

びわこ学院大学・びわこ学院大学短期大学部

外部連携研究センター年報 第6号

(2019 年度)

目 次

1. 外部連携研究センターによせて	外部連携研究センター長	近藤 文里	・・・5
2. 研究報告			
びわこ学院大学			
[研究論文]			
① 大学生に3つの授業実践力をつけるための子ども向け科学実験 ・ものづくり教室の取り組み	教育福祉学部子ども学科 准教授	箱家 勝規	・・・9
② 地域特色型スポーツイベントによる地域への愛着に関する一考察 ー2019 SEA TO SUMMIT® びわ湖 東近江を事例にしてー	教育福祉学部スポーツ教育学科 講師 教育福祉学部スポーツ教育学科 講師 教育福祉学部スポーツ教育学科 助教	祐末 ひとみ 竹内 早耶香 川口 諒	・・・17
③ リトミックの実践における一考察 ～子どもを教える先生とともに～	教育福祉学部子ども学科 非常勤講師	藤川 順子	・・・23
[研究レポート]			
① 保育実践力育成のための学びの場を考える ー「信楽高原鉄道サンタ列車ボランティア」を中心にー	教育福祉学部子ども学科 教授 教育福祉学部子ども学科 講師	奥田 愛子 川副 知佐	・・・31
② 「軽度」知的障害とその発達研究について ー学齢期ならびに成人期「軽度」知的障害に関する先行研究からの学びと課題の整理ー	教育福祉学部スポーツ教育学科 教授	黒田 吉孝	・・・35
③ 「子どもと表現Ⅰ」の授業研究 ～附属園でのペープサート発表を通して～	教育福祉学部子ども学科 講師 教育福祉学部子ども学科 准教授	内山 育子 山成 昭世	・・・45
④ 初年次教育を対象とした学修評価に関する基礎的研究	教育福祉学部子ども学科 講師 教育福祉学部子ども学科 講師	白銀 研五 渡辺 雅幸	・・・55
⑤ 子供のミュージカルの取り組みについて ー2019年「教員免許状更新講習」での実践を通してー	教育福祉学部子ども学科 非常勤講師	佐野 晴美	・・・67
[報 告]			
① 大学生グループが地域で実施する教育活動の課題	教育福祉学部子ども学科 教授 教育福祉学部子ども学科 3年生 教育福祉学部子ども学科 3年生 教育福祉学部子ども学科 3年生 教育福祉学部子ども学科 3年生	内藤 紀代子 伊藤 七海 伊藤 美咲 村木 いる香 寺澤 萌花	・・・75
② 東近江市 学校体育元気アップ事業	教育福祉学部子ども学科 准教授 教育福祉学部スポーツ教育学科 助教	深田 直宏 川口 諒	・・・79
③ 「持続可能な開発目標」にもとづく学生生活の展開	教育福祉学部子ども学科 講師	白銀 研五	・・・83

びわこ学院大学短期大学部

[研究論文]

- ① 「昔話」を素材にした「語る力」の研究 . . . 91

—伝承されてきたお話の世界—

ライフデザイン学科 准教授
ライフデザイン学科 講師

榎本 恵理
杉本 榮子

- ② 環境より育み、つなぐ人間関係 . . . 101

ライフデザイン学科 講師

高橋 容子

[報 告]

- ① 家庭・親子のコミュニケーション教材絵本製作 . . . 115

～経験したことや考えたことを言葉で伝え合う楽しみを味わう～

ライフデザイン学科 講師

杉本 榮子

3. 事業報告 . . . 129

外部連携研究センター事業

1. 外部連携研究センターによせて

「外部連携研究センター年報」第6号の刊行に寄せて

外部連携研究センター長

近藤 文里

本学の外部連携研究センターは開設されてから6年が経過します。この間は、当センターは研究支援とともに、地域に根ざした教育と研究で少なからぬ役割を果たしてきました。

まず、研究支援に関しては3つの課題を行ってきました。1つ目は、研究環境の改善の課題で、研究設備や研究施設の改善を行ってきました。2つ目は、研究倫理の確立と厳正な運用の課題であり、教職員のみならず、学生を対象とした研究倫理の教育に取り組んできました。そして、3つ目は、科研費をはじめとした競争的資金の獲得の課題であり、近年は本学でも力をいれて取り組んできた課題と言えます。これら3つの課題は、まだまだ改善しなければならない点は多くありますが、外部連携研究センターの運営委員をはじめとして教職員の皆さんの協力によって着実に前進してきているところです。

次に、本学の理念にかかわる課題として「地域に根ざした研究と教育の推進」についても大学として積極的に取り組んできました。その成果は、この外部連携研究センター年報をご覧いただければ明らかであると思います。また、地域で開催された各種講習会への講師派遣についても多数の講師を派遣していますし、免許更新講習をはじめとした研修においても滋賀県下において重要な役割を担うようになってきました。さらに、大学が立地する東近江市をはじめとして近隣の自治体の各種審議会や委員会にも積極的に本学教員が参画する形で地域貢献をしてきました。

しかしながら、解決すべき課題も残しています。2019年度に特に問題になったのは大学の公開講座の持ち方についてです。これは公開講座を企画しても応募者が少ないため未開講になってしまう講座があったことです。この問題について、その原因も含めて外部連携研究センター運営委員会で何度となく議論を行ってきました。そして、改善の基本的な方向としては、開催する場所は大学に限らず、学外で開催することで講座に参加しやすくしてはどうか、という意見が出され、その考えに沿った改革を進めているところです。また、本年報自体も一層充実したものにするための改革を進めていきたいと考えています。

最後に、私事ではありますが、この3月末日をもちましてびわこ学院大学を退職することになりました。3年間にわたり外部連携研究センター長の任に就いてまいりましたが、本学の外部連携が今後、益々発展することを祈念するものであります。どうぞ皆様のご支援とご協力をお願いしたいと思います。

2. 研 究 報 告

大学生に 3 つの授業実践力をつけるための 子ども向け科学実験・ものづくり教室の取り組み

The Science Experiments and Manufacturing for Children
to Develop Three Teaching Skills for University Students

箱家 勝規*

「主体的・対話的で深い学び」の視点の授業づくりが求められている。理科の授業では、授業者に科学に関する知識や実験技能が必要であるが、それだけでは授業改善は図れない。魅力ある授業づくりのためには授業実践力が必要である。授業実践力とは、3つの力①教材の分析力、②子どもの実態把握力、③授業展開力である。

子ども向け科学実験・ものづくり教室において、教員を目指す大学生にこれらの力を育成していくことの重要性を示すとともに、その具体的な育成の内容について報告をする。

〔キーワード：授業実践力， 教材の分析力， 子どもの実態把握力， 授業展開力，
子ども向け科学実験・ものづくり教室〕

1. はじめに

令和2年度から完全実施される新しい学習指導要領には「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習過程の改善が謳われている。理科においても教育委員会や学校ではそのために準備を進めてきたところである。しかし、授業改善が叫ばれて久しいが、現場ではこの取り組みに温度差があるのが事実である。

では、なぜ授業改善が学校で進まないのであろうか。端的に言えば、①教材の分析力、②子どもの実態把握力、③授業展開力、これら3つの不足が授業者にあると考えている。これら3つの力を総称して「授業実践力」と名付けた。

ところが、理科に限っていうと、教員の実験道具の技能不足、科学に関する知識不足を理由に、研修会ではそれを中心に置いた取り組みがなされている。教員養成大学においても、その傾向があり、それを通じて自信を持って指導できるようになることが大きな課題であるとも述べられている^{1) 2)}。もし、科学的な知識が豊富な指導者が、子どもたちに知識を伝えることが大切という意識が強すぎれば、そのような授業づくりが中心になり、子どもたちからはそっぽを向けられる授業になることは言うまでもない。

指導者である教員が、科学に対する正しい知識理解や高い実験技能が必要なことは言うまでもない。しかし、それがあからといって魅力ある授業づくりにつながるとはいえないと考えている。

教員には知識や技能と同じくらい上述の3つの力が授業

づくりには欠かせないと考えている。

そこで、教員養成の大学として大学生には、知識の伝達型授業ではなく、①教材の分析力、②子どもの実態把握力、③授業展開力を高めるための取り組みを意識させて、子ども向け科学実験・ものづくり教室を実施する必要があると考えた。

小論は、この1年間におけるこれらの取り組みについて報告をする。

2. 科学実験・ものづくり教室について

天津市科学館で開催される「わくわくサイエンス」や「サイエンス屋台村」は、主に就学前児童や小中学生やその保護者を対象に、科学の面白さや楽しさを体感させるための教室である。

本学の大学生は、2018年8月からほぼ毎月のように講師としてこの教室に参加をしてきた。

講師としては、理科を専門とする小中学校教員、一般のボランティア、科学館職員などが担当してきているが、大学生が担当することはこれまであまりなかった。

たった20分間の活動ではあるが、取り組んでいくためには多くの課題がある。

- ①対象者が何人集まるのかわからない。
- ②対象の子どもの年齢がわからない。
- ③集まった子ども達がどんなことに興味があるのかわからない。
- ④集まった子ども達のものづくりへの技能がわからない。

⑤活動時間が20分しかない。

どんな実態の子ども達が何人参加するかわからないというところが小学校における理科授業をデザインするよりも困難が生じる場所である。理科を専門としている教員ですら、この20分間の活動には迷いと緊張感があると発言をしている。したがって、教育実習やボランティアでしか授業経験のない大学生においては、どんな活動をどのように進めていけばよいかわか戸惑いを感じるのは当然のことである。

このような大学生に3つの「授業実践力」である①教材の分析力、②子どもの実態把握力、③授業展開力を高めていく取り組みは、将来に教員をめざす視点から大切な資質能力の育成になるはずである。

3. 教材の分析力

(1) 教材の分析力とは

どのような授業でも使用する教材を授業者がどこまで分析しているかは重要なことである。この教材から、子ども達にどんなことを学ばせ、どのような資質能力を育てていくのかは授業者が責任を持って考えなければいけないことである。単に「教科書に載っているから教える」というのでは、深まりのある学習には至らないであろう。少なくとも、この教材を使う意図は何なのか、その教材から何が学べるのか、子どもたちはその教材を使いこなせるのかなどは、十分に検討しておかなければいけないことである。

「わくわくサイエンス」の場合、どのような実験、ものづくりをするのか、テーマや内容については大学生が主体となって考えている。ただ、時期や季節は考慮に入れなければならない。例えば、「水」を実際に触らせたりする実験は、夏の暑い時期でなければならない。服が濡れるおそれもあるか



らである。「静電気」の実験は、秋から冬でしかも天気に関係することはいうまでもない。昆虫や野菜などの生物を扱う場合にも時期が重要になる。小学校の理科の指導計画はこれらのことを意識して作成されている。

また、ひとつの素材を選んだ後に、もっと深く子どもにそのおもしろさを追究させていくにはどのように演示をした

らいいのか、何と組み合わせで実験やものづくりをさせたらいいのかなど考えていくことが大事である。「おもしろそうだから、これをつくろう」という単純なものではないことを学生には気付かせたいと考えた。

大学生は、普段から興味のある実験、Webサイトで調べたものなどを提案してくることがある。ただ「楽しければよい」ということだけでなく教材の意義、意味合いにも気付かせたい。これこそが教材の分析力の育成につながると考えている。

使う教材、素材については、何をどのように子ども達に提示していけばよいのかを考え、さらに様々な教材を試してみたり、工夫できることはないのかを考えたりすることが大事になるのである。

このように、これらの教材の分析できる力を育てることは、将来教員を目指す大学生には必要であると考えている。

(2) 具体例

①『シャボン玉のヒミツはっけん隊』＜子ども10人・大人11人参加：5月25日(土)＞

割れにくいシャボン玉をつくってそのヒミツを探っていく活動である。普通シャボン玉はできてもすぐに割れてしまう。室内



でつくった場合は、床に落ちてすぐに割れてしまう。子どもたちにとっては当たり前のことではあるが、割れにくいシャボン玉をつくることで、シャボン玉を観察できる時間ができ、関心が高まるのではないかと考えた。

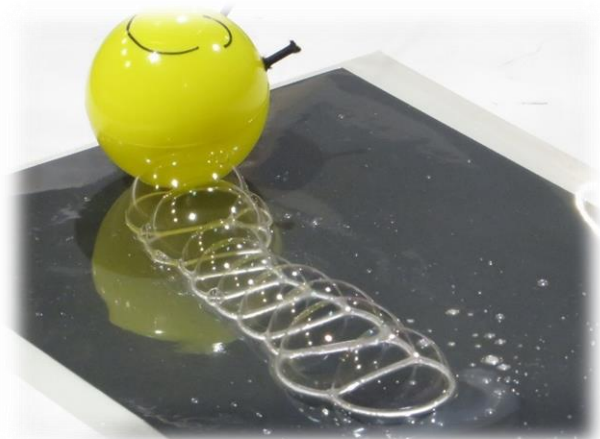
割れにくい丈夫なシャボン玉は、砂糖や洗濯糊を混ぜてつくるので安全性も確保できている。

素手にのせてもシャボン玉が割れにくいのが、子ども達が失敗しないのは、軍手をはめたときである。ロータス効果でたくさんの細かな毛がシャボン玉を支えているので、手の上にのせることができるのである。子どもたちは、いつまでも静かに手にのせてシャボン玉を見つめていた。今までの生活経験のない不思議な感覚であったに違いない。

大学生には単に割れにくいシャボン玉をつくるだけでなく、子どもたちがそのシャボン玉をじっくり観察させるためにはどうしたらよいのかを考えてもらった。

その結果、水にぬらした黒い下敷きの上で毛虫のようにシャボン玉をたくさんふくらませて遊ぶ時間にしたのである。大きさの違う様々なシャボン玉をつくって、それをつなげて

いく活動は、遊びながらシャボン玉のくつつき方、割れ方、

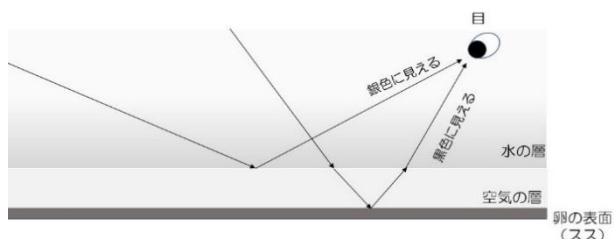


色などの性質を学ばせるのにより実験であったと思われる。子ども達は時間が大幅に過ぎててもやめようとせずに無言で取り組んでいた。

②『水と空気がかくすもの』<子ども23人、大人25人参加：6月8日(土)>

光の屈折を利用して見える場合と見えない場合があることに気づかせる実験である。卵をろうそくの火であぶると表面にススが通って真っ黒になる。この卵を水につけると、黒く見える部分と銀色に見える部分ができる。これは、ススの部分に空気層ができ、水と空気層の境で光が全反射するためである。

大学生には、この実験を演示で見せた後に、この空気と水の層による全反射の応用をどのように子ども達に体験させたらよいのかを考えてもらった。黒い卵が水の中で銀色に見



えるだけでは、子どもの感動は得られないからである。

その結果、2つの実験を準備した。

ひとつ目は、割り箸をガスバーナーで焼き、表面を炭化させて黒くし、水の入ったビーカーに浸けて上から見ると銀色に割り箸が見えるというものである。原理は卵と全く同じで、割り箸のススと水の間に空気層ができて全反射が起こるからである。

ひとりひとりの子ども達に水の入ったビーカーを配り、見る位置を確認しながら銀色に見えることを体験してもらった。

ふたつ目は、アニメのアンパンマンに登場するジャムおじさんのカードを水に浸けると、アンパンマンに変わるという

ものである。

ジップのついた透明のビニル袋の外側にマジックペンでアンパンマンを描く。ビニル袋の中に、ジャムおじさんの帽子、ひげ、髪の毛だけを描いたカードを入れる。ビニル袋を外から見ると、ジャムおじさんに見えるが、水の中に入れるとジャムおじさんの帽子やひげが全反射で見えなくなるため、アンパンマンに早変わりというわけである。

空気と水の全反射を利用した子どもにとって楽しくなる実験である。

教材の分析力が高まってきたからこそ、このような実験を考え出すことができたと思われる。



③「今日からあなたはへびつかい」<子ども12人、大人17人参加：1月25日(土)；子ども21人、大人19人参加：2月1日(土)>

音が鳴るときにはものが振動しているということを小学校3年生の理科で学習する。この実験はへびに見立てたモールの紙の振動によって動くおもしろさを体感してもらうものである。

この実験の当初には、台所でつかうボールに黒のビニルをピンと張り、そこに食塩をまいて大きな声を出せば、振動により模様ができるというものを体感してもらおうというものであったが、小学校低学年までの子どもにどれだけ喜んでもらえるのか、楽しいと感じてもらえるのかどうかは疑問であった。

そこで、振動と遊びを結びつけるために大型のプラコップの口にラップを張りそのラップを振動させてモールの動きを楽しむというものを考えた。振動させるためにプラコップの側面に穴を開けて太いストローを差し込み、ストローから声を出してラップに振動させようと考えたのである。しかし、これだけでは上手くいかなかった。声を出すのと同時に息もコップに入りラップがふくらみ、振動が上手く伝わらなかった。そこで、プラコップの底に空気が逃げるだけの穴を開けた。多く開けすぎると振動が上手



く伝わらず、少なすぎるとラップがふくらみ振動が伝わりにくいことが確認された。

ヘビに見立てたモールには、紙でヘビを描いたものをはってもらった。

子どもだけでなく大人も夢中になってストローから声を出して、時間の許す限りヘビに見立てたモールを動かしていた。



④「みんなでコケッコー」＜子ども8人、大人8人：10月5日(土)＞

紙コップの底にたこ糸を通し抜くように細かく切った割り箸で止める。コップを逆さにして垂れ下がったたこ糸を濡れティッシュでこすると、『コケッコー』という音ができる。これは、たこ糸がティッシュでこすれたときに、紙コップの底にその振動が伝わり、それがコップを共鳴させて音ができるのである。

子ども達には紙コップの底の小さな穴にたこ糸を通して、留めるという活動と紙コップにニワトリの顔を描いてもらうことにした。たった10分ほどの活動であったがとても楽しそうに活動をしていた。

教材を分析する中で、紙コップではなく、ペットボトルならどんな音ができるのか、深さを浅くしたらどうなるのか、牛乳パックではどうなるのか、大きなダンボールではどうなるのかななどの演示実験をしていた。準備段階から容器の大小の違い、糸の種類の変化など何度も試し、素材のどれとどれを組み合わせたらよいかを何度も試していた。まさに教材の分析力が育成されているときである。

(3) 考察

いずれの実験もちょっとした工夫を思いつくかどうかで、教材の意味合いやおもしろさが伝わりやすくなるのがわかる。何かのテキストに載っていたもの、Web上で紹介されていたものなど、実験やものづくりのきっかけや思いつきはよいが、子ども達や大人により興味を引くような実験なのか、家でも簡単にできるものなのかを考えて、もうひと工夫できないのか、子どもがおもしろいと興味を引くのか、身近な素材を使っているのかを考えることが重要である。

割れにくいシャボン玉をつくるだけでなく、そのシャボン玉をつかって何ができないかと考えたり、全反射の実験では、見えたり隠れたりするおもしろさを追究できるカードを考えたり、自分の声の振動をどのように目の前で形に表われるようにしたらよいのかと考えたりできることがまさに教材の分析力なのである。

わくわくサイエンスはもちろんのこと授業づくりにも必要な力のひとつなのである。

4. 子どもの実態把握力

(1) 子どもの実態把握力とは

子ども達の前に出て、何かを伝えようとするときには、もうすでに知っていること、経験済みのことをもう一度やろうとしても、聞いてくれなかったり、興味が萎えてしまったりしてしまうことがよくある。つまり、子ども達が知らないこと、経験したことのないことを体験させることが大切なのであるが、わくわくサイエンスの場合、集まってきた子ども達の年齢や何を知っているかはわからないのが現実である。

また、知っているか、知らないかの二者選択だけではなく、どこまで知っているか、どの部分は半わかりなのかを理解しておくことも必要である。

理科の研究授業をする場合、「これから学習する内容だから何も知らない」と考えて授業をする教員は誰もいないはずである。どこまで何を知っているのか、事前実態調査を行なうことは当たり前に行われている。例えば、『水に溶ける』学習の場合は、水に溶けやすいものと溶けにくいものをどの程度知っているのか、また、コーラは水に溶けているのか味増はどうなのかというように、半わかりの状態なのか、理解があまりできていないのかなど、事前に把握しておくことで、どんな実験を最初に提示し、どんな活動をさせたらいいのかを授業者は考えることになる。

わくわくサイエンスにやってくる子ども達は年齢が全員異なり、どの年齢が多数を占めるのかもわからない状況であるので、子どもの実態を把握することは困難である。しかし、その中で何を準備しておけばよいか、どこまでなら考えることができ、どんな活動ならできるのかを回数を踏まえることである程度把握することができる。

(2) 具体例

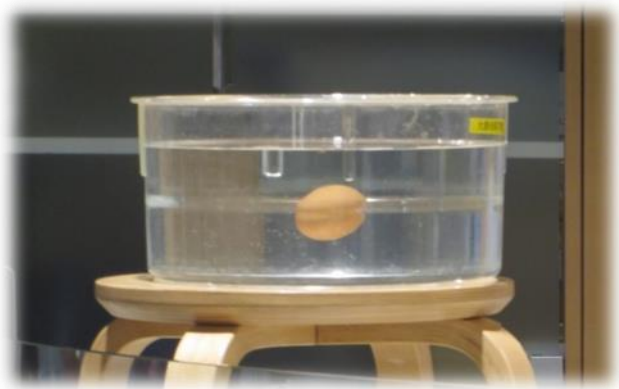
①『水に浮かぶってどういうこと？ ー浮く野菜 沈む野菜ー』＜子ども12人、大人19人参加：5月25日(土)＞

物が水に浮かぶかどうかについて意識している子どもはほとんどいない。大人でもあまり意識していないが、問われれば、「金属は沈むが木なら浮く」程度はだれでも答えられる。比重や浮力の内容は中学校1年生で学習をする。したがって、小学生以下の子ども達には意識したり考えたりしたこと



もない内容だと思われる。

特に、浮く野菜、沈む野菜については、毎日台所に立つ大人の経験から覚えているかもしれないが、水に沈む野菜と浮かぶ野菜それぞれの共通性については意識がおよばないのも事実である。また、卵の場合は微妙である。比重が1.05ぐらいで、水には沈むが濃い食塩水なら浮かぶ。



また、濃い食塩水の上にゆっくり水を注ぐと、水は食塩水に浮かぶ。つまり、液体でも重い液体の時には浮かぶのである。かき回さない限り、数時間程度なら二層に分かれて、水が浮かんでいる状況を観察することができる。

卵の場合、濃い食塩水には浮かぶが水には沈むので、食塩水と水の境界に卵が浮かぶことになる。

大人も子どもも全員が、浮かぶ野菜、沈む野菜、水が食塩水に浮くこと、卵がその二層の間に止まっていることなど、だれも意識してこなかったことは、当日の会場の参加者の方々の様子からもよくわかった。

「木が水に浮かぶか」なら興味はわからないが、野菜や卵となると大人でも半わかりで意識してこなかっただけに、わくわくサイエンスのテーマになり得ると考えたのである。

このように大人でも半わかり状態で、迷ってしまうような実験なら、子どもたちにも興味関心が高まる可能性があることがわかった。

②『秋風にとばそう紙トンボ』＜子ども24人、大人18人：9月14日(土)＞

子ども達は「動くもの」、「光るもの」、「音が鳴るもの」に



興味をよく示す。電気を使ったおもちゃはこれらの働きがあ

り人気がある。20分程度のわくわくサイエンスでは、電気を使うおもちゃづくりはなかなかできないが、動くもの、動かすものづくりは可能である。

ゴムや風船を使ったおもちゃ、手で動かすおもちゃなどであるが、自分の技術でとばす『紙トンボ』は子どもたちから大人まで人気があった。製作時間が短く、すぐに成果が出せる実験は、子どもには意欲が継続して取り組むことになった。

飛ぶか飛ばないかは、紙の切り方、曲げ方、飛ばし方の3要素である。はさみは、保育所や幼稚園でも使う機会が多い。牛乳パックをはさみで切ることは小さな子どもにはやや難しいかもしれないが、保護者の協力が得られるとして、あえて切る活動を取り入れた。牛乳パックは細長い短冊形に切り、中央を2つに折り、そこから1cm程度の両方を反対に折り曲げる。太めのストローに切り込みを入れ、牛乳パックの短冊をそこに挟み込むと、それらしき形ができあがる。羽の両端を少し折り曲げて角度をつけることで、より高く飛ぶ。折り曲げ方の工夫ができるのである。

子どもたちが、紙を折り曲げるちょっとした工夫で飛び方が違うことを学び、その面白さに夢中になることを事前に把握しているからこそ取り組めた実験、ものづくりといえる。

このように何をどのように変えたらよいか見通しがつく工夫ができるようなものづくりは、子どもたちが夢中で取り組む要素である。



(3) 考察

ここで子どもたちの実態で把握しておかなければいけないことは大きく2つある。

1つ目が、道具類を使う技能である。

科学実験・ものづくり教室に参加をする児童の事態を細かく把握することは難しい。しかし、参加者が4歳からの子どもたちと想定したときに、何ができ、安全に活動できるかはある程度把握しておく必要がある。

例えば、はさみ、のり、セロテープ、両面テープの道具を使えること、紙を折り目線で折り曲げること、絵を描くこと、針金が入ったモールを思い通りに曲げることなどは「できる」と想定して行ってきた。当然、はさみを使う場面は、紙や厚紙はできても、プラスチックの板は事前に切ったものを用意しておくなどの配慮をする必要があるということである。

2つ目が、誰もが簡単にわかってしまうようなことではなく、一見簡単そうではあるが大人でも戸惑うような課題、夢

中になるようなものづくりに取り組ませることである。

水に浮かぶ野菜、沈む野菜は、前述の通りであるが、土の中にできる野菜類は基本的に水に沈む。ジャガイモ、サツマイモ、ゴボウ、ダイコンなどである。地上で実を結ぶ野菜類は反対に水に浮かぶ。スイカ、キュウリ、ナス、トマト、リンゴ、ミカンなどである。水に浮かぶ野菜は、大雨で流されたり、川で流されたりしても、実と種が運ばれてそこで発芽し仲間を増やすことができる。

ダイコンやジャガイモがもし水よりも軽ければ、大雨のときに流されてしまい、実を結ばず仲間を増やせないからといわれている。

「紙トンボ」は竹とんぼとは違い、経験者は大人でもあまりいないと思われる。「紙で本当によく飛ぶのか」という疑問が大人にはあるはずである。竹なら飛んでも、やわらかい紙ならどうなのかと疑うからである。しかし、紙を牛乳パックに、軸を軽いストローにしたことにより、竹とんぼに負けないくらい高く飛ぶのである。実際に紙トンボづくりは、紙の折り方ひとつでよく飛ぶので大人も夢中になって取り組んでいた。

このように、一見簡単そうではあるが、大人が夢中になりそうな実験やものづくりを選んでいくことがよいことがわかってきた。そのためには、大学生自身が身近な素材で発見できたこと、感動したこと、おもしろいと興味がわいたことなど大事にしていく必要がある。

5. 授業展開力

(1) 授業展開力とは

一般的に授業は、導入、展開、まとめで構成されている。特に導入は、子どもたちの気持ちを盛り上げ、学習に高い意識で望ませるために重要な位置づけをしている。

科学実験・ものづくり教室に参加をする子どもたちは、集まってくるだけで意識が高い証拠ではあるが、始まって1分以内で、つくりたい、やってみたいという気持ちをいかに盛り上げるかが大事になってくる。いわゆる「つかみ」でその場の雰囲気が大きく変わるのである。

展開の場面では、子どもたちにどのような体験をさせるのか、どんなことを気付かせるのかが大事になってくる。単に作り方を説明して、作業のようにさせるだけでは面白さが半減してしまうからである。また、説明が長すぎても話を聞かなくなるため、「話は短く、活動は長く」を意識しなければならない。

まとめの場面では、子ども達ひとりひとりには体験できなかった演示実験を見せ、大きな興味や関心を持たせたかたちで終わらせたい場面である。

20分間を子ども達に、「つかみ」から実験やものづくり活動、そして関心を高めるところまで、どのように展開して

いくのかを考え、実践できる力が授業展開力である。

(2) 具体例

①「みんなでコケコッコ」＜子ども8人、大人8人参加：10月5日(土)＞

みなさん。今日はある動物を連れてきました。声を聞いてみてください。(テーブルのかげに隠れて『コケコッコ』とならす)

今日私が連れてきたのは、このニワトリです。(紙コップでできたものを子ども達に見せる)

第一声はこんな台詞から始まった。子ども達が、『コケコッコ』と聞こえて、「まさか」「そんなはずはない」というような不思議な顔をしていた姿が忘れられない。子ども達はもう夢中で大学生の一挙手一投足に注目していた、

『今日はニワトリをつくろう』では、魅力が薄れてしまう。『～しよう』というタイトルでは子ども達の意志に関係なく、単純に活動を誘っているだけである。

理科の授業でも「～しよう」というねらいがよく見られるが、これでは子ども達の内発的動機が高まらない。タイトルを聞いただけで、「やってみたい」という気持ちにさせることが望ましいと考えている。

どのようなタイトルがよいのかは、大学生に時間をかけて考えてもらっている。子ども達にとって魅力を感じるタイトルにしなければいけないことは言うまでもない。何を持って魅力とするかであるが、活動の不思議さ、実験そのものやものづくりのおもしろさが伝わることである。

子ども達がニワトリを作り上げ、コケコッコとひとりひとりが鳴らし始めたときに、ある保護者が「だから『みんなでコケコッコ』なんか」と独り言のようにおっしゃっていたことが印象的であった。

②11月9日(土) 「こすつてとばして百人おどし」＜子ども6人、大人8人参加：11月9日(土)＞

クラゲを静電気により空中に浮かばせる実験である。

導入では、まず演示実験をして、「みなさんもしてみたいですか」とたずねるところから始まる。必ず、子ども達は「やってみたい」と手をあげるからである。この台詞は必ずと言っていいほど子ども達の前で言うようにしている。なぜなら、子ども達に意思表示をはっきりさせた方が、そのあとの活動が活気づきやすいからである。

材料としては、スズランテープと細長いゴム風船とティッシュである。静電気が身近なもので起こることに気づかせ、おもしろい遊びになることを紹介するには適した実験で



ある。

参加をした子どもだけでなく、大人も夢中になって活動をしていた。空中遊泳をするスズランテープを飛ばし続けるのは、大人でも面白いと感じるからである。

普通の科学実験ならこの活動だけで終わるかもしれないが、ここから2つの実験を紹介した。

1つ目は、シャボン玉でも静電気を帯びさせれば風船を避けるように飛んでいくという実験である。静電気は電気が通りにくいものならどんな物体でも帯びさせることができるが、シャボン玉にも負の電気を帯びさせることができる。

割れにくいシャボン玉を利用すれば、1つのシャボン玉に長く楽しめることができるが、今回は電気を帯びたたくさんのシャボン玉を子ども達の前に出して、子ども達の持っているゴム風船を避けるように天井に上がっていった様子を何度も観察してもらった。

2つ目の実験は、「百人おどし」である。プラコップとアルミホイルを利用してつくったライデン瓶を使って、参加者が手をつなぎ、静電気を全員に通すというものである。この実験はかなりのインパクトがあり、体験すると忘れられないものである。ひとりの子どもが終わったあとに「手首がピクンとこっちに折れ曲がった」とその衝撃の強さを何度もまわりの大人に話しかけていた。

静電気は私たちにとって身近な物理現象である。静電気の力は電気クラゲを飛ばすだけのものがあり、シャボン玉でも電気を帯びさせることができること、そして何よりも静電気は私たちの体を伝わっていくものということが、体感できる20分間であった。

このように、短い時間ではあるが、静電気について体感するために2つの実験を準備し、1つ目は、ひとりひとりが活動できて楽しめる実験、2つ目が講師と参加者の共同での実験場面で構成をし、子ども達が学び、楽しんでもらえるように工夫してきた。

(3) 考察

科学実験・ものづくり教室では、理科の授業と同じように、指導者がどのように構成していくのかという展開力が求められる。たった20分間であるからこそ、最初のつかみ(導入)の台詞が大事になるのである。

「今日は、〇〇をしましょう。説明をします。…」では、子ども達が乗って来ることができないのは言うまでもない。

前に見た実験やつくられたものを「自分もやってみたい」といかに感じさせるかである。

そのためには、子ども達への言葉がけが大事である³⁾。しかし、子ども達の前で話をするに慣れていない大学生の場合、子ども達の反応で言い方を変えたり、興味を引くような問いかけしたり、臨機応変に対応することはできない。したがって、台詞を事前につくって、想定されることを何度も

リハーサルをしていくことが大事になってくるのである。

このわくわくサイエンスの場合、子ども達の参加は自由である。途中でいやになったら席を立ってもいいのである。ここが小学校の授業とは大きく違うところである。「おもしろそうだから参加をしてみよう」とあとから参加者が増えていくこともよくある。見るだけの実験よりも実際にできる実験の方が人気はあることは言うまでもない。持って帰ることができるものづくりも人気がある。

導入である「つかみ」に魅力があり、活動内容が子どもに



とおもしろく感じることであれば、見学者が参加者として増えていくのである。

このように子ども達が最後まで参加をし、おもしろかったと言ってもらえるように、内容の構成を考えることは極めて重要なのである。

6. おわりに

科学実験・ものづくり教室に取り組んできて、授業における「授業実践力」につながるということについて事例をあげて示してきた。

大学生にはこれらの力を育成すべく、科学実験・ものづくり教室の実施日の2週間以上前から準備を始め、何度もリハーサルをし、子どもの前で自信を持って立てることをねらって取り組んできた。

台詞を事前につくらせ、リハーサルを何度も行い、課題が見えてきたら、教材の分析の仕直しをする。子どもの実態から考えて無理があるようであれば、再度練り直しを行なう。さらには20分間の時間の配分、導入のつかみはそれで行い、子どもにしてもらう実験はそれで行い、もっと違う方法はないのかなどを検討する。リハーサルでは、大きく3つの視点である①教材の分析②子どもの実態把握③展開の内容を検討している。そのため、少なくとも準備で半日、リハーサルで半日以上かかるのが現状である。

しかし、大学生のだれも嫌がったり、途中で投げ出したりはしなかった。よりよいものを作り上げたときの子ども達の喜ぶ顔をよく知っているからである。だからやめられないのである。また、授業実践力が高まっていくことが実感として

感じるからこそ、リハーサルに真剣に臨んできたと感じている。

最後に参加した大学生の感想を載せる。

「わくわくサイエンス」に参加をして、授業づくりに役立ったことは準備の大切さです。

11月9日に行なった「こすってとばして百人おどし」では、多くの時間準備に費やしました。風船の種類、空気の入れ具合、スズランテープの裂き方、こする布や服の種類、こする場所、持ち方などたくさんのことを考えながら準備や練習を重ねました。

このことは授業をする際に、子どもの行動を予想する、もしものことを常に考えるなど事前にどれだけ準備しておけばよいか成功の近道につながることに同じだと思いました。今後も準備を大切にしていきたいです。

わくわくサイエンスに参加した人に伝わる説明、だれが聞いてもみてわかりやすく伝えるという意識を持って持てるようになりました。

また、人に教える側になり、自分自身の経験や慣れのなさから、周囲に目を配ること、一人でしようとしなないことなどの課題も見つけることができました。

普段の学校生活では中々経験することのない時間を過ごせると感じます。わくわくサイエンスでは、自分の課題に気づき、物事に取り組む上での意識を明確化させることに役だったと思いました。

教育実習で理科の授業をする際に、わくわくサイエンスで大事にしていた子ども達がどうしたら興味を持ってもらえるのか、興味のひく内容、めあて作ることができるのかの考えが鍛えられ、授業づくりでとても役に立った。特に、授業のめあてを考える際には、見ただけでわかってしまわないように考えるところが、わくわくサイエンスと同じであった。

周りを見るという視野の広さが鍛えられた。

わくわくサイエンスに参加をすることで、教材研究の大切さを学ぶことができました。保育現場では毎日様々な教材を用意しなければなりません。加えてその教材の研究を掘り下げ、よりよいものにしていく努力は必要不可欠であります。わくわくサイエンスに参加をし始めてから、教材研究が甘いと子ども達に間違ったことを教えてしまったり効率が悪かったりと、欠点が表われていると強く感じるようになりました。

また、子ども達の前に立って話を何度もする力は保育現場でも必要な力です。そんな力がわくわくサイエンスの経験で培われていると思います。

20分という短い時間の中で子どもたちに理科の面白さを感じてもらうことを中心に考えて計画しました。その中でシャボン玉を用いた室内でも使える遊びを担当しました。シャボン玉の液体の流れ、色、どうして割れないのか（原理）などを感じてもらえるようにしました。洗濯のりと洗剤に砂糖を加えるだけで、より強力に触っても割れにくいしゃぼん玉ができ、シャボン玉をよく観察することもできます。

最後で割れにくいシャボン玉の秘密を紹介しました。割れにくいシャボン玉を使ったプログラムを楽しむ中、触ったらすぐに割れるはずのシャボン玉がどうしてなかなか割れないのか不思議に思っている姿が参加者の中にありました。乾いたシャボン玉が割れた時、驚きの声が聞こえました。また、割れにくいと言ったものの、すぐにシャボン玉が割れてしまう時、何度も挑戦したり、私たちのアドバイスの声を聞いて挑戦したりする姿を見ることができました。

この実験を通して、興味があることに対する集中力がいいこと、少し難しい課題でも興味があることになれば一生懸命頑張ることに気づき、興味を引ける題材をもっと見つけていきたいと思いました。

7. 謝辞

本学の大学生による科学実験やものづくり教室の機会を与えてくださった天津市科学館の館長様、次長様、指導主事の先生、さらには直接、準備のお世話をいただいたスタッフの皆様方に感謝を申し上げます。

なお、この取り組みは、びわこ学院大学「COC+近江楽座」プロジェクトの支援を受けて実施したものです。

参考文献

- 1) 大貫麻美 (2011) : 「学生の特徴に見る教員養成における理科教育の在り方」, 平成 23 年度日本理科教育学会全国大会要項, 81, 日本理科教育学会
- 2) 下井倉ともみ, 土橋一仁, 松本伸示 (2014) : 「理科を専攻としない学生を対象とした『小学校理科を教える自信』に関する調査」, 科学教育研究, 38 巻 4 号
- 3) 大学生による『親子で楽しめる科学実験・ものづくり』の取り組み, びわこ学院大学・びわこ学院短期大学外部連携研究センター年報, 2018 年第 5 号

地域特色型スポーツイベントによる地域への愛着に関する一考察 —2019 SEA TO SUMMIT® びわ湖 東近江を事例にして—

A Study on Attachment to The Local Area by The Regional Characteristics Type Sports Event. Case Study of 2019 SEA TO SUMMIT® in LAKE BIWA HIGASHIOUMI

祐末 ひとみ*・竹内 早耶香*・川口 諒*

本研究は、地方自治体が地域活性を目的として実施しているイベントに着目して実践的調査研究を実施した。昨今、地域活性や地域創生というワードが地方自治体のホームページや紙媒体での広報、自治体主催イベント・事業や企業の CSR 活動等に渡ってトレンドのように目にする機会が増えたが、その後の評価や報告は皆無に等しい。

どの様にイベントの効果が「地域愛着」へ結びつくか、本調査では地域特色型の集客イベント(スポーツ・文化 等)を通して、開催地愛着の関係性について分析し、開催地への再訪意図及び再参加に及ぼす要因の検討をし、持続可能な地域活性に繋がるイベントのあり方を模索した。

[キーワード：地域特色型イベント，地域愛着，地域活性，イベントマネジメント]

1. はじめに

昨今、地域活性や地域創生というワードが地方自治体のホームページや紙媒体での広報、自治体主催イベント・事業や企業の CSR 活動等に渡ってトレンドのように目にする機会が増えた。さらに、文部科学省が定める第 2 期スポーツ基本計画(2017 年 3 月 24 日策定)において、「スポーツを通じた経済・地域の活性化」が施策の一つとして掲げられている気運もあり、今や全国各地で地域活性を目的としたスポーツイベントが群発しているのが現状である。

地域の活性は、決して地域で開催されるイベントを指しているわけでも、イベントや事業を開催して一時的な盛り上がりを感じているわけでもない。よって、地域の活性を目的とするスポーツイベントにおいては、柴田(2012)が指摘するようにイベント運営やサービス評価、満足度に関するこれまでの研究に加え、イベントを開催している「地域」というエリアに注目して、地域に対する愛着、開催地と参加者の関係性を明らかにすることが地域を活性化するスポーツイベントには重要である。さらに、工藤(1998)はスポーツイベントに参加するスポーツツーリストはスポーツを主目的としながらも、日常生活圏外に滞在し、宿泊や飲食、観光などスポーツ消費者以外にもさまざまな活動に携わっており、よってスポーツイベントに対する評価を多面的に、詳細に把握する必要性を述べている。佐藤(2009)は、スポーツツーリストとスポーツエクスカージョニストの再来訪意図の違いを明

らかにする中で、イベントクオリティによる直接的な影響又は、イベントに関連する総合的知覚価値による影響について参加者評価を比較している。これらを踏まえ、本研究においてもイベントのクオリティを測定する評価と参加者と開催地との関係性の 2 つの視点で地域特色型イベントを検証することとする。

イベントのクオリティを測定する評価として、森藤(2009)はマーケティングにおいてサービスを受ける前の期待の重要性を論じており、本研究においてもイベント評価を測定する項目を Oliver(1980)の期待不一致モデルを参考に、参加する前の期待値と参加後の満足値の測定を実施し、分析した。地域愛着に関する先行研究では、地域愛着(place attachment)とは、人と特定地域との感情的な「きずな」または「つながり」と捉えられており(Hidalgo et al., 2001; 二宮, 2010; 柴田, 2014)、先行研究に倣い地域愛着の測定にはレジャー行動研究で用いられる地域愛着尺度を採用した。

これまでに多く実践、検証されてきたサービス評価に加え、開催地との愛着、イベントに関連する付属的価値をスポーツイベントにおける参加者に対して総合的に検証していくことは、これからのイベントマネジメントの実践に有益であると考えられる。

2. 目的

この研究テーマにおける最終目的は、地域の特色を活かしたスポーツイベントの安定な集客や継続的な開催を実現し、イベントの狙いである地域活性を達成することである。

地域活性の理想として一つ目は地域外の来訪者を増やすこと、二つ目は本対象イベントにおいても目標とされている地域住民の方々が「誇れる地域」、すなわち住民が地域を盛り上げることに参画している活発な地域を目指すことである。

本研究では、最終目的を意識しながら一つの地域特色型イベントに着目して開催目的やねらいに対する参加者の評価、参加者の地域イベントに対する期待値や開催地域に対する愛着度を明らかにし、イベント参加者の参加決定に影響を及ぼす要因の検討を目的とする。

3. 方法

1. 対象

本研究の対象者は、東近江市を中心に 2019 年 6 月 2 日（日）に開催された「2019 SEA TO SUMMIT®東近江」の参加者、シングルの部 完走 92 名、チームの部 完走 38 チームであった。

2. 調査項目の設定および内容

本研究では、参加者へ性別、年齢、既婚歴、職業、居住地に加え、開催地である東近江市への訪問経験や宿泊の有無、同伴者、情報入手方法、参加スタイル、本イベントの参加経験をデモグラフィックス項目として設定した。イベントの評価を測定する項目としては、スポーツ・マーケティング研究で用いられるイベントの満足度を測定する項目、本イベントの担当者からのヒアリング、広報物によるイベントの目的やねらいを参考に筆者及びスポーツマネジメントを専攻する 2 名の研究者と項目内容を精査し「SEA TO SUMMIT®東近江大会の魅力に関する 10 項目」を設定した。測定は「非常に当てはまる（6 点）」「当てはまる（5 点）」「まあ当てはまる（4 点）」「あまり当てはまらない（3 点）」「あてはまらない（2 点）」「全く当てはまらない（1 点）」の 6 段階で実施した。参加者の地域愛着を測定する項目はレジャー行動研究で用いられる地域愛着度尺度を用いて実施した。

3. 調査方法及び分析

調査方法は、大会当日の 2019 年 6 月 2 日（日）「2019 SEA TO SUMMIT®東近江」の大会会場ゴール地点（道の駅 奥永源寺溪流の里）にてレース完走後の参加者に対して質問紙によるアンケート調査を実施した。回収率は 110 部配布し、回収が 110 部の 100%で有効回答率は 104 部で 94.5%であった。

イベント評価に関する分析に Oliver（1980）の期待不一致モデルを参考に期待と実際に得たものとの一致・不一致の結果による差の検定を実施した。

またレジャー行動研究で用いられる地域愛着尺度を用いて確認的因子分析を実施し、測定尺度の確認及び属性や評価との差の検定をおこなった。地域愛着の強さにおける影響の検討として、8 項目からなる地域愛着測定項目より合成得点を算出して、合成得点による偏差値を求めることで偏差値によるレベル（低群・中群・高群）分類を実施し、レベル間比較を実施した。

4. 結果及び考察

1. デモグラフィックス特性

調査対象となったデモグラフィックス特性は、表 1 のとおりである。本研究では地域活性を目的として実施する自治体主催イベントを対象に調査を実施しており、本イベントの評価以上にイベント後の参加者による地域への再来訪や再参加がカギとなる。よって、全調査対象者の中で再び本イベントに参加を望まない※1「再参加消極的群（11.3%）」を比較対象として全体から抽出し、分析を実施した。「再参加消極的群（11.3%）」のデモグラフィックス特性を表 1 の右側に示した。

表1 SEA TO SUMMIT®東近江市 参加者の属性

		全体参加者 (n=97 100%)		内、再参加消極的群 (n=11 11.3%)	
項目		n	%	n	%
性別	男性	64	66.0%	6	54.5%
	女性	33	34.0%	5	45.5%
年齢 ※平均:40.31歳	10代	8	8.2%	3	27.3%
	20代	22	22.7%	4	36.4%
	30代	15	15.5%	1	9.1%
	40代	17	17.5%	2	18.2%
	50代	20	20.6%	1	9.0%
	60代	15	15.5%	0	0.0%
既婚歴	未婚	37	38.1%	7	63.6%
	既婚	60	61.9%	4	36.4%
職業	会社員・団体職員	47	48.5%	4	36.4%
	公務員	9	9.3%	1	9.1%
	自営業	4	4.1%	0	0.0%
	アルバイト・パートタイム	5	5.2%	0	0.0%
	学生	24	24.7%	6	54.5%
	主婦	3	3.1%	0	0.0%
	無職	3	3.1%	0	0.0%
	その他	2	2.1%	0	0.0%
居住地	東近江市	12	12.4%	3	27.3%
	東近江市外	85	87.6%	8	72.7%
訪問経験の有無	はじめて	30	30.9%	0	0.0%
	訪問経験あり	57	58.8%	8	72.7%
宿泊の有無	宿泊している	62	63.9%	5	45.5%
	宿泊していない	35	36.1%	6	54.5%
同伴者	ひとり	25	25.8%	1	9.1%
	家族	13	13.4%	1	9.1%
	知人・友人	54	55.7%	8	72.7%
	その他	5	5.2%	1	9.1%
情報入手方法	東近江市のHP	5	5.2%	0	0.0%
	SEA TO SUMMIT®のHP	42	43.3%	3	27.3%
	モナルド店のパンフレット	4	4.1%	1	9.1%
	モナルド会報	16	16.5%	0	0.0%
	以前この大会に参加したから	4	4.1%	0	0.0%
	その他	26	26.8%	7	63.6%
参加スタイル	シングルの部	43	44.3%	2	18.2%
	チームの部	54	55.7%	9	81.8%
SEA TO SUMMIT® 東近江市経験回数	はじめて	63	64.9%	8	72.7%
	経験あり	34	35.1%	3	27.3%

調査対象全体の特性は、男性が約7割を占め、参加年代は20代から60代において15%–20%前後とばらつきがあり、平均年齢は40.31歳であった。職業は、約5割が「会社員・団体職員(48.5%)」で続いて「学生(24.7%)」であった。参加者の居住地は、約9割が「東近江市外(87.6%)」、さらに約3割が東近江市への訪問が「初めて(30.9% n=30)」との結果となり、本イベントは主に市外(地域外)の方が中心に参加しているイベントであることが分かった。参加状況として宿泊者が6割を超え、同伴者項目においては「知人・友人(55.7%)」に続いて「ひとり(25.8%)」での参加が多く、情報の入手方法には本イベントのホームページが43.3%と最も活用されており本イベント参加を目的に情報を入手していることが考えられる。

一方で、「再参加消極的群(11.3%)」のデモグラフィック特性と全体を比較して特徴のあった項目は、①職業構成(全体に比べ「学生(54.5%)」の比率が高い)や②同伴者(全体に比べ「ひとり(9.1%)」が減り、「知人・友人(72.7%)」の比率が高まった)、③情報の入手方法(「その他(63.6%)」が圧倒的に増えた)、④参加スタイル(「チームの部(81.8%)」での参加が目立った)であった。「再参加消極的群(11.3%)」の特徴として、「知人・友人」との参加が多く、大会の情報を約6割が人(友人、知人、関係者等)を介して入手^{※2}しており、さらに参加スタイルは約8割が「チームの部」となっていることから、本イベントに自らの主体的な参加ではないことが予見でき、自由記述にも記載されている知人からの紹介や誘い等の他者が参加決定要因に影響していることが考えられる。

2. 参加者によるイベント評価

イベントの再参加要因に直接的に影響を及ぼす本イベントの満足度をサービス・マーケティング研究でおこなわれている Oliver (1980) の期待不一致モデルを参考に、イベントを評価する項目(本研究においては、「SEA TO SUMMIT® 東近江市大会の魅力 10項目」)において参加する前の期待値(表2)と参加してからの満足値(表3)を測定し、先行研究同様に期待と実際に得たものとの一致・不一致の結果を満足値から期待値を引いて評価(表4)として算出した。さらに測定項目において Cronbach の α 係数による信頼性分析をおこなった。表2の期待値が $\alpha=.889$ 、表3の満足値が $\alpha=.895$ となった。これらの値は、.70以上という信頼性の基準^{※3}を満たしているため、期待値、満足値ともに測定項目における内的整合性は高いと判断できた。

まず、表2の期待値ではすべての項目が「非常に当てはまる(6点)」から「全く当てはまらない(1点)」の6段階尺度において平均4点以上と高い値を示しており、本イベントは全体的に参加者の期待値が高かったことが考えられる。しかし一方で「再参加消極的群(11.3%)」の結果を見ると、

「再参加希望群^{※3}(88.7%)」と比較してすべての項目において有意に期待値が低いことが分かった。

表2 SEA TO SUMMIT® 東近江市大会の魅力 期待値

	再参加希望群		再参加消極的群		F値	有意確率
	Mean	SD	Mean	SD		
手頃な交通費	4.39	1.35	4.53	1.30	3.18	10.872 ***
健康・体力の向上	5.05	0.77	5.12	0.74	4.45	0.82 7.78 **
自分への挑戦ができる	5.23	0.87	5.37	0.71	4.09	1.22 26.887 ***
達成感を味わえる	5.41	0.75	5.54	0.62	4.27	0.79 39.077 ***
コースの良さ	4.79	1.11	4.92	1.08	3.64	0.51 15.091 ***
開催時期の良さ	4.97	1.03	5.1	0.96	3.91	1.04 14.756 ***
沿道の応援	4.67	1.20	4.78	1.16	3.73	1.19 8.137 **
ボランティアの対応	5.04	1.23	5.2	1.13	3.73	1.27 16.129 ***
自然環境がテーマ	5.15	0.87	5.25	0.78	4.27	1.10 14.055 ***
気候の良さ	5.03	1.02	5.17	0.90	3.82	1.25 20.528 ***

※Cronbach $\alpha=.889$

※期待値：参加決定に影響(魅力予測)した項目評価

※平均値は、「非常に当てはまる」を6点、「全く当てはまらない」を1点とした値の平均となっている

※太線口は、再参加を問う項目間の差の検定である

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

さらに表3の満足値においても期待値同様に全体の満足値は高い値を示しているが、「再参加消極的群(11.3%)」は「再参加希望群(88.7%)」より有意に低い満足値になっていた。「再参加消極的群(11.3%)」は、期待値、満足値ともに低いことから Oliver (1980) による期待不一致モデル理論においての評価では大きな差はみられなかった。

表3 SEA TO SUMMIT® 東近江市大会の魅力 満足値

	再参加希望群		再参加消極的群		F値	有意確率
	Mean	SD	Mean	SD		
達成感を味わえる	5.64	0.66	4.67	1.29	3.36	0.92 10.731 ***
ボランティアの対応	5.62	0.67	5.43	0.63	4.55	1.04 16.58 ***
自分への挑戦ができる	5.5	0.73	5.6	0.58	4.64	1.21 20.538 ***
自然環境がテーマ	5.4	0.75	5.75	0.48	4.73	1.10 31.047 ***
気候の良さ	5.38	0.79	5.35	0.79	4	1.18 25.437 ***
健康・体力の向上	5.34	0.74	5.46	0.76	4.27	1.10 21.392 ***
開催時期の良さ	5.33	0.88	5.36	0.83	4.73	1.01 5.394 ***
沿道の応援	5.29	0.87	5.73	0.54	4.73	1.01 27.325 **
コースの良さ	5.2	0.93	5.48	0.69	4.73	0.91 10.944 **
手頃な交通費	4.53	1.31	5.48	0.70	4.55	1.04 15.507 ***

※Cronbach $\alpha=.895$

※満足値：参加して感じた項目評価

※平均値は、「非常に当てはまる」を6点、「全く当てはまらない」を1点とした値の平均となっている

※太線口は、再参加を問う項目間の差の検定である

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

表4の評価を見ると大半の回答者が期待に対して実際の満足が一致する「期待どおり(最低値56.3%, 最高値84.5%)」を示しており、その中でも「コースの良さ(35.9%)」「沿道の応援(41.7%)」「ボランティアの対応(34.0%)」「天候の良さ(30.1%)」の項目において「期待より満足」と評価した回答者が3割を超えた。特に「沿道の応援(41.7%)」に関しては半数近くの参加者が高く評価していることから、本イベントを差別化する上で地域住民による沿道の応援やボランティアの方々の力は強みとなってくると考える。さらに参加者自体には東近江市の在住者(12.4%)は少なかつたものの、沿道という場で地域住民がイベントに応援という形で参画していることが窺える。

表4 SEA TO SUMMIT® 東近江市大会の魅力 評価(満足度-期待度)

	期待より満足	期待どおり	期待より不満	分散
手頃な交通費	14.6%	84.5%	1.0%	0.16
健康・体力の向上	27.2%	68.9%	3.9%	0.31
自分への挑戦ができる	21.4%	78.6%	0.0%	0.17
達成感を味わえる	19.4%	79.6%	1.0%	0.19
コースの良さ	35.9%	60.2%	3.9%	0.33
開催時期の良さ	25.2%	74.8%	0.0%	0.19
沿道の応援	41.7%	56.3%	1.9%	0.29
ボランティアの対応	34.0%	65.0%	1.0%	0.25
自然環境がテーマ	26.2%	70.9%	2.9%	0.28
気候の良さ	30.1%	67.0%	2.9%	0.29

[評価算出方法] 期待より満足：満足度 - 期待度 < 0

期待どおり：満足度 - 期待度 = 0

期待より不満：満足度 - 期待度 > 0

3. 地域愛着との関係性

レジャー行動研究において用いられる地域愛着度尺度を用いて、本調査の対象者にも東近江市に対する愛着について質問をおこなった。測定項目において Cronbach の α 係数による信頼性分析をおこなった結果、 $\alpha = .932$ となり基準を満たし測定項目の妥当性が確認された。その結果を表5に示した。

表5 東近江市に対する地域愛着

	Mean	SD
東近江市は私にとって大事な場所だ	4.1	1.31
私は東近江市に強い思い入れがある	3.82	1.38
東近江市は、私自身を表現してくれるような場所だ	3.43	1.29
私は、東近江市やここで活動する人と強い結びつきを感じている	4	1.28
東近江市でSEA TO SUMMIT®をすることはほかのどこの場所で行うよりも楽しい	4.24	1.18
他のコースを訪れるより、ここを訪れた時の方が満足できる	4.22	1.26
他の場所でSEA TO SUMMIT®をするより、ここでやることに意味がある	4.29	1.29
ここで行えるSEA TO SUMMIT®をほかの場所へ移したくない	4.36	1.29

※Cronbach $\alpha = .932$

※平均値は、「非常に当てはまる」を6点、「全く当てはまらない」を1点とした値の平均となっている

次に、これら 8 項目に対して確認的因子分析を実施したところ、先行研究同様の 2 因子が抽出された。表6に各項目の因子負荷量および信頼性を示した。各項目の因子負荷量はすべて基準値の .40 を上回り、また、 α 値も .70 以上という信頼性の基準^{※3}を満たしており、さらに因子 1 ($\alpha = .928$) を構成する 4 項目と因子 2 ($\alpha = .906$) を構成する 4 項目の信頼性分析の結果、測定項目の内的整合性が高いと判断することができた。各因子の命名は、因子を構成する項目が先行研究同様であったため、先行研究の「地域同一性」と「地域依存性」を採用した。

表6 地域愛着 確認的因子分析結果

因子	項目	1	2	α
地域同一性	私は東近江市に強い思い入れがある	.94		.93
	東近江市は私にとって大事な場所だ	.82		
	東近江市は、私自身を表現してくれるような場所だ	.81		
	私は、東近江市やここで活動する人と強い結びつきを感じている	.67		
地域依存性	他のコースを訪れるより、ここを訪れた時の方が満足できる		.9	.91
	他の場所でSEATOSUMMIT®をするより、ここでやることに意味がある		.87	
	ここで行えるSEATOSUMMIT®をほかの場所へ移したくない		.69	
	東近江市でSEATOSUMMIT®をすることはほかのどの場所で行うよりも楽しい		.59	
因子抽出法: 最尤法				
回転法: Kaiser の正規化を伴うバリマックス法				

表7に地域愛着と大会参加経験の有無の関係、表8に地域愛着と再参加要因との関係、表9に地域愛着と大会参加満足度との関係を示した。結果は、表7から地域愛着は大会参加経験の有無において有意な差はなく、本研究において大会参加経験は地域愛着に影響を及ぼさないことが示唆された。

表7 地域愛着と大会参加経験の有無の関係

	N=96 初参加者 n=62	経験者 n=34	Mean	SD	F値	有意確率
地域同一性	3.71	4.07	3.84	1.19	2.06	n.s
地域依存性	4.13	4.56	4.28	1.11	3.45	†

表8では、地域愛着と再参加要因との関係で、「地域依存性」において「再参加希望群」と「再参加消極的群」の間で有意な差が見られた。これは先行研究によって明らかにされた地域依存性の構成項目である「地域の魅力」が影響していることが考えられ、参加者が地域の魅力を認識すれば依存性が高まり、地域（開催地）への愛着が生まれ、愛着のある地域で開催されるイベントに関係性を持つようとする再参加への行動傾向を確認することができた。

表8 地域愛着と再参加要因との関係

	N=96 「再参加希望群」 n=86	「再参加消極的群」 n=10	Mean	SD	F値	有意確率
地域同一性	3.90	3.35	3.84	1.19	1.89	n.s
地域依存性	4.40	3.28	4.28	1.11	10.03	**

**p<.01

表9の地域愛着と大会参加満足度の関係では、満足度が高い参加者において地域依存性が有意に高く開催する地域に対して魅力（特別な感情）を感じていると考えられる。このことから、参加者の地域愛着が高まると大会への再参加や大会に対する満足度が高まることが示唆された。

表9 地域愛着と大会参加満足度との関係

	N=96 満足している n=82	やや満足している n=11	どちらでもない n=2	やや不満 n=0	不満 n=1	Mean	SD	F値	有意確率
地域同一性	3.95	3.48	2.13	0	2.50	3.84	1.19	2.45	†
地域依存性	4.44	3.48	2.63	0	3.00	4.28	1.11	5.00	***

***p<.001

4. 地域愛着における強さとの関係性

次に地域愛着得点（地域愛着度レベル）による関係性を図1に示した。地域愛着得点とは、地域愛着を構成する 8 項目（表5参照）から合成得点を算出し、合成得点から偏差値を求め、偏差値が 45 未満を「地域愛着低群」、偏差値 45 以上から 55 未満を「地域愛着中群」、偏差値 55 以上を「地域愛着高群」とした。これらは地域愛着による関係性をより詳細に比較するために低群<中群<高群と地域愛着度の強さをレベル別に分類した。

図1は、右から居住地、大会参加の経験、再参加に対する意識において地域得点レベル別による関係性の割合を示した。自らの地域であるだけに東近江市民が地域愛着高群の比率が高く、「再参加消極群」においては7割が地域愛着低群に分類され、「再参加希望群」に比べ地域に対する思い入れ

や地域との関係性が弱いことが示唆された。このことから、イベントへの再参加を誘因するためには参加者に地域に対する愛着、すなわち開催地域がただの開催場所ではなく、参加者にとって特別な場所になる仕掛けづくりが必要であると考え。柴田（2012）は、地域活性を目的とするイベントでは地域との「結び付き」を感じてもらえる工夫が重要になってくると述べており、本イベントでもイベント及びイベント前後に参加希望者や参加者が開催地と「結び付き」を感じてもらうアクションが必要である。

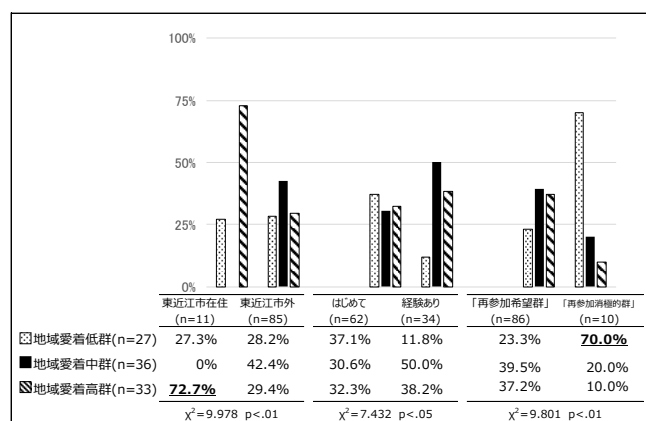


図1 地域愛着得点による関係性

5. まとめ

本研究では、地方自治体が中心となり地域の活性を目的として開催する地域特色型スポーツイベントに対して2つの視点 ①参加者によるイベントへの評価 ②参加者とイベント開催地における愛着の関係性 について分析をおこなった。

結果、本イベントに参加している参加者の特性として宿泊を伴う日常圏外のツーリスト参加者が大半で、知人・友人との参加が多くみられた。先行研究で佐藤（2009）が指摘しているツーリストには主目的に加え総合的知覚価値マネジメントであるイベントに関連する環境整備の必要性が本調査においても顕著にあらわれた。イベントに対する評価は、全体的に高い傾向があることが分かった。しかし、再参加を希望しない「再参加消極群」に関してはイベントに対する期待値、イベント後の満足値ともに「再参加希望群」に比べ有意に低い傾向が見られた。このことからイベント評価が高い参加者は、再参加を希望することも明らかとなり、さらにイベント参加決定時に期待値が高い参加者は、イベント後の満足度も高くなる傾向にあった。よって、今後、参加者を再参加につなげるアプローチとしてイベント参加決定をおこなう時にイベントに対して期待させる何らかのアクションを実施することも必要であると考えられる。

地域活性を掲げ、開催するイベントに忘れがちな大切な視点に地域住民が「誇れる地域」、すなわち住民が地域を盛り上げることに参画している姿がある。本対象イベントでは調

査結果により「沿道の応援」「ボランティアの対応」に対して参加者が期待より満足したと評価しており、さらに筆者ら3名も当日ボランティアとして参加した中で沿道に多くの地域住民の姿を目にすることができた。これは、本イベントに応援という形で東近江市民（地域住民）が参画し理想の姿が実現できていたことが考えられる。

本調査によって地域を活性するために地域の魅力、資源を活用したイベントにおいて、期待値を高めるために事前にイベントの魅力を知ってもらうこと、地域の魅力をイベントの前後で感じてもらう取り組みをおこなうことで開催地と参加者の結び付きを強めるためには必要であると考え。

今回は、イベント評価と地域愛着という筆者による限定した検証にとどまっていることから、今後はさらに多角的に参加者の再参加要因に影響を与える検証を継続したい。また、本研究では対象者を参加者に設定していることで、地域活性を目指す上での参加以外での関わりを検証することが出来ていない。応援として、ボランティアとして参画している地域住民にも焦点を当てた検証も必要であろう。

注記

- ※1 アンケートの調査項目「またSEA TO SUMMIT®に参加したいと思いますか。」に対して「参加したくない」または「どちらともいえない」を選択した回答者
- ※2 アンケートの調査項目「本大会の情報入手」に対して「その他」を選択した回答者の自由記述から記述
- ※3 リッカート尺度などの心理尺度を構成する各項目が、全体として同じ概念を測定しているといえるかどうかを表す指標。内的一貫性ともいう。クロンバックの α 係数を用いて評価することが多い。通常、 α 係数が0.8以上であれば内的整合性があり信頼性の高い尺度といえる。
- ※4 アンケートの調査項目「またSEA TO SUMMIT®に参加したいと思いますか。」に対して「参加したい」を選択した回答者

参考文献

- 1) Hidalgo, M.C. and Hernandez, B. (2001): Place Attachment Conceptual and Empirical
- 2) Oliver, Richard L. (1980): "A Cognitive Model of Antecedents and Consequences of Questions, Journal of Environmental Psychology. Vol.21: pp273-281
- 3) Satisfaction Decisions. " Journal of marketing Research. Nov17:pp460-469
- 4) 工藤康宏(1998): スポーツ・ツーリストの観光行動と

経済効果に関する研究. 上智大学体育 31 : pp15-26

- 5) 二宮浩彰(2010) : プロスポーツ・ファンの地域愛着とスポーツ観戦者行動. スポーツ産業学研究Vol. 20, No. 1 : pp97-107
- 6) 森藤ちひろ : マーケティングにおける期待の重要性. 経営戦略研究 vol. 3 : pp21-34
- 7) M. ロドガー(西澤由隆, 西澤浩美訳) ; SPSS によるサーベイリサーチ, 丸善, pp. 189-207, 1997
- 8) 柴田恵里香(2014) : スポーツツーリストのスポーツイベント再参加要因と開催地への愛着の関係. SSF journal of sport for everyone 3(1) : pp167-176
- 9) 佐藤晋太郎;原田宗彦;大西孝之 (2009) スポーツツーリストとスポーツエクスカーショニストの再訪意図ーニセコの来訪者の近く価値に着目してー. スポーツマネジメント研究第1 巻第1 号 : pp21-31

研究論文

リトミック実践における一考察 ～子どもを教える先生とともに～

A Study on the Practices of Rhythmic ~ With the Teachers for Children~

藤川 順子*

2019 年夏の教員免許状更新講習において、子どもの保育や教育に携わる 45 名の先生たちと、リトミックの実践をする機会を持った。リトミックは、ダルクロワーズが創案した音楽教育法である。これは身体全体で音楽を楽しみながら、人としてのあらゆる能力を伸ばすことを目的としている。講習ではダルクロワーズの提唱する「フォロー（追従）」「即時反応」「置換」「カノン」の課題に加え、「身体造形」も採り入れたリトミックの実践プログラムを組み立てた。ここでは教える立場の先生たちがリトミックの体験を通して、純粋に音楽を楽しむことを第一の指針としたのである。筆者は、先生自身が音楽を楽しむ経験を踏むことによって、初めて子どもたちとともに音楽を楽しむことが出来るのではないだろうか考える。本稿ではリトミックの実践を通して、先生たちがもう一度、子どもに＜音楽を教えること＞の意味を考えるきっかけとなったことや、＜とともに音楽を楽しむ＞気持ちが芽生えたことを検証することができたのである。

[キーワード：リトミック，ダルクロワーズ，音楽教育，楽しむ，コミュニケーション]

1. はじめに

最近、リトミックを教えていると、「リトミックって何ですか。」と尋ねられることが多い。詳しい内容はさておき、筆者は「リトミックは音楽を用いて、身体の動きと脳を使う教育法です。よく聴くことを大切にします。」と答えることにしている。

2019 年 8 月 8 日のびわこ学院大学教員免許状更新講習において、リトミックを担当することになった。受講者は男性 3 名、女性 42 名の計 45 名である。彼らの所属も、認定こども園や保育園、幼稚園などの保育士の先生が多かったが、中には養護学校や盲学校などの特別支援の先生も含まれていた。講習前には「リトミック講習に期待すること」のアンケートが調査された。このアンケート結果をみると、リトミックの名前は知っているが経験はないという意見が多く見られたのである。またリトミックの知識は持ちつつも、漠然としたイメージでしか理解できていないという人もいた。

リトミックを単なる＜リズム遊び＞と思っている人も少なくない。もちろん遊びの要素も多分にあり、子どもも大人

も楽しめる音楽活動である。近年、保育や教育の現場では合唱や合奏など、さまざまな音楽活動に取り組んでいる。その時に先生たちから、「子どもにリズムを教えるのが難しい」とか、「全員がきちんと揃うにはどうしたら良いか」との声がよく聞かれる。実はこのとき、先生たちは音楽を楽しむことを忘れてしまっているのではないだろうか。音楽は本来、楽しいはずである。

このような教育の原点を見直し、音楽教育の本来の姿を探求したのが、19 世紀後半から 20 世紀にかけて活躍したエミール・ジャック＝ダルクロワーズ Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950) である。ダルクロワーズはリトミックのメソッドを築き上げ、それを実践した教育者である。筆者はリトミックの実践を体験することで、一人一人の先生がもう一度、＜音楽の原点＞や＜教育の原点＞を考えるきっかけになるのではないかと推察する。これが今回のリトミック講習のねらいであり、指針でもある。筆者も含め、教える立場の先生が目指すことは、音楽を好きになる子どもを一人でも多く育てることであろう。保育や教育の現場で、リトミックの利点を活かした教育をしてもらえることを期待して、講習のプログラ

* 教育福祉学部子ども学科非常勤講師、専門分野：音楽

ムを構成したのである。

2. リトミック

1) リトミック

リトミックの語源はギリシア語の「よい流れ」を意味する *eurhythmy* に由来する。先にも述べたが、リトミックはスイスの作曲家で音楽教育家のダルクローズが、音楽学習のために創案したメソッドである。彼は1914年に著した『リトミック、ソルフエージュ、即興演奏』の論文で、「音楽を味わせ、好きにさせるには、子どものうちに聴く力を育成するだけでは充分ではない。音楽において、最も強烈に感覚に訴え、生命に最も密接に結びつく要素というのは、リズムであり、動きだからである。」(註1)と明記する。さらに5年後の1919年の『リトミックと身体造形』の論文では「リトミックは、音楽の諸々の価値を身体で表現することを目的とする。」(註2)との見解を示した。このように、ダルクローズは音楽学習の習得のための手段として、リズムと身体運動の重要性を示したのである。これは、従来の音楽教育にとっても革新的なことであったと言えよう。一方で、ダルクローズは『一般教育とリズム運動』で「リズム運動を教えることは音楽を基盤とするものではあるが、単に音楽学習の準備であるに留まらず、むしろそれ以上に一般教養の体系なのである。」(註3)と説いた。身体の動きは、私たちの心と密接に繋がっている。神原雅之は「身体の動きは誰もが持っている“楽器としてのからだ”を発見し、音楽表現の喜びを味わう瞬間になるのです。」(註4)と述べている。さらに、神原は「リトミックは身体を楽器に見立てた音楽表現活動です。」(註5)とし、「音楽と精神(心)とからだを融合した“心の体操”とも言えます。」(註6)と著している。

とくに幼児期の子どもたちは、見たもの、聞いたもの、触れたもの、さらには感じたことや考えたことを身体全体で表現することによって、感動の心を生み出していく。生理学においては、感じる心は<注意力>や<集中力>に依存することが多いと言われる。ダルクローズはこれらの力を伸ばすために、心理学者のエドワード・クラパレード *Eduoard Claparede* (1873-1940) と協力し、リトミック・ゲームを考案したのである。ジュリア・ブラック&ステファン・ムーアの『リズム・インサイド』によると、リトミック・ゲームは音楽の流れの中に、言葉や音楽的な合図を入れることによって、注意を喚起し、集中させることを意図したものであったという。(註7)

この著書では5つのリトミック・ゲームを取り上げて、それぞれのゲームにおいてダルクローズが意図した課題を明らかにしている。「フォロー(追従)」「即時反応」「置換」「反復カノン」「完全カノン」の5つの課題である。

2) ダルクローズのリトミックにおける課題

① フォロー(追従)

子どもたちは、最初は音楽の流れに従って身体を動かす。その後、先生は次々と音楽に変化を入れていき、子どもたちはその変化を注意深く感じ取って、瞬時に反応し、「追従」できるようにする。

② 即時反応

予め、ピアノや楽器などによる音楽的な合図や、「替えて」や「ハイ」などの言葉の合図を決めておき、先生は活動の中で予測なしに合図を入れていく。子どもたちは合図を注意深く聴き、すぐに反応して動かなければならない。合図がいつ、どこで入るのかが分からないため、子どもたちは集中してリトミックの活動に取り組む。「即時反応」が無ければリトミックではない、と言われるほどに重要な要素である。

③ 置換

例えば1,2,3,4の数字や赤、白、黄、青のカラーボードのように、簡単なマトリックスを決めておく。子どもたちは最初、全ての部分で手を叩いている。その後、先生の合図の数字やカラーボードの箇所だけ、手を叩くのを止める。子どもたちは合図をよく聴いて、手の動きを止めたり、動かしたりという身体運動の置き換えを行なう。

④ 反復カノン

先生の提示するリズム、言葉や音楽のフレーズを記憶し、模倣＝まねっこする。一つ一つの動作を句切って行なうため、中断カノンとも呼ばれる。

⑤ 完全カノン

反復カノンをつなげて行なうので、連続カノンとも呼ばれる。いわば、輪唱の形をとる。子どもたちは、先生が最初に提示した部分を模倣すると同時に、次の新しい提示部分を聴いて記憶しなければならない。非常に高度な注意力と記憶力が要求される課題である。

これらの5つの課題のほかにも、身体を使って自由に表現する「造形」の課題も、リトミックにとって重要となっている。この課題は身体の動きによって、自身の音楽的情感や感情を表現することを目的としている。

3. リトミック実践の内容とそのねらい

1) リトミックの実践プログラム

先にも述べたように、今回のリトミック講習は性別や年齢、勤務地、所属の異なる45名の先生たちと行なうことになった。この先生たちは、ほとんどの人が初対面である。しかも、講習は一教室内の限られたスペースで実施することが決まっていた。つまり、このような条件を踏まえながら、リトミックの実践プログラムを組み立てる必要があったのである。筆者は前章で述べたダルクローズの課題を盛り込んで、実践

プログラムを構成した。

講習の流れ：

- ① お隣さんをツンツン
- ② 肩たたき
- ③ おぬかしさん パート1
- ④ おぬかしさん パート2
- ⑤ 座学—2拍子の基礎リズム
- ⑥ ことばのリズム～やさいのお友達と一緒に
- ⑦ 座学—リトミックの役割
- ⑧ かえるの合唱
- ⑨ こいぬの BINGO
- ⑩ おばけなんかこわくない

2) リトミック実践の内容とそのねらい

① お隣さんをツンツン

初対面の人たちの間では、大人でも緊張してしまうものである。受講者の緊張を解きほぐし、場の雰囲気を和ませるためにも、このリトミックから実践した。(註8) タイトルからも分かるように、隣りの人の手をツンツンするという、互いにスキンシップが取れる内容となっている。

45名全員が、お互いの顔が見えるように、大きな輪になって椅子に座る。まずは『ことりのうた』(譜例1)を2番の歌詞まで歌い、曲に馴染んでもらう。次に左の手のひらを上にし、右手で小鳥のくちばしの形を作る。最初は歌に合わせて、右隣の人の手のひらをくちばしでツンツンする。筆者の「替えて」の合図で、全員が手を替え、今度は左隣の人にツンツンする。曲の終わりまで、「替えて」の合図は何度か繰り返される。この「替えて」の合図に瞬時に反応して動作を替えることが、まさにリトミックの「即時反応」である。次に、5人のグループを作り、その中で合図を出す先生役を決めて同様の活動を行なう。合図を出すタイミングというのが、実はとても難しいのである。

譜例1 ことりのうた



② 肩たたき

4つのグループに分かれて、椅子に座ったまま円形になる。ピアノの「ソ」の音に合わせて、全員が自分の膝を叩き始める。このとき、ピアノのビートをよく聴きながら、速くなったり、遅くなったりしないように注意しなければならない。

ピアノが2拍子の『アビニョンの橋の上で (へ長調)』(譜例2)に変わったら、全員が右方向を向いて、↓(自分で手拍子をうつ) ↓(前の人の肩を叩く) = パチン・トンの動きを続ける。また、3拍子の『メヌエット (ト長調)』(譜例3)に曲が変わったら、左方向を向いて、↓(手拍子) ↓(前の人の右肩) ↓(前の人の左肩) = パチン・トン・トンの動きを続ける。つまり、この活動ではビートの音と2拍子の音楽、3拍子の音楽の変化に伴って、動作も替えていくのである。この間に、突然、ピアノで『もみもみ』(譜例4)の音楽を入れる。この音楽が聴こえてくると、前の人の肩をもみもみする。このように、このリトミックはピアノに「追従」する活動であり、音楽をよく聴いて、拍子の変化に伴った「即時反応」の課題でもある。

譜例2.3.4.



③ おぬかしさん パート1

赤、白、黄、青の4枚のカラーボードを前に並べる。はじめは全員で「赤、白、黄、青」と言いながら、↓↓↓↓のビートを手で叩く。続いて、筆者が合図する色のカラーボードのところは叩かないように約束する。例えば、「白」の合図では赤、■、黄、青となり、↓↓■↓↓と叩き、「青」の合図では赤、白、黄 ■となり、↓↓↓■と叩くのである。このあと次の合図があるまで、同じリズムを繰り返す。

まず、受講者はペアで向かい合わせになって手合わせをし、↓↓↓↓とビートを叩くことから始める。そのあと、「白」「黄」「青」の色を1つ、ないし2つ、3つと合図を出して「おぬかしさん」をし、順に難易度を上げていく。ここでは合図のカラーボードを「抜かす」ことによって、音符の置き換えが行なわれ、リズムの統合が起こる。この理論の説明は座学—2拍子の基礎リズムのところで行なう。

今度はジブリの『さんぽ』(註9)のピアノ演奏に合わせて、同じ活動をする。45名を2グループに分けて、1グループずつ「おぬかしさん」の活動の発表を行なう。お互いに他人の活動を見ることによって、リトミックの内容の理解を深めることができる。ここではまた、子どもたちにとって重要な「順番を待つ」という意図も含まれている。ピアノ演奏

に続いて、『さんぽ』のCDを使って、約2分30秒間の「おぬかしさん」のリトミックを楽しむ。

④ おぬかしさん パート2

ここでは、③のおぬかしさんのルールを変える。今度は合図のカラーボードの部分で、♩のリズムを叩くことにする。③の活動とは違う人とペアになり、ここでも最初は♩♩♩と全部叩くことから始める。次に、色の合図を出していくが、例えば、「赤」の合図で ♩♩♩となり、「黄」の合図では ♩♩♩のリズムとなることを説明しておく。理論の上では、♩のリズムが♩に分割されるということが起こっている。まずはピアノで演奏する『となりのトトロ』（註10）に合わせて合図を聴きながら、即時にリズムを置き換えていく。③と同様にCDを用いて、1つのグループずつ実践の発表を行なう。

⑤ 座学—2拍子の基礎リズム

リトミック実践を振り返りながら、それぞれの活動の意図や音楽の基礎知識を説明する。ここでは③の活動を踏まえて、2拍子の基礎リズムの成り立ちを考えていく。合図のカラーボードを抜いて手合わせすると、その箇所が音楽用語でいう「タイ」となり、その部分の音価がつながる。このとき、♩のビートの音価を♩にして考えると、以下のようなリズムが出来上がる。



これを、リトミックでは2拍子の基礎リズムと呼んでいる。1ではカラーボードをすべて叩くリズムである。2では「白」を抜いて、音価をつなげたリズム。同様に、3は「黄」、4は「青」、5は「白・黄」、6は「黄・青」、7は「白・青」、8は「白・黄・青」を抜いて、タイでつなげたリズムとなっている。

リトミックでは♩♩をティティ、♩をターと呼び、これをリズム唱という。子どもたちに最初からリズム唱で教えるのは難しい。まず音価の時間の長短を「ことばのリズム」に置き換えて、リズム感覚をインプットすることから始めると良いだろう。筆者は、この基礎リズムを全部つなげて、「たこやき こーおて じてんしゃ こけた あーあ くやしー さんねん だー」のことばに置き換えて覚える術を習った。また、筆者がこども園あつぶるの音の玉手箱で教える際には

「おいしい スープと ステーキ つくろー わーい やったあー パーティー だあー」ということばのリズムに置き換えて、指導している。このように、基礎リズムは教える側が考えてみたり、子どもたちと一緒に考えてみたりしても面白いだろう。

⑥ ことばのリズム ～やさいのお友達と一緒に

譜例5



最初に、『やさいのうた』（譜例5）で手あそびをする。この歌は作詞・作曲者が不詳のため、いろいろなバージョンがある。ここでは、1番の歌詞は「トマトはトントントン、きゅうりはきゅきゅきゅ、ピーマンはピッピッピッ、だいこんはコンコンコン」、2番は「にんじんはニンニンニン、かぼちはチャチャチャ、キャベツはキャキャキャ、はくさいはくさいくさいくさい」と歌う。子どもたちにはやさいと歌詞が一致しやすいように、パネルシアターなどを使うと分かりやすい。

次に全員が二人組になり、それぞれのやさいのことばのリズムと手合わせの動作を説明する。まずは「はくさい」のことばのリズムを ♩♩ とし、ペアになった人と手をつないで足踏みする。「ピーマン」のことばのリズムは ♩♩ となり、向かい合わせになって、♩（自分）♩（相手と）手合わせをする。「トマト」は ♩（自分）♩（相手）と手合わせをし、「きゅうり」は ♩（相手）♩（相手）と手合わせをする。このリトミックでは、ことばのリズムを動作とともに記憶しなければならない。筆者は4つのやさいの音楽（譜例6）の中から一つ選んでピアノで演奏し、途中でやさいの音楽を替えながら、リトミックの活動を続ける。受講者は、かなり集中して音楽のリズムを聴きながら、ペアの人と瞬時に反応して、手合わせの動きを楽しむ。

譜例6





この実践をさらに難しくしたのが、「やさいのお友達探し」のリトミックである。ここでは「はくさい」の音楽が聴こえてきたら、一人で自由に走る。また「ピーマン」の音楽が聴こえてきたら、「ピーマン」の手合わせをする友達を作り、「♪♪」と手合わせをする。また「トマト」の音楽が聴こえてきたら、新しく「トマト」の友達を作って「♪♪」の手合わせをする。同様に、「きゅうり」の音楽が聴こえてきたら、新しいきゅうりの友達と「♪♪」の手合わせをする。つまり、この活動では3人のやさいの友達を記憶し、聴こえてくる音楽に従って、その友達を探して手合わせをするという、大人でもなかなか難しいリトミックとなっている。

⑦ 座学—リトミックの役割

これまでのリトミックの実践を振り返りながら、受講者とともに、リトミックで重要なことは何であるかを考えていった。さまざまな意見の中でも、とくに「よく聴くこと」の大切さを実感したという指摘が多かったのである。「よく聴く」ということは「集中力」を必要とする。リトミックが「音楽、身体、脳」を使って活動するものであり、集団の中でのコミュニケーションを生み出すことも利点とする。筆者は、ホワイトボードに「リトミックとは身体全体で音楽を楽しく学びながら、人としてのあらゆる能力を伸ばす教育である。」との板書をし、説明を行なった。さらに、「即時反応」もまたリトミックの最も重要な課題であり、受講者がリトミック実践で行なってきたことは全て「即時反応」の活動であることを強調したのである。

⑧ かえるの合唱

ダルクローズの課題の一つである「カノン」を、有名なドイツ民謡『かえるの合唱』の輪唱で体験する。ただ歌うだけではなく、身振りを付けることによって視覚的にも模倣しやすくなり、楽しく「カノン」の課題に取り組むことが出来る。

「かえるのうたが」の歌詞のところでは、両手でいいいいあいばあを作って、下・上・下・上と動かす。このとき、指揮者がタクトを振るように、下へと振り落とすことから始めるのがポイントとなる。「きこえてくるよ」では右・左・右・左と交互に耳に手をあてる。「クワッ、クワッ、クワッ、クワッ」の部分は、手拍子と休みの動作を繰り返す。「ケケケケケケ」では右手で右ひざを、左手で左ひざをリズムに合わせて叩いていき、「クワッ、クワッ、クワッ」では手を3つ打ち、休みで終わる。

はじめは、全員一緒に、動作を付けて歌ってみる。そのあ

と、4つのグループに分かれ、輪唱を行なう。ここでは筆者が指揮者となり、指示を出したグループから順に歌い始める。これはダルクローズの「完全カノン」のリトミックである。

⑨ こいぬのBINGO

譜例7



最初に、『こいぬのBINGO』（譜例7）の歌を全員で歌い、歌詞の「B・I・N・G・O」のところで、リズムに合わせて手拍子を入れていく。

次に5人ずつのグループを作り、座ったまま、歌を歌う。1回目の「B・I・N・G・O」のところでは、アルファベットのリズムに合わせて、左の人から順に立ちあがる。2回目の「B・I・N・G・O」の歌詞で順に座っていき、最後の「B・I・N・G・O」で再び順に立ちあがる。

次に、リトミックの難易度を上げる。先ほどの5人のメンバーで縦一列に並び、前の人の肩を持って、歌に合わせながら5人そろって自由に歩く。1回目の「B・I・N・G・O」のところでは先頭の人が「B」で好きなポーズを取り、後続の4人は「I・N・G・O」のそれぞれのアルファベットのところで、順番に先頭の人のポーズを模倣する。歌の2回目に出てくる「B・I・N・G・O」では、先頭の人は1回目とは違うポーズをつくる。先ほどと同様、後続の人は先頭の人のポーズの模倣をしていく。3回目の「B・I・N・G・O」でも同様にする。

「ビンゴはかわいいね」の歌詞の部分で、先頭の人は列の後ろへ回り、今度は先ほどの2番目の人が先頭になり、同じことを行なう。この活動は前の人のポーズをまねるという「カノン」の課題であり、同時に自分の思い描くポーズを即時につくる「身体造形」の課題も含まれた、楽しいリトミック・ゲームとなっている。

⑩ おばけなんかこわくない（註11）

譜例8



全員が立ったまま大きな円になり、『おぼけなんかこわくない』（譜例8）のリトミック・ゲームを行なう。ここでは自分も含めて、全員がおぼけという設定である。全員が手をつなぎ、下・上・下・上の手の動きを付けて、歌を歌い始める。ここでもタクトを振る動作と同じようになることに注意しなければならない。「みぎむいてホッ」で全員が右方向にジャンプし、手を胸にクロスして、ホッとするポーズをとる。次に「ひだりむいてホッ」では全員が左方向にジャンプし、ホッとするポーズをする。「ぐるりとまわって」でその場をひと回りし、最後の「どっちむこう パッ」の「パッ」の歌詞で右か左の好きな方向にジャンプする。このとき隣の人と向かい合ったら、おぼけに出会ってしまったということで負けとなる。さらに勝った人だけで、勝ち抜きゲームを行なう。

このリトミック・ゲームもとても楽しいものであるが、必ずビートに合わせてジャンプしたり、向きを変えたりすることが重要となる。

4. 講習後の体験レポートより

前章でのリトミック実践を終えたあと、45名全員に「本日の講習内で実際に現場にて活かそうと思ったこと、思わなかったこと、その他感想をお書きください。」という内容のレポートを提出してもらった。ここではその中から、いくつかの貴重な意見を取り上げてみよう。

Aさん：

・実際、自分が体験してみて、こんなに楽しいんだ、面白いんだ、みんなを笑顔にすることがリトミックはできるのだなあとと思いました。

・今、子ども達は静かに人の話を聞いたり、待ったり（順番を守る）、友だちとコミュニケーション力が乏しいなど、気になる姿が年々増えてきているなあと感じています。今日私が学んだリトミックを現場で活かし、そのことが日々の生活の中でも子どもの力として身に付いていくものになったらしいなあとと思いました。

Bさん：

・リトミックとはよく耳にはしていましたが、楽しく体を動かすだけではなく、これほどよく合図やピアノの音を聴くことや脳を働かせて動くこととは知りませんでした。そこに単なる遊びではなく、教育としてのねらいがあるのだということが、活動を通して身をもって分かりました。

・集団で取り組むことにより、コミュニケーション力を伸ばしたり、友達を見て待つという力をつけることにもなり、他の学習や日常生活の上でも有効であると感じます。

Cさん：

・近ごろ、子どもの聞くことに集中する力に弱さを感じることもあり、耳を傾けるということを楽しみの中で覚えたり、身に付けたり出来る、とても面白くて奥が深い教育法だと思います。

った。

・リトミックの経験で得られる様々な能力が、また別の遊びや生活の土台や原動力になるように、何より楽しみながら、リズムやルールを意識して、取り組んでいきたい。

・受講する前と後で、一緒にすごした先生方ととても和やかに関係が出来てよかった。

Dさん：

・リトミックで大切なことは“聞くこと”と教えて頂き、まさにその通りだと身を持って感じました。聞いていないと次にすることが分からない、楽しく遊べないと分かれば、子どもたちも聞こうとします。

・こうした活動をすることで、個々の聞く力と理解力の力のつき方、発達段階を知ることにもつながるように思います。楽しい音楽の力を借りて、子どもたちを知り、また伸ばしていきたいです。

Eさん：

・今までの保育の中で取り組んできたリトミックは即時反応のないものが多く、体を動かすことそのものを楽しむものがほとんどであった。今日、実際に体を動かしながらリトミックを学んだことで、私自身が楽しいと思うものが多く、やってみたい気持ちになった。

・常に体を動かすだけではなく、考えて動く、順番を待つということ、他児の活動を見るということも取り入れていきたい。

5. 考察

本論では、教員免許状更新講習におけるリトミックの実践を通して、一人一人の先生が＜音楽の原点＞や＜教育の原点＞を考えるきっかけになるのではないだろうか、との論点を検証していった。リトミックでの活動の様子や、講習後のレポートを振り返ると、様々な様相が見えてくる。

実践①の「お隣さんをツンツン」や実践②の「肩たたき」では、「替えて」の合図や、曲の拍子の変化に伴う即時反応が上手く出来なくて、戸惑う人も居た。しかし、これらのリトミックが終わる頃には、教室内には笑いが溢れていたのである。実際に、レポートの感想からも、リトミックを通じて、受講者たちのコミュニケーションが自然に取れていたことも明らかとなったのである。

さらに実践③や④の「おぬかしさん」の活動では、リトミックの難易度を上げていくにつれて、受講者たちはリズムを打つことに一生懸命になっていった。このとき、リトミックで最も重要である「よく聴く」ことが出来なくなり、音楽と手合わせにズレが生じてきていた。受講者の人たちからは、聴くことの重要性を頭では判っているつもりでも、実際にすることは難しいとの意見も多く聞かれたのである。改めて、「よく聴くこと」がいかに大切なことなのかを痛感したとの

意見もあった。このように、頭では理解していても、なかなか直ぐには出来ないというのがリトミックなのである。

本講習では、実践⑥の「ことばのリズム～やさいのお友達と一緒に」の活動が一番難しかったのではないだろうか。このリトミックでは、音楽を聴いて、何のやさいのリズムであるかを考える。そのあと、そのやさいの友達を探して、そのやさいのリズムの手合わせをする。この作業を、瞬時に行なわなくてはならない。しかも、覚える友達は、初対面の人なのである。受講者はかなり苦戦をしながらも、笑い声を響かせながら、楽しくリトミックをしていたのである。

また、実践⑨の「こいぬの BINGO」では、音楽のリズムに合わせて、瞬時に身体でポーズを造ったり、前の人のポーズを模倣することが、案外と難しい。ここでは、固定観念にとらわれない自由な発想力と創造力が求められる。大人よりも、子どもたちの方が得意なリトミックかもしれない。実際、受講者の間でも、ポーズを考えるのが苦手であったり、悩んだりしていた人も多かった。一方で、独創的なポーズや面白いポーズを決める人も、次々と出てきたのである。このリトミック実践ではグループ発表のスタイルをとったことにより、他の人のポーズを観ながら、自分のポーズを考えるヒントにもなったようである。他人の活動を観るということは、観ている自分も考えることにつながる。このように、リトミックでは動くことだけでなく、静かに観ることも大切に行っているのである。

このように、リトミックの実践を通して、教える側の大人たちも、仲間とともに音楽を楽しむことが出来ることを実感してもらえたのである。さらに、自ら音楽を楽しむことによって、子どもたちに音楽を＜教える＞という姿勢から、＜とともに楽しもう＞とする姿勢に変わったという意識の変化も、この検証結果の大きな成果であろう。この＜とともに楽しみ、ともに学ぶ＞という感覚は、まさに＜音楽の原点＞であり、保育や教育における本来あるべき姿であると言える。

さらにはリトミックの実践により、初対面の人たちの間での有効なコミュニケーション手段になり得たことも、数々のレポートの報告により、明らかとなった。

今後、さらにリトミックが保育や教育現場で採り入れられ、音楽を楽しむ子どもたち、そして人とのコミュニケーションを大切にする子どもたちが増えていくことを期待する。

謝辞：

本講習を実施するにあたり、元 NPO 法人リトミック研究センター京都第一支局長の佐藤敦子先生に、丁寧かつ熱心なご指導を賜りました。心より、深く感謝申し上げます。

註釈

- 註 1) エミール・ジャック＝ダルクローズ 著 山本昌男 訳 『リズムと音楽と教育』 株式会社全音楽譜出版社、2018 年、p.73。
- 註 2) 同上。P.181。
- 註 3) エミール・ジャック＝ダルクローズ 著 板野平 訳 『リトミック・芸術と教育』 株式会社全音楽譜出版社、1989 年、p.87。
- 註 4) 神原雅之 編著 『世界の歌を遊ぶ リトミック・ゲーム 67 選 ボディー・パーカッションから音楽表現まで』 明治図書出版株式会社、2016 年、p.15。
- 註 5) 神原雅之 編著 『“体を楽器”にした音楽表現 リズム&ゲームにどっぷり！リトミック 77 選』 明治図書出版株式会社、2019 年、表紙カバー 編著者の言葉より。
- 註 6) 同上。
- 註 7) ジュリア・ブラック＋ステファン・ムーア 共著 神原雅之 編訳 『リズム・インサイド』 西日本法規出版（株）、2002 年、p.48。
- 註 8) 神原雅之 監修 『こころとからだを育む 1～5 歳のたのしいリトミック』 株式会社ナツメ社、2019 年、p.96-7 参照。
- 註 9) 『さんぽ』 中川李枝子 作詞 / 久石譲 作曲。
- 註 10) 『となりのトトロ』 宮崎駿 作詞 / 久石譲 作曲。
- 註 11) 神原雅之 監修 『こころとからだを育む 1～5 歳のたのしいリトミック』 株式会社ナツメ社、2019 年、p.157-9 参照。

参考文献

- 《文献》
- エミール・ジャック＝ダルクローズ 著 山本昌男 訳『リズムと音楽と教育』 株式会社全音楽譜出版社、2018 年。
- エミール・ジャック＝ダルクローズ 著 板野平 訳 『リトミック・芸術と教育』 株式会社全音楽譜出版社、1989 年。
- 神原雅之 編著 『世界の歌を遊ぶ リトミック・ゲーム 67 選 ボディー・パーカッションから音楽表現まで』 明治図書出版株式会社、2016 年。
- 神原雅之 編著 『“体を楽器”にした音楽表現 リズム&ゲームにどっぷり！リトミック 77 選』 明治図書出版株式会社、2019 年。
- ジュリア・ブラック＋ステファン・ムーア 共著 神原雅之 編訳 『リズム・インサイド』西日本法規出版（株）、2002 年。

神原雅之 監修 『こころとからだを育む 1〜5 歳のたのしいリトミック』 株式会社ナツメ社、2019 年。

神原雅之 監修 『楽しみながらからだを動かす 1〜5 歳のかんたんリトミック』 株式会社ナツメ社、2019 年。

リトミック研究センター 本部研究室 編著 『こどものためのリトミック〜年間カリキュラムとその実践』

リトミック研究センター 発行。

step 2 2015 年。

step 3 2013 年。

step 4,5 2015 年。

岩崎光弘 『リトミックってなあに』 株式会社ドレミ楽譜出版社、2013 年。

《楽譜》

坂東 貴余子 編 『簡易伴奏による こどもの歌ベストテン[改訂新版]』 株式会社ドレミ楽譜出版社、2016 年。

松山祐士 編 『簡易ピアノ伴奏による 実用こどもの歌曲 200 選』 株式会社ドレミ楽譜出版社、2017 年。

神原雅之 鈴木恵津子 編著 『改訂 幼稚園教諭・保育士養成課程 幼児のための音楽教育』 株式会社教育芸術社、2018 年。

保育実践力育成のための学びの場を考える

—「信楽高原鉄道サントラ列車ボランティア」を中心に—

Consideration on learning to foster child care practical skills

奥田 愛子*・川副 知佐*

本報告では、「信楽高原鉄道サントラ列車ボランティア活動」での保育実践を題材に、「保育実践演習」科目における実践を通じた学生の育ちの場、すなわち保育者養成機関における「保育実践力」の学びの場としての有効性についての検証を試みた。

「信楽高原鉄道サントラ列車ボランティア活動」実践に関わる学生の振り返りシートの記述を分析した結果、実践準備の段階から学生間の「考える・試みる・省みる」の学び合いのサイクルを活性化していたことがわかったほか、実践全体では保育技術の未熟さへの気づきや臨機応変に対応することの重要性への気づきから、自身の現状の課題についての気づきに至ることができていた。

これらのことから、学内外での学修の積み重ねを生む本実践は、「保育実践力」を養成する学びの機会となっていると結論づけられた。

〔キーワード：保育実践力, 保育者養成, サントラ列車ボランティア〕

1. はじめに

厚生労働省(2010)による「保育実践演習」科目の趣旨については「(略) 自らの学びを振り返り、保育士としての必要な知識・技能を修得したことを確認する」とあり、ねらいとして「1. 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項 2. 社会性や対人関係能力に関する事項 3. 幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項 4. 教科・保育内容等の指導力に関する事項」を踏まえることが明記され、それぞれのねらいについて到達目標と目標到達の確認指標例を示し、授業例としてロールプレイ・事例研究・実務実習・フィールドワーク等が挙げられているものの、具体的な内容は示されていない。つまり、実際の授業展開については各々の指定養成校に任せられ、試行錯誤している現状がある。

保育専門職にふさわしい力量である「保育実践力」を携えた人材を送り出すという社会ニーズに応えるべく、これまで多くの養成機関による実践事例が積み重ねられてきている。なお、「保育実践力」については、文部科学省(2004)の「園生活の中で起こる様々な事態に応じて適切に対応できる力」をはじめ、たとえば松山(2010)の「保育について学んだ知識や考え方をもとに、自分がどのようなスタンスで保育者として子どもに向かうのかを意識したうえで、自らの保育技術をもって子どもの遊びを援助することができる力」、あるいは「乳幼児の生活や遊び場面において、一人ひとりの子どもの様子や刻々と変化する状況を多面的に捉え、子ども達が『いま・ここで・あたらしく』ふるまえる状況を即応的に展開する力」小原(2013)といったことが、これまで挙げられ、筆者

表1 「保育実践演習」授業内容

第1回	ガイダンス	保育者に求められる資質・能力
第2回	これまでの学びの振り返り	
	保育実習Ⅱ・Ⅲの振り返りから自己課題を見つける	
第3回	保育者としての力量①(折り紙・絵本)	
	折り紙を教える・習う・絵本の読み聞かせ	
第4回	保育実践	4・5歳児に折り紙を教える 読み聞かせ実践
第5回	スピーチ	保育者としての表現力
第6回	子育て支援	社会における子育て支援の視点の重要性
第7回	グループ討議	保育における環境構成を考える
第8回	保育者としての力量②(ポスター作成)	発想力 工夫する力
第9回	保育者としての力量②(ポスター発表)	まとめる 応用力
第10回	子どもを観察する(ビデオ視聴)	観察に基づいた幼児理解
第11回	保育実践準備 グループ協議	指導案作成 準備
第12回	保育実践(行事の出し物)	実践と観察
第13回	保育実践振り返り(教材分析)	
	計画・実践・反省・評価のプロセス	
第14回	保育者としての力量③(劇遊び)	即興劇における表現力
第15回	目指す保育者像(レポート)	自分の学びを振り返る ディスカッション

らも、「保育実践力」を「保育現場での様々な事象に臨機応変にかかわることができる力」と位置づけ、最終学年開講の「保育実践演習」では、「保育・教育の専門家として保育の現場で必要とされる技術や行動を身につける」こと、および「幼児理解や子どもの育ちの洞察を深め、保育者間の連携を図りながら保育を計画するなかで実践力を形成する」ことを到達目標と定め、保育実践に関して多角的な内容から授業構成を行っている(表1)。本授業までに、学生たちは保育実習Ⅰ(施設:大学2年次)および保育実習Ⅱ(保育所:大学3年次)、保育実習Ⅲまたは保育実習Ⅳ(大学4年次)の全ての実習を終了していることから、表1に示す授業内容は、多く

* 教育福祉学部子ども学科

が保育場面の課題に対し、学生が主体的に活動するものとなっている。このことは、学生間で保育について広くかつ深く学ぶことを目指したチームティーチング形式をとることで、各々が「保育実践力」について、より意識化することを意図している。

これまでの学生による保育実践の報告（松山2010, 郭2015など）にも示されているように、実際の保育場面での複数回の実践は、これまで段階的に行ってきた各種の実習の成果を総括する機会となっていることは言うまでもない。加えて、卒業を数ヶ月後に控え、保育職に就くことが予定されている学生にとっては、保育のPDCAサイクルを身につけること、つまり「保育実践力」を培う基盤となる機会となることが期待される。しかしながら、どのような保育実践の機会が効果的であるのかについては、未だ実践事例を積み上げていく段階であると言わざるを得ない。

こうした流れを受け、本報告では複数回の実践のなかでも、特に即応的な保育対応が必要とされる「信楽高原鉄道サンタ列車ボランティア活動」での保育実践を題材に、実践を通した学生の育ち、すなわち保育者養成機関における「保育実践力」の学びの場としての有効性について検証し報告する。

2. 方法

（1）対象者

本学の「保育実践演習」2018年度および2019年度受講者60名（女子48名、男子12名）

（2）実施期間

信楽高原鉄道「サンタ列車」開催期間中の2018年12月および2019年12月

（3）実施内容

信楽高原鉄道の信楽駅～貴生川駅間に乗車する園児を対象に、往復車内（48分間）においてクリスマスにちなんだ保育実践を行う。

（4）実施手続き

①10月中旬の第1回授業時に、学生へ授業概要、授業計画を示し、保育実践の手順について説明した。これらを受けて、学生は各保育実践を行うため、1グループ4～5名構成のグループを決めた。さらにサンタ列車に関しては、イベント期間中の平日に限定し、グループの乗車日を決めた。なお、実践を平日に限定した理由は、休日は家族単位での乗車が多いのに対して、平日は園や子育てグループでの予約乗車が多いことから、保育実践の場としては、平日乗車がよりふさわしいと考えたためである。

②園での保育実践の実施を経た第6回授業までに、実践グループごとに実践企画書を作成・提出し、実践準備を行った。実践の立案に際し、乗車中の子どもたちは座席から立つことができないことを伝えた上で、要点として「1. サンタ列車の

イベント趣旨に合っているか。2. 子どもの興味を捉えたものになっているか。3. 活動のねらい・時間・流れは適切か」を指導した。

③第7回授業時に、乗車場面を想定したリハーサルを実施し、問題点や改善点について意見交換を行った。

④信楽高原鉄道「サンタ列車」開催期間中の担当乗車日にて保育実践を実施した。

⑤実施後は、各グループで振り返りの討議を求め、その結果を振り返りシートに記入した。なお、振り返りシートは、「1. グループでの打ち合わせ・練習・準備（うまくできたこと、課題、改善点等）、2. 実践について（子どもの様子、工夫はどうであったか、課題、気づいた改善点等）、3. サンタ列車の取り組み全体を通して気づいたこと」で構成されている。

3. 結果と考察

（1）実践の概要

本学学生によるサンタ列車ボランティア活動は、すでに10年近く、学生の有志による活動として行われてきていたが、授業時間の合間の活動が年々困難となり、2017年度は活動要請を辞退せざるを得ない事態となった。しかしながら、信楽高原鉄道から引き続き要請をいただいたこと、および、それまでの活動の窓口となっていた大学側担当者（奥田）が2018年度より保育実践演習の授業担当者の一人となったことから、授業の一環としての活動を提案し実施に至った。こうした経緯から、活動実施にあたっては、授業担当者が保険や交通費等の必要経費や活動備品・設備の再確認のための打ち合わせを複数回行い、学生に伝えた上での実施となった。なお、授業担当者は各々他の授業に支障をきたすことのない範囲で実践の巡回を行った。

（2）実践の準備

各グループが、クリスマスをテーマに合唱や絵本の読みかせ、クイズ、パネルシアター、手遊び、ハンドベル演奏等の実践内容についてディスカッションしながら立案した。卒業前の最終セメスターということもあり、比較的空き時間の多い時期ではあるが、卒業研究の仕上げの時期と重なるなか、携帯電話でのやり取りを中心に、大型絵本等の借り出しや制作打ち合わせ、練習日程等に至る調整が行われた。

学生たちの振り返りからは、「企画は大まかな流れをしっかりと決めてから、細かな流れを決めることができたことで、準備をスムーズに進めることができた」、役割分担をしっかりとっていたことで、早く準備ができた」や、「単に絵本を読むだけでなく、クリスマスの雰囲気をもっと味わえるようにみんなで考えて工夫した」、「時間を測って何度も練習して、意見を出し合うことを繰り返した」、「子どもたちみんなにパネルシアターが見られるよう考えるのが大変だった」、「ペープサート、シルエットクイズなどの練習をすることにより、

言葉のレパートリーを考えることができた」、「1人1回は進行役をする設定にしたことで、本番の流れや動きをグループ全員で把握できた」、「男性ばかりのグループなので、“自分たちらしさ”を引き出せる内容に向けて試行錯誤した」、「当日の様々な状況を想定しながら練習した」といった記述が見られ、準備過程において「考える・試みる・省みる」の保育実践サイクルが機能していたことがうかがわれた。

準備過程では、学生間での学び合いを重視する考えから、授業担当者による進捗状況の確認や指導については、求められれば応じるという姿勢をとっていたが、そのことが上述のサイクルを活性化させていたのかもしれない。なお、リハーサル時には、子ども理解や子どもの安全等を踏まえた企画内容の指導を行った。

(3) 実施当日

実施当日の緊急連絡先および交通費等の諸手続きについては、実践期間直前の授業時間内において学生に再確認した。当日の交通機関の乱れが発生した乗車日もあったが、学生たちはほぼ全員が予定通りに乗車し、実践に支障をきたすことはなかった。これは、4~5人でのグループ構成により、企画から始めることで、全員が当事者意識を持って活動に臨めた成果だと考えられる。

当日の活動について、学生の記述には「乳児さんの乗車が多い日だったので、楽しんでくれていたが、盛り上がりにかけてしまった」、「絵本やペープサートの前にクイズや手遊びをした方がよかったことに気づいた」、「もう少し子どもたちの反応を見ながらゆっくり進行した方がよかった」、「つなぎがうまく行かず、間ができてしまう部分があった」、「外の景色に気を取られてしまう子どもたちへの声かけがうまくできなかった」、「往復の乗車の待ち時間の過ごし方を考えておくべきだった」など、当初の計画通りには進行できなかったという記述が多く見られた。授業担当者の巡回時にも、弾き歌いの間違いや進行の途切れ、進行中に相談し合うなど、気になる点もあった。



しかしながら、「クリスマスソングを歌うとき、鈴入りのプレゼントボックスを配ると、歌に合わせて鈴を鳴らすなど楽しそうな様子が見られた」ことや、「乳児が多かったが、音楽を多く使ったことで、親子で楽しんでいただいた」こと、「歌やクイズやふれあい遊びに興味を持ち、目を輝かせながら活動に参加する姿」、「最初は緊張していたが、時間が経つごとに元気な様子で楽しむ姿」、「保護者の方に(実践を)盛り上げていただいた」、「保護者の方が子どもに問いかけたり、一緒に手遊びをしていただいたりという姿が見られた」といった記述に見られるように、乗車した子どもたちの楽しむ様子や保護者や引率保育者の温かい支えによって、意義深い実践となっていた。



(4) 実践全体を通しての気づき

実践全体を通しての気づきについて、以下のような記述が見られた。

まず、「リハーサルをしたことで、改善点や気づきを見つけることができ、その後の練習や準備が行いやすかった」、「リハーサルでの他のグループの実践を見たことで、自分たちのグループにそれを取り入れることができた」と、前述の学び合いへの気づきが見られた。

次に、「ペープサートのような教材では、子どもたちと触れ合う際に、手のひらで見せると子どもたちが積極的に関わってくれることがわかった」、「奥に座っている子どもに届くようにと思ってやっていたが、手前の子どもが見えてないということもあるので、いろんなところを意識すること」、「もっとゆっくり、はっきり、笑顔で話すこと」、「抽象的ではなく具体的な声かけが必要であること」、「時間調整のための内容を準備すべきだった」、「進行の話術の難しさ」、「外の景色に気を取られている子どもには、子どもが見ている景色を取り入れた言葉かけをする方が面白いのではないか」といった、保育技術に関わる気づきが見られた。

また、多く見られた記述は、「その場の子どもの反応や声



を拾いながら対応すること」、「その場の状況や子どもたちの様子を把握して、臨機応変に動くことや、周りのスタッフと協力して動くことの大切さを学んだ」、「電車内といういつもと違った空間のワクワク感を大切に臨機応変に行うことは、保育現場でのバス遠足等での状況でも求められることだと思った」という、想定外の状況への対応に関わる気づきであった。さらに「どんな状況でも、その場にいます子どもたちが楽しめるような保育活動を行う力を身につける必要があると感じた。そのためには歌や手遊び、ゲームなど、様々な遊びの引き出しを用意しておき、いつでも実践できるようにすることが大切だ」という記述からは、実践を通した気づきを自身の現状の課題へと結びつけていることがうかがえた。

以上の振り返りの記述から、学生たちは、時間と子どもたちの活動に制約のある電車内での実践を通して、「保育実践力」にかかわる多くの気づきを得たといえる。

4. まとめ

本報告では、「信楽高原鉄道サンタ列車ボランティア」での保育実践を題材に、「保育実践演習」における実践を通した学生の育ちの場、すなわち保育者養成機関における「保育実践力」の学びの場としての有効性についての検証を試みた。

実践に関わる学生の振り返りシートの記述を分析した結果、実践準備の段階では学生間での学び合いを重視する考えから、授業担当者による進捗状況の確認や指導については、求められれば応じるという姿勢をとっていたが、そのことで学生間の「考える・試みる・省みる」の学び合いのサイクルを活性化することとなった。また、実践全体では保育技術の未熟さへの気づきや臨機応変に対応することの重要さへの気づきから、自身の現状の課題の気づきに至ることができていた。

これらのことから、時間と子どもたちの活動に制約のある電車内での実践は、学内活動においては学生間および学生と教員間での学びの相互性を生み出し、さらに学外活動



となる実践では、臨場感の中で目の前の子どもたちとの相互性を高めることが、自らの課題への気づきを促すこととなった。

栗原(2016)は、学生による出前保育の実践を通して、その特徴を「1. ゴールが明確である。2. フィードバックが意欲につながる。3. チームで保育することが体験できる。4. 集団による協働性が培われる」として挙げている。これらを本報告での実践にあてはめると、1. サンタ列車ボランティア活動へ向けた企画、役割分担、準備、実施すること。2. これまでの園内実践が、本実践での意欲につながること。3. グループでの保育実践を通して、保育のPDCAサイクルを体験的に理解すること。4. 学生間での相互性の創出、となる。つまり、学内および学外活動での学修の積み重ねは「保育実践力」を養成する機会となっていると結論づけられる。

参考文献

- (1) 郭 小蘭(2015) 学生の保育実践力を高めるゼミ研究の教 学効果についての考察-幼児向け布絵本制作実践例. 会津大学短期大学部研究紀要 72:2-7.
- (2) 栗原ひとみ(2016) 「保育実践演習」における学生の実践力養成について― 出前保育を通して ―. 植草学園大学研究紀要8:95-105.
- (3) 厚生労働省(2010) 平成22年度保育士養成課程等の改正について(中間まとめ). 平成22年3月24日.
<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/03/dl/s0324-6a.pdf>
- (4) 小原敏郎(2013) 保育・教職実践演習―保育者に求められる保育実践力―. 建帛社.
- (5) 松山由美子(2010) 保育者養成における「保育実践力」育成のための学びの場―模擬保育と学外実習に関する質問紙調査の結果からの考察―. 四天王寺大学紀要49:197-212.
- (6) 文部科学省(2002) 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. 幼稚園教員の資質向上に関する研究協力社会報告書.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/019/toushin/020602.htm
- (7) 文部科学省(2004) 幼稚園新規採用教員研修資料 新しい先生とともに.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/26/1258023_2.pdf

「軽度」知的障害とその発達研究について

—学齢期ならびに成人期「軽度」知的障害に関する先行研究からの学びと課題の整理—

Issues in the Category of Light Mental Retardation and Developmental Approach to People with this Disability

黒田 吉孝*

「軽度」知的障害は、発達障害や中度・重度の知的障害に比較し、今日では、関心をもたれることが少なくなっている。また、「境界」知能との診断も困難なところがあり、特別支援の教育対象として曖昧なままに学齢期を過ごしかねない特徴をもつ知的障害と考えられる。就学前はよりこの傾向が強くなると推測される。本稿では、「軽度」知的障害の診断・定義にかんする問題、これらの子どもの理解を深めるための発達の視点の重要性、成人期の実態から「軽度」知的障害が呈する困難への発達の理解と学齢期と成人期の関連性等について検討をおこない、課題を整理した。

〔キーワード：「軽度」知的障害，IQ値，発達研究，子どもと成人，教育支援〕

1. 問題

知的障害、とりわけ、「軽度」知的障害は、歴史的には、公教育としての学校制度の誕生と進展によって誕生した用語であり、児童生徒、すなわち学齢期において、一般的な学習や学力に到達することが困難な子どもとして定義するための、また処遇するために必要な用語として登場し、今日、特別な支援教育ニーズの提供と結びつけて議論されるようになってきている。教育課程における特別活動に代表されるように、学力以外の生活の困難に起因する障害の改善も取り組まれているが、「軽度」知的障害は、教科の学習、いわゆる学力形成の困難さを基本に論が展開されてきたと言える。WISCに代表される知能検査も、学校での基本的な教科学習に必要な知的機能とその障害を測定するという前提で使用されてきた。

一方、成人期「軽度」知的障害は、学力形成よりも、生活や暮らしに必要な能力形成とその支援が基本におかれて論じられることになる。学齢期と成人期では支援の基本が異なってくるが、この点は、知的障害でない発達障害の場合も同様であろう。支援学級や支援学校での教科学習や生活体験が「軽度」知的障害生徒の発達にとってどのような意味をもち、あるいはどのような制約があり、これらが成人期「軽度」知的障害の人の生活や暮らしの実態（発達や障害）とどのようにつながっているのか、検討される必要があると考える。後者については、いわゆる、生涯発達というグラウンドデザインに基づく学齢期と学校卒業後の「軽度」知的障害の発達と支援のつながり（接続）に関する課題である。学齢期と成人期のつながりを通した研究に

より、軽度「知的」障害と発達の理解が深まり、一貫した支援が可能になってくると考える。また、これらの検討に先立ち「軽度」知的障害の定義・概念に関する議論を整理し、共通理解を図る必要がある。

本論では、「軽度」知的障害の研究を進めるにあたり重要と考えるテーマについて先行研究から考え、今後の研究課題を整理してみる。

主な先行研究として、清水（1994、1998）による教育学からの「軽度」精神遅滞（知的障害）概念の研究、健常児の少年期の人格発達等に関する議論（坂元、1979、園原・岡本、1979）や発達の「階層」理論に基づく発達段階の移行期の研究（田中（昌）、1977、1980）、学齢期の障害生徒の「9歳のカベ」（加藤、1978、1987、脇中、2009、2013）に関する研究、知的障害の発達と教育の関係に関するヴィゴツキー（1935）の論等を取りあげる。さらに、成人期「軽度」知的障害者の生活と暮らしの実態と支援に関する副島の報告（2013）を取りあげ、学齢期の発達と障害との関連性を考える資料としたい。

2. 学齢期「軽度」知的障害の概念に関する議論

清水（1994、1998）の欧米を中心とした学齢期「軽度」知的障害（IQ50～75）の概念に対する検討、具体的には、本概念誕生の歴史的背景、心理学的観点・心理学的観点・学校システムの観点からみた本概念の特徴、社会的サポートを基本においた障害分類等についての論に学びつつ、今日の状況を踏まえた論点を考えてみる。

本節での本論に入る前に、清水（１９９８）の、学齢期「軽度」知的障害児の行政資料の分析を取りあげてみる。清水は、各地の資料を分析し、近年、これらの子どもは、何らかの理由で知的障害として診断されなくなってきたこと、また、指導上困難な子どもとして通常学級で受けとめられるようになってきていると述べている。すなわち、従来なら、障害児学級対象として就学指導の対象とされていた「軽度」知的障害の子どもが、知的障害と認定されないうまま通常学級に入級し、その数は増えていると指摘している。

背景の一つに、通常学級に在籍する「軽度」知的障害児が、「ことばの教室」等で通級指導を受ける機会をもつことが増加していることをあげ、こうした状況が、「教育現場と障害児保護者に『学習上のできなさ』を顕在化させた子どもをあえて就学指導の対象にして通常学級とは別の固定式「特殊」学級に教育措置する必要がないとの考えを広めているのではないかと指摘している。もしそうであるならば、「軽度」知的障害児にも可能な限り通級による指導が制度的に保障される必要があると述べている。

二つめの背景として、学級定数の改善をあげ、学級定員の減少が必ずしも知的障害児を含む学習上の困難さをしめす子どもの指導の容易さに直接つながるものではないが、「軽度」知的障害をあえて就学指導の対象にして障害児（支援）学級に措置しなくてもすむ状況を生みだす要因になっていることをあげている。

さらに、学習障害という新たな障害カテゴリーの登場により、「軽度」知的障害は制度的には就学指導の対象になっているにもかかわらず、学習障害に含みこまれる可能性があり、就学指導の対象にならないまま通常学級で学ぶ状況が生みだされているのではと指摘している。従来一括りにしていた「軽度」知的障害の中に今日で言えば学習障害に代表される発達障害児が含まれていたことは十分に考えられる。

清水の指摘は、「軽度」知的障害の問題は、知的障害とは何か、どのようにとらえるべきか等の知的障害の本質に関わる問題を提起していると考ええる。また、成人期「軽度」知的障害の場合、学齢期と異なり、教科等の学習面の障害を基本におかずに社会生活や仕事面での能力が問われることになる。これらの能力と知能検査で測定される知能指数との相関は、学齢期の教科等の学習との相関に比べそれほど高くないと思われる。知能指数に基づく障害程度分類は検討すべき課題が多い。

そこで、本節では、清水（１９９４）の『「軽度精神遅滞」概念の学校教育学的妥当性について』に学びながら、今日的立場から学齢期「軽度」知的障害の概念に関する課題を整理してみる。また、学齢期「軽度」知的障害の概念に関する議論が成人期「軽度」知的障害の問題を検討する上で

どのような意義をもっているのか考えてみたい。本論では、清水（１９９４）を基に以下の２つを取りあげる。

① 「軽度」知的障害概念の登場とその歴史社会的背景

清水によれば、「軽度」知的障害（かつては「魯鈍」と呼称されていた。日本では１９６２年に「軽度」精神遅滞と名称変更が行われた）は、世界的には知能検査の開発によって発見された概念であり、その人数の多さゆえに社会を驚愕させたと言う。旧来からの知的障害（「白痴」とか「知愚」と呼称されていた）に接続しながらも、「正常」に近接した人びとが存在することが社会的に認知されることになった。清水をそのまま引用すれば、「旧来においては『精神遅滞』者とは原則的には考えられなかったがために公的には社会的施策の対象とはならなかった。それが新たに『精神遅滞』者群に加えられるようになったのである。その背景には、２０世紀初頭の西欧各国における児童保護政策（児童労働禁止、退廃的環境による非行や不道德等への予防と矯正等）と結びついた公教育への就学強制に伴う多数の学習困難児の出現と、この問題解決のための「特殊」学級の編成、ならびにその対象者を選定するための知能検査の開発という社会的背景があった。「軽度」知的障害はアプリアリ（先験的）に人間社会の歴史的営みから独立している概念ではなく、社会システムとしての学校のあり方と深く関わっていると理解することができる。また、「軽度」知的障害児≡「特殊」学級対象児という観念が定着し、判定の客観的指標としてＩＱ５０～７０，７５が使用されるようになった。

学齢期「軽度」知的障害の公的認知は、当然、成人期「軽度」知的障害の認知と社会的処遇の対策へと連動していった。この点について、清水（１９９４）は、「負」の連動を紹介し、「（知能検査は）何よりも非行、犯罪、売春などを犯した者たちを対象にして実施され、彼らは、旧来からの「精神遅滞」の範囲には入らないが平均以下の知能水準を示すことで社会病理の予備軍とみなされ・・・この事が、社会病理の「予備軍」＝「魯鈍」という観念を社会に広め、彼らに特別な教育的対応を講じる必要性を社会に知らしめた」と述べている。一方、社会防衛面が強調されることで、『「魯鈍」は学校システムから放逐されることなく教育サービスの対象であり続けた』とも指摘している。

「軽度」知的障害概念は、旧来、知的障害の範疇外であった子どもたちを新たに知的障害として対象化し、社会的施策の対象と認知するための概念として、２０世紀初頭に誕生した概念であり、その背景には、公教育への就学の強制と知能検査の開発が深く関わっていたのである。そして、学齢期「軽度」知的障害児は「特殊」学校対象として、制度的に受けとめられてきた。

教育条件や教育方法の改善、学習困難のとらえ方、一斉

指導から個に応じた指導への転換等、教育をめぐる社会的状況の変化に伴い、「軽度」知的障害の対象数の変化自体は了解できるが、重要なことは、「軽度」知的障害について、教育学や心理学等からの理解を深めることであろう。そのためには、「軽度」知的障害の基本にある知的機能をどのようにとらえ、この機能を促進する教育的・心理的条件とは何か、知的機能を含め、子どもたちはどのように成長・発達し、あるいは、発達の過程においてどのような躓き（障害）をしめすのか、あるいは、他の機能にどのような影響をあたえるのか等、検討を進めることであろう。

②学齢期「軽度」知的障害の診断と障害理解の視点

「軽度」知的障害は、知能検査によるIQ値にもとづいておこなわれることが多いことから、IQ値の低位（知的障害）者の中で相対的に高位の者として扱われることになる。本来なら、知能とは何かという研究成果をもとに知的障害や「軽度」知的障害についての理解や診断がおこなわれるべきであろうが、知能の定義や知能の発達について研究者間での共通認識を図ることが困難なため、知能検査で測定されたIQ値を操作的に知能と定め、その測定値の低位者をもって知的障害の定義や判定がおこなわれている。

近年、知的障害の定義と判定は、IQの他に、「社会的適応」の要件を含む2要件において、平均以下の状態によっておこなわれるようになってきている（知能は知能検査によって測定される認知機能と生活の基盤に必要な社会的機能の2つで構成されとする考え）が、清水（1994、1998）によれば、知能検査で測定されるIQ値の平均以下だけで知的障害を定義すればこと足りるとする考えも根強いと指摘し、知的障害研究で有名なZiegler（1989）をその代表としてあげている。

上記の問題を「軽度」知的障害の定義と理解に引き寄せれば、どのように考えることができるだろうか。

第一は、このカテゴリーに属する子どもを知的障害としてとらえ、その遅れ（障害）の程度が軽微な子どもであると考えことは概ね妥当とされようが、遅れの程度をどのような内容と基準で測定するかという問題である。また、遅れの程度は、知的機能の個人差の現れと考えることができるが、遅れと障害との関係をどのようにとらえるか、特に「軽度」知的障害の場合、支援ニーズという観点を取り入れ検討する必要がある（以下の第三の問題とも関係している）。

通常、遅れの程度はIQ値によって測定されている。数値化することで客観性が保証されることが期待されるが、前述したように、IQ値に知能とその発達や障害の理解を期待することはできない。知能検査で測定されるものを知能と操作的に定義し、その機能レベルをIQ値で表すという暗黙の了解に立っている。知能とその発達や障害の理解

は、知能に関する心理学の研究発展に依る所が大きい、IQ値に代わる知能の発達段階による知的障害の診断や等級の分類は、現在においては、その基準には曖昧さが残り、IQ値ほどの細かな個人差を求めることはできない。

IQ値による知的障害の診断は、その時々々の社会政策の影響を受けやすく、米国では、1973年、IQ値による知的障害の診断を平均からの低位を1SDから2SDに変更したことで「軽度」知的障害の数を激減させている。しかしながら、IQ値は事柄の本質を理解する指標ではないことを踏まえつつ、知的能力の個人差（知的能力は単一の能力から構成されず多次元的な能力から構成されており、その構成自体にも個人差があるとする論が最近の考えである）としての遅れの程度を知る一つの手がかりとして、IQ値—その限界や問題に留意しつつ—を理解することができる。

第二は、「軽度」知的障害は、明確な病理的原因がみられないことが多く、清水（1994、1998）が「（これらの子どもは）個人内に非可逆的な障害病理が存在するために、学習上での「遅滞」を示すとは原則的には考えられず、その「遅滞」が何よりも学校システム内で顕在化することを考えれば、むしろ学校システム内に要因が求められなければならないといえるかもしれない」と述べ、「（これらの子ども）への教育的対応は、通常教育で生じる教育指導における教師—学童のミスマッチ状態を改善することが目指されるべきであり、それを目指した教育指導の改善で、少なくとも『軽度精神遅滞』ということで特別な教育対応が必要な学童の増加が防げる」と指摘している。「軽度」知的障害の性質に関する問題である。この考えの特徴は、学齢期の「軽度」知的障害は、学校システム、とりわけ、教師と子どもとの関係に起因する「二次的」障害としていることである。

清水は、この問題に関連させ、「軽度精神遅滞」に対するZiegler（1989）による、健常児との「発達順序類似説」と「認知構造類似説」を取り上げ、学習等に対する形成された「軽度」知的障害児のモチベーションの低さの論を紹介している。

「境界」知能を含む、「軽度」知的障害の診断の難しさとこの概念に属する子どもたちの多様性をしめしていると思われる。

第三は、障害等級におけるIQ値の評価をどのように考えるか、例えば、IQ値に代わる基準を考える、あるいはIQ値と他の指標を併用し考える等の問題である。

この場合、留意したいのは、障害についてどのような観点に立って理解しようとするのか、立場を明確にすることであろう。

一般に、障害の定義は、WHOや改定「障害者基本法」に限らず、個体レベルと社会的レベルの相互関連から生じる、生活等における、比較的長期にわたる制限や困難とさ

れる。したがって、学齢期「軽度」知的障害の場合においても、学校や家庭や地域等でどのような制限や困難を有しているのか、そのためにどのような支援や教育を提供する必要があるのか、これらの点を考慮に入れた障害等級の基準を検討することも可能である。

ここでは、AAMR（アメリカ精神遅滞学会）（1993）のIQ値による「軽度」「中度」「重度」の障害等級を使用しないとした、背景と障害理解における意義と課題について、清水（1994、1998）を参考に考えてみる。

AAMRのIQ値による障害等級廃止の理由は、「特定個人を精神遅滞者として認定する手続きは当該個人の必要とする社会的サポートの種類と程度を明確にする過程であると考え、精神遅滞状態の等級を示す「軽度」「中度」「重度」などの用語・呼称は、それらを明示しない」と考えたためである。これらの等級は個人が必要とする教育・医療・福祉等のレベルと関係していると考えられるが、IQ値による分類は、一般論にすぎないとAAMRは主張している。

清水は、AAMRの主張を評価し、その理由として、教育・医療・福祉等のサポートは、障害等級に関係なく等級横断的に存在していること、「軽度」というIQ値による等級語は、「精神遅滞者に対する社会的サポートが全体的に質量の両面で劣悪であれば、可能な限り少しの社会的サポートですむのが「軽度」精神遅滞者ということになってしまう」こと、「精神遅滞と言われる者が社会から社会的サポートの提供を受け得る権利主体と見る時代精神を（AAMRの考えは）反映している」等をあげている。

AAMRでは、社会的サポートを受けるために精神遅滞（知的障害）としての診断を前提にコミュニケーション、身辺自立、コミュニティ資源の利用、自己指南、家庭生活、保健、余暇、就労、基礎知識等の領域において、どの程度の社会的サポートが必要か判定されることになる。個別の支援計画作成の基本的情報となり、障害等級に代わる、「断続的」「限定的」「長期」「広汎」のサポートの程度を表す用語が使われる。

AAMRは知的障害の診断としてIQ値を使用しているが、IQ値が社会的な生活能力を反映するものではないこと、そして、社会的支援の必要性から日本のようなIQ値の程度による障害区分をおこなわないことにした。社会的サポートのレベルを重視する基準に変更したと言える。この背景には、清水が指摘しているように、権利主体として必要なサポートを受ける権利を有するという時代精神と社会的な運動があったことに注意を向ける必要がある。今日的には、障害区分も、国連「障害者権利条約」の理念の実現とその保障という観点から考えていく必要がある。

しかしながら、IQ値による障害区分の活用については、次の点にも考慮する必要がある。すなわち、IQ値は、

知的機能（知能検査で測定される知的機能に限定されるが）の程度を検討する手がかりを提供していると考えられるのである。また、WISCに代表される知能検査は、知的機能を構成していると考えられるいくつかの領域の指数（偏差得点）を基に、子どもの知的機能の障害特徴を分析できるよう改善がおこなわれてきている。

AAMRの支援ニーズと程度による知的障害の分類という考えは、知的機能自体の障害程度を把握することは困難であり、また、知的機能の障害研究の推進という観点からすれば、AAMRの支援ニーズに基づく分類は、研究方法としてなじまないと考える。

「軽度」知的障害や「発達障害」の子どもがIQ値によって就学先や進学先が限定され、希望する学校に入学できないことも起こっているとの報告を踏まえれば、IQ値の障害等級とAAMRに代表される子どもの学習・生活の総合評価の2つのシステムを使用することが望ましいと考える。

3. 「軽度」知的障害と通常少年期の発達研究

本論では、知的障害の概念と結びつけ議論されてきている「発達の9歳－10歳のカベ」の論からの学び、知的障害児童に対する当時の学校教育へのヴィゴツキーの批判、すなわち、知的障害の学校において支配していた「抽象的概念（思考）」の発達を諦め「具体的概念（思考）」の定着を徹底してめざすという伝統的教育観への批判からの学びをもとに、「軽度」知的障害の子どもを理解するための手がかりをえたい。さらに、9－10歳頃の健常少年の発達に関し、教育学と心理学の研究者が活発に議論していた1980年代の研究から、「軽度」知的障害の子どもを理解するための観点を考えてみたい。

①「軽度」知的障害の子ども発達と障害に関わる

これまでの議論

加藤、他（1978）は、当時、知的障害児学級の問題の一つとして、学力不振児の入級が少なからず見られその是非が問われていることも踏まえ、「9歳レベル」の発達をのりこえている子どもたちにはそれ以前のレベルの子どもたちと一定の質の違った指導が必要であると指摘し、知的障害児と学力不振児との発達の境界をこの「9歳レベル」におくことが可能ではないかと指摘した。加藤、他（1978）は、カーク、他（1967）の「一般に精神薄弱児の数能力は、小学校の三、四年生程度まで発達することが認められている。もし数能力がそれ以上に発達する子どもがいたら、『精神薄弱』かどうか疑わしい」とする論を紹介し、「軽度」知的障害と「9歳－10歳のカベ」との関係性を論じた。

「軽度」知的障害と「9歳－10歳のカベ」との関係については、このカベの性質をどのように考えるか、さらには「軽

度」知的障害児の教育内容や方法をどのように考えるか（「生活单元」と「教科教育」との関係）等では、以前から対立する考えがあり、そして、教育内容と方法については、今日においてもその議論が継続している（渡邊、他、2015、2017）。

ここで指摘しておきたいのは、カーク、他（1967）の発達の限界としての小学校の3年、4年程度までという考えは、成人期に達した人を対象にした場合に想定できる論であり、あくまでも結果論として取り扱われるべきものである。「軽度」知的障害（「障害」というよりも「遅れ」と表記した方が正しいかもしれない）の幼児や学齢児に対し、将来予測として、小学校の3年、4年程度の発達と判断することは困難であり、誤りであろう。したがって、加藤、他（1978）が紹介している、三木（1975）の「抽象能力、推理能力といわれるようなものの発達の可能性に較べれば社会的適応性の方が可能性が大きいと考え、抽象能力、推理能力の発展を基礎とする一般教育の教育内容あるいは教育課程では、ある時点からついていけなくなるというのが現実の姿であって、したがって精神薄弱者の教育は、具体的経験のレベルでその内容を適当に配置し、関連づけることによって、日常生活を処理していけるようにすることを基礎とした教育課程の構成を考えなければならなくなる」に対しても、「軽度」知的障害の子どもの発達を固定的にとらえるのではなく、発達を動的にとらえ、個々の子どもの発達と障害の特徴を踏まえた議論が必要であろう。

この点については、加藤、他（1978）が、田中（昌）（1977）の「外界を内的条件を介して取り入れ、運動・実践をつくりだしていく際の基本様式の一つとしての可逆操作は、それを成立させていくために当該可逆操作変数をもう一つふやしたものを発達にとっての必須矛盾として、いわゆる最近接領域をととのえ、自主的にそれを取り入れて運動・実践を産出する。例えば、・・・3次元可逆操作の獲得期には1次変換の最近接発達領域を、多様な一貫性のもとに、かつ形成期以前、以後にふさわしいとりいれかたをして運動・実践を産出する」を紹介しているのは興味深い。田中（昌）の論にしたがうならば、抽象的思考の手前でつまづいている知的障害の子どもに対する教育は、少なくとも個々の子どもの発達の最近接領域を踏まえた抽象的思考を勘案した支援が必要であると考えられる。

田中（昌）のこの論は、最近接発達領域を提起した、ヴィゴツキー（1935）の「伝統的な養護学校は、子どもの遅滞に合わせ、迎合して、もつとも抵抗の少ない路線を選んでいく。障害児が抽象的思考を獲得するにはきわめて大きな困難をとまなう。それゆえ、学校はその教材から、抽象的思考力を要するすべてを削除し、教授の基礎を具体性と直感性に置いている。直感教授の絶対的支配の原理は、

今や普通学校でもこの同じ原理が直面している危機に類似した深刻な危機に直面している。実際、学校は子どもの遅滞に対してもつとも抵抗の少ない路線を選び、ただ子どもの遅滞に合わせなければならないのだろうか。学校は、逆に、遅滞と闘い、もつとも抵抗の大きい路線で作業し、子どもの発達において障害が生みだした困難の克服に活動を方向づけてはいけないのだろうか。・・・子どもの行動における抽象的思考の機能は、どのような『直感的』手法にも替えることのできないものであつて、私たちがもつぱら具体的・直感的な表象だけを操作しておれば、抽象的思考を行うことが困難なのであり、学校は、この能力を、可能な限りの手段をつくして発達させねばならない。障害児は、学校が思考の初歩を発達させることを、健常児よりも必要としている。なぜなら、放っておかれたら、障害児はそれを獲得しないからである」と重なるところがある（黒田（2020）参照）。

加藤、他（1978）の「軽度」知的障害の子どもの発達と教育に関する上記の議論に態度は慎重である。すなわち、「これらの論議は発達と教育の関係についての基本的な論争にふくまれるものであるが、ここでの問題はこうした提起についての実践的実証的な研究がさらにすすめられなければならないということである。ここでいう、『抽象的能力』『抽象的思考』などはどのようなことを指しているのか、『1次変換の最近接発達領域』とは具体的にはどのようなものであるのか等を明らかにしていかなければならない。すなわち、『精神薄弱児』教育における教育課程編成をめぐる基本的な問題が現状ではじゅうぶん明確であるとはいえないのである。『9歳児レベル』の発達の解明が即これらの問題にこたえるものとなりうるのではないが、不可欠の問題のひとつであるといつてよいであろう」と述べている。

先に紹介した渡邊、他（2014、2017）の知的障害の子どもの学力に関する検討は、加藤らの問題意識を今日的にとらえ、知的障害の子どもの発達と教育について教育実践的視点を重視したものとも考えられる。

②「9歳—10歳」の発達に関わる教育学と心理学の議論

a. 子どもの発達における「9歳-10歳」の意味

日下（1989）は、「9歳-10歳のカベ」論が児童期の発達研究にとってどのような意味をもたらしたか、3つの観点から言及し、この論の意義について考察している。第一は、児童期において発達の1つの質的な転換期が存在することを指摘することで、児童期の発達に目を向けさせたこと、第二は、それまで教育実践において、9歳、10歳（小学3年、4年）という比較的安定していると考えられてきた時期が次の発達段階への重要な移行期であることを指摘することで、教育実践に対して一定の影響を与えたこと、そして、第三は、従来の成熟優位論的な発達論や子

どもの内的な発達を考慮に入れることなく教授-学習優位の直線的な発達論とは異なる、ダイナミックな質的転換を伴う発達段階論を提起したとする、3つの観点である。

日下（1989）は、ピアジェが『新しい心理学』（1969）において、「具体的」操作期にあたる7歳、8歳～11歳、12歳を前期と後期に分け、9歳、10歳頃に認識上の転換期があることを示唆していることを指摘している。「具体的」操作期の9歳、10歳頃に次の新しい発達段階である「形式的」操作期に連動する心理学的に新たな能力が誕生することをピアジェは構想していたと日下は指摘している。前の段階で誕生する新たな能力が次の段階を準備し、新たなシステムを構築することで古いシステムを支配下におくことになるという、発達の弁証法的な理論は、田中（1980）の理論にもみられることを日下は指摘している。例えば、「5歳、6歳頃にあたる3次元形成期に発生した新しい発達の原動力がその後弁証法的な充実を経て、9歳、10歳頃弁証法的な否定をおこない、1次変換可逆操作をなしとげ・・・次元可逆操作から変換可逆操作への移行という大きな発達の質的転換をなしとげて発達の不可逆性を成立させる。これが十分な弁証法的充実を前提に弁証法的否定がなされないために、新しい教育課程についていけないことがおきているとみられる」とする田中の論を紹介している。日下は、また、田中が「9歳—10歳のカベとしてこの時期だけを問題にするのではなく、過去4回の発達の原動力の生成過程をみて、とくに、5歳、6歳頃に発生した原動力が十分弁証法的に充実したうえでこの時期の弁証法的否定がおこなわれているかどうか、その発達過程との関連で教育課程の形成的評価がおこなわれていく必要がある。それによって低学年の教科が高学年へのたんなる導入でなく、就学前もふくめた教育の総括としての性格を十分もたせる必要があるかもしれない。それはさらに学校教育だけでなく社会教育の総括の時期（黒田註：9歳—10歳頃の発達期）としても重要なのではないだろうか」とする、9歳—10歳頃の発達を、就学前や成人期等の教育ともむすびつけて論じていることを紹介している。

b. 「9歳—10歳」の少年期の発達の特徴

坂元（1979）は、先の日下（1989）と同様、ピアジェの発達論に依拠しつつ、具体的思考操作（「具体的」操作期）の発達に伴い、次の段階である「形式的」操作の段階へ飛躍していく前段階として、9歳頃を想定し、この時期を、具体的な場面をある程度離れても、演繹的推論が可能になるという、教育実践研究による諸事実注目し、認識発達の一つのふし（転換期）と考えられるとしている。具体的な思考操作期を通して、子どもにとって「外界のいろいろな事物や人物は、つぎつぎと直観に訴えられる絶対的な断片でなくなり、ワロンの表現にしたがえば、事物の関係を客観的にとらえる「範疇（カテゴリー）」の網が子ど

も自身の活動によって内面にはりめぐらされる」ようになり、具体的という条件という制約をもちながらも、操作体系が次第に内面につくりあげられていく。この過程は、「知的脱中心化」の過程でもあり、子どもにとっては、ものごとの本質をさらに中心的にとらえる次の段階である「操作的知性」（「形式的」操作期に特徴的な「操作の操作」）を獲得するための過渡的過程でもある。ピアジェは、「具体的」操作期に獲得され、ものごとの分析・総合、一般化を可能にする思考の道具としての操作（クラスの包括的関係と分類、系列化、時間的空間的關係化、目的・手段の関係とそれに対する評価（評価の体系）等）の系を「群性体」と名づけた。そして、坂元は、その操作の系が9歳頃に質的な転換をみせるようになることを指摘した。このような例として、坂元は、三角形の一边は他の二辺の和よりもいつも短いことを、実際に測ってみなくても、二点を固定したゴムひもを伸ばして、三角形をつくり、伸びたゴムひもはいつもものの長さよりも長いはずだからその命題が成り立つはずだと推論できる例を紹介している。

思考操作の発達は、こどもの価値意識や人格形成にも重要な影響を与えると指摘する、坂元の以下の論も重要である。

「子どもの思考は、この段階ではじめて主体の特殊な観点から離れて、様々なちがった観点を客観的な相互性の体系のなかで協調させることができるようになり、そのことによって思考する観点の相対化を生みだす。また、自分が遂行しようとする行動の目的と手段との関係についても、子どもは、過去と現在と未来という時間の系のなかで、ある見通しをもって相互に結びつけることができるようになる。いわゆる観点の「相対化」（再構成）と「予期」（予見）の可能性が広がることによって、子どもの価値の体系を築いていく基礎が生まれてくるのである。これまで、認識の発達について深い研究を続けてきたピアジェが、いわゆる群性体の形成のなかに価値の体系の形成（目的と手段の評価の体系）を含めて考え、群性体の図式（シエマ）は「予見的図式」でもあるといっているのは、すこぶる興味深い。このような観点（立場）の相対化と予見の発達こそ、後に述べるように、少年の実際的人間関係の中で形成されていく人格の重要な認識的基礎なのである。そしていうまでもなくこのことは、認識の側面からみて、子どもの内面が次第に豊かに形成されはじめていることを示している。」

こどもの価値意識や人格形成に重要な影響を与える思考操作の発達と異なる、この期の社会的発達の特徴として、坂元（1979）は、ワロンの世間と世間知のひろがりによる「多価的人格」をあげている。子どもは、様々な集団や他者に対し、独自の態度を取ることができるようになり、相対する人々の違いによってその立場を変えることができるようになってくる。例えば、両親に対する態度、教師に

に対する態度、友人に対する態度をはっきりと使いわけることができるようになってくる。そして、「少年はこうした多くの人々に接しながら、自分の親や兄弟に対しても、他と比較しながら対応し、そのなかで以前には気がつかなかったような新たに事実を発見していく。そしてある場合には親に対して批判的態度を示すようになる。少年はまた、広がっていく人間関係のなかの様々な矛盾や葛藤を経験する。そして、そのひとつひとつに対して、自分の態度を仕分けながら、人々をみる観点を次第に相対化させ、人々の社会的立場や立場の違いにも気づいていく。・・・少年はこの時期に多面的に人生をみる態度を発達させていくことは、彼の生涯の歴史にとってかけがえなく重要な意味をもっている」とこの期の「多面的人格」の発達の意味を坂元は指摘している。この「多面的人格」に対し、この期の子どもが人間関係と諸活動は多面的であることから、青年期と異なり、価値的にそれらを統一する方向をまだ向いておらず、内面に形成される目的と動機の系もそれぞれまだ即時的に存在していることが多かったり、対立矛盾しあうはずの目的・動機の系が同時に存在していたりすることも少なくない（坂元の例では、ある人々に対しては、ひどく大胆な態度をとるかと思うと、別な人々に対してはひどく臆病な態度をとったり、純粋に無償の態度を摂るかと思うと、極端に計算的な態度をとったりもする。子どもの内面に多面的な感情が体験されていく過程でもあるとも坂元は述べている）という、坂元の指摘は興味深い。

4. 成人期「軽度」知的障害者の生活実態と支援からの学び

学校卒業後の青年・成人期「軽度」知的障害者の発達と障害に関する研究は学齢期に比べ少ない。学齢期と異なり、学校での教科の学習と教師との関係を基本にした生活ではなく、そして、父母等の養育者の関係を基本にした生活ではなく、仕事を基本にした自立を前提にした生活であったり、結婚し夫婦を基本にした生活であったり、また、子育ても加わる生活であったり、求められる能力は、より社会性を強くおびたものになってくる。

成人期「軽度」知的障害者は、「9歳—10歳のカベ」という制約をかかえながらも、学校卒業後の経験や学習等により、いわゆる「横への発達」として、人格的な豊かさや生活者としてのしなやかさや逞しさ等を学んでくると、同時に、「縦への発達」の困難さによる障害が継続していると推測される。本論では、成人期の生活支援をおこなっている施設（信楽通勤寮）^{※1}の報告（副島、2013）から成人「軽度」知的障害者の生活における困難と支援の実態を学び、「軽度」知的障害の理解を深める手がかりをえたい。

以下では、この期の「軽度」知的障害者の理解のポイントとなる①障害受容を含む自己認識②生活の実態と自立に

向けた支援の2つを取り上げる。

①について、副島は、「軽度の人は自分のことを障害者だと思っていないので障害者と思われたり、そのように見られることを認めません。福祉就労の場合は障害者が行くところで自分が行くところではないと思っています。また、多くの作業所は簡単で軽い仕事が多く自分の力を持て余します。賃金もこづかい程度です。やむを得ず福祉就労の場合に行くことがあっても、職員から重度障害者の手助けや、介護を依頼されることが多く、自分は職員の側にいると思うことで自分を納得させます。これは必ずしも悪いことだとは言えませんが、これが長く続くと居心地がよくなり、社会復帰（企業就労）が困難になります。しかも職員にはなれないので職員の表面だけをまねて、あからさまに自分より障害の重い人に指図したり、怒ったりすることになりかねません。（以下略）」と指摘し、「職員が何度も企業を紹介したが就職に結びつかず、職員もこれまでだと思い「福祉就労」を勧めたが本人は納得しない。その理由を聞くと「福祉作業所は障害者が行くところやろ、そこに入ったら（自分は）障害者になってしまうやんか」と述べた事例を報告している。

同様に、②について、「彼らの多くは、提供された情報が断片的にしかわかっていません。言葉をかえれば断片的に分かっているのです。だから健常者（職員も含めて）の中では、『わかったような顔と返事』をしなければならないので落ち着きません。知的障害者の集団では抽象的な言葉のやり取りがないのでとても分かりやすく安心して多くのことを学ぶのです。また働いて得た自分の給料を使って自分の生活をやりくりすることを職員と集団で学ぶ場（指導訓練の場ではありません）でもあります。勿論計算の仕方を学ぶわけではありません。『この計算をマスターしなければ地域生活はできません』などといったら一生施設から出られません。生活費、娯楽費、貯金等を自分で考えて使わなければ生活の維持ができないことを実感することが必要なのです。その集団は閉鎖的であってはいけません。地域で生活するための中間施設として利用者に一時的に必要とされ、支えられる場所であるべきです。生活の場で自分は何ができて何ができないかを体験することで知る。それで初めてその集団も利用する人も自信をもって学びかつ地域生活ができるのです」と述べている。

①障害受容を含む自己認識と②生活実態と社会的自立の内容は、成人期「軽度」知的障害者において、学齢期に較べても、個人差が大きいと考える。知的障害に関係する生来の生物学的条件の違いを超えた、学齢期とその後の教育経験、そして家族や地域ならびに会社や友だち関係等の環境等の社会的条件の違いが、①と②の内容に大きな影響を与えると考えるからである。個人差とそれを生み出す背景の検討の必要性を配慮にいれながらも、副島が明示した具

体的事例と実態、ならびに彼の指摘は、「軽度」知的障害者の理解を深める上で貴重である。

5. 「軽度」知的障害の研究課題

① 知的障害の等級分類について

清水（1994）は、IQ値による「軽度」等の分類をやめ、米国AAMRの支援ニーズの内容と程度による分類が望ましいと指摘した。AAMRは、知的障害の診断は、IQ値を基本におこなっておりIQを否定しているわけではない。

知的障害の支援ニーズの内容と程度は、IQ値に反映されるわけではないが、知的機能（知能検査で測定される知的機能に限定されるが）の障害程度を検討する手がかりを提供していると考えられる。また、WISCに代表される知能検査は、知的機能を構成していると考えられるいくつかの領域の指数（偏差得点）を基に、子どもの知的機能の障害特徴を分析できるよう改善がおこなわれてきている。

AAMRの支援ニーズと程度による知的障害の分類という考えは、知的機能自体の障害程度を把握することは困難であり、また、知的機能の障害研究の推進の観点からすれば、AAMRの支援ニーズに基づく分類は、研究方法としてなじまないと考えられる。この点に関して、米国ではどのような議論がこれまでおこなわれているか、筆者は掴んでいない。IQの研究、教育における課題をおさえつつ、IQ値による分類と並行し、個々の子どもの支援ニーズに関する検討もおこなわれる必要があると考える。また、発達理論に基づく「軽度」知的障害の質的研究も必要であり、これらの検討を通しながら、知的機能の障害の程度に関する知識を深めていく必要がある。

② 「軽度」知的障害と「9歳—10歳のカベ」について

「9歳—10歳のカベ」については、聴覚障害教育において学力問題と結びつけられ長きにわたり研究がなされ、幼児期を含む教育内容と方法の改善により、子どもたちの多くがこのカベを克服するようになってきている（例えば、脇中、2009、2013）。

聴覚障害においても、知的障害同様、知的発達段階を明らかにするためにピアジェ課題が実施されてきた。筆者の記憶では、学力的に「9歳—10歳のカベ」で躓いている子どもが必ずしもピアジェ課題（視知覚空間の保存課題）で困難をしめすわけではなく、知的発達とは相対的に独立している学力問題が聴覚障害の特徴と指摘されていた。この場合、知的発達とは何か、ピアジェ課題により知的発達の何が明らかにされるのかも検討される必要があるが、聴覚障害で検討されてきた「9歳—10歳のカベ」が「軽度」知的障害の問題とどのように関連するのか、考えてみる必

要があろう。

知的障害については、ピアジェ課題で想定される知的発達段階において遅れ（障害）があり、学力にも強い影響を与えていると考えられる。両者は相互に関連しており、学力保障を通しながらの知的発達の向上も考えることができる。

知的障害の「9歳—10歳のカベ」は、成人期の「軽度」知的障害の特徴をシンボライズした用語であると考えられる。小学校等の学齢期「軽度」知的障害の知的発達と障害の実態とは直接関わらないが、知的発達は連続する質的段階のつながりと考え、「9歳—10歳」の発達がどのような過程を経て、あるいは、「9歳—10歳」の発達を可能にする子どもの内的条件がどのように準備されるのか（前述した、田中（昌）によれば、先行する発達段階における発達の原動力の誕生）、さらには、知的障害の子どもの内的条件はどのような特徴をもっているのか等の検討が求められる。学齢期と成人期の発達と障害の関連性の検討である。

③ 「9歳—10歳」期の人格発達について

「9歳—10歳」の発達（健常児）について、加藤（1991）は、従来の知的発達に焦点をあてた研究とは別に「社会的自己の形成」に関する田中（昌）の考えに依拠し、「周囲との関係で自分をとらえるということです。自分の周囲に対する認識が高まってきて、身近な社会の中の自分の位置みたいなものをとらえる力がついてくる」と紹介し、この期の仲間関係や家族関係等における体験と学習の大切さを指摘している。田中（昌）と加藤の指摘は、「9歳—10歳」の発達をどのようにとらえるか、改めて提起したものと受けとめることができる。

本稿で紹介した副島（2013）の成人期「軽度」知的障害の人の生活におけるさまざまな問題も、この期の発達と障害と関連づけてとらえることが可能である。

また、本稿で紹介した坂元（1979）に代表される1980年前後の子どもの発達と教育に関する論文も「軽度」知的障害の理解にとって重要である。坂元については先に紹介したが、この時期の発達の特徴について、ワロンの「多価」的人格を援用しながら、『少年らしさ』は、少年が内面にたくわえていく諸機能・諸能力を、彼がとりむすぶ人間関係と諸活動のなかでどう発揮し、さらに新しい活動にどう現実化していくか、そして、それらを次第に彼自身の内面の諸活動の目的・動機（何のために何をめざして行動するか意識）の体系をつくっていくためにどう動員していくかにしたがって決まってくる。だが、そうはいっても、・・・少年がとりむすぶ人間関係と諸活動はまだ多価的であり、青年期におけるように、価値的にそれらを統一する方向をまだ向いておらず、したがって、少年の内面に形成される目的と動機の系もそれぞれがまだ即時的に存在し

ていることが多い。少年前期においては、やがて対立矛盾しあうはずの目的—動機—の系が同時に存在していたり、分化していくべき目的—動機—の系がまだ未分化である場合が少なくない。これが多価的な人間関係が彼らの人格の上に刻印している特性である」と論じている。そして、この期の価値意識形成への関わりとして、「一方で、子どもが、具体的な生活場面でどのような具体的な行動の選択をしているかをふまえて、より人間的な生活をめざして、どうすべきかを彼にリアルにつかませる働きかけでなければならない。同時に、それは彼自身が内面的な葛藤を、次第により高い目的や動機で統一し彼自身が自主的な価値判断を身につけていけるように、なにより彼の認識能力を発達させるものでなければならない」^{※2}と指摘している。坂元等の論述は、古典的と評されることもあるが、関連資料を渉猟し、社会的条件をも勘案しつつ真剣に子どもの発達と教育の本質を究明しようとした、今日においても学ぶべきことが多い労作である。

④ 「軽度」知的障害と教育支援について

支援については、学校卒業後の社会教育（例えば、手をつなぐ親の会「自立生活ハンドブックⅡ」、1994^{※3}）を含め生活に根ざした経験と学習の継続性が必要と考えるが、「9歳—10歳」の発達とそれに連動する発達との関係を生涯発達と教育の観点から考慮し、学齢期から系統的に支援する、本人の主体性を尊重したシステムの検討も必要である。

また、知的障害における「9歳—10歳」の発達と障害に関する問題は、ややもすれば、発達の高次化（「縦への発達」）に焦点があてられやすいが、子どもの特性や個人差も重視した人格的広がり（「横への発達」）にも注目し、教育的関わりとして大切にしていける必要がある。先にヴィゴツキーの、知的障害の児童に対する抽象的思考の教育の重要性を紹介したが、一方で、彼は、個人の特性を重視した具体的思考における論理的思考（ヴィゴツキーは、言及していないが、ピアジェの知能の発達段階の「具体的操作期」の「可逆操作」と重なるのではないかと考えられる。通常発達で言えば、7歳から9歳頃までに該当する）の発達と教育についても言及している。また、このような特性を生かした職業教育についても触れている。これらは、知的障害の特性を考慮した「横への発達」を配慮した自己実現の支援と現在なら考えられる。ヴィゴツキーは夭逝したため知的障害の発達と教育について、このような視点を深化させることはできなかったが、知的障害の具体的思考における論理的思考の発達の可能性、ならびにこのような特性を生かした知的障害の教育の大切さの指摘は今日においても貴重である。また、「軽度」知的障害の議論を深めるために学ぶことが多い論でもある。同時に、ヴィゴツキーの生活

概念と科学的概念の関係に関する発達の考究は、「軽度」知的障害の子どもの学力保障の意味と発達を先導する教育を考察する上でも大切である。渡邊、他（2017）の著作も、この文脈でとらえることが可能である。

文献

- 加藤直樹、川崎広和、森原都（1978）「九、十歳頃の発達と教育に関する研究」、障害者問題研究、14号、22—34頁
- 加藤直樹（1987）「少年期の壁をこえる 一九、十歳の節を大切に—」、新日本出版社
- 加藤直樹（1991）「九、十歳は飛躍の時期」、月刊「どの子も伸びる」、部落問題研究所
- カーク、ジョンソン（1967）「精神薄弱の教育」、伊藤隆二（訳）、日本文化科学社
- 日下正一（1989）「九、十歳の壁論と発達心理学的課題」、長野短期大学紀要、44号、95—104頁
- 黒田吉孝（2019）「ヴィゴツキーの知的障害論における補償概念の意味」、びわこ学院大学・びわこ学院短期大学部研究紀要、第11号（掲載予定）
- 副島忠義（2013）「空と海 信楽の実践から」、ゆじょんと
- 坂元忠芳（1979）「少年期における発達の特徴と教育」、岩波講座 子どもの発達と教育5、少年期 発達段階と教育2、1—54頁
- 清水貞夫（1994）「『軽度精神遅滞』概念の学校教育学的妥当性について」、障害者問題研究、22巻第1号、4—16頁
- 清水貞夫（1998）「『軽度』精神遅滞の教育計画」、田研出版
- 園原太郎、岡本夏木（1979）「能力の形成と子どもの世界の成立—学童期」、岩波講座 子どもの発達と教育3、151—175頁
- 田中昌人（1977）「発達における「階層」概念の導入について 京都大学教育学部紀要 23、1-13
- 田中昌人（1980）「人間発達の理論」、青木書店
- 手をつなぐ親の会（1994）「自立生活ハンドブックⅡ」、手をつなぐ親の会発行
- ヴィゴツキー、L. S.（1935）「知的障害の問題」、柴田・宮坂（訳）、「ヴィゴツキー障害児発達・教育論集」、新読書社（2006）、102—134頁
- 脇中起余子（2009）「聴覚障害教育 これまでとこれから：コミュニケーション論争・9歳の壁・障害認識を中心に」、北大路書房
- 脇中起余子（2013）「『9歳の壁』を越えるために：生活言語から学習言語への移行を考える」
- 渡邊健治、他（2014）「知的障害教育における学力問題」、

ジアース教育社

渡邊健治、他（2017）「知的障害教育における生きる力
と学力形成のための教科指導」、ジアース教育社

Ziegler, E. & Hodapp, R. M. (1989) Understanding mental
retardation. Cambridge University
Press.

※1 副島は、信楽通勤寮では、社会的自立を目ざし2～3年で卒業する支援態勢を取っていると言う。そして在寮中にお金を貯めて（30万円目標）おかないと卒業時にアパート契約ができず、また、テレビやエアコン、冷蔵庫も社会的自立に必要であると述べている。そして、卒業後は、障害基礎年金（6万5千円）を得れば給料10万円前後と合わせて経済的条件として社会的自立が可能であると指摘している。通勤寮制度は、グループホーム制度ができたこともあり障害者福祉法から障害者自立支援法への法改正で廃止になった。

※2 坂元と重なる論として、園原、岡本（1979）の、この期の学校での学習活動（知識や技能の習得）の特徴として、「外から要求されるだけでなく、子ども自身が積極的にそれに自分を適応させていこうとする。・・・ヴィゴツキーのことばを今一度引くならば、『あらゆる活動の最高の緊張』を必要とする。それは強い目的指向性をもって、その達成のために自己を統制し、持続的に自己を鼓舞し推進していくことを必要とする。意欲的態度の形成が、この期の人格形成の中心課題となるのはこのためである。そこでは、それまでの単に欲求が満たされるか満たされぬかということによる快・不快が、感情生活の基調音になるのではなく、目標を自分の力で達成しえたか否かという達成感のもたらす自己の充実や喜び、失敗にともなう落胆や口惜しさが子どもの生活を多彩にいろどっている。また、こうした意欲や感情は、当然自己の能力への関心とつらなり、そこに自己認識的側面を含んでくる。有能さへのあこがれや自信、劣等感が交錯しはじめるのもこの時期の中頃である」とする論がある。園原、岡本は、エリクソンがこの時期の特徴としてあげている「勤勉感対劣等感」の発達の危機を意識しながら論を展開している。

※3 このハンドブックでは、自己理解支援の一つとして、知的障害があっても「どうどうと生きよう」を目標にあげている。この目標達成のためには社会の知的障害、ならびに知的障害のある人への理解が前提になる。

「子どもと表現Ⅰ」の授業研究

～附属園でのペープサート発表を通して～

A study on the lessons related to children's art expression activities

内山 育子*・山成 昭世*

びわこ学院大学・子ども福祉学科は保育者養成のために、音楽・造形の基礎力を身に着ける授業「子どもと表現Ⅰ」を開講している。音楽は歌うこと、ピアノ基礎、身近な環境音を探すことから気付きを学び、造形は保育現場でよく使用されている絵具やパスを使ったさまざまな技法を学び、双方の学びを総合的表現のまとめとして園児の前でペープサート発表を実践した。発表後の学生の振り返りから幼児の反応や共感するなど幼児を理解するための保育者としての視線もうかがうことができた。本論文は音楽・造形分野の取り組みと、学生が幼児理解をする一助となった授業について述べる。

〔キーワード：ペープサート、音楽・造形、保育内容表現、幼児理解〕

1. はじめに

2009 年 4 月にびわこ学院大学は教育福祉学部を立ち上げた。その学科の一つ子ども学科に子ども教育コースと子ども福祉コースがあり幼稚園教諭、保育士、小学校教諭、養護教諭の免許、資格を取得できる養成校として開学した。開学時から東近江地域に密着した大学である。

2000 年から 2013 年までは「子どもと表現」の授業は 15 回授業の中で造形・音楽が一体化した授業が行われていた。その後、2015 年から 2017 年の 3 年間は、「子どもと表現（造形）」と「子どもと表現（音楽）」に分かれ、各分野での基本技術の習得に特化した授業が展開されてきた。しかし、2018 年カリキュラム改正に伴い、2013 年度のように再度一本化されることとなった。

2018 年度から開講されている「子どもと表現Ⅰ」は 1 回生の秋学期に開講される。その時期の学生は保育に対する意識や関心は高いとは言えない。授業を展開するにあたり担当教員は学生の現状や他教科との関連性を検討し、音楽と造形の総合的な表現を体験し幼児理解の手掛かりとなるような授業を検討した。

2. 実践(研究)目的

授業の目的は子どもの表現活動を指導・支援する保育者として必要な知識、技能を習得し、音楽的、造形的感性を養い、幼児の表現活動を促すため最終的に模擬保育を実施する。幼児理解を促し具体的な環境設定や支援のあり方について考えることができたとした。

3. 授業内容

(1) 授業計画

音楽と造形の基礎をバランスよく展開するために 2018 年表¹⁾と 2019 年表²⁾の授業の計画を立てた。2019 年は 2018 年の振り返り反映し計画した。(表 1.2)

表 1) 2018 年授業内容「子どもと表現Ⅰ」

授業回数	2018 年度 授業予定
	履修者 A 15 名 B 19 名
①	ガイダンス 合同授業
②	A 造形① 絵具やパスによる表現
③	B 音楽①リズム表現
④	ピアノ表現 合同授業 (3 回以降合同クラス)
⑤	A 造形② 絵具やパスによる表現
⑥	B 音楽②効果表現
⑦	A 造形③立体表現
⑧	B 音楽③
⑨	A 音楽①リズム表現
⑩	B 造形① 絵具やパスによる表現
⑪	A 音楽②効果表現
⑫	B 造形② 絵具やパスによる表現
⑬	A 音楽③
⑭	B 造形③ 立体表現
⑮	今後の取り組みについて
⑯	これまでの学習内容を活かした発表(模擬保育)を考える (1) ★ペープサートの原案作りと制作
⑰	これまでの学習内容を活かした発表(模擬保育)を考える (2)

	★造形と音響
⑫	模擬保育指導案作成 (1) ★ペープサート練習
⑬	模擬保育指導案修正 (2) ★ICT 機器を活用しリハーサルを記録し振り返る
⑭	模擬保育 ★「こども園あつぷる」で実践発表
⑮	振り返りとまとめ

【造形】

デカルコマニー(合わせ絵)・ストリング(糸引き絵)・ビー玉転がし絵
マーブリング(墨流し)・吹き絵・スクラッチ・フロッターージュ
紙造形の基礎技法の研究

【音楽】

ピアノ基礎 (ハ長調・ト長調・ニ長調・ヘ長調・変ロ長調スケール)
生活の歌・童謡・唱歌の歌唱指導、手遊び
弾き歌い
環境音・生活音の発見 (効果音探し)

表2) 2019 年「子どもと表現 I」授業内容

授業回数	2019 年度	履修者 1 回生 40 名
①	ガイダンス	
②	A 音楽	B 造形
③	音 楽	
④	A 造形	B 音楽
⑤	音楽発表 AB クラス (5 回以降合同クラス)	
⑥～⑨	年齢を考慮したシナリオ作り 造形表現、言葉の表現、音楽表現を総合的に考えて構想を練る 12 月に保育者を理解する手がかりとしたオープンキャンパス開催に向けて「聖劇」チームの結成する	
	聖劇 クリスマスペープサート 「イエスキリストの聖誕」	
⑩～⑫	他グループ作業	
⑬	本番発表に向けてリハーサル	
⑭	「こども園あつぷる」で実践発表 発表 ICT 機器を使い記録する	
⑮	ICT 機器による記録をもとに振り返り まとめ	

【造形】

デカルコマニー(合わせ絵)・ストリング(糸引き絵)・ビー玉転がし絵
フロッターージュ・ステンシル

【音楽】

ピアノ基礎 初心者 指の動かし方 経験者 弾き歌い
コードによる伴奏付け
生活の歌・童謡・唱歌の歌唱指導、
クラスメイト全員の前での手遊び発表
環境音・生活音の発見 (効果音探し)

(2) 音楽

本学の特徴としてクラスの 1/3 の学生がピアノを弾いたことがなく、譜読のできない学生に関しては、半数に及ぶ。音楽表現をするに於いての基礎部分の欠落は大きな痛手となる。まずはト音記号、ヘ音記号の読み方を習得した。遊びながら覚えられるように、トランプ状になった音符カードを使用し、目標タイム内に読めるようにする。この時、覚える作業は個人ですが、タイムを計測する際には 2 人で行う。2 人で行うことにより「負けたくない」という気持ちが学生間で芽生え、良い影響を与えていると考えられる。

楽譜に慣れてきたら、次はピアノを弾くことを始める。しかし幼少期にピアノに触れていない学生は、どこにドの音があるのか、また、楽譜に書かれているドがどの高さのドであるかもわからない状態である。初めは一斉に説明するが、やはりピアノは個々に見なくては指導できないものである。で、個々に聴いて指導をする。

教材には、メロディーと歌詞、コードが書かれているものを使用している。初心者には 2 段の楽譜を読み解くことが、かなりの困難であることから、コード譜を使用する。

ハ長調・ト長調・ヘ長調から各 1 曲ずつ学生自ら選び、まずは、ピアノのみを練習し、仕上げ時には弾き歌いができるようにする。

次に、手遊び^(資料3)を 3 つ習得してくるよう宿題を出し、翌週、クラス全員の前で 3 つの中から教員が 1 つ指名して発表する。クラス全員の前で歌うという行為は、学生にとってかなり苦痛である。しかし筆者は、教員という職業上、人前で大きな声を出し、人を引き付けることができなくてはならないと考えており、1 年生の早い時期から、大勢の前での発表を学生に課している。

歌唱においては、童謡・唱歌 20 曲を暗譜し試験当日 20 曲より、自分が歌う 1 人前にくじを引き、前の人が歌っている間のみ楽譜を確認して良い。選んだ曲をクラス全員の前で歌唱する。手遊び同様、学生には大変なプレッシャーを与えることとなる。

環境音・自然音^(資料4)を 10 個見つけて録音してくる。このことで普段気にしなかった音や、風の音、水の音、枯葉の音などを意識することを身に着けて欲しいと考える。また、子どもたちの些細な変化に気づくための練習でもある。

(3) 造形

保育者や教育者をめざす学生の中には造形表現に苦手意識を持ち絵に表すことや形に表すことに劣等感を抱えていることが多い。色や形に表すことにこだわらない絵の具やパスを使ったさまざまな技法による表現はモダンテクニックといわれ、偶然できた色や形から意外性や面白さを感じ取り造形美を発見することができる。これらの技法は幼稚園・保育園・小学校の図画工作科や表現領域でも多く取り上げられている。身近にある材料で、これらを使ったさまざまな技法は幼児から高齢者まで手軽に楽しむことができる。

絵本「はらぺこあおむし」の作者エリック・カールは、さまざまな技法で制作された創作色紙を用いてコラージュ技法で絵本を多数制作している。シュルレアリスム作家を代表するマックス・エルンストは1920年にフロッタージュやドリッピングの技法を用いて幻想的な絵画を制作した。エルンストにとってデカルコマニーやフロッタージュによる偶然の造形表現は、作家の想像力を刺激し創作を駆り立てイメージの源を与えるものであった。ジャクソン・ポロックは1912年アメリカ生まれのアクションペインティングを代表する画家。1984年頃に床に強大なキャンバスを広げた上に筆を用いずに絵の具を垂らしながら布の上を歩き回り、ドリッピング技法で絵の具のたれ落ちる絵の具の軌跡の重なりを表現した。画面いっぱいに絵の具のしたたり落ちた痕跡が重なり層になり、その作品は鑑賞者を圧倒した。「One(No. 31)」1950年はポロックの代表作といえる。このように芸術家から保育や教育の場で用いられているさまざまな技法を用いた造形の表現力は広く深い。

具体的なものを描く緊張感から解放され絵の具やパスを使って線を引いたり、点を打ったり、手指で描いたり、造形遊び的な活動を通して試行錯誤のなかで表現する活動は、学生にとって興味深く新しい造形表現との出会いと発見になる。また、自らが体験することによって、子どもの素朴な身体的リズム感や感情表現と結びつき子どもの自発的な造形活動を知る手がかりとなるのではないかと考える。授業で取り上げた技法について述べる。

①絵具やパスを使って平面に表す

さまざまな技法は簡単に取り組み機械的に制作されるため、量産されやすく単なる経験に終わる傾向が強い。造形の面白さ、不思議さ、意外性を味わうために単なる経験に終わらせないように適切な指導が必要である。単純な技法を試行錯誤し繰り返す中で、表現の多様性を発見し面白さに気づき、躍動感やリズム感が表現できる。筆者の指導上留意点を述べる。

【デカルコマニー】左右対称の構図。二つ折の紙の反面に絵の具を置き合わせて開いた時の偶然性の面白さを味わう。折り方を工夫して数回試してより複雑な造形表現を楽しんでもよい。絵の具の濃度（濃い、薄い）や、用紙の折り方（縦、横、斜め）を工夫することでより複雑な表現ができる。デカルコマニーは偶然性と左右対称が特徴である。成功させるために絵の具の乾燥に注意する。

【ストリング】左右対称の構図。絵の具を含んだ糸を引っ張りできた痕跡を楽しむ。糸の太さや糸を引き出す方向を工夫する。糸を引き出す時に紙面を平板状の物で軽く押さえ水平に引きぬくとより一層美しい軌跡が残る。

【吹き絵】絵の具を画用紙の上に落とし、口あるいはストローを使って息を吹きかける。噴出す方向を工夫して絵の具を吹き散らしても良い。

【バティック】インドネシアの染色技法名が由来。クレパスの油分に水性絵の具の水分がはじく。連続模様が効果的でクレパスで鮮やかな色の模様を描きその上を黒い絵の具を塗りパスをはじかせることでよりよい効果が得られる。

【スクラッチ】数色の鮮やかな色のパスで地塗りした上に黒のクレパスを用いて塗りつぶす。先のとがった割り箸ペンや櫛を使用してひっかき下の色を浮かび上がらせ絵を描く。引っかく道具を工夫することによって模様の変化を楽しむ。

【フロッタージュ】樹木の木肌の表面や葉脈、コインや建造物のプレート、マンホールのふたなど身近な凹凸のある物に紙をあて上からパスを用いて模様をこすり出す

【マーブリング】墨汁や市販されている溶液を使うと簡単に美しいマーブル模様が写し出される。写し取った後、すぐに用紙を水洗し余分な絵の具を洗い流すと鮮明なマーブル模様となる。

②紙造形の技法研究

画用紙にとがったもので無数の穴をあける、しわを寄せる、折りたたむ、ちぎる、丸めるなど手を加える。

(4) 音楽・造形の総合的な発表

1 回生の秋学期に開講される「子どもと表現Ⅰ」で模擬授業を展開するには時期尚早の感があり、音楽と造形の基礎学習を反映しグループで園児に向けてペープサートを発表することとした。

造形表現ではキャラクターは使用しない。視覚に訴えた登場物に動きと、大きさの変化を表現する。パスや絵具を使った様々な技法を応用することを条件とした。

音楽ではなるべく生演奏できるものは生演奏する。キーボードで管弦打楽器の音を使用してもよい。効果音は、ICT機器に録音し使用する。加えて総合的な表現としてできるだけオリジナルなストーリーもしくは、既成のス

トリーそのままでなく一工夫した内容であること。

表3)

2018 年発表演目		2019 年発表演目	
聖 劇	高校生	聖 劇	高校生
あおむし君の一年	年 少	三匹の子ぶた	年 少
ぐりとぐら	年 中	ブレーメンの音楽隊	年 中
三枚のお札	年 長	うさぎのダンス	年 中
		ジャックとパプリカの木	年 長
		野菜の妖精さん	年 長



写真1) 2019 年 学生作品



写真2) 2019 年 表情変化と動きを加えた造形



写真3) 2019 年 学生作品

注:2019 年度の授業内容は2018 年度をもとに行った。2019 年度は、登場物の大きさに大小の変化、登場物の視線の方向の変化と手足の動きを加える、色や形の変化が分かる造形、言葉の抑揚やメリハリある演出等を課題とした。



写真4) 2019 年 発表風景

5. 考察と今後の課題

限られた時間内の活動はオリジナルなストーリー創作には無理があり既成のストーリーに変化を加えたものが多くなった。学生の振り返りから全体を通してグループ活動となる部分が多く、個人の参加度には温度差があった。しかし、温度差はあるものの活動を通して仲間同士と取るコミュニケーションの大切さ、他者と協同し成功した達成感を感じることができていた。造形は絵具やパスを使った基礎的な学びをもとに、指導者のアドバイスを受けて造形表現を試そうとはするが積極的に取り入れようとする意識は薄かった。そのため表現は変化に乏しく模倣の部分が多かったことは否めない。この2回の取り組みで目標とする基礎を身につけ、発想や構想の能力を高め、応用力を発揮するにいたらない点も多く、このことから指導者が場面に応じた適切なアドバイスを与えることがより重要である。2019 年度は前年の工夫や反省を活かして大きさの変化や動きなどにチャレンジするなどの工夫が随所に見られた。

ペープサートを発表することで授業内では体験できない非日常な鑑賞の場を設けることできた。自身の発表を客観的に振り返り、他のグループの表現の特徴をつかむ観察力も見られた。保育の場での1回生の体験や経験は少ないが保育者としての自覚や意識の芽生えもあり、未熟ではあるが保育者としての態度で実践に臨んでいた。「ペープサートを動かすと子どもも揺れる。」「一緒に歌うのもっと楽しい」など幼児の瑞々しい感性をキャッチし、共感することをつかみ、幼児理解の一助になったのではないかと考える。

2 年間の取り組みから、音楽・造形ともに学生の体験や学びや技術に個人差は思ったより大きかった。細やかな個人指導とはならなかったが、ペープサート発表に向

けてグループ活動は学生相互に刺激を与え、個人指導にはない、仲間との協力やコミュニケーションの大切さを学んでいた。

今後の課題として基礎技術を習得できる単独の授業科目が1回生春学期に設置されることが望ましいが、いずれの養成校も実習やボランティア、教職関連科目との関係で一朝一夕には実現できない。一方法として本学では、子ども学科の1・2回生が協同して、大学祭のイベント「わくわくフェスタ」で地域の子どもを招待し開催している。そのイベントから得られた体験を活かし、秋学期に開講される「子どもと表現Ⅰ」の流れに活かすことも有効な方法である。

4回生秋になるとすべての実習を終え保育者としての自覚や理想とする保育者像を抱く時期である。その時期に開講される「子どもと表現Ⅱ」では1回生の「子どもと表現Ⅰ」での音楽と造形の基礎学習をベースにした、保育内容を学生が主体的に考え、実践・実行できる授業内容につないでいきたい。そのために「子どもと表現Ⅰ」の基礎を学び身に着ける授業のさらなる検討が必要である。

尚、本論文は2020年2月に日本保育学会九州・沖縄地区第4回研究会でポスター発表した内容を深め考察したものである。

参考文献

- ・『幼稚園教育要領』『保育所・保育指針』『認定こども園指導要領』
- ・福田隆真・福本謹一・茂木一司『美術教育の基礎知識』建帛社（2010）
- ・井口 太『最新・幼児の音楽教育』朝日出版社（2018）
- ・吉永早苗 無藤隆監修『子どもの音感受の世界』萌文書林（2016）
- ・山成昭世 京都聖母女学院短期大学研究紀要46集（2017）『さまざまな技法で平面に表す造形表現について』

2018年振り返りのまとめ（資料1）

実施日：2019年1月12日

1. 工夫点

- ・遠くから見てもわかりやすい色の着色
- ・透明感を出すための着色
- ・立体感ある表現(聖劇)
- ・笑い声の工夫(三枚のお札)
- ・ペープサートの向きを変えたり、お辞儀をさせたり、あとずさりさせるなど動きを加えることで心情を表現することに特に注意した
- ・意識的に大きく動かした
- ・せりふはゆっくり読むように意識的に心がけた
- ・ただゆっくり読むのではなく「意味」が伝わるよう丁寧に読んだ
- ・せりふは登場人物になりきり、抑揚をつける
- ・「ぐり」がいまここにいて話しているように臨場感を出すための自然な演習
- ・登場人物の感情やきもちを声で表す工夫
- ・身近な曲を流すと子どもの反応が良い

2. 反省点

- ・声には工夫したが動きが伴っていなかった
- ・ナレーターの時に子どもに問いかけする場面があったら子どもが物語に入り込める演出ができたと思う
- ・ICT 機器をうまく使いこなすことができなかった
ブルーチューブ ユーチューブ音楽

3. 子どもの前で演じてみてわかったこと

- ・人前で話すむづかしさ
- ・作業にかかるのが遅く制作に時間をかけることができなかった。早めのとりかかり子どもの興味を引く仕掛けが作れたと思う。
- ・自分たちの考えた演出音楽に子どもが反応してくれたのがうれしかった
- ・子どもになじみある店に使われている曲を流したら「あっ〇〇堂や!」「お買い物するところや」と反応してくれた。聞きなれた曲や音が流れると興味を示す
- ・演じる側が音楽に合わせて揺れると子供も一緒に揺れる
- ・現実にはない場面（ホットケーキが揺れる）に子どもは不思議がる
- ・子どもが反応してくれたことがうれしかったがもう少し子どものペースを考えた演出が必要

- ・子どもの発する言葉が場面ごとに変わるので子どもの反応を聞きながら進めていくと上演者も楽しい

4. 今後の課題

- ・人前で話すときの音量や聞き取りやすさ
- ・歌は演者も一緒に歌う
- ・セリフをもっと感情をこめて読む練習
- ・音響の工夫
- ・ペープサートの動かし方の工夫
- ・誰かに頼りっぱなしになり積極的に参加しなかった
- ・練習時間の不足コミュニケーションの不足を反省
- ・子どもを退屈させない工夫など一緒にできる演出
- ・歌の出だしが小さかったので、はっきり最初のことを歌えるようにする。
- ・想定しイメージして十分に練習したが、実際に子どもの前で出ると緊張し、想定外のことも起きたのでむづかしかった。
- ・美術・音楽を融合させる意識をしっかりと持ち制作前から計画的に取り掛かる
- ・計画的な取り組みが音楽・美術のそれぞれの表現をより有効に行える
- ・卵を割るところは割れるようにするとか（音や造形）、子どもに聞く表現を入れるともっと良くなったのではないかと思う。
- ・人形を出すタイミング、動きの強弱 観客の視線を意識
- ・工夫を重ねることや、演じる時に観客を意識して演じることは、保育士として園児をひきつけることに役立つ
- ・演じているときに子どもの反応を見れなかったので、反応を見るようにしたい
- ・子どもがきちんと理解できるスピードで進める。
- ・ただ言葉を発するスピードを遅くするのではなく、言葉一つ一つをゆっくり丁寧に読む
- ・ペープサートの大形の大小（巨人と小人）を意識し子どもが見た目でわかる物語（造形）
- ・布を使ったり紙袋を使ったり素材と造形の工夫（造形）
- ・子どもの前で発表することで 自分たちだけでは気付くことができなかったことに気付いた

2019年度 振り返りのまとめ（資料2）

実施日：2020年1月14日

1. 工夫点

- ・うさぎのダンスの時にダンスを踊っているように見せるためにうさぎの足を動かせるようにした。
 - ・うさぎやたぬき、きつねの毛を表現するためにクレヨンを使ってはじき絵で表現した。
 - ・草を表現するために1本1本作った。
 - ・変身のときに隠すために綿を使って煙を表現した。
 - ・月の感じを出すために緩衝材を使いその他、ステンシルという技法を試した。
 - ・遠くからでも分かりやすいよう全体的に大きめに作るように気を付けた。
 - ・声を大きく出すだけでなく抑揚を付けてセリフを読むようにした。
 - ・物語を通して、好き嫌いなく食べるように呼びかけた。
 - ・葉っぱを布で作って、いろんな葉っぱに張り替えられるようにした。
 - ・表情や向きが現実的になるように2枚ずつ裏表作った。
 - ・効果音をたくさん使って、話の世界に入り込みやすいようにした。
 - ・色が分かりやすいように、原色に近い濃い色を使用。
 - ・元の歌詞を物語に沿うように変えた。
 - ・楽器を使用した。（ハンドベル）
 - ・クレヨンや色鉛筆で色を塗ってから絵具を塗ったことで、ツヤや色のグラデーションが美しく表現できた。
 - ・制作を分担して行った。
 - ・歌の歌詞を物語に沿って変えた。
 - ・声色を工夫した。
 - ・床の割れる演出を行った。
 - ・子どもに合わせた内容にするため台本を一から作った。（好き嫌いをしない、友達と喧嘩しないように等のメッセージ性を持たせた）
 - ・おじいさんの髪の毛に綿を使用してモサモサ感を出した。
 - ・木が大きく伸びていくのを表現するために、木を2本作り、成長の様子を演出した。
- ### 2. 子どもの前で演じてわかったこと
- ・最初にもっと気を引き付けるような工夫を考えたらよかった。
 - ・セリフに「お城で・・・」とあったが背景は変わらないままであった。子どもから「あれ、お城

が見えない」と言われ、場所を示す造形物を作ればよかった。

- ・想定外のトラブルが起こるのである程度の予想をする必要がある。
- ・年中の子どもたちは「頭でたー」とか見たものに直感的に反応していたので、絵を面白おかしくするともっとウケるかもしれない。
- ・いつもと違う緊張感があり、もっと経験や練習の必要がある。
- ・子どもに静かに集中して観てもらうためには、少しのミスもしてはいけないと分かった。なぜなら、子どもは少しのことでも気づいてつまこんでくるから。
- ・子どもの集中力を維持させることは、難しかった。
- ・想像より子どもが細かい所まで指摘してきて、そこまで考えなければならなかった。
- ・子どもと一緒に歌ったり、セリフを復唱したり参加した方が、子どもの興味が持続する。
- ・変身したり食べ物が出てきたところなどちょっとしたことでも反応し言葉に出してくれるので、声の大小や物の動きを少し変えるだけで子どもの反応が変わることが分かった。
- ・間がありすぎると子どもが困惑すること。
- ・臨機応変な対応をとるのは難しい。
- ・何に対しても事前準備が大切。

3. 反省と今後の課題

- ・大きな声で言っていたつもりだが、自分が思っている以上に大きな声で言わなければ伝わらない。
- ・変身のかけ声はもっとゆっくり言えば子どもに参加してもらえた。参加してもらえたらもっと楽しんでもらえたと思う。
- ・タイミングよくする練習がもった必要。
- ・歌声が聞こえなかったのもう少し練習するべきだった。
- ・子どもたちが物語の世界に入り込みやすいようにもう少し一人一人が役になりきって抑揚をつけて読むべきだった。
- ・自分から動いてじぶんで考えることが大切だと改めて思った。
- ・ピアノは弾けないからじゃなくて少しでも弾く姿勢をもって練習すればよかった。
- ・テーブルを覆っている布が途中で落ちてしまったので落ちないようにはじめに確認しなくてはいけなかった。
- ・子どもが大きな声で歌ってくれた時に、ペープサートを合わせて揺らしたりすればよかった。
- ・子どもが期待感を持つ演出。

手遊び（資料3）

2018年度 3つ以上人前で発表できるように練習して
くることという課題

2018 年	（一人3曲以上46名提出） 手遊び	人数	46人に 対する%
1	グーチョキパーで何作ろう	31	67%
2	ひげじいさん	21	52%
3	糸巻	13	28%
4	茶つぼ	12	26%
5	お弁当箱	12	26%
6	アルプス一万尺	7	15%
7	キャベツの中から	5	11%
8	むすんでひらいて	4	9%
9	パン屋さんにお買い物	3	7%
10	やきいもグーチャーパー	3	7%
11	3匹のこぶた	2	4%
12	アンパンマン	2	4%
13	ディズニーの数え歌	2	4%
14	かぼちゃの種	2	4%
15	大きな栗の木の下で	2	4%
16	大きくなったら何になる	2	4%
17	手をたたきましょう	1	2%
18	1匹のねずみ	1	2%
19	幸せなら手をたたこう	1	2%
20	一本橋こちょこちょ	1	2%
21	みかんの花咲くおか	1	2%
22	大阪うまいもんの歌	1	2%
23	手をたたきましょう	1	2%
24	松ぼっくり	1	2%
25	かなづちトントン	1	2%
26	パンダうさぎコアラ	1	2%
27	わにの家族	1	2%

2019年度 5つ以上人前で発表できるよう練習して
くることという課題

2019 年	（一人5曲以上35名提出） 手遊び	人数	35人に 対する%
1	お弁当箱	31	89%
2	ひげじいさん	24	69%
3	グーチョキパー	19	54%
4	大きな栗の木の下で	14	40%
5	キャベツの中から	13	37%
6	やきいもグーチャーパー	11	31%
7	わにの家族	10	29%
8	はじまるよ	9	26%
9	げんこつ山のたぬきさん	8	23%
10	ミッキーマウスマーチ	8	23%
11	糸巻	6	17%
12	茶つぼ	6	17%
13	まほうのゆび	5	14%
14	パンダうさぎコアラ	5	14%
15	ピクニック	5	14%
16	アンパンマン	4	11%
17	ピカチュウ	4	11%
18	こぶたむきつねこ	3	9%
19	あたま・かた・ひざポン	3	9%
20	おおきなたいこ	3	9%
21	幸せなら手をたたこう	3	9%
22	納豆納豆ねーばねば	2	6%
23	大阪うまいもんの歌	2	6%
24	コンコンきつね	2	6%
25	ミックスジュース	2	6%
26	カレーライス	2	6%
27	コンコンクシヤンのうた	2	6%
28	アルプス一万尺	2	6%
29	アルプス二万尺	2	6%
30	かぼちゃの種	2	6%
31	糸巻（クリスマスバージョン）	1	3%
32	むすんでひらいて	1	3%
33	どんぐりころころ	1	3%
34	いわしの開き	1	3%
35	ずいずいずっころばし	1	3%
36	かば	1	3%
37	でんでらりゅば	1	3%
38	おにのパンツ	1	3%
39	あんぱんしょくぱん	1	3%

2019 年度環境音調べ(資料 4)

No.	自然	人数
1	雨 (大雨含む)	18
2	風	16
3	虫	8
4	水	8
5	鳥	5
6	草むら	3
7	川	3
8	雨 (傘)	2
9	湖	1
10	猫	1
11	濁流	1
12	鈴虫	1
13	木の葉っぱ	1
14	カラス	1
15	雷	1
16	海	1

No.	環境	人数
1	水道	6
2	階段を上がる音	6
3	チャイム	5
4	話し声	4
5	改札	3
6	授業	2
7	雑音	2
8	砂利道	2
9	トイレ	1
10	金属	1
11	ピアノ	1
12	カフェの中	1
13	横断歩道の音	1
14	タイプ	1
15	子どもの声	1
16	学食	1
17	窓を開ける	1
18	物を置く	1
19	駅	1
20	踏切	1
21	お店	1
22	階段を駆け上がる	1
23	学食	1
24	電車の駅員	1
25	朝の犬の散歩	1
26	犬のご飯	1
27	犬の水	1
28	スーパーの中	1

No.	生活	人数
1	電車到着・発車・走行	18
2	ドア (扉含む)	12
3	パソコン (タイピング)	11
4	車	9
5	コンロ	8
6	ドライヤー	7
7	バイク	7
8	洗濯機	7
9	チャック	7
10	足音 (歩く・走る)	6
11	鍵	4
12	スイッチ	4
13	シャワー	4
14	階段	3
15	(3人の足音)	3
16	スリッパの足音	3
17	エンジン	3
18	ポット	3
19	ピッの音 (出欠管理)	3
20	焚火	3
21	ヒールで歩く音	2
22	ペットボトル	2
23	袋	2
24	トラック	2
25	車 (雨の日)	2
26	麺をすする音	2
27	鈴	2
28	カーテンを開ける音	2
29	机	2
31	筆箱	2
32	アラーム	2
33	JR	1
34	車内アナウンス	1
35	お茶	1
36	バス	1
37	鉛筆	1
38	カッター	1
39	スプレー	1
40	トラックの曲がる音	1
41	フライパンで焼く	1
42	炒め物	1
43	紙の音	1
44	ハサミ	1
45	小銭	1
46	ハンドドライヤー	1
47	ロッカー	1

48	笑い声	1
49	スキップ	1
50	乾燥機	1
51	歯磨き	1
52	ドアノブ	1
53	自動ドア	1
54	飴をかむ音	1
55	シャーペン	1
56	ボールペン	1
57	お湯が沸く音	1
58	電子レンジの音	1
59	電気	1
60	風鈴	1
61	ペンを探す音 (筆箱)	1
62	ページをめくる	1
63	タオル	1
64	ゴミ箱	1
65	ライター	1
66	ハサミ	1
67	コンセント	1
68	いびき	1
69	寝息	1
70	自転車	1
71	立体駐車場	1
72	せんべいを食べる	1
73	空気清浄機	1
74	電話	1
75	引き出しの音	1
76	コロコロでの掃除	1
77	お風呂の水	1

No.	その他	人数
1	コンコ	1
2	プチプチをくしゃくしゃにする音	1
3	キーホルダー	1
4	アナウンス	1
5	拍手	1
6	方向転換	1

初年次教育を対象とした学修評価に関する基礎的研究

A Basic Study of Performance Assessment: Focusing the First-year Experience of Undergraduate Education

白銀 研五*・渡辺 雅幸*

本稿は、びわこ学院大学教育福祉学部子ども学科で展開されてきた「スタディ・スキルズⅡ」を事例として、初年次教育を実施するうえで基盤となる学生の特質を省察することを目的としている。研究手法として、まず大学入門として展開される「スタディ・スキルズⅡ」の位置づけを補習教育とキャリア教育という視点から整理した。次に、パフォーマンス課題にもとづく評価結果を定量的に分析し、得点分布の傾向を検討した。さらに、クラスごとの活動について定性的な視点から考察をおこなった。以上から、個人のパフォーマンスとクラスごとの活動との関連においては、クラス活動で低く評価されたクラスの中で、個人のパフォーマンスが比較的高い学生は論理的思考において影響を受ける可能性が示唆された。

〔キーワード：初年次教育，パフォーマンス評価，ルーブリック〕

1. 大学教育で求められる能動的な学修

1991 年の大学設置基準の大綱化以降、高等教育の多様化に加え、とくに私立大学の学生の進学率が上昇した。一方、熾烈な大学受験を経験せずに入学する学生を中心に、学力や学習意欲の水準低下が保証されなくなっていることに加え、「結果としての学力よりも、それにいたる勉強の習慣自体を獲得していない学生」の入学が懸念されてきた(金子、2007、125 頁)。また、グローバル化などの社会の急速な変化に対処できる人材育成のため、今後の大学教育においては『何を教えるか』よりも『何ができるようになるか』(中央教育審議会答申、2008、23 頁)に重点があてられ、とくに学士課程教育では育成すべき資質・能力に関して、「高校までの受け身の学び」とは異なる「大学生にふさわしいより能動的・主体的な学び」(菊池、2018、20 頁)が求められるようになってきている。

こういった問題への対応として、各大学ではいわゆるアクティブラーニングの導入だけでなく、入学後、初年次教育、導入教育、補習教育などがおこなわれている。杉谷によれば、これら新入生向けの科目は 1991 年以降増加し、学生の学力低下が社会問題となった 1990 年末に急増したという(杉谷、2018、8 頁)。2016 年 12 月から 2017 年 2 月にかけて文部科学省がおこなった調査によれば、初年次教育を導入している大学は 721 大学 (97%) にのぼっている(文部科学省、2017、iv 頁)。

一方で、2014 年の中央教育審議会答申では、大学の新入生向けに実施されるさまざまな教育が混在していることが指摘されつつ、初年次教育は「高等学校で身につけるべき基礎学力の単なる補習とは一線を画すべきであり、高等学校教育から大学における学修に移行するに当たって、大学における本格的な学修への導入、より能動的な学修に必要な方法の習得等を目的とするもの」(傍点筆者)とされた。

しかし、各大学が独自に編成する教育課程において、従来想定されない多様な学生たちを対象にしつつ、「より能動的な学修」を実現するために必要な共通の「方法」を身につける科目の設定が、果たして「高等学校教育から大学における学修に移行する」ことを円滑にし、「大学における本格的な学修への導入」へと単純になり得るのだろうか。この点に関連して、杉原は初年次教育における「脱文脈化・パッケージ化」された汎用的能力の育成とそれにもなう「教養教育化」がはらむ問題点を指摘している。すなわち、初年次教育で担当する教員の専門領域とはかかわらない内容や課題が採用される傾向を背景にして、文章作法やプレゼンテーション・ディスカッション技法といった汎用的能力を育成する際、このプログラムが「大学教育の全体の中でどのような位置を占めるのか、各学問領域における学習とどのような関連を持つのかを問わずに自己完結してしまう」とし、教養自体も自己目的化するおそれがあるとしている(杉原、2010、118～119 頁)。

では、「本格的な学修への導入」として位置づけられる初

年次教育で、「より能動的な学修」を実現するために検討されるべき「文脈」とはどういったものであろうか。そこで、本稿は、びわこ学院大学（以下、本学と略）で展開されてきた「スタディ・スキルズⅡ」を事例に、学修の基盤となる本学の「文脈」を学生の特質という視角から明らかにすることを目的とする。なお、学習評価の研究としては本来評価の統一性を図るために複数の評価者における信頼性を検討する必要がある。しかし、本研究はその前段階にあり、入学時点でかなり多様な学生がいる本学の状況について、その状況の特質を「文脈」というかたちで浮かび上がらせることに焦点をあてている。また、教員らは学術以外の指導に多くの時間を割かざるを得なかった状況があり、複数の評価者が同じレポートを採点し合い調整することについて、その作業を行う合意があるわけではない。したがって、現実的な評価基準を策定するにあたっては、後述する採点作業は複数の評価者が作業を分担するかたちで進め、採点後の調整作業においてその得点の整合性を確認する手順をふんでいる。

本稿の構成は次のとおりである。第二節では、授業の概要を確認したうえで、学生に対するパフォーマンス評価の過程を整理する。第三節では、評価結果を用いて、学生の学習上の特性を導出し、第四節で、本学の初年次教育で考慮される「文脈」を考察する。

2. 「スタディ・スキルズⅡ」の位置づけ

本節では、本研究が事例とする「スタディ・スキルズⅡ」の概要を整理したうえで、事例の検討で焦点をあてるパフォーマンス評価、とくにルーブリックにもとづく評価基準に関してその作成と実施の過程を概観する。

まず、「スタディ・スキルズⅡ」の科目の位置づけとしては、教養科目のうち新入生を対象とした大学入門として設定された必修科目の1つとされている。学生は前期に開講される「スタディ・スキルズⅠ」を受講していることを前提として、本科目は後期に実施される。「スタディ・スキルズⅠ」「スタディ・スキルズⅡ」の内容は、メールの送信、ノートの手書き、大学での時間管理、文献検索・図書館利用にはじまり、口頭発表、ディベート、ポスター発表などが主なものである。また、本学教育福祉学部子ども学科は1学年が80名程度、8クラスに分かれており（注1）、1クラス10名前後で構成されている。2019年度の「スタディ・スキルズⅠ」及び「スタディ・スキルズⅡ」の活動は、このクラスに則って展開される。さらに、「スタディ・スキルズⅠ」及び「スタディ・スキルズⅡ」を含めた大学入門の授業では、クラス別のディベートや探究活動に重心が置かれ、3年次からのゼミナールで卒業研究に取り組むため基礎的な力を身につけることが企図されている。

一方で、学生の中にはセンター入試や一般入試を経験せず

に入学する学生も含まれていることと関連して、総体的に基本的な読解、記述、論理的思考に課題のある者が多い。そのため「入学前学習」として、中等教育段階の基本的な内容を振り返る活動をおこなっている。対象は本学への入学が決まった者で、入学試験の種類によって複数の「タイプ」に分けられた課題をこなす。内容は、大学での学びに関連した指定図書についての小論文の作成、古典とされる児童文学作品などを読んだうえでの紹介文の作成、加えて中等教育段階の漢字、数学、英語の問題の5つで構成されている。これをふまえて入学後の前期において展開される「スタディ・スキルズⅠ」では、「入学前学習」にもとづく確認テストを毎時間おこなっている。この活動は難易度を調整しながら「スタディ・スキルズⅡ」および2学年の大学入門まで続けられる。ただし、初年次教育である以上、内容の解説よりは、中等教育までの内容を自学自習で復習させることが意図されている。

なお、「スタディ・スキルズⅡ」が本学の初年次教育の1つであるということと関連して、「入学前学習」と連動するかたちで大学入門の授業を展開する点に関しては初年次教育と補習教育の違いを整理する必要があるだろう。補習教育は、リメディアル教育あるいは補完・補習教育とも呼ばれ、主として中等教育以下の内容を扱う授業を指す。谷川は日本リメディアル教育学会で用いられてきた概念の動向と2008年中央教育審議会答申の内容とをふまえ、初年次教育との違いを「当該科目が『単位認定可否か』」という点に見出している。そのうえで、「授業内容に中等教育以下レベルの情報が一部含まれる科目」に関しては、『補う情報』を、問う教育レベルの専門科目に中等教育内容レベル以下の補習・補完的な営みが組み込まれたものと捉えることが可能である」としている。その例として「日本語学」を挙げ、「前期中等教育レベルの活用形を教えたとしても、高等教育の補完的機能を持つため問題がなくなる。これらの科目は「初年次（教育）科目」として、大学教育の中に位置づけられる」としている（谷川、2013、58～60頁）。

「入学前学習」と連動して実施される「スタディ・スキルズⅠ」および「スタディ・スキルズⅡ」では、大学入門の科目ではない「入学前学習」は補習教育として位置づけている。またディベートや探究活動に重心をおきながら、文献の読解やレポート作成における記述に課題がある学生の状況をふまえ「高等教育の補完的機能を持つ」手立てとして確認テストをおこなっている。したがって確認テストでは、「入学前学習」の確認と中等教育の基本的な内容理解の確認という意図が込められている。

次に、同じ大学入門として位置づけられる2年次からの「キャリアデザインⅠ」及び「キャリアデザインⅡ」と、「スタディ・スキルズⅡ」との関係を整理しよう。

山田は、2007年の国立教育政策研究所の調査結果をふまえて、各大学において『学びへの導入』や『キャリア・デ

デザイン』も正課内での初年次教育として位置づけられている」こと指摘し、2001年の同じ調査と比較して「スチューデント・スキル系、自校教育を初年次教育として位置づける比率は下がる」傾向にあるとしている。それをふまえ、初年次教育が整備、標準化されつつもその多様化が進展しているとする。また、2008年の6月から7月にかけて163大学の新入生1万9332人を含む1万9661人への調査データを用いて分析をおこない、私立大学の新入生は卒業後のキャリア意識に関して国公立大学の新入生よりも高いことを示している。そのうえで、次のように指摘している。すなわち、「今後は、私立大学に限らず社会に出て働き続けることのできるいわば『持続的な職業力』育成が重要な要素として求められる『職業人を養成する』大学にとって、初年次教育とキャリア教育を近接領域として相互補完的にいかに学士課程教育プログラムを機能させるかは焦眉の急となる課題である」とする（山田、2012、42頁）。

同様の指摘は、菊池の「初年次教育は高校と大学のギャップを埋める教育であると同時に、大学での学びを社会につなげる教育としての役割を持っており、その意味で、キャリア教育としての要素も色濃く含まれている」という指摘や（菊池、2018、前掲論文、22頁）、藤本が、大学と企業が協力した初年次教育に関して述べた「初年次学生を対象とするため発表内容は思いつきレベルが多いというが、高等学校までの学習と大学での学修との違いを早々に体験し、不足する知識やスキルに気づかせるなど、今後の学修へのモチベーションを高める意味で有効な方略である」という指摘がある。とくに藤本は、重要な課題として「この方略を単発で終わらせることなく、いかにして上級学年の学修につなげることができるか」、「初年次教育としてスタートするキャリア教育と専門教育とを接続・融合する意味を大学全体で理解し、そうしたカリキュラムを構築できるか」を挙げている（藤本、2018、110頁）。

以上をふまえながら、「スタディ・スキルズⅡ」に続いて

おこなわれる「キャリアデザイン」では、初年次教育として身につけた汎用的能力、すなわち文章作法やプレゼンテーション・ディスカッション技法などを用いて探求型授業がおこなわれる。これを通して3年次のゼミナールに向けた基礎的な力を身につけさせることを目指している。したがって本研究で対象とする「スタディ・スキルズⅡ」は大学入門とされる一連の科目の中心に位置づくことになる（図1）。

なお、大学入門としての授業は前述の通り基本的にクラス単位での探究活動に重心が当てられるものの、最終的な評価では個人が作成するレポートを重視する。続く各科目においては、前の授業で作成したレポートを各人が見直すことを課題として課し、その評価が評価全体の5割を占める。つまり、クラス単位でおこなった探究活動を個人がどれだけ掘り下げられるかという点に評価の重心をおいている。

次節では実際の評価について、作成過程までを含めたルーブリックにもとづき作成した評価基準を使ったパフォーマンス評価の視点から受講する学生の特徴を分析していく。

3. パフォーマンス評価から見る学生の特徴

本節では、まずパフォーマンス評価という視点から本学学生の特徴を検討するにあたり、評価の基本事項を確認する。また、松下の研究を主としてパフォーマンス評価に関する考察を検討し、本授業で用いた評価基準についてルーブリックにもとづいて作成した過程を整理する。さらに、その評価基準を用いて析出された評価結果を分析する。以上から、本学の学生の特徴を導出する。

まず、評価のとらえかたについて、松下は、評価を「何らかの目標追求活動において、ある時点の対象の状態を目標との関係で値びみすること」としたうえで、評価資料の収集と価値判断を含み、その結果をふまえた活動の修正をとまうものであるとする。一方で、対象のもつ特性を数量化することを測定、「ほぼ管理目的に限定」して評価を定めることを

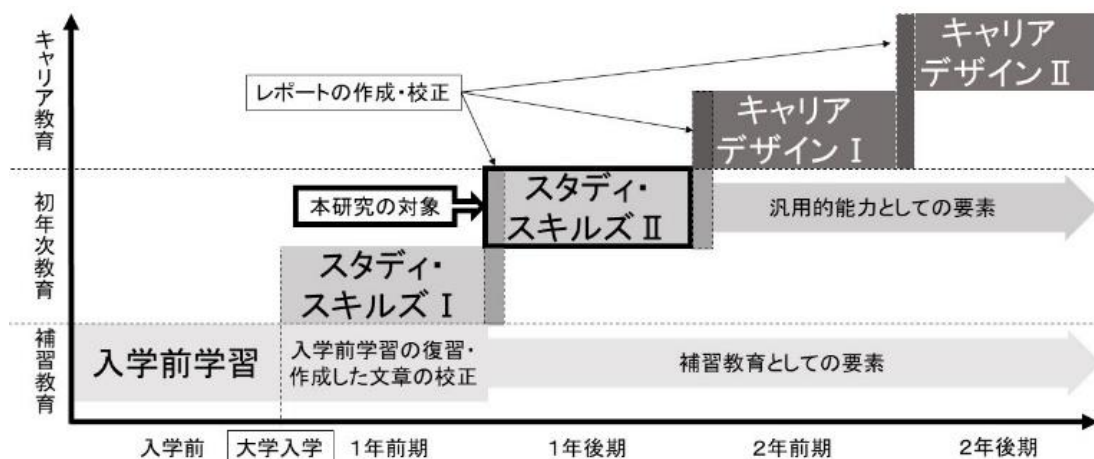


図1 「スタディ・スキルズⅡ」の位置づけ

評定とし、両者を評価とは区別している(松下、2006、25 頁)。

また、評価と関連して、大学における教育目標の設定について、たとえば「～を分類する」といった行動動詞を使った表現にする場合が多い。一方で、行動目標の考え方が用いられてはいても、教育目標を「実現するにあたっての方法・技術や授業設計・評価の方法が明確でない」とする指摘もある(沖、2005、12 頁)。むしろ古典的な教育目標のあり方として梶田にもとづくならば、行動動詞で表現された教育目標は、「個別的な知識や技能にかかわるものでしかなく、教育目標の中核部分であるべき高次の知的能力とか情意的能力などが結果として無視されることになる」と考えることもできるだろう(梶田、1983、35 頁)(注2)。

さらに、大学教育として教育目標を議論するならば、ディプロマ・ポリシーとシラバスの到達目標との関連を検討する必要がある。本学子ども学科のディプロマ・ポリシーと「スタディ・スキルズⅡ」の到達目標は表1の通りである。

「スタディ・スキルズⅡ」の到達目標に関して言及するならば1と2は、主として汎用的能力に関する目標であり、3は高次の能力につながる目標となっている。また、最終的な評価を左右する個人のレポートは単独で課されるわけではなく、以下の表2に挙げる授業の進行において提出される課題と授業内での成果と関連して作成することになっている。なお、15 回目の卒業研究発表会は4年生がおこなう卒業研究の口頭発表やポスター発表などに参加したうえで、報告をおこなう形式である。また2回目、3回目でおこなう個別レポートの振り返りは図1の「レポートの作成・校正」で示した点線枠に該当する。つまり、学生は「スタディ・スキルズⅠ」で作成したレポートを評価つきで返却され、サンプルを参照しながら、校正する課題をこなす。さらに、8回目におこなわれる5分間プレゼンテーションは、各クラスが自分たちが探求するテーマについて中間発表の形式で報告し、クラスごとに検討をおこなう。

表2. 2019 年度「スタディ・スキルズⅡ」の授業計画表

回	学習内容
1	オリエンテーション
2	ディスカッションをとおした個別レポートの振り返り
3	サンプルを使ったレポートの添削活動
4	データを批判的に読む 1—新聞記事の批判的検討—
5	データを批判的に読む 2—指標と指数を理解する—
6	データを批判的に読む 3—データ解釈の前提—
7	プレゼンテーションのすすめ
8	5分間プレゼンテーション
9	ポスター発表のすすめ—ディスカッションをとおしたテーマ設定—
10	レジュメ作成 1
11	レジュメ作成 2
12	ポスター発表の準備 1
13	ポスター発表の準備 2
14	ポスター発表
15	卒業研究発表会

以上の過程を経て、各学生は個別にレポートを作成する。これをパフォーマンス評価として解釈するにあたり、ツールとして参照したループブリックの作成過程を述べたあと、最終的に使用した評価基準について説明する。まず、パフォーマンス評価とは、「ある特定の文脈のもとで、様々な知識や技能などを用いて行われる人のふるまいや作品を、直接的に評価する方法」とされる。したがって、パフォーマンス(performance)は、「業績」や「成果」ではなく、「演奏」、「演技」「(作品の) できばえ」といった意味で用いられる(松下、2007、6 頁)。

表1. ディプロマ・ポリシーと授業の到達目標

ディプロマ・ポリシー	教育学、福祉学、保育学、心理学、社会学などの広範な分野の教育・研究を行い、教育と福祉の視点を持った子育てを探究するとともに、国際的な視野を育成し、教育、福祉の分野で地域社会に貢献できる人材を育成する。
「スタディ・スキルズⅡ」 の到達目標	1. 大学での学びに必要な基礎的な文献を読み、資料収集を行うことができる。 2. 一つのテーマについてグループで調査をすすめ、形式に則ってポスター発表を行い議論することができる。 3. 国際的な観点を取り入れつつ、身近な地域社会の状況とかがかわらせて問題を多角的にとらえることができる。

次にルーブリックとは、課題達成の度合いを示す尺度と、それぞれの尺度の特徴を説明した記述語から構成される評価基準である。パフォーマンス評価において、学力をパフォーマンス課題を課すことによって「可視化」させ、そのパフォーマンスの背後にある学力をルーブリックで推論する評価方法が用いられる。松下は、これを図2の構図で示した(同上書、11頁)。

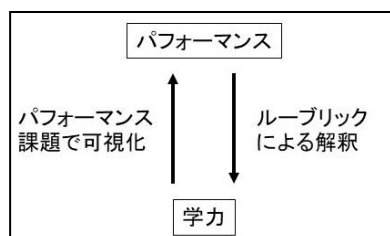


図2. パフォーマンス評価の構図

出典: 松下 (2007) をもとに作成

さらに、松下はルーブリックの作成では、基本的に素案をもとに採点と同時並行で作成するとしている(同上書、27頁)。これをふまえつつ、「スタディ・スキルズⅠ」で用いたルーブリックは前年度におこなった同様の課題から特徴を抽出から各特長を記述語にした(表3)。その後、「スタディ・スキルズⅠ」で提出されたレポートをふまえ、評価における基準や観点の修正作業を継続した。

しかし、表3のルーブリックは観点ごとに項目が細かく、記述語の量が多い。そのため、レポート課題発表時に学生に配布、説明しても、確認しない学生の存在が問題であった。そこで、学習者に伝わりやすいように評価の観点を減らすと同時に、尺度ごとに記述語を書くのではなく、「優」として評価できる場合の記述語に限定した。各尺度とそれに対応した記述語からなるルーブリックではないものの、本学で使用可能なかたちの評価基準として作成したものが表4である。

表3. 「スタディ・スキルズⅠ」で使用したルーブリック

観点	優	並	要改善
問題設定 (15%)	・「問い」と目的が明確に書かれている。 ・社会的な観点から「問い」に至る問題背景が設定されている。	・「問い」あるいは目的の設定が明確ではない。 ・「問い」に至る問題背景が書かれているが、社会的な観点ではなく個人的な事柄に終始している。	・「問い」あるいは目的が設定されていない。 ・問題背景が設定されていない。
根拠の提示 (30%)	・先行研究(書籍あるいは論文)を用いて、自らの主張を根拠づけている。 ・関連する事実(数値あるいは統計データ)が提示されている。 ・図、グラフが独自に作成されており、出典も示されている。	・参考文献に先行研究(書籍あるいは論文)を挙げているが、本文中の引用や注釈がない、あるいは本文中で使用された形跡が見られない。 ・事実(数値あるいは統計データ)が提示されているが、論旨との関連が薄い。 ・図、グラフが提示されているが、ウェブサイトのものをそのまま使用している、あるいは出典が明記されていない。	・参考文献が書かれていない。 ・Wikipedia やブログ、匿名性の高いネットニュースから引用している。 ・参考文献にはウェブサイトの情報のみがあげられており、先行研究にあたった形跡がみられない。 ・本文中の引用が長過ぎる(三行以上にわたっている)。
パラグラフ・ライティング (15%)	・パラグラフ内で論旨が明確である。 ・接続詞、指示語を適切に使い、パラグラフ同士の関連性が明確である。	・パラグラフ内で論旨がずれている(余分な文章、事例、表現がある)。 ・パラグラフごとの対応が不明確、あるいは余分なパラグラフがある。	・パラグラフに分かれていない(あるいは、序論、本論、結論等がいずれかが1段落で書かれている)。
結論の提示・論旨の一貫性 (30%)	・序論、本論、結論で論旨が一貫している。 ・全体を通して論旨に論理的な飛躍がない。	・目的と結論で論旨がずれている、あるいは整合的ではない。 ・全体的な論旨あるいは一部のそれに論理的な飛躍がある。	・結論が提示されていない、あるいは読み取れない。 ・タイトル、目的、結論のいずれかがずれている。
体裁・表現 (10%)	・文章に流暢さ、明快さがある。 ・指定された体裁でレポートが作成されている。 ・文法的誤りや誤字脱字がほとんどない。	・本文において感想、気持ち、その他主観的な表現がある。 ・文法的誤り・誤字脱字がある。 ・断りのない略語、頁番号抜け、体言止め、語句のゆれ、過度の長文等がある。 ・レポートの一部において、指定された体裁に従っていない部分がある。	・規定の文字数に達していない。 ・です・ます調、口語、その他不適切な表現がある。 ・文法的誤り・誤字脱字が多い。 ・レポートが指定された体裁に従っていない。

表4. 「スタディ・スキルズⅡ」で使用した評価基準

観点	評価項目	8段階評価
問題設定: 20%	・「問い」と目的が明確に設定されている。 ・問題背景が客観的かつ適切に設定されている。	
情報収集・分析: 30%	・先行研究として複数の研究論文を適切にふまえている。 ・データ、資料、先行研究の知見等を批判的に検討している。	
論理的思考: 30%	・各パラグラフが論理的に構成されている。 ・レポート全体を通して論旨に飛躍、ずれがない。 ・タイトル(小見出しを含む)、目的、結論が整合的である。	
体裁・表現: 20%	・表現上の問題(自分と他者の意見の区別等)、文法的誤りや誤字がない。 ・指定された体裁で作成されている。 ・客観的な(第三者が検証可能な)表現で記述されている	

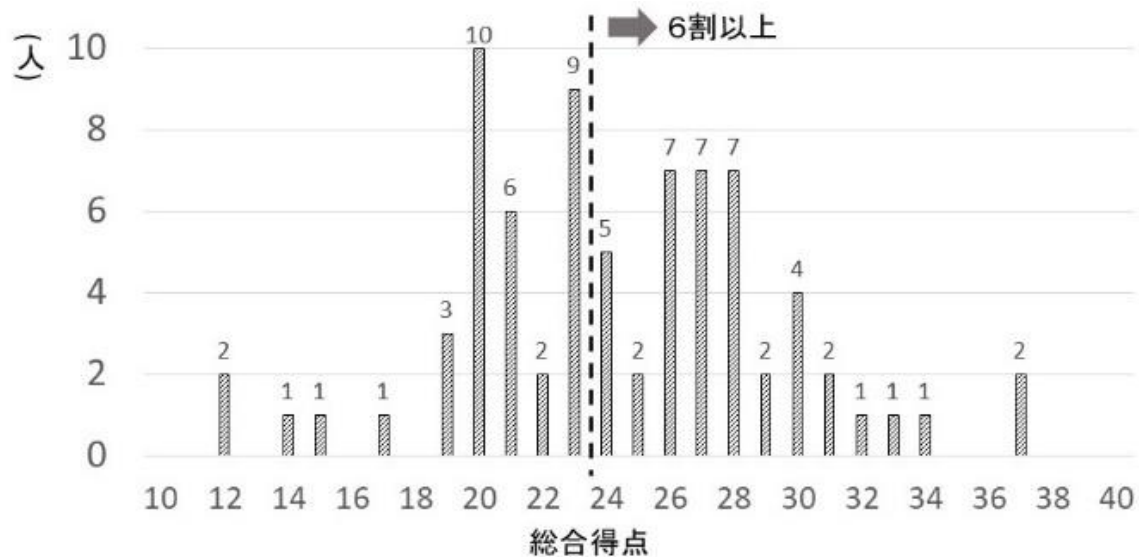


図3. レポート総合得点の分布

評価においては提出されたレポートから「アンカー作品」（西岡、2015、150 頁）を抽出し、どの程度のレベルがどの尺度に該当するのかキャリブレーションとも呼ばれる「基準合わせ」をおこなった。採点後においては、採点結果を評価者2名で調整するモデレーションをおこなった（小野・松下、2016、31 頁）。なお、総合得点の算出においては表4に示した通り、各観点の重みを変えている。以上にもとづき、40 点満点で採点した結果が図3である。総合得点の処理はエクセルでおこない、統計分析およびヒストグラムの作図は R3.6.2 を用いておこなった。

図3からは、得点の6割を基準にしたとき、6割前後の学生とは別に 20 点前後と 27 点前後に学生の得点が集まって

いることが読み取れる。ただし、得点の読み取りに関しては図2で示した通り、パフォーマンスとして可視化されたものとしてとらえ、背後にある学力を解釈することが必要である。したがって、単純にパフォーマンスとして可視化された得点を学力自体としてとらえることはできないことに加え、学力そのものを単純に二極化の視点で考えようとすることもできないだろう。とくにパフォーマンスの解釈に関して松下は、得点が二極化しているからといって「学力が二極化」しているとはいえないと述べたうえで、「特定の課題の成績をすぐ一般化して、学力全体を判断したがる私たちの性向のほうを反省すべき」としている。また「どんな課題をどんな状況で行ったらどんなパフォーマンスが示されたかを具体的に記

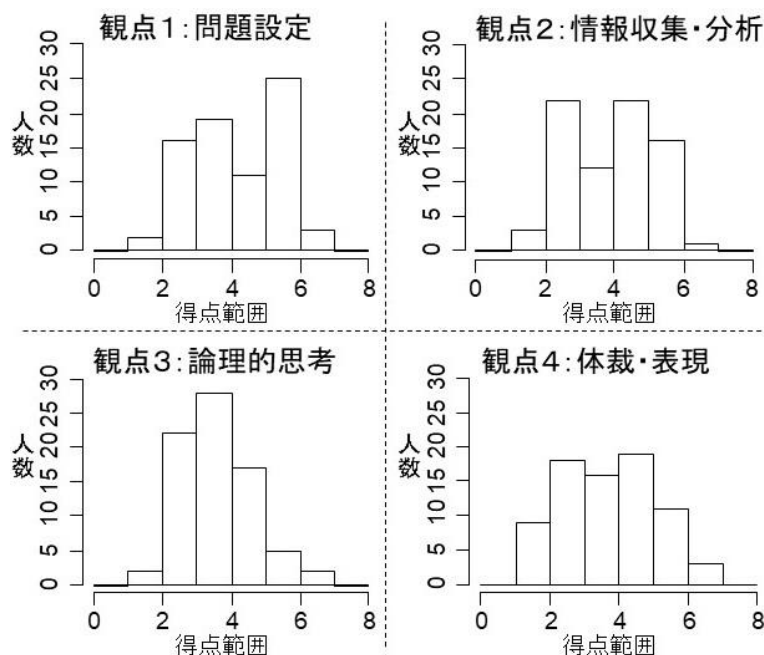


図4. 観点別得点の分布

述すること、そしてそれを一貫性のある明確な評価基準によって評価すること」の必要性を主張する(松下、2007、前掲書、39～42 頁)。この指摘にしたがうならば図3の結果は、個々の観点を手掛かりにして精査する必要があるだろう。そこで、観点別の得点結果をヒストグラムとして表した図4に示す。なお、図4の各観点の算出においては相対的に検討する必要性から重みづけを考慮しない8点満点の素点にしたがっている。

観点ごとに得点のばらつきを見るならば、中間点で3点から5点で度数が減っているのは観点1問題設定と観点2情報収集・分析である。また若干ではあるが観点4体裁・表現も同様の傾向がある。問題設定に関しては、問いと目的をより明確に記述するあるいはテーマの社会的背景を記述することを意識したか否かで得点に分かれたことが窺える。また、情報収集・分析に関しては、とくにクラスで検討した先行研究を理解していたか否か、個人でさらに深く調べ、多様な視点を提示しようとしたかによって得点に分かれたものと考えられる。両者は、高次の能力というよりは、表現上のスキルに近い。つまり、深く思考する能力を用いなくても、取り組む過程で理解し、意識できていれば比較的得点がりやすい観点であったと考えられる。一方で、観点3論理的思考に関しては、二極化は見られない。これは、要点をおさえていれば克服できるものではなく、文献の読解、解釈、表現といった総合的な能力が問われる観点である。自らの主張を前面に掲げれば、記述に無理が生じ、論旨が飛躍あるいはずれるだろうことに加え、筋道を立てて思考する力が育っていなければ作成段階で修正することは難しい。体裁・表現に関しては、意識していれば克服できるレポートとしての体裁部分とそれまでの文章作成能力にもとづく表現力という力が試されることから、観点1・2と観点3を折衷したかたちで得点結果があらわれたものと考えられる。

では、図3で示した2つの集まりでは、これら観点ごとの結果は同じ傾向を示すのだろうか。そこで、観点ごとに得点の平均を割り出し、その傾向を一元配置分散分析をおこなったところ、全体の平均得点に有意差が見られた($F(3, 300)=2.63$, $p<.05$)。なお、分散の等質性については、以下すべてバートレットの検定を用いて確認している。次におこなったテューキーHSDの多重比較では、観点1の問題設定と観点3の論理的思考においてのみ5%水準で有意差が確認された(表5-1)。おそらくは、理解さえしていれば比較的得点となりやすい問題設定とこれまでの積み重ねや適性にかかわる論理的思考とで得点がひらいたと考えられる。

しかし、前述した松下の指摘にしたがうならば、全体の結果だけをもって学生のパフォーマンスを解釈しようと言うのは早計だろう。そこで、レポート課題における及第ラインである6割を基準にして、6割以上の得点を示した学生群を甲群とし、6割未満の得点だった学生群を乙群として同様の

分析をおこなった(注3)。

表5-1. 全体の観点別平均点

総合 得点	観点 1	観点 2	観点 3	観点 4	N=	
全体	4.66	4.38	4.09	4.18	76	*
<i>SD</i>	1.30	1.25	1.05	1.36		

*=5%水準、**=1%水準

両群それぞれに一元配置分散分析をおこなったところ、甲群($F(3, 160)=5.07$, $p<.01$)、乙群($F(3, 136)=3.79$, $p<.05$)ともに有意差が見られた。甲群の多重比較においては全体と同様に観点1と観点3で1%水準の有意差が確認された。一方、乙群の多重比較では観点1の問題設定と観点4の体裁・表現に1%水準で有意差が確認された。この結果から、乙群の学生は、作業の量や慎重さである程度克服できる体裁や表現で大きく得点を落としている傾向が見られる。すなわち、論理的思考力の問題よりも、レポートに対してその完成度をあげようとする姿勢やレポートとしての文章表現に課題をかかえていることが窺える(表5-2、表5-3)。

表5-2. 甲群の観点別平均点

総合 得点	観点 1	観点 2	観点 3	観点 4	N=	
甲群	5.24	5.04	4.54	4.88	50	**
<i>SD</i>	0.97	0.85	0.91	0.91		

*=5%水準、**=1%水準

表5-3. 乙群の観点別平均点

総合 得点	観点 1	観点 2	観点 3	観点 4	N=	
乙群	3.54	3.12	3.23	2.85	26	*
<i>SD</i>	0.86	0.80	0.63	0.77		

*=5%水準、**=1%水準

しかし、前述の通り、レポートは個人の能力や取り組む姿勢だけではなく、クラス全体でのポスター発表をもとに作成されている。そのため、レポートの作成においては、クラスがどの程度取り組んだかにも影響を受けるだろう。そこで、クラスによるポスター発表の評価の高低にしたがって、甲群、乙群をクロス表によって整理した(表6)。

表6. ポスター発表別の得点分布 (人)

	ポスター発表得点	
	高	低
甲群	25	16
乙群	17	18

そのうえで、各観点の変化をグラフにしたところ、甲群においてクラス全体で取り組むポスター発表の得点が高い方が個人のレポートの各観点が高くなる傾向にあった一方で、乙群においてはむしろポスター発表の得点が高いクラスの学生の方が個人のレポートの総合得点が低くなる傾向が見られる(図5)。

ポスター発表の評価では、評価シートを用いて、担当教員2名が各クラスの発表を聞き、30点満点で得点を付した。高低の基準は、6割のラインである18点を基準として高得点が5クラス、低得点が3クラスに分かれた。以上から、4つのカテゴリー内に限定して、甲群と乙群それぞれに対してクラス別のポスター発表得点と評価において設定された観点を独立変数、従属変数を各観点で学生が示した得点として学生のパフォーマンスから学力を解釈する枠組みとした。この枠組みにもとづき二元配置分散分析(アンバランスデザイン、1要因のみ対応あり)をおこなった。その結果、甲群ではポスター発表得点 ($F(1, 39) = 9.13, p < .05$)、各観点 ($F(3, 117) = 9.89, p < .05$)、交互作用 ($F(3, 117) = 2.69, p < .05$) がそれぞれ有意であった。そこで、単純効果を見ると、甲群でポスター発表得点の低いクラス ($F(3, 60) = 5.90, p < .001$) でのみ有意差があり、多重比較では観点1と観点3にのみ0.1%水準で有意差が見られた。また、各観点においては、観点2が5%水準、観点3が1%水準で、ポスター発表の得点の

高低による有意差が見られた。図5で言えば、左側の甲群太線の p1 の問題設定に関する平均得点と p3 の論理的思考に関する平均得点の差にあたる。なお、観点3のポスター発表得点高低差のみ、分散の等質性を仮定することができなかったため、ウェルチの検定を用いて行っている。また、甲群点線で示したポスター発表得点が高かったクラスとの違いでは、観点2の情報収集・分析および観点3の論理的思考における差にあたる。

以上から、両者に共通する解釈として、ポスター発表の得点が高いクラスにおいて個人のレポートの得点が比較的高い学生は、観点3の論理的思考に関して相対的に得点を示すことが出来なかったことが示唆される。文章作成に関する個人の能力が比較的高ければ、観点1の問題設定や観点4の体裁・表現は克服することができるだろう。しかし、クラスでの共同作業を必要とする観点2の情報収集・分析が弱くなるだけでなく、互いの意見や考えを批判的に検討する機会が十分でないことから、対象とするテーマに対して十分な考察をおこなうことができなかったり、一方的な思考におちいってしまった可能性がある(表7)。

表7. 甲群ポスター発表得点で分けた各観点の平均得点

発表得点	観点1	観点2	観点3	観点4	N=
クラス高	5.60	5.64	5.04	5.36	25
<i>SD</i>	0.98	0.62	0.96	0.97	
クラス低	5.38	4.63	4.25	4.88	16
<i>SD</i>	0.93	0.78	0.56	0.70	

次に乙群を見ると、二元配置分散分析の結果から各観点の

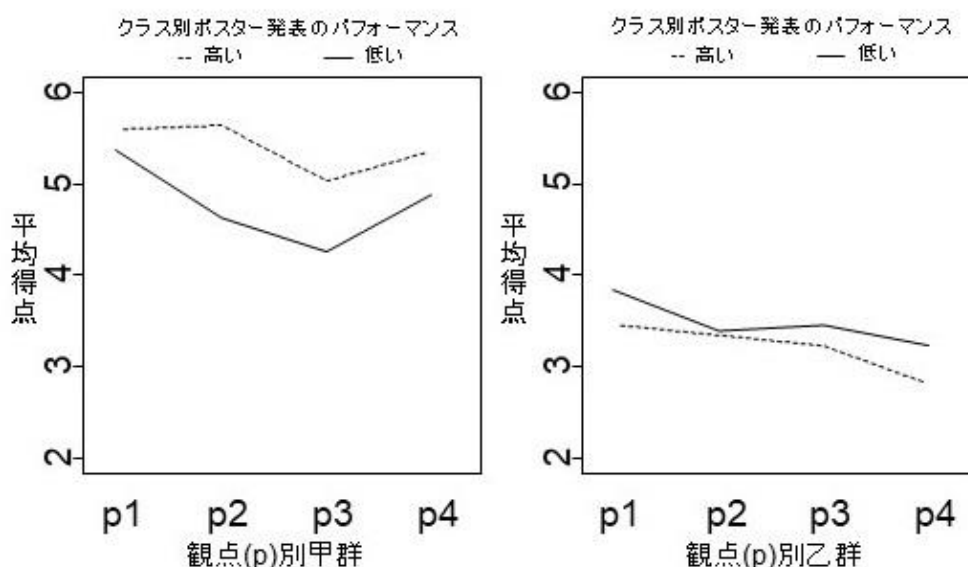


図5. ポスター発表別観点ごとの得点

み有意差が見られ ($F(3, 99) = 6.71, p < .05$)、主効果においても有意差が確認された ($F(3, 136) = 3.79, p < .05$)。ただし、甲群とは異なり、多重比較においては観点1と観点4で1%水準の有意差となった。すなわち、レポート課題においてパフォーマンスを示すことに課題をかかえる学生にとってはクラスでのポスター発表に関する得点の高低からは影響が確認されなかったことになる。したがって、各観点の違いにおいては前述した通り、観点1の問題設定において目的や問いを表現上記述する学生一部いたものの、レポートとして文章を作成するうえでの体裁を整えることに関する意識や表現上の技術が十分ではなかったために有意差となっており得られた可能性がある (表8)。

表8. 乙群のポスター発表で分けた各観点の平均得点

発表得点	観点1	観点2	観点3	観点4	$N=$
クラス高	3.23	3.15	3.15	2.69	13
<i>SD</i>	0.98	0.76	0.64	0.71	
クラス低	3.88	3.47	3.47	3.24	17
<i>SD</i>	0.69	0.83	0.60	0.79	

以上の分析をふまえ、次節では本学のディプロマ・ポリシー及び授業の達成目標と関連させて質的な側面から本学がかかえる「文脈」を考察したい。

4. 定性的な視点からのパフォーマンスの解釈

本節では、これまでの分析をふまえて学生のパフォーマンス課題の得点結果から本学の「文脈」について考察する。まず可視化された学生のパフォーマンスを質的な側面から検討する作業として、ディプロマ・ポリシーとの関連からクラス別発表で設定したテーマについて検討をおこなう。次に、前節の結果をふまえて、「より能動的な学修」に向けて当該授業が考慮すべき課題を考察する。さらに、本学子ども学科として求められる学修の基盤となる「文脈」について示唆を提示する。

まず、クラスごとの活動に関しては、各クラスは表9のテーマを設定し、探究活動をおこなっていた。ディプロマ・ポリシーでは教育学や心理学、社会学などの「広範な分野」を対象に「教育と福祉の視点」を身につけることが掲げられていることと照らし合わせると、探究活動のテーマ設定に関しては本学における「学修の導入」として許容範囲であると判断した。また、能動的な取り組みという点では、クラスごとの活動として学生が自ら調査し、自分達の視点で調査対象やテーマを決めようとしていた点で比較的、能動的な取り組みも見られたと言えるかもしれない。

表9. ポスター発表タイトル

高齢運転者の免許返納についての考察
意見が言えない日本人
大学生はなぜイキる必要があるのか：発達段階理論
これからの教育とLGBT
子どもの体力低下：都市部と地方の差異に着目して
犯罪から子どもを守るために
血液型ステレオタイプとバーナム効果
大学生のアルバイト事情：健康との結びつきについて

しかし、ポスター発表の内容に関しては、目的から結論までの順序立てや整合性に問題があるクラスが多かった。またマスメディアで報じられる社会問題を表面的に取り上げる場合や、難解な概念や考え方をテーマとの関連性を考慮せずに入れ込もうとする発表も見られた。そのため、活動に対して意欲的に取り組もうとする姿勢は理解されるものの、目的の明確化、先行研究の検討、具体的な研究方法の提示など、探究活動の中で求められる汎用的能力に課題があると言える。

この傾向と関連して溝上による学生調査にもとづけば、大学の難易度に拘わらず近年の新入生は大学で「専門知識、技術の修得」や「就職に有利」といったことを重視する傾向が見られる (溝上、2018、102～103頁)。また、子ども学科では教育と福祉に関連して複数の免許・資格の取得が可能であり、学生も卒業に向けて免許・資格と結びつく具体的な進路を希望する者が多い。こういったことから、授業で「教育と福祉の視点」に関連した教材が用いられたためというよりは、むしろ近年の新入生が「専門知識、技術の修得」や「就職に有利」な活動を求めていたために、クラスの発表テーマが学科が掲げるディプロマ・ポリシーに近接した可能性も考えられる。一方で、様々な研究領域・対象で求められる汎用的能力が十分に意識されていないとするならば、むしろ学生は自らの学びに関連すると予想される対象や、自分の興味関心を近いものだけにのみ意識を収斂させてしまう状況が危惧される。

次に、第三節でクラス別・観点別として示された学生のパフォーマンスについては、発表にいたるクラス活動において、ポスター発表の評価が低いクラスでは特定の学生が作業から発表までをとりまとめようとする状況が見られた。作業として分担しているものの、発表の内容に関して各クラスメンバーで共通に理解しているわけではなかった。こういった状況において自分の視点やとらえ方を批判的に検討しようとする状況は生まれにくいだろう。例えば、原稿作成、スライド作成、口頭発表を役割として各メンバーに割り当てるクラスが多かった。学生達は効率的な方法としてとらえたのかもしれないが、いずれの役割においても全体像を把握し、批判的に考察していくことは求められる。そういったことから学生はテーマそのものへの興味関心というよりは、教育や福祉

における「就職に有利」な学習を求めているのかもしれない。効率的に進めることは重要であっても、それが先んじてテーマの本質的な問題を問い、時間をかけて考察する重要性が意識されなかったとも言えるだろう。

また、甲群、乙群で観点別に示したグラフからポスター発表で比較的高いパフォーマンスを示したクラスにおいては、一部の意欲的な学生が作業を進め、少数の学生が意見を表明できなかった可能性がある。ただし、分散分析の結果からは、クラス要因や交互作用ではなく観点ごとの要因に有意差が見られたため、もともと個人差の大きいクラス編成になり、全体で比較的高いパフォーマンスを示すクラスに個人的な要因からパフォーマンスが低くなる学生が集まった可能性もあるだろう。

さらに、甲群におけるポスター発表が低く評価された学生は、論理的思考において課題がある可能性が見られた。また問題設定や体裁・表現は得点のばらつきが見られる観点であった一方で、論理的思考ではそういった傾向は見られなかった。これらのことから、発表やレポートをまとめられる学生がクラス全体のパフォーマンスが低い活動にあるとき、比較的影響を受けやすいのは論理的思考の深まりであると考えられる。論理的思考に関しては大学教育で重視される能力であるため、初年次教育をおこなうにあたって今後検討していく課題であると言えるだろう。

5. 初年次教育の展開における「文脈」

本稿は「本格的な学修の導入」として展開される初年次教育について、「より能動的な学修」をおこなううえで考慮すべき本学の文脈を省察してきた。まず分析事例として焦点をあてた「スタディ・スキルズⅡ」について、補習教育とキャリア教育という視点から体系的な学修を意識した位置づけとなっていることを確認した。次に、パフォーマンス評価にもとづき学生に課したレポート課題の結果をもとに、評価結果を定量的な観点から分析し、6割を基準とした甲群、乙群のあいだでポスター発表の結果によって学生のパフォーマンスが変化することを示した。さらに、発表テーマとかわり定性的な分析視点からポスター発表が低く評価された学生に関しては、観点別に見た時とくに論理的思考において影響を受ける可能性を示した。

以上から、本学の「文脈」として次のことが指摘できるだろう。すなわち、学生は専門性や職業意識の高さから自らの専攻とかわる活動には比較的に取り組む姿勢がある一方で、表面的な記述や効率性を意識することと関連して、記述上の注意点を意識したか否かが個人のパフォーマンスのばらつきとしてあらわれた可能性がある。また、文章作成において課題をかかえる学生はクラスのパフォーマンスからの影響が相対的に弱くなるきらいがある。同時に、もともとクラス

編成において文章や発表に関する技能や適性の隔たりが大きいメンバー構成になっていることが関連するかもしれない。さらに、クラスのパフォーマンスが低い状況では、比較的高いパフォーマンスを示す学生が、論理的思考に関して影響を受ける可能性がある。

しかしながら、本研究は試行的な実践にもとづく基礎的な研究である。本来、パフォーマンス評価を解釈するにあたってはより定性的な視点から個別具体的な記述群を精査する必要があるだろう。また、「文脈」に迫るのであれば総括的な観点から検討するのではなく、実践の過程に見られる具体的な事例の検討を1つひとつ積み重ねる必要がある。本研究はこの点、大枠の分析結果を示しただけであり、本学に限ったとしても学生の実態の十分捉えられたとは言えない。さらに、杉原の指摘する「脱文脈化」には教員の専門領域とのかかわりから授業実践を捉える必要性も提示されている。この点で、本研究は学生の特徴を中心とした検討に終始してきた。今後は学生と教員の専門領域との関係性の中から本学の「文脈」を検討する必要がある。以上を今後の課題として、初年次教育及びその関連科目の授業においては学問の導入を意識して研究を進めていきたい。

謝辞

本研究は、令和元（平成三十一）年度学長裁量経費（プロジェクト研究・事業支援）の助成を受けたものです。心より感謝申し上げます。

注

- (1) 本学では少人数教育の実現のため、1・2年次ではクラス担任制（クラス担任による定期的な個別面談などの学生サポートも含む）を実施し、主として取得を目指す免許・資格によってクラス分けをおこなっている。クラス単位の活動としては、「スタディ・スキルズ」や「キャリアデザイン」などの授業に加え、秋の大学祭での子ども向けのイベント（わくわくフェスタ）もおこなう。びわこ学院大学「学びの特長」(<https://www.biwakogakuin.ac.jp/feature>、2020/2/27最終閲覧)
- (2) なお、こういった批判は、行動的表現で教育目標を表すことが自己目的化することに対して向けられた批判であり、教育目標を明確化させることに向けられたものではない。
- (3) 甲群と乙群で分けて、観点ごとの平均点の得点差を2つの要因として分析することはできるが、甲群と乙群は得点の違いで分けられたものであり、従属変数として設定されるパフォーマンス課題の得点の違

いを解釈するうえで困難であることから独立の群として分析をおこなっている。

をてがかりに」『日本労働研究雑誌』第54巻第12号、31～43頁

参考文献

- 沖裕貴（2005）「大学における教育目標の設定と達成度評価の基本的な考え方」『大学教育』第2号、1～16頁
- 小野和宏・松下佳代（2016）「初年次教育におけるレポート評価」松下佳代・石井英真編『アクティブラーニングの評価』東信堂
- 梶田叡一（1983）『教育評価』有斐閣
- 金子元久（2007）『大学の教育力—何を教え、学ぶか—』筑摩書房
- 菊池滋夫（2018）「初年次教育と小中高の取り組み—多様性を活かすアクティブラーニングの可能性—」初年次教育学会編『進化する初年次教育』世界思想社、20～31頁
- 杉谷祐美子（2010）「初年次教育研究の動向と課題—初年次教育学会における研究活動を中心に—」初年次教育学会編『進化する初年次教育』世界思想社、8～19頁
- 杉原真晃（2010）「＜新しい能力＞と教養—高等教育の質保証の中で—」松下佳代編著『＜新しい能力＞は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—』ミネルヴァ書房、108～138頁
- 谷川裕稔（2013）「リメディアル教育と初年次教育の概念枠組みに関する研究（中教審答申による定義の限界とその対案について）」『リメディアル教育研究』第8巻第1号、55～66頁
- 中央教育審議会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」文部科学省
- 西岡加名恵（2015）「教育実践の改善」西岡加名恵・石井英真・田中耕治編『新しい教育評価—人を育てる評価のために—』有斐閣、143～167頁
- 藤本元啓（2018）「キャリア教育の現状と新たな取り組み」初年次教育学会編『進化する初年次教育』世界思想社、102～112頁
- 松下佳代（2006）「評価・測定・評定」辰野千壽・石田恒好・北尾倫彦監修『教育評価事典』図書文化社、25頁。
- 松下佳代（2007）『パフォーマンス評価—子どもの思考と表現を評価する—』日本標準
- 溝上慎一（2018）『大学生白書2018—いまの大学教育では学生を変えられない—』東信堂
- 文部科学省（2017）「平成27年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」（https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.htm、2020/2/28 最終閲覧）
- 山田礼子（2012）「大学の機能分化と初年次教育：新入生像

子供のミュージカルの取り組みについて

—2019 年「教員免許状更新講習」での実践を通して—

About Effort of “Children’s Musical”

—Through practice “Teacher’s License Renewal Course in 2019”

佐野 晴美*

子供のミュージカルは、音楽・歌・セリフ・踊りが一体となった“総合芸術”であり、子供が持っているいろんな能力を引き出し伸ばすことができると考える。長年のピアノ教室での指導（レッスン）経験から、楽譜を見て正確なテンポでピアノを弾くというレッスンだけでは、実際の演奏に必要とされる音楽表現には全く不十分であると感じてきた。そこには音楽性はもとより子供が体全体で音楽を感じ“喜びと達成感”を得ることができる感性を育むレッスン、それこそが“音楽教育”の本来の目的である。本稿では、ピアノのレッスンに“子供のミュージカル”を取り入れきた経緯から、2019 年度「教員免許状更新講習」（以下講習）で“音楽教育”の再検討の場にふさわしいと考え取り上げて好評のうちに終えることができた取り組みについて述べる。

[キーワード：子供のミュージカル、音楽教育、臨機応変、スキル、ピアノのレッスン]

1. はじめに

子供たちが、いわゆる“お稽古事”として初めて音楽に触れるのは、大体がピアノであろう。ピアノ教室に入会してくる子供たちは、親子ともども、夢いっぱい通ってくる。テレビで見るように、指が動いてパラパラ弾けるのはいつだろうかとワクワクしている。

しかし実際に、はじめてみると色々な問題に直面する。最大の問題は、“あがり症”であることである。本人の毎日の努力にもかかわらず、毎週の教室でのレッスンでさえ練習成果が出せない。発表会などに至っては本当に可哀そうな結果になる。この事は、本校の学生にも言えることで、本人はもとよりこちらも大変悔しいことであり、克服には、かなりの時間と我慢強い取り組みを要する。

そのために、レッスンの導入期には、リトミックなどで、身体全体を使って「恥ずかしい」と言う感情から自分を解き放って音楽を体で感じ表現できるレッスンを取り入れている。しかし、いざ実際に鍵盤に向き合うとなると、思うように指は動かず、不器用であったり、リズムが取れなかったり、ここでも本人の努力だけではなかなか克服できない問題に直面する。その結果、ピアノのレッスンが嫌になるという結末をまねく。そんな子供たちも最初は「音楽が好き。ピアノが好き。弾けるようになりたい。」と言う大きな希望を持っていたはずである。

そんな気持ちを“何とか大切に伸ばしたい”という気持ちから、20 年以上、発表の機会があるごとに、ミュージカルや“音楽・歌・セリフ・踊りが一体となる活動”を取り入れている。

これらの取り組みには、歌・ダンス・セリフがあり、ピアノを弾くことが苦手な子供であっても、どこかで活躍できる場がある。人前に立つことすら苦手な子供であっても、数人のお友達と楽器で参加したり、舞台の小道具で参加したり、必ず活躍できる場面がある。

そして、皆でやる活動の中で、かなりの“はずかしがりやさん”でも“できた”と思える瞬間があり、いつしか“人前でもやってみたい”という気持ちが生まれてくる。

ピアノ教室でのこういったグループ活動の最大の問題点は、年齢が異なることである。しかし、実際、取り組みを始めてみると、レッスンの場だけで出会う交友関係、学校も年齢も違う子供同士であるがゆえに、幼稚園や学校とは違う場で、従来の友達関係にとらわれない縦横の「新しいワン・チーム」が生まれていった。

そしてその活動によって、子供自身が自分の中の新しい自分を発見するきっかけとなり、次への自信につながっていった。そして、ピアノのレッスンにも積極的な取り組みがみられ、実際のピアノ演奏に生かされていくようになった。

一方“お稽古事”としてピアノを始めるきっかけの一つとして「保育園・幼稚園の先生になりたい」と言う生徒が多いが、この教室での経験が就職した際に非常に役に立っているという声を耳にする。「今でも園の発表会などで、教室で練習したものと同じ教材を使って指導している。」「舞台をどのように組み立てていくかを考えるスキルは小さいときからやってきたので自然にできる。」と言うものである。

この事からも“子供のミュージカル”への取り組みは、学習教材として非常に長いスパンで有効なものであると考えている。

2. 講習までの準備

(1) アンケート結果をふまえて

今回の講習の開講にあたり、本校外部連携研究支援課より、受講生に事前アンケートが配られ、その結果が渡された。

受講生は女性 44 名、そのうち 30 歳代が 61.4%、20・40・50 歳代が 10%前後であった。所属は、保育園が 65.9%こども園・幼稚園が 10%前後、続いて特別支援・小学校となっていた。

30 歳代といえば、大学を出て必死で走り続けて、職場ではそろそろ中堅どころで、先輩と後輩に挟まれ何かとストレスの多い年齢であろう。又、指導面においては、「これでいいのだろうか」と色んな疑問をもち、学生時代に培ってきたスキルもそろそろ使い果たし、新しいスキルを手に入れた時期でもあろう。また、子供や父兄の気質も 10 年たつと随分と変わる。懸念していた通り、アンケート中の“講習全体に対して期待すること”という項目では、「学校現場が直面する課題の解決方法・具体的事例」が 50、5%「教育基礎技能の向上」45.5%「教育実践の振り返り」「教育の新たな知見」と続いていた。

私事ではあるが、現在、筆者のレッスンの生徒に 30 歳代保育士が熱心に通っている。レッスン風景は、まず現場での課題の話から始まり、教材探しの相談、最後にようやく自分の演奏のレッスンをする流れになっている。彼女が直面している現状はアンケート通りである。そのことを講習で受講生に話したところ、かなりの共感を得た。

そこで本講習の目的は、現場で初めて子供たちを目の前にした時「こんな先生になりたい」と思い描いていた“夢や憧れを今一度思い出し「初心に戻って」とした。本講習では、学生に戻って一受講生としてミュージカルを演じることに集中、指導側が楽しくなくて、子供に本当の音楽の楽しさを伝えられるだろうか。「大いに音楽を楽しみましょう」とした。

(2) 教材（ミュージカルの台本）について

使用した教材は、全音楽譜出版社、学芸会・おゆうぎ会用 舞踏劇名作集「ピノキオ物語」の中に掲載されている「いなかのねずみと町のねずみ」（イソップ童話）である。教材選びは大変重要なことで、教材（台本）の良しあしで、成功するかどうかはすべて決まると言っても過言ではない。

教材（台本）選びの重要ポイントは

- ◎ 分かりやすい内容でありかつ変化に富んだもの。
- ◎ 創意工夫がしやすいもの。
- ◎ 誰か一人が主役ではなくて数人であること。
- ◎ 全員が登場している場面が多いもの。
- ◎ 音楽的な変化が魅力的なもの。

以上の条件を満たし、講習にふさわしい教材は、随分前の本

校の講習でも使用した教材と同じになった。

それは決して使いまわしではない。今回の講習にあたっていろいろ検討してみたがやはりこの教材に行きついた。そして実際の講習では、何の古さも感じられず何の支障もなく講習が行えた。よくよく考えてみると、ピアノ教材のツェルニーやバッハなどは、ずっと使いまわしではないか。優れた教材と言うものは、時代は関係なく使えるものだと確信した。内容は以下のとおりである。

表—1

M-1 オープニング田舎の風景			
速度と曲想・あらすじ		動作	登場人物・場面
A	Allegro (♩=144) のんびりコミカルに	前奏	
B	Allegro (♩=144) はずんだ感じでいきいきと	歌・踊り	田舎のねずみ達登場
C	Allegro (♩=144) ・今日はお父さんねずみの友達町のねずみ一家が遊びに来るので準備におおしそがし	セリフ	田舎の子供達ねずみ
D	Allegro (♩=144) はずんであかるく ・畑からとってきた野菜の喜びと紹介	歌・踊り	
E	poco meno mosso (♩=120) ややゆっくり疲れた感じ ・いなかの田舎道にすっかり疲れ果てている	間奏 歌・踊り	町のねずみ達の登場
F	・子ども達の文句はお父さんの励まし ・ようやく到着	セリフ	

M-2 いなかのねずみのごちそう			
A	Allegretto (♩=108) リズムにのってコミカルに ・町といなかの父ねずみの再会の喜び	前奏 二重奏	いなかと町のねずみのご対面 町といなかの父ねずみ
B	・いなかの母ねずみのおもてなし	歌・踊り	いなかの母ねずみ
C	Allegro (♩=138) 軽快に ・町の子供たちは生のとうもろこし等はどれも食べられない	セリフ	町といなかの子供達ねずみ
C	Allegro (♩=144) ・今日はお父さんねずみの友達町のねずみ一家が遊びに来るので準備におおしそがし	セリフ	田舎の子供達ねずみ
D	Allegro (♩=108) ややのんびりとくつろいで ・町の父ねずみ 「町にはおいしいものがたくさんある。町で一緒に暮らしてみないか？」となり全員で町へ引越すことになる	セリフ	町といなかの父ねずみ
E	Allegro (♩=138) はずんで楽しく ・町へ楽しそうに出発	歌・踊り	全員

M-3 町の情景			
A	Medium bounce tempo(♩=120) ミステリーな感じでスイングして	前奏	全員で町への道中
B	・子供達が町といなかのそれぞれの暮らしの良い所を自慢しあい口げんかの言い争いに	歌・踊り	町といなかの子供達ねずみ
C			
D		歌・踊り	カノン風な言い争い いなかの父ねずみ仲裁

M-4 町のねずみのごちそう			
A	Allegretto (♩=144) はずんで明るく ・町の子供達が楽しそうにごちそうを運んでくる	歌・踊り	町の子供達ねずみ
B	Allegretto(♩=138)リズムにのってコミカルに	歌・踊り	町の母ねずみ
C	Allegro (♩=138) 軽快に ・町の子供たちがおいしい町のごちそうを紹介 いなかの子供達は見たこともないごちそうに「やっぱり町の方がいいのかな？」と・・・!	セリフ	町といなかの子供達ねずみ
D	Allegretto (♩=108) ややのんびりとくつろいで ・町の父ねずみ 田舎の父母	セリフ	町の子供達ねずみ 田舎の父母
E	Allegro(♩=132)突然大きな足音がして... ・全員「早く！逃げる逃げる」と大声で隠れる	セリフ	この寮のおかみさん登場
F	G、P-ゲネラルバウゼ (全部の楽器が休止すること)	セリフ	全員隠れる
G	Allegretto(♩=108) ややのんびりくつろいで ・おかみさんが立ち去り全員恐る恐る出てくる	セリフ	全員出てきて 「いただきます」 再度「いただきます」
H	Allegro vivace(♩=132) 突然怖く犬の鳴き声がして全員急いで逃げる	セリフ	

M5 フィナーレ		
・町での出来事いなかのねずみは帰ることを決める	セリフ	いなかのねずみ父
A Allegretto(♩=88) のんびりとちょっと寂しく	前奏	
B Allero (♩=144) はずんだ感じていきいきと	歌・踊り	いなかの子供はねずみ
C Allegro (♩=138) はずんで楽しく	間奏	
D	セリフ	両者の別れ
・「さあ 行こう」といなかへ出発	歌・踊り	
E エンディング	セリフ	

(3) 教材の注目点

このミュージカルは、M-1～M-5 の 5 つの部分からなり、起承転結としては、起 M-1・承 M-2・転 M-3 M-4・結 M-5 となる。

前述の教材選びの重要ポイントとしてあげた中で、この作品はすべての場面で必ず全員の出番がある。又、音楽的な変化としては、M-1 の中だけでも、途中でテンポが遅くなり場面が変わり、変化に富んでいる。

さらに“転”が M-3 と M-4 の二つあり、この二つの場面もそれぞれが全く性質の異なるものである。

M-3 の“bounce tempo (バウンス テンポ) とは「跳ねるリズムで演奏する」と言う意味で、「ミステリーな感じでスイングして」とあるように、今までと全く違った“ジャズ”の音楽にスタイルが変わる。ここでの踊りの振り付けは、その時代の流行りの踊りを取り入れることができる。さらに M-4 では、ねずみ達がごちそうを食べようとするたびに、人間に見つかりそうになったり犬に追い回されたり、舞台の上を逃げ回る場面となる。

この二点の音楽的な変化は、子供を夢中にさせ引き付ける大きな魅力となっている。

(4) 昨今の問題点

今回用いている“子供のミュージカル”には CD が出ている。今回の講習にあたり、YouTube で、実際のおゆうぎ会で上演されているものを見た。音楽教育関係者から「あれだけはやめてほしい」と言う声を耳にしていたが、確かに、筆者もその意見に賛同する。

一つは、CD の速さである。あまりにも楽譜に忠実であるために、子供にはテンポが速すぎると思った。また、セリフがすでに CD に録音されており、子供がそれに合わせて動作をするという内容で、お父さん・お母さんの役などは、大人の声がいっていて、とても異質なものに感じた。

ある映像では、子供たちが、ぼーっと立ったままで、CD の音楽とセリフだけが先行して終わってしまっているものがあつた。子供にとっては、舞台に立つ・人前に出るだけで戸惑ってしまうものである。戸惑って立ち止まっても、CD は止まってくれない。中には、CD に合わせてうまく収まっているものもあるが、かなり無理をして合わせているという印

象を受けた。何と言っても口パクはいけない。せめて「セリフ」ぐらいは子供の声で聴きたいと思った。園にはそれぞれの諸事情があると拝察するが、どの映像にも子供たちの自発的で生き生きとした活動は何も見られず、教育的価値も感じなかった。

又、昨年度から京都では、小学校で授業時間確保のために、いわゆる「学芸会の劇」などの時間が削られ、皆で歌うだけ・合奏するだけのものに代わっている。現場からは、「劇の集団での取り組みの活動の中で、“思いやり”や“きずな”と言う社会性が育まれるのに非常に残念だ。」と言う声が上がっている。さらに「このような活動をせめて学齢前には、経験させてほしい。」という声をきいた。それを指導する教員を養成する本校の役割は、ますます重要だと考える。

3. 講習の内容

事前のアンケート項目の“当該講習に期待すること”に対する回答中、特に注目した点は下記である。

◎ 苦手な子を楽しくできるような手法を学びたい。

◎ ミュージカル、いつもの自分なら選ばないコースですが、苦手なを学ぶことで新しい事・新しい経験につなげたい。

この 2 点は、筆者がいつも念頭においているものである。「好きと得意」「得意と上手」反対に「苦手と不得意」「不得意と下手」は必ずしもイコールではない。音楽が好きで、必ずしも音楽表現が得意な人ばかりではない。

今回の受講生も音楽の専門的な教育(範囲はあいまいではあるが…)を受けてきた人ではない。講習でいきなり「さあ歌いましょう。踊りましょう。」と言われて「どうしよう嫌だな。」と感じる受講生が必ずあると考えた。それを踏まえて、講師としては受講生に必ず以下のような声がけを行うことを心掛けた。

例えば、次項で述べる楽譜の見方の講習の際も「今から楽譜の見方を説明します。」とだけの文言ではなく「この中には“楽譜は読めません”と言う方がおられると思います。」と言う声掛けでほとんどの受講生がうなずいて「大丈夫ですよ。子供も楽譜は読めませんから…」などと言う声をかける。その一言でその場の受講生の緊張はほぐれる。

受講生側へは、講習の目的としてあげた「大いに音楽を楽しみましょう」をモットウに講習を進め、指導者自身の苦手意識を払拭して、自分の持っている力を再発見し、フルに活用できるようになること。できなくてもよい、できることを探して音楽を楽しむスキルを見つけることを再度呼びかけた。得意不得意にかかわらず“自分を見つめ自分を知る”ことは、子供達への指導の際に大変大切なことであり、指導者自身の“自分への気づき”は、実際の現場での“子供への気づき”につながるものであると考える。

実際の講習では、時間の都合で割愛したものもあるが本稿ではすべて述べる。

(1) 楽譜の見方

音楽の専門家ではないとは言うものの今回のミュージカルの指導上、最低限必要と考える楽譜上の記譜の見方を説明する。

① 速さについて【譜例1】

【A】の♩=88 とは、1 分間に♩を 88 回打つ速さの事である。したがって、数字が大きいほど速いということになり、【B】の♩=144 は【A】よりも速いということになる。曲中にこの表示が出てきたら、速さが変わっているということの認識が必要である。速さの変化は、何らかの場面転換の合図で、劇中大事なことである。

しかし、楽譜に記載されている速さはあくまでも、譜面上での相対的なもので、決してメトロノーム的になってはいけない。その時その時の“子供の活動に合った速さ”の設定を最優先にしてもらいたい。

【譜例1】

② リピート記号（繰り返しの記号）について【譜例2】

繰り返しの記号は、他にもいろいろあるが、本講習で必要な記号だけを取り出して説明する。

- ㊦ 1234 と最後まで演奏し、最初に戻ってもどって1234 と演奏する。
- ㊧ リピート記号に挟まれ部分だけ繰り返す。演奏順は123434。
- ㊨ 1 回目は1 の括弧がついたところまで演奏し、最初に戻って繰り返して、2 回目は1 の括弧を飛ばして2 の括弧のついたところへ飛んで演奏する。演奏順は123456 リピートして123478 となる。

【譜例2】

(2) 楽譜の応用

指導者と言うものは、「楽譜通りでないといけない」と思いがちである。算数の計算や国語の漢字といった“正しい答え”があるものは、教科書通りにするべきであるが、音楽には100%の「正解」というものはない。反対に楽譜にとらわれすぎると、かえって、子供たちの自由で活発な活動の妨げになると考える。

① 歌の部分の音高について【譜例3】

メロディーが、子供の声には高すぎる場合は音高を下げたり、その反対も然りで、歌いやすいように変化させて指導する。

下記のでは「びょうきも」の「も」の音が高い。その場合、左手に使われている音のどれかを用いて変えてもよい。

この場合は、メロディーの「レ・レ・レ・ファ」を「レ・レ・レ・レ」か「レ・レ・レ・シ♭」に変えることが可能である。

【譜例3】

② ピアノパートの工夫

ピアノがそこそこ得意な指導者であっても、子供の様子を見ながら、子供の動きに合わせて弾くことはなかなか難しい事である。そんなときも楽譜に忠実に弾くことばかりに気を取られることなく、すべて、臨機応変に対応することは大切なスキルである。

筆者の経験上、実際の舞台発表では、予想外のことが多々起こる。練習では、張り切っていた子供達も本番では、声も動作も小さくなり、全く動いてくれない時がある。

特に最初の場面の“舞台登場”は、大概、子供たちは舞台袖で、押し合いへし合いしてなかなか出てこない。舞台到着予定の前奏部分は、もうそろそろ終わる。

このような時は、指導者は必ず平常心を保つこと。子供は敏感に先生の変化を感じ取るものである。「はやく、はやく。」
「何をやってるのん。」といった先生の焦りや緊張した声掛けは、ますます子供たちを固くするので注意したい。

このような想定外の場面でのピアノの伴奏は、間奏の[B]の部分【譜例4-①】のように、2小節だけを繰り返し演奏する。それでも間に合わない場合は、【譜例4-②】のように4小節を繰り返し演奏するなど、舞台の目的位置までの所要時間によって、臨機応変に2小節・4小節を繰り返し弾く。

その結果、歌い出しのタイミングが合わなくなるので、アインザッツを必ず入れ、子供にもそのように指導しておくことが大切である。その際には「サンハイ」ではなく長めのアインザッツを入れる。

この事は、劇中のセリフが遅れた場合も同じ様に応用し、決して音楽を止めないことが大切である。そして、登場の場面と同じく、歌い出しには必ず長めのアインザッツを入れる。この事もなかなか難しいことではあるが、身に付けておきたいスキルである。

【譜例4-①】

【譜例4-②】

【譜例5】の3段楽譜の場合、1番上が歌のパートで子供に指導するところである。下2段がピアノのパートで、上が右手、一番下が左手となる。

実際の本番上演の時は、下2段のピアノの部分演奏するのが音楽的な効果としては望ましいが、現場では、子供達が張り切りすぎてメロディーの音がはずれたり、真逆になって小さな声になったりする可能性が多いので、筆者の場合、必ず、本番でもメロディーを弾くことにしている。

結果、ピアノの伴奏者が二人必要になる。一人の場合、楽譜上のメロディーと一番下の左手のパートだけでも十分である。その場合演奏が難しい場合は二人に分かれてもよい。

【譜例5】

(3) 舞台の演出（実際の園での発表を想定して）

① セリフ

まずオープニングであるが、たいていの場合、前奏の音楽がはじまり幕が上がり歌が始まる。しかし、何らかの導入のナレーションがある方が劇に入りやすいと考える。

例えば、この場合「皆さん、実はこの保育園の床下はネズミの国になっているのです。ネズミの国では、私たち人間と同じように、田舎と町があって、みんな仲良く暮らしておりました。」というふうに身近な題材と関連づけ始めていくと観客も演じる子供達も受け入れやすいのではないだろうか。

このように、舞台の進行上、必要であれば、ナレーションは増やしてよい。そして、セリフも登場する子供たちの数だけ増やしたり、一人では恥ずかしい子供の場合は、誰かと組ませてみるとよい。ここでも、臨機応変なスキルが必要である。又、セリフにも身体表現を組み合わせるとわかりやすくなり表現しやすくなる。

② 踊りの振り付け

振り付けは、言葉と関連付いたものの方が親しみやすく覚えやすい。そして、動作は大きく元よく表現するように指導すること。ここでも子供達は、本番は必ずと言ってよいほど、緊張して小さくなってしまうか、ふざけてしまうことを想定して指導したい。

そして、見落としがちなことは、舞台上で、何もやることのない子供が出てこないように配慮することである。この事は、筆者自身が子供から学んだことである。演技をしている子供に集中するあまり、他の子供への配慮ができていなかった。「先生、私は次はどうしたらいいのん。ここにいいのん。」といわれ、初めて気づく場面が多々あった。振り付けを考える際に、舞台上の作業動線の綿密なチェックはとても大切である。

又、マイクを使う場合は、マイクの高さ調整は当然だが、立ち位置の指導も必要である。筆者は、舞台上に目立つようにテープをはっておき、そこに立つように指導している。

③ 衣装、小道具の工夫

衣装は、こちらの想像以上に子供に人気である。そのものになりきると言う意味で、風呂敷1枚でも衣装になる。さらに、自分でお面をつくると言ったことも楽しい取り組みである。どうしても舞台に立ちたくない、立てない子供達も、衣装を着て舞台にいるだけでもうれしそうに立っている。アンケ

ート回答の「苦手な子を楽しくできるような手法を学びたい。」の苦手な子供の導入として、小道具の作成などは大変効果的である。

④ 楽器

上記と同じであるが、ミュージカルの舞台には立ちたくない子供達には、楽器部隊として参加させる。カスタネットやスズと言った簡単な楽器が入るだけで、従来のピアノ伴奏だけの音楽が華やかになり子供達も楽しそうになっている。

楽器は、歌のない前奏・間奏・後奏の時に用いる方が効果的である。そして、歌と同時に演奏するときは、なるべく歌より大きくならないように注意し、合いの手的に楽器をならすとさらに効果的になる。子供達と手作り楽器を作っても良いし、実際の講習でも手作り楽器が使われていた。

⑤ 全体を通しての工夫

このミュージカルの上演時間は12分ぐらいである。筆者の経験上、練習にはかなりの時間を要するのに上演はあっという間に終わってしまう。しかし、これをそのまま使おうとすると、園児には長時間の活動になり、指導には多大な労力が必要であると考えられる。ここでも「指導者は常に臨機応変」であってほしい。

【例－1】

M-1 子供達のミュージカル

M-2 先生だけでミュージカル。

ここはお父さんの二重唱であるが、中々実際には難しいと思うので、歌の部分を単なるセリフ（お話しの読み聞かせ風）のように変えて、途中から子供達の登場とする。

（この手法はM-1でも可能）

【例－2】

・M-1～M-5までをすべてやるのではなく、M-1・2だけをミュージカルで、後は「さてさてこれからどうなるでしょう」で終了。

・M-1・M-2は読み聞かせで、M-3だけミュージカル。

等、現場の状況に応じて、無理のないように「楽しく」をモットウに取り組んでもらいたい。

又、実際の舞台上の動きの演出も重要である。観客の目が一所に集中しないように、子供たちの配置を工夫する。

◎出入りを下手からだけではなく上手からも行う。

◎あらかじめ舞台上に（ピアノの後ろ等観客から見えない所）に待機させておいて登場させる。

◎舞台の上の登場人物は無しにして、ナレーションだけを聞かせる。

このような演出は、観客に「いつ出てくるんだろう」「今度はどこから出てくるんだろう」と言期待感を持たせる意図があるが、演じている子供達の興味をそらさない指導法でもある。

(4) 教材の使い方の工夫

これは子供のミュージカルの教材ではあるが、使い方次第では、色々な教材として使うことができる。受講生の中には、小学校の先生もおられたので違う角度からもアプローチをした。ここでは、子供のミュージカルから少し離れて教材研究の時間とする。

① お話しづくりの教材

・幼保の場合

ミュージカルのお話をそのまま読み聞かせのお話とする。この場合は、場面の説明的な文章を増やすことがたくさん必要になってくる。題材は、前述のように（ネズミの国は保育園の床下に設定する等）なるべく身近なものから見つける。

・小学生以上の場合

作文指導の教材として「小さい人に読み聞かせができるように文章にお話しづくりをしてきてください」として用いる。筆者も実際にやらせてみたが、国語の作文づくりの良い教材となった。さらに突っ込んで、この童話の意図するところは何かを話し合うこともできる。

② 合奏用の教材

・幼保の場合

前述と重複するが、場面に合う楽器の音色を探してみる。楽器はたたき方で音色が変わってくるので、どんなならし方がふさわしいか等をみんなで考えさせる。あわせて、手作りの楽器を作ってみるのも良い。

・小学校の場合

子供達は、実際の音符やリズム譜を見て、演奏することはできても、書かせてみると案外書けないものである。小学校になれば、音楽の授業で音符が出てくるので、実際に合奏楽譜を書かせてみる。

③ 絵としての教材

・幼保の場合

M-1にでてくる「おいもににんじんれんこんと、とうもろこしに麦やマメ」と言う歌詞のそのまま絵に書く。

・小学校の場合

M-1の一場面・あるいは全体から画題を探して絵にする。

(5) 発表へ向けての取り組み

以上が講習の内容で、すべて座学である。そこで、講座の中に必ず「明日から使える教材パート1～」と題し、椅子から立って体を動かすリトミック的なことを取り入れて進めた。これは「明日から早速使います」と大好評であった。

その後、M-1からM-5の音楽を実際の音で聞いてもらい、起承転結のうち、起承のM-1, 2と転結のM-3, 4, 5とに分け、その組をそれぞれ2組、合計4組に分け、自分がやってみたいと思うグループを自由に選んで取り組んでもらった。

人数配分は均等に約10名ずつとし、それぞれのグループでの取り組み方は“自由”にとした。“自由に”と言われる

ほど困ることはないが、ここでも、大いに“臨機応変なスキル”を磨いてもらうために、あえて何も提案しなかった。反対に、楽譜の使い方は今回は楽譜通りに使用することにした。話し合ってもらった結果、自然にどのグループも歌・セリフ・踊り（振り付け）・楽器演奏等の実演組と・衣装・小道具の作成組とに分かれていき、講義最後の“子供のミュージカル”の発表への活動に取り組んでもらった。

4. まとめ

講習の目的とした「初心に戻って」学生に戻ってミュージカルを演じることに集中、指導側が楽しくなくて、子供に本当の音楽の楽しさを伝えられるだろうか。「大いに音楽を楽しみましょう」は、講習最後の試験に代わる提出のレポート内容から達成できたと考える。

最後のレポートの設問は以下である。

1. 本日の講習で得たことをお書きください。
2. グループ活動での工夫した点、改良した点をお書きください。
3. 全体を通しての感想をお書きください。

どのレポートにも「楽しかった」の文字が見られ、「保育士と言う立場を忘れて夢中になった」という感想も多々みられた。筆者が最初に“今回の目的”としてはっきり明記したことが功を奏したようである。実際の受講生の取り組みは、本当に楽しそうで「無我夢中」であった。あちらこちらから「かわいい、かっこいい。」「先生見てください。このねずみ可愛いでしょう。」などの声が聞かれ、その顔は学生たちが見せる顔と同じで「初心に戻って…」の目的も達成できたと思う。受講生たちは、現場では指導する立場であり、今回のように、実際に自分たちで考えて人前で発表する機会などは滅多にないことである。その実践から得たこと、演じるために行った様々な工夫、実践から起こったハプニングへの臨機応変したスキルについてなどが述べられていた。

受講生の半分ほどは、苦手意識・恥ずかしさを感じたようであるが、実践を通して得た感想は以下のようなものである。

◎楽しむことは恥ずかしさを忘れる事です。前日から、恥ずかしい・どうしよう・緊張する…とドキドキして今日を迎えてみると、何をドキドキしていたんだろうと…。ミュージカルを進めていくと、楽しくて気が付くと恥ずかしさを忘れていました。苦手なことを楽しいと思えたことが何よりも大きな1歩になりました。

◎周りにも恥ずかしいな、緊張するな…と感じている方も、たくさんおられましたが、みんなでワイワイと進めているうちに、夢中になって楽しめていました。

◎楽しんでやっている人を見ると、私まで楽しくなり、楽しい事って伝わるんだなと思いました。

◎自分の出番をドキドキして待っている間「子供達も同じことを感じているんだな」と思いました。

以上の事から、今回の講習は成功したと考えている。

しかし、今回の反省点は、なんといっても時間が全く足りなかったという事である。90分2コマ180分の中で、座学の内容を約30～40分に縮小し、講習最後のレポートに20分、各グループのミュージカルの発表に30分、残り約90分をミュージカルの取り組みの時間と計画した。受講生は全く休憩を取らずに熱心に取り組んでいたが、発表は時間に追われるものとなってしまった。本来なら発表の終了後、お互いの発表についてのディスカッションの時間も取りたかったが、レポートを書く時間ですら途中で終了ベルが鳴ってしまった。

案の定、講習後のアンケートでは「時間的な問題があるので全部通して一通りやるだけでよかったのではないか」と言うご指摘もあったが、同じ題材を比較することは非常に良い勉強になり、今回のように人が集まってこそできる貴重な機会であると考えている。レポートには、あわただしい発表であったにもかかわらず「ほかのグループの発表を見て、大変勉強になった」「他の方が演じられる姿を見てすごく刺激を受けた」というものがあり、筆者としてはやはり後者を大切にしたいと思う。

時間が足らなかった一つには、どんどんわいてくるアイデアが沢山ありすぎて、ありまとも切らなかったことも考えられる。この事は本校の学生に対しても感じる事であるが、絵を描くことや子供が喜びそうなアイデアを考えるスキルはさすがに上手である。レポートからもかなり時間を意識していた様子がうかがえる「時間内に仕上げなければならないので焦った。」と言うものがあつたが、時間内でなんとか仕上げることは現場では必要不可欠なことで、結果としてはよかったのかもしれないと考えている。今回の目的は前述のものもあるが、ミュージカルの発表に向けてどのように取り組むかの体験でもある。8月16日は汗をかきかきの筆者にとっても「楽しい」講習となった。

私事ではあるが、受講生の中に本後の卒業生が2名。本当に懐かしそうにご挨拶に来られ学生時代の話しに花が咲いた。筆者が本校に赴任してきた折に理事長先生から「来てくださった先生には長くいてもらいたいです。」とおっしゃったことがとても印象に残っているが、この時に「長くいると、こういうことがあるんだな」と感激した。受講生にとっても大学に恩師がいるという事は、微力ではあるが、これほど心強く嬉しいことはないであろう。心温まるひと時でもあった。

参考文献

- 学会会・おゆうぎ会用舞踏劇名作集「ピノキオ物語」
全音楽譜出版社
樹原涼子 ピアノランド「たのしいテクニック」上
音楽の友社 1998 年

報告

大学生グループが地域で実施する教育活動の課題

Issues of educational activities conducted by university student group in the community.

内藤 紀代子*・伊藤 七海**・伊藤 美咲**・村木 いる香**・寺澤 萌花**

これまで、びわこ学院大学教育福祉学部子ども学科に属する大学生グループ（若鮎隊）が、子ども達に「生きる力を育む」教育者の人材育成事業として「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）」と「プレコンセプションケアの東近江市天稗プロジェクト」として「環びわ湖大学・地域コンソーシアム」大学地域連携課題解決支援事業を実施してきた。その活動は、2017年度には3163名、2018年度には3114名、2019年度には2869名と、これまで**合計 9146名**の地域の中高生を対象に教育活動を展開した。この教育活動の中で、地域の中高生が必要としている情報の特徴が評価アンケートにより明らかになった。特に、「性と生殖」に関する情報よりも、「SNSとトラブル」に関する情報を必要とする傾向がみられた。また、「こころの健康」に関する情報への関心の高さが見られた。この機会に、本教育活動の振り返りを行ない、今後の課題を明確にし、活動を展開したいと考える。

[キーワード：大学生グループ、教育活動、中高生、SNS とトラブル、こころの健康]

1. はじめに

近年、若者たちの自己肯定感の低下¹⁾やライフスキル²⁾を高めるという課題の中で、学習指導要領にある「生きる力」を育むための教育は重要である。その助力として、学校における性に関する指導の実施について、平成20年1月17日の中央教育審議会答申では、「発達の段階を踏まえ、心身の発育・発達と健康、性感染症等の予防などに関する知識を確実に身に付けること、生命の尊重や自己及び他者の個性を尊重するとともに、相手を思いやり、望ましい人間関係を構築することなどを重視し、相互に関連付けて指導することが重要である」とされている^{3) 4)}。

そこで、我々の活動グループ若鮎隊は、性に関する教育を、「性＝心＋生」、すなわち性は、異性の関係や身体的な事柄に留まらず、「心が生きるための教育」と広く捉え、大学生によるピア効果を期待した2つの活動、子ども達に「生きる力を育む」教育者の人材育成事業と「プレコンセプションケアの東近江市天秤プロジェクト」によって、地域の中高生を対象に教育活動を行ってきた。

教育活動を評価するアンケート結果から、最近の中高生が必要とする情報が以前とは変化していることが窺えた。

今回、この得られたデータを基に今後の教育活動内容を検討したいと考える。

2. 本事業の目的と意義

1) 子ども達に「生きる力を育む」教育者の人材育成事業の
目的と意義

＜目的＞ 地元子ども達に「生きる力」を育むため、健康な生活を送る基礎教育や「命」や「性」に関する内容を教えることができる教育者の育成を目的とした。

＜意義＞ 現在、健康課題を持つ生徒の増加、自尊感情の低下、いじめ、不登校、メンタルヘルスに関する課題、性の問題行動や依存症など多くの課題がある中で、子どもたちが「生きる力」を発揮させることができるよう、命の大切さや心身が健康であるための方法を伝えることができる教育者の養成は急務といえる（図1）。

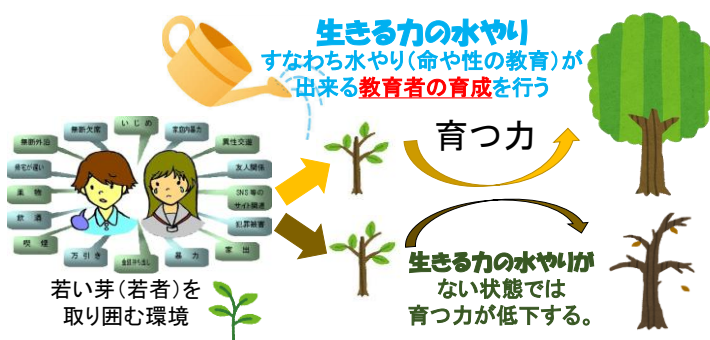


図1「生きる力を育む」教育者の
人材育成事業の概念図

* 教育福祉学部子ども学科

教育福祉学部子ども学科 学生

2) プレコンセプションケアの東近江市天秤プロジェクトの 目的と意義

＜目的＞ これからの産み世代の若者が、将来の妊娠を考えながら生活や健康に向き合う支援（プレコンセプションケア）を受けながら自分のライフプランのバランス（天秤）をとるための啓発教育を目的とする。

＜意義＞ プレコンセプションケアを受けたこれからの産み世代の人が、自分の健康と将来を具体的に計画することができる。特に、生物学的妊娠適齢期を理解し女性やカップルが自らの妊孕性を考え、ライフプランニングを考えるようになることを期待できる（図2）。



図2 プレコンセプションケアの
東近江市天秤プロジェクト概念図

3. 事業の活動内容と実際

1) 子ども達に「生きる力を育む」教育者の人材育成事業の活動内容と実際

本学の大学生による、地域の子どもや若者、保護者や住民を対象とした。「生きる力をはぐくむ」3つの教育活動の実施により、大学生の教育力を向上させ、受講対象も学習できる事業である(図3)。

＜3つの教育活動＞

①命と性に関する教育講演活動

教育機関の要請に応じて、命の教育、性に関する教育、ライフスキル教育などの講演を行う。

②命と性に関するイベント活動

地域イベントで、命に関するワークショップや教育ブースを出展し住民との交流を図る。

③命と性に関する学習

教育に関わる大学生自身が、命や性、ライフスキルを教えらるるよう命を学習できる研修や交流に参加する。



図3 「生きる力をはぐくむ」大学生による教育活動の様子

2) プレコンセプションケアの東近江市天秤プロジェクトの活動内容と実際

本学の学生と地域住民、地域の中学生を対象とした3つの教育活動を実施した。

＜3つの教育活動＞

①プレコンセプションケアを理解するための研修会開催

大学生がプレコンセプションケアを理解して、中高生に教育できるよう研修会の実施。その後、大学生は滋賀県の助産師さん達と交流し理解をさらに深めた。



図4 プレコンセプションケアの専門家である筑波大学の岡山先生から講話を受けた後に、助産師さん達と語る大学生の様子
令和元年10月16日開催

②プレコンセプションケアの教育講演活動

これからの産み世代の人が、将来の妊娠の有無を考えながら自分の生活や健康に向き合うための講義を大学生が行った (図5)。



図5 大学生が地域の中高生にプレコンセプションケアの教育講演を行なっている様子

③プレコンセプションケアに親しいイベント開催

イベントの企画・開催を行ってプレコンセプションケアとライフプランバランス（天秤）を考える活動を展開する（図6）。



図6 プレコンセプションケアに親しむため関連する動画の
放映や相談コーナー、新生児人形抱っこブースを設けた。

令和元年 11 月 3 日開催

4. 事業を行った生徒のアンケートの結果

2つの教育活動「命と性に関する教育」と「プレコンセプションケアの教育」を行った高校生へのアンケート結果の特徴を以下に示す（図7～14）。*承諾の得られた学校のデータのみの掲載

1) 今一番関心があること（複数回答可） n=327

アンケートの協力が得られた、教育機関の高校生が最も関心を示していたものはSNSで23%あった。次いで、ゲーム18%、アニメは10%であった。恋愛に関心を示したものは、全体の7%であった。

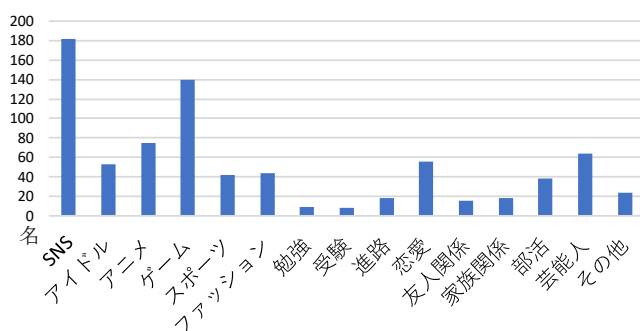


図7 高校生が関心を示す事柄

2) 命と性に関する教育講演内容の評価 n=649

教育講演は、以下に示す7つの項目を柱として実施し、生徒からのアンケートでの評価を受けた。

結果は、「役に立った」と答えた割合の高かった講演内容は「こころの健康」であり、次いで、「SNSとトラブル」であった。「性犯罪」や「ポルノ中毒」、「中絶」の内容は「どちらでもない」と答える生徒の割合が高かった。

■役に立った ■役に立たない ■どちらでもない

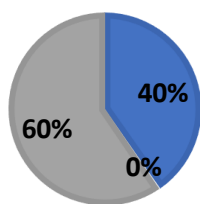


図8 講演内容：命の大切さの話の評価

■役に立った ■役に立たない ■どちらでもない

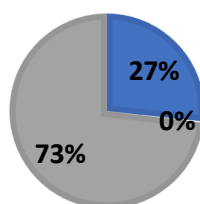


図9 講演内容：性感染症の話の評価

■役に立った ■役に立たない ■どちらでもない

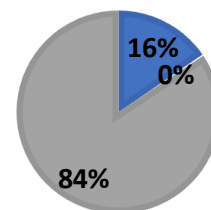


図10 講演内容：中絶の話の評価

■役に立った ■役に立たない ■どちらでもない

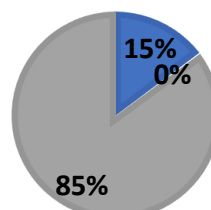


図11 講演内容：ポルノ中毒の話の評価

■役に立った ■役に立たない ■どちらでもない

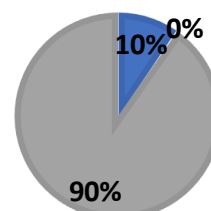


図12 講演内容：性犯罪の話の評価

■役に立った ■役に立たない ■どちらでもない

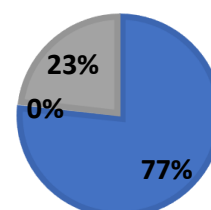


図13 講演内容：中SNSとトラブルの話の評価

■役に立った ■役に立たない ■どちらでもない

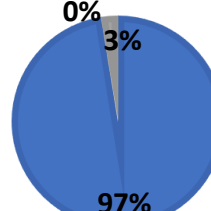


図14 講演内容：こころの健康の話の評価

3) プレコンセプションケアの教育講演内容の評価 n=198
 プレコンセプションケアの教育講演の各項目の話が若者にどのような評価を得るのかを調査した結果は以下のとおりであった（図15～18）。

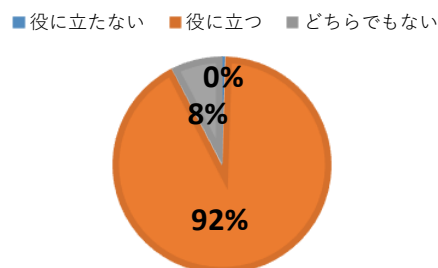


図15 講演内容：生物学的妊娠適齢期の評価

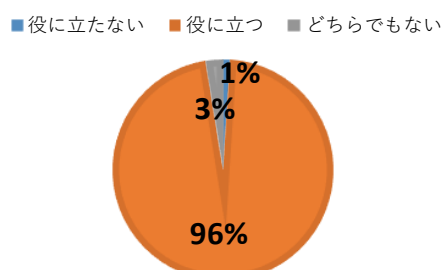


図16 講演内容：不妊症の現状についての話の評価

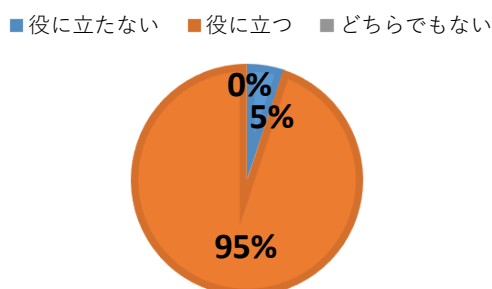


図17 講演内容：結婚しない割合の話の評価

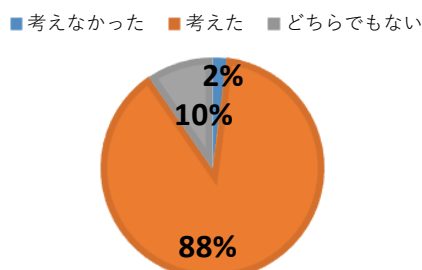


図18 講演内容：プレコンセプションケアの話を聞いて自分の将来を考えてみたか

5. これからの活動の課題

今回の教育活動は、生きる力を育むため「命と性に関する教育」および「プレコンセプションケア」の実施であった。

若者を取り囲む環境の変化と問題が増加した中で、命の大切さを理解し実感しておくことや少子化の時代に若い人が妊娠性について考えることが必要だと考えてこの2つの事業を行ってきた。しかし、活動を行なう中で、若い人の恋愛離れや、リアルな人間関係を避けインターネットや二次元に関心を抱く若者も増えてきていることが理解できた^{5) 6)}。さらには、現代の若者が必要とする情報は「SNS とトラブル」や「こころの健康」という項目へ移行しつつあることも理解できた。

近年、若者のスマートホンの所持率が高くなり⁷⁾ SNS をめぐるトラブルは絶えない。こうした事柄を含めながらライフスキルを高める内容を伝えていくことが、これからの時代を生きていく若者には必要だと考える。

今回の活動から見えてきた実態を課題とし、若者の必要とする情報を盛り込んで、さらなる教育活動の展開を行なっていきたい。

引用・参考文献

- 1) 内閣府：日本の若者意識の現状～国際比較からみえてくるもの、子ども・若者白書、
https://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/r01gaiyou/pdf/b1_00_01_01.pdf（検索日：2020年2月19日）
- 2) 秋元 義弘：思春期にまつわる最近の話題～日本における性教育の現状と問題点～、産科と婦人科、85巻12号1465-1469, 2018.
- 3) 中央教育審議会：子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について、
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo5/08012506/001.pdf（検索日：2020年2月19日）
- 4) 齋藤 益子：わが国の性教育の現状と課題，現代性教育研究ジャーナル，No87，1-8，2018.
- 5) 牛窪 恵：恋愛しない若者たち コンビニ化する性とコスパ化する結婚，株式会社ディスカヴァー，東京，2015.
- 6) 坂爪 真吾：未来のセックス年表，SBクリエイティブ，東京，2018.
- 7) 内閣府：青少年のインターネット利用環境実態調査 調査結果（速報），
https://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/net-jittai_list.html（検査日：2020年2月27日）

東近江市 学校体育元気アップ事業

Higashi-Omi City A project that will be energetic in physical education classes

深田 直宏*・川口 諒**

びわこ学院大学は、地域に貢献する大学を中期目標の一つにあげている。本事業はその一環として、東近江市教育委員会と連携を図り、市内の小・中学校における体育授業の充実・改善及び体育的活動に関する支援を行っていくものであった。

具体的には、以下の支援内容を掲げ、市内の小・中学校に周知を行った。

- ①体育授業充実・改善に関わる支援及び情報提供等
- ②ICT を活用した授業の進め方に関する情報提供等
- ③体育授業に関わる校内研修の設定等
- ④体力向上に関わる短時間運動プログラムの情報提供等

その結果、A 地区健康部会の講師依頼を受けた。保育園、幼稚園、小学校、中学校の教職員を対象に講演を行った。今回は、その取り組みについて報告する。

[キーワード：体育授業支援，地域貢献]

1. はじめに

H30 年に実施された全国体力・運動能力運動習慣等調査結果では、滋賀県の小学 5 年生の体力得点は、立ち幅跳びを除き、ほとんどの種目で全国平均を下回っていた。さらに「体育・保健体育の授業が楽しい」と答える児童生徒の割合が、小学校、中学校ともに、全国平均に比べ低い傾向であった。体力は「生きる力」の極めて重要な要素である（文部科学省、2006）。また、児童生徒の運動やスポーツ経験は心の発達や社会性に大きな影響を与える。しかし、子どもたちの体力が低下しているからといって、反復的なトレーニングによって向上させるような、子どもの発達段階や興味関心を無視したやり方では問題があるだろう。子どもの欲求にもとづいた外遊びによって、楽しく体を動かした結果として体力が向上していくことが望ましいと考えられる。

ところが、近年、子どもたちを取り巻く環境の変化や生活習慣の変化によって、放課後に子どもたちが地域で外遊びをする姿が見られなくなってきた。このような中、子どもたちが集団で過ごす学校の休み時間や、運動の好き嫌いに関わらず全ての子どもが参加する体育の時間をどのように設定するかは、大変重要なことであると考えられる。

しかし、小学校の体育授業に目を向けると、「体育の授業が苦手」、「運動の楽しさを児童に味わわせることが苦手」と感じている教員が少なからずいることが指摘されている（中央教育審議会、2002）。また、全国の小学校教員の中で、中学

校・高等学校の保健体育免許を所有している者は約 7%とされている（文部科学省、2013）。これらのことから小学校の教員は、日々の忙しさの中で体育の授業を充実させることに苦労していることがうかがえる。

そこで、東近江市市内の小・中学校の体育授業および体育的活動の支援や情報提供を行うことで、地域の小・中学校における教育活動に寄与できるのではないかと考え、本事業を設定した。また、本学では、地域に貢献する大学を中期目標の一つにあげている。地元東近江市の教育委員会と連携を図り、市内の小・中学校における体育授業の充実・改善および体育的活動に関する支援を行っていくことで、地域に貢献できるものと考えられる。さらに、大学が地域の教育行政および学校現場と連携することで、本学学生に対し、新たな学びの場を創出していくことができるのではないかと考えた。

2. 本事業の目的

本事業の目的は以下の 3 点である。

- (1) 東近江市市内の小・中学校の体育授業改善および体育的活動に関わる支援を行うことで、体力向上に寄与する。
- (2) 地域に貢献する大学として、教育委員会と連携を図り、市内の小・中学校との協力体制を築いていく。
- (3) 市内の小・中学校との協力体制を築くことで、本学学生の実践的な学びの場を広げていく。

* 教育福祉学部子ども学科

** 教育福祉学部スポーツ教育学科

3. 本事業の取組内容

本事業の実施にあたり、以下の流れで事業を進めた。

- (1) 本学と東近江市教育委員会で事業の趣旨を共有し、教育委員会との連携体制を築く。
- (2) 東近江市内の全ての小学校教員と中学校の管理職及び体育担当教師に本事業のチラシを配布し、事業内容の周知を図る。
- (3) 支援を希望する学校または学校長の許可を受けた教員個人と支援内容について協議する。
- (4) 支援内容に応じて、情報提供または学生サポート体制を作り、支援を行う。
- (5) 取り組んだ内容に関しては、学校長の許可のもと、データ収集（評価）を行い、取り組みの改善に生かす。また、学生のゼミ活動等にも役立てるようにする。
- (6) 今後、授業への活用が期待されているタブレットを導入し、体育授業で育成を目指す「思考力・判断力・表現力」の育成を図るための活用方法についての情報を提供する。
- (7) 年度末に本事業における取り組みの総括を行う。

4. 事業の実際

(1) 東近江市教育委員会との連携

東近江市教育委員会と連携・協力体制を構築するために、6月に本学教員2名（子ども学科教員、スポーツ教育学科教員）で教育委員会を訪問し、本事業の趣旨説明を行った。教育委員会からは、学校教育課管理監、同参事、同指導主事の3名が応対した。また、本事業に関して連携協力して進めることが了解された。

(2) 事業の周知

7月1日に教育委員会で開催された市内小中学校校長会において、本事業の説明を行った。また、その後、教育委員会を経由し、市内の小・中学校全教職員に本事業のチラシを配布し周知を図った（図1）。

(3) 支援内容の協議

9月にX中学校区にある小学校の教員（A教員）から依頼の連絡を受けた。内容は、X中学校区研修会の健康部会での講演依頼であった。参加者はX中学校区の保育園、幼稚園、小学校、中学校の教職員であった。小学校の教員が多数のため、子ども学科の担当者が主に講演を行うことにした。

(4) 支援体制づくり、支援内容について

講演内容については、X中学校区の健康部会のテーマ「ともに育ち合う体力作り・食育について～保養小中で連携して取り組めること～」にもとづいて、A教員と協議し、主に以

東近江市教育委員会・びわこ学院大学連携事業



東近江市 学校体育元気アップ事業

～体育授業で教室を活性化してみませんか？～

— 事業の概要 —

びわこ学院大学は、地域に貢献する大学をめざしています。本事業はその一環として、東近江市教育委員会と連携を図り、市内小学校・中学校における体育授業の充実・改善、及び、体育的活動に関する支援を行っていくものです。

H30年度全国体力・運動能力運動習慣等調査結果では、滋賀県の小学5年生の体力得点は、立ち幅跳びを除き、ほとんどの種目で全国平均を下回っています。さらに「体育・保健体育の授業が楽しい」と答える児童生徒の割合が、小学校、中学校ともに、全国平均に比べ低い傾向にあります。

体力は「生きる力」の極めて重要な要素（文部科学省）です。また、これまでの研究から、運動やスポーツ経験の減少が、脳や心の発達、社会性に影響を与えるという報告も見られます。

そこで本事業では、主に以下の支援を行います。

- ① 体育授業充実・改善に関わる支援及び情報提供等
- ② ICTを活用した授業の進め方に関する情報提供等
- ③ 体育授業に関わる校内研修の設定等
- ④ 体力向上に関わる短時間運動プログラムの情報提供等

講師紹介～私たちがお手伝いします～

【小学校担当】



びわこ学院大学
教育福祉学部
子ども学科
准教授 深田 直宏

1966年群馬県生まれ。群馬大学大学院教育学研究科終了。修士（教育学）。現在、立命館大学スポーツ健康科学研究科博士課程後期課程在学中。群馬県の小学校に29年間勤務した後、現職。専門はスポーツ教育学、体育科教育学。
・滋賀県健康や元気アップ事業 協力者
・草津市小・中学校体力向上プロジェクト推進委員

【中学校担当】



びわこ学院大学
教育福祉学部
スポーツ教育学科
助教 川口 諒

1991年長崎県生まれ。広島大学教育学研究科博士課程前期修了。修士（教育学）。現在、同博士課程後期在学中。大学院在学中に中・高等学校で保健体育の非常勤講師として4年間勤務。専門は体育科教育学と教師教育学。
・滋賀県健康や元気アップ事業 協力者

Q：個人で申込みをすることは出来ますか？

A：はい、出来ます。学校単位、学年単位、個人の先生の申込みなどが可能です。必ず校長先生の許可を得て下さい。

Q：具体的に、どんな支援をしてくれるのですか？

A：可能な限り、先生方のご要望に応じたいと思います。例えば、「授業の進め方が分からない」のであれば、典型的な教材を利用して、単元の考え方と1時間の進め方を支援します。あるいは、「苦手な子ども楽しめるベースボール型の進め方が知りたい」のであれば、学年段階に合わせたゲームの情報を提供します。また「3、4年生で必修になる『陣取り型』の情報が欲しい」というのであれば、陣取り型のゲームの方法などを情報提供します。

Q：どのくらいの期間対応してくれますか？

A：1時間の短期的な支援から、単元、学期等の中長期的な支援のどちらにも対応することが出来ます。ご相談内容に応じて、授業観察や事前指導等の頻度は柔軟に対応することが出来ます。

Q：謝礼はどうなっているのですか？

A：謝礼は、一切いたしません。

Q：研究データ等を取るのですか？

A：先生との相談によります。データをとった場合は、数量的なフィードバックが可能になります。先生の許可なくデータをとることはありません。

— 申込み方法 —

Eメールでお申し込み下さい。
その際、①学校名 ②学校の電話番号 ③お名前 ④支援内容（簡単に結構です）を記入して下さい。お電話での相談をご希望の場合も、一度Eメールでお問い合わせください。

小学校：fukada@newton.ac.jp 中学校：kawaguchi@newton.ac.jp

図1. 市内全教職員に配布したチラシ

下の内容を設定した。

1. 新学習指導要領の要点（授業改善が必要な理由①）
2. 体育科の目標と学習過程（授業改善が必要な理由②）
3. 授業改善の方法・視点の例
4. 体力テストについて（発達との関連から）



X 中学校区研修会での講演の様子

なお、今回は、内容が講演であったため、学生によるサポート体制は設定しなかった。ただし、本事業が学生の学びの場としてリンクできるように、子ども学科小学校コースの学生とスポーツ教育学科の学生による合同の模擬授業検討会を実施した。このことによって、学科を超えて学校現場の体育授業支援体制を整えていくこととした。

(5) 本事業の改善に向けたデータ収集

研修会に参加した保育園、幼稚園、小学校、中学校の教員に対して、体育授業に関する困り事や体育授業を進める上で欲しい情報や支援、また研修会の実施方法や時期についてのアンケート調査を実施した。

本稿では、実際に学校現場で体育授業を実施している小学校および中学校教員の回答を集計した。参加者の属性について、性別、勤務校の校種、体育主任経験の有無、保有している教員免許の種類の回答を求めた。その結果は、表1に示したとおりである。

また、体育授業を指導する際に得意・苦手と感じる運動領域について、それぞれ2つずつ選択する形で回答を求めた（図2、図3）。さらに、本事業について、利用しやすい時期（図4）、利用しやすい形式（図5）、研修内容への興味の有無（図6）についての回答を求めた。なお、研修内容への興味の有無については、本事業の支援内容である、①体育授業充実・改善に関わる支援及び情報提供等、②ICTを活用した授業の進め方に関する情報提供等、③体育授業に関わる校内研修の設定等、④体力向上に関わる短時間運動プログラムの情報提供等の4項目を設定した。各回答の集計結果については図に示したとおりである。

表1. 参加者の属性について

	n	%
性別		
男性	8	66.7%
女性	4	33.3%
勤務校の校種		
小学校	9	75.0%
中学校	3	25.0%
体育主任の経験		
経験有	6	50.0%
経験無	6	50.0%
保有している教員免許の種類（複数回答）		
小学校	9	75.0%
中学校（保体）	6	50.0%
高等学校（保体）	6	50.0%

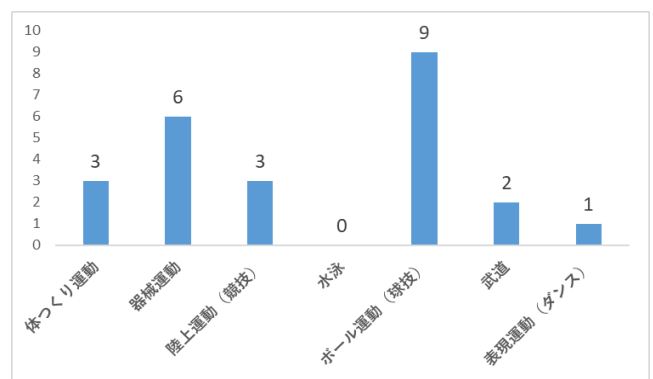


図2. 指導が得意と感じる運動領域 (2つ選択)

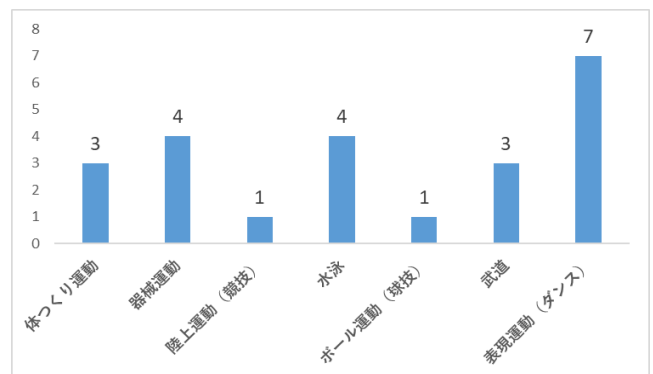


図3. 指導が苦手と感じる運動領域 (2つ選択)

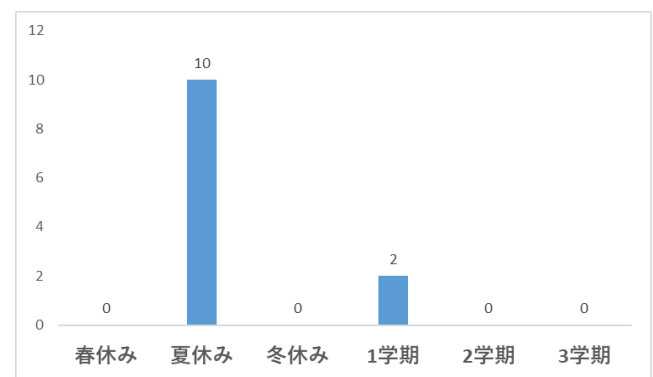


図4. 利用しやすい時期 (複数回答)

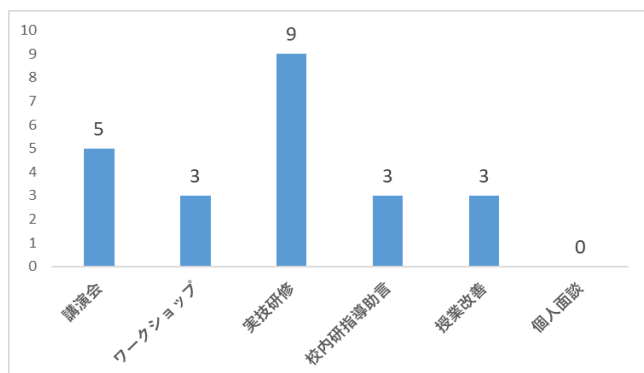


図5. 利用しやすい形式（複数回答）

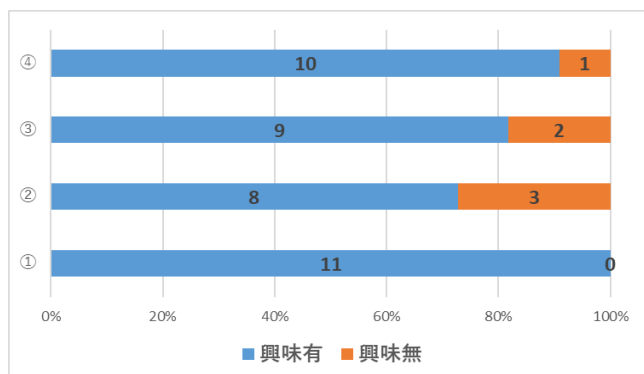


図6. 研修内容への興味の有無

(6) タブレットの導入

授業支援のためのタブレット（iPad）を4台購入した。しかし、今回の支援内容は講演であったため、タブレットは使用しなかった。ただし、子ども学科小学校コースとスポーツ教育学科の学生による合同の模擬授業検討会では、参観者がタブレットで授業を撮影し、授業のリフレクション時に活用した。

本事業を進めるにあたり、学生たちの中に、学科を超えて合同で体育授業の学びの場を設定した。そこに参加している学生が、学校現場の要請に応じて、地域の小・中学校に出向き、活動の補助をする中で、実践的に学んでいく体制づくりを行った。来年度はさらにその体制を強化していきたい。



合同の模擬授業検討会の様子

5. 成果

本事業を実施することで以下の成果が得られた。

- (1) 体育授業および体育的活動に関して、東近江市教育委員会と大学との協力・連携体制を築くことができた。このことによって、市内の学校からの問合せに対して、教育委員会が本学を紹介したり、あるいは市内の学校への周知に関して、教育委員会を経由して一斉に通知することができたりした。このことは本事業の運営に際し、意義があると考えられる。事実、今回のX中学校区の研修会に関しても、教育委員会が当該校の担当者に紹介することで成立した。
- (2) アンケート調査の結果から、本事業における4項目の支援内容はいずれも、現場の教員が意義のあるものであると感じていることが示唆された。
- (3) 本事業を進めるにあたって、学内に子ども学科、スポーツ学科の枠を超えて、体育授業の学びの場を設定することができた。今後、継続することで、次年度の事業につなげていきたい。

6. 課題

本事業における学校現場からの依頼は、X中学校区の研修のみであった（中学校1校、小学校4校、幼保9園）。学校現場は新学習指導要領への移行や働き方改革の推進等で、日常の業務外のことを導入しにくい状況になっている。

今後については、アンケート調査から参加者は夏休み期間を利用した支援を期待しているため、来年度は早い段階からの周知を図りたい。また、支援の形式として、実技研修や講演会の形式が求められていることがうかがえる。今回のA地区の研修会でもそうであったように、既存の研修の充実に向けた支援が可能ではないかと考えられる。そして、そこを足がかりに体育授業改善に向けた支援に繋げていきたい。

参考文献

- 文部科学省（2006）平成18年度文部科学白書「教育再生への取組／文化芸術立国の実現」．https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200601/kankou.htm
- 中央教育審議会（2002）子どもの体力向上のための総合的な方策について（答申）．http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/021001.htm
- 文部科学省（2013）平成25年度学校教員統計調査．<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001017861&cyclo=0>

注）本事業は、令和元年度びわこ学院大学学長裁量経費の補助を受けて実施した。

「持続可能な開発目標」にもとづく学生活動の展開

Implementation of the Undergraduate Program Based on the Sustainable Development Goals

白銀 研五*

本稿は、2019 年 3 月にフィリピンのマニラでおこなった学生活動についての報告である。まず、事業展開にあたっては建学の精神で謳われる「国際的視野」と「地域社会」を結びつける視点から「持続可能な開発目標」に着目し、「貧困」、「教育」、「パートナーシップ」に焦点をあてた。それをふまえフィリピンの孤児院での活動、フィリピン大学ディリマン校における「貧困」に関する討論、NGO ソルトパヤタスのスタディ・ツアーにおける活動について概要をまとめた。また、今後の活動として、国境を越えて地域社会と地域社会が問題を共有し、解決へ向けた手段を協働して探る活動へ向けた展望を示した。

[キーワード：持続可能な開発目標, SDGs, 学生活動]

1. 国際協力事業展開の背景

2015 年に国際連合はそれまでの「ミレニアム開発目標」(Millennium Development Goals, 以下、MDGs と略)の総括をおこない、これに続く 2030 年を目標年とする「持続可能な開発目標」(Sustainable Development Goals, 以下、SDGs と略)を設定した。SDGs は国際条約のような法的拘束力や実施の仕組みをもつものではないものの、SDGs を「グローバル・ガバナンス戦略」とする見方があるように(蟹江、2017、72 頁)、地球規模の問題に対して共通の目標を設定することによって、それに向けたとりくみの展開が意図されている。また、SDGs は MDGs で解決できなかった地球規模の問題への対応を継続した側面があるものの、設定にいたる過程においては締約国同士の協議だけでなく、多様な組織、団体の主張を反映させた点で MDGs とは異なっている。さらに、多様な組織や団体の主張が反映されたため、設定された目標は 17 におよび、ターゲットにいたっては 169 を数える。このため SDGs のモデル事例では政府関係者だけでなく、企業や学生などのアイディアを活かした実践が多い(注 1)。

以上を背景に、本報告で扱う SDGs の活動はびわこ学院大学(以下、本学と略)の学生を主体としている。本学では、「建学の精神」で「国際的視野に立ちながら、将来ますます複雑多様化する未来社会に対応していくことができる」ことに加え、「未来の地域社会を切り拓く」ことを謳っており、授業以外の場で学生を主体とした活動を行うことは学生の学びの幅を広げられると考えた。

一方で、本学をとりまく環境においては、「国際的視野」と「地域社会」に関連した課題が多い。その課題の 1 つであ

る外国籍の人々については、総人口の約 3.3%を占める 3,811 人(2019 年 12 月末時点)が暮らしている。また、東近江市に隣接する市町でも湖南市約 6.1%、愛荘町約 4.5%、甲賀市約 4.0%(いずれも 2019 年 12 月末時点)となっており、東近江市をふくめこの地域一帯だけで、県内外国籍の人々が多い市町上位 4 つを占めている。滋賀県の平均が約 2.3%であることを考えると、本学をとりまく地域社会には相対的に高い割合で外国籍の人々が居住していると言えるだろう(注 2)。ただし、こういった外国籍の人々は労働者あるいは家族であり、大学内の環境に目を向けたとき、状況は異なる。

全国的に高等教育機関への留学生数については増加傾向にある一方で、滋賀県の留学生数は 2018 年 5 月時点で 489 人となっている。大学数の違いが関連するものの、隣接する京都の 13,230 人や大阪の 24,751 人と比べて相対的に少ないと言える(注 3)。つまり、本学の位置する地域社会を含め県内においては、外国籍の人々が多く、異なる文化圏の人々がともに居住する地区がある一方で、大学の環境として見たとき、必ずしも異なる文化圏の人々のことを知る機会や交流する場が多いわけではない。その反面、本学周辺には外国籍の児童生徒が就学している学校や外国籍の子どものための教育施設などがある。本学学生には地元であるこの地域社会において、子どもに係わる仕事や教育に携わることを希望する学生がいることから、SDGs の活動は「国際的視野」をもって地域社会の子どもをとらえなおすことにもなるだろう。

こうしたことから、本学で SDGs を通した学生活動を構想することは、建学の精神にもとづく活動であるだけでなく、地域社会で子どもに係る仕事に就くうえで、地域社会がかかえる問題を、学生が「国際的視野」からとらえられる機会に

なるのではないかと考えた。

以上をふまえ、「学生を主体とした SDGs パートナーシップによる国際協力事業」（以下、本事業と略）を企画した。本稿では本事業の意義について、SDGs の展開経緯をふまえながら学生活動に焦点をあてて、その概要を報告することを目的としつつ、活動の意義について若干の考察を加えていきたい。

本稿の構成は次の通りである。第2節で SDGs の展開における本事業の位置づけを確認し、第3節ではフィリピン共和国（以下、フィリピンと略）での活動を説明する。それをふまえ第4節では活動の意義を考察し、第5節で今後の展望を述べる。

2. 本事業が対象とする SDGs の目標

本節では SDGs が成立した過程を概観したうえで、本事業の対象とした3つの目標、すなわち目標1「貧困」、目標4「教育」、目標17「パートナーシップ」について、本事業との関連を整理する。

Dodds, Donoghue & Roesch (2017) によれば、1990年代におこなわれた国際連合の会議やサミットを総括し、各国政府のコミットメントを強化するうえで、2000年が重要な年として位置づけられていたという。とくに2000年9月に採択された国際連合ミレニアム宣言は、MDGs が設定されたことに加え、各国が連携して二十一世紀における貧困撲滅に向けた活動を展開する契機になった。しかし、MDGs の8つの目標および21のターゲット、60の指標を含め加盟国や関係団体とのあいだで草の根レベルの交渉が積極的におこなわれたわけではなかった。また MDGs の貧困撲滅にむけたとりくみでは、貧困の現象だけに焦点があてられ、その原因を精査するまでにはおよんでいないという批判があったとされる (Dodds, Donoghue & Roesch, 2017, p.37.)。

これをふまえ、SDGs の設定においては、策定段階からオープン・ワーキング・グループが構成されて、各国の主張、利害の調整がはかられてきた。Dodds, Donoghue & Roesch (2017) は、SDGs が MDGs と大きく異なる点として、各国使節団が SDGs の「普遍的な適用性と理念」を理解し、経済的、社会的、環境の観点を統合することに合意したことを挙げている (*Ibid.*, p.19)。また目標設定の交渉には、前述の通り、政府だけでなくさまざまな関係団体もかわり、その意向を反映して広範にわたる目標とターゲットが設定された。

日本では2016年5月の閣議決定によって内閣に全国務大臣を構成員とした「持続可能な開発目標 (SDGs) 推進本部」が設置された。同年12月には実施指針が示され、2017年12月には「SDGs アクションプラン 2018」が策定され、2018年12月からは「SDGs アクションプラン 2019」が展開されて

いる。ただし、実際のとりくみに関しては、前述の通り、企業や学生をはじめさまざまなとりくみがおこなわれている。こういったことから、本事業の展開においては、基盤を大学としつつも、SDGs の目標とターゲットにもとづく草の根レベルの活動を志向している。

このように本事業は SDGs の目標とターゲットにもとづく活動であるとしても、活動の対象を限定する必要があると考えた。そこで、本事業に参加する学生が学ぶ教育と福祉にかかわらせ、目標は「貧困」と「教育」を対象とした。

まず目標1「貧困」に関しては、5つの目標と2つの達成手段からなる。Dodds, Donoghue & Roesch (2017) によれば、SDGs の設定において「貧困」を第一の目標とすることには異論がほとんどなかったという。交渉の過程では、必要最小限の目標設定とすべきか、多元的な目標とすべきかで議論があったものの、最終的に加盟国は「おどろくほど野心的な目標を支持」したという (*Ibid.*, p.37)。結果的に「あらゆる場所のあらゆる形態の貧困を終わらせる」という包括的な目標が設定された。表1は目標1のターゲットから本事業と関連のあるターゲットの抜粋である。

表1. 目標1「あらゆる場所のあらゆる形態の貧困を終わらせる」ターゲット抜粋

1.5	2030年までに、貧困層や脆弱な状況にある人々の強靱性（レジリエンス）を構築し、気候変動に関連する極端な気象現象やその他の経済、社会、環境的ショックや災害にさらされることおよびそれらに対する脆弱性を軽減する。
-----	--

出典：外務省「持続可能な開発のための2030年アジェンダ（仮訳）」にもとづき筆者作成

本事業は、貧困層の人々に対しての直接的な支援を提供するというよりも、本学をとりまく地域社会の問題とかわらせ、より長期的な視点で解決策を探っていくことをめざしている。そこで、ターゲット1.5の「貧困層や脆弱な状況にある人々の強靱性（レジリエンス）を構築」する点に着目して、本事業を、教育を通して貧困におかれた人々の強靱性（レジリエンス）を高めるための方法を考える機会と位置づけた。

次に、目標4の「教育」は、7つの具体的な目標と3つの達成手段からなる。MDGs では目標2に「初等教育の完全普及の達成」を掲げていたものの、「不就学児童はいまだに5780万人おり、このうち38%は紛争影響国の子どもでもある。2015年に低所得国の子どもの6人に1人（1億人）は初等教育を修了できていない」といった指摘もされており（三宅、2016、59頁）、目標の達成には至っていない。また MDGs では初等教育へのアクセスのみが対象であった一方、SDGs では、乳幼児の教育とケア、中等教育、若者と成人の識字教育、職業訓練と職業教育などまで幅広く設定され、教育の質

の改善や格差解消までターゲットに含まれている。

なお、教育分野における開発途上国への国際協力は、必ずしも MDGs を中心に展開されてきたわけではなく、1990 年には世界銀行、ユニセフ、ユネスコ、国連開発計画が共催した「万人のための教育世界会議」、2000 年には「世界教育フォーラム」が開かれ、「万人のための教育」をスローガンとしてさまざまな団体・機関がとりくみを展開してきた経緯がある。こういったとりくみではとくに当該国の「文脈」の重要性が認識されるようになり、単純に就学率を上昇させるだけでは問題は解決されないことがわかってきた。

本事業の展開においては、学生たちに「教育」などの問題だけを見ようとするのではなく、それをとりまく社会文化であったり、自分たちが経験してきた学校教育をふまえて問題を見るようにうながしてきた。したがって、SDGs の目標 4 「教育」においては、当該国の教育開発という視点だけでなく、身のまわりの地域社会における教育の質の向上をめざす意図が込められている。当然、当該国の複雑な社会文化的「文脈」を 1 回の訪問でとらえることができるわけではないが、SDGs の目標 4 「教育」を設定することにより、少なくとも本事業が参加した学生自身にとって海外の問題を自分たちの身のまわりの問題と結びつけて考える機会にはなるかもしれない。

表 2. 目標 4 「すべての人々への、包摂的かつ公正な質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」ターゲット抜粋

4.5	2030 年までに、教育におけるジェンダー格差を無くし、障害者、先住民及び脆弱な立場にある子どもなど、脆弱層があらゆるレベルの教育や職業訓練に平等にアクセスできるようにする。
	2030 年までに、持続可能な開発のための教育及び持続可能なライフスタイル、人権、男女の平等、平和及び非暴力的文化の推進、グローバル・シチズンシップ、文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献の理解の教育を通して、全ての学習者が、持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにする。

出典：外務省「持続可能な開発のための 2030 年アジェンダ（仮訳）」より抜粋

以上のことから、表 2 にあげた目標 4 「教育」のターゲットのうち、本事業とかかわりがあるものを、4.5 および 4.7 とした。4.5 は、社会や産業構造の変化に脆弱である貧困層の人々が基礎的な学習能力や職業訓練を必要としているおり、日本においても外国籍というだけで教育へのアクセスが制

限される状況を考慮したものである。また、4.7 は、参加した学生自身の卒業後を見据え「文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献」に向けた学びの機会として設定した。こういったことから、活動の主な対象が「貧困」であっても、教育を通じた貧困撲滅のとりくみに加わると同時に、当該国および日本の子どもを想定して、参加した学生自身の行動の変容を期待している。

また、「貧困」と「教育」とともに、本事業の対象として目標 17 「パートナーシップ」も加えた。目標 17 は他の目標と異なり 19 の達成手段で構成されている。この達成手段は「資金」、「技術」、「能力構築」、「貿易」、「体制面」の 5 つに分けられ、「体制面」はさらに「政策・制度的整合性」、「マルチステークホルダー・パートナーシップ」、「データ、モニタリング、説明責任」の 3 つからなる。各目標に達成手段が設定されているにもかかわらず、目標としてさらに達成手段が定められているのは、SDGs の交渉において「77 カ国グループと中国」(Group of 77 and China) の意向が反映されたためであるという。西欧諸国などからは重複した目標設定となることが懸念されたものの (Dodds, Donoghue & Roesch, 2017, *op.cit.*, pp.41-42)、最終的には達成手段で構成される目標 17 が設定された。

表 3. 目標 17 「持続可能な開発のための実施手段を強化し、グローバル・パートナーシップを活性化する」ターゲット抜粋

体制面
マルチステークホルダー・パートナーシップ
17.17
さまざまなパートナーシップの経験や資源戦略を基にした、効果的な公的、官民、市民社会のパートナーシップを奨励・推進する。

出典：外務省「持続可能な開発のための 2030 年アジェンダ（仮訳）」より抜粋

本事業は、草の根レベルの活動を志向していることから、まずは活動の実現可能性を高めるうえで、さまざまな機関との連携を構築するうえで目標 17 を重視している。また、表 3 のターゲット 17.17 に示されるように「公的、官民、市民社会のパートナーシップを奨励・推進する」ことは、個人が小規模な団体として活動内容の幅を広げ、多様なとりくみになるのではないかと考えた。したがって、「パートナーシップ」においては、実現可能性の向上や活動そのものの充実をはかっている。

以上、SDGs の目標と本事業の関連を整理してきた。先述の通り SDGs は MDGs を継続する側面がありながらも、策定過程において加盟国およびさまざまな関係団体の交渉を重ねてきた経緯があり、政府レベルだけではなくさまざまな

草の根のとりくみが展開されている。本事業は、学生活動という比較的小規模な活動ではあるものの SDGs へのコミットメントを明らかにし、目標 17 の「パートナーシップ」を核とした国際的な学生活動となることを企図している。また、SDGs の目標 1「貧困」をその対象にすえつつ、目標 4「教育」とのかかわりから学生自身が身のまわりの地域社会の問題と結びつけて考えられるようになることをめざしている。

3. フィリピンにおける活動の概要

本節では、本事業の活動地域としたフィリピンの状況をふまえて、活動の概要を述べたうえで、振り返りのミーティングでの話し合いを参照しながら、その内容を整理したい。

まず、フィリピンは南シナ海の東側に位置し、7,109 の島々からなる島嶼国であり、人口は 1 億人を超える。首都マニラが位置するメトロ・マニラには 1,288 万人が居住している（注 4）。また、平均年齢は低く、労働人口が多いことでも知られている。さらに、経済成長率は高い水準を維持しており、2018 年は 6.2% となっている。しかし、都市化の急速な進行とともに地域格差だけでなく、都市でも貧困層の人々がスラム街を形成している。こういった都市部におけるスラムの形成は独立前後からはじまったといわれており（日下、2016 年、32 頁）、貧困に起因した社会問題は深刻である。なお失業率は 2016 年時点で 5.7% であり、国内ではなく海外へ出て仕事をする人々も多い。

こういった状況をかかえるフィリピンに関して、本事業に参加した学生にフィリピンへの渡航経験がある者はいない。うえ、異文化経験や渡航経験自体が少ない者が大半であった。そのため、渡航前にはオリエンテーションをおこない、渡航における注意事項などを確認し、衛生面や安全、貴重品の管理を徹底させた。ただし、前述の通り、フィリピンでの活動には問題の背景にある社会文化を体験する活動をおこなうため、後述するフィリピンの学生の協力を得ながら最終日に学生のみで市内を散策する活動を取り入れた。さらに、子ども学科という専攻にかかわってフィリピンの子どもの学生との討議、交流する活動を含め、これまでの学修と結びつける機会を設けた。

フィリピンでの活動期間は 2019 年 3 月 3 日から 3 月 10 日までの 8 日間とし、活動日程は次の通りである。まず、3 月 3 日に現地に到着し、4 日に孤児院 Gentle Hands, Inc. での活動をおこなった。その空いた時間で翌日以降のフィリピン大学ディリマン校における異文化交流のための食材を調達した。次に、5 日はフィリピン大学ディリマン校における SDGs の「貧困」に関する学生発表および同校学生らとの貧困に関する討議をおこなった。6 日は異文化交流活動として学生がフィリピン大学ディリマン校の学生と日本の伝統遊

戯を伝える活動をおこなうとともに、日本食の体験として小規模なフードフェスティバルを開いた。さらに、7 日は NGO ソルト・パヤタスの協力のもと、カシグラハン地区のスラム街やその家庭を訪問するとともに、現地小学校を見学した。そのあと、NGO 事務所に隣接する図書館において地域の貧困層の子どもを集めた読み聞かせ活動に参加した。8 日はパヤタス地区にあるゴミ山崩落事故の慰霊碑を訪問したあと、当該地区のスラム街およびその家庭を訪問した。最終日 9 日はフィリピン大学ディリマン校の学生団体 Tomo-kai と本学学生だけでマニラ市内での課外活動をおこなった。

まず、孤児院でおこなった活動内容は次の通りである。運営される Gentle Hands, Inc. は、首都マニラに隣接するケソン市クバオに位置するキリスト教系の福祉施設である。加えて、バランガイ地区においては別の施設も運営している。両施設ともに 24 時間体制の寄宿舍が設けられており、年によって変動はあるものの 2017 年には 50 名を新たに受け入れたとしている（Gentle Hands, Inc., 2017, p.8）。入所する子どもは親権放棄、遺棄、ネグレクト・虐待、医療的ケア、一時保護の子どもたちである。同施設がおこなうサービスは、カウンセリング、精神的な発達ケア、バレエプログラム、テコンドークラス、識字を中心とした基礎的な教育などが挙げられる。

学生たちの活動は事前に活動計画書を提出し、施設職員の下承を受けたうえで子どもたちへの活動をおこなった。対象となる子どもは幼児から小学生までの十数人で、約 2 時間の活動であった。学生たちは、訪問した日が 3 月 3 日桃の節句の翌日であったことから、日本文化のひな祭りをつうじて交流する内容とした。活動のはじめは、学生たちは子どもたちを前にひな祭りとはどういった催しものなのかを手製パネルなどを用いて、英語で説明し、子どもたちをまるくして座らせ、折り紙でひな人形を作るというものである。

振り返りのミーティングでは、学生たちはイメージしていたよりも孤児院の子どもたちが明るく、「フレンドリー」であったり、「人懐っこかった」ことに新鮮な感じを受けた様子であった。また施設自体も「明るい雰囲気」で、子どもたちは折り紙を折りながら日本語に興味を示し、学生に名前や言葉を聞くこともあったという。さらに、折り紙の活動のあとに施設の子どもたちがダンスを披露してくれた。振り返りのミーティングでは、学生たちは、困難な生活条件のもとにいる子どもたちがダンスを踊る姿を見て、「普段から音楽やダンスが多い」生活であることに気づき、子どもたちも明るい様子だったことが意外だったと語っていた（注 5）。

ダンスが終わったあとは、子どもたちと一緒にひなあられを試食する活動をおこなった。室内の活動を想定していたものの、トタン屋根のついた柵の高いテラスのような場所であったため、予想以上に風が入り、紙皿が飛ばされてしまうこともあった。そのため振り返りのミーティングでは、紙皿に

限らず、活動の小道具などを工夫する必要があるという意見も出された。ただし、子どもたちは作成したひな人形をふくめ、ひなあられにも興味を示し、学生たちとしては満足のいく活動であったようである（注6）。

次の活動であるフィリピン大学に関して説明すると、訪問先であるフィリピン大学ディリマン校は、1908年設立の国立大学であり、8つの大学から構成されている。ディリマン校はそれらの基幹大学であり、国内屈指の国立難関大学でもある。2017年の学生数は22,765名で、学部生は13,322名となっている。教員は1,531名である。学費は、国立大学であるため私立大学と比べて安く、年間7万円程度である（注7）。

活動は午前中に予定していたものの調整役であるジェローム・ブエンビア博士の都合が合わなくなり午後に変更された。そのため午前中は同大学職員により大学構内の施設見学となった。午後からはフィリピン大学ディリマン校の学生（以下、UPの学生と表記）とともに講義に参加し、本学学生が事前に調べてきた滋賀の貧困状況と支援制度を英語で発表した。滋賀だけでなく、京都など日本の他の地域の紹介も交えながら発表したこともあり、UPの学生は興味深そうに聞いていた。そのあと、講義を担当する同大学の教員が、UPの学生に各自が体験したフィリピンの貧困についてのエピソードを発表させた。教員からの質疑が投げられたあと、本学の学生たちとUPの学生は、自由な形式で話し合いをおこなった。

振り返りのミーティングでは、地方と都市部の格差だけでなくマニラのなかでも格差があることや、貧困のイメージが日本とは違うものであること、その程度も想像していたものとは異なるといった意見が出された。また、UPの学生が発表を聞きながら気になったことはすぐ調べる様子を見て、UPの学生がもつ学習に対する「ハングリー精神」や、UPの学生から大学生活におけるアルバイトの話を聞いて、自分のことを考え直したといった意見もあった（注8）。

6日は、UPの学生とともに異文化交流活動として日本の伝統遊戯「だるまさんがころんだ」を英語で説明したうえで、いっしょに活動した。そのあと、大学で「おにぎりづくり」をして、日本文化の紹介をおこなった。またフィリピン大学からは米粉ケーキなどがふるまわれ、互いの食文化について知る機会となった。振り返りのミーティングでは、UPの学生は「おにぎりづくり」でのシソ、ふりかけ、ごま塩などの具材に興味を示していたことが学生たちの印象に残った様子であった。異文化交流活動の準備から片づけまでを含めて、手順や説明に若干の課題が挙げられたものの、異文化を伝え、互いの考え価値観を知る活動としては意義のある機会となった。

7日と8日はNGO ソルト・パヤタスによる2日間のプログラムに参加した。ソルト・パヤタスは1995年設立の認定特定非営利活動法人で、フィリピンのパヤタス地区において

ゴミ山で働く子どもたちへの奨学金支援から活動を展開してきた。2019年現在はケソン市パヤタス地区とリサール州にあるカシグラハン地区を拠点に活動を展開している。

2日間のプログラム実施にあたっては、本事業の主旨、学生たちの意見を伝えたくて訪問先や活動内容を独自に調整したスタディ・ツアーとした。

1日目は、午前中にカシグラハン地区へ移動し、職員から法人としての活動状況の説明を受けたあと、現地職員同行のうえ貧困層の人々が居住するスラム街を散策し、家庭訪問をして、住民から生活状況などに関する話を聞いた。次に、地域の小学校を訪問し、子どもの様子を見学した。昼食をはさんだあとで、貧困層の人々が生活の糧として販売しているバナナを揚げた菓子「バナナキュー」づくりを体験した。さらに、カシグラハン地区の事務局に戻ったあとは、併設されている図書館で、地域の子どもたちを集めた読み聞かせ活動に参加した。2日目は午前中にパヤタス地区へ移動し、2000年に起こったゴミ山崩落事故の慰霊碑を訪問した。そのあと、ゴミ山周辺のスラム街の家庭を訪問し、生活状況に関する話を聞いた。昼食をはさみ、パヤタス地区の事務局に併設された図書館での活動状況の説明を受け、併設された刺繍の仕事を学んだ。最後に地域の家庭を訪問して実際の刺繍づくりを体験した。

2日間のプログラムを終えたあとの振り返りのミーティングでは、フィリピンの貧困が予想していたイメージと異なっていた点が多く挙げられた。そのなかには、フィリピンの貧困は目に見えてわかりやすいという説明を受けたが、子どもたちは笑顔でいる反面、そういったなかで貧困が隠されていることを考えたという意見があった。また、普段インターネットなどを通して見ていたものの、実際に訪れたからこそ「リアルに感じとる」ことができたという意見もきかれた（注9）。さらに職業体験や小学校訪問などは貴重な機会であったと同時に、貧困をめぐる物理的な状況だけでなく生活や生きることに対する考え方にも問題があることを学んだ様子であった。活動前では、貧困層の人々に対して直接寄付すればいいという意見もあったけれども、ソルト・パヤタスの活動を知り、直接的な金銭援助では解決しえない問題に気づいた様子であった。一方、日本の貧困に関してはフィリピンとは異なり制度や生活条件が整っているようであるからこそ見えない貧困があること、日本での仕事やアルバイトは、フィリピンでなぜ活用できないのかといった意見が出された。

最終日9日は再びフィリピン大学ディリマン校の協力のもと、フィリピン大学の日本文化同好会の Tomo-kai に協力してもらい学生だけでマニラ市内を散策した。振り返りのミーティングではジブニーなどフィリピンの日常生活を体験できたようで、フィリピンの貧困と日本のそれとは比べることができないことや、貧困の程度、国の対策、当事者の考

え方や常識、価値観について学生からさまざまな意見が聞かれた。またフィリピンの貧困問題をふまえたうえで、日本における公共の場、たとえば公園など、子どもをとりまく環境を安全なものにしていく必要があるうえに、日本からの支援のあり方としてそういった空間をつくる技術を提供できるのではないかといった意見もあった。最後には、海外に行くためには日本についてもっと知る必要があるという意見が挙がった。

4. 活動の意義に関する考察

本節では、前述してきた、本事業のなかでのフィリピンでの活動成果が SDGs 啓発活動における役割を述べたうえで、これまでの活動の意義について考えていきたい。

まず1つ目の意義は、フィリピンでの活動は日本の地域社会とフィリピンの地域社会とを結びつける役割が考えられる。それは、学校教育では別々に教えられてきた海外の開発途上国における問題と日本の地域社会における問題は、互に関連する部分があるという視座を身につけることを意味する。また、本事業のような小規模な団体が国境を越えて活動を展開することにおいて、学生自身が主体的に活動をコーディネートしようとした活動は、パッケージ化された国際協力ではなく、学生活動と呼ぶべきものであるだろう。さらに当事者の顔が見えるかたちで展開された点において、SDGs を抽象的でスケールの大きな枠組みではなく、身近な問題にとりくむための具体的な枠組みと位置づけることができた。貧困撲滅というテーマだけでは抽象的なスローガンに陥ってしまうものの、個人として顔が見える活動をおこなえた点で、フィリピンの地域社会と日本の地域社会を繋げてとらえられるきっかけとなったのではないだろうか。

もう1つは、問題自体を「国際的視野」から多角的に考える機会になったことである。前述したように東近江市およびその周辺地域は外国籍の人々が多く、こういった人々の多くは労働者である。厚生労働省の調査にもとづくと、2002 年度時点で全国の外国籍世帯のうち 23,176 世帯が生活保護を受けており、滋賀県では 178 世帯とされていたものが、2018 年度には全国で 559,296 世帯、滋賀県では 2,046 世帯まで増加したとされる（注 10）。したがって、滋賀県に限っても外国籍世帯で生活保護を受ける数は増えていることがわかる。こういった問題を国内問題として扱うだけでは十分ではなく、「国際的視野」から多角的なアプローチが求められる。こういった多角的に問題をとらえる視野を定量的に測ることは難しいうえ、学生たちの思考や行動の変容にどの程度の時間がかかるかも一定ではないだろう。しかしながら、振り返りのミーティングでさまざまな意見が出されていたように、活動をどのように意味づけ、解釈するかについて、定性的な観点から検討することはできたと考える。本事業が地域

社会に対して、直接的な働きかけをおこなうわけではないものの、少なくとも問題を「国際的視野」から多角的にとらえる機会にはなったのではないだろうか。

以上のことから、本事業においては、国外で展開される学生活動について、身のまわりの地域社会と当該国の地域社会の問題を結びつける活動の基盤形成をはかるという点で意義があった考える。

5. 今後の展望

本稿は 2019 年 3 月にフィリピンでおこなった学生活動を中心にその活動の概要を報告してきた。ただし、学生たちは、この報告では描写しきれていない葛藤や困難に直面していたことも付言しておきたい。また、この活動をふまえ、2019 年度には学生は国内での活動を試みたものの課題の残る結果ではあった。しかしながら、こういったとりくみは、将来的な予測の困難な時代に必要な人材養成になるだけでなく、間接的に地域社会や SDGs で掲げられる国際的に懸念される問題解決の力となっていくはずである。さらに、本事業の報告に対して、他の学生のなかには興味関心を刺激された者もいたことから、小規模な活動としてのとりくみが少しずつ波及していくことを期待したい。

今後は、SDGs の活動の幅を広げ、学生たちが本学の理念として掲げる「国際的視野」を身につけつつ「地域社会」の問題に対処できる力を高める機会をどのように創っていくか検討する必要があるだろう。これをふまえ、抽象的で観念的な理念のみに陥らないためにも、身のまわりにある具体的な問題について、本事業を国境をこえて地域社会と地域社会とが問題解決の方途を協働して探る活動につなげていきたい。

謝辞

本事業は 2018 年度「滋賀県内大学 SDGs 普及促進など支援補助金」の助成を受けて実施されたものです。心より感謝申し上げます。

なお本報告は、白銀研五（2019）『「持続可能な開発目標」を通した学生活動の意義に関する一考察—フィリピンにおける活動に着目して—』白銀研五編『学生を主体とした SDGs パートナリーシップによる国際協力事業』22～30 頁をもとに修正して作成されたものです。

注

- (1) 外務省「JAPAN SDGs Action Platform」(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/case/goal4.html>、2020 年 3 月 5 日確認)。

- (2) 滋賀県国際協会「2019 (令和元) 年末滋賀県国籍別外国人人口」(<http://www.s-i-a.or.jp/references/population>、2020年3月5日確認)。
- (3) 日本学生支援機構「平成30年度外国人留学生在籍状況調査結果」(https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2018/index.html、2020年3月5日確認)。
- (4) 数値は次のホームページにもとづく。外務省「フィリピン共和国」(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/philippines/index.html>、2020年3月5日確認)。
- (5) 2019年3月4日フィールドノーツより引用。
- (6) 2019年3月4日フィールドノーツより引用。
- (7) フィリピン大学ディリマン校ホームページ「Facts at a Glance」(<https://upd.edu.ph/about/facts-at-a-glance/>、2020年3月5日確認)。
- (8) 2019年3月5日フィールドノーツより引用。
- (9) 2019年3月9日フィールドノーツより引用。
- (10) 厚生労働省「平成14年被保護者全国一斉調査 被保護外国人世帯数、世帯人員・都道府県―指定都市―中核市別」および「平成30年度被保護者調査 日本の国籍を有しない被保護実世帯数・扶助世帯数(重複計上)、都道府県―指定都市―中核市別」(<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00450312>、2020年3月5日確認)

参考文献

- 外務省「持続可能な開発のための2030アジェンダ」(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/about/index.html>、2020年3月16日確認)
- 蟹江憲史(2017)「MDGsからSDGsへの変革とその実施に向けた課題」佐藤真久・田代直幸・蟹江憲史編『SDGsと環境教育』学文社、70～85頁。
- 日下渉(2016)「都市生活者―「豊かさ」を追い求めて―」大野拓司・鈴木伸隆・日下渉編著『フィリピンを知るための64章』明石書店、30～34頁。
- 三宅隆史(2016)「MDGsからSDGsへ」田中治彦・三宅隆史・湯本浩之編著『SDGsと開発教育―持続可能な開発目標のための学び―』学文社、58～74頁。
- Dodds, F., Donoghue, D. & Roesch, J.L. (2017) *Negotiating the Sustainable Development Goals: A Transformational Agenda for an Insecure World*. New York: Routledge.
- Gentle Hands, Inc. (2017) *Accomplishment Report: There is hope in love*.

研究論文

「昔話」を素材にした「語る力」の研究 —伝承されてきたお話の世界—

A study of ability to talk using old tales
—The world of the oral tales—

榎本 恵理*・杉本 榮子*

2018 年度より実施されている「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」では、5 領域のうちの「環境」において、「日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ」ことが明記されている。特に地域に伝承されてきた文化や伝統を絶やすことなく伝承していくことが今求められている。長い年月をかけて地域を中心に伝承されてきた「昔話」であるが、これまで発表者たちが行った調査では、保育の場でほとんど読み語られていないことが浮き彫りとなった。

そこで、本研究では、保育現場で、どの「昔話」が、どのように子どもたちに読み語られているのかを、保育者の意識とともに調査した。その結果、保育者たちが考える「子どもたちへの昔話の良い影響」については、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の 10 項目の内容にほぼ重なることがわかった。特に、(9) 言葉による伝えあい、(5) 社会生活との関わり、(10) 豊かな感性と表現、(4) 道徳性・規範意識の芽生え、の 4 点において昔話の読み語りは非常に有効であると保育者たちが考えていることが判明した。伝統的な「昔話」の良さを再認識し、現場での活用を目指したい。

【キーワード： 昔話， 幼児期の終わりまでに育みたい姿， 伝承， 幼児教育， 読み語り】

1. はじめに

2018 年度より実施されている「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」では、5 領域のうちの「環境」において、「日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ」ことが明記されている。特に地域に伝承されてきた文化や伝統を絶やすことなく伝承していくことが今求められている。長い年月をかけて地域を中心に伝承されてきた「昔話」であるが、これまで発表者たちが行った調査では、保育の場でほとんど読み語られていないことが浮き彫りとなった。

かつては祖父母や両親からよく読み語られていた「昔話」だが、知らない学生たちも増えている。また、保育現場でも見た目がカラフルで手に取りやすい絵本が読まれ、「昔話」はほとんど読み語られていないという実態もみられる。そこで、本研究では、保育現場で「昔話」の何がどのように子どもたちに読み語られているのかを、保育者の意識とともに調

査した。伝統的な「昔話」の良さを再認識し、現場での活用を目指したい。

発表者らは、これまでの研究で幼児期における「言葉」「声」の重要性を指摘し（榎本・杉本「幼児教育における言葉の育成—伝承言葉遊びの意義再考」『びわこ学院大学・びわこ学院大学短期大学部紀要』第8号、2017年）、また、伝承遊びが「声」や律動を伴った身体活動であり、その伝承の意義や重要性を解明した（榎本・杉本「幼児教育における「遊び」の実態及び実践研究—「伝承遊び」の実践を視野にいれて『びわこ学院大学・びわこ学院大学短期大学部 外部連携センター年報』第4号2018年）。そして、幼児教育における「声」の重要性と「伝承遊び」の有効性を再確認してきたが、伝承がきわめて困難である実態を目の当たりにした。特に 2018 年度は「声による伝承」といえる「絵本の読み語り」について、その意義と保育現場の実態と課題を解明し、保育現場での「読み語り」の効果的な実践の方策を探ってきた（榎本・杉本「絵本の「読み語り」に関する研

究一保育者への調査をてがかりにして』『びわこ学院大学・びわこ学院大学短期大学部 外部連携センター年報』第5号、2019年)。その中で、日本に伝承されてきた「昔話」についての問題点がうかびあがった。保育者たちはかつて自分が幼い頃、祖父母や両親に「昔話」を読み語ってもらった記憶があるにも関わらず、また「昔話」の重要性を認識しているにも関わらず、保育現場ではほとんど語り継がれていない実態が明らかとなった。

そこで本研究では、勤務校が位置する東近江市とその周辺の幼児教育機関の保育者の協力を頂き、「昔話」の読み語りに関する質問紙調査を実施した。これらをもとに特に「日本の昔話」に関して保育者らの意識を含めて現状を把握・分析し、その上で現場での実践に役立てていきたい。

2. 質問紙調査の概要

対象：滋賀県内の公立私立の幼稚園、保育所、こども園に勤務する幼稚園教諭、保育士

時期：2019年4月～11月

内容：

下記の該当する箇所には○印をお願いします。

年齢・・・20代 30代 40代 50代 60代

保育経験・・・5年以内 10年以内

15年以内 20年以内 21年以上

① 昔話は好きですか？

好き 嫌い

② 昔話のどちらが好きですか？

日本版 世界版

③ 昔話が年間計画に

入っている 入っていない

④ 昔話を園で取り入れているのは、下記のどれにあたりますか。(複数回答も可能)

絵本 紙芝居 お話 ビデオ その他

⑤ 昔話を読み語っている時の子どもの反応について (複数回答も可能)

真剣に見ている

内容を理解して見ている

途中で飽きている

見ようとしな

・子どもの反応について、気づいたことを書いてください。

⑥ 下記の昔話で知っているお話を番号で答えてください。

1、こぶとり

2、かさじぞう

3、てんぐのかくれみの

4、ばけくらべ

5、いっすんぼうし

6、うりこひめとあまのじゃく

7、はなさかじいさん

8、きつねとかわうそ

9、ももたろう

10、うらしまたろう

11、さるかに

12、うしかたとやまんば

13、こじきのくれたてぬぐい

14、かちかちやま

15、たべられたやまんば

16、はごろも

17、うみにしずんだおに

18、からすとたにし

19、ももうりとのさま

20、へっぴりよめさま

21、したきりすずめ

22、きんたろう

23、はやたろう

24、ゆきおんな

25、びんぼうがみ

26、つるのよめさま

27、ちからたろう

28、みずのたね

29、ぼうさまの木

30、げんごろう

(松谷みよ子『母と子のむかしばなし』(講談社)より抜粋)

⑦ 上記の昔話で、子どもたちに読んだことのあるものを番号で答えてください。

⑧ 子どもたちへの昔話の良い影響について書いてください。

3. 質問紙調査の結果

20代56名、30代96名、40代41名、50代19名の総計212名から回答を得た。

年数	～5	～10	～15	～20	21～	無答	合計
20代	27	26	0	0	0	3	56
30代	7	25	42	7	0	15	96
40代	3	8	11	7	9	3	41
50代	1	4	3	3	8	0	19
合計	38	63	56	17	17	21	212

①の昔話が好きかどうかの質問では、全世代でほぼ全員が「好き」と回答した。

②「日本版」「海外版」どちらが好きか

②	日本版	海外版	両方	無回答	合計
20代	43	11	1	1	56
30代	82	8	2	4	96
40代	37	1	2	1	41
50代	15	3	1	0	19

20代の77%、30代の86%、40代の90%、50代の79%が

「日本版が好き」と回答している。

③昔話が年間計画に入っているか。

③	入	入っていない	無回答	合計
20代	7	44	5	56
30代	50	37	9	96
40代	13	18	10	41
50代	6	9	4	19

20代では「入っていない」方が全体の79%と多く、「入っている」は12%、30代では「入っている」が52%と多く、「入っていない」が39%、40代では、「入っていない」が44%、「入っている」が32%、50代では「入っていない」が47%、「入っている」が32%となった。

図1

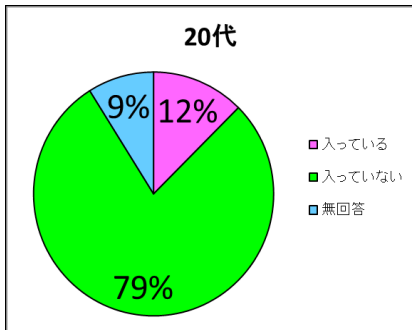


図2

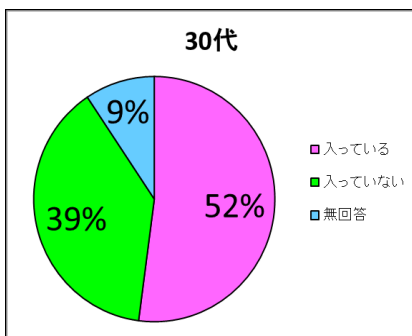


図3

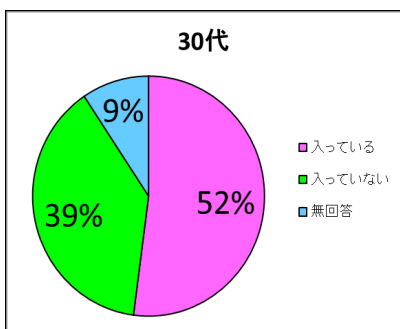
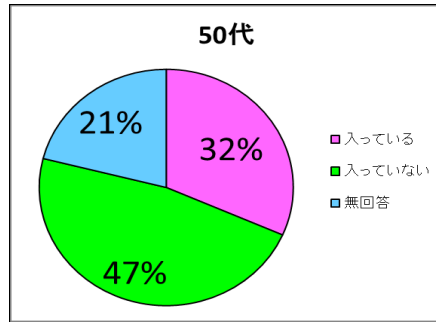


図4

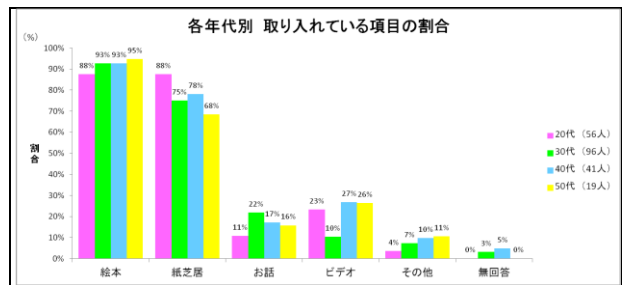


④昔話を園で取り入れているのは、下記のどれにあたるか。(複数回答可)

④	絵本	紙芝居	お話	ビデオ	その他
20代	88%	88%	11%	13%	2%
30代	93%	75%	22%	10%	7%
40代	93%	78%	17%	11%	4%
50代	95%	68%	16%	5%	2%

全世代を通して「絵本」が多かったが、「紙芝居」でも昔話は読み語られていることがわかった。

図5



その他では、パネルシアター、オペレッタ、歌、ペープサート、劇、プロジェクター、演劇祭、等の回答が見られた。

⑥ 昔話を読み語っている時の子どもの反応について

	真剣	理解	飽きる	見ない	無回答
20代	80%	32%	22%	0%	2%
30代	85%	43%	25%	0%	1%
40代	83%	39%	20%	5%	2%
50代	84%	21%	21%	5%	16%

子どもの反応について

20代の意見

- ◇最初は真剣に聞いているが、後半は飽きて聞いていない子どもがでてくる (3名)
- ◇よく理解している子どもは驚いたり笑ったりしている
- ◇お姫様系が出てくると女の子は喜ぶ
- ◇飽きてしまう子どもも、オオカミなどが出てくると喜ぶ
- ◇鬼 (動物) など興味がある登場人物が出てくると楽しむ
- ◇題名は知っていても内容を知らない

- ◇お話より絵をよく見ている
- ◇静かに見たり聞いたりしている
- ◇サルカニ合戦で母ガニが柿でつぶされた時「えーかわいそう」「かなしい」と言う事がある
- ◇昔話は怖い物が多く、表現をそのまま伝えていいのか迷う
- ◇真剣に見ている子どももいれば上の空の子どももいる
- ◇4・5才はよく理解できている。後で聞くと答えられる
- ◇かみくだいて説明が必要な場面がある(出てくるものが見慣れないものなど)
- ◇昔の絵のタッチに「なんなんそれー」「へんなのー」と笑いが起こる
- ◇こちらの読み方、抑揚で子どもの聞き方も全然違う

30代の意見

- ◇難しい言葉や聞き慣れない言葉、人物・ものなどが出てくると聞いて来たり想像したりして楽しんでいる (10名)
- ◇内容を知っていると次のセリフを言ったりする (5名)
- ◇鬼が出てくるお話が好き (3名)
- ◇興味津々 (初めて見る子どもが多い) (2名)
- ◇知っているお話でも何度でも真剣に聞いている (2名)
- ◇長いお話になると途中で飽きてしまう子どもも多い (2名)
- ◇お話を聞くというより絵を見て「〇〇がいる」と言う反応が多い (2名)
- ◇昔の言葉遣いになる時は飽きてくる姿がある(伝わりにくい為か) (2名)
- ◇低年齢児には分かり易いように少し内容を付け加えたりしている (2名)
- ◇めくる時に注目している (次の展開を楽しみにしている) (2名)
- ◇低年齢児は飽きやすい (2名)
- ◇内容や終わり方が子どもたちにとっては怖いと感じるのか真剣な表情で見ている・聞いている
- ◇敵をやっつけることが多く、「仲よくしたらいいのにー」と言っている
- ◇テンポやリズムのある言い回しが好き
- ◇初めは見ているが途中から見ている子どもと見ていない子どもに分かれる
- ◇お話の世界を邪魔しない声掛けが難しい
- ◇イメージしにくい子どももいる 昔話自体知らない子どももいる
- ◇戦いの場面で一緒に戦ったり、やっつけたりと喜んでいる
- ◇場面場面で自分の思ったことを話している
- ◇新しいものはなかなか馴染みにくい
- ◇真剣に見ている子どももいれば違う方を向いている子どももいる
- ◇おちが少し難しいと感じる
- ◇イラストが今風の方が興味をもって見ている

- ◇おじいさん・おばあさんを実際に呼んでいる呼び方に変えると喜ぶ

40代の意見

- ◇知っているお話だと先に教えてくれ、セリフを言う (3名)
- ◇少し難しい言葉遣いでも静かに聞いている (2名)
- ◇普段使わない言葉・話し方が新鮮な様子 (2名)
- ◇何度読んでも喜んでいる (2名)
- ◇面白い場面ではお友達同士顔を見合わせて笑い合う
- ◇内容によって反応が違う (理解しやすい・真剣・そうでない)
- ◇知らないものが出てくると「これなにー」と聞く
- ◇方言や昔の話し方の時は内容が分かりづらく、聞かない子どもがいる
- ◇お話が終わると感想を伝えてくれる
- ◇外国籍の子どもは全くわからない
- ◇鬼が出てくると怖いけど見たがる
- ◇年齢によって違う (年長・・・真剣 年中・・・お話を楽しむ 年少・・・繰り返しや言葉を楽しむ)
- ◇歌もあるものは歌ったり表現を楽しんだりする
- ◇悪いことをしたらイタイ目にあう！と分かっている様子
- ◇気づくとすぐ口にする
- ◇殺されてしまうと「かわいそうー」と声を上げる
- ◇家で読んでもらっている子どもは特に集中して聞く

50代の意見

- ◇昔話独特の言葉遣いに面白さを感じている (2名)
- ◇服装や風景など、現在とは違う姿を絵で見て (空想・世界に入り込んで) 楽しんでいる (2名)
- ◇子どもの実態に合わせた絵本選びが大切だと思う
- ◇乳幼児期には、ほとんどの子どもが絵本に関心を持ちじっくり見ている
- ◇繰り返しの言葉をマネして喜んでいる (リズムが良いとなお喜ぶ)
- ◇すぐに言葉を返してくる
- ◇昔話は知らず、初めてのものが多い
- ◇その時はあまり反応が無くても、繰り返し見たいという姿は見られる
- ◇内容を理解し笑ったり真剣だったり、昔話は心に響いていると思う
- ◇現代の絵本には出てこなさそうな登場人物に興味津々
- ◇繰り返しが予想できると安心する様で声に出して発言している
- ◇「きゃー」と声を出したり、怖い場面では顔を伏せたりしている

⑦ 下記の昔話で知っているお話を番号で教えてください。

30位 (0%) : 「みずのたね」

20代 (囲み…50%以上)

- 1位 (100%) : 「いっすんぼうし」
 2位 (98%) : 「うらしまたろう」「さるかに」
 4位 (96%) : 「はなさかじいさん」「きんたろう」
 6位 (95%) : 「ももたろう」
 7位 (89%) : 「かさじぞう」
 8位 (84%) : 「したきりすずめ」
 9位 (82%) : 「かちかちやま」
 10位 (77%) : 「こぶとり」
 11位 (61%) : 「ゆきおんな」
 12位 (43%) : 「ちからたろう」
 13位 (16%) : 「ばけくらべ」
 14位 (14%) : 「たべられたやまんば」「へっぴりよめさま」
 「つるのよめさま」
 17位 (11%) : 「びんぼうがみ」
 18位 (9%) : 「うしかたとやまんば」「はごろも」
 20位 (5%) : 「うりこひめとあまのじゃく」
 21位 (4%) : 「てんぐのかくれみの」「きつねとかわうそ」
 「うみにしずんだおに」「からすとたにし」「げんごろう」、
 26位 (2%) : 「はやたろう」
27位 (0%) : 「こじきのくれたてぬぐい」「ももうりとのさま」
「みずのたね」「ぼうさまの木」

30代

- 1位 (98%) : 「かさじぞう」「ももたろう」「さるかに」
 4位 (97%) : 「はなさかじいさん」「うらしまたろう」
 6位 (94%) : 「いっすんぼうし」
 7位 (92%) : 「きんたろう」
 8位 (91%) : 「かちかちやま」
 9位 (90%) : 「こぶとり」「したきりすずめ」
 11位 (72%) : 「ちからたろう」
 12位 (69%) : 「ゆきおんな」
 13位 (31%) : 「へっぴりよめさま」
 14位 (27%) : 「ばけくらべ」
 15位 (26%) : 「びんぼうがみ」
 16位 (22%) : 「でんぐのかくれみの」
 17位 (19%) : 「はごろも」「つるのよめさま」
 19位 (18%) : 「うしかたとやまんば」
 20位 (10%) : 「たべられたやまんば」
 21位 (9%) : 「うりこひめとあまのじゃく」「きつねとかわうそ」
 「うみにしずんだおに」
 24位 (7%) : 「げんごろう」
 25位 (4%) : 「はやたろう」
 26位 (2%) : 「からすとたにし」「ももうりとのさま」
 28位 (1%) : 「こじきのくれたてぬぐい」「ぼうさまの木」

40代

- 1位 (100%) : 「かさじぞう」「うらしまたろう」
 3位 (98%) : 「いっすんぼうし」「ももたろう」「さるかに」
 「きんたろう」
 7位 (95%) : 「かちかちやま」
 8位 (93%) : 「こぶとり」「したきりすずめ」
 10位 (90%) : 「はなさかじいさん」
 11位 (85%) : 「ゆきおんな」
 12位 (73%) : 「ちからたろう」
 13位 (66%) : 「ばけくらべ」
 14位 (63%) : 「へっぴりよめさま」
 15位 (56%) : 「てんぐのかくれみの」
 16位 (44%) : 「びんぼうがみ」
 17位 (37%) : 「つるのよめさま」
 18位 (29%) : 「うしかたとやまんば」「たべられたやまんば」、
 20位 (27%) : 「うりこひめとあまのじゃく」「はごろも」
 22位 (17%) : 「きつねとかわうそ」「からすとたにし」
 「げんごろう」
 26位 (5%) : 「こじきのくれたてぬぐい」「はやたろう」
 28位 (2%) : 「ぼうさまの木」
29位 (0%) : 「ももうりとのさま」「みずのたね」

50代

- 1位 (100%) : 「いっすんぼうし」「はなさかじいさん」「うらしまたろう」「さるかに」「かちかちやま」
 6位 (95%) : 「いっすんぼうし」「かさじぞう」「したきりすずめ」「きんたろう」
 10位 (89%) : 「ももたろう」
 11位 (79%) : 「ゆきおんな」「ちからたろう」
 13位 (68%) : 「てんぐのかくれみの」「へっぴりよめさま」
 11位 (85%) : 「ゆきおんな」
 12位 (73%) : 「ちからたろう」
 15位 (63%) : 「はごろも」
 17位 (47%) : 「ばけくらべ」「うしかたとやまんば」
 19位 (42%) : 「つるのよめさま」
 20位 (32%) : 「たべられたやまんば」「びんぼうがみ」
 22位 (26%) : 「きつねとかわうそ」
 23位 (16%) : 「うみにしずんだおに」
 24位 (11%) : 「からすとたにし」「はやたろう」
 26位 (5%) : 「こじきのくれたてぬぐい」「ももうりとのさま」
 「ぼうさまの木」「げんごろう」
30位 (0%) : 「みずのたね」

全世代

- 1位 (98%) : 「うらしまたろう」「さるかに」

3位 (97%) : 「いっすんぼうし」
 4位 (96%) : 「ももたろう」「かさじぞう」
 「はなさかじいさん」
 7位 (94%) : 「きんたろう」
 8位 (90%) : 「かちかちやま」
 9位 (89%) : 「したきりすずめ」
 10位 (87%) : 「いっすんぼうし」
 11位 (71%) : 「ゆきおんな」
 ...
 25位 (10%) : 「からすとたにし」
 26位 (9%) : 「はやたろう」
 27位 (4%) : 「こじきのくれたてぬぐい」
 28位 (3%) : 「ももうりとのさま」「ぼうさまの木」
30位 (0%) : 「みずのたね」

⑦上記の昔話で、子どもたちに読んだことのあるものを番号で答えてください。

20代

1位 (71%) : 「ももたろう」
 2位 (66%) : 「さるかに」
 3位 (64%) : 「うらしまたろう」
 4位 (54%) : 「はなさかじいさん」
 5位 (50%) : 「かさじぞう」
 6位 (43%) : 「いっすんぼうし」
 7位 (34%) : 「こぶとり」
 8位 (32%) : 「かちかちやま」
 ...
22位 (0%) : 「きつねとかわうそ」「こじきのくれたてぬぐい」「はごろも」「うみにしずんだおに」「からすとたにし」「ももうりとのさま」「はやたろう」「みずのたね」「坊様の木」

30代

1位 (84%) : 「さるかに」
 2位 (82%) : 「ももたろう」
 3位 (74%) : 「かさじぞう」
 4位 (73%) : 「うらしまたろう」
 5位 (69%) : 「はなさかじいさん」
 6位 (53%) : 「いっすんぼうし」
 7位 (52%) : 「こぶとり」
 8位 (51%) : 「かちかちやま」
 9位 (41%) : 「きんたろう」
 10位 (34%) : 「したきりすずめ」
 ...
26位 (0%) : 「こじきのくれたてぬぐい」「からすとたにし」「ももうりとのさま」「みずのたね」「ぼうさまの木」

40代

1位 (83%) : 「かさじぞう」「ももたろう」「さるかに」
 4位 (76%) : 「うらしまたろう」
 5位 (68%) : 「こぶとり」
 6位 (66%) : 「いっすんぼうし」「はなさかじいさん」
 8位 (56%) : 「かちかちやま」「したきりすずめ」
 10位 (54%) : 「きんたろう」
 ...
23位 (0%) : 「きつねとかわうそ」「こじきのくれたてぬぐい」「からすとたにし」「ももうりとのさま」「はやたろう」「みずのたね」「ぼうさまの木」「げんごろう」

50代

1位 (89%) : 「ももたろう」
 2位 (84%) : 「はなさかじいさん」「かさじぞう」
 4位 (79%) : 「うらしまたろう」
 5位 (74%) : 「さるかに」「かちかちやま」
 7位 (68%) : 「こぶとり」
 8位 (63%) : 「したきりすずめ」
 9位 (53%) : 「いっすんぼうし」
 ...
26位 (0%) : 「こじきのくれたてぬぐい」「ももうりとのさま」「みずのたね」「ぼうさまの木」「げんごろう」

全世代

1位 (80%) : 「ももたろう」
 2位 (78%) : 「さるかに」
 3位 (72%) : 「うらしまたろう」
 4位 (70%) : 「かさじぞう」
 5位 (66%) : 「はなさかじいさん」
 6位 (53%) : 「いっすんぼうし」
 7位 (52%) : 「こぶとり」
 8位 (49%) : 「かちかちやま」
 9位 (37%) : 「きんたろう」
 10位 (35%) : 「したきりすずめ」
 ...
28位 (0%) : 「ももうりとのさま」「みずのたね」「ぼうさまの木」

⑧子どもたちへの昔話の良い影響について。

20代の意見

- ◇人・ものへの思いやりの気持ちを知ることができる (6名)
- ◇昔話に親しみをもてる (3名)
- ◇想像力を豊かにする (3名)
- ◇劇遊びにもっていきやすい (2名)
- ◇昔ながらの教訓・教えを知る (2名)

- ◇善悪の区別が付く (2名)
- ◇昔の言葉遣いを学べる (2名)
- ◇伝えたいことが伝わりやすい (2名)
- ◇良いことをすると返ってくる 悪いことをしても返ってくる と伝えられる
- ◇起承転結がしっかりあって楽しめる
- ◇意地悪な場面で嫌な気持ちを知ることができる
- ◇命の大切さ、命の誕生を考えられる
- ◇語り継いでいける
- ◇昔の生活を知ることができる
- ◇正直でいることの大切さ、嘘がいけないことを知ることができる
- ◇考える力が付く
- ◇親しみをもって聞くことができている

30代の意見

- ◇善悪の正しい判断ができる (11名)
- ◇語り継いでいける (6名)
- ◇言葉が豊かになる (6名)
- ◇昔の生活を知ることができる(現代のように何でも機械でできる便利な生活に感謝できる) (6名)
- ◇想像力が豊かになる (5名)
- ◇人への恩など道徳心が育つ (4名)
- ◇印象に残りやすくその後の劇遊びなど繋げやすい(子どもたちから「ももたろうをしたい」と自主的に役を決めていた) (4名)
- ◇昔の教えを知ることができる (4名)
- ◇昔の風景を通して自然を知る (3名)
- ◇昔話の楽しさ・面白さを知ってもらえる (3名)
- ◇子どもから大人まで共通のお話を楽しめる (2名)
- ◇登場人物の気持ちに寄り添い、喜んだり悲しんだりできる (2名)
- ◇日本の良さを感じられる (2名)
- ◇ゆったりとした時間の流れを感じられる (2名)
- ◇鬼(恐ろしいもの)に立ち向かう強い姿・頑張る姿・(2名)
- ◇悪いことをしたらバチが当たることを学ぶ (2名)
- ◇昔話は伝えたいことが分かりやすい (2名)
- ◇絵本も興味を持つ
- ◇お話の内容を共通理解して一体感が生まれる
- ◇おじいさん・おばあさんに親しみがもてる
- ◇園の取り組みで月刊絵本として日本の昔話を楽しんだ後、家庭にもち帰って家族でも楽しんでもらうようにした
- ◇寝る前とても静かになる
- ◇「かわいそう」「いじわる」など共感する気持ちが育つ
- ◇昔の歴史を知ることができる
- ◇協力し合ってできるということを知る
- ◇仲間がたくさんいることはうれしいと思える

- ◇ルールを守ろうという気持ちにつながる
- ◇地域にあった言葉が楽しめる

40代の意見

- ◇人に優しくする・手助けする気持ちが育つ (5名)
- ◇善悪を分かりやすく伝えられる (4名)
- ◇色々な言葉に触れられる (3名)
- ◇言葉の美しさを伝えられる (2名)
- ◇嘘をつかないことの大事さを知る (2名)
- ◇昔の習慣を知ることができる (2名)
- ◇温かい気持ちになる (2名)
- ◇色々な物語を知る (2名)
- ◇発想が豊かになる (2名)
- ◇語り継がれている (2名)
- ◇社会性が身につく
- ◇現実には起こりそうもないお話の中からも教訓を学ぼうとする
- ◇現実と置き換えて考えられる(弱い者いじめはダメなど)
- ◇お話に興味を持つことができると何でも興味が出てくる
- ◇歌があるものは歌って楽しめる
- ◇ストーリーが分かりづらいから、この後どうなるのかワクワク・ドキドキする場面が多い 真剣に見ることが多い
- ◇悪いことをしたら悪いことが返ってくると分かる

50代の意見

- ◇相手を思いやる優しさを伝えることができる (4名)
- ◇物事の善悪を知ることができる (3名)
- ◇想像力をはたらかせることができる (3名)
- ◇人・ものを大切にする気持ちを育てる (3名)
- ◇良心や道徳心を育む (2名)
- ◇昔の雰囲気絵や言葉で感じられる (2名)
- ◇社会性を養う (2名)
- ◇親子のスキンシップになる (2名)
- ◇昔の言葉を知ることができる (2名)
- ◇知らない世界に入り込んで集中して聞いている (2名)
- ◇死に関する記述が多く、昔話を介して伝えられる
- ◇昔の人の知恵を知ることができる
- ◇昔の歴史を知ることができる
- ◇主体的で対話的、深い学びに繋げていけそう

5. 分析と考察

質問紙調査の対象保育者の年代としては、30代、20代、40代、50代の順で多かった。

①から、全世代を通して昔話はほぼ全員が「好き」であることがわかった。

②日本の昔話により親しみを感じていることがうかがえた。

③昔話は年間計画に入っているかの問いからは、20代の保育者では8割近くが年間計画に入っていないと回答し、30代では、「入っている」が半数を超えた一方、40代、50代では「はいっていない」が「はいっている」を上回る結果となった。勤務する園によっても違いがあるが、母数の多かった30代の保育者たちの勤務園の半数以上が年間計画に入っていると回答したのは心強い。しかし、全体から、「昔話」は年間計画には入っていない園が多いことがわかった。

④からは、20代の保育者たちが、絵本に限らず、紙芝居やビデオを他の世代の保育者たちよりも積極的に取り入れている様子がうかがえた。また、どの世代においても、絵本だけでなく紙芝居を使って「昔話」が読み語られていることがわかった。保育全体でみると、絵本を読み語る時間の方が紙芝居を行う時間よりもはるかに長いと思われるが、昔話に関しては、紙芝居がより読み語る手段として使われていることがわかった。

⑤子どもの反応については、さまざまな意見が見られたが、全世代ともに「真剣に聞いている」が8割を超えているのが注目される。昔話は、話が平たんでないものが多く、展開が楽しめることも真剣に聞こうとする姿勢に結びつくのかもしれない。50代の無回答が16%とやや多いのが気になるが、50代は役職に就いてクラスを持たない世代でもあり、また母数が少ないことも影響しているとも考えられる。

子どもの様々な意見は、読み手の側の読み語りのやり方や上手い下手ともかかわると思われる。情感をもって、子どもたちの関心をひく読み語り方の工夫が必要となるだろう。

⑥知っている昔話については、年齢があがるごとに増える傾向があることがうかがえる。知っている昔話が半数を超えたのは、20代では、11作品だが、30代で12作品となり、40代、50代では15作品と半数となった。全世代では、1位が「うらしまたろう」と「さるかに」、3位が「いっすんぼうし」4位が「ももたろう」「かさじぞう」「はなさかじいさん」という結果となった。一方、全員が知らない昔話も20代で4作品、30代で1作品、40代で2作品、50代で1作品となり、全世代でだれも知らなかったのが、「みずのたね」となった。

⑦実際に子どもたちに実践している「昔話」の読み語りは、20代では1位が71%の「ももたろう」で、50%を超えたのはわずか5作品であった（「さるかに」「うらしまたろう」「はなさかじいさん」「かさじぞう」）。一方、まったく読み語りをしていない作品も9作品にのぼった。30代になると、1位は84%の「さるかに」で2位が82%の「ももたろう」、続いて3位「かさじぞう」、4位「うらしまたろう」、5位「はなさかじいさん」、6位「いっすんぼうし」、7位「こぶとり」、8位「かちかちやま」と8作品となり、まったく読み語りをしていないのは、5作品となった。40代では、1位が83%で、「かさじぞう」「ももたろう」「さるかに」、4位「うらし

またろう」6位「いっすんぼうし」「はなさかじいさん」、8位「かちかちやま」「したきりすずめ」、10位「きんたろう」までが、半数以上が読み語りをしている結果となった。全くしていないというのも8作品あった。50代では、1位が89%の「ももたろう」、2位が84%の「はなさかじいさん」「かさじぞう」、以下4位「うらしまたろう」、5位「さるかに」「かちかちやま」、7位「こぶとり」、8位「したきりすずめ」、9位「いっすんぼうし」となり、この9位までが半数以上が読み語りをしている作品となった。全く読み語りをしていないというのも5作品あった。

全世代で見ると1位は80%の「ももたろう」、2位が78%の「さるかに」、3位が72%の「うらしまたろう」、4位が70%の「かさじぞう」、5位が66%の「はなさかじいさん」、6位が53%の「いっすんぼうし」、7位が52%の「こぶとり」という結果となった。興味深いのは、保育者自身が知っている昔話は、1位が「うらしまたろう」「さるかに」そして3位に「いっすんぼうし」、4位に「ももたろう」という順位であるにもかかわらず、子どもたちに読み語りする昔話は、「ももたろう」が1位、そして2位「さるかに」、3位「うらしまたろう」となっていることである。後述するが、「ももたろう」は、次々と動物が登場して、その動物たちと協力して敵を倒すという話の中で、協力する大切さやくじけない心等、幼児期に育みたい力の要素が含まれていることも一因ではないかと考えられる。

⑧の子どもたちへの昔話の良い影響についての回答では興味深いことがわかった。様々な意見が見られたが、それらの意見が、2018年度から実施（2017年改訂）されている「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」の「幼児期の終わりまでに育みたい姿」の10項目に、ほぼ当てはまることである。1つの意見で複数の項目にあてはまるものもあった。

特に注目されるのは、(9)言葉による伝え合い、(5)社会生活との関わり、(10)豊かな感性と表現、(4)道徳性・規範意識の芽生え、の4項目に該当する意見が多かったことである。具体的には、(9)言葉による伝え合いでは、「色々な言葉に触れられる」「色々な物語を知る」「言葉の美しさを伝えられる」「昔の言葉を知ることができる」「起承転結がしっかりあって楽しめる」、(5)社会生活との関わりでは、「昔の生活を知ることができる」「おじいさん・おばあさんに親しみをもてる」「人に優しくする・手助けする気持ちが育つ」「社会性を養う」、(10)豊かな感性と表現では、「想像力を豊かにする」「登場人物の気持ちに寄り添い、喜んだり悲しんだりできる」「かわいそう」「いじわる」など共感する気持ちが育つ、(4)道徳性・規範意識の芽生えでは、「正直でいることの大切さ、嘘がいけないことを知ることができる」「人への恩など道徳心が育つ」などがあげられる。

一方、「幼児期の終わりまでに育みたい姿」の10項目のう

ち、(2) 自立心、(6) 思考力の芽生え、(8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚、の各項目については、該当する意見はあったものの少数であった。

現場での具体的な活用の仕方等は今後の課題としたい。

6. おわりに

本研究では、保育現場で、どの「昔話」が、どのような手段で子どもたちに読み語られているのかを、保育者の意識とともに調査した。本研究は、「昔話」そのものを類型化したり、内容を分析したりするものでなく、あくまでも保育者側の意識の視点で「昔話」をとらえた。その結果、保育者たちが考える「子どもたちへの昔話の良い影響」については、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の10項目にほぼ重なることがわかったことは大変興味深い。

特に注目されるのは、10項目のうち、(9) 言葉による伝えあい、(5) 社会生活との関わり、(10) 豊かな感性と表現、(4) 道徳性・規範意識の芽生え、の4点において昔話の読み語りが非常に有効であると保育者たちが考えていることである。

この10項目は、2018年度から実施されている「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」に一斉に初めて登場した。それまでの「幼稚園教育要領」等には記載されていなかった。この10項目の内容を見ると、それはあえて記載せずとも以前ならば当たり前に身に付けていた力ともいえる。それをあえて「幼稚園教育要領」等に記載するということは、翻って考えると、その力が今の子どもたちに必要であるにも関わらず、身に付けにくいという現状があるのではないだろうか。保育者たちの意識から考察すると、昔話はその10項目の内容を身に付けるのに有効であると思われる。

以前ならば、幼児期に祖父母や親などから、団らんや寝る前などの様々な時間の中で読み語られていた昔話が今はその機会を失い、あえて読み語ることが求められているといえるだろう。地域に伝承されてきた文化や伝統を絶やすことなく伝承していくことが今求められている。それは、家族構成が変化し、家族も地域も以前のような役割を果たせない状況になってきていることとも関連すると思われる。家族関係も地域の人間関係も希薄になってきている中で、長い年月をかけて地域を中心に伝承されてきた「昔話」も今では、家庭や地域で読み語られていない現状がある。家庭や地域で語り継いでいくことが期待できないとすれば、乳幼児があえて「昔話」に親しむ「場」を創出することが求められる。その役割の一端を担うのが保育者ではないだろうか。今回の調査で保育者たちが、「昔話」の有効性を十分理解していることがわかった。

伝統的な「昔話」の良さを再認識し、今後は保育現場での活用を目指していきたい。昔話の類型化や内容の分類、また

参考文献

- 文部科学省『幼稚園教育要領』2017年改訂
稲田浩二他編『日本昔話事典』弘文堂、1977
石井正巳『日本の昔話百科』河出書房、2016
徳田和夫編『お伽草子事典』東京堂出版、2002
関敬吾『昔話の歴史』同朋舎出版、1982
関圭吾・小沢敏夫『日本昔話の型』三角商事、2013
小澤俊夫『昔話が語る子どもの姿』古今社、1998
赤津純子「昔話を子どもに伝えることの教育的意義」『埼玉大学紀要、人間学部篇』、2008

謝辞

本研究は、2019年度びわこ学院大学・びわこ学院大学短期大学部学長裁量経費の助成をもとに行われた研究です。ご協力いただいた滋賀県内の幼稚園教諭・保育士のみなさま方に心より御礼申し上げます。

環境より育み、つなぐ人間関係

A study of Childcare focus on “ Human Relationships ” and “ Environment ”

高橋 容子*

命の誕生の瞬間から命が途絶えるまで、人は多くの人やものにかかわって暮らしていく。

その中で「人やものとの出会い」は数え切れないが、その都度家族や仲間、地域の人々や自分の周りの多くの他者から、教えられたり真似たり試行錯誤しながら、自分の学びと共に生きる力を積み重ねている。

「人やものとのかかわり」は全てが環境とのかかわりであると考え、人は与えられた環境や、自ら選んでかかわっていく環境の中で自己を磨き育っていく。

生きる力の土台となる未熟で未完成な乳幼児期は、身近な家族から与えられる環境の中で無邪気にそして、感受性豊かに育っていく。

環境が育む力や環境がつなぐ人やものとの出会いやかかわりが、乳幼児期にどのように生きる力を育み、幅広い豊かな心につながっていくのかについて追究していきたい。

〔 キーワード：安心・安全な環境，人やものとのかかわり，生きる力の学び 〕

1. はじめに

命の誕生から初めて出会う人とは母親である。

母子関係は生涯にわたり育まれつながっていく。

家族の中でも母親が与える環境はとても重要である。

温かな眼差し、愛情ある肌のぬくもりから、子どもへの慈しみある言葉かけや一つ一つのふるまいなど、自分を犠牲にしてまでも子どもにかかわる母親の言動は美しく微笑ましい。

泣き具合から聞き分けて、母乳やミルクや排泄への気遣いや、睡眠、沐浴、気温、体調管理、病気への感染、衛生管理(ほこり・ダニ・掃除)、安全管理など他の家事と併用しながら子どもにかかわっている。

特に誕生してから3か月間は、3時間おきに母乳やミルクを与えていくことから、日中夜のかかわりとなる。愛しい我が子への思いを精一杯込めながら子どもに思いを注いでいく。また、母乳から離乳食、そして普通食へと食育の発達過程を日々奮闘していく母親の役目は、子どもが生きていく力の土台となる。

母親の存在は人生の中で最も重要な影響を与える環境であると言える。母親とのかかわりを土台として、父親、兄弟、祖父母などの家族と共にふれあい楽しむ家庭環境の中で、心身共にすくすく成長をしていく子どもの姿がある一方、誕生までに子どもの命を奪ってしまったり、誕生した後に施設の前に置き去りにしたり、また、育児ノイローゼから虐待や無関心になり育児拒否など親の都合から命を失ってしまう

子どもたちがいるのが現状でもある。母親にもいろいろな事情や訳があるだろうが、親としての責任が問われる。家族のみんなに心待ちにされて誕生してきた大事な命は、母親や家族を初めとする子どもを取り巻く「人やものとのかかわり」の環境を通して、生きる力につないでいかなければならない。

乳幼児期の子どもに与える環境について具体的に分析すると共に、園生活での環境とのかかわりからも子どもがどのように変容していくのかについて明らかにしていきたい。

2. 環境からつなぐ力

毎日の人やものとの出会いは、よくも悪くも次々につながっていき、「楽しかった」「悲しかった」「もっとやってみたい」「もういやだ」などと『見て・聞いて・触れて・感じて・考えたこと』などを表現する。同じ出会いをしていても感性の捉え方や心のキャパの広さや、様々な体験の積み重ねにより感じ方が異なるので、つながっていく方向も個々に応じて様々である。

また、つながっていく方向が異なることで互いに気付きや発見となり、学び合えると考え、「人・ものとのかかわり」は生きる力の環境として直結していく。

幼児教育は環境の教育であると言われているが、幼児期だけでなく一つ一つの点が線でつながっていくことから、人間教育の全てが環境の教育であると考え。

【 幼児期にかかわる身近な生活環境と育つ力 】

① 家庭環境より育む影響

(両親・兄弟・祖父母)

子どもと家族との関係性

(温かな家庭環境から)

会話がある・笑顔がある・挨拶を交わす
 思ったことが伝い合える・受け入れてもらえる
 家族のみんなから認められる・みんなで食事をする
 自分の力で出来ることが増える・我慢をする
 両親や祖父母に抱きしめられる・甘えられる
 伝承遊びを教わる・わらべ歌を教わる
 兄弟で譲り合う・兄弟で喧嘩をする
 季節や成長の節目の行事をみんなで祝う
 遊びを教えてもらう・兄弟と一緒に遊ぶ
 思い通りにならないことに会う



育つ力

- 安定した情緒・家族の信頼関係・基本的生活習慣
 思考力・言語力・コミュニケーション力・自信
 判断力・思いやり・愛情・我慢・人間関係

(関係性が少ない家庭環境から)

会話が少なく・笑顔が少なく・挨拶を交わさない
 思ったことが伝えられない・我慢することが多い
 食事が不規則・インスタント系の食事が多い
 無関心・叱られる・叩かれる・言葉の暴力
 睡眠時間が少なく・比較される・虐待



影響力

- 不信感・愛情の不足・食生活の偏り・語彙の不足
 ものにあたる・乱暴な言動・嘘をついたりする
 キレやすい・批判的なことを話す・にらむ・消極的

② 地域の環境から育む影響

(近所の人・公共の場・地域行事など)

子どもとかかわる関係性

(近所の人から)

高齢者とのふれあい・家族同士でのふれあい
 家族以外の人とのコミュニケーション・ゴミ集め
 挨拶を交わす・認めてもらう・助け合う



育つ力

- 異年齢の人とのぬくもり・信頼関係・自信・自主性
 コミュニケーション力・人間関係・おもいやり
 協調性・助け合い

(公共の場)

異年齢の仲間とかかわる・自然に触れて遊ぶ
 見守り隊の人とつながる・譲り合って遊ぶ
 公園などの場で仲間と一緒に遊ぶ



育つ力

- 公共の場でのマナー・譲り合って遊ぶ・仲間意識
 コミュニケーション力・防犯意識・好奇心
 遊びのルールを知る・人間関係

(地域行事)

地域の行事に参加する：見て、聞いて、触れて
 地域の伝統を知る・地域の良さを知る・体力増進



育つ力

- 人とかかわる楽しさ・人や行事に慣れ親しむ
 コミュニケーション力・我が町への愛着
 表現力・挑戦力・創造力・仲間意識・好奇心
 社会のルールに気付く・人間関係

③ 友達から育む影響

(園の仲間・地域の仲間など)

同じ目的をもって遊ぶ楽しさ・気持ちを伝え合う
 相手の気持ちに気付く・相手のよさに気付く
 真似る・感情を抑制する・語彙の獲得
 喧嘩トラブル・仲直りをする・ルールを作る
 ルールを守って遊ぶ・仲間のよい面を真似る
 挨拶を交わす・譲り合う・我慢する
 乱暴な言葉を覚える・自分中心に捉える
 仲間と考える、協力する、助け合う・競い合う
 自己主張・ものの貸し借りをする・約束ができる
 仲間意識が芽生える・言葉のキャッチボール
 役割を決めて遊ぶ・相手を許す・気持ちに寄り添う
 異年齢児と遊ぶ・好奇心が芽生える



育つ力

- 仲間意識・主体性・創造力・挑戦意欲・持続力
 思いやり・忍耐力・言語力・コミュニケーション力
 応用力・発想力・感情のコントロール・人間関係
 思考力・判断力

④ 食生活から育む影響

食育、栄養、エネルギーより丈夫な体力を作る
 栄養のバランスが取れる・偏食で栄養が偏る
 即席食品の増加より肥満児につながる
 食事のマナーを覚える・よく噛んで食べる
 食育の楽しさを味わう・旬の食材を味わう

朝食の大切さを知る・甘いものの取得で虫歯発生
味覚を味わう・お箸の持ち方を身につける
野菜、魚、肉、乳製品など何でも食べる
塩分増加・低体重、低身長増加



育 っ 力

- 食事のマナー・三食しっかり食べて体力増進
正しい箸の持ち方・食後の歯磨きの習慣
みんなで食べる楽しさが生きる力につながる
何でも食べる習慣・食育文化を知る・好奇心

⑤ 遊び道具や玩具から育む影響

手先の器用さ・ままごと遊びから役割を意識する
見立て遊びをする・乳児は一人遊びをする
仲間と話をしながら遊ぶ・遊びのイメージをもつ
元の場に片づける・空間を楽しむ・体力向上
危ないことに気付く・友達の遊びを見る、触れる
季節感を味わう・遊びの幅を広げる・五感で味わう



育 っ 力

- 自主性・想像力・創造力・集中力・挑戦意欲
試行錯誤・思考力・コミュニケーション力・好奇心
組み立て力・好奇心・持続性・行動力・人間関係

⑥ 睡眠から育む影響

生活のリズムを整える：体内時計が働く
早寝早起き朝ごはんの習慣を身につける
一日の行動力(生活や遊び)につながる
脳の働きがよくなる・丈夫な体・食欲につながる
人の話がしっかり聞ける・遊びの意欲が増す
仲間と楽しんで遊ぶ・考える力につながる



育 っ 力

- 睡眠中に育つ力
元気回復力・思考力・集中力・持続力・丈夫な体
脳の働きにつながる・人間関係をつなぐ

『 時間帯による睡眠から育つ要素 』

21時～0時の間に

「大きくなれる」もと(筋肉や骨を強くする)

0時～2時の間に

「落ち着き」のもと

2時～4時の間に

「やる気・集中力」のもと

4時～6時の間に

「目がさめ元気になる」もと

- 昼間体を思いっきり動かして楽しく遊ぶことで、
よい睡眠につながる。

- 15時以降は昼寝をしないことが、よい睡眠につながる。

- お風呂に入った後は、テレビを見たり、騒いだり、
叱ったりなどの刺激を与えないことがよい睡眠につながる。

睡眠習慣は・・・

心の安定・身体の発育成長・思考力・集中力に直結していく。

睡眠不足や不規則な睡眠リズムは・・・

イライラ感・攻撃性・無表情・無関心
情緒面に影響を及ぼす。

忘れ物が多い・叱られることが多くなる。

睡眠不足と体力、学力の低下に関連が見られる。

同時に、肥満傾向になりやすい。

眠りが子どもたちの心身の健康に大きな影響を与える。

『 早寝早起きから育つ要素 』

- 視交叉上核：体内時計がある。

生体リズムの発信地となる

睡眠と覚醒、体温、ホルモンの分泌リズムなどに関与する。

- 松果体：夜になるとメラトニンの分泌を促進させる。
その結果メラトニンの血液中音頭が高くなり眠くなる。

『 朝食の効果 』

- 朝ごはんでは体が目覚める

視覚・味覚・嗅覚・触覚

体温の上昇・噛む・飲み込む



消化吸収・血流をよくする・排便を促す

- 体温の上昇効果

1日の活動の準備を整える

- エネルギー源や栄養素の補給

脳のエネルギー源はブドウ糖である。炭水化物が体内で分解されることでエネルギーが作られる。ブドウ糖は肝臓に蓄えられるが、12時間分しかないことから、朝食を抜くとブドウ糖の供給がなくなり、集中力・やる気が低下する。

- 排便・便秘につながる

朝食を食べることにより排便のリズムが作られる。朝食を抜くことで生活リズムが乱れることから便秘の原因になる。

- 五感を鍛える

視覚：野菜の色を楽しみながら食べる

嗅覚：美味しい匂いを味わう

味覚：美味しい味を味わう

触覚：温かさを感じる

聴覚：歯ごたえの音を感じる

多くの種類の食品を食べて、酸・甘味・塩味・苦味・辛味などの味を舌で触れる。



朝ごはん、体のスイッチ・頭のスイッチ・
排便のスイッチを入れる

⑦ 園生活から育む影響

規則正しい生活習慣を身につける

友達の言動から刺激を受ける

時間のけじめを身につける

自分のことは自分でできるようになる

自分で考えて行動できるようになる

自分と違う考えをもつ友達がいることに気付く

みんなで取り組むことの楽しさを味わう

豊かな体験より自分の力を試す

遊びこむ時間と場の保証

自分の思いを伝えて遊ぶ・譲り合う

相手の思いを受け入れる・認め合う

待つことの大切さを知る・我慢する

順番という言葉覚え遊びにつなぐ

異年齢の子どもと触れ合って遊ぶ



育 っ 力

- 安心感・規範意識・社会性・集中力・持続力
主体性・協調性・挑戦意欲・コミュニケーション力
思考力・判断力・けじめ・公平性・社会性
思いやり・忍耐力・基本的生活習慣の育成
豊かな感性・自主性・人間関係・好奇心

⑧ 担任保育者から育む影響

笑顔・集団生活への安心感・認めの声掛け

やってみようとする意欲・友達への仲立ち

遊びのきっかけ・挨拶を交わす・園生活の楽しさ

抱きしめられる愛情・何気ない声かけ

「大丈夫だよ」の見守り・情緒の安定

保育者の人格・不安な気持ちへの支えと応援

困っている子どもへのかかわり方

遊びを知る・自然環境に触れる、体験の場を作る

遊びのいろいろな素材と出会う

読み聞かせの楽しさ・体を動かして遊ぶ喜び



育 っ 力

- 「心情・意欲・態度」・信頼感・自己肯定感・自信
コミュニケーション力・包容力・達成感・挑戦意欲
視覚・聴力・語彙力・集中力・持続力・探求心

人間関係・判断力・思考力・好奇心

⑨ 外遊びから育む影響

体を動かす楽しさ・運動遊びの面白さ・季節の遊び

自然とのふれあい(小動物・身近な草花・木の実や葉

空・雲・風・太陽・雨・雪・雷・木枯らし・春一番

星・月・夕焼け・虹・氷・霜柱・四季の草花・果実

小枝・砂・土・水・泥 など)・譲り合い・五感

ストレス発散・安全な遊び方を学ぶ・開放感

順番を守って遊ぶ・待つ・競争・感触を味わう



育 っ 力

- 「心情・意欲・態度」・「コミュニケーション力」
運動機能発達・季節感・感性・自発性・主体性
自然観察力・洞察力・集中力・持続力・語彙力
好奇心・探求心・観察力・前頭葉の発達・瞬発力
安全意識・バランス感覚・競争心・人間関係
積極性・安全性

⑩ 言葉から育む影響

感情を言葉や態度で表す(嬉しさ・楽しさ・喜び・悲し

さ・怒り・我慢・腹を立てる)・思いを伝える

見て、聞いて真似る・語彙を真似る、覚える

保育者や友達と話をする、会話が増す・仲裁をする

正しい言葉遣いや悪い言葉遣いを覚える

流行語を真似る

トラブル・喧嘩・遊びが広がる・日常会話を覚える

生活に必要な言葉を身に付ける(挨拶・有難う・ごめ

んなさい・頂きます・御馳走様・お願いしますなど)

言葉遊びを楽しみ広がる(しりとり・伝言ゲーム・早口

遊びペープサート・カード遊び・カルタ・劇ごっこお店

屋さんごっこ など)順番を守る・待つ・絵本に興味を

もつ・絵本を読む・相手に寄り添う



育 っ 力

- 笑顔・感性・感受性・想像力・創造力・発想力
語彙力・コミュニケーション力・思考力・人間関係
多様な知識・自発性・積極性・人権感覚の芽生え
思いやり・積極性

⑪ 音楽から育む影響

リズムを体で表現する・知っている曲に親しむ

楽器や音のなるものに関心を示す・自然に体が動く

音楽から次の行動へ動作を変える・好きな歌を歌う

心地よい曲、気持ちのよくない曲を感じる

リラックスできる・勇気づける・脳の発達につなぐ

思い出とつなぐ・自由表現を全身で楽しむ

友達と一緒に歌ったり踊ったりする・歌詞を覚える
曲より動作を真似る(動物の表現・乗り物の表現・雨や波や風、嵐などの自然現象からの表現)
リズムの強弱を感じて表現する・心が落ち着く
好きな歌を何度も歌う・安定する・笑顔になる
クラスみんなで歌を歌う楽器を演奏する
色々なジャンルの曲を知る・安心感につなぐ



育 っ 力

- リズム感・リズム感覚・聴力・社会性・集中力
持続力・思考力・発想力・想像力・創造力・自信
挑戦意欲・瞬発力・語彙力・主体性・達成感・感性
コミュニケーション力・人間関係・豊かな表現力
バランス感覚・感受性

⑫ 絵本から育む影響

いろいろなジャンルの絵本を知る
繰り返しの楽しさを味わう・心が揺れ動く
興味のある絵本を何度も見る・知識が広がる
心に残る言葉を覚えて繰り返し話す
親子の読み聞かせを楽しむ・笑顔が広がる
いろいろな感情に気付く・登場人物を覚える
空想の世界を楽しむ・想像する・心が豊かになる
心に響く(心が温かくなる、優しくなる、嬉しくなる
悲しくなる・自分を振り返る・やってみたくなる)
登場人物の真似をして楽しむ・劇遊びに広がる
親子の会話が増す心に残った場面を絵に表現する
美しい色彩を感じる・未知の世界を知る
登場人物のペープサートを仲間と作り遊ぶ
生き物の生態に興味をもつ・感情表現を楽しむ
絵本より間接体験を味わう・道徳心に気付く
地域の人のからの読み聞かせや昔話を聞く
小中学生からの読み聞かせを聞く・幼小連携



育 っ 力

- 見る、聞く力・感受性・感性・想像力・創造力
よいこと悪いことの規範意識・心情、意欲、態度
洞察力・思考力・観察力・コミュニケーション力
語彙の習得・人間関係・仲間関係・信頼関係・共感
表現力・親子の絆・地域の方とのつながり・好奇心
小中学生とのかかわり・思いやり・人権意識
絵本が好きな子ども・穏やかな雰囲気

⑬ 運動から育む影響

体を動かす楽しさを知る(走る・跳びはねる・曲げる・
伸ばす・回す・片足で跳ぶ・ケンケン・くぐる・踊る・
スキップ・回る・ぶら下がる など)

お腹がすく・食欲が増す・健康増進・よく眠る
衛生面につながり遊んだ後はうがいや手洗いをする
怪我に注意して遊ぶ・友達との会話を弾ませて遊ぶ
競争し合う・運動ゲームにつながる・ルールを作る
友達を応援する・友達のよさを知り認める・真似る
ルールを覚えて遊ぶ・待つ・順番を守る



育 っ 力

- 丈夫な体：運動能力・瞬発力・持続力・集中力
基本的な生活習慣が育つ(手洗い・うがい・汚れた衣服
の着替えと後始末・顔を洗う・汗を拭く・体を洗う
汚れた髪の毛を洗ってもらう・休憩を取る・忍耐力
水分補給を取る・靴の砂をはらって靴箱に入れる道具
を元の場に片付ける・爪が伸びたら切ってもらう
戸外では帽子をかぶって遊ぶ など)・判断力
心情、意欲、態度・思考力・試行錯誤する態度
想像力・創造力・憧れ・競争心・努力・挑戦意欲
好奇心・コミュニケーション力・協調性・協力
リズム感・安全に遊ぶ・人間関係・安全性

⑭ 通信機器から育む影響

【 子どもにとってのプラス面 】

脳の刺激・使い方を覚えてゲームやスマホを使う
新しい言葉を覚える・通信機器の操作を覚える
心地よい音楽を聴きながら安心して眠る
新しい情報を知る・友達との会話が増す
見たいもの、聞きたいもの、調べたいもの、遊びたいもの
などがデーターよりすぐ活用できる

【 子どもにとってのマイナス面 】

家族の会話が少なくなる・目が悪くなりやすい
睡眠時間が減ったり、睡眠の質が悪くなったりする
コミュニケーションが乏しくなる・運動不足
外遊びが減少していく・体を動かす機会が減る
体力面の低下(走る・跳ぶ・飛び越える・食欲が減る
肥満傾向・瞬発力 など)通信機器への依存
アタッチメントが少なくなる・思考力の低下
友達との遊びや会話のかかわりが少なくなる
コミュニケーション力の減少
通信機器が子守り替わりになる



育 っ 力

- 思考力・集中力・持続力・創造力・発想力
新しい発見、発想力・好奇心・人間関係
コミュニケーション・興味ある知識

⑮ 基本的な生活習慣の育成から育む影響

自分で出来ることが増えていく・自信をもつ

自己肯定感が芽生える・元気に挨拶ができる
 自ら挨拶ができる・「心情、意欲、態度」につながる
 園生活や毎日の生活に目標ができる・笑顔が増す
 一日の生活や活動の流れを覚える・主体的に遊ぶ
 積極的に手伝いが出来るようになる(靴を揃える・
 食卓のお茶碗やお箸・お皿などを準備する・新聞を取りに
 行く・花の水やり・ペットの餌やり など)
 料理の手伝いをするようになる(野菜を切る・料理の材料
 を混ぜる・お菓子作りを手伝う・料理を運ぶ)
 当番活動を楽しむ(名前を呼んで出席調べ・飼育栽培の世
 話・活動の材料配り・弁当や給食の世話と挨拶・
 今日の遊びの振り返りと明日の当番への呼びかけ)
 敬語の話し方を知る・友達に寄り添う



育 っ 力

- 責任感・積極性・協調性・語彙力・集中力
 持続力・主体性・思いやり・道徳性の芽生え
 判断力・思考力・「心情、意欲、態度」・人間関係
 リーダー意識の芽生えコミュニケーション力

3. 環境「人やもの」

- 環境「人やもの」につながっていくためには
 受容・共感 ⇒ 自分に気付く・自分を見つめる
 自分と向き合う
 自立・自己充実 ⇒ 自分のことが自分でできる
 自分の思いを伝える
 心の葛藤 ⇒ 興味関心をもつ
 様々な感情を味わう
 ものとのかかわる力
 気付く・感動 ⇒ 友達に寄り添う気持ち
 友達を受け入れ認める気持ち
 友達に思いを伝える気持ち



家庭・園・地域との連携 ⇔ 関係諸機関との連携



信 頼 関 係

幼児理解(心の声を引き出す・内面理解)



育 っ 力

- ★ 基本的生活習慣の形成
- ★ 自尊感情を育む
- ★ 人とのかかわり・コミュニケーション力
- ★ 生きる力(自分にかかわること)



「心情・意欲・態度を身につける」
 「主体的に取り組む子ども」

その場、その時期の環境「人やもの」にかかわりながら毎日
 を過ごし、その中で成長していく乳幼児期は人間形成の土
 台作りとなる。

乳児期においては与えられた環境の中で、目の前のものに
 触れるようにするかかわりの中で、初めての出会いを感じ味
 わっていく。

幼児期になると与えられた環境と自らの意思でかかわる
 環境などの中を通して、自ら試行錯誤したり保育者や仲間よ
 り刺激を受けたりしながら学んでいく過程が見られる。

様々な環境の場面を通して子どもがどのように心を揺れ
 動かしながら学んでいくのかについて事例を通して実証し
 ていきたい。

4. 集団生活を通して「人的・物的環境」が 育む、幼児期の学び 《 園生活の環境が与える 保育者や友達とのかかわり 》

●「同じマークシールの友達がいる」3歳児 4月

入園式から2日目、不安で泣いている子どもが多く、A
 子もその一人で保育者は勿論、園長や主任も保育室に入
 り、A子に寄り添いスキンシップでかかわっていた。慣れ
 ない保育室では不安感もあったのか、園庭には喜んで出
 ていくことができた。

外には出たが遊びを探しているのか保育者を探している
 のかはわからないが、ブランコの付近でうろうろしてい
 た。

保育者が「どうしたの」と声をかけたことで、ほっとし
 たのか笑顔が見られ、遊びのきっかけになった。

その後、ブランコで遊び出すと、友達の名札に自分のマ
 ークシールと同じマークシールが貼ってあることに気付
 いた。

偶然同じ学年の隣のクラスの子とも、マークシールの
 色はクラスカラーなので異なるが、同じマークシールの友
 達を見つけホッとする瞬間を味わった。

A子 「Aちゃんとおんなじマークの人や」

保育者「本当やね、色は違うけれど同じマークやね」

「仲良しさんになれるといいね」

A子 「うん」さらに笑顔が増してブランコで遊ぶ姿が
 見られた。

【 考察 】

入園して間もない3歳児は園生活そのものが不安で一
 杯にもかかわらず、子どもなりに神経を高ぶらせながら
 保育者や仲間と環境に一生懸命にかかわる姿が見られる。

マークシールは、自分の持ち物を片付ける場所であつた
 り、スムーズに取りに行ったり、また、自分の座る居場所
 が分かるように椅子の背にもマークシールを貼り、安心

して移動出来たり、安心して座れる居場所になっている。

また、入園後の不安定な子どもたちの不安感を和らげるためや名前がわからない時に、マークで呼び合えるように、3歳児はスモックの名札にクラスカラーのマーククシールが貼っているため、子どもの目に留まったのだと考える。

「カエルマークの子が泣いてるよ」

「アヒルマークの子と一緒に遊んだよ」

「ウサギマークの子の横にすわりたいよ」

などとマークシールで友達を呼び合うことで、親しみをもち次の言動につながっている。

A子においても偶然同じマークの子どもを見つけたことで、不安だった気持ちがとても嬉しくなり安心感につながっていったと言える。不安ながらも周りをよく見ていたことに感心させられた。

同じマークの子どもというよりは同じマークをきっかけに、ものや環境、人が自分とかわわっているということを知りながらつながっていくのではないかと考える。入園当初の保育室の環境は、子どもにとって身近に親しんでいる絵本や遊び道具があることで、園での自分の居場所を見つけることにもつながっていく。

そして、安心して遊ぶことができるようになると、その場にあるものや居合わせた人に気付き、笑顔に触れものとのかわわりが広がっていくと考える。

●「できひん できひん」3歳児 4月

入園式から一週間目の登園後、自分の持ち物を片付けるのに場所が分からず保育者の傍で「うーん」「うーん」と大きな声で怒ったように伝えるN男

保育者が場所を知らせてN男を促し見守る姿勢をとると、安心した表情で持ち物を片付けることができた。

↓

その日の遊びの片付けの時に、みんなで遊んだブロックが床に転がっていたので、N男に片付けてくれるように頼むと、N男がさっとブロックを拾い籠の中に片付けた。

保育者 N男を抱きしめ頭をなでながら

「Nちゃん、すごいな、ちゃんとお片付けできたね。えらいね。」と認めた。

その日の降園時にN男が保育者に訴えてきた。

保育者「Nちゃん どうしたの」

N男 「できひん できひん」とタオルが見つからず困っていることを、初めて言葉で伝えた。

保育者「Nちゃんタオルが見つからないから困ってたんやね。Nちゃんが話してくれてよくわかったわ。一緒に探そうね」

N男 「あったよ よかった」

保育者「よかった よかった タオルさんもNちゃんに見つけてもらえて喜んでよ」

その後、保育者はみんなでタオルをたたんでカバンの中に片付けることを知らせると、

N男 「できひん できひん」と保育者のエプロンの裾を持ち、タオルがたためないことを言葉で伝えてきた。

【 考察 】

N男は今まで自分でやらなくても身支度の準備や片付けを家族の誰かがしてくれていて、言葉で言わなくても手助けをしてもらう生活が当たり前だった。

集団生活の中では、「自分で出来ることは自分でする」「困った時や伝えたいことがある時は、相手に言葉で伝える」などを指導するが、すぐに身につくものではない。焦らず慌てさせずに個々に応じたペースで見守ることと、保育者の認めと励ましの声掛けが育ちとなり生きる力につながっていく。

「ゆっくり」のペースで子どもの育ちの過程を見守り支えていくことが、入園当初の子どもと保育者の関係性に影響を及ぼす。

●「スリッパ並べたよ」3歳児 6月

K男がトイレをすまして出てくると

K男 「先生、スリッパ並べたよ」

保育者「Kちゃん 綺麗に並べてくれてありがとう」

その後保育者はクラスのみんなが揃った場で

保育者「みんなにお知らせがあります。Kちゃんがトイレの後、いつもスリッパを綺麗に並べてくれます。みんなは、トイレに行く時にスリッパが綺麗なのとグチャグチャなのと、どっちが履きやすくて気持ちがいいかな」と問いかけた。

子ども「綺麗な方がいい」「グチャグチャは嫌や」

保育者「そうやね。みんなの言う通りやね。

みんなも次に履く友達が嬉しい気持ちになれるように並べられるかな」

その後、M男・S男D男などが保育者に

M男 「一人でスリッパ並べたよ」

S男 「Dちゃんと一緒にスリッパ並べたよ」

保育者「有難う。次に履くお友達も嬉しい気持ちになるね」

【 考察 】

K男の行為を十分に認め、他児に知らせることで、K男はみんなに認めてもらい心から嬉しい表情を見せた。時々保育者がトイレを覗くと、グチャグチャになっていることもあるが、少しずつ子どもたちが意識して並べている様子が見られた。褒めてもらうことで「またしよう」

「綺麗に並べよう」という気持ちが生まれ、それが自然な行為へとつながっていき身についていくと考える。何気ないことではあるが、一人の言動からクラスのみんなで

意識できるよう繰り返し話したり、話だけでは伝わりにくい場合は写真や絵カード、また、映像を通して大きな画面にして見せ、視覚的に知らせていくことを積み重ねることで、子どもの意識に留まり自分のものにしていく。

保育者の「ありがとう」と言う言葉かけが嬉しさと共に自信につながったり、みんなの役に立って認められたりするという安心感につながり「やってよかった」「もっとやってみよう」と励みになっている。周りの子どもたちも自分も褒められたい、認められたいと思う気持ちや保育者が喜んでくれる姿を直に感じるによってよい行為を真似たり、また、友達を認めたりする姿につながっていくであろう。

●「同じスコップが欲しい」4歳児 6月

砂場に道具を持って友達と一緒に穴を掘ったり、水を流したりして楽しんでいる中、A男が砂場の横で赤色のバケツを持ったまま、顔を下に向け元気のない様子であった。保育者「Aちゃん どうしたの」

A男は目に涙を一杯溜め込み泣き始めた。

保育者「どうしたん 何かあったんやね」「喧嘩したの」

A男 「Bちゃん・・・」

保育者「Bちゃんと何があったのかな」

傍にいたB男に「Aちゃんと何かあったのかな」

B男 「うんとね、赤色の大きいスコップがあるんだけど、僕とCちゃんはあったけど、Aちゃんのはなかったの」

A男が頷く

A男B男C男と保育者4人で砂場倉庫へ探しに行く。

A男が使いたい色のスコップがなかった。

C男が砂場の方に向かって走り戻ってくると

C男 「Aちゃん、おなじのあったで」

と赤色の同じ大きさのスコップを砂場から持ってきた。

A男に微笑みが戻り、「ありがとう」と言うなり3人で仲良く砂場に走り去り、夢中で穴を掘り出していった。

【 考察 】

4歳児になり気の合う友達と砂場で大きなスコップを使って穴を掘ったり、水を流し入れたりしてダイナミックに遊ぶ姿が見られるようになってきた6月である。同じ場で同じ道具を使って遊ぶことで仲良しのつながりを感じたり、仲間意識をもったりするようになってきている。

A男B男C男の3人は3歳児の時に同じクラスで、3歳児の時からの仲良し3人組である。その日も一緒に遊ぼうと話していたが、同じ色のスコップを3人が持ちたかった

ようだが1本足らなかった。同じ道具を持ち、それを使って遊ぶことで“一緒”と言う嬉しい気持ちになりたかったと考えられる。

道具でつながりを求めて満足感を感じたり、そのもので躓いたりする4歳児である。友達と一緒にであることを喜び安心感にもつながり遊びが深まっていく。

その中で、自分の思いを伝えたり相手の気持ちを感じたりしていく場を経験していく。

4歳児は、同じものをもったり身に付けたりすることで“一緒”“仲良しの友達”という意識をもってつながっている。「色は異なっているでもいい」には納得がいかないようである。色も種類も一緒が仲間意識となり親密性につながっていくと言える。これが発達過程の特性でもあることがはっきりと分かる。

●「いいの いいの」4歳児 7月

遊戯室で作ったソフト積み木のお城や冠やスカート、マント、魔法の杖、剣などを身に付けることで、すっかり役になりきったり、仲間になったりして遊んでいる。積み木のお城は細長くつないで電車に変身している。それに乗りみんなが公園を想定して電車を発車したり、公園からお城に帰って来たりして楽しんでいる。

先頭が運転手であり、運転手をしていたM男が帰日も運転席を確保していた。

保育者「Mちゃん、行く時も運転手さんだったよね」と尋ねると

M男 「いいの いいの」と即座に答え、周りの意見など気にも留めない様子である。

周りの子どもたち「僕もしたいな」「わたしもしたい」という言葉にM男は耳にする。

友達の声に心を揺さぶられるM男、一人占めはできないと感じ始める。

M男 「ここも運転席にしたらいいいやん」と、自分の前の場所を指さす。

M男の前に他の子どもたちが座り、みんなが運転手になった。

U男 「M男の座っている場所でないと嫌だ代わって」

M男 「お城に着く途中で代わったらいいやん」

「そうだ、赤信号になったら代わろう」

などと、何とか自分が代わらずに済むよう提案をするM男

友達 「Mちゃん代わって」と、強い口調で言い出す。

M男 「代わるよ」と渋々席を代わった。

みんながそれぞれに納得する席に座り、遊びが再開していった。

【 考察 】

友達と共に過ごす園生活の中では、自分の思い通りにな

らないことにぶつかることが往々にして出てくる。

そのような時に、保育者が安易に順番やじゃんけん、決まりをもち込む裁定をするだけでは、子どもの心は十分に耕されていかない。保育者の役割は、子どもの心を揺さぶり、相手の気持ちを心に感じさせる働きかけをしていくことが求められる。

子ども同士のトラブルは、解決を急いで結果を丸く収めてしまうことが目的ではない。たとえ一回きりの場面ではうまくいかなかったとしても、子ども自身の心が揺れ動いた体験はしっかり蓄えられ、今後、友達と共に楽しく生活しようとする力、お互いを尊重し合い問題を自分たちで解決していこうとする力につながっていくと考える。

●「もう、あやまったもん」5歳児 7月

当番活動で靴箱の掃除をしているとJ男がM子の大事にしていた泥団子を落としてしまった。

それを見ていた当番グループの数人が

「J君 悪いで」と口々に言う。

J男 「Mちゃん ごめんな」と小さな声で謝るがM子は泣き出してしまう。

S男 「そんなんしたら罰が当たるで」

T男 「Jちゃん 悪いで」「Mちゃん泣いてるで」

F男 「Jちゃん いつも悪いやんか」

J男とF男は叩き合いになった。

J男は友達から責められて相手の体を叩き始める。

保育者「Fちゃん、何で怒ってるの」

F男 「JちゃんがMちゃんのお団子を潰さったから」

J男 「知らんと潰したんや、もう、Mちゃんに謝ったもん」

M子 「もう許してあげたからいいの。また新しいお団子作るわ」と小さな声でつぶやく。

保育者「Mちゃん、壊れてしまって悲しかったね。

でも、許してあげられたんだね、えらいね」

「J君はMちゃんに謝ったし、Mちゃんも許してくれたよ」

F男 「でもJ君はいつも悪いんや」と怒り出す。周りの子どもも頷く。

保育者「先生は、J君のこと好きよ」「知らなかって潰れてしまったけど、ちゃんと謝れたJ君はえらいね」と抱きしめる。

F男 「僕もJ君のこと好きやで・・・お団子潰さはるまでは」

T男 「好きな時も嫌いな時もあるけどな」

【 考察 】

J男は大切な泥団子を潰されて泣きながら自分を許してくれたM子の優しさに触れて、心から「悪かった」

という気持ちになり、素直に謝れたのだと感じた。

友達に許されことでかたくなな心が解放され、素直になれることをJ男は改めて感じたようだ。

一方、クラスでは善悪の判断がある程度考えられるようになってきてはいるが、集団の力で一方的な見方に偏ることがある。子どもは「悪いことをした」という事実のみを受け止め、全てその子どもが悪いと決めつけてしまう。保育者は、目に見えるよい悪いだけでなく、子どもの心の揺れ動きに寄り添う援助に心がけ、互いに相手を受け入れたり認めたりできる関係が育つ場面を創り出していくことが、子どもたちの次なる言動や遊びや、人間関係につながっていくと考える。

『 人やものの環境から、個の育ちにつながる事例 』

●「ドングリを持ってきたよ」3歳児 10月

『 入園当初から10月に至るまでのS男の実態 』

入園当初から落ち着きがなく、保育者の話を集中して聞いていられない場面が多く見られた。また、自分の椅子に座ることに抵抗があり、じっくり座って話を聞いたり何かに取り組んだりすることが苦手である。

好きな遊びを見つけては園庭で元気に遊びまわる姿はよく見られた。話しかけても頷くことはあるが、言葉で返すことが苦手な会話にはならないことが多かった。担任とのかかわりを主としながら、クラスの中の支援担当者とのかかわりも密にしながら、温かく見守られることで、自分が安心できる居場所を探りながら遊んでいた。

『 10月中旬 』

- ・登園するなり保育者に袋を差し出し、「ドングリもってきたよ」と、とても嬉しそうに話す。袋の中から大事そうに一つ一つ取り出しては「これはマツボックリ、こっちはドングリ・・・」とつぶやく。

↓

- ・保育者は持ってきたものが一度に見渡せるように「Sちゃんの宝物、この箱に入れる」と箱を手渡す。S男は頷き宝箱の一つ一つ大事そうに入れていく。

↓

- ・見やすくなったことで「こっちは緑色じゃん」「これは白いね」「こっちは茶色だよ」などと気付いたことを次々と保育者に伝える。

↓

- ・その後、「先生マツボックリの歌唄って」

と言い出して来たことより、マツボックリの歌を唄い出す。

S男 「もう1回唄って」「もう1回唄って」
と何度も繰り返して伝え保育者は5回繰り返して唄う。



- ・保育者が笑顔で何度も唄ったことで満足し、
「おしまいする」
と言い、少し離れた場所にいる別の保育者に
「先生とマツボックリの歌を唄ったんだよ」
と、とても嬉しそうに話す。

『 保育者の環境から育みつなぐ力 』

今まで朝の会などで椅子に座ったままの姿勢で話を聞くことが難しく、毎日みんなで唄う歌にも興味を示さず口ずさむ姿が見受けられなかったS男であったが、入園してから自分を取り巻く環境の中で、見たり聞いたりしていたことから、S男なりに園生活の日々の環境を通して学んでいたことに気が付いた。

10月になり、家族と一緒に公園に出かけて自分が見つけて拾ってきた体験から、秋の木の実に触れたことや保育者に満足のいくまで受け入れてもらえたことと、さらには、保育者が差し出した宝箱との出会いから、持ってきた木の実がより輝き、さらには自ら唄い出す姿にもつながっていたのだと考える。

また、以前から朝の会において“Sちゃんも参加してほしいな”“いつ頃になったら一緒に唄い出してくれるかな”“一緒に唄いたいな”と保育者が願っていたが、その場では唄う姿は見られなかった。

その場において唄うことはなかったが、聴覚を通して伝わるみんなの歌声より自分なりにイメージをもち、みんなと一緒に参加していたこと、みんなとつながっていたことが確信できた。

今回、S男と保育者とが対一で向き合い、ゆったりと一緒に唄う楽しさや身近な自然物に触れて遊ぶ楽しさを共に味わったことで、子どもの内面の優しさや秘めていたこだわりが一步前に進み、S男の育ちが見えてきた。

その後満足したS男は、保育室の自然物が置いてあるコーナーへ行き、持ってきたものと同じものがあるかを探したり、モミジバフウやメタセコイアなど一つ一つ仕分けをしたりしていた。コーナーにない種類のもが見つかる「ない ない」と発することから、保育者が新たに「小さめのカップはどう」と提供すると、S男は「カップに入れる」と数の少ないものから仕分けていき、最後はドングリだけにして一気に「ザーザー」と言いながら箱に入れていた。

保育者と一緒にじっくりと木の実を観察したり遊んだり歌を唄ったりしたことで、心から満足した様子が伺えた。

ドングリやマツボックリなどを仕訳けるコーナーを準備しておくことで、今までかかわったことのないコーナーではあったが、保育室の環境として毎日見て心に止めていたのかもしれない。その日は、S男自らが誘われるように“持ってきた木の実を分けたい”という気持ちに動いていき、心地よい遊びにつながっていったと推測される。

『 その後の遊びや生活に育みつなぐ力 』

次の日の朝の会では、S男もドングリやマツボックリの歌をみんなと一緒に笑顔で唄うと共に、体を左右に揺らせて全身で唄う姿へとつながった。また、手遊びにおいても今まで参加したことはなかったが、今まで見ていたり、耳で聞いていたりした溜め込みからか、みんなと一緒に楽しみながら手遊びをする姿にもつながった。

S男が現在まで溜め込んでいた学びが“つなぐ力”となり、育ちの過程がはっきりと見えた。

子どもの内面に寄り添う保育者という人的環境の役割は子どもにとって大きな影響を与え、発達の成長を促し自尊感情をも育てていく道筋となっていくと言える。

5. 成果と課題

人は環境の中で活かされ藻掻きながら毎日を過ごしている。自分に与えられた環境の中でのかかわりや、自ら環境に立ち向かいながら生活を送るなど環境とのかかわりは様々である。人間は環境の中で活かされ、その中で学び、人間関係の構築を図っていく。

特に人間形成の土台となる乳幼児期には、周りの大人とかかわる影響力は大変著しいものがある。

また、家庭から集団生活の場に移行し、家族との温かい環境の中から一步外へ出て家族以外の様々な人やものとかかわりは、自己形成と未来への人生観に大きくつながっていく。

幼児期にかかわる身近な生活環境から子どもの「心情・意欲・態度」も育まれていくことが、子どもの言動や育ちの過程より明確になった。

15項目掲げた環境が子どもの生活に大きな影響を及ぼしていることは言うまでもない。全ての項目の環境において、コミュニケーション力や言語力、そして、人とかかわる人間関係とかかわり生きていく力につながっていくことに切り離せないものである。まだまだ他にも子どもに与える環境の影響は数々あるが、15の項目を主としてまとめた。

●家庭環境から育つ力

家族から期待されて誕生した命の出会いより、温かな愛情と細やかな母子関係との中で「居・食・住」が保証され、安心・安全・家族のぬくもりなどを全身で受ける子どもは、周りの環境を素直に受け止め、自由にのびのびと育っていくことができる。泣く・笑う・怒りなど・喜びなどの表現を全身で表し、家族から認められることで様々な環境に触れて自分で出来ることを獲得していく。家庭環境こそ、人間関係作りの基盤となり、五感を通して物事を感じる人格形成につながっていくとても重大な環境である。

●地域との環境から育つ力

家族と親しい人とののかかわりをはじめ、近所や公園で出会う仲間、医療関係、食材を始めとする生活にかかわる品々を購入する店の人や、日々の暮らしを支え安全や健康を守ってくださる多くの人との出会いは、その場だけののかかわりが多いが、困った時に手を差し伸べてもらえる人間関係へとつながっている。

また、顔見知りになると笑顔で挨拶をすることで心が通う嬉しさが増し、言葉の交わし合いにつながっていく。そして、地域の行事に参加することにより心が通い和やかなのかかわりへと広がっていく。地域の人々とのつながりは心の支えとなり、人間関係の幅を広げていく。

●食生活・睡眠から育つ力

食生活と睡眠は生きる力の基礎であり、欠かすことのできない命の形成であると言える。

家庭環境の都合で朝食を食べてこない子どもの姿は、顔色が悪く元気な挨拶にもつながらない。また、遊びの意欲が乏しく主体性が伺えない。空腹であるとイライラしたりキレやすくなったりして、遊びの中で強い口調で主張をしたり、相手を受け入れられず友達とトラブルにつながっていき、マイナス方向に向いて行ってしまうことが多くみられる。

幼児期の睡眠は10時間必ず取る。10時間のそれぞれの区切りの中で育つ力が毎日詰まっていることから、睡眠が翌日のエネルギーへとつながっていく。

睡眠不足の子どもは脱力感が見られ、目の輝きに影を感じさせる。寝る子は育つというが、しっかり眠る・しっかり食べる・しっかり体を動かすことが、心身共に健康な子どもを形成していくのである。

規則正しい生活は子どもの心身の育ちに大きく影響していくと言える。

●園生活から育つ力

園生活の環境の中には・・・

担任保育者からの影響・外遊びからの影響
遊び道具からの影響・運動遊びからの影響
言葉を交わすことからの影響・絵本からの影響
音楽を通しての環境などがあげられる。

中でも担任保育者の人的物的環境は、子どもの成長発達にかかわりとても大きな影響力を与える。

表情・しぐさ・言動・語りかけ・励まし方・受け止め方・人やもの(子ども・保護者・上司・同僚・地域の方々・身近な動植物・道具・絵本など)へのかかわり方・気配り、目配り、心配りなど一つ一つ子どもは見て、聞いて、触れて、感じ取り、保育者の姿は全て正しいと受け止めて真似ていくので、子どもの成長発達と共に人格形成に大きく影響を及ぼすことから、保育者の役割は極めて責任重大である。

保育活動においては子どもの育ちと内面理解から、主体的な遊びのねらいに応じた環境準備、計画・実行・振り返り・課題より環境の再構成の流れを通して展開していかなければならない。子どもの言動の読み取りから遊びの軸を陰で支える保育者は、子どもの動きと幼児教育の新たな動向を常にアンテナで張り巡らせ、質の高い保育に心がけていかなければならない。

外遊びや運動遊びや音楽を通してかかわるリズムカルな表現や、豊かな心に導いてくれる絵本を通して心を育てる環境作りはとても重要な位置を占めている。

また、年齢発達や行事に伴い季節感を味わうと共に、子どもたちは肌で感じたことや直接体験を通して人とののかかわりを密にしていく。

外遊びにおいては、体を動かす楽しさや喜びを自分自身が経験することで身につけていくので、太陽のもとで走ったり動き回ったり、ルールのある遊びを友達と一緒に楽しんだり、好きな遊具に挑戦してみたりなど失敗を繰り返しながら、「自分で出来た、もっとやりたい」など目標をもち、互いに比べたり競ったり、教え合ったりして、友達との人間関係を学びながらより楽しい遊びにつながっていく。

また、戸外の自然界に触れて遊ぶことにとっても興味関心を示す幼児期。眩しい太陽から体を動かすエネルギーを吸収し、青空や雲や風に触れることで、季節の匂いを感じたり爽やかさや、すがすがしさを感じ取ったりすると同時に、その日の天候や気温にも興味を抱いていく。

冬には霜柱や雪、氷などに触れることで、自然の美しさを味わい、冬ならではの遊びに没頭する姿が見られる。日本の四季の移り変わりを肌で敏感に感じ取り、遊びにもつながっていく。

身近な動植物は子どもにとって宝物である。

園庭に住みついているダンゴムシやアリ、梅雨期になるとカタツムリやカエルなどが現れ、動く様子を見て驚い

たり、飼育ケースで世話をしたりなど子どもの声が響きわたる。小さな生き物とのかかわりの中で、偶然にも死に出くわすことがある。そこで、小さな生き物にも「小さな命」があることを知る機会になる。みんなの命と同じ命であり大事な命であることを学び、その後の飼育の仕方につながっていく。

同時に草花や木の実木の葉などの自然物においても、四季それぞれにわたり、集めて遊びに教材として使う宝物になる。草花にも命がありむやみに集めるのではなく、奥的に応じて必要な量や数を集めて遊びに使うことの大切さに気付かせていく必要がある。

自然物は子どもの心に大きな影響を与えていく。

「目で見て・耳で聞いて・肌で触れて・五感で感じて」子どもたちを心豊かな気持ちにつないでいってくれる最高の環境であると言える。

しかしながら、近年、紫外線や草花や木々における花粉や、身近な生き物とのかかわりなどのアレルギーに苦しむ子どもたちが増えてきているので、取り扱う際には十分な注意と配慮が必要である。

保育室内においては・・・

保育園や幼稚園は、オルガンで始まりオルガンで終わるとも言う言葉を耳にするように、季節感に応じた歌をみんなで唄い、滑らかな曲やテンポのよい曲から無邪気にリズム表現につながる主体的な子どもの育成にもつながっていく。音楽環境と心のつながりも大きなかわりが見られる。

また、絵本の読み聞かせにおいては、毎日の継続が子どもの心に響き心を揺れ動かしていく。園では一日の保育の中で必ず取り上げている。各家庭でもほっと一息の場や寝る前の読み聞かせは、子どもの心を豊かにしていくと共に、豊かな気持ちの溜め込みが心の貯金となり、ぽかぽか言葉や心地よい言葉遣いを覚え、生活や遊びの中でつながっていくと考える。

●通信機器の環境から育つ力

最新技術の発展から幼児期の子どもまでが通信機器を使いゲーム遊びに取り入れている現状である。

最新情報を取り入れての遊びは楽しく夢中になれ集中力が身に付く利点はあるが、体を動かさず頭脳だけを働かせて遊んだり、長時間にわたる画面との集中より視力が悪くなったり、受け身の遊びのため感受性が乏しかったり、会話がなく語彙の育ちにより影響が見られないことが弱点でもある。「幼児期の子どもらしさ」とはそれぞれの考えによって様々であるが、私が願う子ども像は
★無邪気で明るく笑顔で元気に走り回って遊ぶ子
★友達と会話を楽しみ好きな遊びに浸りきって遊ぶ子
★目を輝かせて動植物に興味を示し探求心大勢な子

★自分のことは自分の力でやり抜く子

★最後まで諦めずに一生懸命に取り組む子

★人とのかかわることが好きな子

このような子どもを育てていくための保育者の役割として、

✿どんな時も笑顔で子どもにかかわる保育者

✿子どもの心に寄り添い 幼児理解につなぐ保育者

✿「大丈夫だよ」「頑張ったね」と支えと認めの言葉かけや、プラスの声掛けで子どもを見守る保育者

✿一人一人平等に愛情を注ぎかわる保育者

✿心情・意欲・態度の育成に努力を惜しまない保育者

✿子どもと共に楽しさを共有し、保育環境に力を注ぐ保育者

その場その場で出会う子どもたちとの触れ合いを大事にしていくと共に、子どもの素直な笑顔を倍增できるかわりを深めていくことが求められる。

子ども、親、兄弟、仲間、地域の人達、子どもを取り巻く人々とのかわりは無数であり、未来につながっていく。嬉しい出会いも不快な出会いにも全面で向き合い、楽しんだり悩んだり考えたりしながら「人やものとのかわり」を積み重ね、環境との出会いを「生きる力」に結び付けていきたい。

●基本的生活習慣から育つ力

与えられた環境の中で子どもは楽しさや不思議さを感じ、興味のあることについては何度も繰り返して試す0歳児～1歳児である。

食事の世話や排泄の世話や移動するには、母親を中心とした家族や大人のかかわりがないと動けない。

一日の生活の流れを全身で感じ取り生活リズムを身につけ、人間らしい生活の流れの中で動き出していく。

2歳児になると与えられた環境の中で自分の体を自由に動かし、移動しながら興味のあるものを見つけて遊び出していく。何でも口に入れて確かめたり、投げたり引っ張ったり叩いたりしながら物的環境の特性に気付いていく。自我や人見知りも出てきて自分を精一杯出して訴えるようになる。

また、自分で何でもやりたく、食事においても手でつかんで口に運んだり、スプーンで運んだりして自分で食べる喜びを味わう。しかし、うまく口に入らずこぼす経験を繰り返しながら、上手に食べる方法を探りながら身につけていく。

排泄においても、漏らす経験を繰り返しながら不快感を味わうことで、オマルや便器ですということ覚え、徐々にむづが外れていく。その後、トイレトレーニングを経て排尿、排便が一人で出来るようになっていく3歳児である。個人差があるので人と比べず焦らずに子どもにか

かわることで自立心につながっていく。

衣服の着脱は、季節や気温、体調の変化などに応じて薄く着脱しやすいもの、重ねて着ることで着脱しにくいものがあり、子どもにとっては抵抗感を味わっていく。

2歳児では下着類の着脱ができるようになり、3歳児では衣類まで着脱できるようになる。しかし、裏返しのままの衣服を表替えしにすることはなかなか難しく、発達の育ちと共に自分の力で繰り返し取り組むことで身につけていく。

3歳以上になると周りの友達の様子を見回しながら、何とか自分で裏返ししたり、衣服などをたたんだりすることを身につけていく。この頃からは仲間と言う環境の中で見て、聞いて、真似て自分の力でやり遂げようとする気持ちが芽生え、保育者や大人の手を借りずに自分で取り組む姿に成長していく。

「みんなと同じようにしたい」という子どもの思いが、主体的な行動面に現れてくるのもこの時期の特徴である。

基本的生活習慣の育成は、自分のことは自分で出来るようになることであり、自分で出来ることが増えてくると、生活や園生活の中で視野が広がり、興味関心度も増していく。好きな遊びや道具、気の合う仲間と話をしたり一緒に遊んだりできるようになる。

また、遊びに必要なものを見つけたリ要求したりして遊びを楽しむことにつながっていく。自分の力で出来る楽しさは、「心情、意欲、態度」に密着していくと同時に「出来た喜び・出来る楽しさ」が自信となり、次の遊びや生活や言動へと幅広く広がっていく。

環境は子どもの心を刺激し、心を耕し生きる力に導いてくれる素晴らしいものである。一日一日の子どもの言動から、明日のねらいにつながる環境作りを考察し研鑽に努めていかなければならない。

6. おわりに

子どもたちは毎日「見て、聞いて、触れて、気付いて、考えて」人やものの環境とかかわり、小さな学びを積み重ねて成長をしている。子どもだけではなく人間は、多くの「人やもの」と出会いかわることで人間関係の喜びや厳しさなどを学び自分磨きを高めている。環境が人間を作るといっても過言ではない。

家庭環境が土台となり、自分を取り巻く地域環境や友達が与える環境と共に遊びの場や遊び道具の環境・心や体を作りあげる毎日欠かせない食生活環境・家庭から離れ初めての集団生活の場となる園生活の保育環境・園生活の中で出会う多くの保育者の中で一番影響力のある担

任保育者とかかわり・子どもの元気の源となる外遊びの環境・人と人の気持ちや遊びにつながる言葉の環境・いろいろな音やリズムから心を弾ませてくれる音楽環境・豊かな心や想像力を創り出していく絵本環境、さらに母と子ども、祖父母や兄弟と子どもの心や知識を豊かにつなぐ絵本環境・体を動かし心身共に健康な体につなぐ運動環境・時代の流れに応じた知識や情報や遊びに通じる通信機器環境・人間形成において自分の力で生き抜く力の基礎となる基本的生活習慣の育成環境など、乳幼児期においてどれも欠かせない重要な環境である。

この一つ一つの環境が子どもの育ちに大きな影響を与えていくので、乳幼児期においては子どもが安心して生活できる保障をしていかなければならない。

環境が与える影響には好ましい影響力と好ましくない影響力とに分かれる。

生まれ育った環境から始まる「人やものとかかわり」は、その後の出会い方により言葉遣いや言動、性格、考え方、あらゆる知恵や知識などに大きな影響を受け人格形成を創り上げていく。

親としての責任を放棄してしまう悲しい現状も多々見られる中で、子どもの健やかな成長には歯止めがかかってきている。

個々にそれぞれの影響を受けながら喜びや悔しさやなどの感情を味わい、一つ一つ努力を重ねながら乗り越えていき、自分の生きる力を創り上げていく。

環境こそ人間形成を創り上げていく中で最も欠かせない重要な位置を占める。

出会う環境はそれぞれに異なり、一人一人が出会う環境の中から個性や性格を作り上げていくので、環境が与える影響力の恐ろしさも感じる。

また同時に、いろいろな場での多くの「人的物的環境」のかかわりを積み上げていくことで、思いを貫いたり躓いたりトラブルになったり、立ち止まったりしながら人間関係を構築していく。個々によって育ちや成長の過程も異なることから、みんな同じようにはいかない。みんな同じでないことが、一人一人の特性であり、互いに学び合う姿勢につながっていくと考える。

今、新型コロナウイルスが発生し日々世界に広がり、感染者を取り巻く環境が脅かされている。

生きていく上で「安心、安全な環境」の重要性が今一度考えさせられる毎日である。環境は人やものから作られ発信されていく。与えられる環境、突然出くわす危機的な環境、穏やかに守られる環境、偉大なる自然の恵みからあふれ出る環境、偶然に出会い同じ目標に向かって取り組む環境など、いろいろな環境を通して私たちは、生かし生かされ守られて毎日生活できることに幸せを

感じる。

環境においては時代の変化によって移行したり変化を及ぼしたりして奥深いものがあるので、今後も時代や流行などを鑑みながら、幼児教育における環境のかわりや子どもに与える影響力の素晴らしさを、保育に繁栄できるよう「環境と子どもの育ちの深いかかわり」についてさらに追求していきたい。

参考文献

- 文部科学省（２０１８）「幼稚園教育要領解説」
フレーベル館
- 今井和子（２０１４）「遊びこそ豊かな学び」
ひとなる書房
- 小山高正（２０１４）「遊びの保育発達」 川島書店
- 無藤 隆（２０１８）「事例で学ぶ保育内容 領域
人間関係」 萌文署林
- 岩立京子・西坂小百合（２０１８）
「保育内容 人間関係」 光生館
- 無藤 隆（２０１８）「１０の姿プラス・実践解説書」
ひかりのくに
- 秋田喜代美（２０１１）「保育のみらい」 ひかりのくに
- 仲本美央・樋口正春（２０１７）
「絵本から広がる遊びの世界」 風鳴舎

家庭・親子のコミュニケーション教材絵本制作 ～経験したことや考えたことを言葉で伝え合う楽しみを味わう～

Communication teaching materials picture book production of home, parent and child
～Enjoy the pleasure of communicating in words the things you have experienced and what you think～

杉本 榮子*

本報告は、お土産にいただいた子どもの絵が描いたバッチに感動した著者がその子どもの絵をもとに、絵本制作を試みた。その子どもの表情や動きの絵に、可愛らしくどこまでおどけていて今にも子どもの楽しい声が出てきそうであった。そこで、子どもの表情に吹き出しを作り、親子の会話や園児と保育者の会話が広がり、より一層の絆が深まる一助としての絵本制作に取り組んだ。完成した絵本を保育者や大学生、保護者の感想、あわせて、著者が本学附属こども園の5歳児に読み語りした際の本学学生による印象、園児の感想や反応をまとめて報告する。

[キーワード：言葉の楽しさ、思いを伝える力、想像の世界、親子の会話、園児と保育者の会話]

1. はじめに

今回の教材絵本作成に至ったのは、著者がもらったお土産の、子どもの絵が描かれたバッチがきっかけになった。その子どもの表情や動きが何とも可愛く、特に目の動きや口の形、足の運び体の動きなど今にも飛び出してくそうで、何か話しだしそうで、著者は感動した。そこで、バッチだけでなくこの子どもたちが過ごしている園を描き、子どもたち自身に吹き出しの言葉を想像し考え、自分の思いを素直に表現できる絵本制作に取り掛かることとした。

近年、働く保護者が急増し、親子の会話が以前より減ってきたのではないかと感じ、「家庭・親子のコミュニケーション教材絵本」として制作し、この絵本をきっかけに子どもの気持ちを少しでも聴いてくれる時間を持ち、親子の会話が増え親子での言葉のやりとりが楽しめるようになればと願った。また、保育園・幼稚園等で保育者と園児とのかかわりの中で、会話が広がり子どもの思いが素直に受け入れられる保育者を目指し、この教材絵本が有効活用されることを願う。

2017年、保育所保育指針改定、幼稚園教育要領改訂、認定こども園教育・保育要領改訂が同時に行われた。

無藤隆は、次のように述べている。

「改訂は、従来からの幼稚園・保育所・認定こども園のよさを継承し、発展させながら、その根幹を明確にし、良質な保育（幼児教育）を日本のすべての園で受けることを可能にしていこうとするものです。」（1）

改訂の中で、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（10の姿）が出された。1. 健康な心と体、2. 自立心 3. 協同性 4. 道徳性・規範意識の芽生え 5. 社会生活との関わり 6. 思考力の芽生え 7. 自然との関わり・生命尊重 8. 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚 9. 言葉による伝え合い 10. 豊かな感性と表現である。この姿は、保育所保育指針・幼稚園教育要領、認定こども園教育・保育要領も同様に示された内容である。

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」について、無藤隆は、次のように述べている。

「幼稚園教育要領に示すねらい及び内容に基づいて計画され、実践される活動全体を通して、幼稚園教育において育みたい資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時に見られる具体的な姿であり、教師が指導を行う際に考慮するものです。これらは、幼稚園教育の観点からのみ示された考え方ではなく、幼稚園から小学校、中学校、高等学校まで続く学校教育全体を見渡し、社会の急速な変化や子どもたちの育ちについて、未来を生きる子どもたちにどのような資質・能力を育むべきかという観点から、議論され、示されたものです。」（2）

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」10の姿の9番目「言葉による伝え合い」の内容は、「保育者や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身につけ、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。」としている。

言葉による伝え合いの現状はどうであるのか。最近の親子関係は、会話が少なくコミュニケーションがとりにくい時代だと言われている。

そこで、子どもたちが、経験したことや考えたことを言葉で伝え合う楽しみを味わうための教材の一つとして絵本を制作した。1ページにそれぞれ吹き出しを設け、絵の子どもがどのような言葉を発しているのか、子どもたち一人一人の思いや考え、気づいたこと、考えたことを保育者や他の幼児に伝え合ったり、また、友達の考えを聴いたりして、想像を広げお話を楽しみ続きを考えたりして、遊ぶ楽しさを味わってほしいと願った。

2. 絵本の内容

「2019年 6月26日 絵本完成(資料1)

A6サイズ、16ページ

題名は、「こども」——KODOMO——

～きいて!! こどものつぶやき～

さく すきもとえいこ え いわいきみよ

- ・表紙
- ・第1場面:「はるのひ」
- ・第2場面:「ここにもあるよ」
- ・第3場面:「にゅうえんしき」
- ・第4場面:「あなたはだあれ？」
- ・第5場面:「すきなあそびはなあに」
- ・第6場面:「いっしょにしよう」
- ・第7場面:「かなしいときは そばにいてね
うれしいときは いっしょに わらおう」
- ・裏表紙

3. 実践内容

3-1 【実践I】

絵本の読み語り実践

実施日: 2019年7月～9月

実施対象者: 滋賀県内の保育士・幼稚園教諭・小学校教諭
合計132名

おもな感想は以下の通りであった。

- ・色合いが綺麗で、「見たい!」と思った。
- ・子どもと言葉のやりとりを楽しみながら子どものつぶやきを聴いてみたい。その時の子どもの気づきも楽しみたい。
- ・最初、絵を見た時は、子どもが描いたのかな?と失礼ながら思ってしまった。でもよく見るととても表情が豊かで楽

しそうな絵であった。子どもが言いそうな言葉が並んでいる。保育者として何と言葉を掛けたらよいのか考えさせられる絵本です。

- ・子どもたちと一緒に考えてみたいです。
- ・子どもの「きいて!」がいっぱい詰まったあたたかい絵本です。人によって出てくる言葉が違うのでいろいろな感性に触れられて良いと思う。
- ・子どもがどのような考えをもっているのかアクティブラーニングの大切な考えを学ぶ素敵な絵本だと思った。どのような考えをもっているのか答えはないが周りとの共有を大切にしたいと絵本を見て感じた。
- ・子どものつぶやきは、新鮮である。絵が素敵だと思った。絵に心惹かれた。
- ・ポエムのような可愛いイラストの背景に子どもが描いたような頭足人の子どもたち。子どもたちがマンガの世界で遊んでいるような感じがしてセリフの想像が広がった。いろいろなタイプの子どものイメージして言葉考えた。
- ・様々な場面があるが、どれも日常の保育の中である場面ばかりで、でも見ていない子どもの一言が空白になっているということもあり、子どものことを見つめなおすきっかけになると思う。また、子どもの表情が豊かでこれからの保育の中で子どもを見つめて考えなおす機会になる絵本だと思った。
- ・当たり前の日常の中にも、子どもたちの気づきがあつてそれが16ページにとっても素敵に描かれるのが感動的でした。また、一つのものに対して子どもたちのいろいろなつぶやきがあつて、～みんなちがってみんないい～そんな風に絵本を見て感じた。
- ・日頃見聴きする子どもたちの会話もこんな風に絵や文字で表すと「その時どんな気持ちであったのだろう?」と思えるのが不思議だ。耳だけでは通り過ぎた言葉も聞こえた以上に深い思いがあつたように気づける。私も子どものつぶやきを書き留めるだけでなく周囲の情景・環境をあわせて書き留めていきたい。
- ・人それぞれ感受性は違ってくるため、答えも一つ一つ変わってくる。また、大人と子どもでも感じ方は全く違う。私のクラスの子どもの感じ方が楽しみである。
- ・あたたかいイラストに心がほっこりとした。改めて子どもの声、気持ちを考えるきっかけになった。「自分が子どもだったら何て言うだろう」「〇〇ちゃんだったら・・・△△ちゃんならなんて・・・」といろいろ考えた。
- ・子どものつぶやきは様々な視点で見られると感じた。保護者は特につぶやきを逃しがちかと思うので、つぶやきに気づいてもらえるよう促していきたい。
- ・第2場面の「ここにもあるよ」のページの子どもの表情が凄く面白い。一人が何か見つけると他児も寄ってきて「なにになに?」と、声をあげる姿は本園の子どもたちと一緒にだ。

- ・園の子どもも、家の子どもも、自分なら何と言うのか、たくさん考える機会になった。
- ・吹き出し部分を、幼児組で活用させていただきます。
- ・意識して子どもの声に耳を傾けようと思う。
- ・保育者のその時の状態を知るバロメーターになる。保育者としてのメンタル状態を自ら知るためにも良いかもしれない。
- ・周りの情景は色使いで人物と言葉が白黒描きという構成は見やすく登場人物の言葉がこの絵本の主役である点が良いと思う。一か所言葉のない所を対話でき想像を膨らませることができる。
- ・表紙の子どもたちの表情がユニークで白黒のイラストが逆にインパクトがあって印象に残る。子どもたちと一緒に楽しむ絵本である。全体に広がるイラストが賑やかで子どもたちの興味をもつだろう。空白を埋めるとき、共感性を養い他児の視点でどう思うかという客観的にみることできる。絵本に指を差し、身を乗り出して興味をもってくれそうので今後保育で活用させてもらいたい。
- ・現在4歳児を担当している。今月と3月にもう一度聞き比べてみても楽しそうである。絵が可愛いので見ているだけで優しい気持ちになれる。
- ・子どものつぶやきはどんなに小さい言葉でも聞き逃してはならないと思った。
- ・子どものつぶやきは、たくさんの思いが詰まっていることに気づいた。その一言から興味のあること、好きなこと、苦手なもの等あるので、子どもとたくさん話し、見つけていきたい。
- ・つぶやきを考え、空白の中にいろいろ絵や色を描き足すかもしれないのが楽しみだ。
- ・想像を掻き立てられる表情の絵で、私のクラスの子どもたちと共有し、どんな思考、発想の言葉が飛び出すのか楽しみである。受け身の絵本が多い中、考える発想をしてみようと訴える絵本で素敵です。
- ・吹き出し部分は、毎回読むたびにその時の気持ちで入れられるので楽しいです。第2場面の「ここにもあるよ」の赤いお花のつぼみが、最終ページの第7場面が開いていて良かったです。
- ・絵本の子どもの表情が可愛く、私のクラス2歳児や我が子3歳児の顔が浮かんだ。「あの子がああ言いそうだな」「うちの子もこう言うかな」と思いながらつぶやきに共感した。
- ・想像力を育むこのような絵本はなかなかないので是非読みたいです。
- ・子どもの表情に思わず笑顔になってセリフを入れたくなる楽しい絵本です。
- ・子どもの気持ちになって考える良いきっかけになって良かったです。
- ・絵が独特で子どもらしさがある。吹き出しの言葉も手書きならもっと温かみを感じられたかもしれない。どんどん見ていきたくなる絵本。
- ・子どもとの触れ合いを大切にできる本だと思う。色々な言葉のやり取りができそう。
- ・園ではゆとりある時間の中で子どものつぶやきを聴けるが、働く母親たちはなかなか難しいだろうな。でもこの絵本を見て少しゆとりをもちゆつくり考えられたら素敵ですね。
- ・聴こうと思わないと意外と聞き逃してしまうので、子どものつぶやきをじっくり聞く機会にもなるので良い絵本だと思う。
- ・様々な表情があり何度見ても楽しめる。
- ・園でも家でも吹き出しのある絵本はないし、相手の気持ちになって考える良い絵本である。
- ・初めて見るタイプの教材絵本ですごく素敵。子どもの表情とともに楽しめる早速広げてみたい。
- ・白黒の子どもたちに色のついた絵がとてもマッチしていて、変わった取り合わせだと思う。黒の子どもたちが楽しく見える。
- ・味のある子どもの絵に、優しいタッチの背景が素敵です。今にも動き出しそうな子どもたち。
- ・この絵本を拡大カラーコピーし、クラス全体で話し合う機会を持ち、園のホールやクラスに提示し、親子での会話に使用したいです。
- ・身近にいろいろなエピソードがある。ほほえましく感じた。
- ・保育者自身子どもの姿を振り返り自分たちの学びを深めるのにより教材だと思った。
- ・絵本のサイズが手に取りやすくてちょうど良い。
- ・空いている吹き出しにどんなセリフが入るのか考えながらページをめくった。親子で保育士をしているので娘にも紹介しようと思う。
- ・集団の中には、色々な子がいて色々なものを見て色々な感想、考えをもっていると感じた。一人一人を大切にしていきたいと思う。
- ・背景が優しい色使いで子どもが喜びそう。特に1場面の「はるのひ」のページは自分の知っているものがたくさんあるので喜びそう。
- ・親が子にどんな言葉をかけてよいのかわからない親が増えていく。自分が嫌われないように機嫌を取ることもあることからこのようなハンドブックの活用で一つのきっかけになると思った。
- ・じっくり見ていると子ども一人一人色々なことを伝えようとしているのがよくわかる。忙しさに気を取られ子どもを傷つけていないか反省の気持ちになった。
- ・具体的な場面を想像しやすい挿絵があるのが良いと思う。子どもの視線や表情には色々なとらえ方が出来るので色々な思いを表現しやすい。

- ・個性的で、素直な感性に好感が持てた。
- ・子どもの言葉にはたくさんの思いが詰まっているので、受け止め、聴くことからはじめやりとりを大切にしたいと思った。
- ・空白部分のある絵本は、大人・子どもそれぞれの視点で言葉を考えるので楽しいと思う。
- ・同じ場面でも子どもによって感性が違い言葉にする思いも様々だと実感した。言葉のやりとりを楽しみ自分の思いを相手に伝える喜びを感じて笑顔になれる心温まる絵本です。
- ・簡単な言葉、短い言葉をかわす中で人はつながり居場所や愛情が育まれるのがわかった。
- ・和やかな気持ちになり絵本の中に入ったかのように読むことが出来た。絵も個性豊かで好きです。
- ・シンプルだけれど生きる喜びにあふれた絵本です。
- ・子どもと一緒に書き込み楽しみながらコミュニケーションもできるし子どもの気持ちや考え方もわかっていいと思う。
- ・子どもは大人が思っている以上にたくさんの発見をし、それを聴いてほしいと思っている。今日から子どもの声に耳を傾けます。
- ・「そうだね」と、受けとめ共感できる大人でいたいと改めて思っ
- ・親子や家庭でのコミュニケーションを自然ととれるようになっていいなと思った。

3-2 【実践Ⅱ】

大学生に絵本の読み語り実践と感想

実施日：2019年7月

実施対象：科目「保育原理総論」の受講者

四大2回生・3回生 24名

内容：著者が絵本を読み語り、吹き出し部分の言葉を子どもたちの考えや思いを想像し、反応や感想を問うた。

吹き出し部分の言葉をグループで話し合う。

第1場面：「はちさん とんでるようー」

第2場面：「あったかいねえ」

第3場面：「ぼくがいちばんかっこいい」

第4場面：「なおとだよ」

「ひまわりぐみ」

第5場面：「きのぼりしようー」

「わたしもしたーい」

「おだんごくださーい」

第6場面：「わたしもしたーい」

「もぐらがいるでー」

第7場面：「あれ みて」

「いろいろないろがある」

学生の感想 (多い順に)

- ・この絵本の一番の特徴であり、素敵な所は、「ここは何で言っているのだろうか？」という会話が親子のコミュニケーションをつながることになると思う。「本当だね。何色をしているの？」等子どもの次の発見につなげるような言葉のかけ方に活かせると思った。(6名)
- ・親子で見て、親と子で順にセリフを言い合う機会になればと思う。(4名)
- ・子どものまっすぐで優しい言葉が書かれている。このような言葉の表現(つぶやき)を大切にしていきたい。(4名)
- ・子どもが絵本の世界に入り込めるような構造になっている。(4名)
- ・短くて小さな絵本だが、たくさんの思いが詰まった本である。子どもの視線も顔もそれぞれ違い、一人一人の良さを大切にしていこうと思った。(2名)
- ・子どもと同じ立場にたてる教育者になりたい。
- ・道徳の勉強やグループ活動、友達づくりにも役立つと思った。
- ・第一印象は、美しい表紙だなあと思った。
- ・絵が温かく読むことだけでなく見ることで楽しむことができる。
- ・子どもの無邪気な姿が映し出され良い絵本である。子どものつぶやきを見落とさないで関わろうと思った。
- ・子どもは白黒で一見目立たないようだが他のものがカラーなので逆に目立っている。保育者と子ども、親と子誰とでも仲良くできそう。
- ・本物の子どもたちの声を聴いているようでとても温かい気持ちになった。子どもの集団でひとつの話をしているのではなくそれぞれで話し合っているのがリアルである。
- ・イラストの表現が可愛らしく見入ってしまった。吹き出しの空欄の内容を考えながら読むのも楽しいと感じた。
- ・子どもの思いや考え、気持ちを汲み取ることで、自信がつき色々なことに意欲的に取り組み、発言できる子どもが育っていけると思う。
- ・子どもは色々な所に目が行き、些細なことでも口にするので改めて思った。言葉のやりとりの重要性を感じた。
- ・子どもがどんなふうにも自然や周りの友達と触れ合っているかがよくわかる絵本で、同じ環境の中でも子どもの興味、関心は様々であること。子どもをよく観察し、好奇心や探求心を育てていくことの大切さを学んだ。

3-3 【実践Ⅲ】

園児に絵本の読み語り実践と感想

実施日：2019年10月

実施園：本学附属こども園

実施した組：あつぷる5組 5歳児16名と

担任保育教諭 1名

聴きとり：科目「子どもと言葉」の受講者

四大2回生・4回生 23名

内容：著者が園児に絵本を読み語り、吹き出し部分の言葉、好きな場面やその理由を問い、聴きとりを行った学生の感想を問うた。

(質問1) 吹き出し部分の言葉を考え発表する。

第1場面：「ありさんがいる」「はちさんがいる」

「もぐらさんがいる」

第2場面：「おひさまみてる」「たいようみてる」

「たいようがあつて」

第3場面：「わあすごいい」「ふうせんだいすき」

「かわいいね」「こうえんであそびたい」

第4場面：「ぼくはさくらぐみ」

「ぼくはてつぼうがうまい」

第5場面：「きがおおきいね」

「かぜがきもちいいね」

「わあどろんこ」「かつこいい」

第6場面：「はい、だめ」「ぼくもやる」「いしであそんで

いるよ」「くうきをいっぱいすう」

「よっぱみつけたよ」「いいよ」

第7場面：「わあにじがきれい」「おはながきれい」

「わあにじがきれい」「なにしてるの」

(質問2) 一番好きな場面はどれですか？なぜその場面がいいのですか？

表紙： 0名

第1場面： 2名

虫がいっぱいいたから。もぐら、お花とかいろんなものがあつたから。

第2場面： 1名 (担任保育教諭)

5組さんと同じように教えてくれるから。

「ここにもあるよ」「大根あるよー」

第3場面： 1名

「お友達がいっぱいいたから」

第4場面： 1名

「ここに誰もいなかったから」

「右から3人目の子が大好きだから」

第5場面： 5名

「泥団子が綺麗だから」(3名)

「木が綺麗」(2名)

第6場面： 0名

第7場面： 5名

「虹がとても綺麗」(3名)

「赤いお花が綺麗でした」

「左から2番目の子がめっちゃ面白そう」

裏表紙： 2名

「四つ葉のクローバーがあつたから」

「四つ葉が緑で綺麗だから」

学生の感想 (多い順に)

- ・絵本をしっかりと見ていた。吹き出し部分を見つけ「ここがあいている」と積極的な姿が見られた。会話の内容を考えている子もいた。(5名)
- ・絵本の下の部分、もぐらや泥団子を見つけた子が多かった。(5名)
- ・6場面で「くうきをいっぱいすう」の言葉は、大人の考えもしなかったことである。(3名)
- ・細かい部分までしっかりと見ていて感心した。
- ・「ここに誰もいなかったから」と4場面を選んだ子がいて、5歳になるとこういう考えも出てくるのだと感心した。何か素敵だ。(2名)
- ・自分の意見を言うのが恥ずかしい子もいた。
- ・子どもは大人が想像する以上の事を考えている。
- ・先生の引き込みも上手く、子ども達がずっと前を向いていた。目の輝きが凄い。一生懸命話を聴こうとする姿が可愛い。大人の考えもしなかったことである。
- ・登場人物の心情まで考えている子どもたちにびっくり。楽しみながら絵本に触れていた。
- ・「保育原理総論」で学んだ時は、絵本に書いてあるものを吹き出しに考えた。今回子どもたちは、この場面にいることを想定しているかのように肌で感じられるものや環境を体感しているような絵本の世界に入っていた。私たちよりはるかに観察力があると感じた。気に入った場面を選んだ理由があり言葉で伝えようとしている姿にとっても感動した。大人目線と子ども目線での大きな違いを学ぶことが出来た。
- ・発見したことを言葉で皆に知らせている姿に感動した。子ども目線で私たちが想像しないことに気づいていて頭が柔らかいと思った。
- ・杉本先生の質問に楽しそうに返事をしていた。集中して絵本に見入っていた。(3名)
- ・場面が変わるごとに絵について話したり、大人が見つけられないような小さな絵に気づいたり沢山発言し、凄いいと思った。最後の裏表紙を選んだ子は、絵の多さやカラフルな色だけでなく描いてある絵をよく見ているのだと考える。
- ・描いている子どもの目の動きを見て「あれ見ている」と発言したことに驚いた。隣の子と会話しているように考えている子もいて驚いた。
- ・好きな場面を選ぶときは、普段の生活で関わりのあるものや好きなこと、興味のあるものに関する場面を選んでいたと考える。絵本を自分に結びつける子どもがい

た。

- ・保育園で働くか迷っていたけれどやっぱり子どもは可愛い、いいなと思った。
- ・先生が話し出すと静かになって、質問するとみんな口々に答えていく。聴くときと話すときのスイッチをしっかりと持っていることが分かった。
- ・好きな理由を言う時、自分の思いを話せるのが5歳だという発見が出来た。絵本の中の子どもの目線、吹き出しの大きさ、しっかり見て考え、すぐに言葉が出てくるのは想像力が豊かな証拠だと思った。
- ・絵本の読み語りを見る機会はあまりないので、とても貴重な経験をすることが出来た。杉本先生の問いかけに、誰よりも先に、誰よりも大きな声で答えようと競い合っている姿がほほえましい。子どもの視野は広い。隣の子とそれぞれが好き勝手につぶやいているようで、ちゃんとコミュニケーションがとれていると感じた。
- ・子どもと接するうえで、子どもの声に反応することの大切さと難しさを感じた。大学の近くにこども園があるのは良いなと思った。
- ・杉本先生の子どもの接し方が凄く自然で、見ていて楽しくなるような会話で、勉強になった。先生のように子どもの良い所を引き出せるような関わりが出来ようになりたいと思った。
- ・子どもの行動力、発想力は凄い。絵をよく観察し、登場人物の表情、目線を考え発想できた。立ち上がり、見つけた空白を指さす子もいた。
- ・吹き出しの大きさから「ここは大きいから2個か3個お話が入る。」と、お話しの中に入り込んで話す子もいた。
- ・最後私たちにハイタッチしたとき笑顔で楽しそうだった。私も嬉しかった。

3-4 【実践Ⅳ】

保護者が我が子に絵本の読み語り実践

実施日：2019年11月

実施園：本学附属こども園

実施した組：あつぷる5組 親子17組

内容：保護者が我が子に絵本の読み語り、吹き出し部分の言葉を聴き、その後、保護者の反応や感想を質問した。

(保護者に質問) 一番好きな場面はどれですか？

なぜその場面がいいのですか？

表紙：0名

第1場面：5名

「温かくて可愛い」

「明るい絵で可愛かったので」

「桜や花が綺麗。色々な動物がいるから」

「あたたかさう」

「虫がたくさんいるので」

第2場面：1名

「上下の段に分かれていて吹き出しが見やすく太陽の赤と草の色がシンプルでおしゃれ」

第3場面：0名

第4場面：0名

第5場面：0名

第6場面：5名

「子どもがよく言うてくるから」

「楽しそう カラー」

「子どもたちの遊んでいる姿が浮かぶから」

「今、すごく友達と一緒に遊ぶことが大好きになってきているので、子どもの様子がよくわかっていいなと思う」

「皆で物事に取り組み、共感できる子どもになってほしいから」

第7場面：6名

「子どもの表情や虹、色使いが素敵」

「皆同じ虹を見て笑っているのが楽しそう」

「虹が綺麗。皆でわいわい楽しそうだから」

「素敵な言葉と綺麗な絵」

「虹が描いていたから」

「子どもにそのようにしていきたいと思ったから」

裏表紙：0名

保護者の感想

- ・普段から子どもの言葉にゆっくりと向き合っている時間があまりないが、この絵本と一緒に読んで子どもの気持ちを聴いてみたいと思った。
- ・うえの兄弟やパパにもセリフを聴いて皆で読んでみます。
- ・子どもがネガティブなことを言うことが多いので、ゆっくり一緒に見て、ポジティブなことを入れられるか見てみたい。
- ・絵がユニークで可愛い。吹き出しの言葉を家でゆっくり聴きます。また楽しみです。
- ・気づいたときに吹き出しに記入して、数年後や困った時に、見返したいです。
- ・吹き出しの所を一緒に考えたいです。
- ・どの絵を気に入るのか、どのように感じるのか、もう一度ゆっくり知ってみたい。
- ・子どもと一緒に読んでみたい。
- ・子どもへの声掛けの参考にしたいと思う。カラーと白黒の使い方がちょうどいいと思う。
- ・まだまだ上手に言葉が伝えられない子なので、この絵本を見て、一緒に考えようと思う。
- ・少ないページでも、子どもの何気ない発言や表現を聴く

大切さに改めて気づいた。まずは大人からコミュニケーションを大事にしたいです。

- ・一緒に読みながら絵も付け加えたら楽しく遊べて最後は作品にもなると思った。
- ・家族みんなで読んでみたい。
- ・吹き出しを自分で考えてみるアイデアがとても良い。正解のない所が良い。絵は、ポストカードにして飾りたい。とても味のある楽しい絵。
- ・家でも読んで空いている部分に何を入れるか聴いて、子どもの考えや感じ方を知りたい。
- ・子どもが小さい頃はよく散歩をしていてセリフのような会話をしていたが、最近はなかなかそんな機会が減ってきたと感じた。子どもとゆっくり関わりたい。

4. まとめ

一冊の絵本から、保育者はじめ教育者、本学学生、5歳児、保護者に実践したことが、今回改定された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」10の姿の9番目「言葉による伝え合い」の一助となった。

【実践Ⅰ】 保育者の反応は、「先ず子どもの表情の可愛さ面白さに思わず笑顔になれる」「白黒描きで見やすく登場人物の言葉がこの絵本の主役であろう」「賑やかな子どもたちに興味を持った」「見ているだけで優しい気持ちになれる」「日常の姿、普通の会話だけれど子どもたちの声一つ一つに意味があり、私たち保育者は子どもの声をしっかり受け止めなければならないことを再確認した」と述べている。

次いで、空白になっている個所について、「子どものつぶやきをしっかり聴く必要性を感じた」「子どものつぶやきは新鮮である」「意識して耳を傾けたい」「想像力を育む」「毎回読むたびにその時の気持ちで入れられるので楽しい」「最後に、子どもの聴いてがいっぱい詰まったあたたかい絵本である」「当たり前の日常の中にも子どもたちの気づきがあってそれが16ページにとっても素敵に描かれているのがとっても感動した」「一つのものに対して子どもたちのいろいろなつぶやきがあって、～みんなちがってみんないい～そんな風に絵本を見て感じた」「受け身の絵本が多い中考える、発想してみようと訴える絵本は素敵です」「空白の中に、いろいろな絵や色を描き足してくれそう」と述べていた。また、「これからの保育の中で、子どもを見つめ考え直す機会になった」「保育士として何と言葉を掛けたらよいのか考えさせられる絵本である」と述べられていて、この絵本をきっかけに保育者と子どもの会話が今まで以上に深まり、子どもの気持ちを汲みとる保育者に期待したい。

【実践Ⅱ】 大学生の反応は、吹き出し部分の言葉をグループで話し合う時、色々な意見が出て活発に話し合っていた。

時折笑い声や笑顔も溢れ楽しそうに語り合う姿が見られた。

内容については、色の美しさや、子どもの白黒の様子、可愛らしい表情等色彩についての感想があった。吹き出し部分の空白を埋める言葉については、親子の言葉のかけ方によりコミュニケーションにつながる感想が一番多かった。また、将来、保育士、幼稚園教諭、小学校教員を目指す学生なので、自分がこの絵本をどのように活かしていくかも書かれていて頼もしく感じた。

【実践Ⅲ】 園児の声を聴きとった学生の感想

7月の科目「保育原理総論」と、10月の科目「子どもと言葉」の受講者がほぼ同じで、前回の自分たちだけで話し合った時と今回5歳児と比べていた学生が多く、よい体験となった。

「大人目線と子ども目線での大きな違いを学ぶことが出来た」「絵本の世界に入り、私たちよりはるかに観察力があると感じた」「想像力が豊かである」「登場人物の心情まで考えている子どもたちにびっくり」「楽しみながら絵本に触れていた」など、子どもたち一人ひとりと接することで色々な発見があった。

読み語ったり、質問をしたりしている著者の様子をつぶさに観察し、自分も保育者としてやっていきたいと思う学生もいた。また、大学の近くに園児がいることで、身近に子どもたちと触れ合う機会に感謝する学生の姿も見られた。

【実践Ⅳ】 5歳児保護者の感想は、「うへの兄弟やパパにもセリフを聴いて皆で読んでみます」「家族みんなで楽しみたい」「子どもの考えや、感じ方を知りたい」と述べている。本日はクラス全体の中での読み語りだったので、少し騒がしく、親子でゆったり関われなかった。家族みんなで楽しみたい気持ちが伺える。

絵については、「ユニークで可愛い」「とても味のある楽しい絵」「カラーと白黒の使い方がちょうどいい」また、「少ないページでも、子どもの何気ない発言や表現を聴く大切さに改めて気づいた」「まずは大人からコミュニケーションを大事にしたい」「気づいたときに吹き出しに記入して、数年後や困った時に、見返したい」「絵は、ポストカードにして飾りたい」と保護者の子どもへの思いや関わり今後の活かし方など多方面にわたった感想に、親子の会話がぐんぐん親子での言葉のやりとりが楽しめる「家庭・親子のコミュニケーション教材絵本」としての活用になったと感じた。

お土産にいただいたときは、子どもの様子が、すべて白と黒だけであった。それを絵本に仕上げると、色付けがなくとも子どもたちの明るく元気な様子が伺えた。それだけでも十分であったが、子どもたちの日ごろの環境と同じ設定で、また、周りに少し色を付けたことにより子どもたちの反応は良く、食い入るように見入っていた。

この一冊の絵本をきっかけに、経験したことや考えたこと

を言葉で伝え合う楽しみを味わい、親と子・保育者と園児のコミュニケーションが深まり子どもたち一人一人の居場所が見つければ幸いである。また、本学の学生が、将来保育者・教員としてこの絵本を活用してくれることを願う。

謝辞

本研究にあたり、共同で絵本制作の執筆をしていただきました、いわいきみよ様、ご多用の中、ご協力いただきました滋賀県内の保育士・幼稚園・小学校の先生方、本学の学生、附属こども園あつぶるの5歳児の子どもたちと保護者の皆様、先生方に心より御礼申し上げます。

注

- (1) 編著 無藤隆『幼児期の終わりまでに育ってほしい
10の姿』東洋館出版社 2018年版 1ページ
- (2) 編著 無藤隆『幼児期の終わりまでに育ってほしい
10の姿』東洋館出版社 2018年版 34ページ～37ページ

参考文献

- 1) 著者 浅井拓久也『マンガでわかる 保育所保育指針』
中央法規 2018年版
- 2) 編著者 川勝泰介他『ことばと表現力を育む児童文化』
編著者 川勝泰介他 萌文書林 2018年版
- 3) 編著者 徳安敦他『生活事例からはじめる 保育内容
言葉』編著者 徳安敦他 青踏社 2016年版
- 4) 編著 無藤隆『幼児期の終わりまでに育ってほしい
10の姿』東洋館出版社 2018年版
- 5) 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＞ チャイルド社 2017年版



表紙



第一場面



第二場面

〈にゆうえんしき〉



第三場面



第四場面



第五場面

126



裏表紙

3. 事業報告

1. 幼稚園教諭免許取得特例講座

実施科目	担当者	日時	場所	受講者数
保育内容指導法・教育方法	杉本 榮子 奥田 愛子 竹下 則子 白銀 研五	6月22日(土) 23日(日) 29日(土) 30日(日)	1107 3207 体育館	35名
教職入門	和田 充弘 渡辺 雅幸	11月23日(土) 24日(日) 30日(土) 12月1日(日)	1107	35名

勤務地域別			
東近江市	9	愛荘町	1
近江八幡市	2	日野町	2
野洲市	1	守山市	3
大津市	2	豊郷町	1
草津市	3	甲賀市	5
彦根市	3	湖南市	2
長浜市	2	無職	1

年齢別	
～29	0
30～39	21
40～49	14
50～59	2
60～	0

性別	
男性	6
女性	31

2. 保育士資格取得特例講座

実施科目	担当者	日時	場所	受講者数
子ども家庭支援論	榎本 祐子 田邊 哲雄 川副 知佐	6月22日(土) 23日(日) 29日(土) 30日(日)	3105	15名
乳児保育	井口 法子 西久保明美	11月23日(土) 24日(日) 30日(土) 12月1日(日)	3105	16名

勤務地域別			
東近江市	3	湖南市	1
近江八幡市	1	日野町	1
甲賀市	2	大津市	1
長浜市	1	野洲市	1
草津市	2	豊郷町	1
愛荘町	1	多賀町	1

年齢別	
～29	0
30～39	2
40～49	9
50～59	5
60～	0

性別	
男性	0
女性	16

3. 教員免許状更新講習

実施科目	担当者	日時	場所	受講者数
国際理解及び異文化理解	パンジュイン	8月5日(月)	1107	123名
学校を巡る近年の状況の変化と様々な問題に対する組織的対応の必要性について	榎本恵理 祐末ひとみ	8月5日(月)	2207	130名
領域「言葉」における実践法	杉本榮子	8月6日(火)	1107	67名
子どもの造形活動	山成昭世	8月6日(火)	1203	33名
乳幼児リトミック（0～2歳）と道具を使ったリトミック（0～5歳）	竹下則子 嶺尾圭子	8月6日(火)	3105 3207	40名
特別支援教育に関する新たな課題	小西喜朗	8月6日(火)	2207	121名
小学校の体育授業におけるボール運動の授業づくりー運動の苦手な子も楽しめる体育授業ー	深田直宏	8月6日(火)	2102 体育館	37名
カウンセリング・ケースワークを通じた実践に活かせるポイント 10	吉弘淳一	8月8日(木)	2207	139名
子どもと音楽表現（発声法・合唱・リトミック）	内山育子 佐野晴美 藤川順子	8月8日(木)	3207	45名
AI時代に求められる授業づくりー理科の授業を通してー	箱家勝規	8月8日(木)	1302	33名
学校教育における武道（剣道）が担うもの	村山勤治	8月8日(木)	5201	閉講
教育の最新事情（1）	黒田吉孝 白銀研五	8月9日(金)	2207	131名
教育の最新事情（2）	近藤文里 和田充弘	8月9日(金)	1107	120名
特別支援教育	後藤真吾	8月12日(月)	2207	136名
学校（園）と地域が協働で子どもを育てる	高木和久	8月12日(月)	1107	120名
子どものからだ、子どもとからだ 再考	奥田愛子	8月16日(金)	2102 体育館	34名
子どもと音楽表現（発声法・合唱・ミュージカル）	内山育子 佐野晴美 藤川順子	8月16日(金)	3207 3302	42名
造形表現（幼児造形表現）	高橋容子	8月16日(金)	3105	46名
教育現場で知っておきたい「病気とケガへの対応」と「若者の生きる力を損なう問題とレジリエンス」	内藤紀代子	8月16日(金)	2207	65名
スポーツとこころ こころとからだ	竹内早耶香	8月16日(金)	5201	閉講
特別支援教育の推進ーインクルーシブ教育システムの構築からー	藤井茂樹	8月19日(月)	2207	140名
小学校外国語（英語）活動指導力向上講座	大谷五十二	8月19日(月)	2102	22名
体育授業における指導を俯瞰的に捉える「単元構造図」の作成	川口諒	8月19日(月)	3105	閉講

現代的な健康課題を抱える子どもたちへの支援	岩崎信子	8月19日(月)	5201	14名
園・学校等、避難弱者における大規模災害時のリスク対応について - 災害リスクと判例からみた危機管理水準 -	烏野猛	8月21日(水)	2207	119名
国際・異文化理解教育の現状と課題	渡辺雅幸	8月21日(水)	1107	108名
教育の最新事情 (3)	近藤文里 和田充弘	8月22日(木)	2207	114名
教育の最新事情 (4)	黒田吉孝 白銀研五	8月22日(木)	1107	108名
問題を抱える子どもへのチーム支援	竹澤賢樹	8月23日(金)	2207	134名
子どものメンタルヘルスの理解とその対応	平松恵子	8月23日(金)	1107	73名

	勤務先別								年齢別				
	保	幼	こ	小	中	高	特	他	20～ 29	30～ 39	40～ 49	50～ 59	60～
必1	50	18	43	5	2	1	0	12	17	90	13	11	0
必2	24	16	23	38	7	3	5	4	12	68	20	19	1
必3	48	20	31	4	0	1	4	6	16	73	14	10	1
必4	12	11	24	32	7	7	8	7	10	55	25	15	3
選必1	51	22	40	0	0	0	0	10	18	82	13	10	0
選必2	25	15	25	39	9	8	4	5	8	84	21	15	2
選必3	50	18	38	2	1	0	4	6	17	76	16	10	0
選必4	14	16	23	33	7	4	7	4	15	47	26	17	3
選1	24	8	30	0	0	0	0	5	13	40	6	8	0
選2	15	10	7	0	0	0	0	2	6	21	5	2	0
選3	15	6	16	0	0	0	0	3	2	30	5	3	0
選4	34	22	33	10	4	6	6	6	8	78	21	12	2
選5	0	1	0	31	3	2	0	0	0	21	10	5	1
選6	55	22	45	3	1	1	2	10	19	93	15	12	0
選7	15	5	19	0	0	0	3	3	6	31	5	3	0
選8	0	1	0	27	3	1	0	1	0	18	9	5	1
選10	55	23	45	3	0	0	0	10	16	92	19	9	0
選11	20	15	34	32	6	3	3	7	11	69	22	16	2
選12	15	3	12	0	1	0	0	3	5	21	7	1	0
選13	22	5	8	1	0	0	4	2	4	27	5	6	0
選14	14	10	18	0	0	0	2	2	9	34	1	2	0
選15	1	9	2	33	7	6	5	2	3	35	13	13	1
選17	56	18	41	4	3	1	9	8	17	85	25	13	0
選18	0	0	0	21	0	0	1	0	1	15	2	3	1
選20	0	0	0	8	4	1	0	1	0	8	4	2	0
選21	55	20	38	6	1	1	6	7	16	84	20	14	0
選22	3	0	5	35	7	9	8	6	6	35	11	19	2
計	673	314	600	367	73	55	81	132	255	1,412	353	255	20

保育園 幼稚園 こども園 小学校 中学校 高等学校 特別支援学校 その他

4. 教員免許法認定講習(特別支援教諭)

実施科目	担当者	日時	場所	受講者数
聴覚障害者教育課程・指導法	原田 公人	8月10日(土) 11日(土)	1107	68名
発達障害と教育課程	小西 喜朗 黒田 吉孝	8月17日(土) 18日(日)	1107	63名
肢体不自由者教育総論	杉浦 徹	8月24日(土) 25日(日)	1107	76名
視覚障害者教育課程・指導法	田中 良広	12月21日(土) 22日(日)	1107	78名
病弱者教育総論	太田 容次	12月25日(水) 26日(木)	1107	61名

	勤務地域別、勤務先別						年齢別		受講科目別									
	幼	小	中	高	特	他	～29	15	5科目	51								
滋賀県	9	45	19	3	27	3	30～39	40	4科目	42								
京都府	0	1	0	0	4	0	40～49	41	3科目	17								
大阪府	0	4	3	0	2	0	50～59	38	2科目	13								
岐阜県	0	0	0	0	1	0	60～	3	1科目	14								
福井県	0	0	0	0	1	0	計	137	計	137								
奈良県	0	0	3	0	1	0	<table><tr><th colspan="2">性別</th></tr><tr><td>男性</td><td>49</td></tr><tr><td>女性</td><td>88</td></tr><tr><td>計</td><td>137</td></tr></table>				性別		男性	49	女性	88	計	137
性別																		
男性	49																	
女性	88																	
計	137																	
兵庫県	0	3	2	0	2	0												
三重県	0	0	1	0	0	0												
和歌山県	0	1	0	0	0	0												
神奈川県	0	0	1	0	0	0												
勤務地なし	0	0	0	0	0	1												
計	9	54	29	3	38	4												

幼稚園	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	その他
-----	-----	-----	------	--------	-----

幼稚園 小学校 中学校 高等学校 特別支援学校 その他

5. 教員免許法認定講習(幼稚園教諭)

実施科目	担当者	日時	場所	受講者数
特別支援教育入門	小西 喜朗	11月30日(土) 12月1日(日)	1201W	5名
人権教育	高木 和久	12月21日(土) 22日(日)	1201W	5名
幼児と健康	奥田 愛子 赤田みゆき	12月25日(水) 26日(木)	1201W	6名
幼児理解の理論と方法	川副 知佐	1月25日(土) 26日(日)	1201W	6名

勤務地域別	
彦根市	3
守山市	1
大津市	3

年齢別	
～29	2
30～39	2
40～49	3

受講科目別	
4科目	4
3科目	1
2科目	1
1科目	1

性別	
男性	0
女性	7

6. 公開講座

実施科目	担当者	日時	場所	申込者数
今に通じる益軒の養生訓	榎本恵理	10月19日(土) 閉講		1名
ちょっと待った！その手当で大丈夫？ ～子どもから大人までのファーストエイド入門講座～	岩崎信子	10月12日(土) 閉講		0名
幼児期の子どものことばの育ちと関わり方	後藤真吾	10月27日(日) 閉講		1名
親子でたのしくできる科学実験	箱家勝規	8月24日(土) 閉講		2組4名
びわこ学院こども大学 ～スポーツ科学にふれてみよう～	祐末ひとみ 川口諒	10月6日(日) 閉講		3組6名

地域別				
東近江市	八日市	2	大津市	2
	五個荘	2	草津市	1
	能登川	4		
蒲生町	竜王	1	不明	1

年齢別	
～9	3
10～19	2
20～29	0
30～39	0
40～49	5
50～59	3
60～	0

性別	
男性	7
女性	6

COC+ びわこ学院大学「びわ学近江楽座」実施報告

令和2年3月4日

びわこ学院大学・びわこ学院大学短期大学部
外部連携研究センター長 様

以下のとおり、実施報告します。

報告者所属	びわこ学院大学		
報告者氏名	箱 家 勝 規 印		
活動名称	BHS「子どもたちに科学の面白さを体感させよう」		
活動目標	○子どもたちに、科学実験やものづくりを通して、その不思議さや面白さを感じとらせる。 ○子どもたちに科学に対する興味を持たせるため、保護者への働きかけをおこなえる活動にし、保護者にも科学に興味を持ってもらう。 ○小学校、幼稚園、保育所等の教師を目指す学生の力量を高める。		
活動実績	月 日	場 所	内 容
	4月6日	大津市科学館	『シャボン玉のヒミツはっけん隊』:参加人数21人 割れないシャボン玉をつくり、手にのせたり、いくつもくっつけたりした。
	5月22日	大津市科学館	『水に浮かぶってどういうこと』:参加人数31人 水に浮かぶ野菜と沈む野菜、食塩水に浮かぶ水、卵など台所に関係するもので重さ比べをした。
	6月8日	大津市科学館	『水と空気がかくすもの』:参加人数48人 水の層と空気の層を光が通るときの全反射で見える部分と隠れる部分があること気付いた。
	7月6日	大津市科学館	『夏だ 水だ 実験だ』:参加人数28人 色水を振ると色が変わり、水を混ぜたら冷えた、水の中でシャボン玉など水にまつわる実験をした。
	8月2日	コミュニティーセンター治田東	『紙トンボ、ブーメラン、紙飛行機』:参加人数85人 治田東の学童クラブの子どもたちを対象に室内でも遊べるものづくりを行った。
	8月3日	大津市科学館	『液体窒素の不思議』:参加人数約800人 -196℃の世界を体感できる実験をした。
	9月14日	大津市科学館	『秋空に飛ばそう紙トンボ』:参加人数42人 牛パックとストローで紙トンボを製作し高く飛ばして遊んだ。
	10月5日	大津市科学館	『みんなでコケコッコー』参加人数16人 紙コップとたこ糸で、「コケコッコー」と鳴らしたり、他の素材で試してみたりした。
	11月9日	大津市科学館	『こすってとばして百人おどし』参加人数14人 電気クラゲを空中遊泳させたり、シャボン玉に電気を帯びさせたりして静電気の実験をした。

	12月7日	大津市科学館	『自分でつくったキラキラ世界をのぞき見』参加者28人 樹脂ミラーを使って万華鏡づくりをした。
	1月25日	大津市科学館	『今日からあなたはヘビつかい』参加者29人 自分の声で振動させたブラコップのラップにモールでつくったヘビを動かした。
	2月1日	大津市科学館	『今日からあなたはヘビつかい』参加者40人
	2月22日	大津市科学館	『ふりむかなくてもいいよメガネ』参加者44人 色つきの下敷きでメガネを作ると前だけではなく後ろも見える実験をした。
目標到達度 (振り返り)	○4月から数えて13回実施できた。学生は事前準備、リハーサルをしっかりとした上で本番を迎えることができたため、いずれの会も満足できる結果であった。参加者や科学館のスタッフからは、「面白かった」「とても楽しかった」「大学生と思えないくらい上手に進めていた」という声を毎回のようにいただき、参加者の満足度は高かったことがわかる。 ○子どもたちやその保護者の前で話をする機会が増え、落ち着いて話ができ、実験がわかりやすく演示できるようになってきた。回を追うごとに学生に自信がついてきた。 ○科学館職員から、引き続き次年度以降も子どもたちのために科学実験・ものづくりの依頼を受けている。		



COC+ びわこ学院大学「びわ学近江楽座」実施報告

令和2年3月9日

びわこ学院大学・びわこ学院大学短期大学部
外部連携研究センター長 様

以下のとおり、実施報告します。

報告者所属	子ども学科		
報告者氏名	奥田愛子 印		
活動名称	2019 信楽高原鉄道『サンタ列車』パフォーマンスボランティア活動		
活動目標	保育者志望学生の保育技術力および保育実践力アップを目指す。		
活動実績	月 日	場 所	内 容
	2019 7/26	びわこ学院大学	信楽高原鉄道担当者と実施スケジュール等打ち合わせ
	10/14	びわこ学院大学	本活動の趣旨説明・実施スケジュール・割り当て表作成・活動企画書の作成および提出（-11/25）
	12/2&12/9	びわこ学院大学	活動企画書にもとづくグループ発表（7グループ）
	12/13-23	信楽高原鉄道車内	活動実践（12/13,16-20,23 7日間 4名1グループ/日） 参加人数（12/13:188名、12/16:134名、12/17:99名、 12/18:111名、12/19:158名、12/20:59名、12/23:42名）
	2020 1/6	びわこ学院大学	活動振り返り（グループレポート提出）
目標到達度 （振り返り）	振り返りレポートの記述を分析した結果、実践準備の段階から学生間の「考える・試みる・省みる」の学び合いのサイクルを活性化していたことがわかったほか、実践全体では保育技術の未熟さへの気づきや臨機応変に対応することの重要性への気づきから、自身の現状の課題についての気づきに至ることができていた。 上述の活動状況から、目標はほぼ達成することができた。		



COC+ びわこ学院大学「びわ学近江楽座」実施報告

令和 2年 3月 17日

びわこ学院大学・びわこ学院大学短期大学部
外部連携研究センター長 様

以下のとおり、実施報告します。

報告者所属	びわこ学院大学 教育福祉学部 子ども学科		
報告者氏名	渡辺 雅幸 印		
活動名称	ダンス・パフォーマンスを通じた地域の活性化		
活動目標	① 地域のイベント等へ参加し、ダンス・パフォーマンスを行うこと。 ② 県内の特に小学校等において、児童に向けてのダンス・パフォーマンスの披露、ならびにダンスの指導を行うこと。 ③ 11月に開催される本校の学園祭「紅賀祭」において、ダンス・パフォーマンスを行うこと。		
活動実績	月 日	場 所	内 容
	2019/08/04	ひばり公園	「コトナリエ」におけるダンスの披露
	2019/11/07	びわこ学院大学	「紅賀祭」におけるダンスの披露
目標到達度 (振り返り)	本学の学園祭「紅賀祭」を含め、地域のイベント等へ参加し、ダンス・パフォーマンスを通じた地域の活性化をある程度することができたもの考える。一方で、県内の小学校においてダンスを披露及び子どもたちへのダンスの指導を予定していたが、急遽中止になってしまったため、来年度以降改めて実施できるように努めていきたい。		



COC+ びわこ学院大学「びわ学近江楽座」実施報告

令和 2 年 3 月 18 日

びわこ学院大学・びわこ学院大学短期大学部
外部連携研究センター長 様

以下のとおり、実施報告します。

報告者所属	びわこ学院大学教育福祉学部		
報告者氏名	パン ジュイン 印		
活動名称	写真展「近江鉄道 13 景 in 東近江」		
活動目標	沿線地域の「美」を再発見し、伝統文化を再認識することによって近江鉄道沿線の地域活性化に繋げる。		
活動実績	月 日	場 所	内 容
	1 月 24 日から 2 月 28 日まで	湖東信用金庫本店	写真展「近江鉄道 13 景 in 東近江」
	5 月 8 日から 6 月 3 日まで	蒲生コミュニティ センター	写真展「近江鉄道 13 景 in 東近江」
	6 月 4 日から 6 月 28 日まで	東近江市役所	写真展「近江鉄道 13 景 in 東近江」
	10 月 1 日から 10 月 25 日まで	東近江市役所	写真展「近江鉄道 13 景 in 東近江」
	2020 年 2 月 6 日	東近江商工会議所	写真展「近江鉄道 13 景 in 東近江」特別展示
目標到達度 (振り返り)	開催期間中はご来場のお客様から高い評価をいただいた。滋賀報知新聞やスマイルネットテレビなどのメディアに取り上げた。		



**びわこ学院大学・びわこ学院大学短期大学部
外部連携研究センター年報 第6号**

2020年3月 発行

編集・発行

びわこ学院大学・びわこ学院大学短期大学部 外部連携研究センター

〒527-8533 滋賀県東近江市布施町29番地

TEL：0748-22-3388（代）

FAX：0748-23-7202（代）

H P：https://www.biwakogakuin.ac.jp/