ISSN 2189−6755

くらしき作陽大学
作陽音楽短期大学

研　究　紀　要

第50巻　第１号・第２号　合併号
（通巻第89号）
２０１７

〈論文〉
小学校英語の教科化に向けた教養課程における英語教育…… 福　島　治　子…(3)

乳幼児期から児童期における読み聞かせ頻度の変化と保護者の持つ読み聞かせの効果への期待
―小学校に児童を通わせる保護者を対象とした実態調査―…… 猪原敬介・上田紋佳・塩谷京子…(15)

発達障害児の母親の音楽習慣と心理的ストレスおよび子どもの障害受容との関係
…… 伊　藤　　智…(25)

玉島の茶文化を活かした商品開発…… 河　村　　敦…(39)

ペットは家族とみなせるか（2）―飼育経験の有無が与える影響― …… 松　田　光　恵…(51)

幼稚園教育実習の事前指導の在り方を探る―実習前の学生の心情から―
…… 守屋　操・井山房子・古埜弘子・白神繁子・平松由美子・馬場訓子・髙橋　慧…(67)

特別支援教育未履修の学生が想起する小児がんに罹患した児童への復学支援…… 永井祐也・永井絵莉子…(81)

学校と放課後児童クラブとの連携に関する基礎的研究…… 鈴　木　　瞬…(91)

大学生の主体的学びを促す全学共通英語教育コア・カリキュラムの試案…… 佐　藤　大　介…(101)

教養英語教育充実のための全学的な英語多読指導の成果と課題―オンラインシステムを活用した実践―
…… 佐藤大介・福島治子・森岡悦子・笠本晃代…(113)

〈研究ノート〉
社会福祉協議会の認知度向上に関する提言…… 網　中　雅　仁…(127)

音楽コースで学ぶ高校生に向けた特別授業の実例報告
―アクティブ・ラーニング形式による進路学習と音楽大学で培える力を考察する―…… 土　居　里　江…(133)

異種の二つの量の割合（速さ）の指導の在り方についての一考察…… 林　　直　人…(141)

食文化支援の実践活動のこころみ～ベトナム北部　ヌア村の食生活の継承と変化～
…… 向　後　千　里・友　田　博　通…(149)

障がいのある子どもの余暇支援サークル「ビークル」の実践と課題について
…… 松田真正・中塚志麻・渡邉亮太・橋本正巳…(159)

カイメンタケ（*Phaeolus schweinitzii*）の抗酸化成分 …… 額田眞喜子・山本功男…(169)

くらしき作陽大学子ども教育学部学生の体力特性について…… 杉山貴義・岡井克明…(173)

地域貢献を通した特別支援教育を学ぶ学生の実践力向上の試みⅡ
―授業と実践活動を連動させた取り組みによる学生の「子ども理解」「保護者理解」の深まり―
…… 渡邉亮太・橋本正巳・永井祐也・銀屋伸之・松田真正…(181)

〈教育研究実績報告〉…… (187)

くらしき作陽大学
作陽音楽短期大学　発行

〈教育研究実績報告〉

目　次

〈資料〉
「音楽総合研究」におけるポピュラー音楽理論の学習と実践
―学習の現場を通して―…… 赤　松　英　彦…(189)

保育内容「環境」の指導の一事例
―話し合いと発表を重視し、個と集団を高める活動―…… 平　松　由美子…(193)

幼児教育における鍵盤ハーモニカ指導教材の考察…… 居　川　寛　子…(201)

小学校教員養成課程における国語科音声言語の教材開発…… 市　坡　よし子…(207)

保育者としての実践力を高めるための授業を考える
―保育内容「健康」の視点から―…… 古　埜　弘　子…(219)

「音楽科教育演習」におけるルーブリックを活用したアクティブ・ラーニングの取組み
…… 三　宅　康　一・中　桐　　實…(225)

ピアノ三重奏～室内楽におけるピアノの役割について～…… 重　利　和　徳…(245)

保育者志望学生に対するピアノ演奏指導の授業展開と学生の成長に関する一報告
…… 髙　橋　　慧…(251)

学習者の成長過程を見通したJ·F·F·ブルクミュラー・25の練習曲のピアノ指導法
…… 竹　内　京　子…(257)

くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要編集規則

１．本誌はくらしき作陽大学・作陽音楽短期大学の機関誌であって、原則として１年１巻とし、１年２回（１号：５月中旬原稿締切、２号：９月下旬原稿締切）発行する。なお、必要ある場合には特集として編集発行することもある。

２．本誌は原則として本学教職員の研究発表にあてる。
（投稿者は原則として本学教職員に限る。ただし、本学教職員と教職員以外による共同研究の場合はこの限りではない。）

３．本誌に原著論文、研究ノート、資料、書評などの欄を設ける。ただし、原稿の内容によって新たに欄を設けることがある。

「原著論文」は、個人研究、共同研究の成果を公表するものであり、新しい価値ある結論を含むものとする。

「研究ノート」は、部分的な発見や新たな研究方法などを含む速報的内容をもつ原著論文であるが、論文としては十分な結論を得るに至らないと思われるものをいう。

「資料」は、研究の資料として役立つものをいい、調査、統計、実験などの解析・考察などを伴わないものをいう。

「書評」は、著書、文献などに関する紹介・評論を内容とするものをいう。

４．本誌に掲載される諸種の原稿は未発表のものに限る。また、本文が日本語の場合には外国語題名、ローマ字著者名、外国語要旨を付記する。本文が外国語の場合には、日本語題名と日本語著者名を含む日本語要旨を付記する。なお、論文等の内容についての責任は、すべて投稿者が負うものとする。

５．論文の長さは、原則として本誌30頁以内（400字詰め原稿用紙100枚以内）とし、これをこえる場合には分割掲載することもある。なお、ワープロ原稿の場合もこれに準ずる。その際には、原稿と共に電子媒体も提出する。

６．投稿希望者は、紀要編纂委員会の定める期日までに論題、予定枚数など必要事項を所定の用紙に記入の上、編纂委員まで提出すること。

７．校正は原則として３校とし、投稿者が行う。校正の段階での著しい加筆、訂正、停滞は認めない。

８．原則として別刷りは提供しない。ただし、投稿者の負担で有料で提供することは可能とする。

９．本誌の編集は、本学教職員によって構成される紀要編纂委員会が行う。論文等の掲載は紀要編纂委員会の決定による。なお、紀要編纂委員会は必要ある場合には、執筆者に原稿の訂正を求めることがある。

10. 紀要編纂委員会の委員長は、編集の参考に資するため、委員会の議を経て、投稿者の所属する学科、専攻、部会の教職員に意見を聞くことができる。

11. 本誌の体裁、掲載順その他は紀要編纂委員会が決定する。なお、執筆に関する事項は投稿者が所属する学会の慣例に従う。

12. 本誌掲載論文は、くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学およびその他の機関で電子化し、電子図書館を通して利用ができる。著作権は、各執筆者にあるが、これに関する管理は、くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学が行う。

13. この規則の改正は、紀要編纂委員会の意見を聞いたうえで、学長がこれを定める。

改正　平成27年７月８日（下線部改正）

くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要投稿細則

平成27年４月１日

１．原稿

１）提出原稿はＡ４サイズの完成原稿とする。すなわち、原稿の１枚がそのまま刷り上がりの１頁となるよう、図や表、写真なども、著者自身が調整して、原稿の中に組み込みいれておくこと。

２）原稿の第１頁は次の方法に従って作成すること。

（１）表題：表題は正確、かつ簡潔に論文内容を表すものであること。副題は行を改めて書くこと。著者名はさらに行を改めて中央に書くこと。

（２）和文原稿の場合、原則として、表題、著者名、所属は欧文を添える。

（３）次に、欧文要旨（200字前後）を置き、以下本文を続ける。

３）緒言、方法、結果、考察、謝辞及び文献などの大見出しは２行取りとする。

４）原稿は、原則として横書きとし、ワードプロセッサを用いて以下の要領で作成する。

（１）和文原稿では45字×45行とし、印字は10ポイントとする。数字は半角とする。

（２）欧文原稿では96字前後×45行とし、印字は10ポイントとする。数字は半角とする。

５）和文原稿の場合、原則として常用漢字、ひらがな、新かなづかいを用いること。外国語音訳、生物の和名等はカタカナを用い、外国人名、生物学名などは原綴りを用いる。

６）脚注は、関係する本文中の語の右肩に＊、＊＊（半角）などをつけ、その頁の下に横線を引き、その下側に挿入すること。行間は１スペースとする。

７）フォントは原則として明朝体とする。

（１）欧文フォントは原則としてTimes New Roman とする。

（２）イタリック、下線は別途指示できる。

８）この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。

２．図・表・写真

１）同じデータを図と表の両者で示すことは許されない。

２）図、表およびそれらのタイトルならびにその説明文の体裁は、著者の所属する学会の方式に従うこと。

３）写真は図として取り扱い、図（写真）、表にはそれぞれ番号（図1.、Fig.1.、表1.、Table 1 など）と、そのタイトルを記入すること。

４）図の番号（図1.、Fig.1.など）およびそのタイトルは図の下部に、表の番号（表1.、Table 1）およびそのタイトルは表の上部に記入すること。

５）数式は、原則としてワードプロセッサを用いて印書すること。

６）図、表や写真を別添原稿として提出する場合は、Ａ４用紙に添付して提出すること。

７）写真は鮮明なものとし、必ず台紙（Ａ４）に貼ること。

８）写真、図等を台紙に貼る場合は、製版上必要な場合に簡単に剥がれるよう配慮すること。

９）写真中の文字などは写真の上に薄紙をかけ、指定する位置、文字などを青鉛筆（または青インク）で明示し、編纂委員にその旨伝えること。

10）この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。

３．引用・参考文献

１）雑誌および単行本の引用の仕方

（１）本文中の引用（参考）文献の記載は、著者の所属する学会の方式に従うこと。

（２）文献は原則として論文末尾に一括表記すること。

２）この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。

３）原稿は正本、副本各一部に電子媒体（CD-R、USBなど）を添えて提出すること。ただし、電子媒体はメール添付ファイルとして提出しても差し支えない。

小学校英語の教科化に向けた教養課程における英語教育

English Education in the Foundation Course of the Universities to Teach English as a Subject in Elementary Schools

福 島 治 子*
Haruko FUKUSHIMA

Abstract

In March 2017, the country's curriculum guideline for elementary school was revised. Under the new education guideline, students in the fifth and sixth grade, who are currently participating in class activities using English, will have to study the language as a regular subject, including reading and writing it, and take 70 lessons a year. Children will begin learning English from the third grade of elementary school, two years earlier than the current starting level.

According to this reform, we have to improve curriculum to have the students learn practical teaching abilities related to English classes in order to develop students' ability in the universities. In the two English classes for freshmen and junior, the contents related to not only English ability but also basic knowledge and skills necessary for teaching English were carried out during the 15 class period from April of this year. At the last lesson of each class, questionnaire survey was conducted.

The survey data shows an overall positive reaction to the contents, such as 'I felt more motivated to learn English.', 'I was aware of consciousness of the difficulties in teaching English in the elementary school.', 'The anxiety was reduced by experiencing the presentation.' Thus it can be seen that the students preferred this kind of English class. The measures give a good influence to the students. Especially the hands-on learning experiences, such as the use of classroom English, various kind of activities, and group work, are very effective.

１．小学校における外国語教育「教科化」への経緯及びその現状

（１）小学校における外国語教育「教科化」への経緯

2008年３月に改訂された学習指導要領により、2011年度から小学校５・６年生を対象に、外国語活動が週１コマ導入された。教科としては位置付けず、音声や基本的な表現に慣れ親しむことが中心とされた。

2013年５月、「教育再生実行会議」第３次提言に、「小学校の英語学習の抜本的拡充、実施学年の早期化、教科化、指導時間の増加」などが盛り込まれ、2017年の小学校学習指導要領改訂の内容につながる小学校における新しい外国語教育導入の動きが始まった。同年12月には「英語教育改革実施計画」が公表され、「小学校３・４年生では活動型で週１～２時間、５・６年生では教科型で週３時間程度」という計画が提案された。

さらに、文部科学省は2014年２月に「英語教育の在り方に関する有識者会議」を設置し、次期学習指導要領の改訂に向けての本格的な検討が行われた。同会議は９月に「今後の英語教育の改善・充実方策について：グローバル化に対応した英語教育改革５つの提言」として、その議論をまとめた。11月には文部科学大臣から中教審初等中等教育分科会教育課程部会への諮問が行われ、2015年８月の「論点整理」を経て、2016年12月に「答申」が取りまとめられた。

*くらしき作陽大学 子ども教育学部 Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education

（2）小学校における外国語教育の現状

2017年３月末に告示された新学習指導要領により、2011年度から小学校高学年で必修科目として週１コマ実施されている「外国語活動」が、2020年度からは「外国語科」として正式教科となり、週あたり２コマ（年間70単位時間程度）行われ、中学年では初めて外国語活動が必修となり週１コマ（年間35単位時間程度）行われることになる。2018年度及び2019年度における外国語活動の授業時数及び総授業時数は、小学校３・４年生では新たに年間15単位時間を確保し、「外国語活動」を実施し、５・６年生では新たに年間15単位時間を加え、50単位時間を確保し、「外国語活動」の内容に加えて、「外国語科」の内容を扱うことになる。

また、新小学校学習指導要領では、外国語教育における「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」の３つの資質・能力を明確化した上で、各学校段階の学びを接続し、「外国語を使って何ができるようになるか」が明らかになるように、目標・内容の改善・充実がなされている。

小学校・中学校の目標設定に関しては、学習指導要領の「第１　目標」において、小学校中学年「外国語活動」、小学校高学年「外国語」、及び中学校「外国語」のそれぞれ位置付けの違いが明確に示されている。

【小学校中学年「外国語活動」】

…コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を育成することを目指す。

【小学校高学年「外国語」】

…コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成することを目指す。

【中学校「外国語」】

…コミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

すなわち、現行の小学校高学年の「素地」、中学校の「基礎」の部分が、それぞれ小学校中学年、高学年に移行し、中学校では新たに「コミュニケーションを図る資質・能力」そのものの育成が目標になっている。

また、「第２　各言語の目標及び内容等」では、小学校・中学校とも「話すこと」が「やり取り」と「発表」の２領域に分けて示されるようになった。これに伴い、小学校中学年の「外国語活動」では「聞くこと」、「話すこと［やり取り］」、「話すこと［発表］」の３領域、小学校高学年及び中学校の「外国語」ではこれに「読むこと」と「書くこと」を加えた５領域となっている。

小学校中学年から「聞くこと」「話すこと」を中心とした外国語活動を通じて外国語に慣れ親しみ、外国語学習への動機付けを高めた上で、高学年から発達段階に応じて段階的に「読むこと」「書くこと」を加え、総合的・系統的に教科としての学習を行うことが示された。

２．小学校教員養成課程の現状と課題

（1）小学校教員養成課程の現状と課題

今後、小学校教員は、新小学校学習指導要領に示された目標を目指し、その内容を指導していかなければならない。「外国語科」という正式な教科となる小学校高学年では、学級担任が英語教育に関する専門性を高めて指導するとともに、併せて専科指導を行う教員や、ALTを一層積極的に活用し、「外国語活動」を行う中学年では、学級担任が中心となって指導をするようになる。久村（2017）は、「小学校教育関係者にとって、英語指導者の育成や新しいカリキュラム・フレームの作成が喫緊の課題となっている。」と述べているが、学校現場では、新学習指導要領に示された新しいことへの不安感や負担感の声が聞かれる。また、学校現場だけでなく、小学校教員を養成する大学においてもその対応は急務である。

現在の小学校教員養成のカリキュラムでは、全教科の指導法を学ぶようにはなっていない。しかし、大学を卒業すれば、すべての教科を指導するようになる。教員養成・教員研修のコア・カリキュラム（東京学芸大学、2017）が完成し、今後コア・カリキュラムに基づいた質の高い教員養成が各大学で

実施されることが期待されている。特に、2020年度から小学校高学年で外国語が教科化されることに伴い、従来の外国語活動だけでなく、教科としての外国語も指導できる英語運用能力・指導技術を持った教員を養成することが、これからの小学校教員養成課程で求められてくる。

小学校教員養成課程の外国語（英語）コア・カリキュラム（東京学芸大学、2017）では、２つのことを目標としている。一つは、授業設計と指導技術の基本を身に付けること。もう一つは、小学校において外国語活動・外国語の授業ができる国際的な基準であるCEFR Ｂ１レベルの英語力を身に付けることである。この目標を達成するために、大学でコア・カリキュラムを効果的に反映させたプログラムを構築・運用することが重要になっている。本学においても全学共通英語教育コア・カリキュラムに関する提案が2017年１月になされ、４月から実施されている。このカリキュラムに基づき、英語の授業、限られた時間を、いかに小学校教員を目指す学生にとって有意義で、小学校の教育現場において役立つものにするかが重要である。

（２）本学における小学校教員養成課程における英語教育の現状

学校現場の課題が複雑・多様化する中、教員養成課程において、実践的指導力や課題への対応力の習得が不可欠となっている。新小学校学習指導要領のもとで実施される「外国語科」・「外国語活動」においても実践的指導力を付けることは重要な課題である。

本学の子ども教育学部子ども教育学科（小学校・特別支援学校コース）の2017年度入学生のカリキュラムでは、「専門に関する科目」において、「教科に関する科目」として、「外国語」（２単位）が「選択」で２年の前期に、「教職に関する科目」として、「外国語の指導法」（２単位）が「選択」で３年の前期に開講されている。「各資格・免許取得のための必修科目」となっているので、小学校免許状を取得するためには、必ず受講するが、この科目において、小学校の「外国語活動」・「外国語」の授業に必要とされる英語力・指導の技術等を身に付けることはより重要性を増し、その内容の充実が急務となっている。岡秀夫、金森強（2012）は、「今後、教員養成の役割はますます重要になってくると考えられます。明日の小学校英語を担うのはまさに彼らであり、良き人材をしっかりと育てることは極めて重要です。半期の授業でも、すべての領域の学生たちが小学校の外国語活動のあり方や指導、教材づくりについて学ぶことが必要といえます。」と述べている。

また、現在の学生の英語力、例えば、子ども教育学部小・特コース３年の38名が昨年12月に受けたTOEICのスコアは、平均293.6であり、250～349のスコアの学生が20人で、在籍者の半数以上を占める。そして、それより低いスコアの学生が10名いる。このような状況下で、小学校において外国語活動・外国語の授業ができる国際的な基準であるCEFR Ｂ１レベル（TOEIC 600）の英語力を身に付けることはかなりの困難を伴うと考えられ、小学校教員を目指す、特に英語を得意としない学生について、「専門・教職に関する科目」のみで、小学校において、「外国語活動」・「外国語」の授業ができる英語力・指導力等を身に付けた教員を養成することは困難である。しかしながら、このような状況を踏まえたうえで、英語力や英語の指導力を身に付けさせるためには、英語のインプット・アウトプットの量を少しでも増やし、学生に小学校現場で英語を教科として指導していくのだという意識・自覚をもたせ、実践的な英語運用力を授業場面を意識しながら身に付けさせる必要がある。西崎（2017）は、「英語が得意でない学生にとって小学校英語の指導は重荷でしかなく、彼らが基礎的英語力の欠如を自覚し、とても自信が持てる状況にないところが出発点となっている。本学の例は１年次から積み上げ、指導に生かせる知識を確実に身に付けることにより苦手意識を克服し、自信を持って指導できる教員になるよう試案を提示」している。

そこで、「専門・教職に関する科目」の外国語に関する授業での学びをより有効なものとするために、その前段階として、今年度前期、「教養に関する科目」の「外国語・英語Ⅰ」（必修、１単位、１年前期）及び「外国語・英語ⅴ（選択、１単位、３年前期）において、授業実践に必要な英語力・指導力を身に付けるための英語教育に関する知識や体験的な活動、教育現場を意識できる内容を授業に組むとともに、英語に対する苦手意識の克服や学習意欲の向上へとつながるよう、授業実践を試みた。この実践の調査結果をもとに、小学校教員養成課程、特に教養課程における英語教育について考察する。

3.「教養に関する科目」における英語教育の取組

（1）「英語ｖ」における取組

教科書として「小学校外国語活動の進め方（Foreign Language Activities to Cultivate Children's Communication Ability)」（編著者：岡秀夫、金森強、発行所：株式会社　成美堂）を使用した。

15回の授業内容の概要は次のとおりである。

表１　「英語Ⅴ」の授業概要

1回	クラスルーム・イングリッシュとは	授業のDVD視聴 「Benefit of using classroom English」を考える クラスルーム・イングリッシュ「あいさつ」
2回	多読について	多読の意義・概要説明、スマホで登録、図書館で多読用図書を選び、多読用図書を借用
3回	Skitと Role Playについて クラスルーム・イングリッシュ	Skitと Role Playの違いをプリント（英文和訳）で理解 クラスルーム・イングリッシュ「天気や曜日を尋ねる、授業を始める、ALTやゲストを迎える、子どもをほめる」
4回	クラスルーム・イングリッシュ	Role Playでクラスルーム・イングリッシュを使って授業の挨拶部分をグループ練習・発表
5回	クラスルーム・イングリッシュ	クラスルーム・イングリッシュ「いろいろな活動を行う」
6回	クラスルーム・イングリッシュ めあてと振り返りについて	クラスルーム・イングリッシュ「授業を終える」 「振り返り」の重要性を知る（プリントの英文和訳）
7回	クラスルーム・イングリッシュ	クラスルーム・イングリッシュに係る理論の理解 クラスルーム・イングリッシュ等をゆっくり、はっきり話し、ジェスチャーや表情なども交えながら伝える練習
8回	「ジェスチャーゲーム」①	３つのグループに分け、「ジェスチャーゲーム」を考え、スクリプトを作成
9回	「ジェスチャーゲーム」②	「ジェスチャーゲーム」をグループごとに発表
10回	「ジェスチャーゲーム」③	「ジェスチャーゲーム」をグループごとに発表 振り返り。スクリプトの改善・仕上げ
11回	「1時間の授業の組み立て方」	基本的な理論理解（プリントの英文和訳・教科書を用いて）
12回	「数字を教える」①	指導の実際と教材の具体について（プリントの英文和訳・教科書を用いて）
13回	「数字を教える」②	３つのグループごとにテーマを与え、そのアクティビティを考案
14回	「数字を教える」③	グループでアクティビティの考案とスクリプト作成
15回	「数字を教える」④	グループごとにアクティビティを発表。振り返り。スクリプトの改善・完成

基本的な理論を学び、クラスルーム・イングリッシュの習得を中心としながら、ペアやグループでアクティビティの考案やその英語のスクリプトを作成し、グループごとに発表をする。発表ごとに、HRTとALTの役は違う学生が行い、他の学生は児童役をする。発表後、他のグループの評価や自分のグループの振り返りとともに改善を行い、自分のグループのスクリプトを完成、レポートとして提出するというものである。この他にも、15回を通して、小学校での生活において、日常的に使われる教職員の職名、遊具などの英単語テストや、CDを使って基本的な音や実践的な発音練習などを、授業の最初に毎回行い、英語に関する基本的な知識の積み上げも行った。

図１　グループごとのアクティビティの発表①

図２　グループごとのアクティビティの発表②

（２）「英語Ｉ」の取組

教科書として「Hello, English -English for Teachers of Children-」（著者：相羽千州子、藤原真知子、Brian Byrd、Jason Barrows、発行所：株式会社　成美堂）を使用した。教科書は将来、小学校教員、幼稚園教員などを目指す大学生や短大生向けの総合英語テキストであり、架空の小学校・幼稚園で、ALTと学級担任がコミュニケーションをとる場面や実際の授業や学校生活における具体的な活動や場面がとりあげられている。英語の指導をするときも、単なるListeningや英文和訳や単語を並べ替える英作文ではなく、今後これらの英文を授業やALTとのコミュニケーションを図るために使用するのだという意識付けや、板書をするときには児童がわかるように意識して書くように声掛けをし、１年といえども、教育実習や教育現場で授業内容を役立てることを自覚させるような働きかけを行った。

また、「英語Ｖ」と同様に、音声や語彙などの英語に関する基本的な知識の定着にも取り組んだ。

４.「英語Ｖ」及び「英語Ｉ」の受講生を対象としたアンケート調査及び結果

「英語ｖ」及び「英語Ｉ」の受講生を対象にアンケート調査を実施した。アンケート調査の方法は、15回目にあたる最後の授業時に、出席者全員（「英語ｖ」29名、「英語Ｉ」27名）に対して２種類の調査用紙を配付し、その場で記入してもらい回収した。調査内容及び結果は次のとおりである。

（１）「英語ｖ」に係る調査概要及び結果

ア　授業内容の理解度を、４つの項目:「理解できた」、「ほぼ理解できた」、「あまり理解できなかった」、「理解できなかった」の４段階評価で回答してもらった。結果を図３に示す。

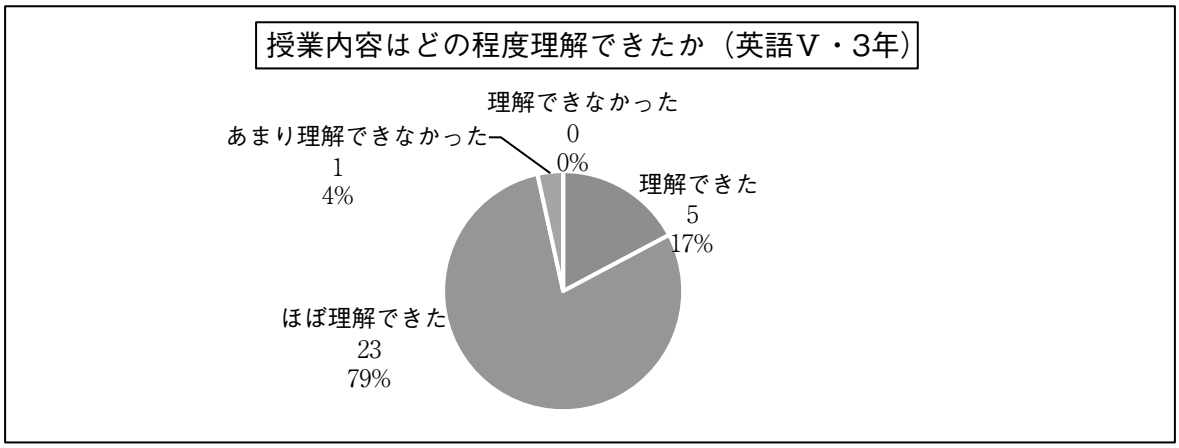


図３　授業の理解度

29名中、28名が「理解できた」「ほぼ理解できた」と回答しており、理解度は高い結果になっている。「あまり理解できなかった」と回答した１名の学生は、「どのような部分が理解しにくかったか」という問いに、「英語を苦手としているため、理解できなかったというより、周りのレベルについて行けなかった」と記述している。

イ　授業内容のうち、今後教育現場で役立つと考えたものを、８つの項目:「CDによる発音練習」、「単語テスト（語彙の習得）」、「クラスルーム・イングリッシュの習得・活動」、「アクティビティの考案・実施」、「DVD（実際の授業の視聴）」、「クラスルーム・イングリッシュ理論理解等のためのプリント」、「指導法等理論理解のための英語のプリント」、「その他（具体的に）」の中から、強く思う順に４項目を選択し、回答してもらった。「一番強く思うもの」を４点、「２番目に思うもの」を３点、「３番目に思うもの」を２点、「４番目に思うもの」を１点として集計した。結果を図４に示す。

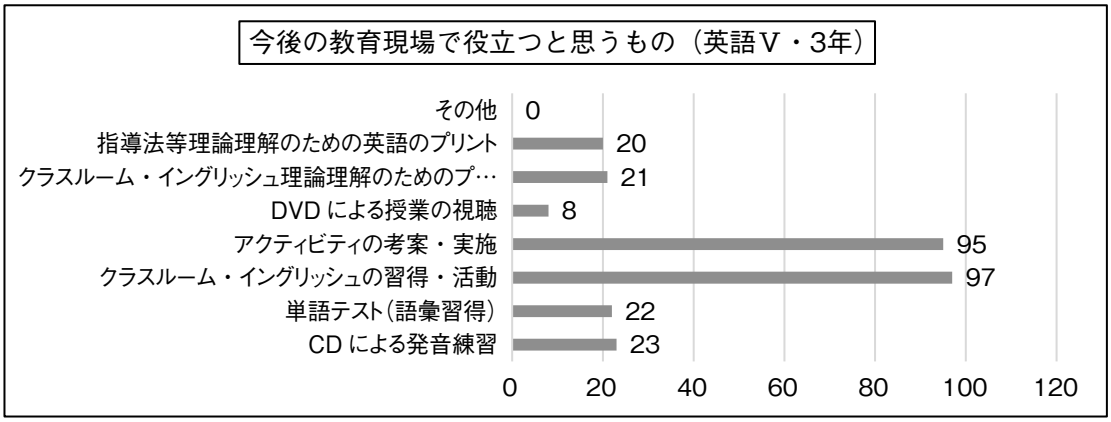


図４　授業内容の中で、今後教育現場で役に立つと思ったもの

「クラスルーム・イングリッシュの習得・活動」が97ポイントで一番得点が高く、「アクティビティの考案・実施」が95ポイントでそれに続く。「CDによる発音練習」23ポイント、「単語テスト（語彙の習得）」22ポイント、「クラスルーム・イングリッシュ理論理解等のためのプリント」21ポイント、「指導法等理論理解のための英語のプリント」20ポイントであった。

「クラスルーム・イングリッシュの習得」やそれを用いた活動、「ジェスチャーゲーム」や「数字を教える」というテーマのもとに行ったアクティビティの考案や発表は、学生にとってたいへん有意義なものであった。授業内容についての自由記述の調査も行ったが、ほぼすべての学生がその有益と感じた点について具体的に述べていた。

表２　「英語Ｖ」の授業についての自由記述

学生A（男子）	これまでの英語の授業とは異なり、教育現場に対応した内容をこの「英語Ｖ」で実施していただいたので、活動の考案や実施、クラスルーム・イングリッシュについてはとても力になったと思う。グループで１つの活動を作っていくのは、楽しかったし、とてもいい経験ができたと思う。また、学習したクラスルーム・イングリッシュを実際に活動に取り入れて実施するのは、将来自分が英語の授業をするのにとても勉強になった。
学生B（女子）	これまでは英語を自分が学んでいましたが、英語Ｖではクラスルーム・イングリッシュがあったり、実際の活動があったりと、現場で役立つことを学べてよかったです。また、グループワークが多かったので、協力しながら活動できました。クラスルーム・イングリッシュをほぼ毎回扱ったので、調べなくても自然と出るようになり定着していることを実感しました。実際の活動を通して、HRTとALTのそれぞれの役割を学ぶこともでき現場で生かしたいと思いました。
学生C（男子）	この英語Ｖの授業を通して、多くのことを学ぶことができた。単語テストを行うことで、日頃から英単語の勉強をして順調に覚えることができた。また、英文を訳す活動を行うことで忘れていた英文法についても思い出すことができとてもためになった。この授業では実際にクラスルーム・イングリッシュを使って授業を行う機会が何度かあったが、実際に使うことで、人前で将来することにも少しずつだが慣れることができ、最後には緊張せずにできるようになった。この授業では、実際の現場で使えそうなテクニックがいくつもあったので使えるときは、実習に行った際や自分が教師になった際にもぜひ活用していきたいと思った。
学生D（女子）	クラスルーム・イングリッシュを用いて実際にアクティビティを行うことで、伝えたいことがどうすれば伝えることができるのかを考えるきっかけとなった。難しく言い過ぎたら（児童が）理解できないし、簡単すぎたら説明不足で活動に取り組むことができないと感じた。また、HRTとALTの役割を明確にして、協力して授業を進めていかないとスムーズに授業は進まないと思った。英語での指示は難しいけど、ジェスチャーを使いながら一生懸命な姿を（児童に）見せることがまず大切になってくると思ったので、これから努力していきたい。
学生E（女子）	他の授業と比べてもレベルが高く、内容の濃い15回でした。実際の教育現場では思った以上に英語が話せないと（使えないと）いけないということを学び、児童に伝わる説明を考えるには、まず様々な英語を自分が知らないとダメだということを知りました。また、今後の学習につなげ、自らの武器になるように勉強していこうと思います。

ウ　15回の授業を通しての感想を自由記述してもらった。５名の記述を掲載する。

教育現場・授業場面を意識した記述としては、「教師になって役立つ経験になった」、「教師としてどう英語を教えていくかを考えさせられた」、「教壇に立って英語を教えることの難しさを痛感した」、「小学校教育で活用できる内容でよかった」、「英語の教科化に伴い、私が現場に立つころは、子どもたちに英語を教えなければならないという不安を少しでも解消できたので、とてもホッとしている。子どもたちに少しでも「英語が楽しい」と思われ、学習を通して、子どもたちのコミュニケーションの輪が広がるような活動や指導を目指していきたいです」というような記述が多くみられた。

また、「模擬授業のような場があることで活動を学べると同時にクラスルーム・イングリッシュを覚えることができた」、「知っている表現が増えた」、「実践的な力が身に付いた」、「できるだけ児童に分かりやすい英語を心掛けるようになった」、「英語だけでは足りない部分はジェスチャーを使うことで対応したり、視覚的に分かる授業を工夫したりできるようになった」、「積極的に英語を話そうとする児童になってもらうために、まず自分がそのようなことを意識しようと思った」、「他のグループの授業（発表）も見ることでこうしたらいいなという改善点もみつかって授業で活かせるなと思った」等、英語力の向上を実感したり、指導についての意識の変化が見られたりする記述も多かった。

さらに、現在の自分自身の課題への気づきや今後への意欲などに関する記述、「自分の英語力の低さに気づけた」、「もっと英語力をつけていきたい」、「もっと英語が上手に使えるようになりたい」、「児童に教えることへの不安を消していくためにも頑張っていきたい」、「もっとたくさんクラスルーム・イングリッシュを覚えて自然な授業をしていきたい」等も多くみられ、学習意欲の高まりも感じられた。

（2）「英語Ⅰ」に係る調査概要及び結果

ア　授業内容の理解度を、４つの項目:「理解できた」、「ほぼ理解できた」、「あまり理解できなかった」、「理解できなかった」の４段階評価で回答してもらった。結果を図５に示す。

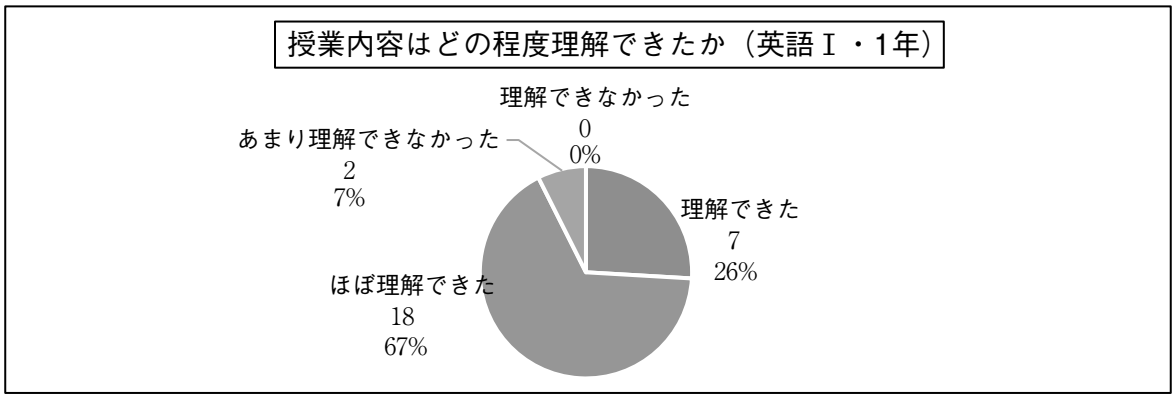


図５　授業の理解度

27名中、25名が「理解できた」「ほぼ理解できた」と回答しており、理解度は高い結果になっている。「あまり理解できなかった」と回答した学生は、「どのような部分が理解しにくかったか」という問いに、「自分は英語が苦手なのでわからないことが多かった」と記述している。

イ　授業内容のうち、今後教育現場で役立つと考えたものを、８つの項目:「CDによる発音練習」、「単語テスト（語彙の習得）」、「Dialogue」、「Listening」、「Reading（単元によってはReportとして英文和訳）」、「Topics」、「Useful Expression」、「その他（具体的に）」の中から、強く思う順に４項目を選択し、回答してもらった。「一番強く思うもの」を４点、「２番目に思うもの」を３点、「３番目に思うもの」を２点、「４番目に思うもの」を１点として集計した。結果を図６に示す

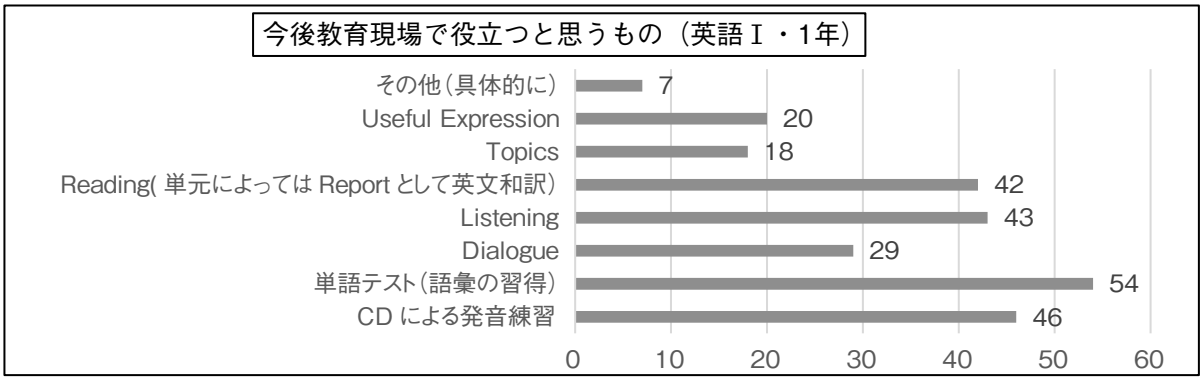


図６　授業内容の中で、今後教育現場で役に立つと思ったもの

「単語テスト（語彙の習得）」54ポイントが一番高く、「CDによる発音練習」46ポイント、「Listening」43ポイント、「Reading（単元によってはReportとして英文和訳）」42ポイントと続く。「Useful Expression」20ポイント、「Dialogue」19ポイント、「Topics」18ポイント、「その他（具体的に）」では、15回目の授業で行った「英語の絵本の読み聞かせ」をあげている学生もいた。１年生は、教科書を中心に授業を進めたが、「語彙」や「発音・聞き取り」、文構造や文法の知識を必要とするような「Reading」教材等、英語に関する基礎的な知識が今後教育現場で役立つと考えている学生が多かった。

表３　「英語Ⅰ」の授業についての自由記述

学生F（男子）	音読やリスニングなど五感を使ったことは、小学校教育に大切なもので、授業を通して体感できた。多読では日頃からの英語にふれる時間を設け、読む能力や対応力が身についた。基本的英語に必要なことの基盤の確認になった。授業内で現在の現場での英語活動の様子もわかるようになってタメになった。
学生G（女子）	英語が一番の苦手教科だったので、最初すごく不安でした。でも、ペアになって音読したり、声に出して発音練習もできて、すごく楽しく学習ができ、英語が身に付きやすかったと思いました。小テストの単語や長文も、家で事前に調べてくることができたので、２度頭に入れるチャンスがあり、今までの英語の授業に比べると英語の理解がよくできたと思います。CDの発音練習は聞き取れない単語もなかにはあったけど、発音しているうちに、聞き取りもできるようになるのかなと思いました。最初不安だった英語も楽しく身に付けることができよかったです。
学生H（女子）	私は英語がとても苦手なのですが、単語テストやレポートをしているうちに少しですが、単語の意味が分かってきて、単語が分かると文章も読めてくるので、楽しく授業を受けることができました。最後の授業の絵本の発表もとても楽しかったです。誰かに読み聞かせをしたりするのはなかなか普段しないので、そういった練習もすることが大切だなと思いました。
学生I（女子）	私は英語が苦手なのですが、苦手なりに小テストやレポートをすることができました。レポートに関しては、もう少し文の構造に注意して読み進める必要があるなと思いました。単語ももちろんですが、連語も覚えなおす必要があるなと思いました。これからの教育の場では、英語が強く重視されて授業が進められると思います。苦手ながら、まずは前期の授業でやった簡単な会話を上達させ、教科書なしで会話できるように努力したいなと思っています。
学生J（男子）	前期の英語の授業を振り返ると、積極的に取り組めたと思います。小テストやレポート、多読も自分なりに努力を重ねることができたと感じているし、授業にも積極的に参加できたと思います。ただ、実際の学校現場で使えるようなレベルには達していないと思うので、まだまだこれから成長していきたいと思います。

ウ　15回の授業を通しての感想を自由記述してもらった。５名の記述を掲載する。

教育現場や授業場面を意識した記述としては、「小学校教諭に必要な知識を得られた」、「私は以前小学校教師になる上で、英語力はあまり必要ないのではないかと思っていました。将来英語が小学校でも教科化されるにあたって英語を話す力を身に付けることは大切だと考えが変わりました。夏季休業中でも英語の本を読むなどして、英語力を少しずつつけていきたいです」、「自分自身がただ学ぶだけではなく、これらの学んできたものを今度は子どもたちに教えてあげないといけないから、どうやったら子どもたちにより分かりやすく教えられるか、どうやったら英語をより好きになってもらえるかなどを意識しながら学んでいきたいと思った」、「子どもに聞かせるので正しい発音をしなければ、子どもが間違えて覚えてしまうと感じた」、「「英語Ⅰ」の授業を受けて、ALTの先生と会話するときによく使うかもしれない単語や文章など、先生になったとき現場で絶対に使うと思って覚えた」というような記述が多くみられた。

また、「授業を通して英語の復習ができた」、「知らない単語を知ることができた」、「小テストやレポートで英文を訳すことや単語を覚えるやる気がでた。英文法をたくさん学び、理解することができた」、「英語が一番苦手である。単語が苦手で全く分からなかった。この英語の授業で小テストをやることが多かったので、多少はできるようになったと思う。しかし、まだまだできていないのでこれからしっかり勉強していきたい」、「発音は正直苦手で発表するときも間違えそうになったので、いろんな言葉の発音をしっかり身に付けたいなと思いました」、「毎回の単語テストやレポートで英語力が付いたと思う」等、英語力が付いてきたことを実感したり、実際に指導することについての意識の変化が見られたりする記述も多かった。

さらに、現在の自分自身の課題への気づきや今後への意欲などに関する記述、「これからも英語を頑張っていきたい」、「（絵本の読み聞かせ）また機会があれば改善していきたい」、「英単語の発音に慣れていないので、そういった力を付けていきたい」、「小テストを毎回高得点が取れるように勉強し

たのはよかった。しかし実際にできるほど英語力が付いていないので後期はもっと頑張っていきたい」、「英語には苦手意識があるけれど、この英語の授業は楽しく進めることができた。まだ英語自体は苦手だけれど頑張りたいと思えるようになった」等も多くみられ、学習意欲の高まりも感じられた。

5．まとめと今後の課題

（1）まとめ

４の調査結果から、「専門・教職に関する科目」の外国語に関する授業の前段階として、「教養に関する科目」における「英語」の授業について、半期の授業でも、教育現場・授業場面を意識させ、授業実践に必要な英語や知識、体験的な活動を授業内容に取り入れる試みは、小学校教員養成課程の学生にとって、有意義で、効果的であることは明らかである。教員になるという自覚や、教員になる上での自身の課題への気づきがあり、それを克服するため努力しようとしている姿も見られ、今後の学習意欲へもつながったり、さらには英語力の向上が見られたり、小学校英語や指導についての意識の変化があったことも明らかになった。

今後の授業内容の参考とするため、「英語ｖ」及び「英語Ⅰ」の受講生を対象に、「自分の英語力で強化しておきたい分野」、「大学で身につけておきたい分野」についてそれぞれアンケート調査をした。「自分の英語力で強化しておきたい分野」では、８つの項目：「英語を聞くこと」、「英語を話すこと」、「英語を読むこと」、「英語を書くこと」、「発音」、「文法」、「語彙力」、「その他（具体的に）」の中から、強化したいと強く思う順に４項目を選択し、回答してもらった。「一番強く思うもの」を４点、「２番目に思うもの」を３点、「３番目に思うもの」を２点、「４番目に思うもの」を１点として集計した。「自分の英語力で強化しておきたい分野」については、１年生では「英語を話すこと」（71ポイント）、「語彙力」（50ポイント）、「英文法」（38ポイント）の順になっている。３年生では、「英語を話すこと」（82ポイント）、「発音」（58ポイント）、「語彙力」・「英文法」（33ポイント）の順になっている。「英語を話すこと」・「発音」・「語彙力」・「英文法」などを、学生は自分の英語力の課題・弱点と考えており、その克服や不安を軽減したいものと考える。

また、「大学で身に付けておきたい分野」についても、８つの項目：「発音」、「クラスルーム・イングリッシュ」、「児童に適した指導法」、「ゲーム・言語活動」、「レッスンプランの立て方」、「音声指導」、「評価」、「その他（具体的に）」の中から、身に付けておきたいと強く思う順に４項目を選択し、回答してもらった。「一番強く思うもの」を４点、「２番目に思うもの」を３点、「３番目に思うもの」を２点、「４番目に思うもの」を１点として集計した。結果を図７（１年）・図８（３年）に示す。

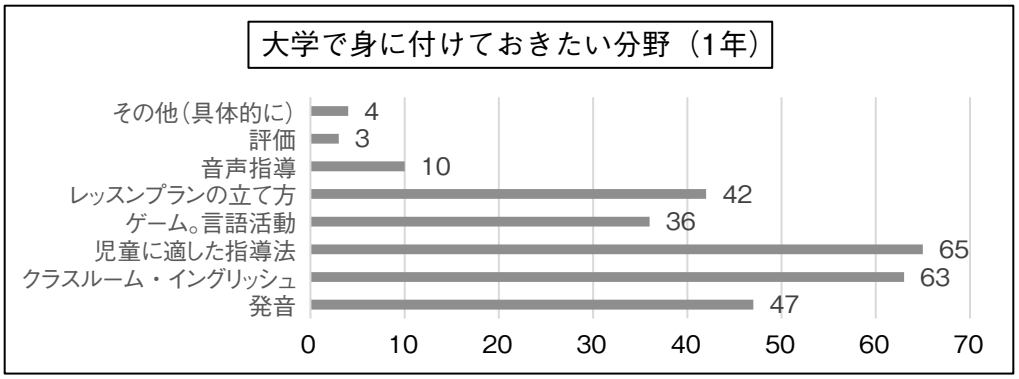


図７　大学で身に付けておきたい分野（１年）

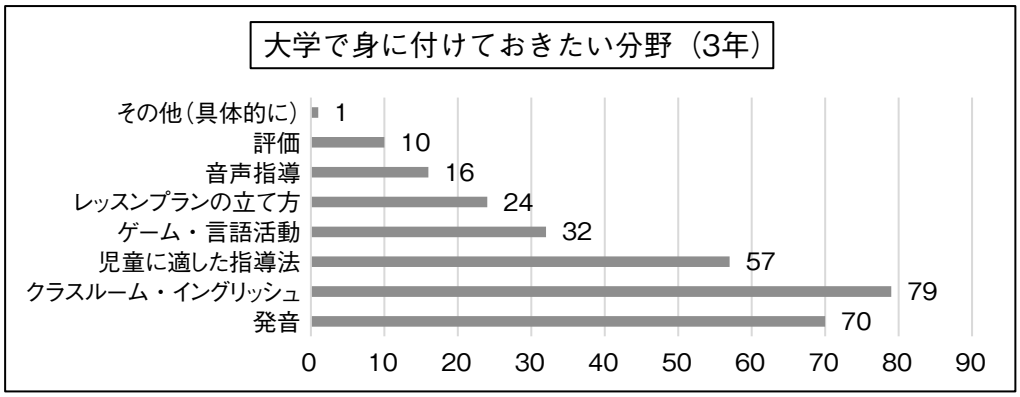


図８　大学で身に付けておきたい分野（３年）

「大学で身に付けておきたい分野」については、１年生では「児童に適した指導法」（65ポイント）、「クラスルーム・イングリッシュ」（63ポイント）、「発音」（47ポイント）、「レッスンプランの立て方」（42ポイント）、「ゲーム・言語活動」（36ポイント）の順になっている。３年生では、「クラスルーム・イングリッシュ」（79ポイント）、「発音」（70ポイント）、「児童に適した指導法」（57ポイント）、「ゲーム・言語活動」（32ポイント）の順になっている。授業実践に必要な英語力・知識として「発音」、「語彙」、「クラスルーム・イングリッシュ」などの習得や、小学校英語の指導法として「ゲーム・言語活動」、「レッスンプランの立て方」などを体験的に学習できるよう、段階的に組み込み、効果的な教員養成のカリキュラムを構成していく必要がある。

（２）今後の課題

小学校教員養成課程外国語（英語）コア・カリキュラムでは、「授業設計と指導技術の基本を身に付ける」、「小学校において外国語活動・外国語の授業ができる国際的な基準であるCEFR Ｂ１レベルの英語力を身に付ける」とある。今年度前期、「外国語の指導法」への段階的な学びとなるよう、１・３年生の「教養に関する科目」の英語の授業に取り組んだが、２年生の英語は「英字新聞（New York Times, The Japan Times,等）」の読解演習を行った。２年生では、15回の授業後の感想では、当然のことながら全く小学校英語に関する記述はなく、１年生に比べ、その意識も感じられなかった。小学校教員養成課程において、殊に本学の教養課程における英語教育では、英語を苦手とする学生が多い現状や今回の前期の取組の結果等を踏まえ、１年から３年までの系統的なカリキュラムを作成していくとともに、理論と実践、演習を融合させた形の授業をより一層実施する必要がある。「教科に関する科目（大学レベルの学問的・専門的内容）」と「教職に関する科目（児童生徒への指導法等）」等に分かれている科目区分を、教科の専門的内容と指導法を一体的に学ぶことを可能とする「教科及び教職に関する科目」に大括り化する文部科学省の動きにも対応しながら、「専門・教職に関する教科」における「指導法」や「指導内容」がより円滑に実施でき、成果を上げることができるよう、また実践的な指導力のある教員を養成することができるようより詳細な検討が必要である。

参考文献・引用文献

文部科学省（2017）.「小学校外国語活動・外国語研究ガイドブック」（一部掲載）
東京学芸大学（2017）.「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」
久村研（2017）.「小学校英語指導者の資質能力と外国語教育カリキュラムの指針を求めて」『第43回全国英語教育学会島根研究大会発表予稿集』, 534－535.
岡秀夫・金森強（編著）（2012）.『小学校外国語活動の進め方―「ことばの教育」として』（株）成美堂, 152.
西崎有多子（2017年７月30日）.「小学校教員養成課程における「小学校英語教育法」への段階的学び

を考える―苦手意識の克服と指導時の負担軽減を目指して―」，第17回小学校英語教育学会（JES）兵庫大会．兵庫：小学校英語教育学会（JES）．
西崎有多子（2017）．「小学校教員養成課程における「小学校英語教育法への段階的学びを考える―苦手意識の克服と指導時の負担軽減を目指して―」『第17回小学校英語教育学会（JES）兵庫大会発表要綱集』，107．

乳幼児期から児童期における読み聞かせ頻度の変化と保護者の持つ読み聞かせの効果への期待
―小学校に児童を通わせる保護者を対象とした実態調査―

Trajectory of joint book reading frequency from early childhood to childhood and expectations for effect of the joint book reading
―A survey for parents of children who go to elementary schools―

猪 原 敬 介[1]・上 田 紋 佳[2]・塩 谷 京 子[3]
Keisuke INOHARA・Ayaka UEDA・Kyoko SHIOYA

Abstract

Joint book reading has drawn a lot of attention from parents, teachers, and researchers in the field of education in recent years. However, basic data on joint book reading in Japanese families have hardly been reported. This study provided a survey of joint book reading between parents and their children in one private and two public elementary schools. We found that (a) most Japanese parents started joint book reading with their children when the children were one year old, (b) they stopped the activity when the children became six years old, (c) they expected various effects from joint book reading: emotional development, learning effects, and better communication with their children, and (d) the frequency of joint book reading tended to be high when the children had many books in their homes and the parents read many books themselves. The present paper discusses the educational implications of joint book reading in Japan.

序論

本論文は、「読み聞かせ」に関心のある研究者・教育者のための基礎的資料として、小学校３校の保護者を対象として行ったアンケートの結果について報告するものである。本論文における「読み聞かせ」とは、保護者が子どもに対して本（絵本など）を見せ、本の内容を中心としたコミュニケーションを取ることを指している。幼稚園などで行われる少数の教員が多数の児童へ一斉に本を読み聞かせる形態のものは、今回は対象としていない。

読み聞かせは、保護者と子どものふれあいや子どもが空想する機会の確保（秋田・無藤, 1996）、社会情緒的発達（e.g., Baker, 2013）、そして言葉の力の育成（e.g., Dunst, Simkus, & Hamby, 2012a, 2012b）において重要な活動であるとみなされており、これまで研究が行われてきた。しかしながら、読み聞かせという活動が、そもそも子どもが何歳ごろにどのくらい行われており、どのような意図を持って行っているのか、という実態調査は、秋田・無藤（1996）による幼稚園児の母親への調査を除き、わが国ではほぼ報告されていない。一人読み（子ども自身が一人で本を読むこと）については、全国図書館協議会が「不読率」という形で毎年、小学校、中学校、高校ごとに報告している（例えば、全国図書館協議会・毎日新聞社, 2017）。平山（2015）は大学生を、国立青少年教育振興機構（2013）では20歳以上の不読率も報告している。これらと比較すると、読み聞かせの調査データは少なく、本論文で公開することの意義は大きい。

本研究では、現在小学校に子どもを通わせている保護者に対して、「１歳０ヶ月～３歳０ヶ月の時期に、読み聞かせをどの程度していましたか」というような回想法を用いることで、読み聞かせを頻繁に行う時期について調査を行った。読み聞かせの頻度に影響を与えると考えられる要因として、子どものための本の数と、保護者自身の読書時間についても調査を行った。また、「お子様と一緒に読

[1] くらしき作陽大学 Kurashiki Sakuyo University [2] ルーテル学院大学 Japan Lutheran College [3] 関西大学 Kansai University

書をすることに、どのような効果を期待していますか」という質問と「感情面を期待している（感情が豊かになる、空想したり夢が持てるようになる、など）」「学習面を期待している（文字の読み、語い力、文章理解力、思考力、集中力、一般常識が身につく、など）」「ふれあい面を期待している（親子のふれあいができる、子どもが喜ぶ、など）」「その他」という選択肢によって、読み聞かせを子どもに行う保護者のねらいについても検討した。

本研究の仮説

本研究では「出生～１歳０ヶ月」「１歳０ヶ月～３歳０ヶ月」「３歳０ヶ月～６歳０ヶ月」「６歳０ヶ月～現在」という時期のそれぞれについて読み聞かせ頻度を尋ねる。初語の出現により保護者の言葉への意識が高まり、読み聞かせが増加するのではないかと予測される。したがって、予測としては「１歳０ヶ月～３歳０ヶ月」が最も多いと考えられる。また、読み聞かせ頻度や、その開始時期には、保護者の教育への熱心さや、社会経済的地位が影響すると考えられる。今回の調査では、直接保護者の教育への熱心さや社会経済的地位を測定することはできなかったが、現在通う学校が私立（教育への熱心さが高く、社会経済的地位も高いことを想定）か公立（私立と比較した場合には、教育への熱心さが相対的に低く、社会経済的地位も低いことを想定）の違いはそのことを反映していると考えられる。本研究では、私立小学校１校と公立小学校２校が調査対象となっている。全体的傾向として、私立小学校に子どもを通わせる保護者のほうが、読み聞かせ開始時期が早く、頻度も高く、読み聞かせ効果への期待については「学習面を期待」の比率が高いのではないかと考えられる。

読み聞かせ頻度と他指標との関係としては、蔵書数が多いほど、また、保護者自身の読書時間も長いほど、読み聞かせ頻度が高くなると予測される。これは、蔵書数が多いほど子どもが本を目にする機会が多くなり、読み聞かせをねだる可能性が高くなるためである。また、蔵書数は教育への熱心さも反映しているため、教育に熱心な保護者ほど読み聞かせを多くするだろうということも予想できる。保護者の読書時間は、保護者自身の教育あるいは読書活動への価値づけの高さを反映するため、このことも読み聞かせ頻度増加の一因となり得る。類似した分析を秋田・無藤（1996）が行っており、「絵本量」と読み聞かせ頻度の相関係数が.33、「親の読書好意度・読書量」と読み聞かせ頻度の相関係数が.17となっており、本研究でも同程度の相関係数が得られることが予測される。ただし、秋田・無藤（1996）では所属機関（幼稚園）ごとの違いについての分析は行われていないので、本研究ではその点についても分析を行う。

また、子どもの性別によって、時期別の読み聞かせ頻度と読み聞かせへの期待は変化する可能性があるため、併せて分析する。

方法

参加者

関西地方の私立小学校（以下、私立A校）、中国地方の公立小学校（以下、公立B校）、関東地方の公立小学校（以下、公立C校）に子どもを通わせる保護者849名が調査に参加した。ただし、後述する質問紙への回答に１つでも欠損がある参加者は、分析から除外した。その結果、参加者は793名となった。

全体の約6.6%という多数の参加者が除外されているが、これはデータの解釈を容易にするための処理である。後述するように、本研究では子どもに対して行った読み聞かせについて、「出生～１歳０ヶ月」まではどの程度行ったか、「１歳０ヶ月～３歳０ヶ月」まではどのくらい行ったか、というように回想させている。時期ごとの読み聞かせ頻度について、純粋に時期による違いで比較ができるようにするためには、すべての時期で参加者（回答者）が同一であるほうが望ましい。そのため、上述の除外方法を採用した。

表１に、学校、学年、子どもの性別ごとに集計した保護者数を掲載した。私立A校では５年生まで、公立B校では６年生まで、公立C校では３年生までの子どもを持つ保護者が参加した。

表１　児童の学年と性別ごとの調査に参加した保護者の数

		１年生	２年生	３年生	４年生	５年生	６年生	合計
私立小学校A	男	21	25	18	23	19		106
	女	26	28	25	21	23		123
公立小学校B	男	31	28	33	26	30	33	181
	女	23	28	33	38	33	34	189
公立小学校C	男	31	31	34				96
	女	28	27	43				98
合計		160	167	186	108	105	67	793

注　表中の性別は児童本人の性別を指す。

材料

本研究で用いた保護者へのアンケートを付録１に掲載した。アンケートは問１から問５の５問で構成されている。

問１では、回答対象の子どもが「出生～１歳０ヶ月」「１歳０ヶ月～３歳０ヶ月」「３歳０ヶ月～６歳０ヶ月」「６歳０ヶ月～現在」のそれぞれの時期に、どの程度読み聞かせを行ったかを１（全くしなかった)、２（あまりしなかった)、３（よくした)、４（非常によくした）の４件法で回答することを求めた。問２では、回答対象の子どものための蔵書数について１（０～10冊)、２（10～30冊)、３（30～60冊)、４（60冊以上）の４件法で回答することを求めた。問３では、保護者本人の読書時間について、１（30分未満)、２（30分以上１時間未満)、３（１時間以上２時間未満)、４（２時間以上）の４件法で回答することを求めた。問４では、読み聞かせの効果についての期待を、１（感情面を期待している（感情が豊かになる、空想したり夢が持てるようになる、など))、２（学習面を期待している（文字の読み、語い力、文章理解力、思考力、集中力、一般常識が身につく、など))、３（ふれあい面を期待している（親子のふれあいができる、子どもが喜ぶ、など))、４（その他）の４件法で回答することを求めた。問５では、回答対象の子どもについて、その学年と性別を尋ねた。

手続き

上記のアンケートを、協力校のクラス担任が児童へ配布し、児童が家庭に持ち帰り、保護者が記入後、児童がクラス担任に提出するという手順で実施した。調査は2012年10月～11月の間に実施された。

結果

時期別の読み聞かせ頻度（問１）

単純集計

表２に、３校をまとめた時期別の読み聞かせ頻度を示した。

「よくした」「非常によくした」の数値からも分かるように、１歳０ヶ月～３歳０ヶ月の時期に最も多く読み聞かせがなされており、ほぼ同じ頻度で３歳０ヶ月～６歳０ヶ月が続いている。３番目に多いのが出生～１歳０ヶ月で、「よくした」が39%、「非常によくした」が12%となっている。６歳０ヶ月以降は読み聞かせ頻度が激減し、出生～１歳０ヶ月よりも頻度が下がっている。

表２　時期別の読み聞かせ頻度設問への回答の割合

	全くしなかった	あまりしなかった	よくした	非常によくした	合計
出生～1歳0ヶ月	8% (66)	41% (326)	39% (307)	12% (94)	100% (793)
1歳0ヶ月～3歳0ヶ月	1% (9)	25% (201)	50% (395)	24% (188)	100% (793)
3歳0ヶ月～6歳0ヶ月	1% (7)	31% (245)	48% (382)	20% (159)	100% (793)
6歳0ヶ月～現在	9% (74)	60% (475)	25% (199)	6% (45)	100% (793)

注　括弧内の数値は度数

学校別集計

表３に、学校ごとの時期別読み聞かせ頻度を示した。

全体的な傾向は表２と変わらないが、１歳０ヶ月～６歳０ヶ月の時期における「非常によくした」の割合が私立A校で他の公立２校よりも高いことが顕著である。

表3　調査対象校ごとの時期別読み聞かせ頻度設問への回答割合

		全くしなかった	あまりしなかった	よくした	非常によくした	合計
私立小学校A	出生～1歳0ヶ月	4% (10)	33% (76)	48% (109)	15% (34)	100% (229)
	1歳0ヶ月～3歳0ヶ月	1% (2)	15% (34)	49% (112)	35% (81)	
	3歳0ヶ月～6歳0ヶ月	1% (3)	16% (37)	46% (106)	36% (83)	
	6歳0ヶ月～現在	12% (28)	55% (125)	22% (51)	11% (25)	
		全くしなかった	あまりしなかった	よくした	非常によくした	合計
公立小学校B	出生～1歳0ヶ月	8% (29)	47% (174)	36% (132)	9% (35)	100% (370)
	1歳0ヶ月～3歳0ヶ月	1% (4)	31% (116)	51% (188)	17% (62)	
	3歳0ヶ月～6歳0ヶ月	1% (3)	36% (132)	51% (190)	12% (45)	
	6歳0ヶ月～現在	8% (30)	60% (221)	28% (103)	4% (16)	
		全くしなかった	あまりしなかった	よくした	非常によくした	合計
公立小学校C	出生～1歳0ヶ月	14% (27)	39% (76)	34% (66)	13% (25)	100% (194)
	1歳0ヶ月～3歳0ヶ月	2% (3)	26% (51)	49% (95)	23% (45)	
	3歳0ヶ月～6歳0ヶ月	1% (1)	39% (76)	44% (86)	16% (31)	
	6歳0ヶ月～現在	8% (16)	66% (129)	23% (45)	2% (4)	

対象児童の性別ごとの集計

表４に、対象児童の学校・性別ごとの時期別読み聞かせ頻度を示した。学校ごとに男女の比率が異なるので、学校別に示している。

表４の通り、男女で明確な回答傾向の違いは見られなかった。

表4　学校と性別ごとの時期別読み聞かせ頻度設問への回答割合

			全くしなかった	あまりしなかった	よくした	非常によくした	合計
私立小学校A	出生～1歳0ヶ月	男児に対して	8% (9)	35% (37)	43% (46)	13% (14)	100% (106)
		女児に対して	1% (1)	32% (39)	51% (63)	16% (20)	100% (123)
	1歳0ヶ月～3歳0ヶ月	男児に対して	1% (1)	19% (20)	48% (51)	32% (34)	100% (106)
		女児に対して	1% (1)	11% (14)	50% (61)	38% (47)	100% (123)
	3歳0ヶ月～6歳0ヶ月	男児に対して	1% (1)	17% (18)	42% (44)	41% (43)	100% (106)
		女児に対して	2% (2)	15% (19)	50% (62)	33% (40)	100% (123)
	6歳0ヶ月～現在	男児に対して	10% (11)	58% (61)	22% (23)	10% (11)	100% (106)
		女児に対して	14% (17)	52% (64)	23% (28)	11% (14)	100% (123)
			全くしなかった	あまりしなかった	よくした	非常によくした	合計
公立小学校B	出生～1歳0ヶ月	男児に対して	9% (16)	46% (83)	36% (65)	9% (17)	100% (181)
		女児に対して	7% (13)	48% (91)	35% (67)	10% (18)	100% (189)
	1歳0ヶ月～3歳0ヶ月	男児に対して	1% (1)	35% (63)	48% (87)	17% (30)	100% (181)
		女児に対して	2% (3)	28% (53)	53% (101)	17% (32)	100% (189)
	3歳0ヶ月～6歳0ヶ月	男児に対して	1% (2)	35% (63)	54% (97)	10% (19)	100% (181)
		女児に対して	1% (1)	37% (69)	49% (93)	14% (26)	100% (189)
	6歳0ヶ月～現在	男児に対して	7% (13)	63% (114)	27% (48)	3% (6)	100% (181)
		女児に対して	9% (17)	57% (107)	29% (55)	5% (10)	100% (189)
			全くしなかった	あまりしなかった	よくした	非常によくした	合計
公立小学校C	出生～1歳0ヶ月	男児に対して	17% (16)	44% (42)	29% (28)	10% (10)	100% (96)
		女児に対して	11% (11)	35% (34)	39% (38)	15% (15)	100% (98)
	1歳0ヶ月～3歳0ヶ月	男児に対して	3% (3)	27% (26)	50% (48)	20% (19)	100% (96)
		女児に対して	0% (0)	26% (25)	48% (47)	27% (26)	100% (98)
	3歳0ヶ月～6歳0ヶ月	男児に対して	1% (1)	40% (38)	45% (43)	15% (14)	100% (96)
		女児に対して	0% (0)	39% (38)	44% (43)	17% (17)	100% (98)
	6歳0ヶ月～現在	男児に対して	10% (10)	67% (64)	21% (20)	2% (2)	100% (96)
		女児に対して	6% (6)	66% (65)	26% (25)	2% (2)	100% (98)

子どものための蔵書数（問２）

単純集計

表５に、３校をまとめた子どものための蔵書数を示した。子どものための本が０～10冊という家庭は少なく、10冊以上はある家庭が多かった。

表５　子どものための本の冊数についての回答割合

0～10冊	10～30冊	30～60冊	60冊以上	合計
9% (74)	33% (258)	32% (251)	26% (210)	100% (793)

学校別集計

表６に、学校ごとの子どものための蔵書数を示した。

私立A校は「60冊以上」の回答割合が半数を超えるなど、明らかに他の公立２校よりも子どものための蔵書数が多かった。公立２校では、「10～30冊」の回答割合が約４割と多かった。

表６　学校ごとの子どものための本の冊数についての回答割合

	0～10冊	10～30冊	30～60冊	60冊以上	合計
私立小学校A	1% (3)	15% (34)	33% (75)	51% (117)	100% (229)
公立小学校B	14% (51)	40% (148)	32% (119)	14% (52)	100% (370)
公立小学校C	10% (20)	39% (76)	29% (57)	21% (41)	100% (194)

保護者自身の読書時間（問３）

単純集計

表７に、３校をまとめた保護者自身の読書時間を示した。

「30分未満」が６割であり、最多となっている。

表７　保護者自身の読書時間についての回答割合

30分未満	30分～１時間	１～２時間	２時間以上	合計
60% (476)	26% (208)	10% (83)	3% (26)	100% (793)

学校別集計

表８に、学校ごとの保護者自身の読書時間を示した。

「30分未満」が最多であることはどの学校でも同様だが、私立A校では「30分～１時間」の回答も35%あった。公立C校では「30分未満」が７割を超えていた。

表８　学校ごとの保護者自身の読書時間についての回答割合

	30分未満	30分～1時間	1～2時間	2時間以上	合計
私立小学校A	43% (99)	35% (80)	16% (36)	6% (14)	100% (229)
公立小学校B	64% (235)	26% (96)	9% (32)	2% (7)	100% (370)
公立小学校C	73% (142)	16% (32)	8% (15)	3% (5)	100% (194)

読み聞かせの効果についての期待（問４）

単純集計

表９に、３校をまとめた読み聞かせの効果への期待についての回答割合を示した。

「感情面を期待」「学習面を期待」「ふれあい面を期待」の３つが31～35%の間に収まるなど、ほぼ同様の値であったことが分かる。これら以外の回答である「その他」には「特に何も期待していない」などの回答があったが、割合としては２%と少ないものであった。

表9　子どもと一緒に読書をすることへの期待についての回答割合

感情面を期待	学習面を期待	ふれあい面を期待	その他	合計
35%	31%	32%	2%	100%
(280)	(244)	(256)	(13)	(793)

学校別集計

表10に、学校ごとの読み聞かせの効果への期待についての回答割合を示した。

学校ごとに回答傾向が異なった。私立A校では「感情面を期待」の割合が多く、ふれあいの割合は少なかった。公立B校では「ふれあい面を期待」が多いが、同じ公立のC校では「感情面を期待」の割合が多かった。

表10　学校ごとの子どもと一緒に読書をすることへの期待についての回答割合

	感情面を期待	学習面を期待	ふれあい面を期待	その他	合計
私立小学校A	43% (98)	34% (77)	22% (51)	1% (3)	100% (229)
公立小学校B	29% (109)	29% (109)	39% (146)	2% (6)	100% (370)
公立小学校C	38% (73)	30% (58)	30% (59)	2% (4)	100% (194)

対象児童の性別ごとの集計

表11に、学校と対象児童の性別ごとの読み聞かせの効果への期待についての回答割合を示した。

表11の通り、男女で一貫した回答傾向は見られなかった。

表11　学校と性別ごとの子どもと一緒に読書をすることへの期待についての回答割合

		感情面を期待	学習面を期待	ふれあい面を期待	その他	合計
私立小学校A	男児に対して	43% (44)	37% (38)	20% (21)	3% (3)	100% (103)
	女児に対して	44% (54)	32% (39)	24% (30)	0% (0)	100% (123)
公立小学校B	男児に対して	34% (60)	25% (45)	41% (74)	1% (2)	100% (179)
	女児に対して	26% (49)	35% (64)	39% (72)	2% (4)	100% (185)
公立小学校C	男児に対して	33% (31)	39% (36)	28% (26)	3% (3)	100% (93)
	女児に対して	43% (42)	23% (22)	34% (33)	1% (1)	100% (97)

時期別読み聞かせ頻度、子どものための蔵書数、保護者自身の読書時間の相関関係

アンケートにおける選択肢の番号をそのまま得点として、時期別の読み聞かせ頻度（４変数）と「子どものための蔵書数」「保護者自身の読書時間」の２変数について、および、「子どものための蔵書数」と「保護者自身の読書時間」の２変数間について学校別にスピアマンの順位相関係数を算出した（表12）。その結果、順位相関係数はすべて正の値であった。

子どものための蔵書数と読み聞かせ頻度の関係については、３つの小学校すべてで、子どものための蔵書数と４つの時期の読み聞かせ頻度が有意であった。公立B校における子どものための蔵書数と６歳０ヶ月～現在の時期の読み聞かせ頻度の順位相関係数（.22）を除けば、子どものための蔵書数と読み聞かせ頻度の相関係数の値は、公立２校において私立A校よりも高かった。

保護者自身の読書時間と読み聞かせ頻度の関係について、学校間で違いが見られた。すなわち、公立B校においては順位相関係数がすべて有意であり、公立C校においては１歳０ヶ月～３歳０ヶ月の時期以外は有意であったが、私立A校においては３歳０ヶ月～６歳０ヶ月の時期の読み聞かせ頻度のみが有意であった。

子どものための蔵書数と保護者自身の読書時間の関係については、すべての順位相関係数が正の値であり、私立A校と公立B校は有意であった。

表12　学校別の順位相関係数

		読み聞かせ頻度				子どものための蔵書数
		出生～1歳0ヶ月	1歳0ヶ月～3歳0ヶ月	3歳0ヶ月～6歳0ヶ月	6歳0ヶ月～現在	
私立A校	子どものための蔵書数	.19**	.30**	.29**	.25**	
	保護者自身の読書時間	.05	.04	.13*	.08	.20**
公立B校	子どものための蔵書数	.34**	.40**	.38**	.22**	
	保護者自身の読書時間	.19**	.23**	.23**	.25**	.26**
公立C校	子どものための蔵書数	.26**	.37**	.40**	.33**	
	保護者自身の読書時間	.15*	.13	.15*	.30**	.12

注　** p<.01 * p<.05

考察

読み聞かせの多い時期と、学校・子どもの性別による影響について

本研究で対象とした３校において、最も頻繁に読み聞かせが行われた時期は子どもが１歳０ヶ月から６歳０ヶ月の間であった。また、出生から１歳０ヶ月の時期には「あまりしなかった」と「よくした」の割合がほぼつりあうようになっており（例えば、単純集計である表２では、「あまりしなかった」が41%、「よくした」が39%となっている）、１歳以前の早期から読み聞かせを開始する保護者も多いことがうかがえる。一方、６歳０ヶ月以後の時期には「あまりしなかった」の割合が急増している。これらの結果をまとめると、全体的傾向として「読み聞かせの開始時期は１歳になる少し前の時期が多く、その後６歳０ヶ月頃までは読み聞かせの頻度が最も高くなる時期であり、６歳前後に読み聞かせを終了する保護者が多い」のではないかと考えられる。

以上の全体傾向は、「学校」要因によってやや変わってくる。私立A校と公立２校を比較すると、私立A校のほうが１歳以前の読み聞かせ頻度が高く、１歳０ヶ月から６歳０ヶ月の時期の「非常によくした」の割合が高い。私立A校と公立２校のこうした差がどこから生じるかについては、いくつかの可能性が考えられる。例えば、子どもための蔵書数や保護者自身の読書時間の結果についても私立A校が公立２校よりも高かったことから、社会経済的地位と保護者の教育に対する熱心さが、平均的には私立A校のほうが公立２校よりも高かった可能性が考えられる。一方、子どもの性別は上記の全体傾向にはほぼ変化を与えないということが分かった。

今後の展望として、読み聞かせの開始時期と終了時期をより正確に調査することが挙げられる。現在「出生～１歳０ヶ月」「３歳０ヶ月～６歳０ヶ月」「６歳０ヶ月～現在」となっている時期を、より細かく設定した質問紙を作成することで、読み聞かせの開始時期と終了時期の家庭間のばらつきについてより詳細に知ることができ、そのばらつきを生じさせる要因は何か、反対に、そのばらつきが言語力などに及ぼす影響はどういったものがあるか、といった問題について検討していくことができると考えられる。

子どもと一緒に読書をすることへの期待と学校・性別による影響について

次に、子どもと一緒に読書をすることへの期待について考察する。

まず学校と性別をまとめた単純集計である表９を見てみると、感情、学習、ふれあいがほぼ均等になっており、子どもと一緒に読書することの効果について、多様な期待があることが分かる。

学校ごとに回答傾向が異なった。私立A校では「感情面を期待」の割合が多く、ふれあいの割合は少なかった。公立B校では「ふれあい面を期待」が多いが、同じ公立のC校では「感情面を期待」の割合が多かった。この傾向には、学校の違いのみならず、地域性（私立A校は関西地方、公立B校は中国地方、公立C校は関東地方である）の違いも含まれると考えられる。また、子どもの性別による違いはほぼ見られなかった（表11）。

事前の予測では、私立A校では「学習面を期待」の比率が高いのではないかと予測していたが、それよりも「感情面を期待」の割合が多かった。学習面については読み聞かせ以外の働きかけがすでになされており、読み聞かせに学習効果を求める必要がないということなのかもしれない。今回得られ

た結果の原因について、今後より詳細に調査を行う必要がある。

読み聞かせ頻度と関連する指標について

子どものための蔵書数と読み聞かせ頻度には正の相関関係が見られた。学校間でもそれほど大きな差が見られないことから、保護者による読み聞かせを促進するためには、子どものための蔵書数を増やす働きかけが有効である可能性が示唆された。しかしながら、「子どものための蔵書数が多い保護者は教育熱心であり、教育熱心であるから読み聞かせ頻度が高い」というような第３の変数による擬似相関である可能性もある。教育への熱心さが同程度でも、家に蔵書が多ければ読み聞かせが促進されるという知見を今後は示していく必要があるだろう。

次に、保護者自身の読書時間との関連である。公立２校では弱いながら有意な正の相関関係が見られる傾向があり、私立A校では相関関係が有意にならない傾向がある。この原因にも様々なものが考えられる。１つには、公立２校における有意な正の相関も上述の擬似相関であり、私立小学校で正の相関が有意にならないのは、私立小学校に児童を通わせるという時点で、どの保護者も教育熱心であり、教育熱心さの個人差が反映されてこないからであるという可能性もある。今後、保護者に「学生時代の読書量」などを尋ねることで、現在の子育ての熱心さと、保護者本人の読書への積極性を分離して分析することが可能になると思われる。

以上の相関係数の値（表12）は、先行研究である秋田・無藤（1996）の結果（「絵本量」と読み聞かせ頻度の相関係数が.33、「親の読書好意度・読書量」と読み聞かせ頻度の相関係数が.17）と同程度のものであった。秋田・無藤（1996）では所属機関（幼稚園）間での違いについて分析がされていなかったが、特に保護者自身の読書時間について、学校によって相関関係が異なるという新たな知見を報告した。

まとめ

本論文では、これまで報告の少なかった日本の家庭における読み聞かせの実態について、私立１校、公立２校の小学校で保護者を対象とした調査を行った。その結果、(a) 多くの親が子どもの１歳前後から読み聞かせを開始し、(b) ６歳になる頃には終了している、(c) 読み聞かせの効果への期待については「感情面の育成」「学習面の効果」「子どもとのふれあい」など、様々なものがあり、(d) 全体的には、家庭に子どものための蔵書が多く、保護者自身の読書時間が長い場合に、子どもへの読み聞かせ頻度も高い、という結果が得られた。

引用文献

秋田喜代美 & 無藤隆.（1996）. 幼児への読み聞かせに対する母親の考えと読書環境に関する行動の検討. *教育心理学研究*、44（１）、109－120.

Baker, C. E.（2013）. Fathers' and Mothers' Home Literacy Involvement and Children's Cognitive and Social Emotional Development: Implications for Family Literacy Programs. *Applied Developmental Science*, 17（４）, 184－197.

Dunst, C. J., Simkus, A., & Hamby, D. W.（2012a）. Effects of reading to infants and toddlers on their early language development. *Center for Early Literacy Learning*, ５（４）, １－7.

Dunst, C. J., Simkus, A., & Hamby, D. W.（2012b）. Relationship Between Age of Onset and Frequency of Reading and Infants' and Toddlers' Early Language and Literacy Development. *Center for Early Literacy Learning*, ５（３）, １－10.

平山祐一郎.（2015）. 大学生の読書の変化―2006年調査と2012年調査の比較より―. *読書科学*、56（２）、55-64.

国立青少年教育振興機構.（2013）. 子どもの読書活動と人材育成に関する調査研究　【成人調査ワーキンググループ】報告書. from http://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/contents/detail/i/80/（2017

年９月20日）
全国図書館協議会・毎日新聞社.（2017）.「第62回読書調査」の結果. from http://www.j-sla.or.jp/material/research/54-1.html（2017年９月20日）

謝辞

本研究にご協力いただきました保護者の方々、生徒の皆さん、先生方に深く感謝いたします。また、本研究は「公益財団法人博報児童教育振興会」による第７回「児童教育実践についての研究助成事業」による援助を受けました。

付録

付録１　本研究で用いた保護者に対してのアンケート

読書に関するアンケート調査

＊本調査は無記名式です。アンケート結果は保護者と児童の皆さまと対応付けられることはありません。

問 1　以下のそれぞれの時期に，**ご自宅でのお子様への本または絵本の読み聞かせ**を，回答者様含め，ご家族全体で，どの程度していましたか。それぞれの時期について，最もよく当てはまる数字に一つ○をつけてください。

	全くしなかった		あまりしなかった		よく した		非常によく した
出生　～ 1 歳0ヶ月	1	……	2	……	3	……	4
1 歳 0 ヶ月 ～ 3 歳 0 ヶ月	1	……	2	……	3	……	4
3 歳 0 ヶ月 ～ 6 歳 0 ヶ月	1	……	2	……	3	……	4
6 歳 0 ヶ月 ～ 現在	1	……	2	……	3	……	4

問 2　お子様が読むための本または絵本は，何冊ぐらいご家庭にありますか。最もよく当てはまる数字に一つ○をつけてください。過去にお兄様・お姉様のために買われた本であっても，現在，お子様のものであれば，それも含めてください。

1. 0～10 冊　　2. 10～30 冊　　3. 30～60 冊　　4. 60 冊以上

問 3　**回答者様ご本人は**，お子様への本または絵本の読み聞かせの時間を除いて，家や図書館で，1 週間，1 日あたりどれくらいの時間，読書をしますか（漫画，雑誌，新聞は除きます。）。最もよく当てはまる数字に一つ○をつけてください。

1. 30 分未満　　2. 30 分以上 1 時間未満　　3. 1 時間以上 2 時間未満　　4. 2 時間以上

問 4　お子様と一緒に読書をすることに，どのような効果を期待していますか。最もよく当てはまる数字に**一つだけ**○をつけてください。

1. 感情面を期待している（感情が豊かになる，空想したり夢が持てるようになる，など）
2. 学習面を期待している（文字の読み，語い力，文章理解力，思考力，集中力，一般常識が身につく，など）
3. ふれあい面を期待している（親子のふれあいができる，子供が喜ぶ，など）
4. その他（具体的には：　　）

問 5　**このアンケートをお持ち帰り頂いたお子様**について，おたずねします。さしつかえない範囲でお答えください。

学年：（　　）年

性別：1. 男　　2. 女　（どちらかの数字に○をつけてください。）

ご協力ありがとうございました。

この用紙は本アンケート用紙と一緒に配布された封筒に入れて，
担任の先生に提出してください。ご協力よろしくお願いいたします。

発達障害児の母親の音楽習慣と心理的ストレスおよび子どもの障害受容との関係

The relationship between the musical habits of mothers, psychological stress, and the acceptance of their child's developmental disorders

伊藤　智
Satoshi ITO

Abstract

The purpose of this research is use mothers' interest in music to further improve the parent-child relationship. It is conceivable that mothers experiencing stress, prejudice, and parenting anxiety surrounding the developmental nature of their child's disability, may be unable to adequately express their love, thereby hindering the child's development of self-esteem. As such, it is thought that if a mother were able to adequately express her love, the child would be confident, and able to overcome their disorders to lead a full life in society. In this paper, we aim to investigate the extent of mothers' stress reduction, its relationship with disability acceptance, as well as the nature of musical influence, and furthermore, identify the most effective musical approach, by undertaking a survey of mothers of children with developmental disorders, using a purpose-built scaled questionnaire.

序論

近年、教育現場においては、学習症（LD：Learning Disabilities)、注意欠如・多動症（ADHD: Attension Defecit/Hiperactivities Disorders）や自閉症（Autistic Disorders）といったような、いわゆる「発達障害」を抱えている児童が増えつつあると言われている。こうした発達障害は児童期における言葉の問題、社会性の発達の問題に発展することが考えられ、本人のその後の成長にも大きく影響すると推察される。また、教育現場では、新たな取り組みとして関係する法律を改正して、各地において「特別支援教育」が展開されている。

一方、こうした障害を抱えた子どもや児童、障害者支援施設や高齢者施設などでは、「音楽療法」という分野が普及してきており、各施設や病院で盛んに行われるようになってきた。

本研究では、母親が音楽との関わりを持つことで、本人と母親との親子関係をよりよい段階へ導くことを目的にしている。しかし、本人の成長過程に障害があることで、周りの偏見やストレス、育児不安などを抱える母親が子どもへの愛着をうまく示すことができず、子どもの自信を育めないでしまうことが考えられる。そうした中で、母親が愛着をうまく示すことができれば、今後本人がより自信を持ち、社会の中で障害を乗り越えて自分の人生を切り開いていけると思っている。

このたび、尺度を用いたアンケート用紙を作成し、発達障害のある子どもの母親に対してアンケートに回答してもらうことによって、母親のストレスをどれほど軽減し、子どもの障害の受容にどのように関係するのかを調査し、また音楽がこうしたことにどう影響するのか、さらにどのような音楽のアプローチが効果的なのかを検証したい。

１．音楽習慣とは

習慣とは「長い間繰り返し行ううちに。そうすることが決まりのようになったこと」「いつもすること」である(1)。音楽習慣とは日常的な音楽に関する習慣のことである。例えば、生活の中では、「食習慣、」や「運動習慣という言葉があるように、音楽に関しても日常生活の中でどの程度習慣化しているかということである。音楽習慣として捉えた研究では、音楽の嗜好程度、音楽鑑賞の頻度音楽経

験を含めた音楽能力に対する自己評価、静寂や騒音に対する感じ方など、音楽に関する習慣を調査した矢川ら[6]の研究があるがごくわずかである。

2．音楽の作用と機能

音楽には生理的作用、心理的作用のほかにも社会的作用がある[2][5]。音楽の生理的作用としては、感覚ニューロン（神経細胞）を通じて、大脳皮質の運動中枢に大きな影響を与える。また、自律神経系・運動皮質の運動中枢に賦活的、あるいは抑制的な影響を与える。タウトらによると、聴く音楽の種類に関わらず、本人が聴きたいと思う音楽の場合には、どんな音楽でも共通に体の緊張が解け、体表面の毛細血管が拡張して皮膚温が上昇し、かつ筋の緊張度が低下することが報告されている[5]。

音楽の心理的作用の中で、一番著しい点は、音楽が私たちの感情の流れに強い影響を与えるということである[3]。音楽は感情の言語だという表現があるほど、たやすく深く感情に作用する。それは、気分の転動、感情の誘発、発散、感情の高揚、鎮静、浄化などの表現でこれまで取り上げられてきた。気分の転動とは、音楽を聴くことにより、感情が音の動きの力動に類似する特性を活用して、その時のその人の様々な感情を引き出していく、あるいはそういう感情に引きずり込んでいく作用のことである。感情の誘発とは、現在持っていない感情が、音楽によって誘発されることで、これに伴い、突然昔のことを思い出したり、言葉が出てきたりし、血行の改善や脳機能の正常化に繋がることがある。出来事―音印象―感情は強い記憶のループを作っている。このことは音楽が知的経路を通らずに直接情動に働きかけることが関係している。発散とは、内にうっ積していたものが、外に表現されたものを言うが、様々な表現手段により可能で、とりわけ身体機能を伴う時は極めて効果的である。音楽では歌うこと、演奏することなどが素晴らしい発散になる。また、自己表現のほかに鑑賞では、心の喚起が起こることがある。さらに、音楽によって気分が高まる方向、静まる方向、正常化の方向、浄化の方向へと心理的に作用する[3]。

社会的機能としては、個人のがわかり言えば、音楽によ集団との一体感が持てる。集団の側から見れば、音楽が集団を統一するのに役立つという側面がある。人間の集団意識を育て、また、社会性や努力の価値を理解する気持ちを育てる。さらには、観察学習の機会になり、知らず知らずのうちに、社会性や協調性を育てるのに役立つ。そして、即興演奏などにより、自己表現に対する恐怖を取り除くことができる[3]。

3．先行研究

（1）障害の受容

藤沢と野中[7]の行った研究は、知的障害のある子どもの親への質問紙調査を通じて、子どもの出生から障害の受容に至る過程で生じる困難をBlacherの段階説に照らし検討した。その結果、特に専門家等への相談時、および診断確定後の周囲の言葉かけや親身な対応が障害の前向きな捉え方へ移行する契機となることが明らかになった。個別事例の考察から、Blacherによる「初期の契機」段階では、対象児の行動に関する具体的対処方法のわからなさによる二次的問題の発生や家族から攻められる経験が、「その後に経験する情緒的反応」段階では、具体的な対処方法や情報開示の場がわからず戸惑う経験が、「適応また受容」段階では、診断確定によりようやく受容へと踏み出せた経験が語られ、親の障害の受容過程で、母親の周りの環境を整える必要性が明らかになった。山根[8]は、広汎性発達障害児の親の対応に関する研究を概観し、親の適応過程を考察し、適応に関連する要因の整理を行い、今後の研究の課題を考察した。まず、障害受容研究のいくつかの論理的枠組みから、広汎性発達障害児の親の適応を捉える上での問題点について論じた。続いて、親の適応に関する問題点として、確定診断を得ることの難しさ、障害の認識、障害の受容の難しさ、養育における高いストレス、抑うつなどの精神的健康上の問題の観点から整理を行った。さらに、親の適応に関連する要因として、診断告知の要因、子どもの要因、親の個人内要因、家族・社会的要因、家族のライフステージの５つの観点が重要であると考えた。今後の課題としては、子どもの障害に

対する認識と感情のズレに伴う親の複雑な葛藤を詳細に検討すること、親の適応過程に影響を与える促進要因と阻害要因を特定すること、子どもの診断告知から、青年期に至るまでの長期的な視点で親の適応過程を捉えることの必然性が考えられたとしている。そして、広汎性発達障害児のある親は、子どもの障害の見えにくさや個性との区別の難しさから、障害の認識や障害の受容の難しさに直面しやすい。この広汎性発達障害児の親の適応量を捉える上で、螺旋型モデル[(8)]が有用な理論的枠組みであると考えられる。しかし、先行研究においては、親が子どもの障害特性と子どもの個性との狭間で、実際どのような葛藤を体験し、いかに両者との折り合いをつけていくかは明らかにされているとは言い難い。そして、最終的に親が子どもの障害を特性も含めた子ども全体をどのように捉えているか、それ自体も明らかになっていない。特に、障害認識の混乱に伴い、親に繰り返し体験される自責の念や罪悪感は、広汎性発達障害児の親の障害認識や適応プロセスと、そこで親が体験する複雑な感情や葛藤といった具体的な心理的過程の中身を今後の研究で捉えていく必要がある。

また、これまでの障害児の家族研究では、障害児を抱えることによる否定的な影響に目が向けられがちであった。しかし、先行研究においては、障害のある子どもを抱えることには、親自身の成長や家族関係の深まりといった肯定的な側面があることも報告されている。今後は子どもに広汎性発達障害児を抱えることで親や家族に与える肯定的な影響についても積極的に捉える必要がある。

その中で、広汎性発達障害児を抱える親に関する研究は、子どもの乳幼児期や診断前後の混乱期に焦点が多く当てられており、その後の家族のライフステージが進むにつれて、親の対応がどのように変化するかはあまり検討されていない。特に、青春期から成人期に関する研究は乏しい。今後は、ライフステージ全体を長期的な視点から、親の適応過程、適応に関する促進要因・阻害要因について検討していく必要がある[(8)]と考えられる。このような検討を行っていくことで、広汎性発達障害児の親、ひいては当事者である子どもに対する適切な支援の在り方が明らかになってくると考えられる。

中本と伊藤[(10)]は、親子関係の様々な問題は大きな社会問題となっていることを示唆し、少子高齢化を迎える中、改めて親子関係に人々の関心が集まり、私たちにとっても身近な問題となっている。そうした問題の背景には、現代の社会的傾向である核家族化、少子高齢化、地域社会との交流の希薄化など育児環境の変化が挙げられる。また、女性の社会進出によって、子どもを持ち、育てていくという母親の意識も以前とは大きく変化してきていることを示した。

また、別の先行研究では、子育て不安や育児ストレスに関する研究、母親の育児態度に関する研究がなされ、母親の情緒的側面が育児態度に影響を及ぼすことが明らかになっている。さらに。乳幼児の母親を支援するものとして母親クラブの役割や幼児へのタッチケアの有効性、母親へのソーシャルサポートに関する研究がなされ、それらの支援が母子関係の形成を援助するものとして重要であることが示唆されている[(11)]。

しかしながら、母子関係の形成や母親への育児支援として、音楽を活用することに関する研究は十分に行われていない。親子関係の様々な問題が深刻化してきている現在、健全な母子関係を形成するためのサポートとして音楽を取り入れる研究を行うことは意義が大きい。そこで、この研究では、母性意識、育児不安、幼児虐待の３つの問題に焦点を当てたアンケート調査を行うことにより、母親の意識を把握し、育児における音楽習慣がどのように関連しているかを明らかにするとともに、今後における健全な親子関係の形成のために、音楽習慣の有効性と音楽療法の可能性を検証することを目的にした。調査の結果、母親自身の音楽習慣および妊娠中に音楽習慣がある母親ほど、母性意識が高いということが明らかになった。また、子どもに音楽習慣がある母親ほど、母性意識が強く、育児不安が少なかった。さらに、アンケート記入時に行った音楽療法セッションの印象がよかった母親ほど、母性意識が高いという傾向がうかがえた。よって、母親の音楽習慣は、母性意識や育児不安に影響を与えるものと考えられるが、一方、虐待傾向との関連は明らかにすることはできなかった。しかし、このアンケート結果や先行研究から、健全な母子関係形成のための音楽習慣の有

効性は明らかにされたとしている[10]。

（2）障害児と音楽に関する文献

長谷川[15]は、理学療法士の立場から文献検討を行った研究において、全米セラピューティック・レクリエーション協会によるセラピューティック・レクリエーションの効果として、疾病障害を有する個人に対する身体、認知、情緒、社会機能の向上について述べている。また、疾病障害の予防による医療費節約等の経済的効果も主張している。身体機能に関しては、心肺機能の向上、計画的思考能力の発達等の効果が期待されている。情緒機能に関しては、孤独感の減少、人間関係の形成、生活満足感の向上等の効果が考えられている。障害者における生活の質の向上が注目される中、身体機能のみでなく、認知・情緒・社会機能に対する総合的なアプローチを行うセラピューティックレクレーション理論は、日本における理学療法サービスの向上にヒントを与える点で重要である。

また、Pevilicevicら[16]は、重度の学習障害のある若者に対する長期の音楽療法介入をした結果、信頼やセルフエスティームを長期にわたって経験することで、障害の受容や成功体験を分かち合えるとしている。

さらに、Wiliamsら[17]は、障害を抱えた児童の親に対して、短期間の音楽介入を行った調査研究において、音楽介入前後で、親のメンタルヘルス、児童との、親の感受性、親同士のつながり、親の障害の受容を始め、児童の反応、関心、社会的スキルや社会との関係が向上したことを明らかにしている。

第1章　子どもが障害を抱えた母親の心情

1．母親の障害の受容

我が国における障害児・者への教育や福祉は、近年目覚ましく進展しており、彼らとその家族を取り巻く状況は、以下の2点で変化してきている[13]。すなわち、①早期教育の進歩により、親が療育を受けてから担い手になってきた。②ノーマライゼーションが展開してきたことおよび地域での福祉が重要視されるようになってきたことから、親が関わる機会が増えてきた。つまり、様々な場面での親の果たす役割が大きくなってきている。しかし、親をサポートする体制や親の心情を受け入れる体制は未だ十分とは言えず、様々な悩みを抱えているのが現状である。この障害児・者の抱える問題を「親が子どもの障害をどのように受容していくのか（障害受容段階論）」から明らかにしようとする流れもある[13]。また、発達障害児の母親の障害の受容を困難にしている要因として、外見上に障害が表れない、発達が不均衡であることなど、障害の特徴が関係していることが考えられる。母親が我が子の状態と障害を理解し、合致させることは容易なことではない。特に自閉症の場合、見た目にもわかりにくく、子どもの問題を母親の育て方のせいにさせられることは今日でも少なくない。自閉症が心因論で語られていた時代の影響や「自閉症」という名称によって、誤った認識をされていることが多い。また、診断の確定が困難で、子どもの状態が理解しにくい障害の場合、確定診断が親の障害の認識のきっかけにならず、子どもの状態が一時的なものではなく、将来に及ぶことを認めることは難しいと指摘した[14]。また、アスペルガー症候群の母親は、確定診断以降も子どもの障害が一生続くものとして理解してはいるものの、将来の展望においては障害を一生続くものとして認識しきれない感情、できれば障害を克服させたいという想いも持っていることを示唆している。また、高機能自閉症の母親は、子どもに障害があるのかどうか収拾がつきにくい感情を抱いていることを示唆した。この障害の認識と障害に対する感情のズレ、子どもの将来に対する障害像が明確に把握できない傾向は他の研究においても、同様の結果が得られている[8]。

さらに、障害の認識の難しさは、確定診断によって子どもの発達上の問題が親の養育の問題ではないと理解した後も、親が自責の念や罪悪感を繰り返し経験することにつながる。例えば、自閉症児の親は子どもの状態や発達がうまく進まないことが繰り返されることに対して自分を責めることで対処する傾向がある。そして、障害の発生原因に母親の要因が何ら関連が認められない場合でも、母子関係を強調する文化のもとでは、障害児の母親となった女性の自責の念を抱きやすいことをあ指摘して

いる。また、中田[9]は、障害を認識している親であっても、障害特性と個性が明確にできない場合、容易に障害の認識が逆戻りして、子どもの問題行動の原因を親自身に向けて攻める傾向があると指摘している。以上のことを考えると、現在においても母子関係が重要視される我が国の文化的特徴を背景に、発達障害の障害特性と個性の区別の難しさが、親に自責感や罪悪感を長期的に生じさせていると言える[18][19]。

2．　発達障害児の親のストレス

自閉症児の親や家族のストレス研究においては、主として質問紙による測定尺度を用いた量的研究が盛んに行われてきた。HolroydとMcArther[20]は初めて質問紙による測定尺度を用いて、心理・社会的ストレスの観点から自閉症児の母親が抱える問題を明らかにした。自閉症児の母親と他の障害児の母親のストレスを比較し、自閉症児の母親は他の障害児の母親に比べて、様々な養育上のストレスが高く、特にダウン症児に比べて、子どもに対する狼狽や失望感、子どもの依存と行動のコントロールの難しさに関する不安が高かった。自閉症児の親は、他の障害児の母親に比べて、ストレスを強く体験しているという結果は、その後の多くの研究において支持されている[8]。また、坂口と別府[21]は、就学前の自閉症児の母親のストレッサー尺度を作成し、自閉症児とその他の障害児の母親のストレッサーについて比較を行った。その結果、就学前の自閉症児の母親のストレッサーは、「問題行動」、「サポート不足」、「愛着困難」、「否定的感情」の４つの因子が見つけられ、特に自閉症児の母親の場合、他の障害児の母親に比べて、「問題行動」と「愛着困難」の得点が有意に高く、ストレス反応も高い傾向にあった。このように自閉症児が独自に持つ子どもとの愛着形成の難しさが、親のストレスの要因になる可能性が考えられた。これは主に自閉症児について述べているが、障害児の母親の多くはストレスを抱えていることが理解できる[7]。

第Ⅱ章　尺度を用いたアンケート用紙の作成

1．母親のストレス尺度

（1）作成過程

本尺度は、稲浪、小椋、西ら[22]のQRSの日本語版を参考に、母親が子どもを養育している際に生じるストレスを測定する目的で作成された10項目から構成された尺度である。尺度作成の際の対象者は、愛知県下の養護学校小学部、中等部180家族の母親、対照群として名古屋市内の公立小学校に在籍する児童の210家族の母親である。対象者に学校長および担任を通じて調査用紙を配布し、回収できた質問紙のうち無回答などを除いたものを分析に使用した。10項目について主因子分解、バリマックス回転による因子分析が行われ、「子どもに関するストレス」と「夫婦関係・母親の悩み」の２因子が抽出されている。

（2）妥当性

田中[23]の研究では、母親のストレスと家族機能との相関関係が検討されており、障害のある子どもの母親群では「母親のストレス」の合計得点と家族機能の下位尺度である「充実した連帯感」の得点との間に有意な負の相関関係が認められ、下位尺度の「子どもに関するストレス」と「充実した連帯感」、「夫婦関係・母親の悩み」との間に有意な負の相関関係が認められていることに加えて、「子どもに関するストレス」と家族機能の下位尺度である「家族の決まり」との間にも有意な負の相関が認められている。なお、母親のストレスの合計得点と下位尺度である「子どもに関するストレス」「夫婦関係・母親の悩み」について、子どもに障害のある母親群と対照群とで得点に差があるかを検討するためにｔ検定が行われ、３つの得点すべてにおいて、子どもに障害のある母親群が対照群よりも得点が高いことを明らかにした。

（3）尺度の特徴

この尺度は子育てに関するストレスを測定する際に広く利用可能な尺度である。子どもに心身の障害があることを含めて、様々なつまずきを示す子どもを育てている母親を対象にできる尺度であ

る。知的障害、肢体不自由、視覚障害、聴覚障害、病虚弱、学習症、注意欠如・多動症、広汎性発達障害（自閉症・アスペルガー症候群など)、さらには、それ以外の行動・情緒に問題のある子どもの母親を対象とする調査にも利用可能であると思われる。項目数も比較的少なく、様々な他の尺度や質問項目と合わせて実施する際にも有効である。

（４）採点方法

それぞれの項目について、「非常にあてはなる」から「まったくあてはまらない」の６段階で評価する。母親のストレスの合計得点、下位尺度の子育てに関するストレスの尺度得点、夫婦関係、、母親自身の悩みの尺度得点が算出され、それぞれの得点が高いほど、ストレスが高いことを示している。

２．障害受容尺度

（１）作成過程

ここでは、母親の障害の受容を「母親の我が子に対する態度」と操作的に定義し、その態度が感情的成分、認知的成分、行動的成分により説明され得ると仮定する。また調査対象者は、幼児から成人に至るまでの自閉症、精神発達遅滞、肢体不自由、重複障害児・者の母親とする。ただし、障害の発見から間もない時期にあると考えられる母親は調査対象としない。新保らは、「障害児・者の家族の深層に触れるためには、極めて慎重な配慮を必要とする」と指摘して

特に、このような受容初期にある母親に対しては、この作成される調査用紙の質問項目の内容は、受容の進んだ母親の持つ態度が多く含まれると考えられるため、そのような質問をすることは、倫理的に問題があり、また、後々のフォローアップの必要性、重要性が考えられるためである。そして、これらの作業の結果、「不安・ストレス」、「対外的消極的態度」、「養育・教育観」、「対社会的積極的態度」、「障害観」、「保護的養育態度」の６つの下位尺度で、計22項目からなる母親の障害受容尺度を作成した。

（２）妥当性と特徴

本尺度は、構成概念妥当性、因子妥当性、内的整合性、信頼性を一応満たした尺度と言える。親の障害受容の研究の中で、本尺度のように作成された尺度を用いたものはなく、今後の有力な測定道具となり、このような分野の研究に貢献することが期待できる。障害受容というと、受容が進んでいるのか否かの直線上の議論になりやすい。しかし、本尺度が示すのはそう言った内容ではなく、あくまでも多面的な構造を持つ母親の障害受容が、現在どのような状態にあるのかを示すのである。もちろん障害受容段階も想定して作成していないので、本尺度をある母親に実施した場合、その母親の受容段階がどこにあるのかという解釈はできないことに留意する必要があると言える。

（３）使用方法

全22項目について、５段階評価（あてはまる～あてはまらない）で回答する。結果の整理においては、まず各項目の評定値（１～５）にそれぞれの重みづけ係数を乗じる。そして、各下位尺度ごとに合計したものが下位尺度合計点となる。この下位尺度合計点は下位尺度ごとに異なる。

３．音楽習慣尺度

この尺度は、筆者[(4)]が2015年に作成したもので、音楽への興味、関心、関わりを33項目で尺度化し、「かなりあてはまる」から「まったくあてはまらない」までの５段階で評価している。尺度の信頼性は比較的高く、全体では α =0.831で、因子妥当性を検証した結果、音楽には人を元気づける効果やストレス発散の効果があるなどの「効果性」が第１因子、食事中や仕事中、家事をしている時など、何かをしながら聴くという「習慣性」が第２因子、楽器を演奏する、歌唱するなど、自ら音楽活動を行っているなどの「能動性」、「メロディー」を重視して聴いているなどの「志向性」と楽しい時に音楽を聴きたくなるなどの「情緒性」の６つの下位尺度から構成されている。いずれの因子負荷量も安定しており、妥当性のある尺度と言える。

第Ⅲ章　方法

１．実施期間

2016年８月～９月の２か月間

２．調査場所

Ａ市の自立支援施設の保護者60名

３．実施方法

この施設に所属している障害児・者の母親を対象として、「母親の音楽習慣」、「母親のストレス」および「母親の障害受容」に関する尺度を用いて、自記式のアンケート調査を行った。今回は帰縁法を用いて実施した。

４．分析方法

統計ソフトSPSS12.0 J for Windowsを使用し、独立した２群比較のｔ検定を行った。

第Ⅳ章　作業仮説

藤沢と野中[7]によると、障害のある子どもを抱える母親の障害の受容は、周りからの協力的な発言や、同じ障害を抱えた母親同士の情報交換など、母親の環境を肯定的なものに整えることが重要だと指摘している。そこで、音楽は歌うことや演奏することなどによって、感情の発散、気分の転動による鎮静や浄化などの心理的作用を持っているので[3]、この母親の環境設定の中に、「音楽」を加えることで、母親のストレスが軽減すると考えられる。また、母親ストレスが軽減されることで、障害の受容に影響を与えると考えられることから、障害を受容しやすくなると推察される。

そのため、本研究においては、「音楽習慣の高い母親ほど、ストレスは低く、障害の受容は高い」という仮説を立てることにした。

第Ⅴ章　結果

１．対象者

今回のアンケート調査に協力してくれた回答者は60名であったが、無回答のものが２名いたため、実質的な有効回答者数は58名であった。その中で、音楽習慣尺度の平均値を算出し、平均値より得点の高い者を「高群」、平均値よりも得点の低い者を「低群」として比較した。その結果、高群は30名、低群は28名となり、その音楽習慣の得点の高群と低群とで、母親のストレスと母親の障害受容の得点を比較した。

２．各尺度の信頼性

（１）母親のストレス尺度

母親のストレス尺度は、稲浪、小椋、西[24]のQRSの日本語版を参考に、母親が子どもを養育する際に生じるストレスを測定する目的で作成された10項目からなる尺度である。尺度の信頼性を測定した結果、クロンバッハのα係数は0.875と信頼性は確保された。

（２）障害受容尺度

この尺度は、母親の障害の受容を母親の我が子に対する態度と定義して、その態度が「対外的消極的態度」、「養育・教育観」、「対社会的積極的態度」、「障害観」、「保護的養育態度」の６つの下位尺度で、計22項目からなる尺度である。こちらも同じくクロンバッハのα係数は0.725と信頼性はほぼ確保された。この尺度に関しては、質問自体が回答者の心情にネガティブな影響を与えるような、多少答えにくく感じられるものであったため、信頼性に影響が出たものと判断される。

（3）音楽習慣尺度

この尺度は、筆者が2015年に作成したもので、音楽への興味、関心、関わりを33項目で尺度化し、５段階で評価している。同様に尺度の信頼性を確認した結果、0.947とこの尺度の信頼性は確保された。

3．作業仮説の成否

図１に示したように、音楽習慣の高群と低群とに分けて母親のストレスおよび障害の受容について、２群比較のｔ検定を行ったところ、有意差は認められなかったものの、音楽習慣の得点が高い人ほど、わずかながら母親のストレス得点は低く、母親の障害受容得点は高かった。このことから、作業仮説はポイント上では認められたと言える。

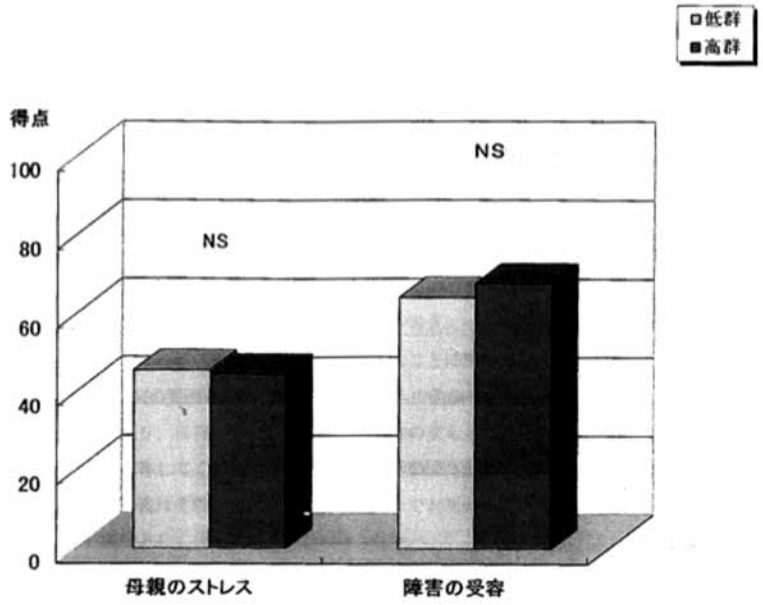


図１　音楽習慣の違いによる各尺度の変化

第Ⅴ章　考察

今回のアンケートに協力いただいた施設の責任者によると、回答者のほとんどは40～50代の方がほとんどで、障害の受容が始まって10年以上経過していると考えられる。そのため、障害はすでにほぼ受容されていて、それに伴う精神的余裕が音楽習慣を高めさせたとも言える。藤澤と野中[(6)]は、「初期の危機」段階では対象児の行動に関する対処方法のわからなさによる二次的障害問題の発生や家族から責められる経験が、「その後に経験する情緒的反応」段階では、具体的な対処方法や情報開示の場がわからず戸惑う経験が、「適応または受容」段階では、確定診断によりようやく受容へと踏み出せた経験が語られ、親の障害の受容過程で、母親の周りの環境を整える必要を述べている。

そして、障害の疑いがあると気づいてから専門家や専門家以外への相談時、障害があると診断された後に周りから回答者の気持ちを受容した励ましの言葉や、協力的な言葉、親身になった対応などがあることで、前向きな考え方へと移行しやすいと示唆している。そして、母親の障害の受容は、母親の環境を整えることが最も重要だとしている[(7)]。

母親の障害の受容を前向きなものにする環境の一因は、家族の協力的な姿勢である。夫に続き両親など、母親にとっても最も身近な存在である家族は、自責の念や罪悪感に苦しんでいる母親に、気持ちの面や生活の中で協力するなど、家族の共通理解による迅速な対応や、何か起きればすぐに対処してくれる体制を作ることが心強さにつながると指摘している。次に考えられるもうひとつの要因は、仲間の存在である。仲間は親としての不安や悩みの相談にのってくれたり、療育手帳など各種手続の

仕方を教えてくれたり、リハビリや施設の紹介など、同じ立場にいて、同じような経験かあるからこそ分かることや共感できることがあるため、母親にとって心強い存在になっていると考えられ、そのように親身になって対応してくれる「先生」や専門機関があることは、母親にとって大きな支えになっていると考えられる。また一方では、障害児・者本人の笑顔やリハビリに取り組む姿を見て前向きな考えが出てきたり、自尊心を持つことを自分自身の支えとしていたりする例もある。

今回のアンケートに協力してくれた施設では、音楽の演奏活動に加わっている人たちが多く、おり、その人たちは、子どもが演奏の練習をしている間、母親はその姿を見ながら、母親同士でお互いの悩みや相談などをする場にもなっている。こうした場は、母親を取り巻く環境としてとても効果的であると推察される。

しかし、母親のストレスと障害の受容のどちらにも有意差は認められなかった。また、ストレスに関する得点では、その差はほとんど見られなかったことから、音楽の心理的な作用を効果的に発揮させるためには、受動的音楽よりも能動的音楽との関わりからの方が大きいと推察される。障害のある子どもを抱える母親は日々の生活に追われ、子どもの養育に意識が向き、母親自身に目を向けることが少ない。その中で、音楽における能動的活動、いわゆる歌うことや演奏することができるわけではない。しかし、受動的な音楽習慣、例えば、車での移動中に音楽を聴いたり、テレビの音楽番組など、母親が自分のために設けた時間というよりは、どこからか何気なく提供されているものから、恩恵を受けている程度の音楽習慣しかないのではないだろうか。その結果、音楽の持つ心理的効果が、母親に対してうまく作用せず、有意差が認められなかったのではないだろうか。

能動的な音楽活動を行うことは、障害の有無にかかわらず、子どもを抱える母親にとってはかなり難しいことである。それらを踏まえて、音楽療法は子どもの療育だけではなく、セッション内容によっては、母親の障害の受容を助長する働きを有している。それは、音楽の心理的作用だけではなくて、音楽の社会的機能に基づくものである。また、母親のストレス発散にもつながり、子どもと音楽療法に参加することで、子どもの新しい一面とも出会うことができる。音楽習慣のある母親ほどその効果は大きいと思われる。

第Ⅵ章　結論

今回の研究で行ったアンケート調査の結果から、子どもに対する母親の障害の受容を促す一つの要因として、音楽習慣が考えられる。その理由として、音楽習慣において有意差は認められなかったものの、低群に比べて高群において、母親のストレスの得点が低かったこと。また、母親の障害の受容尺度において、音楽習慣の低群に比べて高群においてその得点が高かったことが挙げられる。

この二つの点から、音楽習慣は、母親のストレスや障害の受容に影響を与えていると言える。

しかしながら、本研究においては、母親の障害の受容した時期、母親の年齢や障害を抱えた子どもの年齢、子どもの人数、家族構成など母親の属性に関するデータ収集に課題があった。また、母親の障害の受容尺度においては、アンケートの調査用紙にも、「ふさわしくない表現や答えにくい質問もあるかと思いますが表現を変えずに実施することをご了解ください」と但し書きを加えてあるにもかかわらず、自分の子どもの障害について回答することに大きな抵抗を感じ、回答しにくかった点が挙げられる。

謝辞

本研究を実施するにあたって、協力いただきました施設のみなさま、また、回答に協力いただきました各お母さま方に深く感謝いたします。

付記

本研究の要旨については、平成29年９月に行われた日本パーソナル心理学会第26回大会にて発表を行った。

引用文献

（1）新村出編：広辞苑第六版．p 457、岩波書店、東京
（2）村井夐靖児：音楽療法の基礎．p 11．音楽之友社、東京、1995
（3）前掲書：p 12.
（4）伊藤智：音楽習慣尺度の頼性・妥当性の検討．第15回音楽療法学会学術大会要旨集 169、2015
（5）日野原重明監修、篠田知璋、加藤美智子編集：標準音楽療法入門（上）理論編．p 4、春秋社、東京
（6）矢川園子、中山実、清水康敏：音環境における音読速度と音楽的習慣との関係．日本教育工学誌：213－216、2000
（7）藤沢亜弥、野中弘敏：障害児を持つ親の障害受容と過程及びそれに伴う困難．山梨学院短期大学専攻科保育専攻研究紀要 31：126－144、2012
（8）山根隆宏：高機能広汎性発達障害児をもつ親の適応に関する文献的検討．神戸大学大学院 境発達環境学研究科研究紀要
（9）中田洋二郎：親の障害の認識と受容に関する考察―受容の段階説と母性的悲哀―．早稲田心理学年報 27：83－92、1995
(10) 中本美紀、伊藤智：健全な親子関係の形成のための音楽習慣の有効性と音楽療法の可能性の検討．くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要 39（1）：115－145、2006
(11) 重樫牧子：母親クラブ活動調査からみた子育て支援に及ぼす母親クラブの役割と課題．川崎医療福祉学会誌 12（1）：27－43、2002
(12) 丸光恵、兼松百合子、奈良間美保：乳幼児の子どもをもつ母親へのソーシャルサポートの特徴．小児保健研究：60（6）：787－794、2002
(13) 浅田祐子：余暇活動と育児ストレス軽減要因の検討―親子スイミング参加者を対象に―．チャイルドヘルス 2（9）：46－52、1999
(14) 徳永雅子、大原美和子、菅間真美ほか：首都圏一般人口における児童虐待の調査．厚生の指標 47（15）：3－10
(15) 長谷川真人：アメリカにおけるセラピューティックレクレーションの現状―レクレーションの治療的効果―．日本理学療法学研究大会2002 781－782、2003
(16) Pevlicevic,M : Making music friends : Longterm music therapy with young adalts withsever learning disabilities. J intellect Disabil,18（1） 5－19, 2014
(17) Williams, K, E：The effectiveness of a short-term group music therapy intervention for Perents who have a child with a disability
(18) 谷口正隆：障害児を持つ保護者のストレスについて．山口大学教育学部障害児教育研究室卒業研究抄録 10：14－19、1985
(19) 田中洋二郎：発達障害と家族支援―家族にとっての障害とは何か．学習研究社
(20) Horloyd ,J. & Mc Arther, D : Mental retardation and childfood autism.Am J ment deficien 80 : 431－46, 1976
(21) 坂口美幸、別府哲：就学前の自閉症児をもつ母親のストレッサーの構造．特殊教育学研究 18：33－41、198
(22) 稲浪正充、西信高、小椋たみ子：障害児の母親の心理的態度について．特殊教育学研究 34（3）：23－32、1996
(23) 田中正博：障害児を育てる母親のストレスと家族機能．特殊教育学研究34（3）：23－32、1996

資　　料

研究への協力のお願い

最近では、教育現場において発達障害を抱えている児童生徒が増えつつあると聞いています。こうした発達障害は、児童期における言葉の問題、社会性の発達の問題や行動への問題に発展することが考えられ、本人のその後の成長に大きく影響すると思われます。また教育現場では、新たな取り組みとして、関係する法律を改正し、各地において「特別支援教育」を行っております。

そこで、発達障害をどのように捉え、認識して行ったらいいのかを考える必要から、発達障害を抱える人達の保護者からご意見を伺い、今後の対応策の一助にしたいと考えております。

また最近では、「音楽療法」という分野が普及してきており、保護者の方が音楽との関わりを持つことで本人と保護者との親子関係をより良い段階へと導くことを目的としております。

本人の成長過程に障害があることで、周りの偏見やストレス、育児不安などを抱える保護者が、本人への愛着をうまく示すことができず、本人の自信を育めないことが考えられます。

しかし、保護者の方が愛着をうまく示すことができれば、今後本人がより自信を持ち、社会の中で障害を乗り越えて自分の人生を切り開いていけると確信しております。

つきましては、是非この趣旨をご理解いただいた上で、本研究にご協力いただき、率直なご意見を承りたく心からお願い申し上げます。

なお、協力いただいた方の調査票は、責任を持って回収した上で統計処理を行いますので、回答いただいた方のプライバシーを侵害することは一切ありませんし、この研究以外に使用されることもありません。

ご不明な点がなどありましたら、下記連絡先までお問い合わせください。

ご記入にあたってのお願い

1）各質問には、最もあてはまる番号<u>1つに○印</u>をつけてください。

2）質問の<u>すべてに回答</u>ください。

3）回答後は、<u>回答に漏れがないこと</u>をお確かめください。

4）本アンケートは、既存の質問紙を使用しているため、ふさわしくない表現や答えにくい質問もあるかと思いますが、表現を変えずに実施することをご了承ください。

お問合せ先：くらしき作陽大学音楽学部（音楽療法専修）伊藤研究室

電話：086－436－0163

Ⅰ．それぞれの質問があなたの気持ちにどれくらい当てはまるかについて「1非常によく当てはまる」、「よく当てはまる」、「3当てはまる」、「4あまり当てはまらない」、「5当てはまらない」、「6まったく当てはまらない」のいずれかを1つ選び、番号に○をつけてください。

1．この子を比べられるので親戚に遊びに行きにくい。・・・・・・・・1　2　3　4　5　6

2．親戚にこの子を連れて遊びに行ってもいい顔をされない。・・・・・1　2　3　4　5　6

3．自分の悩みを話せる友達がいない。

4．夫婦でゆっくり時間が持てなくて、ものたりない。・・・・・・・・1　2　3　4　5　6

5．この子のことで悩んでも、夫はあまり気を配ってくれないので不満である。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5　6

6．夫がこの子をあまり話題にしたがらないので不満である。・・・・・1　2　3　4　5　6
7．ちょっとした自分の時間がほしくてもなかなか思うとおりに取れない
　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5　6
8．働きに出たいと思うが、この子のこともありできそうにない。・・・1　2　3　4　5　6
9．この子が家で騒いでいると、うっとうしく思うことがある。・・・・1　2　3　4　5　6
10. この子は危険なことを平気でするのでハラハラさせられる。・・・・1　2　3　4　5　6

Ⅱ．以下の各項目を読んで最もあてはまる番号に○をつけてください。
1．まったくそうは思わない
2．どちらかとそうは思わない
3．どちらでもない
4．どちらかというとそう思う
5．かなりそう思う

1．いずれは、お子さんの障害による今の状態がよくなると思いますか。・・1　2　3　4　5
2．近所の人とお子さんとで交流がありますか。・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
3．世間の人々に、障害を持つ子（人）を育てている親の姿を見せたい
　と思いますか。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
4．障害の種類の程度の様々な子（人）混じると中途半端な教育（指導・訓練など）敷かされない
　と思いますか。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
5．お子さんの世話に追われて、疲れていますか。・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
6．お子さんの将来を見通しておかなければいけないと、
　焦りを感じていますか。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
7．お子さんはどこにいるより、我が家にいた方が安泰だと思いますか。・・1　2　3　4　5
8．お子さんの世話に焼かれて日常がすんなりと運ばない時、
　イライラしますか。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
9．お子さんの障害についての新しい情報を集めることに敏感ですか。・・・1　2　3　4　5
10. お子さん達の生活の質を良いものにするために
　社会（行政）に働きかけていますか。・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
11. 障害を持つ子はほめて育てることが大切だと思いますか。・・・・・・・1　2　3　4　5
12. お子さんのことで近所との付き合いや発言などで
　控えめになることがありますか。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
13. お子さんは自分の障害にも関わらず、自分の能力を発揮
　していると思いますか。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
14. お子さんをどうやって育てていくか（みていくか）自信がなくなる。・・1　2　3　4　5
15. 一人でできるようになってほしいと思っていることができない時、
　イライラしますか。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
16. お子さんが障害を持っていると他の人が知った時、その人は理解を
　示してくれると思いますか。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
17. お子さんは目に見えない形で社会に貢献していると思いますか。・・・・1　2　3　4　5
18. 数える時にお子さんができないとイライラしますか。・・・・・・・・・1　2　3　4　5
19. お子さんのことで引け目や劣等感、被害者意識を抱いていますか。・・・1　2　3　4　5
20. お子さんは自分一人のものでなく世の中にあると思いますか。・・・・・1　2　3　4　5
21. 他人がお子さんをどう思っているのか気になりますか。・・・・・・・・1　2　3　4　5
22. お子さんを幸せにするのは健常者（児）近づけることだと思いますか。・1　2　3　4　5

Ⅲ．あなたにとって最もあてはまると思う番号に○をつけてください。
1．まったくそう思わない
2．どちらかというとそう思わない。
3．どちらでもない。
4．どちらかというとそう思う
5．かなりそう思う。

1．あなたは音楽が好きですか。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
2．あなたは毎日音楽を聴きますか。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
3．食事中に音楽を聴きますか。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
4．通学・通勤時などの移動中に音楽を聴きますか。・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
5．仕事中または家事をしている時など、何かをしながら
　音楽を聴いていますか。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
6．休憩中などに音楽を聴きますか。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
7．特別に音楽を聴く時間を作って聴いていますか。・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
8．嬉しい時音楽を聴いていますか。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
9．楽しい時音楽を聴きたくなりますか。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
10．仕事や勉強する時など、集中力を高めたい時に、
　音楽を聴きたくなりますか。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
11．悲しい時に音楽を聴きたくなりますか。・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
12．イライラしている時音楽を聴きたくなりますか。・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
13．自分を元気づけようとする時音楽を聴きたくなりますか。・・・・・・・・1　2　3　4　5
14．寂しい時音楽を聴きたくなりますか。・・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
15．心身ともにリラックスした時音楽を聴きたくなりますか。・・・・・・・・1　2　3　4　5
16．CD等で音楽を聴くこと以外に、楽器を演奏する、歌唱する、
　コンサートに行くことなど、音楽と関わることがありますか。・・・・・1　2　3　4　5
17．楽器を演奏する、歌唱するなど、自ら音楽に関わることがありますか。・1　2　3　4　5
18．毎日楽器を演奏または歌唱などをしていますか。・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
19．音楽を聴く際、「歌詞」に重点を置いて聴いていますか。・・・・・・・・1　2　3　4　5
20．音楽を聴く際、「メロディー」に重点を置いて聴いていますか。・・・・1　2　3　4　5
21．「好きなアーティスト」というだけで音楽を聴いていますか。・・・・・1　2　3　4　5
22．「直観的」に気に入った音楽を聴いていますか。・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
23．アーティストの「声質」または「音質」に重点を置いて音楽を聴いていますか。
　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
24．音楽はイライラを落ち着かせる効果があると思いますか。・・・・・・・・1　2　3　4　5
25．音楽には人を元気づける効果があると思いますか。・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
26．音楽にはともに演奏、歌唱または鑑賞することで、
　絆を深める効果があると思いますか。・・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
27．音楽には明日への活力源になる効果っがると思いますか。・・・・・・・・1　2　3　4　5
28．音楽にはストレス発散となる効果があると思いますか。・・・・・・・・・1　2　3　4　5
29．音楽は自分を支えてくれる効果があると思いますか。・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
30．音楽は迷っている時背中を押してくれる存在だと思いますか。・・・・・1　2　3　4　5
31．音楽は精神なんて偉材的な存在ですか。・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
32．音楽は大切な何かを教えてくれる存在ですか。・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5
33．あなたは音楽療法を知っていますか。・・・・・・・・・・・・・・・・・1　2　3　4　5

玉島の茶文化を活かした商品開発

Product development utilizing the tea culture of Tamashima

河 村　　敦
Atsushi KAWAMURA

Abstract

We developed new types of green tea sweets in order to revitalize the region through tea culture. Before we developed materials to promote the tea culture, we investigated recognition level regarding Tamashima tea culture and public opinions about the sweets. The younger generation had lower recognition levels of regarding Tamashima tea culture. Many people expressed a liking for both pastries and Japanese sweets. Moreover, they tended to like the green tea flavor of Japanese sweets. We thought that recognition levels regarding Tamashima tea culture would improve based on the popularity of the green tea sweets, and the appeal of the green tea sweets could also be used to increase the recognition level of Tamashima tea culture. Results indicated that the appeal power was increased by the combination of the Tamashima tea culture, the functionality of the green tea, Tamashima specialty products, and cooperation with neighboring regions.

１．はじめに

倉敷市玉島の地は、岡山県下三大河川の一つである高梁川の河口右岸に発達した商港であり、高瀬舟による河川水運と瀬戸内海の廻船による全国市場の結節点に位置して、江戸時代より栄えてきた湊町である。

古来より高梁川流域の物資集散地であり、江戸中期以降から明治初期にかけては、西日本の代表的綿作地帯であった岡山県南西部の繰綿と鯡〆粕を主とした魚肥の流通で県内トップクラスの取り扱い額であった。山陽鉄道（現JR山陽本線1891年）・中国鉄道（現JR津山線1898年、現JR吉備線1904年）・宇野線（1910年）・伯備線（1928年全通）などの鉄道網の形成により、明治中期から昭和初期にかけては、物資流通の変動影響を受けながらも県内の物資集散地の中で取引額上位を維持していた。しかし、昭和中期以降の船舶の大型化、自動車によるコンテナ輸送、流通形態の変化による問屋の減少などにより物資集散地としての適性を欠き衰退していった。

上記のようにかつて湊町として栄えた商人たちの交流の場として茶室が利用されていた。全盛期には400ほどの茶室があったといわれ、現在でも萱谷家、三宅家、柚木家など往時の旧家には茶室があり、玉島地区に約40の茶室が残っている。

玉島の茶の湯は、約300年前の享保・元文の頃より京都の宗匠初代紙張庵義牧が長尾・玉島に毎年訪れ指導し、1780年の高運寺建立を機に藪内流が広まった。現在でも、県下四大茶会の一つ「良寛茶会」が毎年開催され、茶道を愛する人々により「玉島の茶文化」が今日に伝えられている。

古くから栄えた茶の湯文化は、茶の湯に欠かせない菓子の需要が増えることにより、玉島に和菓子の発展をもたらした。その和菓子は、次第に庶民の生活に浸透し、現在でも暮らしの中に生きている。そして、玉島の地でしか味わえない伝統的な和菓子や新たに生み出された庶民派スイーツは、市民生活のコミュニケーションを担う大きな役割を果たしている。商店街にある老舗の茶舗や菓子匠、おはぎや大判焼、餡パンなどの製造を続ける甘味店の人気も根強く、玉島の歴史文化と茶の湯好みの奥深さが感じられる。

近年の玉島の衰退を憂いて、行政や民間で玉島の活性化を図る取り組みが多く行われている。本研究も、平成28年度の「文化のかおるまち玉島事業　玉島地域に根付く茶文化の調査研究業務」として

文化のかおるまち玉島実行委員会より委託費の補助を受けて行われたものである。

２．研究目的および方法

２．１　研究目的

玉島に根付く茶文化を通じて玉島地域の活性化を図るために新たな茶菓子を開発する。開発に先立ち、現在の玉島に関わる人々、中でも若い世代には茶文化の認知度が低いことや、食の欧米化により茶文化のみならず日本茶や和菓子離れも進んでいることが予想されることから、玉島の茶文化や和菓子の嗜好などについて意識調査を行い開発の参考とする。また、開発した商品についてはイベントなどで評価を受け今後の改善資料とする。

２．２　研究方法

２．２．１　玉島の茶文化の認知度および嗜好飲料調査

対象者：大学生117名、アンケート：「玉島茶文化の認知度」「普段よく飲む飲料」の２項目についてGoogleドライブ上でWebにて回答させた。

２．２．２　和菓子についての意識調査

対象者：大学生および社会人（内訳10代69名、20代35名、30代６名、40代３名、50代４名、60代以上１名)、アンケート：「和・洋菓子への好み」「和・洋菓子を好む理由」「和菓子のイメージ」「好きな和菓子」「和菓子の好きな味」「和菓子を食べるタイミング」「和菓子を買うタイミング」「和菓子の購入場所」「和菓子購入基準」「欲しいと思う和菓子」の10項目についてGoogleドライブ上でWebにて回答させた。

２．２．３　開発および評価

10種類の商品を開発し、制作意図・出来栄え・美味しさについて、大学生・社会人に５段階のSD法で評価させた。

３．研究結果および考察

３．１　玉島の茶文化の認知度および嗜好飲料調査について

玉島で古くから茶文化が盛んであったことを認知していた学生は11.1%（13名）であった。認知していた学生は全て３年生以上で、授業等で玉島の茶文化を知ったとのことであった。

普段よく飲む飲料についての回答（複数回答）は、ミネラルウォーター40.2%（47名)、炭酸飲料35.0%（41名)、コーヒー29.1%（34名)、緑茶26.5%（31名)、麦茶・玄米茶等21.3%（25名)、紅茶20.5%（24名）であった。緑茶と麦茶・玄米茶等を合わせた日本茶では47.8%（56名）となり、日本茶離れが危惧されたが、選択肢の多い中で日本茶を摂取していることが示された。

３．２　和菓子についての意識調査について

和・洋菓子への好みについては、和・洋菓子どちらも好き82.2%（97名)、洋菓子が好き13.6%（16名)、和菓子が好き4.2%（５名）であり、嫌い・食べないという回答は０であった。合計では洋菓子の嗜好は95.8%、和菓子の嗜好は86.4%であり、洋菓子の嗜好は高いが和菓子の嗜好も依然として高水準であることが確認された。

玉島の茶文化についての認知度は極めて低かったが、予想外に和菓子への嗜好は高かった。洋菓子の多くは小麦を原材料としアレルギーを発症する可能性があることに対し、和菓子にはその危険性が少ないことも一因と考えられる。

和菓子を好む理由としては、程よい甘さで疲れを癒やされる32.4%（33名)、餡が好き31.4%（32名）であった。洋菓子を好む理由としては、味の種類が多い46.9%（53名)、クリームが好き18.6%（21名）

であった。和菓子には精神的な安らぎの効果を求めていることが示された。

和菓子のイメージとしては、お茶に合う91.5%（108名）、伝統・文化がある53.4%（63名）、季節感がある40.7%（48名）などが挙げられた。お茶に合うという回答が高率であったことから、お茶と和菓子の強い結びつきが再確認された。

和菓子には日本茶が定番ではあるが、2016年３月にAGF（味の素ゼネラルフーズ）は全国和菓子協会と共同で、珈琲と和菓子を組み合わせる新しい食文化の創造を目指す「珈琲ラヴズ和菓子発掘プロジェクト委員会」を発足させ、味覚分析などを用いて珈琲と和菓子の相性の良さを提唱していることから、コーヒーも含めた茶文化を考えていくことが必要であると思われる。

好きな和菓子については、団子43.2%（51名）、大福40.7%（48名）、鯛焼き・今川焼き・人形焼き39.8%（47名）、わらびもち36.4%（43名）などであった。餅独特の食感が好まれるようである。また、好きな和の味としては、抹茶63.6%（75名）、小豆餡59.3%（70名）、きなこ56.8%（67名）、栗42.2%（50名）などであった。

和菓子を食べるタイミングとしては、お土産でもらったとき76.3%（90名）、家族が買ってきたとき69.5%（82名）などであった。和菓子を買うタイミングについては、何となく目についたとき55.9%（66名）、家族・友人のお土産に47.5%（56名）などであった。和菓子には、自分が食べるということではなく、誰かのためにというコミュニケーションツールとしての意味づけが強いと思われる。

購入場所については、スーパーマーケット32.2%（38名）、専門店21.2%（25名）など、誰にあげるか・誰と食べるかによって、高価格商品と廉価商品の二極化が生じると考えられる。購入基準については、味64.4%（76名）、菓子の形・デザイン・色18.6%（22名）、価格13.6%（16名）などであった。食商品として当然ながら美味しさが主たる基準ではあるが、目で見て楽しむ要素も和菓子には重要であることが示された。

欲しいと思う和菓子については、伝統や精神を大切にした商品58.5%（69名）、遊び心たっぷりエンターテイメント性22.0%（26名）であった。伝統を守りながら、その中に楽しい要素を持たせることは難しいことではあるが、工夫しがいがあると思われる。

３．３　商品開発の方向性および評価

周知のように茶の成分は、水溶性と脂溶性に分けられる。水溶性成分として含有率が一番高いのはカテキン、二番目はカフェインある。脂溶性の代表的成分にはビタミンEとβカロチンがあり、抗酸化作用、抗がん作用、老化防止、抗アレルギー、美肌効果、風邪予防などの効用があるといわれている。

水溶性成分は茶葉を煎じて飲むことにより摂取できるが、脂溶性成分については茶葉を食べなければ摂取できない。ビタミンEやβカロチンなどの栄養素が残ったままの茶葉を通常は捨てている。抹茶は茶葉そのものを飲む茶であり、茶葉に含まれる成分を残さず摂ることができるが、茶道をたしなむことを躊躇する人は多い。しかし、上記のように茶葉に含まれる健康成分については広く理解されていること、和菓子の最も好む味として「抹茶」が挙げられていることから、茶文化の延長として抹茶を直接摂取する商品によって玉島地域の魅力を発信出来るのではないかと考えた。

また近年のコーヒーと緑茶の消費量比較では、コーヒーがかなり多いことから（2016年の嗜好飲料消費量、コーヒー：472,535t、緑茶：79,710t［全日本コーヒー協会調査］）、緑茶のみならずコーヒーと合わすことによって商品を手にする機会が増えると期待される。

くわえて、国立研究開発法人　国立がん研究センターの研究報告（2015）では、「コーヒーを摂取する群において、全死亡リスク及び心疾患、脳血管疾患及び呼吸器疾患による死亡リスクが減少する。」また、「緑茶を習慣的に摂取する群において、男女の全死亡リスク及び心疾患、男性の脳血管疾患及び呼吸器疾患による死亡リスクが減少する。」ことが示唆されている。

抹茶含有商品、緑茶摂取やコーヒー摂取が適度に増加すれば、「健康長寿の町、玉島」としての宣伝の可能性も考えられる。これらの考えを基に抹茶を使用した和菓子・洋菓子の作製、菓子以外への応用として抹茶を使用したピザの作製を行った。

３．３．１　Cup in 水まんじゅうももっ茶

2016年８月21日に開催された「玉島まつり」の副会場（玉島商業校舎南側駐車場）に出展し、購入者に製作意図やねらい（文化と特産品で玉島をアピールすることを目的とした新しいタイプの水まんじゅう。玉島の「お茶文化」を表す「抹茶水まんじゅう」に、玉島特産の白桃を餡にした「白桃水まんじゅう」をカップの中で２層に重ねた夏限定の涼果。）、外見・出来栄え、美味しさについてのアンケート調査、および玉島の茶文化認知についてのヒアリング調査を行った（アンケート回答数16件、ヒアリング回答数23件）。

美味しさについては改善が必要であるが、製作意図やねらい、出来栄えについては高評価であった。

20代以上と思われる購入者に玉島の茶文化について尋ねたところ、56.5%（13名）が認知しており、年配者の方が認知率は高かった。

表１．Cup in 水まんじゅうももっ茶の評価分布（%）

	非常に良い	良い	普通	悪い	非常に悪い
製作意図やねらい	43.8	43.8	12.5	0.0	0.0
出来栄え	37.5	37.5	25.0	0.0	0.0
美味しさ	18.8	50.0	31.3	0.0	0.0

３．３．２　ももっ茶ケーキ

くらしき作陽大学で2016年12月22日に開催された「第11回倉敷みらい講座：地元食材を用いた健康志向の創作食品の説明と試食」にて「ももっ茶ケーキ」を試食提供した。来場者に製作意図やねらい（文化と特産品で玉島をアピールすることを目的としたクリスマス用和風ケーキ。玉島の「お茶文化」を表す「抹茶スポンジケーキ」で、玉島特産の白桃の餡を挟んだ緑とピンクのクリスマスイメージ。）、外見・出来栄え、美味しさについて、および玉島の茶文化認知についてのアンケート調査を行った（回答数47件）。

一口サイズで提供したため、出来栄えや美味しさの点で「悪い」の評価があったが、全体的に商品に対する評価が高く、教室内でスクリーンを使って説明したこともあり「製作意図やねらい」については「良い」以上の評価が90%以上であった。また、参加者は玉島在住あるいは近隣の年配者が多かったことから、玉島の茶文化の認知率も76.6％（36名）と高かった。

表２．ももっ茶ケーキの評価分布（%）

	非常に良い	良い	普通	悪い	非常に悪い
製作意図やねらい	42.6	51.1	6.4	0.0	0.0
出来栄え	34.1	46.9	17.1	2.2	0.0
美味しさ	25.6	57.5	14.9	2.2	0.0

３．３．３　３種の和菓子

製作意図やねらいは、抹茶水まんじゅう「玉島をイメージさせる抹茶を使ったシンプルな夏向きの水まんじゅう。」、いちご抹茶大福「玉島をイメージさせる抹茶を使った可愛い大福（ひな祭り）。」、桃と抹茶の琥珀糖「玉島をイメージさせるレトロでおしゃ

表３．各和菓子の評価分布（%）

		非常に良い	良い	普通	悪い	非常に悪い
抹茶水まんじゅう	製作意図やねらい	13.3	13.3	66.7	6.7	0.0
	出来栄え	20.0	26.7	46.7	6.7	0.0
	美味しさ	33.3	46.7	20.0	0.0	0.0
いちご抹茶大福	製作意図やねらい	26.7	53.3	20.0	0.0	0.0
	出来栄え	40.0	46.7	13.3	0.0	0.0
	美味しさ	40.0	53.3	6.7	0.0	0.0
桃と抹茶の琥珀糖	製作意図やねらい	33.3	53.3	13.3	0.0	0.0
	出来栄え	46.7	46.7	6.7	0.0	0.0
	美味しさ	40.0	60.0	0.0	0.0	0.0

れな琥珀糖。」である。

大学生15名の評価では、シンプルな「抹茶水まんじゅう」は普通さゆえに評価が芳しくなかったが、「いちご抹茶大福」および「桃と抹茶の琥珀糖」は全体的に高評価であり、茶文化だけでなく現在を基点にした可愛らしさなどの感性や往時を彷彿させるレトロ感覚、玉島の桃という現在のイメージと併せたものが高評価されたと思われる。

３．３．４　ぶどうの抹茶ブラウニー

製作意図やねらいは、玉島の茶文化と船穂の岡山県特産冬ブドウ「紫苑」をコラボさせたコーヒーに合うブラウニーである。

表4. ぶどうの抹茶ブラウニーの評価分布（%）

	非常に良い	良い	普通	悪い	非常に悪い
製作意図やねらい	75.0	25.0	0.0	0.0	0.0
出来栄え	37.5	50.0	12.5	0.0	0.0
美味しさ	62.5	37.5	0.0	0.0	0.0

嗜好飲料等の一人あたりの消費量において、緑茶飲料よりコーヒー飲料が多いという現状に合わせた菓子であり、また、玉島と船穂という隣地区同士の効果、くわえて、抹茶マシュマロと冬ブドウとチョコレートという珍しくかつ美味しい組み合わせの相乗効果により、大学生16名の評価はかなりの高評価であった。地域のアピールには複数の地域が合わさることによって、効果が顕著となる良い例と思われる。

３．３．５　４種のピザ

製作意図やねらいは、玉島のレトロでハイカラな感じをイメージさせる和風スイーツピザである。

表５．各ピザの評価分布（%）

		非常に良い	良い	普通	悪い	非常に悪い
抹茶マシュマロピザ	製作意図やねらい	0.0	20.0	60.0	20.0	0.0
	出来栄え	0.0	33.3	40.0	26.7	0.0
	美味しさ	26.7	40.0	33.3	0.0	0.0
抹茶マシュマロピザ（抹茶生地）	製作意図やねらい	0.0	13.3	66.7	20.0	0.0
	出来栄え	6.7	13.3	80.0	0.0	0.0
	美味しさ	33.3	26.7	40.0	0.0	0.0
イチゴ抹茶ピザ	製作意図やねらい	0.0	20.0	46.7	33.3	0.0
	出来栄え	0.0	0.0	33.3	66.7	0.0
	美味しさ	20.0	26.7	46.7	6.7	0.0
桃抹茶ピザ（抹茶生地）	製作意図やねらい	6.7	26.7	53.3	13.3	0.0
	出来栄え	0.0	0.0	26.7	73.3	0.0
	美味しさ	6.7	33.3	53.3	6.7	0.0

大学生15名の評価では、４種ともに評価が低く、玉島のイメージとピザのイメージが合っていなかったと思われる。また、ピザは上述の菓子類に比べより高温で調理するため、抹茶を使った生地の色出しには有効であるが、抹茶の香りは消え、苦みが残ることから、総合的に評価が低くなった。材料の組み合わせについては、和菓子と同様に抹茶のみでは玉島のイメージが湧かず、桃による想記効果が強いことが示された。また、「いちご抹茶大福」に比べ「イチゴ抹茶ピザ」の評価が低かったことは、「ひな祭り」のような伝統的意味合いが見いだせず、「なぜイチゴなのか」という不協和感が影響したと考えられる。

４．まとめと展望

若い世代には玉島の茶文化についての認知度は低く、茶文化の延長として抹茶を直接摂取する商品によって玉島地域の茶文化の認知向上と魅力を発信出来るのではないかと考え、抹茶を使用した和・洋菓子とピザの作製を行った。玉島の茶文化的背景や抹茶の機能性にくわえて、玉島の桃、飲料嗜好、近隣地域との協力など他の要素と組み合わせることによって、より魅力や訴求力が増すことが示され

た。またそのような要素は利用者・消費者にとって納得できる意味をもつ必要があることも示唆された。

今回の取り組みでは、一つの方法として日常生活において少し特別感のある菓子類を中心に行った。他の方法として、日常的に食する品を用いて茶文化を広く浸透させていくことも考えられる。平成27年度玉島着地型観光商品開発認定事業で商品開発されているように、より頻繁に食する麺やパン、惣菜などを可能な限りアレルゲンフリーな食材で作り、これに抹茶粉末を添加したもの、また、茶を使った健康的日常食レシピなど提案していくことも食の安全性や機能性の点から効果的であると考えられる。

倉敷市玉島にある大学として、茶や地域産品を使用した商品開発・健康的日常食レシピ開発など、今後とも地域の活性・発展に寄与して行きたいと考える。

5．開発商品

5．1　Cup in 水まんじゅうももっ茶

玉島のお茶文化と玉島の特産である白桃を融合した、カップに入った夏向きの水まんじゅう。

【水まんじゅう材料　150mlカップ６杯分】

片栗粉……60g
砂糖……60g
抹茶粉末……３g
もも餡……90g
あられ　……3.6g
白桃フレーバー ……0.75g
水……600cc

【もも餡材料】

桃……60g
砂糖……48g
おからペースト ……100g
カラギーナン　……1.6g
白桃フレーバー ……0.12g

図１．Cup in 水まんじゅうももっ茶

【水まんじゅうの作り方】

①もも餡を計量スプーンですくい、半球型の餡にする。
②ボウルに片栗粉（30g）・砂糖（30g）・抹茶（３g）・少量の水を入れ良くかき混ぜる。
③②に熱湯を加えかき混ぜ、粘性が出てきたら、適量を耐熱カップに入れる。
④③を電子レンジに入れ30秒間加熱する。
⑤④を30分間冷ました後、①をカップに入れる。
⑥ボウルに片栗粉（30g）・砂糖（30g）・少量の水を入れ良くかき混ぜる。
⑦⑥に桃フレーバーを入れる。
⑧⑦に熱湯を加えかき混ぜ、粘性が出てきたら、⑤に適量入れる。
⑨⑧を電子レンジで30秒間加熱する。
⑩⑨に蓋をし、あら熱を取った後、冷蔵庫で冷やす。

【もも餡の作り方】

①白桃をミキサーにかけペースト状にする。
②おからペースト、砂糖（84g）を鍋に入れ、木べらで混ぜながら煮詰める。
③冷却後、①を加え、さらに砂糖（16g）とカラギーナンを合わせたものを加えて、材料合計重量の３分の２の重量を目安に煮詰めを続行する。

④冷却後、白桃フレーバーを加えてよく混ぜる。

※「おからペースト」の製造方法および「おからペースト」を使用した果物餡や野菜餡などの考案・製造方法は、くらしき作陽大学　元教授の釘宮正往先生が2010年までに研究された成果である。

5．2　ももっ茶ケーキ

玉島のお茶文化と玉島の特産である白桃とを融合した、クリスマスをイメージした和風ケーキ。

【材料　１ホール分】

薄力粉……75g
米粉……10g
抹茶粉末……８g
卵 ……３個
グラニュー糖……70g
サラダ油 ……40cc
牛乳 ……80cc
ベーキングパウダー　……2.7g
もも餡 ……180g
クコの実 ……適量

図２．ももっ茶ケーキ

【作り方】

①焼型に紙を敷いておく。
②薄力粉と米粉をふるっておく。
③サラダ油と牛乳を計量し生地に入れる時に約50度になるようにレンジで温めておく。
④ボウルに卵と砂糖を入れて湯煎しながら泡立て器で混ぜる。卵の温度は33度くらいになるようにする。
⑤卵が温まったら湯煎から外し、さらに高速で約７分混ぜる。徐々にもったりしてくる。
⑥生地がもったりして、リボンがかけるようになったら、泡立ては低速にする。
⑦ボウルにふるっておいた薄力粉を入れてホイッパーで混ぜる。
⑧半分くらい混ざったところで、温めた牛乳・サラダ油の器に生地を少し入れて泡立て器で混ぜる。
⑨生地の中に静かにホイッパーに沿わせて⑧を入れ、ホイッパーで５～６回混ぜる。
⑩焼き型に⑨を流し入れて、10cm位上から３回程とんとんと台に打ちつけて気泡をなくす。
⑪180度に予熱したオーブンで160度に温度を下げて25分焼く。
⑫焼き上がったら型のまま台の上に一度落とし、焼き縮みを防ぎ、型から外す。
⑬固く絞った清潔な濡れ布巾をかけて冷ます。
⑭冷めたら水平に２分し、もも餡を塗り、生地を重ねる。
⑮切り分けて、クコの実をトッピングする。

5．3　抹茶水まんじゅう

玉島をイメージさせる抹茶を使ったシンプルな夏向きの水まんじゅう。

【材料　４個分】

片栗粉……20g
水……200cc
砂糖……15g
白餡……60g
抹茶粉末……１g

図３．抹茶水まんじゅう

【作り方】

①あんに抹茶を混ぜ、15gずつに分け丸めておく。

②鍋に片栗粉、水、砂糖を小鍋に入れて火にかける。とろみが粘りに変わるまで、ヘラでかき混ぜ続ける。
③お椀を用意し、ラップを敷く。②を等分して入れる。餡を入れラップを使って丸く包む。
④ラップの口をきつく閉じ、氷水を張ったボウルで冷す。十分に冷えたらラップをはがして器に盛る。

5．4　いちご抹茶大福

玉島をイメージさせる抹茶を使った可愛い大福（ひな祭り）。

【材料　５個分】

こし餡 ……100g
いちご……５個
砂糖 ……10g
（求肥）
白玉粉 ……50g
砂糖 ……25g
抹茶粉末 ……５g
水……80cc
もちとり用片栗粉……適量

図４．いちご抹茶大福

【作り方】

①こし餡20gを円盤状にし、いちごの下部を包んでいく。
②白玉粉と砂糖は一緒に量っておく。
③②に抹茶粉末、水を加えてだまがなくなるまでよく混ぜる。
④ラップをかけ、電子レンジ600Wで２分間加熱する。
⑤耐熱性のゴムベラでよく混ぜる。
⑥さらに１分間加熱し、なめらかになるまでよく混ぜる。片栗粉をしいたバットにあけ、５等分する。
⑦求肥が少し冷めたら①のいちごの上部を少し出すように包む。

5．5　桃と抹茶の琥珀糖

玉島をイメージさせるレトロでおしゃれな琥珀糖。

【材料　９×12㎝のタッパー１個分】

◎桃味
粉寒天 ……２g
水……120g
グラニュー糖……100g
桃のジュース ……10g
◎抹茶味
粉寒天 ……２g
水……120g
グラニュー糖……100g
抹茶粉末 ……２g
水 ……10g

図５．桃と抹茶の琥珀糖

【作り方】

①小鍋に水（120g）と粉寒天を入れ、５分ほどおき、粉寒天をしっかりふやかしておく。
②かき混ぜながら中火で加熱し、寒天を完全に溶かす。

③グラニュー糖を加え、木べらで混ぜながら完全に溶かし、泡立って来たら混ぜるのをやめる。そのまま、鍋いっぱいに細かい泡が立つまで煮詰める。
④抹茶味の場合：抹茶粉末を水（10g）で溶いておき、③の鍋に加え木べらで軽く混ぜる。箸につけて冷めてから指で触ってみて糸が引くくらいまで煮詰める。タッパーに流し入れる。
桃味の場合：糸が引くくらいまで煮詰めたら、桃のジュースを入れたタッパーに、③を流し入れる。
⑤粗熱が取れたら冷蔵庫で冷やす。
⑥固まったらタッパーから出し、クッキングシートの上に広げ、好きな形に切るか、クッキーの型などで抜く。
⑦上にクッキングシートをかぶせ、そのまま常温で乾燥させる。
⑧表面が乾燥してきたら向きを変えながら全体が砂糖の白い膜に包まれてきたら完成。
※桃味は型で抜き、赤の食紅で着色した。桃の葉の部分は、抹茶味をカットしたときの余ったものを利用した。
抹茶味で玉島をイメージさせるものの形については継続思案中。

５．６　ぶどうの抹茶ブラウニー

カフェが多い倉敷の美観地区にある店舗のお菓子を想定し、岡山特産品の珍しい冬ぶどう紫苑を使用。コーヒーに合うお菓子アンケート１位であったチョコレート系菓子に、玉島茶文化の活性化を図るための抹茶を使用したマシュマロをトッピングした。抹茶のお菓子を創作することで、若者の和菓子嗜好を拡大し、コーヒーと和菓子の組み合わせという新しい楽しみ方で、大きな意味での茶文化の浸透を意図した。

【ブラウニー材料　パウンド型18cm】
薄力粉……60g
アーモンドプードル……30g
ベーキングパウダー　……0.1g
抹茶粉末……２g
卵　……120g
砂糖……60g
バター……60g
抹茶チョコレート……60g
紫苑ぶどう……10g
【抹茶マシュマロ材料】
粉ゼラチン　……1.7g
砂糖……17g
卵白……５g
抹茶粉末　……0.7g
砂糖……１g
コーンスターチ　……1.7g
抹茶　……1.7g

図６．ぶどうの抹茶ブラウニー

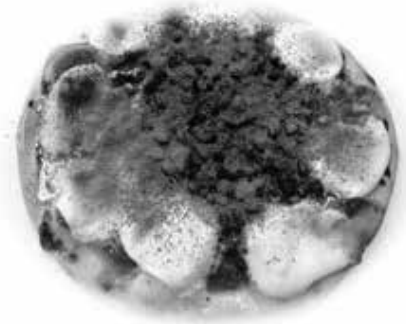
【ブラウニーの作り方】
①ぶどうはよく洗って縦半分に切り、種を取る。
②ボウルに卵と砂糖を加えて白っぽくなるまでハンドミキサーで混ぜ合わせる。
③小鍋にバターを入れてごく弱火で溶かし、すぐに火を止め、細かく刻んだチョコレートを加えて余熱で溶かす。
④②に薄力粉とベーキングパウダー、アーモンドプードル、抹茶を１/２量を合わせてふるい入れて混ぜ合わせる。残りの粉類と③を加えてサックリと混ぜ合わせる。（マーブル状程度でよい）

⑤植物油を塗って紙を敷きこんだ型に生地を流し入れ、ぶどう、クルミを並べて170℃のオーブンで25分焼く。(焼成中にぶどうが沈む時があるので上から足す)。オーブンで170℃20分。
⑥ブラウニーに抹茶マシュマロをのせ、バーナーで炙る。仕上げに抹茶と粉糖をふるいかけると完成。

【抹茶マシュマロの作り方】
①耐熱ボウルで卵白を混ぜる。途中で砂糖を加え、角が立つまでよく泡立ててメレンゲを作る。
②別の耐熱ボウルに粉ゼラチンと水（25ml）を入れ、５分以上置いてふやかしておく。ラップをせずに、電子レンジで約40秒加熱し、全体をよく混ぜる。
③②に砂糖を加え、さらに電子レンジで２分30秒加熱する。
④①のメレンゲボウルの中に③を熱いうちに少しずつ加え、よく混ぜる。全体がよく混ざったら、さらっとした状態から、もったりとした状態になるまでハンドミキサーで混ぜて冷やす。
⑤茶こしなどを使って、コーンスターチをバットにまんべんなく振りかける。④をバットに流し入れ、冷蔵庫で30分冷やし固める。【ポイント】粗熱がとれ、もったりさせること
⑥冷蔵庫からバットを取り出し、バットからマシュマロを出し、食べやすい大きさに切り分け、切り口にコーンスターチと抹茶を混ぜたものをまぶす。

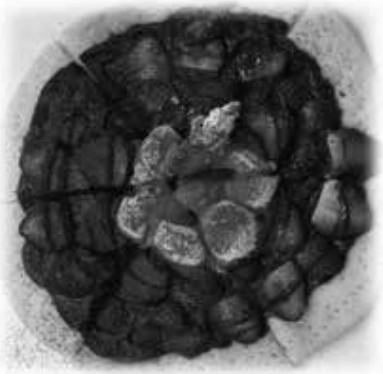
5．7　抹茶ピザ

玉島のレトロでハイカラな感じをイメージさせる和風スイーツピザ

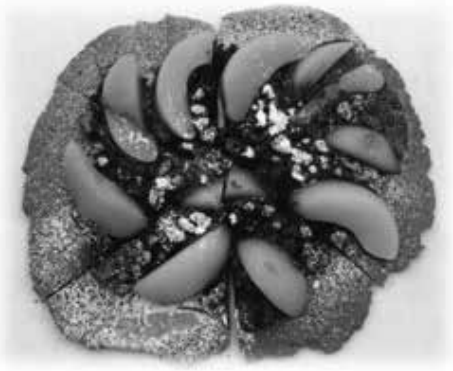


＜抹茶マシュマロピザ＞
ミルクチョコソース、小豆、マシュマロ、抹茶粉末

＜抹茶マシュマロピザ（抹茶練り込み＞
ミルクチョコソース、小豆、マシュマロ、生クリーム



＜イチゴ抹茶ピザ＞
ミルクチョコソース、小豆、イチゴ、マシュマロ、抹茶粉末



＜桃抹茶ピザ＞
ミルクチョコソース、小豆、桃、砂糖

【生地材料　24cm 4枚分】
強力粉 ……270g
薄力粉……70g

塩……４ｇ
ドライイースト……７ｇ
水 ……200g
オリーブオイル……27g
抹茶粉末……６ｇ

【生地の作り方】

①抹茶を除く材料を２分し、２つのボウルに入れる。一方のボウルには抹茶を入れ、ボウルの中で生地をまとめる。
②粉っぽさが無くなってきたら台に生地を置き、滑らかになるまで捏ねる。
③２等分して綺麗に丸める。閉じ目をしっかり閉じて下にし、ラップをかけて乾燥防止し、温かい場所で10～15分放置する。
④オーブンの予熱を天板も入れてする。
次の⑤～⑥は必ずオーブンシートの上でする。
⑤オーブンシートに生地を乗せ軽く押さえて少し平らにしてから、手のひらの付け根や指を使い生地を押し広げるようにして、24cmの丸に伸ばしていく。
⑥生地の周りの１cmほど内側を手のひらの付け根や指で押さえて淵に厚みを出し、耳を作る。
⑦くぼみの内側にピケ（空気穴）をする。
⑧熱くなった天板に乗せ、予熱完了オーブン280度で10分～（生地の縁がほどよく色付くまで）焼く。
⑨具材をトッピングし、具材に少し焼き色がつくように焼く。
⑪生地に抹茶を練り込んでいないピザには、抹茶をふりかける。

謝辞

本研究遂行にあたり、ご支援・ご協力を賜った方々に心より御礼申し上げます。
この研究は、平成28年度の「文化のかおるまち玉島事業　玉島地域に根付く茶文化の調査研究業務」として文化のかおるまち玉島実行委員会より委託費の補助を受けて行われた。

参考・引用資料・文献

AGF（2016）. ニュースリリース　AGF 新ブランド〈煎〉が「珈琲♡和菓子プロジェクト」を展開「珈琲と和菓子を愉しむ」という新しい食文化を提唱.
http://www.agf.co.jp/company/news/2016-03-29-737.html. 2016年４月アクセス.
今泉文男（2012）. 卸売構造の変化と流通再編成の進展－総合食品卸売業をめぐる動向を中心に－　マーケティングジャーナル，32，21－37.
玉島商工会議所（1937）. 玉島要覧
国立研究開発法人国立がん研究センター社会と健康研究センター予防研究グループ（2015）. 多目的コホート研究（JPHC Study）緑茶摂取と全死亡・主要死因死亡との関連について.
http://epi.ncc.go.jp/jphc/outcome/3526.html. 2017年２月アクセス.
国立研究開発法人国立がん研究センター社会と健康研究センター予防研究グループ（2015）. 多目的コホート研究（JPHC Study）コーヒー摂取と全死亡・主要死因死亡との関連について.
http://epi.ncc.go.jp/jphc/outcome/3527.html. 2017年２月アクセス.
熊澤貴之（2014）. 備中玉島地区に残された茶事空間から見る自然風景の変容　日本デザイン学会研究発表大会概要集，61，90－91.
農林水産省消費・安全局消費・安全政策課（2005）. １．緑茶等の消費実態について　２．食文化の継承について　平成17年度食料品消費モニター第２回定期調査結果.
高橋佳生（2013）. 流通構造の変化と取引慣行の変容　新世代法政策学研究，19，239－268.
上田賢一（1997）. 物流からみた明治中期以降の瀬戸内海湊町の状況：岡山県玉島の鉄道・港湾統計

を中心にして　交通史研究，40，107－109.
全日本コーヒー協会（2017）．日本国内の嗜好飲料の消費の推移.
http://coffee.ajca.or.jp/wp-content/uploads/2017/11/data05_201711.pdf. 2017年10月アクセス.

ペットは家族とみなせるか（2）
―飼育経験の有無が与える影響―

Can Pets Be Regarded as Family? (2):
―The impact from experiences of raising an animal―

松 田 光 恵※
Mitsue MATSUDA

Abstract

This study explored the impact that having or not having had the experience of raising an animal has on views of family. A co-occurrence network analysis was applied to responses obtained from free-writing analysis, revealing the characteristics of the impact of such experiences. The results showed that for “the scope of who is perceived as a family member,” those who have not had the experience of raising an animal envision a traditional family bound by blood relations, while those with such an experience tended to understand living beings that live together and who are treated with affection as a family. This result was interesting in that one can view a family as beginning with individuals who are centered on themselves or as starting from the “what is around” of the individual. The fact that a pet as a medium exists within a family is predicted to generate positive effects emotionally as well, such as compassion and being considerate toward others.

A lifestyle appropriate for pets will strengthen the bonds between family members, heightening communication effects. Modern families can be characterized as needing to develop familial relationships, using pets as a medium and a means of recapturing family as a family-like existence. Pets, as secondary family members, provide us with a sufficiently beneficial effect.

キーワード：家族観、主観的家族、ペット、ペット飼育、コンパニオン・アニマル、ヒューマン・アニマル・ボンド、テキストマイニング

問題
家族間への影響

ペットを飼うことにより、私たちはどのような影響を受けているのだろうか。若島（2011）は、家族関係に及ぼす犬の影響について調べ、愛犬を迎え入れることによりどのように家族関係が変化するかについて調査した。その研究によると、愛犬を家族に招き入れることにより、家族内のコミュニケーションや各成員間の交流頻度が増加し、家族の結びつき、特に親子間の結びつきが強くなることが明らかになった。また、子どもが愛犬と関わることで責任感や家族成員との活発な交流が増え、その結果、家族内での子どもの影響力を高めていることを明らかにした。さらに、家族の各関係性が愛犬を飼育した時期から変化している群を質的に分析し、①住居地域は住宅地で一軒家、室内犬、②愛犬数１匹、③犬種は比較的飼いやすいとされている犬種、④愛犬として初めての犬である、⑤飼育選択者と主飼育者が同一人物である、ことを見出した。これらのことから、愛犬を媒介として家族間の交流が盛んになり、さらに初めての愛犬を飼育した場合、家族関係の変化が顕著であったと考えられる。愛犬を飼って良かったこととして、①心理的安定、②家族内コミュニケーションの促進、③生活の質の向上、④飼育者自身の心身への肯定的影響の４点が、愛犬を飼って困っていることとして、①行動の制限、②しつけに関する悩み、③室内飼育の悩み、④死別・将来の不安、⑤出費、⑥犬の病気、⑦散歩の手間、⑧餌の問題、⑨人間へ

※ くらしき作陽大学子ども教育学部　Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education

のアレルギー、の９点がKJ 法によって分類された。このように、愛犬を家庭に迎え入れることは、愛犬を含んだ家族間の結びつきを強くし、精神面、生活面で肯定的な影響を人間に与えるということである。しかし同時に、犬の特性を理解せず飼育すると様々なトラブルに見舞われることにもなる。

飼育者の心理的影響（飼育経験の有無による検討）

金子・村上（2003）は、飼育経験の有無によって飼い主がどのような心理的効果を得られるのかを検討した。ペットの飼育経験者ではペットは家族の一員で心が通じ合えると認識されており、家族間でのコミュニケーションが良好になることも分かった。ペットには癒しの効果があり、ペットを相手に語りかけることでカタルシス効果が得られるとした。さらにペットは無条件に飼い主を受け入れてくれ、自己の存在価値を高めるものとし、非飼育経験者に比べ飼育経験者は孤独感が低いことも明らかになった。このようにペット飼育経験を有することで、我々の情緒面に肯定的な影響を働きかけるが分かっている。

また近年の研究では、ペットと暮らすことでオキシトシンが活発に分泌されることが分かっている（ペットフード協会, 2014）。オキシトシンとは、別名幸せホルモンとも呼ばれており、人間が幸せだと感じるときに、脳内から分泌されるホルモンのことである。適切な躾をし、飼い主との良好な関係を保っているペットとは、安心・信頼といった感情を引き起こし、人間とペットが触れ合うことで、両者にオキシトシンの分泌が増えることが知られている。

このように家庭の中にペットが存在するということは、様々な制約や困難を発生させる一方で、それをも凌駕するポジティブな影響や、家族間のコミュニケーションに変化を与え、親和的な交流が生まれているのである。

目的

前著では、「家族とみなす際には、一つ屋根の下に暮らし、空間を共有し、生活を共にしていることが重要である。そして愛情を持ち、情緒的なつながりをもてる大切な存在が家族であると意識されていた。まさに“ペット”とは、その存在になりうる対象なのである。ペットとは同じ空間を過ごし、精神的な絆を満たしてくれるまさに家族そのものと感じられる」（松田, 2016）とした。そして我々人間にとってペットとは、心理的家族の役割を果たしていることを指摘した。

本研究は、前著「ペットは家族とみなせるか（１）―家族概念と主観的家族についての検討―」（松田, 2016）に続き、飼育経験の有無が家族観に与える影響を探るものである。

方法

前著において大学生を対象に家族観とペットと家族の関係について、質問紙調査を行った（松田, 2016）。本著では、Q26「どの範囲を家族とみなすか」、Q28「なぜ家族とみなすのか」の自由記述２項目について、ペットの飼育経験の有無の観点から詳細に分析した。１．飼育経験有（現在・同居）、２．飼育経験無、３．飼育経験有（過去）、４．飼育経験有（現在・別居）の４つに分け、飼育経験の有無による影響、の４つに分け、ネットワーク分析を行った。また、Q29からQ44の16項目、概念C「ペットを家族とみなすことについての意識」について、飼育経験の有無による影響を検討するため「ペット家族の意識」として再度因子分析をおこなった。ペット飼育経験有り（ペットを飼っている（同居）、実家で飼っている（別居）、飼っていた経験が過去にある）無し（飼ったことがない）に分け、その差異を検討した。なお、調査協力者、調査期間、調査内容及び質問項目については紙面の都合上省略するが、松田（2016）を参考にされたい。

結果

「ペット飼育経験の有無」の結果

フェイスシートＦ４ において、ペットの飼育経験の有無をたずねた。回答者256のうち、回答に不

備のあった２名を除き、分析対象は254名である。選択項目は、現在飼育している（同居）（83人）、実家で飼っている（別居）（44人）、過去において飼育経験はあるが現在は飼っていない（49人）、飼った経験がない（78人）、その他（０人）の５項目であり、その結果を図１に示す。

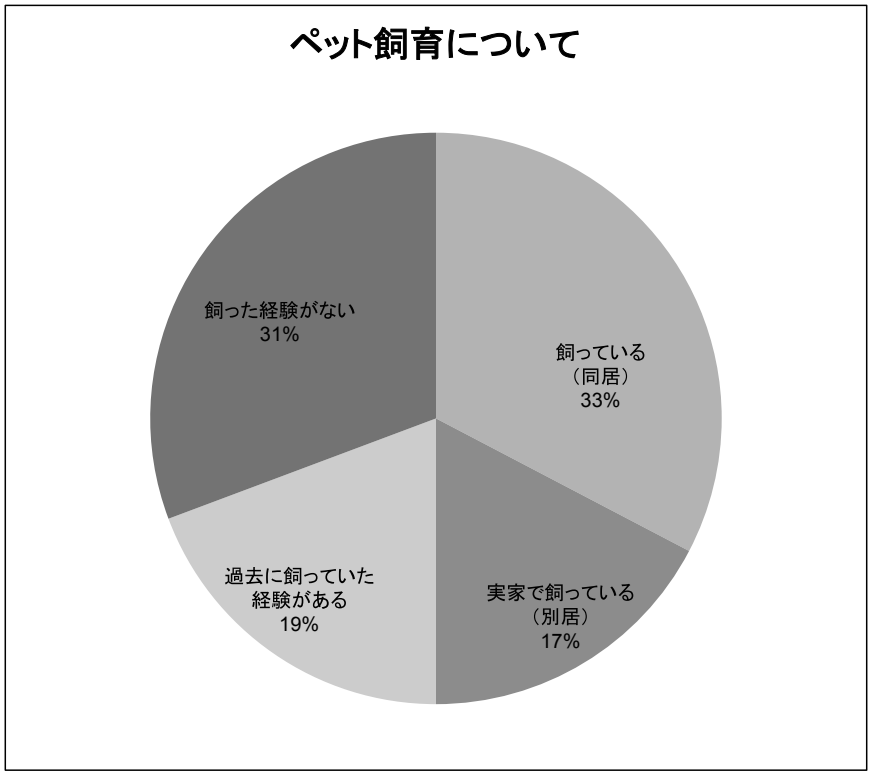


図１　ペット飼育経験の有無

ペットとの同居別居を含め現在ペットを飼育している者は全体の50%、過去において飼育した経験をもつ人を含めると約70%の人がペットの飼育経験を有していた。内閣府が実施している「動物愛護に関する世論調査」では、2003年ペットの飼育率は36.6%、2010年では34.3%と推移しているのに比べ、比較的高い結果となった（内閣府、2003・2010）。

自由記述の共起ネットワーク分析の結果

自由記述、Q26「あなたはどの範囲の人々（モノ・生き物・ペット etc）を家族とみなしますか」、Q28「Q26 で書いたその人々（モノ・生き物・ペット etc）をなぜ家族とみなすのですか」に関し、フリーソフトウェアKH Coder[注1)]にて形態素解析を行った。

Q26、Q28の頻出語を用い、どの範囲までを家族とみなすか、また何故そう思うのか、についてデータマイニングの手法を用い、テキストマイニングを行った（Q26、Q28頻出語の結果は松田（2016）に記す）。その際外部変数として１．飼育経験有（現在・同居）、２．飼育経験無、３．飼育経験有（過去）、４．飼育経験有（現在・別居）の４つに分け、飼育経験の有無による影響、同居や別居の場合も視野に入れ検討した。分類の４．飼育経験有（現在・別居）は、実家などで飼育しており、現在別居であることを表している。Q26、Q28自由記述に特徴的な語の抽出を行い、構造的な特徴を探るため共起ネットワーク分析を行い、その特徴語同士の共起関係を明らかにした。

KH Coderの共起ネットワーク分析では、テキストデータ内で、ある語と他の語が一緒に出現することを共起と呼び、共起する語を線で結んだものを共起ネットワークという。ここでは出現パターンの似通った語、共起の程度が強い語を線で結んだ共起ネットワーク図を描画することができる（田中、2013）。自由記述で用いられていた言葉の、出現パターンの似通ったもの、すなわち共起関係にある

ものが線で結ばれる。共起ネットワークでは中心性得点が算出され、その結果、中心性に基づき語の出現頻度や語と語の結びつきの程度に応じ、円や線よって描画される。円の大きさは単語の出現数が多い語ほど大きく、フォントも大きく表示される。また共起の程度が強いほど太い線で描画されている。ただし、円同士の距離は意味をもたない。

Q26：飼育経験有無４分類全体の結果

図２はQ26の回答を飼育経験有無の４つに分類し、共起ネットワーク分析をした結果である（出現回数２回以上）。

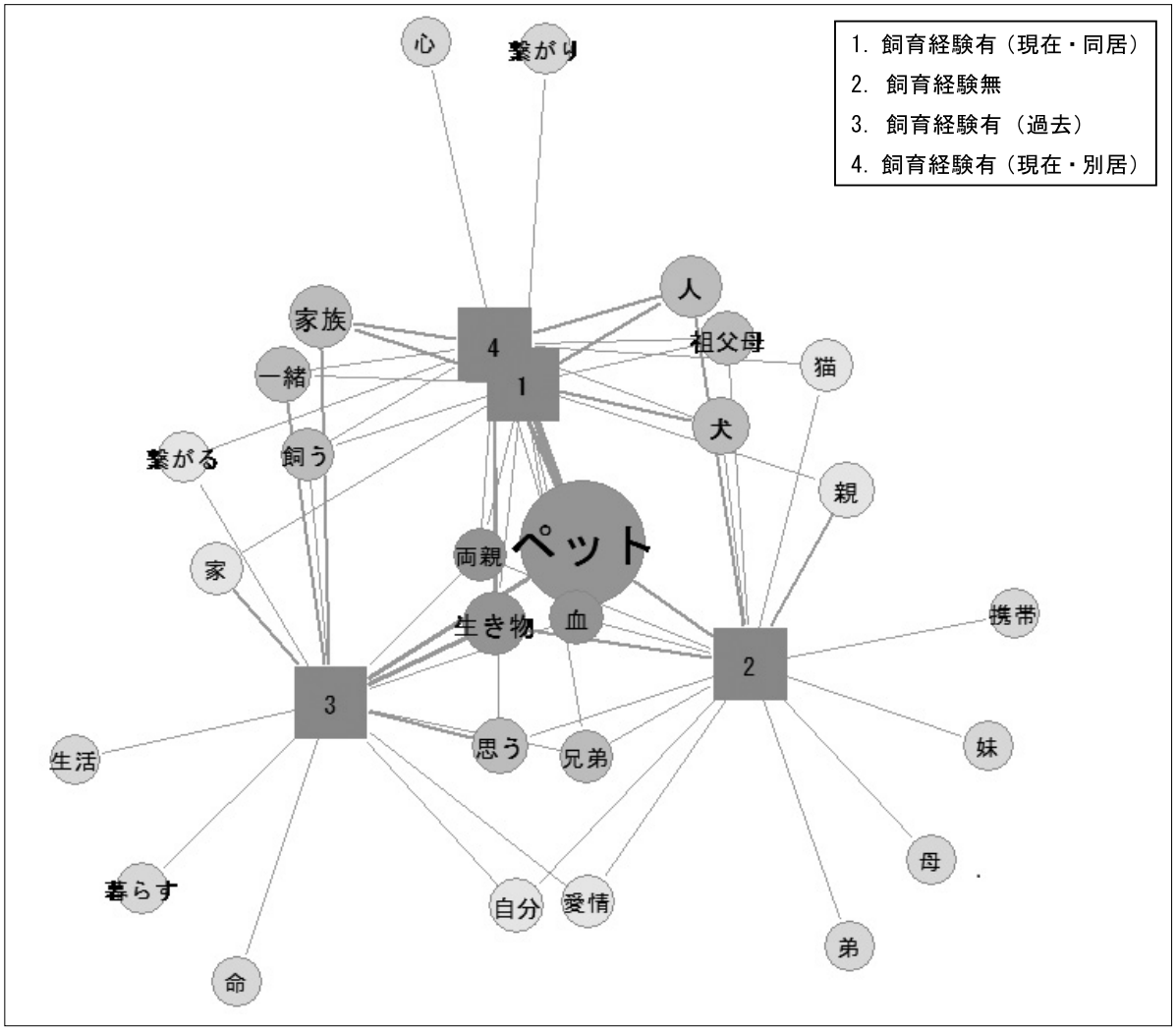


図２　４分類別でみた「家族とみなす範囲」頻出語の共起ネットワーク分析

図２の結果から、１．飼育経験有（現在・同居）と４．飼育経験有（現在・別居）は「ペット」「生き物」などに太い線が描かれ、共起の程度が強いことを意味している。ペットと同居や別居にかかわらず、家族とみなす範囲は似ている。また、2. 飼育経験無に関しては、「親」「人」「血」などの語を特徴とする記述をしていることが分かる。３．飼育経験有（過去）と回答した者はペットや生き物を含み、「家族」「一緒」など比較的抽象的な概念で家族範囲を表す傾向にあった。

Q26：飼育経験有（現在・同居）の結果

次に４分類それぞれに関して家族とみなす範囲をどのような特徴語で表現しているのか分析する。図３はQ26の回答で１．飼育経験有（現在・同居）、と回答した共起ネットワーク分析:サブグラフ（媒介）の結果である（出現回数２回以上）。サブグラフ分析では、比較的強くお互いに結びついている部分を自動的に検出してグループ分けを行い、その結果を色分けによって表している（田中、2013）。背景が白・囲み罫黒の語は、グループを形成しない単独の語を表している。同じサブグラフに属するものは実践で結ばれ、互いに異なるグループに属するものは破線で表される。この分析からは４つのサブグループに分かれることが分かった。

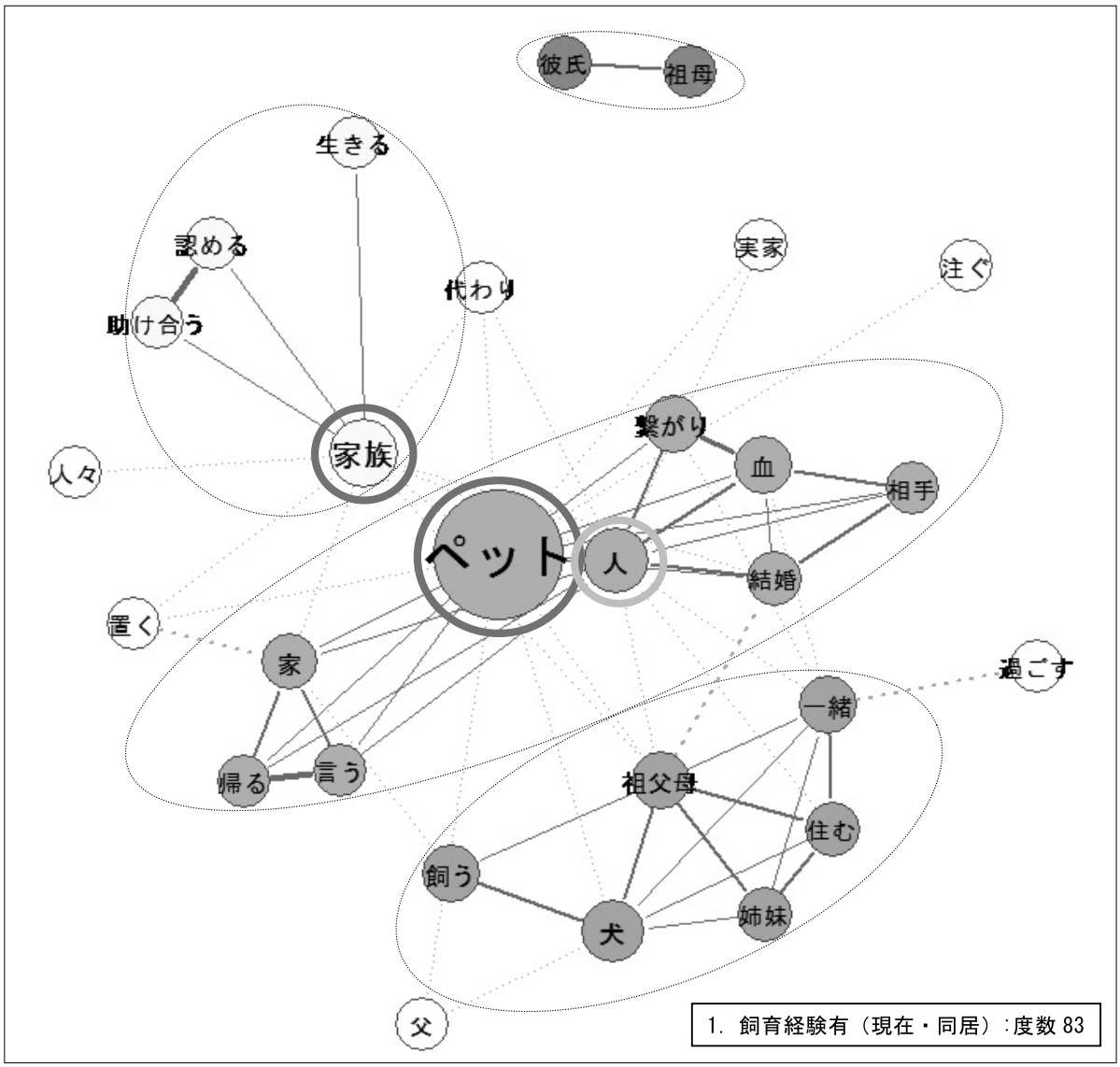


図３　飼育経験有（現在・同居）が「家族とみなす範囲」の共起ネットワーク分析

図３で赤い丸で囲まれた文字「ペット」「家族」「人」が中心性の高い語である。図中の淡赤丸、濃赤丸の順で中心性が高くなっている。つまり「ペット」「家族」「人」が語と語の繋がりの中心であり影響力が強いといえる（以下本文図中の赤丸囲み同様）。家族は認め合い助け合う、ペットや結婚で繋がった人、などの記述がみられる。なお、図中のグループごとに囲んだ楕円破線と中心性を表す赤丸印は筆者が図中に加筆したものである。

Q26：飼育経験無の結果

図４はQ26の回答で２．飼育経験無、と回答した共起ネットワーク分析の結果である（出現回数２回以上）

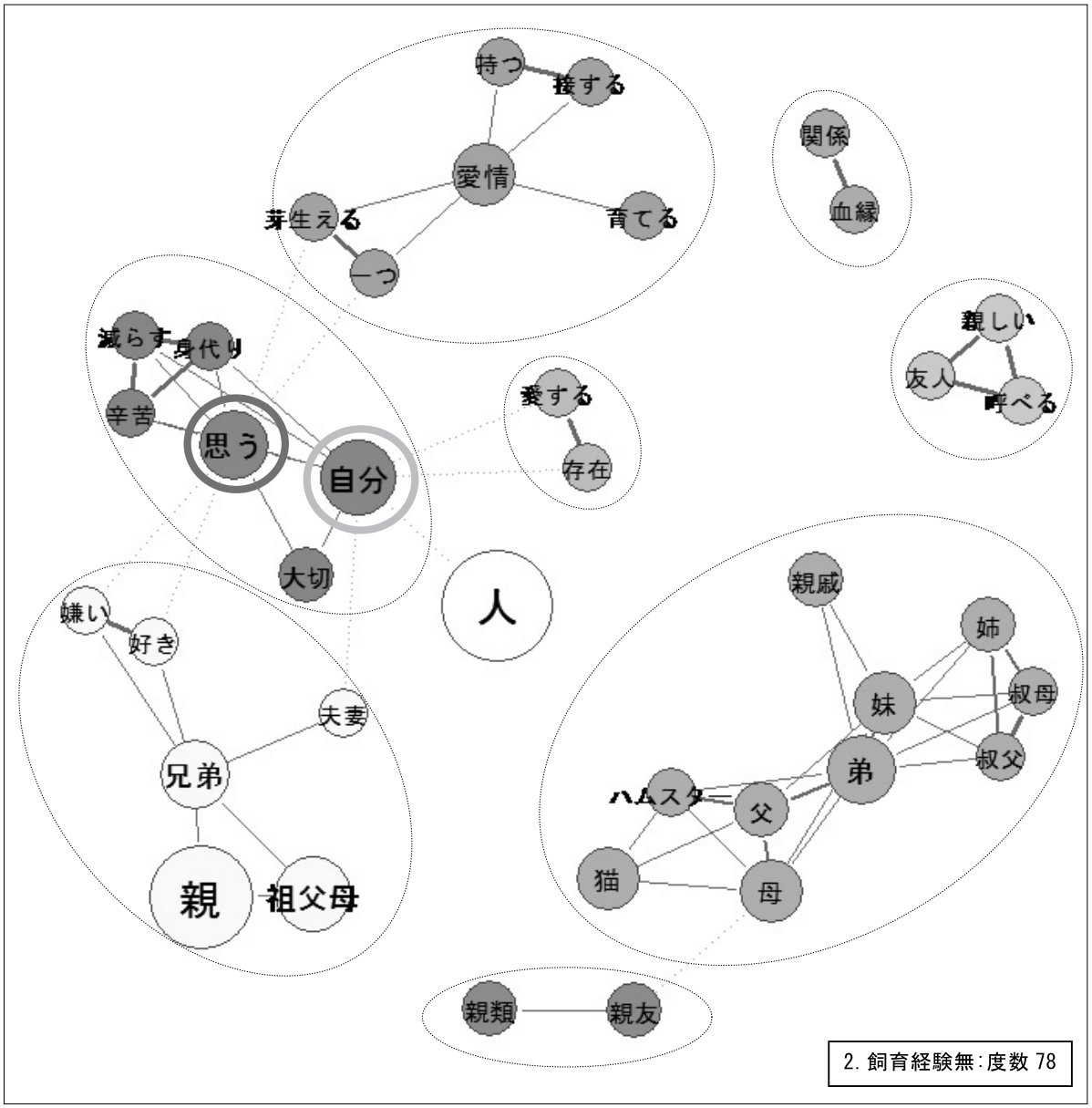


図４　飼育経験無が「家族とみなす範囲」の共起ネットワーク分析

図４では「思う」「自分」の順で中心性が高く、語と語の繋がりの中心である。サブグループは８つに分かれた。家族範囲を多様な表現で表している。他の分類と比べ、常識的な家族像（親、祖父母、妹、弟、叔父、叔母など）が多く出現している。

Q26：飼育経験有（過去）の結果

図５はQ26の回答で３．飼育経験有（過去）、と回答した共起ネットワーク分析の結果である（出現回数２回以上）

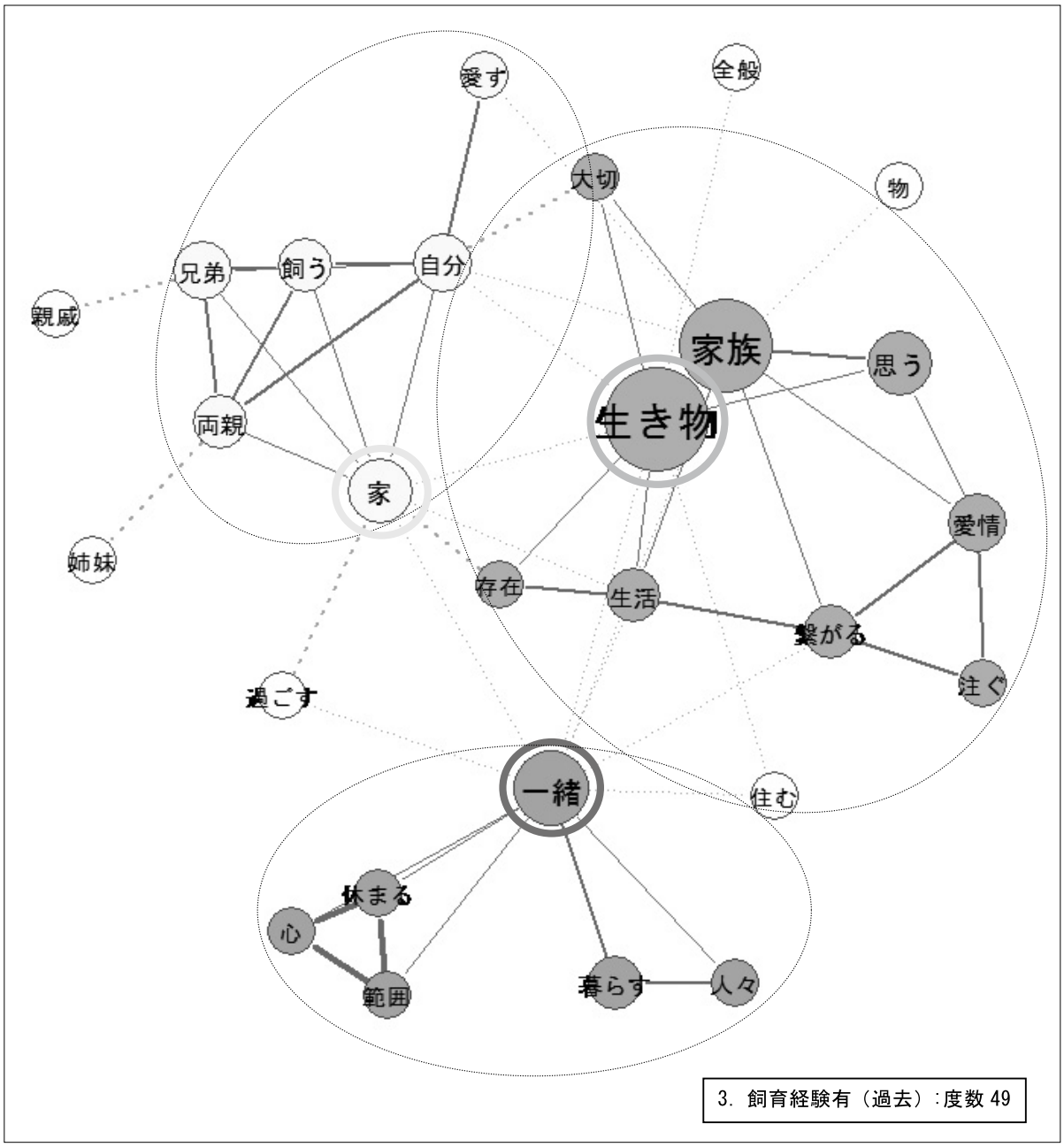


図５　飼育経験有（過去）が「家族とみなす範囲」の共起ネットワーク分析

図５では「一緒」「生き物」「家」の順で中心性が高く、語と語のつながりの中心である。サブグループは３つに分かれた。愛情で繋がった生き物も家族であり、一緒に暮らし心休まる範囲、が家族とみなされている。犬や猫、またはペットという具体物を想定するというよりは、それらを総称した生き物という概念でとらえている。

Q26：飼育経験有（現在・別居）の結果

図６はQ26の回答で飼育経験有（現在・別居)、と回答した共起ネットワーク分析の結果である（出現回数２回以上）

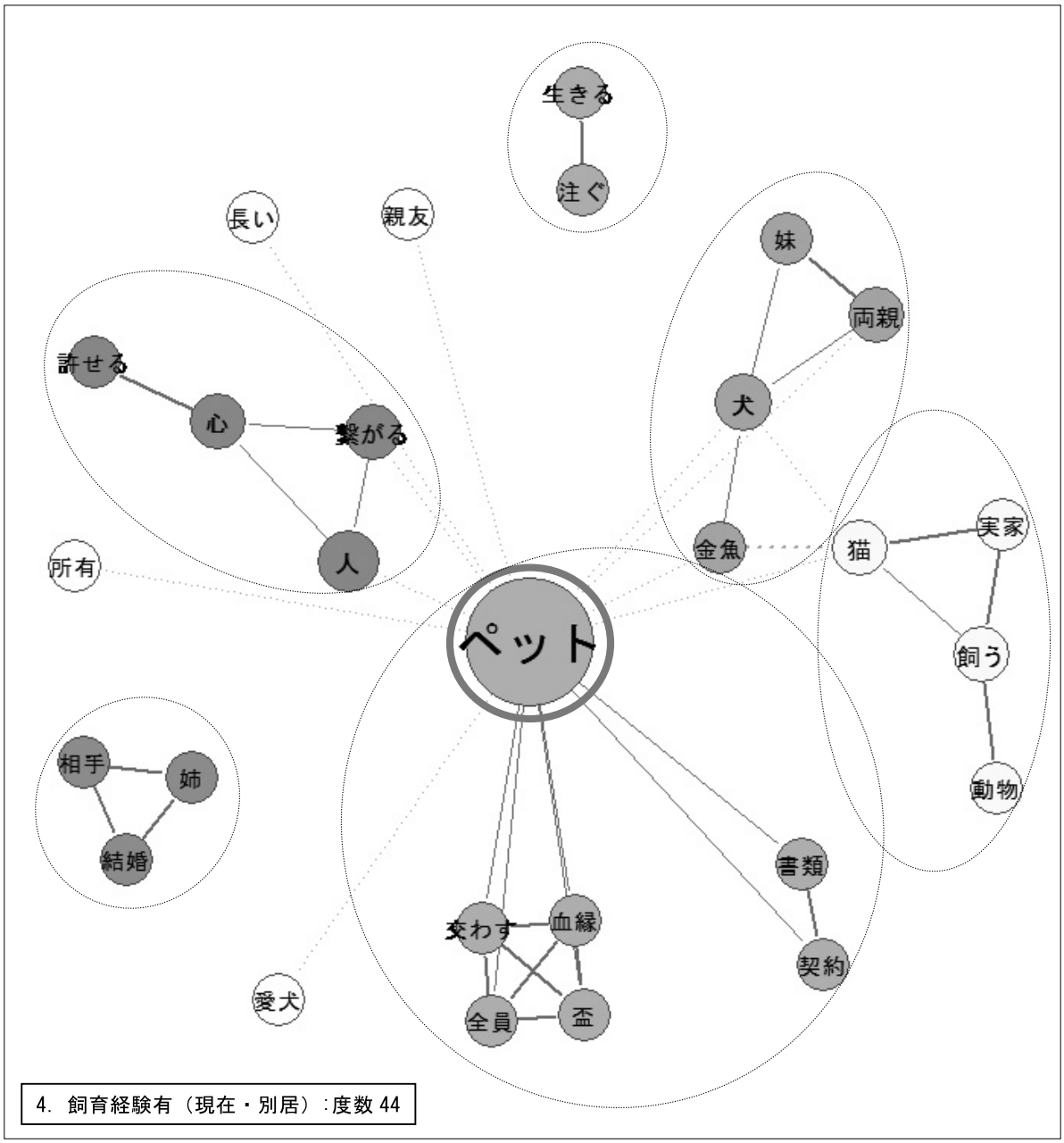


図６　飼育経験有（現在・別居）が「家族とみなす範囲」の共起ネットワーク分析

図６では「ペット」のみが著しく中心性が高く、語と語のつながりの中心である。サブグループは６つに分かれた。円が大きいことから、ペットは中心性も高いが、語の頻度も高い特徴語である。家族を想起した場合、現在は別居である犬、猫、ペットなどの語が中心となって表れている。離れて暮らしているペットが顕在化され家族とみなされていることがわかる。

Q28：飼育経験有無４分類全体の結果

図７はQ28の回答を飼育経験有無の４つに分けて共起ネットワーク分析の結果である（出現回数２回以上）。

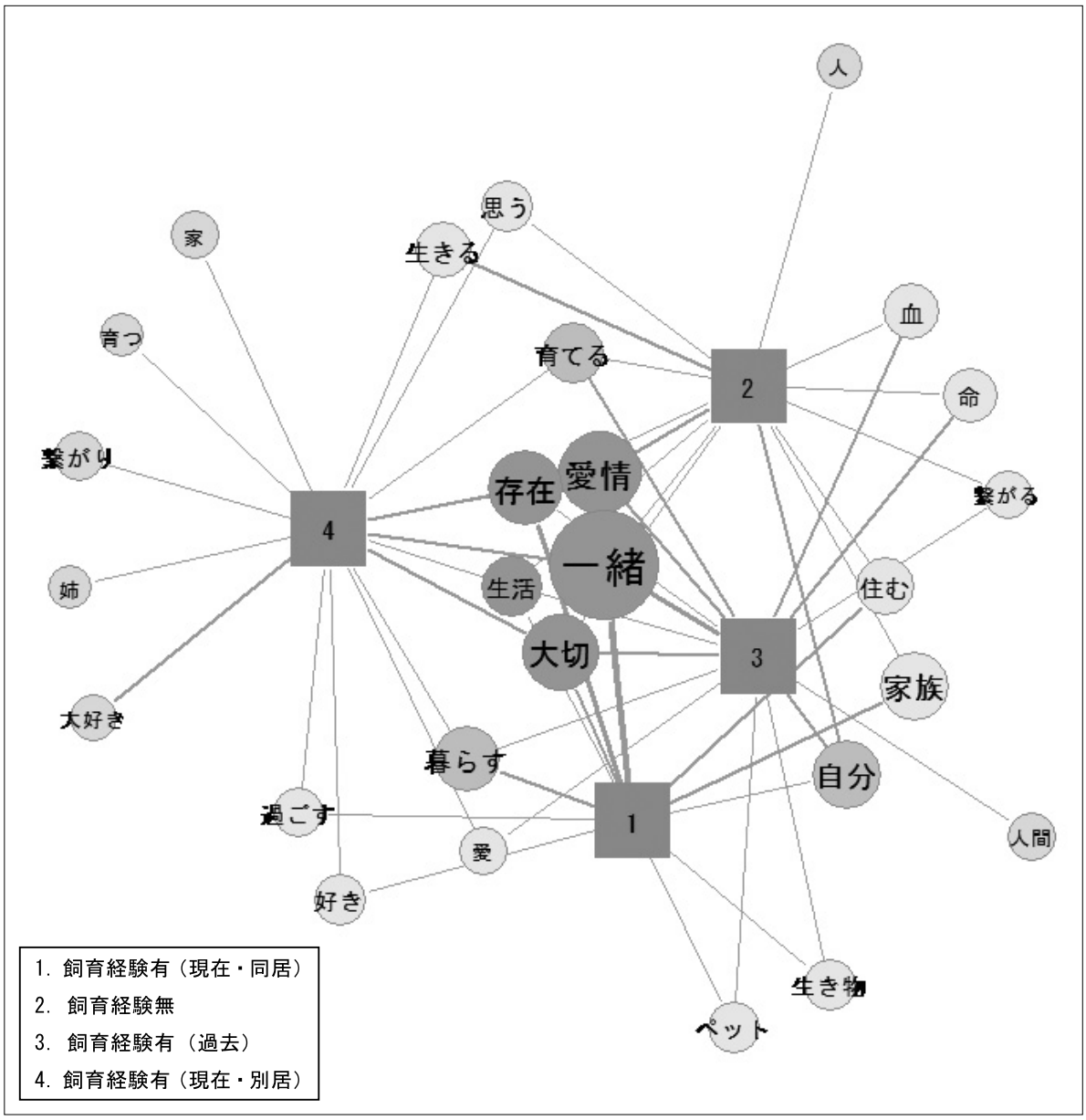


図７　４分類別でみた「なぜ家族とみなすのか」頻出語の共起ネットワーク分析

図７の結果から、１．飼育経験有（現在・同居）は「一緒」「愛情」「存在」「大切」、2. 飼育経験無は「愛情」「生きる」、３．飼育経験有（過去）は「一緒」「愛情」「育てる」、４．飼育経験有（現在・別居）「存在」「大好き」「大切」などに太い線が描かれている。１．飼育経験有（現在・同居）、３．飼育経験有（過去）および４．飼育経験有（現在・別居）は比較的同じ言葉で繋がれており、それらと比べ、2. 飼育経験無は若干違う様相がわかる。

Q28：飼育経験有（現在・同居）の結果

図８はQ28の回答で１．飼育経験有（現在・同居)、と回答した共起ネットワーク分析：サブグラフ（媒介）の結果である（出現回数２回以上)。

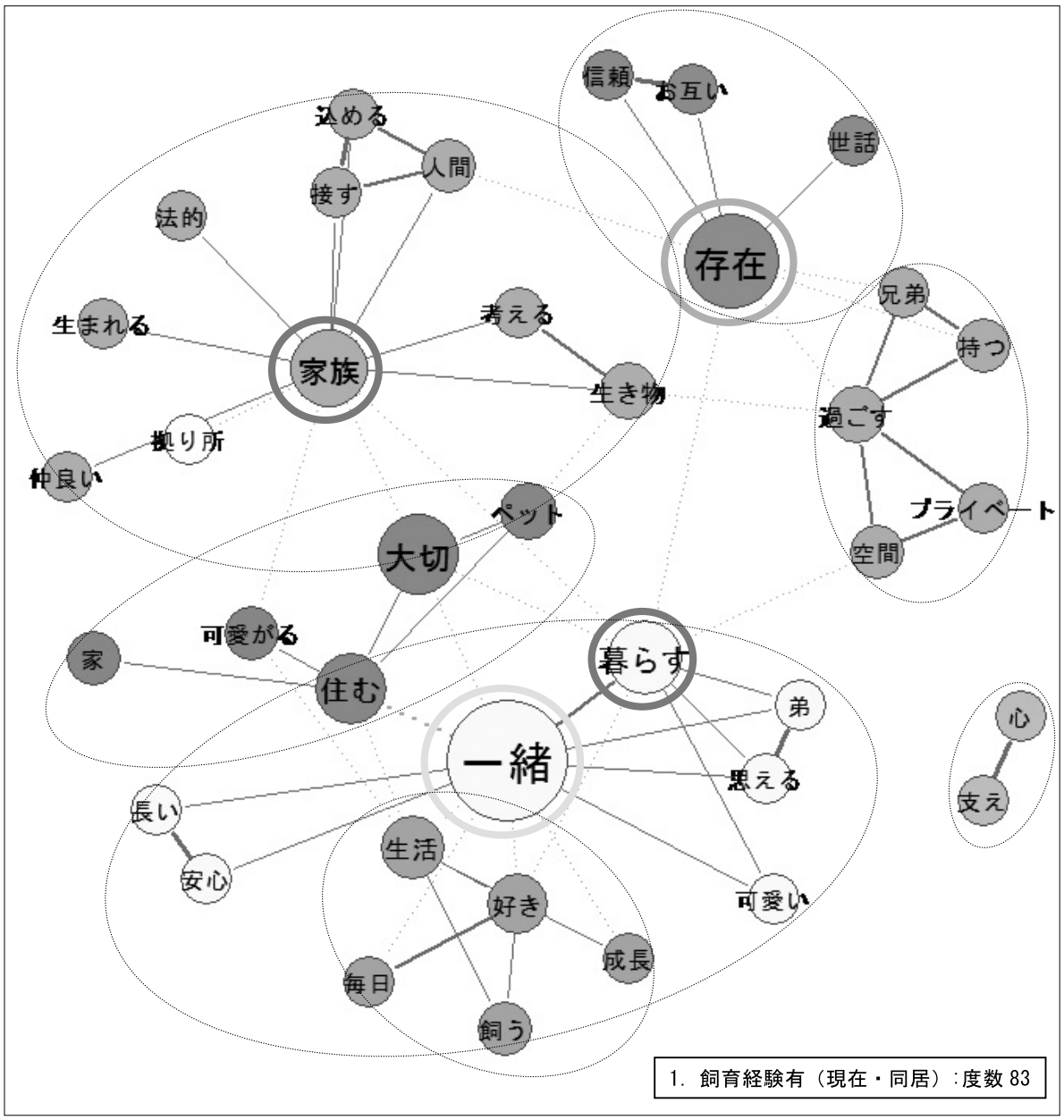


図８　飼育経験有（現在・同居）が「なぜ家族とみなすのか」の共起ネットワーク分析

図８では「家族」「存在」「暮らす」「一緒」の順で中心性が高く、語と語のつながりの中心である。サブグループは７つに分かれた。信頼できる関係である、仲が良いから家族、一緒に暮らしているから、大切に可愛がり住んでいるから、など感情豊かな語が並んでいる。

Q28：飼育経験無の結果

図９はQ28の回答で２．飼育経験無、と回答した共起ネットワーク分析：サブグラフ（媒介）の結果である（出現回数２回以上）。

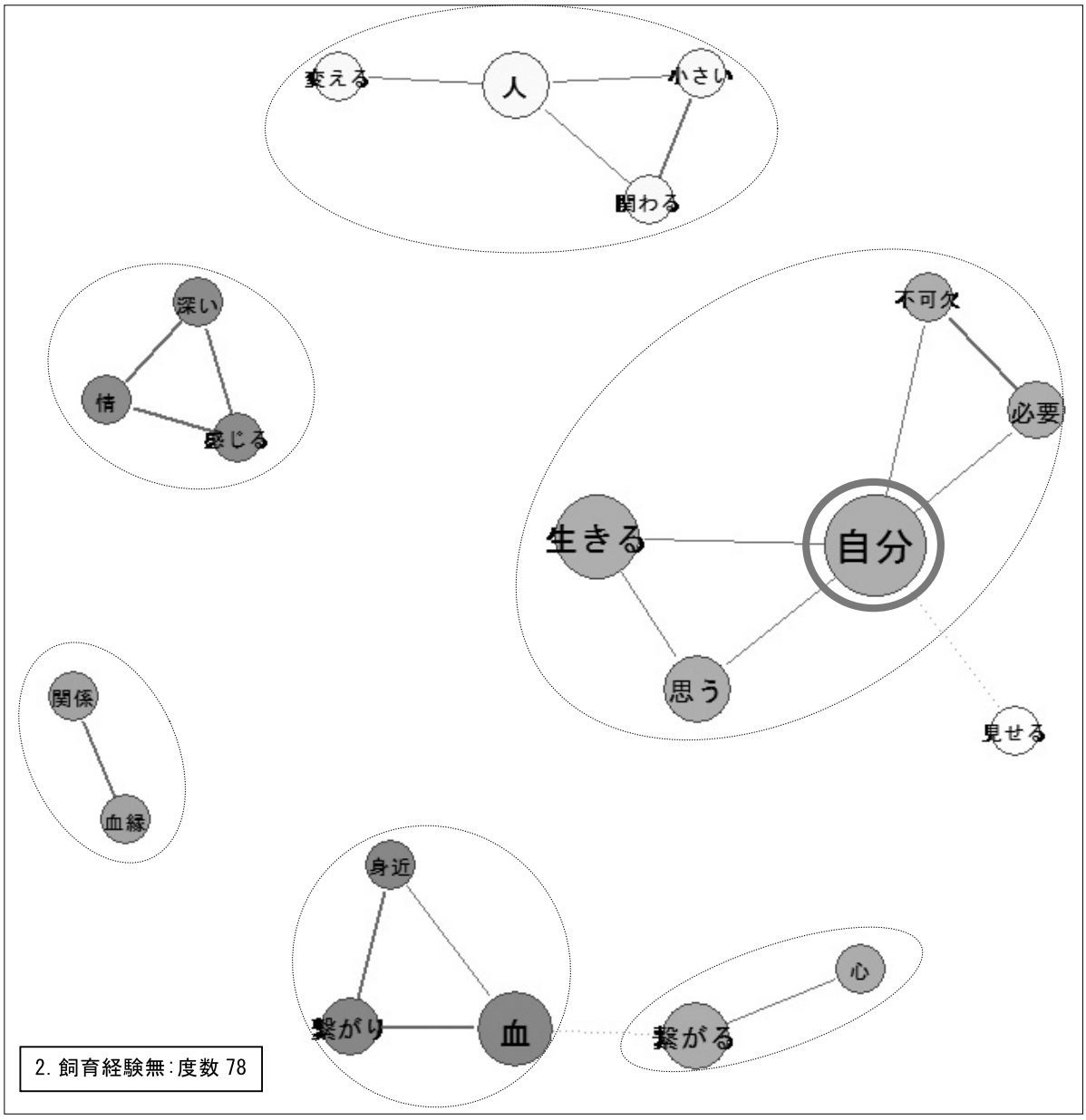


図９　飼育経験無が「なぜ家族とみなすのか」の共起ネットワーク分析

図９では「自分」の１語のみが中心性が高く、語と語の繋がりの中心である。サブグループは６つに分かれた。自分個人が必要不可欠と思う、血の繋がり、血縁関係、など他の３分類に比べ、単純な語で表現されている。

Q28：飼育経験有（過去）の結果

図10はQ28の回答で３．飼育経験有（過去)、と回答した共起ネットワーク分析:サブグラフ（媒介）の結果である（出現回数２回以上)。

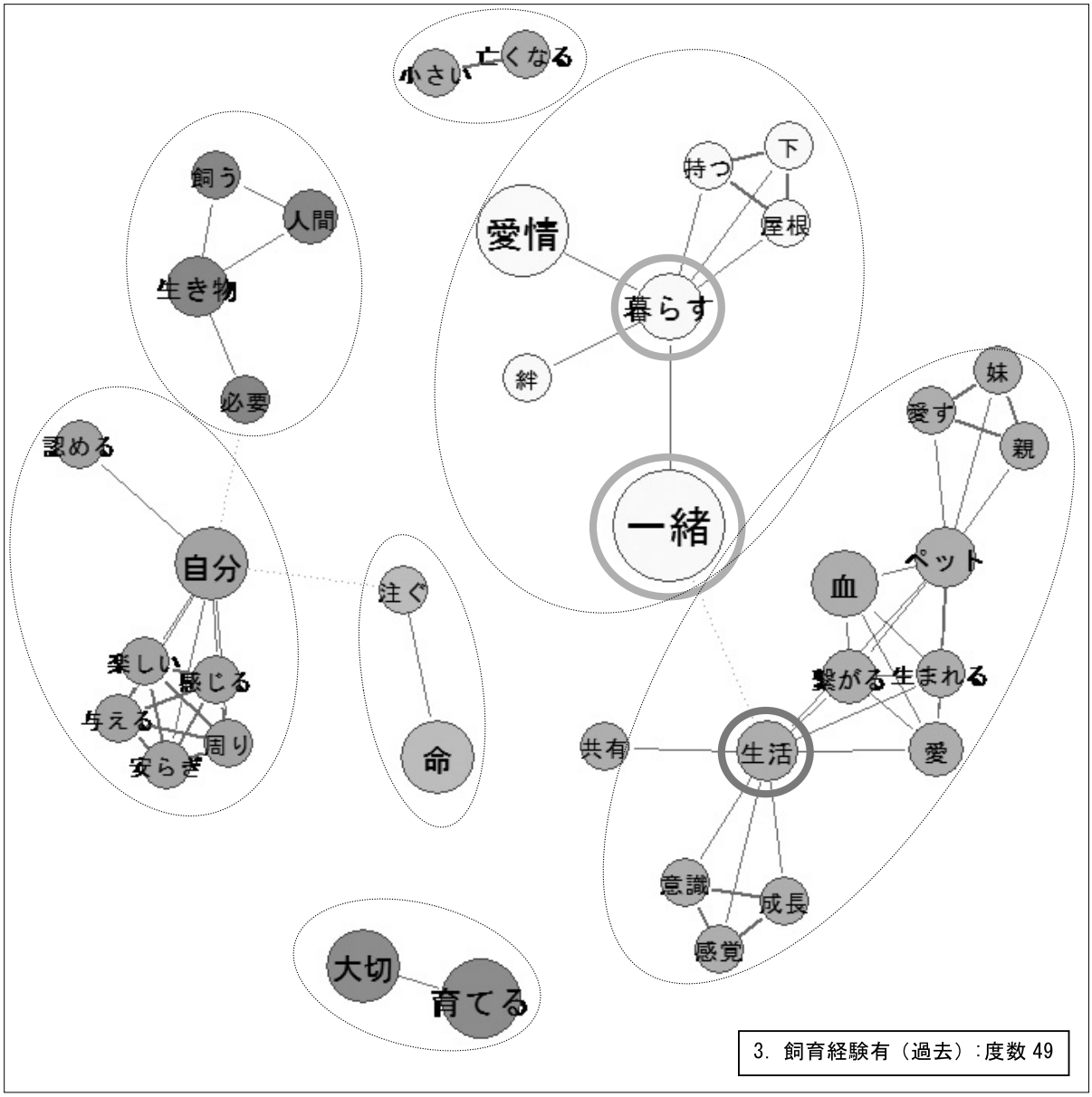


図10　飼育経験有（過去）が「なぜ家族とみなすのか」の共起ネットワーク分析

図10では「家族」「存在」「暮らす」「一緒」の順で中心性が高く、語と語の繋がりの中心である。サブグループは７つに分かれた。ペットや親兄弟、愛などで繋がる生活、愛情をもって一緒に暮らしているから、安らぎや楽しさを感じるから、大切に育ててきた、など感情を表す語が多く見られ多様に表現している。

Q28：飼育経験有（現在・別居）の結果

図11はQ28の回答で４．飼育経験有（現在・別居)、と回答した共起ネットワーク分析：サブグラフ（媒介）の結果である（出現回数２回以上)。

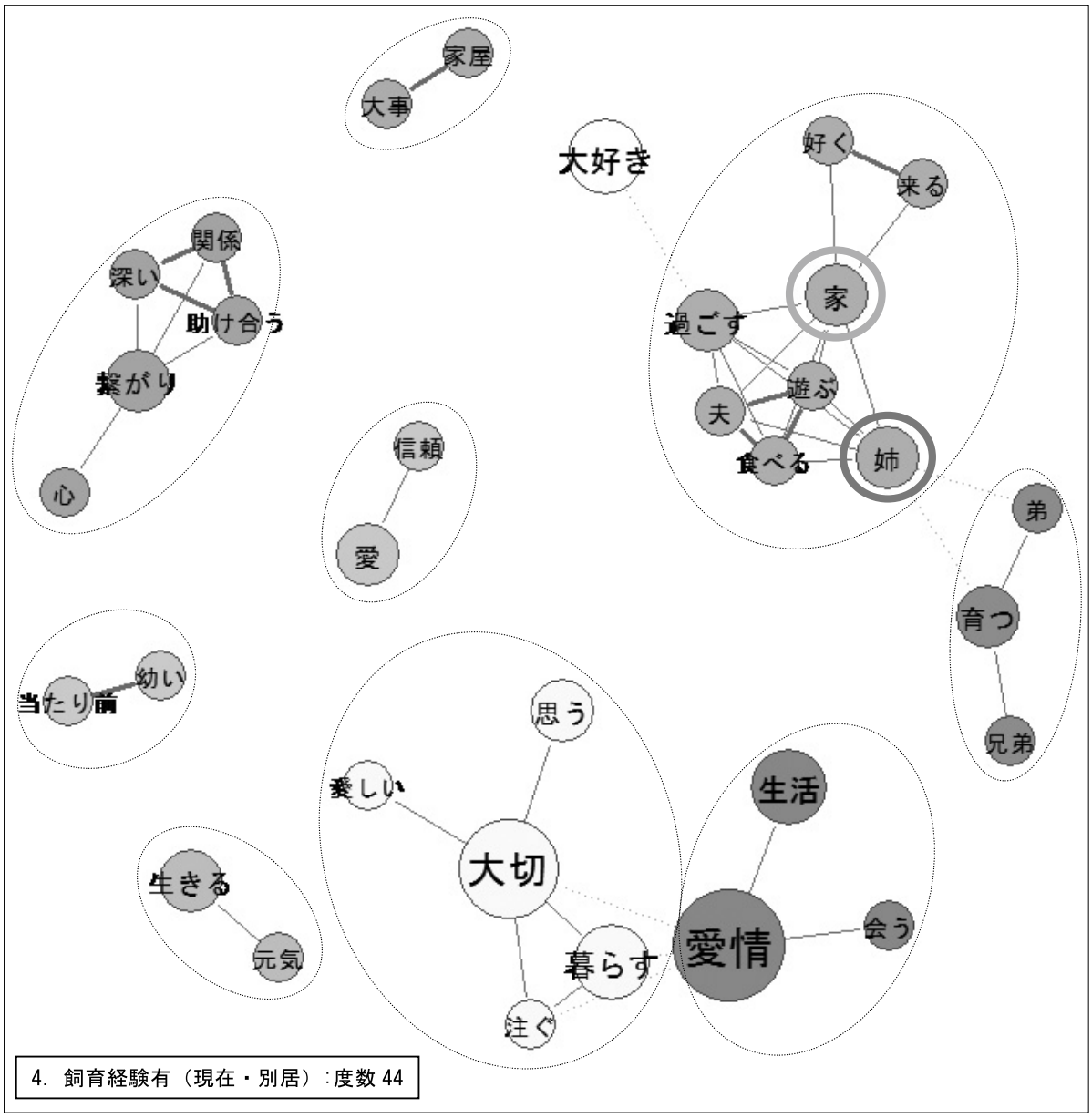


図11　飼育経験有（現在・別居）が「なぜ家族とみなすのか」の共起ネットワーク分析

図11では「姉」「家」の順で中心性が高く、語と語の繋がりの中心である。サブグループは９つに分かれた。深い関係で繋がり助け合う、愛情のある生活だから、愛や信頼、愛しく大切に思い暮らしている、など肯定的な語で表現している。

ペット家族意識因子分析の結果

前回の研究結果（松田、2016）を受け、飼育経験有無の影響を検討するため、ペット家族意識について再度因子分析を行った。まず質問16項目の平均値、標準偏差を算出し、天井効果及びフロア効果は見られなかったため、全ての項目を採用した。

次に逆転項目である、Q31・Q33・Q34・Q36・Q39・Q40・Q42・Q43に関して逆転処理をし、全16項目を因子分析した。固有値の変化から３因子構造が妥当であると考え、再度主因子法・バリマックス回転による因子分析を行った。バリマックス回転後の最終的な因子分析結果を表１に示す。なお回転前の３因子で16項目の全分散を説明する割合は60.04%であった。

第１因子は６項目で構成されており、「言葉が通じない」「人間の方が大事」「人とペットは違う」「法的に問題がある」など、ペットを家族とみなすには、人との違いが大きいといった内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「隔たり」因子と命名した。

第２因子は８項目で構成されており、「愛着がわく」「心の支え」「かわいい」「人の代りになる」「無条件に愛する存在」「当然家族」「責任がある」など、ペットとは情緒的な側面を多く含んだ家族であるといった内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「傾倒」因子と命名した。

第３因子は２項目で構成されており、「人間の都合である」「考え方に違和感がある」など、そもそもペットを家族とすることには賛同しない内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「異論」因子と命名した（表１）。

表１　ペット家族意識の因子分析結果（バリマックス回転後の因子負荷量）

		1	2	3	共通性
Q42逆	ペットとは言葉が通じない存在	0.85	0.23	−0.05	0.77
Q43逆	人間の方が大事	0.79	0.23	0.02	0.68
Q36逆	ペットと人間は種が違う存在	0.77	0.29	−0.01	0.68
Q40逆	ペットと家族は別	0.64	0.30	−0.07	0.51
Q39逆	ペットには思い入れがない	0.57	0.21	−0.04	0.38
Q34逆	ペットは家族だという考えは法的に違反	0.48	0.10	−0.07	0.24
Q32	ペットは飼っていると愛着がわいてくる	0.28	0.77	−0.05	0.67
Q30	ペットは心の支えになる	0.39	0.67	0.02	0.61
Q44	ペットはかわいい	0.09	0.63	0.04	0.40
Q29	ペットは人間の代わりになる	0.14	0.60	−0.02	0.38
Q41	ペットは無条件に愛情を注げる対象	0.35	0.60	0.00	0.48
Q38	ペットを家族だと思うのは当然	0.41	0.53	0.02	0.45
Q35	飼えば生き物の面倒をみる責任がある	0.10	0.49	0.08	0.25
Q37	ペットを家族だと思えば家族	0.15	0.38	−0.01	0.17
Q31逆	ペットが家族であるという考えは人間の都合	−0.08	0.04	0.99	0.99
Q32逆	ペットは家族だという考えに違和感	−0.07	0.04	0.99	0.99
	因子寄与	3.50	3.15	1.99	8.64
	累積寄与率	21.86	41.51	53.97	

ペットを家族として考える場合には、動物と人といった種の違いによる隔たり、無条件に家族と考える傾倒、ペット家族の考えにもとより否定的な異論、といった要因を孕んでいる。

ペット家族意識尺度の下位尺度間の関連

ペット家族意識尺度の３つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「隔たり」下位尺度得点（平均1.69、SD0.69）、「傾倒」下位尺度得点（平均1.81、SD0.64）、「異論」下位尺度得点（平均1.90、SD0.91）とした。内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ、隔たりで α =.86、傾倒で α =.83、異論で α =.99、と十分な値が得られた。

ペット家族意識尺度の下位尺度間相関を表２に示す。３つの下位尺度は互いに有意な正の相関を示

した（表２）。

表２　ペット家族意識尺度の下位尺度間相関と平均、SD

	隔たり	傾倒	異論	平均	SD
隔たり	−	.549＊＊	.730＊＊	1.69	0.69
傾倒		−	.523＊＊	1.81	0.64
異論			−	1.90	0.91

＊＊p<.01

飼育経験別の検討

ペット飼育経験の有無による差の検討を行うために、ペット家族意識尺度の下位尺度得点を算出しt検定を行った。その結果、隔たり下位尺度（t（250）=-4.52, p<.001）、傾倒下位尺度（t（251）=-2.49, p<.05）、異論下位尺度（t（251）=-4.13, p<.001）、について飼育経験有よりも飼育経験無の方が有意に高い得点を示していた（表３）。従って、ペット家族意識に関しては、飼育経験無は、飼育経験有に比べて、「隔たり」「傾倒」「異論」の意識が高いことが分かった。

表３　飼育経験別の平均値とSDおよびt検定の結果

	飼育経験有		飼育経験無		
	平均	SD	平均	SD	*t*値
隔たり	1.56	0.06	1.97	0.78	4.52＊＊＊
傾倒	1.74	0.60	1.95	0.68	2.39＊
異論	1.74	0.83	2.23	0.96	4.13＊＊＊

＊*p*<.05　＊＊＊*p*<.001

考察

前著において家族とみとめる際に必要なもの、それは愛情や互助の関係にある精神的な絆と、現代社会で重要視されている血縁や経済的側面などの物質的な繋がりであった。家族であることは、血縁関係であることのみならず、情緒的な関係であることが必要とされていることが分かった（松田, 2016）。本研究はその続編であるが、ペット飼育経験有無の側面に焦点を当て、質的に分析した。

自由記述「家族とみなす範囲」からは、ペット飼育経験者において「ペット」「生き物」「一緒」といった語に中心性が高く、飼育経験無の者に関しては「自分」に中心性が高いといった結果であった。「家族とみなす範囲」と問われたときに、飼育経験の無い者は自分を中心とした血縁関係で結ばれた伝統的な家族を思い浮かべ、ペット飼育経験者は自分以外の愛情をもって一緒に暮らす生命を家族として顕在化させるのが、その特徴であろう。共起ネットワークにおいて中心性が高いということは、その語がデータ中で重要な役割を果たしている可能性があるということである。感覚的に解釈する部分も否めないが、データを理解するための一つの解釈になることには間違いない。家族を考える際に、自分中心の「個」からみるか、自分を取り巻く「周辺」から見るのか。興味深い結果が得られた。

また「なぜ家族とみなすのか」の問いには、飼育経験の無い者と比較して、飼育経験者は愛情を中心としたポジティブな情緒的側面を多く表現していた。サブグループ抽出によるグルーピングから、飼育経験者において、豊かな表現で家族とみなす理由を記述していることが分かる。これらのことから、家庭の中にペットという媒介物が存在するということは、家族の絆をより強く結び付け、感情面でもポジティブな効果を生むことが推測される。そして「家族」を想起した場合、多様な感情表現を用いている。これらのことから、大人のみならず子どもにおいても家庭内のペットの存在というものが、思いやりや他者への配慮といった豊かな感受性を育むことが予測される。またそのことにより自らの「家族」という概念をより一層強く持つことにも繋がるであろう。

ペット家族意識について飼育経験の有無から再分析を行った結果、ペットは家族である、と言い切るには複雑な要因を孕んでいることが分かった。予測ではペット飼育経験者において多くの人が盲目的にペットは家族と言い切ることを想定していたが、結果は飼育経験の有る者より無い者において、「隔たり」「傾倒」「異論」全ての意識が高いことが分かった。「隔たり」「異論」においてはペット家族に対して否定的であることは容易に推測できる。「傾倒」に関しては、ペットを飼ったことがない人の方が、ペットのかわいらしさ、癒し、といった表面的なことからポジティブなイメージを持ち、「傾倒」要因に大きく関わるのではないかと解釈される。

現代ではペットの方が家族としてふさわしいと考える人が少なからず存在し（山田, 2014）、このことが意味するものは、家族と思える条件として、経済的・制度的な側面よりも愛情や情緒的交流を持てるものの方が家族らしく感じられてしまう、ということである。その意味では、家族を家族らしい存在として捉え直す際に、ペットという媒介物を一つの手段とし、家族関係を進展させる必要性に迫られているのが現代の家族の特徴ではないだろうか。

ペットとの適切な生活は、家族成員間の絆を強め、コミュニケーション効果を高める。精神的にも安心感、自己肯定感を満たされるといった効果があり、元気や活力が得られる。第二の家族としてのペットの存在は、十分に有益な効果を私たちにもたらすであろう。

参考文献

石原邦夫（2000）家族と生活ストレス、放送大学振興会.

金子智栄子・村上綾（2003）ペットが及ぼす心理的効果―飼育経験の有無による検討―、文京学院研究紀要Vol.5、No.1、pp85－93.

松田光恵（2007）ペット意識に関する調査～ペットブームを支えるヒトの意識とは何か～、日本社会心理学会　第48回大会　ポスター発表　日本社会心理学会第48回大会論文集、pp754－755.

松田光恵・石山玲子（2009）ペットの存在に関する一考察　―ペット尺度再分析―、日本社会心理学会第50回大会日本グループ・ダイナミックス学会第56回大会　ポスター発表、合同大会発表論文集、pp372－373.

松田光恵・川上善郎（2008）ペット意識尺度の再検討の試み―ペットブームを支えるペット意識の構造―、『コミュニケーション紀要』成城大学大学院 第20輯、pp.77－98.

松田光恵（2016）ペットは家族とみなせるか（１）―家族概念と主観的家族についての検討―、くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要、第49巻第１号、pp51－62.

内閣大臣官房政府広報室（2003）動物愛護に関する世論調査、http://survey.gov-online.go.jp/h15/h15-doubutu/ ２-1.html

内閣大臣官房政府広報室（2010）動物愛護に関する世論調査、http://survey.gov-online.go.jp/h22/h22-doubutu/index.html

田中京子（2013）KH CoderとRを用いたネットワーク分析、久留米大学コンピュータジャーナル、VOL.28、pp37－52 .

ペットフード協会　監修（2014）笑顔あふれるペットとの幸せな暮らし、ペットとの共生推進協議会.

若島孔文（2007）犬と家族に心理学―ドッグ・セラピー入門―、北樹出版.

若島孔文（2011）家族関係に及ぼす犬の影響について、心理学ワールド、pp23－24.

山田昌弘（2014）ペットは家族なのか、マグナカルタ Vol.6 SUMMER、ヴィレッジブックス、pp152－165.

注

注１）KH Coder: テキストマイニングのためのソフトウェア。新聞記事や、質問紙調査における自由記述項目などによって得られる様々な日本語テキストデータを分析するソフト。

幼稚園教育実習の事前指導の在り方を探る
―実習前の学生の心情から―

Exploring the Ideal Form for the Instruction Preceding Teaching Practice at Kindergartens
―Based on students' feelings prior to the practice―

守屋　操*・井山房子**・古埜弘子**・白神繁子*・
Misao MORIYA・Fusako IYAMA・Hiroko KOYANO・Shigeko SHIRAGA・
平松由美子**・馬場訓子**・髙橋　慧*
Yumiko HIRAMATSU・Noriko BABA・Kei TAKAHASHI

Abstract

This essay discusses the desirable and ideal form for instruction implemented ahead of teaching practice at kindergartens based on careful examination of the lesson development and instructional content of teaching staff, and on a questionnaire survey of students' feelings prior to implementing the practice. The research focused on the preliminary instructions delivered by seven teaching staff at a four-year college and a two-year junior college, and on 133 students of the two colleges who were scheduled to implement the practice. In terms of the contents of the preliminary instruction delivered by the teaching staff, activities such as the following were raised as characteristics or points of innovation within the instruction: "reflecting on previous taught subjects and practice," "creating teaching plans and implementing childcare simulations," "a study visit to a kindergarten and a lecture from the Principal," and "students' research into teaching materials." Likewise, in the questionnaire surveys of the students, three categories within their anxieties towards the practice were extracted that pertained to: "childcare," "interpersonal relationships within the kindergarten," and "the awareness of being a working adult/professional." In terms of the future desirable and ideal form for preliminary instruction implemented prior to teaching practice at kindergartens, based on the effects and effectiveness of the contents of instruction currently implemented, it was demonstrated that instruction needs to be further improved in line with the three categories of anxieties obtained from the questionnaire surveys.

キーワード：幼稚園教育実習、事前指導、実習生、不安

Ⅰ　問題意識
1　研究の背景

保育者養成校において、幼稚園教諭免許状の取得に必要な科目は、教養教育科目と専門教育科目から構成されているが、教養教育科目は、広い教養を身に付けることを目的とした科目であり、専門教育科目は、保育や教育に関する知識や技術を習得するための科目で、教職に関する科目と教科に関する科目に分かれている。その中で、保育者志望学生は、幼稚園に通いながら保育・教育の観察や実践を行う幼稚園教育実習を実施する。この「教育実習」は、教職に関する科目に位置付けられ、「教育職員免許法施行規則」で５単位の取得（「事前・事後指導」として１単位、実習として４単位）が規定されており、実習期間は20日間である。

幼稚園教育実習は、学生にとって養成校で学んだ保育に関する知識や技術を基に、実際の現場で保

* 作陽音楽短期大学音楽学科幼児教育専攻　Sakuyo Junior College of Music, Department of Music, Major of Childhood Education
** くらしき作陽大学子ども教育学部子ども教育学科　Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education

育の実践を行う貴重な機会である。そして、保育現場における幼児や教師の実態について、現実的な理解を深めながら、保育職への就職意欲を高めたり再認識したりする契機として機能する。一方で、多くの学生が、様々な不安や戸惑いを感じながら実習初日を迎えることは、疑いのないことであるだろう。そのため、実習前の事前指導において、学生の抱いている不安の具体的内容を踏まえながら、学生のニーズに応じた適切な指導を展開することは、重要な課題であると考えられる。本多・櫻井（2011）(1) は、教職課程のある養成校における学生414名を対象に、幼稚園教育実習前に質問紙調査を行い、具体的な実習への不安感として「子どもとの関係に関する不安」「実習継続に関する不安」「保育の実践に関する不安」「身だしなみに関する不安」「保育現場への適応に関する不安」の５因子を抽出した。その上で、５因子に基づく個々の学生の課題を明らかにし、適切な支援を講じる必要性を述べている。先行研究では、他にも、学生の幼稚園教育実習に対する不安感の考察（戸田，2014）(2) や、幼稚園教育実習で学生が感じる困難に関する研究（佐藤・阿部，2016）(3) 等の報告もなされているが、幼稚園教育実習に対する学生の認識や心情に着目した研究は、十分に行われていない現状も指摘できる。そこで、年々変化する学生の実態や社会的背景に即しながら、幼稚園教育実習の事前指導を行うことは、養成校の教員に課せられた重要な役割と責務であると考えられ、次に示す本論の目的もそこから生じたものである。

２　目的

本論は、岡山県倉敷市内にある学校法人作陽学園によって経営されるくらしき作陽大学子ども教育学部子ども教育学科保育園・幼稚園コース（４年制）及び作陽音楽短期大学音楽学科幼児教育専攻（２年制）において、その保育者養成課程における幼稚園教育実習の事前指導を取り上げる。研究主題として、幼稚園教育実習を実施するまでの事前指導の内容、及び実習予定学生の実習前の心情に焦点を当てる。具体的には、事前指導における教員による授業展開と指導内容について、学生133名から得た実習前の心情に関する質問紙調査の分析結果と対応させながら精査し、より望ましい学生の指導方法を探ることを目的とする。

Ⅱ　方法

１　くらしき作陽大学（４年制）における幼稚園教育実習

（１）対象者・方法・期間

本論の研究対象として、第１に、くらしき作陽大学子ども教育学部子ども教育学科保育園・幼稚園コースにおける授業科目「教育実習研究（幼稚園）」を取り上げる。同大学は、前期・後期の２セメスター制を採用しているが、同授業は、実習の事前・事後指導を含んでおり通年での開講として位置付けられている。授業履修者である学生は、本研究の実施時期においては108名であった。授業担当教員は、本論の執筆者である井山・古埜・平松・馬場である。この授業における幼稚園教育実習の事前指導に関する部分に着目し、使用する教材や指導方法について精査することで、より望ましい授業の在り方を探る。

第２の研究対象は、上記授業の履修者である子ども教育学部子ども教育学科保育園・幼稚園コース所属の３年生108名である。同108名は、幼稚園教育実習（2017年９月１日～29日）の実施予定者であり、このうち２名を除く106名は、前年の11・12月に保育所実習（20日間）を実施済みである。筆者らは、これらの学生に対して、自記式質問紙による調査を実施した。調査日は、2017年８月28日である。協力依頼文を記載した質問紙を配布し、記入後に質問紙を回収したもので、質問紙の回収率は100％（108名配布、108名回収）であった。

（２）調査の倫理的配慮

学生108名に対する質問紙調査においては、回収した質問紙を厳重に保管し、結果は目的以外に使用しないこと、研究終了後は質問紙及びデータを速やかに破棄することを文書にて説明した。

（3）調査内容

「実習に行くにあたって心配なことや不安なことは何ですか？（箇条書き・複数回答可）」、という質問事項について、回答を求めた。これによって、幼稚園教育実習に対する学生の心境を明らかにする。

（4）分析方法

学生に対する質問紙調査の記述内容について、KJ法（川喜田ら，1970)[(4)] に準じた方法で整理し分類することで質的分析を行った。

2　作陽音楽短期大学（2年制）における幼稚園教育実習

（1）対象者・方法・期間

本論の研究対象として、第1に、作陽音楽短期大学音楽学科幼児教育専攻における授業科目「教育実習研究（幼）（短幼）」を取り上げる。同短期大学は、前期・後期の2セメスター制を採用しているが、同授業は、実習の事前・事後指導を含んでおり通年での開講として位置付けられている。授業履修者である学生は、本研究の実施時期においては25名であった。授業担当教員は、本論の執筆者である守屋・白神・髙橋である。この授業における幼稚園教育実習の事前指導に関する部分に着目し、授業に使用する教材や指導方法について精査することで、より望ましい授業の在り方を探る。

第2の研究対象は、上記科目の授業履修者である音楽学科幼児教育専攻の2年生25名である。同25名は、幼稚園教育実習（2017年9月1日～29日）の実施予定者であり、また、同年7月に保育所実習（20日間）を実施済みである。筆者らは、これらの学生に対して、自記式質問紙による調査を実施した。調査日は、2017年8月28日である。協力依頼文を記載した質問紙を配布し、記入後に質問紙を回収したもので、質問紙の回収率は100％（25名配布、25名回収）であった。

（2）調査の倫理的配慮・調査内容・分析方法

調査の倫理的配慮、調査内容、分析方法については、先述したくらしき作陽大学（4年制）における質問紙調査の手続きと同様である。

Ⅲ　結果と考察

1　くらしき作陽大学（4年制）における幼稚園教育実習の事前指導

（1）事前指導のねらい

幼稚園教育実習における事前指導の大きなねらいとして、学生が、下記に示す①～③の項目を達成することができるよう指導することに重点が置かれている。

① 実習生に求められる態度の習得
② 保育実践に関する基礎的な資質の獲得
③ 実習を行う上での自己課題の設定

（2）「教育実習研究（幼稚園）」における事前指導に関する授業内容

くらしき作陽大学子ども教育学部子ども教育学科における授業科目「教育実習研究（幼稚園）」では、表1に示す授業計画に基づき、実習の事前指導（10コマ分）を行っている。表1では、1～10回目までの授業内容について、各回のキーワードを示した。

表1　「教育実習研究（幼稚園）」における授業内容

回	授業内容
1	オリエンテーション，『幼稚園実習の手引き』の受け取り，保育所実習の振り返り （課題）これまでに受講した保育関連の授業の振り返り
2	実習の流れや実習の内容（実習で学びたいこと，自己課題）に関する把握 （課題）実習における自己課題の設定
3	実習の実際に関する把握

4	指導案の書き方（『指導案作成の手引き』参照） （課題）自己課題の書き直し，指導案の作成
5	模擬保育の実施，教材の調査・研究，幼稚園の見学 （課題）自己課題の書き直し
6	幼稚園園長による講話
7	模擬保育の実施，教材研究
8	学級経営と生活指導に関する把握，承諾書取り付けについて，グループワークによる教材研究の共有
9	日誌の書き方，SNS について，グループワークによる教材研究の共有，グループで作成した教材研究に関する原稿提出
10	授業のまとめとテスト，実習までの取り組み，教材研究に関する冊子『9 月の教材集』の受け取り
※実習開始の数週間前、各自で実習園にて事前オリエンテーションを受ける	

（3）事前指導における活動内容

事前指導における主な活動内容として、下記に示す①～⑧が挙げられる。ここでは、表１を参照しながら説明する。

①　担当教員の特性

表１に示す授業では、本論の執筆者である井山・古埜・平松・馬場が担当教員となっている。このうち３名は、現場の幼稚園における30年以上の保育実績を持つ園長経験者であり、１名は10年以上の保育実績を持つ幼稚園教諭経験者である。すなわち、実習担当教員は、幼稚園の現場出身者で構成されており、表１の全ての内容において、現場目線での実践的な指導やアドバイスが学生に提供されるところに、一つの特徴を挙げることができる。

②　講義

教員による講義は、表１における１～10回目の授業内容（以後「表１－１～10」のように表記）の全てで実施される。講義形式の指導時には、レジュメの他に『幼稚園教育要領』(2008)[(5)]、『幼稚園教育要領解説』(2008)[(6)] を参照し、『幼稚園実習の手引き』（図１）という冊子も活用している。この冊子は、この授業のために学内で独自に作成され、８つの項目から実習に関する内容がまとめられたものであり、１回目の授業時に配布されるものである。

③　過去の授業科目や実習の振り返り

幼稚園教育実習の事前指導においては、過去の授業科目や実習の振り返りを意図的に行った。これは、くらしき作陽大学における幼稚園教育実習が、教職課程の後半の時期に実施されることと関連する。つまり、幼稚園教育実習は、３年次９月の実施であるが、その１年前の２年次11・12月に保育所実習が実施されている。したがって、幼稚園教育実習は、保育所実習での様々な成功経験や失敗経験、保育士からの指導等を基礎として、その上に積み重ねられる実習であると言える。そこで、学生は、保育所実習の振り返り（表１－１）として、「保育所実習で学んだこと」「保育所実習の反省」「幼稚園教育実習への期待や不安」の項目ごとに回答するワークシート（A４版）を作成した。保育所実習を意識的に振り返ることで、自らが得た学びや反省点について再認識し、幼稚園教育実習に対する意欲向上へと繋げることが可能であると言える。

また、これまでに受講した保育関連の授業の振り返り（表１－１）では、学生が１・２年次に学んだ専門科目の内容、例えば「保育内容総論」や「教職論」等の授業科目で学んだ内容を思い出しながら所定のプリントに記入し、「これらの学びの中で最も関心のあること、実習を通して学びを深めたいと考えること」を書くことが求められる。この振り返りの作業は、実習における自己課題の設定（表１－２）を行うための一助となる。

幼稚園教育実習の手引き　目次

1　幼稚園教育実習とは
（1）幼稚園教育実習の位置づけ …… 1
（2）実習の意義 …… 1
（3）実習の目的 …… 1
（4）実習の目標 …… 1
①幼児を理解する
②幼稚園教諭の仕事の内容と役割を理解する
③幼稚園の社会的役割を知る
④保育者としての指導技術や態度を身につける
⑤保育者としての資質を高めるための課題を見つける
2　実習の流れ
（1）実習前 …… 2
（2）実習 …… 2
（3）実習後 …… 2
（4）実習の評価 …… 2
3　実習への心構え
（1）社会人としての規律・礼儀の遵守 …… 3
（2）一日も事前学習と積極的な取り組みを …… 3
（3）規則正しい生活と健康管理を …… 3
（4）実習に集中できる環境づくり …… 3
4　実習準備
（1）「教育実習研究」の履修 …… 4
（2）実習園の決定 …… 4
（3）実習のオリエンテーション …… 4
（4）その他 …… 5
（5）実習の課題 …… 5
5　実習の実際
（1）観察実習 …… 6
<観察のポイント> …… 6
（2）参加実習 …… 7
<参加実習の留意事項> …… 7
（3）指導実習 …… 8
①部分実習の内容 …… 8
<部分実習の留意事項> …… 8

目次

②全日実習 …… 8
<全日実習の留意事項> …… 9
<実習を終えて> …… 9
資料1・・・幼稚園における1日の生活の流れの一例 …… 10
資料2・・・実習生の1日 …… 11
6　実習日誌
（1）実習日誌を書く意味 …… 14
（2）実習日誌の書き方 …… 14
（3）注意事項 …… 15
資料3・・・実習日誌の形式と記入の仕方 …… 16
7　指導計画の作成
（1）指導計画作成上の留意点 …… 18
（2）指導計画作成について …… 18
①幼児の姿を捉える …… 18
②ねらいと内容 …… 18
③環境の構成 …… 18
④予想される幼児の活動 …… 19
⑤教師の援助 …… 19
⑥反省・評価 …… 19
資料4・・・指導案の形式と記入の仕方 …… 20
8　実習のまとめ
（1）実習日誌での振り返り …… 21
（2）実習園での反省会 …… 21
（3）実習園へのお礼 …… 21
（4）実習報告会 …… 21
（5）事後指導 …… 21
参考資料1・・・電話での日程調整の仕方 …… 22
参考資料2・・・オリエンテーションで聞いておきたいこと …… 24

図１　『幼稚園実習の手引き』目次

④　指導案の作成と模擬保育の実施

実習中に行う保育実践に向けた準備の一環として、指導案の作成と、指導案の内容に沿って実践する模擬保育を行った。指導案の作成に関する指導は、既に他の授業でも実施されているが、その学習の上にさらなる理解と実践力を積み重ねるため、実習前に再度取り組んだ。指導案に関する指導では、『保育指導案作成の手引き』★1という手引き書を活用した。

また、実習時期である９月を想定した指導案作成を学生に課した（表１－４）。課題として提出された指導案の中から、４名分の指導案を代表として選出し、その指導案を印刷して学生全員に配布すると同時に、その内容に沿った模擬保育を実施した。模擬保育とは、学生が教師役と幼児役に分かれ、実際の保育実践と同じように実践を展開し、その内容を振り返るという活動である。ここでは、授業２コマの中で４名分の模擬保育を行い、教員と学生全員による振り返り作業を通して、反省点や改善点を抽出した（表１－５・７）。全ての学生は、模擬保育の振り返りシートを作成し、実習における部分指導等の保育実践に役立てられるようにした。さらに、現場での保育実績を有する本授業の担当教員が、模範保育を学生に披露し、学生にとってより実践の参考となるような機会を設けた。

⑤　幼稚園見学と園長による講話

大学近隣のA幼稚園の協力を得て、学生がA幼稚園を訪問し、保育現場を見学する活動を実施した（表１－５）。学生にとって、幼児の生活や遊びの様子、教師の幼児への関わり、幼児を取り巻く環境等を実際に見て学ぶ体験となった。また、A幼稚園の園長を大学に招いての講話も実施した（表１－６）。学生が幼稚園を見学した際の様々な活動や環境について、教師のねらいや願い、活動の意図、幼児の活動の意味について学ぶことができた。その他にも、幼児の成長に関すること、教師の実践や資質に関すること、幼稚園見学では見ることのできなかった様々な生活場面や行事等の活動について、スライドを使った講話を聞き、幼稚園教育に関する知見を深めて実習に対する意欲を高める機会となった。

⑥　学生による教材研究

保育実践に関する知識や技能を向上させることを目的として、学生による教材研究を取り上げた。まず、学生一人一人が、実習時期である９月の遊びや教材を調査した（表１－５・７）。次に、学生

★1 この冊子は、保育職の経験者を中心とした学内の教員10名によって、独自に作成されたものである。内容は、指導案作成の留意事項、０歳児～５歳児を対象とした保育所の指導案例（全９例）、３歳児～５歳児を対象とした幼稚園の指導案例（全７例）の３項目から構成される。

が６人程度のグループに分かれ、自らの調査した教材を紹介し合い、各グループごとに最も推奨される教材を１つずつ選出した。各グループからは、推奨する教材１つに関して説明されたプリントが提出された（表１－８・９）。最後に、それらはまとめて『９月の教材集』という冊子となり、全員に配布された（表１－10）。

⑦　実習日誌及びSNSに関する説明

実習日誌の作成においては、先述した『幼稚園実習の手引き』（図１）に基づきながら、記述の内容や方法について指導した（表１－９）。また、実習中のSNSの利用に際しては、近年、個人情報の取り扱いが益々厳重になってきている社会的背景を踏まえて、守秘義務の遵守が必須であること等を指導した。

⑧　テスト

「教育実習研究（幼稚園）」の事前指導における最終回の授業において、授業のまとめを実施し、テストを課した（表１－10）。テストの内容は、『幼稚園実習の手引き』（図１）の記載内容や、模擬保育及び幼稚園見学を通して学んだことを取り上げ、幼稚園教育に関する総括的な復習を行う機会とした。

２　作陽音楽短期大学（２年制）における幼稚園教育実習の事前指導

（１）事前指導のねらい

幼稚園教育実習における事前指導の大きなねらいとして、学生が、下記に示す①～③の項目を達成することができるよう指導することに重点が置かれている。

①　実習生に求められる態度やマナーの習得
②　保育実践に関する技能の獲得や教材研究の実施
③　実習を行う上での自己課題の設定

（２）「教育実習研究（幼）（短幼）」における事前指導に関する授業内容

作陽音楽短期大学音楽学科幼児教育専攻における授業科目「教育実習研究（幼）（短幼）」では、表２に示す授業計画に基づき、実習の事前指導（12コマ分）を行っている。表２では、１～12回目までの授業内容について、各回のキーワードを示した。

表２「教育実習研究（幼）（短幼）」における授業内容

回	授業内容
1	オリエンテーション、幼稚園教育実習とは、『幼稚園実習の手引き』の受け取り （課題）『幼稚園実習の手引き』（一部）のまとめ
2	実習の流れ、実習の心構え （課題）『幼稚園実習の手引き』（一部）のまとめ、9月の遊びの教材研究
3	実習の準備、実習の目標、自己課題の設定
4	保育計画の基本、指導案と指導の実際、教材研究の共有 （課題）『幼稚園実習の手引き』（一部）のまとめ、指導案の作成
5	現場の保育参観、保育観察と自己課題
6	幼稚園見学 （課題）見学実習記録の作成
7	幼稚園見学に関するグループ協議、指導案の書き方とねらい、模擬保育について
8	模擬保育の実施、保育観察のあり方と方法、遊びの指導の実際、テスト
9	幼稚園園長による講話
10	模擬保育の実施、保育観察のあり方と方法、遊びの指導の実際
11	学級経営と生活指導、実習日誌の作成、SNS について
12	授業のまとめ
※実習開始の数週間前、各自で実習園にて事前オリエンテーションを受ける	

（3）事前指導における活動内容

事前指導における主な活動内容として、下記に示す①～⑧が挙げられる。ここでは、表２を参照しながら説明する。

①　担当教員の特性

表２に示す授業では、本論の執筆者である守屋・白神・髙橋が担当教員となっている。このうち２名は、現場の幼稚園における30年以上の保育実績を持つ園長経験者である。実習担当教員の中に、幼稚園の現場出身者が２名おり、表２の全ての内容において、現場目線での実践的な指導やアドバイスが学生に提供されるところに、一つの特徴を挙げることができる。

②　講義

教員による講義は、表２における１～12回目の授業内容（以後「表２－１～12」のように表記）の全てで実施される。講義形式の指導時には、レジュメの他に『幼稚園教育要領』(2008)[(5)]、『幼稚園教育要領解説』(2008)[(6)]、『指導計画の作成と保育の展開』(2013)[(7)]、『幼稚園実習の手引き』（図１）を活用している。

③　『幼稚園実習の手引き』の記載内容をまとめる課題

学生には、『幼稚園実習の手引き』の記載内容をまとめるという課題を、数多く課した（表２－１・２・４）。これによって、毎回の授業内容を振り返りながら整理する機会を設けた。

④　学生による教材研究

保育実践に関する遊びのレパートリーを広げることを目的として、学生による教材研究を取り上げた。まず、学生一人一人に、実習時期である９月を取り上げた遊びや教材の調査を課した（表２－２）。学生は、「絵本や紙芝居など・手遊び」「歌（歌唱指導）」「体操やリズム・楽器遊び」「絵画製作」「集団遊び（戸外）」「集団遊び（室内）」の各項目について、３・４・５歳のそれぞれで適切な遊びを調査し、プリントを作成した。最後に、それらをまとめた教材集が、学生全員に配布された（表２－４）。

⑤　指導案の作成と模擬保育の実施

実習中に行う保育実践に向けた準備の一環として、指導案の作成と、指導案の内容に沿って実践する模擬保育を行った。指導案の作成に関する指導は、既に他の授業でも実施されているが、より具体的な実践のポイントを学ぶために再度取り組んだ。指導案については、『保育指導案作成の手引き』★1を活用した。また、実習時期である９月を想定した指導案の作成を学生に課した（表２－４）。

課題として提出された指導案の中から、４名分の指導案を代表として選出し、印刷して学生全員に配布した。それらの指導案は、造形製作、絵本の読み聞かせ、楽器遊び等、異なる分野に関するものを選抜し、多様な遊びに関する指導を学生全員で共有できるようにした。模擬保育では、学生が教師役と幼児役に分かれ、指導案に基づいて、実際の保育実践と同じように実践を展開し、その内容を振り返った。ここでは、授業２コマの中で４名分の模擬保育を行い、教員と学生全員による振り返り作業を通して、反省点や改善点を抽出した（表２－８・10）。全ての学生は、模擬保育の評価シートを作成し、実習における部分指導等の保育実践に役立てられるようにした。

⑥　テスト

実習に向けた事前指導の内容を復習するため、テストを実施した（表２－８）。その内容は、『幼稚園実習の手引き』（図１）の記載内容を取り上げ、幼稚園教育に関する総括的な復習を行う機会とした。

⑦　幼稚園見学と園長による講話

大学近隣のA幼稚園の協力を得て、学生が実際の幼稚園を訪問し、保育現場を見学する活動を実施した（表２－６）。また、A幼稚園の園長を大学に招いての講話も実施された（表２－９）。これらは、先述したくらしき作陽大学における授業科目「教育実習研究（幼稚園）」にも同様の内容があるが、両者は共同で実施されたものであり、学生は、幼児の生活、教師の動きや言葉掛け、園における環境等に関する学びを得て、実習に対する意欲を高める機会となった。

⑧　実習日誌及びSNSに関する説明

実習日誌の作成においては、『幼稚園実習の手引き』（図１）に基づきながら、記述の内容や方法に

ついて指導した（表２－11）。また、実習中のSNSの利用に際しては、近年、個人情報の取り扱いが益々厳重になってきている社会的背景を踏まえて、守秘義務の遵守が必須であること等を指導した。

３　実習前の心情に関する実習予定学生への質問紙調査

先述した２大学における実習予定学生（計133名）は、実習が行われる直前に実施した質問紙調査において、「実習に行くにあたって心配なことや不安なこと」に関して具体的にどのような内容を述べたのであろうか。そこで、全ての回答内容について、KJ法に準じた方法で類似するものをカテゴリー分けした。２大学の学生の回答内容は大きく似通っていたため、両者を別々に取り扱わずに一括して分析対象とした。

回答内容を分析した結果、実習を行う上での心配なことや不安なことについて、「（１）保育に関すること」「（２）園内の人間関係に関すること」「（３）社会人・職業人としての意識に関すること」の３つのカテゴリーに大きく分類された。それら３つは、それぞれ下位のカテゴリー（①②③等で表記）に分類された。それでは、学生によって述べられた内容を、下記のとおり具体的に見てみよう。代表的な回答を、線で囲った枠の中に挙げた。

（１）保育に関すること

このカテゴリーは、専門的な技術や指導方法、教師としての心構え等、保育の専門性に関する内容について述べられたもので、５項目に分類できた。その中でも、実際の保育実践や保育の指導に関する「①保育の指導」は、回答数が他と比べて突出して多く、学生の大きな関心が認められた。また、その他に「②日誌・指導案」「③保育技術」「④教師としての役割」「⑤幼児への関わり」に関する内容も回答された。

①　保育の指導

学生の大きな関心が認められたのは、指導に対する不安である。具体的には、実習における部分指導や全日指導のことであり、学生は、自らに課せられる保育実践を適切に行うことができるかを心配している。「部分指導や全日指導で何をしたら良いか考えるのに時間がかかること、その活動が上手にできるのかという不安」「指導で幼児を楽しませることができるか」という回答が示すように、実習を迎える上での学生の大きな課題は、遊びや活動の指導であると言えるだろう。

また、「年齢に応じた遊びの指導」「発達過程が分かっていないので、どんな対応が適切か分からない部分がある」という回答のように、幼児の発達過程に応じた適切な遊びを見極め、部分実習等を行う難しさも挙げられていた。「保育所実習が１歳担当、今回が４歳担当であり、年齢差があり指導内容が不安」と述べられるように、保育所実習では３歳児未満のクラスで実習を行った学生が多く、幼稚園教育実習では３歳児以上のクラスで指導を行うことになるため、年齢による発達の違いに不安を感じる事例は多いと考えられる。指導の回数の多さに対する不安も認められ、「部分実習がとても多いのでやり切れるか不安」「指導内容、指導回数が分かっていないこと」等の回答が該当する。

さらに、保育現場では、生活の様々な場面で簡単な活動を急に実践することもあり、そのような、事前の計画にない予期しない場面での実践に対する不安も見られた。「指導案も何も準備をしていないのにいきなり何かやってと言われた時に、自分が指導できるか心配」「急に何かふられて対応できるか」等の回答が該当する。

■部分指導や全日指導で何をしたら良いか考えるのに時間がかかること、その活動が上手にできるのかという不安。
■指導で幼児を楽しませることができるか。
■年齢に応じた遊びの指導。
■発達過程が分かっていないので、どんな対応が適切か分からない部分がある。
■保育所実習が１歳担当、今回が４歳担当であり、年齢差があり指導内容が不安。
■部分実習がとても多いのでやり切れるか不安。
■指導内容、指導回数が分かっていないこと。

■指導案も何も準備をしていないのにいきなり何かやってと言われた時に、自分が指導できるか心配。
■急に何かふられて対応できるか。
■子ども、職員の方々を目の前に、堂々と指導ができるかどうか。
■先生として子どもの前でしっかり指導ができるかどうか。
■自分の作ったものや考えた遊びが上手にできるかどうか。
■初めて複式の学級なので、指導が適切に行えるかどうか。

② 日誌・指導案

日誌や指導案を書くことの難しさ、その負担の大きさに関する不安も認められた。「子どもの発達に合った指導案が書けるのか」「毎日の日誌を、上手くポイントをつかんで書くことができるか不安」という回答が該当する。実習以前に、事前指導を含む複数の授業で、指導案の書き方に関する講義や課題を行っているものの、専門的な記載方法や文章表現が求められる日誌や指導案に、学生が大きな不安を感じることが明らかになった。また、実際の幼児の姿を捉えた上でねらいを設定し、それに沿った指導案を作成するところに、学生は不安を感じることが多いが、幼児の姿に即してねらいを設定する機会は、幼児がいる現場の園でなければ実現しにくい。大学の授業では、ねらいの部分を教員が指定せざるを得ない場合があり、その点において、授業時に作成する指導案より高度な能力が要求されるため、学生の不安を招くものであると考えられる。

指導案に対する学生の不安は、幼稚園教育実習より以前に実施した保育所実習において、指導案が上手に書けなかったり、書き方が分からなかったりした経験が影響していると考えられる。また、教員側が、実習の事前指導において、他の科目と連携しながら学生に対して指導案の重要性を強く示したことも、このような回答が多く認められた要因であると考えられる。

■子どもの発達に合った指導案が書けるのか。
■毎日の日誌を、上手くポイントをつかんで書くことができるか不安。
■指導回数が多く、日誌を書きながら指導案をきちんと立てることができるのか。
■早く起きるので、夜遅くまで日誌や指導案を書くことができるか不安。
■日誌や指導案の準備が十分にできるか。

③ 保育技術

「ピアノ（課題曲）」「読み聞かせや弾き歌いを上手にできるか」「手遊び、歌遊びを上手に子どもたちの前でできるか」という回答のように、保育技術に対する不安が認められた。それらは、ピアノや弾き歌いといった音楽領域、製作等の造形領域、言語領域である読み聞かせ等、多岐にわたっていたが、「ペン、箸の持ち方について、普段できていないのでその場でそれができるか不安」という基本的な生活習慣に関する回答も認められた。

■ピアノ（課題曲）。
■10曲も練習するよう言われたピアノの曲をしっかり弾くことができるか。
■読み聞かせや弾き歌いを上手にできるか。
■手遊び、歌遊びを上手に子どもたちの前でできるか。
■ピアノや歌の指導を一からやると言われたが、頂いた楽譜が自分にはとても難しく弾けない。どうすればいいのか。
■造形物の製作が苦手で雑になりやすい。
■ペン、箸の持ち方について、普段できていないのでその場でそれができるか不安。

④ 教師としての役割

一部の学生は、適切な教師像を自分自身が体現することができるのかという不安を抱えており、「教育者としてしっかり役割を果たすことができるのか」という回答に表れている。また、「運動会の練習で役に立つことができるかどうか」「臨機応変に動けるか」のように、現場に求められる実践的な動きを臨機応変に行う難しさについて、いくつかの回答も認められた。

■教育者としてしっかり役割を果たすことができるのか。
■運動会の練習で役に立つことができるかどうか。
■臨機応変に動けるか。

⑤　幼児への関わり

幼児への関わりに関すること、例えば、トラブル時の対応や発達障害の幼児への対応、集団に対する言葉掛け等、幼児への関わり方に対する不安が認められた。これらは、幼児期の特性を理解しているからこその不安であるとも言えるだろう。

■子どもの名前を早く覚えられるかどうか。
■発達障害が疑われる子どもへの対応。
■トラブルが起こった時の対応。
■落ち着くことが難しい子どもへの言葉掛けや関わり方。
■どのように子どもに関われればよいのか、一人一人に合った言葉掛けができるか。
■全体に言葉掛けができるか。
■保育所実習では２歳児担当で、今回は４歳児なので関わり方が不安。

（２）園内の人間関係に関すること

このカテゴリーは、実習園における人間関係に関する内容を述べたものである。具体的には、現場の教師・職員との人間関係、幼児との信頼関係の構築、他の養成校の実習生との関係性であった。

①　教師との人間関係

保育現場では、職員同士の協働関係が密接であり、そのことから起因する様々な人間関係の難しさについて指摘されることも多いが、現場の教師・職員と良好な対人関係を築くことができるかという不安は、学生が高い関心を示す内容である。それは、「園の先生方と上手に関わっていくことができるか」「担任の先生と上手にコミュニケーションをとれるか」等の回答に表れている。本調査の対象学生は、過去に保育所実習を実施しているため、その際に経験した現場保育者との様々な人間関係が、この項目の回答に大きく影響していると考えられる。

■園の先生方と上手に関わっていくことができるか。
■担任の先生と上手にコミュニケーションをとれるか。
■先生たちと楽しく会話をすることができるのか。
■園の先生方ときちんと報告・連絡・相談ができるか。
■園の先生との人間関係。

②　幼児との信頼関係の構築

幼児との信頼関係の構築は、実習期間中における必須の課題であるが、「子どもたちと信頼関係を築けるか」「幼稚園の子は、保育所の子に比べて大人っぽい印象を抱いたので不安」等の回答は、そのことへの不安を表明したものであると言える。

■子どもたちと信頼関係を築けるか。
■幼稚園の子は、保育所の子に比べて大人っぽい印象を抱いたので不安。
■子どもと仲良くなれるか。
■子どもと上手くなじめるか。
■幼児が私の話を聞いてくれるのか。

③　他の実習生との協働

実習園によっては、複数の養成校から実習生を受け入れている園もあり、異なる養成校の学生が同一園で同時期に実習を行い、共同で一つの活動を実践する場合もある。「他大学の学生と連携することができるか」「同じクラスに他大学の実習生もいるので、レクリエーションや誕生会の出し物を上手く協働してできるか少し不安」といった回答は、見ず知らずの学生と一緒に協働することの不安等を述べている。

■他大学の学生と連携することができるか。

■同じクラスに他大学の実習生もいるので、レクリエーションや誕生会の出し物を上手く協働してできるか少し不安。

（3）社会人・職業人としての意識に関すること

このカテゴリーは、実習を通して学生に求められる、社会人・職業人としての在り方に関する意識について述べられている。社会人として望ましい生活習慣や、最低限に求められるマナー等、社会的に必要とされる基礎的な態度や生活習慣について取り上げられている。

①　体調管理や精神的ストレス

学生にとっての実習に対する不安は、保育の専門性に関することだけではない。「１か月間、精神的にも身体的にも乗り切れるかどうか」という回答に示されるように、体調管理や精神的ストレスのコントロールも大きな関心事であり、遅刻・欠勤をせずに実習を完遂することそのものが、一つの課題であると考えられる。例えば、「一人で行くので、気軽に相談する人がいない」という心配は、精神的に頼ることのできる存在を必要としている学生の心情を示しているだろう。また、「一人暮らしのため、毎日の食生活が心配」「生活リズムの乱れや睡眠不足」といった回答は、日誌・指導案の作成や教材研究等の取り組みによって、実習期間中の基本的生活習慣が崩れるのではないかという恐れを示しており、特に、実家暮らしよりも一人暮らしである学生に強く見られる傾向であるだろう。

■１か月間、精神的にも身体的にも乗り切れるかどうか。
■一人で行くので、気軽に相談する人がいない。
■一人暮らしのため、毎日の食生活が心配。
■生活リズムの乱れや睡眠不足。
■指導の準備などで生活リズムが崩れること。
■寝坊せずに毎日起きて、出勤時間に遅れずに行くことができるか。
■初めて一人で行く実習なので少し不安。
■20日間体調を崩すことなく元気に実習に行けるか。

②　弁当

実習中は、園によっては昼食となる弁当が必要であるが、事前指導において、市販の弁当や加工食品を購入した状態のままで園に持参することを禁じている。したがって、学生は、購入した調理済みの加工食品を弁当箱に詰め替えたり、自ら料理したりしなければならない。学生の中には、一人暮らしや料理が苦手な者も多く、また、日誌等の作成によって睡眠時間が少なくなる中、料理をするため早く起きることへの抵抗もあると言える。そのため、「毎日弁当を作れるか」「お弁当を作るのが雑にならないか」等の回答に見られるように、日々の弁当作りに不安を感じると考えられる。

■毎日弁当を作れるか。
■お弁当を作るのが雑にならないか。
■毎日弁当をつくること。

③　通勤

学生によっては、実習園が居住地から遠い所にある場合があり、そのような学生は、通勤距離の長さとそれに伴う通勤時間の長さに、不安を感じる場合が認められる。

■通勤が自転車で片道１時間以上あること。
■園が家からとても遠いところにある。

④　積極性

学生は、積極的に動くことの重要性を事前指導で学んでいるものの、やはり初対面の現場の教師と協働することや、実際の幼児を対象に保育を展開することに対して、遠慮や戸惑い、緊張を招くものであると考えられる。「色々考えると動けなくなるので（これはやってもいいのかなど)、どれだけ積極的に動けるかどうか」等の回答は、そうした不安を述べている。

■色々考えると動けなくなるので（これはやってもいいのかなど)、どれだけ積極的に動けるかどうか。

■自分から進んで行動できるか。
■先生方に分からないこと、自分が思ったことを積極的に聞けるか。
■積極的になれるか。

⑤ 言葉遣い

回答の中には、言葉遣いに関する内容も述べられており、教育者としての適切な言葉使いや敬語等について、不安が認められると予想できる。また、少数であるが、「標準語か岡山弁でないといけないと言われ、地元の言葉を封印すると、ぱっと言葉が出なくなる」という回答も認められた。

■言葉遣い。
■標準語か岡山弁でないといけないと言われ、地元の言葉を封印すると、ぱっと言葉が出なくなる。

Ⅳ　総合考察

1　幼稚園教育実習の事前指導に関する今後の課題

幼稚園教育実習の担当教員による授業展開及び指導内容と、学生133名から得た質問紙調査の分析結果を対応させると、幼稚園教育実習におけるより望ましい事前指導の内容や方法は、どのようなものであると考えられるであろうか。ここでは、先述したくらしき作陽大学における事前指導の内容（表１）と、作陽音楽短期大学における事前指導の内容（表２）をまとめて考察する。

（1）「保育に関すること」の不安

質問紙調査の分析結果によれば、「（１）保育に関すること」の不安として、①保育の指導、②日誌・指導案、③保育技術、④教師としての役割、⑤幼児への関わりを挙げた。その中で大多数の学生が回答していた「①保育の指導」「②日誌・指導案」「③保育技術」は、保育者養成課程における様々な専門教育科目の授業だけでなく、実習前の事前指導においても、学生が学びたいと感じていることであるだろう。例えば、本学においては、指導案の作成及び教師役と幼児役に分かれて行う模擬保育や、学生自身による教材研究を取り上げているが（表１・２）、事前指導のコマ数は非常に限られており、やはり他の授業との連携が重要であるだろう。つまり、保育内容を扱う演習系の授業において、保育の指導に関する知識と技術を身に付け、学生の実践力を向上させることができるように、授業展開を行うことが求められる。また、発達過程に関する理解が深められるような指導も重要である。そうした他の科目の担当教員と実習担当教員とでミーティングや情報交換等の連携を行い、保育の指導に関する学生の実態を把握しながら、事前指導の内容を組み立てることも求められると考えられる。実習に向けて、実習担当教員やその他の授業担当教員が一体となって系統的・組織的な指導を行い、その先にある重要な実践の機会として幼稚園教育実習が用意され、学生は授業で身に付けたことの集大成として自信を持って実習を迎えるのが理想であると言えるだろう。

また、「④教師としての役割」「⑤幼児への関わり」のような不安を少しでも軽減させるには、やはり保育現場で保育者と子どもとの関わりを実際に見て学ぶ機会が、非常に重要であると考えられる。本学では、近隣の幼稚園を見学する活動を取り入れているが（表１・２）、学生の人数が多く参加時間が限られる面も認められる。そのため、学生による自主実習（ボランティア）等の経験が、貴重な経験として作用すると考えられ、大学の附属認定こども園や地域の保育現場に積極的に赴く機会を重要視しなければならないであろう。学生に対して自主実習を事前に課すような指導も検討が求められると言える。

（2）「園内の人間関係に関すること」の不安

「（２）園内の人間関係に関すること」の不安として、①教師との人間関係、②幼児との信頼関係の構築、③他の実習生との協働を挙げた。これらの不安に対して、事前指導でその心理的負担を取り除くような授業展開は、難しい一面がある。やはり、対人関係構築能力は、実際の人付き合いやコミュニケーションの積み重ねによって養われるものであり、園における自主実習（ボランティア）やアルバイト等の経験を重ねることが、効果的であると考えられる。本学では、１年生の頃から保育者志望学生に対して、積極的に地域の幼稚園・保育所・こども園に自主実習（ボランティア）に行くように

指導しているが、そうした取り組みの強化が望まれると言える。また、本学には、地域貢献活動として、大学近隣の地域の子どもや保護者を1000人規模で集めて遊びを提供する「キッズキャンパス」という活動等があるが、学生がそのような機会を積極的に活用することも一つの方策である。他にも、大学のオープンキャンパス、地域のボランティア、アルバイト等に参加することによって、様々な世代の人達との関わりを経験し、人との関わり方を学ぶことが求められる。

（3）「社会人・職業人としての意識に関すること」の不安

「（3）社会人・職業人としての意識に関すること」の不安として、①体調管理や精神的ストレス、②弁当、③通勤、④積極性、⑤言葉遣いを挙げた。実習園から学生に求められる資質の一つは、こうした社会人としての基本的な姿勢、すなわち実習生としてのやる気や挨拶、社会性であり、私達養成校の教員に対する実習指導に関する要望としても、園関係者から多く聴取する内容である。これらは、事前指導のみでの指導では不十分な面もあり、社会人としての態度や生活習慣について、授業の他にもゼミ単位の個別指導等で補う必要があると言えるだろう。本学では、そのような社会人としての基本的事項を指導するキャリア科目というものがあるため、その授業内容を充実させたり、担当教員との連携を密に行ったりする工夫も効果的であると考えられる。

（4）幼稚園教育実習の事前指導と学生の成長

先述した質問紙調査に基づく学生の様々な不安は、学生自身が、幼児教育の重要性を認識しているからこそ述べられる不安であるとも言える。本学の場合、それは、幼稚園教育実習より以前に行う保育所実習での経験を踏まえた、より具体的な戸惑いや不安であると言えるだろう。今後の望ましい事前指導の内容としては、上記に示した３つのカテゴリーの不安に対する指導内容に加えて、学生自身がキャリアアップを図ろうとする自覚を持てるようにすること、先輩の報告を聞く機会を設けること、履修カルテを活用すること等の方策も有効であると考えられる。さらに、保育に携わる者の心構えとして、幼児の命や安全を守る自覚を持つように学生を指導することも、保育者養成校に課せられた大きな役割であり、幼稚園教育実習の事前指導においても取り上げる命題であると考えられる。

引用文献

（1）本多潤子・櫻井登世子「幼稚園教育実習における実習不安の類型とその特徴」田園調布学園大学紀要（6），2011，pp.49－60.
（2）戸田浩暢「学生の教育実習に対する不安感の考察」広島女学院大学人間生活学部紀要（1），2014，pp.47－57.
（3）佐藤慶子・阿部敬信「幼稚園教育実習で学生が感じる困難に関する研究―幼稚園教育実習事後及び事前の自己評価アンケートの分析から―」別府大学短期大学部紀要（35），2016，pp.17－26.
（4）川喜田二郎／牧島信一編『問題解決学KJ法ワークブック』講談社，1970.
（5）文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館，2008.
（6）文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館，2008.
（7）文部科学省『指導計画の作成と保育の展開』フレーベル館，2013.

特別支援教育未履修の学生が想起する小児がんに罹患した児童への復学支援

College Students' Ideas of Supporting School Re-entry for Children with Cancer

永 井 祐 也[1]・永井絵莉子[2]
Yuuya NAGAI・Eriko NAGAI

Abstract

This study examined the aspect how the students who have not studied a subject about the special support education could think the supporting school re-entry for children with cancer. Eighty-six female students answered the question "what will you support for the child with cancer as his class teacher of the local school?" by free description. The results showed that more than half of the students could think supporting about "maintenance of connection with the local school", "explanation to his classmates", and "educational support". However, there were few their ideas of supporting about physiology and pathology, education system, and collaboration with multi-occupation. The subject about the education for children with the disease makes the students understanding more deeply by systematizing support contents for children with cancer.

Keyword : 小児がん　復学支援　地元校　病弱教育

Ⅰ．はじめに

病弱者や身体虚弱者への特別支援教育（以下、病弱教育）は、医療の進歩や時代の変化とともに大きく変化している。とりわけ、病弱者を対象とした特別支援学校（以下、特別支援学校（病弱））に在籍する児童生徒が有する疾患は、ここ10年ほどで最も増加した精神疾患及び心身症に次いで、小児がん等の悪性新生物が挙げられる（日下・森山・新平，2014；深草・森山・新平，2017)。小児がんは医療の進歩とともに治療成績が向上しているため（e.g., 加藤，2016；石田，2008)、多くの小児がんに罹患した児童生徒が入院治療を経て地元校に復学するようになってきた。

しかし、小児がんの入院治療が終了しても、復学の問題、晩期障害、就職、結婚と社会に戻るに当たっての課題は山積している（e.g.，細谷・石本・梶山・谷川・井上・後藤・小俣・渡邊・中鉢・樋口・掛江，2006)。その中で、多くの先行研究（e.g.，平賀，2007a；加藤・大見，2012；平賀・古谷，2011）は、退院して真っ先に直面する地元校への復学における問題を取り上げ、その解決方法を模索している。例えば、平賀（2007a）は、入院中に地元校との交流が疎遠になった事例を報告し、地元校とのつながりが維持されていることが円滑な復学に必要であると主張している。平賀・古谷（2011）は、このような先行研究の報告を集約し、復学に関連した問題とそれに対する支援内容を整理した。しかし、この研究にはどの職種がいつ、何をすればよいのかが明示されていないという課題があった。

そもそも病弱教育における復学とは、病院内に設置された学校から地元の小中学校へ再び学籍を移すことである。このため、小児がんに罹患した児童生徒の復学にあたっては、主治医、看護師、病院内に設置された学校の教員、地元校の教員などによる多職種連携が求められる。我が国における小児がんの年間新規患者数は2000－2500人と少ないが（厚生労働省，2013)、医療者や病院内に設置され

[1] くらしき作陽大学子ども教育学部，[2] 筑波大学大学院人間総合科学研究科

た学校の教員は、小児がんに罹患した児童生徒の復学に携わる豊富な経験を有していることが多いと予想される。一方、地元校の教員の約８割は、小児がんに罹患した児童生徒をクラス担任として受け持った経験がないことから（e.g., 副島・村山・東樹・佐藤・平賀・武田・上別府, 2014 ;大見・須場・高橋・三輪・吉田・久野, 2007)、経験則に頼った支援を行うことが困難であると予想される。実際、医療者や病院内に設置された学校の教員などが一堂に会する調整会議に参加した地元校の教員は、支援の見通しが描けない不安や医療者への確認が簡単にはできないもどかしさなどを経験している（加藤・大見, 2012)。このように、地元校の教員が小児がんに罹患した児童生徒を受け持つことは、医療者や病院内に設置された学校の教員以上に、適切な支援を行うための課題が多い。永井・川内・岡本（2016）は、地元校の教員に焦点を当て、小児がんに罹患した児童生徒が入院してから復学に至る過程の中で、彼らとその家族に必要な支援を整理しており、地元校の教員が復学支援に携わる際の資料がかなり整備されてきている。

では、大学における特別支援学校教員養成はどうだろうか。赫多・森山・日下・新平（2016）は、「病弱者の教育課程・指導法に関する科目」に該当する講義シラバスには、重度・重複障害児等の教育に重点が置かれているもの、心理学的な内容が濃いもの、疾患別の病理が主な内容のものなど、特別支援学校（病弱）の実態に合った内容を必ずしもシラバス上で取り上げていないことを指摘している。加えて、インクルーシブ教育システムを機能させるために、通常の学級の教員を目指す学生にも「病弱者の教育課程・指導法に関する科目」を履修させる必要性を論じている。また、特別支援学校教員免許を取得希望者の中には、幼稚園・小学校・中学校・高等学校等の教員を目指す学生も含まれている。彼らが将来教員になった際には、担当する児童生徒が小児がんに罹患する可能性が全くないわけではない。幼稚園・小学校・中学校・高等学校等の教員を目指す学生においても、地元校の教員の立場から復学に向けた適切な支援ができるようになることが求められるだろう。しかし、病弱教育の関連科目を受講していない学生が小児がんに罹患した児童生徒への復学支援をどれほど考えることができるのかという実態を報告した研究はほとんど見当たらず、学生の実態に基づいて講義内容を整理する資料が存在しない。そこで、本研究は、特別支援教育や病弱教育の関連科目を受講していない学生は復学支援をどの程度想起できるのか、その様相を検討した。そして、病弱教育関連科目で復学支援を取り扱う際に学生に学ばせるべき内容を整理することを目的とした。また、副島ら（2014）によると、体力の低下や治療予後などの小児がんの知識は、小児がん罹患者を受け持った経験よりも、地元校の教員の小児がんに罹患した児童への態度に正の影響を及ぼす可能性が示されている。本研究では、この知見が学生にも拡大可能であるかについても検討した。

Ⅱ．方法

１．研究参加者

本研究の参加者は、A短期大学養護教諭養成課程に在籍している女子学生86名であった。彼女らは、教職に関する科目の内、幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程（障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。）に該当する講義を20XX年度、20XX+ １年度のいずれかに受講していた。調査時現在、研究参加者は、特別支援教育関連科目を、カリキュラム上受講していなかった。

この講義の目標は、学校の教職員に必要不可欠な教育心理学に関する知識を身に付け、将来の教育現場で直面した児童生徒の課題を理論に基づいて解決できるようになることであった。シラバスにおける授業計画をTable １に示す。講義の前半８回で教育心理学の定義、学習、発達、測定と評価、学校適応に関する内容を扱った。これらの内容は、西村・井森（2006）の６つのパート（教育心理学の定義と歴史、学習、発達、学校適応、発達障害、測定と評価）を参考に分類している。９回目に前半の講義内容を中間試験として評価した後に、障害のある幼児児童生徒の理解と支援に関する内容を10回目から15回目に扱った。特に本研究に関係する授業として、病気で入院している児童生徒の理解と支援に関する内容を13、14回目に扱った。

Table1　研究参加者が受講した科目のシラバスにおける授業計画と本研究の実施時期

回数	授業計画	6パート※に分類した内容・(備考)
1	学校教育と教育心理学	教育心理学の定義
2	発達理論1	発達
3	発達理論2	発達
4	学習と動機づけ	学習
5	学習と記憶	学習
6	知能	評価と測定
7	パーソナリティーと測定	評価と測定
8	ストレスと対処行動	学校適応
9	障害児教育から特別支援教育へ	障害のある子どもの理解と支援 （中間試験の実施） **（本研究の質問紙調査の実施）**
10	発達障害のある児童生徒の理解と支援1	障害のある子どもの理解と支援
11	発達障害のある児童生徒の理解と支援2	障害のある子どもの理解と支援
12	発達障害のある児童生徒の理解と支援3	障害のある子どもの理解と支援
13	病気で入院している児童生徒の理解と支援1	障害のある子どもの理解と支援
14	病気で入院している児童生徒の理解と支援2	障害のある子どもの理解と支援
15	まとめ	

※ 西森・井森（2006）による分類

２．手続き

研究参加者は９回目の講義時間内に質問紙を配布され、回答時間が約10分設けられた。時間内では回答が途中であった場合もその時点で打ち切った。回収は、その場で行った。９回目の講義は①中間試験、②質問紙調査、③講義の順に進めており、特別支援教育の導入も行っていない状態で本調査を実施した。

３．質問項目

質問紙では、（１）基本属性、（２）小児がんの知識、（３）小児がんに罹患した児童への配慮・支援の３点を尋ねた。

（１）基本属性：　基本属性として、年齢のほかに、自身の入院経験の有無、友達の入院経験の有無、小児がんを知っているかを選択式で尋ねた。

（２）小児がんの知識：　小児がんの知識は、副島ら（2014）の小児がんの知識に関する12項目（小児がんの予後、非感染性、副作用による容姿の変化、授業の欠席、通学の困難、体力の低下、易感染性、学習の遅れ、入院中のクラスメートとの交流、長期入院、入院中の学習保障、入院中の経験者の体験）を用いた。各項目に対して「とてもそう思う（＝４点)」、「少しそう思う（＝３点)」、「あまりそう思わない（＝２点)」、「全然そう思わない（＝１点)」の４件法で回答を求め、「とてもそう思う」と回答するほど、正確な知識を有すると判断した。これらの合計を知識得点（range=12～48点）として分析に使用した。

（３）小児がんに罹患した児童への配慮・支援：　小児がんに罹患した児童への配慮・支援は、「小児がんに罹患した児童を担任教諭として受け持つ場合、小児がんに罹患した児童の入院中、退院直前、退院後の学校生活において、どのような配慮・支援を行おうと考えますか？」という問いに自由記述で回答を求めた。回答は箇条書きでも構わない旨を伝えた。

自由記述のデータは、Berelson（1952）の内容分析の方法に従い、得られた記述を文脈単位、１内容を１項目の記録単位として区切った。それらを永井ら（2016）を参考に作成したカテゴリー（Table ２）

Table2　地元校の教員に求められる復学支援に関するコーディングカテゴリー

カテゴリー	定義 「研究参加者の記述例」
地元校とのつながりの維持	地元校の教員やクラスメートとのつながりを維持する支援 「友達からのメッセージなどを渡し、励ます」 「入院中は様子を見に、お見舞いに行く」
クラスメートへの働きかけ	病気の説明や感染症予防の対策など、復学前に行われるクラスメートへの働きかけ 「クラス全体に小児がんについて授業を行う」 「退院後、学校生活を楽しく送れるようにクラスの児童に協力してもらう」
クラスへの適応を促す支援	友人関係の見守り等、復学後に行われるクラスメートへの働きかけ 「退院後はできることはなるべくやらせるようにする」 「退院後は、日々観察で注意して確認する」
学習保障	入院中にクラスの授業を知らせたり、復学後に個別にしたりといった学習に関する支援 「授業の進捗を伝える」 「勉強の遅れを少しずつ取り戻せるように個人の勉強を見る」
治療の副作用・ 後遺症への配慮	治療の副作用・後遺症に応じた配慮や、必要に応じて設備を整える支援 「頭髪で心配があれば配慮する」 「退院直後は、小児がんの子が学校に通える環境を作る」
体力の回復に応じた配慮	体力の低下に伴う学校生活の調整や感染症発生時の対応 「すぐに体力が戻らないので、体調が悪いなら休ませる」 「運動の制限など細かく確認し、注意して見る」
多職種との連携	復学前の調整会議への参加や主治医など専門職との情報共有 「その子の主治医、保護者の方とどうしたら良いかを話し合う」 「医療機関と関われるなら、支援の仕方を学ぶ」
保護者との連携	入院時の病状確認や復学時の連絡・調整、復学後の緊急時連絡体制の構築 「親にどのような配慮・支援をしてほしいか聞く」 「児童の症状の把握」
校内連携	校内の教職員間の情報共有、養護教諭やスクールカウンセラーとの調整 「緊急体制に備えて学校教職員全体に周知する」 「養護教諭と連携した授業を行う」
転籍における配慮※	転籍の説明や手続き
本人・保護者への 情緒的サポート	本人や保護者の復学にあたって不安なことを把握し、情緒的なサポートを行う 「クラスや学校で何をしているかを話し、児童の不安を減らす」 「退院後、クラスに入りやすそうな雰囲気で迎える」
情報の取り扱い	プライバシーの保護に努める配慮 「患児の了解を得た上で、(説明する)」 「学級の児童らにどのように説明するか、関係者と話し合う」
疾患の理解	本人が罹患した疾患について調べ、保護者等と話題を共有できるようにする配慮 「自分も小児がんについて理解する」

※該当する記述が得られなかったため、研究参加者の記述例を記載していない.

に従ってコーディングし、研究参加者ごとに各カテゴリーにおける記述の有無を記録した。コーディングの信頼性を検討するため、独立した評価者１名がこの研究で用いたカテゴリーをコーディングするために訓練された。データの約10%（分析対象75名中の８名）がコーディングされ、評価者間一致率は非常に高かった（κ=0.93）。統計処理はSPSS ver.22を用いた。

４．倫理的配慮

本研究の実施にあたり、質問紙配布と同時に研究の趣旨を説明し、回答は自由意思である旨、協力しないことで不利益を被らない旨、受講科目の成績には反映されない旨を紙面で伝えた。なお、本研究は、その後実施した「入院している児童生徒の理解と支援」に関する講義による変容を講義の前後で比較するために記名式とした。その旨も紙面で伝えた。これらの説明を経て、質問紙への回答・提出をもって了承を得たと判断した。

Ⅲ．結果

質問項目全てに回答のあった75名（有効回答率87.2%）を本研究の分析対象とした。分析対象者の年齢は19.25±1.49歳であった。この75名中、今までに自身が入院した経験を有する者は22名（29.3%）、友達が入院した経験を有する者は63名（84.0%）、小児がんを知っている者は67名（89.3%）、友達が小児がんで入院した経験を有する者は３名（4.0%）であった。

１．学生１人が復学に向けた支援として想起した内容とその個数

まず、学生１人からどのような記述が得られたのかを検討する。例えば、Aさんは「入院中はお見舞いに行くなど、なるべく児童の様子を伺います。その際 、保護者の方や本人と、クラスで病気のことを伝えるかという話し合いをして、クラスメートにも理解、退院後の配慮をしてもらうようにします。退院直前には、保護者、本人といつから復帰しようか、退院のことはクラスメートに伝えてよいかを話し合います。退院しても薬の副作用や治療による体力低下などに配慮しながら、他のクラスメートにも理解・協力を求め、できるだけ普段に近い学校生活を送ってもらえるようにします。」と記述していた。Aさんのこの記述はそれぞれ、「地元校とのつながりの維持」、「情報の取り扱い」、「クラスメートへの働きかけ」、「保護者との連携」、「体力の回復に応じた配慮」のカテゴリーに該当し、支援内容の想起数は５個であった。

しかし、自由記述から得られた復学支援の平均想起数は3.71±1.58個（range= １～９個）であった。平均- １SD以下となる２個以下しか想起できていない学生は75名中15名であった。このように、復学に向けた支援内容をかなり想起できる学生もいれば、十分に想起できていない学生もおり、復学支援に対する想起に大きな個人差があることが示された。

２．復学に向けた支援内容の想起数に影響する要因

次に、復学支援の想起数のバラつきを説明する要因を検討した。今までに自身の入院経験を有する学生の平均想起数（4.09±1.48個）と入院経験のない学生の平均想起数（3.55±1.60個）の間に有意差はみられなかった（t（73）=1.37, n.s.）。友達が入院した経験を有する学生の平均想起数（3.67±1.44個）と友達が入院した経験のない学生の平均想起数（3.92±2.23個）の間に有意差はみられなかった（t（73）

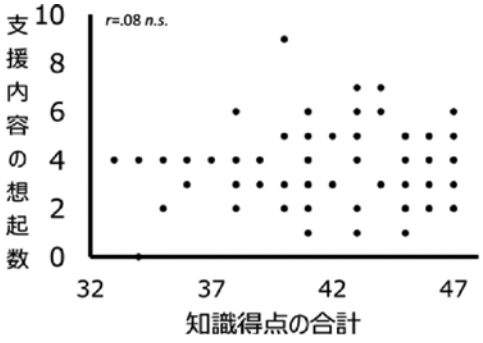


Fig.1 支援内容の想起数と知識得点との関連

=-.50, n.s.)。小児がんについて知っていますか？という問いに「はい」と回答した学生の平均想起数（3.75±1.61個）と「いいえ」と回答した学生の平均想起数（3.38±1.30個）の間に有意差はみられなかった（t（73）=.63, n.s.)。友達が小児がんで入院した経験を有する学生の平均想起数（2.33±2.08個）とそういった経験のない学生の平均想起数（3.76±1.54個）の間に有意差はみられなかった（t（73）=-1.56, n.s.)。

小児がんに関する知識得点は、41.85±3.62点（range=33～48点）であった。自由記述から得られた復学支援の想起数は、知識得点と相関していなかった（Fig.1; r=.08, n.s.)。

３．復学支援カテゴリーごとの記述が得られた人数

自由記述から得られた各カテゴリーの想起した人数を集計した（Fig.2)。「地元校とのつながりの維持」（48名, 64.0%)、「クラスメートへの働きかけ」（43名, 57.3%)、「学習保障」（43名, 57.3%）の３カテゴリーは、半数以上の学生が想起していた。次いで、「情緒的サポート」（34名, 45.3%)、「校内連携」（24名, 32.0%)、「体力に応じた配慮」（23名, 30.7%)、「保護者との連携」（21名, 28.0%)、「情報の取り扱い」（18名, 24.0%)、「クラスへの適応を促す支援」（14名, 18.7%)、「副作用への配慮」（４名, 5.3%)、「多職種連携」（３名, 4.0%)、「疾患の理解」（３名, 4.0%）であった。転籍における配慮に関する内容を想起した学生はいなかった。

４．学生１人が想起した復学に向けた支援内容の特徴

最後に、各カテゴリーに該当する想起が30名以上であったカテゴリー同士をクロス集計し、学生１人が想起した復学に向けた支援内容の特徴を検討した（Table ３)。「地元校とのつながりの維持」に関する想起の有無と「クラスメートへの働きかけ」に関する想起の有無をクロス集計したところ、両カテゴリーを想起したのは25名、片方想起したのは41名、両カテゴリーの想起がなかったのが９名であった。「地元校とのつながりの維持」に関する想起の有無と「学習保障」に関する想起の有無をクロス集計したところ、両カテゴリーを想起したのは31名、片方想起したのは29名、両カテゴリーの想起がなかったのが15名であった。「地元校とのつながりの維持」に関する想起の有無と「情緒的サポート」に関する想起の有無をクロス集計したところ、両カテゴリーを想起したのは25名、片方想起した

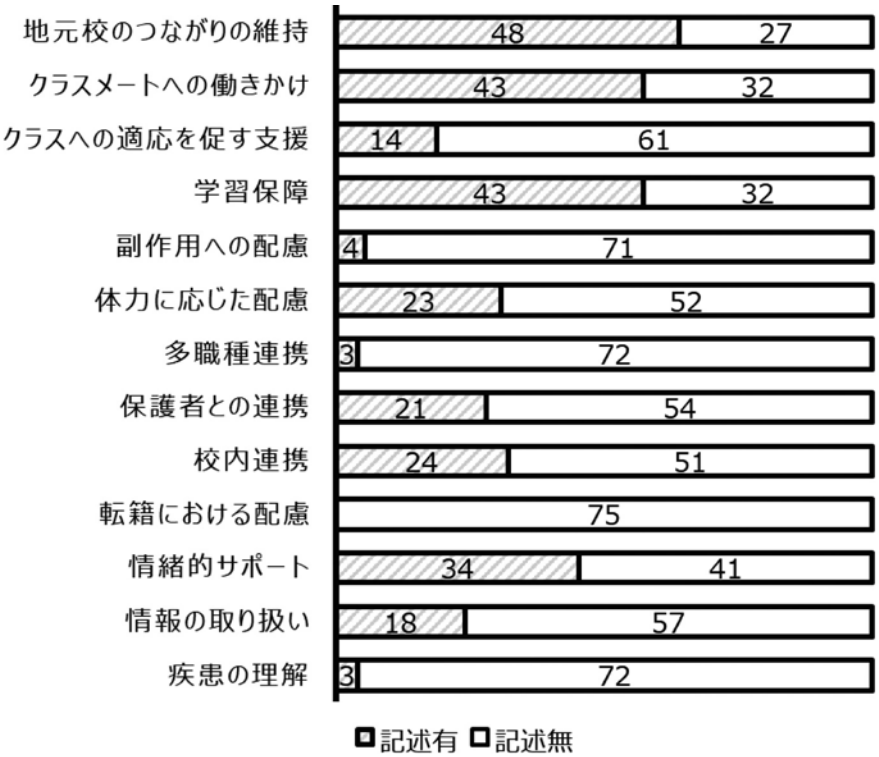


Fig.2 地元校の教員に求められる復学支援に関するカテゴリーに該当する想起のあった人数

Table3　復学支援に関するカテゴリー同士のクロス集計

組合せ	両方	片方	無し
地元校とのつながりの維持×クラスメートへの働きかけ	25	41	9
地元校とのつながりの維持×学習保障	31	29	15
地元校とのつながりの維持×情緒的サポート	25	32	18
クラスメートへの働きかけ×学習保障	25	36	14
クラスメートへの働きかけ×情緒的サポート	15	47	13
学習保障×情緒的サポート	21	35	19

数字は人数を示す.

のは32名、両カテゴリーの想起がなかったのが18名であった。「クラスメートへの働きかけ」に関する想起の有無と「学習保障」に関する想起の有無をクロス集計したところ、両カテゴリーを想起したのは25名、片方想起したのは36名、両カテゴリーの想起がなかったのが14名であった。「クラスメートへの働きかけ」に関する想起の有無と「情緒的サポート」に関する想起の有無をクロス集計したところ、両カテゴリーを想起したのは15名、片方想起したのは47名、両カテゴリーの想起がなかったのが13名であった。「学習保障」に関する想起の有無と「情緒的サポート」に関する想起の有無をクロス集計したところ、両カテゴリーを想起したのは21名、片方想起したのは35名、両カテゴリーの想起がなかったのが19名であった。このように、Fig.1では想起数の多かった複数のカテゴリーであっても学生１人で想起していることは少なく、概ね片方のカテゴリーのみ想起できている学生であることが示された。ただし、「地元校とのつながりの維持」と「学習保障」の組合せに関しては、両カテゴリーを想起している学生数と片方のみ想起している学生数が同程度であった。

Ⅳ．考察

本研究は、特別支援教育や病弱教育の関連科目を受講していない学生が、復学支援をどの程度想起できるのか、その様相を検討した。また、小児がんの知識は、小児がん罹患者を受け持った経験よりも、地元校の教員の小児がんに罹患した児童への態度に正の影響を及ぼすという知見（副島ら，2014）が学生にも拡大可能であるかについて検討した。そして、病弱教育関連科目で小児がんに罹患した児童への復学支援を取り扱う際に学生に何をどのように学ばせるべきか考察する。

１．特別支援教育関連科目未履修学生が想起した小児がんに罹患した児童への復学支援

本研究に参加した学生の半数以上は、「地元校とのつながりの維持」、「クラスメートへの働きかけ」、「学習保障」といった支援を想起することができていた。しかし、治療による影響や、校内や病院、保護者との連携に関する想起は少なく、転籍に関する想起は皆無であった。本研究に参加した学生は、特別支援教育や病弱教育に関する科目を受講していない。したがって、入院している子どもの心理面や学習の遅れといった問題があることを授業で得られた知識ではなく、これまでの自身の経験等をもとに想起していたことが推察される。しかし、退院して戻ってきても副作用や後遺症、体力の低下といった医学的な知識に関係する支援内容、病院内に設置された学校で教育を受けるために学籍移動が必要であるといった教育制度が関係する支援内容、復学において医療スタッフや病院内に設置された学校の教員と情報共有するといった多職種連携に関する支援内容を想起することは困難であったと考えられる。これらの配慮事項を想起するために必要な知識を学生は十分には持ち合わせていないため、病弱教育関連科目内で扱うことが求められる。

また、「疾患の理解」に関する想起の少なさは、まずは子どもの病気を自ら調べようとする姿勢の乏しさを反映しているものと考えられる。近年の病弱教育は、心身症・精神疾患、小児がん、重度・重複障害等、多様な実態のある子どもを対象としている（丹羽，2012）。平賀（2007b）は、病弱教育の対象となる代表的な疾患に関する基礎知識を正確に理解すると共に、疾患の情報を自ら調べる力を身に付けることの重要性を指摘している。教員が小児がんとはどのような病気で、どのような治療を受け、どのような教育的支援の必要性があるのかを見通すことは、実際に支援を行うときだけでな

く、保護者や医療者との話し合いの際にも役に立つと考えられる。必要とする教員が自由に病弱教育に関する情報を得られるようにインターネット上に病弱教育支援冊子が公開された（滝川・西牧，2010）。このようなインターネット上の情報を取捨選択し、正確な情報にアクセスできるようになることは、教員養成課程に所属する学生にも身に付けさせるべき能力の１つであると考える。例えば、「病弱者の心理・生理・病理に関する科目」においては、小児がん等の病名を提示し、学生自身がインターネット上から必要な情報を入手し、それをまとめさせたり発表させたりする機会を設けることが有効な教育方法の１つとして挙げられるだろう。

さらに、「地元校とのつながりの維持」、「クラスメートへの働きかけ」、「学習保障」、「情緒的サポート」といった約半数の学生が想起していた支援内容は、１人の学生が同時に想起していることよりも、どちらか一方のみを想起している方が多かった。このように、半数以上の学生が想起していた支援内容についても、それらの全てを想起できている学生はかなり限られており、復学に向けた支援を系統立てて考えることは困難である可能性が示唆された。特に、クラスメートとのつながりを維持すること、クラスメートへ病気の説明を行うこと、退院直前の調整会議へ参加すること、保護者と復学後の配慮事項について話し合う機会をもつことの４点は、地元校の担任教員として、円滑な復学を支援するために必須となる支援である（永井ら，2016）。病弱教育関連科目では、小児がん等に罹患し入院治療を受ける児童生徒への復学に向けた支援内容を整理し、学生に講義することが求められるだろう。分野は異なるが、医学教育領域においては、講義による知識習得型の授業よりも、ロールプレイの体験や見学などの体験型教育の方が学生の理解を深め、得られた知識の必要性を実感できるようになるという知見がある（e.g.，後藤・柳田・喜多・田頭・岩本，2015）。例えば、小学生を対象に小児がん啓発を目的とした人形劇を上演する出前授業（岡本・永井・田中・武田，2012）では、児童と共に鑑賞した小学校教員が円滑な復学に必要な支援を具体的に想起できるようになり、とりわけ、入院中からの「地元校とのつながりの維持」や復学直前における「クラスメートへの働きかけ」を想起することができたことを報告している（永井・岡本・川内・田中・武田，2016）。これらを踏まえ、今後は、小児がんに罹患した児童生徒の復学支援に関する授業後に復学に向けた具体的な支援を想起できるようになったのかを検討しながら、授業の質の改善・向上を図る必要があるだろう。

２．復学支援の想起と小児がんの知識との関係

本研究の結果は、復学支援の想起数と知識得点との間に相関関係がないことを示した。これは、小児がんに罹患した児童への態度と知識得点との相関関係を示した副島ら（2014）の結果を支持しない。副島ら（2014）は、小児がんに罹患した児童生徒の復学支援を行う上での望ましい態度を列挙し、４件法で回答を求めていた。質問紙に回答する際には、その項目の内容が社会的に望ましい方向に回答が歪められる傾向がある（e.g.，Edwards，1957；野口，1964）。本研究では研究参加者自身に望ましい態度を想起させる方法を採用したことで、研究参加者が質問項目に誘導されて社会的望ましさを判断できないように配慮した。そのため、先行研究（副島ら，2014）の結果と一致せず、小児がんに関する知識と復学のために必要と考える支援内容の想起数との関連がみられなかった可能性が高いと考える。このことは、小児がんの知識だけではなく、円滑な復学のために必要な支援内容を具体的に教授する必要があることを示唆した。すなわち、小児がんとはどのような病気かというような生理・病理に関する授業だけでは、円滑な復学に必要な支援を学生が十分に想起できないことが裏付けられるだろう。「病弱者の心理・生理・病理に関する科目」の授業内容を学校教育にどのように活かすのかという視点に立ちながら、「病弱者の教育課程・指導法に関する科目」と領域を横断しながら授業を展開することが学生の理解をより一層促すことができるだろう。

また、自身や友達の入院経験の有無といった属性によって円滑な復学に必要な支援内容の想起数に差は見られなかった。このように、本研究で得られたデータ内では、支援内容の想起数に影響を及ぼす要因を同定することができなかった。この検討に関しては、今後の研究課題の１つとしたい。

３．本研究の意義と限界

本研究では、特別支援教育や病弱教育の関連科目を未履修である学生が小児がんに罹患した児童へ

の復学支援をどの程度想起できるのかを明らかにし、病弱教育関連科目で小児がんに罹患した児童への復学支援を取り扱う際に、学生がほとんど想起していなかった生理・病理、教育制度、多職種連携に関する内容を盛り込むことや、これらの内容を系統立てて授業することの必要性を論じてきた。赫多ら（2016）が指摘するように、病弱者の「教育課程・指導法に関する科目」に該当する講義シラバスは、特別支援学校（病弱）に在籍している児童生徒の実態に合った疾病について必ずしも取り上げられていない。島（2007）は、病気の子どもの教育を担当する教員に何を期待し、何を学ばせるべきかを「教員養成の充実」に向けて考える必要性を述べている。本研究は、現在、特別支援学校（病弱）に在籍する児童生徒が有する代表的な疾患の１つである小児がん（日下ら，2014；深草ら，2017）を取り上げ、特別支援教育関連科目未履修学生の実態に見合った授業のあり方の１つを提案できたと考える。

最後に、本研究の限界を述べる。本研究の参加者は、養護教諭養成課程に所属しており、通常の学級の担任教員を志しているわけではない学生であった。彼女らは、あくまで養護教諭を志しているため、小中学校や特別支援学校の教員養成課程に所属する学生とは異なる発想で回答している可能性を十分に払拭することができていない。例えば、「校内連携」においては、「養護教諭との連携」に関する想起が目立っていた。これはまさに養護教諭養成課程の学生が回答した影響であると考えられる。今後、特別支援学校教員養成課程における病弱教育関連科目の授業内容を吟味する過程において、研究参加者の属性の相違による影響の有無を検討することが必要になるだろう。

謝辞

本研究実施に際し、A短期大学養護保健学科20XX年度、20XX+ １年度入学生の皆様にご協力いただき、貴重な資料を得ることができました。この場を借りて、心から謝意を表します。

文献

Berelson, B.（1952）*Content analysis in communication research*. The Free Press, New York.

Edwards, A. L.（1957）*The social desirability variable in personality assessment and research*. The Dryden Press, New York.

深草瑞世・森山貴史・新平鎮博（2017）精神疾患及び心身症のある児童生徒の教育に関連した疫学的検討―全国病弱虚弱教育研究連盟の病類調査報告を含む―．国立特別支援教育総合研究所ジャーナル，6，12－17.

後藤雄輔・柳田俊彦・喜多紗斗美・田頭秀章・岩本隆宏（2015）医学部薬理学教育におけるロールプレイ演習の導入．福岡大学医学紀要，42，183－188.

平賀健太郎（2007a）小児がん患児の前籍校への復学に関する現状と課題. 小児保健研究, 66，456－464.

平賀健太郎（2007b）病弱教育における専門性向上のための知識・技術・経験．育療，39，23－25.

平賀紀子・古谷佳由理（2011）小児がん患児の復学支援に関する文献検討．日本小児看護学会誌，20，72－78.

細谷亮太・石本浩市・梶山祥子・谷川弘治・井上冨美子・後藤ゆかり・小俣智子・渡邊雅子・中鉢貴行・樋口明子・掛江直子（2006）小児がん経験者のためのガイドライン―よりよい生活を目指して―．財団法人がんの子どもを守る会，東京，第１版.

石田也寸志（2008）小児がん治療の進歩―いまそしてこれから―.
http://ganjoho.jp/child/dia_tre/about_childhood/about_childhood.html,（2017年９月13日閲覧）.

赫多久美子・森山貴史・日下奈緒美・新平鎮博（2016）大学の特別支援学校教員養成課程における病弱領域の「教育課程及び指導法に関する科目」の講義内容に関する一考察―教育現場で求められる専門性との関連―．育療，59，44－52.

加藤千明・大見サキエ（2012）小児がんに罹患した子どもの復学を担任教員が支援していくプロセス

―院内調整会議後の学校生活適応プロセス―．日本小児看護学会誌，21，17－24.
加藤元博（2016）小児急性リンパ性白血病治療の現在の課題と今後の方向性．日本小児血液・がん学会雑誌，53，80－83.
厚生労働省（2013）小児がん拠点病院選定結果のまとめ.
http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000002uque-att/2r9852000002uqy2.pdf,（2017年９月４日閲覧）.
日下奈緒美・森山貴史・新平鎮博（2014）慢性疾患をもつ児童生徒の特別支援学校（病弱）及び病弱・身体巨悪特別支援学級の在籍に関する疫学的検討．国立特別支援教育総合研究所ジャーナル，３，18－23.
永井祐也・岡本光代・川内絵莉子・田中賀陽子・武田鉄郎（2016）小児がん啓発人形劇が小学校教員の想起する復学支援に及ぼす影響．日本育療学会第20回学術集会抄録集，29.
永井祐也・川内絵莉子・岡本光代（2016）小児がんに罹患した児童生徒の復学における地元校の担任教師が行った復学支援―文献調査を通して―．育療, 59，34－43.
西村純一・井森澄江（2006）教育心理学エッセンシャルズ. ナカニシヤ出版, 東京.
丹羽登（2012）監修を終えて．全国特別支援学校病弱教育校長会（編），病気の子どものガイドブック―特別支援学校の学習指導要領を踏まえた病弱教育における指導の進め方―．ジアース教育新社, 東京.
野口明子（1964）社会的要求性（social desirability）に関する研究. 教育心理学研究，12，111－122.
岡本光代・永井祐也・田中賀陽子・武田鉄郎（2012）小児がん経験者に対する一般児童の知識と態度の変容―人形劇による小学校での啓発活動から―．日本育療学会第16回学術集会論文集，25.
大見サキエ・須場今朝子・高橋佐智子・三輪ひとみ・吉田裕子・久野邦義（2007）がんの子どもの教育支援に関する小学校教員の認識―A市における全校調査―．小児保健研究，66，307－314.
島治伸（2007）教員養成における病弱教育―教員養成で病弱教育として何を学ばせるべきか―．育療，39，１.
副島尭史・村山志保・東樹京子・佐藤伊織・平賀健太郎・武田鉄郎・上別府圭子（2014）小中学校の教員における小児がんへの認識および小児がん経験者への支援．小児保健研究，73，697－705.
滝川国芳・西牧謙吾（2010）病気のある子どもを担当する教師間における情報共有手段の開発に関する研究―ICT（Information and Communication Technology）圧用による病弱教育支援冊子の作成を通して―．川崎医療福祉学会誌，20，147－157.

学校と放課後児童クラブとの連携に関する基礎的研究

A basic study on cooperation between schools and after-school care centers

鈴 木　　瞬
Shun SUZUKI

Abstract

In this research, we will clarify recent trends of policy on collaboration between schools and after school support projects and analyze questionnaire results conducted in the preliminary survey to clarify the actual situation and problems of collaboration between after school care centers and schools.

The survey results revealed that the cooperation between the school and the after school care center is relatively advanced. However, the actual situation is not necessarily fulfilling for children clubs after school.In addition, it became clear that the teacher of the after school care center who works in close cooperation recognizes the necessity of collaboration with the school. In other words, cooperating with schools may create a virtuous cycle for after school care centers.

Finally, as a future task, this paper examined the necessity to grasp the collaboration between schools and after school care centers as 'inter-organizational relationship'. Based on the preceding research, what future value of the school teacher who seems to be advantageous in the inter-organizational relationship in collaboration with the after school care centers, and the value is what in the future survey We will conduct questionnaire survey for elementary school on occasionally change.

Keywords : collaboration, inter-organizational relationship, school, after school care center

１．問題の所在

昨今、学校教育においては、社会からの過剰な要求に対して、その機能を拡大し資源や人材の不足を補う必要から、学校教育システムと外部との境界の浸透性を高めなければならない事態が生じている（水本2008）。例えば、末富（2013）は、児童生徒の抱える複雑化した課題に向き合うことは「学校経営のレベルのみでは不可能であり、自治体や教育委員会の理解と体制整備、そして学校現場や関係機関を動員していくマネジメントに支えられることが重要」であり、その意味で教育経営からのクロスボーダーを行うことの必要性を指摘している。だが、実際にクロスボーダー実践が生じているのは学校外教育領域とそれ以外の領域であり、学校教育領域とその外部との境界には強固なインナーボーダーが存在し続けていることが指摘されている（本田2011）。それは学校と放課後児童クラブとの関係についても同様に観察されるものである[1]。このことは、放課後児童クラブ関係者の中で、いつの時代においても課題の一つとして意識されてきた[2]。

一方、2015年12月、中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（以下：「チーム学校」答申と表記）において、「チームとしての学校」を実現するために、①専門性に基づくチーム体制の構築、②学校のマネジメント機能の強化、③教員一人一人が力を発揮できる環境の整備という三つの視点に沿って学校のマネジメントモデルの転換を図っていくことの必要性が提

[1] 本田（2011）は、論稿において、河村（2009）を引用し、学校教育と放課後児童クラブとの論理がかみ合わないことで、子どもが困難な状況に追い込まれている事例を挙げている。

[2] 全国学童保育連絡協議会編『日本の学童ほいく』では、たびたび学校と放課後児童クラブとの関係に関する問題提起がなされている。

言された。「チーム学校」答申では、「チームとしての学校」の範囲を「少なくとも校務分掌上、職務内容や権限等を明確に位置付けることができるなど、校長の指揮監督の下、責任を持って教育活動に関わる者とするべきである」と示している。つまり、従来の教職員のほか、専門スタッフ（スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー、ICT支援員、学校司書、外国語指導助手、部活動指導員、特別支援教育支援員）も含めて、「チームとしての学校」の同僚であると考えられている。

本稿で対象とする放課後児童クラブ支援員等は、必ずしもチームの一員として考えられているとは言えない。だが、このような多職種連携の必要性が言及される中で、近年、諸外国での学校教育と放課後支援実践との連携・協働のあり方の報告を確認する機会が増加してきた。例えば、前原（2017）は、ドイツでは、2002年以降「第一に子どもたちの午後の居場所を確保するという学童保育的要素が強い」全日学校が増え、教員以外の教育関係職（社会教育士や教育士）との協力が不可欠になっていることを指摘している[3]。このような諸外国での学校外教育領域も含めた包括的な議論が活発化している実態を踏まえると、わが国でも「学校経営について放課後も含めて検討することで、学校教育と放課後活動双方の充実につながる可能性がある」（池本2009）と考え、学校と放課後児童クラブとの連携について検討していく必要があるのではないだろうか。

そこで、本稿では、学校と放課後支援事業との連携について近年の政策動向を整理するとともに、予備調査で行ったアンケートの結果の一部の分析を通して、放課後児童クラブと学校との連携の実態と課題について明らかにする。また、このことを通して、学校と放課後児童クラブの連携を捉える枠組みについて検討する。

2．近年の放課後施策の制度変容に見る学校と放課後施策間の関係性

（1）総合的な放課後対策の推進

子どもの主体的な放課後生活の消失に伴い、わが国ではこれまで様々な放課後対策がなされてきた。だが、放課後に関わる制度の主担部門は不明確であり、関係機関間の連携不足もあったため、長く子どもの放課後生活は制度的に分断されてきたとの認識が一般的である（山縣2006、増山2015等）。一方、諸外国では「教育と福祉が一体的に議論される傾向が強まっており、「教育福祉」という概念で捉えられ」、「トータルで教育の充実を図る」という方向性が明確に示されてきた（池本2009：203-204頁）。わが国でも、1970年代に「教育福祉」や「学校外教育」といった概念で「子どもの放課後」を捉えようとする試みが見られるものの、いまだ「子どもの放課後」を包括的に捉える理念が形成されているとは言えない。

このような状況下で、2006年５月に内閣府少子化対策特命大臣・厚生労働大臣・文部科学大臣のトップダウンにより発表され、2007年度より推進されたのが「放課後子どもプラン」である。本事業は、地域社会の中で、放課後等に子供たちの安全で健やかな居場所づくりを推進するため、各市町村において、教育委員会が主導して、福祉部局と連携を図り、原則として、すべての小学校区において、文部科学省の「放課後子ども教室」と厚生労働省の「放課後児童クラブ」を一体的あるいは連携して実施する総合的な放課後対策（放課後子どもプラン）を推進することを目的としている。放課後子どもプランにおいては、学校や関係機関との連絡調整を行うコーディネーターの配置や運営委員会の設置が規定されている。文部科学省所管の放課後子ども教室は、2004年から2006年度までの３年間で実施してきた「地域子ども教室推進事業」の取り組みを踏まえ、2007年度から始まった「放課後子ども教室推進事業」の一環として実施されている。具体的には放課後や週末等に主に小学校の余裕教室を活用して、子どもたちの安心・安全な活動拠点である居場所を設け、地域の方々の参画を得て、学習やスポーツ・文化芸術活動、地域住民との交流・体験活動等を実施することにより、子どもたちが地域社会の中で心豊かで健やかに育まれる環境づくりを推進することを趣旨としている 。現在は、「学校・

[3] 協働の両義性や、学歴要件に規定される職業文化の違いから「真の対話が欠けている」（前川2017：114頁）ことなど、ドイツの全日学校における多職種協働については様々な課題が指摘されているが、これらについてはわが国の放課後児童クラブ支援員と学校教員との関係にも関連する課題である。

家庭・地域の連携協力推進事業」の一環として、学校支援地域本部等とともに推進されており、全国で16,027教室を実施している[4]。

放課後子どもプランの策定は、1990年代以降に「子どもの放課後」をめぐって教育と福祉のそれぞれにおいて進められてきた施策を新たに国レベルの制度として具現化したものである。佐藤（2008）は、制度構想上において「学校を活用しての、すべての子どもを対象とした放課後支援へと方向付ける施策として構想されたもの」という大きな方向性が確認できると指摘している。しかし、施策目的の異なる事業の一体化による放課後児童クラブの実質的な廃止への懸念（全国学童保育連絡協議会編2007）、自治体による既存の施策との様々なミスマッチなど（森下・松浦2011）、諸施策間の連携・協力には様々な課題があったことが指摘されている。また、行政は縦割りで所管事務を遂行しており、地方自治体レベルでも課が違えば、連携・協力は形骸化し、かえって軋轢が生じやすかったのではないかということも推察される。それゆえ、2014年５月に産業競争力会議課題別会合で出された資料では、「平成19年から放課後子どもプラン（放課後子供教室と放課後児童クラブを一体的に、又は連携して実施）を開始したが、十分に進んでいるとは言えない」と、評価されている[5]。

これを踏まえて、2014年７月に「放課後子ども総合プラン」が新たに策定された。放課後子ども総合プランでは、「共働き家庭等の「小１の壁」を打破するとともに、次代を担う人材を育成するため、全ての就学児童が放課後等を安全・安心に過ごし、多様な体験・活動を行うことができるよう、一体型を中心とした放課後児童クラブ及び放課後子供教室の計画的な整備等を進める」ことが目的とされている[6]。また、2014年６月に閣議決定された「「日本再興戦略」改訂2014―未来への挑戦―」では、放課後子ども総合プランの目的について、以下のように具体的に示されている[7]。

> 学校施設（余裕教室や放課後等に一時的に使われていない教室等）の徹底活用、放課後児童クラブの開所時間の延長、全小学校区での放課後児童クラブと放課後子供教室の一体的な、又は連携した運用等が着実に実行されるよう、次世代育成支援対策推進法に基づく「行動計画策定指針」を改正し自治体に計画の策定を求めるなど所要の制度的措置を年度内に実施する。これにより、放課後児童クラブについて、2019年度末までに約30万人分の受け皿拡大を図るとともに、約１万か所以上を一体型の放課後児童クラブ・放課後子供教室とする。

さらに、新たに開設する放課後児童クラブのうち、約80％を小学校内で実施することを目指すことが国全体の目標として示されており、学校を活用した放課後対策の充実を目指す動向はますます強まっていると言える。しかし、文部科学省と厚生労働省による2018年３月末の時点での実施状況調査によれば、同一の小学校内等で両事業を実施している市町村の実施率は20.4％であり、そのうち共通のプログラムを実施している「一体型」は12.0％である。放課後子どもプランと同様、いまだ十分な施策展開がなされているとは言えない。また、同調査では「自治体内において「放課後子どもプラン」への理解、実施に向けた調整を要する（29.3％）」や「学校長の理解が得られない（6.8％）」など、放課後子供教室及び放課後児童クラブの一体的な取り組みを進める上での課題についても明らかにしており、この結果を踏まえて、今後、一体型の「優良事例」の収集・周知や課題解決に向けた「一体型推進フォーラム（仮称）」の実施が検討されている。

以上のように、2000年以降、学校を活用しての放課後子供教室と放課後児童クラブの一体的な取り組みが推進されてきた。しかし、その取り組みは十分とは言えず、現在も異なる放課後施策間や学校と放課後施策間との間の連携の方途が模索されている。そこで、以下では「放課後子ども総合プラン」

[4]「学校・家庭・地域の連携協力推進事業」及び「地域の豊かな社会資源を活用した土曜日の教育支援体制等構築事業」実施状況（平成28年10月）を参照。

[5] 平成26年8月11日放課後子ども総合プランに関する自治体担当者会議【資料１】文部科学省・厚生労働省「～放課後子ども総合プランについて～」を参照。

[6] 注５と同様。

[7] 注５と同様。

において求められる学校と放課後施策との連携のあり方について、①連携に向けた市町村による支援、②学校と放課後児童クラブ及び放課後子供教室との連携に分けて整理し、検討する。

（2）放課後子ども総合プランにおける学校との連携に向けた市町村の取り組み課題

放課後子ども総合プランでは、学校は「放課後も、児童が校外に移動せずに安全に過ごせる場所であり、同じ学校に通う児童の健やかな成長のため、立場を越えて、放課後対策について実施主体にかかわらず、連携して取り組むこと」が重要であると示されている。しかし、学校教員と放課後関係者（放課後児童支援員、教育活動サポーター）という「立場を越えて」連携して取り組むことは容易なことではない。

学校を活用した総合的な放課後対策の充実のためには､教員と放課後関係者という当事者間の連携･協力関係の構築を支援する市町村の取り組みが不可欠である。2014年７月に出された「「放課後子ども総合プラン」について（通知)」によれば、総合的な放課後対策に向けて、学校施設（余裕教室等）を活用するために、市町村は学校と放課後支援事業との連携を積極的に支援していく役割があることが明記されている（図１)[8]。学校教員と放課後関係者が「立場を越えて」連携して取り組むために、市町村は「責任体制の明確化」に留意しつつ､「学校教育に支障がない限り、余裕教室や放課後等に一時的に使われていない教室等の徹底的な活用を促進する」必要がある。その際注意しなければならないことは、放課後児童クラブや放課後子供教室は、仮に学校施設を活用する場合であっても、学校教育の一環として位置づけられるものではないということである。したがって、市町村教育委員会や福祉部局等が実施主体となり、責任をもって管理運営に当たる必要がある。例えば、事故が起きた場合の対応等の取決め等について、あらかじめ教育委員会と福祉部局等で協定を締結するなどの工夫を行うことで、学校や関係者の不安感を払拭するよう努めることが可能である。このような工夫は、異なる職種間の協力における葛藤を乗り越える手法として有効であろう。

○市町村及び都道府県は、行動計画策定指針に即し、市町村行動計画及び都道府県行動計画に､「平成31年度に達成されるべき一体型の目標事業量」や「放課後児童クラブ及び放課後子供教室の一体的な、又は連携による実施に関する具体的な方策」､「小学校の余裕教室の活用に関する具体的な方策などを記載し、計画的に整備」する。
○市町村は「運営委員会」を設置し、教育委員会と福祉部局が連携を深め、学校施設の使用計画・活用状況等について十分に協議を行うとともに、両者が責任を持つ仕組みとなるよう、適切な体制づくりに努める。
○都道府県には「推進委員会」を設置し、教育委員会と福祉部局の連携を強化
○「総合教育会議」を活用し、首長と教育委員会が、学校施設の積極的な活用など、総合的な放課後対策の在り方について十分に協議する 。

図１　学校と放課後支援事業との連携を積極的に支援していく市町村に求められる役割

（3）学校と放課後児童クラブ及び放課後子供教室との「密接な連携」

以上のような市町村による支援を前提としつつ、学校と放課後児童クラブ及び放課後子供教室との間にはどのような連携・協力関係を築くことが求められているのだろうか。「「放課後子ども総合プラン」について（通知)」では､「学校と放課後児童クラブ及び放課後子供教室との密接な連携」と題して、以下の内容が示されている。

例えば、放課後子ども総合プランの実施に際しては､「児童の様子の変化や小学校の下校時刻の変更などにも対応できるよう、学校関係者と放課後児童クラブ及び放課後子供教室の関係者との間で、

[8]「「放課後子ども総合プラン」について」（平成26年７月31日26文科生第277号、雇児発0731第４号文部科学省生涯学習政策局長、文部科学省大臣官房文教施設企画部長、文部科学省初等中等教育局長、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長連名通知）を参照。下線部は筆者による。なお、以下の放課後子ども総合プランに関する学校との連携の説明については、他に脚注を示さない限り、本通知の内容を引用・参照する。

迅速な情報交換・情報共有を行うなど、事業が円滑に進むよう、十分な連携・協力」が必要である。また、「特に、両事業を小学校内で実施する場合は、小学校の教職員と両事業の従事者・参画者の距離が近く、連携が図りやすい環境にあることを生かし、日常的・定期的に情報共有を図り、一人一人の児童の状況を共有の上、きめ細やかに対応するよう努めること」とされている。そのうえで、特別な支援を必要とする児童や特に配慮を必要とする児童（被虐待児やいじめ被害児童など）の状況等を学校関係者と放課後児童クラブ及び放課後子供教室との間で相互に話し合い、必要に応じ、専門機関や要保護児童対策地域協議会などの関係機関と連携して適切に対応する必要がある。なお、こうした連携にあたっては、「小学校区ごとに協議会を設置したり、学校支援地域本部を活用するなど、情報共有を図る仕組みづくりを併せて進めることが望ましい」という。

つまり、学校と放課後児童クラブ及び放課後子供教室の関係者の間で、①円滑な事業促進に向けた日常的・定期的な情報共有を行うこと、②特別な支援や配慮を必要とする児童に関する話し合いを行うこと、③連携を促進するための小学校区ごとの情報共有の仕組みづくりを行うことを通して、「密接な連携」の実現が目指されていると考えられる。だが、これらの連携の視点は、それぞれ次元の異なるものである。①の内容が日常的な業務遂行のために必要な情報共有の次元であるのに対して、②の内容は子どもを取り巻く教育支援者として学校教員や関係機関とともに行う協働の次元であり、そのような協働を可能とするためには組織間の様々なボーダー（担当行政や専門性、資格の有無）を越えることなどの課題がある。「放課後子ども総合プラン」においては、この点について明記されておらず、各地域の学校教員や放課後関係者は、そのための「仕組みづくり」から考えていかなければならない状況である。

3．学校と放課後児童クラブの連携関係

（1）学校と放課後児童クラブとの「密接な連携」

以上のように、近年、学校教員と放課後関係者には立場を越えた密接な連携が目指されていることがわかる。異なる職種間の連携や協力における葛藤を乗り越えるために教育委員会や福祉部局などの実施主体による支援が必要であるとともに、当事者間での情報共有や協働の仕組みづくりの必要性も指摘されている。しかし、放課後児童クラブと放課後子供教室とが一体的に実施されているケースは少なく、同時に検討することは困難であるため、以下では、放課後児童クラブに焦点化し、学校との連携のあり方について検討していく。なお、放課後児童クラブは、学校内で実施している割合は放課後子供教室に比べて低いものの[9]、近年、「放課後児童クラブ運営指針」が策定され、学校との連携の必要性が明示されている。また、このような指針がない分、放課後子供教室の方が「導入されやすく、広く一般児童に開かれているものの、一部担当者に負担がかかり、実施基盤が曖昧で脆弱な場合も多い」と指摘されている（岩崎2015：68頁）。この点からも、放課後児童クラブと学校との連携を取り上げることで、組織的な連携関係に着目することが可能であると考える。

2014年４月に国が初めて示した放課後児童健全育成事業の基準である「放課後児童健全育成事業の設備及び運営に関する基準」では、「放課後児童健全育成事業者は、市町村、児童福祉施設、利用者の通学する小学校関係機関と密接に連携して利用者の支援に当たらなければならない（第20条）」とされている。また、2015年３月に放課後児童クラブ運営に関する「全国的な標準仕様」として国が示した「放課後児童クラブ運営指針」では、第５章－１において、「子どもの生活の連続性を保障するために、情報交換や情報共有、職員同士の交流等によって学校との連携を積極的に図る」とともに、「その実施に当たっては、個人情報の保護や秘密の保持についてあらかじめ取り決めておく」ことなどについて言及されている。

2016年５月時点での厚生労働省の実施状況調査によれば、学校との情報交換を行っているクラブは

[9]「放課後子ども総合プラン2018年度調査結果」によれば、学校で実施している放課後子供教室は7,431件（77.3％）、放課後児童クラブは11,898件（54.1％）である。

23,291か所（98.6％）である。また、遊びと生活の場を広げるために学校施設を利用できるよう学校との連携を図っているクラブは17,954か所（76.0％）である。このように、学校と放課後児童クラブ間の連携・協力関係は充実している。また、東京都内の放課後児童クラブと小学校との連携について調査した東京都社会福祉協議会（2014）においても、小学校と放課後児童クラブとの間で児童の様子について情報提供や交換の仕組みがあると回答したクラブは486か所（76.3％）であり、その方法として、「話し合いの場」や「懇談会」、「おたより」や「お知らせ」が挙げられている。また、小学校と放課後児童クラブの両者が参加する会議の有無を尋ねた質問では、「定期的にある」と回答したクラブが239か所（37.5％）、「随時ある」と回答したクラブが106か所（16.6％）であり、合計で345か所（54.1％）と半数を超えている。両者ともに、そこで話し合われる内容は、「日常の状況」と「心配なケース」が多く挙げられている。しかし、同調査では小学校と放課後児童クラブの間で連携や協力を実施する上での課題についても自由記述で尋ねている。その結果、「小学校と学童保育の考え方の違いと小学校側の学童保育に対する認識度の不足」や「小学校と学童保育で所管課が違うことにより連携が困難になっている現場の苦労」、「小学校から学童保育に対して「情報提供がされない」」などの課題が多く挙げられている（東京都社会福祉協議会2014）。このように、先行調査からは、情報提供の仕組みや連携のための会議が存在することが確認できるとともに、その内実については放課後児童クラブから見た課題が多いことが推察される。

（２）学校と放課後児童クラブとの連携に関する調査

梅原（2010）は、「学校と放課後児童クラブとの連携は、まずは保育する場と教育する場にある子育て機関同士の組織的な連携体制が土台にある。その上で、日常的・具体的にはそれぞれの実践の主要な担い手である指導員と教師との連携」が重要な意味を持つと指摘する。しかし、学校と放課後児童クラブの連携の内実は、はたしてそのようになっているのだろうか。先行研究では、組織的な土台がないために、放課後関係者が、必要以上に学校的規範を引き込んでしまうことで、「学校との日常的な交流、連携にとどまらず、学校のルールの適用から教育的活動の導入まで、運営面から指導面にわたる広い意味での放課後への「学校の侵入」と呼びうる現象が生じている」ことが指摘されている（佐藤2008）。また、校長が変わると連携の方針や内容、頻度も変わるというように、組織的な連携の仕組みが形成されていないケースは多い。学校内で取り組んでいる場合、校長や教頭が協力的な意識を持っているかどうかが、連携関係の構築の鍵を握っていると言わざるを得ないのが現状である。

以上を踏まえ、本稿では、日本放課後児童指導員協会が委託を受けた「平成28年度放課後児童支援員認定資格研修」の５会場で実施したアンケート調査（579件）をもとに、放課後児童クラブと学校との連携の実態と必要性の意識を確認する。本調査は、2016年９月から12月に行なった予備調査であり、調査結果の一般性を求めるものではない[10]。この結果は、今後、学校に実施する学校と放課後児童クラブとの連携に関する質問紙調査の質問項目を検討するための予備調査としての意義を有するものであり、ここでは学校と放課後児童クラブとの連携に関する課題を概観することに留めたい。

まず、「Ｑ１．あなたの勤務する放課後児童クラブでは、学校との連携をしていますか」という問いに対して、「まったく連携していない」から「とても良く連携している」まで、５段階（１～５点）で評価してもらった。その結果を整理したのが図２である。指導員の回答のうち、最も高い割合を示していたのが「どちらともいえない（３点）」で33.0％、続いて「やや連携している（４点）」が32.1％であった。また、少なからず連携している可能性のある３～５点の群をあわせると45.4％であり、ほとんど連携していない１～２点の群は22.1％であることから、比較的多くの指導員が学校と放課後児童クラブとの連携が行なわれていると認識していることがわかる。

[10] 放課後児童支援員個々に回答をお願いしたため、連携の有無などの結果は放課後児童クラブとしては重複しているものであり、連携を行っているクラブ数を表すものではない。

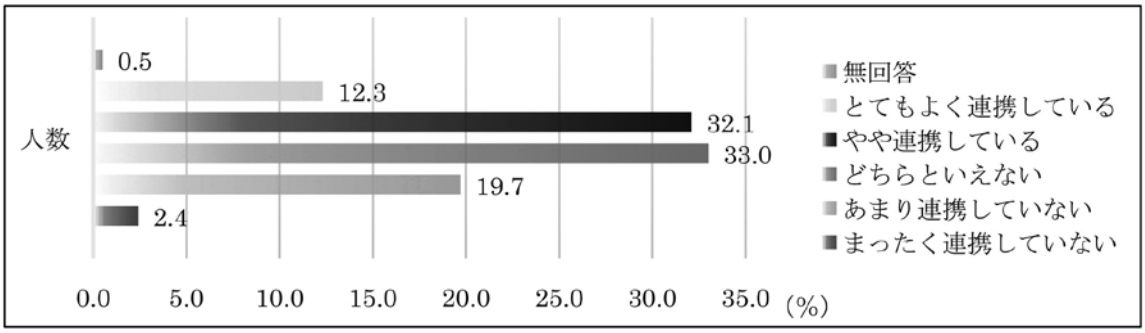


図２　Ｑ１．学校と放課後児童クラブとの連携の実態（n=579）

また、少なからず「連携している」と考えられる回答者には、その内実について、自由記述形式で回答してもらった。学童の子どもの様子を伝えることや先生が見に来ること、行事について連絡し参加すること、子どものトラブルに関する相談・対応・情報交換をすること、児童クラブでの問題行動や障害のある子について情報共有をすることなどが、連携の具体的な内容として挙げられていた。

また､「Ｑ７.学校と放課後児童クラブの連携の必要性を感じていますか」という問いに対して､「まったく感じない」から「とても感じる」まで、５段階（１～５点）で評価してもらった。その結果を整理したのが図３である。最も高い割合を示していたのが「とても感じる（５点）」で67.9%、続いて「やや感じる（４点）」が18.3%であった。少なからず連携の必要性を感じている指導員は86.2%と多いことがわかる。一方で、Ｑ７については無回答である指導員も40名（6.9%）おり、この質問自体に「無回答」を導く何らかの要因があったものと思われる。今後詳細に分析していかなければならないが、これまでの学校との連携における様々な経験が背景にあるものと推察する。

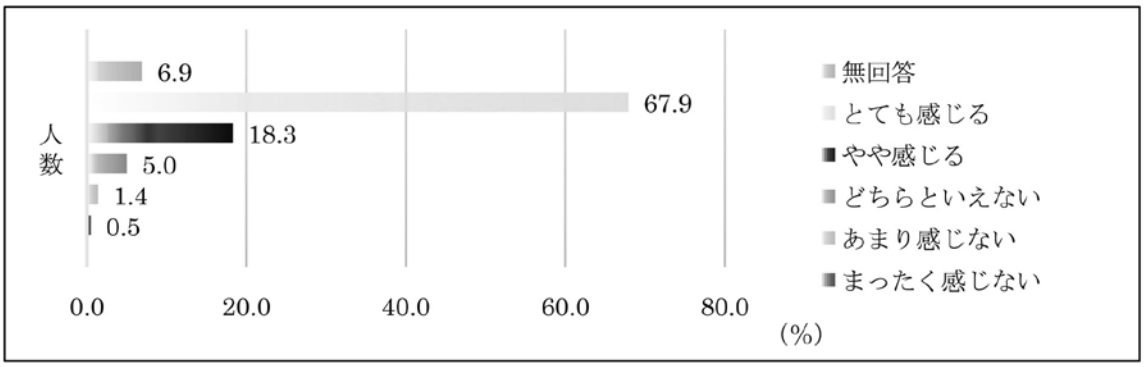


図３　Ｑ７．学校と放課後児童クラブとの連携の必要性（n=579）

さらにＱ１とＱ７についてクロス集計を行った（表１）。この結果は有意な結果を示しており、現在あまり連携をしていない放課後児童クラブの指導員ほど学校との連携の必要性を感じておらず、一方、連携を積極的に行っている放課後児童クラブの指導員ほど学校との連携の必要性を認識していることが伺える。因果関係を判別することはできないため、これまでの連携実践の有無が連携の必要性を左右する要因であるとはいえないが、例えば、Ｑ１の回答結果が「１．まったく連携していない」から「５．とても良く連携している」に変わるにつれて、Ｑ７で連携の必要性を「５．とても感じる」と回答した指導員の割合が増加していることからは、学校との連携を行うことと連携の必要性を認識することの間には好循環が生まれていることが示唆される。

表１　Ｑ１×Ｑ７のクロス集計

n=538		Ｑ７					合計
		１．まったく感じない	２．あまり感じない	３．どちらともいえない	４．やや感じる	５．とても感じる	
Ｑ１	１．まったく連携していない	7.10%	7.10%	21.40%	14.30%	50.00%	100.00%
	残差	3.4	1.8	2.8	－0.5	－2.0	
	２．あまり連携していない	0.00%	6.10%	7.00%	23.70%	63.20%	100.00%
	残差	－0.9	4.6	1.0	1.2	－2.7	
	３．どちらともいえない	0.00%	0.00%	8.70%	27.20%	64.20%	100.00%
	残差	－1.2	－2.0	2.5	3.0	－3.2	
	４．やや連携している	0.60%	0.00%	0.60%	15.90%	82.90%	100.00%
	残差	0.1	－1.9	－3.3	－1.5	3.5	
	５．とても良く連携している	1.50%	0.00%	1.50%	4.50%	92.50%	100.00%
	残差	1.1	－1.1	－1.5	－3.3	3.8	

$\chi 2 = 85.116$、df=16、p<.000

４．学校と放課後児童クラブの連携における組織間関係論的アプローチの必要性

以上のように、学校と放課後児童クラブ間の連携は比較的進んでいる実態が先行調査と本調査の結果より読み取れる。しかし、その内実については必ずしも放課後児童クラブにとって充実したものであるとはいえないことが先行調査から明らかであった。実際に連携をしている放課後児童クラブの指導員の方が学校との連携の必要性を強く認識していることを踏まえると、課題はあるものの、学校と連携していくことは放課後児童クラブにとって好循環を生み出す可能性が示唆される。

しかし、梅原（2010）の指摘のように、日常的・具体的な「それぞれの実践の主要な担い手である指導員と教師との連携」は、「まずは保育する場と教育する場にある子育て機関同士の組織的な連携体制が土台にある」とするならば、指導員の連携意識だけではなく、組織間関係としての連携に着目する必要があるだろう。組織間関係とは、「二つ以上の組織の何らかの形のつながりであり、資源交換、情報の流れ、共同行動、構造、パワー関係、価値共有としてあらわれる」ものである（山倉1992：64頁）。山倉は、「組織が他組織に依存していることは、他組織が組織にパワーをもっていることを意味している」（同上：68頁）として、組織間のパワーの形成について以下のように説明している。

> 組織が他組織に依存しているのは、他組織の供給する資源が組織にとって重要性が高く、他組織以外からの資源獲得が容易でない場合である。換言すれば、組織の他組織への依存の程度は、①他組織の資源の重要性、②代替的源泉の利用可能性によって規定される。組織の存続にとって、それなしでは済ますことのできない資源であればあるほど、当該資源交換の相対的規模が高ければ高いほど、他組織の資源の重要性は高まる。（同上：68頁）

組織間の資源依存やパワーに着目すると、組織間関係には、「双方依存型」「双方独立型」「一方的依存型」の３つのあり方がある（同上：69頁）。放課後児童クラブと学校との関係において言えば、組織間のパワーバランスは学校側が優位であることは明らかである。なぜなら、放課後児童クラブにとって、学校という場を利用させてもらっているという意識が強く（鈴木2015）、また、専門性や資格条件においても「教師から見て指導員を格下に捉える傾向はまだまだ存在している」（梅原2010：13頁）というように、そこに対等な関係性を構築することの難しさが認識されている。

しかし、組織間コラボレーションが実現している組織間には、「対等性・平等性」が存在する（佐々木2009）。佐々木は、「少なくとも初期の段階は、公式の権限関係からは自由であり、対等で平等な関係から出発している」と指摘する（佐々木2009：15頁）。しかし、学校と放課後児童クラブの関係は、「指導員の側からすると、まだまだ学校の敷居が高かったり、担任と対等な立場でやりとりをすることをためらう現状」が多いのであり（竹中2010：44頁）、組織間の対等性や平等性を構築することは大き

な課題である。これについて、山倉（1992）は「一方的依存の下では、組織はいかに依存関係を変更していくのかが重要な課題となり、組織間依存のマネジメントとして問われる」と指摘し、いくつかの方策を示している。図４をもとに、学校と放課後児童クラブの組織間関係に着目すると、第２方策や第３方策は、現在の法制度の展開とは一致しないため現実的とはいえない。しかし、第１方策のように、学校にとって放課後児童クラブの価値を高めることや、第４方策のように、様々な子どもの放課後生活にかかわる施策・事業や児童福祉施設等と結託して学校との連携関係を再構築することは、今日求められている放課後関係者と学校教員との連携関係の構築の方向性として検討可能な方策である。

第１方策	他組織に対する自らの資源そのものの価値を高める。それによって他組織の自らへの依存を高める。 例）学校の他の連携機関等よりも、放課後児童クラブが、学校が必要とする子どもの情報を蓄積することや、信頼できる連携対象となる。
第２方策	他組織以外の選択肢を増やす。代替源の拡大により、組織の他組織への依存を低くする。 例）学校外で放課後児童クラブを実施することで、学校への依存を減らす。
第３方策	他組織との関係の必要性を減らす。組織が他組織に与えている価値そのものを減らす。 例）学校とは連携せず、非認知能力などに着目し、放課後児童クラブを独立した子育ての場として充実させる。
第４方策	結託の形成により他組織にとっての選択肢を減らす。これにより、他組織の自組織への依存を高める。 例）様々な児童福祉施設や放課後支援事業との連携を深めることにより、学校にとっての連携機関の選択肢を減らすことで、放課後児童クラブへの依存を高める。

図４　組織間依存のマネジメントにおける４つの方策

以上を踏まえ、今後の本調査において、組織間関係において優位であると思われる学校教員が、放課後児童クラブとの連携にどのような価値を見いだしているのか（資源依存）、また、その価値はどのような時に変容しうるのかについて、小学校への質問紙調査を行い明らかにしていきたい。また、放課後児童クラブ自身もどのような「組織間依存のマネジメント」を行い、学校との依存関係の転換を図ろうとしているのかについて、具体的な事例分析を行ないたい。これらの調査については今後の課題とする。

５．主要引用・参考文献

池本美香編著（2009）『子どもの放課後を考える―諸外国との比較でみる学童保育問題』勁草書房
梅原利夫（2010）「「ただいま」の瞬間を読み取る目」学童保育指導員専門性研究会『学童保育研究』第11号、６－13頁
佐々木利廣・加藤高明・東俊之・澤田好宏（2009）『組織間コラボレーション―協働が社会的価値を生み出す―』ナカニシヤ出版
佐藤晃子（2008）「近年の「子どもの放課後」をめぐる政策的変容に関する一考察―「生活の場」としての学童保育の位置づけをめぐって」『生涯学習・社会教育学研究』第33巻、45－54頁
社会福祉法人東京都社会福祉協議会（2014）『就学前から学齢期までの連続した支援に向けて　都内の学童保育の状況―保育の内容・保育所との連携など―』
竹中真美（2010）「ともに子育てできる基礎づくりを」学童保育指導員専門性研究会『学童保育研究』第11号、39－45頁
本田由紀（2011）「強固に残るボーダー――自閉化する日本の学校教育に対する社会システム論からの示唆」『教育学研究』第78巻第２号、114－125頁
前原健二（2017）「新たな学校像における教育の専門性（１）―ドイツの事例から―」『日本教育経営学会紀要』第59号、109－116頁
山倉健嗣（1993）『組織間関係―企業間ネットワークの変革に向けて―』有斐閣

大学生の主体的学びを促す全学共通英語教育コア・カリキュラムの試案

A Tentative Plan of All-University English Language Education Curriculum to Promote Students' Active Learning

佐 藤　大 介[*1]
Daisuke SATOH

Abstract

The purpose of this study is to suggest a tentative plan of all-university English language education curriculum to promote students' active learning at Kurashiki Sakuyo University and in Sakuyo Junior College of Music. Our university did not make (or employ) a common English curriculum among three faculties in 2016: Music, Food Culture, and Childhood Education. In this paper, I would like to consider the issues of English language education at our university and junior college, and offer our new plans suitable for our students from three points of view. The first point we should discuss is to build the ideas for English language education in our university. The second point is to make a systematic curriculum for English language education as liberal arts. The last point is to revise the number of classes (not subjects) and the number of students in each class.

The tentative plan starts from April in 2017. English teachers made the contents in each class syllabus in keywords, goals, and outline common. In addition, all students who take an English class are asked to do extensive reading out of class. We stand in a start line; therefore, we need to modify our plans through students' learning activities, teachers' comments, and effects on English language teaching all the time.

１．はじめに

文部科学省による大学改革実行プラン（2012）において、激しく変化する社会における大学の機能としてグローバル化に対応した人材育成があり、英語教育の役割が一層重要となっている。一方で、中央教育審議会答申（2012）では「外国語の力」についての大学の授業の有効性を学生の５～６割が否定的に捉えているとの記述があり、学士課程における英語教育のあり方、進め方について検討する必要がある。また、2018（平成30）年度以降順次実施される幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改訂に向けて、先行実施する高等学校もあることから、受け入れる大学側の英語教育カリキュラムについても見直し、担当する教員が共通理解・共通認識を持つことは大変重要なことであり、早急に対応することが求められている。

そこで、くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学（以下、「本学」と言う。）において、大学生の主体的学びを促す全学共通英語教育コア・カリキュラムを検討し2017年度より試行実施している。本稿では、本学における英語教育の課題を整理し、コア・カリキュラムの試案作成のために提案した課題改善方策について述べる。

２．2016年度までの本学の教養英語教育について

本学には、大学に音楽学部、食文化学部、子ども教育学部の３学部あり、短期大学には音楽学科の１学科がある。2016（平成28）年度の入学者定員は全体で合計513名であった。本学における2016年度教養英語に関する授業科目は表１となっており、英語Ⅰ／Ⅱ／Ⅲ／Ⅳ／Ⅴ／Ⅵの６科目を日本人教

[*1] くらしき作陽大学 子ども教育学部　Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education

表１　2016年度教養英語授業科目一覧

授業科目	開講期	音楽学部	食文化学部	子ども教育学部	短期大学（音楽学科）
英語Ⅰ	１年次前期	特定専修必修	必修	必修	必修
英語Ⅱ	１年次後期	特定専修必修	必修	必修	必修
英語Ⅲ	２年次前期	特定専修必修	必修	必修	選択
英語Ⅳ	２年次後期	特定専修必修	必修	必修	選択
英語Ⅴ	３年次前期	選択	選択	選択	－
英語Ⅵ	３年次後期	選択	選択	選択	－
英会話Ⅰ	学部・学科によって異なる	特定専修必修	選択	必修	特定専攻または専修必修
英会話Ⅱ	学部・学科によって異なる	特定専修必修	選択	必修	特定専攻または専修必修

師７名（専任教員１名、非常勤講師６名）が、英会話Ⅰ／Ⅱの２科目を外国人教師３名（非常勤講師３名）が、学部・学科やクラスごとに各授業を担当し指導する体制であった。これらの授業科目はすべて１単位の科目として開講されている。吉岡（2014）は、小学校教員養成課程における英語教育プランを策定しているが、子ども教育学部子ども教育学科小学校・特別支援学校コースの学生に限定されたものとなっている。そのため、本学における教養英語教育は、共通化された授業科目が全学的に設定されているのみで、後述するが、2016年度の授業シラバスの内容や開講状況などを確認すると、内容については十分に検討されているとは言えない状況であった。ただし、既に全学的に共通化された授業科目であることは、本稿で検討するコア・カリキュラム試案において、学部・学科ごとに開講科目の調整を行う必要がなく、全学共通となるコア・カリキュラムの内容に主軸を置いた議論を進めることにつながった。

３．全学共通英語教育コア・カリキュラムの試案

全学共通英語教育コア・カリキュラムを試案するにあたって、次の３つの観点から、それぞれ課題を整理し、改善に向けた具体的な実行計画を検討し、そこから期待される効果について述べる。

（１）本学が目指す英語教育の理念形成

まず、本学の各学部・学科の教養英語教育に対する考え方について、それぞれの学部・学科にヒアリングを実施した。その結果、英語教育に対する期待はそれほど高くなく、基礎的な英語学習のみで良いと考えている一方で、留学を志す学生や、将来英語を指導する立場となる小学校教諭を志す学生に対しては､より一層の充実が求められていることが分かった｡本学では専門職業人の養成が主となっている学部で構成され、そのため技術の習得、資格試験や採用試験の対策に向けた学習時間の確保が優先される傾向にあるが、専門性を求められる学生もいることを念頭にカリキュラムを検討する必要がある。

次に、内閣府（2014）の資料では、18歳人口及び高等教育機関への入学者数・進学率等の推移について、平成32（2020）年頃までほぼ横ばい推移となり、現状としてここ数年進学率は頭打ちとなっていると説明があった。本学においても、受験者合格率は非公表となっているが、公表されている入学定員充足率は100%を満たしていない。つまり、一定の条件を満たして入学してくるものの、英語を含む様々な学力についてはかなりの個人差があることになる。同一学部・学科内でも、中学校程度の英語力が不十分な学生から、高等学校卒業程度の英語力がある学生まで様々であり、一律の指導の難しさがあることを示している。また、多様な目的や学力差の大きい学習集団に対して、現状の１単位時間の授業では、十分な英語コミュニケーション力の向上は見込めず、英語指導の限界があると考えられる。

上述より、まず検討したのは、「学生の主体的な学びの支援」である。英語を苦手とする学生が多い一方で、学生の英語学習に対するモチベーションは少なからずあり、英語ができるようになりたい

表2　2016年度に実施した英語多読における読書量

	前　期		後　期	
読書語数	人数	割合	人数	割合
0～10,000	31	17%	10	7%
10,001～20,000	15	8%	1	1%
20,001～30,000	10	5%	4	3%
30,001～40,000	9	5%	1	1%
40,001～50,000	9	5%	2	1%
50,001～60,000	10	5%	8	6%
60,001～70,000	9	5%	4	3%
70,001～80,000	13	7%	7	5%
80,001 以上	76	42%	105	74%
取組学生数	182		142	
平均読書語数	65,633		101,630	
最低読書語数	0		0	
最高読書語数	207,214		304,000	

と思う学生が多いということを実際の指導で筆者は感じた。そこで、学生たちには大学生活のみならず、将来において英語が必要となった時に、効果的に英語学習に取り組むことができるよう、目的に応じた英語学習方略や、会話等に用いられるコミュニケーション方略を獲得できるよう指導するカリキュラムを組むことが重要だと考えた。池田（2015）は、学習者がメタ認知方略を習得する際、自身の英語学習を何とかしたいという強い情意を有する可能性について示唆している。そのためにも、外国語学習の意義について学生は今一度理解を深め高める必要があり、担当教員は授業を通して学生の学習意欲の醸成を常に図っていかなければいけない。

この具体的な取り組みとして、英語多読教育を全学導入することとした。本学にはGraded Readers等の英語多読用図書が図書館に約1,400冊蔵書されているが、１学年全員が取り組むにはまだ不十分であるため、2019年度までに英語多読指導の対象学生数に応じて、4,000冊程度まで英語多読用図書を整備する予定である。目標語数については、酒井ら（2005）を参考に、英語に対する抵抗感がなくなるレベルとして100万語と述べており、これを４年間で読破する語数目標に掲げ、１年間25万語、１ヶ月約２万語という計算から、半期４ヶ月＝８万語とした。この目標語数については、2016年度筆者が担当する授業で自学自習としての英語多読指導を取り入れ実践を行った結果、前期は約42％の学生が、後期は約74％の学生が８万語の目標を達成した（表２）。また、前期も後期も同じ学生を指導しているため、前期より後期に大きく読書量が増えたことから、少しずつ英語多読に慣れてきていると考えられ、授業での指導方法や記録方法等について課題はあるものの、学生に対して無理のない範囲の数値だと考えている。また、全学導入のため対象学生も増え、担当教員も共通した実践が求められるため、英語多読読書記録サイト「M-Reader」（https://mreader.org）を活用することとした。

さらに、学生の主体的な学びを支援するため、辞書やインターネット上の翻訳機能を積極的に活用するよう指導していく。学生にとってスマートフォンを用いて情報を検索することは現在日常のこととなっており、英語においても同様に検索や翻訳等の機能を活用することを通して、コミュニケーションに必要な使い方を身に付けてもらいたい。試験合格や単位取得のための英語学習ではなく、実践で使うことができる英語を学習するために、現代的なツールを駆使することは、今後の英語学習には必要なことであると考えられる。また、外国人教師が担当する英会話の授業では、相手に失礼にならない程度の俗語の使用や相手に伝わる程度の文法・発音間違いを許容し、学生による積極的な英語使用

へとつなげる指導を展開していくこととした。

上記の取り組みを実践することにより、本学が目指す英語教育の理念形成として、英語教育における役割を単なる語学学習に留まることなく、学生自身の専門分野を含むいずれの領域においても必要とされる学習方略の習得や読書習慣の形成にまで拡大させた教育を展開することができる。本学の学是は「念願は人格を決定す、継続は力なり」であり、本学の使命である「菩薩道（心豊かにいきいきと生きる）を歩むプロの養成」の信念から、学生の教養を高め、継続的に取り組むことで成果となる実体験を、英語教育を通じて学生は実感し、人格形成につながる一助となる。また、コミュニケーション能力を醸成し、専門的知識と技術を習得し、主体的に学び続ける学生を育てるという本学のディプロマポリシーに沿った教育となる。さらに、私立大学として経営的な視点では、英語多読指導は英語多読用図書購入といった短期的な投資で、長期的に活用することができる教育であると考えることができる。こうした取り組みが継続的に実践されることによって、本学の目指す英語教育の理念がより強固なものとなっていく。

（2）教養英語におけるシラバスの系統性の確保

全学共通英語教育を実施するためには、英語の担当教員間で共通理解・共通認識を図る必要がある。そこで、2016年度の英語・英会話のすべてのシラバスを比較検討した。2016年度は前期・後期で同じ学生を一人の教員が担当する形を取っており、それが起因しているかもしれないが、前期・後期のシラバスの授業目標が同一または酷似しているものが複数確認できた。また、使用する教科書について教科書出版社が参考値として記載している難易度・レベルを比較検討した。その結果、同一授業科目名においてかなりのレベル差があり、中には、英語Ⅲよりも英語Ⅳの方がレベルの低い教科書を使用しているケースもあり、進行上難易度が逆行する履修となる危険性もあることが分かった。こうした状況は、本学の英語の専任教員による適切な説明や目標提示が英語のすべての担当教員に伝えられていなかったことが原因である。

シラバスの系統性については、高大接続を意識する必要がある。先にも述べたが、学生の学力は様々であり、各々の高校での専攻や学科によっては外国語の授業は必履修科目のみ勉強した学生もいる。現行制度において高等学校での必履修科目とされている「コミュニケーション英語Ⅰ」の目標について学習指導要領では「英語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するとともに、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどの基礎的な能力を養う。」と示されている。この目標を十分意識しながら、系統的なカリキュラムを作成する必要がある。また、高等学校において2022（平成34）年度から年次進行で実施される新学習指導要領の内容についても、カリキュラム作成では注意しておく必要がある。新学習指導要領では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が求められ、英語教育においては、ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages、以下、「CEFR」と言う。）を参考に、「聞くこと」「読むこと」「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」「書くこと」の５領域となった。新学習指導要領下で教育を受けた高校生が大学進学となるのは、平成37（2025）年度入学生からとなるが、新学習指導要領を意識した英語教育を大学において先駆的に導入することによって、今後の高大接続が円滑になるのではないかと考えている。

また、本学における現状分析が必要である。本学でこれまで実施した過去５回のTOEIC Listening & Reading IPテストの平均点を示したのが図１である。本学では2012年度から2014年度までの３年間、すべての該当授業において教科書を統一する等TOEIC指導に全学的に取り組んでおり、１年生や特定のコース・専攻に所属する学生は全学生がTOEIC Listening & Readingを受験する必要があった。しかし、2015年度以降は希望者または教員が指定する授業を履修する学生のみの受験となっている。図１からも分かるように、結果については、受験者数や学生の受験希望に関わらず、Total Scoreは270～320点程度の範囲で推移している。文部科学省において「平成27年度英語力評価及び入学者選抜における英語の資格・検定試験の活用促進に関する連絡協議会」（2015）で配布された

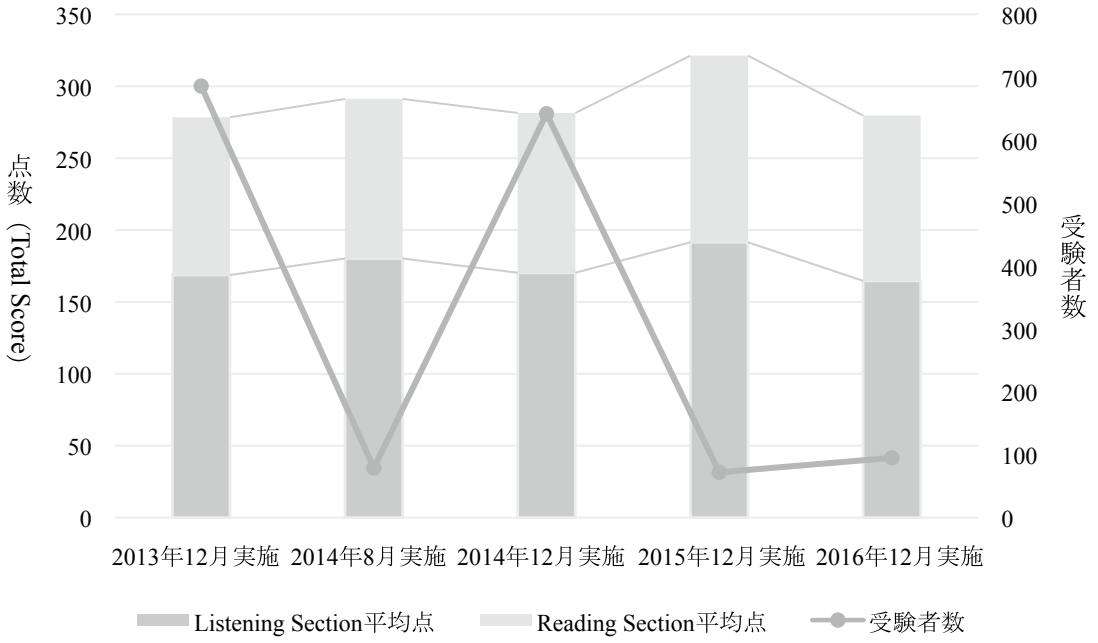


図1　本学におけるTOEIC Listening & Reading の受験者数と平均点

CEFRとの対照表では、「A 2」であった。全体としては、550点（B 1）を超える学生もいる一方で、225点（A 1）に到達しない学生もおり、本学学生の英語力の個人差は大きいと考えられる。ただ、A 2レベルが平均であることから、中学校から高校1年生程度の英語力と考えられるため、教養教育においては、入学期からA 2レベルまでの基礎的な内容の定着を十分に図りながら、難易度を高めていく必要がある。また、学生のレベルに合った英語力測定をすることも重要であると考え、2017年度より、中高生向けに開発されたTOEFL Junior StandardもTOEICと合わせて実施することとした。

上記の点について改善を図るため、まず、本学の教養英語科目は半期開講の科目であるため、前期・後期で異なる教員が担当する形へ変更した。1人の教員が前期も後期も同じ学生を指導することにより、系統的な教育は可能になるかもしれないが、その一方で、多様な英語教育を受ける機会を奪ってしまうことになり、また、担当教員の専門性や得意分野に偏った指導になる可能性もある。このことから、教養としての英語教育を行う上では、様々な教員の英語教育を受けることで、多様な考え方や気付きによる主体的な学びにつながると考えられる。特に、1年生においては、英語の専任教員2名で、前期・後期と分担して、すべての1年生の指導にあたることとした。これにより、専任教員はすべての学生の英語力や学習取組姿勢等を把握することができ、また、学生は2年次以降非常勤講師が担当する授業の場合でも、英語に関する質問では、非常勤講師不在時には、専任教員に相談することができ、主体的な学びの支援が可能となるようにした。

シラバスにおいては、「キーワード」、「授業の到達目標」、「授業の概要」の記述内容を統一し、年次進行に合わせた系統的な英語教育の提供につなげることとした。そこで試案したのがAppendixである。1年次では、身近な内容・文化・学習方法を主に扱い、CEFR A 1～A 2を目指す内容となり、既習内容の復習および定着を図る。2年次では、幅広い内容・文化・学習方法を主に扱い、CEFR A 2を目指し、大学の教養英語としての基本となる部分である。さらに、3年次では、専門的な内容・文化・学習方法を主に扱い、CEFR A 2～B 1を目指す内容となり、音楽学部、食文化学部、子ども教育学部それぞれの専門性に応じた内容を授業では題材として取り上げ、学生のニーズに合わせて英語教育を展開していく。英会話では、新学習指導要領やCEFRの基準に従う形で、話すことを「やりとり」と「発表」に分類し、それぞれ主として取り扱う授業科目を別々に設定する形を取った。こうした系統的な英語教育により、学生は進路や目的に応じて、必修から選択科目までの英語・英会話

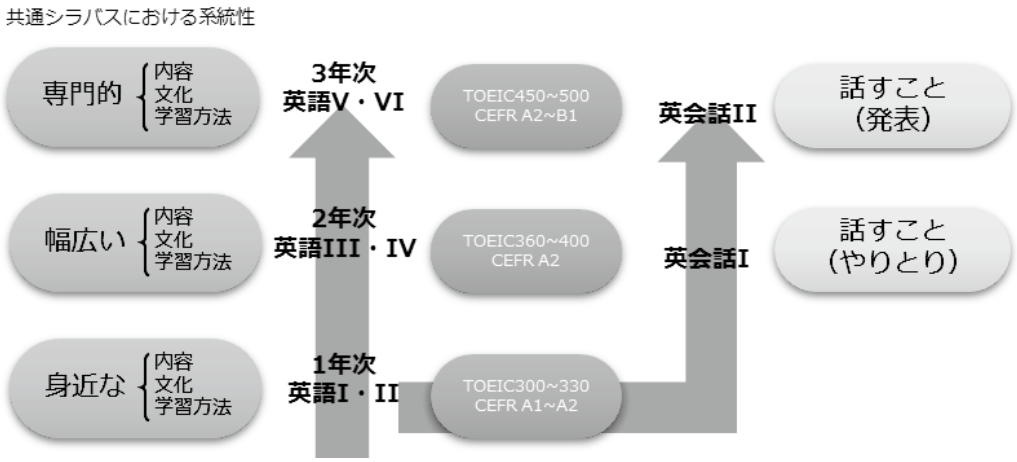


図2　教養英語授業科目の系統性

の履修が可能となり、単なる卒業のための教養英語履修から、主体的な学習意欲を伴う英語の授業履修へと変わっていくと考えている（図２）。

シラバスの内容については、全学のアドミッションポリシー、カリキュラムポリシー、ディプロマポリシーに沿ったものとした。ここで、本学のシラバスに項目としてある「授業計画」、「テキスト」や「参考書」、「評価方法」については記述を統一しないこととした。その理由として、「授業の概要」においてどのような授業であるかをある程度示すため、各教員はその内容に従って教科書選定を行い、授業計画を立て、また「授業の到達目標」に合わせて授業を行い、評価することになるからである。教科書や内容は異なっていても、担当教員間で共通理解の中で、指導にあたることができると考えている。また、授業科目別に目標とすべきTOEICスコアの参考値を明記した。これは、当該授業科目におけるTOEIC受験時の単位修得条件となるものではなく、学生に対する英語学習の目標値・基準値の参考として意識されるものであり、また、それぞれの担当教員の指導方法にふさわしい教科書選定時の教科書の難易度として考慮してもらうための値である。これにより、学生は目標を定めた主体的な学習に取り組むことができるようになり、担当教員は使用教科書を選定しやすくなるとともに、年次進行に合わせた形で重点的な指導が可能となる。

（３）授業開講クラス数の検討・調整

2016年度に開講されている教養英語授業科目の各クラスの履修者状況を確認すると、個々の開講クラスにおいて履修者数に差があることが分かった。この理由として、学生の入学定員に応じたクラス編成が機械的になされており、実際の入学者数を考慮したクラス編成となっていないことにあった。そのため、履修者数が０～20人となっている卒業必修科目のクラスを中心に、１年次開講科目については大学入学試験の合格状況や入学予定者数の見込み等を参考にし、２年次以降の開講科目については在籍者数に応じて毎年度クラス編成を見直すこととした。クラスの適正人数（クラスサイズ）については、原則として27～54人程度とし、保育士養成に関連する学部・学科の授業については50人までとした。ただし、学部・学科の教育目的等と照らし合わせながら、要望・要請等があれば少人数編成など必要な対応を検討し、柔軟に対応していくこととしている。また、英語Ⅴ・Ⅵについては、専門的な内容を扱う観点から、人数によらず各学部での開講に変更した。この結果、表３および表４の通り、2017年度の開講科目は前年度より９クラス減少した。10人以下のクラスについても３クラスが英語Ⅴ・Ⅵの選択授業であった。27～54人のクラスは49クラス（全体の約80%）あり、適切なクラスサイズでの授業運営ができるようになり、同一学科内での、履修人数の多少の差をある程度均一化させることができた。これにより、開講するまで履修者数が確定しない形ではなく、ある程度の履修者数の目安を知っておくことで、担当教員は、学生が主体的に授業に関わるための指導方法（一斉指導、

表3　教養英語開講クラス計画開講数の変化

授業科目	2016年度	2017年度	増減
英語Ⅰ	13	11	−2
英語Ⅱ	13	11	−2
英語Ⅲ	11	9	−2
英語Ⅳ	11	9	−2
英語Ⅴ	2	3	1
英語Ⅵ	2	3	1
英会話Ⅰ	9	8	−1
英会話Ⅱ	9	7	−2
合計	**70**	**61**	**−9**

表4　教養英語開講クラスと履修者数の変化

履修者数	2016年度	2017年度	増減
0～10	5　(7%)	5　(8%)	0
11～20	22 (31%)	3　(3%)	−19
21～30	11 (16%)	9 (15%)	−2
31～40	17 (24%)	26 (43%)	9
41～50	14 (20%)	15 (25%)	1
51～60	1　(1%)	2　(3%)	1
合計	**70**	**60**	**−10**

※2017年度不開講の１科目を含まない。

グループワーク、ペアワーク等）や授業計画、教科書選定や授業資料作りにつなげられる。

また、クラスサイズの検討は非常勤講師の依頼においても大変重要なことである。これまでは開講クラス数が毎年均一であったため、例年通りのクラス数に応じて非常勤講師を依頼していた。事務手続きとしては効率的であるが、私立大学として経営的な観点では、意図しない少人数クラスを開講することになり、経費的に課題となる。適正なクラスサイズを毎年見直すことは、非常勤講師手当等必要な経費を積算することができるようになり、大変有意義である。ただ、この方法では、開講クラス数の決定まで非常勤講師に対して依頼をすることができないという課題もある。この点については、先にも述べた通り、１年次を専任教員が担当することで、２年次以降は休退学者の増減程度しか履修者数に誤差はなく、履修予定学生数を想定したクラス編成が行いやすいと考えらえる。

非常勤講師については、選任と確保に継続的に努力していかなければいけない。2016年度突発的な事情により英会話を担当する外国人教員が年度途中にもかかわらず急遽不足する事態となり、当時非常勤講師として勤務していた別の外国人教員への授業依頼も考えたが、すでに相当数の授業を担当しているため追加依頼ができず、新たに非常勤講師を依頼しなければならないことがあった。こうした反省から、非常勤講師については、半期最大４クラス程度を限度とし、不測の事態への対応も可能な体制を今後整えていく。また、実習等で休講・補講が多くなる学部・学科・学年については、補講の負担を担当教員間で分散できるよう、授業担当の割り当てについても今後配慮していく。最後に、教育の質をより向上させるためにも、非常勤講師に対する次年度への契約更新については、学期末に実施される授業評価アンケート等の結果を参考に総合的に検討していく。具体的には、「教員の授業態度や授業内容に関する質問」の全体の平均値を参考にし、値が極端に低い場合は学生から直接意見を聞くなどし、非常勤講師に対して注意喚起を行うのと同時に、改善が見られない場合は契約を更新せず、新たな非常勤講師を選任する等の方策を考えていく。これにより、本学の全学共通英語教育コア・

カリキュラムの展開をさらに促進させ、学生の主体的な学びを実現させていくことができる。

4．おわりに

本稿では、大学生の主体的学びを促す全学共通英語教育コア・カリキュラムの試案について概観した。本学のように英語専攻の学生がいない同等規模の大学では、専任教員が１名ないしは２名程度である。そうした中で、全学的な教養英語教育を展開するためには、まず、全学共通となる英語教育コア・カリキュラムを作成し、本学教職員および非常勤講師、図書館職員を含めた関係者すべてが共通理解をしていかなければいけない。本稿で述べたカリキュラム試案は2016年夏に検討が始まり、2017年１月に学長以下役職者が出席する改革会議において提案し、承認された。その後、非常勤講師も含めた担当教員間でコア・カリキュラムについて共通理解を図り、2017年度前期より試行実施している段階である。

大学全入時代を迎えるにあたり、各大学では学生の実情や与えられた（限られた）環境に合わせて、カリキュラムを作成し、必要な改善を図っていく必要がある。そうした中で、本学において、まずは第１弾となる全学共通英語教育コア・カリキュラムの試案が完成した。今後、実際の授業での指導等において、担当教員の意見や教育上の成果などを確認しつつ、また、各学部・学科が目指す育てたい学生像に寄り添いながら、カリキュラムの見直しをしていかなければいけない。

参考・引用資料・文献

池田真生子.（2015）. 外国語学習方略の指導効果に学習者要因が及ぼす影響：長期的な学習支援モデルの構築. 文部科学省科学研究費補助金基盤研究（C）研究成果報告書.（代表：池田真生子、課題番号：24520719）.

酒井邦秀、神田みなみ.（2005）. 教室で読む英語100万語―多読授業のすすめ. 東京：大修館書店.

くらしき作陽大学　作陽音楽短期大学.（n.d.）Retrieved September 17, 2017 from http://www.ksu.ac.jp.

中央教育審議会.（2012／08／28）. 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）.

中央教育審議会.（2016／12／21）. 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）.

内閣府.（2014）. 総合科学技術・イノベーション会議 第１回基本計画専門調査会. 18歳人口と高等教育機関への進学率等の推移. 配布資料６－２－7.

文部科学省.（2009）. 高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編.

文部科学省.（2012／06／05）. 大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学づくり～.

文部科学省.（2015／09／29）. 英語力評価及び入学者選抜における英語の資格・検定試験の活用について　基礎資料２. 平成27年度英語力評価及び入学者選抜における英語の資格・検定試験の活用促進に関する連絡協議会（第１回）配付資料.

吉岡由佳.（2014）. 小学校教員養成課程における「外国語活動」指導力育成カリキュラムの開発―英語実習導入と評価方法の明確化―. くらしき作陽大学　作陽音楽短期大学研究紀要. 47（２）. 23－36.

Appendix

くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学
全学共通英語教育コア・カリキュラム　《平成 29 年度シラバス試行版》

授業科目名	シラバス作成	英語 I	英語 II
単位数	共通	1	1
授業形態	共通	演習	演習
履修要件	共通	なし	なし
履修上の注意	右記は共通事項 各担当教員による 追記可	・英和・和英辞典（電子辞書可）を毎回持参すること。 ・TOEIC、TOEFL、英検等の資格・検定試験を積極的に受験し、TOEIC L&R 300 点相当以上を目指すこと。	・英和・和英辞典（電子辞書可）を毎回持参すること。 ・TOEIC、TOEFL、英検等の資格・検定試験を積極的に受験し、TOEIC L&R 330 点相当以上を目指すこと。 ・英語 I を履修していることが望ましい。 《子ども教育学部 小学校・特別支援学校コースのみ》 ・教員が指定する TOEIC、TOEFL、英検等のいずれかの受験を必須とする（受験料は自己負担する）。
キーワード	共通	既習知識の整理、英語学習法、学習意欲	英語コミュニケーション能力、外国の生活や文化的情報、学習習慣
授業の到達目標	共通	《一般目標》 中学校・高校で学習した英語の知識（音声、語彙・表現、文法）について整理し、英語学習に対する関心や意欲を高めると主に、基本的な知識および技能の定着を図る。 《個別目標》 ・中学校・高校までの英語学習内容について復習し、聞いた英語や読んだ英語を理解する。 ・英語の音声的特長（発音、音声変化、アクセント、イントネーション等）を理解して、意識して発話することができる。 ・様々な英語学習方法を理解し、適切な方法を自ら選択し、主体的に学習に取り組むことができる。	《一般目標》 英語力の基礎を成すコミュニケーションに必要となる背景知識について理解し、4 技能（「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」）をバランスよく身に付ける。 《個別目標》 ・聞いたり読んだりした英語を応用して、自分に関する情報や身近な事柄を伝えることができる。 ・日本や外国の生活や文化的情報（非言語コミュニケーションや伝統行事等）について知る。 ・様々な英語学習方法を理解し、適切な方法を主体的に実践し、学習習慣を身に付ける。
授業の概要	共通	平易な英語で書かれた身近な話題を取り上げ、様々な活動・課題を通して、既習の音声、語彙・表現、文法が定着できるよう指導する。また、英語学習方法（英語多読やラジオ英語、スラッシュリーディングやシャドーイング、ディクテーション等）も指導し、実践してもらう。	英語コミュニケーションを行う上で知っておくべき外国の生活や文化的情報について触れながら、自分に関連する情報や身近な話題について、学習した英語を用いて伝えることができるよう指導する。また、リスニング、リーディング、スピーキング、ライティングの課題も適宜課す。
授業計画	各担当教員による 個別作成		
テキスト	各担当教員による 個別作成		
参考書	各担当教員による 個別作成		
評価方法	右記は共通事項 各担当教員による 追記	・英語多読 ※10%～30%で設定 ※基準以上の資格・検定試験スコアは加点対象とする。	・英語多読 ※10%～30%で設定 ※基準以上の資格・検定試験スコアは加点対象とする。
問い合わせ先	各担当教員による 個別作成		
関連リンク ・その他	右記は共通事項 各担当教員による 追記可	【英語学習】 ・M-Reader: 多読学習支援・管理サイト, http://mreader.org 【英語の資格・検定試験】 ※学内にて英語資格・検定試験実施予定（日程等詳細未定） ・TOEIC, http://www.toeic.or.jp ・TOEFL, https://www.ets.org/jp/toefl ・TOEFL Junior, http://gc-t.jp/toefljunior/standard/ (LEXILE, http://toefljunior.lexile.com/ja/) ・実用英語技能検定・IELTS・TEAP, http://www.eiken.or.jp/ ・Cambridge English, http://www.cambridgeenglish.org/jp/ ・GTEC, http://www.benesse-gtec.com/	【英語学習】 ・M-Reader: 多読学習支援・管理サイト, http://mreader.org 【英語の資格・検定試験】 ※学内にて英語資格・検定試験実施予定（日程等詳細未定） ・TOEIC, http://www.toeic.or.jp ・TOEFL, https://www.ets.org/jp/toefl ・TOEFL Junior, http://gc-t.jp/toefljunior/standard/ (LEXILE, http://toefljunior.lexile.com/ja/) ・実用英語技能検定・IELTS・TEAP, http://www.eiken.or.jp/ ・Cambridge English, http://www.cambridgeenglish.org/jp/ ・GTEC, http://www.benesse-gtec.com/

授業科目名	英語 III	英語 IV
単位数	1	1
授業形態	演習	演習
履修要件	なし	なし
履修上の注意	・英和・和英辞典（電子辞書可）を毎回持参すること。 ・TOEIC、TOEFL、英検等の資格・検定試験を積極的に受験し、TOEIC L&R 360 点相当以上を目指すこと。 《短期大学のみ》 ・学部進学や留学を目指している学生は履修することが望ましい。	・英和・和英辞典（電子辞書可）を毎回持参すること。 ・TOEIC、TOEFL、英検等の資格・検定試験を積極的に受験し、TOEIC L&R 400 点相当以上を目指すこと。 ・英語 III を履修していることが望ましい。 《子ども教育学部のみ》 ・教員が指定する TOEIC、TOEFL、英検等のいずれかの受験を必須とする （受験料は自己負担する）。 《短期大学のみ》 ・学部進学や留学を目指している学生は履修することが望ましい。
キーワード	生活英語、社会・世界との関わり、自己課題解決学習	教養英語、異文化理解、目的学習
授業の到達目標	《一般目標》 外国語学習に対する意義や必要性を深く理解し、英語コミュニケーションにおける自己課題を発見し解決に向けて、社会生活において活用できる英語力のさらなる向上を図る。 《個別目標》 ・日常生活から留学・ビジネスまで幅広い場面で使用される英語について、聞いたり、読んだりして理解し、正確に表現することができる。 ・英語や日本語のほかにも、様々な文化や言語がある世界の中で生きている自覚を持つ。 ・英語力における自らの課題を認識し、様々な英語学習方法を応用して、その改善を図る。	《一般目標》 他者を尊重し、相手の立場を意識することができる英語コミュニケーション能力を養い、4 技能（「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」）をバランスよく身に付ける。 《個別目標》 ・様々な分野に関連する英語の文章や会話等から、情報や趣旨を論理的に考え、自分の意見を述べることができる。 ・日本と外国の事情や文化・芸術（歌や詩を含む）等の類似点や相違点について理解し、相手の立場や考えを尊重する態度を身に付ける。 ・目的に応じた英語学習を自ら管理し、主体的・継続的に取り組むことができる。
授業の概要	英語の聴解・読解を通して、辞書等の活用方法を指導し、英語を正確に理解・伝達するために必要な単語（発音を含む）や文法、文化的内容を説明し、語彙力・文法の増強を行う。様々な活動や課題を通して、外国語学習の意義や必要性についても説明し、自己課題を設定した英語学習に取り組んでもらう。	日本と外国の事情や文化・芸術について触れながら、英語の文章や会話等から読み取れる情報や趣旨を論理的に考え、自分の意見として述べることができるよう指導する。ペアワークやグループワークを取り入れた英語コミュニケーション活動も適宜行いながら、相手の立場や考えを尊重する態度を育てる。
授業計画		
テキスト		
参考書		
評価方法	・英語多読 ※0%～20%で設定 ※基準以上の資格・検定試験スコアは加点対象とする。	・英語多読 ※0%～20%で設定 ※基準以上の資格・検定試験スコアは加点対象とする。
問い合わせ先		
関連リンク・その他	【英語学習】 ・M-Reader: 多読学習支援・管理サイト, http://mreader.org 【英語の資格・検定試験】 ※学内にて英語資格・検定試験実施予定（日程等詳細未定） ・TOEIC, http://www.toeic.or.jp ・TOEFL, https://www.ets.org/jp/toefl ・TOEFL Junior, http://gc-t.jp/toefljunior/standard/ (LEXILE, http://toefljunior.lexile.com/ja/) ・実用英語技能検定・IELTS・TEAP, http://www.eiken.or.jp/ ・Cambridge English, http://www.cambridgeenglish.org/jp/ ・GTEC, http://www.benesse-gtec.com/	【英語学習】 ・M-Reader: 多読学習支援・管理サイト, http://mreader.org 【英語の資格・検定試験】 ※学内にて英語資格・検定試験実施予定（日程等詳細未定） ・TOEIC, http://www.toeic.or.jp ・TOEFL, https://www.ets.org/jp/toefl ・TOEFL Junior, http://gc-t.jp/toefljunior/standard/ (LEXILE, http://toefljunior.lexile.com/ja/) ・実用英語技能検定・IELTS・TEAP, http://www.eiken.or.jp/ ・Cambridge English, http://www.cambridgeenglish.org/jp/ ・GTEC, http://www.benesse-gtec.com/

授業科目名	英語 V ※音楽専攻科のみ「外国語（英語）I」 ※短大では開講なし	英語 VI ※音楽専攻科のみ「外国語（英語）II」 ※短大では開講なし
単位数	1	1
授業形態	演習	演習
履修要件	なし	なし
履修上の注意	・英和・和英辞典（電子辞書可）を毎回持参すること。 ・TOEIC、TOEFL、英検等の資格・検定試験を積極的に受験し、TOEIC L&R 450 点相当以上を目指すこと。 ・受講には、TOEIC L&R 400 点相当以上の英語力であることが望ましい。 ・以下の学生は履修することが望ましい。 - 大学院進学や留学を目指している学生 - 公務員試験や教員採用試験を受験する学生	・英和・和英辞典（電子辞書可）を毎回持参すること。] ・TOEIC、TOEFL、英検等の資格・検定試験を積極的に受験し、TOEIC L&R 500 点相当以上を目指すこと。 ・受講には、TOEIC L&R 400 点相当以上の英語力であることが望ましい。 ・英語 V を履修していることが望ましい。 ・以下の学生は履修することが望ましい。 - 大学院進学や留学を目指している学生 - 公務員試験や教員採用試験を受験する学生 ・教員が指定する TOEIC、TOEFL、英検等のいずれかの受験を必須とする （受験料は自己負担する）。
キーワード	専門英語、異文化コミュニケーション、英文聴解・読解	専門英語、グローバル人材、英語表現
授業の到達目標	《一般目標》 異なる文化を持つ人々と積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養い、所属学部（または学科）の専門分野において必要とされる基礎的な英語力を身に付ける。 《個別目標》 ・専門分野に関連する英語の文章や会話等から、必要な情報を論理的に読み取ることができる。 ・英語圏を中心とした他国文化と自国文化を比較し、考え方や価値観、行動様式の違いについて説明することができる。 ・英文聴解・読解の正確性を向上するための主体的・継続的な英語学習習慣を身に付ける。	《一般目標》 所属学部（または学科）の専門分野において、グローバルな視野で活躍するために必要な資質・能力を理解し、総合的な英語力を身に付ける。 《個別目標》 ・専門分野に関連する英語の文章や会話等を理解し、その概要や要点を英語で説明することができる。 ・グローバル化の進展による国際共通語としての英語によるコミュニケーション能力の必要性について理解する。 ・英文読解のスピードと正確性を向上するための主体的・継続的な英語学習習慣を身に付ける。
授業の概要	所属学部の専門性に配慮した英語教材を使用し、正確な英文聴解・読解ができるよう、発音、語彙・表現、文法等を中心に指導する。また、他国の考え方や価値観、行動様式の指導を行い、スピーキングやライティング活動では、自己表現（創作）活動にも取り組んでもらう。	所属学部の専門分野に関連する英語教材または論文の講読を行い、その概要や要点を説明するための英語表現について指導する。英語読解にあたっては、速読性と正確性の両方を求めるため、継続的な英語学習が必要となる。また、リスニング、スピーキングやライティングの課題も適宜課す。
授業計画		
テキスト		
参考書		
評価方法	・英語多読 ※0%～20%で設定 ※基準以上の資格・検定試験スコアは加点対象とする。	・英語多読 ※0%～20%で設定 ※基準以上の資格・検定試験スコアは加点対象とする。
問い合わせ先		
関連リンク ・その他	【英語学習】 ・M-Reader: 多読学習支援・管理サイト, http://mreader.org 【英語の資格・検定試験】 ※学内にて英語資格・検定試験実施予定（日程等詳細未定） ・TOEIC, http://www.toeic.or.jp ・TOEFL, https://www.ets.org/jp/toefl ・TOEFL Junior, http://gc-t.jp/toefljunior/standard/ (LEXILE, http://toefljunior.lexile.com/ja/) ・実用英語技能検定・IELTS・TEAP, http://www.eiken.or.jp/ ・Cambridge English, http://www.cambridgeenglish.org/jp/ ・GTEC, http://www.benesse-gtec.com/	【英語学習】 ・M-Reader: 多読学習支援・管理サイト, http://mreader.org 【英語の資格・検定試験】 ※学内にて英語資格・検定試験実施予定（日程等詳細未定） ・TOEIC, http://www.toeic.or.jp ・TOEFL, https://www.ets.org/jp/toefl ・TOEFL Junior, http://gc-t.jp/toefljunior/standard/ (LEXILE, http://toefljunior.lexile.com/ja/) ・実用英語技能検定・IELTS・TEAP, http://www.eiken.or.jp/ ・Cambridge English, http://www.cambridgeenglish.org/jp/ ・GTEC, http://www.benesse-gtec.com/

授業科目名	英会話 I	英会話 II
単位数	1	1
授業形態	演習	演習
履修要件	なし	なし
履修上の注意	・Students are required to bring an English/Japanese dictionary (Electronic dictionaries are allowed)	・Students are required to bring an English/Japanese dictionary (Electronic dictionaries are allowed) ・Students should take the class: English Conversation I.
キーワード	Speaking, Listening, Communication Strategies	Fluency, Accuracy, Productive English skills
授業の到達目標	[General Instruction Objective (GIO)] The purpose of this course is to improve students' English listening and speaking skills for general purposes. [Specific Behavioral Objectives (SBOs)] Students will be able to: - speak fluently and spontaneously in English. - learn how to communicate effectively in conversation. - try to make English conversation with their friends in their daily life.	[General Instruction Objective (GIO)] The purpose of this course is to develop students' fluency and accuracy in productive English skills. [Specific Behavioral Objectives (SBOs)] Students will be able to: - use appropriate vocabulary and accurate grammatical structures in essay/speech/presentation. - learn how to present your thoughts more effectively. - familiarize them with English communication in their daily life.
授業の概要	This course will help students to improve students' listening and speaking skills through various classroom activities. The teacher will introduce strategies for communication more effectively (gesture, clarification, circumlocution, etc.). This course focuses on their attitudes to use English in classes actively.	This course will help students improve pronunciation, spoken grammar, and vocabulary use. The teacher will introduce strategies to write or speak more effectively. This course includes speaking and writing activities.
授業計画		
テキスト		
参考書		
評価方法		
問い合わせ先		
関連リンク ・その他		

教養英語教育充実のための全学的な英語多読指導の成果と課題
―オンラインシステムを活用した実践―

Results and Issues of All-University Extensive Reading to Improve English Language Education
― A Practice with Online Systems ―

佐 藤 大 介[*1]・福 島 治 子[*1]・森 岡 悦 子[*2]・ 笠 本 晃 代[*2]
Daisuke SATOH・Haruko FUKUSHIMA・Etsuko MORIOKA・Teruyo KASAMOTO

Abstract

The purpose of this paper is to describe how we conducted extensive reading (ER) in order to improve English language education in Kurashiki Sakuyo University and Sakuyo Junior College of Music in the first term (from April to July) in 2017. Our study offers an analysis of a grand total of 733 students who belong to 5 different departments and do not major in foreign language. We attempted to practice ER by introducing 3 online systems; M-Reader, ERF Placement Test, and NetCommons 2. These systems provided the students with a variety of easy-to-read English books and helped them get better ideas of the value of ER, as well as tips about how to increase their English reading − from making appropriate book choices to increasing their reading speed. As shown in several previous studies, as a result, ER encouraged them to read their favorite books with their reading proficiency, and changed their reading from word-to-word translations to direct comprehension of English texts. At the same time, however, we found that some issues in practicing our all-university ER such as promotion of education guiding system, closely cooperation among the teaching staff, and so forth.

１．はじめに

中学校や高等学校（高等専門学校を含む)、大学といった様々な教育機関において様々な学習者レベルを対象に英語多読指導は実践されており、その効果や指導上の工夫などについて多くの著書・論文等で議論されている。こうした検証や実践は限定的なクラスや学生に対して指導がなされているものがほとんどで、その効果を検証しているものが多く、蓄積された英語多読指導の成果は大変参考になる。しかしながら、大学において英語や外国語を専門としない学生に対して、全学的に英語多読教育を導入したという報告は確認できなかった。

そこで、本稿では、M-ReaderとERF Placement Testの２つの無料のオンラインサービスとNetCommons ２をインストールした独自サーバーを活用した英語多読教育を全学教養英語教育として位置付け、学生の所属学部や学年、教員の常勤・非常勤等に関わらず、2017年度前期に展開したくらしき作陽大学・作陽音楽短期大学（以下、「本学」という。）の取り組みについて、教員の立場から成果と課題を検討し、全学で取り組んだ英語多読教育について考察する。

２．英語多読教育の全学展開の経緯

ここでは、英語多読教育を全学展開するまでの経緯と背景について概観する。

まず、本学附属図書館では、2002年から2005年にかけてGraded Readers等の英語多読用図書の蔵書を強化しており、1,149冊ものGraded Readersや一般洋書、英語絵本などが蔵書されていた。しかしそれ以降授業等で活用されたことは確認できず、2015年度の年間の貸出冊数も延べ132件（教職員

[*1] くらしき作陽大学 子ども教育学部　Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education
[*2] くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学 非常勤講師　Part time teacher（Kurashiki Sakuyo University and Sakuyo Junior College of Music）

や一般利用者への貸出も含める）となっており、ほとんど活用されていない状況であり、2016年４月時点では、それらのほぼ全てが書庫に保管されていた。大学が保有する資産である蔵書を生かし、全学教養英語教育の充実につなげられるのであればと考え、附属図書館と協議し、全ての英語多読用図書を２階の一般書架に移動してもらい、学生が利用しやすい環境を整えた。

次に、本学における英語多読実践については、寺西ら（2004, 2005）によって英語多読指導の実践がまとめられている。寺西ら（2004）では、本学の学生に対して実施した多読授業において一応の効果があったと述べている。ただし、リスニング能力の低下が見られたことから今後の課題として「多聴」の必要性について言及している。また、寺西ら（2005）では、電子辞書の導入が多読を実践する学習者に与える効果について分析・考察しており、電子辞書により多読・速読を促進する可能性があることを指摘している。しかしながら、両研究とも、特定の学部学生または特定の授業の履修学生が対象であったことから、全学的に導入した検証とは言えない。ただし、こうした調査結果から、英語多読教育は本学においても有効であると考えられる。

さらに、2016年度、著者（佐藤）による英語多読指導を行った。前期開講の英語Iおよび後期開講の英語IIを履修する食文化学部１年生76名、子ども教育学部１年生66名、計142名に対して１年間（夏期学生休業期間を除く）英語多読を授業の一環として導入した。なお、前期のみではあるが、英語IIIを履修する子ども教育学部２年生40名にも導入した。Graded Readers等英語多読用図書については、年度途中に附属図書館に追加購入し、2,018冊の図書で行った。多読の取り組み方法や評価について説明を行い、実際に図書館では配架場所やGraded Readersのレベルや語数の確認方法等について指導を行った。学生は、Google Formを活用し作成したオンライン上の専用の読書記録フォームに随時読書内容を入力する形とした。記録方法として、１冊ごとに記録していくこと、途中でやめた本についても記録すること、読んだ語数を正確に記録すること、といった３点について求め、学生には以下の項目を記録してもらった。

・学籍番号
・多読の種類：Graded Readers／その他の洋書（絵本を含む）または英字新聞・雑誌／ウェブサイト
　「Graded Readersの場合」
　　・本のタイトル
　　・シリーズ／出版社
　　・Level / Stage / Grade
　「その他の洋書（絵本を含む）または英字新聞・雑誌の場合」
　　・洋書・絵本のタイトル／新聞記事・雑誌の見出し
　　・出版社／発行元
　「ウェブサイトの場合」
　　・ウェブサイトのタイトル
　　・ウェブサイトのURL（アドレス）
・読み終えた日
・読んだ単語数
・読んだ本の評価（５段階評価）：英語の難易度、あなたの興味・関心、他人への推薦度
・本の感想や英語学習のメモ

以上の項目から分かる通り、英語多読教材として、Graded Readers以外にも洋書や英字新聞、ウェブサイト等での英語講読についても許容した。学生に対しては、自身の読書記録が確認できるよう、個票を作成・印刷し、毎月配布した。なお、授業時間内で英語多読に関する指導はほとんど行っておらず、学生は授業時間外学習として取り組む必要があり、各授業において半期80,000語 = 30%の割合で評価に加味することを事前に伝えていた。

その結果、１年間取り組んだ履修学生の前期・後期を合わせた平均読書語数は145,398語となって

おり、目標値である半期80,000語を前期も後期も超過している学生は67名おり、全体の約47％が目標を達成していた。一方で、前期・後期合わせて０語という学生も４名おり、年間10,000語以下という学生は、０語の学生を含めて27名いた。受講後アンケートを実施した項目のうち、読書語数と「自分の英語力を高めたいと思っている」という項目は有意な相関関係にあった。また、「文脈から単語の意味や物語を推測する力が身に付いた」、「速読力が身に付いた」、「英語に慣れることができた」といった自由記述も見られた。これは、英語力向上のために英語多読を授業として取り入れることが本学においても意義があると考えられる。ただし、語数のみを評価対象としているため実際に読んでいない本を語数のみ登録した場合の対処が不十分であること、語数情報が手に入らない本については学生が単語を数える作業に疲弊してしまうこと、蔵書が不足しているため自分のレベルに合った多読を進められないことなど、課題も明らかになった。

３．全学教養英語教育への導入

本学では、2016年度に全学共通英語教育コア・カリキュラムを作成し、2017年度は試行実施している。その一環として、英語多読を全学で共通して導入することとした。教養英語教育において全学で統一して実施するためには、専任教員（２名）、非常勤講師（３名）を含めて、全員が同じ環境で取り組むことが必要である。そこで、３つのオンラインシステムを導入・活用した。なお、2017年度の本学の教養英語科目は英語I／II／／III／IV／V／VI（日本人教師が指導）および英会話I/II（外国人教師が指導）があり、以下、前者のうち前期に開講した英語I/III／Vでの実践について述べている。

１つ目は、Graded Readersの各本に関連したクイズに解答し合格すると語数が追加されるオンライン上の読書記録管理システムM-Reader（https://mreader.org/）である。M-Readerは多くの大学において英語多読記録に活用されている。M-Readerの活用により、学生は読書語数を数える作業がなくなり、また、本文理解の必要性を意識することができるようになる。さらに、M-Readerでは学生の読書記録はリアルタイムで反映され、学生も教員も確認することができ、学習成果の可視化につながる。以前の方法では、学生は専用フォームに入力した記録は月に１回個票が配布されるのみで、各自で自己管理する必要があり、また、教員も読書記録を調べるために毎回Google Formからデータをダウンロードし集計・処理し個票を作成する必要があった。

２つ目は、Graded Readersのレベルと学生の多読に必要な能力を測定し最適な本を選択することができるオンライン上の多読レベル測定システムERF Placement Test（https://erfpt.ealps.shinshu-u.ac.jp/）である。2016年度は学生にGraded Readersのレベルを抽象的な説明のみで判断させ選択させており、正しい判定ができていないのではないかと感じていた。そこで、2017年度はERF Placement Testを活用し、多読開始時に測定テストを受けることにより、学生は主観的に多読レベルを判定するのではなく、客観的な基準に従いGraded Readersのレベルを選択することができるようになる。

３つ目は、M-ReaderにクイズがないGraded Readersを読んだ際に、語数が追加できるようにするため、国立情報学研究所が開発したNetCommons ２を独自にサーバーにインストールし、登録モジュールを活用して語数の追加申請ができるようにした。これにより、学生はクイズの有無に関わらずGraded Readersを自由に選択して読むことができるようになり、また、申請された語数は教員が確認（確認内容は後述）の後、M-Reader内の“Give extra credit”機能を用いて、Awardとして語数追加をした。なお、M-Reader上でもクイズのない本や語数を学生が登録することができる機能はあるが、不正等の観点から利用について推奨されておらず、M-Reader上での登録はできないようにした。

上記のシステム導入・基本設定が完了の後、非常勤講師に対して、専任教員より英語多読導入についての趣旨を2016年３月に説明し、全ての教養英語の授業でAppendix（一部削除または非開示）に示す説明資料を学生に配布し説明した。学生は資料に従い、まずM-Readerでのアカウント作成やERF Placement Testでの現在の多読レベルの確認を行い、各自多読活動に取り組んだ。評価については、M-Reader上でクイズに合格した語数、クイズに失敗した本の語数と正答率、M-Reader上にクイズのない本の語数など総合的に判断した。全授業共通の評価基準を設定し、単純に語数のみで評価

表１　2017年度前期英語多読取り組み学生数

所　　属	1 年生	2 年生	3 年生	4 年生以上	合計
音楽学部　音楽学科	28	39	3	5	**75**
子ども教育学部　子ども教育学科	139	139	35	0	**313**
食文化学部　栄養学科	95	43	20	2	**160**
食文化学部　現代食文化学科	51	42	12	5	**110**
短期大学　音楽学科	61	13	1	0	**75**
合　　計	**374**	**276**	**71**	**12**	**733**

するのではなく、学生の取り組みを総合評価し、全体評価は専任教員が行い、各英語担当教員に対して、総語数を明記しない形で得点率のみを報告する形を取った。

2017年度前期（2017年４月10日～７月31日）に英語多読に取り組んだ学生は全体で英語I～VIまでの21クラス733名であった（表１）。これは、本学に在籍する1,430名（大学院生を除く）のうち51％の学生、つまり半数以上の学生に該当する。なお、2017年度前期に開講した１クラスについては、授業内容との整合等の観点から担当教員と協議し、学生には資料説明のみとし、成績評価の対象とはしない形での導入となった。なお、利用人数増加に伴い、大学図書館でのGraded Readersの配架については、さらに学生が利用しやすいスペースに移動し、貸出冊数についても２冊までと制限することで、より多くの学生が利用できるようにした。

４．全学導入の成果と課題

４.１　成果

（1）学生に対する教育的効果

学生は４月に初めて英語多読を始めた際、多読の最大の目的である速くたくさん読むことに躊躇する者が若干名見られた。とりわけ、中学校や高校学校で授業の予習をする際に、丹念に辞書を引き、和訳をする習慣が身に付いた学生にとっては、逆に全体を把握しながら読み進めていくことが難しく感じられたのであろう。前期の最後の授業時で、15回の授業を振り返って感想を書いてもらうと、次のようなものが見られた。

- ・多読というものがあり、するのが初めてで、本を読むのにとても時間がかかり、クイズにもなかなか正解することができず、目標の語数までたどりつかなかった
- ・多読では英語の物語を絵本で読むのは初めてで、本のレベルが上がると文も長くなって、読解がとても難しかった
- ・４・５月は多読のやり方がわからず、全く手を付けていなかった。６月に入ってやり方がわかり、毎日読んだ日もあったが８万語は追いつけなかった。読むのは苦手なので、１冊1000語ほどの本を何冊も読んだ
- ・多読活動は本を読むのにすごく時間がかかりました。わからない単語を調べたりして、自分なりに読んでクイズに答えるのはすごく大変でした

上記の感想から、本を読む習慣があまりない上に、その本が英語で書かれている、そして内容を把握しているか確認するクイズがあるため、それぞれの場面で多読に苦戦した様子がうかがえる。しかし、精読と多読の違いを説明し、それぞれに目的が違うことを伝えると学生は安心した様子も見せた。また、１冊の本に時間がかかっている学生については、場合によってはより興味がある本に変更するようアドバイスしたり、読んでいる本によって目安になる時間を示したりするなど徐々にではあるがスムーズに読み進められるようになっていった。ゴールデンウィークを過ぎた辺りから、学生が休憩時間や授業の空き時間を利用して、図書館内だけでなく学生の学習スペースや学生食堂等で多読をする姿をよく目にするようになり、次第に自らのペースで読書習慣を身に付けていく様が観察された。

６月の半ばになると、前期の多読の締め切り日まで残り約１ヶ月ということもあり、どのクラスにおいても果敢に多読に取り組む姿が見受けられた。この頃には学生の読書量が格段に増し、最終的に７月末の時点では多読開始前と比較してかなり速読の力がついているものと推察される。こうして、その苦しい段階を乗り越えた学生には、次のような感想も見受けられ、その面白さや、達成感、自ら苦手なものに日々取り組み、そのレベルも上がってきたという実態など、自分自身の姿勢の変化や英語の力が伸びているという実感を持つことができるようになっている。

・私が一番苦労したのは多読です。はじめは頑張ろうと思って何度もやりましたが、何回やってもsorryばかりでてきて心が折れてしまい、ずっとやっていませんでした。でも最近は図書館にこもって、たくさん読んでちゃんと理解してクイズをすると合格できるようになったので嬉しかったです
・多読も最初は意味が分からなくてあきらめてたり、読めないから無理だと思ったりもしたけれど、ちゃんと意味を理解してやってみると案外おもしろくてビックリした。前期の授業のうちに８万語はもう無理だと思うので、もっと早くからやっておくべきだったなと今更後悔した
・多読では、私は英語が苦手という気持ちがあり、ほとんど手を付けていなかった。しかし、やらなければと思い、最初は簡単な本から始めることができた。クリアできたときはうれしくて次からは毎日こつこつとするようになった。気づけば文が長い本にも挑戦できるようになっていた。８万語まであと少しなため、残りの時間を使って８万語いけるようがんばる。今では苦手だった英語に自分から進んで取り組んでいることに自分自身が一番驚いている
・多読もはじめに聞いたときは絶対無理だと思ったけれど、やってみるとわかりやすいものもあったりしたので、最後はとても楽しかった
・多読を通して英語を読むスピードが速くなったので成長できたと思う
・多読や単語テストなどにより自分の英語力が上がったと思う
・多読では日ごろからの英語にふれる時間を設け、読む能力や対応力が身に付いた
・英語の本＝読めない！みたいなイメージを払拭できて、実際読んでみると、読める文、単語がいっぱいあり、多読を行う前より読解力は付いたと思う
・１個１個わからない言葉の意味を考えるのではなく、１回全部読んでみてある程度の物語の意味をつかむ力を高めることが出来た
・小テストのための勉強、多読で80,000語を目指して、日々英語に触れる機会を多く持てたことで知識が身に付いたのではないかと思います
・Mリーダーではたくさんの本を読むことができた

また、本を読む楽しさや、多読を通して、英語への訳し方を学ぼうとしたり、子どもに読み聞かせをする意識を持ちながら多読を行ったり、教え合いによる理解の深化を図った学生もいた。

・多読は元の話を知っているものだったりすると、どういう感じで訳されているかなどを知ることができた
・英語の本を読む楽しさなどを知ることができた
・多読では自分ができる、読める本を選び、読み、内容を理解し、問題を解くというのは最初は大変でしたが、子どもへの英語を読むための単語の理解ができました
・多読という英語の本を読むのは初めてで読めるかなと思っていたけれど、やっていくうちに読めるようになり、読むことが楽しくなったので本当に良かったです
・多読の最中でも、分からないところをみんなで教えあったり、教わったりして、理解するだけでなく、人に教えられるところまでできたので、もっと理解が深まった

雪丸（2012）では、英語初中級の日本人大学生を対象にした15週間の多読活動は、一般的な英語運用能力（PPT）や読解の流暢性（ERT）及び学習者の英語学習に対する意識向上に一定の効果があったと言える、とあるが、本学においても同様の成果を得ることができたと考える。

さらに、全学共通での実施を学生が意識することにより、各クラス内における個々のレベルの位置

付けに留まらず、クラスの枠を超えた大学全体での位置付けとして取り組もうとする意欲につながったと考えられ、その結果、学生一人一人が自分自身の意識を高め、可能な限り読書量を増やそうとする姿勢が見られた。英語を不得意とする学生も、自分のレベルに合った本から読み始め、着実に努力をすることで、読書量を増やし、自信へとつなげているようであった。

また、オンライン形式で活動を行うことについては、学生一人一人のペースで多読を進めることができるため、自発的で主体的な学習を促す結果となった。このように、全学共通での体制でオンラインシステムを活用して多読活動を行うことは、結果的に、学生が自主的に多読活動に取り組みやすい環境を作り出すことに有効であった。

（2）教員および指導体制における連携強化

本学では、これまで英語教育では各担当教員の裁量によって目標を設定し授業を行ってきた経緯がある。しかしながら、こうして全学的な取り組みを進めることによって、教員間に共通の教育課題を意識するようになり、授業目標や教育方針などについて相互に協議し、意見を出し合いながら英語指導についての共通理解へとつなげることができた。また、「2016年度に英語の授業内で多読を経験している学生に関しては、すでに読書習慣が身に付いており、学生の成功体験から2017年度も比較的容易に継続して多読指導を行うことができた」という教員の意見もあり、共通した指導に関わることによって、連携の取れた継続的な英語教育に寄与できると考えられる。

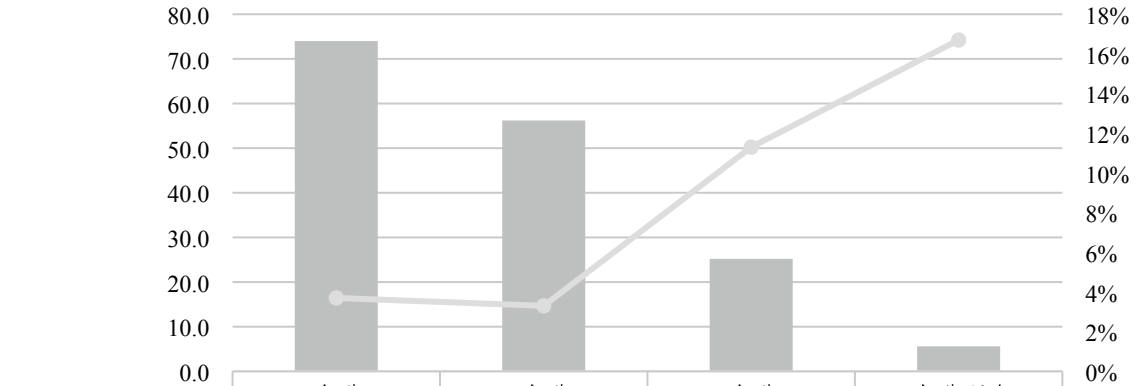
また、共通したオンラインシステムの導入により、大学において一元的に学生の取り組みを管理できるようになったことも教員間の連携強化につながったと考えている。個々の教員が個別のシステムや方法により英語多読指導を行っていた場合、学生がオンラインシステムを利用する際にトラブルがあったとしても、他の教員が即座に対応するのは難しく、非常勤講師の場合は出勤日に対応するか、メール等による連絡での対応が必要となる。しかし、専任教員が中心となってオンラインシステムの運用や全体の評価を行う形を取ったことにより、学生は英語の授業担当教員に関わらず、どの英語教員に対してもトラブルや取り組み方について相談することができる体制となった。これにより、学生はいつでもどこでも安心して英語多読に取り組むことができるようになり、学生の主体的な学びを促す環境作りに寄与したものと考えられる。

4.2　課題

（1）学生指導上の課題

まず、前期終了後の英語多読の得点率を比較すると図1のような結果となった。1年生（74.0）に比べ、2年生（56.2）、3年生（25.2）、4年生（5.6）と、学年が上がるにつれて得点率が下がっており、その結果が顕著となっている。2年生の感想では、「去年よりシステムが変わってあまりできなかった」「ほとんどできなかった」「どんなふうに進めたらいいのか分からなかった」という言葉が見受けられ、先に挙げた成果とは反対に、昨年度多読に取り組んだにも関わらず、取り組み方から消極的な姿勢が見られる。また、得点率が0、すなわち、全く英語多読に取り組まなかった学生数も3年生以上（3年生11.3%、4年生16.7%）に多く見られた。この結果から、課題として、上級学年になるにつれて英語多読への意欲が下がっている。要因としては、全学的な英語多読教育を今年度より開始しており、前年度までに英語の授業を受けている学生にとって負担感や難しさを感じていることや、前回に単位修得とならず再度履修しているため、英語に対する苦手意識が高いこと等の理由が考えられる。

また、大部分の学生が意欲的に多読に取り組む一方で、残念ながら、多読が全く進まない学生もいた。理由を尋ねると、「時間が取れない」が大半を占めていたが、先に述べた通り「本を読むことに慣れていない」という理由も少なからず聞かれた。前者に対しては、日常生活の中でいかに効率よく多読の時間を確保し、自分のペースを見つけて継続していくかが課題である。後者に対しては、授業時間外における学習を習慣としている学生が少ないため、計画的に多読活動を行う学生に比べ、前期終了直前にまとめて多読活動に取り組む学生が非常に多く見られた。大学全体での取り組みである上



	1年生	2年生	3年生	4年生以上
平均得点率	74.0	56.2	25.2	5.6
得点率0の割合	3.7%	3.3%	11.3%	16.7%

図１　学年別英語多読得点率

に、前期終了直前に図書館へ向かう学生が集中したため、結果として、図書館の英語多読用図書が不足する事態となった。自分のレベルに合った本が不足していること、また、クイズへの挑戦が１時間に１回と制限されているがために、最後に読書量を大幅に増やそうとしたが、効率よく増やすことができなかったこと等で、多くの学生が焦りを感じているようであった。Mason（2012）の報告においても、日本語による読書習慣がない学生が英語での読書に消極的な例に触れられているが、各自の興味のある分野について、和書も含めてまずは活字を読む習慣を身に付ける必要性があると言える。

さらに、図書館の英語多読用図書が、必ずしもM-Reader上に登録されているとは限らず、M-Readerで検索をしても、所定の本が見つからない場合があった。そのため、クイズのない本の語数登録のために、語数を一つひとつ数えることに時間と労力を費やしている学生の姿も多く見られた。読書をしてクイズを解くよりも、単語をひたすら数える方を自ら選んでいる学生さえもいた。中には、学部・学科の枠を超えた学生間で、オンライン上に登録されていない本のタイトルや単語数を共有し、実際に読書をしたり、単語数を数えたりすることなく、オンライン上の語数登録のみを行っている学生も少なからずいるようであった。

（２）教員および指導体制における課題

まず、各クラス担当教員間での多読活動に対する共通理解度に僅かながら差が見られたということである。そのため、学生間で、クラスや担当教員によって情報の錯綜が見られ、様々な情報や憶測が飛び交い、一部の学生の間で混乱を招く結果となった。特に、多読での目標語数に対する考え方や成績評価のあり方について、十分な共通認識ができていなかったことにより、学生の英語多読に関する評価への不安や教員に対する不満等の声があった。全ての授業において共通の資料等を配付し、英語力や読書習慣形成のための英語多読の重要性について学生に説明を行っていたが、英語多読に取り組む意義の不明瞭さや目標語数過多によるやる気喪失、さらには、英語多読による他教科への影響等に対する不満が綴られたメモも匿名で寄せられた。

また、オンラインシステム上の課題としては、クイズのない本の語数登録が挙げられる。M-Reader上にクイズのない本については、NetCommons ２を利用したウェブ上の専用フォームに学生は必要な情報（学籍番号、語数、本のタイトル、ISBN）を入力し、教員が全学生の情報を集約・確認した後、M-Reader上の個々の学生アカウントに対してAwardとしてCSVファイルを用いて一括で語数追加を行った。教員による情報の確認作業において、以下の４点についてはM-Readerに語数として追加しなかった。

・M-Readerにクイズが登録されているにも関わらず、語数登録の申請があったもの

・明らかに語数がおかしいもの（極端に語数が多い場合など）
・存在しない学籍番号が入力されていた場合
・同じ本を２回以上登録している場合

上記作業については個々の学生の情報を確認する必要があり、733名におよぶ学生についての作業としてかなり煩雑となった。そのため、毎月月末を目処にM-Readerに語数追加の作業を行っていたが、学生からはM-ReaderのTotal Wordsがいつまで経っても追加されないといった不安と質問が多く寄せられた。また、M-Reader上のバグであるかは不明であるが、Awardとしてアップロードした情報（Book TitleやWords）が表示されない場合（ただし、Total Wordsでは語数は反映されている）や、Total Words自体が異なる場合などのトラブルがあり、M-Readerから取得できる全学生の記録データとクイズのない本の語数登録のデータを照会しながら、最終的な成績評価のための得点率を計算し、学生の取り組みに対して不利益が生じないように対応した。

５．全学教養教育としての英語多読に関する考察

５．１　学生への指導のあり方

４．２（１）で指摘したが、定期的に授業外学習を行うことを習慣付けるよう働きかけをし、学習意欲・読書意欲を向上させていく必要がある。今回は、M-Reader上で１ヶ月毎に達成目標が設定されていたが、あくまでも目安程度という扱いでしかなかったので、今後は、各クラス担当教員が、１ヶ月毎の到達度の確認を徹底することで、学生の多読活動の習慣付けを図ることにつなげられる。また、学習意欲や読書意欲をかき立てるために、今後、授業等においてビブリオバトルの形を取り入れることも有効であると思われる。読書習慣が身に付いていない学生にとっては、他の学生のプレゼンテーションを聞くことで、本や読書に興味を持つことにつながるのではないかと考えられる。学生の学習意欲については、今回の授業で、受講後アンケートに以下のような感想も見られた。今後も継続して、しっかりとその気持ちを後押ししていくことができるよう、授業等での働きかけも行っていく必要がある。

・英語多読に取り組んだ。自分のレベルにあったものを読むことで続けられた。これからも続けていきたい
・前期では多読がほとんどできなかったので、後期では少しでも多くの本を読んで学んでいきたいと思う
・多読は、始めるのが遅く、やり方が曖昧で、あまり進まなかった。短いものばかり読んでいたので、これからは少し長いものに挑戦したい
・１つ後悔しているのが多読です。英語に対しての苦手意識が強かったので、なかなか手を付けることができませんでした。しかし７月に入ってさすがに焦りを感じ読んでみると、level １なら私でも簡単に読めて話の内容も理解することができ、とてもおもしろかったです。夏休みは暇な時間があるときに読んでみようと思います
・まだまだ知らないことも多いと思うので、多読をしたり、単語を１つでも多く覚えたりしていろいろなことをやっていきたいなと思います
・多読は特に自分の力になったと思うし、これからも継続していきたいと思った

成果では、英語多読による英語力向上について実感している学生がいると述べたが、これは英語読解力等Readingに関連した力に限られるものであるため、それ以外のListening、Speaking、Writingの指導を授業中に深化させていくことも教員には求められる。また、学年が進行することによって、英語多読への取り組みが減少することについて、授業のみでの英語多読実施ではなく、授業とは無関係の英語多読サークルや英語多読ゼミのような形で有志の学生による集団形成を図り、継続的な支援を専任教員が中心となって取り組んでいくことも必要であると考えられる。

学生間における情報の混乱は、学生の多読活動への意欲低下へとつながる可能性があるため、教員間での多読活動に関する共通理解をさらに深める必要がある。そのため、定期的に可能な範囲でミー

ティングを実施したり、メールやウェブ等を活用して、情報共有を図り、各教員の取り組み状況や指導内容を適宜把握しながら指導を進めていかなければならない。今回の実践では、特に、語数だけが目標値であるかのように学生に説明していたことを反省しなければならない。実際に、M-Reader上にクイズのない本の語数自己申告方式について、十分内容を理解していない、または、読んでいないにも関わらず登録をしている学生に対して、まじめに取り組むことに不公平感を感じ、やる気がそがれている学生もいる。そのため、クイズで合格した本の語数と、クイズのない本の語数では、得点率に差を持たせたり、また、クイズで失敗した本についても主体的な取り組みとして正答数に応じた得点を与えるなど、成績評価では工夫を行った。しかし、評価面での工夫のみでは、学生にとって多読への意欲向上につながることはなく、引き続き、学生に対して、語数のためだけの英語多読とならないよう留意させる指導が必要である。

５．２　英語多読用図書のあり方

本学図書館において蔵書を増やすことが全学展開の前提として挙げられる。Graded Readersおよび洋書・英語絵本に割り当てられている分類番号の貸出者数と貸出冊数については表２の通りである。表からも分かるとおり、英語多読に取り組む学生数の増加に伴い、貸出者数、貸出冊数の両方が増加している。そのため、大学全体で多読活動を行う場合、十分な本の冊数の確保は必須であり、今後も適正な図書冊数が必要となる。酒井ら（2005）では、古川昭夫氏の計算式を紹介しており、「500冊＋５冊×生徒数（生徒100人まで）」としている。本学では、700名を超える学生が取り組んでおり、この計算式に単純に当てはめることはできないが、参考値として、700名と想定すると約4,000冊が必要となり、さらに2,000冊追加しなければならない。

当然のことながら、以下のような意見から、学生が興味を持っている分野の本を読むことができるようより幅広い選書を行っていく必要がある。

- もともと本を読む習慣のない私は英語の本を読むなんて全く無理だと思っていたが、図書室には様々な本があり、日本でも有名な話の本であったり初心者から上級者向けといった幅広いレベルを取り揃えており、楽しく学ぶことができた
- 多読をもう少し頑張ろうと思ったし、多読にも英語の料理のレシピ本などがあれば作って理解するのもおもしろそうだと思うので、挑戦してみたい。私はcare bearという外国のアニメのキャラクターが好きなので、その物語の本があれば読みたいと思う

学生の興味・関心のある本という観点だけではなく、学生の英語力なども考慮しながら学生が読みやすいレベルの図書の購入を進める必要がある。図書館では複本（同一の本が複数冊あること）の基準があるため、難易度の低いものから高いものまでバランスよく蔵書されていくことになるが、学生の英語多読で読んでいるGraded Readersのレベルを確認しつつ、学生のレベルに合った図書をより多く揃えていく必要があり、英語多読で用いる図書の複本については柔軟に対応してもらうよう大学にも働きかけていかなければならない。

また、M-Reader上にクイズが登録されている本を本学図書館により多く配架していくことにより、学生が単語数を数えることに費やす時間を削減することができる。さらに、学生間での、オンライン上に登録されていない本に関する情報の共有を抑制し、不正を妨げることにもつながる。

表2　本学附属図書館の英語多読用図書貸出者数と貸出冊数の推移

	2015 年度**年間** (2015.4.1～2016.3.31)	2016 年度**年間** (2016.4.1～2017.3.31)	2017 年度**前期** (2017.4.10～2017.7.31)
貸出者数	132 名	584 名	689 名
貸出冊数	132 冊	2,141 冊	7,548 冊

5．3　全学展開のあり方

全学展開において３点考察する。

まず、継続性の問題である。本学において寺西ら（2004, 2005）の多読指導実践以降、多読指導がなされたという記録がない。また、専任教員の意向によって容易に多読指導が導入されたり廃止されたりするのは、読書といった継続的な学生の取り組みを阻害することになる。そのため、全学展開にすることによって、専任教員が変わったとしても、継続的に実施することにつなげられる。ただし、専任教員や非常勤講師に変更があった場合は、十分な引き継ぎや説明を行い、取り組みを継承していくことが必要である。

次に、オンラインシステムの活用である。学生は多読活動をオンライン上で報告することにより、一括管理のもとデータの集計や処理を速やかにタイムリーに行うことができるようになった。また、オンラインシステムの管理については、複数教員で管理することも可能であるが、操作方法についての教員の学習負担を軽減するため、複数の教員による語数追加等の重複した操作を防止するため、そして、学生のデータ削除等誤操作を防止するために、専任教員１名が担当し行った。今回の取り組みでは、管理担当の教員が、毎月月末に学生の読書状況を整理し、M-Readerからデータをダウンロードし、全ての英語担当教員に報告する形を取った。しかし、上述のような理由で管理担当の教員に全ての運用を任せるのではなく、各授業担当教員が学生の進捗状況を常に確認しながら指導するべきである。今後は、英語多読指導に関わる全ての担当教員がオンラインシステムを活用できるような体制にしていく。

最後に、全学展開において最も重要なのは、英語多読教育導入に対する大学の考え方である。本学の建学の精神は、「念願は人格を決定す、継続は力なり」である。英語は苦手であるが英語力は向上させたいと考えている学生が多い中で、継続して一定量の英文の読書に取り組むことによって英語力を高め、成長を実感することができる点では、本学の建学の精神にも合致している。また、事前に学長以下役職者が集まる改革会議において、英語多読教育の本学への導入について説明を行い、図書館への英語多読用図書の購入等についてもご理解をいただいた。その後も、図書館職員の方々とも配架方法や今後の蔵書計画等について協議を重ねた。今後も継続して、学生に英語多読教育を展開することで、本学の建学の精神を具現化していかなければならない。

6．おわりに

本論では、本学における全学教養英語教育への英語多読教育導入および実践について概説した。オンラインシステムの活用により全学で共通した取り組みを実現することができた。また、英語多読指導について先行研究等でも指摘されている同様の学生への成果が、本実践でも見られたことは、一定の効果があったと考えられる。一方で、全学導入ならではの課題も明らかとなった。特に、担当教員間での共通認識の重要性については、再認識することができた。ただ、本論は、担当教員全員で執筆しており、こうした共同での紀要執筆につながったことは大変大きな意義があり、成果や課題について共通理解を深めることにつながったと考えている。今後も本学における全学体制での英語多読教育をさらに発展させていきたい。

謝辞

本学における英語多読教育は、洋書新規購入に係る学校法人作陽学園によるご高配、M-ReaderやERF Placement Test、NetCommons開発に関わっておられるご関係者の方々のご成果によって、全学導入が可能となっております。この場をお借り致しまして、深く感謝申し上げます。

参考・引用資料・文献

Bamford, J. Day, R.R.（2004）. *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

ERF Placement Test.（n.d.）. Retrieved September 29, 2017 from https://erfpt.ealps.shinshu-u.ac.jp/
The Extensive Reading Foundation.（2011）. 国際多読教育学会による多読指導ガイド.
Krashen, S.D.（1985）. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
くらしき作陽大学　作陽音楽短期大学.（n.d.）Retrieved September 29, 2017 from http://www.ksu.ac.jp/
Mason 紅子.（2012）. 多読を成功させる条件. 四天王寺大学紀要，54，351－366.
M-Reader.（n.d.）. Retrieved September 29，2017 from https://mreader.org/
NetCommons 2 公式サイト.（n.d.）. Retrieved September 29，2017 from https://nc2.netcommons.org/
酒井邦秀，神田みなみ.（2005）. 教室で読む英語100万語―多読授業のすすめ. 東京：大修館書店.
白畑知彦.（2009）. 英語習得の「常識」「非常識」―第二言語習得研究からの検証. 東京：大修館書店.
寺西雅子，松浦加寿子.（2004）. 多読指導法の実践とその効果. くらしき作陽大学　作陽音楽短期大学研究紀要，37（1），67－78.
寺西雅子，寺西雅之.（2005）. 学習者の個人差に対応できる授業形態の模索―英語多読授業における電子辞書の持つ可能性. くらしき作陽大学 作陽音楽短期大学研究紀要，38（1），231－243.
雪丸尚美.（2012）. 大学生に対する英語多読活動の成果と課題. 西南学院大学言語教育センター紀要，2，21－36：30.

目指せ英語 100 万語読破！！

英語多読活動の取り組みガイド

（英語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ・Ⅴ・Ⅵ共通）

［English, 2017］

１．英語多読の紹介

多読とは、学習者が自分にとって易しい英語の本を楽しく読んで、読書速度を上げ、読書を流暢にできるようにすることです。多読の目的は、学習者が読解力を高めるのを助けることであり、英語自体の勉強のために本を読むことではありません。

《多読三原則》

①辞書は引かない

②分からないところは飛ばして、楽しく、速く読む

③十分に理解できない難しい本や進まなくなった本は、読むのをやめる

ただし、辞書を引かずにたくさん読んでも、語彙力、文法能力、発音能力は上がりません。向上するのは読むスピードだけ。多読三原則にとらわれず、自分の興味関心のある読み物を積極的に読み、様々な学習方法を取り入れながら、自分自身の英語力に関する課題を克服してください。

２．Graded Readers の活用

Graded Readers（GR：段階別読み物）とは、英語学習者が、読書スピードや流暢さを身に付け、読書「そのもの」を楽しむ機会が持てるように書かれた本です。語学レベルに合わせて、少しずつ難易度が上がっていくように書かれており、レベルごとに、物語の複雑さ、文法や語彙、挿絵の量がしっかりコントロールされています。レベルの低い本や挿絵の多い本などから始めて、徐々に難しい本へ移行しましょう。

くらしき作陽大学附属図書館 2F 書架には GR が配架されていますので、各自でレベルに合った本を選択して、読むことができます。友だちと面白かった本を積極的に情報交換しながら活用してください。

３．どのレベルから始めるのか

◎分速 150 語～200 語以上で読めるもの。初級者の場合はもう少し易しいものから始めましょう。

◎オンラインで自分のレベルを確認することができます。まずはやってみましょう！

１）ERF Placement Test ページにアクセスします。
https://erfpt.ealps.shinshu-u.ac.jp/　（右 QR コード）

２）「find your level now」の［click here］を選択します。

３）「Take the test」の 2 つの項目を入力します。
・school and teacher →「Kurashiki Sakuyo University – **** ****」を選択
・student number → 学籍番号を入力

４）［Take the test］を選択し、テストを受験します（所要時間：10～15 分）。

５）テストが終わると ERF レベルが表示されますので、下表で読む本のレベルを確認してください。

ERF level	Beg.				Elem			Int.			Upper			Advanced		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
YL		0.4 - 0.5	0.6 - 0.7	0.8 - 0.9	1.0 - 1.1	1.2 - 1.4	1.6 - 1.8	1.8 - 2.2	2.2 - 3.0	3.1 - 3.7	3.8 - 4.5	4.6 - 5.2	5.3 - 6.0	6.0 - 6.8	6.8 - 7.5	
Penguin readers			Easystarts	1		2			3		4		5	6		
Cambridge				Starter	1		2			3		4		5		6
Macmillan			1	2	3		4				5 - 6					
Oxford				Starter	1		2	3		4	5			6		
Scholastic				Starters		1		2		3						

◎この ERF Placement Test は各期末にも再度受験し、ERF レベルに変化があったか確認しましょう。

４．英語多読による学習目標

◎4 年間で 100 万語 ＝ 1 年間で 25 万語 ＝ 1 ヶ月で 2 万語 ＝ 半期で 8 万語読破を目指しましょう。

＊10 万語～20 万語程度までは読書自体が苦痛に感じるかもしれませんが、徐々に読むスピードが速くなっていることを実感することができ、読むスピードが速くなればリスニングにも効果が出てきます。

５．学習成果の記録方法

◎本を読み終えるごとに、M-Reader 上でクイズを受験し、合格すると語数が追加されます。

◎M-Reader は在学期間中継続利用できますので、授業終了後も語数を追加していくことができます。

１）M-Reader のページにアクセスします。
http://mreader.org （右 QR コード）

QR Code

２）以下の手順でユーザー登録を行います。

①ログイン欄の右にある［New users, click here to register!］を選択します。

②各項目には以下の内容を入力します。

Enter your access code here:	******** (小**・小**・大**・大**・数**・数**・小**・大**・数**)
Family name:	姓　　例：Sakuyo
Given name:	名　　例：Taro
Your ID number:	ksu-******* (*******は学籍番号) 例：1791102 の学生の場合「ksu-1791102」となります。
Choose a password:	任意のパスワードを入力します。
Your email address	メールアドレス（メールの種類は問いません）

※パスワードとメールアドレスは後で変更することができます。

③［submit］を押すと登録が完了します。

３）以下の手順でクイズを受験します。

①M-Reader にアクセスの後、ID とパスワードを入力し、［Go］を押すとログインします。

②［Select the book that you want to take a quiz on:］の下にある検索キーワード入力欄に、本のタイトルまたはその一部を入力し、［Search］を選択し検索します。

③自分が読んだ本と同じカバー画像を選択し、クイズの受験を開始します。

★【重要】M-Reader 注意事項★

※本のカバーデザインが変更されているものもあります。また、同じタイトルの本が複数ある場合があるため、出版社とタイトルが一致しているかを確認してください。

※各本には 20～30 問あり、その中から 10 問がランダムに出題され、60%以上で合格となります。

※本を参照しながら解答しても構いませんが、クイズは制限時間内（15 分）に終了する必要があります。

※一度受験したクイズは、合否に関わらず再度受験することはできません。不合格の場合、語数は追加されませんので、しっかりと本を読んでから解答してください。

※クイズの答えを他の学生に教える等の不正行為はシステム上で検出されるのでしないこと。

※クイズは受験後 1 時間経過しなければ、別の本のクイズを受験することができません。

◎M-Reader でタイトル検索しても［No books found.］と表示される場合があります。それは、クイズが用意されていない本を意味します。そのため、クイズのない本の語数の追加を行う場合、**https://***.***.***/***/er/** （右 QR コード）へアクセスし、追加連絡をしてください。
確認ができ次第、M-Reader に語数を追加します。ただし、クイズがあるにも関わらず報告した場合は、M-Reader に反映しませんので注意してください。

QR Code

※ISBN は、本の裏表紙等に記載していますので、間違いのないよう入力してください。

※Graded Readers 以外の英語で書かれた本でも ISBN の記載があれば、語数追加の対象とします。

６．困った時の問い合わせ先

◎授業や評価、また、英語に関する質問は、担当の先生に問い合わせましょう。

◎ERF Placement Test や M-Reader の技術的な問題は、*** ***先生（*号館*階***室，*****@ksu.ac.jp）に問い合わせましょう。

【参考文献等】

The Extensive Reading Foundation. (2011). 国際多読教育学会による多読指導ガイド.
酒井邦秀, 神田みなみ. (2005). 教室で読む英語 100 万語―多読授業のすすめ. 東京: 大修館書店.
白畑知彦. (2009). 英語習得の「常識」「非常識」―第二言語習得研究からの検証. 東京: 大修館書店.

社会福祉協議会の認知度向上に関する提言

Proposed strategies to improve recognition of social welfare councils

網 中 雅 仁
Masahito AMINAKA

Abstract

Social welfare councils are programs designed to provide the private social welfare services established by the Social Welfare Act, as well as various welfare activities as the central welfare center. However, there are concerns regarding the very low awareness of social welfare councils among the public. This lack of awareness is disadvantageous to social welfare activities. This research study was conducted using a questionnaire to determine the level of knowledge regarding social welfare councils among the public. The results of the questionnaire were analyzed, and a proposal was devised with strategies to improve awareness of social welfare councils. According to the questionnaire results, 42.4% of people knew of social welfare councils, while 47.5% were not aware of these councils or of community comprehensive care centers. On the other hand, 97.8% of people who were not aware of social welfare councils were aware of health care centers. The purpose of a health care center at a public facility differs from that of a social welfare council of a private organization. However, that the public health centers and private social welfare councils must work together for proper functioning.

Key words；*Social Welfare Councils, Social Welfare Services, awareness*

はじめに

社会福祉協議会（社協）は、昭和26年に制定された社会福祉事業法に基づき設置されることになり、現在は社会福祉法に基づいて設置され、今日に至っている[1)]。民間活動であるにもかかわらず、その発足は旧厚生省が主導する形で当時の日本社会事業協会、同胞愛護会、全日本民生委員連盟の３団体を基にして始まった[2)]。社協が発足した理由として、当時のわが国における戦後の混乱期の中で、戦前からの歴史があった社会福祉団体を統合することによって、十分な福祉活動を提供できるようにする環境が求められたためである。また、連合国最高司令官総司令部（GHQ）からの公衆衛生施策に関する勧告により、「社会福祉事業法の制定」、「社会福祉活動に関する協議会の設置」を促されたことも発足の理由であった。

社協は第二次世界大戦前にアメリカで発足したCommunity Welfare Councilsをモデルにした団体であったが[3)]、我が国はアメリカのような草の根的に発足した福祉活動ではなく、いわゆる管制型[3)]であったためにその活動自体が行政サービスのように受け取られ、社協の認知度を下げてしまう原因となったとも推察される。

現在、社協は公益社会福祉法人として運営されており、全国社協を筆頭に都道府県社協、市町村社祉協、地区社協が様々な社会福祉活動を展開している。また、平成29年１月現在、1,718の市町村と23の特別区があり、これら各自治体には社協があまねく設置されている[1)]。

これらの社協は、地域住民の求める様々な社会福祉活動、いわゆるコミュニティー・ワークと呼ばれるソーシャルワークの援助技術を提供する組織ととらえられている。活動は、当該の要援護者に対

食文化学部栄養学科 Faculty of Food Culture, Department of Dietetics

する直接的な援助支援の枠のみならず、地域福祉として住民自治による地域援助技術の提供を目的としている[3)]。また、そのための活動費としての収益事業や賛助会費、法人賛助会費、寄付金、寄付物品、募金などの活動も展開されている。

以上のように社協は地域住民の社会福祉活動に深く関与しているにも関わらず、その活動や認知度は低い。また認知度が低いということは、その活動の有用性や評価が地域住民に理解されないだけでなく、今後の活動にも支障が生じ得る。そこで、本研究レポートは社協の認知度について他の社会活動や地域保健活動[4)]との比較を行い、認知度向上のための提言についてまとめた。

認知度の調査と方法

1．認知度調査

社会福祉協議会の認知度を明らかにするため、20～30歳までの未婚成人を対象にアンケート調査を実施した。対象者は無作為に依頼した学生もしくは社会人で30歳までの健康な独身成人158名であった。また自身による社会福祉協議会などの活動の有無についても質問項目の中で確認した。アンケートは無記名の選択解答方式とし、合わせて社会福祉および地域保健に関する施設の認知度についても同時に調査を行った。

アンケートの内容を以下に示す。

質問１　以下の名前は地域の健康や福祉に関する活動です。
聞いたことがある名称に○をつけてください。
すべて知っているときは14に○を、すべて知らないときは15に○をつけてください。

1．民生委員
2．児童委員
3．愛育委員
4．日本赤十字奉仕団員
5．消防団員
6．スポーツ少年団
7．子育て支援団体
8．育成会・こども会
9．認知症サポーター
10．老人福祉相談員
11．保健委員
12．食生活改善推進員
13．保護司
14．すべて知っている
15．すべて知らない

質問２　以下の名前は地域の健康や福祉、社会活動にかかわる機関です。
聞いたことがある名称に○をつけてください。
すべて知っているときは15に○を、すべて知らないときは16に○をつけてください。

1．保健所
2．児童相談所
3．福祉事務所
4．社会福祉協議会

5．市町村保健センター
6．地域包括支援センター
7．地域活動支援センター
8．高齢者虐待防止センター
9．障害者虐待防止センター
10. 福祉用具センター（福祉用具活用相談センター）
11. 日本赤十字奉仕団
12. 老人会（クラブ）
13. 高齢者介護支援センター（在宅介護支援センター）
14. 福祉人材センター
15. すべて知っている
16. すべて知らない

質問３　社会福祉協議会についての質問です。知っている内容には○をつけてください。
すべて知っているときは、10に○を、すべて知らないときは11に○をつけてください。

1．営利を目的としない民間組織である。
2．運営などかかわる法律がある（社会福祉法）。
3．町内会などでは協議会の会員として各家庭が会費を支払っている。
4．共同募金運動への協力をしている（赤い羽根、緑の羽根、年末たすけあい）
5．市町村の社会福祉協議会と都道府県の社会福祉協議会がある。
6．認知症（痴呆症）や知的障害、精神障害等など自身の判断能力に不安のある方を対象とした福祉サービスの利用援助や日常的な金銭の管理等をおこなっている。
（日常生活自立支援事業）
7．様々な福祉サービスに関する苦情の相談を受け付けている。
8．福祉に関わる求人活動をしている。
9．福祉関連の講習会や講演会を開催している。
10. すべて知っている。
11. すべて知らない。

質問４　社会福祉協議会についての質問です。関係する内容には○をつけてください。

1．本人が社会福祉協議会の活動に参加している。
2．家族が社会福祉協議会の活動に参加している。
3．社会福祉協議会のポスターなどの広告を見た記憶がある。
4．社会福祉協議会の活動内容や活動費の使い方が問題になっていることを知っている。
5．１～３のすべてが該当する。
6．すべて該当しない。

２．方法

１．統計処理
得られたデータの整理にはEXCEL2013、解析にはSPSS Statistics 18 を使用した。

２．倫理的配慮
本研究では無記名のアンケート方式とした。また、研究成果については日本学術振興会研究倫理e-ラーニングおよび研究活動における不正行為への対応等に関するガイドラインに基づき、適切な

研究に努めた。

結果

1．地域福祉活動を担う委員等の認知度

地域福祉活動を担う委員などの認知度について調べた（図１）。消防団員を知っているのは91.1％、スポーツ少年団員を知っているのは84.8％などで高い認知度が認められた。一方、地域福祉の活動では愛育委員（60.8％）、民生委員（44.9％）、児童委員（29.7％）、保護司（5.1％）と各々に差が見られた。相互の認知度を調べた結果、民生委員を知っている集団の71.8％は育成会・子ども会を、70％は愛育委員を、64.8％は保健委員を、63.4％は老人福祉相談員を知っていた。

その他の委員等の認知度については、図１に示した結果となった。

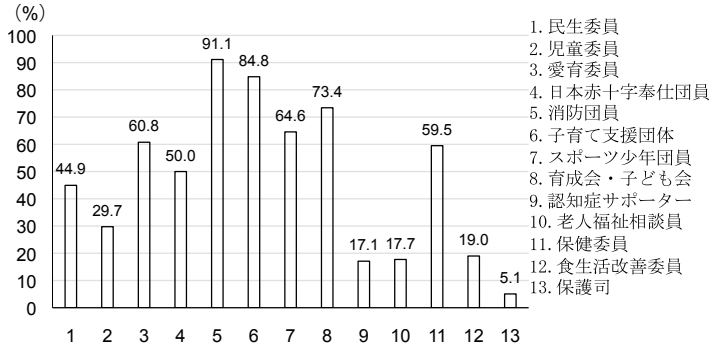


図１．地域福祉活動を担う委員の認知度

2．行政機関と社会福祉活動における組織の認知度

一般成人における社協の認知度および行政機関及び、他の社会福祉活動を行っている組織の認知度を図２に示した。

図２のように、行政機関、社会活動の組織であってもその認知度には差が認められた。特に保健所（98.7％）や児童相談所（97.5％）などは極めて高い認知度であった一方、同じ行政機関である地域活動支援センター（25.9％）や高齢虐待防止センター（26.6％）は認知度が低かった。社協の認知度は42.4％となり、家族が社協の福祉活動に関わっている1.2％も含まれていた。

保健所と社協との認知度に関連性があるのか検討を行ったところ、社協を知っている集団の97.5％が保健所を知っているが、保健所を知っている集団の42.4％は社協を知らないという結果が得られた。また、福祉活動では社協を知らない集団の80％が高齢者虐待防止センターを知らず、51.6％が地域活動支援センターを知らないという結果であった。一方、地域包括支援センターを知っている集団の70％が社協を知らず、社協を知っている集団の76.1％が地域包括支援センターを知っているという結果となった。

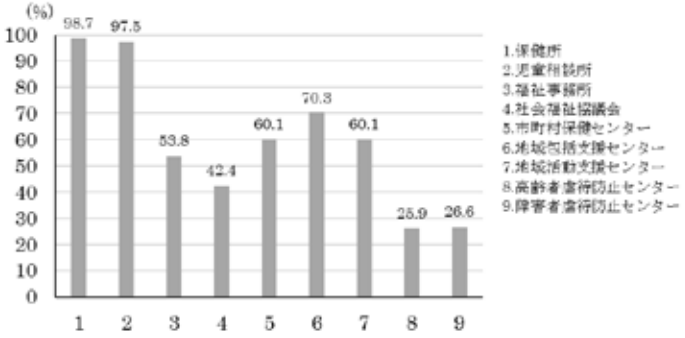


図２．行政機関および社会福祉活動の認知度

3．社協が行っている活動に関する認知度

社協自体を知らない場合も想定して、活動内容としての認知度や組織運営に関する認知度について調べた。社協の発足根拠や社協がかかわっている活動内容については、全般的に知らないという傾向であった。最も知られている活動は、共同募金活動への協力で44.3%、最も低かったのが日常生活自立支援事業で、5.7%であった。また、社協が民間団体であるということを知っているのは16.5%のみであった。ほかの項目では、社会福祉法を知っているのが6.3%、社協の会員費の支払いが10.1%、市町村と都道府県に社協があることを知っているのは6.3%、社協が地域福祉の苦情相談を受けているのを知っているのは11.4%、福祉の求人活動を行っているのを知っているのは10.8%、講習会や講演会を開催しているのを知っているのは17.1%であった。

4. 社協の広報活動の現状

社協の認知度に直接関係する要因である広報活動や現状について調べた。社協の活動に自分自身が携わっているのは2.5%、また家族が携わっているのは20.3%、本人及び家族が携わっているのは0.63%であった。また、社会福祉協議会のポスターなどの広告を見た記憶があるのは4.4%であった。一方、すべての項目を知らないと回答したのは75.3%に達し、多くの人が社協の活動を認知していないことが改めて確認できた。

考察

社協の認知度を向上するための提言をまとめるにあたり、一般成人の社協に関する認知度や知識についてアンケート調査を行った。このアンケートの対象者は限定的であり、かつ少ない人数での調査であるため、様々な偏りの結果であった可能性もある。しかし、社協に関する既報と大きな違いがあったとは考えていない。

今回のアンケートでは、地域福祉活動を担う委員等の認知度を調査した。消防団員やスポーツ少年団員で認知度が高く、これはアンケート対象者自身や対象者の身近な家族、過去の地域活動の中で接触する機会が多かったのではないかと推察される。一方、身近な接触があまり無いであろう保護司については、5.1%と極めて低い。社協とのかかわりが深い民生委員を知っているのは44.9%、老人福祉相談員は17.7%であった。両者の認知度には相応の差が認められた。しかし、これからの地域活動を担う若い世代で民生委員を知っているのが50%に満たないということは、地域とのつながりが希薄であることを示しているとも推察された。民生委員とその他の委員等との認知度の関連性についても検討を行ったところ、民生委員を知っている集団では、育成会・子ども会や愛育委員、保健委員の認知度が高い傾向であった。様々な地域活動の委員を知っている集団に属する人々は、地域活動に積極的にかかわっているもしくは意識があることが示唆される。その根拠として民生委員を知らない集団は、88%が老人相談員を、78.9%が児童委員を、52.6%が愛育委員を知らないと答えていた。

行政機関及び社会福祉活動における組織の認知度を調べたところ、社協の名称を知っているのは50%に満たないという結果であった。保健所を知っているのが98.7%であることを考慮すると、相応に低い認知度であることが確認された。一方、児童相談所（児相）は、保健所に準ずる認知度であり、昨今の社会問題の影響で名称を耳にする機会が多くなっていることがうかがえる結果であった。また、社協とその他の行政機関、福祉活動の組織の認知度に関する結果から、社協を知っている人はその他の行政機関や福祉活動の組織も知っているが、その逆はあまり期待できないことも推察できた。

社協が行っている活動に関する認知度では、共同募金の事業が最も多かった。共同募金に関する支援は、路上や学校を通して知る機会もあることから、社協とは切り離してその活動自体を認知しているということであろうと推察できる。一方、日常生活自立支援事業は活動自体がわからないもしくは知らないということが示唆され、若年層では、家族に高齢者や障害者などがいない限り、これらの事業に接する機会もほとんど無いためであると考えられた。一方、社協が行っているその他の地域福祉活動に関しても、10%前後と極めて低いことが明らかになったことから、この項目に関する結果から

も地域とのつながりの薄いことが示唆された。また、社協が実施する講習会や講演会などは17％弱が知っていることから、広報活動には一定の努力がなされているのではないかと考えられた。しかし、広報活動としてポスターを活用することは、媒体としての有効性に疑問が残る結果であった。

以上のアンケート調査から得られた結果やその原因を考慮し、どのようにすれば社協の認知度が向上するのかについて提言をまとめた。

提言

社協は発足の段階からトップダウンによる管制型の地域福祉活動として始まったことが原因か、地域住民とのつながりが薄いと言わざるを得ない。利用者もしくは社協の活動に参加しない限り、社協の存在は一般住民に見えてこない[5)]。そのために、活動に関する様々な疑問や疑念が生じる[3)]。このような状況で認知度を向上させるには、社協自体がその役目を見える形でアピールし、生じる疑問や疑念に対して真摯に情報を開示し、地域社会活動への児童や保護者、青少年への参加を促し、一般の健常者でも積極的に参加できるプログラムや講演会を増やしていくなど、地道な活動が必要となる。すでにこれらの活動は行っている社協もあるかと思われる。加えて検討すべき方向性としてアンケートから明らかにされた結果を考慮すると、認知度の低い年齢層や世代にターゲットを絞って広報活動すること、今後は、既に認知度のある保健所や児相などの行政機関や組織との連携も視野に入れておくこと、さらに付け加えるならば、消防団やスポーツ少年団など全く関連性の無い地域活動との連携も必要ではないだろうか。また、地域福祉活動から社協を認知してもらう工夫をする方法もあり得るであろう。しかし問題は、活動自体の認知や興味が低いことが原因であり、今後、さらなる検討が必要な課題でもある。社協の認知度向上の手掛かりがこのあたりにあるのかもしれない。

日本は超高齢化社会が進み、社協の役割は大きくなっていくはずである。社協の必要性が漠然としたものではなく、地域住民への認知度を上げていくことから見えてくることも多いのではないかと考える。

地域福祉活動が活性化されるよう、社協のさらなる認知度向上の取り組みについて検討することが今後の課題であろう。

参考文献

1）国民の福祉と介護の動向2016/2017. 厚生の指標　増刊　64：10, 69－79. 2017.
2）市川一宏、牧里毎治. 地域福祉論. ミネルヴァ書房. 東京. 2007.
3）松本哲郎. 社会福祉協議会, コミュニティ・オーガニゼーション. 松本大学研究紀要. 12；19－30. 2014.
4）国民衛生の動向2017/2018. 厚生の指標　増刊　64：９, 120－133. 2017.
5）東野定律. 地域福祉権利擁護事業における地域の連携実態とその特徴　基幹的社会福祉協議会と介護保険担当課の連携事例から. 日本公衆衛生雑誌, 52：３, 264－272. 2005.

音楽コースで学ぶ高校生に向けた特別授業の実例報告
―アクティブ・ラーニング形式による進路学習と音楽大学で培える力を考察する―

Case report of special classes for high school students in music education tracks
～A discussion of skill development through music college-style active learning courses～

土 居 里 江
Rie DOI

Abstract

This is a case report of special classes conducted as part of course learning for high school students in music education tracks. Recently, there has been a movement towards employing the “practical concert planning and practice” class format used at music colleges with high school students. This format is an example of “active learning,” which has been gaining attention as an educational method, and would allow high school students to gain practical experience, while also giving them a look at studying at a music college and possibly develop their interest in them. Based on the results of a questionnaire, we found that many high school students had a casual impression of musicians, that the classes represented their first opportunities for first-hand contact with them, and left them with a favorable impression. The classes surveyed covered not only those for high school students, but also those required for currently enrolled music college students. Furthermore, in addition to reporting the above results, we attempt to discuss social usefulness cultivated by students in music colleges.

１．はじめに

様々な高校より進路学習や職業理解の一環として、音楽大学での学びの内容を紹介する出張授業を依頼されることがある。その際には、依頼先高校の要望に合わせて、１～２時間程度、自分の専門分野にまつわる内容で授業を行うのだが、近年では「アクティブ・ラーニング形式で」という要望が加わることが増えてきた。音楽大学で学ぶことに興味を持たせ、将来、音楽大学に進学することをイメージできるように私が行った授業のうちの１つをここで報告する。この授業は、高校生に向けて行ったものではあるが、実際には音楽大学学生にとっても必要と思われる学びの内容が含まれている。この授業で取り上げている＜コンサートの企画・実践力＞は、将来、社会に出た時に、音楽関係の職業もしくは一般就職、どんな職業についた場合にとっても、社会で生きていく上での大きな力になると思われる。音楽大学で学ぶことによって、どのような生きる力が培われるのかということも含めて、この実例報告から考察してみたいと思う。

２．高校生に向けた特別授業「素敵なコンサートの作り方」について
２－１．概要

この授業を行った経緯についてであるが、くらしき作陽大学と岡山県立岡山城東高等学校音楽学類は、高大連携事業協定（Sakuyo Joto Partnership Program　略してSJPP）を結び、このプログラムを選択した城東高校生は週１日、くらしき作陽大学に来学し授業を受けている。2013年からは「SJPP-PM（プロフェッショナルミュージック講座）」と題して、くらしき作陽大学音楽学部の教員が学内で１コマ（90分）完結型の授業を週替わりで担当する、オムニバスの特別授業を実施しており、平成29年度４月20日（木）は私が担当の回となり、「素敵なコンサートの作り方」というタイトルで授業を行った。その内容は、くらしき作陽大学音楽学部の学生が実際に授業や学内外の活動として行って

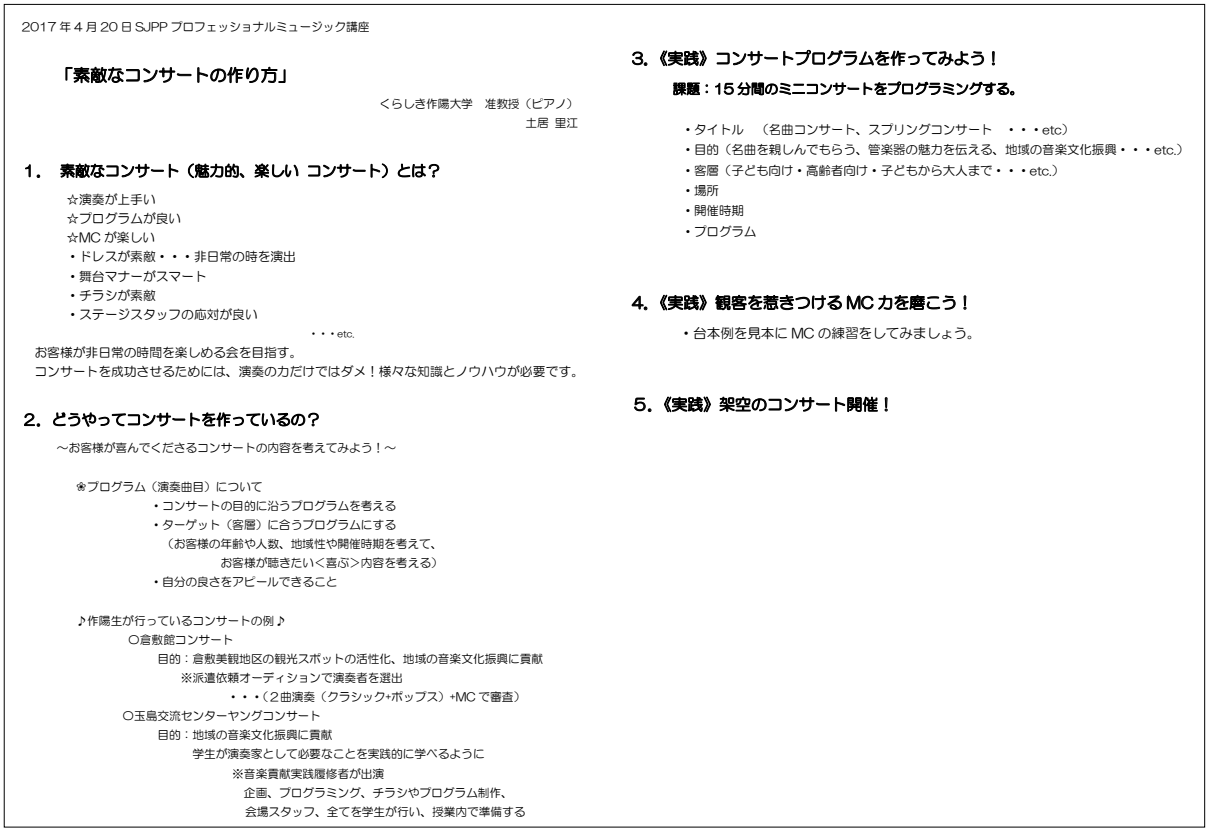
いる自主企画開催のコンサートの内容を紹介し、良いコンサートとして成功させるための企画力や実践方法をアクティブ・ラーニング形式でグループ学習し、最後にコンサートを全員で作り上げる形で発表するという流れで授業を展開した。

２－２．詳細

授業時間としては、15：05にスタートし16:35に終了する１時間半の授業であった。

参加者は、岡山県立城東高等学校音楽学類でSJPPプログラムに申し込んでいる高校生16名（申し込み者全18名中、その日は２名欠席）で、専攻楽器は、３年生の中ではピアノ４名、エレクトーン１名、フルート１名、ヴァイオリン１名、打楽器１名、そして２年生はピアノ４名、ヴァイオリン１、オーボエ１名、作曲（ピアノ）２名であった。

以下では、当日配布したレジュメ（図１）に沿って、授業内容を説明していきたい。



2017年4月20日SJPP プロフェッショナルミュージック講座

「素敵なコンサートの作り方」

くらしき作陽大学　准教授（ピアノ）
土居 里江

1．素敵なコンサート（魅力的、楽しい コンサート）とは？

☆演奏が上手い
☆プログラムが良い
☆MC が楽しい
・ドレスが素敵・・・非日常の時を演出
・舞台マナーがスマート
・チラシが素敵
・ステージスタッフの応対が良い
・・・etc.

お客様が非日常の時間を楽しめる会を目指す。
コンサートを成功させるためには、演奏の力だけではダメ！様々な知識とノウハウが必要です。

2．どうやってコンサートを作っているの？

～お客様が喜んでくださるコンサートの内容を考えてみよう！～

※プログラム（演奏曲目）について
・コンサートの目的に沿うプログラムを考える
・ターゲット（客層）に合うプログラムにする
（お客様の年齢や人数、地域性や開催時期を考えて、
お客様が聴きたい<喜ぶ>内容を考える）
・自分の良さをアピールできること

♪作陽生が行っているコンサートの例♪
○倉敷館コンサート
目的：倉敷美観地区の観光スポットの活性化、地域の音楽文化振興に貢献
※派遣依頼オーディションで演奏者を選出
・・・（2曲演奏（クラシック+ポップス）+MC で審査）
○玉島交流センターヤングコンサート
目的：地域の音楽文化振興に貢献
学生が演奏家として必要なことを実践的に学べるように
※音楽貢献実践履修者が出演
企画、プログラミング、チラシやプログラム制作、
会場スタッフ、全てを学生が行い、授業内で準備する

3.《実践》コンサートプログラムを作ってみよう！

課題：15分間のミニコンサートをプログラミングする。

・タイトル　（名曲コンサート、スプリングコンサート　・・・etc）
・目的（名曲を親しんでもらう、管楽器の魅力を伝える、地域の音楽文化振興・・・etc.）
・客層（子ども向け・高齢者向け・子どもから大人まで・・・etc.）
・場所
・開催時期
・プログラム

4.《実践》観客を惹きつける MC カを磨こう！

・台本例を見本に MC の練習をしてみましょう。

5.《実践》架空のコンサート開催！

図１．当日配布したレジュメ

【１．素敵なコンサート（魅力的、楽しい コンサート）とは？】の部分では、まず、魅力的なコンサートとはどのような要素が含まれているかということを確認した。様々な要素のうち、☆印の３項目＜演奏が上手い＞、＜プログラムが良い＞、＜MCが楽しい＞が特に重要と思われるが、演奏能力を高めていくことは、音楽学類の高校生にとっては日常的にレッスン等を通して研鑽を積んでいるであろうという前提で、今回はあえて＜演奏が上手い＞以外の☆印、＜プログラムが良い＞、＜MCが楽しい＞の２つに焦点を当てた。

【２．どうやってコンサートを作っているの？】では、現在、くらしき作陽大学音楽学部の学生達が行っている活動の例をあげ、もし音楽大学に進学した場合、近い将来に演奏会を企画実施することがあるという認識をもたせ、プログラムを作る時のポイントを伝えた。「お客様が喜んでくださるコンサートの内容にすること」を意識することが重要で、基本的なことではあるが経験の浅い若い世代にとっては忘れがちなポイントをまず押さえた。コンサートの目的に沿うプログラムを考えること、お客様の年齢や人数、地域性や開催時期を考えて、客層に合うプログラムにすること、そして、それ

らを踏まえつつも、自分の演奏の持ち味や良さをアピールするプログラムを作ることができると理想的であるということを説明した。

【3.《実践》コンサートプログラムを作ってみよう！】では、アクティブ・ラーニング形式での実践的な体験学習の時間にした。受講している高校生16名を６グループに分け（１グループ２～３名）、コンサートプログラムを作ってもらった。ただ、コンサートのプログラムと一言で言ってもその内容は多岐に渡るため、今回は「15分間のミニコンサートをプログラミングする。」という共通課題を出し、【2．どうやってコンサートを作っているの？】で学んだ内容を活かせるよう、次の５項目をあらかじめ各グループで決めてからプログラムを作るよう指示した。

・タイトル　（名曲コンサート、スプリングコンサート　…etc.）
・目的（名曲を親しんでもらう、管楽器の魅力を伝える、地域の音楽文化振興…etc.）
・客層（子ども向け・高齢者向け・子どもから大人まで…etc.）
・場所
・開催時期

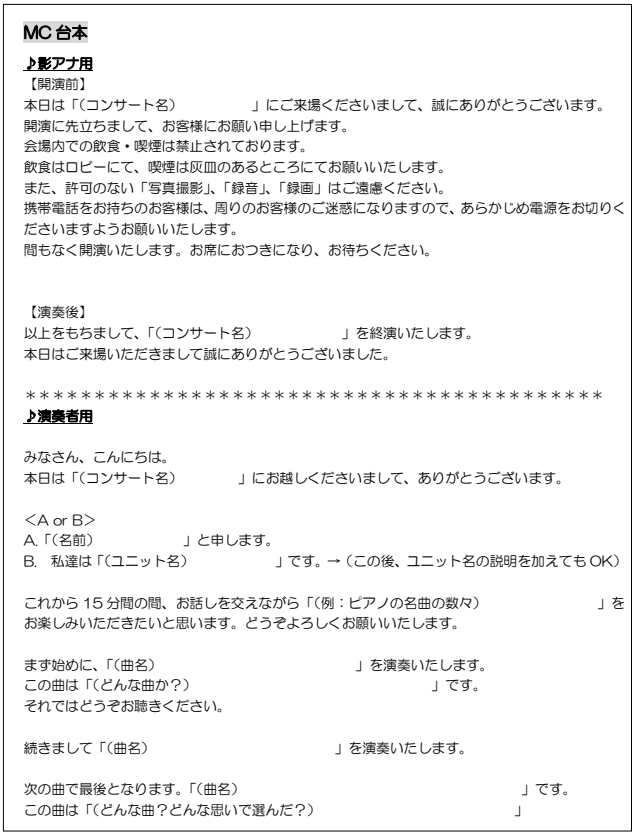
15：30～15：45の約15分間をグループ学習の時間とし、15：45～15：55の10分間を発表の時間にあてた。表１に示した、予想以上に様々なヴァリエーションの演奏会が企画され、高校生の柔軟な発想に驚かされた。

表１．各グループが企画した演奏会内容

グループ１	タイトル：ハッピーウェディング 目的：結婚式でのサプライズの余興 客層：友人の結婚式の参加者 場所：ウェディング会場 開催時期：６月 プログラム：１．パッヘルベル作曲　カノン（まず何も言わずに演奏を始める） ２．洋楽　One Directionの曲（思い出の曲） ３．J・ポップス　嵐　＜愛を叫べ＞（ダンス付き）
グループ２	タイトル：みんなで歌って踊ろう 目的：名曲を親しんで楽しんでもらう。 客層：子ども 場所：田舎の幼稚園 開催時期：夏 プログラム：１．ディズニー映画「シンデレラ」より　ビビディ・バビディ・ブー ２．童謡　おばけなんてないさ ３．ジブリ映画「となりのトトロ」より　さんぽ
グループ３	タイトル：クリスマス　プチびっくり　コンサート 目的：岡山イオンのイベントとして 客層：家族、若者、高校生 場所：岡山イオン内のイベントスペース 開催時期：12月20日 プログラム：１．クリスマスソング　赤い鼻のトナカイ ２．J.S.バッハ作曲　主よ人の望みの喜びよ ３．洋楽　マライヤ・キャリー　All I Want For Christmas is You ４．クリスマスソング　あわてんぼうのサンタクロース
グループ４	タイトル：スマイルコンサート 目的：新しい友達と仲良くなろう 客層：子ども 場所：幼稚園 開催時期：春 プログラム：１．アンパンマンのうた ２．ジブリ映画「となりのトトロ」より　さんぽ （出演者、お客様、皆で一緒に歌って踊る）

グループ５	タイトル：Winter　Concert 目的：色々な曲を知ってもらう 客層：子どもから大人まで 場所：岡山県立城東高等学校内の音楽ホール 開催時期：12月 プログラム：１．ショパン作曲　練習曲Op.25-11＜木枯らし＞ ２．シベリウス作曲　もみの木Op.75No.5 ３．自編曲作品　クリスマスメドレー ※このグループのメンバーに作曲専攻の高校生が含まれている。
グループ６	タイトル：ピアノとヴァイオリンのコンサート 目的：楽器の魅力を知ってもらう 客層：子どもから大人まで 場所：岡山イオン内 未来ホール 開催時期：冬 プログラム：１．情熱大陸 ２．モンティ作曲　チャルダッシュ ３．自編曲作品　クリスマスソングメドレー （出演者、お客様、皆で一緒に歌って踊る） ※グループのメンバーに作曲専攻の高校生が含まれている。

【４.《実践》観客を惹きつけるMC力を磨こう！】では、次の台本見本を配布し、先ほど考えたコンサートプログラムを、台本の＜♪演奏者用＞部分（図２.）を参考にして、実際にコンサートを進行するためのトーク（MC）の練習を行った。



MC台本

♪影アナ用

【開演前】
本日は「（コンサート名）　　」にご来場くださいまして、誠にありがとうございます。
開演に先立ちまして、お客様にお願い申し上げます。
会場内での飲食・喫煙は禁止されております。
飲食はロビーにて、喫煙は灰皿のあるところにてお願いいたします。
また、許可のない「写真撮影」、「録音」、「録画」はご遠慮ください。
携帯電話をお持ちのお客様は、周りのお客様のご迷惑になりますので、あらかじめ電源をお切りくださいますようお願いいたします。
間もなく開演いたします。お席におつきになり、お待ちください。

【演奏後】
以上をもちまして、「（コンサート名）　　」を終演いたします。
本日はご来場いただきまして誠にありがとうございました。

＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊

♪演奏者用

みなさん、こんにちは。
本日は「（コンサート名）　　」にお越しくださいまして、ありがとうございます。

<A or B>
A.「（名前）　　」と申します。
B.　私達は「（ユニット名）　　」です。→（この後、ユニット名の説明を加えてもOK）

これから15分間の間、お話しを交えながら「（例：ピアノの名曲の数々）　　」をお楽しみいただきたいと思います。どうぞよろしくお願いいたします。

まず始めに、「（曲名）　　」を演奏いたします。
この曲は「（どんな曲か？）　　」です。
それではどうぞお聴きください。

続きまして「（曲名）　　」を演奏いたします。

次の曲で最後となります。「（曲名）　　」です。
この曲は「（どんな曲？どんな思いで選んだ？）　　」

図２．MC台本

基本的なことではあるが､ゆっくりはっきり笑顔で話すことを意識させ､笑顔で話すことで声のトーンが明るくなることも実際に体験してもらった。客層が子どもなのか、大人なのか、または高齢者なのか、その客層に合う声のトーンを選ぶことも重要であると説明した。

例えばグループ２の場合、次のような事例があった。

子ども対象のコンサートということで、元気いっぱいの明るい声で台本を元にアドリブも入れなが

らMCをしてくれた。そのMCの中で「今日はみんなで、歌って、踊って、楽しんでくださいね～！」というセリフがあった。活き活きとした話しぶりで良かったのだが、どの単語も同じ高さのトーンで話していたため、インパクトに欠けていた。MC役の高校生にどの言葉を一番伝えたいかを問いかけると、「楽しんで」という言葉を一番伝えたいということだったので、「歌って」、「踊って」、「楽しんで」の言葉のトーンを、「歌って」を少し低めのトーンから入り、「踊って」でトーンを少しあげ、「楽しんでくださいね～！」でさらにトーンを高めにおもいきり言うことを実践してもらった。同じセリフのはずが声のトーンを変えるだけで、より子ども達を魅了する雰囲気を作れるのだということを全員が体感できた様子であった。

相手（聴衆）に受け入れてもらえるトークができると、演奏を聴いてもらいやすい状況につなげることができ、結果的に良いコンサートになる可能性が上がる。演奏を専門とする人にとって演奏を磨くことは最重要課題であるが、演奏家として生きていく上では、演奏活動に付随していること、例えばMCなどの演奏以外の要素を磨くことも、演奏家としての活動を助けてくれる重要なツールになるということを、このMC練習から感じ取ってもらえたようであった。

【５.《実践》架空のコンサート開催！】では、全グループのコンサート案をグループ毎に実演発表してもらいたかったが、時間の都合上無理があったため、グループ２のメンバー３名をコンサートの出演者役とし、影アナ担当に他のグループの生徒２名を選出、残りのメンバーは聴衆役（子ども向けコンサートなので、子どもになった気持ちで参加）となり、全員でグループ２メンバーが企画した＜みんなで歌って踊ろう＞コンサートを開催した。（演奏については、部分的に歌うなどして対応した。）

２－3.アンケート結果

授業の最後にアンケートを実施した。結果は以下の通りである。

●SJPPプロフェッショナルミュージック講座　アンケート結果（回答数16名）

Q １．あなたの学年について当てはまるものに○をつけてください。

高校２年	高校３年
7	9

Q １－２　【３年生の方への質問】 昨年度もSJPP講座に参加しましたか？

はい	いいえ
9	0

Q ２．あなたの専門楽器は何ですか？

ピアノ	エレクトーン	ヴァイオリン	フルート	オーボエ	打楽器	作曲（ピアノ）
8	1	2	1	1	1	2

Q ３．今回の講座の内容はいかがでしたか？当てはまるものに○をしてください。

満足	やや満足	ふつう	やや不満	不満
13	1	2	0	0

■理由（自由記述）

・とにかく楽しかった
・実際にやってみたりして、楽しかったです。
・コンサートを作る立場になって考えることができたから。
・実際に行ったりするのが楽しかったです。
・とても楽しかったです。

・実践的で楽しかったです。
・楽しくて、自分はこういったこと（体を動かしたり、みんなと笑ったり）をするのが好きだし、色々なことを知れたから。
・コンサートをするという事を考えることができて、とても楽しかったです。
・知らないことが分かったから。
・今まで考えたことのないことができたから。
・将来に役立つことがたくさん学べたから。
・コンサートの作り方について、楽しくたくさんのことが学べたから。
・楽しくMCを学べたから。
・演奏以外にも観客を盛りあげる方法があるとわかったから。
・コンサートの作り方の工夫を学べ、実際にやってみることができたから。

Q４．印象に残ったこと、今後に役立つと思ったことなど、感想があればお聞かせください。（自由記述）

・ピアノ以外のアナウンスの事も習うことができて、すごく楽しかった。高校の授業では体験できないこともできたので、すごく良かったです。
・人と話すときなどに今日やったMC術（？）が活用できると、楽しく話せそう。
・コンサートを開くことになった時に注意する点などを知れたので、今後役立つと思った。
・もし将来、自分がコンサートを開く側になった時に役立つと思った。
・影アナ、難しかったです！！とても勉強になりました。
・実際に自分たちで企画して、我ながら良いコンサートが今後開けそうな気がします。
・これから演奏家になって活動していく上で、なかなか学べないことが学べました！！！
・今日やったアナウンスのやり方とかは、自分が体を使って学んだこともあって、とても印象に残りました。
・構成やMCなども考えられた上でコンサートを行っているのだと知ることが出来てよかったです。
・演奏会をするにあたって気をつけなければいけないことが、とても役立つと思いました。
中庭コンサート（城東高校で行っている）のMCなどに役立てられることもたくさんあったので、活用していきたいと思います。
・自分たちでどうやったら良いコンサートになるかを細かく考えることができてよかったです。
これからコンサートに行ったときに気にしてみたり、将来、機会があれば、今回の事を活かしたいです。
・客層に合わせた司会のやり方が、それぞれのグループで出来ていたと思う。楽しい演奏会の作り方が細かく学べた。
・コンサートを作る上でどうすれば聴いている人に喜んでもらえるか考えて決めるのが楽しかった。
・コンサートを開くときに、季節や客層に合わせるなど、様々なことを考えながらするというシュミレーションができた。
・実際にコンサートをやってみたのが楽しかった。

Q５.《プロフェッショナルミュージック講座》について

この講座は、作陽の教員が＜音楽のプロ＞として「専門分野のこと」や「音楽人としての生き方、考え方」などを含めた内容でお伝えする、オムニバス形式（１回程度の授業を担当）のオリジナル授業です。今後、プロフェッショナルミュージック講座で受けてみたい内容や希望はありますか？
複数回答可。〇をしてください。

教員や学生の演奏（曲の解説付き）	公開レッスン（作陽大学生がレッスン生）	
10	5	
公開レッスン（SJPP受講の城東生がレッスン生になる）	様々な授業見学	楽曲解説
5	5	5
作陽教員の音楽家としての人生経験談	特定の作曲家作品についての講義	
2	6	
その他（希望があれば自由に書いてください）		
・体験型の授業（以前、藤花楽堂スタジオでレコーディングしたような） ・楽曲編集の授業や音声関係の授業 ・今日みたいな楽しい授業 ・打楽器講座		

3．考察、今後の課題と展望

今回、明るく積極的な高校生に出席してもらえたこともあって、活気ある授業となった。コンサートの作り方のみを説明するだけでなく、グループワークで実際に考え、行動し、体感する時間を持ったことで、参加者の心の中に今後何かに役立つ知識として、印象を残すことができたと思う。盛りだくさんの授業内容を詰め込みすぎたかと思われる反省点もあり、授業時間に制約もあったため、MCについては、本格的な指導というよりは、興味を啓発するための導入的なアドバイスに留めた。

この授業の内容は高校生に向けた進路学習というだけではなく、音楽大学学生の知っておきたい基礎知識としても役立てられるのではないかと思う。コンサートを企画、実施していく活動を積み重ねていく中で、音楽大学学生ならではのプレゼンテーション能力が養われていき、そのことはきっと、社会に出た時に活躍するための大きな力になると思われる。近年、音楽大学の進学者数減が著しいが、演奏を磨き研鑽を積みながらも、それと付随して様々な能力を培うことができるという音楽大学ならではの魅力を発見し、社会に貢献できる人材の育成に微力ながら少しでも役立てるよう今後も研究を進めていきたいと思う。

4．謝辞

この研究ノートで取り上げた特別授業の内容を考えるにあたり、自身の演奏活動経験を元にしただけではなく、くらしき作陽大学音楽学部 学部長　竹内京子教授、同大学 演奏芸術センター センター長　菅付章宏教授の教育活動を、レジュメの【2．どうやってコンサートを作っているの？】で、学生達の演奏活動の例として紹介させていただいた。また、MCやプレゼンテーションについての知識は、私が現在学んでいるアナウンススクール主宰の上村明子氏（株式会社ASSOコンサルティングチーム代表取締役社長、KSB瀬戸内海放送アナウンススクール講師）にご指導いただいた内容が反映されている。そして、このSJPPプロフェッショナルミュージック講座を中心になって企画実施され、特別授業の機会を与えてくださいました くらしき作陽大学音楽学部音楽学科長 新名俊樹准教授、諸先生方に心よりお礼申し上げます。

異種の二つの量の割合（速さ）の指導の在り方についての一考察

A study on how teach the proportion (speed) of two different units

林　　直 人
Naoto HAYASHI

Abstract

Speed in arithmetic is one of difficult materials because students need to solve it by dividing with two diffrent units (distance and time). I'm concerned with two factors as the reason. One factor is a difficulty to creat a new unit (intensive quantity). The other is a difficulty to convert units by dividing with two different units. This paper focuses on the second factor. It is presumed that students can understand how to solve speed more easily through learning the unit conversion which is put in the teaching plan appropriately, and I suggest a teaching plan of arithemetic class.

Keywords：intensive quantity, speed, unit conversion, number line

１　はじめに

現行学習指導要領では、５年生で測定値の平均や人口密度など単位量当たりの大きさ（異種の二つの量の割合）について指導する。速さについては同じ異種の二つの量の割合で表す量ではあるが、第６学年で指導することになっている。前回までの学習指導要領では５年生で扱うようになっていたが、平成20年の改訂では速さの意味と内包量の持つ意味が難しいこともあり、上学年に移行したと記憶している。事実、平成26年度岡山県学力調査問題（中学校１年数学）とその正答率をみると次のようになっている。「まどかさんが、公園の周りのランニングコース（公園マップに１周3.5kmと示してある）を走ったところ、走り始めてから１周するまでに20分かかりました。まどかさんの走る速さは分速何ｍですか。」という問題に対しての正答率は、47.5％であった。平成28年度の問題「ある動物園で飼育されているシマウマは、秒速18mで走ると言われています。このシマウマがこの速さで１分間走ると、何ｍ進みますか。」に対する正答率は77.3％であった。どちらも基礎的な問題であるにもかかわらず、芳しい成績とは言えない。むしろ前者の問題については道のり（km）と所要時間（分）から分速（ｍ）を求める問題であり、kmをｍに直すことが必要ではあるが、速さを求める基本的なものである。これらのことからもわかるように、なかなか定着はしずらい教材といえる。そこで、この教材を指導する上でどこに難しさがあるのかさぐってみることにした。

２　目的

速さの指導の実際を調べ、その過程の問題を明らかにするとともに、指導の在り方について考察し、単元指導改善案を提案する。

３　内容

（１）速さ教材がもつ難しさ

ア　新しい量をつくる難しさ

本教材は移動する道のりと移動にかかる時間の二つの量の割合で新しい量（速さ）をつくり

くらしき作陽大学子ども教育学部　Kurashiki Sakuyo University,Faculty of Childhood Education

出し､その量の比べ方や表し方について理解することにある。一方をそろえる方法として、公倍数の考え方と単位量あたりのそれぞれに「移動する道のり」をそろえる見方と「移動する時間」をそろえる見方の２通りがある。

次は、Ａ教科書の導入問題を基にし、新しい量を創る場面の一般的な授業の流れである。

問題　どの動物が１番速いでしょう。

	道のり（m）	時間（秒）
カンガルー	200	10
ダチョウ	180	8
キリン	125	8

留意点：具体物化・視覚化できない「時間」という量を扱うのでわかりにくい。形式的な計算で求めてしまい､意味理解まで到達しないことのないようにする。

児　童：「ダチョウとキリンならどちらが速いかすぐわかるよ。ダチョウだよ。」

先　生：「どうして？」

児　童：「だって、走った時間が同じなので（８秒）その間に走った道のりの長い方が速いでしょう。だからダチョウが速い。」

留意点：速さを平均の速度とみるように指導する。

先　生「では、カンガルーとダチョウはどちらが速いでしょう。」

児　童「さっきは時間がそろっていたので（８秒）どちらが速いかわかったけど、どちらの数値も違う。」

先　生「どのようにすると比べられるかな」

児　童「そうだ！ 道のりか時間のどちらか一方をそろえて､もう一方の量の大小を比べれば速さ比べができるぞ！」

児　童「この考えは『混みぐあい』の勉強と同じだ」

児　童「どちらにそろえようか（道のりor時間）」

児　童「どのようにそろえようか（公倍数､公約数、１あたり量）」

留意点：比例の考えに基づき公倍数、公約数、１あたり量を考えさせる。

児　童「時間または道のりの公倍数､公約数のどちらにそろえてもめんどう。（比べるものが３つになったらもっとたいへん。）１あたり量がよさそう。」

200÷10＝20　180÷８＝22.5　　答えダチョウが速い

10÷200＝0.05　８÷180＝0.044…答えダチョウが速い

留意点：式の意味が理解できない児童のために次の発問で確認させる。

先　生「この式で何が出たの？ 答えの意味は？ だからどちらが速いの？」

児　童「200÷10＝20　180÷８＝22.5　この式は、道のり（m）÷時間（秒）なので１秒間に進む道のり（m）が出ている。

10÷200＝0.05　８÷180＝0.044…　この式は、時間（秒）÷道のり（m）なので１m進むのにかかる時間（秒）が出ている。」

先　生「どちらのやり方がいいかな」

児　童「『数値の大きい方が速い』となるやり方（１秒間あたりに進む道のり）が便利」

以下略

※用語で道のり、距離、移動した長さとさまざま言い方に戸惑う子どももいる。また､「時間」が秒、分、時間の総称で使われているので、１単位時間を指すのか混同する児童もいる。

なお、本問題については、１m進むのにかかる時間については、わざと純小数あるいは循環

小数になるように設定されており、１秒間あたりに進む道のりを求める方が便利と児童が思うように設定されている。

このことに関して滝口（1981）は、速さに関して、「ある自動車が10km走って20分かかった。１分間あたり何ｍか。」という問題に対してどのような立式をするか調査している。結果は10÷20とした５年生は19%（当時、速さは５年生で学習）、６年生49%。また、10000÷20とした５年生は20%、６年生は36%で、答えが純小数になることを避ける傾向があることが分かる。

イ　単位の換算の難しさ（時間と速さの単位の換算）

単位はその場面で１番都合の良い単位が使われる。長さ、面積、体積、重さ、時間においては量感の育成とともに自由に使いこなせることが求められる。

速さに関しては、まず長さ（道のり）と時間が問題となる。各単位の関係は次のようになる。

＜長さ（道のり）＞

mm ⇄（÷10 / ×10） cm ⇄（÷10 / ×10） m ⇄（÷10 / ×10） mm

＜時間＞

秒 ⇄（**÷60** / ×60） 分 ⇄（**÷60** / ×60） 時

次に、速さの単位換算であるが、次のようになる。

＜速さ＞

秒速 ⇄（**×60** / ÷60） 分速 ⇄（**×60** / ÷60） 時速

特に、＜時間＞と＜速さ＞の単位の換算を見比べるとわかるように×÷が逆になっている。（例えば分を秒になおすには60をかけるが、分速を秒速になおすには60でわる）このことの理解が意外と難しい子どもがいる。平成26年度の岡山県の学力調査で、道のり（ｋｍ）と所要時間（分）から分速（ｍ）を求める問題へのつまずきは、道のりの「ｋｍ」と速さの「ｍ」の長さの単位が違っていることによると考えられる。ましてや、速さの単位の換算が入ると子ども達にとって一層手強い問題となることが容易に予想される。

また、「時間」の換算過程において60進法で表された時間表示と、10進法の小数で示された時間表示の理解もできているか確認する必要がある。（例：2.5時間＝２時間30分）

（２）問題構造の理解と問題解決をたすける図

ア　指導にあたっては「道のり」だけ、「時間」だけでは「速さ」は比べられないので数値化と可視化ができないか考えるようにすることである。そこで有効なのが比例数直線である。現在６社すべての教科書で採用されている。先の問題を比例数直線で表すと図１、２のようになる。

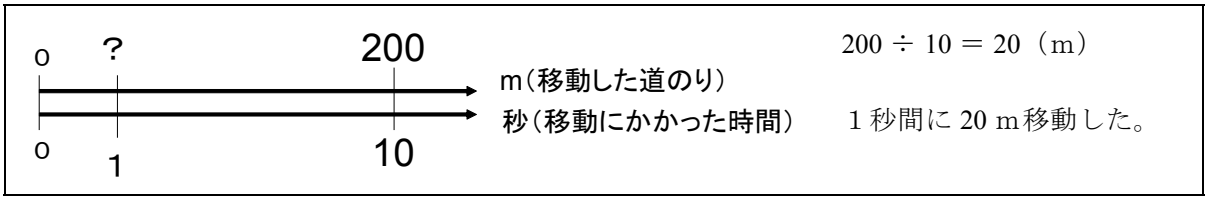


図１　カンガルーの速さを求める図式

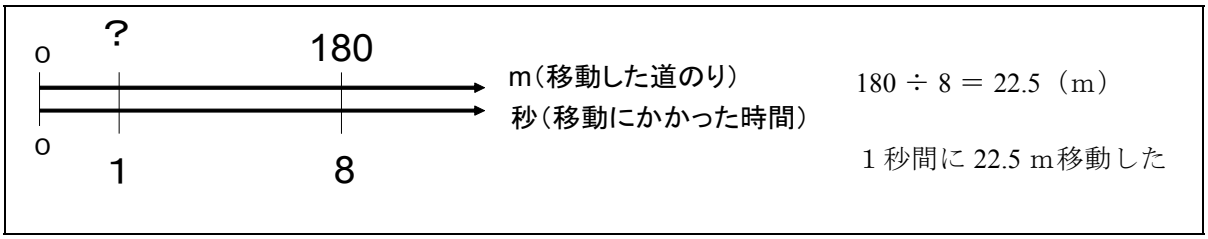


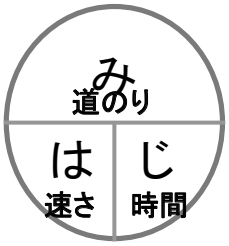
図２　ダチョウの速さを求める図式

基礎となる直近の既習学習は異種の２つの量の割合としてとらえられる量（例：混み具合、収穫高､燃費､人口密度）であるが、速さを１あたりの量とみれば等分除の体系の中でとらえることができる。

イ　「道のり」「時間」「速さ」の関係

速さを求める式を活用して、次のように時間と速さから道のりを求めたり、道のりと速さから時間を求めたりすることも重要な学習内容である。

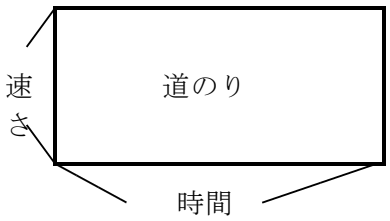
速さ＝道のり÷時間　　道のり＝速さ×時間　　時間＝道のり÷速さ



それぞれの求め方を独立したものとして覚えさせる教師はいないであろう。通常は教科書に取り上げている比例数直線と関連させて理解させるのが一般的である。しかし、三者の関係をどのように覚えているか、本学で「算数Ⅱ」を履修する１年生25人に聞いてみると、意外にも図３でとらえていることがわかった。この図は左右の関係はかけ算、上下の関係はわり算すれば出るということを図式化したものである。機械的再生には向いていると思われる。

図３　道のり、時間、速さの関係

面積図（図４）も提案したが、これへの賛同は得られなかった。他に、比例数直線の簡易版として４マス関係表（図５）の活用も考えられる。



□m	１６０m
１秒	５秒

図４ 道のり、時間、速さの関係を表した面積図　　**図５ 道のりと時間を対応させた４マス関係表**

（3）単元学習計画について

これまでの考察をもとに「速さ」の単元指導計画改善案を＜別紙＞に示す。基にしたのはA社の教科書であるが、特に単位の換算学習を単元計画の中に効果的に位置づけ、問題解決へ無理のない流れにした。

4　結語

小西（1979）は「算数で取り上げる数学的な諸概念や処理形式は長い歴史の中で改善され確立されたものである。これは完成された形で記憶させ訓練すれば指導の時間が少なくて済むかもしれないが、多くの子どもにとっては、その学習は数学的な考え方、処理の仕方について理解が深まらず、発展性のないものとなるであろう。」と述べている。このことは速さの指導が難しいからといって数的処理

法のみに頼るのではなく、速さの構造を一人一人の子どもが私的にとらえ解決の手がかりを得られるようにじっくり表現させ、理解させる過程を経させることが重要であるということを述べていると思う。したがって、指導に当たっては、①　問題一文一文を大切に ②「分かっていること」を自分なりの分かり方に言い換えて　③　図等に表し､解決の手がかりを得る。これが基本であり大切なことである。例えば「時速60kmで15分間はしると､進む道のりはいくらか｡」という問題に対して、時速60kmとは、１時間に60km進むことだから、１分間に１km　…15分間に15kmという具合に自分の中で整理・構造化していくことが重要である。そして、最終的には次の図６、図７、図８、図９のように乗法、除法、比例、割合、平均といった学習の中で速さが整理・統合されていくようにすることが重要である。６年間を見通し、低学年からの積み上げを算数は求めているといえる。

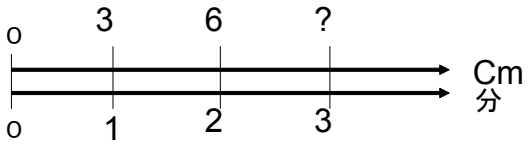


図６　比例（例：水を入れた時間と水槽にたまった水の高さ）

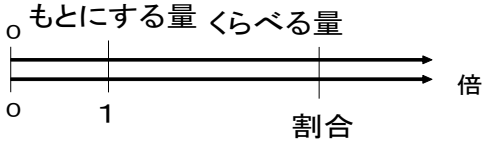


図７　もとにする量､くらべる量､割合の関係

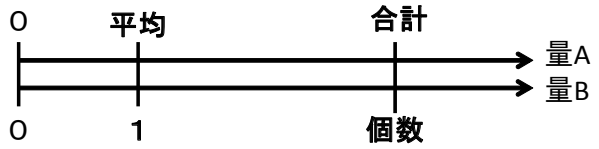


図８　合計､個数､平均の関係

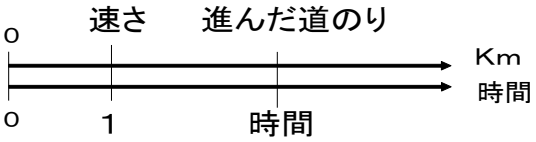


図９　進んだ道のり､時間､速さの関係

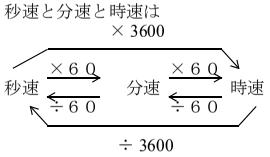
＜参考資料＞
・滝口仲秋：「異種の量の割合」学習におけるつまずきをなくす指導のポイント：リーディングス新しい算数研究　量と測定　P267、2012
・小西勇雄：算数における「割合」指導の意義とねらい：前掲　p245
・平成26、28年度　岡山県学力・学習状況調査中学校１年数学

＜別紙＞　　６年　「速さ」単元指導計画改善案

	ねらい	問題	学習のめあて	考え方	まとめ	適用題
1	５年　単位量あたりの復習	長さ（m，ｋｍ等），時間（秒，分，時間）の単位換算及び小数，分数で表された長さや時間の意味理解 異種の２つの量の割合で表される量は，一方の量が同じであればもう一方の量で比較できることを理解し，その方法で混み具合（１畳あたり），燃費（１ Ｌ あたり），収穫量（１㎡あたり），人口密度（１ｋ㎡あたり），金属の密度（1c㎥あたり）等を求め，比べることができる。				
2	速さの意味を理解する ※実際は同じ速さで走ることはできないけど，平均して同じはやさで走ったと考えます。	どの動物がいちばん速いか調べましょう。 走った道のりと時間 カンガルー 200m 10秒 ダチョウ 180m 8秒 キリン 125m 8秒	速さの比べ方を考えよう ・走った「道のり（時間）」が同じ場合はすぐに比べることができる ↓ 焦点化 走った「道のり」と走った「時間」がそれぞれ違う場合の速さの比べ方を考えよう	走った「道のり」か走った「時間」のいずれかをそろえれば比べることができる。 ①走った「道のり」を公倍数でそろえて，何秒かかるかを比べる。 ②１秒間あたりに何ｍ走ったか比べる。 ③１ｍあたりに何秒かかったかくらべる。 ↓深める ・どれも道のりか時間をそろえて比べている ・５年の「単位量あたりの大きさ」のときとよく似ている→どちらかを１にそろえる ②③は比べる数が多くなっても便利 ②は数値が「大きく」なれば「速い」ので分かりやすい。	・ものの速さは，走った「道のり」と「時間」の２つの量で表すことができる。 ・速さを比べるときは，１秒あたりに走った道のりや１ｍあたりにかかった時間などの，「単位量あたりの考え」を使うと便利 ・速さとは単位時間に進む道のり	・アフリカ象は 15 秒間に１６２ｍ走ります。1 秒間に何ｍ走ったことになりますか。
3	・速さの求め方と表し方がわかる。 ・「道のり」と「時間」を知って，速さを求める。 （第一用法）	Ａの自動車は 150km を 2 時間で、B の自動車は 240km を 3 時間で進みました。A と B の自動車ではどちらが速いですか。	速さ比べしよう ↓ 図（数直線）や表に整理して考えよう	・前時と同じように，単位時間ではしる道のりを求めてくらべればできそう。でも，今日の時間の単位は「秒」ではなく「時間」になっている ・１秒あたりではなく１時間あたりで考えればよい 数直線 0 75 150(km) 0 1 2(時間) / 0 80 240(km) 0 1 3(時間) A：道のり（ｋｍ）150／時間（時間）2／1時間あたりの道のり（km）（道のり÷時間）75 B：道のり（ｋｍ）240／時間（時間）3／1時間あたりの道のり（km）（道のり÷時間）80	・「道のり」と「時間」が分かれば「速さ」が出る。 ・「道のり」を「時間」で割ったら「１時間あたりに進む道のり（速さ）」が出るので比べられる 「速さ＝道のり÷時間」 ただし， ・時間の単位は「時間」「分」「秒」とあるので， １時間あたりに進む道のりで表した速さ･･･時速 １分間あたりに進む道のりで表した速さ･･･分速 １秒間あたりに進む道のりで表した速さ･･･秒速 0 速さ 道のり km 時間（秒、分、時間） 0 1 時間	㋐ 2400 ｍを２分間で進んだ自動車の分速 ㋑180ｍの高さを３０秒でのぼったエレベーターの秒速 ㋒ 13.5 ｋｍを 3 時間で歩いた人の時速
追加	速さの単位の換算ができる。 問題例： (1)時速９０ｋｍの列車は，秒速何ｍで進みますか？ (2)分速７０ｍで歩く人は，時速何ｋｍで進みますか？ (3)秒速１５ｍで進む自動車は，時速何ｋｍで進みますか？ (0)４２ｋｍを 2 時間 20 分で走りました。走る速さは時速何 km ですか？		(1)の問題で ①まず，９０ｋｍをｍに直す。１ｋｍは 1000 ｍだから　90 × 1000 ＝ 90000(m) ②次に，時速を分速に直す。時速 90000 ｍは 1 時間に 90000 ｍ進むことだから 1 分間には 90000 ÷ 60=1500m ③同じように，分速を秒速に直す。1 分間は 60 秒だから，1 秒間には 1500 ÷ 60=250 (m) 単位時間／道のりの単位：秒速／分速／時速 m：250 ← 90000 km：90	・同じ速さなのにいろいろな表し方がある。 例：時速 12 ｋｍは時速 12000 ｍ，分速 0.2 ｋｍ，分速 200m などと表すことができる。	
4	「速さ」と「時間」を知って，道のりを求めることができる。 （第二用法）	陸上でいちばん速いといわれるチーターは秒速 32m で走るそうです。チーターがこの速さで 5 秒走ると、何ｍ進みますか。	「速さ」と「時間」がわかっているとき，「道のり」を求める方法を考えよう	秒速 32 ｍとは１秒間に 32 ｍ進むことだから， ５秒間では　（32 × 5）ｍ　進む 0 32 □(m) 0 1 5(秒) ３２ｍ／１秒　□ｍ／５秒	・道のり＝速さ×時間　で求めることができる 0 速さ 道のり km 時間（秒、分、時間） 0 1 時間	㋐時速 45 ｋｍの自動車が 2 時間に進む道のり ㋑分速 1.6 ｋｍのはとが３０分間に飛ぶきょり ・時速 270 ｋｍで走る新幹線が,3 時間走り続けるとすると，何ｋｍ進みますか。

<table>
<tr>
<td>追加</td>
<td colspan="2">第二用法においても単位の換算ができる。
問題例：
(1)時速 12 ｋｍで進む自動車は１０分で何ｍ進みますか？
(2)分速 180 m で進む自転車は 20 分間で何ｋｍ進みますか？
(3)秒速 250 ｍの飛行機は 1 時間３０分で何ｋｍ進みますか？</td>
<td colspan="2">(1)の問題で
①まず，道のりを表すｋｍをｍに直す。12000 m
②次に，時速を分速に直す。12000 ÷ 60 ＝ 200(m)
③最後に，10 分間の進んだ道のりを出す。200 × 10=2000(m)
</td>
<td>・まず，たずねられている単位に直してから答えを求める。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>「道のり」と「速さ」が分かっているときの（所用）「時間」を求めることができる。
（第三用法）</td>
<td>自動車が高速道路を時速 80km で走っています。今次のような掲示板の下を通過した。
あと、何時間で名古屋に着きますか。
名古屋　200km
静岡　360km</td>
<td>「速さ」と「道のり」が分かっているとき，「時間」を求める方法を考えよう</td>
<td>時速 80 ｋｍというのは１時間に 80 ｋｍ進むことだ。
200km 進む時間は 200 ÷ 80 で求められる

80km	200km
1 時間	□ 時間

</td>
<td>・時間＝道のり÷速さ　で求めることができる
</td>
<td>・秒速１５０ｍで進むリニアモーターカーがあります。３ｋｍ進むのに何秒かかりますか。</td>
</tr>
<tr>
<td>追加</td>
<td colspan="2">第三用法においても単位の換算ができる。
問題例：
(1)東京から大阪まで 560 ｋｍです。時速 210km の新幹線に乗ると，何時間何分かかりますか？</td>
<td colspan="2">(1)の問題で
①まず，かかった時間を出す。　560 ÷ 210 ＝ 2.66･･･　→ 8/3(時間)
②次に，時間の単位を換算する。2/3 時間＝ 40 分 なので　2 時間 40 分</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>時速と分速と秒速との相互の関係が分かり，いろいろな速さを比べることができる。</td>
<td>時速 900km で飛ぶ飛行機があります。
この飛行機が飛ぶ 1 万ｍの上空では、音の速さは秒速約 300m です。
飛行機と音の速さをくらべてみましょう。</td>
<td>時速と秒速が混じったときの速さの比べ方を考えよう
どちらかにそろええばよいのでは
↓
速さの単位のそろえ方を考えよう</td>
<td>○時速を秒速にするには　「秒」で割ればよいので
1 時間は 3600 秒（60 × 60）だから
時速 900km は　900 ÷ 3600 ＝ 0.25　秒速 0.25km
わかりにくいし，音速はm
km をｍになおして 900km=900000m
900000 ÷ 3600=250　秒速 250 m
○秒速を時速にするには　1 時間は 3600 秒なので
3600 倍して　300 × 3600 ＝ 1080000 m
ゆえに　秒速 300 ｍは　時速 1080000 m
わかりにくいし，飛行機は km
1080000 ｍを km になおして時速 1080 ｋｍ</td>
<td>・時速と秒速が混じったときの速さの比べ方はどちらかにそろえて比べなくてはいけない。
・秒速と分速と時速は
 

１秒間に進んだ「道のり」を 60 倍すると，1 分間に進んだ「道のり」になるので分速となる。さらに 60 倍すると時速となる。逆もあり。</td>
<td>・乗り物の速さの換算表をうめましょう。
・身の回りから，時速，分速，秒速が使われているところをみつけましょう。</td>
</tr>
<tr>
<td>たしかめ</td>
<td colspan="4">○秒速２０ｍで走っている電車があります。電車の長さは６０ｍです。この電車が，長さ４０ｍのトンネルを通過するのに何秒かかりますか。</td>
<td></td>
</tr>
</table>

食文化支援の実践活動のこころみ
～ベトナム北部　ヌア村の食生活の継承と変化～

Focus on practical activities of food culture support
～Succession and change of eating habits of Nua village in northern Vietnam～

向 後 千 里*・友 田 博 通**
Chisato KOGO・Hiromichi TOMODA

Abstract

Japanese universities and research institutes have formed academic teams in Vietnam since 1992 and are collaborating with the Japan International Cooperation Agency in various areas to preserve living heritage. Here we report the support of local communities in Nua village in northern Vietnam that began in 2015, especially on the succession and service of dietary culture by high floor dwellings and the efforts of tourism support.

キーワード：伝統家屋　高床式住居　食生活文化　観光まちづくり　リビングヘリテージ

１．はじめに

これまで多くの食環境ワークショップ（以下WS）を行ってきた。概要についてはすでに第49巻２号において報告を行っている。ここではベトナム北部山岳地域に位置するゲアン省コングオン郡ヌア村をとりあげ、その食生活について言及を試みたい。あえて食環境という言葉を使用するのは、食生活、生活様式が食文化であるという意味からである。日本では「食文化」という言葉が1960年頃から石毛直道により「食事文化」として使用され始め、その後次第に広く使われるようになったが、現在もその定義が確立されたとは言えない。江原絢子によると「食文化とは民族、集団、地域、時代などにおいて共有され、それが一定の様式として、習慣化され、伝承されるほどに定着した食物摂取に関する生活様式をさす」とされている。食ビジネスとしては料理の内容に着目しがちだが、地域コミュニティ、観光資源として、食文化を考えると、生活様式、食生活ごと継承することが大切であることは、2013年「和食」がユネスコ無形文化遺産として登録された際に、多くの日本人が認識したことである。無形・有形の文化財、生活、地場産業等の環境保全と地域観光支援の両立をみつめたい。

２．対象地域ベトナム北部バンヌア村の社会的状況と背景

ゲアン省は面積１万6,491km人口295万2,000人（2012年）。ハノイから300km南方に位置し（図１）、東は海に面し、山岳地域には複数の少数民族が生活を営んでいる地域である。年間の平均気温は23～24度、省内にあるホーチミンの生家、キムリエン村は、年間200万人の観光客でにぎわい、その８割がベトナム人であるが、観光消費が低く、豊富な地域資産が十分に活用されている状況ではない。省全体の貧困率の格差が約４～５倍を超える地域も少なくなく格差が課題とされている。

今回対象となったヌア村は空港のあるヴィンから車で２時間ほどの山奥の豊かな穀倉地域にある。

*くらしき作陽大学食文化学部現代食文化学科
Department of Contemporary Food Culture, Faculty of Food Culture, Kurashiki Sakuyo University
**昭和女子大学国際文化研究所
Institute of International Culture, Showa Women's University

プーマット国立公園に隣接し、ヴィンと隣国ラオスとの中間地点に位置し、二方を山に囲まれ、川や泉など、土と水に恵まれる。1950～60年頃に新たな入植者を迎え、区画整理がおこなわれ、現在少数民族タイ族が164世帯居住する。村の形成から約60～70年が経過し、建物の修復や建て替え等も行われ、高床式の住居に居住しない世帯も増加する。村の主な産業は農業であり、米やトウモロコシが生産されている。伝統的な家屋、民族舞踊、食事を生かした観光サービスの受け入れも開始されているが、受け入れ体制、集客力が弱く、また、衛生施設、食事サービスについての質の向上等のニーズが高まる状況である。

3．目的と方法

少数民族タイ族の住むヌア村において観光を通じて、伝統集落に潜在する農産物や人的資源、食生活文化等を活用することにより、魅力的な地域づくりを行うことを目的としたJICA草の根技術協力「ヘリテージツーリズムによる辺境農漁村の生計多様化プロジェクト」としての取り組みである。方法としては2015年に文化庁及び昭和女子大学国際文化研究所が中心となった集落の視察と調査。2016年にJICA現地調整員により生活の基盤調査が19世帯に行われた。それに基づき、2016年８月20～24日観光従事者及び希望者を対象にヒアリング調査を行い、民族博物館（民家）視察、集落の中から３件を抽出しての食生活調査。これらを踏まえ、設えや食事のWSを行い2016年８月24日に食環境WSを行った。

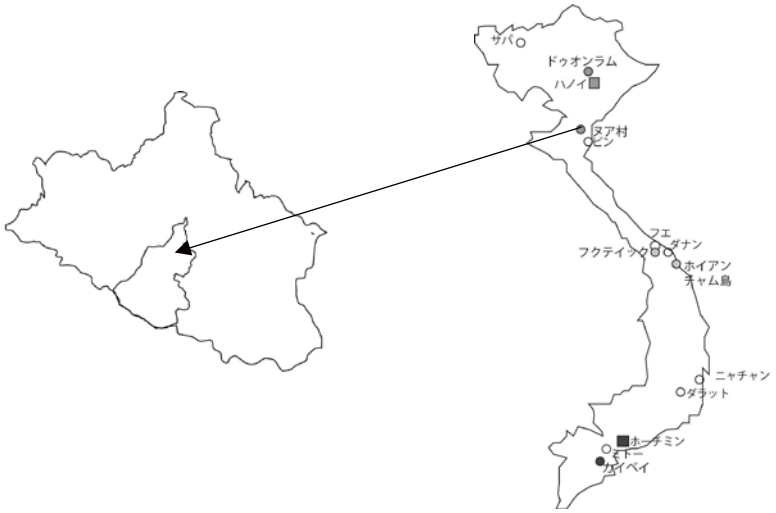


図１　ベトナム北部ゲアン省バンヌア村

4．ヌア村の農業と住居と設備

概要：164世帯のうち19世帯が観光に従事、これに家屋の保存状態がよかった３件を加え、22世帯の基本調査を実施した。多くはタイ族の伝統的な住居形式高床式の住居に暮らし、主要な産業は農業であり、主な生産作物である米は２期作である。オレンジは自家栽培が行われ主要農産物になりつつある地域である。そのうち食事提供グループは６名。観光、ホームステイに興味ある３名の参加者を加えてヒアリングを行った。皆兼業あるいは専業農家で年間を通じ多くの農作物を生産している。（表２）また、豊富な水源を持つため魚は必要な時に漁獲を行い。竹の子は年間を通じて収穫可能で、近所から調達可能な状況であった。グループ内で作物の交換が行われ自給自足的な生活を営めることと、資源循環型農業が一つの特徴となっていることがわかった。

	Ms. Lo Thi Hoa's house, Nua village, Yen Khe Commune, Con Cuong District	米	もち	鶏	豚	牛	あひる	竹の子	レモンリーフ	レモングラス	野菜	魚	林業	サトウキビ	酒
1	Ms. Lo Thi Hoa	●	●	●	●	●		近所に収穫を依頼	●	●	●	必要な時に川の魚を漁獲を依頼	●	●	●
2	Mr. Lo Dinh Nhuong	●	●	●	●	●			●	●	●				●
	(Ms. Vi Thi Thanh)	●	●	●	●	●			●	●	●				
3	Ms. Luong Thi In	●	●	●	●	●	●		販売	●	●			●	
4	Ms. Vi Thi Mo	●	●	●	●	●			●	●	●				●
5	Ms. La Thi Chien	●	●	●	●	●			●	●	●				●
6	Ms. Luong thi thuan	●	●	●	●	●			●						
7	KHE Ran	×		×	●	●			●	●	●		●		
8	Long Thi	●	●	●	●	●			●	●	●		●	●	
9	Vi Thi Vun	●	●	●	●	●			●	●	●		●		

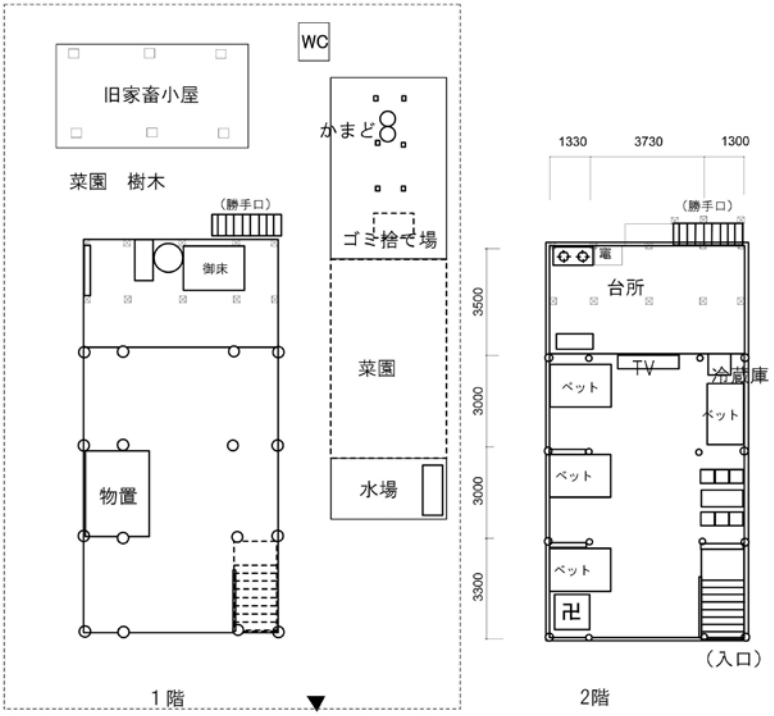


図３　Hoa邸の配置図と空間利用

住居と設備：食事サービスの提供を行うこととなった Hoa邸（図３）は、高床式の住居を保持し、家族５人で暮らす兼業農家である。敷地１階の土の部分は菜園、果樹園を残してコンクリートが打ってあり、建物の主な部材は木製で、高床式住居の屋外１階部分、竈、衛生施設（WC)、水場にはシャワー室と井戸が配置されていた。庭には菜園と果樹が植えられ、鶏は飼われていたが、家畜小屋は現在使われていなかった。高床式住居の屋内２階部分は板張りの居住空間であり、高床式の台所部分の床は竹製でできているため風通しの良い造りとなっており、高床式住居の家屋と屋外の窯のある場所には屋根がかけられていた。屋内の台所にはガスコンロや冷蔵庫を所有し、主に調理の下処理等は屋外の水場で行われ、屋外の高床式住居（図３）の１階部分屋根のあるところに包丁などの道具が保管され、加熱前の切る調理が行われていた。加熱調理は竈等で薪を用いて、煮物、蒸し物、焼き物が行われ、裏階段から台所に上がり、盛り付け等の調理の最終工程である温めや盛り付け等は屋内台所空

間で行い、主室を食事の空間として利用し、サービスを行う仕組みとなっていた。家屋全体の中で調理のスペースを広く保っていることが特徴である。飲み水はボトルのミネラル水、調理用の水は井戸水を沸かして使用していた。衛生施設（シャワー室とWC）については、新設が行われる予定で、観光サービスを行うにはバランスのとれた状況になりつつあった。

すでに観光客の受け入れを行っていること、また設備の点等から、Hoa邸で食環境WSを行うこととなった。生ゴミ捨て場が設けられ、堆肥づくりが行われており、バナナの葉により隠されるなど随所に美観を損なわない配慮がされていた。

図４　高床式住居

図５　竈

図６　各種包丁等

５．食生活調査

食生活については基礎調査を実施した19軒の中から、高床式住居、近代的あるいは折衷的な住居の３軒の家にご協力いただき、８月23～24日の朝、昼、夕食の実地調査と家具の配置ヒアリングを行ったので表にしめす。（図７）高床式住居は主屋にベットと祭壇（先祖壇）が配置され、脇屋に台所については、改築に合わせて床の仕様が竹から板敷、あるいはタイルと変化していく様子がわかる。また、近代的になるに従い、水場が屋内に取り込まれていく様子がわかった。

普段の朝食は主にお米、粥を主食とし、時として紫おこわ等も食し、卵、魚、鶏肉などのおかず、竹の子、香り瓜や空心菜などの野菜料理のおかず、これにスープが加わり、朝は主に主食に１～２品のおかず、昼、夕食は２～３品のおかずと汁を食す構成だった。味付けは総じて薄味、トウガラシ等辛味は後から加えるとのことだった。食文化には代々風土に育まれて民族固有のものとして根付いた料理と、流通の関係で根付いたものの２つがあり、後者に属するマムトムも欠かせないとのことだった。食事のスタイルは現在アルミのお盆を用いる家庭が多かったが、ヒアリング調査から、卓袱台のような竹製のテーブルを用いるのが､伝統的なスタイルであり､一部には継承されていることもわかった。また、伝統的な食事は旧暦の２月15日と６月15日に、昔戦争に行った戦士（Nguyen Canh Hoan）が戻ってきた日（15日）を記念し、村で食事を皆で食べる習慣があり、その時にモックやゆで豚、ゆで鶏、もち米等を食すとのことだった。その他に旧正月のテト、５月５日にはテト・ドアン・ゴ（虫を殺す祭り）等を行う習慣が継承されているとのことだった。

料理の作り方は主に家族内で継承、祖母、母より学ぶ家庭が多かったが、家が近代化されるに従い、伝統的な食のスタイルに中食等調理済みのものが加わる傾向が見られ、品数も多くなる傾向が見られた。また、夫婦二人の食事では比較的、伝統的なシンプルな食事であったが、子供がいる家庭では、多様化の傾向が見られることがうかがえ、昔は特別な日にしか食べなかった料理が日常でも食されていることがわかった。

図７　食生活調査（空間利用と日常食）

6．食事調査

Hoa邸において８月20～23日の４日間、タイ族の伝統的な料理を含む５献立について食事調査（表８）を行い、作り方等の確認を行った（図９～12)。基礎調査から、米、もち米がタイ族の伝統的な料理としてあげられること。ハレの日の料理として、モックという伝統的な豚肉料理のあり、その配合や葉で包む包み方等の方法が大切であること、川魚料理がよく食べられていることがわかった。実際に米の加熱の方法などを確認したところ、伝統的な蒸し器を用い、薪で炊く方法と竹の筒に入れて炊く２つの調理法が継承されていることがわかった。また数種類の竹が自生し、１年を通じて竹の子が食べられることが確認された。味付けは総じて薄味で、辛味を用いるが、手作りのニラの調味料やマムトムを用い後から辛味は補うことがわかった。献立全体としては米が多く食べきれない。鶏肉が硬い、魚は川魚の臭いが気になる、魚が大きすぎてとりにくい等の問題が上げられ、全体として、献立の構成と内容、量、提供方法に課題があることが明らかとなった。

表８ 食のWSにおける食事調査

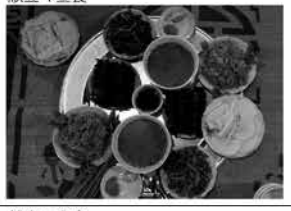
献立１　昼食	Măng xào (fried bamboo sprout) Mang nha luoc Mang chua (Nhut) Trung ran he Thit kho dau hu (dau phu) Ca Cai be xanh xao Ca Khe chien Com trang	山の竹の子の炒め ゆで自家製竹の子 竹の子の漬物 にら卵焼き 豆腐と豚肉の炒め煮 ナス 青菜炒め 小魚唐揚げ ごはん
献立２夕	Gà nướng (grilled chicken) Thit heo xien la chanh nuong xau Canh chua la Giang Sup long ga Rau xào (fried vegetable) Ca Mat chien Mọoc Cơm lam (rice cooked inside bamboo) Xôi cẩm (purple sticky rice)	鶏肉の丸焼き 豚肉のレモンリーフ串焼き 酸っぱいスープ鶏内臓 青菜のスープ 野菜のいためもの 魚の揚げもの 豚ひき肉と米の蒸し物 竹の筒ごはん 紫色の米のごはん
献立３昼食	Ca tram (co) hap la giang va xa Canh chua la giang ca Nuoc mam Rau song　(dua leo lat,hoa chuoi bao,gia,rau thom) Nuoc cham ca chua trung Bi louc Mam Tom Hoa quả tráng miệng (fruit for dessert) Nộm hoa chuối (fresh banana flower) Cá mát nấu trôi (soup made of Mát fish) Canh rau vật (soup made of various vegetable)	川魚の煮物レモングラスとザンの香り 酸っぱい魚のスープ ニョク マム サラダ（きゅうり、バナナのつぼみ、もやし、 バジル トマト玉ネギ　卵のたれ ゆでへちま マムトム 果物 バナナの花 魚のスープ 野菜のスープ
献立４昼食 	thit ngan nuong xien la chanh canh khau khieu ｍａｎｇ　luoc +cheo he nom hoa du du rau xao com chuoi trang mieng	グースのレモンリーフ焼き 竹の子スープ ゆで竹の子と唐辛子にらのたれ パパイヤのつぼみのサラダ 山菜と青菜の炒め物 白ご飯 デザート　バナナ
献立５夕食	ga luoc trung ran la he mang canh tam rau cai xao com	ゆで鶏 にらの卵焼き 竹の子スープ 青菜の炒め ごはん

図９　米の蒸し器(甑)

図10　すり鉢

図11　米の竹筒焼き（コムラム）

図12　竹の子

７．食環境WSの内容

日程と参加者：2016年８月24日の食環境WS（プレゼンテーション）のために、23日に設えのＷＳを実施し、ゲアン省から行政関係者、旅行会社、メディア関係の方等約16名の招待客を招き食環境WSを24日に行った。タイ族６人、くらしき作陽大学の学生４名、JICA現地調整員２名で、タイ族の衣装を身に着けてもてなしを行なった。(図14)

実施概要：これまでの食事調査（表８）に基づき、タイ族の伝統的な料理を中心としたモデル献立を作成するために食事内容の検討を行った。食事の内容はタイ族の伝統文化への理解を深める意味を持ち、昔ながらの調理方法で、手間をかけて作っていることを観光客に伝えることの大切さが話し合われた。また、調理の工夫を行い、食べるサイズや量の調整、伝統料理だけでなく、地元特産物の活用、竹を名物として提供することも話し合った。獲れたての竹の子はえぐみがなく、それだけでご馳走であり、竹の子獲りの体験なども、今後体験コースに取り入れることが可能であることを確認した。当日の献立内容は（図13）の通りである。伝統的な竹製の卓袱台と小さなこしかけをサービス台にし、手製の竹の器、伝統的なおこわをいれる蓋つきの竹製の籠（図15）などを用いて演出を行った。また、午前中は参加型の農業観光プランを目指し、竹筒に米を詰めたり、葉で米と豚肉を包む（モック）などの体験も行ってもらった。(図16 17) モックは竹の器に入れて、皆で分けて頂くなど、見せ方だけでなく、食べる量、食べやすさなどにも注意を払って作り、献立の中に組み入れ食べやすくすることの重要性を学修してもらった。タイ族の方々は皆、包丁等刃物の使い方が上手で、道具の手入れも行き届いており、竹の器の加工も大変上手だった。こうした小物を今後お土産物にすることも可能であると考えられた。(図18)

表13　食環境WSの献立内容

1	豚肉のレモンリーフ串焼き	Thit heo xien la chanh nuong xau
2	鶏肉の丸焼き	Gà nướng (grilled chicken)
2	ゆで鶏	ga luoc
3	山の竹の子の炒め物	Măng xào (fried bamboo sprout)
4	ゆで竹の子	Mang nha luoc
5	小魚の揚げ物	Ca Khe chien
6	酸っぱい王様のスープ	canh khau khieu
7	竹筒ごはん（コムラム）	Cơm lam (rice cooked inside bamboo)
8	にらのたれ	cheo he
9	山菜の炒め	rau xao
10	紫おこわ	Xôi cẩm (purple sticky rice)
11	モック（豚ひき肉と米粉の蒸し物）	Mọoc
	マムトム・ライムと塩とこしょう	

図14　伝統衣装

図15　竹製の籠

図16　体験する観光客

図17　伝統料理ムック

図18　竹の卓袱台と器

図19　盛り付け

図20　提供方法

8．まとめ

タイ族の伝統的なスタイルである高床式の住居のスタイルが残されていること、またその食生活を継承したいと考えている人達のいること、主に家族内で食文化が継承されてきたことが確認された。伝統的な住居の特徴である広い調理空間内に設置されている竈の存在は大きく、また、裏階段により屋外の竈への導線等も確保されることで、農村らしい生産物と調理過程が密着した食生活が維持されてきたように考える。また、自由度の高い開放的な食環境により伝統的な食を体験する参加型の食事の提供を可能にさせたように考える。参加者は思い思いに重層的に進む調理工程の中に気軽に参加し、現代では体験することの難しくなった薪を用いた原始的な調理の体験を楽しむことができた。また、伝統的な竹製の卓袱台を用いたスタイルでの食事の提供、この村の特産である竹を用いた盛り付け、竹の子尽くしの料理等に、この村の風土を思う存分感じられたことと思う。(図19 20) 提供側（ホスト）のタイ族と提供される観光客（ゲスト）の両方から、喜ばれる食の提供スタイルが見いだされ、WS後に行ったアンケート調査の結果からも、食環境、食事内容共に結果は大変よく、ゲアン省の方々に喜んでいただけた様子がうかがえた。タイ族の方々から料理の作り方でなく、提供方法、盛り付け、ホスピタリティの研修ができたことに感謝され、意識の高さを感じることができた。観光サービスという形ではあるが、自給自足的な生活、資源循環型農業も含め、伝統的な食生活のスタイルが今後も生きた文化遺産として住む人、訪れる人に継承されていけばと考える。

謝辞

活動と調査を遂行するにあたり、日本国文化庁文化財部、ベトナム文化スポーツ観光省文化遺産局、ゲアン省文化観光局・コンクオン郡文化観光局国際協力機構（JICA)、国際交流基金、奈良文化財研究所、ハノイ国家大学、昭和女子大学国際文化研究所の方々をはじめ、日本、ベトナムの多くの方々にサポートしていただき、ご指導いただいた。特にJICA 草の根技術協力現地調整員であった安藤勝洋さんには惜しみないサポートをいただいた。また、くらしき作陽大学安東久美子、中山郁子、本山泰生、中尾宙乃が共に活動を行い研究に協力をしてくれた。ここに記して深く感謝する。

引用文献

1）石毛直道編『論集 東アジアの食事文化』平凡社（1985年）
2）江原絢子　石川尚子「日本の食文化　その伝承と食の教育」アイアイケイコーポレーションp.2

参考文献

１）向後千里　友田博通「食文化支援の実践活動のこころみ～ベトナム集落における文化財保存と観光支援～」くらしき作陽大学・作陽音楽大学　研究紀要　第49巻第２号（2017年）
２）江原絢子「食文化の継承と変化に関する研究（その１）」東京家政学院大学　紀要
３）江原絢子「食文化の継承と変化に関する研究（その２）」東京家政学院大学　紀要

障がいのある子どもの余暇支援サークル「ビークル」の実践と課題について

Supporting Disabled Children through Leisure Activities: Practice of and Challenges for the “Vehicle” Circl

松 田 真 正[1]・中 塚 志 麻[2]・渡 邉 亮 太[3]・橋 本 正 巳[3]
Naomasa MATSUDA・Shima NAKATSUKA・Ryota WATANABE・Masami HASHIMOTO

Abstract

Having satisfying leisure time is essential to improve the quality of life (QOL) of disabled children. In this study, we report activities conducted in 2016 by the Leisure Support Circle “Vehicle”, which targets disabled children and is run in collaboration between a university and parents’ association in Kurashiki City. We also examined future issues for practical skill improvement and more fulfilling activities among undergraduate students learning special needs education. Regarding students’ satisfaction levels with the activities of the circle, the results revealed that students were very satisfied with day trips, but some students were not satisfied with student meetings held to conduct planning and support planning. Consequently, making student meetings more fulfilling was indicated as a future challenge.

Key words：障害のある子ども、余暇支援、レスパイトケア、学生育成

Ⅰ．はじめに

障害のある子どもたちは、自ら余暇を自己選択して取り組むことが難しく、保護者の負担も大きい。余暇活動は、QOLの構成要素として中核指標の一つであることがSchlackら（2002）に示されている。しかし、近年増加している自閉症スペクトラム症や知的障害のある子どもや成人においては余暇の乏しさが多く報告されている。

Orsmondら（2004）は自閉症スペクトラム症の10歳から21歳までの185名、22歳から47歳までの50名の子どもの母親に対して、本人の仲間関係、社会的・余暇的活動への参加に関する面接と質問紙調査を行い、全体のほぼ半数には同年代の活動をともにする互恵的・相補的な関係がなかったことを明らかにしている。国内の報告に関しては、津上ら（2005）の調査研究によると家庭内での余暇の過ごし方として「母親と一緒にテレビやビデオをみて過ごすことが多い」こと、さらに家の外での主な過ごし方については保護者との「スーパー等買い物」や「ドライブ」が多いことなどが報告されている。以上のことから、障害のある子どもたちは積極的に考え体を動かすことなく、受動的に余暇を家族と過ごしていることが示唆された。さらに、郷間ら（2007）による調査研究においても、成人の知的障害者は余暇活動を概ね楽しんでいるものの、外出はほとんどが家族と共であり、友人や仲間との外出は少ないという結果を報告している。こうした国内外の研究報告から、彼らに対する人的資源を活用した余暇支援の必要性が高いことが窺われる。

これらの状況に対応するために、我が国ではまず、日常生活上の放課後余暇の支援を保障する制度上の取り組みが実施されている。1998年に放課後児童健全育成事業が法制化され、児童ホームヘルプサービス、児童デイサービス、児童ショートステイなどの居宅生活支援サービスも開始されている。つまり、障害のある子どもも学童保育の対象であることが公式に認められ、彼らの放課後を保障する法制度は徐々に整いつつある状況である。さらに、障害児加算や指導員の加配なども開始され、障害

[1] 作陽音楽短期大学　[2] 神戸大学保健学研究科研究員　[3] くらしき作陽大学

のある子どもの利用も年々増加している。しかし、泉ら（2005）の調査研究では、加配については自治体間で大きく差がみられる現状があることや、さらに指導員の配置や専門研修等による指導員育成体制、身分保障などの条件整備は不十分であり、障害のある子どもの余暇が充分に保障されているとは言えないことなどが報告されている。

このような状況を踏まえ、障害のある子どもの余暇活動を支援する目的に、くらしき作陽大学では2010年より障害のある子どもを対象とした余暇支援サークル活動「ビークル」（以下「ビークル」と称す）を開催している。

Ⅱ.「ビークル」の活動概要

1．余暇支援サークル「ビークル」の歴史と対象児について

「ビークル」は、倉敷市障害児学級親の会とくらしき作陽大学の連携により2010年に発足した活動であり、平成29年３月現在で約９年目を迎えるところである。活動開始のきっかけは、倉敷市障害児学級親の会に所属する保護者がくらしき作陽大学に対して「親の会と大学が連携して障害のある子どもの余暇活動支援を行うサークル活動を発足させたい」という内容の相談をしたことによる。また、「ビークル」とは乗り物を指す単語である。この名称の由来は、発足当初の参加児らが電車等の乗り物が好きで集まっていたことや、公共の乗り物を利用して友達や大学生と旅に行かせてやりたいという保護者の願いに由来している。

発足当初は、３名の障害のある子どもときょうだい児２名から開始されたが、2016年には12名の子どもたち（男子11名、女子１名）とそのきょうだい児13名（男子９名、女子４名）が、学生スタッフ30名と共に活動している。年齢は、小学生４名、中学生６名、高校生２名、社会人１名である。本来は、小学生から高校生の年齢を対象としているが、障害のある就労者の余暇支援先が見つからないという理由で19歳の社会人１名も所属している。障害特性については、知的障害、自閉症スペクトラム症、ADHD、ダウン症等の障害のある子どもたちが所属している。子どもたちに関わる学生スタッフは、障害特性のみならず一人一人の子どもの個性や性格を尊重することを重要視し、子どもが混乱することなくスムーズに活動に参加できるように配慮している。そのため、子どもの嫌いな物、苦手な環境や活動、好きな物、適応しやすい環境や活動等について保護者から定期的に情報を入手しながら活動している。

2．活動の目的

「ビークル」は、2014年（平成26年度）から「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業」（文部科学省、以後　COC事業）における地域と大学が連携して実施する取り組みに参加している。COC事業は、「教育」・「研究」・「社会貢献」の大きく３つの領域に分類される。「ビークル」は倉敷市内に在住の障害児の余暇支援を本学の学生が中心になり支援することから、地域に貢献できる支援者の育成という観点から、主に「教育」の領域で活動を展開している。

「ビークル」の主たる目的は、①障害のある子どもに余暇活動の場を提供する②保護者のレスパイトケア③地域に貢献できる学生の育成である。

余暇時間にレクリエーションや旅行活動を行うことは、身体にとってストレス解消やリフレッシュ効果などのプラス面があるだけでなく、本人の行動範囲を広げ、家庭や学校、職場以外での新たな人間関係を作ることにつながり、これらのことが社会性を身に付けるのに役立つと考えられる。保護者にとっても、子どもが活動に参加している時間は、保護者同士の情報交換やリフレッシュの時間に充てることができる。また、子どもたちに関わる学生の多くは、将来的に保育士、保育教諭、幼稚園教諭、小学校教諭、特別支援学校教諭等を目指している。つまり、学生達が「ビークル」活動を通して学んだ障害のある子どもたちの余暇支援や保護者支援は、将来的に彼らが勤務する保育・教育現場においても活かされると考える。

3.「ビークル」の活動内容

1）定例会

表1、2に毎月1回実施している定例会の内容を示す。定例会は、毎月第3水曜日の夜間に行っている。定例会は、表1のように本人と学生が主体となり実施する活動と表2のように保護者が中心になり実施する活動の大きく2種類の活動に分類される。この2種類の活動を同時に、学内の隣接した別部屋で展開している。

表1に示すように19時10分からの約20分間の時間帯は、子どもたちと学生たちが一緒にレクリエーション活動を楽しむことで心と体をリラックスさせている（図1）。その後、19時30分から20時15分くらいまでの約45分間の時間帯は、子どもたちと学生たちが次回の「おでかけビークル」（年間4回休日に実施）の日帰り旅行の計画を立てる時間帯である（図2）。

次に、20時15分から実施している思い出ムービーの時間帯は、2016年10月から実施している新たな活動である。この活動は、本サークルで日帰り旅行等に出かけた際に撮影された映像を、一部の子どもが音楽付きで編集し、映像を参加者全員で楽しんで視聴する時間である。この映像の作成は、今のところ全ての子どもが経験するのではなく、パソコンや映像に興味のある一部の子どもが保護者の支援のもとに家庭においてiPadで作成している。自宅で編集されたこの映像は、編集が上手くできているかを定例会で学生と一緒にチェックして（図3）から上映することにしている。この思い出ムービーの時間帯を活動に導入することにより、思い出を友達と共有して振り返る楽しさや、思い出を映像に編集するライフスキルが身に付くと考えている。今後は、この思い出の共有には欠かせない映像編集技術をビデオカメラやパソコン等に興味のあるその他の子どもに対しても指導できないか検討中である。

表1　活動スケジュール（定例会）本人と学生の活動

19：00～	開会あいさつ・出欠確認
19：10	レクリエーション（手遊びや体を使った遊び）
19：30～	「おでかけビークル」の計画 （行き先の決定、電車やバスの交通集団の確認、食事）
20：15～	思い出ムービー&おやつタイム
20：30～	終わりの会
20：40	閉会あいさつ

図1　レクリエーションの様子

図２　「おでかけビークル」の計画を練る子どもと学生

図３　iPadで作成した思い出ムービーをチェックする子どもと学生

２）おでかけビークル

本活動では、上記のように定例会において子ども達と学生達が協力して決定した余暇計画を「おでかけビークル」で実践している。平成28年度は８月、10月、12月、平成29年２月の計４回計画・実施した。８月には、図４のようにボーリング場に行き、ボーリングを友達と楽しんだ。勝ち負けにこだわりのある自閉症スペクトラム症の子どもも、負けても「また次のゲームで勝てばいいや」と心の葛藤をコントロールする様子が見られた。また、一部の高校生は、一人で電車やバスを乗り継ぎながらボーリング場に行くことにも挑戦し、成し遂げることができた。10月には、図５に示すように電車を乗り継ぎながら岡山県北に位置する津山市の学びの鉄道館に行き、日本の社会を支えてきた歴代の鉄道を見学し、決められたお小遣いの中で考えながらお土産などを購入する経験をした。さらに、12月には、図６のように余暇における自己選択・自己決定を目標に、大型ショッピングモールにおいて自分でお気に入りの洋服や文房具を決め、自己選択のもと衣服等を購入するという貴重な経験をした。食事についても自分で残金を考えながら、好きな食べ物を友達や学生と楽しく食べる経験をした。最

後に２月には、倉敷市の大原美術館に行き、当館の学芸員の方の協力により対話式鑑賞法による絵画鑑賞を体験した（図７）。絵画に興味のある子どもが多くいることから、子どもたちは自ら学芸員に質問するなど積極的な姿勢で絵画を鑑賞していた。ある自閉症スペクトラムの子どもは、定型発達の子どもでは気づけないミクロな視点で絵画を鑑賞している可能性があることも一緒に参加した学生が報告している。今後も大原美術館と連携し、対話式鑑賞法による美術鑑賞も障害のある子どもの余暇支援の一つの方法として有効か検討したい。

図４　第１回「おでかけビークル」（2016年８月；ボーリング）

図５　第２回「おでかけビークル」（2016年10月；津山市　学びの鉄道館）

図６　第３回「おでかけビークル」（2016年12月；大型デパートで買い物と食事）

図７　第４回「おでかけビークル」（2017年２月倉敷市大原美術館，絵画の対話式鑑賞法）

３）保護者のレスパイトケア

発達障害児の保護者のストレスについて吉利ら（2009）は、発達障害児の保護者のストレスは本人に関わる側面と本人を取り巻く周囲についての２側面があり、関わりの難しさからくる本人の発達についての心配や、周囲の理解のなさへの疲労など様々な困難に直面していると述べている。このような問題から、保護者を含めた支援が必要であることはいうまでもない。

この報告を参考にして、ビークルでは①保護者の子どもの子育てに関する悩みについて②子どもを取り巻く現在の環境（学校、地域、家庭）について相談に応じることを重要視している。

表２は定例会における保護者のスケジュールを示す表である。表２に示すように、19時45分から20時30分までは①保護者の子どもに子育てに関する悩みについて②子どもを取り巻く現在の環境（学校、地域、家庭）の２つの視点で情報交換や相談に応じる時間帯を設定している。図８は、保護者と代表学生が日常の子育て等について会話している様子である。ここで相談に応じる代表学生や教職員が気をつけていることは、聴くスキルを重要視することである。問題解決に導く相談よりも、保護者の思いや悩みをなるべく自然に出していただく聴き方をするようにしている。つまり、カウンセリングマインドを重要視している。また保護者が解決したい悩みについても、保護者同士のつながりを重要視

し、悩まれている保護者と同様の経験をされている保護者にも相談に応じていただくように配慮している。

表２　活動スケジュール（定例会）保護者・学生代表・教職員の活動

19：00～	開会あいさつ・出欠確認
19：05～	次回の「おでかけビークル」の話し合い　ビークルの運営上の相談
19：45～	保護者同士の子育ての情報交換、子育て相談
20：40	閉会あいさつ

図８　保護者と子育てについて話し合う代表学生

Ⅲ．学生の満足度調査

本活動を発展させる目的で2017年２月に学生に対する満足度に関する質問紙調査を実施した。調査日は2017年２月25日であった。調査対象は、本活動に参加する19歳から24歳までの33名の学生（男子８名；女子25名）であった。質問紙は、余暇支援サークル「ビークル」活動に関しての３問から構成されるものを使用した。回答方法は、「大変満足」「満足」「どちらともいえない」「やや不満」「不満」の５件法であった。

質問の内容については、質問１「ビークルの定例会活動についてどのように感じていますか？」質問２「ビークルのおでかけ活動についてどのように感じていますか？」質問３「ビークルの学生ミーティングについてどのように感じていますか？」という内容であった。また、回答理由についても自由記述式で記入できるよう設定した。

その結果、図９に示すように、質問１、２については、「たいへん満足」が17名（51.5％）と答えており、「満足」と答えた者は16名（48.5％）であった。つまり、33名全員が「満足」以上と回答しており、「ビークル」活動における定例会やおでかけに対しての学生の満足度は高いことが理解できた。次に質問３については、「たいへん満足」が７名（21.2％）、「満足」が17名（51.5％）、「どちらともいえない」が９名（27.3％）であり、「満足」以上と感じている学生は24名（72.7％）であった。この結果から、本活動の計画や子どもの共通理解を図る上で欠かせない学生ミーティングについても約７割の学生が満足感を示していることが理解できた。「どちらともいえない」と回答した約３割の学生の理由に関する自由記述欄に注目すると、「ミーティングの際に、子どもの特性理解と支援方法などについてもっと助言が欲しい」「時間配分を工夫してほしい（時間を延長することが多い）」などの記述内容が散見された。このことから、活動中の子どもの特性理解と支援方法に関する疑問ついては、ミー

ティング時間外においても必要に応じて専門の教職員に相談できる体制の構築が必要であると思われる。また、時間配分の改善については、ミーティングを開催する代表学生が当日のミーティング内容の時間配分を事前に教職員に相談しながら要項を作成・活用し、限られた時間内で計画的にミ―ティングを進めていくなどの改善が必要なのかもしれない。いずれにせよ、学生に対する教職員のサポートがあれば、改善可能であることが推測される。

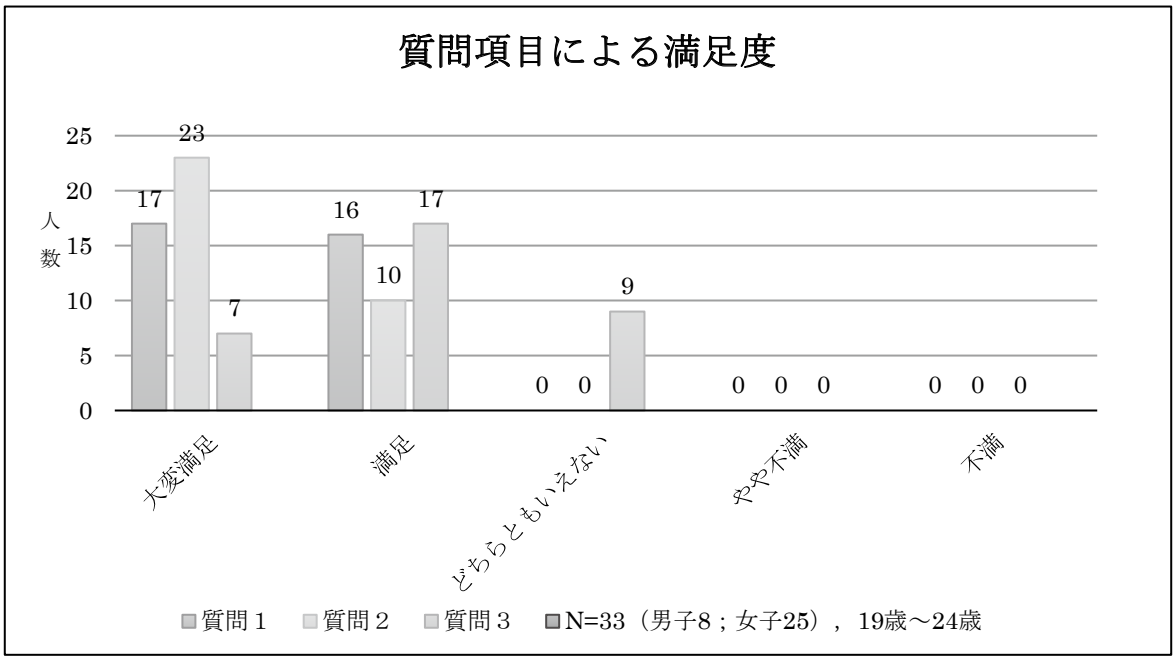


図９．余暇支援サークル「ビークル」活動に対する学生の満足度

Ⅳ．まとめ及び課題

文部科学省（2015）は、「特別支援教育の現状と課題」において、平成15年５月１日現在と平成25年５月１日現在の過去の特別な支援教育対象の児童生徒数を比較している。その結果は、特別支援学校在籍児童生徒数は10年間で1.3倍に、小・中学校の特別支援学級在籍児童生徒数は10年間で2.0倍に、小・中学校の通常学級に在籍しながら通級指導教室を利用する児童生徒は10年間で2.3倍にそれぞれ増加している。これらの結果は、保育園、認定こども園、幼稚園等の就学前の保育教育現場においても同様に、特別な支援が必要な子どもが増加していることを示している。つまり、現在の保育教育現場で働く者には、障害のある子どもの個々の特性やニーズに応じた支援を実践できることは必要不可欠なスキルである。

「ビークル」活動に参加している９割以上の学生は、将来的に保育士、保育教諭、幼稚園教諭、小学校教諭、特別支援学校教諭等を目指す学生である。彼らは、本活動を通して、障害のある子どもたちの一人一人のニーズに応じた日常生活支援や心の援助及び保護者支援など多くのことを学んでいる。将来的に本活動に関わる学生達が、地元倉敷市をはじめとする多くの地域の保育・教育現場で、本活動からの五感を通した学びを活かしながら支援者として活躍してくれることを期待している。先にも言及したとおり、「ビークル」は2014年（平成26年度）から「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業」（文部科学省、以後　COC事業）に参画している。地域に貢献できる支援者の育成という観点から、主に「教育」の領域で活動を展開している。その「教育」の領域としての役割を「ビークル」が十分に果たせているか否かについては、今後もさらに保護者のニーズ調査や満足度調査を実施しながら詳細に検証していく必要があると考える。また、「ビークル」を充実させるためには、学生主体で行う事前のミーティング（子どもの行動特性の分析や支援計画）や教材づくり等準備の時間帯の充実が必要不可欠である。今回の学生への質問紙調査結果からは、この部分に関しては不十分であるこ

とが示されたので、教職員がサポートしながら改善していく必要がある。

参考文献

1．Orsmond,G.I., Krauss.M.W.,Seltzer,M.M.,（2004）Peer Relationships and Social and Recreational Activities Among Adolescents and Adults with Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol 34，3，245－256
2．郷間英世・藤川聡・所久雄（2007）「知的障害者の余暇活動についての調査研究」『奈良教育大学紀要』人文・社会科学 56巻，１号，67－70頁.
3．今津芳恵・佐藤倫子・荻野佳代子・米倉康江・坂爪一幸（2007）「自閉症児の親のストレスならびに支援ニーズの把握に関する研究Ⅰ」『日本教育心理学会発表論文集』49巻，728頁.
4．今津芳恵・佐藤倫子・米倉康江・荻野佳代子・山口幸一郎・坂爪一幸（2009）「自閉症児の親のストレスならびに支援ニーズの把握に関する研究Ⅲ：支援機関利用の実態及び満足度調査より」『日本教育心理学会発表論文集』 51巻，405頁.
5．泉宗孝・小池将文・八重樫牧子（2005）「岡山県における障害児の放課後生活実態調査に基づく放課後生活保障に関するニーズ調査」『川崎医療福祉学会誌』15巻，第１号，43－56頁.
6．黒山竜太・高島恭子・豊島律（2011）「自閉症児の余暇活動における保護者の支援ニーズに関する研究」『長崎国際大学論叢』 11巻，67～73頁
7．文部科学省（2015）「特別支援教育の現状と課題」『教育課程企画特別部会資資料』１－40頁.
8．Schalock, R.L（2002）Quality life its conceptualization, measurement, and application.『発達障害研究』 24巻，87－120頁.
9．津上正敏・立田幸代子（2005）「障害児・家族の生活実態と地域生活支援」『障害者問題研究』32巻，４号，285－292頁.
10. 山本佳代子（2012）「障害のある子どもへの余暇活動支援「チャレンジ」の実際とその課題」『西南女学院大学紀要』 16巻，77－83頁.
11. 吉利宗久・林幹士・大谷育実・来見桂典（2009）「発達障害のある子どもの保護者に対する支援の動向と実践的課題」『岡山大学大学院教育学研究科研究収録』141巻，１－９頁.

カイメンタケ（*Phaeolus schweinitzii*）の抗酸化成分
Isolation of Antioxidative Compounds from *Phaeolus schweinitzii*

額 田 眞 喜 子*・山 本 功 男**
Makiko NUKADA*・YAMAMOTO**

Abstract

The antioxidative activity and active compounds of the fruit bodies of the mushroom, *Phaeolus schweinitzii* were studied. The ethanol extract of *Phaeolus schweinitzii* showed strong antioxidative activity. Its activity being comparable to that of *t*-butylhydroxyanisol (BHA).

Chromatographic purification of this extract gave an active compound identified as hispidin. Hispidin showed higher antioxidative activity than α–tocopherol and BHA.

Keywords : mushroom, *Phaeolus schweinitzii*, antioxidant, radical-scavenging activity, hispidin

In our study to find new antioxidants from the Basidiomycetes, we reported several species of mushrooms which showed a significant antioxidative activity against methyl linoleate[1, 2] .

In this paper, we wish to report the isolation and characterization of the active principle of *Phaeolus schweinitzii* (Fig. 1) .

The ethanol extract of *P. schweinitzii* was concentrated *in vacuo* to yield a residue which was partitioned between EtOAc and H_2O. The EtOAc layer was concentrated to give a residue which was chromatographed on Sephadex LH-20（$CHCl_3$-MeOH=1:1）to give the antioxidant 1 as a brown needles (2.344g) (Fig.2).

The molecular formula of 1 was determined to be $C_{13}H_{10}O_5$ by HRMS. Analysis of the DEPT and HMBC spectra of 1 in conjunction with the ^{1}H- and ^{13}C- NMR spectra indicated that the chemical structure of 1 was 4-hydroxy-6- (3, 4-dihydroxystyryl) pyrone (Fig. 3).

Compound 1 has been isolated from *Polyporus hispidus* as hispidin[3]. However, there has been no previous report on antioxidative activity of 1.

The antioxidative activity of 1 was assayed by measurement of radical-scavenging activity [4]. A comparison with *t*-butyl hydroxyanisol (BHA) and α-tocopherol indicated that the activity of hispidin was stronger than that of two standard antioxidants, and was 1.7 times stronger than α-tocopherol (Fig. 4).

Fig.1. *Phaeolus schweinitzii*

* Faculty of Food Culture, Kurasiki Sakuyo University
**Izumigaoka 18-9, Takarazuka, Hyougo 665-0851, Japan

Experimental

Apparatus

Melting point was measured on the microscope hot plate of a Yanagimoto MP-J3 instrument.

IR spectra were recorded on a Shimadzu IR-408 infrared spectrometer, and ^{1}H (600MHz) and ^{13}C (150MHz) NMR spectra were obtained with a Varian-Unity 600 spectrometer, using tetramethylsilane as an internal standard. Chemical shift data were recorded as δ values. High- and low- resolution mass spectra were measured by a JEOLJMS-AX-500 spectrometer, and UV spectra were recorded on a Shimadzu UV-300 spectrometer.

Extraction and isolation

The fresh fruit bodies of *Phaeolus schweinitzii* collected in Nagano, Japan were dried at 60℃ and ground mechanically to give powder (155g) which was extracted 2 times with EtOH (2 liter) at room temperature for 2 weeks.

The EtOH extract was concentrated to yield a residue (15.8g).

The residue was partitioned between EtOAc and H_2O, and the EtOAc layer was concentrated to give residue (9.1g) which was done a chromatographed on a Sephadex LH-20 (20φ × 400mm) using a mixed solvent system of CHCl3-MeOH (1:1, v/v) to give Fr.1～11. The Fr.9~11 were combined and concentrated to give hispidin 1 as brown needles (2.344g), mp. 239 ~ 241° (dec.).

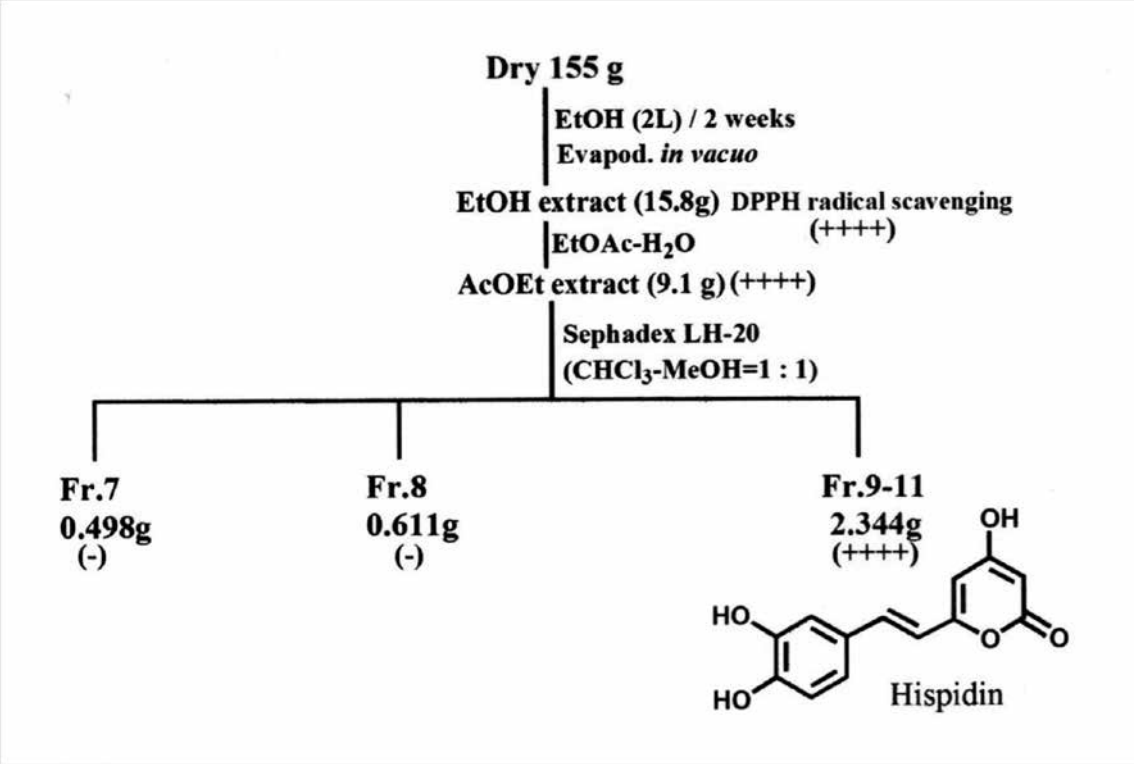


Fig.2. Extraction procedure of Phaeolus schweinitzii

The physicochemical properties of compound 1 are as follows :

HRMS m/z 246.0492 (M^+, $C_{13}H_{10}O_5$, calcd. as 246.0525).

EIMS (200eV) m/z (%): 246 (M^+, 100), 228 (8), 218 (7), 202 (31), 187 (12), 176 (43), 163 (39), 148 (20).

UVλmax (EtOH) nm (logε): 221 (4.49), 252 (4.13), 370 (4.37).

FIIRνmax (KBr) cm^{-1} : 3090 (OH), 1660 (C=O), 1600, 1125, 815.

^{1}H-NMR (acetone-d_6) : δ5.39 (1H, d, J = 2.0Hz, H-3) , 6.14 (1H, d, J=2.0Hz, H-5), 6.68 (1H, d, J= 16.0 Hz,

H-7),6.86 (1H, d, J= 8.1Hz, H-5'), 7.03 (1H, dd, J= 2.0, 8.1Hz, H-6'), 7.15 (1H, d, J=2.0Hz, H-2'), 7.28 (1H, d, J=16.0Hz, H-8).

^{13}C-NMR (acetone-d_6) : δ90.6 (d, C-3), 101.1 (d, C-5), 114.7 (d, C-2'), 116.3 (d, C-7), 117.3 (d, C-5'), 121.6 (d, C-6'), 128.6 (s, C-1'), 136.1 (d, C-8), 146.3 (s, C-4'), 147.9 (s, C-3'), 161.2 (s, C-6), 164.8 (s, C-2x), 171.3 (s, C-4).

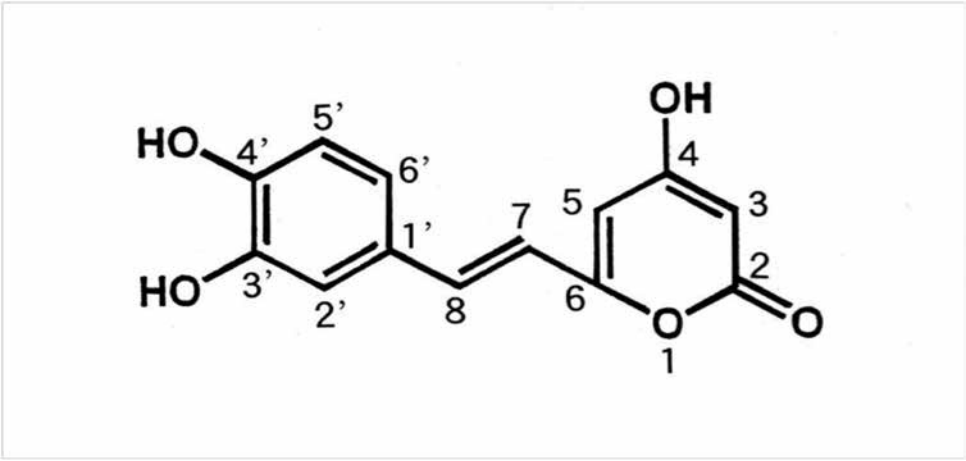


Fig.3. Structure of Hispidin.

Antioxidative activity of compound 1

The antioxidative activity was assayed by measurement of radical-scavenging activity[4].

An aliquot of antioxidant solution (50μM) or ethanol (2ml) was mixed with the 100mM sodium acetate buffer (pH5.5, 2ml) and then added to 1ml of 500μM diphenyl-*p*-picrylhydrazyl (DPPH) in ethanol (final concentration of 100μM) .

The mixture was shaken vigorously and allowed to stand for 30 min. at room temperature in the dark.

The absorbance at 517nm by DPPH was measured by a UV-VIS spectrophotometer (Shimadzu).

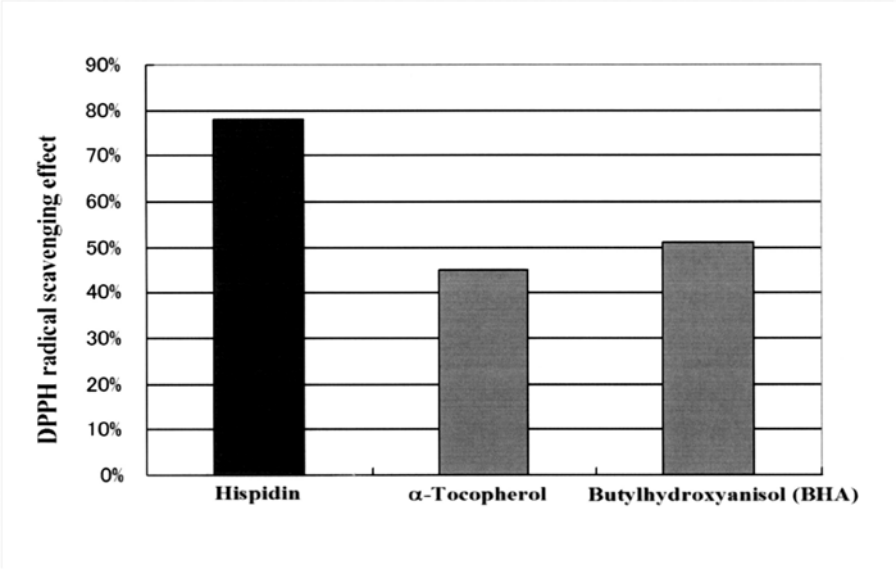


Fig.4. Free radical scavenging effect of hispidin from *Phaeolus schweinitzii* by diphenyl-p-picryl hydrazyl (DPPH) method. α-Tocopherol and BHA were used as the standard antioxidants. The test was run in triplicate and averaged.

Acknowledgments

We express our thanks to Mr. T. Hashimoto of Tokushima Bunri University for measuring the physicochemical data.

Reference

1) M. Nukada, T. Hashimoto, I. Yamamoto, Neogrifolin derivatives possessing anti-oxidative activity from the mushroom *Albatrellus ovinus*, *Phytochemistry* , **59**, 731-737 (2002).
2) Nukada, M., Yamamoto, I., and Sasai, K., Antioxidative substances from several mushrooms. *Nippon Nogeikagaku Kaishi* (in Japanese) , **70** (e) ,58 (1996) .
3) Edwards, R. L., et al., Constituents of the higher fungi. Part.1.Hispidin, a new 4-hydroxy-6-styryl-2-pyrone from *Polyporus hispidus (Bull.) Fr. J. Chem. Soc.,* 4995 (1961) .
4) Blois, M. S., Antioxidant determinations by the use of a stable free radical. *Nature*, **181**, 1191 (1958) .

くらしき作陽大学子ども教育学部学生の体力特性について

The Physical Fitness of the Students at the Faculty of Childhood Education at Kurashiki Sakuyo University

杉 山 貴 義*・岡 井 克 明**
Kiyoshi SUGIYAMA・Katsuaki OKAI

Abstract

This study investigated the physical fitness of students at the Faculty of Childhood Education at Kurashiki Sakuyo University in order to compare elementary school students with nursery school students, and to contribute to improvements in educational guidance.

The results are as follows.

1. Male students in elementary schools showed a significantly lower value in sitting trunk flexion compared with the national average.

2. Male students in nursery schools showed a significantly lower value in sitting trunk flexion and 20-meter shuttle run compared with the national average.

3. Female students in elementary schools showed a significantly lower value in sitting trunk flexion compared with the national average.

4. In grip strength, sit up, sitting trunk flexion, 20-meters shuttle run, and standing long jump, female students in nursery schools showed a significantly lower value compared with the national average.

5. No significant difference was found in the comparison between elementary and nursery schools.

The above results suggest that students at the Faculty of Childhood Education at Kurashiki Sakuyo University need instructions that improve flexibility. The results also indicate that it is not required to consider differences in physical fitness between elementary and nursery school course students while devising instructions.

１．研究目的

「新体力テスト」は様々な現場や研究に利用されており、これまで多くの研究報告がなされている。新体力テストの結果をもとに、体力をテーマに扱った研究では、学部・学科間比較[5,15,46,53,54)]、運動習慣と体力との関連[10,18,24,31,33,40,49,58,60)]、運動介入による体力変化[13,55)]、体型や身体組成と体力との関連[20,24,32,34,35,36,37)]、運動経験と体力との関係[21)]、体力の経年変化に関する検討[23)]、部活動参加状況と体力との関連[28)]、生活習慣と体力との関係[38)]、朝食摂取状況と体力との関係[45)] といった先行研究がある。

さらに、全国平均との比較検討を行った報告や年度比較を行った報告は非常に数多く見られる。

また将来、小学校教員や保育士・幼稚園教諭を目指す学生の体力に関する報告[22)]、福祉職を目指す学生の体力に関する報告[29)] 等、将来の職業選択を視野に入れた養成課程やコースの違いによる体力特性の研究報告もあるが、その数は少ない。

筆者らは、くらしき作陽大学子ども教育学部子ども教育学科において、小学校・特別支援学校コースと保育園・幼稚園コースの「体育Ⅰ」「体育Ⅱ」の授業を担当しているが、これまで学生の体力について調査を実施してこなかった。

そこで本研究では、文部科学省が作成した「新体力テスト」を利用し、多くの先行研究で実施され

* Sakuyo Junior College of Music, The Department of Music
** Kurashiki Sakuyo University, The Faculty of Childhood Education

ているように全国平均値との比較を行い、本学子ども教育学部学生の体力特性を明らかにするとともに、小学校教員養成を主眼としたコースと保育士・幼稚園教諭養成を主眼としたコースに属する学生の体力特性を比較検討し、今後の教育指導に資することを目的とした。

２．研究方法

（１）被験者

被験者は平成28年度と平成29年度に、くらしき作陽大学子ども教育学部子ども教育学科小学校・特別支援学校コースと保育園・幼稚園コース所属していた２年生のうち、「体育Ⅰ」もしくは「体育Ⅱ」を受講した学生である。

内訳は、小学校・特別支援学校コース（以下、小・特コースとする）所属の男子学生19名、女子学生30名、保育園・幼稚園コース（以下、保・幼コースとする）所属の男子学生31名、女子学生178名となる。

小・特コースは１学年の定員が30名、保・幼コースは１学年の定員が120名であるため、各コースの被験者数には偏りが見られる。

被験者には、純粋な学術研究にのみ利用するという測定調査の趣旨、測定したデータの利用方法について事前に十分に説明したのち、同意を得た上で測定に参加してもらった。

（２）測定時期と測定場所

測定は２回実施した。平成27年度入学生は平成28年９月と10月に、平成28年度入学生は平成29年４月に測定を実施した。

両測定とも「体育Ⅰ」もしくは「体育Ⅱ」の初回および２回目の授業時に、体育館を利用し、準備運動を行った後に実施した。

（３）測定項目

文部科学省が推奨する「新体力テスト実施要項（20歳～64歳対象）」に則って測定を実施した。

測定項目は、握力、上体起こし、長座体前屈、反復横とび、20mシャトルラン（往復持久走）、立ち幅とびである。

握力の測定はスメドレー式デジタル握力計（T.K.K.5401、竹井機器工業株式会社）、長座体前屈の測定はデジタル長座体前屈計（T.K.K.5412、竹井機器工業株式会社）を用いた。

（４）統計処理

得られたデータは、Microsoft Excel for Mac 2011を利用し、基礎統計量を算出した。統計処理には統計解析ソフトウェアIBM SPSS Statistics 19を使用し、全国平均と本学学生平均値との比較には１サンプルのt-検定を、コース間の比較には独立したサンプルのt-検定を用いた。なお、全国平均値にはスポーツ庁が統計調査を実施し、政府統計の総合窓口（e-Stat）に掲載されている平成27年度体力・運動能力調査結果[44]に示された19歳大学生の値を用いた。統計的な有意水準は５％未満とした。

３．結果

表１に男子学生の体力測定結果と全国平均値を、表２に女子学生の体力測定結果と全国平均値を示す。

男子学生は、小・特コース、保・幼コースともに長座体前屈において全国平均値より有意に低い値を示した。また保・幼コースの男子学生は20mシャトルランも全国平均値より有意に低い値を示している。

小・特コースの女子学生は、長座体前屈が全国平均値より有意に低い値を示した。保・幼コースの女子学生は反復横とびを除く全ての種目で全国平均より有意に低い値であった。

表１　小・特コース男子学生、保・幼コース男子学生の体力測定結果と全国平均との差の検定

測定項目	小・特コース男子					保・幼コース男子					全国平均	
	Mean	S.D.	t(18)	p	有意差	Mean	S.D.	t(30)	p	有意差	Mean	S.D.
握力(kg)	41.84	6.71	−0.863	0.400	n.s.	41.00	6.18	−1.955	0.060	n.s.	43.17	6.37
上体起こし(回)	31.26	3.40	−0.137	0.892	n.s.	29.61	5.75	−1.702	0.099	n.s.	31.37	5.44
長座体前屈(cm)	45.37	8.64	−2.538	0.021	*	46.35	8.23	−2.736	0.010	*	50.40	9.77
反復横とび(回)	61.00	4.75	1.331	0.200	n.s.	60.39	5.79	0.805	0.427	n.s.	59.55	5.66
20m シャトルラン(回)	81.42	22.35	−2.018	0.059	n.s.	80.19	18.90	−3.410	0.002	**	91.77	23.84
立ち幅とび(cm)	225.74	21.92	−1.353	0.193	n.s.	225.65	20.54	−1.869	0.071	n.s.	232.54	21.67

有意差は全国平均値との差の検定結果を表す。**:p<0.01, *:p<0.05, n.s.:no significant

表２　小・特コース女子学生、保・幼コース女子学生の体力測定結果と全国平均との差の検定

測定項目	小・特コース女子					保・幼コース女子					全国平均	
	Mean	S.D.	t(29)	p	有意差	Mean	S.D.	t(177)	p	有意差	Mean	S.D.
握力(kg)	26.23	3.74	−1.416	0.167	n.s.	25.62	4.20	−5.026	0.000	**	27.20	4.88
上体起こし(回)	22.33	5.64	−1.638	0.112	n.s.	22.79	5.37	−3.053	0.003	**	24.02	5.78
長座体前屈(cm)	46.17	7.36	−2.204	0.036	*	47.38	8.83	−2.642	0.009	**	49.13	9.58
反復横とび(回)	49.80	4.80	1.565	0.128	n.s.	48.69	5.06	0.688	0.493	n.s..	48.43	5.41
20m シャトルラン(回)	47.40	12.08	−1.247	0.222	n.s.	43.84	13.92	−6.049	0.000	**	50.15	16.61
立ち幅とび(cm)	169.93	18.01	−1.124	0.270	n.s.	165.07	20.62	−5.536	0.000	**	173.63	21.79

有意差は全国平均値との差の検定結果を表す。**:p<0.01, *:p<0.05, n.s.:no significant

さらに男子学生、女子学生とも各コース間（小・特コースと保・幼コース）で平均値の差の検定（独立したサンプルのt-検定）を実施した。

表３に小・特コース男子学生と保・幼コース男子学生の比較結果を表す。全ての測定種目において、コース間での有意差は認められなかった。

同じく表４に小・特コース女子学生と保・幼コース女子学生の比較結果を表す。全ての測定種目において、コース間での有意差は認められなかった。

表3　小・特コース男子学生と保・幼コース男子学生の体力測定結果の比較

測定項目	小・特コース男子		保・幼コース男子				
	Mean	S.D.	Mean	S.D.	t(48)	p	有意差
握力(kg)	41.84	6.71	41.00	6.18	0.45	0.65	n.s.
上体起こし(回)	31.26	3.40	29.61	5.75	1.28	0.21	n.s.
長座体前屈(cm)	45.37	8.64	46.35	8.23	−0.40	0.69	n.s.
反復横とび(回)	61.00	4.75	60.39	5.79	0.39	0.70	n.s.
20m シャトルラン(回)	81.42	22.35	80.19	18.90	0.21	0.84	n.s.
立ち幅とび(cm)	225.74	21.92	225.65	20.54	0.02	0.99	n.s.

有意差は小学校・特別支援学校コースと保育園・幼稚園コースとの差の検定結果を表す。n.s.:no significant

表4　小・特コース女子学生と保・幼コース女子学生の体力測定結果の比較

測定項目	小・特コース女子		保・幼コース女子				
	Mean	S.D.	Mean	S.D.	t(206)	p	有意差
握力(kg)	26.23	3.74	25.62	4.20	0.75	0.45	n.s.
上体起こし(回)	22.33	5.64	22.79	5.37	−0.43	0.67	n.s.
長座体前屈(cm)	46.17	7.36	47.38	8.83	−0.71	0.48	n.s.
反復横とび(回)	49.80	4.80	48.69	5.06	1.19	0.27	n.s.
20m シャトルラン(回)	47.40	12.08	43.84	13.92	1.32	0.19	n.s.
立ち幅とび(cm)	169.93	18.01	165.07	20.62	1.22	0.23	n.s.

有意差は小学校・特別支援学校コースと保育園・幼稚園コースとの差の検定結果を表す。n.s.:no significant

4．考察

長座体前屈は下肢および体幹における柔軟性の視標として用いられている。今回の結果では小・特コース男子・女子、保・幼コース男子・女子すべてにおいて、全国平均値と比べて有意に低い値を示した。これと同様な結果は熊谷ら[42]も報告しており、今回の測定で低い値を示した学生のみならず、全ての学生が健康の保持増進、さらには生活の質の向上のために柔軟性向上を目指した方策が必要と考えられる。特に教員養成、保育士養成を主眼としている学部としては早急な対策の検討が必要であろう。

板谷ら[22]の報告によると、小学校教員・保育者養成課程に在籍する19歳女子の平均値は、握力27.2kg、上体起こし23.0回、長座体前屈45.9cm、反復横とび43.8回、20mシャトルラン54.6回、立ち幅とび159.0cmであった。

今回の測定結果では、小・特コース女子の握力は26.23kg、保・幼コース女子の握力は25.62kgであり、両コースとも板谷らの報告値（27.2kg）より低く、保・幼コースは有意差（t=-5.03、p<0.001）が認められた。

上体起こしの平均値は、小・特コース女子22.33回、保・幼コース女子22.79回であり、両コースとも板谷らの報告値（23.0回）より低かったが、有意差は認められなかった。

長座体前屈の平均値は、小・特コース女子46.17cm、保・幼コース女子47.38cmであり、両コースとも板谷らの報告値（45.9cm）より高く、保・幼コースでは有意差（t=-2.24、p<0.05）が認められた。

反復横とびの平均値は、小・特コース女子49.80回、保・幼コース女子48.69回であり、両コースとも板谷らの報告値（43.8回）より高く、両コースとも有意差（小・特コース：t=6.85、p<0.001、保・幼コース：t=12.89、p<0.001）が認められた。

20mシャトルランの平均値は、小・特コース女子47.40回、保・幼コース女子43.84回であり、両コースとも板谷らの報告値（54.6回）より低く、両コースとも有意差（小・特コース:t=-3.27、p<0.01、保・幼コース：t=-10.31、p<0.001）が認められた。

立ち幅とびの平均値は、小・特コース女子169.93cm、保・幼コース女子165.07cmであり、両コースとも板谷らの報告値（159.0）より高く、両コースとも有意差（小・特コース:t=3.33、p<0.01、保・幼コース：t=3.93、p<0.001）が認められた。

このことから他大学の小学校教員・保育者養成課程に在籍する学生と比較し、本学の学生はある項目については優れているが、別の項目については劣っており、また差のない項目もあることから、全体傾向として他大学学生と比べて優れている、劣っているという訳ではなさそうである。

全国平均と比較した場合、保・幼コース女子において、反復横とびを除いては有意に低い測定値を示したことから、体力向上のために今後何らかの措置を講ずる必要があると思われる。また本学の学生は反復横とびを除いてはすべての項目で全国平均より低値を示していた。

保・幼コース女子の標本数（n=178）に比べ、小・特コース女子は30名、小・特コース男子は19名、保・幼コース男子は31名と標本数が少ないために統計的な有意差が出なかった可能性もあり、この点については今後の課題である。

男女とも小・特コースと保・幼コース間で体力測定項目に有意差は認められなかったことから、主に小学校教員を目指して入学してくる学生と、保育士・幼稚園教諭を目指して入学してくる学生の間で、体力特性に差はないと考えられた。

専門の「体育」の授業において、小学校教員を目指す学生と保育士・幼稚園教諭を目指す学生とでは、扱う授業内容が異なってくることは当然ではあるが、体力差を考慮した内容にする必要はなさそうである。

初等教育の現場でも保育の現場でも、教諭や保育士の資質として体力は重要な要素であると考えられる。今回の研究結果から、本学においては更なる体力向上を目指す方策を検討し、速やかに実行に移していく必要性があることが示唆された。

Acknowledgement

We would like to thank Editage（www.editage.jp）for English language editing.

引用・参考文献

1）田村孝洋、籠田清香、増田隆、古賀範雄、熊原秀晃、音成陽子、中島憲子、中野裕史、田中浩子、島内博之、1990年から2010年における本学女子学生の体力推移と全国標準値との比較、中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要、第44号、251－259、2012

2）熊原秀晃、田原亮二、田中守、田口晴康、2008年度福岡大学初年次学生の体力水準、福岡大学スポーツ科学研究、第40巻、43－59、2010

3）田原亮二、檜垣靖樹、小清水孝子、村上純、2009年度福岡大学初年次学生の体力水準、福岡大学スポーツ科学研究、第41巻、13－26、2011

4）飛奈卓郎、田原亮二、道下竜馬、2010年度福岡大学初年次学生の体力水準、福岡大学スポーツ科学研究、第43巻、75－86、2013

5）道下竜馬、森村和浩、檜垣靖樹、2011年度福岡大学初年次学生の体力水準、福岡大学スポーツ科学研究、第44巻、77－89、2014

6）森村和浩、道下竜馬、檜垣靖樹、2012年度福岡大学初年次学生の体力水準、福岡大学スポーツ科学研究、第45巻、59－71、2015

7）田中ひかる、K大学の体育実技における体力・運動能力の特徴、近畿大学教養・外国語教育センター紀要（一般教養編）、２巻１号、35－42、2012

8）竹原卓真、SPSSのススメ、北大路書房、2007.

9）宮辻和貴、ジュニアスポーツ教育を専攻する女子学生の体力特性について、ジュニアスポーツ教育学科紀要、３号、39－49、2015

10）千葉義信、越智英輔、黒川貞生、森田恭光、運動習慣と体格・体力に関する研究、明治学院大学教養教育センター紀要、５巻１号、129－133、2011

11）小川正行、後藤香織、霜触智則、田島昌紘、千木良厚、田口大隆、中雄勇人、上條隆、鬼澤陽子、木山慶子、西田順一、新井淑弘、福地豊樹、学生調査による希望寿命と健康寿命延伸のための運動・体力に関する基礎研究　―2013、2014、2015年入学生による検討―、群馬大学教育学部紀要芸術・技術・体育・生活科学編、第51巻、59－66、2016

12）田中ひかる、宮辻和貴、看護学を専攻する女子学生の体力特性について、近畿大学教養・外国語教育センター紀要（一般教養編）、１巻１号、35－40、2011

13）山崎文夫、山田寿男、森川幸子、看護女子学生における８週間の継続的運動が体組成、体力および精神的健康度に及ぼす影響、J UOEH（産業医科大学雑誌）、35（１）、51－58、2013

14）長屋和将、春日晃章、久保田浩史、熊谷佳代、杉森弘幸、山脇恭二、今井一、原田憲一、川岸與志男、岐阜大学１年生の体力特性　―全学共通教育のスポーツ実技受講者を対象として―、岐阜大学教育学部研究報告（自然科学）、第34巻、143－148、2010
15）高橋健太郎、高橋章、小川嘉孝、経済学部女子学生の体力の現状と特性　―文系学生と理系学生との比較―、高崎経済大学論集、第54巻第３号、89－96、2012
16）出村慎一、SPSSによる統計解析入門、杏林書院、2007
17）小川正行、後藤香織、有坂萌、石井里佳、竹武美咲、田口大隆、中雄勇人、上條隆、鬼澤陽子、木山慶子、西田順一、新井淑弘、福地豊樹、健康余命延伸のための基礎研究 - 学生の希望寿命と加齢による筋力減衰を踏まえた現状体力評価　―2015、2016年入学生による検討―、群馬大学教育学部紀要　芸術・技術・体育・生活科学編、第52巻、31－40、2017
18）大橋文、野上玲子、春山文子、山田茂、実践女子大学生の体力推移と現状　―昭和62（1987）年から平成22（2010）年までの報告―、実践女子大学生活科学部紀要、第49号、203－211、2012
19）宮原祐徹、木庭有美子、寺岡千恵子、女子大学新入生の運動行動変容ステージ別の体力、身体活動、および運動セルフ・エフィカシー、比治山大学紀要、第22号、187－197、2015
20）平野泰宏、益川満治、女子大学生の体力測定に関する一考察：形態測定との分析から、大妻女子大学家政系研究紀要、第47号、127－134、2011
21）平野泰宏、益川満治、女子短期大学生の体力と運動経験に関する一考察、大妻女子大学家政系研究紀要、第48号、127－132、2012
22）板谷昭彦、木田京子、栗原武志、小学校教員・保育者養成課程在籍学生の体力及び運動能力テストに関する調査報告（2010年度）、園田学園女子大学論文集、第48号、27－41、2014
23）川端健司、西川周吾、渡邊千春、山崎正枝、高木香代子、越田剛史、南谷直利、佐野新一、新体力テスト結果からみた本学学生における体力の短期的推移、北陸大学紀要、第40号、88－92、2016
24）中山忠彦、矢野裕介、山本浩二、体育系大学新入生の運動習慣及びBMIから見た肥満度の違いが体力に与える影響、神戸医療福祉大学紀要、Vol.17（１）、57－66、2016
25）池辺晴美、体育実技受講学生の体力・運動能力　―2007年度から2009年度の体力・運動能力調査について―、太成学院大学紀要、第12巻、７－11、2010
26）池辺晴美、体育実技受講学生の体力・運動能力（第３報）　―2007年度から2010年度における調査―、太成学院大学紀要、第13巻、１－８、2011
27）池辺晴美、体育実技受講学生の体力・運動能力（第４報）　―2012年度受講学生について―、太成学院大学紀要、第15巻、１－６、2013
28）池辺晴美、体育実技受講学生の体力・運動能力（第５報）　―2015年度受講学生について―、太成学院大学紀要、第18巻、１－６、2016
29）小田幹雄、森田清美、体力・運動能力調査から見た福祉職を目指す学生の体力の現状　―全国平均との比較を通して―、保健福祉学研究、第11巻、29－41、2013
30）青木通、山下陽子、大学における女子学生の体力の現状と特性（８）　―JWUの2006年から2015年までの体力測定結果―、日本女子大学紀要　人間社会学部、第27号、１－12、2016
31）小川正行、庄司治人、須田光、田口大隆、中雄勇人、上條隆、鬼澤陽子、木山慶子、西田順一、新井淑弘、福地豊樹、大学新入生の体力形成に及ぼす運動習慣の影響に関する研究　第３報　―2014年入学生による検討―、群馬大学教育学部紀要　芸術・技術・体育・生活科学編、第50巻、91－96、2015
32）下門洋文、中田由夫、富川理充、高木英樹、征矢英昭、大学生における26年間の体型と体力の推移とその関連性、体育学研究、第58巻、198－194、2013
33）小川正行、包鉄山、正保佳史、高橋幸一、早川由紀、八高陽亮、相澤裕昭、上條隆、大学生の運動習慣が体格・体型と運動能力に及ぼす影響研究　―2009、2008および2003年入学生による検討―、

群馬大学教育学部紀要　芸術・技術・体育・生活科学編、第45巻、65－71、2010
34）千葉義信、大学生の身体組成と体力との関係について―第２報―、国際経営論集、No.40、109－115、2010
35）千葉義信、越智英輔、黒川貞生、森田恭光、亀ヶ谷純一、大学生の身体組成と体力との関係について：第３報、明治学院大学教養教育センター紀要、６巻１号、143－148、2012
36）千葉義信、大学生の体格と体力との関係（３報）、国際経営論集、No.42、43－50、2011
37）千葉義信、大学生の体格と体力との関係について、国際経営論集、No.38、133－139、2009
38）窪田泰三、春日晃章、長屋和将、山本真由美、佐渡忠洋、福冨恵介、小薮博史、大学生の体力における生活習慣の複合的関連、岐阜大学教育学部研究報告（自然科学）、第35巻、141－146、2011
39）樋口博之、園田徹、大学生の体力レベルについて―文部科学省・新体力テストによる評価―、九州保健福祉大学研究紀要、第13号、77－80、2012
40）小川正行、小林峻、田島芳隆、岩木佑太、木暮亜由美、中雄勇人、上條隆、大学生の体力形成に及ぼす運動習慣の影響に関する研究　第２報　―2003、2008、2009、2010および2011年入学生による検討―、群馬大学教育学部紀要　芸術・技術・体育・生活科学編、第47巻、75－85、2012
41）平野泰宏、益川満治、園部豊、藤枝彩香、渡邊真理香、大学体育授業における運動指導：体力特性の分類から、大妻女子大学家政系研究紀要、第49号、47－53、2013
42）熊谷賢哉、宮良俊行、金相勲、田井健太郎、元嶋菜美香、長崎国際大学１年生の形態および体力に関する一考察、長崎国際大学論叢、第14巻、21－32、2014
43）木村瑞生、菅田圭次、山本正彦、東京工芸大学新入生の10年間の体格と体力の推移、東京工芸大学工学部紀要、Vol.31 No.1、１－９、2008
44）政府統計の総合窓口e-Stat「体力・運動能力調査＞平成27年度」
http://www.e-stat.go.jp/SG１/estat/List.do?bid=000001077238&cycode=０（平成29年９月23日閲覧）
45）三本木温、三島隆章、渡邉陵由、工藤祐太郎、保泉裕也、八戸大学学生の体力・運動能力に関する調査報告（朝食摂取状況との関連に着目して）、八戸大学紀要、第45号、99－103、2012
46）中山忠彦、中井聖、高田友、福祉系大学新入生の体格および体力特性、近畿医療福祉大学紀要、Vol.12（１）、59－65、2011
47）道上静香、宮本孝、三神憲一、平成16～18年度滋賀大学経済学部新入生の体力・運動能力測定値の年次推移について　―全国平均の年次推移と比較して―、滋賀大学経済学部研究年報、Vol.14、95－102、2007
48）北尾岳夫、服部伸一、本学新入学生の体力の実態と健康に関する意識調査　―2008年度健康体育法受講者を対象として―、社会福祉学部研究紀要、第12号、227－236、2009
49）土江寛裕、櫛部静二、明石正和、横内靖典、本学学生の体力と、１年間のスポーツ科学授業による効果、城西大学研究年報　自然科学編、33、37－46、2010
50）櫛部静二、土江寛裕、平塚潤、武藤幸政、明石正和、本学学生の体力測定結果について第８報、城西大学研究年報　自然科学編、31、49－59、2008
51）渡遺信晃、加藤守匡、高橋薫、本学学生における体力の特徴、山形県立米沢女子短期大学紀要、第48号、103、110、2012
52）平野泰弘、川之上豊、徳永謙次、岸下彩乃、安部芙美加、本学学生の新体力テスト結果報告（第一報）：スポーツ実技履修者を対象として（2008年～2015年）、大妻女子大学家政系研究紀要、第53号、119－140、2017
53）森下春枝、市川順子、髙塚美香、藤田実季、本学学生の体格・体力と健康意識に関する報告　―2010年度～2014年度―、青山學院女子短期大學　紀要、第68輯、129－140、2014
54）鶴原清志、杉田正明、冨樫健二、大隅節、八木規、本学学生の体格・体力の推移について、大学

教育研究―三重大学授業研究交流誌―、第22号、31－34、2014
55）森下春枝、野口麻実、髙塚美香、功刀梢、本学学生の体格・体力等に関する調査報告、青山學院女子短期大學紀要、第63輯、165－191、2009
56）茅野理子、小宮秀明、加藤謙一、黒後洋、平野智之、久保元芳、本学学生の体力・運動能力調査結果および全国平均との比較　―教育学部生18歳を対象とした平成25年度調査結果から―、宇都宮大学教育学部教育実践紀要、第１号、233－236、2015
57）千葉義信、本学学生の体力と生活習慣（第４報）、湘南工科大学紀要、第43巻　第１号、143－149、2008
58）千葉義信、本学学生の体力と生活習慣（第８報）、湘南工科大学紀要、第47巻　第１号、105－110、2012
59）栗原武志、乾多慶士、木田京子、本学短期大学部幼児教育学科学生の体力及び運動能力テストに関する調査報告（2007年度）、園田学園女子大学論文集、第43号、135－146、2009
60）田中一徳、國學院大學北海道短期大学部学生の体力・運動能力に関する基礎的研究（２）―2010年から2012年実施の新体力テストの検討―、國學院大學北海道短期大学部紀要、第30巻、167－182、2013

地域貢献を通した特別支援教育を学ぶ学生の実践力向上の試みⅡ
―授業と実践活動を連動させた取り組みによる学生の「子ども理解」「保護者理解」の深まり―

Improvement of Students Practical Abilities for Special Needed Education in the Regional ContributionⅡ
―Deepening of Students' "Understanding Children" and "Understanding Parents" Through Initiatives Linking Lessons with Practical Activities―

渡邉亮太[1]・橋本正巳[1]・永井祐也[1]・銀屋伸之[1]・
Ryota WATANABE・Masami HASHIMOTO・Yuuya NAGAI・Nobuyuki GINYA
松田真正[2]
Naomasa MATSUDA

Abstract

In this study, we compared the questionnaire responses of students in each year group to investigate what students learn in terms of the "understanding of children" and "understanding of parents" when working with children with developmental disabilities through "behavior and learning support exercise" classes and practical activities (individual subject learning support), which is one of the "regional contribution courses" in the COC (Center of Community) Program. The results suggested that these initiatives encourage students' "understanding children" and "understanding parents."

Key words : special needed education, practical abilities, regional contribution, understanding children, understanding parents

1　はじめに

本学では、平成26年度から倉敷芸術科学大学と連携したCOC事業「文化産業都市倉敷の未来を拓く若衆育成と大学連携モデル創出事業」を開始し、地域貢献と教育活動を一体とした諸活動に取り組んでいる（高橋ら：2015, 2016）。その中で、事業開始当初から「倉敷における発達障害児の生活と学習を支援する実践研究プロジェクト」と称して、発達障害児の「個別課題学習支援（ぼちぼち）」や「余暇支援（ビークル）」といった活動を行ってきた。これらの活動は、倉敷市障害児学級親の会と協働し、特別支援教育を学ぶ学生が子ども一人ひとりの特性に合わせた教育活動を実践するものであり、特別支援教育担当教員が学生との個別相談や活動全体のコーディネートを担ってきた。これまで「個別課題学習支援」では、年度終了時に学生と保護者に質問紙調査を実施し、活動に対する全体的な満足度とその理由、今後の要望を尋ね、取り組みの改善を図ってきた。平成27年度の評価では、「大変満足」「だいたい満足」と回答した学生が11名中10名、保護者が９名中８名と、この活動について学生、保護者共に概ね満足していることが示された（渡邉ら：2016）。その理由として、学生については「子どものことが少し分かった」「子どもの課題が明確になった」、保護者については「子どもに関わってくださる人や場所があることに感謝している」「子どもについて理解していると思っていたことが理解できてなかったことに気付いた」などの回答が得られた。また、今後の要望として、学生からは「先生やみんなと相談する時間がもっと欲しい」、保護者からは「学習内容についてもう少し教えて欲しい」などの声もあがった。このため、平成28年度の後期から、それまで授業時間外に行っていた「個別課

[1] くらしき作陽大学　子ども教育学部　子ども教育学科　[2] 作陽音楽短期大学

題学習支援」に関する学生からの相談を「地域貢献科目」の「行動・学習支援演習」として授業の中で取り扱い、学生同士が学び合う場を設定した。また、後期から毎回の「個別課題学習支援」の中に、学生から保護者にその日の学習内容を報告する時間を設定した。

本学のみならず、近年、特別支援教育のための実践力の向上に向けた取り組みは、指導法の授業の一つとしてカリキュラムに位置付けられつつある。特別支援学校での教育実習前に、子どもと接する機会をカリキュラムとして設定する「積み上げ型教育実習」を導入することにより特別支援教育の実践力を向上させようという取り組みはその一つである（三島ら：2012, 木原ら：2009)。それらの研究では、入学後間もない時期の特別支援学校の見学・観察実習が授業や子どもを観察する力や教職への意欲を向上させ、実習イメージの深化、課題の意識化をもたらすことが報告されている。本学の取り組みについても、前述した満足度に関する理由などから、実践的な取り組みが「子ども理解」の深化に結びつくことが推測されるが、授業とそれを実践するための地域貢献活動に連動した取り組みがそのような結果をもたらすかどうかについて検討した研究はほとんどない。さらに、保護者と指導内容について情報を共有し、共に子どもの支援に取り組むことで、学生がどのように「保護者理解」を深めていくのかについてもこれまで本活動においては検討しておらず、そもことについて検討した先行研究もほとんど見当たらない。教師になった後も、保護者を理解し共に子どもの支援に当たることを不安に感じる教員は少なくない（江田ら：2009)。学生のうちから実際に保護者と協働して教育を行うにあたり、保護者の気持に共感し、共に子どもを育てていこうとする態度を醸成することは重要であると言える。

そこで本研究では、授業「行動・学習支援演習」と「個別課題学習支援」に参加した学生を対象として質問紙調査を実施し、1年生から4年生の回答を比較することを通して、学生の「子ども理解」「保護者理解」について得られた学びの内容を学年ごとに検討し、これらの実践的な取り組みが学生の学びについて与える影響を検討することを目的とした。

2　方法

（1）研究参加者

授業「行動・学習支援演習」に参加した学生は、本学子ども教育学部子ども教育学科に所属し、特別支援教育を学ぶ学生、計29名であった（2年生11名、3年生9名、4年生9名)。授業担当は、特別支援教育を担当する教員1名であった。

「個別課題学習支援」では、授業「行動・学習支援演習」に参加している2、3、4年生に、特別支援教育を学ぶ1年生も8名も加わり、計27名が参加した。また、倉敷市内の特別支援学校や特別支援学級に通う子ども10名とその保護者10名、教員3名らが参加した。

（2）手続き

①授業「行動・学習支援演習」

場　所：特別支援教育ラボ（本学6号館508教室）で実施した。

期　間：平成28年～平成29年、通年授業として週に1度開講した。

内　容：学生は「個別課題学習支援」で観察された子どもの行動や保護者からの情報を基に子どもの特性や保護者からのニーズを踏まえ、個別の課題を準備し指導計画を立案した。必要に応じて、保護者から外部機関で測定した心理検査の結果を提供しもらい、課題に反映させた。教員は必要に応じて助言を行った。

②「個別課題学習支援」

場　所：特別支援教育ラボ（本学6号館509教室)。

期　間：平成28年4月～平成29年3月の期間に月に1回、計12回実施した（18：40～20：45)。

内　容：「はじまりの挨拶」「べんきょう（個別課題学習支援)」「あそび」「おやつ」「おわりの挨拶」の順で実施した。また、「おやつ」の時間を利用して、保護者に対してその日の活動報告を行い、保護者との情報共有を図った。

（3）評価（質問紙調査）

授業「行動・学習支援演習」の最終日に学生に対して質問紙調査を行った。質問の内容は、授業「行動・学習支援演習」と「個別課題学習支援」に対する全体的満足度とその理由、これらの取り組みに対する要望、「子ども理解」「保護者理解」についての学びについて自由記述を求めた。

（4）倫理的配慮

本研究の実施にあたり、質問紙配布と同時に研究の趣旨を説明し、回答は自由意思である旨、協力しないことで不利益を被らない旨を口頭で伝えた。なお、本研究は、翌年度以降の経年的変化を検討するために記名式の調査用紙を用いた。その旨も口頭で伝えた。これらの説明を経て、質問紙への回答・提出をもって了承を得たと判断した。

3　結果

授業「行動・学習支援演習」の最終日に参加した学生、計23名から回答を得ることができた（回収率100％）。内訳は、1年生2名、2年生8名、3年生7名、4年生6名であった。なお、1年生については、授業「行動・学習支援演習」のみを、2・3・4年生については、授業「行動・学習支援演習」と「個別課題学習支援」に参加した者であった。

（1）「子ども理解」についての学び

学生の「子ども理解」についての学びを学年ごとに整理したものを表1に示す。

表1　「行動・学習支援演習」と「個別課題学習支援（ぼちぼち）」を通して学んだこと（子ども理解）

1年生	2年生	3年生	4年生
・子どもが～と考えたから、～の様に行動しているのだということが観察を経て*少し分かるように*なった。 ・どのような子がいるのかが、色々な事例から学ぶことができた。	・*回数を重ねる毎に深まっていった*気がします。反省しながら本人の気持ちを考え、さらに理解できるようにこころがけている。 ・視覚的な提示や見通しなど*授業で習ったことを実践することで本物を実感*することが出来た。 ・出した問題に素直に取り組んでくれる。「できる」を増やすと勉強が楽しくなると思うので、*出来ることを増やして自信をつけてくれるとうれしい。* ・その子にあった援助の仕方や支援を行っていて、私自身もその子への理解を深めることができた。 ・その子に合わせた支援の方法や学習の方法を先輩方から学びました。 ・一人ひとりの特性や個性を知ることができたたが、*勉強面ではあまり理解できなかった*。 ・一人ひとりなぜ学習が苦手なのかという点を*1～4年までで事例検討をすることで子どもの特性理解が深まった*。　・児童が何ができて何が出来ないのかを少し把握できた。 ・接し方や話す内容を考えること。	・一緒に活動に取り組んでいくにあたって、*どのようなところでつまづき、どう寄り添っていくのが良いのかを考える力*がついた。　・まだ観察力や理解力が足りないと思う。今後がんばりたい。 ・合理的配慮の良さをよく理解できた。　・*まだできていません。*もっと理解していこうと思う。*ただ信頼関係はできつつある*。　・何もわからないことからはじめ、*試行錯誤の日々だったけれど、得意なことを少しつかむことができた*と思う。 ・*受け入れる（聞いてあげる）姿勢* ・*ビークル（余暇支援活動）などでは知ることができない様子を見ることができた*ので課題にもつなげることができた。 ・ぼちぼちにいる子どもたちは年齢が様々であり、発達段階等により様々な特性があり、それに対する支援もたくさんあることを学んだ。	・その定例会の日により、子どもの様子は必ず違った面があるので、*様子を踏まえつつ課題を行うことの大切さ*を昨年以上に感じた。　・*「なぜ難しいのか」「どう考えたのか」を想像する場面が増えた。* ・まだ子どもへの理解に対して勉強しなければならない。 ・実態把握の大切さ ・*毎月の様子をその都度理解することの大切さ。変化に気づくこと。* ・特性を聞いたり関わる中で、その子について感じとったりして、子どもの理解につながりました。

1年生では、「～観察を経て（子どものことが）少し分かるようになった」「どのような子がいるのかが、色々な事例から学ぶことができた」などの回答が得られ、発達障害児への関心やその存在への気付きについて記述されていた。2年生では「回数を重ねる毎に（理解が）深まっていった」「視覚的な提示や見通しなど授業で習ったことを実践することで本物を実感することが出来た」「(子どもが)出来ることを増やして自信をつけてくれるとうれしい」「一人ひとりなぜ学習が苦手なのかという点を1～4年までで事例検討をすることで子どもの特性理解が深まった」などの回答が得られ、学生は授業での学びと「個別課題学習支援」の経験を結びつけ、子どもの個性に気付き、同時にチームとし

て子どもの教育に当たることの意味を学んだことが推測された。しかし、「一人ひとりの特性や個性を知ることができたが、勉強面ではあまり理解できなかった」と、子どもを理解し支援するための具体的方策についての戸惑いも垣間見られた。3年生では、「どのようなところでつまずき、どう寄り添っていくのが良いのかを考える力がついた」「試行錯誤の日々だったけれど、得意なことを少しつかむことができたと思う」などの回答が得られ、具体的支援方法を模索し実践する態度を身に着けたことが推測された。また、「(子ども理解は) まだできていないが、信頼関係はできつつある」「受け入れる (聞いてあげる) 姿勢 (の大切さ)」という意見もあり、子どもに寄り添うことの重要性に関する学びが見受けられた。4年生では、「その日により、子どもの様子は必ず違った面があるので、様子を踏まえつつ課題を行うことの大切さを昨年以上に感じた」「『なぜ難しいのか』『どう考えたのか』を想像する場面が増えた」「毎月の様子をその都度理解することの大切さや変化に気付くこと」などの回答が得られた。これらは、子どもは常に変化するものであり、教える側が前もって準備するだけでは十分でなく、その場に応じて柔軟に子どもを受け入る態度とその対応の重要性に気付いたことを示すだろう。

(2)「保護者理解」についての学び

学生の「保護者理解」についての学びを学年ごとに整理したものを表2に示す。

表2　「行動・学習支援演習」と「個別課題学習支援 (ぼちぼち)」を通して学んだこと (保護者理解)

1年生	2年生	3年生	4年生
・保護者の方と触れ合う事がなかったので分からない。 ・あまり関わりがないのでわからなかった。	・報告も*一生懸命に聞いてくださり*、理解してくださっているのかなと感じました。 ・*保護者にも願いがあり、共通理解などが大切なんだろう*と感じた。 ・保護者への活動報告も行えていたところが共通理解を深められたと思った。 ・保護者の方とお話する機会自体が今までなかったので勉強になりました。 ・この子の保護者はこういう方だというのがわかったが、*何を望んでいるのか、どんな方なのかあまりわからなかった*。 ・毎日子どもと過ごす保護者の方は、この時間しか関わらない私たちと違って、もっと*色々な苦悩があるんだろうなと思った。保護者の思いを沢山きいれていきたい*。 ・先輩不在時に担当した児童の保護者と話したが、*その児童の保護者がどんなことに不安を感じているのかを知ることができた*。 ・保護者の方々は障害の理解が出来ていたり、あたたかい方が多い。 ・取り組んだ内容を説明すること。	・普段の生活の様子や学習の様子を伺いながら、これからどうしていこうかと*共に方向性を見出していく力がついた*。 ・これから保護者の方と関わって学んでいきたい。 ・成長して欲しいという思いが話を聞いてすごく伝わってきたので、*学生のうちから「やらなければ」と気が引き締まった*。私がやりたいことに賛同してもらいありがたい。 ・自分が至らないため、保護者の方に活動内容を上手にわかりやすく伝えることができていない。しかし、保護者の方から対象児の家での様子や性格などを教えてもらうことができた。 ・課題についてや家庭、学校での出来事を話してくださり、*一緒に考えることができた*。 ・話を聞きつつも自分の意見を言うかけひき ・*活動の様子を毎回伝えることによって信頼感を得ることができた*。 ・保護者に対しては、*傾聴し相手の気持ちを受け止めることがとても大切*なことを学んだ。	・担当児がはなしてくれたことを保護者の方へ伝えることも含め、*情報を共有し合うことが保護者にとっての信頼感、安心感につながる*ことを学んだ。 ・保護者としての思いを直接生の声としてきくことができた。 ・*保護者の方が自分の思いや子どもに対する願いをしっかりと言えるような配慮をしていくこと。* ・保護者が抱えている悩みや望みとどう向き合っていくのか。 ・*願いを受け入れた上で自分の力と相談しながら検討することの大切さ*。 ・お母さんはとても子どもに対して熱心な思いをもたれていてその*思いを聞いたり、悩みをきいたりできて共に支援ができたと思*う。

1年生では、「個別課題学習支援」で担当児を固定しなかったために保護者と直接会話をする場面がなく、「わからない」という回答が得られた。2年生では、「報告も一生懸命に聞いてくださり～」「保護者にも願いがあり、共通理解などが大切なんだろう」「～もっと色々な苦悩があるんだろうなと思った。保護者の思いを沢山ききいれていきたい」「～その児童の保護者がどんなことに不安を感じているのかを知ることができた」などの回答が得られ、保護者に共感する態度の芽生えが見受けられた。しかし、「(保護者が) 何を望んでいるのか、どんな方なのかあまりわからなかった」など、その理解は十分ではなかった。3年生では、「普段の生活の様子や学習の様子を伺いながら、これからどうしていこうかと共に方向性を見出していく力がついた」「家庭や学校での出来事を話してくださり、一緒に考えることができた」「活動の様子を毎回伝えることによって信頼感を得ることができた」「保護

者に対しては、傾聴し相手の気持ちを受け止めることがとても大切なことを学んだ」などの回答が得られ、保護者への活動報告によって保護者との信頼関係を構築することや共に教育活動を進めることの重要性に気付いていた。また、「成長して欲しいという思いが話を聞いてすごく伝わってきたので、学生のうちから『やらなければ』と気が引き締まった」との意見もあり、教員になる覚悟や自覚も促されたようであった。４年生では、「情報を共有し合うことが保護者にとっての信頼感、安心感につながる」「保護者の方が自分の思いや子どもに対する願いをしっかりと言えるような配慮をしていくこと」「願いを受け入れた上で自分の力と相談しながら検討することの大切さ」「～思いを聞いたり、悩みをきいたりできて共に支援ができたと思う」などの回答が得られ、保護者と共通理解するための具体的方策の実践知を伺うことができた。

４　まとめと今後の課題

本研究の結果、授業「行動・学習支援演習」と「個別課題学習支援」による取り組みは、学生の「子ども理解」「保護者理解」を深めることが推測された。

「子ども理解」については、発達障害児との出会い、子ども理解の重要性についての気付き、具体的支援方法の模索、柔軟な態度の重要性についての気付きと、子どもとの学習体験が増加するにつれ、その理解はより深く、具体性をもち、柔軟なものへと変化していくことが示された。このような結果は、教育実習前の実践的な取り組みが学生の子どもを観察する力や教職への意欲向上、実習イメージの深化、課題の意識化をもたらすという先行研究（三島ら:2012, 木原ら:2009）を支持するものであった。

「保護者理解」についても、１年生については保護者との接触がなかったため学びは得られなかったが、２～４年生については保護者に共感する態度の芽生え、保護者と連携の重要性についての気付き、保護者と共通理解するための具体的方法の模索と、その学びは学年を追うごとに変化していくことが推測された。言うまでもなく、教育、特に障害児の教育において保護者を理解し、共に子どもの教育にあたることは不可欠である。このことは発達障害児についても同様であり、平成29年３月に文部科学省資料として公表された「発達障害児を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」（文部科学省：2017）にも、保護者への支援内容の説明、理解を得ることの必要性、教員と保護者とが協働してその支援にあたることについて詳細に記載されている。この点において、本研究における実践的な取り組みは、特別支援学校教員養成課程において保護者を支援する実践力の基礎を身につける活動として意義深いものであると考えられた。

今後の課題として、次のことが考えられる。まず、本研究では各学年の回答を基に「子ども理解」「保護者理解」の相違について検討しており、同人物の心理的変化について縦断的に検討したものではない。このため、今後、各学生の学びについてその回答を追跡し、本研究結果と同様の結果が得られるかどうか検討する必要がある。また、「保護者理解」において１年生にも保護者と接触する機会を設け、その学びを促すため、子どもを担当している学生と１年生を同席させて保護者への活動報告を行うなど、活動内容の改善が必要であろう。

【引用文献・参考文献】

江田裕介・小野次朗・武田鉄郎・山崎由可里（2009） 特別支援教育への移行期における小学校教員の意識調査　和歌山大学教育学部実践総合センター紀要　19　p.47－54.

木原成一郎・松浦伸和・井上弥・山崎敬人・谷本忠明・磯崎哲夫・山口武志・長松正康・他22名（2009）「特色のある教育実習プログラム」の実施に関する研究（II） ―「教育実習観察」の効果に関する研究―　広島大学　学部・附属学校共同研究機構研究紀要　37　pp. 21－30.

三島知剛・山崎光洋・高旗浩志・関根正美・渡辺将勝・赤崎哲也・柴田靖子・岸晶子・太田泰子・加賀勝（2012）「１年次教育実習プログラムの成果と課題の検討　―平成23年度教育実習I受講生アンケートの結果から―　岡山大学教師教育開発センター紀要　２　pp. 112－119.

文部科学省（2017） 特別支援教育資料（平成28年度） 発達障害児を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン

妹尾護・高橋香代（監）・平山茂生・髙橋慧（編）（2016）「地（知）の拠点整備事業　平成26年度活動報告書　文化産業都市倉敷の未来を拓く若衆育成と大学連携モデル創出事業」 くらしき作陽大学・倉敷芸術科学大学　COC事務局

高橋香代・妹尾護（監）・髙橋慧・平山茂生（編）（2015）「地（知）の拠点整備事業　平成26年度活動報告書　文化産業都市倉敷の未来を拓く若衆育成と大学連携モデル創出事業」 くらしき作陽大学・倉敷芸術科学大学　COC事務局

渡邉亮太・橋本正巳・中塚志麻・銀屋伸之・松田真正（2016） 地域貢献を通した特別支援教育を学ぶ学生の実践力向上の試み　くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要　49（２） pp. 139－144.

教育研究実績報告

くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要投稿細則

平成27年４月１日

注：下記のうち、「~~取り消し線~~」の部分は「教育研究実績報告」には適用しない。

１．原稿

１）提出原稿はＡ４サイズの完成原稿とする。すなわち、原稿の１枚がそのまま刷り上がりの１頁となるよう、図や表、写真なども、著者自身が調整して、原稿の中に組み込みいれておくこと。

２）原稿の第１頁は次の方法に従って作成すること。

（１）表題：表題は正確、かつ簡潔に論文内容を表すものであること。副題は行を改めて書くこと。著者名はさらに行を改めて中央に書くこと。

（２）和文原稿の場合、原則として、表題、著者名、所属は欧文を添える。

~~（３）次に、欧文要旨（200字前後）を置き、以下本文を続ける。~~

３）緒言、方法、結果、考察、謝辞及び文献などの大見出しは２行取りとする。

４）原稿は、原則として横書きとし、ワードプロセッサを用いて以下の要領で作成する。

（１）和文原稿では45字×45行とし、印字は10ポイントとする。数字は半角とする。

~~（２）欧文原稿では96字前後×45行とし、印字は10ポイントとするPる。数字は半角とする。~~

５）和文原稿の場合、原則として常用漢字、ひらがな、新かなづかいを用いること。外国語音訳、生物の和名等はカタカナを用い、外国人名、生物学名などは原綴りを用いる。

６）脚注は、関係する本文中の語の右肩に＊、＊＊（半角）などをつけ、その頁の下に横線を引き、その下側に挿入すること。行間は１スペースとする。

７）フォントは原則として明朝体とする。

（１）欧文フォントは原則としてTimes New Roman とする。

（２）イタリック、下線は別途指示できる。

８）この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。

２．図・表・写真

１）同じデータを図と表の両者で示すことは許されない。

２）図、表およびそれらのタイトルならびにその説明文の体裁は、著者の所属する学会の方式に従うこと。

３）写真は図として取り扱い、図（写真）、表にはそれぞれ番号（図1.、Fig.1.、表1.、Table 1 など）と、そのタイトルを記入すること。

４）図の番号（図1.、Fig.1.など）およびそのタイトルは図の下部に、表の番号（表1.、Table 1）およびそのタイトルは表の上部に記入すること。

５）数式は、原則としてワードプロセッサを用いて印書すること。

６）図、表や写真を別添原稿として提出する場合は、Ａ４用紙に添付して提出すること。

７）写真は鮮明なものとし、必ず台紙（Ａ４）に貼ること。

８）写真、図等を台紙に貼る場合は、製版上必要な場合に簡単に剥がれるよう配慮すること。

９）写真中の文字などは写真の上に薄紙をかけ、指定する位置、文字などを青鉛筆（または青インク）で明示し、編纂委員にその旨伝えること。

10）この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。

３．引用・参考文献

１）雑誌および単行本の引用の仕方

（１）本文中の引用（参考）文献の記載は、著者の所属する学会の方式に従うこと。

（２）文献は原則として論文末尾に一括表記すること。

２）この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。

３）原稿は正本、副本各一部に電子媒体（CD-R、USBなど）を添えて提出すること。ただし、電子媒体はメール添付ファイルとして提出しても差し支えない。

「音楽総合研究」におけるポピュラー音楽理論の学習と実践
―学習の現場を通して―

赤 松 英 彦
Hidehiko AKAMATSU

１．はじめに

現在、学校など教育の現場はもとより、音楽を志す者にとってポピュラー音楽に関する知識は必要不可欠なものとなっている。さまざまな音楽シーンで、クラシック音楽だけでなくポピュラーやジャズ、コードネームなどにも精通した音楽力を求められる場面も増えている。

本学、「音楽総合研究」の授業ではソルフェージュ、楽典などクラシック音楽の基礎知識を学習すると共に、コードネームを中心としたポピュラー音楽理論の学習や編曲の要素などを取り入れ、独自の授業を行っている。昨年度の授業を振り返り、授業で実践した事例をもとにソルフェージュ、音楽理論、コードネーム、演奏表現などを総合的に学習する手法について考察していきたい。

２．学生の実態と授業の概要

「音楽総合研究」授業は本学に開設されている音楽総合専修の必修授業である。音楽総合専修は音楽を基礎から幅広く学べる専修であり、学生の専門楽器も鍵盤楽器から声楽、管楽器と多岐にわたる。授業では楽典やソルフェージュなど音楽基礎力の強化と共に、コードネームなどベーシックなポピュラー音楽理論を合わせて学習している。年度により履修者数や学生の音楽レベルもまちまちであるため、クラスごとに学生に対応した授業内容を工夫し授業を展開している。昨年度２年生の履修者は専門楽器がピアノの学生２名であった。２名ともある程度ピアノの演奏テクニックもあり、音楽理論などの理解度レベルも比較的高い学生であったため、やや高度な内容で授業を進めることができた。特にポピュラー音楽理論については、コードネームの学習だけにとどまらず、学習した内容の応用として、前期はJ POPを題材に、弾き語り音源から音を取り楽譜を作成する、所謂「耳コピー」を実践し、ピアノ伴奏楽譜の作成とピアノによる弾き語りを行った。また後期には集大成として、オーケストラによるCD音源から音を拾い、最終的にピアノ連弾用に編曲し楽譜を作成、演奏と録音までを行った。また、ブルースコード進行とブルーノートスケールによるアドリブの経験を含むジャズへのアプローチなども取り入れた。

３．ソルフェージュ、楽典

ソルフェージュについては今回、聴音のトレーニングに重きを置いて学習した。基本トレーニングとして単旋律聴音から始めて、複旋律聴音、２声和声聴音、３声和声聴音、４声和声聴音へと進めていった。学生はそれぞれソルフェージュの授業は受講しているが、あらためて楽譜の書き方や音を取るためのコツ、留意点などについても細かく学習し、かなりソルフェージュ力を高めることができた。更に和音の響きから和音の種類を聞き分ける、和音判別聴音等も並行して行った。和音種別の聴き分けでは、コードネームや楽典の内容にも触れながら、それぞれ関連性を持たせながら授業を進めることで、より学習効果が高まったと感じている。更にCD音源からの音取り（耳コピー）への準備として、電子楽器音源で作成した音色の色彩感を伴う聴音課題やポピュラー音楽系の課題なども取り入れ、新しいスタイルの聴音トレーニングを行った。金管や木管、ストリングスなどの音色に加え、ドラムパートやベースパートなどを含む音源の聞き取り等も積極的に取り入れた。より生音に近い音源からの聴き取りは、CDコピーの実践的なプレトレーニングとして、音を集中して聴く事への意識を高めるこ

とに役立った。またそれぞれタイプの違った聴音課題の経験は聴音学習の単調さを補うと共に、さまざまな角度から音を聴くための足がかりとして非常に有効な手段であった。

表１　聴音課題の種類

旋律聴音	単旋律課題、対位旋律課題
和声聴音	2 声和声聴音、3 声和声聴音、4 声和声聴音
和音判別聴音	長 3 和音、短 3 和音、減 3 和音、増 3 和音、減 7 和音
電子楽器音源課題	音色の色彩感を伴う課題、（ポピュラー系課題含む）

４．ポピュラー音楽理論学習と実践

４－１コードネーム

ポピュラー音楽理論の学習はコードネームの理解から始め、ベーシックなコードプログレッション理論へと発展していけるよう工夫し、単に理論の理解だけでなく、それぞれのコードの特徴を音として感じ取ることを大切に解説した。またポピュラー音楽におけるテンションコードの重要性やボイシングによる響きの違いについても具体的にサウンドを示し、実際に和音の持つ色彩を感じながら学習することを心掛けた。

ここでは響きや独特の緊張感や響きの魅力を肌で感じられるよう、特に難解な捉え方とならないよう配慮して解説した。

表２　コードネームの種類

3 和音	C、Cm、C＋、Cm−5、
4 和音	C7、Cm7、C6、Cm6、Cdim、CM7、CmM7、Cm7－5
テンション	9th、♭9th、♯9th、11th、♯11th、13th、♭13th、

４－２ベースラインとカウンターライン

コード理論の応用課題としてのベースラインとカウンターラインについては、一般的に良く行われる学習法である。ここでも授業では和声学とも関連づけながら、単に五線上のパズル的にならないよう、音出しの実践を交えながら解説を行った。更に、JPOPや映画音楽など実際の音楽の中でのベースラインやカウンターラインの使われ方について、音源を分析しながら学習した。

４－３ピアノによる伴奏付け、弾き歌い

またコードネーム理解をより深めるため、即興演奏の基礎ともなるピアノを使った伴奏付け、弾き歌いなどへの応用についても触れ、応用力の強化にも力を入れて指導を行った。ピアノによる伴奏付では、メロディーを弾きながら伴奏をする場合のボイシング、メロディーを含まない場合のボイシングの違いなど、同じコードでも押さえ方のバリエーションを持たせることで、より多彩な表現が可能になる点にも触れ、実践的力をつける事にも留意した。更に移調奏のトレーニングにより調性に慣れ色々なコードに触れることで、柔軟性のある音楽力を養う事に役立った。移調奏ではシンプルなカデンツの移調から始めて、バッハインヴェンションなど難易度の高い課題にも取り組んだ。

表３　コードネームによるピアノ伴奏

メロディーを含む伴奏	右手メロディー、左手だけで伴奏する伴奏型
メロディーのない伴奏	両手でコード伴奏をつかむ伴奏型
移調奏 1	C−F−ConG−G7 など、シンプルなカデンツの全調移調
移調奏 2	バッハインヴェンション１番の移調、D、B♭

４－５ジャズへのアプローチ

コードネームの基本知識を発展させる形で、ジャズミュージックの基本ルールや成り立ちについて学び、更に「Cジャムブルース」を題材として、ブルースコードとブルーノートスケールを使用したジャズのアドリブの実習を行った。アドリブの体験は即興演奏に不慣れの学生にとっては未知の領域であっが、回数を重ねるうち少しづつ自然で魅力的なフレーズを作れるようになっていった。楽譜の束縛から離れ自由に演奏することは、学生にとっても新鮮な体験であったようだ。また、ジャズプレイヤーによる「Cジャムブルース」演奏音源を聴きながら、クラシック音楽にはないジャズ独特のフィーリングやノリ、グルーブ感などについてもレクチャーしながら授業を進めた。

５．CDコピー（耳コピー）の実践と編曲および楽譜作成

学習したことの集大成として、学生自らCDコピー（耳コピー）によりオリジナル楽譜を作成し、更に演奏と録音を行った。今回初めての試みとして行った生の音源から音を拾うことやピアノへの編曲は、学生にとっても聴音課題とは違う新鮮な経験であったようだ。単純に音やリズムを聴き取るだけでなく、音楽としての表現やゴーストノート的なポピュラー音楽独特の細かいニュアンスにも留意しながらの作業はかなり難易度の高い内容であった。そのことは音楽をさまざまな角度から分析し、理論と照らし合わせながら総合的に音楽を捉えるために、大変効果的であったと感じている。曲に対する理解と共に、音楽理論についても更に掘り下げて理解を深めることができた。

前期は、「松任谷由実、卒業写真」ライブ音源を題材に、ピアノソロ伴奏による弾き語りを行った。時間をかけ反復して音源を聴くことで学生自ら、音楽の中から色々なことを発見することができた。音が聴き取りにくい場合、理論的な観点から音を想像したり、前後関係から音を割り出す手法など、聴音では学ぶことのできない音の拾い方についても学び、学生もそれなりの手応えを感じていたようである。

後期は更に難易度の高いオーケストラによる音源「服部隆之、JUSTIS FOR ALL」を、ピアノ連弾のために編曲するトランスクリプションに取り組んだ。ここではピアノとは違う色彩感を持ったオーケストラのサウンドに触れる事で、オーケストラ楽器の音色や奏法、またそれぞれの楽器の持つ多彩な表現など、またピアノとは違った音楽の魅力を再発見し、幅と奥行きのある音楽力を養うことができた。繰り返し音源を聴く中で、学生がオーケストラの楽器や音楽をより身近なものとして感じ、興味を深めることができたことも、教育的に大きな効果があった。またピアノ連弾用の編曲にあたっては、楽譜への表記の仕方や、より読みやすい楽譜の書き方など、音楽の現場で役立つ実践的な知識を習得できた。特に細かいアーティキュレーションやダイナミクスの記譜の仕方については、あらためて音楽表現や歌い方について見つめなおす良いきっかけとなった。

最終的に自らが編曲した楽譜を演奏し、CDに録音することで学生の充実感や達成感もより大きなものとなった。またCDの音を確認する中で発見できたことも大きな収穫であった。

表４　ポピュラー音楽理論

１. コードネーム
２. ベースライン
３. ブルーノートスケール、ブルースコード、アドリブ

表５ポピュラー音楽理論の実践

1 . ピアノ伴奏
2 . 弾き歌い
3 . 移調奏
4 . アドリブ実践
5 . CDコピー（ピアノによる弾き語り）
6 . CDコピー（オーケストラ音源からのピアノ連弾へのトランスクリプション）

6．まとめ

ソルフェージュや音楽理論、コードネームなどの学習について「音楽総合研究」での授業内容を中心述べてきた。ここでは音楽理論の学習と、その応用としての実践を交えながら授業を展開してきたが、このような形態での授業展開は私にとっても初めての経験であった。

理論と実践により、学生の音楽理論への興味も高まると共に、理解度についても向上できたと感じている。また指導者としても、ある手応えを感じることができた。しかし履修者数の多いクラスや学生の音楽レベルの大きい場合の対応や授業の進め方など、残された課題も多い。近年、音楽理論に対して苦手意識を持つ学生が増えている。今後も多様化する学生のニーズに応えられるよう、解りやすい授業、魅力ある授業の展開について更に研鑽を深めていきたい。

参考文献

1）GORDON DELAMENT　ARANGING and COMPOSING（1983）
2）HENRY MANCINI　SOUNS AND SCORES（2003）
3）松田　昌　ポピュラーアレンジの基礎知識（1986）

保育内容「環境」の指導の一事例
―話し合いと発表を重視し、個と集団を高める活動―

平 松 由 美 子
Yumiko HIRAMATSU

１　はじめに

本学で講義を始めて２年目を迎えるが、これまで実施した講義と学生の学びの状況を振り返ると、指導者から学生へ一方向の講義を実施した場合、講義内容への興味・関心を持ちにくく、ともすれば思考が減少し、主にただノートを取るだけの活動になり、理解の深まりが認めにくい状況である。

そこで、文科省の言うところのアクティブラーニングの考えを取り入れ、個と小集団、そして、クラス全体の大集団での活動の深まりを促す授業の展開を試みることにした。これにより、授業への参加意識を高め、より深い理解となることを期待した。

２　研究仮説

各講義において課題提示の後、次の講義の展開のとおりステップ１～３の手続きを取り、個と集団の力を生かして活動を深めることにより、学生の授業への参加意欲を向上させ、課題についての理解が促進される。概略を図解したものを示す。

講義の展開　　課題提

ステップ１　課題について考える　個→小集団

ステップ２　小集団の考え発表　発表を評価　集団で共有

ステップ３　小集団の評価を発表

クラス全体が他小集団の考えを吸収

⇓

期待される成果

Ａ　各個人の授業への参加意欲向上

Ｂ　小集団での作業により課題についての理解の深化拡充

図１　研究の仮説

本年度の保育内容「環境」の授業は、「小集団で話し合い、発表をすることで理解を進める」ということに重点をおき、次のステップ１～３のプロセスで進める。

ステップ１では、課題についてまず個人で考え記述する。その後、小集団で協議、参考資料などを参照して考えをまとめる。

ステップ２では、課題ごとに各小集団で考えをまとめて発表する。他の学生は発表内容を評価しながら聞き、記録を残す。このようにして、クラス集団が考えを共有し、知識や考えの幅を広げる。

ステップ３では、個々の学生が発表内容について講評する。講評を聞くことで発表者は自分たちの活動や考えを振り返り、発表を聞いたクラスの学生一人ひとりは自分の考えの幅を広める。以上の活動により一層の理解が進む。

以上のステップで講義を展開し、考え、書く、聞く、話すなどの活動を盛り込むことで次の２点の効果を期待した。

Ａ：各個人の授業への参加意識を高め、集団での作業により意欲的な参加態度となり、

Ｂ：小集団での作業により課題についての理解の深化拡充が進む

3　具体的な講義の展開例

（1）講義名：保育内容「環境」　2年生A・小特・金2限、B・木4限、C・金1限

（2）講義内容の例

次に、本報告で取り上げた講義で、典型的な展開例を1～3に示す。

① 事例1：大学キャンパス内を散策することで、動植物の観察と植物採集を実施する。その後、調べ学習と保育現場で実践できるような学びにつなげる。

ステップ1　植物を採集する。採集した植物を押し花にして保存する。名前や特徴などを調べ記録する。観察した植物や採集した草花を用いた遊びを調べ、遊び方をまとめる。

ステップ2　自宅学習した押し花及び調べた内容を小集団で見せ合う。草花遊びの事例を報告し合って自分の知識をまとめる。

ステップ3　小集団で代表の事例を取り上げ、一つの遊びとしてまとめてクラス全体へ発表し合い、クラス全体が他の小集団の調べたことを知る。

② 事例2：環境に関わる具体的な課題について、環境構成、ねらい、教師の援助など指導内容をグループで考え構成する。

ステップ1　授業のねらい、資料の説明を聞く。具体的な課題について、ねらい、内容、配慮事項や教師の援助などについて個人で考え講義ノートに記述する。その後、5～6人の小集団になって意見を出し合い、一つの考えにまとめる。

ステップ2　小集団の中で発表者と別の小集団の中で講評者を決める。発表者は小集団でまとめた内容を全体の場で発表する。発表グループ以外の聞く人は発表の内容を講義ノートに記録し、講評や感想を付け加える。

ステップ3　担当小集団の講評者は、発表の内容について良いところを中心にコメントする。全体の学生一人ひとりは、各自がそれぞれの課題について保育実践に活かせるよう理解する。

③ 事例3：「環境構成と教師の援助　－選んだ遊び及び一斉活動－」のテーマで、小集団が選んだ課題について協力して指導案を作成し、発表する。

ステップ1　小集団で話し合い資料を作成し、配布資料を印刷して準備する。

ステップ2　小集団のメンバー全員で発表や説明、ロールプレイを行い、内容を伝える。講義ノートに各小集団の発表に対する評価を示された項目で記述する。

ステップ3　担当小集団は記述した評価内容を伝え、他の小集団は発表や講評から学ぶ。良い点に加え、改善点や質問事項を伝えることとし、誰でも質問に参加する。

小集団の発表を聞く際の講義ノートには、他小集団の発表を聞きながら次に示す評価項目に従って自分の考えを記録する。内容を次に示す。

表1　評価項目：実施のアンケート2

（1）グループの発表を次の観点から評価しなさい。

◎資料の内容：

1　保育活動の意義があるものか。工夫した活動であったか。
2　環境構成上の意義はどうであるか。
3　ねらいは年齢、発達、季節などに適したものであるか。
4　教師の援助・配慮事項は適当であったか。

★発表：

1　発表の声・速さはよかったか。よく伝わったか。
2　資料はねらいや教師の援助などの文章表現はよかったか。物的環境の記述があるか。
3　グループみんなが協力して作成したものを分担して発表したか。1人が行ったか。

○内容が伝わったか：
　1　十分伝わってきたか。
　2　伝わりにくかったことはあるか。
（2）発表から学んだこと、学びや自己の変容について書きなさい。

4　実施したアンケート

（1）最終講義で実施のアンケート

最終講義で14回の講義の中で印象的な講義及び自分の学びと変容について記入する。

表2　実施のアンケート1

1　印象的な講義についてと、あなたの学びや変容、課題をまとめなさい。
（1）14回の講義の内容で、印象的と思った講義を選び内容を書きなさい。
（2）選んだ講義であなたは、何が得られたと思いますか。
（3）あなたの今後の課題や今後さらに勉強したいことをまとめなさい。

（2）12・13回講義の小集団での発表及び日々の講義ノートのまとめから

グループ発表の講義ノートには、他の小集団の発表を評価する内容項目に従って自分の考えを記録する。また、発表を聞いての感想と他の小集団から学んだこと、さらに自分の成長、心情や行動の変化についても省察して記述する（表1）。　毎回の講義ノートのまとめ欄に記入する。

5　アンケートの集計結果

（1）印象的な講義の内容と選択した人数

表3　講義の内容　　合計117人

講義の内容	人数（人）	%	
①キャンパス内で植物や小動物などを散策する	48	41.0	
②グループで課題について資料作成し発表する	32	27.4	小集団で実施したことの合計 40.2
③グループで話し合い課題について考える	15	12.8	
④課題の中で印象的だった具体的な項目 図形、安全、砂遊び、事例検討、花や野菜の栽培 標識、数量、動植物などのテーマ	22	18.8	

（2）①キャンパス内の自然を探しに行く講義についての記述

・指定された葉っぱや植物をグループで探したり採集したりして確認し合うことで、身近な環境で知らないことがたくさんあることに気が付いた。また、子どもの目線で見ていくと、たくさんの花や草が見えた。
・採集した草花を押し花にして講義ノートに貼り付け、名前や特徴など知らないことを調べ友達と話し合うことで知識や学びを得ることができた。
・植物採集したものを使った遊びを考え、指導を考えるのが楽しい。
・何気なく見ている植物を観察することで、葉の色形、その物の由来などが分かって楽しい。座学だけでなく、実際に体を動かして学ぶことが大切だと感じた。実際に触れて楽しく学べた。
・今まで気にもしていなかった草花に関心をもち、見たり名前を知ったり自然に興味を持つようになった。

（3）１～３ステップの活動を取り入れた講義についての記述

・自分では思いつかなかったねらい・内容、環境構成の留意点、配慮事項などを、グループのみんなや、他のグループの人たちから学ぶことができ、より広い視野から考える力を得られた。
・自分たちで考え、遊びを発展させていく力が付いた。

（4）自由記述

印象に残った講義から得た学びを自由記述から、個人の学びと小集団での学びの２点に整理した。

①個人の学び

１）個人の参加意欲・心情・態度（書く、話す、発表、協力）

・グループのみんなと話し合って、自分だけでは気付かないことに気付けた。
・今まではあまり考えが出てこなかったが、グループ活動で考えやすく、気付きやすくなった。
・必要なこと等を広い視野で柔軟に考えることができるようになった。
・授業前半に比べたら、ねらいや年齢に適した遊び、教師の配慮などがきちんと考えられるようになってきた。
・他の授業で習ったことを活かす。習っていないことでも意見を出し合うことの大切さを学んだ。
・自分から声をかけにくかったが、自分も声を掛けながら資料まとめを進めることができるようになった。
・みんなの前に出て発表することで人前で話すのに慣れてきた。
・保育はしっかりとした計画で実施されていることがわかり、心情の変化があった。
書くコツをつかんだ気がする。何を書いたらよいかすごく悩んでいたが、すらすらと文章が書けるようになってきた。
・だんだん慣れてきて、みんなのおかげで自分もちょっとずつできるようになってきた。分担して読むことで協力して発表することができた。
・違うんじゃないかなと思っても言えなかったけど、思うことを発言できるようになってきた。
・自分が考えただけでは十分でなく、他の人の意見を取り入れることでより良いものになると、自分の中での考え方も変わった。

２）次への課題

・一生懸命考えて作成したのでメンバー間で共通理解が図れていても、仕上がった資料を見ると疑問がでてきてこれで大丈夫か心配になる。誰が見てもわかりやすいように作成する力を身に付けたい。
・子どもたちが活動しやすくなるために教師はいろいろな方向から様々な場面を考えて配慮したり、環境を整えたりしなければいけないと改めて感じた。ボランティアに行ってもっと学びたいと思った。
・授業を進めていくうちに教師になるという自覚がだんだん大きくなってきた。

②小集団の学び

１）課題の内容の理解　（分かった、書ける、理解できた）

・自分たちが発表をすることもよい経験だが、他の発表を聞く姿勢も大切で、評価をしてくれ、ほめてもらえ、アドバイスをもらえることで次の活動につながる。
・他のグループの発表を聞き、自分だけでは考えられないようなものも多くあり知識がたくさん蓄えられた。それを活用していきたいと思った。
・グループでトンボの製作をすることになり、いろいろなアイディアを出しあってよく調べてストロートンボに決定した。ストローを吹くと飛ぶものになり、遊びへと展開できるものであった。１人では気付かなかったがみんなでしたから気付けた。
・初めは他のグループの人のすごいところが見えていて真似しようと思って来ていたが、最近は

他のグループの足りないところやこうしたらよいということが見えてきた。
・どんな時に子どもたちがどんな様子なのか、教師の援助するタイミングがいつなのかに気付くことができた。
・資料作成では、自分の知っていることの中で考えることになり限られたものになっていたが、グループの人の話を聞いたり発表を聞いたりする中で、さらにいろいろな考えを知ることができた。
・最初の内はすごく悩んで時間がかかり苦労していたが、発表の資料作成ではこの授業や他の授業でも何回も書いてきたおかげですぐ思いつき、グループのみんなでどうしたいか話し合って書き上げられるようになった。
・他の人やグループの好評を聞いてどこに注目すればよいか分かり、疑問や改善点に気付けるようになってきた
・授業の技術だけでなく、話し合うということもできるようになって、すぐ抵抗なく意見を出し合い、良い意見をまとめ上げられるようになった。
・グループのみんなで分担して読むことで協力して発表することができた。また、みんなで協力してやったことでいろいろな考えを学ぶことができた。

2）グループで行うことの配慮
・資料の作成や発表の準備では、メンバーが集まれる日が合わず調整してみんなで考えながらやった。
・よい評価も改善の評価もＡクラスならすごくお互いのことを考えて言い合える良いクラスだ。
・資料つくりが発表の直前になってしまったので余裕をもって準備することが必要だ。
・他のグループの発表を聞くと何を書く必要があるのか、また足りないところなど、自分たちが考えた時には気が付かなかったが、他の班のを聞いて気付くことが多かった。
・他の班から自分たちの発表への意見やアイディアをもらい、もう少し考えればよかったと思った。
・みんなの準備に参加できなくて残念だった。
・班の発表では課題にあるように分かりやすく伝えるように発表することを心がけた。

6　考察

（1）大学キャンパス内散策の授業

アンケート結果５の（１）を見ると、一番印象的な授業は、大学キャンパス内散策で41％の学生が選んでいる。このことは、教室から出て開放的な自然の中で植物観察、採集、小動物や鳥を観察、雲や風・光を感じるなどを体験し、採集植物を押し花にしたり、名前を調べたり遊び方を考えたりしたことが、授業への参加意欲を向上させ、仲間と楽しく学ぶことができたと考える。環境の授業で取り扱う内容については、学生自身が活動し感動体験をし、学ぶ意欲をもって取り組め、知識を得ることの喜びが持てるようにすることが必要と考えられる。

（2）小集団での学習

同じくアンケート結果５の（１）から、グループで課題について資料を作成し発表する授業の27.4％、グループで話し合い課題について考える授業の12.8%を合わせると、40.2％がグループで活動する進め方が参加意欲と作業効率を上げてくれるのでよいと評価している。テーマを決めてねらいや内容、環境の準備、配慮事項を考える課題は、各学生個人ではなかなか考えられないが、小集団になると話が出やすくメンバーと一緒に学ぶことで安定して授業に取り組み、課題理解が進み記述量が増え、内容が次第に充実してきた。

学生個人については、落ち着いて考えられ、考えを記述することに慣れ、発表することにも抵抗が

なくなり、その内容も的確に発言でき、話し合いと発表の活動を重視したことで、個の成長と集団で活動することの関係が調和しながら、各学生個人が取り組むことの意欲へとつながっている。

（3）ステップ１～３を辿ることによる講義への参加意欲

本報告書で取り上げた講義では、学習課題を提示した後、ステップ１ステップ２ステップ３を辿るということが特徴である。講義を展開するときにステップ１、２、３の過程を辿ることにより、一人ひとり学生がまず一人で考えてまとめ、次に、自分の考えを持った状態で小集団で考えをまとめ、小集団でまとめたことを全体に発表することになる。そして、ステップ３で全体からの評価を受け、発表に対して聞かれた質問や評価、感想を参考に自分で考えをもう１度まとめ直す。

このようなプロセスで講義を進めたことが、学生にとって参加しやすい授業となり、学生が意欲的に講義に参加できたことがアンケートの結果に認められる。ステップ１の個→小集団で考える過程は、小集団の力で考える活動が進み考えやすくなったという記述も認められる。

今まではこういうステップ１、２、３を辿る経験をしたことがないのか学生たちは、アンケートの感想から自信がついたというもの、一人ひとりが考えてそれを小集団で話し合うことで考えたことが発言でき自分も声を掛け合いながら話し合いに参画できるという喜び、グループの考えを発表するので話す経験を積んだ、そして、他の人から意見をもらうという経験が自信につながってきている。

ステップ1,2,３を意識して授業することが、学習意欲につなげることとなったが、意欲を深める以外に、学習スキルである記述する力、評価する力、資料をまとめる方法、発表技術などの各技術の伸長につながっている。また、小集団で活動することでコミュニケ―ション力、協働する力、話し合いの技術が身に付いたという自信につながっている。こうしたことが副次的にできていくことがらがアンケートに挙げられていたということは、予想外の効果と考えられる。

（4）ステップ１～３を進めることによる講義内容の理解との深化拡充

ステップを辿る授業を展開した時に、一人ひとりの学生が講義内容の理解を深めたかどうかということについてのアンケート結果の考察は次の通りである。

ステップ１は小集団で話すと考えが出やすい、ステップ２では他の小集団の発表を聞き自分たちの考え以外の多くの知識を得ることができた。本授業を受けて、他の小集団の発表を聞いて、自分たちの班とは違った方法や観点で話を進めてあり、そんな見方もあるのだということが分かるなど課題の理解が進んだ。

他の集団から発表の評価をアドバイスしてくれたことで、次の活動についても自分で勉強しようという気持ちがわいてきている。さらに、環境構成の大切さを学ぶためボランティアに行きたいと考えている学生や、教師への自覚が大きくなってきた学生もいる。

学生は、小集団の中でいろいろ意見が出てきたので自分の意見だけでなく幅広い考えでまとめることができている。また、自分では気が付かなかったところまでまとめられた。小集団やクラス全体で活動すると一人でするよりも、一方的に授業を受けているだけよりも理解が深まり、考えがまとまったとする学生が多くいたことから３ステップを利用して学習することの有効性が確認できた。

7　まとめ

考察で示したとおり、今回の講義で取ったステップ１、２、３を辿って個の活動や作業と小集団及びクラス集団内での学び合いができる授業を展開することで、学生は授業に参加する意欲を増して、積極的な学習になったと言える。また、個人のスキル獲得や成長が多方面で見られ、本人がそれを自覚でき、さらに意欲的に学習できるよう授業の改善に取り組んでいきたいと考えている。今後とも講義の内容を工夫改善するとともに、個と集団の作業を生かした講義展開に努め、学生の授業参加の意欲の向上と、学生一人ひとりの講義内容の理解と学習成果の深化拡充に努めていきたい。

参考文献

文部科学省　幼稚園教育要領解説　　フレーベル館　2008年
厚生労働省　保育所保育指針　　フレーベル館　2008年
高旗正人　自立と共生の心を育てる小集団学習　黎明書房　2002年

幼児教育における鍵盤ハーモニカ指導教材の考察

Consideration of teaching materials for keyboard harmonica in early childhood education

Kurashiki Sakuyo University The Faculty of Childhood Education

居 川 寛 子

Hiroko IKAWA

キーワード：鍵盤ハーモニカ、幼児教育、幼児音楽教材

Ⅰ．はじめに

はじめに、この研究報告は、文部科学省　地（知）の拠点大学による地方創生推進事業「文化産業都市倉敷の未来を拓く若衆育成と大学連携モデル創出事業」における、「教育」分野での活動報告である。

幼児期における保育所や幼稚園等での音楽教育では、主に『歌唱・簡易楽器による器楽演奏・音楽鑑賞』などが頻繁に実施されている。これらの音楽教育では保育者の指導力や音楽表現力の影響が大きく、また対象児の楽器経験の有無によって指導の在り方を変化させていく必要があるなど保育者の演奏指導技術が問われる現状がある。

歌唱や器楽、合奏、鑑賞の教材として、主に季節や園の行事に関係する楽曲が取り上げられることが多く、その中でも特に器楽（鍵盤楽器）の指導では指導者の知識や技術、指導のアプローチや教材研究が必要である。また、島嵜洋一（1986）は、日常の保育活動の中では保育視点からの指導が多くなる傾向が有り、逆に音楽の専門的なアプローチからの指導は少ないと報告している。

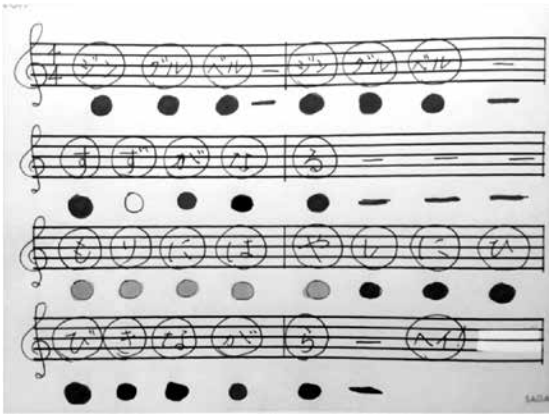
そこで本稿では、保育者からの視点と音楽専門的視点の両方からの教材研究及び開発を目的とした。

Ⅱ．教材作成方法及び演奏指導方法

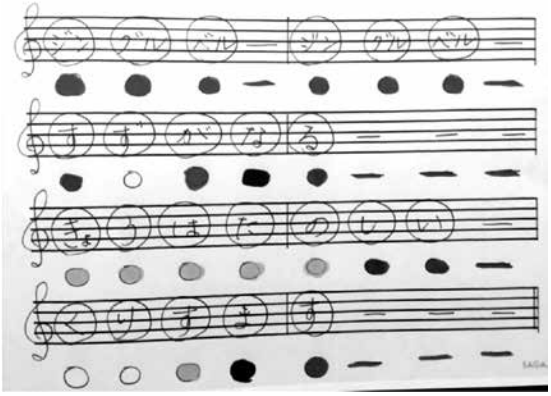
１．教材作成方法

１）教材の採用方法について

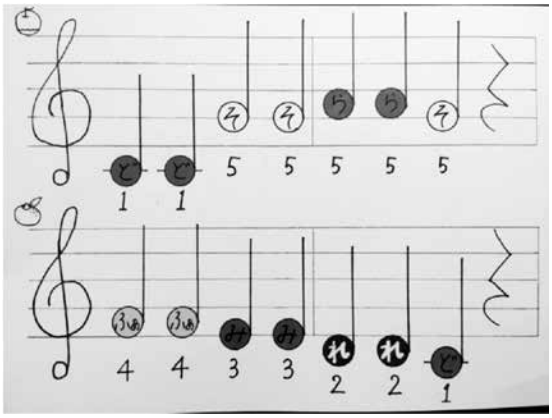
教材については、音楽学部の学生（平成27年度；６名、平成28年度；７名）と保育士（１名）らが一緒に検討した教材（楽曲）を採用した。平成27年度は「ジングル・ベル」（〔写真〕１、２）を採用し、平成28年度は「きらきらぼし」（写真３、写真４）を採用した。手作りの楽譜を園児一人一人のために作成・準備した。平成28年度からは、子ども教育学部の学生（５名）も教材作成に加わった。



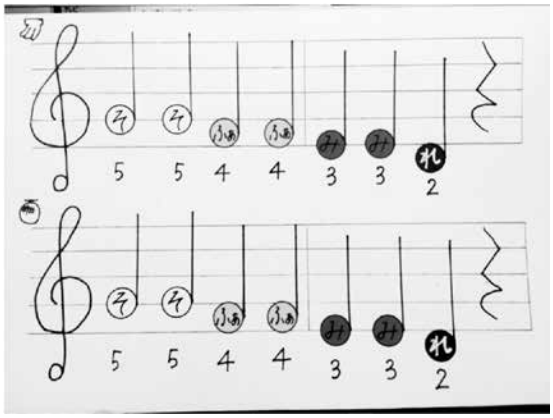
（写真）１ジングルベル（前半８小節）



（写真）２ ジングルベル（後半８小節）



（写真）３ きらきらぼし（前半４小節）



図（写真）４ きらきらぼし（後半４小節）

２）教材の作成方法について

平成27度に採用した「ジングル・ベル」（〔写真〕１、２）では、対象園児の鍵盤楽器に対する演奏経験の有無を考慮することに重点を置いて作成した。その作成手順を以下に示す。

①Ｙ園で使用されている音名が色分けされた鍵盤ハーモニカ（〔写真〕５）に基づき、園児が演奏時に使用する楽譜上で鍵盤位置と歌詞が合致するよう楽譜を作成（〔写真〕１、２）。

【作成上の留意点】

ここでは、歌詞を優先するよりも音名と色分けシールの合致を検討したが、歌詞の方が運指と鍵盤上の位置が連動しやすいことから、音名を除外し歌詞と色分けシールのみで構成された楽譜を作成した。

②歌詞の下に色分けシールを示し、また、歌詞は一拍を一つの○でまとめて示すことで、拍の理解と拍子を意識づけることができるよう工夫した。

平成28度に採用した「きらきらぼし」（〔写真〕３、４）では、平成27年度からの改善点として視覚的効果の工夫を取り入れた。

①Ｙ園で使用されている鍵盤ハーモニカ（〔写真〕５）の鍵盤上に書かれている音名と、音名を示す色分けシールが連動するよう楽譜上に示す。

②園児が演奏する鍵盤上の音と音名、色分けシールが視覚的に理解できるよう、楽譜上の音符に色分けシールの色を塗る。

③楽譜上の音符の中に音名が分かるよう記入。

④円滑な演奏が目指せるよう、運指番号を音符の下に示す。楽典的視点から楽譜の在り方として音符も示し、園児が音楽活動で後に活用できることも教材研究目的の１つとして盛り込む。

２．演奏指導方法

１）対象

岡山県倉敷市内の社会福祉法人祥陽会よしうら保育園（以後Ｙ園）５歳児クラスを対象に器楽指導を行った。平成27年度は５歳児25名であり、平成28年度は５歳児19名であった。

２） 参加した学生

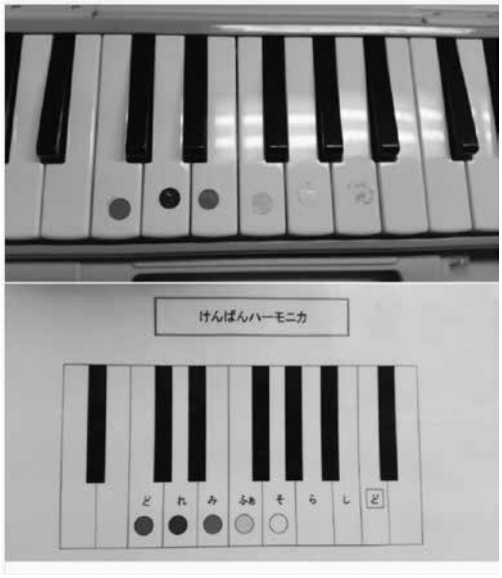
平成27年度は、本学の講義である『実務基礎Ⅶ（ピアノ指導者講座)』を履修しているくらしき作陽大学音楽学部の学生らが参加した。平成28年度からは、上記の学生に加えて本学の講義である『ピアノ演習』を履修しているくらしき作陽大学子ども教育学部の学生らが参加した。

３）指導時期

平成27年11月10日、平成28年11月８日の２回、60分プログラムで演奏指導を実施した。

４）使用楽器について

使用した楽器については、園児らはＹ園で使用している鍵盤ハーモニカ（〔写真〕５）を使用し、指導に参加した学生らは持参した鍵盤ハーモニカとＹ園のアップライトピアノを使用した。



（写真）５　園児らが使用した鍵盤ハーモニカ

５）指導者の役割分担及び指導体制について

指導に参加した学生の役割分担について示す。平成27年度は音楽学部の学生ら６名が指導者として参加した。平成28年度からは、音楽学部の学生ら７名が指導者となり、加えて、子ども教育学部の学生ら５名が演奏をサポートする支援員として参加した。

（写真）６、７に示すように、対象園児を５人１グループ、全５グループに分けて指導した。指導者はプログラム全体の統括指導者１名（音楽学部の学生）、その他の学生は各グループのグループ指導者（音楽学部の学生）として参加した。サポートに入った子ども教育学部の学生らは、演奏指導に支援を要する園児のサポートを行った。

（写真）６ 平成27年度の指導風景

（写真）７ 平成28年度の指導風景

Ⅲ．実践

Ｙ園では通常の保育活動でも鍵盤ハーモニカ（〔写真〕５）を使用しており、12月の「クリスマスコンサート」で園児の演奏披露が継続して行われている。そのコンサートに向けての保育活動の中で演奏準備が進められている。

１．指導準備について

本稿で取り上げる５歳児のクラスでは、平成27年度には「ジングルベル」を演奏指導し、平成28年度には「きらきらぼし」の演奏指導を実施した。

はじめに、鍵盤ハーモニカの使用方法に関する説明を実施した。具体的には、楽器の各名称、楽器の持ち方、鍵盤上での運指方法、ホースでの息継ぎ方法等を説明した。この息継ぎ方法の説明には、教材曲のメロディーの流れと小節箇所で区切るまとまりを把握する意図も含まれるため、鍵盤とホースを離した状態で息のみを「フー、フー」と教材曲のテンポに合わせて試し、息継ぎ箇所について体験させながら説明するように配慮した。

２．教材の工夫について

平成27、28年度共に、全体の統括指導者が教室前方にあるホワイトボード掲示の大きな楽譜と各園児に配布してある楽譜内容を確認した。その際に、（写真）１に示すよう教材を活用しながら鍵盤ハーモニカ上の音名と楽譜上の音名を示した。音名を示す色分けシールの位置を園児に確認させる目的は、鍵盤上に色のシールを貼ることで、園児が視覚的に音名と鍵盤の位置を捉えることを可能にするためである。

また、「ジングルベル」を演奏する際、園児が楽譜上でどの箇所を演奏しているか確認できるよう、小節の見方、（写真）１、２に示すような楽譜を活用して楽譜を目で追う順番を説明した。さらに、「きらきらぼし」は繰り返し演奏する小節があるため、（写真）３、４の示すように果物の記号を楽譜上に記すことで目で追い戻る箇所に関して分かりやすく工夫した。

３．演奏指導実践について

平成28年度の演奏指導実践は、以下に示す①から⑪の手順で実施した。

①平成27年度は歌詞を優先していることから、先ず統括指導者が鍵盤ハーモニカ上で運指を園児にモデルを示すために演奏した（この時、グループ担当指導者は歌詞を歌唱）。

②基本となる運指である「ドは親指」「レは人差し指」「ミは中指」「ファは薬指」「ソは小指」を確認した。平成28年度では「ラ」の音があるが、運指に関して「くぐり指」や「またぎ指」の奏法は時間的な習得が難しいため、「ラも小指」であることを説明した。これらの練習は運指練習のみとし、音出しはしないよう配慮した。

③ホースを鍵盤ハーモニカにつなぎ、演奏させた。平成27、28年度共に、１小節を３回ほど連続して演奏させた。この時に指導上留意すべき点は、既習曲であることから鍵盤位置の感覚で演奏する可能性があるため、指導者は鍵盤上の色分けシールと楽譜での位置の両方を示しながら指導するよう配慮した。

④③から２小節ずつ増やし、復習と共に曲の流れを意識づけた。この時も譜面の箇所を指導者は示すと共に、音名について、休符＝休む箇所（弾かない場所）ということを楽譜上で確認及び休符の際の指の動きも確認するようにした。

⑤③、④と２小節ずつ増やしていき、前半８小節まできたところで、２回繰り返して演奏するよう指導した。この意図は、各園児に前半８小節の読譜がどの程度でできるようになったかを確認させるためである。

⑥再び③、④を繰り返した。

⑦後半８小節を運指練習のみ実施させた。

⑧後半８小節の演奏を実施させた。
⑨全体の16小節の演奏を実施させた。
⑩教材曲を歌唱するよう指導した。歌唱することで、音楽的表現を意識づけると共にメロディーの流れや息継ぎを歌唱でも確認できる。また、本来の目的である楽譜上の音符の長さと歌詞、音名が連動していくことを意識させるよう指導した。
⑪曲の前半部分を楽譜を見ながら音名で歌唱させた（演奏はしない）。その後、曲全体を演奏させた。この時、指導者は楽譜上の音名を指で示すことをあえて控え、園児自らの読譜力向上を体感させた。さらに、演奏が困難な園児がいた場合には、適宜サポートするよう配慮した。

Ⅳ．結果及び考察

ここでは指導に一緒に参加した学生及び保育士からの意見に基づき、今後の器楽鍵盤教材と演奏指導についての考察を示す。

１．時間的制約について

現在の保育現場における鍵盤ハーモニカ指導の現状は、楽譜の読み取り指導に関して保育者の口頭説明に依存する傾向が窺われる。この口頭説明は主に、歌詞を示す音が鍵盤上でどの場所にあたるかを合致させるための説明であり、楽譜と連動していることは少ない。その理由として、保育士は「保育活動時間内での楽譜と演奏の連動した指導には時間的限界がある」という意見を述べている。それに対して音楽学部の学生からは「音名を音符と色で連動させる指導は、短時間で実施することが可能であり、園児たちの音楽専門的な知識と技術の向上は得られた」という意見を言及している。筆者自身、学生の演奏指導を監督する立場で参加し演奏指導を見守ったが、その際に筆者を含む本学教員２名も学生と同様の意見を感じた。よって、音名を音符と色で連動させる指導は短時間で実施することが可能であると推測する。

２．視覚的効果を取り入れた演奏指導について

教材研究にあたり、平成27年度では音楽学部の学生が園児に対して、演奏技術習得を主とした視点から楽譜製作をした。しかし、園児の発達特性に応じた理解が足りていないことから、教材への視覚的効果の配慮が足りず、技術習得が主な目的となる指導となった。その結果、保育士からの意見として「園児たちに分かりやすく、園児が一人で楽譜を見ながら演奏できる楽譜の教材に改善してほしい」という趣旨の意見が得られた。そこで平成28年度からは、子ども教育学部の学生も本活動に参加して、園児の発達特性に応じた視点から演奏技術習得とソルフェージュ要素を視覚的効果の高い教材で演奏技術を習得できるよう検討改善した。具体的には、「音符、音名、色分けシール、運指」の４つの要素を瞬時に簡略化された状態で楽譜上に示すことで園児が視覚的に理解できる教材研究を実施した。

Ⅴ．まとめと課題

以上のことから、音楽学部の学生の音楽知識及び技術と子ども教育学部の学生の園児の発達特性への着眼点に関する知識が融合することで、保育園における演奏指導は園児にとってより分かりやすい指導になった。また、保育士にとっても限られた保育時間内で指導可能な音楽活動を展開することに繋がると思われる。

最後に本研究の課題について示す。演奏指導に参加したある子ども教育学部の学生はから「音符、音名、色分けシール、運指と４項目に視点を置いた（平成28年度より）。しかし、園児によっては着眼点が多すぎて、どの項目に着目して演奏すればいいのか戸惑う様子が見受けられた」という意見が述べられた。この意見を参考に、今後は園児の着目点を３項目に減らすなどして、より園児にとって分かりやすい教材開発及び演奏指導を検討する必要があると考える。また、指導の頻度が年に一度という頻度であったことから、指導効果の定着を疑問視する意見も出ていることから、今後は園と相談

しながら指導頻度を上げていくことも検討しなければならない。

謝辞

今回の研究実践においてご協力いただいた社会福祉法人祥陽会よしうら保育園園長出口太朗先生をはじめ、園児や保育士の先生方々に貴重な研鑽の機会をいただき、深く感謝申し上げます。また、文章作成、構成にご協力いただいた作陽音楽短期大学　松田真正先生に御礼申し上げます。

参考文献

1）エドナ メイ バーナム．中村菊子解説．やさしいメソード　バーナム　ピアノ教本１．全音楽譜出版社
2）加藤あや子　長谷川恵理「幼児期における鍵盤楽器の使用に関する若干の考察」―使用開始時期とその糸に焦点を当てて―大阪教育大学紀要論文36、23－42、2016
3）加山佳美．らくらく指導たのしいリトミック＆リズムあそび．株式会社シンコーミュージックエンタテイメント
4）島嵜洋一「鍵盤ハーモニカの特質と幼児への指導法」大垣女子短期大学研究紀要　24、46－65、1986
5）大学音楽教育研究グループ．改訂　大学・教職課程のための バイエルと教材研究 C´より始める指導の新体系．株式会社教育芸術者
6）ピアノ講師ラボ：現場の先生直伝　生徒が夢中になる！ピアノレッスンアイディアBOOK．株式会社ヤマハミュージックメディア
7）平澤節子「保育現場における器楽指導について」：鍵盤ハーモニカ指導に関する一考察　上田女子短期大学幼児教育学科保育者養成年報　2008

小学校教員養成課程における国語科音声言語の教材開発

Development of Teaching Materials to teach Japanese Spoken Language for the students who belong to teacher-training course in the university

市 坂 よ し 子*
Yoshiko ICHIBA

Abstract

The government guideline for teaching was revised. In the former guideline for the elementary school, the instruction on the Japanese spoken language was placed in the content of “Speaking and Listening” and “Items related to traditional linguistic culture and characteristics of the Japanese language” for each grade. In the new guideline, the instruction on spoken language is included in “knowledge and skills” of the “Content” for each grade.

In this paper, I’d like to confirm the points of the improvement on the objectives and content of Japanese language in the revised guideline. This　paper reports development of the teaching materials on spoken language for the students who belong to teacher-training course in the university.

キーワード：小学校国語科、音声言語、教材開発、教員養成、

１　はじめに

平成28年12月21日の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（以下、答申という。）を受け、平成29年３月31日に新しい学習指導要領が公示された。

小学校国語科における音声言語の指導は、これまで、〔Ａ　話すこと・聞くこと〕と〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕の内容として位置付けられていた。例えば、現行の学習指導要領の〔第１学年及び第２学年〕では、「２　内容」の〔Ａ　話すこと・聞くこと〕の（１）ウに「姿勢や口形、声の大きさや速さなどに注意して、はっきりした発音で話すこと。」とあり、〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕の（１）イ（イ）に「音節と文字との関係や、アクセントによる語の意味の違いなどに気付くこと。」とある。

新学習指導要領では、〔第１学年及び第２学年〕の「２　内容」の〔知識及び技能〕の（１）イに「音節と文字との関係、アクセントによる語の意味の違いなどに気付くとともに、姿勢や口形、発音や発声などに注意して話すこと。」とまとめられている。

本稿は、新学習指導要領小学校国語科の目標及び内容の改善点について確認するとともに、小学校教員養成課程における国語科音声言語の教材開発について提案するものである。

２　小学校国語科の改善点について

新学習指導要領小学校国語科の目標及び内容は、次のように改善されている。

（１）目標の構成

今回の改訂では、育成を目指す資質・能力の明確化を図るため、全ての教科等の目標について、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で整理された。

*くらしき作陽大学　子ども教育学部　Kurashiki Sakuyo University,Faculty of Childhood Education

小学校国語科の目標は、次のとおりである。

> 第１　目標
> 言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。
> （１）日常生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
> （２）日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
> （３）言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

教科の目標では、まず、国語科において育成を目指す資質・能力を「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」とし、国語科が国語で理解し表現する言語能力を育成する教科であることを示している。

冒頭にある「言葉による見方・考え方」とは、中央教育審議会において、「主体的・対話的で深い学び」を考える鍵になるものとして、議論されたものである。

「言葉による見方・考え方を働かせ」るとは、児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目してとらえたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることである。様々な事象の内容を自然科学や社会科学等の視点から理解することを直接の学習目的としない国語科においては、言葉を通じた理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習対象としている。このため、「言葉による見方・考え方を働かせ」ることが、国語科において育成を目指す資質・能力をよりよく身に付けることにつながることとなる。

目標は、国語科において育成を目指す資質・能力を「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で整理している。つまり、（１）は、主として「知識及び技能」に関する目標を示したものであり、（２）は、主として「思考力、判断力、表現力等」に関する目標を示したものである。また、（３）は、主として「学びに向かう力、人間性等」に関する目標を示したものである。「学びに向かう力、人間性等」は、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」の育成を支え、併せて育成を図るものととらえられている。

これに対応した形で、学年の目標が改善されている。「知識及び技能」に関する目標は、〔第１学年及び第２学年〕〔第３学年及び第４学年〕〔第５学年及び第６学年〕とも同じで、次のとおりである。

> 第２　各学年の目標及び内容
> １　目標
> 〔第１学年及び第２学年〕〔第３学年及び第４学年〕〔第５学年及び第６学年〕
> （１）日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。

「知識及び技能」に関する目標は、６年間を通して、日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けること、我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにすることを示している。

（２）内容の構成

「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱に沿った資質・能力の整理を踏まえ、これまで「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の３領域及び〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕で構成していた内容を、〔知識及び技能〕〔思考力、判断力、表現力等〕に構成し直し、それぞれ次のような事項及び領域で構成された。「学びに向かう力、人間性等」については、教科の目標及び各学年の目標にまとめて示してあり、内容には示されてない。

〔知識及び技能〕
（１）言葉の特徴や使い方に関する事項
（２）情報の扱い方に関する事項
（３）我が国の言語文化に関する事項
〔思考力、判断力、表現力等〕
Ａ　話すこと・聞くこと　　Ｂ　書くこと　　Ｃ　読むこと

各学年の「２　内容」は、〔知識及び技能〕〔思考力、判断力、表現力等〕の二つで構成されており、〔知識及び技能〕については、「（１）言葉の特徴や使い方」「（２）話や文章に含まれている情報の扱い方」「（３）我が国の言語文化」の三つで構成されている。〔思考力、判断力、表現力等〕については、「Ａ　話すこと・聞くこと」「Ｂ　書くこと」「Ｃ　読むこと」の三つで構成されている。音声言語に係る指導事項は、次のような内容である。

〔第１学年及び第２学年〕
２　内容
〔知識及び技能〕
（１）言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。
　イ　音節と文字との関係、アクセントによる語の意味の違いなどに気付くとともに、姿勢や口形、発声や発音に注意して話すこと。
〔思考力、判断力、表現力等〕「Ａ　話すこと・聞くこと」
（１）話すこと・聞くことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。
　ウ　伝えたい事柄や相手に応じて、声の大きさや速さなどを工夫すること。

〔第３学年及び第４学年〕
２　内容
〔知識及び技能〕
（１）言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。
　イ　相手を見て話したり聞いたりするとともに、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などに注意して話すこと。
〔思考力、判断力、表現力等〕「Ａ　話すこと・聞くこと」
（１）話すこと・聞くことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。
　ウ　話の中心や話す場面を意識して、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などを工夫すること。

〔第５学年及び第６学年〕
２　内容
〔思考力、判断力、表現力等〕「Ａ　話すこと・聞くこと」
（１）話すこと・聞くことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。
　ウ　資料を活用するなどして、自分の考えが伝わるように表現を工夫すること。

また、音読・朗読については、各学年とも、〔知識及び技能〕の「（１）言葉の特徴や使い方」に関する事項にある。

２　内容
〔知識及び技能〕
（１）言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。
〔第１学年及び第２学年〕
　ク　語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。
〔第３学年及び第４学年〕
　ク　文章全体の構成や内容の大体を意識しながら音読すること。
〔第５学年及び第６学年〕
　ケ　文章を音読したり朗読したりすること。

小学校学習指導要領解説　国語編にはこうある。「音読では、これまで身に付けてきた、声の大きさや抑揚、速さや間の取り方といった音読の技能を生かすことが重要である。朗読は、読者として自分が思ったことや考えたことを踏まえ、聞き手に伝えようと表現性を高めて、文章を声に出して読むことである。音読が、文章の内容や表現をより理解し伝えることに重点があるのに対して、朗読は、児童一人一人が思ったり考えたりしたことを、表現性を高めて伝えることに重点がある。」

３　小学校教員養成課程における国語科音声言語の指導について

以上のような学習指導要領の内容と趣旨を踏まえ、小学校教員養成課程における音声言語の指導内容について、次の項目を提案したい。

（１）発音・発声等
　①　呼吸・発声・発音
　②　アクセント
　③　鼻濁音
　④　長音化
　⑤　無声化
　⑥　速度
　⑦　音量
　⑧　イントネーション（抑揚）
　⑨　プロミネンス（卓立）
　⑩　間の取り方
（２）音読・朗読

（１）発音・発声等

各個人の発声・発音は、先天的なものよりも後天的に身に付いた要素が大きい。つまり、発声・発音は、ちょっとした意識や訓練によってかなりよくすることができる。

①　呼吸・発声・発音

まず呼吸である。腹式呼吸で息をコントロールしながら話すことができると、無理のない発声ができる。腹式呼吸の方法はまず息を吐き切り、２～３秒止める。腹筋を緩めると、肺に空気が流れ込む。おなかに空気が入った感じのまま、３～４秒待つ。それから、静かに息を吐き出す。

この呼気に乗せて、「アー」と声を出す。呼気で声帯を振動させ、口の中で共鳴させると音が出る。これが発声である。口の中にたっぷりした区間を作り、声を前に出す意識を持つと、よく通る響きのある声になる。

次に、発音である。日本語はほとんどすべての拍が母音で終わるから、母音の発音が明確であれば、

五十音の発音が明確になる。特に「イ」と「ウ」は曖昧になりやすい。まず母音をしっかり練習することが必要である。常に「アイウエオ」「アエイウエオアオ」ではなく、「イウエオア　ウエオアイエオアイウ　オアイウエ」のように母音の並びを変えて練習するとよい。子音の練習は「カケキクケコカコ」や『五十音の歌』（北原白秋）のような行を意識できるものがよい。早口言葉も速く言うことよりも口の形に注意してはっきり発音する練習である。特に日本人が苦手なサ行やラ行は意識し、自分の不得手な音に気付くようになるとよい。

発音練習①

エオイウア	エオウイア	エウイオア	オウイエア	オエイウア	オエウイア
アエオイウ	アエオウイ	アエウイオ	アオウイエ	アオエイウ	アオエウイ
ウアエオイ	イアエオウ	オアエウイ	エアオウイ	ウアオエイ	イアオエウ
イウアエオ	ウイアエオ	イオアエウ	イエアオウ	イウアオエ	ウイアオエ
オイウアエ	オウイアエ	ウイオアエ	ウイエアオ	エイウアオ	エウイアオ

発音練習②

パ	バ	ダ	ザ	ガ	ガ	ワ	ラ	ヤ	マ	ハ	ナ	タ	サ	カ	ア
ペ	ベ	デ	ゼ	ゲ	ゲ	エ	レ	エ	メ	ヘ	ネ	テ	セ	ケ	エ
ピ	ビ	ジ	ジ	ギ	ギ	イ	リ	イ	ミ	ヒ	ニ	チ	シ	キ	イ
プ	ウ	ズ	ズ	グ	ズ	ウ	ル	ユ	ム	フ	ヌ	ツ	ス	ク	ウ
ペ	ベ	デ	ゼ	ゲ	ゲ	エ	レ	エ	メ	ヘ	ネ	テ	セ	ケ	エ
ポ	ボ	ド	ゾ	ゴ	ゴ	オ	ロ	ヨ	モ	ホ	ノ	ト	ソ	コ	オ
パ	バ	ダ	ザ	ガ	ガ	ワ	ラ	ヤ	マ	ハ	ナ	タ	サ	カ	ア
ポ	ボ	ド	ゾ	ゴ	ゴ	オ	ロ	ヨ	モ	ホ	ノ	ト	ソ	コ	オ

発音練習③

水馬赤いな、アイウエオ。　浮藻に子蝦も泳いでる。
柿の木、栗の木、カキクケコ。　啄木鳥こつこつ、枯れけやき。
大角豆に酢をかけ、サシスセソ。　その魚、浅瀬で刺しました。
立ちましょ喇叭で、タチツテト。　トテトテタッタと、飛び立った。
蛞蝓のろのろ、ナニヌネノ。　納戸にぬめって、なにねばる。
鳩ぽっぽほろほろ、ハヒフヘホ。　日向のお部屋にゃ、笛を吹く。
蝸牛、螺旋巻、マミムメモ。　梅の実、落ちても、見もしまい。
焼栗、ゆで栗、ヤイユエヨ。　山田に灯のつく、宵の家。
雷鳥は寒かろ、ラリルレロ。　蓮華が咲いたら、瑠璃の鳥。
わいわい、わっしょい。ワヰウヱオ。　植木屋、井戸換え、お祭りだ。

北原白秋『五十音の歌』

発音練習④

【ア行】　お綾や、母親におあやまりなさい
【カ行】　古栗の木の古切り口と古桐の木の古切り口
【サ行】　最新の新設診察室　再審の審査請求申請書
【タ行】　この竹垣に　竹立てかけたのは　竹立てかけたかったから　竹たてかけたのです
【ナ行】　あの縫う布の名は何　あの布は名のない布なの
【ハ行】　白い火鉢の火に　広い縞の白い紐
【マ行】　髷に巻き物　紙は巻紙　長巻紙に黄巻紙
【ヤ行】　弥生の宵闇　宵宮の屋根に迫る
【ラ行】　五郎が五両　十郎が十両
【ワ行】　笑わば笑え　岩を結わえる縄は　わら縄では弱い

② アクセント

日本語のアクセントは高低アクセントであり、共通語のアクセントは、「第１拍と第２拍の高さは必ず違う」「一つの語の高い部分が離れて出てくることはない」などの特徴を持つ。さらに、最後の拍が高い語は、その後に助詞などが続くと、音が下がるものと下がらないものがある。このため、アクセントの型は「平板型」「起伏型」の大きく二つに分かれ、「起伏型」はさらに「頭高型」「中高型」「尾高型」の三つに分かれる。

アクセントの法則は、品詞によって異なり、それが転成語か複合語かによってまた異なる。また、拍数によっても、和語か漢語か外来語かによっても異なる。しかし、基本的な単語のアクセントとアクセントの法則を知っておけば、類推していけるものである。

③ 鼻濁音

共通語のガ行音は、「ガッコー（学校）」の「ガ」、「ギンコー（銀行）」の「ギ」、「グアイ（具合）」の「グ」、「ゲンキ（元気）」の「ゲ」、「ゴハン（ご飯）」の「ゴ」のように、語頭では破裂音で発音される。しかし、「カガミ（カガミ）」の「ガ」、「カギ（鍵）」の「ギ」、「ウグイス（鶯）」の「グ」、「カゲ（影）」の「ゲ」、「アゴ（顎）」の「ゴ」のような語頭以外のガ行音や助詞の「が」は、鼻音で発音される。この鼻へ抜ける、鼻にかかった発音を「鼻濁音（ガ行鼻音）」という。

全国的に見ると、古い時代から鼻濁音を発音してきた地域と、発音してこなかった地域がある。最近では、これまで鼻濁音を使っていた地域でも、若い人々の間では鼻濁音はさらに減ってきている。

しかし、鼻濁音が持っているまろやかな響きは、日本語の美しさの一つであり、鼻濁音は意識して練習すれば身に付くものである。

④ 長音化

「ケイケン（経験）」「ヘイセイ（平成）」などのエ段音に続く「イ」は、改まって正確に言う場合は「ケイケン」「ヘイセイ」と発音するが、日常の発音では「ケーケン」「ヘーセー」のように長音になる。これを「連母音の長音化」という。

ただし、「手入れ」「ため息」のように、「イ」の前に意味の切れ目がある場合には長音にならない。

長音化は全国多くの地域で行われており、自然に発音できるものと思われる。

⑤ 無声化

共通語では、例えば「キク（菊）」という語を自然に発音すると、「キ」の母音を、口構えだけ残して、声帯を振動させず、息だけで発音する現象が見られる。これを「母音の無声化」という。

「母音の無声化」の一般的な決まりの一つは、「キ」「ク」「シ」「ス」「チ」「ツ」「ヒ」「フ」「ピ」「プ」「シュ」などの音が、「カ」「サ」「タ」「ハ」「パ」などの各行の音の前に来た時である。「母音の無声

化」の一般的な決まりのもう一つは、「キ」「ク」「シ」「ス」「チ」「ツ」「ヒ」「フ」「ピ」「プ」「シュ」などの音が、息の切れ間の直前に来て、その音のアクセントが低い時である。

母音の無声化は、以上のような一般的な決まりの他に、アクセントによる無声化の傾向や個人差があり、実際の発音では、決まりどおりには無声化が起こらないのが実態である。

無声化が目立たない地域もあり、そのことを確認し、一般的な決まりを知ったうえで、無声化によって起こる軽やかで歯切れのよい言葉の響きを実感させたい。特に、「おはようございます。」や「私は～です。」のような文末の「ス」の無声化は身に付けさせたい。

⑥　速度

時代の進展に伴い、話す速度も速くなっている。情報化時代の進行やマスコミの普及で、一単位時間当たりの音声情報量が増加しているのである。また、日本人の聞き取り能力や知識理解の向上も背景にあろう。

ニュースは、１分間当たり490～500拍、漢字仮名交じり文にすると360～370字程度である。普通の話し言葉では、１分間に300～330字程度が標準的な速さと思われる。

標準的な速さを体得したうえで、緩急の変化を身に付け、聞き手の聞きやすさを考えた速度で話すことができるようになるのがよい。ただ、早口でも分かりやすい話し方がある。文章の組み立てやイントネーションの正確さ、声の大きさや発音の明瞭さ、用語や間の取り方といった他の要素も重要である。

⑦　音量

声が向かう先には必ず聞き手がいる。声はその聞き手に届けられるために発せられる。向かい合って声を出し、距離を変え、騒音の程度を変えて、聞き手の聴力に合わせた音量調節の感覚、声の距離感を体で覚えるような学習が必要である。

大きな声を出そうとすると力んでしまう。大きな声を出すというより、むしろ、響きのある声を出すのがよい。そのためには、口の奥を広げ、口の中にたっぷりした共鳴空間を取ること、声を口先から出すのではなく、口の天井の前の方（硬口蓋）にぶつけるようにして出すのがよい。呼吸、姿勢に注意することも大切である。

また、マイクなどの機器を活用し、自分の声が拡声され耳に響く心地よさを体験する学習も取り入れたい。会場などの条件を考えて音量を調節することも必要である。

⑧　イントネーション（抑揚）

アクセントとは別に、話の調子として表れる音声の高低の変化を、イントネーション（抑揚）という。

例えば、「（あの方は）先生ですか。」という文を、「先生ですか。↗」と言って終わりを上げると、先生であるかどうか疑問に思って質問している意が表れる。「先生ですか。↘」と言って終わりを下げると、先生であることを知らされて、「そうか、先生なのか。」と了解した意が表れる。「先生ですか。↗↘」と言って一度下げてから上げると、先生だと知らされたが、どうも納得がいかない、という半信半疑の意が表れる。

また、「お入りなさい。」と言うのを、終わりを抑えて強く言われると、叱られるのかという気持ちになり、逆に終わりを上げて優しく言われると、慰められる感じになる。

⑨　プロミネンス（卓立）

音声の高低の変化をイントネーションというのに対して、音声の強弱の変化をプロミネンス（卓立）という。文中のある語やある部分を他より強調し、際立てる方法である。実際には、強弱の変化だけでなく、高低の変化も含まれたり、言葉を重ねる、母音を伸ばすといった発音そのものの変化も含ま

れたりする。

例えば、「私は明日飛行機で東京へ行きます。」という文を、「私は」を強調すると「他の人はともかく私は」という意味に聞こえる。「明日」を強調すると「今日や明後日でなく」、「飛行機で」を強調すると「新幹線や自動車でなく」、「東京へ」を強調すると「京都や大阪でなく」というように、重点の置きどころが移っていく。

⑩　間の取り方

間とは無声区間、つまり黙っている時間を言う。間には、息継ぎを伴う生理的な間と、息を止めるだけの意図的な間がある。

間の取り方は、話し手と聞き手の両面から考えられる。話し手にとっては生理的な息継ぎの時間であると同時に、次に述べることを考える時間である。話を効果的に演出するための意図的な間もある。一方聞き手にとっては、間は受け取った情報を処理する時間である。どのような理解や受け止め方をすればよいのかを考える時間である。聞き手の様子に合わせて適切な間の工夫を考えることも大切である。

間の取り方のポイントは、「どこで」取るかと「どのくらい」取るかである。「どこで」取るかについては、意味のまとまりごとに取るのがよく、文節ごとに切ったり、つなぐべきところで間を取ったりしないようにすることが大切である。「どのくらい」については、意味のまとまりごとに聞き手が受け止めたことを確認して次のまとまりを話す、その呼吸が間の長さを決定する。

文章の朗読では、間の取り方で表現効果が大きく違ってくる。同じ句点でも間の時間は異なる。また、読点は書き手の息遣いや個性で打たれており、同じ読点でも間の時間は異なる。あえて句読点を外した文章を与え、自分で句読点を打ち直すつもりで声に出し、本文や他の人と比べて間を考えさせるなどの方法もある。

（2）音読・朗読

音読・朗読は、音声言語ではあるが、話し言葉ではない。文章理解を土台にした音声表現という活動である。話すことという範囲には入らないが、「（1）発声・発音等」に挙げた音声についての指導事項を実践できる場でもある。理解のための音声化ではなく、理解したことを表現するための読みが音読である。

朗読には、作品の内容を解釈し、理解する力とそれを最もよく表現する力が必要である。また、朗読をすることで理解力を養い、表現の技術を習得するようにもなる。

朗読には、身体表現を含めて感情を込めて読む演劇的朗読と、表現内容を正確に伝達する朗読がある。現代詩などの朗読には、自らの作品解釈を表出し、情感を響かせた演劇的朗読もよいと考えられる。しかし、教室での朗読は、言語作品を音声で伝える上で、どのように読むことが正確な読み方になるか、という発想で捉えるのがよい。主観的な表現を抑え、意味のまとまりで読み、自然なイントネーションで正確に伝えると、聞き手がより確かに聞き取ることができる。過度の思い入れや演技的な発声は望ましくない。教室内の全員に聞こえる音量と明瞭さ、自然なイントネーション、適度な速度で朗読させることが大切である。

なお、斉読といって、声をそろえて一斉に音読する方法がある。明治時代から国語教育に取り入れられてきたようである。斉読は、集中でき、自信につながることもあるが、声を合わせることに気持ちが先行し、自分の声や言葉、内容解釈が集団に埋もれるおそれがある。

以上のような音声言語に係る指導内容について、平成29年度後期「国語Ⅱ」を受講している、本学子ども教育学部子ども教育学科小・特コース１年27名と保・幼コース２・３年13名、計40名に無記名でアンケートを行ったところ、図１のような結果を得た。数字は人数、（　）内の数字はパーセントである。

問い　次のことを知っていますか。また、説明できますか。
① 腹式呼吸
知っていて説明できる20（50） 知ってはいるが説明できない20（50） よく知らない０（０）
② アクセント
知っていて説明できる28（70） 知ってはいるが説明できない12（30） よく知らない０（０）
③ 鼻濁音
知っていて説明できる９（22.5） 知ってはいるが説明できない22（55） よく知らない９（22.5）
④ 長音化
知っていて説明できる７（17.5） 知ってはいるが説明できない12（30） よく知らない21（52.5）
⑤ 無声化
知っていて説明できる５（12.5） 知ってはいるが説明できない18（40） よく知らない17（42.5）
⑥ 速度
知っていて説明できる25（62.5） 知ってはいるが説明できない13（32.5） よく知らない２（５）
⑦ 音量
知っていて説明できる25（62.5） 知ってはいるが説明できない13（32.5） よく知らない２（５）
⑧ イントネーション（抑揚）
知っていて説明できる23（57.5） 知ってはいるが説明できない16（40） よく知らない１（2.5）
⑨ プロミネンス（卓立）
知っていて説明できる１（2.5） 知ってはいるが説明できない８（20） よく知らない31（77.5）
⑩ 間の取り方
知っていて説明できる20（50） 知ってはいるが説明できない16（40） よく知らない４（10）

図１　アンケート結果

「鼻濁音」「長音化」「無声化」「プロミネンス」については、「知っていて説明できる」という学生は少なく、「よく知らない」という学生が多かった。「知っていて説明できる」という学生も、実際に説明させてみると、正しく理解してなかった者もいた。

４　おわりに

平成29年度の全国学力・学習状況調査の小学校第６学年「国語Ａ」に、図２の『外郎売』を題材にした設問が出題された。『外郎売』は、歌舞伎十八番の一つで、1718（享保３）年、２代市川団十郎が初演したものである。現在でも、発声・発音練習に取り入れられている。よい教材として活用できる。

⑥　谷川さんは、歌舞伎の作品「外郎売」を音読して、気がついたことをノートにまとめています。次は、音読した【「外郎売」の一部】と【ノートの一部】です。谷川さんが気がついたことの説明として最も適切なものを、あとの１から４までの中から一つ選んで、その記号を書きましょう。

※「歌舞伎」……約四百年前に始まった演劇

※「外郎売」……「外郎」という漢方薬を売り歩く人

【「外郎売」の一部】

がらぴいがらぴい風車
おきゃがれこぼし
おきゃがれこぼおし
ゆんべもこぼして
またこぼした
たあぷぽぽ　たあぷぽぽ
ちりから　ちりから
つったっぽ

【ノートの一部】

○　音読して気がついたこと

・くりかえしが多い。
・似ている言葉がある。
・早口言葉のようでおもしろい。
・拍子をとりたくなる。

１　使われている言葉やリズム、声に出したときの感じをまとめている。
２　言いかえが多いので、意味がとらえにくくなっていることをまとめている。
３　昔の人々の声の出し方のちがいに注目して、昔と今のちがいをまとめている。
４　くりかえし出てくる言葉を、どのように読むと分かりやすいかをまとめている。

図２　『外郎売』を題材にした設問

新学習指導要領小学校国語科の〔知識及び技能〕の内容の「（１）言葉の特徴や使い方に関する事項」の各学年のアに、言葉の働きや役割に関する事項が、新たに加えられた。

２　内容
〔知識及び技能〕
（１）言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。
〔第１学年及び第２学年〕
　ア　言葉には、事物の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気付くこと。
〔第３学年及び第４学年〕
　ア　言葉には、考えたことや思ったことを表す働きがあることに気付くこと。
〔第５学年及び第６学年〕
　ア　言葉には、相手とのつながりをつくる働きがあることに気付くこと。

言葉の働きや役割を理解することは、自分が用いている言葉の働きや役割を客観的に捉えることであり、国語科で育成を目指す資質・能力の重要な要素となる。児童が自覚的に言葉を用いることができるよう、小学校教員養成課程における国語科の指導においても重点を置きたい。

参考文献

1）ＮＨＫ放送文化研究所、ＮＨＫ日本語発音アクセント辞典　新版、日本放送出版協会、1999
2）岡山県教育センター、研究紀要第214号　中学校における自己表現の指導に関する研究、2000
3）中央教育審議会、答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」、2016
4）文部科学省、小学校学習指導要領、2017
5）文部科学省、小学校学習指導要領解説　国語編、2017
6）文部科学省、初等教育資料　平成29年５月号（№953）、2017

保育者としての実践力を高めるための授業を考える
―保育内容「健康」の視点から―

古 埜 弘 子
KOYANO Hiroko

キーワード：幼児教育、保育内容、健康

１．はじめに

これからの時代の幼稚園教諭に求められる資質能力について、中教審答申（平成27年12月）[1)]では、⑴幼稚園教諭として不易とされる資質能力、⑵新たな課題に対応できる力、⑶組織的・協働的に諸問題を解決する力の３つの視点から述べられている。本論では、その中の⑴に関連して、５領域で示されている教育内容に関する専門知識を備えるとともに、幼児を理解する力や指導計画を構想し実践していく力、様々な教材を必要に応じて工夫する力を高めることについて考えていきたい。ここでは、領域「健康」に視点をおいて保育者としての実践力を高めるための授業の在り方を探っていくことにした。

河邉ら（2015）[2)]は、『鬼遊びやゲーム遊びなど、物を媒介としない遊びの場合、遊びを生み出すきっかけはそれを伝承する「人」になります。実際に楽しそうに体を動かして遊んでいる仲間や保育者の動きがモデルとなって、子どもの意欲を触発して動きを引き出します。保育者の魅力的な動きは、子どもを動機づけるのに極めて重要です。戸外で子どもと楽しそうに鬼遊びをしたりボールを追いかけたりする担任の学級の子どもは、積極的に戸外で体を使って遊びます。保育者の動きが魅力的に映り、子どもを動機づけるのです。ところが現在、保育者自身の遊び体験が少なくなってきていることが問題になっています。遊びのレパートリーが少なく、子どもの実態に即して遊びや活動を提案することができません。また、子どもと楽しさを分かち合うことが苦手で、何か新しい遊びを提案したとしても、子どもが感じる面白さに共感することができず、「一方的な指導」になってしまう傾向がみられます。』と述べている。本学の学生に保育所や幼稚園での実習に向けての思いを尋ねると、一人で担任することに不安がある、自信がないという反応が返ってくることが多い。また、卒業して保育者になると、学級経営を考え幼児の姿を捉えたふさわしい保育を展開していくことが求められるが、小学校以上の教育のように教科書があるわけではなく各園の教育課程に基づいた指導計画を作成して教育を行う必要がある。その際、幼児の発達の実情に照らし合わせながら、一人一人の幼児が生活を通して必要な経験が得られるような具体的な計画を作成し、適切な指導が行われるような実践力が求められている。

養成課程では、今どのような力を培っておくことが必要であるのか、学生が保育に対しての自信をつけていくためにはどのように授業内容を改善していけばよいのかを探っていくことが求められている。ここでは、保育内容「健康」の授業内容の中から特に「体を動かして楽しめる遊び」に視点をおいて探っていくことにした。

２．保育現場での幼児の実情と保育者の役割

保育実践の中では、先ず担当する幼児の実情を把握することが何よりも第一である。幼児は、身の回りの様々な事象に対して自分なりに興味や関心をもったり、自分から進んで関わっていこうとする。しかし、幼稚園現場で在職中に取り組んだ実践研究では、最近の幼児の傾向として、未経験の事柄や自分にはできそうにないと感じたことに対しては、最初から関わることを避けてしまったり、少し関わっただけですぐに諦めてしまう姿が見られた。このような傾向にある幼児の姿に対して、保育者の

果たす役割は大変重要である。「幼稚園教育要領」[3]「幼稚園教育要領解説」[4]の領域「健康」の内容の取扱いでは、『心と体の健康は、相互に密接な関連があるものであることを踏まえ、幼児が教師や他の幼児との温かい触れ合いの中で自己の存在感や充実感を味わうことなどを基盤として、しなやかな心と体の発達を促すこと。特に、十分に体を動かす気持ちよさを体験し、自ら体を動かそうとする意欲が育つようにすること。』と示されている。前述の実践研究からは、次のようなことが分かった。幼児が体を動かす気持ちよさや楽しさを体験し、もっとしたいと進んで取り組むようになるためには、幼児の姿を把握し、一人一人の内面を汲み取ることに努め、それに応じて保育者が積極的に参加したり誘いかけをして援助していくことが大切であった。幼児が自分でやってみて初めて楽しさが分かったという事例もあった。また、初めは消極的な姿勢を見せていた幼児が諦めずに挑戦しようとしたり、もう少しがんばってみようとするようになるには、保育者も幼児と一緒に挑戦したり遊びを楽しんだりしながら、幼児と体験を共有していくことが大きな要因であることも分かった。その他にも友達関係に着目しその関係性を活かしていくことや、保護者の意識を変容することも有効であった。何よりも、教師との信頼関係が基盤になることと、幼児の様子を表面的にだけ捉えずにその要因や背景を探るなどの保育者の役割は重要で、幼児が「楽しい」、「おもしろい」と感じる心の動きが大切であり、意欲や達成感を味わうことや次へのチャレンジにつながっていくことが分かった。

領域「健康」で目指す『健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う』ことや、「幼児期運動指針」[5]に示されている『運動習慣の基盤づくりを通して、幼児期に必要な多様な動きの獲得や体力・運動能力の基礎を培うとともに、様々な活動への意欲や社会性、創造性などを育む』『幼児にとっての運動は、楽しく体を動かす遊びを中心に行うことが大切』ということからも、保育所や幼稚園等の役割は大きい。保育者を目指す学生には、幼児の好奇心を刺激し「おもしろそう」「やってみよう」と思わず関わっていけるような人的・物的な環境構成ができる力、幼児自身が体を動かして遊ぶことの楽しさを感じ、もっとしたいと目的をもって繰り返し楽しんだり、試行錯誤しながら挑戦するようになるための援助ができる力を備えてほしいと考える。そのような実践力を身に付けていくために「遊びのレパートリーを増やすことについて」と「実践力を高める模擬保育について」の二つの視点から考えていきたい。

3．遊びのレパートリーを増やすことについて

保育内容「健康」の授業では、「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」における領域「健康」についての理論を中心にしながらそれに伴う実技も取り入れている。体を動かして取り組む遊びの実技では特に、①２人以上の集団で遊ぶこと、②物がなくても遊べること、③まり・縄など身近にある物を使えることなど、「さんま」と一般的によく言われている「仲間」「空間」「時間」があれば心躍らせて没頭できる遊びを学んでおいてほしいと考えている。しかし、ただ単に遊びを知っている、遊び方が分かるだけでは幼児にとっての動機づけにはならないし、方向を見失うと逆効果にもなってしまう可能性がある。そこで、年齢や発達などを考慮した保育者の目の前にいる幼児の姿にふさわしい環境構成や援助ができる力も同時に身に付けていくことが求められるので、そのような力が身に付く実技を学ぶことが重要であると考える。

（1）内容

実技の時間では、遊びのレパートリーを増やすことで学生の不安を軽減していきたいと考えたが、それは前述したようにただ単に遊びを知る、遊び方を知るということだけではないと考える。それだけでは、河邉ら[2]が述べている『保育者の魅力的な動き』には結びついていかないのではないかと思う。勿論「遊びを多く知っている」ことは大事である。2015年に学生71名から回収したアンケートでは「自分が経験して知っているリズム遊びや体操」を問うと、33%と１番多く回答された遊びは、大学での授業で学んだものであり、23%と２番目に多いのはラジオ体操であった。また、同じく2015年に実施した「子どもが興味や関心をもち、喜んで楽しく取り組める鬼遊び」のアンケートでは色鬼が46%と一番多く、順に氷鬼（29%）、増やし鬼（23%）であった。もう少しは様々な遊びが出てくる

と予想していたが、幅広いレパートリーというよりも限られている内容であることが分かった。そこで、授業では遊びの重要性や果たす役割等についての理論を理解できることと同時に、自分で動いてみて楽しさが実感できたり、実践でのポイントを学ぶことができたりすることに重点をおいて進めた。例えば、「鬼遊び」と言ってもいろいろな展開の仕方があることを知り、発達や経験などに応じて指導を工夫できる力を身に付ける必要がある。「鬼遊び」の多種多様な遊び方や展開の工夫をすることができ、担当する幼児の実情にぴったりマッチする遊びを指導できることを目指している。そのためには、いろいろなバリエーションについて学んでおくことが必要である。

鬼遊びでは、「鬼から逃げる」「鬼が追いかけて当てる」ということを中心にして、

・鬼の人数は？　…　一人で、複数人で、２チームに分かれて
・鬼に当てられたら？　…　鬼役を交替する、鬼の仲間になる、決められた場所に移動し仲間を応援する
・行動範囲は？…逃げるスペース、陣地の確保、遊びを開始する位置
・始まりと終わりのタイミングは？　…　声掛け、合図
・活動名は？…　鬼という呼称ではなく、幼児の興味や関心にふさわしいストーリーや役名の工夫など、いろいろな角度から幼児が楽しんで取り組める要因を探り、実践に活かしていけるようにした。

（2）学びの変容について

授業後に提出するシャトルカードに書かれた内容から［　　］内に示すような学びが見られた。

① 実際に体験することで楽しさを実感するとともに、その要因や教師の援助についての学びが見られる。

・鬼遊びで疲れたけれど楽しかった。
・この歳になってもこんなに楽しめるのだと思った。
・伝承遊びは大人でも盛り上がっていたので、子どもだときっと大喜びするのだろうと思った。
・体を動かしながら楽しく活動できて自分も楽しまないと子どもも楽しめないというのがよく分かった。
・やったことのないものばかりだったので勉強になった。
・私でも難しいステップがあり、やってみないと分からないと思った。
・子どもにも昔ながらの遊びの楽しさを伝えたいと思った。
・歌やリズムに合わせてする楽しさがある。
・負けても次がある楽しさが良かった。
・同じチームの人と協力してできるのが良かった。

② ゴム毬、縄など一つの物であっても扱い方の工夫次第でいろいろな遊び方ができることや、物より人とのコミュニケーションも楽しめることにも気付きが見られた。

・縄跳び一つだけでもいろいろな遊び方を知った。
・物がなくても人がいればできる。
・集団遊びは仲の良い友達だけでなく、初めて会った人とも楽しめる。

③ 発達や年齢を考えてする大切さや、展開を工夫する大切さを確認できた。

・ただ楽しいだけではなく、子どもの発達や成長を考えてしなくてはならないことを学んだ。
・子どもの成長に応じて難易度を変えるなど工夫が必要だと思った。
・配慮することがたくさんあって大変だと思った。
・子どもの発達に合わせた遊びを考えられるようになりたいと思った。

④　その他に、実技に取り組む中で自分自身の体力について反省する内容も見られた。

（3）考察

学生同士で一緒に実際に動いてみることで、理論で学んだことを実感することができ、幼児にはどう指導していけばよいのかと発達や幼児の思いを理解して考えてみようとすることができるのではないか。先ずは楽しさの実感から意識を向上させ、幼児の実情に応じた指導を計画し実践できるような意味での「遊びのレパートリー」を増やしていくことが大切ではないかと考える。

4．実践力を高める模擬保育の在り方について

（1）模擬保育の進め方について

模擬保育をする際には、「教師」「幼児」の役になり実施するが、特に初めての模擬保育であると学生同士では恥ずかしいとか照れくさい等の思いが大きく、やや尻込みする傾向にある。中には、自分から教師役を申し出る学生もいるが、多くの学生が難しいとか不安であるなどの自信がない様子を見せるのも当然のことと思われる。そこで、模擬保育を通して学生一人一人が少しでも保育することへの安心感や自信がもてるようになるには模擬保育にどう取り組めばよいかを探るために、次の３点からの取り組みを試みた。

①　模擬保育をするという話し合いの中では、「教師役」になったら大変であるが、「幼児役」なら参加していればよいというような受け身的な捉え方をしがちであることが分かった。そこで、幼児役の学生には、学生の意識のまま参加するのではなく、対象年齢の幼児になりきって幼児の反応や動きや言葉などを推察したり、お互いに意見を交換し合ったりして幼児になりきった言動について考えることに重点をおいた。

②　友達がする模擬保育を観て学ぶという観点から、「教師」「幼児」の役以外の「観察」という立場も設け、３つの役の立場をそれぞれに体験し、観て学びを深めることができる力も養うことが必要であると考えた。

③　模擬保育の評価については、自分なりの評価を持ち寄り３～５人のグループで良かった点と改善点について意見を出し合って協議するように進めた。その際、改善点については指摘だけではなくどのように改善したらよいかという提案ができることを目指した。

（2）模擬保育の事例

本学の「保育指導案作成の手引き」[6)] から、３歳児の鬼遊び「おおかみとこやぎ」を共通の指導案とし、２グループ（各20名程度）に分かれて模擬保育を実施する。ひとつのグループは「教師役」「幼児役」を決めて実技をし、もう一方のグループは「観察役」となって実技内容の分析をすることにし、２回目はグループの役割を交替して行った。模擬保育後の協議では、以下に示すような内容が話し合われた。

①良い点

・笑顔が良かった。先生が明るくて元気だった。
・子どもたちが取り組みやすい雰囲気をつくっていた。
・先生役が楽しそうにしていたのが子どもに伝わっていた。
・先生の声に抑揚があって聞き取りやすかった。ゆっくり話していて分かりやすかった。
・言葉の選び方が良かった。
・言葉だけの説明ではなく、歌に合わせた身振り手振りが大きく分かりやすかった。
・保育者がしてみせることによって分かりやすい説明となっていた。
・遊びの導入として絵本「おおかみとこやぎ」を読んだことで遊びにスムーズに入れていた。
・歌を取り入れており、何回か歌ってから始めたのが良かった。
・おおかみ役が増えた時に、おおかみ役の位置を変える配慮があった。
・途中で振付を付け足したのが楽しさを増した。
・泣いてしまった子どもに寄り添って声を掛けているのが良かった。

・最後のほめ方が具体的で良かった。最後に役割ごとにほめていて良かった。

②改善点（・）と提案（＊）

・ルールがよく伝わっていなかった。

＊ルールをもう少し分かりやすく変えるのはどうか。

・ルールの説明が言葉だけでは、３歳児にはちょっと難しいようだ。

＊歌を繰り返し歌ってみるなどの工夫をしたらもっとおもしろくなるのではないか。

・逃げる範囲が分かりにくく、人数に対して逃げる範囲が広過ぎた。

＊コーンを置いたり、ラインを引いたりして逃げる範囲を決めておくのがよいのではないか。

＊どの段階で終わるのか見通しがもてないので、終わり方を決めた方がよいのではないか。

・どう逃げるのかが分かりにくく、逃げる方向へのとまどいや混乱があった。

＊逃げる幼児の動線に見通しをもつことが必要である。

＊一方向に決めてもよいし、三角形の形に沿って順に逃げていくようにするのもよいのではないか。

・こやぎの家の位置が端過ぎて逃げにくそうであった。

＊こやぎの家の場所を決める時、逃げる方向を見通しておかないと逃げる楽しさやスリル感が味わえないのではないか。

・鬼に当てられたらどうするのかを分かりやすくした方が良かった。３歳児には難しかった。

＊鬼に当てられたら座るということにすれば視覚的に分かりやすくなるのではないか。

・こやぎの人数が多く、なかなかつかまらない様子が見られた。

＊幼児の反応に応じて、おおかみ役をもう少し多くしてみるなどの対応が必要ではないか。

（３）考察

保育者の表情や説明の仕方、導入での絵本・歌・振付・ルールなどの工夫と活用、幼児の動きに応じた対応の仕方などについて多様な意見や提案が出され、保育計画立案・実践・振り返りを学生同士で協議し合うことが効果的であった。授業後のシャトルカードでの振り返りからは、次のような学びが見られた。

・同じ指導案を基にしてもグループごとに少しずつ違いがあって楽しかった。

・他のグループの模擬保育を観ることでこんなやり方もあるということをたくさん吸収することができた。

・実際にしてみることで考えていたこととは異なり難しさを改めて感じた。

・頭の中で考えているのと実際やるのでは全く違うなと思った。

・思った通りにいかないことや疑問点がたくさん出てきた。実際の保育ではもっと出てくると思った。

・模擬保育をしてみることで良かった所や改善点が具体的に分かった。

・トラブルが起きた場合にどういう対処が必要かを考えないといけないと感じた。

など、学生にとって幼児の姿をイメージしながら模擬保育をして実際に動いてみることは、楽しさを感じながらも難しいことであると痛感した。また、「子ども役をしたが難しかった」「子どもの役になりきれなかった」「子どもの役になりきった言動が必要である」という幼児の立場になって考えることがまだまだ難しい段階であると考えられる内容もあった。

５．今後の課題

模擬保育をする際、グループごとの話し合いの時間を確保し、学生同士の意見交換を綿密にすることや、１回だけで終わらず、協議した改善案を基に再確認の模擬保育をするなど、１つの題材をより深く追求していくことが模擬保育の質を向上させることにつながるのではないかと考えられ、今後の課題である。また、模擬保育で幼児の役になりきるためには、理論での学びと模擬保育での実践が結びつくように幼児の発達についての理解をより一層深めていくことも課題である。

引用・参考文献

1）文部科学省『中央教育審議会答申』2015年
2）河邉貴子・柴崎正行・杉原隆『最新保育講座７　保育内容「健康」』ミネルヴァ書房、2015年
3）文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館、2017年
4）文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館　2008年
5）文部科学省『幼児期運動指針』2012年
6）『保育指導案作成の手引』くらしき作陽大学子ども教育学部子ども教育学科、作陽音楽短期大学音楽学科幼児教育専攻　2015年

「音楽科教育演習」におけるルーブリックを活用したアクティブ・ラーニングの取組み

A study of active learning in the music education seminar utilizing rubrics

三宅　康一・中桐　實
Koichi MIYAKE・Minoru NAKAGIRI

要旨

数年前から教育現場において、従来のような知識の伝達やそれの注入を中心とした授業から、教師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、学生が主体的に課題を発見し見出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言われるようになった。

本稿では「音楽教育演習」の授業で行っている「ルーブリックを活用したアクティブ・ラーニングの取組み」の実例を示しながら考察を加え、「音楽教育演習」の目標とする「より高い指導力と主体性を兼ね備えた教師の育成」のシステム構築を考える。

Abstract

It has been said in the educational field for the past several years that a new method of teaching, so-called 'active learning', needs to be urgently adopted in the classroom. The conventional teaching style of conveying information and knowledge to students unilaterally should be abolished and, instead, it is now encouraged that students and teachers communicate closely, inspire each other, and work hard together to mutually improve themselves. In order to do so, schools should create secure environments that encourage active learning and allow students to mature through education.

By exemplifying 'active learning' teaching methods, and utilizing the rubrics conducted in this seminar, we will build new systems that nurture music teachers with excellent teaching skills, high-level leadership, and the ability to use their initiative in the classroom. This is the goal of this music education seminar.

【1】はじめに「アクティブ・ラーニングの意義」

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や注入を中心とした授業から、教師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、学生が主体的に課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。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的機能を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学習の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を習得できるのである。

＊「質的転換答申」４．求められる学士課程教育の質的転換より抜粋

三宅　康一　くらしき作陽大学、作陽音楽短期大学　音楽学部　専任教授
中桐　　實　くらしき作陽大学、作陽音楽短期大学　音楽学部　元特任教授

【2】アクティブ・ラーニングが目指すもの

上記「アクティブ・ラーニングの意義」から、学生たちにどのような力の育成が必要なのかを考える。

①グローバル化した変化の激しい社会では、学校で習った知識だけでは不十分であるため、自ら知識を獲得し、生涯にわたって学び続ける力を育成する。
②修得した知識を活用し、他者と協力しながら問題を発見し、課題を解決する力を育成する。
③自己管理ができ、他者と良好な関係を築き、課題を解決できるジェネリックスキルを育成する。
④自ら価値観を形成し、将来を見通しながら生きていくための主体性を形成する。

【3】アクティブ・ラーニングとは

・アクティブ・ラーニングとは、一方的な知識伝達型の講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、様々な形態で行われる能動的な学習のことである。そして、その能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。
・アクティブ・ラーニングでは、書く・話す・発表するという外的活動の能動性を通して、深く学ぶという内的能動性の育成を目指す。
・アクティブ・ラーニングでは、他者とつながりながら自らの学びを開き、自己の将来への見通しを持ち、自己と他者、自己と世界との関わりを探求するという「学びの社会性」の獲得を目指すとともに、社会のなかで「より良く生きていく」ために自らの「成長」を促すことを目指している。

【4】アクティブ・ラーニング型授業の目的

・アクティブ・ラーニング型授業の目的は、昨今のグローバル化した知識基盤社会の中で、様々な変化にフレキシブルに適応しながら力強く生きていくアクティブラーナーを育成することである。

＊アクティブラーナー…一人ひとりが自立した人格を持ち、自ら能動的に学び続け、知識を活用しながら状況に応じて的確な判断ができ、自ら発見した問題、あるいは社会的な課題を、他者と協力しながら解決できる人材。

【5】アクティブ・ラーニングの評価の枠組み

1．アクティブ・ラーニングの評価

評価については《何を／誰が／いつ／どのように評価するのか》を考える必要がある。

（1）何を（評価対象）

「学びの積み重ねによって形成される能力」をアクティブ・ラーニングと考えれば、対象世界との関係、他者との関係、自己との関係という３つの軸によって描き出された能力を評価することになる。しかし、これら全ての能力が評価対象になるわけではないし、全てが同じ方法で評価されるべきではない。アクティブ・ラーニングにおける評価では、目標と評価の間に客観的な整合性が求められる。

（2）誰が（評価主体）

アクティブ・ラーニングの評価では、教員だけでなく学生も評価主体となる。なかでも重要なことは学生自身が「自分の学習についての自己評価や相互評価」というかたちで参加することであり、また、ある時は「自分たちの受けている教育の評価（授業評価、カリキュラム評価、学校評価）に、評価主体として参加する」ことである。

しかし、評価者間の評価結果がいつも一致するとは限らない。そのような場合、そのズレが

どうして生じたかを考えさせることも学習を一層深めるきっかけとなる。

（3）いつ（評価時期）
①診断的評価…教育期間の初めに、学習者の状態を確認するための評価
②形成的評価… 教育期間の途中で、目標にどの程度近づいているかの確認評価
③総括的評価… 教育期間の終わりに、目標が達成されたかどうかを見るための評価

（4）どのように（評価方法）
・パフォーマンス評価
書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴うパフォーマンスを評価する。（アクティブ・ラーニングでは、評価の素材が学習の中で絶えず生み出されていると考える。）

・ポートフォリオ評価
ポートフォリオに収められた学習の証拠となる資料に基づいて、学習者の成長のプロセスを評価する「学習者が何を自分の学習の証拠」と見なすかが課題となる。

・ルーブリック
学習者のパフォーマンスの質を評価するために用いられる評価基準と考える。能力というものは、初歩的な課題を処理できる能力から複合的な課題に対処できる高度な能力まで、大きな幅を持った連続体である。それを評価するには、連続体のどこに質的な差異を見出すかという判断が求められる。ルーブリックはこの判断を明示し、共有するための優れたツールであると考える。

2．目的・対象・評価者・時期・方法についてまとめると、以下の表１のようになる。

表1　評価の原則

評価の観点	具体例
1．何のために（目的）	1－a：形成的評価　1－b：総括的評価
2．何を（対象）	【学習者】2－a：知識・技能　2－b：思考力・判断力・表現力
	2－c：主体性・多様性・協働性
	【プログラム】2－x：目標・目的　2－y：授業手法　2－z：評価
3．誰が（評価者）	3－a：教師　3－b：自分　3－c：仲間　3－d：学外者
4．いつ（時期）	4－a：学習前　4－b：学習中　4－c：学習後
5．どのように（方法）	5－a：客観テスト　5－b：論述試験　5－c：口頭試験
	5－d：レポート、プレゼンテーション　5－e：リフレクション

上記の表１ に基づいた評価方法（例）
例－１）教科や科目の知識の習得を評価する場合

・専門の知識が取得できているかどうかの確認	１－b：総括的評価
・個々の学生がどれだけ理解しているか	２－a：知識・技能
・教師が評価する	３－a：教師
・単元や学期の終了後に評価する	４－c：学習後
・客観式のテストで評価する	５－a：客観テスト

例－２）課外活動などを通してジェネリックスキルを評価する場合

・ジェネリックスキルを育成する	１－a：形成的評価

・活動の中で学生がどのように主体性を発揮し、
　多様性を理解して他者と協働できたか　　２－c：主体性・多様性・協働性
・学生が自分自身、または仲間から　　３－b：自分　３－c：仲間
・毎回の活動の最後に　　４－b：学習中
・ルーブリックを踏まえた、ふりかえりやフィードバック
　　５－e：リフレクション

３．学習評価の構図

学習評価の方法は《直接評価か、間接評価か》、《量的評価か、質的評価か》という２つの軸を立てることで、その構図を描くことができる。

☆直接評価…学習者の知識や能力の表出を通して「何を知り、何ができるか」を学習者自身から提示させることで、学習のプロセスや成果を直接的に評価すること。

☆間接評価…学習者による学習についての自己報告を通じて、「どのように学習したか」、「何を知り、何ができると思っているか」を学習者自身に答えさせることによって、学習のプロセスや成果を間接的に評価すること。

★量的評価…集団に対して実施することが容易で、統計分析にもかけやすいので、選抜・アカウンタビリティなどのために用いられる。何よりも測定・評価の客観性が重視される。

★質的評価…個々の学生の学習や指導の改善のための情報を得るのに適している。質的評価は必ず主観的要素を伴うので、測定・評価の信頼性の確保が重要になる。

４．学習評価の４つのタイプ

図１で示したように学習評価はそれぞれ大きな２つの軸によって構成され、また、その領域は４つのタイプに分類することができる。今までは大学などにおいて、レポート、演奏やプレゼンテーションなどでそれが明示されたり、教員間や、教員と学生間で共有されたりすることは殆どなかった。しかし、アクティブ・ラーニングを進めるにあたって、どのような内容の評価が必要になるかを考えると、Ⅳの領域に含まれる学習評価が最も重要であることがわかる。

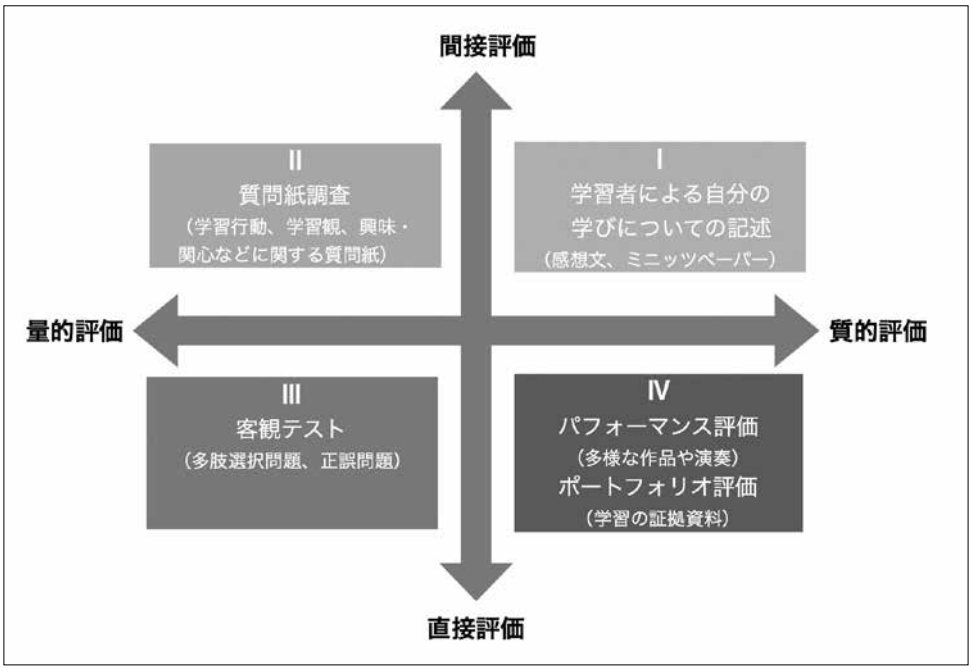


図１．学習評価の４つのタイプ

【6】本大学における取組みの概要

平成24年度文部科学省「大学間連携協働教育推進授業」選定取組み「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築」の一環として、本学では平成25年度よりルーブリックの開発が行われた。音楽学部では「音楽科教育演習」がその対象となり、平成25年度より平成29年度にいたる現在まで５年間にわたる《 ルーブリックを活用したアクティブ・ラーニングへの試行 》として研究開発を行っている。

「音楽科教育演習」の授業では、学生主体の授業や年間10回程度の学外活動を行い、模擬授業体験・マネジメント・演奏会プログラムの構成・練習計画とその実施などを課題とした。その上で、これらの活動を通して「能力」及び「積極性」を自覚できるシステムを研究し構築している。今年度は開発から５年を経過したのを機に、これまでの研究の検証をすることによって、より発展的なシステムの構築を目指している。

【7】環境

そもそも「音楽科教育演習」という科目は、「教育現場で即戦力となる音楽の技を身に付けたい。また、教育現場での知識を高めたい。」という学生の要望から生まれたサークル活動が発端となって開講されたもので、平成25年度以降の入学生を対象として開講され、今年度で５年目を迎える。

本年度の受講生は１年生９名、２年生８名、３年生６名、４年生０名、計23名である。従来に見られなかった特別な環境として４年生が０名であることである。これは、音楽教育専修の４年生が入学時から少ない上に、彼らが３年生の時には各団体（混声合唱団など）のリーダーなどを務めていたため、専攻（楽器）を第一義的に考えることから、本科目の受講生が減少したものと考える。

この講座の受講生の多くは将来教職を目指しているか、または教職に強く関心を持っている学生である。結果的に、音楽教育を専攻している学生が多いのは当然であるが、他の専攻からも受講可能にしているため、正規の授業時間内での共通な時間の確保・調整が難しい。そこで、正規の授業が終わった後の６時限（18：30～）に、集中講義というかたちで実施している。

さらに「音教リコーラス・アンサンブル」と称するサークル活動に参加することを履修条件とし、授業に引き続きそこにリンクしている。これは、楽器・備品の準備や片付けなどで、授業時間の90分では充分に完結できないためでもある。

注：音楽科教育法…〔 １年Ⅰ／Ⅱ、２年Ⅲ／Ⅳ、３年Ⅴ／Ⅵ、４年Ⅶ／Ⅷ で開講 〕

【8】これまでの取組みで顕著になった２つの課題

１．５年間の取組みの中で、「授業への積極性を能力評価にどのように反映するか」については、一番基本的な事項でありながら最も難しい課題となった。自己評価表に積極度を５段階（A～E）で評価する欄を設け、回答を求めるなど工夫を凝らしたが、評価基準を設けること自体が困難なため学生からの回答率が低く失敗に終わった。その原因として考えられるのは、以下の３点である。

①「積極性」は、その評価において出席率が大きく反映される性質のものであるが、自分が欠席した場合など、他者の様子が見えないことになるので判断しにくい。

②係別の活動などの様子が見えないので評価しにくい。

③対人関係の個人的感情が反映されるため、客観的な評価が難しい。

以上①～③の欠点を補うべく改訂を重ねた結果、《本科目のルーブリックは「能力」を対象とするが、その判定には「積極性」が含まれているものと判断する。》という結論に至った。

２．ルーブリックを活用したアクティブ・ラーニングの取組みは５年を経過したものの、やはり評価者としての１年生は、被評価者がすべて上級生であることや、活動期間が短いので、評価をすること自体難しいと感じているようである。これについては、年度当初に１年生対象

にこのシステムについて正しい認識と理解をさせる必要がある。

【9】 平成28年度　実践報告

1．学習目標

初等科（小学校）から中等学校（中学校・高等学校）までの音楽教育の一貫性を高めるために、合唱及び器楽合奏の様々な演奏形態を体験的に学び、その過程での創意工夫により系統教育のあり方を研究する。また、共同作業による音楽の楽しさや感動体験を通して音楽科教師としての資質・能力を養う。

2．授業内容（活動内容）

（1）授業の展開

次の（ア）～（エ）の内容について、A ～ C を選択し、毎週状況をみて授業構成を考える。

（ア） 導入10分（ 全体集合 ）

A．出席確認
B．連絡事項
C．練習内容の確認

図2．小学校での演奏曲を決めるミーティング

（イ） 展開－Ⅰ　40分（ グループ単位 ）

A．打合せ
B．練　習
C．グループ・ミーティング

図3．楽器ごとに分かれて練習

（ウ） 展開－Ⅱ　30分（ 全体集合 ）

A. 全体練習
B. グループ発表
C. グループ組み合わせ練習

図４．毎回、限られた時間での練習成果の発表 （ グループ発表 ）

（エ） まとめ　10分（ 全体集合 ）

A. 伝達・報告（ 各係・グループ・リーダーなど ）
B. 連絡など（ 担当教員 ）
C. まとめ（ リーダー ）

導入→展開Ⅰ→展開Ⅱ→まとめ について、各選択肢からの構成で展開する。
毎週、運営委員による準備会議（29年度は、木曜日２時限目前半）で決定し、授業を進めた。
《観察》リーダーは２年生であったが、前年度までの「活動のふりかえり」から学びとったことを反映させた活動が多く見られた。特に後期においては、準備会議に周到な会議資料を用意するなど、運営委員としての責任と技量の高まりを感じることができた。

（２）年間行事（研究発表等） 表２．参照
年度当初に予定していた10件の行事を全て実施することができた。
《観察》演奏会の内容はいずれも高い評価を受けるとともに、活動内容（教育的内容・地域貢献的内容）そのものに対する高い評価を得たことは、学生たちにとって大きな喜びとなったと同時に、何よりも将来の夢に向けての貴重な実践学習となった。

図５　大学祭での発表

表２．平成28年度に実施した演奏会

・６月19日（日） 総社市立中学校吹奏楽部教育交流会
・９月８日（木） 倉敷市立船穂小学校フラワーコンサート
・９月13日（火） くらしき作陽大学付属認定子供園　音楽会
・９月15日（木） 倉敷市立乙島小学校コンサート
・10月16日（日） 昭和中学地区母親委員会主催コンサート
・10月23日（日） キッズ・キャンパス出演
・11月20日（日） 大学祭・音教リコーラス発表演奏会（図５）
・12月10日（土） こども大学ふくだ　依頼演奏
・１月13日（金） 倉敷市立富田小学校コンサート
・２月25日（土） くらしき作陽大学付属認定子供園　音楽会

（３）授業運営（授業方法）

運営委員及び係を選出して、授業運営をリードした。毎時間、出席点呼などの教務内容を含め模擬授業の形態で行った。また、楽器係、楽譜係、編曲係、演出係、楽譜・備品管理係など、一人一役を原則として、全員が運営に積極的に参加できる機会を設けた。そして担当教員は、学生の授業に対する取組みを観察し、全体評価（感想）を終礼時に伝える。

《観察》一人ひとりが担う係の仕事は責任感を高め、メンバーの一員としての存在感に繋がっている。また、他者への協力性も強くなり、リーダーシップとメンバーシップが育まれている。また、28年度は責任感の強い学生が多く、確かな係活動が展開されたが、29年度にもその手法は確実に引き継がれており、そのことが活動全般にわたって波及してきていることを実感できる。組織を効率よく動かすための役割分担、その働き、係り間との連係の必要性や重要性など、多くのことを学習する機会となっている。

（４）事前準備

学生によって授業を運営・展開させるためには、十分な事前準備が必要であることから、毎週木曜日の２時限前半に、運営委員による定例の「事前準備会議」を設定した。そこでは、年間行事（研究発表など）に沿って毎時の授業プログラムを組む。教材選択（選曲）は、必要に応じて編曲するなど幅広い範囲から積極的に取り入れる。

《観察》運営委員会では、各行事のプログラム企画を主務とし、それに基づいた各題材を決定する。また、演奏会のプログラム企画には現場の教員との交渉が欠かせないため、結果的にマネジメント能力やコミュニケーション能力の伸長など、多くの能力の開発を助長することとなり、音楽的にも社会的にも貴重な経験となった。

（５）授業外での学修

「事前準備会議」を持つために、さらに各運営委員が係ごとに積極的にミーティングを開くことになる。また、小グループの各種アンサンブルなどの自主練習が行われる。それにより主体的な「授業外での学修」が行われることになる。

《観察》授業外では随時、学生食堂などで各種ミーティングが行なわれている。その様子は、まさにアクティブ・ラーニングである。

図６．運営委員が時間を合わせて食堂に集まり打合せ

（６） ふりかえり

年度末までに表３（様式１）のコピーを返却し、自己評価と他者評価の差異の理由について考えさせた。

表３　１年生の自己評価と他者評価表の例

音楽科教育演習　評価表

様式　1.　　学籍番号（　　）氏名　7　＊個人名は全て整理番号に変換

評　価　項　目			自己評価				他者評価			
【1】音楽科教師の教科指導に関する観点別評価			演習 I/II	演習 III/IV	演習 V/VI	演習 VII/VIII	演習 I/II	演習 III/IV	演習 V/VI	演習 VII/VIII
能力	到達目標	観点								
(1)演奏力 15	教科書のピアノ伴奏は、どの曲でも演奏ができ、リコーダー及びそれ以外の楽器（１つ以上）を演奏することができる。	1．ピアノ演奏	2				2.6			
		2．リコーダー	3				3.4			
		3．リコーダーや吹奏楽の楽器以外の楽器（１つ以上）	1				3.5			
(2)歌唱力 15	豊かな声量と表現で歌うことができ、「弾き歌い」の能力を備えている。また、知識が豊かで、分り易く説明することができる。	1．声量と表現	2				2.9			
		2．弾き歌い	2				2.6			
		3．知識	1				2.9			
(3)音楽理解力 15	音楽理論や音楽の歴史的背景に基づいた楽曲分析ができ、幅広く音楽を理解することができる。	1．音楽理論	3				3			
		2．歴史的理解	1				2.7			
		3．楽曲分析	1				2.8			
(4)読譜力 15	確かなソルフェージュ力で、楽譜の中に作曲者の意図を読み取ることができる。また、移調に関する知識や技術が高く、スコアリーディングができる。	1．ソルフェージュ力	2				3.4			
		2．意図・表現の分析	1				2.9			
		3．移調に関する知識と技術	1				2.9			
【2】音楽科教師の部活動指導に関する観点別評価										
(1)吹奏楽指導力 20	吹奏楽の楽器が演奏でき、編曲ができる。また、豊かな知識・情報で、分り易い吹奏楽の指導と指揮ができる。	1．吹奏楽の楽器演奏(１つ以上)	2				3.4			
		2．吹奏楽の編曲	1				2.4			
		3．知識・情報	1				3.4			
		4．指導・指揮	1				2.5			
(2)合唱指導力 20	模範を示せる歌唱力があり、編曲ができる。また、豊かな知識・情報で、分り易い合唱の指導と指揮ができる。	1．歌唱力	1				2.9			
		2．合唱の編曲	1				2			
		3．知識・情報	1				2.6			
		4．指導・指揮	1				2.4			
		合計	29				57.2			
		平均	1.45				2.9			

※「観点別評価規準」（別表）により、５段階で評価

※他者評価欄は、【様式３】の判定欄を転記

（７）評価方法

評価についてはアクティブ・ラーニングとして、能動的態度（積極性）に重点を置くことを基本に、可能な限り個々の評価に対して客観性を持たせると同時に、「評価すること」を体験できるシステムを構築した。

《観察》学生たちは「評価すること」の難しさを体験し、平素から「評価に関する視点」の捉え方がいかに大切であるかを学んだ。

（８）課題発見型学習

教育現場を訪問することにより、児童・生徒の実態を体験的に学び、「現場の実態に柔軟に対応できる資質・能力とは何か」を学んだ。また、演奏会を企画・実施することから現場に即したプログラムの構成、教育現場における教師とのコミュニケーションの重要性などを

多面的、多角的に学ぶ。

《観察》教育現場での演奏を通して、音楽への興味度や傾向（年齢差によるものも含めて）を児童・生徒と接することによって多く学ぶものがあった。また、教育現場での課題や問題点の発見など、講義などの「教室」では学べないものが多くあることを確認した。

【10】ルーブリックを活用した評価方法の実践

年度始めに「音楽科教育演習」の目標を説明し、ルーブリックとアクティブ・ラーニングについて理解を深めた。この科目の扱いとしてはセメスターであるが「通年の科目」と捉え、最終授業の３回前にアンケートを提出させた。そして最終授業時には自己評価と他者評価が比較できるよう、担当教師がデータを処理し、「ふりかえり」の資料として学生に提供した。

【11】 ルーブリックを活用した客観的評価のシステム化

本科目の学習目標は「音楽科教師としての資質・能力を養う」ことである。その「能力」について観点別に分析し、客観的に評価するシステムを形成する。

１．観点別評価基準（ルーブリック）

観点を「Ⅰ．教科指導に関する観点」と「Ⅱ．部活指導に関する観点」に大別し、前者を「演奏力」、「歌唱力」、「音楽理解力」、「読譜力」の４つの項目に分類。後者を「吹奏楽指導力」、「合唱指導力」の２つの項目に分類した。それをさらに「Ⅰ」の項目を３つの観点で、「Ⅱ」の項目を４つの観点で、それぞれ５段階で評価基準を設けた。各項目の「到達目標」は「現場の教師に求められる基本条件」と位置づけ、そこに至るまでの過程を５段階で評価するものである。

２．各種評価表の記入方法とねらい

①表４（様式１.）参照 音楽科教育演習Ⅰ～Ⅳ　評価表

（記入方法）・自己評価欄に、観点別に自己評価を記入する。

（他者評価欄には、平均値を算出後に入力）

・評価が「１」より低い場合は「０」を記入する。

〈ねらい〉　自己評価と他者評価を比較し、その差異について考える。

＊下記の評価票は、２年時（演習Ⅲ／Ⅳ）の学生のデータ例である。１年時（演習Ⅰ／Ⅱ）の自己評価と他者評価（平均値）に大きな差異を生じているが、２年（演習Ⅲ／Ⅳ）になると相互の評価の差異が縮まっている。

＊様式１、２のデータは比較しやすいように、同じ学生（整理番号12）のデータを使用している。

表４　演習Ⅲ/Ⅳの評価データ例

音楽科教育演習　評価表											
様式　1.		学籍番号（　　）氏名　12　**＊個人名は全て整理番号に変換**									
評　価　項　目			自己評価				他者評価				
【１】音楽科教師の教科指導に関する観点別評価			演習Ⅰ/Ⅱ	演習Ⅲ/Ⅳ	演習Ⅴ/Ⅵ	演習Ⅶ/Ⅷ	演習Ⅰ/Ⅱ	演習Ⅲ/Ⅳ	演習Ⅴ/Ⅵ	演習Ⅶ/Ⅷ
能力	到達目標	観点								
(1)演奏力 15	教科書のピアノ伴奏は、どの曲でも演奏ができ、リコーダー及びそれ以外の楽器（１つ以上）を演奏することができる。	１．ピアノ演奏	4	4			4.4	3.9		
		２．リコーダー	3	3			3.7	3.5		
		３．リコーダーや吹奏楽の楽器以外の楽器（１つ以上）	2	3			3.4	3.1		
(2)歌唱力 15	豊かな声量と表現で歌うことができ、「弾き歌い」の能力を備えている。また、知識が豊かで、分り易く説明することができる。	１．声量と表現	1	2			2.9	3.2		
		２．弾き歌い	3	4			2.8	3.4		
		３．知識	2	2			3	2.7		
(3)音楽理解力 15	音楽理論や音楽の歴史的背景に基づいた楽曲分析ができ、幅広く音楽を理解することができる。	１．音楽理論	3	3			2.9	3.2		
		２．歴史的理解	3	3			2.8	2.5		
		３．楽曲分析	1	2			3	2.9		
(4)読譜力 15	確かなソルフェージュ力で、楽譜の中に作曲者の意図を読み取ることができる。また、移調に関する知識や技術が高く、スコアリーディングができる。	１．ソルフェージュ力	2	2			3.3	3.2		
		２．意図・表現の分析	2	3			2.8	2.8		
		３．移調に関する知識と技術	1	3			2.8	2.9		
【２】音楽科教師の部活動指導に関する観点別評価										
(1)吹奏楽指導力 20	吹奏楽の楽器が演奏でき、編曲ができる。また、豊かな知識・情報で、分り易い吹奏楽の指導と指揮ができる。	１．吹奏楽の楽器演奏（１つ以上）	1	1			3.4	3		
		２．吹奏楽の編曲	1	2			2.5	2.2		
		３．知識・情報	2	3			2.9	2.6		
		４．指導・指揮	1	2			2.6	2.1		
(2)合唱指導力 20	模範を示せる歌唱力があり、編曲ができる。また、豊かな知識・情報で、分り易い合唱の指導と指揮ができる。	１．歌唱力	2	2			2.9	2.7		
		２．合唱の編曲	1	2			2.5	2.4		
		３．知識・情報	1	2			2.9	2.7		
		４．指導・指揮	1	2			2.7	2.4		
		合計	37	50			60.2	57.4		
		平均	1.9	2.5			3	2.9		

※「観点別評価規準」（別表）により、５段階で評価
※他者評価欄は、【様式３】の判定欄を転記

②表５（様式２.）参照　　音楽科教育演習Ⅲ／Ⅳ　他者評価一覧表

（記入方法）・他者の評価を被評価者別に併記する。
・観点の項目（1. 2. 3. など）がすべて記入されていない能力別評価項目（１）演奏力、（２）歌唱力、（３）音楽理解力などが１つ以上ある場合、または評価の対象となった観点の項目が全体数の半数に満たない場合、その評価者の評価は全て無効とし、削除する。
・観点ごとに「点数の合計」と「評価者の合計人数」を記入する。
・評価者が５人以上ある場合はその平均点を記入する。（５人に満たない場合は空欄にする。）

〈ねらい〉　評価者による評価の平均値を求める。

表５　他者評価一覧表

「音楽科教育演習Ⅲ/Ⅳ」　他者評価一覧表

様式　2.　　被評価者（　１２　）　　＊評価・被評価者ともに数字・記号に変換

評価項目			評価者氏名										合計	人数	平均
			1	2	4	5	6	7	8	10	11	12			
【１】教科指導に関する項			い	ろ	に	ほ	へ	ア	イ	オ	カ	ケ			
能力	到達目標	観点													
(1)演奏力 15	教科書のピアノ伴奏は、どの曲でも演奏ができ、リコーダー及びそれ以外の楽器（１つ以上）を演奏することができる。	1	4	5	4	4	4	4	5	5	4	4	43	11	3.9
		2	4	3	4	3	4	5	4	4	4	3	38	11	3.5
		3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	34	11	3.1
(2)歌唱力 15	豊かな声量と表現で歌うことができ、「弾き歌い」の能力を備えている。また、知識が豊かで、分り易く説明することができる。	1	4	3	4	2	4	4	4	3	4	3	35	11	3.2
		2	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	37	11	3.4
		3	3	1	3	2	4	4	3	4	3	3	30	11	2.7
(3)音楽理解力 15	音楽理論や音楽の歴史的背景に基づいた楽曲分析ができ、幅広く音楽を理解することができる。	1	4	4	4	3	4	3	3	4	3	4	36	11	3.2
		2	4	2	3	2	3	3	2	3	3	3	28	11	2.5
		3	3	2	4	3	3	4	3	4	3	3	32	11	2.9
(4)読譜力 15	確かなソルフェージュ力で、楽譜の中に作曲者の意図を読み取ることができる。また、移調に関する知識や技術が高く、スコアリーディングができる。	1	3	2	4	3	4	3	4	4	4	4	35	11	3.2
		2	3	3	3	2	4	3	3	3	4	3	31	11	2.8
		3	3	2	4	3	4	3	3	3	4	3	32	11	2.9
【２】部活動指導に関する項															
(1)吹奏楽指導力 20	吹奏楽の楽器が演奏でき、編曲ができる。また、豊かな知識・情報で、分り易い吹奏楽の指導と指揮ができる。	1	4	1	3	3	5	4	4	2	4	3	33	11	3
		2	3	1	2	2	3	4	3	2	3	1	24	11	2.2
		3	4	2	3	2	3	4	4	2	3	2	29	11	2.6
		4	3	1	2	2	3	3	2	2	3	2	23	11	2.1
(2)合唱指導力 20	模範を示せる歌唱力があり、編曲ができる。また、豊かな知識・情報で、分り易い合唱の指導と指揮ができる。	1	3	2	4	2	4	3	3	4	3	2	30	11	2.7
		2	2	1	3	2	4	4	2	3	3	2	26	11	2.4
		3	3	2	3	2	4	4	3	3	3	3	30	11	2.7
		4	3	1	2	2	4	3	3	3	3	2	26	11	2.4
Total			67	45	66	50	76	73	65	66	68	56	632	220	57.4
Average			3.4	2.3	3.3	2.5	3.8	3.7	3.3	3.3	3.4	2.8			2.9

③表６・７（様式３.）参照　音楽科教育演習　他者評価平均点一覧表（Ⅰ／Ⅱ、Ⅲ／Ⅳ、Ⅶ／Ⅷ）

（記入方法）　被評価者に対する評価者の評価を一覧表としてまとめる。

〈ねらい〉　　被評価者への客観的評価を見ることができる。

表６　他者評価平均点一覧表（Ⅰ/Ⅱ）

様式　3.　　「音楽科教育演習Ⅰ/Ⅱ」　他者評価表

評価項目			被評価者氏名（Ⅰ/Ⅱ）									合計	平均
			1	2	3	4	5	6	7	8	9		
【1】音楽科教師の教科指導に関する観点別評価			1	2	3	4	5	6	7	8	9		
能力	到達目標	観点											
(1)演奏力 15	教科書のピアノ伴奏は、どの曲でも演奏ができ、リコーダー及びそれ以外の楽器（１つ以上）を演奏することができる。	１．ピアノ演奏	3	4.2	4	2.6	3.5	2.7	2.6	1.8	2.2	26.6	3
		２．リコーダー	3.1	3.2	3	2.6	3.2	3.4	3.4	3.5	3.5	28.9	3
		３．リコーダーや吹奏楽の楽器以外の楽器（１つ以上）	3.4	3.4	3.3	2.8	3.2	3.5	3.5	3.4	3.2	29.7	3.3
(2)歌唱力 15	豊かな声量と表現で歌うことができ、「弾き歌い」の能力を備えている。また、知識が豊かで、分り易く説明することができる。	１．声量と表現	3.8	3	3.1	2.5	2.6	2.9	2.9	3.7	3.2	27.7	3.1
		２．弾き歌い	3.1	2.8	2.8	2.8	3	2.7	2.6	1.7	2.3	23.8	2.6
		３．知識	3.6	2.9	2.8	2.4	2.5	2.7	2.9	3.5	3.4	26.7	3
(3)音楽理解力 15	音楽理論や音楽の歴史的背景に基づいた楽曲分析ができ、幅広く音楽を理解することができる。	１．音楽理論	3.2	3.3	3.2	2.7	3.2	2.9	3	3.1	3.4	28	3.1
		２．歴史的理解	3	2.9	2.9	2.5	2.9	2.6	2.7	2.9	3.2	25.6	2.8
		３．楽曲分析	3.3	2.9	3	2.5	2.7	2.9	2.8	3.2	3.4	26.7	3
(4)読譜力 15	確かなソルフェージュ力で、楽譜の中に作曲者の意図を読み取ることができる。また、移調に関する知識や技術が高く、スコアリーディングができる。	１．ソルフェージュ力	4.4	3.4	3.5	2.5	3	3.3	3.4	3.5	3.4	30.4	3.4
		２．意図・表現の分析	3.7	3	2.9	2.5	2.9	2.9	2.9	3.5	3.6	27.9	3.1
		３．移調に関する知識と技術	2.7	2.6	2.3	2.1	2.6	2.5	2.9	3.1	3.1	23.9	2.7
【2】音楽科教師の部活動指導に関する観点別評価													
(1)吹奏楽指導力 20	吹奏楽の楽器が演奏でき、編曲ができる。また、豊かな知識・情報で、分り易い吹奏楽の指導と指揮ができる。	１．吹奏楽の楽器演奏（１つ以上）	2.1	2.1	1.9	2.1	3.2	3.2	3.4	3.2	3.5	24.7	2.7
		２．吹奏楽の編曲	2.2	2	2	1.7	2.2	2.3	2.4	2.7	3.1	20.6	2.3
		３．知識・情報	2.1	2.1	2	2.3	3.1	3.3	3.4	3.7	4	26	2.9
		４．指導・指揮	2	2	1.9	1.9	2.5	2.4	2.5	3	4	22.2	2.5
(2)合唱指導力 20	模範を示せる歌唱力があり、編曲ができる。また、豊かな知識・情報で、分り易い合唱の指導と指揮ができる。	１．歌唱力	4.2	3.2	3	2.5	2.9	2.9	2.9	3.6	3.4	28.6	3.2
		２．合唱の編曲	2.9	2.3	2.2	1.9	2.3	2.1	2	2.4	2.4	20.5	2.3
		３．知識・情報	4.2	2.9	2.8	2.5	2.9	2.7	2.6	3.7	3	27.3	3
		４．指導・指揮	3.9	2.6	2.6	2.1	2.6	2.5	2.4	3.6	2	24.3	2.7
Total			63.9	56.8	55.2	47.5	57	56.4	57.2	62.8	63.3	520.1	57.7
Average			3.2	2.9	2.8	2.4	2.9	2.8	2.9	3.2	3.3	26	2.9

※「観点別評価規準」（別表）により、５段階で評価

表７　他者評価平均点一覧表（ Ⅲ/Ⅳ・Ⅶ/Ⅷ ）

様式　3.　　「音楽科教育演習Ⅲ/Ⅳ・Ⅶ/Ⅷ」　他者評価表

評価項目			被評価者氏名（Ⅲ/Ⅳ）						合計	平均	被評価者氏名(Ⅶ/Ⅷ)						合計	平均
			10	11	12	13	14	15			16	17	18	19	20	21		
【１】音楽科教師の教科指導に関する観点別評価			10	11	12	13	14	15			16L	17M	18N	19P	210Q	21U		
能力	到達目標	観点																
(1)演奏力 15	教科書のピアノ伴奏は、どの曲でも演奏ができ、リコーダー及びそれ以外の楽器（１つ以上）を演奏することができる。	１．ピアノ演奏	2.8	3.7	3.9	3.2	2.9	2.8	19.3	3.2	4.7	4.5	4.8	4.3	4.9	3.9	27.1	4.5
		２．リコーダー	3.2	3.5	3.5	3.2	4	3.2	20.6	3.4	3.5	3.6	4.2	3.6	3.8	3.8	22.5	4.5
		３．リコーダーや吹奏楽の楽器以外の楽器（１つ以上）	3.2	3.4	3.1	3.5	3.3	3.4	19.9	3.3	3.7	3.9	3.9	3.6	4	4	23.1	3.9
(2)歌唱力 15	豊かな声量と表現で歌うことができ、「弾き歌い」の能力を備えている。また、知識が豊かで、分り易く説明することができる。	１．声量と表現	2.7	2.7	3.2	3.2	4.1	2.7	18.6	3.1	3.2	3.2	4.4	3.5	3.5	4.3	22.1	3.7
		２．弾き歌い	2.6	3.1	3.4	3.1	3.1	3	18.3	3.1	4.1	4	4.2	3.9	4.3	3.7	24.2	4
		３．知識	2.5	2.9	2.7	2.6	3.5	2.8	14.5	2.4	3.5	3.5	3.7	3.5	3.4	3.5	21.1	3.5
(3)音楽理解力 15	音楽理論や音楽の歴史的背景に基づいた楽曲分析ができ、幅広く音楽を理解することができる。	１．音楽理論	2.8	3.1	3.2	3	3.1	2.9	18.1	3	3.9	3.9	4	3.8	3.9	4.1	23.6	3.9
		２．歴史的理解	2.4	2.5	2.5	2.5	3	2.5	15.4	2.6	3	3.1	3.1	3.1	3.1	3.2	18.6	3.1
		３．楽曲分析	2.5	2.9	2.9	2.7	3.1	2.9	17	2.8	3.1	3.3	3.4	3.1	3.2	3.8	19.9	3.3
(4)読譜力 15	確かなソルフェージュ力で、楽譜の中に作曲者の意図を読み取ることができる。また、移調に関する知識や技術が高く、スコアリーディングができる。	１．ソルフェージュ力	2.8	3.1	3.2	3	4.1	3.1	19.3	3.2	4.2	3.9	4.3	3.8	3.7	4.3	24.2	4
		２．意図・表現の分析	2.9	3	2.8	3	3.6	3.1	18.4	3.1	3.6	3.8	3.9	3.8	3.8	4	22.9	3.8
		３．移調に関する知識と技術	2.5	2.9	2.9	3	3.4	3	17.7	3	3.4	3.6	3.7	3.2	3.4	4.1	21.4	3.6
【２】音楽科教師の部活動指導に関する観点別評価																		
(1)吹奏楽指導力 20	吹奏楽の楽器が演奏でき、編曲ができる。また、豊かな知識・情報で、分り易い吹奏楽の指導と指揮ができる。	１．吹奏楽の楽器演奏（１つ以上）	2.5	3.5	3	3.7	4.4	4.2	21.3	3.6	3.9	4	4	3.5	3.2	4.3	22.9	3.8
		２．吹奏楽の編曲	2	2.5	2.2	2.6	3.2	2.9	15.4	2.6	3	3.1	3.9	3.2	2.9	4.5	20.6	3.4
		３．知識・情報	2.2	3.2	2.6	3.2	4	4	19.2	3.2	3.2	3.5	3.5	3.4	3.2	4.4	21.2	3.5
		４．指導・指揮	1.9	2.5	2.1	2.5	3.4	2.8	15.2	2.5	2.6	2.7	3.1	2.7	2.6	4.3	18	3
(2)合唱指導力 20	模範を示せる歌唱力があり、編曲ができる。また、豊かな知識・情報で、分り易い合唱の指導と指揮ができる。	１．歌唱力	2.5	2.5	2.7	2.7	3.8	2.4	16.6	2.8	3.1	3.1	4	3.4	3.4	3.7	20.7	3.5
		２．合唱の編曲	2.4	2.6	2.4	2.8	2.7	2.4	15.3	2.6	2.8	2.9	3.2	2.9	3.1	3.2	18.1	3
		３．知識・情報	2.8	2.8	2.7	2.6	3.7	2.7	17.3	2.9	3.1	3.3	3.6	3.4	3.3	3.3	20	3.3
		４．指導・指揮	2.4	2.7	2.4	2.1	3.5	2.4	15.5	2.6	2.8	3.1	3.5	3	3.1	3.4	18.9	3.2
		Total	51.6	59.1	57.4	58.2	69.9	59.2	352.9	59	68.4	70	76.4	68.7	69.8	77.8	431.1	72.5
		Average	2.6	3	2.9	2.9	3.5	3	17.6	3	3.4	3.5	3.8	3.4	3.5	3.9	21.6	3.6

※「観」別評価規準」（別表）により、５段階で評価

【12】観点別評価基準表（平成28年度 ）

下記、表８の観点別評価表を指標とすることにより、自己・他者評価を客観的に評価することができる。

表８　音楽科教師の教科指導に関する観点別評価

能力	到達目標	観点	5	4	3	2	1
演奏力（15点）	教科書のピアノ伴奏は、どの曲でも演奏ができ、リコーダー及びそれ以外の楽器（1つ以上）を演奏することができる。	1. ピアノ演奏	教科書の伴奏は、どの曲も演奏できる。	教科書の伴奏は、ほとんどの曲が演奏できる。	教科書の伴奏で、難易度が中程度の曲は演奏できる。	教科書の伴奏で、平易な曲は演奏できる。	平易な曲は、和音付け程度の伴奏ができる。
		2. リコーダー	難易度の高い曲が演奏できる。	やや難易度の高い曲が演奏できる。	教科書程度の曲が演奏できる。	平易な曲は演奏できる。	基礎練習曲程度は、演奏できる。
		3. リコーダーや吹奏楽の楽器以外の楽器（1つ以上）	2018.1.22	やや難易度の高い曲が演奏できる。	平易な曲は、演奏できる。	基礎練習曲程度は演奏することができる。	スケール程度は、演奏することができる。
歌唱力（15点）	豊かな声量と表現で歌うことができ、「弾き歌い」の能力を備えている。また、知識が豊かで、分り易く指導することができる。	1. 声量と表現	豊かな声量と表現で、魅力的に歌うことができる。	豊かな声量と表現で、歌うことができる。	豊かな表現で、歌うことができる。	表現の基礎力を示すことができる。	表現についての知識をもっている。
		2. 弾き歌い	教科書の曲は、どれも歌唱指導しながら弾き歌いができる。	歌唱共通教材程度の曲は、弾き歌いができる。	教科書教材のうち、平易な曲は弾き歌いができる。	平易な曲は弾き歌いができる。	平易な曲に和音付けして、弾き歌いができる。
		3. 知識	知識が豊かで、分り易く指導することができる。	知識が豊かで、分り易く説明することができる。	歌唱についての知識が豊かである。	歌唱についての知識をもっている。	歌唱についての興味をもっている。
音楽理解力（15点）	音楽理論や音楽の歴史的背景に基づいた楽曲分析ができ、幅広く音楽を理解することができる。	1. 音楽理論	音楽理論を習熟している。	音楽理論の知識が豊かである。	音楽理論の知識をもっている。	音楽理論の基礎知識を理解している。	音楽理論に興味をもっている。
		2. 歴史的理解	歴史的背景に関わる豊かな知識をもっている。	歴史的背景に関わる知識をもっている。	歴史的背景について、高い関心をもっている。	歴史的背景について、関心をもっている。	歴史的背景について、ある程度の関心がある。
		3. 楽曲分析	楽曲分析により、総合的に音楽を理解することができる。	難易度の高い曲の楽曲分析ができる。	やや難易度の高い曲の楽曲分析ができる。	平易な曲の楽曲分析ができる。	楽曲分析のための、基礎能力を備えている。
読譜力（15点）	確かなソルフェージュ力で、楽譜の中に作曲者の意図を読み取ることができる。また、移調に関する知識や技術が高く、スコアリーディングができる。	1. ソルフェージュ力	極めて難易度の高い曲を、正しい音程とリズムで歌うことができる。	難易度の高い曲を、正しい音程とリズムで歌うことができる。	やや難易度の高い曲を、正しい音程とリズムで歌うことができる。	平易な曲は、正しい音程とリズムで歌うことができる。	基礎的な練習曲は、正しい音程とリズムで歌うことができる。
		2. 意図・表現の分析	楽譜の中に作曲者の意図を読み取ることができる。	楽譜の中に自らの意図を表現することができる。	楽譜による意図表現の大切さを理解することができる。	楽譜による表情・表現について、考えることができる。	楽譜による表情・表現について関心をもっている。
		3. 移調に関する知識と技術	移調に関する知識が豊かで、即興的な移調演奏ができ、スコアリーディングができる。	移調に関する知識が豊かで、移調演奏ができ、平易な楽曲はスコアリーディングができる。	移調に関する知識が豊かで、移調演奏ができる。	移調に関する知識が豊かである。	移調に関して関心をもっている。

能力	到達目標	観点	5	4	3	2	1
吹奏楽指導力（20点）	吹奏楽の楽器が演奏でき、編曲ができる。また、豊かな知識・実技及び情報で、分り易い吹奏楽の指導と指揮ができる。	1. 吹奏楽の楽器演奏（1つ以上）	即興的に移調して、模範演奏することができる。	楽曲のフレーズを模範演奏することができる。	難易度の高い曲を演奏することができる。	やや難易度の高い曲を演奏することができる。	平易な曲は演奏することができる。
		2. 吹奏楽の編曲	フル編成の吹奏楽の編曲ができる。	アンサンブルの編曲ができる。	四声帯のトランスクリプション(楽器貼付け)ができる。	吹奏楽編曲の基礎理論知識をもっている。	吹奏楽編曲に関心がある。
		3. 情報の授受	吹奏楽活動について幅広く豊かな情報をもち、積極的に授受することができる。	吹奏楽活動について、幅広い情報をもっている。	吹奏楽活動について、情報をもっている。	吹奏楽活動の内容を把握している。	吹奏楽活動の内容に関心がある。
		4. 指導・指揮	吹奏楽の総合的な知識に基づき、分り易い指導・指揮ができる。	吹奏楽の総合的な知識に基づき、分り易い指導ができる。	吹奏楽の指導ができる。	吹奏楽指導の基礎知識をもっている。	吹奏楽指導に関心がある。
合唱指導力（20点）	模範を示せる歌唱力があり、編曲ができる。また、豊かな知識・実技で、分り易い合唱の指導と指揮ができる。	1. 歌唱力	いかなる形態においても模範を示すことができる。	独唱・重唱で、模範を示すことができる。	独唱・重唱が好きで、人前で歌うことができる。	歌うことが好きで、人前で歌うことができる。	歌うことが好きである。
		2. 合唱の編曲	様々な編成の合唱の編曲ができる。	ポーカルアンサンブルの編曲ができる。	四声体のトランスクリプションができる。	合唱編曲の基礎理論知識をもっている。	合唱編曲に関心がある。
		3. 情報の授受	合唱活動について幅広く豊かな情報をもち、積極的に授受することができる。	合唱活動について、幅広い情報を授受することができる。	合唱活動について、情報をもっている。	合唱活動の内容を把握している。	合唱活動の内容に関心がある。
		4. 指導・指揮	合唱の総合的な知識に基づき、分り易い指導・指揮ができる。	合唱の総合的な知識に基づき、分り易い指導ができる。	合唱の指導ができる。	合唱指導の基礎知識をもっている。	合唱指導に関心がある。

【13】自己評価と他者評価の分析　　図７ 参照

（1）概ね自己評価に比べて他者評価の方が高い傾向がみられる。（1年）

理由：自己に対しては評価が厳しい。（自信のなさも多少ある）

自己評価が他者の目に留まることを意識して、少し抑え気味に評価している。

上級生は、前年度の他者評価が影響して自己評価は抑え気味である。

（2）学年が進むごとに自己評価が高くなっている。（2年）

理由：授業への取り組みを通して自信を持てるようになっている。

実際に技能が高まっていることを自分で実感できる。

（3）学年が進むごとに他者評価も高くなっている。（4年）

理由：自分への自信が他者の目にも同じように映る。

実際に技能が高まっていることを自分で実感できる。

（4）自己評価と他者評価の差が著しい学生

理由：自分に自信が持てないが、他者はその学生を認めている。（Ex.出席率が極めて高いなど、何かの積極的要素を他者が評価したものと考えられる。）

（5）自己評価より他者評価が低い学生

理由：自分に自信を持っているが、諸事情で出席率が悪いなど、能力外の評価が含まれると考えられる。

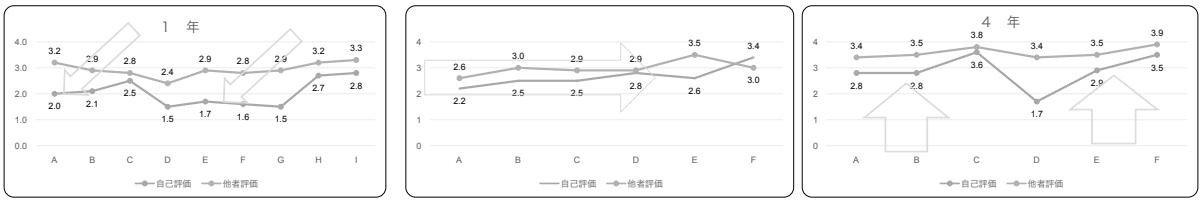
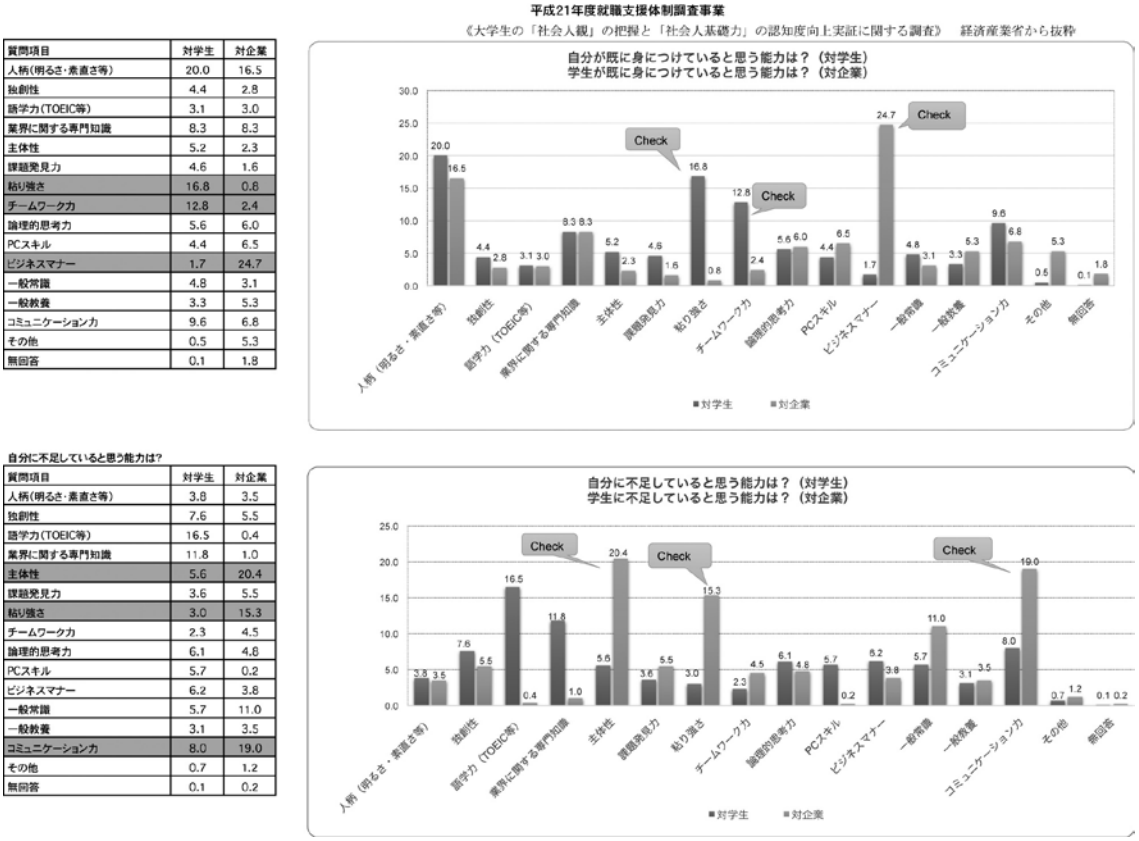


図７　自己評価と他者評価の差異

【14】 社会で活躍するために必要と考える能力要素

図８のデータは平成21年度就職支援体制調査事業（経済産業省）の中から、学生と企業との意識のギャップが顕著に現れている資料で、様々な論文などでも頻繁に使われているものである。

このデータの「企業」を「教育現場・学校」に置き換えても共通点が多く、現在取り組んでいるアクティブ・ラーニングの将来あるべき姿とも重ね合わせながら分析し、役立てる資料としたい。



自分に不足していると思う能力は?

質問項目	対学生	対企業
人柄(明るさ・素直さ等)	3.8	3.5
独創性	7.6	5.5
語学力(TOEIC等)	16.5	0.4
業界に関する専門知識	11.8	1.0
主体性	5.6	20.4
課題発見力	3.6	5.5
粘り強さ	3.0	15.3
チームワーク力	2.3	4.5
論理的思考力	6.1	4.8
PCスキル	5.7	0.2
ビジネスマナー	6.2	3.8
一般常識	5.7	11.0
一般教養	3.1	3.5
コミュニケーション力	8.0	19.0
その他	0.7	1.2
無回答	0.1	0.2

図８　学生と企業との能力意識のギャップ

また、図９・10に示したように、企業が「学生に求める能力要素」と、学生が「企業で求められていると考える能力要素」に大きな差異が見られる。

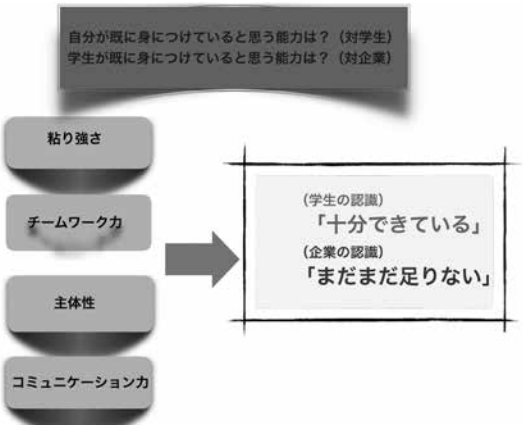


図９「身につけていると思う能力」での意識の差

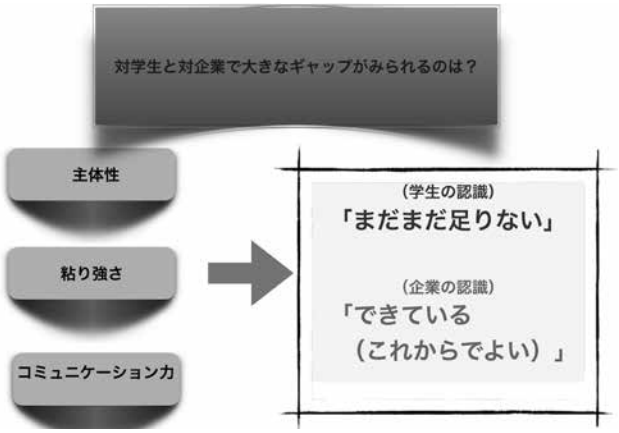


図10　学生と企業間で大きな意識の差異が見られるもの

企業が学生に対し「主体性」・「粘り強さ」・「コミュニケーション能力」といった「社会人基礎力」に類する内面的な基本能力の不足を感じている一方、学生はそれらの能力要素への意識は低く「自分

は既に身につけている」と考える傾向が見られる。

・学生は「語学力」・「業界に関する専門知識」・「PCスキル」などの不足感を感じている一方、企業側はそれらの能力要素に対し特に不足感を感じていない。つまり、企業側が「学生に求める能力要素」と、学生が「企業から求められていると考えている能力要素」ならびにその水準には大きなギャップが存在する。

・企業・学生ともに、３つの社会人基礎力「前に踏み出す力、考え抜く力、チームで働く力」の中では「前に踏み出す力」を重視し、「社会人基礎力」の12の要素の中では、企業・学生ともに「実行力」を最も重視している。同時に、「主体性」への回答も多いことから、社会で活躍するのは「自ら進んで実行できる人間」であるとの意識が強いと考えられる。一方、外国人留学生は「創造力」「実行力」を重視する意識が高いことが見られることから、グローバルな視点からの能力を育成することも大切である。

【15】総括

2016年12月、中教審は2020年度から小中高校において順次全面実施する次期学習指導要領の改定案を文部科学相に答申した。その答申内容は『「何ができるようになるか」 「どのように学ぶか」などの視点で指導要領を見直すべきだと指摘。育成する力の明示や、児童生徒が主体的に授業に参加する「アクティブ・ラーニング」の全教科での導入を決めた。』というものであり、全面実施については、小学校が20年度、中学校が21年度、高校は22年度の新入生から学年ごとに順次実施するとされている。

本学では、平成24年度文部科学省「大学間連携共同教育推進事業」選定取組み「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築」の一環として、平成25年度より本年度に至るまで「ルーブリックを活用したアクティブ・ラーニングへの試行」として、「音楽科教育演習」の実践と開発を行っているが、このプログラムこそ次期指導要領に対応できる教員養成プログラムと言える。

アクティブ・ラーニングは、学ぼうとする目標とその段階を明示すること（ルーブリック）を基本とする。それを活用した客観的な自己評価及び他者（第三者）評価がアクティブな行動を促すのである。

人は常に自己評価と他者評価に基づいて行動している。そして、自己評価は他者評価の影響を受けている。

つまり「私のことは私なりにこう思っているが、他人は私のことをどう思っているのだろうか。」という意識が日常の行動を支配しているのである。それ故に、授業における他者評価は自己の行動に大きく影響する。実際に、自己評価と他者評価（平均点）が比較できる個人別評価表（様式１）では、上級学年になるほどその影響が顕著に現れている。

このように、アクティブ・ラーニングには「ふりかえり」のプログラムが重要となる。「ふりかえり」には２通りの答えがある。１つは「私は自分のことをこの程度だと思っていたが、他人は意外と高く評価してくれているのだ。」という答え。もう１つは「私はこのことにかなり自信を持っているが、他人は意外と評価してくれていないのだ。」という答えである。前者によって行動がより積極的になった者や、後者によって行動が謙虚になった者など多くの具体の事例が見られる。

いずれにしても学年が上がるごとに自己評価が上がり、それに伴って他者評価も上がっていることは興味深いことである。

最後に、もう一度このプログラムの原点である「評価する」という行動を考えてみよう。

教育現場では「成績評価」「人物評価」など、毎日の生活が評価の連続と言っても過言ではない。例えば、日常の生活指導において、「この子はどんな生徒ですか」との質問に答えなければいけない。保護者の性格も知っておかなければ対応に困ることがある。全て「人を見る眼」である。このようなことを訓練し、常に研ぎ澄ました気持ちを持つことは、教員養成課程で大きな意味を持っている。

そのためには、自らが積極的に行動しないと「人を見る眼」は生まれない。すなわち、他者評価はできないのであり、このことを理解してこそアクティブ・ラーニングが形成される。

一方、学習する上でアクティブ・ラーニングの欠かせない要素に「興味」がある。興味があること（興味を持たせること)、好きなことを素地として「何をどのように学ぶか.・学ばせるか」に取り組むべきである。

本学で行っている「音楽科教育演習」では、教育現場でのコンサートを企画・運営し、そこに求められる「何を、どのような演奏形態で表現するか」という課題に履修学生全員で取組み、その成果が着実に「将来の教職への期待と自信」へと繋がってきており、アクティブ・ラーニングへの取組みが目に見えるかたちで結実してきていることが検証できた。

引用・参考文献

・松下佳代：『アクティブ・ラーニングの評価』東信堂　2016. 3　P.3－22
・成田秀夫：『アクティブ・ラーニングをどう始めるか』東信堂　2016. 3　P.117－124
・平山勉：『本物のアクティブ・ラーニングへの布石　授業を創る・学校を創る』
黎明書房　2016. 1　P.6－16
・文部科学省（2012)『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～』 中央教育審議会答申

ピアノ三重奏
～室内楽におけるピアノの役割について～

重 利 和 徳
Kazunori SHIGETOSHI

はじめに

2017カワイ音楽教育シンポジウム（KAWAI MUSIC SYMPOSIUM）中四国大会において、このタイトルのレクチャーコンサートが行われ、主にピアノ三重奏を例にあげて、アンサンブルにおけるピアノの重要性や奏法などにスポットをあてた実演を含む講演が行われた。この講演で使用されたピアノは通常のホールに設置してあるものではなく、河合楽器製作所のEL-X（フル・コンサートピアノ）が持ち込まれた。シンポジウムの参加者は、香川・徳島・愛媛・高知・山口・広島・松江・福山の各地のカワイ音楽教育のピアノ講師であった。

１．プログラム

この講演のプログラムと出演者は以下の通りである。

レクチャーコンサート　　会場：早島町町民総合会館（ゆるびの舎）

ピアニスト・くらしき作陽音楽大学講師　重利　和徳
ヴァイオリン奏者 田中　郁也
チェロ奏者　佐藤　陽一

ピアノ三重奏

【第１部】ピアノソロ
クラッシックの中のジャズについて　～東欧とロシア～

・シュルホフ／５つのジャズ・エチュード
　第１曲　チャールストン
　第２曲　ブルース
　第３曲　シャンソン
　第４曲　タンゴ
　第５曲　Shimmyのためのトッカータ

・カプースチン／変奏曲 Op.41

【第２部】室内楽
室内楽におけるピアノの役割について

・メンデルスゾーン／ピアノ三重奏曲 第１番 二短調 Op.49
・ピアソラ／ブエノスアイレスの春

２．ピアノにおける表現の幅

ピアノ三重奏に入る前に、ピアノという楽器そのものに注目したいと思う。1700年頃、イタリアのクリストフォリによって発明され、普及し、今日に至っているわけだが、その間には、数々の改良、そして何より演奏する場所に合わせたサイズのバリエーションの豊富さが、人々にとってピアノの存在がより身近なものになっていると思われる。初期のチェンバロを模したような、華奢なピアノのままでは、時代や地域のニーズに応えて広まることはなかっただろう。

クラシック音楽の歴史において、主流はやはりヨーロッパ地域であり、室内楽曲もウィーン古典派からロマン派に受け継がれていったわけだが、その対極にあるような、アメリカで発展したジャズにも、ピアノは重要な位置を与えられた。それも、楽器の性能として、音域の広さ、転調の容易さ、また発音の明快さによるものが大きいと思う。

プログラムの１部では、クラシック音楽教育を受けていながらジャズの道に進んだ２人の作曲家を通して、ピアノの楽器の持つ可能性の幅広さを提示した。

２－１．クラシックの中のジャズについて　~東欧とロシア~

ジャズと言えば常にアメリカと共にイメージされ、本場以外の場所で“創造”されることはほとんど考えられないことだったが、ジャズというジャンルが確立される以前から、アメリカから遠い東欧やロシア（ソ連）でも、人々の関心を集め、作曲家の創作意欲を掻き立てていたことが明らかになってきた。

なぜ、20世紀初頭の早い段階から大西洋を隔てた遠い場所でその音楽が伝わったかというと、産業の発達が大きく関わっていて、ラジオの普及や、生演奏ではなく録音という媒体が出来たことである。これによって、演奏家や作曲家の発信の場が広がり、また様々な国の音楽を楽しめるようになった。例えば、チェコ出身のエルヴィン・シュルホフ（Schulhoff、Erwin）は、同世代の誰よりも早く、そして広く新しい音楽を取り入れ、前衛音楽からポピュラー音楽まで　積極的に発表、出版した。ロシア（ソ連）では、帝政時代から少しずつジャズ音楽が入ってきたが、革命とスターリンの迫害を経て、ジャズというスタイルを“学ぶ”ようになっていった。

これから紹介する２人の作曲家（もう一人はニコライ・カプースチン）は、伝統的なクラシック音楽を学び、かつ卓越した技量を持ったピアニストでもある。ジャズは、その即興的なスタイルから、音を記譜することにおいて困難を抱えているが、クラシック音楽は基本的に楽譜に忠実な姿勢で取り組むため、全ての音を隈なく記譜し、その楽譜を販売するという仕組みがある。また、演奏者も、その一音一音譜読みし、作曲家の意図を最大限尊重するため、何よりも楽譜を頼りにしなければならない。楽譜を残すことに情熱を注げるのが、クラシック系の作曲者の特徴とも言え、また本人の技量も残せることが最大のメリットではなかろうか。

室内楽（アンサンブル）は、それぞれの楽器の特性を生かしながら、結局は調和を目指すのに対し、この１部のピアノソロでは、ピアノの持つ音色の多彩さ、リズムの明確性、そしてペダルという機能がどれほど豊かな音響空間を発生させるかを、ホールの響きと持ち込まれたフル・コンサートピアノを使って演奏した。

２－３．シュルホフとカプースチン

（図１）

エルヴィン・シュルホフ（1894プラハ～1942ヴュルツブルグ）（図１）はチェコ出身で、プラハ、ドレスデン、ケルンの音楽院で教育を受け、レーガーやドビュッシーにも師事した。前衛作曲家たちとの交流、ラジオでの仕事など、精力的に活躍し、1920年初めからはジャズピアニストとしても活動した。1930年初めには共産党員となり、ソヴィエト連邦市民権も同時に得ている。シュルホフが生きた時代は、ちょうど戦間期という大きな時代の転換期でもあり次々と新しい音楽が生まれたが、ドイツ占領下のもと政治的立場とユダヤ人という理由で投獄され、強制収容所で生涯を閉じた。

【５つのジャズエチュードより／Cinq études de jazz（1926)】
当時のヨーロッパの娯楽音楽も含む、広い意味での“jazz”というものをまとめたもの
Ⅰ Charleston（チャールストン…1920年代に流行したアメリカ南部の黒人の踊り）
Ⅱ Blus（ブルース）
Ⅲ Chanson（シャンソン）
Ⅳ Tango（タンゴ）
Ⅴ Toccata sur le Shimmy“Kitten on the Keys”de Zez Confrey
（ゼズ・コンフリーの「鍵盤の上の子猫」より、シミー…肩や腰を細かく振動させて踊る、のためのトッカータ）

（図２）

ニコライ・カプースチン（1937ウクライナ～）（図２）は、14歳でモスクワ音楽院附属音楽高等学校に入学し（この頃初めてアメリカのジャズに触れる)、その後モスクワ音楽院のA.ゴリデンヴェイゼルの下で伝統的なクラシックピアニズムを学び、卒業後はジャズ・オーケストラのメンバーとしてビッグバンドの作曲やピアニストとして活動した。カプースチンは、音楽が労働にとって必要かどうかで判断されるような国家による方針のもと生き抜いてきたが（意に沿わない音楽家は迫害された)、あくまで自分の語法を守り、クラシックの様式を用いて（例えばソナタや組曲など）多くの曲を残している。現在は、演奏活動を離れ作曲に専念し、精力的に作品を出版している。

【変奏曲Op.41／Variations Op.41】
ストラヴィンスキー「春の祭典」冒頭のテーマ、またロシア民謡からヒントを得たとも言われる主題から、第１、第２変奏はスウィング、第３変奏はジャズ・ワルツ、第４変奏はバラード、ビバップ（モダン・ジャズの原型）を伴った第５、第６変奏とコーダで、華やかに演奏される。

３．室内楽におけるピアノ役割について

前項では、ピアノソロを演奏することで室内楽との対比をより際立たせたが、ここではピアノという楽器が室内楽の中ではどのような役割を演じるのかを考察したい。

室内楽のピアノ三重奏というと、通常はピアノを含むヴァイオリンとチェロの弦楽器が一緒に演奏する演奏形態を指し、ハイドンをはじめ多くの作曲家によって名曲が作られている。初期のピアノ三重奏曲はピアノの旋律をヴァイオリンやチェロがなぞるような、いわば弦楽器付のピアノソナタであった。作曲家自身がピアノを演奏することが多かったのも理由の一つだが、弦楽器全般が今日で想像されるソロ楽器としての地位ではなく、伴奏楽器としての役割がほとんどだったことも要因の一つ

である。

バロック期から古典、ロマン派の時代になると楽器全体の改良が進み、より高度な技術や音量が表現できるようになった。

表1．ピアノと弦楽器の改良点と結果

楽器	主な改良点	結果
ヴァイオリン	指板を長くする	音域が広がる（特に高音）
	魂柱を太くする	音量が増える
	弓を反らせる	圧力がかけやすく力強さが増す
チェロ	（改良点はヴァイオリンと同じ）	（結果はヴァイオリンと同じ）
	エンドピンを付ける	膝で挟んで弾くのではなく、楽器の重さを床に直接伝えられて操作が楽になり、自由度が増す
ピアノ	鉄製フレームの設置	それまでの木製よりも、張力に耐えられ、弦の数も増やせる （５オクターブから７⅓オクターブへ）
	ハンマーの材質が革からフェルトへ	音量が増すと同時に音質の均一化

（表１）

ピアノ三重奏では、弦楽器とピアノとの奏法や発音の違いを理解しなければ、アンサンブルとしての齟齬が』生じてしまう。また、ピアノを他の弦楽器のような音色を模すものとして、または、あくまで打弦楽器としての特性を重視するのか、という問題も起きてくる。

表２．楽器の奏法と音色の違い

楽器	音の発生	音色	得意分野
ヴァイオリン	弦を弓で擦る （擦弦楽器）	弦を直接触れられるためビブラート などを使って音色の変化をつけやすい	持続音 高音の旋律
チェロ	弦を弓で擦る （擦弦楽器）	弦を直接触れられるためビブラート などを使って音色の変化をつけやすい	持続音（特に低音） 旋律
ピアノ	弦をハンマーで 叩く（打弦楽器）	ハンマーの遠隔操作のため発音した音には変化がつけられない	ハーモニー 多声的表現

（表２）

３－１．メンデルスゾーン／ピアノ三重奏曲第１番二短調 Op.49の歴史的意義と構成

楽器の変遷には演奏される場所の移り変わりが大きく影響しており、教会や王室中心の限られた場所での演奏から市民中心のより大きな場所での演奏が、楽器全体の音量の増強へと繋がっていった。BGMや個人の楽しみとしての室内楽から、作曲者や演奏者の個性を発揮する場としての演奏会形態の変化が曲の大規模化や高難易度化の要因とも言える。

そのような変化が起こった1830年代から40年初頭にかけてメンデルスゾーン（Felix Mendelsshon, 1809～1847）（図３）が作曲したピアノ三重奏曲第１番は、シューマン（Robert Schumann,1810－1856）から、「ベートーヴェン以来の偉大なピアノ三重奏曲」と称されており、ハイドン・モーツァルト・ベートーヴェンからの古典的な形式に従いながらも、ロマン派としてのスケールの大きさや劇的表現の両方の性質を兼ね備えた名曲としての地位を確立している。

（図３）

曲の構成は急・緩・急・急の全４楽章制で、各楽章の特徴は以下の通りである。

・第１楽章 ニ短調 Molto Allegro agitato（ソナタ形式、各楽器の歌謡性とテクニックの融合）
・第２楽章 変ロ長調 Andante con moto tranquillo（３部形式、無言歌の室内楽版）
・第３楽章 ニ長調“Scherzo”Leggiero e vivace（大規模な２部形式、急速なパッセージの集合）
・第４楽章 ニ短調“Finale”Allegro assai appassionato（ロンド形式、劇的表現と展開の早さ）

３－２．ピアノの役割と取り組み方

室内楽を演奏する場面でピアニストは楽譜を見て演奏することがほとんどだが、それはスコア（総譜）でありオーケストラにおける指揮者と同じ役割を担っていると言える。指揮者との違いはスコアを見ている側も直接音を出して参加し、演奏によって全体的なテンポやハーモニーを統率していく点である。

ピアノの楽器としての特性は既に第１部で指摘していて（音域の広さなど）その上で更に楽曲の時代様式を併せて考慮する必要がある。特にピアノは全体のスケール感や音量を左右し、ピアノが様式を無視した演奏をすると楽曲が元から崩壊する危険も起こりうるからである。

ピアニストは演奏する準備として、作曲者や実際演奏する楽曲以外の作品についての知識と演奏としての経験を積んでおくことが重要であり、楽譜上の音符を再現する場合において作曲者独特のタッチと音色（響き）を的確にイメージ出来ていることが求められる。

例えばメンデルスゾーンの場合古典派からロマン派の過渡期という時代背景と、メンデルスゾーンの音色の特徴である限りなく軽いタッチとスピード感、それと反するような節度ある激情と両方表現できるタッチを想定して取り組まなければならない。

現実的に他の奏者とのテンポ感の違いや音色のイメージの違いは度々問題として生じるが、共有出来る範囲の誤差で留められるようにしておく必要がある。それは室内楽では他の奏者と合わせる回数や時間というものには制限があり、その上でイメージやテンポ感の違いを確認・修正する余裕を持っ

て臨むことは完成に向けての態度として重要である。

作品からのテクニックや音色などの要求に応えると同時に、本番では演奏する場所の広さ・響きに応じて順応していくことは当然として、ピアノの場合はその場のピアノにも順応していかなければならない。練習の段階とは全く違う状況になってもそれを瞬時に把握して全体的な音量のバランスやタッチの変更を行い、客席側でどう聞こえているかを常に想像しながら各楽器の本番でのアプローチの変化に対応していくことがピアノとしての「仕事」である。

今回のピアノは河合楽器製作所のEL-X（フル・コンサートピアノ）、演奏場所は早島町町民総合会館（ゆるびの舎）であったため、スケールの大きさを想定しヴァイオリンやチェロが主題のソロ・パートでは抑える一方でソロやTuttiはより強く響かせることで全体のバランスを図った。

4．まとめ

室内楽には様々な形態があり今回はピアノの立場からの考察を行ったが、ピアノが上手に弾けるから室内楽も上手とは限らないことを付け加えておきたい。もしピアノが弾けても室内楽がソロよりも劣るという考えでは成功は成し得ない。ピアノは音域や音量、音の数において他の楽器と比べて優位ではあるがそれだけ演奏における影響も大きいので全体的な質に深く関わってくるのである。

曲や他者を尊重しピアノという楽器が持つ個性を理解し自らを変化させるプロセスを楽しむことが室内楽における最大の醍醐味と言えるのではなかろうか。

保育者志望学生に対するピアノ演奏指導の授業展開と学生の成長に関する一報告

A Report on the Development of Piano Pedagogy Coursework for Students Seeking Careers in Early Childhood Education, and the Progress of Those Students

髙橋　慧*
Kei TAKAHASHI

Ⅰ　研究の目的

大学における保育者養成課程の中で、保育者志望学生は、保育に関する様々な専門知識や技術を身に付けるが、その中には、音楽分野における保育の専門性としてのピアノ演奏技術の習得も含まれる。保育の現場では、弾き歌いやピアノ伴奏が保育者に必須の技能であることはよく知られており、子どもの音楽活動を行う上で欠かせないものであると言える。そのため、保育職に就きたいと希望する学生は、ピアノ演奏に関する授業の履修が不可欠である。保育者養成課程に在籍する学生には、ピアノ演奏や吹奏楽の経験者が一定程度認められるが、大学に入学するまで一度もピアノを弾いたことがない学生や、読譜能力が全くない学生もいる。そうしたピアノ演奏の経験が浅い学生に対しても、保育現場でピアノを弾くことができるような指導が必要である。

先行研究を見ると、鎌田（2017）は、ソフェージュ力の向上がピアノ演奏技術の習得の質と量に比例することや、リズムに関する指導を取り入れた効果的なピアノ演奏指導について言及している(1)。白川ら（2017）は、４年制におけるピアノ指導及び音楽科目全般の方向性について展望を示している(2)。一方で、この分野に関する研究は十分でない面も認められ、さらなる発展が期待されるところである。

そこで、本報告は、岡山県倉敷市内にある学校法人作陽学園によって経営される作陽音楽短期大学（２年制）において、その保育者養成課程におけるピアノ演奏に関する授業「ピアノ演習Ⅰ」を取り上げる。教員による授業展開と指導内容、及び学生18名から得た質問紙調査の分析結果を対応させながら、より望ましいピアノ演奏指導の方法を探ることを目的とする。

Ⅱ　方法

１　対象者・方法・期間

本報告の対象は、作陽音楽短期大学音楽学科幼児教育専攻における授業科目「ピアノ演習Ⅰ」であり、授業は15回にわたって構成される。同短期大学は、前期・後期の２セメスター制を採用しているが、同授業は、１年次前期の開講として位置付けられている。卒業のための必修科目であり、保育士資格及び幼稚園教諭二種免許状の取得に係る必修科目であるため、所属する全ての学生が履修する授業である。授業担当教員は、筆者を含む３～４名の教員である。

筆者は、この授業の履修者における筆者がレッスンを担当した学生に対して、自記式質問紙調査を実施した。調査は、15回にわたる初回の授業で、４項目からなる質問紙への記入を学生に求め、最終回の授業でも同一の質問紙に記入を求めた。調査日は、20XX年４月及び７月と、その翌年の20XX年４月及び７月であり、計２回で完了する調査を、２年にわたってその年の１年生に対して実施した。協力依頼文を記載した質問紙を配布し、記入後に質問紙を回収した。質問紙の回収率は100％（２年間で18名配布、18名回収）であった。

* 作陽音楽短期大学音楽学科幼児教育専攻　Department of Music, Sakuyo Junior College of Music, Major of Childhood Education

2　調査の倫理的配慮

学生に対する質問紙調査においては、回収した質問紙を厳重に保管し、結果は目的以外に使用しないこと、研究終了後は質問紙及びデータを速やかに破棄することを文書にて説明した。

3　調査内容

調査内容は、「(この『ピアノ演習Ⅰ』の授業を通して感じたことを、) 次の設問ごとに答えてください」と依頼した上で、「①ピアノを弾くことが楽しいと感じますか？」「②保育者としてのピアノの演奏の仕方が身に付いている（身に付いた）と思いますか？」「③自分なりのピアノの練習方法が身に付いている(身に付いた)と思いますか？」「④ピアノ演奏の様々なテクニックが身に付いている(身に付いた）と思いますか？」の４つの質問事項について、０～100点での記入を求めた。また、４つの質問項目それぞれで、「なぜ、あなたがその得点を付けたのか理由を書いてください」との自由記述を求めた。

Ⅲ　結果と考察

1「ピアノ演習Ⅰ」の授業展開

（1）授業のねらい

授業における筆者の大きなねらいとして、学生が、下記に示す①～④の項目を達成することができるよう指導することに重点を置いた。

① ピアノを演奏することが楽しいと思えるようにする
② 保育者としてのピアノの演奏の仕方を学ぶ
③ 自分自身のピアノ演奏レベルに即した効果的な練習法を確立する
④ ピアノ演奏の様々なテクニックを習得する

（2）授業の運用方法

「ピアノ演習Ⅰ」は、15回の授業においては、次のような運用方法を採っている。各学生には、90分の授業時間のうち75分の間、ピアノや電子ピアノのある練習室での練習を課している。残りの15分は、担当教員との１対１での個人レッスンを行う。また、15回の授業に加えて、実技試験を行っている。実技試験では、１学年全員の前で暗譜によるピアノ演奏を披露し、教員による採点を経て成績の一部とする。本学の定員は、１学年40名であり、「ピアノ演習Ⅰ」が卒業必修科目であるため、学生は、40名弱の同級生の前で演奏を行うことになる。実技試験において、学生には非常に緊張する様子が見られるが、保育所や幼稚園における採用試験でのピアノ演奏を見据えた経験として、重要な役割を果たすと考えられる。

（3）授業を行う上での工夫点

授業を行う上での工夫点について、上記４つの授業のねらいと関連させて述べる。

①「ピアノを演奏することが楽しいと思えるようにする」ための工夫

学生の中には、クラシック音楽に対して全く興味を示さない者も多く、また、本学の保育者養成課程の在籍者のほとんどが女子学生であることから、そのような学生には、ディズニーやジブリの曲等、ピアノを弾いてみたいと興味を持ちやすい楽譜を提供するようにしている。特に、初級者の学生については、ピアノを弾くことに抵抗があったり、楽しいと思えなかったりする場合も多く認められ、少しでもピアノに親しむには、その学生の個人的な好みを踏まえる必要性があると考えられる。

②「保育者としてのピアノの演奏の仕方を学ぶ」ための工夫

保育現場では、ピアノ演奏は演奏者の芸術的活動ではなく、あくまで子どもが楽しんで音楽に親しめるようにするための活動の中に、その援助として位置付けられるものである。したがって、職業人としてのピアニストのように、１つの曲を数ヶ月にわたって練習したり、楽譜に忠実に演奏することを追求したり、音楽的芸術性を極限まで高め続けるようなことは、指導において行き過ぎないように心掛けている。保育現場では、短期間のうちにピアノ伴奏を練習し弾くことができるよう求められた

り、子どもの年齢に応じて曲のテンポを自由に変更したり、曲の一部を自ら編曲して弾いたりするような臨機応変な対応も不可欠であるため、そのような保育現場を見通した指導を行った。

③「自分自身のピアノ演奏レベルに即した効果的な練習法を確立する」ための工夫

学生の中には、ピアノを習い事で弾いていた学生がおり、10年以上のキャリアのある学生もいる。一方で、ピアノを弾いたことが全くない学生もおり、ピアノ演奏能力の幅は非常に広い。読譜に難しさを感じる学生、利き手でない方の手の操作に難しさを感じる学生、特定の運指に困難を感じる学生、集中力のある学生やそうでない学生等、学生はそれぞれ個別の苦手意識や特性を持っており、それに応じた練習法を学生と共に考えることを心掛けた。保育現場に就職すると、ピアノの演奏や練習は、独力で行わなければならない部分が多く、他人の援助を求めることは中々できない。ピアノ演奏が上手にできるかどうかは、ほとんど本人による練習の内容次第であると言えるため、各学生の演奏レベルや特性に応じた効果的な練習を模索することを心掛けた。

④「ピアノ演奏の様々なテクニックを習得する」ための工夫

ピアノ演奏のテクニックの習得には、教材や楽譜の選定が極めて重要になってくる。筆者は、初回の授業において、履修学生にアンケートを実施し、初級者、中級者、上級者に分類することで、それぞれの能力に対する楽譜（課題曲）を選定し渡すようにした。また、学生が、なるべく異なる様々なテクニックを習得できるように、課題曲に求められる演奏上のテクニックが、課題曲ごとに重複しないよう注意した。

2　学生に対する質問紙調査

18名の学生は、「（この『ピアノ演習Ⅰ』の授業を通して感じたことを、）次の設問ごとに答えてください」との前提を踏まえ、「①ピアノを弾くことが楽しいと感じますか？」「②保育者としてのピアノの演奏の仕方が身に付いている（身に付いた）と思いますか？」「③自分なりのピアノの練習方法が身に付いている（身に付いた）と思いますか？」「④ピアノ演奏の様々なテクニックが身に付いている（身に付いた）と思いますか？」の質問項目に対して、どのように回答（０～100点）したのであろうか。また、「なぜ、あなたがその得点を付けたのか理由を書いてください」の質問には、どのような自由記述を記したのであろうか。

そこで、学生18名を初級者、中級者、上級者に分け、それぞれ初回と最終回の授業でどのように得点が変化したかを算出したところ、表１が示された。先述した４つの授業のねらいと表１を対応させ、自由記述の回答内容も踏まえながら、学生の成長及び指導の効果、今後の課題について明らかにしてみよう。下記における枠内は、自由記述の回答の代表例を示している。

表１　初回及び最終回の授業における初級者・中級者・上級者それぞれの得点（０～100点で回答）の平均点

		質問①	質問②	質問③	質問④
初級者 n=6	初回	5.0 (8.4)	36.7 (25.0)	3.3 (8.2)	2.5 (4.2)
	最終回	45.0 (13.8)	63.3 (10.3)	35.8 (10.2)	45.8 (12.8)
中級者 n=7	初回	50.0 (12.9)	50.0 (20.0)	35.7 (17.2)	30.0 (11.5)
	最終回	67.9 (9.1)	61.4 (20.4)	44.3 (14.0)	54.3 (12.7)
上級者 n=5	初回	72.0 (13.0)	86.0 (13.4)	68.0 (8.4)	64.0 (5.5)
	最終回	78.0 (11.0)	94.0 (8.9)	73.0 (6.7)	76.0 (5.5)

注)（ ）内は標準偏差、n は人数を示す。

（1）「ピアノを演奏することが楽しいと思えるようにする」

この項目は、質問紙調査における質問①に関連する。初級者と中級者については、得点の伸びが大きい。保育者志望学生は、ほとんどが女子学生であるため、ディズニーやジブリの曲を弾くことに対

して大きな興味を示す場合が多かったが、やはりそうした興味・関心を示す課題曲の提供が、ピアノを弾くことの楽しさに繋がるのではないかと考えられる。それは、「好きなディズニーの曲を弾くことができて楽しかった」等の回答に代表される。一方、上級者の得点はわずかに増えた程度である。上級者の学生は、元々得点が高いものの、ピアノの演奏がさらに楽しく思えるような授業展開が今後の課題であると考えられる。

［初級者］
■好きなディズニーの曲を弾くことができて楽しかった。
■ジブリが好きなので、トトロなどの曲を弾くのが楽しい。
■ピアノを丁寧に教えてくれてよかった。楽しかった。
［中級者］
■自分の弾きたい曲を何曲か弾けたのがよかった。
■高校の時に授業で習ったが、その時よりも弾けるようになった。
［上級者］
■ピアノは小さい頃から習っていて、ピアノを弾くのが好きですが、授業でもピアノを弾けて楽しかった。

（2）「保育者としてのピアノの演奏の仕方を学ぶ」

この項目は、質問②に関連する。初級者と中級者については、得点の伸びが大きい。音楽家とは異なる、保育者としてピアノの演奏の仕方について、学生が考える機会を持てたのではないかと考えられる。それは、「保育の仕事では、楽譜をすこし変えたりしてでも子どもが歌いやすいようにしたりすると言われて、すこし驚きだった」等の回答に表れている。

［中級者］
■保育の仕事では、楽譜をすこし変えたりしてでも子どもが歌いやすいようにしたりすると言われて、すこし驚きだった。
■楽譜の難しいところをいくら練習しても弾けなかったが、自分で弾けるように臨機応変に編曲したりして、子どもの前では止まらず弾く方が大切と言われたのが印象的だった。

（3）「自分自身のピアノ演奏レベルに即した効果的な練習法を確立する」

この項目は、質問③に関連する。初級者の得点の伸びが、非常に大きいと言える。授業では、特にピアノが苦手な学生に対しては、授業を行う上での工夫点として先述したように、様々な効果的な練習方法について教示することを心掛けたため、得点が大きく伸びたと考えられる。今後の課題は、中級者・上級者に対するさらなる指導の充実である。自らにとっての効果的な練習法の確立は、半期６か月間の15回の授業内で完成させることが難しい面もあるため、継続的な支援が求められる。

［初級者］
■最初は、何から始めればよいか分からなかったけど、だんだん自分の苦手なところを教えてもらって、練習の仕方もわかるようになってきた。
■ピアノの弾き方が、少しずつわかるようになってきた。どのように練習すれば上手になるのかも勉強できた。
［中級者］
■昔、ピアノを弾いていたけど、弾かない時が長かったので忘れていて、いろいろなピアノの練習方法を教えてもらって、昔を思い出したり、昔より上手になったと思う。

（4）「ピアノ演奏の様々なテクニックを習得する」

この項目は、質問④に関連する。初級者の得点の伸びが大きいが、中級者と上級者も得点が大きく増加している。ピアノ演奏の様々なテクニックの習得は、様々な異なる種類の課題曲に取り組むこと

によって得られると考えられる。「バイエルの難易度を上げていったので、ちょっとずつ上手になったと思う」「全部で４曲弾いた。ペダルがあったり、左手が難しかったり、テンポが速かったりして、曲によって難しいところがいろいろあった。試験で上手に弾けてよかった」等の回答が該当する。

［初級者］
■バイエルの難易度を上げていったので、ちょっとずつ上手になったと思う。
■最初は、簡単なジブリの曲で、すこしずつ難しくしていろいろな曲を弾けた。
［中級者］
■全部で４曲弾いた。ペダルがあったり、左手が難しかったり、テンポが速かったりして、曲によって難しいところがいろいろあった。試験で上手に弾けてよかった。
［上級者］
■難しすぎる曲にチャレンジして弾けない時もあったが、テクニックは伸びたと思う。

Ⅳ　まとめと今後の課題

筆者は、保育者志望学生に対するピアノ演奏指導の授業において、４つのねらいを設定し、それぞれのねらいに対して授業展開の工夫を心掛けた。その結果、特に初級者の学生に対して大きな効果があったと考えられ、それは、０～100点で記入した得点の伸びや、自由記述の回答からも明らかである。中級者・上級者に対する効果も認められたが、特に上級者の学生に対する効果が低い面も見られた。ピアノ演奏が得意な学生が、保育者養成課程において、どのようにピアノ演奏に対するモチベーションを高め、テクニックや技術を上達させることができるのかについて、今後の指導における課題としたい。

引用文献

（１）鎌田千佳「保育士養成校におけるピアノ基礎学習指導の考察：マルチタスクな活動を通して」，千葉敬愛短期大学紀要（39），2017，pp.383－390.
（２）白川浩・白川千春「４年制大学の保育士・幼稚園教諭養成課程におけるピアノ演奏技能の教育内容とその展望（Ⅰ）」，人間と文化（１），2017，pp.57－61.

学習者の成長過程を見通した J･F･F･ブルクミュラー・25の練習曲のピアノ指導法

A teaching method for 25 etudes of J･F･F･ Burgmüller with prospect of the learner's growth process

竹 内 京 子
Kyoko TAKEUCHI

キーワード：ピアノ指導法、ブルクミュラー、練習曲

Ⅰ．はじめに

筆者が担当する実務基礎Ⅶ（ピアノ指導者講座）においては、毎年必ずJ･F･F･ブルクミュラー作曲『25の練習曲集 Op.100』の指導法の講義を行っている。理由は、ピアノを学ぶ誰もが一度は手に取る可能性の高い曲集であることから、ピアノ指導者を目指す学生にとって、当該作品を通してピアノ指導法を学修することが重要であると考えられるためである。本曲集は、練習曲のカテゴリーであることを忘れてしまうほどの珠玉の名曲ばかりで構成されている。静穏で美しい作品から、快速な流れや華々しい跳躍を有するもの、劇的な場面の展開で聴く人を惹きつける楽曲まで、その性格は多様に設定され、ピアノを学習する上で、音楽的にも技術的にも必要不可欠な要素で組成されている作品が揃っている。

練習曲でありながら、発表会などで演奏される作品としても需要が高く、課題曲をブルクミュラーの楽曲に特化したコンクールが全国展開され、出場者が多いと聞く。多数の出版社が絶え間なく校訂版を世に出している人気の曲集である（表１）。

作曲は1851年作曲者45歳の時とされ、バレエ音楽で成功を収めた作曲家としての才能と長年のピアノ教師としての経験が生かされた優れた作品として開花したと言えよう。

幼少期の学習者を想定していると考えられるが、前述したように、必要不可欠な要素で組成した結果、難しい技巧も多数含むことになった。作曲当時、ロマン派作曲家の活躍が華々しかった時期であり、一般家庭でもピアノ学習熱が高まって、それらの作品のエッセンスを抽出したような教則本の需要が急速に高まったことが、創作の動機と考えられる。

学習者は、自らの過去の学習だけが拠り所であるが、指導者は、それぞれの学習者のその後の成長過程を見据えて、各曲での学びのポイントを見定めて指導にあたることが望ましい。すなわち、当該学習者が当該楽曲でどのような奏法、技術をどの程度までマスターしていれば、スムーズな成長を遂げることができるかを想定し、学習上の地図を描きながら指導にあたることが、求められるということになる。本稿では、第１曲から第12曲までを取り上げ、学習者の成長過程を見通した指導法の例を示す。

※音楽学部音楽学科（Department of Music, Faculty of Music）

表１　現在国内で入手可能なブルクミュラー25の練習曲関連の楽譜一覧（ヤマハミュージック倉敷店2017年10月調べ）

出版社	書名	校訂者等
ATN	レスナーのための指導のポイント　ブルグミュラー25・18・12練習曲	田村宏著
kmp	ブルグミュラー25の練習曲/18の練習曲	佐野真澄
音楽之友社	25の練習曲　作品100	種田直之
音楽之友社	ピアノを学ぶ人へ贈る　武本京子の「イメージ奏法」によるワークブック『ブルクミュラー25の練習曲』	武本京子著
音楽之友社	ブルクミュラー25の練習曲　解説付	春畑セロリ解説
学研	ぴあのどりーむ　ブルクミュラー25の練習曲	田丸信明編
学研	標準新版　ブルクミュラー25の練習曲	田丸信明監修
学研	新版　こどものブルクミュラー	田丸信明編
河合	ブルク25のポイント集中練習－ブルクミュラー・25の練習曲をきれいな音で弾くために	松田紗依
河合	ブルクミュラー・25の練習曲	井内澄子
河合	トレーニングオブアナリーゼ　ブルクミュラー　25の練習曲編	鵜崎庚一著
教芸	ソナチネとブルクミュラー　こどものためのベストセレクション	市川都志春
全音	こどものブルグミュラー	平野妙子編著
全音	ブルグミュラー25の練習曲　Op.100	北村智恵
全音	表現力がぐんぐん育つ！はじめてのイメージトレーニング新こどものブルクミュラー	松本倫子
デプロ	ブルグミュラー25の練習曲	内藤雅子監修
ドレミ	ブルグミュラーのお国めぐり　お話ピアノ連弾曲集　～大人から子供まで楽しめる！～	後藤ミカ編
ドレミ	標準版　こどものブルクミュラー　ブルクミュラー25の練習曲	ドレミ編集部編
ドレミ	こどものためのブルクミュラー＜25の練習曲＞	森本琢郎・池田恭子編
ドレミ	ドレミ・クラヴィア・アルバム　ブルクミュラー25の練習曲	平尾妙子
ハンナ	ブルクミュラー25の練習曲　和声分析と奏法のアドバイス　きれいに楽しく弾くために	六島礼子解説
東音企画	ブルグミュラー25の練習曲　徹底活用ガイド	
東音企画	ブルグミュラー25の練習曲　和音記号・コードネーム付	渡部由記子・石黒加須美・小倉郁子・二本柳奈津子・飯田有抄・上田泰史協力
東音企画	ブルグミュラー25の練習曲　100のレッスン・レシピ　アンサンブル譜付	多喜靖美・松本裕子・菅谷詩織制作協力
ヤマハ	ブルクミュラー25の練習曲　ロマン派の作品の指導法	石黒加須美・石黒美有編著
ヤマハ	いわさきちひろ　ブルクミュラー25の練習曲	手塚真人
ヤマハ	こどものブルクミュラー　ミッキーといっしょ	ヤマハ編著
ヤマハ	ブルクミュラー25の練習曲＜新標準版＞	松本清
ヤマハ	ペータース社ライセンス版　ブルクミュラー　25の練習曲作品100	

Ⅱ．指導法および留意点

第１曲 La candeur すなおな心

究極のレガート奏法を習得するための楽曲と考えてよい。右手８分音符が４音のグループで下行する形が多用されているが、まず３度下行した後に２度ずつ下行（順次進行）する。この音型には、レガートという奏法の重要な学びの意味が込められていると筆者は考える。３度以上の隣接音程の場合、その音程を形成する２音が重なって同時に響き合っても濁らないが、２度音程においては、少しの重なりでも不快感を聴く者に与える。レガート奏法にも多様なグラデーションがあり、優れたピアニストは、前後に置かれた音符の関係性に応じて弾き分けている。幼少期からその観点を持てるかどうかは、その後のピアノ学習の進捗に多大な影響を与えることは明らかである。『ツェルニー 四十番練習曲集第６番、第７番』を学習する際に、転びやすい16分音符の音型が上手く弾けることをイメージして指導にあたるとよい。

第２曲 Arabesque アラベスク

冒頭左手が奏する同和音連打において、三和音（重音）の打鍵のタイミングを完全一致させることは重要であるが、機能性の異なる３本の指が鍵盤を底まで同じスピードで下げることは元来難しい作業である。そこで、水平な底面を持つ直方体に均等に力が加わって鍵盤を押し下げることをイメージするとうまくいくようになる。鍵盤上に文庫本等を置き、その上に手指をアーチ型に構え、手首から先に下げて指先を最後に下げるイメージで、指同士を揃える感覚を養っていく。この動作を毎日繰り返すと、三和音が同時に鳴ることを実現させやすい。『ベートーヴェン作曲ピアノソナタ第１番』の冒頭部などの４分音符を行進のように毅然と刻む際の技術を向上させるのに有用だ。また、右手の16分音符４個と８分音符１個によるパッセージは、各指の第３関節の動きをよく意識して揃えることが肝要だ。打鍵と離鍵が鍵盤の１センチの深さの往復内で交替するイメージを持つと無駄な動きを減ずることが可能になる。

第３曲 Pastorale パストラール

『第１曲 La candeurすなおな心』では、３度２度２度と下行する音型が中心であったが、当該楽曲では、３度２度２度と上行するモティーフで開始した後、２度３度４度５度６度オクターブの音程が上行下行の多様な組み合わせとなって全曲に展開されている。指の選択や開閉の柔軟性に加えて、手首、腕、肘の移動を意識したポジション確認が自ずとなされる。よって、学習者がカンタービレ奏法に必要な技術を体得するのに最適な作品である。この延長線上に、『J·S·バッハ作曲インヴェンション第10番』『J·S·バッハ作曲平均律クラヴィーア曲集第１巻第13番』に見られる同類型の旋律がある。これらの作品は、書かれた内容に素直に従って弾いていけば、演奏者（学習者）を見事に正しい方向に誘導する点において、学習力を上げるために優れた作品といえる。

第４曲 Petite Reunion こどものパーティ

３度重音の音階の上行・下行およびその組み合わせで組成されている。『第２曲 Arabesqueアラベスク』で述べたように、重音の打鍵タイミングの一致が課題となる。５‐３、４‐２、３‐１と指使いを替えていくパターンと４‐２ですべて統一する運指法があるのは周知のとおりである。将来的にはいずれの運指で奏しても遜色ない出来栄えに仕上がることを目指すのがよいが、この時点では奏し易い方を選択するとよい。いずれの運指法にせよ、手首の程よい柔軟性と指関節のアーチ型設定の適切性が求められることに変わりはない。この奏法の延長線上に、『W.A.モーツァルト作曲トルコ行進曲』『ベートーヴェン作曲32の変奏曲WoO.80』等に見られる重音音型がある。

第５曲 Inocence むじゃき

拍ごとに返し縫いのような進路をとる音階から始まり、裏拍から表拍にかけてのスラーと、表拍に

付されるスタッカートによって、軽快さにより弾みが付き助長される中間部を有し、結尾部では、流暢で雄大な音階の下行および上行によって締め括られる。中間部左手の８分音符のトレモロは静かな支えになっていれば目立たない存在であるが、１指が腕の重さの影響を直接受けると軽やかな主旋律の優美さを破壊することになる。『モーツァルト作曲ピアノソナタK.545第１楽章』の左手に頻繁に同型が現れる。

第６曲 Progres 前進

『第５曲Inocence むじゃき』において身につけたスムーズな運指の流れにのるかのように、本作品は開始される。16分音符から成る音階は、１オクターブに制限される代わりに８分音符による多様な音程の跳躍が彩を添え、生命力を与えている。特に、３度、４度、６度の多様性が特徴的である。ここで学んだことは、『ツェルニー三十番練習曲第18番』等のスケール系音型を流暢に奏するのに役立つ。

第７曲 Courant limpide 静かな小川の流れ

ピアニストにとって、10本の指がすべて完璧なコントロール下に置かれるのが理想であるが、最も制御し難い親指を自由にコントロールできるようになった時には、大抵の場合、他の指の動きも格段によくなっている。３連符と４分音符を兼ねた拍の頭は、さらさらと流れる小川のせせらぎが川底の突起した岩や石を水が越える際に描く美しい模様を表しているなど、風景を想像してみることは演奏に豊かな表情を添えるのに役立つ。『ショパン作曲エチュードOp.25-６』中間部で、右手１指が穏やか且つ毅然とした主旋律を描くのに似ている。後半の休符と音符の組み合わせから成る３連符の最終音Aを７小節間28回親指が受け持つ際、控えめにではあるが高音を支えなければならない。手首の回転動作（上下左右）と打鍵離鍵の組み合わせは絶妙なタイミングと鍵盤への適切な入力の仕方が求められる。『ショパン作曲バラード第３番』52小節目103小節目のC音、144小節目のAs音のオクターブの繰り返しが、休符も交えて空気を循環させるように感じられることに酷似している。

第８曲 La gracieuse 優美

冒頭にmolto legato e leggiero と記されていることに注目したい。legato と leggieroのいずれか一方なら表現できるという奏者は珍しくないであろう。しかし、32分音符が多用されたモルデントのような音型において、legato とleggieroの両方とも実現することは容易でない。滑らかさと軽やかさが同じ音型内で同時に実現できた時に、初めて『La gracieuse 優美』に相応しい演奏と言えるであろう。本楽曲での取り組みは間違いなく、古典派ソナタ、ツェルニー練習曲に頻出するモルデントの基礎固めになると断言してよい（『モーツァルト作曲ピアノソナタK.333終楽章』で旋律と一体となって魅力を増すように付されたモルデントなどが頭に浮かぶであろう）。ここで得る基礎力は、さらにロマン派作品の演奏につながる。例えば『ショパン作曲エチュードOp.25-２』の３小節目～６小節目の右手の音型のレガート奏法にも通じる。また本楽曲では、装飾音の後の締めくくりに跳躍する音型において、上行・下行の両方を練習することになるのが練習曲としての価値を高めている。9,10,13,14小節目で、左手用のヴァージョンも用意するという工夫があり、さらに練習曲の評価が上がっている。

第９曲 La chasse 狩

三和音は、本曲集の中の多くの作品で使われているが、本作品では８分の６拍子のアウフタクトから、同和音連打が８分音符と４分音符で奏されるため、自然に身体が動き出すかのような開始といった印象になる。狩りの合図の角笛を模しているのは明らかだ。序奏の後、５小節目からの左手の重音で高らかに歌い上げる主旋律の技法は、『ドビュッシー作曲ピアノのためによりプレリュード』の14小節目～38小節目、104小節目～114小節目の左手が担う主旋律の奏法を彷彿とさせる。右手が受け持つオクターブの連続では、『ツェルニー五十番練習曲の第7,20,35番』でさらに高度な技術、柔軟な動

きを体得できる。

第10曲 Tender fleur やさしい花

冒頭フレーズでは、３度３度４度３度の組み合わせで１オクターブを優しく駆け上がった後、２度３度３度と下行した後１オクターブ跳ね上がる。２番目のフレーズは６度上行後、３度４度３度２度３度３度の下行を続けてから１オクターブ跳ね上がる。アーティキュレーションスラーの後半が軽い音になることを活用して、上下行ともに柔らかで穏やかなうねりを持つ旋律に仕上がっている。３番目のフレーズは、順次進行（２度）が85％を占める滑らかさが前面に出た印象的な歌になっている。９小節目からが３部形式の中間部にあたるが、冒頭部で提示されたフレーズを切り分けて左右の手にモティーフを割り当てている。『クレメンティ作曲ソナチネOp.36-２』の主旋律にあるアーティキュレーションスラーを生かした奏法につながると考えられる。

第11曲 La bergeronnette せきれい

音同士が溶け合って実に易しそうに聴こえる一方で、演奏者にかなりの緊張を強いるフレーズは数少ないものだが、本作品において、演奏者は冒頭からその洗礼を受けることになる。同じ種類の三和音が１拍ごとに転回形を変化させて両手で降りる。３度３度なら531と運指し、４度と３度の組み合わせになると521の運指に変わる。しかもそれが左右の手それぞれ別の拍上で行われる。鍵盤に注目すれば、鍵盤を一つ飛ばしにするのか二つ飛ばしにするかの違いである。奏した音をよく聴くことが最も大切と指導するのが標準的だが、ここでは、転回形の変化という理論を概ね理解させた上で「鍵盤をよく目視し、確認してから打鍵する」ことを意識させるべきだと考えられる。

第12曲 Adieu 別れ

４小節間の序奏の後に出現するインテンポで開始される練習曲らしいパッセージを美しく奏でられる力を獲得していれば、『モシュコフスキー 十五の練習曲集第６番ヘ長調』や『ショパン作曲エチュードOp.25-２ヘ短調』の各指の打鍵離鍵のタイミング確立と手首と腕の柔軟性の絶妙な組み合わせが必要であることに奏者自らが気づくであろう。中間部の左手３連符の連続は、『ハイドン作曲ソナタHob.XVI:35第１楽章ハ長調』や『ベートーヴェン作曲ソナタ第１番Op.2-１終楽章』等の急速な流れを容易にする。

Ⅲ．まとめ

このように各楽曲が練習曲として作曲されたポイントを眺めたとき、過不足のない構成の美しさや無類の美しい旋律や対旋律、場面の変化を見事に誘導する和音進行など、音楽が技術を誘導していることに気づく。今後、学習者が出会うであろう高度な技術を必要とする作品を深く確実に理解し、適切な取り組みが行える力をつけるためのヒントが多数提示されているのである。学習者がそのことに本当の意味で気付けるのは、おそらく次世代を指導する側に立つ程度の能力が身に付いた時であろう。いつの時代にも、指導者はブルクミュラーの創作の意図を着実に読み解き、学習者に伝える良い連鎖を形成していくべきと考え、その視点を授業内で着実に学生に伝えていきたい。

参考楽譜

１）ブルクミュラー・25の練習曲　カワイ出版
２）ツェルニー　四十番練習曲　全音楽譜出版社
３）BEETHOVEN Klaviersonaten BAND Ⅰ G.HENLE VERLAG
４）J.S.BACH　Inventionen Sinfonien G.HENLE VERLAG
５）J.S.BACH　Das Wohltemperierte Klavier TEIL Ⅱ　G.HENLE VERLAG
６）MOZART Klaviersonaten BANDⅡ G.HENLE VERLAG

7）ツェルニー　三十番練習曲　全音楽譜出版社
8）CHOPIN COMPLETE WORKES Ⅱ STUDIES　INSTYTUT FRYDERYKA CHOPINA POLSKIE WYDAWNICTWO MUZYCZNE
9）CHOPIN COMPLETE WORKES Ⅲ BALLADES　INSTYTUT FRYDERYKA CHOPINA POLSKIE WYDAWNICTWO MUZYCZNE
10）ドビュッシーピアノ曲集　音楽之友社
11）ツェルニー　五十番練習曲　全音楽譜出版社
12）ソナチネアルバムⅠ　音楽之友社
13）モシュコフスキー　十五の練習曲　全音楽譜出版社
14）HAYDN　Samtliche Klaviersonaten BANDⅡ G.HENLE VERLAG

執筆者紹介（五十音順）

赤松英彦	音楽理論、ピアノ、ソルフェージュ（作陽音楽短期大学　音楽学科）
網中雅仁	公衆衛生学（くらしき作陽大学　食文化学部）
居川寛子	ピアノ演習（くらしき作陽大学　子ども教育学部）
市坡よし子	国語科指導法（くらしき作陽大学　子ども教育学部）
伊藤智	音楽療法概論（作陽音楽短期大学　音楽学科）
猪原敬介	教育心理学（くらしき作陽大学　子ども教育学部）
井山房子	保育内容（人間関係）（くらしき作陽大学　子ども教育学部）
岡井克明	体育（くらしき作陽大学　子ども教育学部）
河村敦	心理学概論（くらしき作陽大学　食文化学部）
銀屋伸之	知的障害児の教育（くらしき作陽大学　子ども教育学部）
向後千里	食生活文化・環境心理（くらしき作陽大学　食文化学部）
古埜弘子	保育内容（健康）（くらしき作陽大学　子ども教育学部）
佐藤大介	英語教育（くらしき作陽大学　子ども教育学部）
重利和恵	ピアノ（作陽音楽短期大学　音楽学科）
白神繁子	教育実習（作陽音楽短期大学　音楽学科）
杉山貴義	スポーツ実技（作陽音楽短期大学　音楽学科）
鈴木瞬	教育社会学（くらしき作陽大学　子ども教育学部）
髙橋慧	図工工作、ピアノ演習（作陽音楽短期大学　音楽学科）
竹内京子	ピアノ（くらしき作陽大学大学院／くらしき作陽大学　音楽学部）
土居里恵	ピアノ（くらしき作陽大学　音楽学部）
永井裕也	重複障害児教育総論（くらしき作陽大学　子ども教育学部）
中桐實	音楽科教育法（くらしき作陽大学／作陽音楽短期大学）
額田眞喜子	食品学（くらしき作陽大学　食文化学部）
橋本正巳	特別支援教育総論（くらしき作陽大学　子ども教育学部）
馬場訓子	幼児教育課程論（くらしき作陽大学　子ども教育学部）
林直人	小学校教育課程、算数（くらしき作陽大学　子ども教育学部）
平松由美子	保育内容（環境）（くらしき作陽大学　子ども教育学部）
福島治子	英語（くらしき作陽大学　子ども教育学部）
松田真正	社会的養護内容（作陽音楽短期大学　音楽学科）
松田光恵	コミュニケーション論（くらしき作陽大学　子ども教育学部）
三宅康一	音楽科教育法（くらしき作陽大学　音楽学部）
守屋操	教職論（作陽音楽短期大学　音楽学科）
渡邉亮太	障害児保育（くらしき作陽大学　子ども教育学部）

編纂委員

編纂委員長　宮本　拓
委員　伊藤　智
澤田秀実
樋口智之
松田光恵
万倉三正（五十音順）

平成30年２月28日　発行

編集　くらしき作陽大学
作陽音楽短期大学
「研究紀要」編纂委員会

倉敷市玉島長尾３５１５
TEL.086-523-0888㈹

印刷　山陽印刷　株式会社

発行　くらしき作陽大学
作陽音楽短期大学

ISSN 2189−6755

Bulletin

of

Kurashiki Sakuyo University

&

Sakuyo Junior College of Music

Vol.50 No.1 & No.2

2017

Original Paper

English Education in the Foundation Course of the Universities to Teach English as a Subject in Elementary Schools
…… Haruko FUKUSHIMA…(3)

Trajectory of joint book reading frequency from early childhood to childhood and expectations for effect of the joint book reading
−A survey for parents of children who go to elementary schools−
…… Keisuke INOHARA, Ayaka UEDA, Kyoko SHIOYA…(15)

The relationship between the musical habits of mothers, psychological stress, and the
acceptance of their child's developmental disorders
…… Satoshi ITO…(25)

Product development utilizing the tea culture of Tamashima…… Atsushi KAWAMURA…(39)

Can Pets Be Regarded as Family? (2):−The impact from experiences of raising an animal− …… Mitsue MATSUDA…(51)
−Based on students' feelings prior to the practice−
Misao MORIYA, Fusako IYAMA, Hiroko KOYANO,
…… Shigeko SHIRAGA, Yumiko HIRAMATSU, Noriko BABA, Kei TAKAHASHI …(67)

College Students' Ideas of Supporting School Re-entry for Children with Cancer
…… Yuuya NAGAI, Eriko NAGAI…(81)

A basic study on cooperation between schools and after-school care centers
…… Shun SUZUKI…(91)

A Tentative Plan of All-University English Language Education Curriculum to Promote Students' Active Learning
…… Daisuke SATOH…(101)

Results and Issues of All-University Extensive Reading to Improve English Language Education
− A Practice with Online Systems −
…… Daisuke SATOH, Haruko FUKUSHIMA, Etsuko MORIOKA, Teruyo KASAMOTO…(113)

Research Note

Proposed strategies to improve recognition of social welfare councils …… Masahito AMINAKA…(127)

Case report of special classes for high school students in music education tracks
−A discussion of skill development through music college-style active learning courses− …… Rie DOI…(133)

A study on how teach the proportion (speed) of two different units …… Naoto HAYASHI…(141)

Focus on practical activities of food culture support〜Succession and change of eating habits of Nua village in northern Vietnam〜
…… Chisato KOGO, Hiromichi TOMODA…(149)

Supporting Disabled Children through Leisure Activities: Practice of and Challenges for the "Vehicle" Circl
…… Naomasa MATSUDA, Shima NAKATSUKA, Ryota WATANABE, Masami HASHIMOTO…(159)

Exploring the Ideal Form for the Instruction Preceding Teaching Practice at Kindergartens

Isolation of Antioxidative Compounds from Phaeolus schweinitzii …… Makiko NUKADA, YAMAMOTO…(169)

The Physical Fitness of the Students at the Faculty of Childhood Education at Kurashiki Sakuyo University
…… Kiyoshi SUGIYAMA, Katsuaki OKAI…(173)

Improvement of Students Practical Abilities for Special Needed Education in the Regional Contribution Ⅱ
−Deepening of Students' "Understanding Children" and "Understanding Parents"
Through Initiatives Linking Lessons with Practical Activities−
…… Ryota WATANABE, Masami HASHIMOTO, Yuuya NAGAI, Nobuyuki GINYA, Naomasa MATSUDA…(181)

Published by
Kurashiki Sakuyo University
Sakuyo Junior College of Music
Kurashiki, Japan