大阪成蹊教職研究

Osaka Seikei Educational Research

2019年度

第2号

大 阪 成 蹊 大 学 大 阪 成 蹊 短 期 大 学 教 職 研 究 編 集 委 員 会

「大阪成蹊教職研究」第2号発刊にあたって

近年、学校教育における課題は、多岐にわたり、専門的領域を深く理解した 上で、学習計画・授業実践を行う資質と能力を身につけることが求められてい ます。

大阪成蹊大学・大阪成蹊短期大学の教職課程では、子どもの想いを受け止めることのできる豊かな感受性を持った教員、多角的視点から現代の教育課題に対応できる豊かな感性と確かなセンスを持った教員、深い学問教養を持ち教育実践を省察し研究することのできる教員の育成をめざし、カリキュラムが編成されています。

また、大学の教育研究者も、各校種における教職科目の質の向上を目的に、 シラバス内容、教育方法、専門知識と技術の習得状況等、常に成果検証を行う ことが重要です。

つまり、学術的な視点から学校における教育諸活動及び教科の教育活動に関する実践的研究を通して、教育行政及び教育現場に貢献するとともに、得られた知見と最新の情報を学生に有機的に還元することが求められます。これらの成果の検証と情報交換をすすめる事を願い「大阪成蹊教職研究」第2号を発刊致しました。今後も「大阪成蹊教職研究」が、より多くの教育研究者の自己研鑽の場となることを願っております。

2020 (令和2) 年2月

 大阪成蹊教職研究編集委員長
 安部 惠子

 大阪成蹊大学学長
 武蔵野 實

 大阪成蹊短期大学学長
 紺野 昇

「大阪成蹊大学」

目 次

論文

異学年集団における英語での音韻意識活動の取組みについての一考察

伊藤由紀子 … 1

高等専門学校「一般科目」における経済教育

─ケーススタディによる高等学校「政治・経済」との比較─

本 間 哲 也 … 11

子どもの多様な表現を促進する図画工作科・美術科授業のための予備的考察 一絵画・彫刻・デザイン・工芸・メディア表現—

石 井 理 之 … 22

障害疑似体験の問題と可能性

―視覚障害体験(アイマスク)と肢体不自由体験(車いす)のワークシート記述から― 村田観弥…32

学びにおける他者・対話の存在

山 本 智 也 … 44

研究ノート

バーンズ財団の思想を日本の高等教育機関における美術・工芸教育に応用する 一講義形式授業案の構想—

加藤隆文小寺里枝……52

活動報告

教職履修者に対する双方向的指導実践の報告 —GOOGLE CLASSROOM を活用して—

柴 沼 真 … 59

「大阪成蹊短期大学|

目 次

論文

教員のメンタルヘルスの現状

一職務効力感および指導困難な児童生徒との関わりに着目して一

網 谷 綾 香 … 66

解題≪はとぽっぽ東くめ童謡集≫

―≪幼稚園唱歌≫との比較から考える児童文化としての歌唱作品の継承―

熊 谷 綾 子 … 73

運動遊びや表現遊びの模擬保育の実践と省察 一学生の学びの分析一

小 林 志 保

宮 下 恭 子

塩 田 桃 子 … 83

保育者養成課程学生の保育観・子ども観

―保育についての基本的な価値観の定着と関連づけて―

渋 谷 郁 子

川那部 隆 司 … 93

造形活動の指導に関する研究(I)

園 田 育 代

紺 谷 武 … 100

研究ノート

ブライス・マーデンの絵画をモデルとした幼児の造形表現(描画の発達段階) の追体験

北 野 諒 … 112

子どもの挑戦的意欲を育てる運動遊びの環境構成の検討

範 衍麗

永 井 伸 人 … 118

■ 論文

異学年集団における英語での音韻意識活動の 取組みについての一考察

伊藤由紀子*

【要約】

本稿は、異学年の子どもの集団である学童保育の長期休業期間に、年に一度のイベントとして「英語体験活動」を継続的に実施し、取り組んだ英語の活動をまとめたものである。本活動では、異学年の子どもが集まる集団において、学年を超えた学び合いと、英語の音声やリズムを自然に脳内に定着させることを目的に、英語絵本の読み聞かせおよび様々な動物の名前を使って音節に区切り、手を叩いてリズムを体感する活動に取り組んだ。絵本の読み聞かせでは、動物の名前や繰り返しのフレーズに触れ、出てきた動物の名前を使っていくつの音節に分かれているかを問う活動を取り入れた。様々な動物の名前を音節に分ける活動を繰り返すことにより、子どもたちはこれまで意識しなかった英語のリズムに自然に慣れることができた。本英語体験で取り組んだ英語絵本の読み聞かせや、単語を音節に分ける活動は、小学校外国語活動や自治体の英語イベント等でも応用できるであろう。

キーワード 異学年集団 学童保育 英語絵本 音韻意識 syllable (音節)

I. はじめに

外国語を話せるようになりたいと思う人は多い が、発音をはじめ、流暢に外国語を操れるようにな るには一筋縄ではいかない。一般的に、実用的な英 語を習得するために必要な時間は3,000時間とも 5,000 時間とも言われている(坂田・福田, 2009; Odlin. 1992;中島. 2006)。また、米国国務省の英 語母語話者である研修生が集中講義を受け、Superhard language 群にある日本語を、日常生活で困ら ない程度に習得するのに、2.200時間かかるという データもある (Foreign Service Institute 1)。個人 差はあるが、外国語の習得には数千時間が必要であ るといえるだろう。そして、外国語習得には時間と ともに、その学習内容も重要である。特に英語学習 の初期には、日本語と大きく異なる英語の音との違 いに慣れ、話されている言葉の音構造を知る力を必 要とする活動が大切である(アレン玉井, 2010)。 また、中森は「小学生段階では、教示される発音や 用法・用例が無意識に脳内に定着している」と述べ ている(2018:99)。つまり、音韻意識の理論に基 づく音声教育は、英語学習において大切な役割を 担っているといえるであろう(リーパー, 2010;太 田、2012)。

2020年から新学習指導要領が施行され、英語教育が大きく変わる。学校現場では教員研修や英語関係の取り組みが行われているが、学校教育以外の場でも児童英語教室や単発の英語体験講座など英語の指導の場面は多く存在する。その中でも異学年の子どもが集まり英語を学ぶことは、子どもにとっても、教え合い・学び合いのある素晴らしい機会となっている。

筆者はこれまで、奈良県の公立小学校の学童保育 において、2013年より長期休業中の支援として年 に1回、さまざまな取り組みを継続的に行ってい る。2016年からは、英語で色と水を使った活動、 一弦琴を作成して弦の長さと音階の間にある数学的 関係を学ぶ活動、体育館で英語の数字を聞いてグ ループになる活動など、さまざまな「英語体験活 動」を実施している。学童保育であるため、学年が 上がるとメンバーが多少変わるが、中には毎年参加 している子どももいる。この英語体験活動は、(1)協 同的な学び、(2)子どもの多様性に応じた指導、(3)英 語を使った活動、という3つの観点で行っている。 小学生段階で、読み書きの土台である音声教育は最 も重要であるととらえ、特に、英語を使った活動と して、音を聞き取り、文字を読むために必要となる 「音韻意識」を育てる活動を重視して取り組んでき

た。本稿は、異学年の子どもの集団である学童保育 の、長期休業期間の「英語体験活動」として行っ た、「音韻意識」を育てる活動の実際と今後の課題 をまとめたものである。

Ⅱ. 研究の内容

2.1 研究の目的と内容

本研究では、異学年の子どもの集団である学童保育での「英語体験活動」を行う。実践は夏休み期間の活動として、2018 年 8 月に実施する。 3 時間の活動のうちの約 90 分間を英語体験に充てる。活動内容は、Oxford Reading Tree (以下 ORT) (Oxford University Press $^{2)}$) のシリーズを 2 冊と、たくさんの動物が登場する『Brown Bear, Brown Bear, what do you see? $^{3)}$ 』(以下、Brown Bear)の絵本の読み聞かせを行う。次に、この Brown Bear の絵本に出てくる動物の名前の音を聞き取り、文字を読むために必要となる「音韻意識」を育てる活動として、「音節」に区切る活動を英語で行う。

本研究の目的は、学童保育における英語体験活動の取り組みの成果と意義を考察し、報告することにより、小学生を対象とした「音韻意識」を育成する活動として提案することである。

2.2 研究の参加者

「英語体験活動」の参加者は、小学校1~6年生 の計59名である。同じ小学校に通っている子ども たちであるが、学童保育への参加は自由であるた め、その日によって集まる子どもは同じではない。 子どもたちの小学校での外国語学習歴については、 1、2年生は年間5~6回程度、ALT(Assistant Language Teacher) と英語に慣れ親しむ活動を 行っている。3~6年生では、毎週1時間、担任を 中心に外国語活動を行い、その中で ALT も授業に 参加している。参加者59名のうち、学外での英語 教室に通う子どもは2名である。当該小学校の学童 保育は校舎内の2教室を使用しており、長期休業中 は体育館などの校内施設を利用することができる。 長期休業中は8:30~17:00まで、異学年の子ど もたちが一緒に活動している。指導員は2~3名が 配置されている。2018年度の体験活動の英語指導 者は筆者を含む3名で、学童保育の指導員3名も補 助として活動に参加する。

Ⅲ. 研究の背景

本研究では、異学年集団における学習活動の重要

性、学童保育の役割と意義、音韻意識の重要性と課題、英語絵本と英語教育、Differentiated Instruction: DI (児童の多様性に応じた指導) という5つの観点から学童保育における英語体験活動の成果と意義を考える。これらの観点に関して、以下に示す先行研究は、地域人材を活用した学童保育において、英語学習における音韻意識を育成するという、本研究のベースとなるものである。以下に、それぞれの研究について述べる。

3.1 異学年集団における学習活動の重要性

学校教育においては、特に小学校で、縦割り班や クラブ活動、複式の授業など、異学年集団での学習 活動も重視されている。また、放課後の活動におい ても、異学年の子どもが学年を超えて一緒に活動す る学童保育がある。子どもを取り巻く環境が変化 し、以前のように、異学年の子どもが一緒に遊べる ような場所や時間の確保が困難になっている(岡 野・筒井、2013)。少子化の影響で、近所に子ども がいない地域も見られる。そのような社会状況の 中、学校のクラスでの同学年の子ども同士の関係に 加えて、異学年で過ごせる機会は貴重である。異学 年集団における子どもの行動的特徴として、例えば 仮屋園ほか(2004)の研究では、下級生の影響を受 け、しだいに積極的に活動に参加するようになって いく様子が見られた。また、岡田(2019)は、異学 年集団では、発達段階が異なる児童が混在するた め、学級内の多様な仲間との協同的なかかわりが大 切であると指摘している。

本研究では、学童保育という場で、異学年集団における英語体験活動に取り組み、協同的なかかわりの機会を設けることを意図する。そして、活動の成果から、異学年であることの意義について明らかにする。

3.2 学童保育の役割と意義

3.2.1 学童保育とは

学童保育とは共働きや一人親の小学生の放課後や長期休業中の生活の支援のための保育事業であるが、学童保育は、学校施設の一部を利用した子どもを「預ける」場としてだけでなく、子どもの成長・発達における重要な機会として位置づけられている(猿渡・佐藤, 2011)。学童保育は、社会のニーズに合わせて政策や整備が進められているが、校内や建物内の閉じた空間が保育の質を妨げている可能性も指摘されている(森上, 2019)。

3.2.2 放課後子ども教室

待機児童の問題から、量的な拡充に焦点が置かれ、子どもたちの活動が狭いコミュニティに閉ざされ、地域との関わりが希薄になっているという懸念がある。そのような問題を解決する手立てとして、文部科学省では、地域学校協働活動として「放課後子ども教室」の取り組みを進めている。「放課後子ども教室」とは、「子どもたちが放課後を安全・安心に過ごし、多様な体験・活動ができるよう、地域住民等の参画を得て、放課後等に全ての児童を対象として、学習や体験・交流活動などを行う事業」で、小・中学校や公民館等で実施されている(文部科学省⁴⁾)。平成30年11月現在で、全国18,749教室で実施されている。以下は放課後子ども教室で取り組まれている活動例である。

- (1)学習支援(予習・復習、補充学習・ICT を活用 した学習活動など)
- (2)体験プログラム (実験・工作教室、英会話、文化・芸術教室、地域探検、農業体験など)
- (3)スポーツ活動 (野球、サッカー、バドミントン、 卓球、一輪車など)

3.2.3 本研究における取り組み

本研究では、2013年より、奈良県の公立小学校の学童保育において、以下の活動を行っており、2018年で6回目となる(表1)。2016年からは英語体験活動に取り組んでいる。対象学年は1年生から6年生で参加者は毎年50名程度である。学童保育には、学年が進むにつれて来なくなる子どももいるため、それぞれの活動の参加者は少しずつ変わっている。

本研究では、2018年度の英語体験活動について、 子どもの行動観察からその成果と課題を見取る。

表1 本研究での学童保育における取り組み

年度	活動の内容
2013	絵本・紙芝居・体育(大縄跳び・しっぽ取り ゲームなど)
2014	絵本・紙芝居・体育(大縄跳び・誕生日順に並 ぶ活動など)
2015	絵本、紙芝居・体育(大縄跳び・平均台など)
2016	英語絵本・一弦琴を作成して弦の長さと音階の 間にある数学的関係を学ぶ活動・体育(大縄跳 びなど)
2017	英語絵本・英語での色と水を使った活動・体育 (英語の数字を聞いてグループになる活動など)
2018	英語絵本・音韻認識・体育(輪になって、順番 に、色の名前等を言っていく活動)

3.3 音韻意識の重要性と課題

3.3.1 第二言語習得論における音声指導

英語教育において音声研究の視点が大切なことは多くの研究者が述べている。母語においては、生後半年~1年以内に音素に関する感度が高くなるなど(Cheour et al., 1998)、音韻獲得は非常に早い段階であると認識されている。しかし、第二言語習得において、日本語母語話者がリズムやイントネーションなどのプロソディなど英語の音声や音韻を習得することは困難であると指摘されている(須藤, 2010)。日本語母語話者にとって、日本語と英語の音の違いは大きな課題となっている。L1(日本語)をL2(英語)にシフトさせる傾向があり、英語を発音する際に、どうしても日本語の影響を受けてしまうからである(Ohata, 2004)。そのため、音韻を意識する機会を与えることが必要となる。

3.3.2 小学生への音声指導

文字を音声化するためには、音韻を意識して発音することが大切になる(村上,2015,2018)。そこで、英語学習の初期段階である小学校期には、音声から文字という母語習得の順序に倣い、日本語とは異なる英語の音声の違いに慣れていくような指導が必要である(川井,2018)。筆者のこれまでの研究で、日本語母語話者の発音の明瞭性は、特定の音素や音律に対し、短期間でも集中的に取り組むことで改善が期待できることが明らかになっている(伊藤・竹内,2019)。音韻意識の活動は段階に応じて多く存在するが、例えば、単語を音節に区切る活動がある(村上,2018)。「ちょうちょ」はカタカナで数えると「バ・タ・フ・ラ・イ」であるが、英語で言うと「but-ter-fly」と3音節になる。

本研究では、絵本に出てくる動物の名前を使って 英語の syllable (音節) に注目させる指導を取り入 れ、親しみやすい内容で英語体験活動に取り組み、 その成果を明らかにする。

3.4 英語絵本と英語教育

3.4.1 絵本の役割

総本というと小さな子どもに読み聞かせるという 印象が強いが、英語教育において英語絵本の果たす 役割は大きい。絵本はことばを教えるだけでなく、 英語の語彙や文法の学習や異文化理解の機会にもな り、グローバル教育にもつながる(昆布, 2013)。 絵本では、絵が意味解釈の助けになり、一人で読む には難しい絵本も、読み聞かせの技術により理解を 助けることができる。つまり、絵本は言語習得にお ける適切なインプットとなるのである(松本, 2015)。このことから、英語体験活動で絵本を用いることは適切であると考える。

3.4.2 英語絵本を用いた多読活動

また、幼稚園や小学校だけでなく、最近は中学校 でも多読学習として英語絵本を取り入れている学校 が多数見られる。多読学習とは、辞書がなくても読 むことができるレベルの絵本や、本研究でも用いた ORTのように、リーディング力がつくにつれて難 易度の高い絵本に挑戦できるようなレベルごとのシ リーズが用意されているものなどを、多量に読む学 習法である。ORT は、英国の小学校の約80%以上 で採用されている国語の教科書で、10段階のレベ ルに分けられ、決まったキャラクターたちの日常生 活を描いている (Oxford University Press HP)。音 と文字のルールを示したフォニックスを取り入れた 絵本も多く存在し、読みながら自然に英語のルール を身に付けられるよう工夫されている。本研究で は、これまで ORT を用いて読み聞かせを継続して きており、2018年度も引き続き使用する。

3.4.3 絵本指導における配慮点

子どもに絵本の読み聞かせを行う際に、効果的な 手法として挙げられた研究がある(吉村ほか, 2017 より抜粋)。これらの手法は、必ずしも全ての絵本 に共通ではないが、本研究で、特に気を配った点に ついて、(→) 以下にそれぞれ示す。

- (1)導入で、児童があらかじめ知っておくとよいキーワード、例えば登場人物の名前や、日本ではなじみのない表現などに触れておく。
- → ORT のシリーズは毎回、同じ家族が登場するため、一冊目の前に、登場人物を、ひとりひとり絵を指し示しながら紹介する。
- (2)読み聞かせる際、先生はジェスチャー、表情、声色、言い換えなどを工夫し、安易に本文を日本語に訳さない。
- →日本語には一切訳さず、子どもが理解していない と思われる場面では、ジェスチャーや言葉の言い かえなどをしながら進める。
- (3)ページのめくり方を工夫する。ゆっくりめくる、 一瞬だけ見せてすぐ隠すなど、様々なめくり方が ある。ただし、1ページにあまり時間をかけすぎ ない。
- →英語絵本は時間をかけすぎると間延びして集中力 が途切れてしまうこともあるため、テンポよく進

める。ただし、子どもが理解できていない場合は ていねいに繰り返すなど工夫する。

- (4)途中で、次を予測させる質問も入れる ("What will happen next?" など)。
- →それぞれの絵本は最後に小さなオチがある。その オチがどのようなものか考えさせながら読み進め る。予想通りであっても予想外であっても子ども はストーリーを楽しむことができる。
- (5)先生が英語で発問する (Yes/No で答えられる "Do you like ~?" や "Can you ~?"、絵から答えを見つけやすい "What's this?" など)。
- →ただ、文字を追って読んでいくだけだと退屈して しまう子どももいるため、2ページに一回程度は 簡単な質問をする。一斉に答えさせたり、隣の友 達と話し合ったりするような質問も取り入れる。
- (6)児童は日本語でのつぶやきも良いこととし、英語で話さなければならないというプレッシャーを与えない。
- →子どもは母語でつぶやくことが多いが、それについては特に指導はしない。指導者は常に英語で話しかけるようにする。
- (7)先生は児童全員に目を配り、児童の反応を拾うようにする。
- →ひとりひとりの子どもの多様性に目を向けた指導 (DI:次項で述べる)をベースに、英語での理解 が難しい低学年の子どもには、座る場所を工夫 し、高学年の友達と学び合えるような環境をつく り、異学年集団での活動の良さを活かす。読み聞 かせのスピードには十分配慮し、おおまかに理解 できるよう、常に反応を見ながら進める。

吉村らの研究では、英語絵本指導にあたりどんな 絵本を選べばよいのか分からない、という声に応え られるようにと、素材や内容、推奨学年などを示し た「英語の絵本活用リスト」が作成されている(福 井県教育総合研究所 HP 5))。

3.5 Differentiated Instruction: DI (児童の多様性 に応じた指導)

3.5.1 DIとは

「DI」とは、トムリンソン(Tomlinson)によって提唱された、ひとりひとりの子どもの多様性に目を向けた、集団における指導法のひとつである(Tomlinson & Mctighe, 2006; 伊藤, 2013)。様々

な子どもから成り立っている集団の中でどのように 個々の学習者を伸ばしていくかが問われる。子ども はそれぞれ違った個人であり、その学び方も学習す るペースも同一ではない。そのため、指導における 最終的なゴールは同じであっても、全員が同じ授業 を同じ方法で受け、同じアセスメント(評価の対 象)で評価されるのではなく、学習者によって工夫 されるべきであるという考え方である。

3.5.2 DI における指導の3つのポイント

DIでは、(1)学習内容、(2)学習プロセス、(3)成果物の3つを工夫することにより、ひとりひとりの多様性に応じようとする。

(1)学習内容

学習内容とは、事実、概念、スキル等から成り立っており、学習到達目標に至るまでの日々の目標や手段を個に応じて変える。

(2)学習プロセス

最終到達目標に至るまでの活動や教材を、簡単なものから複雑なものまで用意する。

(3)成果物

学んだ知識やスキルを統合し、表現する力を育成する「パフォーマンス課題」を設定し、発表等に取り組む。 (伊藤, 2013)

3.5.3 DIをベースにした英語体験活動

「英語体験活動」では、これまで一弦琴の制作や、色と水の実験で成果物を作成してきた。2018年度は音声指導が中心のため、作品は制作しないが、学年や英語学習経験が違う子どもの集団において、DIの考え方は欠かせないと考えており、ひとりひとりに合わせたきめ細かな指導を行う。

Ⅳ. 活動の概要

4.1 活動の内容

本研究では、次のような内容で実践を行った。表 2で活動の内容を示す。

4.2 活動の実際

(1)絵本の読み聞かせを行う。

まず『Cat in a bag』(Floppy's Phonics Fiction シリーズ)という絵本を使用した。これはフォニッ クスのルールに従った単語で書かれており、特にデ コーディング(文字を音声に変換すること)のスキ ルの向上を目指している。cat、hat などのライミング(押韻)が心地よい絵本である。子どもたちは、英語のリズムに合わせて口ずさんでいた。

2冊目は同じく ORT のステージ3(小学校高学年レベル)の『The Rope Swing』である。これは、Kipper, Biff, Chip という3兄弟と愛犬 Floppy を中心に繰り広げられる様々なストーリーを一緒に体験し、まるで英国でホームステイしているような気分を味わいながら楽しく英語を身に付けることができる。ストーリーにはオチがあり、公園の rope swing(タイヤのブランコ)で遊んでいる主人公たちに、終盤何が起こるのかを想像しながら1ページ1ページ楽しんで聞くことができた。"What will happen next?"と聞くと、隣の友達と、「どうなると思う。」「ロープが切れて池にはまるのかな。」など話をしている子どもいた。

3冊目は『Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?』である。これは Bill Martin, Jr. と Eric Carl の絵本で、色と動物を題材にリズムとクイズを中心としたパターンブックである。紙面構成は、見開き 2ページで一場面になっており、ページの中心に大きく動物が描かれている。動物に問いかける

表2 英語体験活動の内容

衣∠	央 后 体
活動内容	活動の概要
(1)英語絵本の読み聞かせを行う	・『Cat in a bag』(フォニックスを取り入れた絵本) ・『The Rope Swing』(ORT のストーリーブック) ・『Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?』(エリックカールの絵本)
(2)絵本に登場する動物について、英語の言い方を知る	bear、horse、frog、sheep、goldfishなどの動物について、英語の言い方を確認する。
(3)動物の分類クイズをし、動物の名前がいくつの音節に分かれているか確認する	4台の車に1・2・3・4の番号を付け、「Car 1」に乗るのはどの動物かを推測するクイズを行う。なぜ4つに分かれるのかをグループで考え、どこに分類されるかを予測する。動物の名前を何度も口ずさみ、いくの回勤に分かれているか、その回数分手を叩いて確認する。
(4)絵本に登場してい ない生き物の名前 について考える	(3)の動物に加えて、caterpillar、butterflyといった生き物の名前についても、いくつの音節に分かれるのか考える。
(5)身のまわりの物を 使った音節のゲー ムを行う	まわりにあるものについて、その音節の数を考える。また、指 定された数の音節を持つ言葉を 探すゲームを行う。

ように、「Brown Bear, Brown Bear, What do you see?」と書かれ、右下に「I see a red bird, looking at me.」と、次のページの 動物に続いていく。これは、小学校低、中学年が対象の絵本である(福井県教育研究所 HP)。ここで出てくる様々な動物(brown bear, yellow duck, purple cat など)は後の活動で使うが、ここでは読み聞かせだけを行った。子どもたちは、「purple cat、どんなんやろ。」と次のページがめくられるまで想像を膨らませながら聞いていた。

(2)絵本に登場する動物について、英語の言い方を知る

『Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?』は、様々な色の動物が次々に登場し、次のページに出てくる動物を示しながら想像する絵本である。ここには bear, bird, duck, horse, frog, cat, dog, sheep, goldfish が登場する。加えて teacher と children も出てくる。これらの言い方について、ゆっくりと何度も繰り返しながら確認する。

(3)動物の分類クイズをし、動物の名前がいくつの音節に分かれているか確認する。

絵本に出てきた動物たちが1・2・3・4の番号 を付けた4台うちのどの車に乗るかを予測するクイ ズである。動物がなぜ Car 1・2・3・4 に分か れるのかをグループで考えさせ、どこに分類される かとその理由を考えさせる。最初はヒントを出さ ず、bear は「Car 1」に、goldfish は「Car 2」に乗 ると言い、そこに存在するルールを考えさせる。子 どもたちは初めは「陸に住んでるからかな。」と生 態について考えていたが、そのうち、ことばかもし れないと気づき始める。そして、「bで始まるから かな。」「3文字だからかな。」と様々な思考を働か せるようになる。最後の方になってやっと、高学年 が、リズムにカギがあるということに気づいた。そ れから動物の名前を何度も口ずさみ、いくつの音節 に分かれているか、その回数分手を叩き、4台のう ちのどの車に乗るかを確認した。図1は、活動で使 用したスライドである。プレゼンテーションソフト を用いて、動物が一匹ずつぐるぐる回りながら車に 移動するアニメーションを付けている。

(4)絵本に登場していない生き物の名前について考える。

(3)の動物は1音節の語が多かったため、それらに加えて、caterpillar, butterfly, chameleon, dolphin, buffalo, kangaroo といった生き物の名前について

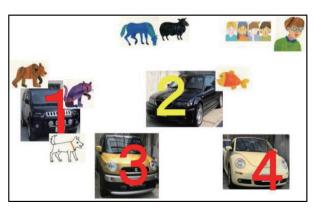
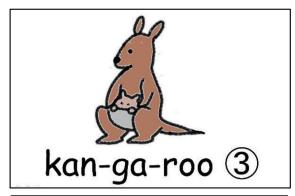


図1 音節の数で分類するスライド例

も、いくつの音節に分かれるのか考えさせた。単語が長いと難しくなるが、回数を重ねるごとに、リズムのパターンが理解できるようになっていった。音節の数は手を叩いて表すと英語のリズムを体感することができる。繰り返すうちに、高学年の中には、ほぼ音節が理解できた子どもも見られた。





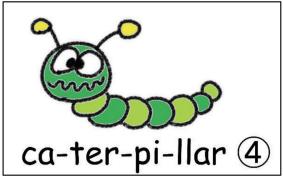


図2 様々な生き物の名前を文節に分ける活動のスライド例

図2に示すスライド例は、カンガルー、カメレオン、あおむし(キャタピラー)のクイズに使用したものである。まず、絵を見せて何の生き物であるかを問い、いくつの音節に分かれているかをペアで考えさせた。子どもたちは、指を折ったり、手を叩いたりしながら熱心に数えていた。

(5)身のまわりの物を使った音節のゲームを行う。

最後は、自分の身のまわりにある bag, pencil, computer, classroom, lunch などについて、いくつの音節に分かれているかを考えさせた。それから、数を指定してその数の音節のことばを、グループで探すゲームを行った。低学年は高学年とグループを組み、協力して活動することができた。

Ⅴ. 考察

本研究は、学童保育における英語体験活動の取り 組みの成果と意義を考察し、小学生を対象とした 「音韻意識」を育成する活動として提案することが 目的である。以下に、子どもの行動観察から成果を 見取り、活動の意義について述べる。

5.1 子どもの行動観察からの見取り

(1)英語絵本の読み聞かせ

活動時における子どものようすから、フォニックスを取り入れた英語絵本は、「小学生段階では、教示される発音や用法・用例が無意識に脳内に定着している」と先行研究にある通り、子どもたちにとってライミングのリズムが心地よく、自然に定着したと思われる。なぜなら、読み終わった後でも単語を繰り返し発話していた子どももいたからである。本活動では一回しか読めなかったが、繰り返し読むことでさらなる効果が期待できるであろう。継続して行うと良いと考える。

(2)動物の名前の音韻クイズ

子どもたちは、最初は音節の区切りが分からず、 クイズに正解することが難しかったが、色々な語を 繰り返すうちに、英語のリズムに慣れてきた。指導 者がゆっくりはっきりと繰り返した語を何度も聞 き、しだいに正解が多くなった。子どもたちは回数 を確認するために手を叩いたが、その音が心地よ く、まるでリズム音楽を楽しむように手拍子してお り、手拍子をすることでさらに音節の区切りがわか るようになった。これまで意識しなかった英語のリ ズムに目を向けることができたといえるだろう。低 学年は英語の言葉に合わせてリズムを打つことは楽 しいと感じ、高学年の中には、今まで、自分の英語とネイティブの話す英語のスピードがなぜこれほどまでに違うのかと疑問に思っていたが、英語では一回叩く時にたくさん言わないといけないため、自分のスピードでは間に合わないと話していた子どももいた。このことから、子どもたちは、英語の音と日本語の音には違いがあり、日本語と同じように英語の音を発音するのではないことに気づいたと思われる。音の違いは説明しても理解することは難しく、何度も繰り返して聞き、真似しながら違いに気づいていくことが必要であるといえるのではないだろうか。

5.2 異学年集団における活動の意義

学童保育では、1年生から6年生までの子どもが 参加しており、集中して指導者の話を聞いていられ る時間も違い、また、活動に対する背景知識も違 う。低学年は、高学年にわからない場面で聞いた り、高学年は低学年に自分の知っている情報を与え てアドバイスしたりしてお互いに協力し合って活動 することができた。見取る中で再確認した課題は、 1年生と6年生ではどうしても発達段階や抽象概念 が違うので、1年生向けのクイズと6年生向けのク イズや、絵本の内容の難易度を変える工夫が必要で あったことである。複数の絵本や問題を用意してい たので対応できたが、準備する側が幅広い内容を準 備しておく必要がある。しかし、そのような大変さ があったとしても、異学年集団において、学年を超 えた学び合いには大きな価値がある。特に少子化で 友達関係が固定化し、異学年の子どもと日常的に遊 ぶ機会が減っている現代の子どもにとっては、非常 に意義のある活動であると考える。

5.3 DI をベースにした指導の成果

本英語体験活動では、DIをベースに、ひとりひとりの子どもの多様性に目を向けた指導を行った。DIは、(1)学習内容、(2)学習プロセス、(3)成果物の3つを工夫することにより、ひとりひとりの多様性に応じようとするものであるが、(1)学習内容としては、子どもたちの学年や英語の学習経験、背景知識はさまざまだが、絵本もクイズも難易度や雰囲気の違うものを複数用意して対応した。英語教室に通っている高学年の子どもにはより難易度の高いクイズを用意し、知的好奇心を満たすような工夫を心掛けた。(2)学習プロセスは、全員で同じ課題に取り組んだが、難しいものも友達や上の学年の子どもと協力して進めることができた。1年生の中にはまだじっと座って話を聞くことが難しい子どももいたの

で、仲の良い高学年と一緒に座らせることで、話を しながら絵本の読み聞かせを楽しんだり、クイズに 答えたりすることができた。(3)成果物については、 今回は制作していない。

全体を通して、この英語体験活動は、学校の授業とは違い、さまざまな学年の子どもがいる中で行ったため、特に DI の視点が必要であったが、個に応じた指導を行うことができたといえる。

5.4 指導員と保護者の感想から

大人数で90分間という長い時間、休憩をはさみながらの英語体験活動であったが、子どもたちは、英語での活動を自然に受け入れ、楽しみながら体験することができた。体験後は身体を動かす活動を行い、終了した。

英語体験活動を補佐してくれた学童指導員からは、体験後、次のような感想が得られた。子どもたちは、概ね興味を持って参加していたと指導員は感じていることがわかった。

- ・いつもと違った夏休みの体験を十分に楽しんでいた。
- ・学校での英語とは違うので、それを楽しんでいた ように思う。
- ・英語への興味が強く、積極的に参加していた子ど もが多かった。
- ・指導員も英語に関して勉強して、お手伝いできた らと思う。
- ・英語の単語の区切りがあるということを初めて 知った。少し難しかったが、よくわかって答えて いた子どもも多かった。

保護者に関しては、次のような意見もあった。

- ・英語での体験活動の日は学童の参加者が多いの で、関心のある保護者が多い。
- ・次は親子参加も良いのではないか。
- ・我が子は英語を習っているのでとても楽しく過ご せたようです。

しかし、次のような感想もあり、活動内容の検討 も必要である。

・内容に楽しんでいたけれど、英語に触れた経験が ほとんどないために、難しく感じた子どももいた ようだ。

これらの意見から、活動内容や保護者参加等も含めて、今後の活動の拡がりを検討する必要があると思われる。児童は年々数が増えているが、指導員の数は変わっていないこともあり、保護者参加は児童

の安全確保や支援の充実という点からも検討する余地があるだろう。

VI. おわりに

本稿では、異学年の子どもが集まる学童保育において実施した英語体験活動についてまとめた。これまでも英語体験活動として、英語での制作活動や実験、絵本の読み聞かせ等は行ってきたが、今回は英語の音に着目し、絵本に出てくる動物を使って音節を意識する活動を中心に取り組んだ。

本英語体験活動では、英語の音とリズムに着目し、フォニックスを学ぶ前段階として、音韻意識を身に付ける活動を実施したが、これら英語絵本の読み聞かせやクイズ、単語を音節に分ける活動は、小学校外国語活動や外国語科でも十分に応用できると考える。また、学校教育以外でも、学童保育や自治体のイベントでも比較的容易に取り組めるだろう。

課題としては、この英語体験活動が一年に1回程度の実施であるため、継続して指導することが難しい点である。今回は、放課後子ども教室推進事業の学習支援として、英語の活動を行ったが、学童保育での継続的な学習支援を今後どのように進めていくかが課題である。小学校で英語が教科化され、中学年でも外国語活動が始まることもあって英語への関心は高まっており、今後も、学校教育だけでなく、学童保育や地域のイベントなどでも、気軽に英語体験ができるような活動に取り組んでいきたい。

【注】

1) Foreign Service Institute (FSI) は、米国国務省および50 以上の政府機関、軍事国防関係者に言語教育を行う機関であ る。データは、「英語を母国語とする人が他の言語を習得す るのに必要な時間」を表している。

FSI's Experience with Language Learning Retrieved from : https://www.state.gov/foreign-language-training/

- 2) Oxford University Press HP Retrieved from : https://www.oupjapan.co.jp/ja/ gradedreaders/ort/index.shtml
- 3) Henry Holt and Company は、米国の書籍出版会社で児童文学の本を出版しており、この『Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?』は、Bill Martin Jr. と Eric Carle が描いた人気の絵本である。
- 4) 文部科学省 HP「学校と地域でつくる学びの未来―地域学校協働活動」Retrieved from: https://manabi-mirai.mext.go.jp/torikumi/chiiki-gakko/kyodo.html
- 5) 福井県教育総合研究所 HP の「英語 ユニット」に「英語の 絵本活用リスト」が掲載されている。

Retrieved from: http://www.fukui-c.ed.jp/~fec/

【引用・参考文献】

- アレン玉井光江 (2010)『小学校英語の教育法―理論と実践―』東京:大修館書店.
- 伊藤由紀子 (2013)「Differentiated Instruction (生徒の多様性に 応じた指導)」を取り入れた中学校英語科の授業実践」『大阪市 教育センター研究報告』 23. Retrieved from: http://www.ocec.jp/center/index.cfm/31,10024,30,html
- 伊藤由紀子・竹内ニコールマリー (2019) 「EFL 学習者の英語発音と明瞭性の向上」『大阪成蹊大学紀要』 5, 23-29.
- 畦 浩二・内田祐介 (2013)「科学系博物館の学習活動が児童の理 科学力と博物館に対する態度に及ぼす影響―異学年集団による 大阪市立自然博物館の利用を事例として―」『大阪教育大学教科 教育学論集』12,35-43.
- 太田かおり (2012)「日本の英語科教育における音声指導の現状: 初期 英語教育における音声指導の導入及びその教授法の確立を 目指して」『社会文化研究所紀要』69,53-73.
- 岡田 涼 (2019) 「協同的な学習に対する動機づけとピアモデリン グが異学年集団での学習活動における積極的参加構造の認知に 与える影響」『日本教育工学会論文誌』43(1), 53-63.
- 岡野聡子・筒井愛知(2013)『子どもの生活理解と環境づくり 幼 児教育領域「環境」と小学校教育「生活科」から考える』東京: ふくろう出版。
- 仮屋園昭彦・丸野俊一・綿巻徹・安楽朋陽 (2004)「複式学級に属する児童の異学年集団による継続的話し合いの変容分析」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』14,145-155.
- 川井一枝 (2018) 「第1章 なぜ英語教育において音声研究の視点 が重要か?」西原哲雄(編)『言語教育と言語研究』東京:朝倉 書店
- 昆布孝子(2013)「教材として英語絵本を活用: 幼児教育学科に おける英語演習の授業」『奈良文化女子短期大学紀要』44, 137-146.
- 坂田浩・福田スティーブ(2009)「大学英語教育における Task-Based Instruction(TBI)の可能性と限界—学習方略形成と自己調整学習を目指した授業に関する一考察—」『徳島大学国際センター紀要』 5. 15-23.
- 猿渡智衛・佐藤三三 (2011)「放課後子ども教室事業の現代的課題 に関する一考察—子どもの社会教育の視点から—」『弘前大学教 育学部紀要』106,47-61.
- 須藤路子(2010)『英語の音声習得における生成と近くのメカニズム:日本人英語学習者のリズムパターン習得』東京:風間書房.
- 中島和子(2006)「母語以外の言葉を子どもが学ぶ意義:バイリンガル教育からの視点」*BERD*, 18-22. Retrieved from: https://berd.benesse.jp/berd/center/open/berd/backnumber/2006_05/

- fea_nakajima_04.html
- 中森誉之 (2018) 『技能を統合した英語学習のすすめ―小学校・中学校・高等学校での工夫と留意』東京:ひつじ書房.
- 藤田譲二 (1991)「英語学習時間の調査―中学校の3年間で,学習者が英語に触れる時間と成績との関係を探る―」『中国地区英語教育学会研究紀要』21,183-186.
- 松本由美(2015)「初期英語教育における絵本の有効活用―児童の 自発的反応を引出す「読み聞かせ」の試み―」『玉川大学リベラ ルアーツ学部研究紀要』8, 35-42.
- 村上加代子(2015)「英語の学習初期における読み書き指導の在り 方の検討:基礎的な力としてのデコーディングと音韻意識スキ ル獲得の必要性について」『神戸山手短期大学紀要』58,57-73.
- 村上加代子 (2018) 「V 音声から文字へ 小学生で身に付けたい 『音から文字』」、柏木賀津子代表 2016-2017 中部地区英語教育学 会課題別プロジェクト「言語習得から見る小中連携の英語教育 一文の仕組みへの気づき・音声から文字へ・CLIL」、43-50.
- 森上友暉 (2019)「子どもの居場所を編み直す―葛飾区東四つ木を 対象とした地域インフラとして根付く学童保育施設」『日本工業 大学』49(1), 173-177.
- 吉村美幸・吉田朋世・今井信義・福島安希子 (2017)「小学校における英語絵本の読み聞かせの研究―担任が無理なく取り組める手法を探る」『福井県教育研究所研究紀要』122-133.
- リーパーすみ子 (2010) 『アメリカの小学校ではこうやって英語を 教えている』東京: 径書房.
- Cheour, M., Ceponiene, R., Lehtokoski, A., Luuk, A., Allik, J., Alho, K. & Näätänen, R. (1998) Development of language-specific phoneme representations in the infant brain, *Nature Neuroscience* 1 (5), 351–353.
- Odlin, T. (1992) *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ohata, K. (2004) Phonological Differences between Japanese and English: Several Potentially Problematic Areas of Pronunciation for Japanese ESL/EFL Learners. *The Asian EFL Journal* 6, 1-19.
- Tomlinson, C., & Mctighe, J. (2006) Integrating plus Differentiated Instruction, Understanding by Design, Virginia: ASCD.

【謝辞】

本研究にあたり、この研究に参加してくださった児童、その保護者の皆様、学童保育施設の指導員の皆様方、諸先生方に感謝申し上げます。

A Consideration of English Phonological Awareness Within a Differing Grade Group

ITO Yukiko*

Abstract:

In this study, "English experience activities" were conducted during the long-term school holiday for a group of schoolchildren of differing ages and grades enrolled in an after-school childcare program. The purpose is to be able to learn collaboratively regardless of age or grade in groups and to unconsciously establish English rhythm in the brain through the activities. Some of the activities carried out involved first reading English picture books then dividing the names of various animals into syllables and indicating word rhythm by hand clapping. From these activities, the children were able to turn their attention to English rhythms that they had not previously been aware of. Regarding the storytelling from the English picture book, some children continued to say the words after the reading was finished, and the rhyming rhythm was unconsciously settled in their brains. These activities can be carried out in foreign language activities in elementary schools and various English events.

Key words:

differing grade group, after-school childcare program, English picture book, phonological awareness, syllable

^{*} Osaka Seikei University, Faculty of Management

■ 論文

高等専門学校「一般科目」における経済教育 一ケーススタディによる高等学校「政治・経済」との比較—

本間哲也*

【要約】

高等専門学校の高等教育機関としての特徴が整理され、工業高専における経済教育は「一般科目」と呼ばれる教養科目群で行われている現状が概観された。具体的な特徴を捉えるために明石工業高等専門学校における経済教育がケースとして紹介された。同校では、高等学校学習指導要領が公民科経済教育に求めている内容に加え、いくつかの大学レベルの経済学トピックが扱われ、高校生学齢の学習者に対してでも授業が成立している。

キーワード 経済教育、経済学教育、学習指導要領、後期中等教育、高等専門学校

I. 序論

日本の後期中等教育において、経済教育は主に「公民」分野の「現代社会」あるいは「政治・経済」の2科目で行われる。公教育における経済教育の基準は高等学校学習指導要領が定めているが、その内容は、教育関係者や産業界などによる監視や批評の対象となる。とりわけ指導要領の改訂時には、多くの論評が、研究者やジャーナリストによって行われる。

これらの検討作業で参考にされるのは、最新の経済学研究の動向(定説など)、大学の経済学教育の現状、そして産業界の意向などであろう。また、ベンチマークとして諸外国の同学齢教育例、および教授内容のガイドラインもしばしば参照される。

本稿では、この参照対象として、高等専門学校 (以下「高専」)における経済教育に注目する。後述 のように高専は「後期中等教育を包含した高等教 育」を行う機関であり、高等学校に比べて多様な経 済教育が行われている可能性がある。そこで、高専 ではどのような経済教育・経済学教育が行われてい るかを明らかにする。またそれにより、高等学校な ど中等教育機関における授業のあり方の可能性を考 え、あるいは「高大連携」事業などのヒントを得る ことを目指す。

Ⅱ. 高等専門学校制度の概要

まず、本稿が調査の対象としている「高等専門学校」(以下「高専」)の概要を整理しよう。

日本の教育制度において、高専は高等教育機関の一形態と位置付けられている。修業年限は5年間¹⁾ (「本科」) で、本科卒業生を対象とした2年間の「専攻科」も設けられている。

高専が大学・短大等、他の高等教育機関と異なるのは、中学校の卒業生を1年生として受け入れる点である。つまり、高専の1年生から3年生までは、学齢としては高校生相当である。これは高専の本来的な役割が技術者速成であることを反映している。以下、高専制度整備に至った経緯を概観しよう。

戦後、日本の復興および工業化の要請、そして 1950 年代以降における実際の工業分野の成長を受け、それを支える技術者の養成が国の課題として認識された。この国家的な要請に応えて、いわゆる「6・3・3・4制」の例外として構想されたのが高専であった。つまり、大学卒業程度の技術者を「速成」するために、中学校卒業生を受入れ5年間の在学期間で高等学校と大学に相当する(つまり7年分の)教育を行うことが目指された²⁾。そして 1961 年、学校教育法の改正および高等専門学校設置基準制定により、高専設立の制度的な整備が行われた。

これを受け、1962年に最初の国立12校、公立2 校、そして私立5校の高専が開校した。その後国立 高専を中心に毎年10校程度が開校し、1965年までに国立43校、公立4校、私立7校となり、大半の都道府県に1校は高専が整備された。これで全国の中学校卒業生³⁾に、地元の高専への入学の機会が用意されたことになる。この後、商船高専および電波工業高専の設置(それぞれ1967年、1971年)で概ね、制度の整備は一段落した。

その後高専制度の枠組に大きく変化があったのは 1991 年度であった。卒業生に「準学士」称号を与 えること、教授分野の拡大(これ以降「工業」「商 船」以外の分野の学科設置が可能になった)、専攻 科制度の創設など、現行の制度ができ上がった。

2004年、国立高専55校は「独立行政法人国立高 等専門学校機構」(以下「国立高専機構」)に移管・ 統合され、以降、国立高専は全体で1法人として運 営されている。

現在、国内には⁴⁾ 国立 51 校 (55 キャンパス)、 公立 3 校、私立 3 校の高専が存在する。

Ⅲ、工業高専における経済教育

1. 高専における一般教養教育

上述のように、高専は本来的に工業および商船を 主な教授分野とする学校である。従って、本稿が主 題とする経済教育および経済学教育は「工学教育に おける一般教養」としての位置づけを基本とするこ とになる。

ただしこの一般教養の範囲は大学のそれよりも広い。高専は中学校卒業生からの教育を行うため、その教育内容は高校程度のものと大学相当のものをカバーする必要があるためである。このため、高等専門学校設置基準は、全学科横断的な「一般科目」と呼ばれる科目群をカリキュラムに用意し、高校での教授内容に近い内容および大学一般教養に相当する内容を提供することを定めている。

ただし、高専は高校ではないため、学習指導要領に準拠する義務を持たず、検定教科書を用いる必要もない。したがって、高校相当の授業を提供することは法令上必ずしも求められておらず、授業の設計の自由度は高校に比べて高い⁵⁾。

同様の背景から、高専教員には高等学校教諭免許は求められない。もちろん、一般科目担当教員には教員免許を持つ者や、中学・高校での教育経験を持つ者も少なくない。以前は高校教員から高専に異動する例が多かったが、近年は一般科目教員も、大学院博士課程を終えた後のアカデミックキャリアの一選択肢という性格が強まっている。

つまり、現状の高専は「大学教員的なキャリア背

景を持つ教員が高校的内容を教授する」場となっている。これにより、全国の高専では多様な授業が行われている。

2. 経済教育

(1)一般教養科目

上述のとおり各高専は全学科共通の「一般科目」の授業を提供している。一般科目として経済教育を行う科目としては、高専制度開始時には「法制・経済」(140単位時間⁶⁾)を授業することが定められていた。1972年には科目名が「法学・経済学」に改められ、140時間の既定は消された(ただし一般科目全体で2,975単位時間以上の授業総時間数は求められていた)。さらに1976年からは、「経済」「経済学」の表現はなくなり、「社会に関する授業科目」(高校「社会」に相当する内容が想定されている)・「社会の分野に関する授業科目」(大学「社会科学」一般教養相当)と、より現場の裁量範囲が広い表現に改められた。1991年以降は「社会」の語が消え、一般科目75単位以上(1単位は30単位時間)を修得させることだけが定められ現在に至っている。

ただ多くの高専で現在も、高校教育に準じた名称 の科目(「政治経済」など)が残っている。また、 大学の社会科学系一般教養科目に相当する経済系科 目を用意する学校も多い。

(2)専門科目

工業高専においても、一部の学科では経済学を専門科目として用意する例がある。典型的には、土木など公共系の学科における「公共経済学」などの科目である⁷⁾。

また、高専の教授分野が「工業」「商船」に限定されなくなった 1991 年以降、一部の高専はビジネス系の学科を設置した(富山高等専門学校の「国際ビジネス学科」、宇部工業高等専門学校の「経営情報学科」など)。これらの学科では基礎的な「専門科目」として経済学諸科目が開講されている。

(3)国立高専独自の教授内容基準

先に触れたように、国立高専は51校が一つの法人の「部署」であり、その各校が一定水準以上の教育サービスを提供することを目指している。一方で、高専には設置基準や教育基本法以上の教授内容の具体的基準はなく、学習指導要領および検定教科書で一様な教授内容が決められている高等学校のような教授内容の「保証」がない。

そこで国立高専機構は、「一定以上」の基準として「モデルコアカリキュラム」を定め⁸⁾、全国立高

専がそこに定められた教授項目を「コア」として教えることを求め、すべての国立高専生が得るべき最低限の能力水準・修得内容とした。「コア」には、全技術者に共通する基礎的能力および専門分野別能力の到達目標が示されている。また、技術者が目指すべき能力の到達目標として「モデル」が示されている。

同基準で経済教育に関わる主要な箇所は「社会」の「公民的分野」に関する記述であるが、現在のところ詳細な教授項目は示されていない⁹⁾。

Ⅳ. ケーススタディ:明石工業高等専門学校

前章までの特徴を踏まえ、本章においては後期中 等教育(高校教育)相当の経済教育の場としての高 等専門学校を調査し、高等学校の経済教育、すなわ ち「政治・経済」との比較を行う。具体的には、明 石工業高等専門学校(以下「明石高専」と略記)に おける経済教育を事例として取り上げる。エンジニ ア教育に荷重した教育機関が、どのような社会科学 的基礎を重視しているのかを窺い、さらにその方針 を論評したい。

なお、明石高専を調査および論文化の対象とする こと、そして論文中に明石高専の学校名を記載する ことについては、同校の承諾を得ている。

1. 調査対象校の概要

今回取材した明石高専は、兵庫県明石市の西部に位置している。同校には4つの学科からなる本科と、2つの専攻からなる専攻科が置かれている。1 学年あたりの入学定員は、本科が各学科40名、専攻科が各専攻8名で、2019年5月時点の学生数は本科844名、専攻科40名である100。

同校は1967年開校で、高専制度の下で最初に開校した12の国立高専の一つである。設立当初は機械工学科、電気工学科(1999年に電気情報工学科に改組)および土木工学科(1994年に都市システム工学科に改組)の3学科が置かれ、1966年に建築学科が加えられ、4学科で現在に至っている。

学生の出身地は近畿地方が大半で、中でも兵庫県出身者が全学生の88パーセントを占めるが、近畿以外の地域出身の学生も30名弱が学んでいる。また、海外からの留学生も十数名在籍している。留学生の出身国は東南アジアが中心である¹¹⁾。

兵庫県下では、いわゆる難関校の一つとして評価・認識され、県立高校の第1学区(神戸市など)、第3学区(明石市など)、第4学区(姫路市など)においては、旧制中学校を中心とした各学区のいわ

ゆる「トップ校」の諸高校と志願者獲得で競合する。また理数系の学科とも同様に競合関係にある。

卒業後の学生の進路は、民間企業や官庁への就職が約3割、大学編入および専攻科への進学 ¹²⁾ が7割程度で、全国の高専の中でも進学を選ぶ卒業生の割合が高い ¹³⁾。

2. 明石高専における経済教育

明石高専では、2019年度現在、経済ないし経済 学を学習する科目としては、2年生(高校2年生相 当の学齢)の「政治経済」と、都市システム工学科 の専門科目として同科5年生が学ぶ「公共経済学」 がカリキュラムにある。2009年までは4年生配当 の選択科目(全学科共通)に「経済学」が開講され、大学一般教養レベルの授業を提供していたが、 現在は廃止されている。この他、専攻科1年(大学 学部3年生相当学齢)に「経営科学」と「政策科 学」が配当され、その中でも経済学的なトピックが 扱われている。

これらのうち、全学生が必修の一般教養科目として履修するのは「政治経済」である。「公共経済学」や専攻科科目は、高専本科学生(1年生から5年生)全体から見ると限られた割合の者だけが受講する。そこで本節では、「政治経済」に対象を絞り、同科目の教授状況を高校授業等と比較することで、高専における経済・経済学教育の特徴を明らかにすることを目指す。

(1)調査方法

本事例研究は、明石高専が2019年度前期(同年4月から9月)に行った授業を調査対象とした。取材においては、教育課程表や「政治経済」のシラバスなどの基礎的文書資料は同校がウェブサイト上で公開しているものを参照した。授業の具体的内容および授業設計の意図等は、授業担当教員からの直接情報(講義ノートおよび配布プリント、板書の記録など)によった。

(2)経済教育の実施体制

経済学教育を含むカリキュラム設計は同校の「教務委員会」(1~5年生の「本科」分)および「専攻科委員会」(専攻科分)が行う。具体的な授業内容の計画・実施は「一般科目」担当教員組織内の「社会科」が行う。「社会科」は経済教育に加え、高校「地歴」「公民」に相当する科目、大学の人文・社会科学教養相当の科目、そして国際人教養科目を管轄する¹⁴⁾。

2019年度初現在、社会科の専任教員は2名であ

る。実際の授業は専任教員に非常勤講師7名を加えた9名で行っている。「政治経済」は専任教員1名と非常勤講師1名が担当している。具体的な授業内容は、上記の教務委員会や社会科のグランドデザインを意識しながらも、基本的には各担当教員が設計・実施している。

(3)教材

「政治経済」は教科書として、高等学校の検定教科書を指定している。2016年度以降は、山崎他『詳説政治・経済』(山川出版社)が使われている。また、副教材として高校用の資料集(須藤雄一他『政治・経済資料』東京法令出版)を全受講学生に用意させている。

ただし、後で見てゆくように、授業は教科書の内容に必ずしも準拠しておらず、教科書にない事項を取り上げることや、逆に教科書に記述があっても授業の対象としない事項も少なくない。この、教科書と授業の不一致はそのまま、学習指導要領との不整合となることも多い。つまりこの「不一致」こそが、高専経済教育の特徴と言える。

なお、明石高専においては、高校の地歴・公民に 対応する他の諸科目(地理、世界史、日本史が開講 されている)でも基本的に高校検定教科書を用いて いる。ただし「政治経済」だけは検定教科書を用い ない時期もあった¹⁵⁾。

(4)教授内容設計の基本方針

これまで見てきたように、高専の経済教育には、 高校相当の経済教育に加え、大学一般教養程度の経済学教育の要素を加えることが望ましいという考え 方ができる。明石高専でも、高校「政治・経済」の 内容をベースにしつつ、大学学部教養レベルの経済 学の要素を加える、という授業設計を行っている。

同校の「政治経済」は1年間の授業であり、高校政治・経済の教授時間とほぼ同等である¹⁶⁾。そのため同じ総授業時間の中で高校内容に加えて大学レベルの経済学トピックを扱うためには、教科書記載内容のどこかを省くことが必要となる。また、高校2年相当の学齢の学生に大学レベルの内容を理解させること自体、相当な「背伸び」であると言える。

しかし明石高専では、これを実際に行っている。 それを可能にしているのが、明石高専で学ぶ学生の 学力的な特質である。先述のように、明石高専には 中学校卒業者の最優秀層が入学しており、学生の学 習能力がそもそも高い。これに加えて、学生全体が 工業・工学を志向している点も重要である。つま り、諸現象のメカニズムへの関心が強く、そして数 学的な論証や統計的な実証への親和性が高い(あるいは抵抗感や苦手意識が弱い)。これらにより、学生の大多数が、社会現象の抽象的・数理的なモデル化に違和感なく取り組めるようである¹⁷⁾。

また、高専生はいわゆる「大学受験」をしない。 このため入試対策的な配慮が不要で、このことも教 授内容の加減を容易にしている。

(5)教授項目

本項で、実際に明石高専の「政治経済」で教授される事項を確認しよう。

明石高専の「政治経済」と高校「政治・経済」の 違いを整理したものが表1である。同表左側にはま ず、現行学習指導要領が「政治・経済」に求める指 導内容が列挙されている。その右隣に、検定教科書 が指導要領にどのように対応しているかが整理され ている。そして、教科書の各トピックを明石高専で 取り扱っているかどうか、さらに、検定教科書では 述べられていないことを教授していればその内容が 示されている。

なお、同校ではテキストとして検定教科書を用いているため、取り扱うトピック(単元)の順序は同書の順番が基本になっている。表1からわかるように、同書のトピック配列はほぼ「指導要領」および「解説」に準じている。

以下、いくつかの項目で、同校の授業と高校「政治・経済」の差異を検討する。

①市場均衡

高校での標準的な教授事項を「超える」内容の中 心は、需要曲線・供給曲線を用いた市場均衡の分析 である。中学校や高校の教科書では、右下がりの需 要曲線・右上がりの供給曲線は「所与」として議論 が始まる。もちろん、曲線の傾きは「安ければ買い たい人が増える」「高ければ売りたい人が増える」 というように直感的に納得できるので、これだけで も均衡の存在や安定性の議論は可能である。けれど も、均衡の効率性を説明する上で消費者余剰・生産 者余剰の概念を使おうとすると、消費者の効用や企 業の利潤を需要・供給関数を用いて視覚的に理解す ることが便利となる。均衡の効率性は『高等学校学 習指導要領解説 公民編』に言及がある 18) にもかか わらず、高校教科書では説明が弱い。山崎他(2018) でも「財の過不足がない」「市場参加者全員が満足」 という表現に留まっている。

そこで明石高専では、効用概念、購買行動による 経済厚生の増、そして限界効用逓減を説明すること で、個人の需要関数を導き、その合成として社会的

表 1 明石高専の授業と学習指導要領(および検定教科書)との対応

	学習扎		検定	教科書		明石高専の授業		(参考)
学	習指導要領の 記述	「解説」による 具体的事項	使用教科書の 対応章・節	内容	授業で の扱い 有無	指導要領・教科書の 範囲を超える内容	資料集 の記述 有無	マンキュー「十大原理」 との対応
	経済活動の 意義	経済活動:分業と 交換	1-1 経済活動の意 義	財・サービス	0			
	1 1 1 1 1 1 1 1 1	経済的選択:費用 と便益・希少性の 制約		経済財と希少性、ト レードオフ	0			第1原理
		市場経済・計画経済体制の狙い	1-2 資本主義経済 の特徴と変化	資本主義の歴史、混合経済への移行、社 会主義の出現と失敗	0			
	おける家計・	国民経済を構成す る3つの経済主体	2-1 国民経済の主 体と相互関係	3つの経済主体	0	 		
	企業・政府の役割	所得制約と消費		所得、消費性向、貯 蓄性向	0	消費関数	×	
	! ! !	1 		エンゲル係数	×	†		
	!	企業の役割		企業の役割	0	i !		
	1 1 1 1 1 1 1	株式会社		企業の分類	Δ	内訳(ほとんどが株 式会社か個人事業で あること)	0	
現代経済				株式会社の仕組み、 所有と経営の分離、 コーポレートガバナ ンス	0	オランダ東インド会 社の説明も	0	
の仕組みと特質		企業の目的と CSR		コンプライアンス、 CSR、メセナ、フィ ランソロピー	0	(メセナ、フィラン ソロピーは略)	0	
特	! ! !	政府の役割と目的		政府の活動と役割	0	†	+	
筫	市場経済の	市場とは		市場、需要・供給	0	1	0	
	機能と限界	完全競争下での資 源の効率配分、価 格メカニズム	限界	価格メカニズム (市 場均衡とその安定性・ 効率性、需要曲線・ 供給曲線のシフト)		効用概念、限界効用 逓減、需要の価格弾 力性、 取引による経済厚生の		第3原理 第5原理 第6原理
					0	増、右下がりの需要関数の導出、右上がりの 供給曲線の導出、消費 者余剰・生産者余剰 (余剰の観点から均衡 の効率性を説明)		
	 	市場の失敗		完全競争、市場の失 敗	0	 		第7原理
		競争政策		不完全競争と競争政 策	0			
	! ! ! ! !	外部不経済として の環境問題		外部性、公共財	0			
	1 1 1 1 1 1	情報の非対称とし ての消費者問題		情報の非対称	0	逆選択も説明	0	
	物価の動き	物価指数	2-3 物価の動き	消費者物価指数·企 業物価指数	0	物価指数の算出原理 (ラスパイレス式・ パーシェ式の違い も)	×	
	1 1 1 1 1 1 1 1	インフレ・デフレ の要因と影響		インフレ・デフレと 要因、デフレスパイ ラル	0	貨幣インフレ(交換 方程式も)	0	第9原理
	1 1 1	}]	戦後日本の物価動向	0	+		

大阪成蹊教職研究 第2号

	学習指	省享要領	検定	教科書		明石高専の授業		(参考)
学	習指導要領の 記述	「解説」による 具体的事項	使用教科書の 対応章・節	内容	授業で の扱い 有無	指導要領・教科書の 範囲を超える内容	資料集 の記述 有無	マンキュー「十大原理」 との対応
	経済成長と 景気変動	国民福祉と経済成 長・経済(景気/ 物価)安定	2-4 国民所得と経 済成長	景気変動、長短波動	0	景気動向指数	0	
		諸指標		GDP他のSNA指標、三面等価、フロー とストック		「1人当たり」指標 の重要性を強調	0	第8原理
		財政とは(目的も)	2-5 財政の仕組み	財政の3機能	0			
	よみと働き及 こび租税の意	有効需要以取の息	と租税 1-2 資本主義経済	有効需要の原理		乗数効果	0	
	義と役割	味・役割・問題点	の特徴と変化		0	45 度線分析、乗数 効果の数学的説明	×	
		財源調達方法と問 題点:税・国債な ど		予算、国債、国債依 存	\triangle	国債依存状況は詳説 (財投、地方交付税 交付金などは略)	0	
	1 1 1	税制度の概要		直接税・間接税など	0			
		負担の公平性		水平的公平と垂直的 公平	0			
現	金融の仕組	金融とは	2-6 貨幣と金融の	金融とは	0			
代経済の	みと働き	金利と通貨供給量	仕組み	貨幣の働き、現金通貨 と預金通貨、信用創造	0	流動性選好仮説、貨幣 需要関数と金融政策	×	
仕組みと		中央銀行の金融政 策		中央銀行の役割、金 融政策の手段	0			
と時	1	金融自由化の影響		金融自由化	×	(時間不足)		
特質	現代経済の 特質	市場経済・計画経 済・混合経済	1-1 市場経済の仕 組み	社会主義経済・資本 主義経済	0			
			1-2 資本主義経済 の特徴と変化	資本主義の歴史、混 合経済への移行、社 会主義の出現と失敗	0			
		効率性の追求と公 平・公正の両立の 難しさ	3-1 戦後日本の経 済成長 3-2 産業構造の変 化 3-3 中小企業問題					
			3-4 農業と食料問題 3-5 労働問題と労働市場 3-6 社会保障と国民生活 3-7 消費者問題と消費者保護 3-8 公害防止と環境保全		×			
	貿易の意義	比較優位の考え方	4-1 国際経済の仕 組み	比較生産費説	0	機会費用の考え方	0	第2原理 第5原理
国民公		自由貿易と保護貿 易		自由貿易と保護貿易	0			
経済と国	国際収支の	通貨の需給と為替 レート	4-1 国際経済の仕 組み	外国為替、為替相場	0			
国民経済と国際経済	仕組み	国際収支統計の構 成		国際収支:経常収支・ 資本移転等収支・金 融収支	×	(時間切れ)		
		日本の対外経済取 引の現状		日本の国際収支	×			

	学習指	省 導要領	検定	教科書		明石高専の授業		(参考)
学	習指導要領の 記述	「解説」による 具体的事項	使用教科書の 対応章・節	内容	授業で の扱い 有無	指導要領・教科書の 範囲を超える内容	資料集 の記述 有無	マンキュー 「十大原理」 との対応
		経済のグローバル		国際通貨制度(歴史)	×	 	! !	
	必要性や国 際経済機関	1Ľ	際経済機関の役割	経済のグローバル化	0	! !	: ! !	
	の役割	主な国際機関とそ の役割			×		! ! !	
国		国際的な連携:経 済統合など		ルール作り:GATT、 WTO	×		1	
民経				経済のグローバル化	0	 		
国民経済と国際経		む国際経済の特質	質	地域経済統合の動き: EU ・NAFTA ・ ASEAN	\triangle		1 1 1 1 1 1 1	
経済				南北問題と経済協力	×	†		
			4-4 地球環境と資源・エネルギー問題	地球規模の環境問題	×		1 1 1 1 1 1 1 1	
		世界経済における 日本の地位と役割	4-5 国際経済にお ける日本の役割	日本の ODA など	×			

「授業での扱い有無」「資料集の記述有無」欄の記号:○=あり、×=なし、△=部分的ないし不完全にあり。

需要曲線を説明している。これにより消費者余剰も 図示できるようになり、経済厚生を視覚的に提示す ることが可能になる。供給曲線は、平均費用が企業 ごとに異なるために価格の上下により市場に参加す る企業数が変わる、というストーリーで説明されて いる。この説明ロジックにより、供給曲線を用いた 利潤(生産者余剰)の図示もできる。以上から、経 済厚生最大化の観点から市場均衡の効率性を理解で きる。

ただし明石高専においても、無差別曲線からの需要関数導出や、生産関数・費用関数からの供給関数 導出といった標準的な手順は(時間数の制限から も)行っていない。それでも上記のような需要・供 給曲線の「導出」は「大学レベル」に踏み込む一つ の方法として評価できよう。

②拡大的財政政策

マクロ経済学分野での高校レベルを超えるトピックには、45 度線分析を用いた乗数効果の説明がある。乗数効果自体は資料集にも記述があるが、数学的な説明は避けられている。明石高専では、経済主体としての消費者を説明する際に消費関数や限界消費性向を紹介しており、本項目に必要な素材をあらかじめ準備している。

説明の方法としては、級数的な説明と、「別解」としての連立一次方程式的な解き方の両方を示し、学生の数学的な興味に訴える工夫が行われている。

③貨幣供給と物価

インフレーション・デフレーションの原因に、貨幣供給が過剰な場合があることを、フィッシャーの交換方程式を示しながら説明している。貨幣供給と物価の関係は、歴史の授業などでもインフレの要因として言及することがしばしばあり、他の社会系科目への貢献も見据えている。

なお、物価指数の計算原理(ラスパイレス指数・パーシェ指数の違いも)も説明し、「物価」をより 具体的にイメージさせている点も特徴的である。

一方、物価関連の重要トピックであるフィリップ ス曲線は時間的制約から扱えていない。

④教授項目選択のヒントとしての「経済学の十大原 理」

上記のような、大学レベルのトピックを選定する一つの基準として明石高専が参考にしているのが、Mankiw(2017)が提示する「経済学の十大原理(Ten principles of economics)」である。同書が説くように、この10の「原理」は、現代の大半の経済学者が異論を唱えない、経済原論のエッセンスと言える。逆に言うなら、この十点を知識として持つことは、経済学の考え方、経済学の成果の「最大公約数」を理解することになる。

そこで明石高専は「十大原理」に挙がっていて高 校教科書が取り上げていない事項を優先的に教授し ている。例えば上記①の市場均衡には、第3原理 (Rational people think at the margin)、第 5 原理 (Trade can make everyone better off)、第 6 原理 (Markets are usually a good way to organize economic activity) が対応する。また③の貨幣インフレ・デフレは第 9 原理(Prices rise when the government prints too much money)が説いている内容である ¹⁹⁾。

なお、同校が使用する資料集はこの十大原理を紹介している²⁰⁾ため、授業では関連するトピックを扱うときに随時参照している。

⑤経済格差の問題

じっくり取り上げたいが、毎年「時間切れ」になって扱えていないテーマが、南北問題や国内の「格差」の問題である。

この問題は地理・歴史・国際人教養科目²¹⁾ など、他の社会系科目とも直結する。また明石高専は東南アジア・東アジアを中心とする発展途上国との国際交流の機会が多いため、経済格差問題などの知識や理解は、円滑な交流や研修プログラムの成果に寄与する。現状では、最低限の教授事項として「一人当たりGNI」を取り上げ、同指標が国によって桁違いに多様であることを強調し、これが当該地域の経済的な強みにも弱みにもなることなどを理解させるよう努めている。

3. 高校および大学の経済教育への示唆

ここまで見てきた高専の経済教育の現状が、高校 教育および大学教育、とりわけ非経済系専攻学生の 教養教育に与えるヒントを以下で考えよう。

(1)高専経済教育の特徴:再確認

上で見た、明石高専における経済教育の特徴を簡単にまとめると、まず、基本的には高校経済教育(つまり学習指導要領)と同じ枠組であること、ただし、大学の経済学教育の精髄(具体的にはMankiwの十大原理)は網羅すること、数学的な説明は積極的に行うこと、が挙げられよう。これらは、高専生に対しては中等教育的な経済知識と大学教養的な経済学知識を同時に教授したいという事情を反映している。

また、数学的な議論に抵抗のない学習者に対しては、数学的な説明の方がむしろ好まれることが窺える。特に工業高専においては、既に低学年から専門科目として数学を用いた工学教育が行われている。これは、純粋数学の知識とその応用を同時に学ぶことを意味する。これにより、基礎と応用の学習が互いの理解を補強し合うという効果がもたらされるこ

とが期待でき、経済教育もそれに寄与していることになる。この考え方は高校教育にも適用可能であろう²²⁾。

一方、受験への配慮が不要なこともあり、取り上げる専門用語が少ないこと(特に財政・金融上の用語)、日本経済・世界経済の現状理解は手薄なことなども特徴的である。つまり、現実の経済社会の理解という点では、高校教育よりも弱いと言えよう。この点が高専生の「教養」にどう影響しているかは興味深いテーマだが未調査であり、今後の研究課題である。

(2)実験の場としての高専教育

高専の教育例が貴重なのは、高校学齢学習者への教育でありながら、学習指導要領に従う必要がない点である。高校教育現場では学習指導要領の制約があり、たとえ実験校であっても過度な逸脱は難しい。高専はいわば自由度が高い「実験校」としての性格を持っている。今回は1校のみのケーススタディであるが、複数校の事例を集め比較することで、高校教育への貢献が期待できる。

これまでも、学習指導要領あるいは高校教科書の内容検討はしばしば試みられている。それらの研究では、例えば米国 Council for Economic Educationの基準「Voluntary National Content Standards in Economics」²³⁾ や、大学「経済原論」の標準的教授項目と比較して内容の過不足を検討するなど、興味深い内容も多い(ただし本稿ではこれら先行研究の検討は行わない)。これらの理念的・演繹的な研究に加え、実践例を集め比較検討する、帰納的な研究も有益であろう。そのために、高専の教育例はそれ自体が多様な実験の役割を果たすことが期待される。

V. 要約と結論

本稿では、後期中等教育における経済教育を考える材料として高等専門学校に注目した。まず高専制度の特徴を確認した上で、高専における経済教育の事例として、明石工業高等専門学校における低学年経済教育を調査した。同校においては、高校の「政治・経済」教育をベースとしながらも、大学レベルの重要な経済学トピックも教えられ、それが高校生学齢でも授業として成立していることが判った。これは、高校現場での経済学教育を設計するヒントとできよう。

大学の教育現場にとっても高専の教育例は、高校からの授業接続(入門教育)に参考になろう。ま

た、高専は高校と大学が一体化した教育機関と捉えることもできるので、高専の教育自体が「高大連携」の取り組み例と考えることもでき、高大連携事業の設計においても示唆を得られよう。

なお、今回は1校のみの事例調査を報告しているが、今後複数の高専のケースを収集し比較検討すること等で、さらに有益な含意を得ることが期待できる。

轺態.IV

調査に協力頂き、また本稿のような形で報告することを承諾頂いた明石工業高等専門学校に感謝したい。特に同校一般科目社会科主任の荒川裕紀准教授には取材の便宜を図って頂く等、多大な協力を頂いた。記して感謝したい。なお本稿において、同校に関する記述に何らかの誤りがあるならば、それらはもちろんすべて著者の責任である。

また、本論文の投稿にあたり、『大阪成蹊教職研究』編集委員会および匿名査読者から有益な批評を 頂いた。併せて感謝する。

注

- 1) 商船高専は5年6カ月間。
- 2) 結局「大学」名称の付与や学士称号の授与権は認められなかった。学位については、1991年の学位規則改正時に短期 大学とともに「準学士」称号を出せることになった。
- 3) 当初から国立高専は基本的に寮を備えており、県外を含む遠 方に自宅がある学生に配慮していた。
- 4) 近年の動きとして、モンゴル、タイ、ベトナムなど、海外に 高専相当の教育機関を整備する国が現れている。
- 5) ただし後述のように国立高専独自の基準が整備されている。
- 6) 1単位時間は50分。
- 7) 今回取材した明石高専でも、都市システム工学科において 「公共経済学」が半期科目として5年生に配当されている。
- 8) 国立高等専門学校機構(2017)
- 9) 国立高等専門学校機構 (2017) 50 ページで「自己が主体的 に参画していく社会について、基本的人権や民主主義などの 基本原理を理解し、基礎的な政治・法・経済のしくみを説明 できる。」と記述されている。
- 10) 明石工業高等専門学校広報委員会 (2019) 35ページ。
- 11) 正規留学生は基本的に、自国の高校を卒業後、日本での日本 語研修を経て本科3年次に編入学する。ただし2019年度から、日本政府のASEAN支援事業の1プロジェクトとして、 タイの特定高校からは本科1年次への留学制度が始まった (日刊工業新聞2018年2月15日記事など参照)。また、学術 交流協定校からの短期留学生受入れプログラムの新設が続 くなど、明石高専の留学生受入れは多様化・拡大している。
- 12) 主な進学先:2016~18年度卒業生では多い順に明石高専専攻科(72人)、大阪大学(33人)、豊橋技術科学大学(29人)、神戸大学(25人)、千葉大学(19人)、和歌山大学(17

- 人)、東京大学(13人)など、国立大学が中心(明石高専広報委員会(2019)による)。
- 13) ただし、学校側は特に進学を推奨しているわけではない。この点、学校として進学を第一選択とする一部の高専とは異なる。
- 14) 「社会科」の管轄科目は次のとおり。高校の地歴・公民相当の科目としては「地理」「世界史」「日本史」「政治経済」、大学の教養科目相当のものとして「哲学概論」、「法学概論」、国際人教養科目として「グローバルスタディーズ入門」が開講されている。また専攻科で「経営科学」「政策科学」を開講。
- 15) 高専の社会科学系一般科目担当教員が連携し、高専生のための教科書(香川(2005))を出版したことがあり、明石高専でも同書を使用した時期があった。ただし当時は本科高学年で「経済学」が開講されており、その教科書としても同書を利用できた。けれども「経済学」廃止以降は、中等教育には内容が難しくかつ分量が多いこと、価格が高いこと、内容の陳腐化などを背景に使用を諦めた。代わりに大学生向けの教科書や、英語の教科書などの利用も試みられたが、これらの本は(検定教科書に比べて)高価で、しかもせっかく購入してもその一部しか参照しなかったため、2016年度以降は、安価な検定教科書(および対応副教材)の使用に至っている。
- 16) 厳密には、高校の授業が通常 1 時限 50 分×週 2 回× 35 週を標準とするのに対し、高専は 1 時限 90 分×週 1 回× 28 週であるため、総授業時間は高校よりも短い。
- 17) 高専生は高校生活や大学受験を経験しないため「文科系」 「理科系」といった分類に馴染みが薄い。このため「文系科 目なのに数式やグラフを使う」といった(大学などでよく聞 かれる)違和感を抱くこと自体が少ないようである。
- 18) 文部科学省 (2010) 49 ページ
- 19) ③で触れたフィリップス曲線は「第10原理」(Society faces a short-run tradeoff between inflation and unemployment) として提示されているが、時間的制約から授業で扱えていない。
- 20) 須藤他 (2019) 206ページ。
- 21) 明石高専では「グローバルスタディーズ入門」という科目を 開講し、国際理解を深める素養を得ることを目指している。
- 22) もちろん、用いられる数学知識が数学の授業で既習であることが必要である。明石高専の「政治経済」は第2学年配当のため、第2学年の前半までに学習する数列・級数・微分は(ぎりぎり)既習である。
- 23) Council for Economic Education (2010)

参考文献

- 明石工業高等専門学校広報委員会(編). 2019. 『令和元年度 学校要覧』明石工業高等専門学校.
- 香川勝俊編. 2005. 『教養の政治学・経済学』学術図書出版 社
- 国立高等専門学校機構、2017、『モデルコアカリキュラム: ガイドライン』。
- 4) 須藤雄一他(編著). 2019. 『政治·経済資料』東京法令出版.
- 5) 日刊工業新聞. 2018年2月15日記事「高専にタイの理工系 エリート中卒生受け入れ」.

- 6) 文部科学省. 2010. 『高等学校学習指導要領解説 公民編』教育出版.
- 7) 山崎広明他. 2018. 『詳説政治·経済 改訂版』山川出版社.
- 8) Council for Economic Education. 2010. Voluntary National
- Content Standards in Economics 2nd Edition, Council for Economic Education.
- 9) Mankiw, N. Gregory. 2017. *Principles of Economics 8th Edition*, Cengage Learning.

Economic Education as General Studies in "Kosen" (the Japanese Colleges of Technology): Comparison with High School "Politics and Economics" through a Case Study

HOMMA Tetsuya*

Key words:

economic education, curriculum guideline, kosen, upper secondary education

 $[\]boldsymbol{*}$ Osaka Seikei University, Faculty of Management

■ 論文

子どもの多様な表現を促進する 図画工作科・美術科授業のための予備的考察 一絵画・彫刻・デザイン・工芸・メディア表現―

石井理之*

【要約】

本稿は、子どもを取り巻く視覚環境と、小学校「図画工作」中学校「美術」の授業で取り扱う内容の関連性を含めて検討することで、小・中学校で行われている図工・美術教育における子どもの造形表現の可能性を広げる授業を構築するためにはどのような観点での取り組みが必要となるのかを考察した。その際に、小学校「図画工作」、中学校「美術」の取り扱い内容の関連性・連続性を考慮して、主に絵画・彫刻・メディア表現について取り上げ、子どもの造形芸術的な表現能力を高めるための有効な手立てについての予備的な調査を行った。具体的には、平成20年告示の学習指導要領の元に取り扱われて来た学習内容について、中学校の学習指導計画から領域別取り扱い内容を精査する調査と、その間に授業を受けてきた学生の領域別履修の調査の2種の調査を実施した。加えて、教職課程を履修している学生の視覚環境に関する興味・関心や意識を知るために、何を美術と捉え興味・関心の対象としているのかを調査した。これらの調査結果により、図工・美術教育のカリキュラムとの整合性を考慮することを前提として、彼らのヴィジュアル的な興味・関心や嗜好を取り入れることが子どもの多様な表現を促進する図画工作科・美術科における絵画・彫刻・デザイン・工芸・メディア表現の授業には有用であることが明確になった。

キーワード 子どもを取り巻く視覚環境、絵画、彫刻、デザイン、工芸、メディア表現、小学校・中学校学 習指導要領

I. はじめに

現在の子どもを取り巻く視覚環境は、近年のデジ タルデバイスの発達により大きく変化している状況 がある。とりわけ、インターネット環境の整備によ り子どもたちを取り巻く環境においては様々なメ ディアと接する機会が多くある。一例としてそれは 色彩の捉え方の違いである。19世紀末に新印象派 の画家ジォルジュ・スーラが、図1「グランド・ ジャット島の日曜日の午後 | 1) のように、原色な ど明るい色の絵具を用いて日陰にまで光を行き渡ら せ、「光は混ぜると明るくなるが、絵の具は混合す るにつれて黒へ近づいていく」という当時出版され た光学理論や色彩理論の研究に基づき、原色とその 補色を並べていった。スーラが科学的な色彩理論に より、原色とその補色の油絵具の細かい点を色の比 率を考えながら観る者の目の中で混色するように並 べて光り輝くような作品を描いたように、デジタル デバイスによる色彩は、子どもたちの色彩について

の捉え方を大きく変化させているのではないだろうか。

子どもを取り巻く視覚環境には、従来の色料によってもたらされる色彩とは異なる色光による色彩が、テレビ、ゲーム、ネットなどの世界に溢れている。20世紀末の高輝度青色 LED の発明、実用化や液晶ディスプレイの普及、21世紀初頭のデジタル放送などにより大きく変化した、明るく輝きに満ちた加法混色による色の世界である。

このような視覚環境にある子どもたちの多様で豊かな表現活動を促進するためには、どのような図工・美術教育が必要になるのか、従来から行われている美術教育をどのようにしてこの環境の中で有意味なものとしていくのか、授業の題材、方法、教材の開発を中心にして研究を推進していくための予備的考察を行う。

具体的には、次章Ⅱの1において、中学校の学習 指導計画から領域別取り扱い内容調査の結果を検討 し、Ⅱの2において、その間に授業を受けてきた学



図 1

生の領域別履修の状況を分析し、美術科における学びの実態について精査する。Ⅱの3においては、現在本学芸術学部において教職課程を履修し美術教員免許の取得をめざして学んでいる学生の視覚環境に関する興味・関心や意識を知るために、学生が彼らを取り巻く幅広い視覚環境の中から、何を「美術」と捉え、何を興味の対象としているのかを調査した結果を示す。さらにⅡの4においては、2、3の調査結果を比較検討する。

Ⅲにおいては、これら3種の調査の結果により明らかになった現状を踏まえて、今後の教職課程の授業内容を工夫改善し、学生にとってより有意味な授業を推進するとともに、将来その学生が教員となった際に、図工・美術の授業を受ける子どもたちの多様で豊かな表現活動を促進する授業を構築するために必要な観点、方法について検討したい。

Ⅱ. 領域別調査及び視覚環境調査

1. 中学校における領域別取り扱い内容調査

平成20年告示学習指導要領中学校美術科の「内容の構成」について簡単に整理したいと思う。「A表現」の内容は、大きく次の二つに分けられている。

- ①絵や彫刻などのように、対象を見つめ感じ取った ことや考えたこと、心の表現の構想を練り、意図 に応じて材料や用具、表現方法などを自由に工夫 して表現する活動。
- ②デザインや工芸などのように、伝えることや、使 うことなどの目的や条件、機能と美の調和などを 考えて発想し表現の構想を練り、意図に応じて材 料や用具、表現方法を工夫して表現する活動²⁾。

「B鑑賞」は、自分の見方や感じ方を大切にして、 身の回りの造形や美術作品、文化遺産などから、主 体的に造形的なよさや美しさなどを感じ取り味わう 鑑賞の能力を育成する領域である3)。

〔共通事項〕は、 $\lceil A 表現$ 」及び $\lceil B 鑑賞$ 」の学習指導において、共通に必要になる資質や能力であり、新たに加えたものである 4 。

本調査は、公立中学校⁵⁾ の概ね平成 20 年告示中学校学習指導要領期間の美術科学習指導計画を精査し、当該校での「A表現」の取り扱い内容がどのようなものであったかを検討したものである。

表 1

全学年	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	平	均
絵画	33%	34%	33%	28%	23%	35%	27%	37%	29%	33%	44%	32%	56%
彫刻	16%	16%	20%	29%	33%	35%	29%	28%	14%	22%	16%	23%	30%
デザイン	41%	26%	30%	30%	34%	15%	32%	24%	23%	25%	21%	27%	32%
工芸	0%	13%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	20%	6%	8%	5%	32/0
鑑賞	10%	11%	11%	12%	10%	15%	12%	11%	13%	15%	12%	12%	12%
計	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

表1は、2007年から2017年までの各領域の全学年の取り扱い状況を示したものである。なお、年間授業時数は、1年生45時間、2、3年生各35時間の計115時間である。

「A表現」の①絵や彫刻などのように、対象を見つめ感じ取ったことや考えたこと、心の表現の構想を練り、意図に応じて材料や用具、表現方法などを自由に工夫して表現する活動については、絵画と彫刻がこれにあたり、②デザインや工芸などのように、伝えることや、使うことなどの目的や条件、機能と美の調和などを考えて発想し表現の構想を練り、意図に応じて材料や用具、表現方法を工夫して表現する活動は、デザインと工芸があたる。また、全体の取り扱い状況の割合を示すために本稿においては対象としない「B鑑賞」についても参考までに示した。

年度により取り扱い状況に大きな差異があるのは、この間8人の教員が授業を担当したことが大きな理由として考えられる。また、継続性に課題があり、取り扱う内容に教員の専門性・教職経験年数の影響を受けていることが考えられる。

2007、08年度は、教職経験20年の教諭と常勤講師の組み合わせ、2009年度から2011年度までの3年間は同教諭と教職経験の少ない非常勤講師との組み合わせ、2012年度は教職経験の少ない非常勤講師2名での担当、2013年度からは学級数の現象等の影響を受けて一人体制で担当した。2013年度は教職経験の無い常勤講師、2014年度、15年度は新

任教諭、2016、17年度も教職経験の無い常勤講師 が授業を担当した。

全学年のこの間の取り扱い時数の平均を見ると、「絵画」32%、「彫刻」23%で「A表現」の①としては、56パーセントの取り扱いであった。また、「デザイン」27パーセント、「工芸」5パーセントで、「A表現」の②としては、32パーセントの取り扱いであった。さらに、「B鑑賞」については、12パーセントの取り扱いであった。この「B鑑賞」の取り扱い時数の全体に対する割合については、学習指導要領には「適切かつ十分な授業時数を確保すること」とされており、適切かつ十分な授業時数は年間授業時数の5分の1程度が目安である⁶⁾。その基準から考えると、本調査の12パーセントの授業時数は十分でないと言わざるを得ない。

次に、学年ごとの取り扱い状況について検討して みたい。各学年の領域別取り扱い状況ついては、表 2~4に示したとおりである。学年ごとに取り扱い 領域に大きな差があるが、特徴的な数値について、

表2

1年生	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	平	均
絵画	22%	11%	11%	4%	5%	18%	18%	27%	19%	19%	20%	16%	33%
彫刻	17%	0%	15%	15%	24%	34%	16%	20%	0%	26%	26%	18%	33/0
デザイン	57%	59%	72%	74%	71%	39%	59%	44%	54%	43%	48%	56%	60%
工芸	0%	24%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	17%	0%	0%	4%	00%
鑑賞	4%	7%	2%	7%	0%	9%	7%	10%	10%	13%	7%	7%	7%
計	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

表3

2年生	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	平	均
絵画	50%	59%	45%	42%	23%	32%	23%	51%	38%	30%	61%	41%	72%
彫刻	31%	22%	20%	44%	44%	47%	55%	39%	25%	18%	0%	31%	1 2 /0
デザイン	0%	0%	0%	0%	19%	0%	10%	0%	0%	18%	0%	4%	12%
工芸	0%	0%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	20%	18%	24%	8%	12 /0
鑑賞	19%	19%	15%	14%	14%	21%	13%	10%	18%	16%	15%	16%	16%
計	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

表4

3年生	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	平	均
絵画	33%	36%	45%	41%	41%	60%	44%	33%	33%	54%	54%	43%	65%
彫刻	0%	28%	26%	29%	29%	23%	22%	26%	20%	21%	21%	22%	00%
デザイン	58%	13%	12%	12%	12%	0%	16%	28%	10%	10%	10%	16%	20%
工芸	0%	13%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	25%	0%	0%	3%	20 /0
鑑賞	9%	10%	17%	17%	17%	17%	19%	13%	13%	15%	15%	15%	15%
計	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

学年の取り扱い題材等について分析したい。

各学年、年度においては、表2~4を参照しなが ら特徴的なものについてその要因を説明したい。1 年生のデザイン領域の取り扱いが平均56パーセン トあり、2年生の平均4パーセント、3年生の平均 16パーセントと比較して極端に多い割合であった。 その理由としては、「色の三属性」を中心とした色 彩に関する学習及び色彩について学んだことの成果 を生かした「色彩構成」の占める割合が多いことで ある。また、1年生時にレタリングの学習をする機 会がありこのような数値となった。彫刻は2年生の 割合が高く、平均して31パーセントあり、2013年 度は55パーセントの割合で実施されていた。具体 的には材料として「紙粘土」を用いた作品の制作が 行われ、3年生で沖縄へ修学旅行に行く関係から 「自分なりのシーサー」をテーマにしたものであっ た。

2、3年生の絵画については、「不思議な世界」でシュールレアリスム的な表現をテーマにしたものや、1点や2点の透視図法を活用した「遠近法を用いた表現」が固定的に行われていた。また他の年度と比較して20パーセント程度と多くの取り扱い割合である2015年度から2017年度までの2年生工芸については、「ランプシェード」の製作が行われており、2015年度の3年生については、「エコバッグ」の製作を行なったため25パーセントの授業時間を占めたため、例外的に突出した割合となった。

2. 大学生が中学生時に履修した内容・領域割合の 調査

調査の方法:面談でそれぞれの題材、技法、材料等

を「履修した」「履修していない」の

二者択一で質問し、回答を求めた。

調査の時期: 2019年10月

調 查 対 象: 芸術学部教職課程履修者 50 名

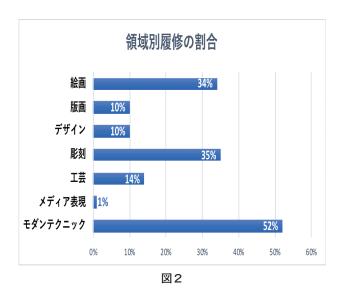
調查資料:美術資料7)(京都芸術大学美術教育研

究会・日本文教出版編集部編著、秀学 社発行)の「A表現」に関する項目

を提示

※なお、本調査においては、履修したこと、内容の みを問い履修内容や履修事項についての評価は行 わない。

図2は、教職課程を履修し、美術の教員免許取得をめざす大学生に対し、中学生時に「A表現」に関して履修した題材、技法、材料等について調査したものを全体的な傾向を見るために領域別に分類し



たものである。分類については、調査資料の分類に従ったため、「II. 1. 中学校における領域別取り扱い内容調査」とは異なった分類となっている。

履修の割合は、それぞれの領域に属する題材、技法、材料等を平均した数値を示している。この図では全体的な傾向を把握するため平均化したため、個別の履修状況を把握するために、表5を元にして分析したい。

項目ごとに、題材、技法、材料等について特徴的なものについて検討する。絵画領域においては7項目あるが、「想像の世界」が60パーセントと最多である。『美術資料』にある「絵画 想像の世界を描く」では、『夢や空想から発想して』『詩や物語、音楽から発想して』『具体物から発想して』『材料や技法から発想して』との4項目に分類されており、それぞれサルバドール・ダリ、パウル・クレー、ルネ・マグリット、マックス・エルンストの作品が提示されている。中学生にとってそれぞれ親和性の高い作品を選択しており、取り組みやすい題材である。

次に版画領域については、全般的に低い数値であった。これは授業時間の関係が大きく影響していると考えられる。1時間のみの授業では、授業準備や片付けに時間がかかるため敬遠されることが多い。版種別に見ると、4版種のうち「木版画」は24パーセントの学生が履修している。最も取り組み易く馴染みの深い版画であるが、彫刻刀の扱い等安全管理にも配慮する必要がある。「シルクスクリーン」8パーセント、「銅版画」6パーセントとこの2版種については10パーセント以下の数値であり「リトグラフ」については、0パーセントであった。これらの版種については、プレス機等の機材面の問題と合わせて、指導する教員がリトグラフ

表5

領域	題材、技法、材料等	履修した 学生の割合
	クロッキー・デッサン	48%
	想像の世界	60%
	スケッチ	16%
絵画	人物	26%
	風景	30%
	静物	48%
	抽象画	10%
	木版画	24%
版画	シルクスクリーン	8%
	銅版画	6%
	リトグラフ	0%
	文字のデザイン	80%
	ポスターをつくる	26%
	色の三属性等	72%
デザイン	形と色の構成	2%
	マークのデザイン	10%
	イラストレーション	68%
	絵本をつくる	30%
	粘土	50%
彫刻	木や石を彫る	50%
	素材を組み合わせて	6%
	てん刻をつくる	24%
	木でつくる	6%
	焼き物をつくる	14%
工芸	明かりをつくる	14%
上五	金属でつくる	2%
	紙でつくる	48%
	バランスを使った造形	6%
	染める・織る	0%
	写真で表現する	0%
メディア表現	漫画で表現する	4%
	アニメーション	0%
他	モダンテクニック	52%

等を経験した機会が少なく技術面の問題も考えられる。

デザインについては、「文字のデザイン」80パーセントや「色の三属性」72パーセント、「イラストレーション」68パーセントと多くの学生が履修している。「文字のデザイン」はレタリングの学習が

多く、レタリングを活用した作品やポスター制作に 生かす機会が多いことが理由として考えられる。 「色の三属性」については、単にデザイン領域や色 彩構成につながるだけではなく、美術の基礎的な学 習として「絵画」や「工芸」でも必要となっていく ため多くの学生が履修する機会があったと考えられ る。「イラストレーション」については、『美術資 料』では、ペーパークラフト、イラストマップ、玩 具商品用ガンダム内部図解、情報誌の表紙や写実的 なイラストレーションなど目的に合ったさまざまな イラストレーションの例を提示しており、幅広く授 業として取り上げることができたと推察される。

彫刻については、「粘土」、「木や石を彫る」とも 50パーセントの学生が履修している。粘土など可 塑性のある素材を用いた塑造では、油粘土、土粘土 以外に扱いがしやすい紙粘土や樹脂粘土等の加工粘 土の使用が一般的になっており、彩色の容易な素材 もある。木や石などの塊を掘る彫像では、比較的柔 らかな石やバルサ材、石鹸など加工のしやすい素材 を使う例もある。工芸については、「紙でつくる」 を経験した学生が48パーセントとこの領域では一 番多く、薄くて軽く加工しやすい紙の特徴を生か し、和紙を用いた「はりこの面の製作」や、「扇子」 などの生活用品を製作する機会に加えて、洋紙を用 いて切ったり折ったりして箱やカードをつくる機会 があった。また「てん刻をつくる」が24パーセン トあり、加工の容易な印材を彫り、持つ部分を彫刻 した経験があった。なお、工芸の重要な要素であ る、染め物や織り物などを経験した学生は0パーセ ンであった。メディア表現については、全般的に経 験した学生が極めて少なく「漫画で表現する」のみ が4パーセントであり「写真」「アニメーション」 については0パーセントであった。その他「モダン テクニック」については、52パーセントの学生が 経験しており、コラージュやスパッタリング、フ ロータージュ、ドリッピング、マーブリング、デカ ルコマニーなどのモダンテクニックは幼児から大人 まで表現の技法として用いることができるため、多 くの学生にとって親和性の高いものであると考えら れる。

3. 視覚環境に関する興味・関心及び意識に関する 調査

調査方法:学生個人が自らの基準で選択し、興味・ 関心のある「美術と思うもの」を資料と して収集した。収集した資料を美術科教 育法・指導法の授業の際に、口頭で画像 を用いて発表し、発表後レポートとして 提出。提出したものを分類し、集計した。

調査時期:2018年、2019年

調査対象:芸術学部教職課程履修者1~4年生50

名

調査資料:発表時の説明及び学生が提出した資料を

精査し、領域ごとに分類した。



図3

図3は学生に配布した資料作成例である。資料には本や新聞、雑誌等の紙媒体やネット上の画像、映像を貼り付け、そのソース及び解説を記入するように指示した。美術の範囲については特に制限せず、学生がそれぞれ「美術と思うもの」という条件で、視覚的に再現でき、興味・関心のあるものという設定で資料を収集した。

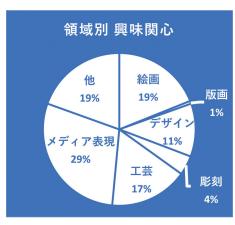


図4

図4は学生が収集し、発表した資料を領域ごとに 分類したものである。資料数は169点あり、それを 領域別に分類した。

「絵画は」19パーセントあり、内容としては調査 期間中にオークションの様子が話題になり、新聞や テレビで報道される機会が多くあったバンクシーや サルバドールムンディ9)、美術の授業で興味を持っ た鳥獣人物戯画、歌川国芳の錦絵、会田誠、ゴッ ホ、ルノアール、モネ、ダリ、キリコ等美術館の展 覧会で見たクリムト、河鍋暁斎などがあった。「版 画」はエッシャーの1件のみであった。「デザイン」 については11パーセントあり絵本やタイポグラ フィ、CDジャケット、パッケージデザイン等が あった。「彫刻」は4パーセントであったが、鉄の 彫刻やメディアで紹介されたミケランジェロの作品 などがあった。「工芸」については17パーセントあ り、刺繍、着物、切り絵、人形、バレエや映画の衣 装、ファッションデザインなどがあった。「メディ ア表現 | については29パーセントと最多であり、 内容もメディア、写真、マンガ、アニメーション、 映画、ゲーム、キャラクターと多岐にわたってい る。「その他」の領域は19パーセントあり、建築、 演劇、展覧会、美術館等があった。メディア領域に ついては単独ではなく、マンガ原作の作品がアニ メーション、映画、ゲーム、キャラクター、舞台な どに派生したものを合わせた複合的な例があった。

4. 調査結果の比較

2. 大学生が中学生時に履修した内容・領域割合の調査と3. 視覚環境に関する興味・関心及び意識に関する調査を比較したところ表6のようになった。

表6

	履修	興味・関心	差
絵画	34%	19%	15
版画	10%	1%	9
デザイン	10%	11%	1
彫刻	35%	4%	31
工芸	14%	17%	3
メディア表現	1%	46%	45
他	52%	32%	20

「版画」、「デザイン」、「工芸」領域については1桁のポイント差であった。「絵画」については、抽象画の10パーセントやスケッチの16パーセントを

含んだ数値であるため全体としては履修の割合が34パーセントとなっている。調査対象者は、想像の世界や静物画、クロッキー・デッサン等絵画のいずれかの分野は履修していると考えられる。絵画は履修経験もあり、鑑賞の授業でも取り上げられやすい領域のため、興味・関心についても19パーセントと多くの学生が取り上げた。「版画」については、履修の割合自体が10パーセントと少なく、興味・関心についても版画固有の表現に対する興味・関心よりもエッシャー作品の不思議なだまし絵的な世界に興味を抱いたようであった。「デザイン」については、受講学生の専攻コースがイラストレーションやヴィジュアルデザインであり、専門性の理由から絵本やタイポグラフィーに興味を持ち選択したことが考えられる。

ここで差異の大きな「彫刻」、「メディア表現」について検討したい。なお「他」については、履修がモダンテクニックのみを対象にしたものであったため比較の対象から除く。

「彫刻」については、履修が35パーセント、興味 関心が4ポイントと31ポイントの差があった。粘 土や木彫などはそれぞれ50パーセントと多くの学 生が履修しているため、領域としては35パーセン トという数字になっているが、興味・関心という観 点では彫刻作品はこの調査期間には東京でミケラン ジェロの彫刻作品展が開催され、テレビ番組等でも 紹介された例もあったが、学生が実際に作品と出会 う機会が少ないため4%という数字になったと考 えられる。

「メディア表現」については、美術の授業で取り上げられる機会が少なく、履修した学生はわずか1%であった。しかし、学生を取り巻く環境の中には前述したとおり「メディア表現」が満ちあふれているため46パーセントという数値になり4履修と興味・関心の差が45ポイントという大きく乖離した数値となった。

Ⅲ. 多様で豊かな表現活動を促進する授業を 構築するために必要な観点、方法

以上の調査の結果から、図工・美術教育において子どもの多様な表現を促進する授業のためにはどのような観点、方法が必要か検討したい。調査は中学校美術の授業を対象としたものであったが、小学校高学年の図画工作の授業についても、継続性を考慮して同様に検討すべき領域もあることから併せて検討したいと思う。

具体的な題材を検討するためには、次の9の要素

のうちの一つないしは複数の要素を取り入れた授業 の実施を検討することで、子どもの多様な表現を促 進する授業を検討できると考える。

- A) パブリックドメイン作品の活用
- B) マンガ的表現
- C) イラストレーション
- D) 写真
- E) アニメーション
- F) 小スケールの彫刻、フィギュア
- G) 3Dプリンターの活用
- H) 主題を子どもの文化に近いものに
- I) ヴィジュアルカルチャー

A) については、2015年から2016年にかけてパ リのグラン・パレ美術館で開催された「ピカソマ ニア展」⁹⁾ が参考になる。同展は、パブロ・ピカ ソの作品が、デヴィッド・ホックニー、アンディ・ ウォーホール、ジャスパー・ジョンズ、ロイ・リキ テンシュタイン、ジャン-ミシェル・バスキア、 ジェフ・クーンズらの1960年代以降の作品に、ど の様に影響を与えたかを「アヴィニヨンの娘たち」 「ゲルニカ」といった作品を中心に展開したもので あり充実した内容の展覧会であった。このように作 品を引用する際には作品・作者を尊重し、敬意を抱 いて取扱うと同時に著作権にも注意を払う必要があ る。この著作権についてはパブリックドメイン(公 有)の作品を無料ダウンロード、二次創作での利用 が可能なので、これらを活用することが有効であ る。メトロポリタン美術館、シカゴ美術館、アムス テルダム国立美術館、バーンズ財団等、また日本で も条件付きではあるが愛知県美術館が多くの作品を パブリックドメイン(公有)として公開している。

B)、C)、D)、E)、G)については、調査3の結果からメディア表現に学生は親和性を抱いていることがわかった。これらは、美術や視覚文化への興味・関心を刺激しやすいという点で、教材として大きな可能性を秘めているものである。これらは知らぬ間に身体化されて日常的に彼らの生活や文化の中にあるものなので当然のことであるが、具体的な表現技法をそれらから取り入れ、表現のために有効に活用できることを考察することが肝要である。B)については線や形の単純化や誇張、デフォルメ、象徴化などを表現の方法として取り入れることができる。また、自分の好きな表現やマンガのテイストを生かせるだけでなく、友人の作品にも興味を示しやすいので、生徒が自主的に鑑賞を行う可能性がある。



図5

図5はマンガ的表現を用いて制作した自画像の制作例である。描く際に輪郭線を描き強調したり、色面に陰影をつけずに一色で塗ったり、目を顔の割合に比べて極端に大きく描く等マンガの特徴を生かした表現方法を用いている。マンガ的表現は、特定のマンガの登場人物に似せて描くということではない。以上のようなマンガの表現方法で自画像を描くということが目的である。これは、児童・生徒にとって親しみが持てる表現方法であり、描くことへの動機付けになると考えるので、小学校の図画工作、中学校美術とも取組やすい表現方法である。

C) については、図解、説明のための図や絵とし て活用し、平面、立体を問わずイラストレーション として作品化することが可能である。また、小・中 学校においてタブレットや電子黒板が教室に導入さ れている実態もある。コンピュータールーム、図工 室や美術室等特別教室ではなく、タブレットを用い イラストレーションを描き、電子黒板の画面で共有 することは小・中学校の環境でも可能であろう。 D) については、写真を実際に切り貼りして制作す るだけではなく、フォトモンタージュの技法をC) と同じく各教室で行うことで、何度もやり直したり 容易にイメージを展開したりすることが可能であ る。E) については、コマ撮りやコンピュータソフ トを活用して動きをテーマにした作品を作ることな どが想定される。現在、デジタル技術を駆使して制 作されたテレビ番組や映画などの商業的な作品を想 定するのではなく、デジタルカメラやコンピュータ を補助的に用いて「動く絵」を制作するという観点 ならば、小学校の図画工作、中学校美術の授業にお いても対応できるだろう。このことにより、なぜ絵 が動くのかといったアニメーションの基本的原理を 学ぶことができ、日頃テレビ等で見ているアニメー ションへの理解につながるのではないだろうか。

また、F)については小・中学生にとって身近な 立体物というとフィギュアがイメージしやすい。か つてはミニチュアと呼ばれ現在ではフィギュアと一 般的に呼ばれるものである。玩具市場ではプラモデ ル等と合わせて「ホビー」と分類されており 1400 億円の市場規模¹⁰⁾となるメジャーなものである。 このフィギュアには、自販機フィギュア、食玩フィ ギュア、メタルフィギュアなど様々なフィギュアが あり、食べ物や生き物、アニメのキャラクター、建 築物等多様なものをテーマにして製作されている。 小さな立体物を単にフィギュアとして捉えるのでは なく、身近な「彫刻」と位置付け、加工粘土などで フィギュア的な彫刻を制作することも想定される。 図6は従来からあるテーマでホワイトメタルを用い て鋳造した作品である。彫刻作品にはある程度のス ケールが必要となる、今回提示した作品は、40グ ラム程度のホワイトメタルを使用して鋳造した高さ 5センチに満たない小さな作品であるが、重厚な質 感によって彫刻作品として十分存在感があり、制作 した子どもにとっても完成時に達成感のある作品と なった。







図6

また、彫刻やフィギュアやの制作にG)の3Dプリンターを活用することで子どもの持つイメージを立体作品として制作することも可能である。

このような映像メディアや多様な表現方法は、従来は若者文化やサブカルチャーという位置づけで図工・美術教育の枠組みでは十分に取り扱えていなかった領域である。これらメディアの特性を活かすことにより、図工・美術教育において子どもの多様な表現を促進する題材の開発につながるものであると考える。

H) については、鑑賞や作品制作の主題を検討す

る際に、主に美術として高く評価されてきたものの 枠組みや、子どもの内面を表出するための役割を担 うということが主流であった。これらを否定するわ けではなく、このような観点に加えて、子どもの文 化、子どもを取り巻く視覚環境を考慮しながら、主 題を検討することでより豊かで多様な表現活動を促 進することができると考える。さらに、Ⅰ)のヴィ ジュアルカルチャー、すなわち「学際的な性質をも ち、出発点となったカルチュラルスタディーズから 美術史、グラフィック・デザインという従来の研究 領域からポピュラー・カルチャー、テレビ及び映 像、デジタル・テクノロジー、マス・メディアまで を対象領域に含む」11)は、単に美術の対象を拡張 するにとどまるのではなく、美術と個人(子ども) をより有機的に結び、図工・美術の学習を通して個 人の美的課題を持続可能な開発目標(SDGs)のよ うな社会的課題と関連づけ考えることもできる。こ のような、ヴィジュアルカルチャーが子どもにどの ような影響を与え、彼らの生活において視覚環境的 な意味を持つのかを探ることが今後の図工・美術教 育における学習の意味を検討する上でも重要なこと である。

Ⅳ. おわりに

今回、3種の調査を通して図工・美術教育における子どもの多様な表現を促進する授業にはどのような観点を持ち取り組むことが必要かということを考察してきた。Ⅲで示した観点、方法は今後の授業での展開の可能性を示した物である。

実際に図工・美術の授業として取り組むためには 小学校における図画工作と中学校美術の題材を効果 的につなげる方法についても検討、試行し内容を整 理した上で、目標、効果、評価基準等を明確にした 具体的な指導案の元実践していく必要がある。

そのために引き続き、彼らのヴィジュアル的な興味・関心や嗜好を考取り入れ、その意味を見出すことが必要である。その上で、新学習指導要領を踏まえ、図工・美術教育のカリキュラムとの整合性を考慮しつつ、今回の予備的な考察の結果を踏まえて子どもの多様な表現を促進する図画工作科・美術科における絵画・彫刻・デザイン・工芸・メディア表現の授業方法を検討したい。

討

A Sunday on La Grande Jatte 1884 Date: 1884/86
 Artist: Georges Seurat French, 1859-1891
 The Art Institute of Chicago

歴史的名作のデジタル・アーカイブ化の流れが進んでおり、 当該作品を所蔵しているシカゴ美術館では、パブリックドメイン (公有) の作品が、商用・非商用を問わず誰でもクレジット表記なしで無料ダウンロード、二次創作での利用が可能になった。クリエイティブ・コモンズ・ライセンスにおいて CC 0 ライセンスの下誰もが自由に使用したり改変したりすることができものである。

- 2) 文部科学省、『中学校学習指導要領解説美術編』、日本文教出版、平成 $20~\rm{ff}$ $\rm{p.}13$
- 3) 前掲書、p.14
- 4) 前掲書、p.14
- 5) 大阪府内公立中学校 学級規模は年度により異なるが、各学 年4~6学級規模の中学校である。
- 6) 文部科学省 中学校美術担当指導主事連絡協議会での説明、

平成 20 年 12 月

- 7) 京都市立芸術大学美術教育研究会·日本文教出版編集部編集、『美術資料 大阪府版』、秀学社、平成29年
- 8) 『サルバトール・ムンディ』 (Salvator Mundi) は、レオナルド・ダ・ヴィンチが描いた青いローブをまとったイエス・キリストの肖像画である。2017年11月15日にクリスティーズのオークションにかけられ、4億5031万2500ドルで落札されたため報道され話題になった作品である。
- 9) PICASSO. MANIA, "Réunion des musées nationaux Grand Palais", 7 October 2015-29 February 2016
- 10) 玩具市場規模データ、2018 年度国内玩具市場規模、一般社 団法人日本玩具協会、2019 年 6 月
- 11) Anderson, T. Milbrandt, M.K., Art for Life: Authentic Instruction in Art, Macgrow Hill, 2004, p.44

A Preliminary study for various expressions in "Art and Handicraft" classes at the elementary school level, "Art" classes at the junior high school level.

Painting, Sculpture, Design, Crafts, Media Expression

ISHII Masayuki*

Abstract:

The purpose of this study was to examine the relationship between the visual environment surrounding children and the content handled in elementary school "Art and Handicraft" and junior high school "Art" classes. In "Art and Handicraft" and "Art" education, I would like to consider what kind of viewpoint is necessary to conduct classes that expand the possibilities of children's artistic expression.

In this study, I considered painting, sculpture, and media expression, mainly considering the relevance and continuity of the contents handled by elementary school "Art and Handicraft" and junior high school "Art" education. Based on the results of this survey, a preliminary study was conducted regarding classes to improve children's artistic expression.

As a result, I concluded that it would be effective to incorporate the following 9 elements into the class.

- A) Public domain
- B) Manga expression
- C) Illustration
- D) Photo
- E) Animation
- F) Small scale sculpture, Figure
- G) 3D printer
- H) Making the subject close to the child's culture
- I) Visual culture

Key words:

visual environment, Art and Handicraft, Art education, painting, sculpture, media expression, course of study

^{*} Osaka Seikei University, Faculty of Arts

■ 論文

障害疑似体験の問題と可能性 一視覚障害体験(アイマスク)と肢体不自由体験(車いす)の ワークシート記述から一

村田観弥*

【要約】

障害疑似体験は、障害理解の促進や障害者への態度が好意的になるなどの成果が示される一方、障害者への差別意識を助長することも指摘されている。本稿は、これらを乗り越えるための新しいプログラムを学生とともに考える研究の一部である。体験を障害への誤解や偏見がいかに生じるかを考える契機とし、障害疑似体験の教育的意義を再考する。試行段階として、教職課程に在籍する学生に実施した体験のワークシートを整理し、体験の新たな可能性や障害理解授業の在り方を探った。問題ある意見や反応が生じた場合、そのフォローもワークの中に取り入れ、体験のあとにどのような振り返りの仕方やワークの方法が効果的なのかを検討した。結果、疑似体験を通して誤解や偏見が生じるプロセスの一端が明示された。さらに、試行的に行ったワークが、体験から生じた誤解や偏見に自ら気づく機会となることも示すことができた。

キーワード 障害疑似体験 教員養成 視覚障害 肢体不自由

I. 問題と背景

障害理解を深めるための「障害疑似体験」は、学 校での授業のみならず、自治体の職員研修や企業研 修にもよく用いられる手法である。相手の置かれる 状況を疑似的に体験することで、他者理解の促進や 相手への態度が好意的になるなどの成果が先行研究 から示されている (西舘・水野・徳田、2016)。 -方、その効果が障害者への差別意識を助長すること も指摘されている。西舘らは、できないことに目が 行き過ぎてしまうことで、事実誤認やミスリードを 引き起こし、障害者へのネガティブな態度を植え付 ける点、障害者の能力を特別視する傾向が強まる点 など、障害者の姿を誤って捉える問題点を整理し、 障害に対する認識のゆがみを強固にするマイナス面 を指摘している。そして、この検討をせずに教育に おいてこの方法を採用すべきでないとする。西舘ら は、地域の福祉体験で実施された事例を比較検討 し、改善策として、①体験の目的を具体的かつ明確 に定める ②できないことばかりを体験させない ③事後指導の時間を設ける ④指導者の指導技術を 高める を提案している。

松原・佐藤(2011)は、障害学や当事者からの視点として、①個人にばかり焦点を当てるため、政

治・社会的構造の要因が看過される ②障害者の無 力さばかりが強調され、障害者や障害にネガティブ な価値づけがなされてしまい、かえって差別的な見 方を強化してしまう ③疑似体験できるのは、個人 が突然身体機能の障害を負った時の状態やその時の 感情のみで、症状の不安定さや症状の進行などの可 変的状態がシミュレートできないという体験の精度 の低さ ④試しにちょっとやってみる程度に扱わ れ、しばしば楽しい遊びやゲームのように行われる ことによる障害者への倫理的問題 を批判として挙 げている。そこで、障害者自身がファシリテーター となる手法や、注意深くプログラムをデザインする ことで、ネガティブな効果を回避する事例、学習を 始める参加者が「現実 | を対象化するためのきっか けとして、他のプログラムの一部や出発点として位 置づけることを提案している。そして、社会構成主 義的な協働体験として障害疑似体験を再構成し、① 問題を障害者個人でなく、外部環境へと問題帰属す るような文脈を用意する。②障害者が企画者として 参加する。③障害者を含む参加者間での対話を喚起 する。の3点の「仕掛け」を挙げている。

Ⅱ. 本研究の目的と本稿の位置づけ

先行研究における提案は大変重要な指摘である。 しかし、いくつかの点について考慮せねばならない。まず時間的な制約である。その場限りの体験に留まることなく、複数回にわたる開催が可能ならば懸念は減るかもしれない。しかし、体験のみならず事後の振り返りや話し合いを行うには、それなりに十分な時間が必要となる。体験活動の内容にもよるが、ある程度の時間を確保しなければ遊びやゲームの延長になりかねない。西舘らの指摘に沿って、できない活動ばかりでなくさまざまな体験を行うのであれば、体験時間を十分に確保することが求められる。

次に、松原・佐藤の提案では、当事者の参加が必 須となる。しかし、あらゆる場面においてインスト ラクションができる当事者や、人前で自身の経験を 話すことのできる当事者を確保することは困難であ る(特定の障害種別で当事者に依頼したとしても、 その人物が当該種別障害者の代表として経験を代弁 することには限界がある。当事者もそのことは十分 承知しているであろう)。例えば、大学において障 害当事者も参加する体験活動を企画したと仮定する と、毎回外部から当事者を招くことになる。もちろ ん大学内部の人材に依頼する可能性はある。しか し、現在の国内の大学の障害学生数は年々増加して いるとはいえ、独立行政法人日本学生支援機構 (JASSO) が実施した最新のデータによると、平成 30年5月1日現在における障害学生数は、全学生 数の1.05%に留まっている。また、障害のある教員 が少ないことも現実問題としてある。各機会に必ず 当事者の参加を要請することは難しい状況であると いえる。

続いて、注意深くデザインされたプログラムや、目的や意図を明確化した体験についてである。問題はこれら配慮され綿密に練られた構成が、実施者の意図に沿った予定調和的な結論に誘導し、体験そのものが単純な思考的経験(安易な理解)に回収されてしまわないかという懸念である¹)。勿論、差別やてしまわないかという懸念である¹)。勿論、差別や個見を助長する体験の危険性は考えねばならず、その点に関しては筆者も同意する。しかし、操作的は経験された疑似体験は、障害者を差別してはいけないも関しては疑いな現範意識に囚われ、障害/健常の枠組みや特別な存在とする見方を助長することにないるりうる。場合によっては、障害当事者の発言がその経験は個々に異なるにもかかわらず、あたかも正解のように伝わることもある。そこに本来、未知の体験から出会うはずの「他者」はいない²)。常識や

日常の中で「障害」が生じた際には、驚きや困惑、 違和感といった「他者」との出会いが訪れるはずで ある。

障害理解に「他者との出会い」が不可欠であると するならば、まずは他者を想像し、他者に触れるこ とを通して、自身が何を見、どのように感じたのか を自らの身体を通して経験することが大切である。 差別・偏見につながらないよう体験するのではな く、無意識の中でそのように見てしまう自身の経験 を捉え、その価値観を相対化し、自らを変えていく 過程が重要である。障害当事者である鈴木(2006) は、「総合的な学習の時間」や福祉教育での「体験 もの」や「講演もの」について、体験し経験して知 ることは決して無駄ではないとしながらも、「その 場限りの経験」になることや、企画者が「役に立つ ことだから善いこと」だと押し付けている点を指摘 する。そして、誰もが「あたりまえ」を共有化でき る場づくりのための「互いの差異を認め共に出会う 教育 | が必要だと述べる。それを受け谷内(2012) は、障害理解プログラムは、障害を理解することに 重きを置くのではなく、障害から個性の尊重、共生 の重要性、社会変革などを学び、新たな価値を創造 する場であるとする。障害疑似体験についての意見 を「疑似体験有効論」と「疑似体験有害論」に整理 した杉野(2005)は、疑似体験を実施したゼミ学生 の自省的考察から、障害に対する社会的理解を広げ る手段としての可能性を見出している。そこで本研 究では、障害疑似体験を「他者との出会いの場」と 捉え、実施することそのものに問題があるのでな く、その経験から差別・偏見についての学習を始め る際のきっかけとする立場であることを前提に論を 試みる。

筆者は現在、教員養成課程での「特別支援教育」 及び「介護等体験」の講義を担当している。毎年、 障害当事者との関わりを持った経験のある学生は、 全体の半数にも満たない。そのうちの多くは、学校 の授業で当事者の講演を聞いたり質問したりする機 会に留まる。実際に障害者と関わった経験とは言い 難いものである。大学の講義内の演習にて障害疑似 体験を検討するものの、これまでの筆者自身の経験 や先行研究を見る限り、ハードルが高いと感じてい た。一方、学生は介護等体験や教育実習へ参加する が、その際の十分に咀嚼されなかった感覚が、当事 者への素朴な同情や特別視などに結び付く様子も見 られた。そこで、障害疑似体験における過程の何が 問題なのか、どのような体験が差別や偏見につなが る「問題」と捉えられる意味を生じさせるのか、を 検討するのが本研究の要点となる。本稿ではその準

備段階として、もし前述のような意識が生起したとしても、その自身の感じ方や思いの問題性に気づくなど、思考を深めるきっかけとなる経験にはどのような過程があるのかを、実際に学生に行った体験活動の反応を手掛かりに整理する。本研究は、最終的には、批判的考察を前提に「障害疑似体験」を実施するにはいかなる点に配慮が必要なのか検討し、一般的に用いられる「障害疑似体験」の利点と問題点を検討するワークを実践しながら、学生とともに新たな疑似障害体験プログラムを作ることを目的としている。

Ⅲ. 方法

本稿では、新たな疑似障害体験プログラムを作る目的の試行段階として、教職課程に在籍する将来教員を目指す学生自身が、障害理解授業についてどのように考えているのか、体験からどのような学びが得られたとする意味づけをしているのかなどを整理し、その傾向から体験の可能性を探ることに着地点を置いた。前述した体験の限界は前提とするが、大学の講義15回の一環に位置づけることで、一度のみの経験にとどまることなく継続して考えることが可能である。さらに、学生から問題性のある意見や反応が生じた場合は、そのフォローもワークの中に取り入れ、体験のあとにどのような振り返りの仕方やワークの方法に効果的なのかも検討した。

《倫理的配慮》本研究は、大阪成蹊大学倫理審査委員会の人間を対象とする研究調査についての承認を得て実施している(承認番号:大2019-16)。

1. 体験活動について

(1)**実施時期** 201x 年 5 ~ 7 月

【時間】90分講義×2回を用いた体験とワークの パッケージを、視覚障害体験及び車いす体 験で実施した。

- 1. 視覚障害体験では、1回目は実際に疑似体験を 行い、起こったこと、感じたことを記録する (体験前週の回で、視覚障害についての講義を 実施している)。2回目は、その体験記録をも とにディスカッションを行う。
- 2. 車いす体験では、1回目に車いす生活における 日常を当事者から話を聞く機会を持ち、ディス カッションを行う。2回目はその情報を頼りに 体験を実施し、ワークシートにまとめる(当事 者とのディスカッションの前週には肢体不自由 についての講義を実施している)。

【参加者】教員養成課程に在籍する学生 42 名(全員が3年生であり、前年度に介護等体験の参加経験がある)。

2. 体験活動の手順

(1)ワークの手順

【視覚障害体験】

- ■アイマスク体験(1回目)
- ①事前シート:ワークシート①の記入(前回配布 し、課題としている)。
- ②視覚障害体験の紹介(全国的に有名な視覚障害体験の VTR を視聴:10分)。男女 2名の VTR を視聴し、自身がその人になったつもりで活動することを繰り返し伝える³⁾。
- ③二人組になり、一名がガイドヘルプ役となる(ガイドヘルプについては、前回で資料を提示し、各自が読んでくることを課題としている)。
- ④触覚体験⇒飲食体験⇒ガイドヘルプ練習も兼ねた 室内の移動⇒大学構内の移動
- ※筆者自身の経験から、体験時間が長い方が効果的であると考え、ひとり30分の時間を確保した。
- ⑤教室に帰ってきた後、役割交代。
- ⑥二名とも終了後、体験内容をワークシート②に記入(15分)。
- ■アイマスク体験(2回目)
- ①活動班 $(6 \sim 7 \, \text{名})$ に分かれ、前回のワークシートにまとめた自身の体験を共有する。
- ※ワークの項目ごとに話し合いの内容を共有する (5項目×5分)。
- ※すべてのワーク中にワークシート③への記入も行う。
- ②設問「あなたが体験したことと視覚障害の人との 経験は同じでしょうか?」
- ※誘導的にならず思考を深めるために、実施者としての設問はひとつのみとした。
- ③スライドと VTR 教材の視聴
- ※当事者がどのように世界を認識しているのかという談話を多く紹介することを心掛けた。

【用いた教材】

- ○伊藤亜紗(2015)『目の見えない人は世界をどう 見ているのか』光文社新書
- ○全国的に有名な視覚障害体験のパンフレット及び 当事者談話の VTR
- ○視覚特別支援学校及び視覚障害児の談話が含まれた VTR

【肢体不自由体験】

■車いす体験(1回目)

- ①肢体不自由(脳性まひ)当事者による談話 幼少期からの経験や日常生活について語ってもら う。その後、事前に学生自身が考えた質問をもとに ディスカッション。
- ②ディスカッションの内容と感想をワークシート④ に記入。

■車いす体験(2回目)

- ①6名のグループに分かれる(各グループに車いす 1台を配当)。
- ②車いすの開き方、たたみ方、操作方法、安全の配 慮及び危険な操作、介助時の留意点などを実際に 触れながら説明(15分)。
- ③コースと順番を決め、活動に入る。
- ④一人10分交代で全員が車いす操作と介助の両方 を体験する。
- ⑤教室に戻り、ワークシート⑤に記入。
- ⑥記入できた班からディスカッションを始める。

Ⅳ. 結果と考察

以下、学生が体験を行う前後に記述したワークシートの記載内容を提示し、各項目に沿って考察を行う (紙幅の関係上、すべての設問及び回答ではなく、本稿の論旨に関連する部分を抜粋して掲載する)。

1. 疑似体験ワークシート①

(体験前の講義回の最後配布し、課題としたもの)

問「これまでに障害疑似体験やそれに準ずる体験に参加した経験はあるか」について、経験のある学生は、42人中21人であった。多くの学生が、なんらかの疑似体験をする機会を持っていたことが分かった。

- ○経験した内容は? (複数回答含む)
- ・視覚障害体験(点字体験1名 アイマスク7名 視野狭窄1名 ブラインドサッカー1名)・聴覚障 害体験1名 ・車いす体験13名 ・妊婦体験1名 ・高齢者体験4名
- ○経験した時期は? (記載のあったもののみ)
- · 小学生 12 名 · 中学生 6 名 · 高校生 4 名
- ○経験した場所は? (記載のあったもののみ)
- ・小学校7名 ・中学校1名 ・キッズプラザ2名
- ・ケアセンター1名

問「**疑似体験についてどんな印象を持っている か**」については、ほとんどの学生が肯定的な印象を 持っており、否定的な印象を持った学生は 42 名中 2 名だけであった。

【肯定的な印象の意見(一部)】

- ・障害のある人の気持ちを少しでもわかること ができる。
- ・困っている人を助けようと思う気持ちが強く なる。
- ・その障害に対する理解が少しでも増えるので 良いと思う。
- ・障害を持っている人がどんな生活をしている のかを体験することで、誰もが配慮できるよ うになると思うので大切である。
- ・映像を見ることや話を聞くだけでなく、実際 に身をもって体験することによって、新しく 感じることがあると思う。
- ・理解するうえで実際に体験して味わいどう やって支援すべきかわかるので必要だと思 う。
- ・実際に障害のある方の気持ちや生活を理解するため、とても役立つと思う。
- ・やってみないとわからないことがあり、よい 印象がある。怖さなども経験できると思う。
- ・相手と同じ立場に立って、たくさんのことを体験することによって、その人にとって支援、援助がいいのかを知ることができるので、これからかかわったときに的確なサポートができる。

【否定的な印象の意見】

- ・疑似体験をすることで、障害者のことを考え られる。ただ人ごとのように疑似体験するだ けでは意味がないと感じる。
- ・怖いし、本当にこれで障害者と同じ立場で物 事が感じられるのかなと思う。

問「視覚障害のある人に関わったことがあるか?」 については、「ある」が11名、「ない」が30名で あった。「ある」の内訳は、介護等体験3名 ・学 校で講演を聞いた2名 ・小学校で同じクラス1名 ・家族1名 ・アルバイト先1名 ・道端で介助1 名 ・ボランティア先1名 ・不明1名 である。

2. 疑似体験ワークシート②

(体験直後に記入したもの、2回目のワークのディスカッションで使用)

以下は、体験直後にワークシートに記入したコメントの一部である。**問「体験をして感じたこと、気 づいたことを何でも書いてみましょう**」に対する回

答を提示する。

- ・視覚以外の五感が全力で働いた。普段の生活 の中で、どれだけ自分が視覚に頼りきってい たかを実感した。
- ・飲み物や食べものを食べて、いつもと違う味がして不思議な体験となった。いつも通っている校内なのに、怖くてどこに何があるかわからなかった。
- ・アイマスクをつけると手足と耳に集中できる ようになり、いつも以上に特に足の裏の感覚 が敏感になりました。タイルやマット、ス ロープなどいつも気にしていなかったもの が、今日はとても気が付きました。
- ・思っている以上に疲れた。いつも使っている 教室で通いなれた学校であっても想像してい る以上に怖く、人の声を聞いても誰なのかわ からない人が沢山いた。その人のことを判断 しているのは声だけではなく、視覚で得てい る情報が多いことに気づいた。
- ・体験をしてみて、普段との違いが明らかでした。不安はもちろんですが、私がびっくりしたのは体力です。トイレで手を洗って階段を下りて上がっただけなのにすごく疲れました。…だんだん歩いていくうちにスムーズに動けるようにもなりました。
- ・少しの音にも敏感になるし、小さいものも大 きく感じる。
- ・視覚情報がなくなると聴覚や触覚などで補う よう自身の体がとても敏感になっていくのが 分かった気がした。
- ・クッキーを食べたときすごい音が大きく感じた。また最初1人が教室内をうろうろしたときはなんだか足元がふわふわした感じだったけれど、だんだん足元がしっかりとなってきた。
- ・VTRで足裏の感覚と言っていたことがよく わかりました。ちょっとした段差や階段、床 質など、少し変わっただけで、「あ!変わっ た」と思いました。
- ・視覚がないぶん、他の感覚が鋭くなっていた ような気がした。坂道や階段が平面と全然 違っていて、怖かった。平衡感覚がなくなっ ていたように感じました。こけそうになった シーンが何回かあった。
- ・今日自分で体験してみて、すごく大変だということに気づいた。(略)ガイドの人の声がなくなるとすごく不安になりました。目が見えないと、声に敏感になり歩くのがすごく怖

くなりました。

- ・普段見えているものが見えないのはとても怖かった。(略) エレベーターもボタンがどこか、どのボタンが何なのかが全然わからなくて、視覚障害のある人にとっては、不便でしかないと思った。
- ・目が見えない状態で歩くのは初めての体験で 怖かったです。少しの段差や壁の出っ張りや 人の気配など、とても敏感に感じて何度も驚 きました。(略)中庭に出ると室内から外に 出るだけで気温や空気、においが変わること を感じました。また、いつもは感じませんで したが、校内にもにおいがあって、○○の近 くは独特のにおいを感じました。視覚が失わ れる分、味覚、嗅覚、聴覚などがとても敏感 になることを体験できました。
- ・思った以上に恐怖を感じました。普段生活している大学でも、かなりの恐怖を感じたので、やはり本当に目が見えない方々は、かなりの恐怖なんだろうなと思いました。
- ・ある程度知っている土地ならある程度歩ける かもしれないけど、知らない土地なら怖くて 歩けないなと思った。
- ・障害のある方は、こんなにも毎日大変な思い をして生活しているんだと思いました。何も かもが恐怖でしかなく、突然人が現れた時に は、大きな声で驚いてしまいました。
- ・実際に体験してみて、ひとつでも感覚がなく なると大変なんだなと感じました。自分たち は普段から感覚で生きていて、ひとつでも欠 けたらいつも通りの生活ができないんだなと 思いました。

「恐怖」「怖い」「不安」「困難」「大変」「危険」のいずれかに言及している記述は、42人中29人である。その中でも以下のような気になる記述がいくつかみられた。

- ・今回の体験より視覚障害者の方は私たちが気 遣った支援をすることで怖い思いをせずに 日々を過ごせるのかなと思いました。
- ・こういう体験をもっとして、(略) 気持ちが 少しでも理解できるともっと配慮ができたり するだろうと思いました。
- ・壁で頭をぶつけてしまったので、ガイドヘル プ役になった場合、視覚障害のある人から決 して目を離してはいけないと感じました。

感覚的に自身の経験を振り返ることで、大変さゆえに視覚障害者には支援が必要であり、困難さを軽減する可能性があることを実施した方が良いと素朴に感じたコメントと考えられる。また、視覚障害者を特別視することにつながりそうな以下のコメントも見られた。

・平衡感覚や自分が今どこにいるのか、慣れた 学校内でさえ、わからなくなる。これを日常 化して生活している方のすごさを身をもって 感じました。これから少しでも視覚障害者の 方を見かけたら、自分でできる範囲で手伝っ ていきたい。

これらのコメントは、先行研究で示された「障害 疑似体験有害論」の障害者への誤解から同情や特別 視に繋がる経験へと意味づけする例と言える。

一方で、身体的な感覚に言及した記述がかなり多くみられた。ネガティブな印象に結び付いているものが多数であったが、感覚の違いや変化を「驚き」や「気づき」として記述しているものが多く、重要な契機になっていると考えられる⁴⁾。体験したことを言葉にして記述することは、良くも悪くも経験を意味づけるきっかけとなっている⁵⁾。

3. 疑似体験ワークシート③

(各自でワークのディスカッション中に記入)

体験直後に記入したワークシート②及びスライドと VTR 教材を用い、ワークを実施した。ワークシート②の内容を各班で話し合った後、全体に共有した。次に、スライドや VTR を見た後、どのように自身の体験への印象や考え方に変化が出たかを記述してもらった。以下は、問「スライドと動画を見て気づいた点」「疑似体験の良い面と悪い面を考えてみましょう」への回答の一部である。

- ・視覚にとらわれた動かない世界・固定された世界と、視覚にとらわれない動き続ける世界という違いは、見えている人間からすれば見習うべきものが多くあるのではないかと思った。
- ・視覚障害者によって、見えないものに対する 感じ方、捉え方がそれぞれ違うことに驚きを 感じました。自分たちの経験した「怖い」は 浅かったのだと思う。
- ・引き算の発想ではダメという言葉が VTR で 出てきて、とても深い言葉だなと思いまし た。何を使っているかではなく、どう使って

- いるのかが大切。私は体験の良い面を見がち で悪い面を全然考えられていないと思いまし た。
- ・どうしても知ったつもりになりがちであったり、助けようという気持ちになるのと、実際に援助ができるかは別物であると思った。
- ・見えない世界が普通であるので、私たちが体験したような食べる、歩くなどは日常の一部であり、当たり前にこなすことであると再認識した。
- ・経験をしていないといつも考えていなかった 視覚について触れることはなかったが、この 経験が経験だけで終わってはいけないので、 この振り返りが意味のある体験に繋がる。
- ・世界観がここまで違うのかと思いました。ビデオを見て、見えない方が楽しいと子どもが言っていて、勝手に私たちが見えないことは不便だと思っていたけれど、そんなことはないのかと感じた。
- ・体験ではできないことや不安に目が向きがち でしたが、VTRを見ることによって、想像 力などで世界を作り上げているんだとわかり ました。
- ・私たちが不安だとか不便だとか感じていましたが、それだけをうのみにすると、偏見になりうるかもしれないと思い、ドキッとした。
- ・目の見えない人は、見えないということをマイナスと考えず、プラスにとらえていて「大変さ」は違うと思った。
- ・ビデオを見てとても衝撃的だった。このまま 見えないままでもいい、別に見えるようにな りたいとは思わないという発言はとても驚い た。自身が劣っている、や不利という風に 思ってるのではなく、そこから何ができるか を見出し、生活しているのだと改めて分かっ た。
- いろいろ考えてみて、体験してみて「しんどいんだなあ」とは思ってしまいますが、向こうはそう思っていないことがあるので、これが「社会が壁を作っている」ということなんだと思いました。
- ・視覚障害者は見えないからこそ、俯瞰的に世界を捉えているとわかった。(略)見えない =不幸ではない。私たちが勝手に思っているだけだと気づかされた。(略)目が見えていることで考え方などを狭めている。
- ・不便なのではないかと思っているのは私たちの方の勝手な考えなのかもしれないと思っ

た。気持ちが分かったというのはほんの一部で、本当は全然わかっていないんだなと思いました。

- ・体験をしたときは、まるで障害のある人に なったつもりで行い、それが視覚障害者の苦 労だと思っていた。しかし実際は、自分たち 目の見える人の価値観でしかはかっておら ず、本当の視覚障害者の体験とは違うのでは ないか。
- ・私たちは「目が見える方が便利だ」という勝手な先入観があるから大変だという風に考えてしまうけど、VTRを見て、本人たちはプラスに考えているんだなと思った。
- ・自分で分かったつもりになっていたと気づき ました。そういう意味では、本当の意味で理 解できないと知ることができる活動になるの ではないかと思った。
- ・私は目が見えないことは不便だと決めつけていて、実際目が見えていない人はそこまで不便だと感じていなくて、音とか想像力がすごく豊かだということです。障害を持っている人に対しての変な決めつけはだめだなと思いました。障害者の人は、私に持っているものを持っていないけど、逆に私たちが持っていないものを持っているんだなと思いました。
- ・映像を見て、目の見える人と見えない人の差を感じた。見える人からしたら、大変だとか、マイナスのイメージが大きかったりするけど、見えない人からすると、悪いようには捉えておらず、音の変化を感じ取ったり、見えている人より逆に良いと捉えている子どももいて、ひとの捉え方次第で世界は変わると思った。
- ・目が見えなくてもその人の中でカラーがあったり、匂いがあったりしていて、自分の世界に誇りを持って前向きに生きている強さというのを感じた。障害がある・ない、目が見える見えないで判断したりを簡単にしてはいけないと思ったし、視覚障害者にとって目が見えないことはハンデだと思っていないから、あまり違いを決めつけたり、疑似体験で感じたことや大変さを同じとしていけないと思った。大変だ、困難だというのも偏見になってしまうと思った。

ワークシート②で「不安」や「困難」「大変さ」 などに言及していた学生が、自らの感覚に基づいた 障害者への認識が、誤解や偏見に繋がっているかも しれないと気づきを得た様子を複数のコメントが示している。「特別視」や「同情」といった障害者観が少なくなり、むしろ自らの思い込みや偏見に言及している記述が多くみられた。

重要なことは、多くの学生が体験の精度が低かっ たことに気づいた点である。42名中36名が疑似体 験と実際の視覚障害者の経験が異なるものであるこ とについて言及している。先行研究で問題が指摘さ れるように、体験の精度の低さが誤解や偏見を生み 出しているのであれば、低い精度はふだんの健常者 側のイメージをそのまま強固にしていることにな る。短時間のアイマスク体験が視覚障害者の日常と かけ離れているかもしれないと考えることで、低い 精度の疑似体験が偏見や誤解を生み出している要因 と気づくことができる。経験学習理論では、無意図 な教育の可能性や、複雑/不確実/不安定な状況が 学習の重要な契機となる点が示されている。本時の ワークの結果、大きく視覚障害者のイメージが変化 した学生も見受けられ、体験することに加え、設問 に答えるといった最低限のインストラクションと、 スライド及び VTR の視聴という内容でも障害観や 障害者観が変化する可能性があることが示唆され

この要因として、対話の可能性を挙げておく。学 生のワークシート③のコメントに以下のようなもの があった。

・班のメンバーの意見を聞いて、一人一人が怖いと思った場面が違って、一緒に納得することができるものもあれば、そんなことを思ったのかと新たな発見となるものがあり、興味深いなと思った。

提示する教材や設問のみならず、ワーク内の対話を通して、認識や価値観が再構築される過程は重要である。本稿では、ディスカッションのプロセスまでは示せなかったが、例えば近年注目されるオープンダイアローグなど、体験を言葉にして共有することについて、医療や心理の実践では様々な効果があることが実証されている。今後、録音・録画など、ワーク内のやり取りをデータ化し、分析する必要性がある。

ワークの最後に、以下の問いを提示した。問「あなたが障害疑似体験を実施する場合(例えば教員となって子どもに授業で行う)、どのようなことを大切にして行いたいと考えますか」

- ・この経験が経験だけに終わってしまってはいけないので、この振り返りが意味のある体験につながる。振り返りを重視したいと考えます。障害を持つ人の気持ちは当事者にしかわからないので、想像し寄り添うこと大切なのかなと思います。
- ・見えていないは小さな違いであることを伝えたい。
- ・当事者の方にお話ししていただくなどして、 体験と実際が違うことを教えるのが大切だと 思いました。
- ・体験するとやはり気持ちやまちがった不便さ などを感じ取りやすいと思うので、今回みた いにその後に実際の視覚障害者は…という学 びを大切にしたい。
- ・見えないというのが、まず気持ちになるということが大切だと思います。そのうえで実際の捉え方であったり、考え方、どうしたら良いかなどがわかることが大切だと思います。
- ・安全面と、本当に同じ気持ちなのかを考えて みること。
- ・私は物事の捉え方の違いを伝えたい。子どもは「怖い」とか「かわいそう」とか思っていると思うので、その考えを変えたい。
- ・子どもたちには、目が見えている価値観で判断するのではなく、目が見えていない人の物事の捉え方をしっかり注目させる。
- ・障害を持っている人の見ている世界がどんな 世界なのか認知してもらうことで、より深く 学べるかなと感じました。
- ・見えないときに不便であると感じたことを踏まえて、じゃあどういうものがあったら見えなくても便利にスムーズに行動できるか考えさせる活動を大切にしたい。
- ・「できないこと」を見るのではなく、「できること」に目を向けてほしいということです。目が見えないことをマイナスではなく、プラスに捉えてほしいです。

本研究の最終的な目的である疑似体験の利点・問題点を検討しつつ、学生とともに新たな体験プログラムを考えるための萌芽となりえるアイディアである。

4. 疑似体験ワークシート(5)⁶⁾

次に車いす体験のワークシートについて示す。以

下は、問「車いすに乗った感想」「探索して気づいたこと」「今後車いす体験をする人に伝えたいこと」 についての記述である。

- ・想像しているよりも不便でまったく操作でき ない自分に驚きました。
- ・少しの段差でも上ることが難しく、普段は何 気なく歩いているが車いすだと難しいことが 良くわかった。
- ・スロープだからといって簡単に上れるわけで はなく、とても大変だった。介助者がいると いう前提で作られているようだった。
- ・スロープは車いすの人にとって安全で便利な ものと考えていたが、意外と危険なものであ るとわかった。
- ・押してもらって進むときは、安心して乗って いられた。自走時は倒れてしまいそうで、と ても不安な気持ちになった。乗ってみないと わからない。
- ・段差があるところは誰かに頼らないとダメな 状況になり、他人に頼むのがしんどい。
- ・エレベーターの「開」ボタンが押し続けることができないので、出入りをしている最中に 何度もドアに挟まれてとても怖かった。
- ・エレベーターは、△△館の場合は車いすに対応していて、広く、ドアが開いている時間も長く利用しやすかったが、□□館の場合は、車いすが入る分くらいしかない狭さで、すぐにドアが閉まるので危険だと思いました。校舎内のいつも気が付かなかった段差に気が付いた。
- ・△△棟のエレベーターは広いが、鏡がないので後ろの状況がわからず出にくい。車いすの人だけならば方向転換が可能だけれど。エレベーターの鏡は必要。
- ・コンビニや食堂で一番上の商品に手が届かなかったり、道が狭かったり、そもそも車いすで自分と物との距離ができてしまい届かないということが良く分かりました。目線も立っている時より低いため、見える範囲が狭くなり少し怖いと思いました。
- ・この大学はバリアフリーに弱いと思っていた けど、意外と階段とかはスロープがあること がわかりました。お手洗いの通路もスロープ になっていたことに今回気づきました。エレ ベーターも△△館は2台乗れました。実際に 体験してみないと気づかない点が沢山ありま した。

- ・コンビニやトイレなど、普段だったら全く不 便がないように感じる所にこそ注目して体験 することで、いろいろな発見ができると思い ました。
- ・(介助していて)命を背負っている感じがする。車いすは前に転んだり後ろに転んだりしてしまうこともあるため。下り坂は押すのが怖い。
- ・体験する前に車いすの方の話を聞くことにより、どこが悪いのか?の視点が増えるため体験は話を聞いてこそ。
- ・どの教室も扉が引き戸になっているので、一 人で入るのにはかなりの力が必要。
- ・研究室の入り口がとても狭くて入るのは大 変。加えて数センチの段差があるので勢いが 少し必要。
- ・体験をして終わりにするのではなく、そこで 感じた問題にどうアプローチしていくかを考 えていくことが大事。

ハード及びソフト両面で、日常的に生活している 場であるにもかかわらず、これまで気づかなかった 経験をしていることが記述されている。教示された 理論や規範的視点ではなく、それまで気づかなかっ たことが、実際に体験することで見え、意識化され ている。体験活動の利点であると言える。問題と で見えていなかったものが、顕在化してきたことが 明示されている。大切なことは、これが単なる「障 害者の問題」ではなく、自分自身が関係している問題として捉えられるかどうかである。障害を取り巻 く社会の問題が、自身の問題であることに気づき、 自らも社会を構成する一員として、社会を変える可 能性を持つ当事者と認識する意識を持つことが重要 になる。

本ワークでは、当事者の映像や談話を繰り返し視聴し、当事者をイメージしながら活動することを伝えてきた。以下の設問は、実際に学生の前で話してもらった**当事者の「Dさんになりきれましたか」**というワークシート⑤の問への回答である。

・イメージしていたが、両手が使えて身体全体で車いすを操作で来ているので、Dさんにはなりきれなかった。Dさんが困っていることや悩んでいることなどは車いす体験をすることで、一部は体感できた。しかしあくまでも体験であり、学校を探索するだけではまだまだ理解できていないと考える。Dさんが普段どのように生活しているかをわかっていな

- かったので、深くイメージはできていなかった。ただイメージすることで他人事ではなく、自分のことのように思え、意義のある体験になると考える。
- ・自分は全身が使えるので、半身が使えないD さんにはなりきれていないと思いました (ずっと両手で動かしていたため)。車いすで の生活の不便さは活動中で身にしみました。
- ・△△館と□□館のスロープが大変そうと 思っていましたが、確かに慣れていないと難 しいですが、慣れている人は軽々とこなして いました。
- ・エレベーターを待っているときに「誰か乗っていたらどうしよう…」という気持ちになった。
- ・片手ではほぼ確実に車いすをこぐことはできない。人に押してもらうのも信頼関係が築かれていないとかなり不安であることが分かった。校内だけでもかなりの障害があるので、外へ出るともっとありそう。
- ・おっしゃっていたエレベーターについて、全 然乗れないし、並んでいたらイライラしてし まうこともあると思いました。
- ・普段と視界が違った。人が多いとほとんどの 場所が通りにくいと思う。Dさんにとっては これが普通の世界。
- ・自走するとき手が痛くなることがある。車いすでエレベーターに乗って出ていくとき、いっぱい人が待っていると、すみませんという気持ちになる。友達作り、周りの人たちと多く関わりを持つことが大切ということがよくわかった。
- ・Dさんは、長く車いすに乗っているので慣れているかもしれませんが、私たちはほぼ初体験だったので、乗ることだけで精一杯でした。しかし、イメージしてやはり介助してくれる人は大事なんだろうと思いました。一人だと難しいことも多くみられました。
- ・大変なことが多くて、Dさんはもう慣れたと言っていてすごいなと思いました。車いす用にいろいろと工夫されているなと思っていたことがあったけれど、実際に使ってみると不便なことがたくさんあり、全然ダメじゃんと思いました。
- ・ドアを開けるのが大変と言っていた意味がよく分かりました。勢いよく開けてもすぐに閉まったり、届かなかったりとすごく不便だなと思いました。同じエレベーターでも閉まる

早さが違っているというのも体験してこそ分かることだなと思いました。

まず、安易に「気持ちがわかった」とする記述は少なかった。イメージで描いた他者になってみるという経験が、簡単でないと感じ取られる学生が当事者の気持ちになってみようと試みたことが伺える。また、難しいながらも一部の経験はイメージがな理解への警戒と自分自身に関係のあることとともる。この言図は、簡単に理解できない違いに気づけること、の意図は、簡単に理解できない違いに気づけることもあるのではないか、と考えることを促す目的するともあるのではないか、と考えることを促す目的ることにおいては、「なりきれないこと」よりも、「なりきれないことへの気づき」が重要であると考える。

V. まとめ

今回の結果から、疑似体験を通して誤解や偏見が 生じるプロセスの一端が明示された。また、試行的 に行った体験活動とワークから、体験から生じた誤 解や偏見に自ら気づく機会を持つことの可能性も示 すことができた。ワークシートの記述を通して、ど のような情報が体験のもたらした意味や学生の障害 への見方を変えるきっかけになるかの一端が垣間見 られた。提示する教材(当事者の談話や体験談の VTR や書籍) や使用するタイミングを工夫するこ とで、障害者観や障害観の変化に影響があると言え る。先行研究が示すような厳密な手続きや、体験活 動に必ず当事者が参加するといった障害疑似体験批 判への対処以外の選択肢が示されたと考える。もち ろん、これは2回の体験だけの成果ではなく、これ までの講義内容が影響しているともいえる。しか し、体験を誤解や偏見が生じるものとして実施しな いのではなく、また厳密な手続きにより実施者の意 図に沿わせるのではなく、なぜ、それらが生じるの かを考える機会として捉え直すとき、教材や提示の 仕方を工夫することで、疑似体験を実施するハード ルが下がるかもしれないことは示唆できたのではな いだろうか。もちろん、今回の体験で「有害論」が 示す懸念が払しょくできたわけではなく、差別につ ながる問題を孕んでいる点は否めない。さらに丁寧 に検討していく必要がある。どのような部分が学生 の意識の変化に影響を与えたかについて、ワーク内 の対話を含め、今後引き続き検討していく。

また、本稿では分析できなかったが、身体的感覚 に言及する多くの興味深いコメントがあった。言語 化以前の感覚的経験の可能性が示唆されているとい える。障害の要因を当事者に還元する「個人(医 療)モデル」を批判してきた「障害の社会モデル (障害は社会的に構築される) | の限界は、個人の経 験に迫れないことである。社会への問題喚起に注力 することは、個々の痛みや困難について語ることを 封殺し、むしろ否定的に扱い、個人的な経験に蓋を してきたとされる。そこで近年、身体に着目するこ との重要性が指摘されるようになった。国内の障害 と関わる教育の領域でもその試みは示されつつあ る⁷⁾。理論的に理解するのではなく、自らの感覚を 疑い、意味づけられた経験を批判的に検討すること で、誤解や偏見がいかに生じるかを考える契機と し、疑似体験の教育的意義を再考することを今後の 本研究で突き詰めて考えていく。

注釈

- 1) 本稿では、「経験」を「感覚・知覚から始まって、道徳的行 為や知的活動までを含む体験の自覚されたもの(広辞苑第6 版)」として、「体験」とは明確に区別する。
- 2) 「他者」を概念化することは困難であるが、例えば田中 (2002) によれば、概念化できない実際性や一般化できない 存在の個体性を示す。
- 3) 「ダイアローグ・イン・ザ・ダーク」のアテンド (視覚障害者のインストラクター) の VTR を視聴
- 4) 経験することについては、小林秀雄(2017)が『学生との対話』のなかで端的に言い表している。

経験、経験と一口に言うが、自分が本当に何を経験したかなんて、実はよくわかっていないもんなんだよ。本当の経験の味わい、経験のリアリティなどというのは、自分でもよくわからないんだ。何か強烈な経験をした時、直に来る衝撃が強いでしょう?その強い衝撃で、みんな我を忘れていますよ。その時、自分が本当に何を言ったか、何を感じたか、どう行動したか、どう変化したのか、どんな意味があるのか、本当に強烈な経験をした場合、なかなか知りえないものなのです。それこそ、私の経験上、そう言えるな。すぐにわかるという経験というのは、あまり大した経験ではないね。

- 5) 近年、このような体験を言葉で表現することで学びを促進する取り組みが注目されている。例えば早稲田大学のプロジェクトである「体験の言語化プログラム」では、「言葉を与える」のではなく、学生が自分で言葉を紡ぐプロセスを支援する。「教える」のではなく、学生の気づきと表現を尊重することで、体験から自分の意味を見出し、社会とのつながりを感じて「自分はその問題の当事者」となる。そこから主体的に学び・行動できるよう学生自身が変容することに到達目標が置かれている(兵藤、2016)。
- 6) 「ワークシート④」は、肢体不自由当事者の話を聞いてディ スカッションを行った内容を記述するものである。本稿で

- は、紙幅の関係上割愛する。
- 7) 近年の「障害と教育」領域における、身体に着目することの 重要性を示す研究には次のようなものが挙げられる。河野 (2015) は、あらゆる能力は環境と身体的主体のマッチング において成立するとし、現象学的身体論の立場から現状の特 別支援教育を批判している。伊藤 (2015) は、自身と異なる 身体を持った存在への想像力について述べ、美学と生物学が 交差する身体論として、異なる世界の捉え方を面白がるため の関わりを提起している。演劇教育と人類学的フィールド ワークを融合した実践を行う石野 (2017) は、自己変容を促 す境界体験の手段として、障害者の立場に身体ごと「立つ/ なり代わる=演じる」ことを提唱している。これらの研究の 共通点は、身体が世界を意味づける作用を持つことへの注目 である。

引用文献

- 兵藤智佳 (2016)「体験の言語化」科目の授業内容 早稲田大学平 山郁夫記念ボランティアセンター編 体験の言語化 成文堂 95-114
- 石野由香里 (2017) 他者を「なぞり」、境界に立つ—演劇・人類 学・社会参加の境界に〈教師〉になる劇場—演劇的手法による

- 学びとコミュニケーションデザイン フイルムアート社 217-254
- 伊藤亜紗(2015) 目の見えない人は世界をどう見ているのか 光 文社新書
 - 河野哲也 (2015) 現象学的身体論と特別支援教育 北大路書房 小林秀雄 (2017) 学生との対話 新潮文庫
 - 松原崇・佐藤貴宣 (2011) 障害疑似体験の再構成 疑似体験から 協働体験へ ボランティア学研究 voll1 85-98
- 西舘有沙・水野智美・徳田克己 (2016) 地域で実施されている福祉体験講座の問題点と改善策の提案―視覚障害歩行体験と車いす体験に焦点を当てて― 1-16
- 杉野昭博(2005)障害疑似体験の自省的考察:体験者と実施者の 意識調査から 関西大学社会学部紀要 37(1) 123-138
- 鈴木治郎 (2006) 当事者の役割と福祉教育・ボランティア学習への期待 福祉教育・ボランティア学習研究年報 Vol.11 2006 福祉教育・ボランティア学習と当事者性 56-59
- 田中智志 (2002) 他者の喪失から感受へ―近代の教育装置を超えて― 勁草書房
- 谷内孝行 (2012) 地域における「障害理解プログラム」の実施に 関する一考察 桜美林論考. 自然科学・総合科学研究(3), 63-71, 2012-03

Problems and Possibilities of Disability Simulation Exercises: From an Analysis of Worksheets for Eye Mask and Wheelchair Simulations

MURATA Kanya*

Abstract:

Disability simulation exercises promote a better understanding of disabilities and favorable attitudes towards people with disabilities. On the other hand, it has been pointed out that these exercises can cause discriminative feelings against people with disabilities as well. This is a pilot study of an educational program aiming at diminishing this negative influence. The objective of this study is to explore new possibilities of disability simulation exercises to propose educational programs to foster understanding of disabilities basing on the analysis of the reflections by the university students in the department of education who joined some disability simulation exercises. When problematic comments from the students were observed, some follow-up works were added to explorer better ways to conduct simulation exercises and reflections. As a result, a part of the process that caused misunderstandings and prejudices through simulation exercises was revealed. In addition, it was proved the trial works conducted in this study served as the opportunities for the students to notice their own misunderstandings and prejudices caused by the simulation experiences themselves. This paper proposes the possibility of utilizing disability simulation exercises as opportunities to make participants realize how misunderstandings and prejudices occur to reconsider the educational roles of such simulations.

Key words:

Disability Simulation Exercises, Teacher training, Visual Disabilities, Physical Disabilities

^{*} Osaka Seikei University, Faculty of Education

■ 論文

学びにおける他者・対話の存在

山本智也*

【要約】

人間学的実践としての教育のあり方を考えるにあたって、「主体的・対話的で深い学び」における「対話」に着目した。そこでまず佐藤(1995)の「学びの共同体」概念、佐伯(1995)の「学びのドーナッツ論」を踏まえ、学びが他者との関係性を含んだ社会的実践であることを示した。その上で、ブーバーのいうくわれーなんじ>の世界を踏まえた自己と他者が織りなす関係性が対話的な関係性であるとした。

この対話的な関係を考えるにあたって、まず社会構成主義の立場から教育における共同的実践として「多声性(ポリフォニー)」を生み出すことを示し、バフチンの対話理論をもとに田島(2019)の「ポリフォニー・ダイアローグ」の視点が「主体的・対話的で深い学び」を促進する学びの風土形成に大いに示唆を与えるものとした。

さらに、相互信頼の風土の形成が学びの基盤としてギブの信頼関係形成モデルと示すとともに、対話的で深い学びを支えるグループ・プロセスの視点を示した。

キーワード われ-なんじ 多声性(ポリフォニー) ポリフォニー・ダイアローグ グループ・プロセス

I. はじめに

文部科学省中央教育審議会は2016年12月21日に「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)」を示した。

これを受け、2017年3月に、幼稚園及び小・中学校の新学習指導要領等が示され、幼稚園においては2018年度から、小学校においては2020年度から、中学校においては2021年度から、新教育課程が全面実施となる。また、高等学校においても、2022年度から年次進行で新教育課程が実施される予定となっている。

この「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)」においては、2030年とその先の社会の在り方を見据えながら、学校教育を通じて子供たちに育てたい姿として、次の3つの在り方が考えられるとした。

① 社会的・職業的に自立した人間として、我が国 や郷土が育んできた伝統や文化に立脚した広い視 野を持ち、理想を実現しようとする高い志や意欲 を持って、主体的に学びに向かい、必要な情報を 判断し、自ら知識を深めて個性や能力を伸ばし、 人生切り拓いていくことができること。

- ② 対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えるとともに、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくことができること。
- ③ 変化の激しい社会の中でも、感性を豊かに働かせながら、よりよい人生や社会の在り方を考え、試行錯誤しながら問題を発見・解決し、新たな価値を創造していくとともに、新たな問題の発見・解決につなげていくことができること。

その上で、「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができるようにするため、子供たちが「どのように学ぶか」という学びの質を重視した改善を図っていく」とし、学びの質を高めていくためには、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けて、日々の授業を改善していくための視点を共有し、授業改善に向けた取組を活性化していくことが重要である。」としている。

これを受けて、「身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るため

には、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供 同士が対話し、それによって思考を広げ深めていく ことが求められる」としている。

その前提には、子どもは、「知っている」、「覚えている」ことを強く求められ、学んだことばかりが大切となり、学ぶプロセスは二の次とされがちになってきたことが背景にある。教育の場で学ぶということは、本来他者との関係を通じて、自らを育てていくプロセスなのである。しかし、これまで、教えるという点に重点がおかれすぎ、育むことの存在が薄くなってきていたことがその背景にあると言ってよいだろう。

また、水島(1987:7)は、人間の本質としての全体性、心身的有機性、個性、関係性、生活が総合的に考慮に入れられ、そこにおいて対象者の主体性における価値探求が尊重され、その中から価値が創造されていくような実践を「人間学的実践」と呼んでいる。

こうした人間学的実践としての教育のあり方を考えるにあたって、本稿では、「主体的・対話的で深い学び」における「対話」に着目した。そこで、まず「対話」において不可欠な「他者」が学びにおいてどのような存在であるかを検討する。それを踏まえ、学びにおける「対話」の学びにおける意味を明らかにした上で、対話を促進するための視点を提示することとした。

Ⅱ. 学びにおける他者の存在

学習において他者との関わりが重要であるとして、佐藤(1995:70)は「学びの共同体」という概念を提示した。これには、自己と他者とが豊かに関わりあうことが学びを深めていくものだという意味が込められているものであり、あらゆる学びは、他者との関係をうちに含んだ社会的実践であるとして、たとえ一人で学ぶ状況に置かれた場合でさえ、その学びには他者との見えない関係が編み込まれていると指摘している。

そして、佐伯(1995:66)は学びにおける他者の存在を図式化した「学びのドーナッツ論」を示している(図 1)。

これは、学校での具体的教育実践を考察する際に、自我と関わる他者の相互関係を、自我をI、自我が第二の自我を育てる二人称的他者と交流する世界をYOU、匿名性を持つ現実の社会的・文化的実践の場、つまり外界をTHEYとした三層構造の中でとらえたものである。すなわち、学び手(I)が外界(THEYの世界)の認識を広げ、深めていく

ときに、必然的に二人称的な世界(YOUの世界)との関わりを経由するとして、YOUの世界に注目し、学び手(I)と他者(YOU)との境界を構成している第一接面と、YOUとTHEYとの境界を構成している第二接面について考察している。その上で、佐伯は、学校での〈学び=教え〉を健全に育てるために、学び手と教師との間の関係性について必要なこととして①教師が子どもに対して適切な第一接面を持っているか、すなわち、互いに共感的な関係であるかということ、②教師が子どもに対して適切な第二接面を持っているか、すなわち、教師自身が常に学びつづけており、外界との深い関わりを持ち、それらの価値、意義、大切さを子どもたちにかいま見せる力量を持っているかということだとしている。

佐伯が言うとおり、学校において二人称的他者としての教師の存在は大きい。しかし、学校における二人称的他者は教師だけではない。対話的な学びには学びの場で関わりあうすべての他者が二人称的他者なのであり、学び手と二人称的他者との関係性が大切になってくると言えるだろう。

それでは、この他者との関係性はどのようなものであるべきなのであろうか。ブーバーは、世界は人間のとる態度によってくわれーそれ(彼、彼女)>、くわれーなんじ>という根源語によって語られる二つの世界に分けられるという(Buber = 1979:7)。この根源語という意味は、「われ」、「それ」、「なんじ」がそれぞれ単独に存在して関係しあうというものではなく、〈われーなんじ〉の世界における「われ」と〈われーそれ〉の世界における「われ」は本質的に違うものであるということを意味しているのである。

さて、この両者はどう違うのであろうか。<われ-それ>の世界では、対象となるもの(「それ」)

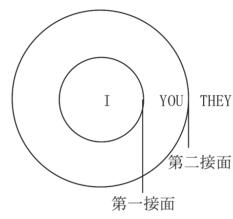


図1 学びのドーナッツ (佐伯胖 1995:66)

を、観察し、分析し、どのように利用するのかというように、対象となるものが持っている性質についての知識を経験しようとする世界である。そこでは、「われ」は、対象となるものをまさに「対象化」するだけの存在でしかないし、その「われ」自身が「それ」に対応する、つまり、自分自身をも対象と見ている「われ」なのである。

一方、<われ-なんじ>の世界での「われ」は、他者を対象とすることをせず、全存在としての「なんじ」との間に直接的に行われる「出会い」という関係の中に現存するのである。はじめに関係がある、その関係の中で、「われ」は「なんじ」に自分自身をさらすことによって、真の「われ」になってくるのだとブーバーは言う。

しかし、現実の世界では、この<われーなんじ>の世界は時間と空間に何ら関係を持たないものであり、固定的にとらえることができない。そのため、瞬間の<われーなんじ>の関係が終わるとそこでの出会いは過去の対象物となり<われーそれ>の世界のものとなるのである。しかし、逆に、それまで<われーそれ>の世界の対象物との間でも、その関係の中に入っていくことにより、「それ」は「なんじ」になることができると言う。

現実の生活の中では、こうした<われーなんじ>の世界は非日常的なものであり、それだけで生きていくことはできず、<われーそれ>の世界で生きていかねばならないのである。しかし、ブーバーは、「人間は『それ』なくしてはいきることは出来ない。しかし、『それ』のみで生きるものは、真の人間ではない。」と語るように、他者と真の意味で出会う世界である<われーなんじ>の世界の中で人間は存在するのであるということを強調している。ここには個人主義的な自己と他者それぞれの存在ではなく、対話的な関係としての自己と他者が織りなす関係性に焦点を当てるものである。

Ⅲ. 対話的な関係性と学び

対話的な関係性に着目する考え方は、社会構成主義の立場で強く主張されている。この社会構成主義の考え方は 1990 年代に入り、個人の心の中に、知識を獲得し、合理的な判断を行う「自己」なるものがあるという信念や、客観的知識、理性、道徳的基盤などが存在すると考えるモダニズムに疑問を持つ立場として、ポストモダンの思想が展開されるようになった。それは、伝統的な科学主義的な理解方法に批判を加えるところから出発している。

例えば、サイコセラピーの領域における批判とし

て、マクナミーとガーゲンは次のように述べている。

「今世紀(20世紀)のサイコセラピーの多くは 〈認識主体としての個人〉という前提を指導原理に 捉えてきた。つまり、自分の住む世界を認識しそれ に適応して行動するのは個人だという前提である。 もしその人の能力や行動が正常に機能していれば、 その人は人生の問題に適切に対処するだろうし、も し適切に対処できないのなら、その人の能力は行動 には何らかの機能不全があると判断される。こうし て適切な対処の模範となりうる人が「科学者」とい うことになる。(中略)このような治療者が、慎重 な観察と考慮の末に正常と異常の判断を下す。一 方、機能不全に悩むのは一般の人々であり、彼らは 専門家の指示に従うことによって満足ゆく生活が営 めるようになるとされる」(McNamee & Gergen (=2014:9)

このように治療者という立場から「『問題』を突き止め『治療』を施す科学者としての治療者」という伝統的な見方への批判することから近代主義的な科学観を疑問視する立場として登場したのが社会構成主義の考え方である。この社会構成主義とは「考えや観念や記憶が、人々の社会的交流から生まれ、言語を媒介とする」という考え方であり、ガーゲンは社会構成主義の基本テーゼ(今のところうまくいっている「仮定」としたもの)として次の4点を挙げている(Gergen = 2004:71-76)。

- ① 私たちが世界や自己を理解するために用いる言葉は、「事実」によって規定されない。
- ② 記述や説明、そしてあらゆる表現の形式は、人々の関係から意味を与えられる。
- ③ 私たちは、何かを記述したり説明したり、あるいは別の方法で表現したりする時、同時に、自分たちの未来をも想像している。
- ④ 自分たちの理解のあり方について反省することが、明るい未来にとって不可欠である。

すなわち、人は「言説を通して自分たちの世界を 創り出している」ものとして、「個人主義的な自己」 から「関係性の中の自己」へと見方を転換させてい くものなのだとしている。

その上で、教育における共同的実践として「『多声性』を生み出す-生徒が、複数の声を手にし、多様な表現やものごとの捉え方ができるようになる」(Gergen=1999:270-271)ことを目指した教育実践を重視している。

ここでいう「多声性(ポリフォニー: Polyphony)」 とは、本来、それぞれ独立した複数の旋律が1つの 音楽を作り上げる多声音楽やその作曲様式を意味す る音楽用語(逆に、単一の旋律のもとに、複数の声部が和声を構築する音楽をホモフォニー (homophony) という)であるが、「多声性(ポリフォニー)」概念を対話論において提示したのがバフチン(Bakhtin, M. M.)である。

バフチン (1895 \sim 1975) は、ロシア (旧ソ連) の思想家でドストエフスキー文学をめぐって、文学作品の構造的研究に取り組んだ人である。

「それぞれに独立して互いに融け合うことのないあまたの声と意識、それぞれがれっきとした価値を持つ声たちによる真のポリフォニーこそが、ドストエフスキーの小説の本質的な特徴なのである。の作品の中で起こっていることは、複数の個性や運命が単一の作者の意識の光に照らされた単一の客観的な世界の中で展開されてゆくといったことではない。そうではなくて、ここではまさに、それぞれの世界を持った複数の対等な意識が、各自の独立性を保ったまま、何らかの事件というまとまりの中に織り込まれてゆくのである。」(Bakhtin = 1995:15)として、多声性(ポリフォニー)」概念を明らかにしたのである。

この基盤となっているのは「結局実際に到達する ≪真実≫とは、ドストエフスキーの目から見ればそ もそも、恐らくはこの自分自身の意識にとっての真 実に過ぎない | (Bakhtin = 1995:115) とし、「人間 の内には、本人だけが自由な自意識と言葉という行 為をもって解明することのできる何ものかが存在し ており、それは人間の外側だけを見た本人不在の定 義ではけっして捉えきれないものなのである」 (Bakhtin=1995:121) として、社会構成主義に影 響を及ぼしている (Gergen=2004:193)。その上 で、「人格の真の生を捉えようとするなら、ただそ れに対して対話的に浸透するしか道はない。そのと き、真の生はこちらに応え、自らすすんで自由に自 己を開いてみせるのである」(Bakhtin=1995: 123)、さらに「他者の意識というものは客体とし て、事物として洞察し、分析し、定義するわけには ゆかない・可能なのはただそれと対話的につきあう ことだけである。| (Bakhtin = 1995: 140) | として、 対話性を重視しているのである。

すなわち、話し手と聞き手という役割が固定され、話し手が一人語るというモノローグとは異なり、話し手と聞き手が入れ替わりながら、対話として意味を完結させ、それを積み重ねることで多くの視点の意見が存在することが多声性であるとしたのである。

田島(2019)は、バフチンの「ダイアローグ(対話)」と「モノローグ(独話)」概念を、バフチンが

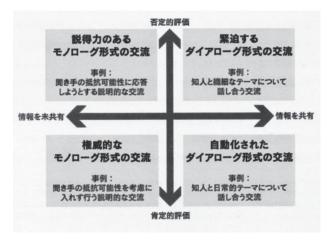


図2 言語交流の実証的な検証視点を析出するためのモデル (田島充士 2019:247)

主要著作において引用したとみられるヤクビンスキーの議論を視点として読み解いている。この中でヤクビンスキーの定義に近似するモノローグ・ダイアローグ概念とバフチン独自の定義を思わせるモノローグ・ダイアローグ概念を区別するために、バフチン理論の独自性の強い「ダイアローグ」を「ポリフォニー・ダイアローグ」、「モノローグ」を「ホモフォニー・モノローグ」と呼ぶこととしたとし、言語交流の実証的な検証視点を析出するためのモデル(図2)を提案している。

そして、田島(2019)は、学校教育において、異質な文脈を背景とする者同士が、個々の人格の独自性を十分に尊重する相互交流を行うポリフォニー・ダイアローグの実現を目指すためのポイントとして、学習成果の発表場面での聞き手の設定を取り上げている。

そこでは、発表者の発言内容に関わる情報をよく知っている親しい仲間が聞き手となる場合、その内容について批判的に評価・検証することの動機づけが不明確となる点を指摘し、「学習者同士の話し合いは自動化されたダイアローグ形式の交流にとどまり、学習者個人の学習成果に関する内容吟味や言語化の程度も仲間内に通じる程度のもので終わってしまう可能性は高いだろう」としている。そこで「その発話内容に関する情報の共有が期待できず、またその発話内容に関する情報の共有が期待できず、またその発話内容について否定的評価を下す可能性の高い他者」(田島 2019:252)を聞き手に想定することが、学習対象に対する言語認識の自動化を防ぎ、彼らの学びとしてのやりとりを、ポリフォニー・ダイアローグにしていく上で効果的だと考えられる」としている。

さらに、田島(2019:257-258)は、ポリフォニー・ダイアローグを促進する上で、「教員と学習

者、学習者と学習者との関係を、信用と同時に、ともに未来のダイアローグを陽気に切り拓こうとする「信頼」できるものとしていくことが大切だろう」としている。

このことは「主体的・対話的で深い学び」を促進する学びの風土形成に大いに示唆を与えるものである。「発話内容について否定的評価を下す可能性の高い他者」の存在は、異なる価値観を排除しようとする現代社会において、特に、葛藤を恐れ、互いに傷つけまいとして、葛藤を避け、違うことを違うと言わない曖昧なコミュニケーションが形成する曖昧な人間関係においては特に重要である。

その意味では、学習集団において、それぞれが 持っている不安や恐れから形成される防衛的な風土 から相互信頼の風土を形成していくことが確かな学 びの原点といえる。

Ⅳ. 相互信頼の風土形成における懸念 一ギブの懸念モデルから一

相互信頼の風土を形成していくということについて、ここではギブ(Gibb, J, R.)の4つの懸念モデルを取り上げたい。

ギブは、Tグループ(トレーニング・グループの略称)と呼ばれる対話を中心として行われる集中的な人間関係グループの知見を踏まえて、信頼関係形成のための風土を考察している。ギブは、「人間は、自分自身および他人をよりよく受容するようになることを通して成長することを学ぶ」とした上で、「受容することの障害になっているのが、たいていの文化に浸透している防衛的な風土(defensive climate)に由来する恐怖や不信頼という防衛的な感情である」としている(Gibb=1971:367)。

その上で、社会的相互作用のおこるすべての場面 で、防衛的な風土に由来する懸念として、次の4つ の懸念があるとした(Gibb=1971:374-379)。

① 受容懸念 (acceptance)

この懸念は、自分がグループのメンバーとしてここにいて良いのか、グループが自分を受け容れてくれるのかといったことに関わる懸念である。例えば、不安や自分の感情が無視されるのではないかといった懸念であり、特にグループ形成の初期に見られる。

そして、こうした懸念はしばしばないものと否定され、社会化(socialization)を通してつくりあげられた「見せかけを装うこと」が起こるが、生産的な仕事をすることや集団のダイナミクスに気づくようになることを通して、受容懸念は低減され、相互

信頼が生まれ、自他の受容が可能になる。

② データの流動的表出懸念 (data-flow)

この懸念は、グループのメンバーの感じ方、物の 見方、態度などに関わる懸念で、「自分がこう思う と言うと、他のメンバーはどのように思うのだろう か」として自分の意見や感情を隠すことや、何か言 うときに曖昧にぼかして言うといったこととして表 れる。

そして、防衛的な風土においては、その場で起 こったこと (データ) をあるがままに見ることやそ れを表現することを阻止するようなスクリーンを自 らの中に作り上げ、データが隠されることになる。 しかし、隠されたデータが表に出てきたとき、その データをメンバーがどう処理していくかを学ぶ機会 となる。例えば、本当は同意できないと思っていて も、それを表明することへの恐れから沈黙している という場面で、別のメンバーから「本当に同意して いるのですか? | といった問いかけがなされ、その 問いかけをグループが適切に取り扱うことで、曖昧 に進んでいきそうだった議論を適切に取り扱うよう になっていくといったものである。この過程を通し て、メンバーは人の言うことを聴き、自分の感情や 見方を、率直さと誠実さをもって表明していくので ある。

③ 目標形成懸念 (goal formation)

この懸念は、グループが取り組むことの目標設定に関する懸念で、「何に取り組んでいるのかが分からない」、「やらされている感じがする」といったこととして表れる。特定のリーダーなどの中心人物によって、目標が押しつけられるといったことが起こると、リーダーへの忠誠心を示すために目標に向かって過度の行動をとってしまう、あるいは自分本来の目標ではないことから「一応やっておこう」といったことが起こる。

しかし、グループのメンバーがあらかじめ設定された目標に表面的に参加するのではなく、目標そのものを検討し、目標を創造するといった過程を通して、メンバー間の相互支持な風土が形成されるのである。

生産性に関連しており、"グループが今やっていることがわからない"、"やらされている感じがする"など個人やグループに内在する活動への動機の差異に基づく恐怖や不信頼に由来している。この懸念が解消されると、個々のメンバーがもつ本来の動機に基づいて行動し、課題への取り組みが主体的創造的になっていくのである。

④ 社会的統制懸念 (social control)

この懸念は、メンバー間の影響関係に関わるもの

である。特定のメンバーの影響力の強さや特定のメンバーへの役割の偏りが見られるという形で表れる。この懸念が解消されない状況においては、いわゆる権力争いが起こったり、他のメンバーを統制するために忠告を与えたり論争したりといったさまざまな説得的な手段を用いようとするのである。

しかし、相互信頼の風土が形成されていくことを通して、互いに及ぼしあう影響も生かしつつ、生産的に課題解決に取り組むようになっていくのである。

ギブは、この4つの懸念が段階的に発生し低減するとしているが、津村(1992)は「4つの懸念の低減が相互に働き合ってグループは成長していく」としているように、これら4つの懸念を解消していく過程がグループの成長過程であると言えるだろう。そして、学びの場においては、教員が学習者の対話的な学びを促進するために、学習者の集団過程において、これら4つの懸念が存在することを認識し、そのそれぞれを解消していくための働きかけに取り組んでいくことが大切である。

V. 対話的で深い学びを支えるグループ・プロセス

前述のように学習者の対話的な学びを促進するために、学習者の集団過程をどのようにとらえていけば良いのだろうか。そこでは、グループの中で「いま、ここで」何が起こっているのかということが基本となる。この「何が起こっているのか」ということを見るための視点として、コンテント(content)とプロセス(process)という二つの側面がある。

コンテントとは、グループが当面している課題や 仕事、あるいは話題といった内容的な面をといった ものを意味する。一方、プロセスとは、グループの 中で起こっている関係的過程を意味する(柳原 1976:365)。例えば、通常、グループで何が起こっ たかと尋ねられると、そこで行われた話題や決定事 項といったコンテントについての返答がなされるで あろう。しかし、こうした内容的な面とは別に、グ ループの中では、自分自身や他者との関係の中で 様々な動き(意識的であるか否か、気づいているか 否かを問わず)が生じている。こうした人と人との 関係の中で絶え間なく、「いま、ここで」の場で 刻々と変化しながら動いている感情や行動がプロセ スなのである。このプロセスをいかに取り扱うかと いうことは、グループの状況を判断したり、問題を 分析したり、より効果的メンバーとして行動したり するために必要であると柳原は指摘している。

それでは、こうしたプロセスを理解していくため にはどうすれば良いのであろうか。津村・星野 (1996b:250-251) は、プロセスを理解するための 観察可能なデータを収集するための視点として、① コミュニケーション (誰が誰に話したか?、話した 回数、時間は?、誰が誰を支持したか?、お互いに 聴きあっているか?、どのような感情表出がなされ ているか?など)、②意思決定(決めるのに要した 時間は?、誰がどのように(1、2人の決定、多数 決、合意) 決めたか?など)、③雰囲気(不安、緊 張感、凝集性、自由さなど)といった3点を挙げて いる。こうした視点から観察し収集したデータをグ ループの構成員がどのように見ているのかをそれぞ れに開示しあう(フィードバック)ことからグルー プ・プロセスの理解が始まるのである。それは、ま さにデータとして、いったん評価を除外した中で具 体的な形で自分や他者の動きを開示しあうのであ る。つまり、単に良かったか悪かったかを述べるの ではなく、具体的に相手のどのような動きが自分に はどう感じられたのかといったことを述べるのであ る。さらに評価を除外するということは、フィード バックを受けた相手が、そのフィードバックをどの ように行動変容につなげていくかはフィードバック を受けた相手自身のものであり、相手への行動変容 を強制するものではないということにもつながる。

その上で、こうしたプロセスを学習者自身が丹念にとらえる働きかけの一つとして「ふりかえり」を取り上げたい。ここでいう「ふりかえり」とはprocessingの訳語である。これは体験の過程の中で起こったプロセスを丁寧にたどっていくことで、様々なことを発見したり、気づいたりしようとするものである(津村・星野 1996a: 263)。

さらに、そうした個人でプロセスをたどったのちに、同じ体験をしたものが、どう感じ取っていたのか、どう見ていたのかということを「わかちあう」ことで、個人の認知フィルター自体を点検し、評価を排除することで他者の受け止め方を受け入れやすくなるのである。この点からもふりかえりを単に反省と同一語としてとらえるのではなく、プロセスをたどるという意味でとらえるのである。

すなわち、「ふりかえり」と「わかちあい」は、 学習者の集団過程を丹念に省察(reflection)して いくことであり、学習者が個々に行うのではなく、 学習者間の対話を通して学習として取り組まれてき た事柄とそこで起こった関係性についての深い学び を促進させるものなのである。

VI. おわりに

以上、本稿では、「主体的・対話的で深い学び」 における他者・対話の存在について、検討してき た。

学びとは、本来的に他者との関係性を含んだ社会的実践であり、他者との対話的な関係性が「主体的・対話的で深い学び」を支えるものとした。そして、この対話的な関係性を考えるにあたって、社会構成主義の立場から教育における共同的実践として「多声性(ポリフォニー)」に焦点を当て、バフチンの対話理論をもとに田島(2019)の「ポリフォニー・ダイアローグ」の視点が「主体的で対話的な深い学び」を促進する学びの風土形成に大いに示唆を与えるものとした。さらに、相互信頼の風土の形成が学びの基盤としてギブの信頼関係形成モデルと示すとともに、対話的で深い学びを支えるグループ・プロセスの視点を提示した。

このことにより、「主体的・対話的で深い学び」は、学習者一人ひとりの中で深めていくものではなく、学習者集団の関係において深めていくものであることを示したのである。

引用文献

Bakhtin, M. M. (1963) *Problems of Dostoevsky's Poetics*, (Russian) Moscow: Khudozhestvennaja literatura. (=1995, 望月哲男, 鈴木淳一訳.『ドストエフスキーの詩学』筑摩書房.)

Buber, M. (1923) *Ich und Du*, Leipzig. (=1979, 植田重雄訳『我と汝・対話』岩波書店.)

Gergen, K. (1999) An Invitation to Social Construction, Sage

Publications of London. (=2004, 東村知子訳 『あなたへの社会構成主義』 ナカニシヤ出版 71-76.)

Gibb, J. R. (1964) *Climate for Trust Formation* (Bradford, L. P., Gibb, J. R. & Benne, K. D. Eds. *T-Group theory and Laboratory Method*, John Wiley & Sons. (=1971 三隅二不二監訳『感受性訓練』日本生産性本部.)

McNamee, S. & Gergen, K. eds. (1992) Therapy as Social Construction, Sage Publication. (=2014, 野口裕二・野村直樹 訳 『ナラティヴ・セラピー 社会構成主義の実践』 遠見書房.) 水島恵一 (1987) 『教育と福祉』(人間性心理学大系 第4巻) 大

佐伯胖(1995)『「学ぶ」ということの意味』岩波書店.

佐藤学 (1995)「学びの対話的実践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学 編『学びへの誘い』東京大学出版会,49-91.

田島充士 (2019) 「第6部 バフチン-ヤクビンスキー理論の実践 的な解釈可能性 教育実践研究を事例として」田島充士編著 『ダイアローグのことばとモノローグのことば ヤクビンス キー理論から読み解くバフチンの対話理論』 福村出版 244-260

津村俊充(1992)「19 グループは発達する」津村俊充・山口真人 編『人間関係トレーニング』ナカニシヤ出版.

津村俊充・星野欣生(1996a)『Creative Human Relations』Vol I プレスタイム.

津村俊充・星野欣生(1996b)『Creative Human Relations』 Vol Ⅱ プレスタイム.

柳原 光 (1976)『Creative O.D —人間のための組織開発シリーズ—』Vol I 行動科学実践研究会.

参考文献

ー柳智紀(2012)『授業における児童の聴くという行為に関する研究―バフチンの対話論に基づく検討―』風間書房

The existence of Others and Dialogue in learning

YAMAMOTO Tomoya*

Abstract:

In considering the ideal way of education as anthropological practice, I focused on "dialogue" in "proactive, dialogic, and deep learning". Based on Sato (1995)'s concept of a learning community and Saeki (1995)'s donut theory of learning, I showed that learning is a social practice that includes relationships with others. Based on that, I argued that the relationship between the self and the others based on Buber's "Ich und Du" world is a dialogic relationship.

In considering this dialogic relationship, we first show that "Polyphony" is created as a collaborative practice in education from the perspective of social constructivism. Based on Bakhtin's theory of dialogue, the viewpoint of Tajima (2019)'s "Polyphony Dialogue" has greatly influenced the formation of a learning culture that promotes "proactive, dialogic, and deep learning."

In addition, the formation of a culture of mutual trust was shown as a Gibb's Theory of trust formation and group development as a basis for learning, and a group process perspective supporting proactive, dialogic, and deep learning was presented.

Key words:

"Ich und Du" Polyphony Polyphony-Dialogue Group-Process

■ 研究ノート

バーンズ財団の思想を日本の高等教育機関における 美術・工芸教育に応用する 一講義形式授業案の構想一

加藤隆文*小寺里枝**

【要約】

本稿筆者のうち、加藤は、アメリカのプラグマティズム思想に基づいて美学・芸術学を構想するという目的意識の下、研究をおこなっている。プラグマティズムと関連の強い美学としては、プラグマティズム中興の祖といえる思想家 J・デューイが『経験としての芸術』(Dewey 2005 [1934])において唱えた、〈芸術作品とは芸術家あるいは観賞者が芸術的な対象と相互作用することによって生じる経験のことである〉とする思想が有名である。そして、デューイの思想に大いに影響を受けて展開されてきた、極めて独特で興味深い教育実践が存在する。フィラデルフィアの資産家 A・C・バーンズによって開設されたバーンズ財団による美術・工芸教育プログラムである。

本稿ではまず、いくつかの先行研究を手がかりに、バーンズ財団の独自理念を明確化する。その際に特に注目されるのが、ジュネーヴ大学美術史学科教授のダリオ・ガンボーニの研究である。そしてその上で、バーンズ財団の独自理念のうち、日本の大学における美術・工芸教育に有効に採り入れられそうな特色を指摘する。ここまでが、加藤の執筆する本稿第一章に相当する内容である。

次に、第一章において示唆したような特色を備えた美術・工芸教育を日本の大学教育において実装する具体的な授業案を、小寺が構想する。十九世紀後半から二十世紀半ばのフランス絵画や装飾美術・工芸品に造詣の深い小寺は、上述のダリオ・ガンボーニに師事していた経験がある。このことから、小寺は、本稿が目指す授業案を構想するには理想的な人物といえる。こうして第二章では、小寺により、講義形式の「工芸論」の授業案を提示する。

キーワード 美術・工芸教育、バーンズ財団、プラグマティズム

I. バーンズ財団の独自思想

1. バーンズ財団概要

日本におけるバーンズ財団に関する研究の蓄積はさほど多くはないけれども、上野正道の研究(上野2010)ならびに西郷南海子の研究(西郷 2018)が、財団の成り立ちや教育思想の概要を手際よく伝えている。これらを手がかりにして、まずはバーンズ財団の一般的特徴を概観したい。

バーンズ財団の設立者 A・C・バーンズは、1892年にペンシルヴェニア大学で医学博士の学位を取得後、アージロールという防腐作用を持つ消毒薬の開発に成功し、その製造と販売によって巨万の富をなした。バーンズは、その当時の資産家の常で、ルノ

ワール、マネ、モネ、セザンヌ、ゴッホ、マティスなどの印象派やポスト印象派の美術作品、さらにはアフリカ彫刻の数々を蒐集した。当初は、美術品について専門知識を持たなかったバーンズにかわって、彼の友人の画家ウィリアム・グラッケンズが絵画の買い付けに奔走していた。しかし1912年ごろからバーンズ自身がパリに出向き、作品を購入するようになる。そして、バーンズには他の資産家コレクターとは違った特徴があった。彼は、パリで購入した美術作品を自らの楽しみのために私的な空間に展示するよりもむしろ、自身が運営する工場に展示し、工場の従業員らと共にその作品を鑑賞していたのである。

こうしたバーンズの特色ある振る舞いの背後に、

^{*}大阪成蹊大学 芸術学部

^{**} 京都大学 文学研究科

彼の思想とプラグマティズム思想との近親性を指摘 することは的外れではないだろう。事実、彼は早い 時期からプラグマティズム思想に関心を寄せ、1917 年からはコロンビア大学でおこなわれていたデュー イのセミナーに参加した。中村和代はデューイと バーンズの親交の深まりを書簡に基づいて分析して いる (中村 2012)。中村によれば、当時のデュー イは芸術の教育的価値を認識していたが、芸術につ いて多くの知見を持ち合わせているとはいえなかっ た。しかし彼は、バーンズの邸宅でコレクションを 鑑賞したり、ヨーロッパの美術館を共に訪れたりす る中で、芸術に関する思索を深めていったのだとい う。こうした経験に基づき、デューイの側では、後 に『経験としての芸術』として結実する芸術学の思 想を練り上げた。事実この書はバーンズに捧げられ ており、本書中で言及される芸術作品の多くはバー ンズ財団所有のものである。他方バーンズの側で は、コレクションの増大に伴って新しい施設の設置 計画を進めることになった。そして、デューイの教 育哲学に感化していた彼は、この施設を美術館とし てではなく教育施設として構想した。この新施設は 1922年末に州の認可を得る。新施設の美術教育部 門長に任ぜられたのは、ほかでもないデューイで あった。

新施設の創設当初からバーンズは、「コレクションを教育のために役立てる」という目的意識を明確に打ち出していた。バーンズはコレクションを用いた独自の教育プログラムを積極的に展開し、バーンズの死後も、これらの教育プログラムは財団の中心的事業として堅守された。また、コレクションの絵画や工芸品は独特な方法で展示されたのであるが、バーンズの死後も彼の遺志により、バーンズの定めた展示位置から動かしてはならないとされた。この展示方法こそが、とりわけバーンズの美術・工芸教育思想を反映している注目すべき特徴であるといえる。以下、この点に着目した先行研究を手掛かりに、バーンズ財団の教育理念について考察を進める。

2. 展示の特徴

バーンズのコレクションにおいては、展示室の壁面にルノワールやセザンヌといったいわゆる「美術(ファイン・アート)」に分類されるような品々が展示されているが、それらと隣り合った壁面に、扉を装飾するエスカッションや蝶番といった様々な金属製の工芸品が設置されていたり、絵画と同じ室内にアメリカのアンティーク家具や陶磁器などの各種工芸品が据え置かれてあったりする。そして、これら

美術品と工芸品の組み合わせが織りなすひとつの総 体が「アンサンブル」と呼ばれる。また、それぞれ の美術品・工芸品にはキャプションが付されておら ず、「アンサンブル」の解釈は鑑賞者に委ねられる。 20世紀のアメリカにおいて専門の哲学者でありな おかつ美術批評家として最も華々しく活躍した人物 であるアーサー・ダントーは、芸術作品と人工物の 関係性を考察するという文脈で、バーンズ財団の展 示に触れて次のように論じている (Danto 1988)。 すなわち、美術作品と金属工芸とで室内の展示空間 を構成するというこうした展示方法はバーンズと デューイの芸術教育理念を反映したものであり、こ の空間内では、工芸品と芸術作品との区別は弱めら れ、むしろ可塑的なものとなっている。デューイの 芸術論によると、芸術作品 (art work) とは、彫刻 や絵画といった物理的な対象ではなく、そうした対 象と観賞者が相互作用して得られる美的経験、つま りは芸術の作用(work)を指す。工芸品と芸術作 品の境界を曖昧にするバーンズ・コレクションの展 示も、こうした理念に沿ったものであると理解する ことができるだろう。

では、それぞれの「アンサンブル」はどのように 構想されていたのか。ジュネーヴ大学美術史学科教 授ダリオ・ガンボーニは、「アンサンブル」の具体 的事例をいくつか取り上げて詳細な分析をしている (Gamboni 2018)。

図1はバーンズ財団第18室の壁面の様子である。側にはチャールズ・デムスの《マスト》(1919年)が、右側にはアンリ・マティスの《横たわる裸婦》(1923-1924年)が展示されており、それぞれの絵画の上には金属の工芸品が設置されていることが見て取れる。絵画と金属工芸の関係を考察してみると、まず思い浮かぶのが形状の類似である。すなわち、垂直に伸びたマストの形状と裸婦の身体がもつ曲線の形状が、それぞれ上部に設置された金属工芸の形状に類似している。その反面、工芸品と絵画の間に



図 1 Gamboni 2018, p.118 より引用

美術史的な関連性は指摘できない。また、両絵画の 関連性も判然としない。ここでは純粋に見た目の形状にのみ着目して、絵画と工芸品の形状の類似と、 直線的な形状と曲線的な形状という二通りの形状の 対比の妙を感じ取らせるよう「アンサンブル」が設 計されているように思われる。

図2はバーンズ財団第14室壁面の様子である。ピエール=オーギュスト・ルノワールの《若い家族》(1902-1903年ごろ)の上の位置に、いくつかの金属工芸品が組み合わされて設置されている。この「アンサンブル」もまた、絵画と工芸品の間に美術史的な関連性は指摘できないだろう。絵画と工芸品の間に指摘できるのは、やはり、見た目の形状の類似である。さらにこの例では、絵画の図像にあわせて、複数の工芸品が組み合わされていると考えることもできるだろう。

ガンボーニはさらに、バーンズ自身の著作『絵画の技法(The Art in Painting)』(1925年)に掲載されている図3のような図像に言及している。同ページの上下に別々の絵画の図像が掲載されているが、このいわば紙面上での「アンサンブル」は何を意図しているのだろうか。16世紀ヴェネツィア派の画家ティツィアーノの絵画(上図)と19世紀末~20世紀初頭の近代画家セザンヌの絵画(下図)

は、美術史的観点からはあまりに大きく隔たっている。しかし、このようにモノクロ画像で比較してみると、色彩のコントラストのあり方が非常に類似していることが看取される。とりわけ画面中央部の色が明るい部分の形状や色のコントラストのリズム感の相似は著しい。繰り返しになるが、両図像の間には美術史上の連関はほぼ無い。セザンヌがこのティツィアーノ作品を参考にしながら制作をしていたなどということも考えにくい。両者を対比するバーンズの意図は、両者の色彩や描かれた形状の類似を指摘し、そこに一般的な「絵画の技法」を見出そうとするところにあったと推測される。

以上の三つの事例から、バーンズの「アンサンブル」は、美術史的観点からではなくむしろ、時代や文脈を違えた絵画や工芸品の組み合わせから、それらの間に共通して認められる一般的特性を予備知識なしにその場で感じ取るという鑑賞を念頭に構想されているといえる。このことは、ダントーが論じたように工芸品と芸術作品の区別を弱めるものとまとめることもできるだろう。さらに西郷南海子は、バーンズ財団の展示方法には芸術教育の民主化という目的意識が現れていることを指摘する(西郷2018)。バーンズ財団の教育プログラムは、美術史の知識を備えた専門家や上流階級の人々ではなく、



図 2 Gamboni 2018, p.124 より引用



図3 Gamboni 2018, p.123 より引用

市井の「ふつうの (ordinary)」人々に向けて構想 された。実際、これらの教育プログラムは、当時教 育の機会に恵まれないことの多かった労働者階級の 人々やアフリカ系アメリカ人が優先的に受講できる ように制度設計されていた。また、西郷は、バーン ズがアフリカ彫刻を熱心に蒐集・展示したことも指 摘している。こうして、セザンヌの絵画などのファ イン・アート、金属工芸品、そしてアフリカ彫刻の 数々を、あえて美術史的観点とは距離を置いて鑑賞 することによって、分け隔てなくそれらに共通する 美的性質を看取できるようになる。これは、デュー イの『経験としての芸術』の議論 (Dewey 2005 [1934]) を思い起こせば、「アートワーク」(芸術作 品=芸術の作用)と呼ばれるものの拡張、いわば 「芸術」の民主化を意味すると解釈できるであろう。 そして、このことを通して芸術教育の民主化をも達 成すること、それがバーンズの目指した理想なので ある。

3. 日本の高等教育機関での美術・工芸教育への応 用

以上のようなバーンズ財団の独特の教育理念を踏 まえ、日本の高等教育機関における美術・工芸教育 へと目を転じよう。現代の日本の状況は、いくつか の点で、バーンズが示唆している鑑賞態度と重なる 部分があるように思われる。まず、日本の高等教育 機関で美術・工芸教育を受ける学生は、日常生活に おいて実際に利用される調度品や工芸品のみなら ず、広告やブランディングデザインといった、社会 活動そのもののデザインに関わる広範囲の事柄に関 心を抱いている。そのため、例えばアール・ヌー ヴォーやアーツ・アンド・クラフツ運動といった美 術史的・工芸史的に重要な潮流についても、評価の 定まった歴史上の事項として捉えるのではなく、あ る時代・地域の社会活動のデザイン指向が現れてい るものとして理解する態度が望ましいだろう。これ らのデザインは現代人にも高い人気を誇るが、その 理由は、それぞれのデザインの示唆するそれぞれの 社会の雰囲気全体が魅力的に映るからであろう。こ のことを照らし返していえば、現代の日本の学生た ちは、美術史的・工芸史的な静的観点はいったん脇 へ置いて、対象そのもののイメージ、対象そのもの が動的に連想させる文化的・社会的魅力によって工 芸に惹かれるという現況が存在すると思われる。

以上のような態度が一般化していることに功罪は あろうが、少なくとも、こうした現況を念頭に置い た教育プログラムを構想することは有意義である。 そして、そのためにはバーンズ財団の理念は大いに 参考になると期待される。というのも前節で見たように、バーンズ財団の展示はまさに、美術史的観点から作品を鑑賞しなければならないという固定観念から鑑賞者(教育プログラムの参加者)を解放することにより、「芸術」概念そのものの民主化、そして芸術教育の民主化を果たしているからだ。以上を踏まえ、本稿は、バーンズ財団のこの特色を日本の高等教育機関における美術・工芸教育に応用するという着想を具体化するという目的意識のもと、19世紀末~20世紀初頭の美術史・工芸史研究の専門家であり、前述のダリオ・ガンボーニに師事した経験のある小寺里枝に、講義形式の授業案の構想を依頼した。以下、小寺が「工芸論」の具体的な授業案を提示する。

Ⅱ 授業案の構想

「応用美術 | や「装飾美術 | とも呼ばれる「工芸 | は、西洋においては長らく軽視されてきた。古代ギ リシアのプラトン的イデア論を源泉とするルネサン ス以降の芸術思想体系において、工芸品はその実用 性ゆえに、絵画や彫刻といった「純粋芸術」=「美 術 (ファイン・アート)」とは異なる―― "劣った 存在である"――と考えられてきたのである。こう して陶磁器や織物、金銀細工といった工芸・装飾品 は、純粋な鑑賞対象としての芸術作品とは区別され てきたのだった。ヨーロッパで工芸品が芸術作品と して捉え直される機運が高まったのは、19世紀の ことである。のちに「前衛」とよばれる芸術動向が あらわれ、上記のような古典主義的な芸術体系が根 本から問い直されることとなった当時に起こった 「工芸」の地位向上とは、"芸術とはこういうもので ある"との固定観念から、芸術概念を解放するもの だったといえるだろう。

授業「工芸論」ではとりわけ、産業革命を経験し、現代のわたしたちの生活に直接的につながる近代的社会構造が形成された時期、つまり19世紀半ばから20世紀前半にかけてヨーロッパでおこった工芸の変革に着目したい。この時期はまた、日本をはじめとするヨーロッパ圏外の地域が近代的工業化を迎えるとともに西洋的芸術観に触れ、今日の基本的生活やさまざまな価値観、また世界情勢の基盤が形成された重要な時期であった。その際考えるべきは、大きく以下ふたつの点だろう。まずひとつ目は、(1)産業革命を契機としてもたらされた社会生活の変化——つまり、生活の近代化である。そしてふたつ目は、この産業革命による経済力を背景とした(2)ヨーロッパ勢力の地理的拡大——これによって

ヨーロッパにもたらされたのは、それまでの芸術思 想体系を覆すような他の文化圏における造形物の 数々と、それをめぐる新たな思想であった。

(1)18世紀後半から19世紀、一連の新技術によっ てもたらされた産業革命は当時の人々の日常生活を 一変した。人間の生活が工業・技術によって規定さ れる"近代"が到来したのである。技術的進歩に よって社会全体に利便性と効率性がもたらされた一 方で明らかとなっていったのは、現代が歴史的変動 にさらされているとの実感、またそのような近代社 会の構造的不安定性でもあった。日常生活が変容 し、あらゆる価値観が揺らぐなか、さまざまな領野 の思想体系が根本から問われることになったのは当 然のことであっただろう。当時「工芸」を捉え直そ うとする動きを内包していたのも、狭義の芸術とい う枠内にとどまる議論ではない。工芸は当時、それ まで実用性をもたないとみなされてきた芸術作品と 工業品とを交叉・融合させることによって「芸術 | の領野を拡大するとともに、精神的に疲弊していた 近代社会を具体的に補修する手段となりえるともみ なされたのである。たとえば近代的な意味での「デ ザイン」、「デザイナー」という言葉が生まれていっ たのも、この時期である。英国でのアーツ・アン ド・クラフツ運動やフランスでのアール・ヌー ヴォー等、当時ヨーロッパ各国で起こった工芸の見 直し・変革とは、産業の生産的合理性と呼応しなが ら、芸術を人々の生活のなかに位置づけようとする 動きに他ならなかった。

(2)さて、産業革命によってもたらされた経済力を 背景とした当時のヨーロッパ勢力の地理的拡大は、 帝国主義と結びついていたという点において批判さ れるべき点が多い。しかし、こと芸術の観点からい えば、ヨーロッパ文化圏外の造形品およびそれら異 なる思想体系との接触によって西洋にもたらされた のは、古典主義的価値観にとどまらない新たな芸術 観の形成でもあった。中東やアフリカ、そして日本 を含む極東といった文化的背景の異なる諸地域で制 作された造形物は、「異国趣味〔エキゾティズム〕」 から偏愛されただけではない。形態や主題、技法の 異なる数々の造形物に触れた革新的な芸術家・思想 家たちは、「純粋美術」や「応用美術」といった区 別ではなくむしろ「造形」という基本的次元に立ち 戻り、芸術を西洋の古典主義的価値観のなかに押し 込めることなく、あらゆる場所、あらゆる時代に適 用可能な造形言語を体現するものとして捉え直そう としたのである。このような考えにおいて芸術は、 人々の基本的生活に実際的にかかわり、また人間的 生を絶えず刷新していく存在であるとみなされる。 というのも芸術作品が、特定の文化的背景や文脈にかかわらずあらゆる人々が享受できる普遍的な存在であるとすれば、各人はみずからの感性のみを手がかりに、それらをまなざさなければならないからである。

このように 19世紀ヨーロッパで展開した芸術体系の変革は、かの地における芸術概念の拡大をもたらすものであった。とはいえ、(1)(2)によってもたらされた新たな芸術観が、西洋における従来の芸術観を即座に凌駕したわけではない。ヨーロッパでは今日でも、絵画・彫刻は「美術館」に、工芸・装飾品は「装飾美術館」に所蔵され、両者が同じ空間に展示されることは稀である。古典主義的芸術観はいまだに根強いのである。

1920 年代にアメリカで設立された美術コレクションであるバーンズ・コレクションは、これらを同じ壁面に展示した先駆的な例であった。創立者A・C・バーンズは、「純粋芸術」としてのヨーロッパ絵画・彫刻作品と、スプーンや型抜きといったいわゆる「工芸品」とを分け隔てなく同じ壁面に並べ、有名な画家による作品にも、また作者不明の造形物にも、等しく、解説文を付さなかったのである。このような壁面を前にした鑑賞者は、みずからの感性のみを頼りにそれらをまなざさねばならない。バーンズが意図していたのは、多様な事物にまなざしを向け、それらをみずからで関係づけてゆくことを通して、各人がみずからの「ものの見方」を形成・鍛錬してゆく学びの場となるような空間の形成だったといえる。

ところで、そもそも事物や事象に注意深くまなざしをやる、つまり見つめてみることは、狭義の芸術鑑賞に関わるのみではなく、人間の生の基本的行為である。みずからが生きる世界を、どのようにまなざし、関連づけ、そこに自分なりの理解を付与するのか。「ものの見方」を形成し鍛錬することは、各人がみずからの生を充実したものとする契機となるだろう。授業「工芸論」では、今日のわたしたちの生活に直接的につながる工芸・装飾・デザインの歴史的変遷をたどる。その過程において受講生は、数多くの作例をみることになるだろう。このような構成で行なう本授業が、受講生にとってみずからの「ものの見方」を形成・鍛錬する機会となることを期待したい。

文献

Danto, A. (1988) "Artifact and Art." In: ART/artifact: African Art in Anthropology Collections. New York, NY: The Center for African Art.

- Dewey, J. (2005 [1934]) *Art as Experience*. New York, NY: Perigee Books.
- Gamboni, D. (2018) "Ready-Made Eye-Opener: Models, Functions and Meanings of the Ironwork in Albert C. Barnes's Displays." In: Caloline van Eck et al. (ed.), *The Agency of Display: Objects, Framings and Parerga*. Dresden: Sandstein Verlag.
- 上野正道 (2010) 『学校の公共性と民主主義――デューイの美的経験論へ』東京大学出版会。
- 西郷南海子(2018) 「 $A \cdot C \cdot バーンズとデューイの協働-バーンズ財団における民主主義のヴィジョンについて--」『日本デューイ学会紀要』第 59 号、1-10 頁。$
- 中村和代 (2012) 「J・デューイと A・C・バーンズによる美術教育運動に関する研究――1922 年から 1926 年までの財団創設期を中心に」『日本デューイ学会紀要』第53号、97-109頁。

How to Apply the Philosophy of the Barnes Foundation to the Japanese Higher Education on Fine Art and Handicraft :

A Proposal for a Lecture-based Module

KATO Takafumi* KODERA Rie**

^{*} Osaka Seikei University, Faculty of Arts

^{**} Kyoto University, Graduate School of Letters

■ 活動報告

教職履修者に対する双方向的指導実践の報告 —GOOGLE CLASSROOM を活用して—

柴沼 真*

【要約】

教育学部など教員養成を主な目的としない学部の教職課程を履修する学生の指導においては、所属学部の 教育課程と共に、教職課程科目の履修も求められるため、学習効果を向上させるためには、講義内容の教授 法の工夫が必要である。

そこで、本報告では、Google 社により運営されている学習支援システムである Google Classroom (以下、Classroom) を利用して、教職課程の学生指導をおこなった実践を報告したい。

Classroom については、Google 社が「教師の作業の効率化」と「コミュニケーションとコラボレーション」が導入のメリットであると説明しているが、筆者は大阪成蹊大学マネジメント学部で開講している「教育実習事前事後指導」と「教職実践演習」において、① 模擬授業のビデオのアーカイブ② 教員 2 人及び他の受講生からの指導案発表・模擬授業のフィードバックとその共有③ 各受講生への教育実習事前事後指導における学習課題の提示とその進捗状況の把握④ 各回の形成的評価レポート提出及びそのフィードバック⑤ ①~④を利用した総括的評価レポートの提出とそのフィードバックとして活用した。その導入の狙いについて報告する。

キーワード 教職課程における指導・Google Classroom・「教師の作業の効率化」・双方向性

はじめに

教職において技術や知識をどのように組み合わせながら実践していくかという点については、これまでの先行研究で指摘されているとおり、その融合のためには現場経験を積むことが最上の方策であると言える。

しかしその現場に立つために教職課程を履修している学生にとっては、大学のカリキュラムによっては教職課程担当教員がすべての教職課程履修学生に対して、現場経験を継続的に積めるような環境をオーガナイズすることは非常に難しい。

教育学部など教員養成を主な目的としない学部の 教職課程を履修する学生の指導においてはは、所属 学部の教育課程と共に、教職課程科目の履修も求め られるため、学習効果を向上させるためには講義内 容の教授法の工夫が必要である。

それゆえ、効果的な教職指導を行うためには、授業時間外での体験学習を課したり、授業時間外での指導個別指導を、学生と時間を決めておこなうといった仕組みで対応したりせざるを得なかった。

ただし、これらの「手厚い」指導をおこなう中で、教職課程の指導を継続的に効果的に行うためには、ポートフォリオ評価法といった、学生の学習成果を教師学生の双方にとって可視化しやすい仕組みを導入し、その成果をもとに授業時間外にも学習・指導をおこなうことができることは、学生本人にとっても、そして教師の効果的な指導のためにも大きな助けになりうることも分かってきた。

そこで、本稿では Google 社により運営されている学習支援システムである Google Classroom を利用して、教職課程の学生 3 年生 10 名 4 年生 10 名の計 20 名を対象として指導をおこなった実践を報告したい。

第1章 Google Classroom とは?

アメリカの IT 企業大手の Google 社は、教育現場向けに、さまざまなサービスを提供している。 Google Classroom (以下 Classroom) はそのなかの 1 つで、オンライン上に "クラス" を作り、運営・管理できるツールである。

Google 社の説明によれば、「課題の出題や採点を効率化し、コラボレーションと円滑なコミュニケーションを促進できるため、教師はより効果的かつ有意義に生徒の指導にあたることができます。教師はクラスの作成、課題の配布、フィードバックの提供など、すべてを1か所で管理できます。Classroomは、Google ドキュメントや Google ドライブなどの他の Google ツールともシームレスに連携」するといっている。

なおスマートフォン用のアプリケーションも準備されており、授業においては学生はPCを使う必要がなく、スマホにアプリケーションをダウンロードすることで、ほぼすべての機能を利用することができる。

Classroomには、アカウントおよびクラスルーム内の管理者役および担任/副担任の役割を果たす教師役(両者は同一人物でもよい)と生徒役が存在し、実際の本学の授業においては、教師は教師役で、学生が学生役で登録を行う。

教師ができることは、

- ・クラスの作成
- ・クラスの削除・アーカイブからの復元
- ・クラスに対して生徒と教師の追加や削除
- ・クラスに情報を共有化すること
- ・クラス、課題、成績を作成、管理すること
- ・フィードバックや成績の作成をリアルタイムで 直接行うこと

という点である。

- 一方で生徒ができることは、
- ・授業用資料を確認すること。
- ・授業用の素材を共有するほか、クラス内での情報の共有をストリームやメールでのやり取りをすること。
- ・課題を提出すること。
- ・フィードバックや成績を受け取ること があげられる。

そして、なによりもこの Classroom において重要なことは、授業で Classroom を利用して提出をさせることで、学習の過程のすべての記録が残り、ポートフォリオ評価法を採用することが可能になるということである。

以下具体的に Classroom 内の各ページでどのようなことができるか詳しく述べていきたい。

<ストリームページ>

ストリームページは基本的に、その classroom における授業展開の「流れ」を見ることができる。それゆえ、そこにアクセスすることにより、どんな課

題がいつまでの期限で出され、どんな授業資料が展開されまたそこには Classroom 内に共有する情報を掲載することができる。

<授業ページ>

授業ページでは、課題・テスト付きの課題・質問・資料のそれぞれを生徒に対して提示することができる。

課題は、授業における課題を提示することができ、期限の設定や採点をして、その採点もすべての課題分を集計することができる。また、課題は添付ファイルを使って提出することができるため、生徒は様々なファイルを課題及びその資料として添付することもできる。

テスト付きの課題は、Google Form にてテストをつけた形での課題を出すことができる。

質問は、教師からの質問に対して回答することができるが、設定によっては、生徒同士でその質問についてのレスポンスを行うことができる。

資料は教材の提示を行うことができる。

これらの提示は、すべてカテゴリによって分けることができる。

<メンバーページ>

メンバーページでは、教師は生徒の全員もしくは個人に対してメールを送るという直接的なコンタクトを取ることができる。またこの中でアカウントの管理を行うことができる。

<採点ページ>

2019年6月に新設されたこのページは、生徒に出されたすべての課題を採点することができ、その採点の記録をGoogle Spread シートもしくは CSV 形式でダウンロードすることができる。また、採点をしたものについては、点数付け、コメントをつけて個別に返却することができる。

これらの機能を導入することのメリットをGoogle 社は、「教師の作業の効率化」と「コミュニケーションとコラボレーション」と「充実した管理機能」にあると説明しているが、特に「教師の作業の効率化」について注目するべき点としては下記の4点である。。

①. 1つのクラスに 20 人教師を設定できる点で、これはチームティーチングを実施する場合やある特定の内容について各科目を超えて指導していくべき状況において有効であると考えられる。

- ②. 動画・各ファイル等を掲載することで、共有することができるので、授業教材を印刷する必要がなく、生徒はスマートフォンにてその資料をアクセスでき、それ自体を紛失することもない。
- ③. 個別の学生に対して課題等を投稿することもできるので、補習的課題などもしやすく、到達度に応じた課題の設定などができやすくなる。
- ④. 教師の情報を整理するという点では、課題、質問、成績、過去のコメントなどの生徒の学習状況が確認でき、確認の必要な課題でリストを並べ替えたりすることができる。

また、「コミュニケーションとコラボレーション」について注目するべき点としては、なんといっても教師も生徒もいつでもどこからもアクセスできるために、学習の状況の把握がしやすくなるという点がメリットとしてあるが、それ以外にも、

- ・ドキュメントの採点ツールを使用して、生徒の 提出物の確認、コメントの追加、編集をリアル タイムで行うことができる。
- ・オンライン上でのディスカッションを促し、管理することができる
- ・情報の共有化により、情報や教材を提示することができる。

といった点が挙げられる。

このように Classroom は、従来紙で行っていた レポートなどの課題提出に関する作業、情報や授業 資料やプリントアウトし配布する作業、成績評価及 びフィードバックの作業をオンライン上ですべて行 うことができるものである。たとえば、ストリーム で授業ビデオを共有すれば、そのこと自体の是非は 別として、欠席した学生もそのビデオを見て、欠席 した回のレポートを書くことも可能になる。

第2章 Classroom を利用した授業実践紹介

筆者は2018年度よりClassroomを活用して、大阪成蹊大学の共通科目の大規模授業、マネジメント学部の演習、そして教職課程の「教育実習事前事後指導」と「教職実践演習」において活用してきた。

教職課程での実践紹介は後に回し、上記の機能を どのようにこれらの授業で活用したかについて紹介 したい。

従来、筆者は授業内で診断的評価・形成的評価を 必ず記述式で受講生に書かせるという形式の授業を 展開しており、その管理に腐心をしていた。 Classroom 導入前は、コメントペーパーやシャトル シートといった形の紙で管理をしており、各授業回で診断的評価と形成的評価を記入してもらったものを回収し、翌授業回までにフィードバックを行い、よく授業回に返却しまたそこで、その授業回の診断的評価といったサイクルで授業を展開していた。

この方式のメリットとしては、まず、フィード バックがあることが学生のモチベーションになると いう点が挙げられ、次に診断的評価と形成的評価を 併記させることで、自分がその授業の中で何を学ん だのか (= どれだけ成長したのか) ということを可 視化できるという点があげられる。一方で、デメ リットとしては、教師・学生の両者からすると紙と いう媒体の管理、すなわち紛失や汚損などのリスク が存在する。また、学生からするとシャトルシート を提出している間には自分の学習成果を見返すこと ができにくい。また、特に形成的評価を授業時間内 で提出する必要性があるので、自分がどのように学 びを形成したかという点を自分のペースで書くこと ができず、結果として不本意な形成的評価を記入し て提出しなくてはならないという点が存在した。さ らに、教師にとってもすべての受講生の形成的評価 へのフィードバックとその管理媒体が一つにならな いため手間がかかることがデメリットとしてあげら れた。

そこで、これらの課題を解決するために Classroomの導入を決めた。その手順としては、授業前に授業回における中心テーマに関する診断的評価を質問として提示する。受講生は、定められた時間(筆者の授業では、授業開始10分以内)に回答をし、その診断的評価の回答を他の受講生と共有することから授業が始まる。

授業における提示資料・配布資料については、ストリームボタンで共有しておくことで、学生は、スマートフォンにてそれらを参照することができる。

また、アンケート等を利用することもでき、その 回答結果を共有して授業を展開することも可能であ る。

授業終了後に形成的評価を課題として提出し、期限までに提出することにより、その授業回の出席及び学習をしたと認定される。なお、その形成的評価は、①. 授業内で扱った知識に関する質問②. 授業内容において、他人と意見を共有する中で考えた内容の説明③. 授業を通じてどのような思考が形成されたかを問う質問により構成されており、授業に対して積極的に関心を持った学生ほど、書きやすいような内容になっている。

先にも示した通り、100名を超える大規模授業でも Classroom を活用してこのような評価を実施し

たが、教員にとってのデメリットはほとんど感じず、むしろ効率的に評価を管理することができた。

ただし、授業内で強制的に提出させていた紙での 評価と比べると、期限を設定している分、提出を忘 れてしまい、出せていない学生が多くなったのはデ メリットである。

第3章 教職課程における Classroom 利用 の実践紹介

筆者は2018年度よりClassroomをマネジメント学部に所属する教職課程の3年生に導入した。大阪成蹊大学マネジメント学部では、3年次後期より2人の教員が配置された「教育実習事前事後指導」の授業が開始し、指導案作成や模擬授業など教育実習に直結することを強く意識した内容になっている。3年次後期の授業の到達目標としては、自分が実習に行く教科においてどのような内容であっても、学習指導要領に基づいて①適切な授業計画を立案することができる。②学習指導要領の示す到達目標に到達できるような授業を実践できる。という2点を置いていてる。

そのためその他の教職課程の授業以上に、受講生個々人が自らの教育実習に向けた課題を教師及び他の受講生から学び取る必要があり、教師も受講生各自に適した指導をおこなう必要がある。そのため、多角的な観点からの学習が可能になり、さらに教師および受講生相互がフィードバックしあえ、その記録をポートフォリオ式に蓄積できる Classroom の利用は、この課題解決のために非常に適したツールである。

3年次後期の「教育実習事前事後指導」の中で、 Classroomを活用したことは下記の5点である。

- I 模擬授業のビデオのアーカイブ
- 教員2人及び他の受講生からの指導案発表・模 擬授業のフィードバックとその共有
- Ⅲ 各受講生への実習教科の基礎知識の学習課題の 提示とその進捗状況の把握
- Ⅳ 各回の形成的評価レポート提出及びそのフィードバック
- V I~IVを利用した総括的評価レポートの提出と そのフィードバック

その狙いとしては下記の点があげられる。

Iについては、受講生自身の模擬授業を録画しそれを見返すことにより、何ができて、何ができていなかったのかということに気づきやすい。また、1回目の模擬授業と2回目の模擬授業とを見比べることで、自分自身に対する自己内評価としても利用す

ることができる。

Ⅱについては、発表及び模擬授業者が、2人の教員及び他の受講生によって共有されたフィードバックに基づいて改善を図るべき方向性を理解することができるようになった。また、時にはそのフィードバックをもとにディスカッションを授業中及び授業時間外にオンライン上で展開することができ、フィードバック内容を深めることができた。

Ⅲについては、マネジメント楽部の教職課程受講生は、中学校社会と高等学校公民、そして高等学校商業の教員免許が取得できるため、その基礎知識の学習課題についてはばらばらである。それゆえ、受講生各自に適した学習課題を設定しその進捗を管理することにより、教員及び受講生自身が実習教科の基礎知識の学習進度を可視化することできる。本授業では、この課題に対しては、時間外学習の一環として実践した。

IVについては、先にも示した通り各受講生が他の受講生の実践を経験することで、自らにどのような学びが形成されたかについて評価し、それに教員がフィードバックを加えることによって、自らの学習成果の可視化がしやすくなるとともに、学習へのモチベーションにつながる。

Vについては、ポートフォリオを利用してすべての学習成果の中から、教育実習に向かうための準備状況を分析させることによって、この授業の目的である教育実習に行くための準備段階として、到達するべき目標のうちどこまで到達できたかが把握しやすく、3年次後期の終了時点から実習までの残された期間になすべき課題を抽出させることが容易になった。

まとめ ―今後のさらなる活用の可能性について―

以上が Classroom を利用した一般科目の授業および教職課程における運用の実践記録であるが、Google が狙っていた通り、「教員の作業の効率化」といった点で大きなメリットがあった。上記の5点を同時に実施することは、Classroom のようなツールを使わずに運用することは、ほぼ不可能である。その意味で、いつでもどこでも学習成果にアクセスできるこのアプリケーションの利用は、学生の教職に必要な能力向上のために有効であるといえる。

今回導入後の学生の教育実習の実習校の成績は、 筆者の予想を上回る良い成績が多く、この導入の成 果だけとは言えないものの、「自分の模擬授業を見 直せるのはありがたかった」といった声にはその狙 いの成果を見出すことができる。

今後は、すべての教職課程科目においてClassroomを導入し、教職課程科目担当教員がすべての教職課程受講生の教職課程科目の学習成果にアクセスすることができるようになることで、従来の教職履修カルテのような自己評価だけではなく、客観的な尺度によってもその学生の教職への適性や課題を見ることができるようになり、より多角的・多面的な指導をおこなえるようになるというようなことも考えらえる。

注

- i GOOGLE CLASSROOM の概要より
 - (https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=ja&authuser=1&ref_topic=7175444) (2019 年 10 月 30 日参照)
- ii https://support.google.com/edu/classroom/answer/ 6376881?hl=ja&ref_topic=7175444(2019年10月30日参照)
- iii 診断的評価と形成的評価および口述する総括的評価について は、田中耕治『教育評価』岩波書店 2008 を参照のこと

The Report About Interactive Teaching for the Students in Teacher Training Course
— An Example of Practical Use of GOOGLE CLASSROOM —

SHIBANUMA Makoto*

Abstract:

In Japanese teaching training course that do not specialize in pedagogy, the instruction of students taking the course cannot be complex because they have to have many classes that is not related with the course.

I would like to report an example to solve such problem by introducing Google Classroom.

The merit of Google Classroom is efficiency of teaches operation and communication and collaboration Teachers with Students.

I used the function of Classroom for the aim of as below

- ①. archives of videos which shot fake lessons
- ②. feedback of whole activities from teacher and other students.
- ③. submit homework and control of it.
- 4). submit formative assessment
- ⑤. submit final report whose contents is integrated by from ① to ④ and feed students back.

Key words:

teaching training course that do not specialize in pedagogy, *Google Classroom*, "Save teachers time", Interactivity.

^{*} Osaka Seikei University, Faculty of Management



■ 論文

教員のメンタルヘルスの現状 一職務効力感および指導困難な児童生徒との関わりに着目して―

網谷綾香*

【要約】

本研究では、小学校・中学校教員のメンタルヘルスの現状について把握するために質問紙調査を実施した。K6 得点をメンタルヘルスの指標とし、職務効力感や指導困難な児童生徒との関わりとの関連について分析を行った。その結果、職務効力感の各因子と K6 得点に弱い負の相関がみられた。また、指導困難な児童生徒と接する頻度が高い者および校内に相談できる相手がいない者ほど K6 得点が高くなる傾向も明らかになった。

キーワード 教員、K6、職務効力感、生徒指導、同僚性

I. 問題と目的

今日の学校現場では、複雑で多様な課題が山積し ている。教員は様々な期待を背負い業務に追われ、 従来から指摘されている教員の多忙化は依然として 改善されず長時間労働が常態化している。このよう な状況の中、教員のメンタルヘルスの悪化が指摘さ れ、対策が求められている。平成25年3月に発表 された「教職員のメンタルヘルス対策について(最 終まとめ)」では、セルフケアの促進、ラインによ るケアの充実、業務の縮減・効率化等、相談体制等 の充実、良好な職場環境・雰囲気の醸成といった予 防的取組が必要であるとされた(教職員のメンタル ヘルス対策検討会議、2013)。 さらに、平成 29年 12月には「新しい時代の教育に向けた持続可能な 学校指導・運営体制の構築のための学校における働 き方改革に関する総合的な方策について(中間まと め) | がまとめられ(中央教育審議会、2017)。ここ に示された具体的な方策を踏まえ、文部科学省は 「学校における働き方改革に関する緊急対策」を打 ち出し改革に乗り出している。これらの取り組みが 成果をあげることが期待されてはいるものの、教育 現場の根本的な問題解消にはまだまだ道半ばといっ た現状である。

文部科学省が毎年発表している教育職員の精神疾患による病気休職者数は、平成19年度以降5,000人前後の高水準のまま推移しており、平成29年度調査では5,077人(全教育職員数の0.55%)であっ

たことが報告されている(文部科学省、2019)。ま た、休職しないまでもメンタルヘルスが不調のまま 勤務を続けている教員も数多く存在している。これ に関連して、平成28年に実施された「教員勤務実 態調査」(文部科学省、2018) では教員のストレス に関する分析が行われた。この調査では、「K6」と いう心理的ストレス反応を評価する尺度が用いられ ている。K6 得点は5点以上で高ストレス状態とさ れているが、教諭においては小学校で5.49、中学校 で5.69という値を示し、高ストレス状態であるこ とが示された。また、年齢別では男女ともに20代 でストレス反応が高値であること、男性より女性、 勤務時間が長い者のほうがメンタルヘルスの状態が 不良であることなども明らかにされた。その他、教 員のメンタルヘルスを悪化させる要因についてはこ れまでにも様々な要因が指摘されているが、目まぐ るしく変化する今日の教育現場において教員のメン タルヘルスの現状を把握し、どのようにすればそれ を良好に保てるのかについて詳細に分析することは 重要である。

本研究では、教師のメンタルヘルスについて K6 を指標として扱い、職務に対する効力感、生徒指導上の困難等との関連について明らかにする。

Ⅱ. 方法

(1)調査時期

2018年11月

(2)調査手続きと対象者

A県B地区の教育委員会に協力を依頼し、地区内の小学校・中学校の教員に質問紙調査を実施した。調査目的や個人情報の取扱いについての配慮を調査票に明記し、個別に厳封した上で回収した。調査票配布数は721通、回収数422通であり、回収率は58.5%であった。内訳は小学校260名、中学校162名であった。

(3)調查項目

調査票は教員の勤務状況や職場環境、個人の適応状態等について網羅的に尋ねるものであったが本分

析で用いたのは下記の項目である。

- ① K6 質問票日本語版:本尺度は、うつ状態や気分障害・不安障害などのスクリーニング調査として Kessler ら(2002)が開発した調査票をFurukawa ら(2008)が翻訳したものである。「1)神経過敏に感じましたか、2)絶望的だと感じましたか、3)そわそわ、落ち着かなく感じましたか、4)気分が沈み込んで、何が起こっても気が晴れないように感じましたか、5)何をするのも骨折りだと感じましたか、6)自分は価値のない人間だと感じましたか」の6項目から構成されている。6項目について「全くない」~「いつも」の5件法で尋ねた。合計得点が高いほど精神健康が不良であることを表す。
- ②職務に対する効力感: 脇本・町支(2015)、米沢(2008)などを参考に項目を作成した尺度(15項目、5段階評定)。項目については表1

表 1 職務効力感尺度の因子分析結果と因子間相関(主成分分析、プロマックス回転)

項目	因子 1	因子 2	因子 3	因子 4	因子5	共通性
因子 1 :校務分掌 (α=.846)						
11. 自らが関わる校務分掌について、前年度の反省をいかすなどして 改善を加えることができる	.933	038	062	020	.045	.806
12. 校務分掌に関する自らの計画を実現するため、諸会議を通すなど の適切な手続きをとることができる	.921	.110	.011	017	131	.819
10. それぞれの校務分掌がどのような役割を担っているか、理解している	.786	101	.085	.060	.010	.676
因子2:学級経営 (<i>a</i> =.904)						
4. 学級の秩序を乱す児童生徒や、騒がしい児童生徒をうまく落ち着かせることができる	026	.931	021	.049	.001	.870
5. 教室での授業妨害等トラブルにうまく対応することができる	080	.912	.054	.022	.020	.860
6. 児童生徒たちに学級のルールを守らせることができる	.090	.880	022	044	008	.790
因子3:子ども理解(a = .904)						
15. 子どもをありのままに理解することができる	040	070	.952	.087	018	.853
13. 子どもと接する中で、個々の子どもの特性や違いを理解できる	.057	.004	.904	060	.003	.835
14. 子どもとの相互理解を通して、信頼関係を築く事ができる	.004	.103	.843	035	.050	.852
因子4:授業(α=.828)						
2. 授業では複数の教授法を準備して実行することができる	.017	030	.058	.908	075	.800
1. 授業において多様な評価方法を用いることができる	047	025	051	.902	.081	.779
3. 児童生徒への発問を工夫することができる	.067	.120	005	.717	001	.676
因子 5:保護者対応 (a = .879)						
8. 保護者からの苦情に対応できる	054	064	.003	.041	.995	.899
7. 保護者と適切にコミュニケーションを取ることができる	054	.082	.027	046	.910	.857
9. 保護者会等で自身の教育活動について説明することができる	.372	.051	.000	.017	.545	.746
因子間相関 因子2	.51					
因子3	.55	.58				
因子4	.52	.56	.48			
因子 5	.63	.64	.64	.52		



国民生活基礎調査(20歳以上)

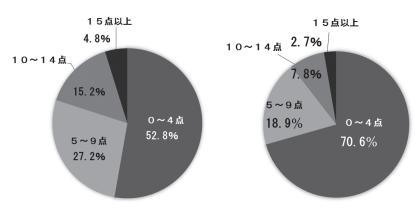


図1 本調査(教員)と国民生活基礎調査(一般・20歳以上)の K6 得点分布

に示した。

- ③相談相手の人数:校内・校外における本音で相談できる相手の人数をそれぞれ尋ねた(「いない」から「10人以上」まで)。
- ④指導困難な生徒に接する頻度:「ほぼ毎日」「週3~4回」「週1~2回」「ときどきある」「全くない」の5件法。

Ⅲ. 結果と考察

(1)各尺度の分析

K6 尺度の 6 項目について信頼性分析を行ったところ、 $\alpha=.886$ となり充分な信頼性が確認された。以下、6 項目の合計得点を K6 得点とする。

次に、職務効力感について因子分析を行った(主成分分析、プロマックス回転)。因子分析の結果と各因子間の相関を表1に示す。それぞれ3項目からなる5因子が得られ、「校務分掌」「学級経営」「子ども理解」「授業」「保護者対応」と命名した。信頼性分析を行ったところ、いずれの因子についても α =.80以上となり信頼性が確認された。また、各因子間の相関については α =.48 ~ .64 の比較的強い相関が確認された。以下、各因子の合計得点を項目数で除した値を各因子の効力感得点として扱う。

(2) K6 得点の全体傾向

小・中学校それぞれについて、K6 得点の平均値を算出したところ、小学校 5.31 (SD=4.61)、中学校 5.35 (SD=5.10) であった。小学校と中学校における有意差は確認されなかった。勤務実態調査の結果では、小学校 5.49、中学校 5.69 でありこの数値よりもやや低めの値ではあったが、図1に示したように5点以上の「高ストレス状態」の者が半数近くを占めており、メンタルヘルスの状態が懸念される結果となった。

図1では、参考として厚生労働省が平成28年度に実施した「国民生活調査」におけるK6得点のデータ(20歳以上、入院患者および熊本県を除く)も合わせて示した。一般国民と比較してもK6得点が5点以上の者の割合が高いことがわかる。

(3) K6 得点と職務効力感の相関

表2に K6 得点と職務効力感の相関を示した。小学校においては、職務効力感の全ての因子と K6 得点との間に弱い負の相関が確認された。中学校においても同様の傾向であったが、職務効力感のうち「授業」効力感のみ相関が確認されなかった。

ほとんどの職務効力感と K6 得点に負の相関がみられたことは、これら"職務をこなせている"という感覚が教員のメンタルヘルスを良好に保つために重要な要素であるという可能性を示す。特に子ども

表2 K6 得点と職務効力感の相関

	授業効力感	学級経営 効力感	保護者対応 効力感	校務分掌 効力感	子ども理解 効力感
小学校	241**	292**	312**	289**	361**
中学校	132	239**	214**	205**	320**

* * p<.01

我も 消毒四無な儿	主工灰		/2 IXO	サボーツ値(5D)	
指導困難な児童		小学校	中学校		
生徒と接する頻度	N	K6 得点(SD)	N	K6 得点(SD)	
ほぼ毎日	132	6.20 (4.72)	78	6.59 (5.67)	
週1~4日	43	4.42 (4.07)	35	4.71 (4.22)	
ときどき・なし	78	4.35 (4.46)	44	3.80 (4.34)	

表3 指導困難な児童生徒と接する頻度別にみた K6 得点平均値 (SD)

を理解できる、子どもと信頼関係を築ける、という 感覚を抱けるか否かは教育の根幹にかかわる部分で もあり、重要な要因といえよう。だたし、本調査の 結果ではその相関は弱いものでありばらつきも見ら れたことから、効力感以外の側面の影響についても 検討する必要がある。

一方、中学校において「授業」効力感の K6 得点 との相関がみられなかったことについてはどのよう に考えられるだろうか。小学校の場合は授業と生活 指導の場面がほぼ重なっており両者は切り離し難 い。実際、「授業」と「学級経営」の効力感の相関 は r=.61、「授業」と「子ども理解」の効力感の相 関は r=.55 と比較的強い正の相関が確認されてい る。中学校の場合は教科担任制であることも関係 し、生徒指導と授業が必ずしもリンクしていない (中学校における「授業」と「学級経営」・「子ども 理解」の効力感の相関はいずれもr=.4以下)。こ のことから考えると、たとえ授業のスキルが高くう まく授業ができていたとしても生徒指導上の困難を 抱えていたり理解や関わりが難しかったりする生徒 がいた場合、メンタルヘルスが悪化する可能性があ るのではないだろうか。この点についてさらに次項 で検討する。

(4)指導困難な児童生徒と接する頻度と K6 得点

指導困難な生徒に接する頻度について「ほぼ毎日」、「週 $1\sim2$ 回・週 $3\sim4$ 回」、「ときどきある・全くない」の3群に群分けした。この頻度と校種別にみた K6 得点と標準偏差 (SD) を表 3 に示した。頻度 (3群)と校種 (小・中)を独立変数、K6 得点を従属変数とする 2 要因分散分析を行ったところ、交互作用は有意ではなく頻度の主効果のみが確認された (F(2,404)=9.94、p<.001)。多重比較の結果、小中ともに「ほぼ毎日」と「週 $1\sim2$ 回・週 $3\sim4$ 回」の群間、「ほぼ毎日」と「ときどきある・全くない」の群間に5%水準での有意差がみられ、毎日のように指導困難な児童生徒と接する機会がある場合には K6 得点が高くなることが示され

t-

しかし、指導困難な児童生徒との関わりは、教員にとって決してネガティブな影響だけを与える経験はない。網谷(2001)は、不登校児童生徒との関わりを通して教員がポジティブに変容し成長するケースがあることをインタビュー調査から明らかにした。この研究では困難な経験が成長につながるための一つのきっかけとして、相談できる第三者の存在が大きいことが示されている。

教員のメンタルヘルスを良好に保つために、ソーシャルサポートが重要であることはこれまでにも多くの研究で指摘されてきた(田村、2008 など)。生徒指導上の困難においても例外ではない。たとえば、藤井(2011)は教師が抱えている悩みと求めている支援形態との関連性について重回帰分析を行い、生徒指導に悩みを抱えている教師は情緒的支援を求める傾向が強いことを明らかにしている。

そこで、次項では相談できる相手の数と K6 得点の関連について分析を行った。

(5)校内の本音で相談できる相手の数と K6 得点

校内の本音で相談できる相手がどのくらい存在しているかについて分析したところ校種での差は見られなかった。次に、出身地区別の分析を行った。県外出身者、県内の地区外出身者、県内の地区出身者の3群に分けて相談相手の数の割合を示したものが図2である。

全体的には本音で相談できる相手が校内に「いない」と回答した者が 18%(422 名中 76 名)存在していた。県外出身者にしぼると、その割合が 42.9%(28 名中 12 名)と高い割合であることが明らかになった。なお、校内に本音で相談できる相手が「いない」と回答した76 名のうち、校外にも相談できる相手が「いない」と回答した者は 18 名であり、4.3%の者が誰にも本音で相談できずにいる状況にあることが明らかになった。

次の図3は、校内の本音で相談できる相手の数ご とにみた K6 得点の平均値を示したものである。K6

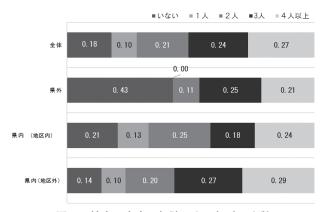


図2 校内の本音で相談できる相手の人数 (全体および出身地区別の割合)

得点を従属変数とする一要因分散分析の結果、相談相手の数の効果は有意となった(F (4,410) = 6.29、p<.001)。多重比較の結果、相談相手が校内に「いない」「1人」「2人」と「4人以上」の群間の差が有意であり、相談相手が少ない場合、K6 得点が高くなることが示された。

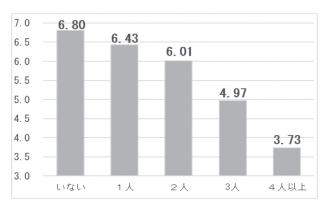


図3 校内の相談相手の数ごとにみた K6 得点

多忙な学校現場において、県外出身者や別の学校から移動してきたばかりの教員などの場合、本音で相談できる相手を校内で見つけることができず孤立感を抱くケースも決して稀ではないだろう。こうした教員の存在を見逃さず、相談しやすい雰囲気の職場環境を整え「同僚性」の高い教員組織を構築していくことが求められる。

中央教育審議会(2015)の答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」では、近年の教員の大量退職、大量採用の影響等により、教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め、かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況もあることが指摘されている。この答申では、「教員は学校で育つ」との考えの下、教員の学びを支援するための様々な提案がなされている。学校内において同僚の教員と

ともに支え合いながら OJT を通じて日常的に学び合うことの重要性も指摘されており、複雑化・多様化している今日の教育現場においては「同僚性」のあり方がますます問われてくるだろう。

(6)本研究の成果と今後の課題

教員を対象とした調査を通じて、今日の教員メンタルヘルスの現状の一部を明らかにすることができた。今後は同地区での継続的な調査を実施する予定であるため、経年変化をより詳細に分析することで、メンタルヘルスを悪化させる要因について明らかにしていきたい。また、調査対象地区を広げ様々な地理的・環境的条件の学校教員の状況を把握していくことも必要である。

引用文献

網合綾香 (2001). 不登校児童生徒と関わる教師のメンタルヘルス カウンセリング研究

教職員のメンタルヘルス対策検討会議(2013). 教職員のメンタルヘルス対策について(最終まとめ)(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655_03.pdf)(2019年11月13日閲覧)

中央教育審議会 (2015). これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について (答申) ~学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて~ (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf) (2019 年 11 月 13 日閲覧)

中央教育審議会 (2017). 新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について (中間まとめ) (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985.htm) (2019年11月13日閲覧)

藤井義久 (2011). 悩んでいる教師の発見とその支援の在り方に関する研究―「教師悩み尺度」の開発を通して― 学校メンタルへルス, 14, 61-72

Furukawa TA, Kawakami N, Saitoh M, et al. (2008). The performance of the Japanese version of the K6 and K10 in the World Mental Health Survey Japan, International Journal of Methods in Psychiatric Research, 17 (3), 152-158.

Kessler RC, Andrews G, Colpe J, et al. (2002). Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. Psychological Medicine, 32, 959-976.

文部科学省 (2017). 学校における働き方改革に関する緊急対策 (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/12/1399949.htm) (2019 年 11 月 13 日閲覧)

文部科学省(2018). 教員勤務実態調査(平成28年度)の分析結果について(PDFhttp://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/09/__icsFiles/afieldfile/2018/09/27/1409224_002_3.pdf)(2019年11月13日閲覧)

文部科学省(2019). 平成29年度公立学校教職員の人事行政状況 調査について(概要)(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ jinji/1411820.htm) (2019年11月13日閲覧)

田村修一(2008). 教師の被援助志向性に関する心理学的研究―教師のバーンアウトの予防を目指して― 風間書房

脇本健弘・町支大祐 (2015). 教師の学びを科学する―データから 見える若手の育成と熟達のモデル― 北大路書房

米沢 崇 (2008). 実習生の力量形成に関する一考察―実習校指導 教員の指導的かかわりとの関連を中心に―日本教師教育学会年 報, 94-104.

【謝辞】

本研究は科研費(17K18637代表:川上泰彦)の 助成を受けて実施したものである。本研究を実施す るにあたり調査にご協力いただいた先生方および教 育委員会の皆様に深く感謝いたします。 Current situation regarding teachers' mental health

— Work self-efficacy and involvement with difficult to manage students —

AMITANI Ayaka*

Abstract:

A questionnaire survey was conducted with elementary and junior high school teachers to understand their mental health conditions. The Kessler Psychological Distress Scale (K6) scores were regarded as mental health indices, and correlations with work self-efficacy as well as involvement with difficult to manage students were analyzed. The results indicated a weak negative correlation between each work self-efficacy factor and K6 scores. Moreover, it was indicated that teachers that often interact with difficult to manage students and those having no one to consult in school tended to show higher K6 scores.

Key words:

teacher, K6, teacher efficacy, student guidance and counseling, collgiality

^{*} Osaka Seikei College, Department of Preschool Education

■ 論文

解題≪はとぽっぽ東くめ童謡集≫ 一≪幼稚園唱歌≫との比較から考える児童文化としての歌唱作品の継承—

熊谷綾子*

【要約】

《はとぽっぽ東くめ童謡集》は、昭和 45(1970)年に作られた童謡作品集である。この童謡集に掲載された曲は、明治 34(1901)年出版の《幼稚園唱歌》に収載された全 20 曲中、東くめの書いた 13 の口語体唱歌からなる。しかし、《幼稚園唱歌》に収載された曲毎の作者については、明治期の多くの作品がそうであったように、当時は明らかにされていなかった。これに加え、昭和に入って東くめが口語体唱歌の作者と明らかとなって以降も、「巧言令色を嫌い、先覚的な功績も名利も求めぬ性格」と言われる彼女の性格を裏付けるように、出版された東くめに関する資料の多くは記念品として関係者に配布された非売品であった。そのために、広く一般の目にすることは難しい。これらの経緯から、本論では、東くめの研究に資するために、《はとぽっぽ東くめ童謡集》の紹介を行った。さらに《幼稚園唱歌》との比較により顕著な違いが認められた点について考察した。

キーワード 東くめ、はとぽっぽ東くめ童謡集、幼稚園唱歌、口語体唱歌

はじめに

東くめは、我が国で初めて口語体唱歌を書いた女 性と言われる。

彼女は、本邦初の口語体唱歌集である≪幼稚園唱歌≫ (明治34年、共益商社樂器店出版) 全20曲のうち13曲の詩を書いた。

<鳩ぽっぽ>は、その中で最初に書かれた作品である。≪幼稚園唱歌≫には、ほかに<お正月>や<水あそび>といった唱歌誕生から120年を迎えようとする現在もなお多くの人々に愛され、保育現場でも積極的に取り上げられている曲が収載されている。これらもまた東くめの作品である。

我が国の音楽教育の歴史において、作詩・作曲ともに邦人による唱歌のなかで、これほどの長きに亘って歌い継がれている例は、数えるほどしかない。しかし東くめに関する研究は、瀧廉太郎研究の過程で得られたものをはじめとする2次資料に基づいて執筆されたものが多くを占め、原著資料によるものは少ない。その理由として「巧言令色を嫌い、先覚的な功績も名利も求めぬ性格」¹と言われた東くめの性格を裏付けるように、彼女に関する資料の多くが記念品として関係者に配布された非売品であったために、広く一般の目にすることが難しいこ

とがあげられる。そこで、本論で≪はとぽっぽ東くめ童謡集≫を紹介する。さらに≪幼稚園唱歌≫との比較を行い、≪童謡集≫誕生の背景と再編の意図を探る。

I. 東くめについて

明治10(1877)年に新宮藩主水野家家老職由比 甚五郎とその妻琴世の長女として、和歌山市新宮 (現和歌山県新宮市)に誕生した。

明治 15 (1882) 年に父親を亡くし、琴世の弟、八百珠 2 に養育される。

新宮小学校(旧丹鶴小学校)、ウィルミナ女学院(現、大阪女学院)を経て明治23(1890)年、12歳で東京音楽学校選科に入学。ピアノと唱歌を学んだ後、明治25(1892)年に同予科に入学。明治29(1896)年に同校専修部を卒業し、研究科でピアノと和声学を研究した。この年、くめが卒業演奏会を含む4つの舞台にピアノ連弾で出演した演奏記録を東京音楽学校の演奏会プログラムに確認出来る。

明治30(1897)年、20歳で音楽学校長加納治五郎より東京府高等女学校(現、都立白鴎高等学校)教諭に推薦され、引き続き研究科でピアノを習得出来るという条件付で奉職。

この年に、くめは我が国初の音楽雑誌『音楽』³ に「友の交」「竹生島」「旭日照波」「横笛」の4編の作歌作品を発表した。

彼女は、ピアノ以外に当時の音楽学校の重要な科目である作歌作詞にも秀でた才能を開花させており、明治30 (1897) 年から明治31 (1898) 年にかけては、東京音楽学校の演奏会に「友の交」「竹生島」「歸鴈」が取り上げられた。

明治29 (1896) 年から明治31年 (1898) 年の間に東京音楽学校における演奏会記録のピアノ演奏、若しくは作詞(作歌)作品でくめの名前を確認することの出来るものは表1のとおりである。

表 1 演奏会曆 (明治 29 年~明治 31 年)

明治29年4月18日 (土) 「同声会春季演奏会」 第一部 一、洋琴聯彈 ボアエルデュー氏作 才女 學友會々員 内田菊子、由比くめ子

5月30日(土)「学友会演奏会」

第二部 十一、ピヤノ(四人連彈) 會員 塚越クガ、<u>由</u> 比クメ、鈴木トメ、上原ツル 四子演奏 ミニュエット ヴィンセンゾ・ド・メグリオ氏發刊

7月4日(土) 「同声会三陸海嘯義捐音楽会

第二部 七、ピヤノ四人連彈 <u>由比くめ子</u>、上原つる子、 塚越くが子、鈴木おとめ子 ミニュエット (ヴィンセンゾ・ド・メグリオ氏發刊)

7月11日(土)「卒業式」(高等師範学校付属音楽学校卒業証書授与式及音楽演奏)

第一 ピヤノ (四人連奏) 第一ピヤノ 専修部卒業生<u>由</u> <u>比クメ</u>、仝上原ツル、第二ピヤノ 仝塚越クガ、仝鈴木 トメ 進行曲 (ラ・レジナ・ディサバ) グノー氏作曲

明治30年5月8日(土) 「同声会春季演奏会」

第一部 三 唱歌 學友會々員諸氏 甲、「友の交」クレンゼル氏作曲・由比粂子作歌

明治30年6月5日(土)「学友会演奏会」

第二部 七 唱歌(四部合奏) 會員諸氏演奏 乙 竹生島 エンゲルスベルク氏作曲・<u>由比クメ子</u>作歌

明治30年12月24日(金)「学友会演奏会」

第二部 十 四部合唱安立かう子氏、高木ちか子氏、瀧 廉太郎氏、石野巍氏演奏

乙「竹生島」エンゲルスベルク氏作曲・由比粂子作歌

明治31年4月23日 (土)「同声会春季音楽演会」⁴ 第一部四、唱歌 學友會々員諸氏 甲、「歸鴈」 ハウプトマン氏作曲・由比粂子作歌

出典:『東京芸術大学100年史』より筆者が抽出

くめが東基吉と結婚したのは、明治32(1899) 年、23歳のときである。

この頃から、明治34(1901)年にかけて口語体唱歌の作詩が行われた。表1に記載した演奏者の中には、東くめの口語体唱歌に作曲を行った瀧廉太郎の名前が見られるが、くめは、瀧廉太郎作曲の<四

季の滝>5や<納涼>6の詩も書いている。

その他の文筆活動としては、明治39 (1906) 年まで、東基吉編纂の『夫人と子ども』への寄稿や連載なども行った。音楽学校時代の作品も含めると、山崎 (1994) が編纂した東くめの唱歌、和歌作品は、173 編にのぼる⁷。

大正6 (1917) 年、東基吉の大阪府池田師範学校 長就任を機に教職を退き、以降88歳までピアノ教 師として後進の指導に携わる。

東くめの名前が広く一般に知られることとなったのは、昭和33 (1958) 年、彼女が81歳のときである⁸。以降、亡くなるまでの7年の間に、居住地であった大阪府池田市をはじめ、生誕地である和歌山県新宮市、母校である東京藝術大学、その他からの表彰や記念碑の建立など、華々しく顕彰される。東くめには、勲五等宝冠章が贈られた。

Ⅱ. 概要

≪鳩ぽっぽ東くめ童謡集≫ (以下、≪童謡集≫) は、昭和45 (1970) 年6月1日、東くめの没後一 周忌に作成された。

編者は東くめ追悼委員会で、東くめの長男、東貞一が代表を務めている。彼は、『はとぽっぽ記念』をはじめとする母くめに関する書物を複数、編纂・発行した。≪童謡集≫は、その集大成ともいうべき作品である。

サイズは B 5 版。収載の 13 曲全てが異なる色鮮やかな挿絵で飾られている。一方で、黒色を使用した表紙は、引き締まった印象を窺わせる。そこに描かれた着物姿の少女が差し出した手の先に鳩が飛び交う様子の絵が浮かび上がるように描かれている。(資料 1)

タイトルにくはとぽっぽ>の名が冠せられたの



資料 1 ≪はとぽっぽ東くめ童謡集≫ 新宮市立図書館蔵

は、この曲が≪幼稚園唱歌≫作成にあたり、最初に書かれた唱歌であったこと⁹に加えて、昭和33年に彼女がこの作者であることが広く一般に知れ渡った際に「はとぽっぽのおばあさん」¹⁰として親しまれたことが理由であろう。

内表紙に続いて右頁には東くめの略歴、左頁に55歳当時の写真が掲載されている。続く4頁に児童詩雑誌『きりん』の主宰者、竹中郁が詩人としての自身の立場に置き換えて、巻頭を「これらのうたを身と心につけて成長した人は数え切れまい」と、東くめの唱歌が長年にわたり世の中で歌い続けられてきたことへの栄誉や幸福を羨望と賛美の言葉で飾った。

5頁目には目次。6頁目より右頁に詩と楽譜、左 頁には彩色の絵が描かれ、見開きで1曲が紹介され ている。

表紙絵と同様に、歌詞の内容を活き活きと写し描いたこれらの挿絵により、字を読めない幼い子どもでも何の歌であるかを容易に想像することが出来る。まるでカルタ遊びでも楽しめるかのような本である。この挿絵を描いたのは、幼少より東くめのピアノの生徒であった画家の古家玲子である。

全32頁からなる《童謡集》のあとがきには、「この次にはみんなが楽しんで持つような可愛らしい絵のついた本が作りたい」との東くめの願いを受けて《童謡集》の発刊に至った喜びと、関係者への感謝の言葉を編者である息子の東貞一が綴っている。

Ⅲ. 特徴と考察

東くめは、明治 32 (1899) 年から明治 34 (1901) 年頃にかけて 13 の口語体唱歌を書く。

これに瀧廉太郎、鈴木毅一の作品を加えた全 20 曲が≪幼稚園唱歌≫に収められた。

≪幼稚園唱歌≫の誕生には、明治32(1899)年 4月に夫である東基吉が、東京女子高等師範学校助 教授ならびにその付属幼稚園の批評係の辞令を受 け、幼児教育に携わったことが関わる。

後年、「主人の発案爾で当時文語体のむつ可しき歌を幼児らがわからぬま、唱って踊って居るのを見て話ことばて歌をつくってやったらといふので滝氏と相談して作りました」¹¹と、くめが書簡に記したように、≪幼稚園唱歌≫は東基吉の発案によって、まずは東くめと瀧廉太郎が着手し、それに鈴木毅一が加わった。(資料2)

≪童謡集≫は、ここから東くめの作品を抜粋・再編したものである。その特徴を見出すために≪幼稚園唱歌≫との比較を行った結果、体裁だけでなく、

掲載曲順や伴奏の有無、言葉の標記に顕著な違いが 認められた。

1. 掲載曲順

≪幼稚園唱歌≫では、「第一に児童が日常見聞きする風物童話から品題を取り、四季の順に配列したれば、教師は其季節の折々に応じて適当なるものを撰み(以下、省略)」¹²としている。≪幼稚園唱歌≫収載曲が四季を追って順に掲載されたことに対し、≪童謡集≫では表2のように、第1曲<鳩ぽっぱ>、第2曲<鯉のぼり>と≪幼稚園唱歌≫の掲載順序とは異なる。(表2)

≪童謡集≫の巻頭曲として<鳩ぽっぽ>が収載された理由は、概要に述べたとおり、この曲の先覚的な意義によるものが大きいと考える。

表 2 曲順の比較 13

	≪幼稚園唱歌≫ 明治 34(1901)年	≪童謡集≫ 昭和 45(1970)年
1	ひばりはうたひ	鳩ぽっぽ
2	鯉幟	鯉のぼり
3	海のうへ	ひばりはうたい
4	お池の蛙	お池のかえる
5	夕立	水あそび
6	かちかち山	菊
7	水あそび	軍ごっこ
8	鳩ぽつぽ	夕立
9	菊	海のうえ
10	軍ごっこ	かちかち山
11	雪やこんこん	雪やこんこん
12	お正月	さようなら
13	さよなら	お正月

2. 伴奏の有無

≪幼稚園唱歌≫は、我が国初の伴奏付き唱歌集という画期的な試みの作品集であった¹⁴。

ところが、その再編とも言える《童謡集》では7 曲が無伴奏である。僅か1曲ながら、伴奏譜無しの 曲が伴奏譜有りの曲数を上回る。(表3)

≪幼稚園唱歌≫凡例には、伴奏が付された理由として「興味を助けん爲め」と記されている。瀧廉太郎作曲による伴奏譜は、主要3和音によるコード進行や分散和音で書かれた非常に簡単なものである。その点のみに関して言えば、芸術性のある伴奏形態とは言い難い。しかし伴奏が付されたことにより、

表3 《童謡集》における伴奏楽譜の有無

伴奏楽譜有り	伴奏楽譜無し
鳩ぽっぽ	ひばりはうたい
鯉のぼり	菊
お池のかえる	軍ごっこ
水遊び	夕立
雪やこんこん	海の上
お正月	かちかち山
	さようなら

それまで鍵盤楽器に触れる環境にもなかった保育者が西洋音階で出来た音楽を教授する点においても、また子どもたちにとっても、想像力を育む大きな助けとなったに違いない。当時日本音楽教育界が黎明期にあって、国内では明治17(1877)年にオルガン生産が始まったところであり、ピアノ生産に至っては《幼稚園唱歌》作成の最中、明治33年に始められたばかりであった¹⁵。一般の子どもたちにとって、鍵盤楽器が如何に珍しいものであったかを想像できよう。

その一方で、「先づ談話問答等に由りて、兒童の 興味を喚起せしめ、然る後一句づ、口授するを宣し とす。」「本書の歌曲は、其興味を助けん爲め、凡て 伴奏を附したり、然れども、こは先づ口授法を以 て、兒童の大抵熟達したる後、樂器を添えて歌はし むる際に用ゐんが爲にして、初めより教授に伴はし めんが爲にはあらず。」との記述からは、伴奏付き の楽譜という画期的な試みに関する点よりも、歌唱 や、それをどのように伝えるかという唱歌指導法に 重きをおいた考えが伝わってくる。

さて、昭和 30 年代に入ると、国内のピアノメーカーは既に 50 社を超えて存在し、昭和 55 年には世界のピアノ生産量が 100 万台、そのうち実に 40%が日本で生産されていた 16。これには、日本の高度経済成長やベビーブームが大きく関わる。

昭和31年の「幼稚園設置基準法」では、ピアノ またはオルガンの設置が義務付けられ、また≪童謡 集≫が発行された昭和 45 年度における「我が国の教育水準」¹⁷には、学習指導要領に示された指導内容を実施していくうえで基礎的に必要とされる教材基準にピアノが明示される。さらに、これらの教材教具充足状況をみると、昭和 44 年度当時の標準である 18 学級数の小学校では、音楽教材教具の充足が 51.4%の比率で行われており、これは全教科平均の 48%を上回る。(表4)

幼稚園や小学校にピアノやオルガンなどの鍵盤楽器が何かしら設置されていることは、もはや当然であり、子ども達はこれらの楽器に自由に触れ、親しむことが容易であったと言える。中には、習い事としてピアノ教室に通う子どもたちも少なくはなかっただろう。

明治期と異なり、西洋の音階が身に沁みついた昭和の子供たちが唱歌を歌うにあたり、東貞一はどのように考えたのだろうか。

≪幼稚園唱歌》は、「当時文語体のむつ可しき歌を幼児らがわからぬま、唱って踊って居るのを見て話しことばて歌をつくってやったら」との趣旨で着手されたものである。≪幼稚園唱歌》は「本邦初の伴奏付唱歌集」や、「我が国初の口語体唱歌」の面に焦点が絞られて取り上げられることが多い。しかし、填詞の技法での作詩が行われていたそれまでの日本の音楽教育において、まず詩が先に誕生したこと、結果として、それが子どもたちの中で生きた言葉であったことこそが、その功績ではないだろうか。

≪幼稚園唱歌≫に書かれた「こは先づ口授法を以て、兒童の大抵熟達したる後、樂器を添えて歌はしむる際に用ゐんが爲にして、初めより教授に伴はしめんが爲にはあらず。」との凡例に従い昭和の子どもたちに東くめの唱歌をどのように伝えようとしたか、の視点に返ると、伴奏無しでの掲載もまた編者の試みであったのかもしれない。

表 4 公立小・中学校における教材基準充足状況(昭和44年)

	全教科	共通	国語	社会	数学	音楽	美術・図画・工作	保健体育	外国語	進路指導
小学校 (18 学級)	48.0%	58.9%	57.4%	36.6%	29.4%	51.4%	27.3%	52.5%	_	_
中学校 (15 学級)	44.0%	51.4%	40.2%	32.0%	30.3%	40.5%	22.1%	48.1%	35.7%	30.0%

出典: 文部科学省

3. 言葉の表記

≪幼稚園唱歌≫凡例には、「本書歌詞の假名遣ひは、凡えて文部省新定の方法に由りたり」と記載された。それ以前の唱歌は、殆どが輸入された旋律に文語体の難解な歌詞を載せて作られたものであり、子どもたちに分かるようにと話し言葉で書かれたのが≪幼稚園唱歌≫である。

しかし、時代を経た昭和の子どもたちに「てふて ふ」などの仮名遣いでは、明治の子どもらと同様に 難解であったろう。

昭和21年11月5日、「『現代かなづかい』 実施の件」 ¹⁸ が閣議決定され、国民生活の能率と文化水準の向上を目的とした国語改良施策によりそれまでの仮名遣いが改められた。

≪幼稚園唱歌≫が、文部省新定の仮名遣いを採用したように、おそらくは、この国語改良施策に従い ≪童謡集≫の仮名遣いも改められたと考えられる。 (表5)

表5 仮名遣い、表記変更点

≪幼稚園唱歌≫ 明治 34(1901)年	≪童謡集≫ 昭和 45(1970)年
ひばりはうたひ/てふて ふ/おみや/おほきな/ おやごひ/ちさな/こ ひのこ/おほぞら/海の うへ/れふし/からはのか か/みづでつる/喇八/ 日本(にほん)/か八 こしらぐわつ/ましょう しゃうぐわつりましょう	ひばり/おおさら/おおさら/おかが/おいで/おかいがりょうおさら/おいこ/からな/からがらがががら/かかえらががががががががががががががいかががいかがおりがかがける。 しょう/かかおおきにいるがかがかがかがかがかがかがかがかががががいた。 しょう/かがおきま/まかしょう

文字表記についても<かち(山>、<雪やこん(>など≪幼稚園唱歌≫では文字を繰り返す際に用いられた踊り字(くの字点)が≪童謡集≫では <かちかち山>、<雪やこんこん>と改められた。

また、〈鯉幟〉が〈鯉のぼり〉と一部、平仮名に 改められた。〈お池の蛙〉については、目次欄では 〈お池の蛙〉と漢字が使われているものの、楽譜頁 では〈お池のかえる〉と、平仮名で掲載されてい る。これにより、《童謡集》目次に使用された漢字 は、「鳩」「鯉」「池」「蛙」「水」「菊」「軍」「夕」 「立」「海」「山」「雪」「正」「月」の14字であり、 楽譜頁の曲名に使用された漢字は、ここから「蛙」 を除く13字となる。

≪童謡集≫出版時に適用されていた昭和33年版 学習指導要領による漢字配当表と、これらの漢字を 比較すると、「鳩」「鯉」「蛙」「菊」「軍」の5字を除く9字が小学校第2学年までに習得する漢字であり、これ以外の5字についても「九」「鳥」「魚」「里」などのように第3学年までに習得する漢字を組み合わせて出来るものを含むことが分かる¹⁹。

子どもにも理解出来る表記は、基吉・くめ夫妻が「子どもに分かる言葉で」と口語体唱歌を作った趣旨とも一致する。

№ まとめ

≪はとぽっぽ東くめ童謡集≫の発刊は、一部を除いて、その収載曲の殆どが歌われるのを聴く機会すら無くなってしまった≪幼稚園唱歌≫にも再び光を集めるきっかけとなったであろうことが想像できる。

研究的な側面から述べれば、収載曲各々の作者は明記されていないものの《幼稚園唱歌》は、その緒言に「作歌を、女子高等師範學校の附属幼稚園に於て批評掛りを擔當せらる、東基吉氏、及び連山人巌谷氏に、作曲を瀧廉太郎氏、鈴木毅一氏及び東クメ氏に乞ひ(以下省略)」と記述されている。実際には、東くめは作曲を行っていない。加えて、近年の先行研究や文献においても〈水あそび〉の作者を瀧廉太郎とするものが存在するが、《童謡集》はこれらの問題にも一石を投じる資料となるのではないだろうか。

本論では、≪童謡集≫と≪幼稚園唱歌≫の違いや 特長について、比較・考察を行った。

音楽的な面での顕著な相違は、伴奏譜の有無である。《幼稚園唱歌》緒言では、楽器は、あくまでも幼児が歌唱に熟達した後に用いるためのものであり、伴奏が興味を助ける補助的な役割を担うことを記していた。「こは先づ口授法を以て」との言葉からは、実際の現場に於いて、子どもたちが楽譜を見ながら歌唱するわけではなく、保育者の範唱に従って歌を覚えていく過程があることに改めて気付かされる。これは、現代の保育現場においても同じである。子どもたちは、楽譜を見て歌うのではなく、保育者を手本とするのである。

さらに注視したいのは、≪童謡集≫の体裁である。≪童謡集≫は、見開きページに楽譜と、その曲に因んだ絵で構成されている。

我が国の音楽教育の歴史を紐解けば、初の官製教科書である《小學唱歌集》が誕生した際には、その教授教材として唱歌掛図が作られた。明治後期においても幼児らの歌唱の際に掛図を用いて指導が行われていたことが報告されているが²⁰、《童謡集》の

挿絵は、現代版掛図とも言えよう。ページを捲れば、楽譜の読めない子どもたちの目に飛び込んでくるのは、当然それらの絵であり、そこから保育者と子ども、親子間での会話から曲への興味が始まることが目に浮かぶ。

≪幼稚園唱歌≫発案者である東基吉は、明治36年に『幼稚園保育法』を書き、翌明治37年1月に東京目黒書店より公刊されている。その著述を自らの責務と述べた基吉は、その中に唱歌論を綴っている。「唱歌の歌詞は幼兒に相當せる言語より成らざるべからず。(中略)元來幼稚園の唱歌は大人の爲にあらずして幼兒の爲にするものなり。されば其歌詞も亦幼兒に相當せる言語を以て顯はさるべきは言ふまでもなきことなるに大人すら容易に理解し難き歌詞を用ひて唱はしめんとするは最も不當の方法といはざるべからず」と、子どもが理解しやすい言葉で歌うことの重要性を≪幼稚園唱歌≫公刊後にも改めて述べている²¹。

基吉の著書には、「幼兒の爲」という言葉が幾度となく使われているが、「子どもに分かりやすい言葉」は、口語体唱歌誕生の趣旨であった。息子の東貞一が編纂した≪童謡集≫もまた、現代の子どもたちに分かりやすい表記となったことは、文字がより、言葉を重ねる表記となったことは、文字がより視覚的に捉えられ、オノマトペの言葉遊びなどは、さらに生き生きとしたように感じる。また、使用される漢字を当時の学習指導要領と照らし合わせてみると、小学校低学年で学習する漢字が用いられていることが分かる。ここからは、これらの童謡集を手にする対象が幼児だけを想定したものではないことが推察できる。

ここまでの考察により《童謡集》は、《幼稚園唱歌》から東くめの作品を集めたものという単純な側面で作成されたのではないことが分かる。編纂者である東貞一は、《幼稚園唱歌》作成における両親の意図を受け継ぎながら、現代の子どもたちに相応しい形に生まれ変わらせたと言えよう。

≪幼稚園唱歌≫は、「音楽」という言葉すら用いられていなかった我が国に於いてようやく全国に唱歌教育が根付きはじめてまだ日の浅い時期に誕生した幼児のための歌曲集である。「唱歌」という言葉は、当時教科名のみならず、以降においても長い間学校音楽教育に用いる教材を示す言葉として使用されてきた。そのタイトルが《唱歌集》ではなく《童謡集》と改められたことに、教育教材としてではなく、「子どものためのうた」「みんなのうた」という願いが込められていることを感じる。

≪童謡集≫あとがきには、「この次には、みんな

が楽しんで持つような可愛らしい絵のついた本が作りたいね」と言った東くめの思いを受けてつくられたことが記されている。

≪幼稚園唱歌≫は、それまでの唱歌教材が小学生以上を対象としていたことから、学齢期未満の子どものために作られたが、詩人の竹中郁が「これらのうたを身と心につけて成長した人は数え切れまい」と述べたように、東くめの歌は、明治から昭和の長きに亘って多くの人々に愛されてきたことが伺える。それ故、≪童謡集≫は、文字の読めない子どもから簡単な漢字を読むことが出来る小学生をはじめ、子どものみならず、おそらくはその保護者や保育者まで世代を超えた「みんな」を対象とした作品へと昇華したのではないだろうか。

これらの歌を後世に受け渡すために改めて考えな ければならないのは言葉の真の意味と、その大切さ である。現代の日本では日ごと新しい言葉が生まれ ていると言っても過言ではない。言葉の簡略化や省 略は、ある意味流行でもあり、当然のように行われ ている現実がある。勿論、それらの全てを否定する ものではないが、≪童謡集≫発刊から半世紀近く経 過した現代の日本に於いては、保育者は流行の言葉 を安易に用いることなく、真に美しい言葉を子ども たちの間に根付かせる責務があると考える。それ が、子どもたちの中に生きた言葉を育むことと言え るのではないだろうか。その上で、詩や、挿絵、音 楽や身体表現などのあらゆるアプローチから子ども の想像を育み、可能性を引き出す援助を行わなけれ ばならない。子どもに音楽を教えるのではなく、音 楽を感受する力を育てることが必要であり、それこ そが児童文化の継承へと繋がるのである。

おわりに

≪幼稚園唱歌≫が出版された時代の音楽教育の背景について整理すると、我が国における唱歌教育は、明治5年の学制発布後、「14 唱歌 當分コレヲ 飲ク」とされた。

≪幼稚園唱歌≫の緒言冒頭にも「近時音樂唱歌の 普及上進、日を追ふて著しく、これに關する著書編 纂、亦日に盛なり(中略)」と書かれたように、研 究発展の途上であった。

明治12年に設置された音楽取調掛が東京音楽学校へと移行したのは、《幼稚園唱歌》出版の僅か14年前のことである。また、明治期に全国的に唱歌教育が統一化されたのは、1882(明治15)年であると言われる²²。しかし、明治期の日本における唱歌教育とその成立過程についての研究で労作を発

表した山住(1967)は、実際に唱歌教育が行われていたのは、西洋楽譜を理解出来た教師のいた学校に限られていたことや、その後の教授内容の差をあげ、実際に我が国に唱歌教育が成立したのは明治20年代中頃との考えを論じている²³。

当時、既に幼稚園での使用目的のため発行されたテキストには、《保育唱歌》 24 や、音楽取調掛が編纂した《幼稚園唱歌集》 25 が存在していた。しかし、「多く小學校生徒を目的とせるものにして、其家庭又は幼稚園等に於ける學齢未滿の兒女のために編まれたるものに至りては、殆ど無きが如し(中略)」 26 と書かれたように、唱歌教育は、まだまだ不十分であった。そのような背景の中、《幼稚園唱歌》は、「其缺を補はん」との考えから誕生した。

折しも、《幼稚園唱歌》が発刊された明治34年は帝国議会に提出された「言文一致の実行についての請願」が可決された年である。これに伴い、国語施策上においても言文一致問題が不可避となっていた時代において、同年に発刊された《幼稚園唱歌》は、「幼児のための歌」、「口語体の言葉」、「伴奏付きの唱歌」と様々な観点において画期的な試みとなったのである。

後年くめが「歌人として研究した者でもなく主人 ハ教育家私ハ音楽家全く余技です 私ハ只口語体唱 歌の口火をつけたといふ丈で其後ハー切唱歌の作詞 も発表いたしませんたが在学中能歌と時々家庭内の 口ずさみにすきません 私達の鳩ポッホを出してか ら童謡などハ日本の音楽の進歩につれそれく千問の 詩人か沢山出ました 私ハ其後ハ本来のピアノ教師 として六十年を過して参りました 決して詩人でハ ない人々の進むへき道案内をしたに過きないので (省略) (ママ)」²⁷と記したように「幼児のため」 という純粋な思いから、口語体唱歌は誕生した。

時を経て、≪はとぽっぽ東くめ童謡集≫となって 新たに生まれ変わった東くめの作品を東貞一の「ど うか、これらの母の作りました「子供のうた」が、 本当の平和の中で、いついつまでも皆さまに愛され 歌って頂けますようにと念じ願う次第でございま す」との言葉を継いで、多くの子どもたちに伝えた い。

謝辞

本論執筆にあたり、新宮市立図書館からは、貴重 資料を閲覧させていただきました。東くめのご令孫 である東陽一さまには、東くめ直筆の手紙、その他 資料の掲載をご了解いただきました。ここに深謝申 し上げます。

【注・引用文献】

- 1. 東貞一編纂、昭和34年、東あや子著、「童謡「鳩ぽっぽ」と 東くめ」、『鳩ぽっぽ六十年記念』、一燈園印刷部、p.3
- 2. 東くめの叔父である筒井八百珠 (1863 年 (文久3) 年 1921 (大正21) 年) は、千葉医学専門学校教授、後の岡山大学の前身となる岡山医学専門学校校長を歴任し、岡山県病院院長も務めた。岡山医専の大学昇格に尽力した人物である。
- 3. 共益社『おむがく』の前身。四竈訥治が創刊した。
- 4. 明治31年5月2日の讀賣新聞に藤村春樹が書いた書評には、この演奏会の奏者として高音部は安立、幸田、河合、植村、神戸、堤、石井、田中、佐藤/中音部:高木、林、石黒、三上、永井/次中音部:瀧、鈴木、益山、岡野、渡邉/低音部:石野、栗本、川添、入江、高折、中村の諸氏なりと紹介されている。
- 5. 小長久子編、昭和44年、『滝廉太郎全曲集作品と解説』、 pp.10-12では、明治32年の作品と紹介されている。一方、東 くめによれば明治31年頃瀧が東京音楽学校卒業前の上級生時 代に作曲したものとされ、時期に若干の誤差がある。
- 6. 明治33 (1900) 年、共益商社樂器店より出版された組歌《四季》の第2曲目。1曲目には中学校音楽教科書にも採用されている<花>が収載されている。
- 7. 東くめは、散文創作も行っているが、山崎が編纂を行ったのは、唱歌・和歌作品のみである。 山崎千恵子編、1994年、『東くめ唱歌集』、関西児童文化史研究会。
- 8. くめは、大阪府池田市在住の医師、堀口泰雄等の投稿がきっかけとなり、昭和33年に、NHKの全国放送番組「私の秘密」へ出演する。12月に同番組への出演以降、「我が国初の口語体唱歌を書いた女性」として、広く認知された。
- 9. 加藤隆一、昭和61年、「東くめ先生に会うの記」、『女傑』、創芸出版、pp148-149 普通は作曲してから作詩をするのですが、滝さんがまず作詩してくださいといわれたのでこうなりました」と<鳩ぽっぽ>が出来た当時の思い出について、くめが語ったことが紹介されている。
- 10. 山田新之輔、1962年、「ここに生きる・137「鳩ぽっぽ」のおばあさん」、『朝日ジャーナル』8月19日号、朝日新聞社、pp.68-73. 同紙では、「鳩ぽっぽのおばあさん」と特集を組んで、東くめを紹介している。
- 11. 東くめが、昭和35年6月3日に当時の新宮市立図書館長中村 弥三次に宛てた書簡。
- 12. 《幼稚園唱歌》凡例、明治34年、共益商社書店編纂発行。
- 13. ≪幼稚園唱歌≫については、全20曲から東くめの作品のみを 抜粋し、掲載順に掲載。
- 14. 瀧廉太郎研究の第一人者である小長久子は、「特に幼児の唱歌集に伴奏を付したのは、これがわが国最初のもので、当時としては劃期的な企画であった。その編集も勝れており、幼児音楽の歴史の上でこの唱歌集の位置とその価値は現在においても再認識すべきであろう」と述べている。小長久子著、日本歴史学会編、平成6年、人物叢書『瀧廉太郎』新装版、吉川弘文館、pp.162-163
- 15. オルガン及びピアノの本邦初生産については、オルガン製作は、西川虎吉(明治17年説)、山葉寅楠(明治20年説)がある。また、ピアノについては、西川虎吉が山葉寅楠(明治33

- 年)に先だって製作したと言われるが、部品の殆どが輸入品であったため山葉製造のものが国産第1号と言われる。斎藤信哉、2007年、『ピアノはなぜ黒いのか』、幻冬舎
- 16. 大代朋和、1999 年、「楽器用材の利用:ピアノ製造業を事例 として」、『森林応用研究』第8巻、応用森林学会
- 17. http://www.mext.go.jp/ 文部科学省、昭和 45 年、「我が国の 教育水準」第3章教職員の充実と物的条件の整備、平成 25 年 8月 25 日閲覧
- 18. http://www.digital.archives.go.jp/index.html 国立公文書館デ ジタルアーカイブ、平成 25 年 8 月 5 日閲覧
- 19. 国立教育政策研究所、学習指導要領データベースインデックス、 平成 25 年 8 月 25 日 閲覧、http://www.nier.go.jp/guideline/ 昭和 43 年にも学習指導要領が改訂されているが、施行された のは≪童謡集≫出版後の昭和 46 年 4 月である。そのため本論では、昭和 33 年 10 月 1 日施行の小学校楽修指導要領「国語」に示された漢字配当表に沿って考察した。これによれば「指導上の都合によっては、若干字をこの表で示した学年の前または次の学年で指導してもよい」となっている。
- 20. 東京家政短期大学の西海聡子氏は、2019 年度日本音楽教育学会第50回大会のポスター発表「明治後期における幼稚園の唱歌教育―唱歌集や掛図の検討を通して―」の中で、明治後期の唱歌教育について、舞鶴幼稚園、愛珠幼稚園、土浦幼稚園に現存する唱歌掛図の研究と、それを用いた教育について紹介した。これによれば、明治39年の愛珠幼稚園の保育日記に、唱歌掛図を示した後に<鳩ぽっぽ>を歌ったことが紹介されている。
- 21. 東基吉、明治 37 年、『幼稚園保育法』、目黒書店、p.70
- 22. 徳永保作成責任、作成分担神代浩ほか2名、平成24年、『我 が国の学校教育制度の歴史について』、国立教育政策研究所、 p.2
- 23. 山住正巳、1967 年、『唱歌教育成立過程の研究』、東京大学出版会、pp.226-287
- 24. 明治 10 年から数年にわたって宮内省式部寮雅楽課伶人 24 名と保母 1 名により作成されたのが《保育唱歌》 (85 曲) であり、東京女子師範學摂理の中村正直が同校付属幼稚園で唱歌教育を行うため作成に取り掛かった。これが、我が国最初の幼稚園での使用目的のために発行された唱歌集である。お茶の水女子大学倉橋文庫には、清水たづ採譜のものが所蔵されている。
- 25. 明治 20 年 12 月に文部省音楽取調掛によって出版された、全 29 曲の唱歌集。「こ、ろはたけく きはつよく」「くもか雪か の 花のよそめも」など、文語体の歌詞による。
- 26. 明治34年《幼稚園唱歌》緒言
- 27. 東くめが、中村弥三次に宛てた書簡、昭和35年6月30日消 印

【参考文献】

- 稲田嶺一郎、1985年、「明治期の就学前唱歌教育(5)―東基吉と「幼稚園唱歌」、『美作女子大学・美作女子短期大学部紀要』、美作女子大学、美作女子短期大学
- 2. 上笙一郎、平成9年、「東基吉=その幼児教育における仕事」、 『熊野誌』第43号、熊野地方史研究会
- 3. 海老澤敏、2004年、『瀧廉太郎―夭逝の響き―』、岩波書店
- 4. 遠藤宏、昭和25年、『瀧廉太郎の生涯と作品』、音楽之友社

- 5. 大分県教育庁文化課、平成6年、『大分県先哲叢書瀧廉太郎資料集』、大分県教育委員会
- 6. 柿岡玲子、2002 年、「明治後期の幼稚園教育の展開(2)─東基 吉の唱歌論を中心に─」、『安田女子大学大学院文学研究科紀 要』第7集、安田女子大学大学院
- 7. 加藤龍一、昭和61年、『女傑』、創芸出版
- 8. 金本佳世、1988 年、「幼児の音楽教材に関する一考察―東基 吉の唱歌遊戯論と滝廉太郎、東クメ編「幼稚園唱歌」を中心 として」、『武蔵野音楽大学研究紀要』武蔵野音楽大学研究部
- 9. 蒲田理絵、平成2年、「東くめとその「幼稚園唱歌」について」(平成元年名古屋音楽大学受理卒業論文)、『熊野誌』第 36号、熊野地方史研究会
- 10. 萱原昌二、平成5年、「東くめ」、『研究紀要』第21号、東京都立白鷗高等学校
- 11. 共益商社書店編、明治34年、『幼稚園唱歌』第5刷、共益商社書店
- 12. 紅林理絵、平成9年、「東基吉・くめと亀山」、『熊野誌』第 43号、熊野地方史研究会
- 13. 小長久子編、昭和44年、『瀧廉太郎全曲集 作品と解説』、音 楽フ友社
- 14. 小長久子著、日本歴史学会編、平成6年、人物叢書『瀧廉太郎』新装版、吉川弘文館
- 15. 財団法人芸術研究振興財団、東京芸術大学百年史刊行委員会、 1990年、『東京芸術大学百年史 演奏会編第1巻』音楽之友社
- 16. 山東功、2008年、『唱歌と国語―明治近代化の装置』、講談社
- 17. 新宮文化会、昭和37年、『新宮文化会報』第26号、新宮文化会
- 18. 瀧廉太郎、明治33年、『四季』、共益商社楽器店
- 19. 谷奈々、平成9年、「<紀州を知る⑪>近代日本の幼児文化 創造者「鳩ぽっぽ」を作詞した東くめとその夫 基吉」、『21 世紀 WAKAYAMA』vol.24、和歌山社会経済研究所
- 20. 東京芸術大学百年史編集委員会、昭和62年、『東京芸術大学百年史東京音楽学校編第1巻』、音楽之友社
- 21. 萩谷由喜子、2003年、『幸田姉妹~洋楽黎明期を支えた幸田 延と安藤幸~』、ショパン
- 22. 東綾子、昭和56年、『東貞一追悼告別』、燈影舎
- 23. 東紘一郎、平成9年、「祖母の思い出」、『熊野誌』第43号、 熊野地方史研究会
- 24. 東貞一、昭和34年、『鳩ぽっぽ六十年記念』、一燈園
- 25. 東貞一、昭和37年、『はとぽっぽ記念』第2号、一燈園
- 26. 東基吉、明治42年、『幼稚園保育法』第4版、目黒書店
- 27. 東陽一、平成9年、「祖父基吉 祖母くめを思い出して」、『熊野誌』第43号、熊野地方史研究会
- 28. 堀正三、1974年、『瀧廉太郎の生涯』、いずみ出版
- 29. 堀内敬三·井上武士、2007年、『日本唱歌集』第72刷、岩波 書店
- 30. 真國貫一、平成5年、『平成五年度先覚文化功労者顕彰 東くめ小伝』、和歌山文化協会
- 31. 東貞一、1970年、『鳩ぽっぽ一周年記念東くめ童謡集』、東く め追悼委員会
- 32. 松村直行、2011 年、『童謡・唱歌でたどる音楽教科書のあゆ み-明治・大正・昭和初中期』、和泉書院
- 33. 松本正、平成7年、『大分県先哲叢書瀧廉太郎』、大分県教育 委員

- 34. 山崎千恵子、平成9年、「東くめの育児日記 「貞一の日記」 (『婦人と子ども』 誌連載) をめぐって」、『熊野誌』第43号、 熊野地方史研究会
- 35. 山崎千恵子、1994年、『東くめ唱歌集』、関西児童文化史研究会
- 36. 山田新之輔、1962 年、「ここに生きる・137「鳩ぽっぽ」のお ばあさん」、『朝日ジャーナル』 8月 19 日号、朝日新聞社
- 37. 由比照子、平成9年、「思い出すままに」、『熊野誌』第43号、 熊野地方史研究会
- 38. 吉田紘子、平成9年、「両親の思い出」、

別表1 東くめが中村弥三次に宛てた書簡(日付)

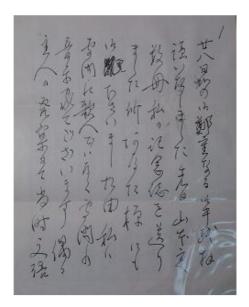
	が我工 米へのが予約5	უ·— ა	
1	昭和35年6月3日	33	昭和38年5月8日
2	昭和 35 年 6 月 30 日	34	昭和38年8月7日
3	昭和35年7月7日	35	昭和 39 年 3 月 13 日
4	昭和 35 年 11 月 3 日	36	昭和 39 年 3 月 29 日
5	昭和 35 年 11 月 10 日	37	昭和39年6月9日夕
6	昭和 36 年年賀	38	昭和 39 年 7 月 13 日
7	昭和 36 年 6 月 21 日	39	昭和 39 年 12 月 13 日
8	昭和 37 年 10 月 6 日	40	昭和 40 年年賀
9	昭和 37 年年賀	41	昭和40年2月3日
10	昭和 37 年 1 月 20 日	42	昭和40年5月3日
11	昭和 37 年 1 月 21 日	43	昭和 40 年 8 月 1 日
12	昭和 37 年 1 月 25 日	44	昭和 40 年 8 月 12 日
13	昭和37年4月5日	45	昭和 40 年 9 月 10 日
14	昭和37年4月8日	46	昭和 40 年 9 月 17 日
15	昭和 37 年 4 月 14 日	47	昭和 40 年 11 月 27 日夕
16	昭和37年5月3日	48	昭和 40 年 12 月 5 日
17	昭和 37 年 6 月 13 日夕	49	昭和 40 年 12 月 22 日
18	昭和 37 年 6 月 30 日	50	昭和 41 年年賀
19	昭和 37 年 7 月 10 日	51	昭和 41 年 1 月 19 日
20	昭和 37 年 7 月 23 日	52	昭和41年2月2日
21	昭和 37 年 7 月 27 日	53	昭和 41 年 3 月 6 日
22	昭和 37 年 7 月 28 日	54	昭和 41 年 3 月 30 日
23	昭和37年8月1日	55	昭和 41 年 4 月 11 日夕
24	昭和37年8月2日	56	昭和41年6月9日夕
25	昭和37年8月3日	57	昭和 41 年 6 月 12 日
26	昭和 37 年 8 月 22 日	58	昭和 42 年年賀
27	昭和 37 年 9 月 12 日	59	昭和 42 年 5 月 31 日 (代筆)
28	昭和 37 年 10 月 21 日夕	60	昭和 42 年 7 月 28 日
29	昭和 37 年 12 月 5 日夕	61	昭和 43 年年賀
30	昭和 38 年年賀	62	不明 (7月29日)
31	昭和 38 年 1 月 4 日	63	判読不明
32	昭和 38 年 1 月 10 日		

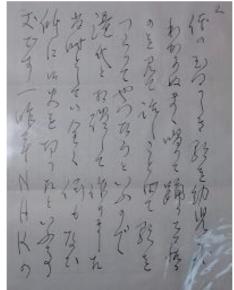
所蔵:新宮市立図書館

日付は書簡に記されたものであり消印と異なるものがある。

【その他参考資料】

- 1. 新宮ロータリークラブ、新宮ライオンズクラブ、新宮文化会、昭和37年、『歌碑「鳩ぽっぽ」除幕式次第』
- 2. 新宮ロータリークラブ、新宮ライオンズクラブ、新宮文化会、 昭和37年、『東くめ先生歌碑建設委員会記録』
- 3. 東くめが、中村八十次に宛てた書簡(別表に書簡の日付を記載)





資料 東くめが中村弥三次に宛てた書簡 (昭和35年6月3日) 2枚目に≪幼稚園唱歌≫誕生の経緯が記されている

Commentaries on "Hatopoppo Higashi Kume Doyosyu"

— Consideration of legacy of songs as children's culture based on a comparison to "Yochien Shoka" —

KUMAGAI Ryoko*

Abstract:

"Hatopoppo Higashi Kume Doyoshu" is a book of children's songs written in the forty-fifth year of the Showa era (1970). This book contains 13 school songs written in a colloquial style by Kume Higashi. These songs were originally included in "Yochien Shoka," a collection of 20 kindergarten songs published in the thirty-fourth year of the Meiji era. The songwriters of the works in "Yochien Shoka" were not made public, as was the case for many songs during the Meiji era. In addition, even after Kume Higashi was revealed in the Showa era to be the one who wrote the colloquial style school songs, much of the published material about her were not sold to the public, and were instead only distributed to parties concerned, reinforcing her reputation of being a person who rejected flattery and never sought pioneer achievement, fame, and wealth. This has made it difficult for the public to have access to material about her. Given these circumstances, in my thesis I have introduced "Hatopoppo Higashi Kume Doyoshu" to contribute to the research on Kume Higashi. I also considered the remarkable differences found when comparing it to "Yochien Shoka".

Key words:

Kume Higashi, Hatopoppo Higashi Kume Doyoshu, kindergarten songs, school songs in a colloquial style

^{*} Osaka Seikei College, Department of Preschool Education

■ 論文

運動遊びや表現遊びの模擬保育の実践と省察 一学生の学びの分析一

小 林 志 保* 宮 下 恭 子* 塩 田 桃 子**

【要約】

2019 年度体育の授業で実施した、模擬保育の成果検証を行った。2018 年度体育の授業で、同様に実施した模擬保育の成果は、1. 模擬保育の実践にはグループワークでの個人の成長がみられる、2. 模擬保育の実践にはグループ活動としての協働性がみられるという 2 点にあることが明らかになった。また、グループワークで行う模擬保育が保育実践力向上に繋がる可能性があることもわかった。2019 年度は 2018 年度との比較と、「表現遊び」を実施したグループに注目し、学生の保育実践力向上に向けた模擬保育のありかたや、指導方法を検証した。両年とも、模擬保育からの学びは同様の傾向を示した。また、鬼ごっこ、フープ遊び、ボール遊びなど、走り回る、用具を操作する遊びに比べて、模擬保育に表現遊びを選択するグループは極めて少ないことがわかった。

キーワード 運動遊び、表現遊び、模擬保育、保育実践力、省察

I. はじめに

多くの大学では、文部科学省の中央教育審議会の大学改革のプラン、すなわち学生が主体的に問題を発見し解決を見いだしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)という答申¹⁾を受けて、積極的にアクティブ・ラーニングによる授業を実施している。保育者養成校では、従来から幼稚園教諭免許および保育士資格取得のための必修科目として、教育実習と保育実習があり、それらはアクティブ・ラーニングに相当する教育方法の1つと見做すこともできる。

更に、平成29年11月に発令された教職課程コアカリキュラム²⁾には、保育内容の指導法と授業設定において「模擬授業の実施とその振り返りを通して、授業改善の視点を身につけている」ことが記され、シラバスの中においても模擬授業の実施を必須としており、これもアクティブ・ラーニングの授業の一環となる。

大阪成蹊短期大学の保育者養成課程(幼稚園教諭 養成課程、保育士養成課程)のカリキュラムでは、 質の高い保育実践力の向上を目指し、既にアクティブ・ラーニングの具体的教育法として、模擬保育を取り入れた授業を行っている。そして、筆者らが担当する授業「体育」(授業内容は「幼児の運動遊びの指導法」)において、学生同士が保育者役と子ども役に分かれたロールプレイ形式による模擬保育を実践し「運動遊びの指導」を行っている。

2018 年度後期、体育の授業で実施した模擬保育ではアンケート調査を行った。調査結果からは、①模擬保育の実践にはグループワークでの個人の成長がみられ、人前に立ち、話をすることへの自信がついたり、対象者のモチベーションを向上させる効果があったこと、②模擬保育はグループで実施されるため、仲間と積極的な関わりを持ち、話し合いをしたことにより個人としての学びが得られたことが明らかになった。これらのことから、模擬保育が学生の学びに大変有効であったことが示唆された。

以上の仮説検証により学生の学びが有効性を持つ ものであったと言える。

2018年度と同様に、2019年度も学生が指導経験を積み重ね、質の高い保育実践力を身につけ成長す

^{*}大阪成蹊短期大学 幼児教育学科

^{**} 大阪健康福祉短期大学 子ども福祉学科

ることを目的に、模擬保育を取り入れた。2018 年度の模擬保育で取り扱われた種目は、競技性のある運動遊びが多く、競技性のない表現あそびは少なかった。そこで、本研究では、まず2019 年度の調査結果をまとめ、2018 年度の結果との比較を通し、模擬保育実践における学生の学びの有効性について検証する。さらに、種目選択の少ない「表現遊び」を実施したグループに注目して、この種目を指導する際の学びの趣旨について考察し、学生の保育実践力向上に向けた模擬保育のありかたや、指導方法を検証した。

Ⅱ. 研究の目的

本研究の目的は、2019年度前期に保育者養成課程2年生の科目「体育」で実施した模擬保育の成果を検証することである。

Ⅲ. 研究の方法

模擬保育の実践:「体育」の授業において、受講者全員が順番で模擬保育を実施した。模擬保育は、先生役(1グループ2~5名)、と模擬保育を受ける子ども役(先生役以外の人全員)に別れ、1グループずつ順に全グループが実施した。

毎回の模擬保育実施後には、授業を振り返り、反 省点や改善点、新しい模擬保育への提案など、全員 で話し合いによる省察の時間をとった。全グループ の模擬保育が終了した後に、模擬保育の振り返りア ンケート調査を行った。

1. 調查対象

大阪成蹊短期大学保育者養成課程の2年生190名

2. 調査時期

2019年7月下旬

3. 調査内容

- (1) 模擬保育の実施回数とグループの人数
- (2) 指導した遊びの種類
- (3) 計画から実施までの役割分担と自分の役割
- (4) グループとして学んだこと
- (5) 個人として学んだこと
- (6) 模擬保育を受ける側から大切だと思ったこと
- (7) 対象者を子どもと限定せずに模擬授業を行った時の気づき(自由記述)
- (8) 模擬保育を通して今後の保育に生かせること (自由記述)

Ⅳ. 倫理的配慮

調査対象となった、「体育」の受講学生には、調査開始前に、本研究の目的、方法、内容、結果の取扱いについて、協力を依頼した。調査への参加は自由であり、結果の公表については個人が特定されない事、当該授業の成績には影響のないことを伝え、同意が得られた学生のみを対象として調査を行なった。尚、本研究の調査については、大阪成蹊短期大学倫理規程研究審査会による審査・承認を得ている。

Ⅴ. 結果

1. 2018 年度との比較

調査内容はクラス別、全体として集計し、調査項目毎に図表にまとめた。但し、図表中のクラス表記 $(2a \sim 2 f)$ は仮称である。

(1) 模擬保育を実施した回数と Gr の人数

前期実施回数は、どのクラスも1回以上指導者を体験していた。グループの人数は表1に示した。2018年度も実施回数は同様であり、グループの人数は $4\sim5$ 人が38%と最も多かった。

表 1 2019 年度模擬保育の参加人数 (クラ	,ス別)
--------------------------	------

	2a	2b	2c	2d	2e	2f	計
2人	0	2	0	4	2	1	9
3人	28	32	18	27	23	26	154
4人	6	0	5	0	10	0	21
無略	0	0	1	1	0	4	6
計	34	34	24	32	35	31	190

(2) 模擬保育で指導した遊びの種類 (複数可)

表 2 から全体の実施種目については、2019 年度は、1 位が鬼ごっこ(25%)、2 位がフープ遊び(23%)、3 位がその他(17%)、4 位がボール遊び(15%)であった。その他の遊びでは「しっぽとり」の実施率が高かった。2018 年度は、1 位がボール遊び(26%)、2 位が運動会種目(15%)、3 位がなわ遊び(11%)、4 位が鬼ごっこと フープ遊び(10%)であった。表現遊びであるダンス、パラバルーンは 2019 年度がわずか 6%、2018 年度は 16%であり、表現の要素を含む体操も 4%、7%と低かった。

表2 模擬保育で指導した遊びの種類

実施年度	2018	2019
(人数)	n = 132	n = 190
a 鬼ごっこ	10%	25%
bボール遊び	26%	15%
cなわ遊び	11%	5%
d フープ遊び	10%	23%
e運動会種目	15%	5%
fダンス	7%	5%
gパラバルーン	9%	1%
h 体操	7%	4%
iその他	5%	17%

(3) 模擬保育の計画から実施までの役割分担と自分 の役割

2018 年度、2019 年度の比較をした結果、大きな違いは認められなかった。2018 年度の結果は省略するが、2019 年度の結果を図1~図4に示す。

図1~図4より、指導計画の立案では、どのクラスも58%以上は全員で計画しており、高いクラスでは78%であった。2018年度も半数以上だった。指導案の作成は、全体では42%が中心になる学生が作成していたが、全員の意見をまとめて作成したが65%と高いクラスも見られた。2018年度は37%が中心になる学生が作成していた。先生役は分担して行ったかどうかは、46%は全員が交代して行っている。自分の役割では40%の学生がリーダー役をしており、2018年度も同様の結果であった。

(4) 模擬保育でグループとして学んだこと

2018年度、2019年度の比較をした結果、傾向は同じであったが詳細には差があった。2019年度の結果を図5~図8に示す。

図5~図8 より、グループの人との話し合いは、89%ができたと思っている。指導案作成段階での協力、指導のための準備は十分できたが44%だが、2018 年度は53%、57%と2019 年度より高かった。指導当日の動きでは、主体的な関わりができた学生は65%と高かったが、サブリーダーの役割を果たしていた学生が27%であった。

(5) グループとしての反省点

グループワークによる模擬保育の実施を終えて、 どのような反省点が浮かび上がったか、自由記述に よって回答を得た。2019 年度の回答数は 116 件で

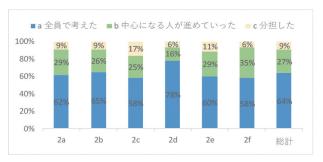


図1 指導計画の立案

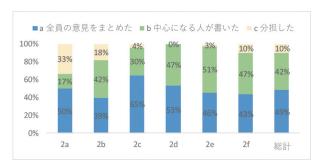


図2 指導案の作成

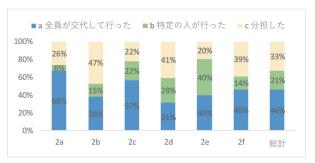


図3 模擬保育時の先生役

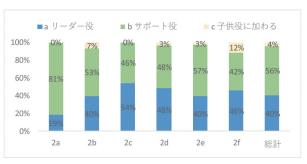


図4 模擬保育時の自分の役割

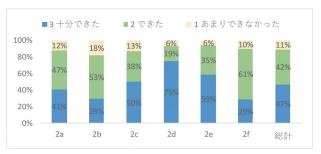


図5 グループの人との話し合い



図6 指導案作成段階(計画)での協力

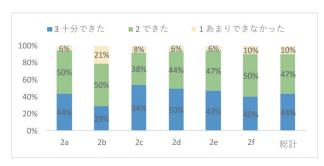


図7 指導のための準備

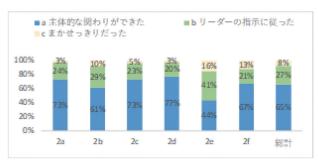


図8 指導当日の動き

あり、2018年度の40件に比べると増加していた。 記載された反省点の内容は、両年ともに指導法に関 するものが最も多かったが少しの差は見られた。記 述内容を表3にまとめて示す。

(6) 個人として学んだこと

個人として学んだことの 2019 年度の結果を図 9 ~図 14 に示す。85%の学生が「人の前に立つこと」 (2018 年度 91%)、「集合、挨拶、遊びの説明」ができた (2018 年度 93%)、81%の学生が「対象者がやりたくなるような声掛けや雰囲気づくり」 (2018 年度 94%) ができたと感じていることがわかる。「仲間の人に対する関わり方」については「積極的に協力した」が 44% (2018 年度 53%)、「話し合いで意見を言うこと」については「積極的に意見を言った」が 51% (2018 年度 56%) であった。「計画的な取り組み」については、「段取りを考えてできた」

表3 グループとしての反省点

準備・計画段階での不備 (28件)

準備不足 15

打ち合わせができていなかった 4

細かい指導案 3

練習をすればよかった 2

イメトレをすればよかった 2

実習のことを優先して指導案が遅れてしまった

指導案がギリギリだった

当日の指導方法に関するもの(54件)

環境設定 4

言葉かけが足りなかった 4

安全配慮が足りなかった 3

説明にもたついた 3

声やテンションの高さ 3

自分自身が楽しむことが大切 2

チーム分け 2

声の大きさや雰囲気 2

段取りが悪かった 2

説明が不十分 2

スムーズではなかった 2

導入がいまいちだった 2

子供の予想される動きを考えていなかった 2

思わぬ子供の動きに対応することが難しかった 2

カード捲りをする範囲を広げることや説明をしっかりするべきだった

体操の時に事前に子供たちにわかりやすく何をするのか伝え たらよかった

子供の数の把握、待たせてる時間が長い

予想外のことがおきた

教え方が全然だめだった

子供が遊んでいるときの立つ場所で参加して一緒にできなかった

ルールを変えたりしてしまった

内容を少し考えておけばスムーズに行えたと思う。

見本をもう少しわかりやすくすればよかった

鬼ごっこの範囲が広すぎてしまった

声かけの仕方が大変だった

ボール遊びのパターンを決めておくべきだった

準備体操がぐだぐだだった

事前に打ち合わせしたことと様子が変わり途中でバラバラに なった

音楽を流せばよかった

もう一種類ほかの遊びを入れたらよかった

広さを考えていなかった

うまくいかなかった

突然案が変わりわからなかった

グループ内のチームワークの問題に関するもの(32件)

役割分担 8

話し合いをもう少しした方がよかった 8

協力が足りなかった 4

話し合いが十分できなかった 2

もう少しグループに入ればよかった 2

サブの先生同士の連携がうまくいかなかった 2

話す人を一人にまかせたこと 2

少し纏まりがなかった

グループが楽しんで行うことができなかった

コミュニケーションをとれていなかった

先生役の交代の瞬間がうまくいかなかった

時間配分に関するもの(2件)

時間配分 2



図9 人の前に立つこと



図 10 集合、挨拶、遊びの説明

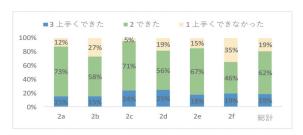


図 11 対象者がやりたくなるような声掛けや雰囲気づくり



図 12 仲間の人に対する関わり方

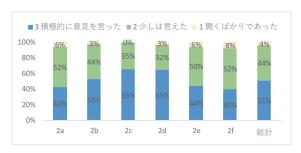


図 13 話し合いで意見を言うこと

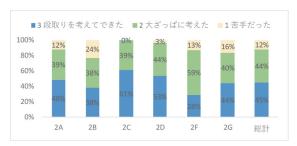


図 14 計画的な取り組み

が 45% (2018 年度 61%) であり、全般的に 2018 年度の方が高い傾向にあった。

(7) 個人としての反省点

個人としての反省点について、自由記述によって 得た回答数は85件であり、記述内容を表4にまとめて示す。内容として、指導力・言葉かけに関する ものが最も多かった。2018年度の回答数は35件で、 指導力・言葉かけ、主体性・積極性の問題に関する ものが多く、両年共、あがっている個人の反省点は 同様の内容が多かった。

表4 個人としての反省点

説明に関するもの (18件)

わかりやすい説明が必要 3

子どもたちが楽しい遊びを考えてわかりやすく伝えることが 大切 2

声の大きさ、説明のわかりやすさ 2

難しい言葉で説明しているグループもあってわかりにくそう だった

手短に説明するべきだと思った

最初の説明の大切さ

話し方が上手だと聞きいる

説明の仕方や言葉かけの仕方が大切

説明が大雑把になっていた

説明をもっと詳しく

期待を持たせながら簡潔に説明するのが難しかった

説明の仕方を工夫すること

説明の方法について考えなければならない

具体的な説明と細かな配慮が必要

当日の指導に関するもの(37件)

指導することが難しかった 4 モチベーションをあげること 3

言葉かけが大切 2

前もった準備が大切 2

計画は細かく 2

雰囲気づくり 2

どのように声掛けをするのか気づいた

保育者の声掛けがどれだけ大切か知った

みんなの声掛けがうまい

声掛けの仕方

想定外がないことが起きる

導入が大事

ほめられるとうれしい

安全面への配慮

子どもが戸惑わない流れを作ること

D クラスの子たちはすごくやりやすい環境だと思った

みんな話しているのでなかなか話が進まない

テキパキ動く

事前準備で何をしたらよいのか、ケガをしないのかすごく悩 まされた

臨機応変に動く

自分も体を大きく動かすこと

指導計画通りに進まない

1人では大変だと思った

練習になる

時間配分が難しい

子供にやりたいと思わせるのが難しい

先生同士の話し合いは大切

先生になるのは大変

(8) 模擬保育を受ける側から大切だと思ったこと

2018年度、2019年度の比較をした結果、大きな違いは認められなかった。本年度の結果を図15に示す。全体では「わかりやすい説明」「楽しさ」という回答が多く、続いて「モチベーションを高める」が高かった。

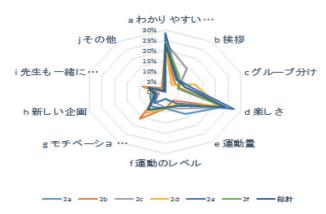


図 15 模擬保育を受ける側から大切だと思ったこと

(9) 対象者を子どもと限定せずに模擬保育を行った 時の気づき

子どもと限定しない時の気づきについて、自由記述によって得た回答数は50件であり、記述内容を表5にまとめて示す。内容として、当日の指導に関するもの、大人と子どもの違いに関するものが多かった。2018年度の回答数は47件で、説明に関するものが最も多かった。

(10) 模擬保育を通して今後の保育に生かせることについて

今後の保育に生かせることについて、自由記述によって得た回答数は140件であり、記述内容を表6にまとめて示す。内容として、展開方法・指導者に関するものが最も多かった。2018年度の回答数は54件で、同様に展開方法・指導者に関するものが最も多かった。

(11) 模擬保育で表現遊びを選択したグループについて

①選択した種目とグループ数

2019 年度は表現遊びであるダンスは4 グループ、パラバルーンは1 グループとわずか6 %のみであり、2018 年度は16%であった。表現の要素を含む体操は2 グループであり、2019 年度は4 %、2018 年度は7 %と低かった。

表5 対象者を子どもと限定せずに模擬保育を行ったとき の気づき

大人と子どもの違いに関するもの(38件)

子どもと大人でできることが違う 3

子どもじゃなかったから説明しやすかった 3

子どもだけだとスムーズにいっていなかったと思う

子どもの年齢に合わせた運動量が大切 2

子どもとみたてるのが難しかった 2

子どもとは違って楽しんでもらうのが難しい 2

同級生なのに子どもにかかわるように接していた

言葉が難しい

運動のレベルに差がある

子どもに興味を持ってもらうのは難しい

集中力が続かない。やる気を出す声掛け

子どもに限定せずにやると、難しくしてしまうことがあった

一人ひとりを観察しなければいけない

子どもじゃないから適当になっているように見えた 呑み込みが早い

指導しやすかった

子どもならできない事もあると頭に入れるべきだった

いろいろな遊びができる

走り回る子どもを想定すること

相手が大人だと簡単な説明になった

活動できる範囲が広がった

子どもの立場で考える

話を聞く

どんな年齢の方が対象でも前に立って堂々とすることの難しさ 気楽に行えた

話を聞いてもらうのに大変

みんながこちらを向いてくれるようにするには工夫が必要 子ども向けの遊びでも大人も楽しめることに気づいた

簡単すぎると大人は余る

子ども役を演じるのが難しかった

楽しさに関するもの(12件)

皆が楽しんでくれるためには自分が楽しむ 4

楽しそうに一緒にできるかが重要 2

本気で楽しめた

子ども役になって楽しめた

一緒に楽しむこと

先生も子供たちと楽しんだり褒めたりすることが大切

19~20歳の大人でも楽しめる

様々な遊びをし楽しそうにする姿が見られた

②アンケート結果による振り返り

表現遊びを選択したグループの学生は、「模擬授業を受ける側として大切だと思ったこと」の選択項目で、「楽しさ」をあげている。「仲間の指導を受けて気づいたこと」の自由記述では、表現遊びは「子どもが楽しめるように保育者が楽しむこと」、「子どもが楽しめることが一番大切だと思った」などの記述が見られた。

Ⅵ. 考察

幼児教育学科の「体育」の授業では、未来を担う 子ども達に、健やかな育ちと、運動の楽しさを伝え られる保育者を養成するために、学生が指導法を修 得すること、保育実践力を向上させることがねらい

表6 今後の保育に生かせること

展開方法・指導者に関するもの (81件)

保育の内容、進め方 9

前に立つことは自信がつくと思った 6

前に立って説明すること 4

わかりやすい説明 4

遊びの引き出しが増えた。運動遊びを積極的に行っていきたい 4 いろいろな工夫の仕方や遊び 4

子どもが楽しんで積極的に行うように工夫する 3

運動会や体操、ダンス 3

今まで知らなかった遊びを沢山知ることができた 2

楽しさが一番必要 2

子どもが楽しめるかを考えること 2

保育者、子ども、両方の役になったこと 2

沢山の遊びを知れたし声掛けの方法も学べた 2

グループ分けや説明の方法 2

まとめる力や発想力 2

遊びの対象年齢など具体的イメージがつきやすかった

まとめ、感想を共有することの大切さに気付けた

持ち時間が少ないため深い教育ができない

理解が早かったためスムーズに説明できたが、子どもならもっと時間がかかるだろう

運動量の基準がそれぞれ異なり判断が難しかった

体の動かし方や遊びの種類

場の広さや言うセリフ

上手になっていた人の良いところを自分のものにする

子どもが興味を持てる説明に持っていくこと

導入を大切にする

沢山の遊びを学んだので、今後ルールをしっかり言えるようにする 話し方の改善

声の大きさ、わかりやすい説明

遊びを工夫すれば色んな遊びに繋げたり、遊びの幅を広げることができるから面白いと思った

安全面への配慮

子どもの動きを予想すること

子どもへの配慮が考えやすい

自分も体を大きく動かすこと

人前で発表すること

新しい発見や運動を見つける

導入からの展開

ルール説明は子供と振り返りをしながら進めていく

子どもに指導する際の良い経験になった

数集まりは良いと思った。笑顔であること

保育者の立場からだけでなく子どもの立場からより深く考える ことが大切だと思った

全員が理解をし楽しい保育にすること

大声を出すこと

わかりやすく、笑顔ではきはき話すこと。自分も一緒に楽しむこと

人の前に立つことに慣れることができる

運動遊びをするときの参考になる

となる。副次的な効果として、その時間でリフレッシュを得ること、運動不足解消につながり、健康維持の一つであることも期待されるが、何よりも子どもたちに「運動の楽しさ」を伝える為に楽しさを体験することが必要であると考える。

2019年度前期の「体育」では、2018年度と同様に模擬保育を取り入れた。結果を比較したところ、対象学生は、クラスごとに実施する模擬保育において、全員が指導者の経験を最低1回は実施している。

関わりに関するもの (33件)

子どもたちに対する言葉かけ 14

子どもにどう伝えるか学べた 4

子どもの立場になって考え配慮すること 2

子どもに適した運動量 2

大人だとルールを理解できるが、子どもだと難しい

説明の仕方が全く違うのが難しかった

実際の子どもよりやりにくい

子どもの主体性を考える

明るくいること

モチベーションを高めることが大切

周りをよく見て子どもの変化に素早く気づくこと

元気

言ったことは積極的に行ってくれた

実際に子どもの前でやるのとは違うと思った

大人でも子どもでも感じ方は同じ、むしろ子どもの意見が大事

計画・準備に関するもの(9件)

準備をしっかりすること 3

子どもが楽しめる活動を考える 2

計画をしっかり頭の中でたてる

遊びのレパートリーが増えて指導案にもしっかり書くことができた

ケガの事前対処

保育を行うとき(特に体を動かすとき)のトラブル、ケガはどこで起きやすいか考えること

その他 (17件)

全部活かせる 5

体を動かすことは大切 2

絶対活かせる

意見を聞き頑張ろうと思った

実際悩んだときに使おうと思った

模擬保育を経験した強みや、反省点をふまえて保育をできる 経験値

反省したことを次はどのようにするか考えること

実習、就職後に役に立つ

工夫された遊びを考えていきたい

他のグループの良いところを見て活かしたい

活動を計画し、人の前に立って保育を行うということ

グループ指導であるため、リーダー役、サポート 役の差は生まれるが、指導計画の立案、指導案の作 成、模擬保育の実施に至るまで、グループで協力し 取り組む経験を積んだ。

指導計画の立案では、両年共に60%以上のグループが全員で計画していた。指導案の作成については、両年共に約40%が中心になる人(グループのリーダー)が書いたということから、リーダー役がまとめながら作成していることが推察された。一方で、全員の意見をまとめて作成したグループが

65%であったクラスもあり、毎年クラスによる差が出ていることがわかった。先生役は分担して行ったかどうかは、46%のグループで全員が交代して行っていることがわかった。自分の役割については40%の学生がリーダー役をしていた。その過程で、グループでの話し合い、協力、準備、実践に至る活動は、アクティブ・ラーニングそのものであり、仲間とコミュニケーションを図りながら深い学びを得ることができていると推察される。

グループとしての反省点についての自由記述からは、「準備不足」が最も多く、次に、「役割分担を明確にする必要性」、「話し合いをもっとしっかりした方がよかった」という内容が多い。「言葉かけが足りなかった」など、関わりについての反省もあがっており、グループでの協働性が重要であると共に、運動遊びを導入する際の進行について、子どもとの関わりについての学びも把握し、グループワークでの学びが深まったと推察される。

個人としての反省点についての自由記述からは、 指導力や言葉かけ、主体性や積極性についての問題 が多くあがっている。「声掛けが不十分である」、 「言葉掛けが難しかった」など、子どもとの関わり についてもあがっており、「あまり積極的に参加で きなかった」という反省も多く見受けられた。「人 に任せてしまった」、「細かいところまで事前に話し 合うべきだった」という記述も多く、グループ指導 の特異性(特殊性)における自分自身の立ち位置も 顧みることができたと思われる。

全般的に2018年度と比較して積極性と段取りの達成感は減少傾向であった。2018年度の結果は、2年次後期に実施したもので、前期で指導経験があり、2回目の模擬保育であること、2019年度の結果は、2年次前期に実施したもので、全員が初めての模擬保育であることから、指導経験の差が出ていると推察される。

仲間の指導を受けて気付いたことについての自由 記述からは、「言葉掛けが大切であること」、「わか りやすい説明が必要である」という記述が多く、言 葉かけの重要性について認識はできているが、子ど も達が理解できるようにわかりやすく説明をするこ との難しさを感じた様子が伺える。

クラスごとに差はあるが、指導法を学び、知識、体験で得たものを、実際に指導をする際には、伝わるように、「わかりやすく説明すること」、運動量だけではなく、「楽しむことが大切」、「子どもが楽しめるように保育者が楽しむ」など、子どもの前に立つ保育者、指導者自身が楽しむ姿勢で取り組むことの重要性を、指導者役、子ども役の双方向から感じ

られたことが示唆された。また、「先生も一緒に参加する」ことの波及効果を、仲間の指導を受けることで気付くことができたと思われる。

対象者を子どもと限定せずに模擬保育を行った時の気づきの自由記述からは、「指導をすることが難しかった」、「モチベーションをあげる必要がある」など、実際の子どもではない同年齢の仲間を、どこまで引き込むことができるかという点に難しさを感じた様子が見られた。子どもと大人の違いについては、「説明に工夫が必要である」こと、「できることが違う」ことを体験によって気が付いた様子が伺えた。

保育の内容、進め方はもちろんであるが、保育者として子ども達への言葉かけの重要性を感じ取り、模擬保育(体験)であっても人の前に立ち指導経験を積むことは、保育者を目指す上で自信に繋がることを理解したと推察される。また、皆を楽しませるためには、自分が楽しむことが大切であるということにも気づいたようである。

今後の保育に生かせることについての自由記述からは、「子ども達に対する言葉掛け」が最も多く、次に「保育の内容、進め方」が多かった。「前に立つことは自信がつくと思った」という記述も多く、更に自信を持つためには、指導経験の積み重ねが必要だと推察された。

さらに、「全てが生かせる」という記述も多く、 模擬保育を取り入れることにより、学生の保育実践 力向上に向けての学びが深まることが明らかとなっ た。

模擬保育に表現遊びを選択する人数は、共通して 非常に少ないということがわかった。「ダンスや表 現運動は動くことそのものが目的であったり、動き によって心に感じたことや思いを伝えることが目 的」) 3)であり、表現遊びは勝ち負けや、力比べの 遊びではない。

運動や表現の基礎となるものとして、宮下⁴⁾ は、「一緒に踊ることは、人と合わせて動きを成す協働的な動作や、みんなで同じことを成し遂げたという充実感、運動による身体的な爽快感、自分と他人のリズムの違いなど、からだの一部の接触から学ぶことはたくさん出てくる」とからだへの気づきを述べている。

表現遊びのねらいは、模擬保育に多く取り入れられている、走り回ることを楽しむ鬼ごっこや用具を操作して遊ぶフープ遊びやボール遊びとは異なっており、人と力を合わせて動きを成すことやみんなで同じことを成し遂げる充実感を得ることである。

表現遊びは、動きそのものが対象者から観られる

ため、動き方の説明が難しくなるので師範を示しながら遊びの説明をすることが多くなる。その場合、師範のための十分な練習や心構えが必要である。また、ダンスが得意な子ども、不得意な子どもに対して楽しく踊れるような曲選びにも時間がかかり、準備に時間がかかるのも事実である。

このような理由からも選択が少ないのは、こうした要件を把握し、楽しいと思えるように指導することはかなり難しいと感じる学生が多いのではないかと推察された。模擬保育で表現遊びを実践した学生は、表現遊びには表現を通して他者と関わるコミュニケーション機能があり、表現者同士で楽しさの感情を共有することができるということを理解できていると推察される。

高橋⁵⁾ は、「よい体育授業のための基礎的条件は、(1)学習従事時間が確保されている(2)学習の規律が確立している(3)学習の雰囲気が明るく肯定的な関わりがみられる」ことだと述べており、「学習の雰囲気」とは、子どもたちが情意的に解放されていて、仲間との肯定的な人間関係に支えられているということである。」と述べている。将来、保育者を目指す学生達にとっては、模擬であっても、このような「学習の雰囲気」を各クラスで創り上げられるような、仲間との肯定的な人間関係を築くことが必要であると思われる。

Ⅷ. まとめ

本研究の目的は、2019 年度前期保育者養成課程 2年生の科目「体育」で実施した模擬保育の調査結 果をまとめ、2018 年度の結果との比較を通し、模 擬保育実践における学生の学びの有効性について検証することであった。その結果、筆者らが授業に取り入れた模擬保育は、学生が保育現場を想定しながら、肯定的な保育環境づくりや保育後の省察の共有化を通して、学生の学びを向上させ、保育実践力を身につけ、成長する機会になっていると推察された。また、表現遊びは、模擬保育に取り入れるグループは非常に少なかった。

今後の課題はグループ指導のみならず、学生が個人で模擬保育を実施する機会を設け、指導経験を積み重ね質の高い保育実践力を身につけ、成長することである。さらに、表現遊びを取り入れたグループについて、理由や学びの内容について検証したい。

参考文献

- 1) 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~(答申)」
 - http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm(2019年10月17日閲覧)
- 2) 文部科学省. 2017. 「平成 30 年度文部科学省「教員の養成・ 採用・研修の一体的改革推進事業」」
 - http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sankou/_icsFiles/afieldfile/2019/08/02/1419858-2.pdf (2019 年 10 月 17 日閲覧)
- 3) 宮下恭子 (2010),「表現遊び指導のための基礎理論」,『子 どもの運動・表現あそび』,大学図書出版, p.89.
- 4) 宮下恭子 (2018),「運動遊び指導のための基礎理論」,『運動あそび・表現あそび―指導方法を身につける理論と実例 ―』,大学図書出版, p.23.
- 5) 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖 (2017),「よい体育授業の条件」,高橋健夫,『体育科教育学入門』,株式会社大修館書店,pp.49~51.

Practice and reflection of simulated childcare for play activity and expression play

— Analyses of student learning —

KOBAYASHI Shiho* MIYASHITA Kyoko* SHIOTA Momoko**

Abstract:

The results of simulated childcare conducted in the 2019 physical education class were examined. The results of simulated childcare conducted in the same way in the 2018 physical education classes are as follows: 1. Students improves themselves during group work through the practice of simulated childcare. 2. Students are getting to acquire the cooperativeness of group activities by practicing simulated childcare. It was also found that simulated childcare conducted in group work may lead to improvement of childcare ability. In this year, we compared the previous year and focused on the group that implemented "expression play", and examined the method and teaching method of simulated childcare to improve the childcare practical skills of students. Both years showed similar trends in learning from simulated childcare. And more, it was found that there were very few groups that chose expression play for simulated childcare compared to play that played around, such as playing demons, playing with hoops, and playing with balls, and operating with tools.

Key words:

play activity, expression play, simulated childcare, practical skills of childcare, reflection

^{*} Osaka Seikei College, Department of Preschool Education

^{**} Osaka College of Social Health and Welfare, Department of Child Care and Welfare

■ 論文

保育者養成課程学生の保育観・子ども観 一保育についての基本的な価値観の定着と関連づけて―

渋 谷 郁 子* 川那部隆司**

【要約】

本研究では、大学での学びによって学生の保育観がどのように変容するかを明らかにするため、保育者養成課程の最終年次の学生を対象とし、比喩生成課題を用いて保育観・子ども観を検討した。その結果、全体の40%程度の学生は、養護的かかわりを主とした保育観を有しており、子どもの自発性や意欲を引き出すようなかかわりには、意識が向いていないことが明らかとなった。また、全体の30%程度の学生は、自ら育つ存在、可塑性が高く大きな可能性をもった存在として、子どもをとらえていることがわかった。保育観と子ども観の組み合わせを分析したところ、子どもは自ら育つ力を有しているが、保育においては養護的かかわりが必要であるという考えがみられた。以上より、学生には、能動的な子どもという子ども観はある程度定着しているが、それを反映した保育のあり方についてまでは、考察が深められていない可能性が示唆された。

キーワード 保育者養成課程、学生、保育観、子ども観

I. 問題と目的

保育者養成課程(幼稚園教諭養成課程、保育士養成課程)に在籍する学生の多くは、「子どもが好き」「幼少の頃の先生に憧れて」といった理由から保育者を志願する。そうした素朴な感情の上に、大学の授業や実習での学びが積み重なり、どんな保育を目指すのか、子どもをどんな存在としてとらえるのか、信念のようなものが次第に形成されていく。保育観・子ども観ともいうべきこのような信念は、保育者が保育実践や子どもへの援助の方法を決定していく際の拠り所となるものであり、保育に大きな影響を与える(松本、2019)。

松本(2019)によれば、保育観という言葉は、用いられる文脈によってさまざまな意味を含むことになり、同一の定義が存在しない。子ども観についても同様である。本論では、「保育のあり方や子どもという存在についての個々人の信念」と定義しておく。

大学での学びによって学生の保育観がどのように 変容するのかについては、いくつかの研究が行われ ている(e.g., 児島・高杉、2003;佐藤、2011;井口 ら、2013)。たとえば山本(2017)では、保育士養成課程の最終年次に開講される「保育者論」という授業の受講前後で、学生の保育観がどのように変化したかが検討された。「自分が保育者になった時どのような保育をしていくか」という質問に対する回答内容を分析したところ、受講前は「愛情」や「情緒安定」を強調するものが多かったが、受講後は「幼児理解」「保護者支援」「最善の利益」などを強調するものが増えた。これは、子どもと保育者の情緒的関係にのみ向けられていた学生の意識が、授業を受けることで広がった結果だと考えられる。

このように、大学の授業が学生の保育観・子ども観の形成に与える影響力は無視できないものである。だが、保育者養成課程では、大学での学びを通して、学生にどのような保育観・子ども観を身につけてほしいと考えるのか、すなわち、保育や子どもについて、保育者が有しておくべき基本的な価値観とはどのようなものであるのか、授業を提供している教職員間で議論し、共有するというような例はあまりないようである。この理由として、先述した通り、保育観は保育のあり方に関する個々人の信念であり、個人の思想信条の領域には踏み込みにくいと

^{*}大阪成蹊短期大学 幼児教育学科

^{**} 立命館大学 文学部

表 1 回答の内訳

	1件	2件	3件	無回答	比喩のみ無回答
よい保育	45	5	1	5	1
子どもが育つということ	50	2	0	5	0

いうことがあるだろう。また、保育観は「暗黙的な 実践知」ともいわれ(芦田ら、2006)、言語化しに くいことから、授業の中で学生に伝えるのが難しい という面もあると考えられる。

しかしながら近年では、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・保育要領の改定などを契機として、保育の質の向上を求める議論が活性化してきている。また、2019年に施行された保育料無償化に伴い、特に幼児期の保育は公教育としての性質を帯び始めている。一定の保育の質を担保する上で、多くの保育者を現場に送り出す大学の責務は重いといえよう。その意味で、保育や子どもについての基本的な価値観を教職員が共有し、学生に確実に伝えていくよう授業内容を組み立てていくことが必要ではないだろうか。

幼稚園教育要領(文部科学省、2018)や保育所保 育指針(厚生労働省、2018)の中には、保育観とい う言葉は出てこない。また、質の高い保育とはどの ようなものかも明確には記されていない。これに は、現場の保育者が質の高い保育とは何か、どうす ればそれをかたちにできるかを、自前で試行錯誤で きる余地を残しておくという意図が含まれている (汐見、2019)。けれども、要領や指針の要点を整理 していくと、「質の高い」保育について、一定のイ メージが浮かび上がってくる。たとえば幼稚園教育 要領では、幼稚園教育の基本は「幼児の主体的な活 動を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるよ うに」、「幼児一人一人の行動の理解と予想に基づ き、計画的に環境を構成」することであると述べら れている (文部科学省、2018)。また、保育所保育 指針には、「子どもが自発的、意欲的に関われるよ うな環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども 相互の関わりを大切にすること。特に、乳幼児期に ふさわしい体験が得られるように、生活や遊びを通 して総合的に保育すること」が保育の方法として望 ましく、そのためには「子ども自らが環境に関わ り、自発的に活動し、様々な経験を積んでいくこと ができるよう配慮しして保育環境を整えることが必 要だと記されている(厚生労働省、2018)。すなわ ち、生活や遊びの中で子どもが主体的に活動するこ とを側面から援助し、豊かな知的・人間的発達を促 す保育が求められているといえよう。

このような保育の実現を念頭に置くと、大学で教

えるべき保育についての基本的な価値観は自ずと定まってくる。すなわち、保育観の根幹は「子どもの主体としての思いや願いを受け止め、子どもが自発的・意欲的に関われるような環境を構成する」という保育方法に置かれるべきであり、その根拠となるのは、「能動的な子ども」という子ども観であるといえよう。

本研究では、こうした価値観が、保育者養成課程における2年間の学びの中で、学生にどの程度定着しているかを検討した。ただし、上述のように、保育観や子ども観は暗黙的な知識であり、どのようにして学生から引き出すか、問いかけ方に工夫を凝らす必要があった。保育について直接的に問いかけても、学修内容の定着を測定するに留まるという結果になりかねないからである。

大学生と現職教員を対象として授業イメージの変容を調べた秋田(1996)では、比喩生成課題が用いられている。これは、授業イメージのような暗黙知を引き出すために考案されたもので、命題的知識ではなく比喩のような修辞表現に着目する。具体的には、対象者に「授業は~のようだ。なぜなら…」という形式で比喩を生成し、それを説明するよう求めるのである。授業イメージと同様、暗黙知である保育観・子ども観を取り出すにあたって、この比喩生成課題を援用することにした。

Ⅱ. 方法

1. 対象

短期大学の保育者養成課程に在籍する2年生57人(すべて女性)。課題を実施する際には、研究の目的やデータ利用に関して説明を行い、研究参加への同意を得るようにした。すべての学生が、全4回の教育実習・保育実習を終えていた。

2. 手続き

2年生後期に開講された演習授業「発達心理学」において、授業での学びを深めるワークとして、「よい保育」「子どもが育つということ」をたとえる言葉(比喩)とその比喩の説明を思いつく限り記入するよう求めた。

Ⅲ. 結果と考察

「よい保育」については59件、「子どもが育つと いうこと」については53件の回答を収集した。表 1に示すように、「よい保育」「子どもが育つという こと | のいずれにおいても、回答が1件のみの学生 がほとんどであり、複数回答者は少なかった。ま た、無回答者も5人ずついた。なお、比喩のみ無回 答であった者は、比喩の説明の回答欄に「よい保 育」について記述していたので、それを分析に用い

「よい保育」の比喩は保育観、「子どもが育つとい うことしの比喩は子ども観と対応づけて分析した。 発達心理学を専門とする第一筆者と教育心理学を専 門とする第二筆者とが協議して、項目・カテゴリの 抽出や命名を行った。

1. 保育観について

はじめに、比喩の説明に依拠して18項目を抽出・ 命名した。続いて類似の項目を集めて6カテゴリを 設け、それぞれ「養護的かかわり」「子どもや保育 者の成長」「保育者の試行錯誤」「遊びの面白さ」 「変化」と命名した。分類結果を表2に示した。該 当件数では、「養護的かかわり」「子どもや保育者の 成長 | 「保育者の試行錯誤 | 「遊びの面白さ | 「変化 | の順となっていた $(\chi^2(5) = 36.078, p < .01)$ 。

最も件数の多かった「養護的かかわり」カテゴリ では、笑顔や温かさ、距離の近さなどが強調されて おり、安心感と信頼感を与えるような保育に学生の 意識が向いていることがうかがえる。また、「教育 的かかわり」カテゴリでは、人格の形成や成長が強 調され、子どもの発達を促す保育に焦点が当たって いる。具体的な比喩としては「植物にあげる水」 「パズルのピース」「花が咲く」などがあった。植物 やパズルは子どもをたとえたものとみられるが、い ずれも静的な存在である。保育者が世話をする対象 としての子どもが前面に出ており、自分から環境に 働きかける子どもという側面については、あまり学 生の視野に入っていないのではないかと考えられ る。

「保育者の試行錯誤」カテゴリでは、探求し続け、 自己を反映していくものとしての保育が強調され る。これは保育を実践していく側に立った保育観で あり、「学び続ける」保育者像の表れともいえる。

少数ではあったが、「遊びの面白さ」や保育の中 で起きる「変化」に言及した回答もあった。「遊び の面白さ」カテゴリには、「テーマパーク」「動物 園 | 「遊園地 | といった比喩が含まれていた。これ

カテゴリ 目、休何 件数 百

表2 「よい保育」の結果

計 (割合%)	垻 日	具体例	1午釵
	笑顔を生む	ひまわり、テーマパーク	6
	受容する	クッション、授乳	6
	温かさを与える	太陽、温かい毛布	5
養護的かかわり 26(44.1)	幸福感を覚える	虹、星	3
20 (44.1)	距離が近い	本当の家族、コンビニ	3
	安全・安心を生む	警備員、ルール	2
	見守る	カメラマン	1
	人格が形成される	パズルのピース	4
教育的かかわり	成長につながる	植物にあげる水	4
10 (16.9)	成果を生む	花が咲く	1
	他者と相互作用する	三本の矢	1
保育者の試行錯誤	探求する	迷路、実験	6
10 (16.9)	自己が反映される	鏡、カメレオン	4
遊びの面白さ	娯楽的面白さがある	テーマパーク、おもちゃ	3
5 (8.5)	自由がある	動物園、遊園地	2
変化	可塑性に富む	万華鏡、宇宙	2
3 (5.1)	変動性がある	天気	1
その他 5 (8.5)	没頭する、感情喚起する	子ども服、青春、宝物	5
合計			59

らはいずれも娯楽的な要素をもった施設であり、用意された環境の中で、入場者が受動的にサービスを享受するといった側面が強い。「教育的かかわり」カテゴリでみられた傾向と同様に、子どもから能動的に環境に働きかけるという側面には、目が向きにくい可能性がある。

「変化」カテゴリでは、「天気」や「万華鏡」などの比喩の説明として、「子どもの表情はころころ変わる」「うまくいくときもあればいかないときもある」などの回答が得られた。子どもの感情や成長に波があることをうまくとらえてはいるが、それらにどのように対応して保育をしていくかというところまでは考えが至っていないようである。したがってこれらは、保育観というよりは子ども観に該当するものといえるだろう。

以上のことから、全体の40%程度の学生は、安心感と信頼感を与えるような養護的かかわりを主とした保育観を有していることが示唆された。たしかに養護的かかわりは、子どもの主体性が発揮される前提となる条件である。しかし、安心感と信頼感を与える保育というイメージは、保育者養成課程で学んでいない人であっても、誰もが思い浮かべるような、一般的なものともいえる。「よい保育」について複数の比喩を書くことができた者が少数であったことと併せて考えると、保育者の役割を養護的かかわりのみに限定してとらえている学生が多いのかもしれない。

また、全体の17%程度の学生は、保育の教育的かかわりについて述べているが、かかわり方のイメージには、保育者から子どもへの一方通行の働きかけと感じられる部分がある。今回の調査では、子どもの主体的な活動を促す働きかけに分類されるような比喩は得られなかった。子どもの主体性が発揮できるような環境を構成し、子どもの活動を側面から援助するといった保育方法については、学生の理解が不足しているといえるだろう。

しかし、全体の17%程度の学生に、探求し続け、 自己を反映していくものとして保育をとらえた回答 がみられたことは良い傾向である。これらの回答 が、保育者が学び続ける姿勢を表したものであるな らば、現職の保育者として働き始めた後も、保育の 中で突き当たる問題を投げ出さず、自分なりに咀嚼 して保育を深化させていくのではないかと考えられ る。

2. 子ども観について

はじめに、比喩の説明に依拠して15項目を抽出・命名した。続いて類似の項目を集めて6カテゴリを設け、それぞれ「自ら育つ」「変化・形成過程」「高価値」「被影響性・養育必要性」「別離」「共に育つ」と命名した。分類結果を表3に示した。該当件数では、「自ら育つ」が最多、次いで「変化・形成過程」、「高価値」、「被影響性・養育必要性」、「別離」、「共に育つ」の順となっていたが、「よい保育」につい

表3 子ともか育つといっこと」の結果						
項目	具体例	件数				
育つ力をもつ	種、木、雑草	13				
成果を生む	花	2				
子ども自身の願い	夢	1				
可能性・可変性	波、絵具、天気	8				
形成過程	料理、塗り絵、編み物	4				
感動	美しい景色、初ディズニー	4				
輝き	星、光	2				
貴重なもの	宝物	2				
被影響性	白いもの、太陽と月	4				
養育必要性	サボテン	2				
成長が速い	スライドショー、秒針	4				
別れ	物語、高級バッグ	2				
育ち合う	二人三脚	3				
競争	スポーツ	1				
多様性	スクランブル交差点	1				
		53				
	項 目	項目具体例育つ力をもつ 成果を生む 子ども自身の願い 夢 可能性・可変性 形成過程港 被、絵具、天気 料理、塗り絵、編み物形成過程料理、塗り絵、編み物感動美しい景色、初ディズニー 星、光 貴重なもの 弦影響性 音の要性上いもの、太陽と月 サボテン スライドショー、秒針 別れ 物語、高級バッグ京ち合う 競争二人三脚 スポーツ				

表3 「子どもが育つということ」の結果

ての回答よりばらつきが大きかった $(\chi^2(5))$ = 10.507, p < .10)

「自ら育つ」カテゴリには、「種」「木」「雑草」な ど、特に世話をせずとも自ら発芽し、育っていく力 のあるようなものを比喩として挙げる回答が多くみ られた。また1例ではあるが、「夢」のように子ど も自身の願いとして育つことを取り上げたものも あった。これらの回答からは、学生が子どもの育つ 力を認めていることがうかがえる。

「変化・形成過程」カテゴリでは、「波」「絵具」 「天気」など可変性の高いものを子どもの可能性と してとらえた回答がみられた。また、「料理」「塗り 絵」「編み物」など、子どもの成長を複数のプロセ スから成り、継時的に完成するものとしてとらえた 回答が含まれていた。

「高価値」カテゴリには、「美しい景色」や「星」 「宝物」などのように、輝きを放ち、人に感動を与 えるものが含まれていた。「高価値カテゴリーに類 似したものとして、「別離」カテゴリがある。ここ では、子どもの成長の速さと、やがて来る子どもと の別れに焦点が当たっており、過ぎ去っていく子ど もとの時間を惜しむような記述が多くみられた。い ずれのカテゴリとも、子どもの成長に目を見張り、 そのあり方を尊重する態度を表したものと考えるこ とができるだろう。

一方、「被影響性・養育必要性」カテゴリでは、 「白いもの」「太陽と月」のように、周りの働きかけ によっていかようにでも変化しうるものとして、子 どもの成長をとらえる回答がみられた。また、一定 の世話が必要なものであるとして、「サボテン」と 回答した者もいた。「白いもの」と「サボテン」で は、子どもの主体性をどうとらえるかに大きな違い があるようだが、いずれも世話を受ける存在として の子どもを強調した点では共通している。これら は、「自ら育つ」カテゴリにみられた子ども観とは 対を成す子ども観であるといえる。

最後に「共に育つ」カテゴリでは、子ども同士の

かかわりを強調した回答がみられた。かかわり方の イメージには、育ち合う、競争する、多様性など、 さまざまな側面が含まれていた。

以上より、全体の30%程度の学生は子どもの自 ら育つ力を認め、20%程度の学生は未完成であるこ とが内包する可能性に着目していることがわかっ た。また、全体の10%弱の学生は、子ども同士の 関係性に目を向け、子ども集団の中で促される発達 に注目していた。これらのことから「自ら育つ子ど も」「可塑性をもった子ども」「仲間と育ちあう子ど も」といった価値観が、学生にある程度浸透してい ることが示唆された。

その一方、子どもの育ちを、周りの影響を受けや すく、どうにでも変化し得るものとして記述した学 生も10%程度存在した。卒業間近の学生にこのよ うな子ども観がみられたことは、養成課程における 基本的な価値観の伝達方法について見直す必要性を 示しているのではないだろうか。

3. 保育観と子ども観との関連

「保育はいかにあるべきか」という保育観は、「子 どもとはどのような存在であるか」という子ども観 に規定されると考えられる。そこで保育観と子ども 観との関連を検討するため、「良い保育」と「子ど もが育つということ」の回答結果を組み合わせて、 対象者を分類した(表4)。いずれか、あるいは両 方の回答結果に欠損のある8人のデータを除いた。

その結果、子ども観が「自ら育つ」カテゴリで あった学生の半分以上が、保育観では「養育的かか わり一カテゴリに分類されていた。また、子ども観 が「変化・形成過程」カテゴリであった学生の半分 程度が、保育観では「養育的かかわり」カテゴリに 分類されていた。これらのことから、「自ら育つ子 ども」「可塑性をもった子ども」といった子ども観 を有していたとしても、保育の方法としては、養護 的かかわり以外のイメージが浮かばない学生が多い ことがわかった。子どもの能動性や可塑性を生かし

表 4 保育観と子ども観との関連性							
	養護的かかわり	教育的かかわり	保育者の試行錯誤	遊びの面白さ	変化	その他	計
自ら育つ	8	2	4	0	0	1	15
変化・形成過程	5	1	2	2	1	0	11
高価値	0	2	3	0	1	1	7
被影響性・養育必要性	4	1	0	0	0	1	6
別離	3	2	0	0	0	0	5
共に育つ	3	1	0	1	0	0	5
合計	23	9	9	3	2	3	49

て保育するというところまでは、考えが及んでいな い様子が示された。

Ⅳ. まとめ

保育者養成課程の最終年次学生を対象とし、比喩 生成課題を用いて、その保育観・子ども観を検討し た。結果より、学生には、能動的な子どもという子 ども観はある程度定着しているが、保育のあり方の イメージは養護的かかわりに偏っており、子どもの 能動性を反映した保育のあり方については考察でき ていないと考えられた。

この点を補うためには、保育者養成課程において、さまざまな機会をとらえ、子どもの主体性が発揮される環境構成、子どもの意欲が引き出される援助方法などについて、学生の理解が十分に得られるように伝え、子ども観と保育観とを結び合わせていくことが必要である。子どもの思い・考えをとらえ、そこから保育を作り上げることのできる保育者を増やしていくことが望まれる。

文献

秋田喜代美 (2006). 教える経験に伴う授業イメージの変容―比喩 生成課題による検討― 教育心理学研究, 44, 176-186.

芦田宏・秋田喜代美・鈴木正敏・門田理世・野口隆子・小田豊 (2007). 多声的エスノグラフィー法を用いた日独保育者の保育 観の比較検討一語頻度に注目した実践知の明示化を通して一 教育方法学研究, 32, 107-117.

井口眞美・生野金三・松田典子 (2013). 教職実践演習の実証的研究一保育観・授業観の形成を志向して一 実践女子大学生活科学部紀要, 50, 21-38.

児島雅典・高杉展 (2003). 学生の保育観の変容と授業の構想 松山東雲短期大学研究論集,34,75-82.

厚生労働省 (2018). 保育所保育指針 平成29年3月31日告示. 佐藤智恵 (2011). 保育者養成校で学ぶ学生がもつ保育観に関する研究―取得資格による比較より― 広島大学幼年教育研究年報,33,31-39.

汐見稔幸 (2019). トップダウンではない, 保育の質向上への議 論の喚起のために 発達, 158, 2-7.

松本佳代子 (2019). 保育者の保育観に関する研究動向 共立女子大学家政学部紀要, 65, 143-153.

文部科学省 (2018). 幼稚園教育要領 平成29年3月31日告示. 山本佳子 (2017). 保育者論が学生の保育観にどのような変化を もたらしたか 中国学園紀要, 16, 205-211. Preschool teacher training course students' views on "early childhood care and education" and "children":

In relation to basic values about early childhood care and education

SHIBUYA Ikuko* KAWANABE Takashi**

Abstract:

This study examined how the final year college students in the child-care person training course recognize early childhood care and children, using metaphor-making tasks. The results showed about 40% of them had nursing-oriented images of early childhood care and education. On the other hand, they did not refer to children's spontaneity or motivation. And about 30% of them had images of children as an automatically developing and highly plastic agent. Further analyses showed the view that nursing-oriented involvement were necessary to early childhood care and education although children could grow up by themselves.

Key words:

Preschool teacher training course, college student, views on early childhood care and education, views on children

^{*} Osaka Seikei College, Department of Preschool Education

^{**} Ritsumeikan University, College of Letters

■ 論文

造形活動の指導に関する研究(I)

園 田 育 代* 紺 谷 武*

【要約】

学生が、1回生時の教育実習 I(観察・参加実習)における造形活動で、どのような事項に困り、どのような視点で学びを得ているかという実態を把握するとともに、2回生時の教育実習 II(参加・責任実習)において、設定保育で造形活動を行った時に感じた困難や、それに対して受けた指導内容を示した。学生の回答から、初めて教育実習に臨んだ 1回生は特に、具体的な事例における保育者の援助、配慮に主眼があることがわかった。2回生は、責任実習を経験したことで、指導計画を基にした活動の流れの中で、子どもの思いにどう寄り添ったらよいか、また、保育技術を向上させるためにはどうするべきかという子ども理解や保育の方法に注目していることがわかった。また、これらを基に、指導方法や指導計画に対する考察を加えた。

キーワード 造形活動、指導計画、保育内容、責任実習、保育実践力

I. 研究の動機と背景

短期大学保育者養成課程(幼稚園教諭養成課程・保育士養成課程)の学生は、2年という短い期間の中で幼児教育・保育に関わるさまざまな分野の授業で学びを深め、実習の体験を通して自己を成長させながら、卒業直後に保育者として子どもや保護者の前に立つ。保育の現場は、新任保育者を受け入れる際、温かく見守りながら育てていこうという姿勢をもつものの、当然のことながら新任保育者にも保育実践力を求める。

教育実習 I、IIの成績評価の「保育の知識・理解・技術」の項目に着目すると、この点に課題があることが見えてくる。学生には、実習や授業を通してさまざまな学びが必要であることに自ら気付き、主体的に行動する姿勢を身に付け、保育実践力を高めてほしいと考えている。

筆者らの課題として、他分野の教員がどのような ねらいをもって、どのように授業を進めているかと いうことがほとんど見えていないということがあ る。

授業内容は、カリキュラムやシラバスを見れば表面的には理解できるのだが、具体的に学生が何を学んでいるのか、その学びが保育実践にどうつながるのか等をイメージすることが難しい。

世日出¹は、"保育者養成は「実践」と「研究」のみならず、「保育分野」と「保育以外の分野」という二重の乖離が起こりやすい現場である。保育者養成課程では、それぞれの専門分野の立場から『保育とは何か』を問うて、人々を「保育実践」に向かわせる知の体系を作りだしていくことが求められる。しかし、それを組織で理解し、その地平を開くのは至難の業である。専門分野と保育者養成の間で知の交換がなされなければ、実技系の教科は技法の習得に、講義系の教科は規制の学問知をことばで説明させるなどの概念理解に、その他、生活面の支援は単なる手法の習得に止まってしまう"と述べている

本研究では、責任実習で学生が選択することが多い造形活動²に焦点を当て、教育実習中に学生が感じた困難さとどのような学びを実感として得ているかということを基にして、造形分野担当と保育分野担当の教員で学生から得たデータの分析を共に進める。そのデータを分析することにより得られた新たな知見を、指導計画³作成の方法、保育内容(表現)の指導法、実習事前事後指導等のそれぞれの授業内容の改善のために役立て、学生にフィードバックすることで、より学生の実態に即した学びにつなげることができるのではないか。また、他分野の教員間で授業に関わる意見交換、共同研究等を積極的に行

うことは、教員にとっても授業内容の充実や教育力 の向上を図るための手立てとして有効ではないだろ うかと考える。

ここで少し、幼児教育、保育内容(表現)に関する国の動向についてふれておきたい。

幼児教育は、環境を通して行う教育が基本であり、遊びを通した総合的な指導によって、学習意欲の基盤となる力を培うことを目的としている。平成29年に幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が改定された(平成30年4月施行)。幼稚園教育要領改訂の要点4として、以下3点を挙げている。

- ①幼稚園教育において育みたい資質・能力の明確 化や、教育課程に基づき組織的・計画的に教育 活動の質の向上を図ること、幼児理解に基づい た評価の実施などについて明示し、「総則」を 改善・充実させた。
- ②「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の明確化など幼小の接続の一層推進を明示した。
- ③近年の子どもの育ちをめぐる環境の変化を踏ま え、教育内容を改善、充実させた。

①について、総則の改訂のポイントは、「環境を通して行う教育」を基本とすることは変わらないこと、5歳児修了時までに育ってほしい具体的な姿を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として明確化するとともに、小学校と共有することにより幼小接続を推進すること、幼児教育において育みたい資質・能力を明確化すること、主体的、対話的で深い学びを意識した体験の多様性・関連性を重視することである。

②について、幼児期の特性を踏まえ、幼児教育において育みたい資質・能力として三つの柱の整理がなされた。一つ目は、豊かな体験を通じて、感じたり気付いたり、分かったり、できるようになったりする「知識及び技能の基礎」、二つ目は、気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力等の基礎」、三つ目は、心情、意欲、態度は育つ中で、よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」である。

幼児期の終わりまでに育ってほしい姿として、「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活とのかかわり」「思考力の芽生え」「自然とのかかわり・生命尊重」「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」の10の姿を挙げて、幼児の具体的な姿が示されている。

造形活動に特に関連がある「豊かな感性と表現」

では、「心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる」と明記されている。現在、幼児教育において特に注目を集めているのは、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿ではないだろうか。10の姿の内容を意識しながら、指導計画を作成することは大切であるが、保育現場では、5領域を念頭において環境を整えていく必要がある。無藤⁵は、5領域で示されている「ねらいと内容」を達成していくことで、日々の幼児教育・保育の積み重ねから幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を育むことになっていくのであると述べている。

③について改善された点は、近年の子どもの育ちをめぐる環境の変化等を踏まえて、5領域それぞれのねらい及び内容の改善・充実がなされたことである。領域「表現」に着目すると、豊かな感性を養う際に、風の音や雨の音、身近にある草や花の形など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること、また、様々な素材や表現の仕方に親しむことという事項が改善されている。無藤は、生活の中で出会うものや、表現活動で用いる道具などの大切さと、それらへの気づきや心動かされる体験の大切さが示されていると述べている。

Ⅱ. 研究の目的と方法

1. 目的

本研究の目的は、教育実習 I (観察・参加実習) および教育実習 II (参加・責任実習) における造形活動において、学生が何に困り、どのような視点で学びを得ているかという学生の多様な実態を把握し、他分野の教員間で共有して、その記述に至った背景を考えたり、多角的に分析を進めたりすることを通して、それぞれの分野の授業内容に活かし、学生にとってより有意義なものとすることである。

さらに、学生の実態に即した授業の展開を考える ために、幼児教育に関する国の動向をふまえた上で 教員間での意見交換を行い、さまざまな角度から見 つめることで教員自身の教育力の向上を図りたい。

2. 方法

·調査対象者

短期大学保育者養成課程の1回生117名、2回生109名を対象とした。

1回生は初めての教育実習 I (観察・参加実習)

を終えた後に実施し、2回生は、教育実習Ⅱ(参加・責任実習)を終えた後に実施した。

・調査方法

学生に自由記述式の質問紙を配布し、自身の実習経験をふまえて回答するように指示した。自由記述式にした理由は、より多様な視点で学生の思いや考えを知ることが可能になると考えたからである。

・調査時期

2019年6月に1回(2回生)、7月に1回(1回生)実習直後に質問紙を配布し、調査を実施した。

・質問項目

1回生:※自由記述

- ・造形活動(保育の補助、観察等)の中で困ったこと
- ・その困った状況についての保育者からの助言 や自身の考察

2回生:※自由記述

- ・造形活動(設定保育、保育者の補助、観察等)の中で困ったこと
- ・困ったことに対する保育者からの指導助言

· 分析方法

内容をコード化、カテゴリー化する。

今回の研究は、質問紙から抽出した回答を、造形 分野の教員は〈技術・知識〉〈価値観〉の観点か ら、保育分野の教員は〈保育者の援助・配慮〉〈保 育の方法〉の観点から整理してまとめ、考察する。

・倫理的配慮について

プライバシーの保護として、分析用逐語録には個人が特定されるような情報をランダムなアルファベットや仮名や符号に変更して記述する。

さらに守秘義務として、提出された回答書の内容 については本研究以外に使用しないこととする。

また、研究協力に承諾しなかった場合でも成績評価に不利益が生じないことを明確に示す。

調査については、大阪成蹊短期大学倫理審査委員 会で承認を得ている(承認番号 H30-50)。

Ⅲ. 現在までの調査結果の概要

以下に、学生が教育実習中の造形活動の中で「困ったこと」と「実習担当教員から指導を受けたこと」を示す。5歳児、4歳児、3歳児の年齢ごとにまとめ、その中で、類似した内容のものは省略し

た。

1. 困ったこと

【5歳児】

- ・「間違えた」と違う紙に描こうとする(1回生)
- ・「先生見て」と言われた時、「これ何?○○でしょ」 と答えていいのかとても困った(1回生)
- ・折り紙でうさぎを作っている時、何も折り方がわ からないと言われた(1回生)
- ・スケッチブックにお泊まり保育の絵をかく時、何 書けばいいのかわからない、思い出せないと言わ れた(1回生)
- ・「今日は集中できないからやりたくない」と言って意欲的に取り組んでくれない幼児にどう声をかければいいのか分からなかった(1回生)
- ・名前を書く時、逆から書く幼児がいて、書けたことを褒めるべきか、逆ということを教えるべきか 分からなかった(1回生)
- ・想像して絵をかくことが苦手な子への声かけをど うずれば良いのか(1回生)
- ・他学部の学生の指導。戸外に出て音を出してみる。見つけた音を折り紙を折って紙で表現するという活動の時、見つけた音(噴水のバシャバシャ、遊具を叩くドンドン等)を紙に表現するのを難しく感じている幼児に「どんな音がした?」ときいたりした(1回生)
- ・個体物(イセエビ)を見て粘土で表現する活動の際、それを真ん中に置き、取り囲むように机を並べて、4つの視点から観察する活動だった。 怖いと言ってる子もいたり、角度が難しくて粘土で上手く表現できないという子もいたりした。どこから作っていくか、何があるかを考えられるように声をかけてもあまり進んで活動をしてくれない子がいて、どうするべきか困った(2回生)
- ・あじさいの製作時、あじさいを入れる花瓶(柄のついた包装紙)をハサミで切る時にどう説明したらよいか困った(2回生)
- ・子どもたちが活動するスペースが狭くて困った (2回生)
- ・新聞紙を棒状に丸めて手で押さえたままテープを 切ることができなかった(2回生)
- ・ドーナツを作るとき、時間がかかってしまって区切りをつけるタイミングが分からなかった。 個人差が大きいクラスだったので、早く終わった子どもへの対応や指示に困った(2回生)
- ・ストローロケットを製作した時、みんながそろう のを待っていたら我慢できずに飛ばしてしまう子

が何人かいてみんなで飛ばせず、15分程ずっと 待っていて飽きてしまう子もいて、その時どうす ればみんながきちんと一斉に飛ばしてくれるのだ ろうと困った(2回生)

・スズランテープを4色から選ぶ時、各7本ずつ用 意していましたが、1色だけ8人希望してじゃん けんをしてもらった(2回生)

【4歳児】

- ・アリの巣製作で画用紙を切る時に、上手くできない幼児から「こうやって切って」「切ってほしい」などと頼まれたが全てやってしまうとその子の作品にならないので、どこまで手伝えばいいか困った(1回生)
- ・ハサミの使い方の教え方に困った。言葉で伝えた けれど上手く伝わらなかった(1回生)
- ・折り紙でひまわりを作っていた時、担任の先生が ゆっくりと幼児のペースに合わせ折っていたが、 なかなかついていけない幼児がいた。言葉で教え るが伝わらず、行動で「ここをこうするんだよ」 と言っても分からなさそうだった。やってあげる べきなのか困った(1回生)
- ・子どもがかいた絵について「これは何?」とかを 聞いていくと、かいた絵が何なのか子ども自身も 分からないと言ってメモできなかった(1回生)
- ・絵の具を手に塗って紙に手形を取る時、子ども達 は楽しくなって説明を聞く前に押そうとするする 時があってどのように声かけをしたら良いか困っ た (1回生)
- ・いろいろな絵を重ねてかきすぎて、最終的にぐ ちゃっとなってしまう(2回生)
- ・1グループに粘土を5色渡して「みんなで分けて使う」と伝えたがグループによっては一人一色使う子どももいた(2回生)
- ・かたつむりを製作している時、殻の模様を「もう 一枚かきたい」という子どもに対して「一人一枚 だよ」と伝えるのか、満足するようにもう一枚渡 したらいいのか困った(2回生)
- ・貼り付ける場所がうまく伝えられずに、間違える 子どもが続出した(2回生)
- ・用意していたビニールテープが足りなかった(2 回生)
- ・どこまで細かく説明すればいいのか、どうすれば 上手く伝えられるか(2回生)
- ・導入やまとめがうまくいかない(2回生)
- ・時間どおりに進まない(2回生)
- ・友達と会話しながら楽しく製作してほしかったが すごく静かで、友達と相談してもいいよと声をか

- けしてもそうはならなかった(2回生)
- ・海の生き物を製作で、個人差があるため早い子が 何枚も使っていて、遅れている子の次の2枚目の 分がなくなる(2回生)
- ・紙コップお化けを作った時、とっさに、袋を膨ら ませてから顔のパーツを貼ってねと声をかけてス ムーズには進んだが、どのようにして袋に貼るの がよかったのか(2回生)
- ・ゲームの最中にひもが切れる子が多く、活動をストップしてしまうこともあった(2回生)

【3歳児】

- ・ハサミの持ち方、使い方を教えてもあまり伝わら なかった(1回生)
- ・何を書いてるかわからない園児を褒めるか(1回 生)
- ・間違えたことをしていてどう声をかけるか迷った (1回生)
- ・周りの子はできているのにできない自分に不安そうにしていた(1回生)
- ・ローラーを持ち、走ったり友達の頭の上に絵の具 をつけてしまったりしていた(1回生)
- ・折り紙で折り方が分からなくて困っている幼児に どこまで手助けをしてあげればいいのか分からな かった(1回生)
- ・塗りにくいから塗ってほしいと言われた時の対応 の仕方に困った(1回生)
- ・友達の粘土を奪う幼児がいて奪われた幼児が泣い てしまった(1回生)
- ・クレパスが折れて拗ねてしまう幼児がいてどう言葉をかけたらいいか困った(1回生)
- ・土粘土遊びの時に「やりたくない」「外で遊びたい」という幼児がいた。まずは幼児の気持ちを受け止めてあげることが大切だと思って行動していたが、更にやりたくない気持ちが大きくなっていった(1回生)
- ・絵をかく時、先生に見てほしくて立ち上がっていた (1 回生)
- ・ハサミを使った時、する前からできないと言っていた(1回生)
- ・画用紙をハサミで切る時、危ないからと言ってもずっと友達に刃先を向けたりカチャカチャして遊びを止めなかったのが困った(1回生)
- ・1人の幼児に粘土でアンパンマンを作ってあげた 時に、皆に作って作ってと言われた(1回生)
- ・「やらない」と部屋の端から動いてくれなくて、 どうしたらいいか困った(1回生)
- ・クレヨンじゃなくてマジックでかきたいという幼

児がいて困った(1回生)

- ・一人の幼児が作業をしないで保育室をウロウロしていて、声をかけたけど聞いてくれなくて困った(2回生)
- ・紙コップけん玉を作っているとき、紙コップに絵をかく時間になかなかかこうとしない子どもがいて、声をかけてもかこうとしないので困った(2 回生)
- ・作り方の説明をする時に、静かにするように声を かけたが聞いてもらえず困った(2回生)
- ・次にする作業をどう言葉で説明すれば子どもにわ かりやすいかわからなかった(2回生)
- ・子どもたちが楽しんで活動に取り組めるような声掛けがわからなかった(2回生)
- ・準備が大変で、段取りよく進められなかった(2回生)

2. 指導を受けたこと

【5歳児】

- ・製作が進んでいない子には、材料の提案をしたり、少しでも進んでいたら「上手に作れているね」と声をかける(2回生)
- ・違う物を作っている子には気が向くまで待つ(2回生)
- ・(活動に参加しようとしない子がいた時)子ども 達が活動しているのを見て自分もしたくなるかも しれないから様子を見て声をかける(2回生)
- ・(字を書く活動時)活動のねらいは字を書けるようになることではないので、分からない子に無理に字を書かせず、その子に合ったねらいを考えることが大事(2回生)
- ・(何を準備するか聞いてきて自分で考えようとしない時)答えを言うのではなく問いかけてみたり 周りを見るように声をかけたりして、自分で考え て行動することを身につけられるようにする(2 回生)
- ・(自由に絵をかく時間に紙が真っ白のままだった 時)子どもの想像を引き出せるような声かけをす る(2回生)
- ・(折り方がわからず困っている子に) 折り目をつけて折れやすくする、子ども達が折り紙の形がどんな風に見えているのか聞き、分かりやすくする(2回生)
- ・(テーマと全く違う物を書く時)子どもの発想は 否定せず認める(2回生)
- ・(円に切れない時) 鉛筆で書いてその上を切るように援助した(2回生)

- ・(やりたくないという幼児に対して)無理にやらせたりせず、明日に回していた。幼児の気持ちに合わせることが大切であると学んだ(1回生)
- ・(できないと泣く時)励まして見守るだけでよい。 「きっとできるよ」と言ってあげる(1回生)
- ・(活動内容が幼児にとって難しかった時) どうし たら幼児に伝わりやすいようにできるかを意識す るとよいと助言を受けた(1回生)
- ・(折り紙の折り方がわからないと言った時)全部 教えるのではなく「ここ見て。どうなってる?」 など、自分で気付けるように助言する(1回生)
- ・見本を見せる時に大きくかいたら子どもも大きく かく (2回生)
- ・早く作り終わった子どもにはお手伝いをしてあげてと声をかけてみる。ある程度で区切る(2回生)
- ・全体的な子どもの様子を見て時間を決める(2回 生)
- ・(作った物をみんなで飛ばす時)全員そろって飛ばすには時間がかかるので、男女、4、5人のグループに分かれて飛ばしてみて、できそうだったら全員で一斉に飛ばしてもよかった(2回生)
- ・(色選びをジャンケンで決めた時)「色を交換してくれるお友達はいるかな」「かっこよく座れてるグループのお友達から選びにきてね」と声をかけたりすることで幼児が好きな色でなくても納得できる。じゃんけんで負けて希望ではない色になった幼児に対して、「○○の色だね」とフォローすることでこの色にしてよかったと思えるようにすることが大切。じゃんけんは最終手段にしておく(2回生)
- ・(早い子が何枚も使ってしまい、遅い子の2枚目の紙がなくなった時)何枚か決めておく、ねらいは何なのかをしっかりもっておいて、どうすればそのねらいが達成できるか考える(2回生)

【4歳児】

- ・(保育者の指導を振り返って) 手に絵の具をつける前に説明をしてから始めた方が子どもたちも分かりやすかったのではないか(1回生)
- ・(どこまで手伝えばいいか困った時) 切り方を教 えたり、途中まで切ったりして幼児のやりやすい ように援助することでその子の作品となる(1回 生)
- ・(みんなより遅い園児への関わり) あまりにも遅 かったので保育者が手伝っていた(1回生)
- ・(ハサミの使い方を教える時) 言葉だけで教える のではなく、一緒にはさみを使って切ってあげて

身体に身に付けることも大切と学んだ(1回生)

- ・(折り方がわからない時)
- ①お手本を見せる
- ②折ったものを元に戻して幼児の手でもう一度折 るようにすると良い(1回生)
- ③ 一緒にする (1回生)
- ・(体験したことを絵で表現する時) イメージしや すいように写真を見せて振り返る。子どもの表現 の幅を広げたり、表現することを楽しんだりでき るように(1回生)
- ・その子にとっては難しいのに、あえて難しいこと を選んだ時の対応(2回生)
- ・教材研究をよくすること(2回生)
- ・(道具の説明の仕方がわからなかった時)担任の 説明の仕方をきいておき、同じように伝える(2 回生)
- ・(紙コップお化けを作る時)最後の感動が半減するので作ってる段階で膨らませるのではなく、手で広げるだけ方がよかったのではないか(2回生)
- ・(製作するスペースが狭かった時) 床に画板を置いて製作してもよかった (2回生)
- ・(グループごとで粘土を各色分けて使うことができなかった時) 1人1セットずつ配る(2回生)
- ・そばについて一つ一つゆっくり教える(2回生)
- ・一緒にハサミを持ち、正しく切る感覚を味わわせ る(2回生)
- ・子どもと同じ大きさの見本と大きめの見本を用意 して、同時に伝える(2回生)
- ・(子どもが間違った時)失敗例を見せて子ども達 自身が確認できるようにする(2回生)
- ・上手く進められなくても、自分には何が足りてい なかったか、何が難しかったかを知ることも学び (2回生)

【3歳児】

- ・(指示が理解できていない時)
- ①指摘はしない(2回生)
- ②認めた上で伝える(1回生)
- ③考えを否定せず、やりたいようにできるように サポートする(1回生)
- ・(ハサミの持ち方を間違えている時)
- ①持ち方をわかりやすく教える(1回生)
- ②危険だと感じたら必ず一度止める(1回生)
- ③手を添える(1回生)
- ④「グー、パー」などの声かけで実際に幼児の隣でやってみるとよい(1回生)
- ⑤ケガをしないように細心の注意が必要であ

る。

- ⑥ハサミやのりを使うことでこんなことができる んだということを幼児に発見させ製作の楽しさ を教える(1回生)
- ⑦できたら必ず褒める(1回生)
- ・(やりたくないと言った時) 理由を聞いたり、ど うしたらやりたいと思えるか提案してみたりする (1回生)
- ・(何を作ればいいか分からないと言う時) その幼児を中心にして一緒に作ったり、「何が作りたい?」とゆっくり聞きながら想像性を広げる(1 同生)
- ・(個人のスケッチブックに「カニさんかいて」と 言われた時)お絵かき帳は個人の物であり、子ど もの世界観を自由に表現するものでもあるから、 個人の物に触れる時は注意を払って扱うことを教 えてもらった(1回生)
- ・(輪つなぎのつなぎ方をよくわかっていない時) 保育者は「色のついてる方と白い方をぺったんす るんだよ」と言葉かけしていた(1回生)
- ・(折り方がわからなくて困っている時)
 - ①角と角を合わせて「アイロンして」と言い幼児 に折らせていた(1回生)
 - ②折りやすいように一度折り目をつける(1回 生)
- ・(粘土の道具を友達に貸さない時)時間を決めて あげるとよいと学んだ

Ⅳ. 考察

これらの結果を受けて本章では、いくつかの考察 を述べる。

1. 造形活動を通じて保育者が幼児に与える影響の 重要性について

(1) 入力と出力の関係

学生の体験談からは「道具の使い方」「指導の仕方や見極め」といった内容が主であった。しかし、その表面的な行為の先にどのような関係があるのかを示すことで、造形活動の重要性の指導や考察の礎としたい。

人と作ることの関係を振り返ると、ヒトの生活と 作ることが密着しており、引き離すことができない ものであり、それほど単純なことではないことがわ かる。他の動物をみると、道具を利用する、巣を作 るなどいくつかのものは見られるが、人間は衣食住 をはじめ生活関わるものすべてを作り出している。 製品を作り出すのみではなく、その製品を物流に乗 せ、販売し、消費する過程においても作ることが関係している。例えば衣服一つをとっても自然あるいは化学繊維から服を織りあげ、染色、プリント、パッケージングをし、それを運ぶために車やバイク、自転車を作り、消費するにしても他のアクセサリーや衣服と組み合わせて人間の体を作る。処分に際しても再生資源として使い、焼却するにしてもそこからエネルギーを作り出し、そのための炉を作り出したりている。これらは全て細かな部品から成り立ち、小さな部品を作り出すための部品が組み合わされている。

食についても何か一つ食べるだけでも野菜を育て 調理し口にする。原始的な狩にしても、それを捌き 食べ、加工して生活に取り入れる。住居にしても同 様に様々な手が加わり作られている。また、ものに 限らず、サービスなど目に見えないものや幼児の育 みをはじめ人間の成長に不可欠な環境なども様々な ものを作り出している。

このように振り返れば他の動物に比べ、人間は人 間の社会構造が人間の手により作られたもので成り 立ち、空気のように作られたものに囲まれている。 幼児は自身の手足を認識し、意思を持って動かす自 由を手に入れると、フィンガーペイントに見られる 原始的な線を手に入れる。掴む行為を手に入れた幼 児は木の枝や描画材を握り、自身の腕を拡張させ、 そこから伸びる線に見入るようになる。線は形にな り、消えたり、残ったりする。それは一枚の描画と して形をとどめるが、その描画は多くの場合多様性 を持って残る。国際的な子どもの絵画展を見ればそ の描画の様子は大きく異なり、同じ国で育ってもや はりその様子は変わってくる。美術の歴史を振り返 ると、その時代ごとの様式や流行、文化により多様 性が見られないことはあるが、地球規模でみるとど の時代においても一つのものが世界を支配している ことはない。人間は作りだすことで社会を構成し、 文化を紡ぎ今日を生きている動物と言える。

この人間の多様性は入力の質によると考える。国が違う子どもの描画の様子が変わるのは育った環境で見てきたものや経験してきたものが違うからである。また、各文化や家庭内の描画との距離感や、かけられた言葉の数や質など育った環境における価値観が違うからである。時代や文化によって作られるものが違うのはその時代や文化の価値観が異なるからである。つまり入力の質が変わると出力の質が変わると出力の質が変わると出力の質が変わると出力の質が変わるのである。質が変わって出力されたものに囲まれた生活は新たに入力の質を変え、また出力を変えていきながら人間の生活は変化をしてきたと言える。また、それらの行為を通して精神的な成長、生

き方の変化など生涯にわたる影響があることは容易 に想像ができるだろう。

(2) 需要と供給のバランス

この入力と出力は多様性を絶えず生み出している。この多様な変化の中に勧善懲悪という価値観はあるのだろうか。美術の歴史を振り返ると、特に宗教美術にタブーが強く見られる。ストーリーや様式の逸脱は許されず、決まった形が繰り返し作られている。プロパガンダに使用されるようなものも目的から外れたことはタブーである。しかし歴史的に美術の流派、潮流や個性に対する賞賛などに見える価値観も時代や場所ごとに変わる。つまり、それぞれのあり方について普遍的に勧善懲悪とされるものはないだろうと考えられる。だが出力されたものにはその時の価値観と技術のバランスの中に価値が生成されている。言い方を変えると、出力されたものは需要と供給のバランスの中にあるといえる。

様々の宗教や社会的な大小様々な組織にある価値 観、そこで求められる価値観を満たす技術によって 出力され共有されたものに需要者は満足する。レオ ナルド・ダ・ヴィンチをはじめ、ルネサンスの時代 の画家たちもいわゆる今日使用される狭義での自己 表現者などではなく需要者に求められて供給する画 家であった。洞窟壁画などプリミティブな描画や造 形に関しても、当時の社会的な用途に応えるために 出力されたものであるだろうし、建築や遺跡にこっ そり残された落書きなども社会的な需要ではないが 自己の需要と供給のバランスの中に存在していると 考えられる。

このような需要と供給のバランスは保育者にも求められる。保育者は一流のアーティストと言われるような専門的な技術や価値観が備わっていても、発色優先の有害な描画材を使ったり、子どもの発達を配慮できない難易な題材を設定したり、危険を及ぼすような環境に子ども達を置くような者であってはならない。逆に全く道具を使えず、材料の組み合わせや調節もできない者であってもならない。いかに国が求め、地域が求め、園が求め、保護者が求め、そしてなによりも子どもが求める需要に供給できるかが重要だろう。

2. 保育者養成の指導に必要な価値観と判断

(1) 学びのかたち

アンケートからは様々な困難を知ることができた。しかしそれらを一問一答で解決することは本目的ではない。どのような学びの場を提供する事で主体的に学ぶことができるか考察をしていきたい。

ここではダウンロード型とアップデート型と二つを挙げ、それぞれ前者を教授型、後者を能動的な学びとする。ダウンロード型は教授型として身につけ、その内容を覚えたか、身につけたかという目標設定がされる。アップデート型は能動的な学びとして、自らの気づきで自らの思考を積み重ねて自らの質を高める。アップデート型はダウンロード型に比べ日常の中での些細な自らの成功体験や失敗などフィードバックが積み重なることで個人の学び、あるいは質が変化しやすいと考える。そしてこれらは二者択一ではなく、それぞれが混合されているものではあるが、学びはこの二者によって積み重ねられるだろう。

製作の出力においては価値観と技術が密接に関わっており、そのバランスも重要であることは上述したが、出力に対する指導についてはどのような観点で指導ができるだろうか。

後述するが今回のアンケートではハサミに関する 回答は全体で38件の事例が挙げられたが、その内 容の多くはどのように子どもに教えたらいいかわか らなかったというものである。しかし、ハサミに関 して授業中に「上手く切ることができない」という 意見や質問は出ない。だが、教えるという立場に替 わると伝えられないという問題が出てくるようであ る。授業内の学生の様子も含めて考察すると、実際 ハサミを正しく使えていない学生の数は少なくな い。ハサミを持つ手と紙を支える手が上手く連動し ていない(紙を持つ手は持っているだけで、ハサミ を持つ手は切りながら紙を動かしている)。した がって、思ったとおりの場所を切ることができな い。また、線を引かずに(計画を持たずに)切る為 に、切り口が曲がる、がたがたになる、などの仕上 がりになる。学生にその様子を伝え指導すると、学 生は①切れていると思っている(とりあえず切れて いるから問題はない)

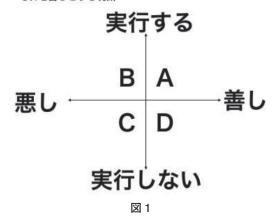
- ②切り口が曲がったり破れたりしても気にしない。 ③指摘されても気づかない(上手く切れていると 思っている)
- ④面倒臭がる。

つまりいずれにしてもハサミの使い方を変える理由を持っていないと言える。

ハサミの使い方を理解するために、次の2軸図を 考えた。図1)

これは横軸を善し悪しの価値観に分け、行為を実行するかしないかを縦軸とし、それぞれを ABCD とし、次のように当てはめてみた。() 内はハサミを使った状況例とする。

それを善しとする判断



A は自ら善しとすることを実行する。(線の上や 思った通りに使えている状況を善しとして、その状 況を維持しようとする)

Bは自ら悪しとすることを実行する。(思うように 切れていない状態に気付きながら、製作をすすめ る)

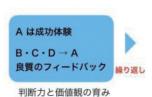
C は自ら悪しとすることを、改善しようとしない。 (切れない状態を、変えようとしない)

Dは自ら善しとすることを実行しようとしない。 (切れる方が善しとしながら実行しない)

だが、先に挙げた①②③④の学生の理由を当事者の視点で当てはめるとそれぞれの理由はBCDではなくAに該当する。つまりBCDの行為も結果的には自ら最終的に自らの価値観を肯定しており、実行しないという判断も何もしないことを実行するとし、つまりは何かしらの行為を行う最終の判断の瞬間はAしかないのではないのではないだろうかと考えられる。

では A (最終的に自らの行為を善しとしている 判断) しか存在しないとすれば、どのような指導が 適当だろうか。

そこで先ほどの2軸図を判断と実行の後の反省と 内省に当てはめながら、指導者の基準(価値観と技術)とすり合わせる。すると、Aは自身の善しと することが実行できたということであるから、これ は本人にとって成功体験だということと言える。 た、BCD は実行しなかった、あるいは自分で悪た た、BCD は実行しなかった、あるいは自分で悪えた。 のフィードバックとなるだろう。この内省と反省を はじめ日常の様々なものを振り返ることは出力の質 が変わる、理解度が上がる、出力の仕方がわかる、 出力に対する興味が深まるといった変化が期待を れ、良質のフィードバックを繰り返し、成功体験を 積み上げることで価値観と判断力の育みとともに達 成感、自己肯定感につながるのではないだろうか。 図2)この良質なフィードバックから成功体験に繋 げることは、正しい使い方を一つの型をダウンロー ドして学び、価値観と技術、知識として身につける ことである。そしてその身につけた価値観や技術、 知識は子ども達がどこにつまずいているか気づく視 点を持つことは自らの価値観をアップロードし続 け、その気づきは子ども一人ひとりへの声かけや補 助につながるようになるだろう。



出力の質が変化 理解度が上がる 出力の仕方がわかる 出力に対する興味



達成感、自己肯定感

出力と入力の繰り返し 出力したいと思った時に能動的な**入力**をする

図2

(2) 指導の時期について

学生の回答を学年ごとに分け要点をピックアップ すると次のようになった。

教育実習 I (1回生)

ハサミの使い方	24人
ノリの使い方	5人
折り紙の折り方	14人
言葉掛け	5人
指導の見極め	4人
予想外の行動	1人
問題なし	10人

教育実習Ⅱ (2回生)

ハサミ	14人
のり	9人
折り紙	5人
子どもの予想外の行動	27人
準備不足による	16人
子どもの技術力の把握	15人
色彩	8人
指導の見極め	2人

このような結果を踏まえると、2回生には子ども の予想外の行動をはじめ、保育現場における実践的 な事項に関する経験的な事案が増えている。それに対して1回生はハサミの使い方の指導、ノリに関する指導、折り紙の折り方に対する知識不足など基本的な技術や知識の不足に関する事項が多い。このような事項と先に触れた学びの形を踏まえると、1回生では基礎的知識技術をダウンロード型主体で習得し、2回生でのアップデート型の学びと比重を変えていくことが有効と考えられる。

(3) 子どもの価値観を判断する重要性

先に示した図と説明によれば、BCD をいかに A の成功体験につながるか考えてみる。ある行為を 行ったか行わなかったかということは明確にわか る。しかし価値観については共有することは困難を 伴う。道具類の名称は知識として知ることができる し、折り紙の折り方や子どもの技術力の把握につい ても事前の調査や聞き取りである程度身につけてお くことができる。また、ハサミの持ち方や、渡し方 などは「危険 | 「安全 | といったわかりやすい価値 観があることから、知識として身につける子ども達 に伝えることもしやすいだろう。しかしノリの使い 方についとなると、例えば「適量」という言葉を一 つとっても難しい。でんぷんのりなどは「紙をつな げる」ことに用いるが、仕上がりにシワがよること がある。この仕上がりを善しとしない価値観であれ ばノリの量を控えたり、薄く塗るための道具を使っ たり、その道具の使い方あるいは指の使い方の指導 になる。しかし、ノリの感触や匂い、ノリ自体への 興味に価値観を持っている子どもであれば、シワと いう仕上がりは問題にはならない。次回はシワに なった結果とノリの感触、興味の価値観を比較し、 どちらの価値観を優先するか自分で判断をするだろ うから保育者はその判断を投げかけてみるとよいだ ろうまた、共同制作や発表会などを控えて「見せ る・魅せる」ことに価値がある場合は「シワがない 方を善しとする価値観 | を言葉がけによって共有す ることが必要になる。つまり子どもにとって、ある いは保育者にとってどのような目標がありどのよう な成功体験が待っているかを考える必要がある。

あるいはシワはない方が良いという共通の価値観を子どもと保育者が持っていたとしても、子どもがいたずら心で保育者を困らせるあるいは驚かそうという価値観を持って多量のノリを使い、子どもが思う反応を保育者がした場合はシワが寄ってしまったという失敗体験よりも保育者が困った、驚いたという反応が成功体験となり子どもの経験に積み重なるだろう。つまり、その行為の背景にある目標や価値観を保育者と子どもが共有できる、あるいは保育者

が幼児の気づきを待つ準備をする言葉がけが有効だろう。この価値観の共有には I. 研究の動機と背景に示した国の動向が有効なものとして挙げられるだろう。

3. 保育者の援助・配慮について

幼児にとって、造形活動は遊びや生活の一部であ る。例えば、園庭で草花を集めてケーキを作ると いった遊びにも造形の要素が含まれている。幼児が 皿の上に型で抜いた砂をのせ、草や花びらで飾り付 けをする。「ケーキをどうぞ」「わぁおいしそう。あ りがとう。いただきます | 「(食べる動作…モグモ グ) あーおいしかった。ごちそうさまでした」 [も う一個ケーキを作りました。先生どうぞ」「わぁ! このケーキもおいしそう。いただきます」「(食べる 動作…モグモグ)あーおいしい」もっと作ろう、今 度はこの花びらを使ってみよう、先生に食べてほし い、スコップを使った方が作りやすいな等、幼児が 心を動かしてイメージを広げながら遊んでいること がわかる。保育者は、このようなやりとりを通して 幼児と心を通わせ、意図的に関わりながら心を育ん でいく。絵をかく活動、いわゆる製作活動等もそれ らの遊びの流れにつながっている。

学生の回答にある具体的な事例を見ると、それぞ れの子どもの思いに寄り添って関わりたいという思 いと、皆が他の子どもと同じ活動に参加できるよう に援助するにはどうしたらよいかという補助的な役 割をはたさなければならないという思いの狭間で 困っているという見方もできる。第1章でも示して いるように、「心を動かす出来事などに触れ感性を 働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方など に気付き、感じたことや考えたことを自分で表現し たり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表 現する喜びを味わい、意欲をもつようになる」とい う幼児の姿をめざして、どのように援助、配慮を行 うのかということの具体的な理解が必要であろう。 一人ひとりの幼児に応じた援助や配慮を行うために は、幼児の発達について学ぶことに加えて、身につ けるべき基礎的知識技術があることに気付き、ある 程度のことを習得して教育実習 I に臨むことで、次 段階の学びのステップにスムーズに進めるのではな いか。

学生は実習を通して、保育を総合的に見たり感じたりしている。テーマをしぼって「困った」ことを整理することは、その点について深く考える機会となり、自分が何を知りたいのか、また、学びたいのかより詳細に考える機会につながるといえる。

4. 保育の方法について

学生は造形活動において、幼児の表現を大切にし、気持ちに寄り添いたいと考えている。その一方で、導入やまとめ、説明の仕方、個人差、時間配分の難しさを感じている。幼児の表現を受けとめ、思いを十分引き出すためには、幼児の動きを予想しながら計画を立案する力(活動のねらい、援助や配慮、環境構成)、教材研究、周到な事前準備が求められる。また、臨機応変に対応する力も必要となってくる。

島田⁶は、造形活動を指導するにあたって学生が 「困っていること」では、"幼児の発達や興味関心に 重きを置きながらも、活動中では作り方の説明や活 動の時間配分について特に困っており、実習を上手 くやり遂げたい思いもうかがえた。幼児の造形表現 を尊重したいという思いと、実際に行われている造 形活動の指導や展開がうまく合致していない場合も あることが考えられた。(略)また、実習生は限ら れた期間、限られた時間の中で幼児とかかわりを構 築させていく。そのなかで、部分実習を含んだ責任 実習での必要な準備や、課題、活動案、困っている ことなどの問題点は、いくつかに集約されることが わかった。もちろん、保育者養成課程で学んだり、 短期間の実習を積み重ねたりするだけではそれらの 問題は解決されない。しかし、保育者養成課程を修 了し保育者になったとたん、それまでの問題が変 わったり解決されたりするわけではない"と述べて いる。その論にあてはめると、本章第二節でも述べ ているように、特に2回生は、自ら課題を見つけ、 課題解決する力を身に付けることが重要ではないだ

学生の学びは保育者になっても続いていく。今が 始点と捉えて、自ら課題を見つけ、解決に向けてど う行動したらよいか考える力がつくような授業内容 の工夫や展開が求められる。

また、指導計画立案、模擬授業等での保育の技術・方法等の具体的な指導等、より実践的に保育の方法の授業を進めていくことの必要性が感じられた。

5. 指導計画の作成について

ここで指導計画表の作成時の準備物記入欄の指導について提案をする。今回のワークシートでは造形に関する回答に絞ったため、保育計画表についての問題は上がらなかった。しかし、中に設定保育内での準備不足を自覚している振り返りの言葉が散見された。その準備不足を回避するために指導計画についての提案も示したい。

「準備物」の記入の際、準備物名に補足を付記する仕方を提案する。基本として準備物はその保育に必要なものを全て記入することになっている。それは実習生自身が準備物を記入することで、足りないものをリスト化したり、設定保育の流れを確認したり、それを万全に遂行するためだけでなく、不測の事態をフォローすることも想定し予備や見本を用意するように、保育の流れの確認をするためでもある。

指導者が実習生の保育案を読む時は、子どもの様 子から題材やねらいを確認して、保育者の援助や配 慮と子どもの様子を交互に見ながら、全体の流れを 把握し、その都度あるいは最後に準備物に不備がな いか確認をすることになるだろう。だが、準備物に 補足を付記してあると、(例えば、「紙コップ(切取 線を記入) 27 個 (予備 7 個) | 「絵本 (絵本名、導 入)「新聞紙5枚(床用、事前)」「絵具(青、赤、 黄、白(共同、3箇所)」など)まず、準備物に目 を通すことにより、保育の流れや、環境の構成が指 導者に見えてくる。また、準備物から全体の把握が できていれば保育者の配慮や援助の記入箇所の記入 量が減り、読みやすくなる。また、全体として内容 量が減ることで、箇条書きで済む箇所や、接続詞を 使わずに複雑な言い回しや説明を書く必要がなくな る箇所が増え、全体として伝わりやすい構成にな る。また、実習の巡回指導時や実習の事後指導の中 で、学生から指導案の書き方が園や指導者によって 異なり、戸惑うという意見を耳にしている。おおむ ね「題材」「子どもの様子」「ねらい」「準備物」「予 想される子どもの動き」「保育者の配慮、援助」な どの項目に類する様式はあるにしても、実際に全国 マットがないことからも、地域、園、あるいは個人 によって観点が異なることは容易に想像できる。

このように準備物に簡易な備考を示し、指導計画 書の読み込みを補助することにより、実習生や保育 者のストレスの低減を期待したい。

V. 終わりに

今回、幼稚園教育要領改定等の国の動向と、本学の学生たちの実際の声をもとに、保育者養成課程の 造形活動の指導に関する考察を述べた。

造形の分野からは、造形の多様性の理解をもとにしながら、学生が成功体験を積み重ねるために、良

質なフィードバックの必要性を指摘し、その軸として「知識・技術」と「価値観」を観点として、学生に必要な学習内容が「技術・知識」なのか「価値観」なのか、また、それを修得するにはダウンロード型かアップデート型が適切なのかなど、学びの形や指導方法、指導計画表の記入についても考察と提案をした。

保育の分野からは「保育者の援助、配慮」を観点とした考察として、子ども理解を深めるために発達過程の理解を軸にしながら保育者の援助と配慮、言葉かけについて一層具体的な事例を用いた授業の必要性を述べた。加えて造形を通した「保育の方法」については、幼児の造形表現の尊重と、実際の活動の指導や展開が合致していない状況が養成校での学びだけでは限界があるとし、保育者になっても継続できる課題発見能力の育成の必要性を述べた。

また、異なる専門の教員の観点をもって考察を行うことで、教員自体が有意義な情報や考え方、価値観の共有をすることができた。また共有内容は自らの指導方法に良質のフィードバックするに十分なものであった。しかし、今回は学生たちからのワークシートをもとにした考察にとどまっており、実践による検証には至っていない。今後は実践や現場保育者に対するアンケートなどを含め、実践と検証を行なうことにより、具体的な授業の組み立てや適切なルーブリックやシラバスの作成に繋げていくこととする。

注・引用文献

- 1 廿日出里美. 2011. 「保育者養成という現場の日常」『教育社 会学研究』(88):65-86.
- 2 本論では、「造形活動」を、"絵をかく活動" "ものをつくる活動" を含めた広義な意味で使用する。
- 3 幼稚園・保育所・こども園では、指導計画を日案や月案を含む広義なものとして使用しているが、本学では「指導計画」を実習時の設定保育、部分実習、責任実習などにも使う保育案などと同義の位置づけで指導している。したがってこの章では本学で用いる意味で使用している。
- 4 文部科学省. 2017. 「幼稚園教育要領改訂と幼児教育充実のための施策」
- 5 無藤隆・汐見稔幸.2017. 『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・保育要領はやわかり BOOK』. 学陽書房.
- 6 島田由紀子. 2015. 「保育系学生の実習における造形活動」 『和洋女子大学紀要』(55): 109-117.

A study of instruction on formative activity (I)

SONODA Ikuyo* KONTANI Takeshi*

Abstract:

This study aimed to examine from what point of view the first year junior college students learned and what they felt difficulties in regard to formative activities in their teaching practice. We also tried to identify what difficulties the second year students had during formative activities in nursery program and what supports or instructions they received from their supervisor. According to the results, the first year students, who participated in such teaching practice for the first time, focused on the individual support provided by nursery school teachers. On the other hand, the second year students paid attention to how they should understand children's feelings in activities based on their instructional plan, and on how to improve their childcare skills. These allowed a discussion of instructional methods and plans for the college students.

Key words:

formative activity, instructional plan, content of childcare and education, responsible practice, practical childcare skills

 $[\]boldsymbol{*}$ Osaka Seikei College, Department of Preschool Education

■ 研究ノート

ブライス・マーデンの絵画をモデルとした幼児の造形表現 (描画の発達段階)の追体験

北野 諒*

【要約】

本稿では、幼児の描画行為との相同性がみられる近現代美術の作家・作品をモデルに、保育者養成カリキュラムの一例を提案・検証した。その結果、本稿で提案された実践が、幼児の描画の発達段階(特にスクリブル期から前図式期)の体験的理解に資することが示唆された。

キーワード ブライス・マーデン、描画の発達段階、保育者養成

I. はじめに

本稿では、ブライス・マーデン(Brice Marden 1938-)の絵画、特に《コールド・マウンテン》シリーズをモデルとして¹⁾、保育者養成課程(幼稚園教諭養成課程、保育士養成課程)の場面における、幼児の描画の発達段階を追体験する活動について考察する。まずは、この錯綜した前提そのものを、本論に入る前に整理しておきたい。

あらためて美術教育史を確認すれば、子どもの表現活動の美的・教育的価値とは自明の所与ではなく、近代美術との関連性において児童画が「発見」されたことに端を発する歴史的な所産である²⁾。他方で、発達心理学や芸術心理学の知見に依れば、(描画の)発達段階には文化差や個人差に左右されない一定の普遍性や一般性が認められる³⁾。幼児造形学が任を担うのは、文化芸術の資料体と子どもの身体、この両者の出会いによる意味や価値の生成である⁴⁾。いささか唐突に映るであろう作家や作品の固有名は、以上の構図のもと本稿に導入されている。

かような幼児造形学の方略においては、近現代の作家・作品をモデルとして、子どもの造形活動を分析する、保育の題材を開発するなど複数の展開が可能である。では、なにゆえ本稿では「保育者養成課程」が着目されるのか。その所以は、(具体的な作品の読解を通してこそ明らかになるのであるが)先回りして言うならば、近現代芸術の作家作品群が特徴的に宿す自己言及性に求められる⁵⁾。

たとえば、マーデンはモダニズム絵画の袋小路⁶⁾

への窮まり/からの脱出と併走し続けてきた画家であり、彼の作品はつねに絵画そのものについての自己省察を経由した「メタ・絵画」となっている。その試みは、幼児の描画行為を観察し、その意味や価値を育まんと「保育としての描画活動(メタ・描画)」を設定する保育者のまなざしと交わりうるものである。なぜ、なにを、なんのために描くのか……このように問うとき、画家と保育者は、同じひとつのモチーフに向かって筆を握っている。

Ⅱ. ブライス・マーデン解題

具体的な議論を進めよう。ブライス・マーデンとは誰か、その作品の特徴は何か、幼児の描画発達を読み解く手がかりとなりうるのはなぜか、作家・作品の解題から、これらの問いへの応答を試みたい。

ブライス・マーデン。画家。1938年、アメリカ合州国ニューヨーク州生まれ。抽象表現主義以降の潮流に棹差しながら、初期にはミニマルな色面、あるいはそこに絵の具の垂れや筆致の痕跡をキャンバス下部の塗り残しとして紛れ込ませる「折衷的」間を発して接合する形式、等々を特徴とした絵画作品を制作した。後年にかけては、中国唐代の放埓を割作した。後年にかけては、中国唐代の放埓をシミュレーションしたかのような《コールド・型・ファン》シリーズ、不定形な色線が重層的に配置された《エピタフ・ペインティング》シリーズ、中心的な作例となっている。ちなみに、本稿が作成された

2019年現在においてもマーデンの制作・展示活動は継続しており、近年では自身のキャリアを総決算するかのごとく、これまでの制作方略を組み合わせたレトロスペクティブな作品群を展開している7)。

さて、前置きが長くなったが、作品分析に移ろう。《コールド・マウンテン》シリーズは、一見、墨書を思わせる描線によって画面が構成されている。とりわけ、同シリーズの最初の作品《コールド・マウンテン I》では、漢詩における「行」のごとき縦型のユニットが配置されていることがみてとれる 8)。

とはいえ、そこには運筆の厳密な順序や一回性があるわけではなく、むしろ行きつ戻りつする線の重なりや絡まりが、画面に層状の浅い空間を形成しているように感じられる。この傾向は作例を重ねるごとに顕著となり、《コールド・マウンテンVI》にいたっては、すでに「行」のユニットは消失し、画面上を隈なく探索する網目状の描線が張り巡らされている⁹⁾。また、濃淡によって階層差が強調される一方、濃い描線(上層)と淡い描線(下層)が接続されている部分も散見され、層構造は静的に安定することなく揺らいでいる。

これらの画面は、描線を目で辿っていく継起的な時間性、微細に浮沈する空間性、筆致の身体性を私たちに経験させ、そこに文字以前の文字、かたち未満のかたちが蠢いているかのような印象を与える。完結しそうでしない時空間を縺れ続ける筆跡のある種のもどかしさは、読めそうで読めない形象たちの騒めきと、身体感覚の裡に重ねあわされているといえる。

ここで幼児の描画行為を振り返るならば、身体運動の痕跡としてのスクリブルから始まり(図1)、スクリブルが閉じることによって円=「形態」が発見され、形の統制的な描画と見立てや意味づけが相乗的に触発し合い(図2)……といった発達過程が、《コールド・マウンテン》シリーズとの関係性のもとに再把握されるだろう。また、幼児による書字の例(図3:特に「え」「ん」の左下部)では、「文字」というゲシュタルトに馴致される以前の、ままならない線の姿がみてとれる。スクリブルからサークルの構成へ移行するなかでの、あるいは、はじめて文字をなぞるときの、このままならなった。

幼児造形学の領野においても、「スクリブルの段階における遊びを中心とした総合的な活動」と、「前図式期以降の四つ切り画用紙を中心とした絵画

活動」の間にあたる移行期間について、また、書字と描画の発達における関連性については、その教育的価値=芸術的価値の解釈、指導の展開に関して、おおいに検討の余地が残されているといえる。マーデンを経由することで、幼児が線を引き、そこに形や文字を表していくプロセスに、私たちは新たな照明をあてることができるのだ。

ところで、本節でとりあげた2作には、「道」と

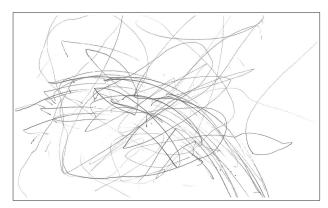


図1 1歳6ヶ月ごろの幼児による描画

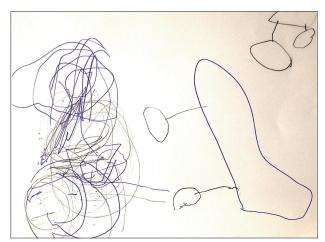


図2 3歳2ヶ月ごろの幼児による描画

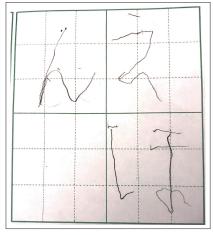


図3 4歳3ヶ月ごろの幼児による書字

「橋」を意味する副題がそれぞれ付されている。道も橋も、ある地点と別の地点をつなぐ中間領域であり、ここでもなくあそこでもないあいだのどこかを名指すための言葉である。書字と図像の端境をたゆたうマーデンの描線は、還元された平面でもなくイメージの鏡面でもないどこかを走る道として、身体の放縦でもなく図式的な視覚性への目覚めでもなどちらにも成りきらない的確に曖昧な輪郭を追いかけている。

Ⅲ. 保育者養成課程における描画の発達段階の追体験

以上の解題から得られたマーデンの「教え」は、 幼児造形教育の題材として、どのように援用するこ とができるだろうか。特に注意を払いたいのは、 《コールド・マウンテン》シリーズが漢字を起点と しながら、それを脱構造化することによって成立し ているという点である。「文字」として強固に規定 された形態 = ある描線のまとまりを解きほぐしな がら、別のまとまり方を模索するかのように書く/ 描くことは、先述した描画の発達段階の身体的・感 覚的な理解、その指導・支援、あるいは図式的な描 画認識の脱規範化に資すると思われる。それゆえ本 稿では、大阪成蹊短期大学の学生(2回生)を対象 とした授業科目「幼児造形」の第二回講義にて、 《コールド・マウンテン》シリーズをモデルとした 幼児の描画の発達段階を追体験する活動を筆者が開 発・実施した¹⁰⁾。以下、活動を順に追いながら、 授業内のパフォーマンスや成果物などを分析してい

当該の授業では、まず人物モデルを3分程度で描 写することからはじめた。描き方や画材を特に指定 せずにおこなうと、おおむね図式的な人物表現が表 れるので、これを事例に「図式期」の特徴を概説し た。続いて同じモデルを3秒で描写することをおこ なうと、最低限の輪郭線や特徴的な形態を抽出し た、頭足人に類似した描画があらわれるので、先ほ どと同じ要領で「前図式期」の特性を示した。さら に、手元を一切見ずにモデルを描写することをおこ ない11)、意図せざる身体運動の軌跡としての描線 を事後的に発見した。これは、「無統制スクリブル 期」における目と手の連動の原初的体験に擬似的に 対応していることを伝え、さらに、スクリブルを 徐々にコントロールし、円錯画へと移行していくプ ロセス、つまり「統制/命名スクリブル期」におけ る形態の生成を追体験してみようと促した。ここか らが、マーデンをモデルとした活動となる。

そこでは、マーデンが《コールド・マウンテン》シリーズの制作において、長い木の枝を描画材の柄として用いていたこと、文字の脱構築/再構築をおこなったことに倣い、新聞紙を丸めた長い柄をつくり、その先端に黒のペンを貼り付け(図4)、16切~32切サイズの画用紙に平仮名で「ようじぞうけい」と書く/描くことを試みた。また、描画行為と形態認識を学びほぐすというねらいに即して、できる限り柄の端を持つように教示した。これにより、椅子のうえに立つ、画用紙を床に置くなど、描画に際しての身体操作そのものを見直す学生が多数みられた(図5・6)。

では、実際に書かれた/描かれた「ようじぞうけい」の文字に着目してみよう。活動の初期において



図4 描画用具を製作している様子



図5 椅子の上から描く。慎重な操作がみられる。

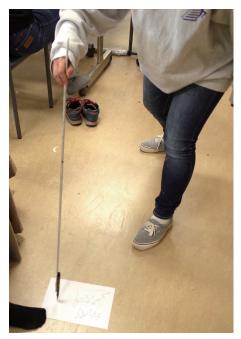


図6 床の上で描く。動的な描画がみられる。

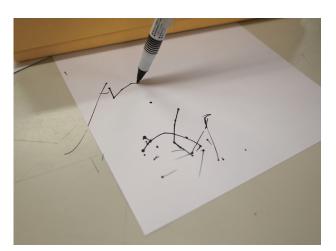


図7 文字の形態が崩れ、画用紙から線がはみ出ている

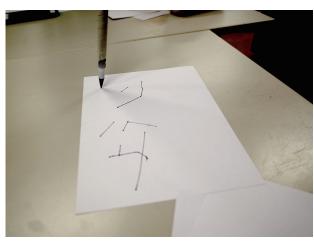


図8 「ようじ」の文字が判読できる

は、筆調の停滞によるインクだまりや統制を逃れる 線の動勢が其処此処にみられ、平仮名の形態が崩壊 していく過程が観察された(図7)。そこから書き 損じ(≒スクリブル)を繰り返すうちに、徐々に描 画の方略が洗練され、一般的な文字の形態からは逸 脱しつつも、一定の可読性を帯びたまとまり(≒ サークル)へと再統合されていく様子がみられた (図8)。

活動の終盤に至っては、描線の偶然性と戯れるものや、行のユニットへと整序を試みるものなど、そのヴァリエーションは様々であるが、意識的な「書法」らしきものが認められる作例が散見された(図 $9\cdot 10\cdot 11$)。そこには、カオスとしての線の絡まりから何とか形態を掬いださんと、学生たちが身体およびメディウムとの対話を重ねていく姿が映し出されていた 12)。

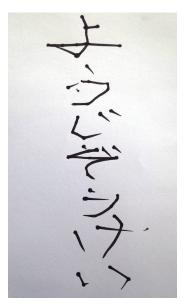


図9 字形の再構築が窺える



図 10 線の動勢を意識している

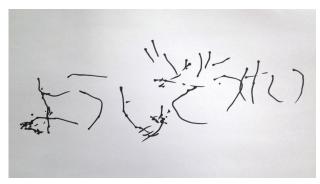


図 11 不随意なひっかかりを活かしている

以上、あくまでも一事例にすぎないが、マーデン(を含む近現代の作家作品)をモデルとした題材開発、およびそこから生成される学びについて、その可能性の一端を提示できたのではないだろうか。

ちなみに本活動のあと、興が乗った学生たちが、自分の名前を描く/書く遊びを自発的に始める様子が、複数のクラスでみられた。おそらくは最も書き慣れている文字であろう、そしてある種の個人史が込められているであろう自らの名を、崩し、直し、試しする姿は、どこか「私」という存在の輪郭を手探りで確かめているかのようにも思えた¹³⁾。描くこと、世界を活写すること、私の痕跡を刻むこと……本稿は、さらなる問題系へと線を引くための短いエスキースである。

注

- 1) 本稿では著作権の関係上、マーデンの作品図版を掲載しない。適宜、作家・作品名の検索によって、画像を補っていただければ幸いである。
- 2) ここではフランツ・チゼック (Franz Cizek 1865-1946) の 実践を含意している。児童美術の発見と研究についての総論 的なガイドとして、金子一夫『美術科教育の方法論と歴史 〔新訂増補〕』、中央公論美術出版、2003、p132
- 3) 描画の発達段階については、本稿ではローウェンフェルドの 用語に則って概説しているが、その他、ピアジェ、ブルーナー、ケロッグなどの理論と併せて包括的に捉えることが望ましい。本稿で紹介する授業では教科書として、槇英子『保育をひらく造形表現』(第2版)、萌文書林、2018、を参照した。
- 4) 厳密には「幼児造形学」という名称は、本稿が作成された 2019 年現在において広く一般には用いられていないが、美 術科教育学会・乳幼児造形研究部会のワーキンググループに おいて、2018 年に「幼児造形教育学」確立の重要性が唱え

- られ、2019年に「幼児造形学」の呼称が提案された。本稿 は実践的に「幼児造形学」の内実を示す試みでもある。
- 5) 加えて、近代まで各芸術ジャンルの正統性を担保していた様式や形式の解体に伴って、根源的な要素(身体・行為・言語・環境など)への探求が近現代芸術においてみられることも、本源的な育ちに関わる幼児造形学の典拠となりうる事由である。幼児造形学と近現代美術の相同性・相補性については、筆者が 2019 年の別稿においても触れている。併せて参照されたい。
- 6) クレメント・グリーンバーグ (Clement Greenberg 1909-1994年) の言説を教条とした単色絵画への還元の過程を指している。その歴史的な意義を論ずることは本稿の射程の外にあるが、ミニマル絵画から教育的価値を抽出して題材開発することは、「ただ一色で塗られただけの絵画」を前にした児童生徒の反応を想像すれば自ずと理解できるように、美術教育学における困難な試みのひとつであると言えるだろう。
- 7) 日本語で参照可能なブライス・マーデンに関する議論として、林道郎『絵画は二度死ぬ、あるいは死なない ② Brice Marden』, ART TRACE, 2004
- 8) Brice Marden, Cold Mountain 1 (Path), 1988-1989
- 9) Brice Marden, Cold Mountain 6 (Bridge), 1989-1991
- 10) 本実践は、研究倫理について大阪成蹊短期大学内での審査を 受け、承認を得ている。「研究課題名:ブライス・マーデン をモデルとした保育者養成における幼児の描画の発達段階 を追体験する活動」(承認番号: H30-48)
- 11) 本稿では触れていないが、この描画の方略は、サイ・トゥオンプリ(Cy Twombly 1928-2011)に倣ったものであり、その作品と幼児のスクリブルとの相同性において分析されるべき作家であることを付言しておく。
- 12) 無論、あくまでもこの活動が「疑似体験」であり、自らの体験を経由して発達段階を学ぶためのきっかけにすぎないことに留意するように、学生たちには注意を促している。私たちは幼児になりきることなどできないし、はじめて線を描いたときのことを思い出すこともありえない。その不可能性を前提としているからこそ、それでもなお別の仕方で原初的感覚を味わい直そうとするからこそ、せめてもの試みとして、「文字」という大人の認識世界をあらためて「崩す」ところから始まるのである。大人が発達段階を学習するために、わざとスクリブルを描き、あえて円錯画を描く、という視覚的な類似性の確認に終始する活動との大きな差異がそこにある。
- 13) ただちにバウハウス予備課程における、自分の名前を速記することによって脱構築するエクササイズが想起される。バウハウスのカリキュラムを源流のひとつとする我が国における構成教育は、「幼児の感覚世界への還元」をひとつの理念型としていた。

Re-experience of the infant's drawing development stage modeled on Bryce Marden's painting

KITANO Ryo*

Abstract:

In this paper, we proposed and verified an example of a curriculum for nursery teachers, modeled on artists and works of modern and contemporary art that have similarities to children's drawing. As a result, it was suggested that the practice proposed in this paper contributes to experiential understanding in the developmental stage of infant drawing (especially from the scribble stage to the pre-schematic stage).

Key words:

Bryce Marden, the developmental stage of drawing, the nursery teacher training

 $[\]boldsymbol{*}$ Osaka Seikei College, Department of Preschool Education

■ 研究ノート

子どもの挑戦的意欲を育てる運動遊びの環境構成の検討

範 衍麗*

【要約】

子どもの挑戦的意欲を引き出すことをねらいの一つとして、指導者が設置した運動遊びの環境構成を検討した。運動遊びの環境を設置するとき、子どもの運動経験の連続性を配慮し、平均台、マット、フラフープなどの遊具の設置角度を変えたり、距離や高さは複数のパターンを設置したり、設置した環境を再構成したりすることで、子どもの挑戦的意欲が引き出された。また、指導者の言葉かけにより子どもの挑戦的意欲が高まった。運動遊びの環境を構成することで、身体能力の挑戦もあれば、自ら考え、判断し、行動するなどの精神的な挑戦もあり、多様な子どもの挑戦する姿が見られた。指導者が設定した環境であるが、子どもの挑戦的意欲が引き出され、自ら選択できる環境であれば、子どもの挑戦的意欲を育てることができると考えられる。

キーワード 運動遊び 環境構成 挑戦的意欲

I. はじめに

子どもは、遊びを通して自らの限界に挑戦することで、身体的、精神的、社会的な面を成長させる。保育現場では安全のために子どものリスク^{注1)}を伴う挑戦的な活動を制止したり、禁止したりする園もある。しかし、制止や禁止を多くすると挑戦の機会が奪われてしまう。

幼児期から小学 1 年生の家庭教育調査 $^{1)}$ (2015) では、3 歳~小 1 までの間に同一の子どもで発達が検討されているが、「諦めずに挑戦すること」は、年齢とともに高まるという性質の活動とは異なっている。つまり、挑戦する経験を踏まえない限り、このような力はつかないということが分かる。秋田ら $^{2)}$ (2016) は幼児期の教育においては、挑戦したいと思える意欲を育てることが大切である。環境や支援によってそれが可能となると述べている。

経済協力開発機構³⁾ (OECD) が 2015 年にまとめた報告書では、21 世紀の課題に対処できるスキルの一つは、物事に粘り強く取り組み、困難な課題に挑戦し、人と協力して成し遂げることや、見通しを立てて課題に取り組むことに関するスキルである。また、幼稚園教育要領解説⁴⁾ で8ヶ所、並びに保育所保育指針解説書⁵⁾ で15ヶ所、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説⁶⁾ では11ヶ所、

「挑戦」について言及し、「友達の刺激を受けながら自分の力を十分発揮していけるように、探究心や挑戦する意欲を高めるような環境の構成が重要である」と示されている。そして、幼児期運動指針ガイドブック⁷⁾(2012)では、「幼児が自発的に体を動かしたくなる環境の構成を工夫すること」が述べられている。

以上より、子どもの安全を守りながら、挑戦的意欲を育てる遊びを実現するために効果的な環境構成を行うことが求められると言える。杉原ほか⁸⁾ (1987) では、運動指導と運動用具に対する配慮に関し、両方に配慮している園と両方に配慮していない園を比較すると、運動指導に力をいれ、かつ運動用具に力を入れている園の子どもの運動能力が高いと述べている。しかし、保育現場では一律的な運動指導が散見されるのが現状である。

Ⅱ. 目的

本研究では、指導者が子どもの運動経験の連続性に配慮し、平均台、マット、フラフープなどの遊具を使用した子どもの自ら挑戦する意欲を引き出す運動遊びの環境構成を検討し、子どもの挑戦的意欲を育てることができる運動遊びの環境構成のあり方を示す。

Ⅲ. 方法

2019年4月から10月の間に、大阪成蹊短期大学附属こみち幼稚園のスポーツ教室で週に一回の頻度で行っている運動遊びの環境構成を研究対象とした。指導者は大学の教員で、他に指導補助として大学生3名が参加していた。指導対象は年中と年長の26~36名の子どもであった。

大阪成蹊短期大学附属こみち幼稚園で行う運動遊びのねらいは運動遊びの楽しさを体験すると共に、ルールや約束事を守るとより楽しく運動に取り組むことが出来ることを理解し、各自が「やってみよう」とチャレンジすることである。運動遊びの環境を設置するときに、子どもの挑戦的意欲を引き出すことをねらいの一つとして、運動経験の連続性を配慮し、意図的に遊びの楽しさの要素であるリスク^{注1)}を取り入れる環境を設置した。その運動遊びの環境構成を分析し、子どもの挑戦的意欲を育てる環境構成の在り方を検討する。

Ⅳ. 事例分析

1. 平均台を使用した環境構成

一本の平均台の上からもう一本の平均台へ渡る遊びの環境構成では、二本の平均台を平行に設置するのではなく、それぞれ平均台の角度を変化させた。 それにより、二本の平均台は図1のように、狭い幅の部分から少しずつ広がっていくよう設置された。

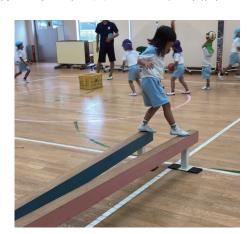


図1 平均台を使用した環境構成

実施するにあたり指導者は、二本の平均台の間の幅が狭い所と広い所を自らが渡り、渡る場所によって歩幅や姿勢が変わる示範を子どもたちに見せ、落下して痛い思いやケガをしないよう自分で考え安全に渡ることを伝えた。

二本の平均台は場所によって渡る幅が違うことか

ら、迷わず一番狭い所から平均台に登り渡る子ども や、平均台に登る前に幅を確認してから渡れそうな 所へ登る子ども、先ず平均台に登り、左右に移動し ながら幅を確認して、渡れそうな所を渡っている子 どもの姿が見られた。子どもたちは2回3回と繰り 返し実施するうちに、徐々に広い所を渡る子どもが 増え、中には友だちとどちらが広い所を渡れるか、 競い合っている子どももいた。

次に指導者は、ステップアップとして四肢を使った四つ這いで、狭い所と広い所を渡る示範を見せ、渡る幅によって姿勢が大きく変化すること、幅が狭ければ容易に手は届くが、広くなればなるほど体を前へ倒し、手を確実に前の平均台へつかなければ前のめりに落下してしまう等の注意点を伝えた。年長児に励まされながら、真剣な表情で狭い所から渡る年中児は、繰り返し実施しながら徐々に広い所へ移動したり、時に狭い所へ戻ったり、再び広い所へ移動したりするなどの姿が見られた。友達の刺激を受けながら自分の力を十分発揮していけるように、挑戦する意欲を高めるような環境の構成となっている。

また、運動能力を十分に発揮することができる挑戦はもちろん、自ら考え、判断し、行動するといった、身体面、精神面ともに挑戦と克服を繰り返している子どもの姿が見られた。

2. ボールを使用した環境構成

ボールを投げたり、受け取ったりする遊びの環境構成では図2のように、ボールを投げる距離を、①1m、②1.5m、③2mと3パターンを設定し、各反対側には指導補助者を配置した。また、使用するボールは、子ども一人ひとりが自由に選択できるよう、大・中・小のボールを準備し、重さについても軽いボールと重いボールを準備した。

実施するにあたり指導者は、3パターンの中から 場所とボールを選び、前に立っている指導補助者に



図2 ボールを使用した環境構成

ボールを投げる、指導補助者から投げ返してもらったボールを受け取る示範を見せながら、ボールの大きさや重さの違いによる投げ方や受け取り方の違い、相手が受け取り易くするにはどのように投げたら良いのか、複数のやり方を伝えた。子どもは上手に投げる、上手に受け取ることを重視し、距離の近い場所から大きく軽いボールを選び、実施しているようであった。繰り返し実施するうちに上手くできた子どもは、大きいボールから小さいボールに変えたり、重いボールを使ったり、より遠い場所へ移動するなど様々なパターンを繰り返しながら挑戦している姿が見られた。

3. マットを使用した環境構成

マットを登り、マットの上から跳び下りる環境構成では、高さ40cmのウレタン性ソフトマットを二つ折り80cmで設置した。また、子どもの活動を観察しながら、子どもの体格や能力の差に配慮して、大型のブロックを踏み台として設置した。



図3 マットを使用した環境構成

実施するにあたり指導者は、実際にマットに登り、一度姿勢を整えてから跳び下りること、着地のときは膝を曲げて衝撃を吸収すること、前の子どもがマットの上から跳び下りるまで、次の子どもはマットに登らない等、示範を見せながら伝えた。

自分の胸の高さくらいあるマットの上を手でしっかりと掴み引っ張りながら登る子どもや、折りたたんだマットの隙間に気づき、その隙間に足を掛けて登る子ども、繰り返し挑戦しているが、なかなか登れない年中の子どもが見られた。年中の子どもは、年長の子どもの登る姿を見て「自分も上まで登りたい」と思う気持ちが強くなることで何回も挑戦していく。指導者は、自分では上手く登れず葛藤している子どもがいても安易に手をさしのべることはせず、その様子を見守りながら、さりげなく大型ブロックをマットの手前に設置した。環境設定の変更により登れなかった子どもも、大型ブロックを踏み台にして登ることができた。自分なりに模索するこ

とも挑戦を支える原動力となる。自ら考え、挑戦と 失敗を繰り返し、目標を変更しながら登ることがで きた。

4. フラフープを使用した環境構成

フラフープ跳びの環境構成では図4のように、6つのフラフープを床に並んで置いた。

実施するにあたり指導者は、両足跳び、片足跳び、片足跳び、片足跳びの途中で足を交代して跳ぶなどの示範を見せ、どの跳び方でも良いことを伝えた。



図4 フラフープを使用した環境構成

子ども達は自分なりの跳び方で繰り返し、両足跳びで進む子ども、片足跳びの途中で足を交代していた子ども、片足で最後まで跳び進む子どもの姿が見られた。

6つ並んだフープを一つずつ跳んで進めば6回で 最後のフープに入るが、指導者は子どもに8回跳ん で最後は6つ目のフープに入るよう伝えた。いつも 前に進んで跳んでいた子どもは、立ち止まり真剣に 考えながら後ろにバックしたり、同じフラフープで 数回ジャンプしたりしながら、8回跳んで最後に6 つ目のフープに入る姿が見られた。同じの環境構成 でも、指導者の提案により子どもの挑戦的意欲を引 き出すことができたと考える。

V. 考察

子どもが運動する環境には、遊具や運動できるスペース等の物的環境と、指導者や友達などの人的環境がある。物的環境と人的環境が関連しあって、子どものための環境構成ができている。

子どもの運動経験の連続性を配慮し、平均台、マット、フラフープなどの遊具を使用した環境構成では、遊具の設置角度を変えたり、遊具を投げる距離のパターンを用意したり、遊具の高さや重さなど、それぞれ違うパターンを用意したりすることで、子どもたちがその環境に導かれて、違いに気付き、その環境に誘われて自ら限界に挑戦する意欲が

引き出され、比較したり、測ったり、数えたりする 姿が見られた。挑戦的意欲を育てるための運動遊び の環境を構成することで、身体能力の挑戦もあれ ば、不安を超えて取り掛かるなどの精神的な挑戦も あり、多様な子どもの挑戦する姿が示された。

「やってみよう」と自分を奮い立たせ行動し、そ して成功することができた子どもはさらに難しいこ とに挑戦してみようとする姿が見られた。その一方 で、挑戦してもできない子どもの姿も見られた。で きなかった子どもに対して、子ども自身の成長を認 め、「もう一度やってみよう」「どうやったらできる か先生と一緒に考えよう」といった子どものやる気 を配慮して言葉を掛けたり、環境構成を改善したり した。指導者は子どもの活動を観察し、その子ども が何につまずいているのか、身体能力面なのか精神 面なのかを読み取り、子どもの立場に立って小さな 挑戦と克服ができるような言葉かけと環境構成に配 慮する。指導者が設定した環境であるが、子どもの 挑戦的意欲が引き出され、自ら選択できる環境であ れば、子どもの挑戦的意欲を育てることができると 考えられる。

Ⅵ. 今後の課題

今後も子どもの挑戦的意欲を育てる運動遊びの環境構成の事例をさらに数多く取り上げ、遊具の組み合わせを視野に入れた運動遊びの環境構成を検討し続けることで、子どもの挑戦的意欲をより引き出す環境構成が期待できるだろう。

知. 謝辞

本研究にご協力いただきました大阪成蹊短期大学 附属こみち幼稚園の園長水上明美先生をはじめ、先 生方に厚くお礼を申し上げます。

注

1) リスクは、遊びの楽しみの要素で冒険や挑戦の対象となり、子どもの発達にとって必要な危険性は遊びの価値のひとつである。子どもは小さなリスクへの対応を学ぶことで経験的に危険を予測し、事故を回避できるようになる。また、子どもが危険を予測し、どのように対処すれば良いか判断可能な危険性もリスクであり、子どもが危険を分かっていて行うことは、リスクへの挑戦である。

文献

- 1) ベネッセ総合教育研究所 2016.「幼児期から小学 1 年生の家 庭教育調査・縦断調査 速報版」 https://berd.benesse.jp/up_images/textarea/20160308_ katei-chosa_sokuhou.pdf (2019 年 7 月 1 日閲覧)
- 2) 公益財団法人日本教材文化研究財団. 2016. 「調査研究シリーズ 62 子どもの挑戦的意欲を育てる保育環境・保育材のあり方」pp.11-19
- 3) Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills 社会情動的スキルー学びに向かうカーOECD (編著). 無藤隆・秋田喜代美 (監訳). 2018. 明石書店
- 4) 文部科学省. 2018. 「幼稚園教育要領解説」フレーベル館
- 5) 厚生労働省、2018、「保育所保育指針解説書」フレーベル館
- 6) 内閣府・文部科学省・厚生労働省. 2018. 「幼保連携型認定 こども園教育・保育要領解説」フレーベル館
- 7) 文部科学省. 2012. 「幼児期運動指針ガイドブック」p. 51
- 8) 杉原隆・近藤充夫・栗原泰子・森司朗・藤巻公裕. 1987. 「現代の幼児の運動能力の発達について2:幼保比較ならび に園環境からの検討」『日本保育学会大会研究論文集』(40) pp. 276-277
- 9) 多田幸子. 2015. 「幼児による遊び場の環境構成に関する研究」『山梨県立大学人間福祉学部紀要』pp. 41-49
- 10) 国土交通省. 2002.「都市公園における遊具の安全確保に関する方針」p. 8

Consideration of Exercise and Play to Raises Children's Awareness of The Challenge

FAN Yanli* NAGAI Nobuhito*

Abstract :

This study analyzes the environment settings in exercise and play that raises children's awareness of the challenge. When setting the exercise and play environment with balance beam, mat, hula hoop, etc., by changing the angle of the equipment placement to create a selectable width, setting a variety of selective distance, height, etc., can effectively improve children's awareness of the challenge. In a challenging exercise and play environment, children experience physical challenges, experience spiritual challenges such as thinking and judgment, and raise children's awareness of the challenges. It is an environment set by the teachers, but if the environment allows children to choose themselves, through the environment settings can raises children's awareness of the challenge.

Key words:

Exercise and Play, Environment, Awareness of The Challenge

st Osaka Seikei College, Department of Preschool Education

大阪成蹊教職研究 第2号

2020年2月20日 発行

 $_{\mathrm{Mg}}$ 大阪成蹊大学・大阪成蹊短期大学 $^{\mathrm{Aff}}$ 教職研究編集委員会

〒533-0007 大阪市東淀川区相川3-10-62 TEL. (06) 6829-2538 FAX. (06) 6829-2614