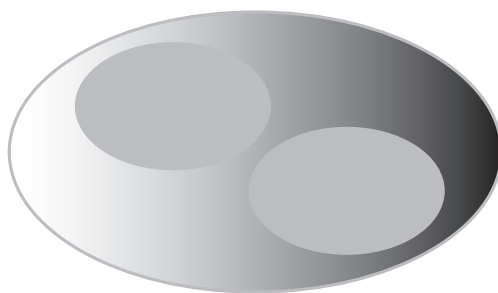


総合科学研究

Human Ecology, Literature and Education Research



第 10 号

NO. 10

平成 28 年 5 月

May, 2016

名古屋女子大学 総合科学研究所

Nagoya Women's University

Research Institute of Human Ecology, Literature and Education

総合科学研究巻頭言

総合科学研究所長

渋谷 寿

最近の IT 技術の進化はハード、ソフト面ともに目を見張るものがあり、携帯電話はその主流がスマートフォンになりました。最近電車に乗った時、車内の乗客の 8 割程度がスマートフォンを操作している姿を見、電車内の様変わりを実感しました。様々な領域のアプリや高度な検索機能により、極めて短時間で様々な情報や知識が手に入り便利で快適な時代になったものです。IT 機器を使用した教育方法にも目覚しいものがありますが、親子のコミュニケーション欠如によるサイレントベビーの存在や、安易な検索によるレポートのコピペなど様々な問題も表面化し、人間存在や学問の本質を見失うのではないかと危惧する要素も話題になってきています。

ここで、「機械を有する者は、必ず機事有り。機事有る者は、必ず機心有り」という荘子 (BC. 369~286) の言葉を思い起こします。機械を持つ者には必ず機械による仕事が増える。機械による仕事が増えれば、機械に頼る心が生じるといった意味ですが、現代の、機械による便利な状況にも関わらず、以前より益々忙しくなり、いつの間にか機械に使われているような現代人への警鐘だと受け取ることができます。現代の問題を予言しているがごとくの、約 2000 年前の言葉として驚かざるを得ません。

一方、人智学者・教育学者として有名な、ルドルフ・シュタイナー (1861~1925) も、物質文明への警鐘として、機械は無精神ではなく、アーリマンという精神存在が、人間を物質的な価値観を優先するように導くと述べ、人間の理性的な判断が必要なことを比喩的に論じています。

コンピュータやスマートフォンは人間の創造的な夢を実現したものです。そして、それらは更なる人間の夢を実現させる道具として、人は自らを見失うことなく適切に使用すべきものでしょう。この理性的な判断は、今、私たちが必要とする科学的な視点で総合的に研究し本質を追究するという学問に向かう姿勢に通じるのではないかと思います。

今回、『総合科学研究』に掲載されている報告、論考は、科学的な視点により検討された研究過程の報告や学術的成果です。それぞれの研究テーマは、より良い未来を築く上で先駆的な役割を果たすものだと思います。情報を入手するためのハード面が進化するほどに、学問のあるべき姿を見据えた、着実に理性的な研究の積み重ねが、未来の人間のあるべき姿につながるのではないのでしょうか。

総合科学研究所の事業をご理解頂き、多くの研究者の皆様が参画していただくことをお願いいたします。

目次

機関研究論文

- 大学における効果的な授業法の研究 6
——「学士力」育成のための教育方針の検討——
大島光代・大嶽さと子・神崎奈奈・嶋口裕基・白井靖敏・遠山佳治（代表）
羽澄直子・原田妙子・富士栄登美子・幸順子 …… 1

プロジェクト研究論文

- 小学校英語活動における他教科と共有可能な汎用的教授法についての研究
ダグラス・ジャレル（代表）・羽澄直子・服部幹雄 …… 51
- わらべうたを用いた幼児期の体系的な音楽教育法の研究
稲木真司（代表）・伊藤充子・吉田文 …… 61

機関研究中間報告

- 創立者越原春子および女子教育に関する研究（平成25～27年度）
——大正から戦前期の女子教育の諸相——
吉田文（代表）・歌川光一・児玉珠美・嶋口裕基・竹尾利夫・遠山佳治
藤巻裕昌・宮本桃英・吉川直志 …… 73
- 大学における効果的な授業法の研究 7
——学生が主体的に学修する力を身につけるための教育方法の開発——
歌川光一・渋谷寿・嶋口裕基・白井靖敏・杉原央樹・辻和良
遠山佳治（代表）・羽澄直子・服部幹雄・原田妙子・野内友規・吉川直志
…… 83

プロジェクト研究中間報告

- 教員養成校における創造的思索の構築のための教育カリキュラムの検討Ⅱ
——芸術・教育哲学の観点から——
堀祥子（代表）・嶋口裕基 …… 85
- 乳児接触における学生のマザリーズの学習効果に関する研究
児玉珠美（代表）・神崎奈奈・吉田文 …… 91
- 子どもの主体性を尊重した保育実践の研究
吉村智恵子（代表）・荒川志津代・小泉敦子・安田華子
宮原亜沙子・磯村紘美 …… 94

機関研究教育実践

幼児の才能開発に関する研究 ——豊かな言葉の獲得—— (幼児保育研究グループ)	97
---	-------	----

「開かれた地域貢献事業」報告

開かれた地域貢献事業 (平成27年度) 名古屋市瑞穂保健所・瑞穂児童館との交流事業 原田妙子・吉川直志	115
---	-------	-----

講演会報告

大学講演会	125
-------	-------	-----

事業概要

I. 運営

運営委員会	139
-------	-------	-----

II. 研究助成

1. 機関研究

幼児の才能開発に関する研究 創業者越原春子および女子教育に関する研究 大学における効果的な授業法の研究 7	142
---	-------	-----

2. プロジェクト研究

教員養成校における創造的思索の構築のための教育カリキュラムの検討 II ——芸術・教育哲学の観点から—— 乳児接触における学生のマザリーズの学習効果に関する研究 子どもの主体性を尊重した保育実践の研究	143
---	-------	-----

III. 開かれた地域貢献事業

名古屋市瑞穂児童館との共催事業 名古屋市瑞穂保健所との共催事業	143
------------------------------------	-------	-----

IV. 講演会

大学講演会	143
-------	-------	-----

資料

名古屋女子大学総合科学研究所規程	145
------------------	-------	-----

機関研究論文

機関研究（平成24年度～26年度）

大学における効果的な授業法の研究6

——「学士力」育成のための教育方針の検討——

Towards More Effective Class Practices in Universities

—The Development of The Variety of Scholastic Evaluation—

大島光代・大嶽さと子・神崎奈奈・嶋口裕基・白井靖敏

遠山佳治（代表）・羽澄直子・原田妙子・富士栄登美子・幸 順子

Mitsuyo OSHIMA, Satoko OHTAKE, Nana KANZAKI, Hiroki SHIMAGUCHI, Yasutoshi SHIRAI,
Yoshiharu TOYAMA, Naoko HAZUMI, Taeko HARADA, Tomiko FUJIE, Junko YUKI

はじめに	遠山佳治（研究代表者）
第1章 「学士力」育成のための教育をめぐる全国的動向	遠山佳治
第2章 「学士力」育成のための授業実践に関する調査結果	白井靖敏
・ 本学教員の「学士力」育成の意識・実態調査	
・ 多様な授業に対する学生アンケート調査	
第3章 「学士力」育成のための実践事例報告	
第1節 文学部国際言語表現学科・国際言語学科・国際英語学科のボランティア活動と インターンシップ	羽澄直子
第2節 生活学科「地域貢献演習」にみるPBL教育の実践	原田妙子
第3節 家政学に学ぶ家族のコミュニケーションスキル育成のための授業実践	富士栄登美子
第4節 文学部児童教育学科児童教育学専攻「実践課題研究2」にみる学士力育成	嶋口裕基
第5節 保育実習〈施設〉とその事前事後学習は実習生のどのような成長をもたらすか ～短期大学部保育学科における学士力向上の観点から	幸順子・大嶽さと子・神崎奈奈・大島光代
おわりに	遠山佳治

はじめに

本機関研究は、平成13年度から進められている総合科学研究所機関研究の授業改善プロジェクトの一環であり、情報教育・語学教育・教養教育・初年次教育・評価方法に続く「大学における効果的な授業法の研究6」（平成24～26年度）に位置する。

平成20年12月に、中央教育審議会大学分科会より「学士課程教育の構築に向けて」の答申がなされた。この答申においては、グローバル化する学習社会や高等教育のユニバーサル段階という状況を踏まえ、各専攻分野を通じて培う「学士力」として、学士課程教育共通の「学習成果」に関する参考指針が示された。さらに、平成24年8月には、中央教育審議会より「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」の答申がなされ、「高等教育を通じて…成熟社会において求められる『学士力』の重要な要素を有する人材を確実に育成すること」が確認された。

本機関研究「大学における効果的な授業法の研究5 多様な学習成果の評価方法の開発」の中では、「学士力」と総称されているジェネリックスキルズを評価するために、学生の成長という観点での評価方法を含めた各教科科目の特性に応じた多様な評価方法を検討してきた。そこで、PBLなどを含めて、「学士力」育成のための教育方法を検討していく必要性を感じて、本機関研究「大学における効果的な授業法の研究6」（平成24～26年度）として継続発展させた経緯がある。

「学士力」の育成では、単に教室で行う座学中心の授業だけでは育成しにくい面があり、企業や社会との連携で進むPBL、インターンシップやボランティア活動、校外実習等と連動させていくことで効果を発揮するものと思われる。そこで、本学学生を対象とした「学士力」育成のための教育方法を検討し、本学の授業改善に応用可能で、有用性のある実践的研究を進めた。つまり、本研究では、本学学生を対象とした「学士力」育成に向けた多様な教育方法を検討し、その学習成果を有効に評価するため方法を探り、将来的に大学全体の教育改善を推進していく際の確固たる土台を提供することを目的とした。

本研究における具体的な研究課題は（総合科学研究所の応募要領）、下記の4点である。

(1) 本学の学部・学科（専攻）で定めたカリキュラム

ポリシー・ディプロマポリシーと、実際の授業の位置付けなどを検証する。

- (2) 学生のニーズおよび学力（学士力を含む4観点）を把握する。
- (3) 現在、推進しているPBL（プロジェクト型学習や問題解決型学習）、インターンシップやボランティア活動、校外実習等を、本課題に照らして再検討する。
- (4) (1)～(3)の研究課題をもとに、本学学生のための教育方法を具体化し、教育課程運用についての改善の方略を提示する。

本研究を進めるにあたり、まず本学における状況を把握するため、平成25年1～2月に教員（専任教員・非常勤講師）対象の「学士力育成のための授業実践に関する調査」を実施した。学部ごとや、教養科目と専門科目における特徴などが分かった結果を踏まえ、また谷川裕稔代表編者『学士力を支える学習支援の方法』（ナカニシヤ出版、2012年）をテキストとして、本学における具体的な授業実践を推進した。さらに、平成26年1～2月には学生に対して「学士力」育成の意識調査（効果的な授業に対するアンケート調査）を行い、その一部を「学生の予習・復習等の勉強時間に関する一考察」（『総合科学研究』第9号、2015年）に掲載した。

なお、本研究を進めていく中で、平成25年11月の「東海地区大学教育研究会研究大会」（愛知県立大学）において、原田妙子研究教員が、「短大での地域貢献演習～PBLの取り組み」を発表する成果を得た。PBLについては、①問題解決型学習（Problem Based Learning）と②課題解決型学習（Project-Based Learning）に分類されるが、「短大での地域貢献演習～PBLの取り組み」は、②課題解決型学習の実践報告である。

第1章 「学士力」育成のための教育をめぐる全国的動向

1. 文部科学省、中央教育審議会の見解

(1) 「学士課程教育の構築に向けて（答申）」

最初に、本研究の指針ともなった、平成20年12月の中央教育審議会大学分科会「学士課程教育の構築に向けて」の答申に触れておく。

「各専攻分野を通じて培う『学士力』—学士課程共通の学習成果に関する参考指針—」として次のように提唱された。

1. 知識・理解

専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する。

- (1) 多文化・異文化に関する知識の理解
- (2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解

2. 汎用的技能

知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能

(1) コミュニケーション・スキル

日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる。

(2) 数量的スキル

自然や社会的事象について、シンボルを活用して分析し、理解し、表現することができる。

(3) 情報リテラシー

情報通信技術（ICT）を用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに則って効果的に活用することができる。

(4) 論理的思考力

情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる。

(5) 問題解決力

問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる。

3. 態度・志向性

(1) 自己管理能力

自らを律して行動できる。

(2) チームワーク、リーダーシップ

他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる。

(3) 倫理観

自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる。

(4) 市民としての社会的責任

社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行いつつ、社会の発展のために積極的に関与できる。

(5) 生涯学習力

卒業後も自律・自立して学習できる。

4. 統合的な学習経験と創造的思考力

これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力

平成21年～23年の機関研究「大学における効果的な授業法の研究5 多様な学習成果の評価方法の開発」の中では、すでに「学士力」を含むジェネリックスキルズを評価することを念頭に置いて研究を進めていたが、本研究では中教審答申の原点に戻り、PBLなどを含めて、「学士力」育成のための教育方法および教育方針を検討している。

(2) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」

次に、平成24年8月の、中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」の答申に触れておく。

「一人一人の主体性と協調性が要請される成熟社会たるべき我が国の社会においては、単なる知識再生型に偏った学力、自立した主体的思考力を伴わない協調性、他者の痛みを感知しない人間性が通用性に乏しい。」と記した上で、

「・知識や技能を活用して複雑な事柄を問題として理解し、答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力をはじめとする認知的能力

・人間としての自らの責務を果たし、他者に配慮しながらチームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担いうる、倫理的、社会的能力

・総合的かつ持続的な学修経験に基づく創造力と構想力
・想定外の困難に際して的確な判断をするための基盤となる教養、知識、経験を育むことである。

これらは予測困難な時代において高等教育段階で培うことが求められる『学士力』の重要な要素であり、その育成は先進国や成熟社会の共通の課題となっている。」

そして、「大学を中心に社会全体で取り組むべき課題は、高等教育を通じて、成熟社会において求められる『学士力』の重要な要素を有する人材を確実に育成することである。『学士力』が土台となって、学術研究や技

術、文化的な感性等に裏付けられた我が国固有のイノベーションを起こす能力、我が国が生み出した固有の価値を異なる文化的・言語的背景を持った人々に発信できる能力、異なる世代や異なる文化を持った相手の考え方や視点に配慮しつつ、意思疎通ができる能力など、未来社会の形成に寄与する力が育成される」としている。

本答申では、学士課程教育の質的転換が求められており、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材」の育成を主眼として、「能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換」が図られるべきものと提示されている。このように、アクティブラーニングを推進することで、多様な能力の基盤ともいえる「学士力」育成にも繋がると思われる。

（３）「高大接続改革実行プラン（答申）」

平成27年1月に発表された「高大接続改革実行プラン」では、「大学教育の質的転換を断行し、学生が高等学校教育までに培った力をさらに発展・向上させ、予測困難なこれからの社会に出て自ら答えのない問題に対して解を見出していく力を身につけさせる」とし、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」の中教審答申内容であるアクティブラーニングの推進を強調している。

学生が高等学校教育までに培った力としているものは、「知識・技能」のみならず、「知識・技能を活用して、自ら課題を発見し、その解決に向けて探究し、成果等を表現するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力」や主体性をもって多様な人々と協働する態度などの真の学力の育成・評価に取り組むこととしている。この「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体性・多様性・協働性」を、学力の三要素として定義付けている。これらの学力三要素は、「学士力」を別な観点でまとめ直したものといえよう。

2. 「学士力」育成に関する動向について

本項では、本研究期間の平成24～26年度に限り、「学士力」育成に関する全国的動向を概観しておきたい。なお、経済産業省でいう「社会人基礎力」は、文部科学省でいう「学士力」にほぼ相応するものと考えられるので、「学士力」と同様に扱うものとする。

ベネッセコーポレーションは、全国規模で「大学生基礎力調査」を行っており、本学の入学生全員もその調査の対象となっている。平成24（2012）年度のデータ（平成24年7月3日：大学シンポジウム2012「主体的な学びへと導く大学教育とは」）によると、「社会で求められ

る力」と大学での学びの関係について自信を持って理解できていると回答できている学生は少ないこと、「社会で求められる力」が身に付いていると回答した学生は回答していない学生よりも就職内定率が高いことが分かっている。そこで、「内定が取れる（＝就職力のある）大学生は、①自分の意見を持ち、それを明確に相手に伝えることができ、かつ相手の話も丁寧に聞くことができる。②課題が本当は何かを見極めることができ、解決に向けてきちんと目標を立て計画し実践することができる。③高い倫理観を持ち、チームの中で主体的に自らの役割を考え自らを律して行動し、チームで成果を出すことができる。」と結論付けている。これらは文章表現こそ違っているものの、「学士力」を含むジェネリックスキルズであり、「学士力」育成の重要性が語られている。

このように、「学士力」の重要性は誰でも理解しているが、具体的にどのような教育を展開したら、効果的に「学士力」を育成できるかが大きな問題点である。

同シンポジウムでは、大人数講義でも履修者同士が交流できるよう、Facebookで「スタディグループ」を作る慶応義塾大学での事例が報告されている。しかしながら、履修学生を性善説で捉えれば上手く行くと想定されるが、授業内容を理解できていない学生や履修態度の悪い学生が自由気ままに書き込みを始めると、Facebookでの学習環境は崩壊しかねない。また、その防止のために担当教員がFacebookの管理に追われていては、本来の授業準備に割く時間が削減されて、本末転倒になりかねない。

また、法政大学キャリアデザイン学部の事例では、単体の授業（個人プレー）の効力には限界があり、学部のカリキュラム全体で学生を育てないといけないと位置付けている。そして、正課と連携した学外での活動や正課外活動が学生を成長させている点が指摘され、学生が成長する場・空間の広がり的重要性を説いている。

平成24年10月6日：河合塾FDセミナー2012は、「深い学びにつながるアクティブラーニング、いかに導入し、いかに続けるか」という具体的な課題（「学士力」育成の方法）をテーマとしたものであった。そこでは教育目的別に、①専門知識を活用して、PBLなどの課題解決を目的とした「高次のアクティブラーニング」、②専門知識の定着を目的とし、なるべく多くの科目内で取り入れるべき「一般的なアクティブラーニング」、③初年次ゼミなど「専門知識を活用しないアクティブラーニング」の三種類に分けて、学科組織として教育設計を立てる必要がある。運用に当たっては、学生が自らPDCAサ

イクルを回していけるように、①目標を設定させ、②真に機能している「振り返り（対課題、対チーム、対自己）」を行わせ、③教員のコミットメントで方向性等を指導することが重要であると示唆する。

同セミナーで溝上慎一氏（京都大学高等教育開発センター）は、「何を持ってディープラーニングとなるのか？」と題し、アクティブラーニング型授業を5系列に分類している。①学生参加型授業（コメント・質問を書かせフィードバック、クリッカーを使用し瞬時に学生の理解度を把握、授業の最初または最後に小テスト・小レポートを書かせて理解度を確認）、②各種の共同学習を取り入れた授業（協調学習、協同学習）、③各種の学習形態を取り入れた授業（課題探求学習、問題解決学習）、④PBLを取り入れた授業、⑤その他（ピアインストラクション、チーム基礎基盤型学習）である。なお、溝上氏は大学コンソーシアム京都FDフォーラム（平成26年2月23日）にて「教授学習パラダイムの転換とアクティブラーニングの主唱」と題して自論を展開し、それらをまとめた『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』（東信堂、2014年）では、「アクティブラーニングには、力学的に、少なくとも、A・Bの異なる二つの構図のあることがわかる」とし、構図Aは「コメントシートやミニッツペーパー、小テスト、授業評価アンケートなどを導入しての、学生のただ講義を聴くだけではない参加形態を実現しようとするもの」であり、構図Bは、「アクティブラーニング、学習パラダイムにもとづくあらゆる活動を、学生の成長の一環とみなすもの」「学生を学習や広く正課外の活動に参加させて、学生の知識・技能・態度（能力）の育成を、真正面から大学教育の課題としようとする動き」と捉え、「（中教審）質的転換答申の、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力（学士力）を含むジェネリックスキルズの育成を図ることとは、この構図Bに従ってのものと理解される」と結んでおり、PBLや反転授業等を主体として考えている。

さらに、溝上氏をはじめとした京都大学高等教育センターが中心となって実施している「学校と社会をつなぐ調査（10年トラジション調査）～高校2年生を対象として約10年追跡調査」の趣意書（平成25年3月）には、「学習が単なる知識習得型からアクティブラーニング型へと拡張する中で、コミュニケーション力や対人関係力が弱い学生が、拡張された授業についてきていないという実態も明らかとなっている」とあり、アクティブラーニングが万能ではなく、実施・運用に注意を要することが指

摘されている。また、平成25年11月29日の東海地区大学教育研究会において、静岡大学大学教育センターの佐藤龍子氏も「アクティブラーニングは万能か～自発的学びを促すアクセンクトウの実践から～」と示唆している。

同等に、ベネッセコーポレーションの大学シンポジウム2013「学生が成長する教学改革～実現までのプロセス、その成果と課題」（平成25年7月16日）において、膨大なデータより、「高校生は…受動的な傾向が進んでいる」「学生が実際には主体的にならない」「『教育の質的転換（アクティブラーニング等）』を経験している学生でも『自ら進んで考えることの面白さ』＝主体的に課題を発見する、探究的な学びに転換しきれていない可能性がある。PBLやディスカッションが、本当に探究的な学びを身につけることに役立っているか、などの点検や教育の工夫が今後の改善」と結んでおり、PBLやディスカッションが全ての学生に万能に教育効果がある訳ではないこと、指導担当教員の運用方法により教育的効果の大小が変わってくるなどが指摘されている。

平成26年6月7日の河合塾PROGセミナー「ジュネリックスキルの『評価』と『育成』を大学教育改革に活かすために～現状の『見える化』が改革のスピードを加速させる～」において、拙稿「大学における効果的な授業法の研究5～多様な学習評価方法の開発」（『総合科学研究』7、2013）でも言及した「ジュネリックスキル測定ストPROG」のデータをもとに、「リテラシー総合（情報収集力・情報分析力・課題発見力・構想力・言語処理力・非言語処理力）は1年次から2年次に若干伸長し、2年次・3年次ではあまり変化せず、3年次から4年次にかけて再び伸長する傾向が見られる。コンピテンシー総合（対人基礎力・対自己基礎力・対課題基礎力・親和力・協働力・統率力・感情制御力・自信創出力・行動持続力・課題発見力・計画立案力・実践力）は、1年次から3年次まではあまり変化せず、3年次から4年次にかけて伸長する傾向が見られる」「リテラシー、コンピテンシーとも、1年次のスコアが低いほど、1年から2年の伸び幅が大きい」等と学年進行による伸長傾向をまとめている。また、国立・公立・私立大学に区分した結果、「私大は、リテラシーは全般に低い、コンピテンシーの対人領域の各要素は国立とほぼ同程度」と示している。さらに、「リテラシー総合と、コンピテンシー中分類（9要素：親和力・協働力・統率力・感情制御力・自信創出力・行動持続力・課題発見力・計画立案力・実践力）のスコアを基に、学生のタイプを5つに分類」している。①対人・対自己領域の基礎力は低い、計画を立てて

PDCA をきちんと回す「真面目タイプ」

②論理的な思考は強いが、コンピテンシーが低い「理屈タイプ」

③親和力・協働力が高く、対課題領域のコンピテンシーは低い「社交タイプ」

④コンピテンシーが軒並み高い「実践タイプ」

⑤リテラシーが極めて高く、感情制御力や対課題領域のコンピテンシーが高い「優等生タイプ」

「リテラシーの中でも、情報分析力の高い方がリテラシーは伸びやすい」「親和性が高く社会的で行動優位なタイプのリテラシーは伸びやすい」「対人・対自己領域のジュネリックスキルが高いほどコンピテンシーは伸びやすい」「特に、周囲との協調性が高く、ストレスに強いタイプがコンピテンシーは伸びやすい」という特徴も添えており、学生指導に大変参考になる。

平成26年9月4・5日の「学生を能動的にするハイブリッド型授業」（初年次教育学会第7回大会）および同年11月22日の「教学マネジメントの改善と学修成果～学生支援型IRの可能性～」(関西大学)において、関西大学教育開発センター三浦真琴氏によると、関西大学のアクティブラーニング授業では、初年次教育の「スタディスキルを身につける(スタディスキルゼミ)」は、基礎力・基礎的姿勢(チームワーク・コラボレーション力・コミュニケーション力・問題解決力・課題探求力・課題発見力)を培うことを目的とした学問モデルであり、上位学年の「共通教養ゼミ」では実践力・省察的姿勢(意思決定力・実践的判断力・創造的省察力・高次なコミュニケーション能力)を培う事を目的とした考動モデルの発展段階として区分している。

このように、各大学でのアクティブラーニングの先進的取組の事例が多く出されているが、平成27年2月20日の京都の第20回FDフォーラム「学修支援を問う～何のために、何をどこまでやるべきか」にて、溝上氏はアクティブラーニングを「能動的学修」と定義し、正課外活動を含めて単位制に基づいた枠組みを超えたプロアクティブラーニングである「能動的学習」こそ、真の主体的な学びであり、「学士力」育成のために、私たち教員が目標とすべき学習姿勢であると考えさせられた。

3. 小括～PBLなど高次のアクティブラーニングを実施する教育環境について

平成25年9月19日に、本学へ同志社大学PBL推進支援センター、同大学院教授の金田重郎氏を招いて、総合科学研究所講演会「学士力を向上させる実社会連携型

PBL～専門教育と教養教育の視点から～」が行われた。その講演内容は、『総合科学研究』第8号(2014年)に掲載されているので、合わせてご参照いただきたい。

同志社大学は平成18年度より全学共通教養科目として、「社会の教育力を同志社大学へ」をスローガンに、公募で採択された民間企業やNPO法人の協力を得て「プロジェクト科目」(2単位)を開講しているPBLの先駆的の大学である。全学部生を対象とし、登録学生は面接等による選考を経て5～19名に厳守して実施されており、特別な科目として位置付けられている。今回は、平成25年度実施の「心ぬくもる『絵本』に出会う～絵本ソムリエ・プロジェクト」を取り上げ、授業の実態、学生の変容(評価)から、科目設定としての難しさ等教員側の視点を含め、総合的に説明された。

このように、PBLなど高次のアクティブラーニング・プロアクティブラーニングの実践には、下記の3つの教育環境・条件が整わなければ難しいと思われる。

第一には、担当教員(できれば複数教員が望ましい)のやる気である。通常の授業科目よりも、学生指導に多くの時間が必要なため、担当教員の意気込み次第で成功するかどうか問われる授業科目といえる。

第二には、担当教員を支える人的スタッフの存在である。とくに、学生の学習効果を高めるためには、学習の支援を担うファシリテーターが必要である。同志社大学の「プロジェクト科目」ではクラスごとにティーチングアシスタント(TA)とスチューデントアシスタント(SA)を各1人大学院生を任用して、授業運用サポートを行っている。また、関西大学の初年次学生向けPBL型科目「スタディスキルゼミ」では、ラーニングモデルとなるラーニングアシスタント(LA)を既修者から募り、成長の軌跡を伝えるメッセンジャーとして、学習の支援を行っている。ちなみに平成26年度では、「スタディスキルゼミ」の受講者が1179名に対して、ラーニングアシスタントは84名であった。

第三に、学科組織としての支援体制であり、学科における学士課程の中での位置付けが明確でなければならない。PBL等の実施する場合、当然基礎・専門知識等の伝達に特化した授業つまり従来型授業との連携も必要となる。また、クリッカーなど教材費の経費も掛かり、学科組織の物的支援は欠かせないものである。

このように、「学士力」育成を目指す教育課程の理想像を描けられたとしても、現実の学生の問題や各学校の諸事情に合わせた形で、アクティブラーニングを取り入れて「学士力」を育成していかなければならない。本学

では、国家資格・免許等を取得させる目的で教育課程が構築されている学科（家政学部食物栄養科、文学部児童教育学科、短期大学部保育学科）と、学生自らが学びたい専門分野を選択して学ぶ教育課程で構築されている学科（家政学部生活環境学科・家政経済学科、文学部国際英語学科、短期大学部生活学科）の二系統が存在する。それぞれの学士課程教育の中で、学生の主体的な学修のために、アクティブラーニングの具体的な教材・教育方法等が適しているのか試行錯誤している。その先行事例は、第3章に譲ることとする。

参考文献

- 谷川裕稔代表編 2012, 『学士力を支える学習支援の方法』, ナカニシヤ出版
- 河合塾編 2013, 『「深い学び」につながるアクティブラーニング』, 東信堂
- S・ヤング&R・ウィルソン 2013, 『主体的学びにつなげる評価と学習方法～カナダで実践されるICEモデル』, 東信堂
- 河合塾編 2014, 『「学び」の質を保証するアクティブラーニング』, 東信堂
- 溝上慎一 2014, 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』, 東信堂
- 2014, 『主体的学び』創刊号「特集：パラダイム転換～教育から学習へ」・2号「特集：反転授業がすべてを解決するのか」, 東信堂
- 2015, 『主体的学び』3号「特集：アクティブラーニングとポートフォリオ」, 東信堂
- 松下佳代編 2015, 『ディープ・アクティブラーニング～大学授業を深化させるために』, 勁草書房

第2章 「学士力」育成のための授業実践に関する調査結果

1. はじめに

OECD は、「コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎」と題し、1997年12月から活動を始め、2003年に最終報告を行っている（DeSeCo: Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations)¹⁻³⁾。キー・コンピテンシーは、単なる知識や技能の習得を越え、共に生きるための学力を身に付けて、人生の成功と、良好な社会を形成するための鍵となる能力と定義され、次の3つのカテゴリーにまとめられている。

- ①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力（個人と社会との相互関係）
- ②多様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者との相互関係）
- ③自律的に行動する能力（個人の自律性と主体性）

2008年の中央教育審議会答申に示された「学士力」⁴⁾、2006年の経済産業省の産学有識者による委員会⁵⁾によって示された「社会人基礎力」、また、小学校・中学校・高等学校学習指導要領に盛り込まれた「生きる力」なども、こうした文脈のなかで大きく影響を受けたと言える⁶⁾。

さて、大学教育においては、まず「学士力」が、学士課程教育のなかで、基本的に身に付けるべき能力として重要視されていることから、本学において、教員が、それぞれの授業のなかで、どの程度「学士力」を念頭において授業等を行っているか、あるいは、学生が授業のなかで、どの程度身に付けることができているかなど、大学（家政学部、文学部）の3年生、および、短期大学部2年生を対象にアンケート調査を行った。

について、専門科目、教養科目など、教員それぞれが担当している科目のなかで、「授業を通して意識して実践されているか」などについて質問したものである。

実施は、平成25年1月～2月（一部の回収は3月）で、家政学部86科目、文学部59科目、短期大学部112科目の有効回答を得た。授業形態別では、講義116科目、演習109科目、実験・実習34科目、その他28科目であった。その他にはゼミ、実技などが含まれる。「かなり意識して力を入れている」および「意識して授業をしている」として挙げられた上位項目を、3学部全体でみると、講義科目では、「論理的思考力」「人類の文化、社会と自然に関する知識の理解」「生涯学習力」、演習科目では、「コミュニケーションスキル」「問題解決力」「自己管理能力」「生涯学習力」、実験・実習科目では、「コミュニケーションスキル」「問題解決力」「数量的スキル」「リーダーシップ」「自己管理能力」となった。「倫理観」や「市民としての社会的責任」を挙げたのは、どの授業形態でも多くない（図1）。

表1に示す学部・学科別にみると、「多文化・異文化に関する知識の理解」では文学部・国際英語学科、ついで、家政学部・生活環境学科の授業科目で多く意識されていることから、学科の教育目的などとよく合致していると言える。「人類の文化、社会と自然に関する知識の理解」では、家政学部・生活環境学科、ついで、食物栄養学科、文学部児童教育学科となっている。汎用的技能「コミュニケーションスキル」では、短期大学部・保育学科、文学部・国際英語学科、児童教育学科の授業科目のなかで意識されているものの、管理栄養士を目指す家政学部・食物栄養学科が、この点でやや弱いことが気になる。「数量的スキル」や「情報リテラシー」は、家政学部3学科の科目で意識されている割合が大きいことから、准理科系の食物栄養学科や、経済・経営、情報とい

2. 結果・考察

2.1 本学教員の「学士力」育成の意識・実態調査

教員対象の調査は、中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」に示された学士力（参考指針⁷⁾）として挙げられている項目に

表1 学部・学科ごと、「かなり意識している」を3点、「意識している」を2点、「少し意識している」を1点として、すべての科目の総合点の上位を◎、中位を○、下位を空欄として示したものと

	家政学部			文学部		短期大学部	
	食物栄養学科	生活環境学科	家政経済学科	児童教育学科	国際英語学科	生活学科	保育学科
(1) 多文化・異文化に関する知識の理解	○	○	○		◎		
(2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解	○	◎	○	○	◎		
(1) コミュニケーション・スキル	○	○	○	◎	◎		◎
(2) 数量的スキル	◎	○	◎		○		
(3) 情報リテラシー	◎	○	◎	○			
(4) 論理的思考力	◎	○	○	○	◎		
(5) 問題解決力	◎	○	○	○	○	○	○
(1) 自己管理能力	◎	○	○		◎	○	◎
(2) チームワーク、リーダーシップ	◎	◎	○	◎	○	○	◎
(3) 倫理観	◎	○	○	◎	○	○	○
(4) 市民としての社会的責任	◎	○	◎	○			◎
(5) 生涯学習力	◎	○	○	○	◎	○	◎
統合的な学習経験と創造的思考力	◎	◎	○	○	○		◎

った分野の授業の多い家政経済学科の特徴とも言える。「論理的思考力」では、家政学部・食物栄養学科、文学部・児童教育学科、国際英語学科の科目に多い。「問題解決力」は、3学部とも意識は高いが、家政学部・生活環境学科と短期大学部・生活学科でやや低い。「自己管理能力」も3学部とも

おおむね意識は高いものの、文学部・児童教育学科がやや低いことの理由をはっきりしない。態度・志向性の「チームワーク・リーダーシップ」は、文学部児童教育学科や短期大学部保育学科のような教員養成、保育士養成、家政学部・食物栄養学科の管理栄養士養成、つまり、実践力かつ指導力の育成に力を入れている学科の特徴がよく出ている。「倫理観」は、前述したように3学部とも意識が高いとは言えないが、家政学部・食物栄養学科は、管理栄養士という職業から意識も高い。文学部・児童教育学科や短期大学部・保育学科の教育者・保育者を養成する学科で、もう少し意識された授業があってもよいと考えられる。「生涯学習力」は3学部とも実学的な教育を推進していることから比較的意識は高いが、「市民としての社会的責任」の面での意識は低い。管理栄養士、教員、保育士など、職能教育を主としている本学において、もっと重要視する必要があるところではないかと考えられる。

1970年ごろから現在まで、約400校から782校⁸⁾まで大学が増え、いまでは、資格試験予備校と内実が変わらない大学など、学生確保を優先させる傾向が、「大学とは何か」また、「大学生は何ができるのか」が問われるようになってきた背景があって、「学士力」という言葉が前面に出てきたのではないかと考えられる。「学士力」は、分野横断的に学士課程教育が共通して目指す「学修成果」についての参考指針として示されており、やや抽象的ではあるが、教養教育、専門教育を含む大学教育全般を通して、学士課程のなかで保証されていく必要がある

るものである。教養教育、専門教育を問わず、これまで、各科目のシラバス等において学修目標に「学士力」をストレートに記載されてはいないが、15回の授業を通して、各教員が、どの項目をより重点的に意識して授業を行っているかについては、「講義」などの授業形式による特徴、学部学科における特徴が見えてきている。今後、調査結果を参考に、学科FDを通して考えていく必要がある。

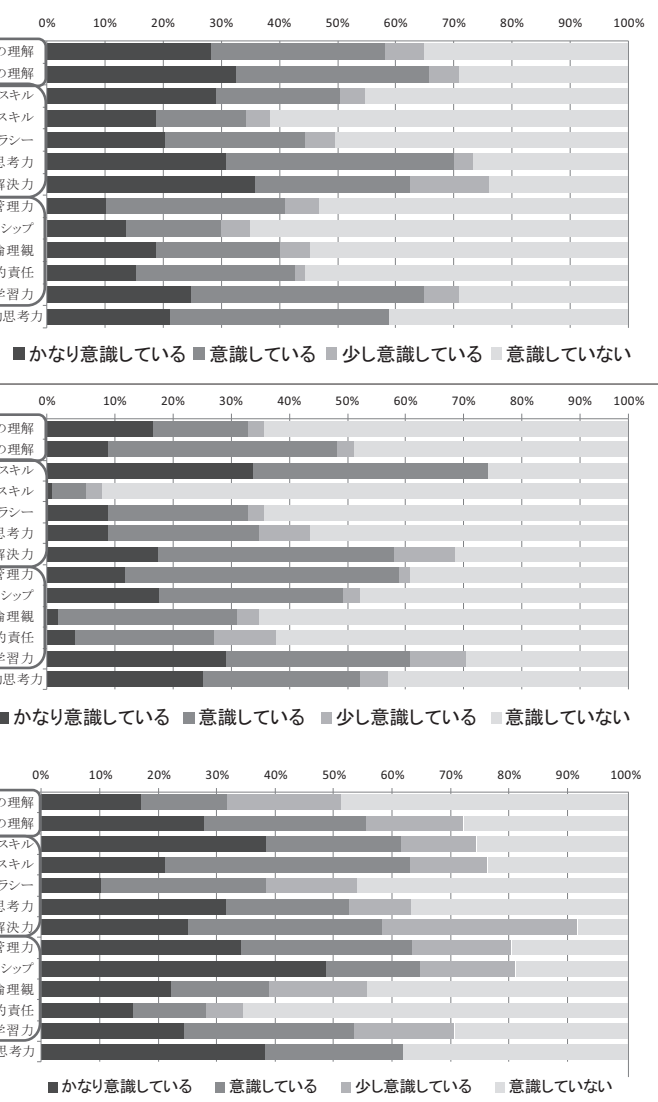


図1 教員それぞれが担当している科目のなかで、「授業を通して意識して実践しているか」についての回答（講義、演習、実験実習科目別）

- シラバスへどのように反映させていくか
- どのように授業方法を工夫していくか
- 学修評価をどのような観点で、方法で、組織的に行うか

次に、「学士力」養成の方法や、学生主体の授業についての考え方についての意見を整理しておく。

・ 学士力といっても幅広いため、教養教育、専門教育の両面で、系統的なカリキュラムを念頭に、たとえば、「教育総合演習」では「統合的な学習経験と創造的思考力」といった形で、それぞれの科目が得意とするところをシラバスに明示するなど、学生にとって、分かりやすくすることが重要である。そして、学修成果を見える形で評価していく方法も開発していく必要がある。特に、アクティブラーニングやPBLを取り入れた場合の学生個々の評価手法の開発が望まれる。

・ 課題研究や問題解決学習では、ディスカッション、プレゼンテーションなど、学生の能動的な学習を取り入れた授業形態で行うことによって、学生に不足しているといわれているコミュニケーションの能力やチームワークなどを育てる必要がある。そのため、具体的な学習課題をたてて少人数グループでプロジェクトを完遂させる形の授業を行うことが重要である。

・ 問題解決型学習を取り入れたチュートリアル教育が理想的であろう。授業で学習内容のすべてを網羅するというのではなく、学習の方法を学ぶことへの方向転換が必要と思われる。チュートリアルでは、知識の習得以外に、学士力としてあげられている多くの項目を総合的に学ぶことが可能となる利点があり、学生主体の授業ができる。

・ PBLなどのアクティブラーニングを履修する学生は、もともと意識の高い学生であり、意識の低い学生は、そもそも履修しないと考えられる。学生主体の授業を、特別な科目で実施するのではなく、意識が低い学生でも履修するような科目に取り入れていく必要があると感じる。学士力を高めるような授業を進めるには、なるべく少人数での授業を多くすることが望ましく、問題解決型学習・課題解決型学習・アクティブラーニングを段階的に授業に取り入れることが重要であろう。

・ 倫理観や市民としての社会的責任のような抽象的な内容については、具体的にどのように授業内容に反映させていくものなのか非常に難しい。

・ 生活学科の地域貢献授業（サービスマーケティング）は、

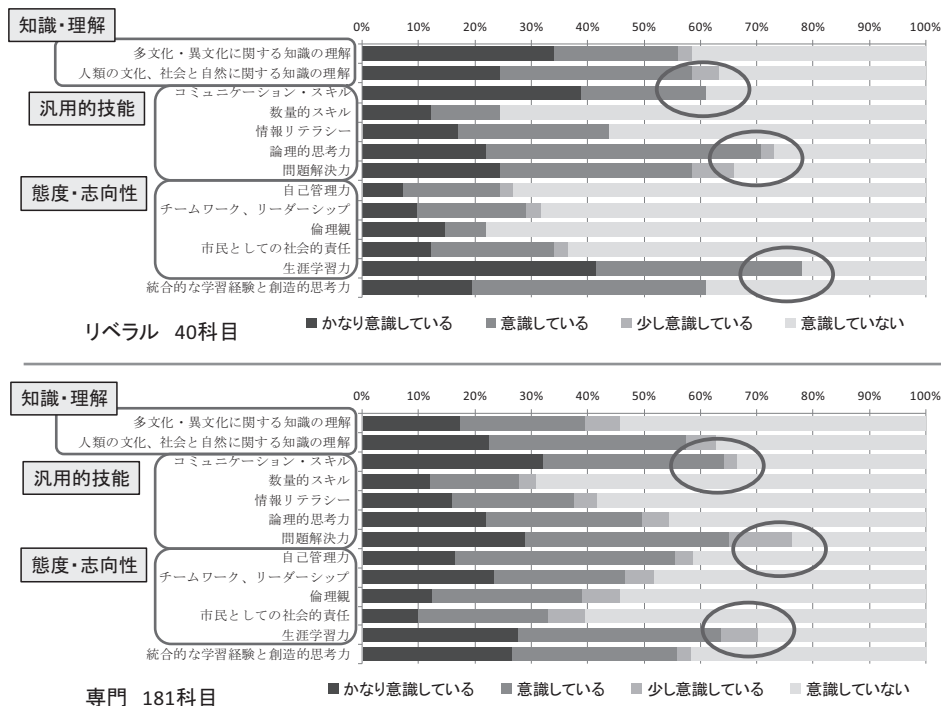


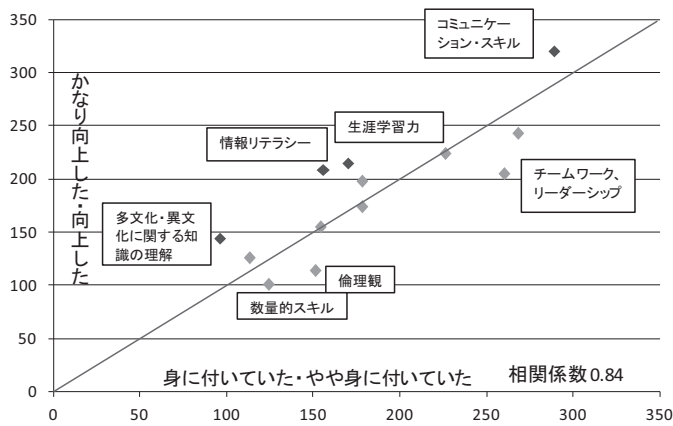
図2 教員それぞれが担当している科目のなかで、「授業を通して意識して実践しているか」についての回答（リベラルアーツ、専門科目別）

地域貢献のために自分が活動するボランティア活動のなかで、チームワーク・リーダーシップ・市民としての社会的責任・倫理観が養われ、地域でのイベント開催等では、チームワーク・リーダーシップ・コミュニケーションスキルが養われる。

2.2 多様な授業に対する学生アンケート調査

学生対象の調査では、大学学生生活の半ばにあたる大学学部3年と、短期大学部は1年経過した2年を対象とした。実施は、平成26年1月、有効回答数は686人で、内訳は、家政学部233人（食物栄養学科106、生活環境学科66、家政経済学科61）、文学部233人（児童教育学科・児童教育95、児童教育学科・幼児保育106、国際英語学科32）、短期大学部220人（保育学科115、生活学科105〔生活情報44、食生活51、生活創造10〕）であった。

3学部全体についての結果を図3に示す。横軸が、大学入学前に「身に付いていた・やや身に付いていた」、縦軸が、大学入学後、学修していくなかで、「かなり向上した・向上した」と回答した人数を示している。直線は「縦軸＝横軸」を表しており、近似直線ではない。「学士力」については、中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」に示された参考指針を示したのみで、明確な評価指標を提示していないため、学生自身の自己評価によるものである。相関関係でみると、やや強い正相関があり、大学入学前に「身に付いていた、やや身に



	横軸(人)	縦軸(人)
多文化・異文化に関する知識の理解	96	144
人類の文化、社会と自然に関する知識の理解	113	126
コミュニケーション・スキル	289	320
数量的スキル	124	101
情報リテラシー	156	209
論理的思考力	154	155
問題解決力	226	224
自己管理能力	268	243
チームワーク、リーダーシップ	260	205
倫理観	151	114
市民としての社会的責任	178	198
生涯学習力	170	215
(学修経験に基づく) 創造的思考力	178	174

図3 学士力の各項目について、入学前に「身に付いていた」と大学での授業を通して「向上した」との関係

付いていた」学生ほど、大学入学後にも向上が見られたことを示している。同時に、入学前にあまり身に付いていなかった項目は、入学後もあまり身に付いていないことが言える。特に、入学前にあまり身に付いていなかった項目が大学教育のなかで伸びていけば、大学での教育効果があったと言えるはずである。大学教育で伸ばせた項目として、たとえば、「コミュニケーションスキル」に注目すると、「身に付いていた・やや身に付いていた」が289人、「かなり向上した・向上した」が320人で、等直線より上側にあり、向上した人数が多く、大学での教育効果が大きいことが読み取れる。「多文化・異文化に関する知識の理解」は、「身に付いていた・やや身に付いていた」も、「かなり向上した・向上した」もともに少ないが直線より上に位置しているので、少しながら、大学での教育に効果が見られると考えてよいだろう。グラフの原点寄りで、直線より下に位置する項目は、

教育効果が十分でなかったと考えられ、たとえば、「チームワーク・リーダーシップ」は大学入学前に自分なりに「身に付いていた」としているものの、大学での学修のなかでは「向上した」と感じていないようである。教員向け調査では、演習や実験・実習の授業を通して意識しているものの、思ったほど効果が出ていないとも考えられる。

学部別(図4)でみると差異がある。家政学部では、ほとんどの項目において、等直線の下側にあり、大学での学修を通して、学生自身が向上しているとは感じていない項目が多く見られる。「コミュニケーションスキル」や「自己管理能力」が向上したとした学生が相対的に多いものの、管理栄養士などの職能教育を主に掲げる家政学部は、専門知識や専門技術修得へ力点が入り、「学士力」を高める教育に、やや手薄になっているように感じられる。文学部は、おそらく学部の教育目的から、ジェネリックな「学士力」を高める素地があると考えられ、多くの項目で「向上した」と回答している。短期大学部は、家政学部と似た傾向があり「コミュニケーション・スキル」や「自己管理能力」、が向上したと回答した学生が相対的に多い。

大学での学修において「学士力」の各項目の向上度を平均値で表し、1週間の学習時間や図書館利用との関係(図5)を見ると相関はほとんどない。図書館利用度や、学習時間の長さは必ずしも学士力の向上につながっているとは言えない。

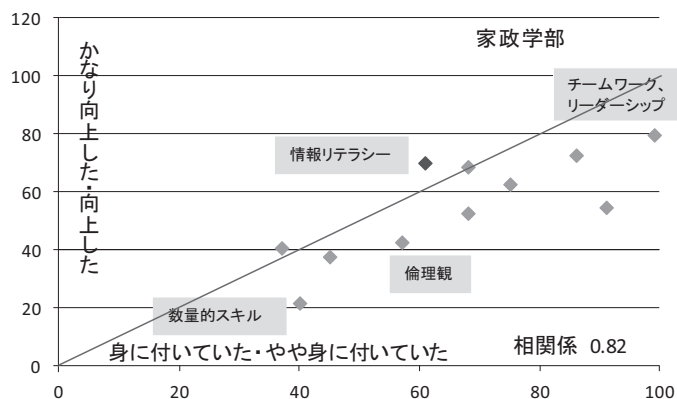
次に、学部・学科・専攻別での結果考察を示す。

2.2.1 家政学部

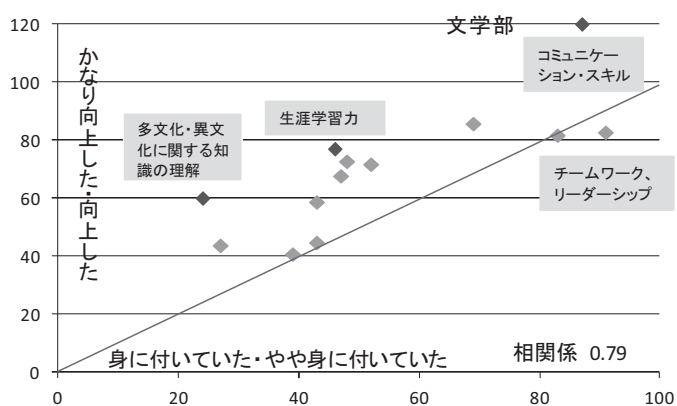
家政学部全体でみると、「入学後の向上が大きいもの」として、1位がコミュニケーションスキル、2位が「問題解決力」、3位が「自己管理能力」となっており(表3)、食物栄養学科では3位に「生涯学習力」が入ってきている。これらの向上が大きいのは、将来、管理栄養士として仕事に就くことの意識を持っている食物栄養学科のように、それぞれの学科の特色を色濃く反映しており、予

表2 「学士力」と「学習時間」「図書館利用」

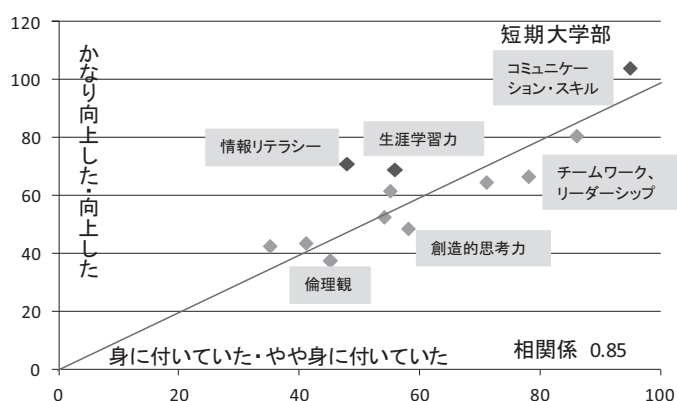
	全686人
入学前にある程度「学士力」が身に付いていて、入学後の向上が大きく、学習時間も長く、図書館利用も多い学生	1人
入学前にある程度「学士力」が身に付いていて、入学後の向上が大きく、学習時間も長い、図書館利用は少ない学生	12人
入学前にある程度「学士力」が身に付いていて、入学後の向上が大きく、図書館利用も多いが、学習時間は短い学生	6人
入学前にある程度「学士力」が身に付いていて、入学後の向上が大きい、図書館利用も少なく、学習時間も短い学生	21人
入学前にあまり「学士力」が身に付いておらず、入学後の向上が小さく、図書館利用も少なく、学習時間も短い学生	283人
入学前にあまり「学士力」が身に付いておらず、入学後の向上が小さく、図書館利用も少ないが、学習時間は長い学生	70人
入学前にあまり「学士力」が身に付いておらず、入学後の向上が小さいが、図書館利用も多く、学習時間も長い学生	29人



家政学部	横軸(人)	縦軸(人)
多文化・異文化に関する知識の理解	37	41
人類の文化、社会と自然に関する知識の理解	45	38
コミュニケーション・スキル	107	96
数量的スキル	40	22
情報リテラシー	61	70
論理的思考力	57	43
問題解決力	86	73
自己管理能力	99	80
チームワーク、リーダーシップ	91	55
倫理観	63	31
市民としての社会的責任	75	63
生涯学習力	68	69
(学修経験に基づく) 創造的思考力	68	53



文学部	横軸(人)	縦軸(人)
多文化・異文化に関する知識の理解	24	60
人類の文化、社会と自然に関する知識の理解	27	44
コミュニケーション・スキル	87	120
数量的スキル	39	41
情報リテラシー	47	68
論理的思考力	43	59
問題解決力	69	86
自己管理能力	83	82
チームワーク、リーダーシップ	91	83
倫理観	43	45
市民としての社会的責任	48	73
生涯学習力	46	77
(学修経験に基づく) 創造的思考力	52	72



短期大学部	横軸(人)	縦軸(人)
多文化・異文化に関する知識の理解	35	43
人類の文化、社会と自然に関する知識の理解	41	44
コミュニケーション・スキル	95	104
数量的スキル	45	38
情報リテラシー	48	71
論理的思考力	54	53
問題解決力	71	65
自己管理能力	86	81
チームワーク、リーダーシップ	78	67
倫理観	45	38
市民としての社会的責任	55	62
生涯学習力	56	69
(学修経験に基づく) 創造的思考力	58	49

図4 学士力の各項目について、入学前に「身が付いていた」と大学での授業を通して「向上した」との関係(学部別)

想に違わない結果といえる。逆に「数量的スキル」や「倫理観」を向上していると感じていない。「倫理観」が低いのは、おそらく、この意味がよく理解できておらず、向上したかどうか分からなかったと思われる。食物栄養学科の場合、実際には、臨地実習など学外実習を含む様々な実習、実験、演習が、カリキュラムの系統的に構成されており、「倫理観」は、しっかり履修していれば身に付いているはずである。「数量的スキル」についていえば、食物栄養学科は「管理栄養士養成課程」でもあり、准理科系の位置づけであるにも関わらず、入学前の段階でもあまり身に付いておらず、入学後もあまり向上して

いないことは、やや残念である。基礎統計処理や情報処理の履修者が少ないことから妥当な回答とは言えるものの、やはり、入学段階での履修指導が重要になってくる。また、家政経済学科は、学科の特質上、「情報リテラシー」の向上が大きいものの、「数量的スキル」は経済系や情報系の授業が多いにもかかわらず、あまり向上していない。これらの科目の授業内容に関し検討していく必要があると考える。3学科とも、建学の精神、学部・学科の教育理念に沿い、実学的なカリキュラム体系となっているので、おおむね妥当な回答といえる。将来目指す進路において「学士力」のうち必要と考える能力に、

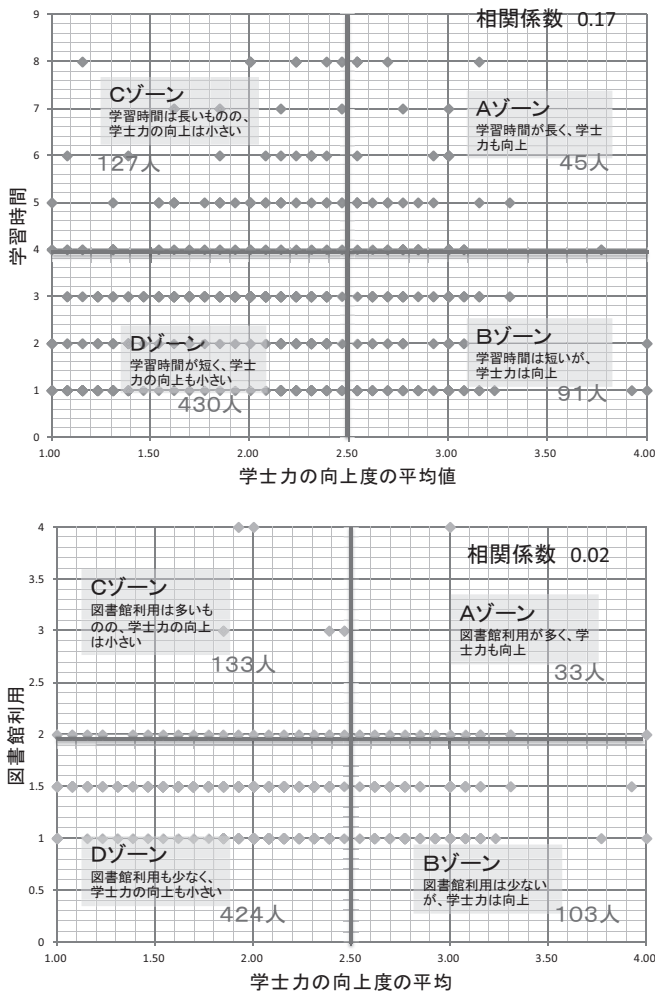


図5 大学での「学士力の向上」と「学習時間」との関係（上）、図書館利用との関係（下）

学士力の向上：4 かなり向上した、3 向上した、2 少し向上した、1 変化していない、とした平均値
 1 週間の授業以外の学習時間：1 ほとんどしない、2 30分程度、3 1～2時間、4 3～4時間、5 5～6時間、6 7～8時間、7 9～10時間、8 10時間以上
 図書館利用：1 まったくしなかった、1.5 テスト・レポート課題時期のみ、2 週に1日～3日、3 週に4日～5日、4 ほぼ毎日（「テスト・レポートのみ」については、利用が少ないと見なして「まったくしなかった」の次のランクに位置づけ）

コミュニケーションスキルやチームワーク、リーダーシップ、問題解決力、自己管理能力としていることは、学生がそれぞれの学科の教育目的を比較的良好に理解している現れであろう（表4）。その能力を向上させる科目群（表5）も妥当な回答といえる。

2.2.2 文学部

入学後の向上が大きい項目について、児童教育学専攻と幼児保育学専攻で入学後の2位と3位が異なるのは留意されている授業の違いにあると考えられる。児童教育学専攻では何かを調べプレゼンを行うグループワークを行う授業が多くある。それは発表のための準備として情

表3 「学士力」において「入学後の向上が大きい項目と大きくない項目、学部・学科別

家政学部		
	入学後の向上が大きいもの	入学後の向上が大きいもの
1	コミュニケーション・スキル	数量的スキル
2	問題解決力	倫理観
3	自己管理能力	多文化・異文化に関する知識の理解
食物栄養学科		
1	コミュニケーション・スキル	数量的スキル
2	問題解決力	倫理観
3	生涯学習力	多文化・異文化に関する知識の理解
生活環境学科		
1	問題解決力	数量的スキル
2	コミュニケーション・スキル	倫理観
3	(学修経験に基づく) 創造的思考力	チームワーク、リーダーシップ
家政経済学科		
1	コミュニケーション・スキル	数量的スキル
2	情報リテラシー	倫理観
3	自己管理能力	(学修経験に基づく) 創造的思考力
文学部		
	入学後の向上が大きいもの	入学後の向上が大きいもの
1	コミュニケーション・スキル	倫理観
2	問題解決力	数量的スキル
3	自己管理能力	人類の文化、社会と自然に関する知識の理解
児童教育学科・児童教育		
1	コミュニケーション・スキル	倫理観
2	情報リテラシー	数量的スキル
3	問題解決力	人類の文化、社会と自然に関する知識の理解
児童教育学科・幼児保育		
1	コミュニケーション・スキル	倫理観
2	問題解決力	数量的スキル
3	自己管理能力	人類の文化、社会と自然に関する知識の理解
国際英語学科		
1	コミュニケーション・スキル	数量的スキル
2	多文化・異文化に関する知識の理解	倫理観
3	人類の文化、社会と自然に関する知識	情報リテラシー
短期大学部		
	入学後の向上が大きいもの	入学後の向上が大きいもの
1	コミュニケーション・スキル	数量的スキル
2	問題解決力	倫理観
3	自己管理能力	多文化・異文化に関する知識の理解
生活学科		
1	コミュニケーション・スキル	数量的スキル
2	問題解決力	倫理観
3	自己管理能力	多文化・異文化に関する知識の理解
保育学科		
1	コミュニケーション・スキル	数量的スキル
2	自己管理能力	多文化・異文化に関する知識の理解
3	チームワーク、リーダーシップ	人類の文化、社会と自然に関する知識の理解

報を集め、課題に対する答えを導こうとするスタイルなので、2位に情報リテラシー、3位に問題解決力となったと考えられる（表3）。幼児保育学専攻でもグループワークはあるが、授業内で完結するケースが多いと思われる。そのため情報リテラシーにあまり向上を感じられず、自己管理能力が3位に上がったと考えられる。倫理観に向上が見られないのは、その言葉に対して学生が把握しきれていないためのように思われる。実際には、実習等で「教育者・保育者」としての倫理は育まれているはずである。「社会人」としての倫理と多くの学生が捉えてしまったのではないかと考えられる。「数量的スキ

表4 将来めざす進路において「学士力」のうち必要と考える能力の優先順位

	1位	2位	3位
家政学部	コミュニケーション・スキル	チームワーク、リーダーシップ	問題解決力
食物栄養学科	コミュニケーション・スキル	チームワーク、リーダーシップ	自己管理能力
生活環境学科	コミュニケーション・スキル	チームワーク、リーダーシップ	チームワーク、リーダーシップ
家政経済学科	コミュニケーション・スキル	チームワーク、リーダーシップ	問題解決力
文学部	コミュニケーション・スキル	チームワーク、リーダーシップ	チームワーク、リーダーシップ
児童教育学科・児教	コミュニケーション・スキル	チームワーク、リーダーシップ	専門的な知識・技術(スキル)
児童教育学科・幼保	コミュニケーション・スキル	専門的な知識・技術(スキル)	チームワーク、リーダーシップ
国際英語学科	コミュニケーション・スキル	多文化・異文化に関する知識の理解	自己管理能力
短期大学部	コミュニケーション・スキル	チームワーク、リーダーシップ	チームワーク、リーダーシップ
保育学科	コミュニケーション・スキル	チームワーク、リーダーシップ	専門的な知識・技術(スキル)
生活学科	コミュニケーション・スキル	自己管理能力	チームワーク、リーダーシップ
回答が少ないもの			
家政学部	人類の文化、社会と自然に関する知識の理解、数量的スキル、倫理観		
文学部	数量的スキル、論理的思考力、倫理観		
短期大学部	倫理観、数量的スキル、問題解決力		

表5 その能力を向上させるために役立つと考える科目群の順位

	1位	2位	3位
家政学部	専門科目(実習)	専門科目(演習)	専門科目(講義)
食物栄養学科	専門科目(実習)	専門科目(実習)	専門科目(講義)
生活環境学科	全学共通科目	専門科目(演習)	専門科目(講義)
家政経済学科	専門科目(実習)	専門科目(演習)	専門科目(講義)
文学部	専門科目(実習)	専門科目(演習)	専門科目(講義)
児童教育学科・児教	専門科目(実習)	専門科目(演習)	専門科目(講義)
児童教育学科・幼保	専門科目(実習)	専門科目(演習)	専門科目(講義)
国際英語学科	専門科目(演習)	専門科目(講義)	全学共通科目
短期大学部	専門科目(実習)	専門科目(演習)	専門科目(講義)
保育学科	専門科目(実習)	専門科目(演習)	専門科目(講義)
生活学科	専門科目(実習)	専門科目(演習)	専門科目(講義)

る」については、その意味を数学に限定させて捉えてアンケートに答えているように思われる。両専攻ともに数学の授業はあるが、数学が苦手という声をよく聞くので、そのような苦手意識ゆえの結果ではないかと考えられる。「人類の文化、社会と自然に関する知識の理解」の向上が大きくないのは、学生がその語句に対するイメージを明確にできていないことも関連しているように思われる。特に児童教育学専攻では教科教育法などを通して、「人類の文化、社会と自然に関する知識」を獲得しているはずである(むしろ、実習までに獲得しておかなければならない)。共通科目の講義に限定してアンケートに答えているのではないかと考えられる。教職・保育職をめざす学科という観点から、アンケートで示された結果は妥当なものと思える。児童教育学専攻と比べて、幼児保育学専攻の学生が役に立った科目で「専門科目(実習)」を選んでいるのは、児童教育学専攻よりも実習が多いということに由来していると考えられる。役に立った科目で「専門科目(演習)」「専門科目(実習)」が両

専攻で多いのは、実践(=実習)への関心が高いためであろう。

図書館利用を「ほとんどしなかった」の割合と、「多文化・異文化に関する知識の理解」と「人類の文化、社会と自然に関する知識」の向上に「変化していない」と答えた割合に相関関係があるのかもしれない。意見を見る限り、場所があれば学士力の向上のために自学自習するということが伺える。学生の勉学に資する環境を整備することは、自学自習を促すにあたって意義あることといえるかもしれない。「個」を大切にする授業を求める意見がある。実習では一人ですべてを行わないといけないため、授業でグループワークだけでなく、個人での発表の機会を求めるのは当然といえよう。

国際英語学科では、入学時にすでに身につけていた力のうち「自己管理能力」と「チームワーク・リーダーシップ」が平均を上回っている。今回回答をした3年生(2013年度)が国際英語の他の学年に比べると、個性は強いのに群れることを厭わず団結力がある傾向が目立つが、この特色はこれら2つの力のせいかもしれない。「入学後の向上が大きいもの」は1位「コミュニケーションスキル」、2位「多文化・異文化に関する知識の理解」、3位が「人類の文化・社会と自然に関する知識の理解」であった。これらの力(特に上位2つ)は国際英語学科の教育目標「母語を基盤とした思考力とグローバルな視点を身につけ、世界に通用する英語コミュニケーション能力を有する専門職能人の育成」に合致するものである。このような能力が身についたと学生が自覚しているということは、学科カリキュラムが適正かつ有用で、教育目標が十分達成されていることを示していると思われる。児童教育学科で「入学後の向上が大きくないもの」にランクしている「人類の文化・社会と自然に関する知識の理解」が、国際英語では「向上の大きかった」3位に入っているのは、自文化および異文化理解につながる「一般教養」への関心の高さを表すもので、これも学科の特徴であろう。上位3位には入らなかったが「論理的思考」「問題解決力」「自己管理能力」の伸びも自覚されている。「自己管理能力」については、元々身につけていると認識している学生が多いが、自分に適した学習法を取り入れる「自律学習」を学科の方針として1年次より促している成果もあると考えられる。「問題解決力」「自己管理能力」は「かなり向上した」「向上した」数だけでみると、「人類の文化・社会と自然に関する知識の理解」を上回る。向上があまりみられなかったのは「数量的スキル」「倫理観」「情報リテラシー」である。「数量的スキル」は関連授業が

学科にないため予測どおりの結果である。「倫理観」「情報リテラシー」に関しては、学生は授業とはあまり結びつけて考えておらず、このような順位になったのではないかと思われる。どちらも今後社会人となるにあたり学生のうちに身につけておくべき力であるので、授業のなかでどう反映させていくか考える必要がある。

将来の進路に必要な能力で「コミュニケーションスキル」が突出しているのは学科の特色として当然の結果である。「チームワークやリーダーシップ」に比べて「自己管理能力」を重視する回答が多いのは、語学力向上には個々の努力が大きく影響することを意識しているためであろう。役立つ授業区分については「専門科目(演習)」に次いで「全学共通科目」を1位にあげた人が多かったのは、「全学共通科目」に外国語科目が含まれているためかもしれない。外国語関連科目に関しては、「全学共通科目」と「専門科目」の違いをあまり理解していない回答者もいるように思う。

2.2.3 短期大学部

生活学科でみると、「コミュニケーションスキル」の向上が最も多くみられるが、もともとある程度身に付いており、それがますます向上したようである(表3)。今の学生は、コミュニケーション能力が落ちていると言われているが、「少し向上した」も含めると、90%以上となり、よい傾向にあると考えられる。また、「自己管理能力」「情報リテラシー」「問題解決力」「生涯学習力」が向上したと回答している。専攻ごとでは、生活情報専攻では、情報関係の科目が多いため、「情報リテラシー」の向上が大きく、食生活専攻では、調理実習などのグループで行う実習が多いため、「自己管理能力」や「チームワーク、リーダーシップ」が向上している。生活創造デザイン専攻では、「自己管理能力」「(学習経験に基づく)創造的思考力」が向上している。逆に、「数量的スキル」と「倫理観」についてはもともとあまり身につけていなかったにも関わらず、短大2年間では向上もしていないようである。これは、生活学科だけでなく保育学科も含む短大全体に言えることである。

「コミュニケーションスキル」が向上した学生が多く、次いで、「チームワーク・リーダーシップ」「自己管理能力」と続く。役立つ科目群として、実習を1位に上げている学生が多く、次いで演習である。生活学科では、実習や演習を多く取り入れており、それらが役に立つと学生も実感した結果であると考えられる。

図書館の利用についてみると、読書推進の取り組みが短大で行われていたにもかかわらず「全くしなかった」

が半数以上を占めている。一部の学生の取り組みに留まっているようである。家政学部の家政経済学科と傾向が似ている。2年間しかない短期大学部で、社会人として必要な力をつけるためには、実践が重要と考えられているようである。

保育学科では、本来、入学時に身につけていないのなら、現在で向上する率が高くなる筈であるが、全体的にみて、両者が比例関係になっているので、学生のアンケート調査内容についての理解度が低いのではないかと、もしくは自己評価ができていないのではないかと推測される。倫理観、数量的スキルが低いのが、学生にとって、倫理観という言葉のイメージが湧いていないのではないかと考えられる。問題解決力が伸びなやんでいる(生活学科と比較)要因として、校外実習等で自分の問題解決力(子どもたちへの叱咤の対応力等現実的な壁)の低さを感じているからではないかと判断できる。校外実習後の反省(振り返り)で課題を見つけるため、校外実習での達成感が低いのではないかと推測される。(文学部児童教育学科幼児保育学専攻と同じ傾向がある)また、自己管理能力が伸びなやんでいる(生活学科と比較)要因として、保育学科のカリキュラム(2年間で保育士資格・幼稚園教諭免許取得)がすし詰め状態のため、学生にとっては各教員から学習をやらされている感を持っていると思われる。自発的な学習が行われていないのにも関わらず、生涯学習力が意外と高いのは疑問を感じる。

将来めざす進路に対し、どのような能力が必要だと思うかに関して、コミュニケーションスキル(1位)が高いのは当然であるが、チームワーク・リーダーシップ(2位)、専門的な知識・スキル(3位)が高いのは、校外実習や各種授業(グループ学習が多い)で現実的に求められるものと推測される。保育学科にとって、子どもを扱うため倫理観は重要であるが、その認識度は低いと思われる。

3. おわりに

学生向け調査では、「学士力」に関する各項目の表現が、漠然としていて意味がわかりにくい、あるいは、どのような能力を指しているのか理解できないため、しっかり身に付いているにもかかわらず、質問に沿った回答が引き出せなかった点があった。質問に解説などを加えることにより、ある程度は解決できたとは思ものの、そもそも、共通科目、専門科目等を問わず、教員が担当する授業のなかで、意識している項目は、シラバスに明記しておく必要があったと思われる。学部・学科ごと、その

教育目的の違いにより、「学士力」のなかで教員が意識している項目は異なるものの、教員が意識しているにもかかわらず、学生が「向上した」と感じていないケースもあることから、やはり、シラバスへの明記は必要である。さらには、これら「学士力」の各項目について、身に付いた、向上したなど、学習評価指標の明確化も重要である。本調査結果を、今後の学士課程教育の推進のため、教育課程の改善、シラバスの明確化、学修成果の可視化など、山積する課題の解決に役立てていくことができれば幸いである。

参考文献

- 1) 文部科学省、OECDにおける「キー・コンピテンシー」について、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/05111603/004.htm
- 2) 松下佳代、〈新しい能力〉による教育の変容— DeSeCo キー・コンピテンシーと PISA リテラシーの検討—、日本労働研究雑誌、pp. 39-49、(2011)
- 3) OECD (2004) Learning for tomorrow's world: First results from PISA. Paris: OECD. (2003)
- 4) 中央教育審議会、学士課程教育の構築に向けて (答申)、(2008)
- 5) 経済産業省、社会人基礎力に関する研究会—「中間取りまとめ」—、(2006)
- 6) 文部科学省、学校・家庭・地域が力をあわせ、社会全体で、子どもたちの「生きる力」をはぐくむために、(2010)
- 7) 文部科学省、各専攻分野を通じて培う「学士力」—学士課程共通の「学習成果」に関する参考指針—、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu10/siryo/attach/1335215.htm、(2008)
- 8) 学校情報サイト・ナレッジステーション、都道府県別学校数、<http://data.gakkou.net/daigaku/gakkousu01/> (2013)

資料

OECD キー・コンピテンシー
 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力
 ●言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力
 ●知識や情報を相互作用的に用いる能力
 ●技術を相互作用的に用いる能力
 〈多様な社会グループにおける人間関係形成能力〉
 ●他人とよい関係を作る能力
 ●協力する。チームで働く能力
 ●争いを処理し、解決する能力
 〈自律的に行動する能力〉
 ●大きな展望の中で活動する能力
 ●人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する能力
 ●自らの権利、利害、限界やニーズを表明する能力

社会人基礎力 (3能力12要素)
 〈前に踏み出す力〉
 ●主体性 ●働きかけ力 ●実行力
 〈考え抜く力〉
 ●課題発見力 ●計画力 ●創造力
 〈チームで働く力〉
 ●発信力 ●傾聴力 ●柔軟性
 ●状況把握力 ●規律性
 ●ストレスコントロール力

学士力 (4分野13項目)
 〈知識・理解〉
 ●多文化・異文化に関する知識の理解
 ●人類の文化、社会と自然に関する知識の理解
 〈汎用的技能〉
 ●コミュニケーションスキル ●数量的スキル
 ●情報リテラシー ●論理的思考力
 ●問題解決力
 〈態度・志向性〉
 ●自己管理能力 ●チームワーク、リーダーシップ
 ●倫理観 ●市民としての社会的責任
 ●生涯学習力
 〈統合的な学習経験と創造的思考力〉
 ●獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力

(資料)

「学士力」育成のための授業実践に関する調査 【総研】大学授業法6

各専攻分野を通じて培う学士力

— 学士課程共通の学習成果に関する参考指針 —

1. 知識・理解

専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する。

- (1) 多文化・異文化に関する知識の理解
- (2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解

2. 汎用的技能

知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能

- (1) コミュニケーション・スキル
日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる。
- (2) 数量的スキル
自然や社会的現象について、シンボルを活用して分析し、理解し、表現することができる。
- (3) 情報リテラシー
情報通信技術 (ICT) を用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに則って効果的に活用することができる。
- (4) 論理的思考力
情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる。
- (5) 問題解決力
問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる。

3. 態度・志向性

- (1) 自己管理能力
自らを律して行動できる。
- (2) チームワーク、リーダーシップ
他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる。
- (3) 倫理観
自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる。
- (4) 市民としての社会的責任
社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる。
- (5) 生涯学習力
卒業後も自律・自立して学習できる。

4. 統合的な学習経験と創造的思考力

これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力

学士課程で育成する 21 世紀型市民の内容(日本の大学が授与する学士が保証する能力(学士力)の内容)に関する参考指針より (文部科学省：
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/08103112/003/003.htm).

2. あなたの授業のなかで、教員が講義する形のほか、学生参加型の学習などのアクティブラーニングの手法を取り入れていますか。取り入れている場合は、半期 16 回のうち、どれくらいの割合か、どのような内容か、具体的な授業形態を科目名ごとにお答えください。

① 科目名：例「マルチメディア演習」、全 15 回のうち後半 8 回程度、グループで課題作品を決め、ひとつのマルチメディア作品を仕上げる過程において、PBL (課題解決型)を導入している

② 科目名：

③ 科目名：

④ 科目名：

⑤ 科目名：

3. 学生主体の授業についての考えをお聞かせください。

(後述の用語を参考にしてください。)

PBL (問題解決型)

PBL (課題解決型)

その他の形式 (具体的に)

4. その他、教養教育、専門教育を通しての「学士力」養成の必要性についてのお考えをお聞かせください。

趣旨

すでにご承知の通り、大学進学率の上昇にともない、多くの大学が、基礎学力、モチベーションなどの多様な学生を受け入れている。こうした状況を見ると、本学も例外ではありません。昔ながらの講義一辺倒の授業だけでは、十分な知識や技能を身につけられない学生が増加し、大学教育の質の保証ができにくくなってきています。先の中央教育審議会の答申：学士課程教育の構築に向けてのなかで、シラバスの明確化や、単位認定の厳格化などのさまざまな取り組み、さらには、授業改善を主軸とした FD の推進が求められています。本学においても、現状をお伺いし整理したうえで、みなさまの授業改善の一助とさせていただきます、以下の質問にお答えいただきたく思います。

質問

1. あなたの授業のなかで、中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」に示された学士力 (参考指針) を踏まえた授業をどの程度、実施されていますか。実施されている場合は、半期 16 回のうち、どれくらいの割合か、また、前述の「参考指針」のなかで、特に、どの項目に焦点を当てているかを含め、具体的な授業形態を科目名ごとにお答えください。

① 科目名：例「教育の方法と技術」(教職課程)、全 15 回のうち 10 回程度、グループディスカッションを中心とした、教育の方法と技術に関わるテーマごとのワークショップ型、指針のなかでは、2・(4) 論理的思考力、2・(5) 問題解決力、3・(1) 自己管理能力、3・(2) チームワーク、リーダーシップ の育成を主にねらっている。

② 科目名：

③ 科目名：

④ 科目名：

⑤ 科目名：

<用語>

PBL (Problem Based Learning) 問題解決型学習

医学・歯学・看護学・環境科学・法律実習・工学などのように実践の場での問題解決などが職業的スキルとして重要視され、実践されている学習手法。

例) 臨床医学など、ある症状を訴える患者を想定し、病名の特定、治療法の選択など、問題をグループで解決していく学習 (三重大学など)

PBL (Project-Based Learning) 課題解決型学習

具体的な学習課題を立てて少人数グループでプロジェクトを完遂させる形の学習手法。

例) ある織物工房での商品開発や宣伝などにに関わり、知名度を高めるというプロジェクトを、企業と協働しながら、グループで洞察、観察、対話、交渉などの手法を用いて完遂させていく学習 (同志社大学など)

アクティブラーニング

「能動的な学習」のことで、授業者が一方的に学生に知識伝達をする講義スタイルではなく、課題研究や問題解決学習などのグループ学習などを通して、ディスカッション、プレゼンテーションなど、学生の能動的な学習を取り込んだ授業形態 (京都大学高等教育研究開発推進センター) 幅広い概念をもっている学習形態で、知識を使える人材を養成することが求められているいま、多くの大学で取り入れられている。

効果的な授業に対するアンケート調査

家政学部・文学部・短期大学部 学科 専攻・コース 年

今後の教育に活かすため、本学では総合科学研究所の機関研究「大学授業法 6—『士力』育成のための教育方針の検討」を進めています。学生皆様の一般教育のニーズに関する調査を実施しますので、ご協力お願いします（調査結果は目的以外に使用することはありません）。

1. あなたは、次の能力が入学時にどの程度身につけており、また今まで学生生活を体験されて、その能力がどのように身についたと思いますか、それぞれ、あてはまる番号に○を付けてください。

	入学時				現在（入学時と比べて）			
	身についていない	あまり身につけていない	やや身につけていた	身につけていた	変化していない	少し向上した	向上した	かなり向上した
1. 多文化・異文化に関する知識の理解	1	2	3	4	5	6	7	8
2. 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解	1	2	3	4	5	6	7	8
3. コミュニケーション・スキル	1	2	3	4	5	6	7	8
4. 数量的スキル *	1	2	3	4	5	6	7	8
5. 情報リテラシー **	1	2	3	4	5	6	7	8
6. 論理的思考力	1	2	3	4	5	6	7	8
7. 問題解決力	1	2	3	4	5	6	7	8
8. 自己管理能力	1	2	3	4	5	6	7	8
9. チームワーク、リーダーシップ	1	2	3	4	5	6	7	8
10. 倫理観	1	2	3	4	5	6	7	8
11. 市民としての社会的責任 ***	1	2	3	4	5	6	7	8
12. 生涯学習力 ****	1	2	3	4	5	6	7	8
13. (学修経験に基づく)創造的思考力	1	2	3	4	5	6	7	8

補足説明 * 自然や社会現象について、シンボルを活用して分析し、理解し、表現すること
 ** 情報通信技術を用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに則って効果的に活用すること
 *** 社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できること
 **** 卒業後も自律・自立して学習できること

2. あなたが将来めざす進路には、どのような能力が必要だと思いますか。もっとも必要だと考える能力をA群より上位8つを選んで、番号を書いてください。また、その上位8つの能力を向上させるために、B群の授業科目区分のうち、どの授業科目群が一番役に立ったと思いますか、それぞれ番号で答えてください。

< A群 >

- | | |
|----------------------|-------------------------|
| 1. 多文化・異文化に関する知識の理解 | 2. 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解 |
| 3. コミュニケーション・スキル | 4. 数量的スキル |
| 5. 情報リテラシー | 6. 論理的思考力 |
| 7. 問題解決力 | 8. 自己管理能力 |
| 9. チームワーク、リーダーシップ | 10. 倫理観 |
| 11. 市民としての社会的責任 | 12. 生涯学習力 |
| 13. (学修経験に基づく)創造的思考力 | 14. 専門的な知識・技術(スキル) |

< B群 >

- a. 全学共通科目
 b. 学部共通科目(短大はなし)
 c. 専門科目(講義)
 d. 専門科目(演習)
 e. 専門科目(実習)

	必要な能力(A群)	役に立った授業科目(B群)
1位		
2位		
3位		

3. 授業の予習・復習、課題作成等(試験勉強は含まない)について、一週間(入学～卒業学年)に平均すると、どのくらいの時間を費やしましたか。

1. ほとんどしない 2. 30分程度 3. 1～2時間 4. 3～4時間 5. 5～6時間
 6. 7～8時間 7. 9～10時間 8. 10時間以上

4. あなたが予習を行った理由は主に何ですか。

1. 分からないところのチェックのため 2. 授業を理解する事前学習のため
 3. 前もって指示された課題があるため 4. 小テスト対策のため
 5. その他 ()

5. あなたが復習を行った理由は主に何ですか。

1. 授業の理解の定着のため 2. 宿題・課題等が課せられたため
 3. 小テスト等の対策のため 4. 授業内に行っていたことが終了しなかったため
 5. その他 ()

6. あなたは、質問2のA群の能力を向上させるために、図書館をどの程度利用されていますか。

- あてはまる番号に○を付けてください。
 1. まったくしなかった 2. 週に1日～3日 3. 週に4日～5日 4. ほぼ毎日
 5. テスト・レポート課題の時期のみ

7. あなたは、質問2のA群の能力をさらに向上させるために、どのような科目や授業方法、また学習環境があった方がよいと思いますか。自由に意見を書いてください。

アンケート調査の協力、ありがとうございました

第3章 「学士力」育成のための実践事例報告

第1節 文学部国際言語表現学科・国際言語学科・国際英語学科のボランティア活動とインターンシップ

1. カリキュラムに組み込まれたボランティア活動とインターンシップ

平成16年度から平成22年度まで存続した国際言語表現学科はその前身が「日本文学科」および「英語英米文化学科」という事情もあり、「国際英語コース」「表現創造コース」「日本語コース」という3つの履修コースを設置していた。単位修得のうえで特にコースの縛りはなく、学生は原則どの科目も自由に履修することができたが、それぞれのコースの違いは大きく（特に国際英語コースと日本語コース）、学科としての共通の必修コア科目は「表現文化論」（1年次前期）「コミュニケーション論」（1年次後期）、「日本語表現法1・2」（3年次前期および後期）の他には「基礎ゼミ1・2」（1年次前期および後期）と「卒業研究ゼミ1」（3年次通年）のみであった。

アクティブラーニングにつながるような、学生の能動性、主体性、自主性が特に重視される科目は「表現創造コース」の授業に多かったように思う。「パフォーマンスWS（ワークショップ）1・2」（3年次後期および4年次前期）、「舞台制作」（4年次前期）、「表現創作法」（2年次前期）、「表現創作研究」（2年次後期）、「表現創作演習」（3年次前期）などが相当する。これらの科目は学士力養成を意識して設定されたものではないが、第1章で紹介された「学士課程教育の構築に向けて」の答申がいうところの「知識・理解」「汎用的技術」「態度・志向性」「総合的な学習経験と創造的思考力」の育成をかなり網羅した内容であったと思われる。残念ながらその効果を十分に検証できるだけの資料は残されていない。

国際言語表現学科は平成20年度から英語のカリキュラムを強化した「国際言語学科」（平成23年度で終了）に変わり、表現創造コースは廃止された。さらに翌年の平成21年度には完全に英語を専門とする「国際英語学科」に改組された。しかしながら国際英語学科は平成25年度から募集停止となり、平成27年度をもって終了する。

「はじめに」で述べられているように、学士力は単に教室でおこなう座学中心の授業だけでは育成しにくい面があり、ボランティア活動やインターンシップとの連動によってよりよい効果が発揮されることが期待される。

国際言語表現学科には3コース共通で「社会との関わりや資格取得に必要な力を実践的に鍛え、卒業後の進路を見据えた人生設計に役立つ科目群」（キャリアデザインに関する科目群）があり、その中に、「社会体験1（ボランティア）」（1単位）と「社会体験2（インターンシップ）」（2単位）という実習科目が設置されていた。「社会体験1（ボランティア）」は国際言語表現学科の改組によって消滅したが、「社会体験2（インターンシップ）」は「国際言語学科」と「国際英語学科」に「インターンシップ」（実習1単位）の名称で引き継がれた。「自分の将来を展望しながら職業意識を育てる科目群」に属するキャリア関連科目である。本節では「社会体験1（ボランティア）」と「社会体験2（インターンシップ）」「インターンシップ」の実践例を、学士力育成という点をふまえながら報告する。

2. 国際言語表現学科の「社会体験1（ボランティア）」

平成21年度のシラバスには「社会体験1（ボランティア）」の目的は、「ボランティア活動を通して、人間関係のあり方を学ぶとともに、社会貢献の意義について理解を深めることとする」と記されている。学士力との関連でいえば「チームワーク・リーダーシップ」と「社会の一員としての責任感」を養うことが授業の目的とされている。また学習上の留意事項には「受け身の姿勢ではなく主体的に問題意識を持って取り組むこと」との記載があり、ボランティアを通して体得すべき資質の一つに自立性や主体性があることも示される。

授業の運用、単位認定の流れは以下のとおりである。履修はどの学年でも可能である。

（1）学生によるボランティア活動の決定

ボランティアには、学科が提供する学内の活動と、自分で探す学外での活動がある。学科が提供する活動は、SAC（語学学習室）の管理運営のサポート、オープンキャンパスやその他の学科行事（異文化交流イベントなど）の企画運営であった。学外の活動には特に制限を設けてはいなかったが、結果的には幼稚園、キャンプなどの野外活動、NPO法人での活動が主であった。実施時間は45時間を目安とした。

（2）「ボランティア関連科目に関する申請書」を学生支援オフィスに提出

学外の活動の場合はその内容の妥当性について担当教員が確認し指導をした後、学生が申請書を提出する。書式は文学部共通のものを使用した。

(3) 「ボランティア日誌」を学生支援オフィスに提出

活動終了後、学生はボランティア日誌を完了させる。ボランティア先が記入する「ボランティア参加証明書」を日誌と共に提出する。

評価は事前事後の指導、実際の活動状況、ボランティア日誌に基づき総合的におこなう。

このように「社会体験1（ボランティア）」の手続きの手順は大枠では定められていたが、詳細な運用方法、指導方法については、現実には学科内で明確な取り決めがなされず十分な実質化ができないまま終了してしまった感がある。ボランティア活動をして規定の時間数に満たなかったり、手続きをわずらわしく感じて申請をしなかった学生もあり、実際に「社会体験1（ボランティア）」の単位認定を受けたのは10数名に過ぎなかった。しかし単位の有無に関係なく、学内のSAC運営やオープンキャンパス等の企画に学生が関わるボランティアでは、問題解決力、自己管理能力・チームワークやリーダーシップ、自立性を養う機会が得られ、学外のボランティアではさらに社会の一員としての責任感を持つことができたという学生の実感があり、一定の成果をあげたとみなすことができるだろう。幼稚園でのボランティアをきっかけに、4年次後期にオーストラリアでオペア留学(ホームステイ先の子どもの世話をするプログラム)をした学生もいた。

3. 学科主催の「インターンシップ」

国際言語表現学科の「社会体験2（インターンシップ）」は、単位数（2単位から1単位へ）と科目名（「インターンシップ」）が変更したものの2度の改組を経てもカリキュラムの中に残された。平成24年度の国際英語学科の「インターンシップ」のシラバスには以下の記述がある。

・授業の目的と概要：[講義題目：就業体験を通じた社会体験] 本科目は、企業等における就業体験を通して、人間関係のあり方を学ぶとともに、実際の社会で働くことの意義について理解を深め、就業意識を醸成することを目的とする。

・授業の到達目標：実際の社会で働くことによって、勤労の意義について理解を深め、就業意識を高めることができる。

・学習上の留意事項：受け身の姿勢でなく主体的に問題意識を持って取り組むこと。

学士力との関連で言えば、インターンシップを体験することで、特に「コミュニケーション力」「チームワーク・リーダーシップ」「自己管理能力」「倫理観」「社会の一員としての責任感」「主体性」の向上が期待されている。

短命に終わった授業としてのボランティアと比べ、インターンシップには約10年の運用実績がある。最初の2～3年は方針にぶれもあったが、その後はキャリア支援オフィス主催のインターンシップとの協力体制を保ちつつ、学科の学生のニーズに合った独自のインターンシップ制度を確立することができた。授業の運用、単位認定の流れは以下のとおりである。対象は3年次となっている。

(1) 教員によるインターンシップ先確保

学科が提供するインターンシップ先の選定は学科所属の教員が行う。キャリア支援オフィスの協力も得て、HAT（Hotel, Airline, Travel）業界を中心に、学生のニーズが高く学科の特質に合った業種を探す。学生自身がインターンシップ先を探すことも認めている。4月に企業にインターンシップを依頼し、受入日時や人数を決める。企業は毎年5～6社、受入人数は10～15名程度。

(2) 学生へのインターンシップ説明会

5月半ばのインターンシップ申込前に3度説明会をおこない、インターンシップの目的や意義、履歴書の書き方等の指導をする。社会に出て働くという自覚を促すため、説明会に1度でも欠席した学生にはインターンシップの応募を許可しなかった。

(3) インターンシップ希望者の面接、研修先の決定

学科の教員が面接をおこない、参加者を選定する。応募者が受け入れ人数より少ない場合でもインターンシップ不適格と見なされれば不合格となる。参加者にはインターンシップ先の希望は聞くが、最終的な配属先は学科で指定する。

(4) 事前指導

提出書類の書き方、インターンシップの心構え、各配属先からの注意事項、社会人としてのマナーを指導する。インターンシップを経験した先輩の話聞く機会も設ける。不測の事態に備えて学生には学外実習用の保険に加入させる。

(5) インターンシップ（8月～9月）

期間は受け入れ先によって異なるが通常1～2週間。研修中は学科の教員が職場を訪問し、状況を確認する。研修先では窓口で客の対応をしたり、営業に同行したり、空港での業務を補佐するなど、さまざまな実務を体験することができる。研修中はインターンシップ日誌をつけ、

インターンシップ先にチェックしてもらう。

(6) 事後指導

インターンシップに参加した学生は終了後に報告書を作成し、日誌とともに提出する。インターンシップ先からの成績、事前・事後指導での学習態度、報告書を基に単位認定をする。

学科主催のインターンシップの最大の特徴は、学科がインターンシップ先を選定する点にある。この利点は、学科が責任を持って研修先を選ぶことにより、学生が有意義なインターンシップを体験できることである。現在のインターンシップの形態は千差万別で、大学側が求める教育的観点も含めた研修とは異なるケースがある。学科主催の場合、インターンシップ先とは受け入れ条件を綿密に確認し、学部長名で覚書を交わすため、そのようなミスマッチを避けることができる。研修中の日誌はインターンシップ先の責任者のチェックを受け、後日成績表を出してもらう。研修中には学科の教員がインターンシップ先を訪問し、状況を確認し学生の指導をする。研修先または研修生に問題があればすぐに対応することができる。

しかしながらこの利点が問題点にもなる。まず学科の教員がインターンシップの準備に割ける時間は限られており、対応できる企業は5～6社となるため、インターンシップの受入人数も多くて15名程度である。従って希望者全員を受け入れることはできず、この教育効果を得られるのは一部の学生に限られることとなる。

もう一つの問題点は、教員主導でおこなわれるため、特にインターンシップの準備期間中は、自己管理や自立性を養うという目的に反して学生が受動的になりがちで自主性が乏しくなってしまうことである。研修中も常に教員が見守っているという意識があるためか、学生気分が抜けないうままインターンシップに従事する事例も少し見受けられた。

インターンシップを学生自身が探すことも認めているが、単位認定をする必要上、研修条件や覚書の作成など途中から教員が介入せざるを得なくなる。条件の打ち合わせの段階で学科インターンシップの主旨に合わないことがわかり、インターンシップは実施したものの、学生には気の毒であったが単位認定に至らなかったケースもあった。

4. インターンシップと学士力

学科のカリキュラムに組み込まれたインターンシップには実施していく上でいくつかの問題はあったが、履修

した学生の満足度は高く、社会人になるための自覚を促す有意義なステップの役割を十分に果たすことができたと思う。

「インターンシップ」を履修した学生の報告書を見ると、インターンシップに応募した動機は「職場を直接体験し、就職活動に役立てること」であり、シラバスに記した力の向上を意識した学生はほぼ皆無であった。しかし研修後の振り返りには、インターンシップを体験することによって仕事への責任感、主体的に仕事に取り組むことの重要性、社員同士の意志疎通と協力の重要性を学んだとの記述が多かった。先に挙げた「コミュニケーション力」「チームワーク・リーダーシップ」「自己管理能力」「倫理観」「社会の一員としての責任感」「主体性」といった学士力が多少なりとも身についたとの実感が学生にあることが示された。

国際言語表現学科、国際言語学科、国際英語学科のボランティアおよびインターンシップは、学士力養成やアクティブラーニングを意識して設置、運用されたものではないが、結果的には教室内の授業だけでは養成がむずかしい「態度・志向性」や「創造的思考力」に関わる力を伸ばす効果をもたらしたといえるだろう。

第2節 生活学科「地域貢献演習」にみるPBL教育の 実践

1. 短期大学部生活学科のカリキュラム

短期大学部生活学科は、平成25年4月から、学科改組を行い、専攻を廃止し、コース制を取り入れている。そのカリキュラムは、学科基礎科目群・学科基礎力養成・学士力養成・共通ユニット選択科目群、そして、専門性を失わないようにコース基礎ユニット科目群・コース専修科目群では、生活情報コース・生活創造デザインコース・食生活コースの3つのコースに分けて構成されている。生活学科のカリキュラムのうちの学士力養成の科目群は、海外総合演習・地域貢献入門演習（1年前期）・地域貢献基礎演習（1年後期）・地域貢献実践演習（2年前期）・地域貢献応用演習（2年後期）・卒業研究の6科目であり、どのコースにおいても、上級情報処理士の資格が取得できるようになっており、取得のための必修科目が1年次に履修する地域貢献入門演習と地域貢献基礎演習である。ここではこれらの地域貢献演習に見るPBL教育についての実践例について説明する。

2. 「地域貢献演習」の3つのプロジェクトについて

「地域貢献演習」は「社会人基礎力」と「学士力」を育てることを目的として次の3つのプロジェクトからなっている。

まず1つめは、「地域貢献団体協働プロジェクト」であり、地域団体と学生による協働、地域団体と教員による指導体制をとり、独自のイベントを企画運営していく形で3者協働のプロジェクトである。

2つ目の「オリジナル・プロジェクト」では、教員と学生による協働で、独自イベント（活動）の実施、外部イベント（活動）への出店などの2者の協働プロジェクトである。

3つ目は、「セルフ・セレクト・プロジェクト」であり、学生が自主的に参加できるプロジェクトを見つけ、同一活動への継続的参加を行い、その結果を報告するというプロジェクトである。

経済産業省が提唱している「社会人基礎力」の3つの能力と12の能力要素について、「地域貢献団体協働プロジェクト」では、チームで働く力（チームワーク）と発信力・傾聴力、柔軟性・状況把握力、規律性・ストレスコントロール力を育成し、「オリジナル・プロジェクト」では、考え抜く力（シンキング）、課題発見力、計画力、想像力を養い、「セルフ・セレクト・プロジェクト」では、

前に踏み出す力、主体性、働きかけ力、実行力を養うとしている。

また、中央教育審議会の「学士課程教育の構築に向けて」において参考指針としている「学士力」についても、総合的な学習経験と創造的思考力、汎用的技能、態度・志向性を高めることを目的とする。

以上に述べたような目標設定で学生には希望を出させ、プロジェクトを決定しているが、「セルフ・セレクト・プロジェクト」については、3年間（平成25・26・27年度）希望者はいなかった。これは、高校を卒業したばかりの1年次初めに希望を取るため、自主的に参加するプロジェクトを見つけることが難しいことと、入学時のオリエンテーションを終えて1回目の説明を聞き、申し出ることとなるので、時間的にも短すぎるためと考えられる。

「地域貢献団体協働プロジェクト」と「オリジナル・プロジェクト」には希望者はおり、割り当てられている。実際のスケジュールについて以下に述べる。

地域貢献入門演習の第1回は、ガイダンスである。まず、「地域貢献演習」および「社会人基礎力」の解説を行い、各プロジェクトの紹介を、各教員より内容・方針等を説明している。その説明を聞いたうえで、学生の所属希望のプロジェクトの調査を行っている。学生は第1から第5希望を提出するが、第1希望で全員があてはまるわけではなく、第2、第3希望で入る学生もある。人数配分は、「オリジナル・プロジェクト」の教員1人に対して10～13人の学生を割り当て、残りが「地域貢献団体協働プロジェクト」に割り当てられている。

第2回もガイダンスを行い、もう一度「ボランティア活動について」の説明を行い、所属プロジェクトが決定する。その後、所属プロジェクトの発表と顔合わせを行い、各教員によって1年間の流れの説明がなされる。

第3回以降は、各プロジェクトが展開され、それぞれのプロジェクト内容による授業を開始する。

生活学科所属の教員全員が、1プロジェクトを受け持つ。そのため、所属教員が変わると、プロジェクトの内容も、その年度により多少の変更はある。平成25年度の生活学科地域貢献メニューは以下のとおりである。

- ①『第7回春待ち小町』と『第1回春待ち小町マルシェ』：2月に本学で実施する地域の「子どもたちの学園祭」であるイベント『春待ち小町』を開催するための取り組みと、2年生が津島市における町おこしのために実施する子供向けイベント『春待ち小町マルシェ』への協力。
- ②名女・クリスマス・プロジェクト（仮称）：子どもた

ちと楽しむクリスマスイベントの企画・運営12月に瑞穂児童館で開催される「クリスマスイベント」に参画し、ペーパークラフト製作コーナーの企画・運営を行う。その他、地域貢献を目指して、諸活動を行う。

③瑞穂区プロジェクト（仮）：知っているようで意外に知らない大学周辺地域のお店に関する情報を紹介したり、周辺地域の美化活動を行ったりしている。また、地域の子供向け講座を計画・準備している。

④ MEIJO♡GIRL 編集部：学生の声がいっぱい詰まったもうひとつの名女短パンフレットを作成する。大学や周辺地域の情報を紹介したり、地域貢献演習の特集をしたりする。

⑤「生活文化：いっしょに体験してみませんか？」：日本・外国の事柄についてグループで計画を立て、準備の上、介護保険事業所、在宅サービスセンターのデイサービス一環のレクリエーションでボランティア活動をする。

⑥「名女カフェ」プロジェクト：コーヒーの知識や美味しいコーヒーの入れ方をマスターし、学生達自らの運営・企画で「名女カフェ」をオープンする。地域にコミュニケーションの場や癒しの空間を提供している。

⑦まごごろはぐくみプロジェクト：瑞穂区内の保育所にて環境整備を行う。自分たちにできること、関わり合う人たちが求めることを理解する。保育活動の間接的な補助を目的とし、教育媒体製作や園庭整備、教室清掃などの諸活動を行う。

⑧ファッションデザインと広報デザインプロジェクト：ファッションデザインプロジェクトの活動を、ポスター制作による広報活動を行う。

⑨ファッションデザイン染色プロジェクト：草木染めハンカチと名古屋友禅体験を学生のチューターで行う染色デザインによる町おこしイベントを企画運営する。

⑩ファッションデザインクリエイティブプロジェクト：ハンカチの草木染めを学生のチューターで行う。さらに草木染の布を用いた小物作りや古着再生による町おこしイベントを行う。

以上のプロジェクトを、生活学科の教員全員で行うため、学生全員に不公平がないよう、申し合わせ事項を決定している。

①「地域貢献演習」は、基本的に入門、基礎と同じ教員のプロジェクトを通年で履修し、原則として前期終了時での所属変更は行わない。なお、現在は1年次の必修科目となっている。

②活動（イベント）の実施方法、時期、内容、授業展開、

評価方法などは、各教員に一任する。

③それぞれのプロジェクトは、各教員が単独で担当し、技術職員の配置は行わない。

④前期不合格の学生の後期履修は、各教員に一任し、次年度での履修などを指導する。

⑤運用にあたっては、適宜「フィールド」単位で検討する。フィールドは「生活情報フィールド」「生活創造デザイン（平成27年度よりファッションデザイン）フィールド」「食生活フィールド」であり、教員は、所属のコースと一致するが、学生は体験の幅を広げるために、所属コースとは関係なく選択できるとしている。

なお、プロジェクトの名称は、「オリジナル・プロジェクト」の内容を学生と検討した結果、明確になった時点で具体的な名称に変更するとしている。

⑥2年次開講の地域貢献実践演習と応用演習は、原則として1年次の「フィールド」を続けて履修するが、所属コース内への変更は認める。しかし、2年を経過した時点で検討が行われ、現在は、「地域貢献団体協働プロジェクト」のみの募集となっている。

3. 具体例：「生活創造デザインフィールド」

（ファッションデザインと広報デザインプロジェクト・ファッションデザイン染色プロジェクト・ファッションデザインクリエイティブプロジェクト共同）

（1）目的と概要

生活創造デザインフィールド（平成27年度よりファッションデザインフィールド）では、3人の教員による合同プロジェクトを含む展開方法を取っている。総合的な目的と概要について以下に述べる。

まず目的は、「地域貢献ボランティア活動」によって「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」からなる「社会人基礎力」の3つの能力と、「学士力」の向上を目的とする。

概要は、前期では、草木染を用いたハンカチ、コースター、ポーチなどの染色作品の制作や地域の方達との交流を通して、後期には、オリジナルの染色布を用いた作品や、古着（ジーンズ）や和服などのリメイクを行い、地元市場などで展示販売を行ったりと地域貢献行事を企画立案し、その上で地元行事と係わり、お年寄りや子供たちとのコミュニケーションを行っている。

それらの活動による到達目標は、地域貢献のためのボランティア活動の実践により、人のためになる「まごころ」を育み、積極的な社会参加型職能人となることを目標とする。たとえば、人と接するにはどうすればよいの

かを考え、現代の若者に足りないと言われているコミュニケーション能力を育むとともに、一つの目標に向かって成し遂げるにはどのような努力が必要かなどの問題を

解決していくことができるようにする。

生活創造デザインフィールドのスケジュールは、表1の通りである。

表1 生活創造デザインプロジェクト スケジュール

前期

授業回	ファッションデザイン染色プロジェクト	ファッションデザインクリエイティブプロジェクト	ファッションデザインと広報デザインプロジェクト
1	地域貢献入門ガイダンス1		
2	地域貢献入門ガイダンス2		
3	基礎計画 一般の人を対象とした名古屋友禅および草木染体験イベントを行う。(渡辺染工場) 草木染で染色した布を用いて作品を制作し、販売する。(瑞穂通り3丁目市場)		
4	草木染とは、ハンカチ・綿布の下準備		
5	草木染実習(絞り加工、板締め加工など) 各自の作品と販売作品用		ポスター案検討
6	草木染実習(染色・媒染加工、洗浄乾燥) 各自の作品と販売作品用		ポスター案検討
7	ハンカチ合評会、地域貢献への展開の打ち合わせ、ポスター案決定		
8	作品企画(コースター、ポーチ、ティッシュカバーなど)		ポスター・チラシ制作
9	作品企画(コースター、ポーチ、ティッシュカバーなど)		ポスター・チラシ制作
10	グループディスカッション (地域貢献事業の展開方法および一般参加者への対応の方法など)		ポスター・チラシ完成
11	地域貢献事業の準備(ハンカチの下準備、道具の確認、媒染液の調整など)		
12	地域貢献事業実施一般の人を対象とした名古屋友禅および草木染体験イベントを行う。(渡辺染工場)		
13			
14	瑞穂通り3丁目市場販売作品確認と値段付け、当番決め		3丁目市場展示計画展示作業
15	瑞穂通り3丁目市場展示作業・瑞穂通り3丁目市場販売		

後期

授業回	ファッションデザイン染色プロジェクト	ファッションデザインクリエイティブプロジェクト	ファッションデザインと広報デザインプロジェクト
1	地域貢献基礎演習ガイダンス		
2	染色布の製作(防染加工)	古着Aからの縫製リメイク1(企画)	ポスター・チラシ制作(三丁目市場展示)
3	染色布の製作(多色での染色)	古着Aからの縫製リメイク2(制作)	ポスター・チラシ制作(三丁目市場展示)
4	染色布からの作品製作(風呂敷等)	古着Aからの縫製リメイク3(制作)	ポスター制作(古着Bリメイク募集)
5	古着Aの染色リメイク1(精練加工)	古着Aからの縫製リメイク4(制作)	三丁目市場展示用パネル制作
6	古着Aの染色リメイク2(防染加工)	染色布からのポシエット制作1(企画・制作)	三丁目市場展示用パネル制作
7	古着Aの染色リメイク3(染色加工)	染色布からのポシエット制作2(制作)	イルミネーション企画
8	合評会と事前打ち合わせ		
9	三丁目市場展示(当番)・見本作品販売・撤収作業・注文受付		三丁目市場展示(展示作業)
10	古着Bリメイク(Ideaと精練加工)	古着Bリメイク(Ideaと改変縫製加工)	イルミネーション学内準備
11	古着Bリメイク(防染加工)	古着Bリメイク(改変縫製加工)	イルミネーション飾り付け
12	古着Bリメイク(染色・手描き染加工)	古着Bリメイク(改変縫製加工)	三丁目展示用ポスター製作(修正)
13	古着Bリメイク(手描き染加工と案内状)	古着Bリメイク(改変縫製加工と案内状)	イルミネーション撤収
14	三丁目市場展示((土)当番)リメイク品の返却・撤収作業		三丁目市場展示(1/9展示作業)
15	地域貢献基礎演習まとめ		

(2) 前期内容

前期は、一般の人を対象にした草木染体験イベントと、草木染で染色した布を用いて制作した小物類の販売を成果発表の場として計画を立てている。

そのイベントに向かい、それぞれのプロジェクトが活動している。表1に示したのは、平成25年度の計画であるが、その後、反省会などを行い、意見などをフィードバックして改善している。

前期の主なイベントは、草木染実習で、一般の人に教えることができるための技術の習得として、学生自身が草木染の実習を行い、そこで制作した布を用いて後半の作品作りに利用している。一般の人への体験イベントは、染色工場の一部を借りて行った。初年度には、一般の参加者の募集方法が確立しておらず、参加者が少なかった。さらに、学生が現場に行ってどう動けばいいかわからず自分の仕事だけしていたことが反省として挙げられたので、2年目以降は、授業の中で染色工場を想定したシミュレーションを行うこととした。その成果は大きくあられ、スムーズに行うことができた。その様子を図1に示す。



図1 草木染の体験風景

また、後期への引き継ぎとして、瑞穂通り3丁目市場での作品展示・即売も行っている。ここでは、ディスプレイの仕方や、販売方法などを体験し、後期に行う作品の制作に参考となるように地域の方の意見を聞いたり、接客を体験しどうすれば地域の方たちにアピールできるかを考える機会になっている。

(3) 後期内容

後期には、表1にあるように各プロジェクトがそれぞれ役割を分担し行っており、ファッションデザインクリエイティブプロジェクトでは、ジーンズのリメイク (図2)

や和服のリメイクを行い、作品を制作している。それらは、後半2回の瑞穂通3丁目市場で販売を行い (図3)、1回目の展示販売で、地域の人からリメイクの注文をいただき2回目にお渡しするという取り組みも行っている。なお、来客数が少ないことなどの前期の反省点を踏まえて、1回目の展示で展示期間を1週間とることと学生の当番を2回にすることなど改善を行っている。



図2 ジーンズのリメイク



図3 瑞穂通3丁目市場 展示・販売

(4) 地域貢献演習レポート

1年間の地域貢献演習を終えた学生には、自分の振り返りを目的としたレポートを課している。内容は、「地域貢献で自分が学んだこと」「地域貢献で印象に残ったこと」「地域貢献での反省点」「地域貢献事業「草木染」で自分が行ったこと、感じたこと」「古着のリメイク」で自分が行ったこと、感じたこと」「3丁目市場の展示」で自分が行ったこと、感じたこと」を記述させている。

その結果、前期では以下のことが分かった。

- ・染色の方法や技術はほとんどの学生が習得することが出来たようである。
- ・作品づくりについては、時間がもう少し必要であったことやグループで制作することのむずかしさを感じている学生がいた。
- ・作品がほとんど売れたことは、非常にうれしかったと

いう意見も多く、販売を経験したり、草木染体験で参加者の対応をした学生は、地域の方達と会話できたことや直接意見を聞いたことがよかったようであるが、コミュニケーション能力の向上までには至らなかった。

- ・チームで働くむずかしさを痛感している学生が多く、まとめ役が必要であることを感じていたが、自分からまとめ役になろうという学生はいない。
- ・一人一人が違う考えを持っているためそれを他の人に伝えることが大切だと感じている。
- ・誰かがやってくれるという人任せの姿勢を持っている人が多く、それを反省している。
- ・役割分担があるので、一人でも欠席すると大変である。後期についても同様のことが多かったが、特に後期を終えて感じていたことは以下の通りであった。
- ・物を作ることの大変さを学び、グループで作業することの難しさを知った。
- ・客のニーズを考え、客の年齢層まで考えて物作りをした。
- ・チラシを配って呼び込んだり、前を通る方たちに呼びかけたりできるようになった。
- ・見に来てくれた地域の方々とのコミュニケーションをとることが重要で、なかなかむずかしかった。更に、コミュニケーションをとるためには自分たちの作った作品の知識が必要であることを痛感している。
- ・ポスターやチラシでどうすれば集客が上がるかについて検討した。

以上の様に、「前に踏み出す力」「考え抜く力」や「課題発見力」「計画力」「想像力」などについて、多少の個人差はあるが、向上していると思われる。しかし、十分できたとは言いがたい。

その要因は、学生が主体性を持って計画できなかったことが大きい。高校までは、自分たちで企画し、計画し、グループで何かをすることが少ない。1年生の前期はまだ大学生になりきれておらず、そのため、どうしていいか分からなかったり、自分で考えた意見を言い出せない学生が多いからである。

実習が多い短大生にとって、後期になってようやく物を作る楽しみが出来て、学生のモチベーションが少しではあるが、上がってきたように思われる。更に、コミュニケーションの大切さや、チームワークあるいはリーダーシップの重要性を感じているようである。

入門演習と基礎演習は、短期大学部生活学科の取得資格である上級情報処理士の必修科目のため、1年生全員が履修している。学生数は十分確保できているが、やる

気のない学生も含まれていることは、やり難い面とも言える。

4. まとめ

平成25年度から始まった取り組みである地域貢献演習は、初年度は教員が試行錯誤しながらの実施であったが、3年を経過した現在、少しずつではあるが、学生主体の演習となるように改善してきている。

生活創造デザインフィールドでは、平成24年度までに行ってきた「瑞穂通り3丁目市場」「名古屋友禅体験」などを取り入れ、「社会人基礎力」の3つの能力である「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」と「学士力」を向上するメニューを計画した。

具体的に、草木染を用いた染色作品の制作や古着のリメイクを通して、地域貢献行事を企画立案し、地元行事と係わり、作品の即売等を行うことが実施できた。

それらの演習を行うことで、学生は、当初の目的であった「社会人基礎力」や「学士力」を少しずつ向上することができたように思われる。今後も、多くの意見をフィードバックしてより目標に到達できるように、学生主体で企画できるようなサポートを行っていきたいと考える。評価は、プロセス評価を行ってはいるが、まだまだ基準の設定があいまいであるなど問題が残るため、検討を続けていきたい。

第3節 家政学に学ぶ家族のコミュニケーションスキル育成のための授業実践

1. はじめに

中央教育審議会は「学士課程教育の構築に向けて」¹⁾の中で、学士力に関し、4点の参考指針を提示している。その内の2汎用的技能、なかでもコミュニケーションスキルを、さらに家族のコミュニケーションスキルを育てたいと考えている。なぜなら、家族の在り方は、仲間との在り方、関わり方の原点になっているからである。

家族とは何か。血縁関係にある集団と定義づけることもできる。しかし、ここでは、家族とは、血縁や法制度で規定されるものではなく、生活基盤をシェアする仲間であり、こころがつながっている家族を想定している。

他と協力してお互いに尊重し、一緒に行動できれば、そこには必ずとコミュニケーションが生まれる。

2. 研究の目的

「大学における効果的な授業法の研究6—学生の予習・復習等の勉強時間に関する一考察」(白井他 2015)²⁾を踏まえ、汎用的技能のひとつである「コミュニケーションスキル」などがやや弱いことから、学士力とくにコミュニケーションスキルを家政学の視点から育成することを目的としている。

3. 研究の方法

1997年国立社会保障・人口問題研究所「出生動向基本調査」³⁾、95年「国勢調査」⁴⁾、97年総理府広報室「男女共同参画社会に関する世論調査」⁵⁾、98年総務庁統計局「労働力調査特別調査」⁶⁾、97年「人口動態統計」⁷⁾、97年厚生省「国民生活基礎調査」⁸⁾の結果とおよそ15年後の現代との比較を試みる。

2014年度女性学、2015年度家族関係学及び家政学概論、総合女性学、家庭科教育法などの家政学の授業での方法は以下のとおりである。

- ①「あなたはどれくらい『家族の常識』に縛られているか」をみるところの「標準家族とらわれ度チェック」を実施する。
- ②家族構成と家族を支える要因を尋ねることから、家族のコミュニケーションスキルを育てる手立てとする。
- ③女性学、家族関係学及び家政学概論では、コミュニケーションスキルを育成するために、グループディスカッション・ディベートなど学生主体の授業実践を行う。人の意見を聞く力、まとめ記録する力、自分の意

見を発表する力などを育てる。

- ④平成26・27年度家庭科教育法では、家族のコミュニケーションを題材にした模擬授業を実践し、教職カルテをとおして汎用的技能を育てる授業方法及び授業効果を示す。

4. 研究の結果

(1) 家族の「標準」

家政学の授業の中で、家族のコミュニケーションスキルを培うにあたって、1999年1月1日付朝日新聞朝刊に「家族の『標準』崩れ 岐路に」⁹⁾の見出しで掲載されたものを基本とするアンケートを行った。厚生労働省が規定する「標準家族」では、父母と子どもふたりの4人家族を家族の標準としている。

以下「標準家族」とらわれ度チェック項目と95年、97年、98年当時の調査結果を示す。そして、およそ15年後の現代の数値と比較する。回答は、Yes 又は No で、正答は全て No である。

Q.1 18歳以上35歳未満の独身者の7割以上は恋人がいる？

A.1 18歳以上35歳未満の独身者の「(友人も含め)交際している異性はいない」とする割合は、男性49.8%、女性41.9% (1997年国立社会保障・人口問題研究所「出生動向基本調査」)³⁾ 男性61.4%、女性49.5% (2010年同上調査)¹⁰⁾

Q.2 30代後半の男性の10人に1人は独身である？

A.2 35歳～39歳の未婚率は、男性22.6%、女性10.0% (1995年「国勢調査」)⁴⁾ 男性35.6%、女性23.1% (2010年同上調査)¹¹⁾

2010年の総務省「国勢調査」によると、25～39歳の未婚率は男女共に引き続き上昇している。男性では、25～29歳で71.8%、30～34歳で47.3%、35～39歳で35.6%、女性では、25～29歳で60.3%、30～34歳で34.5%、35～39歳で23.1%である。

Q.3 「結婚は個人の自由であるから、人は結婚しなくてもどちらでもいい」という考え方に賛成する女性は半数に満たない？

A.3 「結婚は個人の自由であるから、人は結婚しなくてもどちらでもいい」という考え方に賛成する人 1997年では、男性65.7%、女性74.0%、2009年では、男性66.1%、女性73.5% (総理府広報室「男女共同参画社会に関する世論調査」)⁵⁾である。

Q.4 既婚女性の半数以上が専業主婦である？

A.4 夫婦の48.3%は共働きで、専業主婦世帯35.8%を

上回っている（98年総務庁統計局「労働力調査特別調査」⁶⁾

Q.5 未婚の子どものいる世帯の共働き率は3割以下である？

A.5 未婚の子どものいる世帯の49.7%が共働き。夫婦のみの世帯では36.4%、夫婦、親、子どもの世帯では67.3%が共働き（98年総務庁統計局「労働力調査特別調査」⁶⁾。

Q.6 夫婦の世帯の場合、住民票の世帯主は夫と決まっている？

A.6 夫でも妻でも、世帯主になれる。

Q.7 全世帯の中で「夫婦と子供2人」の4人家族が一番多い？

A.7 「同居する夫婦と子供2人」の世帯と「三世帯世帯」は低下傾向となっている。「単独世帯」と「夫婦のみの世帯」は上昇傾向にある。日本の世帯を、構成人数だけでみると、一番多いのは一人世帯25.0%（97年厚生省「国民生活基礎調査」）。⁸⁾

名女大家政学部授業履修生による世帯調べでは、一番多いのは夫婦と未婚の子ひとりの世帯24.2%、夫婦と未婚の子二人の世帯と三世帯世帯が21.2%、一人世帯12.1%の順である。（後出 表8）

Q.8 不倫した夫（妻）から離婚を言い出しても認められない？

A.8 離婚訴訟の場合、不倫をするなどした有責配偶者からの離婚請求も認められるようになった（87年9月、最高裁の判例）⁹⁾。

Q.9 結婚20年以上たった夫婦の離婚が、離婚全体に占める割合はまだ1割以下である？

A.9 16.0%（1995年「人口動態統計」同居期間別離婚件数の年次推移）¹²⁾
16.5%（2014年同上調査）¹²⁾

Q.10 60代で「結婚相手とうまくいかなかったときは離婚してもよい」と考える人は半数に満たない？

A.10 60代の52.9%が賛成した。調査対象者全体では60.5%が賛成（98年1月「朝日新聞世論調査」）⁹⁾

1999年1月、当時弁護士で参院議員の福島瑞穂氏がチェック結果を次のように診断している。

『「Yes」が3つ以下の人は、現実の変化をよく理解した上に生活しているので、21世紀はそれなりに楽しく生き残れるでしょう。

「Yes」が5つ以上の人は、イエローカード

「Yes」が7つ以上の人は、レッドカード…

これからは、個々人が、家族を超えた豊かなネット

ワークを作っていけるかどうかが大事になってきます』（1999 福島）。⁹⁾

（2）名女大家政学部授業履修生380名による調査結果

以下、同じ質問（Q1～Q10）で名女大家政学部授業履修生による調査結果を示す。

2014年・2015年1年次5件、2015年3年次1件・4年次1件の調査結果である。1年次は、これから家族関係学や女性学などで学ぶところであり、3・4年次は、1年次で家族関係学、女性学、家政学概論を学んだ後の調査となっているため、「Yes」が0の全問正解者は多く、有意な差がみられる。

表1

火7・8限 家族関係学 2015年4月14日 実施
生活環境・家政経済学科 1年次 52名

	Yes (人)	No (人)	正答率 (%)
Q.1	41	11	21.2
Q.2	43	9	17.4
Q.3	14	38	73.0
Q.4	10	42	80.8
Q.5	11	41	78.9
Q.6	11	41	78.9
Q.7	31	21	40.4
Q.8	20	32	61.5
Q.9	26	26	50.0
Q.10	30	22	42.3

図中、Yesが5～6つでイエローカード、7つ以上でレッドカードが与えられる。

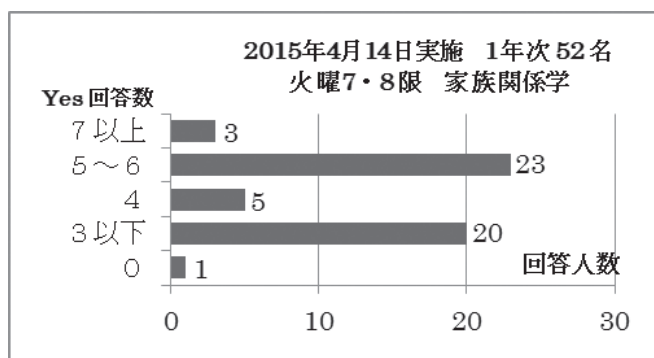


図1

表2

水3・4限 家族関係学 2015年4月15日 実施
食物栄養学科B・食物栄養学科D 1年次 41名

	Yes (人)	No (人)	正答率 (%)
Q.1	5	36	87.8
Q.2	34	7	17.0
Q.3	9	32	78.0
Q.4	2	39	95.1
Q.5	2	39	95.1
Q.6	11	30	73.2
Q.7	26	15	36.6
Q.8	9	32	78.1
Q.9	19	22	53.7
Q.10	25	16	39.0

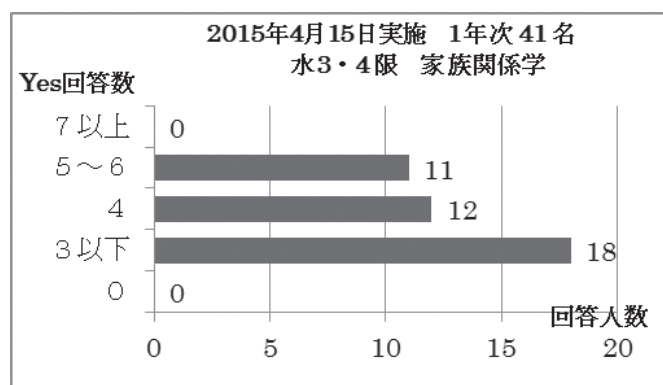


図2

表3

水5・6限 家族関係学 2015年4月15日 実施
食物A・食物C経済A 1年次 75名

	Yes (人)	No (人)	正答率 (%)
Q.1	17	58	77.3
Q.2	60	15	20.0
Q.3	25	50	66.7
Q.4	17	58	77.3
Q.5	19	56	75.7
Q.6	23	52	69.3
Q.7	46	29	38.7
Q.8	21	54	72.0
Q.9	33	42	56.0
Q.10	45	30	40.0

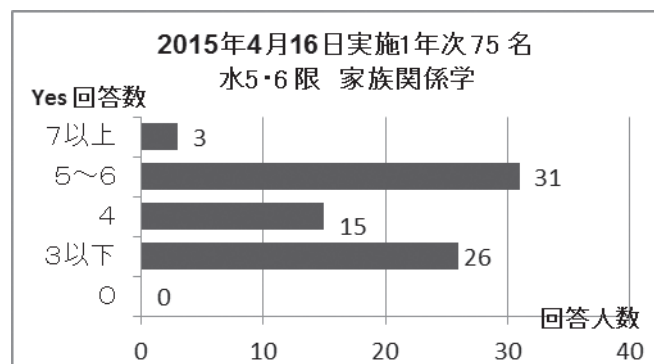


図3

表4

月5・6限 女性学 2014年12月8日 実施
食栄・生活環境・家政経済 1年次 96名

	Yes (人)	No (人)	正答率 (%)
Q.1	24	72	75.0
Q.2	80	16	16.7
Q.3	37	59	61.5
Q.4	22	74	77.1
Q.5	17	79	82.3
Q.6	39	57	59.4
Q.7	58	38	39.6
Q.8	24	72	75.0
Q.9	35	61	63.5
Q.10	62	34	35.4

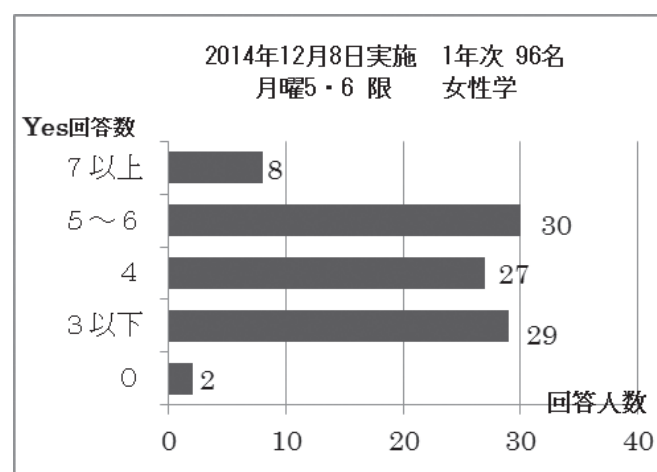


図4

表5

月7・8限 女性学 2014年12月8日 実施
食栄・生活環境・家政経済 1年次 29名

	Yes (人)	No (人)	正答率 (%)
Q.1	3	26	89.65
Q.2	25	4	13.79
Q.3	10	19	65.51
Q.4	0	29	100
Q.5	4	25	86.2
Q.6	5	24	82.75
Q.7	14	15	51.72
Q.8	7	22	75.86
Q.9	9	20	68.96
Q.10	18	11	37.93

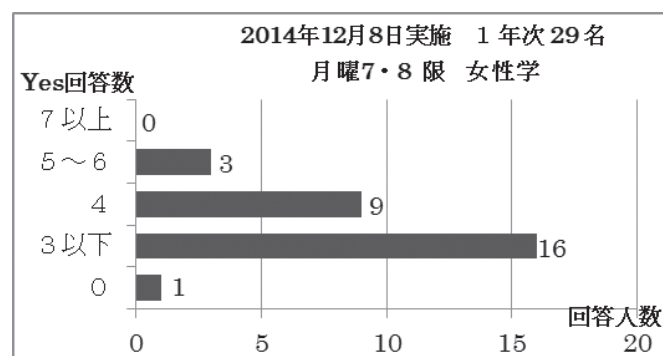


図5

表6

木9・10限 家庭科教育法2 2015年10月29日実施
食栄・生活環境・家政経済 3年次 33名

	Yes (人)	No (人)	正答率 (%)
Q.1	4	29	87.9
Q.2	30	3	9.1
Q.3	13	20	60.6
Q.4	4	29	87.9
Q.5	7	26	78.8
Q.6	9	24	72.7
Q.7	20	13	39.4
Q.8	11	22	66.7
Q.9	9	24	72.7
Q.10	20	13	39.4

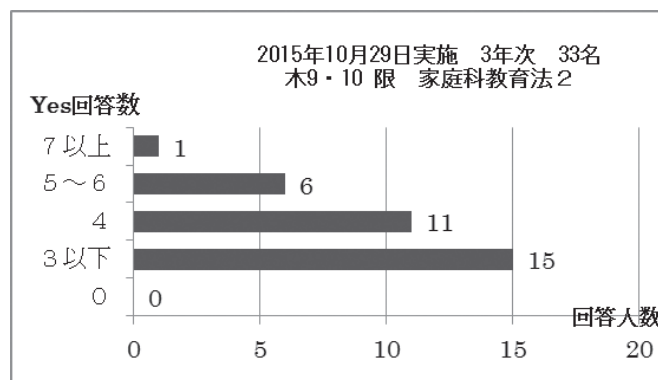


図6

表7

金5・6・7・8限 2015年4月24日 実施
食栄・生活環境・家政経済 教職4年次 54名

	Yes (人)	No (人)	正答率 (%)
Q.1	6	48	88.9
Q.2	7	47	87.0
Q.3	21	33	61.1
Q.4	8	46	85.2
Q.5	5	49	90.7
Q.6	11	48	88.9
Q.7	28	26	48.2
Q.8	11	43	79.6
Q.9	11	43	79.6
Q.10	26	28	51.9

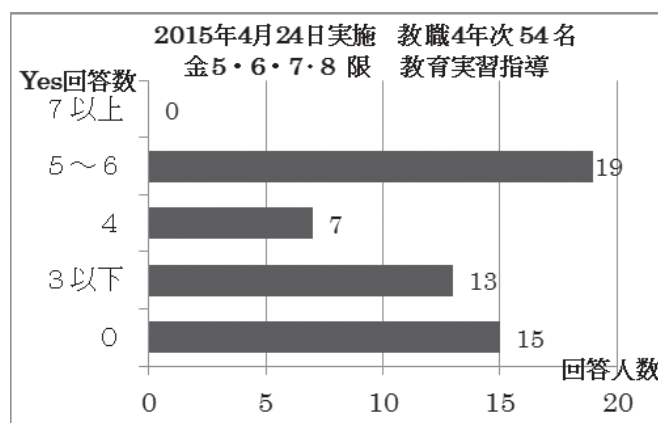


図7

(3) 家族構成

上記 Q.5 の質問にある家族構成についての名女大家政学部授業履修生、以下、a b c の計70名の調査結果と1998年と2014年の国勢調査¹³⁾を示す。2015年の

- a 12月3日(木) 9・10限 家庭科教育法3年次33名
- b 12月7日(月) 5・6限 総合女性学1年次17名
- c 12月7日(月) 7・8限 総合女性学1年次20名

表8

数字は、(a 家庭科教育法3年次9・10限・b 総合女性学1年次5・6限・c 総合女性学1年次7・8限)

(1) 世帯構成をお尋ねします	数値は%				
	a	b	c	1998年	2014年
①単独世帯	12.1	12.1	5	23.9	27.1
②夫婦のみの世帯	0	0	0	19.7	23.3
③夫婦と未婚の子ひとりの世帯	24.2	0	10		
④夫婦と未婚の子ふたりの世帯	21.2	21.2	45	33.6	28.8
⑤夫婦と未婚の子三人の世帯	6	5.8	1.5		
⑥単親と未婚の子のみの世帯	12.1	5.8	10		
⑦三世帯世帯	21.2	23.5	5		
⑧その他の世帯	0	0	10		

1998年と2014年は国勢調査データ¹³⁾

国勢調査では、単独世帯が最も多い。調査対象とした名女大家政学部授業履修生では、夫婦と未婚の子ふたりの4人世帯が最も多く、いわゆる「標準家族」世帯を保っている。

表9 「家族」を規定するもの

調査対象は、上記 a～c と同じ。

あなたにとって「家族」を規定するものは何ですか。次の選択肢の中から選んでください(複数回答)	数値は%			ダイバーシティ
	a	b	c	
①生活基盤をともにするもの	36.3	41.1	45.0	61.1
②心のよりどころを求めるもの	24.2	35.2	30.0	43.2
③絆で結ばれているもの	9.0	0.0	0.0	47.2
④一緒に幸せを実現するもの	21.2	5.8	5.0	42.6
⑤一生をともにするもの	6.0	11.7	15.0	38.9
⑥やむを得ず一緒にいるもの	12.0	0.0	0.0	4.9
⑦血縁関係によって成立するもの	21.2	5.8	10.0	19.7
⑧法制度によって成立するもの	3.0	0.0	0.0	7.5
⑨その他	3.0	0.0	0.0	0.3

「ダイバーシティ」は、10代から60代の男女1000人を対象に行った家族調査¹⁴⁾の%である。

表10 選択的夫婦別姓について

調査対象は前記 a～c と同じ。

「選択的夫婦別姓」についてお尋ねします。それは、何故ですか。(単位は%)

- ①賛成 (a:70.0 b:82.3 c:70.0)
 - ・別姓を望む人はそうすればいいと思う。でも私は同じ姓を名のりたいたいです。
 - ・私は結婚したら、同じ姓にしたいが、お互いが話し合い同意したのであれば別姓でもいいと思う。
 - ・工作上別姓のほうがいいという人もいるだろうから、夫婦間で話しあって決めればいいと思う。
 - ・姓が変わると大変なこともあるから。
 - ・姓がちがっても家族であることに変わりはないのならば、結婚しても姓がちがってもよいと思う。
 - ・同姓でも別姓でも変わるものなんてないと思う。でも、子どもがどっちの姓にするかは迷うと思う。
 - ・選択の自由がある点がいいと思う。
 - ・姓を変えないと夫婦になれないというのはおかしいと思う。自由に選択できていいと思う。
 - ・姓によって関係性が変わるわけではないから。
- ②反対 (a:18.1 b:6.0 c:5.0)
 - ・結婚＝同姓 と思うから
 - ・結婚して大好きな人の姓をもらえるのはすごく嬉しい。同姓になることで、世の中がうまくいってない訳ではないから。

- ・ひとつの家族に姓はひとつで良いと思う。女性が働きにくいのは、理解できるけれど、子どもの姓をどうするのか、などの問題を解決する目途がたってからのほうが望ましいと思う。
 - ・別姓だと夫婦であることがわかりづらい。同姓であることは夫婦であることの証明みたいなものなので、別姓だと少し寂しい。
 - ・同姓がいい。家族になったことが他人にすぐわかってもらえて、自分も実感できて幸せだから。
 - ・家族という感じがしない。
- ③どちらともいえない (a:11.9 b:11.7 c:25)
- ・まだ、働いていないので、仕事上では別姓の方がいいのかもしれないし、子どものことを考えると同じ方がいいかと思うので、どちらともいえない。
 - ・どっちだとかこだわることがないから。

別姓に賛成、しかし、制度が導入されても、自分は同姓とすると98%の学生が答えていたのが印象的であった。

(4) 授業実践

家庭科教育法の中から家族のコミュニケーションスキルを育成することに関連した授業実践（模擬授業）の5つの事例とそれぞれの題材名と授業後の教職カルテを次に示す。

〈事例1〉

家庭科教育法3 平成27年度前期 4年次
2015年6月12日（金）高等学校家庭総合（4）生活の科学と環境 ウ. 住生活の科学と文化（ア）人の一生と住居：題材名「住生活ってなに？学んで住実生活！」

学んだこと

家庭科教育法3で学んだことは大きく2つある。
1つ目は、教育実習では自分が子供たちに45分又は50分の授業をしなければならぬので、家庭科教育法3では一人で45分間の模擬授業を行った。一人で模擬授業を行うことは想像していた以上にとても大変であった。授業展開をすべて一人で考え、指導案、板書計画、ワークシート、教材、すべてを一人で準備し、行っていくことの大変さと難しさを学んだ。授業展開の仕方、盛り上がりをつくるかということもとても重要であると学んだ。複数の人数で授業をする場合は一人当たりの時間が短く、自分が教える内容も少ない。しかし今回は一人で模擬授業を行うので時間配分や話すスピードがとても難しく、やはり何度も練習することが必要であるなど

いうことを感じた。

2つ目は、みんなで楽しく、助け合っていくということだ。教員採用試験が間近であったり、周りの友達に教育実習前ということもあり余裕がなかった。お互い模擬授業の準備を手伝ったり、一緒に練習したり、お互い助けあうことで情報交換や共に切磋琢磨して学習や模擬授業に取り組むことができた。そうすることで、不安な時は助け合い、自分だけではなく人のために何かをすることでお互いが成長でき、自分も相手も一緒に多くのことを学ぶことができるということを学んだ。

今後の課題

もっと模擬授業を重ね、友達の模擬授業のいいところを見つけるだけでなく、今後はいいところを見つけ吸収し自分なりにより良くなるように工夫し改善していきたいと考えている。そして、日ごろから相手を褒めたり尊重したりすることを大切にしながら自分の意見をわかりやすく伝えられるようになることが今後の課題である。そのためには日ごろのコミュニケーションの中で相手を尊重し良く話を聞き、自分の意見を伝えて行くことが必要であると思う。また、今回学んだ友達や周りと一緒に助け合っていくことは今後も続けていき、今後の課題として自分の得ばかりを考えて行動するのではなく、もっと視野を広げ周りを見て行動するよう心がける。自分の知り得た情報を自分だけで留めるのではなく、みんなと共有することでみんなもプラスになるので今後はもっと周りも見えて、みんなと共有して成長していきたい。

担当教員からのコメント

〇〇さんは、2015年6月12日（金）高等学校家庭総合（4）生活の科学と環境ウ住生活の科学と文化（ア）人の一生と住居 題材名「住生活ってなに？学んで住実生活！」、目標は「住居の機能を考え、用語を理解しながら時代や用途による住空間について学ぶ」の模擬授業でした。富士栄の「教育は講義ではない。子どもたちのそばに行くことである」を地でいった授業でした。家庭科教育法3の授業を通して、最も学んで欲しかったこと「自分だけではなく人のために何かをすることでお互いが人間として成長でき、自分も相手も一緒に多くのことを学ぶことができるということ」を学んでくださいました。ありがとうございました。嬉しいです。

〈事例2〉

家庭科教育法3 平成27年度前期 4年次

2015年5月15日(金) 高等学校家庭基礎(1) ひとの一生と家族・家庭と福祉 イ. 子どもの発達と福祉 (ア) 子どもの生活と家族・家庭: 題材名「将来役立つ! 子どもの生活で大切なことは?」

学んだこと

今回は履修人数も少なかったので、1人でする初めての模擬授業でした。今まではグループだったので、協力して準備したりできていましたが、1人で準備することの大変さを実感することができました。また、生徒の事情を考えて授業を作ることができなかつたので、もしこんな生徒がいたらどうするか、というところまで考えられると更に良かったと感じました。生徒の事情など入り込みすぎない程度に知っていくことが大切だと改めて実感することができました。

また、教育実習前に50分間1人で授業をやってみることができて本当に良かったと思っています。授業を評価してもらうことで、実習前に自分の弱いところ、強みになるところを発見できましたし、実習にも活かすことができました。

そして実習後には学んだことも活かしながら授業を評価してあげられるようになり、授業を違った視点で受けることができたので良かったです。この授業と実習で自分を少しは変えることができたと思っています。

今後の課題

今後の課題については、この授業や教育実習で学んだことを実生活に活かすことです。この授業を受けてきて感じたのは協力することの大切さです。模擬授業のときは良いところやアドバイスをしっかり評価してくれて、自分の授業を改善する助けになりました。また、教育実習で学んだこと、したことなど少しは共有することができたと思います。それを自分のときに活かしてもらおうことができる授業だったと思います。

これらは教職の授業だけではなく実生活にも活かすことができます。相手の良いところを褒めたり、何かアドバイスしてあげたりということができれば絆が深まるのではないのでしょうか。

この授業で学んだことは教職の場だけではなくいろいろな場面で活かしていきたいと思っています。教職専門

の知識だけではなく、実生活にも活かせる教師としての大切なことをしっかりと身につけて有意義な人生、社会生活を送れるようになりたいと思っています。そしていろいろな人と**良好な関係**を築けるようにしたいです。

担当教員からのコメント

〇〇さんは、2015年5月15日(金) 高等学校家庭基礎(1) ひとの一生と家族・家庭と福祉 イ. 子どもの発達と福祉 (ア) 子どもの生活と家族・家庭: 題材名「将来役立つ! 子どもの生活で大切なことは?」での模擬授業でした。

前回の復習から入り、5つの基本的習慣から社会的生活習慣について、遊びの意義、ポイントに進みクイズで内容の確認をまとめていました。よくわかる授業でした。無駄のない賢明な授業であったと思います。他の人の授業を見る観察力もできてきました。必ずや、よい教員におなりになると信じます。将来を期待しています。

〈事例3〉

家庭科教育法1 平成27年度前期 3年次

2015年7月29日(水)、中学校技術・家庭、家庭分野 A 家族・家庭、子どもの成長 (3) 自分の成長と家族: 題材名「遊びについて TOY かけよう!」

学んだこと

中学校の家庭科の学習指導要領と評価規準・評価方法を使用し、家庭科の指導案や授業展開の仕方を学びました。今回の授業では先生の指導と共に、4年生の先輩方が実際に指導案を用意し、授業を行ってくださり、授業の組み立て方のイメージがつきやすかったです。家庭科の教育目標・指導内容・指導方法を理解し授業を組み立てることは簡単なことではなく、今回はグループで1コマを担当してグループ内で様々な意見をとり入れながら行いましたが、何度も本時の目標、内容や展開の順番を変えて試行錯誤しました。

実際に皆の前で授業を行うと予想通りには進まず、臨機応変に対応する力が試されたりして、自分の反省点なども明らかにすることができました。また他のグループと見合うことで、相手の見習いたいところを見つけ、自分の参考になるところをたくさん発見することができました。また発表し、評価をもらったときにたくさんの良

いところ「ヒット！」をもらうことができました。教職を目指す中で評価されると励みになります。自信にかえていきたいと思いました。

今後の課題

家庭科の指導案や評価規準・評価方法をもっと理解して、自分のものとして活用できるようにしたいです。そうすることでより授業内容を濃く、生徒を正確に評価できる力がつくだらう、と考えられるからです。今回のグループ単位で発表を行う中で他のグループを見て参考にしたいところをたくさん発見し、自分の発表の時の参考にすることができました。

今回の発表でとどめるだけでなく、来たる教育実習にも生かしていきたいです。

また実際に発表してみて、自分自身の反省点がたくさん出てきました。上手にできなくて悔しかったです。でも授業を行うことは初めての経験ですし、まだまだこれから！という気持ちをもって挑戦者の心で教育実習・採用試験に備えて頑張っていきたいと思いました。

ここまで気持ちを高められたのは、同じ学科の先輩の模擬授業から刺激を受けたことと、同じ教職の仲間から自分の発表をみてたくさん「ヒット！」をもらうことができたからです。

来年は先輩のような授業をすすめられるところまで自分を高めていきたいです。そのひとつとして今回評価されたところを強みにしていきます。

担当教員からのコメント

〇〇さんは、2015年7月29日(水)、中学校技術・家庭、家庭分野 A 家族・家庭、子どもの成長 (3) 自分の成長と家族、題材名「遊びについて TOY かけよう!!」の模擬授業で、展開2を担当しました。明るく元気で一生懸命な授業でした。

〇〇さんの場面でパツと明るくなりました。パフォーマンスが楽しく板書の字、とくにひらがなが正しくきれいに書かれていました。教科書を教えるのではなく、教科書で教えていました。カラフルなカードづくりは、明るく、見やすくて効果的です。題材名も工夫されています。

全体の流れの中で、自分のところで時間短縮しなければと考えるのと感心しています。

〈事例4〉

家庭科教育法4 平成26年度後期 4年次

2014年10月22日(水) 高等学校家庭総合 小単元名「家族・家庭と社会」：題材名「男女が共に Work わく Life」「日頃から生徒ともコミュニケーションをとっていきたいです」と述べている。

学んだこと

授業では、家政学教育について家政学が生活の美学であること、生きる力をそなえた子どもたちを育てるためには、家庭科教育が重要であることを学びました。教員は教科指導や学級経営、ホームプロジェクトとさまざまな活動がありますが、家政学においても基礎・基本を確実に学び指導力を身に付けることが大切であることを学びました。授業では、子どもたちと目線を同じにすることが大切であるということも学びました。生徒のことを一番に考え授業を行うと共に、生徒一人ひとりとしっかり向き合える教員になりたいと思います。授業の中で教わった「コミュニケーションすること、それが人生よ (C'est la vie.)。人生を豊かにしましょう」という言葉がとても心に残っています。教員は本当に多くの人たちと関わる職業です。人との出会いを大切にして積極的にコミュニケーションをとっていきたいと思います。また、模擬授業を行うことで、授業の準備がいかに大切かを学びました。興味を持ってもらえるような内容、板書を見やすく分かりやすくすること、生徒に参加させるために板書してもらうなど、授業をすることで反省点も多く見つけ今後生かしていこうと思いました。

今後の課題

家庭科は生きる力を育むのに欠かせない教科です。教材研究をしっかりと、楽しく、生徒の意見を多く取り入れた授業にしたいと思います。日頃から生徒ともコミュニケーションをとっていきたいです。教員になるにあたっては不安なこともたくさんありますが、大学で学んだことを今後の教員生活に生かしていけたらと思います。新聞などを読み常に社会に目を向け授業にも取り入れていけたらと思います。大学では、教員になるためさまざまなことを学んできました。教育実習では生徒と関わることでやり甲斐を感じる事ができ、教員になりたいという思いがさらに強くなりました。教員になるという夢を叶えるまでにはつらいこともたくさんありました

が、多くの人たちに支えてもらい今の自分があると思います。

今後は、夢に向かって努力する子どもたちを育てていきたいと思います。家庭科教育法の授業で学んだ子どもたちの良いところをたくさん見つけて褒めてあげることができる教員になりたいです。そしてすべての子ども達に愛情を注いでいきたいと思います。今後も謙虚な姿勢を忘れず、常に学び続ける教員になりたいと思います。

担当教員からのコメント

〇〇さんは、2014年10月22日（水）小単元名「家族・家庭と社会」の中で、題材名「男女が共に Work わく Life」で模擬授業を行いました。この授業では、指導→評価ではなく、評価→指導の手法をとりました。

導入で「家庭の仕事は誰がするとよいか」から入り、「女性の労働力率の国際比較を見て気がついたこと」へと展開し、「男女が共に仕事も家庭も両立できる環境について考えよう」とまとめました。明朗で、明快で、ユーモアのある完璧な授業でした。教育実習での経験、採用試験結果が自信となって身につけていました。本当によく努力しましたね。偉いです。

〈事例5〉

家庭科教育法2 平成26年度後期 3年次
2014年10月22日（水）、中学校技術・家庭、家庭分野A
家族・家庭、子どもの成長：題材名「家族との関わりを考えよう」

学んだこと

前期では9人という人数のグループで模擬授業を行ったが、後期では5人で50分の模擬授業を行った。私たちの担当した分野は家族の結びつきのところだった。「家族の関わりを考えよう!!」というテーマを掲げ、教科書学習とグループ学習を行った。私が担当した場面は盛り上がる場面のグループ学習だった。シナリオを3つ用意し、それぞれ2班ずつシナリオの続きを①非言語的②攻撃的③主張的の3パターンを考えてもらった。①、②、③の意味がわからない生徒のためドラえもんに出てくるキャラクターの性格を例に説明したら、生徒はうなずいて理解していた。発表の場面では、前に出て、立って発表することが苦手な生徒でも発表しやすいように座った

まま発表させた。教師側がシナリオを途中まで読み、続けてもらうという形にしたが、問いかけにしたおかげが、テンポよく、スムーズに発表を促すことができた。発表することが苦手な生徒が問いかけには答えることができるということ学んだ。

今後の課題

今回のドラえもんのキャラクターの性格を例えに出したように生徒が身近なことでわかりやすく例え話ができるように、日常生活の中で家庭科の授業で使えることはないかなと考えながら生活するように心がけたい。

練習では生徒が理解しやすいように順序良く話すように組み立てているが、生徒の前に立つと生徒の表情から理解してないところを重点的に説明すると、順序がバラバラになってしまったり、次に話すことを抜かしてしまったり、まとまらなくなってしまうことがあった。日常会話で人と話すときでも順序良く話すように心がければ、生徒の前に立ったときも順序よく話せると思うので、話の組み立て方を意識したい。

担当教員からのコメント

2014年10月22日（水）、模擬授業を「家族との関わりを考えよう」の題材名で行いました。〇〇さんは、展開の後半を担当しています。ドラえもんに出てくるキャラクターの性格を例にすることでよくわかる説明になっていました。両親の手（ハート）に支えられた表情の異なる4人の子供たちの教材は、実によくできています。大切に保管してあります。

27年度の教員採用試験は、必ずや沢山の合格者が出ることでしょう。〇〇さんもそのひとりです。朗報を待っております。頑張ってください。

5. おわりに

標準家族のとらわれ度チェック調査結果に家政学を学ぶ前の1年次と学んだ後の3・4年次に有意な差がみられた。

「家族とは何か」この基本的で重要な課題に取り組みながら、家族のコミュニケーションスキルを育む授業実践を行った結果は以下のとおりである。

○『自分だけではなく人のために何かをすることでお互いが人間として成長でき、自分も相手も一緒に多くのこ

とを学ぶということを学んだ。』この言葉こそ、人との繋がりを大切にできるコミュニケーションスキルといえる。

○『この授業を受けてきて感じたのは協力することの大切さです。模擬授業のときは良いところやアドバイスをしっかり評価してくれて、自分の授業を改善する助けになりました。』

○『他のグループと見合うことで、相手の見習いたいところを見つけ、自分の参考になるところをたくさん発見することができました。また発表し、評価をもらったときにたくさんの良いところ「ヒット!」をもらうことができました。教職を目指す中で評価されると励みになります。自信にかえていきたいと思いました。』

○『日頃から生徒ともコミュニケーションをとっていきたいです。人との出会いを大切にしながら積極的にコミュニケーションをとっていきたいと思います。子どもたちの良いところをたくさん見つけて褒めてあげることが出来る教員になりたいです。』相手の良いところを見つけて褒めることができる能力は、コミュニケーションスキルの第一歩であるといえる。

○『日常会話で人と話すときでも順序良く話すように心がければ、生徒の前に立ったときも順序よく話せると思うので、話の組み立て方を意識したい。』とコミュニケーションスキルの大切なことに気づいている。

参考・引用文献

- 1) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm 中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」
- 2) 白井靖敏 他, 「大学における効果的な授業法の研究 6—学生の子習・復習等の勉強時間に関する一考察」, 総合科学研究第9号, 名古屋女子大学総合科学研究所, 2015, pp. 1-6
- 3) http://www.ipss.go.jp/site-ad/index_japanese/shussho-index.html 国立社会保障・人口問題研究所「出生動向基本調査」
- 4) <http://www.stat.go.jp/data/kokusei/1995/> 「国勢調査」
- 5) <http://survey.gov-online.go.jp/h09/danjyo.html> 97年総理府広報室「男女共同参画社会に関する世論調査」
- 6) <http://www.stat.go.jp/data/routoku/> 98年総務庁統計局「労働力調査特別調査」
- 7) https://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020103.do?_toGL08020103_&listID=000001101169&disp=Other&requestSender=estat 「人口動態統計」
- 8) <http://www1.mhlw.go.jp/toukei/ks-tyosa/> 97年厚生省「国民生活基礎調査」
- 9) 1999年1月1日朝日新聞朝刊, 「家族の『標準』崩れ岐路に」
- 10) http://www.ipss.go.jp/ps-doukou/j/doukou14_s/chapter2.html#21a 人口動態統計

html#21a 人口動態統計

異性の交際相手をもたない未婚者が増加、男性で6割、女性で5割

- 11) <http://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/data/mikonritsu.html> 国勢調査 年齢別未婚率
- 12) <http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/geppo/nengai14/dl/gaikyou26.pdf> 人口動態統計 同居期間別離婚件数の年次推移
- 13) <http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa14/index.html> 平成26年国民生活基礎調査厚生労働省 家族構成
- 14) <http://ggjapan.jp/more/people/20130520/how-a-family-is-made6> 「ダイバーシティ家族」調査

第4節 文学部児童教育学科児童教育学専攻「実践課題研究2」にみる学士力育成

1. 「実践課題研究2」の履修上の位置

本学文学部児童教育学科児童教育学専攻では、小学校教諭一種免許状と幼稚園教諭一種免許状が取得できることになっている（なお、H27年度入学者から初等教育コースと幼児教育コースの2コース制となり、幼児教育コースに進めば、小学校一種免許状は取得できないが保育士資格が取得可能となっている）。幼稚園教諭の免許状も取得できる本専攻であるが、これまでの傾向では、小学校の教員を志す者が幼稚園の教員を目指す者よりも多い。本節で紹介する「実践課題研究2」¹⁾の履修者のほとんどは小学校の教員を目指している。

「実践課題研究2」は2年次後期で、「児童・幼児教育の基礎理論となる科目」に位置づけられている。本専攻の「児童・幼児教育の基礎理論となる科目」におけるカリキュラム・ポリシーは「自己の教育観を形成する上で必要な教育の基礎理論になる科目と、自ら課題を発見し、問題の解決方法を創造的に探求する能力を開発する演習科目、および保育の本質・目的に関わる科目で構成され、教育者・保育者の素地を養う」となっている。「実践課題研究2」は演習科目であるので、「自ら課題を発見し、問題の解決方法を創造的に探求する能力を開発する」ための授業になる。もちろん、これ以外にも「児童・幼児教育の基礎理論となる科目」としての演習科目はある。

2年次後期までに学生が履修できる演習科目は1年次の「児童教育基礎演習1」「児童教育基礎演習2」と2年次前期の「実践課題研究1」である。「児童教育基礎演習1」「児童教育基礎演習2」と「実践課題研究1」「実践課題研究2」の履修上の大きな違いは、前者が必修科目であるのに対し、後者は選択科目ということにある。また、「児童教育基礎演習1」「児童教育基礎演習2」「実践課題研究1」はクラス²⁾ごとの履修であるのに対し、「実践課題研究2」は2クラス合同で行われる点が大きな違いである。

「実践課題研究2」は選択科目であるが、担当者はなるべく受講するように学生を促している。この演習で得た力は、幼稚園教員・小学校教員になった際に必ず役立つと確信しているからである。

それと同時に、この演習は学生に学士力を育成しているということが出来る授業でもある。では、どのようにして学士力が育成されているのか。以下で「実践課題研究2」の内容について紹介し、学士力の観点から、受講

生たちが得られる力について検討していく。

2. 「実践課題研究2」の目的

「実践課題研究2」は3人の教員で担当しているが³⁾、いわゆる15回を3等分して担当する一般的なオムニバス形式ではない。授業が行われる15回すべてに3人の教員は参加している（どのように教員が参加しているかは4で述べる）。

初回にて、この授業の内容がレジュメに基づいて説明される。レジュメでは授業の目的が次のように説明されている。

この授業は、これまでの児童教育基礎演習1・2及び実践課題研究1などの成果を踏まえ、学校教育・保育が直接・間接に直面する諸課題について理解や考察を深めるとともに、これまでの授業ではまだ本格的には実施していない活動形式を導入し、教育・保育職に携わるための専門性の基盤やプレゼンテーション能力を培うものである。

また、本授業を「大学4年間の中間報告」と捉え、これまで2年間の集大成であり、これからの進路目標実現に向けての2年間につながるものとして位置付けられる、との認識を持って取り組むこと。

これまでの演習科目との連続を踏まえつつも、「学校教育・保育が直接・間接に直面する諸課題」が扱われることが説明され、「これまでの授業ではまだ本格的には実施していない活動形式」にて行うことが告げられる。ここでいわれた「これまでの授業ではまだ本格的には実施していない活動形式」とは、グループによるプレゼンテーションのことである（プレゼンテーションについては3で具体的に述べる。）。

この目的でもう一つ目を引くのが、「大学4年間の中間報告」と位置付けられ、かつ「これからの進路目標実現に向けての2年間につながるもの」とされていることである。これまでの学びを一度ここで総合することで、幼稚園教員・小学校教員になった後でもこの演習が役立つように、という思いが込められている。

3. 受講生の活動

この演習は大まかにいうと、全15回のうち、半分はプレゼンテーションの準備に、残り半分は受講生によるプレゼンテーションに割り当てられている。プレゼンテーションの準備はテーマ設定から始まる。テーマ設定や

それに基づく資料収集の仕方などもすべて受講生にゆだねている。したがって、常に学生が主体的に動いているということになる。

授業の初回にグループ分けを行う。受講生はランダムにグループに分けられることになる。例年8グループがつけられるのだが、H26年度は受講生が少なかったため、5グループとなった。

1グループの人数は年度の受講生数によって異なる。H25年度は1グループ5～7人であり、H26年度は1グループ4～6人であった。

両年度とも、最少人数のグループと最大人数のグループで2人の差があるが、このような差が生まれたのは、グループをAクラスとBクラスを混合してつukらないようにしたためである。両年度とも、偶然にもAクラスの方が受講生が多かったため、人数の多いグループが構成され、逆にBクラスは人数の少ないグループができたことになった。

このような人数的な差異を減らすために、クラス混合でグループをつくるという方法も考えられるが、両クラス混合のグループにしてしまうと、授業時間外でプレゼンテーションの打ち合わせが必要になったときに、時間割の関係上、グループ内での都合が合わなくなる。よって、クラス混合のグループにしない方が時間割上、最善策といえる。

授業の初回時に、プレゼンテーション時の授業の時間配分について説明される。時間配分は、プレゼンテーション60分、質疑応答15分、教員からのコメント15分である。

プレゼンテーションが60分もあるので、受講生には相当な準備が求められる。そして、プレゼンテーションを聴く受講生（この授業では、プレゼンテーションを聴く受講生を「フロアー」と表現している）が最後まで飽きずに聴いてもらえるよう、プレゼンテーションの工夫が求められることになる。

プレゼンテーションに向かって第一歩となるのがテーマ設定である。テーマ設定は初回時に早速行う。このときは仮のテーマでよいとし、途中で変更してよいことも伝えている。また、プレゼンテーションの参考に過去の先輩の資料（プレゼンテーションのためにつくったレジュメや動画）も見せており、テーマ決定の参考になるものは示している。

テーマが決定したら、班ごとに黒板にテーマを書かせる。そして各班に、なぜそのテーマを設定したのかを訊

く。テーマが重なっている場合は、テーマを調整するように促すことになる。テーマ設定からグループ活動は始まっている。

次回から初回時に仮のテーマをもとに、受講生たちは資料調べなどを行い、プレゼンテーションの準備を行っていくことになる。準備の途中で、授業中に教員三人と面談する機会が設けられている。そこで、現時点での状況等を報告し、教員から助言を受け、それをもとにさらに探究を深めていくことになる。

準備を進めていくことで、受講生たちのテーマもしっかりしたものになってくる。参考に、H25年度の受講生たちが設定した初回時のテーマと発表時のテーマを以下に挙げる。

○初回時のテーマ

- 1班
発達障がい
- 2班
特別支援
- 3班
少人数指導
- 4班
特別支援学級
- 5班
郷土学習
- 6班
学力低下と経済格差
- 7班
発達障害を持つ児童への対処法
- 8班
教室カースト

○プレゼンテーション時のテーマ

- 1班
あなたは対応できますか？～アナフィラキシーショック～
- 2班
ビジョントレーニング～わたしたちができる発達支援の一つの方法～
- 3班
読書活動の推進～本の世界にようこそ～
- 4班
外国人児童の現状と対応～もしクラスに外国人児童がいたら～

5 班

小学校における外国語活動～今、私たちに求められている力は何か～

6 班

楽しい授業

7 班

交通安全指導～教師のすべきこと～

8 班

子どもの体力向上を目指して～コーディネーショントレーニングの観点から～

初回時とプレゼンテーション時ではテーマが大きく違っている班が大半である。これはプレゼンテーションに向けての準備と無関係ではない。準備を進めていく上で、多くの受講生たちは壁にぶつかることになる。60分のプレゼンテーションにたえることができるのか、フロアーが60分間聴き続けられるのかといった疑問が出てくる。そのたびごとに、受講生はテーマをより60分のプレゼンテーションにふさわしいものへとするように試行錯誤を重ねる。この結果が、初回時とプレゼンテーション時のテーマの違いに反映されているのであろう。この意味では、初回時のテーマ設定は、仮に漠然としたものであっても、きっかけをつくるので、グループ活動を初回時から行えるようにする仕掛けとなっている。

60分のプレゼンテーションに必ず求められるのはフロアーを動かす活動を取り入れることである。すなわち、フロアーが終始受動的に聴くというような発表形式は許されず、フロアーを動かす活動を組み込んだ構成を考えざるを得なくなる。このことは教員との面談時に告げられることになる。発表者たちが主にフロアーに対して行う活動はグループワークである。グループワークでは、発表内容のなかで最も主張したいことに導けるような課題が提示され、フロアーのグループで話し合い、その結果について発表グループの考えが展開されるという内容が多くを占めている。フロアーのグループ活動は、フロアー自身が発表内容に対し理解を深めるために行われているのである。

また、プレゼンテーションは模擬授業ではなく、教科といった小学校で実際に行う授業と同一ではない。しかし、2014年11月20日の『初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について』という下村博文文部科学大臣による諮問によって小学校にも「アクティブラーニング」が求められるようになった現状に即せば、「フロアーを動かす」を意識したプレゼンテーションは、小学

校教育実習や小学校教員になった際に役立つはずである。

プレゼンテーションを行うにあたって、受講生に要求するもう一つのことは、レジュメを発表一週間前に教員や受講生に配布することである。これはレジュメをしっかりと読んだうえでフロアーがプレゼンテーションに参加できるようにするためでもある。レジュメには受講生がプレゼンテーションに向けて調べてきたことが載せられており、情報量も多い。レジュメをつくることで、プレゼンテーションのための情報収集の力や資料を作成する力が養われることになる。

十分な準備ののちプレゼンテーションを迎えるのであるが、練られたものが多い。どのグループも基本的にはパワーポイントを用いてプレゼンテーションを行っているが、効果音を用いたり、独自に作成した動画や小道具を用いたり、衣装を工夫したりと、フロアーにわかりやすく伝えようとする意気込みが見られる。実際、授業時間外でも準備をしている受講生も多く、遅くまで資料を作成する姿も見られる。発表のための小道具の制作に多くの時間を費やしているグループもある。フロアーを動かす活動もあり、60分間、フロアーは最後まで集中を切らすことがなくプレゼンテーションを聴くことができている。

60分のプレゼンテーション後、フロアーからの質疑応答がある。この質疑応答はフロアーとプレゼンテーションの内容をより深めるために設けられた時間である。発表者はフロアーを動かすように工夫しているが、そのような工夫がなくともフロアーは能動的にプレゼンテーションを聴くことが求められていることになっている。

また、フロアーにはプレゼンテーションに対するアンケートを記入し、提出することが義務となっている。このアンケートはプレゼンテーションを行ったグループが作ることになっている。アンケートの結果をプレゼンテーションを行ったグループは集計し、その結果を踏まえながら、プレゼンテーションに対する省察を最終レポートとしてまとめることになる。

4. 教員の活動

受講生がプレゼンテーションを行うまで、教員は終始サポートという役割になる。先にも触れたように、面談を通しよりよいプレゼンテーションになるよう助言したり、受講生がプレゼンテーションに必要とする情報機器などをできる限り準備したりするのが、教員の主な役割である。

プレゼンテーションに関する相談については、授業中の面談以外にも随時対応している。また、1回の授業が終わるごとに受講生はその回についての反省を書くことになっている。その反省について教員はプレゼンテーションがさらに良くなるように心がけながらコメントを記入している。

プレゼンテーションが良くなるような助言として、3人の教員が共通して意識しているのが、「問題意識の明確化」である。問題意識が明確にされないと発表の目的も明確にならず、プレゼンテーションが軸の通ったものにならない。また、グループで問題意識が共有されていないと、グループとしてまとまりをもった発表もできなくなる。そのため「問題意識の明確化」の徹底を図っている。この「問題意識の明確化」は、面談において一番の焦点になることである。テーマを漠然としているグループにとっては、面談において、問題意識、あるいは問題設定について大半の時間が費やされることになる。

「問題意識の明確化」と並んで重要視しているのが、プレゼンテーションの「核となる資料」の設定である。ここでいうプレゼンテーションの「核となる資料」とは、プレゼンテーション時に最もフロアーの心に響く材料のことである。受講生たちは文献等を使い、多くのことを調べる。その中には誰でも知っているようなことが当然含まれているが、調査を進めるうちに、そのグループでなければ見つけられなかったであろうと感じられる資料に遭遇する。このようにして得た資料はプレゼンテーションを最も効果的に伝える材料として適切なものになることが多い。だからこそ、「核となる資料」はプレゼンテーションで絶大な効果を発揮することになる。プレゼンテーションの成功の是非は「核となる資料」にかかっているととっても過言ではない。このようなことから、教員は受講生たちのプレゼンテーションの「核となる資料」の設定に特に注意を払っている。

受講生のプレゼンテーションは教員の助言を踏まえながら準備され、行われることになるが、すべて教員の指示通りにはならない。助言する際には教員は受講生の自主性を促すように配慮しており、内容を規定しようとはしていない。また、プレゼンテーションそのものにおいても、当日ならではの問題点も生じる。問題点はプレゼンテーション後の教員のコメントにて指摘されることになる。すでに述べたように、「実践課題研究2」は「大学4年間の中間報告」としての役割を持っている。最終年度、ひいては就職した後を見据えてのコメントでもある。

5. 「実践課題研究2」と学士力

「実践課題研究2」の演習の要点は、教育・保育現場で問題になる事象をグループで見出し、その問題に対する見解をグループで協力して見出して、60分のプレゼンテーションという形で表現する、ということにある。この授業で本来狙った力が育成されていることは確かであろう。それと同時に、この授業で身に付く力は学士力の多くの項目と関わっている⁴⁾。確認していきたい。

まず、学士力の「1. 知識・理解」について、ここでは「(1) 多文化・異文化に関する知識の理解」と「(2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解」が挙げられている。グループの発表の多くには、「(2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解」が関連している。H25年度のように、外国籍児童についてのテーマが扱われるケースであれば、「(1) 多文化・異文化に関する知識の理解」も関連することになる。発表グループが選んだテーマに即した知識が身に付き理解が深まるのは言うまでもないことであるが、フロアーも発表グループを通して知識が身に付き、理解が深まる。フロアーも能動的に聴くような仕掛けがあるので（グループワークやアンケート）、いわば学び合いを通して知識や理解を得ているといえる。

「2. 汎用的技能」で挙げられた「コミュニケーション・スキル」はプレゼンテーションを行う上で必ずだれもが関係することである。「数量的スキル」も各自が設定した問題にアプローチするために必要であるといえるであろう。「情報リテラシー」「論理的思考力」「問題解決力」も同様である。問題解決型の演習科目である「実践課題研究2」では当然のことながら「2. 汎用的技能」に関連することは多い。

一方「3. 態度・志向性」になると、「実践課題研究2」とのかかわりは限定的になると考えられる。まず「自己管理能力」であるが、これがなければプレゼンテーションまでたどり着くことはできないであろう。同じく、「チームワーク・リーダーシップ」も、グループで活動を行っているため、プレゼンテーションにたどり着くためには求められる力である。「自己管理能力」と「チームワーク・リーダーシップ」は本科目で育まれているといえる。「倫理観」「市民としての社会的責任」は、扱っている内容が保育職・教育職に関わっているため、本科目を履修することで、保育職・教育職に対する自覚が芽生えたり、あるいは深まったりしているのであれば、「倫理観」「市民としての社会的責任」もまた育まれたといえるであろう。また、本科目の履修を通して得た情報収集・分析・

精選する力は、幼稚園教員・小学校教員になった際に学び続けていく上でも役立つはずである。こうした点においては、受講生主体の学びは「生涯学習力」とも関わっているといえなくもない。

「4. 統合的な学習経験と創造的思考力」でみると、「実践課題研究2」は「2年間の中間報告」の役割があるため、これまでの学びを一度総合する機会となっている。そして、各自で設定した問題に対し、各自で解決を導かなければならないことから、大いに関連しているといえるであろう。

6. まとめ

「実践課題研究2」の演習のあり方、すなわち、受講生たちに60分のプレゼンテーションを行わせるという形式は、学士力の育成と大いに関連している。

「実践課題研究2」から学士力育成に関していえることは、学生主体のグループ活動を行うことは学士力に大いに関連するということである。グループで協同しながら作業を進めていくことで、学生は多くのことを、着実に身につける。そして、専門的な能力の育成に付随して学士力が育成されることになる。専門的な演習における学生主体のグループ活動においても、学士力は確かに育まれていると思われる。

注

- 1) なお、平成27年度入学者から、「実践課題研究」の算用数字はローマ字表記となっている。今回紹介する事例は、平成25年度および平成26年度のもののため、算用数字表記としている。また、この後に言及している「児童教育基礎演習」の数字に関する表記も同様である。
- 2) 児童教育学専攻ではA・Bクラスの二つに分けられている。
- 3) H27年度から筆者は担当ではなくなった。したがって、本節で紹介する授業内容は筆者が担当したH25年度とH26年度のものである。
- 4) 学士力の項目の詳細は第一章を参照されたい。

第5節 保育実習〈施設〉とその事前事後学習は実習生のどのような成長をもたらすか～短期大学部保育学科における学士力向上の観点から

1. 問題と目的

(1) 「学士力」の示すもの

第1章、第2章で既に述べられてきたが、中央教育審議会は「学士課程教育の構築に向けて」（平成20年3月25日付大学分科会審議まとめ）において、学士課程教育で育成すべき資質・能力として、「課題探求能力」を重視すべきことを示した。更に国際的動向に照らし合わせ、その「学習成果」の具体化・明確化を図る方策として、「何を教えるか」よりも「何ができるようにするか」に力点を置き、学士課程共通の学習成果（学士力）に関する参考指針を下記のように示した。（第1章参照）

1. 知識・理解（文化、社会、自然等）
2. 汎用的技能（コミュニケーションスキル、数量的スキル、問題解決能力等）
3. 態度・志向性（自己管理能力、チームワーク、倫理観、社会的責任等）
4. 総合的な学習経験と創造的思考力

第2章ではこれらの「学士力」を本学の学生がどのように身につけているかが検討された。

ここで「学士力」として示される能力は、学生それぞれの主体性に裏打ちされた、社会の中で生き抜く上での実践的能力と言えるようなものであるが、これらは限られた科目の限られた時間で培われるようなものではなく、大学の様々な活動における主体的学びと教育の全体を通じて包括的に本人の中に育まれるものである。保育を学ぶ学生の場合、実践者を育むという教育目標の性質上、様々な専門科目で主体的学習に結びつくような体験的学習や実践に役立つ学びが工夫されているが、特に自らの主体性と省察力の試される校外（保育所、保育所以外の福祉施設、幼稚園）実習と実習へ向けての学習やその振り返りを通して、こうした「学士力」を総合的・実践的に身につけていくように思われる。

(2) 保育学科における学生の学びの特徴

保育学科では、人間性豊かで実践力を備えた保育士および幼稚園教諭の育成を目的としているが、ほとんど全ての学生が、保育士資格と幼稚園教諭免許状取得を希望しており保育実習と教育実習を履修する。このうち、保育実習は、保育所（必修）・保育所以外の福祉施設（必修）・保育所または保育所以外の福祉施設（選択必修）の計3回の実習を履修することが求められる。

短期大学部保育学科では、1年次の全学共通科目と専門科目（講義・演習・実習）を学んだ後に、その集大成として、最初の保育士資格取得のための専門必修科目「保育実習〈保育所〉[必修科目] 2単位」（以下、保育実習〈保育所〉と表記）を約2週間行う。その後、2年前期に教員免許状取得のための「教育実習〈幼稚園〉4単位」（以下、教育実習と表記）を約4週間行い、2年後期にかけて約2週間の「保育実習〈施設〉[必修科目] 2単位」（以下、保育実習〈施設〉と表記）と約2週間の「保育実習〈保育所〉[選択必修科目] 2単位」（以下、保育実習〈選択〉と表記）を行う。

学生は実習履修に伴い、各実習を行う為の事前事後の学習である、保育実習指導〈保育所〉・保育実習指導〈施設〉及び保育実習指導〈選択〉（各演習科目1単位）と、教育実習指導（講義科目1単位）などの科目も必ず履修する。

「保育実習」は、「その習得した教科全体の知識、技能を基礎とし、これらを総合的に実践する応用能力を養うため、児童に対する理解を通じて保育の理論と実践の関係について習熟させることを目的とする。」（厚生労働省通知「保育士養成所における保育実習実施基準について」¹⁾）とされる。

保育実習〈施設〉ではそうした目的に照らし合わせ、自己の成長や自己課題の自覚を促し、保育者としての省察の実践力を培うことを目指して、実習の一貫として、次のような実習前・実習中・実習後の教育（保育実習指導〈施設〉）を行っている。

(3) 保育実習〈施設〉の事前事後学習と実習中の教育内容

保育実習〈施設〉は保育所以外の福祉施設（児童養護施設、障害児・者施設、乳児院など、多くが入所型の生活の場としての施設）での実習である。利用者のニーズに応えるためにより特化した専門性を求められる福祉施設での実習であり、保育士資格を取得する為には必修の実習である。短期大学部保育学科の入学者のほとんどが保育所・幼稚園の保育者になることを志望している状況の中で、学生にとっては馴染みが薄く関心や必要性を見出しにくいと言えるだろう。そうした保育実習〈施設〉の学習へのモチベーションを喚起し、短い準備期間で理論的学習だけでは得にくい実践的理解に少しでも近づける為、学科開設当初からより主体的な学習への取り組みが期待できる体験学習や相互学習および自己の振り返りを重視した教育プログラムの工夫に努めてきた。

保育実習指導〈施設〉における事前学習—実習中の学

習—事後学習の具体的な学習内容の概略を以下に示す。

1) 事前学習

実習事前指導における主な学習内容とプロセスを表1に示す。

表1 実習事前学習の主な内容とプロセス

<p>①基礎的学習 理論的学習：各種福祉施設と福祉施設実習の内容に関する学習（施設・職員の役割、利用者についての理解）、実習記録書類の学習（記録の意義と書き方） 実習に関する事務手続きの把握（細菌検査、事前オリエンテーション、訪問教員との打ち合わせについてなど） 実習の心得：実習先でのマナーや注意事項</p> <p>②発展的学習 体験学習：児童養護施設見学、1日家事労働体験課題、実習先でのボランティア体験、福祉施設に関するビデオ学習、福祉施設で働く卒業生による講話と省察、実習施設での実習前オリエンテーション参加 グループ学習・学生同士の学び合い：上級生による施設実習報告会への参加学習、体験学習記録についてのグループ討議、福祉施設に関するグループ自主学習と発表会</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>③実習計画書作成（体験学習等に基づき、実習に向けて実習課題・自己課題の具体化・明確化。指導担当教員による実習計画の確認とコメントを経て、必要に応じ計画書を修正）</p>

事前学習の最終目標は、学生各自が実習に向けて自己課題を明確化し、固有の実習計画を具体化することである。実習の事前学習として、学生は①教科書その他の書物等による基礎的理論的学習を行う。更に②発展的学習として、見学実習・ボランティア体験・ビデオ学習などの体験学習に基づき、観察事実、子ども理解、保育者の職務・役割などについて様々な気づき（省察）を記録し、実習課題・自己課題の明確化に努める。更に、こうした省察記録の内容や表現について学生同士でコメントし合い相互に学び合う。また、同級生とのグループ学習や上級生が行う実習報告会への参加学習を通して、学生同士の学び合いを深める。こうした一連の学習の後、実習に向けて、③自己課題を明確化し、自分は何をどのように学ぼうと思うのかという各自の固有の実習計画を具体化する。その際、実習指導教員により各学生の実習計画を確認しコメントを加え、実習実施までに可能な限り各学生固有の具体的な実習計画を立てることができるよう援助する。

2) 実習中の学習

実習中の学習内容とプロセスを表2に示す。

表2 実習中の学習プロセス

<p>①観察・参加実習の実施：保育計画に沿った実践の実施</p> <p>②実習記録作成：日々の保育の観察と援助実践の記録（実践と学びの意識化・明確化）、1日の反省と課題の発見・考察（省察と自己課題の明確化）</p> <p>③保育者からの直接的指導：実習先の指導者による日々のフィードバック（記録所見・反省会）、実習先での反省会への参加、実習先指導者による実習後の評価</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>今後の自己課題の再確認</p>

①まず事前学習で明確化した実習計画をもとに、各実習先の保育計画に沿って実践に携わる。②日々の実習記録において、子ども理解や保育者の役割等に関してその日の自己の実践を振り返り（省察）、翌日に向けての自己課題を明確化する。③実習記録の提示や日々の反省会を通して実習先の指導者とコミュニケーションを取り、実践について具体的評価を受け、学び直す。①～③のプロセスを繰り返し、実習終了時の総合評価を経て、今後の自己課題を再確認する。

3) 事後学習

実習事後指導における主な学習内容とプロセスを表3に示す。

表3 実習事後学習の主な内容とプロセス

<p>①実習後の振り返りと自己評価：実習の振り返りと実習報告作成、実習評価票への自己記入（達成できたことと今後の自己課題の自覚）、実習感想文作成</p> <p>②下級生・同級生への実習報告会・学び合い：グループにわかれて実習体験の報告（実習報告書、実習記録に基づく）、質疑応答</p> <p>③実習指導教員による実習評価のフィードバック（希望者のみ）</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>卒業後の自己課題の明確化へ</p>

事後学習の目標は、実習の振り返りと卒業後の自己課題の明確化である。①自己の実習の取り組みを客観化するために、実際に実習先の指導者が評価する際に用いる「実習評価票」（図1）を用いて学生自身が自己評価を行う。つまり実習で達成できたことと指導者から指導されたこと（自己課題）を振り返り言語化するとともに、4

保育実習1B（施設）評価票					
					(平成 年度)
大学名	学科	学年	クラス	学籍番号	実習生氏名
名古屋女子大学短期大学部	保育学科	2			
実習施設名	施設長名			実習指導者名	
	印			印	
評価項目	評価(該当するものを○で囲む)				評価の理由
	十分達成している	概ね達成している	一層の努力を要する	問題がある	
態度・積極性	意欲・積極性	A	B	C	D
	責任感	A	B	C	D
	探究心	A	B	C	D
	協調性	A	B	C	D
知識・技能	施設の理解	A	B	C	D
	一日の流れの理解	A	B	C	D
	利用者のニーズの理解	A	B	C	D
	援助計画の理解	A	B	C	D
	養護技術の習得	A	B	C	D
	チームワークの理解	A	B	C	D
	家庭・地域社会との連携	A	B	C	D
	利用者との関わり	A	B	C	D
	保育士の職業倫理観	A	B	C	D
	健康・安全への配慮	A	B	C	D
総合評価	十分達成している	概ね達成している	一層の努力を要する	問題がある	
	A	B	C	D	
保育実践者から見た実習生の課題と総合所見					
実習期間	出席日数	欠席日数	遅刻日数	早退日数	補充実習日
平成 年 月 日()～ 月 日()					

図1 保育実習〈施設〉評価票

段階評定を各自で行ってみる。更に下級生・同級生への実習報告会に向けて自己の実習を振り返り、実習内容、反省点、後輩へのアドバイスをまとめる。②それをもとに実習体験を下級生・同級生に報告し、質疑応答・感想などのディスカッションを通して学び合う。③希望者は実習先指導者による実習評価について指導教員からフィードバックを受け、卒業後の自己課題の明確化につなげる。

表1、2、3に示した学習内容は、実習指導のプロセスの主な部分であり全てではないが、おおむね学生はこうした自己省察・仲間や指導教員からのコメントを通して自己課題を具体化する取り組みを反復することにより、個人差はあるが全体として保育者としての自己の成長を自覚するプロセスを歩むと思われる。

本研究では以上を踏まえ、特に保育実習〈施設〉の実習前・実習中・実習後の取り組み(学習)を経て、学生がどの程度保育者としての自己成長を感じ、社会人へ向けての主体者としての自己課題を自覚するようになるかを、学士力の観点から分析する事を目的とする。

2. 方法

(1) 手続き

① 調査時期と調査対象

2015年2月(1年間の教養科目・専門科目の学習後で、全ての実習前)と11月(保育実習〈施設〉報告会后)に保育学科学生の「保育実習〈施設〉」の受講者を対象に学士力に関する質問紙調査を計2回実施した。実習報告会は、全16回の保育実習指導〈施設〉の授業のうち第14回目の授業であり、これまでの自己の取り組みを今一度振り返る機会となっている。したがって、実習による自己成長や自己課題を尋ねるには適切な時期であると思われたので、この時期に2回目の調査を行った。2回の調査のいずれにおいても回答をした152名のうち回答に欠損のない140名を分析対象とした。

(2) 調査項目

① 調査項目1: 学習への取り組みについて

実習前の調査においては、保育学科1年次の学習をどれくらい積極的に取り組んできたかについて、保育実習〈施設〉(図1の評価票用紙と資料1の調査用紙内では、実際の授業科目名である「保育実習1B」と表記)報告会後の調査においては、保育実習〈施設〉に関する学習をどれくらい積極的に取り組んできたかについて、それぞれ「1. まったく積極的ではなかった」から「4. 積極的だった」の4件法で回答を求めた(以下、学習への積極性)。続いて、上記の取り組みについての自分自身の満足度について、「1. まったく満足していない」から「4. とても満足している」の4件法での回答(以下、取り組みの満足度)と、その理由について自由記述で回答を求めた。

② 調査項目2: 学士力について

実習前の調査においては、保育学科1年次の学習によって、後述の「学士力」の各項目がどの程度身についたと思うかについて、保育実習〈施設〉報告会後の調査においては、保育実習〈施設〉に関する学習によって、どの程度身についたと思うかについて、それぞれ「1. まったく身につかなかった」から「4. 身についた」の4件法で回答を求め、得点が高いほど、より身についたと評価したことを示すように1から4の数値を割り当てた。

学士力についての調査項目は、平成20年の中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』における「各専攻分野を通じて培う『学士力』～学士課程共通の「学習成果」に関する参考指針～」の各項目を採用した。「1. 知識理解」について2項目、「2. 汎用的技能」につい

て5項目、「3. 態度・志向性」について6項目（「3. 態度・志向性（2）チームワーク、リーダーシップ」については、回答のしやすさから「チームワーク」と「リーダーシップ」に分けて項目を作成した）、「4. 総合的な学習経験と創造的思考力」について1項目の計14項目について回答を求めた。その際、それぞれの質問項目について、保育を学ぶ学生が具体的イメージを描いて回答しやすくなるように項目の記述に補足を加えた。（資料1参照）

3. 結果

（1）学習への取り組みについて

学習への積極性についての回答者数を表4に、取り組みの満足度についての回答者数を表5に示した。学習への積極性については、ほとんどの学生が、「やや積極的だった」「積極的だった」と回答したため、以下の分析では積極的に取り組んだかどうかという観点からの分析は行わなかった。取り組みの満足度については、学習への積極性ほど単純ではなく、「あまり満足していない」としている学生が一定数あり、実習前と保育実習〈施設〉

表4 学習への積極度についての回答度数

	実習前 (保育学科1年次の学習)	保育実習〈施設〉 報告会后(保育実習〈施設〉に関する学習)
1. まったく積極的ではなかった	1	0
2. あまり積極的ではなかった	11	6
3. やや積極的だった	89	95
4. 積極的だった	39	39

表5 学習への取り組みの満足度についての回答度数

	実習前 (保育学科1年次の学習)	保育実習〈施設〉 報告会后(保育実習〈施設〉に関する学習)
1. まったく満足していない	1	2
2. あまり満足していない	51	25
3. やや満足している	79	92
4. 満足している	9	21

報告会后で回答者数に差異が見られるようであったが、これについては、自由記述も含め検討する必要があると思われるので、本研究では分析の対象にはしなかった。

（2）学士力について

学士力の各項目の回答結果の平均値を表6に示した。

表6 学士力についての回答の平均値

	実習前 (保育学科1年次の学習)	保育実習〈施設〉 報告会后 (保育実習〈施設〉に関する学習)
1. 知識理解		
多文化・異文化に関する知識の理解	3.06	3.24
人類の文化、社会と自然に関する知識の理解	2.77	2.69
2. 汎用的技能		
コミュニケーション・スキル	3.23	3.36
数量的スキル*	2.66	2.31
情報リテラシー*	3.00	2.74
論理的思考力	2.98	2.88
問題解決力	2.84	3.15
3. 態度・志向性		
自己管理能力	3.16	3.24
チームワーク	3.38	3.57
リーダーシップ	2.85	2.89
倫理観	3.19	3.41
市民としての社会的責任	2.98	2.96
生涯学習力	2.92	3.13
4. 総合的な学習経験と創造的思考力		
	2.96	3.11

注) ■印は、実習前よりも保育実習〈施設〉報告会后のほうが有意に高かった項目である。*印は、実習前よりも保育実習〈施設〉報告会后のほうが有意に低かった項目である。

回答結果について、被験者内2要因（回数（実習前／保育実習〈施設〉報告会后）×項目（14項目））の分散分析を行った。回数の主効果が有意傾向 ($F(1, 139)=2.87, p=.093$)、項目の主効果が有意 ($F(13, 1807)=64.05, p=.000$)、2要因の交互作用が有意 ($F(13, 1807)=11.36, p=.000$) であった。2要因の交互作用が有意であったため、

単純主効果の検定を行った。以下に結果をまとめる。

①実習前よりも保育実習〈施設〉報告会後のほうが有意に高かった項目

「1. 知識理解」の『多文化・異文化に関する知識の理解』($F(1, 1946)=8.39, p=.004$)、「2. 汎用的技能」の『コミュニケーション・スキル』($F(1, 1946)=4.85, p=.028$)、『問題解決力』($F(1, 1946)=24.83, p=.000$)、「3. 態度・志向性」の『チームワーク』($F(1, 1946)=9.79, p=.002$)、『倫理観』($F(1, 1946)=12.08, p=.001$)、『生涯学習力』($F(1, 1946)=11.29, p=.001$)、「4. 総合的な学習経験と創造的思考力」($F(1, 1946)=5.37, p=.021$)において、実習前（保育学科1年次の学習についての評価）よりも保育実習〈施設〉報告会後（保育実習〈施設〉に関する学習についての評価）のほうが有意に高かった。

②実習前よりも保育実習〈施設〉報告会後のほうが有意に低かった項目

「2. 汎用的技能」の『数量的スキル』($F(1, 1946)=30.94, p=.000$)、『情報リテラシー』($F(1, 1946)=18.38, p=.000$)において、実習前（保育学科1年次の学習についての評価）よりも保育実習〈施設〉報告会後（保育実習〈施設〉に関する学習についての評価）のほうが有意に低かった。

③実習前と保育実習〈施設〉報告会後で有意差が確認されなかった項目

「1. 知識理解」の『人類の文化、社会と自然に関する知識の理解』($F(1, 1946)=1.63, p=.203(n.s.)$)、「2. 汎用的技能」の『論理的思考力』($F(1, 1946)=2.82, p=.093(n.s.)$)（有意傾向）、「3. 態度・志向性」の『自己管理能力』($F(1, 1946)=1.63, p=.203(n.s.)$)、『リーダーシップ』($F(1, 1946)=0.48, p=.487(n.s.)$)、『市民としての社会的責任』($F(1, 1946)=0.12, p=.728(n.s.)$)において、実習前（保育学科1年次の学習についての評価）と保育実習〈施設〉報告会後（保育実習〈施設〉に関する学習についての評価）の間に有意差は確認されなかった。

4. 考察

(1) 「学士力」と「実習目的」との関連から

結果から明らかなように、学生は保育実習〈施設〉の実習前—実習中—実習後の学習と経験を通して、学士力の全ての大分類項目（1. 知識・理解、2. 汎用的技能、3. 態度・志向性、4. 総合的な学習経験と創造的思考力）において、1年次の実習前の段階以上に何らかの自己の成長を感じていることが明らかになった。

これは、「保育実習」は「その習得した教科全体の知識、

技能を基礎とし、これらを総合的に実践する応用能力を養うため、児童に対する理解を通じて保育の理論と実践の関係について習熟させることを目的とする¹⁾とした厚生労働省の目的に照らし合わせて考えると、望ましい結果である。すなわち、「習得した知識・技能を基礎とし、総合的に実践する能力」を身につけ、全体的に、保育者として社会に出るにあたって必要とされる学士力を、身につけることができたと感じているからである。つまりこの意味で、保育実習〈施設〉の学習経験は、「保育実習」の科目としての目標をある程度達成することができたと言えるのではないだろうか。

しかしながら、学士力の全ての項目において修得できているとはいえないため、これらに関しては他の科目での学びの中で培われることが課題である。

(2) 項目ごとの結果について

1. 知識・理解について

「多文化・異文化に関する知識の理解」の項目で保育実習〈施設〉に関する学習の評価の方が得点が高くなったのは、障害児・者についての学習や実習経験の影響だと思われるが、それについてより明確にするには、各学生が実習を行った施設の種別（養護系施設か障害系施設かなど）を検討する必要がある。

「人類の文化、社会と自然に関する知識の理解」の項目では有意差は見られないが、得点の平均値はどちらも低いままであるので、そもそも身につけられていないと感じている学生が多いといえる。これについては、補足説明の例が具体性に欠けていたことも一因と考えられるかもしれない。例えば、「子どもの発達や心理、動植物や環境への知識や理解」というような具体的な例を示した方が良かったかもしれない。

2. 汎用的技能について

「コミュニケーション・スキル」「問題解決力」の項目で保育実習〈施設〉に関する学習の評価の方が得点が高かったのは、事前事後学習における学生同士の学び合い、実習での利用者や職員とのかかわり、実践における省察と課題の明確化という学習プロセスを考えれば当然である。一方、「数量的スキル」「情報リテラシー」の項目では、1年間の授業や学生生活に関する学習の評価の方が得点が高かった。「情報リテラシー」に関しては、情報処理に関する科目を1年次に学ぶことを考えればうなずける結果である。「数量的スキル」に関しては、そもそも得点の平均値自体が低いので、いずれにしても身につけられていないと感じている学生が多いようである。

保育者としての日常的職務の中にも、「数量的スキル」

「情報リテラシー」といった技能を必要とするものも当然あると思われるが、保育実習〈施設〉の実習中に現実に携わることは少ないのであろう。

実習先から返却される学生の実習評価票（図1）を見ると、一般的に「技能」の評価項目の評価点は「態度」や「知識」に比べると低い場合が多いように思われる。実践を通して獲得するような応用的な技能は、実習の中で獲得しきれぬようなものではなく、保育者となった後にも継続して習得していくことが必要なものであろう。

「論理的思考力」は1年次の学習についての評価と保育実習〈施設〉に関する学習についての評価の得点に有意差の見られなかった項目であるが、補足説明では、指導案の立案を様々な角度から考えてできることを例に挙げている。これについては、保育実習〈施設〉では指導案を立案する機会が殆どなかったと思われるので、より発展的な「保育実習〈選択〉」ならばどのような結果になるか、調査検討してみる価値があるだろう。

3. 態度・志向性について

「チームワーク」「倫理観」「生涯学習力」の3項目で保育実習〈施設〉に関する学習の評価の方が得点が高かった。これは、グループによる事前学習、実習の心得の学習、実習課題や自己課題の検討、実習先での実習生同士の協力や保育者との関わり、利用者への配慮、日々の記録における自己の振り返りと課題設定などの経験を積み重ねてきた成果の表れと思われる。保育者として社会で働く心算ができてきているということでもあるだろう。

「自己管理能力」「リーダーシップ」「市民としての社会的責任」は有意差の見られなかった項目であるが、内容的には主体性との関わりが深いように思われる。これに関しては、これらの得点が高い事例（学生）あるいは低い事例のその他の属性について検討してみると、こうした項目における教育のあり方について何らかの知見が得られるかもしれない。また、この中でも「自己管理能力」は、1年次の学習についての評価の得点自体が比較的高い。1年次の終わりの段階で既に身につけられていると感じている学生が多いということである。

4. 総合的な学習経験と創造的思考力について

保育実習〈施設〉に関する学習の評価の方が得点が高く、多くの学生が保育実習〈施設〉に関する学習を通してこうした力を身につけられたと感じているようである。

「学士力」で力点が置かれている「何ができるようにするか」という問題に関しては、直接的なノウハウを教

えることは発想の硬直化を生み応用力を育まない。試験・資格のためという賞と罰（アメとムチ）の論理の学習も長い目で見れば主体性の育成にはむしろ意欲の低下を招き、妨げになる。必ずしも今できることだけが望ましいとは限らない。

学生の就職先である多くの保育園・幼稚園においても、採用に際して重視しているのは、即座の実践力だけではない。たとえ今、技能的・人間的に不十分であっても、それらが将来的に開花する可能性、つまり主体性や、自らを振り返って思考し成長しようとする省察的態度などを重視している部分が大ききように思われる。

「今何ができるか」という発想が見落としがちなもの、つまり、今はできなくても自己を振り返り発見したり粘り強く探求しようとする態度が育っているかどうか、それをどう育てるかという視点が、「学士力」の発想の中に含まれているかどうかについては検討の余地があるように思われる。また同時に、そうした力を育める教育とはどのようなものなのかを追求していく必要がある。

全体に、実習を通して保育者としての学士力が広く育まれている事実から考えると、実習はあれこれの科目の一つではなく、実習を中心として、種々の専門科目が補い合う形でカリキュラムを構成することが、学士力を育むために有効であることが示されたと言える。

また、今回の調査では、保育学科の学生にイメージを描いて回答しやすくなるようにとの意図で、「学士力」の各項目に具体的な補足をつけたが、厳密にはその妥当性と回答への影響についての検討も必要であろう。

更に、「学士力」の項目間の得点の差異について詳細に検討することも今後の課題である。

文献

- 1) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長「保育実習実施基準」指定保育士養成施設の指定および運営の基準について、平成15年12月9日

(資料1)

保育実習1Bにおける学びに関するアンケート調査

クラス 学籍番号 氏名

皆さんは先日、保育実習1Bを終えてきました。和進館保育園の見学にはじまり、グループで行った自主学習課題、春休みのボランティア、2年生前期火曜日の保育実習指導1Bの授業、1年生へ向けての事後報告会、そして実際の実習など、保育実習1Bに関する学習をすべて含めて、保育実習1Bを通して身に付いたことに関して、以下の質問項目について、現在の自分自身に最もあてはまる数字に○をつけて下さい。なお、このアンケートの回答は、成績にはまったく関係ありません。次年度の参考にしますので、正直に答えて下さい。

積 極 的 に 行 っ た 身 につ いた と思 います か。

積 極 的 に 行 っ た 身 につ いた と思 います か。

1. (1) 保育実習1Bに関係するすべての学習をどれくらい積極的に行いましたか。

1	2	3	4
---	---	---	---

●上の回答は、どういう点についてのことですか。以下に記述して下さい。

と っ て 満 足 して います か。

と っ て 満 足 して います か。

(2) 上の(1)の自分自身の取り組みに関して、どれくらい満足していますか。

1	2	3	4
---	---	---	---

●上の回答は、どういう点についてのことですか。以下に記述して下さい。

(裏面へ)

2. 保育実習1Bに関係するすべての学習を通して、身についたことについて評価して下さい。

身 につ いた と思 います か。

(1) 保育実習1Bを通して、多文化・異文化に関する知識の理解がどれくらい身についたと思いますか。

1	2	3	4
---	---	---	---

下線部の説明
多様な考え方や価値観、諸外国の文化等の理解
(例)障がいのある人への理解
(例)外国籍の人への理解

(2) 保育実習1Bを通して、人類の文化、社会と自然に関する知識の理解がどれくらい身についたと思いますか。

1	2	3	4
---	---	---	---

下線部の説明
人類の文化、社会と自然に関する知識の理解
(例)人文科学、社会科学、自然科学などの知識の理解
(例)専門科目以外の一般共通科目の知識の理解(文学、女性学、生活と環境などの理解)

(3) 保育実習1Bを通して、コミュニケーション・スキルがどれくらい身についたと思いますか。

1	2	3	4
---	---	---	---

下線部の説明
自分の意見を表明したり、他者の意見を聞いたり、他者とディスカッションしたり相談したりできる。
(例)授業の中でグループで話し合うことができる。
(例)授業の中でグループで発表したりレポートを書いたりできる。

(4) 保育実習1Bを通して、数量的スキルがどれくらい身についたと思いますか。

1	2	3	4
---	---	---	---

下線部の説明
自然や社会の事柄を、数量・グラフ・表を活用して理解し表現することができる。
(例)新聞や教科書にあるグラフや表などの資料を理解することができる。
(例)グラフや表などを使用した資料を、自分で作成することができる。

2. (続き) 保育実習1Bに関係するすべての学習を通して、身についたことについて評価して下さい。

身 につ いた と思 います か。

(5) 保育実習1Bを通して、情報リテラシーがどれくらい身についたと思いますか。

1	2	3	4
---	---	---	---

下線部の説明
パソコンやインターネットを用いて情報を収集・選択し、モラルをもって適切に活用することができる。
(例)単なる切り貼り(コピペ)ではなく、集めてきた情報を理解し、まとめ直すことができる。
(例)集めてきた情報を著作権や肖像権等のモラルを守って適切に活用することができる。

(6) 保育実習1Bを通して、論理的思考力がどれくらい身についたと思いますか。

1	2	3	4
---	---	---	---

下線部の説明
物事を多様な視点から筋道を立ててわかりやすく考え、表現できる。
(例)指導案を立案する際に、環境設定、子どもの発達段階、主活動の目的などさまざまな角度から考え、表現することできる。

(7) 保育実習1Bを通して、問題解決力がどれくらい身についたと思いますか。

1	2	3	4
---	---	---	---

下線部の説明
問題を見出し、適切に解決することができる。
(例)保育の実践の場で、課題を見つけることができる。
(例)保育の実践の場で、課題に対して適切に対応することができる。

(8) 保育実習1Bを通して、自己管理能力がどれくらい身についたと思いますか。

1	2	3	4
---	---	---	---

下線部の説明
自分で自分をコントロールして行動できる。
(例)自分で目標に向かって学習計画を立て、それを実行できる。
(例)与えられた課題、レポートを締切りまでに作成し提出できる。
(例)主体的に必要な技能の習得に努めることができる。
(例)日々の生活の中で適切に健康管理ができる。

2. (続き) 保育実習1Bに関係するすべての学習を通して、身についたことについて評価して下さい。

身 につ いた と思 います か。

(9) 保育実習1Bを通して、チームワークがどれくらい身についたと思いますか。

1	2	3	4
---	---	---	---

下線部の説明
他者と協力して行動できる。
(例)授業のグループ課題などで、率先して人と協力することができる。

(10) 保育実習1Bを通して、リーダーシップがどれくらい身についたと思いますか。

1	2	3	4
---	---	---	---

下線部の説明
グループの中で積極的な役割を果たせる。
(例)授業のグループ課題などで、グループのメンバーをまとめることができる。

(11) 保育実習1Bを通して、倫理観がどれくらい身についたと思いますか。

1	2	3	4
---	---	---	---

下線部の説明
自己の良心と社会のルールに従って行動できる。
(例)保育の実践の場で守秘義務を守ることができる。
(例)保育目標にそって適切な対応ができる。

(12) 保育実習1Bを通して、市民としての社会的責任がどれくらい身についたと思いますか。

1	2	3	4
---	---	---	---

下線部の説明
社会の一員としての意識を持ち、責任を果たすことができる。
(例)自ら進んで責任感をもってボランティアなどに参加する。

(13) 保育実習1Bを通して、生涯学習力がどれくらい身についたと思いますか。

1	2	3	4
---	---	---	---

下線部の説明
卒業後も自ら進んで学習できる。
(例)卒業後も自ら課題を見つけ、学習することができる。

(14) 保育実習1Bを通して、総合的学習経験と創造的思考力がどれくらい身についたと思いますか。

1	2	3	4
---	---	---	---

下線部の説明
これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、他者と協同して現実の問題を解決できる。
(例)大学で学んだ知識・技能・態度を活かし、保育の場などで現実の問題を自分で見つけて解決できる。

おわりに

本機関研究の本論では、第2章でアンケート調査にて把握した現状を提示し、第3章では本学教員の各授業等で実際に行っている「学士力」育成の視点で捉えた授業実践の事例を紹介した。そのことで、本学においてPBLなどアクティブラーニング授業や「学士力」育成のための教育方針を真剣に考えるよい機会となり、意義があったものとする。

しかしながら、「学士力」育成のための具体的な授業および教育課程について、その運用方法は、毎年の学生の変化によって対応を変えていく部分もあり、本研究は現状の一通過点の課題を情報共有したに過ぎないともいえる。そして、教育に携わる者である以上、絶えず「学士力」を含むジェネリックスキルの育成と向き合って試行錯誤し具体的な教育方法（授業方法や評価方法等）を考え、授業および教育課程を実施していく必要がある。そして、「学士力」育成の教育方針を、PDCAサイクルの一環として、継続的な改善を実践していくシステム作りを、各教員はそれぞれの授業科目において、学部・学科組織は学部・学科の教育目標に照らし合わせて、構築していかなければいけないだろう。

そして、本機関研究を推進するに当たり話題となった、「学士力」育成の次には、「主体的学び」という学習姿勢へとどのように発展させていくのかが大きな課題といえる。そこで、総合科学研究所機関研究「大学における効果的な授業法の研究7」（平成27～29年度）として継続発展させることとなった。

なお、本機関研究は、平成24年度に氏原陽子、神山久美、清道亜都子が参加していたことを追記しておく。

最後に、3年間の本研究に際し、総合科学研究所の所長・主任をはじめ、事務局の教職員の方々には大変お世話になりました。また、アンケート調査にご協力いただきました教員の皆様に、感謝の意を申し上げます。

プロジェクト研究論文

小学校英語活動における他教科と 共有可能な汎用的教授法についての研究

Teaching Methods from Other Subjects in Elementary English Education

ダグラス・ジャレル (代表)・羽澄直子・服部幹雄

Douglas JARRELL, Naoko HAZUMI, Mikio HATTORI

1. はじめに～小学校英語の大改革

平成20(2008)年度に改訂され、平成23(2011)年度から施行された現行の学習指導要領に基づいて小学校5年生と6年生で必修化された「外国語活動」は、早くも次の転機を迎えている。きっかけは平成25(2013)年12月13日に文部科学省が公表した「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」である。これは平成32(2020)年の東京オリンピック・パラリンピックを見据えて新たな英語教育が本格展開できるように、平成26(2014)年度から逐次、改革を推進する案で、なかでもグローバル化に対応した新たな英語教育の在り方としてあげられたのが、以下のような小学校における英語教育の拡充強化であった。

○小学校中学年：活動型・週1～2コマ程度

- ・コミュニケーション能力の素地を養う
- ・学級担任を中心に指導

○小学校高学年：教科型・週3コマ程度（「モジュール授業」も活用）

- ・初歩的な英語の運用能力を養う。
- ・学級担任を中心に指導

（「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」
文部科学省ホームページ）

この計画の具体化に向け、平成26年2月に「英語教育のあり方に関する有識者会議」が設置された。この有識者会議が平成26年10月に提出した「グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」のうち、小学校英語に関する部分の概要は次のとおりである。

【国が示す教育目標・内容の改善】

- ・中学年から外国語活動を開始し、音声に慣れ親しみながらコミュニケーション能力の素地を養うとともに、ことばへの関心を高める。

・高学年では身近なことについて基本的な表現によって「聞く」「話す」ことなどに加え、「読む」「書く」の態度の育成を含めたコミュニケーション能力の基礎を養う。学習の系統性を持たせるため教科として行うことが求められる。

・他教科等と連動した学習内容や言語活動を設定することにより、思考力・判断力・表現力や主体的に学習する態度を身に付けることも重視する。

【学校における指導体制の充実】

・小学校の中学年では、主に学級担任が外国語指導助手（ALT）等とのチーム・ティーチングも活用しながら指導し、高学年では、学級担任が英語の指導力に関する専門性を高めて指導する。併せて専科指導を行う教員を活用することにより、専門性を一層重視した指導体制を構築。

・小学校教員が自信を持って専科指導に当たることが可能となるよう、「免許法認定講習」開設支援等による中学校英語免許状取得を促進。

・英語指導に当たる外部人材、中・高等学校英語担当教員等の活用を促進。

・平成31(2019)年度までに、すべての小学校でALTを確保することを促進。

（「グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」文部科学省ホームページ）

文部科学省は平成26年11月、この提言を中央教育審議会に諮問した。現在は中央教育審議会の特別部会で、学習指導要領改訂に向けた具体的な方向性などが論議されている。小学校の英語の授業時間数については、中学年で年間35時間（週1コマ〔1時間〕程度）、高学年（5、6年生）で現状の2倍の年間70時間（週2コマ〔2時間〕程度）に増やすことが検討されている。

英語教育改革実施計画では、平成28(2016)年度内

に答申をおこない、学習指導要領を改訂する予定である。授業時間数、内容も含め新しい小学校英語の詳細は本論執筆の平成28年2月の時点では確定されていないが、高学年（5・6年生）での英語の教科化と、学習内容の拡充（「読む」「書く」が加わる）という大筋案に変わりはないであろう。

既に文部科学省は新しい指導要領の内容を先取りするような形で、「読む」「書く」の態度の育成を含めたコミュニケーション能力の基礎を養うための補助教材としてDVD（デジタル教材）およびワークシートを平成27（2015）年に作成、公開している。ワークシートは文部科学省ホームページからダウンロードすることができる。

内容は

- (1) アルファベット文字の認識
 - (2) 日本語と英語の音声の違いやそれぞれの特徴への気付き
 - (3) 語順の違いなど文構造への気付きに関する指導
- が中心である（「小学校の新たな外国語教育における補助教材の作成について」文部科学省ホームページ）。デジタル教材もワークシートもアルファベットの大文字と小文字の書き方、読み方、単語の認識などに多くの画面やページを割いている。文部科学省が作成した教材『Hi, friends! 1』『Hi, friends! 2』にもアルファベットに親しむ単元はあるが、現行の指導要領では文字や単語はあくまでも音声コミュニケーションの補助であることが強調されている。今後改訂される指導要領は、文字の使用は最小限に留めるようにという現行の主旨を少なからず転換させる。

日本語と英語の音声の特徴に関する部分のデジタル教材は、フォニックスを活用して初歩的なつづり字と発音の関係を理解させたり、ローマ字読みとの違いを意識させたりする内容で、音声指導への文字利用の度合いが高くなっている。文構造への気付きは絵本を使い、音声と文字の両方を用いる指導例が提示されている。

現実には、独自の方針で英語活動を積極的に進めて児童の動機づけを高める実践をおこなっている小学校の多くは、指導要領から踏み出してすでに文字の導入や読み書き、フォニックスの指導を積極的に取り入れている（ジャレル、羽澄、服部2015）。指導要領の改訂で、現状の取り組みと乖離していた部分が解消されることになったと言えるだろう。

2. 小学校英語教育に備えた指導体制

学習指導要領の改訂により、小学校の担任が英語教育に関わる比重と責任は今後さらに大きくなる。小学校英語の専科教員の育成が必須であるが、まずは現行の教員が自信を持って英語の授業に携わることができるような研修や指導体制の強化が急務である。そこで国は、平成26年度から小学校英語教育推進リーダーの養成を開始した。これは大学等の外部専門機関や教員研修センター等で指導力研修を受けた教員がリーダーとなり、各地域の中核教員（各学校に1名程度）に指導力研修をおこなうシステムである。指導を受けた中核教員は自分の勤務校で校内研修を開く。この指導体制を個々の教員が研修を受けて専門性を向上させる従来の方法と併用することで、研修の一体感と効率化を果たすことが狙いである。

小学校の英語教育の質を高めるためには現行の教員の研修が重要であることは言うまでもないが、同時に不可欠なことは、本学のような教員養成コースを持つ大学が、新しい指導要領の内容に対応できる学生を育成することである。有識者会議の提言には、大学の教員養成におけるカリキュラムへの要望として「小学校における英語指導に必要な基本的な英語音声学、英語指導法、チーム・ティーチングを含む模擬授業、教材研究、小・中連携に対応した演習や事例研究等の充実」があげられている（「グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」）。名古屋女子大学文学部では平成25年度から「初等英語教育を支える科目」の運用を開始し、英語指導力養成の充実を図っている。次項ではこれらの科目の教授法やその内容についての実践例を、他教科との関連をふまえながら考察する。

3. 初等英語教育に関わる科目をどう教えるか

3.1 言語スキルの基礎づくり～音声面の指導

小学校の言語教育における国語と外国語の連携については、現行の学習指導要領でも言及されているが、平成27年8月20日開催の教育課程企画特別部会の資料では、国語と外国語の連携の重要性がさらに強調されている。

国語や外国語を使って理解したり表現したりするための言語に関する能力を高めていくためには、国語教育と外国語教育のそれぞれを充実させつつ、国語と外国語の音声、文字、語句や単語、文構造、表記の仕方等の特徴や違いに気付き、言語の仕組みを理解できるように、国語教育と外国語教育を効果的に連携させていく必要がある。こうした言語に関する能力を向上する観

点からの外国語教育の充実は、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成や国語の能力の向上にも大きな効果があると考えられる。(「平成27年8月20日教育課程企画特別部会資料」文部科学省ホームページ)

小学校高学年の外国語の授業時間数を70時間とするのは国語との関連を踏まえた上の案である。「国語教育と関連付けながら…外国語の4技能を扱う知識・技能を学び、語彙や表現などを繰り返し活用した言語活動から、自分の考えや気持ちなどを聞き手を意識しながら伝えようとするコミュニケーション活動までの総合的な活動を展開し定着を図る」ための外国語教育の系統的な指導には、現行の倍の時間が必要という考えである(「平成27年8月20日教育課程企画特別部会資料」文部科学省ホームページ)。

本学文学部児童教育学科児童教育学専攻1年生の「英語コミュニケーション1」(通年2単位)の授業内容は多岐にわたるが、まずは小学校外国語活動の目標の1つである「外国語の音声やリズムに慣れ親しみ、日本語との違い、言葉の面白さ・豊かさを認識する」点に焦点を当てた平成26年～27年度の実践の省察から得られた知見について述べる。

初等教育における外国語活動には2つの側面が存在する。1つは技能の熟達(language proficiency)であり、もう1つはことばへの気づき(language awareness)である。前者は、小学校段階で言語スキルの堅固な基礎を作るという考え方であり、後者は、中学校以降の本格的な英語学習に備えて外国語への興味・関心を高めることに重点を置くというものである(リクソン他 2013)。現行の小学校外国語活動はどちらかと言えば後者に焦点が当てられていると言えるだろう。それは年間35時間という限られた授業時間や小学校学習指導要領に示された学習項目の扱い方に関する記述(コミュニケーションの場面やそこで使われる表現の例示に留まり、導入すべき言語材料の具体的指示がない)からも見て取れる。

ただし、小学校外国語活動において、話すことや聞くことを中心とするコミュニケーションの基礎的スキルの高まりが期待されていないわけではない。スキルの一定の向上がなければ、そもそも中学校における外国語科への円滑な移行は期待し得ないからである。言わずもがなであるが、中学校における英語教育への移行を前提としない小学校外国語活動はあり得ない¹⁾。

技能の熟達と言葉への気づきという両側面は二律背反

の関係ではない。片方を追及していくことで片方が犠牲になっていくものではないということである。それは現行の学習指導要領に見られる外国語活動の目標についての解説からも読み取れる。同書はまず外国語活動の柱として以下の3点を挙げる。

- ①外国語を通じて、言語や文化について体験的に深める。
- ②外国語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図る。
- ③外国語を通じて、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませる。

この3点を敷衍した後、相互の関係について同書は「①②および③は不可分に結びついているもの」と解説している。同書は技能の熟達と言葉への気づきの関係に直接言及しているわけではないが、同書の趣旨を筆者なりに解釈すれば次のようになる。

外国語に触れ、ことばの面白さ・不思議さに気づくことで、ことばへの自覚が促され、外国語を使って積極的にコミュニケーションを図ろうと言う態度が醸成される。これは基礎的な外国語スキルを身に付ける内発的動機付けとなる。逆に外国語によるコミュニケーションを体験することで、母語である日本語との違いが自覚され、これがことばへの興味や気づきにつながることもあるだろう。

かかる観点に立って、2年目の実践となる「英語コミュニケーション1」で目指したことは、音声英語スキルの練習を通して学生が日本語との共通点や相違点に気づくよう積極的に働きかけたことである。具体的には、ことばの不思議さ・面白さをブラックボックスから取り出し、それをメタ言語で語ることで、その言語学的意味を明示的に示すように努めた。

たとえば、英語の声門摩擦音/h/を扱うに当たって、日本語のハ行(ハヒフヘホ)の語頭子音の音素は/h/であるが、音声学上はハヘホの語頭子音は英語と同じ[h]である一方、ヒ・フの語頭子音はそれぞれ硬口蓋摩擦音[ç]・両唇摩擦音[ɸ]であることに注意を促した。授業では学生に日本語のヒを発音させ、まず舌の位置が上がり硬口蓋に接近していることを体験させた。次に舌を硬口蓋から離して英語のheを発音させ、日本語音との違いを実感してもらった。日本語のフでは両唇が近づくことを体験させ、次に両唇を離してwhoを発音させ、両者の相違に気づかせた。

この体験に多くの学生は驚く。まったく無自覚で空気のような存在であった母語の姿が言語学の光を浴びて鮮やかに浮かび上がったことに対する驚きである。ハヒフ

へホはハ行に属するグループとしてすべて音素 /h/ を共有しているというのが一般の日本語母語話者の心理的実在 (psychological reality) であろう。そこに3種類もの異音 (allophone) が存在することを自ら体験したわけであるから、その驚きは十分首肯できる。それは外国文化を背景にした人たちの眼によって見慣れた平凡な自文化が相対化され、新たな衣を纏って私たちの前に現れた時の経験に似ている。さらに学生は母語である日本語の音韻の豊かさに感銘を受ける。これこそ本科目が意図した狙いにほかならない。

実用上は英語の he, who を発音するのに近似音の [ç] や [φ] を使用してもまったく差支えないと言ってもよい。したがって、前述の説明は銜学の披露、百歩譲ってもマンネリ化した授業を活性化させる投げ込み教材的素材の域を出ないと考える向きもあろう。そうではない。学習者がややこしく感じるであろうと指導者が忖度し説明しない部分が言語の本質を衝いており、肝心な部分がブラックボックスになっていることは意外に多いのである。中身が見えなくてもまったく問題なく使えるが、ことばの本質が隠れているため、ことばに対する興味・関心は起きにくい。あえて箱の中を見せ、できれば体験させて、ことばのからくりを知ることの喜びを味わう経験が欠かせない所以である。

箱の中身を見せて触れさせる経験が奏功した実践をもう1つ紹介する。「英語コミュニケーション1」ではリズム・イントネーションなど超分節要素を重視し、リズムを保持するために起こる音声変化 (連結、同化、弱化、無解放閉鎖等) を定着させる目的として近似カナ表記を利用している。本研究の中間報告でも述べたように、練習を通して形成された音韻表象は多くの学生に保持されていることから、この方法は一定の成果を上げていると考えられる。ところが、2年目の実践で気付いたのは、早い発話における語尾の閉鎖音や語境界などで閉鎖音が連続する例において、多くの学生が閉鎖音を完全に消失させていることであった。カタカナ英語にならないように指導した結果、閉鎖音に余分な母音 (多くの場合シュワ) を追加することは減ったものの、過剰修正 (hyper-correction) になっていたとも言える。

語尾の閉鎖音が聞こえない現象を調音音声学では「脱落」と呼ぶが、実際には閉鎖音の破裂は起こらないものの閉鎖は行なわれており、その閉鎖時間は実際に調音が行なわれた場合と同じの長さの無音状態が保持される。物理的な音は聞こえないが、この無音部分に英語母語話者は「虚構の音を聞いている」、言い換えれば「(そこに

音があると) 大脳で認知」していると考えられる (今仲 2011)。つまり閉鎖というプロセスはおこなわれており、無音部が脱落した音の「痕跡」を母語話者は認知しているわけであるから、厳密に言えば「脱落」ではない²⁾。その意味でこの「脱落」という用語は、少なくとも教育上は、極めてミスリーディングであると言わざるを得ないであろう。

学生が閉鎖音を完全に消失させていることに対処すべく、無解放となる閉鎖音の調音方法を丁寧に指導することにした。特に [p] では両唇を閉じ、[t] では舌尖を歯茎に付け、その状態をしばらく保持することを徹底させた。ペア練習では、調音器官による閉鎖が保たれていることを互いに目視により確認してもらった。語尾の環境では「/p/ や /t/ は発音されないことがある」という安易な説明をするのではなく、無解放閉鎖を自ら体験させたわけである。つまり、ブラックボックスの中身を見せ、それに触れてもらったわけである。

指導の結果、過剰修正は少しずつ減ってきているという実感はある。ただし、学生の定着度は閉鎖音の種類によって異なる。もっとも定着度が高いのは両唇閉鎖音であり、歯茎閉鎖音はそれよりやや劣る。残念ながら軟口蓋閉鎖音の定着度はそれほど高いとは言えず、語尾子音の後にシュワを挿入してしまう例、閉鎖がおこなわれず当該子音が完全に消失している例が散見される。

軟口蓋閉鎖音では後舌面が軟口蓋に接触して閉鎖を作る。この音は日本語にもあり、その調音は何ら難しいものではない。ただし、調音は口の奥の方でおこなわれており、それを直接観察することは困難である。調音は難しくでき、聴覚像も確立しているが、口の中で起こっていることを直接見て確認することが難しいため、その部分がブラックボックスとして残ってしまったと考えられる。この克服は今後の課題としたい。

前述のとおり、小学校外国語活動では国語科・音楽科・図画工作科といった他教科と積極的に連携することで内容の充実を図り、児童の意欲を高めることが奨励されている。広く言語教育という枠組みの中で国語科と連携することはとりわけ重要である。先述した「言葉の面白さ・豊かさを認識」するためには、まず言語直観が働く日本語を手がかりにすることが出発点となる。日本語は外国語を知ることによって客体化され、メタ言語意識が生まれるからである。

小学校英語の教科化を控え、小学校教員を目指す学生の英語力向上も喫緊の課題であることは言うまでもない。とりわけ音声英語への習熟は最重要課題である。し

かし、言語スキルとことばの面白さ・不思議さを伝えられる力量という2つの側面は別々に存在するわけではない。両者は広く言語教育として一括され、双方が互いにシナジー効果を生み出すべきものであろう。これが2年に及ぶ教育実践から得られた最大の知見である。

3.2 外国語への興味・関心と異文化理解

小学校の外国語活動の狙いの1つは「日本と外国との生活、習慣、行事などの違いを知り、多様なものの見方や考え方があることに気付くこと」である。つまり単なる語学力だけではなく、異文化理解を深めることも求められており、この点においては社会科や道德との関連づけが可能である。

異文化理解にはどのような効果的な指導方法があるだろうか。また異文化理解を指導するために、将来小学校の教員を目指す大学生はどんな知識を身につけるとよいのだろうか。ここでは前述の授業「英語コミュニケーション1」、2年生対象の「英語コミュニケーション2」（通年2単位）で使用した『Hi, friends! 1』および『Hi, friends! 2』を例に、本学の平成27年度児童教育学専攻3年生の授業「異文化理解論」（半期2単位）での実践から得た知見を述べる。

日本と外国の文化の違いを認識することは、多様なものの見方や考え方を育成する上で欠かせないが、違いだけに焦点を当ててしまうと思いがけない弊害も出てくる。アメリカの異文化理解教材開発に取り組んでいる Regina Higgins はアメリカの小中学校における異文化理解教育において相違点だけに焦点を当てるとかえって偏見が生み出される危険性があると指摘する。日本の外国語活動でも相違点だけを取り上げて強調すると、同じ危険が生じるであろう。異文化理解の指導に関して Higgins は次のようなガイドラインを提案している。

(1) 類似点も相違点も強調すべきである。

相違点のみを強調することによって「われわれ」対「彼ら」というメンタリティーが生まれ、異文化の違いが「普通じゃない」、「変」などマイナス評価される危険性がある。教員が異文化と自文化に類似点を多く取り上げることにより、異文化に対する共感が生まれやすくなる。小学生の指導に当たる学級担任は、目に見える違いやその類似点をあげながら気づかせることが重要ではあるが、指導者として、より広く深く異文化を考える必要がある。本学の「異文化理解論」の授業では、地球上のすべての文化に共通すると文化人類学者が唱えるカルチュラル・

ユニバーサルの学説を紹介し、学生に自文化と異文化に共通するものをリストアップさせる。小学校の授業で取り扱えると思われる項目は以下のとおりである。

すべての文化には…

- ・言語がある
- ・親族、年齢および性による区分がある
- ・男女の役割分担がある
- ・大人から子どもへの教育がおこなわれる
- ・衣食住が重要である
- ・行事や特別な日を祝う
- ・宗教や信仰がある
- ・善悪を区別する

(2) 異文化を紹介する場合、1つの伝統行事だけで紹介を終わらせない。

ここで Higgins があげた悪い手本を紹介する。ブラジルのカーニバルを取り上げた時、「ブラジル人はいつもパーティーのことばかり考えている」といったような発言をすると、児童にブラジル人が「不真面目で、いつも遊んでいる」印象を与えかねない。カーニバルという非日常的で特別な行事とともにブラジルの日常生活も紹介することによって、相対的にブラジル人を見ることができると Higgins は指摘する。

(3) 自文化にも異文化にも多様性がある。

見慣れない異文化に初めて接すると児童たちの間に「われわれ」対「彼ら」というメンタリティーが生まれやすい。ある文化に対する偏見が生まれるのは、その文化を持つ人々はみな同じで、個人差を感じなくなるためであろう。「われわれ日本人」というセリフをよく耳にするが、この発想の中には「日本人はみな一緒だ」という捉え方がある。食べ物の例をあげると、日本全国どこでも味噌汁を飲むかもしれない。しかし実際には地方によって赤、白、合わせ等、好まれる味噌の種類は違う。日本人の国民性はシャイであるとよく言われるが、これも地域差や個人差がみられるであろう。ほぼ同一民族という意識の強い日本人の間でも差があれば、児童たちは違う文化を持つ人との間に差があることは当然であると理解できる。共通なところがあっても、多様性もあり、同じ文化を持っていても、みな一緒ではないという認識を持つことが大切であろう。

(4) 自分の文化と同じように異文化に敬意を払うべきである。

多くの国では靴を履いたまま部屋へ入るが、日本では靴を履いたまま家に入ろうとすると「気持ち悪い！」とか「絶対許さない！」と感じる児童たちが多くいるようだ。違う文化から来た人はこのルールを覚えて、守ることが期待される。同じように、他の文化の子どもたちも自分たちのルールがよそ者に破られれば「絶対許さない！」と感じるであろう。たとえばイスラム教徒は豚肉を食べることが禁じられている。「絶対食べられない」という人に会えば、豚肉料理を出さないで違う食事を出したりする。このような習慣を「おかしい」と決め付けるのではなく、相手の文化を尊重し、相手の行動を理解する努力をすることが求められる。

「異文化理解論」の授業ではこの Higgins のガイドラインを適用した。1, 2 年生対象の「英語コミュニケーション 1」および「英語コミュニケーション 2」では主に英語の熟達や活動方法を重視してきたが、3 年生の「異文化理解論」では、英語の力よりも学生の背景知識を確認しながら異文化を考えさせることを目的とする。テキストは引き続き『Hi, Friends! 1』『Hi, friends! 2』を使い、自文化と異文化を比較できる活動を考えていった。

『Hi, Friends! 1』『Hi, friends! 2』の最初の単位ではいくつかの外国語が紹介され、それぞれの言語の音声や文字の違いを児童に気づかせる。「外国語活動」と言っている以上、英語だけでなく、他の国の言語に触れる必要がある。概して日本の学生は日本語と英語以外の言語に関する基本知識が乏しい。「外国語＝英語」、「外国人＝アメリカ人」という固定観念は昔から日本人の子どもの間に見うけられてきた。東洋人でない白人や黒人が日本の道を歩けば、知らない人から突然“Hello”と声かけられて、“American?”と聞かれる。かつては英語を習い始めた中学生に「街で見かけた外国人に英語で話しかける」といった宿題が出されることもあったという。このように教員自身が「外国語＝英語」「外国人＝英語話者」という先入観に縛られていては、言語や文化の多様性を児童たちに気づかせることは困難であろう。

文字の多様性は『Hi, friends! 2』の Lesson 1 に取り上げられている。大学生でも見慣れないロシア語、タイ語、アラビア語、韓国語は見ただけで難しいと判断してしまうことがあるが、それぞれの文字の種類や数は実はごく限られている。たとえば英語で使用するアルファベットは大文字と小文字を合わせて 52 文字である。ひら

がな、カタカナ、そして多くの漢字を駆使する日本語に比べれば、覚えるべき文字数は圧倒的に少ない。教員予備軍の学生には「違う」から「難しい」のではなく、「違う」から「面白い」というような意識変革を成して欲しい。

『Hi, Friends! 1』と『Hi, Friends! 2』には文化の比較ができる場面がいくつかある。前にも述べたように、相違点だけに焦点に当てると誤解を招く可能性があるので、日本と外国との比較は本にとどまらず、画像や動画を見せ児童に相違点と類似点を探す活動が有効である。『Hi, friends! 1』 Lesson 8 のリスニングではさまざまな国の学校生活が紹介されるが、中国の子どもと韓国の子どもは日本の子どもと同じように教室の掃除について発言する一方、オーストラリアの子どもは教室の掃除のことには触れていない。この単位では学級活動に教室掃除がある国とない国が存在することに気づかせることを狙っているが、そこからさらに発展して、学級活動で教室の掃除をしない国の人たちは日本の小学校での掃除活動をどう思うのかりサーチさせることもできる。実際に日本の小学校の掃除を扱った“Japanese Students Clean Classrooms to Learn Life Skills”という映像が YouTube で公開され、注目を集めている。この映像では、日本の小学校での掃除活動は好意的に受け止められている。

『Hi, Friends! 1』 Lesson 2 では 4 つの英語圏で使われているジェスチャーが取り上げられる。「外国人はジェスチャーが豊かで、日本人はあまりジェスチャーを使わない」と考える学生が見受けられるが、改めて日本の文化の中で使われるジェスチャーを授業で考えさせると、想像以上に種類が多いことに学生は気がつく。日本人のジェスチャー表現は決して乏しくはないのである。

現在小学校での外国語活動は学級担任と外国人の ALT がティーム・ティーチングすることが多い。学級担任に外国へ行った経験がなくても ALT の力を借りて、児童に異文化に触れさせることができる。ALT にも文化の相違点だけではなく、類似点も取り上げるよう依頼すればよい。学級担任に外国旅行の経験があれば、その経験に基づき気づいたところを児童に伝えればよい。日常の何気ない場面にも異文化が潜んでいる可能性はある。道案内の場面(『Hi, friends! 2』, Lesson 4)では、簡単な命令文を使って案内する活動が用意されているが、欧米の町ではほぼすべての道に名前がつけられ道の名前が住所の基になっているため、日本とは違い“Go right at ... Street”のように道の名前を使って教えることが一般的である。

小学校の外国語活動では異文化を教えることは必ずしも最重要目標とは言えないので、毎回異文化の様相を取り入れる必要はないかもしれない。しかし英語を使いながら少しずつ文化の相違点や類似点に気づかせることにより、子どもたちの視野は広がる。異文化の知識をベースにすることで、外国語活動は語学力やコミュニケーション力の向上だけでなく、世界を発見できる興味深い授業になるはずである。

4. 外国語活動と他教科との関わり

4.1 外国語を何(なに)で学ぶか

英語運用能力および英語指導力の向上は、これまで英語教育とは無縁だった小学校の学級担任にとっては切実な問題であろう。英語教授法の知識や経験、英語力、異文化体験の面では中学・高校等の英語専任教員、TESOLの専門家、ALTには及ばない部分があるかもしれない。しかし小学校の教員には英語の専門家にはない強みがある。それはさまざまな教科の教授法を知り、実施していることである。前述のとおり現行の指導要領で外国語活動と他教科との連携はすでに奨励されており、英語が教科化される今後の小学校外国語教育の目標においては「他教科等と連動した学習内容や言語活動の設定」がさらに強調されるようだが、この教育目標は小学校教員の強みを活かしてこそ達成できるものであると思われる。

『Hi, friends!1, 2』は国語、算数、理科、社会科、道徳に関連する活動を取り入れることを視野に入れて作成されている。『Hi, friends!1, 2』における他教科との関連について直山(2013)は次のように解説する。

国語科との関連でいえば、『Hi, friends!1』Lesson 4, 5, 7, 9、『Hi, friends! 2』Lesson 4, 8などの活動を通して、語の成り立ちや、外来語や語源である外国語との違いに気付かせたりする。…社会科との関連では、世界の国々を題材とした『Hi, friends! 2』Lesson 5, 6がある。また、Lesson 2, 3では、誕生日や自分のできることを題材に、命の大切さや個性伸長につながる内容とし、道徳との関連を図っている。

外国語活動に他教科の内容を取り入れる、すなわち他教科を使って英語を学ぶことに関する研究や実践報告は昨今の学会の主要テーマの1つになっている。特に実践例への関心は高く、報告会やワークショップ等を通して内容やアイデアの共有が広がっている。参考文献や映像

資料の出版や公開も増えている。

実践例の1つとして、DVD版『福島プロジェクト～地域の先達のワザ・技術を将来に伝えよう!～①他教科の内容を取り入れた小学校での英語活動』を取り上げてみたい。これは平成16(2004)年に英語教育特区に認定された福島県郡山市の小学校の外国語活動の研修(模擬授業)を映像化したものである。郡山市の小学校では1年生から外国語活動をおこなっている。映像では「Fun with the Alphabet/文字で遊ぼう(国語)」「Fun with Numbers/数字で遊ぼう(算数)」「What am I/わたしは何でしょう?」(理科)の3つの事例が紹介される。

文字で遊ぶ「国語」は低学年対象で、アルファベットの読み方、初歩的なつづり字と発音、ローマ字読みとの違いを扱っており、まさに現在文部科学省が配布している「『読む』『書く』の態度の育成を含めたコミュニケーション能力の基礎を養うための補助教材」を先取りした内容である。しかしローマ字読みを正式に学んでいない低学年には実際には理解が難しいと感じられた。また低学年の児童が持つ日本語音声の知識と授業で示された英語音声の知識が果たして結びつくのか疑問であり、国語との関連という点での効果は筆者にはさほど実感できなかった。ただ最後に国語の教科書で既に学んだ物語の原書を読み聞かせるところは「国語と外国語の音声、文字、語句や単語、文構造、表記の仕方等の特徴や違いに気づき、言語の仕組みを理解」するための導入として効果的であると感じられた。日本語と英語の文を交互に聞かせているため、子どもたちは2つの言語の違いだけでなく、違った言語で同じ内容を表現する面白さや不思議さを実感できると考えられる。

数字で遊ぶ「算数」は、一桁の数字の足し算と引き算を英語で表現する内容であった。足し算引き算そのものは児童たちにとって既に学び理解していることである。よく知っていることを英語で言えることは表現方法の拡大であり、外国語への慣れ親しみを手助けする。また英語は苦手だが算数は得意という子に自信をつけさせることにもなるだろう。

「理科」との連携は5年生向けの授業で、動物の特徴を説明することでその動物が何かを当てるゲーム形式を取っている。例えば“swan”であれば“winter”, “white”, “bird”というヒントを出す。最初はヒントを単語で示しているが、次段階では次の5つの例文から3つ使ってヒントを作るタスクに取り組ませる。受講する児童たちはこれらの英語表現をすでに学習済みという前提である。

1. I have ().
2. I wear ().
3. I can ().
4. I live in ().
5. I like ().

算数と同じく、動物に関する事柄は児童たちが既に知っていることであり、ここでは他教科の内容そのものを学ぶことが目的ではない。理科の知識と英語表現という、どちらも既知なものを結びつけることで、英語を使ってコミュニケーションを取ることのハードルが低くなる。児童たちは英語でのコミュニケーションができたという実感を持ちやすくなるだろう。

4.2 外国語で何を学ぶか

英語で表現する内容が「1+1」の計算といった単純なものばかりであれば、最初は外国語の目新しさを楽しんでいた児童たちもいずれ物足りなく感じるようになるだろう。教材のなかで与えられている情報を使った会話のやりとりはいわば疑似コミュニケーションである。しかし例えば形の英語表現を学んだあと、各家庭の家紋を調べて英語で説明するというリサーチを加えれば社会科の題材となり、自らが調べて発信する本当に知りたい個人的な情報に基づく本物のコミュニケーション活動を展開することができる(直山 2014)。このように外国語活動に慣れた高学年の児童たちの意欲や達成感を引き出すためには、他教科の内容を英語で学習するといった発展的活動が有効である。本研究の中間報告(2015)にも記したように、絵本 *The Very Hungry Caterpillar* を教材とし、ストーリーに登場する食べ物や蝶の一生(卵、青虫、さなぎ、蝶)を理科の学習に結びつけるのもその一例である。

さらに学習内容を重視し、内容と言葉を統合した学習に CLIL (Content and Language Integrated Learning 「教科科目などの内容とことばを統合した学習」)がある。CLIL は多言語社会であるヨーロッパで発展したアプローチで、「ことばをうまく使って、学習する内容とことばの学習の両方を効果的に同時に促進しようと意図した学習」である(笹島 2011)。

CLIL には適切なプログラム設定、教師や教材の準備が必要であり、導入には時間がかかるとされる。特に教員については児童の知識や興味を熟知していること、科目の内容とことばの両方の知識を持っていることが求められる。これらの条件をすべて兼ね備えた人材の確保は

容易ではない(笹島 2011、高島 2014)。しかしティーム・ティーチングの形を取れば、1人の教員ではカバーできないところを補い、優れた「教員チーム」を形成できる。小学校の担任は受け持ちの児童の状況を把握しており、また通常教えている科目についての知識は深い。外国語の不足面は ALT との協力で解決できる部分があるだろう。

小学校で CLIL を取り入れた実践例の1つでは、天気の実現を練習したあと、児童の興味に応じた関連内容を加えている。日付や天候に合わせて服や持ち物を選ぶようなタスクを続けるのである。また学校の設備や場所に表示に英語を表記するだけでも、学校全体を通して児童に CLIL のことばを学べる機会を与えられるという(笹島 2011)。

ゲームや歌といった娯楽的要素の強い活動は、英語に慣れ親しみコミュニケーションの楽しさを体験するという点では十分効果的であるが、極端に言えばこのような授業は担任でなくともおこなうことができる。小学校の現場からは、歌やゲームやリスニング、疑似コミュニケーションのペアワークはともすれば授業時間の消化となり、思考力や表現力、創造力の育成という点では疑問が残るとの声がある(東野 2013)。英語の教科化を前に、特に高学年の外国語活動の内容をより充実したものにするには、日常的に児童に接している担任教師の指導力、授業力が威力を発揮する。外国語活動は他教科と乖離した特別なものではない。他教科との連携は小学校教員の強みを活かす方策である。CLIL については現時点では導入の条件面が厳しいが、ことばの面でのサポートが得られる体制が整えば、今後小学校で広く適用されるという可能性は決して低くはないのではないかとと思われる。

5. プロジェクト型外国語活動

平成26年11月20日の中央教育審議会に文部科学大臣が発した「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」の諮問では、「ある事柄に関する知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を行い、子供たちがそうした教育のプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけるようにすることが重要である」との指摘があり、アクティブ・ラーニングの重要性が次のように述べられている。

そのために必要な力を子供たちに育むためには、「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろんのこと、「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります。こうした学習・指導方法は、知識・技能を定着させる上でも、また、子供たちの学習意欲を高める上でも効果的であることが、これまでの実践の成果から指摘されています。（「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」文部科学省ホームページ）。

アクティブ・ラーニングの一環として昨今注目されているのが、PBL（Project-based Learning, Problem-based Learning）と呼ばれる課題解決型授業である。PBLは子どもたちの主体的な取り組みを促す協働学習であり、これを取り入れたプロジェクト型の外国語活動は、児童が自然なかたちで外国語を使い、主体的なコミュニケーション活動ができる方法であり、小学校外国語活動の趣旨に合致する。小学校の外国語活動は元々「総合的な学習の時間」の一項目から始まっており、課題解決型の協同学習との親和性が高い。また小学校のクラス担任の多くはこうした課題解決型の手法を他教科や領域で経験済みである（東野 2013）。

プロジェクト型外国語活動の理論については高島（2014）に詳しく論じられている。実践については本研究の中間報告（2015）でも少し紹介したが、学会や研究会等での報告、論文や書籍でさまざまな取り組みを知ることができる。

教材の決められた表現を機械的に繰り返して語彙や表現を増やすだけでは、児童たちにはコミュニケーション活動の実感は薄いであろうし、英語を使う必然性も乏しく感じられるだろう。PBLであれば、課題やプロジェクトの目標を明確に定め、目標達成のために英語を使わなければならない状況を設定できる。たとえば自分のプロフィールをまとめた絵本を作成する、英語のクイズを作ってクイズ大会をおこなう、旅行会社等のロールプレイをおこなう、上級生が絵本を作って下級生に読み聞かせる、日本の文化を外国人に説明する等、児童の興味や実情に合わせた課題やプロジェクトを担当が選ばばよい（東野・高島2011、高島2014）。このような児童主体の活動はALT任せでは困難であり、普段から児童に接している担任の深い関与がなければ成り立たないだろう。

実際にプロジェクト型英語活動を実践した教師へのアンケートでは、この活動は児童にとっても教師にとってもなじみやすい学習方法だという回答が多かった。これは学習の進め方が各教科と同じため、授業準備にかかる時間が軽減できたり、児童とともに授業を作ったりすることができるためだという（高島 2014）。

PBLでは目標に至る過程で調べたり考えたり話し合ったりする時は日本語を使い、情報発信やコミュニケーションで英語を使う。活動に必要な英語表現の指導はALTや英語に堪能なJTEとのチーム・ティーチングで対応できよう。そのためにも平成26年の有識者会議の提言どおり、小学校の英語教科化の前年である平成31年度までにすべての小学校でALTが確保され、チーム・ティーチングの環境が整うことが望まれる。

6. おわりに

教科化される小学校の英語については、本論執筆時点では具体的な学習範囲、学習項目も検定教科書も決まっていない。中学校の英語の内容との連続性、連動性も明確ではない。英語が年間70時間（週2時間）に増えると時間割に余裕がないという悲鳴も小学校から上がっている（『朝日新聞』2016年2月23日）。時間について文部科学省は1回15分程のモジュール授業の一部導入を提案しているが、細切れの学習時間ではPBL学習は設定しにくくなるかもしれない。

教育の現場では試行錯誤の中で外国語活動の実績を積み重ねながら、小学校教員だからこそできる外国語活動の方法を探っている。今後の初等英語教育の在り方が定まっていないこともあり、2015年度の本プロジェクト研究では有用な教授法についての結論には至っていないが、複数教科を担当する小学校の特質を活かした外国語活動の検討と考察を今後も深め、小学校教師を目指す本学の学生が身につけるべき適切な初等英語教授法を確立していきたい。

注

- 1) 小学校外国語活動は中学校「英語科」の前倒しではないとされるが、それは教育方法についての話であって、前者で学ぶ内容は後者に対する立派な準備になっていなければならない。
- 2) 閉鎖音が無解放でも先行する母音の長さなどに影響を与えている点も重要である。

参考文献

今仲昌宏（2011）「英語音韻論における語彙レベルの心理的実在」

- 『東京成徳大学研究紀要 人文学部・応用心理学部 第18号』111-121
- 英語教育のあり方に関する有識者会議 (2014) 「グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」 文部科学省ホームページ <www.mext.go.jp/>
- 菅正隆編著 (2012) 『“Hi, friends!” 指導案&評価づくりパーフェクトガイド』 明治図書
- 笹島茂編著 (2011) 『CLIL 新しい発想の授業—理科や歴史を外国語で教える!?!—』 三修社
- ジャレル、ダグラス、羽澄直子、服部幹雄 (2015) 「初等英語教育教授法についての研究—小学校教員の授業力・教育力を活かす小学校英語活動法—」 『名古屋女子大学総合科学研究所総合科学研究第9号』 21-28
- . (2015) 「小学校英語活動における他教科と共有可能な汎用的教授法についての研究」 (中間報告) 『名古屋女子大学総合科学研究所 総合科学研究第9号』 49-51
- 高島英幸編著 (2014) 『児童が創る課題解決型の外国語活動と英語区教育の実践—プロジェクト型言語活動のすべて』 高陵社書店
- 谷口幸夫監修 (2010) 『福島プロジェクト～地域の先達のワザ・技術を将来に伝えよう!～①他教科の内容を取り入れた小学校での英語活動』 DVD ジャパンライム
- 多田玲子 (2013) 「他教科と結びつけた活動のアイデア～高学年の興味・関心に沿って～」 『日本児童教育学会第33回秋季研究大会資料集』 41-43
- 直山木綿子編 (2013) 『小学校外国語活動のあり方と“Hi, friends!” の活用』 東京書籍
- . (2014) 『小学校外国語活動のツボ』 教育出版
- 東野裕子 (2013) 「小学校の外国語活動『伝えたい』を大切に」 『朝日新聞』 10月17日
- 東野裕子、高島英幸 (2007) 『小学校におけるプロジェクト型英語活動の実践と評価』 高陵社書店
- . (2011) 『プロジェクト型外国語活動の展開—児童が主体となる課題解決型授業と評価—』 高陵社書店
- 文部科学省 (2009) 『英語ノート1』 教育出版
- . (2009) 『英語ノート2』 教育出版
- . (2012) 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』 東洋館出版社
- . (2012) 『Hi, friends! 1』 東京書籍
- . (2012) 『Hi, friends! 2』 東京書籍
- . (2015) 「教育課程企画特別部会資料 (平成27年8月20日)」 文部科学省ホームページ
- . (2013) 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」 文部科学省ホームページ
- . (2015) 「小学校の新たな外国語教育における補助教材の作成について」 文部科学省ホームページ
- . (2015) 「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」 文部科学省ホームページ
- リクソン、シーラ、小林美代子、八田玄二、山下千里 (2013) 『チュートリアルで学ぶ新しい「小学校英語」の教え方』 玉川大学出版部
- 「小学英語 教える時間ない!」 (2016) 『朝日新聞』 2月23日
- Hamiru-aqui (2004). *70 Japanese Gestures*. Stone Bridge Press, Berkeley, CA.
- Higgins, Regina. “Teaching World Cultures” <<http://www.learnnc.org/lp/pages/6390>>
- “Japanese Students Clean Classrooms to Learn Life Skills” AJ+ <<https://www.youtube.com/watch?v=jv4oNvxCY5k>>

プロジェクト研究

わらべうたを用いた幼児期の体系的な音楽教育法の研究

Research for the Systematic Teaching Method in the Early-Childhood Music Education
by the Use of Children's Folk Songs

稲木真司 (代表)・伊藤充子・吉田文

Shinji INAGI, Mitsuko ITO, Aya YOSHIDA

はじめに

本研究は、算数の計算や国語の漢字の学習のように、簡単なものから段階的により複雑で難しいものに移行していく体系的な教え方を、音楽教育において実践する方法を探るための研究である。

近年の目覚ましい IT 技術や科学の発展により、音楽学習が人間の脳や感情の発達に与える影響について少しずつ明らかになってきているが、そもそも音楽的な能力を身に付ける目的は、音楽学習が他教科の学習に与える影響に基づいているのではなく、音楽を通して個性や芸術的感覚、また情緒を育むということであることを私たちは認識する必要がある。

中間報告で述べたように、日本での音楽教育は幼稚園・保育園での歌や遊びから始まり、小学校6年間、中学校3年間の義務教育を通して9年間の音楽教育、さらには選択制ではありながら高校3年間における音楽の授業を受ける機会があるにも関わらず、一般の人々のミュージック・リテラシーは決して高いとは言えない。その原因の一つが学校教育の中で音楽が系統立てられたメソッドロジーに基づいて教えられていないからだと考えられる。この最終研究報告では、これまでに分析してきた音域や構成音に加えて、リニアな音程を分析することによってこれらの歌が子どもたちにとってどれほど歌いやすいのか、あるいは歌いにくいのかを調査する。

1. メロディーの構成要素としての音程

音楽を形成する要素の一つである「メロディー」(旋律)は一つ一つの音のつながりによって構成されており、ある音から次の音に移る動き方によりそのメロディーの歌いやすさが変化する。例えば同じ音の繰り返しは、既に歌った音が頭の中に残っていて、しかも音程を変えるために声帯を変化させる必要がないために、子どもでも比較的容易に歌うことができる。同じ音程を繰り返すときにピッチが微妙に下がったり上がったりするために、多

声の合唱においては「繰り返し音」の音程を維持することは容易ではないが、それについてはあまりに専門的で高度になるので、ここでは言及する必要がないと述べておく。

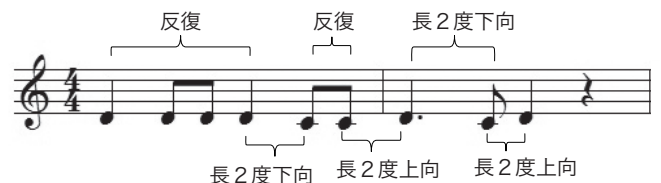
さて、メロディーにおける「リニア」な音程とは、メロディーにおける水平方向の音程の変化を意味する。以降これを「メロディー音程」と呼ぶ。

例えば、2音(ド・レ)で構成されている「あしたてんきになあれ」¹⁾(譜例1)では、構成音が2つしかないために、考えられる音の動き方は4通りしかない。



譜例1 「あしたてんきになあれ」の楽譜

レからの動きは、レーレ(反復)とレード(長2度の下向)の2通り、またドからの動きはドード(反復)とドーレ(長2度の上向)の2通りである。このメロディーのリニアな音程を分析すると、譜例2のようになる。



譜例2 「あしたてんきになあれ」の音程

これを音の動きとしてまとめて表にまとめたものが表1である。反復は動きがないため「0」とし、上向・下向はそれぞれ「+」と「-」で表してある。

	-長2	0	+長2
頻度	2	4	2

表1 使われている音程と頻度の一覧

このようなメロディーは分析をしなくても使われている音程の種類が少なく、反復音も多いので、幼児にとっても歌いやすいということが分かるが、様々な歌のメロディーを、難易度の低いものから、こどもの歌唱能力に踏まえて段階的に教えるようにするためには、このような分析が必要となってくる。

2. メロディー音程の分析方法

このような方法で、子どもたちが歌っている歌のメロディーを分析していくが、使われている音が増えれば増えるほど、考えられる音の動き方も増えていき、手作業で音程を数えるのは時間がかかるだけでなく、不正確なデータを含む可能性も増加する。そこで、数値計算プログラムを用いてこの作業を行うことにした。手順は次のとおりである。

- ① 楽譜制作ソフト「Finale」を用いて、楽譜データを作成する。
- ② Finale で作成した楽譜のデータを XML 形式に変換し、保存する。
- ③ 数値計算ソフト「MatLab」によって音符データを読み取り、音程の度数を計算するプログラムのコーディングをする。
- ④ 得られたデータをもとに表やグラフを作成する。

Finale で作成した楽譜データを XML 形式にすると、一つ一つの音はオクターブ情報やピッチ情報、音の長さ、声部、符幹の長さ、臨時記号の有無などのメタデータに変換され、その数値を比べることによって音程を導き出すことができる。例えば、XML データ形式で表された四分音符「E \flat 」（変ホ）のメタデータとそれぞれの説明を以下に示す。

Note: 音符についての情報

Pitch: ピッチ（音程／音の高さ）を指定する情報

Duration: 音の長さを指定する情報

Voice: 声部を指定する情報

Accidental: 臨時記号の有無を指定する情報

Stem: 符幹の長さを指定する情報

Staff: 音部を指定する情報

スラッシュ「/」はそのデータについての記述が終わりであることを示している。

この一音についての XML データを以下に示す。



```

<note>
  <pitch>
    <step>E</step>
    <alter>-1</alter>
    <octave>4</octave>
  </pitch>
  <duration>2</duration>
  <voice>2</voice>
  <type>quarter</type>
  <accidental>flat</accidental>
  <stem default-y=" -68.5" >down</stem>
  <staff>1</staff>
</note>

```

このようなメタデータを比較することによって、二つの音を比べることによって、音程を数値的に計算することができる。ただし、音データの加減計算となるので、半音いくつ分上向したか、または下向したかの情報がデータ化される。例えば、先ほどの「あしたてんきになあれ」のドーレの場合は半音二つ分の上向なので、「+2」となり、「長2度上向」を示していることになる。このようにして得られたデータをレーダーグラフに表すと、図1のようなになる。

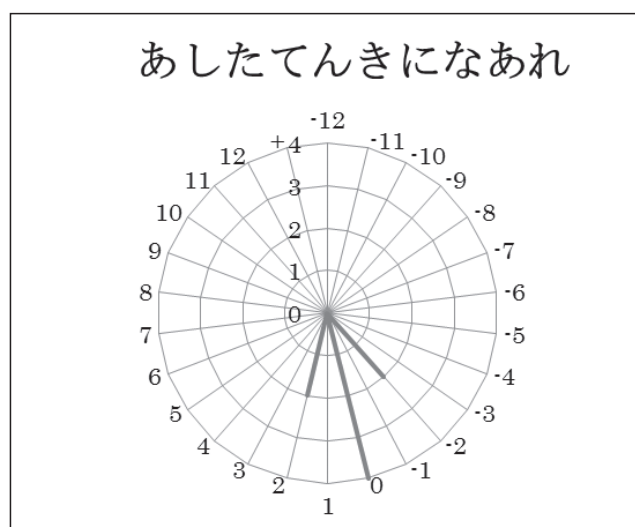


図1 「あしたてんきになあれ」の音程グラフ

3. 年少児の歌の分析結果

このような方法で、年少クラスで歌われていた歌の中から、以下の曲を選んだ。これらのメロディー音程を分析したデータを表2に、またグラフを図2～6に示す。表の「P」は完全音程、「M」は長音程、「m」は短音程、そして「TT」はトライトーン（三全音）（増4度および減5度など）を示している。例えば「P4」は完全5度、「M6」は長6度、「m3」は短3度を表している。

- ・せんせいとおともだち
- ・どんぐりころころ
- ・小鳥のうた
- ・かえるのがっしょう
- ・どうぶつえんにいこう

	せんせい	どんぐり	小鳥	かえる	どうぶつ
P8	1	0	0	0	0
M7	0	0	0	0	0
m7	0	0	0	0	0
M6	0	0	0	0	0
m6	0	0	0	0	0
P5	1	2	0	0	1
TT	0	0	0	0	0
P4	0	2	2	0	1
M3	1	0	1	1	0
m3	1	3	2	0	0
M2	3	4	7	6	12
m2	3	3	1	3	9
0	6	14	14	8	9
-m2	2	2	2	3	3
-M2	2	7	7	6	10
-m3	3	5	1	0	4
-M3	4	0	1	1	0
-P4	0	0	0	0	0
-TT	0	0	0	0	0
-P5	0	0	0	0	0
-m6	0	1	0	0	0
-M6	0	0	0	0	0
-m7	0	0	0	0	0
-M7	0	0	0	0	0
-P8	0	0	0	0	0

表2 年少児の歌のメロディー音程データ

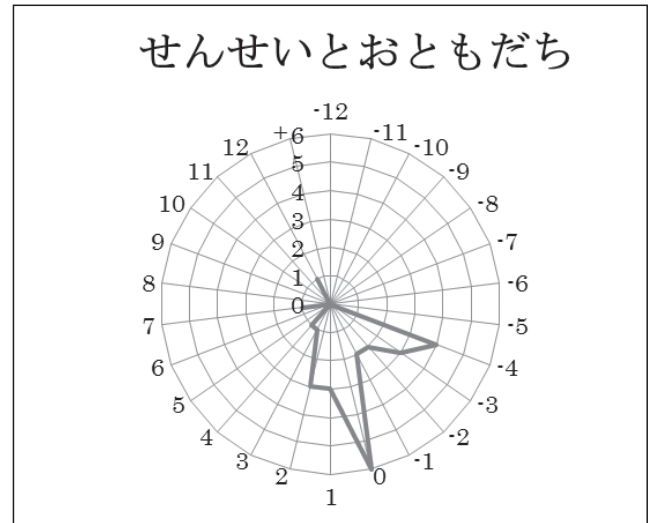


図2 「せんせいとおともだち」の音程グラフ

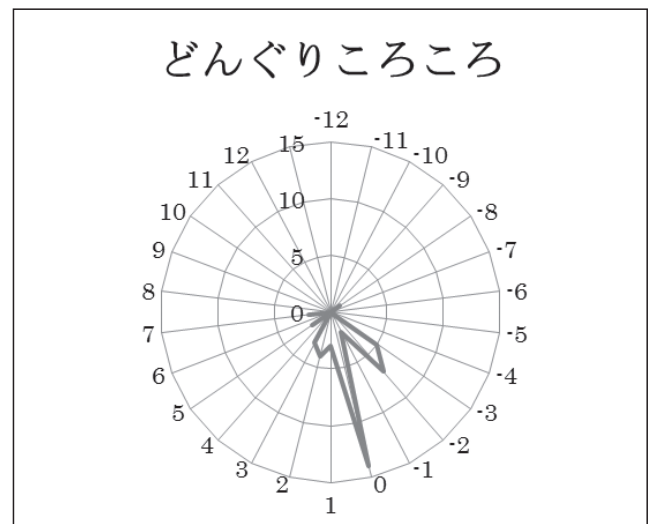


図3 「どんぐりころころ」の音程グラフ

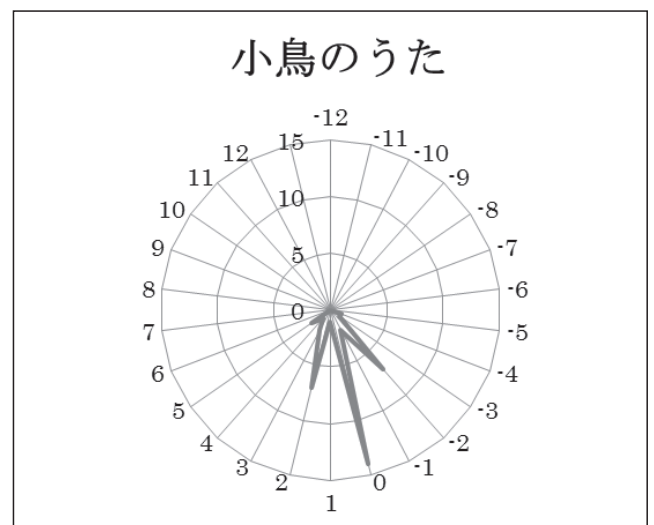


図4 「小鳥のうた」の音程グラフ

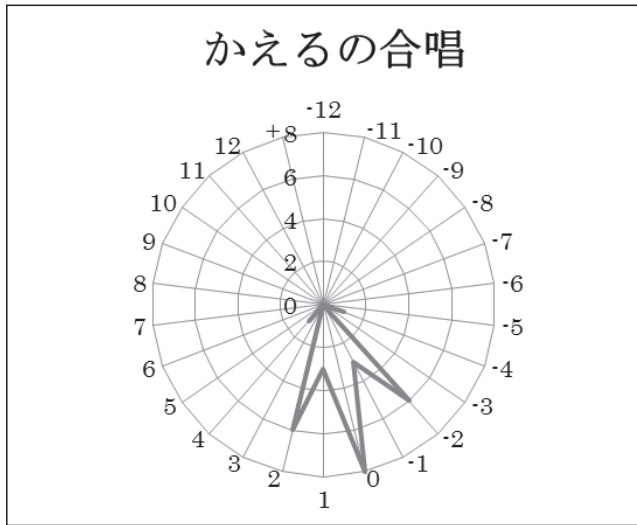


図5 「かえるの合唱」の音程グラフ

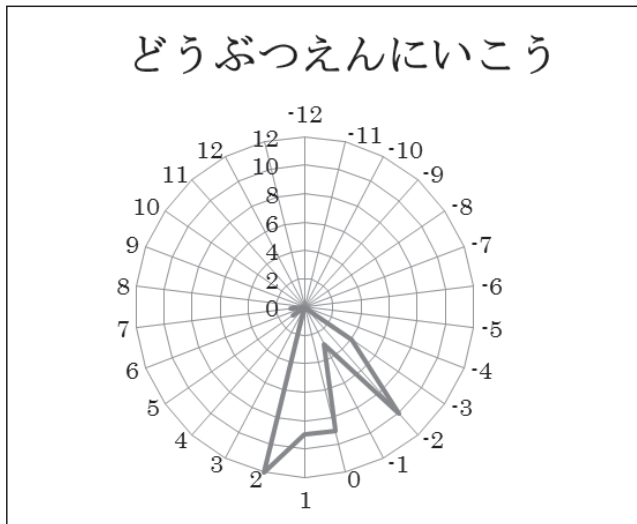


図6 「どうぶつえんにいこう」の音程グラフ

これらのグラフを見ると、年少児に歌われている歌において、ほとんどの場合、最も多く使われているメロディー音程が反復であることが分かる。「どうぶつえんにいこう」のみ長2度の上向・下向音程が反復よりも多用されている。歌の難易度は使われている音程だけでなく、テンポやリズムによっても明らかに変わるが、メロディーを構成している要素であるメロディー音程が最も歌いやすさや歌いにくさに影響を与えることは明白であろう。反復以外でメロディーを歌いやすくしているものは、「隣の音」に動く、いわゆる「順次進行」である。隣の音に動く方法は、短2度および長2度の上向、または下向であるので、この分析においては、それぞれ1、2、-1、-2で表されている。

子どもの歌の難易度をメロディー音程の観点から考え

るために、ここでは比較的歌いやすい音程である反復と順次進行をまとめて取扱い、これをグループ1とし、また、3度の上向や下向（スキップ）をグループ2とする。そして主音と属音および主音と下属音の間での飛躍はほとんどの場合完全4度および完全5度となるので、これらの上向・下向をまとめて考え、これらをグループ3とする。そして6度以上の飛躍は上向も下向も正確に歌うのが難しいため、これらをまとめて、グループ4とする。

ここで取り上げた5曲に使われているメロディー音程をこれらのグループごとに頻度をデータ化し、パーセンテージの表にしたものが表3である。グループ1からグループ4に向かって段階的に歌う音程が難しくなっていくので、この表ではデータをもとにしてこれらの歌を歌いやすいものから順に並べてある。

	グループ1	グループ2	グループ3	グループ4	合計
かえる	92.9%	7.1%	0%	0%	100%
	26	2	0	0	28
どうぶつ	87.8%	8.2%	4.1%	0%	100%
	43	4	2	0	49
ことり	81.6%	13.2%	5.3%	0%	100%
	31	5	2	0	38
せんせい	59.3%	33.3%	3.7%	3.7%	100%
	16	9	1	1	27
どんぐり	69.8%	18.6%	9.3%	2.3%	100%
	30	8	4	1	43

表3 メロディー音程の分布表（年少）

先ほどのレーダーグラフを見ても、「かえるの合唱」や「どうぶつえんにいこう」、「小鳥のうた」などは、メロディー音程のほとんどがグループ1とグループ2に分布していることが分かるが、表3のようにパーセンテージで表すと、それぞれの歌のメロディーの特徴がより明確になり、曲の難易度や、どのような順番で子どもたちに教えればよいか分かりやすくなる。子どもの歌の中でも、年少児に適している歌は、この表からも明らかのように、完全5度を超える音程はほとんど出てこない。「せんせいとおともだち」では「あ〜くしゅをしよう」の部分で1オクターブの上向が、「どんぐりころころ」では「おいけにはまってさあたいへん」の部分で短6度の下向が1回ずつでてくるが、年少児がこのように大きく飛躍する音程を正確に歌うためには、ある程度練習する必要があるだろうと思われる。

年中児や年長児が歌う歌にはグループ3やグループ4のメロディー音程がより多く使われていることが予想される。

4. 年中児の歌の分析結果

同様に、年中クラスで歌われていた歌の中から、代表的な以下の5曲を選び、分析を行った。メロディー音程のデータを表4に、レーダーグラフを図7～11に示す。

- ・せんろはつづくよどこまでも
- ・しゃぼんだま
- ・おなかのへるうた
- ・そよかぜのチャチャチャ
- ・ピース

	せんろ	しゃぼん	おなか	そよかぜ	ピース
P8	0	1	0	0	2
M7	0	0	0	0	0
m7	1	0	0	0	3
M6	0	0	0	0	0
m6	0	0	0	0	1
P5	0	1	3	0	0
TT	0	0	0	0	0
P4	6	2	3	2	0
M3	1	1	1	5	6
m3	0	2	2	8	13
M2	12	8	5	17	21
m2	4	0	0	10	4
0	7	10	23	20	47
-m2	3	0	1	11	7
-M2	6	10	11	30	23
-m3	1	4	0	4	13
-M3	3	1	0	2	8
-P4	7	0	1	0	3
-TT	0	0	0	0	0
-P5	1	2	4	0	2
-m6	0	0	1	0	1
-M6	0	0	0	0	0
-m7	0	0	0	0	0
-M7	0	0	0	0	0
-P8	0	0	0	0	0

表4 年中児の歌のメロディー音程データ

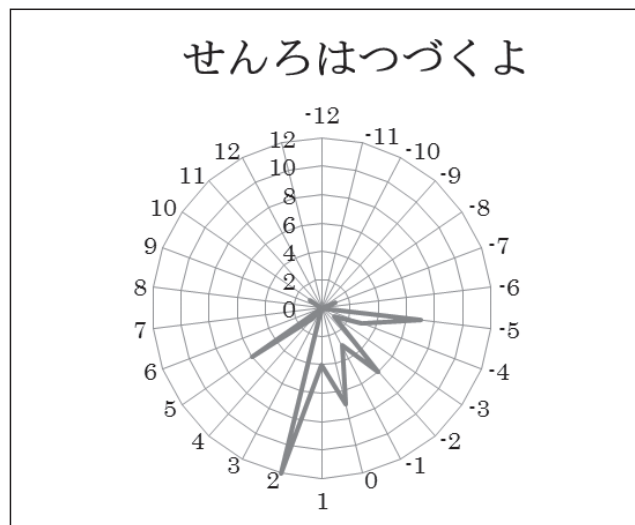


図7 「せんろはつづくよ」の音程グラフ

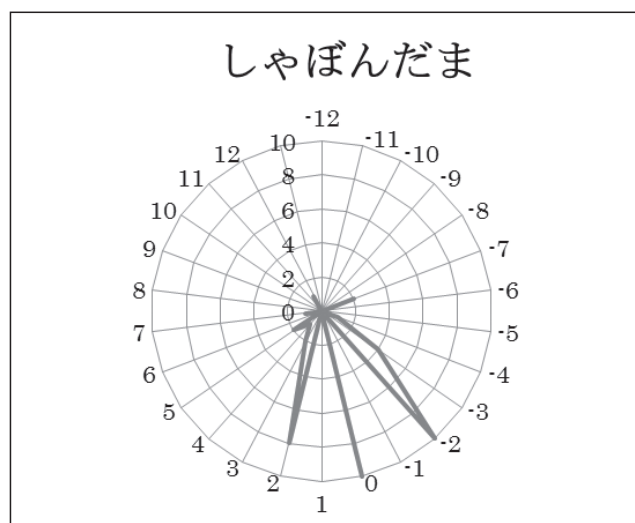


図8 「しゃぼんだま」の音程グラフ

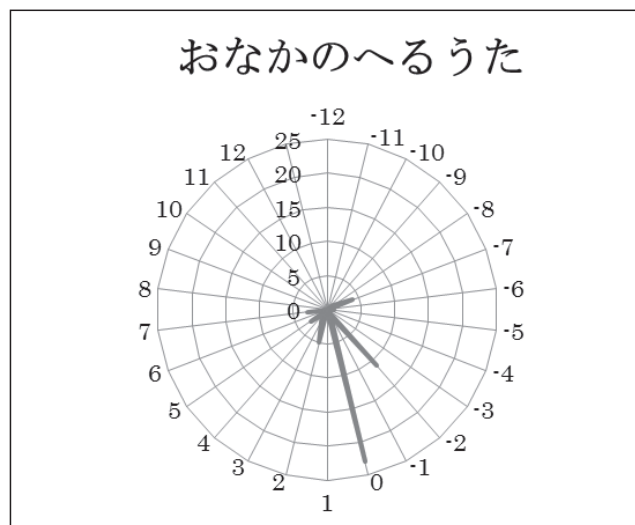


図9 「おなかのへるうた」の音程グラフ

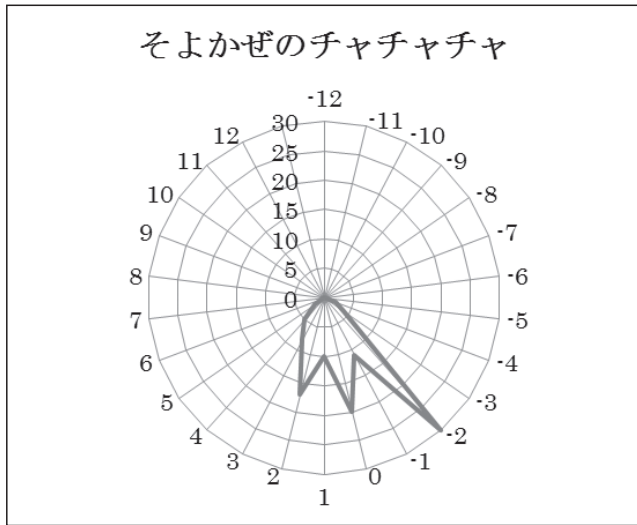


図10 「そよかぜのチャチャチャ」の音程グラフ

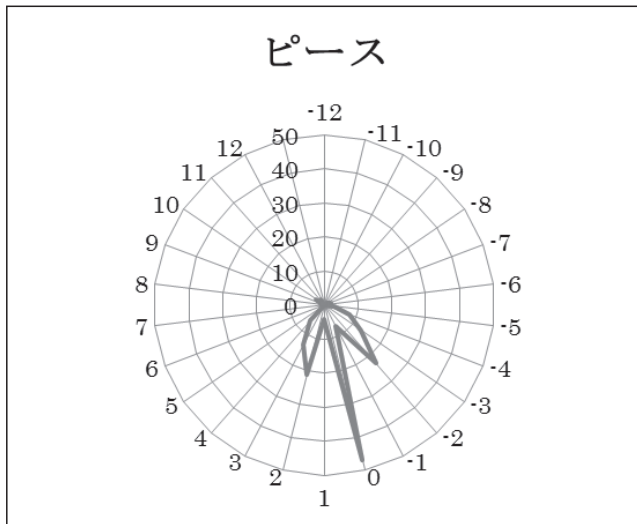


図11 「ピース」の音程グラフ

分析データやグラフを見てみると、年中クラスで歌われている「そよかぜのチャチャチャ」は現代曲であるが、グループ3およびグループ4に当てはまるような大きな飛躍の音程はほとんど使われていないことが分かる。この歌のメロディーには、完全4度の上向が2度出てくるが、その他は反復、順次進行および3度のスキップのみが用いられている。これとほとんど同じ構成のメロディーが年少クラスに出てきた「小鳥のうた」である。表3のメロディー音程の分析表を見てみるとよくわかるが、「小鳥のうた」は年少クラスの歌の中で、ほぼ中間の難易度になっているので、メロディー音程から判断すると、「そよかぜのチャチャチャ」は標準的な年少クラスの歌となっている。

次に年中クラスの歌のメロディー音程の分布表をみて

みる。(表5)

	グループ1	グループ2	グループ3	グループ4	合計
そよかぜ	80.7%	17.4%	1.8%	0%	100%
	88	19	2	0	109
しゃぼんだま	66.7%	19.0%	11.9%	2.4%	100%
	28	8	5	1	42
おなか	72.2%	5.5%	20.0%	1.8%	100%
	40	3	11	1	55
せんろ	61.5%	9.6%	26.7%	1.9%	100%
	32	5	14	1	52
ピース	66.2%	26.0%	3.2%	4.5%	100%
	102	40	5	7	154

表5 メロディー音程の分布表(年中)

まず着目すべきところは、メロディー音程の数である。年少クラスの歌はすべて音程の数の合計が50以下であったが、年中クラスの歌は「しゃぼんだま」以外すべて50以上になっており、「そよかぜのチャチャチャ」と「ピース」については100以上となっている。これは単に曲自体が長くなっているだけではなく、タッカ(符点)のリズムや16分音符などの速いリズムが増えてきていることを示している。また、分布表から明確なのは、年少クラスの歌に比べて、グループ3とグループ4の音程が増えていることである。幼児にとって、4度や5度の飛躍を正確に歌うことは簡単ではないが、少し練習すればかなり正確に歌えるようになる。しかし、6度を超える音程はピッチがかなり不安定になりやすいので、「しゃぼんだま」、「せんろはつづくよ」、「おなかのへるうた」のように単発的に利用されているのはよいが、「ピース」のように多用されている場合は、やはり幼児にとっては難しいだろうと思われる。また、「せんろはつづくよ」は出だしのフレーズから、完全4度で上下する飛躍が4回続けて用いられており、更にタッカのリズムになっているので、幼児が音程とリズムを正しく歌えるようになるにはかなりの練習が必要だと思われる。「ピース」に関しては、オクターブの上向が2回、短7度の上向が3回、そして短6度の上向と下向がそれぞれ1回ずつ使われているが、7度の音程は特別な訓練を受けていない標準的な幼児の声域を鑑みても、正しく歌うのは難しいと思われるが、現代曲にはこのような傾向がよくみられる。

5. 年長児の歌の分析結果

最後に年長クラスの歌のメロディー音程を分析する。年長クラスで歌われていた歌の中から、以下の5曲を選曲した。メロディー音程のデータ（表6）とそれぞれの歌のレーダーグラフ（図12～16）を以下に示す。

- ・あしたのえがお
- ・大きな古時計
- ・いちねんせい
- ・きみといっしょに
- ・花は咲く

	あした	古時計	いちねん	きみと	花は咲く
P8	0	0	1	0	0
M7	0	0	0	0	0
m7	0	0	0	0	0
M6	0	0	0	0	0
m6	0	0	0	0	1
P5	0	0	0	0	2
TT	0	0	0	0	0
P4	2	11	2	4	10
M3	2	2	1	4	2
m3	12	6	13	4	13
M2	26	18	14	13	32
m2	6	10	1	7	3
0	46	22	18	3	33
-m2	2	13	4	1	14
-M2	22	17	20	9	34
-m3	12	6	11	2	5
-M3	0	0	1	0	5
-P4	4	4	4	2	3
-TT	0	0	0	0	0
-P5	0	5	0	2	5
-m6	0	0	0	2	0
-M6	0	0	0	2	2
-m7	0	0	0	0	0
-M7	0	0	0	0	0
-P8	0	0	0	0	1

表6 年長児の歌のメロディー音程データ

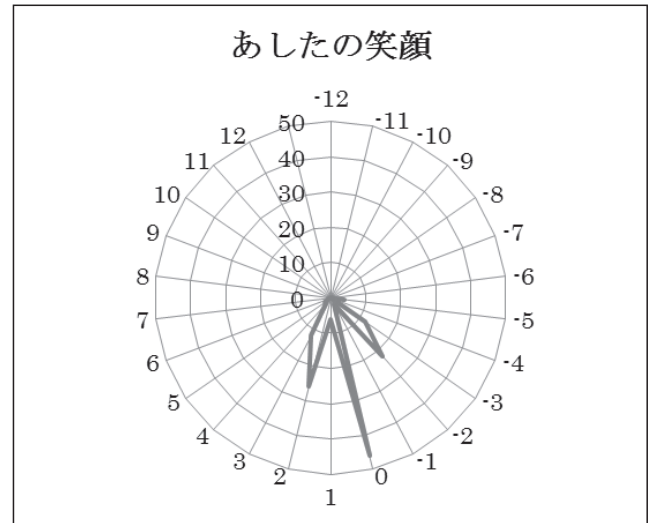


図12 「あしたの笑顔」の音程グラフ

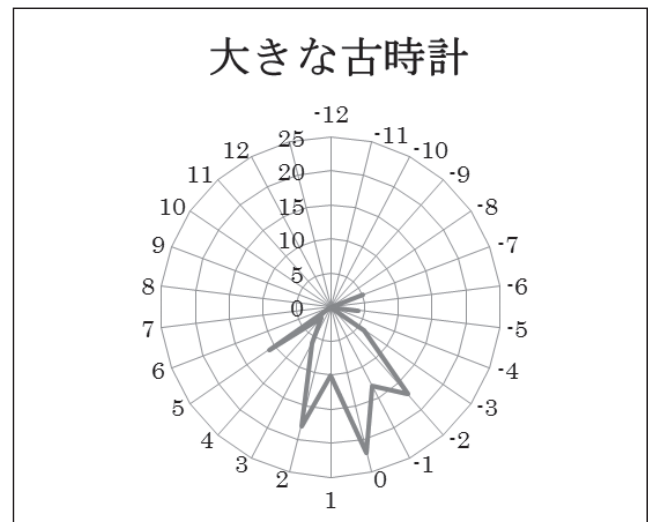


図13 「大きな古時計」の音程グラフ

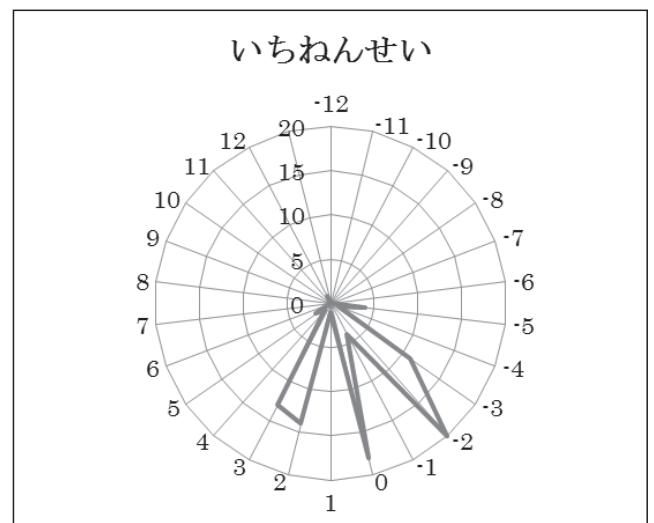


図14 「いちねんせい」の音程グラフ

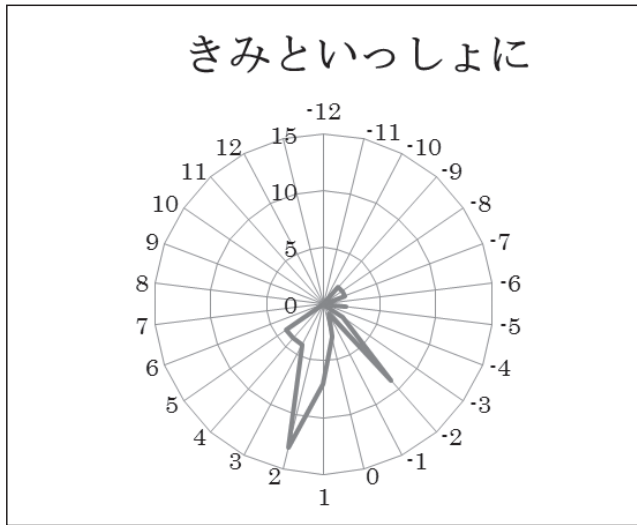


図15 「きみといっしょに」の音程グラフ

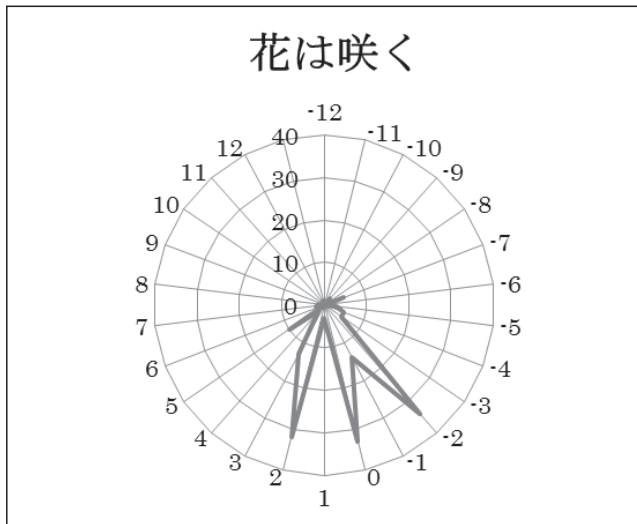


図16 「花は咲く」の音程グラフ

年長クラスの歌のメロディー音程データを見てみると、「きみといっしょに」と「花は咲く」以外の歌は年中クラスの歌とあまり変わらないことが分かる。特に「あしたの笑顔」は完全4度を超える音程が一度も出てこない。メロディー音程だけを見ると一見容易に歌えそうに思えるが、歌全体では1オクターブを超える音域になっていることや、歌いだしが主音ではなく、下中音（移動ドの階名において「ラ」にあたる）から始まり、微妙に短調を思わせるようなタッカのリズムを考慮すると、やはり年長児に歌わせるのが適切だと思われる。また、「花は咲く」は、もともと幼児のために作られた歌ではないため、表6に載っていない短10度（オクターブ+短3度）の音程が出てくることも忘れてはならない。この歌の全体の音域は1オクターブと完全4度（A - F²）となっ

ているので、この歌だけ例外的に難易度が高いのは明白である。以下に年長クラスの歌の音程分布表を載せる。（表7）

	グループ1	グループ2	グループ3	グループ4	合計
いちねんせい	63.3%	28.9%	6.7%	1.1%	100%
	57	26	6	1	90
あしたの笑顔	76.1%	19.4%	4.5%	0%	100%
	102	26	6	0	134
大きな古時計	70.2%	12.3%	17.5%	0%	100%
	80	14	20	0	114
きみと一緒に	60.0%	18.2%	14.5%	7.3%	100%
	33	10	8	4	55
花は咲く	69.9%	15.1%	12.0%	3.0%	100%
	116	25	50	6	166

表7 メロディー音程の分布表（年長）

先に述べたように、「きみと一緒に」と「花は咲く」についてはグループ4の音程が年中クラスの歌と比べて増えているが、全体的に曲全体も長くなっている傾向が分かる。また、年中クラスで歌われている「おなかのへるうた」や「せんろはつづくよ」の方が、年長クラスの「いちねんせい」や「あしたの笑顔」よりも完全4度と完全5度の音程であるグループ3の割合が高くなっているのは注目すべき点である。

6. わらべうたの音程構造

これまで年少児から年長児に歌われている歌を分析してきたが、驚くべきことに「わらべうた」がほとんど歌われていないことが分かる。ここでの「わらべうた」は「子どもの遊びの中ではぐくまれた歌²⁾と定義すると、作詞者や作曲者が不明の昔から歌い継がれてきた歌を意味する。幼稚園児に適したわらべうたを「いっしょにあそぼうわらべうた³⁾の中からいくつか挙げ、同じようにメロディー音程を分析してみたい。ここでは以下のわらべうたを選んだ。

- ・いっせんだうか （3, 4歳）
- ・あめこんこん （3, 4歳）
- ・おてぶしてぶし （5歳）
- ・ぼうさんぼうさん （5歳）

表8はこれらのわらべうたのメロディー音程のデータである。

	あめこんこん	いっせん	おてぶし	ぼうさん
P8	0	0	0	0
M7	0	0	0	0
m7	0	0	0	0
M6	0	0	0	0
m6	0	0	0	0
P5	0	0	0	0
TT	0	0	0	0
P4	1	0	0	5
M3	0	0	0	0
m3	0	0	0	0
M2	4	7	13	8
m2	0	0	0	0
0	8	10	18	35
-m2	0	0	0	0
-M2	4	5	13	12
-m3	2	0	0	4
-M3	0	1	0	0
-P4	0	0	0	1
-TT	0	0	0	0
-P5	0	0	0	0
-m6	0	0	0	0
-M6	0	0	0	0
-m7	0	0	0	0
-M7	0	0	0	0
-P8	0	0	0	0

表8 年長児の歌のメロディー音程データ

これを見ると、まず見て取れるのが、上下の3分の1に数字がないことである。わらべうたは子どもたちが独自に考え、自分たちに歌いやすいような節をつけて歌ったものが歌い継がれてきたものなので、自分たちが歌いにくい音程が使われていない。また、特記すべき特徴は短2度（表においてはm2）が一度も使われていないことである。これは、わらべうたが日本の5音階、いわゆるヨナ抜き音階（ファとシがない音階）をもとにしたものであることに起因している。幼児にとって、全音（長2度）と半音（短2度）を歌い分けることは難しく、わらべうたのように短2度が出てこない歌にまず慣れて、基本的な音程感覚を養うことは重要である。

表9はわらべうたのメロディー音程の分布表である。

	グループ1	グループ2	グループ3	グループ4	合計
あめこん こん	84.2%	10.5%	5.3%	0%	100%
	16	2	1	0	19
いっせん どうか	95.7%	4.3%	0%	0%	100%
	22	1	0	0	23
おてぶし てぶし	100%	0%	0%	0%	100%
	44	0	0	0	44
ぼうさん	84.6%	6.2%	9.2%	0%	100%
	55	4	6	0	65

表9 メロディー音程の分布表（わらべうた）

これを見ると、明らかにこれまで分析してきた幼児の歌と異なっている。表8からもわかるようにわらべうたには完全4度を超える音程がほとんど出てこない。「おてぶしてぶし」については、使われている音程がすべて反復または順次進行となっている。

通常、わらべうたは遊びが伴うため、教室で子どもたちが姿勢を正して歌うということはないが、生活発表会やお遊戯会などの発表に使われることもあまり見かけられない。わらべうたを積極的に取り入れている園では、発表会などで親子参加型のわらべうたの活動があることもあるが、ほとんどの園ではもっと現代風の曲が好まれているように見受けられる。近年の幼稚園や保育園では、音楽の発表会が親御さんに観てもらうためのイベントになっている傾向があり、本来主役であるべき幼児の音楽的能力や発達段階に適した音楽の題材を用いていない場合が多いのではないだろうか。

もう一つ大事な点は、子どもたちの声域や歌唱能力に合ったわらべうたを歌う過程を経ずに、楽譜のピアノ伴奏に合わせた童謡や幼児曲ばかり歌っていると、子どもたちの相対的な音程感覚や音感が十分に養われないという懸念がある。小学校の学習指導要領に従えば、小学校の音楽教育における階名唱については「移動ドを適宜用いる」と記されている。⁴⁾ 幼児曲をピアノの伴奏譜に従って歌っていると、いつも同じ調でしか歌われず、相対的な音程感覚を身に付けることが難しくなる。その点、わらべうたはその日の子どもたちの体調や気分によって歌いだしの音に変化し、無伴奏で歌われるので、音程関係が保たれたまま様々な調で歌われるのである。

子どもたちの音楽的な能力を養うために、もう少し曲の難易度や子どもたちの歌唱能力及び発達段階を考慮して音楽の題材を選んでいく必要があるのではないか。特に、幼稚園や保育園においては音階について具体的な指

導がないため、小学校の一年次に長音階のすべての音(ドレミファソラシド)が一度に出てくる。

幼少接続に関して、様々な提案がなされている今日、音楽教育および子どもの音楽的能力の育成についてもより系統立てられた音楽のプログラムやカリキュラムが必要となってくるのではないだろうか。

参考までに、ここで分析されたわらべうたのレーダーグラフを以下に示す。(図17~20)

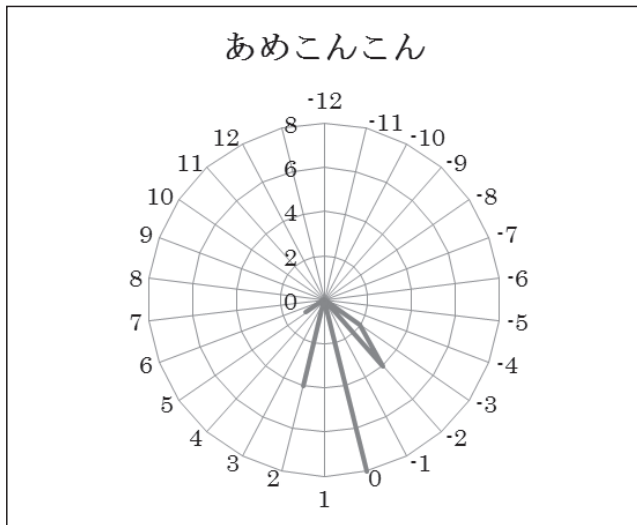


図17 「あめこんこん」の音程グラフ

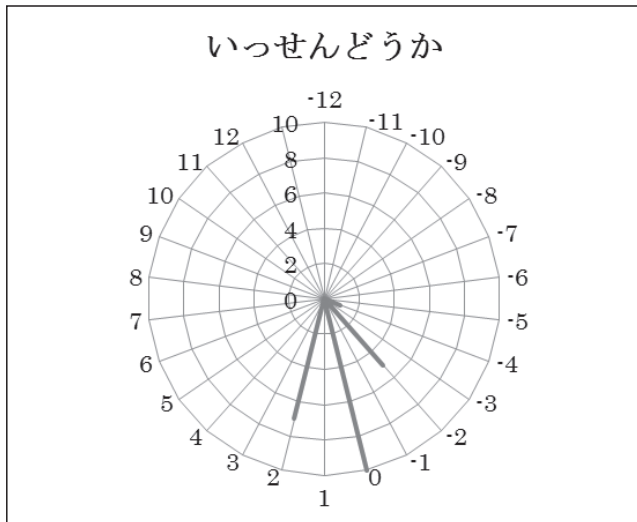


図18 「いっせんだうか」の音程グラフ

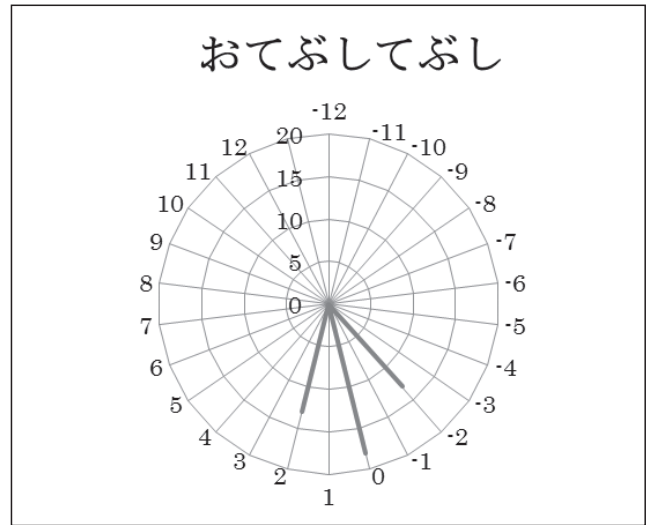


図19 「おてぶしてぶし」の音程グラフ

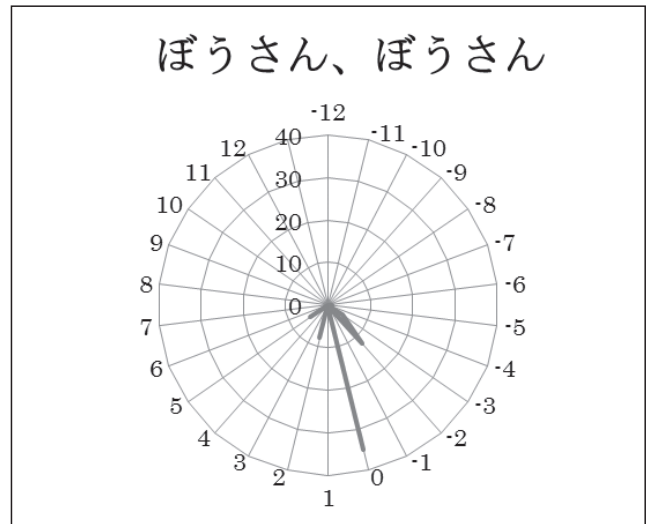


図20 「ぼうさん、ぼうさん」の音程グラフ

7. まとめ

今回の研究では、地元の幼稚園で歌われている歌を様々な側面から分析してきたが、幼児が歌う歌を幼稚園教諭や保育士が選曲する際に、様々な面から注意深く選ぶ必要があることが明らかになった。また、幼児の発達段階に応じて、可能な限り段階的に歌の難易度を上げていくようなカリキュラムが立てられると、子どもたちは自分の歌う能力に適した歌を歌うことができるようになるだろう。

脳の発達が盛んな幼児期に、わらべうたを用いて基本的な音程感を身に付けることは、子どもたちが後に受ける小学校教育を始め、高等教育における音楽教育を通して音楽的能力を養うために、非常に大切なことである。そのためにも、子どもたちの歌う能力や声帯の発達段階にあった曲を適切に選ぶことが不可欠であろう。

注

- 1) 「あしたてんきになあれ」は地域によってさまざまなバリエーションがあるが、ここでは2音のものを用いた。
- 2) 万田普 (2007) 「わらべ歌」、『日本音楽基本用語辞典』音楽之友社, p. 141
- 3) 『いっしょにあそぼうわらべうた』明治図書
- 4) 『小学校学習指導要領音楽』文部科学省

(文責 稲木)

機関研究 中間報告

機関研究 中間報告（平成25～27年度）

創立者越原春子および女子教育に関する研究

吉田 文（代表）・歌川光一・児玉珠美・嶋口裕基・竹尾利夫・遠山佳治・藤巻裕昌・宮本桃英・吉川直志

本研究は、本学創立者越原春子の建学の精神、教育理念および国内外の女子教育について、研究メンバーが各自の専門分野から多角的に研究・検証することを目的とする。平成17年度に始まった第1期研究から4期までの研究期間を経て、今年度は第5期研究（平成25年度～）の3年目となった。従来通りのピリオドでは平成26年に研究の最終年度となる筈であったが、昨年度から本年度にかけて研究メンバーに大幅な入れ替わりが生じたこともあり、研究成果をまとめる期間を延長する計画案を提出。平成26年度、第1回総合科学研究所の運営委員会にて変更案が承認された。よって本研究は、研究期間を平成27年度末までとし、その報告書は平成28年度に提出することになった。平成27年度の研究活動は以下のとおりである。

第1回研究会議（平成27年5月8日）

新たに研究メンバーとして歌川光一、宮本桃英が加わり、計9名となった。今年度の研究テーマは、昨年の方針に引き続き、共同研究では対象とする時代を「大正から戦前期の女子教育の諸相」とされた。全体の共同研究としては、『會誌』より「学校日誌」をメンバー全体で記録化していくことを決定した。また個人研究では、メンバーの専門分野を尊重しながら、春子先生に関する事項もしくは『會誌』を基礎として専門分野の関連事象について検証することを確認した。

発表：「越原春子の女子教育養成の理念—補習科教育内容の考察を通して」児玉珠美

学園の創立者越原春子先生が、昭和3年に文部大臣に宛てて申請した補習科の設立意図や教育内容について、考察した報告があった。

第2回研究会議（平成27年7月24日）

全体のテーマである「学校日誌」のデータ化をするにあたり、打ち込む形式など詳細について確認がされた。

発表：「戦前期における高等女学校同窓会および同窓生ネットワークの展開—名古屋高等女学校を事例に—」歌川光一

名古屋高等女学校編『會誌』を用いて、戦前期におけ

る高等女学校同窓会および同窓生ネットワークの展開を探究する上で、校友会誌・同窓会誌の分析対象となる項目等が示唆された。

発表：「おとぎ話における音と音楽—「歌」と心理臨床の場で語られる言葉との関連から—（おとぎ話において表現される心の発達課題とその克服）」宮本桃英

これまでの研究としては、おとぎ話の心理分析を通して、人間の心理的発達課題とその克服（特に女性の心理的成熟と発達課題）について検討してきた。今後本研究においては、女性の心理的成熟と成長という視点を考慮しつつ、本学に存在した心理教育研究所における変遷について調査をすすめたいと考えているとの報告があった。

第3回研究会議（平成27年10月2日）

発表：「もえのぼる—女子教育の流れと越原学園の軌跡—」遠山佳治

越原学園創立百年記念企画展「もえのぼる—女子教育の流れと越原学園の軌跡—」の展示資料の詳細な解説がなされた。また、展示資料を基に、3つの時期に区切られた学園の歴史の中で、それぞれの時代における学園の様子、社会と女子教育の在り方が示された。

第4回研究会議（平成27年12月4日）

発表：「越原春子による校訓「親切」の実践とその現在—『春嵐』を中心に—」嶋口裕基

『春嵐』を中心に越原春子の教育実践を分析し、春子が学生と会話していた学長室の雰囲気や各研究室に現在まで受け継がれているのではないかという示唆を得た。議論の結果、理論的もしくは実証的裏付けの必要性が今後の課題として浮上した。

第5回研究会議（平成27年2月5日）

発表：「理科教育と女子教育」吉川直志

小学校教員養成大学の理科教育と、名古屋女子大学での理科教育についての現状報告及び『春嵐』から見た学園での理科教育の実施状況が報告された。

戦前期における高等女学校同窓会および同窓生ネットワークの諸相

——名古屋高等女学校を事例に——

歌川光一

1. 目的

戦前期の高女および高等女学校生に関しては、制度史のみならず、当時の女学生層を主要な読者とした雑誌の分析、卒業生へのアンケート調査、地方都市における近代化による社会階層の再編とジェンダー秩序の確立に関する研究、学校沿革史や校友会雑誌等の関連資料を用いた文化史研究など、多様な観点から分析が行われている。「良妻賢母」主義教育に回収しきれない、女学生の多様な文化の実態が明らかになっていると言える。

しかし、戦前期の女学校が、男子にとっての中学校とは異なり、中上層女子の実質的な最終学歴となっていたことを踏まえるとき、各高女の「校風」を背負っていた高女卒業生への着目を欠かすことはできない。

従来の高女卒業生に着目した研究としては、高女卒の学歴の婚姻に対する意味や、ナンバースクールの同窓生間のネットワーク性を扱った研究、メディアにおけるあるべき卒業生像に関する研究、制服改良問題を例として卒業生と「校風文化」の関係を論じた論考などがある。

本年度は、これらの先行研究の整理とともに、名古屋高等女学校における高等女学校同窓会および同窓生ネットワークの諸相を明らかにする上での、同校校友会・同窓会雑誌『會誌』の資料としての可能性を模索した。

ここでは『會誌』第5号（1932年、名古屋高等女学校校友会発行）の記事から、同誌の特徴を検討する（卒業生名はイニシャル化した）。

2. 同窓会活動

「同窓会記事」(p. 89)

11月23日 午前11時より校友会秋季総会を催しました。〔中略…引用者〕まづ会長の挨拶、議事、会計報告、役員改選等型の如くに進行し、次に校友会費の一部を割いて満州の皇軍に贈るべく決議しました。右終つて陸上競技部主将渡邊すみ子さんの挨拶、小池コーチの神宮競技の実感談があり、余興に移つて本間先生伴奏のもとに第4学年KSさんの新舞踊鶴亀、越後獅子、幹事YSさんの門下生の可愛らしき童謡舞踊等がありました。12時半より園遊会を催し、おすし、おでん、お菓子、おしるこ、果物等幹事諸姉の斡旋で十二分の接待に会員諸姉も満足し。〔以下略〕

「渡邊すみ子オリンピック出場送別文芸会プログラム」

(pp. 92-93)

1、開会之辞 2、祝辞 3、祝辞 4、唱歌 5、ダンス 6、談話 7、唱歌 8、英語劇 9、唱歌 10、ダンス 11、唱歌 12、学校劇 13、挨拶 14、謝辞 15、映画 16、閉会之辞

3. 同窓生の消息

「昭和六年卒業」(pp. 113-114)

BK様 東賀茂郡幸海尋常高等小学校に御奉職です。最近御通信の一節「私は既に一カ年間教員生活の一通りを踏んでまゐりました。今年も亦子供をつれまして伊勢参拝にまゐりました。二見の岩戸館で一泊し、名古屋の名古屋館で一泊いたしました。が学校に立ち寄る時間のありませんでしたのは誠に残念に思ひました。同時に自分の宅へも立ちよる事が出来ず父母の顔さへ見ないでかへりました」云々。

「本年度卒業」(pp. 114-115)

YF様 4月10日の御通信の一節「私も昨日より幼稚園の方に出て居ります。子供はほんとうに馴れ易くて可愛らしいうございます。私の様なものにでも『先生』とつき纏ひまして手にもてあますことさへございます。種々委しい事は何れお目にかかりまして申し上げます」云々。

4. 今後の展望

名古屋高等女学校の同窓会活動および同窓生ネットワークの核として、オリンピック出場選手となった渡邊すみ子氏の後援や教職・保育職に関する職業情報の交換等を挙げるができる。今後、これらの視点から、『會誌』に見られる同窓生の交流の様相について体系的な整理を試みる。

参考文献

拙稿（2015）「高等女学校の校風文化と卒業生一大正から昭和期の跡見女学校一」齊藤利彦編『学校文化の史的探究—中等諸学校の『校友会雑誌』を手がかりとして—』東京大学出版会、pp. 181-204。

越原春子の女子教員養成の理念

——補習科の考察を通して②——

児玉珠美

1. はじめに

新しき昭和の御代に輝きて

光りいやますわが学び屋は

この歌は昭和4年3月1日に発刊された名古屋高等女学校交友会『會誌』第2号に、「補習科の新設を祝いて」と題して詠まれた卒業生の歌である。前号でも述べたように、春子は卒業後1年間の補習科が認可された2か月後に、卒業生に対する尋常小学校本科正教員資格の無試験検定を申請した。昭和4年12月に認可され、名古屋高等女学校補習科は女子師範学校二部と同等の教育機関となった。多くの受験科目が課せられていた正教員資格取得のための教員試験検定の負担がなくなったことは、女子教員への道を大きく開いたといえる。

補習科設立には春子のどのような思いが込められていたのか。『會誌』及び『春嵐』の記録を通して、女子教員育成に関する春子の理念を見出していくことが本研究の目的である。前号の中間報告においては補習科設立に向けての経緯について述べた。さらに大正期後半における私学女子教員の必要性、補習科の教育内容を記述し、新たな欧米の教育学の影響もあったことについて言及した。

今回の中間報告に置いては、補習科の教育内容に影響を与えたと考えられる欧米の女性の生き方を紹介した記録、そして第一回補習科卒業生の記録について考察する。

2. 欧米の女子教員養成制度の補習科学習内容への影響

明治37年に下田次郎著「女子教育」が出版され、イギリス及びアメリカを中心とした私立女子教員養成機関が紹介されている。東京女子師範学校教授であった下田の著書をおそらく春子も読了していたと考えられる。女性の経済的自立のためにも私立学校における女子教員養成を充実させるという春子の情熱が大いに刺激されていたのではないだろうか。

また昭和4年3月1日発行の『會誌』2号において、「西洋人の生活を観察して」と題して豊島松治先生寄稿文が掲載されている。フランスの女性が16歳になれば自立し、結婚の相手を自分でみつけ離婚しても生きていけるように自分自身の財産を持つことなどが紹介されており、女性の経済的自立の重要性について強く主張されている。こうした女性の自立精神を日本において育成す

るためにも、女子教員養成が大きな役割を担うことを春子は痛感していたと考えられる。

3. 補習科第一回卒業生について

第九回卒業証書授与式において、春子は補習科卒業生に向けて次のような言葉を贈っている。

「補修科の方達は、一ケ年余計に学習されただけに、考へも大変深くなり、態度も落ちついて確りしてまゐりました。どうか世に処して、人の模範となる様に努力していただきたいと思ひます。」(『會誌』5号、1932(昭和7年))

春子にとって、さらに1年間学ぶ意欲と高い志を持った学生たちに大いなる期待を抱いていたと考えられる。そのような春子の思いを受け止めていた補習科卒業生たちの思いが伝わってくる記録が『會誌』5号の「補習科を巣立つわれらの理想」に記載されている。卒業生は19名であるが、内4名の卒業に向けての言葉を紹介する。

- ・現代婦人の缺陷は實生活に即せざるなり、故に粗卒業後は斯の方面の研究に努力せん覚悟
- ・私は絶えず正しき批判力を養ひ、強にして且つ優なる女性たらんことを希望します
- ・私は新時代の教育者たらんとして絶えず研究練磨に、第二国民の養成に献身努力の覚悟であります
- ・私は「家庭を芸術化する」ことを以て理想と致します

4年生の学生たちの多くが、美德や誠意、感謝といった言葉で表現しているのに対し、非常に高いレベルの考えと表現力を有していることがわかる。補習科学生は1年間のさらなる学びを通して、春子の教員養成の理念そのものを継承していったともいえるのではないだろうか。より専門的知識を学び、海外の新しい女性の生き方に刺激を受け、日本の将来の女性を支えていく女子教員養成の「さらなる1年」には、春子の女子教員養成の理念が凝縮されていたと考えられる。

4. 今後の課題

『會誌』及び『春嵐』の記録の補習科設立に焦点を当てた検証、さらに女子教員養成に関する春子の発言等も詳細に検証していく必要があると考えられる。また補習科で資格取得可能となった学校看護婦についても調べていきたいと考えている。

越原春子の教育実践について

——『春嵐』を中心に——

嶋口裕基

1. 目的

平成26年度の間報報告「越原春子の教育実践について—『もえのぼる』と『創立者 越原春子先生を偲ぶ集い』を中心に—」では、副題に示した通り、『もえのぼる』と『創立者 越原春子先生を偲ぶ集い』から、越原春子の教育実践について検討を加えた。今回は、前回で課題として挙げた、『学園七十年史 春嵐』（以下『春嵐』と略記）から春子の教育実践について考察する。

2. 結果および考察

名古屋女学校の一期生 I は、「生徒の数が少なかったこともあって、先生方のご熱心ぶりはいまだに忘れません。私は春子先生に和裁を教えていただきましたが、手をとらばかりにご親切だったご指導を昨日のことに覚えております。」（『春嵐』29頁）と、回顧している。春子が教育に熱心であり、かつその指導が丁寧であったことが読み取れる回想である。この I の回想から春子がやさしい人物であることが窺えるが、教育にあたって、春子はやさしいだけではなかった。大正9年に名古屋女学校を卒業した G は、「礼儀作法のしつけは、それはきびしいものでした。寄宿舍から外出する時にはお風呂へ行くのさえ、先生のお宅へうかがって、三つ指をつけて、行って参りますとご挨拶したものでした。」（同上、31頁）と、語っている。春子はやさしいだけでなく、きびしく指導を行っていた。これは春子の教育熱心さによるものであろう。

春子の「やさしくきびしい」指導について、『春嵐』に「名古屋女学校時代の卒業生はいずれも今、当時を回顧して、『春子先生はきびしいがやさしい先生だった』…となつかしむ。／〈親切〉の本義は“甘やかし”ではない。むしろきびしい鍛練——肉親にもまさる厚い愛情に裏打ちされた“きびしさ”にこそ、親切の真髄があるとした両設立者の心は、みごとに結実していった。」（同上、30頁）と書かれている。教え子たちの共通認識である春子の「やさしくきびしい」指導によって校訓「親切」が具現化されていたといえよう。

この「親切」の具現化には春子の人柄によるものも大

きい。名古屋高等女学校卒業生の K は、「…はじめて都会で暮らすことになって、また名高女が温かいところでしたから、私は、学校ってこういうところなのだと信じ込んでいました。…／名高女のあの空気はやはり和先生や春子先生のお人柄から生まれたものでした。」（『春嵐』90頁。）と、春子の人柄と学校の当時の雰囲気を結び付けて語っている。

前回の報告でも言及したが、教育者の人柄は教育を行ううえで重要である。この重要さはドイツの教育学者である O.F. ボルノーによって指摘されている。その指摘とは「教育的な雰囲気」のことである。ボルノーがいう「教育的な雰囲気」とは「教育の行われる背景である感情と気分の状態と、共感と反感との関係のすべて」であり、そして「教育が目的を達成するためには満たされねばならない、きわめて本質的な不可欠の諸条件を示している、それがなくては教育の試みは初めから挫折することを宣告されている」ものである（ボルノー著・浜田正秀訳『人間学的に見た教育学』玉川大学出版部、1969年、56～57頁）。ボルノーに基づけば、「教育的な雰囲気」なくして教育は成立しない。だから、実践者が「教育的な雰囲気」を醸成することなくして教育の理念が達成されることはない。「教育的な雰囲気」を成立させることこそ、教育実践においてまず求められるのである。教育実践者としての春子は「教育的な雰囲気」を醸成させていたといつてよかろう。K の思い出がそれを示している。

春子による校訓「親切」の具現は「やさしくきびしい」指導によってなされた。そしてその指導は、春子から生じた「教育的な雰囲気」によって成立していたといえるのではないだろうか。

3. 今後の課題

『春嵐』においても、春子による校訓「親切」の実践は春子の人柄によって生じた「教育的な雰囲気」によって支えられているという推測が可能であることが示された。「教育的な雰囲気」を観点に、前回と今回の結果を総合して春子の教育実践を提示することが今後の課題である。

創立者越原春子を育んだ書物と新聞について（その3）

竹尾利夫

1. 目的

大正4年（1915）に創立された本学園は、平成27年に百周年を迎えた。学園の歴史の大きな節目と言ってよい。本学園を創設し、女子教育にその生涯を捧げた越原春子を直接知る人が残り少なくなる今日、創立者の立志の跡をたどることは、わが国の近代女子教育の歩みを記録する意味でも意義ある作業となろう。

学園の創立者、越原春子については、その生涯を知る記録や書物が多く残されている。それらの中でも期間は短いが、明治37年（1904）1月から10月まで、春子自身が記した『美濃少女』と題する日誌が伝わるのは注目してよい。その4年ほど前、春子は恵那郡岩村町（現恵那市）にあった岐阜県師範学校教習所講習科を修了後、小学校の教員として勤務。一年後、郷里に戻り家事を手伝いながら勉学に勤しんでいた時期にあたる。日誌が書かれた翌年（明治38）、春子は中京裁縫女学校の開設を準備中の従姉内木玉枝に協力を求められ、名古屋へ出て新たな生活を始める。そうしたことを考えるならば、春子が日誌を録した10か月の期間は、後に女子教育者として生きる春子の原点である。本研究は、春子が『美濃少女』を記した期間、彼女がどのような生活を送り自らの教養を高めていったか、考察を試みるものである。

2. 研究方法

過年度までの調査結果を踏まえて、越原春子日誌『美濃少女』（平成12年3月改版）に基づき、日記に記された新聞や書物類を直接当たり、詳細な調査を行う。そして春子が目指した女子教育の理念とは何であったか。どのような新聞・書籍によって春子自身が薰陶や刺激を受けて、人間形成が成ったものか考察を試みる。

3. 結果および考察

日誌『美濃少女』に拠れば、当時の越原家が購読していた新聞は、佐賀新聞・家庭新聞・新愛知・熊本新聞・婦女新聞・教育新聞の6紙である。当時の一般家庭と較べても突出して多い。紙面を読む時間等を考慮するならば大変である。しかも「家庭新聞」「婦女新聞」両紙は、春子が直接、購読料を送金。読むのを楽しみにしていた。

明治期に創刊された新聞、雑誌の多くは近代国家の黎

明期の時代思潮を鋭敏に反映している。それだけに新聞が扱う各欄や雑誌の特集記事は、時代を鮮明に写し出して興味深いものがある。例えば、春子が熱心に読んでいた「婦女新聞」は、婦女新聞社（東京）より明治33年に創刊、毎週月曜の定期発行であった。当時の婦女新聞は8面で紙面が構成され、社説や重要時事、さらには文芸欄、学校記事などを載せて好評であった。ところが明治37年に日露戦争が始まると、それまで戦争に対して中立的な主張を続けてきたが、日露戦争の時局記事に加えて女性も戦争に協力するよう訴えている。そして女性が職業をもち働くことの意義や必要性を「社説」等を通じて説いている。こうした「婦女新聞」に掲載する女性の職業教育に関する特集記事などは、後に女子教育の中で職能人としての女性の育成を説く、春子の教育理念の形成に深くかかわっていったと理解したい。

越原春子が新聞を購読して知識を高めていた時期は、日清・日露戦後の資本主義の発達と、女性解放の思想と運動が芽生える前段階ともいえるべく時代であった。

美濃という山間の地にあつて、家事を手伝いながら着物を仕立てて、小遣い銭を得ては新聞や雑誌を購読していた春子であったが、新聞のみならず「女学講義」「新小説」「女学世界」等の文芸総合雑誌や書籍も相当量を読んでいたようだ。郷里には書店がないため、春子は知人に頼ることで旺盛な読書欲を満たしていた様子が窺える。日誌には「服部緑窓の君」と記す人物（隣村の神土の在）が登場する。そして、明治期を代表する出版社として知られた博文館、春陽堂の刊行する尾崎紅葉『金色夜叉』、徳富蘆花『不如帰』『思出の記』、巖谷小波『女波男波』等を借用して、春子はむさぼるように本を読んでいる。これらは明治33年から34年前後に、各新聞の連載を経て刊行された長編小説である。明治という封建的な時代精神の中で目覚めた、人間の自覚や苦悩を描いて評判になった。もっとも日誌『美濃少女』中には読んだ小説の名前を記すものの、読後感想は皆無である。春子がどのように作品を享受していたかは不明という他ない。しかしながら、こうした文学作品は春子の人間形成と深く関わり、栄養となって彼女を育てていったことは間違いあるまい。

越原学園を支えた阿部兄弟について

遠山佳治

1. 目的

昨年度末に越原学園・名古屋高等女学校にゆかりのある愛媛県への調査を実施したので、今回はその報告を中心に行うものとする。

2. 結果および考察

(1) 越原公明と出身地砥部町

前学園長越原公明の出身地である愛媛県砥部町は、県庁所在地の松山市に隣接する山あいの町で、平成27年10月現在の人口は21,000人強であり、現在は松山市のベッドタウンとして宅地開発が進んでいる。

砥部町で有名なものは砥部焼で、磁器創業以来約230年の歴史を持ち、昭和51年に国の伝統的工芸品に、平成17年に愛媛県無形文化財に指定され、現在でも80以上の窯元を有している。

阿部公明は、明治41年(1908)愛媛県伊予郡砥部町に医師阿部正剛の子として出生。昭和2年に旧制松山中学を経て、昭和8年(1933)に中央大学を卒業し、読売新聞の前身である報知新聞の学芸記者になり名古屋支局に勤務する。春子は公明を気に入り、同年に公明は本学園の創立者越原和、春子夫妻の長女鐘子と結婚して越原姓となった。翌昭和9年に名古屋高等女学校教諭で校長代理(副校長)となり、昭和15年に緑ヶ丘高等女学校の開学により同校の校長となる。戦後は、昭和23年(1948)に名古屋女学院高等学校の校長、昭和34年(1959)に越原学園の理事長および名古屋女学院短期大学(現在の名古屋女子大学短期大学部)の学長、昭和39年(1964)に名古屋女子大学の理事長・学長を歴任した。この間に、日本私立短期大学協会会長、大学設置審議会委員なども務めている。東白川村の越原家の鯉花子が長寿で有名になるなど、錦鯉飼育の研究を進め、水の通性「連結管の原理」に水圧を利用した、パイプ一本の配置による自動浄水法「越原式浄水法」を考案し、錦鯉の飼育が容易となった。昭和44年には「淡水魚飼育における越原式浄水法」で、日本学士会アカデミア賞を、昭和47年(1972)にはアメリカ国際大学学術功労賞を受賞している。短歌を詠み、『句歌集おっばら』を刊行。昭和61年(1986)死去、享年77歳。

(2) 越原公明の兄阿部公政

阿部公政は、明治31年(1898)愛媛県伊予郡砥部町

に出生。松山中学から熊本五高を経て、大正13年(1924)に東京帝国大学法科を卒業した。同級生に元首相でノーベル平和賞受賞の佐藤栄作、一年下に元首相の池田勇人がいた。はじめ、大手の建築会社入りを希望していたが、父親の病気で郷里に帰り、松山市の伊予相互貯蓄銀行に就職した。砥部町の政争が激しくなり、昭和3年(1928)、政党に属していなかった公政が町長に担ぎ出され、伊予相互貯蓄銀行を休職して、3年間砥部町長を務めた。県道の建設をはじめ砥部焼やミカン栽培の地場産業振興に尽した。町長の任を終え、再び伊予相互貯蓄銀行に勤め、のち松山市の税務課長に就任した。

昭和10年の名古屋高等女学校の移転(土地購入、校舎建築)に伴い、公明の兄公政は当時で4万円の寄付を行った。昭和15年に名古屋高等女学校の副校長に就任し、弟公明とともに名古屋で女子教育に従事する。戦前から戦後の昭和22年(1947)まで名古屋に滞在した。

帰郷して地方労働委員会委員として戦後の労働問題に尽力し、昭和23年には愛媛県教育委員に、昭和26~27年には愛媛県教育長に就任した。教育行政から手を引いた後も、県地労委の公益委員を8年、人権擁護委員を10年務めている。また、昭和28~37年には伊予銀行の監査役に就任、昭和28年の国民体育大会の誘致・運営に貢献し、昭和48年までの21年間を愛媛県ラグビー協会会長として普及させた。俳号を紅青と号し、砥部焼の名品を収集した。その名品は、現在砥部焼伝統産業会館の収蔵品となっている。昭和54年(1979)死去、享年80歳。

(3) 「月花の」を作曲した堀味正夫

音楽教諭の堀味正夫も、松山中学卒業生で本学園を支えた。明治41年に松山市に生まれ、松山中学から中央音楽学校に進み、公明に請われて昭和15年に緑ヶ丘高等女学校の開学時に音楽教諭となる。昭和16年に校歌「月花の」を作曲し、創立35周年の昭和25年、公明作「光いでよ」に作曲して音楽劇としている。

3. おわりに(今後の課題)

上記3人による松山中学の教育の気風が、名古屋高等女学校および緑ヶ丘高等女学校に与えた教育上の影響力を、解明することが今後の研究課題である。

女子教育における「体操科」の実態と「スポーツ奨励」に関する研究

——昭和初期の名古屋高等女学校における体育・スポーツ奨励の事例から——

藤巻裕昌

1. 目的

本研究は大正期から昭和初期における学校教育機関における体育、スポーツの奨励がどのように進められていたのかを明らかにするものであり名古屋高等女学校（以下、名高女と記す）の事例から授業として実施されていた「体操科」とスポーツ奨励の実態から検証を進める。

昭和初期の激動の時代に各地で女子教育が盛んに広がり「女子体育・スポーツの黎明期」としても多くの体育・スポーツに関係する様々な取り組みが資料として残されている。そのなかで、名高女が体育・スポーツ関連の歴史的な事実、功績を残すことができたのかについて検証を進めることとする。昭和初期の学校におけるに各種学校で行なわれていた「体育」の内容がどのように位置づけ教育が計画され実践されていたのかについて着目する。

本稿では当時の各種学校の「高等女学校及び実業学校」の「体育」が如何にして実施されていたのかを「学校体操教授要目」を手掛かりに調べる。また、女子教育において一部、「体操」としての項目が設置され、各学校において実施されていた事例を調べ、名高女における体育ならびにスポーツ奨励の事例と関連させながら一部をまとめるものとする。

2. 結果および考察（中間のまとめ）

（1）学校体操教授要目・高等女学校及女子ノ実業学校

「学校体操教授要目」（2）昭和11年6月文部省第2表高等女学校及女子ノ実業学校¹⁾を調べ、ここでは内容について取り上げる。まず、表として記述されている内容を一部、抜粋して述べる。項目は其の1体操、其の2教練、其の3遊戯及競技の3つに分かれる。学年の区分けに特徴がみられ、第1学年、第2、3学年、第4、5学年に分けられ、単学年ではなく複数学年も含めて分類されている。そこで、一部の内容を述べることとする。まずは「体操」とある。12の項目から構成されており、第1学年ほど項目が多く配列されており、基本的動作の習得が目的であると捉える。学年が上がれば項目は少なくなる一方、下級学年で習得した内容を組み合わせたものである。また、第4、5学年では身体の動きを繋げて展開する項目となっている。次に「教練」とある。この内容は第1学年にしかない。9項目からなり、今の時代

で置換えるならば「集団行動」に該当する。最後は「遊戯及競技」とある。「走、跳、投、各種、球技（手球、排球、籠球）、唱歌遊戯及行進遊戯（基本練習・唱歌遊戯・行進遊戯）」の内容である。

（2）名高女の女子教育下での体育・スポーツ奨励

前述した球技（手球、排球、籠球）、唱歌遊戯及行進遊戯（基本練習・唱歌遊戯・行進遊戯）について取り上げる。本学創設者の越原和は女子学生に素手でも扱うことができる軟式用ボールを使用した球技「キツンボール」を教育活動に導入し、体育・スポーツ奨励から教育的意義を図り教育に尽力したとされている。時代の情勢から一部、批判的な見方もされる恐れがある状況で強い信念に基づいてスポーツ奨励を成し遂げていた。また、体育授業に「キツンボール」を女子学生に紹介したとされる。これは前述した球技「手球」の内容と関連させ、積極的に導入していたのではないか。次に「体操」とは表現的活動の「ダンス」領域に類似する項目となる。しかし、現在と異なる特徴は「唱歌」を活用することである。「春風」、「幼き頃の思出」、「胡蝶」、「荒城の月」、「菊」、「寧楽の都」を取り扱くと「学校体操教授要目」に示され当時の女子教育下では「唱歌」を歌いながら情景を思い描き表現活動が実施すること、身体操作することでたくましい身体を養い、創造性や表現を味わうことを目的としていたのではないか。

3. まとめ（今後の課題）

「体育」の内容は、今も昔も身体を動かすこと、操ることについては共通である。時代背景、目的に応じて若干、違いがあることは事実であり各種学校において独自性をもって教育活動が実践されていたといえる。また、それぞれの教育者のおもいや情熱、そして先見性が昭和初期の女子教育下では大きな影響力を及ぼしていたことは紛れもない事実である。今後も名高女における体育とスポーツ奨励について改めて検証を進める。

参考文献

- 1) 女子体育振興会（1984）女子と子供の体育1. 第一書房, pp. 65-69.

越原春子から学ぶ女性の生涯発達とアイデンティティ

——生育史心理学的な視点から——

宮本桃英

1. 目的

現代における長寿化、少子化などの社会変動は、女性の生き方の多様化に重大な影響を及ぼすこととなった。女性は、伝統的な性役割分担から解き放たれ、社会で活躍する可能性がひろがり、生き方の選択肢も増加した。女性が主体的に、かつ自由に生きられる道が開かれた事実は、固定化された女性像による精神的束縛、無言の社会的圧力から救われた女性が存在することを指示したに間違いのないだろう。しかしその一方で、自らが選択したライフコースに対する自信の揺らぎや、一人ひとりの生き方のなかで起こりうる精神的プレッシャーやストレスがあることもまた事実である。

そこで、本学園創立者越原春子の生き方や信念を学び、複雑多様化した現代女性の生き方を肯定的に捉え、主体的に生き続けるための指針を得ることが本研究の目的である。

2. 女性の生涯発達とアイデンティティ

—方法・仮定・考察—

女性の研究には多数の女性の平均値を求めるものと、数人の典型的な女性を調べる方法の2種がある。生育史心理学 (psychology of life-history) とは後者の方法であり、伝記資料を使って人格が形成されていく過程や条件を探究する分野である (岡本祐子編 西原直喜著『女性の生涯発達とアイデンティティ—個として発達・かわりの中での成熟』、北大路書房、1999年、31~32頁)。本研究では、女性の生涯発達とアイデンティティというテーマを『越原春子伝 もえのぼる』を中心とした伝記資料を素材に検討する。生涯発達の考え方とは、人間の誕生から逝去までの一生涯を展望するものである。この特徴を踏まえても西原 (1999) が述べるように、伝記は全生涯を問題にしている点で生涯発達のテーマを検討するうえで最もふさわしい資料だといっても過言ではないだろう。

伝記資料を基礎とした人格のピラミッド・モデル (①健全性②偉大性③超越性) を、女性の生き方や人格特性にあてはめて考えると3類型が浮かびあがるという (西原、1999、35頁)。西原 (1999) によれば、この3種は (1) 自己の才能をひたすら磨きあげ、社会的業績に表現する

「プライオリティP型」、(2) 家庭を大事にし、職業生活は制約されてもやむをえないとする「ヘニーデH型」、ここで述べるP型とは、女性に関して好ましいとされる態度傾向 (調和、柔和、包括) を表すものとした。 (3) 相反するPとH傾向を統合し、互いの傾向を配慮し実践していく「P-H統合型」に分類できる。

春子の意志が受け継がれた学園の建学の精神である『親切』を根幹として、個々の人格を陶冶し、かつ高い教養を身に纏った良き家庭人であり、力強い職能人としての女性」とは、まさに「P-H統合型」の人格であることは言うまでもない。

越原春子伝『もえのぼる』を読みすすめていくと、次のような節目があるのではないかと考える。(1) 春子誕生、幼少時代、(2) 小学校入学、学びの時代、立志の軌跡、(3) 小学校教員時代、さらなる学びの飛躍、(4) 名古屋への出発と名古屋女学校開校に向けて、(5) ふたつの女学校実現、戦時を乗り越えた女子教育、女子教育の拡充の時代、(6) 議員活動時代、(7) 春子と学園の復興、隆盛の時代、(8) 晩年の春子、決して途絶えることのない女子教育への深い思い、以上の8時期である。

ここで忘れてはならない点は、春子の社会に向けられた志高き生き方のみではなく、良き妻として、良き母として生きてこられた姿を学ぶ点である。また、『越原春子日誌 美濃少女』を読み解くことを通して、精神世界における成熟の過程と関連付けながら研究を進めたい。

女性の社会的地位を向上させたにとどまらず、女性の特性を生かした他者を慈しむ越原春子のバランスがとれた柔軟性ある生き方やその人格特性は、現代女性が抱えるさまざまな精神的重圧からの解放や、自分らしく生きることとはという問いに多大な示唆を与えてくれるだろう。

3. 今後

春子に関するいくつかの伝記資料を素材に、その人生を何期かに区分しながら、その生き方を明らかにし、現代を生きる私たちが学ぶべき点を検討したい。

理科教育と女子教育

吉川直志

1. 研究の目的

本研究では、女子教育における理系的、科学的な教育についてのこれまでの意識と現状について考察をし、名古屋女子大学における創立時から現在まで引き継がれる教育の中の理系教育の意識と意義についてふれたいと考えている。今回の中間報告においては、理科の学びおよび理科を教える教員を目指す女子大学生の理科に対する考え方について考察し、女子教育における理系教育についてふれたい。

2. 理科を教える

平成27年度文部科学省 学校基本調査によると全国の小学校教員数は約42万人で、うち女性教員は約26万人となっている。女性教員の占める割合は62%と女性教員の方が多く、長年ほぼこの割合で推移している。多くの小学校女性教員を養成し輩出している名古屋女子大学の役割も大きいと言える。さて、小学校の教員は理科も教える必要がある。文学部児童教育学科 児童教育学専攻に入学してくる1年生に行ったアンケートで、「あなたはどちらかと言うと理系か文系か?」という問いに自分が文系と考えているのが毎年8割を超える。そしてそのほとんどが理科に苦手意識を持ち、教えることへの不安を持っている。奈良県立教育研究所で行われた奈良県内小学校への平成26年度アンケート調査¹⁾で、指導が難しいと感じる学習内容についての回答に、電気関係の単元は男性教員の上位10項目に入っていないが、女性教員の回答では3年生から6年生までの全ての電気関係の単元が、「指導が難しいと感じている10項目」のかなり上位に入っている。つまり、男性教員と女性教員の苦手な内容が全く異なっているということである。名古屋女子大学においても、児童教育学専攻1年生に、電気についてアンケートをとったところ、電気が苦手59%、さわりたくない19%、と合わせて8割が電気に苦手意識を持っていた。つまり、女子大学において理科を教えられる教員養成とするには女性教員の特徴を考慮した上で、苦手意識を弱めることが必要になる。

小学校教諭一種免許状の取得に際し、大学のカリキュラムにおいて理科に関する科目は、教職に関する科目の必修2単位以上が必要である。平成22年度理科を教える小学校教員養成に関する調査²⁾によると、専修がない53大学（うち11が国公立）において最低必要な理科の

単位数が2単位であるのが28%、3～4単位が49%であった。専修がない53大学において教科に関する科目の開講科目数は1科目が53%、科目が無い大学が23%という結果であった。名古屋女子大学の児童教育学専攻では、教職に関する科目は2単位であるものの、教科に関する科目は6単位開講されており、理科関係の授業科目は他の養成大学に比べると多く開講されていると言える。

女子教育における理科は苦手意識から敬遠されがちであるが、だからこそ、教育として理科教育を充実させる必要があると考える。小学校教員を送り出す養成大学としてその責任があるということである。

3. 越原学園

学園の創始者、越原春子は名古屋帯の考案者としても知られている。学園には古い伝統や習慣にとらわれず、問題の解決に向けて創意、工夫を行いうという理系的、科学的思考があったと推察する。メートル法実施時の学校の即座の対応や名古屋での女性として初めてのラジオ放送のエピソードなど、そうした思想が随所に垣間見られる。その後の学園での理科教育において、その思想がどのように関わっていったのか、また、春子による学園での女子教育の古い習慣や意識にとらわれない自由闊達な発想を基にした教育が、理科教育の中でどのように行われていたか興味深いところである。

4. 今後の課題

今後、この中間報告を基にして、創立時のころから現在に至る女子教育における理科教育について調べ、次の時代を見据えた女子教育の中の理科教育の考察を行っていく。そして、名古屋女子大学で行われる女子教育と共に、女性教員養成としての理科教育のあり方について、春子から始まった女子教育の思想を基に研究していきたいと考えている。

参考文献

- 1) 山本剛、奈良県立教育研究所 研究紀要 第22号、<http://www.nps.ed.jp/nara-c/gakushi/kiyou/h26/index26.html>、(2014)。
- 2) JST 理科教育支援センター 理科を教える小学校教員の養成に関する調査報告書（平成23年3月）

名古屋高等女学校における音楽活動

——校友会・同窓會『會誌』から判ること——③

吉田 文

1. 目的

「大正から戦前期の女子教育の諸相」が、平成25年度より始まった今期の機関研究テーマである。本研究では、これまでに名古屋高等女学校の校友会・同窓會誌から読み取れる当時の音楽活動に着目。「會誌」が創刊された昭和3年より「會誌」5号が発行された昭和7年までの記録を基に当時の名古屋高等女学校における音楽活動を検証してきた。今回も引き続き「学校日誌」またその他の記述を基に、昭和初期の授業外音楽活動の詳細について調べたいと考えた。(学校日誌の記述のうち、学生の姓は省略する。)

2. 結果及び考察

(1) 卒業證書授興式

昭和8年3月17日に行われた本校本科第十回並に補習科第四回卒業證書授興式では、前年と同様に「敬禮(楽器合圖)」として楽器による合図がされ、君が代が斉唱された他、「唱歌(卒業の歌)」「唱歌(祝歌)」が歌われるようになった記述が見いだされる。昭和9年の卒業式は8年とほぼ同様の式次第である。

(2) 謝恩会と送別会から

なお、卒業式の午後には卒業生による謝恩会が催された。そのプログラムからは様々な音楽様式が演奏されたことが判る(「1. 獨唱。フランス語の子守歌 よしゑ」「3. 琵琶。楠正行 直子」「5. お手々つないで 有志」「6. 唱歌 たゆたふ小舟 幸子(他3名)」「番外 オリピックの歌 山崎先生(他、渡邊すみ子を含む4名)」「11. ハーモニカ 君子)。またその席では教員も余興として何等かの音楽演奏をしたことが記述されている。当時の名古屋女学校が音楽をも通して和氣藹々とした雰囲気であったことが手に取って判るようである。

昭和8年3月19日には在校生からの送別会が催されている。この場では「3. ハーモニカ 三學年 美代」「6. 琴 二學年 貞子」「8. ピアノ獨奏 三學年 直子」「13. 琴 千鳥 三學年 たね子」「15. 長唄 二學年 田鶴子」という音楽演奏の他、「ダンス」という項目が3種類挙げられている。

昭和7年に行われた學藝會、送別会の演目と比較すると、ハーモニカ、ピアノと言った横文字の楽器が使われ出したことが注目に値する。昭和9年の會誌では、有志

による合唱、ハーモニカ合唱、そして前年に在校生として送別会で披露した田鶴子による長唄が謝恩会の音楽的な演目として挙げられている。合唱曲の題として「折ればよかった」「舟人」と並んで「非常時日本の歌」が合唱されたことから当時の時勢が伺われる。

(3) 音楽鑑賞

「會誌」6号 昭和7年の学校日誌には10月10日「市内在住の同級生を中心に、在校生も加はり、田中正男氏の一人オーケストラを聞く。一人にて廿五種の楽器を同時に演奏せらるる妙技に、人間の努力の偉大さを悟り、引きつづき同窓會を開く。」と記載されている。同号85頁に臨時同窓會報告の項目があり、田中正男氏の予定に合わせて会を開いた旨の記載がされていることから、同窓會会員が主催となり、卒業生と在校生が参加できる演奏会を開催した旨が読み取れる。

(4) 本間憲一先生

會誌で度々言及されている音楽教員の本間憲一先生について、會誌6号では「本年五月から市視學を御兼任遊ばして全くお忙しくお暮しでございます。」と、音楽教員としての他にも新しい任務を兼任されたことが述べられている。また本号で初めて「お坊ちやまは憲彦さまとお仰つて本年四つ。(…)今に第二の音楽家となられます事をご期待申し上げて居ります。」と、ご子息に関する記述が見いだされる。実際名古屋には昭和35年から36年にかけて、名古屋でも最も歴史のある合唱団のひとつである名古屋合唱団の常任指揮者として本間憲彦の名前が挙げられている。また、立原道造の「月の光に興えて」という詞に作曲をした男声合唱曲が出版されている。しかし、昭和37年2月に名古屋合唱団が本間憲彦氏追悼演奏会を愛知文化講堂で開催していることから、憲彦氏は30代前半で亡くなっていると思われる。

3. 今後の課題

今後とも戦前の「會誌」を読み、より多くの音楽に関する記述を集めたい。特に、昭和10年以降の本校音楽活動を読み解きながら、著しく変化していった当時の時勢と本校の教育の関係性も解明できるのではないかと考える。また、本間憲彦氏についての文献を入手し、本間憲一先生の人物像についても一層近づきたいと考える。

大学における効果的な授業法の研究 7

———学生が主体的に学修する力を身につけるための教育方法の開発———

歌川光一・渋谷 寿・嶋口裕基・白井靖敏・杉原央樹・辻 和良
遠山佳治（代表）・羽澄直子・服部幹雄・原田妙子・野内友規・吉川直志

1. 目的

本研究は、平成13年度から総合科学研究所機関研究として継続している「大学における効果的な授業法の研究」（1 情報教育、2 語学教育、3 教養教育、4 初年次教育、5 評価方法、6 学士力育成）の一環として位置づけられ、平成27～29年度の3年間かけて行うものである。

平成20年12月の中央教育審議会の答申「学士課程教育の構築に向けて」において、学生の「学力低下」が問題視され、特に論理的思考力や表現力、主体性などの能力が低下していると指摘された。そして、学生の主体的・能動的な学びを引き出す授業法として、アクティブラーニング（中教審答申では「アクティブ・ラーニング」と表記）が重要視され始めた。

さらに、平成24年8月の中央教育審議会の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」において、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない」と捉えられ、「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブラーニング）への転換が必要」と提唱された。学生の主体的な学修を促す具体的な教育の在り方は、それぞれの大学の機能や特色、学生の状況等に応じて様々であるため、本学にあった能動的学修（アクティブラーニング）、さらには主体的な学びへの導き方法を模索し、主体的な学修体制を確立する必要がある。本学では、国家資格・免許等を取得させる目的で教育課程が構築されている学科と、学生自らが学びたい専門分野を選択して学ぶ教育課程で構築されている学科の2系統が存在する。それぞれの学士課程教育の中で、学生の主体的な学修のために、いかなる教材・教育方法等が適しているのかを検討することが急務となっている。そこで、本学学生を対象とした「主体的に学修する力を身につけるための教育方法」の開発を模索し、本学の授業改善に応用可能で、有用性のある実践的研究を行う。

- (1) 本学の学部・学科で定めたカリキュラムポリシー・ディプロマポリシーと、実際の授業の位置付けを明らかにする。
- (2) 学生のニーズおよび学力（学士力を含む）を正確に把握する。
- (3) 「プログラムとしての学士課程教育」（専門教育と教養教育・キャリア教育・初年次教育との連携）の認識および浸透度を確認する。
- (4) アセスメント・テストや学修行動調査等の活用による学生の学修成果の評価づくりを検討する。
- (5) (1)～(4)の研究課題をもとに、具体的な授業改善等の方略を提示する。

2. 方法

研究1年目の今年度は、教員（専任・非常勤）には「主体的な学修」を促すための授業の工夫についての成果や意識等を確認するため、学生には「主体的な学び（学修を含む）」についての実態と意識を把握するため、平成27年12月～平成28年1月に「主体的な学修および学習に関する調査」「大学での学びに関する調査」を実施した。

また、文学部児童教育学科児童教育学専攻を事例とし、入学前から4年生への過程の中で、本学の教育に関してどのような意識の変遷があったのか、特定非営利活動法人 NEWVERY の指導のもとで、学生へのインタビュー調査を実施した。

また、従来の「大学における効果的な授業法の研究」通り、各種学会・シンポジウムにて先進的な取り組みの事例等、学士力育成に関わる各種資料の収集を行った。

3. おわりに（今後の課題）

来年度は、今年度実施した「主体的な学修および学習に関する調査」「大学での学びに関する調査」および学生へのインタビュー調査の結果を分析していくことが重要な課題である。

プロジェクト研究 中間報告

プロジェクト研究 中間報告

教員養成校における創造的思索の構築のための 教育カリキュラムの検討Ⅱ

——芸術・教育哲学の観点から——

堀 祥子・嶋口裕基

1. はじめに

三領域の実践におけるキーワード
および関係性の相関

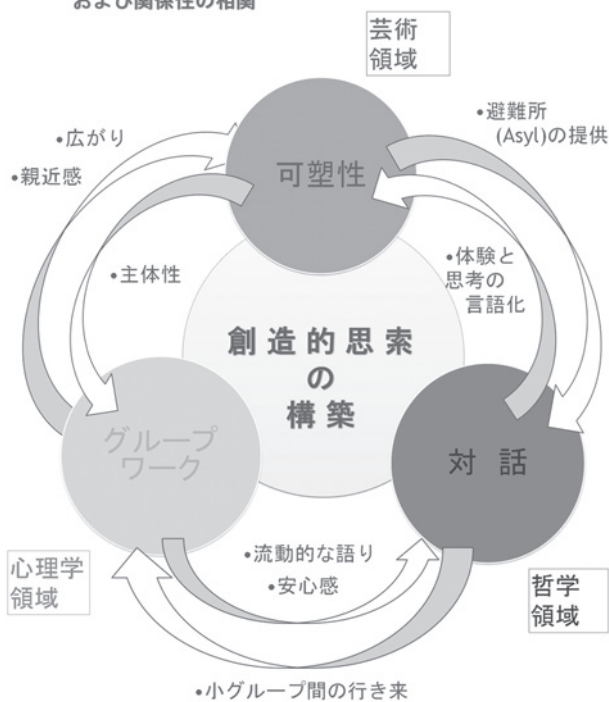


図1 三領域の相互関係図

実践の考察から三領域のキーワード（可塑性、対話、グループワーク）を提示し、相互関係において実践にどのような効果が見られたかを図式化した。（堀、塩見、命婦 2015）

前プロジェクト研究（教員養成校における創造的思索の構築のための教育カリキュラムの検討—芸術・哲学・心理の観点から—堀、塩見、命婦 2015）では、東日本大震災後の従来の地縁にとどまらない大きな変革の時期を迎えた地域社会における共同体において、今後増加していくであろう、人はどのように地域にあり機能していくべきかを市民レベルで語り合う場を想定し、「自己が主体的に物事について考え、自己の言葉で構築し、表現する」人材が支えることになると予測し、そこで問われるのは人同士のかかわり方すなわちコミュニケーション

能力であると考えた。

そこで、各受け持ちゼミナールの学生を対象に、幾度かの合同ゼミの機会を持ち、その活動の中で学生同士のかかわり方において芸術・哲学・心理学が良好に相互作用することを明らかにし（図1）、共同体の中で保育士や教員として子どもにかかわることを目指す学生のコミュニケーション能力の資質向上に期待がもてるとした。

2. 目的

そこで本研究では、教員養成校の学生に対し、前プロジェクト研究に引き続き「思考の言語化」を「自己と他者とのかかわりの中で創造的におこなう」ことに加えて、「対話することで学びの意義を見だし、取り巻く事象に自らの手で問題提起し立ち向かう」ことで、より創造的思索の構築を目的とした教育カリキュラムの検討を行う。前プロジェクト研究の観点であった、自らの手で創造的にものをつくりだす行為（＝芸術／アート）に、本研究では新たな観点として、考えることとは何かを考え言葉にしていく過程で、合理的思考を構築する行為を鑑賞活動に取り込む。加えて、そこで構築したものを、対話を通して語る（ナラティブ）ことによって人の心の多様な有り様を共有すること、すなわち他者を理解し自らの思考を明確に整理する行為（＝教育哲学）の二領域を相互的に組み合わせる。

前プロジェクト研究でねらいとした、人と対話する中でその気持ちに寄り添い、考え、行動し、心の柔軟性を持つ人材の育成に加えて、多様な時代性に自ら問題提起し、自身の内側から出る確かな言葉で人の心に寄り添いながら他者とともに学びを深めながら対応できる保育者及び小学校教員の育成を目指す教育カリキュラムの開発と提案および有効性を検証していく。

3. 本研究の対象者

研究メンバーの受け持ちのゼミナール所属学生を対象とする。学生の在籍校は、愛知県N市郊外に立地し、児

童教育学科の保育者養成課程と小学校教員養成課程の2専攻を擁する四年制大学である。学生は入学以降、保育、幼稚園、小学校、施設の各実習と介護等体験や地域でのボランティア活動などを経て、保育職および教育職に就くことを目指している。

4. 方法

文献講読や討論、創作および鑑賞活動や論文執筆の活動において、各教員の専門領域の題材やテーマを相互的に提案、小グループでの多面的な思索とその言語化を促し、対話することで共有、さらに思索を深めていくプログラムを構築し、試行する。それら一連の活動について、写真やビデオ記録、リフレクションでの会話分析を行い、各教員の専門領域の知見から考察する。

5. ねらい

この教育カリキュラムを検討する過程において生まれる、学生各々の主体的な語りやものづくり、鑑賞行為を軸に対話し思索を深める場が、教員養成校として学生に求める幼児や子どもとのかかわりのあり方を考え、実行する資質の根源を育成、および自らの学びを深める能力を培う場となる。結果、一人では思いもよらない更なる創造的思索を生み出し、共有することが可能となり、今後の社会で求められる多様な新しい価値観と、生涯に渡って学びを継続することに意欲を持つ、持続可能な共同体を主体的につくり出す活力ある人材の育成および保育士、教員としての資質向上が期待できると考える。

6. これまでの活動

本研究において、これまでに一つの実践と一つの調査を行った。これらの経緯を下記に示す。

(実践1) 学生が主体となり企画・運営した親子造形講座 (名古屋市 本学内にて)

今年度の研究に先立ち、平成26年度末の2月、研究メンバーのゼミ所属学生が合同で主体となって、子どもの遊びにみる学びとは何かをテーマに、親子を対象とした講座の企画の提案から運営までを行った。そこで繰り広げられる参加者である子どものつぶやき、およびその保護者との対話から、異年齢で構成されるグループ内での活動に期待される「足場かけ」についてと、遊びを通して「表現すること」とは何かを体験する貴重な機会となった。(写真1、写真2)



写真1 親子造形講座の一場面

「つなぐ／からまる」をテーマに紙や布などを用いた造形活動に取り組む子どもたちと大学生の姿。子どもとの対話をしながら、学生自身がインスタントカメラを使い記録者としての役割も担った。



写真2 学生と子どもとの造形活動と対話

子どもたちの活動および学生との対話の様子を観察する保護者の姿。研究メンバーも入り、子どもの活動の観察と保護者との対話も行った。

(調査1) 民間団体とアーティストが協働し、アートと子どもの出会う場のデザインと実施の事例「キッズ・ミート・アート」の見学、参加調査 (大阪市・應典院¹⁾にて)

平成27年8月、大阪市内にある寺院の主権による、子どもとおとなを対象とした、芸術家による造形表現、言語表現、身体表現活動などのワークショップを2日間かけて行う企画「キッズ・ミート・アート」の見学、参加をした。「子どもとおとなが一緒に楽しむ創造の場」をテーマに2013年から開催されており、寺院と隣接する幼稚園が会場となっている。

研究メンバーもその場のゲストとして参加した。会場を生き生きと飛び回り、活動する子どもの姿、そこに関わるおとなや近郊大学生によるボランティアの姿を観察

することができた。

ワークショップの実施者は地元で活動する芸術作家や音楽家、武道家、哲学者や教育者、僧侶など多彩な背景を持つおとなたちである。その場に存在する子どもおとな、子どもと子ども、あるいはおとなとおとな、人と人とが立場や年齢を超え、対話していた。

対話の中で、互いの気持ちに寄り添い、考え、行動できる心の柔軟性と、多様な事象を目の当たりにしても、それはどういうことだろうかと自ら問題提起し、彼ら自身の内側から出る確かな言葉で他者とともに学びを深めていく様子を確認した。



写真3 「キッズ・ミート・アート」での一場面

木箱の中の「何かを」興味深く覗きこむ子どもの姿にアーティストが寄り添い、対話している様子。木箱には「飛べないレース鳩」が入っており、対話を媒介するメディアの役割を担っている。

7. 考察（芸術の視点から）

学生は保育や教育実習において、子どもの遊びや学びの活動を経験する機会がある。しかし、それは園や学校の中で保育者や教育者の支援や指導下であり、限られた枠中のおとなとの関わりでの活動である。しかし、そこにある子どもたちの姿は、本来の子どもの姿の一部分に過ぎないといえる。

子どもたちは園や学校外での生活の中で、保護者や地域のおとなたち、兄弟姉妹や地域の子どもたちと日常的に、身体的にも心情的にも多様な活動を営んでいると予測される。その姿に触れる事ができれば、学生は、本研究のねらいにも含まれる、今後の社会で求められる多様な新しい価値観と、生涯に渡って学びを継続することに意欲を持ち、持続可能な共同体を主体的につくりだすための知見が得られるのではと考えた。

そこで、学生が、園外や学外の他の場所での子どもの

姿、および親子の姿を見ることが出来、関わることもできる場として、先に述べた学内での実践や外部の調査と同様に美術館博物館等で行われる芸術鑑賞やワークショップ等の創造活動、すなわち教育普及活動への見学や参加することは、本研究において有効ではないかと考える。美術館博物館等の教育普及活動は、展示作品の作家の生い立ちや歴史的背景、技法などを学芸員が来場者に解説するだけではなく、近年は市民ボランティアが一定期間の所定の研修を受けたのちに、来場者である子どもと対話をしながら鑑賞する、または、現代のアーティストやこれまでに美術教育を学んだ教育普及担当者が講師となり、来場者が過去の作家の展示作品と同じテーマでの制作や、技法などの追体験に実際に挑戦する講座など、工夫が凝らされたものが企画されている現状がある。

これらの活動に共通するのが、非日常的な場であるが新規参加者にも門戸が開かれていること、手元に造形などの作業があること、講師や市民ボランティアと来場者との立場や年齢を超えた対話があること、事前に申し込み制にすることで10～20人程度の比較的小規模のグループワークなど、前プロジェクト研究で得られた知見を構成する要素と、あらゆる立場の人々が集まる場所であることだと考える。

また、人と人とが立場や年齢を超え集まり、多様な事象や対話が生まれる場として期待できる市場についても上記の要素を持つと考えた。人類の生活の歴史の中で衣食住にまつわるものは必要不可欠であり、それらを手に入れるための工夫は、狩猟中心であった時代を経て農耕中心の暮らしに変化した際に経済活動へと展開していく。その集積場ともいえる市場には物や人が集まっており、そこでのやり取りには、人と人との臨機応変なパフォーマンスとコミュニケーションが介在していると考えられる。その能力が高いほど、自身にとって有効なやり取りが可能となるだろう。パフォーマンスおよびコミュニケーションについての高い能力を身につける機会に富むとすれば、本研究のキーワードでもある、芸術と対話について考える一助となるのではとの思いを持った。

そこで一つの調査を加えて行ったので下記に概要を示す。

（調査2）大学生と市場の店主たちが協働し、人と人が出会う場のデザインと実施の事例「大學堂²⁾」の見学、調査（北九州市・旦過市場にて）

平成27年2月と平成28年1月、北九州市にて地元大学の人類学や心理学などのゼミに所属する学生やOB・

OG、教員らが、自主ゼミ活動として食品市場商店街の一角にサテライト店舗を構えている。行き交う市場の人々の賑わいを背景にしながら、その人々を対象に研究活動を行う拠点である「大學堂」を訪問、そこでの活動を調査した。

メンバーがそこで手作りの食品や手工芸品を販売する場合もあるし、音楽の演奏、演劇やダンスなどパフォーマンスのライブ活動など、いわば研究者各々の「得意技」を商品として、市場の一員としても活躍する。他店の店主や市場に来る客ら、老若男女と時には縁台で将棋を指しなから、対話することで互いの心の有り様を提示しあい、臨機応変に対応しながらその過程を丸ごと楽しむ様子が伺えた。



写真4 「大學堂」内部から旦過市場の通りを望む

市場の中の大學堂では日常的に「何か面白そうなこと」が行なわれているように、興味深く覗きこむ通行人の姿がある。この日は内部では教員がゼミ生と対話していた。建物内部は「昭和」をテーマに設えてあり、年配の来客には懐かしく、子どもには今は使われていないものも多く物珍しく感じるようである。空間の雰囲気そのものが対話を媒介するメディアとなっている。

文化施設の建造物や展示品などの構成要素は、歴史的に積み重ねられた時間を内包していることから、文化的に一定の質が保障されており、それが維持されている場であるともいえる。大学はもちろん、先に示した寺院や市場についても同様であると考え。以上のことから、今後の研究を進めるにあたり、これらを介して行われる対話にもその質の高さが反映されることにも期待したい。

加えて、芸術には有形のものと無形のものがある。絵画や彫刻などは前者で、舞踏や器楽演奏などのパフォーマンスは後者である。これまで調査した場所で流れる時間と雰囲気は、その場にそこに居合わせた人々の臨機応

変なコミュニケーションが織り成す人間劇を思わせる。一期一会のパフォーマンスという点では、場は舞台装置となり、そこでの活動は無形の芸術作品であると考え。創造的思索とはそのような場面で発揮される能力といえるのではないだろうかとの考えから、それについて次報で検証していく。

註

- 1) 1997年に再建された大蓮寺の塔頭寺院。一般的な仏事は行わず、かつてお寺が持っていた機能である地域の教育文化振興活動に特化した寺院として計画されている。〈気づき、学び、遊び〉をコンセプトに演劇や講演会などを企画、運営している地域ネットワーク型寺院である。<http://www.outenin.com/index.php>
- 2) 人類学および他のジャンルの学問について、個人の持つ高いスキルをつなぐネットワークを目指す、九州フィールドワーク研究会の活動の一つである。<http://www.apa-apa.net/~yaken/>

参考文献

- 堀祥子・塩見剛一・命婦恭子 (2014) 教員養成校における創造的思索の構築のための教育カリキュラムの検討—芸術・哲学・心理の観点から— (中間報告) 名古屋女子大学総合科学研究所総合科学研究第8号
- 堀祥子・塩見剛一・命婦恭子 (2015) 教員養成校における創造的思索の構築のための教育カリキュラムの検討—芸術・哲学・心理の観点から— (最終報告) 名古屋女子大学総合科学研究所総合科学研究第9号
- 秋田光彦 (2011) 葬式をしない寺—大阪・應典院の挑戦—新潮新書

8. 考察 (教育哲学の視点から)

すでに述べられたように、「親子造形講座」で行った実践は、「表現すること」のみならず、「足場かけ」にも着目している。「足場かけ」はアメリカの心理学者であるジェローム・セイモア・ブルナー (Bruner, J. S.) が提示した考えである (Wood, Bruner, and Ross, 1976 = 2006)。ブルナーはこの考えの着想をロシアの心理学者レフ・セミョーノビッチ・ヴィゴツキー (Vygotsky, L. S.) が示した「発達の最近接領域」から得ている (Bruner, 1986, ch. 5)。

ヴィゴツキーは「発達の最近接領域」を「子どもの発達の最近接領域は、自主的に解決される問題によって規定される子どもの現在の発達水準と、おとなに指導されたり自分よりも知的な仲間と協同したりして子どもが解く問題によって規定される可能的発達水準との間のへだたりのことです」と述べている (ヴィゴツキー、2003、pp. 63-64)。換言すれば、独力でできることと誰かに助けを借りてできることとのへだたり、ということになる

う。この「発達の最近接領域」に着想を得ている「足場かけ」は「大人がはじめは学習者の能力を超えている課題の要素を『統制する』(controlling) ことで、学習者に自分のコンピテンスの範囲内でその要素だけを具体化し、仕上げるようにすることから本質的に成り立つ」とされている (Wood, Bruner, and Ross, 1976=2006, p. 199)。平たく言えば、「足場かけ」とは、子どもが独力でできないことを大人がうまく援助することである。したがって、「足場かけ」はどのように助けを貸すのかということに焦点を当てたものである。

この「足場かけ」がなされる際には対話があるといっ
てよい。というのも、何かを独力でできない子どもに対しなされる援助には、得てして、対話が伴っているからである。このようなことから、「親子造形講座」では参加した子どものつぶやきに着目した。子どもが何をつぶやき、そのつぶやきが参加した他の子どもや保護者、さらには活動をサポートした本学学生に拾われ、対話へと発展していくのかを、保護者の方とともに観察した。

保護者の方の記録では、ある子どもが布をくっつけようとしてもできないときに、姉からアドバイスを受けてできるようになったということが記録されている。直接現場を見たわけではないので断言はできないが、これは今回の「親子造形講座」において「足場かけ」がなされたという一つの記録といえるかもしれない。もちろん、「親子造形講座」でのあらゆる対話が「足場かけ」となっていたわけではなく、さらには自己完結してしまうつぶやきもあった。

「足場かけ」が中心となっていたけれども、ここまでで確かだといえることは、「親子造形講座」ではつぶやきを契機に対話が生じていたということである。

つぶやきが「足場かけ」へと結びつくようなものであれそうでないものであれ、つぶやきは単なるつぶやきで終わることがあるので、対話となるにはそれなりの条件が必要である。その際に、ブルーナーが「ナラティヴは会話 (discourse) であり、会話の最重要な規則は沈黙からそれを区別するにたる理由があることである」と述べていることは示唆的である (Bruner, 1996, p. 121.)。あまりにも当然なことであるが、語るに足ることがなければ人は語らない。つぶやきもそうであろう。つぶやきもつぶやく理由がなければなされないであろう。その点では、「親子造形講座」の活動は、何かを表現するにあたってつぶやきがうまれる条件を十二分に提供していた。それは例えば布を長く裂くということや、自分の表現を残すためにインスタントカメラで写真を撮るという

ことである。布は適当に行っても長く切れるわけではない。インスタントカメラでの写真も、撮影に回数制限を付けることで、自分の表現をベストで残せた時を自ら見極めなければならない。表現活動を誰かとともに行うことは、対話がうまく生じる条件と見なせるかもしれない。

この点で「親子造形講座」の活動は、「キッズ・ミート・アート」の活動と共有しているものがある。これもまた既に紹介されているように、「キッズ・ミート・アート」では別の何かの作業 (例えば、飛べないレース鳩を観察すること) を通して対話を行っていた。「親子造形講座」と「キッズ・ミート・アート」から考えられることは、表現活動といった対話を第一の目的としない活動においても語りたくなる条件が生まれる、ということである。この条件は表現活動そのものからも生まれるであろうし、表現活動において展開された対話からも生まれるであろう。

対話を第一義的な目的としない表現活動のような活動の中で何かを語りたくなるその瞬間を把握し、どのような語りが生まれるか。これは「親子造形講座」と「キッズ・ミート・アート」から与えられた一つの課題である。今後、検討していきたい。

引用文献

- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press
 Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*, Harvard University Press
 Wood, D., Bruner, J. S., and Ross, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving," 1976, in Jerome S. Bruner (ed.), *In Search of Pedagogy: The selected works of Jerome S. Bruner*, Vol. 1, pp. 198-208
 ヴィゴツキー (2003) 土井捷三・神谷栄司訳『「発達の最近接領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達』三学出版

9. まとめと今後の課題

次報では、「メディア」と「パフォーマンス」をキーワードに美術館等で行われる鑑賞研修会への参加および子ども向け鑑賞プログラムの視察、または生涯学習の場において対話がどのように実践されているかの調査を引き続き行い、本研究および今後の研究への援用を試みる。

同時に、学生が主体となるワークショップの企画と運営を行い、学内外の場所において実践していく様子をまとめる。そこでは学生が自らの言葉を用いてお互いに思考を深めることを目的とした語りの要素の広がり期待している。同時に、学生の行動や学生同士およびそれ以外の他者との対話における語り、アンケートや写真動画

記録などを質的データとして分析、考察していく予定である。

これらを基に今後の各自の受け持ちの授業やゼミナール活動への援用を見据えた教育カリキュラムの検討を試みる。

プロジェクト研究 中間報告

乳児接触における学生のマザリーズの学習効果に関する研究

The Learning Effect of Motherese on Nursery Training School Students
during Baby Contact

児玉珠美 (代表)・神崎奈奈・吉田 文

1. 問題の所在と研究の目的

マザリーズとはIDS (Infant-directed-speech) とも呼ばれ、乳幼児に対して自然に出てくる語りかけ方のことである。Ferguson (1966) により初めて明らかにされた現象である。特徴として①普段よりやや高めのピッチ②ゆっくりとなる速度③大きく付く抑揚の3点が挙げられ、いかなる言語圏、民族であっても共通してみられる普遍的な現象であるとされている (Fernald, 1991)。また、新生児から2歳頃までの幅広い年齢の乳幼児に対して、母親がマザリーズを用いることが報告されている (e.g., Fernald & Simon, 1984; Stern et al., 1983)。

マザリーズの誇張するような話し方には、新生児や乳児の注意をひきつけ、維持する効果があること (Fernald, 1985; 篠原, 2008)、乳児の恐怖感を抑制し安心感を抱かせる (Striano et al., 2006) 等、多くの効果があることが研究で明らかにされている。特に抑揚を表出する音声ピッチ幅は、乳児の情動調整に大きな影響を与えている (Stern et al., 1983)。マザリーズは乳幼児の情動を安定させ、様々な領域における発達を保障していくための不可欠な要素であるといえる。

しかしながら、ここ数年、日本の地域子育て支援に関わる保育者から、「乳児への言葉かけが非常に少ない母親がいる。乳児への語りかけに柔らかさが欠ける母親や若い保育者が目につくようになった。」という声を頻繁に耳にするようになった。マザリーズを自然に表出することが困難な母親や保育者が少しずつではあるが、増加傾向にあると考えられる。また、保育士養成校において保育実習での乳児への語りかけが困難な学生も存在している。乳幼児に対し自然表出され则认为られてきたマザリーズを学習可能なスキルとして捉えなおす転換の必要性があると考えられる。

マザリーズは母子の相互作用によって成立するものであるということから、先行研究の多くは母親のマザリーズと乳児反応に関する内容である。保育士養成校におけるマザリーズに関する研究は、女子大学生における乳児へのあやし行動としての研究 (中川・松村, 2010; 疇地,

2015) 等が挙げられるが、今後保育士養成校学生のマザリーズの表出に関する研究が大きな課題となっていくと考えられる。

本プロジェクト研究においては、保育士養成校学生のマザリーズ表出の現状を把握し、乳児接触におけるマザリーズの学習効果を明らかにし、保育士養成校の新たな学習プログラムとしての提案をめざすことを目的とする。

2. 研究方法及び分析方法

(1) 研究方法

本プロジェクト研究は下記5段階に沿って実施してきた。各段階の研究実施時期及び研究方法について述べていく。

【ステップ1】平成27年4月～5月

〈研究対象者の抽出〉

保育士養成校学生1年生167名全員を対象に、乳児向け絵本の一部を乳幼児に語りかけるようにという指示のもと読んだ音声を録音した。3名の研究者の聴覚による一致率を検討し、マザリーズの特徴表出に関して高中低群に分類した。今回使用したテキストは、「のんたんこちょこちょ」(タカノ, 1987) の一部分である。

高群学生4名、低群学生16名を抽出し、0歳児親子との交流プログラムであるマザリーズ教室を3回設定した。マザリーズ教室参加前と参加後に赤ちゃん人形対象の絵本読み聞かせ音声を録音し、マザリーズ表出変化を検証した。また通常会話とのピッチ差をみるために、インタビュー時の音声分析をした。

録音は個別のICレコーダーを使用した。比較対象として、現場保育士(経験年数6年と20年の2名)の乳幼児対象とした同じ絵本箇所の読み聞かせ音声を録音した。

【ステップ2】平成27年6月20日

〈第1回乳児接触〉

マザリーズ特徴表出高群学生4名と低群学生16名が、マザリーズ教室に参加し、乳児接触第1回目を体験した。マザリーズ教室は、地域の0歳児親子を対象に、マザリ

ーズを意識的に使うプログラムで構成されている(児玉, 2015)。0歳児親子1組に学生が1名ずつ付き、約50分間、赤ちゃん体操や絵本読み聞かせ等をしながら乳児接触をしていく。

乳児接触前後に赤ちゃん人形を対象とした同じテキストによる語りかけ音声を録音した。マザリーズ教室における学生のすべての音声についてもICレコーダーをエプロン内側に取り付け録音した。

乳児接触前後において、乳児への語りかけに関するアンケートによる意識調査も実施した。

【ステップ3】平成27年7月11日

〈第2回乳児接触〉

マザリーズ特徴表出高群学生4名と低群学生16名が、マザリーズ教室に参加し、乳児接触第2回目を体験した。ステップ1と同様に、赤ちゃん人形を対象とした音声録音をした。

第2回までの音声録音の結果から、マザリーズの特徴である抑揚がみられない学生3名をピッチ幅比較から抽出した。第3回目の乳児接触においては、この3名の学生を中心に観察した。

【ステップ4】平成27年8月8日

〈乳児接触第3回目〉

マザリーズ特徴表出高群学生4名と低群学生16名が、マザリーズ教室に参加し、乳児接触第3回目を体験した。

第3回の教室参加直後の乳児人形対象の読み聞かせ音声を録音した。また、ピッチ幅変化があまりみられなかった学生3名は、教室直後に人形と本物の乳児両方を対象とした読み聞かせ音声を録音した。比較のために、高群学生についても人形対象と本物の乳児対象の読み聞かせ音声を録音した。

またピッチ幅変化がほとんどみられなかった学生3名を対象とした個別面談(半構造化面談)を実施した。

【ステップ5】平成28年1月～3月

〈研究のまとめ〉

全体の調査結果の検証と考察をまとめ、さらに今後の研究課題を明らかにしていく。

(2) 音声分析方法

結果の表3にあるように、現場保育士との語りかけ音声との差異が、ピッチ幅、つまり抑揚に大きく顕れていることに注目し、マザリーズの特徴である音声の高さに焦点を当て、ピッチ幅(最高ピッチ数値-最低ピッチ数値)を中心に分析した。

録音音声をまず Sound Forge Pro Version 10.0c を使

用してモノラル変換した後、すべての音声のピッチ数値を検出した。使用したソフトは、Sonic Visualiserであり、窓関数はハミングを使用した。20名中4名の音声の録音状態が悪く分析不可となり、分析対象は16名となった。

3. 結果及び考察

(1) 対象が人形と乳児との比較

マザリーズ教室参加中の学生音声の録音に関しては、様々なまわりの音声が同時に録音されており、本人音声との区別が非常に困難であったため、今回は有効データとして使用することはできなかった。また、録音状況の良い環境での個別乳児接触の回数を確保することが困難であったため、人形を対象とした保育士養成校学生の語りかけ音声を録音した。対象が人形と本物の乳児とではピッチ幅に変化がみられるかどうかを検証するため、高群、低群ともに同じテキストで読み聞かせをした音声を録音し、分析した結果が下記の表である。

表1 高群学生の人形と乳児を対象とした音声ピッチ幅比較

	(Hz)	
	人形対象	乳児対象
平均(3名分)	297.96	268.81
高群学生1	265.20	266.87
高群学生2	262.02	384.89
高群学生3	366.66	306.86

表2 低群学生の人形と乳児を対象とした音声ピッチ幅比較

	(Hz)	
	人形対象	乳児対象
平均(3名分)	108.20	106.35
低群学生1	88.83	86.60
低群学生2	112.80	112.80
低群学生3	122.97	119.64

高群学生は、人形対象のピッチ幅平均が297.96、乳児対象のピッチ幅平均が268.81であった。人形対象のほうがピッチ幅が大きく、差異は29.15であった(表1)。

低群学生は人形対象のピッチ幅平均が108.20、乳児対象のピッチ幅平均が106.35であり、乳児対象のほうが1.85ピッチ幅大きかった(表2)。これらの結果から、乳児の特徴を持つ人形を対象にした場合も、乳児と同じような語りかけの表出の可能性があるということがわか

った。したがって、マザリーズの表出調査において、人形を対象とした音声データの有効性がある程度明らかになったといえる。

(2) 現場保育士と学生との比較

現場保育士と保育士養成校の学生の乳児対象の音声比較については、表3のような結果となった。2名の現場保育士の内、6年経験者は幼稚園勤務4年、地域子育て支援センター勤務2年の保育士であり、20年経験者は保育所勤務15年、地域子育て支援センター勤務5年の保育士である。

表3 現場保育士と学生のピッチ及びピッチ幅の比較

(Hz)

	保育士 (n=2)	高群学生 (n=4)	低群学生 (n=12)
ピッチ平均	256.63	271.29	258.79
ピッチ幅平均	346.96	160.99	128.31

保育士2名のピッチ平均は256.63、高群学生のピッチ平均は271.9、低群学生は258.9であり、その差異はほとんどみられない。一方ピッチ幅平均については、保育士が346.96、高群学生が160.99、低群学生が128.31と大きな差異がある。この結果から、マザリーズの特徴のひとつである抑揚として表出されるピッチ幅がマザリーズ表出の重要な要素となっているということがいえる。

4. 今後の課題

最終報告に向けて、乳児接触回数とピッチ数値及びピッチ幅の変化等についての分析及び考察が今後の課題となる。また、低群の学生に焦点を当てた乳児接触回数と個々の学生のピッチ幅変化についてのより詳細な分析が必要となる。さらに乳児接触ごとに実施した学生対象のアンケートの分析及び低群学生の個別面談の結果考察を通して、ピッチ幅変動の結果との関連性について検証していくことが課題となる。マザリーズのピッチ幅基準に関しては、日本人のマザリーズに限定したピッチ幅基準設定のための量的調査が必要となるが、長期的な課題として取り組んでいきたいと考えている。

音声録音データが研究の重要な要素である本研究においては、音声の録音環境の整備が前提となる。静かな環境と判断しても、空調や被験者の動きが要因となる小さな音もすべてノイズとして記録され音声分析の大きな支障となった。録音機器と録音環境の確保、音声分析ソフ

トのさらなる検討は今後の研究の重要な課題となると考えられる。

今後も学生の乳児接触におけるマザリーズの学習効果を検証し、マザリーズ表出困難な学生が学習スキルとしてマザリーズを習得していくことが可能となる乳児接触学習プログラム開発を目的とした研究を進めていきたいと考えている。

(文責 児玉)

参考文献

- 疇地希美 (2015) マザリーズレッスンが絵本の読みを変える
児玉珠美・上野萌子編著 マザリーズの理論と実践 内山伊知郎監修 北大路書房 pp. 71-75.
- Fernald, A., & Simon, T. (1984) Expanded intonation contours in mothers' speech to newborns. *Developmental Psychology*, 20, pp. 104-113.
- Fernald, A. (1985) Four-month-old infants prefer to listen to motherese. *Infant Behavior and Development*, 8, pp. 181-195.
- Fernald, A. (1991) Prosody in speech to children: Prelinguistic and linguistic function. *Annals of Child development*, 8, pp. 43-80.
- Ferguson, C. A. (1966) Assumptions about nasals; A sample study in phonological universals. In J. Greenberg (Ed.), *Universals of Language*. 2nd ed. Cambridge: MIT Press. pp. 53-60.
- 児玉珠美 (2015) マザリーズ教室におけるプログラム内容 児玉珠美・上野萌子編著 マザリーズの理論と実践 内山伊知郎監修 北大路書房 pp. 68-71.
- 中川愛・松村京子 (2010) 女子大学生における乳児へのあやし行動一乳児との接触経験による違い. *発達心理学研究*, 21 (2), pp. 192-199.
- キヨノサチコ (1987) のんたんこちょこちょ 偕成社
- 篠原一之 (2008) 非言語的母子間コミュニケーションの非侵襲的解析 社会技術開発センター・長崎大学大学院歯薬総合研究科公開資料 2008年6月10日
<http://www.ristex.jp/result/brain/program/pdf/H16.02_shinohara_houkokusyo.pdf> (2015年9月20日)
- Stern, D. N., Spieker, S., Barnett, R. K., & MacKain, K. (1983) The prosody of maternal speech: Infant age and context related changes. *Journal of Child Language*, 10, pp. 1-15.
- Striano, T., Vaish, A., & Benigno, J. P. (2006) The meaning of infants' looks: Information seeking and comfort seeking? *British Journal of Developmental Psychology*, 24, pp. 615-630.

子どもの主体性を尊重した保育実践の研究

Research of the early childhood education practice
in deference to the independence of children

吉村智恵子・荒川志津代・小泉敦子・磯村紘美・宮原亜沙子・安田華子

Chieko YOSHIMURA, Shizuyo ARAKAWA, Atsuko KOIZUMI, Hiromi ISOMURA,
Asako MIYAHARA, Hanako YASUDA

1. はじめに

近年、保育制度の変化に伴って、保育者（幼稚園教諭・保育士）及び乳幼児のおかれる環境はさらに多様化することが見込まれている。この変化に伴って保育者にはより高い専門性が求められており、そこで求められる保育の質は子どもの後の発達にも影響を与えることが示唆されている（秋田・佐川2011）。

子どもの発達に影響を与える保育の質について考える上では、まず保育において子どもの主体性がどのように位置づけられているかということに焦点化したい。保育のあり方として「子ども中心の保育」「自由保育」と呼ばれるものがあるが、子どもの主体性をどのようにとらえ、どのように大切にされているかということに言及しつつ、保育の中での現象を子どもの主体性という視点から読み取ることが重要である。一方、集団保育（教育）の場は社会化の場でもあり、自己抑制や自己コントロールを獲得する場でもある。そのような中での「主体性の尊重」とはどのようなものであるかという視点も重要である。また、保育の場で人的環境として存在する保育者の主体としての営みも丁寧に扱わなければならない。

2. 保育における「子どもの主体性」

幼稚園及び保育所等の保育において子どもの主体性がどのようにとらえられているか概観したい。

幼稚園での保育については、幼稚園教育要領解説（文部科学省2008）で扱われている「子どもの主体性」に基づいてとらえたい。幼稚園教育要領に見られる子どもの主体性及び主体に関する概念について山本（2015）は次のように解釈を試みている。a. 主体とは幼稚園における、それぞれの性質をもち合わせた子どもの存在そのものである（客体ではない自己自身の存在）b. 主体性とは園生活において自分が主役となって考えたり行ったりする態度である（自主、自立）c. 主体性とは子ども

が園生活において大人や周りとの関わりの中で、自分をコントロールして折り合いをつけたり、きまりを守ったりするようになること（自律性の芽生え）d. 主体性とは園生活で保育者や友達との関係の中で理解や共感的関係の中で自己の存在感がみとめられ、自分らしさを発揮する態度（アイデンティティーの探求）の意味が捉えられた。としている。子どもの存在そのものを主体としたうえで、周囲との相互作用の中で、自分が主役となり、自律性も身につける経験を通して自己発揮することとなるような場が、子どもの主体性を尊重する場となると考えることができる。

保育所での保育については、保育所保育指針解説書（厚生労働省2008）にある乳幼児の「主体性」に関わる記述中で第1章総則と第4章保育の計画及び評価に示されたものを次に示す。（下線筆者）第1章総則（2）保育の方法「ア 一人一人の子どもの（略）、子どもが安心感と信頼感を持って活動できるよう、子どもの主体としての思いや願いを受け止めること」「オ 子どもが自発的、意欲的に関われるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互のかかわりを大切にすること（略）」保育の目標を達成するために、特に留意すべき保育の方法について ①状況の把握と主体性の尊重の項で「生きる主体である子どもの思いや願いを受け止めること」「また、かけがいのない存在として、一人一人の子どもの主体性を尊重し、子どもの自己肯定感が育まれるよう対応していくことが重要です」とある。

第4章 保育の計画及び評価 子どもの主体性の尊重と計画性のある保育「（略）保育所で、子どもの主体性を尊重することは、子どものやりたいこと、やろうとしていることを好き放題、勝手気ままにさせることではありません（後略）」保育所保育指針解説書を概観してみると、子どもの主体性、あるいはその主体性を尊重することについて明確にされているというよりは、思いや願

いを受け止められている状態や自己肯定感が育まれることが子どもの主体性を尊重することにつながるという意図が読み取れることになる。

小倉(2012)は、学生が「子どもの主体性」をどうとらえているかを調査した上で、学生が個の「主体性」より「集団の規範」を重視するという理由が今後の課題として残されたとしている。また、小倉(2013)は、保育における「主体性」の言説に関する考察をしており、1989年以降、国の政策として保育に取り入れられた「子ども中心主義」の理論は功績がある一方で、社会文化的な慣習・規範・秩序と子どもの「主体性」との間にある溝をクリアにできていない点、その溝によって生じる葛藤を保育者個人の責任に帰する点に問題を残しているとし、現状では、あたかも子どもが「主体的」に選び取ったかのような形で、あらかじめ決まった枠に当てはめようとする保育にならざるを得ないことを指摘している。

幼稚園教育要領、保育所保育指針共に、子どもの「主体性」を大切にしたい保育というものが明らかになっているとは言えない。子どもの主体性について、実際の保育において保育者が、乳幼児とのやりとりの中で感じ取り、受け止めているものについて探ってみる必要がある。

3. 乳児保育にみられる「子どもの主体性」

筆者らは、愛知県内の民間A保育所における新任園内研修の一環で取り扱われた6名の新任保育士によるエピソード記述を資料とした分析を行ってきた(小泉2016、小泉ら2016)。資料としたのは、「一日の中で困ったことやうれしいこと」など印象に残っていることを自由に書き、「日付」「背景」「題名(自分で思い思いにタイトルを付ける)」「エピソード」「考察」「疑問に思ったこと」の6項目を、各日にA4用紙1枚にまとめた記録(全901枚)である。この乳児保育のエピソードから、乳児の主体性と関連性があると考えられる例を次に示す。

○エピソード1(2歳児): 戸外遊びから部屋に戻り、絵本を読む時間も終わり、片付けをして紙芝居を読もうと思い、手遊びを始めた。P児以外の子どもは平均台(ベンチ)に座って手遊びをしていた。P児に「紙芝居、始めてもいい?」と聞くと「いいよ」といったので紙芝居を読み始めた。紙芝居を読んでいるときもP児は、一人絵本を見ていた。その姿を見てQ児はP児に「これも読む?」と絵本を1~3冊くらい持ってP児のもとに置き、それをQ児は何度か繰り返して絵本がP児の周りにいっぱいになっていた。紙芝居を読んでいる途中に「後で片付けてね」と声をかけるとP児は「うん」と言っていた。

紙芝居が読み終わった後にP児に、「絵本もっと読んでいたかったの?」と聞くと「うん」と言っていた。Q児とP児は二人で床にあった絵本を片づけた。

○エピソード2(1歳児): 午睡中のことでした。普段は12時半くらいに眠るX児でしたが、今日は珍しく眠れず、ずっと起きていました。一度排泄に誘い、1時15分くらいまで、寝かしていました。「眠くない」というので、「そうか、今日は眠くないんだね。じゃあ、寝なくていいからお布団でごろんしてようか」と言うと「うん」とうなずいてくれました。保育者が午睡チェックをしたり、連絡帳を書いていると、X児が布団で遊んだり、大きな声を出したり、笑い出しました。始めは「眠たくないし、早く起きて遊びたいんだろうな」と思い、気持ちを受け止めようとしたのですが、あまりにもエスカレートしていき、半数以上の子どもがX児の声で起きてしまいました。保育者が一対一で「他の子が起きちゃうから今は静かにする時だよ」と言ってもずっと笑っていたり、ブーと言い、唾を飛ばして来たり保育者のお腹をけったりしていました。何度言ってもX児の心には響かず、ずっと遊んでいて、X児の気持ちを受け止められないまま、午睡の時間が終わってしまいました。

この2つのエピソードは、保育者が「みんなで」の時間を持つようとしている時と、「今は〇〇してほしい」と働きかけている時である。このような時に、自分の思いで動いている子どもを前にして、初任保育者が子どもの思いを受け止めることに努めている様子がエピソードに表れている。この受け止められた、あるいは受け止めきれなかった子どものあり方から主体性というものを読み込んでいくことが今後の課題となる。

参考文献

- 秋田喜代美・佐川早季子 2011 「保育の質に関する縦断研究の展望」 東京大学大学院教育学研究科紀要. 51. 217-234
- 小倉定枝 2012 保育者をめざす学生は「子どもの主体性」をどう捉えるか— 一つの「主体性」と「集団規範」との葛藤場面に着目して— 千葉経済大学短期大学部研究紀要. 8. 41-50
- 小倉定枝 2013 保育における「主体性」言説に関する考察— 1989年後を中心にして— 千葉経済大学短期大学部研究紀要. 9. 13-23
- 厚生労働省 2008 保育所保育指針解説書 フレーベル館
- 小泉敦子 2016 新任保育者が表す保育エピソード 名古屋女子大学紀要. 62. 225-237
- 小泉敦子・吉村智恵子・荒川志津代 2016 新任保育者が切り取る保育場面— ポジティブな感情に注目して— 未刊
- 文部科学省 2008 幼稚園教育要領解説 フレーベル館
- 山本淳子 2015 子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討 大阪総合保育大学紀要. 9. 247-262

機関研究 教育実践

幼児の才能開発に関する研究

「豊かな言葉の獲得」についてⅡ

白木律子・関戸紀久子・竹内敦子・中村亜衣・前川知菜美・皆川奈津美・森岡とき子・渡邊和代

(幼児保育研究グループ)

1. ねらい

前年度は研究の1年目として、「豊かな言葉とは何か」について教師間の共通理解を図るため、各学年、様々な活動や生活の中での事例を通して実態把握を進めていくとともに、子供たちが自分の気持ちを言葉で表現することにより、豊かな言葉で伝え合う楽しさや喜びを味わうようになったことが分かった。しかし、統一された事例ではなかったため、学年ごと・園全体で比較検討するまでには至らなかった。

このことを踏まえて、今年度は学年ごと・園全体で共通の実践として、言葉の領域の中で子供の言語表現という点に絞り、音楽活動や表現活動を通して学年の違いに着目した研究を進め、豊かな言葉の獲得の成長のプロセスを明らかにしていくこととする。

2. 方法

(1) 公開研究保育・研究会

① 第1回研究会

日時：5月28日(木) 午後3時～午後4時

- 平成27年度研究計画について
- 研究のねらいと方法
- 大学教員からの研究への提案や意見交換

② 第2回研究会

日時：2月26日(金) 午後3時～午後4時

- 研究経過について
- 各学年による、資料に基づいた結果・考察報告
- 1年間の振り返り・今後の課題・研究への提案など意見交換

(2) 研究の取り組み方法

A) 表現活動を通しての言葉の獲得について

各学年の発達段階に合った曲をそれぞれ1曲ずつ選曲し、歌を歌う前に歌詞を聞いただけで描いた絵と、何度も歌いこんだ後に描いた絵を比較する。子供たちが言葉をどのように受け止め表現するのか、表現の仕方の変化について比較する。

B) 年齢別にみる言語表現の違いについて

全学年共通で選出した紙芝居の一場面を2枚見せ、それぞれの場面は何をしているところかを聞き取り、学年ごとでどのような違いがあるのかを検討する。聞き取りは個別におこなうものと、その後クラス全体に聞くものの2種類とする。また、上記の研究において、平成10年度に同じ紙芝居の場面で研究をおこなっているため、その当時との違いを探る。

3. 研究の成果

A) 表現活動を通しての言葉の獲得について

(1) 目的

園生活で不可欠な音楽表現と絵画表現に着目し、園で毎日のように歌う歌の歌詞が子供たちの言葉の獲得にどのような影響を及ぼしているか、又影響を及ぼさずとしたら、それは絵画でどのように表れてくるのかを調査する。

(2) 方法

歌を歌う前とよく歌ってからの絵を比較し、表現の仕方がどのように変化しているかを検討する。

各学年それぞれ1曲選び、その歌に関連するテーマについて考える。

それぞれのクラスで各担任が一斉に実施する。まず歌の題名と歌詞を知らせ、そのイメージを絵に描かせる。そのとき、子供たちは歌を一度も歌っていない状態で行う。後日、クラスで歌を何回かうたい、歌詞の意味について担任と話し合いを経てから再び同じテーマでの絵を描く。2回いずれもクレヨンを使用し、自由に描いていく。描いた絵については、担任が1人ずつ何を表現しているかを尋ね、聞いた言葉を記録する。

ただし、3歳児においては全く歌をうたわないでそのイメージ画を描くということは困難であると考えられるため、歌をうたいまだ十分にイメージが固定する前に描いた絵と、よく歌に親しんでから描いたクラスの絵とを比較し、考察していくことにした。

選曲は以下のとおりである。

- 3歳児 「きくのはな」
- 4歳児 「うさぎのはらのクリスマス」
- 5歳児 「ジャンプ」

① 3歳児

入園当初より子供たちが親しみやすい童謡をたくさん取り入れ、音楽表現を経験してきた。今回も童謡の中から選曲することにしたが、調査のことを考え歌詞の意味が明確なもの、イメージが膨らみやすいもの、子供たちが耳慣れしていないと思われるものを選曲した。毎日歌いこんでいく中で、振付をしたり、言葉がイメージしやすいよう資料を見せたり、また、歌を発表する場を設けたりした。

② 4歳児

普段から季節に合わせた歌を取り入れており、今回の調査はクリスマスの時期であったため、なじみのある定番の曲ではないものを選曲した。子供たちがイメージしやすく描きやすい動物が出てくる歌を選び、歌詞の物語性により着目してイメージを膨らますことができるよう考えた。

③ 5歳児

歌詞の意味を色々なとらえ方ができる曲を選曲し、子供たちのイメージの広がりを考察することにした。また、クラスの中で、歌詞の意味を話し合う場を設けていくことで、より歌詞に対する理解が深まるようにした。

(3) 結果・考察

(3歳児)

きくのはな
作詞：立野勇 作曲：本多鉄磨

ひとつ ふたつ みつつ よつつ いつつ
さいた さいた きくのはな
あかしろきいろ きれいにさいた
ひとつ ふたつ みつつ よつつ いつつ
さいた さいた きくのはな
あかしろきいろ せんせいにあげよ

①
【前】



「お花」

【後】



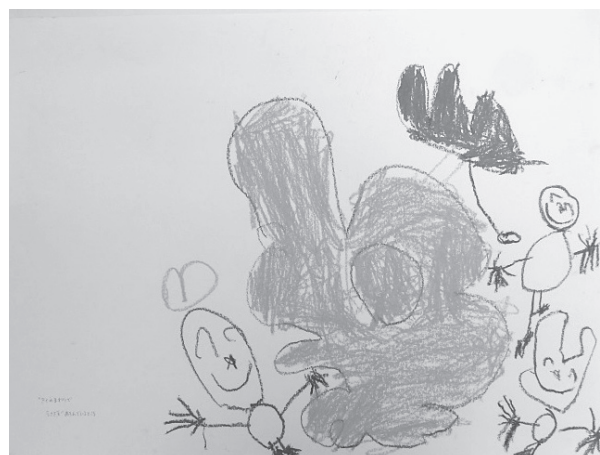
「きくの花がかわいいかんじにさいているところ」

②
【前】



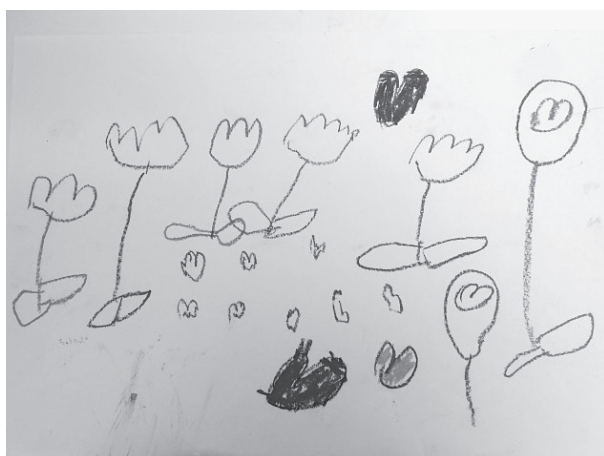
「ちゅうりっぷ」

【後】



「きくのまわりでうさぎがあそんでいるところ」

③
【前】



「ちゅうりっぷ」

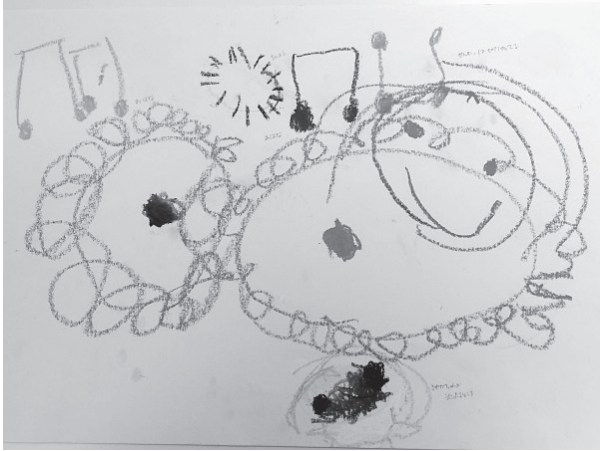
【後】



「せんせいがきくのはなをもってわたしのうちにきたところ」

④

【前】



「せんせいがピアノを弾いてお花の歌を歌っているところ」

歌を親しむ前に絵を描いたときには、「このきくのはな
の歌の絵を描きましょう。」という言葉がけからすぐ
にためらうことなく描き始めたが、言葉が頭に残った数
字や色を表現する子が見られた。花＝チューリップのイ
メージが強く、菊の花ではなくチューリップを描く子が
多かった。また、歌詞の内容ではなく、歌をうたうイメ
ージ画を表現する子も見られた。

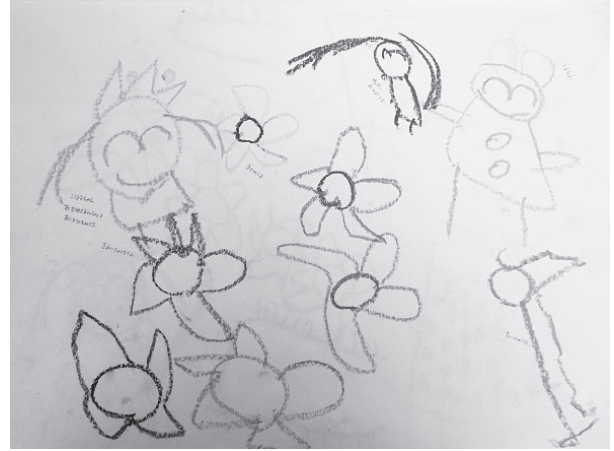
このことから、3歳児にとって菊の花が身近なもので
はなかったのではないかと考え、資料として菊の花の写
真を何枚か見せた。また、歌いこんでいくと、子供たち
が振りをしながらかう姿も見られたため、それをクラス
でも取り入れ振付をしながらかうっていった。

2番の歌詞にある、「せんせいにあげよ」を「おとう
さん」「おかあさん」「○○ちゃん」などと子供たちの身
近な人に置き換え、歌う経験をしたところ、歌詞にはな
い「どうぞ」という言葉が聞かれるようになった。また、
保護者の前で歌を発表する機会には、歌詞を「おかあさ
んにあげよ どうぞ」と替えて歌った。

そういった経験をしてから描いた絵を見てみると、歌
詞をイメージして描くのではなく、「先生がきくのはな
をもって○○ちゃんの家に来たところ」「きくの周りで
うさぎが遊んでいるところ」など、きくのはなを中心
にそこから自分なりのイメージしたものを描く子が多か
った。

教師は歌詞がイメージしやすいようにと、写真を見合
ったり、振付を取り入れたり、歌詞を変えたりしたが、
誰かにきくのはなを渡す様子を描く、歌詞に忠実な絵を
描く子はほとんど見られなかった。歌いこんでいくこ
とで、子供たちのイメージが広がり、絵を描いた後教師に

【後】



「おひめさまになってきくのはなをみているところ」

説明する言葉も豊かになっていったと思われる。

(4歳児)

うさぎ野原のクリスマス

作詞：新沢としひこ 作曲：中川ひろたか

うさぎのはらの こうさぎたちは
そらにかがやく ほしをみながら
サンタクロースに おいのりしてるよ
おみみをつつむ ぼうしをください
まどのむこうから ウインクしてる
きつとねがいがかないそうな
うさぎのはらのクリスマス
うさぎのはらの こうさぎたちは
パパとママには きこえぬように
サンタクロースに おいのりしてるよ
ひとふゆぶんの にんじんください
ラララ ほしはキラキラ とおくキラキラ
まどのむこうから ウインクしてる
きつとねがいがかないそうな
うさぎのはらのクリスマス

⑤

【前】



「うさぎとプレゼント」

【後】



「サンタさんがトナカイのそりにのって
プレゼントをもってきたところ」

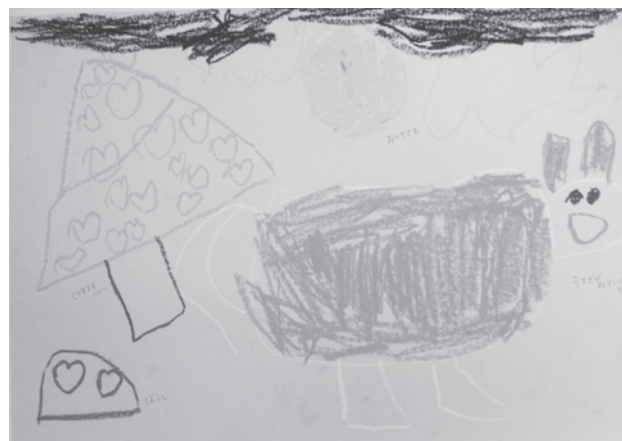
⑥

【前】



「うさぎとプレゼント」

【後】



「プレゼントにぼうしをもらったところ」

⑦

【前】



「ふとんにはいっているところ」

【後】

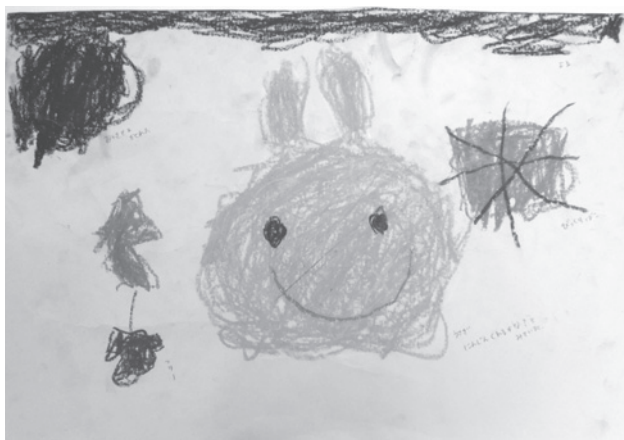


「もらったにんじんをたべているところ」

〈変化が見られなかった絵〉

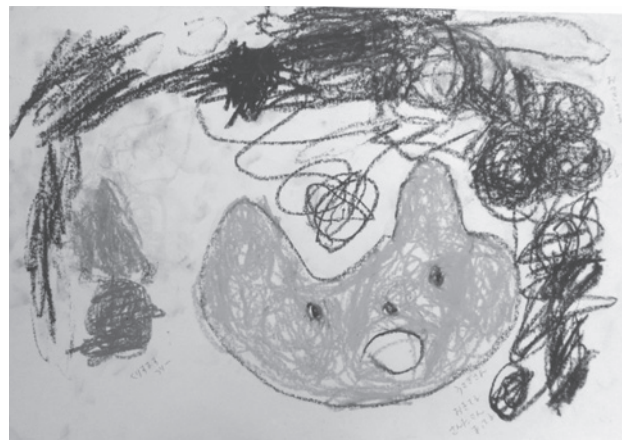
⑧

【前】



「サンタさんをまわっているところ」

【後】



「サンタさんをまわっているところ」

⑨

【前】



「ゆきだるまとサンタをまわっているところ」

【後】



「ゆきだるまとサンタさんをまわっているところ」

⑩

【前】



「サンタさんがくるのをまわっているところ」

【後】



「サンタさんがくるのをまわっているところ」

この歌は、子供たちにはあまりなじみがなかったので、1回目の絵を描く前に歌詞を物語のように子供たちに話して聞かせた。そうして描いたところ、うさぎやうさぎの家、にんじん、帽子などを描く子が多かった。また、クリスマスのイメージから、クリスマスツリーやサンタクロースを描く子もいた。

2回目になると、歌詞の中に出てきた夜空やプレゼントの内容を具体的に描く子が増えた。この歌は単語が多かったが、全体的にどの子ものびのびと描くことができていた。それは、物語性のある歌詞やドラマ性のある歌を理解できる年齢であったこと、歌詞の内容が「クリスマス」「うさぎ」など、子供たち親しみのある言葉であったことから、イメージや想像が膨らみやすく子供たちにとって描きやすかったのではないかと考えられる。

1回目、2回目ともあまり変化が見られなかった子は、初めて歌詞を聞いた時にイメージを頭の中にしっかりと思い描くことができ、歌いこんでいく中でもそのイメージが変わらなかつたこと、自分の中のイメージで表現していることなどから、歌詞の意味を理解していないとは言いきれない。

(5歳児)

ジャンプ

作詞：新沢としひこ 作曲：中川ひろたか

ある日 目をさましたら
君は ふいにわかるのさ
心は とても 自由だと
かぎりなく 自由だと
だから ジャンプ 飛びあがれ
ジャンプ ジャンプ かるがると
ジャンプ ジャンプ
何もかも飛びこえてしまうのさ
この部屋を ぬけだそう
この町を ぬけだそう
この国を ぬけだそう
この星を ぬけだそう
だから ジャンプ 飛びあがれ
ジャンプ ジャンプ かるがると
ジャンプ ジャンプ
何もかも飛びこえてしまうのさ
新しい友だちがどこにでもいるはずさ
ここだけが 君じゃない
どこにでも 君がいる
だから ジャンプ 飛びあがれ
ジャンプ ジャンプ かるがると
ジャンプ ジャンプ
何もかも 飛びこえてしまうのさ

⑪

【前】



「風船で空をとんでいるところ」

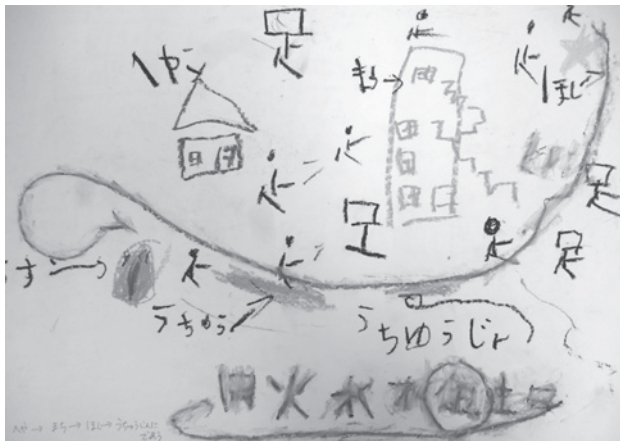
【後】



「新しい友達と出会って二人で遊んでいるところ」

⑫

【前】



「部屋→町→星→宇宙人に会う」

【後】



「目を覚ましたら庭にロケットが100号いた。
そしてそれに乗って宇宙に行った」

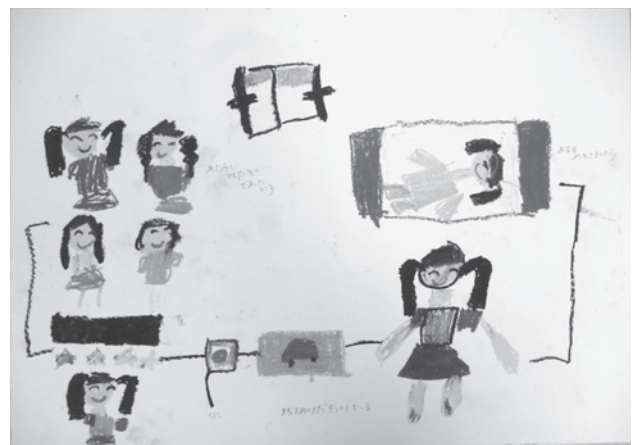
⑬

【前】



「町を抜け出しているところ」

【後】



「ある日目を覚まして町を抜けだそうとし、
新しい友達に出会ったところ」

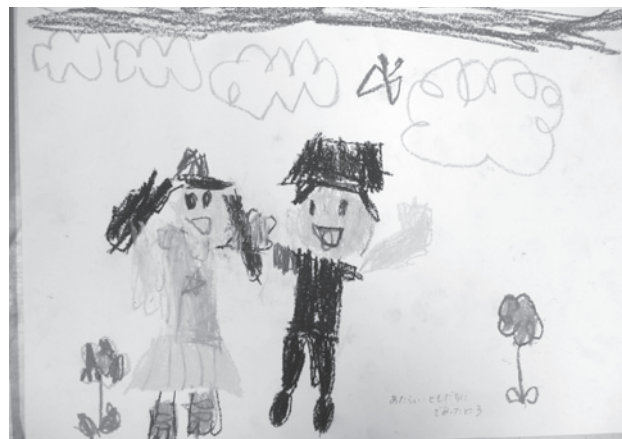
⑭

【前】



「家→町→国→星へ抜け出しているところ」

【後】



「新しい友達にであったところ」

⑮

【前】



「外でジャンプしているところ」

【後】



「新しい友達がどこにでもいるはずさの歌詞の場面」

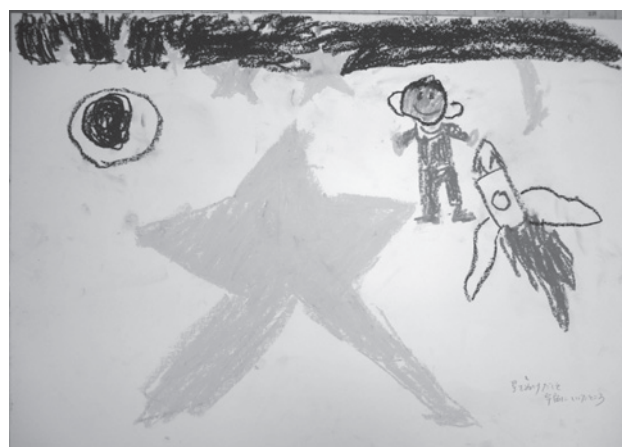
⑯

【前】



「夜、家から抜け出して国に向かっているところ」

【後】



「星を抜け出して宇宙に行ったところ」

⑰

【前】



「海でジャンプして遊んでいるところ」

【後】



「新しい友達に出会ったところ」

⑱

【前】



「ぼくが町でジャンプしているところ」

【後】



「富士山に登っているところ」

⑲

【前】



「みんながジャンプしているところ」

【後】



「うさぎが宇宙に抜け出して友達といるところ」

⑳

【前】



「空の下でジャンプしているところ」

歌を親しむ前に絵を描いてみると、曲のタイトルがジャンプであることから、「飛ぶ」という動作をイメージして描く子が多かった。歌詞の中に含まれている深い意味を考えずに、“街に出る”、“宇宙に行く”など自分で意味の分かる言葉をピックアップして絵を描く子も多かった。また、イメージがまだしっかり確立されていないため、活動のグループごと友達と話し合っ、同じような絵を描く子が多かった。しかし、クラスで話し合いをすることで、♪あたらしいともだちがどこにでもいるはずさ、ここだけがきみじゃない どこにでもきみがいるの歌詞から、小学校入学をひかえて勇気を出して新しい世界に行く、などと歌詞に込められている意味も理解して描く子が増えた。

（４）まとめ

今回の調査を行った結果からどの学年にも言えることは、歌というのはとてもリズムカルに単語が出てくるため、子供たちの耳に残りやすく、また一度読んだら終わりという機会が多い絵本に比べて何度も口ずさむため、その中に出てくる単語が非常に獲得し易いということが絵に表れる表現の変化から分かった。このようなことをふまえ、今後も言葉の獲得の重要な役割を担う“うた”に対し選曲を十分検討し、その歌の歌詞をただ覚えさせるのではなく、その中に出てくる言葉の意味を丁寧に子供たちに知らせていき、年齢に応じた分かりやすい方法を工夫していくことに気をつけて進めていきたい。

【後】



「今からロケットが発射して宇宙に探検しに行くところ」

B) 年齢別にみる言語表現の違いについて

（１）目的

「言葉」の領域の中で子供の言語表現という点に着目し、それぞれの年齢における特徴及び違いを知り、言葉の獲得の状況を把握する。

（２）方法

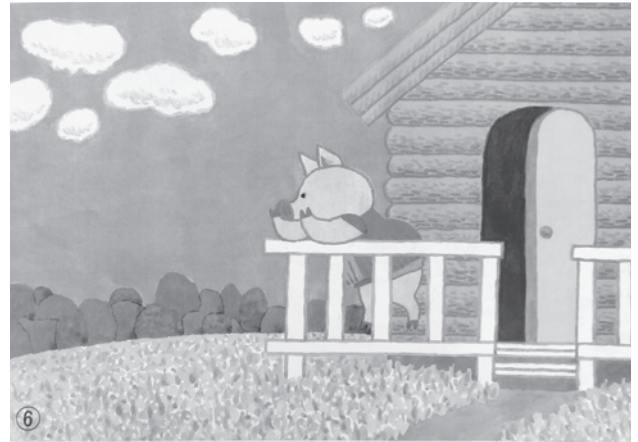
子供たちに対し同じ絵を提示し、発せられる言葉を記録し、比較検討する。

各クラスで担任が一人ずつ呼び、絵を見せ「何をしているところですか？」と尋ね、出てきた言葉を記録する。子供から出てきた言葉のみを聞くことができるよう、担任からの働きかけは控えるようにする。言語表現の年齢ごとの傾向をつかみやすくするために、2種類の絵で実施する。（絵は以下の2種類である）

数日後、各クラスで担任が子供たち全員の前で、絵を見せ「何をしているところですか？」と尋ね、出てきた言葉を記録する。（絵は次の2種類である。）



紙芝居「まほうのクレヨン」



紙芝居「はるのにちようび」

(3) 結果・考察

〈 まほうのクレヨン 〉

①個人

3 歳児	4 歳児	5 歳児
<ul style="list-style-type: none"> ・こまってる。 ・けんかしてる。 ・まいごになっちゃった。 ・だめ。 ・ごめんていってる。 ・お友達とごっつんこしちゃった。 ・ひこうきちっちゃいけど、のりたいねって。 ・ゲームをしてるとこ。 ・あそんでる。 ・順番こしてる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・果物を持っていて、二つないから困っている。 ・仲直りしてる。 ・ラジコンを壊して、ごめんなさいってしてる。 ・(おもちゃが)一つしかないからやりたくて怒ってる。 ・(おもちゃを)壊してごめんねって言ってる。 ・ぶつかってごめんねって言ってる。 ・痛いって言っている。 ・(飛行機で)遊んでいる。 ・ラジコン飛ばそうとしてる。 ・緑の帽子の子が操縦ができなくて、どうやったらいいか教えている。 ・貸してあげようとしてる。 ・ラジコンを欲しがっている。 ・しゃべっている。 ・貸してほしいと言っている。 ・外で2人で遊んでいる。 ・遊んで木におもちゃが乗っちゃって、風で落ちて壊れた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・緑の帽子の子が「飛行機を壊しちゃった」って赤い子に言っている。 ・二人で遊んでいて「楽しいね」と言っていたけど、「もうこの遊び飽きちゃったから違うのやろう」と言っている。 ・緑の帽子の子が、飛行機を壊しちゃってごめんねと赤い帽子の子に謝っている。 ・ラジコンを友達に貸してあげている。 ・赤い帽子の子が緑の帽子の子を殴っちゃって、フルーツを持ってきて謝っている。 ・お友達と交替でリモコンで遊んでいる。 ・赤い帽子の子が、お弁当を分けてくれなくて、緑の帽子の子が嫌な顔をしている。 ・赤い帽子の子が飛行機を飛ばして、緑の帽子の子も貸してほしいのに貸してくれないから困っている。 ・赤い帽子の子がリモコンで飛行機を動かしていたら、緑の帽子の子に当たっちゃって、飛行機が壊れてしまい、それで「ごめんね」「いいよ」と言っている。 ・緑の帽子の子が、飛行機のラジコンを貸してほしいけど、貸し手と言えずに困っている。 ・赤い帽子の子が勝手にリモコンを使っちゃって「ごめんね」と緑の帽子の子に謝っている。 ・赤い帽子の子が緑の帽子の子のラジコンを壊しちゃって困っている。 ・赤い帽子の子が緑の帽子の子にぶつかっちゃって「ごめんね」と言っている。 ・緑の帽子の子がおでこが痛くて赤い帽子の子が「大丈夫?」と聞いている。 ・飛行機のラジコンで遊んでいる。 ・二人がけんかをしてしまい、仲直りをしている。 ・緑の子のラジコンを、赤い帽子の子が勝手にとっちゃって、泣きそうになっている。 ・ゲームを緑の帽子の子がやろうとしたら、赤い帽子の子が先に取ってしまい、困っている。

		<ul style="list-style-type: none"> ・緑の帽子の子がラジコンを貸してほしいのかにしてくれなくて、「エー」と言っている。 ・緑の帽子の子が、お母さんがいないだと困っていて、赤い帽子の子に相談している。 ・ラジコンの飛行機を貸してほしいけど、どうやって言えばいいかわからないから困っている。 ・飛行機ゲームを赤い帽子の子がしていたけど、壊れちゃって、緑の帽子の子が「貸して」といったけど、今壊れている。 ・緑の子が赤い子に「ラジコン使ってもいい?」と言っている。 ・赤い帽子の子が、「このお弁当分けてあげる」といったけど、緑の帽子の子が遠慮している。 ・緑の帽子の子が「遅くなってごめんね」と赤い帽子の子に謝っている。
--	--	---

〈考察〉

3歳児では、人物の表情に着目するものの、その表情や状況を表す文章は2語分ほどで大変短い。また、普段言葉でのコミュニケーションがうまくとれる子の方が考えすぎてしまい、「わからない」と答える子が多く見られた。

4歳児では、絵の中の一点に着目して答える子が多かったが、中には全体を見て答える子や2人の関係性についても触れる子がいた。答えを出すまでに時間がかかる

子が多く、教師側が何を求めているのか、正解は何なのかを探ろうとする様子が多くの子に見られた。

5歳児では、登場人物の表情を見て、状況を自分なりにイメージして答える子が多かった。また、その登場人物の気持ちを汲み取って言葉にする様子も多く見られた。見る材料が多かったため、その子それぞれにいろいろなパターンの答えが出てきたのではないかと考えられる。さらに、今までの自分の経験をもとにイメージを広げていると思われる答えも多かった。

②クラス全体

3 歳児	4 歳児	5 歳児
<ul style="list-style-type: none"> ・ラジコン (みんながラジコンと口々に言う) ↓ ラジコンもってる。 ・ケーキ (みんながラジコンと口々に言う) ↓ お誕生日してるんじゃない？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・おもちゃをかしてるところ。 ↓ おもちゃを緑の帽子の子がかしてほしいところ。 ↓ 赤い帽子とおもちゃをかえしてほしいところ。 ・緑の子がお熱でちゃった。ほっぺがあかいから。 ↓ 2人であそんで急にお熱でちゃった。 ↓ おひさまがあたってるけど、緑の子は帽子が後ろ向きでおひさまがあたったからあたまいたくなっちゃった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・赤い帽子の子がリモコンでひこうきをとばして緑の帽子の子にあたっちゃってひこうきがこわれちゃって赤い帽子の子が緑の帽子の子にあやまっているところ。 ・赤い帽子の子がひこうきをとばして、泥の水たまりにひこうきタイヤがはまっちゃってその泥の水が顔にかかっちゃって困ったなと言っている。 ・ひこうきにカメラをつけてリモコンでドローンみたいにとばして、緑の子が最初にリモコンを持っていて次に赤い帽子の子に貸したら、赤い帽子の子がこわしちゃっておやまったけどゆるしてくれないから緑の帽子の子がなぐっちゃって痛いなという顔をしている。 ・赤い帽子の子がひこうきを勝手に取ってしまったから「ごめんね」とあやまっているところ。 ↓ でも顔を見ると取りあげたのではないと思う。ひこうきで遊ぼうとしてジャンケンで順番を決めたのに赤い帽子の子が守らないから、緑の帽子の子が困っているところ。

〈考察〉

3歳児では、絵から見た名称を一番最初に発言した子に続き、オウム返しのように同じ言葉を発言する姿が見られた。そしてその言葉から連想される状態を表すような言語表現へと変化していったが、表現する文章も短く、あまりイメージも膨らまないようだった。

4歳児では、個別に聞いた時に比べ、語彙も増え、文章も長く答える子が多かった。同じような内容の意見も

言葉や表現をかえて発表する様子が見られたことから、全体の場で発言したことにより自分も発表したいという意欲がわいたのではないかと考えられる。

5歳児では、一人ずつ質問した時にはあまり細かい状況の説明をしなかった子も、クラスでの話し合いで友達の意見を聞き、そこからさらにイメージが広がっていたことが、語彙の増加につながっていったと考えられる。

〈 はるのにちようび 〉

①個人

	3 歳児	4 歳児	5 歳児
ア	・ やっほいしてるところ。	・ ヤッホーってしているところ。 ・ おーいって呼んでるところ。 ・ 誰か呼んでるところ。	・ ケーキができたからお父さんを「おーい」と呼んでいるところ。 ・ ぶたさんがお山に向かって「おーい」と言っているところ。 ・ うちからぶたが出てきて、森の奥に向かって「ヤッホー」と叫んでいる。
イ	・ うちで何かやってる。	・ 三匹のこぶたの2番目のこぶたが、きれいな家を建てた。 ・ おうちにいるところ。	・ うちでぶたが友達を待っているところ。
ウ	・ 空がきれいだなーってみてる。	・ 空をみているところ。 ・ 雲を見てる。	・ ぶたが空を見上げているところ。
エ	・ 空いてるドアをしめる。	・ 何か見てる。 ・ ドア開けた。	・ うちからぶたが出てきて、お母さんや友達に「早くきてー」と呼んでいる。
オ	・ お花をみてる。	・ お花を見てる場所。	・ ぶたがお花を眺めているところ。 ・ ぶたが「きれいなお花だな」とじっと見ている。 ・ ぶたがお花の景色を見ているところ。
その他	・ ぶたさんがみてる。 ・ 探しているところ。 ・ お母さんにだめって言われた。 ・ お山みてる場所。	・ 木を見てる、景色を見ている、外を見てる、おうちを見てる。 ・ 2人のブタのお父さんを探して呼んでいる。 ・ 何してるのかなーって考えている。 ・ お母さんを待っている。 ・ きれいなところを見て、家に帰って絵を描こうとしている。	・ ぶたが起きて「いい気持ちだな」って言っているところ。 ・ ぶたが友達に「一緒に遊ぼう」と言っているところ。 ・ ぶたが仲間に「ごはんだよー」と呼んでいる。 ・ お友達に「オオカミが来るからすぐにおうちに入って」と言っているところ。 ・ 一匹にぶたが走ってきたから「どうしたの?」と聞いているところ。 ・ ぶたがケーキを作ってお母さんたちに「食べるよー」と呼んでいるところ。

〈考察〉

3歳児では、ブタの姿から状況を読み取り表現する文章が多かった。「まほうのクレヨン」よりすぐに答えることができていたので、イメージしやすいようだったが、やはり2語分ほどの短い文章で表現することがほとんどだった。

4歳児では、「まほうのクレヨン」より、答えやすい様子だった。見たままを答える子もいれば、絵に表され

ていない背景を話す子もいた。いつも発言する子やイメージが豊かな子が、豊かな表現で答えてくれるわけではないことが読み取れた。

5歳児では、登場人物が一匹、また、表情や動きが読み取れないことから、その場の状況を説明するだけの子が多かった。その中でも、説明だけでなく状況から読み取れることをイメージして、話し言葉を取り入れてイメージを膨らませている子もいた。

②クラス全体

3 歳児	4 歳児	5 歳児
・何かみてる。 ↓ 誰か来たかみてるんじゃない？ ↓ 誰か呼んでるんじゃない？ ↓ ママがみてる。 ・お花をみてる。 ↓ ドアあけて花みてる。 ↓ ドアあけっぱなし。 ↓ 風がつよいんじゃない？	・おとうさんとおかあんがかえってきて、てをふっている。 ↓ おかあさんがかえってきたとこ、よろこんでいる。 ↓ おあさんがおつかいからかえってきて、そとをみているところ。 ・したむいてるから、はなみてるところ。 ↓ おにわのおはなみてる。 ↓ ベランダからみてるところ。	・ブタのおうちに友達に来る日だったけど、なかなかこないから「早く来てー」と言ってるところ。 ・ブタさんが「オオカミがくるぞー！」とみんなに伝えているところ。 ・かくれんぼしていて、ブタがおにで「もーいいーかい？」と言っているところ。 ・お父さんがいなくなってみんなが探しに言って1人だけ家に残っていたとき、お父さんが見つかってみんなが戻ってきたから「早く来てー」と呼んでいるところ。

〈考察〉

3歳児では、まほうのクレヨンと同じように絵から読み取れる状況を発言した。絵を見て想像を膨らませるのではなく、その言葉を受けて頭の中に印象に残った単語を元に状況をイメージし想像を膨らませた。まほうのクレヨンよりイメージが膨らませやすいようだったが、やはり表現する文章は短く、文節の数は1、2個にとどまった。

4歳児では、「まほうのクレヨン」より絵の中の情報が少ない場面であるが、お父さん、お母さん、その他にも友達との関係性等描かれていないところまで想像を膨らませて話す子がいた。また、個別に聞いた時と比べて、友達の発言からイメージを膨らませて、より詳しく文章にして話す子が多く、中には「喜んでいる」と心情まで考える子もいた。

5歳児では、一人ずつ質問をした時と比べて説明の内容に広がりは見られなかった。しかし、話し合いで友達の意見を聞くことで新たな見方をして意見が変わる子もおり、一人一人の中で絵の捉え方が広がったと考えられる。

(4) まとめ

平成10年度の研究と、今回の目的としたそれぞれの年齢における特徴及び違いを比較してみると、文節の数や語彙にあまり違いは見られなかった。このことをふまえると、言葉が子供の成長の中で獲得されていくその過程は、いつの時代にも変わりゆく成長年齢が顕著にあらわされているものと考えられる。しかし、年長児の中に

は環境としての現代の特色の一つとして、名称（ドローン）をいう子もいたことは挙げられる。

次に、平成27年度の研究結果からは、年齢における差が明確であることがわかった。3歳児では、自分の思ったことをそのまま言葉として発しているため、文ではなく単語であることが多い。4歳児では、自分の思いを相手に伝えようとするため、文が長くなり、様子を表す言葉も増えてくる。5歳児では、自分の中のイメージを文章で表現し、また状態を表す表現の仕方も豊富になり、語彙もさらに増える。

このことから、日頃教師が子供の言葉を聞くときにそのまま聞き入れるだけでなく、より状況が相手にわかるように伝えることができるように導くことが、表現を豊かにしていくことにつながると考えられる。

また、3歳児から3年保育という生活経験の差が言葉の表現力、文章力にあらわれていると考えられるので、家庭での経験もさることながら、幼稚園で様々なことを体験していき、そして、子供の言語表現力を知った上で、教師がその子に適切な配慮をしていくことが言葉の獲得によりよい影響を与えるのではないかと思われる。

4. まとめと今後の課題

この研究を通して、子供たちの好きな歌を選び、その歌詞の内容を表現するという点において、絵画表現を取り入れた。しかし、表現するということは、イメージもさることながら、絵を描くという技術的な点や文章力、表現の豊かさ、年齢による差が明らかであった。そのた

め、教師は年齢における言葉の獲得の状態を十分にふまえた上で、適切な援助をしていくことが必要であると思われる。

今後は、子供たちが幼稚園生活の中で、様々な経験を通して語彙を増やし、豊かな表現力を身につけさせるよう教師は常に研究を重ね、適切な援助をしていけるよう心がけたい。

「開かれた地域貢献事業」報告

開かれた地域貢献事業（平成27年度）

名古屋市瑞穂保健所・瑞穂児童館との交流事業

原田妙子・吉川直志

1. はじめに

本学の「開かれた地域貢献事業」は、地域の公共施設との共催事業として、平成20年度に開催された名古屋市瑞穂児童館・瑞穂福祉会館の新館開館イベント「みんなで遊ぼう！子どもから高齢者まで」と題した催しから始まり、平成21年度以降、総合科学研究所が、名古屋市瑞穂保健所と名古屋市瑞穂児童館の両公共施設とのコラボレーション事業として「開かれた地域貢献事業」を展開しており、本年度で8年目を終えることができた。

例年、参加者や公共施設の関係者の方から、大学ならではの講座になり知的で個性が表現できる内容でよかった、学生とのコミュニケーションが楽しい、などの好評価をいただいている。そこで、本年度も昨年同様、学内公募で本地域貢献事業への参画を先生方にお願ひし、充実した企画が採択された。

昨年度の問題点などを検討しながら、引き続き公共事業を展開したので、報告する。

2. 総合科学研究所運営委員会

第1回運営委員会議／4月24日（金）14：40～16：00（汐路学舎）今年度も名古屋市瑞穂保健所と名古屋市瑞穂児童館の両公共施設との交流事業を予定していることを確認し決定した。昨年度と同様の方法で、締め切りを4月17日とし講師の募集を行い、19件の応募があった。開催時期・講座回数・内容の方向性を決め、詳細は随時検討していくこととした。

第2回運営委員会議／6月26日（金）14：40～15：30（汐路学舎）参加者公募後の経緯と、今までの経過および内容の説明を行い、保健所及び児童館とで共催実施する講座の企画概要と、担当者が承認される。

なお、第3回運営委員会議／10月2日（金）・第4回運営委員会議／12月11日（金）・第5回運営委員会議／1月22日（金）・第6回運営委員会議／3月16日（水）にて、各交流事業の内容について経過説明および事後報告を行った。

3. 名古屋市瑞穂保健所との交流事業（平成27年度 認知症・うつ予防教室「若がえり教室きらきらコース」）

（1）目的

この企画は、平成18年度に試行された介護予防法における認知症や老年期うつ等の予防・支援に関するため、要介護状態になることを予防し健康寿命を延ばす目的で保健所が行っているものである。昨年に引き続き、平成27年度後期の「若がえり教室」を総合科学研究所の「開かれた地域貢献事業」として共催した。また、学内公募という形で、本地域貢献事業への参画を先生方にお願ひし、新たな領域が加わった本学ならではの充実した企画が採択された。

（2）経過

① 名古屋市瑞穂区保健所との協議／5月29日（金）9：30～10：30（於名古屋女子大学）

「若がえり教室」全体の概要・目的についての説明を受け、総合科学研究所との共催として、5回の講座を企画し、運営していくことについて協議した。講座は、応募があった3名の教員と、参加の意向があった2名を加え、保健所が期待する内容を踏まえて講座内容を検討した。9月からのスタートに向けて、スケジュールの確認をした。

参加者 保健師2名（粉川氏・相澤氏）、本学（吉川・原田・寺島）

② 名古屋市瑞穂区保健所と学内関係教員による事前協議／8月7日（金）9：30～10：30（於名古屋女子大学）

保健所の方と、応募していただいた教員に声かけをして協力を仰ぎ、賛同していただいた教員を招いて会議を開いた。今までの経緯と今年度の事業についての説明がなされた。そのあと、保健所との共催事業「若がえり教室」の開催主旨等の概略説明や実施直前についての具体的な打ち合わせを行う。昨年同様、実施会場を本学とし、実施時期を平成27年10月～平成28年2月（各月1回）と決めた。そして、詳細な日程・場所（教室等）および担当内容をまとめあげた。

参加者 保健師2名（粉川氏・相澤氏）、本学（宮川（春光会）・渋谷・吉川・原田・寺島）

③ 講座の受付

チラシについては保健所の様式に従い、保健所が作成した。保健所が8月中に参加予定者等にDM、手渡し等で周知を図っていただいた。

参加者は34名（二次予防事業対象者25名・一次予防事業対象者9名）と設定した。

瑞穂保健所
名古屋女子大学
平成27年度 認知症・うつ予防教室

若がい教室

★きらきらコース★

認知症や老年期うつ等を予防することは、要介護状態になることなく健康寿命を延ばすために必要なことです。
いろいろなテーマに触れて、感じて、心もからだもキラキラと充実した生活をめざしてみませんか？
普段なかなか入れない大学のキャンパスで、学生さんと一緒に楽しみながら若がいましょう！

★日程★ 6日間コース <定員 30名>

日	日	内容	講師
1日	平成27年 9/14(月)	医師による講話と相談 テーマ「認知症・うつ予防のために」	こここの診療所 みずほクリニック 松野 輝夫先生
2日	10/19(月)	作ってみよう！ 世界に1枚のオリジナルTシャツを作ろう！	名古屋女子大学短期大学部 生活学科 初等 藤田 紗子先生
3日	11/9(月)	歌ってみよう！ 懐かしい童謡や唱歌を歌おう！	名古屋女子大学文学部 児童教育学科 講師 西田 文 先生
4日	12/10(木)	声を出してみよう！ 声の出し方を変えるだけで、伝わる声に！	名古屋女子大学音楽部 春光会
5日	平成28年 1/7(木)	作ってみよう！ ハイジの白パンを作ろう！	名古屋女子大学家政学部 食物栄養学科 教授 片山 直美先生
6日	2/8(月)	作ってみよう！ 雪のふいふいノリを使って作品を作ろう！	名古屋女子大学文学部 児童教育学科 教授 渋谷 尊 先生

★時間★ 午後1時30分～3時30分(受付：午後1時～)

★会場★ 名古屋女子大学 庁路学舎(裏面参照)

きらきらコースは、名古屋女子大学総合科学研究所の「平成27年度開かれた地域貢献事業」との共催です。

学生との交流もあそび！！

瑞穂保健所 保健予防課
☎837-3271

若がい教室チラシ

④ 名古屋市瑞穂区保健所との協議/12月24日(木)

13:00~14:00 (於名古屋女子大学)

名古屋市の方針が変わり、今年度まで行われてきた地域介護予防教室が、平成28年度からは新しい総合事業の一般介護予防事業に変わることになったため、平成28年度に向けての本学との地域貢献事業の在り方を検討する機会を持った。その結果、いくつか検討することはあるが、できるだけ同じように講座を開き、地域貢献事業を展開していくこととした。

⑤ 名古屋市瑞穂区保健所との事後協議/3月25日(金)

13:30~14:30 (於名古屋女子大学)

本年度の総括として、参加者の延べ人数が今までが一番多く、継続的に参加された方が多かったようであり、内容もよかったとの評価をいただいた。認知機能では、改善が11名と昨年より多く、維持も20名となった。今回は男性の参加者が1割であり、年齢も80歳代が昨年より増加した。大学生気分になれた、学生が親切に教えてくれた、前向きな気持ちになったという参加者が多か

った。次年度から新しく一般介護予防事業と変わるため、いくつかの課題を検討しながら来年度へ繋げることにした。

参加者 保健師2名(粉川氏・相澤氏)、本学(吉川・原田・寺島)

(3) 内容

① 「作ってみよう！自分だけのオリジナルTシャツを作ろう！」/10月19日(月) 13:30~15:30 (東館503)

短期大学部生活学科 原田妙子先生と学生12名

白い無地のTシャツにアイロンプリントペーパーを使って、オリジナルTシャツを作った。予想以上にTシャツのデザインに凝っており、時間いっぱいあれこれと考える方や、前もって図案を考えてきた方など、一人一人が素敵なTシャツを制作された。またやりたい、家でもやりたいなど、皆さんに楽しんでいただけたようである。

② 「歌ってみよう♪~懐かしい童謡や唱歌を歌おう！」/11月9日(月) 13:30~15:30 (中央館503)

文学部児童教育学科 吉田文先生と学生5名

発声練習とウォームアップの後、懐かしい童謡や唱歌で一年を通じた季節ごとの歌を取り上げ、動きと、表現を通して歌うことを楽しんでもらった。参加者は始終笑顔で歌うことや動くこと、聞くことを楽しんでいった。また歌についての質問や、自分の経験を語ってくださる方もおり、講師や学生とのコミュニケーションもとることができた。参加者からは、「楽しかった」という感想がととも自然に発言された。

③ 「声を出してみよう♪声の出し方を変えるだけで伝わる声に！」/12月10日(木) 13:30~15:30 (西館403)

春光会 安藤洋子氏と補助者2名

年齢とともに出しづらくなる声を、腹式発生のやり方や顔の表情筋を鍛える方法を伝え、実践を交えながら楽しみながら声を出してもらった。みなさんとても積極的に声を出しており、最初に比べ受講後の声は確実に大きくなり、表情もほほを上げて生き生きとしていた。参加者通しの交流をもう少し考えればよかった。

④ 「作ってみよう♪ハイジの白パンを作ろう」/1月7日(木) 13:30~15:30 (南7号館209)

家政学部食物栄養学科 片山直美先生と学生11名

卵を使わないアレルギー対応のハイジの白パンを作って試食した。参加者の皆さんは、楽しそうにパンをこね、形を整え、オーブンを覗き込んで焼けるパンを観察し、出来上がったパンを、ジャムやカレーを付けて食べるこ

とで、「自分で作る楽しみと自分で作った食事を食べる喜び」を感じ取っていた。

⑤ 「作ってみよう！香りのよいヒノキを使って木工作品」／2月8日（月）13：30～15：30（南2号館 B01）

文学部児童教育学科 渋谷寿先生と学生8名

「音の出る楽器（玩具）」をテーマとし、ワークショップを展開した。まずドライバーとボンドで楽器を組み立て、各自のイメージで装飾した。今回は、音が出るという機能を持つ作品作りで、お孫さんのために作られた方もおり、心のこもった作品になった。学生たちは、時間

をかけ材料を準備し、参加者の方が楽しく制作できるように個別にサポートを行い良い経験になった。



ハイジの白パン作り（1/7）



オリジナルTシャツづくり（10/19）



ヒノキをつかって木工作品（2/8）



懐かしい童謡や唱歌を歌いましょう（11/9）



声をだしてみよう！（12/10）

4. 名古屋市瑞穂児童館との交流事業

（1）目的

児童館を拠点として、本学の教職員と学生が断続的に支援する形で、地域の子育て支援を行うことを目的とする。そして、昨年に引き続き今年度も、定期的な講座とイベント開催の2本立てで実施することとなった。また、保健所との交流事業と同様に、学内公募という形で、新たな領域を加えて企画した。

（2）経過

① 名古屋市瑞穂児童館との協議

・第1回協議／5月22日（金）10：00～11：00（於名古屋女子大学）

児童館、大学双方からの昨年度の反省と課題について検討し、今年度の事業計画について審議された。昨年度と同様、12月のクリスマスイベントが決定し、クリスマスクッキー作り教室講座も併設することになる。また、講座に関しては、8月以降から担当することになった。今年度も、昨年同様、月に1～2回の開催を原則とし、クリスマスイベント開催時には講座は行わないことを前

提に調整を行った。今年度は学内で公募を行った結果、教員から10件と春光会から応募があり、講座を仮に決定した。また、調理実習の講座は、本学開催とする旨を確認した。

また、クリスマスイベントを12月12日(土)・13日(日)に決定し、イベントの開催内容(仮)やイルミネーションの設置、チラシの作成、実施する時間帯などの見直し等、具体的内容についての協議を行う。なお、学内の公募で5件の応募があった。6月中を目処に、開催日と講座・イベントの企画概要などの詳細を児童館と検討していく予定とした。さらに、予算についても、児童館から材料費等を出していただけるなど、双方にとってよりよい形で進めていけるように検討する旨が決定された。

参加者 名古屋市児童館(稲澤氏)、本学(吉川・原田・寺島)

・第2回協議／9月17日(木)13:00~14:00(於名古屋女子大学)

12月12・13日のクリスマスイベント「みんなでメリー・クリスマス!」について、昨年度の反省を踏まえて、児童館の意向を伺いつつ、開催時間やスケジュール、部屋割りなどの具体的な調整を行い、学生の参加人数について、広報について、アンケート用紙配布について等、最終調整を行う。開催時間は昨年と同様10:00~15:00とするが、来館者がお昼休憩を取れるように12:00~13:00はイベントを開催しないこととした。またチラシの原稿について検討する。昨年同様ホールイベントの入口に、企画内容や時間、場所を明記したポスターを掲示し、スタンプラリーもすることになった。また、昨年まではアンケートを書きくださった方へプレゼントしていたクッキーを、受付の先着順にすることを決定した。

参加者 名古屋市児童館(稲澤氏)、本学(吉川・原田・寺島)

・第3回協議／3月16日(水)13:30~14:30(於名古屋市瑞穂児童館)

本年度の全ての交流事業についての総括を行った。反省点から、タイトルは内容がわかりやすいものがないこと、乳幼児対象の講座には当日キャンセルが出ることや、参加人数の多かった講座の定員を増やしたいこと、対象年齢の設定や開催日、開催場所などを検討することとし、次年度へ繋げることとなった。

参加者 名古屋市児童館(稲澤氏)、本学(吉川・原田・寺島)

② 学内教職員の会議

・瑞穂児童館(講座)学内打ち合わせ会議／7月31日(金)9:30~10:30

本年度の「開かれた地域貢献事業」についてのこれまでの経緯が報告され、講座を引き受けてくださった先生から概要の説明があり、これを確認した。さらに、児童館からの要望、注意点などを伺った。

参加者 名古屋市児童館(稲澤氏)、本学(石崎・大嶽・片山・坪井・平井・松本・宮川(春光会)・村田・幸・吉田・渋谷・吉川・原田・寺島)

・瑞穂児童館(クリスマスイベント)学内打ち合わせ会議／9月25日(金)14:40~15:40

クリスマスイベントについて具体的な調整を行う。なお、詳細事項の書類を配布し、事前準備や荷物搬入・タイムスケジュール・参加学生数等の詳細な確認作業を進めた。

参加者 名古屋市児童館(稲澤氏・久保田氏)、本学(石崎・河合・成田・阪野・平井・森屋・吉田・吉川・原田・寺島)

③ 講座の受付

各種講座については、児童館を窓口として名古屋市瑞穂区まちづくり推進室のご協力を得て、事前に「広報なごや」瑞穂区版へ掲載される。また、毎月の「瑞穂児童館だより」と一緒に、児童館で作成したオリジナルチラシを、一緒に配布している。さらに、クリスマスイベントのチラシは、昨年同様本学で作成し、配布してもらうことを確認した。



クリスマスイベントチラシ

(3) 講座の内容

- ① 「親のメンタルヘルスについて考える—育児期のイライラと付き合いには—」／8月27日(木) 10:00～11:30 (児童館サークル室)〈対象:乳幼児と保護者〉

短期大学部保育学科 大嶽さと子先生と学生11名

日々の育児の中で、思うようにならないことも多く、イライラしたり落ち込んだりしてしまう母親に対して、よりポジティブな毎日を過ごせるように、心理学の立場から、育児期の母親の心の健康(メンタルヘルス)についてストレスマネジメントに関する話をした。さらに、4つのグループに分け、グループごとに話し合い交流した。講座の際には、学生により参加者の子供に遊びの場を提供した。

- ② 「乳幼児対象食育相談」／10月4日(日) 10:00～15:00 児童館まつり(児童館プレイルーム)〈対象:乳児～学童期の子供を持つ親〉

「春光会」小原氏・藤川氏・松田氏

乳児～学童期の子供を持つ保護者が14組来られた。乳幼児の食事の取り方、与え方など、離乳食を過ぎたところからの食事の相談が多く、アレルギーの相談もあった。多くの人が、離乳食から幼児食への移行やレパートリーの少ないことを悩んでいた。今年も児童館の子ども祭りに相談コーナーを設けたので、参加者が多く賑やかであった。

- ③ 「親子で楽しむ音楽遊び～はじめの一步」／10月30日(金) 10:00～11:40 (児童館ホール)〈対象:0～1歳5ヶ月児と保護者〉 11:00～11:40 (児童館ホール)〈対象:1歳5ヶ月から2歳児と保護者〉

文学部児童教育学科 吉田文先生と学生8名

乳幼児と保護者を対象とした音楽活動講座であり、歌うことや音楽を使った遊びを通して、親子でコミュニケーションを取りながら楽しさを感じてもらった。月齢による発達の違いを予測して2つに分けたが最初の小さいこの講座はさらに月齢の差が大きかったので、今後検討したい。

- ④ 「親子で楽しむ音楽遊び」／10月31日(土) 10:00～11:00 (児童館ホール)〈対象:3～5歳児と保護者〉

文学部児童教育学科 吉田文先生と学生9名

幼児と保護者を対象とした音楽活動講座であり、歌うことや音楽を使った遊びを通して、親子でコミュニケーションを取りながら楽しさを感じてもらった。参加者の方は始終楽しそうに行動的に参加して下さった。

- ⑤ 「おいしく食べて健康に みんなでつくろうハイジの白パン」／11月22日(土) 10:30～12:00 (南7号館209)〈対象:小中高生〉

家政学部食物栄養学科 片山直美先生と学生11名

卵を使わないアレルギー対応のハイジの白パンを作って試食した。参加者の皆さんは、楽しそうにパンをこね、形を整え、オーブンを覗き込んで焼けるパンを観察し、待っている間に、無発酵バターも作った。出来上がったパンを、ジャムやカレーを付けて食べることで、「自分で作る楽しさと自分で作った食事を食べる喜び」を感じ取っていた。

- ⑥ 「絵本の中の手しごとを体験してみよう!」／12月20日(日) 13:30～15:00 (児童館クラブ室)〈対象:親と子〉

文学部児童教育学科 堀祥子先生・村田あゆみ先生と学生18名

藍染(絞り染め)の技法を用いてハンカチを染める体験と、手仕事をテーマにした絵本パネルシアターを行った。造形ワークショップから、絵本の場面の中の手仕事を実演した絵本の読み語りへの流れで、絵本の世界へ抵抗なく身を浸すことができ、物を作ることへの探求心の喚起につながった。

- ⑦ 「みんなで歌おう!歌は友達!」／1月9日(土) 10:00～11:30 (児童館ホール)〈対象:制限なし〉

文学部児童教育学科 坪井眞里子先生と学生13名

発声練習の後、手遊び歌「八百屋のお店」と「おもちゃのチャチャチャ!」「小さな世界」「上を向いて歩こう」などを楽器などを使いながらみんなで歌った。年齢層が幅広いため、手遊び歌など体を使っていくと参加が促しやすかった。

- ⑧ 「木のおもちゃを作って科学体験」／3月7日(土) 13:30～15:00 (児童館ホール)〈対象:幼稚園児～小学生〉

文学部児童教育学科 渋谷寿先生・吉川直志先生と学生14人

「不思議な生き物をつくって飛ばそう」と題して、ヒノキを使って不思議なやりとやり投げ器をつくって飛ばす体験をするワークショップを行った。子供たちは、作業の中で、素材を感じると共にモノづくりを体験し、物理的根拠に基づいた工夫点を伝えて、自ら工夫しながらのものづくりを実感したようだ。安全に配慮しながら、楽しく進めることができた。

⑨ 「ひな祭りのお菓子作り（おこしものづくり）」 /
2月27日（土）13：00～15：30（西館104）〈対象：
小学生〉

短期大学部生活学科 成田公子先生、松本貴志子先生、
石崎智恵利先生、技術職員1名と学生11名

愛知県の伝統的な雛祭りのお菓子「おこしもの」を学
生と一緒に作った。米粉を練り木型で形作り、蒸して完
成した。参加者は、少し冷めた「おこしもの」をパック
に入れて持ちかえった。愛知県の食文化を楽しく体験し
た。今年はテーマがひな祭りにちなんでいたため、参加
児童は女子のみであった。

⑩ 「子育て教室—保護者の交流と幼児のあそびについ
て」 / 3月1日（火）10：00～12：00（児童館サー
クル室）〈対象：2～4歳の子供と保護者〉

短期大学部保育学科 平井孔仁子先生・幸順子先生と
学生9名

サークル室に遊び場を設定し、乳幼児一人に対して学
生が1人ついて、母親が見守る中、遊具で遊んだ。親子
遊びでは、「手袋人形」「マラカス」を作る。楽しい雰囲
気の中、子ども同士関心を示し自由に遊べた。その後の
参加者全員の話し合いでは、楽しい雰囲気での話し合いが
進みそれぞれの母親の考えを意見交換し、子育てについ
て学びあえた。

⑪ 「空気ロケット発射！！～空気を実感する科学体験
～」 / 3月12日（土）13：30～15：00（児童館ホール）
〈対象：幼稚園～小学校高学年〉

文学部児童教育学科 吉川直志先生と学生8人

かさ袋ロケットを空気ので高く打ち上げることで空
気の力を体験してもらった。参加した子供たちは、段ボ
ールをたたいて高く打ち上げられるロケットに、夢中で
たたき方を工夫しており、科学に触れる機会となった。
子供たちの反応もよく、終了時にも笑顔が見られ楽しか
ったようである。



乳幼児の食育相談（10/4）



親子で楽しむ音楽あそび～はじめての一步（10/30）



親子で音楽あそび（10/31）



親のメンタルヘルスについて考える（8/27）



ハイジの白パン作り（11/22）



絵本の中の手しごとを体験してみよう (12/20)



子育てグループ教室 (3/1)



みんなで歌おう！歌は友だち！ (1/9)



空気ロケット発射！！ (3/12)



木のおもちゃを作って科学体験 (1/30)



おこしものづくり (2/28)

(4) クリスマスイベント「みんなでメリー・クリスマス！」の内容

① 「イルミネーション」/12月3日(木)～17日(木) 点灯期間16:00～17:50

短期大学部生活学科 小田久美子先生と学生10名
児童館屋外のフェンス網、玄関をイルミネーションで飾った。

飾り付けは、12月3日(木)14:40～16:10に飾り付けた。17日(木)午後撤収した。

② 「オーナメントクッキーをつくらう！」/12月12日(土)13:00～15:30(西館104)〈対象：小学生～高校生〉

短期大学部生活学科 成田公子先生、松本貴志子先生、石崎智恵利先生、阪野朋子先生、技術職員1名と学生20名

今回で7年目となるこのイベントは、大学の調理室にて、大学の先生からクッキーづくりを教えてもらうということで大好評であり、今回は定員を30名に増やした。安全面に配慮し、5グループに分かれてクッキーを焼いた。はじめ緊張していた参加者の方も状況になれ、参加者同士や学生との会話が弾んでいた。

なお、先生と学生の作ったクッキーを、クリスマス用

にかわいく袋詰めし200袋用意し、翌13日（日）の受付時に配布した。



オーナメントクッキー作り



配布したクッキー

③ ホールイベント

12月13日（日）10：00～15：00

・参加した子供たちがより楽しめることを考え、入り口に会場図を設置した。

・先着順でクッキーを配布し、アンケートを出して下さった方には小さなお礼（キャンデー）を渡した。

・「みんなでクリスマスを楽しみましょう」10：00～11：00、13：00～14：00〈対象：3～7歳〉

短期大学部保育学科 平井孔仁子先生、河合玲子先生、佐々木昌代先生と学生18名

簡単な手遊びの後、「森のクリスマス」の劇を上演した。さらに、クリスマスソングの楽器を演奏し、一緒に体を動かした。

・「クリスマスパーティー」10：00～11：00、14：00～15：00〈対象：4～9歳〉

文学部児童教育学科 吉田文先生と学生21名

午前中は、手遊びの後、クリスマスクイズ、ペープサート「サンタのてぶくろ」、歌と表現遊び「あわてんぼうのサンタクロース」を行い、午後からはクイズの代わりにハンドベルの演奏を行った。午前中は今までになく

多い参加者が見られ、親子で積極的に楽しんでいた。

④ 各ブースのワークショップ

・「クリスマスのペーパークラフトを作ろう！」〈対象：年中～小学校中学年〉

短期大学部生活学科 森屋裕治先生と学生11名

ペーパークラフトでクリスマスを題材にしたペーパークラフトを作成した。4種類の作品を50組ずつ用意し、出来たものは持ち帰った。今年は午前中から参加者が多く、予想以上になった。

・「たのしいやじろべえづくり」〈対象：幼稚園児以上〉

文学部児童教育学科 吉川直志と学生9名

午前中は3種類のやじろべえを作り、バランスについて感じてもらい、午後からは重心位置を知ること考えてもらうために皿回しで遊んだ。学生たちのサイエンスショーもあり、実験を見てもらい楽しんだ。



みんなでクリスマスを楽しみましょう



クリスマスパーティー



クリスマスのペーパークラフトをつくらう



たのしいやじろべえづくり

⑤ アンケート調査

当日、参加してくれた子どもにアンケート調査を依頼し、小学生以上が51名、乳幼児保護者が55名回収できた。感想としては例年同様に「楽しかった」「またやりたい」「普段できないことができてよかった」など、よい印象を与えていた。また「毎年楽しみに来ている」「これからも続けてほしい」などの意見もあった。

今回は課題として挙がってきたものはほとんどなく、夏祭りのように屋台の食べ物があればいいという意見が

出ていた。これについては、今後の課題としたい。

5. さいごに（来年度に向けて）

平成27年度の「開かれた地域貢献事業」は、上記のように無事終了した。すでに平成27年度中に次年度計画を作成していく中で、名古屋市瑞穂保健所と名古屋市瑞穂児童館の両施設から今年と同様な交流事業を進めたいと申し入れがあり、平成28年3月の第6回総合科学研究所運営委員会において、来年度の「開かれた地域貢献事業」も今年度同様、名古屋市瑞穂保健所と名古屋市瑞穂児童館の両公共施設との交流事業を継続していくという基本方針が承認された。ただし、保健所との共催の形が変わったりと、このまま継続して行く上で見直しが必要であることも、確認している。

平成27年度は、名古屋市瑞穂保健所との講座「若返り教室（きらきらコース）」では、参加者の継続率が例年より高く、アカデミックなプログラムでかつ個性を出せる内容になっていると評価され、満足度は高いそうである。また、児童館でも周知されてきたようで参加者が多く、子供たちや保護者の方々に、楽しんでいただけたようである。地域貢献事業にもボランティアとして参加した学生たちにも、非常にいい経験となり、何らかの形でフィードバックできるのではないかと考える。

地域との関わりによって、本学学生のコミュニケーション能力などの「生きる力」を養うことが出来た。今後も、残された課題を解決しながら、より一層発展させていきたい。

クリスマスイベント アンケート用

講演会報告

平成27年度 総合科学研究所大学講演会

学生の主体的な学びを育成するには

島田 博司

甲南女子大学教授

I. はじめに

みなさん、こんにちは。甲南女子大学の島田博司といます。今日は、この席にお呼びいただきまして、どうもありがとうございます。

今日は、学生の主体的な学びをどう育成したらいいかについて、お話していきます。

1) 3つの問い

はじめに、みなさんに3つのことをお尋ねします。まずは、ひとつ目です。あなたは、「自分は、なにかができるようになるべく、前に進んでいる。今の自分より、よくなる」と、自分を信じているのでしょうか。それとも、「今のままでいい」と、現状に居着いてしまっているのでしょうか。

では、2つ目です。あなたは、同僚の先生や職員の方々と仲間とみなし、仲間を信じて頼ることができているのでしょうか。それとも、「下手に相手を信頼したりしたら、裏切られてバカをみるかもしれない」と疑心暗鬼になり、「そんなバカなことはしない」と心に決めているのでしょうか。

そして、最後の3つ目です。あなたは、自分に無理のない範囲で、他者に貢献をすることが、あるいは奉仕をすることができているのでしょうか。「私が他者になにができるか」や「人の役にたつか」を考えて、日々行動しているのでしょうか。それとも、「他者が私になにをしてくれるか」を期待して、生きているのでしょうか。

これら3つの問いは、シンプルないい方をすれば、自信、信頼、社会貢献について尋ねています。もしこれらのうちでなにかひとつでも欠けているものがあるなら、私の話はみなさんに役立つ可能性があります。

実は、この3つの問いは、私の授業で、学生に問いかけていることです。そこでみなさんにも、しばし学生時代に戻って、瑞々しい感性をもっていたあのころのような学生気分、話を聞いていただければと思います。

2) とりあえずノートをとろう

そこでこの時間、みなさんにチャレンジしていただきたいことがあります。それは、ノートとりです。できれば、私が話したことだけでなく、自分の気づきなどもノートしていつてもらえるといいです。

ノートとりをお願いするのは、実は社会で「使いものになる人」、あるいは「できる人」といわれる人は、自分なりのオリジナルノートがとれる人だからです。これは、「学ぶ基本」です。「覚える」ためにメモするのではなく、ノート本来の意味での「気づき」をノートしてほしい。これは、主体的な学びの「基本中の基本」といえるものです。

芸道やスポーツの世界ではよくいわれることですが、自分なりになにかをやれるようになって、やっていると行き詰ったら「基本に帰れ」といわれます。基本は、あらゆることの原点や軸になるもので、その後の可能性を拓くものとなります。そういう意味で、ノートとりは「学びの基本中の基本」となるものです。

私も、授業を受ける学生たちに熟達してほしいくて、授業ではノートとりを推奨しています。おもしろいことに、ノートをとれる学生は伸びていくだけでなく、表情が明るくなってきます。ノートをとるだけで、大学で学ぶことが楽しくなる学生は少なくありません。

ポイントは、「なにをノートするか」と「どうノートするか」の2点に絞られます。最終的には、自分なりのノートができればなんでもいいのですが、とる習慣がないうちは、とりあえずとりまくることから指導します。これで、授業が暇でなくなり、アクティブになり、聞く耳も鍛えられ、集中力などもついてきます。話の筋もわかるようになり、なにをしているのかわからなくなって授業の迷子になることがなくなります。当然、私語や居眠りなどは劇的になります。授業がおもしろくないから、わからないからノートがとれないではなく、ノートをとると授業がどんどんおもしろくなり、どんどんわかるようになっていきます。

卒業パーティーの席などで、私の授業を選択した学生がよく満面の笑みで、「大学時代に、先生のあの授業が

一番分厚いノートができた」といってきます。そういつて話しかけてくる学生は、好印象を与える人が少なくなっています。彼女らをモニタリングしていると、必ず「からだ」を使っています。人の話を聞くと、相手の目をみてうなずき、多様な表情を浮かべながらノートをとり、機会があればちゃんと質問もします。そういういくつかの動作がいっぺんにできる「からだ」になっています。それが相手に伝わらないと、あの人は鈍い、積極性に欠ける、なにも考えていないなどと思われて、とても損をします。「あいさつは、人間関係の基本中の基本」といわれるぐらい、「ノートをとることは、学びの基本中の基本」ということがわかります。

もちろん、いくらノートをとることが大事だといっても、分厚いノートをとることが目的ではありません。ベストセラーとなった『ハーバード白熱日本史教室』（新潮新書）を書かれた北川智子さんが、『世界基準で夢をかなえる私の勉強法』（幻冬舎）という本をだしておられます。そのなかで、自分のノート術として、「ノートは、1回の授業でA4用紙1枚」と紹介されています。彼女は、話についていっているときは、授業の骨組みを時系列にぼつぼつとコンパクトに書くそうです。そして、授業ではわからなかったり、聞きとれなかったりした、「自分にとっての空白の部分」があとで抽出できるノートを作成したといっています。

この話からみえてくることは、きれいにノートをとることや、量をたくさんノートすることが必ずしも未来につながるわけではないことです。未来へとつなげていくには、無駄のないノートとり、自分のためのノートづくりが必要です。なにをどうノートするかは、自己責任と自己選択でしていく必要があります。その作業をくりかえした結果、自分にあったノート術、目的にあったノート術が身につけてきます。

こうした技術の育成には日々の練習が必要で、主体的に学ぶ構えを育成するにはとりあえずノートをとることからはじめるといいです。座学におけるノートとりは、主体的な学習の姿勢を身につけるための鍛錬のうちです。ノートとりで学ぶ力をつけた人は、ますます新しい技術を身につけていくこととなります。こうした学習能力は、「学習資本」（自ら学ぶ力）となります。

ただ、日本の学校では、この力の育成を阻む風景がよくみられます。それは、ノートの貸し借りで、試験前になると「ノート貸して！」という声が飛び交います。自分でノートをとらなくても、人のを借りればいいという空気が蔓延しています。主体的に学ぶには、だれにも迷

惑をかけず、自分が自分の責任で自分にできる範囲のことをやっていくことが期待されていますが、そうはならず、他者の学習成果を奪い続け、自己の学習成果の劣化を招いています。その結果、学ぶ力である「学習資本」を身につけることはできなくなります。友達関係も、表面上はキープしていますが、実際は損なっています。

このように現代の学校には、学びを損なう「痛い人間関係」が広がっています。人の悩みの大半は人間関係に起因するといわれますが、学びが人間関係によって阻害されています。ここからみえてくることは、主体的な学びには、個人ができるべきことは自己責任と自己選択において実現すべきものではありませんが、主体的な学びを保障する環境づくりも必要だということです。

3) 学ぶ覚悟を問う

さて、「人間関係は痛い」というなら、これにかぎらず、「人生は痛い」ということができます。

私は、神戸のある専門学校で非常勤講師として「教育学」を教えています。そこには社会人入学した学生がかなりいます。先日、後期の最後の授業のときに、授業全体を受けた感想を書いてもらいました。教育学をはじめて学んだという、ある社会人学生の感想には、「人生の痛さを教育する必要性」について書かれていました。私が授業で使った教材には、努力しながら学んで成長していくものが多かったのですが、彼女は学校で行う授業として「がんばれば、これだけのことができる。だから、君たちも努力なさい」というだけでは不十分だといっています。「人生には、努力だけではどうにもならないことや、挫折や失敗から立ち直れないことがある。教育現場で負の側面を教えることが難しいことはわかっているが、現実では報われないこともあるということも授業で教えてほしかった」とありました。

この学生に対して私は、4つのコメントをかえました。要点を紹介しましょう。ひとつ目は、ノートとりについてで、授業でこの話はしている点です。実は、彼女は授業中、ほとんどノートとりをしていませんでした。そのため、学びの基本姿勢を問いかけました。2つ目は、努力しても報われないことがあるといいますが、そもそもやってみなければ報われるものもないという点です。ここでは、報われることを前提にするのではなく、行動のスイッチをいれることの大切さを問いかけました。3つ目は、社会人学生としてすでに報われないことがあることを知っていて、そういう教育の必要性を感じているのなら、先生に教えてほしいと期待するだけで

なく、ぜひあなたがこのことをみんなに教えてあげてほしい、行動してほしいという点です。「他者が私になにをしてくれるか」ではなく、「私が他者になにができるか」を考えて、日々行動することを促しました。4つ目は、現実では報われないことがあるという考え方がまだまだ甘い点です。奥が深い話になるし、誤解を恐れずに表現するなら、現実には人は必ず負けるということがあります。そこで、この学生に対して、負けるとわかったら勉強をやめますか、それとも続けますかと問いかけました。結果を先に考えても、それは所詮とらぬ狸の皮算用で、手に入るかどうかかわからないものを期待しているにすぎません。報われるかどうかを斟酌するのではなく、今しないと後悔するかどうか、どうしたら自分が幸せになれるかどうかを問いかけました。

さて、この学生にかぎらず、人生にはだれもが逃れることのできない痛みや苦しみがあります。その痛みや悲しみを避けようとせず、どう向きあっていくかが主体的な学びを進める際のポイントになりそうなことがみえてきました。それは、「学ぶ構え」といってもいいですし、「学ぶ覚悟」といってもいいでしょう。「他者が私になにをしてくれるか」ではなく、「自分になにができるか」「私が他者になにができるか」を考えて、「自分はできるようになるために前に進んでいるか」「自分は行動しているか」などが問われるわけです。痛みの原因になりやすい、失敗のほとんどはたんなるプロセスにすぎないので、自分に失敗という経験を与えることができるかが問われるわけです。

哲学者の鷲田清一氏が『朝日新聞』(2016年2月17日)で連載中の「折々のことば」(313)で、「教育とは死に至らない失敗を安全に経験させるためのものです」(植松努)というフレーズを紹介していましたが、教師には失敗体験をさせる環境を保障することが求められています。

II. 大学授業における学生の生態研究が示唆するもの

さて、現代の高等教育の課題は、「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成するにはどうしたらいいか」にあるといわれています。ということで、本日の講演も「学生の主体的な学びを育成するには」というテーマとなっています。

ここでちょっとひっかかる言葉があります。それは、「主体的」という言葉です。そこでまず、「主体的」という言葉を押さえておきたいと思います。一般的に言えば、「主体的に行動する」とは、「なにをやるかは決まってい

ない状況で、自らが考えて判断し、自らすすんで積極的に行動すること」を意味しています。もう少し詳しくいえば、「状況を判断して、自らの責任でもっとも効果的な行動をとる」こととなります。ということは、主体的になにかをするときは、自己選択や自己責任がつきものだということになります。

さて現在、この「主体的な学び」が、中高大を問わず、学校現場で問題になっていますが、どうしてこれが問題になったのでしょうか。別のいい方をすれば、これまで子どもたちは、授業でどのように行動していたのでしょうか。

この問題に私がどうかかわってきたかということで、これまでしてきた「学生の生態研究」を順次紹介したいと思います。

私の研究歴のうち、今日の講演に関連するものをあげるとすれば、まず1980年代後半から2000年代はじめにかけて集中的に行った、一連の「大学授業における学生の生態研究」があります。私語を手始めに、無語や避語、さらにはノートとりや座席とりなどについて研究を行いました。

1. 私語の研究

1) 主体的に私語をすることと、しないこと

まずは、「私語」の研究です。この研究をはじめたのは、私が新入大学教師となった80年代後半のことです。当時の学校現場では、私語は珍しいものではなくなりつつありました。

90年代になると、学生は、「積極的受動性」という、これもある種の主体性ですが、これを発揮して、授業を静聴する、つまり静かに教師の話を聴くことがもはや自明でなくなっていました。私語が蔓延化し、ひそひそ話どころか、声高に話をするこもしばしば目にするようになっていました。

ところで、ひと口に私語といいますが、いろいろなタイプがあります。ここでは、3つのタイプを紹介したいと思います。

①消費としての私語

まず、ひとつ目のタイプは、「消費としての私語」です。ここでは、授業がおもしろいかどうかポイントになります。

学生は、つまらない授業に対しては、「私語」という形で、授業への抵抗サインを主体的に示すようになっていました。つまらないものはつまらないという、「授業

への抗議としての私語」といえます。私語の内容は、「授業に関係のない話」となります。まわりの迷惑を顧みない、長い話になることも少なくありません。授業を楽しめないなら、自分たちでその時間を自由に楽しむ感じます。

他方、おもしろくてためになる授業では、授業後に仲間同士でそれについて語りあうのではなく、リアルタイムでリアクションを起こしていました。私語の内容は、「授業に関係のある話」です。この手の話は、教師サイドからみれば、そこでやりとりされている内容がみえにくいので、私語以外のなものではないですが、学生サイドからみれば、授業にノッて、エンジョイしている感覚で、私語をしている意識はありません。そればかりか、「授業への応援としての私語」といえます。ここで注意されれば、カチンときてしまうことは間違いないでしょう。結果は、火をみるより明らかです。

こうした反応は、「授業の消費化」という観点から理解できます。授業は、授業料という対価を払っているのだから、学生にとって役立たない、使えない授業はたたく材料となります。「役立たない授業時間をどうぞそらが私の勝手(自由)」という論理がでてきます。さらに、おもしろいか、興味をもてるか、ノレるか、ハマれるかという観点から、「授業をエンジョイする」という論理がでてきます。

②やさしさとしての私語

私語の2つ目のタイプは、「やさしさとしての私語」です。授業でわかりにくいことがあったり、質問したいことができたとき、直接教師に聞きかえしたり聞かえしたりするのはなく、近くに座っている友達に聞いてすまします。これは、比較的小声で、しかも短時間で済むものが大半です。授業の流れや雰囲気を壊さないようにと、学生なりに気を遣った、ある種のやさしさが主体的に発揮されます。

これら2つのタイプは、なんらかの主体性が発揮された結果としての私語ですが、これらとは別物の私語も発生していました。

③つきあいとしての私語・社交としての私語

私語の3つ目のタイプは、話しかけられたから、それにつきあう私語で、「つきあいとしての私語」「社交としての私語」です。これは、「いじめ世代」ならではのものです。どういうことかといえば、話につきあわなけれ

ば、つきあいの悪い「マジメなヤツ」という、ありがたくないレッテルを貼られ、以後シカトされるおそれがあります。それを回避するための私語で、話しかけられて迷惑だと思っても、「NO」といわないし、いえません。

このように私語にはいろいろなタイプのもがありますが、いずれにせよ、これらは授業での学生の動きが多様になってきていることを示していました。

では、授業をどうしたらいいのでしょうか。従来の教育的な発想でいえば、「教育内容をよくし、さらに教育方法や学生の心理に着目し、その方面の技術に熟達すればいい授業が成立する」という考えでよかったですでしょう。しかし、私語の登場は、こうした時代が終焉を迎えたことを示していました。

こうした事態を受け、大学授業が社会問題化し、大いなる研究対象として浮かびあがってきました。学生の現状に即した、新たなアプローチが必要な時代が到来しました。

2) 私語の現状把握

とりあえずは、私語の現状把握が必要でした。その結果、いくつかのことがはっきりしてきました。

まずは、「私語とはなにか」という、私語の定義にかかわる問題です。教師と学生の認識には、ズレがあり、教師にとっては私語にしか思えないものが、学生にとってはそうではありませんでした。教師にとっては、「授業中のおしゃべりはすべて私語」にしかみえません。ですが、学生にとっては、「授業に関係のないおしゃべり」が私語であって、「関係のあるおしゃべり」は私語ではありません。

さらに、世紀の変わり目のことですが、これは私の造語ですが、ケータイでのメールのやりとりである「メール私語」が一般化するようになりました。そこで、私語の定義に変化が起きました。私語とは「授業を妨げるおしゃべり」であって、「妨げないおしゃべり」は私語ではなくなりました。「授業を妨げないおしゃべり」といっても、それは学生が「マイ・ルール」のなかで自己判断しているので、客観的にみるとそうではないのですが、学生なりの気遣いの結果なので、私はこれを「やさしさとしての私語」と呼んでいるわけです。

それから、学生の授業への向きあい方が変化していました。授業では、教師と向きあうのではなく、仲間の学生といかにうまくつきあうかを最優先にする受講態度が普遍化していました。授業が「学びの場」から、いかに

いじめられないようにするか、まわりから浮かないようにするかという「サバイバルの場」へと変化していました。そのために、自己を偽り、仲間を受け入れられるための仮面である「キャラをつくる」ことに、多くのエネルギーが使われるようになりました。人間が1日に使えるエネルギー量は変わりませんから、「学び」より「サバイバル」に使われるエネルギーの方が相対的に増えれば、学生の受講態度が悪化するのとは当然のことといえます。その結果、「つきあいとしての私語」や「社交としての私語」が一般化していきました。

3) 現状をふまえた私語対策の必要

こうした現状をふまえると、「教育内容をよくし、さらに教育方法や学生の心理に着目し、その方面の技術に熟達すればいい授業が成立する」という考え方が、いかに素朴なアプローチであるかがわかります。

私語への教育指導をめぐる研究では、注意の仕方がいかに時代遅れになっているかを明らかにしました。結論を端的に言えば、「私語している学生が悪い」という注意の仕方をしていては、学生には受け入れられないということです。「おまえが悪い」という前提では、学生から強い反発を受け、状況がいつそう悪化してしまいます。学生からすれば、「おまえの授業がわかんないんだよ。つまらない授業をなんとかするのが先だろ。そのために、授業料を払っているんだから」と、学生消費者としての言葉がでてきます。さらに、「授業がおもしろくて、ノッてんのに、わかんない教師だな」とか、「授業の雰囲気壊さないように、気を遣って、小声で、しかもすぐにすまそうとしているのに、わかんない教師だな」となります。あとは、「教師をいじめるモード」に入っていくのがオチです。あっという間に、授業崩壊といった状況が訪れ、教室がワイワイガヤガヤ状態となり、私語に歯止めがかからなくなっていきます。個々の学生の反発を恐れる教師は、私語をしている当事者ではなく、クラス全体に対して注意をします。しかし、これではだれが注意されたかわからず、結局私語は野放し状態になっていきました。

そこでは、大学ならではの風景が広がるようになりました。今でもときたまみかけますが、元気のいい教師は、そんな学生を教室から排除するために、「でていけ」といっていました。当初は、それだけで教室は静まりかえり、教師の面子も回復したものでした。しかし、事態は悪化し、教室はすぐににぎやかさをとりもどすようになりました。怒った教師は、今度は教室をあとにするよう

になりました。すると、学生代表が先生をお迎えにいき、反省の意を表して謝罪することで、授業の秩序が回復しました。ところが、しばらくして教師は、さらに面食らう事態に遭遇することになりました。「でていけ」といったら、学生は反省するどころか、すんなり教室をでていってもどつてこなくなりました。そればかりか、怒ったふりをして教師が教室をでていっても、いつまでもお迎えがこなくなりました。だれかに教室の様子をみにいってもらおうと、だれもいなくなっていて、「教師の面子、丸つぶれ」といったありさまです。学生から、「教師が勝手に授業を放棄した」とみなされるようになったわけです。そっちがそっちなら、こっちもこっちで、どっちもどっち状態です。

そのころ、私語への教育指導では、「おまえが悪い」といった「批判調」や、「でていかすぞ」といった「警告調」のような、学生をやっつけるやり方が影を潜めるようになりました。有効だったのは、微妙にニュアンスが異なりますが、「私語をやめなさい」といった、おしゃべりを私語だと決めつける「分析調」ではなく、「おしゃべりをやめなさい」や「静かにしなさい」といった、状況の改善を目指す「命令調」や、「おしゃべりは授業がおわってから」とか「私語するくらいなら寝たら…」、「おしゃべりは外でしたら…」といった「提案調」のような、解決策を示す方法がよいことがみえてきました。とはいえ、これはあくまでも私語への対処的やり方にすぎず、根本的な解決にはつながりませんでした。

00年代に入ると、事態はさらに複雑になっていきます。これは、意外と盲点なのですが、私語しない、あるいはできない学生の登場が授業を難しくするようになりました。近年、「便所飯」といって「トイレのなかで、ひとりで食事をする」という話や、「学食のおひとり様専用席で、ひとりで食事をする」という話を耳にするようになりました。独立心に溢れ、友達もいるけど、ときにはひとりになれる学生なら、それはそれでいいのです。しかし、そうではない、いつでもどこでもひとりぼっちの学生が増えてきています。彼らは、いっしょに私語できる友達がいなかったり、うつ状態だったりというように、人間関係や精神状態に問題をはらんでいる学生である可能性が高いです。こうしたコミュニケーション弱者が増えていきます。こうなると、私語する学生、私語できる学生の方がむしろ健全ではないかというわけです。「ひとり飯(ぼっち飯)＝ひとりぼっち＝コミュニケーション障害がある＝リア重」で、「グループ飯＝友達たくさん＝コミュニケーション能力が高い＝リア充」という図

式があります。

2. 無語の研究

さて、「私語」の研究は、90年代に入って、「無語」の研究、さらには「避語」の研究へと展開していきます。無語も避語も、これまた私の造語です。

「無語」というのは、当初は、学生に発言を促したりしようものなら、教室が死んだように静かになる状況をふまえて、「もうひとつの死語」と呼ばれていたものです。具体的には、「授業中、学生が公的な発言を回避し、授業に参加しようとはしない、もしくはしないように見える状態」を指しています。典型的には、教室内に「わからない」という言葉が飛び交います。

無語は、ある意味で、学生が教室内のサバイバル戦術として主体的にとったものです。まずは、教師対策です。学生は、教師になにか問われたときなど、答えや授業の流れを間違えたくないでしょう。失敗はしたくないわけです。そんなとき、「わからない」といって、「とりあえずまともには答えない」という戦略をとることで、間違えることを回避できます。教師とのやりとりは、多少は気まづくなるものの、それは比較的短時間で解放されます。

それから、学生対策です。教師からの問いにマジで正しい答えをいってしまったりすれば、「教師に対していい顔をするマジメなヤツだ」と思われ、浮いてしまいます。そんな失敗はしたくないものです。無語は、そんな事態になるのを避ける手段となります。これまた、いじめ世代ならではのものといえます。

しかし、「無語戦術」は、いわゆるマジメな、いわゆるいい先生には、うまくいきません。こうした学生ならではの事情を読めない先生は、学生のことを案じて、あるいはフォローしようとして、「どこがわからないのか」とつつこみをいれてきます。学生は、このようにつつこまれると、答えに窮します。それは、なにを問われているのかわかっているにもかかわらず、「わからない」と答えているからです。

3. 避語の研究

そこで、この窮状に陥らないようにするために、「避語戦術」が編みだされました。「避語」というのは、「無語のなかでも、コミュニケーションを避けることがはじめにありきという状態」を指します。典型的には、学生の口から「知らない」という言葉がでてきます。みなさん、これはいわれてみるとわかりますが、本当に対応に

苦慮する言葉です。学生が主体的にとった避語戦術の結果は、しかるべき成果を得たといえるでしょう。

事態は、あつという間に深刻化していきます。学生の主体性が、授業と向きあう方向ではなく、授業と向きあわない方向で、正確には他者と向きあわない方向で発揮されるようになりました。

4. メール私語の研究

その後、00年代に入って、私語問題は、表面上、沈静化していきます。それには、先ほど紹介した「メール私語」の登場が影響しています。メール私語の普及によって、教室から学生の「声によるノイズ」が消えていきました。代わりに、ケータイの「打ちこみ音によるノイズ」が教室を支配していきますが、これは「声によるノイズ」に比べれば、問題にならないほど小さいです。その結果、私語が新聞の紙面などをにぎわすことはなくなり、社会問題としては消滅状態になっていきました。私語は、大学授業問題の表舞台から退場していきました。

そして、10年代を迎え、スマホの急速な普及をみた今、「打ちこみ音の無音化」は完成し、ノイズとしての私語は消え失せ、ノイズとしては「行為としての違和感」が残るのみとなりました。とはいえ、「スマホのある風景」があつという間に日常にとけこみ、スマホがない方に違和感を覚えるようにすらなっています。私自身、授業で学生にスマホを使わせる機会が増え、授業ツールとしても欠かせなくなっています。

こうした状況は、凶らずも「私語問題とは、いったいなんだったのか」ということをあぶりだしました。結局、「教室は、静かであればいいのか」「学生は、静かにしていればいいのか」ということです。教師に問われたのは、私語問題があるという「事実」ではなく、私語問題が投げかけた「真実」はなんなのかでした。教師は、凶らずも自分の精神のくもりに直面することになりました。

5. ノートとりの研究

こうした研究を進めていくなかで、授業で私語などしていても、簡単に単位がとれてしまうことが気になりました。それは、学生の「ノートとり」や「座席とり」の研究として展開していきます。90年代半ば以降のことです。

「ノートとり」の研究では、「ノートは、自分でとるもの」という常識が壊れてしまい、「ノートは、だれかのを借りて、書き足してつくるもの」へと、さらには「ノートは、つくられたみんなのノートを寄せ集めて編集するも

の」になっていることが明らかになりました。ノートとりは、「ノート・テイキング」から「ノート・メイキング」へと、さらには「ノート・エディティング」へと変化していました。これは、時代が「編集の時代」を迎えたのに呼応しています。見方を変えれば、時代の学習ニーズが変化し、それに学生が敏感に反応していたわけです。

ノートをめぐる問題が、たんなる「ノート・テイキング」の問題なら、従来の教育的アプローチのように教育方法学に習熟すれば、学生対応はある程度可能です。

ところが、研究から明らかになったのは、「ノートのやりとり」という人間関係がらみの問題や、「ノート・エディティング」という時代を生き抜くために身につけるべき必要課題の問題となっており、これを解決するには教育社会学や臨床教育学的なアプローチが必要になってきているということでした。

6. 座席とりの研究

それから、私語するには、相手がいます。学生がどこに座ったり、どんな相手と私語をしたりするのが気になりだしました。

「座席とり」の研究では、「自分が学びやすい席を選んで座る」とか、あるいは「適当にできる場所を選んで座る」という主体性はあるものの、それに加えて、「仲間のために席をとる」とか「仲間の目を意識して席をとる」といった事態が進行していることがわかりました。これが、私語の温床となっていました。

そこで、事態改善を図るだけでなく、新たな教育的課題への対策として、「名簿付きランダム座席指定制」を導入しました。これは、ランダムに指定した座席票を、名票とともに全学生に配布するものです。まず、「名簿付き」としたのは、学生の存在を濃くし、実名化することをねらっています。匿名化は、一人ひとりの影を薄くし、実名ではしないこともしてしまいがちになり、私語などの事態が悪化しやすくなります。それは避けたかったです。それから、「ランダム制」としたのは、クラスの間関係が島宇宙化している、つまり同じ価値観をもっているもの同士が集まり、他の集団と交流しなくなってしまい、人間関係が薄くなっている問題を解決するためです。大学での新たな学習課題である「他者との出会い」を促すことをねらったわけです。これらを実現するためには、見知らぬだれかとかかわる機会をつくるのが大事で、討論や体験学習などのアクティブ・ラーニングなどを活用しながら、学生が力や心をあわせて学ぶ「協同学習」を仕掛けました。その結果、ねらいは的中しま

した。

「ノートとり」をめぐる問題でもそうでしたが、「座席とり」をめぐる問題も、人間関係がらみの問題が大きくなってきていました。「名簿付きランダム座席指定制」の導入は、実験・実習系の学科では、指定席というのは当たり前のもので、学生の抵抗は少なかったです。しかし、当時それ以外の学科では自由席が当たり前だったので、「変わったことをするなあ。そういう先生なんだ」といった感じでみられました。とはいえ、このシステムを導入してみると、仲間同士の軋轢から解放されるばかりか、新たな友達づくりにもつながり、学生に歓迎されていくことになりました。

7. 研究の新展開～授業づくりの実践研究

これらの研究を受け、00年代に入ってから、授業の実態を明らかにすることから、「他者との出会いをどう仕掛けるか」を授業づくりの軸にすえた実践研究へとシフトしていきました。具体的には、「どうやったら教室内に広がる“いじめの構図”を解体し、大学で一人ひとりが生き生きと生きられるような場所になるのか」「自分だけが輝くのではなく、まわりの人を元気にするにはどうしたらいいか」といった研究へと発展していきなりました。

さらに、00年代後半になると、「どうしたら自分から主体的に動ける人間になれるか」ということで、「ライフスキルの育成」を目的とした実践研究をするようになりました。

ただ座っているだけの授業から一歩も二歩も抜けだして、ただ座って聞いているだけではつかめないことを学ぶ機会を増やしていくことになりました。

そこで、いよいよ話を現在に移し、いま大学にはどのような授業風景が広がっているのかについて、お話していきたいと思います。まずは、その背景となるものについて、紹介していきます。

III. 二極化する学生～「チャレンジ系」と「そこそこ系」

現代社会では、「社会の二極化」がよく話題になります。若者の世界では、親の援助によって高い教育水準と豊かな環境、つまり余暇や消費の機会に恵まれた若者と、親の援助なく十分な学校教育を受けられず、それゆえ職につけず、フリーター化する若者に二極化しています。これは、「努力が報われるかどうか」という「希望の二極化」や「学習意欲の二極化」として語られたりします。

若者のなかでは比較的恵まれているポジションにいると考えられる学生の世界も、実は二極化しています。私のまわりに目を移してみても、「なにかができるようになるための努力を惜しまない学生」と、「とりあえずやらなくてすむことはやらず、ラクに楽しく要領よく癒されながら自分の好きに生きようとする学生」がいます。

私は、前者を「チャレンジ系」と呼び、後者は「そこそこ系」と呼んでいます。別のいい方をすれば、前者は、「放っておいても、主体的に学習する学生」といえるでしょう。後者は、ヘンないい方になりますが、「放っておくと、主体的に学習しない学生」といえます。こんないい方もできます。前者は、成績は優、あるいはAをとりたい、いい成績をとりたいという、いわゆる従来多かった「修得主義型の学生」です。後者は、遅刻でも欠席もしたい放題で、単位は可、あるいはCでいいから、とれさえすればなんでもいいという、昨今増えている「履修主義型の学生」といえます。

「主体的に学習する学生」を想像するのは、それほど難しいことではありません。問題は、「主体的に学習しない」学生です。とくに教師の手を焼かせるのが、このタイプの学生です。彼らは、最低限のことしかしようとせず、しんどいことや面倒なこと、また自分が傷つきそうなことには手をだそうとはしません。

怠けているといえはいえないわけではないのですが、まわりの学生の目を意識してがんばっていないようにみせることにエネルギーを割いています。いやもつという、がんばる努力ではなく、がんばらないことに努力を重ねています。「主体的に学習しない」とは、そういうことです。

このタイプには、打たれ弱くなった学生たちが該当します。失敗することを「自分の学習課題を発見する機会」とプログレッシブにとらえることを知らず、「自分にダメだしされる機会」ととらえ、劣等感を覚え、そのことをまわりに知られることを極度に恐れます。彼らの口癖は、「無理」「できない」「でも」「だって」「しんどい」「疲れた」などのネガティブな言葉です。これらは、面倒なことを避けられる、とても便利な言葉です。しかし、これらの言葉を使っていると、自分を磨く機会を失い、挑戦することで身につくはずの勇気や生まれるはずの夢や希望が消えていきます。あとに残るのは、「ダメな自分」「自信のない自分」でしかありません。勉強ができないというより、できないようにみせかけているうちに、残念なことにそれが習性になり、本当にできなくなっていきます。今風にいうならば、いわゆる「残念な

人」になってしまいます。

さらに、このタイプには、「ぜんぜん勉強してないのに自信たっぷり」という学生もいます。学ばないのは、怠惰ではなく、努力の成果であって、「学ばないことを自己決定した」という満足感や達成感を得て、そのことから高い自己評価を得ている学生です。

このように、大きく分けると2つのタイプの学生がいますが、彼らはお正月に飾る二段重ねの鏡餅のように分布しています。上に載るのはごく少ない「チャレンジ系」で、あとは裾野が広く広がった「そこそこ系」の学生たちです。

IV. 大学に入る前はどのように生きてきたのか～中学・高校時代の「運動会」を事例として

「主体的に学習しない」学生を、どうしたら「主体的に学習する」学生にしていっていいのでしょうか。そのためには、どうしてそうなったのか、彼らのことをもう少し知る必要があります。彼らは、大学に入るまでの中高時代、どのようなスクールライフを送っていたのでしょうか。ここでは、学校行事、なかでも「運動会」に着目したいと思います。

1. 人間関係がうまく築けない

学校生活で心に残るシーンといえば、よくあがってくる定番は学校行事でしょう。なかでも、運動会・体育祭（以下、「運動会」）は、楽しいエピソードにあふれていたものだったのではないのでしょうか。

ここで、「ものだった」とお話ししたのはわけがあります。学生同士で思い出語りをさせてみるとわかりますが、「あれは楽しかった。これはおもしろかった」と熱く語りだす学生がいる一方で、妙にクールで黙りこむ学生も少なくありません。

前者の声は、弾んでいて明るいです。競争系危険系の種目や、応援団やデコレーションづくり、クラス対抗戦などの話題がてんこ盛りです。ケガをすることがあっても、運動会には「ケガはつきもの」と了解しています。なにかに向かって努力を重ね、「なにかができるようになった」という話もよくあります。そこでは、実力や忍耐力がついてきます。「仲間とのつながり」を感じさせる話も多いです。「みんなでやったからこそできた」とか、お互いに励ましあったり応援したりする楽しさを知ったり、仲間との衝突をきっかけに人間関係が深まったり、十分な成果をだせなかった仲間を思いやるやさしさが身についたり、仲間の成功を自分のことのように喜べ

るようになったりと、人間的に成長して強くなり一回り大きくなっていきます。お互いがお互いを認めあい、「あれで自信がついた」という話になります。

他方、後者の顔色は曇り、強張っています。「徒競走でビリになるのがイヤだった」「練習もイヤでサボっていた」「ケガしたくなかった」などといいます。「ケガはいつでもどこでも避けるべきもの」で、「相手を傷つけない」というより「自分が傷つきたくない」という思いが見え隠れしています。ケガの大半が「修復可能」なものだとは思いますが、「ケガしないこと」を最優先しています。なにかをする前に、「無理」「できない」「面倒」「しんどい」を連発するため、力はずきません。人といっしょにやっていくことを避けようとするため、仲間とのつながりはなく、ひたすら「個人の思い」がひとり歩きします。「競争系や危険系の種目がない運動会だった」という話には敏感に反応し、「うらやましい」と声をこぼします。話す声がトーンダウンしていく学生は、総じて自信がありません。

このように、「人間関係がうまく築けず、傷つきやすく、自信がない」は、大学生のみならず、多くの青少年に共通する問題です。現代の教育課題に、「人とどうつながっていったらいいか」「どう自信をもたせていったらいいか」があるのは間違いないです。

2. 「自信のない人」の3つの特徴

人間関係がうまく築けず、傷つきやすく、自信のない人には、いくつか特徴があります。ここでは、3つの特徴についてみていきたいと思います。

1) だれも信じられない・自分も嫌い

ひとつ目は、「だれも信じられない・自分も嫌い」というものです。

自信がない人は、勘違いしていることがあります。というより、そうならざるを得ない人間関係があります。どういうことでしょうか。

それは、「人はだれも、傷つけあいたいからいっしょに生きているわけではない」ということです。ところが、これを実感することは難しいです。それは、「いじめ世代」ならではのことといえます。いじめられるのはつらいです。だから、「いじめられる前にいじめてしまえ」となりがちです。いじめに加わりたくないからと、ヘンに仲間を助けようとする、今度は自分がターゲットになってしまいます。助けようとした相手がいじめ側に回り、さんざんな目にあうことも稀ではありません。だから、

みてみぬフリをします。感じることをやめ、心が動かないようにし、自分からは動こうとはしないようにします。

いじめられるのに理由はないです。というか、なんでもいいです。個性が求められる時代であるにもかかわらず、集団からなんらかの意味で浮いていると妬みや嫉みの対象となり、簡単にいじめられてしまいます。かつて勉強やスポーツができることは憧れの対象でしたが、今やいじめの対象になりかねません。だからといって、無個性でみんなのなかに沈んでいても、スクールカーストの下位に転落し、いじめられてしまいます。こんな状況では、仲間を信じて自分をさらけ出すなんて危ないから、さしあたりは仲間とは適当に馴れあって、あとは息を潜めておとなしくしていることくらいしか学校で生きる道がありません。家にひきこもりたくもなります。

さらに、昨今の「ネットいじめ」では、その匿名性がいじめられる人を恐怖に陥れます。普段は友達の顔をしていながら、だれが書きこんでいるかわからない状態は、まさに地獄です。

これでは、仲間を「信頼」することは難しく、他者攻撃と自己防衛に追われることになります。仲間とのつながりはみかけだけで、一人ひとりが無力感にさいなまれ、孤立していきます。「いい生徒をしていると疲れる」と燃え尽き、「みんなといるときの自分は自分でない」と自己欺瞞や自己否定の感覚に苛まされます。ウソをついている自分が知っているのに、自分のことが嫌いです。これでは、「自己信頼」(自信)は育ちません。人をみると、「ウザイ」「キモイ」という言葉がでてくるのもうなずけます。

かつて学校では、「共同性の育成」が大きな課題でした。目標は、みんないっしょに仲よくして、うまく集団でやっていく能力を高めることにありました。今やそれが、「社会性の育成」にとって代わりつつあります。目標は、互いによく知らず、信頼のおけない人々が集まっても、きちんと集団や社会を運営していく能力を高めることにあります。

しかし、「自分も信頼できず、まわりも信頼できず」では、生きていくことは難しいです。

2) エネミーばかりで、ライバルがない

2つ目は、「エネミーばかりで、ライバルがない」という特徴です。

自信がない人は、もうひとつ勘違いしていることがあります。それは、「競争」のもつ意味です。人は、本当に競争すると傷つくのでしょうか。

教育界では広く知られたことですが、競争相手には「ライバル」と「エネミー」があります。ライバルとの競争は、仲間同士が「お互いを高めあうための競争」であり、「お互いに励ましあう競争」であります。ひとりなら挫けそうなことも、アイツがいるからがんばれます。相手のミスで勝つことをよしとはせず、「お互いにベストをつくしあって」がモットーです。ライバル同士なら、相手の勝利も素直に喜べます。

他方、エネミーとの競争があります。ここでは、相手に勝つことだけが目的となります。相手が失敗したり自滅したりすれば、万々歳です。これでは、負けた方は傷つくばかりです。運動会でビリになったからといって、仲間から冷たい目でみられるばかりではたまりません。そんな運動会には参加したくないし、やりたくなくて当然でしょう。勝った方とて、勝つことだけが目的なら勝ったらおわりで、あとに続くものがありません。勝ち続けることが期待され、勝っても当然視され、空しさがつのるだけでしょう。

3) とりあえずなにもしない

3つ目は、「とりあえずなにもしない」という特徴です。自信がない人は、さらにもうひとつ勘違いしていることがあります。それは、「自信とはなにか」です。

自信は、「ある」ものではなく「つける」ものです。なにもしなければ、当然自信はつきません。人は、自信があるからなにかができるわけではありません。なにかをするから自信がつかます。「無理」「できない」といって、なにもしようとはしない人には、無理な話です。

すべては、「とりあえずなにかやってみる」「とりあえず動く」ことから始まります。かつて「とりあえず」といえば、「とりあえずなにかする」ことを意味しました。が、いま若者にその言葉を投げかけると、「とりあえずなにもしない」とかえってくる場合が多いです。なにもしなければまだ可能性が残っていると思われられるし、結果がでないかぎり自分が傷つく心配もないです。だから、「とりあえずなにもしない」といいます。これでは、自信はつきません。

以上のような特徴は、ひと口でいえば、「ライフスキル不足」といえます。これが「放っておくと、主体的に学習しない学生」の出自ということになるのでしょうか。

V. いかにするると主体的な学習が可能になるのか～「ライフスキルの育成」の必要

こんな生徒たちが大学に入学してきていますが、彼らが大学で主体的に学ぶことは、いかにして可能になるのでしょうか。学生の主体性を引き出すために、個々の教師にできることはなんのでしょうか。

以下では、私が担当している授業で行った教育実践より、「ライフスキルの育成」を目指して立ちあげた各種プロジェクトの一端を紹介したいと思います。対象となる授業は、教員養成系、保育士養成系、看護師養成系の資格関係科目が大半で、一般教育科目も一部担当しています。

1. 「ライフスキル低下」への対応

これらの授業を通して、ライフスキルの育成を目指したのには、理由があります。それは、現代学生にとって、「学力の低下」とともに「ライフスキルの低下」が深刻になっているからです。なにかを学ぶ以前に、そもそも生きるための足腰が弱くなっており、学びがおぼつかなくなっています。

ライフスキルとは、一般的には、①セルフエスティーム形成スキル、②意思決定スキル、③目標設定スキル、④ストレスマネジメントスキル、⑤対人関係スキル、などを指していますが、こうした能力の低下が著しいです。

さきほど、中高時代の運動会まわりの話をしましたが、初対面の人が苦手だ、人間関係がうまくいかない、自信がない、人を信頼できないという学生は少なくありません。多くの場合、彼らは、自分から声をかけることが苦手で、人とかかわる機会を遠ざけようとします。このため、人間関係の基本である「笑顔であいさつをする」ことすらできません。

1) なぜ「笑顔であいさつする」ことが人間関係の基本中の基本なのか

ところで、「笑顔であいさつする」は、なぜ人間関係の基本中の基本といわれるのでしょうか。

あいさつとは、互いに相手の存在を認めることで、人間関係を円滑にするものです。あいさつがすぐにできる人は、「他者との回路」が常にオープンになっています。だれかに会うと、さっとあいさつできます。あいさつが習慣化しています。相手から働きかけられる前に、自分から相手に働きかけることができます。「声かけ」は、人を元気づけます。あいさつへの返事で、相手から元気をもらうこともできます。人間関係は、相乗的によくな

っていきます。

逆に、他者とうまくかかわることのできない人は、これできません。出会いの最初のひと言がなかなかスーッととはできません。いきなり身体が固まり、とまどったまま声がでません。ほんの数秒のことでタイミングを失い、そのままズルズルとあいさつしないままになってしまいます。本人は気づかないうちに、いつの間にか相手にしてはいけない人物、要注意人物、危険人物というありさまになってしまいます。これでは、いつまでたっても人間関係がうまく築けません。

2) 「私、人見知りです」という、あいさつ代わりに言葉の出現

ところで、あいさつができないから、彼らが人とかかわることを本当に避けているのかというと、そうでもありません。

この話に関連しますが、いま新種の「人見知り」が増加しています。学校段階が小中高大とあがるごとに「人見知りになった」という学生が結構います。みなさんの学生時代には、こうした用法はなかったと思います。

一般に人見知りは、生後8ヶ月ごろからでできます。人は信頼できる人同士で集まり、見知らぬうさんくさい人を排除しようとします。人見知りは、情緒が発達し、安定な人間関係が培われていてこそ出現します。なじみのない人を、まさしく「なじみのない人」と感じるようになります。以後、「不安」という心理を抱えるようになります。

そんな彼らが初対面のときによく口にする言葉が、「私、人見知りです」という言葉です。「人見知りですが、なにか?」と、どや顔でいうのが口癖のようになっています。「私、人見知りです」という言葉があいさつ代わりのように使われ、「友達がほしい」というサインのようにすらなっています。そこで、お互いが人見知りだとわかれば、共通点がみつきり、それを糸口にいいお友達にはなっていきます。ですが、人見知り同士の世界で自閉してしまい、他者に開かれません。結果として、人間関係の輪が狭くなってしまっています。

3) あいさつを促す、各種養成講座の試み

「笑顔であいさつを」という話をしましたが、私の授業では「美人力」養成講座や「打破力」養成講座、さらにより直接的な「あいさつ力」養成講座といった場を用意し、アクティブ・ラーニングの機会を提供しています。これらの講座では、「あいさつは、人間関係の基本中の

基本」ということで、「主体的な学び」というより「基本的な学び」という位置づけで、全学生がとりくむべき共通課題としてやってもらっています。

ある学生の話ですが、あいさつができず、人と会ってもロクな会話もできなかった学生が、自主トレの場としてバイト先を実験場に、声をはっきりとし、笑顔でいることを心がけたところ、バイト先で「あなた、バイトしているみんなからの好感度、高いのよ」といってもらえて、うれしかった」と報告しています。まだまだ学校で笑顔が続けるのは疲れるそうですが、今回の自分の体験での気づきに加え、ハツラツとした人はたいてい笑顔であいさつをしていて、そうした人たちの笑顔で自分も元気になることに気づき、「これからも笑顔と声に気を配りたい」と毎日を送っています。

「笑顔であいさつ」は、かつてなら園児や小学生に教えたことだったでしょう。しかし、今は、子どもの危機管理上、小さいころから知らない人と話をしないことをたたきこまれています。その結果、なぜあいさつしないといけないのかわからない若者が増えています。なにごともしやってみてわかることは多いですが、意外とこんなところからはじめることが大事な時代がやってきていると考えています。こうした現状をみるにつけ、「ライフスキルの育成」の必要性がみえてきます。

2. 主体的な学びを促す「4つの仕掛け」

では、ライフスキルの育成のために主体的な学びを仕掛けるには、具体的にはどうしたらいいのでしょうか。知識や技術は、たんに得ればよいというものではありません。自分自身のものとして、現場で生かせるように臨機応変に自由自在に使いこなせるようになる必要があります。

これは、「放っておくと、主体的に学習しない学生」だけでなく、「放っておいても、主体的に学習する学生」にも必要な学習課題といえます。

そこで、いくつかの仕掛けを用意することで、授業で学んだライフスキル関係の知識や技術を現場で試すプロジェクトを次々と立ちあげていきました。その際、主体的な学びを促すために、4つの仕掛けを用意しました。それは、①体験学習、②「学びの共同体」づくり、③自己選択、④習慣化、の4つです。

1) 仕掛けⅠ：体験学習

ひとつ目の仕掛けは、「体験学習」です。まず重視したのは、「体験を通して学ぶ」ことです。体験学習は、

現実的な問題にぶつかるための「仕掛け」、あるいは「動機づけ」になります。

現実的な問題にぶつかる時のポイントは、それを他人事ではなく「自分の問題」としてとりくむことです。やる前は、慣れないことに挑戦することへの恐れや不安があります。やりはじめても、楽しいことばかりではありません。自分の弱さに直面することもあるため、感情が揺さぶられるだけでなく、つらさや痛みがともなったりします。人の成長には苦しさやしんどさがともなうことが少なくなく、そのとき受けた痛みをどう受けとめるか問われることが少なくありません。さらに、受けとめるだけでおわるだけではなく、自分なりの最善解をだすことを目指して、次の行動につなげていく必要があります。体験学習では、これらが試されます。

2) 仕掛けⅡ：「学びの共同体」づくり

2つ目の仕掛けは、「学びの共同体」づくりです。ここでは、「セルフエスティーム形成スキル」を磨くことができます。

かつて学びの共同体は、「師弟関係」という、固い絆である「ストロングタイズ」を媒介しながら構築されてきました。ですが、消費化と情報化が高度に進展した現在、師弟関係による学びの場を大学教育のなかで軸として回復させることは難しいです。

そこで、教師が多くの人とつながる「ハブ」となることで、たまにしか会わない友達や知りあい程度の弱い結びつきでつながった「ゼミ仲間」や「受講仲間」という、弱い絆である「ウィークタイズ」を媒介にしながら、学びの共同体の再構築を目指しました。

そのために、たとえば、学生の学習成果として提出したレポートをまとめて「本」の形で公刊することで、「学習成果の共有化」を促進しました。

その結果、学生は、学習成果を多くの人と分かちあう機会を得ることで、「みんなの役にたっている自分」を確認できるようになります。承認不安の時代において、自己承認願望を満たす機会となり、自信にもつながっていきます。

3) 仕掛けⅢ：自己選択

3つ目の仕掛けは、教師が与えたテーマに従って、学生自身が自分の学習課題を「自己選択」する機会の提供です。ここでは、「意思決定スキル」や「対人関係スキル」を身につけることができます。

学習課題を自己選択する際、①「課題を学生自身が自

己設定する場合」と、②「教師が複数提示した課題のなかから学生が選択する場合」が考えられます。

①課題を自己設定する場合

まずは、「課題を学生が自己設定する場合」の例として、「幸せのレシピ」というプロジェクトを立ちあげました。目指すのは、〈自分試し〉や〈自分さらし〉で、自分（たち）で汗をかいて答えをだす、一問多答式のレシピ（行動指令）をつくって、実際にやってみるというものです。ねらいは、「人とうまくつきあえたり、人をうまく動かしたりする企画を考え、実際に試す」ことにあります。各自が自分の現状を考え、どういう〈指令〉を実施するかを自分で決め、実際に行動した〈結果〉を簡潔にまとめるといふ、「答えのない問題」に挑戦してもらいました。学生のレポートをひとつ紹介しましょう。

〈指令〉海辺で遊んでいる子どもといっしょに遊ぼう！
〈結果〉小さい子は本当にテンションが高くて、見知らぬ人（←私）と楽しく遊んでくれた。無邪気さ、愛らしさが感じられた。

ある学生の授業感想には、「自分自身が体験しないと、本当の自分を知ることができません。今までの私には、体験する勇気がなかったのです。先生の授業内容は、そんな自分の助けとなりました。私には、〈自分試し〉や〈挑戦〉など、先生のおっしゃることが一番必要だったので」と書かれており、自分がやろうと思っていてもなかなかできなかったことに背中を押してもらった様子が伝わってきます。

②課題を選択する場合

続いて、「学生が選択する場合」の例として、傾聴力をつける「傾聴力」養成講座を紹介しましょう。ここでは、〈聞き上手〉になるためのレッスンとして、「相手に関心をもつ」「相手から視線を外さない」「話を最後まで聞く」などの10個の学習課題のなかから、学生に3つを選択してもらい、授業を含めた日常生活で一定期間にわたって試してもらいました。

4) 仕掛けⅣ：習慣化

4つ目の仕掛けは、行動の「習慣化」です。結果として、「生涯学び続ける態度」を身につけることを目指しています。

そのために、一般になにかを習慣化するのに最低必要とされる日数の目安である3週間以上にわたって、学習課題にとりくんでもらいました。これは、日々の生活空間を学習空間にする試みです。その結果、生活時間全体が学習時間と化していきます。

3. まとめ～学生の感想より

以上、学生の主体的な学習を促すために、これまでさまざまなプロジェクトを仕掛け、授業開発を目指しました。その結果、学生たちはどうなったのでしょうか。

学生の授業感想には、「コミュニケーションをとることで、こんな考え方の人もいるんだ、こういう視点もあるんだと、他者とかがわからないとわからないことをみつけることができた。とても充実した時間をすごすことができた。知らない人とかかわることが怖いのは、自分だけではないと知った。思いきって自分の殻を破ってみることで、こんな楽しい世界が開けるのかと感動すら覚えた」とか、「痛みをともなう学びのように、楽しいことをするだけじゃない学びがあるのを知れたのが楽しい」などとありました。こうした感想からは、学生に「学習資本」が身についた様子が窺われます。

VI. おわりに～大学教師の課題

最後になりますが、いま大学教師に期待されるものとはなんでしょうか。それは、人は孤立しているのではなくつながりのなかで生きており、人間関係は温かいものだということを実感し、社会性を身につけていくと同時に、お互いの人間的な成長を日々確認し、それぞれが自信をつけていく場のひとつとなることではないでしょうか。そのために、どうすればいいのでしょうか。

本日の講演冒頭で紹介したように、「主体的に行動する」とは、「なにをやるかは決まっていない状況で、自らが考えて判断し、自らすすんで積極的に行動する」ことを意味しています。これを学生に促すために、私は2つの言葉かけと、ある標語をみなさんに示したいと思います。

1) 学生を動かす2つの言葉～「とりあえずやってみよう」と「とりあえずやり続けよう」

言葉かけの2つですが、それは、「とりあえずやってみよう」と「とりあえずやり続けよう」です。この2つの言葉を、学生を育てる「魔法の言葉」として使ってほしいです。

学生のなかでも、とくに「放っておくと、主体的に学

習しない学生」ができないのが、「自らすすんで積極的に行動すること」です。彼らのモットーは、「とりあえずやらない」です。そこで、「とりあえずやってみよう」の声かけからはじめたいです。まずは、場づくりをし、学生をその気にさせることが肝心です。なにごとそうですが、動くまでが一番パワーがいらいます。

次は、「とりあえずやり続けよう」の声かけです。一度動きだしたら、あとはそれをどう続けさせていくかです。問題は、どうやって彼らの心に火をつけるかです。まずは、いい点を見つけ、やる気をださせ、自信をつけさせたいものです。かつては、相手の反発心を期待する指導法もよく用いられました。確かに、それで伸びる人もいます。そんな人も、やり続けるよう励まし、勇気づけ続けたらもっと伸びます。この伸びは、過去の自分と比較して、どれくらい課題を克服してきたかで確認できます。教師に求められるのは、伸びを認める力でしょう。

なにかをやりはじめた学生が、やっていくうちに、必ずぶち当たるものがあります。それは、「壁」です。壁にぶち当たったらどうするかですが、「あきらめた方がラクかシンドイか、改めて考えさせてみる」といいでしょう。問題から逃げたり、結論を先送りにしたりする方がシンドイことがわかるはずですが、壁にぶち当たっているということは、あくまでもその個人が本気でやっているからぶつかるのであって、伸びている証といえるでしょう。

2) 「三動」(三働) のススメ

最後に、みなさんに提示したい標語があります。それは、「三動」のススメで、私の造語です。とりあえずやってみるために、そしてやりはじめたことをやり続けるために、私は“三動(働)”を勧めています。どうということかという、「①心を動かす・働かす(感動する)、②身体を動かす・働かす(行動する)、③頭を使う・働かす(考動する)」ということです。

この“三動(働)”のススメによって教えるべきは、学生が答えを自力で手にいれるための方法論です。その方法とは、まずは動くこと、働かすことで、平たくいうと「自分で調べなさい、確かめなさい、研究しなさい」という態度を身につけさせることです。「今、ここで、自分でチャレンジして確かめなさい」ということです。

結局、「主体的に学ぶことの意義」として期待されるのは、予測困難な時代を生き抜くための底力をつけることでしょう。

最後の最後に、みなさんにあるメッセージを贈りたいと思います。それは、私が学生たちに贈っているメッセージでもあります。

「人生は、痛い。でも、痛みがあるのは当たり前。その痛みと向きあい、飼いなすために、心の体力を鍛えよう。なんでもかんでも、イヤといって逃げるのやめよう。とりあえず自分にできることやできそうなことをやってみよう。やり続けてみよう。痛みのある言葉も、相手があなたのことを思って、嫌われることもいとわずいつてくれているので、素直に受けとめよう。その体験があなたに教えてくれる。自分がどう生きていったらいいかを。そして、人といっしょにどう生きていったらいいかを」

今日は、主体的に学ぶために、人生で体験する痛みとどう向きあっていったらいいかということで、話をさせていただきました。

これで、話をおわります。あとは、実践にどう移すかです。その一歩となるのが、実は講演の冒頭をお願いしたノートとりでした。久しぶりに学生気分でノートをとったという方もいるでしょうが、結果はどうでしょうか。

ともあれ、私の試みがみなさんの授業づくりのヒントとなるなら、幸いです。どうもありがとうございました。

事業概要

(平成27年度)

I. 運 営

研 究 所

研究所所員 所長 渋谷 寿 顧問 河村 瑞江 主任 吉川 直志 教授 越原 一郎
職員 寺島 まり子

運 営 委 員 会

委員会構成員 委員長 原田 妙子
委員 伊藤 充子 間宮 貴代子 羽澄 直子 森屋 裕治

①第1回運営委員会

日 時：平成27年4月24日（金）14時40分～16時00分

出席者：委員長 原田妙子

委員 伊藤充子・羽澄直子・森屋裕治

研究所 渋谷寿・河村瑞江・吉川直志・寺島まり子

- 議 題：1. 平成27年度運営委員長選出
2. 平成27年度事業計画
3. 平成27年度予算計画
4. 『総合科学研究』第9号進捗状況
5. 「総合科学研究所だより」21号について
6. 平成27年度「開かれた地域貢献事業」参加の公募について
7. その他

- 資 料：1. 平成27年度総合科学研究所事業計画（案）
2. 「大学授業法7」研修概要案および見積書
3. 平成27年度総合科学研究所名簿
4. 平成26年度総合科学研究所年間スケジュール（参考）
3. 平成26年度総合科学研究所決算・予算執行一覧
4. 平成27年度総合科学研究所予算計画
5. 『総合科学研究』第9号配布部数・送付先リスト
6. 「総合科学研究所だより」21号構成案・発行スケジュール
7. 平成27年度開かれた地域貢献事業応募一覧・応募用紙
8. 前年度までの大学講演会一覧
9. 4月度に届いた資料等一覧

②第2回運営委員会

日 時：平成27年6月26日（金）14時40分～15時30分

出席者：委員長 原田妙子

委員 伊藤充子・間宮貴代子・羽澄直子・森屋裕治

研究所 渋谷寿・河村瑞江・吉川直志・寺島まり子

- 議 題：1. 平成27年度「開かれた地域貢献事業」について
2. 大学講演会について
3. 平成27年度予算計画について
4. 『総合科学研究』第9号の報告
5. 「総合科学研究所だより」21号の発行について
6. その他

- 資料：1. H27瑞穂保健所共催講座 企画一覧
2. 瑞穂保健所共催講座 学内マップ（参加者配布用）
3. 第1回 瑞穂保健所との打ち合わせ会 記録
4. H27瑞穂児童館共催講座／イベント 企画一覧
5. 第1回 瑞穂児童館との打ち合わせ会 記録
6. 平成27年度大学講演会
7. 平成27年度 総合科学研究所 予算
8. 『総合科学研究』第9号 配布先一覧
9. 『総合科学研究』第9号 外部送付先一覧
10. 「総合科学研究所だより」21号 発行部数案
11. 「総合科学研究所だより」21号 背景色検討資料
12. 総研宛送付物一覧（H27.4～6）

③第3回運営委員会

日時：平成27年10月2日（金）11時00分～12時00分

出席者：委員長 原田妙子

委員 伊藤充子・間宮貴代子・羽澄直子・森屋裕治
研究所 渋谷寿・河村瑞江・吉川直志・寺島まり子

- 議題：1. 大学講演会について
2. 「総合科学研究所だより」21号報告
3. 『総合科学研究』第10号について
4. 平成28年度プロジェクト研究募集について
5. 平成28年度予算についての検討
6. 平成27年度「開かれた地域貢献事業」について
7. 私大等経常費補助金に係る調査
8. その他

- 資料：1. 平成27年度大学講演会概要
2. 「総合科学研究所だより」21号 配布部数一覧
3. 『総合科学研究』10号 目次案
4. 『総合科学研究』10号 スケジュール案
5. 平成28年度プロジェクト研究 応募要領
6. 平成28年度プロジェクト研究 申請書（K-1）
7. 平成28年度プロジェクト研究 研究目的・方法（K-2）
8. 平成28年度プロジェクト研究 予算申請書（K-3）
9. 平成28年度プロジェクト研究 研究業績（K-4）
10. 平成28年度予算提出までのスケジュール
11. 平成27年度総合科学研究所予算
12. 平成27年度総合科学研究所予算執行状況（H27.9.30時点）
13. 児童館講座 実施記録
14. 児童館学内打ち合わせ会（講座）記録
15. 第2回児童館打ち合わせ（クリスマスイベント）記録
16. 保健所学内打ち合わせ会 記録
17. NPO 法人 NEWVERY 研究調査進捗報告
18. NPO 法人 NEWVERY 打ち合わせ記録（H27.5.25）

- 19. NPO 法人 NEWVERY 研究調査提供データ項目一覧
- 20. 平成27年度 総研宛送付物一覧 (H27.7～9)

④第4回運営委員会

日 時：平成27年12月11日（金）16時00分～17時00分

出席者：委員長 原田妙子

委 員 伊藤充子・間宮貴代子・羽澄直子・森屋裕治
研究所 渋谷寿・河村瑞江・吉川直志・寺島まり子

- 議 題：1. 平成28年度プロジェクト研究採択
2. 平成28年度予算について
3. 『総合科学研究』第10号について
4. 「総合科学研究所だより」22号について
5. 平成27年度「開かれた地域貢献事業」について
6. その他

- 資 料：1. 平成28年度 総合科学研究所 予算案
2. 平成24～28年度 予算と決算
3. 平成26年度 総合科学研究所 決算報告書
4. 平成27年度 予算執行一覧 (H27.11.30時点)
5. 「総合科学研究所だより」22号 構成案
6. 「総合科学研究所だより」22号 発行部数案
7. 「総合科学研究所だより」22号 発行スケジュール案
8. 瑞穂児童館共催講座および瑞穂保健所共催講座 実施記録
9. 平成28年度 瑞穂保健所共催講座について
10. NPO 法人 NEWVERY との研究調査 進捗報告
11. 平成27年度総合科学研究所宛送付物一覧 (H27.10～11)

⑤第5回運営委員会

日 時：平成28年1月22日（金）14時40分～15時40分

出席者：委員長 原田妙子

委 員 伊藤充子・間宮貴代子・羽澄直子・森屋裕治
研究所 渋谷寿・河村瑞江・吉川直志・寺島まり子

- 議 題：1. 平成28年度プロジェクト研究について
2. 大学講演会について
3. 「総合科学研究所だより」22号の発刊について
4. 平成27年度「開かれた地域貢献事業」について
5. 平成27年度予算の執行状況
6. その他

- 資 料：1. 大学講演会 次第案
2. 「総合科学研究所だより」22号 構成案
3. 「総合科学研究所だより」22号 発行部数案および背景色検討資料
4. 瑞穂児童館共催クリスマスイベント アンケート用紙および結果
5. 瑞穂児童館共催クリスマスイベント 実施記録
6. 瑞穂児童館共催講座および瑞穂保健所共催講座 実施記録
7. 平成27年度 予算執行一覧 (H28.1.20時点)

8. 年度末執行状況と書類締切の連絡文書
9. 私立大学等改革総合支援事業関連資料
10. 平成27年度総合科学研究所宛送付物一覧 (H27.12～H28.1)

⑥第6回運営委員会

日 時：平成28年3月16日（水）10時00分～11時00分

出席者：委員長 原田妙子

委 員 伊藤充子・間宮貴代子・羽澄直子・森屋裕治

研究所 渋谷寿・河村瑞江・吉川直志・寺島まり子

- 議 題：1. 平成27年度事業報告
 2. 平成27年度決算報告
 3. 平成27年度開かれた地域貢献事業について
 4. 「総合科学研究所だより」22号について
 5. 『総合科学研究所』第10号について
 6. その他

- 資 料：1. 平成27年度総合科学研究所事業報告
 2. 平成27年度総合科学研究所予算執行状況一覧表
 3. 瑞穂児童館共催講座および瑞穂保健所共催講座 実施記録
 4. 平成28年度「開かれた地域貢献事業」応募書類
 5. 「総合科学研究所だより」22号配布先・部数一覧表
 6. 『総合科学研究所』第10号外部送付先一覧表
 7. 平成27年度に届いた資料等一覧
 8. 平成28年度研究メンバー募集案内

II. 研究助成

1. 機関研究

(1) 幼児の才能開発に関する研究

研究テーマ 「豊かな言葉の獲得について」

幼児保育研究会グループ

〈幼稚園教員〉	野村 均	森岡とき子	竹内 敦子	渡邊 和代	白木 律子
	中村 亜衣	関戸紀久子	前川知菜美	皆川奈津美	藤森紀美代
〈大学教員〉	渋谷 寿	遠山 佳治	吉川 直志	杉原 央樹	

活動内容

1. 研究会

第1回 平成27年5月28日（木）「平成27年度研究計画について」
 参加者：幼稚園教諭10名・杉原央樹・渋谷寿・寺島まり子

第2回 平成28年2月26日（金）「豊かな言葉の獲得」
 参加者：幼稚園教諭10名・荒川志津代・山本忠・杉原央樹・渋谷寿
 吉川直志・寺島まり子

(2) 創立者越原春子および女子教育に関する研究 (詳細 p. 73)

(3) 大学における効果的な授業法の研究 7 (詳細 p. 83)

2. プロジェクト研究 (詳細 p. 85)

研究課題 教員養成校における創造的思索構築のための教育カリキュラム検討Ⅱ

—芸術・教育哲学の観点から—

堀祥子・嶋口裕基

研究課題 乳児接触における学生のマザリーズの学習効果に関する研究

児玉珠美・神崎奈奈・吉田文

研究課題 子どもの主体性を尊重した保育実践の研究

吉村智恵子・荒川志津代・小泉敦子・安田華子・宮原亜沙子・磯村絵美

III. 開かれた地域貢献事業

総合科学研究所では、平成18年度より「開かれた地域貢献事業」を企画し実施している。平成27年度は名古屋市瑞穂児童館・名古屋市瑞穂保健所とのそれぞれとの共催でイベントや講座を行うこととなった。

1. 名古屋市瑞穂児童館との共催事業 (詳細 p. 115)

2. 名古屋市瑞穂保健所との共催事業 (詳細 p. 115)

IV. 講演会

平成27年度大学講演会

講 師：島田博司氏 (甲南女子大学 教授)

内 容：「学生の主体的な学びを育成するには」

日 時：平成28年2月26日 (金) 10時00分～12時00分

場 所：越原記念館ホール

参加者：名古屋女子大学・短期大学教職員 計59名

資 料

名古屋女子大学 総合科学研究所規程

平成13年4月1日制定

平成19年4月1日最終改正

第1条（趣旨）

名古屋女子大学学則第56条に基づき、名古屋女子大学総合科学研究所（以下、「研究所」という。）に関する規程を定める。

第2条（所在地）

研究所は、名古屋女子大学内に事務所を置く。

第3条（目的）

研究所は、名古屋女子大学の建学の精神に基づき、自然・家政及び文化・教育に関する理論並びに實際を研究すると共に、その専門分野の枠にとらわれず広く共同研究、調査を推進し、文化の創造と学術の進歩、併せて地域文化の進歩向上に貢献することを目的とする。

第4条（事業）

研究所は、前条の目的を達成するために次の事業を行う。

- (1) 本学創立者及び女子教育に関する研究
- (2) 自然・家政及び文化・教育に関する研究並びに調査
- (3) 広く専門分野の枠を越えた総合的な共同研究
- (4) 研究成果、調査資料の普及発表及び研究報告書などの刊行
- (5) 研究会、報告会、講演会の開催
- (6) 研究資料の収集・整理及び保管
- (7) 国内、国外の研究機関との連絡並びに情報交換
- (8) その他、目的達成に必要な事業

第5条（所員）

1 研究所は、次の者をもって構成する。

- (1) 所長 (2) 主任 (3) 所員 (4) 事務職員 (5) 研究員

2 所長、主任及び専任の職員は理事長が任命し、その他の兼務者は所長が委嘱する。

3 第1項第3号に規定する所員は次の各号により構成する。

- (1) 名古屋女子大学、名古屋女子大学短期大学部及び付属幼稚園の専任教員
- (2) その他、第3条の目的に賛同する者で、研究所長が認めた者

第5条の2（顧問）

1 研究所は、必要に応じて顧問を置くことができる。

2 顧問は理事長が委嘱する。

第6条（任務）

1 所長は、研究所を代表し、庶務を掌理する。その任期は2年とし、再任を妨げない。

2 顧問は、原則として運営委員会、機関研究会議等に参加することとし、所長に助言するなど研究所の運営に助力する。

3 主任は、所長の職務を補佐し、所長に事故あるときは、その職務を代行する。

4 事務職員は、所長の命を受け事務を担当する。

第7条（監事）

1 研究所に監事2名を置き、理事長が委嘱する。

2 監事は次の職務を行う。

- (1) 財産の状況並びに職員の業務執行の状況を監査する。
- (2) 財産の状況または業務について不整の事実を発見した場合は、これを学長または運営委員会に報告する。

第8条（運営委員会）

- 1 研究所の運営を円滑に行うため、研究所運営委員会（以下、「委員会」という。）を置く。
- 2 委員会は、所長の諮問に応じ研究所の運営に関する重要事項を審議する。
- 3 委員会は次の委員をもって組織する。委員は、所長が名古屋女子大学及び名古屋女子大学短期大学部専任教員の中から5名を推薦し、学長が指名する。
- 4 委員の任期は1年とし、再任を妨げない。
- 5 委員会には、委員長を置き、委員の互選により選出する。
- 6 委員会は委員長が招集し、その議長となる。
- 7 委員会は委員の過半数の出席によって成立し、議事は過半数の賛成によって成立する。
- 8 所長は前項の規程にかかわらず、必要のある場合は構成員以外の者を出席させ発言させることができる。

第9条（研究員）

- 1 研究所に研究員を置くことができる。研究員は次の資格を有する者の中から選考のうえ所長がこれを許可する。
 - (1) 大学（短期大学部も含む）を卒業した者またはこれに準ずる資格のある者。
 - (2) その他所長が特に認めた者
- 2 研究員を希望する者は、次の各号の所定の書類等を提出するものとする。
 - (1) 本研究所所定の申込書
 - (2) 履歴書
 - (3) 最終学校卒業証明書
- 3 研究員として許可された者は、所定の登録料を納めなくてはならない。
- 4 登録料については別表に定める。

第10条（会計）

- 1 研究所の経費は、校費、助成金、寄付金その他をもってこれにあてる。
- 2 会計に関する事項は別に定める。

第11条（顧問料）

第5条の2に規定する顧問に、別に定める顧問料を支給する。

第12条（規程）

この規程の改廃は、常務理事会の議を経て理事長が定める。

附 則

この規程は、平成13年4月1日から施行する。

附 則

この規程は、平成13年7月13日から施行する。

附 則

この規程は、平成15年4月1日から施行する。

附 則

この規程は、平成17年10月1日から施行する。

附 則

この規程は、平成19年3月5日から施行する。

附 則

1. この規程は、平成19年4月1日から施行する。
2. 心理教育相談室内規は、この規程施行の日から、これを廃止する。

別表

(総合科学研究所研究員の登録料)

	金 額	納付期限
登録料 半期	60,000円	指定する日

編集後記

総合科学研究を本年度も第10号として発行することができました。今号で執筆頂いた先生方並びにご協力頂いた多くの関係者の皆様に心より感謝いたします。本号は、研究所で行われている機関研究やプロジェクト研究の成果ならびに中間報告に加え、さらに内容が充実してきた開かれた地域貢献事業の報告と2月に開催された大学講演会報告が含まれたバランスのとれたものとなりました。その講演会報告は「学生の主体的な学びを育成するには」と題して甲南女子大学の島田博司先生にご講演頂いた内容の講演録ともなっています。今後必要となってくる「学生の主体的な学び」に向けての現状と様々な実践を踏まえた今後の展望や取り組み方について、その場で聞いた内容が生き生きと伝わってくるものとなりました。今号で、総合科学研究所で行われている研究や様々な活動の根幹が伝えられたものと思います。

今後も、第11号に向けて総合科学研究所の研究を進めていきます。また、多くの関係者各位に支えて頂いている地域貢献事業もさらに充実した、地域に認められた活動としていきます。今後とも研究所への支援をよろしくお願いいたします。

吉川 直志

編集委員

委員長 吉川 直志

委員 渋谷 寿 河村 瑞江 吉川 直志

原田 妙子 伊藤 充子 間宮貴代子

羽澄 直子 森屋 裕治 寺島まり子

平成27年度

名古屋女子大学総合科学研究所『総合科学研究』

第10号

平成28年5月31日発行

発行者 名古屋女子大学総合科学研究所

所長 渋谷 寿

〒467-8610 名古屋市瑞穂区汐路町3-40

