| 「事情4群」 「中学校生活」 | 統計方法 | ①アパシー 傾向 | ②不登校傾 向 | ③いじめられ 傾向 | ④発達障害 懸念傾向 | アパシ ーN |
|------------------------|------------------------------------|------------------------|------------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------|
| 1.「学校に行きたくないと感じたことがある」 | χ^2 2,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 9.80,.63 -.101,.15 | | 44.28,.001** .252,.000** | 31.36,.012* .210,.002** | 198 |
| 2.「勉強が負担だった」 | χ^2 2,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 7.31,.83 .016,.81 | 86.65,.00*** .463,.000*** | 31.457,.04* .106,.13 | 38.82,.00** .289,.00*** | 197 |
| 3.「親の期待が負担だった」 | χ^2 2,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 25.19,.04* .170,.16 | 48.86,.00*** .203,.003** | 40.06,.02* .170,.018* | 44.81,.001** .269,.00*** | 198 |
| 4.「校則指導が負担だった」 | χ^2 2,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 10.69,.55 .023,.74 | 36.89,.002** .317,.000*** | 40.51,.00** .211,.002** | 30.37,.016* .246,.00*** | 198 |
| 5.「友人関係維持が負担だった」 | χ^2 2,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 3.82,.98 .002,.97 | 118.4,.00*** .545,.000*** | 48.72,.00*** .400,.00*** | 34.26,.005** .282,.00*** | 197 |
| 6.「部活が負担だった」 | χ^2 2,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 13.44,.56 -.058,.41 | 50.44,.00*** .281,.000*** | 35.15,.08 .231,.001** | 53.24,.00*** .228,.001** | 196 |
| 7.「勉強する目的がわからなかった」 | χ^2 2,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 14.75,.46 .082,.25 | 57.97,.00*** .244,.000*** | 44.78,.009** .218,.002** | 39.93,.005** .219,.002** | 198 |
| 8.「ストレス発散法がなかった」 | χ^2 2,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 12.40,.41 .004,.95 | 90.84,.00*** .495,.000*** | 49.11,.00*** .297,.00*** | 43.31,.00*** .305,.00*** | 198 |
| 9.「誰も助けてくれないと感じていた」 | χ^2 2,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 16.61,.16 .064,.37 | 80.08,.00*** .466,.000*** | 65.05,.00*** .307,.00*** | 60.79,.00*** .368,.000*** | 198 |
| 10.「人に気持ちをわかってもらえない」 | χ^2 2,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 13.85,.31 .056,.43 | 108.8,.00*** .575,.000*** | 57.69,.00*** .345,.00*** | 56.81,.00*** .386,.000*** | 197 |

表 (2) 「アパシー傾向」「不登校」「いじめられ体験」「軽い発達障害への懸念」(＝以上は4件法)が、『大学時代』の生活や将来への思い(以下5件法)とどう関係しているのかを確認した表。

(χ^2 乗検定とスピアマンの相関係数で表記。*は5%、**は1%水準、***は0.1%水準で有意差が認められたことを表す) ①アパシー程度②不登校傾向③いじめられ傾向④発達障害懸念

| 「事情4群」 「大学生活」 | 統計方法 | ①アパシー 傾向 | ②不登校傾 向(中学) | ③いじめられ 傾向(中学) | ④発達障害 懸念傾向 | アパシ ーN |
|------------------------|------------------------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------|
| 1.「学校に行きたくないと感じたことがある」 | χ^2 2,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 41.05,.00*** .281,.000*** | 29.96,.018* .125,.075 | 26.51,.150 -.049,.490 | 35.24,.004** .038,.592 | 198 |
| 2.「勉強が負担だった」 | χ^2 2,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 22.81,.029* .239,.001** | 24.44,.080 .146,.036* | 35.47,.018* .049,.487 | 30.29,.017* .200,.004*** | 197 |
| 3.「親の期待が負担だった」 | χ^2 2,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 38.95,.00*** .300,.000*** | 17.79,.336 .105,.132 | 48.16,.00*** .150,.032* | 32.82,.008** .281,.000*** | 198 |
| 4.「校則指導が負担だった」 | χ^2 2,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 24.90,.051 .214,.003** | 31.22,.052 .164,.019 | 50.33,.002** .119,.090 | 36.92,.012* .233,.001*** | 198 |
| 5.「友人関係維持が負担だった」 | χ^2 2,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 21.60,.042* .180,.011* | 30.17,.017* .214,.002** | 37.46,.010** .215,.002** | 43.91,.00*** .350,.00*** | 197 |
| 6.「部活が負担だった」 | χ^2 2,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 12.79,.384 .147,.042* | 14.00,.598 .028,.693 | 15.96,.719 .085,.233 | 20.83,.185 .141,.048* | 196 |
| 7.「勉強する目的がわからなかった」 | χ^2 2,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 67.15,.00*** .419,.00*** | 20.24,.210 .024,.733 | 40.53,.004** .063,.372 | 24.15,.086 .116,.097 | 198 |
| 8.「ストレス発散法がなかった」 | χ^2 2,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 39.94,.00*** .228,.001** | 36.47,.002** .194,.005** | 37.98,.009** .104,.137 | 34.59,.005** .269,.000*** | 198 |
| 9.「誰も助けてくれないと感じていた」 | χ^2 2,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 32.92,.005** .218,.002** | 37.03,.012* .124,.077 | 30.22,.216 .113,.107 | 29.27,.083 .277,.000*** | 198 |
| 10.「人に気持ちをわかってもらえない」 | χ^2 2,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 19.85,.070 .181,.011* | 38.63,.001** .148,.034* | 34.32,.024* .119,.091 | 37.21,.002** .305,.000*** | 197 |

| 「事情4群」 「大学生生活」 | 統計方法 | ①アパシー 傾向 | ②不登校傾 向(中学) | ③いじめられ 傾向 | ④発達障害 懸念傾向 | アパシ ーN |
|-----------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------|
| 11.「価値ある人間だと思う」 | χ^2 ,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 17.33,.137 -.032,.651 | 23.87,.092 -.186,.007** | 17.33,.631 -.069,.326 | 23.59,.099 -.218,.002** | 198 |
| 12.「自分の人生を大切にしたい」 | χ^2 ,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 30.50,.010** -.020,.781 | 21.82,.350 -.170,.014* | 15.106,.939 -.047,.505 | 29.98,.070** -.210,.002** | 197 |
| 13.「縁ある周りの人も大切にしたい」 | χ^2 ,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 4.85,.963 .013,.856 | 29.48,.021* -.105,.133 | 22.69,.304 -.030,.671 | 14.90,.532 -.088,.210 | 198 |
| 14.「親の愛情を感じている」 | χ^2 ,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 12.50,.641 -.087,.222 | 24.06,.240 -.149,.032* | 21.37,.671 -.110,.117 | 24.16,.235 -.108,.123 | 198 |
| 15.「自分の長所を活かして生きていきたい」 | χ^2 ,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 7.40,.829 -.012,.863 | 24.25,.084 -.178,.011* | 25.33,.189 -.040,.572 | 21.17,.172 -.197,.005** | 197 |
| 16.「就職や職業生活にも希望をもっている」 | χ^2 ,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 25.36,.013* -.233,.001** | 17.08,.380 -.092,.188 | 33.07,.033* -.091,.196 | 19.50,.243 -.170,.015** | 198 |
| 17.「人を信頼して生きていこうと思う」 | χ^2 ,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 33.19,.001** -.123,.084 | 42.17,.00*** -.140,.045* | 30.,.057 -.102,.145 | 16.41,.424 -.025,.726 | 198 |
| 18.「自分なりの希望や目標がある」 | χ^2 ,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 10.50,.572 -.043,.551 | 14.44,.807 -.013,.857 | 38.91,.038* -.017,.806 | 38.39,.008** -.086,.220 | 197 |
| 19.「ストレスをコントロールできる 方である」 | χ^2 ,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 24.32,.060 -.202,.004** | 30.01,.070 -.181,.009 | 26.99,.356 -.051,.471 | 32.16,.042* -.116,.096 | 198 |
| 20.「自分は健康であると思う」 | χ^2 ,有意確率 相関 ρ ,有意確率 | 14.97,.243 -.149,.037* | 29.21,.023* -.233,.001** | 38.98,.007** -.174,.012* | 28.04,.031* -.245,.00*** | 198 |

この調査で使う用語は、「アパシー傾向」は、部活やアルバイトには積極的に参加できるが、授業や学業には参加しなくなる現象であり、今の大学生活での程度の4件法で示したものをこう表記する。「不登校傾向」は、登校状態の4件法で、「いじめられ傾向」は、「学校での友人付き合い状態」の4件法でしめたものをこう表記する。「発達障害傾向」は、「学習障害や注意欠陥多動性障害、自閉症などにみられる発達障害

と言われる症状の程度」について4件法で主観的に回答を求めたものをこう表示した。発達障害の3つの特徴については、アンケート依頼学生には授業で扱っており、改めてその特徴を口頭で補足してから実施した。

従ってその回答結果は医学的診断に基づいたものではなく、自身の今までの行動や今後の行動・思いの自己の認識の程度について回答者が自身について主観的に抱く程度の回答を依頼したものであることをお断り

しておく。

その結果、表1、表2から、「アパシー」への思いは、他の「不登校傾向」「いじめられ傾向」「発達障害懸念傾向」（＝以下、比較4群と表記）と比べて、次のような特徴があることがわかった。

(1) アパシーの程度と人数

この調査では、「アパシーの程度」と「人数」については、以下のようになった。

1. 「アパシーが全くみられていない」＝63名（31.8%）
2. 「同 あまりみられていない」＝66名（33.3%）
3. 「同 少しみられている」＝60名（30.3%）
4. 「同 完全にみられている」＝9名（4.5%）

計 198名

(2) 表1から理解できたこと。

表1は、想記法、すなわち中学校時代を思い出して質問項目に回答を求めた結果である。（紙面の都合で計算式は省略して、結果のみ表1、表2として記載する）

①表1にある中学校生活の10の質問項目で、その「質問項目5件法」と「比較4群4件法」の相関 $\rho > .03$ を示し、かつ危険率0.1%水準で有意差を示したのは、「不登校傾向」は6つ、「いじめられ傾向」3つ、「発達障害傾向」3つであったが、「アパシー」傾向は0であった。

このことから、中学校で「不登校傾向」が強まれば、「勉強が負担」であり、「校則指導が負担」であり、「友人関係維持」が負担であり、「ストレス解消法がない」と感じられ、「誰も助けてくれない」と感じられ、「人に気持ちをわかってもらえない」と感じられ、非常に追いつめられた心情になっていたことがわかる。

また、中学校で「いじめられ傾向」が強まれば、「友人関係維持」が負担であり、「誰も助けてくれない」と感じられ、「人に気持ちをわかってもらえない」と感じられ、友人関係を中心とした人間関係の強い閉塞感が感じられる。

さらに、現在「発達障害傾向があるのではないかと懸念する傾向が」が強まれば、その人の中学校時代は、「ストレス解消法がない」と感じられ、「誰も助けてくれない」と感じられ、「人に気持ちをわかってもらえない」と感じられ、対象は特定されないが漠然とした対人不安が強かったことがわかる。

これらと較べると、大学で現在「アパシー傾向」が強まっても、その人の中学校時代の10項目に特別関連するものはないのである。つまり、中学校時代の姿からは、だれも大学時代のアパシーは想像できないし、おそらく本人も予想しにくい、というのが中学校時代の4群比較から理解されるアパシーの大きな特徴だと思われる。紙面の都合で省略するが、このことは、 χ^2 乗検定の結果とも概ね一致する。

(3) 表2（1～10項目）から理解できたこと

表2にある大学生生活の1～10の質問項目（前掲中学校とほぼ同じ）で、その「質問項目5件法」と「比較4群4件法」の相関 $\rho > .03$ を示し、かつ危険率0.1%水準で有意差を示したのは、「不登校傾向」は6つから0に減少、「いじめられ傾向」3つから0に減少、「発達障害傾向」3つから2つにやや減少したが、「アパシー」傾向は逆に0から2つと増加した。

このことから、中学校で「不登校傾向」にあっても、大学生生活の中では、「勉強負担」「校則負担」「友人関係維持負担」「閉塞的ストレス」「孤立感」などがかなり軽減していることがわかる。

また、中学校で「いじめられ傾向」にあっても、大学生生活の中では、「友人関係維持負担」、「孤立感」がかなり軽減していることがわかる。

さらに、現在「発達障害傾向があるのではないかと懸念する傾向が」が強まれば、大学生生活では中学校と較べて、新たに「友人関係維持負担」が増加している。また、「ストレス解消法がない」「誰も助けてくれない」との思いは依然あるが相関係数は少し低下し、「人に気持ちをわかってもらえない」との感じは、大学でも同様に感じられ、相変わらず対象は特定されないが漠然とした対人不安が続いていることがわかる。

これらと較べると、大学で現在「アパシー傾向」が強まると、その人の中学校時代の10項目では特別な関連は見いだされないものの、大学ではあらたに、「学校に行きたくない」、「親の期待が負担」「勉強する目的がわからない」と、登校や勉強への意欲喪失感が強まっていることがわかる。

つまり、中学校での「不登校傾向」や「いじめられ傾向」は、大学ではその影響が全くなくなったわけではないが（例えば「友人関係維持負担感」などに1%水準で有意差がまだみられる）、その多くについて、中学校時代にみられた直接的負担感があった人もその影響は軽減して、新たな気持ちで大学生生活を過ごして

いる中で、「発達障害懸念傾向」をもつ学生は中学校時代と同様に大学でも対人不安を抱えて苦しんでいる傾向があることが理解される。

それらと較べると「アパシー」は大学生活で新たに起こってくる現象で予想がつかない学習登校意欲の低下であることが確認される。

(4) 表2 (11～20項目) から理解できること

表2にある大学生活の11～20の質問項目(新出)で、その「質問項目5件法」と「比較4群4件法」の相関 $\rho > .03$ を示し、かつ危険率0.1%水準で有意差を示したものはない。

そこでここでは、その水準に準ずるものとして「質問項目5件法」と「比較4群4件法」の相関 $\rho >$ 絶対値.02を示し、かつ危険率1%水準で有意差を示した11～20の質問項目で「比較4群」の違いをみて、「アパシー」の特色を確認したい。

「不登校傾向」は20「自分は健康である」1つが該当した。 ρ が-.233なので、かつて不登校傾向にあった人ほど、現在もまだ健康を十分回復していない傾向が読みとれる。「いじめられ傾向」には、該当する質問質問項目はなかった。「発達障害傾向」には、11「価値ある人間だと思う」、12「自分の人生を大切にしたい」、20「自分は健康である」3つが該当し、「発達障害傾向の懸念」が強まると自分の価値や人生を大切にしたい気持ち、そして健康への自信が弱まっていく傾向が少しあることが理解される。

それらと較べると「アパシー」が強まると、16「就職や職業生活に希望」をもちずらく、「ストレスをコントロール」しにくくなる傾向がややあることが理解できる。

このことから、「アパシー」傾向に陥ると、「自他の信頼感」や、「健康」、そして対人関係には障害はないが、やはり卒業できるとしても、「就職活動」やその後の「職業生活」への心配の傾向があることがわかる。また、日々のストレスへの対処行動にも懸念される傾向があることが理解された。

また、18「自分なりの希望や目標がある」では、「比較4群」すべてに、 χ^2 乗検定、相関係数 ρ に0.1%水準での危険率は見られず、学生はそれぞれ例え「比較4群」の事情を抱えていても、それぞれが将来の希望や目標をもち、それを支えに自己成長しようとしていることも確認された。それは「アパシー傾向」のある学生でも例外ではなく、ここに指導の手がかりが

あると感じられた。

3. 事例の検討を通して、支援のあり方を考察する

「アパシー」傾向は、その程度が軽いものを含めると34.8%はあることがわかった。ここでは、支援法として、主に教員がかかわったものと、学生間の支援で対処したものを対比的に要点を述べる。

(1) ゼミアドバイザーの支援を中心としたA男の例

① 4年間の授業出席状態

2年間で20単位しか取得できなかったと、A男自身が支援を求めて来室。ゼミアドバイザーとしてその要望を受け止め、3、4年生と登校改善させ、さらに半年の延期で卒業には至った学生である。本州の実家近くでの福祉施設の就労面接まで指導しての卒業だった。

② 原因や性格要因

就学目的の曖昧さと、性格面で、友人作りができず、孤立していた。実家も本州で遠く、下宿先でもなじめなかった。

③ 支援方法

毎週定期的な個別相談を行い、そこで具体的履修方法と単位を取るための配慮事項をすることを提案し、A男の内諾も得た。

「叱られた」と思うと来室できなくなる恐れを感じたので、個別面接では一貫して受容的人間関係を作り続けた。

④ 配慮事項

また、友人関係がもてないため、授業時間以外の時間の使い方も相談したり、ゼミ内でゼミメンバーと雑談できるよう、その場作りも心がけた。

また、進路希望がもてるような雰囲気作りと、留年確定時には、そのことを保護者に伝え、協力を得るためにお願ひりハーサルもA男には必用だった。

(2) ゼミアドバイザーとゼミメンバーによる支援をしたB男の例

① 4年間の授業出席状態

2年間で70単位ほど取得し、卒業への心配はなかったが、3年生後期から遅刻が目立ち初め、ついには連続欠席のため、4年生後期の授業で危機的な状態の中でなんとか卒業できたが、就職活動まではできなかった。

② 原因や性格要因

元来内向的で自分に自信がなく、数人いた友人に支

えられながら行動したり、コミュニケーションをとる方であった。

1年生から始めたインターネットゲームに、3年生から一層深みにはまり、食事の時間さえもつたなくてとれなくなるほどのネットゲーム依存に陥ったものである。

③支援方法

4年生になってから、緊急事態としてゼミメンバーにも協力を求め、B男を孤立させず、連絡が取り合えるよう状態を保つよう頼み、協力を得た。

B男と個別相談をもち、卒業意志の確認と、そのためのネットゲームを絶つことを提案し、内諾を得た。

4年の毎週定期的な個別相談で、具体的履修方法と配慮事項を提案した。また、叱らず、ネットゲームを絶つ努力をしていることをほめ、一貫した受容的人間関係作りを継続した。

④配慮事項

まだ友人関係が残っていたことと、B男自身がネット依存の恐ろしさを自覚できていたことが大きかった。しかし、そのゲーム断ちは、ネット依存状態の深刻なレベルであったため、その努力を本人に任せるだけでは不十分で、毎週確認し、ほめ、勇気づけることを繰り返した。

また、授業出席習慣がなくなってしまっていたため、思考力と体力も著しく低下し、授業サポートも必用でこの面も継続支援した。

(3) 部活メンバーを中心に支援をしたC男の例

①4年間の授業出席状態

C男は、1年生と4年生のゼミ担当学生。1年生ではサブリーダー的働きとコミュニケーション能力が高く、期待される学生像であった。

しかし、4年生になって再びゼミ担当になってみると登校不全による失格が多く、重度のアパシー状態に陥った。資格取得はずでに断念していたが、1、2年生の単位取得ができていたため、4年生1年間で無理なく卒業できるように見えたし、本人も卒業だけ是可以と自信をもっていた。

しかし、実際には出席状態に余裕がなく、ぎりぎりの卒業だった。しかし、アルバイトと就職活動はエネルギーにこなし、第1希望先への就職をした。

②原因や性格要因

元来、利発に物事を考えることもできるし、プライドも高い。経済的に必用なアルバイトは長く続け、大

学とは別人のように明るく達者な社交性を発揮してファンまでいるとの噂であった。

また、部活は4年間友人に支えられながら続け、お互いに支え合う人間関係ができていた。

③支援方法

4年生の後期になって、普通ならば特に問題のない履修条件だったが、C男の中にあるアパシー傾向が強くと、部活メンバーの継続的で強い部活勧誘に支えられて、何とか最低限の水準で授業に意識が残り、登校していた状態だった。

ゼミアドバイザーはその部活メンバーとのコミュニケーションを柱にしてC男への支援を行った。4年後半のさらに終盤になると細やかに個別の相談を行い、最後まで卒業をあきらめさせないでつなぐよう意識づけた。

④配慮事項

C男に部活メンバーとの連帯感が強く残っていたことと、第1希望の就職先を早々と内定させていたことが、C男の中で、最後の最後まであきらめないでアパシーと戦う努力ができた要因だと思われる。

また、プライドが高く、常に自分の意見を披瀝し、押し通すほどの自尊心をみせ、またこれが彼が生きていけるエネルギーの源とも感じられた。従って、そのようなC男自身は否定せずに見守ったことも、C男にとっては必用な支援だと思われた。

(4) 資格取得を支えに自分自身を支援をしたD子の例

①4年間の授業出席状態

3、4年生でゼミ担当した女学生である。1、2年生の2年間で75単位ほど取得し、卒業と希望資格の取得には心配のない状態と思われたが、3年生になってよく注意してみると、時折事情のはっきりしない遅刻や欠席があり、不思議な感じがしていたが、連続欠席が少ないことと、改めて欠席理由をきくと、母親の看病のためのやむを得ない欠席、との説明で、ゼミアドバイザーのマークもそこで止まり、アパシーの懸念まではもてなかった。

しかし、3年生4年生と資格取得につながる授業においても、どこか提出物等の準備の遅れが感じられ、その都度短時間の声かけで見守っていたが、結局、4年生の資格実習の頃までの薄氷を踏む感じの授業参加態度から、アパシーの可能性もあることを感じ、個別の声かけを多くして、資格に必用な実習や単位取得を

果たし、しか卵を生かした希望職種に就職した。

②原因や性格要因

おとなしいが明るく振る舞うまじめな女子学生という印象であり、特に問題は感じなかった。しかし、4年生になってからの個別面談の中から、中学校時代の不登校体験とそこからのやり直しに向けた決意が話され、D子なりの秘めた決意に気がつかされた。しかし、事情把握が遅れた分、アドバイザー対応は遅れ気味だった。

③支援方法

3年生までは、やや低空飛行ながら単位を取り、なんとか実習にも参加して、希望の資格に繋がる授業単位を取る努力をしていた。

それを支えたのは、一つは不登校体験から、授業欠席の怖さを本人が知っていて、同じ目には遭いたくないと考えていたことと、病床の母親に資格取得の約束をしていて、心からがんばろうと思っていたことだった。

ゼミアドバイザーは、事情把握が遅れたため、本人の努力を支えたのは、D子自身の上記の決心の強さだった。ゼミアドバイザーは、それを共感的に受け止め、時折勇気づけの声かけをする側面的支援だけだった。

④配慮事項

D子へのアパシーなどへの気づきは、表面的には読みとりにくく、遅れてしまい、それが具体的支援の遅れを生じさせ、反省が多かった。

4年生になってアパシー傾向に気づいてからは、資格取得指導を柱に、アパシー脱却を心がけた。例えば、できる範囲での資格実習準備を助言したり、実習時には、過剰な緊張を和らげ、D子の実習上の肯定的な部分をD子に伝わるよう配慮した言葉かけを行った。実習終了後も、実習成果を自信につながるよう事後指導し、4年生後期の授業への目的意識につなげる配慮をして、卒業に至った。

考察

文献研究は仮説として参考にし、調査研究からは比較4群のアンケート結果を客観的に把握し、4つの事例モデルからは、指導や配慮のあり方を検討する資料を得た。

これらの3種類のデータから、アパシーの理解と対応について、次の考察を得た。

(1) 調査研究から、「アパシー」には、他の3群と

は違った独自の特徴があることがわかった。

それは、大学生になり、大学という学校環境の中で多くの学生に顕在化しやすくなる現象だ、ということである。その芽は34.8%という多くの学生にみられることから、アパシー現象が、特別な事情をもった人だけに生ずる特別な現象というよりも、基本的には、人間が本来身を守るために必用なバランスを調整する一役を担う、生物学的基盤をもつ能力の一つであることが想像される現象が「アパシー」だと感じられる。

(2) 取得したデータから、「アパシー」は、次の要件があると抑制されると感じられる。

①大学1年生ではまだ「アパシー」が少ないことから、小中高12年間で培われた「登校習慣」が「アパシー」を抑制する一つの要件であると思われる。

②D子の事例から、学生にとっての登校や授業参加の目標の明確さとその強さが、「アパシー」を抑制する要件の一つであると思われる。反対にA男のように、進学目標が明確でないと、「アパシー」になりやすいと思われる。

③依存の被害を受けないことも「アパシー」抑制には必用な心構えである。反対に、例えばB男の事例にみられるネット依存、アルコール依存やスロット依存、恋愛依存なども、「アパシー」促進要件になると思われる。

④「アルバイト」に頼りすぎないことも、「アパシー」抑制要件となると思われる。半数以上の学生はアルバイトをしていて、これは学生生活維持には不可欠なものとなっているが、C男にみられる「アルバイト」が心理的に過剰な存在になっていくうちに、相対的に「アパシー」傾向が増していくように感じられる。

⑤「授業内個人役割」も、まじめに考えるタイプの学生には「アパシー」抑制効果の要件になると思われる。その理由は、学生に言わせると、「アルバイトは休むと人に迷惑をかけるから休めない」と言う。従って授業の中に、その学生が欠席したらみんなに迷惑がかかるようなしかけを用意することも意味のある授業の工夫と思われる。

⑥「友だちの働きかけの成立」や「教員側の働きかけの成立」の「アパシー」の抑制につながると思われる。

ここで難しいのは「働きかけの成立」である。事例Cは部活メンバーの「働きかけの成立」であり、事例Aは、教員の「働きかけの成立」であった。この成立の条件は「配慮ある親しみ」の提供と感じる。反対に

「孤立」は、結果的に退学につながる割合を高めてしまうと、経験的に感じている。

⑦授業や課題がある程度理解できる能力も、「アパシー」を抑制する要件と思われる。大学でも、学業不振は登校意欲の減退に直結することは、小中高校と重なるように思われる。

(3)「アパシー」からの指導法

上記(2)の「アパシー」抑制要件が、「アパシー」からの脱却指導のヒントになると思われる。

その指導法を例示すると次のようになる。

①予防指導

「アパシー」現象の意味と自覚の難しさについて、きちんと説明し、予防の大切さを、全体指導と個別指導で行い、当事者意識を持たせる予防教育をすること。

そして、「アパシー」に陥らない対処方法の基本を理解させることが何よりも重要である。

それは、例えば、次の内容である。

- ・「アパシー」は多くの学生に起こる現象であることと、危険性の自覚が難しいこと。
- ・「登校習慣」の維持と授業参加の「目的意識の明確化」が予防に直結すること。
- ・状況に応じて、自ら「ゼミアドバイザー」や「友人」との相談や支援が効果があることを理解させておくこと。

②経過観察的指導

授業が開始され、ゼミアドバイザーとしてゼミメンバーの個別の修学状況を観察し、把握する。

大学生活に慣れてくるとともに、個別の登校態様の違いが見えてくる。その中に、「アパシー」の芽を出すものが含まれてくる。

2年生になると「アパシー」の芽を出すものが複数現れてくる可能性が高まる。

3年生になると、「アパシー」傾向が強い学生は、資格必修単位が複数揃わなくなってくることもある。

つまり、「アパシー」指導は、「資格実習」指導と意味合いが重なってくる。「アパシー」が重いと実習参加が難しくなることがある。

4年生になると、「アパシー」が重いと、3年生と同じく「資格実習」参加が難しくなる。そこで、卒業の目標を、「資格を取っての卒業」、「卒業を取らない卒業」、「留年しての卒業」などに定める話し合いも必用になる。

つまり、在学4年間における「アパシーからの脱却」

を意図した支援とは、常にこの卒業に向けての「目標の明確化」の話し合いと、学年の時期と「アパシー」の程度を勘案して、その都度その状況に応じた個別の相談が行われる。

③「アパシー」を支える個別指導

「アパシー」を支える個別指導には、次の流れが想定される。

- 1.アパシー状況を、授業参加状況や成績などの成績面とも比較して、その性質や深さを把握する。
- 2.友人関係や生活状況など、学習面以外の状況を把握する。
- 3.「アパシー」の程度や学習や生活状況の実態から、本人が、これからどのような進級や卒業目標を希望するか、またその実現のためにどのような覚悟があるのかを相談の中から理解し、確認する。
- 4.その希望する「目標」を実現するための、具体的方策を相談し、実行の順位付けを当事者の学生と共有する。その際、目標達成に効果的な方策であることと、平常の努力の積み重ねで可能なことを確認し、実施の順位付けを行う。

その際に、上記(2)「取得したデータから、『アパシー』は、次の要件があると抑制されると感じられる」で述べた要件を参考にする。

- 5.該当学生自身が「アパシー」改善目標に向かって、行動で挑戦する。挑戦結果は、必ず1週間ごとにゼミアドバイザーに報告され、そこで対処法が実施できるかどうかの実現の可否を再度吟味し、可能であれば継続し、難点があれば少し修正して仕切り直して実施する。

ゼミアドバイザーは、それを肯定的に受け止め、積み重ねを継続させる。

- 6.節目で個別の相談時間を取り、「アパシー」支援や対応行動の成果と困難さの自覚について話や気持ちを聴き、努力を認め、懸念していることを明確化し、その対処方法を再度検討していく。
- 7.例えば、大きな課題、例えば資格実習や提出課題発表などがある時は、その対応力を見極め、ハードルが高すぎると思える時は、その事前準備に時間を取り、課題につながるためのスモールステップ化やリハーサルなどの事前トレーニングで対応力を高め、自信をもって安心して課題に取り組めるよう準備を行う。
- 8.卒業まで支援を継続して、目標を達成する。支

援活動を共有し、最後まで取り組んだ場合は、目標達成が必須である。似ているが、できるところまでやるのではなく、共に約束した具体的目標は、達成するのが認知行動療法的支援の基本であり、「アパシー」支援も、その原理に沿うのが適切だと思えることが多い。

9.卒業を迎え、目標達成した時に、その成功を認め、敬意を伝えるのがゼミアドバイザーの役割であり、その締めくくりに肯定的声かけを受けた学生は、改めてそれまでの目標達成に向けた努力が、自分の成長の実感となり、その後生きていく勇気づけとなることが期待される。

引用、参考文献

- Walters, P. A. Jr (1961) 「Student apathy」 Emotional problems of the student (106-120)
- 丸井(1967)「大学生のノイローゼー意欲減退症候群ー」教育と医学,15,476-483
- 笠原 嘉(1973)「現代の神経症ー特に神経症性アパシー(仮称)について」臨床精神医学,2,153-162
- 土川(1990)「スチューデント・アパシー」同朋社
- 鉄島清毅(1993)「大学生のアパシー傾向に関する研究」教育心理学研究 41-2、86-94
- 松田美登子(2007)「学生相談室だより No1」東京富士大学/東京富士大学短期大学部学生相談室便り
- 下山(1997)「スチューデント・アパシー研究を例としてー」東京大学出版会
- 狩野武道・津川律子(2011)「大学生における無気力の分類とその特徴からスチューデント・アパシーと抑うつとの視点からー」教育心理学研究 59,168-178
- 浦辺諒子(2013)「大学生新入生の無気力傾向に関する一考察ーソーシャル・サポート、自己開示傾向との関連ー」東京都市大学紀要 171-188

教育実践報告

研究テーマ＝「これからの保育教諭に求められる教育相談専門能力に関する一考察」

札幌国際大学心理学科子ども心理専攻教授 本間 芳文

＜実践報告の提供・共同研究者＞

平成26年3月同大学同専攻卒業 吉井 裕美

家庭児童相談員（当時）、保育士 佐藤真由美

キーワード： 育児ストレス 子育て支援 子育て研修 公認心理士
問題

本間の所属する子ども心理専攻では、保育士と幼稚園教諭1種が取得できる（＝以下「保育教諭」と表記）カリキュラムを設定し、かつ心理学科に属している。

心理学には実用科学として、その知見を、実際の個別支援や地域支援に生かすことが期待されている。

本論は、吉井、佐藤の研究・実践を、本間が両人の内諾と協力を得て、保育教諭に求められる教育相談専門能力の育成モデルとして再構成し、提言したものである。

また、平成29年9月15日に「公認心理師法」が施行され、今後は、「心の専門家」にも国家資格が付与されることになった。今回、公認心理師資格取得の周知文書を見ると、受験資格を得るためには、「心理学科」在学中に指定科目を取得し、卒業後2年間の指定された「心理に関する業務」を行うと、「公認心理師」資格の受験資格が与えられる、と読み取れそうである（私見）。在学中の指定科目取得のために、現状よりかなり取得必要単位は増大するが、本間には全く不可能な条件ではないように思う。そこで、今後、本学子ども心理専攻で育成できる「教育相談の専門能力」を、「保育＋心理」型モデルを考えてみた。

すなわち「保育教諭」として資格・学識・経験を積んだ後に、公認心理師受験の心理実務経験を満たして、「公認心理師」資格も取得するのである。そして「公認心理師」の力量を兼ね備えた保育教諭（保育園、幼稚園、認定子ども園）、児童養護施設の指導員のみならず、行政を含む「家庭児童相談」機能の担い手として活躍する姿を想像しているのである。

本論では、その力量をもった姿を、吉井と佐藤の本論への内諾を得て、具体的にモデル提示してみた。

「研究目標」

①今後求められる保育教諭の一つの姿を、教育相談専門能力の育成と考え、その姿をモデルとして提示する。

②モデルの活動を「『育児ストレス』」の理解とその具体的対応」におき、参考となる実践事例を例示する。

方法

1. 本論では、吉井と佐藤の協力を得て、「文献研究」、「調査研究」、「実践研究」を行い、研究目標で示したこれからの本学子ども心理専攻に求められる保育教諭の一つのモデルを本間が提起し、考察する。

2. 研究の流れ

①本間は吉井たち4年生に対して心理学論文の書き方の基本指導を行う。

②吉井は、その指導のもとに、「母親の育児ストレスと関連事項」について研究計画を立て、その結果を「報告1」として、後ほど紹介する。

③本間は、吉井のテーマ研究の成果を認めるとともに、その成果を深め、意味づける二次的分析を付加して、「報告2」とし、以下紹介する。

④報告1・2の成果を実際に母親に確かめるため、佐藤が母親に対して行った「育児支援研修」の成果をまとめてもらい、「報告3」とし、以下紹介する。

⑤最後に、この一連の実践を本間が研究目標に照らして、「総合考察」する。

結果

1. 吉井の行った4年テーマ研究の報告（「報告1」）

（1）テーマ研究（「報告1」）の目標

「母親を対象に、「育児ストレスとその関連要因」の調査を行い、母親が求める育児支援の要件を明らかにする。」

（2）テーマ研究の方法

「報告1」では、「文献研究」と「調査研究」。

（3）テーマ研究の結果

①文献研究の結果、次のことを指摘した。

高橋有里（2007）は、「乳児の母親の育児ストレス状況とその関連要因」を明らかにするために、育児スト

レス、対児感情、母性意識、夫との関係性のストレス、特性不安、そして特性怒りについて調査した。

その結果について、以下の報告をしている。

～育児ストレスは、パーソナリティとしての不安になりやすさをベースに、夫との関係性のストレスや子どもへの否定的感情、母親役割の非受容感が影響していた。しかし、怒りやすさや子どもに対する肯定的感情は影響していなかった。乳児期の育児ストレスは、怒りよりも不安や抑うつ感が主となっていると考えられた。～

また、牧野カツコ(1982)は、越川六郎(1975)の「蓄積的疲労徴候調査について」を参考に14項目からなる「育児不安尺度」を作成した。そこでは、次の5つの観点が用いられている。「くたくたに疲れる」との「一般的疲労感を測定する項目」、「おっくうでいやになる」との「一般的気力の低下を測定する項目」、「ゆとりを感じる」との「イライラの状態を測定する項目」、「うまく育てられていると思う」との「育児不安徴候を測定する項目」、「一人で子どもを育てているのだという圧迫感を感じる」との「育児意欲の低下を測定する項目」の5つの観点であり、14項目はそれぞれ、「ある」～「ない」の間の4件法で得点化されている。

②調査研究の結果

吉井は、上記文献研究を参考にして、「母親の育児ストレスと関連する要因」の本質を明らかにするために、次の46項目を設定して、母親を対象に調査研究を行なった。

調査研究目標

『『母親の育児ストレスと関連要因』の実態と特色』を明らかにする。

調査研究の方法

○質問項目

先述の方法で述べた46の質問項目は、次の通りである。(その回答は、「全く当てはまらない」=1点、「あまり当てはまらない」=2点、「大体当てはまる」=3点、「よく当てはまる」=4点、の4件法で回答を求めた)

- 1 育児に自信がもてない。
- 2 母親としての能力に自信がもてない。
- 3 子どもの育て方がわからない。
- 4 子どものしつけ方がわからない。
- 5 育児に心配な事がある。

- 6 子育てに失敗するのではないかと心配である。
- 7 内心子どもが憎らしいと思ってしまう時がある。
- 8 内心子どもが煩わしいと思ってしまう時がある。
- 9 我が子をよその子と比べてしまう時がある。
- 10 子どもの発育や発達が気になる。
- 11 子どもの出産ができて良かったと思っている。
- 12 思わず子どもを虐待しそうになったことがある。
- 13 内心育児の意欲をなくしてしまうことがある。
- 14 子どもがいると経済負担が大きイと思ってしまう。
- 15 子どものために、趣味や仕事への制約がある。
- 16 子どものために、自分の時間が取れないと感じる。
- 17 毎日の繰り返しの家事育児が苦痛である。
- 18 育児のために、生活のペースが乱れがちである。
- 19 育児のために、家事の時間がなくなりがちである。
- 20 心配事は配偶者に相談できる。
- 21 夫婦の話し合いができる。
- 22 配偶者に理解してもらえている。
- 23 配偶者が、家事もよく助けてくれる。
- 24 いざという時、子どもを預かってくれる人がいる。
- 25 自分には、子育てについての話し相手がいる。
- 26 自分にも子どもにも遊び場所となる所がある。
- 27 親同士で、話し相手になる人がいる。
- 28 子育てなど色々なことを、継続的に話す人がいない
- 29 自分には、家族付き合いしている人がいる。
- 30 自分は、移動手段をもっている。
- 31 子どもをめぐって父親との協力がよくとれている。
- 32 子育てや家事について、夫との分担ができています。
- 33 父親は、育児によく参加している。
- 34 子どもがいても、仕事や趣味をもちたい。
- 35 自分自身の生き方も大切にしたい。
- 36 育児をしていても、自分らしくいたい。
- 37 夫に、自分の下の名前ですんで欲しい。
- 38 3歳までは、特に母親の育児は重要だと思う。
- 39 育児は、やはり母親が中心になると思う。
- 40 家族を守るのは、母親の責任だと思う。
- 41 子育てには、母親の愛情が必用だと思う。
- 42 子どもが小さい時は、母親は外で働く必用はないと思う。
- 43 今まで、自分にも虐待された経験がある。
- 44 今まで、自分にもいじめられた経験がある。
- 45 今まで、自分にも登校拒否だったことがある。
- 46 自分の生き方に、自信がある方である。

○調査対象

母親に趣旨説明の上、任意で留め置き法で依頼。

○調査期間

平成 25 年 7 月～平成 25 年 10 月

○分析方法

主に各質問項目の単純集計とグラフ化で分析

報告 1 の結果

趣旨に賛同を得た 116 名の母親から回答用紙を回収した。結果は、表 1 の通りである。

また、フェイス項目の回答も、表 2 のように得た。

(1) 母親年齢構成

表 1 「育児ストレスと関連要因」

「全く当てはまらない」 1 点、「あまり当てはまらない」 2 点、「大体当てはまる」 3 点、「よく当てはまる」 4 点

| No | 質問項目 | 1 (人) | 2 (人) | 3 (人) | 4 (人) | 計 (人) | 平均 値M | 標準偏 差SD |
|----|--------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|
| 1 | 育児に自信がもてない。 | 13 | 50 | 44 | 9 | 116 | 2.42 | .793 |
| 2 | 母親としての能力に自信がもてない。 | 10 | 45 | 50 | 10 | 115 | 2.52 | .776 |
| 3 | 子どもの育て方がわからない。 | 24 | 50 | 35 | 7 | 116 | 2.22 | .842 |
| 4 | 子どものしつけ方がわからない。 | 16 | 49 | 39 | 12 | 116 | 2.41 | .854 |
| 5 | 育児に心配な事がある。 | 9 | 36 | 49 | 22 | 116 | 2.72 | .861 |
| 6 | 子育てに失敗するのではないかと心配である。 | 15 | 47 | 34 | 20 | 116 | 2.51 | .928 |
| 7 | 内心子どもが憎らしいと思ってしまう時がある。 | 42 | 52 | 16 | 6 | 116 | 1.88 | .836 |
| 8 | 内心子どもが煩わしいと思ってしまう時がある。 | 37 | 56 | 16 | 7 | 116 | 1.94 | .837 |
| 9 | 我が子をよその子と比べてしまう時がある。 | 26 | 48 | 27 | 15 | 116 | 2.27 | .954 |
| 10 | 子どもの発育や発達が気になる。 | 38 | 27 | 33 | 18 | 116 | 2.27 | 1.082 |
| 11 | 子どもの出産ができて良かったと思っている。 | 5 | 1 | 22 | 88 | 116 | 3.66 | .709 |
| 12 | 思わず子どもを虐待しそうになったことがある。 | 49 | 47 | 17 | 3 | 116 | 1.78 | .792 |
| 13 | 内心育児の意欲をなくしてしまうことがある。 | 60 | 42 | 10 | 4 | 116 | 1.64 | .785 |
| 14 | 子どもがいると経済負担が大きいのと思ってしまう。 | 16 | 34 | 32 | 30 | 112 | 2.68 | 1.024 |
| 15 | 子どものために、趣味や仕事への制約がある。 | 22 | 32 | 42 | 19 | 115 | 2.50 | .986 |
| 16 | 子どものために、自分の時間が取れないと感じる。 | 49 | 26 | 24 | 16 | 115 | 2.06 | 1.095 |
| 17 | 毎日の繰り返しの家事育児が苦痛である。 | 42 | 46 | 23 | 5 | 116 | 1.92 | .856 |
| 18 | 育児のために、生活のペースが乱れがちである。 | 29 | 44 | 31 | 12 | 116 | 2.22 | .943 |
| 19 | 育児のために、家事の時間がなくなりがちである。 | 29 | 39 | 25 | 23 | 116 | 2.36 | 1.066 |
| 20 | 心配事は配偶者に相談できる。 | 12 | 19 | 28 | 51 | 110 | 3.07 | 1.038 |
| 21 | 夫婦の話し合いができる。 | 16 | 21 | 27 | 46 | 110 | 2.94 | 1.094 |
| 22 | 配偶者に理解してもらえている。 | 13 | 17 | 37 | 43 | 110 | 3.00 | 1.014 |
| 23 | 配偶者が、家事もよく助けてくれる。 | 22 | 32 | 33 | 23 | 110 | 2.52 | 1.038 |
| 24 | いざという時、子どもを預かってくれる人がいる。 | 18 | 20 | 34 | 44 | 116 | 2.90 | 1.083 |
| 25 | 自分には、子育てについての話し相手がいる。 | 4 | 14 | 33 | 65 | 116 | 3.37 | .829 |
| 26 | 自分にも子どもにも遊び場所となる所がある。 | 5 | 8 | 32 | 70 | 115 | 3.45 | .808 |
| 27 | 親同士で、話し相手になる人がいる。 | 64 | 41 | 7 | 3 | 115 | 1.56 | .728 |

| | | | | | | | | |
|----|----------------------------|----|----|----|----|-----|------|-------|
| 28 | 子育てなど色々なことを、継続的に話す人がいない。 | 27 | 43 | 25 | 20 | 115 | 2.33 | 1.024 |
| 29 | 自分には、家族付き合いしている人がある。 | 59 | 41 | 13 | 2 | 115 | 1.63 | .753 |
| 30 | 自分は、移動手段をもっている。 | 48 | 39 | 19 | 9 | 115 | 1.90 | .946 |
| 31 | 子どもをめぐって父親との協力がよくとれている。 | 5 | 4 | 34 | 70 | 113 | 3.50 | .769 |
| 32 | 子育てや家事について、夫との分担ができています。 | 4 | 6 | 30 | 75 | 115 | 3.53 | .753 |
| 33 | 父親は、育児によく参加している。 | 4 | 5 | 22 | 84 | 115 | 3.62 | .732 |
| 34 | 子どもがいても、仕事や趣味をもちたい。 | 4 | 7 | 43 | 61 | 115 | 3.40 | .759 |
| 35 | 自分自身の生き方も大切にしたい。 | 1 | 9 | 43 | 62 | 115 | 3.44 | .678 |
| 36 | 育児をしていても、自分らしくいたい。 | 3 | 14 | 47 | 51 | 115 | 3.27 | .776 |
| 37 | 夫に、自分の下の名前前で呼んで欲しい。 | 23 | 40 | 26 | 26 | 115 | 2.48 | 1.054 |
| 38 | 3歳までは、特に母親の育児は重要だと思う。 | 11 | 42 | 37 | 25 | 115 | 2.66 | .926 |
| 39 | 育児は、やはり母親が中心になると思う。 | 10 | 49 | 38 | 19 | 116 | 2.57 | .867 |
| 40 | 家族を守るのは、母親の責任だと思う。 | 17 | 56 | 31 | 12 | 116 | 2.33 | .852 |
| 41 | 子育てには、母親の愛情が必用だと思う。 | 2 | 17 | 44 | 53 | 116 | 3.28 | .776 |
| 42 | 子どもが小さい時は、母親は外で働く必用はないと思う。 | 27 | 61 | 18 | 9 | 115 | 2.08 | .839 |
| 43 | 今まで、自分にも虐待された経験がある。 | 84 | 23 | 5 | 3 | 115 | 1.37 | .692 |
| 44 | 今まで、自分にもいじめられた経験がある。 | 47 | 29 | 24 | 16 | 116 | 2.08 | 1.081 |
| 45 | 今まで、自分にも登校拒否だったことがある。 | 81 | 17 | 10 | 8 | 116 | 1.53 | .918 |
| 46 | 自分の生き方に、自信がある方である。 | 15 | 47 | 37 | 17 | 116 | 2.48 | .899 |

表2 回答者のフェイス項目の集計結果

(1) 母親年齢構成

| 20代 | % | 30代 | % | 40代 | % | 50代 | % | 合計 | % |
|-----|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|-----|
| 13人 | 11.2 | 52人 | 44.8 | 42人 | 36.2 | 9人 | 7.8 | 116人 | 100 |

(2) 母親就職状況

| 状況 | 主婦 | フルタイム | パートタイム | 靚休 | その他 | 合計 | 欠損値 | 合計 |
|-----|-------|-------|--------|------|------|-------|------|------|
| 人数 | 48 | 19 | 37 | 4 | 5 | 113 | 3 | 116人 |
| (%) | 41.4% | 16.4% | 31.9% | 3.4% | 4.3% | 97.4% | 2.6% | 100% |

(3) 父親年齢構成

| 20代 | % | 30代 | % | 40代 | % | 50代 | % | 欠損値 | 合計 |
|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|-----|
| 10人 | 8.62 | 36人 | 31.0 | 42人 | 36.2 | 12人 | 10.3 | 16人 | 116 |

(4) 父親就職状況

| 状況 | 会社員 | 教員 | 公務員 | 自営業 | その他 | 合計 | 欠損値 | 合計 |
|-----------|-------------|-----------|-------------|-------------|------------|--------------|-------------|--------------|
| 人数 (%) | 67 57.8% | 3 2.6% | 12 10.3% | 14 12.1% | 7 46.0% | 103 88.8% | 13 11.2% | 116人 100% |

(5) 子どもの数

| 4人 | 3人 | 2人 | 1人 | 合計 | 欠損値 | 合計 |
|-----------|-------------|-------------|-------------|------|-----------|------|
| 3人 (2.6%) | 20人 (17.2%) | 48人 (41.4%) | 43人 (37.1%) | 114人 | 2人 (1.7%) | 116人 |

(6) 子の年齢 (重複あり)

| 乳児 | % | 幼児 | % | 小低 | % | 小高 | % | 中学 | % |
|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|
| 22人 | 19.1% | 23人 | 19.8% | 30人 | 25.9% | 45人 | 38.8% | 42人 | 36.2% |

(7) 同居 (重複あり)

| 夫 | % | 祖父 | % | 祖母 | % | その他 | % | 欠損値 | % |
|-----|-------|----|------|-----|-------|-----|------|-----|------|
| 80人 | 69.0% | 8人 | 6.9% | 15人 | 12.9% | 2人 | 1.7% | 1人 | 0.9% |

報告1の考察

報告1は、主に単純集計からの分析である。この分析結果から、子育て中の母親の『育児ストレス』とその関連要因について、以下のことが理解される。

(1) 母親は、子どもへの愛情を強くもっている。

母親が質問項目11の回答で「出産できてよかった」に「よく当てはまる」75.9%、「大体よかった」は19.0%、合わせると94.9%が、出産できてよかったと思っている。

また、質問項目12の「虐待しそうになる」では、「全く当てはまらない」が42.2%、「あまり当てはまらない」が40.5%、併せて82.7%が、虐待は自分にとって現実の問題にはなっていないことがわかる。母性が生まれながらのものではなく、育児体験の積み重ねの中からはぐくまれているが、育児の最中にある母親の圧倒的に多くが出産をよかったと思い、子どもへの虐待も身近な問題にはなっていないことから、今回の研究

目標への前提として、母親の子どもへの愛情を実感できることが確認された。

(2) 母親が育児へ寄せる不安感情は、持つ群と持たない群に2分される実態がある。

質問項目1の回答で、「子育てに自信がもてない」に「よく当てはまる」は7.8%、「大体当てはまる」は37.9%、合わせて45.7%が「自信がない」と回答し、その反対の「自信がないことはない」との回答は計54.3%となっている。

また質問項目5の「育児に心配事ある」に対して、「よく当てはまる」は19.0%、「大体当てはまる」は42.2%、合わせて61.2%が「育児に心配がある」と回答して、その反対の「育児の心配事はない」は合わせて38.8%を上回っていることがわかった。

(3) 「育て方」がわからない、という思いの人もかなりいることがわかる。

質問項目3の「育て方わからない」の回答で、「よ

く当てはまる」は 6.0 %、「大体当てはまる」30.2 %、合わせて 36.2 %が「育て方がわからないとし、「育てかがわからないことはない」の回答は合わせて 63.8 %で、3人に1人は育て方の自信がないことがわかった。(4)夫婦間のコミュニケーションはとれている。

質問項目 20 の回答で、「育児についての心配事を配偶者と相談している」に対して「よく当てはまる」は 44.0 %、「大体当てはまる」は 24.1 %、合わせると 68.1 %が「相談できている」とし、反対の「当てはまらない」は合わせて、26.7 %となっており、「相談できている方が多いことがわかった。

また、質問項目 21 の「夫婦の話し合いができてい」で、「よく当てはまる」が 39.7 %、「大体当てはまる」が 23.3 %、合わせて 63 %が「話し合いができてい」と回答し、話し合いができていない方の計 31.9 %より多いことがわかる。

(5) 配偶者の家事協力は 2分されており、その一方父親の育児参加はしている家庭がかなり多い。

質問項目 23「配偶者が家事協力する」の回答で、「よく当てはまる」が 19.8 %、「大体当てはまる」が 28.4 %、合わせて 48.2 %が「家事協力が得られている」、また「家事協力が得られていない」のは合わせて 46.6 %で、家事協力については 2分された。

(6) 質問項目 33「父親の育児参加」では、「よく当てはまる」が 72.4 %、「大体当てはまる」が 19.0 %、合わせて 91.4 %が、育児参加していることがわかった。

(7) また、質問 3「育て方がわからない」を独立変数、質問 1「自信がない」を従属変数として、 χ^2 乗検定を行った結果、 $\chi^2(9) = 102.218$ 、有意確率 = .000***で、0.1 %水準で有意差が認められた。

残差分析の結果、独立変数「育て方がわからない」の第 1 選択肢「全く当てはまらない」と従属変数「自信がもてない」の第 1 選択肢「全く当てはまらない」は危険率 1 %水準で多く、独立変数「育て方がわからない」の第 4 選択肢「よく当てはまる」と従属変数「自信がもてない」の第 4 選択肢「よく当てはまる」は危険率 1 %水準で多いことが認められた。このことから、「育て方がわからない」と、「母親は自信がなくなる」との回答がより多くなることがわかった。

」(以上、報告 1 は、学生として母親の子育てでストレス要因の概要を、このように客観的に把握していた。

2. 「報告 2」(本間))

(1) 報告 2 の目標

吉井の「報告 1」の結果に、さらに因子分析を行い、関連要因を明らかにしようとしたもの。

(2) 「報告 2」の方法

「報告 1」のデータを因子分析と相関係数の算出で因子構造を把握し因子間の関連をみようとしたもの。

(3) 「報告 2」の結果

「報告 1」のデータを、因子分析し、育児ストレスの因子構造をみた。

① 46 項目の因子分析結果

質問項目 1 ~ 46 を、主因子法に基づく因子分析を行った。因子分析の結果、固有値は、第 1 因子 12.201、第 2 因子 5.522、第 3 因子 2.791、第 4 因子 2.285、第 5 因子 1.988、第 6 因子 1.970、第 7 因子 1.757 となり、合わせて質問項目数のことを勘案して、6 因子を採用した。

これらの因子に対し、最小二乗法、プロマックス回転で因子分析を行った。因子負荷量 0.4 以上の負荷量を示し、かつ 2 つの因子にまたがって 0.4 以上の値を示さないこと、また、抽出された因子内での α 係数を下げないことを確認した結果、表 3 の 35 項目から 6 因子を抽出した。

回答対象人数は 111 人、重み付けは 4 件法。

第 1 因子には、「1.自信がもてない」、「5.育児の心配事あり」、「3.育て方わからない」、「4.しつけ方わからない」、という項目に高い負荷量を付与されたことにより、「育児消極自信」と命名した。

第 2 因子は、「32.夫との分担」、「34.仕事や趣味もちたい」、「31.父親との協力」、という項目に高い負荷量を付与されたことにより、「配偶者分担」と命名した。

第 3 因子は、「18..生活ペースの乱れ」、「15.趣味や仕事の制約」、という項目に高い負荷量を付与されたことにより、「生活制約感」と命名した。

第 4 因子は、「25.話し相手がいる」、「24.預かってくれる人がいる」、「26.自分・子どもに遊び場所ある」、という項目に高い負荷量を付与されたことにより、「育児サポート」と命名した。

第 5 因子は、「22.配偶者の理解」、「20 心配事配偶者に相談」、「21 夫婦の話し合い」、という項目に高い負荷量を付与されたことにより、「配偶者相談」と命名した。

表3 「35の質問項目の6因子構造」

| 項目 | I | II | III | IV | V | VI |
|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| 第1因子 $\alpha = .943$ | | | | | | |
| 第1項目 育児に自信がもてない。 | .925 | .001 | -.122 | .082 | -.030 | -.079 |
| 第5項目 育児に心配な事がある。 | .914 | -.135 | -.104 | .096 | -.160 | .142 |
| 第9項目 我が子をよその子と比べてしまう時がある。 | .886 | -.017 | -.032 | -.016 | .143 | -.014 |
| 第3項目 子どもの育て方がわからない。 | .856 | .011 | -.021 | .041 | -.021 | .028 |
| 第4項目 子どものしつけ方がわからない。 | .814 | -.003 | .043 | .010 | -.017 | .075 |
| 第10項目 子どもの発育や発達が気になる。 | .801 | -.011 | .029 | -.036 | .132 | .076 |
| 第2項目 母親としての能力に自信がもてない | .797 | .056 | -.061 | .173 | -.180 | -.084 |
| 第6項目 子育てに失敗するのではないかと心配である。 | .786 | .132 | -.011 | -.036 | -.074 | .083 |
| 第16項目 子どものために自分の時間が取れないと感じる | .603 | .064 | .108 | -.083 | .200 | .018 |
| 第28項目 子育てで色々なことを継続的に話す人がいない | .581 | .054 | .096 | -.027 | -.006 | -.192 |
| 第7項目 内心子どもが憎らしいと思ってしまう時がある | .502 | -.026 | .138 | -.006 | -.068 | -.127. |
| 第13項目 内心育児の意欲をなくしてしまうことがある。 | .409 | -.012 | .317 | -.183 | .067 | -.187 |
| 第8項目 内心子どもが煩わしいと思ってしまう時がある | .407 | .017 | .294 | -.159 | .035 | -.077 |
| 第2因子 $\alpha = .849$ | | | | | | |
| 第32項目 子育てや家事について、夫との分担ができていない | -.013 | .884 | -.192 | -.093 | -.045 | .170 |
| 第34項目 子どもがいても、仕事や趣味をもちたい。 | -.021 | .797 | .058 | -.090 | .078 | -.214 |
| 第31項目 子どもを巡って父親との協力がよくとれている | .123 | .757 | -.137 | .072 | .059 | .095 |
| 第36項目 育児をしていますが、自分らしくいたい。 | -.047 | .654 | .127 | -.060 | -.056 | -.076 |
| 第35項目 自分自身の生き方も大切にしたい。 | .043 | .550 | .139 | .125 | .044 | -.206 |
| 第3因子 $\alpha = .852$ | | | | | | |
| 第18項目 育児のために生活のペースが乱れがちである。 | -.001 | -.078 | .928 | .069 | -.050 | .130 |
| 第15項目 子どものために、趣味や仕事への制約がある。 | .055 | -.114 | .839 | .247 | .003 | .022 |
| 第17項目 毎日の繰り返しの家事育児が苦痛である。 | .159 | .084 | .654 | -.107 | .057 | .148 |
| 第19項目 育児のために家事の時間がなくなりがちである | .028 | .074 | .598 | -.035 | -.156 | .112 |
| 第4因子 $\alpha = .766$ | | | | | | |
| 第25項目 自分には、子育てについての話し相手がいる | -.062 | -.005 | -.126 | .769 | .171 | -.013 |
| 第24項目 いざという時、子どもを預かってくれる人がある。 | .005 | -.124 | .031 | .730 | .007 | -.154 |
| 第26項目 自分にも子どもにも遊び場所となる所がある | .071 | -.031 | .180 | .726 | .141 | -.083 |
| 第33項目 父親は、育児によく参加している。 | .090 | .390 | .114 | .489 | -.058 | .130 |
| 第11項目 子どもの出産ができて良かったと思っている | .052 | .071 | .052 | .487 | -.026 | .252 |
| 第5因子 $\alpha = .929$ | | | | | | |
| 第22項目 配偶者に理解してもらえている。 | .114 | -.063 | -.162 | .094 | .895 | .025 |
| 第20項目 心配事は配偶者に相談できる。 | .002 | .026 | .004 | .085 | .895 | -.003 |
| 第21項目 夫婦の話し合いができる。 | -.171 | .088 | .040 | .019 | .778 | .097 |

| | | | | | | | |
|---------------|-------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| 第6因子 | $\alpha = .744$ | | | | | | |
| 第40項目 | 家族を守るのは、母親の責任だと思う | .026 | -.135 | .158 | -.065 | .092 | .688 |
| 第39項目 | 育児は、やはり母親が中心になると思う。 | -.008 | -.120 | .087 | .068 | -.051 | .667 |
| 第41項目 | 子育てには、母親の愛情が必須だと思う。 | -.158 | .198 | -.012 | .107 | -.083 | .600 |
| 第38項目 | 3歳までは、特に母親の育児は重要だと思う | -.042 | .104 | .159 | -.079 | .075 | .567 |
| 第42項目 | 子どもが小さい時母親は外で働く必要はないと思う | .209 | -.086 | -.101 | -.337 | .144 | .435 |
| 因子相関行列 | | | | | | | |
| 因子 | I | II | III | IV | V | VI | |
| I 「育児消極自信」因子 | 1.000 | .366 | .603 | -.181 | -.175 | -.191 | |
| II 「配偶者分担」因子 | .366 | 1.000 | .320 | .343 | .261 | -.044 | |
| III 「生活制約感」因子 | .603 | .320 | 1.000 | -.164 | -.077 | -.280 | |
| IV 「育児サポート」因子 | -.181 | .343 | -.164 | 1.000 | .374 | .241 | |
| V 「配偶者相談」因子 | -.175 | .261 | -.077 | .374 | 1.000 | .181 | |
| VI 「母役割自覚」因子 | -.191 | -.044 | -.280 | .241 | .181 | 1.000 | |

第6因子は、“40.家族への母親責任”、“39.育児母親中心観”、“41.母親の愛情必須”、という項目に高い負荷量を示したので、「母役割自覚」と名付けた。

また、6因子相互の相関は、表2の因子相関行列に示されている。これをみると、第1因子「育児自信」と第3因子「育児負担感」がスピアマンの相関家数.603で高い相関が認められる。

②先の①で選択された35項目の因子分析結果

選択された35の質問項目を、再度因子分析を行った結果、次のように整理された。

固有値は、第1因子 10.216、第2因子 5.189、第3因子 2.588、第4因子 1.796、第5因子 1.727、第6因子 1.636、で6因子の累積寄与率が 66.148であった。

③育児ストレスの程度を2次元把握するために、35項目を2因子に分解して、2軸を作る

ここでは、育児ストレス支援を構造的に把握するために、表3の第1因子から第5因子までの30項目から2因子の抽出を試みた。その結果は、表4の通りであった。

研究2の考察

研究2の結果から、母親の育児ストレスを和らげる

ことに有効な支援方策として、次のことがあることがわかった。

(1) 表3の「育児ストレス」関連要因の意味づけから、35の質問項目から6つの因子が抽出された。

今回の質問項目の中では、因子の性質と因子負荷量の大きさを、育児支援の方策の参考にする。

すなわち、今回の調査結果からは、育児ストレス軽減には、次の手だてが有効ではないかとの仮説が提示できることがわかった。

第1因子は、「育児消極自信」と命名されたが、「育児方法」がわからず、育児に自信がもてない、との要因であった。母親に「育児方法」を学ぶ機会を与えることが、極めて重要であることがわかった。つまり、育児の具体的な声のかけ方や、何に対して、どう働きかけるのが原則なのかという基本を知りたいということだと思われる。

第2因子は、「配偶者分担」と命名された「配偶者との役割分担」でき安心できるとする要因であった。配偶者の役割分担が話し合え、決められる機能的な夫婦関係を育む支援が求められることがわかる。

第3因子は、「生活制約感」と命名された。育児のために種々の制約が生じてしまう不自由さの要因であり、従って、家庭の家事や生活ペースが調整できるような知恵が求められているということが理解される。

表4 30項目から2因子を抽出した結果

| 項目 | I | II |
|--|-------|-------|
| 第1因子 $\alpha = .942$ | | |
| ① 6子育てに失敗するのではないかと心配である。 | .818 | -.006 |
| ② 1 育児に自信がもてない。 | .812 | -.007 |
| ③ 3 子どもの育て方がわからない。 | .808 | -.003 |
| ④ 4 子どものしつけ方がわからない。 | .805 | -.025 |
| 9 我が子をよその子と比べてしまう時がある。 | .802 | .042 |
| 2 母親としての能力に自信がもてない。 | .775 | -.004 |
| 10 子どもの発育や発達が気になる。 | .750 | .053 |
| 5 育児に心配な事がある。 | .719 | -.147 |
| 28 子育てなど色々なことを、継続的に話す人がいな | .717 | -.045 |
| 13 内心育児の意欲をなくしてしまうことがある。 | .695 | -.152 |
| 8 内心子どもが煩わしいと思ってしまう時がある。 | .672 | -.122 |
| 16 子どものために、自分の時間が取れないと感じる | .662 | .112 |
| 17 毎日の繰り返しの家事育児が苦痛である。 | .643 | .045 |
| 7 内心子どもが憎らしいと思ってしまう時がある。 | .633 | -.125 |
| ⑤ 18 育児のために、生活のペースが乱れがちである。 | .589 | .002 |
| 15 子どものために、趣味や仕事への制約がある。 | .548 | .122 |
| 19 育児のために、家事の時間がなくなりがちである | .507 | -.057 |
| 36 育児をしていても、自分らしくいたい。 | .477 | .349 |
| 第2因子 $\alpha = .852$ | | |
| ① 20 心配事は配偶者に相談できる。 | -.189 | .711 |
| ② 25 自分には、子育てについての話し相手がいる。 | -.342 | .703 |
| ③ 21 夫婦の話し合いができる。 | -.286 | .654 |
| ④ 31 子どもを巡って父親との協力がよくとれている | .301 | .651 |
| 22 配偶者に理解してもらっている。 | -.251 | .649 |
| 33 父親は、育児によく参加している。 | .228 | .633 |
| 26 自分にも子どもにも遊び場所となる所がある。 | .033 | .615 |
| 32 子育てや家事について、夫との分担ができてい | .223 | .525 |
| 34 子どもがいても、仕事や趣味をもちたい。 | .428 | .487 |
| 35 自分自身の生き方も大切にしたい。 | .325 | .470 |
| 11 子どもの出産ができて良かったと思っている。 | -.038 | .466 |
| ⑤ 24 いざという時子どもを預かってくれる人がいる | -.137 | .440 |

第4因子は、「育児サポート」と命名された、育児サポート資源の有無にかかわる要因であり、必用な時の必用な育児資源の用意も必要だと思われる。

第5因子は、「配偶者相談」と名付けた配偶者間の相談の有無の要因であった。配偶者の理解と安心して

話し合えることが必用であり、そのための側面からの支援も用意されることが望まれる。

第6因子は、「母役割自覚」と名付けた育児に関する母親自覚の程度にかかわる要因であった。

(2) 支援方法の構造化の把握の工夫

また、同じく表3の「因子相関行列」から、第1因子と第3因子の相関が非常に高く、第6因子がどこの因子とも相関がないことがわかった。このことから、この6因子の理解に加えて、母親たちの育児ストレスの性質と程度を簡潔に2次元表示するために、第6因子を除く、第1因子から第5因子までの30項目から、2つの因子抽出を試みた結果が表4であった。

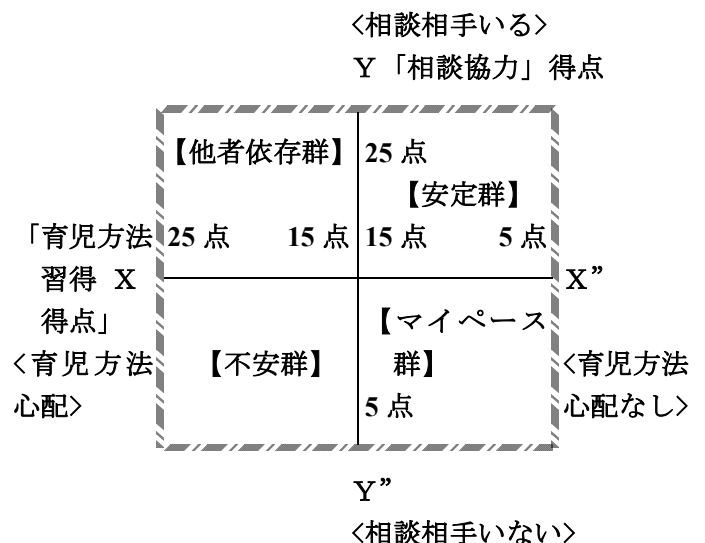
この結果、第6項目の「子育て失敗項目」以下18項目からなる第1因子が抽出され、内容から「育児方法習得」因子と名付けた。

また、第20項目の「心配事を配偶者と相談できる」以下12項目からなる第2因子が抽出され、内容から「相談協力」因子と名付けた。

この第1因子を逆X軸、第2因子をY軸に設定し、交点は「どちらでもない」の得点とする。

「育児ストレス程度」の構造を測るために、第1因子から、6.「子育て失敗心配」、1.「自信がもてない」、3.「育て方わからない」、4.「しつけわからない」、18.「生活ペースの乱れ」の5項目の合計点(5点~25点、中間点15点)を逆X軸の得点とする。

また「相談協力程度」を実用的に測るため、第2因子から、20.「心配配偶者相談」、25.「話し相手がいる」、21.「夫婦の話し合い」、31.「父親との協力」、24.「預かってくれる人」の5項目の合計点(5点~25点、中間点15点)をY軸の得点とした図が下記である。



| | |
|--------------|-------------------------------------|
| ⑧子どもの発達と親の期待 | 子どもへの期待を整理しつつ親の過剰な期待(認知の歪み)の修正をはかる。 |
| ⑨問題解決技法 | 5ステップの意志決定の方法から、具体的な問題解決の方法を身につける。 |

研修の目的

①子育て支援法を求める母親に野口の提示する子育て方法を参考に育児研修をすることによって、母親の育児への不安が和らぎ、育児への勇気づけがはかれることを確かめる。

研修の方法

野口の提示する表5、表6の内容を、佐藤が講師となって、体験的講座形式で実施する。そしてその感想を、インタビューや感想文で確認する。

研修の結果

佐藤は、平成27年に、札幌で10名、釧路で15名の6回セッションで子育て講座を行った。平成28年には15名を対象に6回セッションの講座を行った。

その結果、受講した母親から、表7のような感想を寄せられた(一部)。

研修の考察

表7から、子育て中の母親から、「とても役だった」、「なぜうまくいかなかったのかが、わかった」、「いい講座に巡り会って感謝している」との肯定的評価を多数寄せられたことがわかる。

この研修講座では、「こまるような時」に、「何をしたらよいのか」、「何をしてはいけないか」がビデオ教材入りで具体的に説明されているところに特色があり、それが母親たちに好評であり、心から受け入れられていることがわかった。

すなわち、母親の育児ストレスへの支援として、このような具体的な形を示した子育て研修は、大いに母親を勇気づけ、子育て不安を軽減することが理解されたと考えられる。

表7 9つのモジュール(技法)に対応する参加母親の感想

| モジュール(技法)名 | 感想(一部) |
|---|--|
| ①「わかりやすいコミュニケーション」 (行動の観察と表現) 子どもの行動を抽象的なことばを使わずに、具体的に表現する方法を身につける。 | 最初、泣いてそっくりかえる子供が何を訴えているのかわからず、お手上げ状態でした。子どもの立場に立ち、同じ目線になって、分かりやすい言葉を使うこと。あいまいな表現を使わず、具体的な行動を示してあげるなど、決して特別なことではないですが……。でも実際の私はイライラしたり、「ちゃんとしてよ」とか自分本位のやりかたをただ押し付けていたように感じます。 6回のセッションを振り返ると、最初のうちは子どもにわかる言葉でそばに行って話す、ということが全然出来ていない自分にやっと気づきました。大人と同じ言葉では、なおさら何で怒っているかも解っていない状態だったんですね。 |
| ②「良い結果・悪い結果」 (賞罰) 行動の後の結果(親の対応)に注目し、子どもの良い行動を増やし、子どもの悪い行動を減らす方法を身につける。 | 悪い行動をした時、「なんで何度言ってもわからないんだろう」と思っていました。今回の学習で“なるほど…”と納得です。 「やってみせ、言って聞かせて、させてみて、褒めてやらねば人は動かじ」ですね。 |

| | |
|--|--|
| <p>③「効果的なほめ方」 効果的にほめる方法を身につける。</p> | <p>何かの片手間で声掛けであったり、褒める機会を見逃していたりと、子どもに向き合う大変さも痛感しました。 子どもたちが安心して毎日を過ごせるようにしていくことが、当たり前ではあるけれども、大事な事だと思いました。 母親の一言も、毎日の積み重ねで良い方にも悪い方にも、感じてしまうのだと思いました。</p> |
| <p>④予防的教育法 前もって、子どもに言ってきかせる方法を身につける。子どもの発達レベルを把握し、親の子どもへの過剰な期待を修正していく方法を身につける。</p> | <p>穏やかな口調で、事前に伝えると、話を聞くようになり、また、落ち着いた環境で肯定的、共感的な表現をすることで、さらに親の言う事を受け入れてくれるようになりました。子どもの行動、表情も一変する事に驚きました。母親の一言も、毎日の積み重ねで良い方にも悪い方にも、感じてしまうのだと思いました。 「あせらず・あわてず・あきらめず」ですね。</p> |
| <p>⑤問題行動を正す教育法 子どもの問題行動に介入する方法を身につける。</p> | <p>そして何より、子どもの行動に対して、共感してあげる事の大切さも知ることが出来ました。一言、言ってあげる、それだけでわかって貰えたと感じる事ができる。それは、潤滑油のような言葉なんだと思いました。</p> |
| <p>⑥自分自身をコントロールする教育法 子どもが感情的になって反抗したり、泣き叫んだりする、親子の高い緊張に対処するための方法を身につける。</p> | <p>子どもの問題行動や子どもがイライラして大声を出したり暴れた時、同じトーンで言い聞かせようとしたりして…。まさに子どもの感情に乗っかっていたと思ひ反省しています。</p> |
| <p>⑦落ち着くヒント（怒りのコントロール法） 怒りを統制し、落ち着きを維持する方法を身につける。</p> | <p>子どもに注意しながら自分の声がどんどん大きくなっていくのがわかるので、「〇〇だよね」とか「〇〇しようね」など、優しい言葉遣いを子どもに使いたかったです。共感する・褒めるをたくさん取り入れたいと思います</p> |
| <p>⑧子どもの発達と親の期待 親の子どもへの期待を整理しつつ、親の過剰な期待（認知の歪み）の修正をはかる。</p> | <p>やはり階段は1段1段登るべきで、子どもに過度の期待をしても、うまく一人でできないものだと思います。 今は時間が掛かっても一人でできるようになるまで、手を貸して助けてあげないといけないと思っています。</p> |
| <p>⑨問題解決技法 5ステップの意志決定の方法から、具体的な問題解決の方法を身につける。</p> | <p>とても基本的なことだけど、実は理解できていない部分も多くあると思います。 毎回私は「なるほど～」の連発で、とてもためになりました。 どうやって言ってあげたらいいんだろうと悩んでいたことも、ビデオで似たようなシーンが出るととてもわかりやすかったです。</p> |

考察

1, 2, 3の報告を通して、これから求められる保育教諭の専門的教育相談機能を身に付ける本学子ども心理専攻の学生に身に付けさせた資質について、以下考察する。

1. 保育教諭を目指す学生は、心理的調査法の基礎を身につけることも意義がある

心理社会的調査法は、保育分野でも活用できる。特に子どもの置かれている保育環境の状態や、保護者が願う保育、そして保育者自身の思いも、数量的に把握することができる。その結果はばらつきがあることが多く、その公約数的な数字をもって、何かを決めつけることはできない。

しかし、課題を少しずつ改善するには、その方策立案の根拠がある。その根拠を与える有力な武器が質的研究である事例研究法であるが、それに加えて、量的研究方法である心理社会的調査法であり、この武器があることによって、個人ではいかんともしがたい課題でも、時には行政を動かし改善する可能性が出てくる。

本学子ども心理専攻の学生には、確かな保育力の育成に加えて、十分な心理学的素養を身につけるカリキュラムが用意されている。

その例を、「吉井の報告1」で例示した。学生と教員が力を合わせて、保育現場に通用する心理社会的調査を行うことを試行したものである。

現状では、個人情報管理が厳しく、アンケート実施には万全の配慮がある。このことも、この心理社会的調査の中から学ぶことが出来る。

さらに、集約したアンケート結果をクロス集計し、グラフ化すると、家庭の考え方の多様さと法則性が一目瞭然となる。性別や年齢事にその課題をみるクロス集計の手だてが有効であり、ついでに有意差の意義と限界性を知っておくことも対策を立てる参考になる。

吉井の「報告1」のように、保育現場や子育て課題についての現状分析の意欲と手法を身につけた学生が育まれることを専攻の学生に大いに期待したい。

2. 「公認心理士」の専門性を担える中堅保育者の育成も視野に入れて

平成30年9月に、第1回目の国家資格「公認心理士」試験が行われる予定である。

本学心理学科には、臨床心理専攻と子ども心理専攻があるが、両専攻とも、平成30年度入学生から、「公認心理士」指定科目が受講できるように、文部科学省

にカリキュラム申請をすることになっている。

子ども心理専攻は、124単位という卒業条件に加えて、保育士と幼稚園1種免許を取るために、20単位程度の上積みが必要である。「公認心理士」指定科目を取るとさらに相当な単位の数の上積みになるが、過去にはその水準まで取得した学生はいる。

平成30年度子ども心理専攻入学生が卒業し、10年間ほど過ぎると「公認心理師資格」は社会に定着すると感じている。

社会は、有能な保育教諭経験を前提に、「心理専門家」としての視点ももっている人材を、今よりさらに必要とすると思われる。

本論では、その時の具体的な姿を、佐藤の「報告3」の実践で例示した。佐藤は、当時公的機関の「家庭児童相談員」として、母親の育児ストレスを和らげ、勇気づける試みを野口の提言を参考に具体的な形で保護者に実践し、その有効性を実証した。

本間の「報告2」は、その佐藤の実践の意義を、学問的に支えようとした試みでもあり、これからも保育教諭の現場を実践的、学問的に少しでも支えられる大学でありたいと願っている。

引用・参考文献

高橋有里 (2007) 「乳児の母親の育児ストレス状況とその関連要因」 岩手県立大学看護学部紀要 9,31-41
加藤カツコ (1982) 「乳幼児をもつ母親の生活とく育児不安」 家庭教育研究所紀要 3,34-56

野口啓示 (2015) 「むずかしい子を育てるコモンセンス・ペアレンティング・トレーニングマニュアル」 明石書店

厚生労働省ホームページ (1917) 「公認心理士法案関係」

*最後になりましたが、本論作成に実践と研究資料の提供で全面的ご協力いただいた次のお二人に、作成代表として感謝致します。

吉井裕美氏

平成26年3月に本学本間ゼミを卒業し、現在幼稚園教諭として活躍中。

佐藤真由美氏

保育士勤務の後、公的機関の「家庭児童相談員」として活躍し、保護者等を対象に子育ての助言指導を行う。カウンセリングにも造詣が深く、(特)北海道発達支援臨床心理センター認定の1級「教育心理相談士」。

子どものリトミック

— 幼稚園における実践をとおして —

札幌国際大学人文学部心理学科 講師 村中幸子

キーワード：リトミック、身体表現、絵本

1 はじめに

近年、幼稚園や保育園において音楽教育や表現活動の一環としてリトミックを取り入れる園が増えている。しかし、この分野の専門の指導者が携わる例は決して多いとは言えない。本稿は筆者が1990年4月から2017年3月までの27年間、札幌市、苫小牧市の5つの幼稚園において通年の指導を行なった経験をもとに、ダルクローズ・リトミックの実践についての考えをまとめたものである。

2 ダルクローズ・リトミック、日本への導入

日本でリトミックと呼ばれる音楽教育法は、スイス人の音楽家であるエミール・ジャック＝ダルクローズ (Jaques-Dalcroze, Emile 1865-1950, 以下、J=ダルクローズと記す) が考案し、欧米では創始者の名前をつけて、ダルクローズ・メソッド (Dalcroze Method)、ダルクローズ・リトミック (Dalcroze Rythmique)、ダルクローズ・ユーリズミクス (Dalcroze Eurhythmics) 等と呼ばれている (以下、リトミック又はダルクローズ・リトミックと記す)。

1892年、ジュネーヴ音楽院で和声学の教授として教育の場に立ったJ=ダルクローズは、学生の音を聴取する能力やリズムの変化を正確に判断する力が乏しいことを発見し、これらの問題を解決するために身体運動や即興演奏を伴う新しい指導方法を考え出す。それが、ダルクローズ・リトミックの始まりである⁽¹⁾。その後リトミックはJ=ダルクローズ自身の手により、音楽教育法として専門家のみならず初心者までを網羅しながら世界中に広がっていく。日本人で初めてリトミックを体験したのは歌舞伎俳優の二代目市川左団次 (1880-1940)で、1906年にロンドンの俳優学校に学んだ時と伝えられており⁽²⁾、その後劇作家の小山内薫

(1881-1928)や作曲家の山田耕筰(1886-1965)は欧州視察中にこの教育法に触れた⁽³⁾ (4)。舞踊家の伊藤道郎は1910年にJ=ダルクローズがジュネーヴ音楽院を辞職した後にドイツ・ヘレラウに開いた学校に1年間ほど学ぶ⁽⁵⁾。これらの芸術家達はそれぞれの感性でリトミックに触れ、自分たちの芸術分野にトレーニングの手段として取り入れたのである。

このように、リトミックは音楽分野のみならず、演劇や舞踊、今日では幼児教育、小学校教育、音楽療法など多岐に渡る分野に取り入れられているが、とりわけ日本で「幼児教育」としての知名度が高いのはなぜか。それは、日本におけるリトミックの黎明期に海を渡った2人の教育者の影響によるものと考えられる。

1人は幼児教育者の小林宗作(1893-1963)で、1923年から1年余りの間、パリに開かれたJ=ダルクローズの学校で、創始者本人から直接指導を受けた。渡欧期間を除く1920年から1937にわたり成城学園に拠点を置き、他の幾つかの師範学校や保母養成校講師を兼任しながら、子どもの指導はもとより教師の育成も精力的に行なったという⁽⁶⁾。後には自らトモエ学園を創設し、女優黒柳徹子(1933-)の著書『窓際のトットちゃん』⁽⁷⁾によってもその姿を知られている。

小林から少し遅れて1931年に、同じパリの学校で1年間学んだ天野蝶(1891-1979)の功績も大きい。帰国後は日本体育専門学校 (現在、日本女子体育大学) に勤務し後進を育てる他、自らも意欲的に子どもの指導に携わった。通常リトミックのレッスンは指導者によるピアノの即興演奏によって展開されるのであるが、天野自身、また体育大学の学生にとってはこの点が非常に難しく、体育と結びつけた独自の「天野式リトミック」を考案し、普及に努めたことでも知られる⁽⁸⁾。

天野の留学から80年以上の時を経た現在、音楽の専門教育を受け、この教育法を習得するために更に海外で研鑽を積む者も増え、2007年にはジュネーヴのダ

ルクローズ音楽院の認可を受けて日本においても正式な指導者認定制度が設立された。しかしながらこの間に日本の、特に幼児教育や子どもの音楽学習の導入段階においては「音楽に合わせて身体を動かす」「楽器を鳴らして楽しく遊ぶ」という活動の全てを「リトミック」と総称する風潮ができてしまった。

確かに、リトミックを行なうことで得られるものは音楽的な知識や技術だけではない。しかし、指導者側の正しい知識と経験のもとに展開された授業は、子どもにとって何倍も楽しく充実したものとなり、効果的なものとなることを考える必要があるのではないだろうか。

3 実践例1 「動物園へ行こう」

対象：年少児 25名程度 教材：絵本『でてこい でてこい』⁽⁹⁾

| | 項目 | 活動内容 | ねらい |
|------------|----------------------------|---|---|
| 導入 | 1. ウォーミングアップ 「まねっこしてね」 | 対面して座り、指導者が行なう「膝や床を叩いて音を鳴らす」「ほっぺたを撫でる」「頭をかく」「手を叩く」等の動作を、オノマトペと共に模倣する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・指導者をよく見る。身体各部を認識する。 ・声によるオノマトペを加えることにより、動きと音のニュアンスを一致させる経験をする。 |
| 展開 | 2. 動物園へ行く 「自動車の運転」 | 自動車を運転していくという想定で、先ず座ったままでハンドルを持つイメージで先生の歌に合わせて手を動かす。その後、走る・止まるという全身の動きに置き換える。 | <ul style="list-style-type: none"> ・音と一緒に動き止まる go and stop の練習。「音楽が鳴っているか、鳴っていないか」を聴くことは要素を聴き分ける前段階の練習であり、リトミックの活動の最も基礎になる部分である。 |
| | 3. 「恥ずかしがり屋の動物園」 ※絵本を使用 | ①うさぎ ・足音をピアノで鳴らし、子ども達がイメージして当てる。 ・うさぎさんに変身してお散歩する。 ・うさぎの大好物である「にんじん」「キャベツ」の歌を模倣する。 ※絵を見せながら行なう。 | <ul style="list-style-type: none"> ・音や絵という素材からイメージして身体表現を行なう。 ・短いメロディーを聴き、音の高さを手で表現しながら模倣して歌う。 |
| | | ②へび ・ピアノの音からへびをイメージして当てる。 ・へびに変身して音楽と共に動く。 | <ul style="list-style-type: none"> ・様々な身体の動きを体験する。 ・様々な音階を耳にする。 |
| | | ③あひる ・手であひるの口を作り、「あひる語」で対話する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・オノマトペによる声の即興 |
| | | ④逃げ出したへび ・園内アナウンス「へびさんがたくさん逃げ出しました。見つけたら踏まないように、飛び越えてください」 ・歩きながら、ピアノの高音のアクセントを合図にジャンプする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・シグナルとなる特定の音を聴き分けて反応する。 |
| | | ⑤ぞう ・ピアノで奏される足音から、動物を当てる。 ・ぞうに変身し、のっしのっしと歩く。 | <ul style="list-style-type: none"> ・様々な身体の動きを体験する。 ・力強く重たい音楽と動きを体験する。 |
| 4. 動物園から帰る | 2.と同じ | 2.と同じ | |

| | | | |
|-----|-------------|---|------------------------------------|
| まとめ | 5. さようならのお歌 | 毎回決まった活動の最後の歌を歌う。 (その日に行なった内容を1つ取り 入れられるように作っている) | 最後にルーティンとして行うこと で、活動終了の落ち着きを得る。 |
|-----|-------------|---|------------------------------------|

授業の概要

(1) 授業の目標

このレッスンはリトミック未経験の年少児(3~4歳児)向けに考案したものである。この中では子どもが自分の「身体に対する意識」を持つこと、指導者の話や音楽、音の合図などを「意識して聴く」こと、与えられる活動を行なうばかりではなく「自分が考えて作り出すこと」を目的としている。

(2) 題材設定の理由

メインとなる展開部分は、子どもから見ると「空想の世界での遊び」である。年少児においては実生活での体験が足りず、話や音楽を聴くだけでは十分にイメージを広げられないことが多い。その様な場合に、絵本やカードを用いて視覚に訴えることは非常に有効である。また、動物や食べ物といった題材は子ども達の日常生活の中にあり、違和感なく取り組める題材でもある。特に絵本には動物を擬人化してストーリーを展開するものが多く、仕草や感覚を自分のそれと「見立て」しやすい⁽¹⁰⁾、様々な状況設定に応用できる。

(3) 指導内容と様子

ウォーミングアップでは、この年齢の子ども達が大好きな「まねっこ遊び」を使い、様々な動きや音声などを真似っこすることでこれから行なう活動へと誘う。ここでは指導者の動きを真似る他、オノマトペやクラップ(拍手)の音も加わることになり「見る、聴く」を行なう事になる。更に頬を撫でる、床を叩く等の動作を通して触覚を使うことにも繋がる。子どもが自由に動き、発言するように促しながらもクラスの集中を保つことは、年少児はもちろん年長児のクラスでも簡単なことではない。そこには常に入念な計画と緩急をもった指導のリズムが必要である。「まねっこ遊び」は、よく聴き観察しなければ正しい模倣はできないため、子どもにとっては容易に行なえる内容でありながらも集中力を使うことになる。

初めて行なう時、子ども達は全てを模倣できるわけではなく、特にオノマトペに関しては殆ど声が聞こえない。しかし、回を重ねて続けるうちに少しずつ声が出るようになり、自分達で新たなオノマトペを考え出すようになる。音楽的な側面から見ると、声による即

興演奏の入り口という位置づけにもなる。

展開部の「自動車の運転」は音と一緒に動き、止まるという練習である。多くの場合、初めての子どもは音が止まっても動きを止めることができず、走りっぱなしになる。活動内容を分析すると、「聴く」と「動く」の二つのことを同時に行なうこととなり、単純なように見えて難しい課題である。日常生活において、人は無意識に「歩きながら考え事をする」「運転しながら同乗者と話す」など二つ以上のことを同時に行なうことが多いのだが、このようなデュアルタスクをこなす練習は、身体機能を調整する目的も併せ持つ。

メイン練習の「はずかしがりやの動物園」は、絵本『でてこい でてこい』を使って子どもとやり取りしながら進める。絵本をストレートに読み聞かせるのではなく、指導者が足音をピアノで演奏し、そこから動物を想像し、その動物に変身して音楽と共に動くことで、様々な身体の動きやニュアンスを体験する。ここで大切なことは、指導者が解答を与え過ぎないという事である。うさぎに変身する時に「うさぎさんはこんな風にお耳が長くて」と言いながら両手を頭の上に掲げたり、「ぞうさんは、こんな風にお鼻が長くて」と片手を顔の前に出した途端、子ども達の動物は一斉にその形になってしまう。しかし指示が無い場合に実際はどうかというと、半数の子ども達はしゃがんだ形でうさぎに変身し、ぞうの大きな耳を作る子どももいるのである。その時の目的に適うのならば、子どもが考えた形や動きを取り入れて行なう、或いは誰かが考えた面白い動きをクラスで共有することは重要であると考える。このようなやりとりの繰り返しにより、子どもはクラスに自ら参加し、考えたことを形にして他人に伝えることができるようになるのである。

また、この絵本の中に繰り返し出てくる「でてこい でてこい」という言葉は、読み進め繰り返されるうちに子ども達も自然に口ずさみ始める。この「短・短・長」の最も単純で基本的なリズム・パターンは、各国のフォークソングや童謡などにも数多く使われ、メロディーの繰り返しや同じリズム・パターンによるークエンスを伴うことによって、一層覚えやすく親しみやすいものとなっている(楽譜-1)。

で て こい で て こい

さい た さい た

ちよ う ちよ う ちよ う ちよ う

Jin - gle, bells, Jin gle, bells,

楽譜-1

近藤宮子 作詞 井上武士 作曲「チューリップ」
 野村秋足 訳詞 スペイン民謡「ちょうちょう」
 J. Pierpont 作詞作曲「Jingle bells」

ラ ラ ラン ロ ロ ロン

楽譜-2 言葉のリズム

4 実践例2 「森のうさぎさんを訪ねて」

対象：年中児 25名程度 教材：絵本『わたしのワンピース』^⑨

| 項目 | 活動内容 | ねらい | |
|----|--|---|---|
| 導入 | 1. ウォーミングアップ 「こんなふうに やってみよう」 | 円になって座り「こんなふうに やってみよう みんな楽しく（自作）」の歌に合わせて1人ずつ考えた動作を他の全員で模倣する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・1人ずつ工夫して動きを作る。 ・自分の案を発表し共有する。 ・お友達が作った動きを共有する。 |
| 展開 | 2. 森へ行く 「汽車に乗って」 | 2人で列になって森にお出かけする。 ・合図の音で先頭交替する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・協力して速度を合わせて動く。 ・上手に交替する。 |
| | 3. 「うさぎさんのワンピース」 ※絵本を使用 | ①布が空から落ちてくる ・下行する音に合わせて背伸びの状態からしゃがむ。 ・風が吹いてきて布が舞い上がる。 ⇒徐々に動き、背伸びの状態に戻る。 ・友達と2人で2箇所ずつスカーフの角を持ち、音の上行下行に合わせて動かす。 | <ul style="list-style-type: none"> ・音や絵という素材からイメージして身体表現を行なう。 ・音の上行下行を理解して聴き分けて動く。 ・友達と協力して上手にスカーフを扱う。 |
| | | ②うさぎの大好物である「にんじん」「キャベツ」のリズムを模倣する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・リズム・パターンを模倣して叩く。 ・パターンの内容を理解する。 (楽譜-3) |
| | | ③おはなばたけをお散歩する。 ・合図の音でお花に変身する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・異なる種類の音（変身の合図）を聴き分ける。 ・様々なポーズを工夫する。 (1人で、友達と一緒に、等) |
| | ④雨の中のお散歩 ・ばしゃばしゃ歩く。 汚れないようにそっと歩く。 ・アクセントの音を合図に水たまりを飛び越える。 | <ul style="list-style-type: none"> ・異なるニュアンス（強弱）を聴き分けて動く。 ・アクセントの音に反応する。 | |

| | | | |
|-----|-------------|--|---|
| | | ⑤小鳥 ・小鳥に変身してお空を飛ぶ。 (途中疲れたら止まってお休み) | ・空間を自由に使って動く。 音に合わせて動く go and stop の練習 |
| | | ⑥流れ星：「きらきら星」の歌 ・歌いながら手で空間に流れ星を描く(1フレーズ毎に手を替える)。 ・1フレーズずつ次のお友達のところに向かって動く。 ・エナジーチャームを用いて1人1フレーズずつ即興的に演奏する。 | ・メロディーのグループを感じて動く。 ・空間をメロディーが進んでいく様子(始点と終点)を理解する。 ・パーカッションを用いて1フレーズ分を自由に叩き即興演奏する。 |
| | 4. 森から帰る | 2.と同じ | 2.と同じ |
| まとめ | 5. さようならのお歌 | 毎回決まった活動の最後の歌を歌う。(その日に行なった内容を1つ取り入れられるように作っている) | 最後にルーティンとして行うことで、活動終了の落ち着きを得る。 |

授業の概要

(1) 授業の目標

それまでのレッスンを通して積み重なった経験(音楽表現の素材)をもとに、自身で動きや簡単な音楽を作り出し、表現することを促す。また、2人組やグループで行う活動を通して「コミュニケーションをとること」や「様々な感情を共有すること」を目的としている。

(2) 題材設定の理由

メインの展開は「空想の世界での遊び」である。年中になると、話や音楽を聴きながら自分の中でイメージを広げることがかなりできるようになり、指導者が予想できないストーリーを作り出しながらか進めることが可能になるが、この段階でも絵本やカードを用いて視覚に訴えることは尚、有効である。現実の世界では組み合わせることが困難な題材でも、絵本や物語の中ではごく自然に展開できることも魅力である。

(3) 指導内容と様子

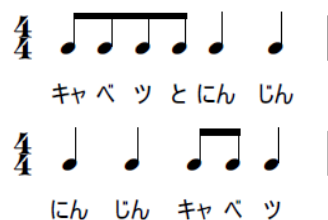
ウォーミングアップではこれまでのレッスンを通して経験を積んだ「様々な動き方」をもとに、1人ずつが単純な動きを作り、他の子どもと一緒に動くことでアイデアを共有する。直ぐにテンポよく次々に行なえるわけではなく、最初はつまづく場面も多い。指導者側に、小さなアイデアを見つけて引き出す力や適切な声掛けができる能力が必要である。

展開部の「汽車に乗って」は、友達と2人組で行なう楽しい活動である。合図の音で前後を入れ替えて動くのだが、初めは指導者が提示した「前の子が後ろに回る」方法や「後ろの者が前に出る」ことで交替していても、2人一緒に半回転することで同じように交替できることに気付くグループ出てきたり、そのグルー

プのやり方を取り入れるグループが出てきたりと、多くの工夫が見られるようになる。

メイン練習の「森のうさぎ」は絵本『わたしのワンピース』を読み進めながら、イメージを伴った活動として展開するが、多くの音楽的な要素を聴き分けて反応する内容が含まれている。「音列の上行・下行」やアクセント、音楽のダイナミクスを聴き分けて動く他、メロディーのグルーピングである初歩的なフレーズ感を得るための練習も加えている。

「にんじん・キャベツ」は実践例1ではメロディーの模唱に使ったが、ここでは二つを組み合わせるリズム・パターンの練習とした(楽譜-3)。



楽譜-3 言葉とリズム・パターン

幼稚園でリトミックを行なう場合には、楽譜を見せ読譜を行うことが必ずしも必要であるとは考えず、代わりに、楽譜と同じ方向に言葉が進行するようにそれぞれの絵カードを並べて見せると良いだろう。また、指導者がこのリズムを先に打ち、子どもが言葉に変換して喋るのも面白い。子どもは聴こえてくるリズムを自分の内側でなぞり、その場でのやり取りに集中する。慣れていない場合にはテンポや強弱などのニュアンスの変化を加えることで、より高度な練習になる。

「きらきら星」は多くの子どもが知っている歌である。音楽的に考えるとフレーズを捉える初期段階の練

習とは、メロディーのグループが次から次へと移っていくことを体験することにある。この曲は同じリズム・パターンが6回繰り返されており、構造上メロディーのグルーピングが明確な曲である。ここでは流れ星のイメージを使い、音楽に合わせて1人が動き次の人へと引き継ぐという手法で行なうが、子どもにとっては自分の順番を待つこと、アトラダムな友達に引き継ぐことなど、他人と関係するという面で高度な内容を含んでいる。

以上の体験をもとに、次にピアノで奏される同じ曲に合わせて、「動いたものと同じ長さ分」を自由に即興で演奏する。さらさらしたイメージから音色を考えて、ここではトライアングルよりも子どもが持ちやすく操作しやすい「エナジーチャイム」を使用する。



写真-1 エナジーチャイム

5 ダルクローズ・リトミックの三分野と指導の効果

ダルクローズ・リトミックには「ソルフェージュ」「リトミック」「即興演奏」という主軸となる三つの分野がある⁽¹²⁾。「ソルフェージュ」はメロディーやハーモニー、調性感など、主に聴く感覚を養うためのトレーニングを、歌うことを通して行う。「リトミック」は身体を動かしながら音楽を全身で感じ、経験し、表現するためのものである。強弱や速度、拍子やアーティキュレーションなどの様々な要素を体験的に学ぶために動くのであるが、殆どの場合決まった振り付けはない。音楽を聴き身体を動かすという点において一見するとお遊戯やダンスに似ているが、それらとは根本的に目的が異なる。また「即興演奏」は、ソルフェージュやリトミックを通して学んだ内容をもとに、楽器や声を使って即興的に創作する活動である。

音楽の専門家向けには、これらの分野を独立して練習を行うが、課題をリンクさせてレッスンを展開することも多い(図-1)。子どものレッスンではリトミ

クを中心に据え、「聴く」「感じる」「動く」「歌う」「作る」「表現する」ことをバランスよく配置し、その時々で焦点を当てる部分があったとしても、三分野に万遍なく触れるようなプランを立てることが大切である。

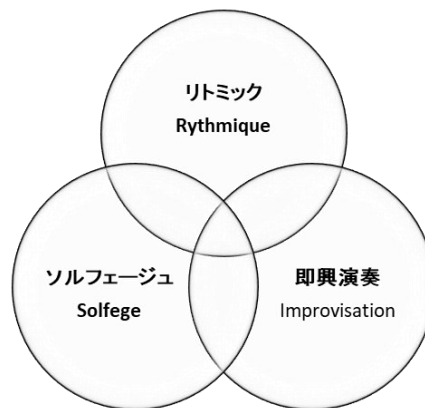


図-1 ダルクローズ・リトミックの三分野

なぜなら音楽というものは、メロディーがあればそこに自ずとリズムも存在し、伴奏が無くてもそれを裏打ちするハーモニーの存在を感じることができ、また、聴きながら感じ、分析して声や楽器で表現し、表現しながら再びそれを聴いて感じるというように、幾つもの要素が単体で存在しているのではなく複合的に絡み合っていて影響し合い、その度合いや組み合わせ方は無限に存在すると考えられるからである。

J=ダルクローズ(1914)は「種子を蒔く前に土地を準備しなくてはならない⁽¹³⁾と述べている。準備とは、土を耕し、芽が出た後もすくすくと成長するように養分となる肥料を入れて整えることであり、この場合は「音を聞くことを知り、体全体でリズムを感じ、音の内的聴取や動きの内的感覚を持ち、存在全体が芸術による感動にあわせて震える状態になる⁽¹⁴⁾」ことを指している。



写真-2 子どものリトミック © ijd/2015

また、特に幼稚園や保育現場では、子どもの成長にとって音楽学習以外の良い影響がもたらされることも知られている。筆者が指導した幼稚園において先生方から直接耳にしたことは「大勢の子どもに向かって話をする時に、大声を出さなくてもすむようになった」というものである。先生が前に立ち、話をしようとすると、導入前と比べて短時間で話を聞く体制に入れるようになったというのである。リトミックの授業内では音楽に耳を傾けながら多くのことを瞬時に判断して同時に行なうことから(図-2)、自然に「聴く」ということが習慣づけられたのかもしれない。

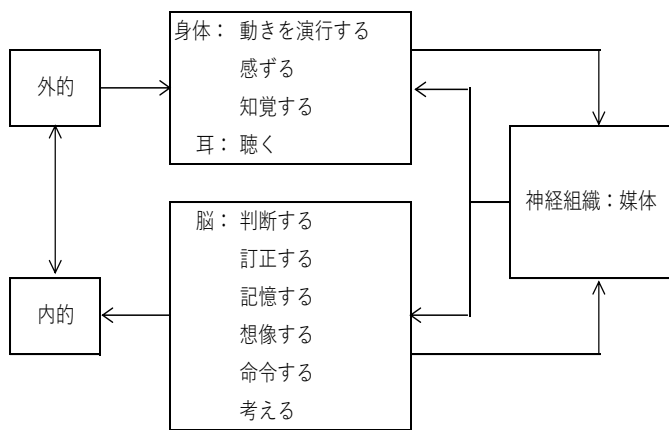


図-2 R.エイブラムソンによる筋肉運動感覚の過程⁽¹⁵⁾

更に、年少から年中・年長と進むにつれて、グループで行なう活動が増えてくる。様々なお友達と一緒に動く、他人の作る動きやポーズを見て話し合う、自分の歌を聞いてもらう、順番を待つ、合図で先頭を交代するなどの関わり合いを多く経験することで、知らず知らずのうちにコミュニケーションを取り、協調性を養うことが可能である。

音楽活動においては音に対する集中力は絶対的に必要であり、アンサンブルの場面においては互いの関係性を適切にコントロールしなければならない。

しかし、これらの能力は音楽学習においてのみならず、全ての子どもにとって、幼稚園より先の学校生活を過ごす上で、更にその先の人生をより良いものにするためにも必要な能力と言えるのではないだろうか。

J=ダルクローズは後にスイス・ジュネーヴに Institut Jaques-Dalcroze を設立し、指導者の養成と子どもの指導にあたる。現在も尚この教育法の研究・実践の本拠地であるジュネーヴでは、小学校教育の授業科目の一つとしてダルクローズ・リトミックが行なわれてい

るが、そこで期待される効果は、単に音楽的能力の向上という目的を超えたものであることは言うまでもないだろう。

6 おわりに

本稿を閉じるにあたり、このメソードの指導者としての考えを述べておきたい。

ダルクローズ・リトミックの最大の特徴は、「指導者が即興演奏(主にピアノによる)を用いて指導する」ところにある。レコーディングや既製の曲を使用すると、生徒は何度か聞くうちに覚えてしまい、注意深く聴くことを怠るようになるからである。また、ある要素に特化して練習する時に、都合よく望むタイミングで何回もそれが出てくる楽曲を探すことは至難の業である。動きの伴奏ではなく「音楽そのものを聴くこと」が目的のため、質の高い即興が求められる。

また、J=ダルクローズは楽曲や論文は遺したが、「テキスト」の類は遺さず、全てのレッスン・プランを指導者が目の前の生徒に合わせてオリジナルで作ることを求めた。毎回その時の用途に合う教材を探してプランを立てることは大変な労力を必要とするが、それにより授業内の生徒の状況に合わせて即座に教案を調節し、対応できるようになるのである。ここにも即興演奏を用いる理由がある。「難しすぎてできなかった場合にどうするのか」を考えるのは勿論だが、簡単すぎた場合に難易度を上げ、生徒が意欲的にチャレンジし進歩できるように作り変えるということも必要である。このような授業内での柔軟なやり取りこそが、リトミック指導における醍醐味でもある。

指導者の資格を得るためには相応のトレーニングが必要であり時間もかかるが、近年は国内でも真摯に学ぶ人が増えている。そのような指導者の幼児教育現場における活躍を期待したい。

【補注および引用・参考文献】

- (1) フランク・マルタン他、板野平訳(1977): 作曲家・リトミック創始者 エミール・ジャック=ダルクローズ、全音音楽出版社
- (2) 小林恵子(1978): リトミックを導入した草創期の成城学園幼稚園 —小林宗作の幼児教育を中心に—

国立音楽大学研究紀要 13、国立音楽大学紀要編集
委員会編、pp.75-93

- (3) 小山内薫(1975)：小山内薫全集第 6 卷、臨川書店、
pp.547-570
- (4) 山田耕筰(1985)：自伝 はるかなり青春のしらべ、
株式会社かのう書房、p.184
- (5) 藤田富士男(1992)：伊藤道郎 世界を舞う、武蔵野
書房、pp.32-46
- (6) 小林恵子：前掲書、pp.75-93
- (7) 黒柳徹子(1981)：窓ぎわのトットちゃん、講談社
- (8) 小林恵子(1979)：パリのリトミック学校に学んだ
もう 1 人の幼児教育者 —天野蝶の歩いた道—
国立音楽大学研究紀要 14、国立音楽大学紀要編集
委員会編、pp.49-65
- (9) はやしあきこ(1998)：でてこい でてこい、福音館
書店
- (10) 工藤佐千夫(2004)：すてきな絵本にであえたら、
成文社、pp.37-38
- (11) にしまきかやこ(1969)：わたしのワンピース、
こぐま社
- (12) エミール・ジャック＝ダルクローズ、河口眞朱美
訳(2009)：リズム・音楽・教育、開成出版、
pp.93-115
- (13) エミール・ジャック＝ダルクローズ：同上書、p.96
- (14) エミール・ジャック＝ダルクローズ：同上書、p.96
- (15) R.エイブラムソン他、板野和彦訳(1994)：音楽教
育メソードの比較、全音楽譜出版社、p.62

幼児教育保育学科における科目「情報教育」について 教職課程に関する科目としての「情報教育」の在り方

札幌国際大学観光学部国際観光学科 教授 成田雅昭

キーワード : 幼児教育における情報教育

1 はじめに

今日、パソコンはもとよりスマートフォンなど個人レベルでの情報機器の普及やデータ通信の高速化、電子機器の技術革新などにより、デジタル・ネイティブ世代が社会人となって活躍する時代となっている。また、AI技術の向上や大量のデータを取り扱うことのできる環境が急速に整いつつあり、クラウド・コンピューティングやビッグ・データ、VR、ロボット技術、IoT技術など、社会基盤全体が高度情報化に向けて急激な変化を伴って発展している。流通の分野で送付する荷物の自動仕分けや飲食店でのロボットによる注文受付、家庭内の電化製品の遠隔コントロールやAI技術により人間の声に指示通り反応することも実現されている。少子高齢社会を迎え超高齢化する日本において、介護や医療分野においても、AIの活躍が期待されている。

一方、電子マネーのセキュリティ不備に伴う信用不安やSNSにおける情報操作、無責任な誹謗中傷、ゲームやスマートフォンの操作に夢中になってしまうことによる重大な健康被害などが起きている。

こうした社会の情報化の進展に主体的に対応できる能力と態度を育成する必要がある。そのため、21世紀の主役である子供たちを育てる教育の役割はますます重要となっている。

およそ10年ごとに改訂する幼稚園教育要領や小学校・中学校・高等学校の学習指導要領が改訂され、平成30年度から順次実施されることに伴い、子供たちを教育する教員の資質向上のため、教育職員免許法・教育職員免許法施行規則が改正されたことを踏まえ、教員を養成する機関としての大学において再課程認定を受けることが必要となり、平成31年度より開始される新教育課程に対応することとなっている。

本学におけるこれまでの「情報教育」は、学生がこれまで小学校、中学校、高等学校において学んだ情報に関する知識・技能を一層伸ばすとともに幼稚園・保育園などにおいて活用できるパソコンの活用やグラフィック・ソフトの活用などに取り組んできた。再課程認定に向けて科目「情報教育」の在り方について見直し、以下のとおり整理・検討し、その内容を確かなものとしたい。

2 これまでの取組

本学の短期大学部では、情報関連科目として「情報教育」、「情報処理演習（データ活用）」、「情報処理演習（文書処理）」、「プレゼンテーション演習」などを設定している。

演習科目は、Word、Excel、PowerPointなど、パソコン演習を中心としているため、情報リテラシーを含めた情報概論については、「情報教育」がその役割を担うこととなっている。これまでの授業計画（平成28年度）は次のとおりである。

- ① オリエンテーション・情報と情報社会
- ② デジタルと情報のコード化
- ③ 情報の表現
- ④ ネットワーク
- ⑤ 情報セキュリティ
- ⑥ 情報モラル・知的財産権
- ⑦ 情報とリスクマネジメント
- ⑧ メディアとは
- ⑨ 情報とコミュニケーション
- ⑩ 幼児教育と情報機器の利用
- ⑪ グラフィックソフトの活用
- ⑫ 情報発信のデザイン
- ⑬ コンテンツの作成

⑭ 情報社会の未来と学校教育

⑮ これからの情報教育・まとめ

平成 29 年度の授業計画は、平成 28 年度を若干出直しして、再家庭認定への対応を踏まえ、次のとおり実施した。

- ① オリエンテーション・情報と情報社会（小学校・中学校・高等学校での取組、幼児教育における情報教育、社会生活とのかかわり）
- ② デジタルと情報のコード化（アナログとデジタル、デジタル表現、通信、音声、画像など）
- ③ 情報の表現・ネットワーク（表現の工夫、Word・Excel・PowerPoint の活用、ネットワーク、インターネット、SNS）
- ④ 情報セキュリティ（サーバー犯罪、情報漏洩、セキュリティ技術、知的財産権、産業財産権、著作権など）
- ⑤ 情報とリスクマネジメント（新聞記事による演習、アイデアの収集・整理（ブレインストーミング、KJ法、コンセプトマップ（マインドマップ）、テキストマイニング）
- ⑥ 幼稚園における情報機器の活用（幼稚園教育要領）
- ⑦ メディアの歴史（記録メディアの歴史、通信・放送メディアの歴史、計算道具・コンピュータの歴史、今後の情報社会（未来を時代を生きる・切り拓く幼児教育、2050年に求められる人材））
- ⑧ 情報機器・情報教育の話題（記憶媒体、コンピュータの構成、デジタルコンテンツ、ネットワークの利用、WWWの仕組み、セキュリティ、保育者・教育者のための情報教育など）
- ⑨ 幼稚園でのパソコン利用例（論文講読：「幼稚園におけるICT活用の可能性について一創造性を育むアプローチ（金沢星稜大学 谷中 優）」
- ⑩ 幼稚園における情報機器の活用（論文講読：「保育実践へのタブレットPC導入期の記録－「アプリの時間」以外での活用」（千葉大学 阿部 学））
- ⑪ 情報機器の活用の実践例（幼稚園・保育園における情報機器の利用の在り方についてグル

ープ討議しレポート作成、⑧及び⑨のまとめ）

⑫ グラフィックソフトの基本（GIMP S）

⑬ グラフィックソフトの活用（GIMP S）

⑭ 情報社会の未来と学校教育

⑮ これからの情報教育・まとめ

3 平成 30 年度における科目「情報教育」

再課程認定については、中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(平成 27 年 12 月 21 日)において、教員養成に関する改革の具体的な方向性についての提言がなされた。本提言を踏まえ、平成 28 年 11 月に教育職員免許法が改正され、平成 29 年 8 月に教育職員免許法施行規則が改正された。これらのことにより、平成 31 年 4 月 1 日より新教職課程が開始されることとなり、平成 30 年 4 月 1 日までに認定・指定を受けた教職課程については、改めて平成 30 年度中に認定・指定を受ける必要があることとなった。

そのため、教職科目「情報教育」については、文部科学省から示された要件を明確に満たすよう内容を再構成することとした。

○領域の名称

道徳、総合的な学習の時間の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目

○科目区分又は事項等

教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。)

○全体目標・授業のテーマ

教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。)は、これからの社会を担う子供たちに求められる資質・能力を育成するために必要な、教育の方法、教育の技術、情報機器及び教材の活用に関する基礎的な知識・技能を身に付ける。

○授業の一般目標

- (1) 教育の方法論:これからの社会を担う子供たちに求められる資質・能力を育成するために必要な教育の方法を理解する。
- (2) 教育の技術:教育の目的に適した指導技術を理解し、身に付ける。

- (3) 情報機器及び教材の活用:情報機器を活用した効果的な授業や適切な教材の作成・活用に関する基礎的な能力を身に付ける。

○到達目標

(1) 教育の方法論

- 1) 教育方法の基礎的理論と実践を理解している。
- 2) これからの社会を担う子供たちに求められる資質・能力を育成するための教育方法の在り方(主体的・対話的で深い学びの実現等)を理解している。
- 3) 学級、児童生徒、教員、教室、教材など授業・保育を構成する基礎的な要件を理解している。
- 4) 学習評価の基礎的な考え方を理解している。

(2) 教育技術

- 1) 話法、板書等、授業・保育を行う上での基礎的な技術を身に付けている。
- 2) 基礎的な学習指導理論を踏まえて、目標・内容、教材・教具、授業・保育展開、学習形態、評価規準等の視点を含めた学習指導案を作成することができる。

(3) 情報機器及び教材の活用

- 1) 子供たちに興味・関心を高めたり課題を明確につかませたり学習内容を的確にまとめさせたりするために、情報機器を活用して効果的に教材等を作成・提示することができる。
- 2) 子供たちの情報活用能力(情報モラルを含む)を育成するための指導法を理解している。

上記のことがらを踏まえて、授業の内容を次のとおり計画している。

- ① 教育方法の基礎的理論
- ② 情報に関する教育方法の基礎と実践
- ③ 主体的・対話的で深い学びの実現を目指す教育の在り方
- ④ 授業・保育を構成する基礎的な要件
- ⑤ 育みたい資質・能力と幼児理解に基づいた評価の基礎的な考え方
- ⑥ 話法、板書等、授業・保育を行う上での基礎的な

技術

- ⑦ 学習指導理論の基礎
- ⑧ 幼児教育における情報教育の実践例(先進的な取組の紹介)
- ⑨ 学習指導案の作成・評価(指導案の作成の基本)
- ⑩ 学習指導案の作成・評価(指導案における評価の在り方)
- ⑪ 学習指導案の作成・評価(発達段階に応じた指導案、日案・週案や年間教育計画との関係)
- ⑫ 情報機器の活用(パソコンの活用)
- ⑬ 情報機器の活用(スマホ、タブレットの活用)
- ⑭ 子供たちの興味・関心を高めたり学習内容をふりかえったりするために、幼児の体験との関連を考慮しながら情報機器を活用し、教材等の作成・提示
- ⑮ 情報活用能力(情報モラルを含む)を育成するための指導法・これからの情報教育の在り方

- ・ ③については、アクティブラーニングの基本を踏まえながら、幼児の発達段階に応じた工夫の在り方について、取り組んでいく。
- ・ 教員として様々な場面で適切な対応が求められることから、考え方を整理したり仕事の手順を効率よく行い成果があげられるよう、BS(ブレインストーミング)、KJ法、マインドマップなどについて必要に応じて取り組む必要がある。
- ・ ⑧については、パソコン、タブレット、スマートフォンなどの情報機器を先進的に導入し活用している実践例や関係する教育実践論文を扱う。
- ・ 幼児にとって自然とのふれあいなど直接的な体験は重要であることから、一般的に情報機器への関心が低いため、情報機器の活用に関する先進的な事例についてしっかりと紹介することが必要である。

情報分野における社会の変化は著しいことから、学生にとっては10年後の幼稚園・保育園をイメージしながら情報教育に取り組むことが必要である。本年度の授業を受講している学生に対するアンケートにおいては、約9割の学生は情報機器の活用は教員・保護者間や教員の教務記録など事務的なものや広報的なものを中心とすべきであり、子供たちが直接情報機器に触

れることについてはあまり積極的ではなかった。幼稚園・保育園における子供たちの活用については、家庭によってはスマートフォンやタブレットを自由に使わせているところもあり、子供たちの間での格差も予想される。

4 おわりに

近年、情報技術の急速な発展に伴い、情報技術者の要請が強く求められているとともに、だれもが高度な情報機器を操る時代となっている。また、欧米先進国の情報機器の普及だけでなく、アジア・アフリカ・南アメリカ地域での急速な情報化の進展もあり、ビジネスチャンスがグローバル化している。学校教育分野においても、海外における子供たちの情報教育のスタートが低年齢化していることもあり、また、主体的で深い学びを身に付けるため、平成 29 年 3 月に幼稚園教育要領、小学校及び中学校学習指導要領が改訂されている。その中で、小学校における外国語の取り扱いやプログラミングについても盛り込まれることとなった。具体的には、小学校においては「児童がプログラミングを体験しながら、コンピュータに意図した処理を行わせるために必要な論理的思考力を身に付けるための学習活動」が第 6 学年の算数や理科の配慮事項として明記されている。小学生が扱えるような分かりやすいプログラミング言語（コーディング）がこれからも開発されていく中で、コンピュータ言語でプログラムができる、ということ自体が重要ではなく、事象や物事を観察し論理的に考え結果を予想し手順を組み立てていくという力が求められている。小学校での情報の取り扱いを踏まえ、幼児教育は小学校教育に円滑に連携することが求められていることから、幼児期において確実に身に付けておくべき教育も自ずと変化が求められている。幼児期における自然体験や直接体験、感性や情緒、基本的な社会性の涵養など、基礎基本は重視しながらも、デジタルネイティブ世代が 21 世紀の世界にしっかりと対応していくような人材を育てるため、情報教育の役割を適切に果たしていく必要がある。

教育は、これまで蓄積され検証されつづけてきた教育哲学、学習理論、教育心理学などの恩恵にあずかっている。知識・技能を身に付けることは大切であるが、

単なる暗記の継続よりも、関心・意欲やモチベーションや情熱の想起が重視されている。アクティブ・ラーニングやコーチング理論、ポジティブ思考の大切さなどが求められている。さらに、一人で何事も考えるのではなく、グループで意見を交換し話し合い人の意見を傾聴しながら自分の意見を表明しチームとして意見をまとめていくというような、チームビルディング力が求められている。河村甚氏は M I C E に関する講演でチクセントミハイ氏のフロー理論を引用し、人が夢中になる 4 つの条件として、①簡単すぎず、難しすぎず、自分の能力の少し上、②何をなすのか、ゴールが明確、③ゴールに近づくための手段を自分でコントロールできる、④上手くいっているのかどうか常に把握することができる、の条件を挙げている。

21 世紀型能力として、国立教育政策研究所が挙げている 3 つの構成要素は、①中核にあるのが思考力、②思考力をささえる基礎力、③思考力の使い方を方向付ける実践力としている。学習指導要領の見直しに際しても、育成すべき資質・能力として、

- (1)他者と協働しながら、新しい価値を創造する力
「主体性・自律性に関わる力」、「対人関係能力」、「問題解決力」、「グローバル化に対応する力」、「情報活用能力」等
- (2)受け身でなく、主体性を持って学ぶ力
「アクティブ・ラーニング」
- (3)リーダーシップ、企画力・創造力、意欲や志を挙げられている。

情報教育が幼児教育・学校教育に適切に取り入れられるよう、学生の情報教育への意識を把握しモチベーションを鼓舞しながら、今後の情報教育の在り方についてともに掘り下げ、教職課程の科目としてその内容を一層充実していきたい。

[参考文献]

- 1)「幼稚園における I C T 活用の可能性について一創造性を育むアプローチ」(2010) 金沢星稜大学人間科学研究(第 4 巻第 1 号) 谷中 優
- 2)「保育実践へのタブレット P C 導入期の記録-「アプリの時間」以外での活用-」(2015) 千葉大学 社会とつながる学校教育に関する研究 阿部 学

- 3) 幼稚園教育要領（2017） 文部科学省
- 4) 小学校学習指導要領（2017） 文部科学省
- 5) 「小学校段階におけるプログラミング教育の在り方について（議論の取りまとめ）」（2016） 小学校段階における論理的思考力や創造性、問題解決能力等の育成とプログラミング教育に関する有識者会議
- 6) 「情報教育に関連する資料」（2015） 文部科学省中央教育審議会教育課程部会情報ワーキンググループ
- 7) 「M I C E に効果的なチームビルディングとは」（2017） 地域インバウンド対応のための観光ビジネス人材育成講座 河村甚
- 8) 「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」（2013） 教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 平成 24 年度プロジェクト研究調査研究報告書 国立教育政策研究所教育課程研究センター 研究者代表 勝野頼彦

「保育内容（言葉）」における指導内容の精選について

札幌国際大学短期大学部幼児教育保育学科教授 東谷一彦

キーワード：「ことばの発達」「領域『言葉』」「保育者とことば」「ことばの遅れ」「児童文化財」

1 はじめに

平成28年度より2年間、本学の幼児教育保育学科において必修科目「保育内容（言葉）」を担当した。学科の教育課程においては、2年次の前期に設定されている科目である。現在は、テキストとして「保育・教育ネオシリーズ20『保育内容・言葉』（同文書院）」を使用しているが、実際に15回の講義で扱える内容は、教科書全体の半分程度である。講義の方法によるとはいえ、もし教科書の全ての内容を扱うとしたならば、「広く浅い」大雑把なものにならざるを得ないと思われる。果たして、「保育内容（言葉）」という講義の中で、何をどこまで、どのように扱えばよいのであろうか。

言うまでもなく、学生たちは保育者を目指しているのであり、翌年には保育の現場に入らなければならない。90分×15回と、時間は限られているのである。授業者としては「保育内容（言葉）」で扱わなければならないことを、しっかりと見極めておく必要がある。本稿においては、「保育内容（言葉）」という科目について、複数の教科書の内容を比較検討し、あらためて指導内容の精選について考えてみたい。

2 現在の指導内容

過去2年間の「保育内容（言葉）」における講義の目的及び授業計画は次のとおりである。

〔目的〕

養護と教育にかかわる保育の内容が、それぞれに関連性を持ち、総合的に保育を展開していくための知識、技術、判断力を習得することを目指す。この講義では、子どもの発達を5領域の中の「言葉」の観点から捉え、子ども理解を深めながら保育内容に

ついて具体的に学ぶことが目的である。

〔授業計画〕

- ①ことばの発達をめぐって
- ②幼児期前期
- ③幼児語と幼児音
- ④語彙数の増加
- ⑤会話の増大
- ⑥幼児期後期
- ⑦保育の基本と領域「言葉」
- ⑧遊びを通しての総合的指導
- ⑨『保育所保育指針』における領域「言葉」
- ⑩ことばの育ちを支えるもの
- ⑪伝えたいことがあるということ
- ⑫ことばはどんな機能を持っているか
- ⑬ことばと保育
- ⑭『幼稚園教育要領』における領域「言葉」
- ⑮領域「言葉」と他の領域との関係

この授業計画は、必ずしも教科書の章立てに従って順番に行っているものではない。1で述べたとおり、2年次前期の科目であることから、学生は6月には保育実習があり、8月には幼稚園実習がある。そこで、まずは「ことばの発達」を学び、保育実習直前には『保育所保育指針』における領域「言葉」を、そして、幼稚園実習のために『幼稚園教育要領』における領域「言葉」を最後に持って来るというように、実習にも合わせながら計画を組んでいる。

また、使用している同文書院の教科書は、全部で10章から成っているが、上記の授業計画は第5章までの内容である。

- 第1章 子どものことばと育ち
- 第2章 領域「言葉」とは何か
- 第3章 ことばはどのように育つのか
- 第4章 子どものことばと保育者

第5章 特別な配慮が必要な子どもとの関わり

第6章以降の内容についても紹介しておこう。次の通りである。

第6章 うたや触れあいを楽しむ遊び

(わらべうた・手遊び・うた遊び)

第7章 絵とことばの豊かな世界を楽しむ

(絵本・紙芝居)

第8章 劇や物語を楽しむ

(パペルシアター・エプロンシアター・ペープサート・人形劇)

第9章 想像やことばのリズムを楽しむ

(素話・ことば遊び)

第10章 ごっこの世界から劇遊びへ

(ごっこ遊びと劇遊び他)

教科書の冒頭にある「改訂にあたって」には、「保育者のための、あるいは保育を学ぶ学生のテキストとして、理論と実践の関係とバランスに配慮して改訂しました」とあるが、第1章から第5章は理論編、第6章から第10章は実践編（あるいは実技編）と分けることができるだろう。

同文書院の編集方針としては、理論ばかりでなく、子どもの言葉の発達を援助する実践編も含めて15回の授業を組み立てることを望んでいるのだろうと思われる。

それでは、他の出版社の教科書がどのように編集されているのかを見てみることにする。

3 「保育内容（言葉）」の教科書比較

(1) 教科書の構成について

「保育内容（言葉）」の教科書は多くの出版社から発行されているが、ここでは同文書院以外の10冊の教科書をもとにして比較検討を行う。

その10冊は次のとおりである。

- A 新・保育内容シリーズ④「言葉」（一藝社）
- B 最新保育講座⑩保育内容「言葉」（ミネルヴァ）
- C コンパス保育内容 言葉（建帛社）
- D 生活事例から始まる－保育内容－言葉（青鞥社）
- E シードブック保育内容 言葉（建帛社）
- F 新保育ライブラリー保育内容 言葉（北大路書房）

- G 事例で学ぶ保育内容 領域言葉（萌文書林）
- H 保育者をめざす人の保育内容「言葉」（みらい）
- I 演習 保育内容 言葉（建帛社）
- J 改訂新版 保育内容「言葉」（東洋館出版）

まずは、それぞれどのような章立てをしているかが気になるところであるが、同文書院も含めて全15章が3冊、全13章が1冊、全10章が2冊、全8章が3冊、全6章が1冊、全4章が1冊である。

次に、同文書院のように理論編と実践編に分けてみるとどうなるだろうか。この場合の実践とは、絵本や紙芝居などの実技とする。

- A（一藝社）全15章：理論 9・実践 6
 - B（ミネルヴァ）全 8章：理論 7・実践 1
 - C（建帛社コンパス）全15章：理論 13・実践 2
 - D（青鞥社）全10章：理論 8・実践 2
 - E（建帛社シード）全 8章：理論 7・実践 1
 - F（北大路書房）全 6章：理論 5・実践 1
 - G（萌文書林）全 8章：理論 6・実践 2
 - H（みらい）全13章：理論 10・実践 3
 - I（建帛社繙）全15章：理論 14・実践 1
 - J（東洋館）全 4章：理論 3・実践 1
- 以上のような結果である。

A（一藝社）、J（東洋館）、H（みらい）が実践（実技）編の割合が高い方であろうが、それにしても、同文書院のように、理論と実技が5対5というのは、少数派であることが分かる。平均すると、6対1というところであろう。単純に15回の講義を想定して考えれば、実践については15回のうち2～3回程度ということになる。

それでは、各出版社においては、実践（実技）編をどのように扱っているのかを確認しておきたい。

(2) 教科書における実践の扱いについて

最初に、同文書院の教科書における実践（実技）の扱いを見てみよう。

例えば、第6章「うたや触れ合いを楽しむ遊び」であるが、この章の冒頭にある〈学習のポイント〉には次の3点が記されている。

- ① わらべうたの特徴を理解しよう。
- ② わらべうたの教育的機能について知り、保育の

なかで生かすにはどうしたらいいか考えよう。

③わらべうたや手遊びを演じ、その楽しさを味わってみよう。

③のように「演じ」「味わって」というところまで踏み込んでいるのが特徴であろう。そのため、うたや手遊びの譜例が抱負である。

第7章「絵とことばの豊かな世界を楽しむ」では、絵本や紙芝居の種類や特徴ばかりでなく、子どもの発達に応じた絵本が抱負な事例により紹介されるとともに、絵本の読み聞かせの留意点、紙芝居の演じ方なども記述されている。

また、第8章「劇や物語を楽しむ」においては、パネルシアター・エプロンシアター・ペープサート・人形劇について「実演技術を身につけよう」というところまで踏み込み、製作方法や実演のポイント、実践例が写真付きで説明されている。

第9章「想像やことばのリズムを楽しむ」においても、〈学習のポイント〉では、「①素話の特徴について、話し方を考え、実践してみよう。②話材を探し、友だち同士で演じてみよう」とあるように、実際にやってみようという内容になっている。そこで、素話であれば話材の選び方から準備、話し方の技術など、かなり具体的である。

第10章「ごっこの世界から劇遊びへ」においても、子どもの年齢別発達の特徴を押さえて、「1歳児の絵本と見立てつもり遊び」「2歳児の絵本とごっこ遊び」「3歳児の絵本と劇遊び」「4歳児の絵本と劇遊び」「5歳児の絵本と劇作り」と、それぞれの取り組みにおける進め方が記述されている。

以上が、同文書院の教科書における実践（実技）の扱い方である。

次に、実践（実技）の割合が高かった一藝社の教科書における扱い方を確認してみよう。一藝社の教科書は全15章であるが、冒頭にある「監修者のことば」の中では、「各巻とも半期15回の授業を想定し、15章構成とした」とある。その15章のうち、第1～6章、第14～15章が理論であり、第7～13章が実践（実技）となっている。

もう少し具体的に実践編の章立てを見てみると、次のようになっている。

第7章 伝承遊びと遊びうた

第8章 ごっこ遊びと劇遊び

第9章 昔話とストーリーテリング

第10章 絵本と幼年文学

第11章 紙芝居を演じる

第12章 ペープサート、パネルシアター

第13章 行事にまつわる言葉の指導

先ほど述べたように、章ごとに1回の講義であるから、例えば「紙芝居」や「絵本」などをそれぞれ1回の講義の中で行うことになる。

第10章「絵本と幼年文学」であれば、次のような構成になっている。

第1節 子どもにとっての絵本

1 絵本の歴史

2 絵本とは

3 絵本を選ぶ

第2節 保育の中での絵本の位置

1 絵本は大人が子どもに読んであげるもの

2 絵本の読み聞かせで育つもの

3 読み聞かせの方法

4 絵本から幼年文学へ

付表 幼児向け絵本リスト

同文書院ほど詳細なものではない。これを90分で行うとすれば、知識としての紹介ということにとどまらざるを得ないであろう。もともと学生に実演させるという発想のものではない。

それでは、実践（実技）の割合が低い教科書ではどのように扱っているのであろうか。一番割合が低いのは、建帛社の「演習 保育内容 言葉」である。この教科書では、全体を大きく三部に分け、さらに小さくは〔演習1〕から〔演習15〕とあり、それが実質的な章立てとなっている。

I 学習の前に

〔演習1〕保育内容「言葉」を学ぶ

〔演習2〕言葉をめぐるワークショップ

II 言葉の育ちと保育

〔演習3〕言葉の育つ道筋

〔演習4〕言葉の前の言葉

〔演習5〕1つの言葉で

〔演習6〕人とつながる言葉（1）

〔演習7〕人とつながる言葉（2）

〔演習8〕人とつながる言葉（3）

〔演習9〕言葉で考える

〔演習 10〕言葉で表現する：遊びから生まれる表現

〔演習 11〕言葉でのかかわりに配慮を必要とする子ども

〔演習 12〕言葉をめぐる相談の実際と対応

Ⅲ 言葉の育ちを考える背景

〔演習 13〕幼稚園教育要領・保育所保育指針における領域「言葉」

〔演習 14〕児童文化財で広がる世界

〔演習 15〕子どもの言葉に心を寄せて

この中で、実践（実技）として扱っているのは〔演習 14〕だけなのである。わずか 8 ページの中で、児童文化財について、児童文化財と活動の広がり、童話、絵本、紙芝居、人形劇という項目で記述している。つまり、ごくあっさりとした説明である。

建帛社（演習）と同じように、全体の中の一つの章だけで実践（実技）について述べているのは、建帛社（シードブック）、北大路書房、東洋館である。但し、建帛社（シードブック）や北大路書房では一つの章の中の一部でしかない。また、ミネルヴァ書房の教科書においては、絵本や紙芝居などを一つの章として説明することさえしていない。次のような扱い方をしている。

第 5 章 領域「言葉」と保育の実際

5 項 絵本や紙芝居に親しみ、創造する楽しさを味わう

第 6 章 領域「言葉」と実践上の留意点

6 項 文字や絵本に関心をもつようになるには

第 7 章 領域「言葉」と保育の総合性

2 項 子どもにとっての劇的表現とは

ミネルヴァ書房の編集方針としては、絵本や紙芝居は子どもの言葉を育てるための道具であり、その道具を解説するというよりは、それを使うことにどのような意味があるのかということを優先させているようである。

（3）教科書における理論編の扱いについて

ここまでで、同文書院のように実践（実技）を大きく扱う教科書の方が少なく、多くの教科書は理論編を重視しているということが分かったが、それでは、その理論編を各教科書がどのように組み立てて

いるのかを見てみよう。

まず、どの教科書でも共通に扱われている事項を確認しておく。例えば、次のような項目である。表現の仕方は教科書によって違うが、内容の同じものを確認すると次のようになる。

ア 子どもの言葉の発達

- ・ことばはどのように育つか～ことばの発達（同文書院）
- ・幼児期のことばの発達（一藝社）
- ・乳幼児のことばの発達を支えているもの or
- ・乳幼児のことばの発達をどう理解するか（ミネルヴァ書房）
- ・保育における言葉の発達（建帛社コンパス）
- ・言葉の発達と環境（青鞥社）
- ・言葉の発達（建帛社シードブック）
- ・言葉の獲得（北大路書房）
- ・乳幼児期の発達と領域「言葉」（萌文書林）
- ・子どもの言葉の発達（みらい）
- ・言葉の獲得過程とその特徴（東洋館出版）

上記以外に、建帛社（演習）の教科書があるが、これは（2）で紹介したように〔演習 1〕～〔演習 15〕という構成であるが、〔演習 3〕の「言葉の育つ道すじ」と〔演習 4〕の「言葉の前の言葉」が、いわゆる他の教科書の「言葉の発達」と内容的に共通している。

「保育内容（言葉）」という科目であるから、当然のことではあるが、子どもの言葉の発達、あるいは言葉の獲得の過程については、この科目の理論編においては中心的な内容であると言える。

もう一つ、どの教科書にも扱われ、保育内容「言葉」にとって欠かせない内容が領域「言葉」である。これは、次のように取り上げられている。

イ 領域「言葉」

- ・領域「言葉」とは何か（同文書院）
- ・幼稚園教育要領・保育所保育指針における「言葉」（一藝社）
- ・保育の基本と領域「言葉」（ミネルヴァ書房）
- ・領域「言葉」のねらい及び内容を理解する（建帛社コンパス）
- ・保育の特質と領域「言葉」（青鞥社）

- ・領域「言葉」（建帛社シトブック）
 - ・領域「言葉」（北大路書房）
 - ・乳幼児期の発達と領域「言葉」（萌文書林）
 - ・領域「言葉」のねらいと内容（みらい）
 - ・幼稚園教育要領・保育所保育指針における「言葉」（建帛社 演習）
 - ・幼児と領域「言葉」（東洋館出版）
- 表現の仕方は様々であるが、その扱い方としては、領域「言葉」とはどういうものか、そのねらいと内容、そして他の領域との関係などが主なものである。

「ことばの発達」「領域・言葉」に次いで、多くの教科書で取り上げられているのが、「保育者のかかわり」と「ことばの遅れ」についてである。

ウ 保育者のかかわり

- ・子どものことばと保育者（同文書院）
- ・保育の中の言葉（一藝社）
- ・領域「言葉」と保育方法（ミネルヴァ書房）
- ・言葉を育てる環境（北大路書房）
- ・言葉を育てる指導と指導計画（建帛社コンパス）
- ・保育者の専門性と言葉（青鞥社）
- ・子どもの言葉を育てる指導（建帛社シトブック）
- ・保育者の言葉（みらい）
- ・言葉を豊かにする保育（東洋館出版）

エ ことばの遅れ

- ・特別な配慮が必要な子どもとのかかわり（同文書院）
- ・言葉の遅れ（一藝社）
- ・気になる子どもへの言葉の発達のサポート（建帛社コンパス）
- ・言葉に課題をかかえる子どもと保育（青鞥社）
- ・言葉でのかかわりに配慮を必要とする子どもへの指導・支援（みらい）
- ・〔演習 11〕言葉でのかかわりに配慮を必要とする子ども（建帛社 演習）

「保育内容（言葉）」の性質上、「保育者のかかわり」に関する項目が取り上げられるのは当然であろう。また、保育者を目指す学生の教科書ということもあり、一つの章として扱っているものが多い。また、「ことばの遅れ」については、上記以外の教科書では、一つの章段の中の項目として扱っており、

やはりほとんどの教科書で取り上げている。但し、ミネルヴァ書房の教科書においては触れられていない。

以上の通り、「ことばの発達」「領域・言葉」「保育者のかかわり」「ことばの遅れ」の4つが、どの教科書にもほぼ共通して取り上げられている内容である。これ以外には、どのようなものが理論編として取り上げられているのか。

オ その他

① 言葉について

- ・子どものことばと育ち（同文書院）
- ・言葉の機能（一藝社）
- ・言葉とは何か（建帛社コンパス）
- ・人間と言葉（青鞥社）
- ・子育てと言葉（北大路書房）

② 小学校とのつながり

- ・小学校教育と言葉（青鞥社）
- ・言葉と国語教育～小学校教育へ（みらい）

③ 現代的課題

- ・メディアと言葉（一藝社）
- ・保育を取りまく現代的課題と言葉（青鞥社）
- ・幼児教育の現代的課題と領域「言葉」（萌文書林）

文書林)

①については、章として独立させているのが5冊であるが、全くそのことに触れていないという教科書はない。しかし、②と③については、現状としては少数の教科書で取り上げられているだけである。

4 保育内容（言葉）における指導事項

ここまで、11冊の教科書を比較してきたが、本題である「保育内容（言葉）」において、何を中心として講義を行うべきかを考えてみたい。

現在、本学で使用している同文書院の教科書は内容の約半分が実践（実技）編で、これは少数派であると述べた。半期で15回という限られた時間の中で、講義を行うとすれば、やはり実技まで丁寧に行うというのは無理があるであろう。特に、同文書院のように「実演する」というところまで考えるのは難しい。そうであれば、「児童文化財」等については紹介程度に触れるということにならざるを得ない。

一つの方法としては、他科目との連携ということになるか。絵本、紙芝居、お話などは、幼児教育保育学科の他の科目の中で扱ってもらおうということが考えられる。例えば、1年次後期に「ことばの力」という演習科目がある。この科目の中で、絵本や紙芝居などについて実演するということが可能であろう。

理論編については、3の結果から考えても、次の4点を中心となるであろう。

- ア 子どもの言葉の発達
- イ 領域「言葉」
- ウ 保育者のかかわり
- エ ことばの遅れ

アは、保育者として子どものことばの発達の基本的な道筋をしっかりと理解しておくということである。そのためには、オのその他の中にあつた、「言葉について」学んでおくことも必要であろう。

イは、領域「言葉」の考え方や内容を理解し、保育者として子どもの言葉を育てるための方法や計画、そして、環境についても理解することである。

ウは、イとも関連することであるが、保育者として子どもの発達を理解しつつ、遊びの中で子どもとのかかわり、信頼関係を築く。その中で保育者としての言葉にも意識的にならなければならないだろう。

エ ことばの発達障がいなど、特別な配慮が必要な状況について、その特徴や現れ方を理解することが必要である。その上で、保育の場におけることばの発達の援助や保護者への支援の仕方も学んでおかなければならない。

以上のア～エが講義の中心的内容になるであろう。オのその他②、③の小学校とのつながりや、現代的課題についても触れておきたいところであるが、言葉の発達や保育者のかかわりの中で発展的に触れる場面を設けるという程度の対応となるであろう。

5 おわりに

限られた時間という制約の中で、保育者をめざす学生にとってためになる講義をどのように行うの

か。短大での2年間の学びを経て、学生たちは保育の現場へと旅立って行く。やはり授業者にとっては、自分の講義を少しでも役立つものにしたいと思うのである。そこで、「保育内容（言葉）」について11冊の教科書を比較検討しながら、この科目の中で第一に学ぶべきことは何かということを考えてみた。一つの結論は出たように思う。但し、平成29年度に新しい幼稚園教育要領・保育所保育指針が告示され、平成30年度から適用となる。現在、ようやく新しい教育要領や指針に基づいた教科書が出版され始めたところである。今後も、新しい教科書を確認しながら、講義内容についても検討していくことが必要であると思われる。

【参考文献】

- 1 (2017) 幼稚園教育要領〈平成29年告示〉
- 2 (2017) 保育所保育指針〈平成29年告示〉
- 3 (2016) 太田光洋編著：保育・教育ネオシリーズ20「保育内容・言葉」同文書院
- 4 (2010) 中野由美子・神戸洋子編著：新・保育内容シリーズ4「言葉」一藝社
- 5 (2016) 柴崎正行・戸田雅美・秋田喜代美編：最新保育講座10「保育内容『言葉』」ミネルヴァ 書房
- 6 (2017) 内藤知美・新井美保子編著：コンパス「保育内容 言葉」建帛社
- 7 (2016) 徳安敦・堀 科編：生活事例からはじめる—保育内容—「言葉」青鞥社
- 8 (2015) 榎沢良彦・入江礼子：シードブック「保育内容 言葉」建帛社
- 9 (2017) 小田豊・芦田宏：新保育ライブラリー「保育内容 言葉」北大路書房
- 10 (2012) 無藤隆監修：事例で学ぶ保育内容「領域言葉」萌文書林
- 11 (2016) 駒井美智子編：保育者をめざす人の保育内容「言葉」みらい
- 12 (2015) 戸田雅美編著：演習「保育内容 言葉」建帛社
- 13 (2018) 大越和孝・安見克夫・高梨珪子・野上秀子・齋藤二三子：改訂新版「保育内容 言葉」東洋館出版社

保育実践につながる専門性育成のための取り組みについて(1)

教育実習指導における学内研修と幼稚園実習との連携による教育実践

札幌国際大学短期大学部 幼児教育保育学科 講師 小川久恵

キーワード : 実習指導 理論と実践の連携 自己課題の明確化

1 はじめに

近年、幼児教育・保育においては保育の質を高めることが重要とされ、保育者としての資質や専門性についても多様な力が求められている。

平成29年改訂の幼稚園教育要領(2017) 前文では、「幼児の自発的な活動としての遊びを生み出すために必要な環境を整え、一人一人の資質・能力を育てていくことは、教職員をはじめとする幼稚園関係者はもとより、家庭や地域の人々も含め、様々な立場から幼児や幼稚園に関わる全ての大人に期待される役割である。」とあり、また、同 第1章総則 第4の4幼児理解に基づいた評価の実施では、「指導の過程を振り返りながら幼児の理解を進め、幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に生かすようにすること。」とある。

幼児が遊びを展開できる環境を整え指導を計画する。その際には家庭・地域との連携や、幼児理解に基づいた振り返りが求められ、また、幼児一人一人を理解し資質・能力を育む援助をするなど、構想力・指導力・コミュニケーション力・幼児理解・自己評価など多様な専門性が必要とされている。

幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために—(2002)では、幼稚園教諭に求められる専門性として①幼児を内面から理解し、総合的に指導する力、②具体的に保育を構想する力、実践力、③得意分野の育成、教員集団の一員としての協働性、④特別な教育的配慮を要する幼児に対応する力、⑤小学校や保育所との連携を推進する力、⑥保護者及び地域社会との関係を構築する力、⑦園長など管理職が発揮するリーダーシップ、⑧人権に対する理解をあげている。

本学 幼児教育保育学科では、早期から理論と実践を連携しながら専門性を高められるよう、実習指導と幼稚園実習の連携から学びを深化している。

本報告は、保育実践につながる専門性育成のための取り組みについて授業事例から成果と課題を報告するものである。

2 授業の概要

幼稚園実習(基礎)は1年次通年で配置されている科目であり、この授業は学内で行われる実習指導(以下学内研修)と付属幼稚園における教育実習(以下 付属幼稚園実習)とで構成されている。

学内研修は「設定保育制作」、「弾き歌い(ピアノ)」、「手遊び・読み聞かせ」、「指導案作成(指導計画)」の4つの内容を、1週間ごとに違う内容をローテーションしながら学ぶ。これは付属幼稚園実習を終える10月下旬まで継続する。

11月～1月はこれまでの学内研修と付属幼稚園実習の連携による学びの集大成として学外での実習を想定し、「制作」、「演奏(音楽あそび)」、「運動あそび」、「朝の会」の4つの活動を課題として、計画・実践・評価・改善を経験する「模擬保育」に取り組む。

付属幼稚園実習は全5回で構成されており、①観察実習、②観察・参加実習、③一日実習、④設定保育実践、⑤行事観察実習(運動会もしくは発表会)に取り組む。(表-1)

「表-1 学内研修と実習のスケジュール」

| | | | | | | | |
|---------|-------------------|-----------|-----------|------------|------------|------------------|------------------|
| 学内研修 | 4月～10月下旬 4つの内容を学ぶ | | | | | 11月～1月下旬 模擬保育 | |
| 付属幼稚園実習 | 1回目 6月 | 2回目 7月 | 3回目 9月 | 4回目 10月 | 5回目 11月 | 保育所 実習 11月 | 施設 実習 2.3月 |

3 授業事例1 『学内研修』

(1)設定保育制作

この授業では1年次前期で学んでいる「子どもの図画工作」、また後期で学んでいる「造形表現」の理論・技術を基礎にして、付属幼稚園実習4回目の設定保育実践に向け計画した、活動内容に必要な制作物を準備する。

取り組む課題は大きく2種類あり、1つには児童文化財である絵本や紙芝居、パネルシアターなどを作成し、子どもたちの前で読み聞かせをする。もう1つには計画した活動に必要な準備物の制作をする。例えば折り紙制作の場合、制作手順を示した見本を作成する。

(2)弾き歌い(ピアノ)

この授業では1年次通年で学んでいる「子どもの音楽(基礎・応用)」また「ピアノ基礎演習(I・II)」の理論・技術を基礎にして「子どものうた」を教材に、幼稚園で多く用いられる「生活のうた(朝のうたや帰りのうたなど)」や「季節のうた」などに取り組む。

付属幼稚園実習2回目～4回目での課題となる「朝のうた 2曲」「おべんとう」「おかえりのうた」の4曲を主としながら1年間で15曲以上を目標に、ピアノを演奏しながら歌う、保育者に求められる実践力を高めていく。

(3)手遊び・読み聞かせ

この授業では手遊びと絵本・紙芝居の読み聞かせの理論や実践ポイントなどを学びながら、季節や活動内容に適した手遊びの習得をしたり、様々な児童文化財(絵本や紙芝居など)に触れたりする経験を重ねる。

付属幼稚園実習2回目～4回目で行う、子どもたちの前で部分実習に向け、自分で選んだ題材を友人の前で発表したり、子どもたちへの手遊びの伝え方を体験したりして実践力につなげていく。

(4)指導案作成(指導計画)

この授業では指導計画の意義や種類、立案ポイントなどの理論を学びながら、付属幼稚園実習4回目の設定保育実践に向け、担当クラスに配属されているメンバー(1グループ3～4名)で計画、検討、実践、評価、改善し、保育の一連の流れを経験することで、自己課題を明確化していく。

初めての保育実践に向け、個人ではなくグループで意見を出し合い計画を立て、学内研修での模擬実践を通して活動内容や援助方法、環境構成などを検討し、計画を完成させる。

計画をもとに付属幼稚園で実践し、付属幼稚園の教諭から助言をもらったり、グループで評価・反省をしたりして、学外実習(後期)に向けての課題を明確にする。明確になった課題の改善に取り組みながら、模擬保育(11月以降)の計画を立案する。計画、実践、評価、改善を繰り返し経験することから、子どもの姿を予想したり、保育を計画したりする実践力を高めていく。

(5)模擬保育

この授業では付属幼稚園実習4回目で経験した設定保育実践から得られた課題の改善に向け、これまでの付属幼稚園実習時の担当クラスのグループを解体し、新たなグループを編成する。

グループを再編成する意図としては、保育者の専門性として求められるチームで行う保育を、様々なメンバーで経験することから、より多くの他者の考え方を知り、ねらいや子ども理解、援助方法、環境構成の工夫などを学ぶ経験ができるからである。

取り組む活動内容も設定保育実践では経験していない領域から課し、多種多様な保育の経験を積み重ねることを目標にしている。

1アドグル(24～26名)を2～3名1グループとし、12グループに編成する。さらに12グループを4つの活動内容に分け、「制作」3グループ、「演奏(音楽あそび)」3グループ、「運動あそび」3グループ、「朝の会」3グループとする。加えて各活動内容の3グループは異なる年齢(3歳児、4歳児、5歳児)を想定して保育実践に取り組む。

保育者役として保育実践を経験することとともに、他者の保育実践を自分自身が子ども役になって体験することから、子どもの目線にたつて必要な援助、保育を展開する方法、環境構成の工夫などを考察する。

4 授業事例2 『付属幼稚園実習』

(1)観察実習 実習1回目

初めての付属幼稚園実習では、観察を中心に子どもとのかかわりを実際に体験することから、子どもと保育者のかかわり、保育者の役割や仕事を知ることを目

的としている。

また、付属幼稚園の教諭が立案した指導案をもとにどのようにして保育が展開されていくのかを観察する。

計画に準じて保育を展開していくなかで、予想通りに進まない時の臨機応変な対応や、一人ひとりの発達をふまえてのかかわりや声かけ、クラス全体を保育する際の配慮事項などについて指導案を見ながら観察し、今後の自分たちの計画の立案にいかしていく。



「写真-1 戸外での自由あそび」

(2) 観察・参加実習 実習 2 回目

2 回目の実習では、幼稚園における保育の流れや子ども理解をより体験的に学ぶことができるよう、観察のみではなく実際に子どもたちとかかわりながら実習をすすめていく。

この実習からは子どもたちと昼食をともにし、生活場面における子どもの発達についても学びを深めていく。また、子どもたちの前で「手遊び・絵本等の読み聞かせ」、「ピアノの弾き歌い」の部分実習にも取り組む。

子どもの前に立つ体験や先生と呼ばれる経験を通して、保育を展開する難しさと成功体験を積み重ねていく。



「写真-2 絵本の読み聞かせ」

(3) 一日実習 実習 3 回目

3 回目の実習では、子どもたちが降園した後の幼稚園教諭の仕事などを学ぶため、幼稚園での一日について観察・参加実習を通して学ぶ。

2 回目から継続して実際に子どもたちとかかわりながら、「手遊び・絵本等の読み聞かせ」、「ピアノの弾き歌い」の部分実習に取り組む。

また、子どもたちが降園した後、園舎の清掃や保育者同士の打ち合わせ、次の日の保育準備、行事に向けての準備などを経験する。



「写真-3 ピアノ弾き歌い」

(4) 設定保育実践 実習 4 回目

4 回目の実習では、付属幼稚園から提案された課題にそって、「折り紙制作」、「絵の具あそび」、「ゲーム遊び」、「音楽あそび」などの活動内容を 20 分程度の時間を想定して計画、実践する。

実践後、反省会の場を設け、自己評価・自己反省す

るとともに、グループ内での意見交換、幼稚園教諭による助言をふまえ、次回に向けての課題を明確化する。



「写真-4 設定保育制作の発表」



「写真-5 設定保育実践【折り紙制作】」

(5) 行事の観察実習

5 回目の実習では付属幼稚園の行事(運動会もしくは発表会)を観察することを通して、行事の場面における子どもの気持ち、行動の理解や保育者の援助方法などを学ぶ。

これまで約半年間かかわってきた子どもたちの成長や発達を感じたり、行事の場面における子どもの気持ちの変化、行動の意味を理解したりする。また、行事の場面における保育者の役割や仕事を学ぶとともに、日常と異なった環境の中で変化する子どもたちの気持ちや行動に対応する保育者の援助を観察する。

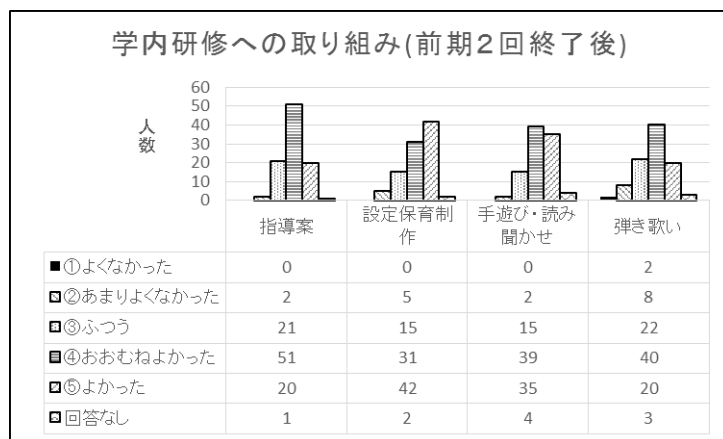
5 授業後の振り返りアンケート 『学内研修』

(1) 学内研修への取り組みに対する自己評価

付属幼稚園実習を前期2回、後期2回終了した時点で(5 回目は行事観察実習のため直接的な子どものかかわりが無いのでアンケートに含まない)、幼稚園実習(基礎)を履修している1年生(前期95名回答、後期

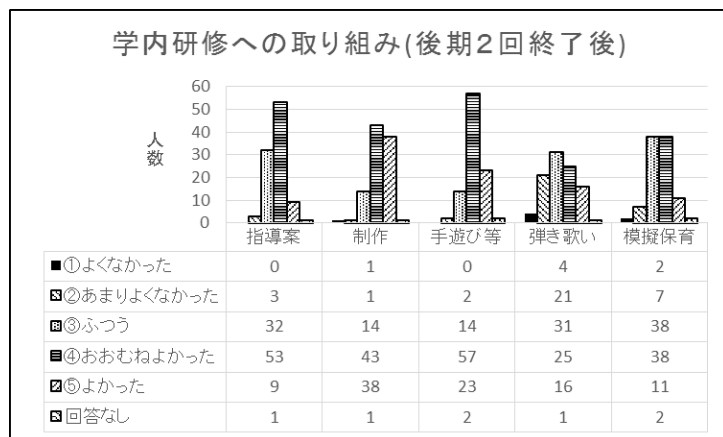
98名回答)を対象に、学内研修の4つの内容である「指導案作成」「設定保育制作」「手遊び・読み聞かせ」「弾き歌い」への取り組みについて自己評価を行った。自己評価が高ければ「⑤よかった」、自己評価が低ければ「①よくなかった」とし5件法で評価した。(図-1.2)

※「幼稚園実習(基礎)前期振り返り・後期振り返り【2】-1」付録



「図-1 学内研修への取り組み(前期2回終了後)」

前期2回の付属幼稚園実習を終了した時点で、前期の学内研修は4つの内容各々を概ね3~4回ずつ学んでいる。その授業への取り組みに対し、全体95名中「指導案作成」では「③ふつう」「④おおむねよかった」「⑤よかった」計92名。「設定保育制作」では計88名。「手遊び・読み聞かせ」では計89名。「弾き歌い」では計82名であり、全体の約9割の学生が、「ふつう」から「よかった」と自己評価し、前向きに取り組んだことが推察される。



「図-2 学内研修への取り組み(後期2回終了後)」

後期2回の付属幼稚園実習を終了した時点で、学内研修は前期と後期を継続して、4つの内容各々を概ね6～7回ずつ学んでいる。授業への取り組みに対し、全体98名中「指導案作成」では「③ふつう」「④おおむねよかった」「⑤よかった」計94名。「設定保育制作」では計95名。「手遊び・読み聞かせ」では計94名。「弾き歌い」では計72名であった。

全体の8割以上学生が、「③ふつう」から「⑤よかった」と自己評価し前向きな取り組みがみられたが、前期の自己評価よりも低下した。自己評価の低かった学生の自由記述を抜粋して、要因を探りたい。(表-2)

※「幼稚園実習（基礎）前期振り返り・後期振り返り【2】-1」付録

「表-2 学内研修への取り組み（後期自由記述）」

| |
|---|
| 指) 細かく指導案を書くことはできなかったが、きちんと指導できる指導案は書いた。 |
| 指) 導入・展開・まとめの構成で立案できたが、期日までに完成させるために内容の薄い指導案になってしまった。 |
| 制) 指導案や設定保育に使えるような色々なものを作れるようにもっと努力が必要だと思った。 |
| 制) 折り紙の指導の説明が難しく、言葉を考えたり見やすく工夫したりしたがなかなか伝わらなかった。 |
| 手) 手遊び歌の音程が違っていたので、正しい音程で歌うことが反省点である。 |
| 読) 絵本の持ち方で見やすさが変わるので、気をつけて持つとよかった。 |
| 弾) 幼稚園実習で弾けるよう、自信をもてばよかった。 |
| 弾) コード伴奏ではない時に、子どもたちの前で止まってしまうことがあった。 |

前期では実践に向けての準備としての取り組みが主であったことに対し、後期は実際に実践を経験することにより、取り組みへの不足を感じたり、課題が明確になったりした学生も多かったことが推察される。

後期から取り組んだ「模擬保育」については計87名の結果となり、付属幼稚園での設定保育実践から得られた自己課題の改善に向けて、意欲をもって前向きに取り組んだことが考えられる。

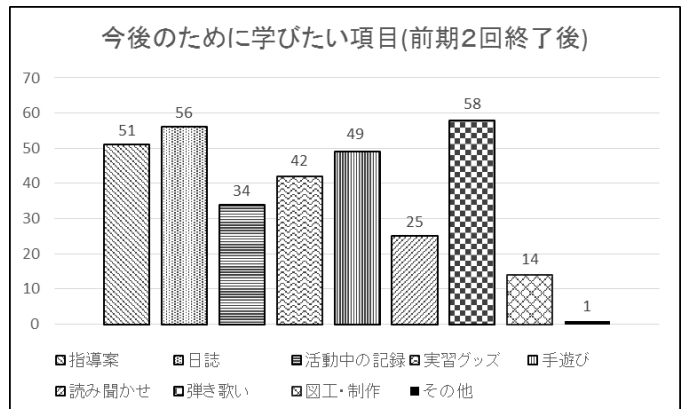
(2) 今後に向けてさらに学びたい学内研修内容

5-(1)の自己評価同様に、付属幼稚園実習を前期2回、後期2回終了した時点で、今後の実習に向けて学んでおきたい内容についての項目を設け質問した。(複数回答可)

内容は「指導案の書き方」「実習日誌の書き方」「活動中の記録の書き方」「実習グッズ作り」「手遊び」「読み聞かせ」「弾き歌い」「図画工作・制作」「そ

の他」の9項目とした。(図-3.4)

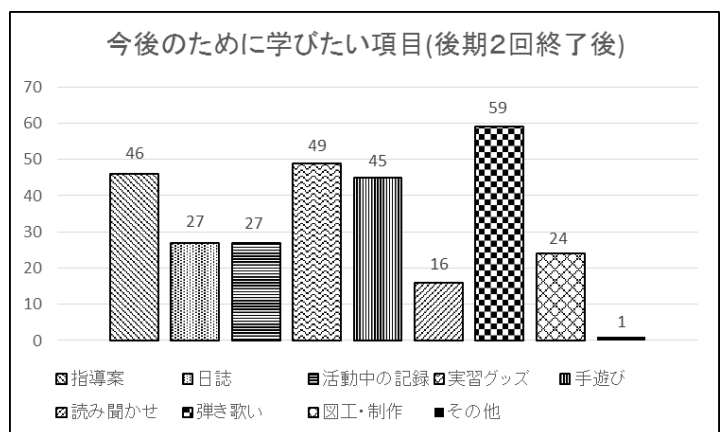
※「幼稚園実習（基礎）前期振り返り・後期振り返り【2】-2」付録



「図-3 今後のために学びたい項目(前期2回終了後)」

最も多かったのが「弾き歌い」58名。「実習日誌の書き方」56名、「指導案の書き方」51名、「手遊び」49名、「実習グッズ作り」42名と続いた。

「手遊び」や「弾き歌い」などの部分実習、「実習日誌の書き方」など、付属幼稚園実習での実践経験から、学内研修での学びを深化させる必要性を感じていることが考えられる。また、「指導案の書き方」や「実習グッズ作り」など、今後の実践に必要な学びへの意欲も高い。



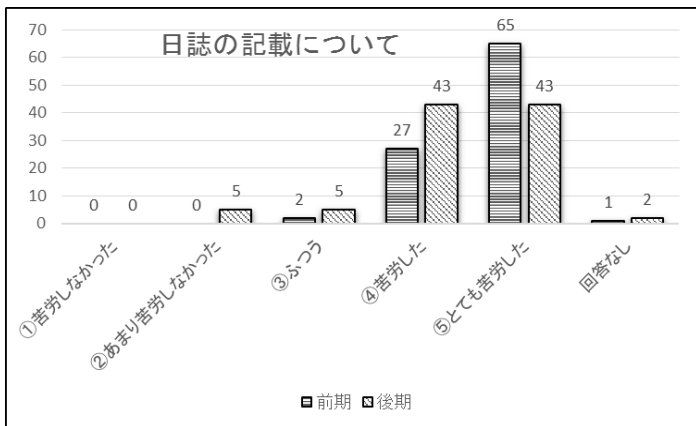
「図-4 今後のために学びたい項目(後期2回終了後)」

最も多かったのは前期終了後に引き続き「弾き歌い」59名。「実習グッズ作り」49名、「指導案の書き方」46名、「手遊び」45名と続いた。

「実習日誌の書き方」は前期終了後56名から後期終了後27名に減少した。この要因については振り返りアンケート項目「実習の記載について」で「実習日誌を書くのは苦勞しましたか」の問いに対して「⑤とて

も苦勞した」と回答する学生が、前期 65 名から後期 43 名と減少していることから、日誌を記載する経験を積むことにより記載する際のポイントを理解でき、記載時の難しさを軽減することができたのではないかと推測できる。(図-5)

※「幼稚園実習（基礎）前期振り返り・後期振り返り
【1】-8」付録



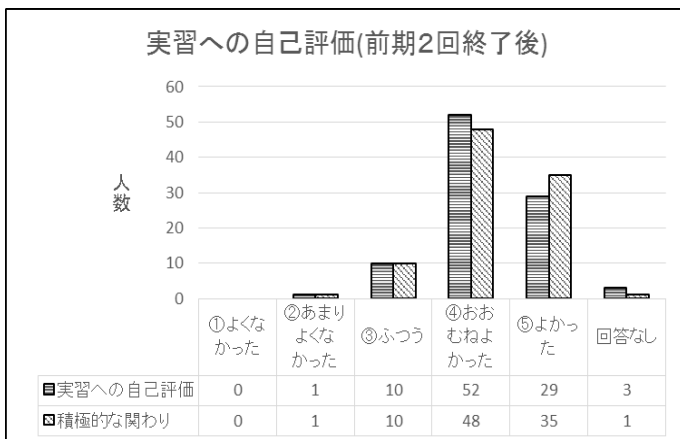
「図-5 実習日誌の記載について」

6 実習後の振り返りアンケート 『付属幼稚園実習』

(1) 付属幼稚園実習への取り組みに対する自己評価
付属幼稚園実習を前期 2 回、後期 2 回終了した時点で、付属幼稚園実習への取り組み「実習への取り組みに対する自己評価」「子どもたちと積極的にかかわることができたか」について自己評価を行った。自己評価が高ければ「⑤よかった」、自己評価が低ければ「①よくなかった」とし 5 件法で評価した。(図-6.7)

また、これまでの実習を振り返って、感想を具体的に記入する自由記述欄を設けた。(表-3.4.5.6)

※「幼稚園実習（基礎）前期振り返り・後期振り返り
【1】-1.2.10」付録



「図-6 幼稚園実習への取り組み(前期 2 回終了後)」

前期 2 回の付属幼稚園実習を終了した時点で、「実習への自己評価」では、全体 95 名中「③ふつう」「④おおむねよかった」「⑤よかった」計 91 名。そのうち 81 名が「④おおむねよかった」「⑤よかった」と自己評価した。

「子どもへの積極的なかかわり」では計 93 名。そのうち 83 名が「④おおむねよかった」「⑤よかった」と自己評価した。

両項目ともにほぼ全員が前向きに取り組み、そのうち約 9 割が高評価であることが読み取れる。

「表-3 実習を振り返った感想(前期)

楽しさ、喜び、学び、自信をもてたこと」

| 楽しさ、喜び、学び、自信をもてたこと |
|----------------------------------|
| 実習への期待と不安の両方を感じた。 |
| 実習を経験し保育という仕事を実感した。 |
| 実践からの学びが多かった。 |
| 自分の課題が明確になった。 |
| 積極性の大切さを感じた。 |
| 努力の必要性を感じた。 |
| 期間をあけて実習をすることで、子どもの成長・発達の実感した。 |
| 広い視野の大切さを感じた。 |
| 体力と体調管理の大切さを知った。 |
| 大変なことは多いが楽しさもある。 |
| 担当クラス以外の子どもを理解することができた。 |
| 子どもとかかわることで喜びを感じた。 |
| 子どもとかかわる前は緊張したが、実際にかかわることで緩和された。 |
| 子どもの無邪気さを感じ、保育者がモデルになるのできちんとしたい。 |
| 子どもへの積極的なかかわりができた。 |
| 子どもからの学びがあった。 |
| 子どもが自分でできるようにする援助の仕方を知った。 |
| 子どもに助けられた。 |
| 子どもの言葉から喜びを感じた。 |
| 先生と呼ばれる喜びを感じた。 |
| 保育者と子どもの信頼関係を感じた。 |
| 保育者の子どもへのかかわりから学んだ。 |
| 保育者の助言から学びがあった。 |
| 保育者になる意欲の高まった。 |
| 保育者のかかわりや援助の仕方を学んだ。 |
| 保育職の大変さと魅力を知った。 |
| 様々な遊びを知ることができた。 |
| 手遊びの部分実習で、子どもが楽しんでくれて嬉しかった。 |
| 手遊びの部分実習の実践が楽しかった。 |
| 弾き歌いの部分実習時に、子どもの反応から達成感を感じた。 |
| 保育技術のレパートリーが増えた |
| 学内研修での学びがあることで安心できた。 |
| 弾き歌いの失敗から次回に向けての学びがあった。 |

実習を通して保育の仕事の魅力や保育者の役割を感じたり、技術面、精神面、行動面での自己課題が明確になったりしている。また、子どもとかかわりから喜びや充実感、責任感なども感じることができている。

部分実習への取り組みを通じて学内研修の成果を感じている学生もいる。

「表-4 実習を振り返った感想(前期)

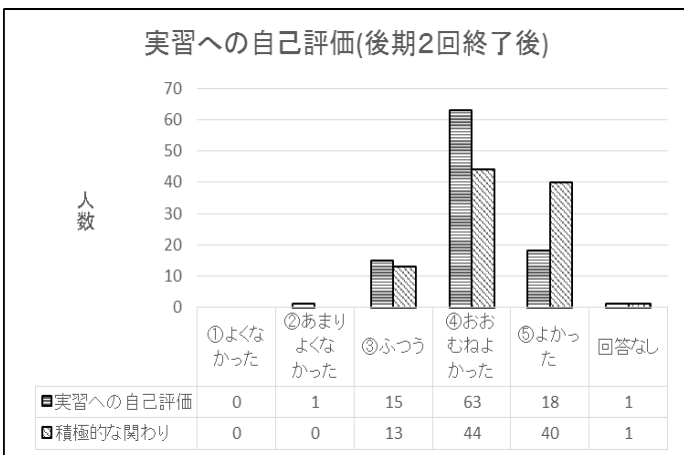
大変さ、厳しさ、課題点)

| 大変さ、厳しさ、課題点 |
|--------------------------------|
| 初めての实習では不安を感じた。 |
| 頭で考えてしまい、行動に移せなかった。 |
| 緊張感を感じた。 |
| 全体へ目を配ることが難しかった。 |
| 子どもとどのようにかかわるとよいか不安。 |
| 子どもと保育者のかかわりを見るのが難しかった。 |
| 子どもの気持ちを理解することが難しい。 |
| 子どもへの声掛けが難しい。 |
| 子どもがいうことを聞いてくれない。 |
| 子どもの発達の理解が難しい。 |
| 子どもへの対応の難しさ。 |
| 子ども一人ひとりを理解し、一人ひとりに合わせた対応が難しい。 |
| ケンカ時の対応に困った。 |
| 特定の子どもとのかかわりになってしまう。 |
| 自信をもって取り組みたい。 |
| 自分から子どもにかかわることが難しい。 |
| 積極的な取り組みが今後の課題だと思う。 |
| 保育者と子どもの行動を同時に見る大変さ。 |
| 日誌の記載が難しい。 |
| 頭を使い、書き物も多い。 |
| 指導案作成が難しい。 |
| 保育技術の実践に積極的に取り組みたい。 |
| 弾き歌いの部分実習時に緊張してしまった。 |
| 読み聞かせの部分実習時に緊張してしまった。 |

実習への不安・緊張を感じたり、自信のなさや消極的な態度を課題にしたりしている。

子どもへのかかわりからは、子どもの気持ち、発達など一人一人の子どもを理解する難しさを感じている。

部分実習や指導案作成・日誌の記載等の難しさを感じ、学内研修での自己課題を明確にした学生もいる。



「図-7 幼稚園実習への取り組み(後期2回終了後)」

後期2回の付属幼稚園実習を終了した時点で、「実習への自己評価」では、全体98名中「③ふつう」「④おおむねよかった」「⑤よかった」計96名。そのうち81名が「④おおむねよかった」「⑤よかった」と自己評価した。

「子どもへの積極的なかわり」では計97名。そのうち84名が「④おおむねよかった」「⑤よかった」と自己評価した。

前期と後期を比較し、全体的に高評価であった中でも、特に最高評価の「⑤よかった」について、「子どもへの積極的なかわり」では前期35名から後期40名と微増したのに対し、「実習への取り組みに対する自己評価」では前期29名から後期18名と減少した。

要因としては「学内研修への取り組み」同様、前期では実践に向けての準備としての取り組み(観察実習)が主であったことに対し、後期は実際に実践を経験することにより、取り組みへの不足を感じたり、課題が明確になったりした学生も多かったことが推察される。

「表-5 設定保育を振り返った感想(後期)

楽しさ、喜び、学び、自信をもてたこと)

| 楽しさ、喜び、学び、自信をもてたこと |
|-----------------------------------|
| 落ち着いた対応が必要だと感じた。 |
| 環境構成の工夫をすることの必要性を学んだ。 |
| 気持ちを言葉にすることで子どもへも伝わるがわかった。 |
| 子どもが集中して参加してくれた喜びを感じた。 |
| 子どもたちが活動を楽しんでくれる喜びを感じた。 |
| 子どもたちから学ぶことができた。 |
| 子どもたちと一緒に取り組むことの楽しさを感じた。 |
| 子どもたちとの関わりの楽しさを感じた。 |
| 子どもたちに楽しいと言ってもらえ、喜びを感じた。 |
| 子どもたちへの積極的な関わりの大切さを感じた。 |
| 子どもの活動への参加態度や反応から自信もてた。 |
| 子どもの成長・発達を感じられる喜びを感じた。 |
| 子どもの立場になり、自らが活動したいと思えるような促し方を学んだ。 |
| 子どもの反応を見ながら保育を進めることの大切さ。 |
| 子どもの笑顔が緊張を和らげてくれた。 |
| 子どもの行動を予想しておくことの大切さを感じた。 |
| 子どもの姿を予想し準備することの大切さを知った。 |
| 子どもの表現力が豊かなことが感じられた。 |
| 困ったときに子どもが助けてくれた。 |
| 自信を持って実践することの大切さを知った。 |
| 自分たちの立案した保育で子どもが楽しんでくれた喜びを感じた。 |
| 設定保育実践の失敗からの学びがあった。 |
| 設定保育の実践を通して、自己課題が明確になった。 |
| 設定保育の難しさと成功体験を味わうことができた。 |
| 設定保育を実践し、改めて保育者を目指していることを再認識できた。 |
| 設定保育を実践し達成感を感じた。 |
| 説明の仕方を工夫する必要があることを学んだ。 |
| 保育者と子どものかかわりから学びがあった。 |
| 臨機応変な対応が必要であると感じた。 |
| 保育をすすめる楽しさを感じた。 |
| 手遊びを実践し、子どもの反応が嬉しかった。 |
| 弾き歌いを実践し、子どもの反応が嬉しかった。 |

設定保育実践を通し、保育の楽しさ・充実感・達成感等を感じていたり、子どもの反応・子どもからの学びを感じたりしている。設定保育の計画・準備・環境構成等、保育者としての専門性の気づきも多くあった。

「表-6 設定保育を振り返った感想(後期)
大変さ、厳しさ、課題点」

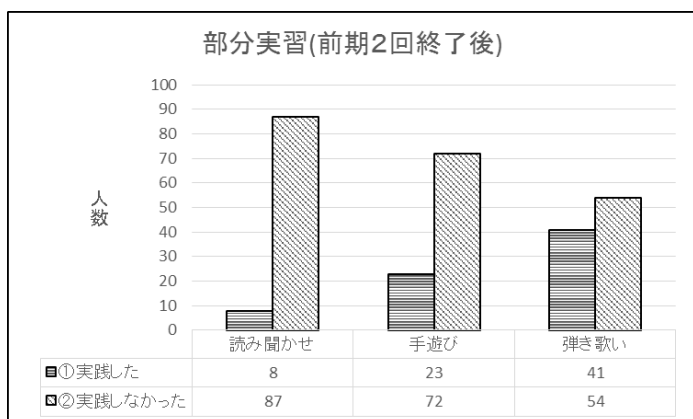
| 大変さ、厳しさ、課題点 |
|----------------------------|
| 活動内容が年齢・発達に適していなかったと思う。 |
| 活動へ参加しない子どもへの対応の難しさを感じた。 |
| 個人差への対応が難しかった。 |
| 年齢の違いへの対応方法が難しかった。 |
| 子どもの集中力の高め方が難しかった。 |
| 子どもの集中力を保つことの難しさを感じた。 |
| 子どもたち全体をまとめる難しさを知った。 |
| 子どもの反応を気にしすぎ、自分自身が楽しめなかった。 |
| 子どもの反応を広げることの難しさを感じた。 |
| 子どもへの声掛けの難しさ。 |
| 子どもへの言葉かけの難しさ。 |
| 子どもの前に立つことの難しさ。 |
| 実習生の困惑が子どもへ影響すると感じた。 |
| 実習生の配置に工夫が必要だった。 |
| 指導案通りに進まない。 |
| 練習通りにいかない難しさ。 |
| 準備が不十分だった。 |
| 設定保育の実践を通して、時間配分の難しさを感じた。 |
| 設定保育の難しさを感じた。 |
| チーム(複数名)で保育をする難しさを感じた。 |
| ねらいの立て方の大切さと難しさを感じた。 |
| 保育を実践することの難しさ。 |
| ルールを伝える難しさ。 |
| 活動内容の選択が難しかった。 |

設定保育実践を通し、子どもへの声かけ・かかわり・援助の方法等の難しさや、時間配分・実習生の配置・活動内容の選択等の難しさを感じた学生も多かった。

(2) 部分実習の実践

6-(1)の自己評価同様に、付属幼稚園実習を前期2回、後期2回終了した時点で、部分実習「読み聞かせ」「手遊び」「弾き歌い」の実践への取り組みについて「①実践した」「②実践しなかった」項目を設けた。(図-8.9)

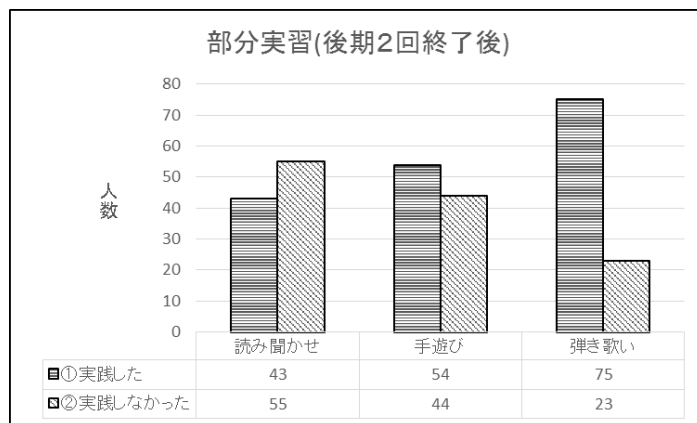
※「幼稚園実習(基礎)前期振り返り・後期振り返り
【1】-3.4.5」^{付録}



「図-8 部分実習への取り組み(前期2回終了後)」

前期2回の付属幼稚園実習では、2回目の実習時から部分実習の機会が与えられた。「読み聞かせ」では、

全体95名中、実践したと回答した学生は8名。「手遊び」では23名。「弾き歌い」では41名であった。



「図-9 部分実習への取り組み(後期2回終了後)」

後期2回の付属幼稚園実習を終了した時点で、「読み聞かせ」では、全体98名中、実践したと回答した学生は43名。「手遊び」では54名。「弾き歌い」では75名であった。

前期よりも後期の方が部分実習に取り組む学生が大幅に増加した。要因としては後期の方が取り組む機会も多いことが考えられるが、実践回数の回答から一人で複数回取り組んでいる結果が得られた。この結果は前期ではみられなかったことから、後期は自ら意欲的に取り組んだ成果と考えられる。(表-7)

※「幼稚園実習(基礎)前期振り返り・後期振り返り
【1】-3.4.5」^{付録}

「表-7 部分実習に取り組んだ回数(後期)」

| | 読み聞かせ | 手遊び | 弾き歌い |
|------|-------|-----|------|
| 1回 | 38 | 39 | 45 |
| 2回以上 | 5 | 15 | 30 |

7 授業実践からみる成果と今後の課題

まとめとして学内研修と付属幼稚園実習の連携した学びから、保育実践につながる専門性育成のための取り組みについて成果と課題を考察する。

学内研修では実際に自分が指導に携わる機会の少ない前期ほど自己評価は高く、付属幼稚園実習においての部分実習への取り組みや設定保育実践を通して子どもたちを指導する後期になると自己評価が低下した。

実際に子どもへの指導を経験することで保育者に必

要な専門性の不足を感じ、学びをさらに深化させる必要があることに気がついたことから、具体的な取り組みや学びの目標を設定し意欲を高めている。

付属幼稚園実習での評価では、実習への取り組みや子どもとの積極的なかわりに意欲的であり自己評価も高評価である。

部分実習への取り組みも前期よりも後期の方が、自主的な取り組みが増加し、同じ部分実習の内容に複数回取り組んだり、複数の種類の部分実習に取り組んだりする学生が増加した。

実践を通し、失敗から次回に向けての課題を自覚したり、成功体験からは喜びと次回に向けての意欲の高まりを感じたりすることができていた。

学内研修での学びの積み重ねによって専門性を高め、自信をもって付属幼稚園実習に臨み、付属幼稚園実習で自己課題を明確化する。この連携による学びが相乗効果となったと考える。

反面、学内研修への取り組み不足から自信がもてず、付属幼稚園実習での実践に対して消極的な学生もみられた。特に長期間をかけて積み重ねが必要な実技や、専門的な学びを始めたばかりで、かつ子ども理解について未熟な状態での指導計画の作成をする内容などでは、学びたい気持ちは高いが取り組みへの自己評価が低いことが課題である。学生が難しさを感じている学びの内容について、学修方法、学修期間の検討・改善・工夫が必要であると考えます。

小川・山本ら(2009)は「教育実習 I の事前指導では、学生が幼稚園の子どもについてイメージしたうえで実践を捉えていくことは大変困難である。(中略)現場に出て、実践することを通じて学生自身が気づき、学び取る中で実習指導での学びを深めていくことになる。」と述べている。

子どもの実態に触れる機会が少ない学生にとって、理論的な学びだけではイメージすることは難しく、実習を通して実践を経験していくことで理論と実践が結びついていくのではないだろうか。よって学内研修と付属幼稚園実習の連携による学びは、保育実践につながる専門性育成のための取り組みとして有効であると考えことから、今後の授業にも活用していきたい。

[参考文献]

- 1) 文部科学省(2017)：新幼稚園教育要領及び解説
- 2) 文部科学省(2017)：「新幼稚園教育要領のポイント」
- 3) 文部科学省(2002)：幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告書「幼稚園教員の資質向上について－自ら学ぶ幼稚園教員のために－」
- 4) 小川友恵・山本弥栄子・柴本枝美(2009)：「教育実習指導のあり方(1)～教育実習 I の結果をふまえて～」大阪健康福祉短期大学紀要 第8号

【付録】

幼稚園実習（基礎） 前期振り返り

※数字（①・②…）の部分は当てはまるものに○印を付け、下線部_____と□枠内は具体的に記入して下さい。

_____アドグル 学生番号 _____ 氏名 _____ 担当クラス _____組

【1】 付属幼稚園での前期2回の実習について、以下を記入して下さい。

1. 自分自身の実習の取り組みに対する自己評価は.....^{よかった ←}⑤ - ④ - ③ - ② - ①^{→ よくなかった}
2. 子どもたちと積極的に関わりましたか.....^{よく関わった ←}⑤ - ④ - ③ - ② - ①^{→ 関われなかった}
3. 子どもたちの前で、読み聞かせはしましたか..... ①はい：_____回 / ②いいえ
4. 子どもたちの前で、手遊びはしましたか..... ①はい：_____回 / ②いいえ
5. 子どもたちの前で、弾き歌いはしましたか..... ①はい：_____回 / ②いいえ
6. 遅刻・欠勤はありましたか
..... ①遅刻・欠勤はなかった / ②遅刻した：_____回 / ③欠勤した：_____回
7. 忘れ物がありましたか..... ①忘れ物はなかった / ②忘れ物をした：_____回
8. 実習日誌の記載について
- 1) 実習日誌を書くのは苦勞しましたか.....^{とても苦勞した ←}⑤ - ④ - ③ - ② - ①^{→ 苦勞しなかった}
- 2) 実習日誌の記載について、大変だった点や注意された内容を記入して下さい。

※主なポイント…誤字脱字、文章表現、記載方法、文章内容、等

9. 園の先生方からのお話や指導、注意（口頭・ノート等）で頭に残っていることを記入して下さい。

10. これまでの実習を振り返って、感想を具体的に記入して下さい。

※主なポイント…楽しかったこと、喜びを感じたこと、勉強になったこと、自信が持てたこと、大変だったこと、厳しさを感じたこと、自分自身の課題点として気づいたこと、等

※後期振り返り・・・10. 設定保育(4回目実習時)を振り返って、感想を記入してください。

【2】 大学での前期の学内研修の取り組みについて、以下を記入して下さい

1. 以下の学内研修への取り組みに対する自己評価を記入し、特に力を入れたこと(よかった点)や反省点、感想等をそれぞれ記入して下さい。

よかった ← → よくなかった
1) 指導案・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・⑤ - ④ - ③ - ② - ①

よかった ← → よくなかった
2) グループ設定保育制作・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・⑤ - ④ - ③ - ② - ①

よかった ← → よくなかった
3) 手遊び・読み聞かせ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・⑤ - ④ - ③ - ② - ①

よかった ← → よくなかった
4) 弾き歌い・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・⑤ - ④ - ③ - ② - ①

※後期振り返り・・・5) 模擬保育(自分が先生役として)

2. 今後の付属幼稚園実習、または学外実習の前にもっと学んでおきたいのは何ですか(複数○可)

①指導案の書き方 ②実習日誌の書き方 ③活動中の記録の書き方 ④実習グッズ作り

⑤手遊び ⑥読み聞かせ ⑦弾き歌い ⑧図画・工作制作

⑨その他: _____

3. 後期の学内研修で具体的に取る目標を記入して下さい。

※後期振り返り・・・3. 学外実習に向け、今後、取る目標を具体的に記入してください。

保育実践につながる専門性育成のための取り組みについて(2)

～子どものうたの弾き歌いの力を身につけるために～

札幌国際大学短期大学部 幼児教育保育学科 講師 伊藤桂子

キーワード : 子どものうたの弾き歌い 実習指導 音楽教育

1. はじめに

保育者養成校において学生達は、幼稚園教諭免許、保育士資格取得のために、様々なカリキュラムの中で学んでいる。科目については養成校によって様々であるが、なかでも音楽については「保育実践につながる専門性育成のための取り組みについて(1)」で示したように、実習に臨む上で、近年多くの学生が苦手としている子どものうたの弾き歌いに取り組んでいる。

本報告は、本学科での弾き歌いのための取り組み内容について、成果と課題を報告するものである。

2. 課題と目的

近年の学生の傾向として、自らの力で読譜し、表現豊かに演奏できる学生は残念ながら減少している。入学時には全くピアノに触れたことのない学生も多い。そのような状況の中で、本学科では1年次に音楽に関わる科目を多く配置しているため、日常的に音楽に触れる機会は多いのではないだろうか。ただ、言うまでもなく、授業時間のみにおいて音楽に触れるだけでは著しい上達は見込めない。しかし学生達は、短期大学の2年間という短いカリキュラムの中で、数多くの科目を学んでいること、授業以外の時間はアルバイトなどに費やす必要があること、などの理由から、ピアノの練習時間を十分に確保することはなかなか難しいようである。

本学科で1年次に音楽を学ぶ科目には、「ピアノ基礎演習Ⅰ」「ピアノ基礎演習Ⅱ」「子どもの音楽(基礎)」「子どもの音楽(応用)」「幼稚園実習(基礎)」がある。これらの科目において「読譜力」「表現力」「実践力」の3つを柱とし、保育現場で実践していくことのできる専門性を育成することを目的として指導を行

っている。

「保育実践につながる専門性育成のための取り組みについて(1)」でも述べたように、「幼稚園実習(基礎)」において指導案作成や設定保育制作、実習など様々な角度からの指導を行っていることは、学生自身が多角的に学びを深められる科目であり、特に意味のある取り組みであると考えられる。本報告ではその中でも音楽、子どものうたの弾き歌いの実践力を身につけるための、今年度の取り組みや指導内容について、学生達の現状を把握し、検討することで今後さらに改善していきたいと考える。

3. 保育実践につながる弾き歌いの指導

前述の目的のため、「ピアノ基礎演習Ⅰ」「ピアノ基礎演習Ⅱ」では、個人レッスンの形態によって行っており、これによってピアノ技術に個人差のある学生に対応しながら指導を行っていくことができる。「子どもの音楽(基礎)」「子どもの音楽(応用)」では、クラス単位で2名の教員が交代で講義を行う形態である。筆者が担当する講義においては、子どものうた(童謡、わらべうた等)を多く取り上げ、音楽的表現の方法を学びながら歌うとともに、音楽の基礎力を上げることに取り組んでいる。学生が特に苦手とするリズムにおいては、コダーイ・メソッド(注1)を取り入れている。これはリズム譜を用いてリズムを図1に示すように読み、リズムを叩きながらリズム唱をしていくものである。典型的なモチーフのものから取り組み、いろいろな組み合わせで、いろいろな方法で取り組むことで、段階的に難易度を上げながらリズムを体得していくことができる。現在多くの学生が小中高校までに学んできた方法とは異なることが多いが、五線譜や音符を読む力は関係なく、誰でも簡単に楽しんで取り

組みながら身につけることができる有効的な方法だと考える。

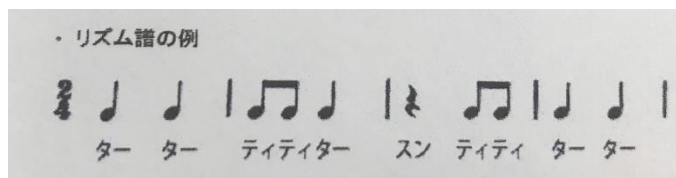


図1 リズム譜の例 (日本コダーイ協会ホームページより)

そしてこれらの音楽科目での学びを総合し、「幼稚園実習(基礎)」における「弾き歌い」では、子どものうたの弾き歌いの方法を学び、付属幼稚園での実習において実践する。ピアノを演奏するだけでなく、歌うだけでなく、それらを同時に行う弾き歌いをする事は、学生にとってはとても難易度の高い取り組みだと言える。そこで、コード奏を取り入れた指導を行い、保育現場で即実践できることを目指している。コードについては他の音楽の授業においても取り上げているが、ここでは、本学において独自に開発したピアノ学習教材「ゆびトレ」(図2)を使用してコードを繰り返し演奏し、習得することに努めており、これによって難易度の高い伴奏で何度も止まりながら演奏するよりも、早くに伴奏を習得でき、即実践できるレパートリーを広げていくことができると考える。また、この講義では、弾き歌いができる子どものうたを15曲以上にすることを課題として提示し、個人練習ができたなら教員がチェックし、アドバイスしている。このことによって、各自が課題の期限を設定し、目標を持ってレパートリーを広げるために取り組むことができると考える。

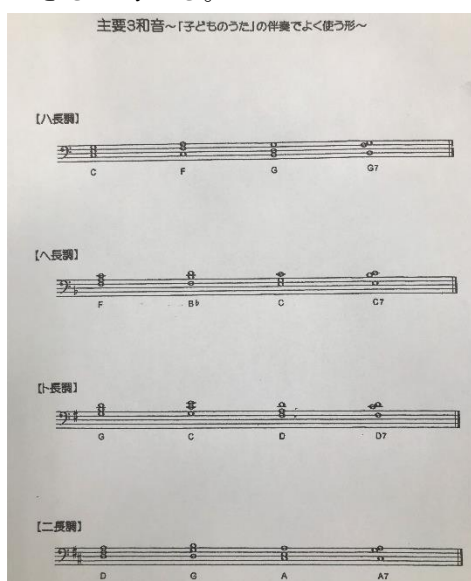


図2 大学独自ピアノ学習教材「ゆびトレ」より

その他、何よりも保育者となる学生自身が楽しんで音楽を感じ、表現していくことも大切に指導を行っている。(写真1)



写真1 幼稚園実習(基礎)授業風景

これらの取り組みについての学生の意識や実態について把握し、今後の指導につなげるため、調査を行った。調査対象、及び調査時期については、以下の通りである。

4. 調査

調査対象：本学幼児教育保育学科1年生
(回答者 98名)

調査時期：2018年1月23日

調査内容：学生の習熟度を把握するため記名方式とし、「ピアノ練習量について」「コードについて」「リズムについて」「全体を通しての課題点等」について、アンケート調査を実施した。(付録「2017年度 弾き歌いについて」)

5. 調査結果と考察

今回の調査においては、弾き歌いについて取り組みを始めたのは大学入学後である学生が約9割のため(表1)、ピアノ経験があるかないかについては分けずに行った。

表1 弾き歌いに取り組んだのは大学入学後か(人)

| | |
|-----|----|
| はい | 87 |
| いいえ | 11 |

(1) ピアノ練習量について

練習頻度については(表2)、「週に2~3日」と回答した学生が一番多く63名、次いで「週に1日」が21名、「週に4~5日」が10名と続いた。

表2 練習の頻度 (人)

| | |
|-----------|----|
| 毎日 | 2 |
| 週に4~5日 | 10 |
| 週に2~3日 | 63 |
| 週に1日 | 21 |
| 授業時のみ | 3 |
| ほとんどしなかった | 0 |

一日の練習量はどのくらいかについては(表3)、「30~45分未満」が26名、「20~30分未満」が25名とほぼ同じ割合であった。「1時間程度」「1時間以上」と回答する学生も計26名いる一方で、「10~20分未満」「10分未満」と回答する学生も計21名もいた。

特にピアノ初心者が上達するためには、言うまでもなく毎日の練習の積み重ねが必要であるが、学生達には、「アルバイトや他の課題などがあり、なかなか時間が取れなかった」「土日などに時間を作るのが精一杯だった」「毎日練習したかったが、お昼休みなどに時間を作るのがやっとだった」など、思うように十分な練習時間を確保できていない現状があった。

表3 一日の練習時間 (人)

| | |
|----------|----|
| 10分未満 | 3 |
| 10~20分未満 | 18 |
| 20~30分未満 | 25 |
| 30~45分未満 | 26 |
| 1時間程度 | 22 |
| 1時間以上 | 4 |

これについて、学生自身は満足しているかとの質問に対しては(表4)、「満足している・やや満足している」と回答した学生はわずか計12名であった。「どちらでもない・やや不満である・不満である」と回答した学生は計86名であり、「もう少し頑張れたと思う」「毎日続けることに意味があるとわかった」「もっと上手く時間を作るべきだった」「もっと練習すればもっと上達できたと思う」などの感想が多かった。短期

大学の二年間での時間割を考えると、十分な練習時間が確保できないことは推察できるが、それでも、学生自身が仕方がないと感じているのではなく、もっと時間を作れたのではないかと、もっと上達したいと感じていることは大変嬉しく、さらなる可能性が感じられる結果であった。

表4 練習量の満足度 (人)

| | |
|---------|----|
| 満足 | 4 |
| やや満足 | 8 |
| どちらでもない | 28 |
| やや不満 | 45 |
| 不満 | 13 |

(2) コード

コード奏によって即実践できる力を身につけるため、前述した「ゆびトレ」教材を使用して繰り返しコードについて学んだことについて、約7割が「簡単・やや簡単・どちらでもない」と回答し、「練習すればできた」「似たような形だったので、練習して覚えてしまえば簡単だった」「ピアノ初心者の私にもちょうど良い難易度だった」「表が見やすく使いやすかった」と感じた学生が多数いた。(表5)これにより、「ゆびトレ」において、子どものうたによく使われる4つの調性に絞ったことと、主要三和音のカデンツにまとめたことで、取り組みやすいと感じていることがわかった。「やや難しい・難しい」と回答した約3割の学生においても、「理解はできるが、シャープやフラットが出てくるとわからなくなる時がある」「理解はできるので、もっと練習すればよかった」と感じており、全体として理解ができない難易度のものではなく、繰り返し取り組んでいけば身につけられるレベルの内容であることがわかる。

表5 「ゆびトレ」を使ったコードの難易度 (人)

| | |
|---------|----|
| 簡単 | 12 |
| やや簡単 | 34 |
| どちらでもない | 25 |
| やや難しい | 19 |
| 難しい | 8 |

さらに、レパートリーを広げていくために、難しい伴奏譜の和声を自ら読み取ってコードを記入する方法についても取り組んだ(表6)。ここでも約7割の学生が「簡単・やや簡単・どちらでもない」と回答し、「コードをつけるコツを学べて自分でもできるようになった」「時間はかかったが慣れればできた」「弾き歌いをするレパートリーが増えた」とする一方で、約3割の学生が「やや難しい・難しい」と回答し、「難しい」「記入することはできても自信はまったくない」「できたけれど正解なのか不安だった」と感じていた。大学に入学してから本格的に音楽に向き合った多くの学生がこのように感じるのは当然のことであり、使いこなすまでにはさらに時間をかけ、取り組んでいく必要があることがわかり、今後の指導に役立てたいと考える。

表6 難しい伴奏譜に自らコードを記入することの難易度

| | (人) |
|---------|-----|
| 簡単 | 16 |
| やや簡単 | 35 |
| どちらでもない | 22 |
| やや難しい | 15 |
| 難しい | 10 |

これらのコード奏に対する取り組みによって、子どもたちの弾き歌いレパートリーが増えたか(表7)の問いにも、約7割の学生が「増えた・やや増えた・どちらでもない」と回答している。「楽譜通りに弾けなくても、コードで簡単に弾くことができたので、たくさん増やすことができた」「いつのまにかできる曲が増えていた」「コードの方が弾きやすく、一気にレパートリーが増えた」「左手が簡単になることで、歌うことに集中できた」「コードがなかったら弾き歌いできなかった」と感じている学生が多数おり、コード奏によってピアノだけでなく、しっかりと音楽的に歌い、子どもたちの様子を見ながら弾き歌いすることのできるレパートリー曲を増やしていくことができる、と学生自身も達成感を感じていることが読み取れた。

「やや増えない・増えない」と回答した約3割の学生も、「自分の努力次第で増えると思った」「まだまだ足りない」「少し増えたが練習量が足りなかった」と感じており、コード奏を取り入れて指導してきた一定の成果があったと考えられる。

その他、「楽譜通りに弾いていたため、増えなかった」と回答した学生が数名いたが、その学生達はいずれもピアノ経験者であり、コード奏よりも原譜通りに弾きたい意欲の方が勝っていると考えられる。意欲は大変素晴らしく嬉しいことであるがしかし、難しいピアノ伴奏を弾くことだけに集中しすぎて、子ども達の様子を見ることができなかつたり、表情豊かに歌うことができなかったりするなど、ピアノ経験者だからこそその課題点があるため、保育者としての弾き歌いの重要性について、今後の指導を考えていきたい。

表7 コード奏によってレパートリーが増えたか
(人)

| | |
|---------|----|
| 増えた | 29 |
| やや増えた | 28 |
| どちらでもない | 15 |
| やや増えない | 13 |
| 増えない | 13 |

(3) リズム

次に、読譜する際に学生にとって難しいポイントである「リズム」における理解について、調査を行った。

(表8)

表8 大学入学時にはリズムは問題なく読めたか
(人)

| | |
|---------|----|
| できた | 26 |
| ややできた | 15 |
| どちらでもない | 23 |
| ややできない | 20 |
| できない | 14 |

これについては、「できた」と回答した26名の学生においても、「ピアノを習っているためできる」「吹奏楽部に所属経験があるため、問題なくできる」と回答している学生はごく少数であり、「自分では問題なくできているつもりでも、たまにミスがあった」「聞いて覚えて、なんとなく理解していた」と回答する学生が多数いた。「ややできない・できない」と回答した34名の学生には音楽経験がある学生もない学生もおり、「まったくわからなかった」「リズムに苦手意識があり、わからなかった」としている。このことから、音楽経験の有無に関わらず、リズムを正確に読み取っ

て演奏することは、自らの力で読譜し、演奏していく上で、重大な問題点であることが推察できる。

大学入学時にはこのようにリズムに苦手意識のあった学生達に、コードイ・メソッドにおけるリズムの指導を行ってきたことは前述の通りであるが、理解度については次の通りである。(表 9)

表 9 コードイ・メソッド (リズム) に取り組むことで理解しやすくなったか

| | (人) |
|----------|-----|
| 理解しやすい | 59 |
| やや理解しやすい | 20 |
| どちらでもない | 15 |
| やや理解しにくい | 4 |
| 理解しにくい | 0 |

「理解しにくい」と回答した学生はおらず、「どちらでもない・やや理解しにくい」と回答した計 19 名の学生はすべて、先の質問 (表 8) において「できた」と回答した、音楽経験有りの学生であった。理由としては、「ピアノを習ってきた時や、小中学校で習ってきた時の読み方と違ったので、読み方に慣れるのに時間がかかった」「もともとリズムは理解していたので、特に変わらなかった」という声が多かった。

「理解しやすい」と回答した学生は 59 名、「やや理解しやすい」と回答した 20 名と合わせると、音楽経験の有無に関わらず約 8 割の学生が理解に役立っていると実感していることがわかる。主な感想として、「以前はまったく理解できなかったが、この時間があったから、今ではリズムがわかるようになった」「これがなきゃ理解できなかったと思う」「入学時と比べて、自分でもビックリするくらい理解できた」「これのおかげで弾き歌いもできるようになった」などが挙げられる。その他、「言葉に出すことでわかりやすかった」「音を気にしなくていいので、リズムがとりやすかった」「記号として読み取ることにより、リズムがわかりやすくなった」との声からもわかるように、特に音楽経験のない学生にとっては、いきなり五線譜を読むことに拒否反応を示す者も少なくないが、コードイ・メソッドにおいてリズム譜に取り組む際には、音楽経験のある者が苦戦していたり、音楽経験のない者が得意になって発表していたりする様子が多くみ

られる。これによって、クラス全体が楽しみながら音楽活動をし、次第に理解に結びつき、読譜の際に役立っているのではないだろうか。しかし、理解はできて、それをピアノで正しく演奏することができるか、たとえば、それはまた難しい面があることも事実であるため、今後もさらなる研究が必要であるが、学生が楽しみながら達成感を味わい、次なる意欲へと繋がっている様子からは、一定の成果があると言って良いのではないだろうか。

では、コードやリズムについて一年間学んだ学生達は、上達したと実感しているのだろうか。(表 10)

表 10 一年間の学びを通し、上達したか

| | (人) |
|-----------|-----|
| 上達した | 47 |
| やや上達した | 41 |
| どちらでもない | 10 |
| やや上達しなかった | 0 |
| 上達しなかった | 0 |

約 9 割の学生が「上達した・やや上達した」と回答した。「コードを学んで伴奏もつけられるようになった」「リズムがわかるようになったので、ピアノが弾きやすくなった」「コードやリズムを学んだことで、今までより時間がかからずに弾けるようになった」「コードを理解することで、音楽の流れが理解できるようになった」という技術面だけでなく、「音の表現の大切さや楽しさを知ることができた」「ピアノを好きになって練習するようになった」「どのように表現すると良い、ということが詳しく学べた」というように、表現することへ意識が向いている学生が多く見られた。これは、リズムを楽しく習得し、コード奏によって早い段階から弾き歌いすることができるようになってきていることから、音楽本来の楽しさ、表現することの楽しさにも、少しずつ目を向けられる学生が増えているのではないかと考えられる。

なお、「どちらでもない」と回答した学生は、「練習不足だった」「努力次第でもっと練習すれば上達したと思う」と感じており、「やや上達しなかった・上達しなかった」と回答した学生はいなかった。

(4) 全体を通して

最後に、学生自身が感じている課題点や今後の目標について自由記述で質問した。

最も多く挙げられた課題点は、「練習不足である」「十分な練習時間が取れない」であり、(1)で示したピアノ練習量についての満足度と同様の結果であった。次に多く挙げられた課題は、「歌うこと」についてであり、「ピアノに集中しすぎて、歌う声小さくなってしまふ」「歌詞の意味を子どもに伝えられるように、歌をしっかりと歌いたい」としている。

子どものうたの弾き歌いをするには、ピアノ演奏技術だけでなく、歌う技術だけでなく、その両方を同時に行う、学習初心者にとってはかなり難易度の高い演奏技術が必要な種類の演奏である。多くの学生達はもともと歌うことは大好きであり、自身も楽しみながら学んでいるが、一年間音楽を学び、ピアノも少しずつ上達し、弾き歌いについても真剣に向き合えるようになった今だからこそ、十分な声量で、豊かな曲想を子ども達にしっかりと伝えて歌うことの重要性を感じ始めているのではないだろうか。自分自身の演奏を振り返り、取り組むべき課題をしっかりと把握できていることは、今後の成長に繋がる大切なポイントであるため、多くの学生が課題点として自ら挙げたことは、今後に期待したい。その一方で、ピアノ演奏だけでなく歌うことの重要性については、弾き歌いの指導を行う初期の段階から指導しているが、十分ではないことが明確となったため、今後も引き続き丁寧に指導していきたい。

その他には、「ピアノ技術について、もっと基礎力を身につけたい」「難しい曲にも挑戦して、レパートリーを広げていきたい」「もっと表現力を身につけたい」などの意見が多くみられた。

これらの課題点を克服し、どうしたら上達できるか、今後の目標について質問すると、ほぼ全員が「練習量を増やす」と回答した上で、「子どもの前で弾き歌いすることを想定し、友達の前で演奏することに慣れる」「わからないことはすぐに先生に質問して力をつけたい」との声が多くみられた。これについても、(1)ピアノ練習量について述べたことに繋がっており、学生自身が一年間の学びを通して、技術を身につけるためには練習することが重要である、と実感でき、だからこそ、現状の練習量には不満に感じている学生が多く

いたと考えられる。

6. おわりに

今回の調査を通し、現在の教育実践について、効果が見られている点や課題点が明確になった。また、学生の現状を改めて把握することができた。練習時間を十分に確保できない現状がありながら、学生自身が、それでは上達できないと自覚している。一年間で身につけてきた力を、さらに上達させていくためには、もちろん演奏技術もあるが、表現豊かに演奏する必要がある。ピアノを演奏することに必死になりすぎてしまふ、力一杯にピアノを弾いたり、歌詞の表現を考えずに歌ってしまったりは、「弾き歌い」を学んで日が浅い学生達にとっては、まだまだ学習初期段階にあり、当然のことであると思う。しかしながら「幼稚園実習(基礎)」での弾き歌いにおける教育目的は、保育者となる学生達が感性豊かに音楽的に演奏し、その実践力を身につけることである。そのために必要な音楽基礎力を身につけるための教育は、コード、リズムの面において、一定の効果が見られた一方で、現場で実践していくための音楽力をさらに身につけ、表現力をどう伸ばしていくかという点においては、さらなる研究が必要であることが明確になった。

子どもの感性を育む大切な時期に関わる保育者の演奏は、大変重要な役割を持つ。いかに効果的に短期大学の二年間で基礎力と表現力の両方を身につけ、さらには実践力を身につけていけるのか、今後も検討を重ねながら指導を行っていきたい。

[注]

(1) コダーイ・メソードとは、ハンガリーの音楽教育の根本となっているコダーイ・ゾルターン(1882-1967)の教育理念に基づいた教育法である。

[参考文献]

- 1) フォライ・カタリン、セーニ・エルジェーベト(2008) : 「コダーイ・システムとは何か」 全音楽譜出版社
- 2) 林智草(2015): 「保育者養成校におけるピアノ指導の在り方」 全国保育士養成協議会第54回研究大会

[付録]

2017年度 弾き歌いについて

___アドグル 学生番号___ 氏名___

※当てはまるものに○印をつけ、枠内には選んだ理由を具体的に記入してください。

【1】ピアノ練習量について

(1) 1年間を振り返って、ピアノ練習の頻度はどのくらいでしたか？

- A. 毎日 B. 週に4～5日 C. 週に2～3日 D. 週に1日 E. 授業時のみ F. ほとんどしなかった

例) 上達しなかったから、時間がなかった、怠っていたから、など。

(2) (1)について、一日の練習時間はどのくらいでしたか？

- A. 10分未満 B. 10～20分未満 C. 20～30分未満 D. 30～45分未満 E. 1時間程度 F. 1時間以上

(3) (1)～(2)について、自分の練習量については満足していますか？

- ⑤満足している ④やや満足している ③どちらでもない ②やや不満である ①不満である

【2】コードについて

(1) ハ長調(C,F,G₇など)、ヘ長調、ト長調、ニ長調について、ゆびトレを使って学びましたが、

難易度はいかがでしたか？

簡単← →難しい

- ⑤ - ④ - ③ - ② - ①

例) 理解はできたが難しかった。練習すればできた。など・・・

(2) 難しいと感じる楽譜に、自分でコードを記入して簡単に演奏することについて学びました。

自分でコードを記入することはできましたか？

簡単← →難しい

- ⑤ - ④ - ③ - ② - ①

(3) 子どものうたの弾き歌いについて、コードを使って演奏する方法を学びましたが、これによってレパートリーが増えましたか？

増えた← →増えない

- ⑤ - ④ - ③ - ② - ①

【3】リズムについて

(1) 大学入学時には、リズムについて問題なく楽譜を読むことができましたか？

できた← →できない

⑤ - ④ - ③ - ② - ①

例) できたが、間違えることもあった。など...

(2) リズムについて、[| □ | | (ター ティティ ター ター)] などのリズム活動をすることによって、楽譜やリズムが理解しやすくなりましたか？

理解しやすい← →理解しにくい

⑤ - ④ - ③ - ② - ①

【4】全体を通して

(1) 「弾き歌い」に本格的に取り組んだのは、大学に入学してからですか？

A. はい B. いいえ

B. いいえの場合、いつから取り組みましたか？

(2) コードやリズムについて1年間学び、入学時よりもピアノや弾き歌いについて上達したと感じますか？

上達した← →上達しなかった

⑤ - ④ - ③ - ② - ①

※なぜ上達したのか、なぜ上達しなかったのか、を記入。

(3) ピアノ、弾き歌いについて、現在の自分の課題点はどのようなところだと思いますか？

(4) 今後、どのようにしたら、さらに上達すると思いますか？今後取り組む目標などを具体的に記入してください。

最後に、、、

ピアノ、弾き歌いについての感想や、何か伝えたいことがあれば自由に記入してください。

人形劇を通じた表現力と保育技術向上のための取り組み

札幌国際大学短期大学部幼児教育保育学科 准教授 朝地信介

キーワード：人形劇 表現 保育技術 コミュニケーション

1. はじめに

人形劇は多くの保育者養成校で授業やサークルなど様々な活動を通して取り組まれており、幼稚園や保育所での実習に向けて人形劇と関連するパペットやエプロンシアターなどのグッズ（保育グッズ）制作も行われている。また学生自身も子どもの頃からテレビで人形が登場したり司会を務めたりする番組や人形劇を使った物語の番組を観たり、幼稚園・保育所での訪問人形劇公演や園の先生方手作りの人形劇を観た経験がある他、人形劇場や地域の子どもの向けイベントで人形劇公演を観たことがあるなど、何らかの形で触れ合う機会があるもの、親しみをもちやすいものとなっている。そのため保育者を目指す学生にとって人形劇は、子どもとコミュニケーションをとる方法、保育技術、表現手段として実践することをイメージしやすい題材と考えられる。

札幌国際大学短期大学部幼児教育保育学科（以下、本学科）においても、卒業までの2年間に何らかの形で人形劇に関連する題材に触れる機会を設けている。例えば入学時に行われる新入生研修では人形劇鑑賞、

ワークショップ体験を取り入れ、図画工作、造形表現や実習などの制作に関わる授業では実習向けのグッズ制作を行い、付属幼稚園実習では学生が準備した設定保育、発表の中でパペットを使ったりパネルシアター、ペープサートなどの劇を行ったりする機会がある。またそれらとは別に本学科では、2017年度までの24年間に渡り課外活動として人形劇を継続して取り組んでいる（表-1）。芸術表現としての人形劇ではなく、普段の学びや学生の関心、得意なことを生かし、子ども向け人形劇を企画、制作して実際に子どもを対象とした公演を行うことで、実践を通して保育者に必要な表現力や保育技術、コミュニケーション力の向上につなげることを目的としている。

この教育実践報告ではこれまでの人形劇の課外活動の流れを受けて2017年度に授業として行った『保育プロジェクト演習』（および後半の『保育・教職実践演習』）での人形劇コースの取り組みの内容と、保育者を目指す学生自身がどのような目的と課題を持ちどのような成果が得られたか、学生がどのような力を身に付けられたか、またこの取り組みの課題について報告する。

表-1 札幌国際大学短期大学部幼児教育保育学科 人形劇の取り組み（網掛部分が本報告の内容）

| 年度 | 活動形態 | 主な公演場所 | 担当教員 |
|---------------|-----------------------------|--|------------------|
| 1994 ～2009 | 図画工作Ⅱ（授業／選択） サークル（学外公演時） | 札幌市こども人形劇場こぐま座（3公演）、美晴幼稚園 | 堀内掬夫 |
| 2010 | 図画工作Ⅱ（授業／選択） サークル（学外公演時） | 札幌市こども人形劇場こぐま座（3公演）、美晴幼稚園 | 朝地信介 |
| 2011 ～2015 | 学科プロジェクト （学科課外活動） | 札幌市こども人形劇場こぐま座（3公演）、美晴幼稚園、ちあふる・しろいし、元江別わかば幼稚園、清田南小学校、清田区民センター、あおぞら保育園、南郷保育園、札幌時計台、大倉山学院、札幌駅前通地下歩行空間（チ・カ・ホ）、本学総合情報館カフェテリア | 朝地信介 （副：吉川聡子） |
| 2016 | サークル （課外活動） | 札幌市こども人形劇場こぐま座（3公演）、清田南小学校、美晴幼稚園、清田区民センター、札幌ワークセンター、宮の沢雲母保育園、北海道立三岸好太郎美術館、浦河町・札幌国際大学地域連携事業（浦河町総合文化会館2公演／ハンドベル合同）、北海道リハビリ | 朝地信介 （副：吉川聡子） |
| 2017 | 保育プロジェクト演習 （授業／必修） | 清田区民センター、宮の沢雲母保育園 | 朝地信介 |
| | サークル （課外活動） | 札幌市こども人形劇場こぐま座（3公演）、美晴幼稚園、清田南小学校、よつば保育園、もいわ地区センター、浦河町・札幌国際大学地域連携事業（夢の国幼稚園・保育園、雛菊保育園）、ちあふる・しろいし | 朝地信介 （副：吉川聡子） |

2. 目的と課題の把握

2017年度の『保育プロジェクト演習』は本学科専任教員10名の専門性に沿った10コースの中から2年次の学生が選択して受講した。保育プロジェクト演習で前期15回の授業を行い、後期は同じコースの取り組みを受ける形で『保育・教職実践演習』15回の中で各自

の課題把握と改善を目指した実践（人形劇コースの場合は公演）に取り組み、終了後に振り返りを行った。

授業開始前に学生が人形劇にどのような期待と目的を持ち、またどのような課題を意識して人形劇コースを選択したかについてコース希望調査の記述から主な内容を抜き出し、目的・課題ごとに分類して表にまとめた（表-2）。

表-2 学生の目的・課題（コース希望調査から/2学年130名中人形劇コース選択15名分）

| | |
|---|--|
| (1) 人前で表現する力を付ける | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・自分なりに考えて表現することが難しいので、人形の動かし方、表現の仕方を特に学んで身に付けたい ・人前に出て発表することに恥ずかしさがあるので慣れていけるといい ・人前で発表する機会を通して緊張する経験に慣れることができる ・自分に足りない人前で何かを発表することや度胸を身に付けたい ・発声や演技などの方法は保育の中で使えるので身に付けたい ・人前でしゃべることが苦手ではないので楽しんで活動できる ・人前で表現することや子どもを引き付ける力を身に付けたい ・子ども達の反応を実感し、興味が持てる導入を身に付けたい ・人前で何かをすることに慣れてすぐ緊張するのを克服したい ・子ども達と関わる際の言葉がけを学びたい | <ul style="list-style-type: none"> ・大きな声を出せるようになりたい ・人前に出るために必要な力を付けたい ・人前に出ることが苦手なので度胸がつくと思う ・人前で発表し、声を出すことにも慣れることができる ・声で表現する方法を知りたい ・子どもを引き付けるための方法学びたい |
| (2) 実習や将来の保育の中で生かす | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・人前で発表することは今後の役に立つ良い機会なので経験してみたい ・人形劇をしていく中で学ぶことは将来保育者になったときに生かせる ・身近な材料で人形を作り、実習や就職後に生かせる制作について学びたい ・人形劇公演を通して保育者として必要な知識、技術を身に付けていきたい ・人形劇は将来の保育でそのまま学んだことを生かしていける ・保育の中で使えそうな人形を作ってみたい ・人形劇は実習でも将来の保育でも使える | <ul style="list-style-type: none"> ・実際に人形を使って表現することが良い経験になる ・今後の実習や就職後も活用できることが多くあると思う |
| (3) 人形劇の作り方を知る | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・人形劇で使っている道具などがどういう風に作られているか興味がある ・人形劇の作り方や舞台の作り方など全体がどう作られているか知りたい ・新入生研修で観た人形劇が印象的だったので自分も演じ手側になってみたい ・子ども向けに人形劇を一から作り上げていく方法を知りたい ・自分達で一から人形劇を創作することに興味がある ・人形や舞台道具の制作、劇の流れ、裏方の動きを学びたい | <ul style="list-style-type: none"> ・表現の仕方や作り方などの技能を学びたい ・制作や練習をして人形劇の作り方を知りたい ・詳しく人形劇の裏側を知りたい |
| (4) 制作・図工への関心 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・授業で学んだ制作、創作することの楽しさ、難しさ、表現方法や工夫の仕方などを生かしたい ・ものを作ることが好きでそれを生かしてみたい ・制作活動が好き | <ul style="list-style-type: none"> ・ものを作る図工が好き ・制作物を作るのが好き |
| (5) 子どもとの関わり | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園・保育所の子ども達向けに実際に公演することを頑張りたい ・自分が精一杯頑張ることで子どもが喜んでくれる姿が見たい ・実際に子どもに向けて発表する機会があるのが良い | <ul style="list-style-type: none"> ・公演として実際に子ども達と触れ合う機会がある |
| (6) 学生同士の関わり | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・学生生活の中で人形劇をすることが貴重な経験になる ・みんなで楽しく人形劇をしたい | <ul style="list-style-type: none"> ・単純に楽しそうな活動だと感じた |

3. 目標設定

表-2の内容を踏まえ、学生の目的・課題ごとに『保育プロジェクト演習』と『保育・教職実践演習』の活動

に取り入れたり指導内容に反映する目標を設定した(表-3)。また人形劇コースの年間授業計画を作成する際に、これらの目標が具体的に含まれるよう検討した。

表-3 目的・課題ごとの目標設定

| 目的・課題 | 目標 |
|---------------------------------|---|
| (1) 人前で表現する力を付ける | ①場に慣れることができるよう子どもの前での人形劇公演の機会を可能な限り設ける。 ②練習の際に学生が互いに課題点をチェックできるよう工夫する。 |
| (2) 実習や将来の保育の中で生かす | ①これまで学んだ保育技術などを応用して公演内容に取り入れる。 ②学んだことを振り返りできるよう、自分の考えや感じたことを記録する。 |
| (3) 人形劇の作り方を知る (4) 制作・図工への関心 | ①プロや経験者の人形劇公演を鑑賞し、人形劇のつくり方や演技方を知る機会を設ける。 ②身近な材料を活用したりシンプルな人形の作り方を知って制作に取り組む。 |
| (5) 子どもとの関わり (6) 学生同士の関わり | ①子どもへの働きかけ、反応の受け止めなどコミュニケーションを取る内容を設定する。 ②グループ活動を中心に行うことができるよう話し合いや練習の時間配分を工夫する。 |

4. 授業計画

『保育プロジェクト演習』と『保育・教職実践演習』それぞれの授業計画は以下の通り(表-4・5)。両科目

の概要については本学 web シラバス参照。10 コース共通の大枠のシラバスに沿ってコースごとの授業計画を作成した。なお、公演先はこれまでの課外活動で公演実績のある2か所から依頼を受けて設定した。

表-4 保育プロジェクト演習 授業計画(前期15回)

| 回 | 月日 | 内容 | 場所 |
|----|--------------|-------------------------------|---------|
| 1 | 4/11 | 年間計画配布、ワークシート配布、人形・舞台制作の説明 | 255 |
| 2 | 4/18 | 公演鑑賞日程調整、学外公演(2回)日程調整、演目題材調べ | 255、図書館 |
| 3 | 4/25 | 公演の様子(映像・写真)の学習、題材検討、グループ分け | 255 |
| 4 | 5/2 | グループ活動(1) 役割分担、脚本検討、人形下絵作成 | 255 |
| 5 | 5/9 | グループ活動(2) 脚本検討、人形下絵完成、材料検討 | 255 |
| 6 | 5/14 5/21 | 人形劇公演鑑賞(2グループ) 鑑賞レポート作成 | こぐま座 |
| 7 | 5/16 | グループ活動(3) 制作① 人形 | 255 |
| 8 | 5/23 | グループ活動(4) 制作② 人形 | 255 |
| 9 | 5/30 | グループ活動(5) 制作③ 人形 | 255 |
| 10 | 6/6 | グループ活動(6) 制作④ 人形 | 255 |
| 11 | 6/13 | グループ活動(7) 制作⑤ 人形・背景・道具・音楽・脚本 | 255 |
| 12 | 7/11 | グループ活動(8) 制作⑥ 人形・背景・道具・音楽・脚本 | 255 |
| 13 | 7/18 | グループ活動(9) 制作⑦ 人形・背景・道具・音楽・脚本 | 255 |
| 14 | 7/25 | グループ活動(10) 制作⑧ 人形・背景・道具・音楽・脚本 | 255 |
| 15 | 8/1 | 前期末レポート作成、後期の練習日程、公演日程確認 | 255 |

表-5 保育・教職実践演習 授業計画(後期15回)

| 回 | 月日 | 内容 | 場所 |
|----|-------|-------------------------------------|----------|
| 1 | 9/19 | 後期の目標・課題設定、グループ活動(1) 公演構成検討・練習①(制作) | 255 |
| 2 | 9/26 | グループ活動(2) 公演構成検討・練習②(制作) | 255 |
| 3 | 10/3 | グループ活動(3) 公演構成検討・練習③(制作) | 255 |
| 4 | 10/12 | グループ活動(4) 練習④ | 255 |
| 5 | 10/17 | グループ活動(5) 練習⑤ | 255 |
| 6 | 10/24 | グループ活動(6) 練習⑥ | 255 |
| 7 | 10/26 | グループ活動(7) 練習⑦ | 255 |
| 8 | 10/29 | 人形劇公演(1) | 清田区民センター |
| 9 | | 公演(1)終了後レポート作成 | |
| 10 | 11/7 | グループ活動(8) 練習⑧ | 255 |
| 11 | 11/11 | 人形劇公演(2) | 宮の沢雲母保育園 |
| 12 | | 公演(2)終了後レポート作成 | |
| 13 | 12/12 | 発表資料作成 役割分担、パワーポイント・ポスター作成 | 255 |
| 14 | 1/23 | 卒業生講話 保育者とは レポート課題作成 | 131 |
| 15 | 1/30 | 全体発表 コース別活動内容について 発表記録の作成 | 231 |

5. 実践Ⅰ 保育プロジェクト演習

(1) 準備 (前期授業 1～3 回目)

はじめに学生がこれから取り組む内容への見通しを持つため、課外活動の人形劇で制作した人形の実物や活動時の写真を見たり公演の様子の映像を鑑賞しながら、人形・舞台制作の説明をする事前学習を行った。また、年間計画として授業計画(表-4・5)を配布し、札幌市こども人形劇場こぐま座への公演鑑賞の日程調整と学外公演(2公演分)の日程調整について相談した。さらに各自の課題を把握し継続的に取り組みを確認しやすくするためワークシートを配布し、毎回の作業や話し合いの内容を記録できるようにした。

次に人形劇の演目の元となる題材を調べるため本学図書館へ行き、学生自身が子どもの頃に好きだったお話や馴染みのある昔話、童話などを含めて色々な絵本を候補として選び、人形劇に使うことができるかを検討した(写真-1・2)。



写真-1 図書館での絵本調べ

学生全員での話し合いの結果、演目は「きょうのえほん」「さるかにがっせん」の2つを題材にすることに決定し、それに合わせてメンバーを2つのグループに分けて作業を進めることにした。

(2) グループ活動(1)・(2) (前期授業 4・5 回目)

①役割分担:2つのグループそれぞれで登場キャラクターの配役、人形・道具の制作割当て、脚本作成、音楽・効果音作成を話し合って決め、各自が受け持つ責任を明確にした。また人形劇コース全体の代表とグループごとの代表を選び、指示や連絡の体制を整えた。

②脚本検討:題材となる絵本をそのまま人形劇に使うのではなく学生オリジナルのものになるように、登場キャラクターの性格付けやお話を進めていく上での演出、人形劇として子どもがより楽しむことができるような工夫についてグループで話し合いを行った(写真-3・4)。



写真-3 グループごとの話し合い(きょうのえほん)



写真-2 題材の検討



写真-4 グループごとの話し合い(さるかにがっせん)

③人形下絵作成：最初の作業は各自が担当するキャラクターのイメージを下絵に描くことから始めた(図-1)。教員は以下の内容を配慮点として挙げて下絵を作成する上でのアドバイスを行った。

- ・キャラクターの性格が作品に表れるようにする
- ・極端に一つの感情だけの表情にならないように注意する(動きと声の演技で表現するため)
- ・輪郭線を太く、形の区切りをはっきり描く(立体の人形として作りやすいように細かく描写しない)
- ・平面的な作品は正面から見て左右対称にする
- ・立体的な作品は正面と側面の両方の図を考える
- ・完成した下絵を制作するサイズに拡大コピーする



図-1 登場キャラクターの下絵(さるかにかがっせんの一部)

④材料検討：作品の大きさやデザインなどの検討と共に、子どもが人形に興味をもてることと、将来の保育の中で応用できるような人形作りをグループごとに話し合い、手に入りやすく身近な材料や日用品を取り入れることにした。

例) ダンボール、フェルト、綿、毛糸、レース生地、ストロー、プラスチックカップ、ケーキカップ、弁当容器、箸、まな板、鍋つかみ、鍋敷き、スポンジ、たわし、風呂敷、麻袋、クッションウレタン、カーブガムテープ など

(3) 人形劇公演鑑賞(前期授業6回目)

専門家や経験者の人形劇公演を鑑賞することで、つくりや演じ方、子どもとのコミュニケーション、人形や道具の制作の工夫などを学ぶことを目的に、5月14日と21日の2回の日程で札幌市こども人形劇場こぐま座での人形劇公演鑑賞を実施した(写真-5~7)。

①5/14 人形劇団オペレ：なかよし、いどのおはなし

②5/21 KITEMI：日本昔話ももたろう



写真-5 札幌市こども人形劇場こぐま座



写真-6 公演に学生が参加



写真-7 公演後の舞台裏見学

鑑賞後には人形劇鑑賞レポートを作成し、学生が自分達の人形劇を作っていくために、また実習や将来の保育の中で活用する上で参考になったことを考えてま

とめる機会とした。学生のレポートの記述から主な内容を要約し、制作、脚本づくり、演じ方、公演の進め方の4点に分類して表にまとめた(表-6)。

表-6 人形劇鑑賞で参考になったこと(人形劇鑑賞レポートから)

| |
|--|
| <p>(1) 制作で参考になったこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・キャラクターの数が少なくても衣装などで変化を付けて違うものに見せていた ・便座カバーなどの意外な材料を使ってヘビを作っていたので人形の特徴から何を使うか考えるのが大切だと思った ・ブタの目が飛び出す仕掛けが印象的だったので面白い仕掛けを考えてみたい ・お話の流れによって立体的な人形とペープサートなどを使い分けていた ・人形を使い回すのではなく一つずつ場面ごとに変えていた ・木の制作物の作りがわかりやすく持ち運びに便利そうだった ・ペープサートを少し立体的に作ることでリアルさを感じた ・色が次々に変わるスカーフが感動的だった ・日用品や身近な材料を使って人形を作っていた ・人形や道具が全て手作りできていた |
| <p>(2) 脚本づくりで参考になったこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・元の絵本のお話のままではなくオリジナルの要素を加えた場面があった ・大人にも楽しめる工夫や笑えるような部分があり観に来る人のことを考えている ・歌やリズムのあるお話で音楽があると聞きやすく話がずっと入ってくる感じがした ・子どもが知っている歌を取り入れて子ども達が参加しやすく一緒に歌ったりしていた ・長いと子どもが飽きてしまうので短いお話をいくつかに分けて行っていた ・難しくないお話の内容で小さな子どもでもわかりやすい ・ナレーションでなく会話でお話が進んでいた |
| <p>(3) 演じ方の工夫で参考になったこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一人で2つの人形を動かしたり、動かしながら音を出したり、一度に様々なことをして難しそう ・細かい仕掛けのある舞台を1人か2人の少人数ですべて演じていることがすごかった ・本当に長靴を履いているように感じたり、歩く向きに合わせて傘を本当に持っているように見えた ・パネルシアターの時の声と人形劇の時の声が全く違って役にきっていた ・一人二役の時など、キャラクターによってわかりやすく声色を変えて演じていた ・どのキャラクターが話しているかがわかるようにセリフに合わせておおげさに効果的に動かしていた ・声の表現や演じ方、場面ごとの声の強弱を参考にして表現力を付けたい ・子どもに戻った気分でわくわくするような話の仕方が印象的だった ・黒子が見えたままで進むお話と見えなくて進むお話など色々な演じ方があると感じた ・太鼓やマラカスで風や雨の音を表現していて本当に外で遊んでいるような気分になった ・楽器を首にかけたり舞台の足元に設置して音を出す工夫をしていた ・間の使い方次第で面白かったりびっくりしたりするので間の使い方が大切だと思った ・演じる人達の気持ちが通っているからこそ観る側も真剣に観ることができた ・1つの劇を作り上げるにはいくつも覚えることがありたくさん練習されていることがわかった ・演じる側が全力で演技や手遊びをすることで、子ども達も元気に反応してくれる ・舞台を端から端まで大きく使って演じている ・子どもの視線に近づけて話をする ・琴の演奏の音が綺麗だった ・場面転換の手際が良かった ・ジャンケンでヘビの口で表現していたのは参考にしたい ・子どもの注目を集めるのにパペットを使うことができる |
| <p>(4) 公演の進め方や演目の構成で参考になったこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもが楽しく集中して観られるように最初のお約束や導入で落ち着くようにしていた ・歌と一緒に歌ったり紙芝居や手遊びをすることで子ども達も楽しそうにしていた ・劇中にも子どもの声に反応してコメントを返したりお話を広げたりする技術が将来使えると思った ・ステージに子どもを上げて協力してもらおうなど工夫されていて子どもがしっかりと参加していると感じられる ・人形劇を見せるだけでなく手拍子などで子どもや観客に参加してもらうスタイルで楽しかった ・子どもが参加できるような手遊びやパネルシアターを使っていたつなぎの時間も楽しんでいた ・楽器を演奏したり効果音を入れるなどの工夫で話の切り替えがわかりやすかった ・細かなところを意識することで子どもが話に入り込み集中できると思った ・物語のある人形劇を最後に持つことでより一層集中が深まると思った ・飽きることなく1時間釘付けで楽しんでいられた ・最初のパネルシアターが楽しくて引き込まれた |

(4) グループ活動(3)~(10) (前期授業 7~14 回目)

人形劇公演鑑賞後の活動は主に制作を行い、話し合いで決めた役割分担に沿って人形・背景・道具の制作、脚本作成などを個人またはグループでの作業として進めた。当初予定していた音楽・効果音作成については、前期の段階では時間を取ることができなかった。

①人形・背景・道具の制作:最初のグループ活動で作成した人形の下絵と、検討して用意した材料を使い作品制作に取り掛かった。学生が話し合っ考えた内容と人形劇公演鑑賞で学んだことを制作する上での配慮点として次のように取り入れた。

- ・人形や道具は全て手作りで作る
 - ・手に入りやすく身近な材料や日用品を取り入れる
 - ・作る人形の特徴からどんな材料を使うか考える
 - ・意外な材料を使うなど興味をもてる特徴がある
 - ・印象に残るような面白い仕掛けを考える
 - ・ペーパーサートをつくる場合は少し立体的にする
- これらの点を踏まえて、「きょうのえほん」では主にペーパーサートを用いた作品を作り、表裏のある仕掛けや作品に半立体的な膨らみを付ける工夫を行った。「さるかにがっせん」では主に台所用品などの日用品を材料として活用した。



写真 - 8 人形・道具・背景制作の様子



写真 - 10 きょうのえほんの作品 (前期末時点)



写真 - 9 人形・道具・背景制作の様子



写真 - 11 さるかにがっせんの作品 (前期末時点)

②脚本作成：人形の制作と同様に学生の話し合いと人形劇公演鑑賞で学んだこと生かしながら、2つの演目それぞれの脚本を作成した（図-2・3）。脚本作成での配慮点については以下の通り。

- ・絵本そのままではない学生オリジナルの要素やアイデアを加える
- ・話し方や動かし方に反映できるように登場キャラクターの性格付けを明確に設定する
- ・子どもから大人まで楽しめるようなコミカルな動きや笑いを誘うやり取りを取り入れる
- ・セリフの演技だけでなく子どもが知っている歌や音楽を入れ聞きやすく話が入りやすい工夫をする
- ・難しくない言葉を選び子どもがわかるようにする
- ・ナレーションをできるだけ少なくし人形同士の会話や動きでお話が進むようにする
- ・観るだけでなく劇中にも子どもの声に反応してコメントを返したり手拍子などで子どもが参加できるようにする

③スケジュール作成：後期から進める練習と2回の公演当日の見通しを持つため、公演全体の構成と前後の準備・撤収を含めた流れを検討した。公演時間は全て通しておよそ30分、公演先で活動する時間は準備なども合わせておよそ120分に設定し、

学生の以下の案を取り入れたスケジュールを作成した（表-7）。

- ・子どもが期待感を持ち集中して観られるように最初にお約束や導入を行う
- ・子どもが参加していることを感じられるように歌や手遊び、人形と触れ合う時間を取り入れる
- ・演目のつなぎに楽器演奏を入れてお話の切り替えをわかりやすく飽きないようにする
- ・一つのお話や手遊びが長くなり過ぎないようにパートを短く分ける

表-7 スケジュール（公演時間およそ30分）

| 時間(分) | 内容 | |
|-------|----------------|---------------------|
| (60分) | 荷下ろし、舞台設営、手順確認 | |
| 00～ | 公演 | あいさつ、お約束、演目紹介 |
| 01～ | | 手遊び(1) はじまるよ |
| 03～ | | 演目(1) きょうのえほん |
| 11～ | | 手遊び(2) おおきなくりのきのしたで |
| 14～ | | 演目(2) さるかにかがっせん |
| 27～ | | お礼、振り返り、あいさつ |
| 28～ | | 子どもとの触れ合い、見送り |
| (30分) | 撤収、荷物移動 | |

◇演目のつなぎ演奏：おもちゃのチャチャチャ

| | |
|---|--|
| <p>きょうのえほん</p> <p>① 星に願いを</p> <p>僕「お母さん、今日も絵本読んで」 母「何読む？」 僕「僕のお気に入りの絵本！」 母「あれね、持ってくるわね」 （母絵本持ってくる） 母「じゃあ、はじまるよ、しっ！」</p> <p>僕「ZZZ」 母「ゆっくりおやすみなさい」（母退場） クマ「そうそういいかな、？よいしょ」 （ベットから抜け出す）</p> <p>ナレ「ベットから抜け出したクマさんはそーっと隣の部屋へ行きました」</p> <p>クマ「みんなお待たせ！」 おもちゃ「わあー待ってたんだよー」 「はやく！はやく！読んで！」 「今日の絵本はどんなの？」 （おもちゃ箱から飛び出す） クマ「今日の絵本はね、」</p> <p>ナレ「クマさんは、たっちゃんのお母さんそっくりに、大きな声で読んだり、小さな声で読んだり上手に読みます。」</p> <p>クマ「はい、今日の絵本おしまい」 おもちゃ「おもしろかったー！クマさんありがとう」 「また明日も待ってるね！」 「おやすみなさい」 クマ「おやすみ！」</p> | |
|---|--|

図-2 きょうのえほんの脚本（一校目の一部）

| | |
|--|---|
| <p>さるかにがっせん</p> <p>— 第1幕 —</p> <p>昔々あるところにとつてもお人好しなカニのお母さんとちよつとする買いもの がいました。</p> <p>さるかに登場、</p> <p>か「今日はとつてもいいお天気ね」</p> <p>さ「そ〜かい？今日は雨がふるって聞いたぜ」</p> <p>か「まあ、本当！？さるさん教えてくれてありがと、急いでお家に帰らなく つちやね！」</p> <p>さ「ま、嘘だけどな。かにの奴隷すなんてちよろいもんだぜ(小声)」</p> <p>か「あら猿さん、何か言ったかしら」</p> <p>さ「いやー何でもないぜ！さあ早く帰らうぜ」</p> <p>か「え？ね！急がなきゃ、あら？向こうの方になにか落ちてるわ、何かしら」</p> <p>さ「かに近寄る」</p> <p>か「まあ！こんな所におにぎり落ちてたわなんてラッキー！なんてしよう！」</p> <p>さ「いいなあ、俺も探そう！なにかいいもの落ちてねーかなあ〜」</p> <p>さるかにうろする〜</p> <p>さ「ちえっ、こんなものしか落ちてなかったぜ」</p> <p>か「まあ！それは柿の種じゃない！植えて育てればきつと柿をお腹いっぱい食 べられるわ！さるさんよかつたわね！」</p> <p>さ「う〜ん、でもなあ。育てるのめんどくさいし俺は今お腹がすいてるんだよ なあ……おい！いいこと思いついた(小声)」</p> <p>さ「なあー俺の柿の種とお前のおにぎり交換しようぜ！俺今なにか食べないと 腹ペコで死んじまいぞ(小声)」</p> | 1 |
|--|---|

図 - 3 さるかにがっせんの脚本 (一校目の一部)

(5) 保育プロジェクト演習のまとめ(前期授業 15 回目)

前期最後の授業では学生が各自で取り組んだ内容、役割、作業についてのレポート作成を行った。多く記述された内容は、人形制作で頑張った点、実習や将来の保育で生かせること、各自の課題についてなどで、具体的には以下の内容が挙げられた。

①人形制作で頑張った点 (一部)

- ・人形同士の衣装や色味、表情に変化をつける
- ・キャラクターのイメージに近づくような材料を使う
- ・身近な材料を使った面白さができるようにする
- ・頑丈な作りで仕上がりを丁寧にする
- ・人形劇鑑賞のときの作品を手本にする

これらの記述から、学生が各自で工夫して制作を進めたことがわかり、その他にも、買い出しでアイデアを出しながら材料を選んだこと、人形作りの大変さを知ったこと、性格を考えて作ることで人形に愛着がわいたこと、人形が完成し動かしたときに感動したこと、などが挙げられた。

②実習や将来の保育で生かせること (一部)

- ・子どもにどう喜んでもらえるか考える力
- ・子どもに伝わる言葉、わかりやすい話し方
- ・一緒に制作することや協力することの楽しさ
- ・自分の得意分野を生かせる楽しさ

- ・目標を持って一つのことをやり遂げる責任感
 - ・できることを探して自分から行動する意識
 - ・どう面白くするか挑戦する気持ち
 - ・互いの役割を補い報告・連絡・相談をすること
 - ・コミュニケーションをとって意見を出し合うこと
 - ・相手を尊重し意見の違いに対応すること
 - ・相談したり周りの人からアイデアをもらうこと
 - ・アイデア一つで考えが広がること、固定的な捉え方でなく発想や見方を変えること
 - ・人形劇や人形作りの仕組み、工夫、作り方の知識
 - ・お金をかけず身近な材料を活用する方法
- これらの記述の通り、実習や将来の保育で生かせることについては学生それぞれが様々に感じて考えたことが多くあり、身に付いたことを実感できる内容が挙げられた。

③課題については作業ペースについての記述がほとんどを占め、計画的に作業を進め時間を効率よく使うことについて考えられていた。

以上の学生の成果と課題を踏まえ、後期の保育・教職実践演習では、残りの制作物をできるだけ早く完成させる計画を立て、練習の時間を多くとれるようにすることに重点を置いた。

6. 実践Ⅱ 保育・教職実践演習

(1) グループ活動(1)～(17) (後期授業 1～7 回目)

後期からの保育・教職実践演習は、2回の学外人形劇公演の実施とそれに向けての練習が主な活動となった。練習は、読み合わせ、手持ち練習、蹴込での部分練習、通し練習の順で進め(写真-12～15)、学生の取り組みが徐々に一つの形にまとまっていく流れを作った。また教員の指導を最低限にとどめ、学生同士が気づいたことや問題点を話し合って解決するよう配慮した。さらに学生が挙げた目的・課題に沿って、実習や将来の保育で生かせるような保育技術の応用と子どもとのコミュニケーションの取り方を確認し、人前で表現する力を付けるための課題点チェックを行った。これらの活動を通して、学生自身が人形の動きやセリフなどを改善する様子も見られた(図-4)。学生にとっては制作以上に練習が大きな山場となり授業時間外にも数回練習を行う必要があったが、作品の完成と公演の成功に向けた意欲を感じられる取り組みとなった。



写真-12 読み合わせ (きょうのえほん)



写真-13 蹴込を使った練習 (さるかにがっせん)



写真-14 通し練習 (きょうのえほん)



写真-15 通し練習 (さるかにがっせん)

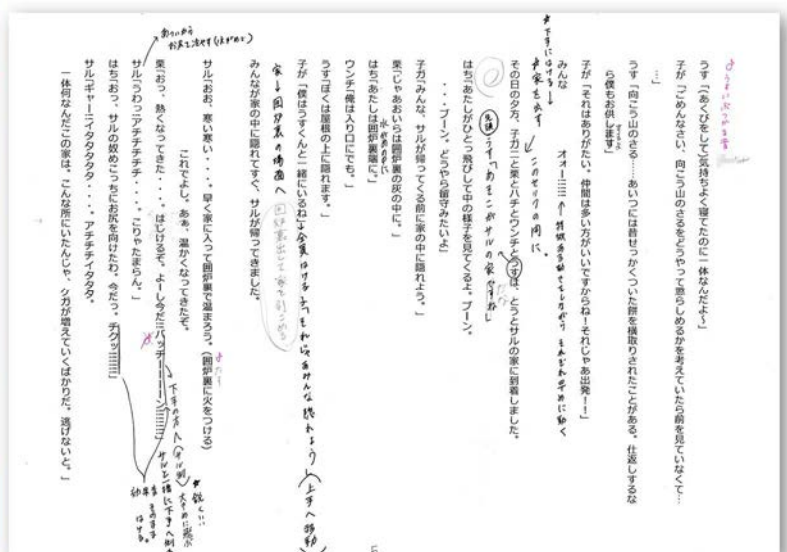


図-4 脚本の修正、補足 (例)

(2) 人形劇公演(1) (後期授業 8・9 回目)

10月29日(日)、1回目の公演は清田区民センターで例年行われている子どもまつりイベント『第10回清田区子どもまつり清田っ子フェスティバル2017』への参加として行った。昼過ぎからの公演に向けて当日は午前9時に大学に集まり、必要物品の確認と通し練習を行ってから会場へ向かった。会場ではスケジュールに沿って準備、公演、撤収を進めた(写真-16~19)。予定の動き以外にも公演前の時間を使って各自が担当する人形を持ってセンター内の子どもたちに声をかけて回るなどの動きが見られ、子どもの楽しみや期待感を高めたり取り組みをアピールしたりする学生自身の働きかけを確認することができた。

公演にはおよそ50名ほどの幅広い年齢の子どもと保護者が来場し、人形劇の演目や手遊び、公演後の子どもとの触れ合いの時間を通してコミュニケーションを図ることができ、学生にとって初めての人形劇公演を無事に終えた。

公演後の学生の主な感想は以下の通り。感想の多くが子どもとの関わりについての前向きな内容で、次の公演につながる経験となったことが感じられた。

- ・声かけして回ったときの子どもを含めて想像以上にたくさんの子どもが来てくれた
- ・盛り上がる場面で子どもも盛り上がってくれたり反応があってやりがいを感じた
- ・手遊びにも子どもが参加してくれて楽しく行えた
- ・子どもの楽しそうな笑顔や温かな拍手に感動した
- ・人形に興味を示したり面白かったと言ってくれる子どもがいて次への意欲がわいた
- ・人形とハイタッチしたり怖がっている子どもの姿など様々な反応が見られた。
- ・触れ合いの時に自分から興味のある人形のところへ行けない子どもへの声かけができた
- ・人形の作り方に興味を持ってくれる保護者がいた
- ・公演中は学生同士が自然と協力し合えた
- ・自分も公演を楽しんで行うことができた



写真-16 会場、舞台の設営



写真-18 公演後のお礼、あいさつ



写真-17 公演の様子(きょうのえほんの一場面)



写真-19 子どもとの触れ合い

(3) 人形劇公演(2) (後期授業 11・12 回目)

※グループ活動(18) (後期授業 10 回目) を含む。

11月11日(土)、2回目の公演は宮の沢雲母保育園で行った。学生にとっては清田区民センターで公演を経験していることで、流れを把握した上で余裕を持って事前の準備を行うことができた。1回目の公演で失敗があった部分を修正したり、舞台裏で動きやすく座る場所の確認をしたり、動きに合わせて音楽をかける練習などを何度も繰り返して確認し改善を図った。その他にも、全体の動きを見て助け合う部分に気づくこと、台本を読むのではなく演じることを意識しキャラクターになりきること、自信を持って声と動きを大きくし1つ1つのセリフを確実に落ち着いて言うこと、子どもから見た動き方を意識すること、しっかり練習をしてもっと人形劇を楽しむこと、などを目標として準備を進めた。

公演時には、年齢の低い子どもの割合が多いことでの配慮の違いや、子どもとの距離が近いことによる反応の

が大きく感じられたこと、公演途中でマイクが落ちてしまったハプニングなど対応が必要な部分があったが、1回目の経験と事前の準備が生きて学生同士でフォローし合うことができ、不自然にならずに公演を進められたため学生にとっても自信につながる内容となった。

2回目の公演後の学生の主な感想は以下の通り。1回目の内容と比べて子どもとの関わりよりも自分自身の成果や課題についての内容が見られた。

- ・立ち位置や人形の動かし方を改善することができた
- ・自分に任された役割を失敗せずにできてよかった
- ・人前で何かをすることを2回の公演を通して少し慣れることができた
- ・恥ずかしい気持ちを抑えて演技をすることができ自分でも成長したと感じた
- ・自分の得意な部分や、声の出し方が弱いところを見つけることができた
- ・焦らずに気持ちの余裕を持って演じることができた
- ・子ども達が真剣に観てくれて達成感を感じた



写真 - 20 あいさつ、お約束、演目紹介



写真 - 22 公演の様子 (さるかにがっせんの一場面)



写真 - 21 手遊び (おおきなくりのきのしたで)



写真 - 23 子どもとの触れ合い

(4) 発表に向けた振り返り（後期授業 13 回目以降）
 2 回の公演終了後には、全体発表に向けて『保育プロジェクト演習』と『保育・教職実践演習』での取り組みについて振り返りを行った。活動の様子を写真や映像

を確認したり、以前に提出した各自のレポートを読み返した上で学生同士の意見交換を行い、そこで出された主な内容を、得られた成果と今後の課題・目標の 2 点に分けてまとめた（表 - 8）。

表 - 8 取り組みの振り返り

| |
|--|
| <p>(1) 得られた成果（良かったこと・学んだこと）</p> <p>【制作・劇の作り方】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・身近な材料を使うことで、どのような人形になるか、何を組み合わせたら表現できるか、など楽しみながら制作できた。 ・人形作りを工夫しながら制作していく事でだんだんと愛着と楽しさを持つことができた。 ・人形作りは考えるのが難しく計画的にいかないことがあったが、他の学生の作り方を見てアイデアをもらうことができた。 ・人形劇が好きで興味があったので、人形の動かし方や材料などを知るきっかけになりいい機会だった。 <p>【グループでの取り組み】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・皆で意見を出し合って練習を重ね本番に臨むことで団結感が生まれ、公演終了後には達成感や楽しさがあった。 ・グループで話し合ったり、授業外の時間で集まって作業をしたりして、メンバーとの関わりを深めることができた。 ・アドグル（クラス）の違う人とひとつの劇を作り上げることができるのか不安だったが、回を重ねるごとに意見がたくさん出るようになり良い雰囲気で作業を進めることができた。 ・子どもたちが楽しんで興味を示してくれる内容にするため、メンバー同士で話し合う時間が楽しかった。 ・台詞や動き、立ち位置など流れをみんなに教えてもらい、先生にもアドバイスをもらって練習に取り組むことができた。 ・本番中にアクシデントがあったが全員で柔軟に対応することができた。 ・人に見てもらおう作品を作るために丁寧に作業することと、一人の力だけでなく協力が必要だということに気づけた。 ・仲間と作業を分担しながら、人形劇の題材を選んだり必要な材料を作ったりということに一生懸命取り組むことができた。 ・一つのことに向けてみんなで協力して何かに取り組むことの楽しさを知ることができた。 <p>【子どもとの関わり】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・2 回の公演を通して、実習とは違う形で人前で何かをすることに慣れることができた。 ・公演後に子ども達が近寄ってきてくれたり、人形と握手してくれたりなど子ども達が喜んでくれて、準備が大変だった分人形劇を自分たちで考えて作ったかいがあったと感じた。 ・子どもやお客さんの笑顔や楽しそうな声を聞いて、もっとやりたいという気持ちになった。 ・子ども達が公演終了後、「おもしろかったよ」と言ってくれて達成感でいっぱいになった。 ・相手が喜ぶにはどのように工夫をすべきなのかということを考える機会となった。 ・無事に終わり、子ども達にも喜んでもらえて、何より自分自身プラスになることが多かった。 <p>【その他】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人形劇に関わったのが初めてだったので、全てが新鮮だった。 ・こぐま座で公演を鑑賞し、様々な工夫がされていて子どもだけでなく大人も楽しめるものだと知り、それを練習に生かした。 ・幼い頃に人形劇を観る機会は多かったが、演じるのは初めてで新しい経験にすることができた。 ・無事公演を終えることができ安心と達成感をたくさん感じられた。 |
| <p>(2) 今後の課題・目標</p> <p>【制作・劇の作り方】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・身近なもので表現できることを知ったので、働いた時に子ども達と一緒に人形などを制作するときの幅を広げたい。 ・脚本を書く際、絵本の元の文を人形劇の台詞と動きに置き換えることが難しかったのでコツを知りたい。 ・絵本の物語を人形劇にするにはたくさんの時間と材料が必要になる。制作もなかなか作り終わることができず、授業時間以外に作業をしたり家に持ち帰って作業をしたのが大変だったので、計画的に進める方法を学びたい。 <p>【保育への生かし方】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人形劇の経験を今後の保育に生かせるようにどう実践していくかを考える。 ・将来保育職に就く上でプラスになることを学ぶことができたので、活動の内容を保育の現場でも活用していきたい。 <p>【その他】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・初めての人形劇で進め方、作り方、動かし方とセリフなど、まったくわからない状態の自分たちが子どもたちや保護者の前で公演できるか不安があった。 ・人形劇は初めての経験で、脚本や BGM、演じ方、人形劇の作り方などわからないことがたくさんあった。 ・最初はどのように人形劇の人形を作るのか分からず、本番が近くなっても劇の完成度が上がらないことに不安を感じた。 ・タイミングを合わせて音楽を流したり、台詞と人形を合わせて動かしたりなど意外と難しいと感じた。 |

7. 実践の成果と課題

この実践の成果と課題の考察として、これまで挙げたまとめ（調査、レポート、感想、振り返り）ごとに、学生がどのような考えや意識を持ったかを確認する。

a) 学生の目的・課題（表 - 2）

最も多かったのは、人前での緊張や恥ずかしさに慣れること、表現し伝える力をつけること、子どもと関わる方法を身に付けることなどの内容で、学生が個人の技術や能力を高めることを期待してコースを選択したことがわかった。

b) 人形劇鑑賞で参考になったこと（表 - 6）

演じ方の工夫で参考になったことについての記述が多く挙げられ、専門家や経験者の実演を目の当たりにすることで実際に自分達が子ども向けに公演をすることへのイメージを持つことができ、必要な知識や技術に関心を持ったことがわかった。また鑑賞後の制作などの取り組みでは、子どもとの関わりや伝え方を念頭に置いて作業する姿勢とそれを反映した作品などが見られた。

c) 保育プロジェクト演習のまとめ（5. - (5)）

感想には、学生が各自で工夫して制作を進めたことや、実習や将来の保育で生かせる様々な考え、身に付いたことなどの内容の他、作業ペースや計画性を大事にして進めていくことなどが挙げられ、個人ごとに目標を設定し活動の見通しを持ったことがわかった。

d) 公演後の感想（6. - (2)・(3)）

公演の実施を経た上で、子どもとの関わりについての前向きな内容や、成果と課題、次の機会への目標がわかる内容が見られた。特に、学生が初めに目的・課題として挙げた内容を達成できたことへの楽しさや喜びの気持ちが表れていた。

e) 取り組みの振り返り（表 - 8）

グループでの取り組みや子どもとの関わりについての内容が比較的多く挙げられ、個人としてだけでなく人と協力して活動することと、表現する相手がいることでコミュニケーションが成り立つことへの理解が深まりつつあることがわかった。

以上の a) ~e) それぞれを簡潔に表して順に並べた。

a) 期待 ⇒ b) イメージ c) 目標・見通し ⇒

d) 成果・課題 ⇒ e) 協力・コミュニケーション

このような流れで学生の考えや意識の持ち方が変化し、個人としての目標・課題から周囲や対象を含めた捉え方へと広がっていったことがわかった。実際に指導する中でも、授業開始当初に比べ人形劇公演鑑賞や制作、グループ活動、自分達の人形劇公演を通して徐々に前向きで具体的な取り組みに変化していく様子を見ることができた。このことは今回の実践での最も大切な部分であり、保育者となる学生が将来にわたって表現力と保育技術を向上させていくための土台として役立つものと考えられる。

本学科の人形劇は、質の高い保育者を養成するための取り組みの一つであると同時に、学生自身の人としての感性を高め、ものの見方を広げるための機会となっている。本報告で扱った『保育プロジェクト演習』『保育・教職実践演習』での1年間30回の授業と2回の公演はその一部である。今後の実践の中でも学生の前向きな変化につながる指導内容と方法を検討し、課題点を整理し、より効果的な取り組みをしていきたい。

なお、今回の人形劇の取り組みの課題点としては以下の通りである。

- ・人形劇を通して育まれる表現力と保育技術それぞれの具体的な観点を作る
- ・保育者を目指す学生のニーズと、保育者として求められる知識・技術・能力の中から人形劇の活動に取り入れる内容を検討する
- ・学生、卒業生、公演先への調査の内容と方法を見直す
- ・学生の取り組みに対する評価方法を改善する
- ・制作、演技などの中で重点を置く内容をより具体的に示す
- ・札幌市の公立2か所のこども劇場との連携を図り、制作や演技の知識、技術の向上のため専門家による指導の機会を設ける
- ・学生の経験につながる公演先の調整や、技術向上のためのコンクール参加などを検討する
- ・活動開始時に学生同士の関係を円滑にするレクリエーション的な方法を取り入れる
- ・学生のイメージやものの見方を広げるため、人形劇に限らず様々な分野の本物の表現を鑑賞する機会を作る

【参考文献】

- 1) いもとようこ (2013) : きょうのえほん 金の星社
- 2) 石崎洋司、やぎたみこ (2012) : よみきかせ日本昔話さるかにがっせん (講談社の創作絵本) 講談社
- 3) 山下明生、高島那生 (2010) : さるかにがっせん (日本の昔話えほん) あかね書房
- 4) 金城悟、金城久美子 (2012) : 保育学生による保育技術を生かしたボランティア活動の教育的効果 - 人形劇を中心とした実践活動から - 東京成徳短期大学紀要、第 45 号、pp.33 - 66 東京成徳短期大学
- 5) 米谷淳、棚橋美代子、向平知絵 (2008) : 保育者養成における人形劇の活用 - 丹下進の人形劇指導 - 京都女子大学発達教育学部紀要、第 4 号、pp.29 - 39 京都女子大学・京都女子大学短期大学部
- 6) 向平知絵、棚橋美代子、米谷淳 (2007) : 保育学生に対する人形劇の実習指導に関する一考察 神戸大学大学教育推進機構大学教育研究、第 16 号、pp.33 - 50 神戸大学
- 7) 南夢未 (2008) : 子どもの心をつかむ かんたんシアター ナツメ社
- 8) 島田明美 (2006) : 島田明美の手作りパフォーマンスシアター チャイルド社
- 9) 丹下進 (1996) : 人形劇をつくる 大月書店
- 10) 浜島代志子 (1988) : やさしい人形劇 No.3 人形作りから上演まで 偕成社
- 11) 浜島代志子 (1986) : やさしい人形劇 No.2 人形作りから上演まで 偕成社
- 12) 浜島代志子、吉川潔 (1983) : やさしい人形劇 No.1 人形作りから上演まで 偕成社
- 13) 川尻泰司 (1982) : 絵で語る人形劇セミナー1 人形劇をはじめよう 玉川大学出版部
- 14) 吉岡たすく、井上明子 (1978) : 幼児とともに楽しむ 人形劇あそび《新版》 ひかりのくに
- 15) 内閣府、文部科学省、厚生労働省 (2017) : 平成 29 年告示幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領 原本 チャイルド本社
- 16) 文部科学省 (2008) : 幼稚園教育要領解説 - 平成 20 年 10 月 フレーベル館

幼児教育における「学習指導」解釈と新幼稚園教育要領

札幌国際大学短期大学部幼児教育保育学科 准教授 野崎 剛毅

キーワード : 幼稚園教育要領改訂、準備教育、学習指導

1 はじめに：目的と課題の設定

本論の目的は、2018年4月より施行される新しい幼稚園教育要領が、その理念と異なり、幼稚園教育に学習指導等を中心とする小学校の準備教育的な「学び」を復活させる「誤解」を生じさせる可能性が高いことを検討するものである。

2018年4月施行予定の新しい幼稚園教育要領（以下『新要領』）が2017年3月31日に告示された。

それに先立って2016年12月21日に示された中央教育審議会による「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等の改善及び必要な方策等について（答申）」では、以下の6点を挙げて「社会に開かれた教育課程」の実現をめざすこととなった。すなわち、

- ① 「何ができるようになるか」（育成を目指す資質・能力）
- ② 「何を学ぶか」（教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成）
- ③ 「どのように学ぶか」（各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実）
- ④ 「子供一人一人の発達をどのように支援するか」（子供の発達を踏まえた指導）
- ⑤ 「何が身に付いたか」（学習評価の充実）
- ⑥ 「実施するために何が必要か」（学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策）

の6点である。

これを踏まえて、2017年の改訂では次の5点の基本方針が示されている。

- ① 今回の改訂の基本的な考え方
ア 子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力の一層確実な育成と、子供たちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する「社会に開かれた教育課程」の重視。
イ 知識の理解の質を更に高めた確かな学力の育成
ウ 道徳教育の充実や体験活動の重視、体育・健康に関する指導の充実による豊かな心や健やかな体の育成
- ② 育成を目指す資質・能力の明確化
- ③ 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進
- ④ 各学校におけるカリキュラム・マネジメントの推進
- ⑤ 言語能力の確実な育成、伝統や文化に関する教育の充実、体験活動の充実などについて教育内容の充実

（内閣府・文部科学省・厚生労働省、2017：2-3）

これらのなかでも、特に幼稚園教育要領の改訂については、3つの基本方針が示された。

- ① 幼稚園教育において育みたい資質・能力の明確化
 - ② 小学校教育との円滑な接続
 - ③ 現代的な諸課題を踏まえた教育内容の見直し
- （内閣府・文部科学省・厚生労働省、2017：3）

今回の幼稚園教育要領改訂において、一際目を引くのが、上記基本方針のうちの①と②である。

①としては、「幼稚園教育で育みたい資質・能力」（以下「3つの資質・能力」）として、「豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分かったり、できるようになったりする『知識及び技能の基礎』、「気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、

試したり、工夫したり、表現したりする『思考力、判断力、表現力等の基礎』、「心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする『学びに向かう力、人間性等』」の3つを明示した。

また、②としては、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(以下「10の姿」として「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量・図形、標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」を明示し、「これを小学校の教師と共有するなど連携を図り、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めるものとする」(内閣府・文部科学省・厚生労働省、2017:3)とした。

幼稚園教育は、過去に小学校との接続を重視するあまり準備教育としての性格が強まり、文字指導や数量の指導を象徴とする「学び」に偏重してその本質が歪められるという反省をしてきた。それを踏まえると、『新要領』において「知識及び技能」、「学びに向かう力」といった言葉が明示されたり、また改訂の基本的な考えとして、学習指導要領等全体を通しての基本方針とはいえ、「知識の理解の質を更に高めた確かな学力の育成」がうたわれたりしていることは衝撃的である。

もちろん、文部科学省もこの点は十分に意識しており、新要領でも冒頭の「幼稚園教育の基本」として、「幼児期の教育は、(略)幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本」とすること、そして「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること」と明記し、幼稚園教育の中心が環境を通しておこなわれるものであること、遊びの指導があくまでも中心であることを強調している。また、新要領の告示に伴いおこなわれている説明会などでは、3つの資質・能力は個別に取り出して指導する類のものではないこと、10の姿も到達すべき目標ではなく、チェックリストのように使ってはならないことなどが繰り返し述べられている。

だが、それを踏まえてもなお、いくつかの点において新教育要領は、かつて幼稚園教育を「歪め」、大きな批判にさらされた「学び」中心の教育をよみがえらせ

る「危険性」をはらんでいる。

以下、幼稚園の教育内容の変遷を踏まえた上で、特に1964年告示の幼稚園教育要領(以下「64年版」と1989年告示の幼稚園教育要領(以下「89年版」)に注目することで、新要領がもつ課題を考察する。

2 幼稚園教育要領の成立と改訂過程

①戦前の教育内容

幼児教育の現場において何を教えるべきかという問題は、そのまま教育学上の最大の問題でもある。フレールが作った世界初の幼稚園は、ペスタロッチの影響のもと、生活主義的な教育内容を採用した。幼稚園は生活の場とされ、その教育内容も恩物などの遊びを中心として構成された。

1876年に初めて作られ発展していった日本の幼稚園も、東京女子師範学校附属幼稚園の創設にかかわった中村正直や関信三、松野クララらや、「日本のフレール」とも称される倉橋惣三の影響を強く受けた結果、原則的にはフレール主義的な生活主義をその基礎としていた。

ただし、幼稚園の教育内容をめぐってはその創成期から、幼稚園教育の独自性を強調するフレール主義的生活主義と、小学校の準備教育的としての色合いが強い、文字指導を中心とした指導との間で議論が繰り返されてきた。幼稚園と小学校との関連について歴史的に考察した秋山和夫によると、1910(明治43)年に開催された第17回京阪神三市聯合保育会ではすでに、小学校との接続を踏まえたうえでの幼児教育の課題が議論されていたという(秋山、1985)。

②保育要領

戦後、1948年に幼稚園教育の手引として初めて作られた『保育要領』は、作成の中心となったヘレン・ヘファナンの影響もあり、また、これに先立って1947年に作成されていた『学習指導要領』がデューイの影響を強く受けていたように、経験主義的、生活主義的な性格が強いものとなった。

この47年版学習指導要領は、直後に学力低下等に代表される強い批判にさらされることとなり、わずか4年後の1951年には改訂されることとなる。だが、51年版の学習指導要領はまだ、児童中心主義の影響を色濃く残していた。学習指導要領がその性格を大きく

変えるのは、次の1958年改訂の際である。前年の1957年には、ソヴィエト連邦が世界初の人工衛星打ち上げに成功し、西側諸国にいわゆる「スプートニク・ショック」をもたらした。その影響もあり、58年版学習指導要領は基礎学力の充実と科学技術教育の向上をスローガンとし、後に「詰め込み教育」と批判される学力重視路線へと転換したのである（山崎、1981）。また、58年の改訂から学習指導要領は法的拘束力をもつことになり、タイトルからも「試案」の文字が消えた。

このような社会の変化、学習指導要領の変化は、幼稚園教育にも影響をもたらした。

③1956年幼稚園教育要領

1948年に作られた『保育要領』は、1956年に改訂され、名前も『幼稚園教育要領』となった。その内容は大幅に刷新され、12の保育内容にかわって学校教育法第78条（当時）に示された幼稚園の5つの目標をもとに導かれた健康、社会、自然、言語、音楽リズム、絵画製作からなる6領域が導入された。保育要領の12の保育内容が「楽しい幼児の経験」とされていたのに対し、6領域には「望ましい経験」が付記されることになったことは、児童中心主義的だった保育要領の性格が大人中心主義的に変化したことを象徴していると指摘される。

この56年版要領の大きな特徴は、「幼稚園の保育内容について小学校との一貫性を持たせるようにしたこと」である。その一方で、「小学校以上の学校における教育とは、その性格を大いに異にすること」、そのために「小学校指導の計画や方法を、そのまま幼稚園に適用しようとしたら、幼児の教育を誤る結果となる」ことも指摘されていた。

④1964年改訂

1964年の改訂では、6領域をはじめとする保育内容に大きな変化はみられなかったものの、規範性を有する「告示」とされたこと、領域別の『指導書』が刊行されたことなどにより、幼稚園教育要領はその性格を大きく変えることとなった。その基本方針として「幼稚園教育は、小学校教育と異なるものがあることに留意し、その特質を生かして、適切な指導を行なうようにすること」が挙げられ、また6領域の説明の前には改めて「指導する事項をいたずらに多くしたり、程度の高すぎるねらいを達成しようとしたりして、幼児の

負担過重とならないようにし、また、その趣旨を逸脱しないように、慎重に配慮する必要がある」あることや、「幼稚園教育の特質に基づき、各領域は小学校における各教科とその性格が異なるものであることに留意しなければならない」ことが強調されているものの、学校教育全体が知識重視に偏重するなかで、これらの理念は「必要な知識・技術の指導を控え、子どもを放任しているだけ」（師岡、2015）といった批判を受け、教科的な指導を幼稚園にもたらしていった。

⑤1989年「大改訂」

64年版の幼稚園教育要領は、その後四半世紀に渡り改訂されず、幼稚園教育の基準でありつづけた。

その間、社会は大きく変化した。1973年のオイルショックにより高度経済成長が終わり、また60年代以降、公害問題や東西冷戦の深刻化、ベトナム戦争の泥沼化などにより、工業化、近代化そのものへの疑念が高まる中で、科学技術向上の教育政策は説得力を失い始める。また、教育界においても、1970年前後には教育内容の膨大化、難化から「落ちこぼれ」問題が表面化したことを皮切りに、校内暴力、登校拒否、いじめなどが問題化していった。これら諸問題の根底には、過度の学歴社会化とそれに伴う受験競争の激化があると考えられた。

1977年におこなわれた学習指導要領の改訂は、それまでの「詰め込み」路線を反省し、いわゆる「ゆとり教育」へと大きくかじを切った。教育内容や授業時間数は大幅に削減され、「ゆとり」の時間が新たに制定された。落ちこぼれ問題や各種学校問題の解決や、受験競争の緩和にはほとんど実効性をもたなかったものの、このゆとり教育路線は1989年、1998年の改訂へと継承されていく。

このような流れの中で、幼稚園教育要領も1989年に25年ぶりの「大改訂」をおこなった。改訂の目玉は6領域から5領域への転換であった。かねてから6領域はそれが小学校の教科と関連付けやすいことから、準備教育の根拠とみなされがちであることが指摘されていた。5領域では、健康はそのまま残ったものの、他の4つは人間関係、環境、言葉、表現と、極力教科との関連を想定しにくいものとなった。また、あくまでも「教師が幼児の生活を通して総合的な指導を行う際の視点」であり「内容は具体的な活動を通して総合的に指導されるもの」と、個別に扱うものではないこ

とが強調されることとなった。

表一1 6領域と教科の対応

| 6領域 | 対応する教科 |
|-------|--------|
| 健康 | 体育 |
| 社会 | 社会 |
| 自然 | 理科 |
| | 算数 |
| 言語 | 国語 |
| 音楽リズム | 音楽 |
| 絵画製作 | 図工 |

⑥1998年改訂と学力低下批判

1989年の改訂以降、幼稚園教育要領は1998年、2008年に改訂をしてきたが、5領域を中心とする大きな方針は変わらずにきた。89年以降、幼稚園教育要領は学習指導要領と歩調を合わせて改訂されるようになった。

1998年の改訂は、「ゆとり教育の完成」と位置づけられていた。新しい学力観にもとづき、生きる力をつけることが幼稚園から高等学校まで、すべての学校段階において共通した目的となった。また、1990年代を通じて、いじめ、不登校、非行行為などはさらなる問題化が指摘されていた。特に、1995年に地下鉄サリン事件を引き起こしたオウム真理教の幹部に高学歴者が多かったこと、1997年の神戸連続児童殺傷事件の犯人が当時14歳の中学生であったこと、1998年に黒磯市の中学校内で教員が生徒の隠し持っていたナイフで刺殺された事件の犯人が、非行歴のないいわゆる「普通の」少年であったことなどは、社会に対し、学校教育・受験競争が子どもの心を歪めているという意識を強めさせ、学校において道徳心の涵養が喫緊の課題となっているという考え方を浸透させた。

98年版要領では、道徳心を育むことや、そのために自然体験等が重要であることが盛り込まれた。これらはまさに、環境を通じた教育という従来強調されてきた幼稚園教育の考え方に適合したものであったといえるだろう。

しかし、1998年の学習指導要領改訂は、告示された直後に「学力低下」論争という大きな議論を巻き起こすことになった。そのなかでゆとり教育に批判の矛先は向かい、小中学校で「新学習指導要領」が施行され

る2002年をさして、「2002年問題」という言葉まで生まれることとなった。その結果、2003年には文部科学大臣から「確かな学力」を推進するという発表がおこなわれた。文部科学省は、確かな学力はゆとり教育によって確立されるものという立場を示したが⁽¹⁾、社会では事実上、「ゆとり教育からの方針転換」として受け止められた。

⑦2008年改訂

2006年の教育基本法改正を受けて2008年に学習指導要領等の改訂がおこなわれた。学習指導要領は、理数系科目の充実や、98年改訂の目玉でもあった総合的な学習の時間の縮小がおこなわれるなど、学力低下批判に応える形の改訂となった。

一方、幼稚園教育要領でも、「発達と学びの連続性」が改めて強調されるという形で、学力低下批判に応える形がとられた。また、当時問題視されはじめていた小1プロブレムへの対策としても、幼小連携が強調される形となった。

08年版要領は、89年版、98年版と続いてきた幼稚園教育の独自性を強調する路線から、小学校との接続を重視する路線へ戻る転換点となっている。鳥越ゆい子は小1プロブレムの原因が精査されないうちから、幼稚園・保育所の保育方法を主犯とみなして、幼小接続という名目のもと「幼稚園の『学校化』」が生じ始めていることを批判している(鳥越、2016)。また、水原克敏も、スタートカリキュラム保幼小接続が幼稚園教育を準備教育化させることを懸念している(水原、2016)。

⑧小括

以上の経緯を踏まえ、ここでは2点に注目しておきたい。

1点目は、1956年、64年の幼稚園教育要領が、当時の時代背景を受けてその理念と裏腹に、小学校への準備教育偏重という事態を生じさせたということである。1989年の改訂は、何よりもこのような「誤り」を是正することを目的に行われている。

2点目は、1989年の改訂で一旦は幼稚園教育の独自性が強調されたものの、08年の改訂では、再び幼稚園と小学校との接続が強調され始めていることである。もちろん、これは幼稚園を再び小学校の準備教育機関とさせることを意図したのではなく、発達の連続性

重視や小1プロブレムへの対応という形をとっている。しかし、98年の学習指導要領改訂とそれを受けての学力低下批判、学習指導要領批判という流れが背後にあることは無視できないであろう。

3 2017年の改訂と学習指導

このような流れを踏まえたうえで、改めて2017年版幼稚園教育要領を見てみよう。そのなかには、「確かな学力」「学びに向かう力」「知識及び技能の基礎」といった、これまで幼児教育において慎重に扱われていた単語や言葉が全面に押し出されている。また、小学校との接続もこれまで以上に強調されており、小学校の学習指導要領では1、2年生に設置された生活科を中心としたスタートカリキュラム編成において、幼稚園、保育所、認定こども園と連携協力することをうたっている。

もちろん、これだけを根拠に文部科学省が幼稚園を学力重視路線に転換させていると主張することはできない。むしろ文部科学省は、幼児教育の歩みを考えるとある意味刺激的といえる言葉を敢えて使っていく中で、これらの単語が独り歩きをして誤解を生じさせることを避けようと慎重な態度を取っている。先述の通り、新要領の冒頭で、環境を通した遊び中心の教育という立場は変わらないことが明示されている。

そもそも、文部科学省は今回の改訂を大幅な路線変更とは捉えておらず、各地で開催された幼稚園教育要領の改訂に関する文部科学省担当者による説明会においては、『平成元年以来の大改訂』と言われているが、そのようなことはない「これまで曖昧だった部分を明示しただけであり、言っていることは変わらない」といった説明が行われている⁽²⁾。特に、今次改訂の目玉ともいえる「3つの資質・能力」と「10の姿」については、「誤解」を招かないよう、繰り返し慎重な説明がおこなわれていた。3つの資質・能力については、これまでの幼稚園教育要領において「心情、意欲、態度等」と記載されていた、「等」の内容をより具体的に(1)(2)として示したものである。また、先述の通り10の姿は、チェックリストとして使うものではないことが強調された。さらに、スタートカリキュラムの説明の中では、幼稚園等から小学校へのあくまでも円滑な移行をめざすものであり、小学校の前倒しとして受け取られてはならないことが示されている。

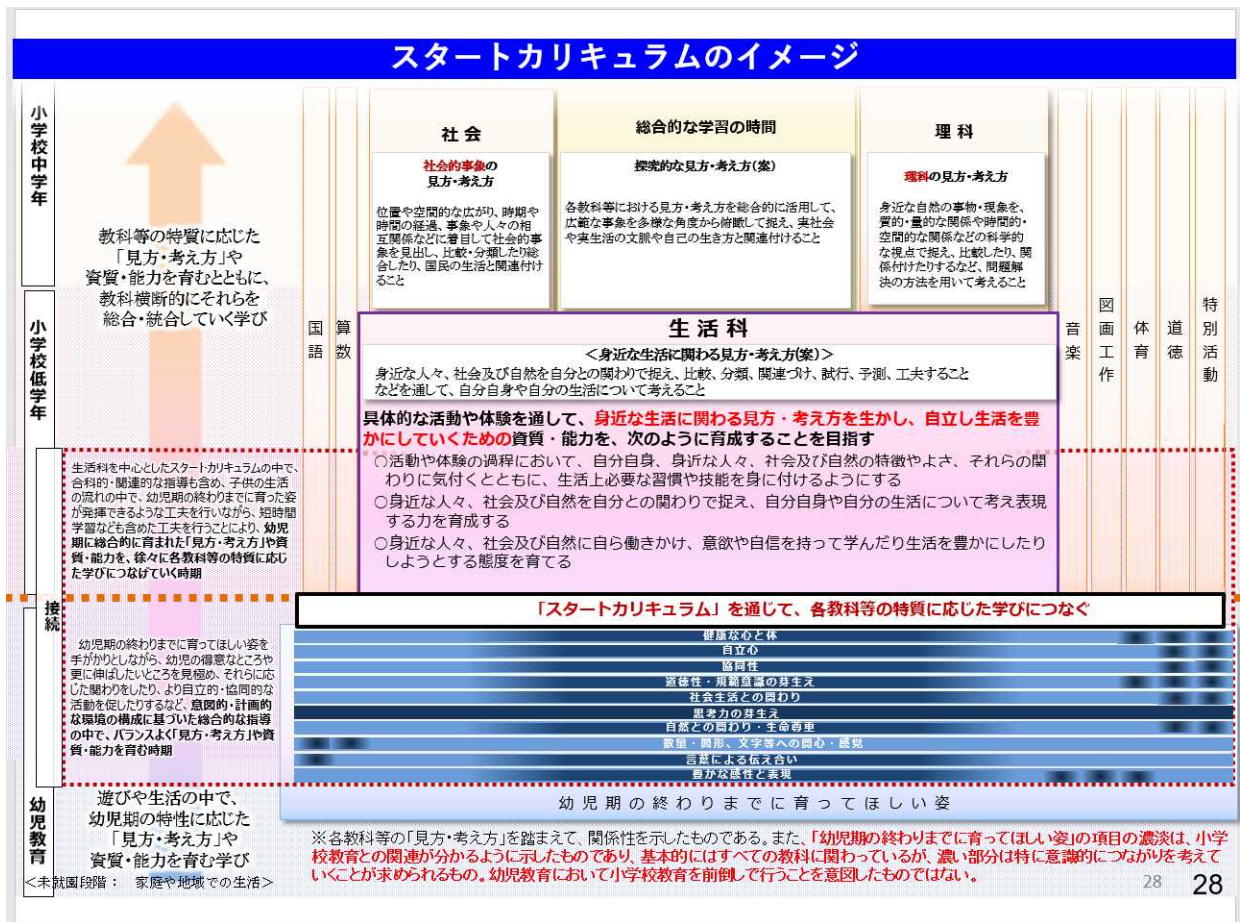
しかし、本当に誤解は生じないのだろうか。幼稚園教育要領に「幼稚園教育は(略)幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものである」と明示すればよいのだろうか。

ここで注目したいのは、小学校の準備教育化したとして批判にさらされた1964年版要領が、決してそれを意図して作られたものではなかったという点である。批判された部分は、基本的に誤読によるものであった。そのことを踏まえて今次改訂を改めてみると、その構造は1964年版と似ている部分が目立つ。特に下記の2点において「誤読」の危うさを抱えているといえる。

1点目は、幼稚園における教育内容と小学校の教科との対応の問題である。表1でも見たように、1989年の改訂で6領域が5領域に変更された背景には、6領域が小学校の教科目と容易に結びつけることができたため、準備教育化の根拠とみなされていたことがあった。そのため、小学校の教科目との関連を見出しづらい名称を用いた5領域が新たに設定されたのであった。

ところが、今次改訂版において新たに明示されることになった「10の姿」は、小学校との接続のなかでスタートカリキュラムのなかに教科目との関連を示される形で取り込まれた。図1は文部科学省初等中等教育局幼児教育課が作成し、幼稚園教育要領改訂の説明会等で使用している資料に掲載されているものである⁽³⁾。小学校教科目が並ぶ下に、10の姿が配置されていて、それぞれ濃い青と淡い青のグラデーションで塗られている。図の下部には「各教科等の『見方・考え方』を踏まえて、関係性を示したものである。また、『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』の項目の濃淡は、小学校教育との関連が分かるように示したものであり、基本的にはすべての教科に関わっているが、濃い部分は特に意識的につながりを考えていくことが求められるもの。幼児教育において小学校教育を前倒しで行うことを意図したものではない」という注釈がつけられている。

「(10の姿は)基本的にはすべての教科に関わっている」「小学校教育を前倒しで行うことを意図したもの



図—1 スタートカリキュラムのイメージ

ではない」と強調されているものの、敢えてそれを注として記載するということは、裏を返せばこの図が「10の解釈と各教科の対応を示すもの」と解釈される危険性を文部科学省側が意識しているということでもある。

図—1は、別の資料と関連させることで、より大きな問題を生じさせる可能性をもっている。内閣府・文部科学省・厚生労働省(2017: 51-72)では、10の姿ひとつひとつに対し、詳細な解説が加えられている。そのなかで、例えば「(1)健康な心と体」についてならば、「健康な心と体は、領域『健康』などで示されているように(略)」といったように、5領域のなかで特に関連の強い領域が示されている。後段ですぐに、「なお、健康な心と体は、領域『健康』のみで育まれるのではなく、第2章に示すねらい及び内容に基づく活動全体を通して育まれることに留意する必要がある」として、特定の領域のみとの関連で読み解くことのないよう強調している。しかし、特に関連の強い領域を示すことにより、さらに図—1と関連付けることで、5領域と小学校の教科とを間接的に結びつけることができようになってしまったことは重要である。6領域における準備教育化の反省が、ここでなくなってしまうこ

とになった。

表—2 5領域、10の姿、小学校教科の対応

| 5領域 | 10の姿 | 特に意識的につながりを考えることが求められるもの |
|------|----------------------|--------------------------|
| 健康 | 健康な心と体 | 体育、道徳、特別活動 |
| 人間関係 | 自立心 | 道徳、特別活動 |
| | 協同性 | 道徳、特別活動 |
| | 道徳性・規範意識の芽生え | 体育、道徳、特別活動 |
| 環境 | 社会生活との関わり | 道徳、特別活動 |
| | 思考力の芽生え | 全科目 |
| | 自然との関わり・生命尊重 | 道徳、特別活動 |
| 言葉 | 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚 | 国語、算数 |
| | 言葉による伝え合い | 国語 |
| 表現 | 豊かな感性と表現 | 音楽、図画工作、体育 |

注)「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」以外は、「生活科」とも強いつながりがある。

2点目は、社会的背景の問題である。1959年版、64年版の時代は、日本が高度経済成長期に入り、また東

西冷戦の深刻化などにより、科学技術力を中心とした基礎知識・技能の重要性が強調されていた。

1970年代に入ると高度経済成長の終焉や受験競争の激化に伴うとされる学校問題の表面化などにより、国の経済発展よりも個々の生き方が尊重されるようになった。さらに国際社会化、情報社会化などが進展するなかで、これまでのノウハウが通用しない不透明な時代になると、個性重視やゆとりといったキーワードが教育の中心になっていく。

このことは、1979年の学習指導要領改訂で「ゆとり」が導入されたことや、1989年の学習指導要領改訂、幼稚園教育要領改訂で新しい学力が提唱され、また個性重視が強調されたことの裏付けとなっている。

国民の教育に対する意識をプッシュ要因、国の教育政策への態度をプル要因として考えれば、70年代前半までは戦後復興や高度経済成長により、社会が豊かになっていくという実感が得られたことが、国民を教育に熱狂させるプル要因となった。そして、国民側から見ても、高校教育、次いで大学教育が拡大していくなかで、学歴の獲得が実際に一流企業への就職を経て豊かな生活へと結びついていくという「学歴神話」の浸透は、学歴獲得競争へと自身を、または我が子を駆り立てていくプッシュ要因となっていた。

70年代のマイナス成長や低成長は、それまでのプル要因を大幅に緩和する効果を持った。また、オイルショックやバブル崩壊にともなう企業の倒産や大規模なリストラは、一流大学、一流企業にいったところで豊かな人生が送れるとは限らないという意識を広め、プッシュ要因を衰退させていった。そのようななかで、政策上すすめられたゆとり教育は、国民からも一定の理解を得ていたのである。

しかし、1990年代末から2000年代序盤にかけておこった学力低下論争は、個性重視の教育、ゆとり教育に対する国民の視線を一変させた。ゆとり教育を批判する国民の視点は、文部科学省の方針をも事実上転換させた。また、バブル崩壊後の長引く不況や、中国や韓国の台頭に象徴されるように日本の国際的な競争力が下がっていると認識されていく中で、下がりつつある日本の国際的な地位を再び押し上げようとする国民感情が、社会の右傾化を伴いながら強くなってきていることも指摘されている。

このように、00年代以降の社会は、70年代とは異なる理論で科学技術力を中心とした基礎知識・技能の

重要性を主張するものと変化していった。社会全体が基礎知識の定着と、高度な教育水準による日本の復活を求めはじめているなかで、幼稚園に求められるものも変質していく可能性は高い。

4 まとめ

①幼稚園教育要領「誤読」の可能性

以上みてきたように、文部科学省の慎重な態度とは裏腹に、2017年度版幼稚園教育要領は、幼稚園の学校化、準備教育化をより一層推し進める危険性をはらんでいるといえる。

3つの資質・能力や10の姿は、小学校以降の教育内容と容易にリンクさせられるわかりやすい構造をもっている。

そして、文部科学省がいかにも主張をしても、社会背景が準備教育化を求めやすいものとなってきている。

繰り返しているように、文部科学省の意図はこの際重要ではない。1964年版要領も、文部省が準備教育化を意図して作成されたわけではなかったし、文部省の説明を丁寧に見れば、むしろそのような読み方を忌避しようとしていることはわかる。だが、学力指導の充実を求める当時の背景が、文部省の主張とは異なる読み方を一般化させていったのである。

②課題

最後に、幼稚園教育要領をめぐるいくつかの問題点を指摘しておこう。

第1に、本論では保育所と認定こども園については一切触れてこなかった。2017年の改訂では、保育所保育指針と幼保連携型認定こども園教育・保育要領も同時に改訂されている。認定こども園の拡大にともない、幼稚園と保育所のボーダーレス化が一層進んでいるなかで、保育所や認定こども園が3つの資質・能力や10の姿に関してどのような動きを見せるのかは、検討の余地が大きい。

第2に、幼稚園教育が学習指導的になることが、本当に忌避されるべきことなのかという大きな問題が残っている。フレーベルや倉橋惣三の影響からか、日本の幼児教育界では、幼児教育とは遊びであり、生活であり、心情・意欲・態度の育成であるという考え方が強い。そのことは、文部科学省が準備教育化ではない、学習指導を想定しているのではないと繰り返し強調し

ていることからみてもとれる。しかし、幼児教育における学習指導が無条件で悪なのかということについては、本来もっと検討が必要なはずである。現に、フレールベルを生んだドイツでは、TIMSS や PISA の成績が低迷したことを受けて、言語教育を中心とした知育重点化政策を打ち出している（小玉、2008）。「学校化」「準備教育化」を頭ごなしに否定するのではなく、冷静に検討の俎上にのせることが重要である。

注釈

(1) 文部科学省は「確かな学力」に関する HP を公表しており、そのなかの「よくある質問と回答 (FAQ)」において、「現在の学習指導要領では、教育内容がかなり削減されましたが、子どもたちの学力が低下しないのでしょうか」という質問に、98 年版学習指導要領では効果的な指導をおこなうため重複する内容を整理したり、高度な内容をより上位の学年に移行したりすることで時間的・精神的な「ゆとり」を生み出し、小・中学校では個に応じた指導を、中・高等学校では生徒の興味・関心等に応じて発展的・補充的な学習ができるようになったことを示したうえで、「これにより小・中・高等学校を通じて、子どもたちに『確かな学力』を育むことを目指しています」と回答している。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/ffa.htm (2018 年 2 月 20 日閲覧)

(2) 2017 年 9 月 18 日開催「教職課程コア・カリキュラム研修会」(於：国立オリンピック記念青少年総合センターセンター棟)、2017 年 10 月 20 日開催幼稚園教育課程研究協議会 (於：北海道第二水産ビル) での文部科学省担当者の講演による。

(3) http://www.pref.fukui.lg.jp/doc/gimu/youjikyoku/youjikyoku_d/fil/262.pptx (2018 年 2 月 20 日閲覧) より取得。なおこの資料は、上記注 (2) の説明会でも使用されている。

参考資料

1) 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2017) : 幼保連携型認定こども園教育 保育要領 幼稚園教育要領 保育所保育指針、中央説明会資料 (幼稚園関係資料)、内閣府・文部科学省・厚生労働省

2) 秋山和夫 (1985) : 幼稚園と小学校との関連についての考察—『婦人と子ども』『幼児の教育』の論説を中心にして—、幼児教育研究、pp7-33、川島書店

3) 山崎泰正 (1981) : 戦後の世界における教育改革の底流と動向、京都教育大学教育研究所所報、27、pp3-15

4) 師岡章 (2015) : 保育カリキュラム総論、同文書院

5) 鳥越ゆい子 (2016) : 保幼小接続期における教育課程の検討、帝京科学大学教職指導研究、1、pp.193-197

6) 水原克敏 (2016) : 1989 年以降の幼稚園教育課程の基準とモデル・カリキュラム、早稲田大学教育・総合科学学術院学術研究 (人文科学・社会科学編)、64、pp.359-386

7) 小玉亮子 (2008) : PISA ショックによる保育の学校化、世界の幼児教育、明石書店

保育者養成課程における教材分析力を育成する授業開発の試み

札幌国際大学短期大学部 幼児教育保育学科 准教授 岡部祐子

キーワード : 保育者養成 保育の内容と援助 幼児の教材研究

はじめに

2017年3月に改定された、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育保育要領では、子どもがどの施設に通っていても同等に、幼児教育・保育が受けられるよう保障することが望まれている。また、これら施設の共有すべき事項として、新たに「育みたい資質・能力」や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示された。これからの保育者には、環境を通して行う幼児教育を基本としながら、小学校以降につながる乳幼児期からの発達と学びの連続性や、小学校との接続を意識した、質の高い実践が期待されている。保育者養成機関においても、これら新時代の幼児教育・保育⁽¹⁾を実践しうる保育者の養成が求められる。

こうした背景から、本学の幼児教育保育学科では、2016年度、新たなカリキュラムが編成された。新設科目である『保育プロジェクト演習』は、学生が自らの興味関心に基づき、保育者として必要な基礎知識をさらに深めることを目的としている⁽²⁾。本科目は、「共通学習」と「専門学習」で構成されており、「専門学習」は、12～14名の少人数で行われる。また、後期の『保育・教職実践演習（幼稚園）』⁽³⁾と連続して展開されることによって、学生が、興味関心を深めながら自己の課題改善に向かえるよう編成されている。

表-1 幼児の教材研究コースの概要

| 目的 | 内容 |
|--|--|
| 幼児の教材（砂場・造形遊具・表現文化等）で遊び、教材のもつ面白さや、潜在する可能性について検討する。 | |
| 保育プロジェクト演習 | ①教材で遊びこむ体験をする。②幼児が教材のどこに惹きつけられその遊びを繰り返すなかでどのような知識や技術・思考方法を獲得し始めるのかについて考える。③保育現場を想定し遊びを構想する。④多様な指導案の作成を体験する。⑤生かすための記録について検討する。⑥協同で準備・実践し教材の可能性について考察する。 |
| 保育・教職実践演習 | ①保育実践における自己の課題や身に付いた知識・技術を明確にする。②選択した教材を用いて遊びの展開を考える。③考えた遊びを実践するための計画を協同で立案する。④保育現場で実践し記録を取る。⑤記録を省察し修正やさらなる遊びの展開を構想する。⑥自己の課題を振り返りこれまでのプロセスと結果をまとめ発表する。 |

本稿は、報告者が担当した両科目における「専門学習」のうち『幼児の教材研究コース』での取り組みについて報告するものである。表-1は、コース選択する際に学生に提示したコースの概要である。

【用語の定義】

本稿における「幼児の教材」とは、保育施設で身近に触れることのできる、土・砂・水、造形遊具、表現文化（絵本・伝統遊び等）を指している。

I. 実践の目的

なぜ「幼児の教材研究」か

周知のように、保育・幼児教育の特色は、環境を通して行うところにある。保育者が行う具体的な援助は、図-1が示すように、A子どもを理解する力と、B環境（遊び・活動・教材等）を理解する力の接点に援助の可能性を見出し、再び理解に返す循環である（河邊、2005）¹⁾。保育者が、教材に潜在する可能性について分析し、理解を深めることは、子どもへの援助の可能性を広げ、何よりも目前の子どもの思いに応える力を培うことにつながる。前掲した育みたい子どもの資質・能力は、そうした相互作用の中でこそ培われ、育ってほしい子どもの姿は、こうした循環の先にあると考える。

このようなことから本稿では、『幼児の教材研究コース』を受講する学生を対象に、教材分析力を育成することを目的とした授業開発を試み、その在り方や課題について検討を行うこととする。

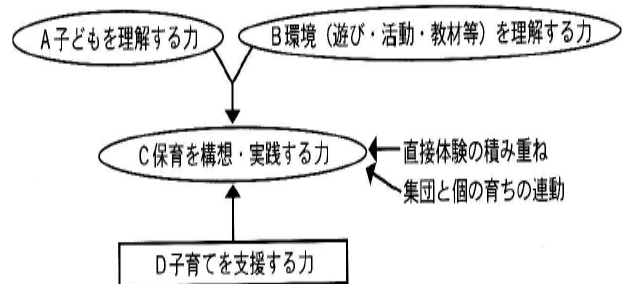


図-1 「保育者に必要な資質」（河邊、2005）

II. 実践の方法

1. 授業の展開について

(1) 受講生の概要

本コースに配属された学生は、2年生14名である。第1希望者は定員の2倍程度いたが、実際の配属は、他コースを第1希望に挙げた学生が半数ほど含まれていた。また、資格取得を断念する等、すでに保育職を志望しないと決めていた学生が、2割を超えて配属されていた。おのずと取り組みへの意欲は多様であることが推測された。

(2) 授業の計画

シラバスに「学生自身がテーマを決める」⁽²⁾、とあるように、表-1のように授業の展開を計画していたが、学生とディスカッションし、テーマの一部を変更した。実際の授業の展開と評価の構成図を、表-2に示す。ゴシック表記のテーマは、学年全体で実施された共通学習を示している。実践の報告は、各科目を、それぞれⅠ期・Ⅱ期・Ⅲ期に分けて記す。

表-2 授業の展開と評価の実施計画

| 活動内容を | テーマ | 評価 | 特記事項 |
|----------------|-----------------------------|----|------|
| 保育プロジェクト演習(前期) | ①刺繍・新要領読み合わせ | ● | |
| | ②体験を読み取る(スライム) | | |
| | ③保育の内容を考える(小麦粉粘土) | | |
| | ④遊びから子どもの経験を読み取るVTR | | |
| | ⑤音楽あそびと教具 | | |
| | ⑥実習に向けて(異年齢の遊び) | | |
| | ⑦実習に向けて(素材遊び) | | |
| | ⑧実習に向けて(指導案の作成) | | |
| | ⑨実習に向けて(指導案の実践) | | |
| | ⑩フィールドワークの準備 | | |
| | ⑪フィールドワーク泥団子 | | |
| | ⑫ 〃 泥団子 | | |
| | ⑬ 〃 サンド・アート* | | |
| | ⑭ 〃 サンド・アート* | | |
| | ⑮フィールドワーク振り返り まとめ・後期に向けて | | |
| 夏季休業(幼稚園実習)★ | | | |
| 保育・教職実践演習(後期) | ①刺繍・履修加算の確認 | | |
| | ②前期の保育プロジェクト演習を踏まえ課題の決定 | | |
| | ③教材の選定～指導案の作成 | | |
| | ④幼稚園での模擬保育の準備 | | |
| | ⑤幼稚園での模擬保育の準備 | | |
| | ⑥幼稚園での模擬保育の予行 | | |
| | ⑦指導案の修正と予行 | | |
| | ⑧実践 | | |
| | ⑨実践 | | |
| | ⑩記録の整理と省察 | | |
| | ⑪発表準備・作成 | ● | ★ |
| | ⑫発表準備・予行 | | |
| | ⑬卒業生の講話 | | |
| | ⑭活動報告 | | |
| | ⑮活動報告・履修カルテの記入 | | |

*前期⑬⑭のサンド・アートは雨天の為内容を変更した。

尚、報告者は本稿での保育プロジェクト演習、ならびに教職実践演習の、現在の監修者ではない。報告者と本科目の関連は、【補注】(3)を参照されたい。

2. 評価(アセスメント)について

(1) 評価の概要

保育・教職実践演習のテキスト(中田、2014)²⁾の活動事例から、子どもの経験した内容を具体的に書き出す課題に取り組んだ。Ⅱ1(1)で述べたように、学生の取り組みへの意欲・興味に幅があると推測されたため、専門学習開始時にアセスメントとして行った。終了時の評価は、報告者の試みについて検討することを目的とした。

(2) 手続き

①評価に用いた事例「遊びの中の数量」**巻末資料**から、あらかじめ事例に潜在する子どもの経験の可能性を抽出した。抽出は、算数・数学領域の研究者が行った。

②対象者に、概要に示した課題に取り組んでもらい、その結果と研究者が抽出した項目①～⑥**巻末資料**とを照らし、内容が一致した数をカウントした。

③領域別に書く等の指定はせず、制限時間も特に設けないこととした。

④評価は、課題への馴化を避けるため、表-2●で示したように、間隔を空けて実施した。

(3) その他

表2の特記事項欄★に示したように、受講するほとんどの学生は、前期に保育実習Ⅱを、夏季休業中は幼稚園実習を経験した。また、後期には表現課題演習の成果発表(通称わくフェス)に取り組んだ。学生が変容する要因は、こうした影響の方が大きいと考えるのが自然である。本報告における評価の実施は、試みのひとつであることを付記しておく。

3. 倫理性の確保について

本報告において、学生が自記した資料、写真、活動内容の描写を用いることについて、同意を得ておく必要があると考えた。研究の目的、具体的な協力の内容、個人情報とデータの取り扱い、調査対象者の権利等について、説明書を作成し、口頭での説明とともに手渡した。また、研究協力への同意書を2部作成・署名し、学生および報告者が各自保管することとした。

Ⅲ. 実践の経過

1. 『保育プロジェクト演習』前期

【Ⅰ期】

目的

- (1) 学習の目的を共有する。
- (2) 教材で遊びこむ体験をする。
- (3) 幼児が教材のどこに惹きつけられその遊びを繰り返すなかでどのような知識や技術・思考方法を獲得し始めるのかについて考える。

内容 *表-2 に対応

①オリエンテーション・新要領の読み合わせ、②スライムで遊ぶ、③粘土を作り遊ぶ、④VTR を観て子どもの経験の内容を分析する、⑤音楽遊び(音を使う意味・教具を使う効果)等について、「動き」「考え」「対話」することを意識しながら授業を展開した。写真-1~4 は、②~④の学習の様子である。

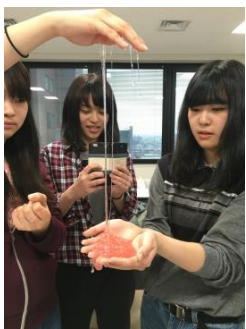


写真-1: スライム作り



写真-2: 小麦粉粘土あそび



写真-3: 音楽と遊具



写真-4: 経験の読み取り

結果

①について：新要領は、対象学生らの卒業直後から施行されるため、機会を捉え繰り返し確認していく必要があると考えた。旧要領と比較しながら改定箇所を中心に解説し確認した。学生らにとっても、今回の改定が大きな変更と捉えられていた。②③について：子どもの目で・安全に・確実に作る方法の習得といった保育者の視点と、子どもの視点から遊びこむことによって、「その教材の

どこが楽しく(心地よく)、どんな関わりを誘発するのか」について検討した。一方で、時間内で「どのような知識や技術・思考方法を獲得し始めるのか」についての検討には至らなかった。

④について：視聴覚教材(佐藤他、2016)³⁾を用いて「ボルダリング」「素話」「野菜の収穫」「砂遊び・泥遊び」の場面から子どもの経験の内容を読み取った。表-3 は、学生の子どもの経験の読み取り結果である。a~n は学生を表し、数字は学生が各場面ごとの子どもの経験を挙げた項目数を表す。「砂遊び・泥遊び」が最も多く、また3~14項目と幅があることがわかる。「素話」で挙げられた項目は最も少ない。子どもの動きがあまりない活動では、視聴覚教材を用いる方法で経験を推測することに限界があると考えられた。

⑤について：音楽が、社会性を持ち、動きを誘発すること、情動に働きかけノンバーバルなコミュニケーションを可能にすること等の特性を持つことを遊びながら確認していった。また、音楽表現に遊具(リボン・写真-3)を用いることによって、動きがより拡大される体験をした。体験を通して教材を用いることで、逆に素の表現や細やかな表現は埋没する、といった気付きも得られた。

表-3 視聴覚教材による子どもの経験の読み取り結果

| 学生 | ボルダリング | 素話 | 野菜の収穫 | 砂・泥 | 個人合計 |
|----|--------|----|-------|-----|-----------|
| a | — | — | — | — | — |
| b | 7 | 4 | 8 | 14 | 33 |
| c | 5 | 3 | 6 | 9 | 23 |
| d | 7 | 3 | 9 | 10 | 29 |
| e | — | — | — | — | — |
| f | 4 | 2 | 8 | 5 | 19 |
| g | 5 | 3 | 4 | 7 | 19 |
| h | 4 | 3 | 4 | 8 | 19 |
| i | 6 | 3 | 4 | 7 | 20 |
| j | 7 | 3 | 4 | 5 | 19 |
| k | 5 | 3 | 4 | 3 | 15 |
| l | 9 | 8 | 9 | 9 | 35 |
| m | 3 | 2 | 5 | 3 | 13 |
| n | — | — | — | — | — |
| 総計 | 55 | 33 | 57 | 66 | 個人平均 22.2 |

* —は欠席

【Ⅱ期】

目的

- (1) 教材分析の視点を持って、保育実習・幼稚園実習に向けた保育内容を構想し、指導案作成・実践・リライトを行う。
- (2) 素材の特性を生かした遊びを考えるとともに、実践方法を検討する。

内容 *表-2 に対応

- ⑥実習に向けて（異年齢の遊び）
 - ⑦（素材遊び）
 - ⑧（指導案の作成）
 - ⑨（指導案の実践）
- に取り組んだ。

結果

⑥について：「木とりす」のゲームで実際に遊び、どこが楽しいのか、異年齢のグルーピングの方法、遊びが持続し深まる回数、考えられるバリエーション等について探求した。

⑦について：新聞からできる遊びを調べ考えた。「じゃんけんゲーム」、「新聞シアター」、「リレー」などを行った後に、風船・新聞紙でボールを作った。風船を長く膨らませることで変化のある動きが生じた。同じ素材・作り方の少しの変化によって遊びにおける扱いの難易度が高まることを体験した。写真-5



写真-5：⑦の学習
新聞でフレームを作りその中で風船を膨らませる。安価で安全な遊具が完成した。

⑧について：実習に向けて設定保育指導案を作成した。子どもになって動き、教材に触れ、遊び、言葉に発しながら書くことを助言した。

⑨について：指導案を試行して改善した。新聞という素材の扱いやすさ、脆さ等の特性を踏まえた遊びを計画することができた。

【Ⅲ期】

目的

- (1) 泥団子づくりやサンド・アートを体験し、子どもはその教材のどこに魅かれその遊びを続けることによって何を経験するのかについて考える。
- (2) 保育者が、活動までにどう準備し実践するの

かを学び、活動前・活動時・活動後の保育者の援助について検討する。

内容 *表-2 に対応

⑩フィールドワークの準備⑪～⑭フィールドワーク（泥団子、サンド・アート）⑮フィールドワークの振り返りに取り組んだ。

結果

⑩について：資料を用いて作り方の事前学習をした。保育現場をお借りして行うため、注意事項の厳守を求めた。

⑪～⑭について：札幌市立かっこう幼稚園の中村孝博先生のご指導の下で体験した。午前中は、小雨の中、園舎の軒を利用して泥団子づくりを行った。芯材の砂・土・水の割合、力加減、仕上げの泥の細かさや乾き具合、磨きに用いた布の素材等、さまざまな作り方の要点を学ぶとともに、作る過程の楽しさや難しさを体験した。午後から雨が激しくなり、予定していたサンド・アート⁽⁴⁾の体験は断念し、ご用意いただいた教材での学習となった。その後、園で行われている相談事業等で、主に個別的な支援に用いられている様々なボード・ゲームで実際に遊び、それぞれのゲームの楽しさや難しさ、勝つためのコツ等について考えるとともに、遊具が誘発するコミュニケーション等について検討した。



写真-6：作り方の指導を受ける学生



写真-7：光る泥団子の完成

⑮について：フィールドワークの振り返りを行った。2グループに分かれて、模造紙に写真-8のような分析を行った。別紙には、活動を行うために、どのような準備がなされていたかについて書き出し、具体的な実践方法について検討した。【Ⅰ期】に、十分取り組むことができなかった目的の（3）幼児が教

材のどこに惹きつけられその遊びを繰り返すなかでどのような知識や技術・思考方法を獲得し始めるのかについて考えることができた。

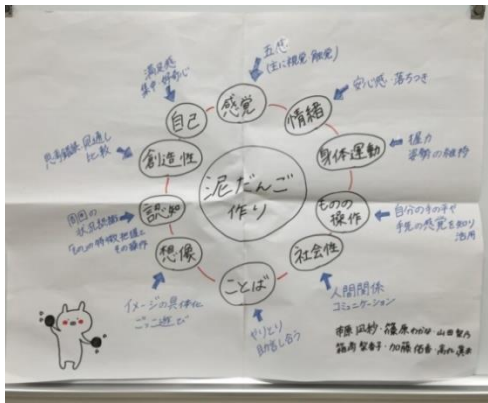


写真-8：⑮泥団子作りによって経験できること

【小括】

各授業の冒頭で、本時の目的を必ず確認し合うとともに、緩やかな時間の枠組みであっても、必ずレジメやワークシートを準備した。できる限りリラックスした雰囲気を作る一方で、保育、幼児の教材について、真剣に考え対話する学習集団となることを目指した。

最初は、個々に行っていた経験の分析も、隣の人と→同じ机の人と→机を挟んで前後の人と…と次第にその輪を大きくし、最終的には全体で話し合うことに慣れていった。

欠席しがちな学生もいたが、フィールドワークには、積極的な姿勢で参加した。学生らの無心で泥団子づくりに取り組む姿、ボード・ゲームを通したコミュニケーションを楽しむ姿が見られた。

専門学習の最終授業となった、フィールドワーク後の教材分析では、学生同士が声を掛け合って、主体的に取り組んでいた。共通の体験が学生同士を近づけたことがうかがえた。

これらのことから、当初の目標であった「保育、幼児の教材について、真剣に考え対話する学習集団」に近づくことができたのではないかと考える。

2. 『保育・教職実践演習（幼稚園）』後期

学生らは、前期の『保育プロジェクト演習』を通して、体験と分析の往還、個別の省察と対話によって、アイデアが豊かになっていくこと、視点が広がることを体験した。後期『保育・教職実践演習（幼稚園）』は、前期に習得した視点や対話の経験を生かして、模擬保育に取り組んだ。表-4は、模擬保育の概要である。

表-4 模擬保育の概要

| | |
|----|-----------------------------|
| 日時 | 11月11日土曜日 10:00～ 1時間程度 |
| 場所 | 学校法人星置学園星の子幼稚園 ホールの使用を想定 |
| 対象 | 預かり保育の子ども 年齢3～5歳の10人程度 |

【I期】

目的

- (1) 保育実践における自己の課題や身に付いた知識・技術を明確にする。
- (2) 選択した教材を用いて遊びの展開を考える。
- (3) 考えた遊びを実践するための計画を協同で立案・準備する。

内容*表-2に対応

- ①オリエンテーション・履修カルテの確認、②前期の保育プロジェクト演習を踏まえた課題の決定、③教材の選定～指導案の作成、④幼稚園での模擬保育の準備、⑤幼稚園での模擬保育の準備、⑥幼稚園での模擬保育の予行⑦指導案の修正と予行等に取り組んだ。

結果

②③について：保育の対象についてイメージし、保育の目標を決めた。保育の内容（模擬保育で行う活動）について、個別に記述を試みたところ、「ハンカチ落とし」「宝探し」「猛獣狩り」等、実習で経験したと思われる活動がバラバラに出されるに留まった。模擬保育の実施を受け入れてくれる園は、遊び保育の実践園であることから、安全であることは基本だが、固定概念を外して、子どもが本当に楽しいと感じることのできる保育を構想してみよう、と助言した。それでも話し合いが停滞したため、急きよ、図-2のような援助を行った。報告者の援助は、網掛け部分の提案であり、右欄が、学生の活動内容である。取り組みが顕著に変わったのは、ブレイン・ストーミングの際の、「ブレイン・ストーミングの最大のコツは『質より量』」と助言した場面からであった。それまで、意見を控えていた学生も、生き生きと発言するようになった。またストーリーラインを組み立てるうちに、一般的と思われた遊びも、その場面で行う必然性を持たせると、とたんに輝き始めるとい

う経験をすることが、授業後の記述から読み取れた。

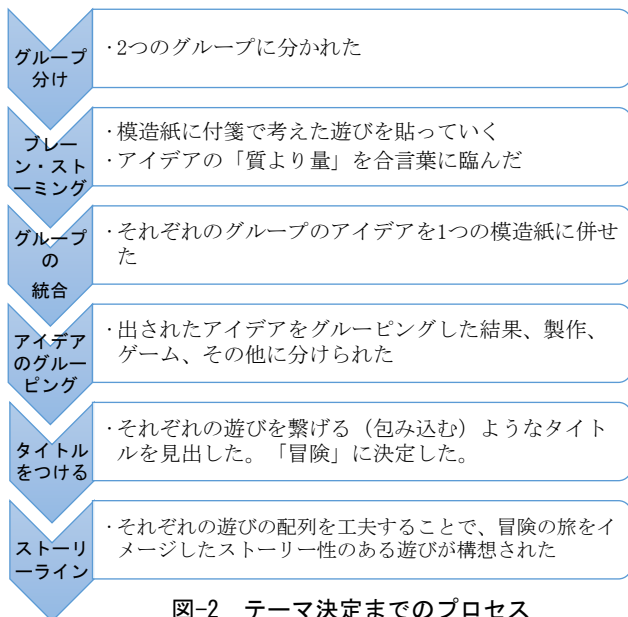


図-2 テーマ決定までのプロセス

その後、保育のねらいと内容が確定された。表-5は、学生らに対話によって導き出された案をまとめ、報告者が作成した設定保育指導案のテンプレートである。このテンプレートを用いて、各場面の指導案の作成を進めた。

作成されたストーリーラインを、①旅の始まり、②冒険の準備、③危険地帯への突入、④宝探しと宝発見、⑤旅の終わりの場面に分け、場面ごとに担当を決めて、指導案の作成と準備をした。指導案の試行と改善によって、それぞれをひとつのストーリーとして実践し、ロールプレイングを通して改善した。そのうえで、準備物の最終確認を行った。

表-5 模擬保育指導案 テンプレート

| | | | |
|------------------|---|----|----------------|
| 実施日時 | 2017年11月11日(土) 10:00~11:30 | 対象 | 3~5歳児 10人前後 |
| 場所 | 星の子幼稚園・ホール | | |
| 子どもの姿 | ・遊び保育の園である。園では主体的な遊びが大切にされているが、ゲストを招いての活動も多く多様な活動に参加している。 | | |
| 保育のねらい | ・学生と一緒に、ストーリーのある活動を楽しむ。 ・活動の中で、ワクワクする体験や工夫して作る体験をする。 | | |
| 大切にしたいこと（話し合いから） | <p>キーワード：のびのび・安全に・楽しく</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自然に物語の世界に入り込めるよう、魅力的な導入・展開を心掛ける。 ・教育課程に係る時間以外の教育時間であることから、楽しさの共有に主眼をおき、設定保育であっても、子どものやりたいことを実現できるよう援助する。 ・異年齢の編成では、とかく年長児が年少児の世話をすることや、お手本になるといったことが期待されるが、一人ひとりの思いや体験を大切にする。 | | |

| 指導案作成 | 活動の流れ | 担当者 |
|-----------------|------------------------------------|-------------------------------|
| | ①旅の始まり「王子様からの手紙」「列車に乗って」 | |
| | ②冒険の準備「帽子・ブレスレット・武器作り」 | |
| | ③危険地帯への突入「猛獣との闘い」 | |
| | ④宝探しと宝発見 | |
| | ⑤旅の終わり「王子様からのお礼」 | |
| 活動のねらい | | |
| 時間 | ○保育の流れ（左詰め） ◆予想される子どもの姿（1/3位から） | ○保育者の援助と配慮（用具・材料・事前準備）*カッコで囲む |
| この活動で子どもが経験したこと | | 改善点 |

【Ⅱ期】

目的

- (1) 保育現場で実践し記録を取る。
- (2) 記録を省察し修正や、さらなる遊びの展開を構想する。

内容*表-2に対応

⑧⑨実践、⑩記録の整理と省察を行った。

結果

⑧⑨について：前日になって、ホールが使えないことがわかったが、3つの教室を使ってよいことになり、却って場面転換を自然に行うことができた。また、準備物を場面ごとに整理していたため、スムーズに開始できた。事後には、現場の保育者の講評もいただいた。



写真-9



写真-10



写真-11



写真-12



写真-13



写真-14

⑩記録の整理について：当初は、学生らが担当場面以外の保育の記録をとることになっていたが、子ども的人数が少なかったため、子どもたちと共に活動楽しむことを優先し、記録は、報告者が録画した。写真-9～14は、⑧⑨の実践の様子である。

記録は、模擬保育から3日後の授業において書き起こした。文章とイラストに描き起こすことで、みずみずしく想起されたようである。時間をかけすぎず単純化したイラストで表せるよう Ingrid Michaelson のMV「You and I」を紹介したところ、イラスト-1・2のように、スムーズに表現できた。学生らの描いた17枚のイラストは、スキャナーで読み込み、発表時にも使用した。

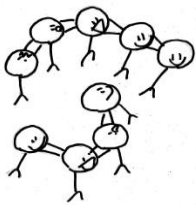


イラスト-1

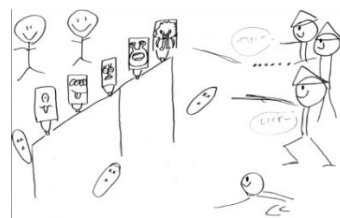


イラスト-2

⑩記録からの省察について：フィールドワークの振り返りについて

全体の記録の確認後、それぞれの指導案に改善点を記入し考察した。表-6は、振り返りの内容である。紙幅の関係で、役割の異なる4名分を抽出した。活動における子どもの様子や、子どもと関わって生じた学生の思いが綴られている。

⑩記録からの省察について：教材・相互性に関して

表-6のように、振り返りの多くは、子どもとのふれあいの楽しさ、保育の進め方、自身の語彙力、自らの取り組み姿勢に関する記述であった。教材研・相互性につながる記述は、「どのように工夫して玩具を作るか、玩具の作成技術、苦手でもいろいろなものを作るようにしていく」（学生d）、「次の活動に必要なものは何か、逆に邪魔になるものはなにかと考えて行動した・・・さりげない手伝いができるよう回りをよく見て活動したい」（学生i）と課題欄に書かれたのみであった。学生らは、今回初めて協同によるストーリー性のある保育を行ったため、そこに注力した結果であると考えられるが、記入様式の工夫が必要であった。

（学生 i）と課題欄に書かれたのみであった。学生らは、今回初めて協同によるストーリー性のある保育を行ったため、そこに注力した結果であると考えられるが、記入様式の工夫が必要であった。

表-6 フィールドワークの振り返り

| 学生 | 振り返り記述（原文ママ） |
|----|---|
| b | 子どもたちが楽しんでいる様子があった。子どもの意欲や思いも汲み取って進めることができたと思う。製作では、こだわりがある子がいたり、すぐ満足してしまう子がいたりという個性も見え、その中で足並みを揃えながら、子どもたちが興味をもてるように進めるのが大変だった。自分一人では思いつかないことやアイデアを、他のメンバーから助言されて上手くいったり、より子どもの興味をひきだすことが出来たと思う。何より子どもたちが楽しんでくれたことに喜びを感じました。 |
| c | 子どもたちに会う前は緊張感がありましたが、いざ始まると子どもと一緒に楽しみながら活動できたので良かったです。宝探しをすると「どこに隠したのか猛獣に聞いてみよう」と隣の保育室に戻ってみたい、色々な想像力豊かな子どもの姿を見て良い発見になりました。自由な園だったので、進めることだけを重視しないで、子どもたちの考えにのるくらいの余裕があればもっと良かったです。 |
| i | 大人数で保育を計画したのは1年生の付属実習以来だったのですが、アイデアや工夫が次々出てきたため「ぼうけん」を主題にした世界をとてもリアルに作ることが出来たと思います。子どもたちも真っ赤な顔をして猛獣に立ち向かい「悔しい」「やったあ」など様々な表情を出してくれていたのととても良い活動になったのではないかと思います。就職するとこういった機会はないので、とても楽しい時間でした。 |
| n | 今回は猛獣役でした。猛獣と戦うまでの、ジャンケン列車や武器作り、そのような時の子どもたちの表情、感情を見ているのがとても楽しかったです。私自身、のちに戦うことになる役だったので、色々複雑でしたが・・・やはり子どもと関わることは好きだなと思いました。 |

【Ⅲ期】

目的

自己の課題を振り返りこれまでのプロセスと結果をまとめ発表する。

内容*表-2に対応

⑪発表準備・作成、⑫発表準備・予行、⑬卒業生の講話、⑭活動報告、⑮活動報告・履修カルテの記入を行った。 *⑬～⑮は共通学習である。

結果

⑪⑫について：発表することは、年度当初から決まっていたので、要所々で、資料の保存・記録のファイリングをしておいた。学生にそれらを委ねると、ディスカッションして決定した手順を主体

的に分担して、ほぼ時間内に準備が整った。発表者も、立候補によって決定されるなど、最後まで、主体的で良い雰囲気を保ちながら学習することができた。発表までのプロセスを、図-3に示す。

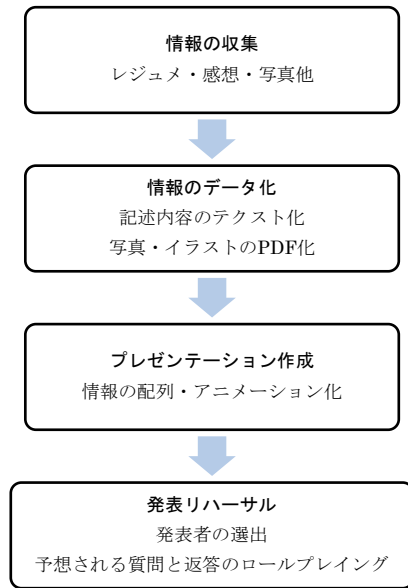


図-3 発表準備のプロセス

【小括】

後期は、フィールドワークを中心とした学びとなった。表6の振り返りを見ても、【I期】に掲げた(1)(2)(3)の目的に近づけたのではないかと考える。

学生は、学外実習における設定保育を、実習評価の対象と捉えており、心理的負担が先行することも多かった。本コースでの模擬保育においては、子どもの様子や表情から自分たちの保育について振り返っていたことがうかがえ、こうした機会の必要性を実感した。

3. 評価

子どもの経験内容の読み取り課題の結果は、表-7、表-8の通りである。b~cは学生を表し、①~⑥は、**巻末資料**に挙げた経験の項目である。表中の数字は、それぞれの学生の事例の読み取り内容と①~⑥が一致した数を表している。学生らの読み取りの結果は、3名をのぞいて、専門学習開始時より修了時の結果が上回っていた。また、読み取り項目数に変化のなかった学生も、その他の項目の記述数は専門学習開始時より修了時の結果が上回っていた。表-8の1項目あたりのカウント数に2が出現しているのは、研究者の分析した項目の中に要素が2つ以上あり、そのうち2つが一致していたということを示している。学生のうち、aとnについては、コース開始時に欠席が続いたため実施できなかった。尚、コース終了時の調査では、a、n

ともに①~⑥に該当する記述はなかったものの、その他の記述において、それぞれ、3項目、7項目挙げることができていた。

表-7 子どもの経験内容の読み取り・専門学習開始時

4月18日実施

| | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | その他 | 累計 |
|----|---|---|---|----|---|---|--|-----|
| b | | | 1 | 1 | 1 | | 考え合って結論を出す経験 一生懸命水をすくう経験 | 3 |
| c | | | 1 | 1 | | | そのまま平等になる方法を みつけた | 2 |
| d | | | | 1 | 1 | | 自分たちで納得した方法を見つけた | 2 |
| e | | | | 1 | 1 | | どうしたら平等にできるか 勝ち負けの判断の仕方 | 2 |
| f | | | 1 | 1 | | 1 | ルールを決める | 3 |
| g | | | | 1 | | | 子どもたちから平等にするべきという考えが出た 子どもたちの目で見た勝ち負け | 1 |
| h | | | 1 | 1 | | | チームワーク | 2 |
| i | | | 1 | 1 | | | 勝負による感情体験 | 2 |
| j | | | 1 | | | | 考える力・競う力・協力・ 水遊び | 1 |
| k | | | 1 | 1 | | | チームワーク | 2 |
| l | | | 1 | 1 | | 1 | 話し合い | 3 |
| m | 1 | | | 1 | | | 平等な条件の模索 | 2 |
| 総計 | 1 | 0 | 8 | 11 | 3 | 2 | 個人平均 | 2.1 |

表-8 子どもの経験内容の読み取り・専門学習終了時

11月28日実施

| | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | その他 | 累計 |
|----|---|---|---|----|---|---|--|-----|
| b | | | 1 | 2 | 2 | 1 | 競争心 合図の重要性 勝 敗の嬉しさやくやしき | 6 |
| c | | 1 | | 1 | | 1 | | 3 |
| d | | | 1 | 1 | 1 | | どうやったら平等に行うこと ができるか 水や人の数 え方 勝ち負け | 3 |
| e | | | 1 | 1 | | 1 | どうしたら平等にできるか 水の重さを体感する 勝ち 負けによる感情体験 仲間 との協力 | 3 |
| f | | | 1 | 1 | | 1 | 水に触れる 人数の違いを 公平にする法王 ルールを 考える チームで協力する | 3 |
| g | | | | 1 | | | 水遊びの経験 競う経験戦 う経験 協力し合う経験 平等にするためにどうする のか考え言い合う ルール を考える | 1 |
| h | | | | 1 | | 1 | 納得がいくまで話し合う経 験 自分たちで工夫する経 験 | 2 |
| i | 1 | | 2 | 1 | | | チームの構成要素に気付く 勝ちたいという気持ち 考 え合うことで決定する力 協力して目標に向かう気持 ち 不満を伝える力 負け による感情体験 | 4 |
| j | | 1 | 1 | 1 | | | 競い合う ルールを理解し て守る 団結力 季節を感じ る | 3 |
| k | | | | 1 | 1 | | どうすれば平等になるか考 える 季節の遊びを楽しむ グル ープでの遊びを楽しむ 友 だちと協力する | 2 |
| l | | | 1 | 1 | 1 | 1 | どの子が2回救うと平等に なるか考える力 | 4 |
| m | | | 1 | 1 | | 1 | 平等になる方法の話し合い 気友だちと協力しつつ水遊 びを楽しむ | 3 |
| 総計 | 1 | 2 | 9 | 13 | 5 | 7 | 個人平均 | 3.1 |

IV. 総合考察

1. 前期：『保育プロジェクト演習』について

【小括】で述べたように、教材について理解を深めることはもちろんのこと、保育、幼児の教材について真剣に考え対話する学習集団となることを目指した。その結果、一定程度の効果が得られた。その要因として、対話を心掛けたこともあるが、様々な素材・教材に触れ遊ぶといった「共通の体験を重ねたこと」が推測できる。本試みを省察すると、保育者養成における主体的・対話的で深い学びの実現は、「環境を介在したふれあい」といった原初的なことをきっかけに叶いやすいと考えられる。そもそも幼児教育・保育は、アクティブ・ラーニングであるため、ごく当たり前のことともいえる。だからこそ教員には、学生と環境とのかわり方で生じた相互作用を意味付け、思考・探求へと導く援助を行うための深く新しい知見を有しておくことが求められる。

2. 後期：『保育・教職実践演習（幼稚園）』について

【小括】で述べたように、フィールドワーク後の学生の記述等から、活動の準備を通して【Ⅰ期】の目的に近づけたことがうかがえた。また、【Ⅱ期】の学生の記録からは、学生にとって保育の楽しさ・可能性を再認識するフィールドワークとなったことが読み取れた。ひとえに自由な模擬保育の場を提供して下さった幼稚園と子どもたち、保護者のご協力の賜物である。

学生らは、計画・準備・実践の全ての活動において積極的に参加した。そのためには、学生が学習時間を有効に使い主体的に取り組むための細やかな援助が不可欠であると実感した。例えば表-5の指導案のテンプレートである。学生による対話の記録を集約しておき、つぶさに次の作業に向かえる準備をした。対話では抜け落ちていた視点(例えば担当者が決まっていない等)を、さりげなく含ませるなどの工夫も行った。

「体験」の規模が大きくなればなるほど、また主体が学生であればなおのこと、学生自身による綿密な準備は不可欠である。本取り組みでは、学生が限られた時間の中で納得のいく準備ができるよう伴走することが援助のポイントであったと考える。

【Ⅲ期】での発表の準備において、振り返りに用いたイラスト、自身のこれまでの記述等が、随所で確実に生かされることを経験した。今後の保育業務におけ

る記録の重要性について体験的に学ぶことを意図した。あたりまえのことであるが、教員には、学生をよく見て、見通しをもった援助が求められることを、本試みを通して再認識した。

3. 評価「子どもの経験内容の読み取り課題」の結果について

本稿は、教材分析力を育成する授業開発の試みについて報告するものであった。教材分析力の育成に関する先行研究は、算数・数学領域の教員養成に関する報告がいくつかあるが、あまり見当たらない。何ををもって能力の育成を評価するかについて検討した結果、子どもの経験内容の読み取り課題を指標に用いることを着想した。アセスメント—介入—効果の確認を試みたが、介入にあたる毎回の授業では、表-3のように視聴覚教材による子どもの経験の読み取りを行ったのは2回のみである。他は、体験と分析(記述)の往還を、意識して行うにとどまった。終了時に学生が読み取った項目は記述を含むと、専門学習開始時と比較して全ての学生において増加した。結果については、Ⅱの2で述べたように、学習期間に大きなイベントがいくつも存在し、学生が変容する要因が多いため、授業によって育成されたと捉えることは困難である。今後、本報告について、ご意見を寄せていただくことで、改善・精緻化をしていきたい。

さいごに

本取り組みは、社会から強く求められるようになった、幼児教育・保育の質の向上を目指すものである。その一方で保育者養成機関には、保育者の不足という課題解決(保育の量の確保)も期待されている。

表-6のnのフィールドワークを振り返る記述には、「・・・そのような時の子どもたちの表情、感情を見ているのがとても楽しかったです・・・やはり子どもと関わることは好きだなと思いました。」とある。学生nは、専門学習開始時には、すでに保育職を選択しないことを決めていた学生である。nによる記述や、子どもとふれあう姿からは、倉橋(2008)⁴⁾他の示す保育者像と照らしても、十分に保育者となる資質を備えていることがうかがえた。こうした思いを持つ学生が、気持ちを切らさずに育つための授業開発・支援の仕組みを志向していくことは、保育者養成をする者に、まず求められることであると考えられる。

謝辞

子どもへの優しい眼差しを持ち、本コースの課題に真摯に取り組まれた14名の学生の皆さんを、誇りに思います。また、本研究へのご理解とご協力について深く感謝いたします。

前期のフィールドワークでは、札幌市立かっこう幼稚園の中村孝博先生に、後期のフィールドワークでは、星の子幼稚園の先生方に大変お世話になりました。非常に丁寧にご準備・ご指導いただきましたこと、学生のアイデアを寛容に受け入れてくださいましたことについて、心よりお礼申し上げます。

本研究は、学科長はじめ学科教員の、学生の成長を願う教育活動に連なるものとして実現しました。この場を借りて感謝申し上げます。

本研究の評価の指標として用いた、事例から抽出した経験の項目は、本学科で7年間にわたり保育内容環境、教育原理等の科目において教鞭をとられた酒井義信先生によるものです。酒井先生は、本試みへのご協力はもとより、先生の師である小川博久先生の遊び保育等の保育援助論を詳細にご教示いただきました。記して感謝申し上げます。

【補註】

- (1) 中教審 初等中等教育分科会 (第100回) 資料1 教育課程企画特別部会 論点整理 1～5 他
- (2) 講義の目的および概要：自らの興味関心に基づき、保育者として必要な基礎知識をさらに深めていく。具体的には指導教員の専門性に基づきテーマを提示し、学生自身が教員の指導の下で、具体的な学習テーマを決めた上で、それについて学習を深め実践することを目標としている。(平成29年度シラバスより)
- (3) 本学科の『保育・教職実践演習(幼稚園)』は、法定化される前年の22年度入学生を対象に、当時の学科長の推進によって、全国に先んじて開講された。報告者は、当時の授業運営、及びとりまとめを務めた。授業の特色は、中教審が示した教職実践演習の

進め方及びカリキュラムをふまえたものではあったが、当時の学科の教育目標であり保育者の成長に不可欠である「同僚性の育成」に主眼が置かれているところにあった。また学科の全専任教員がかかわることで、それぞれの学生の課題解決に付与する体制を整えたことは、中教審資料「課程認定大学が有する知見を結集して、理論と実践の有機的な統合が図られるような新たな授業方法を積極的に開発・工夫することが重要である」とする内容を、具現化するものであった。

- (4) 当該園では、保育の中でサンド・アートが実践されている。また同園は、保育現場でのサンド・アートの第一人者である笠間*の研修をこれまでに複数回行っている。詳細については、笠間の著作『<砂場>と子ども』東洋館出版社(2001)、『あいかの砂遊び - 5年11か月の記録』新宿スタジオ(2011)等の資料を参照されたい。

*笠間浩幸 同志社女子大学 現代社会学部 現代子ども学科 教授

【引用文献】

- 1) 河邊貴子(2005)：遊びを中心とした保育、pp169-174
- 2) 中田(後藤) 範子(2014)：子どもの経験を考える、ワークで学ぶ保育・教職実践演習、pp78、建帛社
- 3) 佐藤浩代・岡野きよみ(2016)：続・実践に学ぶ幼児の保育 認定こども園編 第2巻 遊びの場面から読み取る5つの領域、新宿スタジオ
- 4) 倉橋惣三(2008)：幼稚園雑草(下)、pp8-31、フレーベル館

【参考文献】

- 汐見稔幸・久保健太(2016)：保育のグランドデザインを描く、ミネルヴァ書房
- 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学(2009)：教育研究のメソドロジー学校参加マインドへのいざない、東京大学出版

巻末資料

【事例】 「遊びの中の数量事例と評価の観点」

ある夏の日、5歳児を中心に、テラスにビニールプールを出して水遊びをした後、二つのチームに分かれて、それぞれのビニールプールの水を早く少なくすることを競う、水すくい競争をした。

競争を始める前には、子どもたちの不満の声が聞こえた。「ずるーい！ あっち（男の子）、多いじゃない！」。自分たちのチームと相手のチームの人数を数え、相手チームの方が多いことに気付いたのであった。保育者は、子どもたちにどうしたらよいのかを考え合うことを提案し、2回すくう人を決めることで、納得してスタートした。

その後、子どもたちは、水をすくう容器を探し、大きなバケツを欲しがっていた。大きなバケツを使って、一度に多くの水をすくうと早く水がなくなると考えたからである。

「よーいドン！」で保育者が30まで数を数え終わったところで終了。両チームとも、一生懸命に水をすくいながら、プールの外へ出し、段々と少なくなってきた。そして、どちらが勝ったかを調べる時には、保育者が裸足になってそれぞれのプールに入り、足のどのあたりになっているかをよく見比べていた。

出典：中田（後藤） 範子『子どもの経験を考える』ワークで学ぶ保育・教職実践演習 建帛社

【経験の項目】 分析：酒井義信 *表7・表8上段の項目は以下の①～⑥である

- ①水の温度（ぬるい、冷たいなど）
- ②水の量（同じプールや同じ入れ物が2つでないと、量が違うので競争できないことが、理解がされているか。
- ③2チームの子どもの人数が同じか → リレーなどの経験から、両チーム同じ人数でないと競争が公平にならないことを理解しているか。
- ④バケツ→ カップやバケツなど、入れ物によって液量の入る量が違うことが理解できるか。また、水深が浅いときは大き過ぎる入れものより、少し小さい適当な入れ物の方が水を汲みやすい場合があることへの理解。
- ⑤数唱で30を数える時に、今20なら、残りは10なので、残りの数（時間）を理解して、汲むのを急いだりすることができるか。
- ⑥「保育者が裸足になってプールに入り、足のどのあたりになっているか」との記述から、水の量の多少は、同じ入れ物であるなら水の量の高さで比較できることを理解しているか。

【分析の背景】 子どもの数・量の発達に関して：酒井義信

①量を比較する経験が大切

数値化された量を比較できるためには、数値化されていない量（未測量）による比較の経験が重要となる。比較は数学だけではなく、思考全体においても重要である。

②子どもは量を比較する初期の段階では、入れ物の底面積（太さ）に関係なく、高さだけに注目して比較する傾向がある。（ピアジェの「液量の保存課題」の実験から）

③量といっても数学的に分析すると

- ・分離量～ 見ただけで、お菓子1つ、2つ…、鉛筆1本、2本、…など数えることができる量
- ・連続量～ 見ただけでは数えられず、基準量で測定しないと数えられない量

がある。連続量には、長さ、広さ、体積：かさ、重さ、時間の「外延量」と言われる量、温度、速さ、濃さ、込み具合などの「内包量」と言われる量がある。（水の量を比較するには、ある基準となる入れ物などで量る経験が重要となる）

中学校「社会」・高校「地理歴史」教職課程必修科目「世界史」はいかにあるべきか
さかのぼりの視点による教育実践と高校現職教員の声から

札幌国際大学観光学部国際観光学科 講師 横川大輔

キーワード : 新しい教職課程における必修科目「外国史」と社会科・地理歴史科指導法
科目区分の大括り化の意義 養成すべき教員としての資質と専門科目の関係

はじめに

平成 27 年 12 月 21 日付中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」をうけ、教育職員免許法（「免許法」）が改正された。これに伴って、平成 29 年、文部科学省は「免許法」の施行規則を改正し、大学における教職課程を刷新した。幼稚園から高校までの教育課程や授業方法の改革、新しい学校教育課題の出現や多様化、複雑化への対応力、変化する時代に対応し続けるための持続的な学ぶ力とともに、卒業後採用されたならばすぐ十全に対応できる即戦力の人材を養成する必要があるという認識がひとつの背景にある。

いま一つの背景は、大学が多すぎるという議論も巻き起こるほどに大学自体も多様化しつつある中で、各大学が提供する教職課程の教育の質も一定とは到底いえない現状である。即戦力の養成という観点からすれば、どの大学を出たとしても、ある免許に対する教職課程で単位を認定されたのであれば、その免許に必要なとされる最低限の資質・能力は備えている必要がある。全国の大学に設置されている教職課程をどの大学の教職課程でもそうあるように再編成しようとしているのである。

本稿は、このような改革の中にあって「科目区分の大括り化」により大きな変革を迫られることとなった中学校教諭一種免許「社会」（以下、中学校社会）および高等学校教諭一種免許「地理歴史」の教職課程（以下、高校地歴）で必修科目となっている「外国史」が、大学レベルの学問的・専門的内容の授業の質を担保しつつもいかにあるべきか、現職教員の声も踏まえて模索するものである。

1 「科目区分の大括り化」とは何か

「科目区分の大括り化」とは、大学レベルの学問的・専門的内容をあつかう「教科に関する科目」と、児童生徒への指導法などをあつかう「教職に関する科目」とが、平成 30 年度までの現行の教職課程（「旧課程」）においては分けられているのを一体化することである。これにより各科目に含めるべきことがら及び修得単位数は明示されるものの、その具体化については弾力的に運用可能となった。

では、本稿が問題とする「外国史」についてはどのように変わったのだろうか。「各科目の指導法」には、情報機器の操作や教材の活用方法、アクティブ・ラーニングの視点などを取り入れて授業改善を行える教員養成が求められている。中学校社会であれ、高校地歴であれ養成されるべき教師とは、デジタル化された資料・図版、場合によっては映像などを用い、歴史的な事象を、そしてそれを前にして現代の自分たちの社会の特徴を生徒自身が多面的・多角的に考察し、表現できるような教育を行える教師であり、さらには将来を見据えて、新しい情報機器の出現とそれに伴う諸資料のあり方と新しい情報機器に取り巻かれている児童生徒の受容のあり方の変化に対応し、上述の目的を果たすことができる教師ということになる。

他方、「教科に関する科目」では、学習指導要領にある内容を、一般的・包括的な形で、かつ大学レベルで教授し、履修学生が一単位以上修得することが求められている。中学校社会は、免許法の第四条の表第一項のロで、「日本史・外国史、地理学(地誌を含む。）」、「法律学、政治学」、「社会学、経済学」、「哲学、倫理学、宗教学」が、高校地歴は同法第五条の第一項のロで「日本史、外国史、人文地理学・自然地理学、地誌」が必要とされている。本稿が対象とする「外国

史」が、中学校社会および高校地歴において必修科目としているのは、ここに由来する。

「外国史」の一般的・包括的な内容とは何か。それは、世界史の通史である。歴史学研究者が通常行っているようなあるテーマを深く掘り下げた研究成果を、そのままのような形で教授する形式のものではなく、いわゆる一般的に西洋史や東洋史と呼ばれるかつて主流だった講座編成の名残を遺す分断された通史でもなく、広範囲に及ぶ世界の歴史のはじまりから現代にいたるまでの通史である。それを大学レベルの内容で行わなくてはならないのである。

「教科に関する科目」は大学レベルの授業であるため、授業を行う教員側もたとえばプレゼンテーションソフトを用いて、様々な資料を提示しつつ授業を行っている場合も多いことと考えられる。こうした教授法は、小中高の段階でも今後行われていくと考えられているため、「教科に関する科目」を行う側が普段行っている工夫を言語化し、学生が実際に用いてみるならば、指導法の全部とは言えなくても少なくとも一部を、アクティブ・ラーニングのかたちで扱うことになる。これは、中学社会も地理・歴史・公民、高校地歴も日本史・世界史・地理とその中で細分化されている場合、上述の「教職に関する科目」のうち指導法の部分を小分けにしつつ、効率よく教えることができることを意味し、リソースを他に振り分けることが可能になるというのが、「科目区分の大括り化」の意図するところであろう。

2. 教職課程に関わるさまざまな制約条件

さて、上述のような「科目区分の大括り化」は、一体どのような制約条件の下で実施されることになるのだろうか。

①文部科学省のコントロールの強化

まず、「大括り化」されたあとは、改正前の旧免許法にあった「教科に関する科目」、「教職に関する科目」、「教科または教職に関する科目」の三区分別は廃止され、総単位数以外は省令により規定されることとなった。これにより、時代に即した養成に素早く転換できるようになったとともに、現場への統制は立法の手を離れて文部科学省に移ったと評価しうるであろう。

この文部科学省による統制の強化は、教職課程に限

らず、大学教育全般にいえるものである。先にも述べたように、大学は多すぎるという言説が説得力を持つほどに増加し、大学教育も多様化している。このような状況にあって、大学教育の質保証をどのように担保するのが問われ、シラバスと学生アンケート、この二点をセットにし、大学の認証評価等を通じて誘導されるようになった。シラバスはかつてほぼ概要しか記載されていなかったものが各回に何をするのか、あるいはどのように評価するのか詳細に書かなくならねばならなくなった。教職に課程に関していえば、シラバスをチェックすれば、まず必要とされている事柄をカバーしているかどうかを確認することができる。授業は当然のことながら計画通りに進まないことがしばしばあるが、受講学生によるアンケートでシラバス通りに授業が行われたか否かが問われるのであり、シラバスに記載した内容と実際に行われる授業の内容がかい離していることは許されなくなってきている。今ここで問題としている「外国史」についても、「免許法」で規定される内容を一般的・包括的な形で、かつ大学レベルを伴って享受しなければならないこと自体従前からそうであったが、シラバスに明確に世界史の通史であることを各回の授業内容通じて記載し、学生アンケートでシラバス通りに授業を行ったか、すなわち世界史の通史を受けたのがエビデンスとして残ることとなる。

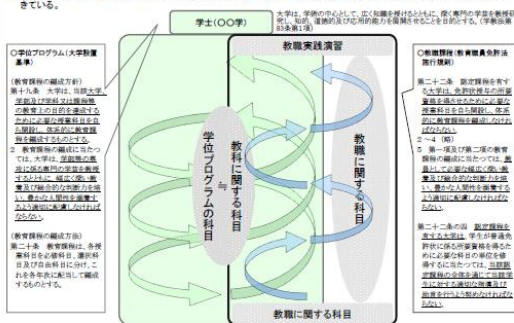
大学において支配的であったリベラリズムの価値観からすれば、文部科学省のコントロールの強化は、「大学自治」の破壊と映ることは想像に難くない。他方、この質保証で全般的な傾向として、大学の授業は事前に綿密に計画だてられ、入念に準備されるべきであるという意識は高まった。それにより、質のばらつきそれ自体は減り、一定以上の効果はやはりあったと評価されねばならないだろう。ただしそれは、教員が今まさに起こっている事柄をみずからの専門である学問的背景から考察し、その学問的思考が「学校空間」だけに閉じられているわけではなく、まさにその学問的思考により現実世界をそれまでなかった視点で鮮やかに描き出すという一種の職人芸の余地は少なくなっていることとトレードオフの関係にあることは指摘しておきたい。

化しつつある大学の中で、史学専攻であれば通常身につけるはずの歴史学的素養を身につける機会が教職課程以外にない学生が教壇に立つということである。すなわち、歴史学の専門トレーニングがないままに歴史を教えることができるようになる教職課程必修外国史、すなわち、世界史の通史が必要とされるのである。それを受ければ、史料読解を行ったり、その時代の諸条件の中で（つまり過去を生きた人々にとっての未来である「現在」のわれわれとは異なる条件下で）その選択の意味を考えさせたりする授業展開ができる少なくとも素地が養成されねばならない授業である。

このことに関連して、ひとつ付言しておきたい。それは、教職課程がその所属学科（など）のカリキュラムの中に整合性をもって埋め込まれていなくてはならないということである。これはもともと、学科（など）の主たる学問領域と関連性があまりない教職免許の課程申請への対策として出てきた経緯を持つ。教職課程の履修の有無にかかわらず、学科（など）が育成する学生の学士力の延長線上に教師としての資質・能力を涵養することで、現場で働くことができる教師となりうるというイメージである。このことについては、のちに触れることになるだろう。

【参考】学位プログラムと教職課程との相当関係

- 教職課程を設置する大学は、学位プログラムの体系的性と同様に、教職課程としての体系的性にも配慮して教育課程を編成しなければならない。教職課程を履修する学生は学位プログラムの履修と同様に、教職課程プログラムを体系的に履修することが求められる。
- 昨今、大学の学部学科が多様化し、当該学部学科の性格・目的と置こうとする教職課程の関連性が不明確な申請が増えてきている。



文部科学省『教職課程認定申請の手引き（平成 31 年度開設用）【再課程認定】』、p. 103 より

さて、本稿においては、中学校社会および高校地歴をひとまとまりに扱っているが、本来であればそれぞれ別の課程である。しかしながら、私立・国公立を問わず、中高一貫教育を行う学校が増えている中、単に教員免許を持っている学生を輩出するだけでなく、卒業後どれだけ実際に教員にできたかも問われるようになっていくことを踏まえるならば、中学校社会と高校地歴・公民を併せて履修し、学生の付加価値をできる

だけ高めることが必要となろう。こうした状況は、制度外的ではあるが、教職課程の制約条件といえるであろう。

この現実的な制約条件のもとでは、中学社会と高校地歴の組み合わせかたとして、たとえば高校地歴を基幹に置きその必修（20単位分）に中学社会を合わせ、公民部分の「法律学、政治学」、「社会学、経済学」、「哲学、倫理学、宗教学」の7科目分を履修させるという方法が考えられる。他方、中学校社会を基幹に置き、その延長線上に高校地歴と公民を置かならば、中学校社会の必修科目は10科目であり、それらを平均的に分配すると各科目は2単位となる。すなわち、必修「外国史」を2単位という高校地歴の、そして先ほどの比較でいうならば高校世界史Aの半分の時間数で行わなくてはならないのである。この場合、高校地歴は外国史で2単位の通史を行い、さらに各論的な授業を2単位ほど行う余地がある。

まとめるならば、学士力を学科カリキュラムで保証するとはいえ、一般学部開放されている教職課程の必修科目として、さらに中学社会を前提に高校地歴が抱き合わされて制度設計されている中にある「外国史」を2単位で行う場合、問題は世界史に関わる授業開発・教材研究の力を育成するには、どのような授業であるべきか、ということになる。

3. 「さかのぼり世界史」の実践報告

さて、上述の問題関心を持つ筆者は、2018年1月11日、北海道高等学校教育研究会第55回大会地理歴史・公民部会世界史分科会（於北海道札幌あすかぜ高等学校）の講演に講師として呼ばれた栄誉に浴した際、筆者が実際に行っている授業の実践報告をたたき台として、どのような資質・能力を育成すべきか、現職の世界史教員を中心に報告後のディスカッションおよびコメントシートでそのお考えをいただいた。まずは、講演として報告した授業の実践報告について述べたい。

報告は、「中社・高地歴免許必修科目『世界史』（4単位）における「さかのぼり世界史」の試み ～北星大学（ママ）における授業実践から～」と題し、北星学園大学経済学部（初年次は社会福祉学部でも）における中学社会および高校地歴教職課程必修科目「世界史I」を扱った。本授業は、高校地歴を前提として組まれたカリキュラムの必修科目に指定されており、通年4

単位、前期 15 回・後期 15 回で行われる。履修するのは、2 年次から 4 年次までの学生であり、初年次の学生は履修できない。

世界史 I (経部)

| | | | |
|--|-------|------|----|
| 担当教員名 | 横川 大輔 | | |
| 単位数 | 4 | 開講時期 | 通年 |
| 備考 | | | |
| 授業の目的および概要 | | | |
| 今から振り返る世界の歴史 | | | |
| 今ある世界は、どのようなプロセスを経ていまあるようになっているのかということを理解することが目的です。特に焦点を当てるのは、世界の辺境にあったヨーロッパ(アメリカ)が、なぜ今世界の中心になっているのか、という問題です。このことを理解するために、この講義では、「今」から出発して時間の流れを遡っていきます。グローバル化のプロセスそのものも重要ですが、当時あった「もの見方」なども重視して歴史の流れのひとつを提示します。 | | | |
| 授業方法 | | | |
| ・いわゆる「講義」形式の授業。ただし、後者はほとんどせず、PQで作成したプレゼンテーションをプロジェクトに投影し、教員が口説きを補う形で行います。受講生は、毎回配られるレジュメの空欄部分を穴埋めしつつ、教員の説明を念頭にメモするなどして、自分のノートを作成してください。 | | | |
| ・世界史に関する基礎知識を前提としないため、それを補充する目的で毎回課題を出します。また、積極的な受講態度を促す目的で、授業終了時にクエスチョンペーパーの提出を義務付けます。受講生は、授業に関連した質問を必ず一つ以上しなければなりません。質問以外の、異なる感想などを書いてきた場合には、減点します。 | | | |
| 到達目標 | | | |
| ・今の世界の状況を生み出した世界史の大きな流れを理解し、自分の言葉で表現することができる。 ・時代ごと、文明圏ごとについて、大まかにその特徴を理解し、自分の言葉で表現することができる。 | | | |
| 授業計画 | | | |
| 第1回 オリエンテーション・大学で学ぶということ | | | |
| ・・・現代・・・ | | | |
| 第2回 「今」：グローバル化の時代か、それとも「文明の衝突」の時代か | | | |
| 第3回 冷戦 | | | |
| 第4回 第二次世界大戦：帝国主義の愚痴 | | | |
| ・・・近代・・・ | | | |
| 第5回 大恐慌と「持てる国」/「持たざる国」 | | | |
| 第6回 第一次世界大戦：最初の総力戦 | | | |
| 第7回 「列強」による世界分割：平和なヨーロッパ、戦争のアジア・アフリカ | | | |
| 第8回 帝国主義の中の「未来の種」 | | | |
| 第9回 二つの革命の時代1：露大露洋革命(1) (ウィーン体制とラテン・アメリカ諸国の独立) | | | |
| 第10回 " " 2：露大露洋革命(2) (アメリカ独立革命とフランス革命) | | | |
| 第11回 " " 3：産業革命 | | | |
| 第12回 大西洋三角貿易と第二次百年戦争 | | | |
| 第13回 覇権主義 | | | |
| 第14回 大西洋の覇権を握る国 | | | |
| 第15回 前半のまとめ | | | |
| ・・・近世・・・ | | | |
| 第16回 近世アジアの拡大1：オスマン帝国 | | | |
| 第17回 " " 2：ムガル帝国 | | | |
| 第18回 " " 3：明と清 | | | |
| 第19回 平和なき近世ヨーロッパ：強大な軍勢力と主権国家体系への道 | | | |
| 第20回 宗教改革・「トルコの脅威」 | | | |
| ・・・中世・・・ | | | |
| 第21回 「バクス・タターリカ(モンゴルの平和)」 | | | |
| 第22回 イスラム世界の成立。テュルク系民族の伸張 | | | |
| 第23回 イスラム世界の成立-イスラムの誕生 | | | |
| 第24回 ヨーロッパ中世：辺境での世界についての「変遷」 | | | |
| 第25回 中国：宋の「新しさ」 | | | |
| ・・・古代・・・ | | | |
| 第26回 各地域の文明の「基本型」=古典文明1：アジア(中国) | | | |
| 第27回 " " 2：アジア(西アジア) | | | |
| 第28回 " " 3：ローマとキリスト教 | | | |
| 第29回 " " 4：古代ギリシア、ユダヤ | | | |
| 第30回 まとめ | | | |
| 成績評価方法・課題・フィードバック | | | |
| ・受講態度40%：毎回の事前課題(15%相当)や授業後のクエスチョンペーパー(25%相当)により判断(出席点というものは存在しないので留意されたい) | | | |
| ・論述試験60%：前期(第15回までの内容)の試験30% 後期(第16~30回の内容)の試験30% | | | |
| *なお単位認定基準および成績の優劣については、本学規定に準じる | | | |
| 準備学習(事前・事後学習) | | | |
| 高校時代の世界史の教科書を一読しておくことが望ましい。 ただし、上述したように世界史の知識は前提としないため、それを補充する目的で、毎回事前課題を出します。 | | | |
| *そのためには図書館の資料と総合データベースJapanKnowledge Lib.を使うので、関連する図書館資料(事典類のほか、総説書や専門図書)のおおよそその場所、およびJapanKnowledge Lib.の使い方に習熟しておくこと。 | | | |
| 教科書・参考書 | | | |
| ・教科書は使用しない。 | | | |
| ・参考書は授業中に適宜紹介するが、全体を通じて、 高校時代の世界史の教科書 『世界の歴史』編集委員会編『もういちど読む山川世界史』(山川出版社、2009年)、 木下康彦ほか編『詳説 世界史研究』(山川出版社、2008年) 大阪大学歴史教育研究会編『市民のための世界史』(大阪大学出版会、2014年) 南塚慎吾ほか編『新しく学ぶ西洋の歴史—アジアから考える—』(ミネルヴァ書房、2016年) をひとまず挙げておく。 | | | |
| 注意事項 | | | |
| ・本講義では、授業が行われる時間、当該の教室に物理的にいるだけでは出席を認定しません。課題をやってきて、クエスチョンペーパーに相応しい質問することによって「出席」と認定します。 ・前期試験を受ける条件として、第1~15回の授業で10回以上「出席」することとします。後期試験も同様に、第16~30回の授業で10回以上「出席」していないと受けられません。 | | | |
| 参照リンク | | | |

2017 年度「世界史 I」のシラバス

報告のタイトルにしたように、この授業の最大の特徴はさかのぼり形式で世界史を見ていくスタイルにある。これは、「いま、ここ」にどういったのかを、

具体的には、いま目の前で起こっているとされるないしはそのように見える「グローバル化」と「文明の衝突」を取り上げ、どんな歴史的背景を持つのか描き出そうとするのが目的である。「いま、ここ」で生きるわれわれにとって過ぎ去った過去を学ぶ意義を実感させるために、第二回の現在をテーマにした授業であるある問い(たとえば「グローバル化が進むと、将来我々は漢字を使わなくなるのだろうか?」)を発している。これは、いわば世界の「構造」と「変化」に関わる問いであるが、こうした「正解はない問い」に対しより説得力のある暫定的な答えを導き出すために必要なのが歴史を学ぶことだといっている。

前掲のシラバスにあるように、前期 15 回のテーマは、「自由と平等」という「普遍」的な概念の普及と、ヨーロッパ発の資本主義的世界経済システムの形成であり、後期の 15 回は「文明の衝突」の(ように見える)諸文明圏が近代以前に一定程度確立しており、その形成プロセスを前近代世界史として扱っている。この歴史観に対する厳しい批判が予想されるが、しかし、本授業を展開するにあたっては、筆者の歴史に対する主観性を前面に押し出している。それが最も現れるのは、1~15 回の授業(前期)終了後の中間試験、および 16~30 回(後期)終了後の最終試験であろう。そこでは、上述の学期ごとの二大テーマを再構成させる論述問題を事前に発表し、80 分で答案を書かせている。この際、授業で扱ってない(話していない)説明をした場合、大幅に減点する旨伝えている。これは、なにかの参考文献あるいはホームページの記述をそのまま引用した答案を無効なものにし、授業それ自体を理解させるという技術的な目的があるが、その背景に教員養成における歴史の教師として必須の能力と筆者が考えるところの、そしてそれにとどまらず社会の一員としても必要な能力と考えるところの、①作られた文脈を読み取る能力と②知識の組み合わせによって文脈を作る能力を涵養したいという筆者の考えがある。

あまり使わなかった（使えなかった）が、授業後に質問を書かせるクエスチョンペーパーから受けるあくまで筆者の印象でいえば、少ないながらも使った授業回の方が理解は進んでいたようであり、学生が歴史の授業を受ける客体としては効果があったのではないかと思われる。ただし、授業の効果測定を客観的に行えるような形には整えていないので、あくまで筆者の印象論にすぎない。とはいえ、いたるところで同時代史料を使った授業の効果については述べられており、その効果を追認したといえるかもしれない。では、歴史を語る主体たる教師としては、史料読解能力は必須なのだろうか。それとも、授業の幅を広げるオプションにすぎないのだろうか。これは、現職教員に投げかけた問いであるので、次節で扱いたい。

最後に、「さかのぼり世界史」に対する学生の状況について述べたい。学生の主観的な感想としては、最終授業時に記名で感想を書いてもらったものを参照すると、「高校までと違った授業で面白い」、「さかのぼり方式に面食らったが、前後のつながりが理解できた」という声が散見された。「この高校までと違った授業」というのが、さかのぼり形式を指すのか、主観性を前面に押し出した授業を指すのか、はたまた授業を行った筆者のパーソナリティーを指すのかは定かではないが、後者のコメントは、「歴史につながり（因果関係）がある」ことを指していると思われる。主観的には面白いと感じる学生がその感想を（わざわざ）書いてきた一方で、本授業を行っている北星学園大学は2年に1度しか制度的に客観性を担保した形での学生による授業評価がなく、本稿執筆直前に初めて行われた。その結果、無記名で行われた評価の結果が本稿の脱稿時まで筆者の手元に届いていないので、客観的な評価としてどうであったのかはわからない。試験結果は、2016年度は100点満点で、経済学部が前期74.86（79人の平均）、後期75.26（76人の平均）、文学部および社会福祉学部が前期72.5（20人の平均）、後期74.3（20人の平均）であった。2017年度は経済学部のみで、前期が74.3（24人の平均）、後期が80.14（同）であった。筆者の印象としては、この点数自体は論述問題を予告したこと由来しており、授業の形式がさかのぼりであるか否かによっているわけではないと感じられたが、それを明らかにするような比較群の設定や測定をしたわけではなく、あくまで印象である。

4. 高教研の部会での反応

上述の報告ののち、30分程度のディスカッションがあった。その中で4人の先生方からコメントをいただくことができた。さらに、A5サイズの手紙に本文末に掲載しているようにコメントシート（「アンケート」と題してはいたが）を作成・配布し、出席者のおよそ半数と目される13名の先生方から回答を頂戴することができた。ディスカッション中にコメントいただいた先生方も内容からするとコメントシートに記載していただいていると思われる（ただし、コメントシートは教員歴の記載はあるが無記名で行っており、確実ではない）ので、ここでは主としてコメントシートに依拠しながら記述することにしたい。コメントシートは可能な限り原文をそのまま映したものを末尾に付しており、教員歴の長い方から短い方にソートしてそれぞれ（1）～（13）の番号を振っている（ただし、（13）の方は世界史を現在専門としておられないので最後においた）。以下の行論では、コメントシートに触れる場合、括弧の番号を記載する。適宜ご参照いただきたい。

上述のようにコメントシートに依拠しながら進めるとしたが、ディスカッション時の最も印象的であったコメントとして、「世界史の細かい知識は、教員になってから学ぶことができるので、養成段階ではいらない」というコメントを挙げたい。そして必要なのは、過去のある時代における任意の思想・選択がもった意味を、現在から断罪するのではなく、当時の文脈の中で理解する歴史的共感能力・想像力であるという趣旨のご発言であった。この発言に対し、出席者はおおむね賛同されていたように思われる。

事実、コメントシートに目を転じてみれば、この発言が含意する①価値相対的な視点・視野から歴史的に考察する能力〈（2）、（3）、（4）、（5）、（6）、（7）、（9）、（10）、（12）、（13）〉、②史資料の適切な取り扱い〈（2）、（3）、（6）、（8）、（9）、（10）、（11）〉が最も多い要素として挙げられている。生徒及び大学入学後間もない、歴史学の専門トレーニングを受けていない学生の大半が、歴史とは暗記科目であるというイメージを持っているのに対し、教科専門担当者の教員の方々が、授業者に必要であると考えているのは、歴史学の専門トレーニングにより身につく能力であると考えていることがわかる。先に投げかけた史資料の読解能力は、必須と考えている世界史教員は多いと考え

られる。

先に教職課程の制約条件でも述べたが、教職課程の一般学部への開放制の原則があり、歴史学の専門トレーニングを受けることなく中学校社会や高校地歴の免許を取得する場合も想定しなくてはならない。とりわけ、歴史学の専門トレーニングの場がほとんどない場合、教職課程の「教科に関する科目」として指定される「外国史」および「日本史」において、教科書にかかっている事象やその評価が、同時代史料ではどう書かれており、どのように解釈されてそのような結果になっているのかを取り扱わねば、将来の社会科・地歴科教員候補は、歴史分野の教材研究に必須と同僚教員が考えている能力を養成されることなく、現場に立つことを余儀なくされることになる。

さらに、(2)、(3)、(4)、(5)、(7)、(10)、(13)の方々は、同時代史料の取り扱いも含めた世界史の教材づくりのためには、好奇心を持ちつつ単に記述を鵜呑みにするのではなく、批判的検討を加え、みずからその記述の限界がどこにあるのか、多面的な考察を行うことの必要性を説いている。場合によっては、伝統的な大学カリキュラムであるゼミナール・演習、外書講読や原典講読、そしてその延長上にある卒業研究による論文作成を明示的に述べていらっしゃる場合もある(2)。しかし、先に制約条件でも述べたように、教職課程はコースワーク型であり、伝統的な形式を前提としていない。場合によっては、卒業論文が前提とされていない学部学科において、中学校社会ないし／および高校地歴教職課程が設置されている場合もあることを、念頭に置かねばならない。こうした場合の中学校社会および高校地歴の教員養成で、必要とされる科目の教材開発能力は、いかに養成されるべきであろうか。

筆者の考えでは、この問題に対する対策は二つの方策を組み合わせることである。一つは、「教科および教職に関する科目」の大括り化を積極的に活用し、教科の必修科目と教科教育法の一体化を視野に入れた連動を行うことである。必修「外国史」においては、世界のさまざまな時代のさまざまな地域の史料を用い、それが何を意味するのか、グループワークなどを通じて発見させる授業が必要となるだろう。というのも、おそらくこうした授業形態は、中高において今後ともなくならないと思われるが、みずから経験していない

ものを授業するのは難しいゆえに養成段階でやっておく必要があると思われるからである。単に史料の読解と解釈だけでは文脈を構築できないので、事象や時代の解説も授業には含まれなくてはならない。事前学習では、史料の読解と対象となる事象・時代の簡単なまとめを前提としないと効果的な授業にはならない。

これだけでは、単に必修「外国史」で史料を使ったアクティブ・ラーニングを行ったというだけである。ここに加えるべきは、この形式の必修「外国史」の授業を前提として、社会科教育法および地歴科教育法で、時代や事象の特徴を発見させるのに史料の選択、問いかけが適切であったか、当初教員が想定していなかった結果にいたった場合、何に起因しているのか、違った結果はどのようにとらえて次の授業に生かすべきかを、学生に批判的に検討させることである。当然、授業者である教員が批判されることになるが、学生がもっと効果的な授業を行うにはどうしたらよいか、自ら考えさせるためには必要であるといわざるを得ない。学生が慣れてきたら、必修外国史の部分も学生自身に準備させ、プレゼンテーションやディスカッションを行わせることも可能であろう。この場合、従来の必修「外国史」を2単位、さらに社会科教育法および／ないし地歴科教育法を1単位分で行うという構成を想定している。

史料の取り扱い能力と適切な授業デザイン力の涵養が目的であれば、むしろ世界各地のさまざまな史料を用いるのではなく、ある特定の時代と地域を取り上げた伝統的な歴史学の専門トレーニングのような形式の方が適切ではないかという疑問を持たれる方もおられよう。筆者もまた、中等教育の現場出身ではなく、アカデミズム出身であり、上述の疑問のように感じてきた。しかし、このたび拙報告に対するコメントシートを熟読し、たとえば(3)の方の「幅広い豊かな教養」、(4)の方の「『自分の専門外がほとんど』というのが世界史という科目の特徴」、(9)の方の「たくさんの教養を身につける」、(13)の方の「幅広い視野」が必要であるという記述を前にしたとき、世界は多様であり、これまでの自分が直接的にしてきた経験はごくごく狭いものだという可能性を開くためには、可能な限り広い地域で多くの種類の事柄を扱う必要があると思なおす結果となった。また、本稿脱稿直前で接した『思想』2018年3月号において、長谷川貴彦

氏が歴史学研究では因果関係を提供するパラダイムが失われた結果、空間論的転回と時間論的転回という新しい因果関係を提供するパラダイムが前景に出てきたことを指摘している(長谷川、「物語論的転回 2.0」)。歴史総合という新科目導入も、歴史学において改めて因果関係を希求するのとおなじ潮流の中にあるのではないだろうか。そのように考えるとき、筆者がこれまで行ってきた現在の世界を考える必修「外国史」には履修学生の主観的評価もあって一定の意味を有していたといえるし、さらに世界各地のさまざまな時代の史料を用いながら、それを行うことは今後の教員養成において必要とされることであると思われるのである。

このように世界各地のさまざまな時代の史料を用いて時代や事象の特徴を発見させる授業に組み合わせられるべきいま一つの方策は、その教職課程が設置されている学部学科の教職課程外のカリキュラムで、いわゆる専門書を批判的に読み、みずから疑問に思ったことを同時代史料ないし生データを分析するリサーチで説得力ある答えを導き出す力を養成することである。多くの大学、学部学科で、批判的な検討能力をディプロマポリシーに掲げていると思われる。大学で何を学ぶかという際に、上述のいわゆる学問的な能力・態度を涵養することを、学生にも自覚させ、その延長上に教師としての現場で活躍できる力を上乘せする形で養成することが求められるであろう。コメントシート(9)をお書きになられた方が、学校運営上の今直面されている諸問題について言及されているとき、新しい教員養成課程はそれに対応するように思われる。しかし、教科担任として教科を教える際、教員免許一種が学士を、専修が修士を前提としていることをかんがみれば、教職課程のみならず、学士課程(そして修士課程)において養成する力にも、改めて目を向ける必要があると思われるのである。学科のカリキュラムに教職課程が埋め込まれていることを要求する昨今の改革が、主に私立大学の経営上の観点から教職課程が乱立し始めた状況に歯止めをかける消極的な理由で強化されたとしても、積極的な理由は上述のところを求めるべきであると筆者には思われる。

まとめにかえて

さいごに、これまでの行論を振り返りまとめに代えたい。

本稿は、教員養成において理想の外国史授業とは何かを考えるものではなく、現実的な制約条件の中で、現場での即戦力足るためにはどのような資質・能力を養成する必要があるかを探るものであった。それは、「世界史」というものを構想するための広い視野、歴史教員に必要とされる現代とは異なる視点で過去の人々が生きていたということへの理解と共感、常により適切な授業を模索するための一定以上の学術的な能力(専門書、史資料の読解と分析能力)であったとまとめられるであろう。

これらの能力を養成するために、あらためて教職再課程認定の方向性を積極的に評価するとともに、歴史学の専門トレーニングの機会の少ない学部学科においても、歴史を教える教員たる資質・能力を涵養できる必修外国史を構想した。この構想を十全の形で実施できるわけではないが、それになるべく近づけた形で実施した際にどのような知見が得られるか、次の機会にご報告したいと思う。

[参考文献]

- 1) 中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(平成 27 年 12 月 21 日)
- 2) 文部科学省「【資料 1-1】教育職員免許法・同施行規則の改正及び教職課程コアカリキュラムについて(平成 29 年 7 月 24 日版)」文部科学省 HP http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/1399256.htm (2018 年 3 月 11 日アクセス)
- 3) 文部科学省『教職課程認定申請の手引き(平成 31 年度開設用)【再課程認定】』文部科学省 HP http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoin/1387995.htm (2018 年 3 月 11 日アクセス)
- 4) 遅塚忠躬『史学概論』(東京大学出版会、2010 年)
- 5) 小川幸司『世界史との対話—70 時間の歴史批評』上中下(地歴社、2011~12 年)
- 6) 長谷川貴彦「物語論的転回 2.0」特集〈世界史〉をいかに語るか—グローバル時代の歴史像—『思想』2018 年 3 月号、pp.52-66

参考資料：北海道高等学校教育研究会第 55 回大会地理歴史・公民部会世界史分科会講演において配布し、記入いただいたコメントシート

当日配布したコメントシート

2017 年度高教研世界史部会

2018 年 1 月 11 日

アンケート

今日の講演者は、望ましい世界史教員の養成について検討してまいりたいと考えています。現職教員のみなさまが、世界史を教えるにあたり、どのような資質・能力が必要だとお考えか、お聞かせください。

教員になられてからどのぐらいご経験がおありですか？

教員生活 _____ 年目

結果につきましては、札幌国際大学『教師・教育実践研究』（創刊号、2018 年）で発表する予定です（もちろん、個人が特定されることはありません。）

記入いただいた結果 *可能な限り忠実に映していますが、個人の特定につながる情報は略しています

(1) 教員生活 32 年目の方

高校生までは基礎的な資質・能力を身に付けさせる（本当にそれが可能であるのかも不安はありますが）時期ですので、一定の内容・方法で成果を上げることが期待することは可能だと思いますが、教員養成については職業選択の問題ですので、本当に自分は教員を目指すのかを考えさせる内容になってくれることを期待します。

(2) 教員生活 29 年目の方

- ①史料をどのように使うのかという能力（文章を読むということにつながる）
- ②地理的〇〇（判読できず）、多面的にどのようにみるのか、という能力
- ③生徒の考えを的確にとらえる能力。そのためには生徒に問いかける能力も…

*文脈を読み取る・作成する能力は、どの科目においても共有されるものとする。教員になるにあたって基本となっている部分であり、世界史教員特有なものではないと考える。⇒やはり、卒業論文作成は必要かと考える

(3) 教員生活 28 年目の方

- ①世界史全般に及ぶ豊かで幅広い教養と歴史的思考力を有する教師

- ②専門分野を有し、専門的研究を行う能力を有する教師
- ③専門分野または世界史に関する専門書を読解する能力を有する教師
- ④専門書に掲載されている資（史）料やデータを活用して授業用教材を作成できる教師

(4) 教員生活 25 年目の方

- ・新しいものに挑戦する姿勢：「自分汚染も煮貝がほとんど」というのが世界史という科目の特徴。概観できる力を涵養するためには、色々な視点が必要と思われる
- ・客体と主体について：学ぶ姿勢と教える姿勢はどのように一致できるのか、を考えている。生徒の実態を感じ、授業者として立っていく。自分としては、研究会や各種研修に参加することが、学ぶ姿勢でプラスになっている。

(5) 教員生活 24 年目の方

- ・価値を相対できる力 (ex. 民主制に絶対的価値を置かない)
- ・「違う」ことを面白いとできる感性 (異文化への興味・関心がある)
- ・「本を読める」力 (情けない話だが、本を読まない、読めない教員は多い)
- ・地理の基礎的学力

(6) 教員生活 21 年目の方

- ・実際に自分が世界各地で体験してきたかのように語る能力
- ・イデオロギーの注入を生徒にしない

(7) 教員生活 20 年目の方

- ・日本及び日本以外の国々への興味関心
 - ・差別をしない意識・考え方
 - ・学問に対する敬意～難解なもの、関心のないものを簡単には切り捨てない
- } 生徒の視野を広げる

(8) 教員生活 19 年目の方

資料を適したものを適した場面で提供できる力
また、それを生徒に考えさせるためのアドバイスをできる力

(9) 教員生活 17 年目の方

- ・たくさんの教養を身につける (自分で判断・行動できるように) ようにしてもらいたい。個人的には「世界史」という枠組みはもう「古い」と思っています。
- ・「異文化理解」というものは幻想で、異文化同士で認め合う程度しかできない現実を伝えていただきたい (したがって、「文明は衝突しない」と思っています)。
 - グローバリズムのなかで「勝組」と「負組」が生まれるだけだと思っています。
- ・昨年… (個人が特定される情報なので略) …が、「中学校では殆ど資料を使っていない」と指摘されました。高大で使うべきかと思えます。

(10) 教員生活 15 年目の方

- ・現代社会の諸課題を理解し、その起源を歴史的に考察できる力 (何が原因で、その問題が生じているか、分析できる力)

- ・単元、史実を通して、生徒が何をできるようになれば良いのか、デザインする力
- ・AL や協同学習をスキルではなく、理念としてとらえ、生徒に身につけさせたい力に応じて、手法を選択、活用する力
- ・見通しを持ち、問いを立てられる力。質問力、問題解決的なコミュニケーション能力。
- ・史料読解能力（二次研究も可）は、これからの歴史総合において必要になってきます（何のためにその資料が必要なのか、その資料から何を読み取り、どう解釈するか）

(11) 教員生活 9 年目の方

世界史教育から少しずれますが、わが校の状況を考えるにおそらくバランスが大事なのだと考えます。とりわけ本校のように私学の場合は、「進路指導（教科指導）」「部活指導」における結果が翌年の志願者数の増減に直結しますから、これを二本柱としましても、「実務・事務処理能力」もなければ回りません。結局、「教科」、「事務」、「部活」の能力・関心が教員には求められますが、「自分は部活だけ指導していれば良い」「進路実績に貢献しているから良い」といった専門家的教員より、これら 3 分野にバランスよく興味関心を持って従事することが求められるかなと考えます。

→その上で、今日の講演の問いに対する答え（私見）としては、ほんの少しの資料読解能力（関心）は世界史教育者として必要かと思います。アクティブラーニングがどうなるかわかりませんが、今後逆に一層必要な力になると思います（教材も作れなくなる）。

(12) 教員生活 1 年目の方

教科書の記述など、一般的に正しいと思われている（確からしいとされている）自称、人物像を批判的に、そして多面的に（時間・空間など）とらえる力が必要だと思います。

(13) 教員生活 22 年目 *世界史が（現在の？）専門ではないと断り書きを入れてくださったうえで

- ・教科を超えての幅広い視野（他教科との横断的な授業の実践）
- ・たえず学ぼうとする知的好奇心
- ・コミュニケーション能力（主体的姿勢）
- ・過去・現在の同時代史にアンテナを張る力
- ・中学・高校・大学、双方につながるようとする意欲と行動力

幼児期における多様な動きを経験できる運動遊びの実践
3才児親子体操教室の実践事例から

林 二士

キーワード： 3才児親子体操 運動遊び 多様な動きの経験 運動パターン 幼児期運動指針

I はじめに

近年の子どもの体力・運動能力の状況を見ると2010年頃から体力低下に改善傾向はみられるが、体力水準が高かった昭和60年(1985年)頃と比較すると依然低い水準のままである報告がされている^{1) 2)}。その背景には、運動をする子としない子の二極化、日常生活における子どもの身体活動の低下、運動離れが指摘され、この傾向はすでに幼児期から起こっていると考えられている³⁾。

現在、文部科学省を中心に「子どもの体力向上推進事業」が実施され、幼児期の対策として「幼児期運動指針」(2012)が策定された⁴⁾。

この指針では、幼児にとって体を動かして遊ぶ機会が減少することは、多様な動きの獲得の遅れや、体力や運動能力の低下だけでなく、その後の児童期、青年期への運動やスポーツに親しむ資質や能力の育成の阻害、意欲や気力の減弱、対人関係などコミュニケーションをうまく構築できないなど、子どもの心身の発達にも重大な影響を及ぼすことになりかねないとし、このような状況を踏まえると、幼児期に主体的に体を動かす遊びを中心とした身体活動を、生活全体の中に確保していくことは大きな課題であると指摘している。

3才児親子体操教室では、幼児期運動指針にある「幼児期における運動の意義」や「幼児期の運動の在り方」を意識し、楽しく遊んでいる中で多様な動きを身につけていくことができるように、様々な遊びが体験できる運動遊びを実践し活動している。

そこで本報告は、幼児における多様な動きを経験できる運動あそびの実践として、3才児になる未就園児対象の親子体操教室で行った年間プログラムを取り上げ、運動遊びの一部を紹介し、またその遊びに含まれる動きの考察、教室の成果と課題を報告し、運動あそびの実践の一助とするものである。

II 実践の対象と方法

1. 対象の概要

対象は関東首都圏の未就園の2・3才児(2014年4月から2015年3月生まれ)21名(男児13名、女児8名)とその保護者21名による親子体操教室。実践期間は、平成29年4月から平成30年3月。毎月第1、3週の金曜日2回(年間24回)、午前10時から11時の60分。教室の開始の30分前には開場し、跳び箱、鉄棒、トランポリン、マット、フープなどを会場内に設置し、親子で自由あそびができるようにした。

教室のねらいは以下の通り。

- (1) 親子で体を動かすことの楽しさを体験する。
- (2) 遊びを通して子どもの発育発達を促す。
- (3) 運動不足の解消と、運動を習慣化するためのきっかけ作りをする。
- (4) 親子の活動を通して親子間の信頼感を深める。
- (5) 様々な体の動かし方やリズムに合わせて動くことを体験する。
- (6) 集団活動を通して友達となかよく遊ぶ。
- (7) 子どもの体、運動、遊びについての情報を提供し、子育てや家庭教育に役立ててもらう。

2. 実践の方法

(1) 年間プログラムの工夫

教室のねらいにも含まれている項目もあるが、幼児期運動指針「幼児期の運動の行い方」にある、①多様な動きが体験できるように様々な遊びを取り入れること、②楽しく体を動かす時間を確保すること、③発達の特性に合った遊びを提供することも意識し年間プログラムを組み立てた。

子どもにおいては「体を動かして遊ぶ楽しさを体験する」こと、「多様な動きを経験する」こと、親においては「子どもの成長を感じられること」ができるよう考案した。

前半3か月は、先生、場所、雰囲気慣れることをねらいとし、親子一緒に行うふれあい遊びや、全身を使う粗大運動を中心に展開した。その後は、多様な動きを経験することをねらいとし、道具を使う遊びや協調運動を中心に、また自分の思うように巧みに体を動かす運動コントロール能力⁵⁾を高めることも意識し展開した。

また「多様な動きの経験」という観点において、幼児期に獲得しておきたい基本的な動き⁴⁾や、杉原ら⁶⁾の園生活の中での動きを観察し、動きがみられた子どもの割合と頻度の2点を調査した「運動パターンの出現割合と頻度の回答分布」を参考に、幼児が日常生活であまりしない動き（出現割合と頻度が低い運動パターン）を取り入れるよう実践した。「基本的な動き」は、以下「運動パターン」と記述する。

幼児期において獲得しておきたい基本的な動き
(幼児期運動指針より) 表2

| |
|--|
| 「体のバランスをとる動き」 |
| 立つ、座る、寝ころぶ、起きる、回る、 転がる、渡る、ぶら下がるなど |
| 「体を移動する動き」 |
| 歩く、走る、はねる、跳ぶ、登る、下りる、 這(は)う、よける、すべるなど |
| 「用具などを操作する動き」 |
| 持つ、運ぶ、投げる、捕る、転がす、蹴る、 積む、こぐ、掘る、押す、引くなど |

(2) 毎回のプログラムの工夫

子どもの出席確認では必ず本人の名前を呼び、その返事の雰囲気から、その日の子どもの状態、親子関係などを観察した。また子どもが教室に慣れてきたら、幼稚園や保育園の集団の場面を想定し、「お名前は何ですか?」「名前を教えてください?」という質問形式の点呼をし、集団の前で話す体験の場をつくった。

毎回の「導入」では、年間を通して同じ動き(あいさつの手遊び、スキップ、ギャロップ、ケンケンなど)をすることにより、子どもの動きが洗練されてくることが期待でき、参加している親が子どもの成長を感じられるよう工夫した。

毎回の「展開」では、「多様な動きを経験する」ことがねらいとなるが、指導者が子どもの活動をすべて

決め、指示によって行わせる「指導型」ではなく、子どもに経験させたい動きを、子どもがやりたいと思うように遊びの要素を多く含んだ展開になるよう工夫した。

毎回の「整理」では、絵本を読むことにより、体を動かした後の興奮した状態から、座って静かに集中し落ち着くという場面の転換や、気持ちをコントロールする体験の場をつくる工夫をした。

その他に運動量が確保されているか、子どもが楽しんでいるか、子どもが積極的に参加しているかなど配慮した。

安全の配慮として、その日に使用する道具、備品などの点検を行い、また道具を使用する際の注意点などは子ども、親に向けて確認し、事故が起こらないように心がけた。

(3) 保護者へのアンケート調査

教室に参加した子どもの保護者にアンケート調査を実施し、子どもの体を動かす遊びの様子や変化、親子の体を動かす遊びの状況、保護者の意識の変化、教室の内容について5段階評価で回答してもらった。調査項目は、幼児期運動指針の「幼児期における運動意義」として挙げられている内容を参考に作成した。得られた結果は単純集計し、実践の客観評価として考察した。調査時期は教室の年度末となる2月。

親子体操教室に関するアンケート調査項目

- ①属性…参加した子どもとその保護者の性別、年齢
- ②参加した子どもについての質問項目
 - ・体を動かす遊びの状況の変化
 - ・体力運動能力の向上一体力の向上
 - 身のこなしの変化
 - ・健康的な体の育成
 - 生活習慣の変化
 - ・意欲的な心の育成
 - 意欲的に参加したか
 - 楽しんで参加したか
 - ・社会適応力の発達
 - 友達とのかかわりの変化
 - 順番やルールを守る
 - ・教室に参加してできるようになったこと
- ③親子に関する質問項目
 - ・子どもと体を動かして遊ぶ機会
- ④保護者の意識に関する質問項目
 - ・子どもに体を使って遊ばせるようになったか

⑤教室の内容について

- ・多様な動きが経験できたか
- ・教室参加の満足度

⑥感想

Ⅲ 実践事例

1. 実践事例① 「展開①として年間を通して行う動きと遊び」 (表3-1)

導入では、毎回、音楽に合わせて楽しく歩く、走る、スキップ、ギャロップ、後ろ走りなどをする。また親子のふれあい体操なども毎回決まった運動パターンの動きを取り入れ、子どもの動きや体の使い方、身のこなしの成長がわかるようにした。また「ストップゲーム*」では動きが止まった後の指導者の言葉かけ(問題)をよく聞いているか、その言葉かけ(問題)が理解できているかなど、認知能力の発達や成長がわかるようにした。

*ストップゲーム…音楽に合わせて動いている途中で音楽が停止し、それに合わせて動きも止める。動きが止まった時に指導者の言葉かけ(問題)を聞いてすばやく動くゲーム。簡単な例として、色の認知:「赤いものにタッチ」、形の認知:「丸いものにタッチ」、模様や柄の認知:「しましまにタッチ」、感覚の認知:「やわらかいものにタッチ」また動きの認知や親子ふれあいの動きとして「雨が降ってきたよ。お母さんのお家に隠れよう。(お母さんは四つ這い姿勢でお家をつくりその中に子どもが隠れる)」など。ゲーム感覚で体を使いながら状況判断や思考判断をする遊び。アイデア次第、指導者次第でいろいろな展開が期待できる。

運動パターン:歩く(前・後)、走る(前・後)、スキップ、ギャロップ(左・右)、寝る一起きる、しがみつく、おぶさる、隠れる、追いかける、逃げる、跳ぶ(両足ジャンプ・ケンケ)、ぶら下がるーまわる(足ぬき回り)

2. 実践事例② 「マット遊び」 (表3-2)

親子遊びで使用したマットは、器械運動用ではなく、手軽で、ある程度の柔らかさがあり、安全にできることからストレッチマットを使用した。

このストレッチマットを使った遊びは、大人がかかわることで、幼児だけではできない遊びが展開でき、

多様な動きが体験できる。握り寿司になったり、海苔巻きになったり、時には悪者に捕まえられたり、遊園地に行ったり、スキーやスノーボードをしたり、モグラになって隠れたり、ゆりかごで揺れたり、子どものイメージがわくようにいろいろな場面設定をして、遊びのなかで進んで体を動かすように、また楽しんで何度も繰り返すことができるよう工夫した。

運動パターン:しがみつく、転がる(横)、はう、逃げ出す、乗る、ゆれる、遠くにジャンプ、隠れる

3. 実践事例③ 「丸棒遊び」 (表3-3)

丸棒は、工作材である木製の丸棒(直径30mm 長さ910mm)を使用した。安全の配慮として、棒の角を丸く削り、棒を握るときにバリなどがないようにヤスリがけを施し、触り心地がよいようにした。

丸棒を使った遊びも大人がかかわることで、幼児だけではできない遊びが展開でき、多様な動きが体験できる。麵棒やマッサージの棒になったり、ナマケモノになってぶら下がったり、電線に止まるつばめになったり、空中ブランコをしたり、忍者なって棒を跳んだりかわしたりと、マット遊びと同様に子どものイメージがわく場面設定をすることで、進んで体を動かし、楽しんで何度も繰り返すことができるよう工夫した。また鉄棒遊びの導入ということも考慮し、楽しみながら安全に鉄棒遊びにつなげられるように動きを工夫した。

運動パターン:ころがす(麵棒・マッサージ)、握る、ねじる、引っ張る、ぶらさがる(手だけ、手と足)支える(腕)、跳び越すーかわす

Ⅳ アンケート調査の結果

1. 参加者の属性

回答してもらった保護者(21組中17組:85%)の平均年齢38.9才であった。回答した保護者の子どもの性別(N=17)の割合は、男59%(N=10)、女41%(N=7)であり、また子どもの年齢の平均は3才5カ月(最高齢は3才10カ月、最年少は2歳10か月)であった。

2. 教室に参加した子どもの様子や変化

(1)体を動かす遊びの状況の変化について

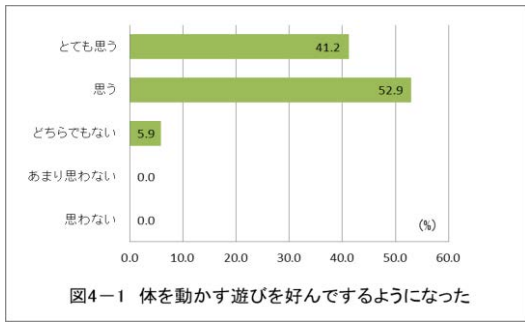


図4-1 体を動かす遊びを好んでするようになった

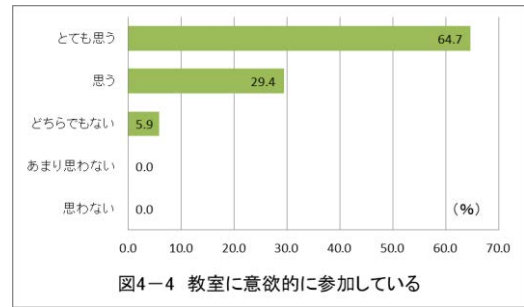


図4-4 教室に意欲的に参加している

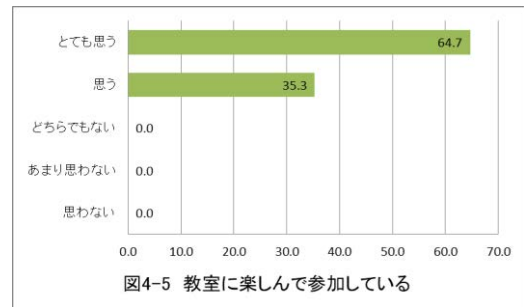


図4-5 教室に楽しんで参加している

(2) 体力・運動能力の向上について

- ①子どもの体力がついたと思う
- ②子どもの体の使い方・動き・身のこなしが変わったと思う

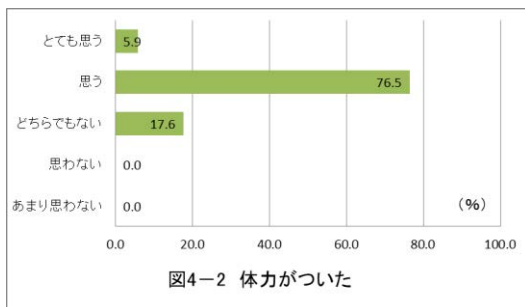


図4-2 体力がついた

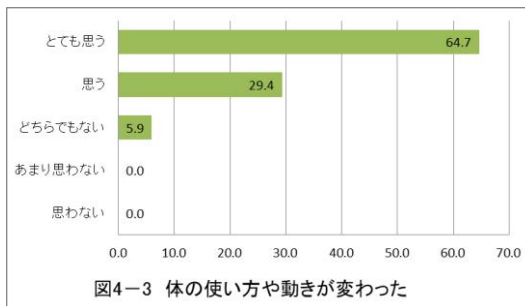


図4-3 体の使い方や動きが変わった

(5) 社会適応力の発達について

- ①教室の子どもと関わって遊ぶようになったと思う
- ②順番やルールを守ることができるようになったと思う

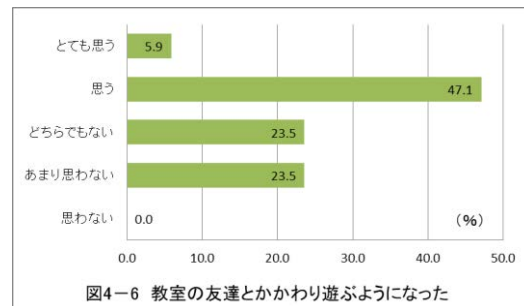


図4-6 教室の友達とかわり遊ぶようになった

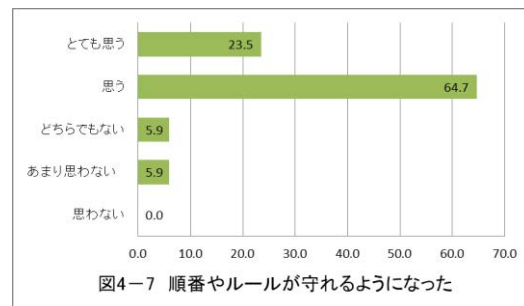


図4-7 順番やルールが守れるようになった

(3) 健康的な体の育成について、

①生活習慣の変化の有無は、「はい」41%「いいえ」53%であった。「はい」と回答した人に自由記述してもらったと次のような内容だった。ご飯を食べるようになった、しっかり睡眠がとれるようになった、座って話が聞けるようになった、絵本に興味を持った、同年代の友達と遊ぶようになった、集団で体を動かすことが楽しめるようになった、教室でしたことを家でやるようになった。

(4) 意欲的な心の育成について

- ①子どもが意欲的に参加していると思う
- ②子どもが楽しんで参加していると思う

(6) この教室に参加してできるようになったことはあるか

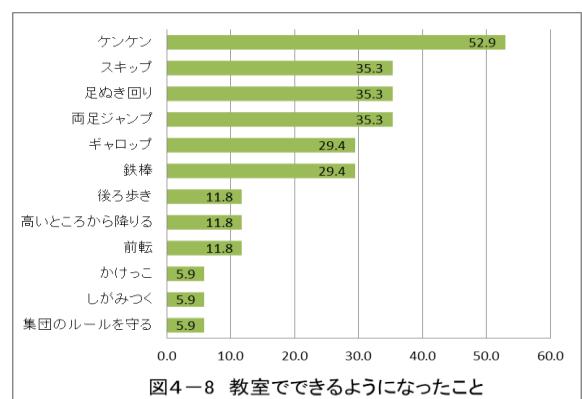


図4-8 教室でできるようになったこと

3. 親子で体を動かして遊ぶ機会の変化

(1) 親子で外出し体を動かして遊ぶ機会が増えたかという問いに対し「とても思う」12%「思う」53%「どちらでもない」29%「あまり思わない」6%「思わない」0%という結果となった。

(2) 親子で自宅や室内において体を動かして遊ぶ機会が増えたかという問いに対し「とても思う」0%「思う」71%「どちらでもない」29%「あまり思わない」0%「思わない」0%という結果となった。

4. 保護者の意識の変化

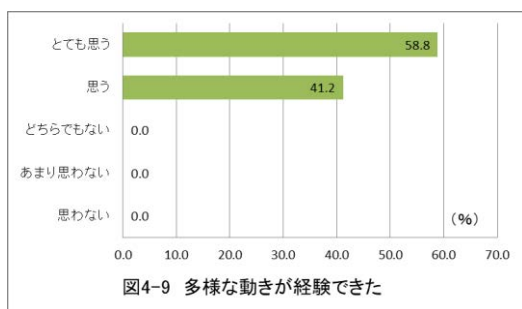
(1) 子どもに体を動かして遊ぶ機会をつくる機会が増えたかという問いに対し「とても思う」18%「思う」76%「どちらでもない」6%「あまり思わない」0%「思わない」0%という結果となった。

(2) 子どもが体を動かして遊ぶように声をかけることや、誘うことが増えたかという問いに対し、「とても思う」23%「思う」65%「どちらでもない」12%「あまり思わない」0%「思わない」0%という結果となった。

5. 教室の内容に関して

(1) 教室の満足度に対し「とても満足」47%「満足」41%「どちらでもない」12%「あまり思わない」0%「思わない」0%という結果となった。

(2) この教室ではいろいろな動きを経験できと思う



V 考察

各実践事例を振り返り、幼児の動きや様子、運動遊びの内容について考察し、また実践の客観評価として親へのアンケート調査結果をもとに考察した。

1. 実践事例の考察

(1) 実践事例①

この事例では、リズムに合わせて動くことの楽しさ

を経験すること、親子のふれあい活動を通して、親子間の信頼感を深めること、年間を通して決まった動きをすることにより、体の使い方や、身のこなしの洗練化を図ることがねらいであった。

親への調査において「教室でできるようになった動きがありますか」という問いに、すべての親が「ある」回答し、できるようになった動きを記述してもらったところ、図4-8のようになった。

スキップやギャロップは毎回の導入の音楽に合わせて行った動き、両足ジャンプ(ロケット発射)、ケンケン(フラミンゴおとと)、足ぬき回り(お母さん鉄棒くるりんぱ)は、毎回の導入時のふれあい体操で行った遊びの動きであり、親子で楽しみながら繰り返し行うことにより、いろいろな動きができるようになったと考えられる。一方、導入では音楽に合わせて動くことの延長でストップゲームが始まり、「歩くー走るー止まるーいろいろな姿勢をとる」など10分近く動き続けることから、導入だけでも十分な運動量を確保することができたといえる。

(2) 実践事例②

この事例では、マットを遊びから、多様な動きを経験すること、マット運動の導入をすることがねらいであった。

親にマットを使った動きのイメージを聞くと、小学校や中学校の器械運動の動きを連想することが多い。実際、親子で自由にマット遊びをさせると、親が子どもに前転(でんぐり返し)や後転などをさせようとする場面を見ることがよくある。しかしマット遊びは、マット運動の動きだけでなく、工夫次第でいろいろな動きが体験できる教材である。子どもたちは、イメージの中で何かになりきることで様々な動きを楽しむといわれる。マット遊びでもそのイメージを少し膨らませてあげることで、気持ちの楽しさやハリがでる遊びとなった。

いろいろな方向に回転する遊びをはじめ、親の背中や動くマットに乗る遊び、加速したり、ストップしたりする遊び、揺れを楽しむ遊びなど、マットを使った遊びは、日常生活ではあまりできない、やらない動きが多く、多様な動きを経験する上で、またマット運動の導入として効果的な遊びになったと考えられる。

(3) 実践事例③

この事例では、丸棒を使い遊びながら多様な動きを経験すること、丸棒遊びから鉄棒遊びあそびの導入をすることがねらいであった。

丸棒遊びの運動パターンである「握る」「転がす」「ねじる」「引っ張る」「ぶら下がる」「ささえり」「跳び越す」「かわす」は、鉄棒の運動パターンと共通している部分が多い。そこで杉原ら⁶⁾の「運動パターンの出現割合と頻度の回答分布」をみると、丸棒遊びの運動パターンの出現割合、頻度は高くはない。それは丸棒遊びや鉄棒遊びの動きは普段の生活にあまりない動きであり、機会をつくらなくては経験できない動きであるということである。筆者が幼稚園において鉄棒遊びを指導した経験では、鉄棒遊びに関わる運動パターンを経験している子どもと、していない子どもの動きには大きな差があることを感じている。

一方、小学校では器械運動の単元において鉄棒運動があるが、鉄棒が苦手な子どもは少なくない。これは自分を支える力が弱く技がうまくできないことや、鉄棒遊びで痛かった経験や、落ちた経験が原因だといわれている。

そこで、丸棒を使った遊びは、親子で遊びとして楽しみながら安全に、いろいろな動きを何度も繰り返すことができるという特長があり、鉄棒運動が苦手な子どもたちの導入にも有効ではないかと考えられる。

2. アンケート調査の考察

幼児期運動指針の「幼児期における運動意義」から、考察の観点となる「遊びを中心とする身体活動を十分に行うことで期待できる様々な効果」を示しておく。

- ①体力・運動能力の向上
- ②健康的な体の育成
- ③意欲的な心の育成
- ④社会適応力の発達
- ⑤認知的能力の発達

(1) 教室に参加した子どもの様子や変化

体を動かす遊びの状況の変化として、「体を動かす遊びを好んでするようになった」(図 4-1) から、今回の教室で重要なねらいである「体を動かして遊ぶ」ことが定着してきていると考えられる。

体力・運動能力の向上について、体力の向上(図 4

2) や体の使い方、動き、身のこなしの変化(図 4-3) をみると特に図 3 の「体の使い方、動き、身のこなしが変わったか」において「とても思う」の割合が高く、子どもの動きが洗練化され、親も子どもの成長を感じられたといえる。

健康的な体の育成について、生活習慣の変化がみられたのは半数であったが、食事や睡眠など身体的なことから、話が聞けるようになった、同年代の友達と遊ぶ、集団で体を動かすことが楽しめるなど社会性の発達などがみられた。

意欲的な心の育成について、意欲的に参加したか(図 4-4)、楽しんで参加したか(図 4-5)、その様子をみた。「意欲的」「楽しむ」は幼児期の遊びをするうえで重要な点になっているが、ここでは「意欲的に参加した」、「楽しんで参加した」とともに「とても思う」の割合が高く、子どもが意欲的に楽しんで教室に参加していたといえる。

社会適応力の発達について、教室の友達とかかわり遊ぶようになったか(図 4-6)、順番やルールを守ることができるようになったか(図 4-7) から考察した。

友達とのかかわりの変化では「思う」と「どちらでもない」・「あまり思わない」が半々であった。参加した子どもたちは、基本的に月に 2 回しか会わないので、その中でかかわって遊ぶには、会う頻度が少なかったのかもしれない。

順番やルールを守ることができるようになったかでは、「とても思う」「そう思う」が 90% 近くとなり集団の中で協調性が発達したことがうかがえた。

認知的能力の発達について、この調査での項目はないが、子どもの動きを観察から、年間を通してストップゲームを行い、指導者の言葉かけ(問題)に素早く反応できるようになってきており、認知能力の発達や成長を感じられた。

この教室に参加してできるようになったことはあるか(図 4-8) は、実践事例 1 の考察で記述した。

(2) 親子で体を動かして遊ぶ機会の変化

親子で外出し体を動かして遊ぶ機会が増えたかでは、「とても思う」「そう思う」が約 65%、親子で自宅や室内で体を動かして遊ぶ機会が増えたかでは、「そう思う」が 70% と親子での遊びが増えた傾向がみられた。この教室のねらいにある、運動不足の解消と運動を習

慣化するためのきっかけ作りや、親子の活動を通して親子間の信頼感を深めることの一助になったことがうかがえる。

(3) 保護者の意識の変化

子どもに体を動かして遊ぶ機会をつくる機会が増えたかでは、「とても思う」「そう思う」が94%、子どもが体を動かして遊ぶように声をかけや誘いが増えたかでは、「とても思う」「そう思う」が約90%弱となった。

教室では、年間を通して保護者に向け、その日に行う遊びの動きの意義や、子どもの動きをみて感じたことを伝え、子どもの体、運動、遊びについての情報を提供している。「幼児期に体を動かして遊ぶことの大切さ」の理解が深まったことを期待したい。

(4) 教室の内容に関して

教室の満足度は、「大変満足している」「満足している」が98%となり、教室に楽しんで参加してもらえたことが明らかになった。また教室で多様な動きが経験できたか(図4-9)は、「とても思う」「そう思う」が100%となり、年間プログラムで意識した「様々な遊びを取り入れることで、多様な動きを経験できるようにする」ことは達成できたといえる。

VI まとめ

本報告は、幼児における多様な動きを経験できる運動あそびの実践として、3才児になる未就園児対象の親子体操教室で行った年間プログラムを取り上げ、運動遊びの実践事例を報告した。

実践事例からは、教室において多様な動きを経験することができたか運動パターンという観点から考察した。保護者へのアンケート調査の結果からは、幼児期運動指針の「幼児期における運動の意義」にある「体を動かす遊びを行うことで期待できる効果」について考察し、また教室に参加した子どもの遊びの様子や変化、親子の遊びの変化、保護者の意識の変化についても考察し、教室のねらいが達成できたか検討した。その結果、3才児親子体操教室の実践は、幼児が楽しく体を動かして遊んでいる中で、多様な動きを身に付けていくことができるように、様々な遊びが体験できる手立てとして意義のある活動ではないかと考えられた。

【参考文献】

- 1) 文部科学省 スポーツ庁 (2017) : 平成28年度体力・運動能力調査報告書 体力・運動能力の年次推定 http://www.mext.go.jp/prev_sports/comp/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2017/10/10/1396889-3.pdf (閲覧日 2018年2月11日)
- 2) 文部科学省 スポーツ・青少年局 (2012) : 子どもの体力向上のための取組ハンドブック
- 3) 日本体育協会 (2015) : みんなで遊んで元気アップ 幼児期からのアクティブ・チャイルド・プログラム
- 4) 文部科学省 スポーツ・青少年局 (2012) : 幼児期運動指針
- 5) 杉原 隆・川邊貴子 編著 (2014) : 幼児期における運動発達と運動遊びの指導 遊びのなかで子どもは育つ ミネルヴァ書房
- 6) 杉原 隆ほか (2011) : 幼児の運動能力と基礎的運動パターンとの関係 体育の科学、61 (6)、455-461

(表-1) 3才児親子体操教室 年間プログラム

| 月 | 主 題 | ねらい | 内 容 | 準備／備考 |
|----|---|---|--|--|
| 4 | かかわり遊び ①親子ふれあい遊び 実践事例① ②親子バランス遊び | ・教室の場や先生に慣れる ・お母さんとふれあい体を動かすことを楽しむ ・リズムに合わせて動くことを楽しむ | ・歩く、走る、スキップ、ギャロップ、後歩き、後走り ・いろいろ歩き ・ストップゲーム(色・形・もの・ひとにタッチ) ・かけっこ遊び(親子で、一人で、すれ違いで) ・バランス遊びーフラミンゴ けんけん ぐらぐら地震 スカイツリー | 音響 |
| 5 | 粗大運動 ①マット遊び 実践事例② ②マット運動の動き | ・遊びながら横回転や縦回転の動きを経験する ・マットに乗り横すべりや縦すべりの経験をする ・ブリッジや逆立ちなどの動きづくりをする | ・親亀・子亀、マットで海苔巻き、マット脱出遊び、ゴーカート、 遊園地、 スキー・スノーボー、 ゆりかご、島とび、お家に戻れ ・ブリッジ、逆立ち、ロケット回り、坂道ゴロゴロ、前転・後転の体験、 | ストレッチマット 跳び箱 |
| 6 | ①平均台遊び ②跳び箱遊び | ・平均台遊びや跳び箱遊びを楽しむ ・バランスをとりながら歩く ・高いところによじ登り、飛び降りる | ・平均台:下をくぐる、カニ歩き、一本橋、坂登り、坂降り、親子と一緒に平均台 ・跳び箱:よじ登る、飛び降りる、馬乗りすすみ ・アスレチックで遊ぼう | マット 跳び箱 平均台 |
| 7 | ①丸棒遊び 実践事例③ ②鉄棒遊び | ・丸棒を使い握る、ねじる、引っ張る、ぶら下がる動きを経験する(鉄棒あそびの導入) ・鉄棒でぶら下がり、足ぬき回り、腕支持をする | ・棒転がし、棒ねじり、棒引き、ナマケモノ(手足でぶら下がり)、 ブランコ(ぶらさがり)、布団干し、 つばめ(腕支持)、 空中ブランコ ・鉄棒でナマケモノ、ブランコ、つばめ、コウモリ、足ぬき回り | 丸棒 鉄棒、 ストレッチマット |
| 8 | ①フープ遊び ②フープ運動遊び | ・フープ遊びを楽しみフープに慣れる ・両足の開閉ジャンプをする ・片足ケンケンにチャレンジする | ・フープ電車、フープ縦回し、フープ転がし、フープくぐり、 ・両足ジャンプ 片足ジャンプ グーパージャンプ(親の足・フープ) ・フープのトンネルくぐり、 フープ鬼ごっこ、フープとりゲーム | フープ |
| 9 | 運動会遊び | ・運動会の競技の動きを経験してみる | ・かけっこ(徒競走) 障害物走 玉入れ 綱引き リレー | フープ、籠、お手玉 マット、跳び箱 長縄、バトン |
| 10 | ロープ遊び ①長縄跳び遊び ②短縄跳び遊び | ・長縄遊びを楽しむ ・短縄遊びを楽しむ | ・長縄:ジャングル探検(へびの親子、川、わな、クジラ)、天国と地獄ゲーム ・短縄:電話とマイク、綱渡り、左右のジャンプ、回し縄ジャンプ、縄回し歩き | 長縄、短縄、フープ |
| 11 | 身近なもので遊ぼう ①タオルを使い遊ぶ ②新聞紙を使い遊ぶ | ・家庭にあるものを使い工夫して遊ぶ ・タオルを使ってできる遊びを紹介する ・新聞紙を使ってできる遊びを紹介する | ・タオル:ソフトクリーム、ねこのしっぽ、タオルボール、ゆりかご、忍者になあれ ・新聞:じゃんけん島とり、張り付く手品、凧揚げ、野球、ゴルフ、ホッケー、 ほうきづくり、アンパンチ、落ち葉ひらひら雲隠れ、片付けアンパンマン | バスタオル フェイスタオル 新聞 |
| 12 | ボール遊び ①大ボール遊び ②小ボール遊び | ・色々な大きさのボール遊びを通して、握る、転がす、捕る、つく、蹴る、投げる、ねらって投げるなどの動きを経験する | ・ストレッチボール:大玉ころがし、大玉よけ ・風船ボール:おしりでタッチ、つく、ける、投げる、キャッチ、ヨーヨー ・お手玉ー手・頭・肩にのせてバランス歩き・追いかかけっこ、お手玉キャッチ ・小ボールー体に隠す(筋肉マン)、キャッチ、投げる(片手)、的をねらう | ストレッチボール、 風船、お手玉 ビニールテープ 小ボール |
| 1 | 前半の動きのおさらい ①マット遊び ②丸棒あそび(鉄棒) | ・前期に行った遊びをもう一度する ・前期からの動きの違いや成長をみる | ・マット:ブリッジ、逆立ち、ロケット回り、前転・後転の体験、お家に戻れ ・丸棒(鉄棒):ナマケモノ(手足でぶら下がり)、ブランコ(ぶらさがり)、布団干し、 つばめ(腕支持)、足ぬき回り | 丸棒 ストレッチマット |
| 2 | アスレチック遊び | ・アスレチックを楽しむ ・いろいろな動き、体の使い方を体験する | ・いろいろな道具を組み合わせ、アスレチックコースをつくり、多様な動きにチャレンジする | 跳び箱、鉄棒、マット フープ、平均台、 滑り台、トランポリン |
| 3 | 集団遊び | ・集団でゲームを楽しむ ・チームをつくりゲームを楽しむ | ・長縄跳びのゲーム、フープを使ったゲーム、マットを使ったゲーム しっぽとり、鬼ごっこ、ころころドッジ リレーなど | 大ボール、ビブス 長縄、マット |

表3-1 実践事例① 「展開①として年間を通して行う動きと遊び」

ねらい

- ・リズムに合わせて動くことの楽しさを体験する
- ・毎回決まった動きをすることにより、体の使い方や、身のこなしの洗練化を図る
- ・親子のふれあい活動を通して、親子間の信頼感を深める

| | 活動内容 | 留意点 | 備考／その他 |
|------------|---|--|--|
| 導入 5分 | <ul style="list-style-type: none"> ・指導者の周りに集まり好きな場所に座る ・手遊びのあいさつ(親子) ・出欠確認 名前を呼ばれたら大きな声で返事をする(子)。 <ul style="list-style-type: none"> ・本時の運動遊びの説明を聞く(親) | <ul style="list-style-type: none"> ・あいさつ、出欠確認の際に子どもたちの表情や行動、親子関係を視診し、その日の教室の雰囲気把握する。 ・あいさつの際、子どもは指導者の周りに集まり、一人で座って待つか、親の膝の上に座って待つ。回を重ねるごとに一人で座れるように促す。 ・親に本時の運動遊びの内容を伝え、体験したい動きや運動を理解してもらう。 | <ul style="list-style-type: none"> ・回を重ねる度に、一人で座れるようになったか、返事ができるようになったか気にかける。 ・集団の一体感ができるように、また和やかな雰囲気づくりをする。 |
| 展開① 15分 | <p>①音楽に合わせて動く(親子) 音楽に合わせて、歩く、走る、スキップ、ギャロップ(左右)、後歩き、後走り・いろいろ歩き(熊・クモ・アヒルなど)をする。</p> <p>②ストップゲーム その流れでストップゲームに入る。 音楽が止まると動きも止める 指導者の言葉かけ(問題)を聞いてすばやく動く 色「赤いものにタッチ」「白いものにタッチ」 形「丸いものにタッチ」「星にタッチ」 物「やわらかいものにタッチ」 人「男の子にタッチ」「お母さんにタッチ」 素早くいろいろな姿勢をとる動き 「大風だ」⇒ 「飛ばされないようにペチャンコに寝るよ」 「雨が降ってきた」⇒ 「(四つ這いの)お母さんのお家に入るよ」 力を入れる動き 「芋堀だ」⇒「お母さん芋を引っ張る」 「お母さんの木に登る」⇒「しがみつく」 追いかける、逃げる動き 「子どもが猫」⇒「お母さんネズミを追いかける」</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・開始時は親と手をつないで動き始めるが、子どもが動きにのってきたら、一人で動くように促す。一人でできたことをほめる。 ・スキップやギャップなど、今までできなかった動きができるようになったらほめる。 ・子どもがうまく動けないときには、親に支援の方法の見本をみせる。 ・ストップゲームでは子どもが想像しやすい場面設定をし、楽しみながらいろいろな動きを経験できるように工夫する。 ・ストップゲームの言葉かけ(問題)は、初回から数回は同じ動きを繰り返し、動きのパターンを覚える。 ・動きのパターンが理解できたら、次第に難しい声かけ(問題)にし、子どもたちに考えさせ、判断させ、動くよう促す。 | <ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちが意欲的参加するように声をかける。 ・子どもたちの動きの成長を気にかける。 ・母親の支援の仕方をアドバイスする。 ・子どもたちが楽しみながら動いているか。 ・子どもたちが親元を離れて積極的に動き出しているか。 ・指導者の声かけが難しいか。 ・子どもの反応はどうか。 |
| | <p>③親子のふれあい体操</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子ども一人の動きとバランス運動 フラミンゴおととと(片足ケンケン) ・ロケット発射(両足ジャンプ) ・親子二人組の動き 足の下からこんにちは(開脚の前後屈) なべなべそこぬけ(肩回し) お母さん鉄棒くるりんぱ(足ぬき回り) こんなことできるかな(バランス遊び) ・親向けのストレッチ | <ul style="list-style-type: none"> ・準備体操には、今できている動きと、これからできそうな動きを入れる。 ・準備体操の一部に、毎回必ず行う動きを取り入れ、親が子どもの動きの成長が見えるように、気づきやすいようにする。 ・準備体操は、毎回行う動きの他に、その日に行う動きと関連を持たせる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの反応をみて、言葉かけをどんどん変えていく。 |
| 展開② | | | |
| 整理 10分 | 使用した道具の片づけをする 指導者の周りに集まり絵本の読みかせを聞く | 子どもたちが座り落ち着いてから絵本を読み始める。 | 絵本 |

表 3-2 実践事例② 「マット遊び」

ねらい

- ・マットを使って遊び、いろいろな動きを経験する
- ・マット遊びからマット運動の導入をする

| | 活動内容 | 留意点 | 備考／その他 |
|------------|--|--|--|
| 展開② 20分 | ①親亀・子亀 握り寿司 マットにうつ伏せに寝ている親の背中に子どももうつぶせに寝てくっつく。親は子どもをのせたまま高這いの姿勢になったり、膝をつき丸くなり握りずしのようにになったりする。 | ・子どもが親の背中に寝るときにはしっかりと見つかせ、親が動いても離さないようにする。 ・指導者はお寿司の「ネタ」を聞き、食べるしぐさでくすぐり場を盛り上げる。 | ・子どもたちが楽しみながら動いているか。 |
| | ②のり巻き ⇒ 脱出遊び (写真 2-1) マットに子ども寝かせ、親はごろごろ海苔巻きのように巻く。そのマットに巻かれた子どもは体をいろいろ動かし逃げ出す。 | ・見本になってくれる子どもを指名し、指導者がやって見せる。1 回目は逃げやすいように、マットから両手を出して巻いてもらう。2 回目はマットに両手を入れて巻いてもらい逃げるのが難しくする。 | ・「これは何巻きなの?」と聞き、子どものイメージを膨らます。 |
| | ③ゴーカート (写真 2-2) 子どもをマットの片端に正座させ、マットの両端をしっかりと握らせる。親はそのマットを引っ張りゴーカートのように動かす。 | ・マットを急に強く引っ張ると、座っている子どもがひっくり返ってしまうのでゆっくり引っ張る。慣れてきたら引っ張る強さを変えて、加速したり止まったりしてみる。 ・乗り手を交代して、親の乗ったマットも引っ張ってみることで強い力を出してみる。 | ・近くの組とぶつからないように気を配る。 ・母親の支援の仕方をアドバイスする。 |
| | ④スキーとスノーボード (写真 2-3) 子どもをマットの片端に立たせ(正面・横向き)せ、親はそのマットを引っ張りスキーやスノーボードをやっているように動かす | ・遊びの名前はサーフィンでも、空飛ぶじゅうたんでも、子どものイメージがわく言葉を探すと楽しくなる。 ・立位の状態で動かすので、急に引っ張り、子どもが倒れないように気を付けるよう言葉かけをする。 | ・子どもたちが楽しむように、場面設定を変えたり、声掛けをして、雰囲気づくりをしたりする。 |
| | ⑤ゆりかご (写真 2-4) マットに子どもを寝かせ、マットの両端を親が持ちハンモックのように揺らす。 | ・親はマットの両端をしっかりと持ち、マットを離さないように気を付ける。マットをおろすときは優しくおろす。 | ・子どもの表情をよく観察し、怖がっていたら持ち上げるだけにしたり、揺れを小さくしたり加減する。 |
| | ⑥ゲーム ・島とび 敷いてあるマットを「島」に見立てて、隣の島へ飛び移る。 ・「モグラ」タッチ マットを丸い筒状にして立て、子どもは「モグラ」になりその中に隠れる。子どもが顔を出したら親が子どもの頭にタッチする。 | ・島と島の間をうまく調整し、子どもが楽しめるように配置する。島ら海に落ちたら「泳ぐ」また落ちたら「ワニ」がやってくるなど遊びの要素を入れる。 ・子どもが「モグラ」を楽しんだら、親と交代をして役割の交代をする。 | ・子どもたちが楽しみながら動いているか。 ・子どもたちが親元を離れて積極的に動き出しているか。 |



写真 2-1
のり巻き



写真 2-2
ゴーカート



写真 2-3
スノーボード



写真 2-4
ゆりかご

表 3-3 実践事例③ 「丸棒遊び」

ねらい

- ・丸棒を用いて遊びながら多様な動きを経験する
- ・丸棒遊びから鉄棒あそびの導入をする

| | 活動内容 | 留意点 | 備考／その他 |
|------------|---|--|--|
| | 丸棒とマットの準備 | ・丸棒の扱い方の注意と安全確認をする | ストレッチマット、丸棒 |
| | ①こねる・マッサージ(棒転がし) (写真3-1) 親がマットにうつぶせに寝て、それをうどんやそばに見立てて麺棒で延ばす。 | ・マッサージも同様の動きで、親と子どもが交代しながら行う。 | ・丸棒の使い方をよく見て安全に配慮する。 |
| | ②ドア(ふた)を開けよう(棒ねじり) 親が棒を横に持ちドアノブに見立てて子どもがねじる。 | ・ねじる動きがわからない場合は、親が棒をねじって見せる。ねじる動きが上手になってきたら、親は強めに棒を握り、子どもがねじるのに力を入れるようにする。 | ・ねじる動きが上手になったら、棒を縦に持って、ペットボトルのふたに見立ててやってみる。 |
| | ③力持ちはどっち(棒引き) 子どもに棒を強く握らせ、親が引っ張る。子どもが引っ張り始めたら、親も手加減しながら引っ張る。 | ・引っ張るという動きがわからない場合は、棒を強く握り離さないようにさせ引っ張る。強く引っ張っている時に、手を離すところぶりで気を付ける。 | ・綱引きのように掛け声をかけると盛り上がる。 |
| | ④ナマケモノは誰だ(手足でぶら下がり) 子どもをマットに仰向けに寝かせ、両手で棒を握り、両足を棒に絡ませる。 (写真3-2-①) 準備ができた棒を持ち上げる。 (写真3-2-②) | ・棒の両端は大人が持ち、子どもの手や足を軽く押さえてあげると、手足が離れることなく子どもも安心してできる。怖がる場合は背中をマットに付けたままでよい。 | ・うまくできるようになったら少し揺らしてみる。 |
| 展開② 20分 | ⑤ブランコ(手だけでぶらさがり) (写真3-3) 子どもは棒を順手で持ち万歳をする。その棒の両端を親が持ち、持ち上げる | ・持ち上げるときはゆっくり上げて、子どもの手に握る力がかかり、体が浮く感覚を楽しむようにする。 | ・ぶら下がる動きが上手になったら、少し揺らしてみる。 |
| | ⑥コウモリ、足ぬき回り ぶら下がっている棒に足の裏をつけて、コウモリのように逆さになる。できる子どもは足ぬき回りをする。 | ・ぶら下がりが上手になった子ども向けの動き。初めて体験する子は、棒を握りマットにおしりがついている状態から足を棒につけ、持ち上げてあげると恐怖感なくできる。 | ・子どもの手が離れないように握っている手を軽く押さえてあげるとよい。・怖がっている時には無理にさせない。 |
| | ⑦つばめ(腕支持) (写真3-4) 棒を握り、両肘を伸ばし腕で体を支え、電線に止まるつばめのようなになる。 | ・子どもは棒を順手で持ち、下におろして肘を伸ばす。その棒の両端を親が持ち、ゆっくり持ち上げる。肘が曲がってしまうときは脇に手を入れ少し持ち上げてあげるとうまくいく。 | 下におろした棒は大腿に強く押し当てるようにすると肘が伸びる。 |
| | ⑧空中ブランコ (写真3-5) ぶら下がりが上手になったら、空中ブランコのようにマットからマットへ移動してみる。 | ・できるようになったら、遠くのマットまでぶら下がって試してみる。 二人でぶら下がってみる。(親は大変) | 疲れてきて、握力が次第になくなってきているので、手が離れないよう様子をよく見て行う。 |
| | ⑨忍者(棒ジャンプーかわす) (写真3-6) 親は床につけた棒を横に振り、子どもはその棒をジャンプする。時々その棒を上にあげ横にふり、子どもはしゃがんでよける。 | ・動きがわかるようになるまで、下の棒振りだけ、上の棒振りだけと分けてゆっくり動かしながら子どもの動きに合わせる。 | できるようになってきたら、棒の動きをよく見て、子どもに動きを判断させる。 |



写真3-1
マッサージ



写真3-2-① ナマケモノ①



写真3-2-② ナマケモノ②



写真3-3
ブランコ



写真3-4
つばめ



写真3-5
空中ブランコ



写真3-6
棒ジャンプ

中学校における部活動参加状況と学校生活との関連

小林秀紹（札幌国際大学），飯野温子（北海道教育大学大学院），
城後豊，松井則之，片岡辰三（札幌国際大学），神林勲（北海道教育大学）

キーワード： 学校生活，満足度，

1 はじめに

運動部活動は，中学校や高校の教科外活動で行われるスポーツ活動で，スポーツに興味と関心をもつ同好の生徒の自主的・自発的な参加によって行われる(友添, 2016). つまり，生徒が望めば，学校という場で日常的にスポーツ活動が行え，そこに行けば仲間がいるという，いわばスポーツ権がだれにでも保証されている場ともいえる. 文部科学省は運動部活動の意義を生涯スポーツ，体力向上および健康増進に繋がる活動であると示している. 運動部活動は，人々がスポーツリテラシーやスポーツの教養を身につけ，生涯にわたって豊かなスポーツライフを送るうえでの基礎を培う場である(友添, 2016). また，運動部活動は人間形成を支援するものであり，学校生活に豊かさをもたらす意義も有している. 競技志向の運動部だけではなく，居場所としての運動部の意義も決して小さくない.

これまで，運動部活動に参加する意義として様々な観点から報告がなされている. 上野と中込 (1998) は，運動部活動参加者と全く部活動に参加していない生徒を比較し，運動部活動参加者はスポーツの場面で必要とされる心理・社会的スキルをライフスキルとして獲得しており，その獲得にはスポーツ場面における心理・社会的スキルの獲得の程度，及び指導者からの適切な働きかけが関係することを明らかにし，その意義をしている. その一方で，中学生の部活動の退部理由の1つに学業との両立の難しさが報告されており(角谷, 2005)，学業成績は中学生にとって部活動の継続に関する中心的課題と推測される. 加えて，中学生が学校生活で経験する代表的なストレスとして，学業活動と友人関係があげられる

(三浦, 2002).

運動部活動に参加することは様々な恩典が指摘されている一方，運動部活動に参加する者を単に増やすことだけが望ましいことではないことと，学業との兼ね合いの難しさが指摘されている. かかる意味で，運動部活動を行うことの意義は，様々な観点から包括的に検討されるべき課題と考えられる.

本研究は中学校における部活動と学校生活との関連を検討するために，学校生活に対する意識の因子構造を明らかにし，運動部，文化部，無所属及び退部状況別の学校生活に対する意識について明らかにすることを目的とした.

2. 方法

1) 調査対象

調査対象は S 市の中学校 3 校における第 1～3 学年の生徒 1440 名(男子 712 名，女子 728 名，1 学年 376 名，2 学年 542 名，3 学年 522 名，運動部 780 名，文化部 269 名，無所属 298 名，退部 93 名)である. 運動部とは，剣道部，陸上競技部，バスケットボール部，卓球部，サッカー部，野球部，バレーボール部，バドミントン部，個人部(柔道，水泳，フィギュア)，ソフトテニス部の 10 部である. 文化部とは，吹奏楽部，演劇部，英語研究部，合唱部，コンピュータ部の 6 部である. なお，調査の実施にあたり，対象者へ事前に調査用紙記入への理解を求め，個人情報は全て数値化をし，個人を特定されるようなことはないこと，そして，研究以外での使用は一切しないことについて同意を得たうえで行った.

2) 調査項目

部活動の所属状況として，運動部，文化部，無所属

及び退部について回答を得た。学校生活に対する意識については、学校生活満足感（角谷，2005）に関する5項目，友人関係に関する4項目（岡田，2009），学業に対する意欲4項目（岡田，2009），および学業コンピテンス5項目（角谷，2005）の計18項目を利用した。全ての項目は5段階評定によるリッカートスケールを適用した。

3) 統計解析

学校生活に関する質問18項目相互の関連性を手がかりに、その背後にある潜在因子を抽象化するために探索的因子分析(主成分法, Promax 回転)を行なった。運動部, 文化部, 無所属及び退部の4群間の学校生活状況因子得点(完全推定法 T 得点)の差を検定するために一要因分散分析を行い、群間差については Tukey の方法により多重比較検定を行なった。

3. 結果

1) 学校生活に対する意識の構造

学校生活満足度に関する質問項目18項目に探索的因子分析(斜交回転 Promax)を適用した結果、4因子が抽出された。第1因子を学業コンピテンス、第2因子を学校生活満足感、第3因子を友人関係、第4因子を学業への意欲とした(表1)。

2) 学校生活に対する意識の因子得点における運動部、

文化部, 無所属及び退部の4群間の分散分析

運動部, 文化部, 無所属及び退部の4群間の平均の差をみるために、第1因子～第4因子の得点について、一要因分散分析を行った(表2)。第1因子(学業コンピテンス)では、運動部は無所属及び退部と有意差が認められた。第2因子(学校生活満足感)では、運動部は無所属及び退部との間に有意差が認められた。また、退部は全ての群との間に有意差が認められた。第3因子(友人関係)では、運動部は無所属及び退部との間に有意差が認められた。また、文化部は退部との間に有意差が認められた。第4因子(学業への意欲)では、無所属は運動部及び文化部との間に有意差が認められた。

4. 考察

1) 学校生活に対する意識の因子構造

学校生活に対する意識の探索的因子分析の結果、「学業コンピテンス」「学業への意欲」「学校生活

表1 学校生活の因子分析の結果と因子間相関

| 番号 | 項目 | F1 | F2 | F3 | F4 |
|----|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| 10 | 自分の成績が良い方だと思う | 0.95 | -0.08 | 0.02 | -0.12 |
| 9 | テストの点数は良い方だ | 0.95 | -0.08 | 0.02 | -0.11 |
| 13 | 授業中の質問にはだいたい答えることができる | 0.72 | 0.01 | -0.04 | 0.05 |
| 11 | 授業は理解できる | 0.63 | 0.11 | -0.08 | 0.19 |
| 8 | 授業の内容は理解できている | 0.58 | 0.09 | -0.05 | 0.26 |
| 12 | 物覚えが良い | 0.53 | 0.00 | 0.11 | 0.00 |
| 16 | 学校に来たくない | -0.02 | 0.90 | -0.12 | -0.05 |
| 14 | 学校は楽しい | -0.01 | 0.80 | 0.15 | -0.05 |
| 15 | 現在の学校生活に満足している | 0.06 | 0.74 | 0.12 | -0.03 |
| 17 | 何となく学校に通っている | -0.07 | 0.71 | -0.11 | 0.09 |
| 18 | 学校に自分の居場所がない | 0.03 | 0.39 | 0.32 | -0.04 |
| 3 | 学校内には気軽に話せる友達がいる | -0.01 | -0.14 | 0.92 | 0.01 |
| 2 | たよりにできる友達がいる | -0.04 | -0.02 | 0.77 | 0.05 |
| 1 | 自分の友達とはうまくいっている | 0.02 | 0.09 | 0.68 | 0.02 |
| 4 | クラス内には色々な活動やおしゃべりに誘ってくれる友達がいる | 0.04 | 0.05 | 0.67 | 0.00 |
| 6 | 勉強して良い成績をとろうと努力している | -0.01 | -0.04 | 0.03 | 0.81 |
| 5 | 学校の勉強には自分から自主的に取り組んでいる | 0.04 | 0.05 | 0.03 | 0.76 |
| 7 | 学習内容をより理解するための自分なりの学習の仕方がある | 0.06 | -0.05 | 0.02 | 0.72 |
| F1 | 学業コンピテンス | 1.00 | | | |
| F2 | 学校生活満足感 | 0.34 | 1.00 | | |
| F3 | 友人関係 | 0.28 | 0.58 | 1.00 | |
| F4 | 学業への意欲 | 0.65 | 0.41 | 0.35 | 1.00 |

表2 学校生活因子得点の所属群間の分散分析および体重比較検定の結果

| 因子名 | 運動部 | | 文化部 | | 無所属 | | 退部 | | F-value | p-value | 多重比較検定 |
|----------|------------|-----|------------|-----|------------|-----|------------|-----|---------|---------|---------------|
| | Mean | SD | Mean | SD | Mean | SD | Mean | SD | | | |
| 学業コンピテンス | 50.5 ± 0.3 | 0.3 | 50.5 ± 0.6 | 0.6 | 50.5 ± 0.6 | 0.6 | 50.5 ± 1.0 | 1.0 | 4.77 | 0.000 | 運>無, 退 |
| 学校生活満足感 | 51.2 ± 0.3 | 0.3 | 51.2 ± 0.6 | 0.6 | 51.2 ± 0.6 | 0.6 | 51.2 ± 1.1 | 1.1 | 14.54 | 0.000 | 運>無, 退 文, 無>退 |
| 友人関係 | 51.1 ± 0.3 | 0.3 | 51.1 ± 0.6 | 0.6 | 51.1 ± 0.6 | 0.6 | 51.1 ± 1.1 | 1.1 | 11.62 | 0.000 | 運>無, 退 文>退 |
| 学業への意欲 | 50.6 ± 0.3 | 0.3 | 50.6 ± 0.6 | 0.6 | 50.6 ± 0.6 | 0.6 | 50.6 ± 1.0 | 1.0 | 5.13 | 0.000 | 運, 文>無 |

数値はT得点の平均値および標準偏差, 多重比較検定はTukey法

満足感」「友人関係」の4因子が抽出された。河村(1999)が作成した学校生活満足度尺度は、いじめや不登校の可能性を早期に発見することを目的に作成され、いじめや不登校の傾向にあった子どもの抽出によって臨床的妥当性が確認されている。同尺度は、承認感と被侵害感の2因子で構成されており、承認感は、級友からの受容や承認に関する項目で構成され、適応感を積極的に測定している因子と捉えることができ、被侵害感は、生徒のいじめ・冷やかしなどの被害に関する項目で構成され、主に不適応感に相当する因子と捉えることができるとされている。本研究の因子分析の結果では学校生活満足感の一つの因子として解釈された。意識の向きは、反転項目によって全て同一方向への統一を図っており、この因子が分離せずに抽出されたと推測される。

2) 運動部, 文化部, 無所属及び退部の4群間の学校生活に対する意識の差異

運動部, 文化部, 無所属及び退部の4群間において、4因子の得点の平均を比較した結果、運動部は、学業コンピテンス, 学校生活満足感及び友人関係において無所属と退部間で有意差が認められた。また、学業への意欲では、無所属との間に有意差が認められた。一方、文化部は、学校生活満足感, 友人関係において退部間で有意差が認められた。無所属の間では、学業への意欲において有意差が認められた。無所属(無所属, 退部)との差でみると、運動部は文化部より学校生活の様々な領域でポジティブな影響を与えていることが推察される。さらに、学校生活満足感において、無所属と退部の2群間で有意差が認められた。角谷ら(2001)は、中学生の発達課題にかかわる欲求(所属欲求と自律欲求)が満たされていることが中学生の充実感や学校生活への満足度に対して重要であり、部活動はその欲求を満たす1つの場所であると指摘している。本研究での結果では、

無所属のうち約50%の者が学校外でクラブチームや習い事を行っていたことから、無所属のうちの約半分の者が、学校外で発達課題にかかわる欲求を満たすことのできる場所があると考えられる。一方、退部した者は、学校外でクラブチームや習い事を行っている者は約2%だった。部活動をやめることによって、発達課題にかかわる欲求を満たす場を1つ失うことになる。このことから退部は、部活動を続けている人はもちろん、無所属よりも学校生活満足感が低くなると推察される。

学業への意欲において、運動部, 文化部は無所属との間のみ有意差が認められた。一方、退部との間に有意差が認められなかった。この理由としては、退部する理由の1つに「学業との両立の難しさ」があげられるため、退部した者は、勉強に対する意欲が無所属より強いためではないかと推察される。

本研究の結果から、部活動に参加することにより学校生活がよりよいものになると期待される。しかし、強制的な部活動参加は、退部の可能性もあり、学校生活満足感の低下の原因になるかもしれない。以上のことを踏まえたうえで、部活動を推進していく必要があると考えられる。

まとめ

札幌市内の中学生1440名を対象に学校生活及び部活動に関する調査を行った。4因子の得点を部活動の所属について比較し、学校生活への関与を明らかにした。加えて、運動部活動の参加を推進することや学校生活の向上および運動部活動の在り方に関する知見を提供するための糸口となることを目的とし、以下の結論を得た。

運動部, 文化部, 無所属及び退部の4群間において、学校生活に対する意識4因子の得点について一元配置分散分析を行なった。運動部と無所属とではすべての因子間で有意差が認められた。また、運動部と退部群とでは学業への意欲以外の因子間で有意

差が認められた。一方、文化部と無所属とでは、学業への意欲でのみ有意差が認められた。退部との間では、学校生活満足感、友人関係の因子間で有意差が認められた。よって、運動部と無所属(無所属, 退部)とを比較すると、運動部は文化部より学校生活の様々な領域でポジティブな影響を与えていることが推察された。退部に注目してみると、学校生活満足感においてのみ、運動部、文化部及び無所属の3群間において有意差が認められた。中学生の発達課題にかかわる欲求(所属欲求, 自律欲求)が満たされていることが充実感や学校生活への満足感に対して重要であり、部活動はその欲求を満たす1つの場所であると指摘している(角谷, 2001)。部活動を途中でやめてしまうことは、発達課題にかかわる欲求を満たす場を1つ失うことになる。よって、退部することは、学校生活にマイナスな影響を与えうることが推察された。

参考文献

- 1) Eccles, J. S. , Midgley, C., Wigfield, A. , Buchanan, C. M. , Reuman, D. , Flanagan, C. , and Iver, D. M. (1993) Development during adolescence: The impact of stage environment fit on young adolescents' experience in schools and in families. *American Psychologist* 48, 90-101.
- 2) Eccles, J. S. , Wigfield, A. , and Schiefele, U. (1998) Motivation to succeed. In W. Damon, and N. Eisenberg, (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.3.*
- 3) 鹿毛雅治(1998)学習と将来のつながり. 落合良行編, 中学二年生の心理. 大日本図書: 東京, 33-70.u 上野耕平・中込四郎(1998)運動部活動への参加による生徒のライフスキル獲得に関する研究. *体育学研究* 43 : 33-42.

- 4) 友添秀則(2016)運動部活動の理論と実践. 大修館: 東京 pp. 13-14.
- 5) 三浦正江(2002)中学生の学校生活における心理的ストレスに関する研究. 学校生活における心理的ストレスの実態: 高校入試時期の学業ストレス, 中学入学・進級時期の友人関係ストレスについて. 風間書房: 東京, pp.83-84.
- 6) 岡田有司(2009)部活動への参加が中学生の学校への心理社会的適応に与える影響: 部活動のタイプ・積極性に注目して. *教育心理学研究*, 57 : 419-431.
- 7) Shaw, M.S., Kleiber, D.A. , and Caldwell, L.L.(1995) Leisure and identify formation in male and female adolescents: A preliminary examination. *Journal of Leisure Research*, 27. 245-263.
- 8) *Social, emotional, and personality development (pp.1017-1096) New York: Wiley.*
- 9) 角谷詩織・無藤隆(2001)部活動継続者にとっての中学校部活動の意義: 充実感・学校生活への満足度とのかかわりにおいて. *心理学研究*, 72 (2) 79-86.
- 10) 角谷詩織(2005)部活動への取り組みが中学生の学校生活への満足感をどのように高めるか: 学業コンピテンスの影響を考慮した潜在成長曲線モデルから. *発達心理学研究* 16 (1) : 26-35.
- 11) 竹村明子・前原武子・小林稔(2007)高校生におけるスポーツ系部活参加の有無と学業の達成目標および適応との関係. *教育心理学研究*, 55 (1) : 1-10.
- 12) 上野耕平(2006)運動部活動への参加による目標設定スキルの獲得と時間的展望の関係. *体育学研究*, 51 : 49-60.
- 13) 山口満(2001)新版特別活動と人間形成. 学文社: 東京.
- 14) 河村茂雄 (1999) 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発(1)—学校生活満足度尺度(中学生用)の作成— *カウンセリング研究*, 32,274- 282.

教員養成における成果としての表現と教育としての表現の在り方

『総合表現演習』の四半世紀の教育実践から

河本 洋一

札幌国際大学短期大学部幼児教育保育学科

キーワード：表現教育、自主ゼミ、総合表現演習、オペレッタ、わくわくフェスティバル

1. はじめに

“コクサイのオペレッタ”として定着してきた『総合表現演習』は、1991（平成3）年度にその活動が自主ゼミから授業化され、2016（平成28）年度に誕生から26周年を迎えた。同時にこの年は、『総合表現演習』という科目の最後の年にもなった。なぜならこの年から、札幌国際大学短期大学部幼児教育保育学科（以下、「本学科」）の新カリキュラムが始まり、そのカリキュラムの中で、『総合表現演習』は『表現課題演習』という新設科目として再構築されることになったからである。

本学科のカリキュラムの改訂の背景の一つには、カリキュラム・ポリシー（教育課程編成方針）と、その上位概念である本学の「教育の基本的考え方」や「建学の礎」との間の整合性が不十分な状況が長きにわたり続いていたことが挙げられる。さらに、カリキュラム・ポリシーとディプロマ・ポリシー（学位授与方針）及び、アドミッション・ポリシー（入学者受け入れ方針）といういわゆる三大ポリシーの間にも不整合が生じていたこと、また18歳人口の減少による学生の実態の変化や、地域社会や保育現場から本学科へ寄せられる期待の変化なども、カリキュラムの改訂の機運を後押しした。

このような背景や機運の下、本学科では、2014（平成26）年4月にカリキュラム検討委員会を立ち上げ、単なる欠点修正ではなく、本学科の新たな学びの姿の構築へと結びつけるためのカリキュラムを2015（平成27）年7月に学科内で決議した。改訂のポイントは、以下に挙げる四つである。

- ①「全入時代」に耐えうる構造的なもつこと
- ②本学科の教育を特徴付ける科目を設定すること
- ③学修の段階や科目間の関連性を実感できること
- ④科目群主任を配置し、カリキュラムの策定・シラバス作成・授業改善を一体化して実施すること

これら四つのポイントのうち、②の科目の一つとして『表現課題演習』は、『子どもの遊び演習』『ことばの力』『子どもの発達と保育』『保育プロジェクト演習』などと並んで、新たな教育内容を達成するために設定され、『総合表現演習』はその26年

の歴史に幕を下ろすことになった。

成果発表を本学の総合情報館シアターでおこなうという外見こそ変わっていないものの、26年の歴史の中で、『総合表現演習』に取り組む学生や教員の姿は大きく変わってきた。

オペレッタやミュージカルの制作を教育の一環として実施している大学や短大は、決して珍しくはない。そして、その成果として残される本番の発表映像や記録集が後世の学生へ伝えられていく。なぜ、舞台芸術家を養成する学科ではない保育科で、オペレッタやミュージカルに取り組む大学や短大が多いのか。それは、その制作過程や振り返りに、保育や教職を目指す学生への教育としての意義が見いだされるからではないだろうか。

幸運なことに、筆者は26年の歴史の14年を経験し、その間、この授業の萌芽期を知る先輩教員と共に授業に携わったり、総合情報館（シアター）の建設に関わった和野内崇弘理事長（当時）から多くの助言を得たりする機会を得た。そこで、この科目に14年携わってきた者の責務として『総合表現演習』という科目が幕を下ろしたこの機会に、保育者や教職者を目指す学科で26年続いた『総合表現演習』とはいかなる科目だったのかを改めて考察することにした。そのために、毎年発行されてきた実践記録集に着目し、これを拠り所に『総合表現演習』という教育実践を振り返ることにした。

本稿では、『総合表現演習』の教育実践について、四つの時代区分で考察を進めることにした。第1期として、上元芳男の自主ゼミに始まり林昌子が主担当として育ててきた「オペレッタ研究会」の1983年（昭和58）年度から1990（平成2）年度、第2期として、オペレッタが授業化され、堀内掬夫や笹圭子（林昌子：～1992年度）らが担当した1991（平成3）年度から2003（平成15）年度、第3期として、主担当が新任教員の河本洋一へと代わった2004（平成16）年度から2007（平成19）年度、そして、第4期として、オペレッタ公演から『わくわくフェスティバル』という催事名を新たに冠した2008（平成20）年度から2016（平成28）年度である。

これらの時代区分に沿って、それぞれの年度のシラバスや記録集等の資料を基に、この教育活動の目的や目標、演習の発表内容を振り返る。そして、26年にわたるこの科目に見いだされる教育的意義とは何かについて述べていくことにする。

2. 第1期(1983年度～1990年度):自主ゼミ(オペ研)活動として定着した萌芽期

(1)『金のが鳥』:1983(昭和58)年度

本学科のオペレッタの源流は、1983(昭和58)年度の静修短期大学児童教育学科(当時)上元芳男ゼミの共同研究に遡ることができる。当時の取り組みは、『幼児音楽教育におけるオペレッタの理論と実践』という冊子にまとめられており、その中でオペレッタ活動に取り組む目的の理論的な背景や制作過程について、詳細に述べられている。(写真1)

この活動は上元の下に集まった学生有志16名の自主的なゼミナール活動であり、3名が理論班としてオペレッタを子どもたちに提供する理論的背景を研究し、残る13人が実践班として、オペレッタの創作に取り組み、台本の作成から作曲、簡易な舞台道具や照明の制作に取り組んだ。そして、その活動は1983(昭和58)年11月12日に、本学附属幼稚園で上演され、学外の幼稚園でも上演された。なお、総合情報館が竣工し、こけら落とし公演が行われ

る1986(昭和61)年を迎えるまで、オペレッタの稽古は音楽リズム室(老朽化のため2009年に取り壊し)で行われ、公演は附属幼稚園や学外の幼稚園へ出向いての出前公演が通例であった。

この冊子の中で上元ゼミの学生は、「私たちが持っている才能を生かして子供たちの最も喜ぶ歌と劇との総合芸術であるオペレッタの理論・創作・上演を一貫して研究実践し、微力ながら寄与したいと念願してこのテーマに取り組むことになった。」¹と記している。そして、「興味を重んじ発達段階に即応する。」「有機的な総合的な内容であること。」「教材は明るく健康で美しいイメージを持つ印象的なものであること。」という三つの点を幼児向けオペレッタのアプローチとして重要な点であると結論づけた。そして、そのアプローチの具現化として、グリム童話『金のが鳥』を題材としたオペレッタの創作に取り組んだとされている。

上元ゼミの『金のが鳥』のオペレッタ活動からは、『総合表現演習』の教育方法の原型というべき次のポイントを見ることができる。

【指導と支援のバランス】

教員は一方的な指示ではなく、学生の取り組みの支援や助言

に徹するという姿勢である。

【学生間の合意形成】

なぜオペレッタの制作に取り組むのかという理論的な背景を学生間で共有している点である。

【学生の主体性の重視】

題材の決定から台本づくりと歌の作曲、演技指導から小道具作りまで、学生の手で行われるという点である。

26年が経過した2016年度であっても、題材を何にするかで学生が悩む姿は変わらない。1983年当時も、全員討議を重ねた末に題材が決定された。その際に重要視されたのが、「なぜ私たちはオペレッタ活動をするのか」という自問自答である。そして、台本づくりについても、台詞と歌の両面から表現が生かされるように配慮することや、作曲については、主要人物の固有の音楽モチーフを用いたり、独唱にとどめずに2部合唱も取り入れたりした。そして、作品ができあがった後も、演技や歌唱指導は学生同士がおこない、小道具の製作まで学生自身の手でおこなったことが記録として残っている。

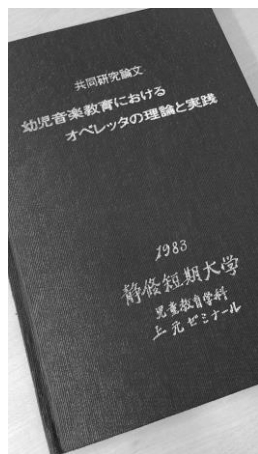
(2)『白雪姫』:1984(昭和59)年度

15名の学生有志によって、1984(昭和59)年12月に公演が行われたことが記録として残っているが、記録集や論文などの詳細な資料は本学の附属図書館に所蔵されておらず、本稿を執筆中の2018年2月2日現在、資料がない状況が続いている。

(3)『王様の耳はロバの耳』:1985(昭和60)年度

3年目を迎えた学生有志のオペレッタの自主ゼミは36名となり、「オペレッタ研究会」(略称:オペ研)という正式名称が付けられた。また、この年度から指導教員が林昌子(主担当)、館圭子(歌唱指導)という2人体制となり、記録集に『奏』というタイトルが付けられた。このタイトルは、『総合表現演習』の公演が「わくわくフェスティバル」と呼ばれる前の年の2007(平成19)年まで23年間続くことになる。そして、当時は公演そのものを行うことは目標の一つではあるが、なぜオペレッタを行うのか、それを通して何を研究するのかという議論が行われていたことが記録集に記されており、『奏』は実践記録と同時に研究記録としての体もなしていた。したがって、『奏』には公演の演技面だけでなく、予め研究テーマとして設定した事項を考察した内容も記されている。つまり、公演が終わることで全てが終わるのではなく、その振り返りにも多くの時間を割いているということである。その振り返りには、子どもの反応に関する記述が多く含まれており、「子供との感動の接点を求めた自主ゼミ」「オペレッタの活動による、その制作過程、及び公演での反応をまとめ、成果を考える」²といった、自分たちが保育や教職に就くことを念頭に置いたオペレッタ公演であったことが強く読み取れる。

さて、この年度の活動は学生の自主的な集まりによる活動であるため、発起人9名による参加者の募集に始まり、活動日をいつに設定するかといった段階から学生が話し合っていて決めている。また、題材は『金のが鳥』『小人とくつや』『王様の耳はロバの耳』『かさじぞう』『おやゆびひめ』『白雪姫』といった絵



【写真1】

本化されている童話から候補を選び、実際に読み合わせをしてから題材を決定している。

一方、この年度のオペレッタには、その後『総合表現演習』にも受け継がれることになる「フィナーレ」という終幕の合唱曲が登場した。また、「オペ研だより」という広報紙の発行や、ポップアップ式の招待状の発行など、現在も続いている取り組みが、この年度に本格化している。

なお、『奏』によれば、自主ゼミであった「オペ研」には全く活動予算がなかったことが記されている。³ そこで当時の学生は「先生方の研究室をまわり、何かご協力をと言うときの緊張と不安……。何回か繰り返してやっと材料が集まりました。」と大道具や衣装の材料集めをするときの苦勞を語っている。この記録から、学生は教員個々の研究費から木材や布を購入してもらうという方法で材料を得ていたことがわかる。

また、これまで「装置」と呼ばれていた舞台上の置き道具は、「大道具」と呼ばれるようになり、平面的な背景だけでなく、立体的な道具への挑戦が始まったことが『奏』に記されている。また、当時は大道具の指導に、学科の教員ではなく生活学科(当時)の教員も携わっていたとされている。そして、「まあやってみなさい」という言葉に象徴されるように、他学科の教員も「オペ研」の教員と同じように、学生の主体的な取り組みを促すような姿勢をもっていたことがわかる。

この年度は、学内の講堂(旧3号館北側に立地、現存せず)での公演(11月8日)、付属幼稚園(11月11日)に加え、再度上演したいという学生の熱意により、盤溪幼稚園と豊平児童会館の2カ所で追加公演(12月19日)された。

(4)『森は生きている』: 1986(昭和61)年 LIM シアターこけら落とし公演

4年目を迎えた「オペ研」のオペレッタは、LIM(現在は「総合情報館」に改称)の竣工によるこけら落とし公演として、112名の大所帯で行われた。そして、この年度からオペレッタは、シアターと共に歩むことになった。完成したばかりのシアターを内覧した学生は、「静修短大に新しく劇場が誕生した。(中略)実物を見せてあげられないのが残念なくらい豪華である。楽屋は広く、板張りの床はピカピカ、舞台も素晴らしいの一言だ。この劇場でこけら落としができるなんて、考えただけで体が震えてくる。」と、「オペ研」通信「Wednesday」第3号の中で綴っている。当時、札幌市内の劇場と言えば、北海道厚生年金会館(現ニトリ文化ホール)、札幌市教育文化会館、札幌市民会館(建物は現存せず)、札幌サンプラザホール(現札幌サンプラザ・コンサートホール)などがあったが、学生にとって、キャンパス内に当時としては中規模の508席の劇場が誕生した驚きは、衝撃的であった。後になって、シアターが誕生した背景には、「オペ研」の活動があったことが、和野内前理事長によって語られている。

このようにオペレッタを取り巻く物的環境が激変する中で、大所帯となってきた「オペ研」はこれまでのオペレッタを通じた研究目的の集団から、オペレッタ上演を成功させる目的の集団へと、徐々にその性格を変え始めていた。それは、これまで

研究課題とその考察という体裁で発行されてきた『奏』が、この年度から実践記録の文集としての体裁を色濃くしていったことから読み取れる。

この変化は、「オペ研」の組織図から「学生論文」という業務分担が消えたことから読み取れ、研究集団としての「オペ研」の潮流の変化と位置づけることができる。1985(昭和60)年までは、『奏』の表紙をめくると、「創り手と受け手との感動の接点を求めて～オペレッタ製作の過程を通して～」といった論文調のタイトルが目飛び込む。そして、研究の目的と内容、方法がそれぞれ書かれ、その上でオペレッタが創られていた。しかし、1986(昭和61)年度には、「オペ研」通信「Wednesday」に研究題目などの記述があるものの、この年度を境に『奏』に研究論文が記載されることはなくなった。

(5)『かさじぞう』: 1987(昭和62)年4月 新入生歓迎公演、『青い鳥』: 1987(昭和62)年11月(LIM DAY公演)

3年目を迎えた「オペ研」のオペレッタ公演は、新入生歓迎公演とLIM DAY公演で別々の題材を取り上げた。同じ年度に二つの題材を取り上げたのは、この年度だけである。春休みを返上して稽古に取り組み、4月1日に総練習、4月8・9日に新入生歓迎公演という過密なスケジュールをこなした学生71名に、担当(当時)の林昌子は、「70名一人ひとりが主役です」とエールを送った記録が残されている。⁴

その後、学生は『青い鳥』の公演へ向けて取り組んでいくことになるが、この年で5年目を迎えたオペレッタ公演の後に作成される記録集『奏』には、一つの変化を読み取ることができる。それは、教員から『奏』に寄せられたメッセージの中に、「歴史」や「伝統」というキーワードが登場する点である。

1986(昭和61)年から、「オペ研」の参加学生は100名を超え、研究の集団としてはかなりの大所帯となった。組織も大きくなり、演出班を筆頭に、大道具、小道具、衣装・メイク、照明、音響・効果、ビデオ、楽団、広報という業務分担が確立した。そして、大人数が分業化されたために、業務が高度化し、その業務から抜け出せない、あるいは、その業務しか知らないという状況が一部で起きていた。⁵ また、このような状況の変化に追い打ちをかけるように、例年よりも少ない準備日数や、演出の担当学生が途中で入院するなどのアクシデントがあった。ただし自主ゼミであることから、授業科目の『総合表現演習』とは異なり、2年生のみではなく、1・2年生によって構成されていたため、学年を超えた情報の伝達や意識の共有は図られていた。そして、手作りの素朴さを残しながらも、大人数で取り組む「オペ研」のオペレッタは、LIM DAYの恒例行事として定着し始めた。

なお、この年度の『奏』には、公演の資金作りのために〈オペ研〉が静麗祭の模擬店を出店したことが記されている。⁷ その後「オペ研」の模擬店は、自主ゼミ最後の年となった1990(平成2)年まで続いたとされている。

(6)『長靴をはいた猫』: 1988(昭和63)年度

開学から20年、LIM DAYでの公演が3年目を迎え、異学年集

団である「オペ研」は、次第に先輩から後輩へ受け継がれていくべきものが『奏』に後輩へのメッセージとして現れるようになっていく。例えば、これまでは、自分たちがどのようにしてオペレッタを創り上げてきたかが中心に記述されていたが、これに加えて、マニュアルとして活用されることを想定した記述が見られるようになった。それは、「べからず集」や、「〇〇せよ集」として記述されている。特に演出班の記述にある「演出業を営む上でのポイント」⁸は、オペレッタの制作に限らず、社会に出てからも大切にすべきマナーに相当する内容が書かれている。

上元ゼミのオペレッタ『金のが鳥』の公演から「オペ研」発足までの3年間続いた「幼児教育において、なぜオペレッタを行うのか」という課題意識は、LIM DAYでのオペレッタ公演の定着を機に徐々に薄れ、これに代わって「オペレッタを制作することを通じて何を学ぶか」という課題意識に変化していったことがわかる。「なぜするのか」「それから何を学ぶのか」という意識は、これから先のオペレッタの公演で、公演の質とのバランスの中で常に意識されていくこととなる。

『金のが鳥』から5年、公演の質と教育効果、学生と教員との関係性、演出班とそれ以外の学生との関係性、各班のチーフと学生との関係性等々、様々なバランス感覚の重要性が新たな局面に入ってきたことが、主担当(当時)であった林昌子の「いろんないろんなヤジロベエ」⁹という文章に読み取れる。

(7)『それゆけゆきむし!!』～小さな仲間の大冒険～: 1989(平成元)年度

5年目を迎えた「オペ研」の活動は、1・2年生合わせて135名となり、2年生が実習中に1年生が広報のポスターを仕上げたり、活動のカレンダーを作ったりと、異学年の支え合いの活動スタイルがほぼ定着した。僅か2年という短い在学期間の中で、「オペ研」の活動は、部活動以上の濃い人間関係の形成に貢献していたことが、『奏』に納められている数々の記述から読み取ることができる。そして、学年を超えた互いの“リスペクト”(respect:賞賛、賛辞、尊敬)は、この年に「オペ研」初の創作オペレッタとして結実した。「北海道ならではのものをとを考え、雪虫を題材とした初の創作オペレッタに挑戦」¹⁰と記されている『奏』には、“ゆきむし”が題材となった経過が詳細に記されている。

冬の訪れを告げる雪虫が、当時のNHK特集で取り上げられた。この番組を学生らが改めて視聴し、「地域性があらわれるもの」「季節感があふれるもの」「心温まる創作」という三つのテーマ性をオペレッタにおいて具現化するために、雪虫を題材とした創作オペレッタに取り組むことが決定した。しかし、その後の創作活動は様々な困難にぶつかった。

4月に行われた連日の企画会議は、毎日夜遅くまで開かれ、雪虫の生態を物語にするのか、それとも、雪虫にまつわる全くの創作にするのか議論された。そして完成した仮台本であっても、創作であるため、稽古を進める中でどんどん書き換えられていった。例えば、当初は蝶が登場する場面があったが、雪虫が舞う季節に蝶はいないということになり、蜻蛉(かげろう)

が登場することになった。しかし、後になって蜻蛉は雪虫の天敵であることがわかり、急遽、悪役という役回りに変更された。

さらに、1985(昭和60)年度から続いてきたフィナーレは、仮台本では、雪虫がテントウムシに食べられ、その悲鳴で終わるため、感動の歌などは存在していなかった。物語の終わり方には、この他にも、完璧な悲話で終わるもの、旅を続ける雪虫がだんだん大きくなるというSFファンタジー的なもの等々、記録としては残っていない様々な終わり方があった。それは、「企画委員14名は、みんなそろって気分は作家だった」¹¹という記述から読み取れる。そして、企画委員全員が、そのまま演出や大道具、楽団、広報といった各班のチーフとして活躍していた。

既存の話を題材として台本を創っていただけでもかなりの困難を要するのに、題材そのものから創り上げていく創作オペレッタは、本学科のオペレッタの歴史の中では、翌年の1990(平成2)年度の『子ぎつね～北の原野を駆ける～』と、2006(平成18)年度の『ドーリー・アンド・モーリー』の三つだけである。困難であるが故に得るものも大きく、題材の本質的な理解を進めるために歩んできた学びの過程は、今で言うところのPBL(課題解決)型の典型的な例であった。

(8)『子ぎつね～北の原野を駆ける～』: 1990(平成2)年度
この年度が自主ゼミ「オペ研」の最後となった。

学年の垣根を越えた活動はすっかり定着し、入学時には部活動の勧誘と同じように「オペ研」への勧誘が行われた。そして、2年生が実習期間中は1年生が留守を預かり、広報活動をしたり、編曲をしたりというスタイルも確立した。この年度の参加学生の内訳は、1年生99名、2年生46名である。年度によって、学年比率は異なるが、演出をはじめ、各班に1年生が参加しており、活動のノウハウが直接先輩から後輩へと伝えられていくというスタイルは、この年度まで完成された。また、演出を筆頭に、大道具、小道具、衣装、楽団、音響、照明、ビデオ、広報という合計9つの業務分担も、「オペ研」時代が終了するまでに確立し、それぞれの業務分担毎に、そのノウハウを後輩たちへ受け継いでいくというスタイルも確立した。その後、『総合表現演習』となってからもこの業務分担の枠組みは受け継がれていくことになる。

さて、この年度の題材となったのは、キタキツネであるが、この小動物の生き方を通して、学生は、「生きる厳しさをどのように子どもに伝えていくか」を何度も議論したと『奏』に記されている。特に、キタキツネの“子別れ”については当日配布されたプログラムにも掲載されており、この年度の創作オペレッタの源流となっていることがわかる。親からの愛情、親と見分けがつかなくなるくらい成長した子ぎつね、そして、親からのすさまじいまでの嘯みつきによる“子別れ”の儀式は欠くことのできないこの自然の営みであり、学生は、これに本当の敵は人間であるということの子ぎつねに知らせるというストーリーを加えて描こうとした。

「生きる」とはどういうことかという壮大なテーマを、子どもたちにも伝わるような表現方法で伝えようとしたこの年度

の創作オペレッタは、「オペ研」としての活動の集大成として、そして、後の『総合表現演習』の原型として生き続けることになった。

(9) 第1期のまとめ

1983(昭和58)年度～1990(平成2)年度までの8年間を、オペレッタの自主ゼミ(オペ研)としての活動期として捉え、その内容を俯瞰してきた。僅か16名の学生有志で始まったオペレッタの自主ゼミは、担当の林昌子と歌唱指導の館圭子の下、「オペレッタ研究会」という名称を冠し、徐々にその活動規模を拡大した。そして、1986(昭和61)年度には、LIM(総合情報館)が完成し、オペレッタの発表の場だけでなく、普段の活動の場の環境が劇的に整備された。しかし、自主ゼミであったために資金的に苦しい状況が続き、資金集めのために学生が研究室周りをして物品購入をお願いしたり、大学祭で模擬店を出店して資金を集めたりしていた。

一方、当初は「なぜオペレッタに取り組むのか」を前提に研究論文としてまとめることを想定して取り組まれていた活動は、徐々に「何を子どもたちに伝えていくのか」という前提に変化し、その取り組みの過程を記録として残すことで、自主ゼミとしての価値を見出すという方向性に変化した。そして、異学年集団としての活動を続けるうちに、「何を子どもたちに…」という前提条件に、「どのようにして大人数で制作するか」「どのようにしてオペレッタを創り上げるか」という課題も加わるようになった。このような課題が加わることで、オペレッタの活動は、創作活動という本質的な内容に、制作に伴う課題解決という意味合いを帯びるようになった。

さて、8年間で大きな発展を遂げた自主ゼミのオペラは、本学科だけでなく、本学にとって欠かせない教育活動に成長した。そのような高い教育的効果が学内で認められた結果、1991(平成3)年度からは、この活動が『総合表現演習』という授業として単位化されることに繋がっていく。

台本から音楽、舞台の道具や衣装に至るまで、全てが学生の手作りということは、プロの興業者からすると、のちの『総合表現演習』と比べれば稚拙に映る面があることは否めない。実際に『奏』に残されている台本や楽譜、大道具や小道具、衣装の記録の数々は、決して、ディズニーランドや劇団四季のような豪華さや臨場感を伴っているわけではない。しかしながら、学生は常に「何を子どもたちに伝えていくのか」という自問自答を忘れず、自分たちの頑張りを伝えようとした。それが観客の心を打つことに繋がった。そして、多くのことを学んでいる。さらに、オペレッタの最後は、歌に乗せて子どもたちにメッセージを送り届けるだけでなく、その歌を歌うという行為に自分たちがオペレッタという活動をしてきた証を込めようとした。それは、台詞のメッセージ性に音楽のメッセージ性を調和させた成果であり、「この学科に来てよかった」と実感する瞬間であったと言えよう。

この8年間で学生が学生を律し、鼓舞し、討議し、尊重するといった学びのコミュニティが醸成された。そして、そこに教員が支援者として関わっていくという構図は、今日叫ばれるよ

うになったアクティブ・ラーニングと軌を一にしている。8年間の自主ゼミの活動を俯瞰することで、見えてくるもの、それは、学生同士のリスペクト(respect)と、教員と学生の信頼感ではないだろうか。

3. 第2期(1991年度～2003年度):自主ゼミから『総合表現演習』という授業へ向かった定着期

(1) 科目としての『総合表現演習』の変遷

本学科のオペレッタの歴史を俯瞰する上で、「オペ研」という自主ゼミが授業として位置づけられた1991年(平成3)年度は、大きな転換点であったと言える。この年度から、『総合表現演習』として位置づけられたオペレッタの活動は、カリキュラム上での科目名や配当単位、担当教員や科目の運営など、科目としての枠組みを様々に変化させながら26年間続いていくこととなる。そこで、1991(平成3)年度以降は、まずはシラバスを参考資料としながら、「オペ研」の活動がどのように授業として定着していったかを俯瞰する。

1991(平成3)年度に、それまでの「オペ研」の活動は、『総合表現演習』という授業科目として、2年生の前期後期(実質は通年)に1単位ずつ合計2単位必修科目でカリキュラムに位置づけられた。開講当時の担当者は、前後期共に堀内掬夫と林昌子であった。当時のシラバスには、この科目の目標として「5領域の具体的かつ総合的な表現活動としての“オペレッタ”に取り組む」が掲げられている。また、「演出を中心に、照明・音響・ビデオ・楽団・広報・衣装メイク・大道具・小道具の9部門に分かれ、各部門のチーフと演出による企画運営委員会を組織する。企画運営委員会は定期的に委員会を開催し各部門の動きの把握と全体の意思統一を図る」と当時の『奏』に記述されている。そして、公演後にはビデオを編集し、『奏』を編集発行すると計画されている。この記述から、授業化された当時の活動は、「オペ研」時代の活動をほぼ忠実に受け継ぎ、それを授業として単位認定しようとしていたことがわかる。

その後、『総合表現演習』は科目の分割、配当学年や期別の変更、担当者の変更などを経ていくことになる。以下に、科目名や配当期別と科目担当教員の変遷で転換点となった事項について記していく。なお、第2期の演目や担当教員、シラバスの内容などについては、本稿末に資料として掲載した。【別表1】

授業科目として立ち上がった1991(平成3)年度の担当教員は、堀内掬夫と「オペ研」時代からの担当であった林昌子であった。また、授業科目としての配当は、2年生のみとなっており、1年生は授業科目としてではなく、引き続き自主ゼミとして参加していた。その後、1992(平成4)年度から林昌子に代わって「オペ研」時代の歌唱指導を担当していた館圭子が担当となり、堀内・館の担当体制となった。この2人体制は2003(平成15)年度まで12年間継続された。

1993(平成5)年度には、自主ゼミとして参加していた1年生にも授業科目として『総合表現演習I』が開講された。その内容は前期と後期で分かれており、前期は総合的な表現の鑑賞を中心として林昌子が、後期はミニオペレッタ公演を体験する

という内容で館圭子が担当した。そして、『総合表現演習Ⅰ』が1年生、『総合表現演習Ⅱ』が2年生という流れも2003（平成15）年度まで継続された。

なお、『総合表現演習Ⅰ』は、1993（平成5）年度から1年前期後期に分かれていたが、1997（平成9）年度からの2年間は通年科目として位置づけられ、1999（平成11）年度のカリキュラムからは、1年生後期科目となり、内容も鑑賞的なものが少なくなり、徐々に2年生の本公演へ向けたミニオペレッタの取り組みが中心となる内容へ変化していった。

また担当教員の変遷を見ると、1985（昭和60）年度の「オペ研」から1991（平成3）年度の授業化に立ち会ってきた林昌子は、1999（平成11）年度を最後に、『総合表現演習』の担当から退いている。

公演場所にも変化があった。1995（平成7）年度からは、白老町での学外公演が始まり、1997（平成9）年度には札幌市教育文化会館（略称：教文）での学外公演が始まった。そして、1998（平成10）年度と1999（平成11）年度には白老町と教文の学外公演が行われ、2000（平成12）年度からは、白老町と教文の学外公演が交互に隔年で実施され、2004（平成16）年度の教文公演まで継続された。

校内での2回の公演に加え、学外公演が毎年行われるようになった第2期後半は、まさに本学科のオペレッタが『総合表現演習』という授業の中でさらに大きく発展した時期である。

（2）『かがみよ かがみ…』～白雪姫と森のなかまたち～：1991（平成3）年度

活動内容そのものは変わることなく、2年生の活動を授業科目として位置づけることになったこの年度は、昨年度まで2年連続で続いた創作オペレッタではなく、初心に返る意味でグリム童話から題材を選択することになった。そして、原作を基にした自分たちならではの解釈や展開を加えて台本を緻密に創り上げていった。それは、「白雪姫」をメインタイトルではなくサブタイトルにもってきたという、この年度の演目名に象徴されている。

「オペ研」の活動以来、題材の決定は、台本の完成を意味してこなかった。題材の決定はあくまでも話の土台であり、その上に物語の展開の工夫や新たな解釈が加味されて本台本が仕上げられていく。初めから完成された台本を演じるのではなく、稽古をしながら少しずつ学生の手によって台本が創られていくというこのスタイルは、創作ではないと言いながらも、創作の部分を多く含んでいる。このようなスタイルは、『総合表現演習』という授業科目が終わる2016（平成28）年度まで続いた。

（ただし、2012（平成24）・2013（平成25）年度を除く）

この年度の台本には独創的な役柄が登場する。例えば、仮面舞踏会の時に付けるような白い目出し帽のようなお面を付けた全身黒色のダンサーは、お妃の心中を歌に乗せて伝える役割を担っている。この役柄は「心ダンサーズ」と称され、お妃の心の変化を、小さな子どもにもわかりやすく伝える解釈人のような位置づけとして描かれている。この他にも、グリム童話の白雪姫には出てこない森の生き物が登場し、白雪姫の心の変化

を効果的に紐解いていく。そして、最後は王子様によって長い眠りについてた白雪姫は息を吹き返す…という話までは原作通りだが、その後、白雪姫はお妃と和解をし、森の動物たち共々幸せな日々を暮らしていくという話に変わっている。

学生が自ら動き、創っていくというオペレッタは、授業化されてからも、「自主的創造活動」¹²の部分は継承されていった。

なお、1年生は自主的に参加しており、演出：2名、大道具：5名、小道具：6名、衣装：4名、楽団：10名、音響：3名、照明：0名、ビデオ：2名、広報：2名 合計34名であった。

（3）『オズのくにへ』～オズの魔法使い～：1992（平成4）年度

前年度に引き続き、物語の原作をサブタイトルに付けるという流れが引き継がれた。公演当日に配布されたパンフレットには、『オズの魔法使い』を題目に選定したことについて、例年取り上げたいという声は強かったが、舞台設定の難しさなどから断念されてきた¹³と記されている。そして、その難しさを解決する方法として、ストーリー展開を創作したとされている。『オズの魔法使い』は、2010（平成22）年度と2015（平成27）年度にも題材として取り上げられたが、この2公演は創作ではなく、同名の映画音楽の出版譜を使い、台本も映画の展開をほぼ忠実に再現していた。一方、1992（平成4）年度の公演は、音楽は学生が創作し、台本も「カラス」「ねずみ」「ねこ」や「森の主」といった原作には登場しない役柄を織り込んだ展開に工夫されている。

このように、原作を『オズの魔法使い』としたものの、やはりこの年度も物語をゼロから創り上げたのではないにせよ、仮台本の段階から本番へ向けて稽古をしながら台本を創り上げていくというスタイルで進められている。

創りながら変更し、それに変更を加えていくというスタイルは、一見すると非常に効率が悪い印象を与えかねない。事実、この年度の記録集『奏』には、本番間際まで台本に手が加えられたため、記録集の作成段階では省略されている部分があると注記されている。

さて、この年度の広報班は、広報紙「オペレッタ News」発行に意欲的で、通算8号まで発行した。その内容は単に制作過程を紹介するだけに留まらず、テーマの解釈や活動している2年生を鼓舞するためのメッセージまでが扱われている。

なお、この年度も1年生が自主的に参加しており、2年生のみが『総合表現演習』の授業として取り組んでいる。ただし、1年生の数は前年度よりも減少し、演出：3名、大道具：4名、小道具：6名、衣装：1名、楽団：1名、音響：1名、照明：0名、ビデオ：0名、広報：3名 合計19名（前年度34名）であった。

（4）『アリスの冒険』～夢のドアを開いて～：1993（平成5）年度

この年度の入学生から、1年生の科目として『総合表現演習Ⅰ』という通年科目が開講された。通年科目2単位で、前期を林昌子が担当し、後期を館圭子が担当した。前期は、「総合的表

現として完成された様々なものを鑑賞し、感動体験を通してすぐれたものへの感受性を豊かにする。」「幼児教育者として求められる感性を引き出し、磨くための基礎技術の習得」の二つの目標が掲げられた。一方後期は、「総合的な表現活動の手段として、オペレッタに取り組む。」「個人の創造能力の育成を図る。」という二つの目標が掲げられ、2年生での本格的なオペレッタの制作の予行演習的位置づけとして、ミニオペレッタの制作に取り組むことになった。そして、この年度から原則として2年生のみでオペレッタを制作することになった。

1年生に『総合表現演習Ⅰ』という科目が位置づけられた背景には、自主ゼミとしての1年生の参加人数の減少がある。自主ゼミに参加した1年生の推移をみると、新カリキュラムが開始され、自主ゼミ最終年度となった1990(平成2)年度:97名、『総合表現演習Ⅰ』になった1991(平成3)年度:34名、1992(平成4)年度:19名である。新設科目の開講はカリキュラムの変更を伴うため、少なくとも前年度の5月には学内的な手続きを済ませていなければならない。新カリキュラムに改訂されたのが1990(平成2)年度なので、1993(平成5)年度の『総合表現演習Ⅰ』の開講は、カリキュラムの完成年度を待ってのマイナーチェンジであったと考えられる。そして、年次進行で翌年の1994(平成6)年度には、2年生の『総合表現演習Ⅱ』として開講された。

さて、この年度にはこれまでの9部門体制(演出、大道具、小道具、衣装・メイク、楽団、照明、音響、ビデオ、広報)を維持しつつ、大道具が「木工班」と「絵画班」に明確に分けられた。木工班は舞台の置き道具を、絵画班はシアターの舞台背景の全面をカバーする1枚物の巨大絵画を制作した。これまでも舞台背景の絵画は描かれてきたが、絵画班として明確に位置づけられたのは1993(平成5)年度以降である。

なお、この年度の広報も広報紙「オペレッタ News」の発行に意欲的であった。(前年度同実績通算8号) また、168ページに及ぶ『奏』の印刷は、この年度までは広報班が一手に引き受け、製本だけを業者に委託していた。翌年度からは、広報班の業務は原稿の集約までとなり、印刷と製本を業者に委託することになった。

(5)『森は生きている』～私たちの宝物～:1994(平成6)年度

「オペ研」として112名で公演した1986(昭和61)年度以来、2度目の『森は生きている』の公演となった。幼児教育学科(当時)143名の学生による、必修科目としての『森は生きている』である。

この年度はこれまで以上にスケジュール管理、タスク管理ができていた年度であった。それは、「本番から逆算して道具類のできあがりの時期、曲を役者へ渡す時期、あとになって慌てることなく練習日程がくまれたことなど…」¹⁴という主担当の館圭子の言葉に象徴されている。そして、そのスケジュール管理とタスク管理は、『奏』のマニュアル本化という形へと結びついた。238ページにも及ぶ『奏』は、63ページ分が個人の文集的内容に割かれている他は、ほぼ全てが各部門のマニュアルとし

て書かれている。

『奏』のマニュアル本化は、1年生と2年生が混在した自主ゼミ時代とは異なり、原則として当該学年のみで授業が進められるようになったためである。特に演出班の記述は、リーダーシップを取りつつも、みんなで創り上げていくという意識を大切にしていこうことのバランスの取り方について書かれており、必修科目となったことで学生の間オペレッタに対する温度差が生じ始めていたことが読み取れる。中でも、企画会議のもちかたについては、演出の意見を押し通すだけではなく、皆の意見も理解しなければ無意味だとする記述は、今日叫ばれているいわゆる“社会人基礎力”の一端を担う内容であると共に、オペレッタが授業化された後も、学生は自らの課題意識に基づいてオペレッタの制作に携わっていたことを読み取れる。

さて、この年度は舞台の使い方に初の試みが見られた。一つ目は、舞台正面の反響板を左右に開閉して使用したことである。これまでは正面の反響板閉じたままの状態背景画が貼り付けられていた。この方法により、中割幕の開閉以外の方法で舞台の使い方に変化を付けられるようになった。

二つ目は、側面反響板に絞り緞帳のような布を貼り付けて使用したことである。本学のシアターの場合、正面反響板も側面反響板も可動部をもつものの固定式のため、通常の会館の構造のように、客席から見えない高さまで収納する(飛ばす)ことができない。したがって、舞台演出上、これらの反響板が障害となることが多かった。この障害を克服しようと、この年度の演出が考え出した方法が、上記二つの工夫である。

「本当に良い舞台をつくろうと思ったら、努力と根気でまずやってみること。お金をかけずに手をかける。」この言葉に、再演となった『森は生きている』が、先輩たちの公演とは違った新たな作品として創り上げようとした当時の学生の意志が象徴されている。

なお、この年度から、『総合表現演習Ⅱ』のオペレッタ用黒板が、旧3号館の学科掲示板の向かい側に設置された。黒板に掲示、口頭説明、プリント配布という三つの手段で学生全体に徹底させるという工夫も、学生が自分たちの課題解決意識の中から導いた工夫の一つである。

このように、『総合表現演習Ⅱ』となって4年目にして、授業化後の運営スタイルの基本形が根付き、授業であっても学生自身が課題意識をもって取り組むという流れが定着した。

(6)『西遊記』～立ち向かおう、勇気をもって～:1995(平成7)年度

題材を選定し、その題材に込めるメッセージをテーマとして設定し、独自の演出を考え台本と音楽を完成させていく…このような流れが『総合表現演習Ⅱ』の取り組み方として定型化して5年が経過した。この年度の『奏』には、それまでは記述がなかった部門毎の経費が書かれるようになった。それぞれの経費を列挙すると、演出:明記なし、大道具:300,000円、小道具:150,000円、衣装・メイク:300,000円、楽団:25,000円、照明:50,000円、音響:明記なし、ビデオ:50,000円、広報:50,000円(郵送料を除く)、合計925,000円である。これらの経費の出

納は、部門毎に学生が管理しており（現金は教員が保管）、先輩たちが残してくれた『奏』を参考に予算が立てられ、計画的に支出されていた。

さて、自主ゼミ時代を含むこれまでのオペレッタは、1987（昭和62）年度の新入生歓迎オペレッタ『かさじぞう』を除いて、西洋由来の題材ばかりであった。しかし、1995（平成7）年度のオペレッタは中国の古典文学の『西遊記』が題材として選定された。出版社によって話の内容が異なるため、演出の学生は様々な原作本を比較読みし、仮台本の第1版は5月9日に配布された。それまでのオペレッタの仮台本もそうであるが、仮台本の第1版は、台詞やト書きが細部まで作り込まれておらず、あらすじが書かれたものである。したがって、各部門の代表らで構成されるチーフ会議で、学生から寄せられた意見をまとめ、仮台本の第2版そして本台本へと仕上げていった。なお、この年度は仮台本の第2版が6月1日、本台本の配布が6月15日となっており、本台本であっても稽古を重ねる中で、細部に変更が生じることは常であった。

晩年の『総合表現演習』では、台本は演出から降りてくる物という捉え方も一部の学生にあった中で、「オペレッタは幼児教育学科全員で創るものです。みんなの意見が取り入れられ、素晴らしい作品になるよう頑張ってください。」¹⁵という当時の演出の学生の言葉には、みんなのオペレッタという意識があったことが読み取れる。一方で、どこが楽しいのか、アルバイトの方がよっぽどいいよという囁きが4・5月には聞こえてきたと、その年度の当初の様子をを担当の舘圭子は振り返っている。¹⁶そして、決して初めから意欲的ではなかった学生集団が徐々に自分たち自身の取り組みとして受け止めていく、学生のそのような成長を「這えば立て立てば歩めの親心」に準え、次から次へとダメを出した。学生は初めから教員に過度に依存せず、最後の仕上げとして教員の指導を仰ぐ。このような、教員と学生の関係性が定着し、それが記録として残り始めたのもこの年度の特徴と言えよう。

さらに、この年度から白老町での学外公演が始まった。この公演は、堀内掬夫学科長（当時）と白老町との縁がきっかけで始まり、その後2004（平成16）年度まで継続された。（1998（平成10）年度からは隔年）白老町での公演は、舞台の広さや照明音響設備がシアターとは異なるため、立ち位置や照明のタイミングの変更があり、その変更を直前2回程度の稽古で把握しなければならぬという苦労があった。しかし、白老町での公演は、学内公演では得られない観客の反応があり、学生もその手応えを実感していた。そして、その学生の姿を、担当の堀内掬夫は「やっぱり、幼教ってすごい！」¹⁷という言葉で表現し、学生がもっている可能性を高く評価した。

（7）『アラジンと魔法のランプ～いますか？ かけがえのない友だち～』：1996（平成8）年度

『アラジンと魔法のランプ』という題材は、すんなり決まった。しかし、1992（平成4）年にディズニーがこれをアニメーション映画化し、広くこの題材が世の人々に再認識されるようになったため、それをいかに学生の手によるオペレッタとして

いくかが課題であった。¹⁸そして、ストーリー展開だけではなく、照明や楽団の音楽にも様々な工夫が施された。特に目を見張る工夫は、通常は音源CDで済ませてしまう効果音を、自分たちのイメージとは合わないとの拘りから、本来の目的以外の効果音音源を用いたり、自分たちで効果音そのものを創ってしまったりという工夫である。

この年度の公演では、効果音が16種類使われた。効果音の選定は、①各部門チーフで構成される企画会議で効果音が必要な箇所を選定→②音響班で効果音CDから適当な音源を探す→③企画会議でイメージに合っているかどうかを確認、という手順で決めていった。

しかし、効果音CDではどうしてもイメージにぴったりこない場合は、その目的以外の効果音でイメージに合う音はないかを探したという。例えば、「宝を詰める音」は、効果音CDでは「井戸水をくみ上げる」という音であった。先入観なしで音を聴くということが、学生にとって新たな感覚を研ぎ澄ませた。ただ、そこまでしてもイメージにぴったりこない場合もあったという。そのような場合も諦めずに、金属類を階段から転がしたり、叩いたり、擦ったり、時にはキャベツを切る音まで生録音して音作りを続けた。その結果、演技の説得力が増し、観客の気持ちを掴んだ。

また、今では100円ショップなどで安価に手に入るカツラを、この年度の衣装班は手作りした。素材は、画用紙、文具店から譲り受けた包装紙などの芯、新聞紙、毛糸などである。どれも保育現場に常備していると思われる素材ばかりを使い、役者の学生の頭のサイズに合わせてひとつ一つ作った。これまでも安価なバレエシューズに装飾を施して舞台用の靴を作るという工夫は見られたが、カツラを一から作るという工夫はこの年度が『奏』の記録史上は初である。

なお、この年度も昨年度に引き続き白老町での公演を実施している。また、楽団への予算配分額がこの年度から明示されているが、当初配分された10,000円ではリード等の消耗品は購入しきれず、12,535円の赤字となった。また、ホルン、サンバホイッスル、ビブラスラップ、教本は、『総合表現演習』の予算とは別の経費で購入している。また、この年度の『奏』には、1996（平成8）年度時点での学科所有の楽器一覧が掲載されており、フルート、クラリネット、アルトサクソ、テナーサクソ等の木管楽器が1本ずつ所有され、この他に小物打楽器が所有されていたことがわかる。なお、金管楽器や大型の打楽器は、まだこの年度の時点では学科としては所有されていなかった。

（8）『ピーターパン～みつけよう夢、信じよう夢～』：1997（平成9）年度

本学科のオペレッタは学内外で認知されるようになり、1997（平成9）年に、いよいよ札幌市教育文化会館大ホール（以下、〈教文〉）での学外公演を実現するに至った。当初は客入りが少ないのではないかと懸念する声もあったが、2階席にも立ち見が出るほどの盛況¹⁹であった。

また、この年度だけのトピックとしては、7月7日にJRシア

ターで公演中の劇団四季の『Cat's』のキャストが本学を訪問し、学生にストレッチや発声を直接指導したことが挙げられる。

学外公演だけでなく、学内の公演においても毎年新たな設備や機器が購入された。例えば、照明の架設台やドライアイスマシン、スモークマシン（rosco1600）²⁰等は、この年度に『総合表現演習』の予算とは別に購入されている。このような設備や機器の購入により、『総合表現演習』のオペレッタの演出効果は更に高められていった。

さて、『ピーターパン』を題材に選定する上で避けては通れない課題がある。それは、ピーターパンが空を飛ぶというシーンをどのように扱うかである。本学科の『総合表現演習』で『ピーターパン』を題材に取り上げたことは2回ある。一つが2016（平成28）年度、そして、もう一つが1997（平成9）年度である。どちらも、ピーターパンをどのようにして空を飛んでいるように表現するかは、大きな課題であった。そして、初代『ピーターパン』が選択した方法は、ピーターパンの人形を実際に飛ばすという方法である。なお、教文での公演の際は、会館の構造上可能であるとの判断から、ピーターパン役の学生がハーネスを付けて実際に飛んだ。また、2016（平成28）年度は、シアターの構造上、実際に人を飛ばすことはできないので、影絵を使って表現された。

さて、この年度のピーターパンは、登場人物と場所の名前だけを原作から引用したオリジナルな『ピーターパン』であると言った方が適切である。原作を忠実に再現するというのも再現芸術として成立するのであれば、原作にインスピレーションを得て、独自の解釈を施していくということも芸術としては成立する。この年度は、題材の候補として、『青い鳥』『オズの魔法使い』『白雪姫』そして『ピーターパン』が挙げられた。毎年希望調査をすると、これらの題材が挙げられることが多い中、130名中70名で『ピーターパン』が選定された背景には、過去に取り上げられていない、自分たち独自のストーリー展開ができる題材を選びたいという強い意志が働いていた。そして、「原作通りにやれば、おもしろいものが作れるっていうわけじゃないことは、もうおわかりいただけましたよね」²¹という演出の学生の記述に象徴されるように、学生は題材を通して何を伝えたいか、どのように子どもたちの興味関心をオペレッタに引きつけるかということを大切にしていたことがわかる。

この年度から教文での公演が始まったこともあり、学内公演でも、当時札幌市内で活躍していた舞台照明家・新村訓平（当時RISE代表：故人）や吉田茂夫（当時RISE：現ライズ・プランナーズユニオン）による照明の指導や機材の貸し出しが行われた。ただし、これら二人は照明プランを考えるのではなく、学生が考えた「星」「雲」「虹」という三つの「夢」の具現化の支援に徹していた。

オペレッタ便り vol.8 には、これら外部講師の方々をはじめ、担当の館・堀内両教員に感謝する言葉が綴られている。これまでにはなかったスペクタクルを実現したい、信じ続ければ夢は叶うというメッセージを伝えたい、この二つの思いを教員らが受け止め支援し、学生自らがそれを実現しようとしたことが、学内公演だけでなく教文を満席にし、多くの感動を与えた。

（9）『シンデレラ～真の強さと真の優しさを～』：1998（平成10）年度

この年度と翌年度は、学内2公演、白老公演、教文公演の合計4回の公演が行われた。また、教文公演と1年生の保育実習の期間が重なったことから、裏方の手伝いとして参加した1年生は12名と、極端に少なかった。

オペレッタの公演までのロードマップは定型化されてきたが、その年度によって様々な工夫が施されたり、新たな設備や機器が導入されたりすることにより、オペレッタは本学の教育理念の一つでもある「革新と創造」を具現化する教育活動として成長を続けていく。

まず、新たな機器として、当時としては最新式の電子ピアノ（YAMAHA製Clavinova）が購入された。この電子ピアノは、効果音にも使える豊富な音源が用意されているだけでなく、多重録音機能（MIDIによるシーケンス）があり、楽団が作曲した音楽を事前に打ち込み、それを実際の演奏として確認することができた。この機能により、事前に楽譜の誤りを直すことができたようになったため、歌練習の効率が飛躍的に向上した。

また、大道具（絵画班）にも新たな工夫があった。これまで背景は正面反響板の巨大な絵のみであった。この背景は大迫力で客席に迫ってくる反面、違う背景にするためには、その絵を一端おろして設置し直さなければならなかった。そこで、考案されたのが「移動式絵画」である。これは、引き枠（可動式の平台）に絵のついたパネルを立てたものである。この仕組みを、この年度のオペレッタでは森の中にある家で用いることになった。舞台関係者であれば、引き枠にパネルを立てた大道具は珍しいことではないが、舞台を知らない学生が自らの発案としてこの仕組みを考え出したところに、この授業が学生の自由な発想の芽を摘み取らなかつた一端を見ることができる。また、シンデレラが乗るカボチャの馬車も、リヤカーに割竹を使って立体的に作るなど、舞台上の大道具がより本格的な物へとレベルアップしたことがわかる。

さらに、演出班は、カボチャの馬車を城に着かせたいの思いから、その様子を影絵で表現することを考えた。小道具班も、『シンデレラ』で使われるキラキラしたアクセサリやガラスの靴を大量に作った。また、衣装班は130着以上必要な衣装を、前年度のリサイクルを積極的に進めた結果、例年と同様の300,000円の予算の中に収めることができた。

（10）『ピノキオ～忘れないで、みんな君が大好きだよ～』：1999（平成11）年度

開学30周年を迎えたこの年度は、題材に『ピノキオ』を選んだ。『ピノキオ』というタイトルの本は多く出版されているが、どれも微妙にストーリー展開が異なるため、演出班はそれらを読み比べ、自分たちなりのストーリー展開を考えた。そして、そのストーリー展開に込めるテーマを「ピノキオがおじいさんやみんなに愛されているように、全ての人が家族や友達に愛されているということを感じてほしい」との願いから、「忘れないで、みんな君が大好きだよ」というサブタイトルを考えた。

演目にサブタイトルをつけるという方法は、1989（平成元）年度の『それゆけゆきむし〜小さな仲間の大冒険〜』（創作オペレッタ）から続いているが、メッセージ性のあるサブタイトルがつけ始められたのは、1995（平成7）年度の『西遊記〜立ち向かう勇気をもって〜』からである。以降、『アラジンと魔法のランプ〜いますか？かけがえのない友だち〜：1996（平成8）年度』、『ピーターパン〜みつけよう夢、信じよう夢〜：1997（平成9）年度』、『シンデレラ〜真の強さと真の優しさを〜：1998（平成10）年度』と続き、2004（平成16）年度まで続いた。

1983（昭和58）年度の初回自主ゼミオペレッタでは「オペレッタとは何か」「幼児教育においてどのような意義があるのか」というオペレッタに取り組むこと自体の本質的な課題認識があった。その後、「オペレッタで何を伝えるのか」という課題認識が続き、『総合表現演習』として授業化された以降は、「何を子どもたちに伝えたいのか」「それを伝えるための効果的な表現方法は何か」という課題認識に変化し、その上に娯楽のような面白さを付加していくようになった。そして、観客には見ることができない、制作過程の合意形成や作業の効率化などの課題認識も大きく前面に出るようになった。特にこの年度の『奏』の演出班の記録には、通常稽古の留意事項が8項目にわたって書かれている。その内容は学生同士の合意形成をいかに納得のいく方法で進めていくかということに紙面が割かれている。

毎年新たな工夫が見られるが、この年度はシアターの中割幕（学生はその色から「紺幕」と呼んでいる場合もある）を中央部分からたくし上げ、オペラカーテンのように見せるという工夫をおこなった。この方法は、『ピノキオ』に登場するストロンポリサーカス団の楽屋のシーンで採用された。また、ピノキオの鼻は試行錯誤の上、伸縮可能な物²²を作った。

また、ピノキオを飲み込む巨大クジラは、割り竹を使い同時に4人が飲み込まれるほどの大きさで立体的に作った。

広報では、オペレッタ公演のチラシを、雨が降る札幌駅で、演出班の学生が配布したという記録が残っている。また、『奏』とは別に、学生から学生へ直接受け継がれる『部門ノート』の存在があったことがこの年度の『奏』に記されている。このノートは、部門の学生同士の交換日記的な存在あるいはリーダーの学生の雑記帳のような位置づけで、いわば「裏マニュアル」²³的に学生から学生へと受け継がれていた。

(11) 『美女と野獣〜見つめてごらん 心の中を〜』：2000（平成12）年度

1991（平成3）年度にオペレッタが『総合表現演習』として授業化されて10年目を迎えた。これまでも何度も題材の候補としてあがってきた『美女と野獣』は、そのストーリー展開が舞台上では難しいとの理由から見送られてきた。しかし、2000年、そして『総合表現演習』10周年という節目を迎えるにあたり、大きなものへ挑戦してみようという機運が高まり、この題材が選出された。日本で同名のディズニーアニメーションが公開されたのが1992（平成4）年であるから、当然学生の頭の中には『美女と野獣』＝ディズニーアニメーションという構図ができあがっていた。したがって、ディズニーの作品にとらわれ

ず、しかも、役者希望の学生全員を舞台上上げるようにするにはどうすべきかを演出班は悩んだ。

その苦悩を象徴する出来事が起こった。LIMDAY1週間前、たまたま稽古を見に来ていた先輩から、「伝えたいことがあまり見えてこない」「このままで感動できるか。最後に泣けるか。」という核心を突いた指摘があった。この指摘を真摯に受け止めた演出班の学生は、自分たちがディズニーとは違うということに安住していたことに気づき、もう一度学生全員で、最後にベル役が倒れるというラストシーンを練り直した。これは、公演1週間前に台本が大きく変わったことを意味している。そして、このような苦悩の日々を、学生自身が自分たちの課題として捉え、乗り越えていった様子が『奏』には記録されている。その様子を、主担当の館圭子は「多くの先輩からのアドバイスを素直に受け入れ、立派な台本を作り上げ、演出をした演出部門の人たちの努力と苦労は、計り知れないものがあったことと思います。」²⁴と述べている。

また、予算面では大道具の木工班で支出が、15万円オーバーしたり、絵画班では絵を描くことがあまり得意な学生がいなかったりといった問題も抱えていた。しかし、担当の堀内掬夫に対し学生は、「最後まで見捨てずにいてくれて、私たちのがんばりをほめてくれた」²⁵と述べている。

さらに、『美女と野獣』という題材の性質上、お面やカツラも例年以上に必要となり、小道具班が全て手作りで対応した。また、1998（平成10）年度の『シンデレラ』以降、定着した立体的な大道具としては、宮殿の柱、庭園の噴水、可動式の本棚、立木、町中の出店等があった。

なお、この年度発行の短大案内パンフレットの学科紹介のページでは、幼児教育学科の特色を示すフレーズとして「動き、創り、表現する」が初めて登場し、学生自身が体験的に学ぶことを大切にしていることを内外にアピールするようになった。このことは、『総合表現演習』におけるオペレッタの取り組みの写真（ピノキオ：1999）と共に語られている。

(12) 『青い鳥から〜ほら、幸せはきみのそばに〜』：2001（平成13）年度

題材の選定手順、仮台本の作成から稽古、そして本番に至るまでの合意形成等々、これまでの『総合表現演習』の11年間で培ってきた定型的な方法は、一見すると学生と題材が違うだけのルーチンを繰り返しているように映りかねない。マニュアル本化した『奏』は先輩たちの取り組みの記録であるし、体験的に培ってきた知識を予め知ることができるツールとして、良い意味で定番化してきた。特に演出班や楽団、広報や音響班は、一見すると、どの年度の内容が半別できないくらい、その内容が定番化されてきた。そして、オペレッタのエンディングも良い意味で定番化し、その年度のメッセージを大合唱で歌い上げるというラストシーンが毎年繰り返されるようになった。

一方で定番化として残念な部分も散見されるようになった。例えば、『奏』の中で綴られている文章が、前年度のものを題材とサブタイトルだけ変えてそのまま移植しただけだったり、手順や舞台環境の図が前年度の丸写しだったりする残念な例も

散見された。もちろん、制作方法が毎年大幅に変わることはないから、結果として殆ど同じ記述になってしまうことは否めないが、丸写しは残念な結果であった。

和野内前理事長は、『奏』の巻頭言中で、「これ(オペレッタ)は、本学園の教育理念でもある〈革新と創造の教育〉の実践そのものであり、その日常的実践に心から拍手を贈りたい。しかし、気をつけなければならないのは、慢心やおごりである。謙虚に反省し、改革を続け、更なる発展につなげてほしい。」と繰り返し述べてきている。

伝統の重みと定番化によるマンネリ化という重圧がある中、この年度独自の工夫も見られた。その一つは、これまで歌付き音楽しか生み出してこなかった楽団が、オペレッタの劇中音楽(BGM)を5曲創ったことである。これについて主担当の館圭子は「観客を自然にオペレッタの世界に引き入れたり、物語の流れに沿った盛り上げを効果的におこなったりしていた」と述べている。時間は短いながらも、どの劇中音楽も舞台の効果を高めるような雰囲気をもった音楽である。また、衣装においては、蛍光テープを用い、舞台の薄暗い照明²⁶の中で不気味に光るお化けの鳥を表現した。

1987(昭和62)年にも『青い鳥』は自主ゼミとして公演しており、2001(平成13)年度は、14年前当時の質素な舞台とは比較にならないくらい大がかりな舞台に成長した。

(13)『オズの魔法使い～あなたの大切なものはきっと心の中に～』:2002(平成14)年度

昨年度の『青い鳥』に続き、この年度も10年前の1992(平成4)年度の題材の再演となった。『オズの魔法使い』は2010(平成22)年度と2015(平成27)年度にも題材として取り上げられ、『総合表現演習』25年の歴史の中で4回取り上げられた最も上演回数が多い題材である。10年前の台本も様々な工夫がなされていたが、この年度の台本にも工夫が見られ、竜巻や風の精、生きている木などが登場した。また、題材を通して伝えるメッセージは、10年前は信じることの大切さがテーマであったが、この年度は子どもたちが自分の心の中にもっている輝き(夢)に気づいてほしいというメッセージが込められていた。これについて担当の堀内掬夫は「特筆すべき今年の公演は、たくさん3～6歳の幼児が最後まで熱中して観たという事実です。」²⁷と述べている。

さらにこの年度で特筆すべきことは、堀内掬夫が『奏』の中で「実践的問題解決学習」という言葉でオペレッタを語っている点である。堀内は、「オペレッタは、協力、知恵、個性のぶつかり合い。」と語り、学生が「去年も良かった。でも私たちが創ったオペレッタが一番。こんなあつい思いの努力とエネルギーが高い完成度の源泉に違いありません。」と述べ、自分の力を知り、仲間と共に考え、共に実行していくことで大きく育つ学習が「実践的問題解決学習」であると述べている。この考え方は、2017(平成29)年度から導入された新カリキュラムにおける『表現課題演習』の理念と軌を一にしており、『総合表現演習』が12年目を迎えたこの年度には、PBL型の授業展開のノウハウがほぼ完成されていたと言える。

PBL型という言い回しがまだ一般的ではなかった2002年度ではあるが、『奏』の中には、今日のPBL型の授業として学生が取り組んでいた様子がうかがえる。例えば、演出班は、「それまでの練習で見慣れてしまったせいで、私たちが気づかないことがたくさんある。先輩や先生からの意見や疑問はしっかり聞くべき。ただし、〈自分たちのオペレッタ〉なので、あくまでも参考として、話し合っ決めていくことが大切」と述べている。つまり、学生自身が課題意識をもって企画し、それを実行し評価し次へと繋げていくというPDCAサイクルの存在を演出班の学生は示唆している。

また、学生全体がオペレッタを自分自身のものとして課題認識するための工夫についても言及している。例えば、チーフ会議では演出班が先にアイデアを言わないこと、また、会議の前に演出内で話し合っておくことの重要性を指摘している。それは、先にアイデアを言ってしまうと、他の学生がそれにとらわれてアイデアが出しづらくなること、また、演出内の前打ち合わせは、演出同士が違うことを言うと、チーフが困惑するからということをも理由に挙げている。さらに、そのような演出内部での意見の断裂は、他のチーフからの信頼が低くなるとも述べている。

(14)『不思議の国のアリス～聞こえますか?あなたへの伝言(メッセージ)』:2003(平成15)年度

昨年度に引き続き、この年度も10年前(1993年度)の題材の再演となったが、昨年度と同様、様々な工夫がなされた。例えば、オペレッタの開始前に序曲が演奏されるようになった。短い曲ではあるが、幕が開くまでの観客の気持ちを効果的に高めている。また、これまでも学科外の指導者による美術指導や舞台技術指導はあったが、この年度はダンスの指導が赤川智保(札幌国際大学講師:当時)によって、10月の6・7・9日の3日間、初めて実施された。

アリスが迷い込んだ夢の国では、たった5秒ほどの時間の演技のために、アリスの2倍の大きさのテーブルが製作された。また、ゴーストやキノコのダンス、子どもたちの遊びのダンス、バラの精、アリスと女王たちのダンス等々、ダンスが多く取り入れられた構成も、この年度の特徴である。

さらに、圧巻なのが舞台背景の巨大絵画「城の庭」である。『奏』の存在によって制作の手順がマニュアル化され、何をどれくらいの時期までに行えばよいかを事前に把握することができたため、学生のアイデアさえうまく引き出せば、それを具現化する仕組みができていた。

この年度を最後に、館・堀内の2名でのオペレッタの取り組みが終了した。和野内理事長は、幼児教育学科(当時)の学生へ向けた講話の中で、「オペレッタが成功した背景には指導者と学生のコミュニケーションの成果があります。両者の熱意が合体してこそ素晴らしい結果が生まれるのであって、一方通行では成果は生まれません。」と述べている。科目担当のように途中経過を見ることもなく、本番だけを見続けてきた和野内理事長が、その制作過程に言及したメッセージを学生へ向けて発していることは、外部から見ても『総合表現演習』という科目が、

単に表現することを目的とした科目ではなく、その過程に教育的意義が見いだせるということを意味している。

(15) 第2期のまとめ

1991(平成3)年度～2003(平成15)年度までの13年間を、『総合表現演習』としてのオペレッタの定着期として捉え、その内容を俯瞰してきた。この期間に、主担当が林昌子から館圭子に代わり、林・館から館・堀内の指導体制になった。担当は代わったものの、学生の主体的な動きを尊重しつつ、教員が適切な支援を行う中でオペレッタを創り上げていくという自主ゼミ時代から培われてきた姿は変わることはなかった。そして、その姿は、「動き、創り、表現する」というキャッチコピーに象徴され、本学科の教育の特色の一つとなった。

回を重ねる毎に、伝統という言葉でオペレッタが語られるようになり、授業としてのオペレッタの制作方法は定型化されていった。以下に、定型化されたものを列挙する。

- ①記録集『奏』に基づく制作日程と業務分担の定番化
- ②正面反響板の巨大絵画による背景
- ③全員合唱で締めくくるエンディング
- ④全てを自分たちで創りあげていくという制作方法
- ⑤メッセージ性を帯びたサブタイトル
- ⑥「自分たちのオペレッタ」という学生の意識

自主ゼミ時代は、「なぜ私たちはオペレッタに取り組むのか」という課題意識から始まっていたが、授業化されて以降は「私たちはオペレッタを通して何を子どもたちに伝えるのか」という課題意識へと変化し、これにエンターテインメント性が付加されるようになった。これを支えていたのは、マニュアル本化された『奏』の存在であり、大道具や舞台美術の指導に携わってくれた外部講師の存在も関係している。そして、最も大きな変化は、表現することの過程で培われる、調整力、対話力といった様々な能力に、学生と教員の双方が価値を見いだしていたことが挙げられる。また授業化されたことで、活動予算の裏付けができ、学生が資金作りに奔走することもなくなった。さらに、1995年(平成7)年度からは学外公演も加わり、学園や自治体からの制作費の負担もおこなわれるようになった。まさに、この13年間は物心共に充実した時期であったと言ってよい。

勿論、自主ゼミから授業になることで難しくなった面もある。例えば、オペレッタに対する学生間の“温度差”である。これについては学生と教員がそれぞれ異口同音に『奏』に記述している。しかし、その“温度差”は、本番のエンディングで歌われる全員合唱で吹き飛ばされたということが、毎年の『奏』に書かれている。

アンケートによる観客の声の中には、演技や音楽の稚拙さを揶揄するものもあった。しかし、多くは演技や舞台装置、音楽は決してプロには及ばないながらも、感動したという内容であった。それは学生のひたむきな姿が観客に伝わり、その姿に学生同士も共感していたからである。プロの制作の借り物のような公演ではなく、かといって先生主導の学芸会でもない。そのような微妙な位置づけに、定着期のオペレッタは位置していた。

13年間を俯瞰することで見えてくるもの、それは、学生が主

体的に取り組むための定型化された教育方法の確立と、最後まで学生を信じ切る教員の姿である。

3. 第3期(2004年度～2007年度):オペレッタの質的向上が進んだ発展期

(1) 担当者の交代と学科名の変更、定員の増加そして、1年生でのミニオペレッタの廃止

2004(平成16)年度に着任した河本洋一が主担当となり、小貫多喜子がこれに加わり、館・堀内がオブザーバーとして新たな『総合表現演習』がスタートした。そして、この年度は、新任教員が3名加わったと共に、学科名が幼児教育学科から幼児教育保育学科となり、さらに入学定員が100名から140名定員へと増員²⁸された年度でもある。受験倍率や入学者はうなぎ登りとなり、2006(平成18)年度には200名を超える入学者となり、学校推薦入学で受験しても不合格者が多数生じてしまうほどの人気ぶりであった。そして、AO入学の面談では「オペレッタをやりたくて志望した」という受験生が多数現れるなど、『総合表現演習』として授業化されたオペレッタは、本学科の特色ある教育の一つとして定着した。

このような学科名の変更、学科内人事の変化や定員の増加といった環境の変化に加え、カリキュラムの変更に伴い、これまで1年生で取り組んでいたミニオペレッタは廃止されることとなった。

(2) 『くるみ割り人形～信じよう! 願いはきっと叶うから～』:2004(平成16)年度

この年度から新任の河本が主担当で『総合表現演習』が進められていくことになった。着任早々2年生の科目担当ということもあり、当初は学生との関係性の構築に時間がかかり、例年よりも制作の取り組みが遅くなった。特に台本は、本番の10日前に全員で話し合っ変更を加えることとなった。特に演出班が苦勞したのは、くるみ割り人形が青年へ変身するシーンである。このシーンは、箱製の着ぐるみが左右に分割され、中から人が出てくるという仕掛けに落ち着き、何度も稽古が繰り返された。そして、2回の学内公演そして白老町での最後の学外公演²⁹を無事終えることができた。

この年度の公演では、中から人が飛び出たり目が光ったりする巨木や、木の葉のカットクロス(バトンに吊す舞台装飾用の布)などのこれまでの大道具にはなかった制作物が登場した。また、小道具は何百種類の持ち物で役者を飾った。特に「お菓子の国」のシーンでは、かわいらしいお菓子の衣装をまとった学生が登場すると、バニラエッセンスの霧を会場内に噴霧し、甘い香りを場内に漂わせるという工夫もあった。

一方、これまで定番となっていた正面反響板の巨大絵画はこの年度が最後となり、次年度以降はより立体的な大道具が多数登場することになる。

音楽については、これまで同様に学生の作曲によるものだが、既存の曲と酷似していたものがあり、学生による作曲の難しさが露呈する場面もあった。

担当教員の交代という環境の変化に加えて、この年度の2年生はこれまでの学生と違い、1年生の時にミニオペレッタの制作を経験していない学年であった。これは、それまで5日間の観察のみで終えていた施設実習が、利用者の方々と直接関わりをもつ現在の10日間の実習に変更となったことが背景にある。これにより、これまでミニオペレッタの制作をしていた期間は学外の実習へ出ることになったため、日程的にミニオペレッタに取り組みなくなった。この状況を、小貫は、それぞれの気持ちに温度差があるまま2年生の『総合表現演習Ⅱ』を迎えた³⁰と指摘している。そして、1年生の時に開講された『総合表現演習Ⅰ』は、この年度の2年生を最後に、1年生科目から2年生の前期科目へと変わっていくことになる。

(3) 『そのままのきみがすき』: 2005 (平成 17) 年度

この年度は、絵本を参考にしているが、創作オペレッタに取り組んだと言ってよい。そして、新時代の『総合表現演習』として、数々の挑戦や変化が試みられた。題材の決定に際しては、AからDまでの4アドバイザーグループ(高校のクラスのような集団: 以下、〈アドグル〉)で「事前委員」が選出され、①各アドグルで、自分たちが何をしたいのか、どう表現したいのかを検討→②学年全体にアンケートをおこない、何を表現手段として取り入れるかを決定→③各アドグルで絵本を1冊選定し全体の場で読み聞かせをおこない、どこが題材として優れているかをプレゼンテーション→④全体投票により題材を一つに絞る、以上の手順で題材の選考がなされた。その結果、「雪の女王: 69票」「めっきらもつきらどーんどん: 85票」「そのままのきみがすき: 91票」「かぐや姫: 47票」という結果となり、僅差で「そのままのきみがすき」が題材に選定された。

題材の選定過程では、担当教員から繰り返しこの授業の意義について、「種をまく前に畑を耕す」という言葉が語られ、意志決定の結果よりも、その過程の重要性が説かれた。この呼びかけに応えた学生は、これまで〈演出〉〈大道具〉〈小道具〉〈衣装〉〈楽団〉〈音響〉〈照明〉〈ビデオ〉〈広報〉という9部門体制だった業務分担を、〈演出: 16名〉〈舞台美術: 45名〉〈小道具: 17名〉〈衣装: 22名〉〈音楽: 30名〉〈装飾: 19名〉〈広報: 7名〉という7部門体制に改組することを考えた。

〈舞台美術〉は、これまで木工班と美術班に分かれていた大道具を一つにまとめ、舞台上の置き道具と背景のバランスや演出効果との関連性を十分図るために改組された。その結果、舞台は統一感のあるものとなった。また立体的な大道具は目を見張る物があった。例えば、リリー(主役)が虫の世界に迷い込んだことを表すために、高さ15尺(約450cm)の巨大なスズランや本物そっくりの樹皮を表した巨木、宮殿内部を表す大理石調の柱等々、これまでの大道具になかったリアルな表現が見られた。

〈装飾〉という新たな部門も誕生した。この部門は、シアターへ通じるまでの空間(プラザと呼ばれている)に、絵本の世界を実物大で再現し、そこを通る観客が自然に物語の世界に入り込めるよう工夫した。舞台上に登場する置き道具や登場するキャラクターが出迎える空間は、本物そっくりに作られており、

学生の創造力の高さを表していた。

〈音楽班〉はこれまで楽団と呼ばれていた作曲と演奏の担当部門に音響効果の部門を合体させたもので、音に関する全ての業務を担当した。特に、この年度からは、楽譜の作成にパソコンが使われるようになり、スコア(総譜)の作成、パート譜への移調、デモ演奏が全てパソコン上で行えるようになった。また、オペレッタのエンディングの音楽にも変化が見られた。これまでは四拍子の比較的速いテンポでの全体合唱が主流であったが、この年度は、三拍子のゆったりと歌われる全体合唱(三重唱)が採用された。これは、『そのままのきみがすき』という絵本の世界観を大切にしたいとの強い思いが背景にある。

さて、この年度の演出は16名もおり、たくさんの拘りをもって取り組んでいた。例えば、この物語の時代はいつか、どのような国なのかといった環境設定を詳細に考えた上で、それぞれの役柄の性格や年齢などを決定していった。さらに、衣装や道具には時代考証を施し、舞台全体に統一感をもたせた。そして、この年度は演目にサブタイトルが付けられていない。これは、自分たちが本当に伝えたいことを、最初に「ネタバレ」させたくないという思いからである。

この年度の2年生の入学年度からカリキュラムが改訂され、『総合表現演習』は2年生のみの配当科目となった。よって、オペレッタのような総合的な表現活動の経験がないまま、いきなりオペレッタの制作をおこなうこととなった。そして、経験不足は、学生の熱意によって授業外の活動時間で埋められていった。その累計時間は、演出の学生の記録によれば639時間であったとされている。

なお、この年度から〈ビデオ班〉がなくなった。これまで学内のビデオカメラや編集装置による記録映像の編集が行われてきたが、機器が老朽化してきたことに加え、公演終了後のビデオの編集の負担が大きかったためである。学生の撮影と編集に代わり、この年度からは専門の業者による撮影が行われ、希望する学生へは実費で販売されることになった。

また、この年度からなくなったものとしては、舞台前に設置されていたスタンドマイクがある。それまでは中央と上手、下手に合計3本のマイクが設置され、どうしても舞台上の役者の動きがその位置に縛られていた。しかし、この年度からは、肉声で会場に届けるように河本が声のトレーニングもおこなったことにより、歌声が客席に届くようになり、マイク位置に縛られず、自由な動きができるようになった。

(4) 『ドーリー・アンド・モーリー』: 2006 (平成 18) 年度

『総合表現演習』史上3度目の創作オペレッタとなるこの年度は、学生数が200名を超える中で取り組まれた。そして、200名を超える学生数という条件をいかにしてプラス要因にしていくかという議論を、アドグル毎に4月末まで続けた。そして、5月に入ってから異なるアドグル間でミニプレゼンを行い、その議論の結果を踏まえて全体でプレゼンをおこなった。そのプレゼンの方法は、レジュメ、紙芝居、ペーパーサートなど様々で

あった。全体プレゼンの結果、『夢から覚めた夢～心の扉・あなたからの贈り物～：18票』『大切な贈り物（創作）：49票』『ドリー・アンド・モーリー（創作）：93票』『夢から覚めた夢～きずな～：30票』という結果となり、圧倒的多数で『ドリー・アンド・モーリー』という創作オペレッタに取り組むことになった。

200名を超える大所帯での創作オペレッタは、数々の困難の連続だった。まずは、台本づくりである。仮台本は5月30日に完成したが、その後、ストーリー展開の整合性や登場人物のキャラクター設定などを深めることに時間を要し、配布物としての台本が完成したのは、公演当日の朝であった。稽古をしながら台本を作り替えていくという作業は、これまでのオペレッタでもおこなわれていたが、本台本の完成が7月となったのは、この年度だけであった。しかしながら、その制作途中には、学生がPP（パーソナル・プレゼンテーション）と称していた工夫があった。これは、それぞれの役を担当することになった学生が、自分のキャラクターはどのようなものであるかを、人前で演技も含めて発表していくという仕掛けであった。これにより、演出の学生だけでなく、役者自身もストーリー展開全体に関心をもつこととなり、学年全体での創作に貢献した。

200名を超える大所帯での問題は、台本作りだけではなかった。一つのシーンで舞台上にあがる人数が多すぎるため、棒立ち状態の場面が多くなってしまった。これを解決するために、それぞれのシーンでは特徴的なダンスを取り入れることとなった。これにより、ストーリー展開だけでなく、音楽の展開にもメリハリがつくようになった。

さて、この年度に大人数のメリットを生かした新しい部門〈エコアート：19名〉が登場した。当初この部門は、〈パレード班〉として誕生した。大学近隣を演奏しながら行灯行列したり、ペープサートを使って広報活動したりするという、動く広報という企画だった。学生数の多さを生かした新たな取り組みとして期待がふくらんだが、制作日数の不足から9月の下旬に断念し、屋外にペットボトルを使った立体的なオブジェを制作するという内容に変更された。公演当日ぎりぎりであったが、ペットボトルによる登場人物のオブジェが完成し、最初で最後の屋外展示となった。

なお、前年度誕生した〈装飾班〉は、〈パビリオン班〉と改称されたが、プラザ内に物語の世界を再現するというコンセプトは受け継がれ、さらに、学生から観客へのメッセージというコーナーが加わり、オペレッタの公演前の期待感を高める効果を果たした。

この他にも、大道具の大型化や瞬間的な舞台転換の仕掛け、20曲以上に及ぶ音楽、172着の衣装等々、大人数ならではの苦労や成果が見られた。

(5) 『人間になりたがった猫』：2007（平成19）年度

5月18日に演目が決定し、その1週間後には28ページの仮台本が完成した。仮台本と言っても、すぐに稽古ができるほどの仕上がりで、しかも、それをたった一人の演出の学生が書いていた。これまでのオペレッタは、話のアウトラインだけを仮

台本で示し、そこから細部は稽古を進めながら作り込んでいくというスタイルだったが、この年度は、最初から完成度の高い台本を使用した稽古が進められた。よって、芝居だけでなく、舞台の道具や衣装、音楽に至るまでが早い段階から方向性を共有した上で制作できた。

業務分担は2004（平成16）年度以降、微妙に変化してきているが、この年度は〈舞台美術〉が大道具（木工班、絵画班に分けていない）に改称された。また、プラザに物語の世界を再現する〈パビリオン〉はこの年度も採用され、次年度以降も引き継がれていくことになった。

来場者から毎年賞賛の声が寄せられるオペレッタ公演は、この年度も高く評価された。特に、中心人物となる役を演じた学生は、保育科の学生とは思えないと絶賛³¹されていた。これに、本格的な大道具や小道具、時代考証を施した衣装、説得力のある音楽や照明が加わり、子どもから大人までが楽しめるオペレッタが完成した。また、舞台をもっと広く使いたいという思いから、舞台の前面に置いて使用する仮設舞台が4台製作された。その内の1台は、扉が付いており、床から人が飛び出せる構造になっていた。これらの大道具やその他の制作物の完成度は極めて高く、学生の間から、教育文化会館での再演を望む声があがったが、経費負担などの諸事情から見送られることになった。

また、パンフレットやチラシにも細かな工夫が施された。特にポップアップ形式の案内状は、部品の点数が多く、一つを完成させるのに多くの時間を要した。

この年度から始まった新たな取り組みはないが、例年以上に『奏』の中には、アドグルの垣根を越えた人間関係が深まったという声が異口同音に書かれている。このような学生同士の円滑な人間関係そして、それを支援する教員という構図は、自主ゼミとして行われていたオペレッタ時代を彷彿とさせる様子である。

なお、この年度を最後に、『総合表現演習』はオペレッタと呼ばれることはなくなった。そして次年度以降は、新たに「わくわくフェスティバル」という新たなイベントとして再スタートをしていくことになる。

(6) 第3期のまとめ

担当者の交代と学科名の変更、実習時期の変更と日数の増加、定員の拡大と学生数の急増そして、1年生でのミニオペレッタの廃止という様々な環境の変化を乗り越え、オペレッタは質の高まりを継続し、学科としてかけがえのない教育活動として定着した。それと同時に、『総合表現演習』という科目の存在意義について改めて問い直す機運も高まった。なぜなら、オペレッタ活動そのものは、本学科だけの独自の活動ではなく、多くの保育者養成校が取り組んでいる活動であると、学内の教職員が気づき始めたからである。

和野内理事長（当時）は、自主ゼミのオペレッタを授業化することを提案した人物の一人であるが、「オペレッタはいつやめてもいい」と何度も発言していた。これと繋がる話題は、2006（平成18）年度まで続いた理事長講話の中でも語られている。「学生同士がぶつかり合いながら自由に表現活動に取り組む

こと」「教員と学生の良好な関係性があるからこそ教育活動」「情報とは感情や心を報(しら)せること、つまり対人関係でこそ重要なこと」「教えずがないこと」等々、和野内理事長(当時)は、オペレッタが自主ゼミであろうと授業であろうと大切にすべき精神を語った。

オペレッタは舞台表現であるから、足を運ぶ観客にとっては一種の興業である。無料であるとは言え、人に観ていただくための最低限の質が要求される。勿論、プロの興業とは比較にならないものの、観に来てくださる観客から、公演の質の問題は指摘されることはあった。ただそれ以上に問題となったのは、自主ゼミから全員参加の授業となることで、学生の間には温度差が生じたことである。しかし、その温度差があるからこそ、学生にとっては様々な考えをもつ人々の中での体験的な学びの場として、意義があることも明らかになった。そして第3期には、さらにオペレッタの質の向上が進み、再び『総合表現演習』の授業としての本質は何かという議論に繋がっていった。このような「質の向上→集団的な学びとしての意義の発見→再び質の向上」というスパイラルで、『総合表現演習』という授業は進化を遂げていった。そして、次のフェーズではオペレッタという取り組みに終止符を打ち、学生の多様性を活かした取り組みを模索すべく、様々な取り組みが試みられることになった。

4. 第4期(2008年度～2016年度):オペレッタから『わくわくフェスティバル』への転換期

(1)『総合表現演習』への本質的な問いかけが始まった

1991(平成3)年度に始まった『総合表現演習』は、自主ゼミ時代から通算すると26年の歳月が経過した。この間、担当者は林昌子を主担当とした自主ゼミ時代から舘圭子を主担当とした総合表現演習へと受け継がれ、これを学科長(副学長)でもあった堀内掬夫が支えてきた。そして、2004(平成16)年度に主担当が河本洋一に交代し、「総合表現演習=オペレッタ、ではない」という問いかけが始まった。

勿論この問いかけは、それまで『総合表現演習』という授業科目として取り組んできたオペレッタを否定するのではなく、オペレッタとして成功を続けている時に、次の時代へ向けた転換を図る必要があるという考えからである。その背景には、本学が大切にしてきた「自省と自立」「革新と創造」という「建学の礎」がある。2004(平成16)年度に河本が主担当を引き継いだ当時は、学生数も順調に確保でき、地域社会からも一定の評価を得ていた。しかし、時代は確実に少子化が進み、いずれ本学科にも18歳人口の減少による定員割れや、実質的な全入時代がやってくることが予見されていた。そのような環境の変化が訪れる前に、学生の質的変容や地域社会の要請に応えることができる『総合表現演習』、ひいては新たなカリキュラムの必要性が学科会議などで話題になるようになった。

点検すべきことは、演習という授業を通して何を身につけさせるのかであり、変えてはならないことは、学生が自ら考え表現することの喜びを味わうことである、このような方向性について、学科内で合意形成がなされた。そして、2007(平成19)

年度の平野良明学科長(当時)の下で約1年をかけて学科内で検討をおこなうことになった。

学生の熱意、地域社会の期待、そして教員の“つかず離れず”の支援に支えられて発展してきた『総合表現演習・オペレッタ』は、次第にクオリティの高い内容となり、内外から高い評価を得るまでになった。しかし、一方では、あまりに高度な演出を追いかけるあまり、学生の力量の範囲を超えてしまったり、単なる自己表現の場へと姿を変えていったりしているとの危惧も学科の教員から指摘されるようになった。いわば、オペレッタの“興業化”とでも呼ぶべき状況である。

学科の教員内で議論されたこのような現状認識を、学生へ伝え自分たちの課題として認識させることは、大きな困難を伴った。2年生になって『総合表現演習』を受講して初めて聞かされる「総合表現演習=オペレッタではない」という話に、学生は当初困惑を隠さなかった。「オペレッタをしなくて入学してきたのに、できなくなるのか」「私たちはいずれ子どもに関わる仕事に就く。だからこそ、学生である今は自分を表現したい。」等々、授業開始早々の雰囲気は決して前途洋々ではなかった。

しかし、そのような困惑中で、実行委員を初めとする学生の中から自然発生的に「子どもを中心に据えた体験的な取り組みにしよう」という機運が高まった。そして、学生間で大議論が交わされ、学生の中に『総合表現演習』とは何かという本質的な問いが生まれた。

“オペレッタ先にありき”の『総合表現演習』ではなく、『総合表現演習』という授業の中でオペレッタの制作がおこなわれる、このように捉えることで、より柔軟な発想に基づいた表現が可能となることで、学生の議論によって明らかとなった。そして、この年度から26年間にわたって使われてきた“オペレッタ”という言葉が消えた。しかし、『総合表現演習』とは何かという本質的な議論を、学生同士が交わせたことは、その後の『総合表現演習』ひいては、新たなカリキュラムを構築していく上で大きな功績を残した。そして、独立した三つの表現部門からなる取り組みが始まった。

『わくわくフェスティバル』の「わくわく」には、「子どもから大人までが、わくわくするような体験ができる表現」と共に、「学生自身もわくわくできるような体験」という思いが込められている。

当初学科の教員内で想定されたのは、学生全員で一つのオペレッタを制作するのではなく、多岐多様な表現を取り入れたテーマゾーンをいくつか設定し、学生の希望や適性に応じてグループ分けを行い、子ども向けの一つのイベントとして成立させるという構想であった。そして将来的には、学科の教員の専門性に裏打ちされた学修成果の発表の場として、表現活動以外のイベントも取り入れた、総合的な保育フェスティバルとするという青写真を描いていた。このような将来像を目指し、2008(平成20)年度の新たな『総合表現演習』がスタートした。

(2)『わくわくフェスティバル 2008～夢の国へようこそ～(CATS)』:2008(平成20)年度

この年度の『わくわくフェスティバル(以下、(わくフェス))』

は、〈わくわく体験ゾーン〉：子どもの遊び場、〈ミュージカルゾーン〉：「CATS」、〈パピリオンゾーン〉：ミュージカル「CATS」の世界を再現という三つのゾーンに分かれて学生が取り組んだ。そして、河本と堀内の2名が科目を担当した。

〈わくわく体験ゾーン〉(以下、〈体験ゾーン〉)は、当初は322教室(当時の3号館2階)での実施を想定していた。この教室は、それまでオペレッタの演習室兼衣装や楽器の保管場所として使用されてきた。しかし、北海道厚生局から保育者養成校でありながら保育実習室が設置されていないとの指摘があり、急遽、3号館2階の空き教室であった322教室が保育実習室として改造されることになった。そのため、322教室での準備作業はもちろん、322教室を使った体験ゾーンの企画そのものも考え直さなければならなくなった。このことが学生に告知されたのは、9月24日だったため、体験ゾーンの学生は大混乱した。そして、実施場所が総合情報館の4階のラウンジへと変更となり、それまで計画されていた企画を僅か1ヶ月で練り直した。

時間が少ない中企画が練り直された〈体験ゾーン〉であったが、廊下装飾班、夢班、エコ班、おかし班の四つの班に分かれて取り組んだ〈体験ゾーン〉は、子どもが描いたり、切ったり、貼ったり、走ったり、覗いたりといった、まさに様々な体験が可能な空間として見事に完成した。この企画が大成功した背景には、1年生の時に静麗祭で取り組んだ〈子どもの広場〉が大きく関与している。制作された遊びの種類は、10種類を超えており、この数は〈わくフェス〉史上、最多級である。

〈ミュージカルゾーン〉は、A・ウエーバーの『CATS』に挑戦した。前年度までは題材を選び自分たちで台本と音楽を創作していたが、今年度から、創作ではなく既存の作品の台本と音楽を基に制作する方法となった。これまでは、全てを手作りすることが大切にされてきた。しかし、それを行うには授業時間以外に多くの準備時間を要する。継続的なアルバイトをせざるを得ない学生が増加する中で、授業時間以外に多大な時間を要することを必須条件に成立してきたそれまでの『総合表現演習』は、内容だけでなく、その準備方法にも時代に合わせた変化が求められるようになってきた。³² 作曲を行わないということは、出版されている楽譜を編曲する作業だけとなることから、音楽班の作業は劇的に減少し、早い段階から歌を含めた音楽の稽古ができるようになった。なお、既存の作品を取り上げることもなくても、エンディングでの全体合唱は失われることはなく、オペレッタ時代から続いてきた学生のラストシーンの姿は変わらずに継承された。

ただし、この演目に関しては、無料の公演とはいえ、著作権上、かなり際どい内容を含む演出だったため、電子オルガン譜で出版されているボーカルスコアを使い、『ミュージカルCATSより』という上演方法を採用することにより、楽譜と台本の問題を解決した。また、衣装についても全身タイツではなく、Tシャツと下半身タイツを組み合わせてそれを着色し、ダンスもブロードウェイのコピーではなく、あくまでも学生のオリジナルとした。

なお、大道具に関しては、学生が手作りするという流れはこれまで同様に引き継がれた。この演目は場面転換をほとんど必

要としないため、舞台上の大道具は設置されたままであったが、照明の工夫や大人数でのダンスにより、観客を飽きさせない工夫がなされた。特に、ミュージカル小屋の内部を思わせる濃紺の巨大な紙で舞台上の白色の反響板を全て覆い隠したことは、とても効果的であった。

ただし、残念なことに、星砂(実際は、小さな三角形に切った金色の紙)を振らせる装置を、プロの劇団から学生が借用して設置していたことが、公演終了後に判明した。舞台の演出効果を高めたいという意識が高じてとってしまったと思われるこの行動は、「制作費が少ない」と叫んでいた一部の学生の声と共に、『総合表現演習』の本質とは何かを改めて考えることに繋がっていった。

〈パピリオンゾーン〉は、ブラザにオペレッタの世界を再現するというこれまでの流れに基づいた企画である。この年度の『CATS』の世界観を再現し、さらにその空間で子どもたちが遊べるような工夫もされるようになった。子どもが遊べるという仕掛けという点では〈体験ゾーン〉とコンセプトが重なるため、次年度以降は、〈パピリオン〉は〈体験ゾーン〉に吸収されていた。

〈パピリオン〉と〈体験ゾーン〉は〈ミュージカル〉のキャストとの掛け持ちが可能とされていたため、三つのゾーンに分かれたとはいえ、完璧に独立した三つの活動ではなく、ミュージカルをメインにした付帯する二つのゾーンという印象を学生に与えた。そして、ミュージカルの活動が忙しくなると、他の二つのゾーンの活動も停滞するという状況が生じた。

なお、これまで『総合表現演習』の記録集は『奏』というタイトルが付けられてきたが、〈わくフェス〉として開催されるようになったこの年度からは、単に記録集と呼ばれるようになった。

(3)『わくわくフェスティバル2009〜キラキラ輝く三つの星みんなで広げよう笑顔の輪〜(サウンド・オブ・ミュージック)』

2年目となる〈わくフェス〉は、実行委員会の組織の新たな在り方を示してくれた。「総合表現演習=オペレッタ」という構図に縛られなくなったことは、学生の自由な発想や意欲を具現化しやすくなった反面、定型化されている部分が少ないため、毎年活動を立ち上げるための準備に時間を要するという弊害もあった。オペレッタ時代には、仮台本が配布されていた5月中旬に、ようやく〈わくフェス〉の取り組みのアウトラインができあがり、本格的に活動が始まるのは保育実習があける7月に入ってからという流れになりつつあった。

一見すると遅々として進まないように見える活動であったが、実行委員会を組織する学生間の連携がスムーズであったため、この年度独自の取り組みとして、全体で歌うテーマ曲の作曲や、三つの部門を紹介するオープニングそして、〈わくフェス〉を締めくくるクロージングなども企画された。これは、三部門が完全に独立した活動をする事になり、学年全体やイベントとしての一体感を持たせたいという学生の強い意志に基づいていた。ただし、この年度の秋は、国内で新型インフルエンザが猛威をふるい、子どもの来場者数は減少した。学生の間

でも新型インフルエンザの予防のためにマスクを着用する光景が日常的であった。

オペレッタ時代は、準備委員会や事前委員会と称した題材を決定するまでの学生の組織があり、題材決定後はその委員会は解散し、演出や舞台監督にその任が引き継がれていた。しかし、この年度の実行委員会は、〈わくフェス〉そのものを運営していく組織であったため、三部門の立ち上げから、開催当日の運営、終了後の記録集の作成に至るまでを包括的に担当する組織であった。

〈体験ゾーン〉は、堀内に代わって朝地信介が担当となり、今年度のテーマに含まれている「星」を題材とした遊びの空間を、総合情報館の4階のラウンジに制作した。「星」にちなんで、UFOの乗り物、プラネタリアム、星のトンネル、ブラックパネルシアターが制作され、星の輪投げや工作コーナーが設けられ、それらをスタンプラリーで回って歩くという工夫が施されていた。また、〈体験ゾーン〉は、〈わくフェス〉全体の室内装飾も一手に引き受け、総合情報館入り口から地下のシアターまでや、4階のラウンジまでの壁面装飾も担当した。

〈ふれあいコンサート〉は、星に関する短いお話をつくり、子どもの歌を交えながら総合情報館1階のプラザで、ミニコンサートをすることを企画した。コンサートが行われていない時間帯も子どもが遊べるよう、大型絵本、大型パズル、ままごとコーナーも作成した。コンサートの台本は、保育の五つの領域を意識した内容が含まれており、子どもと直にふれあいながらの初の試みは大成功であった。

〈ミュージカル〉は、これまでは学生の投票によって題材を選定していたが、初めて題材選びの意見を教員に求めてきた。そこで、担当の河本は、歌唱力が高い学生が多いので、子どもから大人までがよく知っている歌が多く含まれている『サウンド・オブ・ミュージック』を提案した。歌唱力が高いという前触れ通り、6月5日に行われたオーディションでは、甲乙付けがたいほど学生は声高らかに歌い、審査した学生や教員を唸らせた。そこで、ダブルキャストとすることになった。稽古の時間は2倍必要だが、多くの学生の能力を最大限活用するための方法であった。

また、この年度の〈ミュージカル〉は、『総合表現演習』史上、最大サイズの大道具と、最多の置き道具による舞台構成となった。2004(平成16)年度のオペレッタを最後に、巨大絵画による背景は採用されなかったが、この年度は、縦4メートル以上もあるベニヤパネルに描かれたアルプスの山々が最後に出現した。

なお、オペレッタ時代に定番となっていたエンディングの大合唱は、この年度のミュージカルのラストシーンで『すべての山に登れ』の合唱と、ミュージカルの終演後に開催されたクロージングのテーマソング全体合唱として引き継がれた。

ただ、三部門が完全に独立したため、学生間の気持ちの繋がりをどのように図っていくか、また、〈わくフェス〉全体のテーマを決めても、ミュージカルのように必ずしもテーマに沿った演目が選定されない、という問題も生じ、次年度以降の課題となった。

(4)『わくわくフェスティバル 2010～オズの魔法使い』: 2010(平成22)年度

3年目となった〈わくフェス〉は、三つの部門分けが3回目の授業(4月下旬)にすでに決定していた。そして、①子どもから大人まで楽しめる(理解できる)内容、②楽譜が出版されている演目、③多くの学生が関われる演目という三つの条件が実行委員の学生から提案された。この条件に沿い、実行委員の中で選考委員を決め、5月の連休明けまでに候補を絞り、『不思議の国のアリス』『オズの魔法使い』『いばら姫』の三つが演目の候補となり、全体投票の結果5月7日に演目が決定した。前年度まで設定されていたサブタイトルは無くなったが、『オズの魔法使い』の世界観を三つの部門が共有するという強い意志の下、それぞれの部門が統一感のある表現活動を展開した。

〈ふれあいコンサート〉は、『オズの魔法使い』をテーマに、小さな子どもでも歌ったり体を動かしたりして楽しめる内容にするために、オリジナルの台本の作成から始めた。そして、大道具や小道具、衣装の担当に分かれての準備は、ミニ・ミュージカルといった取り組みであった。また、『オズの魔法使い』との関連を意識して、虹(レインボー柄)のデザインを取り入れたり、台本に登場する仮想の幼稚園の名前を「にじいろ幼稚園」としたり、登場人物の「勇気」「能力」「心」にカテゴリー分けして設定したりするなど、細部にわたる関連性の構築への配慮がみられた。

〈わくわく体験〉は、ミュージカルに登場する竜巻をドームで表現したり、登場人物のキャラクターを使ったゲームと作ったり、オズの国へ行く乗り物を造ったりして、『オズの魔法使い』の世界観を体験型の空間として表現した。中でも、大きなステンドグラス風の切り抜き絵やプラネタリアムのような星の家は子どもだけではなく、大人の目を楽しませた。また、シアターへ続く階段は、1階から地下のシアターまでが『オズの魔法使い』に登場する「黄色い道」を表現したタイルが敷き詰められ、来場した観客は、その自らは黄色い道を辿って会場内へ入っていくという趣向を凝らした装飾もみられた。

〈わくフェス〉となり、三つの部門に分かれることで学生がバラバラになるのではなく、一つのテーマに沿って様々な表現を展開するというねらいは、この年度になって一つの方法が見えたと言える。それは、内山隆学科長(当時)の「これまでは、わくわくフェスティバルという一つのイベントをみんなで創り上げてきたのが、今回はテーマも共有できた」³³という言葉に象徴されている。単にイベントを実施するという共通点ではなく、イベントで伝えるべきテーマを共有できたからこそ、統一感のある表現ができ、しかも、それが小さな子どもから大人までが楽しめる表現空間としてイベント化でき、そして、学生が方向性を見失わずに主体的に取り組んでいくことができる、そのような“ひな形”ができあがった年度であった。

(5)『わくわくフェスティバル 2011～約束を守る、本当の勇氣～(ピノキオ)』: 2011(平成23)年度

〈ミュージカル〉〈ふれあいコンサート〉〈わくわく体験〉と

いう三つの部門に分かれた活動が定着し、学生は自分をもっとも積極的に関わられる部門に所属して総合的な表現活動ができるようになった。(ふれあいコンサート)は、松井亜樹の転出に伴い新たに着任した伊藤桂子が担当することになった。

大所帯で一つの作品を創る難しさから考え出された三部門制であるが、一方で課題も残されていた。それは、三部門がバラバラに活動しているという疎遠な空気が学生同士に感じられるようになっていたことである。

4年目を迎えた(わくフェス)は、制作日程や制作に至る組織作りなどが定型化し、前年度の流れを参考にしながら進められるようになった。しかし、いくら統一テーマを決めても、いくらエンディングの全体合唱の練習をしても、気持ちが繋がらないという感覚は無くなることがなかった。

そこで、当時の実行委員会は、公演10日前に「熱弁シート」という広報紙を作成し、全員に配布した。その中で、実行委員長は、「どうしてなかなか活動に全員が参加できないんだろう、どうして稽古にキャストが来ないんだろう、どうして何となく三部門がバラバラな気がするんだろう…(中略)先生ではなく、リーダー的な学生でもなく、幼教の2年生全員、私たちなのです。せっかく国際大に入ったんだから、やってみよう!という気持ちを共有したかったのです。(中略)大切なのは、当日に完璧なものを創ることなのか、当日に間に合えばいいのか、とりあえずできあがればいいのか。そうではないと思います。やれること全部やって失敗するのと、な—な—でやって何となくそれなりのものをつくるの、どっちがいいか。そう考えたら156人の前で熱く熱意を伝えたかったのです。(後略)」

実行委員長に加え、このような熱い思いや各部門の活動の様子を伝える広報紙をそれぞれの部門でA4版2枚にまとめ、学生に配布した。強い思いはあるのに、それがなかなか繋がらず空回りするという状況は、この「熱弁シート」が配布された公演の10日前を境に急速に変化し、最終日は多くの学生が涙することとなった。その様子を、(わくわく体験)を担当した朝地信介は、「あらためて勉強させてもらったことがあります。一生懸命に何かを創り上げていこうとする姿そのものが、人を感動させるということです。(中略)一生懸命な人の姿は、周りの人を動かすエネルギーになる。自分も、頑張っている人たちに動かされた一人だったと思います。」³⁴と振り返っている。

学生間の連携に苦労が多かったことは事実だが、『ピノキオ』から導かれたテーマに基づいて展開されたそれぞれの部門の内容は、とても練られており完成度も高かった。

(ふれあいコンサート)は、台本から演出、音楽や小道具に至るまでが全て手作りで、身近な距離感で演じられる学生たちの姿に、シアターのミュージカル鑑賞にはまだ早い年齢の子どもたちも参加し、好評であった。

また(わくわく体験)は、子どもから大人までが楽しめる工夫が満載で、展示空間のプラザ全体がピノキオに関連した空間として表現され、三部門の架け橋的な役割として制作された。プラザを活用した「ミュージカルの世界観」「子どもの遊べる空間」という二つのコンセプトを併せ持つ取り組みは、この年度にその姿が完成した。

(ミュージカル)は、出版されている『ピノキオ』の音楽に加え、自分たちでも必要な音楽も複数作曲した。これは2007(平成19)年度以来、4年ぶりであった。また、クジラにピノキオとゼペットが飲み込まれるシーンは、悩みに悩んだ末、シアター全体がクジラのお腹の中になってしまう演出を学生は考え出した。そのシーンでは大量の水色の布を使用した。ただ、寸法の取り間違いによる発注ミスにより、この水色の布は大量に余ってしまい、返品が不可能であったため、大きな赤字を担当教員(河本)が負担することとなった。このようなミスは担当教員の監督責任が問われることであるため、次年度以降は、原則として、学生が掛売によって物品を調達することが禁止された。

(6)『わくわくフェスティバル2012～人と人との関わりのあたたかさ～(ウエストサイド・ストーリー)』:2012(平成24)年度

この年度から新たにダンスが専門の赤川智保が担当に加わり、河本、朝地、伊藤、赤川の4人体制で『総合表現演習』は進められることになった。また、(わくフェス)は学科の行事であるとの認識から、実行委員長は品川ひろみ学科長(当時)が務めることとなり、代表学生との共同で実行委員会を運営していくスタイルになった。

学科内では、(わくフェス)の在り方を巡って様々な議論が繰り返され、年々学生が主体的に取り組むことが難しくなっている現状が課題認識されていた。そこで、オペレッタ時代のように全てを学生に考えさせるのではなく、指導教員が本物とは何かを示す中で、学生に総合的な表現活動を体験的に学ばせる試みをする事となり、新たに担当として加わった赤川の専門であるダンスを前面に出した作品を取り上げる事になった。そして、この方針に基づき『ウエストサイド・ストーリー』がミュージカルの演目として、主担当の河本から提案された。

制作方法にも、大きな変更があった。演出は、これまで学生が中心となって進めていたが、あまりに負担が大きいとの学科内からの指摘から、赤川が演出の担当となり、それを学生が支えていくという方法に変更された。加えて、音楽に関しても、学外でオペラの指揮をしている河本が学生の演奏を指揮し、難易度の高いLバーンスタインの音楽に取り組んだ。

また、舞台上に“高み”(お立ち台のような台)がほしいとの赤川の希望により、本学科としては初の高さ約1.5メートルの金属製の仮設舞台が設置された。これは学生でも組み立てられるように配慮されており、2007(平成19)年度に製作された木製の仮設舞台と違い、分解収納が可能であるため大きさのわりには保管場所を取らないで済むメリットがあった。

大きな変更は、制作方法の変更だけではなかった。これまで肉声のみで伝えていた歌声は、主要キャストに限り衣装にピンマイクを仕込んで届けるようになった。これにより、オーケストラの大音量でも歌声が届くようになった。また、この年度から新たに、「オレンジリボン啓発活動(児童虐待防止の啓発)」「子育てワークショップ&レポートコンテスト」「子育て支援ミニ講演会」といった三つの新たな取り組みが始まり、(わくフ

ェス)を構想した当初の「教員の専門性に裏打ちされた学修成果発表」というコンセプトの具現化が一步前進した。

このような大きな変化があった中で、〈ふれあいコンサート〉だけは、オペレッタ時代から続いてきた、台本から音楽、衣装から道具に至るまで全て手作りという路線が継承された。

なお、〈ミュージカル〉〈ふれあいコンサート〉〈わくわく体験〉という三つの部門に分かれての活動は、この年度で最後となった。その根底には、やはり前年度の学生が指摘した「バラバラ感」があった。三部門それぞれの内容は素晴らしいが、学科としてのまとまり感に欠けることは更に根深い問題となり、学生の特性を活かすという考えから始まった表現形態による三部門制は、5年で幕を下ろすことになった。

(7)『わくわくフェスティバル 2013～ヘンゼルとグレーテル』: 2013 (平成 25) 年度

2年生の学生数が112名に激減したこと、また学生が感じていたバラバラ感を解決するため、この年度から三部門体制を廃止し、新たに「音楽舞踊劇」³⁵という名称で一部門の『総合表現演習』が進められることになった。そして、昨年度に引き続き、本物とは何かを示す中で、学生に総合的な表現活動を体験的に学ばせるという意味で、E、フンパディンク作曲の歌劇『ヘンゼルとグレーテル』の音楽に基づく音楽舞踊劇に取り組むことが、河本から提案された。昨年度とこの年度の2回だけは、学生ではなく教員から演目や表現方法が示されていることは、『総合表現演習』の歴史を語る上で特筆すべき点である。そして、『総合表現演習』は、音楽舞踊劇を制作することを目的に、芸術監督・指揮: 河本、演出・衣裳・メイク: 赤川、美術指導: 朝地、音楽指導: 伊藤、照明指導: 布谷牧子 (外部講師) という教員を中心とした制作体制となった。そして、河本が今年度も指揮を担当することとなったことから、これまで河本が10年間担当していた大道具 (舞台美術) は、朝地に引き継がれた。

さて、オペラ音楽を取り入れた音楽舞踊劇は、教員主導の指導体制で、極めて高い完成度となった。実際のオペラを参考に赤川が構成台本を作成し、説得力のあるストーリー展開となり、管弦楽の楽譜を移調してエレクトーンと管打楽器で演奏されるオーケストラは、本格的な音に仕上がった。また、赤川が指示した演出プランに基づいて制作された大道具などの舞台美術は、演技や音楽とよくマッチし、照明や舞踊も音楽との親和性が極めて高かった。そして、学生の歌唱力や演技力も極めて高く、保育者養成の学生とは思えないほどの高いクオリティの公演となった。

公演のクオリティの高さとは裏腹に、終了後に学生から寄せられたアンケートには、音楽舞踊劇の制作を通して学んだことは多いが、授業としての在り方については再考の余地があるとの声が寄せられた。例えば、主役級のキャストを演じた学生からは、「演目自体は子どもにもわかる話なのでよかったが、自分としては人生最後の学芸会という感覚だった。」という声があった。「人生最後の学芸会」とは、殆どが教員によって決められている中で、学生がそれを言われたとおりに行うという意味で用いられている。「頑張った感」「やりきった感」という達成感

と共に、「やらされた感」という強制感も感じさせることになったこの年度は、本物と学生の主体的な取り組みのバランスの難しさを露呈する結果となった。

なお、この年度の記録集から教員のコメントが掲載されなくなった。

(8)『わくわくフェスティバル 2014～不思議の国のアリス』: 2014 (平成 26) 年度

クオリティの高さと引き替えに失ってしまった、学生の主体性を再び取り戻すことがこの年度の大きな課題であった。まず初めに、『総合表現演習』の歴史について学生に詳しく講義が行われた。これまでも、『総合表現演習』の歴史については河本が短時間のプレゼンテーションをおこなっていたが、この年度は、題材の変遷だけでなく、その背景にある制作方法の変更なども交えながら、『総合表現演習』が目指す取り組みについて示していった。そして、4月末に準備委員の立候補を受け付け、CとDアドグルからそれぞれ2名合計4名の学生が名乗りを上げた。その後、どのような表現形態がよいか、制作に際してはどのようなことを大切にしていきたいかなどを、河本と4名の学生が意見を交わし、その途中経過を全体に明らかにしていく期間が5月の半ばまで続いた。

オペレッタ時代であれば、すでに仮台本が配布されるような時期まで議論を重ねたことは、少ない制作時間をさらに削ることになった。しかし、「自分たちが重要なことを決める場に同席している」という意識を学生全体がもち、自分たちが取り組んでいくという意識を高揚させるためには、このような手順は無駄ではなかった。そして、『メリーポピンズ』『ピーターパン』『白雪姫』『不思議の国のアリス』『サウンド・オブ・ミュージック』『眠れる森の美女』から、自分たちが取り上げたいテーマであるか、子どもから大人までが楽しめるか、楽譜は出版されているか等々の条件をクリアした『不思議の国のアリス』が5月23日に選出された。

このような時間をかけた合意形成の過程で、学生は何を話し合うかよりも前に、「話し合いのルールを決める」ことの重要性に気づいた。³⁶ そして、合意形成の際に重要なことは、一方的な伝達による説得ではなく、対話による納得であることが準備委員4名の口から何度も語られた。準備委員の一人は、「子どもたちはもちろん、自分たちも楽しめる、大人にも楽しめる、わかりやすい内容。伝えたいことを伝えられる。色々な観点から『不思議のアリス』に決定したとき、最後にわき上がった拍手は、今も忘れることができない鳥肌物だった」と語っている。そして、その鳥肌は、エンディングでの全体合唱でも感じたという。

演目を決めることにこれほどまでに神経を使い、合意形成の難しさを乗り越えていったこの年度は、その後、演出のリーダー学生が途中で交代するなど数々の困難を自分たちで解決し、教員から必要に応じて助言を得ながら本番当日まで進んでいった。そして、合意形成までの段階でアドグルを越えた人間関係が醸成され始めていたため、各業務に特定のアドグルが偏ることがなかった。また学生間での連絡もスムーズに行われるな

ど、稽古の開始が遅れたことは結果的には大きな影響を与えなかった。

なお、この年度から、演出や指揮は学生が担当する体制に戻り、教員はそれぞれ支援する立場として、河本：演出・音楽、朝地：大道具・小道具、赤川：衣裳・メイク・ダンスという分担で学生の指導にあたった。

(9)『わくわくフェスティバル 2015～オズの魔法使い』：2015（平成 27）年度

この年度の取り組みも準備委員会を組織することから始まり、いきなり演目を決めるのではなく、「演目の決め方を決める」ことから取り組みが始まった。そして、合意形成を図るために、〈わくフェス〉を通して伝えたいこと、演目としたい作品、〈わくフェス〉に対する思いなどをアンケート調査し、その都度情報を公開しながら段階的に合意形成を図っていった。そして、最終的に『魔法にかけられて』と『オズの魔法使い』の決選投票となり、後者が演目として選定された。

この年度の演目決定までの時間は早く、4月24日に演目が決定した。しかし、演目の決定から先がこの年度は時間を要した。まず、業務分担を決めるのに時間を要した上、仮台本の完成から細部の作り込みまでが時間を要した。『オズの魔法使い』は、これまでもオペレッタで取り上げられてきたが、必ず問題になるのが、カンザスからオズの国へと場面が移り変わる竜巻の扱い、オズ大王が突然いなくなる場面、最後にドロシーが現実の世界に帰ってくる場面である。また、2010（平成 22）年度に引き続いてこの年度は、映画『オズの魔法使い』のボーカスコアを音楽の基本としていた。そのため、英語では韻を踏んでいるような歌の場合、その雰囲気日本語に直すことがとても難しかった。

さて、この年度の新たな取り組みとしては、以前〈体験ゾーン〉や〈わくわく体験〉と呼ばれていたプラザでの遊びの空間が復活したことが挙げられる。ただし、この取り組みは一つの部門として担当するのではなく、舞台上の制作物や装飾と共に創られた。また、公演当日は2年生ではなく、1年生が清麗祭の〈子どもの広場〉のように子どもたちの対応をした。これに加えて「オレンジリボンのキャンペーン」も1年生が担当するようになった。また、これまで地下のシアター脇通路を楽屋代わりに使っていたが、手狭なためプラザの周囲をついでで仕切り、楽屋代わりのスペースとして使うようになった。この方法はその後も継承されていくことになった。

なお、希望する学生が購入していた外部委託による DVD の制作は、購入者の減少から、この年度を最後に制作されなくなった。

(10)『わくわくフェスティバル 2016～ピーターパン』：2016（平成 28）年度

1991（平成 3）年度に『総合表現演習』が誕生して 26 年が経過した 2016（平成 28）年に、この科目名は最後を迎えることになった。演目にはこれまで何度か候補になりながら、1997（平成 9）年度以来取り上げてこなかった『ピーターパン』が選出

された。どのようにピーターパンを飛ばすのかという課題を保留にしたままの演目の決定ではあったが、〈わくフェス〉としての制作方法はすでに定型化していたため、学生の合意形成、学生と教員の関係性などで大きな問題が生じることなく、学生は『ピーターパン』の制作に打ち込んでいった。課題であった、ピーターパンが空を飛ぶシーンは影絵で表現することになった。

このように学生が『ピーターパン』の制作に打ち込むことができたのは、その年度の学生団体の“個体差”に由る部分もあるが、絶対的な作業量の減少と作業時間の使い方の変化が背景にある。

まず、原作を読んで一から台本を創るのではなく、映画やディズニーアニメーションという“既製品”を参考にすることになったことが挙げられる。次に、音楽は出版譜を基にするようになったことが挙げられる。これにより、歌詞さえ決まればまえばすぐに歌の稽古を始められるようになった。そして、この年度の最大の特徴は、休日の稽古を直前の 1 週間前までは行わず、放課後も極力活動時間としないようにした点である。この背景には、アルバイトを休めないという学生の経済的な事情があった。2008（平成 20）年度は、日常的なアルバイトをしている学生は 48%で過半数に達しなかったが、2016（平成 28）年度には 83.3%に達し、時間外作業をすることはかなり難しい状況であった。演出兼舞台監督のリーダーの学生ですら、アルバイトを休めないため、稽古は放課後には殆ど入れられなかった。公演が近くなってから時間が足りなくなることは毎年の光景であるが、予め全体が集まれる時間帯が限られることがお互いに共通認識されていたことは、早い段階から締切を見越した活動準備をすることを促した。

記録集や記録映像に関しても、この年度から変更となった点がある。一つは、記録集が紙媒体からウェブ媒体に変更となったことが挙げられる。これは、印刷製本にかかる経費の節減とカラー原稿をそのままカラーで残したい、いつでもどこからでも情報にアクセスできるようにしたいとの学生の希望からである。当該学生にはパスワードを配布し鍵がかけられた Google ドキュメント上からいつでも記録集にアクセスすることができた。また、DVD は購入者が減少し、安価で制作することが難しくなったため、学科内の教員が撮影した動画をウェブ上で共有できるようにした。したがって、『総合表現演習』の紙媒体での記録集は、2015（平成 27）年度が最終年度となっている。なお、記録集の原稿の原本は、付属図書館に保管されている。

(11) 第 4 期のまとめ

『総合表現演習』の最終期となるこの 9 年間は、学長をはじめ学科内の人事の短期間の変更、校舎の新築移転、授業の 15 回実施の厳格化、『総合表現演習』の科目担当の交代、本学科入学者の定員割れの常態化など、学内環境がめまぐるしく変化した。

そもそも『総合表現演習』は、自主ゼミからスタートしているため、学生の授業時間外の活動があることは当然の前提条件になっていた。一方、学生のライフスタイルは大きく変化し、殆どの学生がアルバイト³⁷をしなければならぬ経済状況を抱え

るようになった。そのため、授業が終わった後、居残りをして活動をするということが年々難しくなってきた。さらに、この授業に対する学生の意識も年々変化し、授業を通して得るものは大きい、この授業に臨む学生間の意識の差が大きくなってきた。

そこで、学生の適性や関心に応じて『総合表現演習』の表現内容を数種類に分ける方法が学科の教員内で考案され、当時の学生がこれに応えることで、『わくわくフェスティバル』が誕生した。第1回の〈わくフェス〉(CATS)の公演を鑑賞した和野内理事長(当時)は、「オペレッタに代わる新しい総合表現演習が始まった」とそのときの感想を述べていたが、その後の〈わくフェス〉の展開は必ずしも順風満帆とはいかなかった。

それまでのオペレッタの制作で定型化されてきた内容や方法を一端白紙に戻すことから始まった〈わくフェス〉は、取り組み方そのものから学生が考えるという授業方法を採用したため、制作が開始されるまでに時間を要し、アルバイト時間の増加などで自由に使える時間が減少した学生にとっては、制作時間の不足に拍車をかけることになった。また、年度によって制作手順に違いがあるため、学生自身が自分たちのやり方を見つけるまでに時間を要した。その結果、本格的な制作活動が開始される時期が年々ずれ込み、後期が始まってからの1ヶ月半に集中して制作するということが常態化した。

このような様々な環境の変化に対応するため、2012～2013(平成24～25)年度の2年間だけ、教員がミュージカル(音楽舞踊劇)の演出と音楽を主導して〈わくフェス〉が行われた。その結果、完成度はとても高くなったが、三部門制のまま教員主導制を持ち込んだため、学生の中に「ミュージカルばかりが脚光を浴びている」という意識を植え付けることとなり、教員主導の2年目は、学生数の激減もあり、音楽舞踊劇の一部門制となった。

その後、完成度の高さと引き替えに失った学生の主体性を取り戻すため、学生が中心となって制作する方法に戻し、学生の合意形成の手順を大切に育てていくことを重視した。そして、学生の活動時間が減少しているという現状に鑑み、プラザの装飾や子どもの遊び場的な要素は、公演当日は2年生の活動から切り離し、1年生の力を借りることで、かつて自主ゼミだった頃の行事のように、学科全体として盛り上げていくことになった。そして、この方法は2014(平成26)年度からの『不思議の国のアリス』『オズの魔法使い』『ピーターパン』の3年間で、ほぼ定型化した。

第4期から見えてくるもの、それは表現を教育活動としていくための本質の再定義と、学生の主体性と教員の指導のバランス感覚の取り方の難しさである。

5. さいごに

今、筆者の机上には、1983年(昭和58)年の自主ゼミオペレッタから2016(平成28)年度に『総合表現演習』が終了するまでの脈々と綴られてきた実践記録集が32冊積まれている。本当は34冊あるべきだが、1984(昭和59)年度のものだけ発

見できなかったことと、2016(平成28)年度はウェブ版となったためである。

改めて実践記録集を隅々まで読み込んでいく中で様々な発見があった。かつては、オペレッタの公演後、定山溪温泉で学科教員と学生が一体となって打ち上げをしていた時代があったこと、学生全員が着用するお揃いのTシャツ(ポロシャツ)があったが、2015(平成27)年度以降は制作されなくなったこと、記録集とは別に先輩学生から後輩へ受け継がれてきた『部門ノート』が存在していたこと等々、教育活動の本体とは関係のないことまでが記録集には綴られており、それがかえって学生の生き生きとした活動の様子を浮かび上がらせた。

1983(昭和58)年度当初の自主ゼミでは、論文として制作されていた記録集は、次第に先輩から後輩へ受け継がれるマニュアルに変化し、最後には自分たちの活動を振り返る文集的な要素を併せ持つ内容に変化していった。

後世の者は、表現(公演)そのものについては、発表当日の写真やDVD等で、ある程度本番の様子を観ることができる。しかし、その制作過程やその表現を通して何を学んだか(得たか)については、発表当日の映像を振り返るだけでは把握することはできない。むしろ、“完成品”の姿だけを比較検討し評価することは、教育としての重要な部分を見落としてしまうことに繋がりがかねない。

尺八奏者のクリストファー遙盟は、東京都内の子どもたちで編成された管弦楽団がJSパッハの『主よ、人の望みの喜びよ』を発表している様子を見て、「一見するとこのパフォーマンスは、一応格好の良いかたちにはなっていた。でも僕にはこれぞ本当のパロディだ、としか思いようがなかった。」³⁸と述べている。そして、これには「子どもたちが音楽を創る動機となっていたものは喜びではなく、先生や親たちの期待に添うことだったのではないか。」という文章が続く。

勿論、これは特定の演奏に関する個人的な感想である。演奏技術が向上したのだから、この子どもたちを指導した先生は“良い”表現の指導者としては高く評価されるべきである。しかし問題なのは、クリストファーが指摘するように、何を教えたか以上に、何が育ったかという点である。

大学教育でエビデンスの明確化が求められる今日、『総合表現演習』という授業で、「何を教えたか」については、表現の結果(公演内容の巧拙)というかたちで示しやすい。しかし、公演内容の巧拙の評価だけでは、「何が育ったか」について把握することは難しい上、「頑張った」「辛かった」「報われた」などの情緒的な言葉だけが語られる危険性もある。

『総合表現演習』の歴史を俯瞰して見えてきたもの、それを一言で言うなら、表現の「評価」の問題と言うことができる。言い換えるなら、「行為や成果物としての表現」と「教育としての表現」という、似て非なる二つの「表現」を教員がいかにか別して評価できるかという点である。これは、表現における「指導者」と「支援者」と置き換えてもよいと思う。

ここまで担当教員の一人として、『総合表現演習』の歴史を俯瞰してきた。本稿を終えるにあたり、〈わくフェス〉の制作スタ

イルが定型化される契機となった 2014（平成 26）年度の学生が、この授業の発表を終えてから、落ち着いた状態で書いた授業評価アンケートの自由記述を記述されたままの状態に取り上げておく。決して“綺麗事”ではない記述内容から、公演当日からだけでは見えてこない“育ち”が読者に見えてくることを期待したい。

・自分だけ努力しても意味は無いし、誰かがやってくれるから自分はやらなくていいという考え方もいけない。一人ではできない、みんなで協力しなければ意味がない。幼児教育の5領域の「表現」という部類で、表現のしかたにも色々あり、それぞれみんなの良い部分を併せて一つのものに向けて協力しあうことが大切だったと思う。

・自分の意見は正しいのか間違っているのか、そういうことにとらわれずに、意見を言うように心がけました。

・本当に本当に、一部の人達と上手く関わっていくのが難しすぎました。学んだことは、一定の距離を保つことです。二つ目は、リーダーとなる人は、役割分担や、仕事の配分を上手くしないといけない。リーダーがいっぱい抱えて潰れても、舞台に貢献できないので、まず班のメンバーを頼って仕事を割り振ることが大事です。

・小道具は一瞬の輝きだよね。

・一つのことにとどれだけ本気になれるかです。切り替えて、一つのことをその時間は考えることで、集中力も出ます。

・嫌なことでも周りの人と支え合い、協力することで楽しくおこなえることが出来るということが分かりました。

・どういう言葉で伝えるのが良いのか難しいと感じる部分もありました。これは保育士になっても課題となる部分だと思いました。

・相手の意見を素直に受け入れることで、また新たな発想が浮かんだり、良い物が作られたりする。実際にやってみなければ分からないことが舞台では多いので、否定ばかりでは進まない。

・本当はやりたくなかった役をもらって、時には我慢することがあったけれど、新しい人との交流が増えて楽しかった。

・「～すると〇〇しやすい」と言ってやっている側の作業が楽になるというメリットを感じられるような言い方をすると、提案しやすいと思った。どう言ったら周りの意見を否定せず、自分の意見を述べるができるかを考えた。

・他人の気持ちを変えることは難しいですが、自分の気持ちを変化させることで、何らかの変化が起こることを、この期間で学ぶ事が出来ました。

・人と意見を交わすことの大切さや、質の高い意見交換をすることの大切さを学びました。

・最初の方に思っていた、みんな平等というのは無理だということを感じました。当たり前のことだと今は思いますが、バイトをしている子はバイトに行かなければならないし、バイトをしていない子は作業をしなければなりません。誰かが休んでいる間は誰かが活動をしています。しかし、グループのみんなは自分が休むとき、申し訳ないという気持ちでいてくれました。

・自分の思っていること、おこないたいことを言葉に出して伝えていくことの重要性を感じることができました。同時に言えないような人の気持ちを汲んで表していく、出来る人が代弁していくこともひとつようなのだと思いました。

・間違っても良いし、自分の意見が通らなくてもよいから、考えて伝えることがすこしずつできるようになりました。

・本当に世の中は不公平だと感じました。だからといって、これから自分はズルをする人にはならないけれど、やる気の無い人だとか、忙しい人を認めながら、1年生の時の子どもの広場のようにキレてもいけないし、やる気を下げってしまうような逆効果なことはしないと決めました。

・やり方を変えるだけで、こんなに伝わり方が違うのだと思いました。目で見ると、耳で聞く、動くなど様々な伝え方があり、それぞれの人で受け取り方が違うのだと思いました。その人に合った伝え方教え方を見つけていくことが大切だと感じる事が出来ました。

・題材が決まるまで相当の時間がかかりましたが、みんなで決めたこともあり、スタートはやる気に溢れていたと思います。ですが、みんなでオーディションをすると決まり、参加しない人が多くて、温度差が出来ていることもありました。このようなめごとや色々な気持ちを抱えた中で、本番に向かって消化しながら積み重ねていくことの大変さ、やりがいを感じ、最後は達成感につながりました。

・「できないから他のことをやる」で逃れられるときもあるかもしれないけれど、逃れていたらいつまでたってもできないままだし、「やってみよう」「失敗してもここで努力してみよう」ということで、経験として蓄積できるし、そこで成功したら自分自身スキルアップが出来るので、「できないからやらない」ではなく、「できないから努力してみよう」と

いう気持ちを持つことが自分を高める第一歩だということを、今回の人との関わり、作業の中で改めて学ぶ事が出来ました。

・自分はモノを作ることにに関して、苦勞を感じたことがなかった。ゆえに、皆が口を揃えて「どうやったらいいかわからない」という気持ちが理解できなかった。完成形から逆算し、設計図など無しにモノを作っていた自分にとって、そのことは大きな壁だった。技能や知識、経験の差ではなく、「感覚の違い」をどのようにしてまとめるかが自分にとっての課題だった。

・スタートラインが違っていても、最終的に目指す地点を揃えることで同じ風景を見てたくさんのことを得ることができると思いました。

・一人が練習に力を入れたりメインキャストだけが頑張ったりしても、いいものは作ることが出来ない。だから、色んな場面でたくさんコミュニケーションをとるようにしました。

・自分自身、デザインすることや計画する立場になったとき、個人の固定概念がどれだけ邪魔なものか、よく感じました。

・一つの意見に対し、みんなが「それいいね。それに決定！」としてしまうのではなく、個々に意見を出し合い、たくさん意見のなかで、果たしてどれが一番適格なのかを話し合うことで、更に考えを深めることができる。

・大変ですぐに完成しないからこそ、やりがいがあり、楽しいと思える。

6. 謝辞

33年間の記録には、抜けている年度がありました。結果とし

- 1 共同研究論文『幼児音楽教育におけるオペレッタの理論と実践』 上元ゼミナール 1983 p.3
- 2 『奏』：オペレッタ『王様の耳はロバの耳』のあゆみ 昭和60年度自主ゼミオペレッタ研究会 1985 p.9
- 3 『奏』：オペレッタ『王様の耳はロバの耳』のあゆみ 昭和60年度自主ゼミオペレッタ研究会 1985 p.129
- 4 『オペちゃん新聞』第3号 昭和62年度オペレッタ研究会 1987
- 5 『奏』：オペレッタ『かさじぞう・青い鳥』 昭和62年度自主ゼミオペレッタ研究会 1987 p.132
- 6 現在は「清麗祭」と標記される大学祭の名称は、当時本学が静修短期大学という名称であったことから、頭文字の「静」を冠し、「静麗祭」と表記してきた。「清麗祭」と標記されるようになったのは、本学が男女共学となった2年目の2000(平成12)年度からである。
- 7 『奏』：オペレッタ『かさじぞう・青い鳥』 昭和62年度自主ゼミオペレッタ研究会 1987 p.134
- 8 『奏』：オペレッタ『長靴をはいた猫』 昭和63年度自主ゼミオペレッタ研究会 1988 p.87
- 9 『奏』：オペレッタ『長靴をはいた猫』 昭和63年度自主ゼミオペレッタ研究会 1988 p.158
- 10 『奏』：オペレッタ『それゆけ ゆきむし!!～小さな仲間の大冒険～』 平成元年度自主ゼミオペレッタ研究会 1989 p.7

て1984(昭和59)年度だけは探すことができなかったのですが、それ以外は全て揃えることができました。

資料の収集に関しては、本学の多くの職員の皆様に支えられました。まず、札幌国際大学付属図書館の佐藤心信さんには、図書館に所蔵の記録集を書庫から出していただくと共に、所蔵リストまでを作成していただきました。また、学生支援課の設楽さやかさんには、『総合表現演習』の過去のシラバスを探していただきました。また、同じく学生支援課の小高良子さんには、過去10年間の学生アンケートの情報提供をいただきました。また、学生支援課の丹羽亮さんには、本学の学園祭の名称変更の歴史や学科定員の推移などの資料を提供していただきました。さらに、入学課の田中めぐみさんには、本学科の「動き、創り、表現する」というキャッチコピーの歴史について情報提供をいただきました。

卒業生の協力も得ました。卒業生でもあり現在本学の付属幼稚園の教諭でもある田上由佳先生(当時の演出チーフ)には、学内から紛失していた2010(平成22)年度の記録集を貸していただきました。

また、本学科の教員OGの協力も得ました。自主ゼミから『総合表現演習』の立ち上げに主担当として関わった林昌子先生からは、学内から紛失していた1986(昭和61)年度の記録集を貸していただきました。

さらに、筆者の赴任前の学科の様子の記述を確認していただくため、平野良明先生(現:本学心理学科子ども心理専攻教授)に、査読をお願いしました。

このように多くの教職員や卒業生の皆様のご協力無くして本稿の完成はありませんでした。この紙面を借りて厚く感謝申し上げます。

2018(平成30)年2月23日

- 11 『奏』：オペレッタ『それゆけ ゆきむし!!～小さな仲間の大冒険～』 平成元年度自主ゼミオペレッタ研究会 1989 p.14
- 12 堀内掬夫学科長(当時)が公演当日に配布されたパンフレットの挨拶文で使用した言葉である。その後、この言葉は2001年度の大学案内で「動き、創り、表現する」という学科のキャッチコピーへと繋がっていく。
- 13 『奏』：オペレッタ『信じる～オズの魔法使い～』 札幌国際大学短期大学部幼児教育学科 1992 p.6
- 14 『奏』：オペレッタ『森は生きている～私たちの宝物』 札幌国際大学短期大学部幼児教育学科 1994 p.154
- 15 『奏』：オペレッタ『西遊記～立ち向かおう、勇気をもって』 札幌国際大学短期大学部幼児教育学科 1995 p.28
- 16 『奏』：オペレッタ『西遊記～立ち向かおう、勇気をもって』 札幌国際大学短期大学部幼児教育学科 1995 p.229
- 17 同上書 p.230
- 18 『奏』：オペレッタ『アラジンと魔法のランプ～いますか?かけがえのない友だち～』 札幌国際大学短期大学部幼児教育学科 1996 p.251
- 19 オペレッタ便り vol.8によれば、来場者数は1,004人であったとされている。
- 20 スモークマシン「rosco16001」はスモーク液による発煙装置で、使用の際には消防署への届け出が必要である。
- 21 『奏』：オペレッタ『ピーターパン～みつけよう夢、信じよう夢～』 札幌国際大学短期大学部幼児教育学科 1997 p.31

²²四段式の構造をもった画用紙製の鼻の先端に黒く着色したナイロン糸を付けておき、それを引っ張ると伸びるという工夫があった。先端のナイロン糸は、最初は耳にかけておき、演技中に勝手に伸びてしまうことを防いでいた。

²³ 旧3号館3階堀内鞠夫研究室隣には「オペレッタ室」というオペレッタの主に演出班が専有していた小さな部屋があった。この部屋は2005（平成17）年度まで使用され、その後、実習準備室として明け渡す際の清掃時に、2003（平成15）年度の『部門ノート』（演出班）が発見された。そのノートには、学生の日々の苦悩や教員とのやりとりの記録などが綴られていた。

²⁴ 『奏』：オペレッタ『美女と野獣～見つめてごらん 心の中を～』 札幌国際大学短期大学部幼児教育学科 2000 p.265

²⁵ 同上書 p.85

²⁶ 様々な記述から総合的に判断すると、蛍光テープにいわゆる“ブラックライト”を照射して光らせていたと推測される。

²⁷ 『奏』：オペレッタ『オズの魔法使い～あなたの大切なものはきっと心の中に～』 札幌国際大学短期大学部幼児教育学科 2002 p.241

²⁸ これまでA～Cの三つであったアドバイザーグループ（担当クラス）がA～Dの四つとなり現在（2017年度）に至っている。

²⁹ 文教予算の縮減から、白老町での公演は、この年度を最後に終了した。

³⁰ 『奏』：オペレッタ『くるみ割り人形～信じよう！願いはきっと叶うから～』

札幌国際大学短期大学部幼児教育学科 2004 p.260

³¹ 当該年度の来場者アンケートの自由記述より

³² 本学学生部が毎年実施している『学生生活アンケート』によれば、2008（平成20）年度に継続的なアルバイトをしている学生は、幼児教育保育学科全体で48%だったが、2016（平成28）年度には、83.3%に増加した。かつては担当教員が、オペレッタの時期はアルバイトをしないようにと呼びかけていた時代もあったが、現在では生活困窮に直結することから、そのような呼びかけはしていない。

³³ 総合表現演習記録集 2010年度版 札幌国際大学短期大学部幼児教育保育学科 2010 巻末挨拶文

³⁴ 総合表現演習記録集 2011年度版 札幌国際大学短期大学部幼児教育保育学科 2011 p.315

³⁵ 「音楽舞踊劇」という言葉は、担当の赤川智保が、自身の師匠の本山節彌から受け継いだ言い回しである。ミュージカルやオペレッタなどと異なり、単に音楽と舞踊と劇が混在する舞台表現という意味で用いることができるため汎用性が高く、本学科の総合表現演習の舞台表現を称する単語として用いることになった。

³⁶ 『総合表現演習』準備委員会第2回会議録 2014年5月8日

³⁷ 脚注30を参照

³⁸ クリストファー遙盟 『尺八オデッセイ～天の音色に魅せられて～』 河出書房新社 2000 p.117