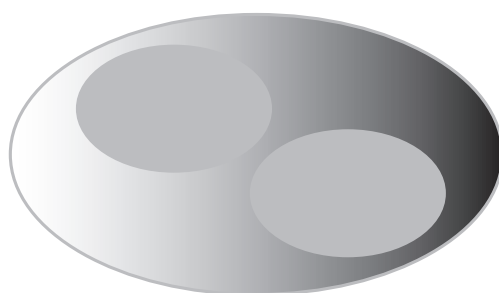


総合科学研究

Integrated Sciences and Humanities Research



第 13 号

NO.13

令和元年 5 月

May, 2019

名古屋女子大学 総合科学研究所

Nagoya Women's University

Research Institute of Integrated Sciences and Humanities

総合科学研究巻頭言

総合科学研究所所長

渋谷 寿

先日、リビングで長年使用してきたゼンマイ式の柱時計の、カチコチという音が弱まり、ついに動かなくなりました。この柱時計は70年以上前に作られ、1回ネジを巻くと1週間程度時を刻み、歯車などの機械部分は真鍮と鉄で、時計本体は木とガラスが使われ、文字盤は厚紙でできています。文字盤を取り外し機械部分を見ると、振り子と連動するラチェット部分がうまく作動していませんでした。そこで、主要な歯車の軸受けにオイルを注すと、次第に、以前のカチコチという大きな音で動くようになりました。まるで、時計の心臓が弱まりついに停止したが再び動き出したように感じられ、正に人が蘇生したかのようで大変嬉しく思いました。

今、私たちは最新の技術による、精巧な電波時計やスマホなどを当たり前に使って生活をしています。日本初の時計は、西暦671年に天智天皇が唐から伝えられたという漏刻（ろうこく、水時計）です。「時の奏」（太鼓や鐘を打って時を知らせる）を行った記念として、6月10日が時の記念日になっています。水を動力としたものからゼンマイへと発展した柱時計は、ゼンマイの力で長針と短針が動き、時刻を知らせるもので、振り子が左右均等に揺れるように、時計の傾きにも注意が必要です。作動音は大きく、正に時代遅れのアナログの機械です。しかし現代の、柱時計をほとんど知らない幼児に向けた、表現領域の童謡においても、「とけいのうた」や「大きな古時計」はよく知られていますし、長針・短針が動く算用数字の文字盤の時計は、幼児が初めて時間についての概念を獲得する上で、シンプルで理解しやすい教材です。

カチコチと柱時計の時を刻む音に耳を傾け、針のゆっくりとした正確な動きを見ていると、何か懐かしく温かい思いと共に、宮崎駿のアニメ「耳をすませば」における、大きな古いからくり時計を製作した職人の、からくりに入めた、人への想いが語られるシーンを思い出しました。アナログ時計は製作者も使用者にも、想いを込めることができる機械なのでしょう。また、カチコチと時を刻む正確な音は確実に時間が経過していく真理を実感させられ、今の瞬間を大切にしたいという思いを強くさせられました。

今後、人は現在想像すらできない便利なものを創造し続けるに違いありません。しかし、利便性、合理性ばかりではなく、人間的な温かみや想いを込めることも忘れてはならないでしょう。総合科学研究所で取り組んでいる機関研究、プロジェクト研究、地域貢献事業などの研究や実践が、アナログ的な世界とデジタル的な世界を繋ぐ活動であってほしいと思います。古の技術に込められた人の想いと、現代の新しい考え方や技術を融合することにより未来が開けると考えます。その意味で、総合科学研究所の研究や活動は重要な役割を担っていると実感しています。今後とも、本学総合科学研究所の研究や活動へのご理解とご協力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7（平成27～29年度）
—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—
遠山佳治（代表）・市村由貴・佐々木基裕・渋谷寿・白井靖敏・杉原央樹・
竹内正裕・豊永洵子・羽澄直子・服部幹雄・原田妙子・野内友規・山田勝洋・
三宅元子・吉川直志 …… 1

プロジェクト研究論文

- 新教育課程に向けた音楽カリキュラム構築と教育法の確立
稲木真司（代表）・佐々木基裕 …… 49

- 子どもの表現と創造性を育むアート教育の指導法の開発
松田ほなみ（代表）・伊藤理絵・河合玲子・神崎奈奈・白石朝子・山本麻美
…… 59

- 子どもの主体性を尊重した保育実践の研究Ⅲ
吉村智恵子（代表）・荒川志津代・宮本桃英・小泉敦子・堀由里・安田華子
…… 67

機関研究中間報告

- 創業者越原春子および女子教育に関する研究（平成28年度～30年度）
佐々木基裕（代表）・河合玲子・杉山実加・遠山佳治・豊永洵子・藤巻裕昌・
三宅元子・吉川直志・吉田文 …… 77

- 大学における効果的な授業法の研究8（平成30～令和2年度）
—本学における効果的なアクティブラーニングの開発—
三宅元子（代表）・市村由貴・河合玲子・佐々木基裕・渋谷寿・白井靖敏・
杉原央樹・竹内正裕・遠山佳治・羽澄直子・服部幹雄・野内友規・山田勝洋・
吉川直志 …… 91

- 食と健康に関する研究
駒田格知（代表）・伊藤美穂子・大曾基宣・小椋郁夫・高橋哲也・田辺賢一・
山中なつみ・山田久美子 …… 92

プロジェクト研究中間報告

- 近代日本における音楽教育の変遷をふまえた今の日本に必要な
音楽・音感教育のあり方
稲木真司（代表）・佐々木基裕 …… 93

子どもの表現と創造性を育むアート教育の指導法の開発Ⅱ 松田ほなみ（代表）・伊藤理絵・河合玲子・神崎奈奈・白石朝子・山本麻美	95
---	----

幼児教育の5領域を主題とする「つくる、たべる、おしゃべりする」 対話型ワークショップデザインの実践的研究 堀祥子（代表）・村田あゆみ・阪野朋子	97
--	----

一汁一菜の献立に関する栄養学的分析と持続可能な食生活への アプローチ 阪野朋子（代表）・瀧日滋野	102
---	-----

機関研究教育実践

幼児の才能開発に関する研究 —豊かな感性の獲得— (幼児保育研究グループ)	105
--	-----

「開かれた地域貢献事業」報告

平成30年度開かれた地域貢献事業	121
---------------------------	-----

講演会報告

平成30年度大学講演会	133
----------------------	-----

事業概要

I. 運営 運営委員会	141
-------------------------	-----

II. 研究助成 1. 機関研究 幼児の才能開発に関する研究 創立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 8 食と健康に関する研究	145
---	-----

2. プロジェクト研究 近代日本における音楽教育の変遷をふまえた今の日本に必要な音楽・ 音感教育のあり方 子どもの表現と創造性を育むアート教育の指導法の開発Ⅱ 幼児教育の5領域を主題とする「つくる、たべる、おしゃべりする」 対話型ワークショップデザインの実践的研究 一汁一菜の献立に関する栄養学的分析と持続可能な食生活への アプローチ	145
---	-----

III. 公開事業 学園における地域貢献事業の窓口業務 開かれた地域貢献事業	146
---	-----

IV. 講演会	
平成30年度大学講演会	…… 146
資料	
名古屋女子大学総合科学研究所規定	…… 147

機関研究論文

研究所機関研究（平成27年度～29年度）

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—

Towards More Effective Class Practices in Universities

—Development of Educational Ways to Foster Independent Learning by Students—

市村由貴・佐々木基裕・渋谷寿・白井靖敏・杉原央樹・
竹内正裕・遠山佳治（代表）・豊永洵子・羽澄直子・服部幹雄・
原田妙子・野内友規・山田勝洋・三宅元子・吉川直志

Yuki ICHIMURA, Motohiro SASAKI, Hisashi SHIBUYA, Yasutoshi SHIRAI, Hiroki SUGIHARA,
Masahiro TAKEUCHI, Yoshiharu TOYAMA, Junko TOYONAGA, Naoko HAZUMI,
Mikio HATTORI, Taeko HARADA, Tomonori YANAI, Katsuhiko YAMADA,
Motoko MIYAKE, Tadashi YOSHIKAWA

はじめに	遠山佳治（研究代表者）
第1章 「主体的な学び」のための教育をめぐる全国的動向	遠山佳治
第2章 学生の「主体的な学び」に関する調査結果	白井靖敏・三宅元子
第3章 学生の定量・定性調査分析からみる学科満足度調査 ～文学部児童教育学科児童教育学専攻の結果～	渋谷寿・服部幹雄
第4章 「主体的な学び」を修得させる授業実践の事例報告	
第1節 文学部児童教育学科の事例	吉川直志・佐々木基裕・市村由貴・杉原央樹・ 野内友規・竹内正裕・羽澄直子・豊永洵子
第2節 家政学部家政経済学科の事例	三宅元子
第3節 短期大学部生活学科の事例	原田妙子・山田勝洋
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・学士力育成に続く「大学における効果的な授業法の研究7」（平成27～29年度）に位置する。とくに、「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—」（『総合科学研究』第10号）では、PBL教育、ボランティア活動、インターンシップ、校外実習などの実践事例報告を通じて検討を進めた。しかし、「学士力」を育成する前提条件として、学生たちの学ぶ姿勢が問題となった。また、「主体的な学び」という学習姿勢へどのように発展させていくかが課題となった。これらの問題・課題点を継続的に発展させるため、「大学における効果的な授業法の研究7」では、「主体的な学び」を主題とした。

詳細な説明については第1節に譲るものの、平成20年12月の中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて」の答申、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～」の答申においても、「主体的な学び」に関する教育は大きく取り上げられている。しかし、「主体的な学び」としての捉え方は多種多様であり、能動的な学修としてのアクティブラーニングの授業と考える場合もあり、汎用的能力の育成に繋がるものとして授業以外の学生生活全般の中で考える場合もある。

これらの状況を受けて、本研究における具体的な研究課題（総合科学研究所の応募要領）としては、「本学学生における『主体的に学修する力を身につけるための教育方法』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」と学士課程教育に還元させることを基本とし、具体的に下記の4点が提示された。

- (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。

本学では、国家資格・免許等の取得を教育の主軸としている学科と、学生自らが学びたい専門分野を選択履修できる学科の二系統が存在する。本研究を進めるにあたり、それぞれの学士課程教育のなかで、学部学科の特性を活かし、本学の学生を対象とした「主体的に学修する力を身につけるための教育方法」の開発を行うものである。その基礎資料を入手するために、平成27年1～2月に家政学部・文学部2年生および短期大学部1年生の学生約840人に「大学での学びに関する調査」、また教員（専任教員・非常勤講師）対象に「主体的な学習に関する調査」を実施した。そして、そのアンケート調査結果を「学生の主体的な学びに関する調査結果」（『総合科学研究』第11号、2017）として掲載した。そして、本稿第2章では分析を加えて総括とする。

また、第三者機関に依頼し、学生（文学部）のラーニングスタイルについてインタビュー調査を試みた。その結果は、「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～特定営利活動法人NEWVERYによる現状調査報告」（『総合科学研究』第11号、2017）として掲載した。そして、本稿第3章では分析を加えて総括とする。

さらに、全国的な動向の中に本学における状況を位置付けるため、『大学教員ための授業方法とデザイン』（平成22年、玉川大学出版部）、『大学生の主体的な学びを促すカリキュラム・デザイン』（平成28年、ナカニシヤ出版）をテキストと定め、とくに「主体的な学び」を引き出す前提条件としての学生の学修に対するモチベーションについて検討を重ねた。

第1章 「主体的な学び」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）」

現在における「主体的な学び」の基は、平成19年6月の学校教育法改正により、学力3要素の一つとして示された「主体的に学習に取り組む態度」といえる。そして、本研究の指針ともなった、中央教育審議会大学分科会の2つの答申を触れておきたい。

まず、平成20年3月の中央教育審議会大学分科会制度・教育部会による「学士課程教育の構築に向けて」（審議のまとめ）において、「大学教員を対象とする調査によれば、6割を超える教員が『学力低下』を問題視し、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教授法（アクティブ・ラーニング）を重視し、例えば、学生参加型授業、協調・協同学習、課題解決・探求学習、PBLなどを取り入れる。大学の実情に応じ、社会奉仕体験活動、サービス・ラーニング、フィールドワーク、インターンシップ、海外体験学習や短期留学等の体験活動を効果的に実施」すべきであると改善策を提示している。これを受けて、同年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、「学習意欲や目的意識の希薄な学生に対し、どのような刺激を与え、主体的に学ぼうとする姿勢や態度を持たせるかは、極めて重要な課題」として位置付け、学生の主体的な参画を促す双方型授業への改革を唱えている。

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、「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。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、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）への転換が必要である」として、「主体的な学び」を推進するために再度アクティブ・ラーニングの重要性が復唱された。また、「学生には事前準備・授業受講・事後展開を通して主体的な学修に要する総学修時間の確保が不可欠である。一方、教育を担当する教

員の側には、学生の主体的な学修の確立のために、教員と学生あるいは学生同士のコミュニケーションを取り入れた授業方法の工夫、十分な授業の準備、学生の学修へのきめの細かい支援などが求められる」と、主体的な学修を進めるために、学生には学修（学習）時間を、教員には授業の工夫を、学部学科等の学校組織にはアクティブ・ラーニングが充分できるような環境づくりが求められたのである。

そして、平成27年5月の教育再生実行会議第七次提言「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について」において、「主体的に学び、『なぜ、そうなるのか』（Why）を考え、課題を発見する能力を高めることが重要」として、「小・中・高等学校から大学までを通じて、課題解決に向けた主体的・協働的で能動的な学び（アクティブ・ラーニング）へと授業を革新し、学びの質を高め、その深まりを重視すること」が提案されたのである。

2. 「主体的な学び」を支えるアクティブラーニング導入について

本項では、「主体的な学び」に関する全国的動向を概観しておきたい。なお、「主体的な学び」が検討されていたのは、本研究期間（平成27～29年度）ではなく、むしろそれ以前の方が活発であったと思われる。

平成24年7月、ベネッセ主催の大学シンポジウムのテーマが「主体的な学びへ導く大学教育とは」であった。その中で、筑波大学で日本高等教育学会会長の金子元久氏は、誘導型・参加型授業は自律的学習時間を増やすこと、参加型授業は慣れが必要であることを指摘し、一般的な正解はなく各大学によって状況は違うため、その状況に応じて対応していくことの重要性が示唆された。また、富山大学の橋本勝氏は、やる気の乏しい学生を振り向かせる授業が大切であり、グループ学習でレジュメを作成し、シンポジウム型授業が望ましいとした。そのため、知識伝達型ではなく知識獲得型授業形態になるため、必ずしも教員の専門性は問われるものではないと発言をしている。確かに、橋本氏の主張は一理あるものの、高等教育である以上専門性を全く問わない訳にもいかず、本学のように国家試験受験や国家資格・免許取得のために、一定以上の専門的知識・技能を習得することが義務付けられている領域においては、シンポジウム型授業中心のカリキュラムでは、学修成果の到達度に難しさを感じる。

平成25年3月の第18回京都FDフォーラムにおいて

も、「学生が主体的に学ぶ力を身につけるには～シンポジウム主体的な学びを支える仕組み」がテーマとなった。とくに中央教育審議会委員を務められていた関西国際大学の濱名篤氏は、下記のようにまとめられた。

能動的な学びは、組織的な「仕組み」づくりから始まる。つまり、教室での組織的なアクティブラーニングの導入が重要である。そして、学生の「主体的な学び」は、個々の学生の「気づき」から発せられるものであり、学生自らが学びたいという目的・動機をもって、自らの意志で学びにチャレンジすることが望ましい。学びの方法論や支援は、あくまでそれらを後押しするものである。しかしながら、学生たちに「主体的な学び」が自然に沸いてくるかという点と難しく、きっかけが必要である。現在の学生は、自分の部屋の中でのネット環境の中で情報を集めて疑似体験ができる人たちが多いため、五感を全部使った経験が得られるような体験型のアクティブラーニングこそ効果的であるという。

このように、学生の「主体的な学び」を推進するために、PBLなど体験型のアクティブラーニングの効果が紹介され、各大学において意欲のある教員によって体験型アクティブラーニングが授業に導入された。また、文部科学省も平成26年度申請（27年度まで実施）で始まった大学改革推進事業「大学教育再生加速プログラム（AP事業）」のテーマ1で「アクティブ・ラーニング」として取り上げるなど、授業で導入することを推進する方策を取った。さらに、平成26年度末には、初中等教育の学習指導要領改訂でアクティブラーニングが示され、その後アクティブラーニングの授業が普遍化したと考えられる。

しかし、溝上慎一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た「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）では、「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）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などの体験型アクティブラーニング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ことなどが指摘されている。

このように、「学生の主体的な学び」を推進させるためのアクティブラーニングは、単に導入を推進する時期から、その効果や運用自体の問題・課題が問われるようになっていく時期へと移行した。そして、文部科学省「産業界ニーズに対応した教育改革・充実体制整備事業」の「中部圏の地域・産業界との連携を通じた教育改革の強化」の平成26年度成果として『アクティブラーニング失敗事例ハンドブック』を生み、さらに溝上慎一氏監修『アクティブラーニング・シリーズ』全7巻（東信堂、平成28年）にも位置付けられた『失敗事例から学ぶ大学でのアクティブラーニング』（東信堂、平成28年）等へと結実していくこととなる。そして、各大学・学部・学科の事情に応じて、いかなるアクティブラーニングが教育的に有効であるかを吟味し、学士課程教育の中に位置付けるなど各大学・学部・学科教育の問題と考える必要性が高まり、カリキュラムマネジメントとして扱われる段階に入っていると思われる。

3. 「主体的な学び」の方向性・多様性

平成25年3月の大学教育改革フォーラム in 東海での、国立教育政策研究所の川島啓二氏「学生の主体的学びをどう促すか」では、「学生の主体的な学び」をアクティブラーニングに限定せず、総合的に捉えている。『主体的』とは「能動的、積極的、自主的、自律的、自立的」を意味することを確認された上で、「学生の主体的学び」を下記のように体系的にまとめられた。

・「主体的に学ぶ」6段階…5段階が理想

- 1 丁寧なケアによって、何とか勉強する
- 2 指示されたことはこなす（それ以上はやらない）
- 3 授業の予習・復習だけは指示されなくてもする（先を見通す力、計画性、授業への参加意識）

- 4 予習・復習以上の学習にも取り組む(知的好奇心、進路選択への意識)
 - 5 (授業に触発されて) 授業以外の学びの機会に参加する(授業サイクル外) = 大学らしい教育効果
 - 6 (授業とは関係なく) 自分の進路・将来・関心に即した学びの機会に参加する(授業サイクル外)
- ・「主体的に学ぶ」を支える具体的な方策
- 1 学習支援、初年次教育、ピア・サポート
 - 2 シラバス、予習・復習の指示、アドバイジング
 - 3 予習・復習を前提とした授業、成績評価、GPA、学生参加型授業
 - 4 授業での問題提起、(浮きこぼれ対策型) ピア・サポート
 - 5 触発する授業、体験学習、サービスマーケティング、産学連携教育 = 授業の枠組における大学外への接点
 - 6 多様な学習機会の提供(留学、ボランティア、資格講座)

・「主体的な学び」の実現について

大学において、「学生が主体的に学ぶ」こと自体を対象化して教えることはできないため、学士課程プログラム総体を経験する中で修得できるものとして捉え、教員の教育力をもって、授業での「主体的な学び」が進むように授業改善を行うべきである。

・「主体的な学び」の方法類型

- 1 システム機能化型：シラバス、リーディング、ライティング、予復習
- 2 モチベーション喚起(覚醒)型：(海外)体験学習、社会連携教育、学校ボランティア
- 3 集団的学びによる問題構成・解決型：共同学習、PBL
- 4 実践シュミレーション型：ケース・メソッド
- 5 チップス、ツール活用型
- 6 ステップ・バイ・ステップ型
- 7 超絶技巧型「白熱教室」

次に、平成26年3月の第19回京都FDフォーラム「社会を生き抜く力を育てるために」において、山形大学の杉原真晃氏は、「学生の主体的な学び」にかかる課題として、下記の7点の疑問を投げかけた。

- 1 「学生の主体的な学び」を重視する活動をすべて授業で行える・行うべきなのか?
- 2 「覚えなければならない知識」はあるのではないのか?
- 3 教えなければならない内容が多くて、学生の主体

的な学習活動を導入する余裕がない科目があるのではないのか?

- 4 学生の興味・関心から出発する学習内容は、就職・就労や実生活に直接的に「役立つもの」や「おもしろいもの」に偏ってしまうのではないのか?
- 5 「学生の主体的な学び」を重視する授業での「学びの評価」をいかにして行うのか?
- 6 「学生の主体的な学び」と「教員の教え・介入」との関係性をどのように作るか、いかにして大学の授業としての質を保証するのか?
- 7 「学生の主体的な学び」を重視する授業により、学生がキャンパス内での学問活動(特に講義型授業)から逃走するのではないのか?

平成26年7月のベネッセ大学シンポジウム「主体的な学びへの気づきとやる気をいつ、どのように促すか」では、「主体的な学び」を引き出すためには、学修体験における設計が必要であり、そのポイントとして、学修体験の中から内発的動機と外発的動機を誘発させる重要性が説かれた。つまり、学生の学修意欲、モチベーションの問題へと結び付けている。

また、『主体的学び』が下記のように、シリーズ化して刊行されている。

- ・1号「パラダイム転換—教育から学習へ、ICT活用へ」(平成26年3月)
- ・2号「反転授業がすべてを解決するのか」(平成26年11月)
- ・3号「アクティブラーニングとポートフォリオ」(平成27年4月)
- ・4号「アクティブラーニングはこれでいいのか」(平成28年5月)
- ・別冊「高大接続改革」(平成29年3月)
- ・5号「アクティブラーニングを大学から社会へ」(平成29年12月)

各年の動向が『主体的学び』シリーズのテーマに反映されているかのように、反転授業、学修ポートフォリオ、入試改革へと移ってきている。高校生から大学生へ「主体的な学び」を連続・発展させていくこと、大学入試でその「主体的な学び」の姿勢をどのように評価していくのが現在の課題となっているのではないだろうか。

このように、「主体的な学び」については、多様な状況を呈しているが、本学において各学部・学科の状況を加味しながら、学生の主体的な学修のための具体的な教材・教育方法等を探った。その実践事例は、第4章で紹介する。

参考文献

- 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
- 中井俊樹編 2015, 『シリーズ大学の教授法3 アクティブラーニング』, 玉川大学出版部
- 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
- 2016, 『主体的学び』4号「特集：アクティブラーニングはこれでいいのか」, 東信堂
- 日本高等教育開発協会・ベネッセ教育総合研究所編 2016, 『大学生の主体的学びを促すカリキュラム・デザイン』, ナカニシヤ出版
- 中島英博編 2016, 『シリーズ大学の教授1 授業設計』, 玉川大学出版部
- 河合塾編2015, 『大学のアクティブラーニングー導入からカリキュラムマネジメントへ』, 東信堂
- 2017, 『主体的学び』別冊「特集：高大接続改革」, 東信堂
- 2017, 『主体的学び』5号「特集：アクティブラーニングを大学から社会へ」, 東信堂
- 佐藤浩章編 2017, 『シリーズ大学の教授法2 講義法』, 玉川大学出版部

第2章 学生の「主体的な学び」に関する調査結果(学生及び教員を対象とした調査)

1. はじめに

平成24年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～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学～」¹⁾では、「(学生の)学修意欲を高めて主体的な学修を確立」させるために、様々な方策を取るべきと示された。そこで、機関研究「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～」では、まず、学生の「主体的な学び」についての実態と教員の授業について、主体的な学習を促す教育方法を取り入れているかについて把握する必要があった。

本学は、国家資格・免許等の取得を目的とした教育課程をおいている学科と、学生自らが学びたい専門分野が選択履修できる教育課程をおいている学科の二系統が存在する。そのため、それぞれの学士課程教育のなかで、学部学科の特性を活かし「主体的に学修(学習)する力を身につけるための教育方法」の開発を行う基礎資料を得なければならなかった。そこで、学生と教員を対象にアンケート調査を実施することとした。

2. 学生を対象とした調査結果

平成27年12月に学生を対象としたアンケート調査を実施した。対象の学生は、大学(家政学部、文学部)2年生及び短期大学部(以下、短大部)1年生である。質問紙は、3領域の構成とした。(1)学修及び大学生活に関する行動については、「アルバイトはしていますか、したことはありますか」「授業への遅刻は少ない方ですか」等の18項目である。(2)学びに対する姿勢と授業に対する要望は、「友達のレポートを写して提出したことはない」「授業前の予習をしている」等の姿勢に関する36項目と「要点をわかるようにして欲しい」「試験に出ることは前もって言って欲しい」等の要望に関する13項目である。(3)大学教育に対する選好は、ベネッセの調査項目²⁾を用いた。「応用・発展的な内容は少ないが、基礎・基本が中心の授業が良い」「教員が知識・技術を教える講義形式の授業が多い方が良い」「出席や平常点を重視して成績評価をする授業が良い」等の質問に対し「受動的・消極的態度」あるいは「能動的・積極的態度」のいずれかを選択する形式の8項目である。

調査結果については、次の通りである。

(1)学生の学習は、全体として主体性が高いとはい

えなかった。また、受け身的な「まじめさ」は持ちあわせているが、学習時間が短く学修への負荷も小さく「楽」をしていると考えられる結果が散見された。

(2)学生の要望では、「要点を分かるようにして欲しい」「黒板は写して分かるように書いて欲しい」、「教員が知識・技術を教える講義形式の授業が多い方が良い」などの項目に高い数値がみられた。課題発見や問題設定をする行程を自分自身ではなく教員等の他者に任せたいと考えている傾向が強かった。また、受け身的な授業を希望し、アクティブラーニングの必要性をほとんど理解・認識していないとも考えられた。

(3)学科による偏りはみられるものの、全体的にグループワーク等の授業への履修希望は少なく、従来の「知識注入型」授業を望んでいる。その一方で、学習に対する満足感はあまり感じていないことや、気軽に相談できる教員が少ないという実態も確認された。なお、これらの詳細は前報³⁾で報告している。

本稿では、授業方法の工夫とその効果について実状を調査するため、教員を対象としたアンケート調査の結果について、学生の調査結果も踏まえつつ報告する。

3. 方法

調査対象者は、大学(家政学部、文学部)及び短大部の専任教員、並びに非常勤講師である。実施期間は学生を対象とした時期と同様に、平成27年12月である。質問紙は、プリコード回答法と自由記述回答法を組み合わせた自記式を用いた。

設問内容は次の通りである。主体的な学習を促す授業方法を実施している授業について、対象学部・学科・専攻、学年を記入し、授業形態を講義、演習、実験、実習の4つから選択する。取り入れている授業方法について例示している17項目の中から選択し記号で記入する。あわせて、効果のみられた方法とあまりみられなかった方法、及び今後取り入れたい方法についての自由記述である。

学習方法に関する項目の選定は機関研究の構成員で行い検討した結果、次の(1)～(18)とした。(1)学

表1. 調査対象者の属性

所属	家政学部	文学部	短大部	なし	合計
	人数	人数	人数	人数	人数
専任	19	16	17	0	52
非常勤	0	0	0	57	57

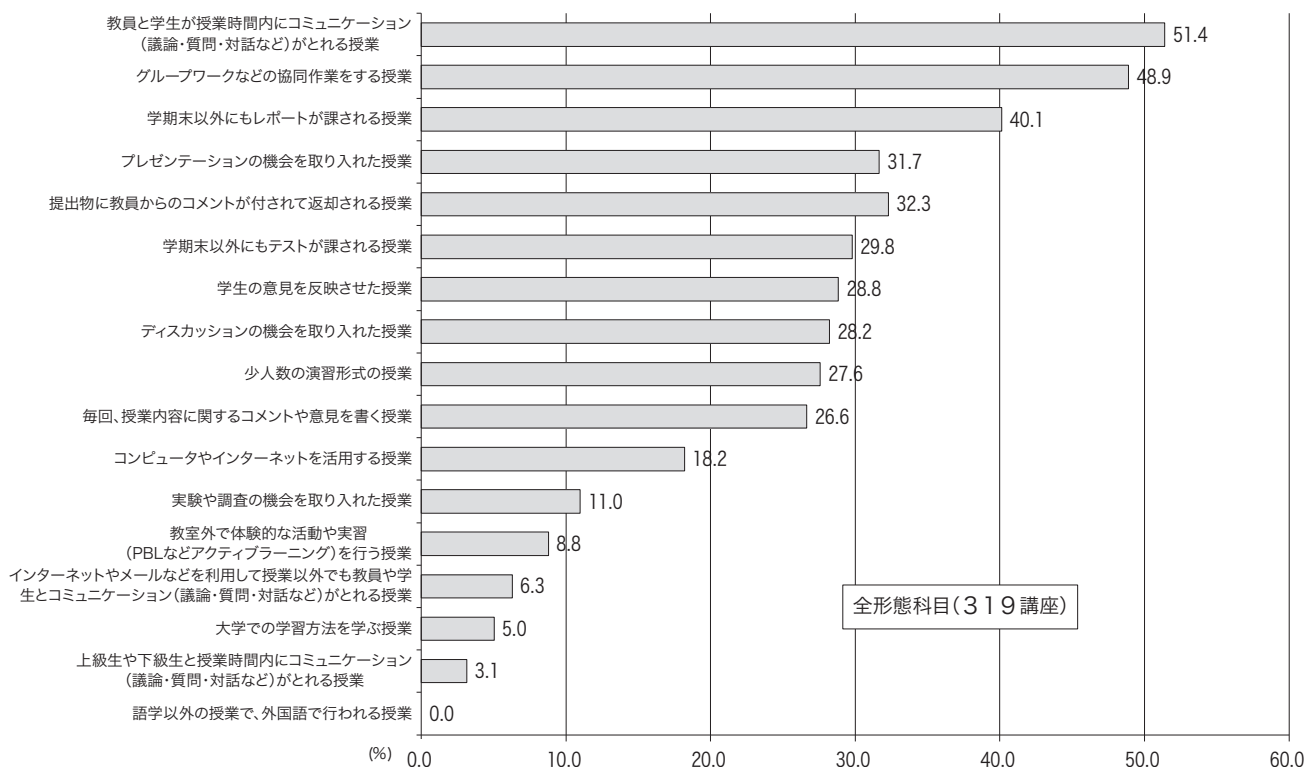


図1. 教員が実践している主体的な学習を促す授業方法

期末以外にもレポートが課される授業、(2) 学期末以外にもテストが課される授業、(3) 毎回、授業内容に関するコメントや意見を書く授業、(4) コンピュータやインターネットを活用する授業、(5) 少人数の演習形式の授業、(6) グループワークなどの協同作業をする授業、(7) プレゼンテーションの機会を取り入れた授業、(8) ディスカッションの機会を取り入れた授業、(9) 教員と学生が授業時間内にコミュニケーション(議論・質問・対話など)がとれる授業、(10) 実験や調査の機会を取り入れた授業、(11) 学生の意見を反映させた授業、(12) 提出物に教員からのコメントが付されて返却される授業、(13) 教室外で体験的な活動や実習(PBLなどアクティブラーニング)を行う授業、(14) インターネットやメールなどを利用して授業以外でも教員や学生とコミュニケーション(議論・質問・対話など)がとれる授業、(15) 大学での学習方法を学ぶ授業、(16) 語学以外の授業で、外国語で行われる授業、(17) 上級生や下級生と授業時間内にコミュニケーション(議論・質問・対話など)がとれる授業である。

分析に用いた解析ソフトは、KHCoder(樋口, 2014)である。

4. 結果

調査対象者から得られた回答数は、大学(家政学部、文学部)の専任教員35名、短大部の専任教員17名、非常勤講師57名の合計109名である。内訳は表1に示す通りである。なお、109名から回答のあった講座数は319であり、形態別の内訳は講義120、演習154、実験・実習45であった。

4.1 主体的な学習を促す教育方法

教員が実践している主体的な学習を促す授業方法は、319講座のなかで合計1269実施されていた。回答された各項目の授業方法を講座数の比率で示した内訳を、比率の高い授業方法の項目順に図1に示す。

実践している授業方法で50%以上を示したのは、「教員と学生が授業時間内にコミュニケーション(議論・質問・対話など)がとれる授業(51.4%)」であった。次いで、「グループワークなどの協同作業をする授業(48.9%)」「学期末以外にもレポートが課される授業(40.1%)」の順であった。一方、10%以下と低かった授業法は、「教室外で体験的な活動や実習(PBLなどアクティブラーニング)を行う授業(8.8%)」「インターネットやメールなどを利用して授業以外でも教員や学生とコミュニケーション(議論・質問・対話など)がとれる授業(6.3%)」

表2. 授業形態別による主体的な学習を促す授業方法の取組状況

方 法	講義 (N=120)		演習 (N=154)		実験・実習(N=45)		全体 (N=319)	
	実施数	%	実施数	%	実施数	%	実施数	%
教員と学生が授業時間内にコミュニケーション（議論・質問・対話など）がとれる授業	48	40.0	92	59.7	24	53.3	164	51.4
グループワークなどの協同作業をする授業	36	30.0	88	57.1	32	71.1	156	48.9
学期末以外にもレポートが課される授業	63	52.5	48	31.2	17	37.8	128	40.1
提出物に教員からのコメントが付されて返却される授業	37	30.8	38	24.7	28	62.2	103	32.3
プレゼンテーションの機会を取り入れた授業	29	24.2	56	36.4	16	35.6	101	31.7
学期末以外にもテストが課される授業	44	36.7	42	27.3	9	20.0	95	29.8
学生の意見を反映させた授業	34	28.3	49	31.8	9	20.0	92	28.8
ディスカッションの機会を取り入れた授業	21	17.5	58	37.7	11	24.4	90	28.2
少人数の演習形式の授業	16	13.3	65	42.2	7	15.6	88	27.6
毎回、授業内容に関するコメントや意見を書く授業	44	36.7	37	24.0	4	8.9	85	26.6
コンピュータやインターネットを活用する授業	23	19.2	29	18.8	6	13.3	58	18.2
実験や調査の機会を取り入れた授業	10	8.3	13	8.4	12	26.7	35	11.0
教室外で体験的な活動や実習（PBL などアクティブラーニング）を行う授業	4	3.3	17	11.0	7	15.6	28	8.8
インターネットやメールなどを利用して授業以外でも教員や学生とコミュニケーション（議論・質問・対話など）がとれる授業	9	7.5	7	4.5	4	8.9	20	6.3
大学での学習方法を学ぶ授業	10	8.3	6	3.9	0	0.0	16	5.0
上級生や下級生と授業時間内にコミュニケーション（議論・質問・対話など）がとれる授業	1	0.8	4	2.6	5	11.1	10	3.1
語学以外の授業で、外国語で行われる授業	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
合 計	429		649		191		1269	
1 講座あたりの平均実施方法数	3.6		4.2		4.2		4.0	

「大学での学習方法を学ぶ授業（5.0%）」「上級生や下級生と授業時間内にコミュニケーション（議論・質問・対話など）がとれる授業（3.1%）」であった。「語学以外の授業で、外国語で行われる授業」は全くなされていなかった。

主体的な学習を促す授業方法としては、教師が授業時間内に議論・質問・対話などの場を積極的に設定し、コミュニケーションをはかったり、グループワークなどの共同作業を設定したりしている実状が明らかとなった。

次に、授業形態別による主体的な学習を促す授業方法の取組状況を表2に示す。項目の並び順は、図1と同じとし、全体の実施数が高い順である。1講座あたりの平均実施方法数は、講義科目では120の講座数のうち3.6であり、演習科目（154講座）と実験・実習科目（45講座）ではいずれも4.2であった。講義科目は演習や実験・実習科目に比べて取組状況が低いものの、演習や実験・実習科目は実技を伴うことから、そもそも学生が主体的に学ばなければ成り立たない形態である。そのため、講義科目においても主体的な学習への工夫がみられる点は、質の向上を目指し授業に取り組んでいる教員の試みの結果といえる。

授業形態別に確認すると、講義科目では「学期末以外にもレポートが課される授業（52.5%）」が半数を超えており、次いで「教員と学生が授業時間内にコミュニケーション（議論・質問・対話など）がとれる授業（40.0%）」「学期末以外にもテストが課される授業（36.7%）」「毎回、授業内容に関するコメントや意見を書く授業（36.7%）」であった。講義科目では、授業時間内にコミュニケーションをはかり、コメントやレポートを課すことで、学生自身に学びの振り返りをさせ定着を図っている工夫がみられた。

演習科目では「教員と学生が授業時間内にコミュニケーション（議論・質問・対話など）がとれる授業（59.7%）」「グループワークなどの協同作業をする授業（57.1%）」「少人数の演習形式の授業（42.2%）」の順であった。演習においては、約60%が少人数制を取り入れ、場面にあわせて個人で作業したり、グループで課題製作したりと効率的な形態をとりながら、主体的な学習を促す工夫がなされていることが確認された。

実験・実習科目では「グループワークなどの協同作業をする授業（71.1%）」「提出物に教員からのコメントが付されて返却される授業（62.2%）」「教員と学生が授業

表3. 効果のみられた授業法に対する自由記述から抽出した頻出語

抽出語	出現回数
グループ	20
発表	15
課題	14
プレゼン	13
内容	13
コメント	12
レポート	11
ワーク	10
意見	10
演習	9
講義	9
提出	9
質問	8
コミュニケーション	6
テーマ	6
ディスカッション	6
返却	6
少人数	5

表4. 効果のみられなかった授業法に対する自由記述から抽出した頻出語

抽出語	出現回数
グループ	14
ディスカッション	8
意見	7
講義	7
内容	7
コメント	5
テスト	5
作業	5

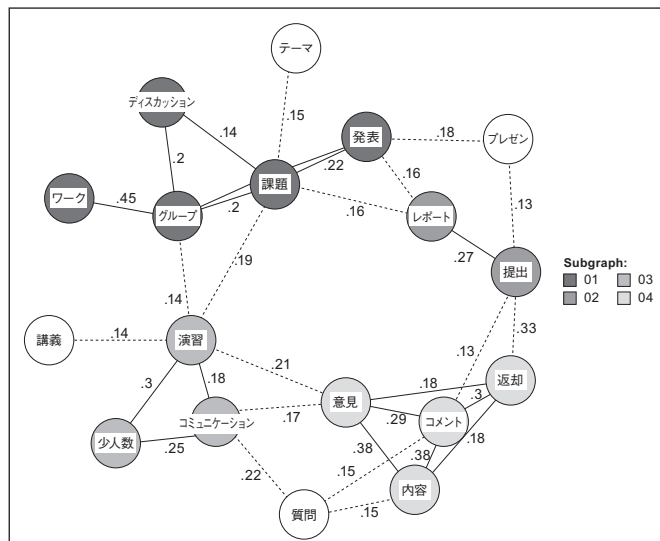


図2. 効果のみられた授業法の頻出語間の共起ネットワーク

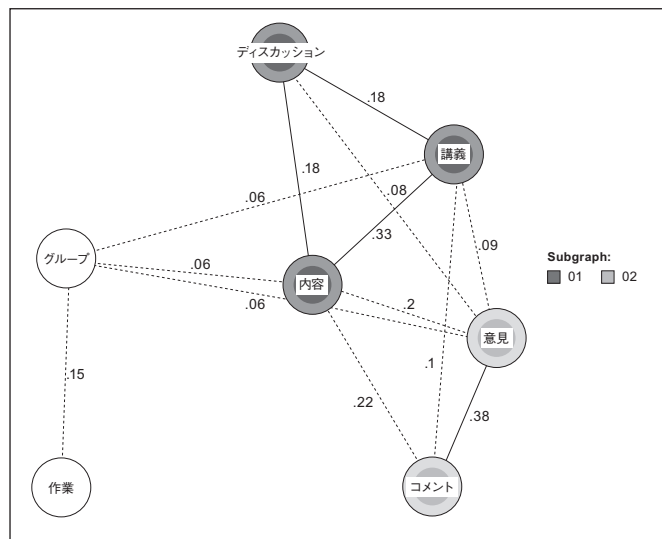


図3. 効果のみられなかった授業法の頻出語間の共起ネットワーク

時間内にコミュニケーション（議論・質問・対話など）がとれる授業（53.3%）」の順であった。実験・実習ではグループワークが中心に行われており、講義や演習科目ではみられなかった「提出物に教員からのコメントが付されて返却される授業」を実施していることがわかった。

次に、効果のみられた授業法に対する自由記述から抽出した頻出語を表3に示す。自由記述は、319の講座数に77の記載があった。分析の手順は、まず授業法に関する同義語には「同義語の統一」（例えば、プレゼンテーションとプレゼン）を強制抽出し、授業法とは関連の低い学生、教員、主体、等の語は強制的に除外した。抽出された語のうち名詞のみを解析対象とし、出現頻度4

以下は対象から除外した。これらの前処理を行った後、得られた頻出語を出現数の多いものから順に並べた結果である。最も出現数が多かったのは「グループ」の20回であり、次いで「発表」15回、「課題」14回、「プレゼン」及び「内容」13回の順であった。主体的な学習を促す方法としてグループを用いたり、発表やプレゼンをすることで効果がみられることが示された。

次に、抽出語について共起関係を調べ、語の関連性を分析した。ここでは、共起ネットワーク分析を行い、つながりの弱い語どうしのネットワークを除外するため、Jaccard係数を上位30に設定し、強い共起関係ほど太い線で示した（図2）。共起の程度が係数0.3よりも高かったのは「グループ」と「ワーク」（0.45）、「内容」と「コ

表5. 今後取り入れてみたい授業法に対する自由記述から抽出した頻出語

抽出語	出現回数
講義	10
内容	7
発表	6
試験	5
実習	5
体験	5

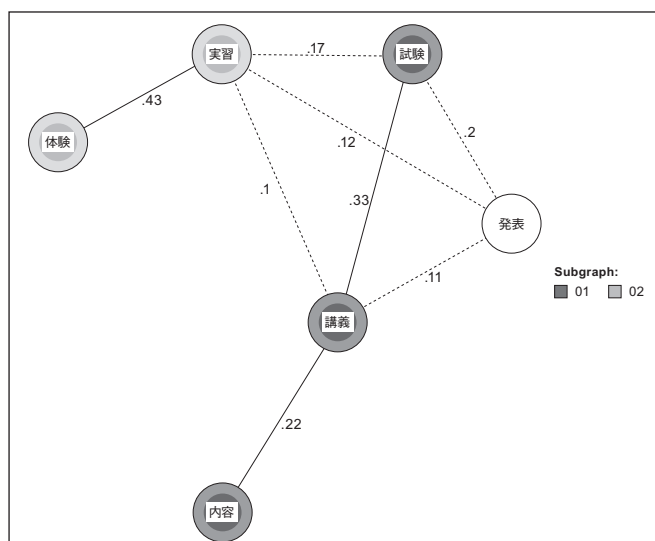


図4. 今後取り入れてみたい授業法の頻出語間の共起ネットワーク

メント」(0.38)、「内容」と「意見」(0.38)、「提出」と「返却」(0.33)であった。「グループ」が用いられている文では、グループワークの効果を記述しているものが多かった。また、「内容」と「コメント」、「内容」と「意見」、「提出」と「返却」では、授業内容に対するコメントや意見を学生に提出させ、教員が学生にコメントを返すことで効果がみられたとする記述が多かった。

一方、効果のみられなかった方法に関する具体的な記述について表4に示す。自由記述は、319の講座数に45の記述があった。表3と同じ処理を行い、名詞のみを解析対象とし、出現頻度4以下は対象から除外した。

最も出現数が多かったのは「グループ」の14回であり、次いで「ディスカッション」の8回、「意見」「講義」「内容」の7回であった。「グループ」は効果のみられた授業法においても最も多い頻出語であったことから、効果の有無は授業方法のみに起因するのではないと推察された。また、効果のみられた頻出語(図2)と同様に共起ネットワーク分析を行ったところ、共起の程度が強かったのは「意見」と「コメント」(0.38)、「内容」と「講義」(0.33)であった(図3)。「意見」と「コメント」が用いられている文を確認すると、学生に意見やコメントを求め書かせているが効果がみられない、教員がコメントや意見を書いて学生にフィードバックしているが学生がそれを読まない等の記述がみられた。「内容」と「講義」は、講義科目では主体的な取組として用いた内容が学生に未消化であったこと、内容の理解が十分なされていなかったとする記述がみられた。

これらの結果から、主体的な学習を促す授業方法は、「グループ」が主要なキーワードであるが、講義、演習、

実験・実習科目といった授業形態によって、効果がみられる場面とそうでない場面があるといえる。そのため、各科目の特徴を踏まえた上で授業方法を工夫する必要があり、特に講義科目は、グループでの学習を実施するには内容の工夫が必要であるといえる。

今後取り入れてみたい授業方法については、36の回答があった。表3、表4と同じ処理をし、得られた頻出語を出現数の多いものから順に並べた(表5)。最も出現数が多かったのは「講義」の10回であり、次いで「内容」7回、「発表」6回の順であった。教員は、講義科目での授業法の工夫について、内容の充実が重要であると考えていることがわかる。また、頻出語間の共起ネットワーク(図4)では、共起の程度が強かったのは「実習」と「体験」(0.43)、「講義」と「試験」(0.33)であった。「実習」と「体験」が用いられている文では、教室外で体験的な活動や実習を行うといった実際の体験型授業法から、主体的学習意識の高い学生から低い学生への「相互作用の体験報告」を通して、学生全体の主体的学習の意欲を高めるようにするといった、教室内での授業方法の工夫まで幅広い記述がみられた。「講義」と「試験」では、講義科目の一環として国家試験対策にスマホアプリを使うといった学科の特性に応じた工夫も記述されていた。今後はICTを活用することも主体的学習を促すことができる授業方法であると考えられる。

5. 考察

教員が実践している主体的な学習を促す教育方法の調査結果から、次のことが考えられる。

まず、教員が行っている授業法は、授業時間内に議論・

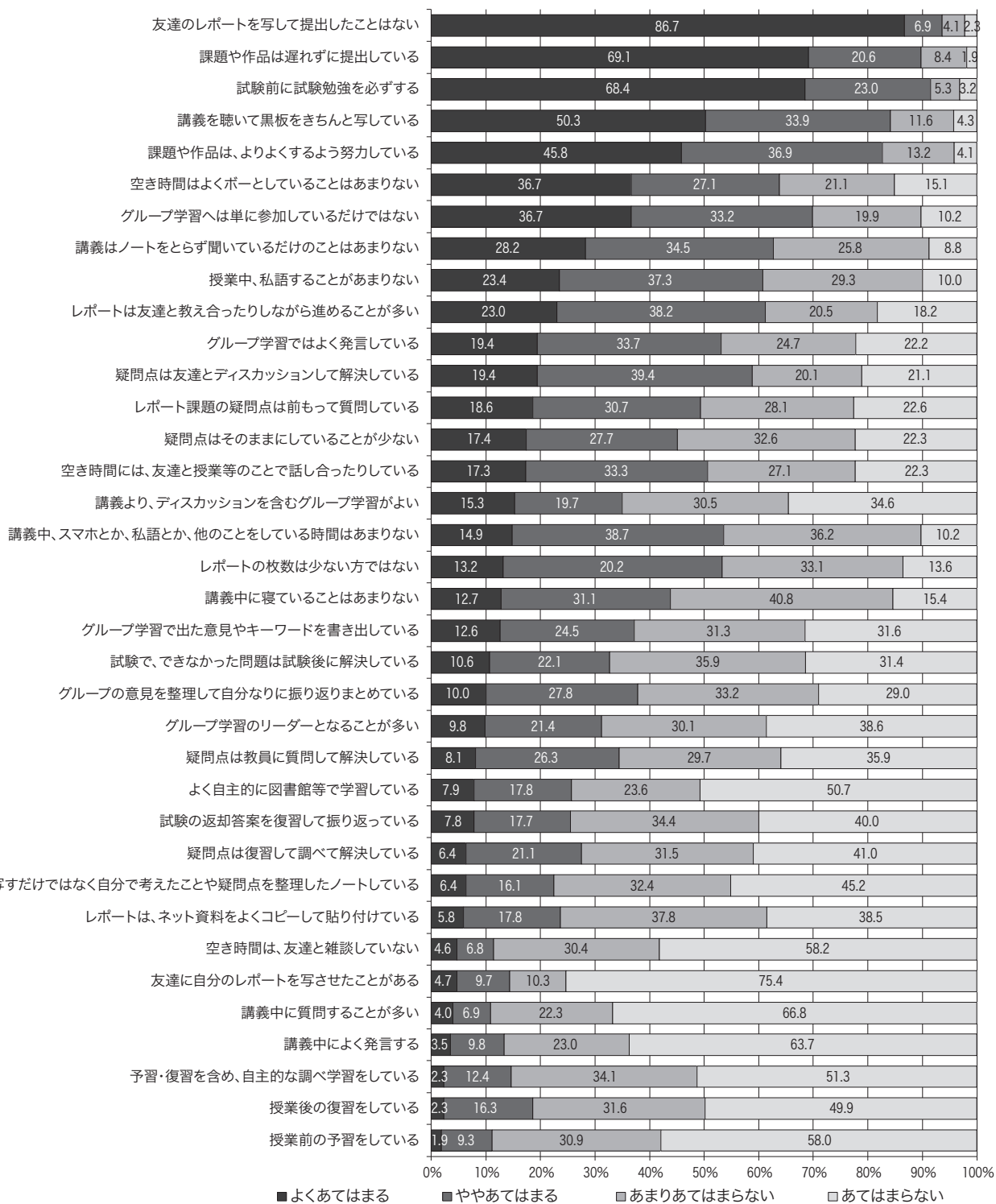


図5. 学びに対する姿勢

質問・対話などの場を積極的に設定し、コミュニケーションを図ったり、グループワークなどの共同作業を設定したりすることで、学生に主体的な学習を促す工夫をしている。特に、教員と学生が授業時間内にコミュニケーション（議論・質問・対話など）がとれる授業は、半数

以上が取り組んでいた。

主体的な学習を促す授業方法では、効果のみられた方法とそうでないと答えた方法があった。その主要なキーワードは「グループ」であった。グループ学習は効果の有無において表裏一体といえる。このことは、学生を対

象として調査³⁾した「学びに対する姿勢」のアンケート結果(図5～図8)からもわかる。図5の項目で「グループ」が用いられている質問文のうち、「よくあてはまる」が15%以上の項目について学科別に示した。授業のなかで日常的にグループ学習のスタイルが導入されている家政学部A、文学部A・B、短大部B学科においては、「グループ学習へは単に参加しているだけではない」(図6)が「よくあてはまる」「ややあてはまる」をあわせて70%以上と高かった。「グループ活動ではよく発言している」(図7)についても60%以上を示し、授業に対する

アクティブな活動がみられた。さらに、「講義よりディスカッションを含むグループ活動がよい」(図8)では、家政学部A、文学部A、短大部B学科が30%以上を示し、グループ学習を積極的に取り入れようとする姿勢がみられた。一方、学部・学科によってはグループ学習をあまり得意ではない学生もみられたことから、学生の学びに対する姿勢も主体的な学習を促す授業方法の効果に大きく影響するものと考えられる。

本来、大学での学びは、自ら課題を見つけ解決する喜びを味わい興味・関心を高めていくことであり、学生自

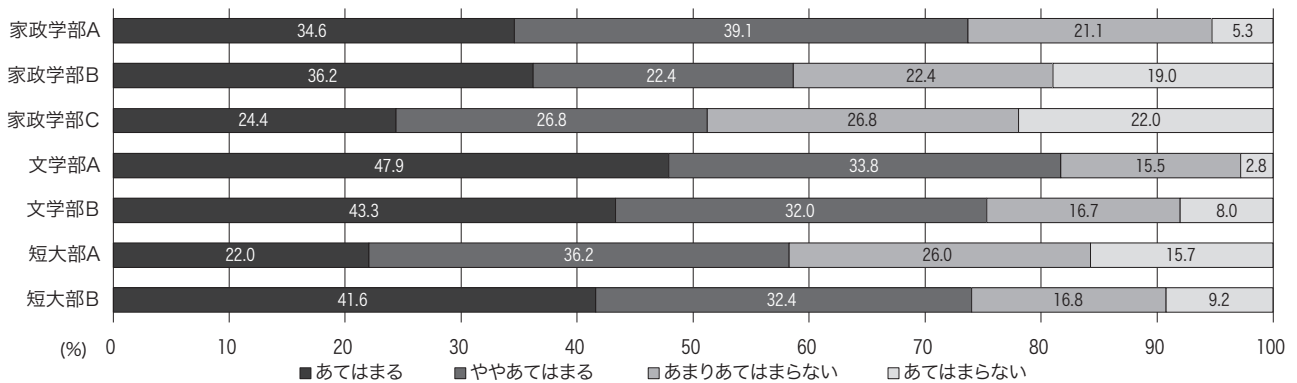


図6. グループ学習へは単に参加しているだけではない

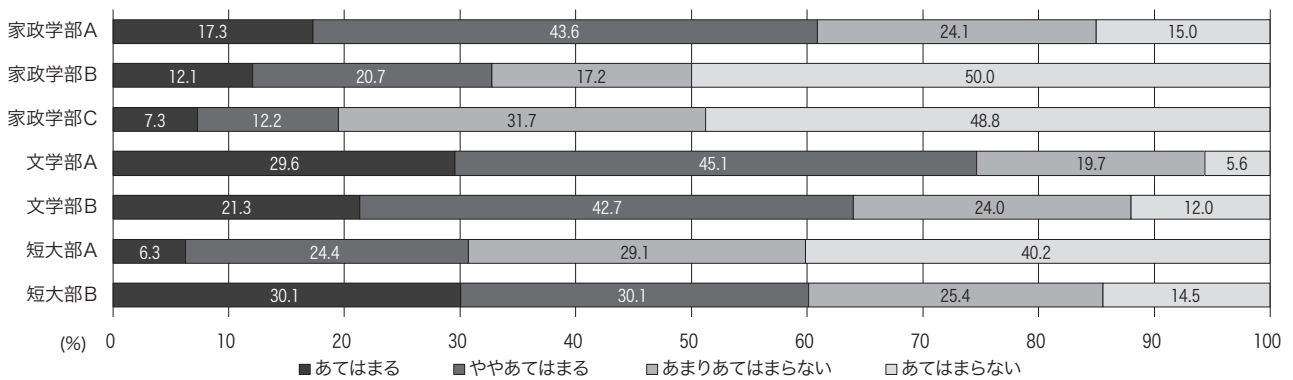


図7. グループ学習ではよく発言している

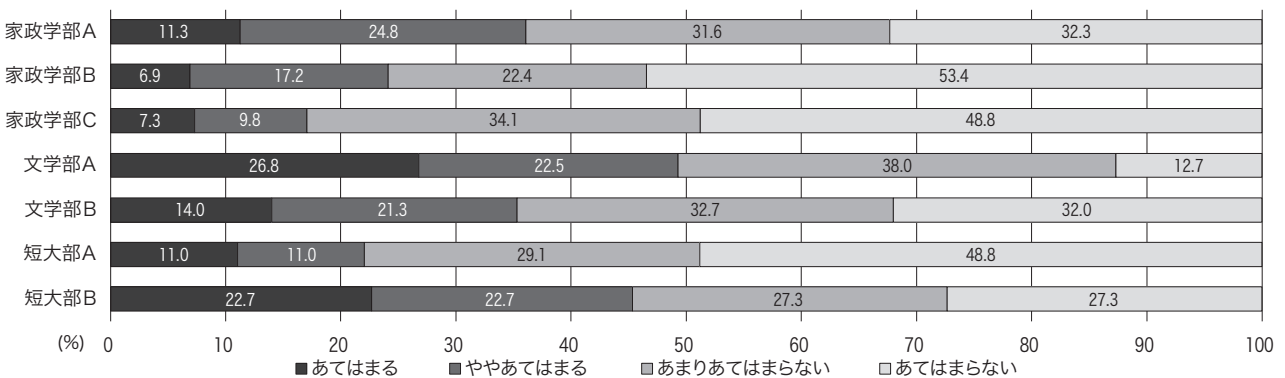


図8. 講義より、ディスカッションを含むグループ学習がよい

身がみいだすものである。教員は、学生が与えられた課題を単にこなすというのではなく、なぜ課題発見を行うアクティブラーニング的な授業が必要とされているのか、またそれに類する学習を行う必要があるのかを、学生自身が理解できるように促す必要がある。

さらに、講義科目では、主体的な取り組みとして用いた内容が、学生に十分理解されていなかったと記述されている。主体的な学習を促すためには、授業内容が学生にとって関心の持てる内容であり、知的好奇心が喚起される内容でなければならない。内容の充実がより一層重要である。

講義科目における主体的な学習を促す授業方法では、グループ学習での効果に差があり、効果のある場面とそうでない場面がみられた。これは、教員と学生の双方の意見から指摘されている通り、グループ学習の意味、講義内容での位置付けに教員と学生間の理解度に隔たりがあることに起因する。

本学の場合、特に受け身的な傾向が強く³⁾、講義は、受講して理解するものとの固定概念が強いからと考えられる。そこに講義科目へアクティブな学びを組み入れる難しさがある。筆者も、講義科目へ単発的にグループ学習を組み入れたことがあった。比較的活発な議論であったと感じられたが、授業後のミニッツ・ペーパーには「講義なのに、なぜ演習的な授業する必要があるのか」「先生はきちんと教えてくれない」などの記述があった。

そこで、授業設計を行うなかで、初等中等教育での「学習指導案（本時案）」に類似した90分間の講義の流れを学生に示し、教員からの説明と学生自身による主体的・対話的な学びの位置付けを認識させることも、主体的な学習を促す考え方の一つといえる。

次に、講義に取り入れることが比較的容易で、工夫できる手法について次に示す。

- (1) Think-Pair-Share：自分の考えを明確にし、他者の意見と対比しながら考えを深めていく方法。
- (2) Round robin：4～6人組で順にアイデアや意見を述べていくブレインストーミングの簡易的方法。
- (3) Peer response：レポートやプレゼンテーションなどの準備過程で、アウトラインを他者の目を通して検討し改善のヒントを得るとともに、他者の文章を率直な読み手として吟味し感想や改善案を伝える方法。
- (4) Learning Through Discussion：学生がノートを作りながら予習用資料の内容を理解し、他の知識や自己との関連付けを行った上で授業に臨む方法。
- (5) Peer Instruction：仲間になった者同士で記述、

解答の根拠やプロセスを教え合う方法。

(6) Minute Paper：授業のまとめや感想、質問等を短時間で書かせ、重要なポイントをはっきりさせる方法。

教員は、授業法だけでなく、授業内容を工夫し効果的なアクティブラーニングを取り入れ、学生の「主体的な学び」を促していくことが必要である。「高大接続改革実行プラン」⁴⁾(平成27年1月)においても、「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」として、アクティブラーニングの推進を強調している。さらに「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」は、学力の三要素として定義されている。これらの学力三要素は、「学士力」でもあり、高等教育で身に付けなければならない力である。

第4章では、本調査結果を基礎資料として、これからの大学教育の方向性をも見据え、本学の学生に適した授業方法の開発について実践した結果を学部・学科別に報告する。

参考文献

- 1) 文部科学省、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)、(2012)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
- 2) Benesse 教育研究開発センター、4年ぶりに、大学生の学習・生活実態を調査、(2013)
http://blog.benesse.ne.jp/bh/ja/news/m/2013/04/23/docs/education_20130423.pdf.pdf
- 3) 白井靖敏、遠山佳治、渋谷寿、原田妙子、羽澄直子、服部幹雄、歌川光一、辻和良、野内友規、杉原央樹、吉川直志、佐々木基裕、三宅元子、学生の主体的な学びに関する調査結果、名古屋女子大学総合科学研究 第11号 pp. 121-129 (2017)
- 4) 文部科学省、高大接続改革実行プラン、(2015)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo12/sonota/_icsFiles/afieldfile/2015/01/23/1354545.pdf

大学での学習（学修）などに関する調査項目（学生用）

1. あなたの所属と学年を教えてください。(学部と学年は○で囲み、学科は記入して下さい)
 家政学部・文学部・短期大学部、() 学科 学年(1年・2年)

2. 通学環境について(○で囲んで下さい)
 家族と ①同居 ②別居(一人暮らし)

3. 大学での今の学習(学修)状況等について、次の基準をもとに番号でお答えください。

①はい ②ややはい ③ややいいえ ④いいえ

() ボランティアに参加していますか、したことがありますか

() アルバイトはしていますか、したことがありますか

() サークルに入っていますか

() あなたは、主体的に学習している方だと思いますか

() あなたは、積極的に学習している方だと思いますか

() あなたは、今の学習で満足していますか

() あなたは、今の学習を通して達成感がありますか

(いいえ、または ややいいえと回答した方へ、その理由)

() あなたは、今の学習について負担感がありますか

(はい、または ややはいと回答した方へ、その理由)

() あなたの学習時間は平均して高校にくらべて長いですか

(いいえ、または ややいいえと回答した方へ、その理由)

() あなたの大学での学習の目的ははっきりしていますか

(はい、または ややはいと回答した方へ、その目的)

() 指示された課題はきちんとこなしていますか

() あなたは、授業への遅刻は少ない方ですか

() あなたは、授業への欠席は少ない方ですか

() 学習するのがイヤになることは少ないですか

(いいえ、または ややいいえと回答した方へ、その理由)

() グループワークなどのアクティブラーニングを主とする授業があれば、履修したいですか

(グループで話し合っまとめて発表したり、地域や企業と協働して学ぶ学修)

() あなたの学科・専攻の科目や授業内容は、希望通りですか

(いいえ、または ややいいえと回答した方へ、その理由)

() 大学での学修や学生生活について、気軽に相談できる友達が多いですか

() 大学での学修や学生生活について、気軽に相談できる先生はいますか

4. 大学での勉強方法は、高校のときと比べて変わりましたか。変わった点を書いてください。

5. 次の各項目について、以下の基準をもとに番号で記入してください。

①よく当てはまる ②やや当てはまる ③あまり当てはまらない ④当てはまらない

() 講義はノートをとらず聞いているだけのことが多い

() 講義中、スマホとか、私語とか、他のことをしている時間が多い

() 講義を聴いて黒板をきちんと写している*

() 授業前の予習をしている*

() 授業後の復習をしている*

() 予習・復習を含め、自主的な調べ学習をしている*

() 黒板を写すだけでなく自分で考えたことや疑問点を整理したノートしている*

() 疑問点は教員に質問して解決している*

() 疑問点は復習して調べて解決している*

() 疑問点はそのままにしていることが多い

() 疑問点は友達とディスカッションして解決している*

() 試験前に試験勉強を必ずする*

() 講義中に質問することが多い*

() 講義中に寝ていることがよくある

() 講義中によく発言する*

() 課題や作品は遅れずに提出している*

() 課題や作品は、よりよくするよう努力している*

() レポートは、ネット資料をよくコピーして貼り付けている

主体的：自分の意志や判断によって授業を受けているさま(質問や発言などを行っているさま)。

積極的：自ら進んで授業を受けているさま(理解しようと努力しているさま)。

- () レポートの枚数は少ない方である
- () レポート課題の疑問点は前もって質問している *
- () レポートは友達と教え合ったりしながら進めることが多い *
- () 友達のレポートを写して提出したことがある
- () 友達に自分のレポートを写させたことがある
- () 試験で、できなかった問題は試験後に解決している *
- () 試験の返却答案を復習して振り返っている *
- () グループ学習ではよく発言している *
- () グループ学習のリーダーとなることが多い *
- () グループ学習へは参加しているだけである
- () グループの意見を整理して自分なりに振り返りまとめている *
- () グループ学習で出した意見やキーワードを書き出している *
- () 授業中、私語することが多い
- () よく自主的に図書館等で学習している *
- () 空き時間はよくボーとしている
- () 空き時間には、友達と授業等のことで話し合ったりしている *
- () 空き時間は、友達と雑談している
- () 講義より、ディスカッションを含むグループ学習が良い *
- () テストのない方が良い
- () レポートが少ない方が良い
- () 黒板は写して分かるように書いて欲しい
- () 教科書をきちんと説明して欲しい
- () 要点を分かるようにして欲しい
- () 穴埋めなどのワークシートが欲しい
- () 授業中、当てないで欲しい
- () 私語やスマホなど、注意しないで欲しい
- () 試験に出ることは前もって言って欲しい
- () 黒板やパワーポイントの情報量は少なくして欲しい
- () 黒板やパワーポイントで、ノートに書かなくてよいことを言って欲しい
- () 試験は記述より選択式や穴埋め式にして欲しい
- () 試験は教科書などの持ち込み可にして欲しい

* 印の項目は (5-記入数値) で計算し、合計点が大きいほど「主体的」と判断してください。

6. 次の (1) ~ (8) について A、B のどちらに当てはまるかを選んで○で囲んでください。

- (1) A あまり興味がなくても単位を楽にとれる授業が良い
B 単位をとるのが難しくても、自分の興味のある授業が良い
- (2) A 出席や平常点を重視して成績評価をする授業が良い
B 定期試験や論文、レポートなどを重視して成績評価する授業が良い
- (3) A 応用・発展的な内容は少ないが、基礎・基本が中心の授業が良い
B 基礎・基本は少ないが、応用・発展的な内容が中心の授業が良い
- (4) A 教員が知識・技術を教える講義形式の授業が多い方が良い
B 学生が自分で調べて発表する演習形式の授業が多い方が良い
- (5) A 大学では幅広い分野の知識や技術を身に付けた方が良い
B 大学では特定の専門分野の知識や技術を身に付けた方が良い
- (6) A あまり自由に選択履修できなくても系統だって学べる方が良い
B あまり系統だって学べなくても、自由に選択履修できる方が良い
- (7) A 大学での学習方法は、大学の授業で指導をうけるが良い
B 大学での学習方法は、学生が自分で工夫する方が良い
- (8) A 学生は将来やりたいことを決めて授業をうけるが良い
B 学生は授業を通じて、将来やりたいことを見つけるが良い

7. これからの学修について、積極的に主体的になろうと思いませんか。
(思う、思わないのどちらかを○で囲んだ後、具体的に記入して下さい。)

- (1) →思う
 - ①その場合は、自分に欠けている、妨げになっていることがあればお書きください。
 - ②また、積極的に・主体的になろうとする自分なりの方策をお書きください。
 - ③積極的に・主体的に学修を進めていくうえで、先生からどんな支援を期待していますか。
- (4) →思わない
 - ①積極的に・主体的に学修仕様と思わない理由をお書きください。

主体的な学習に関する調査項目（教員用）

1. あなたの立場、所属についてお聞かせください。（○で囲んで下さい）
専任教員（家政学部所属・文学部所属・短期大学部）、非常勤講師
2. あなたが今年度担当している授業について、どのような「主体的な学習」を促す教育方法を取り入れていますか。ご自身が担当している科目について、授業形態別にお答えください。記入欄は適宜増やして下さい。（複数選択可）
なにも取り入れていない授業科目の記入は不要です。
- ① 学期末以外にもレポートが課される授業
 - ② 学期末以外にもテストが課される授業
 - ③ 毎回、授業内容に関するコメントや意見を書く授業
 - ④ コンピュータやインターネットを活用する授業
 - ⑤ 少人数の演習形式の授業
 - ⑥ グループワークなどの協同作業をする授業
 - ⑦ プレゼンテーションの機会を取り入れた授業
 - ⑧ ディスカッションの機会を取り入れた授業
 - ⑨ 教員と学生が授業時間内にコミュニケーション（議論・質問・対話など）がとれる授業
 - ⑩ 実験や調査の機会を取り入れた授業
 - ⑪ 学生の意見を反映させた授業
 - ⑫ 提出物に教員からのコメントが付されて返却される授業
 - ⑬ 教室外で体験的な活動や実習（PBLなどアクティブラーニング）を行う授業
 - ⑭ インターネットやメールなどを利用して授業以外でも教員や学生とコミュニケーション（議論・質問・対話など）がとれる授業
 - ⑮ 大学での学習方法を学ぶ授業
 - ⑯ 語学以外の授業で、外国語で行われる授業
 - ⑰ 上級生や下級生と授業時間内にコミュニケーション（議論・質問・対話など）がとれる授業

学部・学科・専攻	学年	授業形態	取り入れている方法（①～⑰の番号で）
必要に応じて担当科目数		講義・演習・実験・実習	
だけ枠を追加して記入		講義・演習・実験・実習	
		講義・演習・実験・実習	

3. 上記に示した「主体的な学習」を促す教育方法を取り入れて、効果があった方法と、効果あまりなかった方法を挙げてください。
- ①効果があった方法
 - ②効果があまりなかった方法と原因
4. 主体的な学習を促す工夫について、上記以外で取り入れている方法、考えていてこれから取り入れてみようと思っている方法があれば、お書きください。

第3章 学生の定量・定性調査分析からみる 学科満足度調査 ～文学部児童教育学科児童 教育学専攻の結果～

1. NEWVERY による定量・定性調査分析結果

本学総合科学研究所と特定非営利活動法人NEWVERY 高大接続事業部との連携研究において、本学文学部児童教育学科を活性化するための方策として、ディプロマポリシーの明確化と特色ある育成像の必要性、魅力ある授業による他大学との差別化が重要であることが確認された。そして「児童教育学科のカリキュラムは、教員採用試験に直結しているか、GPAが高い学生は教員採用試験に合格しているか」を仮説の起点とし、学生たちの現状を把握した上で授業法の提案を目指すことにした。そのために、本学文学部児童教育学科のティーチングスタイルと、学生のラーニングスタイルとのマッチ度を測る調査が行われた。詳しい内容は中間報告で報告している。

分析は、2010～2015年の入学者のデータを基に行われ、定量調査・定量分析においては、以下の内容が明確となった。1) 1年次のGPAと教員採用試験の相関はあるが因果関係は不明。2) 出身校の偏差値と評定平均との関係(非公開)。3) 出身校の偏差値帯を、低い方からA、B、Cの3つのグループに分け検討した結果、特に中間帯のBグループの変容性が最も高い。

また、インタビューを通じた定成調査・定性分析においては以下の内容が明確となった。1) 入学前の本学の魅力として、教員採用率が高いという回答は多いが、その教育の中身や教員との距離の近さ等の具体的なことは入学まで伝わっていない。2) 女子大としてマイナスに考えていた学生は多い。3) 同じ目標を持つ仲間と切磋琢磨し合える環境に在学学生は魅力を感じているが、その魅力は受験生には十分伝わっていない。4) 本学にマッチした学生像としては、小学校や幼稚園教諭になりたいという目標を持ち、真面目に、仲間と頑張れる人が向いているが、一方でそこまで教員になりたくない、一人で学びたい、遊びたい人には不向き。

そして最終的な結論は次の2点であった。1) 確かな基礎学力をつける方策が必要。2) 実習やグループ学習を通じた実践力をつける教育が必要。

2. 定量・定性調査分析結果及び児童教育学科の現状

ここではNEWVERYによる定量分析・定性分析の結果にもとづき、児童教育学専攻の現状と課題について考察を加えてみたい。

NEWVERYによる定量分析の結果については、1年次におけるGPAと教員採用試験合格率との直接の相関は認められなかったものの、GPAが一定以上の数値であるか、それを満たしていなくても高校の偏差値あるいは評定平均が一定の水準を上回っていることが教員採用試験合格の条件であることが示唆されている。ここで興味深いのはGPAが低い水準にある場合、高校の欠席日数も教員採用率に影響を及ぼすという事実である。

出身高校の偏差値帯と教員採用試験合格との関連については以下の点が明らかになっている。まず、当然のことながら高校の偏差値が高ければ教員採用試験合格率(以下、採用率)も高い。偏差値帯がBの中位およびAの下位グループにおいては評定平均が高ければ、採用率も概ね高い傾向にある。なお、偏差値帯が高いグループにおいては評定平均値と採用率との関連は顕著でない。結論として本専攻学生のボリュームゾーンである中位グループの変容可能性がもっとも高いことが示されている。

インタビューに基づく定性分析の結果からは、教員になりたいという明確な目的を持ち、実践的で仲間と切磋琢磨し合いながら自分を高めていける教育に魅力を感じている学生像が浮かび上がってくる。

上述の定量分析・定性分析で明らかになった本専攻学生の特徴・資質を踏まえ、中間報告においては①確かな基礎学力を確保すること、②協同的学びを通じて実践力を身に付ける教育を目指すことが専攻の方向性として掲げられている。①はリメディアル教育によって基礎学力不足を補う手立て、②は体験・協働型のアクティブラーニングの一層の充実の必要性を示していると言えるであろう。

NEWVERYの分析結果は学科教員が日ごろから抱いている学生像をほぼ裏付けるものと言えるが、ここで注目したいのは出身高校の偏差値、評定平均値が学生の入学後もその学修に一定の影響力を持ち、採用率とも深い関連があるという事実である。

出身高校の偏差値は、あくまでも合格難易度の目安として用いられるものであるが、高校入学時の学力を客観的に示す、比較的信頼のおける指標であると言える。偏差値のみでは高校入学時の学力をその後も維持できていたかどうかは分からないが、少なくとも学習を積み上げていく堅固な土台が出来ていたかどうかの証左となる。

出身高校の偏差値と採用率との関連を考えるに当たってもう1つ重要なことは、高偏差値の高校出身者ほどきちんとした勉強法、すなわち学習方略を確立している可

能性が高いということである。学習方略とは学習の効果を高めるために意図的に行なう工夫を指す。具体的には、複雑な事項を理解するに当たって、類似の事項をグループごとにまとめたり、階層化したり、箇条書きや図表を活用したりする活動が相当しよう。学習方略には、目標を設定したりその達成状況を自己評価すること、不安をコントロールしながら集中力や意欲を維持したりするなど自己管理に関わる事項も含まれる。

基礎学力形成において学習した量（学習時間）が重要であることは言うまでもないが、学習方略に代表される学びの質は学習に向かう姿勢に関わることから、中長期に渡る学びやその成果に大きな影響を及ぼすと考えられる。学習方略は学校の教師から指導されることもあるが、学年が進むと先輩や仲間の学習スタイルから学ぶことも増える。高校生では塾や予備校に通うことも多くなり、ここで学習方略に接することも考えられる。出身高校の偏差値が高ければ、学習そのものへの関心も高くなることから、生徒は何らかの形で学習方略に関する経験を持つはずである。学習方略の獲得は自己学習力の基盤となる。高校時代に獲得された学習方略が大学入学後も活用され、自律的学習の基盤を形成し、それが教員採用試験に向けての学習に大いに裨益したことは想像に難くない。

評点平均値は相対評価であり、学力を直接反映するものではないが、日々の授業や定期テストのための学習に真面目に取り組んできたかが評定平均値を決定しているといっても差し支えない。平凡なことではあるが、授業をしっかりと受け、予復習を欠かさず、テストでいい成績を残してきていけば評点平均値はおしなべて高くなるのである。言い換えれば、高い評点平均値を得るためには、高校3年間、全科目に渡って気を抜かず常に平均してよい成績をとることが求められる。評点平均値は克己心を維持しながら本当の意味で努力が出来るかどうかの資質の一端を表していると言えるであろう。その意味で、高い評点平均値は学びに向かう態度が育成されていることを示唆している。

3. 卒業生アンケート結果について

本項では、児童教育学専攻の卒業生アンケート（平成29年度）の結果を概観し、学生の学修状況とその要因について考えてみたい。

まず、児童教育学専攻で学修した内容についての学生満足度は約80%と非常に高い。大学での教育内容と卒業後の進路へ向けての取り組みが概ね好意的に受け入れ

られていることがうかがえる。

学力確保の要諦とも言える授業外学習（予習・復習）の時間については、平均予習時間が4.0時間、平均復習時間が2.2時間という結果が出ている。学習は量と質の双方が関わることから、この数字の多寡について評価することは難しいが、1週間で予習復習合わせて平均6.2時間は1日当たりの学習時間に換算すれば1時間を切っており、学習量が多いとは言えないことに留意する必要がある。ただし、この学習量には専攻で奨励しているボランティアへの参加も影響していると考えられる。

入試の選抜区分毎に学習時間を見ていくと興味深い事実が浮かび上がってくる。具体的には、予習時間を多く取れているのがAOと一般の入試形態で、復習時間を多く取れているのが、AO・一般・公募推薦の区分となっている。入試形態による学習時間の差は大きくはないものの、センター利用と指定校推薦での入学者の授業外学習時間の平均は他の入試形態利用の入学者と比べてやや低くなる傾向にある。学力試験を経ていない推薦入試（とりわけAO）入学者は基礎学力において不利な状況にあるというのが一般的な見方であろう。これを敷衍すれば、学習量の確保や学習習慣の確立の点でも十分ではないということになる。しかし、この入試形態利用者が、授業外学習時間を確保していたことは、自らの学力不足を認識し、授業内容をきちんと理解できるように、また授業についていけるよう意欲的に学修に取り組んだ結果と見ることができる。その成果はGPA値の向上となって顕在化している。

やや理解しがたいのは、一定の学力を持っていると考えられるセンター試験利用入学者の授業外学習時間が比較的少なかったことである。本専攻で多い一般入試・センター利用入試による入学者は一般に堅固な基礎学力を備えて入学しており、これが学科の実績を支えていると推測されるからである。センター試験利用入学者は確かに高い学力を持って入学してきたと考えられるが、不本意入学の学生も多く、推薦入試利用者とは異なり、入学前に面接のための準備やエントリーシート作成などを通して学科の理念・目的への理解をじっくり深めていく機会に乏しかったと推測される。そのため、学科の理念・目的に沿って目標に向かって努力する動機づけを卒業まで維持できなかった可能性がある。卒業生アンケートでセンター試験利用入学者のGPAが伸び悩む傾向があることが示されているのもこれが遠因となっているのかもしれない。ただし、この入試形態の入学者はもともと高い学力を有していたこともあり、採用率においては何ら

遜色のない結果を残している。

4. 考察

ここでは、卒業アンケート結果と NEWVERY による定量分析・定性分析の結果を重ね合わせながら、児童教育学専攻の課題と方向性について述べる。

本専攻の達成目標には知識・技術および実践力の獲得が謳われている。これが主体性・協働性・学びに向かう態度の前段に置かれていることに注意する必要がある。「知識・技能」の定着、それを自在に活用するための地道な訓練が「思考・判断力」の伸張を促し、主体的な学習態度の醸成へと繋がっていく道筋を忘れるべきではない。アクティブラーニング (AL) 型授業への傾斜は確かに時代の流れに棹さすものであろうが、知識やその基盤になる言語力を欠いた AL がいかに空疎なものであるかは想像に難くない。本専攻の課題としては、まずリメディアル教育へも目配りしながら基礎学力の基盤となる「知識・技能」をしっかり身に付けることを掲げたい。その上で「知識・技能」と「思考・判断力および学びに向かう力」を有機的に統合させ、ゆるぎない知識を駆使して主体的に課題解決が行なえる人材を育成することになる。

次に、協同的学びが一般入試・センター試験利用入学者に見られる不本意入学者の学習意欲向上にも資することを指摘しておきたい。一般入試・センター試験利用入学者は学科理念や目的への意識が希薄で、明確な到達目標に沿った学習が軌道に乗りにくいという特徴がある。しかし、明確な目標を持って努力する仲間からの刺激が学科・専攻の教育への「納得感」をもたらし、これが新たな意欲の原動力となる可能性がある。

基礎学力定着と体験・協働型のアクティブラーニングの充実は二律背反の関係ではない。互いがシナジー効果を及ぼしながら本学科の教育の質を保障していくことが求められる。これが畢竟、学生の満足度を支えることになるであろう。

5. 今後の課題

基礎学力を定着させるためには授業外学習時間の一層の充実が求められる。同時に学習の質の確保も重要である。具体的には学習方略を早い時期から身に付けることが課題となるが、教師による明示的指導だけでなく、ピアサポートによって学生が学習方略を教え合う過程も大切にしたい。インタビュー調査結果から明らかになったように、本専攻の学生は仲間と助け合い励まし合いなが

ら、互いに刺激を受けつつ切磋琢磨し合うことに高い価値を見出している。この協同的学びが学習の質をも高めるのに大いに役立つはずである。本専攻には教員採用試験対策自主サークル「リーフレット」の伝統が引き継がれているが、1年次からの基礎的学習においても「リーフレット」式の学びをうまく活かしていくことが今後の課題であろう。

一方で、NEWVERY の調査で明らかになった、変容性は少ないと思われる GPA 上位 C グループ及び下位 A グループへの教育的対応、また、ミスマッチと判断せざるをえない学生への対応も学生達の満足度調査には影響すると思われる。平成31年度からの入学生は、文部科学省や厚生労働省の平成29年告示による新しい小学校学習指導要領、幼稚園教育要領、保育所保育指針、そして内閣府も加わった幼保連携型認定こども園幼稚園教育・保育所要領などの新しい教育課程・保育指針に沿った教育がスタートし、教員養成を目的とする大学教育の指導内容は、質も量も求められるという新たな時代の変化への対応が求められることになった。

入学生の気質や考え方も時代とともに変化していく中で、今回の研究で得られた結果は、日頃、教員として感じていることの裏付けになるとともに、今後の児童教育学科の教育を考える上で大きなヒントになり得ると考える。

教育の質的高度化の要求にも対応可能な学生一人一人の「基礎学力」と、学生同士が互いに刺激を受けつつ切磋琢磨し合うための「コミュニケーション力」は、今後の持続可能な未来の社会を築く人材を育成する教育職・保育職として身につけるべき不可欠な2大要素である。今後は、「知識・技能」と「思考・判断力および学びに向かう力」を一般の授業で身につけさせることは勿論であるが、AO、指定校等の学力試験を経験しないで推薦で入学してくる学生に向けた入学前教育、更に入学者全員を対象とする初年次教育において、この「基礎学力」と「コミュニケーション力」育成を組み込んだ効果的な教育・指導内容を具体的に検討することが、今後のもう一つの課題になるだろう。

第4章 「主体的な学び」を修得させる授業実践の事例報告

第1節 文学部児童教育学科の事例

1. 文学部児童教育学科全体の取り組みについて

(1) はじめに

文学部児童教育学科 児童教育学専攻では、「学生の主体的・能動的な学び」による授業は、1年生から4年生まで系統的に組まれている。教員を目指す学生にとって、自分で研究し、それを元に授業を組立て、そして授業を行う力を養う必要がある。1年生では「児童教育基礎演習ⅠⅡ」、2年生では「実践課題研究ⅠⅡ」、3年生では各教科の「教科教育法」、4年生では「教職実践演習」と系統的に授業が準備され、それらは、自分たちの興味がある課題を見つけ、その研究を行い、研究内容をプレゼンテーションするための十分な検討を行った上で、研究プレゼンテーションを行っていく授業となっている。学生が主体となって調査し、研究するこの過程を何度も経験することで、授業作りの力を身に付けて行くことになる。学生は授業のために研究を始めるが、進める内に「知ること」の奥深さと広がりにつれ、興味を持って自ら研究を進めて行く。プレゼンテーションでは、「伝えること」の難しさを体験し、伝える内容の厳選や伝える方法の工夫について試行錯誤を繰り返し、自ら学んで行く。学生はこれらの「主体的・能動的な学び」の授業によって4年間で大きく成長していると毎年感じさせられている。

(2) 実践課題研究Ⅰ (授業担当：佐々木基、竹内、吉川)

児童教育学専攻2年生の授業の「実践課題研究Ⅰ」は、1年生の「児童教育基礎演習」での学びを基に、ディベートと短いプレゼンテーションを半期で行う。それぞれ4、5人のグループをつくってグループで議論しながら調べて準備していく。ディベートは、主体的・能動的な学びの形態の一つ。興味のあるテーマを自分たちで決め、ランダムに「肯定」「否定」に分かれて、討論を行う。討論のために「肯定」「否定」両方の立場からの見方考え方について準備をグループで、議論しながら行うことで課題の本質をより深く学んでいく。近年のテーマは小学校の教育に関係して選び、「道徳を教科化すべきだ」「小学校も教科担任制にすべきだ」「週5日制にすべきだ」「小学校での携帯電話持ち込みを許可すべきだ」「給食を廃止すべきだ」など、自分たちが小学生のころの記

憶と実際の問題点を比較し、グループ内での考え方の違いを知る経験を行う。ここでの教員の関わりは、ディベート作戦会議として各班と相談、打合せを行うことである。議論の組み立ての正しさや矛盾点が無いかを確認し、ディベートで勝つために更に何が必要になるかを助言する。その過程で不足している所を自分たちで気付けるようにしている。ディベートは、立論ー(質問ー回答)×2ーフリー討論ー結論という順で行い、司会および準備、審査は全て学生が担当する。通常のディベートと異なる点として、フリー討論ではフロアー(他の学生=審査員)を巻き込んだディベートの時間を取る。討論を聞いた学生からの素朴な疑問に対してどう答えられるかが勝敗のカギを握ることになる。ディベート担当の班だけでなく、参加している学生全てが討論に参加することでより深く学ぶことになっていると感じている。また、ディベート終了後に全員が評価用紙を記入し、ディベートの評価とディベートに関係なく自分の意見を記入する。この記入で、問題の本質を再確認して授業を終了する。最後に教員からの講評を行い、ディベートの評価によって次への意欲につなげている。



図1 授業の様子(ディベート)

ディベートの経験は、勝つための議論の組み立ての過程で論理的な思考ができ、一度批判的に考えてみる経験は、様々な方向から考える力を身に付ける。これを基に、15分のプレゼンテーション授業に移る。近年は環境問題をテーマに、興味のあるテーマを自分たちで選び、グループで調べ、研究して発表を行っている。論理的に考えてプレゼンテーションを組立て、そのテーマが分かりやすく伝わるプレゼンテーションの方法を工夫して行う。各プレゼンテーション後に十分な質問タイムを設け、他の学生からの意見や疑問を出してもらい。批判的に考える思考力によって討論となる姿から、ディベートの経験が現れるところとなっている。実践課題研究Ⅰの授業のプレゼンテーションは15分と短いですが、だからこそ伝

えたい中心をよく考える経験にもなっている。

プレゼンテーションの授業は、学生が学生に教えるスタイルとなり、教える側にとっても教わる側にとっても、より深い学びになる。その中で質問ができ、プレゼンテーションを聞いて討論できることで、その内容がそれぞれに定着していく授業になっている。その時間を大切にこの授業を行っている。教員は、議論の方向の正しさや教員としての経験を基にした助言を行っている。



図2 授業の様子（プレゼンテーション）

（3）実践課題研究Ⅱ（授業担当：杉原、竹内、吉川）

「実践課題研究Ⅰ」に続き、2年生後期に、60分のプレゼンテーションの授業を行う。履修の人数にもよるが、1グループ5～7人として、教育に関係する自分たちの興味のある課題を選び、自ら調査研究を行ってプレゼンテーションを行う。半期で6つの班が発表を行い、プレゼンテーションまで十分な準備の時間をとって、自分たちでの学びを促す。プレゼンテーションでは時間が長くなったことで、得た知識を全て話したいという欲求からられるが、多くを話す結局は何も伝わっていないことに気付くことになる。効果的なプレゼンテーションにするために、最も話したい、伝えたい内容を厳選し、「聞いてよかった」と他の学生が思えるプレゼンテーションを目指す。最近のテーマは、「PTA」「変わりゆく運動会」「アクティブラーニング」「小学校でのキャリア教育」「発達障害」「なぜ運動会を行うのか」「理想の授業」など、自分たちが知りたい内容となっている。調査研究は、ネット上の情報や書籍からだけでなく、学生や教員へのアンケート調査、知人を介しての聞き取り、現場の見学、インタビューなど、学生は必要だと思うことは積極的に行って、自ら学びながらプレゼンテーションの準備を行う。学生主体の能動的な学びの授業となっている。ここで、それぞれの教員は各班から説明を受ける時間を持ち、プレゼンテーションの方法や、論理的に不足している箇所について指摘し、学生の意欲を高めている。グループ

活動は、対話によって議論し自分の考えを固めて行くことができる。これはみんなで学ぶ力につながる。

プレゼンテーション後は、学生からの疑問や意見が自由に出せる時間を設け、自分の学びを確認できるようにしている。質問できる力は、自分の考えを理解した上で分らないところを聞けること、そして、相手とコミュニケーションをとることにつながる。教員からではなく、学生からの話を聞くことで質問も出やすく、質問できる力を育む場とできると考えている。

60分のプレゼンテーションを経験することで、伝えたい中心をより効果的に伝えることを考える練習ができる。これは、授業で「今日のめあて」を中心に教える授業スタイルにつながる。児童を引きつけて授業へ引き込む導入の必要性や、双方向性の授業展開の効果を知るとは授業組立の力となる。これを基に、3年生の教科教育法の授業における模擬授業につなげていくようになっている。

（4）教科教育法 理科教育法の事例

「理科教科教育法」の授業内では、各単元を担当して模擬授業を行う。教科書があり、その時間に伝えたい内容（めあて）は決まっている。この状況で、45分の理科の授業を（児童役の）学生相手に行う。全員が模擬授業を行うためには時間の都合、グループでの模擬授業となる。グループで授業を組立、指導案を書き、学生内で十分な検討時間をもつことで、学生主体の授業スタイルとなっている。ここでも大事なことは導入と双方向性。児童への興味付けの方法を自分たちで準備してくることになる。今日の授業や実験に関係する身近な話題や映像、または実験などを考えることで、授業への自らの理解が深まる。小学校の授業は児童の意見や考えを大事にする。その授業スタイルは双方向性のある授業となっている。児童の質問を拾って、授業展開につなげ、児童の考えを聞いて、分かったことやまとめを導いていく。模擬授業のプレゼンテーションとして、これまでの経験が活かされている授業スタイルになっている。

児童教育学専攻では、系統的に力をつけるように、学生の主体的・能動的な学び（アクティブラーニング）を配置している。これらの授業を中心として個々に必要な力がつけられるような授業が組まれている。

（吉川直志）

2. 講義科目においてレポート作成を課すにあたっての 学生へのサポート—「教育原理」を事例に—

(1) アクティブラーニングへの所見

ここでは「教育原理」という講義科目における実践を紹介する。ただその前に、本章は「授業実践の事例報告」であるから、授業実践者の「主体的な学び」に関する所見を明らかにしながら、議論を進めていきたい。なぜかと言うと、筆者自身は学生時代の経験において、講義中心の授業形態に対して何ら苦い記憶がないからだ。むしろアクティブラーニングを取り入れた授業形態に煩わしさを覚えなかった。

筆者が大学生の頃、FD活動に意欲を燃やし、アクティブラーニングを積極的に導入していた教員の授業で感想を問われることがあった。皮肉を込めて、「能動的な学習意欲が教室へ向かうタイプの学生には効果的だろう」というような回答をした。「先生（の話）がつまらないから、アクティブラーニングが苦でないタイプだけが生き残った結果」だということを婉曲的に表現したつもりだった。教員からの回答ははっきりとは記憶にないが、「頭が良くて学習意欲の高い人にはつまらないかもしれない、でもそういう人はごく一部である」といった、アクティブラーニング限界でしばしば耳にする紋切り型だったように思う。いま振り返れば、アクティブラーニングという方法が苦手だったというよりは、学生との信頼関係が築けていないことを授業法の問題にすり替える教員の態度に違和感を覚えていたのだろう。

(2) 「講義」という授業形態

学生時代の経験を踏まえ、教員として講義中心の授業形態を可能な限り大事に行っていこうと考えていた。ところが、アクティブラーニングにまつわる議論において、講義の評判はすこぶる悪い。学生の主体的・能動的な学習態度を喚起する教授法の一つとしてアクティブラーニングを位置づけた場合、講義中心の授業はその対極にあるものとして批判の対象となることが多い。

さらに本学科の専門科目には演習形態が積極的に取り入れられていることも、筆者を大変に動揺させた。『平成30年度入学生用 履修要項2018』によれば、児童教育学科児童教育学専攻には全体で134の講義科目が設置されており、そのうち講義形態は59科目、割合にして44%である。しかもそのうち22科目は中学校教諭一種免許状（国語）に関わる科目であり、その免許取得を目指さない学生であれば、講義科目を受講する機会はかなりの限られている。

講義に接する機会の少ない学生を相手に、アクティブラーニングを求める社会的な—文部科学省的な？—要請を背中に感じながら、どのようにして「講義」を成り立たせていくのか。これが本学で教員を始めるにあたっての課題の一つであった。

(3) 教育課程における「教育原理」（児童教育学専攻1年）の立ち位置

ここで紹介する「教育原理」は、児童教育学専攻1年生向けに開講される科目である。授業形態は講義で、開講時期は通年である。卒業必修であると同時に、幼稚園・小学校・中学校の教諭免許と保育士資格においても必修に指定されている。

また同時に受講することになる1年生向け科目の構成を見てみると、やはり演習科目の比率が高い。講義が5科目（うち中免国語向け科目3）に対して、演習は12科目となっている。1年生の視点にたてば、たいへん珍しい「講義」を受ける授業と捉えられるだろう。

(4) 集中力を保てない

授業を行う前の想定通りだったことは、何よりもまず90分間という授業時間に耐えられない学生が多いということだ。正確に言えば、教員の話に黙って聞いていられる時間に限界があった。その時点で、講義中心の授業という目論見は早くも崩れ去った。居眠りしている学生に対して念仏を唱えても致し方ないので、ピアワークやグループディスカッション等の時間を講義の中盤辺りに設け、兎角まずは90分間授業に参加させるような工夫を行った。しかし、ただ話し合わせるだけでは、個々人の「コミユカ」による格差を助長するだけの結果に終わってしまう。そこで、議論の際にはできるだけ細かく指示を出すようにした。

例えば「児童・生徒文化」の事例としてスクールカーストを扱った授業回では、映画『桐島、部活やめるってよ』（2012年）を映像資料として用いている。学生間におけるスクールカーストがリアルに描写されており、ついこの前まで高校生だった学生にとっては実感を持って語ることのできる教材である。スクールカーストのどの階層に属していたか、大学生という立場から振り返ってなど、立場によって感想は異なるため、他者との意見交換が盛り上がるのは間違いがない。しかし、この映画を観せて「どう思ったか」を話し合わせ、その後に教員が解説をしても上手くは行かない（実際に上手く行かなかった）。神木（隆之介）くんが可愛いという話か、「あの

とき辛かったよね」という穏当な話で場を乗り切ろうとするパターンに落ちてしまう。そこで、鑑賞前にラストシーンに関わるクイズ（「なぜヒロキは泣きそうになったのか？」）を出題し、鑑賞後の話し合いでは協力してその答えを探し出す、という形に変更した。それをアイスブレイクとして、自らがどの階層に所属していたか、教師という立場からはどのように見えていたのか、について協議してもらった上で、最終的な解説を教員が行っている。そうすると、「コミユカ」やもともとのも主体性の如何にかかわらず、誰しもが授業に参加できているように、授業実践者からは見えた。

先日行われた日本教育社会学会公開研究会「アクティブラーニングの教育社会学」（第70会大会課題研究Ⅲ）に端を発する議論、例えば二宮(2018)の整理に基づけば、このようなアクティブラーニングの導入は「下から」の対策、として位置づけられるだろう。「選抜性の高くない私大では授業を運営するためにどうしてもアクティブラーニング（あるいは、それに類するものであって、すなわち、いわゆる座学のみを講義+期末試験による成績評価ではない種類の授業）が必要」と指摘されるように、筆者が「教育原理」にアクティブラーニングを導入したのは運用上の必要性に迫られてであり、主体性や能動性の喚起を狙ってのものではなかった（居眠りしているよりは、話し合っただけで眠気を覚ましている状態のほうが主体的・能動的だとも言えるかもしれない）。

（5）レポートが書けない

筆者自身は、教員が有している専門性についての話、また教員の振る舞いや話し方を通じて感得されるハビトゥスが講義の面白さであり、不可欠な要素だと考えている。ところが、上記のような授業改善を重ねていった結果、「教育原理」の授業では教員が喋る時間がほとんどなくなってしまった。時間が経つに連れ、学生との信頼関係も構築され始め、授業評価も目に見えて上がり始めた。学生の満足度が高いなら、それで良いかと、ある時までは思っていた。

ところが、レポートの出来が良くなかった。レポートとしての体をなしておらず、例えるなら初中等教育における「調べ学習」のまとめのような文章が大量に提出されてしまった。出題は、「日本の学校教育史、教育と社会、教育文化（教員・児童・生徒文化）に関わるテーマを各自で設定し、問いを設定する。先行研究（文献）を参照しながら、主張（批判・考察）を行う」、としたレポートで、近年の授業改革で批判されがちな「論ぜよ」型で

ある。授業がアクティブラーニングに寄ってしまったので、せめてレポートだけでも制約を少なくして主体的に考えてほしいと願っての出題であった。成績発表後、後学のために学生にレポートについて意見を募った。様々な意見が寄せられたが、注目した意見が2つあった。「授業は楽しかったがレポートで自分のテーマを設定するのが難しかった」という意見と、「問いを設定して主張しろと言われても、何から始めたら良いかわからなかった」という意見である。

前者の意見については、この授業で取り入れているのは「下から」のアクティブラーニングであり、授業外での主体性を喚起するほどの効果はないだろうと踏んでいたため、予想されたことではあった。これはこの授業の課題というよりは、日本の高等教育の構造に根ざした問題であろう。後者の意見については、多少の戸惑いがあった。なぜなら、「レポートとは問いを設定し、客観的な証拠に基づいて主張を行う」といった類の説明、大学初年次向けテキストやレポートの書き方本であれば必ず書いてあるような話は、他の授業で聞いていたはずだからである。筆者が「教育原理」を担当するのは通年のうち後期の部分であり、したがって前期にはいくつかの科目でレポートを書く機会もあったようだ。学生に確認したところ、そうした説明を授業内で受けたことは確かであったそうだ。ではなぜ書けないのか。

理由は単純だった。問いを自分で設定した経験がないのだ。「調べ学習」はテーマが与えられているし、近年は大学のレポートも出題にあたっては細かく指示を与えるようになってきている。授業内では与えられたテーマと教材の中で活発に議論を行っており、また読書も行っていないわけではない。ただ、その状態から「問いを設定する」という成功体験がないがために、何から手を付けてよいかかわからない、というのが学生から聞いた限りでの実情のようだ。

（6）パラグラフ・ライティングから「問いの設定」を体験させる

オリジナルな問いを見つける、その過程で悩む時間こそが大切なのだ、という言葉も、学生に向かって筆者は吐けなかった。自分の学生時代と比較して、いまの学生はあまりに時間的な余裕がない。「15時間（30時間）」という授業時間と、授業時間の2倍が目安という事前事後学習を学生に押しつけておきながら、「細かいことを言うと主体性が損なわれるから、時間をかけて自分で悩んでください」と言うことはできなかった。

ここに至って初めて、筆者はアクティブラーニングの必要に迫られた。授業時間内で、「レポートの問いを設定する」ことを経験させること。もちろん問いの設定の仕方を講義するのではなく、参加型の方法で体感させた上で考えさせること。自らの体験談を語ったところでどうにもならないことは明らかだった。

そのために現在導入しているのが、大阪大学全学教育推進機構が提供している、アカデミック・ライティング入門の授業の一部にある、パラグラフ・ライティングの体験部分である(堀・坂尻 2017)。学生向けのマニュアル、指導教員向けのマニュアル、パワーポイント資料、作業シートも提供されており、それを授業でアレンジも加えながら活用している。

概要としては、まず中央にキーワード(出身地など)を書き、そこから連想する言葉を周りに書く。そのうえで、仲間になる言葉をグループにして、パラグラフ・ライティングを行う。文章を書きなれていない学生にはこれだけでも効果がある。その後、隣の人とシートを交換し、言葉やグループの種類、トピックセンテンス等について意見を交換してもらう。

例えば、中央のキーワードが「熊本」であれば、「熊本城」、「阿蘇山」、「くまモン」といった連想ワードが出てくる。そこに「観光」というグループを設定して、パラグラフ・ライティングを行うことができる。ただし、そのグループに「ひごまる」くんを含めるかどうかは人によって意見が異なるはずだ。なぜなら、「ひごまる」くんには「くまモン」ほどの知名度がないからだ。こうしたグルーピングの差は、他者との考え・常識との差異を明確に形にしたものである。つまり、「観光」グループに「ひごまる」くんを含める考え方は、一般的に妥当なことではなく、説明を要するということになる。なぜ「ひごまる」くんを他の人は認知していないのか。「ひごまる」くんを自明のものとしている自分が特殊なのか、それとも意見交換をした他者が特殊なのか。これが問いの出発点であり、きっかけであろう。

学生の反応はとても良かった。「これならレポートが書けそう」という意見が多く、実際に提出されたレポートは水準が上がっていた。また、「専門的知識の必要性がやっと理解できました」という意見も多かった。こうした声が出てくるということは、この試みについては「下から」のアクティブラーニングに留まらない効果を生んだと言って差し支えないのではないだろうか。

もちろんすべてが上手く行ったわけではない。レポートの指示にさえアクティブラーニングの要素を取り入れ

たため、さらに教員が話す時間は少なくなった。その結果、幸か不幸か、「もっと先生の話が聞きたかった」という感想が寄せられるようになった。学生の様子を見ながら、このバランスを取っていくことが、今後の課題であろう。

参考文献

- 堀一成・坂尻彰宏, 2017, 「阪大生のためのアカデミック・ライティング入門」(2019年2月3日取得, https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/54512/2018_academicwriting.pdf).
- 二宮祐, 2018, 「教育社会学会公開研究会参加—アクティブラーニングの諸相」, 群馬大学 二宮祐研究室, (2019年2月3日取得, <http://sakuranomori.hatenablog.com/entry/2018/11/07/162049>).

(佐々木基裕)

3. 「日本語表現法1・2」における事例報告

(1) はじめに

「日本語表現法1・2」は、文学部児童教育学科1年生を対象とした科目である。受講者数は専攻・クラスにより差があるが、20名～40名程度である。この授業の「概要」は、「自らの考えを的確・効果的に伝えるために必要な文章表現スキルについて様々な観点から学ぶ」というものである。また、到達目標として以下の3点を掲げている。

1. 教育者・保育者に求められる言語表現を身につけ応用できる。
2. 論理的な思考・判断・表現に基づいた文章を作成できる。
3. 適切な文章表現により多様性に配慮できる。

言語表現の技術を向上させるためには、実際に文章を作成し、意見を交換する等、アクティブな学びの機会を多く設けることが望まれる。

しかし、大学入学以前に、レポートに相当するまとまった分量の論理的な文章を書いた経験を持つ学生は多いとはいえない。文章作成自体に苦手意識を持っている学生もおり、「何を書いたらよいかわからない」「文章作成において何を求められているのかがわからない」「文章を書くのが苦痛である」というコメントもしばしば寄せられる。すなわち、単に「自由に論じなさい」という指示を出すだけでは、十分な学修成果が期待できないのである。本授業において受講者が主体的に学修する力を身につけるためには、まずアウトプットのための具体的な指針を提示することが必要であるといえる。

以下では、このような現状をふまえながら、本授業における実践例として、「読み手への配慮を促す課題」「レポート作成方法に関する課題」の2つを示す。

(2) 読み手への配慮を促す課題

文章作成にあたっては、わかりやすく、読み手に配慮した文章を書くことが望ましいとされる。しかし、「わかりやすい文章」「読み手に配慮した文章」とは何であるのか、具体的なイメージを持っていない学生も多い。このような状態で自由度の高い文章課題を提示されても、多様な読み手に配慮されたわかりやすい文章を作成することは難しいと推測される。

そこで本授業においては、まず「読み手への配慮がなされていない文章」を提示し、その問題点を検討することにより、読み手への配慮とは何であるか、文章作成時にはどのような点に配慮すべきかについて理解を深める

機会を設けた。

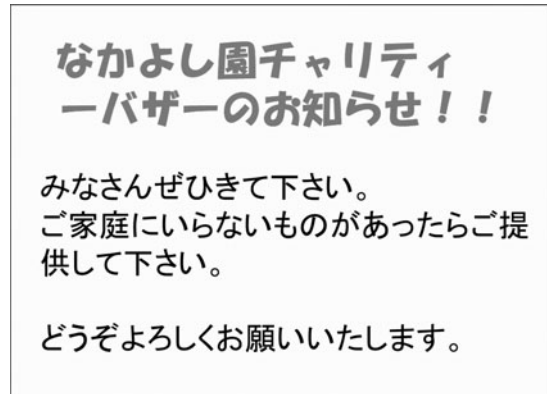


図1 読み手への配慮が不十分な案内文の例（作例）

読み手への配慮として、必要な情報を過不足なく示すこと、敬語等を含め適切でわかりやすい表現を使うこと等が重要なポイントとなるが、次の図1はそれらの配慮が不十分な案内文の例である。

この案内文では、バザーの開催日時および場所の情報、バザーで売の商品の概要やその回収方法、問い合わせ先等、必要な情報が示されていない。また、「ご提供して下さい」という表現は、尊敬語と謙譲語が混ざったものであり、敬語として不適切である。「いらないもの」という表現は、読み手に失礼な印象を与える上、情報伝達の側面からも、売り物にならないような物品を提供される可能性があり望ましいものとはいえない。

授業においては、まず図1の案内文を示し、「この案内文の問題点は何か」という問いを示した。受講者からの答えが出にくい場合は、より具体的に、「この案内文をみて、客はきてくれるだろうか」「そもそも会場にたどり着けるだろうか」「バザーでの売り物は集まるだろうか」という発問をした。

図1の案内文について、上述のような問題点の指摘がなされたところで、「問題点をふまえ、案内文を改善しなさい」という課題を提示した。

受講者の作成したワークシートにおいては、バザーの開催日時や場所等の情報を箇条書きで整理する、バザーで売の商品の具体例やその回収方法を示す、問い合わせ先を記す、「ご提供して下さい」という誤った敬語表現を「ご提供下さい」に修正する、バザーの収益金の用途を明記する、読みやすさを考慮して語の途中に改行が入らないようなレイアウトにする等の様々な工夫がみられた。

優れたワークシートについては、作成者の理解を得た上でOHCを用いて受講者全員で確認し、この課題にお

いて求められる「読み手への配慮」について共有した。

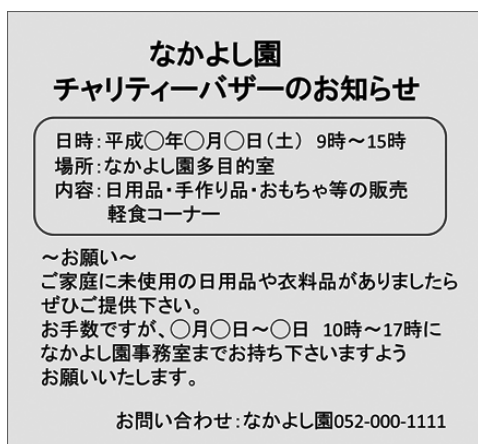


図2 案内文の訂正例

この課題を通じ、5WIHを中心とした必要な情報を示すことの大切さや、適切な敬語表現等について確認し、文章作成にあたって求められる読み手への配慮の一側面について理解を深めることができたと考える。

(3) レポート作成方法に関する課題

大学での学びにおいて、レポートの基本的な書き方を修得することも重要であるが、その作成方法について不安をおぼえている学生は少なくない。このような状態で、各自の思考力が十分に発揮されたレポートを作成できるとは考えにくい。

そこで本授業では、ブレインストーミングを行った上で自らの思考を明快に整理して示す方法や、自らの考えを裏付ける根拠の提示方法等、思考力を高める手法を学びながら、同時に、タイトルのつけ方や適切な構成・文体・表現等の体裁面についても丁寧に扱うようにした。

そして、本授業におけるレポートについて、図3のようなチェックリストを配布し、教員による採点はこのチェックリストに基づいて行われるため、各自で点検した上で提出するよう伝えた。そして、チェックリストに☑が入らなかった項目については、授業時の配布資料を適宜参照しながら修正し、完成度を高めてレポートを提出するよう指示した。

学修成果の評価指標として、ルーブリック形式も検討されるべきであろう。しかし本授業では、レポート執筆に慣れていない受講者が確実に自己点検を行うことを想定し、評価基準を細分化するより、各チェック項目を達成/未達成の2段階とし、レポート執筆における要点と採点基準をわかりやすく示すことを重視した。

項目	観点	☑
タイトル	適切なレポートタイトルがついているか	
	適切な章タイトルがついているか(「1. はじめに」「2. …」「3. …」)	
構成	序論(1章)で、背景(現状の問題点等)とレポートの目的が書かれているか	
文体・表現	レポートにふさわしい文体(書き言葉)で書かれているか(→第〇回授業資料)	
	配布資料「レポートでよく使われる表現」掲載の表現を10種類以上使用しているか(→第〇回授業資料)	
引用	引用の仕方は適切か(→第〇回授業資料)	
	レポート末尾に【参考文献】リストがついているか	
体裁	段落の冒頭は一字あいているか	
	指定された字数を満たしているか	

図3 レポートのチェックリスト例(一部)

簡潔なチェックリストに基づいてレポートを自己点検することで、受講者はレポート作成において求められるスキルや留意点をあらためて確認する機会を得た。また、自らの思考をフレームにそって発展させ、それを記述することで文章が執筆しやすくなり、結果として多くの受講者がレポートの質を高めることができたと考える。

(4) おわりに

ここでは、「日本語表現法1・2」の授業にて文章作成課題を扱う際、受講者が主体的に学修し、十分な学修成果を得ることを目指して、アウトプットのための具体的な指針を示し、その理解を深めることの意義を述べた。今後は受講者の資質やニーズにあわせたより有効な教授法を検討するとともに、その効果を検証していきたい。

参考文献

- 井下千以子 2014, 『思考を鍛えるレポート・論文作成法 [第2版]』慶応義塾大学出版会
 佐藤浩章編 2017, 『シリーズ大学の教授法2 講義法』玉川大学出版部
 中井俊樹編 2015, 『シリーズ大学の教授法3 アクティブラーニング』玉川大学出版部
 野田尚史・森口稔 2014, 『日本語を書くトレーニング [第2版]』ひつじ書房

(市村由貴)

4. 「教育史」等における「主体的な学び」について

ここでは、名古屋女子大学文学部児童教育学科における筆者（杉原）が担当する各授業において「主体的な学び」を促すにあたり、どのような事柄を意識し、また何を課題とし、各授業を進めてきたかについて、いくらかの整理と考察を行う。ここで対象とする授業は、本学科の児童教育学専攻、幼児保育学専攻において開講されている講義科目「教育史」である。この授業は、現時点で、小学校教諭、幼稚園教諭養成に関わる科目である。

先に述べておくと、残念ながら、筆者が担当するこの授業における「主体的な学び」を進める取り組みは、まだその成果を明確なエビデンスと共に詳述できる段階にはない。その理由はいくつかあるが、一つには、筆者自身がまだこの研究において、「主体的な学び」を「教育史」等において実現するということがどのような事であるのか、特に、「この授業を履修する学生達にとって、その学びが主体的であるということとはどのようなことか」について、探究しきることができておらず、その取り組みの方向性を決めかねているということがある。本研究の全体においては、「主体的な学び」の定義や意味が徐々に明らかになっていくように思われる。しかし、ここで主に論ずる「教育史」は、教育学、特に筆者が専門とする教育哲学を基盤とし、講義形式で進められることから、その学びの「主体性」をどう保証するのかを慎重に考えなければならない。その理由を簡単に整理しておくとして、まず、この授業においては、単純な体験型授業等を導入することが困難であり、仮に「形」として可能ではあっても、その意義が感じられにくい。また、学生達にとってその学びの「役立ち」を明確に感じ取りにくいということもある。言うまでもなく、「主体的な学び」の基盤には、学生達にとってその学びの内容が「我がこと」として意識され（あるいは無意識にでも受け入れられ）、各自のその後の教育実践・保育実践にも関連付けられ意義づけられることが必要であるが、その基本事項を満たすことにそもそも困難な部分がある。一言で述べてしまえば、つまり、教育学・教育哲学を基盤とする「教育史」等の授業で学ぶ知識が、どのように教師・保育者としての実践に役に立つのかがイメージしにくいという問題である。実際、この問題については、教育哲学者自身がその専門とする教育哲学の（特に教員養成における）「役立ち」について考察している書籍も出版されている（林泰成、山名淳、下司晶、古屋恵太編著、2014年）。この書籍において掲載されている中橋（小学校教員）の

言葉に次のようなものがある。これは現場の教員だけでなく、おそらく、「教育史」（あるいは「教師論」等）を学ぶ学生達の共感も得られるものであろう。

「教育哲学」という言葉が、教育思想史に表れるような、ロックやルソー、ペスタロッチ、はたまた、デューイといった思想体系のことを指すのであれば、私たちのような現場の教育実践に携わる者が、自らの教育実践にあたってそうした教育哲学を参照する必要に迫られる機会はまずないだろう。現代の学校教育の実践にあたって、実践者がまず依拠しなければならないのは、教育基本法や学習指導要領といった教育にかかわる所与の法、あるいは制度であって、任意の教育哲学が提示する教育観や子ども観ではない。（中橋和昭、2014年、21頁）

中橋は文中で教育哲学の意義を認めているのだが、もはやいうまでもなく、世間一般の教育（教師）観も、あるいは学生達個々の教育観も、「実践」を優先する流れにあることは否定できない状況にある。

更に、先に述べたように、「教育史」等の授業は、教員養成・保育者養成に関連する科目であり、近年の教師教育・教員養成論の内容も踏まえると、この「役立ち」の問題は一層考慮すべき事柄として立ち現われてくる。例えばコルトハーヘン（Fred A. J. Korthagen）は、教師教育において、学生たちがそもそも保持している「ゲシュタルト」の在り様に考慮することを主張している（コルトハーヘン編著、武田信子監訳、2010年、51～52頁）。「ゲシュタルト」とは、「無意識的に人間の行動を導いている内的な存在」（コルトハーヘン編著、武田信子監訳、2010年、51頁）であり、学生達がそもそも持っている「授業観」や「教師観」の基盤を形作っているものと理解することができる。例えば本学科の学生達が「教育史」等の授業について「教師の存在意義や教育の歴史について、知識を受け取るために受講するもの」（言い換えれば、「実践」には直接役に立ちそうもないもの）という「ゲシュタルト」を保持している場合、「教育史」等の授業において、第一章で整理された各答申等で求められている「主体性」は、「教育史」の授業において少なくとも形の上では体現させることが難しい。

このような事情も踏まえた上で、簡単に筆者の実践・考察の内容を報告しておきたい。繰り返すが、これまで筆者は、授業実践とその省察の中で、「教育史」等における学びが学生達にとって「主体的」であることがどのようなことであるのかについて考察してきた。考察の手

がかりとしては、各授業での感触を基本としつつ、授業の終わりに毎回学生達に記入させている「履修ノート」の内容がある。この「履修ノート」は、A4サイズのカラー印刷用紙上に15回分の感想・考察記入用の枠を作り、授業後にその回の感想や考察、質問事項を記入させるものである。各授業の初回にオリエンテーションとしてこの「履修ノート」の使用方法も伝えているが、重要なことは、記述内容を「成績評価に反映させない」とことと、このノートがコミュニケーションの為のツールであるということである（特に「成績評価に反映させない」ことを、筆者は重視している。なぜなら、成績評価に関わることでありというプレッシャーが、実は学生達の「我がこと」としてのリフレクションを妨げ、「主体的な学び」につなげにくくする可能性があるからである）。

紙幅の都合上、ここではその内容を紹介することはできないが、「履修ノート」の記述内容から傾向として読み取れるのは、本学科の学生たちにとって、やはり「教育史」の授業と、そこにおける学びの意義に対して、主体的と評価しうる関わり方を保持する（保持し続ける）ことは難しいということである。個々の「ゲシュタルト」に結びつく学びの姿勢そのものを、外部からの言葉や説明等によって変えることは容易ではない。あくまで傾向に過ぎないが、授業内容について個々の生活に文脈にひきつけて考察する記述もみとれる一方で、試験を強く意識してしまい、結局どこを覚えればよいのか（どこを覚えれば単位が取れるか）、全部暗記できるかどうか不安だ等といったような、学びそのものより、単位取得に関する不安を吐露するだけとなってしまうような記述も少なくはない。また、当然ながら専攻ごとの傾向もあり、特に保育者（保育士）を目指す学生が多い幼児保育学専攻においては、「教育」の要素を多く含むこの授業に対する関心はそもそも高くはなく、内容に「保育」との関連の強いものを並べたとしても、その効果は決して高くなかったように感じられる。

さらに、授業形態に関して述べておくならば、上記のような状況があるからといって、安易にグループワーク等を含めた体験型に移行することも難しい。特に幼児保育学専攻の場合、他の授業においてそもそもグループワーク等は多く経験しており、学生達には、その授業形態に「飽きている」様子が見られる。

結論はまだ出ていないが、上記のような現状を踏まえると、教育哲学を基盤とする「教育史」等においては、（むしろ、教育哲学を基盤とするからこそ）学生の「ゲシュタルト」の状況をふまえながらも、教育のあり方や

「教育史」という授業の捉え方に関わる「ゲシュタルト」の在り方をより「主体的」な性質へと移行させる、そのような学びを根本から再構築する必要があると考えられる。例えばその学びは、自身の教育や保育に関する「観」を深い部分で見つめ直し、「ゲシュタルト」の在り方そのものを見つめ直すものであると思われる（なお、中心となるテーマは異なるが、「ゲシュタルト」にアクセスする教員養成の在り方については、既に先行研究でも報告されている（若木常佳、村田育也、2017年、112-121頁））。言うまでもなく、このような学びは学生達にとって怖れの対象となる可能性があるし、容易なことではない。なぜなら、この種の学びは、それまで自分自身が信じていた教育や保育者のあり方を根底から揺るがす可能性（危険性）すら秘めているからである。しかし、単に受動的な授業形態を脱却し、受け身の学びを乗り越えるということは、このような、実は教育哲学的ともいえる学びに触れるということでもある。単に教育や保育の方法の「モデル」を修得するのではなく、その使い方を左右するような「観」を揺るがし、また新たな「観」の誕生を促していく。そのような「主体的な学び」が、実は教育哲学を基盤とする「教育史」等においては必要とされ、更には「役割」として、その促進が求められているのではないだろうか。

引用・参考文献

- コルトハーヘン、F. 編著、武田信子監訳、今泉友里、鈴木悠太、山辺恵理子訳『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリティック・アプローチ』学文社、2010年
- 中橋和昭「小学校教員にとっての教育哲学—教育実践者が教育哲学を学ぶ意義とは何か」林泰成、山名淳、下司晶、古屋恵太編著『教員養成を哲学する—教育哲学に何ができるか』東信堂、2014年、20-26頁
- 林泰成、山名淳、下司晶、古屋恵太編著『教員養成を哲学する—教育哲学に何ができるか』東信堂、2014年
- 若木常佳、村田育也「教職大学院における理論と実践の往還を具体化するプログラムの実証的研究」『日本教師教育学会年報「指標化」「基準化」の動向と課題』第26号、2017年、112-121頁

(杉原 央樹)

5. 「発達障害論」における事例報告

(1) はじめに

「発達障害論」は、文学部児童教育学科2年生を対象とした講義科目である。受講者数は、約80名である。本授業は、学校教育現場で働く教員として必要な発達障害に関する基礎的知識を修得し、発達障害のある子どもの支援を考える上で必要な論理的思考力と教育観を身に着けることを目的としている。到達度目標は「代表的な発達障害について名称と特性について簡単に説明できる。」「発達障害のある子どもに対する学校現場における支援の手順と重要な点を簡単に説明することができる。」「小学校の通常の学級に在籍する発達障害のある子どもに対する具体的な授業支援の方法について考え論理的に説明することができる。」「発達障害のある子どもへの支援という観点から、小学校における特別支援教育コーディネーターの動きについて、論理的に説明することができる。」「小学校で発達障害のある子どもを支援する際に、発達障害のある子どもにどのような背景があると学級担任の対応だけでは難しくなるのかについて論理的に説明することができる。また、その時の学級担任としての対応の仕方について説明することができる。」の5点である。

(2) 受講者の実態把握

本授業では、「発達障害」という多くの受講者にとって未知な事柄について取り扱うため、授業者には、受講者の学習レディネスを考慮しながら授業を構成し進めていくことが大切である。例えば、発達障害について受講者が発達障害について知っていることを前提に、授業者が言語のみで講義を行ったとしても、授業者と受講者の間に発達障害の共通概念をもつことができず、授業者の自己満足に終わってしまう。授業者は「知っている」ことについて話しているが、受講者は「知らない」ことについて話をされているという状況に陥ってしまう。見たことがない事柄について、言語だけで学ぶことは非常に難しく、場合によっては、受講者の意欲を削ぎ、学習性無力感を形成しかねない。授業者が、一度、受講者に対し理解が困難な状況を作ってしまうと、受講者は学習性無力感を形成してしまい、その後、理解できる課題を課したとしても説くことができない状況に陥ってしまう(Dweck & Reppucci, 1973)。

前述のような事態に陥らないためにも、授業者は、受講者の実態把握をし、受講者の視点を知ることが重要である。

「発達障害論」では、具体的には、第1回オリエンテーション時に、簡単なアンケート調査を行い、発達障害の理解度や経験などについて受講者の実態把握を行った。例として、平成30年度「発達障害論」の実態把握アンケートの結果を次に示す。受講者の「発達障害について知っているか」の質問項目の結果を図1、「発達障害のある人と関わったことがあるか」の質問項目の結果を図2に示す。図1、図2の結果からも、発達障害について理解している学生、関わりをもったことのある学生は非常に少ない。この傾向は、ここ4年同程度で推移している。

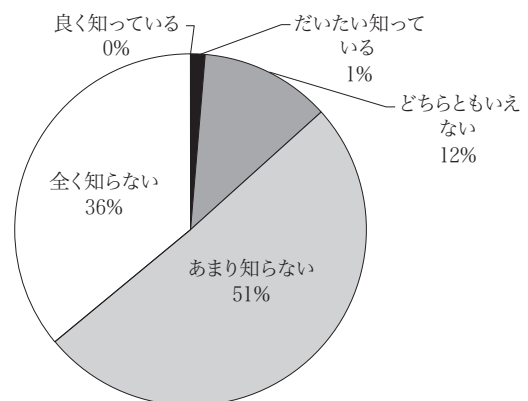


図1 「発達障害について知っているか」の質問項目への回答結果

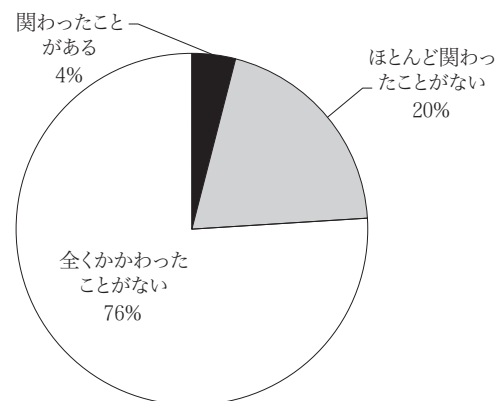


図2 「発達障害の人と関わったことがあるか」の質問項目への回答結果

(3) 主体的な学びを目指した授業構成の工夫

発達障害のある人と関わったことはおろか、見たこともない受講者に対して、言語のみの講義を行ったり、一方的に知識を与えたりすることは、受講者の主体性を促さないどころか、学習性無力感を形成してしまう。そこで「発達障害論」では、上記のような状況を回避するため次のような授業工夫を行っている。工夫のポイントは、第一に、視聴覚教材を使って授業者と受講者の「発達障

害」に対する共通概念を形成する。第二に、前述の共通概念に対して受講生が主体的に考える時間を授業内に確保する。第三に、主体的に考えた事柄について、ワークシートを使い自分の考えを整理する時間を設ける。第四として、主体的に考えた事柄について、グループワーク、ブレインストーミング、KJ法など他の受講者と共有する活動を設ける。その際、受講者同士が受容的な人間関係であることに授業者は配慮する。最後に、学生が主体的に考えたり、発見したりした事柄について認め、授業者の専門的考察を踏まえ、関連知識や考え方を伝える。その際、授業者が、これまで小学校教育現場で学級担任として体験した関連事例などについて、状況や対応などについて話す。具体的な授業のおおまかな流れは以下の①～⑦の通りである。

- ①視聴覚教材（動画）を視聴する前に、授業者の視聴のポイントについて簡単に解説を聞く。
- ②視聴覚教材（動画）の視聴を通して、発達障害の子どもの実態について把握し、その特性や問題点について自分なりに考える。
- ③考えた事柄について、整理しながらワークシートにまとめる。
- ④ワークシートをもとに、グループワークを行いグループで話し合い、グループ用ワークシートにまとめる。
- ⑤グループでまとめた意見を全体に対して発表する。
- ⑥授業者が、グループの発表をまとめ、それに関連する知識や考え方、体験談を伝える。
- ⑦授業を通して、発見したこと、考えが変わったこと、感動したこと、自己評価などについて、授業感想シートにまとめ提出する。

（４）「意味（概念）」「感情」「意図」の共有

受講者の主体的な学びを実践するために、授業者には、「意味（概念）」「感情」「意図」を共有することが重要であると考えられる。「意味（概念）」の共有は、前述したとおり、受講者の実態に基づき、授業者と受講者の間でのような知識や経験が共有できるか、できないのであれば新たにどのような授業教材を準備しなければいけないのかという視点である。「感情」の共有とは、授業者と同じ水準で受講者が学ぶべき知識や事柄について関心をもっているのか、もしもっていないのであれば、どのようにその感情を引き出すのかという視点である。最後に「意図」の共有とは、受講者と授業者がお互いの考え（予測）を感じ取り、思考を共有するという視点である。例えば、

授業者が見せた動画に対して、受講者が、授業者はこのことを学んでもらいたくて視聴させているのだなと感じ取れるというようなことである。

受講者の主体的な学びを可能にするためには、受講者の実態を的確に把握し、「意味（概念）」「感情」「意図」を共有するための効果的な授業教材や授業構成など、その授業の目的に合わせて柔軟に選定できる広い視野、が授業者に求められると考える。

（５）学び合いと動機づけ

一般的に、グループワーク、ブレインストーミング、KJ法など他の受講者との学び合い活動による協同的問題解決は、個人的問題解決よりも優れているとされているため、授業構成に取り入れることは効果的であると言える。しかし、主体的な学びと言う視点では注意が必要である。認知心理学では、動機づけは、「認知」「情動」「欲求」の三要素によって説明される。「認知」「情動」「欲求」の水準で、受講者の学習意欲や動機づけに影響するということである。つまり、例えば「自分の考えを聞いてもらいたい」「認めてもらえてうれしい」と言った正の「認知」「情動」「欲求」のわく学びの環境であれば、学びの動機づけは促進されるが、「否定されるのが怖い」「自分の話を聞いてもらえない」と言った負の「認知」「情動」「欲求」のわく学びの環境であれば、動機づけは抑制される。つまり、主体的な学び合いを実現させるには、何をさせるのかという視点以上に、どのような学びの環境（グループの人間関係など）のもとで行わせるかという視点が重要である。授業者には、このような受講者同士の学び合いの基盤となる環境を如何につくることができるかという力も求められていると考える。

引用文献

- Dweck, C. S., & Reppucci, N. D. (1973). "Learned Helplessness and Reinforcement Responsibility in Children." *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(1), 109-116.

(野内友規)

6. KJ法による授業内容の定着化

(1) はじめに

教職科目「教育の方法と技術」のシラバス「ユニバーサルデザインの授業」において授業内容の定着化のためにKJ法(川喜田二郎、1967)を行った。ユニバーサルデザインの授業VTRを学生に視聴させ、授業のなかのユニバーサルデザインを意識した学習環境や指導法を抽出することをKJ法で行い授業内容の定着を図った。

日本授業UD学会の桂は、授業のユニバーサルデザインとは「特別な支援が必要な子を含めて、通常学級の全員の子が、楽しく学び合い『わかる・できる』ことを目指す授業デザイン」であると述べている(日本授業UD学会HP www.udjapan.org/)。例として、赤緑色盲の児童・生徒に対して黒板のチョークの色の赤を控え白や黄色を中心に使い板書が見やすいようにする。あるいは、自閉症スペクトラムの児童・生徒のスケジュールに対するこだわりに対して、見通しをもたせるように手順表を掲示するなどの工夫である。門倉ら(2012)の特別な支援の必要な児童生徒にとっての支援は、どの子にとっても「あると便利な支援」と捉え、よりわかりやすい授業づくりを目指して「ユニバーサルデザインの授業づくりに関わる研究」の取り組みがあり、本事例は支援の必要性が高い児童の在籍する特別支援学級の授業VTRを使用する。特別支援学級では支援のために、ユニバーサルデザインを意識して様々な手立てが授業の中に取り入れられているためである。学生はVTRからユニバーサルデザイン化された学習環境と指導の手立てをKJ法で抽出する。

(2) 本事例のねらい

学生は授業VTRからユニバーサルデザイン化された学習環境と指導の手立てをKJ法で抽出することでユニバーサルデザインの授業を再確認することをねらいとする。またKJ法を行うことで受講生はワークショップに参加意識をもって臨むことになる。BSの4原則である1. 他者の意見を批判しない。2. 思いついたことはどんどん示す。3. できるだけ多くの意見を出す(質より量) 4. 他人の意見を聞いて新しい発見をする。をワークショップを始める前に示し、多くの意見を自由に出し、いいところは共有化することを確認した。また、学生の抽出項目を検討することで学生のユニバーサルデザインの授業への視点を明らかにし今後の授業方法への指針とする。

(3) 手続き

児童教育学科の3年41名は「教育の方法と技術」の授業で「ユニバーサルデザインを意識した授業について」の講義を聴く。続いて、公立小学校の承諾を得た特別支援学級の授業VTR(ユニバーサルデザインを意識した環境や指導法の活動と考えられる場面を筆者と公立小学校教員1名で抽出し20分に編集)を視聴させた。学生には付箋を配布しユニバーサルデザインと考えられる環境構成や指導法を記入させた。付箋1枚に1つの活動を記入させた。VTR視聴後、3~5名の10グループでKJ法を使い「導入・展開・まとめ」が書かれた模造紙に記入した付箋をグループ化して貼った。さらにグループ化したものにキーワードを書かせた(図1)。各グループの抽出した活動カテゴリーを筆者と公立小学校教員1名で以下に述べる抽出項目に分類し学生がどのくらい抽出できたか検討した。

(4) 講義内容概要

通常学級において支援の必要な児童が増加しているため、ユニバーサルデザインを視点とした授業の必要性を話す。次に授業でのユニバーサルデザインの場合としてI教師の話し方、II授業展開、III教材教具、IV学習環境について順に具体例を挙げながら説明する。

また、ユニバーサルデザインを視点とした授業のポイントとして次の6つを説明する。①場の構造化、②刺激への配慮、③ルールの確立、④生活の見通し、⑤指示の出し方、⑥集中・注目のさせ方である。

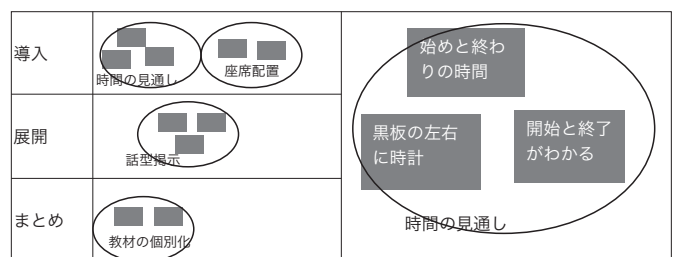


図1 付箋によるユニバーサルデザインの抽出例

特別支援学級の授業VTR内容概要

授業は国語科の単元「ことばをたのしもう(からのパンやさん)」である。在籍児童は5名で、内訳は1年男児1名、2年男児1名、3年男児1名、3年女児1名、6年男児1名である。本授業では1年男児が欠席し、授業参加児童は4名であった。

学習活動は、I学習の意欲付け(導入)として「聞くこと・話すこと」のウォーミングアップの活動として

(1) カルタ取りをする。(2) しりとりをする。II 課題をつかむ(展開)では(1)「からすのパンやさん」の話の聞く。(2) 本時のめあてを確認する。(3) 絵本に出てきたパンの中から食べたいパンを1つ選ぶ。(4) 食べたいパン当てクイズをする。III 広げる(まとめ)では、個別学習に取り組む。

(5) ユニバーサルデザイン授業の学級環境抽出項目

東京都日野市教育委員会の通常学級での特別支援教育のスタンダード(2010)の小学校用チェックリストを参考にこの指導案作成に参画した筆者と公立小学校教員1名とで授業から抽出できる項目を設定した。抽出項目は1. 場の構造化について2項目、2. 刺激量の調整について3項目と設定した。詳細は東京都日野市教育委員会の通常学級での特別支援教育のスタンダード(2010)の小学校用チェックリストを参照されたい。

(6) ユニバーサルデザイン授業の指導法抽出項目

同様に東京都日野市教育委員会の通常学級での特別支援教育のスタンダード(2010)の小学校用チェックリストを参考に、抽出項目を1. 時間の構造化について2項目、2. 情報伝達の工夫について3項目、内1項目は「導入」「展開」「まとめ」の場面で分けた。3. 参加の促進について3項目、内1項目は「導入」「展開」「まとめ」の場面で分けた。4. 内容の構造化について3項目と設定した。分類後、内容が上記以外のものがあり5. その他として1項目設定した。日野市教育委員会のチェックリストは全13項目であったが、「1日の見通しをもたせる等」の授業VTRから抽出できないような項目などは除外した。抽出の視点となる主な活動も筆者と公立小学校教員1名で選定した

(7) 学生の抽出結果概要

学級環境と指導法の総抽出数と総非抽出数(参加41名から各項目の抽出数を引いた数の合計)でFisherの正確検定を行った結果、学級環境と指導法に有意差($p=0.0000$, $p<.01$)があり学級環境よりも指導法に注目して項目を抽出していることがわかった。

ユニバーサルデザイン授業の学級環境抽出項目においては1. 場の構造化②座席配置を抽出した人数は41名中4名、2. 刺激量の調整②は1名が抽出していた。1. 場の構造化①整頓・置き場、2. 刺激量の調整①前面掲示物、③人的刺激配慮の項目を抽出する学生はいなかった。

ユニバーサルデザイン授業の指導法抽出項目において抽出人数が特に多い項目は、3. 参加の促進③-3個別化(まとめ)が58.3%で最も多く、次に②の課題の工夫の46.3%、4. 内容の構造化の41.5%であった。逆に抽出人数が特に少ない項目は、4. 内容の構造化②内容の細分化の2名、1時間の構造化①授業の見通しの1名であり、抽出されなかった項目は、2. 情報伝達の工夫①-3. 聴覚・視覚情報(まとめ)と②具体的表現・指示であった。

(8) 今後の課題

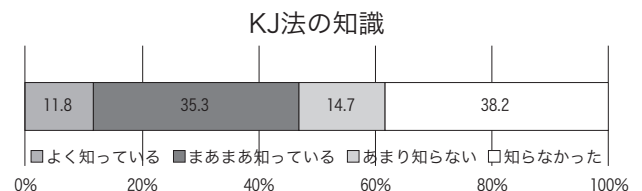
学生の抽出項目数が学習環境より指導法の項目が多かったことから、授業観察の視点を指導法、言い換えると動的視点と学習環境つまり静的視点を均等に注目するような指導をする必要がある。学習環境は指導法の基盤であり、わかる授業づくりのためには両者が共に重要であることを認識させたい。

本事例では、抽出項目をKJ法でグループ化しキーワードをつけた。KJ法でのまとめ方について、多くの学生は、意見が共有できた、自分の気付かないところが知れた、考えの幅が広がった等の感想を記述していた。KJ法の協働学習が自分の気付きの確認や他者の異なる視点を共有化することで広範で深度のある授業内容の視点をもつことができる学生の育成を続けたい。

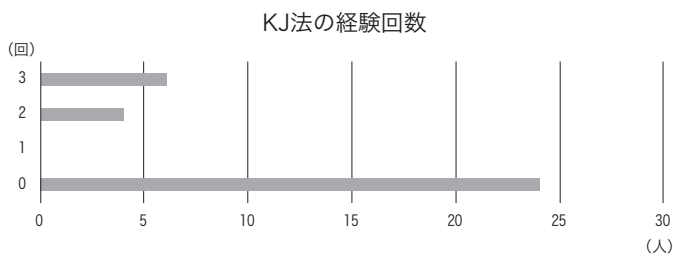
付記(アンケート結果)

本事例実施後学生に7項目のアンケートを行った。質問は、1. KJ法について知っていたか 2. KJ法の体験回数 3. 本事例のKJ法への参加度 4. KJ法での思考の共有度 5. KJ法での思考の拡張度 6. KJ法への意欲度 7. JK法をして良かったところと困ったところ(自由記述)。1と3~6は4件法で行った。

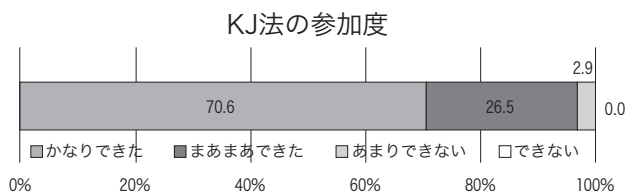
1. KJ法を知っていたか



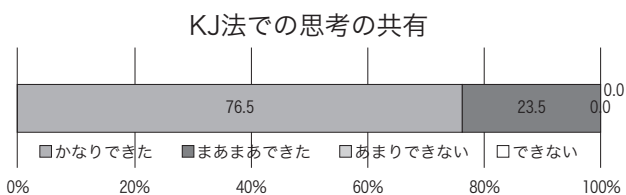
2. KJ法の経験回数



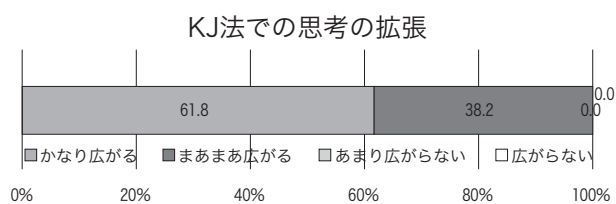
3. 本事例 KJ法への参加度



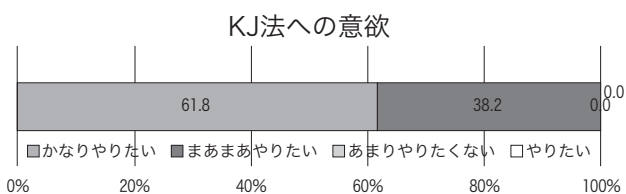
4. KJ法での思考の共有化



5. KJ法での思考の拡張化



6. KJ法への意欲度



7. その他 自由記述

(KJ法の良かったところ)

- ・意見が共有できた。
- ・付箋が移動しやすく意見をまとめるのに適している。
- ・キーワードで書き意見を本人が言葉で伝える。
- ・交流で新しいアイデアが生まれる。
- ・自分の気付かないところが知れた。
- ・いろんな視点があって、自分以外の考えが知れた。
- ・付箋を貼って分類すると視覚的で作業がしやすかった。
- ・個人から全体へ広げられて良かった。
- ・他の子の意見から新しい発見があり面白かった。
- ・自分の考えをまとめることができた。
- ・整理することができた。
- ・みんなのいろいろな考えが共有できた。
- ・付箋の活動は色々ところで活用できる。
- ・友だちとたくさん話し合っって考えを深められたこと。
- ・新しい考えがたくさん発見できた。
- ・グループで共有できた。
- ・自分で気付くことができない細かな部分が知れた。
- ・自分の考え以外を他の子が考えていて新しい発見があった。
- ・他の子の気付いたところを知って自分が気付かないところを合わせられ学びが増えた。
- ・たくさん参考になることがあった。
- ・自分には気づけないことが共有できた。
- ・どんな時に有効な活動であるか知ることができた。
- ・付箋を貼ったのでグループ分けがしやすかった。
- ・意見交流ができて考えの幅が広がった。

(KJ法の困ったところ)

- ・時間内にまとまらなかった。
- ・色が多くて見にくかった。
- ・自分の意見と相手の意見を分類するのが難しい。
- ・もう少し時間があれば深まった。
- ・どこかに付箋がいつてしまう。ゴミになりやすい。
- ・付箋だけもらい参加しない子がいた。
- ・時々何をすればよいかわからなかった。
- ・自分の考えを簡単にまとめること。
- ・字がさかさまになる。模造紙が埋まりきらない。

参考文献

- 川喜田二郎 (1967)、発想法 中央公論社
 日本授業UD学会 www.udjapan.org (2019/01/26)
 門倉恭子他 (2015)、ユニバーサルデザインの授業づくりに関する研究 相模市教育委員会 研究集録 No. 229
 東京都日野市教育委員会 (2010)、通常学級での特別支援教育のスタンダード 東京書籍

(竹内正裕)

7. 主体的学びの場としてのカンパセーション・サロン

(1) 天白学舎のカンパセーション・サロン

カンパセーション・サロンはリラックスした雰囲気の中でカンパセーション・パートナー（英語の母語話者または英語を第二言語とする話者）と原則1対1で自由に会話のできる場として、平成16（2004）年に天白学舎で始められた。主に文学部国際言語表現学科（平成20〔2008〕年度国際言語学科に名称変更、平成21〔2009〕年度国際英語学科に名称変更）の学生を対象に、授業で学んだ表現を主体的かつ実践的に使い、英語表現力やコミュニケーション力、異文化理解力を高める目的で設置された。サロンはSelf Access Center（SAC：語学自習室）と並ぶ授業外自律学習の拠点の役割を担っていた。

カンパセーション・サロンは前後期各8～9週間、週5日間の開講で、常時1～2名のカンパセーション・パートナーが在室する。パートナーの出身地は英米に限らず、ヨーロッパ、アジア、アフリカなどバラエティに富んでいる。1回につき20分のセッションは予約制で、毎週月曜日に貼りだされる予約表に学生が名前を書き込むシステムだが、空いている時間帯であれば予約がなくても自由に利用することができる。平成18（2006）年度から平成22（2010）年度までは英語だけでなく、フランス語、中国語、韓国語のカンパセーション・サロンも週1回実施され、大学で初めて学ぶ第二外国語を授業外でただちに実際に使うことのできる貴重な学習環境を提供していた。

国際言語表現（国際言語・国際英語）学科の学生は指定された英語の専門科目の課題として、一定回数カンパセーション・サロンに参加することが義務づけられていたが、課題以外にも自発的に利用することが奨励されていた。結果的にはほとんどの学生が課題の規定回数を超え、週1回以上のペースでサロンに通い、授業での評価とは関係なく外国語（英語）を使ってコミュニケーションをはかることの意義や楽しさを体感していた。また当時の国際言語表現（国際言語・国際英語）学科はTOEICに力を入れており、カンパセーション・パートナーとの会話を通して特にリスニング力や会話の流れを把握する力が鍛えられ、それがTOEICのスコアの上昇に結びついたと実感する学生は少なくなかった。

学生が自分の語学力や興味関心に合わせてカンパセーション・サロンを自由に活用できるよう、課題は「サロンへ行くこと」程度にとどめ、利用の証明としてカンパセーション・パートナーから渡されるチケットを授業担当者に提出することとした。サロンで話す内容を教員が

指定したり授業に関連することを実施させたりして利用内容を縛ることはほとんどなかった。カンパセーション・サロンは大学生活の一部として根づいており、自分自身で専門の学びを深めていこうとする学生の意欲や主体的に学習に取り組む態度を育む効果があった。これは平成24（2012）年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～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」で推奨された「教室外学修プログラムによる主体的な学修を促す」教育を先駆けて実践していたものといえるだろう。

(2) 汐路校地のカンパセーション・サロン

天白学舎のカンパセーション・サロンの利用は国際言語表現（国際言語・国際英語）学科の学生が主であったが、児童教育学科の学生に対しても英語の授業の中で参加を薦めており、訪れる人数は増えていた。平成27（2015）年に文学部が汐路校地に移転し、同年に国際英語学科が廃止されると、カンパセーション・サロン利用の主体は文学部の児童教育学科になった。さらに対象は家政学部と短期大学部を含む全学の学生に広げられた。

汐路校地での開催であっても、カンパセーション・サロンが英語運用能力、コミュニケーション能力、異文化理解力の基盤形成への動機づけを授業外で支えるプログラムであることに変わりはない。児童教育学科では1・2年生の全学共通科目の英語のうち、Basic English 1, 2とAdvanced English 1, 2（すべて必修科目）で各学期に1度カンパセーション・サロンに行くことを課題にしている。さらに児童教育学専攻の小学校免許の必須科目である「英語コミュニケーションI」では、指定されたトピックでカンパセーション・パートナーと話した内容を英語でまとめて提出という課題を課している。英語を専攻する国際言語表現（国際言語・国際英語）学科と比較すると、児童教育学科のサロンの使い方はやや強制的で、自由で主体的な自律学習の要素は若干薄れているかもしれない。それでもサロンに行けばパートナーと1対1、あるいは2対1で話をしなければコミュニケーションは成り立たず、能動的、主体的な態度を身につけるを得ない。サロンの持つ主体的学びの助けという機能は損なわれていない。

児童教育学科の中には英語に興味を持ち、課題の規定回数を越えてカンパセーション・サロンに通う学生もいるが、現在のところ学生の多くは各学期1～2回の利用にとどまっている。2020年度の小学校の外国語（英語）の完全教科化を受け、特に児童教育学専攻の学生には英

語運用能力強化の一つの手段としてサロンを積極的に利用して、実際に英語を使う機会を増やすことを期待しているが、年3～4回の利用頻度では「英語運用能力」向上の目的が直ちに果たされる状況ではない。児童教育学科においてはむしろ、カンパセーション・サロンは積極的に相手と関わろうとする「コミュニケーション力」や異なる文化が持つ多様性を受容する「異文化理解力」の基盤形成を促す場としての利用価値が高いと思われる。昨今教育・保育の現場では子どもや保護者の多国籍化が進んでいるが、異なる価値観や文化に触れる一度の実体験が異文化理解においては机上の学問を凌ぐ力を持つことがある。カンパセーション・サロンは異文化理解に長けた教諭・保育者の育成を補強する授業外学習の拠点になりうるものである。

家政学部と短期大学部については、1・2年生の英語の全学共通科目の授業を通してカンパセーション・サロンを紹介し、体験を呼び掛けている。利用者はまだ少ないが、平成30(2018)年度には、家政学部家政経済学科の1年生を中心に4～5名の学生がほぼ毎週サロンを利用して。これらの学生にとってサロンは特定の授業や成績とは無関係で、英語を話したい、カンパセーション・パートナーとコミュニケーションを取りたいという目的・意欲を持って自主的にサロンを訪れている。そして楽しみながら英語運用能力を磨き、多様な文化に触れて視野を広げることができるのである。これこそが主体的な自律学習の一つの理想像ではないだろうか。

汐路校地へ移って以来、カンパセーション・サロンは図書館の協力を得て、ラーニングコモンズやグループ閲覧室の一角を使用している。自律学習の重要拠点である図書館との連携を強め、利用促進のPRやイベントをおこない、全学生が参加しやすい学習環境の設定に努めている。

(3) カンパセーション・サロンの成果

カンパセーション・サロンは名古屋女子大学教育特色化推進計画のプログラムの一つであり、毎年その成果が問われている。カンパセーション・サロンの目的の一部は、異文化の持つ多様性に積極的かつ柔軟に向き合う姿勢や意識といった数値では測定できない非認知的能力を育むことにあり、その成果や利用した学生の主体性を具体的に示すことは容易ではない。それでも平成30(2018)年度から取り入れたルーブリックに基づいた評価が、成果の可視化につながるであろうか。

ルーブリックの評価観点はA英語運用力、Bコミュニ

ケーション力、C異文化理解・多様性への理解の3点で、それぞれ3つのレベルが設定されている。

A 英語運用力

レベル1：メモを見ながらパートナーに英語で質問をする。パートナーの簡単な英語の質問を聞きとりメモを見ながら応えることができる。

レベル2：一部メモを見ずにパートナーに英語で質問をする。パートナーの受け答えに対して一部メモを見ずに応えることができる。

レベル3：ほとんどメモを見ずにパートナーと英語で会話をすることができる。

B コミュニケーション力

レベル1：パートナーと積極的にコミュニケーションを取ろうとする姿勢を身につける。

レベル2：自分の考えを積極的にパートナーに伝えようとする。

レベル3：パートナーとお互いの意見を伝えあう。自発的な自己表現ができるようになる。

C 異文化理解・多様性への理解

レベル1：パートナーとのやりとりを通して文化の違いに気づく。

レベル2：パートナーとのやりとりを通して異文化の持つ多様性を理解しようとする態度を身につける。

レベル3：パートナーとのやりとりを通して異文化の多様性と自文化の理解を深める。

児童教育学科のカンパセーション・サロンの利用者には、このルーブリックを使って平成30(2018)年度の授業終了時に自己評価をさせた。結果の分析はこの原稿を執筆している時点では終了していないが、印象としてはレベル2を示した学生が多かった。ルーブリックのレベルが上がるほど、学習者としての自律度も上がると思われる。

参考文献

文部科学省(2012) 中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm アクセス日 2019年2月22日

(羽澄直子)

8. 大学共通科目「スポーツ」の授業実践から見る初年次教育

(1) はじめに

初年次教育とは、自主的な学びを求められる大学において、入学してきた学生たちが最初に目の前にする壁である。近年の大学生の特徴として心理面での成長が幼い傾向があるといわれている（谷島，2015）。これにより、友達ができない、授業についていくことが難しい、どのように勉強したらよいかかわからず主体的に学べないといった問題を抱えている。そして、このような学生たちの悩みは解決されないまま、学生生活を終える、もしくは退学するという選択をとることもつながっていると指摘されている。こういった問題について、高校までの人生ビジョンの設計も非常に重要ではあるが、大学においてもフォローアップシステムを持つ必要があるとされる。本稿では、体育・スポーツの分野における初年次に行われる授業実践事例を紹介し、初年次教育としてのスポーツの意義を考察する。

(2) 大学体育

大学における「体育」の履修は、1991年まで4単位必修となっていた。しかしながら、同年に行われた大学設置基準の改定により、その後「必修科目」として位置づけている大学は50%を切っている現状である（田中・海老島 他，2012）。ここで言われる「大学体育」とは、教養の一部として設置されており、簡単に言うならば、高校までに学んできた体育教育の集大成的な役割であると捉えられることが多い。その為、多くの大学において、多様なスポーツ種目やそれにとどまらない運動種目が設置されている。また、「教養科目」の位置づけであるため、多くの大学で1・2年生、いわゆる初年次での履修が推奨されている。

(3) 初年次教育としての「大学体育」

「体育」という教科は、どの学校校種においても教室を抜け出し、身体をもって学びを深めていく教科である。したがって、大学での「体育」においても、これまでに得てきた身体教育の成果をもって、学ぶことでその学習を修めることとなる。

身体を使ってスポーツを行うということは、入学生にとって「よく知らない他者と言語でないコミュニケーションを図る」ことになる。近年、学生たちのコミュニケーション能力の低下について叫ばれているが、その弊害として「友達作り」「仲間づくり」がうまくいかないと

いうものも少なくない。しかしながら、「体育」として取り扱う運動種目は、1人では完結が難しく他者との関わりは必須である。そこで、体育における他者との関わりとの必然性は、コミュニケーション能力が低下しているといわれる学生たちにとって、他者と関わるきっかけとなるのではないかと考えられる。

(4) 「スポーツ1」における実践

1) 授業の特性

名古屋女子大学文学部児童教育学科では、1・2年生の全学共通科目として、前期「スポーツ1」後期「スポーツ2」が開講されている。教職免許の取得を目指す学生が多いという特徴から、ほとんどの学生がこの授業を履修する。また、本学科の特徴として、クラス制での授業を行っていることから、学生達にとって入学式を終え、4年間共に学ぶクラスの仲間との実技科目という位置づけとなる。

加えて、「体育・スポーツ」の学習において考えられがちである「動くだけ」に留まらないようにするため、授業後に授業記録シートの記入を行った。この授業シートでは、感想の記入だけでなく「運動実践中に感じたこと・考えたこと」と、「その時に注意すること、学んだこと」といういわゆる主観と客観を分けて文章化するスキルを身に付けることを意図したものを作成した。

スポーツ2 (10/31) タグラグビー (入門)	
学籍番号	氏名
今日のわたし	
体調	絶対調 ・ よい ・ ふつう ・ わるい ・ 絶対調
気分	絶対調 ・ よい ・ ふつう ・ わるい ・ 絶対調
その理由	
ノート	
授業内容	自分やグループで頑張った事、考えたこと、工夫したこと
ラグビーについて	
パス練習	
終わってみてのからだの状態	
体調	絶対調 ・ よい ・ ふつう ・ わるい ・ 絶対調
気分	絶対調 ・ よい ・ ふつう ・ わるい ・ 絶対調
その理由	
全体を通しての感想	

図1 授業記録シート例

2) 授業内容

例示するシラバスは、平成30年度に実施したスポーツ1の授業シラバスである(表1)。全体に、様々な運動・スポーツ種目を通して「気づき」を得ることを目標とした。

表1 シラバス

	内容
1	オリエンテーション
2	体カテスト
3	体づくり基礎
4	フィットネス1(ヨガ)
5	フィットネス2(ピラティス)
6	フィットネス3(ピラティス)
7	フィットネス4(バランスボール)
8	フィットネス5(エアロビクス)
9	ドッチボール・インディアカ1
10	インディアカ2
11	バレーボール(ボールに慣れる)
12	バレーボール(サーブ・レシーブ練習)
13	バレーボール(チーム分け・守備練習)
14	バレーボール(チーム練習・ゲーム)
15	バレーボール(トーナメント)補講

全15回の授業時間のうち、前半はフィットネス種目を中心に自分自身のからだへの気づきに取り組み、後半は、ボール競技に触れる中で、種目特性や、成り立ちを知り、ゲームを行う中でコミュニケーションを取っていくことに取り組みさせた。

特に、初年次教育としての位置づけという点において重要視したのが、自分自身へのからだの気づきと他者とのコミュニケーションである。

3) 内容「自分自身への気づき」

高橋(2005)は「からだの気づき」がすべての基礎になると述べており、からだの気づきから他者とのコミュニケーションも生まれると述べている。ここから、他者とのコミュニケーション以前に「自分自身」に向き合うことの重要性を感じる。

表1の2回～6回は特に自分のからだとの向き合う内容を実施した。これらの内容は、所謂「体づくり」の運動として位置付けることで、これまでに運動が苦手だと感じてきた学生に対しても、動くことへのハードルを下げる目的もある。また、運動が苦手であったために、体づくりが十分でない学生がスポーツを実施するための基礎ともなり、更に「ヨガ」や「ピラティス」など、実生

活の中で取り組める内容を組み込むことで、生涯スポーツとしての運動の在り方を考えさせ、身体だけでなく、学生自身の生活環境や興味を引き出すことも目的とした。

前半の内容後におこなった授業記録シートの内容からは、これまでの生活の中で気にしてこなかった自分自身のからだへの気づきや、適度な運動が自分自身のからだにもたらす効果(「すっきりした」「目が覚めた」「からだがかかかした」等)を多くの学生が記述していた。

4) 内容「コミュニケーション」

小笠原(2013)の実践において、身体だけで行うコミュニケーションが、対話以外での他者コミュニケーションを生み出し、その後の相互関係に影響を表していることが述べられている。前半の「からだ気づき」において小笠原の実践に類似した内容を行っている。スポーツの授業では、後半のスポーツ実践において、特に他者とのコミュニケーションを重視するために、ペアやグループでの活動を中心として行った。運動は、得手不得手が見えやすく経験値によっては多くの学生が同じ活動がやりにくい場合がある。このスポーツ1の授業では、類似ルールで行えるニュースポーツを導入として実施した。みんなが初めての種目を行う事により、同じスタートラインから友達と協力してゲームを行う事ができる。また、スポーツの種目中に「パスを投げる相手の名前を呼び、呼ばれた人がパスを受ける」というような対人関係に関わるルールを設けたり、チーム活動も毎回意図的にグループを変えたりした。これにより、授業記録シートでは、「いつも一緒にいないこと話せた」「できないけど、〇〇ちゃんのアドバイスで少し上達できた!」というような他者との関わりに関する記述が増加した。

(5) まとめ

本稿では、初年次教育を目的とした教養科目「スポーツ」の実践を紹介した。運動・スポーツは、様々な科目の中でも自分のからだと他者のからだを通した学びを中心としている特徴がある。また、からだを動かす事を中心にした学びであることも、大学という場での新たな学びに取り掛かる為の「自己理解」としても有効な手段であると考えられる。

4年間の大学での学びにおいて、自分が何者であるかを理解していくことは、自分の問い持たなければならない学問の特性においても重要であるといえよう。そのきっかけとしても、運動・スポーツは非常に有効な手段であるとも考えられる。このように、スポーツの授業をた

だ「動くこと」を目的にするのではなく、大学全体の初年次教育として捉えていくことが必要なのではないだろうか。

引用文献

田中誠一・海老島均・田中陽子他（2012）大学体育の果たす役割
に関する再考—成城大学における体育教育の現状と課題に
着目して—, 成城大學経済研究, 195, pp. 75-92.

高橋和子（2005）「からだ気づき」教育の構想と展望, 人体科学,
14, pp. 13-25.

小笠原大輔（2013）保育者養成課程における「からだあそび」の
実践報告, 湘北大学紀要, 34, pp. 241-254.

（豊永洵子）

第2節 家政学部家政経済学科の事例

「消費生活論」にルーブリックを活用した実践

1. はじめに

機関研究「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～」では、2015（平成27）年12月に学生の「主体的な学び」に関する実態調査¹⁾を実施した。

その結果、家政経済学科の学生は、「学びに対する姿勢」について、「講義はノートを取らずに聞いているだけのことはあまりない」が、他学科に比べて低く、消極的な受講の姿勢がみられた。また、「疑問点をそのままにしていることが少ない」「講義中、スマホとか、私語とか、他のことをしている時間はあまりない」「講義中に寝ていることはあまりない」などの項目にも低い傾向がみられ、受講姿勢に対する検討が必要である¹⁾と示された。

家政経済学科は、国家資格・免許等の取得を目指した教育課程というより、むしろ学生自らが学びたい専門分野が選択履修できる教育課程を編成している。そのため、多様な学びを求めている学生が多い。そこで、講義科目における授業は、学生が関心のあるテーマについて自ら調べ、グループでまとめ、プレゼンテーションを行う、さらに振り返りとして作成した資料を基に個人でレポートを書くという方法が有効ではないかと考えた。本稿での事例は、家政学の観点から消費生活を考えるという学部・学科の特性を活かした科目での実践である。

なお、ここでは、機関研究の主旨をふまえ、授業内容よりも授業方法を中心に報告する。

2. 目的

授業実践科目に設定した「消費生活論」は家政経済学科3年生が前期で履修する講義科目である。その目的は次の通りである。

現在は、地球温暖化、異常気象などの環境問題、キャッシュレス決済の浸透など、消費を取り巻く環境が著しく変化し、今まで日常の中で何気なく行われていた生活の見直しが求められている。そこで、現代社会の生活を支える消費について理解を深めるとともに、「自立した消費者とは何か」を考察する必要に迫られている。さらに、持続可能な社会の構築に向けて、グローバルな視野に立った自己の生活価値観の確立を目指さなければならない。

科目の到達目標としては、DPIは①消費者の行動や消費ブームに支えられている現代の経済構造の特徴を消

費生活の面から理解する、②消費者としての権利と責任、消費者保護制度や消費者関連法を理解する、とした。DP2、①は自己の消費行動を分析し、生活の各場面での消費のあり方について考えることができる、②現代社会の消費像を概観することで、持続可能な社会における自立した消費者について考察できる、とした。

目標達成のためには個人的及び社会的意思決定能力が必要であり、大学での主体的な学びがその基盤作りとなる。そこで、アクティブラーニング型授業の一環としてルーブリック評価を用いたプレゼンテーションとレポート課題を導入した。

3. 方法

対象は大学3年生49人（女性）であり、実施期日は2017（平成29）年6月である。実施回は「消費生活論」8回目と9回目の授業である。授業方法には、主体的に学習する力を身につける話し合いの技法であるラウンドロビン(Round Robin)を用いた。実施後(10回目開始前)には、ルーブリックを用いた評価に対するアンケートを行った。アンケート調査用紙は記名式で自記式とした。質問数は、プレゼンテーションでは「発表に対する意欲が向上した」等10項目、レポートでは「自己評価がしやすかった」等7項目について「非常に思う」から「まったく思わない」までの5件法とした。

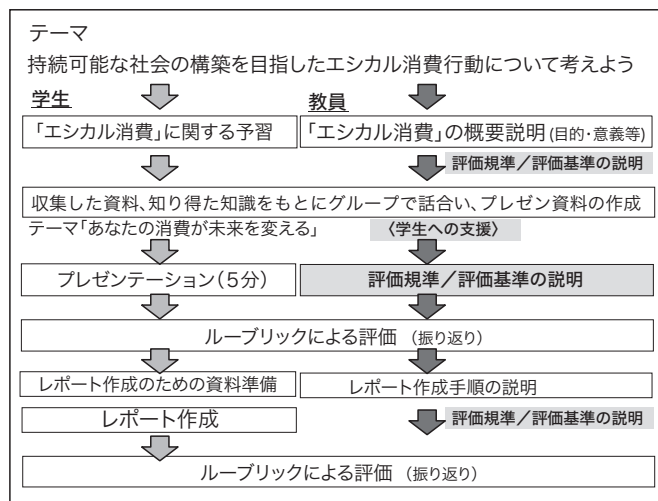


図1 授業の流れ

4. 授業内容

8回目の授業のテーマは、「持続可能な社会の構築を目指したエシカル消費行動について考えよう」であり、授業の流れは図1に示す通りである。

まず、7回目の授業の最後に、8回目の予告と予習内

容について説明する。

8回目は、①「エシカル消費とは何か」について、教員が学生の予習内容を確認しながら、その目的と意義、内容について説明する。②履修者49名を5人×9グループ、4人×1グループの合計10グループに編成する。なお、グループ分けは、着席順に1から10までの番号を繰り返し振り分ける方法とした。③学生は、各自が予習してきた内容について、グループ内で話し合う。④教員はルーブリック評価用紙を用いて説明する(表1)。学生はグループでテーマを設定し、内容についての具体案を出し合い、プレゼンテーション用の資料を作る。

9回目は、各班5分間のプレゼンテーション、2分間の質疑応答を全体で行う。学生は、自己評価及び他者評価を行い、ルーブリック評価用紙に記入する。教員は、授業の最後に、レポート課題に関するテーマ設定や内容、体裁について、ルーブリック評価表(表2)を用いて説

明する。

5. 結果

プレゼンテーションに対するルーブリック評価の効果について、「他者評価がしやすかった」など10項目を提示した結果を図2に示す。項目の並びは、「非常にそう思う」の比率が高い順である。「非常に思う」「やや思う」をあわせて70%以上は、「発表準備の進め方がわかった」「資料の作り方がわかった」を除く15項目であり、ほとんどの学生が肯定的にとらえていた。特に、「他者評価がしやすかった」「目標が明確になった」は約90%であった。評価規準を具体的に示すことは、課題の目標や評価基準が明確になることから、学生が評価をする上で有効であったと捉えていることがわかる。

レポートに対するルーブリック評価の効果も、プレゼンテーションと同様に、7項目を提示した。図3は「非

表1 プレゼンテーションに用いたルーブリック

		A (Excellent)	B (Good)	C (Need Improvement)
持続可能な社会を構築するエシカル消費	内容の構成	論点が明確に示されており、十分にわかりやすい形で提示されている	論点が示されており、比較的容易に理解できる形で提示されている	論点を示しているがテーマとの関係がやや希薄でわかりにくい
	主張	発表者自身(グループ)の考えや主張が論理的に述べられている	発表者自身(グループ)の考えや主張が述べられているが、やや論理的ではない	発表者自身(グループ)の考えや主張があまり述べられていない
	発表態度	話し方、態度、わかりやすい説明等必要な外形的要素を満たしている	話し方、態度、わかりやすい説明等必要な外形的要素をおおむね満たしている	必要な外形的要素に不十分なところがある
	説得力	資料を活用し、十分に説得力を持ったプレゼンが展開されている	資料を活用し、おおむね説得力を持ったプレゼンが展開されている	資料を活用したが、一部説得力に欠けるプレゼンの展開がされている

表2 レポートに用いたルーブリック

評価規準/評価基準	A (Excellent)	B (Good)	C (Need Improvement)
明確なテーマの提示	テーマが明確に示されており、十分にわかりやすい形で提示されている	テーマが示されており、比較的容易に理解できる形で提示されている	テーマを示しているが、テーマとの関係がやや希薄でわかりにくい
論拠の提示	テーマをサポートする論拠の整理がされており、非常に論理的である	テーマをサポートする論拠の整理はされているが、少し理解しにくい	テーマをサポートする論拠が十分整理されておらず、理解しにくい
レファレンス資料の活用	資料の活用によって説得力のあるレポートになっている	資料の活用が十分にレポートをサポートしている	資料の活用がレポートにあまりいかされていない
考察	自身の考えや主張が論理的に述べられている	自身の考えや主張が述べられているが、やや論理的ではない	自身の考えや主張が述べられておらず、感想になっている
文章体裁	文章の体裁が整えられており、全ての項目ができています	文章体裁項目数が2点以上である	文章体裁項目数が1点以下である
表現の推敲	慎重かつ丁寧に推敲されており、誤りが見られない	表現の推敲項目数が2点以上である	表現の推敲項目数が1点以下である
文章体裁項目：①段落が適切に作られている ②句読点の付け方が適切である ③主部、述部の対応にねじれがない ④文体が統一している 表現の推敲項目：①同じ言葉の繰り返しや多用がない ②誤字・脱字がない ③現代仮名遣い・送り仮名の誤りがない ④専門用語を正しく用いている			

常にそう思う」が最も高い比率から順に並び替えたものである。質問したすべての項目（7項目）において「非常に思う」「やや思う」をあわせて70%以上であり、ほとんどの学生が肯定的に捉えていた。プレゼンテーションと同様に「目標が明確になった」は約90%であり、評価規準を具体的に示すことで、課題の目標や評価の視点が明確になると捉えていることがわかった。

自由記述では、肯定的な意見が多かった。以下は、その一部である。

- ・しっかり聞こうという意欲がうまれたので良かったと思いました。
- ・とても参考になったので、評価を付けるときに意識しようと思いました。
- ・やる気になることができるので良いと思った。
- ・ルーブリック評価を使えば公正に評価ができるので、改善がしやすく良いと思った。
- ・個人的な基準にならないので良いと思った。
- ・将来何かを自分でやるためのために力がついたと思いました。

肯定的な自由記述では、ルーブリックを用いることで意欲的に取り組むことができたとする意見が多かった。

一方、否定的あるいは要望については次の通りである。

- ・成績ばかり気にしてあまり好ましいと思わない。
- ・ルーブリック評価の説明をもっと十分にしてほしいかったです。
- ・もっと理解したうえで評価したかったです。

評価に対する理解がなされていなかったことは、今後改善を要する課題である。

ルーブリック評価全体に対する設問では、ルーブリック評価の経験は、「ある」が44.9%、「なし」が55.1%であり、経験者が半数以下であった（表省略）。ルーブリック評価の理解については、「内容を把握して評価」が28.6%、「おおよその内容を把握して評価」が53.1%、「読んでが内容まで把握せず評価」が12.2%、「全く把握せず（気にせず）評価」は6.1%であった。80%以上の学生が、内容を把握して評価したといえる（表省略）。また、ルーブリック評価の効果については、「非常に効果的」が10.2%、「どちらかという効果的」が73.5%、「どち

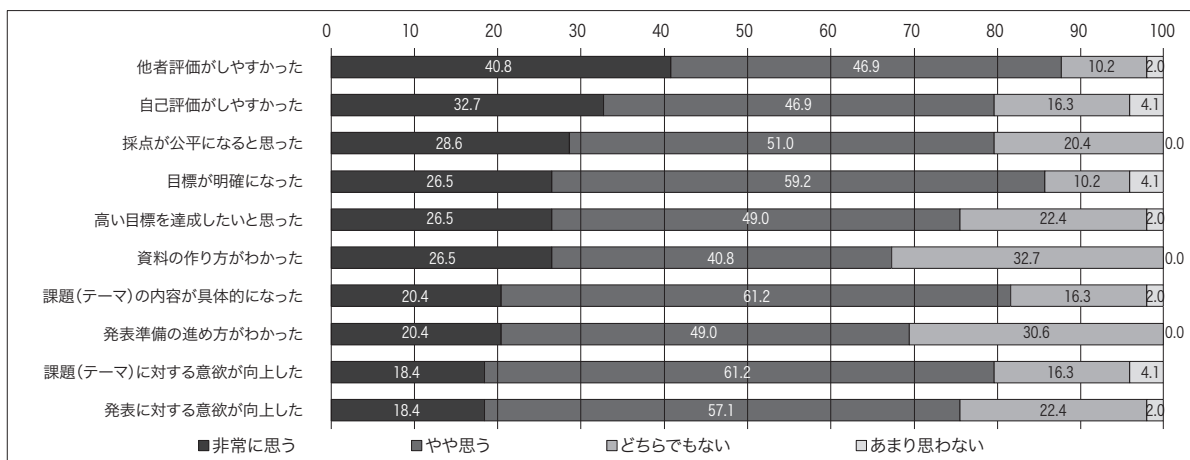


図2 プレゼンテーションに関する項目別の評価

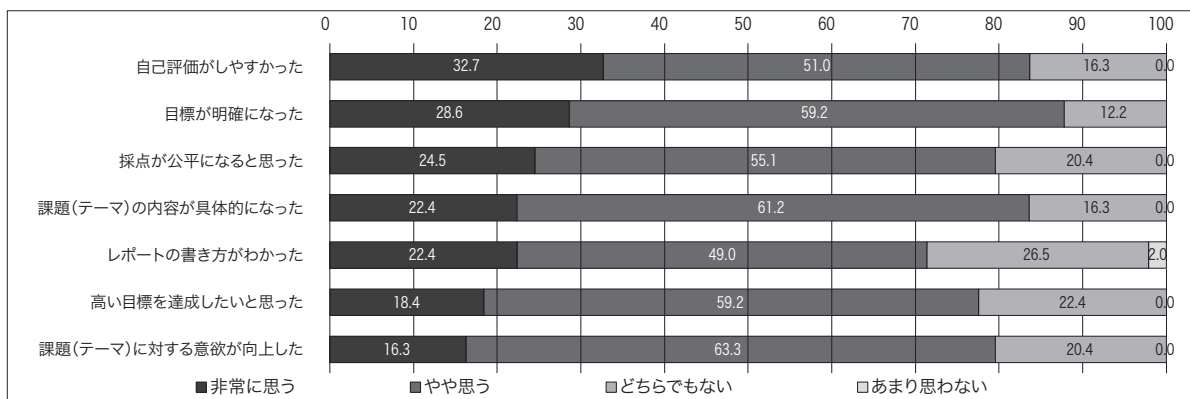


図3 レポートに関する項目別の評価

らでもない」が16.3%であり、「あまり効果的ではない」「まったく効果はない」は該当者なしであった(表省略)。内容を把握して評価していると同時に、学生の80%以上が効果を感じていることが確認された。

6. まとめ

本授業実践は、学生が主体的に学習する力を身につけるための教育方法の具体的事例として、「消費生活論」での取り組みである。

学生の実態¹⁾では、多様な学びを求めているものの、やや消極的な姿勢が多かった。そこで、講義科目における授業は、学生が関心のあるテーマについて自ら調べ、グループでまとめ、プレゼンテーションを行う、さらに振り返りとして作成した資料を基に個人でレポートを書き、提出する流れとした。授業の技法は、ラウンドロビンを用い、予習した内容と講義で知り得た知識を基に、4人～5人のグループで話し合い、意見を共有する、プレゼンテーションの資料をつくり発表する形態を用いた。教員は、学生が資料を作成する前にルーブリックを示し、評価規準を明らかにした。学生は、ルーブリックを用いることで、プレゼンテーションについて「他者評価がしやすかった」「自己評価がしやすかった」等、肯定的に捉えることができた。また、レポートにおいても、「自己評価がしやすかった」「目標が明確になった」と肯定的であった。学生自身のモチベーションが高まり、主体的な取り組みを促す効果としては、一定の成果が得られたといえる。

一方、学生が記述したプレゼンテーションのルーブリック評価表を確認すると、他者評価ではA～Cの評価レベルのうち「A」が80%以上を占めた。また、自己評価においては、すべての項目に「A」をつけている学生や「C」をつけている学生、空欄の学生もみられた。このように学生の一部に「ダニング＝クルーガー効果

(Dunning-Kruger effect)」の傾向がみられたため、ルーブリック評価の目的や方法について詳細な説明が必要であると考えられた。

第2章で示したとおり、教員が行っている授業法は、授業時間内に議論・質問・対話などの場を積極的に設定し、コミュニケーションをはかったり、グループワークなどの共同作業を設定したりすることで、学生に主体的な学習を促す工夫をしている。特に、学生と教員が授業時間内にコミュニケーション(議論・質問・対話など)がとれる授業は、半数以上が取り組んでいた。

それらの仕掛けに対し、学生の主体的な学習を促すためには、取り組みに対する評価、すなわち学習過程の評価を工夫する必要がある。松下²⁾は、図4に示すとおり間接評価と直接評価、量的評価と質的評価の軸を組み合わせることで評価することが重要であり、教員が今どの評価を使っているのかを意識する必要があると述べている。これらの評価にルーブリックの指標を用いることで、学生がモチベーションを高め、「主体的な学び」につながるのではないかと考えられる。

さらに、講義科目においては、主体的な取り組みとして用いた内容が、学生にとって関心が持て、知的好奇心が喚起される内容であることが重要であり、内容の充実をはかる必要がある。

主体的な学習を促す授業法は、学習教材の内容の精選と用いる技法の組み合わせ、そして学生のモチベーションの高まりが重要である。本授業実践の結果、ルーブリックを用いた授業実践は、学生に具体的な評価規準を示した点で、取り組みへの意欲が向上したものと考えられる。

引き続き、授業内容を工夫し、効果的なアクティブラーニングを取り入れ、学生の「主体的な学び」を促していくことが必要である。

参考文献

- 1) 白井靖敏、遠山佳治、渋谷寿、原田妙子、羽澄直子、服部幹雄、歌川光一、辻和良、野内友規、杉原央樹、吉川直志、佐々木基裕、三宅元子、学生の主体的な学びに関する調査結果、名古屋女子大学総合科学研究 第11号 pp. 121-129 (2017)
- 2) 松下佳代、石井英真、アクティブラーニングをどう評価するか、アクティブラーニングの評価、東信堂、pp. 3-25 (2016)

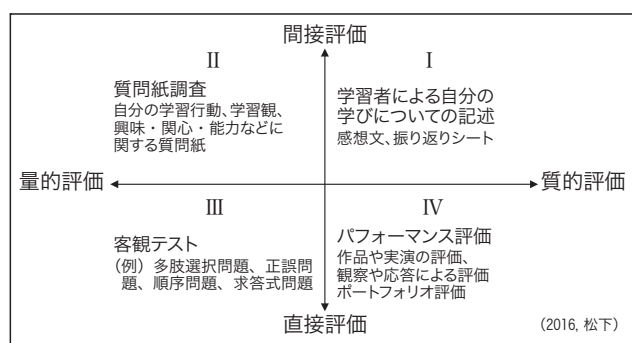


図4 学習過程の評価

第3節 短期大学部生活学科の事例

1. はじめに

アクティブ・ラーニングを成功させられるかは、学習課題の適切な組み立てによるところが大きい。アクティブ・ラーニングはあくまでも教育の手段でしかないため、学習活動を計画するにあたっては、授業の目標とアクティブ・ラーニングによる活動の整合性に注意を払わなければならない。中井は、すぐれた学習課題の条件として、「学習目標に沿っている」「自分で考えないとできない」「学生の関心と能力に合っている」ことを挙げている（中井 2015）。つまり、教員には、学生の関心と能力を踏まえ、学習目標に即して、自分で考えることを促す学習課題を組み立てることが求められる。

本節では、短期大学部生活学科1年生の対象科目「建学のこころ」での授業実践について報告する。平成30年度本科目の実施にあたり、授業目的・目標と学習活動の整合性を見直した。また、学習活動においては、学生の主体的な学びを促すためにアクティブ・ラーニング技法を取り入れて学習課題を設定した。

2. 全学共通科目「建学のこころ」

2-1. カリキュラムにおける位置づけ

短期大学部生活学科のカリキュラムは、短期大学部共通の全学共通科目と学科専門科目で編成されている。全学共通科目は、「建学のこころ」「外国語科目群」「健康科目群」「教養教育科目群」「単位互換科目・開放科目群」から構成されている。また、学科専門科目は、「学科基礎・総合科目群」と各コース分野の専門性を活かした「コース基礎ユニット選択科目群」「コース専修科目群」から構成されている。

今回取り上げる「建学のこころ」は、1年生の前期に開講される必修科目である。授業目的は、学園の教育理念・目的について認識を深めるとともに、短大での学習の目標を立てることである。本授業科目は、大学（家政学部・文学部）においても同様の目的のもと、全学共通科目・人間形成科目のカテゴリーに必修科目として設定されている。

2-2. 授業の到達目標

短期大学部生活学科のシラバスには、授業の到達目標として「共同生活を通じて自己啓発に努め、豊かな感性と柔軟な思考力を養い、短大2年間の学習の目標を立てる」と明記している。この到達目標は、授業目的の「学園の教育理念・目的について認識を深める」こととも関

連させて捉えることが必要であろう。

これらを踏まえて、今回の実践では、具体的な行動目標として以下の2つを設定した。1つ目は、創立者の学園創立に至るまでの歩みや生涯について説明できること、2つ目は、自身の2年間の学習目標を計画できることである。この目標をもとに学習課題を組み立てた。

3. 学習活動

3-1. 学習活動の流れ

この授業科目には、大学・短大に共通する学習活動として、「学園長講義」と「学科別講義・学習」が設けられている。また、一部の学科を除き、これらの学習活動は、岐阜県加茂郡東白川村の学園創立者の生家に隣接するセミナーハウスにおいて、2泊3日の宿泊研修として行われる。そのため、学習活動においては、これらの条件や学習環境を考慮して計画する必要がある。

「学園長講義」では、創立者の生家において、学園訓の意義や建学の精神、創立者の生涯などを、学園長（副学園長）が各種の資料を交えて説明する。また、創立者の女性としての生き方にも触れ、学生が自身の生き方について考えを巡らせるよう促される。

「学科別講義・学習」での学習活動・学習課題は、各学科の教育目標や専門分野、学生の特徴などをもとに計画する。平成30年度の生活学科においては、以下の2つの学習課題を設定した。1つ目は、創立者の伝記を教材に用いたグループワークである。このグループワークでは、学生は伝記の内容をまとめるとともに、その内容を他者に説明することに取り組む。2つ目は、短大2年間の学習目標の計画である。目標の計画では、はじめに2018年から2080年までのライフプランを自由に書き、次に、その実現のための具体的な行動目標を短大での学びと関連させながら考え、目標計画表を作成する。

「学園長講義」と「学科別講義・学習」は、授業における到達目標のもと、それぞれの学習活動を関連させて構成した。学習活動の流れは、グループワーク、学園長講義、学習目標の計画作成の順である。グループワークで得た創立者の歩みや生涯に関する知識は、学園長講義への関心を高めるとともに、理解を深めるための既有知識となる。また、学園長講義は、学生が自身の生き方について考えを巡らせる契機としても意図されており、ライフプランと学習目標の作成に向けた動機付けとなる。

このように、いずれの活動も授業の到達目標に基づき、それぞれの活動が関連するよう計画した。本節においては、これらの学習活動のうちグループワークにおける実

践事例について報告する。

3-2. グループワークにおける学習課題

3-2-1. グループワークにおける到達目標

グループワークにおける到達目標には、学園創立者の生涯について説明することができることを設定した。具体的には、伝記の第1章に記された、創立者の幼少期から校長に就任するまでのあらすじを説明できることである。創立者についてのこれらの理解は、次の学習活動である学園長講義の理解を深めるための知識となる。

3-2-2. ジグソー法

学生の主体的な学びを促すために、グループワークの方法としてジグソー法を選択した。ジグソー法は、グループごとに担当を決めて教え合う技法であり、学生の相互学習を促すことができる。ジグソーパズルのように部品を組み合わせることで全体像や内容を理解するように、学習活動では、グループごとで学習した内容を持ち寄り、全体像を理解したり、課題に対して多角的に取り組んだりする。栗田は、この技法の特徴として、学習場面において1人ひとりの責任感を促すことや、基本的なコミュニケーションの練習となることを挙げている(栗田 2017)。

3-2-3. ジグソー法を用いた学習課題

学習課題の実施方法は図1の通りである。学習課題の組み立てにあたっては、学生数、グループ数、学習活動にかかる時間、教材の分量などを考慮した。

事前準備では、学習活動の時間や課題内容の難易度を考慮し、全3章からなる伝記のうち、第1章のみを課題の対象に選定した。第1章は、創立者の幼少期から校長に就任するまでを全15節で構成している。この15節を7つのパートに分けて課題を準備した。1つのパートが担当するページ数は、平均で23ページ程度である。

エキスパートグループでは、割り振られたパートの内容をまとめる活動を行う。この活動では、伝記を読んで理解するだけでなく、他者に伝えることを想定して、自身で内容を再編集しなければならない。次工程のジグソー法では、担当パートのエキスパートとして他のメンバーに教えなければならないため、エキスパートでの活動に対して積極的な関与が促される。

ジグソーグループでは、各担当パートの内容をメンバーに説明する。自身の説明が不十分であった場合は、他のメンバーから質問を受ける。そのため、自身の理解を振り返るとともに、質問への回答を通して、知識の汎用性を高めることにつながる。

【事前準備】

- (1) 7種類の課題を準備する。
伝記の第1章を7パートに分ける。
- (2) 学生をエキスパートグループに分ける。
(学生数115名を21グループに編成)

【エキスパートグループ】(2時間30分)

- (3) 各エキスパートグループにパートを割り振る。
- (4) エキスパートグループのメンバー内でパートの内容をまとめる。



【ジグソーグループ】(1時間)

- (5) ジグソーグループを再構成し、各担当パートの内容を発表して知識を共有する。



図1 ジグソー法を用いた学習課題の実施方法

4. 授業実践の評価

宿泊研修の最後に授業アンケートを実施した。受講者数は115名で、アンケート回答者は115名、回答率は100%であった。ただし、グループワークでは1名が欠席したため、グループワークに関する質問の回答者数は114名であった。

ここでは、アンケートの質問項目から「創立者に対する理解」と「グループワークに対する取り組み」を取り上げる。いずれの質問も、1(全くそう思わない)から5(強くそう思う)の5段階評定で回答させたものである。

「創立者に対する理解」では、この研修に参加する前と比べて創立者に対する理解が深まったかを質問した。この結果は、平均4.44 ($SD=0.56$)であった。「グループワークに対する取り組み」では、「意欲的に取り組んだか」と「楽しんで取り組めたか」について質問した。「意欲的に取り組んだか」の結果は平均4.16 ($SD=0.65$)、「楽しんで取り組めたか」の結果は平均3.78 ($SD=0.99$)であった。

おわりに

第4章で示したように、「主体的な学び」を意識して、本研究教員は、それぞれの所属（学科・専攻）および各自の授業等において、試みを進めている。

そして、平成30年11月に、中央教育審議会より「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」の答申が発表された。「学修者の『主体的な学び』の質を高めるシステムの構築」を目標とする記述があるように、第1章で示した、平成20年「学士課程教育の構築にむけて」、平成24年「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」の答申で述べられた「主体的な学び」を推進させるという方向性は継続されている。

但し、「主体的な学び」を進める前提として、「基礎的で普遍的な知識・理解と汎用的な技能」を持つこと（生きて働く「知識・技能」の習得）が確認された。さらに、「主体的な学び」の姿勢を、学修者が生涯学び続けることへ継承させていくことが提示されている。

本学のように、高等教育機関として「基礎的で普遍的な知識・理解と汎用的な技能」を持たない学生、学修意欲の低い学生が在籍している現状の中で、生涯学び続ける学修者育成という目標を念頭に置いて、「主体的な学び」を推進させる意味・意義を、原点に戻って考えて行く必要があるように思われる。つまり、現在の授業においてアクティブラーニングを導入したことだけで、生涯学び続けるという「主体的な学び」の学修者が育成できた訳ではなく、真の意味での「主体的な学び」が行える学修者になる学生を育成するためには、どのような授業が必要かという発想の転換が必要ではないだろうか。

この課題の検討等については、「アクティブラーニング」をテーマとした「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8～本学における効果的なアクティブ・ラーニングの開発」（平成30年度～32年度）へ引き継ぐこととなる。

プロジェクト研究論文

プロジェクト研究

新教育課程に向けた音楽カリキュラム構築と教育法の確立

Establishing a Methodology and Teaching Plan for the New Education Curriculum

稲木 真司・佐々木 基裕

Shinji INAGI, Motohiro SASAKI

1. はじめに

文部科学省が制定している学習指導要領は、これまでおよそ10年おきに改訂されてきたが、ついに平成29年3月に新しい学習指導要領が公示され、その6月には学習指導要領の解説も公示された。現在は新しい学習指導要領に準拠した教科書の認定作業が行われている段階である。本研究では、カリキュラムの面から、現場において音楽を教える教師にとって必要となる音楽的内容を論理的に系統立てて、容易な内容から段階的に難しい内容へと連続的に教える方法を明らかにしていく研究を行ってきた。一昨年の夏にカナダのアルバータ大学で開催された国際コダイ協会（IKS）の国際シンポジウムに参加する機会を得て、世界各国から集まった音楽教育者たちの教育実践研究の発表を聞き、また様々なディスカッションおよび情報交換を行うことができた。日本における音楽教育のカリキュラムは色々な要因から、新しい学習指導要領になっても大きな変更は見られないが、今回の改訂においても、これまでの音楽科の学習指導要領に欠如していた系統性と連続性をもった指導内容および指導方法が示されないままとなっている。そこで本論では、国際的な音楽教育の流れも意識し、新しい学習指導要領に即した形で実践できる音楽カリキュラムや教育法の可能性について述べる。

2. 日本における最初の近代的な音楽教育

明治維新後、日本において初めて近代的な学校制度を定めた教育法令は明治5年に太政官より発令された「学制」というものである。この学制において、小学校の教科のひとつとして「唱歌」という科目が置かれたが、当時は主要大国で行われていた西洋音楽をもとにした一般的な音楽教育についての理解も乏しく、またそれを教えることのできる人材も不足していた。おそらくは各国の教育制度を模倣した形としてのものであっただろうと推測されるが、「当分之を欠く」という但し書きが付け加えられていたため、実際に音楽の授業がこの「学制」の

もとで行われることはなかった。

明治12年になって、文部省は音楽教育を実施するための調査研究を行う目的で「音楽取調掛」を設けた。そしてその中心人物となったのが、伊澤修二である。西洋音楽は、これより先に日本でキリスト教の宣教活動を行っていた宣教師たちによって「賛美歌」が教えられていたり、近代化に向けて変化のさなかにあった軍隊では「軍楽」として移入されたりしていた。しかし、より組織的に、またカリキュラムに沿って教育の一部としてその後の日本の音楽文化に大きな影響を及ぼしたのは、この「音楽取調掛」である。

音楽取調御用係に任じられた伊澤は、すぐに取調に関する意見書を文部省に提出するが、その中で、唱歌教育に適当な音楽として日本の「国楽」を興すために調べるべきこととして、以下の三項を挙げている。

1. 東西二洋の音楽を折衷して新曲を作ること
2. 将来国楽を興すべき人物を養成すること
3. 諸学校で音楽を実施すること

時はさかのぼるが、伊澤は当時の文部省在職のアメリカ人モルレーの推薦を受け、明治8年にアメリカに留学している。これは、伊澤が愛知県師範学校長時代に、幼児の遊戯唱歌に地元の童謡を採用する計画を進めていた際に、モルレーの目に留まったのがきっかけとなっている。伊澤はアメリカで音楽教育家ルーサー・W・メーソンに師事し、音楽教育について学んだが、留学当時は楽譜が全く読めなかったという。留学中にメーソンが日本の子どもに合いそうな曲を選んで、伊澤に日本語の歌詞をつけてみるように提案し、伊澤は「ちょうちょう」という題名と日本語の歌詞をつけた。それが現在でも日本の子どもたちに歌われている「ちょうちょう」である。この楽譜は明治18年に出版された日本で最初の小学校歌唱教材集であり、音楽教科書である『小学唱歌集』の初編に掲載されている。

この「ちょうちょう」の出来栄えにメーソンも大いに喜んだというが、伊澤はこの経験を機に日本における音楽教育に意を強くし、アメリカ留学中に文部省に是非学校教育の中で音楽を教えるように建白したのである。図1は『小学唱歌集』の初編の表紙で、図2は現在でも保育現場で歌われている「ちょうちょう」の楽譜である。メーソンと伊澤はこの『小学唱歌集』をもとに日本の近代音楽教育の基礎を築き上げていったのである。



図1 『小学唱歌集 初編』



図2 「ちょうちょう」の楽譜

この唱歌集は、その名の通り唱歌の授業を行うために必要な教材を集めたものであるため、指導法やカリキュラムについての情報は含まれていない。はじめに少し音符の種類や音程についての表が載せてあるのみである。実際の教え方については、メーソンが1872年(明治5年)に書いた『National Music Teacher』に示されており、この指導書を内田彌一が翻訳し、『音楽指南』として明治17年に文部省から発刊された。この指導書は小型ながら、190ページにも及ぶものであり、その内容は41の章に分かれている。また現在の教科書には見られない「音

程」や「階名」についての説明が、比較的詳しく段階的に示されている。大変興味深いことだが、最初に教えられる調は、ハ音を基本としたハ長調ではなく、ト音を基本としたト長調となっている。また、音階の配列は主音から1オクターブ上の主音までではなく、主音から完全4度下にある属音が最低音となり、最高音は主音から6度上の音である(図3参照)。また、後述するが、音階の読み方は現在のように「ドレミ……」ではなく、「1 2 3……」と数字で表され、「ヒフミ……」と読むように示されている。

第三 上ニ示セルモノハ幼稚ニ唱歌ヲ教授スル最良完全ナル音

聲ノ區域ト稱スヘシ

幼稚能ク此區域ノ音聲ニ

練熟シテ十曲乃至十二曲

ノ唱歌ヲ歌フコト自在ナ

ルニ至ラハ更ニ左ニ示ス

カ如ク其區域ヲ廣ムルヲ

得ヘシ

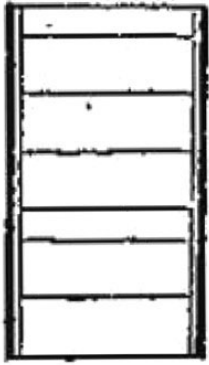
第一(ト)調ニ於テ(コ)マ下ル

第二(ハ)調ニ於テ(ハ)マ下ル

第三(コ)調ノ全体

図3 『音楽指南』にある音階の説明

この指導書は、多くの部分が教師と生徒の問答が台本のように示されているが、教師の問いかけが細かく示されているのは非常に興味深い。音階についての詳しい教授法は第9章で説明されているが、明治の初期における音楽教育では音階と音名が明確に区別されて教えられていたことがわかる。例として、階名の教え方を以下に示す。(原文の内容を現代語に直した。)



まず、準備として、左にあるような図を黒板に描き、生徒たちにこれが音のはしごを示していることを説明する。その後、この音の階段にはいくつの音が含まれているか問いかけ、8つあることを確認する。そして以下のようなやりとりが行われる。

教師：(このとき、教師は図を指しながら音階を下から上に、また上から下に歌い、次のように問う)

今、わたしは何をしましたか。

生徒：音階を下から上に、上から下に一度ずつ歌いました。

教師：そうです。これら8つの音には、みなさん一人ひとりに名前があるように、それぞれ名前があります。これは1（ヒー）と言います。それでは音のはしごに、このはじめの音を書き込みますね。

(教師は黒板の音階図の第一線に「1」を書き込む)

教師：第二線には、どんな名前を書くとお考えですか。

生徒：2（フー）です。

教師：それでは第三線は？

生徒：3（ミー）です。

(教師はこのようにして8つの線に階名を記す)

教師：これを「階名」と言います。そしてこのほかに、「音名」というものがあります。第一音の音名は「ト」、第二音は「イ」、第三音は「ロ」、第四音は「ハ」、第五音は「ニ」、第六音は「ホ」です。

(教師はまず生徒に、「ト」音を図中のどこにおくべきか問いかけ、以降順番に音名を書き込む)



このようにして、左図のような音階の表が完成する。興味深いのは、音名については第六音までしか書き込まないということである。「ト」音を主音にする調はト長調であり、この第七音のみ「 \sharp 」記号を必要とするが、「嬰へ」という音名は、この時点ではまだ習っていないためである。現在の教科書では、音名と階名が区別されることなく、

どちらにも「ドレミファソラシド」が使われているため、これに関しては、当時の方が音楽教育的に適切な教え方が示されていることになる。ただ、これはあくまでも「指南書」であり、現代で言えば教科書の指導書ということになるので、実際の小学校の教育現場においてどのように教えられていたのかについては、多くの記録が残っていない。

3. 「音楽科」が教科となった昭和の初期

近代化が始まった明治以降、音楽的内容は「唱歌」という科目名で昭和初期まで教えられてきた。しかし、この科目には、「コレヲ欠クコトヲ得」という但し書きが長い間ついてまわり、主要科目としての重要性を認められるまでにはさらに長い年月を要することとなった。

昭和16年3月1日に発令された「小学校令改正」(別名「国民学校令」)によって、これまでの「唱歌科」は「芸能科音楽」として分類されることになり、初めて「音楽科」が義務教育の重要な一学科として全国的に実施されるようになった。またこの学校令において、初めて「コレヲ欠クコトヲ得」という但し書きが姿を消したのである。

この2週間後には、「小学校令施行規則改正」が発令されたが、これには初めて音楽科の具体的な指導内容が示されている。この改正によって新たに示された内容を以下にまとめる。

1. 小学校初等科の教科名が初めて「音楽」となり、これまで独立した教科であった「唱歌」が「芸能科」に属することになり、「芸能科音楽」が正式な科目名となった。
2. 鑑賞教育を正式に教科の指導内容として採り入れ、各学年に鑑賞用レコードを配布した。
3. 器楽の指導を指導内容に採り入れた。
4. 楽典の指導を指導内容に採り入れた。
5. 「国民音楽の創造」という大きな目標を掲げた。
6. 鋭敏な聴覚の育成を目標にした聴音の訓練を採り入れた。
7. 祝祭日における音楽を重視し、その指導を強く求めた。
8. 学校行事・団体行動と音楽教育の関連性を重視した。

この中には、今となっては考えられないような内容も含まれている。例えば、6番目の「鋭敏な聴覚の育成」について述べると、音楽の授業の毎時最初の数分間を利用

して、カデンツで用いられる主要三和音（I、IV、Vの基本形および転回形）を教師がピアノで弾き、生徒たちに、ハホト、ハヘイ、ホトハなどと答えさせるドリルを行っていた。ここで日本語音名を用いているのは、当時の国家主義の徹底からである。このような聴覚の育成の目的は、読譜力を身に付けさせるためではなく、敵機の本土来襲に備えて、敵機の爆音と日本の軍用機の飛行音を聴き分ける耳を育てるためであったというのには驚きを隠せない（松村2011）。

大正・昭和期には、様々な音名唱が用いられていたが、多くの音楽教育者たちが独自の音名を試案することもあった。以下の表1に当時知られていた音名唱を「はるがきた」を例に挙げておく。

表1 昭和初期に用いられていた様々な音名

歌詞	ドレミ唱	日本音名	村松式	伊沢式
は	ソ	ト	ナ	ソ
る	ミ	ホ	サ	ミ
が	ファ	ヘ	タ	ハ
き	ソ	ト	ナ	ソ
た	ラ	イ	ハ	ダ
は	ソ	ト	ナ	ソ
る	ミ	ホ	サ	ミ
が	ファ	ヘ	タ	ハ
き	ソ	ト	ナ	ソ
た	ド	ハ	ア	ド
ど	ラ	イ	ハ	ダ
こ	ソ	ト	ナ	ソ
に	ミ	ホ	サ	ミ
き	ド	ハ	ア	ド
た	レ	ニ	カ	ケ

このように様々な唱法が試されたが、昭和初期にはドレミ唱法が全国の音楽教育の現場に浸透していった。

昭和20年代は太平洋戦争後間もないときで、この時代の教育はかなり特殊なものであることは明らかである。それは教科書にも現れているが、日本独自の考え方や教育思想に基づくものではなく、アメリカの占領下での民主主義的な思想による文教行政によって作られたものとなっている。いわゆる「黒塗り教科書」であるが、音楽の教科書では、歌唱教材の題名や歌詞について検閲・削除された部分が多くあった（小原1997）。

4. 現代の音楽科の課題

日本は戦後の高度経済成長にともない、様々な分野で大きな変革が起こった。物質的な豊かさをはじめ、義務教育による学力および識字率の飛躍的向上、ヤマハやカワイなどの欧米と競うほどの楽器を作る音楽会社の台頭などにより、音楽をはじめとする芸術的分野への関心が高まっていった。ピアノを所有する家庭も飛躍的に増加し、幼少期から音楽を習う子どもたちも増えた。前述した通り、戦前の日本では音名と階名が別々に教えられていたのだが、戦後の復興が落ち着いた後からは、いつの間にか音名と階名の区別がおぼろげになり、階名にも音名にもドレミを使うことが普通になってしまった。そのうちに一部の音楽の専門家やメディアの影響により、「絶対音感主義」とも言うべき社会現象が起こり、絶対音感がすばらしいものだという認識が日本中に広がっていった。日本人の音感についてここで述べることはしないが、欧米、またアジアの国々と比較しても、日本の絶対音感主義はかなり特殊なものだと言えるであろう。

絶対音感については、それが何であるかについて、またその必要性について誤って認識されていることが多い。例えば、絶対音感を持っている人は、普段の生活の中で耳にするあらゆる物音がドレミで聞こえるので集中できない、あるいは、絶対音感はずばらしい音楽的能力であり、音楽家にはなくてはならない能力だから、子どもに身につけさせたい、というようなものである。

絶対音感は確かに特殊な音楽的能力であり、特定の目的のためには大いに役に立つが、幼少期に訓練を受けなければ通常は身につけることが難しいとされているため、義務教育における音楽教育においては、だれでも訓練して伸ばすことのできる相対音感により重点を当てる必要があるのではないだろうか。また、新しい学習指導要領に述べられているように、「児童が様々な感覚を働かせて音楽への理解を深めたり、主体的に学習に取り組んだりすることができるように」する必要がある。現行の音楽科の教科書では、ほとんどの音楽的内容が知識として提示されており、学習者が自らの感覚を働かせて、実感や体感をもって学ぶというプロセスを困難なものにしている印象を否めない。

5. 現在求められている教育法

これまでの考察および経緯をふまえて、新しい学習指導要領の全面施行が目前に迫っている今、求められている音楽の教育法について述べる。

(1) 歌うことの大切さ

よく言われることであるが、声帯は人間の体にすでに備わっている楽器である。声帯から発せられる声自体、その人のアイデンティティーのひとつであることから、幼児や児童が自分の声についてよく知り、またこれを「歌う」行為として意図的にコントロールできるようになることは大いに意味のあることである。自分の声や歌うことにコンプレックスを持っている人も少なくないが、そのような感情は本人の自己表現や自己肯定感に大きな影響を与える。オペラ歌手のように歌える必要はないが、正確な音のイメージを頭に描いて歌う能力を身につける必要がある。

これは日本だけに限ったことではないが、アメリカの大学で教えていたときにも、あまりにも多くの音楽学部や音楽大学に在籍する器楽専攻の学生たちが、正しく歌うことができないことに驚かされた経験がある。幼児期から発達段階に合わせた適切な発声で無理のない歌い方を身につけ、ひとりでも、みんなと一緒に歌うことが楽しいと感じられる感性を養う必要がある。

(2) 教材の大切さ

音楽を教える者は、まずは自分が受け継いでいる音楽的、また文化的遺産を大切にすることが必要である。「遺産」と言うとオーバーに聞こえるかもしれないが、音楽を教えるときに自分の中にある音楽や音楽性、またその目的が大きな影響をおよぼす。日本人であるならば、日本で培われてきた豊かな音楽文化を基に音楽を教える必要がある。新しい学習指導要領では、以下の文言が新設として追加されている。

「表現したり鑑賞したりする多くの曲について、それらを創作した著作者がいることに気付き、学習した曲や自分たちのつくった曲を大切にすることを養うようにするとともに、それらの著作者の創造性を尊重する意識をもてるようにすること。また、このことが、音楽文化の継承、発展、創造を支えていることについて理解する素地となるよう配慮すること。」

また、伝統音楽についても同様に、以下のような新設項目が追加されている。

「我が国や郷土の音楽の指導に当たっては、そのよさなどを感じ取って表現したり鑑賞したりできるよう、音源や楽譜等の示し方、伴奏の仕方、曲に合った歌い方や楽

器の演奏の仕方などの指導方法を工夫すること。」

基本的に日本に西洋音楽が入ってきたのは明治維新後なので、日本にもともと根付いていた音楽は民謡やわらべうたなどの伝統的な音楽である。近代になって外国から取り入れた西洋音楽を本格的に学ぶ前に、よりシンプルで日本の子どもたちに合っているわらべうたに十分触れておくことが重要である。日本のわらべうたは5音階（ペンタトニック）を基につくられたものが多く、幼少の子どもたちには非常に歌いやすい。考慮すると、音楽教育の教材には以下のタイプの音楽が必要となる。

- ・わらべうたなどの伝統的な歌と遊び
- ・日本文化を代表する民謡や遊び
- ・外国の文化を代表する民族音楽
- ・クラシック音楽作品
- ・音楽教育のために作曲された練習曲
- ・優れた作曲家によって書かれた現代曲

(3) 音楽の読み書き

最近では「リテラシー」という言葉がなじみ深くなってきているが、情報やテクノロジーに明るい人を「ITリテラシーがある」などと言うように、音楽の読み書きの能力についても「ミュージック・リテラシー」と表現される。日本で生まれ育った人が、日本語の文章を読んだり書いたりできることはまったく自然で普通なことであるが、音楽についても同じことが言える。学習者である子どもが、体験を通して学べるような自然な方法で音楽を学ぶことによって、程度は様々であるが、楽譜を見て歌ったり、聴いた音を楽譜に書き取ったりすることができるようになるのである。日本においてそのような音楽教育現場を見るのはまれだが、ハンガリーやアメリカ、カナダ、オーストラリアなどでは実際に行われている。

幼児や低学年の児童の場合は、五線譜から楽譜を読んだり五線譜に音符を書き込んだりすることは難しいため、コダーイ・アプローチでよく用いられているハンドサインやソルミゼーション（階名唱）を利用したり、楽譜を書く場合には一線譜や二線譜などの簡易譜を利用すると効果的である。

(4) 学びのプロセス

音楽の学びにおいて、子どもたちの認知プロセスや意識について理解を深めることは重要なことである。先に述べた新しい学習指導要領の示す学び方は、「児童が様々

な感覚を働かせて音楽の理解を深める」というものであり、そのためには以下のプロセスを理解することが鍵となる。

- ① 無意識下における経験 (Unconscious experience)
- ② 意識化 (Make conscious)
- ③ 強化 (Reinforcing)

このプロセスで大事なことは、およそ4歳半から5歳までは意識化の段階に進まないということである。それまでは、たくさんのお遊戯やわらべうたを歌ったり遊んだりすることで、様々な音楽を経験し、子どもたちの内部に、後で必要となる音楽的な要素が蓄えられる機会となる。その音楽的な要素には拍や拍子、あるいはリズムや音程などが含まれる。

(5) 教える内容と身につける能力

次に、音楽を通して子ども達が学ぶ内容と身につけることができる能力の主なものを以下に挙げておく。

- ・歌唱能力 ⇒ 楽器 ⇒ 演奏・表現
- ・音楽的記憶
- ・協調運動能力
- ・拍やリズムの理解
- ・音程感覚
- ・内的聴感 (Inner-hearing)
- ・音のイントネーション
- ・聴音 (旋律的および和声的)
- ・音楽形式の理解
- ・即興演奏 ⇒ 作曲へ発展
- ・アンサンブル (合唱および合奏)
- ・社会性および協調性
- ・鑑賞能力

この中でも、「内的聴感」(Inner-hearing)は非常に重要なスキルであり、現在の日本における音楽教育の中で欠けている要素のひとつである。内的聴感というのは、声や音に出さずに頭の中で音を聴く能力のことを言う。内的聴感、シンプルなメロディーであれば3、4歳の幼児でも鍛えることができる。

(6) 系統性と連続性をもった教授法

これまで、音楽科における教育内容や身につけることができる能力について述べてきたが、実際に教える上で

重要になるのは、その系統性と連続性である。教える内容をどの段階で、どのような順序で教えるかということである。これを「シーケンス」(Sequence)と言うが、現在、日本の義務教育における音楽教育に必要なもののひとつがまさにこれである。音楽科の学習指導要領では、図4にあるように、小学校6年間で学ぶべき音楽的内容が「共通事項」として示されている。

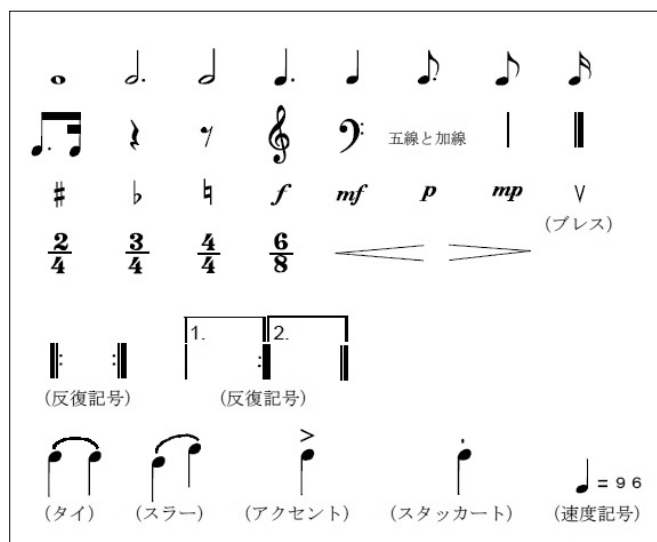


図4 学習指導要領で示されている「共通事項」

この「共通事項」の取り扱いについては次のように述べられている。

〔共通事項〕

(1) 「A表現」及び「B鑑賞」の指導を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 音楽を形づくっている要素を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取りながら、聴き取ったことと聞き取ったこととの関わりについて考えること。

イ 音楽を形づくっている要素及びそれらに関わる身近な音符、休符、記号や用語について、音楽における働きと関わらせて理解すること。

また、この「ア」で述べられている「音楽を形づくっている要素」については以下のように指示がある。

各学年の〔共通事項〕に示す「音楽を形づくっている要素」については、児童の発達の段階や指導のねらいに応じて、次のア及びイから適切に選択したり関連付けたりして指導すること。

- ア 音楽を特徴付けている要素
音色、リズム、速度、旋律、強弱、音の重なり、和音の響き、音階、調、拍、フレーズなど
- イ 音楽の仕組み
反復、呼びかけとこたえ、変化、音楽の縦と横との関係など

そして、「音符、休符、記号や用語」についての指示は以下の通りである。

各学年の(1)のイに示す「音符、休符、記号や用語」については、児童の学習状況を考慮して、次に示すものを音楽における働きと関らせて理解し、活用できるよう取り扱うこと。

ここにある「次に示すもの」とは先に挙げた〔共通事項〕の一覧である。新しい学習指導要領に示されている〔共通事項〕の内容自体はまったく変わっていないが、取り扱いについて、これまでは「十分に指導すること」とのみなっていたところが、「児童の発達の段階や指導のねらいに応じて、適切に選択したり関連付けたりして指導する」ということが新たに示されている。

これらを鑑みると、新しい学習指導要領においてはこれまで以上に音楽科の指導内容のシーケンスについては柔軟に対応することが可能となっているが、それは同時に教える側の教師の力量にかかっているということになる。小学校の低学年・中学年においては、基本的に担任が音楽科の指導も行っている現状があるため、子どもの発達段階に基づいたシーケンスに従って教えることができるようになるためには、音楽科の教科書および指導書の内容によるところが大きい。

6. 音楽カリキュラムに関する社会学的研究

本節では、音楽カリキュラムに関する社会学的な研究について概観する。カリキュラムの社会学の見地から、教育課程における音楽教育についての今後の研究面での課題についても検討する。

(1) 近年のカリキュラム研究の展開

カリキュラムとは何か。語源を遡ると、「人生の競争」

を意味する“curriculum vitae”というラテン語まで辿ることになる。児童・生徒・学生が、それにそって進んでいかなければならない課程のことを指す、こうした一般的な定義のレベルでは、専門の研究者から教育現場の実務家まで、おおよその異論は出てこないだろう。

しかし専門的な定義となると、かなり論争的である(臼井・金井編 2012)。従来のカリキュラム研究においては、学問の系統的な教授を重視する系統主義の立場が支配的だったため、「教えの計画」としての側面が強調されてきた。それに対して、子どもの探究的な学習を重視する経験的な立場からは、「学びの履歴」としての側面が強調されてきた。

(2) 音楽教育研究におけるカリキュラム論

では音楽教育研究において、カリキュラムはどのように捉えられているのだろうか。笹野(2013)によれば、総じてカリキュラム研究と同様の傾向を示すものの、「学習経験」への着目がやや立ち遅れている傾向にあるようだ。「学校音楽教育研究におけるカリキュラム研究は、学校で子どもに経験されるべき「音楽」の内容とは何かという課題にたって、その教育内容と方法に多様な視点と論点を取りこみながら、強化内容編成方法上の関心に強く支えられて「教育計画としてのカリキュラム」論が蓄積されてきた」と笹野は指摘している。

そこで笹野は、「学習経験」(「学びの履歴」とほぼ同義)の視点に立った研究を推奨している。その際に、教科内容編成方法とは異なるカリキュラム論として参照されているのが、潜在的カリキュラム研究、いわゆる教育社会学における「隠れたカリキュラム」論である。

(3) 隠れたカリキュラム

1960年代にイギリスで台頭した「新しい教育社会学」では、教室空間研究に葛藤理論の視点が入り入れられた。教師と生徒の間には地位・役割の差、知識内容の差に基づく権力関係が形成されているとみなされ、教師と生徒は互いに独自の戦略を編み出すことになる。教師は、例えば国から指定されるカリキュラムをそのまま機械的に生徒に伝えるのではなく、個々の教師特有の教授法を通じて知識をフレーミングし、解釈を加えながら伝達する。したがって、「教育計画としてのカリキュラム」は教師の手によって「編成」され直すこととなる。また同時に生徒の側にしても、ナショナル・カリキュラムにせよ、それを教師が独自に編成した知識内容にせよ、それをそのまま(国や教師の意図通りに)受け取るわけではない。

こうして幾度となく「教育計画としてのカリキュラム」は編成し直された上で、児童生徒の「学習経験」として定着するという課程を踏む。

こうしたカリキュラムの編成作用は、顕在的なカリキュラムにのみ限られたことではない、とするのが「隠れたカリキュラム」の立場である。教師の何気ない仕草、動作、眼差し、顔色、また教室空間の環境設定など、表立っては語られない潜在的メッセージを生徒が受け取り、そして解釈するという過程に光が当てられた。「隠れたカリキュラム」とは、学校における隠された構造を通じて生徒に伝達される「言明されない規範、価値、信念」であり、「特定化されない自明のルール」なのである（柴野1982: 11）。

（４）文化的再生産と音楽

教育社会学ではその後1980年代以降、葛藤理論の議論を引き継いだ「文化的再生産論」に着目が集まっていた。社会階級・階層論に文化資本という概念を導入したP.ブルデューや、コードと統制を理論的枠組みとするバーンステインらの議論が導入され、文化的再生産に関わる経験的研究が進展していった。ここでは、大前・石黒・知念（2015）による整理に基づいて、文化的再生産論の枠組みの中で、音楽へどのような研究関心が集まっていたかを概観する。

まずブルデューの影響を受けた研究として、片岡（1999）による音楽的な好みと社会階層との関係についての経験的研究が挙げられる。音楽ジャンルの嗜好においても、文化社会学で唱えられてきた「文化的オムニボア」の傾向が見られることが示された。また歴史的な研究としては、「正統的文化」としてのクラシック音楽趣味への検討がなされた。加藤（1996）による昭和初期の都市新中間層における西洋音楽趣味に関する研究や、高橋（2001）によるヤマハ音楽教室と「中間文化」としてのピアノ所有との関係についての研究など、「各時代の先端や流行を担う新規性を備えた文化資本が、教育を通して「正統性」を獲得するとともに大衆に広まっていった」（大前・石黒・知念 2015: 134）課程が描かれた。

バーンステインの教育知識コードをカリキュラムの分析へ応用した研究としては、小泉（1994）による創造的音楽学習に関する検討が挙げられる。ただし、研究の量という面から見て研究領域が厚いとは言えず、具体的なカリキュラム分析と音楽とが結びついた研究は、それほど多くは見られなかったと言えるかもしれない。

（５）学校外での音楽経験と文化的オムニボア

以上の概観を基として、学校音楽カリキュラムに教育社会学への寄与を考えると、それは音楽経験における学校外の重要性を指摘したということになるだろう。

「文化的オムニボア」に関する近年の実証的な研究として、Bennett et al.（2009=2017）による研究を参照しよう。2003～4年にイギリスで行われた調査では、8つのジャンルの音楽（ロック、ジャズ、ワールド、クラシック、カントリー、エレクトロニック、ヘビーメタル、アーバン）の好みを尋ね、その結果に基づいてクラスター分析がなされた。主たる分析として、ほとんどのクラスターは、特定の嗜好よりも他のジャンルに対する嫌悪によって特徴づけられること、相対的に密接だと見なされている「短い範囲の（幅の狭い）」オムニボアが確認されること、階級と教育ではなく年齢によって音楽の嗜好についての境界線が特徴づけられていること、が挙げられている。ここでは教育の変数として用いられているのは大卒学歴だが、あまり聞いたことのないジャンルを嫌悪することで差異化がなされているとすれば、義務教育段階での音楽カリキュラムへの検討においても、こうした点を考慮に入れることが必要となってくるだろう。

（６）学校音楽カリキュラム研究と文化的再生産

こうしたことは近年のカリキュラム研究における「学びの履歴」という関心とも重なっており、音楽カリキュラム研究において、笹野が指摘するように「学びの履歴」という方面からの研究が手薄であるとするならば、これからはより一層、児童生徒の学習経験に寄り添った研究が求められるだろう。

もちろんそれは、「教えの計画」としての教育内容編成方法を茶毘に付せ、ということではない。そもそもの「教えの計画」の性格や特徴が明らかにならなければ、それに対して教師や児童生徒が立てる戦略を理解することはできない。ただし、そうした学校知識が蓄積される過程において、学校外で蓄積された知識が影響しており、その背景には家庭等を通じて受け継がれる文化資本と社会階層が存在しているのだから、カリキュラムを相対的に論じるためには、学校知識と学校外知識との関係・融合という視点を導入することが重要だと考えられる。

7. まとめ

本論では、新教育課程に向けた音楽カリキュラム構築と教育法について述べてきたが、本研究によって明らかになった課題の対策法について、引き続き調べていく必

要がある。日本の学校教育において、現在でも音楽教育が娯楽であったり、息抜きの時間であったりと認識している現場の教員もいる中で、音楽科の存在意義を再検討する必要もあるだろう。日本の音楽教育が世界的な音楽教育の流れに遅れをとることのないよう、日本が誇る豊かな伝統文化、音楽文化を子どもたちが教育の中で感じ、人生を豊かにするものとなるような音楽教育を行っていく必要があるだろう。そのためのカリキュラム構築においても、本論で考察されている文化的再生産としての音楽的側面も考慮する必要があるのではないか。

(文責 稲木：1-5、7 佐々木：6)

参考文献

- Bennett, Tony, Mike Savage, Elizabeth Silva, Alan Warde, Modesto Gayo-Cal and David Wright (2009=2017), *Culture, Class, Distinction*, Routledge. (磯直樹・香川めい・森田次朗・知念渉・相澤真一訳『文化・階級・卓越化』青弓社.)
- 白井嘉一・金井香里編 (2012) 『学生と教師のための現代教育課程論とカリキュラム研究』成文堂.
- 大前敦巳・石黒万里子・知念渉 (2015) 「文化的再生産をめぐる経験的研究の展開」『教育社会学研究』97集、pp.125-164.
- 片岡栄美 (1999) 「音楽愛好者の特徴と音楽ジャンルの親近性—音楽の好みと学歴・職業」『関東学院大学人文科学研究報』22号、pp. 147-162.
- 加藤善子 (1996) 「昭和初期の学生と音楽趣味」『大阪大学教育学年報』創刊号、pp. 117-128.
- 小泉恭子 (1994) 「創造的音楽学習—B. バーンステインの教育コード理論に基いて」『音楽教育学』23-3号、pp. 3-12.
- 小原光一ほか (1997) 『音楽教育論』教育芸術社.
- 笹野恵理子 (2013) 「学校音楽カリキュラム経験の研究——学校音楽文化研究への視角——」『音楽教育学』43巻1号、pp. 42-49.
- 柴野昌山 (1982) 「知識配分と組織的社会化—「カリキュラムの社会学」を中心に—」『教育社会学研究』37集、pp. 5-19.
- 高橋一郎 (2001) 「家庭と階級分化—「中流文化」としてのピアノをめぐる」、柴野昌山編『文化伝達の社会学』世界思想社、pp. 156-174.
- 松村直行 (2011) 『童謡・唱歌でたどる音楽教科書のあゆみ』和泉書院.
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領解説 音楽編』文部科学省.
- 文部省 (1881) 『小学唱歌集初編』文部省.
以下よりアクセス (2017年8月18日)
<http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/992051>
- 文科省 (1881) 『音楽指南』文科省.
以下よりアクセス (2019年2月17日)
<http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/854762>

プロジェクト研究

子どもの表現と創造性を育むアート教育の指導法の開発

Developing a Methodology of Comprehensive Expression Aiming to Train Young Children Educators who Nurture Child's Expression and Creativity

松田ほなみ（代表）・河合玲子・神崎奈奈・白石朝子・山本麻美・伊藤理絵

Honami MATSUDA, Reiko KAWAI, Nana KANZAKI, Asako SHIRAISHI, Mami YAMAMOTO, Rie ITO

1. はじめに

幼児教育・保育においては、子どもの感性と創造性を豊かにし、主体的な活動を導き出す教育が重視されている。平成29年に告示された幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領においても従来と変わらず、そしてこれまで以上に、幼児教育・保育の基本が環境を通して行う教育であり、遊びを通して総合的に指導することが示されている。したがって、これからの保育者には、子どもが受動的になりがちな保育者主導の活動ではなく、子ども自身が身近な人・物・場に能動的・主体的に関わりながら遊び、活動できる環境を整える力がますます求められている。

幼児教育・保育における5領域の一つである「表現」は、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」という保育内容である。「表現」には、「造形表現」「音楽表現」「身体表現」「言語表現」等の分野が含まれるが、多くの保育者養成校では、造形や音楽といった分野ごとで独自の授業を行う傾向であるが、保育内容の表現を考えた場合、筆者らは分野にとらわれない広義での表現の視点が必要と考え、「造形」「音楽」の垣根を越えた表現の指導法のあり方を平成29年度より模索してきた。

実際、筆者らの従来の授業では、連携ではなく、各教員の専門性を生かした授業を展開する中で、学生の表現技法の習得や、学生自身の感性を育むこと、また、その表現の理解や技法の習得に力を注いできた。紙芝居作成やオペレッタ発表など、学生が自分自身を表現することに満足し、子どもが自らの感性で身近な環境に関わる姿を学生自身が想定することに思い至らせられなかったという反省がある。

今回の改訂によって、保育者養成校のカリキュラムでは、従来の教科に関する科目は廃止され、「領域としての表現」という位置づけがより明確となった。今までで

上に、学生が子どもの姿を思い描き、5領域のつながりを意識しながら、幼児教育・保育の本質を捉え、その指導法について理解を深めることに重点を置く授業内容へと転換していく必要性に迫られている。

本研究グループは、造形、音楽を専門とする教員が担当する「表現」の授業について、子ども学、心理学専門の教員を含めて授業の在り方について話し合い、子ども理解に基づいた子どもの表現と創造性を育むアート教育について研究を進めてきた。その取り組みの一つとして、本論では、学生の意識調査結果を踏まえた上で行った造形表現と音楽表現の授業実践内容を紹介し、学生の表現活動の関連性についての意識変化とそこから明らかとなった今後の課題について報告する。

2. 予備調査の実施

(1) 調査内容

本授業実践にあたり、学生には、「表現」の4つの分野「造形表現」「言語表現」「音楽表現」「身体表現」について、それぞれ2つの分野間の関連性に対する考えの回答を5件法で求めた。調査実施内容は以下のとおりである。

調査時期：平成29年1月に実施した。

調査対象者：平成27年度保育学科入学生（回答時2年生）59名

平成28年度保育学科入学生（回答時1年生）160名。

アンケート内容：4つの分野について、「造形表現と言語表現は関連している。」（「下線部は入れ替え」）等の文章に対して、「5. とても思う」から「1. 全く思わない」の中から自分の考えにもっとも近いものを選択してもらった。

手続き：上記の内容を「『表現』に関連する授業の振り

返りシート」として、保育における表現の指導についての他の質問と合わせて実施した。平成27年度入学生（2年生）に対しては、「総合表現演習」の授業の中で実施、平成28年度入学生（1年生）に対しては、「保育内容演習（表現B）」の授業の中で実施した。¹⁾

（2）結果と考察

回答に不備がなく、研究使用の同意があった回答者を分析対象とした。平成27年度入学生（2年生）は57名、平成28年度保育学科入学生（回答時1年生）154名であった。各設問に対する回答を、「5. とても思う」を5点、「4. やや思う」を4点、「3. どちらでもない」を3点、「2. あまり思わない」を2点、「1. 全く思わない」を1点として得点化し、表現分野の関連性に対する意識得点とした。入学年度（学年）ごとに各設問に対する回答の平均値を算出し、その結果を図1に示した。混合計画（入学年度（学年）（被験者間）x 設問（被験者内））の分散分析を行ったところ、設問の主効果が確認された。下位検定を行ったところ、「音楽表現と身体表現は関連している（以下、音楽-身体、その他も同様）」と「音楽-造形」の間 ($t(1045)=12.17, p<.001$)、「音楽-身体」と「造形-身体」の間 ($t(1045)=11.15, p<.001$)、「言語-音楽」と「音楽-造形」の間 ($t(1045)=10.98, p<.001$)、「音楽-身体」と「造形-言語」の間 ($t(1045)=9.01, p<.001$)、「言語-音楽」と「造形-身体」の間 ($t(1045)=9.96, p<.001$)、「身体-言語」と「音楽-造形」の間 ($t(1045)=4.00, p<.001$)、「言語-音楽」と「造形-言語」の間 ($t(1045)=7.82, p<.001$)、「音楽-

身体」と「身体-言語」の間 ($t(1045)=8.16, p<.001$)、「身体-言語」と「造形-身体」の間 ($t(1045)=2.98, p<.01$)、「造形-言語」と「音楽-造形」の間 ($t(1045)=3.16, p<.01$)、「言語-音楽」と「身体-言語」の間 ($t(1045)=6.98, p<.001$)で有意差が確認された。

総じて、「造形」とその他の表現活動の関連性が低く意識されているという結果であった。このことから、学生が造形表現を5領域の「表現」の一つとして捉えられておらず、「表現」への理解が不十分なことが見出された。なかでも、「音楽」と「造形」の関連性がもっとも低かった。

以上のことから、「造形表現」と「音楽表現」に関する授業において、子ども理解を深めることを意識した共通課題を実施することにした。

3. 実態を踏まえた授業計画

本実践では、今回の改訂（改定）のポイントの一つである「表現」の「内容の取扱い①」²⁾に着目した。「内容の取扱い①」では、日常生活の中で身近に感じられる自然の音・形・色などへの気付きを大切にすることを重視している。そのため、子ども理解に基づく指導法の習得と学生自身の身近な自然への気付きから、子どもの表現を感じられるようになることをめざし、造形表現（総合表現演習）と音楽表現（保育内容演習（表現A））の授業で「風」を教材とした指導法の考案を試みることにした。

最初に、学生が子どもの表現に関する事例を読み、周りを気にして自分の表現をすることに消極的になってし

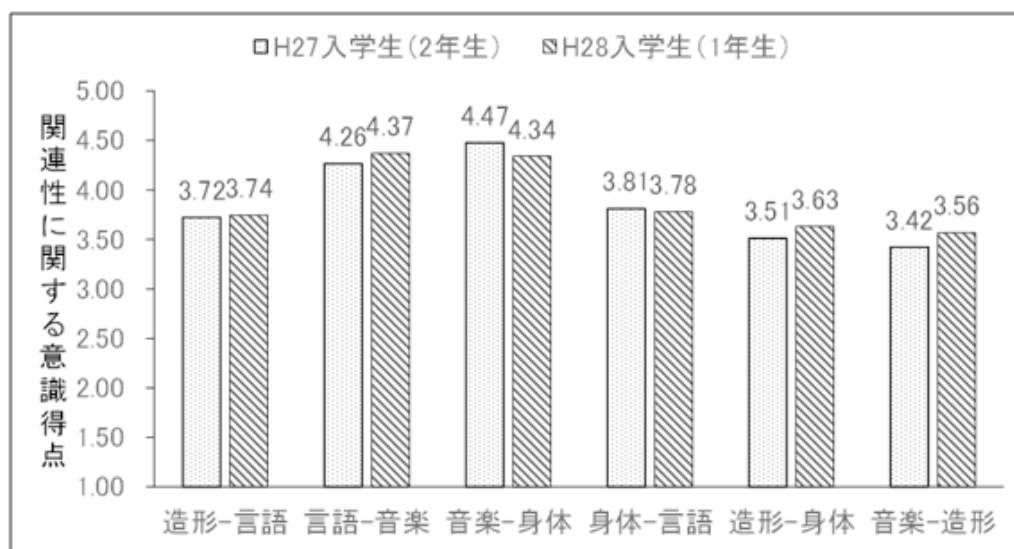


図1. 表現分野の関連性に関する意識得点の入学年度（学年）ごとの平均

まった子どもに対する援助を考える課題を実施した（以下、共通課題①、図2）。その後、造形表現と音楽表現の授業で、風をテーマに表現する授業（以下、共通課題②）を行った。授業の時間割の都合上、先に造形表現の授業で作品作りを行った後、音楽表現の授業で風を取り入れた表現に取り組んだ。音楽表現の授業終了時に、再度共通課題①を配布し、改めて、子どもに対する表現の指導法を考えるようにした。

【考えてみよう】次の事例を読んで、質問に対するあなたの考えを書きなさい。

事例「やりたくない」 4歳

1学期のトモキくんは、様々なことに興味をもち、ダンス、製作、お絵かき、砂場、虫取り、鬼ごっこなどを張り切っていた。しかし2学期になると、みんなで一緒に運動会の絵を描いたり、ダンスを踊ったりするときに表情を曇らせるようになった。時には泣いて、「やりたくない」と訴えることも多くなった。ある日、トモキくんに理由をたずねると、みんなのよううまくできないから嫌だという。

（出典：酒井幸子・守巧（編著）『演習 保育内容総論 あなたならどうしますか？』p. 128 明文書林 2014年³⁾

〈質問〉

あなたなら、トモキくんに、どのような保育をするだろうか。「風」を取り入れた保育を考え、書きなさい。

図2. 共通課題①

4. 共通課題②「風をテーマにした表現」の授業の様子 (1) 実践について

「風をテーマにした表現」の実践においては、意図的に造形表現と音楽表現を融合させた表現を誘導しないように導入時の発問に気をつけて行った。これは、本研究においては、「複数媒体を使って表現すること」をめざしているのではなく、子どものシームレスな表現を認め、支え、広げられる保育者を育成するための、表現指導のあり方を考えることをめざしていることによる。本論では、「同じテーマを異なった表現媒体を使って表現する」という表現の取り組みについて報告する。

①実践の流れ〈造形表現〉

造形表現の実践では、はじめに共通課題①（図2）を行い、その後、当日の課題が「風をテーマにした表現」であることを伝え、制作時間が30分であること、自由に材料や道具を使って良いことのみを伝え、活動を行った。次にその内容を示す。

場 所：本学美術教室

日 時：一回目 平成29年10月19日A B C D

各クラス30分

二回目 平成29年12月7日A B C D

各クラス30分

対象者：一回目 第2回受講生 A～Dクラス
前半グループの学生 計68名

二回目 第9回受講生 A～Dクラス
後半グループの学生 計70名

環 境：長机に2名ずつ着席して自席で制作

材 料：教室にある標準的な材料のみ（画用紙、折り紙など）を用意した状態で開始

学生からの要望があった時には、新聞紙、ごみ袋、ストロー、ビニール紐などを順次用意

道 具：はさみ、カッターナイフ、のり、セロテープ、ガムテープ、パス、絵の具、カラーペン

②授業の様子

学生は普段、造形活動に取り組むときには、絵が描けない、作るのが下手・苦手という発言をよくしている。そのため、今回も作り始めるまでに、何を作ろうか、どうしたらいいのか、と迷う姿が見られるのではないかと予想していた。しかし、実践では、ほとんどの学生がためらう様子を見せず、それぞれに必要な材料を用意し、制作をはじめたのが印象的であった。制作時間が30分と限られていたが、時間を見ながら見通しを持って活動し、多くの学生が時間内で制作を終えた。

③造形作品について

これまでの学生の様子から、画用紙にクレパスなどの扱いが簡単な材料のみを使用した平面作品を作り、短時間で課題を終わらせようとする学生が多くなるのではないかと予想していた。しかし、制作が始まると、学生たちはそれぞれのイメージに沿って、様々な材料を集め、いくつかの素材を組み合わせるなどの工夫をしながら、集中して制作に取り組んでいた。

作品は、平面作品から半立体、立体、衣装などの幅広い形のものが見られた。作品の大きさについては、用意した紙のサイズがB4であったが、紙の大きさととらわれずに好きな大きさと制作する姿も見られた。

テーマが「風」という目に見えないものだったことから、風を表すために、風によって動く葉、草、ごみ袋などをモチーフとし、それを振ったり、動かしたりすることで得られる音や動きで風を表現しようとする工夫（図3、図4）も多く見られた。表し方としては、①風そのものの姿を表そうとするもの。②葉や風船、ごみなどの

媒体の姿を使って風が吹いていることを表そうとするもの。③ビニールひもや細く裂いた紙を使い、それを動かすことによって起こる音で表そうとしたもの。④風車や紙飛行機などの風を使って遊ぶ玩具状のものを作ったものなどが見られた(図5)。また、平面作品の特徴として、



図3：風に飛ばされるゴミをイメージした衣装になっており、身体を動かすことによって音や動きで風を表そうとする作品になっている。



図4：腕につけることができる形にして、その周囲に音が出る素材を貼り、腕を動かすことでガサガサ、シャラシャラといった音が鳴るように作られている。

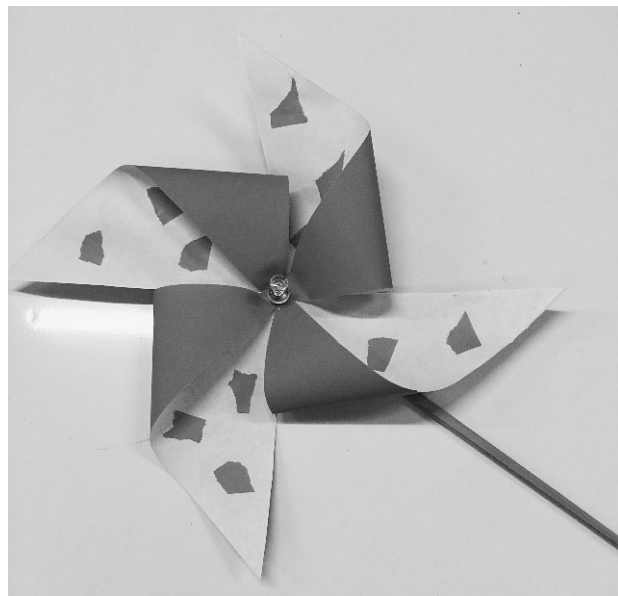


図5：折り紙を使った風車や紙飛行機を作った学生も何人か見られた。作り方はどれも同じであることから、これまでに習ったり覚えたりして作ったことがあるものと思われる。



図6：風の記号的表現などを集めて表現しようとしている。そよ風やつむじ風を線の形によって表現し、風を表す色は、青や水色などの寒色を使っている。また、顔が描かれた雲は、イソップ物語の「風と太陽」に登場する北風の姿を描いているものと思われる。下部のビニールひもをコラージュした部分では、素材感や波のような形状などを使って風を表現しようとしている。

絵本やイラストなどで用いられるシンボリックな風の表現(図6)を使って表そうとすることが多いことがわかった。

④造形作品と音との関わりについて

今回は、風というテーマ設定から、風が吹いたときに起こる音と関連のある表現が多く見られた。ビニールひもや紙で出すことができる音は、ガサガサとかシャラシヤラという限られた音であるが、作りながら何度も作品を動かし、音の具合を確かめる姿が見られた。テーマが音の出ないものであった場合には、今回のように音を意識した作品をイメージすることは少なくなるものと考えられる。このことから、複合的な表現を引き出すためには、音、色、形、動きなどの様々なイメージを持ったテーマを選ぶことが大切だと考えられる。

(2)「風をテーマにした表現」の〈音楽表現〉

①実践の内容と方法

第3回と第9回の授業の最初の15分は子どもの表現する姿のDVD⁴⁾を視聴し、その後の30分を使って「風をテーマにした子どもの表現」について取り組んだ。以下にその内容を示す。

テーマである〈風〉を教材として表現活動を行うなら

ばどのような方法で行うかを各授業2つの班に分かれて考えてもらい、実際に試案と試行の後、グループ発表を行った。発表後は、それぞれの発表について感想を述べた。また、最後の15分を使い、共通課題①を音楽表現の授業でも実施し、両授業を受講したことでその指導法について再考させる機会とした。

場 所：多目的ホール

日 時：第一回目 平成29年10月19日(木) C D
各クラス30分

平成29年10月20日(金) A B
各クラス30分

第二回目 平成29年12月21日(木) C D
各クラス30分

平成29年12月22日(金) A B
各クラス30分

対象者：第一回目 第3回受講生

A～Dクラスの前半グループ
(a～hの8班)の学生 計68名

第二回目 第10回受講生

A～Dクラスの後半グループ
(i～pの8班)の学生 計67名



図7. 声や手拍子を使って風を表現している様子



図8. 2本の木を揺らす風の様子



図9. 手を繋ぎ、輪になって風を作り出している様子



図10. 風の表現方法を鏡に写し、確認をしている様子

②授業の様子

前半グループ（a～h）8班と後半グループ（i～p）8班の表現方法は、同じものは一切なかった。しかし、その中の共通する部分には、風を音や具体的な視覚化を行うことで豊かな表現を行う工夫がみられた。その様子を表1に示す。

音の観点からの表現方法には、「ヒュー」「びゅう」「ドオー」といったオノマトペを用いた言葉の表現や歌唱による声の表現や、また、鳴る音として、口笛、手拍子で風の音を表現した班もあった（図7）。

視覚的観点からの表現方法としては、頭を揺らしながらつむじ風の動きを表したり、スカーフなどを使用することで風の動きを視覚化したり、風が伝わっていく様子をスローモーションで表したグループがあった。また、

風に舞う木の葉を表現したり（図8）、学生同士が手を繋いで輪になり、ぐるぐる走り回ること風を生み出し、その風を感じることで風を表現したグループも見られた。身の回りの生活から考えた表現には、自然の描写から風が木々を揺らす様子を表したグループ（図9）もあった。また、観客を意識しながら表現を作り上げていったグループもあった（図10）。どのグループも何らかの音を伴った表現を行っていた。

全体を通して、学生は多彩な表現を試みており、表現を考える過程においては、どのグループでも各々が自分の考えを言葉や動作で試みる姿が見られた。「風」というテーマのみが与えられた課題だったが、他者の意見を聞きながら自分の意見を述べ、コミュニケーションを互いに取りながら、一つの方向性へ作り上げていく姿が見

表1. 〈風をテーマにした表現〉について、学生の取り組みとその表現の方法

		表現内容
A グループ の 学生	a	「ヒュー」と風の音を表現しながら動くことで風を感じ、また、動くことで風を作りだすことを表現した。一か所からそれぞれが自由に回りながら、広がっていった。その際、手を広げて風を感じながら表現を行った。
	b	「ヒュー」と風の音を表現しながら、風の動きを自由に表現した。一列に並び、手を動かすことで風を起こす表現であった。
	c	口笛を吹いて音を出し、「ヒューヒュー」と風の音を表現した。次に「北風小僧の寒太郎（井出隆夫作詞・福田和禾子作曲）」を歌唱しながら歌詞の中の寒太郎になりきって、行進を行った（写真No. 1）。
	d	「ドオードオー」と低音で風の音や「ヒューヒュー」と高音の風の音も加えて風の音を表現した。次に、一列に並び、声の高低に合わせて手を動かした。
	c と d	CとDの合同作品①：学生の発案により、Cの風の音に、Dの北風の音と寒太郎の動きを合せて表現した。
	e	CとDの合同作品②モノを使った風の動きの表現も行いたいという意見が上がり、スカーフを使った表現を試みた。スカーフで風を起こしたり風を受けてスカーフが揺らめいたりする表現を行った（写真No. 2）。
	f	抑揚のある高い声で表現。次に、風で動き出すモノから連想し、座位のまま上半身をくねらせ、次第に大きな動きへと表現していった（写真No. 3）。
	g	口笛の音と、「フー」「スー」と息を無声音で力強く出す表現を行った。次に、各々が風の色んな音を口ずさみながら個々で小さな風の動きを表現し、中央で集まり座位のまま上体だけで風の動きを表現した。そして、次第に動きを大きく立位に移行しながら、大きな風の塊を表現。円陣を組み、全員で少し広がり、その後、風たちは各々好きな方向へ移動し、風の一生が終わることを表現した。
	h	円を組んで座り、手拍子で風の音を表現。その後、口で「ヒューヒュー」と表現しながら座位のまま、手の動きだけで風の大きさを表現した。次に、つむじ風に舞う木の葉やチリなど、風に運ばれたものをつむじ風の派生から消滅までの表現を座位のまま、上体の変化のみで一つの風の動きを表現した。円陣を組んで、手を使って表現することから試行し、両足も上げて表現していた（写真No. 4）。
	i	「ヒューヒュー」と言いながら、広がったまま、風の起こるところから各々が風の音を口で表現しながら上下運動を繰り返し自由に表現し、全身を使った表現で中央に集まり、大きな渦をみんなで作ってつむじ風を表現し、その後、つむじ風が吹き去って消えて行くという風の一生の表現を行った。試行では、風の動きをそれぞれが考え、スカート履いていた学生は、スカートを翻しながら回るイメージを表現していた（写真No. 5）。
B グループ の 学生	j	円陣を組み、集まった状態で口笛を鳴らす、「ヒューヒュー」、「ゴーゴー」と言う等、各々が風の音を表現。動きはほとんどみられなかった。次に、風の音を口笛で鳴らしながら立位のまま外向きで手をつなぎ、つながった手の動きで風の動きを表現した。
	k	一列に並び、一つの風の動きをスローモーションで表現。一定方向に移動した風がモノに当たって戻される表現を行い、それぞれが風の音も表現した（写真No. 6）。
	l	一人が風の子となり、風の音を「フーフー」と言いながら柔らかな風にそよいでいる2本の木の枝葉に走り寄りモノに対し、木々の枝や葉をなびかせ、波打つ姿を表現。その際、木々の者たちも「サワサワ」「ザワザワ」と木々の音を表現した（写真No. 7）。
	m	風役と吹き飛ばされるモノ（落葉）役に分れて表現。モノ役は手を挙げた状態で丸い輪を作り落葉になりきっていた。風役はそれぞれ「フーフー」と言いながらモノへ働きかけ、風を受け吹き飛ばされたモノたちはくるくると回って風を表現した。モノを動かす時に、最初は動かしにくく、力がある表現と、一度動き始めたモノたちは少しの風でも動く科学を取り入れた表現を行っていた（写真No. 8）。
	n	二重の円となり、中心部は外側に向かって立ってモノ（木の枝を腕で表現）を表現。外の円は木を取り巻く風となって、木の回りを、手を動かしながら走って表現。その動きは外側の風の動きに連動していた。
	o	円を組み、広がった状態でモノ（落葉）となって少しの風を感じながら各々が表現し、同じ風をイメージとして感じることで一か所にまとまる落葉の「吹き寄せ」を表現。したがって風の音は「カサカサ」「ガサガサ」と表現していた。
	p	立位の半円形で端より、一人ずつ風の動きを表現し、全員が表現し終わるとそれぞれが回りながら中央に集まり、一方方向に見せるショーの感じで風の強さを表現し、再度、風の動きを弱まって行く都喜欢な方向へ広がっていく姿を表現（写真No. 9, 10）。
	p	手を広げてつむじ風で円をつくり、回転させて風を直接作り出しそれを楽しみ遊びを表現。途中で手が離れると、離れた人は円陣の中に入る。残りの人は再び手を広げて風を作り出し、直接風を楽しんだ。また、円の中の人は外側の人が作り出す風を感じて楽しんだ（写真No. 11）。

られ、協同して取り組んでいた。また、どの学生も課題に取り掛かる時には、どうしたらよいかわからない表情であったが、次第に、一緒に考える楽しさ、一緒に表現する楽しさ、互いに表現を伝える楽しさを感じながら集中して取り組んでいた。

5. 学習効果の分析と考察

(1) 調査内容

授業受講者を対象として、「2 表現活動の関連性に関する学生の意識調査」と同様のアンケート調査を実施し、本授業実践を受講することによって、表現活動の関連性に関する意識に影響があったかどうかを検討した。

調査時期：平成30年1月

調査対象者：平成28年度保育学科入学生（回答時2年生）で、アンケート調査に同意した112名。なお、「2 表現活動の関連性に関する学生の意識調査」において平成29年1月に回答した平成28年度保育学科入学生と重複している。

アンケート内容：予備調査と同様。

手続き：基本的に予備調査と同様。実施した授業は「教育の方法と技術」であった。

(2) 結果と考察

分析対象者は、回答に不備のなかった106名であった。「2 (2) 結果と考察」と同様に得点化を行った。本授業実践を受講することによって、表現分野の関連性に対する意識調査の得点に影響があったかどうかを検討する

ために、2つの比較をおこなった。1つ目は、本授業実践を受講した平成28年度入学生が、受講前の1年生1月に回答した結果と、受講後の2年生1月に回答した結果の比較である。1年生回答時、2年生回答時の両方で回答に不備がなく、研究使用に同意した回答者を分析対象とし、対象者は103名であった。回答時の学年ごとに各設問に対する回答の平均値を算出し、その結果を図11に示した（H28入学生（1年生）、H28入学生（2年生））。被験者内計画2要因（回答時の学年（受講前後）x 設問）の分散分析を行ったところ、学年の主効果（ $F(1,102)=4.38, p<.05$ ）と設問の主効果（ $F(5,510)=36.43, p<.001$ ）が確認された。また、2要因の交互作用も有意であった（ $F(5,510)=7.07, p<.001$ ）。単純主効果の検定を行ったところ、設問要因の各水準においては「造形-言語」（ $F(1,612)=8.46, p<.01$ ）、「身体-言語」（ $F(1,612)=8.46, p<.01$ ）、「造形-身体」（ $F(1,612)=5.74, p<.05$ ）、「音楽-造形」（ $F(1,612)=8.97, p<.01$ ）において学年（受講前後）の単純主効果が有意であった。以上から、「音楽-造形」において1年生（受講前）よりも2年生（受講後）の得点が高くなっていることが確認されたといえる。

2つ目の比較は、実習の経験やその他の科目の受講など学年の影響もあると考えられるため、本授業実践を受講していない平成27年度入学生の2年生1月の回答結果と、本授業実践を受講した平成28年度入学生の2年生1月の回答結果との比較である。入学年度ごとに2年生1月時の各設問に対する回答の平均値を算出し、その結果を図3に示した（H27入学生（2年生）、H28入学生（2年生））。

混合計画（入学年度（被験者間）x 設問（被験者

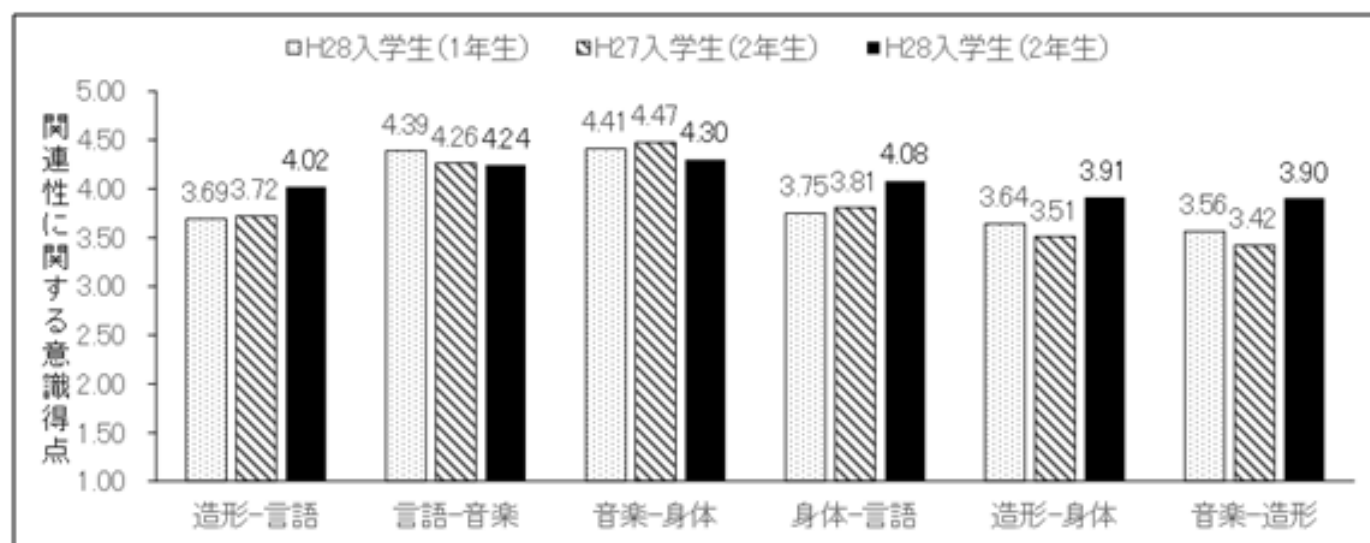


図11. 表現分野の関連性に関する意識得点の入学年度、回答学年ごとの平均得点

内))の分散分析を行ったところ、入学年度の主効果($F(1,161)=5.30, p<.05$)と設問の主効果($F(5,805)=41.57, p<.001$)が確認された。また、2要因の交互作用も有意であった($F(5,805)=7.43, p<.001$)。単純主効果の検定を行ったところ、設問要因の各水準においては「造形-言語」($F(1,966)=5.96, p<.05$)、「身体-言語」($F(1,966)=4.79, p<.05$)、「造形-身体」($F(1,966)=9.98, p<.001$)、「音楽-造形」($F(1,966)=15.01, p<.001$)において入学年度の単純主効果が有意であった。以上から、「音楽-造形」において本授業実践を未受講の平成27年度入学生よりも本授業実践を受講した平成28年度入学生のほうが、2年生1月時の得点が高くなっていることが確認されたといえる。

6. まとめと今後の課題

造形表現と音楽表現の授業で共通課題に取り組んだことは、学生がこれまでの「造形」「音楽」という固定的な枠にとらわれない、複合的な表現へ目を向けるきっかけとなったのではないと思われる。

例えば4(1)の授業実践で述べたように、造形表現の授業では作品制作の過程で音を聴く学生の姿もみられた。また、5. 学習効果の結果と考察で示したように、共通課題を取り入れた授業を受講した年度の学生の方が、「造形表現」と他の表現との関連性を見出す傾向にあった。

その一方で、学生の「表現」に関する理解を評価するためには、造形表現と音楽表現の関連性についての回答(「全く思わない」から「とても思う」)の数値だけでは、学生が何をもち「関連がない/ある」と考えているかは分からないという問題点も挙げられる。学生の共通課題に取り組む過程と、そこで見られた学生自身の表現、および、子どもに対する表現の指導法に関する自由記述の内容も併せて、領域「表現」に関するどのような理解が「深まったか/深まらなかったか」を検討し、学生が造形表現と音楽表現の関連性について、何をもち関連が「ある/ない」と判断しているのかを分析する必要があるだろう。

また、表現することに消極的になってしまった子どもの事例を取り上げた共通課題①について、造形表現と音楽表現で共通した課題に取り組んだ授業前後で、子どもに対する関わりに変化がみられる記述をする学生と、そうでない学生の違いが表れたことの要因を明らかにし、どの学生にとっても適切な子ども理解を踏まえた表現の指導法を習得する授業になるよう、授業改善を図ること

も今後の課題である。

例えば、共通課題①の授業前後の回答をもとに、造形表現と音楽表現の合同授業として学生と教員が共に考え、具体的な指導法につながるよう時間をかけて取り組むこともできるだろう。

以上のような課題はあるものの、造形表現と音楽表現の授業担当者が連携し、それぞれの授業で子どもの事例に基づく共通課題を取り入れることによって、学生が子どもの姿を思い描きながら風を感じるきっかけとなり、授業を通して子どもの表現を尊重する具体的な保育を考える手がかりが得られた。

今後は、さらに共通課題の妥当性と学生の子どもの理解の深まりについて分析・考察を進め、領域「表現」としてのアート教育について考えていきたい。

註

- 1) なお、アンケート用紙には回答内容を研究に使用することに関する説明を記載し、承諾した場合にのみ同意欄に記名してもらった。同意欄に記名のあった回答者のみ分析対象とした。
- 2) 「豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得た感動を他の幼児や教師(他の子どもや保育士等、園児や保育教諭等)と共有し、様々に表現することなどを通して養われるようにすること。風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。」
- 3) 酒井幸子・守巧編著：『演習 保育内容総論 あなたならどうしますか?』萌文書林, 2014, p. 128
- 4) 筒井勝彦監督, 中瀬幼稚園・グループ現代企画：『風のなかでむしのいのち くさのいのち もののいのち』紀伊國屋書店, 2009

参考文献

- ①無藤隆代表保育教諭養成課程研究会編：『幼稚園教諭養成課程をどう構成するか〜モデルカリキュラムに基づく提案〜』萌文書林, 2017
- ②全国保育士会編：『保育所保育指針/幼保連携型認定こども園教育・保育要領/幼稚園教育要領—平成30年度改正施行・平成29年3月31日告示(全社協ブックレット)』全国社会福祉協議会, 2017
- ③松田ほなみ・伊藤理絵・河合玲子・神崎奈奈・白石朝子・山本麻美, 名古屋女子大学総合科学研究所編：「子どもの表現と創造性を育むアート教育の指導法の開発」, (『総合科学研究第12号』), 名古屋女子大学総合科学研究所, 2018, p. 44

プロジェクト研究

子どもの主体性を尊重した保育実践の研究III

Research of the early childhood education practice
in deference to the independence of children III

吉村智恵子（代表）・荒川志津代・宮本桃英・小泉敦子・堀由里・安田華子

Chieko YOSHIMURA, Shizuyo ARAKAWA, Momoe MIYAMOTO, Atsuko KOIZUMI, Yuri HORI,
Hanako YASUDA

1. はじめに

本研究は、保育者が記述した保育エピソードを様々な視点から分析することによって、子どもの主体性を尊重した保育について検討を深めることを試みてきた。3年目にあたり、このような保育の営みについて、十分に理解を深め、現場での保育実践へと結び付けていくために、保育者養成課程に在籍する学生たちにとって有用な教材としての保育事例集（保育実践研究つむぎの会、2018）を作成した（吉村ら、2018で中間報告）。

本稿では、保育事例集を用いることにより、保育者養成課程に在籍する学生が保育実践における主体性についてどのような観点から思索を深めるのかを確認し、事例集が学生の学びの材料としてより有効なものとなるように検討を加える。

2. 方法

(1) 調査手続き

保育事例集に掲載されている事例を抽出し、その事例にみられる主体性に関する学生の考えを調査する。

対象学生：本学児童教育学科幼児保育学専攻2年生
167名。事例集は全員に配布済み
実施時期：平成30年7月、授業時45分程度で記述

(2) 対象エピソードの抽出

筆者らが事例集に掲載した〈0歳児クラス 生活場面5件、遊び場面5件〉、〈1歳児クラス 生活場面5件 遊び場面5件〉、〈2歳児クラス 生活場面11件、遊び場面9件〉、〈3歳児クラス 生活場面1件、集団活動場面1件、遊び場面3件〉、〈4歳児クラス 生活場面1件、集団活動場面1件、遊び場面1件〉、〈5歳児クラス 生活場面1件、集団活動場面1件、遊び場面1件〉計51件から、保育場面に見られる主体性にかかわる考察を行うことに適していると考えられた次の5つのエピソード

を抽出した。

〈抽出エピソード〉

No.	クラス	時期	場面	タイトル
1	2歳児	10月	生活	よいしょよいしょ
2	2歳児	8月	遊び	こわしたいの
3	3歳児	10月	遊び	ワンちゃんがいい
4	4歳児	6月	生活	僕がやりたい
5	5歳児	6月	遊び	後もう少しだから

(3) 調査内容

事例集の対象ページを示し、事例の「背景」及び「エピソード」を読み、次の①～③に対する各自の考えを記述することを求めた。

①「このエピソードで、子どもの主体性が感じられる部分がありますか。その部分を抜き書きして下さい。」として記述欄を設け、その下部に「この部分はどの程度主体性を感じますか。あてはまるところを○で囲んでください。」「主体性を とても感じる—まあまあ感じる—あまり感じない—全く感じない」と示し、評定を求めた。

②「①で抜き書きした部分について、なぜ主体的だと考えますか」として記述欄を設けた。

③「子どもの主体性が感じられる部分に、保育者はどのように関与しているか述べなさい。」として記述欄を設けた。

(4) 記述内容の分析

エピソードごとに、①の記述については、抜き書きの対象となったセンテンス、主体性を感じる程度を集計。

②の主体的だと考えた理由、③の保育者の関与については、「『子どもの行動と気持ち』の分類項目」「『保育者の行動と気持ち』の分類項目」（吉村ら、2018）に従って分類した。

3. 結果と考察

(1) 全エピソードへの回答について

表1～3に、提示した5つのエピソードに対する学生

の回答を、量的に整理した。これらの表の結果について、次ページ以降で、エピソードごとに考察を行う。

表1. エピソードに対して主体性を感じる程度

N=167

主体性を感じる程度 (4件法)	エピソード1	エピソード2	エピソード3	エピソード4	エピソード5
とても感じる : 4	131	42	80	128	135
まあまあ感じる : 3	35	102	72	35	26
あまり感じない : 2	0	22	11	3	3
まったく感じない : 1	0	1	0	0	0
無回答	1	0	3	1	3
誤回答 他の事例	0	0	1	1	0
計	167	167	167	167	167

表2. 主体性を感じる理由：「子どもの行動と気持ち」(重複回答有)

		項目	エピソード1	エピソード2	エピソード3	エピソード4	エピソード5
子どもの行動と気持ち	単	ア 自己主張	0	17	85	34	17
		イ 協調	7	0	3	10	0
		ウ 挑戦	0	0	2	1	47
		エ 自立性	77	147	86	109	2
	重複	ア自己主張+イ協調	0	1	3	2	0
		ア自己主張+ウ挑戦	0	3	0	1	89
		イ協調+ウ挑戦	0	0	0	0	0
		イ協調+エ自立性	80	0	8	8	0

表3. 保育者の関与：「保育者の行動と気持ち」(重複回答有)

		項目	エピソード1	エピソード2	エピソード3	エピソード4	エピソード5
保育者の行動と気持ち	カ. 気持ちを受け止める	①そのまま認める	73	16	105	53	122
		②したかったんだね	0	110	0	0	0
		③言語表現を教示する形での代弁	0	0	2	0	0
		④受け止めていない	0	0	0	1	0
	キ. 解決策提示	①行為の否定	0	12	0	4	0
		②新たな提案	4	42	3	144	109
	ク	クールダウン (深呼吸)	1	0	0	0	0
	ケ. 働きかけなし	①他のことで余裕なし	0	0		0	0
		②直近ではしていない	159	8	85	0	0
		③1メンバーとして参加	0	0	0	0	0

(2) 「エピソード No. 1 よいしょ、よいしょ」について (2歳児クラス 1月の生活場面から考える主体性)

エピソード内容

①遊びが楽しくてなかなか切り替えられず、遊び続けている子どもがほとんどでした。②保育者が「トミカのおうちはここでーす」「ご飯屋さんしてくださいーい」などと言うと嬉しそうにしてくれる子もいました。③保育者が給食を片付けていると、後ろから「よいしょ、よいしょ」というかけ声が聞こえてきました。④振り返るとケイタくんとサトシくんが二人で力を合わせて、小さいトミカのかごにたくさん車を集めて持ってきました。⑤棚に入れるときにも「入らないなあ。」「こうかな?」など話しながら、どうやったらかごが棚に入るか、向きなども工夫していれようとしています。⑥保育者は、つい、手伝ってしまいそうでしたががんばっている二人の姿を見守ることにしました。⑦そのあとも二人は「あとすこしでピカピカだね!」と言いながら協力して片付けました。⑧保育者は、あとで「ケイタくん、サトシくん、たくさんお片付けしてくれてありがとうと言って一人ひとりをぎゅっとだきしめたのでした。

1) 主体性を感じるセンテンスについて

センテンス No.	回答者数 (重複回答あり)
①	0
②	2
③	6
④	87
⑤	106
⑥	3
⑦	11
⑧	0

センテンスは全部で8センテンスあり、重複して抽出した回答もある。全部で14パターンあった。重複した回答も含めて、そのうち、一番多かったものが⑤の文である。166名中106名がここを選んでいる。「『入らないなあ。』『こうかな?』どうやったらかごが棚に入るか、向きなども工夫していれようとしている」という文章に、

棚に入らないという困難場面でどうしたらいいか、試行錯誤している姿に、主体性を感じている。次に多かったものは④の文である。166名中87名が『二人で力を合わせて』、車を集めている姿に注目している。保育者がふと振り返ると、一人ではなく、自然と二人と一緒に車を集めて運んでいる。保育者の指示ではなく、自主的に一緒に運んでいる姿に主体性を感じたようだった。また、上記の④と⑤の文を一緒にして抽出しているものも31名いた。⑤の文前後の文章に、ほとんどの回答者が、子ども同士と一緒に車を運んだり、何とか棚に入れようとしていたりして、試行錯誤し、諦めずに健闘しているその様子に主体性を感じて抽出している。

⑦の文に『協力して』という言葉が出てくるが、このセンテンスを抽出したのは、9名。ほとんどが他の文との組み合わせで、⑦の文だけ選んだのは、2名だけであった。主体性を感じるのは、子どもの連続的な動きのある姿から、読み取ることがわかる。

2) 主体性を感じる理由：子どもの行動と気持ち

主体性を感じた理由に対して「自立性」、「協調と自立性」にほぼ二分している。理由記述のキーワードとして、類似語を含めて『諦めず』、『最後まで』、『どうやったら』、『試行錯誤』、『工夫』、『頼らず』、『自分たちで』、『自分で』、『意見を出し合い』、『力を合わせて』といったものがあげられる。

子どもたちは保育者に指示されたからではなく、自ら片付けようとして動いている。そしてその後で、積み木の入れ方に困った時、保育者に頼らず、自分たちでいろいろな方法を試しながら、投げ出さず最後まで取り組んでいた。このような具体的な様子から、学生は子ども達に主体性を感じていることがわかる。

また、保育者の援助なしに、子どもが自主的に動いているということは、皆共通しているが、その時お互いに意見を言い合いながら、棚に入れようと工夫している「自分たち」すなわち複数だから、「協調+自立性」とみるか、またはこうしようと試してはいるが、この文だけでは独り言か応答しての会話かわかりにくく、学生によっては並行的で「自分」という単数での試行錯誤＝「自立性」ととらえていったかで、意見が分かれたと考える。

3) 保育者の関与：保育者の行動と気持ち

保育者の行動と気持ちについては、⑥の『つい手伝ってしまいそうな気持ちを抑えて、子どもの姿を見守って

いる』という文に殆どの学生が注目している。この文章には、子ども達に対して援助や助言を抑えて、あえてその姿を見守るという形をとった保育者の行動とかがわかる。子ども達だけで、きっとやり遂げるだろうと信じ、保育者が直接的な助言や働きかけをしないことが、ここでは子ども達の主体的な動きができると感じたのである。

そして半数の学生が、保育者が直接関与せず、見守り続けるだけでなく、子ども達が自分たちの力で片付けたあと、一人一人に対して丁寧にその行動を認めていたことに着目している。ただ、見守るだけでなく、その後、子どもの行動を認める声をかけにいったことも大切なことと考えている。しかし、その言葉かけが、保育者の仕事のお手伝いの感謝の声掛けだととらえるのか、子どものやり遂げた喜びを共感しようとしていたかは分かりにくい。子ども達がどうやったら、入るか試行錯誤したこと、あきらめないでがんばったねと言った内容が明確だったら、もっと注目したのかもしれない。新人保育者が、子どもの行為に対してかける言葉が、保育者である自分を助けてくれたという行為への感謝の言葉より、どうやったら入るかを考え続け、やり遂げた達成感に対するの喜びに共感できる言葉の方が主体性を育む上では適切であったのではないかと考える。

4) まとめ

一般的に協調や自立といったことに結び付くエピソードは、幼児期後期の時期によくみられる。しかし、このエピソードには2歳児という幼児期前期でありながら、生活場面で、子ども同士が自主的に一緒に力を合わせて、片付けを行っている姿がよくわかる。そして、柵に車を全部片付けられないという難しい問題にぶつかった時に、諦めずに粘り強く問題解決に向かっている。その状態像に学生たちは主体性を感じている。またその時に、保育者は、子どもが困っている時には、つつい何かしてあげたいといった関与したい気持ちになりがちだが、行動を抑えて、あえてその子ども達の姿を尊重して、じっと見守っている保育者の姿にも注目できている。そういう保育者の子ども達を信じるからこそ、このときは一歩下がって子どもを見続け、あとから、その子ども達の姿を認めるといったことも協調、自立性を育む上では、大事な保育者の態度や言葉かけであることをこのエピソードから学ぶことができたと考えられる。

(3) 「エピソード No.2 こわしたいの」について (2歳児クラス 8月の遊び場面から考える主体性)

エピソード内容

①牛乳パックで作った水風車で遊んでいた時のことです。②水を流すとくるくると回るおもちゃに興味を持ったり、不思議そうに見ている子などが一緒にあそんでいる中で、R君は回すことではなく、そのおもちゃそのものに興味を持ってしまったようでした。③遊ぶ前に、土台の部分に触ったり羽の部分動かすと回らなくなってしまうと知らせてありましたが、R君はずっと土台の部分動かしていました。④他の子どもたちは普通に回して遊びたいので、「R君、ここ(土台)おもしろいから触りたくなくなっちゃうよね」と声をかけました。⑤それでも「やだ!こわしたいの」と言い、ニコニコしながら、土台の部分の中の水を全部流してしまったり、羽を取り外してしまったりしました。⑥教師は何度も声をかけましたが、ずっとおもちゃが壊れてしまうような動かし方をしています。⑦他の子どもたちが困っている様子を見ては、嬉しそうにしているように見えます。

1) 主体性を感じるセンテンスについて

下の表に見るように、学生が最も主体性を感じたセンテンスは、上記エピソードの⑤の部分であった。

センテンス No.	回答者数 (重複回答あり)
①	0
②	30
③	42
④	6
⑤	115
⑥	10
⑦	4

「やだ!こわしたいの」という子どもの発言と行動を主体的とみなしていた。2歳児における自我の芽生えについてまで言及している者はいなかったが、この言動を単純に反抗と見るので無く、その中に主体性を読み取っていた。センテンス②と③は、⑤と同じく、子どもが反抗的な行動をしている文章である。それらの文章を指摘する者も一定数みられたが、⑤をあげる学生が最も多

かったのは、保育者の言葉かけ後も、明確にイヤという自己の意志を子どもが示しているためと思われる。

本エピソードにどの程度主体性を感じるかについては、「まあまあ感じる」が最も多く、次いで、「とても感じる」であった。子どもが反抗する姿であっても主体性を認めるものの、積極的な承認ではないことが推測された。その理由は、次の理由に示されていると思われる。

2) 主体的と考える理由

子どもの行動と気持ちの側面から、理由を分類したところ、本児が保育者にも友人にも影響されずに自分のやりたいことを追求している点を指摘する者が多かった。表2に「自立性」として分類されている147名の意見である。次いで同じ行動を「自己主張」とみなした記述が17名あった。まわりの動向に同調せず、自分の欲求に従う点を指摘していた。周りとの関係が切れている点が、完全な主体性とは認めがたいのかもしれないと推測出来た。

3) 保育者の関与について

子どもの主体性が感じられる部分に保育者がどのように関与しているかについては、表3のようになった。最も多かったのは、「～したかったんだね」と気持ちを受け止めているというもので、167人のうち110名の記述が見られた。保育者の言語表現については言及していないものの、保育者が「そのまま認めている」点を記述している16名と合わせると、126名であった。保育者が子どもの気持ちを受け止めていることを、学生はきちんと読み取っていたと言える。ただし「～したかったんだね」と保育者が気持ちを受け止めているとした110名の内容としては、3種類があった。一つは、共感をして受け止めているというものである(71名)。二つ目は、共感して受け止めることによって、止めさせるとか理由を聞くなどの方向に誘導しようとしているという意味合いの記述であった(36名)。第3に、共感をしながら子どもを理解しようと務めている(3名)と読み取った記述があった。子どもの気持ちを受け止めることを、誘導のための手段として認識し、そこで展開される子どもの活動も、主体性と考えることがわかった。

以上のように意味合いには違いがあっても、保育者は子どもの気持ちを受け止めているとした者が多い一方で、「だめだと伝えた」「やめて欲しいと伝えた」「止めようとしている」と、保育者の言動に、子どもの「行為の否定」を読み取った者も少数(12名)ながらあった。

また、「新たな提案」に分類した記述(42名)は、別の遊びに誘っている(5名)、こわしてはいけないことを説明している(35名)、他の子に配慮している(2名)との記述であった。

4) まとめ

子どもの言動が大人や友人の都合に合わない本エピソードについても、学生はその反抗の言葉と態度の中に、子どもの主体性を認めていた。そして保育者の対応についても、子どもの気持ちを肯定し受け止めているとみなした者が多かった。しかし少数ながら、この子どもの言動には主体性を認めず、保育者の働きかけについても、子どもの行動を抑制しようとしていると読み取ったものがいた。大人から見て反抗とも思われる子どもの行動の意味をすべての学生に理解させるためには、今後、段階的な指導の工夫が必要であることがわかった。

(4) 「エピソード No. 3 ワンちゃんがいい」について (3歳児クラス 10月の遊び場面から考える主体性)

エピソード内容

①サキちゃん、スズナちゃん、マナカちゃんがおうちごっこをしていました。②サキちゃんがフライパンを動かしながら「パスタ作ってあげるから、待っててね」とかいがいしく動いています。③スズナちゃん、マナカちゃんが「ママお腹すいた」と言いながら寝っ転がっています。④サキちゃんが「二人ともちゃんと座って」と言っていると、そこへユイちゃんが、「ワンワン」と近づいてきました。⑤スズナちゃんはピョンと起き上がり「ワンワン」と言ってユイちゃんの後ろをついていこうとしました。⑥するとサキちゃんが「ちがう。スズナちゃんはお姉ちゃん」と引き戻します。⑦マナカちゃんも「そうだよ」と言います。⑧サキちゃんが「はい、パスタできたよ」とスズナちゃんの前にお皿を置くと、スズナちゃんは仕方なさそうに座りなおして食べる真似をしていましたが、食べ終わると「ワンワン」とユイちゃんの方へ行ってしまう。⑨サキちゃんが「だめえ」と追いかけると、「ワンちゃんがいい」とスズナちゃんはサキちゃんとマナカちゃんに言ったのでした。⑩サキちゃんとマナカちゃんは「スズナちゃんともう遊ばない」と言って、おうちごっこもやめてしまいました。

1) 主体性を感じるセンテンスについて

センテンス No.	回答者数 (重複回答あり)
①	6
②	13
③	4
④	10
⑤	41
⑥	15
⑦	4
⑧	34
⑨	104
⑩	13

表のように、最も主体性を感じた部分はセンテンス⑨であり、「ワンちゃんがいい」とスズナちゃんはサキちゃんとマナカちゃんに言ったのでした。というところを抜き書きしている。我慢をしながら遊びの中の役割を演じていたスズナが、自分の気持ちをはっきりと伝えたところである。次に多かったセンテンス⑤及び⑧では、「ワンワン」と言って…。の部分を書き書きしている。センテンス⑨と共にスズナの行動を、主体性を感じる部分として181件でとらえていることがわかる。一方で、センテンス①②を取り上げた学生は、自分たちで遊びを展開している光景を記述している。また、センテンス④⑥ではサキが遊びを展開させるために発している言動を取り出している。

2) 主体性を感じる理由：子どもの行動と気持ち

主体性を感じた理由として、「ア自己主張」と「エ自立性」がほぼ同数であり、今回の分類にはない「ア自己主張」+「エ自立性」の組み合わせを21件含んでいた。

センテンス⑤⑧⑨を取り上げた場合の理由としては、遊びの流れの中で自分のやりたいことへと向かうスズナの言動を「やりたいことを伝える」「主張し続けた」「自分の意思を示した」といった自己主張に関する表現と「やりたいと思うことを自ら選択できている」「やりたいという気持ちが芽生え、その気持ちに沿って行動できている」といった自立性に関する表現であった。また、センテンス①②④で主体性を感じた理由には、「ごっこ遊びを自分たちの作りたい雰囲気や空間、言葉、物を用いて遊んでいる」「保育の環境にある道具から身近なシーンをイメージを広げて遊びへとつなげているから」といった、自分たちで遊びを展開している自立性に主体性を感じ

ていることがわかる。

3) 保育者の関与：保育者の行動と気持ち

保育者の関与については、このエピソードの文面には保育者が登場していないため、「カ気持ちを受け止める①そのまま認める」の項目にあてはまる「見守る」という保育者の関与を推測して記述している学生が105件、「ケ働きかけなし②直近ではしていない」にあてはまる「関与していない」とした学生が85件であった。このうち35件は「関与していないが、離れたところから見守っている」というカ①+ケ②という組み合わせの記述であった。学生の表現の中には「わざと関与しなかった」「信じて見守っている」「環境を通して間接的に関与している」という3歳児たちが主体的に遊びを展開する中で、のいざごころからも成長を期待する保育者のあり方が記述されていた。

4) まとめ

自己主張しているスズナの姿をほぼ全員(160名)が主体的な姿として受け止め、子どもたちだけで遊びを展開する中で、一方的にみえるような言動や遊びの中断も成長に必要な過程として感じていることが分かった。そのようにエピソードを読み取る中で、文面に表わされていない保育者の関与について、見守る、あるいは環境を通して働きかけをしていることを、間接的な関与として読み取っており、保育者の意図や表に出ない配慮についても思索していることが分かった。さらに、保育者の関与がこのエピソード後にどのように展開するかを予測した記述も数件あった。演習の問いかけとして、保育者の働きかけの可能性について考えることを喚起させるものも有効であろうと考える。

(5)「エピソード No. 4 僕がやりたい」について (4歳児クラス 6月の生活場面から考える主体性)

エピソード内容

①昨日、朝の会の時に、「先週、ひまわりの種を植えた花壇に、アキト君が水やりを頑張ってくれているんだけど、みんなの花壇だし、みんなのひまわりだから、アキト君一人でやってもらっていいかなあ」と話をしました。②子どもたちからは、「みんなもやった方がいい」「おっきい組さんみたいにお当番さんがいい」と気持ちが向いたので、当番が

水やりをすることになりました。③今日、さっそくお当番が水やりをしようすると、アキト君は「僕がやれるから」と当番の子からジョウロを取り上げてしまいました。④「アキト君、みんなでやろうって昨日お話ししたよね」と言うと、「僕のひまわりには僕が水をやりたい、毎日やれるもん」と言います。⑤「じゃあお当番さんがみんなの花壇に水をやるけど、アキト君の植えたところにもお水がかかっているか確かめてくれる？」と話してみました。⑥アキト君は少し不満そうな表情でしたがうなずいてくれました。

1) 主体性を感じるセンテンスについて

センテンス No.	回答者数 (重複回答あり)
①	7
②	52
③	86
④	72
⑤	3
⑥	2

表のように、学生が主体性を感じたのは、センテンス③から「僕がやれるから」、「ジョウロを取り上げて」という部分、センテンス④ではアキトの「僕が水をやりたい」という部分を中心に抜き書きしていた。センテンス②では「みんなもやった方がいい」といった幼児の発言を取り出している学生が多く見られた。また、重複して選ばれたセンテンスは、③④26名、②④12名であり、「お当番さんがいい」とか「…やりたい」という気持ちの表れた発言や「ジョウロを取り上げ」といった行動が抜き書きされていた。

2) 主体性を感じる理由：子どもの行動と気持ち

主体性を感じる理由としては表にあるように「自立性」に分類できる内容が105件と最も多かった。具体的には、「自分のひまわりを自分で育てたいという意思」「自分で責任を持って育てようとしている」「受け身ではなく自ら行動に移している」といったセンテンス③④に対する記述が多かった。また、センテンス②では「保育者からの若干の誘導はあるものの、自分たちで意見を出して決めている」「ルールを創り出している」という点から自立性を感じているものがみられた。一方でセンテンス②から「協力して前向きな行動をしようとしている」、セ

ンテンス④から「友だちと協力して水やりすることに納得している」など、「協調」という観点での主体性を見出しているものもあった。

3) 保育者の関与：保育者の行動と気持ち

「キ解決策提示②新たな提案」が最も多く、センテンス①の部分から「当番活動についての投げかけをしながら、水やりの大切さに気付かせようとしている」といった記述と、センテンス④⑤により、クラスの活動として当番制を大切にしようとして、アキトに新たな役割を提案する保育者の働きかけを取り上げている記述が多く見られた。また、「カ気持ちを受け止める①そのまま認める」に分類されたのは、「アキトの頑張っている姿を認め」、「アキトが毎日水やりしている気持ちを大事にしつつ」といった表現である。保育者はアキトの思いを大切にしていると記述しながらも、子ども達全体に向けた話し合いの誘導や、アキトを説得するような代替案の提示といったことを表現している学生もあった。

保育者の関与の中に、個々の子どもの主体性を尊重することと、クラス全体への働きかけとが相容れない感じを持ったと考えられる。

4) まとめ

水やりに対して意欲的な気持ちをもつアキトに対して主体性を感じ、それに対する保育者の関与を「受け止めている」が、「全体の活動に向けて気持ちを変えさせようとしている」と保育者の言動について述べている学生も多い。また、クラスの話し合いということについても、「自分たちで言い始めたり」「年長児の姿に刺激されて意欲を持つ」姿に主体性を読み取りながら、そこでの保育者からの「若干の誘導はあるものの」という表現などがみられ、うまく運営していこうとする保育者の在り方について主体性を育むこととの矛盾を感じているのではないかと推測する。このような矛盾を感じるエピソードを素材とすることは、子どもの主体性を尊重した保育のあり方について考察を深めることを喚起させるものとして有効ではないかと考える。

(6) 「エピソード No. 5 あともう少しだから」について (5歳児クラス 6月の遊び場面から考える主体性)

エピソード内容

①先週から挑戦し続けている雲梯のところで、サオリちゃんが「先生、ちょっと手伝って」と呼んでいました。②「もうそろそろ片付けてお部屋に入る時間だよ」と声をかけましたが、「ちょっとだけ」「先生、ここにぶら下がりたい」と真ん中の一番高いところに向かって両手をあげています。③「じゃあ最後ね」と言って保育者は抱き上げました。④サオリちゃんは後ろ向きのまま低い方へ渡っていきましたが、あと2本のところで落ちてしまいました。⑤「惜しかったね、戻ろうか」と言う「あともう少しだから、もう1回だけ」とサオリちゃん。⑥「もう手伝えないけど、自分で真ん中まで行って、後ろ向きに戻る?」「先生はお部屋に帰ってるからね」と伝えました。⑦クラスの子どもたちには、サオリちゃんの気持ちを伝えて部屋で待ちました。⑧しばらくして、サオリちゃんは満足そうな顔で戻ってきました。

1) 主体性を感じるセンテンスについて

学生たちが本エピソードに関して主体性を感じる程度は次のような結果となった。「とても感じる」が135名、「まあ感じる」が26名、「あまり感じない」が3名、「まったく感じない」が0名であった。

では、実際にエピソードのどの描写について、どのように子どもの主体性を読み取ったかについて検討していきたい。そこでエピソードをセンテンスに分けた表を次に示す。

センテンス No.	回答者数 (重複回答あり)
①	20
②	69
④	12
⑤	118
⑥	5
⑦	2
⑧	22

次に、学生たちの記述をもとに、選択したセンテンスにどのような主体性が感じられたかについてまとめていく。主体性を感じるセンテンスを選択した回答数の多いものからその意味について考えていきたい。

センテンス⑤では、保育者から「惜しかったね」と気持ちを受け止めてもらっても、なお、サオリが「あともう少しだから、もう一回だけ」と自分の思いを伝えたと

ころに主体性を感じた学生が多いようだ。「もう一回」と自分の気持ちを表現しただけではなく、何とかやり遂げたいという思いをもって、できるまで粘り強く挑戦する姿にサオリの主体性を読み取ったということでもあった。

センテンス②では、保育者からそろそろ部屋に戻る時間であることを告げられ、そのことをサオリも理解はしているが、それでも「ちょっとだけ」「先生、ここにぶら下がりたい」と気持ちを伝え、真ん中の一番高いところに向かって両手をあげて、自分の思いを遂げるために保育者に力を貸してほしいという思いの表現も行っている。つまり、子どもが自分の力だけではどうにもならないときには、保育者を頼ることもまた何かをやり遂げるためのその子なりの方法であると学生は理解したようだ。結果この点についても学生たちは主体性のあらわれだと読み取った。

センテンス⑧では、サオリが満足した表情であることから、やり遂げた、成し遂げた、乗り越えたという充実感や達成感のあらわれであると学生たちは読み取っていた。自分が主体となってやり遂げた行動であったため満足が得られたとの考えの学生が多かった。

センテンス①では、先週から挑戦し続けている雲梯を何とか自分の納得いくように取り組みたいという気持ちから、サオリが保育者に「先生、ちょっと手伝って」と声をかけるのだと理解されたようだ。センテンス②とも関連するが、自分の力だけではどうにもできないときには、素直に他者に頼ることができるということも重要である。他者を信じて、助けてほしい、手伝ってほしいと相手を頼るという側面にも子どもの主体性が感じられると理解されたようだ。

センテンス④では、後ろ向きのまま低い方へ渡っていくという描写から、学生たちは、どのように動くことで自分の思いを達成できるか試行錯誤しながらすすんでいくという姿に主体性を読み取っていた。試行錯誤は、できないことにもすぐに諦めず、粘り強く、また辛抱強く取り組む姿勢を示しており、それは主体性のあらわれと理解できよう。

センテンス⑥が選択は5名であったが、保育者から「自分で真ん中まで行って、後ろ向きに戻る?」と提案され、「先生はお部屋に帰ってるからね」と保育者がサオリから離れていくことがわかった後も、自分の力で目標をやり遂げようとするサオリの姿勢が主体性だと解釈された。

センテンス⑦が選択は2名であったが、クラスの子ど

もたちは次の場面にかわったが、サオリは自分の取り組みをやめなかった点、あるいはクラスの子どもたちを待たせてしまっても、今は自分の取り組みを諦めなかったという意味において主体的だと解釈されたようだ。

2) 子どもの行動と気持ちについて

結果は「単・ア自己主張」が17名、「ウ挑戦」が47名、「エ自立性」が2名、「重複・ア自己主張+ウ挑戦」が89名であった。では、回答数の多いものからその意味について考えていきたい。

重複・ア自己主張+ウ挑戦では、サオリは活動を切り上げ、次の行動に移行せねばならないと理解しつつも、どうしても目の前にある自分にとってやり遂げたい目標を達成したいために、その思いを保育者に伝えるという意味においての自己主張、同時に、納得いくところまでやり遂げるという挑戦であると理解された。単独・ウ挑戦では、できないことを何としてもやり遂げるという具体的な行動としての挑戦に焦点をあてた解釈がされていたものである。今の自分にできないことに対して何とか乗り越えたいという思いをもって、何度でも粘り強く取り組む姿勢が「挑戦」であると考えられる。単独・ア自己主張では、今はどうしても自分の思いを通したいという意志の強さ、あるいは自分がやりたい、やり遂げたいという思いを保育者に見てほしいという願いや甘えのあらわれという意味での自己主張、および今、自分がなにをするときなのかをわかりつつも、それでも他の子どもたちへの配慮がたりず、自分の思いを押し通そうとする意味での自己主張だと解釈した学生もいた。単独・エ自立性では、自分なりの目標を明確に設定して、それを遂げるために他者の力も頼るという方法も取り入れながら達成するという行動、すなわち見通しをつけて行動するという意味において自立性だと解釈されていた。

3) 保育者の行動と気持ちについて

結果は、「カ. 気持ちを受け止める ①そのまま認める」が122名、「キ. 解決策提示 ②新たな提案」が109名であった。では、回答数の多いものからその意味について考えていきたい。

「カ. 気持ちを受け止める①そのままを認める」には、見守る、約束して見守る意味が含まれる。ただ思いを受け入れるだけではなく「キ. 解決策提示②新たな提案」をすることによって、サオリが自分の気持ちを取めて部屋に戻ってこられるだろう、戻ってきてほしいという気持ちをもって、信頼して待つという保育者の姿勢である。

例えば、「惜しかったね」と共感しながらも「戻ろうか」と気持ちの切り替えを促す声かけや、センテンス⑥では、サオリがやり遂げられるようなヒントを提案しながら、しかし、「お部屋に帰ってるからね」と声をかけることで次の場面に気持ちを向けてほしい、いつでも戻ってきたらいいよという気持ちを伝えているなどがある。

なお、上記分類表にはないが学生の回答のなかで注目すべきものがたつた。それは「他児への働きかけ」である。50名の回答みられた。これは、保育者からクラスの子どもたちへ起こっている出来事（状況）を説明することによって、サオリ一人のことだけではなく、クラスの子どもたち、みんなのことも考えているという姿勢を伝えていると解釈された。サオリがどうしても雲梯をやり遂げたいという思いがあつて、それを「今は」見守るという保育者の姿勢を他児に伝えている。サオリを放置しているわけではなく、ある程度さきを見通し、意図をもってその行動を認めるという姿勢である。だが、なぜサオリだけゆるされるのか、などおそらく複雑な気持ちをもつ子どもたちもいることを見据えて、保育者の考えを他の子どもたちに伝えたいという思いでサオリを待っていたのだと理解できる。学生の記述のなかには、サオリがやり遂げた達成感をクラスのみならず共有できるような環境づくりをしているというものがあつた。「わたし」から「わたしたち」の視点にもつながるのではないだろうか。

4) まとめ

以上のようなクラスづくりは、個別的特性をもった子どもに対してだけではなく、一人一人の個性や特性をあたたかく包み合い支え合うという集団作りにつながっていく。このような保育者の姿勢は、子ども「一人一人」の主体性、「子どもたち」の主体性が発揮される保育環境の在り方につながっていくと考えられる。子どもの主体性には、子どもが何かに向かっていく自発的な姿が含まれる。子どもが忍耐強く取り組む姿や、その子なりに自らの課題を乗り越えようとする姿に対して、保育者には、その子の思いを叶えてほしいという気持ちが起る。しかし一方では場面に応じて、自分の気持ちに収まりをつけ、自分を立て直していくという主体性、今はがまんをするという自発的な姿を支えることもまた保育者にとって重要な援助であると考えられよう。

4. 総合考察

保育実践における子どもの主体性について学生が思索を深めるための資料として、筆者らが作成した保育事例

集は、本稿で検討を試みた5エピソードへの学生の反応からは、有効なものであると結論づけられると考える。

理由としてまずは、すべてのエピソードから適切に主体性を読み取っていることがあげられる(表1)。ただしエピソード2のような、教師の意に従わない主体性については、幾分複雑な反応であった。親や保育者などの大人の立場から見て、子どもの主体性と大人の都合や意図をどのように調和させていくのかという課題は、学生にとっても難しい課題であると思われた。子育て中の親にとって躰と称する体罰などが発生するのも、このような場面であることが多い。子どもの発達過程における反抗の中に見られる主体の育ちは、教科書レベルでは一通り教授しているものの、具体的場面における読み取りについては、重層的な指導の必要があることが示唆された。

主体性を感じる理由としては、「自立性」を指摘する者が多かった(表2)。そしてその自立性は「協調」と相反するものではなく、連動して出現していることも読み取られていた。協同性や協調性は年中から年長にかけて、明確に出現すると言われているが、年齢の低いエピソードの中からも「協調」の読み取りが見られた。発達過程の一般的教授にあっては、協調性は年齢の上昇に伴って獲得されてゆくものとして、発達の順序性が説明される。低い年齢での協調性をその芽生えとして、エピソードや事例の中で提示してゆくことも、子どもの主体性理解のために有効であると考えられた。また年齢があがってゆくにつれて、困難にチャレンジしてゆく子どもの成長の姿を、主体的な在り方として、学生は適切に読み取っていた。子ども同士の関わりを超えて、一人の人間として挑戦していく自立性は、まさに主体に基づく行動であろう。子どものチャレンジを支える保育者を養成するためにも、具体的エピソードを通して、この姿を確認しておくことは有意義なことだと思われる。

保育者の関与(表3)について学生は、子どもの「気持ちを受け止め」ている保育者の姿を読み取り、その意義を理解していた。働きかけをしていない保育者の姿からは、「見守る」姿勢を読み取っており、おおよそにおいて、その重要性を理解していた。しかし保育者はただ子どもの気持ちを受け止め、待つだけではない。教育的意図をもって子どもの気持ちを受け止めているのであり、子どもが受け止められていることを十分に感じとり充足感を得たことを背景として、保育者は新たな展開を示唆しなければならない。それは誘導ともとれる危険な部分を含んでいるが、子どもが主体的に気づき、新しい視点を得るための示唆である。学生は保育者の教育的関

与の適切な在り方について、エピソードの中から読み取ることが出来ていた。

ただし、保育者の「新たな提案」を読み取った学生の中には、ごく一部ではあるが、エピソードからは読み取りにくい「禁止」を読み取った者がいた。保育者は止めさせようとしているといった記述である。提示したエピソードの保育者はいずれも、子どもの行動に対して明確な禁止をしてはいない。それでも、禁止させようとしていると読み取った者は、禁止させることが正しいことであり、保育者はそのようにしていると理解したかったものと推測される。ごく少数であるが、保育者の関わり方について、善導するといった考え方に縛られている者がいることがわかった。このような学生に対しては、よりわかりやすいエピソードから段階をおって考えさせたり、学生同士の話し合いを通して、他の意見に接する機会を確保するなどの指導の必要があると考える。

以上、筆者ら作成の保育事例集を通して学生は概ね、保育者が子どもの主体性を尊重している姿を読み取り、保育の在り方について理解を深めたものと考えられる。5つのエピソードから、子どもの主体性とは自立性を主とするものであり、その有り様は年齢や状況によって、子ども同士の関係を含んでさまざまに展開されていることを、学生は読み取っていた。また大人に従わない子どもの姿の中にも、自立の芽生えを認め、保育者として受容していくべきものであることを理解したと思われる。今後の学生指導の課題も明らかになったので、事例提示の在り方について、本研究の成果を踏まえ、改善を図っていきたい。

引用・参考文献

- 小泉敦子：新任保育者が表わす保育エピソード、名古屋女子大学紀要、第62号、225-237(2016)
- 保育実践研究つむぎの会編：保育のあるある！―事例集―、(株)三恵社(2018)
- 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：子どもの主体性を尊重した保育実践の研究Ⅰ、名古屋女子大学総合科学研究所総合科学研究、第11号、155-166(2017)
- 吉村智恵子・荒川志津代・宮本桃英・小泉敦子・堀由里・安田華子：子どもの主体性を尊重した保育実践の研究Ⅲ、(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12号、47-48(2018)

機関研究 中間報告

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

～女子教育の継承—戦前から戦後へ～

河合玲子・佐々木基裕（代表）・杉山実加・遠山佳治・豊永洵子・藤巻裕昌・三宅元子・吉川直志・吉田文

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・学際的に研究・検証することを目的としている。平成17年度に始まった第1期から5期までの研究を経て、今年度は第6期研究（平成28年度～）の最終年度となった。初年度に課題A、Bを設定し、同時並行で研究を進めてきた。

本年度は、課題Aに関する研究報告（下記の報告要旨を参照）、課題Bについて河村瑞江先生と柴村恵子先生へのインタビューを実施した（2018年12月25日）。

第9回研究報告（第12回研究会議 平成30年8月8日）

遠山報告：全体で進める「本学園教職員への聞き取り調査」の原田先生分を遠山先生が代表で報告の形にまとめ、提示した。

杉山報告：戦後まもなく国内で女子大学の設置がどのように進められていたのかについて、教育史研究で明らかにされている内容を報告するとともに、家政学が学問として認可されるまでの動向についても報告を行った。報告後は、戦後の大学設置の動向の中で本学がどのように位置付くかについて、全体で検討した。

第10回研究報告（第13回研究会議 平成30年10月26日）

遠山報告：戦後における愛知県下の高等教育の動向を、①新制大学の制定まで、②短期大学の開学、③1950年以降の短大・大学設置状況に分けて概観した。①については、国公立大学の変遷、専門学校から私立大学への変化。②については公立短大の設置、私立大学については大学による短大設置型と高等学校・高等女学校・学園の短大移行型に分類。名古屋女学院短期大学は後者の初期に位置付けた。③について、名古屋女子大学は、新制大学令以降の高度経済成長期の創設に位置付けた。

佐々木報告：過去2年度の研究成果を概観した上で、課題Aにおける佐々木担当部分の最終的な成果の見通しを提示した。名古屋女子大学開設時の女子教育が置かれた社会的立ち位置を、『学校基本調査』における職業別就職者数から分析した。特に家政系学科の特徴について検討を行った。

第11回研究報告（第14回研究会議 平成31年2月22日）

河合報告：戦時下、環境よりもたらされる本学の情操教育について触れ、また、名古屋高等女学校校歌「美わしの丘辺」を初歌唱披露した大澤教員についての報告がされた。今後は、当時の情操教育について具体的な事象を基に更に検証を行い、最終報告につなげることを確認した。

藤巻報告：本研究は、女子教育における「体操科」の実態、「スポーツ奨励」に関する資料をもとに研究を進めている。今年度の中間報告においては、オリンピックと日本のスポーツがどのような経緯で歩んできたのか、そして女子体育振興がどのような考え方で実施されたのかについて取り上げ、報告をおこなった。オリンピック教育について、再度、注目されている動向を踏まえ、日本の女子教育が発展した過程の歩みとスポーツ奨励の内実について追究し、検討を行った。

吉川報告：科学技術の進歩と女子教育の変遷というテーマで研究を進めている。科学技術の進歩として家電の普及により家事労働が著しく軽減されたことで女性の社会進出が進んだ。女性のライフスタイルも変化し、大学進学率や学びたいスキルとして女子教育も大きく影響を受けてきた。このことを踏まえて、来るAI（人工知能）革命による家事労働の更なる短縮がもたらす社会の変化への準備と、その時必要とされる女子教育を考える時期に来ている。

第12回研究報告(第15回研究会議 平成31年3月14日)

三宅報告：女子教育としてのキャリア教育について、文学部「キャリア入門」の授業で実践した結果を報告した。1年次の授業において、女性の生き方について内的小および外的キャリアをバランスよく学ぶことで、将来の生活設計の視点から大学生活の過ごし方を考えることができると説明した。

吉田報告：本年度は学園内の音楽的な創作活動について『春嵐』を基に検証を行った。本学では創立以来校歌・学園歌、劇中歌等学園にとって重要な作品が校長・学園長、音楽教員によって創られる伝統があり、その上で多々の良質で貴重な作品が誕生したことが判明した。

戦時中における女子学生の表現活動

—女学生の情操教育について ③『會誌』と『春嵐』をもとに—

河合玲子

1. 目的

戦時中の女子学生の表現活動を知るため、平成28年度の研究では、当時の国家による教育現場への介入の状況と、本学の状況について、『春嵐』を基に検証を行った。平成29年度の研究では、当時の女学生が受けた教育の内容について調査を行って行く中で、戦時中の授業科目「修身」と「情操」との関連性について検討を行った。和のスポーツ指導、演劇指導等は、既に本学でも取り入れられていた教育であるが、緑ヶ丘高女の認可申請には、茶道、插花、ピアノ、薙刀…といった心身を鍛錬するのみならず、情操豊かになるような課外活動も記されている。また、春子は、学校演劇が華美な理由から禁止となった際にも、新聞記者に対し、学校演劇は生徒の情操純化に大いに益があると述べている。良妻賢母、皇国公民を貴ぶ風潮の中、学業と並んで心身共に成長を促す幅広い活動を取り入れた教育を目指していたといえよう。

本年度は、『會誌』と『春嵐』を基に、春子の具体的な情操教育について検証を行い、戦時下の女子学生の状況とその表現について明らかにしたい。

2. 昭和10年～昭和15年

昭和に入ると、時代が少しずつ戦争への道を歩み出した。その中でも、昭和11年の2・26事件、昭和12年7月の盧溝橋事件を契機に「挙国一致」「尽忠報国」の国内体制を確立するため、同年8月「国民精神総動員実施要項」を決議、戦時下へと突入していった。その中、本学では昭和10年に南区緑ヶ丘（現地名：瑞穂区汐路町4）に東区葵町より移転し、生徒の定員増と姉妹校、昭和15年の名古屋市緑ヶ丘高等女学校の設立を果たしている。

名古屋女学校の新校舎はライト式建築と称され、その建物の壁面について、公明の記したものによると、春子は明るいくリーム色と指定し、職人が思っていた色を配合できるまで納得しなかったとある。校舎の色は生徒の学ぶ環境として大いに影響を与えると考えたのではないかと推察する。そして、北門にはバラを配した美しいアーチがあり、美しく開花し、芳香を放つ門を生徒がくぐ

る様子や、勤労奉仕隊が出発する姿を、門を背景にした写真が記録として残されている。また、『會誌』には「選手等の脚に夏の陽新校舎、新校舎庭にカンナの花匂う」と新校舎をうたう生徒の句が詠まれている。花や樹木は、人の心を慰め、勇気付けたりもする。花壇を前にした生徒と公明の写真も残されており、春子は、生徒の情操に環境の重要性を感じて設置していたのではないかと推察する。『會誌』にも、生徒の生き生きとした短歌の句が掲載されている。そして、春子の日記にも校庭の樹木について多く記されている。

3. 昭和16年～昭和20年

昭和16年2月、文部省「青少年学徒食糧飼育等増産運動実施ニ関スル件」発令。昭和17年4月の初空襲以降、本学においても学校防空が本格化していった。名古屋高女の奉仕の新聞の紹介文の春子の言葉に、「行事がいろいろとありますが最大眼目は学校農場の作業とこの総合運動場の奉仕です。義務として市民の運動場を美しく育て、美しく守りたいと決心しております。」と、火のような運動場愛に燃えている。」と記されている。昭和18年11月の学校工場の実施についても、全国初の試みとして新聞で紹介されている。

大東亜戦争突入と共に、教育の現場も銃後の護りの一手となり、皇国奉仕のための記載が占めていくようになった。資料を見ても生徒の自由な表現活動についての記録が減少していった。そんな中、生徒の作業日誌には、「班長さんの朝の挨拶に引き続き、海行かばを斉唱。」とあり、戦意に関連する歌が歌われていたことが伺える。

4. まとめ

調査を行って行く中で、本学では時勢に沿った教育を行いつつも生徒の心情に寄り添った教育を心掛けてなされていたことが、資料より明らかになった。

今後は、終戦直後の本学の教育にも焦点をあてながら、情操に関わる教育と女子学生の表現についての研究を行っていききたい。

日本の女子体育教育の変遷

—明治期の体育教育の状況—

豊永洵子

1. 研究目的

平成28年度の中間報告において、明治期から大正期の女子体育における舞踊教育の立ち位置を整理した。本稿では、女性の社会的地位の確立に体育教育が担った役割について整理を行い、その内容の取扱いや変遷を整理する。

2. 女子体育の意義

明治5年に「学制」発布時、一般市民にとって女子の教育とは、儒学的な思想から「不必要なモノ」と捉えられ、なかなか広まりを見せず学修の内容についても「家事裁縫」いわゆる花嫁修業としての側面が強かった（福井 1976）ことを踏まえると、当時の世論は女性が運動するという行為に対して否定的であったといえる。1912年に日本人が初めてオリンピックに参加した金栗四三は、女子の体育教育に力を注いだ人の1人としても知られている。その金栗の手紙の中には「(中略)西洋婦人が運動好きであるほか運動についての考えがあるからで人の妻となり母となりて子女を教育するときにも、日本婦人の運動に興味なき者が子供を教育するに比して大いに異なる(略)(佐山 2018)」と記されていたとされる。この文面から、西洋の婦人が運動をたしなむ姿を見た金栗が、いずれ母となる子女が運動をたしなむことが、将来の日本人の体格や精神に与える影響が大きいと考えていたことが分かる。

3. 明治期の女子体育の状況

掛水(2011)によると、学制の発布以降、現在の体育の元となる「体術」「体操」の科目について、男女ともに同時間の配当があったものの、明治7年の小学校就学率が男子46.2%に対して女子は17.2%であったことから、女子の運動の普及が盛んであったとは言い難いと述べている。しかしその一方で、明治36年の高等女学校教授要目において「行進運動及び遊戯」が定められ、体操科において「普通体操、兵式体操」以外に「遊戯」の実施が定められている(松本 2010)ことから、女子の体育教育は既に独立して実施されていたことが分かる。

また、明治38年坪井玄道らによる「體操遊戯取調報告」では、「教科トシテ課スベキ遊戯ハ成ルベク團體的ニシテ複雑ナラザルモノタルベシ其ノ主要ナルモノヲ擧グレバ下ノ如シ」として

競争遊戯 例 綱引、毬送、鬼遊ノ類

行進遊戯 例 十字行進、踵趾行進、方舞ノ類

動作遊戯 例 桃太郎、池ノ鯉ノ類

という内容について明記されている。ここから、女子の体育教育において「体操」「遊戯」が密接な関係にあったことが伺える。

4. まとめ

明治期の女子の体育教育が、「遊戯」いわゆる「舞踊教育」と密接にかかわっていることが、体操科の内容に関する文献などから明らかとなった。名古屋高等女学校においても、越原和が女子に対する運動指導や活動の理念について「女子の体格が薄弱で劣虚なものであったならば、健全な子孫を得ることは不可能、相変わらずの体格の劣等な人間が残されていく」とも述べている。ここから、当時の女学校ではいち早く体育の理念を取り入れた教育が行われていたことも窺える。引き続き「舞踊」と「体操」に焦点をあて、女子の体育教育について明らかにしていく。

参考

- ・舞踊文化と教育研究会編(2008)松本千代栄撰3, 明治図書。
- ・久保健(2014)体育科教育法, 創文企画
- ・福井守: 明治(1976)初期女子教育の諸問題(1) — “学生”から“第一次教育令改正”まで— 東京女子体育大学紀要 11, pp. 48-62
- ・佐山和夫: (2018) 金栗四三消えたオリンピック走者, 潮出版社
- ・掛水通子・山田理恵(2011) 明治後期における高等女学校受け持ち教員の実態について「體操ハ成ルヘク女教員ヲシテ之ヲ教授セシムヘシ」の実現状況, 体育学研究 56, pp. 451-465

戦後教育制度確立期における女子高等教育の社会的機能の検討

—大卒女性の職業別就職者数から—

佐々木基裕

1. 目的

筆者は一昨年度より、戦後の高等教育制度における女子教育の位相の検討を目的として、教育に関わる統計データの整理を行ってきた。本年度は、戦後高等教育における女子教育の位相を検討する上で、大卒女性の就職に関わるデータや資料の整理を行った。

ここでは、名古屋女子大学（家政学部家政学科）が設立された1964年前後のデータについて、家政学科を中心に検討する。

2. 職業別就職者数

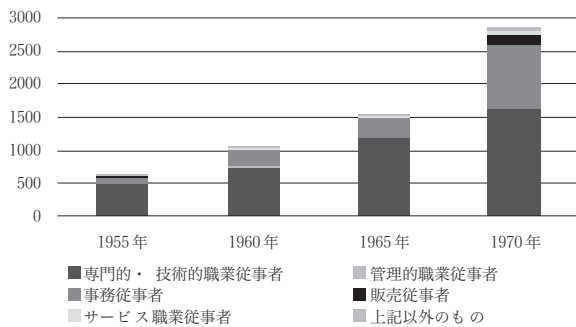


図1 職業別就職者数 (女性・家政)

出展：『学校基本調査』各年版

図1は、家政系学科における女性の就職者数の変遷を示している。年代を問わず、専門職に就く女性が多いことがわかる。高度成長期を経て大学が大衆化していく過程において、事務職を中心に高学歴女性の職業が多様化していくことも確認できる。この傾向は、女性全体について見ても同様である。

3. 専門的・技術的職業従事者

図2は、家政系学科における女性の就職者数のうち、専門的・技術的職業従事者の内訳を示している。専門職の中でも、教員が中心となっていることがわかる。また、女性全体と比較して「その他の専門的職業従事者」（自然科学研究者・社会科学研究者など）が多いことが特徴として指摘できる。

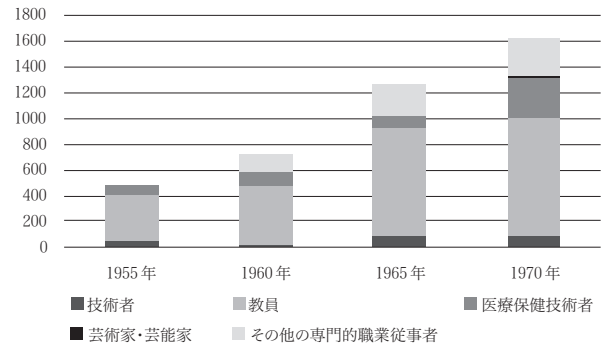


図2 専門的・技術的職業従事者 (女性・家政)

出典：『学校基本調査』各年版

4. 教員

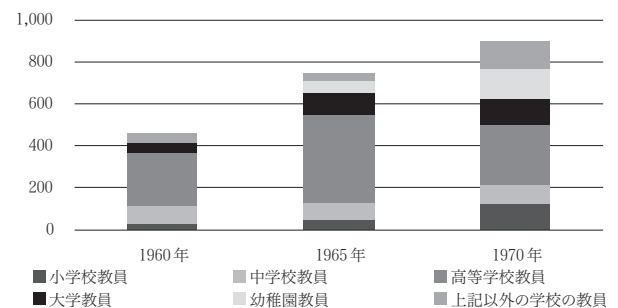


図3 教員 (女性・家政)

出典：『学校基本調査』各年版

図3は、家政系学科における女性の就職者数のうち、教員の内訳を示している。全体として、漸次的に小学校教員が増加していく傾向にある。家政系学科においては、高等学校教員が中心となっていることがわかる。なおかつ女性全体と比較して、大学教員の割合も高くなっていることが特徴である。

5. 今後の課題

女子大学に絞ったデータが利用できないこと、短大を含めたデータ作成に着手できなかったこと、1970年代以降の分析を行っていないことが課題である。また、研究者・大学教員という就職口がどのような意味を持つかは、質的な研究とあわせて考察する必要がある。

戦後の愛知県における短期大学の設置状況の推移について

遠山佳治

1. 研究課題の設定

平成28～30年度の「創立者越原春子および女子教育に関する研究」では、テーマを「女子教育の継承～戦前から戦後～」と定め、従来戦前期の女子教育研究を進めてきた取り組みを活かし、継承しながら、その理念がどのように戦後に発展していったのかを解明していくこととなった。

そこで、私は、本学園を事例として、「戦後の短期大学、大学の制度化と旧制高等女学校の関係」について、研究を進めることにした。一昨年度は、昭和25年(1950)の短期大学の設置に至る全国および愛知県の動向を概観した。昨年度は、本学における短期大学設置の前後の状況を、所蔵資料を通して検討した。そこで、今年度は愛知県における短期大学の設置の状況推移をまとめることとした。

2. 第一期・第二期(短期大学設置等まで)の状況

戦後における高等教育の状況としては、昭和22年(1947)に、名古屋帝国大学で、女子の入学が許可され、文学部・法学部・経済学部が設置され、名古屋大学として生まれ変わった。同年、東亜同文書院を母体として愛知大学、名古屋市立医学専門学校を母体として名古屋女子医科大学が開学する。新制大学令によって昭和25年4月に、専門学校・女子専門学校が大学へと推移した。名古屋高等工業学校・愛知県立工業専門学校が名古屋工業大学に、名古屋薬学専門学校等が名古屋薬科大学に、名古屋専門学校が名城大学に、南山外国語専門学校が南山大学に、金城女子専門学校が金城学院大学に、椋山女子専門学校が椋山女学園大学に、真宗専門学校が東海同朋大学となった。

同年の昭和25年(1950)には、全国一斉に、主に女子教育の高等化を目的として短期大学が開学される。愛知県では、公立2校・私立11校の計13校が、日本で初めての短期大学として誕生した。

公立では、愛知県による愛知女子短期大学(1953年愛知県立女子短期大学と改称、2001年廃止)、名古屋市による名古屋女子短期大学(1951年名古屋市立短期大学と改称、1997年廃止)。

私立では、大学の併設型として愛知大学短期大学部、名城大学短期大学部(2005年廃止)、金城学院大学短期

大学部(2004年廃止)の3校、高等学校・高等女学校および学園の短大移行型として8校を数える。その中には、本学園の名古屋女学院短期大学(1964年名古屋女子大学短期大学部と改称)も入る。その他には、愛知学院短期大学(愛知学院大学短期大学部と改称)、中部社会事業短期大学(1958年に廃止、現在の日本福祉大学へ)、安城学園女子短期大学(愛知学泉女子短期大学、愛知学泉短期大学等と改称)、光陵短期大学(1955年に廃止、1982年に光陵女子短期大学として復活)、瑞穂短期大学(愛知みずほ大学短期大学部と改称)、中京女子短期大学(中京女子大学短期大学部、志學館大学短期大学部と改称)、山田家政短期大学(名古屋女子文化短期大学、名古屋文化短期大学と改称)。上記8校の内、現在女子対象の短大として続いているのは、名女大短大・光陵女子短大・みずほ大短大の3校のみである。

3. 第三期(昭和25年以降、高度経済成長期)の短大の状況

国公立では、名古屋工業大学短期大学部(1951～1959)、愛知県立看護短期大学(1968～1994、愛知県立看護大学へ)、愛知県立保育大学校(1978～2001)があった。

私立では、大学による短大の併置型として、愛知淑徳短期大学(1961～2002)、南山短期大学(1968～2018、南山大学短期大学部と改称)、椋山女学園大学短期大学部(1969～2001)、愛知女子大学短期大学部(1966～1968)の4校があったが、現在までは存続していない。

高等学校・高等女学校および学園の短大移行型として、1950年代は6校(名古屋短期大学、稲沢女子短期大学、柳城女子短期大学、中京短期大学、名古屋電気短期大学、一宮女子短期大学)、1960年代は10校(大同工業短期大学、中部工業短期大学、すみれ女子短期大学、東海学園女子短期大学、岡崎女子短期大学、市邨学園短期大学、名古屋音楽短期大学、東邦学園短期大学、名古屋女子商科短期大学、名古屋栄養短期大学)が設置されている。

4. おわりに(今後の課題)

今後も資料の発掘に尽力し、本学を含め短期大学開設当時の状況を少しでも明らかにしていきたい。

女子教育における「体育」の教科内容の変遷と実態について

藤巻裕昌

1. 目的

本研究は、女子教育における「体操科」の実態、「スポーツ奨励」に関する資料をもとに研究を推進してきた。スポーツの奨励の始まりを改めて確認すると、昭和13年に12回オリンピックの開催が決まっていながら返上した歴史がある（昭和13年7月16日）。その後、アジア初の東京大会の招致、開催（1964年）。そして、現在は東京2020オリンピックの実現に向けて、「オリンピックの価値教育の基礎」が紹介され、スポーツの価値について考える機会となっている。本稿では、戦前、戦後の時代背景から女子教育の内容におけるスポーツの捉え方とオリンピックの価値ならびに教育内容について一部、取り上げてまとめる。

2. スポーツ・体育の振興

(1) 明治のスポーツ

日本における体育の振興の始まりは、明治4年に遡ることができ、当時はベースボールと器械体操が開成校（後の東京大学）の学生間での運動として実施されていた（スポーツ八十年史）。明治26年より東京高等師範学校（現在 筑波大学）の校長を務め、現在の教科「体育」の前身となる体操科を設置した嘉納治五郎氏の存在がある。日本がオリンピックに参加することで世界各国の青年と親しみ、各種スポーツを奨励して国民の強い体力と高い品性を養おうと考え、明治45年に日本のオリンピック初参加（第5回大会）を決めた。明治初期に比べ、スポーツ界も発展していたが限られた学生の参加に留まっていた。大日本体育協会を基礎として日本オリンピック委員会が結成され、「日本国民の体育を奨励することにある」が設立の目的として掲げられた。しかし、この精神は日本が内外への発展を目指していく過程で必要性に迫られた結果として掲げられたとも紹介されている。当時、日本は参加者について男性に限られていたことや種目は主として、陸上競技の一本とされていた点で他国とは異なる参加の意義や価値を見出していたことが推察される。

(2) 女子体育の振興

女子体育が取り上げられるようになるのは大正の時代であり、日本が国際大会に参加し、海外における競技大会から得た知見に基づいて、「女子スポーツの普及」が注目されるようになる。日本の女性スポーツのさきがけは、明治の末ごろ、一部の女学生の間で流行した自転車

乗りともいわれている。おさげ髪や束髪に結った女性は、長袖にハカマ、クツばきといった装いで周囲の人々を驚かせたり、自転車部まで結成されたりした状況があったとされている。女性がスポーツすること自体が蔑視されていたが、健康美、丈夫な身体を育ませるためにも有効であることから学校での集団での体操、スポーツが徐々に浸透していった。当時は、女子スポーツでは「テニス」が実施されていた。運動を好む女子の方を「お転婆」と一笑したのは昔のことであり、運動を実施する女性こそ新日本の女性像として注目されるような気運が高まったとされている。

3. オリンピックの価値教育

近代オリンピック提唱者は、ピエール・ド・クーベルタン男爵（近代オリンピックの父）である。「オリンピックで重要なことは、勝つことではなく参加することである」と参加することに意義があると強調されていた。一方で、前述した「日本国民の体育を奨励」が日本におけるオリンピックにおける価値に位置づいた考え方である。現在は、スポーツを通して5つの教育的価値として「努力から得られる喜び」、「フェア・プレイ」、「他者への敬意」、「卓越性の追求」、「肉体、意思、精神のバランス」を柱に教育的価値の伝え方、学習として「OVEP (Olympic Values Education Programme)」をオリンピック・パラリンピック教材として新たな価値が見出されている。

4. 今後の課題

戦前そして戦後へ大きく世の中の流れが変わる過程で女子教育下の「体育」、「スポーツ」の奨励、その目的や意義については、女性の立場、役割の変化により移り変わったことが想像できる。女子教育下におけるスポーツ奨励に関する取り組みが『学園七十年史 春嵐』に写真付で女子学生の活躍が数多く残されている。同時期の女子教育を発足とする学園の記念誌を数点、確認すると学校行事としての活動記録としてスポーツに関わる活動を描写している。日本の女子教育が発展した過程の歩みとスポーツ奨励の内実を追究していきたい。

参考資料

長谷川孝道 (2013) 「走れ二十五万キロ マラソンの父 金栗四三伝 復刻版」、熊日出版。
東京2020教育プログラム特設サイト <https://education.tokyo2020.org/jp/teachers/texts/ovep/> (アクセス2019年2月19日)

創業者越原春子から学ぶ女子大学生のキャリア教育

—キャリア教育の実践と課題—

三宅元子

1. 目的

人は、他者や社会とのかかわりの中で、職業人、家庭人、地域社会の一員として、様々な役割を担いながら生きている。それらは、「働くこと」を通して果たされ、役割ごとの関係や価値を自ら判断し、取捨選択や創造を重ねながら取り組み、生涯を通じて積み重なり、つながっていく。この連なりや積み重ねが「キャリア」であり、各個人において、人や社会とのかかわり方の違いが「自分らしい生き方」となっていくのである。

女子大学でのキャリア教育は、結婚、出産、育児等と仕事との両立、多様な雇用形態等、変化の激しい社会において、各個人が「いかに生き」「いかに働くか」を考えることが重要である。そのため、様々な生き方を前提とした女性のキャリアの意義について考える必要がある。

本学の「キャリア」に対する考えは、創業者越原春子¹⁾の「よき妻、やさしい母、力強い職能人」を基本理念とした家庭人と職能人の両立である。そこで、本報では、この理念を現代女性に活かすことを目指した実践と課題について述べることにする。

2. キャリア教育の実践

前報までの取り組みは次の通りである。

2016年度は、女性のキャリアに対する意識について調査した²⁾。2017年度では、1年次に開講される人間形成科目「キャリア入門」において、社会に出る前に学ぶべき基礎的内容、特に外的キャリアとしてパーソナルファイナンスの導入について検討した³⁾。対象者は、いずれも文学部児童教育学科の学生であった。

調査結果からは、90%以上の学生が卒業後に保育士、幼稚園教諭、小学校教諭の専門職を希望していることが確認された。また、結婚に対する考え方では、90%以上が結婚を考え、そのうち約70%が継続して正規で働くことを希望していた。多くの学生は、将来家庭と仕事の両立を考えていた。これは、女性の労働力率のM字カーブの谷が全国的に浅くなっている⁴⁾現状に通じる結果である。

次に、導入した授業は、内的キャリア（働きがい、やりがい）に加え、外的キャリア（パーソナルファイナンス）の理解を深める内容とした。その結果、受講者の95%は、

パーソナルファイナンスへの関心度が高まり、外的キャリアの理解が必要であると認識した。自由記述においても「今、自分がすべきことがわかった。」「自分の将来を考えたお金の使い方（貯金や保険など）を考えるようになった。」等、自分自身の課題をみいだしていた。

さらに、本講義（2018年度）では、前年度（2017年度）の実施内容に改良を加えた。15回の講義のうち、外的キャリアと内的キャリアを6回ずつバランスよく導入し、3回をライフプランの作成と発表にあてた。対象者は、前年度と同様に文学部児童教育学科の学生とした。受講人数は74人であった。

3. キャリア教育の課題

15回目（最終回）の講義で調査したアンケート結果から、「自分自身のスキルを上げるには資格や知識だけでなく、人間性を高めることが必要であるとわかった。」「ライフプランの設計は重要だと思った。」等、外的、内的キャリアを同時に高めることの必要性やキャリア設計に関する感想が多くみられた。これらの結果から、キャリア教育は、女子教育として4年間の体系的かつ継続的な取り組みが必要であり、生き方も含めた汎用的能力の育成が重要であると考えられた。

引き続き、女子大学生のキャリア意識を詳細に分析し、女性の生き方について、家庭、職業、地域における生活のワークライフバランスについて考察し、これからの女子大学におけるキャリア教育についてまとめていくつもりである。

参考文献

- 1) 南部弘、越原春子伝もえのぼる、学校法人越原学園、(2013)
- 2) 三宅元子、越原春子から学ぶ女子大学生のキャリア教育—キャリアに関する意識の実態—、総合科学研究第11号、p. 175、(2017)
- 3) 三宅元子、越原春子から学ぶ女子大学生のキャリア教育—教職課程における「キャリア入門」に関する検討—、総合科学研究第12号、p. 34、(2018)
- 4) 内閣府男女共同参画局 HP、男女共同参画白書平成25年版 http://www.gender.go.jp/about_danjo/whitepaper/h25/zentai/html/zuhyo/zuhyo01-00-10.html（閲覧日：2018年1月31日）

科学技術の進歩と女子教育3

吉川直志

1. 研究の目的

科学技術の進歩と共に、家庭の中に存在する道具が次々と電化され、また情報、通信機器も飛躍的に進歩し、生活スタイルが大きく変化してきた。同時に、その変化に則した教育も必要となってきた。本研究では、科学技術の進歩に伴う女子教育における理系的、科学的な教育内容の変遷について興味を持ち、時代の要求と女子教育の内容の関連について研究を進めている。この中間報告では、これまでの変遷を踏まえて、これからの技術の進歩に対する教育の在り方について考えたい。

2. 家庭の中の科学

高度経済成長期（昭和30～48年）以降、急速に電気製品が普及し、家事労働が著しく軽減されたことで女性の生活観が大きく変化した。そのため、女性のライフスタイルの多様化と個性化が始まり、趣味も多様化したことで、学びたいと思う内容も変化してきた。さらに、1986年に制定された「雇用の分野における男女の均等な機会及び待遇の確保等に関する法律」（男女雇用機会均等法）により、女性の雇用条件は改善され、制度の整備も進むことで、様々な職種で働く女性の姿が普通となってきた。そのため、女性は大学・短大へ進学し、平成30年の文科省「学校基本調査」によると大学学部在学の女子学生が占める割合が45.1%と過去最高を更新し、大学・短大への女子現役高校卒業者の進学率は57.8%と男子の51.9%を上回っている。高等教育の機会において男女差は無くなった。「リケジョ」と言われた理系学部で学ぶ女子学生も増えている。技術の進歩による家庭電気製品は、女性の社会進出、高等教育への進学を大きく後押ししたことになる。

こうした中、2000年のIT革命後、家庭にパソコンとインターネットが普及し、携帯電話の普及と併せて、情報化社会へと加速的に進化してきた。また、2006年に人工知能（AI）のディープラーニングが始まり、蓄積された情報ビッグデータの活用でAIは飛躍的な進歩を始め、近い将来、AI革命として働き方が変わると言われている。今や掃除機や冷蔵庫など様々な家庭の電気製品にもAIが搭載され、更なる家事労働の時間短縮が進むと考えられている。この時間短縮は次に何をもちた

のだろうか。AIが機械を操作し家事労働を人間の代わりにやってくれる。家事労働自体がなくなる時代が来るかもしれない。女性の社会進出と家事労働時間の短縮は男女のワークバランスの変化をもたらしことにもつながる。また、AI搭載ロボットにより単純な労働の仕事の置き換えが進むと、人間に求められる仕事は高い知識によるものになっていくと考えられる。知的労働が主となると、益々、女性の社会での必要性が増す。そうした社会変革がもう目の前に来ていることを考え、小学校からプログラミング教育が導入されて、来たる第4次産業革命（AI革命）に向けての準備教育が始まっている。AIに使われるのではなくAIを使いこなせる人材教育は、今後、女子教育も大きく変えていくことになると考えられる。

3. AI時代

AI時代に必要とされる力を見越した教育が求められる。必要な力として考えられることは、AIを使いこなす力として、理数の能力、論理的思考力、ITスキルなどがある一方、AIには無い力として、コミュニケーション能力、想像力、発想力、判断力など、人間としての能力が要求される。当然、コミュニケーション能力など女性として得意とする能力を生かすことが考えられる。これからは、AIにはできない人間にしかできないこと、自分にしかできないことを見つけ養う教育が求められるだろう。

家庭に電化製品が普及し、女性のライフスタイルが変化した後も、より良いものを求め、より良い生活を求めて、必要な教育を受け、それを基にした創意工夫によって社会は動いてきた。AI時代を迎えて、家事労働が著しく軽減した後も、同様に、必要な教育を受けることで、社会に影響を与えていくと考えられる。これから迎えるAI時代の女子教育の在り方は、過去を振り返って準備していく必要がある。

4. 今後の課題

今後、ここまでの研究を踏まえて、科学技術の進歩と女子教育の関係をj知ることj、これからの技術革新に対応した女子教育の在り方を理解する研究につなげる。

戦後の越原学園における音楽活動 — 『春嵐』の記録を基に②—

吉田文

1. 目的

これまでに、戦前の名古屋高等女学校の音楽授業や活動について同窓会誌『會誌』から読み取り、昨年度は『春嵐』より戦後から昭和60年までの音楽的活動の姿を、学園全体を通して確認した。本年度は学園内の音楽的な創作活動について『春嵐』を基に検証を行った。

2. 結果及び考察

『春嵐』から読み取ることのできる記録を作曲者ごとにまとめると、以下の通りとなった。

(1) 学園創立期

校長越原和はスポーツの指導に力を入れていたが、学生時代に坪内逍遙らの薫陶を受けた影響もあり、同時に演劇も熱意を持って指導を行った。日本昔話に題材を求めながら劇中歌を音楽教師に作曲させ、生徒が上演をしていた。

(2) 本間憲一

昭和4年3月12日に学芸会が行われ、越原和作の劇「出征」が演じられた、この中で兄の手紙を読み聞かされた盲目の妹が兄をしのんで歌う劇中歌は、大正15年4月以来非常勤講師として音楽の授業を担当していた本間憲一が作曲をした。『春嵐』の記録のなかでは最も古い楽譜が伝わっているが、和は校長辞任後も生徒の為の戯曲を書いていたとの記録があることから、その他にも劇中歌等が多々創作されたと考えられる。

昭和14年には名古屋高等女学校の校歌「美わしの丘辺」が作詞越原公明、作曲本間憲一によって創られた。後に学園長となる越原公明は正岡子規ら多くの俳人を産み育てた愛媛県松山中学校を卒業した新聞記者であり、その後も学園に関する作品の多くの詞を手がけた。

前出の劇中歌はハ短調の五音階を基本とした調性で哀愁に満ちた曲調で作曲されているのに対し、「美わしの丘辺」は変ホ長調の五音階を基本としているが、明るい1オクターブ半の音域を使い伸びやかに旋律を歌いあげている。本間教員の優れた作曲技法がこれらの作品の対比から判明する。

「美わしの丘辺」は「名高女」が「名女校」と読み替えられ、名古屋女子大学高等学校・名古屋女子大学中学校の校歌として歌われている。

(3) 堀味正夫

現在でも学園歌として歌い継がれている緑ヶ丘高等女

学校校歌「月花の」は、昭和16年に越原公明と同校の音楽教員であった堀味正夫によって手がけられた。堀味正夫は後に名古屋女子大学名誉教授となる。作曲が専門ではなかったが、公明校長が「本校の教師が(校歌を)作るべきだ」という考えから堀味に作曲が委託された。

その後も越原公明の他、国漢の教員が作詩したものに堀味が作曲をした学園の歌が創られ、その中の数曲は歌集「緑のしらべ」に収録され、『春嵐』発行当時(昭和60年)は中・高校ともに新入生に配布されていた。

昭和25年に学園創立35年記念式典で高校生により上演された越原公明作音楽劇「光いでよ」も、堀味正夫によって作曲された。この音楽劇の主題歌はその後も歌い継がれ、昭和46年には汐路学舎南館竣工記念に当時本学教授であった吉田鎮雄作のレリーフ「光いでよ」が創作される由縁ともなった。

(4) 越原一郎

昭和30年以来堀味教諭と並び、現学園長である越原一郎によって作曲された作品が多く見いだされるようになる。短大グラウンド内に陸上競技の練習場が完成したことや運動部の発展とも関係し、昭和30年には作詞越原公明、作曲越原一郎の「光まばゆき」が応援歌として制定された。

昭和44年には名古屋女子大学越原温泉学舎竣工を記念して「越原音頭」、「お小女哀歌」が両者によって創られた。特に、「越原音頭」はその後、生徒らの器楽演奏、合唱、体育会でのマ스ゲーム、日舞部による独自の振り付け等を通し、学園生徒には大変馴染み深い作品となった。

名古屋女子大学付属幼稚園園歌「たのしい幼稚園」は昭和48年に両者によって手がけられた。

情緒深い民謡調の越原音頭、そして幼児の音域や歌唱技能、音楽と情緒の関係が深く考慮された幼稚園園歌の両作品の比較により、越原一郎現学園長の音楽に対する深い造詣と柔軟な音楽性が明確化された。

3. まとめ

創立以来本学では校歌・学園歌、劇中歌等学園にとって重要な作品が校長・学園長、音楽教員によって創られる伝統があり、その上で多々の良質で貴重な作品が誕生したことが判明した。

戦後の新制大学および短期大学設立の動向

—名古屋女学院短期大学設立の制度的背景—

杉山実加

1. 目的

本機関研究のこれまでの成果を踏まえ、名古屋女学院短期大学が四年制大学ではなく短期大学として設置された経緯を大学設置の制度の面から検討を加えた。

2. 結果および考察

戦前の大学令下では、設置出来る学部が法学・医学・工学・文学・理学・農学・経済学・商学に限られていたため、女子専門学校で設置されていた「家政学」を学部として認め大学に「昇格」させることは不可能であった。戦後まもなく、旧学制下では、理学部内に家政学科を置くなどの方法も提案されたが、日本女子大学校長の井上秀は、理学部への統合には反対し「家政学」を学部として設置することを強調した。

その後、1948年の新制大学発足に向けて、新しい設置認可基準の設定が必要になっていた。CIEなどの後押しもあり、1946年に文部省内の大学設立基準設定に関する協議会内に「女子大学分科会」が設けられ、「家政学部」の条件が協議されていった。そして、2年後の1948年1月に家政学部基準が承認された。

新制大学設立の準備が進められる中で、大学基準を満たせずに大学へと「昇格」できない旧制の専門学校が約50校にも上った。こうした状況から大学設置委員会が二年制の大学を設置することを教育刷新委員会へ建議したことで、短期大学制度の創設へと進むこととなる。

1950年に149校が短期大学として発足し、その中の1校が名古屋女学院短期大学であった。『もえのぼる』によれば、短期大学設立当時は、財政的にも苦しい状況が続いており、復興途上の緑ヶ丘校舎、中学・高校の生徒数低迷という課題を抱えていた。学内には短期大学設立は困難であると考え者がある中で、越原春子・公明の決断によって短期大学設立へ至ることとなった。この時、名古屋女学院短期大学が四年制大学ではなく、短期大学として発足するに至った理由は、これまで言及されてきていないが、本研究では以下の2点が指摘できると考える。

第一に、同校には、新制の四年制大学に「転換」し得

る旧制下の専門学校が設置されていなかった。1950年までに女子大学となった学校の多くは、旧制下の専門学校を基礎に設置されたものであった。例えば、名古屋市内にある金城学院大学は、1927年に設立した金城女子専門学校を転換する形で1949年に金城学院大学を設立している。このように戦前からの学科体制や学校設備を活用して、四年制大学を設置することは出来ない体制であった。

第二に、四年制大学と短期大学設置に要する施設等の違いである。前述したように、多くの課題を抱える中で高等教育機関設置は財政的に苦しいことは明らかであった。「短期大学設置基準」(1948年)に示された設置すべき施設及び設備は、「教室、実験実習室、図書館、研究室、医療室、学長室、事務室」となっている。これに対して「大学基準」(1947年)では、上記の施設に加えて総長室、講堂、体育館、寄宿舎の設置が挙げられていた。両基準に含まれている教室等であっても、学生の在籍年数が2年から4年になれば必要数が増えることとなる。開講科目や教員数等の条件もより厳しくなっており、四年制大学として発足するには財政的に限界があること、さらには、短期大学設置以上に教員確保や施設整備等の準備期間が長期になることが十分想定されたであろう。越原春子・公明が「新制度の最初のスタートライン」に立つこと、すなわち「制度の発足に合わせて名古屋女学院短期大学もスタートする」ことを重視していたことから、大学設立に要する準備期間の違いは、短期大学設立の判断に影響したのではないだろうか。

参考文献

- 湯川次義「大学基準設定過程における女子大学分科会と家政学部基準委員会—女子大学設立の一前提として—」『日本教育史論集』早稲田大学大学院教育学研究科日本教育史研究室、第2号、39-56頁(2015)
- 海後宗臣、寺崎昌男『大学教育 戦後日本の教育改革』第9巻、東京大学出版会、198-204頁(1969)

本学園教員への聞き取り調査について（報告2）

研究会一同

1. 目的

総合科学研究所の機関研究「創立者越原春子および女子教育に関する研究」の第6期（平成28～30年度）において「女子教育の継承—戦前から戦後へ—」をテーマとして研究を進めている。

戦後の本学の状況については、『春嵐』の記述が詳しい。しかしながら、昭和60年間の記載しかなく、また主要な行事等が中心に記載されているため、長く本学に努められた教職員に、戦後の教育状況について、聞き取り調査を行うことにした。平成29年度は、短期大学部生活学科に長く籍を置かれている原田妙子教授（昭和56年度より本学勤務、現生活学科長）を対象者とさせていただいた。

2. 調査概要

日時：平成30年2月23日（金）

場所：南4号館

調査協力者：原田妙子先生（昭和33年生）、現生活学科長

参加研究関係者：河合玲子 佐々木基裕 遠山佳治 藤巻裕昌 三宅元子 吉川直志 吉田文

〈調査内容〉

～助手の勤務

私が大学を卒業した年（昭和56年）から勤め、今年度で38年目を終えることとなります。家政学部の間宮先生と同期です。私が初めて勤務した職位は助手で、坂倉園江先生（のちの生活学科長）・後藤喜恵先生（のちの春光会会長）と助手2人の4人部屋でした（但し、所属は服飾科ではなく食物コース）。家政系の場合、先生と助手がペアで研究室にいました。その後、助手の配置換えがあり、栃原きみゑ先生・斉藤一枝先生（のち専攻科長）・早坂美代子先生にも付きました。助手は研究職でしたので、授業補助に加え、データをまとめたり、現地調査や学会に同行したり先生たちの研究のサポートも行い、生活科学研究所（現在の総合科学研究所の前身）の研究成果に繋がっていきました。始めの調査は愛知県北設楽地方で、ダムができて村が沈むので、その文化を残すために調査を行いました。私の分担は、主に写真撮影でしたが、助手を含めて全員が研究テーマを持って臨

みました。先生方と同じ部屋で2泊3日の宿泊をし、朝から晩まで研究づくしでした。

さて、通常の研究室に話を戻しますと、昔のことですので、先生が来られる前までに掃除やお茶入れなどを行い、先生たちが帰宅されてから帰るという時間制ではない勤務形態で、しつけにも厳しく花嫁修業的な側面もありました。但し、現在の立場があるのも、一から叩き込んでいただいた先生方のおかげと思っています。

なお、当時は短大出身の副手という職位があり、2～3年後に助手に昇格する体制がありました。

私が勤務する前までは、結婚したら教員を退職することが普通でした。そのため、結婚されていた先生は一握りしかいなかったと思います。しかし、私が結婚した時にはそのような発言はありませんでしたが、子どもの出産に際しては助手の退職を促す発言がありました。今ではハラスメントになってしまっていますが、当時は一般的でした。男女雇用均等法施行前で、育休制度もありませんでしたので、夏休み前の7月に計画出産し、産前6週、産後6週で復帰しました。現在は育児休暇ができ、良かったと思います。

～昭和50年代の学生指導（越原研修を含む）

今よりも、学生の生活指導が細かく厳しく、良妻賢母の思想が残っていた感じでした。研究室に除光液が置いてあり、テストの時などを中心にマニキュアをしている学生を見つけては対応しました。また、夏にはノースリーブなど肌の露出が多い学生にも注意をしていました。結構学生を追い掛け回していた記憶があります。このような服装に関する学生指導は、平成10年頃から消えて行ったと思います。

どこの教室にも春子先生が記された学園訓「親切」の貼紙があり、学生・教職員とも挨拶が徹底されていました。ぼんやりしていて、よく中庭におられた越原公明学園長先生から挨拶されたこともあります。

現在は越原学舎研修で聞く、春子先生のラジオ放送「ちよっとお耳を ふるさとの女性」は、新入生オリエンテーション時に学生・教員ともに体育館で聴き、越原公明学園長先生が解説されました。そして、いろいろな場面で「親切の具現化」について話し合っていました。

「越原研修のしおり」には、助手が指導しながら学生たちが分担して「歌集」を載せました。カラオケがない時代でしたので、バスの中でマイクを回して「歌集」を見ながら歌いました。当時の「歌集」をみると、贈る言葉の世代なので、「なごり雪」「結婚するって本当ですか」、そして松田聖子の唄も載っています。平成5年まで「歌集」は続きました。

研修のしおりは、旧本館地下の印刷機に学生を連れていき、印刷・製本させました。平成5年より越原学舎研修の夜に、学園長講話が始まりました。越原一郎学園長先生が始められた頃には、学園長講話が終わってから、引率教員と囲炉裏で歓談したこともあります。服飾系では、もう1日の夜に、新聞紙のファッションコンテストを行っていました。学園長講話が実施される前までは、夜にキャンプファイヤーを行っていましたが、よほど司会役の学生が上手に進めないと盛り上がりず困っていました。服飾の先生方はすごく熱心で、休み時間も学生の部屋を回り、女性の生き方、将来のことなど話し合っていました。教員と学生が、今以上に距離が近く家族的な雰囲気を持っていたと思います。

～専門学校

勤務を始めた昭和56年には、安江恒一先生が学校長で生活技術専門学校がありました。南1号館3階にありましたが、その後南2号館に整備されました。現在の丸善近辺が専門学校の受付でした。南2号館は、昭和55年に中央館とともに竣工された新しい校舎でした。ちなみに、中央館1・2階が図書館となり、西館2・3階から引っ越ししました。

次第に、専門学校が斜陽になり、老舗の常盤女学園とほぼ同じ時期に、本学園の生活技術専門学校も閉校となりました。その頃、パソコンが必要になって来た時代でしたので、南2号館はパソコン室に変わっていきました。

短大に専攻科があった頃、服飾系では専門職に就くために、専攻科に進んだ3年目の学生と専門学校の学生と一緒に授業を行っていました。以前の洋裁研究所をヨウケンとよび、その名残はありました。しかし、専門学校が消えて専攻科だけになり、次第に大学志向が強くなり、平成5年に専攻科が学位授与機構の認定を受けましたが、技術専門職志向の専攻科人気は回復せず、平成25年に募集停止となりました。

～短期大学部の変遷

勤務を始めた昭和56年は服飾科（服飾専攻・デザイ

ン専攻）でしたが、翌昭和57年に英語科が設置されたことで、服飾科は募集停止となり、家政科（被服コース・食物コース・文化教養（のち生活文化）コース）に統合されました。昭和60年の家政科の資料によりますと、被服コースの被服科学がAB2クラス、服飾デザインが1クラス、食物コースが2クラス、文化教養コースが1クラスで、1学年計6クラスありました。

家政科（服飾デザインクラス以外）では、教員二種免許が採れましたので、授業も結構多かったです。但し、次第に短大出身では教員採用が難しくなり、平成2年の生活学科への改組を機に、教職課程の存続を断念したと思います。当時「生活」という言葉は流行っていて、その波に乗って学科名称が変わりました。生活学科は、服装学専攻（服飾文化コース・服飾デザインコース）・食生活専攻・生活文化専攻（国際文化コース・生活造形コース・情報秘書コース）の3専攻で構成されました。一時期、秘書士が人気となり情報秘書コースが4クラスもありました。

平成7年に、服装学専攻が服飾専攻（服飾文化コース・服飾デザインコース）へと名称変更し、この頃より、服飾文化と服飾デザインの受験者数が逆転し、デザインの方が多くなりました。また、生活情報専攻を設置し、生活学科は服飾専攻・生活文化専攻（食生活コース・国際文化コース・生活造形コース）・生活情報専攻の3専攻で構成されました。

～広学長、柴山学長

昭和54年に越原公明先生より譲られた学長職を、昭和61年に越原一郎先生に渡されるまで、広正義先生が短期大学部学長を務められました。

広先生は大変実行力のある方で、ご自身で決断される方でしたが、先生方の意見を直接聞いていただける機会はありました。教授会も広学長先生が議長を務められました。学生の教育について、多くの先生が発言して審議しており、今の教授会とはかなり違った雰囲気でした。

越原一郎先生が学園長を務められた時、平成15年から数年間、柴山正先生が学長を勤めた時期があります。その時は、候補者を上げて、皆で投票をして学長になられたと思います。

～大学祭とファッションショー

今の大学祭は業者が関与していますが、昔の大学祭は業者の出入りはありませんでした。文化祭を延長にした感じの手作り感がありました。そして、女子大の大学祭

ということで、今より少し華やかだった気がします。

勤務を始めた頃の大学祭では、服飾系としては展示を行っていました。大学祭のために、グループ活動で服を製作しましたが、先生たちが事前調査をしていました。シルクロードがテーマの年には、先生に同行して、トルコなど中東諸国の大使館や会館等に行きました。そこで得た資料を学生たちに渡して、それを基にデザインを考えて製作するという手順でした。学生たちも熱心で、一晚徹夜で製作することもありました。

1年生と2年生の部屋が用意され、1年生は子供服とぬいぐるみ、2年生はグループ製作とぬいぐるみが伝統で、近所の皆様が買いに来てくれました。教室の設営も大変で、机を全て動かして、暗幕を貼り、マネキンを飾るなど、助手と学生で行いました。

確か平成12年の第50回大学祭で、教務課（現在の学生支援センター）からの要請で、ファッションショーを実施することになったと思います。そして、現在まで続いています。

ファッションショーは、現在では大学祭と越原記念館で行っています。とくに記念館でのファッションショーは、2年生の作品を1年生に見せるという教育的配慮で実施しています。記念館ができる前は、南4号館1階105、その前は南1号館5階の広い教室で行っていて、服飾系の伝統的な教育的行事となっています。

～ファッションコンテストと作品展

NDCファッションコンテスト（今のNDKファッションコンテスト）は、参加していた専門学校が多く、規模が大きかったです。10年くらい前までは、グランプリ等の受賞を狙う学生は、徹夜で学校に残って作品を仕上げていましたが、…今はいろいろな面で、そのような状況ではなくなっていました。現在では、グランプリ・準グランプリの2つの賞になってしまい、学生が賞をなかなか取れない状況になってしまいました。

受賞作品も、タンスにしまって保管していましたが、新本館への引っ越しに際して、保管場所が少なくなり、最近の作品以外はほぼ処分してしまいました。

家政科（昭和57年～）になって卒業研究が加わり、卒業研究会（展示会）を行いました。芸術・インテリア系は、名古屋市博物館の貸ギャラリーで、河村先生・北川先生・横地先生・渋谷先生ご指導のもと、展示を行っていました。そして、学園創立70周年・80周年記念にも、名古屋市博物館で作品展を開催しました。当時の学生は、作品製作を家でやって来て、提出までに間に合わせてい

ました。しかし、現在の学生は、家に持ち帰って作品作りをしなくなりました。どれだけ遅れていても、学校でしか行わず、学校のロッカーに置いて帰ります。そのため、予習・復習を強制的にやらせないといけない状況に学生の気質が変わってしまいました。先生たちも同様に、今と比べ教育的事務量が少なく、昔は教育と研究だけ行えば良かったので、もっと教育に熱心だったように感じています。

～体育祭・バレーボール大会

大学祭と並行して、教職員も参加する体育祭が、瑞穂グラウンドで行われていました。クラス対抗とか、学生VS教員とかの競技があり、応援合戦も行いました。リレーチームを作って走ったことで、久々に動いて足がつってこけた教職員や、棒倒して怪我をされた先生もいました。服装は自由で、ゼッケンを使っていたと思います。

体育館ではバレーボール大会も開催しました。業務が終わった17時30分に教職員が体育館へ集合して、バレーの練習をしたこともあります。

集中講義でスキー実習も実施していましたが、愛知大学のスキーバス事故前後で終わったと思います。

3. おわりに

今回の聞き取り調査は、原田先生のご厚意で、実施することができました。お礼申し上げます。

今回の聞き取り調査で得た情報を、今後の研究に活かしていきたいと思っております。

大学における効果的な授業法の研究 8

—本学における効果的なアクティブラーニングの開発—

市村由貴・河合玲子・佐々木基裕・渋谷寿・白井靖敏・杉原央樹・竹内正裕・
遠山佳治・羽澄直子・服部幹雄・野内友規・山田勝洋・三宅元子（代表）・吉川直志

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・学士力育成・主体的な学びに続く「大学における効果的な授業法の研究 8」（平成30～令和2年度）に位置する。

平成29年度まで実施された「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—」では、平成27年12月に学生を対象に「大学での学びに関する調査」、教員に「主体的な学習に関する調査」を実施した。調査結果（『総合科学研究』第11号 2017）からは、次の実態が明らかとなった。

（1）学生は、全体として主体性が高いとはいえ、受け身的な「まじめさ」は持ちあわせている。（2）学生は、教員が知識・技術を教える講義形式の授業を望んでおり、課題発見や問題設定をする過程を自分自身ではなく、教員等の他者に任せたいと考えている傾向が強い。（3）全体的にグループワーク等の授業の履修希望は少なく、アクティブラーニング（以下、AL）の必要性をあまり理解・認識してはいない。その一方で、学習に対する満足感はさほど感じていない。また、気軽に相談できる教員が少ないとも感じている。

研究の概要

「大学における効果的な授業法の研究 8」では、これまでの研究結果をふまえ、「主体的な学び」という学習姿勢を発展させていくためには能動的な学修が重要であるとして、「AL」を主題とした。

平成20年12月の中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて」の答申、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～」の答申においても、「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（AL）」が今後の重要な取り組みであると示されている。

これらの状況から、本研究における具体的な研究課題としては、「本学における効果的なAL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、及び学士課程教育に還元させることを基本として進めていく。

本学は、教育の主軸を国家資格・免許等の取得としている学科と、学生自らが学びたい専門分野を選択履修できる学科の二系統を設定している。本研究を進めるにあたり、それぞれの学士課程教育で、学部学科の特性を活かした「学生における効果的なALの開発」を行うものである。

研究の経過

初年度は、まず「ALとは何か」について資料に基づいて研究員で議論し共通認識をした。ALは、講義法の課題を補完する方法・手段であることはいうまでもないが、これを取り入れる時には、質の高い学習につながるように学習活動を設計し、実際に学習の質が高まっているかを確認する必要があることを共通理解した。

次に、各研究員がALを取り入れた授業を実践し、1回の研究会ごとに2人が報告した。これまで3回で6人が発表し、実践をもとに意見交換を行った。

さらに、『アクティブラーニング』（平成22年、玉川大学出版部）、『アクティブラーニングをどう始めるか』（平成28年、東信堂）等をテキストと定め、全国的な動向の中に、本学のALの進め方やそれらを用いた学習に対する評価についても確認できるように進めている。

次年度も、引き続きALを取り入れた授業の実践報告やテキストを用いて研修を行い、研究内容の理解を深め、効果的なALの開発を目指していく予定である。

食と健康に関する研究

駒田格知（代表）・山中なつみ・小椋郁夫・高橋哲也・大曾基宣・田辺賢一・山田久美子・伊藤美穂子

1. 目的

“食と健康”に関する研究は全国的に広く行われているが、食物の栄養面からのみならず、人体の機能面との関連を深く追求している研究は多くない。特に、ヒトの一生を通じて食物の物性や栄養面を追求し、体の構造・生理、主として消化器系との関連を幅広く追求した研究は少ない。特に本研究で主たる項目としている、咀嚼と運動と栄養吸収との関連や、脳を中心にした全身の活性化との関連等は全国的にもほとんど見られない。

はじめに、本研究会の構成メンバーの共同研究者がこれまでの研究内容をふまえ、「健康維持のために食べる事の重要性」、「消化・吸収能力の発達と食事形態の基本的な考え方」、「咀嚼運動の発達と脳・神経細胞の発達との関係」などの様々な視点から、食べること、すなわち噛むことの重要性を整理、明解化することを目指した。

本年度は、「本学の研究成果」として愛知県を始めとする近隣の小学校を対象とした教本（冊子）を作成・配布し、近隣の教育現場と本学との連携を深めていく事を計画している。現在はこの方針に従って、それぞれの研究会会員が全力を注入して冊子の原稿を取りまとめている。

2. 研究計画

（1）平成30年度

各研究者は平成29年度の研究結果ならびに教育現場の現状、ニーズ調査等の結果をふまえ、教育現場に提案できる内容を食育冊子原稿としてまとめる。冊子全体の関連性、統一性、現場での適合性等について熟考した上で、年度末に冊子の完成を目指す。

（2）平成31年度

各研究員は分科会に分かれ、以下の研究を進める予定である。

①平成30年度に完成した食育冊子の活用、および配布効果の検証

②咀嚼をコンセプトにした本学オリジナル食品の開発、展示会への出品

③「健康と噛むこと」を教育テーマとした、瑞穂区役

所、瑞穂保健センター、名古屋女子大学附属幼稚園との共同研究、連携事業の企画

3. 平成30年度研究会議 概要

（1）第1回（平成30年6月29日）

本会における運営上の役割分担を決定した。さらに今年度作成する食育冊子の構成を協議し、それぞれの研究員における執筆構想、担当領域を決定し、冊子の概要を確認した。

（2）第2回（平成30年9月13日）

第1回会議で割り当てられた食育冊子の原稿を各自持ち寄り、それらの確認ならびに意見交換がなされた。意見交換により生じた原稿の修正は各研究員で再考することとした。今後のスケジュールとして印刷業者の選定、依頼日等が報告された。

（3）第3回（平成30年10月26日）

第2回会議における食育冊子原稿に関する協議内容を受け、各自修正した原稿を持ち寄り再度協議した。各研究員より修正点について報告があり、それらの確認ならびに意見交換がなされた。修正版の原稿について、再度各研究員で確認することとした。今後はイラストの作成、構成デザイン等、印刷業者への委託内容に関する打ち合わせを行うことが確認された。

（4）第4回（平成30年12月21日）

各構成員の最終原稿における記載内容やイラスト等について意見交換を行った。それらの意見をふまえて駒田と小椋が監修を担当し、編集作業は大曾に依頼することとした。

来年度の研究計画案ならびに予算について、伊藤より説明がなされ、分科会ごとに分かれて「咀嚼」をテーマに研究活動を行うことが承認された。

プロジェクト研究 中間報告

プロジェクト研究 中間報告

近代日本における音楽教育の変遷をふまえた 今の日本に必要な音楽・音感教育のあり方

稲木真司・佐々木基裕

1. はじめに

現在、日本の教育分野において、新しい学習指導要領への移行が行われている。小学校における完全実施は2020年となるが、それに向けて音楽教育の分野でも新しい学習指導要領に即した教授法やアプローチが研究されている。日本の音楽教育は主に明治維新後に始まったが、これは欧米における西洋音楽を取り入れる形で行われた。その後、2度の世界大戦を経て、日本の音楽教育は特殊な変化を遂げている。

日本では絶対音感に対する特殊な認識があり、それが音楽教育や音感教育に大きな影響を与えている。本研究を通して、日本人の音感の捉え方について、また音感教育の現状についてだいたい明らかになってきたが、それとともにこれから求められる音感教育・音楽教育について述べる。

2. 絶対音感と相対音感を持つ学生の国際比較

昨年末に、絶対音感研究の世界的権威である宮崎謙一の研究論文が米国の *Music Perception* 誌に掲載された (Miyazaki 2018)。音楽教育者にとって、これはかなり衝撃的な研究結果であり、また現在の日本における音楽教育の課題を浮き彫りにしたものとなっているため、要約して紹介する。この研究は、日本、中国、ポーランド、ドイツ、米国の音楽専攻学生を対象に、彼らの絶対音感と相対音感の能力を調べたものである。図1は、日本、中国およびポーランドの音楽専攻学生の絶対音感と相対音感を調べる試験の正答率を示したグラフである。黒い部分が正答率90%の学生の割合を示している。これによると、正確な絶対音感を持っている学生の割合は中国が27%、ポーランドが12%であるのに対し、日本は57%となっている。一方、正確な相対音感を持っている学生の割合については、中国が24%、ポーランドが72%であるのに対し、日本はわずか8%となっている。このような驚くべき結果は、日本における絶対音感に対する「神話」とも言える認識を明確に示していると言えるのではないだろうか。

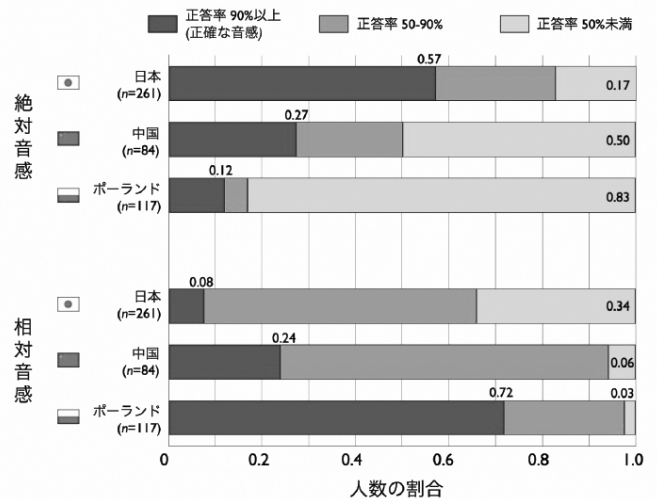


図1 絶対音感と相対音感を持つ学生の割合

3. 最新の研究結果から見てきた課題

この結果から、宮崎は絶対音感と相対音感に対する認識の影響や相互に影響し合う要因を示している。(図2) それによれば、絶対音感が音楽家として必要な相対音感の発達を抑制する作用があり、また日本における「絶対音感に音楽的に価値がある」という社会的信念もまた相対音感の発達を抑制する影響をおよぼしていると述べている。

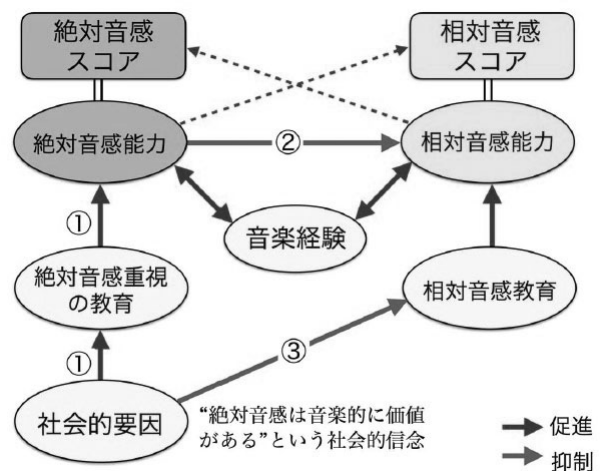


図2 絶対音感と相対音感の相互作用

絶対音感は音楽的文脈なしに、聞こえてきた音の音高を判別する能力であり、音楽教育が本来目指している「音楽的能力」というものは、実は相対音感なのだが、日本の多くの人々、さらには音楽教育ですらそのことを認識していない場合が多い。

4. 音楽教育の担い手としての音大生

筆者（佐々木）は近年、高等教育機関に勤める教員・研究者の専門性やキャリアについての研究を行っている。大学・大学院時代に培った研究者としての専門性や経験と、就職してから求められる教員としての専門性とがどのように関係しているのか、葛藤しているのか、こうしたテーマについての研究を構想しながら、先行研究の渉猟を行っている。

音楽教育についても、その影響や効果を語るにあたって、教育の担い手となる主体に関する研究はどの程度進められているのか。今期はそうした先行研究の抄読を行った。

まず手にとったのが、Bennett (2012-2018) が音大生や若い音楽家向けに書いたキャリア指南書である。同書の「日本の読者のみなさんへ」には、次のように書かれている。

私たちが本書を出版したのは、音楽大学のカリキュラムにエンプロイアビリティ employability（さまざまな職業で通用する能力）という考えを浸透させ、学生さんたちの人として、そして職業人としての発達を支援したいという熱い思いからでした。

こうした問題に Bennett が取り組み始めたきっかけは、2006年の国際音楽教育学会における「プロの音楽家の育成部会」に参加したことだとされており、研究領域として比較的新しいことがわかる。

5. 音大生のキャリアに関する実証的研究

では音楽教育の担い手のキャリアに関する実証的な研究についてはどうだろうか。日本では、西島央がこの領域において主導的な役割を果たしている。例えば、西島 (2009) が2007年と2008年に行った調査では、音楽大学のみならず国立教員養成大学・学部で音楽教育や音楽を専攻する4年生を対象として、音楽系大学への入口について（志望決定時期、理由）、学生生活の実態と評価（授業出席率、熱心度、満足度）、卒業後の進路と将来展望（将来の職業生活とのレリバンス）を尋ねている。結論とし

ては、音楽大学・学部の演奏系、教育・新領域系、教員養成大学・学部の教員養成課程、0免課程といった所属の違いによって、入学までの進路形成、学生生活の様子、卒業後の進路形成にはっきりとした違いがあり、それは一般の文系理系大学生とも異なる特徴を示していることが確認されている。

したがって音楽教育の担い手は、そのキャリアによって自らが受けていた音楽教育の経験がかなり異なるということになる。そうであるならば、これからの音楽教育のあり方を検討する際にも、そうしたキャリアの違いに基づく多様性という観点からの検討が必要となってくるのではないだろうか。

6. おわりに（今後の課題）

日本における現在の音楽教育に課題が少しずつ明らかになってきているが、音楽教育を変えるためには、まずその音楽を教える教員や地元の音楽教室の先生たちを養成するシステムから変えていく必要がある。日本の音楽・音感教育が抱える課題は大きなものだが、小さな手段の積み重ねによって、いつか大きな変化がもたらされることを期待したい。本研究では、引き続き日本における音楽教育および音感教育の現状を調べ、小学校において新しい学習指導要領が全面施行される来年度に向けて新たな音楽教育への取り組みを提案していく。

（文責 稲木：1-3、6 佐々木：4-5）

参考文献

- Kenichi Miyazaki (2018) Absolute Pitch and Relative Pitch in Music Students in the East and the West: Implications for Aural-Skills Education. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 36 No. 2, December 2018; (pp. 135-155).
- Bennett, Dawn, eds. (2012=2018) *Life in the real world: how to make music graduates employable*, Common Ground Publishing. (=久保田慶一編訳『音大生のキャリア戦略』春秋社.)
- 西島央 (2009) 「音楽系大学生の学生生活と進路形成に関する教育社会学的研究」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』, 61: 291-292.

プロジェクト研究 中間報告

子どもの表現と創造性を育むアート教育の指導法の開発Ⅱ

松田ほなみ（代表）・河合玲子・神崎奈奈・白石朝子・山本麻美・伊藤理絵

1. はじめに

幼児教育・保育における5領域の一つである「表現」は、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」という保育内容である。「表現」には、「造形表現」「音楽表現」「身体表現」「言語表現」等の分野が含まれる。近年、従来の「美術」「音楽」という教科の垣根を越えたアート教育が注目されており、幼児教育・保育においても、保育者主導ではなく、子どもの創造性を豊かにし、主体的な表現を導き出す教育が重視されている。「表現」の目標は、「様々な体験を通して、豊かな感性や表現力を育み、創造性の芽生えを培うこと」であり、保育者には、全ての子どもに対して豊かな感性を育むことが求められている。本研究では、最初に二つの研究課題を提示し、研究を進め、今年度で2年目になる。

研究課題の第一は、学生の「表現」領域における音楽分野と美術分野の関連性についての問題、第二は、学生自身の感性の育成と子どもとの関わりを通じた学びである。昨年度の中間報告では、学生が造形表現を5領域の「表現」の一つとして捉えられていないことが明らかになったことを挙げた。そして、授業自体の改善が必要であることを述べた。そこで、造形表現と音楽表現を専門とする教員がそれぞれ担当している「総合表現演習」の授業において、開発したワークブックを使用し、授業を行うことを計画した。

2. ワークブックの開発

平成29年度12月に中間報告会を行い、岡山県立大学の吉永先生に幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂（改定）および教職課程コアカリキュラム・モデルカリキュラムにおける幼児教育・保育について、約1時間の講演をして頂いた。その際、主体的・対話的で深い学びに取り組む保育現場や、保育者養成課程での工夫を凝らした教授内容について拝聴することができた。

中間報告会では、造形表現と音楽表現で取り組んだ共通課題と、それに対する学生の回答の分析を行い、その結果、適切な子ども理解を踏まえた表現の指導ができる

保育者の養成について検討する必要性を述べた。報告内容について、吉永先生にもご助言をいただき、今後の研究について示唆を与えて頂くことができた。それらを踏まえて、ワークブックを作成し、平成30年度「総合表現演習」授業の受講者全員に配布をし、活用した。

ワークブックは、総合科学研究所の許可を得て、150部印刷することが出来た。ワークブックには、研究課題第一の造形表現と音楽表現の関連した内容、研究課題第二の「子どもとの関わりを通じた学び」、「実習における子どもの姿」を記述するページを設けた。授業は2年生後期であったが、2年生の夏季休業中には保育実習2が実施されることを受け、前期終了間際に配布した。また、保育実習1A、教育実習のページも設けたので、思い出して記述するように指導した。

3. ワークブックの内容（構成）

開発したワークブックの内容について次に示す。

○表紙

- 保育実習1Aで見た子どもの造形表現 造-1
- 教育実習で見た子どもの造形表現 造-2
- 保育実習2で見た子どもの造形表現 造-3
- 表現Bで作成した昔話絵本一技法 造-4
- 表現Bで作成した昔話絵本一お気に入り場面 造-5
- 造形表現を考える一風のアイディアスケッチ 造-6
- 風の制作 造-7
- 造形表現を考える一雨のアイディアスケッチ 造-8
- 雨の制作 造-9
- 造形表現を考える一光のアイディアスケッチ 造-10
- 光の制作 造-11
- 造形表現を考える一愛のアイディアスケッチ 造-12
- 【考えてみよう】 造-13
- 子どもが主体の発表会のあり方と表現の指導について 14
- 作成した指導案の振り返り「豊かな感性と表現」の観点から 15
- 【考えてみよう】 音-13
- ◇風を取り入れた表現の指導法 音-12
- ◇造形作品と音楽 音-11

◇音の表現 ③楽器とモノ	音-10
◇音の表現 ②声と身体	音-9
◇音の表現 ①私の好きなお話	音-8
◇音と風景	音-7
◇絵かき歌	音-6
◇音日記の振り返り	音-5
◇音日記	音-4
◇保育実習2で見た子どもの音楽表現	音-3
◇教育実習で見た子どもの音楽表現	音-2
◇保育実習1Aで見た子どもの音楽表現	音-1
◇表紙	

※ページ番号の前の「造」は造形、「音」は音楽を表す。

風や雨や光は、平成29年度の研究で行った、「風」を取り入れた保育について考える授業の展開の延長線上にある。表現の「内容の取り扱い①」に着目をし、共通課題を設けている。「内容の取り扱い①」には、「豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し、様々に表現することなどを通して養われるようにすること。その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること」とある。29年度は、「風」にのみ焦点をあてた。

音と造の両方にある【考えてみよう】のページは共通課題であり、平成29年度の「風」を取り入れた保育について考える授業で使用された課題と同一の、自分の表現をすることに消極的になってしまった子どもの事例に対する援助を考える課題とした。

ワークブックのタイトルは、『保育者・教育者のための総合表現指導の方法と技術ワークブック』であった。

ワークブックには、「風」をテーマとした活動についての指導案、授業の最後に実施した模擬保育のための指導案を貼るスペースも設けた。

4. 授業展開

1回目は、全員を対象にオリエンテーションを行い、授業の目的と進め方を話した。DVDも使用し、子どもの表現についての説明を行った。2回目～11回目までは、クラスを半分に分け、別教室で、音楽と造形の担当者がワークブックを使用し、授業を行った。12回～14回は、模擬保育授業の為のグループ活動を行った。ワークブック14ページの「子どもが主体の発表会のあり方と表現の指導について」、15ページの「作成した指導案

の振り返り『豊かな感性と表現』の観点から」と指導案の作成指導は、「教育の方法と技術」の授業で行った。

5. 調査の実施

総合表現演習授業の初回授業の平成30年9月と最終授業の平成31年1月に、保育学科2年生の受講生を対象にアンケート調査を行った。研究協力の同意を得た回答者の回答結果について、現在、集計と分析を進めている。

6. 表現についての勉強会

後期の総合表現演習を始める前に、表現についての勉強会を行った。購入した本を分担して資料を作成し、発表を行った。書籍は、『レジョ・エミリア保育実践入門』と『保育のなかのアート』、『子どもとアート』である。その際、レジョ・エミリアのDVD視聴も本学図書館からお借りし行った。

7. 現時点でのまとめ

今回開発したワークブックの結果は膨大な資料であり、分析を行うには、時間が必要である。ワークブックは、ある程度の結果もみられたことから、2冊目を作成予定で、現在検討中である。1冊目の結果を踏まえ、最初の実習時から使用した方が良いという考えに至り、「総合表現演習」の受講予定者となる1年生にも配布する予定である。また、【考えてみよう】の共通課題においては、難しいという声もあり、続行するかどうか検討中である。

参考文献

- ①無藤隆代表保育教諭養成課程研究会編：『幼稚園教諭養成課程をどう構成するか～モデルカリキュラムに基づく提案～』萌文書林, 2017
- ②全国保育士会編：『保育所保育指針／幼保連携型認定こども園教育・保育要領／幼稚園教育要領—平成30年度改正施行・平成29年3月31日告示（全社協ブックレット）』全国社会福祉協議会, 2017
- ③松田ほなみ・伊藤理絵・河合玲子・神崎奈奈・白石朝子・山本麻美, 名古屋女子大学総合科学研究所編：「子どもの表現と創造性を育むアート教育の指導法の開発」, (『総合科学研究第12号』), 名古屋女子大学総合科学研究所, 2018, p. 44
- ④J. ヘンドリック編著 石垣恵美子・玉置哲淳監訳：『レジョ・エミリア保育実践入門—保育者はいま、何をともめられているか—』北王路書房, 2000
- ⑤磯部錦司 福田泰雅『保育のなかのアート—プロジェクト・アプローチの実践から—』小学館, 2015
- ⑥磯部錦司／協力『新幼児と保育』編集部／編集『子どもとアート—生活から生まれる新しい造形活動—』教育技術新幼児と保育MOOK 小学館, 2013

プロジェクト研究 中間報告

幼児教育の5領域を主題とする「つくる、たべる、おしゃべりする」 対話型ワークショップデザインの実践的研究

堀祥子・村田あゆみ・阪野朋子

1. はじめに

(1) 現代社会における子育て世代を取り巻く様相

現代社会において、出産・育児を取り巻く環境は多様な様相となっている。働き方改革、一億総活躍社会を掲げる今の日本に暮らす子どもとその家族、あるいはこれから結婚し家庭を持ち子育てする世代にとって、受難とも取れる言葉がインターネットやテレビなどのメディアから生まれ、そのニュースで賑わっている。例えば、独身男女の晩婚化、婚活の次は妊活、その次はワンオペ育児、保活をやっとの思いで乗り越えて入った保育所を卒園したと思えば、小一プロブレム、共働き家庭の子どもの学童保育確保などである。これらの背景を受け、国をはじめ地方自治体、市町村レベルでも子育て支援事業を多く展開している。

(2) 本論の概要

本論は、筆者らの所属校であるN女子大学と所在地近隣に位置するM区児童館が共催する地域貢献事業に参画するにあたり、筆者らの専門性とこれまでの各々の経験と知見を重ね合わせ、ワークショップを新規開発して地域の親子対象に開く実践を元にして考察し、その効果を検証する実践的研究である。尚、今回は中間報告であり実践の着想までを対象とする。

2. 食を主題とするワークショップへの着眼

(1) 幼児教育に関する国の指針からの観点

平成29年告示の保育指針、教育要領、こども園要領では5領域（健康）（環境）（人間関係）（言葉）（表現）について遊びを通じて保育するとある。子どもらは、自然や他者と関わりながら、自分の気持ちや考えを会話で伝え、全身を使いその感性を表現することを、環境を通じた遊びの中で試行する姿がある。

(2) 食育への着眼

園での給食、園庭や近くの農園でサツマイモなどの作物を育てる体験を通じて、好き嫌いや栄養バランス等について興味喚起を促し、生産者や調理する人への感謝の気持ちも育てながら、みんなで対話しながら楽しい雰囲気の中で食事をする「食育」に取り組む園は従来からある。

平成29年の改定では、食育を更に重点的に保育の中で行うようにと記載が入った。

食事の場面は幼児保育・教育の5領域と重なる部分が多いとされる。食材をいかに手に入れるか（人間関係、言葉）、それはどこからやってきて、どのような人によって生産されたものか（環境）、栄養バランスが整った献立とするために何をどのように調理するか（健康）、美しく彩りよく盛り付けた食事を誰とどこで摂取するか（言葉、表現）は、保育や保健衛生、栄養管理に携わる者たちが、重要な課題として取り組む事例を学会等で目にするようになった。

(3) 地域社会との連携への着眼

同時に、平成29年の改訂には、地域との連携の促進も掲げられている。保育者・教員養成校は専門家集団として、今後は従来と比べて一層、地域住民からの期待が寄せられることが予測される。本実践はその足がかりとなるようにしたい。そこで、筆者らは食を主題の中心に据えたワークショップを考案することとした。堀（表現）、村田（言葉）、阪野（健康）を主に担当し、残る（環境）（人間関係）については協働しながら、従来の食育にとどまらない総合的なワークショップの内容を考案していく。そして地域貢献という性質から、企画する講座を体験した参加者がそれぞれの家庭に持ち帰り、再現できる題材が良いのではとの思いに至った。

3. 子どもと保護者を取り巻く環境

(1) 子どもの生活体験を取り巻く環境への着眼

子どもの生活体験の基本は家庭にあると考える。現代社会における家庭環境はどうであろうか。

総務省の調査¹⁾や厚生労働省の調査を基にした統計²⁾によると、近年は核家族化が進行傾向で、三世帯同居世帯は減少傾向である。父親の家事や育児参加はわずかながら上昇傾向にあるものの、平成30年10月には女性の就業率は過去最高を記録しており、女性の家事や育児負担の大きさが窺える。また、食品メーカーであるキューピーの行った調査³⁾からは、中食と呼ばれるレトルト食品や冷凍食品を食卓に並べることへの抵抗感は薄れてい

く傾向にあるものの手抜き料理であると感じる傾向であることから、子どもや家族への罪悪感を抱えながら家事に取り組む主婦たちの姿が窺える、としている。

(2) 課題を地域で共有し、考えるシステム作りの意義

上記からは、頼る人も少なく子育てに奮闘する家庭像が浮かび上がる。これは、「子育て当事者の思い描く理想と現実との差異」に悩む姿ではないだろうか。ここに現代社会で忙しく働く子育て家庭での食事の場面における課題があると考えられる。解決するために、例えば、子ども食堂⁴⁾の取り組みの様に課題を地域社会でも共有し、考えていくシステムを作ることを提案したい。

(3) 本論で取り扱う実践の意義

園や学校において子どもたちは集団で過ごしている中で、食事の場面で一人になることはないだろう。知の集積地である大学が地域と繋がりを持ち、一緒に楽しく会話をしながら時間を過ごし、現代社会の課題を共に考えるシステムとなることを実践の意義としたい。

4. 新規ワークショップ開発のための切り口

(1) 参加者に期待したい姿

ワークショップを開発するにあたり、これまで述べたことを踏まえて、参加者に期待したい姿として次の3点を思い立った。①食事の準備から食事を摂取するまでの過程を楽しく過ごす姿 ②これらの一連の行為の中でおいしい食事であると感じる姿 ③上記の①②について対話を通じて親子および初対面の他者間で経験を共有する姿、である。

(2) 地域社会の食文化を織り込む

筆者らの暮らす東海地方と他の地方とを比較した時に語られる独特の食文化を2つ挙げる。一つは喫茶店でコーヒー一杯を注文しただけで、トーストやサラダ、ゆで卵、時には茶碗蒸しやフルーツなども併せて提供される「モーニング文化」であり、もう一つは八丁味噌に代表される大豆を原料とし、通常の米や麦の味噌よりも長期熟成された味噌を活用した「名古屋めし」である。食育において地域の食文化の伝承を課題の一つとして取り上げている背景からも、目を向けたい事項である。

5. 食と芸術表現を考える

「衣食住足りて礼節を知る」との言葉が示すように、食は人の生活の営みにとって古来より重要な関心事であると考えられる。

(1) 世界の認める伝統的料理にみる芸術性

食にまつわる行為の中で、フランス料理の様な美しく

美味しそうに盛り付ける技術を、世界各地の伝統料理で見ることができる。

我が国の伝統的な日本料理である和食も同様である。素材の味を最大限に生かす調理法や、飾り切りなどが施されて並ぶ惣菜、盛られる器は艶やかな漆の食器や、時には無骨な陶器など、食す人の趣などに合わせて贅と心が尽くされるのが良いとされる。根底には芸術性があるといえるのではないだろうか。

職人たちによる繊細な調理技術に加えて、来客へのもてなしの心意気を備えた、食事をする時間と空間そのものを丁寧に取り扱う文化によって成り立っていると考える。伝統的な社会習慣として世代を超えて受け継がれている点において評価され、ユネスコの無形文化遺産にも登録されている。

(2) 「より良い生活」を求めて創造する力

食事は人間に生きていくために必要な栄養素を提供するのが一次的な意味である。それであれば療養食やサプリメントのように錠剤や液状のものだけでも良いはずだ。より良いものを目指し思考と試行を繰り返すことは芸術行為と重なる部分があると考えられる。先人が長い年月をかけて生活を維持し、向上させるための知恵を積み重ね、その先に豊かさを求めたことが、文化遺産にふさわしい芸術性の醸成を導いたのではないだろうか。

(3) 「つくる、たべる、おしゃべりする」を誘う活動へ

本研究のテーマである「つくる、たべる、おしゃべりする」時間は「未来に向かって創造的に生活する力」の育成に寄与できるのではないかと考える。

食事の場面は日常の家事や仕事から離れてゆっくりと過ごす時間である。そこに指針や教育要領にある食育の要素、児童文学に見る子どもの食事の場面の要素、芸術の持つ美しさや驚きの要素を加えることで、多くの発話や対話を誘い、会した人々が「楽しく食事をとること」、「みんなでその時間を共有すること」、「いつもの日常より、少しでも豊かな時間を過ごせること」を期待したい。

6. 絵本の中の「つくる、たべる、おしゃべりする」

(1) 絵本と〈食〉

平成29年告示の保育指針では「食育の推進」が第3章健康及び安全の第2項目に挙げられた¹⁾。そこには「意欲を持って食に関わる体験を積み重ね、食べることを楽しみ、食事を楽しみあう子どもにも成長していく」と記載されている。

また、絵本や物語を通して想像する楽しさを味わい、いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにするこ

とが領域「言葉」に示されている。この項では、〈食〉と絵本について取り上げ、本ワークショップのテーマである「つくる、たべる、おしゃべりする」が絵本の中でどのように描かれているかについて検討する。

〈食〉が描かれた絵本や児童文学はそれが主テーマであれ一場面であれ、数多い。だが深く児童文学と〈食〉の問題を追及した研究はほとんどないと川端は指摘している²⁾。続けて川端は「〈食〉は、モラル、エコロジー、身体論、セクシュアリティ、コミュニケーション、カルチュラル・アイデンティティ、家族のありかたなどの問題を、子どもたちにとって最も身近なかたちで表象する」と述べる。浅木はB.ポターの〈ピーターラビット〉のシリーズを「「食べさせる」存在の親が、最終的に子どもを「食べていける」存在として社会に送り出すまで」を描いた絵本であると捉えている³⁾。すなわち〈食〉は、子どもと子どもを取り巻く環境や諸問題と深くつながり、絵本に描かれる〈食〉もまたそのテーマを内包しているのである。

(2) 「つくる、たべる、おしゃべりする」

いわむらかずおの「14ひきのシリーズ」は14ひきのねずみの大家族の暮らしを描いたロングセラー絵本である。祖父母、両親、きょうだい10匹が同居する大家族の日々の生活が描かれるが、どの作品も最後に家族全員で食卓を囲む食事場面が登場する。いわむらが絵本作家として一番最初に描いてみたかった場面だという。

『14ひきのあさごはん』⁴⁾では野イチゴを摘んだり、スープを作ったり、パンを焼いたり、全員で朝食作りに取り組む。「みんなでつくった あさごはん 14ひきのあたらしい いちにちの はじまり」最後の場面は皆で大テーブルを囲みにぎやかに食事をしている光景がこのテキストと共に描かれている。

朝ご飯をつくり、みんなでたべ、わいわいとおしゃべりをして一日の最初を迎える絵本である。戦争体験者であるいわむらは、家族がそろって貧しいながらも食卓を囲んで話しながら食事をすることが平和の象徴であると捉えていた。生きることの素晴らしさ、命の大切さのメッセージをこの場面に入めたのである。

一方、長谷川義史『ぼくがラーメンたべてるとき』⁵⁾は、ぼくがラーメンを食べている時、その隣では、隣の町では、そして地球の裏側では何が起きているのか、を見せてくれる絵本である。児童労働をしている子どももいれば、戦場らしき荒野で倒れている子どももいる。そこには同じ風が吹いている。現代の社会の現実に向けられた絵本である。自宅で(多くの子どもが好きな)ラーメン

を食べているぼくは、現代日本の平和の象徴である。しかし絵を読むと、ぼくは独りでラーメンをすすっているのである。最後の場面には2階で布団たたきをしている母親らしい人の手だけが描かれている。ラーメンはおそらくインスタントラーメンであろう。すなわち、一見平和なぼくの居る場は「つくる」「おしゃべりする」のない「たべる」だけの食事場面なのである。

世界の子どもたちの現実を子どもなりに受けとめ想像し、自分の問題として考えてほしい、というのが長谷川のこの作品に込めた思いであろう。そしてこれはまた命や平和について考えるという点においていわむらの絵本と通底する。だが、長谷川のメッセージはそれだけではない。今ここにいる日本の子ども読者というよりは子どもを育てる大人たちに問うているのである。子どもたちは幸せだろうか、と。

子どもたちとつくり、たべ、おしゃべりするを通して、これらの絵本が提示したテーマについて考えていきたい。

7. 食育の視点から考える調理体験

2005年に食育基本法¹⁾が制定され、教育現場や地域社会において、様々な実践活動が展開されている。農林水産省は、食育基本法に基づき、食育の推進に関する基本的な方針や目標を食育推進基本計画として定めている。第3次食育推進基本計画(平成28~32年度)では、5つの重点課題を柱に、取組と施策を推進していくよう示された。この重点課題の1つに「多様な暮らしに対応した食育の推進」が挙げられ、その中で「食でつながる人々の環(わ)共食から、始まる・深まる地域連携」が具体的な施策とされている²⁾。共食は、健全で充実した食生活を実現させる機会になる。地域で幅広い世代が集う共食は、新たなコミュニティを生み出し、地域連携が密になり、地域の活性化につながる可能性が期待されている。したがって、本研究で実践するような、地域社会で住民が集い、共食するワークショップは、推進すべき食育活動であると考えられる。また、共食の中で一緒に料理をしたり、手伝いをしたりして調理体験が伴えば、より一層学びが深まるとされている⁵⁾。調理体験は、①調理技術の習得および向上、②味覚体験、③共同作業の機会となり得る。参加者は、感覚的に学ぶことができるため、学習内容を理解しやすく、繰り返し行動につながる。先行研究を概観しても、調理体験を含む食育プログラムは、高い教育効果が得られている^{3~6)}。本研究の新規ワークショップでも調理体験を取り入れる意義は大きいと考え

ている。

(1) 調理技術の習得および向上

食育活動において学んだ力を身につけ、実生活で継続するためには、家庭内での調理の実践が重要である。著者らは、これまでに幼児の保護者の調理技術について調査している。家庭内の調理頻度をあげるためには、調理技術を習得することと自己効力感を向上させ食意識を高めることが有効であることを示した⁸⁾。自己効力感はある結果を生み出すために必要な行動を、どの程度うまく行うことができるかという、行動を起こす前に個人が感じている「自己遂行可能感」である⁹⁾。自己効力感は、自然発生的に生じてくるのではなく、自己の経験や他者の観察、獲得した知識などの情報源を通して、自ら作り出していくものであり、変容可能であると考えられている⁹⁾。さらに、その自己効力感の変容の結果として、行動にも変化が生じるとされている¹⁰⁾。このことから、家庭内の調理頻度を上げるためには、保護者自身が自分にはできるという自己効力感を高めることも重要もある。坂野¹¹⁾は、他者と触れ合う社会的活動や成功体験の機会は、自己効力感を高めるとしている。したがって、社会的活動として他者と触れ合うワークショップは自己効力感を高める上でも有効であろう。

(2) 味覚体験と共同作業

ワイン醸造学者であるジャック・ピュイゼは、食べものが持つ感覚を感じることができない人が多くなっていることや子どもたちの食環境に危機感を抱き、1964年から味覚を育てる味覚教育理論を開発し、「ピュイゼ・メソッド」を唱えた¹²⁾。ピュイゼは、食べものや飲みものを前にすると、思わぬ結果が生まれ、その場に言葉やコミュニケーションの輪が広がるとしている¹²⁾。感覚は、人それぞれで異なり、表現力も個々で異なる。この味覚体験を共同で体験することにより、感覚の異なる他者の意見を認め、自己を理解することで人間関係をはぐくむことができる。ワークショップにおいても、「つくる、たべる、おしゃべりする」を取り入れることにより、親だけでなく他者との対話を生み出したいと考えている。

(3) ワークショップに向けて

前述のとおり、地域社会における調理体験を含む共食は、現在我が国が抱える課題に対して推し進めるべき食育活動である。新規ワークショップは、調理技術の習得ばかりでなく、自己効力感の向上、子どもの味覚発達および親子間や他者とのコミュニケーションなどにもつながることが期待される。ワークショップの実践の場では、参加者の調理への自信につながり、発話を促すようなサ

ポートをしたいと考えている。

8. 次報への課題

今後は筆者らそれぞれの知見を重ねたワークショップを考案し、実践する計画である。所属校と地域の児童館との連携事業において、年少児相当から小学生の子どもとその保護者を対象に「みんなで笑顔になっちゃおう！お絵かきモーニングトーストづくり」と題したワークショップを行う。

その内容は、食を主題とする絵本や手遊びで導入し、調理の準備では手洗いや身なりなど衛生面の指導を行った上で、色彩豊かな野菜等をワークショップのキーワードである「笑顔」について考えながら食パンに盛り付け、皆で食べることである。所属校の保育・教育を学ぶゼミナール学生にも参与観察の場として参加を呼びかける。その場を共にする全員で対話を楽しみながら行う実践になるよう、準備を進めている。

次報では、開発したワークショップ実践を通して、最初にも述べた①食事の準備から食事を摂取するまでの過程を楽しく過ごす姿 ②これらの一連の行為の中でおいしい食事であると感じる姿 ③上記の①②について対話を通じて親子および初対面の他者間で経験を共有する姿について、参与観察および写真や動画などの記録物、アンケートにより分析する。幼児の5領域を主題とする「つくる、たべる、おしゃべりする」対話型ワークショップデザインの効果について検証し、報告したい。

*執筆担当部分

1～5章および8章を堀、6章を村田、7章を阪野が執筆した。

1～5章、引用・参考文献

- 1) 内閣府 平成30年版 少子化社会対策白書 概要版(平成30年12月25日閲覧)
<https://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/whitepaper/measures/w-2018/30pdfgaiyoh/30gaiyoh.html>
- 2) 独立行政法人労働政策研究・研修機構 統計情報 早わかりグラフで見る長期労働統計Ⅱ労働力、就業、雇用より図12 専業主婦世帯と共働き世帯(平成30年12月25日閲覧)
<https://www.jil.go.jp/kokunai/statistics/timeseries/html/g0212.html>
- 3) 2016年度キューピー食生活総合調査2017年6月(平成30年12月25日閲覧)
<https://www.kewpie.co.jp/company/corp/newsrelease/2017/38.html>
- 4) キューピー通信97号みんなで支えたい! 子どもの貧困

2017年10月（平成30年12月25日閲覧）
<https://www.kewpie.co.jp/company/corp/newsrelease/2017/pdf/tsushin/97.pdf>

15) 中村みなみ、土屋英男、湯川夏子：フランスの味覚教育の現状と課題 文献調査から、教育実践研究紀要、13、129-134 (2013)

6章、引用・参考文献

- 1) 厚生労働省『保育所保育指針 平成29年告示』
- 2) 川端有子『子どもの本と〈食〉』多摩川大学出版部、2007年
- 3) 浅木尚実「「お皿洗いを手伝っていただけ？」—絵本に描かれた〈食〉」上掲書所収
- 4) いわむらかずお『14ひきのあさごはん』童心社、1983年
- 5) 長谷川義史『ぼくがラーメンたべてるとき』教育画劇、2007

7章、参考文献

- 1) 農林水産省：食育基本法、http://www.maff.go.jp/j/syokuiku/pdf/kihonho_27911.pdf(平成31年1月20日アクセス)(2005)
- 2) 農林水産省：第3次食育推進基本計画、<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-10900000-Kenkoukyoku/0000129496.pdf>(平成31年1月20日アクセス)(2016)
- 3) 久川佐紀子、秋永優子、甲斐純子、大谷梨佳、小林法子：小学生を対象とした家庭科における食教育プログラムに関する研究、福岡教育大学紀要、第57号、143-154 (2008)
- 4) 堀田千津子：幼稚園児と父親に対する食育活動—調理体験教室における効果—、日本食育学会誌 8、19-27 (2014)
- 5) 堀田千津子：幼稚園児と母親に対する食育活動—調理体験教室における効果—、日本食育学会誌 7(2)、119-128 (2013)
- 6) 明神千穂、秋山円香、本土未望里、村井吾郎、川西正子：男子大学生の料理教室参加が食生活習慣に及ぼす影響、近畿大学農学部紀要、44号、9-16 (2011)
- 7) 阪野朋子、有賀克明：母親の調理に対する自信と食生活との関連、名古屋女子大学紀要 家政・自然編、60、29-35 (2014)
- 8) 阪野朋子、瀧日滋野：幼児の母親の就労形態別にみた調理の現状—調理頻度と調理技術、食意識、食経験および自己効力感との関連—、日本家政学会誌、68、575-587 (2017)
- 9) Bandura A: Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychol. Rev. 84, 191-215 (1977)
- 10) 坂野雄二：セルフ・エフィカシーの臨床心理学、セルフ・エフィカシーの理論を探る、2-57、北大路書房 (2011)
- 11) 坂野雄二：一般性セルフ・エフィカシー尺度の一妥当性の検討—、早稲田大学人間科学研究、2、91-98 (1989)
- 12) ジャック・ピュイゼ：子どもの味覚を育てる 親子で学ぶ「ピュイゼ理論」、第2章五感について、CCCメディアハウス (2017)
- 13) 農林水産省：フランス（味の週間）日本食文化ナビ—食文化で地域が元気になるために—平成24年度 日本食文化の保護・継承及び活用にかかる調査事業（食文化を活用した地域活性化手法に関する調査）、http://www.maff.go.jp/j/study/syoku_vision/manual/pdf/txt_all.pdf（平成31年1月20日アクセス）(2012)
- 14) 篠原久枝：フランスの味覚教育の現状、日本調理科学会誌、44、251-253 (2011)

一汁一菜の献立に関する栄養学的分析と 持続可能な食生活へのアプローチ

阪野朋子（代表）・瀧日滋野

1. はじめに

2013年に和食が無形文化遺産に登録されたのを受けて、一汁三菜を基本とした日本の食事は、栄養バランスが整う食事スタイルであると頻繁に言及されるようになった。一汁三菜とは、1つの主食と1つの汁物、そして3つのおかずで構成されており、品数が多いため食材数も栄養価も豊富になる。実際に、民間の調査より、家庭における食事は、栄養バランスを意識して、品数を3品以上作る割合や一汁三菜を心がけているものが多いことが示唆されている。しかし、それだけの品数を用意することを負担に感じており、調理時間を短縮したい意向も同時に抱えていることが明らかにされた^{1)~4)}。

また、若い世代を中心に、調理経験の少なさや調理技術の低下が指摘されている⁵⁾⁶⁾。今日、調理への負担感や調理時間の短縮が支持されるが、品数の多い栄養バランスが整う食事を調理することは、より一層敬遠されることが考えられる。このような現代の食の状況を案じて、料理研究家より一汁一菜で栄養バランスを摂取する提案がなされた⁷⁾。一汁一菜とは、1つの主食、1つの汁物、1つのおかずで構成された献立パターンのことである。品数が多い一汁三菜に比べ、品数の少ない一汁一菜は調理時間を短縮することや負担感を緩和することが期待される。一方で、一汁一菜は必要な栄養素や食材を摂取することが容易ではなく、多くのエネルギーや栄養素を摂取する時期の子どもには不向きであることが指摘される。しかし、食生活研究を概観すると、一汁一菜に関する研究は見当たらないため、実際に一汁一菜による献立の栄養バランスがどのようなものであるか、実態は明らかにされていない。

これまでに筆者らは、高校生を対象に一汁三菜と一汁一菜の献立作成を行い、次の2点について明らかにした。1点目は、一汁一菜は一汁三菜に比べて栄養バランスが偏るが、一汁一菜の方が継続して実践していくことができると認識されたことである⁸⁾。2点目は、食品群別摂取量の目安を満たすよう作成された献立は、食品摂取量充足率、栄養価充足率において、一汁三菜と一汁一菜の

間ではほとんど差が見られなかったことである⁹⁾。食品群別摂取量の目安とは、健康な身体を維持するために必要な栄養素摂取量の基準である「日本人の食事摂取基準(2015年版)」の値に基づいて、1日に摂るべき食品の目安量を示したものである。つまり、食品群別摂取量の目安を意識すれば、一汁一菜でも必要な栄養素を摂取することができる可能性が示唆された。

しかし、高校生の調査からは、目安量を満たした献立を作成することさえできないもの、目安量を満たすものと同じ食材を何度も使用する献立が多く見られた。これらの結果には、調理経験の少なさも一要因であることが推察された。そのため、日常的に調理を行っているものが作成する一汁一菜を分析することで、一汁一菜を実践するうえでの新たな知見を得られると考える。

そこで、本研究では、家庭において調理を担当している主婦を対象に、一汁一菜の献立作成と調理を依頼する。作成された献立に対して栄養学的な分析を行い、栄養バランスを考えた一汁一菜の献立作成の可能性と留意点について検討を行うことを目的とする。

2. 調査に関する検討

調査は、日常的に調理を行っている主婦が考える、品数が少ない場合の献立内容と創意工夫を明らかにするために、2日に分けて実施することを決定した。まず、1日目は食品群別摂取量の目安を提示せずに、自由な発想で一汁一菜の作成を行う調査である。2日目は、食品群別摂取量の目安を満たすよう意識して一汁一菜の作成を行う調査である。このように調査を2回行うことで、目安がある場合とない場合の食事の栄養価を比較できると判断した。高校生の調査⁹⁾同様、一汁一菜の特徴をより分かりやすくするために、朝・昼・晩の1日の食事全てを一汁一菜で献立を作成することとした。

実際に調理された料理を把握、分析しやすいように、詳細に記録をすることのできる調査用紙(表1)を用意した。さらに、出来上がりの分量や配膳の様子を具体的に把握するために、筆者らが準備した食器とランチョン

た献立1人分あたりの材料とその重量（ただし砂糖・油以外の調味料の重量は除く）を調査用紙（表1参照）に記録し、出来上がった料理はカメラを用いて撮影するよう指示した。

2) 2日目の調査

成人女性が1日に摂るべき食品群別摂取量の目安を示し、この目安量を満たすよう1日分の献立を一汁一菜で考えて調理するよう求めた。1日目同様に、使用する食材は対象者自身が準備したが、表1の食品群を全体的に満たす食材を選ぶことを求めた。また、食材の重量を調査用紙に記録し、料理を撮影するよう指示した。

3) 事後アンケート

内容は、①1日目の調理実践に関する項目：献立の考え始め方、難易度、継続のしやすさ、②2日目の調理実践に関する項目：取り入れにくかった食品群、難易度、継続のしやすさ、③普段の食事作りに関する項目：朝・昼・晩の献立パターン、献立を立てる際の意識、一汁一菜の献立パターンの活用、④基本属性である。

5. アンケートの集計結果からみる現段階での考察と今後の分析

一汁一菜の調理の難易度について集計したところ、1日目の食品群別摂取量の目安がない場合（以下、目安なし）は、「少し簡単であった」が3名、「少し難しかった」が7名、「非常に難しかった」が1名であった（図3）。一方、2日目の食品群別摂取量の目安がある場合（目安あり）は「少し難しかった」が8名、「非常に難しかった」が3名となり、簡単であるという認識を持つものがみられなかった。日常の調理には、目安量を意識することがないため、数値を気にして調理することに不自由さを感じたためと推察された。この点については、自由記述や栄養価分析結果も併せてさらなる考察を行いたい。

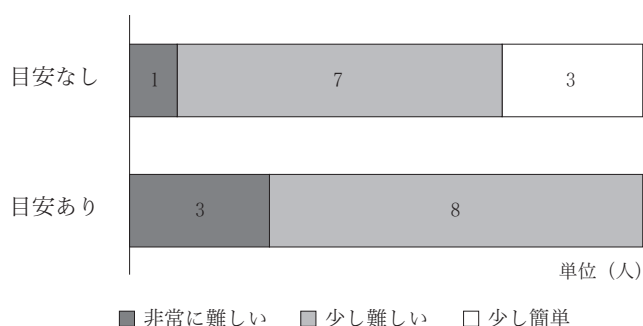


図3 一汁一菜の調理の難易度

続いて、継続のしやすさについて集計を行ったところ、目安なしは「継続しやすい」2名、「慣れたら継続しや

すい」7名、「継続しにくい」2名であった（図4）。一方、目安ありは「継続しにくい」9名、「慣れたら継続しやすい」2名であった。

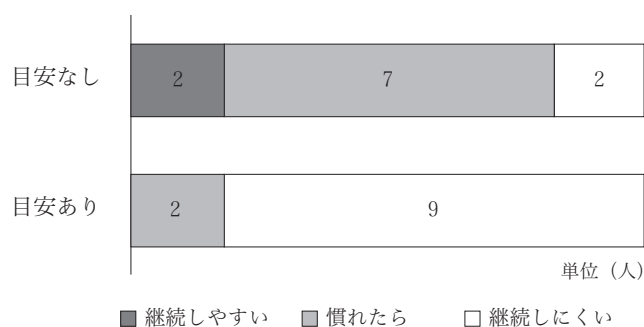


図4 一汁一菜の継続のしやすさ

目安なしの8割が肯定的な認識であったのに対し、目安ありは8割が「継続しにくい」と認識した。高校生の調査⁸⁾では「継続しやすい」と支持された一汁一菜であったが、普段から調理にかかわる主婦は異なった反応であった。一汁一菜の難易度の分析結果同様、数値を意識して行う調理は非日常的であるため、目安があることによる継続のしにくさが示唆された。現在、最終報告に向けて、食品分類別にみた充足率や栄養価計算で得られたデータと照らし合わせ、栄養学的にみた一汁一菜の特徴と活用可能性についての検討を重ねている。

引用文献

- 1) 株式会社バルク：30代・40代女性のライフスタイルに関する調査レポート 第6回料理について、9-10 (2014)
- 2) 日清オイリオグループ株式会社：食卓における時間の使い方、生活科学研究グループショートレポート、24、1-4 (2013)
- 3) 日清オイリオグループ株式会社：我が家の夕食メニューの変化、生活科学研究グループショートレポート、25、1-4 (2013)
- 4) フジッコ株式会社：主婦の夕食作りと常備菜意識調査 <https://www.fujicco.co.jp/okazubatakesyokudo/topics/jyobisai.html> (入手日：2018.12.21)
- 5) 大学調理教育研究グループ北九州：大学生における調理実習教育の現状と担当教員の把握する学生の実態、日本調理科学会誌、45、255-264 (2012)
- 6) 水津久美子、安倍優香、大工恵子：高校生の食の自立に向けた調理の実践につながる情報誌の作成、山口県立大学学術情報、9、41-17 (2016)
- 7) 土井善晴：一汁一菜でよいという提案、グラフィック社 (2016)
- 8) 瀧日滋野：高等学校家庭科における持続可能な献立作成の指導に関する一考察——一汁三菜と一汁一菜の献立作成の比較——、名古屋女子大学紀要、64、27-37 (2018)
- 9) 瀧日滋野、阪野朋子：高等学校家庭科における一汁一菜を用いた献立作成 (投稿中)

機関研究 教育実践

幼児の才能開発に関する研究

豊かな感性の獲得

—環境を工夫することを通して—

白木律子・関戸紀久子・竹内敦子・藤森紀美代・前川知菜美・光崎亜紀美・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

今年度は、研究主題を「豊かな感性の獲得—環境を工夫することを通して—」として、「自然環境」「遊びの環境」に着目して、研究を進めている。幼稚園教育要領においても、「環境を通して行う教育」について取り上げられているが、それらは、豊かな体験を通して、感じたり気付いたりすることにより、知識の基礎となるべき事柄を習得していくことができると考える。そこで、子供たちを取り巻く環境をどのように工夫すれば子供たちの気付きや感性の育ちが見られるのかを、本研究を通じて明らかにし、検討する。

2. 方法

(1) 公開研究保育・研究会

① 第1回研究会

日時：7月4日(水)

午後3時00分～午後4時00分

- 平成30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：3月26日(火) 午後3時～午後4時

- 研究経過について
- 各学級による、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

抽出児やクラスの観察を記録する。

学期ごとに検討会を行う。

3. 結果と考察

各クラスや学年での取り組みの詳細の事例を取り上げて、観察記録した結果と考察を以下に示す。

(1) 3歳児 事例1 ～秋探しを通して～

夏頃から一人の女兒が園庭の冒険山でまだ小さいドングリを見つけることを楽しんでた。それを友達にも分けると、そこから周りの友達もドングリの存在に気付き、ドングリ探しをすることを楽しむ姿が見られるようになった。秋になると、冒険山にある木の実や落ち葉だけでなく、家の近くの公園などで見つけたものを持ってきては「こんなにたくさんドングリ見つけたよ。」「きれいな葉っぱがあったよ。」と、うれしそうに教師に見せて渡すようになった。保育室に子供たちが探して持ってきたものを並べて置いておくと、それを見た他の子供たちも影響を受け、次々に自分で木の実などを見つけ持ってくるという日が続いた。

子供たちの中では、見つけたものを持ってきて教師に見せ、並べてもらうだけで満足していた。そこで、そこからさらに発展できないかと考え、集まった物を使って造形遊びができるよう、木の実や葉っぱを種類別に箱に入れ(※写真①)、紙とボンドを用意し環境を整えた。すると、ある子は黙々と手当たり次第に木の実や葉っぱを貼り合わせて紙を埋め尽くしていた。またある子は、木の実を顔のパーツに見立てて「にこにこの顔ができた。」と顔を作っていた。そして、ある一人が食べ物に見立ててケーキを作ると、そこから他の子供たちもクレープや餃子など次々に食べ物を作り始め、友達同士見せ合いながらそれぞれがイメージを膨らまして楽しむ姿が見られた。

(※写真②③)

遊びに使える木の実がなくなってしまうと、自分で見つけたものを引き続き持ってくる子もいたが、遊べる環境を整えていないと、見つけたら持ってきて教師に見せるだけで満足する姿があった。

〈考察とまとめ〉

秋探しのきっかけは、4月からずっと冒険山にある植物に関心を持ち、自然と関わり遊びに取り入れていた女

児が、小さいドングリを見つけたことである。その女兒の姿を見て、自分も見つけようと、他の子供たちも一緒に探し、見つけると互いに喜び合ったり、見つけられない友達の分を探してあげたりする姿が見られるようになった。また、家から持ってきた木の実を教師に渡したり、それを教師が並べたりする姿を見て、同じように持ってくることを楽しむ姿があった。これらの様子から子供たちの興味関心は、友達や教師といった人的環境が大きく影響を受けていることがわかった。また、友達のまねをして自分もやってみようとする気持ちが、木の実や葉つ



写真①



写真②



写真③

ばなどの自然に対する関心につながったのではないかと考えられる。

木の実を使った造形遊びでは、環境を整えることで興味を持って楽しむ姿が見られた。さらに、友達が作る姿を見て同じものを一緒に作ったりイメージしたものをそれぞれが表現したりすることを楽しんでいった。しかし、その場を教師が設けないと、材料を求める子はあまりおらず、造形遊びを自らしようとする姿はなく、また見つけたものを持ってきてただけにとどまってしまった。このことから、秋のものを見つける喜びを味わうだけでなく、木の実への興味をさらに深めたり、自然を取り入れた、いろいろな遊びに発展させたりするには、材料や場などの環境を整えることが大切であると感じた。また、特に年少児は経験が少ないため、教師側が環境を整え提案していくことで、子供たちの興味関心を引き出し、遊びが発展していくのではないかと考える。

環境を整えることによって、自然への興味や関心を高め、それらを取り入れて遊ぶことができることを知る機会となった。今回は造形遊びができるような環境を整えたが、それだけでなく、コマ作りやコリントゲームのような遊びなど、自然のものを取り入れたいろいろな遊びをもっと提案すれば、自然に対する新たな見方や発見があったのではないかとと思われる。それぞれの季節の折りに触れ、身近な自然に自分から関わり、様々な事象に興味や関心をもてるよう、また、それを生活や遊びに取り入れていけるような環境作りを今後も工夫していきたい。

(2) 3歳児 事例2

～かたつむり飼育、観察、図鑑、歌、折り紙への展開～

〈1学期の様子〉

不安から泣く子が多くクラスも落ち着かない。クラス文庫として季節や子供の発達段階にあった絵本を自由に読める環境に設定する中で、教室で飼育するかたつむりの図鑑を意識して全面に置き、子供たちの目線の高さであるロッカーの上にかたつむりの飼育カゴを置いた。不安が強い子は教師から離れようとしなかったが、少し落ち着いて教師や友達との関わりを楽しむことができるようになってきた子が「これ読んで」とかたつむりの図鑑を持ってくるようになった。教師が読んだ図鑑の内容を耳で聞くことを楽しみ、ロッカーの上にある飼育カゴをのぞき込み、かたつむりの生態にも興味をもつようになった。「目、あるね」「ごはん食べてるね」「うんこしてるね」と友達と会話を楽しむようになり、泣いていた子の様子

も落ち着きはじめた。（※写真①②）

〈2学期の様子〉

自分から図鑑を手に取り、かたつむりの飼育カゴの横にもってきて、見比べながら読みすすめる子がでてくると、次第にそこに群れができ、図鑑や飼育カゴが見えやすい場所の取り合いがはじまるようになった。

おんがくかいに向けて歌の練習が始まると、かたつむりの歌を歌うたびに飼育カゴを見に行く子が増えた。かたつむりを見ながら大きな声で楽しんで歌を歌い、「つの、どこ?」「目、どこ?」「やりって何?」「この子は何歳?」と興味を持って聞く子がでてきた。図鑑を見ながら確認すると、「へー、そうなんだね」と嬉しそうに答え、そこから友達との会話が弾み、言葉の獲得にもつながっていることが考えられるようになってきた。この頃から、折り紙遊びを楽しむ様子が見られるようになってきた。角を合わせて折ることがままならない様子ではあったが、自分で折りたいという意欲をつぶしてしまうことのないように、ゆったりと声をかけ、援助することを意識した。年少児でも折れるかたつむりの折り紙の見本を折り、目と殻の模様を描いて見せると、友だちを誘ってチャレンジする姿がみられるようになった。

おんがくかいでは、あたま、めだま、つの、やりなどを理解し、イメージを膨らませながらかたつむりの歌を楽しんで歌うことができた。（※写真③④）

〈3学期の様子〉

かたつむりの冬眠にも興味を持つようになったので、冬眠したままのかたつむりをみせた。このようにかたつむりに興味を持つようになったのは、クラスで飼育して、生きているかたつむりを見られる環境にあったからであると考え。自分で上手に折り紙でかたつむりを折ることができるようになったので、それを台紙に貼り、目、殻の模様、口やうんこので場所、かたつむりの好きな食べ物をクレパスで描くことを提案すると、「やりたい!」と夢中でとりくむ姿がみられた。その際も、図鑑や飼育カゴの中のかたつむりと見比べながら、集中して製作していた。修了式を迎える頃には、冬眠から目覚めたかたつむりをいとおしそうにみつめる子供たちの姿がみられた。（※写真⑤⑥）

〈考察とまとめ〉

飼育していたかたつむりが、友達とのコミュニケーションをはかる道具として成り立ち、図鑑を読み、知識を得て、かたつむりの歌を歌うことや折り紙、製作を楽しむ、かたつむりの生態も理解するようになり、子供たち

の興味、意欲をも育ててくれたように思われる。また、飼育していく中でかたつむりの図鑑を読み聞かせ、図鑑の内容とかたつむりの成長を関連づけながら保育を展開していくことにより、生き物の成長に興味を持ち、親しみを持つようになり、大切に思う姿がみられるようになった。かたつむりを飼育し、大きさ、不思議さなどに直接触れる体験を通して、生命を大切にする気持ち、豊かな感情、好奇心の基礎が培われ、絵や折り紙でかたつむりを表現したり、かたつむりの歌を歌ったりしていくことで思考力、表現力の基礎を培うことができたように思われる。

このように、身近な生き物に触れ、その経験から得た感動を伝えあい、共感し合うことなどを通して自分から関わろうとする意欲が育つのではないかと考える。豊かな感性を育み、伸ばしていけるように環境を工夫して整えていくことは、子供たちの成長に大きく影響を与えると考えられる。



写真①



写真②



写真③



写真⑥



写真④



写真⑤

(3) 3歳児 事例3 ～氷作りについて～

1月上旬にクラスで、「こおりのふしぎ どうして？」という絵本を読んだ。子供たちは氷でできたお面や卵パックと糸を使って糸でつながった氷ができる様子に特に興味を示し、「やってみよう」という声が聞かれた。また、雪を見たことや雪だるまを作ったことなど、冬休みやこれまでに自分が経験したことを口々に話す様子があった。しかし、つららや霜柱は見たことや馴染みがないようで、絵本の写真を示して説明してみても雪の結晶にやや反応があったくらいで、氷や雪のように自分の身近な経験として話す様子はなかった。

それ以降子供たちから実際に氷作りをしたいという声は聞かれず、また、1月は暖かい日が多く、園庭で氷作りができそうな日もなかったため、こちらから提案することもなかった。

2月に入り、雨上がりの朝に砂場のおもちゃのカップとスコップの中に氷ができていた日があり、それを子供たちに知らせたところ、とても興味を示し、触ってみて感触を確かめたり、「冷たい」「溶けちゃった」など、感想を言い合ったりする様子があった。また、砂場を覆うマットの裏側についた水滴が凍って小さな氷の粒になっていることに一人の子が気付いてから、他の場所にも氷ができていないか氷探しが始まった。

普段からよく遊んでいる園庭の冒険山の穴の中の土を触った子から、「凍っている」という声があがったが、実際には冷えていただけで凍ってはいなかった。次に、花壇に氷を探しに行き、土の中に小さな氷の塊を見つけた子がいた。そばに霜柱ができていることを教師が知らせると、次々に自分たちでも見つけては触ってみて、「冷たい」「きれい」「(土が付いていて) 黒い」「繋がって

いて) 大きい」などの声が聞かれ、手で持ってみたり、バケツに集めてみたりする様子があった。

その様子を見ていた他の教師から、「バケツで氷を作ってみたら」と声をかけられ、興味を持った子供たちとバケツやジョウロ、砂場のおもちゃのカップなどに水を入れ、園庭の隅に設置することにした。一緒に氷探しを行っていなかった子もいたため、その後クラスで氷作りの場所を設定したことを紹介し、氷ができるのを待つことにした。

その後、戸外遊びの際や登園時に氷作りの場所を見に行っては水の有無を伝えることが日課になっていった。2月半ばからはまた暖かい日や雨の日が多く、毎日見に行っても氷ができていないことが続いた。子供たちからは、「氷できていなかった」「雨だからできないのかなあ」という声が聞かれたり、氷作りの様子を見た他学年の子供たちから、「今日は暖かいからできないよ」と言われたりすることもあった。また、子供たち自身も戸外遊びで走り回ったりすると、「今日は暑いね」と言ったり、「今日は寒くないから半袖(の体操服)にしてきた」と言ってきたりする様子もあり、子供たちの中にも「雨の日は凍らない」「暖かいと氷はできない」ということが少しずつわかってきているように感じられた。

結局それ以降氷ができることはなく、寒い日があっても週末で園が休みだったりして子供たちが氷を目にすることはなかった。

〈考察とまとめ〉

園では毎日、主に降園前の時間に季節や活動、子供たちの興味や年齢に合った絵本の読み聞かせを行っている。今回の氷についての絵本も寒い時期だったこともあって読むことにしたが、その時の反応は他の絵本の時と同じように内容に興味を持ち、自分の経験を話すことなどに留まっていた。しかしその後、自然にできた氷を実際に目にする機会があり、絵本で見たことを思い出して一気に興味を持ったと思われる。

しかし、年齢が低く、経験も他学年に比べて少ない3歳児にとっては自然の中ではどういった時に氷ができるかというはっきりとした知識はなく、園庭の冒険山の穴の中の土を触ってみて、「凍っている」と言うなど、「冷たい=凍っている」「くぼみ=氷ができる」と考えていると思われる様子があった。また、教師が「氷はいつになったらできるかな?」と声をかけると、「給食の後にはできるかな?」と返ってくるなど、子供たちの中には寒い時や朝方にできるという認識はないようだというこ

ともわかった。そして、毎日氷ができていないかどうかを見に行くことによって子供たちなりにどうして氷ができないのかを考えたり、他学年の友達から、「暖かいからできない」などの声を聞いたりすることで氷ができる条件について少しずつ気付いていったのではないかと考える。

今年度は特に雪が降ることが少なく、氷作りという自然を研究の題材にすることは改めて難しいと感じた。しかし、子供たちの日常や食生活の中では身近である氷やあまり馴染みのない霜柱を普段遊んでいる園庭で目にし手に触れたことはその時の子供たちの発言やそれによって口々に伝える様子からもとても興味深かったことのように思う。また、氷を作ろうと場所や道具を設定して毎日観察したり、できない理由を子供たちなりに考えたりしたことは身近な環境に親しみ、様々なことに興味・関心を持つきっかけになったのではないかとと思われる。

今後も季節に合わせた絵本を読み聞かせたり、自然環境を子供たちに提供したりして、豊かな感性の獲得のための工夫をしていきたい。



写真① 絵本「こおりのふしぎ どうして?」の表紙



写真② 砂場で氷を見つけたところ



写真③ 花壇で見つけた霜柱



写真⑥ 氷ができていないか確かめている様子



写真④ 大きな霜柱



写真⑤ 氷作りの様子

(4) 4歳児 事例4 ～廃材遊びを通して～

幼稚園では、子供たちが登園し、身支度を終えた子から自由に室内遊びを行っている。ままごと、すごろく、あやとりなど思い思いに過ごしているが、今年度のクラスでは、廃材遊びが特に活発であった。その中でも廃材で作った武器で、戦いごっこをしている数名の男児に注目していきたい。

戦隊物のごっこ遊びを楽しむ子供たちは、アニメの中で出てくるヒーローになりきり戦うため、武器を作ろうと廃材で試行錯誤している様子があった。その様子の変化を観察し、検討した。また、観察、検討する際には、文部科学省「幼稚園教育要領（平成29年告示）」に提示されている、「環境」の領域における「ねらい及び内容」の主旨に基づき、クラスの子供たちの姿を踏まえて具体的なねらいと内容を立てた。

ねらい：身近な環境に自ら関わり、興味、関心、知識を生かして発見を楽しんだり、考えて課題解決しようとしたりする。

内容：身近な物や道具の扱い方に興味をもち、自分なりに関連付けたり、使い方を試したり工夫したりして遊ぶ。

【ごっこ遊びの変容】

① 5月頃

大型のブロック遊びをきっかけに簡単な武器を作って戦いごっこを始める。まだ廃材は使用せず、力加減が分からず相手に強く当てたり、「わざと武器を壊された。」と勘違いで泣けてきてしまったりする様子があった。

② 9月頃

武器がブロックを組み合わせたものから、簡単ではあるが四角の廃材をセロハンテープで貼り合わせたものに変わる。また、少しずつ信頼関係ができてきて、仲の良い子に特定の廃材を取っておくなどの様子が出てきた。様々な色のスズランテープをヤクルトの容器の中に入れ、その色ごとに繰り出される技が異なった。容器を何本か体操ズボンの前方に挟んで、攻撃の名前を声に出しながら、なりきって遊んだ。より世界観を楽しめるように、教師が、腰帯にティッシュの箱にヤクルトの容器がはまるような穴を開けてベルトを用意した。作る際にはできたものを用意するのではなく、ベルトにつける向きや何のために穴を開けるのか、など子供たちに問いかけながら一緒に考えながら作っていった。次第に子供たちの方から、このような武器を作るにはどのようなものが必要で、どう組み合わせるといいのかなどの質問ができるようになった。その都度、自分たちでも考えられるように、テープの貼り方や、はさみを入れる方向などその後にも応用できるように、さまざまな製作の手段を知らせた。その頃から武器へのこだわりや精密度が上がり始め、ただ貼り合わせるだけでなく、技が繰り出される出口、持ち手など具体的に戦うときのイメージをもって実用的な武器を作るようになっていった。

③ 11月頃

さらに細かいところにまでこだわりをもって、リアリティを追求するようになり、丁寧に作ることに集中し満足してごっこ遊びには使わないようになっていった。また、一人で作るのではなく、数名で大きな武器を作るようになる様子もでてきた。「ここにはどんな大きさの箱がいい?」「今日は長い武器にする?」などと互いの意見を聞きながら相談しながら作り上げ、その日ごとに持って帰る子を決めているようだった。

〈考察とまとめ〉

ごっこ遊びを通した1年間の観察を通して、子供たちの製作活動に対する興味、関心や思考力のみではなく、子供同士の信頼関係の変化も見ることができた。

進級当初の5月頃には、初めてのクラス替えで新しい雰囲気にならないうちで戸惑っている子や、転居による編入園のために、環境や生活習慣の変化に不安を抱えている様子の子もいた。そのため、周りのことに目を向けることができず、自分のことだけに一生懸命で、身近な遊具や慣れ親しんだ友達と、自分のやりたいことをして落ち着いている姿が多かった。この時期には自分から遊び

を提案して展開していくのではなく、大型のブロックを使って武器を作り、やりたい遊びを通して同じ玩具を手に行っている子に誰からともなく、遊びを仕掛けるような様子があった。まだ距離感や力加減がつかめずに、友達の体にブロックが当たってしまったり、少しぶつかっただけでも「相手が武器を壊してきた。」と勘違いして怒ってしまったりすることがあった。これらのごっこ遊びの様子から、既成のものを使って、自分のイメージの中でのごっこ遊びを楽しんでいるため、友達同士の信頼関係も構築途中であると考えられる。

9月頃になると、全体でも廃材での工作遊びがさかんになってきた。それに伴い、戦いごっこの武器も廃材の箱を簡単に組み合わせて、セロハンテープで貼り合わせたものになってきたのではないかと考える。1学期の間に、一斉の製作活動の際に経験した知識を生かして自分なりに工作遊びをする子が多く、ボール紙の型を鉛筆で取って、線に沿ってきれいな丸を切ったり、ハートを4つ貼り合わせてクローバーにするなど、簡単な形を組み合わせて新たな図形を作ったりする様子も見られた。この頃には、数回のグループ替えや運動会などの行事を経て、色々な友達とのかかわりが増えて親しい子との関係も深くなってきていることがきっかけで、遊びたい相手と、どのような遊びをするのかを誘い合う姿がでてきた。気の合う仲間と同じ武器で戦いたいと話す姿がみられたため、教師の方からよりなりきることができるようにアイデアを提案した。その変身道具を作る際にも、アニメの中での登場シーンや使い方を子供たちに問いかけ、どこに何があると良いか、どこを切るとどのような形になるのかなど、一緒に試行錯誤をしながら、カッターなどの道具が必要なところは援助しながら作った。そのことをきっかけに、子供たちの方から「こんなものを作りたいんだけど、〇〇はある?」と具体的な大きさや形の素材を求める声が出てきたため、出来上がった作品のイメージに向けて必要なものを自ら考えることができるようになってきていると考える。必ずしも理想の廃材がないときには、「どのように代用するのか」を問いかけ、小さい箱を切り開いて大きな箱に変えるなどの工夫を凝らすようにもなっていた。また、素材だけでなく、「これとこれを動かせるようにくっつけるにはどうするといいい?」という質問がでたことから、廃材同士の組み合わせ方にも興味をもち、さまざまな工作の手段を習得して、かけ合わせて活かすことにも関心をもち始めたのではないと思われる。

11月頃には、さらにこだわりをもち、武器の製作に

かける時間も長くなっていった一方で、ごっこ遊びの中で武器を使うことが減り、出来上がった作品はすぐにしまふようになった。壊れてしまうことを恐れたり、壊れないようにするために接着面を頑丈にしたりする姿から、武器への思い入れが強くなり、物を大切に作る気持ちも出てきたのだと考えられる。また、複数名で相談しながら1つのものを作ろうとする姿から、それぞれの知恵を出し合うことや、相手の思いにも気付いて認め合うことなど、友達に対する信頼関係における成長も見られることに気付いた。それに伴い、ごっこ遊び中のトラブルが大幅に減り、力加減ができるようになったり、悪役を交代で楽しんだり、叩くふりでなりきって遊んだりできるようになっていったように感じた。

遊びや生活の中で、経験を通じて気付いたことやできるようになったことなどを使いながら、どう考え、試して工夫し、表現するのかという思考力、表現力の基礎を養うきっかけとなるように環境の整理や援助をしていくことの必要性を感じることができた。そのために、基本的な製作に使う道具や、廃材の扱い方を知り、一度経験したことをその後の生活に生かすことができるよう、「手段」を知識として蓄積できるよう伝えていくことが次に繋がるのではないかと考える。廃材の組み合わせ方の予測をしたり、日々の製作活動から習得した工作知識や技術の基礎を応用したりする思考力が掛け合わさったりすることで、実際にはまだ目の前にないもののイメージを膨らますことができるようになっていくのではないだろうか。また、製作活動を通して、製作の技能や思考力だけではなく、友達との信頼関係にも影響をもたらすことが分かった。初めは一人で集中して工作することを楽しんでいた子供たちも、同じものを作る目標があることで、イメージを共有しようとしたり、お互いの知識を集結させてよりいいものを作ろうという気持ちを抱いたりすることも分かった。意見を出し合って1つのものを作ることで、お互いの思いに気付いたり、知識やアイデアを尊重し合ったりすることにも繋がるため、信頼関係を構築していく過程での、共同製作の重要性を感じる機会となった。年長になると、一斉活動での共同製作も増えてくるため、慣れ親しんだ友達だけでなく、同じクラスの友達というところまで人間関係を広げても、相手の思いに気付いていけるような声掛けや援助に繋がっていきたい。

(5) 4歳児 事例5 ～生き物の飼育を通して～

3歳児の時に、カタツムリの飼育を通して、生き物と触れ合うことで、興味や関心を持つことができた。4歳

児では、ツマグロヒョウモンの飼育を通して、幼虫から成虫へ変化していく様子を観察することで、発見したり、自分なりに考えてみたりする経験ができるよう、環境として設定した。

- 4月13日 一人一株パンジーをプランターに植える。
- 5月22日 ツマグロヒョウモンの幼虫を2匹見つける。
虫かごでの飼育を始める。
- 6月4日(月) さなぎになっている。
- 6月11日(月) 成虫になり、カゴから放す。
- 7月4日 ツマグロヒョウモンの幼虫を見つける。
- 7月6日(金) アゲハチョウの幼虫を2匹もらう。
- 7月9日(月) さなぎになっている。
- 7月18日 成虫になり、カゴから放す。

まずは、ツマグロヒョウモンのえさとなるパンジーを一株ずつ、プランターに植えた。好きな色のパンジーを選び、色あいに興味を持ち、「きれいだね。」と友達と話していた。当番の子供を中心に、毎日水やりをしながら、観賞用として関心を持っていた。

毎日、注意深くパンジーを観察していると、教師がツマグロヒョウモンの幼虫を見つける。鮮やかな色彩で、体に突起物があるため、初めは触ることを躊躇していた子も、教師が手のひらに乗せてみると、恐る恐るだが触れてみたり、手のひらで歩かせてみたり、幼虫の感触を楽しんでいた。(※写真①②)

クラスで飼育を始めると、虫かごのそうじを一緒に行うことで、親しみを持ち、幼虫の大きさの違いや、フンの大きさの違いに気付き、体の大きい幼虫が大きなフンをしているのではないかと自分なりに考察していた。また、手のひらに乗せていた幼虫がフンをしたことで、においを嗅いで、自分たちのウンチとは違うことに気付くなど、観察し、気付いたことを元に、友達と自分の考えを伝え合う姿が見られた。えさやりも積極的に行い、大きい葉っぱや花びらを選び、虫かごに入れ、幼虫がすぐに食べ始めると、一番に食べ始めた色の花びらが、一番おいしいのではないかと話し合っていた。そして、パンジーの水やりの時に、「おいしくなあれ」と声をかけている姿が見られ、初めは観賞用と捉えていたパンジーがツマグロヒョウモンの食料として水やりする気持ちに変化していることが窺えた。

休み明けに幼虫がさなぎになっているのを見つけると、「なんか変なものが入っている。」と驚いていた。図鑑などで成長過程を調べていた子から、幼虫からさなぎ

になったことを知ると、他の幼虫もすぐにさなぎになるのではないかと、長時間、観察を続ける子も見られた。

クラスの活動として、成長の変化の気付きをみんなで話し合い、それまでの過程を振り返られるよう、写真を掲示したり、図鑑を手に取りやすい場所においたり、多くの子が関心が持てるよう、環境を整えて、働きかけた。

その後、幼虫が、さなぎと同じように虫かごのふたにぶら下がる様子を見たことで、さなぎに変化する過程のイメージを持つことができたようである。(※写真③)

休み明け、ちょうちょになっているのを見つけると、子供たちはその変化に大興奮し、成長を喜んでいた。かごから放す時は、すぐに飛んでいかないと、「がんばれ！がんばれ！」と声援を送るなど、育ててきたツマグロヒョウモンに愛着を抱いている様子が窺えた。ほとんどのさなぎが羽化したが、その瞬間を観察することはできなかった。(※写真④)

羽化したツマグロヒョウモンがタマゴを産み付けていないか、パンジーを注意深く観察しつづけると、7月上旬に幼虫を見つけ、再び飼育が始まるが、「大きなパンジーがないね、どれにしようかな」など、パンジーの開花時期が終わりに近づき、えさの確保に苦労した。

同じ頃、男児が家のベランダのレモンの木に幼虫がいたと園に持参する。調べてみると、アゲハの幼虫と分かり、保護者の協力を得て、自宅のレモンの木の葉をお持ちいただき、クラスで飼育する。子供たちは、ツマグロヒョウモンとの色や大きさの違いに興味を持ち、フンの色も比べてみるなど、関心の高さが窺えた。えさの確保が心配されたが、休み明けにはあつという間に成虫になり、きれいなチョウに、やはり大興奮であった。ツマグロヒョウモンの飼育の経験から、ほとんどの子が、アゲハのさなぎがチョウに変化したことを理解していたが、幼虫を持参した男児は、アゲハチョウを見て「ぼくが持ってきたのはこれ？」と聞いてきた。さなぎの抜け殻を見せると、「え？ そうなの？」と驚き、さなぎがチョウになったことに気付いていなかった。(※写真⑤)

〈考察とまとめ〉

今回、完全変態であるツマグロヒョウモンを飼育したが、幼虫からさなぎ、成虫へと、まったく違う姿に変化していくことで、子供たちの興味を刺激し、関心を持続させることができた。また、観察がしやすい保育室で育て、虫かごの掃除やえさやりを一緒に行ったことで、実際に幼虫を触り、感触を楽しみ、親しみを持って飼育することができた。ツマグロヒョウモンの姿だけでなく、

えさとなるパンジーやフンにも関心を持ち、そこから自分の気付いたことや考えたことを友達と話し合うことにもつながっていった。また、教師が図鑑で調べると、不思議に感じたことを図鑑から探してみたり、手近なポケット図鑑を持って園庭に出かけて行き、図鑑に載っている植物や虫を探したりして、楽しむようになった。

さらに、幼稚園での経験が家庭にも伝わったことで、アゲハチョウの飼育に発展させることができた。この体験は、変化の仕方は同じでも、チョウの種類によって、色や形、大きさに違いがあることに気付くことができた。

今回の飼育では、幼虫が、さなぎになったことに気付かなかつたり、アゲハのさなぎがチョウになったことに驚いたりなど、成長過程が結びついていない子も見られた。さなぎになるのを見たいと長時間観察していた子も、結局は見られなかったことから、さなぎになる様子やチョウになる瞬間を観察できていないことが、図鑑や写真から、その姿になることが分かっても、実際に成長過程をイメージすることが難しかったのではないかと思われる。また、自然に親しめるようにと、環境として飼育を行ったが、休みの間に羽化してしまい、どのタイミングで放すのかや、えさとなるパンジーの確保など、自然ゆえ、計画的に進めていくことの難しさを実感した。

この飼育を通して、生き物が成長していく過程に関心を持つことができたことで、今まで、扱いが乱雑だったダンゴムシなどの身近な生き物に対しても、優しく捕まえたり、逃がしたりするようになるなど、生き物に対してのかかわり方にも変化が現れたようにも感じられる。

このように、生き物の飼育を通して、直接触れ合うことで、子供たちの関心や好奇心、思考力が育ち、様々な学びがあったと思われる。



写真①



写真④



写真②



写真⑤



写真③

(6) 5歳児 事例6

～トランプ遊びでの環境の工夫～

年長組になり、ルールがある遊びを好むことがよく見られ、勝ち負けにもこだわり、楽しんで遊ぶ姿があった。保育室には、かるたや絵合わせカード、UNOなどの様々なカードゲームがある中、トランプは手軽に何種類ものゲームが楽しめるので、子供たちは夢中になって遊んでいた。

1学期は、ババ抜きをして遊んでいた。相手の手札を引き、自分の手札の中から同じ数字のペアを見つけ、早くカードを失くした人が勝ちという単純なルールなので多くの子も知っていた。当初は、教師1人と2～3人の少人数で行っていたが、相手のカードを推察しやすく、飽きてしまう姿が見られた。その様子より教師が子供たちを誘い、5～6人で行うようにした。すると、大勢で遊ぶことで、手札が揃わなくなり、勝負がつきにくくな

ったことを楽しんでいた。

2学期になると、夏休みに家庭で七並べを経験した子がいた。その子を中心に、ルールを教え合いながら遊び、足りないところは教師がルールを補足していった。初めは、手札を早く並べてしまうことだけを考え、何も考えることなく順番に並べていた。そのため、手札が出せなくなったときに使う「パスをする」というルールを使う子はいなかった。子供たちがルールを覚えたころに、教師が出せる手札はあるが、パスをしてあえて出さないようにした。子供たちは手札が出せなくなり、パスを何度かすることで焦り始めていた。すぐに教師の真似をして、その作戦を取り入れようとする子もいたが、手札が出せない子にとっては、負けてしまうかもしれない不安や悔しさから、カードを自分のお尻の下に隠して早く上がろうとしたり、勝てないから「やめた!」と言って途中で投げ出してしまったりする子もいた。そのような状況から、教師がゲームに勝ったらおはじきを1位は3枚、2位は2枚、3位は1枚(4位以降はなし)もらえることとし、最後に一番多くおはじきをもっている人が勝ちというルールを提案した。すると、ルール守って遊ぶようになり、負けても「もう1回やろう」と長時間楽しむようになった。

〈考察とまとめ〉

ババ抜きは、カードを引き同じ数字が揃ったら、手札が減っていくという比較的単純なルールなので、理解力の差に関係なく気軽に楽しむことができた。大勢で遊ぶことをきっかけに、なかなかカードが揃わないことに気付き始め、手札を見えないように持ったり、引かれたくないカードを触られた時には力強く持ったり、勝ちたいという気持ちが強く表れるようになった。また、相手の手札から引く際には、迷うような素振りをして相手の気持ちを推察するようになってきた。遊ぶ人数を増やすことで、子供たちなりにいかに勝つために工夫をして自ら楽しもうとしていた。あまりにも人数が増えた時には、手札が揃いやすいように2人組を作りチーム戦形式で行うことを提案する子がいた。作戦を立て共に楽しもうという気持ちの表れだと考える。同じ遊びでも、人数を増やすことという環境を作ることで、子供たちが工夫して遊ぶことができ、大勢で遊びコミュニケーションを深める良い機会となった。

七並べでは、よりルールが複雑になり、考えて手札を出していくことが、勝つためには必要となってきた。

手札を隠したり、勝てないとわかると止めようとした

りしたことは負けてしまうと思う不安や悔しさなど、自分の感情に気付くことができたと考えられる。すると、同じ状況に陥っている友達を見ると、「カード出せないの? 出してあげるよ」と思いやり助け合いながら遊ぶようになってきた。また、教師がおはじきを使い得点方式のルールを取り入れることで、ゲームが単発的に終わるのではなく、継続して楽しむことができた。1回ごとに勝負がつくと、負けると悲しむ姿があったが、負けて2位3位になればおはじきもらえるので、「次は負けない、頑張る!」前向きに取り組んだり、おはじきの数を見て友達が頑張っている姿を見て応援して認め合ったりする姿があった。勝った時だけでなく負けた時も楽しめるようになると、最下位になったらおはじきを1枚没収するというルールを子供たちが考え、より展開して遊ぶことができた。また、負けても結果ではなく、最後に出せなかった手札の枚数を見て、「さっきは4枚残ったけど、今回はあと2枚出せなかった」というように過程に注目し、その頑張りを受け止めている姿もあった。最初は、いつも1番になる子は決まっていたが、勝つために作戦を考え、友達の刺激を受けて努力する姿があった。得点を獲得するという喜びを感じられる環境を作ることで、自分だけでなく友達のことでも認めることができ楽しめるようになってきた。

トランプという一つの道具で、友達とコミュニケーションをとる機会ができ、友達に教えたり気持ちを伝えあったりすることで、自分自身や友達を認めよりよい人間関係を築くことができたことがわかった。今後も子供たちの興味・関心を把握し、適した環境設定を教師が援助していきたい。

また年長児になり、生活の中で数字や数の比較など興味を持ち始める姿があったので、よりルールが複雑なスピードや大富豪等ゲームを教師が提案すると、より子供たちのトランプ遊びが広がったのではないかと考える。

(7) 5歳児 事例7

～環境づくりの工夫からの遊びの発展～

① 抽出児を通して(5歳児)

以前から室内用の知育玩具としてスカリーノ(scalino スイス・スカリーノ社)を導入してきた。このスカリーノの特徴は、スロープのレールの溝に傾斜が付いていて水平においてもビー玉が自然にゆっくりと転がるような仕組みになっている。また、自分自身で好きなコースを作ることができ、NHKのピタゴラススイッチの影響で子供たちの間で大変人気があった。このスカリーノの基本

セットを導入し数年経ったが、基本セットの中の限られたパーツを使って数人で遊ぶ際に、作りたいものの違いからトラブルになったり、パーツを分け合っていると、作りたいものが作れなかったり、なかなか遊びが発展せず、転がすことだけを楽しんで終わると言う様子も見られた。(※写真①)

そこで、今年度スカリーノのセットの数を増やし、充実した環境の中で、子供たちの遊びがどのように発展していくか様子を継続して追っていくことにした。

購入した新しいセットに子供たちは興味津々であったが、数の増えたパーツをどのように組み立てていけばよいかイメージが湧かず、すぐに発展していく姿は、初めは見られなかった。そのため、まずはセットについてきた組み立て方の簡単な見本の図を少しでもイメージが湧くようにと、自由に見える場所に置いておくことにした。すると、A児がそれをヒントに少しずつ新たに加わったパーツを上手く利用して、組み立てるようになってきた。A児は以前から想像力が豊かで遊びを発展していく力があり周りへの影響力も大きかった。(※写真②)

A児は、初めは基本セットと新たに追加した2つのセットのパーツをすべて使用し、さらに付属の収納箱を利用することで高さをつけていた。その様子を見て他児もA児のリードのもと一緒に組み立てるといよりは手伝う様な感じで、A児の組み立てたもので、ビー玉を転がすことが楽しいと感じている様子があった。また、仕上げにビー玉を転がす時になると、「先生、転がすよ！見ててね！」と呼びにくるようになり、教師もそれを1つの作品として、記録用に写真に残しあとから見返すことができるようにしていった。

さらに、いかに高さを出すかを考えることで、少しでもビー玉の転がる時間を長くすることを考えるようになっていった。(※写真③)

この頃になると、今までスカリーノにあまり興味がなかった子供たちも自然と集まってきて、「ビー玉転がしてみたい！いい？」と参加するようになってきた。また、A児に対しても「○○君ってすごいね。」とA児のことを尊敬する声も上がってくるようになってきた。

さらに、高さをつけるために付属の空き箱をいろいろな箇所に利用したり(※写真④)、他のおもちゃを利用したり、微妙な高さでバランスを保つために、いろいろな道具を探してきて試すようになっていった。(※写真⑤、写真⑥-1、⑥-2)

また、今まではスタート地点が一箇所だったが、スタート地点を2箇所にし、同時に転がすとどちらが速くゴ

ール地点に到達するかを試してみたり、逆に同時にゴールするためにはどこを改良すればよいかを考えてみたりする様子が見られるようになっていった。(※写真⑦-1、写真⑦-2)

次に高さを出すために思いついたのが、備え付けの家具の引き出しを利用してコースの長さを出すといった形である。(※写真⑧)この大掛かりなセットに周りの子供たちもさらに興味が深まり、A児がいなくても真似して、同じようなコースを作り楽しむ姿が見られるようになった。

〈考察とまとめ〉

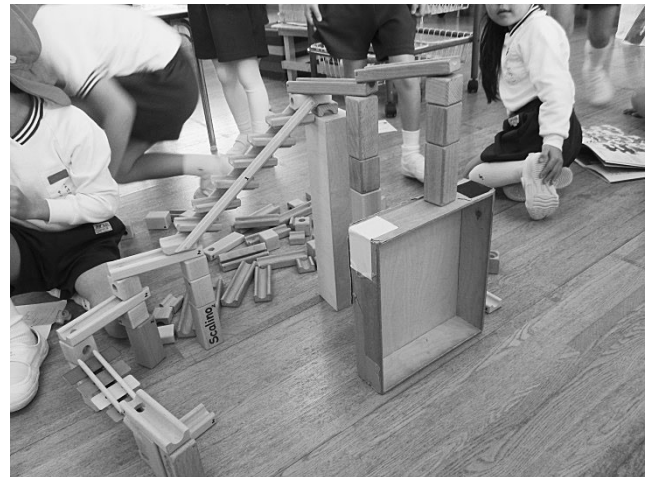
今回、遊びの環境づくりから遊びの発展を考えるということで、スカリーノに焦点を当て遊びの変化を追っていった。初めは基本のセットのみで遊びを楽しんでいたが、その中でも、大変興味を持ち遊ぶ姿が見られたものの、人数によってはパーツをめぐって貸し借りでもめたり、一定のコースの組み立てからの発展が見られなかったりしたことから、パーツの充実化を図り、そのことが遊びの発展にいかに影響するかを観察していくことにした。

今回の子供たちの遊びの変化から、スカリーノのパーツをさらに増やすことでさらに子供たちの想像力を促進したことはもちろんのこと、A児が大変想像力が豊かで、立体の組み立てに対する能力が大変高かったことがさらに影響したと考えられる。また、その姿が刺激となり今まで、どうやって組み立てたらよいかわからずに遊ばなかったと思われる子やその面白さに気づき、まずはビー玉を転がしてみたい、さらにA児の真似をして同じようにコースを自分で作ってみたいというように遊びが発展していったとも考えられる。また、組み立てのヒントとなる図を環境の1つとして目に付くところに置いたことや、子供たちの作り出した作品を写真という形に残したことが、さらに次はどんな風に進化させていこうかという子供たちの意欲を持たせることにも繋がっていったのではないかと考える。

このような結果から、子供たちは自分たちで想像を膨らませ、遊びを作り出していく力を持っているが、教師側が子供の状況をよく把握し、さらに発展させていくための環境をさらに整えていくこと、そしてその環境とは何かを考えていくことが大切であるということに改めて感じた。



写真①



写真④



写真②



写真⑤



写真③



写真⑥-1



写真⑥-2



写真⑦-2



写真⑦-1



写真⑧

4. まとめと今後の課題

幼児期は、自分の生活を離れて知識や技能を一方的に教えられて身に付けていく時期ではなく、生活の中で自分の興味や欲求に基づいた直接的・具体的な体験を通して、人格形成の基礎となる豊かな心情、物事に自分から関わろうとする意欲や健全な生活を営むために必要な態度などが培われる時期であることが知られている。すなわち、この時期の教育は、生活を通して幼児期が周囲に存在するあらゆる環境からの刺激を受け止め、自分から興味を持って環境に関わろうとすることによって様々な活動を展開し、充実感や満足感を味わうという体験が重視されなければならないと「幼稚園教育要領」にも記載されている。

これらの環境の意義をふまえ、幼稚園生活の最も重要な「遊びの環境」と子供を取り巻く「自然環境」を中心に子供の具体的な体験からの気づきと育ちに着目し、その中で教師が子供の主体性を重視しながら環境をどのように構成していくかを捉えていった。各年齢によって、自然に対する興味や関心の持ち方の違い、遊びの捉え方の違いに着目しながらも子供自らの育ちは興味深いものがみられた。

〈3歳児〉

初めて集団生活を体験する3歳児にとっては、日常の季節の変化も含め、自然の変容について園生活の中で気づくことが多くある。また、子供の心身の成長が、自分以外のことに興味関心を広げる時期でもある。名称すら知らない子供たちにとって、木々に木の実ができること、水が固まって氷に変化することは大きな発見である。飼育していたカタツムリの成長を観察する中で、友達とのコミュニケーションを深めるきっかけとして成り立ったことも興味深い。こうした様々な発見から、さらにクラスの仲間が偶然見つけたものを共有して共に「何かな」「どうしてできるのかな」等、関心を深めていくには、教師の役割が大変大きい。一緒に疑問を考えることはもちろんのこと、遊びとして発展できる環境の構成など、子供の発信する言葉や意欲を受け止め、そこからの発展を意識して環境を整えることが重要になっている。子供の主体性を削ぐことなく、いかに興味の芽を広げていくか、教師と子供たちとの関わりの中で、その興味に目を向けながら発展できる環境の構成を今後も検討することが、子供の発達における大きな意味を持つと考える。

〈4歳児〉

4歳児は、例年、蝶の飼育に継続して取り組んでいる。飼育するための植物の栽培や、幼虫から羽化するまでのその成長を共に体験する中で、生き物に対する心情の変化や興味関心の広がりが見られ、自然の成す喜びや発見に対して貴重な経験を重ねることとして大きな意味を持つと言える。4歳児にとって、経験の差も大きく、飼育に対しても未経験の子供が多くいる中で、クラスの仲間と共に経験できる環境を整えることは、重要なことである。教師が意識して、その環境を整える中で、共に生き物の命についても考えるチャンスが訪れている。子供が経験の中で、自ら知識を深めることに結びつき、その発見こそが、その後の子供たちの成長の中で、しっかりとした土台として生きていくものとする。

また、遊びとしての「造形遊び」においては、4歳児が好んで行う「ごっこ遊び」が廃材を利用した造形遊びを通じて、さらにその関わりを広げるきっかけ作りとなっている。個々の遊びで進められていたものに、造形的な要素が加わる中で共にアイデアを出しあい、その交流からさらなるヒントが生まれたり、個々では広がり無かったものに大きな変化が訪れたりしていることが理解できる。仲間への意識の持ち方や様々なことへの興味関心が広がる時期でもある4歳児にとっては、仲間と共に経験する意味は大変大きい。互いに共有する部分と刺激しあう部分が重なり合い、その環境を橋渡しする教師の役割もプラスとなり、貴重な経験ができたと言えるのではないだろうか。

〈5歳児〉

5歳児は、3歳・4歳での経験から、個々の自立はできているものの、考えの違いからぶつかり合うことも多くある年齢である。また、様々なことに興味も多く、発想が豊かで、自由にイメージして繰り広げられる遊びには、目を見張るものが多い。今回の「遊びの環境」としての知育玩具の導入では、既成のものからさらに周りの道具の利用や仲間とのアイデアの広がりや興味ある発展が見られたことが明らかになった。遊びがさらに発展し、その遊びを見守る仲間が互いに刺激し合い、より広がりを見せることに結びついたことは、遊びの環境を考える上で、どのように教師として環境作りを進めるかが重要になることが分かった。さらに、5歳児ならではのルールある遊びの工夫では、子供の興味をさらに広げながら、仲間とルールを共有して遊ぶ面白さを満喫しながら、その遊びが子供のものになったところで、子供た

ち自身の遊びへと変化させることができている。教師の環境構成は、子供の興味の把握と共に、子供自ら生み出す遊びへのきっかけ作りとなるものであったと言える。5歳児として、友達と一緒に展開する遊びの楽しさは、ルールやイメージの広がりをさらに求め発展できる環境から生み出されるものとして、その環境を探っていくことに大きな意味を持つと考える。

本研究では、事例を通して、「環境」を様々な角度から視点を当てて捉えてきた。学年毎の違いはあるが、子供は、主体的に周囲の環境と関わり合う中で、その影響を受けながら成長していくと言える。主体的に物事に関わり、その中で見られる個々の物事に対しての様々な感性の育ちと意欲の育ちは、教師における環境の構成と相互に関わりあって発展することが理解できた。友達同士刺激し合い、それがきっかけとなってイメージや知識の広がりに結びつき、今まで気付かなかった世界の発見ができること、また、教師として、子供の興味関心に目を向け、そのタイミングを逃すことなく環境を用意することも重要なことである。そこに何が育っているのかを常に捉えることが大きなポイントとなってくると考える。子供たちの将来を見据え、土台ともなるべき幼児期に、豊かな感性に結び付けられる環境の構成は、今後も、子供の姿と向かい合う中で見直しつつ検討していきたいと考えている。

「開かれた地域貢献事業」報告

開かれた地域貢献事業（平成30年度）

地域公共施設（名古屋市瑞穂保健センター・瑞穂児童館・瑞穂区役所）との交流事業

森屋裕治

1. はじめに

本学の「開かれた地域貢献事業」は、平成18年度に開催された名古屋女子大学もえぎ塾による活動「いきいきみずほ」として、瑞穂通り3丁目市場を基点に展示会、即売会、講習会を行うことから始まった。平成19年度には、真冬に春のライトアップ『春待ち小町（はるまちこまち）』で、文化的情報の相互交流がなされた。

地域の公共施設との共催事業としては、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、名古屋市瑞穂保健センター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12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、など高い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。

さらに本年度からは、名古屋市瑞穂区役所と連携した共催事業を実施した。今後も継続して共催講座の開催を進めるべく協議を重ねた。

昨年度の問題点などを検討しながら、引き続き交流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27日（金）10：40～11：40 今年度も名古屋市瑞穂保健センター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20日とし講師の募集を行い、児童館・保健センターあわせて15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22日（金）14：40～15：40 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、保健センター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た。

なお、第3回運営委員会議／9月28日（金）・第4回運営委員会議／11月30日（金）・第5回運営委員会議／1月25日（金）・第6回運営委員会議／3月22日（金）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。

また本年度は、名古屋市瑞穂区役所との連携事業について昨年度の運営委員会議で了承されたため、その実施に向けた具体的な活動内容についても確認、了承された。

3. 名古屋市瑞穂保健センターとの交流事業（平成30年度一般介護予防事業（いきいき教室・拠点型）、愛称「若返りきらきらセミナー」）

（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センターが行っているものであり、平成27年度までは後期の「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」として共催してきた。

その後、名古屋市の方針の変化から、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ようになったが、これまでと同様に講座を開き、地域貢献事業を展開していくこととした。そして、「若返りきらきらセミナー」と名称を変えて、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 名古屋市瑞穂保健センターとの協議／5月18日（金）10：40～11：40（於名古屋女子大学）

「若返りきらきらセミナー」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、昨年より一つ少ない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、応募があった合計6名からの内容と、保健センターが要望する内容を踏まえて講座内容を検討した。10月からのスタートに向けて、スケジュールの確認をした。また、瑞穂区内で活動している「健康ささえ隊」による「みずほ体操」の実演を行うこととなった。

参加者 瑞穂保健センター（大岡氏・川端氏・早川氏）、本学（吉川・森屋・牧野）

② 名古屋市瑞穂保健センターと学内関係教員による事前協議／8月31日（金）10：30～11：40（於名古屋女子大学）

保健センターの方と、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、保健センターとの共催事業「若返りきらきらセミナー」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30年10月～平成31年2月（各月1回、10月のみ2回、12月はなし）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 瑞穂保健センター（大岡氏・川端氏・早川氏）、本学（原田・坪井・伊藤(美)・吉川・森屋・牧野）

③ 講座の受付

チラシについては保健センターの様式に従い、保健センターが作成した。保健センターに8月中に参加予定者等にDM、手渡し等で、また広報なごや9月号にも掲載し、周知を図っていただいた。参加者は30名程度と設定した。

瑞穂保健センター
名古屋女子大学

平成30年度 いきいき教室（拠点型）

若返り きらきらセミナー

いつまでも健康で、自分らしく生きていきたい・・・誰もが願うことですね。
普段なかなか入れない大学のキャンパスで、介護予防教室を開催します。
いろいろなテーマに熱れて、感じて、心もからだもキラキラと充実した生活を始めてみませんか？

★日曜★ 5日間コース（予約制） <定員 30名>

日	日	内容	講師
1日目	平成30年 10/10(水)	作ってみよう！ 世界に1枚！自分だけのTシャツ作り	名古屋女子大学短期大学部 生活学科 教授 原田 妙子 先生
2日目	10/25(木)	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 准教授 坪井 眞里子 先生
3日目	11/30(金)	踊ってみよう！ 膝楽に合わせたストレッチとエクササイズ	名古屋女子大学文学部 児童教育学科 助教 豊永 海子 先生
4日目	平成31年 1/10(木)	作ってみよう！ オリジナルシリアルバー作り	名古屋女子大学教育学部 食料栄養学科 教授 片山 広美 先生
5日目	2/28(木)	学んでみよう！作ってみよう！ 高齢期の食事を見過ごす	名古屋女子大学教育学部 食料栄養学科 教授 山中 なつみ 先生 助教 伊藤 美穂子 先生

※9月の日は終了20分前から、瑞穂区でできた誰でもできる体操「みずほ体操」に参加者のみなさんで行います。動きやすい服装でお越しください。

★時間★ 1～4日目 午後1時30分～3時30分
5日目 午前10時30分～12時30分
各日、開始時間の15分前から受付

★対象★ 65歳以上の区民

★会場★ 名古屋女子大学 庁階学舎

★9月11日（火）電話申し込み開始、締め切り9月28日★

若返りきらきらセミナーは、名古屋女子大学総合科学研究所の「平成30年度開かれた地域貢献事業」との共催です。
※30年4月より「瑞穂保健センター」から瑞穂保健センターに名称が変更されました。
このチラシは活動レポートを基に作成されています。

お申込先・お問合せ
瑞穂保健センター
保健予防課
☎837-3292

若返りきらきらセミナー チラシ

④ 名古屋市瑞穂保健センターとの事後協議／3月19日（火）13：30～14：30（於名古屋女子大学）

本年度の総括として、30名の応募があり、毎回23～26名程度の参加があった。保健センターの講座とは違い、学生との交流を楽しみにしている参加者もあり、参加者の満足度も高く、内容がよかったとの評価をいただいた。次年度の継続開催について要請があり、来年度も運動、認知予防、口腔、栄養の4テーマに沿った講座開催の要請があり、調整を進めることとなった。

参加者 瑞穂保健センター（大岡氏・早川氏・井上氏）、本学（吉川・森屋・牧野）

（3）講座の内容

① 「自分だけのTシャツを作ろう！」／10月10日（水）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17名

白無地のTシャツとアイロン転写プリントを使い、各自がオリジナルのデザインを考えた。学生のアドバイスを聞きながら、どんどんアイデアが膨らんでいった。最後にそれぞれが楽しそうに発表を行い、嬉しそうに作品を持ち帰られた。

学生たちにとっても、参加者の方の元気に驚き、最初は圧倒されていたが、終了後もいろいろな会話を楽しみ、こちらがパワーをもらい、いい経験となった。

② 「なつかしい唱歌、童謡をうたいましょう」/10月25日(木) 13:30~15:30 (図書館棟 ML 教室)

文学部児童教育学科 坪井真里子先生と学生11名

発声練習から積極的に取り組んでおられ、和やかな雰囲気です。講座が始まりました。気持ちや身体をほぐしながら、徐々に声も出るようになり、終始笑顔で、懐かしい歌や唱歌を楽しむことができた。参加者は歌う楽しさを味わい、懐かしい曲の歌唱に大変熱心に取り組んでいた。



オリジナルTシャツ作り (10/10)

③ 「動きやすい身体づくり」/11月30日(金) 13:30~15:30 (南8号館109多目的室)

文学部児童教育学科 豊永洵子先生

前半・後半の2部構成とした。前半はセラバンドを使用したストレッチの導入を行い、後半はバランスボールを使った体幹トレーニングを行った。最後は、バランスボールのバウンドを利用して、心と体を弾ませるリズム体操を行った。参加者の方々が笑顔で終始楽しそうに講座に参加されていた。



懐かしい童謡や唱歌を歌おう (10/25)

④ 「おいしく食べて健康に 作ってみよう オリジナルシリアルバー」/1月10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8名

シリアルバーの材料は、参加者の年齢や歯の状態を考慮して、マシュマロ、ポップコーン、鈴カステラなどを用いて、柔らかくできるように工夫した。「みんなでワイワイ行ったのが一番楽しかった」など、参加者からの満足した感想が聞かれた。



ストレッチとエクササイズ (11/30)

⑤ 「見直したい高齢期の食事 ~口腔機能低下と低栄養にならないために~」/2月28日(木) 10:30~12:30 (南7号館209)

家政学部食物栄養学科 伊藤美穂子先生・山中なつみ先生と学生6名

はじめに「健康寿命をのばすために高齢期に気を付けたい食事」のポイントを中心に講義を行った。その後、グループに分かれて、1人1食分の食事を実際に調理・実習してもらった。、中年期から高齢期になったら見直したい食事のポイントを解説、調理実習を行った。講義の合間に行った栄養状態チェックのワークも学生ボランティアとともに楽しんで行えた。



シリアルバー作り (1/10)



高齢期の食事を見直そう (2/28)

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、保健センター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11日(金) 10:40～11:40 (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、10月以降から担当することになった。今年度は、月に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11件と春光会から応募があり、講座を仮に決定した。また、調理実習や実験を行う講座と、パソコンを利用する講座は、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8日(土)・9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、双方にとってよりよい形で進めていけるように再検討する旨が決定さ

れた。

参加者 名古屋市児童館(渡邊氏・久保田氏・北蘭氏)、本学(吉川・森屋・牧野)

・第2回協議／9月11日(火) 11:15～12:00 (於名古屋女子大学)

12月8・9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はホールイベントを開催せず、イベント以外の企画ブースは終日開催することとした。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。

参加者 名古屋市児童館(北蘭氏・渡邊氏)、本学(吉川・森屋・牧野)

② 名古屋市瑞穂児童館と学内関係教員による事前協議

・瑞穂児童館(講座)学内打ち合わせ会議／9月11日(火) 10:00～11:10 (於名古屋女子大学)

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(北蘭氏・渡邊氏)、本学(河合・白石・武岡・片山・近藤(貴)・辻(美)・山田(久)・渋谷・堀(祥)・村田・田辺・斉藤(春光会)・宮川(春光会)・吉川・森屋・牧野)

・瑞穂児童館(クリスマスイベント)学内打ち合わせ会議／10月12日(金) 10:00～11:00 (於名古屋女子大学)

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(北蘭氏・渡邊氏)、本学(松本・石崎・吉田・森屋・吉川・牧野)

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。

④ 名古屋市瑞穂児童館との事後協議/3月13日(水) 15:00~16:00 (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。過去最高に迫る12講座とクリスマスイベントについて、問題なく開催できたことを確認した。昨年度の反省点から、講座の内容をわかりやすいような名称に設定したところ、参加者の増加がみられた。この点を今後も留意して、名称を設定していくこととした。クリスマスイベントについても、問題なく開催できたことを確認した。こちらも昨年度の反省点から、ホールイベントの開始を、開館(10:00)から15分遅らせたことで、多くの来場者を呼び込むことができたため、今後も同様の時間帯で開催することとした。こうした点を踏まえ、次年度へ繋げるようになった。

参加者 名古屋市児童館(北蘭氏・久保田氏・渡邊氏)、本学(吉川・森屋・牧野)



クリスマスイベントチラシ(表)(裏)

(3) 講座の内容

① 「おかあさんやおとうさんといっしょに歌で遊びましょう!」/10月6日(土) 10:00~11:00 (児童館ホール)〈対象:0~3歳児と保護者〉

短期大学部保育学科 河合玲子先生・白石朝子先生と学生9名

音楽を通じて触れ合いを多く持つことを狙いとした講

座で、前半は、ゆったりとした音楽に合わせてストレッチを行ったりわらべ歌を紹介した。後半は、絵本の読み聞かせとこどものうたを3曲聞いてもらった。ボランティアに参加した学生は、乳児と初めて触れ合うなど、授業の学びに役立つ機会となった。

② 「からだであそぼう!」10月21日(日) 10:00~11:30 (児童館ホール)〈対象:4~7歳とその保護者〉

文学部児童教育学科 豊永洵子先生と学生3名

子どもの身体の発育発達について「運動」という側面から捉え、表現遊びを行った。保護者の方々も一緒に参加し、その場にいた全員でからだを動かしていく心地よさを体験できたようである。

③ 「親子で楽しむ音楽あそび」/11月16日(金) (1) 10:00~10:40、(2) 11:00~11:40 (児童館ホール)〈対象:(1) 0~1歳6ヶ月未満、(2) 1歳6ヶ月~3歳の乳幼児と保護者〉

文学部児童教育学科 吉田文先生と学生12名

幼児と保護者を対象とした音楽活動講座を、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うことを目的に、異なった年齢を対象に2回行った。参加者の方は終始楽しそうに行動的に参加して下さった。学生にとっても非常に重要な実際の現場での経験を積むことができ、大変貴重な機会となった。

④ 「『プログラミン』でかんたんアニメーションを作ろう!」/11月18日(日) 10:00~11:30 (南2号館201)〈対象:小学生〉

短期大学部生活学科 武岡さおり先生と学生16名

文部科学省が公開しているウェブサイト「プログラミン」を利用して、簡単なアニメーションを作成した。参加者1名に対し学生アシスタント1名でサポートすることができ、参加者のペースに合わせて作業を進められた。制作途中の作品、完成した作品を参加者どうしで見せ合ったり、学生に自分の工夫を嬉しそうに話したりする姿も見られた。

⑤ 「紙を使って思いっきり遊ぼう!」/11月24日(土) 10:00~11:00 (児童館ホール)〈対象:1歳6ヶ月~3歳(就園前の子ども)とその保護者〉

短期大学部保育学科 島澤ゆい先生と学生3名

ふだん家の中では難しいような、紙をビリビリと破いたり、落書きをすることを楽しんだ。1歳～3歳の子どもたちは、紙をダイナミックに使用した遊びを楽しむことができていた様子で、細かいテーマを作らず自由な遊びを期待し、子どもたちや学生の遊びの展開の仕方によって、さまざまな様子が見られた。

⑥ 「おいしく食べて健康に 楽しく作ろう オリジナルシリアルバー」/1月5日(土) 13:30～15:30(南7号館209)〈対象:小・中・高校生〉

家政学部食物栄養学科 片山直美先生と学生12名

「しっかり噛むことができる硬さのあるシリアルバー」を目指して、小魚、あられ、ピーナッツ、ドライフルーツなどの食材を使用した。硬くできあがったため、食べるのに15分から20分くらいかかり、大変よく噛んで食べることができた。自分の好きなお菓子をバーにすることができたことに満足感があつた。

⑦ 「よくかむおやつを作ろう!」/1月12日(土) 10:00～11:00(南7号館106)〈対象:小学生〉

家政学部食物栄養学科 近藤貴子先生・辻美智子先生・山田久美子先生

硬さの違うグミを作り、食べるときにかむ回数がどう変わるかを調べた。ガムを用いたかむ力の測定では、ガムの色の变化に驚き自分のかむ力について理解した。児童はかむことが良いことという知識が付き、想像以上に多くの回数でグミを試食していた。

⑧ 「木材を利用したおもちゃづくり」/1月13日(日) 13:30～15:30(児童館ホール)〈対象:幼稚園児以上〉

文学部児童教育学科 渋谷寿先生・吉川直志先生と学生12名

「ヒノキを利用したおもちゃ作り マジックハンド」と題し、離れたところから物をつかんで楽しむ科学体験ワークショップを行った。子どもたちは、本物のヒノキを、のこぎりで切り、ドリルで穴をあけ、やすりで磨き、ボンドで接着するなど、木の素材を感じると共にモノづくりを体験した。また、様々な形の木で装飾し、マジックハンドが生きているように動かして楽しむ、良い体験イベントになった。

⑨ 「みんなで笑顔になっちゃおう! お絵かきモーニングトースト作り」/2月9日(土) 10:00～11:30(本館301)〈対象:年少以上〉

文学部児童教育学科 堀祥子先生・村田あゆみ先生、短期大学部 阪野朋子先生と学生13名

全国に広く知られた、東海地方のモーニング文化。そんな朝の小さな贅沢、トーストをもっと楽しく味わう工夫に挑戦した。6名ほどのグループに分かれ、食パンの上に用意した食材を使って「笑顔」をデザインし、トーストを作った。でき上がりを目で楽しんだりしながら、食べて楽しい時間を過ごした。

⑩ 「ちょうど良い食事の量ってどれくらい?～1日分のご飯を作って食べてみよう!～」/2月16日(土) 10:00～12:00(南7号館209)〈対象:小学校中～高学年〉

家政学部食物栄養学科 田辺賢一先生と学生7名

学童期の小学校高学年に応じた1日の適切な食事量について調理実習を通じて把握してもらうことを目的とした。講座は、講義、調理実習、まとめの順に実施した。朝食・間食班と夕食班に分け調理実習を行った。講座の雰囲気は終始和やかで、参加者の満足した様子が見受けられた。

⑪ 「乳幼児の食育相談」/2月24日(日) 10:00～15:00瑞穂児童館まつり(児童館プレイルーム)〈対象:乳児～未就学児の保護者〉

「春光会」管理栄養士 千葉史子氏・吉田嘉子氏

瑞穂児童館まつりに来ていた乳幼児を持つ母親に食育相談を行った。家族を含めた方たちの日頃の食事の取り方、与え方、食事の量、離乳食、偏食等の悩み事について、栄養士として先輩として、アドバイスをした。じっくり相談しやすい雰囲気の中、合計5組に対して個別相談を行った。

⑫ 「音がでるもの(楽器)づくり」/3月10日(日) 13:30～15:00(児童館ホール)〈対象:幼稚園児以上〉

文学部児童教育学科 吉川直志先生と学生9名

「おとのふしぎ」と題し、様々な種類の糸でんわ作りを通して、子どもたちに音の不思議さと面白さを感じてもらい体験講座を開催した。子どもたちには楽しく音と空気を感じてもらいイベントとなった。



歌で遊びましょう！ (10/6)



紙を使って思いっきり遊ぼう！ (11/24)



からだであそぼう！ (10/21)



シリアルバー作り (1/5)



親子で楽しむ音楽あそび (11/16)



よくかむおやつを作ろう！ (1/12)



プログラミング (11/18)



木材を利用したおもちゃづくり (1/13)



お絵かきモーニングトースト作り (2/9)



1日分のご飯を作って食べてみよう！ (2/16)



乳幼児の食育相談 (2/24)



音であそぼう (3/10)

(4) 第10回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」／点灯期間：11月28日（水）～12月28日（金）

短期大学部生活学科 山田勝洋先生と学生9名

児童館屋外の一部施設を利用しイルミネーションで飾った。飾り付けは11月28日(水)16:00~18:00に行い、12月28日(金)午前中に撤収した。

② 「クリスマスのオーナメントクッキー作り」／12月8日(土)13:00~16:30(本館301)〈対象：小学生〉

短期大学部生活学科 松本貴志子先生・阪野朋子先生・技術職員1名と学生22名

今回で9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、毎年好評である。今回は実施教室が新棟となり、子どもたちが作業をしやすいよう本館・食生活実習室を使用した。



クッキー作り



完成したクッキー

③ ホールイベント

12月9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。

・受付でアンケートを提出してくださった方には、小さなお礼（お菓子と本学特製クリスマスカード）を渡した。

・「みんなでクリスマスを楽しみましょう！ Part1 まちどおいしいな～クリスマスのおんがくかい Part2 たのしいクリスマスのおはなし」11：15～11：55、13：00～13：40〈対象：3～9歳の子どもと保護者〉

短期大学部保育学科 河合玲子先生、村松麻衣先生と学生18名

第1部は、クリスマスの歌のハンドベル演奏を聞いたり、大きな声での歌唱のあと、トナカイさんのベル制作を行い、クリスマスの音楽と一緒に演奏して楽しんだ。第2部は、手遊びやクリスマスにちなんだ劇の上映とともに、挿入歌と一緒に歌唱したあと、靴下のオーナメントの飾りを作成した。約110名の参加があり盛況であった。

・「①クリスマスパーティーが始まるよ ②サンタさんとメリークリスマス」10：15～10：55、14：00～14：40〈対象：特になし〉

文学部児童教育学科 吉田文先生と学生12名

午前は「絵本よみきかせ」「ペープサート」「身体表現遊び」など、午後は「ハンドベル演奏」「パネルシアター」などの活動を行った。サンタクロースも登場し、子どもたちがより楽しめたようである。

④ 各ブースのワークショップ

・「クリスマスのペーパーアイテムをつくろう！」〈対象：特になし〉

短期大学部生活学科 森屋裕治先生と学生18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。2つのブースを作り、合計4種類を用意し、完成した作品は持ち帰ってもらった。

・「音あそびイベント」〈対象：特になし〉

文学部児童教育学科 吉川直志先生と学生18名

たたいたり、吹いたりして音が出せるおもちゃづくり活動を通して、音の不思議を感じられるように、午前は「たたいて音をだす」、午後は「吹いて音をだす」として、おねえさんの短い科学ショーを交えたイベントとなった。



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が始まるよ



クリスマスのペーパークラフトをつくろう！



音であそぼう

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43名、乳幼児保護者が50組回収できた。感想としては例年同様に「楽しかった」「またやりたい」「サンタさんに会えて嬉しかった」など、よい印象を与えていた。こうして寄せられた意見を参考に、次年度開催の参考にしていきたい。

児童館は遊びの発信地 第10回 みんなでメリークリスマス!アンケート

小学生以上用

アンケート回収の場へもっていきなさい

アンケート回収の場へもっていきなさい

参加してよかったコーナーは? (1つだけでも) ○をつけて

参加してよかった理由? (自由記述欄)

また参加したい? (参加したい・参加したくない)

感想・ご要望があれば記入してください

児童館は遊びの発信地 第10回 みんなでメリークリスマス!アンケート

乳幼児保護者用

クリスマスイベントのアンケートにご協力をお願いします。

一緒に参加された方 (記入者を含む) の属性を対象に○をつけて、大人の名前を教えてください。

子ども 子どもの年齢 () 学年 ()

一緒に参加された方 (記入者を含む) の属性を対象に○をつけて、大人の名前を教えてください。

父 母 祖父 祖母 その他 (大人 人)

参加してよかったコーナーは? (1つだけでも) ○をつけてください (複数選択可)

このイベントを何で参加になりましたか? ○をつけてください (複数選択可)

感想・ご要望があれば記入してください

クリスマスイベント アンケート用紙

5. 名古屋市瑞穂区役所との連携事業

(1) 目的

平成29年度の、瑞穂区役所との協定締結を受け、本学としては瑞穂区役所との新たな地域貢献事業を模索する動きが強まった。そこで、総合科学研究所としては、瑞穂区内の働く女性の支援を目的としたイベントを開催する構想を計画した。本学は「よき家庭人であり力強い職能人としての女性」の育成を謳っており、地域の働く女性に特化したイベントを開催することで、本学の特徴

を地域にアピールし、また学生の人生のロールモデル算定の一助になると考えた。

具体的な連携内容案としては、昨年度の区役所との協議において、「育児休業であり、仕事復帰予定の女性をターゲットにした講座・イベント」と定められ、「時短レシピ調理実習」をテーマとした講座を開講することが決められた。よって、本年度は初回の実施に向けた、具体的な打ち合わせを進めた。以下にその経過を述べる。

(2) 経過

① 名古屋市瑞穂区役所との協議

・第1回協議／4月13日(金) 12:00~13:00 (於名古屋女子大学)

連携事業について広報なごやの原稿案をもとに検討した結果、昨年度話し合われた内容も含めて、次のように具体的な内容を決定した。

- ・目的：瑞穂区の働く女性の支援
- ・名称：育休復帰応援講座 時短レシピでクッキング!
- ・日時：8月22日(水) 10:00~12:00 全1回
- ・対象 育児休業中の方(瑞穂区在住) 15名
- ・内容
 1. 名古屋女子大学教員による講座 時短レシピ調理実習(阪野朋子先生)
 2. 瑞穂区役所担当者による出前講座 (保育園入園申請手続きに関する案内)
- ・会場 名古屋女子大学本館 調理室/教室(託児)
- ・広報 広報なごや、チラシでの周知
- ・託児 生後6ヶ月~3歳未満。

学生および外部ボランティアが担当。

参加者 名古屋市瑞穂区役所(民生こども課 小倉氏・米山氏)、本学(吉川・森屋・寺島)

・第2回協議／7月2日(月) 10:00~11:00 (於名古屋女子大学)

連携事業について、具体的な実施内容について協議、確認を行った。特に、受講申込に関する対応業務、託児に関する準備、マスコミ等の外部からの取材への対応方法、事後アンケート実施や、今後のスケジュールについて、相互に確認を行った。

参加者 名古屋市瑞穂区役所(民生こども課 小倉氏・米山氏)、本学(森屋・寺島)

② 講座の受付

区役所のご担当により「広報なごや」瑞穂区版へ掲載された。また大学側で作成したチラシを配布した。

③ 名古屋市瑞穂区役所との事後協議

・第3回協議／9月19日（水）11：00～12：00（於名古屋女子大学）

今年度の講座を振り返り、講座の反省点等について、次のような意見交換がなされた。

・無事に開催でき、参加者の満足度も高かった。調理実習は、名女らしきのある企画であり、保護者の息抜きの間となった。

・講座内の時間配分については、今後検討して参加者の負担にならないように工夫したい。

・託児について、学生と地域ボランティアが共同で実施できたのはお互いにより刺激になった。今後は、十分な事前打ち合わせの機会を設けたい。

また、来年度の講座実施について、次のような意見交換がなされた。

・区役所より、「大学にて開催することで、普段とは違った特別感を演出することができると考えるので、来年度も今年度同様の取組みを実施したい」との希望が出された。

・講座内容について、今年度の調理実習は好評であり、名女大の特色も生かせる。

以上から、次年度以降も同様の内容で継続していきたい旨を相互に確認した。

参加者 名古屋市瑞穂区役所（民生こども課 小倉氏・米山氏）、本学（吉川・森屋・寺島）

・第4回協議／2月6日（水）13：00～14：00（於名古屋女子大学）

平成31年度の連携事業について、平成30年度と同様の内容で継続していくことの確認がなされた。平成30年度の事業内容をもとに検討した結果、具体的な内容についても、ほぼ平成30年度を踏襲した内容で準備を進めていくことを確認した。

参加者 名古屋市瑞穂区役所（民生こども課 小倉氏・加藤氏）、本学（吉川・森屋・牧野）

（3）講座の内容

「育休復帰応援講座 時短レシピでクッキング！」／8月22日（水）10：00～12：00（本館501）

短期大学部生活学科 阪野朋子先生と補助1名

育休復帰者に対して調理時間の短縮につながる講義と、実際に献立を示して参加者全員で調理実習を行った。講義中は、メモを取り真剣に聞いている様子であった。調理実習では、参加者同士、話も弾んで楽しく調理を行

っていた。試食の時間に、瑞穂区役所担当者から、保育園入園申請手続きに関する案内が行われ、職場復帰に備える情報提供が行われた。別室で託児の体制をとっており、参加者同士ゆっくりと過ごすことができ、良い交流の場が提供できた。

名古屋女子大学・瑞穂区役所共催

育休復帰応援講座 時短レシピでクッキング！

育休復帰を控えたお父さん、お母さん各応援します！復帰後の時間管理に役立つレシピで、実際に料理をつくってみましょう。もちろん栄養も満点です！！後半には、保育園入園申請手続きに関する出前講座もあります。ぜひご参加ください。

日 時： 8月22日（水）10：00～12：00

場 所： 名古屋女子大学 本館5階調理室（瑞穂区津路町3-40）

対 象： 育児休業中の方（瑞穂区在住）

定 員： 15名 ご夫婦での参加も大歓迎です！

講 師： 名古屋女子大学短期大学部 阪野 朋子 講師

参加費： 無料

持ち物： エプロン・手拭タオル・三角巾・筆記用具

託児定員： 15名 ※生後6ヶ月～3歳未満に限りです。 ※託児は講座とは別室で行います。

申 込： 7/11（水）～7/17（火）に、メールまたはFAXにてお申込ください。
（メール・FAXには、件名に「時短レシピでクッキング！」と記載し、千住所、氏名、電話番号を記載下さい。託児をご希望の場合は、お子さんの氏名（ふりがな）、年齢、生年月日も記載して下さい。）

※ 定員を超えた場合は、抽選とします。申込結果は、7/24（火）までにお電話にてご連絡いたします。

※ 駐車場はございませんので、公共交通機関をご利用の上、お越し下さい。
（地下鉄桜通線瑞穂区役所前より徒歩7分です。）


 申込・問い合わせ
 名古屋女子大学総合科学研究所
 (TEL：852-1111、FAX：852-7470、メール：soken@nagoya-wu.ac.jp)

育休復帰応援講座チラシ



育休復帰応援講座

6. おわりに（来年度に向けて）

平成30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30年度中に次年度計画を作成していく中で、名古屋市瑞穂保健センターと名古屋市瑞穂児童館、および名古屋市瑞穂区役所の各施設から、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31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、名古屋市瑞穂保健センターと名古屋市瑞穂児童館、名古屋市瑞穂区役所の各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、このまま継続して行く上で、定期的な見直しが必要であることも確認している。

本年度の名古屋市瑞穂保健センターとの講座「若返りきらきらセミナー」では、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、満足度は高いようである。また、いずれの地域貢献事業においても、ボランティアとして参加した学生たちには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。

また、瑞穂区役所との共催事業については、平成30年度が初年度の実施となり、双方にとって大きな一歩となり、多くの成果を得られる結果となった。瑞穂保健センター、瑞穂児童館に続く新たな地域公共施設との交流事業を今後も継続して実施できるよう、さらなる打ち合わせを重ね、取り組んでいきたい。

少子高齢化の社会の中で、子育て支援、認知症や高齢期うつ等の予防支援のお手伝いできたことと、さらに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」を養うことができた。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。

講演会報告

平成30年度 総合科学研究所大学講演会

女性のキャリア教育と就職支援について

(講演会報告)

磯野 彰彦

昭和女子大学キャリア支援センター長兼キャリア支援部長・
同大学グローバルビジネス学部ビジネスデザイン学科教授

日時： 平成30年9月20日（木）10：00～12：00

場所： 学校法人越原学園 越原記念館ホール

1. 昭和女子大学の歴史と現況

本日は平成30年度大学講演会の講師としてお招きいただき、ありがとうございます。私は前職の毎日新聞時代、名古屋に2004（平成16）年から2年間勤務したことがあります。中部国際空港（セントレア）が開港し、愛・地球博（愛知万博）が開催された時期に当たり、東海圏が活気にあふれていました。今回お声がけいただき、久しぶりに名古屋を訪れることができました。懐かしい思い出でいっぱいです。

さて、私が勤務する学校法人昭和女子大学の歴史と現況からお話させてください。1920（大正9）年、現在の東京都文京区に日本女子高等学院として創設され、その後、中野から現在の世田谷区太子堂にキャンパスを移しました。昭和女子大学に改組・改称されたのは1949（昭和24）年です。初代理事長である人見圓吉と妻の緑がこの大学の礎を築いたこと、また、長く家政系の女子大として発展してきたことなどを考えると、越原和様、越原春子様「自立した女性の育成をめざす」ことを建学の精神に掲げ、越原学園・名古屋女子大学様を創設されたことと、奇しくも多くの共通点があると感じました。

ところで、現在の坂東眞理子理事長・総長が学外から招かれて、2007（平成19）年に学長に就任して以降、昭和女子大学は「良妻賢母」から「グローバル人材」の育成に大きく舵を切りました。2013（平成25）年にはグローバルビジネス学部と現代ビジネス研究所を開設し、翌2014（平成26）年には短期大学部を廃止しました。米国マサチューセッツ州には、毎年約500名の学生が寝食を共にしながら英語で授業を受ける昭和ボストン校があり、今年30周年式典が行われました。2019年夏には、現在港区西麻布と三田に校舎があるペンシルバニア州立テンプル大学の日本校を昭和女子大学の世田谷キャン

パスの隣接地に誘致し、「スーパーグローバルキャンパス」が誕生します。新聞などで「グローバル（人材育成）とキャリア（教育）が2枚看板」と取り上げられることの多い昭和女子大学は、2020年に創立100周年を迎えます。

2. 女性のキャリア教育について

次に昭和女子大学の大きな特色であり、今回の講演のタイトルでもある「女性のキャリア教育」についてお話しします。

2009（平成21）年に全学規模でキャリア教育の在り方について検討する「キャリアデザイン委員会」が設置されました。メンバーは、学長、副学長、各学部の代表委員、教務部長、キャリア支援部長らの教員のほか、キャリア支援センター長や学長室長ら職員も参加しました。このころから、キャリア教育への取り組みが本格化しました。最初に着手したのが「キャリア科目の体系化」です。それまでもキャリアに関する科目はありましたが、1年間の議論を経て、2011（平成23）年度に一般教養科目として「キャリアコア科目」が開講しました。具体的な科目名は「キャリアデザイン入門」「女性の生き方と社会」「女性とキャリア形成」「企業と社会のルール」などです。1年次から必修または選択必修科目として位置付け、女性が生涯にわたるキャリアをデザインする上で必要な基礎知識と手法を学ばせています。

こうした授業では、今の安倍政権の女性活躍の取り組みであるとか、男女雇用機会均等法施行の経緯であるとか、女性がいったん家庭に入ってから復職する「M字カーブ」の実態であるとか、セクハラ（セクシャル・ハラスメント）、マタハラ（マタニティ・ハラスメント）などについても取り上げています。

3. 独自の「キャリアデザイン・ポリシー（目指す職業と履修モデル）」

このキャリア科目の体系化の議論の中で出てきたのが「キャリアデザイン・ポリシー」を定めるという発想です。ご承知のように、文部科学省は大学に対し「アドミッション・ポリシー（入学者受入方針）」「カリキュラム・ポリシー（教育課程の編成方針）」「ディプロマ・ポリシー（卒業認定・学位授与に関する方針）」の3つのポリシーの設置を義務付けています。これに対し、昭和女子大学はこの3ポリシーのほかに、独自の「キャリアデザイン・ポリシー（社会的・職業的自立に関する方針）」を付け加えようと考えました。

この「キャリアデザイン・ポリシー」は、言い換えると「どのような人材を、どのように育成するか」を文章化するものです。他大学の中には「建学の精神」にこうした要素を盛り込んでいるところも多いかと思います。昭和女子大学には「世の光となろう」(Be a light to the world) という「学園目標」があり、それはそれとして尊重しつつ、次の3項目を新たに全学の「キャリアデザイン・ポリシー」として明文化しました。

- (1) 本学での学修と実践を通して、継続就業や再就業に係る職業意識・職業観を磨き、永い生涯にわたる自分の生き方を設計するキャリアデザイン力を養う。
- (2) 学科の「キャリアデザイン・ポリシー」に基づき、「専門教育科目」を体系的に履修することによって、その特性を活かした職業・就業分野で社会的に自立できる職業人を育成する。
- (3) 国際的な視野と豊かな教養、職業上の倫理観を身につけ、自立した人間として21世紀の男女共同参画社会を担う人材を育成する。

昭和女子大学の「キャリアデザイン・ポリシー」はこれにとどまりません。詳しくは大学のホームページをご覧くださいのですが、全学の「キャリアデザイン・ポリシー」のほかに、学科ごとの「キャリアデザイン・ポリシー」が明記され、さらに、「目指す職業」と「目指す職業に向けた学科専門教育科目の履修モデル」が載っています。例えば、半年から1年半に及ぶ昭和ボストン校での留学プログラムが組まれる英語コミュニケーション学科では、「留学経験を通して、高い英語力と国際的な視野に基づくキャリア意識を有する人材を育成する」など3項目の学科のポリシーを設けています。「目指す職業」としては「外資系企業社員 商社社員 国際公務員」「旅行・ホテル関係」などを挙げ、それぞれの

職業に就くために必要と思われる「履修科目」を1年生から4年生まで示しています。これはカリキュラム・ツリーの別バージョンと言ってもよいかもしれません。

学科ごとの「キャリアデザイン・ポリシー」は、毎年、学科の教員が見直しを行っています。また、高校生とその保護者、高校の進路指導の先生方を対象としたオープンキャンパスでは「他大学にはない取り組み」としてアピールしています。これらを読んだ受験生は、入学前から卒業後の進路をイメージすることが出来るわけです。以上の「キャリアデザイン・ポリシー」は2012（平成24）年の4月から運用を開始しました。

4. 社会人メンター制度「人生のロール・モデルに出会う」

もうひとつ、本学独自の取り組みである「社会人メンター制度」についてご説明します。これは「キャリアデザイン・ポリシー」を具現化する中で発案されました。「メンター」というのは、「先輩」といった意味で使われることが多いようです。例えば、企業などでは、新入社員に数年先輩の若手・中堅社員が「指導者」（メンター）として付くことがあります。また、OBやOGを学生の「相談相手」として登録し、活用している大学もあります。そのほか、部活動やサークル、ゼミなどの先輩も学生の就活や進路決定の相談に乗ってくれますよね。

しかし、昭和女子大学の「社会人メンター制度」はこれらとは異なります。「親でもない、先生でもない、“人生のロールモデル”から、今後の進路を考える際にアドバイスをもらおう」という狙いで、「なりたい自分に会える」をキャッチフレーズに、2011年度にスタートしました。当初、就業力育成支援事業の枠組みの中で補助金を原資に充て、その後、政権交代による事業仕分けで補助金はなくなりましたが、昭和女子大学にとって不可欠かつ独自の取り組みであるとの判断から、独自に予算措置を講じて現在も継続しています。

登録いただいている社会人メンターの方は約300人。全員女性で、20代から70代まで、実にさまざまな職業体験をお持ちの方です。今は昭和女子大学の卒業生が2割を占めますが、発足当時は8%でした。つまり、本学の卒業生ではない多くの方が昭和女子大学の学生のために助言してくださっていることとなります。

学生がアドバイスを受けるやり方は3つあります。1時間近く1対1でやりとりするのが「個別メンタリング」。毎回テーマを設けて、それにふさわしいご経験をお持ちの社会人メンター4人をお呼びして、40人の学

生が全員だったり、グループに分かれたりして話をお聞きするのが「メンターカフェ」。テーマは「資格を活かそう」とか、「グローバルに活躍する」といったもので、学生が自分たちのキャリア形成や就職活動について考える自主サークル「光葉キャリア塾」のメンバーがテーマを決め、司会進行も担当する回もあります。3つ目の「メンターフェア」は主として昼休みの時間帯に学生ホールを利用して、10～12個のテーブルに1人ずつ社会人メンターが座り、学生このテーブルは“回遊”する形でメンターを囲んで話を聞きます。

この社会人メンター制度の事務局はキャリア支援センターに置かれ、契約と派遣の職員各1名を専従で充てているほか、常勤職員も関わっています。運営方針の策定や見直しは、キャリア支援部長を委員長とする社会人メンターネットワーク運営委員会が行っています。個別メンタリングの場合、学生がメンターの方々の経歴を見て、キーワードで検索して個別メンタリングを希望する社会人メンターを探し、申し込みを受けた事務局がマッチングを行います。メンターには交通費（上限あり）のほか、若干の謝礼をお支払いしていますが、大学は「有償ボランティア」として位置付けています。

おかげさまで、社会人メンター制度はマスコミの取材や他大学のヒアリングを受けることもあり、昭和女子大学の「特長」の1つとして定着しています。メンターの方には、学生に対して利益誘導を行わないことなどを求める「倫理規定」に署名いただき、学生にはメンターの方々に接する際のマナーについて指導しています。後述する「高い就職率」について、この制度がどのくらい貢献しているか、数値による効果測定はしていません。しかし、社会人メンターからは「若い人の役に立ててよかった」「改めて仕事への意欲が湧いた」といった感想が寄せられ、学生に対するヒアリングでは高い満足度が裏付けられています。学生の進路決定における貢献度は非常に高いと考えています。

5. キャリア支援システムの3本柱

次は昭和女子大学のキャリア支援システムについてです。配布資料（添付）をご欄ください。私どもはこれを本学のキャリア支援の「3本柱」と呼んでいます。3つの柱に見えるでしょうか。

左の柱は「キャリア教育」。単位を認定し、評価を与える授業（正課）です。新入生全員が受講する「キャリアデザイン入門」は、学内外の教員・講師が参加する「オムニバス方式」で行われ、坂東眞理子理事長・総長も教

壇に立ちます。2年生以降の選択必修科目には専門の教員を置き、一般教養科目を担当する総合教育センターが事務を行います。

右側の柱が先ほどご説明申し上げた「社会人メンター制度」です。

真ん中の柱が「キャリア支援プログラム」で、キャリア支援センターが業務を担当しています。年間150以上の就職活動支援講座を開催する一方、企業の人事担当者との連携を強めて多くの求人を開拓し、就活生一人一人に丁寧な支援を行っています。誤解を恐れずに申し上げれば、この真ん中の柱は、就活生に内定・内々定を取らせるためのスキルを身につけさせるプログラムと言ってもいいと思います。

キャリア支援センターは常勤職員と契約・派遣職員を合わせて十数人の態勢を取り、それ以外にも、人材会社に登録しているキャリアコンサルタントの資格を持つカウンセラーの方々に就活生へのアドバイスをお願いしています。自分はどんな強み・弱みを持っているのかについての「自己分析」から始まり、世の中にはどんな仕事・会社・働き方があるかについての「業界研究」「企業研究」「職種研究」、履歴書やエントリーシートの書き方・添削、そして、面接官から高い評価を受けるための「模擬面接」、筆記やウェブテストの関門であるSPI試験対策講座などにも力を入れています。講座形式もありますが、1対1で行う個別面談は年間約9,000件。この中にはエントリーシートなどの文章指導を専門に行う「ライティングサポート」も含まれます。

ここ数年、採用・選考の日程やルールが変更になっていることから、そうした動きをいち早くつかんで就活生に伝えるのも私たちの役目です。その企業が何人くらい新卒で採用する計画を立てているか、どんな人材を求めているか、また、財務内容に不安はないか、サービス残業やハラスメントなどが日常化しているブラック企業ではないのか、といったことについても、最新の情報を収集して知らせるようにしています。私自身、前の会社で30年余り、主に経済記者として仕事をしてきた経験があり、状況の分析には特に力を入れているようにしています。

	キャリア教育	キャリア支援プログラム	社会人メンター制度
目的	<ul style="list-style-type: none"> ・キャリアをデザインする力を培う ・多様な働き方を知り、 ロールモデルに学ぶ ・企業と社会のルールを学ぶ 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己理解をする ・社会を学び、職業を理解する ・就活スキルを身につける 	<ul style="list-style-type: none"> ・多様な社会経験や職業経験を もつ女性社会人に、人生設計や 就職などについてアドバイスを 受け、将来の指針とする

★2018年度キャリアコア科目

	<目標>卒業後の進路を確定し、目標をもって社会に巣立とう		メンターフェア	メンターカフェ	個別メンタリング	
4年生	★企業と社会のルール 現代社会事情概説(女性記者の視点から) 現代女性の社会参加	<ul style="list-style-type: none"> ・学内合同企業説明会 ・個別面談・サポート ・ライティングサポート ・インターンシップ(単位認定可) 	夏学期はさまざまな経歴のメンターとして、月に二回平日の午後1時から15分間、学生の相談に応じる。	夏学期はさまざまな経歴のメンターとして、月に一回土曜日の午後1時から15分間、学生の相談に応じる。	夏学期はさまざまな経歴のメンターとして、月に一回土曜日の午後1時から15分間、学生の相談に応じる。	夏学期はさまざまな経歴のメンターとして、月に一回土曜日の午後1時から15分間、学生の相談に応じる。
3年生	★女性の生き方と社会(選択必修) ★女性とキャリア形成(選択必修) ★企業と社会のルール 現代社会事情概説(女性記者の視点から) 現代女性の社会参加	<ul style="list-style-type: none"> ・就職ガイダンス ・就職活動準備講座 ・採用選考対策講座 ・業界研究セミナー ・仕事を知るシリーズ ・学内合同企業説明会 ・SPI能力・一般常識模擬試験 ・SPI(就職筆記試験)対策 ・留学経験を就活に活かす講座 ・内定者報告会 ・個別面談・サポート ・ライティングサポート ・インターンシップ(単位認定可) 	夏学期はさまざまな経歴のメンターとして、月に二回平日の午後1時から15分間、学生の相談に応じる。	夏学期はさまざまな経歴のメンターとして、月に一回土曜日の午後1時から15分間、学生の相談に応じる。	夏学期はさまざまな経歴のメンターとして、月に一回土曜日の午後1時から15分間、学生の相談に応じる。	夏学期はさまざまな経歴のメンターとして、月に一回土曜日の午後1時から15分間、学生の相談に応じる。
2年生	★女性の生き方と社会(選択必修) ★女性とキャリア形成(選択必修) 現代社会事情概説(女性記者の視点から) 現代女性の社会参加	<ul style="list-style-type: none"> ・SPI(就職筆記試験)対策 ・仕事を知るシリーズ ・留学経験を就活に活かす講座 ・個別面談・サポート ・ライティングサポート ・インターンシップ(単位認定可) 	夏学期はさまざまな経歴のメンターとして、月に二回平日の午後1時から15分間、学生の相談に応じる。	夏学期はさまざまな経歴のメンターとして、月に一回土曜日の午後1時から15分間、学生の相談に応じる。	夏学期はさまざまな経歴のメンターとして、月に一回土曜日の午後1時から15分間、学生の相談に応じる。	夏学期はさまざまな経歴のメンターとして、月に一回土曜日の午後1時から15分間、学生の相談に応じる。
1年生	★キャリアデザイン入門:必修	<ul style="list-style-type: none"> ・仕事を知るシリーズ ・SPI(就職筆記試験)対策 ・留学経験を就活に活かす講座 ・個別面談・サポート ・ライティングサポート ・インターンシップ(単位認定可) 	夏学期はさまざまな経歴のメンターとして、月に二回平日の午後1時から15分間、学生の相談に応じる。	夏学期はさまざまな経歴のメンターとして、月に一回土曜日の午後1時から15分間、学生の相談に応じる。	夏学期はさまざまな経歴のメンターとして、月に一回土曜日の午後1時から15分間、学生の相談に応じる。	夏学期はさまざまな経歴のメンターとして、月に一回土曜日の午後1時から15分間、学生の相談に応じる。
問合せ先	総合教育センター		キャリア支援センター			

昭和女子大学 キャリア支援部・キャリア支援センター

6. 卒業生1,000人以上の女子大で就職率8年連続 NO. 1

以下、昭和女子大学の自慢話になってしまうことについて、恐縮ですが、ご容赦ください。毎年、大学通信という調査会社が全国の国公立校大学を対象に卒業生の進路動向を調査し、発表しています。その項目のひとつに「実就職率」があります。卒業生から大学進学者を差し引いた人数を分母とし、そのうち何パーセントが就職したかを示す数字です。実は「就職率」にはもう一つの就職率があり、分母を「就職希望者」にして算出しています。心身の不調を理由に就職活動をしない者や、結婚、語学留学、ワーキングホリデー、アルバイト、専門学校への進学、卒業後公務員試験にチャレンジする、といった者たちは「就職を希望しなかった」と分類することが可能なので、「就職希望者」を分母とする就職率は限りなく100パーセントに近づきます。しかし、卒業生から大学院進学者だけを引いた数を分母とする「実就職率」はこうした“操作”ができないため、より厳しい（低い）数字になります。

昭和女子大学はこの「実就職率」で、卒業生1,000人以上の女子大の中で第1位を2018（平成30）年3月卒まで8年連続で達成しています。一番新しい2018年春卒（前年の9月卒を含む）の就職率は96.7パーセントで、共学校を含む全体のランキングでも5位に入りました。工学部系が上位を占める中で、本学のような文系中心の中規模女子大がこれだけの数字を上げているのには理由があります。

一つには、先ほどから申し上げているきめ細かい就活支援が挙げられます。キャリア支援センターは全学的な就活支援部門ですが、これとは別に学科ごとの就活支援があります。例えば、初等教育学科は小学校や幼稚園の教員、保育士になる卒業生が多く、管理栄養学科は卒業年次の3月の国家試験で管理栄養士の資格取得を目指します。それ以外にも福祉社会学科や心理学科など専門知識を活かして就活を行うので、卒業生を呼んで話を聞いたり、学科独自のアドバイスをを行っています。

教員と職員の連携も昭和女子大学の特長と言っていいでしょう。学内には教務部や学生部、アドミッション部と並んで「キャリア支援部」が置かれ、これは部長、次長と、各学科のキャリア支援部委員で構成する教員組織です。一方、キャリア支援センターは職員組織で、私はその2つの責任者を兼ねています。就活生の中には、何度携帯電話にかけても出なかったり、メールを送っても返信しない者がいます。また、面接に通らず、就活をあきらめかけている者もいます。そうした学生に対し、学

科のクラスアドバイザーやゼミを担当する教員たちと、キャリア支援センターの学科ごとのフォロー担当職員が連絡を取り合って、一人一人の状況を把握しながら、その就活生に合った求人情報を紹介し、励ましています。ここまで「追いかける」結果が高い就職率につながっていると思います。

もう一つ。これが一番大きいのですが、卒業生自身の頑張りです。手前みそになりますが、うちの学生は真面目にコツコツと就職活動に取り組んでいます。そして、卒業後にお世話になっている会社や職場でも、同様の長所を発揮してくれています。その結果、本学の卒業生が在籍している企業などの採用担当者の方から「今年も昭和女子大学から採用したい」とおっしゃっていただいているのです。卒業生たちは、自分たちが就職活動をどのように行ったかについての詳細な「活動体験記」を入力してくれるだけでなく、連絡先を「OG名簿」に掲載することについてOKを出し、後輩たちが「話を聞かせてほしい」とお願いすれば、気持ち良く対応してくれています。以上のことが好循環となって就職率を押し上げています。

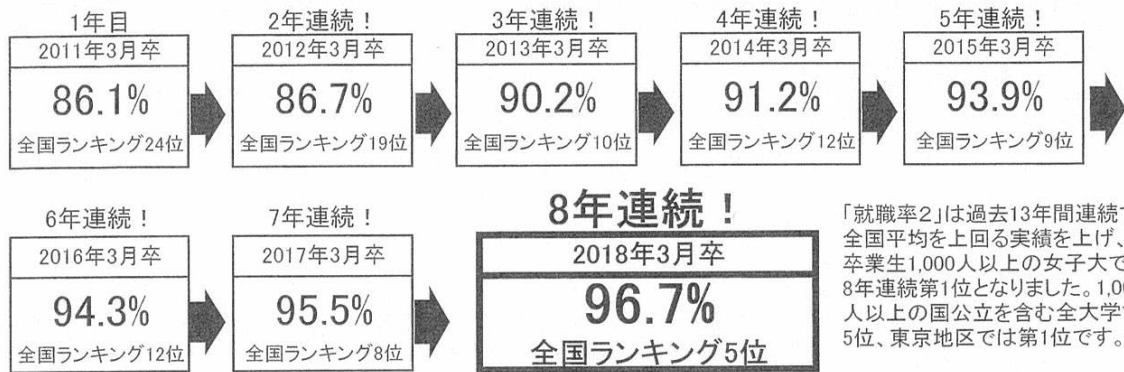
正直に申し上げれば、卒業生が1,000人未満の女子大学の中には、本学よりも高い就職率を上げているところがあります。また、就職者の中の総合職や専門職の比率がうちよりも高い大学もあります。大手企業400社に就職する卒業生の比率が30パーセント前後を占め、20パーセント弱の本学よりも上位にある女子大学はいくつかあります。そういう中で、昭和女子大学は就職で苦労している学生の層の“底上げ”に特に力をいれ、「就職に強い女子大」「面倒見の良い大学」といったブランドイメージを浸透させてきたと言ってもいいでしょう。

東洋経済新報社のウェブサイト「東洋経済 ONLINE」が掲載した2018（平成30）年の「面倒見が良い大学」ランキングでは、昭和女子大は女子大のトップで、全体でも11位（2016年調査では7位）でした。この調査は全国の高校の進路指導の先生を対象に行われ、大学名を5校連記してもらい、そのポイントの合計でランク付けしています。「面倒見の良さ」の定義は人によって違うでしょうが、高校の進路指導の先生方がそのように本学を見ていることは確かで、記事の中では「就職に力を入れている女子大では昭和女子大学の実績が突出している」との記述もありました。

(3) 就職率ランキング

「就職率2」 8年連続女子大No.1 !

※卒業生1,000人以上の女子大



「就職率2」は過去13年間連続で全国平均を上回る実績を上げ、卒業生1,000人以上の女子大で8年連続第1位となりました。1,000人以上の国公立を含む全大学で5位、東京地区では第1位です。

【女子大】

女子大順位	全国順位	大学名	就職率2	卒業生数
1位	5位	昭和女子大(東京)	96.7%	1,324
2位	13位	東京家政大(東京)	95.1%	1,580
3位	25位	武庫川女子大(兵庫)	93.6%	1,947
4位	26位	聖徳大(千葉)	93.5%	1,043
5位	27位	日本女子大(東京)	93.5%	1,467
6位	34位	京都女子大(京都)	92.9%	1,431
7位	58位	椋山女学園大(愛知)	91.4%	1,333
8位	90位	共立女子大(東京)	90.0%	1,159
9位	93位	大妻女子大(東京)	89.9%	1,600
10位	122位	同志社女子大(京都)	86.9%	1,491

【全国】

全国順位	大学名	就職率2	卒業生数
1位	金沢工業大(石川)	97.5%	1,658
2位	福井大(福井)	97.3%	1,276
3位	愛知工業大(愛知)	97.1%	1,291
4位	大阪工業大(大阪)	97.0%	1,620
5位	昭和女子大(東京)	96.7%	1,324
6位	名古屋工業大(愛知)	96.6%	1,688
7位	工学院大(東京)	96.4%	1,494
8位	日本福祉大(愛知)	96.4%	1,107
9位	兵庫県立大(兵庫)	96.1%	1,253
10位	芝浦工業大(東京)	95.9%	2,215
11位	名城大(愛知)	95.6%	3,143
12位	東京理科大(東京)	95.3%	4,563
13位	東京家政大(東京)	95.1%	1,580
14位	東京都市大(東京)	95.0%	1,838
15位	電気通信大(東京)	94.9%	1,291

(大学通信調べ)

7. 就業体験としてのインターンシップ

最近、採用・選考の日程が以前より後の時期にずれたことにより、3年生の夏の1DAYインターンシップが増えています。しかし、こうしたインターンシップは「就業体験」とは言えず、採用・選考活動の一部になっているのが実態です。昭和女子大学では2002（平成14）年から就業体験としてのインターンシップを導入し、2005年度には一般教養科目として単位化しました。原則として2週間（週休2日で実働10日）の受け入れをお願いし、単位取得のためには最短でも5日間のプログラムを組んでもらっています。公募や自由応募のインターンシップもありますが、昭和女子大学の場合、キャリア支援センターや学科が窓口となり、本学の学生のための受け入れ枠があるインターンシップが大半を占めているのが特色です。2015（平成27）年度には、合計571の企業・団体で、延べ571名の学生をインターンシップ生として受け入れてもらいました。1学年1,500人程度の大学で、3年生を中心にこれだけのインターンシップの実績を上げている大学はそれほど多くないのではないかと自負しています。このインターンシップも、本学のキャリア支援の一部を構成しています。

なお、この「講演会報告」には、当日私からお話はしなかったものの、補足説明をさせていただいたほうがより皆様にご理解いただけるのではないかと考えた事柄について、書き込ませていただいた部分があります。また、実際にお話した順序とは異なる記述もあります。これらの点についてご了解いただきますよう、よろしくお願い申し上げます。

（磯野 彰彦）

事業概要

(平成30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 牧野 弘実

運営委員会

委員会構成員 委員長 森屋 裕治
委 員 伊藤 充子 河合 玲子 羽澄 直子 山田 久美子

① 第1回運営委員会

日 時：平成30年4月27日（金）10時40分～12時40分

出席者：委員長 森屋裕治

委 員 伊藤充子・羽澄直子・山田久美子

研究所 渋谷寿・河村瑞江・吉川直志・寺島まり子

- 議 題：1. 平成30年度運営委員長選出
2. 平成30年度事業計画
3. 平成30年度予算計画
4. 『総合科学研究』第12号進捗状況
5. 「総合科学研究所だより」27号について
6. 平成30年度「開かれた地域貢献事業」参加の公募について
7. 大学講演会について
8. その他

- 資 料：1. 平成30年度総合科学研究所事業計画（案）
2. 平成30年度総合科学研究所名簿
3. 平成29年度総合科学研究所年間スケジュール（参考）
4. 平成29年度総合科学研究所決算・予算執行一覧
5. 平成30年度総合科学研究所予算計画
6. 『総合科学研究』第12号配布部数・送付先リスト
7. 「総合科学研究所だより」27号構成案・発行スケジュール
8. 平成30年度開かれた地域貢献事業応募一覧・応募用紙
9. 瑞穂区役所新規連携事業打ち合せ会 記録
10. 平成30年度大学講演会概要案・大学講演会一覧（～平成29年度）
11. 平成30年度プロジェクト研究名称変更願
12. 平成29年度 越原学園 地域貢献事業一覧
13. 越原学園 地域貢献通信1号 構成案
14. 平成30年度 総合科学研究所宛送付物一覧（H30.4）

② 第2回運営委員会

日 時：平成30年6月22日（金）14時40分～15時40分

出席者：委員長 森屋裕治

委 員 伊藤充子・河合玲子・羽澄直子・山田久美子

研究所 渋谷寿・河村瑞江・吉川直志・牧野弘実

- 議 題：1. 平成30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30年度予算計画について
4. 『総合科学研究』第12号の報告
5. 「総合科学研究所だより」27号の発行について
6. その他

- 資料：1. 平成30年度 瑞穂保健センター共催講座 企画一覧
2. 瑞穂保健センター共催講座 学内マップ（参加者配布用）
 3. 瑞穂保健センター第1回打ち合わせ会 記録
 4. 平成30年度 瑞穂児童館共催講座／イベント 企画一覧
 5. 瑞穂児童館第1回打ち合わせ会 記録
 6. 平成30年度 瑞穂区役所共催講座 チラシ
 7. 平成30年度 大学講演会 概要案
 8. 平成30年度 総合科学研究所 予算
 9. 『総合科学研究』第12号 配布先一覧
 10. 『総合科学研究』第12号 外部送付先一覧
 11. 「総合科学研究所だより」27号 発行部数案
 12. 「総合科学研究所だより」27号 背景色検討資料
 13. 平成30年度 連携窓口対応一覧（H30.5～6）
 14. なごや食育応援隊の手引き
 15. 平成30年度 総合科学研究所宛送付物一覧（H30.5～6）

③ 第3回運営委員会

日時：平成30年9月28日（金）10：40～11：40

出席者：委員長 森屋裕治

委員 伊藤充子・河合玲子・羽澄直子・山田久美子

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」27号報告
 3. 「地域連携ニュースレター」創刊号の発行について
 4. 『総合科学研究』第13号について
 5. 平成31年度プロジェクト研究募集について
 6. 予算についての検討
 7. 平成30年度「開かれた地域貢献事業」について
 8. 私大等経常費補助金に係る調査
 9. その他

- 資料：1. 平成30年度大学講演会 報告
2. 「総合科学研究所だより」27号 配布部数一覧
 3. 「地域連携ニュースレター」創刊号 発行部数案
 4. 『総合科学研究』第13号 目次案
 5. 『総合科学研究』第13号 スケジュール案
 6. 平成31年度プロジェクト研究 応募要領
 7. 平成31年度プロジェクト研究 申請書（K-1）
 8. 平成31年度プロジェクト研究 研究組織（K-2）
 9. 平成31年度プロジェクト研究 研究目的・方法（K-3）
 10. 平成31年度プロジェクト研究 予算申請書（K-4）

11. 平成31年度プロジェクト研究 研究業績 (K-5)
12. 平成30年度総合科学研究所予算執行状況 (H30.9.25時点)
13. 平成31年度総合科学研究所予算配分案
14. 平成31年度予算提出までのスケジュール
15. 瑞穂児童館学内打ち合わせ会 (講座) 記録
16. 瑞穂児童館第2回打ち合わせ会 (クリスマスイベント) 記録
17. 瑞穂保健センター学内打ち合わせ会 (講座) 記録
18. 瑞穂区役所第3回打ち合わせ会 記録
19. 瑞穂区役所共催講座 実施記録
20. 瑞穂区役所共催講座 アンケート集計
21. 地域貢献事業連携窓口対応一覧 (H30.7~9)
22. 平成30年度 総合科学研究所宛送付物一覧 (H30.7~9)

④ 第4回運営委員会

日 時：平成30年11月30日 (金) 14時40分~15時40分

出席者：委員長 森屋裕治

委 員 伊藤充子・河合玲子・羽澄直子・山田久美子

研究所 渋谷寿・河村瑞江・吉川直志・寺島まり子

- 議 題：1. 平成31年度プロジェクト研究採択
2. 平成31年度予算について
 3. 『総合科学研究』第13号について
 4. 「総合科学研究所だより」28号について
 5. 平成30年度「開かれた地域貢献事業」について
 6. 連携窓口業務について
 7. その他

- 資 料：1. 平成31年度 総合科学研究所 予算案
2. 平成27~31年度 予算と決算
 3. 平成30年度 予算執行一覧 (H30.11.15時点)
 4. 平成29年度 総合科学研究所 決算報告書
 5. 『総合科学研究』第13号 目次案
 6. 「総合科学研究所だより」28号 構成案
 7. 「総合科学研究所だより」28号 発行部数案
 8. 「総合科学研究所だより」28号 発行スケジュール案
 9. 瑞穂児童館共催講座および瑞穂保健センター共催講座 実施記録
 10. 瑞穂児童館学内打ち合わせ会 (イベント) 記録
 11. 地域貢献事業連携窓口対応一覧 (H30.10~11)
 12. なごや食育応援隊申込書 (案)
 13. 越原学園・瑞穂区役所第2回打ち合わせ会 記録
 14. 「食と健康」平成30年度予算流用願いに関する申請書
 15. 平成30年度 総合科学研究所宛送付物一覧 (H30.10~11)

⑤ 第5回運営委員会

日 時：平成31年1月25日 (金) 14時40分~15時40分

出席者：委員長 森屋裕治

委員 伊藤充子・河合玲子・羽澄直子・山田久美子

研究所 渋谷寿・河村瑞江・吉川直志・牧野弘実

- 議題：1. 平成31年度プロジェクト研究について
2. 平成31年度大学講演会について
3. 「総合科学研究所だより」28号の発刊について
4. 「地域連携ニュースレター」2号の発刊について
5. 平成30年度「開かれた地域貢献事業」について
6. 連携窓口業務について
7. 平成30年度予算の執行状況
8. その他

- 資料：1. 大学講演会一覧（～平成30年度）
2. 「総合科学研究所だより」28号 構成案
3. 「総合科学研究所だより」28号 発行部数案および背景色検討資料
4. 「地域連携ニュースレター」2号 構成案
5. 「地域連携ニュースレター」2号 発行部数案および背景色検討資料
6. 「地域連携ニュースレター」2号 発行スケジュール
7. 「地域連携ニュースレター」巻頭言執筆者候補者資料
8. 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
9. 瑞穂児童館共催クリスマスイベント 実施記録
10. 瑞穂児童館共催講座および瑞穂保健センター共催講座 実施記録
11. 地域貢献事業連携窓口対応一覧（H30.12～H31.1）
12. 平成30年度 予算執行一覧（H31.1.22時点）
13. 年度末執行状況と書類締切の連絡文書
14. 平成30年度 総合科学研究所宛送付物一覧（H30.12～H31.1）

① 第6回運営委員会

日時：平成31年3月22日（金）10時30分～12時00分

出席者：委員長 森屋裕治

委員 伊藤充子・河合玲子・羽澄直子・山田久美子

研究所 渋谷寿・河村瑞江・吉川直志・牧野弘実

- 議題：1. 平成30年度事業報告
2. 平成30年度決算報告
3. 平成30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」28号について
5. 『総合科学研究』第13号について
6. 「地域連携ニュースレター」2号について
7. 平成31年度大学講演会について
8. その他

- 資料：1. 平成30年度総合科学研究所事業報告
2. 平成30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センター共催講座 実施記録およびアンケート結果
4. 瑞穂保健センターおよび瑞穂児童館 総括打ち合わせ会 記録
5. 瑞穂区役所 第4回打ち合わせ会 記録
6. 平成31年度「開かれた地域貢献事業」応募書類

7. 「総合科学研究所だより」28号 配布先・部数一覧表
8. 『総合科学研究』第13号 外部送付先一覧表
9. 「地域連携ニュースレター」2号 構成案
10. 「地域連携ニュースレター」2号 発行部数案
11. 大学講演会一覧（～平成30年度）
12. 平成31年度大学講演会候補者資料
13. 平成31年度研究メンバー募集案内
14. 平成31年度プロジェクト研究計画補足資料
15. 平成31年度幼児保育研究会名称変更案
16. 平成30年度に届いた資料等一覧

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 「豊かな感性の獲得—環境を工夫することを通して—」

幼児保育研究会グループ

〈幼稚園教員〉	細野 隆男	森岡とき子	中島亜紀美	渡邊 和代	関戸紀久子
	前川知菜美	白木 律子	竹内 敦子	藤森紀美代	皆川奈津美
〈大学教員〉	河合 玲子	渋谷 寿	杉原 央樹	吉川 直志	吉村智恵子

活動内容

1. 研究会

第1回 平成30年7月4日（水）「平成30年度研究計画について」

参加者：幼稚園教諭10名・吉村智恵子・河合玲子・杉原央樹・寺島まり子

第2回 平成31年3月26日（火）「豊かな感性の獲得—環境を工夫することを通して—」

参加者：幼稚園教諭9名、荒川志津代・杉原央樹・牧野弘実

(2) 創業者越原春子および女子教育に関する研究（詳細 p. 77）

(3) 大学における効果的な授業法の研究8（詳細 p. 91）

(4) 食と健康に関する研究（詳細 p. 92）

2. プロジェクト研究

研究課題 近代日本における音楽教育の変遷をふまえた今の日本に必要な音楽・音感教育のあり方
稲木真司・佐々木基裕

研究課題 子どもの表現と創造性を育むアート教育の指導法の開発Ⅱ
松田ほなみ・伊藤理絵・河合玲子・神崎奈奈・白石朝子・山本麻美

研究課題 幼児教育の5領域を主題とする「つくる、たべる、おしゃべりする」
対話型ワークショップデザインの実践的研究
堀祥子・村田あゆみ・阪野朋子

研究課題 一汁一菜の献立に関する栄養学的分析と持続可能な食生活へのアプローチ

III. 公開事業

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30年度は名古屋市瑞穂児童館・名古屋市瑞穂保健センター・瑞穂区役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。なお、平成29年度より、学園の地域連携事業の窓口を担っている。

1. 名古屋市瑞穂児童館との共催事業（詳細 p. 124）
2. 名古屋市瑞穂保健センターとの共催事業（詳細 p. 121）
3. 名古屋市瑞穂区役所との共催事業（詳細 p. 130）

IV. 講演会

平成30年度大学講演会

講師： 磯野 彰彦 氏（昭和女子大学 キャリア支援センター長 兼キャリア支援部長・
同大学 グローバルビジネス学部 ビジネスデザイン学科 教授）

内容： 「女性のキャリア教育と就職支援について」

日時： 平成30年9月20日（木）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97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、機関研究会議等に出席することとし、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』第13号発行にあたり、執筆や資料提供、研究所の活動支援等、様々な形でご協力下さいました関係の方々に深く御礼申し上げます。本号には例年に変わらず幼児教育から大学教育まで、教育に関する幅広い研究実践の成果、「開かれた地域貢献事業」、研究所主催の大学講演会等の活動報告が掲載されています。

「開かれた地域貢献事業」については、平成30（2018）年度から瑞穂区役所民生子ども課との新たな連携事業が開始され、第1回講座「育休復帰応援講座 時短レシピでクッキング！」は仕事と育児を両立する方たちから好評を得ました。今後も本学の教育研究の経験や成果を地域社会に還元し、社会貢献推進の一端となれるよう努めてまいります。

2019年4月30日をもって平成は幕を閉じ、『総合科学研究』第13号は令和という新しい元号にて5月に発行されます。新しい時代の歩みに合わせて総合科学研究所も発展していくことができますよう、皆様のますますのご支援、ご協力をいただければ幸いに存じます。

羽澄 直子

編集委員

委員長 羽澄 直子

委員 渋谷 寿 河村 瑞江 吉川 直志

森屋 裕治 伊藤 充子 河合 玲子

山田 久美子 寺島まり子 牧野 弘実

平成30年度

名古屋女子大学総合科学研究所『総合科学研究』

第13号

令和元年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

