

常磐大学 教職センター 紀要

ISSN 2432-8693

教職実践研究

第2号 2018年3月

常磐大学 教職センター

目 次

〔論文〕

中・高等学校教員養成課程 外国語（英語）コア・カリキュラムの 批判的検討	森本 俊	1
造形表現による「豊かな情操を育む教育」の理解と実践へ —教員養成における造詣指導の問題—	齋藤 亜紀	13
A Causal Model of Foreign Language Anxiety Based on Fear of Negative Evaluation from the Interviews among Japanese University Students	Hidenori KUWABARA	31
ドイツの幼児教育における「環境遊び」(Umweltspiel)の特質 —自然体験を中心として—	大高 泉	51
中学生における学校のある日とない日の食事摂取状況の比較	小池亜紀子	69
ゲーテの「教育州」とフェレンベルクの学園	大武 茂樹	81
幼稚園教育における領域「環境」を中心とした科学的探究能力の育成 —生活科及び理科並びに米国NGSSにおける目標設定との比較—	石崎 友規	105

〔実践報告〕

「基礎体育Ⅰ」に於ける指導のねらい、内容及び方法の検討	紙透 雅子	121
豆苗の水栽培による「センス・オブ・ワンダー」の喚起事例	福田 豊子	135
What Was the Song I Just Heard in That Commercial	Joyce Cunningham	145
保育者に必要なダンス教育 —からだで発想するための授業—	平松 み紀	155
「音楽実技Ⅰ」におけるスクリーニングの成果および授業方法の工夫について	岡部 玲子・藤岡 由紀・上仲 典子	163

造形表現の素材と向き合う —子どもの視点を想像し、寄り添う力を育てる— ……………	堀部由佳子	177
「大福もち」のルーツをたどる保育実践 —他園との交流を通じて— ……………	村上八千世	189
2017年度 春semester 常磐短期大学 幼児教育学科における 「リトミック」の授業内容について ……………	鎌形由貴乃	199
映像作品を用いた「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」の実践 ……………	田邊 良祐	213
Challenges in Providing Institutional-level TOEFL Support in Japan: A Report on the Tokiwa University TOEFL iBT Preparation Course ……………	Kevin M.McManus	221
常磐短期大学における器楽の授業の方法とその重要性 ……………	白石 晶子・中村 佳代・天城 協子 小林 尚美・岡部 昌子・中村真由美	235
水城高等学校におけるタブレットを導入したICT教育の取り組みの現状と課題 ……………	稲葉 節生・多田 昌弘	251

論 文

中・高等学校教員養成課程 外国語（英語） コア・カリキュラムの批判的検討

森 本 俊*

A Critical Look at the Core Curriculum for Junior High and High School English Teacher
Training Courses

要旨 (Abstract)

本稿では、平成29年3月に公開された文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」報告書の中で公開された「中・高等学校教員養成課程 外国語（英語）コア・カリキュラム」の内容を批判的に検討し、その意義及び問題点を議論する。コア・カリキュラムの策定は、英語教員に求められる「英語教育力」とは何かを詳らかにし、大学における英語教員養成課程の質的向上や教員研修の充実化に資するものである。一方、現状のコア・カリキュラムには、(1) 言語リソース（言語素材）におけるWHAT（何を教えるのか）とHOW（どのように教えるのか）の非対称性や、(2) 国際共通語としての英語の位置づけ、(3) 第二言語習得論の位置づけといった問題点が残されており、今後これらをどのように乗り越えていくかを議論することが求められる。

キーワード (Keywords)

教員養成、コア・カリキュラム、英語科教育法

1. はじめに

文部科学省の「英語教育の在り方に関する有識者会議」が平成26年9月にまとめた「今後の英語教育の改善・充実方策について～グローバル化に対応した英語教育改革の5つの提言～（報告）」では、次期学習指導要領の方向性に加えて、小学校から高等学校までの英語教員養成及び研修の在り方の充実が提言された。次期学習指導要領では、平成

* 常磐大学人間科学部 助教

32年度より小学校5・6年において英語が教科化され、従来行われてきた外国語活動が3・4年に引き下げられることとなる。また、中学校では平成32年度から、高等学校は平成34年度から新学習指導要領が全面実施となり、中学・高等学校共に英語の授業は英語で行うことが基本とされ、「話すこと（やり取り・発表）」「聞くこと」「読むこと」「書くこと」の5領域を統合した総合的な英語力の育成が図られることとなる。また、英語教育の早期化に伴い、小・中・高の連携の重要性も今後ますます高まることとなる。これらの英語教育における抜本的充実を実現するためには、教員の英語力・指導力の更なる向上が不可欠であり、教員に求められる資質・能力を具体化・体系化し、教員養成及び研修の質的向上に資するために考案されたのが「コア・カリキュラム」である。

東京学芸大学は、平成27年度に文部科学省より「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」の委託を受け、平成29年3月に平成28年度報告書を公開した。本事業の目的は、教員養成・研修の現状と課題を明らかにするために全国調査を行い、調査結果を活用して、英語力・指導力の向上に資する、教員養成と教員研修の一体的なコア・カリキュラムの開発・検討・普及を行うことであった。

コア・カリキュラムは、以下の4つの種類から構成されており、小学校と中・高等学校それぞれに対して教員養成課程用と教員研修用のものが策定されている。

- (1) 小学校教員養成課程 外国語（英語）コア・カリキュラム
- (2) 中・高等学校教員養成課程 外国語（英語）コア・カリキュラム
- (3) 小学校教員研修 外国語（英語）コア・カリキュラム
- (4) 中・高等学校教員研修 外国語（英語）コア・カリキュラム

上記コア・カリキュラムは、英語教員養成課程を有する大学においては、今まで各大学の裁量に委ねられる部分の大きかった課程のカリキュラム及び科目の内容を精査する際のガイドラインとして機能すると同時に、現職英語教員を対象とした各種研修で扱われるべき内容を具現化するという役割を担う。また、コア・カリキュラムの分析を通して英語教員に求められる「英語教育力」のあるべき姿を検討することが可能となるため、英語教育を議論する上で避けては通れないものである。本稿では、上記4つのコア・カリキュラムのうち「中・高等学校教員養成課程 外国語（英語）コア・カリキュラム」（以下、「コア・カリキュラム」）に焦点を絞り、その内容を考察する。

2. 「中・高等学校教員養成課程外国語（英語）コア・カリキュラム」の概要

本コア・カリキュラムは、大きく「英語科の指導法」と「英語科に関する専門的事項」から構成され、前者が8単位程度、後者が20単位程度となっている（次頁図1参照）。以下、それぞれについて詳細を見ていきたい。

2.1 英語科の指導法

「英語科の指導法」の全体目標は、「中学校及び高等学校における外国語（英語）の学習・指導に関する知識と授業指導及び学習評価の基礎を身につける」ことであり（p.72）、「カリキュラム・シラバス」、「生徒の資質・能力を高める指導」、「授業づくり」、「学習評価」、「第二言語習得」の5つの分野の学習に加えて、授業観察・授業体験・模擬授業を行うことが求められている。「カリキュラム・シラバス」については、学習指導要領や教科用図書、目標設定・指導計画、小・中・高等学校の連携といった内容に対する基本的な理解を身につけることが目標となる。「生徒の資質・能力を高める指導」は、5つの中で最も広範な内容を扱う分野であり、以下の14項目から成る。

- (1) 聞くことの指導
- (2) 読むことの指導
- (3) 話すことの指導（やり取り・発表）
- (4) 書くことの指導
- (5) 領域統合型の言語活動の指導
- (6) 英語の音声的な特徴に関する指導
- (7) 文字に関する指導
- (8) 語彙・表現に関する指導
- (9) 文法に関する指導
- (10) 異文化理解に関する指導
- (11) 教材研究・ICTの活用
- (12) 英語でのインタラクション
- (13) ALT等とのティーム・ティーチング
- (14) 生徒の特性や習熟度に応じた指導

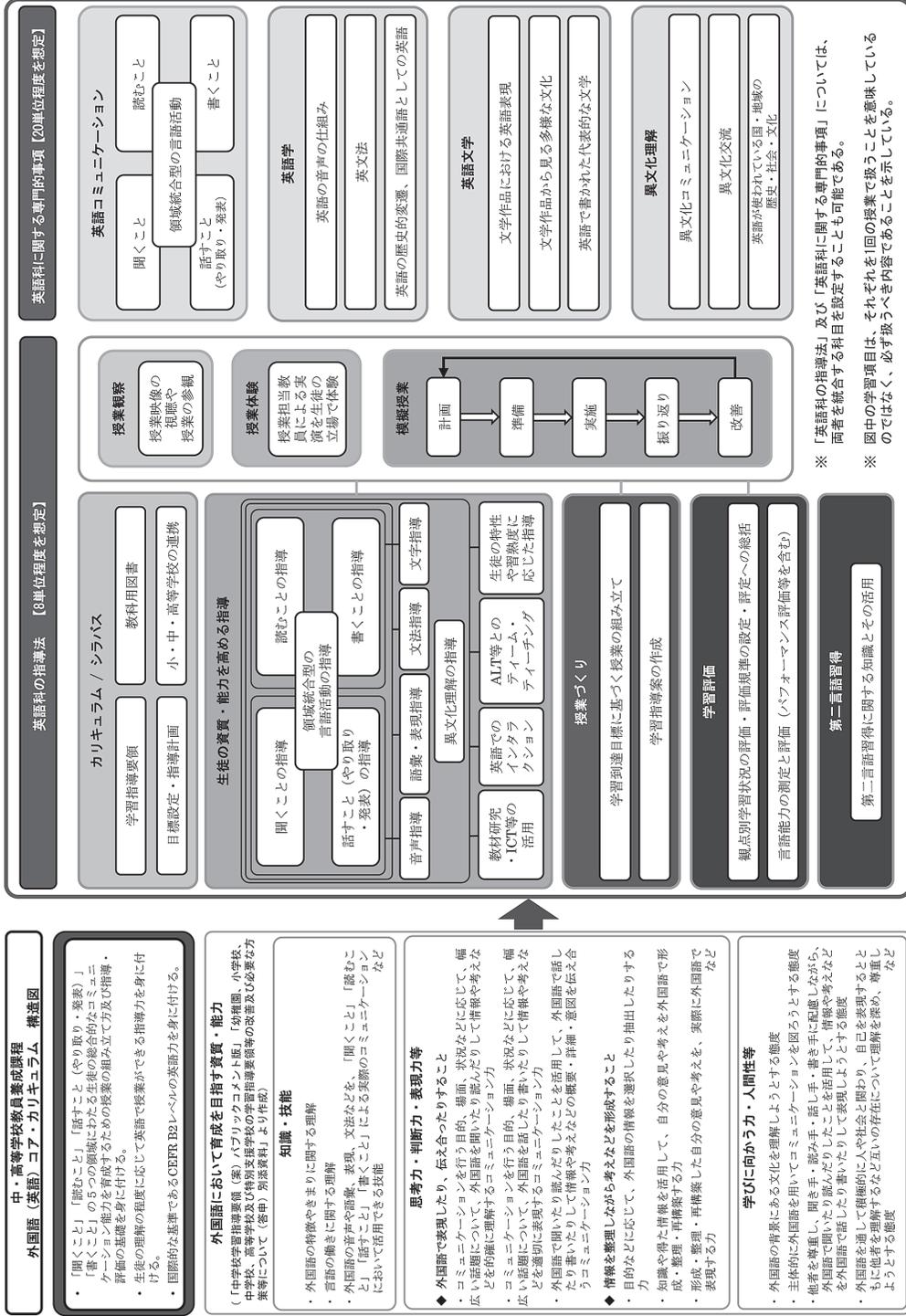


図1. 中・高等学校教員養成課程 外国語(英語)コア・カリキュラム 構造的(『英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業 28年度報告書 p.78-79より転載』)

上記のうち(1)～(5)が5領域とそれを統合した活動の指導、(6)～(10)が英語を構成する言語素材（音声、文字、語彙・表現、文法）と異文化理解の指導、(11)～(14)が実際に英語を指導する上で求められる技能というように構成されている。

授業づくりは、「中学校及び高等学校の学習到達目標に基づく各学年や科目（高等学校）の年間指導計画・単元計画・各時間の指導計画及び授業の組み立て方について理解するとともに、学習指導案の作成方法を身に付ける」ことを目標としており（p.74）、具体的には学習到達目標に基づく授業の組み立てと学習指導案の作成について学修する。

学習評価は、評価全般に関わる分野であり、その目標は「中学校及び高等学校における年間を通した学習到達目標に基づく評価の在り方、観点別学習状況の評価に基づく各単元における評価規準の設定、さらに評定への総括の仕方について理解する。また、言語能力の測定と評価方法についても併せて理解する。特に、「話すこと（やり取り・発表）」及び「書くこと」については、「パフォーマンス評価」について理解する」ことが求められる（p.74）。具体的には、観点別学習状況の評価や評価規準の設定、評定への総括及び言語能力の測定と評価について理解することが含まれる。

最後の第二言語習得は、「学習者が第二言語・外国語を習得するプロセスについて基礎的な内容を理解し、授業指導に生かすことができる」ことを目標とし（p.75）、第二言語習得に関する理論とその活用について知見を深めることが求められる。

上記5つの分野の学習を通し、教員としてどのように英語を指導していくかを理論・実践両面から身につけていくこととなる。

2.2 英語科に関する専門的事項

「英語科に関する専門的事項」は、英語科の指導を行う上で教員が身につけることが期待される専門知識を扱うものであり、「英語コミュニケーション」、「英語学」、「英語文学」、「異文化理解」の4つの領域から成る。

「英語コミュニケーション」は、「聞くこと」、「話すこと（発表）」、「話すこと（やりとり）」、「聞くこと」、「読むこと」の5領域及び「領域統合型の活動」から構成されている。コア・カリキュラムでは「中学及び高等学校において、生徒の理解の程度に応じた英語で授業を行うための英語運用能力を身に付ける。英語運用能力としてはCEFR B2レベル以上を目標とする。また、生徒に対して理解可能な言語インプットを与え、生徒の理解を確かめながら英語でインタラクションを進めていく柔軟な調整能力を身に付ける」こと

(p.76) が目標となっており、教職課程を履修する学生自身が教員として求められる英語コミュニケーション能力を身につけることがねらいとなる。具体的な水準としては CEFR (ヨーロッパ共通参照枠) の B2 レベルが掲げられている。

「英語学」は、「中学及び高等学校における外国語科の授業に資する英語学的知見を身に付ける」ことを目標とし (p.76)、その内容には「英語の音声の仕組み」と「英文法」、「英語の歴史の変遷と国際共通語としての英語」の3点が含まれる。

「英語文学」の目標は、「英語で書かれた文学を学ぶ中で、英語による表現力への理解を深めるとともに、英語が使われている国・地域の文化について理解し、中学校及び高等学校における外国語科の授業に生かすことができる」ことであり (p.77)、学修項目としては(1) 文学作品における英語表現、(2) 文学作品から見る多様な文化、(3) 英語で書かれた代表的な文学が挙げられる。

最後の「異文化理解」では、「社会や世界との関わりの中で、他者とのコミュニケーションを行う力を育成する観点から、外国語やその背景にある文化の多様性及び異文化コミュニケーションの現状と課題について学ぶ。併せて、英語が使われている国・地域の文化を通じて、英語による表現力への理解を深め、中学校及び高等学校における外国語科の授業に資する知見を身に付ける」ことが目標として掲げられており (p.77)、学習項目として(1) 異文化コミュニケーション、(2) 異文化交流、(3) 英語が使われている国・地域の歴史・社会・文化の3点が含まれている。特に異文化交流については、それを「体験的に理解すること」が強調されている。

3. コア・カリキュラムの批判的検討

前節におけるコア・カリキュラムの概要を踏まえ、本節ではその批判的検討を行い、改善の求められる点を指摘したい。具体的には、(1) 言語リソースにおける WHAT と HOW の非対称性、(2) 国際共通語としての英語の位置づけ、(3) 第二言語習得論の位置づけの3点について議論を行うこととする。

3.1 言語リソースにおける WHAT と HOW の非対称性

英語教育を実践する上で、何を (WHAT) どのように (HOW) 教え、どのように評価するのか (ASSESSMENT) という3つの柱が重要となる (田中他、2005)。WHAT は指導の対象であり、言語のリソース (言語材料) に着目すれば文法や語彙、慣用表現、

文字などが含まれ、領域に着目すれば、「話すこと（やり取り・発表）」「読むこと」「聞くこと」「書くこと」が含まれる。HOW は、それぞれの WHAT を授業の中でどのように指導するかという方法論に関するものであり、素材をどのように学習者に導入し、どのような言語活動を通して身につけさせるのかが中心課題となる。指導は WHAT と HOW が両輪となって展開され、その成果を ASSESSMENT を通して評価することとなる。

HOW を議論するためには、その対象である WHAT が何であるかを明らかにしなければならない。例えば文法を指導するためには、その前段階として文法とは何かについての知識が当然求められる。以下、コア・カリキュラムにおける言語リソースの取り扱いを、WHAT と HOW の観点から見てみよう。まず、WHAT であるが、これは主に「英語科に関する専門的事項」における「英語学」で取り扱われている。「英語学」では、学習項目として(1) 英語の音声と仕組み、(2) 英文法、(3) 英語の歴史的変遷・国際共通語としての英語、の3つが挙げられている。一方、HOW を担う「英語科の指導法」における「生徒の資質・能力を高める指導」には、上述した計 14 の学習項目が挙げられている。この中で言語リソースに関連するものは、⑥「英語の音声的な特徴に関する指導」と⑨文法に関する指導である。「英語学」における「英語の音声の仕組み」と「生徒の資質・能力を高める指導」における「英語の音声的な特徴に関する指導」、「英文法」と「文法に関する指導」がそれぞれ WHAT と HOW に対応していることが分かる（図 2）。

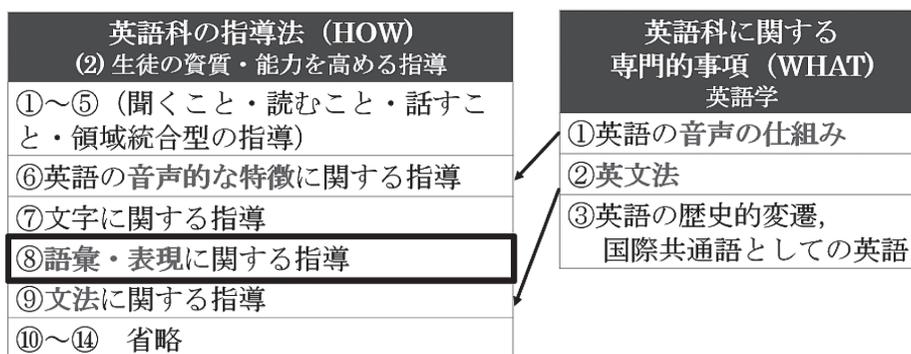


図 2. 言語リソースにおける WHAT と HOW の非対称性

しかし、ここで注目すべきは、⑧「語彙・表現に関する指導」という項目である。語彙・表現については、どのように指導するかという HOW が含まれている一方、それに対応する WHAT が欠如しているのである。語彙を指導するためには、語彙力とは何か

や、語彙はどのような構造になっているのか（例：基本語と拡張語）、語の多義性をどのように理解するのか、といった語彙意味論に関する知識が必要不可欠である。同様に、表現（慣用表現）についても、慣用表現とは何か、どのような種類があるのか、コミュニケーションにおいてどのような役割・機能を果たすのかに関する理論的な枠組みが求められる。したがって、「英語学」の学習項目に「英語の意味論・表現論」を加えることにより、語彙・表現における WHAT と HOW の非対称性を解消することができるはずである。

3.2 国際共通語としての英語の位置づけ

次に、国際共通語としての英語の位置づけがコア・カリキュラムにおいてどのように取り扱われているかについて見ていきたい。

まず、「英語科に関する専門的事項」における「英語学」の到達目標 3) では、「英語の歴史の変遷及び国際共通語としての英語の実態について理解している」という目標が掲げられている (p.77)。その一方、「異文化理解」においては、到達目標 3) で「英語が使われている国・地域の歴史・社会・文化について基本的な内容を理解している」とある (p.77)。「英語文学」についても同様に、到達目標 2) において「文学作品で描かれている、英語が使われている国・地域の文化について理解している」という記述が見られる (p.77)。

ここで問題となるのが、「異文化理解」と「英語文学」で述べられている「英語が使われている国・地域」が何を意味するのかという点である。仮にこれらをアメリカやイギリス、カナダといった国々であるとした場合、これらの国の歴史・社会・文化について基本的な内容を理解することが求められることとなるが、これでは国際共通語としての英語という理念に反することになるだろう。なぜなら、国際共通語としての英語は、英語が特定の国や地域に限らず、国際的なコミュニケーションの手段として広く用いられている状況を指すからである (McKay, 2002)。英語を第二言語や外国語として使用する者が、母語話者の数を遥かに上回る現在において (Crystal, 2006)、「英語が使われている国・地域」を限定することは実質的に不可能であり、その行為自体が国際共通語としての英語という理念に相反することとなる。

このように、本コア・カリキュラムにおいては国際共通語としての英語と異文化理解・英語文学の間に明らかな矛盾が生じている。もし国際共通語としての英語を前面に押し出すのであれば、「異文化理解」と「英語文学」における「英語が使われている国・地域」

という文言自体を再検討することが求められるだろう。

さらに、国際共通語としての英語を議論する上で重要になるのが、われわれは「国際共通語としての英語」そのものを用いているのではないという視点である。言語は使い手一人ひとりの個性を帯びたものであり、仮に A と B という個人が英語を話している場合、両者は「国際共通語としての英語」を話しているのではなく、「A と B それぞれにとっての英語」を話しているのである。換言すれば、言語とは個人の中に培われるものであり、ここから my English（私自身の英語）という概念が導出される（田中、2016）。英語学習の目的は、一人ひとりの学習者が自らの中に息づく my English の機能性を高めていくことであり、この視点を学習者と教師が共有することが、これからの英語教育を実践する上で求められるのである。

3.3 第二言語習得論の位置づけ

コア・カリキュラムにおいて第二言語習得論は「英語科の指導法」に含まれており、一般目標として「学習者が第二言語・外国語を習得するプロセスについて基礎的な内容を理解し、授業指導に生かすことができる」ことが掲げられている（p.74）。英語教員にとって、人が第二言語をどのようなプロセスを通して学び、その成否を左右する要因は何であるのかに関する知識を身につけることが必要であることは論を俟たない。第二言語習得論の知見は、例えば、学習意欲を失った学習者に対してどのようなフィードバックを与えるべきなのか、より効果的な文法指導のあり方は何なのか、スピーキングの能力はどのように発達していくのかといったテーマを探究する際の理論的な枠組みを提供する。

しかし、ここで問わなければならないのは、第二言語習得論の知見を英語学習における「処方箋」として捉えるべきか否かという点である。Brown（2000）は、主著 *Principles of Language Learning and Teaching (fourth edition)* において、“There are no instant recipes. No quick and easy method is guaranteed to provide success”（p.14）と述べている。その理由として Brown は、第二言語学習において全ての学習者に対して一律に有効な教授・学習法は存在しないことを挙げている。第二言語学習は、学習者や教師、学習環境、学習活動（タスク）をはじめとする多種多様な要因が複雑に絡み合って織りなされる営みであり、完全に同一条件上で行われる場面は一つとして存在しないからである。ここから Brown は折衷主義（eclecticism）という視点の重要性を主張する。折衷主義とは、第二言語習得に関する知見をその場の必要性に応じて組み合わせることを意味するが、彼はそれを経験

則に基づいて無作為、無批判的に行うのではなく (random eclecticism)、原理 (principle) に基づいて行うこと (principled eclecticism) の必要性を強く訴えている。ここでの原理になるものが、第二言語習得論である。したがって、英語教員には、第二言語習得論の知見を参照枠 (frame of reference) として用いつつ、それぞれが向き合う学習者や教室環境などの変数を考慮しながら最も有効であると考えられる指導法を模索するという態度が求められることとなる。

例として、文法の指導を考えよう。1950～60年代に隆盛を極めたオーディオ・リンガル・メソッド (audio-lingual method) においては、大量の模倣と反復を伴うパターン・プラクティスを通して、与えられたキューに対して正しく、瞬発的に反応することが重要視された。その後、1970年代初頭よりコミュニカティブ・アプローチ (communicative approach) が台頭し、文法学習はコミュニケーション活動を通して図られるべきであるという考え方が主流となった。さらに近年では、フォーカス・オン・フォーム (focus on form) (Doughty & Williams, 1998; Long, 1991) や、インプット強化 (input enhancement) (Sharwood-Smith, 1993; Szudarski & Cater, 2016)、タスク中心教授法 (task-based language teaching: TBLT) (Ellis, 2003; Loschky & Bley-Vroman, 1993)、処理指導 (processing instruction) (Shintani, 2015; VanPatten, 2004) など、様々な指導法が提唱されている。

しかし、これらの指導法は、実証研究を通して文法習得に一定の効果が認められることが報告されている一方、それがどの程度の範囲にまで応用可能であり、どのような学習者に対して有効なのかについては、依然として明確にはなっていない。例えば、フォーカス・オン・フォームはある特定の文法項目に対しては有効である一方、他の項目に対しては効果が見られないという可能性も十分考えられる。同様に、コミュニケーション活動を通して文法を学習することが重要である反面、オーディオ・リンガル・メソッドで重要視された反復的な練習が全面的に否定されるかと言えば、答えは否だろう。ここで重要なのは、ある特定の指導法が他の比較して優位であるか否かという発想に陥るのではなく、それぞれの教員が置かれた固有の状況において、どの場面でどの指導法をどの程度採り入れるべきかを吟味する姿勢をもつことである。

以上の議論をまとめると、第二言語習得論は英語教育・学習に処方箋を与えるものではなく、第二言語習得という現象をより良く理解するための理論的枠組みを提供するものとして理解されるべきであると言える。第二言語習得論の知見は必ずしも教室現場に即応で

きるものではなく、あくまでも羅針盤としての機能を果たすのである。実際、コア・カリキュラムの策定段階においても一部の有識者・学会から「理論を鵜呑みにして即実践という、日本の教育の実情との整合性を取りづらい指導へと前のめりになる危険がある」（p.25）という指摘もなされている、この点はコア・カリキュラムを議論する上できわめて重要な論点であることは間違いない。したがって、本稿では第二言語習得論を「英語科の指導法」に含めるのではなく、「英語科に関する専門的事項」に含めることを提案したい。

4. おわりに

本稿では、「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」の背景を踏まえ、その中の「中・高等学校教員養成課程 外国語（英語）コア・カリキュラム」の内容を批判的に検討した。従来の大学における英語教員養成課程では、どの学修内容を扱うかは個々の大学の裁量に委ねられる部分が大きく、担当教員の専門分野等が色濃く反映されてきたという問題点を抱えていた。コア・カリキュラムの策定は、英語教員に求められる指導法及び専門的事項に含まれる要素を体系的に整理することで、一定の基準に基づいた英語教員養成課程の質的向上に大きく貢献するものであると言える。

しかし、一方で現状のコア・カリキュラムには再考を要する点が複数存在する。本稿では、(1) 言語リソースにおける WHAT と HOW の非対称性、(2) 国際共通語としての英語の位置づけ、(3) 第二言語習得論の位置づけという3つの観点から問題点を指摘し、改善の方向性を示した。今後、理論と実践の両面からコア・カリキュラムの検証及び改善を行うことで、これからの英語教育に求められる英語教員の育成に繋がるだろう。

5. 参考文献

- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning & teaching*. (4th ed.). New York: Longman.
- Crystal, D. (2006). English worldwide. In R. Hogg & D. Denison (Eds.), *A history of the English language* (pp. 420-439). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dowghty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Loschky, L., & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. IN G. Crooks & S. Gass (Eds.), *Task and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 123-167) . Clevedon: Multilingual matters.
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Sharwood-Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (2), 165-179.
- Shintani, N. (2015). The effectiveness of processing instruction on L2 grammar acquisition: A meta-analysis. *Applied Linguistics*, 36 (3), 306-325.
- Szudarski, P., & Carter, R. A. (2016). The role of input flood and input enhancement in EFL learners' acquisition of collocations. *International Journal of Applied Linguistics*, 26, 245-265.
- 田中茂範 (2016). 『英語を使いこなすための実践的学習法：my English のすすめ』 東京：大修館書店.
- 田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作（編著）(2005). 『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み：English Curriculum Framework (ECF)』 東京：リーベル出版.
- 東京学芸大学 (2017). 「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業 平成 28 年度報告書」 <http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/report/>
- VanPatten, B. (2004). *Processing instruction: Theory, research and commentary*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

論 文

造形表現による「豊かな情操を育む教育」の理解と実践へ — 教員養成における造形指導の問題 —

齋 藤 亜 紀*

Understanding of "The Education Which Brings Abundant Sentiment Up"
and Practice by Arts and Crafts.

— Problem of Modeling Guidance in Teacher Education —

要旨 (Abstract)

本論は初等教育における造形表現が「豊かな情操を育む教育」に貢献する力について、この学びに要請される教育の目的から整理した。教員教育において、美術教育の本質的な学びについて理解を促すことが、情操に働きかける教育の要請に応えることができると考える。また、この実践を困難にする美術教育に潜在的にある問題について「保育指導法(造形表現)」を受講した学生の意識調査から検討を行った。

キーワード (Keywords)

初等教育、教員養成、造形表現、豊かな情操、

1. はじめに

本論は初等教育における造形表現が「豊かな情操を育む教育」に貢献する力について、この学びに要請される教育の目的から整理した。

教員養成において、美術教育の本質的な学びの目的や造形表現の指導の意図を正しく理解することが、情操に働きかける教育の要請に応えることができる。しかし、初等教育においては、授業者は必ずしも美術の専門教育を受けている訳ではない。そのため授業者が造形指導を行ううえで困難を感じる潜在的な問題がある。

そこで教員教育科目のひとつである「保育指導法(造形表現)」を受講する学生に意識

* 常磐大学人間科学部 非常勤講師

調査を行い、この指導に困難を感じる要因について顕在化し、問題の相関を明らかにした。

そして、改めて個の感性を育む造形教育の本質的な目的と学びの意図を整理した。教員養成の場で、まずこの問題を客体化し、学びの本質的な目的と意図についての理解を図ることが責務であるとする。それが造形表現で「豊かな情操を育む教育」に貢献することのできる実践力と指導力を備えた授業者の養成に必須であるとする。幼児教育から初等教育にかけての造形表現の学びの経験が、子どもの情緒、思考力、学習能力形成の源泉となり、「主体的に活動に取り組む態度」の起点として理解を得て活用されることを目指すものである。

2. 主体的な学びの要請と教員教育

2.1. 求められる教育と現状の問題

平成29年3月に公示された新学習指導要領では、主体的な学びで「何ができるようになるか」を明確にし、資質・能力を一層確実に育成することが促されている。新幼稚園教育要領においても同様に、知識及び技能の基盤、思考力・判断力・表現力の基礎、学びに向かう力や人間性の育成が柱になっている。さらに、「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」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・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」「豊かな感情と表現」など細目を挙げ明示している。授業者には、この項目ごとに具体的なアプローチを検討することが求められている。

さらに、ここで挙げられた項目に注目すると、これらの言葉は、「～性」や「～の芽生え」など、課題の完成ではなく、方向性を示す言葉であることが分かる。つまり幼児期を起点として、小学校、中学校、高校、大学の教育を一連の流れとし、それぞれの年齢で身につけ、積み重ねていく重層的な教育を目指すための共通の確認事項であると言える。

従来、日本の教育観は「教える」ことが目的であり、教育は教える側から子供達へと授けられていくものという意識があったが、2000年に始まった国際学力調査（PISA）において、日本は学習者が能動的に考えを示して実践しようとする力、論理的思考や問題解決能力などの不足が指摘されてきた。それに対し教育の現場では、知識を応用し活用する能力や、ものごとを自分自身で判断し、分析、探求するための題材開発が進められてきた。

またこの課題の方策として、コミュニケーションを活用した協働の学習や双方向的な

対話から行われるアクティブラーニングなどの学習システムが推進されてきた。

2017年に東京大学大学院教育研究科附属学校教育高度化センターの主催で行われたシンポジウム「これからの教育を担う教師をどう育てるかーディープ・アクティブラーニングの実践と教員養成の課題ー」で、近年の教育改革のキーワードとして定着しつつあるアクティブラーニングの定義を、より主体的で探究的な学習（学修）とするために「ディープ・アクティブラーニング」の概念を再構築し推進していくことが提案された。

近年のアメリカでも、社会や国を動かすための優秀なブレイントラストを育成することよりも、ボトムラインに膨張する多くの学習困難者の引き上げに力を入れている。選ばれべき優秀な人材を育成することより、多様化する社会のニーズに対応する個の育成に力を入れている。個々が、社会における成員として判断し、所属する社会に関心を持ち、培ってきた資質と能力とを自覚的に社会に還元させることが望まれている。

個の資質を自覚的に理解させ、それぞれの社会で目的意識を持った機動力として機能することを目指すビジョンであるとも言える。

そのため、このシンポジウムでは、より高次の学習成果を求める実践として、ディープ・アクティブラーニングの学習を勧めている。この学習では、個々の興味を軸に発想を生かし、自らテーマを設定し、独自にデータを収集、分析する。自ら資質を深めていく能動的な意欲を引き出す学習のアプローチである。

また再定義にあたっては、従来の広義なアクティブラーニングの問題があげられ、現在の動向についても報告された。

PISA2015の読解力の定義¹は、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考し、これに取り組むこと」である。学習者は能動的な学習への参加を求められている。その成果は、文部科学省が今回の学習指導要領の改訂で示した現状の報告「科学的リテラシー、読解力、数学的リテラシーの各分野において、国際的に見ると引き続き平均得点が高い上位グループに位置しており、調査の中心分野であった科学的リテラシーの能力について、平均得点は各能力ともに国際的に上位となっている²。」との報告がなされている。

しかし、従来の学校制度や慣例、評価・成果において足並みを揃えていくことには課題も多い。ベネッセ教育総合研究所2015年実施第5回の調査によると、小学校5年、中学校2年、高校2年でアクティブラーニング関連の活動の実施率は減少している。進学の切り替えとなるこの時期に明確な評定を求められるためではあるが、発展が見込まれるこの

時期にこそ、学習に対する自立へのアプローチが必要だと思われる。個々の資質の向上と継続的な育成を掲げながらも、現状では学習の評価・成果が学校の社会的機能である選別、配分のガイドラインとしての機能に比重が置かれていることが伺える。

個々の資質を焦点にした小中高連携の教育として継続していくための方策としては、「学校現場に対して、目指す資質・能力に向かって教科や科目を社会に開かれた形でマネジメントするように要請し『カリキュラム・マネージメント』を非常に強く掲げています³。」との報告がされている。文部科学省でも「各学校が設定する学校教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施・評価し改善していくこと求められる⁴。」との要請を出し、具体的な手立てを模索することが求められている。

以上のことからアクティブラーニングには、さらなる展開の期待が高まっていることが伺われる。しかし、推進、普及する上での現場の反応、運営に対しての負担が懸念されていることも合わせて報告されている。現段階では概略的な方策はあるものの、調整と現状認識など具体的な働きかけについて、多くの実践的検討と議論を重ねていく必要があると思われる。

2.2. 主体的な教育のアプローチへの理解を深める教員養成

教育政策の動向からは、多様性のある個の資質を束ね、国際社会に通用する対話を生み出す教育の方向性は定まったものの、実践に向けて思考力を育成する働きかけや個々の資質を見極め、継続的な学習のアプローチを管理し、指導していくことのできる新しい教員像を実像にしていかなければならない。

また上述のシンポジウムで勝野正章は、「東京大学教育研究科における新しい教師育成構想⁵」で、東京大学の試みとして、学校教育高度化専攻や副専攻の制度を紹介している。より質の高い教員を目指すために実際的な教師教育とともに、教育政策の意図やその目的について精通するために教育学研究を統合するというものである。専門研究者らによる最先端の教育研究に触れながら、教職の専門家になる教育を目指すものである。

この東京大学での試みは、教育の理想を実現させる学習「知」を体系化するための比重が高く感じられる。それぞれの教育機関でコアな部分を担う学校経営者、管理者の素養が活用されることが重要であるとの考えに基づいている。

しかし、本論ではその視座をさらに日常的な理解と結び、児童、生徒と関わる教員の教育について検討していきたい。

文部科学省は「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）概要」の中で「『主体的・対話的で深い学び』を実現することの意義」で「主体的・対話的で深い学び」の実現について求めていることは、教員が教えることにしっかりと関わりを持ち「子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくこと⁶」が前提であると述べられている。この教育で到達するヴィジョンは生涯に渡って学び続けられる資質と能力の獲得である。そのための改善点として3点挙げられている。興味関心が自己のキャリア形成にどう関連づけられていくのかということや学習者自身が振り返り、また共有することのできる働きかけ「主体的な学び」や、学校や地域社会との結びつきからものごとを考える「対話的な学び」が実現されているかなどが挙げられているが、本論が注目するのは、三点目に挙げられた「習得・活用・探求という学びの過程の中で、各教科の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解をしたり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう『深い学び』が実現できているか⁷。」という項目についてである。

造形表現では、このようなアプローチを画材の特徴や技法の効果、道具の扱いなどの経験から、手と眼を使う技術力や美的感受性を養う学習、人間を介したものの成り立ちや形、デザインなど、ものを作り上げていく過程で様々な思考される経験から予測したり、検証したりしながら養うことができると考えている。教員はこれらの導入から興味を段階的に引き上げていくカリキュラムを構成していかなければならない。

教員養成でも造形表現を指導するためには、美術の方法を学ぶことが前提ではあるが、まず大切なことは、この項目で上げられている真の目的に対する視点への理解である。授業者は造形を試行するアプローチでは、専門知識の蓄積や技法の習熟度は求められてはいない。授業者は題材に基づいて環境を整えることが重要あって、見本や手本を示すことが重要ではない。

ほとんどの教員は、課題を終えた子供が授業者に「これでいいですか？」と尋ねてくるという経験をしているのではないだろうか。授業者は、導入で題材の意図を伝え、学習者の意欲、関心を向けさせて、表現の意思を持たせることが肝心である。個々が題材内容、興味を掘り下げて、それぞれのこだわりを持って、試行されることがめあてである。学習者が自分の興味を見だし、自らたぐり寄せることで、「深い学び」が実現できると

考える。

他の項目に関しても、学びを習得できたかどうかを自己で評価をするためにも自分の学びを自他を通じて客体化するシステムが表現の鑑賞から行うことが可能である。題材の意図を把握することが重要であることは周知であるが、授業者自身がまず本質的なこの学習の意図を正しく理解し、学習者にも意図、成果、評価に関して分かり易く伝えることが重要である。

より深い学びの実現には、授業者として発案した題材への動機や意図が、学習者に学ばれる時、それがどのような働きかけとなり、興味や関心を引き出すことができたのか、授業者も省察を重ねて、双方向的な検証を重ねていくことが重要であることを、教員養成場で伝えていかなければならない。

3. 「保育指導法（造形表現）」受講者の意識調査

3.1. 演習「保育指導法（造形表現）」の意識調査

この演習では、初等教育で表現を学ぶ意味について具体的な材料、方法を試行しながら理解を深めることを目的にしている。幼児の発達段階に応じた感受性形成の指導が行えるように、造形表現に用いる材料の研究として、様々な素材、自然に触れ、その特性や基本的知識を自らの感覚を用いて学んでいく。この経験を生かして具体的な技法や題材例を考え実践している。またそれぞれが授業毎で学んだ経験を造形ノートにまとめ、記録として蓄積している。

授業内で経験する様々な技法・素材へのアプローチから、初等教育を起点とする表現を学ぶ真の目的について気づきを得ることが目標である。課題を通して授業者となる学生自身がまず表現を試行し、他者との受容の違いを目の当たりにすることで、多様性のある学校現場での関心につなげる目的もある。この授業を通して学習者が造形表現そのもののスキルを上げることに偏らず、表現の自由獲得に繋がる表現への意思を育てることが何より重要であることを伝えている。

① 調査の趣旨

この調査は、初等教育の教育職員免許に関わる課程認定科目のひとつである「保育指導法（造形表現）」の受講生に学校教育で学んできた美術・造形表現について、アンケートを行ったものである。受講生が現在造形教育・美術に対して抱いている心象（印象や意識）

を明らかにすることが目的である。

② 実施について

実施方法：アンケート形式の質問紙を作成した。

実施対象：「保育指導法（造形表現）」受講者 23 名

実施日時：受講最終日（2017 年 7 月 24 日）

③ 調査の内容

アンケート（図 1.）は教育現場・幼稚園や学校での造形（美術）の経験が与えた影響と心象について、5つの設問を用意した。問1・2の設問では心象を0～5のレベルで回答し、そのレベルを記した理由について答える欄を設けた。次に学校教育で図画工作や美術の経験について心象の肯定感から、「はい」か「いいえ」を選択し、その理由について回答する欄を設けた。さらに、その経験の中で印象に残っている授業、作ったものについて、その時期ごとに回答する欄を設けた。最後に造形指導を行うことについての質問を行い、その理由について回答する欄を設けた。

アンケート（造形表現指導法）	
名前 _____	
問1 美術は得意ですか？（近いところに記しをつける）	
苦手0・1・2・3・4・5得意	
理由	
問2 美術は好きですか？（近いところに記しをつける）	
苦手0・1・2・3・4・5得意	
理由	
問3 図画工作・美術の授業は楽しかったですか？（当てはまる方に丸をする）	
幼稚園（保育園など）	はい、いいえ 理由
小学校低学年	はい、いいえ 理由
小学校中学年	はい、いいえ 理由
小学校高学年	はい、いいえ 理由
中学校	はい、いいえ 理由
高校	はい、いいえ 理由
問4 印象に残っている授業、楽しかった授業、作ったものについて いつ？	
どんな授業でしたか？	

図 1.

3.2. アンケートの結果と回答

① 受講者の反応と記述

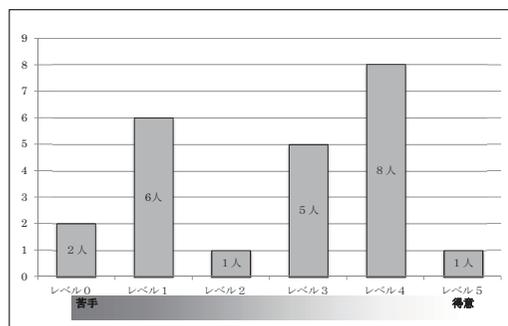


表1：「問1 美術は得意ですか？」

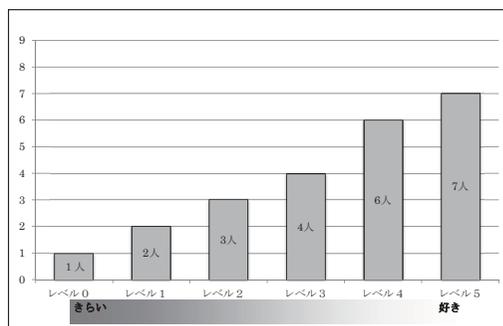


表2：「問2 美術は好きですか？」

上の表は、二つの設問「美術は得意ですか？」(表1)、「美術は好きですか？」(表2)の意識をレベル別に表したものである。(以下、「美術は得意ですか？」＝「得意か？」、「美術は好きですか？」＝「好きか？」)

これは本人の認識に基づく意識のレベルである。この設問では「絵を描くのが好きか」などの具体的な造形に触れないで「美術」ということばから、学校での学習を連想させることを意図した。

「得意か？」では、美術の学習で自覚的に素養が身に付いた意識があるのか、そもそも造形が好きだったことから発展することができたのかを知る手がかりとした。また「得意か？」では学習への肯定感、評価の成果による判断が基準となっている。反対に「好きか？」の設問では、自己満足度、自己肯定感からの判断が基準となっている。

それぞれの特徴を見てみると、「得意か？」ではレベル分布にばらつきがあり、「好きか？」ではなだらかに「好き」の数値が高い値になっているのが分かる。「得意」では、最高レベルに近いレベル4が最高値であり、「好き」では最高レベルの5が最高値になっている。

ちょうど中間にあたるレベル3をどちらとも言えないと捉えて、レベル0～2を合わせた値をネガティブな値、レベル4～5を合わせた値をポジティブな値として、二つの表を比べてみると、「得意か？」ではネガティブな値は9、ポジティブな値は9と同量であるが、「好きか？」ではネガティブな値は6、ポジティブな値は13と倍の量になる。

このことから、美術に関わる経験はそれぞれの感性に働きかけ、美的感受性に肯定感を与えているものの、技術や知識の習得には自信が持てていないことが分かる。

表 3、表 4は、その理由の詳細である。

表 3. 「問 1.美術は得意ですか？」

レベル	理由
0	トラウマ。絵のセンスがないので。
1	想像力がなくて、周りの人はすぐ作業に取りかかれています、置いてかれている感じがするから。絵を描くのが苦手だから×3。不器用で難しいと感じてしまう。思ったようにできない。
2	絵をかくのが苦手。
3	特に苦手意識はないが、特別得意と思った事もないため。得意ではないが、成績は悪くなかったから。得意なやつも、不得意なものもあるから。絵を描いたり、ものを作るのは苦手ではないが、うまく作ることができないので苦手な気持ちもある。
4	想像力が働くから。色をぬるのが特に好きだから。よく上手といわれるから。頭をあまり使わないから。細かい作業が好きだから。絵を描いたり想像をふくらませるのが好きだから。工作が好きで、そこそこ成績が取れていたから。絵を描くこと自体は好きだから、得意ではないけど好き。
5	特に不得手だなあと感じたことがない。

表 4. 「問 2.美術は好きですか？」

レベル	理由
0	トラウマ。
1	楽しいと思ったことが少ないから。楽しいと思えないから。
2	何かつくるのが得意ではない。何かをつくったり、色を混ぜたりするのは好きです。苦手=きらい。
3	やる時にやるだけで、好き嫌いはない。好きだけど評価されるのが嫌。図工は好きだったので、その延長で楽しかったから。好きなようにできるから×2。
4	道具(彫刻、絵)とかを使うのが好きだから。今回を通して好きになった。絵やものをつくるのが好き。たのしいから！。絵を描いたり何かを作ったりするのは好きだから。絵は苦手だけれど美術は好き。色をぬるのが特に好きだから。
5	絵を描いたりつくったりするのが楽しい。何かを作ったりするのが好きだから。工作が好きだから。他の教科みたいに決まりがないし、純粋に絵をえがいたり創作が大好きだから。普段使わないものを使うから。

「得意か？」の理由の詳細で「上手といわれたから」、「成績がとれていたから」、「成績が悪くなかったから」など、成績の良し悪しや他者と比べての上手い下手、といったことが基準になっている。また「美術」＝「絵」という観念を持ち、上手いか、下手も「絵」を描くスキルという狭い範囲から判断されていることが分かる。この点では「好きか？」でも同様に「絵」＝「美術」の観念が強く、学校の評価、成績、「絵」が上手いか下手か、の判断が左右している。

また、「好きか？」では「絵は苦手だけれど美術は好き」や「好きだけど評価されるのが嫌」など、学校の授業科目として、他者との比較、成績、課題の達成度で心象が評価されている。思いを形にしたり表現したりする美術の学びを理解しつつも、評価に関わるこれらのことから嫌悪感を抱いていることが分かる。

また、「得意か?」、「好きか?」のどちらも、レベル0にし、その理由をトラウマと

表5. 問3. 美術の授業は楽しかったですか？

就学時期	人数		理由	
			画材・技法など造形に関わること、	指導者、評価、その他
幼稚園(保育園)	はい	21	色ぬりが好きだから。折り紙などが得意だったから。粘土遊びが楽しかった。絵を描いたりするのは好きだったから。工作が好きだった。好きなものを描けたから。廃材など何でも作って楽しみながら色々作っていた。何も考えずにできた。自由に工作できたから。考えたことを何でも作っていたから。あまり覚えていないけれど楽しかった。何かをつくるのがたのしかった。	絵描いてたら褒められたから。今でも覚えていいるから。なんとなく楽しかった。自由だから。自由に描いていた。記憶にない。ただ遊ぶだけだったから。純粋にできたから。あまり覚えていないけれど楽しかった。
	いいえ	2		楽しかったか覚えていない。あまり覚えていない
小学校 低学年	はい	20	色ぬりが好きだから。作業が全部楽しかった。製作が好きだった。遊べるものをつくっていたから。絵が好きだった。好きなものを描けたから。自分のイメージしたことを好きな様に描いていた。何も考えずにできた。絵の具で絵を描くことが多かったから。絵がほとんどだから。無邪気にやっていた。ものをつくるのが多かったから。遊べるものをつくっていたから。描くことが楽しかった。	なんか漠然と楽しかった。なんとなく楽しかった。特に苦手だと思わなかった。絵を描くことが好きだった。嫌だった記憶がないから×2。ただ遊ぶだけだったから。無邪気にやっていた。
	いいえ	3	工作が嫌いだったから	評価されるから。楽しかったか覚えていない。
小学校 中学年	はい	17	絵の具が楽しいから。楽しかった!!。絵の具やパステルなど初めての画材に触れる機会が多かったから。絵の具が好きだった×2。工作が好きだった。絵を描くのが好きだったから。何も考えずにできた。工作が中心で楽しい思い出が多かったから。まだ純粋に描いていた。無邪気にやっていた。ものをつくるのが好きだったから。	先生が良かった。特に苦手だと思わなかった。創るのがおもしろかった。担任の先生が専門だったのでいろいろ教えてもらったから。無邪気にやっていた。
	いいえ	6	絵ばっかりだった。桜の絵を描くのが好きじゃなかった。	評価されるから。評価が悪かった。成績を気にしはじめたから。
小学校 高学年	はい	15	人物画が楽しいから。楽しかった。立体作品を作るのにハマっていた。版画など楽しかった。難しい方法を習ったから。版画が楽しかった。工作が好きだった。絵を描くのが好きだった。作った作品で遊ぶなど楽しんでた。絵にこだわりを持ち始めた。風景を描くのが楽しかった。	何も考えずにできた。無邪気にやっていた。
	いいえ	8	絵ばっかりだった。桜の絵を描くのが好きじゃなかった。絵を描くことが多かったから。	あまり記憶にない。評価されるから。評価が悪かった。成績を気にしはじめたから。みんなの技術があがるから。
中学校	はい	12	色をぼかしたりできたから。難しい技術なども教わった。自分専用のスケッチブックが嬉しかった。絵の具をはじくのが楽しかった。内容が好きだった。絵が好きだった。合作があって友達と作るのがたのしかった	小学校とはまた違うことをした。勉強らしいことをしなかったから。先生が好きだった。うまく描けるとたのしかったから。
	いいえ	11	絵ばっかりだった。鑑賞がつまらなかった	評価されるから。成績を気にしはじめたから。みんなの技術があがるから。指示通りに進行させただけ。評価ひくかった×2。時間制限が厳しかった。面倒くさがっていた。先生の話がつまらなかった。創造性が多くて自由だった
高校	はい	3	Tシャツを作ったり楽しかった。自分の好きなように描けたから。	先生が大好きだった。
	いいえ	4	似顔絵が得意ではなかった。絵ばっかりだった。	仲の良い友達と離れていた。評価されるから。みんなの技術があがるから。
	未履修	16		

回答した受講生は、次のアンケートの問3「美術の授業は楽しかったですか？」の回答で小学校中学年から中学校までの項目を「いいえ」と答え、「評価が悪かった」ことを理由としてあげている。このことから、課題を思うように表現できなかったことについてネガティブな感情を持ち、苦手意識を持つようになったと考えられる。幼稚園、小学校低学年では、「楽しい」と回答していることから、美的感受性を表出させる造形遊びなどの美的体験をへた後、学習の評価基準として作品の完成度、達成度で評価されることに、自己を否定されたとの心象を持ったことが想像できる。

問3の全体を見ても、就学時期が幼稚園（保育園）ではほぼ全員、小学校低学年は「はい」の回答した数は、「いいえ」と回答した数の6倍、小学校中学年では3倍ある。小学校高学年になると約2倍、中学校では、「はい」と「いいえ」がほぼ同数だった。

内容としては、楽しくなかった「いいえ」と答えたものは、小学校低学年からの評価に関するものが多い、「評価されるから」、「評価が低かった」ことが自尊感情や学習意欲を損なわせたことが伺える。また就学時期全般で、ポジティブな理由にもネガティブな理由にも「絵」について言及しているのが目立つ。小学校高学年から中学校では、新しい技法やテクニック、知識について肯定的に学ばれているのがわかる。

「美術」＝「絵」の構図は、小学校から顕著になるが心象としてネガティブなイメージを持つようになるのは、小学校中学年以降である。これは「遊び」の中で生徒の発想と試行を促そうとする題材から、授業者のねらいに焦点を定め、意欲や創意を引き出す学習に移行するためである。授業者は、全体の学びを相対させる授業管理と評価設定を求められる。また「評価」に伴い「先生」への評価が出現するようになる。ポジティブな反応には、先生への心象評価が付随して出現し、評価の理由になっている。

4. 教員教育における造形表現指導の問題

4.1. 造形指導の問題

造形表現は、幼児期からの心身の発達や個々の感性の育成と密接に関わる人の素地を作る学習である。しかし造形表現の学習が並列化された完成度や授業者が設定する達成度で評価されるようになると学習者は、個別性より他者との優劣で判断し、上手い下手、得意苦手といった心象を抱くようになる。それが美術教育に対する苦手意識や美術不信といったネガティブな心象の動因となる。それが教員となった後も美術教科への不信と無理解を生んでいる。現在、こういった意識が幼児教育、初等教育の「豊かな情操を育む教育」の

要請と期待に応えるための足かせになっている。

松田俊哉は『図画工作科の指導論⁸』の冒頭で、この幾つかの問題について解説している。教育現場の現状については「授業者の主観に頼る直感的指導が少なくない。」ことを指摘している。また図画工作科は指導法が不明瞭な教科であると言われる理由については「他教科に比べ段階的指導法や評価方法が曖昧で、何を如何に指導するのかが分かり辛い」ことを理由に挙げている。また、そのことから「不当な指導と評価をもたらすことが少なくなく往々にして好都合な余暇の時間に利用される」といった憂慮すべき現状を述べ、個の資質を見極め育てていく、図画工作科の本質的な教育の目的から乖離していく傾向について述べている。

このような不信に授業者は題材設定についても「何のために行う授業なのかという目的と、どのような学習（表現・理解）をしていくのかという方法を明確にし、これらを指導に結び付けるよう授業者が把握すべき内容を論理的に示す。題材設定理由が書けないと指導案が作れず、実践的な授業へ繋がらせない⁹。」とし、学習内容と意義を教材価値として具体的に伝えることが重要であることを指摘している。子供たちの成長と日常生活や環境から離れることなく、さまざまな場面で試行される造形表現の真の価値を教員教育の場で理解されることが具体的な実践につながることを指摘している。

4.2. 学習者主体の造形表現への理解

このような造形表現に対する、問題は個々が受けてきた授業における学習内容や指導の方法である程度の差異が生じるものである。しかし現在、教員になっているものでも、根強く表現教育への不信はある。筆者が行った特別支援学校小学部での図画工作科の教員研修の際にも、同様な動因が起因して美術不信、指導に対する困難を抱えている教員が少なくなかった。

この問題に対し、平成29年第56回大学美術教育学会広島大会において発表された、明治学院大学の新井哲夫教授の「造形美術の質的転換期としての思春期の美術教育」によると、「9-10歳頃までに造形表現に向かう子どもの意識に決定的な変化が生じ、無意識的な自己表現の手段としての意義が失われる」ことが指摘された。つまり上述した問題は外的な動因で作上げられた美術教育への不信であり、苦手意識は成長過程における潜在的な発達の問題であるとの見解が述べられた。

新井教授は、まず思春期を小学校高学年から中学校頃と想定し、W・ジョンストンなど

の解釈を紹介した。子どもの自由な発想から生み出される表現活動から大人の目線となり、大人の基準である写実への意識が高まる時、「技術的な進歩がないまま自分のやり方に任せられていると、必ず失望と興味の欠如がもたらされることになる（W・ジョンストン、1941）¹⁰」という。

これに対して、新井教授は、スクリブルなどアブストラクトな表現を用いて、描画にこだわらない多様性を知る活動から行うとの方策が示された。また、子ども自身が子ども主義の主観的な表現から、意識的な方法へと脱却を目指そうとする時期があるというローウェンの考えから、主観的態度の喪失によって自信喪失に陥る表現の危機について解説された。子どもたちの発達、表現への能力に多様性をもたらし、描画だけでなく言語の習得が進み、言葉から文学的な表現、技術の獲得がなされる。「かつて描画で試みたことを言葉で達成できる可能性が高まってくる。この局面が、描画による表現の衰退あるいは消滅として位置づけられたのである。（H・ガードナー、1980）¹¹」

思春期を境にして感受性が高められるとともに、学習の能力は多様になり、主観的な自己の表出としての造形表現活動は必須ではなくなり、非造形の表現のレパートリーが生まれる。造形表現が言語を使った表現に代わることも一例である。つまり、子どもの成長過程で、必ずしも主体的な表現のかたちとして必要とされていない描画で、表現を強いることから不信が生じるというのが、合理的な説明であるとの見解が述べられた。また、従来の描画の発達、成果の研究において、写実的表現（視覚的リアリズム）がゴールと捉えられていたことが、認知発達と表現との問題が混同されてきたのではないかとのリサーチ・クエスチョンが述べられた。認知能力によって感知されただけでは、個の感性を活かした表現活動のゴールとは言い難い。

最後に描画などによる発達の過程を被験者の経過を追いながら、検証を進めていくことで、造形不信の内的な動因を探り理解を深め、幼児期から初等教育の初期における感覚の育成から、質的な転換期へと移行する有効な働きかけを見いだすことができると考えられる。最後に「素朴な児童中心主義を乗り越える『より現実的な美術教育』（W・ジョンストン）を用意すること¹²」など今後の課題が示された。

以上のように、まず発達による内発的な動因と指導や経験による外発的な動因の双方の背景があることを理解し、その上で、教員養成の場で、それぞれの経験における意味を再考し、自身を再評価することが必要であると考えられる。学習者主体の造形表現とは、個人の成長発達を的確に捉えたアプローチで造形表現の学びを試行していくことが肝心であ

り、個人の資質の関わることのできる「豊かな情操」への学びになると考える。

5. 「豊かな情操を育む教育」を実現するための教員教育

5.1. 造形表現—目的と指導の方法

幼児教育の造形表現では、発達段階にある幼児の認知能力と感性の育成について、視覚、触覚、聴覚などの基本的な感覚の働きがどのように機能し、色、形、音、現象、言葉などに表出し、幼児の美的感受性に働きかけることができるのか、初等教育において基本的な生活習慣や日常の生活の流れの中で育てていくことが目的である。

造形表現は作品として存在させることより、試行の軌跡として評価し、家庭にその意図を伝えることも必要である。また、継続的に身体、感性に働きかける様々な経験を積ませることが重要である。新幼稚園教育要領改定に際し、幼児教育の展望として行われた鼎談で国学院大学教授の神長美奈子氏は、「遊びや生活の中で、物事の規則性や法則性や関連性に子供なりに気付いていく体験は、将来の知識や技能を獲得するときに必要な経験になっていくわけです。何かを実現しようとして試行錯誤する体験はまさしく思考力そのものにつながっていきます¹³。」

この言葉からも、造形表現や美的感受性の育成には、特別な経験よりむしろ継続的に繰り返される日常生活においてこそ生まれ、積み重ねられていくものであることが分かる。

1980年から作られた図画工作教科書『子ども美術¹⁴』を編纂執筆した彫刻家の佐藤忠良は情操について、「先日、以前小学校で校長、教頭を務めた人たちが訪ねてきたときにも、情操教育とか個性教育をしなければいけないというけれど、本当の意味での情操とか個性というものを知っている人はほとんどいないのではないか¹⁵」との所感を述べ「情操というのはいかに多くの無駄をさせるかで育っていくものだとは私は思っています。(中略) 端から見たらたいへんな神経と身体の使い方をしながら失敗したり、汗をかいたりすることです。失敗しながら何回もやり直す時間を与えなければ情操は生まれてこないし、育ってもいけない、と私の経験を踏まえて確信を持っています¹⁶」と持論を語っている。「現在の教育は、いかに失敗しないかということに重点が置かれているし、受験ということが優先されて、時間が足りないということになると真っ先に減らされてきたのが芸術の時間¹⁷」だと憂い、次のように続けている。

「役に立たないと思われている美術の時間が、このように減らされたり、ゼロになったとき、これは子供たちにとって大きなマイナスになると思います。なぜなら生活にも受験

にも役に立たないと思われている美術教育も、本当は私たちの生活のなかで役立っているのです。たとえば洋服。私たちはさまざまなデザインの服を着ています。恥ずかしさと寒さを避けるだけが洋服の役割ならば、男でも女でも真っ白や真っ黒な服を着ていればいいわけです。しかし、デパートの洋服売り場などで何か買おうとするとき、好みの色やデザインの服を真剣に選んでいます。これも情操なのです¹⁸。」

美的感受性は日常生活の中で生まれ、経験を重ねていくことで深められていく。個々にそもそも備わっている嗜好が美的な働きかけによって深まっていく。そのための具体的内容をより現実的にするために必要なスキルを段階的に身につけさせることが焦点となる。造形表現の保育指導で重要な個々の資質・能力を表出させ、個々の感性を刺激する働きかけは、いずれ表現や発想の動機から課題解決までを自覚的に行うアプローチとなり、応えることができると考える。

5. 2. 造形表現指導の意図と理解に関する現状と課題

教員は「資質」という個人に帰属された感性に基づく教育を学習者に主体的に試行させるために、日常とリンクした場づくり、環境を整えることを第一義であると考えなければならない。また表現の本質的な価値から離れないことが、その先に続く学校での学習への扉を開く鍵になる。心身の育成を家庭と連携し、表現や感性を養うこと、自尊心を満足させ、他者の個性を承認させ、集団の中で個を自覚する経験を積ませること、それらを実現させるためにも、まず初等教育における教育の意図を正しく理解し、図画工作・美術に至る間違った観念を改めなければならない。個人の資質や能力を見極める感性の発見が、個人の素地に働きかける教育の手がかりになる。「豊かな情操を育む教育」は、これを起点とし教育の意義について再考し、教員の育成に働きかけなければならない。

しかし、このような教育の試みが推進されていても、現実の学習環境において、学校という最小の社会では授業者と子供という二項関係から、学ぶ側が与えられたことを持ち帰るといって、価値や知識の授受としての機能が根強い。学校で学んだことが個の知識として移行され、価値基準が一般教養として身につけられるものの、社会へ出てからは、それが実践的な活用とならず、再び学び直すといった非合理的な状況を生み出している。

今回の学習指導要領改定にあたって、前述した教育の要請は並列化したグループワークではなく、個の資質を生かし尊重し合うチームワークで、能動的に社会と関わりあう人材の育成を目指したものであると言える。

それを現行の「生きる力」の育成の問題を加え、学びの意図と方向性を学習者個人、授業者の自覚的なフィードバックで段階的に展開発展させることが促されている。教員養成をへて授業者となるために、状況を見極め評価する目利きとして素養を育成するプログラムを実施していくことが必要である。

また、見極めた個の資質をアセスメントにし、次の段階の学習へと橋渡ししていくシステムを構築しなければならない。これが現在、苦慮されている難題である。

教員教育においても、知識と資格を与えるだけでなく、このような現状の課題を伝え、議論していくことが大事であると考えている。

6. 最後に

美術、芸術はよく「わからない」と言われることがある。それはある意味当然のことであり、実際に他者が表現したものを正しく理解するのは不可能であるのかもしれない。

しかし、表現は目には映らない人の思いや考えを映したものであり、正しく理解されな
いまでもそれぞれの感性をもとに受容することはできる。それが個人の資質を受容する、豊かな感性、情操を育む種となる。平成20年6月に公示された小学校学習指導要領でも示されたように、図画工作の鑑賞において「児童は、材料に触れて形の感じや質感をとらえたり、材料を見つめながら色の変化に気付いたりするなど、直観的に対象の特徴をとらえている。同時に対象や自分の行為などに対して自分なりのイメージをもっている¹⁹⁾」と基盤にある個人の資質としての素養を尊重している。

造形表現によって育まれる力をメッセージとして教科書作りに携わった彫刻家の佐藤忠良は、図画工作の教科書『子どもの美術』の裏表紙に造形を学ぶ意義について以下のよう
に語りかけている。

ずがこうさくの じかんは、
じょうずに えを かい
たり
じょうずに ものを つく
ったり する
ことが、めあてでは あり
ません。
きみの めで みた こと
や、
きみの あたまで かんが
えた ことを、
きみの てで

かいたり、つくったり しなさい。
こころを こめて
つくって いく あいだに
しぜんが どんなに すばらしいか、
どんな ひとに なるのが
たいせつか、
と いう ことが
わかってくるでしょう。
これがめあてです。

(佐藤忠良「このほんをよむひとへ」『子どもの美術1』現代美術社初版 1980年)

ものを感性のままに直観で捉え、試行錯誤した経験を個人のリソースとしてプールし、判断の材料とする。これが、個人の学習に主体的な判断能力の素地となる。それを学校全体、保護者、地域に「豊かな情操を育む」教育を通じて社会に理解を求めることが教員養成の場でも重要であると考えます。

参考文献

- 文部科学省『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）概要』
文部科学省『新学習指導要領』（平成29年3月公示）
佐藤忠良『触れることから始めよう』講談社、1997年

(Endnotes)

- 1 OECD-PISA、「主要分野の定義 読解力」、2015年調査パンフレット
- 2 文部科学省、こどもの現状と課題、「主体的・対話的で深い学び」を実現することの意義、『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）概要』p.5
- 3 本田由紀（東京大学大学院教育学研究科）、「ディープ・アクティブラーニングを担う教師の育成への期待－ニーズ調査の結果から－」、『シンポジウム・これからの教師を担う教師をどう育てるか－ディープ・アクティブラーニングの実践と教員養成の課題

- 一報告書』、2017.3.31、p.9
- 4 文部科学省、「カリキュラムマネジメント」の重要性、「主体的・対話的で深い学び」を実現することの意義、『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）概要』、p.23
 - 5 勝野正章（東京大学大学院教育学研究科）、「東京大学教育学研究科における新しい教師育成構想」、『シンポジウム・これからの教師を担う教師をどう育てるかーディープ・アクティブラーニングの実践と教員養成の課題ー報告書』、2017.3.31、P.4~7
 - 6 文部科学省、「主体的・対話的で深い学び」を実現することの意義、『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）概要』 p.8
 - 7 文部科学省、「主体的・対話的で深い学び」を実現することの意義、『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）概要』 p.49-50
 - 8 松田俊哉、「図画工作科の指導論」、『初等教育学研究論叢1』、国土館大学文学部教育学科初等教育専攻、2015.12.20、p.30~44
 - 9 松田俊哉、「図画工作科の指導論」、『初等教育学研究論叢1』、国土館大学文学部教育学科初等教育専攻、2015.12.20、p.40
 - 10 新井哲夫、「造形表現の質的転換期としての思春期の美術教育」、発表1-1（W・ジョンストン、1941から）、2017.9.24
 - 11 新井哲夫、「造形表現の質的転換期としての思春期の美術教育」、発表1-3（H・ガードナー、1980から）、2017.9.24
 - 12 新井哲夫、「造形表現の質的転換期としての思春期の美術教育」、発表8、2017.9.24
 - 13 文部科学省初等中等教育幼児教育課、鼎談「新幼稚園教育要領を基盤とした今後の幼児教育の展望（前半）」、『初等教育資料』、平成29年4月号、p.42
 - 14 佐藤忠良・安野光雅『子どもの美術1-6』、現代美術社、1980～
 - 15 佐藤忠良「教科書のこと」、『触れることから始めよう』 p.198
 - 16 佐藤忠良「教科書のこと」、『触れることから始めよう』 p.198
 - 17 佐藤忠良「教科書のこと」、『触れることから始めよう』 p.198
 - 18 佐藤忠良「教科書のこと」、『触れることから始めよう』 p.199
 - 19 文部科学省、小学校学習指導要領解説 図画工作編、平成20年6月、p.18

論 文

A Causal Model of Foreign Language Anxiety Based on Fear of Negative Evaluation from the Interviews among Japanese University Students

Hidenori KUWABARA *

要旨 (Abstract)

第二言語習得研究が情意要因領域への広がりを見せるとともに、外国語不安 (Foreign Language Anxiety: FLA) に関する研究も数多く行われるようになってきた。しかし、FLA の主要な構成要因の1つとされる他者からの否定的評価に対する懸念 (Fear of Negative Evaluation: FNE) にはこれまであまり焦点が当てられてこなかった (Kitano, 2001)。そこで Kuwabara (2016) は英語を学習する大学生を対象とした面接による質的研究を行い、外国語不安の想起が Clark と Wells (1995) の認知モデルの基本構造に類似点があることを確認した。しかし、外国語不安モデルを精緻化するためには、類似点だけでなく相違点も含めた総合的な分析が必要であった。そのため、本研究では取得した質的データの分析を Thinking At the Edge (TAE) Steps (Gendlin, 1962, 2004) を使って再度行った。その結果、Clark と Wells (1995) の認知モデルの基本構造を基にしつつも、外国語不安の特殊性が現れた因果モデルが示され、外国語学習における FNE の否定的影響やその目標言語習熟度や認知的な要因の存在が明らかになった。

キーワード (Keywords)

Fear of Negative Evaluation (FNE) (他者からの否定的評価懸念),
Foreign Language Anxiety (FLA) (外国語不安), English Speaking Schemas (英語発話観)

* 常磐大学総合政策学部 助教

1. Introduction

It is often assumed that Japanese EFL learners unwilling to speak English do so because they are shy. However, if this is the case, why are many learners who are outgoing in their native Japanese language also reluctant to speak in English? Somehow, our experience as EFL learners and teachers implies that there are other psychological or cultural factors behind their hesitation.

One reason for their unwillingness to speak English seems to be related to fear of negative evaluation (FNE) from others. FNE is regarded as a construct of foreign language anxiety (FLA), and since the 1970s, many studies have been conducted in an attempt to identify levels and sources of FLA. According to Motoda (2005), low L2 proficiency and FNE provoke FLA, yet Kitano (2001) stated that FNE has “attracted little attention” (p.550) in FLA studies. Although, Aydin (2008), Idri (2011), Shabani (2011) and others have recently focused on FNE, these studies confirmed only that FLA and FNE were positively correlated with each other and that FNE was a possible FLA source. Their research did not provide satisfactory explanation of how FLA based on FNE is provoked, what kind of effect FNE has on learners’ language performance, and what causes FNE. Therefore, since it was difficult to find a point on which to base effective FNE research, the present study started from reviewing psychological research, where FNE has been more extensively examined.

2. Literature Review

2. 1. Fear of Negative Evaluation in Social and Clinical Psychology

In social psychology, Watson & Friend (1969) conducted the first FNE study in which they defined FNE as “apprehension about others’ evaluations, distress over [the participants’] negative evaluations, avoidance of evaluative situations, and the expectation that others would evaluate oneself negatively” (p.449) and “the specification of a construct social anxiety” (p.448). Leary (1983) formed a self-presentation theory of social anxiety based on Watson and Friend’s (1969) study. Social anxiety occurs when people are motivated to provide audiences with a certain impression of themselves, but due to a lack of efficacy, worry about the possibility of being evaluated negatively. In clinical psychology, Clark and Wells (1995) developed a cognitive model that illustrates the causes and process of social phobia by incorporat-

ing Leary's (1983) self-presentation theory into Beck and Emery's (1985) cognitive theory. When individuals with social phobia face a feared situation, they automatically anticipate their own behaviour as socially dangerous to themselves. Due to this anticipation, they then feel FNE accompanied by negative symptoms (e.g., mental blanks) and safety behaviours. These symptoms and subsequent safety behaviours reinforce the perception of FNE.

2. 2. Studies of Foreign Language Anxiety

According to Scovel (1978), in the 1970s, although many studies investigating the relationship between affective factors and language proficiency were conducted, the results were inconclusive, owing to the fact that "a wide range of variables is lumped together under the rubric 'affect'" (Scovel, 1978, p.129). The indeterminate results prompted studies that addressed individual affective variables rather than treating affective variables as a whole. For anxiety, one of these affective variables, Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) suggested three constructs of FLA: communication apprehension, test anxiety and FNE, and developed the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). Their research indicated that FLA was distinct from other general anxieties and was measurable using such scales based on situation-specific anxiety. MacIntyre and Gardner (1991) carried out an empirical study to examine the relationship between learners' FLA and language achievement in French. They identified that FLA was distinguishable from other types of anxiety and concluded that FLA should be measured by an anxiety scale specifically designed for the language class environment. While these and other studies have contributed greatly to our better understanding of FLA, as Motoda (2005) indicated, none have yet explored the possibility that FNE could be one of the principal FLA-evoking factors.

2. 3. Studies of Fear of Negative Evaluation in Foreign Language Anxiety

Early research emphasising FNE in FLA was conducted by Kitano (2001), who discovered a positive correlation between FLA and FNE, and that the learners' FNE level varied depending on the level of instruction and the perception of lower language proficiency. Building on Kitano's study, many researchers including Aydin (2008), Shabani (2011) and Idri (2011) focused on empirical studies concerning FNE in FLA. These studies illustrated that FLA was

positively correlated with FNE and that FNE was a source of FLA. In the Japanese EFL context, Brown (2004) administered a conceptual study about FNE that suggested FNE from peers can be a source of FLA for university students. He described the source of FNE as a “double bind” (Brown, 2004, p.16) situation where learners are trapped by FNE due to either their lack of language proficiency or their high performance, which can equate to “showing off.” Although the FNE studies above made significant contributions, they were only concerned with the levels and sources of FLA.

Hence, Kuwabara (2016) conducted exploratory research about FNE based on FLA using the qualitative method (interviews). His study found that the basic FLA-evoking structure was relatively similar to that of the cognitive model (Clark & Wells, 1995). However, it should be argued that if the evoking structure of FLA follows Clark and Wells’ cognitive model, there is no difference between the two, seemingly rendering the FLA research useless. Additional studies into the FLA-provoking process based on FNE and the source and effects of FNE on learners’ performance are needed. It may also be worth exploring distinguishable features between FLA and other anxieties.

2. 4. The Related Features of Anxiety and Fear of Negative Evaluation in Psychology and Language Learning

It seems to be possible to apply Clark and Well’s (1995) cognitive model to the FLA-provoking process based on FNE. For example, if learners are faced with feared situations in language class (e.g., explain what they did last weekend as a group task), self-schemas (e.g., unconditional negative evaluation) lead the learners to assume they will fail the activity. Anticipated or real failure of the activity is then perceived as social dangers by the learners, who then observe themselves as social objects, leading to FNE. Somatic and cognitive symptoms (e.g., increasing heart beat and becoming “frozen” in the activity) then emerge, reinforcing FNE. As the learners do not want classmates to evaluate their performance negatively or notice any somatic and cognitive symptoms, they activate safety behaviours (e.g., talking less). As they are usually ineffective, the level of FNE increases.

Additionally, it can be said that the debilitating effects of FLA on language performance (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Scarcella & Oxford, 1992) have similar features to the symptoms

of social phobia described in Clark and Wells' (1995) cognitive model. FNE is a specific form and core feature of social phobia (Clark & Wells, 1995; Rapee & Heimberg, 1997) and is a fundamental element of anxiety (Motoda, 2005). Hence, it is possible to apply Clark & Wells' (1995) cognitive model to the FLA-provoking process based on FNE. In Kuwabara's (2016) qualitative study on FLA based on in FLE, he found that there were several critical similarities between social phobia and FLA in terms of provoking system. However, several other studies have shown that FLA is distinguishable from other general anxieties and is measureable by specialised scales for FLA (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1991). In other words, it can be referred that that the evoking process of FLA based on FNE shares common characteristics with social phobia, yet there are distinctive features in the FLA based on FNE. In addition to this, Kitano (2001) and Motoda (2005) claimed there is significant correlation between FNE in FLA and low L2 proficiency. Therefore, in EFL context, it should be consequent to consider the effect of language proficiency on the FLA-evoking process.

3. Research Questions

This study aims to explore Japanese university EFL students' FNE in FLA related to speaking English in class, and attempts to address the following research questions:

- RQ1: What kind of FLA-evoking process based on FNE exists among Japanese university EFL students?
- RQ2: What kind of effect does FNE have on their language performance?
- RQ3: What are the sources of FNE among them?

4. Methodology

4. 1. Participants

In this study, interviews were conducted with 8 first and second-year university students (5 males and 3 females). All participants were native Japanese speakers learning English as a foreign language. Their English proficiency levels ranged between beginner and pre-intermediate.

4. 2. Instruments

To collect qualitative data concerning the students' FLA and FNE, semi-structured interviews

were carried out in Japanese (Appendix A). The interview questions were based on Clark and Wells' (1995) study and modified for the ELF context.

4. 3. Method of Analysis

The interview responses were analysed by “Thinking At the Edge Steps” (TAE), developed by Gendlin (1962, 2004) and Gendlin and Hendricks (2004). TAE is a method to construct theories adopting systematic ways that can be used to put words to uncertain feelings and create new concepts from social phenomena that individuals sense to be important but cannot explain or express clearly (Tokumaru 2011). In TAE, the analysis of qualitative data is conducted by forming a “felt sense” of one’s intuitive and implicit feelings. In this case, the “felt sense” is defined as the vague feeling of a word that may be hard to describe but nonetheless feels important. The TAE process is composed of 14 steps in three parts. As Tokumaru (2011) noted, since Steps 13 and 14 are processes to apply the concept to another area, there was a completion to build up a new concept in 12 steps.

4. 4. Analysis Process

4. 4. 1. Part 1 (Steps 1-5) : Speaking from the felt sense

The interview responses were read repeatedly until the researcher encountered the felt sense. It was at this point, when the researcher gained the felt sense from the interview responses that the analysis was ready to be conducted. The purpose of Step 1 was to express the core felt sense about FLA in the form of a short sentence (“My Sentence”). Tokumaru (2011) mentioned the My Sentence does not need to be understandable to everyone because the felt sense is beyond common expression and may be difficult to express clearly. Hence, it was essential to create unique sentences grasping the felt sense concerning FLA.

In Box (1) in the My Sentence Sheet (Appendix B), keeping the felt sense in mind, the main theme was described from the interview responses to generate the following phrases: *How the students’ FLA is provoked in English lessons*. In Box (2), the related terms based on the felt sense were noted down. In Box (3) the essence of the felt sense was distilled into the form of a sentence, entitled “Temporary My Sentence” such as *“Clogged up English and a few words dripped out of my mouth occasionally. I felt under the pressure and rushed. I’m con-*

scious of others' eyes negatively." Since the term "eyes" was felt especially important, it was written down as a keyword in Box (5).

In Step 2, the Temporary My Sentence was reconsidered owing to the fact that the sentence did not seem to describe the felt sense sufficiently. Therefore, the keyword "eyes" was replaced with "outside," as a new keyword because the students seemed to notice not only others' eyes but also everything including class's atmosphere and others' attitudes, etc. as clues to evaluate them. The new Temporary My Sentence was written down in Box (3). Therefore, Keyword 1 in Box (5) needed to be changed from "eyes" to "outside" accordingly.

The focus of Step 3 was on the keywords' definition that was not employed in regular use, and which did not express the felt sense amply. In Box (6), the meanings of Keyword 1 used in dictionaries were written down to confirm that the dictionary meanings were different from the definition based on the felt sense. Then, the keyword "outside" was removed from the Temporary My Sentence and it was rewritten with a blank bracket in Box (4), called a "Slotted Sentence" (Tokumaru, 2011, p.62). Looking at the Slotted Sentence with the felt sense, another keyword was filled into Box (7) to fit in the blank bracket: "Inside" (Keyword 2), and the dictionary meanings of Keyword 2 were explained in Box (8). For Boxes (9) and (10), the same process also took place for Keyword 3: "others/a person."

Step 4 encouraged development of the keywords' dictionary meanings into new meanings based on the felt sense and noticing of differences between both meanings. The procedure of this step was to enter the three keywords into the blank bracket of the Slotted Sentence and write what the keywords mean within the felt sense in Boxes (11) - (13). For Keyword 1, the felt sense provided the usual definition of "outside" with original meanings in FLA context, such as "people who listen to my English," "an interlocutor," and "a classmate who I do not know well." The same analysis process was used for the other keywords.

In Step 5, the felt sense including "Implicit Understanding" (Tokumaru, 2011, p.168) was elaborated in the form of a sentence. The Keywords and important terms from the new meanings were put in the blank bracket of the Slotted Sentence, which was written down in Box (14). This sentence was called "Expanded Sentence." Next, a short sentence was made based on the Expanded Sentence in Box (15), again called "My Sentence": "even more upset because of the disparity with the desirable self-images by the self-analysis." Box (16) contains the explana-

tion about My Sentence.

4. 4. 2. Part 2 (Steps 6-9) : Finding patterns from instances

To understand and elaborate the felt sense clearly, the primary organisation of Part 2 consists of four steps:

- Step 6: To extract instances related to the felt sense about the students' FLA from the interview responses;
- Step 7: To categorise and generalise the instances in the form of patterns;
- Step 8: To derive a new relationship between patterns by applying each of the individual patterns to each of the other patterns (in a process called "crossing"); and
- Step 9: To summarise the resulting findings.

Through Steps 6 and 7, 179 instances and 52 patterns were discovered (Appendix C). The reason why 179 instances were gathered from just 8 students' interview responses was that more than 22 FLA-related instances were found in one student's interview data. An example pattern sheet is found in Appendix D. Table 5 in Appendix E shows examples of instances in each pattern.

The crossing in Step 8 offered connections between independent patterns. Feeling the felt sense about FLA, Pattern 1 was accommodated to Pattern 2, and this produced a new pattern between them: 1×2 . The same process was carried out in 1×3 , 1×4 , etc. through 1×52 . Then, the procedure was conducted for 2×1 , 2×3 , etc. through 2×52 . In the end, crossing was administered 2,652 times until 52×51 . A portion of these results is shown as an example in Appendix F.

Step 9 summarized what had been found so far. There seemed to be dynamic stages based

Figure 1. Free writing about FLA-provoking process

The students were required to speak English with or in front of their classmate (s). Since they have their own notions about speaking English (e.g., "*I must not show my weak points*"), they felt pressure and became nervous. They tried to speak in spite of this pressure, but their English was clogged up. They started to feel others' eyes on them and make assumptions about what they were thinking (e.g., "*the student was slow*"). This evoked affective responses, such as "*feel uneasy*," "*my mind becomes blank*," etc. Certain behaviours were also activated to diminish the negative evaluation from others and affective responses (e.g., "*I speak in a small voice*"). Some behaviours could exacerbate their sense of danger (e.g., "*things have gone all wrong*").

on students' situations, cognition, affect and actions, which showed how their anxiety had developed when faced with feared situations in class. The statements (Figure1) exemplify the basic process of FLA development:

4. 4. 3. Part 3 (Steps 10-12) : Building theory

This part was composed of three steps to construct a new theory with the conceptual terms related to FLA. In Step 10, all the words, phrases, and patterns from the analysis results of Part 1 and 2 were classified depending on the felt sense about FLA, resulting in three conceptual terms: (A) “*notice of others’ eyes*,” (B) “*reduction behaviour*” and (C) “*even worse situations*.” Those conceptual terms were applied to three formulas (“A is B,” “B is C,” “C is A”) based on the felt sense. The reason the terms were applied to the formulas was that the terms stemmed from the same felt sense within the same “direct referent” (Tokumaru, 2011, p.103). Hence, by applying the terms to the formulas, it was possible to reveal the relationship between those terms. The result is shown below, and the following words and phrases were the new conceptual terms that arose from the sentences and the felt sense: “*affective responses*,” “*distortional diagnosis*,” and “*the vicious cycle*.”

Table 7. A Table of the form “A is B”

	Sentences made by applying the terms to the formulas
A is B	<p>“<i>Notice of others’ eyes</i>” is a trigger of “<i>reduction behaviour</i>.”</p> <p>Notes: Since the students notice others’ eyes on them, they carry out reduction behaviour in avoidance of this, at the same time having affective responses such as a blank mind.</p> <p>A new term: <i>affective responses</i></p>
B is C	<p>“<i>Reduction behaviour</i>” is the students’ action to avoid “<i>even worse situations</i>.”</p> <p>Notes: The performance of the reduction behaviour is distortedly diagnosed by “<i>notice of others’ eyes</i>,” and the students often start to feel “<i>even worse situations</i>.”</p> <p>A new term: <i>distortional diagnosis</i></p>
C is A	<p>“<i>Even worse situations</i>” is the feeling resulted from “<i>notice of others’ eyes</i>.”</p> <p>Notes: “<i>Even worse situations</i>” is again diagnosed by “<i>notice of others’ eyes</i>”. This prompts another reduction behaviour or the increase of “<i>even worse situations</i>.”</p> <p>A new term: <i>the vicious cycle</i></p>

Step 11 discovered “inherent relations between terms” (Motoda, 2011, p.110) by using the following formulas: “A is inherently B,” “B is inherently C,” and “C is inherently A.” (The

terms A, B and C were the same terms used in Step 10.) The three inherent sentences were produced based on the felt sense by applying the three terms to the formulas and writing down comments and new terms (Table 8). As a result, three new conceptual terms were extracted from the terms A-C and formulas: “*My English was clogged up,*” “*distorted negative self-evaluation*” and “*the fuel of exacerbation.*”

Table 8. The Three Inherent Sentences

A is inherently B sentences	
A is inherently B	“ <i>Notice of others’ eyes</i> ” is inherently “ <i>reduction behaviour.</i> ”
	Notes: “ <i>Notice of others’ eyes</i> ” and “ <i>reduction behaviour</i> ” seem to have similar features according to distorted cognition concerning use of English with others or in front of others. These constructs always begin from clogged up English.
	A new term: <i>My English was clogged up.</i>
B is inherently C	“ <i>Reduction behaviour</i> ” is inherently “ <i>even worse situations.</i> ”
	Notes: “ <i>Reduction behaviour</i> ” is an action and “ <i>even worse situations</i> ” is a result from the linguistic action. Since the result was an outcome of the action based on distortional cognition, the result was also cognitively distorted: distorted negative self-evaluation based on ones’ experience, culture, etc.
	A new term: <i>Distorted negative self-evaluation</i>
C is inherently A	“ <i>Even worse situations</i> ” is inherently “ <i>the notice of others’ eyes.</i> ”
	Notes: “ <i>Even worse situations</i> ” seems to be fuel to aggravate “ <i>notice of others’ eyes.</i> ” Hence, it is possible for even worse reduction behaviour to be activated.
	A new term: <i>the fuel of exacerbation</i>

In Step 12, a theory was constructed based on the results of the previous steps including the conceptual terms their interrelations. Five new conceptual terms were chosen again based on the felt sense: (D) “*English speaking schemas,*” (E) “*Clogged up English,*” (F) “*Notice of others’ eyes,*” (G) “*Reduction behaviour,*” and (H) “*negative assumptions.*” Tokumaru (2011) stated that a new theory can emerge when the conceptual terms are defined to be interconnected with each other. The five new conceptual terms chosen by the mutually defined felt sense were redefined in the form of sentences and conceptualised the core of the felt sense concerning FLA (Table 9).

Table 9. Interlocking Concepts Forms

Define D with D, E, F, G, H
“ <i>English speaking schemas</i> ” IS an internal factor to provoke “ <i>notice of others’ eyes,</i> ” and the activation of the schemas is caused by “ <i>clogged up English.</i> ” Hence, depending on the types of the schema, “ <i>reduction behaviour</i> ” and “ <i>negative assumptions</i> ” work differently.

<p>Define E with D, F, G, H</p> <p><i>“Clogged up English” IS a trigger of “notice of others’ eyes,” which the students carry out “reduction behaviour” to avoid, but the behaviour usually results in “negative assumptions.” To what extent the students have damage from “clogged up English” depends on “English speaking schemas.”</i></p>
<p>Define F with D, E, G, H</p> <p><i>“Notice of others’ eyes” IS to process the self as an evaluation object, uses “English speaking schemas” as database, perceives “clogged up English” as a problem, conducts “reduction behaviour” to solve the problem, and evaluates the behaviour as information for “negative assumptions.”</i></p>
<p>Define G with D, E, F, H</p> <p><i>“Reduction behaviour” IS a safety action to avoid “negative assumptions,” and its result is used as information to infer others’ thoughts through the function of “notice of others’ eyes.” Because of “clogged up English,” “reduction behaviour” is also activated, and “English speaking schemas” influence what kind of behaviour the students choose.</i></p>
<p>Define H with D, E, F, G</p> <p><i>“Negative assumptions” IS a result of “reduction behaviour,” which is aggravated by “notice of others’ eyes” and IS likely to be a strong version of “clogged up English.” The result is stored as another negative experience in the students’ “English speaking schemas.”</i></p>

In the final step, the framework of the theory with the conceptual terms was written below (Figure 2).

Figure 2. The Crux of the Theory

Due to low language proficiency, students in English lessons are faced with a feared situation such as “my English was clogged up.” Negative “English speaking schemas” is activated, and they start to “notice others’ eyes” to process the self as a self-evaluation object. “Affective responses” and “reduction behaviours” are carried out. They are used as information to infer others’ evaluation of the students, who automatically make “negative assumptions” such as “they will reject me.” To reduce the assumption, reduction behaviour is conducted again, but their performance usually exacerbates their negative assumptions (e.g., “I’m trapped in a spiral”).

5. Result and Discussion

5. 1. The Foreign Language Anxiety provoking process based on Fear of Negative Evaluation

Figure 3 is an FLA-evoking process model based on FNE conceptualised and visualised by the TAE. The terms chosen in Steps 1 through 12 are the concepts of FLA-provoking process, and the conceptual terms are in each box below.

The process model is composed of four broad stages and two internal factors related to the students’ language use. Most students in the interviews mentioned that FLA begins from their English getting “clogged up” by “low language proficiency.” This triggers “noticing [of] others’ eyes” which diagnoses how the students are looked at by others. Although the students start

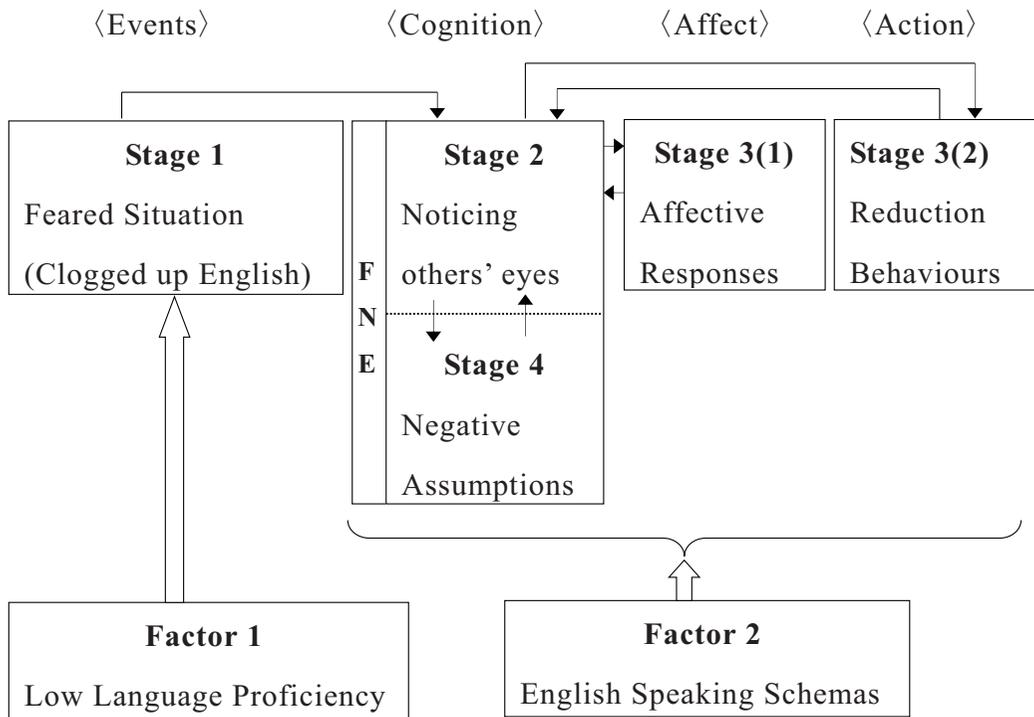


Figure 3. The FLA-evoking Process Model Based on FNE

to feel “*affective responses*,” they try to reduce FLA by using “*reduction behaviours*,” but some students carry out “*achievement behaviours*.” Therefore, if the students use of reduction or achievement behaviours depends on their own “*English speaking schemas*.” The performances of the affective responses and reduction behaviours are used as information to infer others’ evaluation: the students automatically make “*negative assumptions*.” Yet, Stage 4 is not the end of the process. Reduction behaviour is conducted again to reduce the negative assumptions, which are only aggravated by the students’ performance. Stage 4 affects Stage 2, thus completing a cycle of FLA. The FLA level is likely to increase in this vicious cycle.

A close examination of the interview responses sheds light on the first research question by suggesting that the FLA-evoking process is likely to follow the basic structure of Clark and Wells’ (1995) cognitive model. However, as the present investigation focused on oral language production and students’ affective dimension about the production, not social activities by social phobics, there were also differences between the FLA and cognitive models. The primary differences can be seen as follows:

- (1) This present study enabled elaboration on the relationship between the process and factors of FLA. In Clark and Wells' (1995) cognitive model, the process and factors of social phobia were described in the same diagram, resulting in a complicated model structure in which it was difficult to distinguish both constructs.
- (2) The definition of the feared situation differed heavily depending on individuals in the model. However, this research focused on only spoken production in English classes, thereby the focus of the feared situation was on "*clogged up English*," a trigger of FNE.
- (3) The results in Stage 3 (2) differed from the study of social phobia. In the social phobia study, Stage 3 (2) always indicated distorted reduction behaviours (e.g., "*crouch down in crowded places*") but the present interview responses showed not only reduction behaviours, but also achievement behaviours.

5. 2. The Effect of FNE on Students' Language Performance

Recent SLA studies have suggested that in order for effective language acquisition to proceed, it is crucial to contribute sufficient language input that ensures its quality in terms of meaningful output that prompts the noticing of language features. According to Izumi (2016), providing a reciprocal learning cycle within language input and output (Input-output model) is a necessary factor to help learners acquire their second language.

Looking at the production parts of the FLA-provoking process model (Stages 1 and 3 (2)), there seems to be less oral production ("*clogged up English*," "*stay silent*," "*minimum effort*," "*use Japanese*," etc.). Since FNE seemed to interfere with the students' language improvement, less FNE could elicit the students' forwardness about oral production.

5. 3. The Sources of Fear of Negative Evaluation among FFL Learners

According to the FLA-provoking process model, FNE is mainly caused by Factor 2. When the students' English was clogged up in Stage 1, their attention was shifted from their own language performance to others' evaluation of them (Stage 2), known as an "attentional shift" (Clark & Wells, 1995, p.70). Factor 2, "*English speaking schemas*," is composed of specific interrelated constructs such as the students' notions, past experiences, attitudes, values, and beliefs (Sensui & Mochizuki, 2012) about speaking English. When the students' attention is

shifted, Factor 2 and the information from Stage 3(1) and Stage 3(2) are processed in Stage 2, and negative evaluation is anticipated. Therefore, it is necessary to modify the students' "English speaking schemas" somehow. Positive modification of "English speaking schemas" could reduce FNE and increase the students' language output without the interference of FNE, thus resulting in their English not being "clogged up" as easily.

6. Conclusion

Qualitative research based on interviews was carried out, and interview responses were analysed by TAE. Consequently, the FLA-provoking process model based on FNE was uncovered and the effect on the students' language performance and sources of FNE were also revealed.

It is important for language teachers to have an understanding of how FLA and FNE are provoked in classrooms, so that they can construct a low-anxiety classroom environment and provide anxiety reduction treatment to anxious learners. There have already been many suggestions of approaches and techniques to deal with FLA (Young, 1991). Yet, in the area of clinical psychology, Tanno (2001) suggested cognitive therapy techniques to reduce social phobia, so it is worth considering how these techniques may also be useful for FLA and FNE reduction in EFL classrooms. However, there is a need for further research on and modification of these techniques before they can be implemented practically.

References

- Aydin, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL Learners. *Asian EFL Journal, Teaching Articles*, 30 (1), 421-444.
- Beck, A., & Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobia: cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Brown, R. A. (2004). Learning consequences of fear of negative evaluation and modesty for Japanese EFL students. *The Language Teacher*, 28 (1), 15-17.
- Clark, D. M., & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. In R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope & F. R. Schneier (Eds.), *Social phobia: diagnosis, assessment, and treatment* (pp. 69-93). New York: the Guilford Press.
- Gendlin, E. T. (1962). *Experiencing and the creation of meaning: a philosophical and psy-*

- chology to the subject*. New York: Free Press of Glencoe.
- Gendlin, E. T. (2004). Introduction to Thinking at the edge. *The Folio*, 19 (1), 1-8.
- Gendlin, E.T., & Hendricks, M. (2004). Thinking at the edge (TAE) steps. *The Folio*, 19 (1), 12-24.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- Idri, N. (2011). Sources of FNE among first year LDM students of Abderrahmane Mira University. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 1932-1941.
- Izumi, S. (2016). Dainigengoshuutoku to bogoshuutoku kara “kotobanomanabi” wo kangae-ru: Yoriyoi eigogakushuut to eigokyoku eno hinto [Considering “acquiring language” from second language acquisition and first language acquisition: Tips for better English learning and education]. Tokyo: Alc.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85 (4), 549-566.
- Kuwabara, H. (2016). Fear of negative evaluation in Foreign language Anxiety among Japanese University Students. *Journal of Applied Research in Educational Practice*, 1, 31-51.
- Leary, M. R. (1983). *Understanding social anxiety: social, personality, and clinical perspectives*. California: Sage Publications.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxiety and to processing in native and second language. *Language Learning*, 41 (4), 513-534.
- Motoda, S. (2005). *Dainigengofuan no riron to jittai* [The theory and practice in second language anxiety]. Hiroshima: Keisuisha.
- Rapee, R. M., & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35 (8), 741-756.
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28 (1), 129-142.
- Sensui, N., & Mochizuki, S. (2012). Shakoufuan ni okeru jikoninshikikenkyu no doukou to tenbou: jikoimeiji to jidentekikiokubaiasu ni chakumokushite [The trend and prospect of

self-awareness research in social anxiety: focusing on self-image and self-memory bias]. *Tsukuba University Psychology Study*, 44, 101-111.

Shabani, M. B. (2012). Levels and sources of language anxiety and fear of negative evaluation among Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (11), 2378-2383.

Tokumaru, S. (2011). *Qualitative Research with TAE Steps, Thinking the edge: Theory and applications*. Tokyo: (Corp.) Narumisha.

Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33 (4), 448-457.

Appendix A

Interview guide (Japanese version)

日付 ()

氏名：() 性別：() 年齢：() 学年：()

大学名 () 学部 () 学科 ()

1. Informed consent
2. 留学の経験 (年齢、国名、期間、留学形態)
3. 取得英語資格試験の名称、時期、取得点
4. 現在履修中の英語のおおよそのレベル
5. 大学の授業も含め、生活の中で英語を話す機会がありますか (授業内活動、授業外も)。
6. 英語の授業で、英語を発話するときどんなことが頭をよぎりますか。
7. それはどのような状況で起こったのかできるだけ詳しく教えてください。 その理由
8. その時、体はどんな反応を示しますか。 その理由
9. その時、心はどんな反応を示しますか。 その理由
10. マイナスの身体・心的症状を認知すると、さらに悪化しますか。 その理由
11. その状態や状況から脱出するために何かしらの行動を起こしますか。
12. 英語を話すとき、「自分は・・・じゃなければいけない」という気持ちになりますか。
13. 英語をうまく話せなかったら、周りの人はあなたを否定的に評価すると考えますか。
14. 英語をうまく話せても、周りの人はあなたを否定的に評価すると考えますか。
15. 英語を話すときに「どうせできないから ...」との最初からあきらめたり、否定的に考えますか。
16. 自分の発話が何かに妨害されているとすれば、その原因はなんだと思いますか。

17. これまでの英語の授業で、嫌な経験はありましたか。
18. 感想・質問など。

Interview guide (English version)

Date: ()

Name: () Gender: () Age: () Grade: ()

University () Faculty () Department ()

1. Informed consent.
2. Experience about study abroad (age, country, term style) .
3. English proficiency test (name, date, score) .
4. The level of the current English course (level) .
5. Do you have opportunities to speak English both in and outside your lessons?
6. How do you feel when you speak English in EFL classes?
7. What kind of situation gave you that feeling? Why?
8. In such situations, what kind of physical symptoms did your body show? Why?
9. In such situations, what kind of mental symptoms did you show? Why?
10. Did you get worse when you realised that you were in such a physical/mental condition? Why?
11. What kind of strategy did you carry out to cope with the condition/situation?
12. When you speak English, do you feel “you must be ... or you must do ...?”
13. If you cannot speak well, do you think other students evaluate you negatively?
14. Even if you can speak well, do you think other students evaluate you negatively?
15. When you speak English, do you give up speaking from the beginning because you think you cannot do it anyway?
16. What kind of factors interfere with your language production?
17. Have you ever had a bad experience when learning English? If so, what was it?
18. Do you have any comments or questions?

Appendix B

Table 2. My Sentence Sheet

Step 1	(1) Theme to work <i>How the students' FLA is provoked in an English lesson.</i>		
	(2) Let a word/phrase come <i>Clogged up English and a few words <u>dripped</u> out of my mouth occasionally, I cannot join in with the flow of this task, embarrassed and uneasy, what should I do?, felt under the pressure and rushed, I'm conscious of their <u>eyes</u> negatively and come on spitted it out, what are you trying to say, it's all gone wrong.</i>		
	(3) Temporary My Sentence <i>Clogged up English and a few words dripped out of my mouth occasionally, I felt under the pressure and rushed, I'm conscious of others' <u>eyes</u> negatively.</i>		
Step 2	(3) Temporary My Sentence <i>Clogged up English and a few words dripped out of my mouth occasionally, I felt under the pressure and rushed, I'm conscious of <u>outside</u> negatively.</i>		
Step 3	(4) A slotted sentence <i>Clogged up English and a few words dripped out of my mouth occasionally, I felt under the pressure and rushed, I'm conscious of () negatively.</i>		
	(5) Keyword 1 <i>Outside</i>	(7) Keyword 2 <i>Inside</i>	(9) Keyword 3 <i>Others/a person</i>
	(6) Usual definition <i>The large part extended from a certain limited range</i>	(8) Usual definition <i>The partitioned internal, something within a certain range</i>	(10) Usual definition <i>Human being, someone who reached at adult</i>
Step 4	(11) Felt sense based meaning <i>People who listen to my English, an interlocutor, a classmate who I do not know well</i>	(12) Felt sense based meaning <i>The self upsetting and struggling against English, the self clogging up English, the self keeping quiet</i>	(13) Felt sense based meaning <i>The atmosphere around me, the impression of me, position, intelligence, pride</i>
Step 5	(14) Expanded sentence <i>Clogged up English and a few words dripped out of my mouth occasionally, felt under the pressure and rushed, I'm conscious of (people who listen to my English, an interlocutor, a classmate who I do not know well, I got upset and struggled against using English, the atmosphere around me, the impression of me, position, intelligence) negatively.</i>		
	(15) My sentence <i>Even more upset because of the disparity with the desirable self-images by the self-analysis.</i>		
	(16) Commentary on my sentence <i>When the students' English was clogged up, they felt under the pressure and rushed. Even more, they were upset because they analyses the responses from other student(s) and their speaking performance, and provide negative evaluation about the desirable self-images.</i>		

Appendix C

Table 3. Summary of the 52 patterns extracted from the 179 instances

Pattern No.	Summary of the patterns
Pattern 1	Speaking English depends on the interlocutor.
Pattern 2	Making speeches in front of classmates.
Pattern 3	To be asked a question by the teacher in front of classmates.
Pattern 4	The tasks in which I need to use my cognitive skills.
Pattern 5	Clogged up English.
⋮	⋮
Pattern 48	Try to minimise my utterances.
Pattern 49	Stay silent and wait for rescue.
Pattern 50	I use Japanese because everyone's Japanese level is the same.
Pattern 51	Just reading English aloud is safer than speaking English creatively.
Pattern 52	I answer the question in a certain way like keeping my voice low.

Appendix D

Table 4. Example of Pattern Sheets

Pattern 1	Speaking English depends on the interlocutor.
An instance	Speaking to someone who I don't know well. (M1)
Other instances	Speaking to someone who I don't know well. (M5) Speaking to someone who I don't know well. (F3) Speaking to someone who can speak English very well. (M5) Speaking to someone who can speak more fluently than me. (M4) Being with someone who can speak more fluently than me. (M4) Speaking English to someone, even my friends. (F4)

Appendix E

Table 5. The examples of Instances in each pattern

Pattern No.	The examples of the patterns
Pattern 1	Speaking to someone who I don't know well. (M1)
Pattern 2	Making a speech in front of classmates (M1)
Pattern 3	Answering questions asked orally by the teacher in front of classmates. (M2)
Pattern 4	Tasks which have flexible goals that are not fixed. (M5)
Pattern 5	English sentences didn't come out from my mouth (only words). (M1)
⋮	⋮
Pattern 48	Answering the question with minimum effort (M3)
Pattern 49	Stare at the teacher to make her understand my feelings. (F4)
Pattern 50	Follow everyone else and use Japanese when I am stuck for English during pair work. (F4)
Pattern 51	Read a speech script in my presentation. (F4)
Pattern 52	Answer questions in a small voice. (F4)

Appendix F

Table 6. A Table of Crossing Results

A cluster of patterns to be crossed		A new pattern
Pattern 1	Speaking English depends on the interlocutor.	
Pattern 2	Making speeches in front of classmates.	Speaking English with my classmates (s) and making speeches in front of them are my most feared tasks in English class.
Pattern 3	To be asked a question by the teacher in front of classmates.	Speaking English with my classmate (s) and being asked a question by the teacher in front of classmates are my most feared tasks in English class.
Pattern 4	The tasks in which I need to use my cognitive skills.	Speaking English with my classmate (s) and carrying out tasks that require me to use my cognitive skills are my most feared situations in English class.
Pattern 5	Clogged up English.	When I speak English with my classmate (s), my English gets clogged up.
⋮	⋮	⋮
Pattern 48	Try to minimise my utterances.	When I speak English with my classmate (s), I try to minimise my utterances.
Pattern 49	Stay silent and wait for rescue.	When I speak English with my classmate (s), I stay silent and wait for rescue.
Pattern 50	I use Japanese, because everyone's Japanese level is the same.	When I speak English with my classmate (s), I use Japanese because at least everyone's Japanese level is the same.
Pattern 51	Just reading English aloud is safer than speaking English creatively.	When I speak English with my classmate (s), I just read a transcript aloud in English.
Pattern 52	I answer the question in a certain way like keeping my voice low.	When I speak English in front of my classmate (s), I keep my voice low.

論 文

ドイツの幼児教育における「環境遊び」(Umweltspiel) の特質 — 自然体験を中心にして —

大 高 泉*

Pädagogische Eigenschaften des „Umweltspiel“ in der Erziehung der Kindern in Hauptinsicht
auf die Naturerfahrung in Deutschland

要旨 (Abstract)

ドイツの幼児教育における環境領域の活動として、「環境遊び」があり、1995年にエッセンの環境教育研究所が、ドイツ国内外から「環境遊び」に関する論考と事例を収集して、『環境-陶冶-遊びながら環境を発見する-』と題するハンドブックを編纂した。ここでは、自然体験活動を中心にして、ドイツの幼児教育における「環境遊び」の特質を解明するとともに、現在興隆しつつあるプロジェクト活動としての自然体験活動と比較して、「環境遊び」の展開・変容・特質の一端を明らかにした。

キーワード (Keywords)

幼児教育、環境、自然体験、ドイツ

1. はじめに

現行の幼稚園教育要領における領域「環境」のねらいは、「周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもってかかわり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う」ため、3つのねらいと11の内容を設定している。また、保育所保育指針における領域「環境」も、前者と同一の力を養うため同様のねらいと12の内容を設定している。その内容を分析してもみると、領域「環境」では、自然の事物現象を対象にして、興味・関心をもってかかわり遊ぶことが活動内容の中核を占めている¹⁾。

ところで、こうした活動内容に対応している概念として「環境遊び」(Umweltspiel) と

* 常磐短期大学幼児教育保育学科 教授

いう概念がある。ドイツの環境教育推進の中心的役割を担ってきた、エッセンの環境教育センターは、「環境遊び」に関するハンドブックを1995年に編纂した。その正式な書名は、『環境陶冶：遊びながら環境を発見する』（Umwelt-Bildung: spielend die Umwelt entdecken）²⁾であり、我が国の幼児教育の領域「環境」の活動と共通するところも多い。このハンドブックでは、ドイツの各学校段階・固有の目的を持った諸組織・機関における「環境遊び」を取上げるとともに、他の諸国の「環境遊び」をも取上げている。

なお、日本語での「遊び」よりもさらに限定的で「環境ゲーム」といった方が適切と思われる遊びも „Umweltspiel“、と呼ばれている。例えば、„Umweltspiel“ が、環境を題材にした、いわゆる「盤ゲーム」（Brettspiel）をさすことも少なくない³⁾。

しかし、本稿では、そうしたゲームではなく、自然そのものを対象にし、自然を直接体験する様な遊びとしての「環境遊び」に焦点化する。というのも、上述のように、わが国の領域「環境」の活動内容の中心が自然体験活動に置かれているからである。

「環境遊び」の特質の分析については、ドイツの環境教育に関する先行研究、ドイツの幼児教育学の先行研究においても全くといってよいほど取上げられてはいない⁴⁾。日本をはじめとしてその他の国々における先行研究の状況がドイツを凌ぐとは思われない。そこで、小論では、まず、エッセン環境教育センターが「環境遊び」についての論考・寄稿を編纂したのは1995年のことであるが、その背後にあるドイツの環境教育の展開の中に、「環境遊び」概念の提案・台頭を位置づける。そして、第二に、そのハンドブックに収録・紹介された自然体験活動としての「環境遊び」の事例、しかも、幼児を対象にした「環境遊び」の事例を取上げる。第三に、現代の幼児教育における自然体験活動の事例、特に、近年盛んになっている幼稚園や保育園におけるプロジェクト活動としての自然体験活動の事例を取上げ、自然体験活動という点では共通しているのであるが、「環境遊び」としてのそれとプロジェクト活動としての自然体験活動とを比較する。第四に、それらを踏まえつつ、また、国際的な比較の観点から、ドイツの「環境遊び」の文化的特質についても検討して、ドイツの幼児を対象にした「環境遊び」の特質を解明し、我が国の幼児教育の領域「環境」のあり方への示唆を探ることにする。

2. ドイツにおける環境教育の展開

前述のハンドブックの编者である Gesing と Wessel は、「環境遊び」のハンドブック編纂（1995年）に至る背景として、その時点までのドイツの環境教育の展開を4段階に

略述している。

まず第1段階は、70年代から80年代の初めまでで、学校の環境教育の必要性を認識するとともに、エコロジー的な根拠づけの連関がはっきり示された時期である。第2段階は、第1段階に引き続いて、一般エコロジー的な考察が教育政策における教育学的教授学的議論の中に流れ込み、その政策は学校段階ごとの目標にかかわってきた。それに基づいて、学校の環境教育のための多くの教授学的方法学的取組が成立した。環境テーマは授業の中に入れられた。学校段階全体を通して一貫して、環境教育のテーマとしては自然科学的技術的領域のテーマが中心で、その領域は、初等段階では教科、ザッハウントーリヒトの中で、そして中等段階では、相応の教科(生物、地理、外)の中に位置づけられていた。第3段階は、80年代の半ばからで、学校の環境教育の拡大が色々な観点から始まった。環境教育の観点は「新しい」教科に拡大され(宗教教授から数学教授までで始められた)、「新しい」学習様式(プロジェクト日、学外の学習の場への訪問など)が環境教育の促進に一役買った。これまでの環境破壊についての教授、「破局の教授」は、積極的な行為・子ども指向の取組によって置き換えられた。しかもそのうえ部分的ではあるが、環境教育はカリキュラムの中に規定されたのである。第4段階は、80年代の終わりころで、学外の領域への環境教育の拡張が起こった。極めて様々な陶冶領域での新しい活動が成立した。幼稚園における修学前教育において始められ、学外の青少年の活動を超えて大人のグループまで、全く様々な、ほとんど地域的なテーマを受け入れた⁵⁾。

一方、Michelsenによれば、国家レベルの環境教育政策は次の三つの段階に分けることができる⁶⁾、という。第1段階は、70年代の始めから80年代まで続く時期で、環境政策と結びついた環境教育に対する政治的な声明が前面に出た時期である。それらは環境教育の「方向づけ」の段階として特徴づけることができる。第2段階は、80年代の始めから90年代の始めまでの時期で、一方では種々の教育領域の中への環境教育の実践的な移行を目指し、他方ではモデルケースの試みを通して環境教育構想を確かめる発議や活動が前面に出た時期である。この時期は環境教育の「実践的」段階と名づけることができる。第3段階は、90年代の初め以来、環境教育についての議論の中で「持続可能性」(Nachhaltbarkeit)ないし「持続可能な開発」(sustainable development)というテーマを理論的にも実践的にもどのように環境教育に統合することができるか、という問題と環境教育をさらに発展させる取り組みが前面に出てきた時期である。この現実の発展の方向は環境教育の「反省的将来指向の段階」と呼ぶことができる。

このように 90 年代以降は、「持続可能性」が環境教育の議論の中軸となるのであるが、それは、「持続可能性」を環境政策の中心概念と位置づけた 1992 年の国連のリオ会議（「環境と開発に関する国連会議」（UNCED））以降である。これ以降、ドイツにおける環境教育の強化と現代化についての議論は、ますます「持続可能な開発」という指導理念によって特徴づけられることになった⁷⁾。こうした動向に呼応して、二つの専門家委員会がドイツの環境教育政策を方向づける提言を行った。まず環境問題のための専門家協議会（SRU）の 1994 年の『環境鑑定書』（Umweltgutachten）は、持続可能な開発のための環境教育の具体化を提案した。SRU は、「持続可能性のエートス」では、人間の経済的社会的発達と自然のエコシステムのメカニズム及びその特質とを持続的に一致させることが重要であるとの基本的立場に立ち、このような環境倫理的取り組みのキー原理として「ネットワーク性」（「レティニテート」（Retinität））を提起している。レティニテートによって文化界と自然との全体的なネットワークが特徴づけられるのである。

一方、「連邦有識者諮問委員会：グローバルな環境変化」（WBGU）は、1995 年の年報（専門家の所見）の中で、環境教育の枠組みとなる基準を明確にした（WBGU 1996）。具体的にいえば、学習者にとって重要な地域や地方のテーマが取上げられ、さらに学習者に環境問題との行動的なかわりを可能にするよう努めることを求めた。たとえば学習プロセスが学校や地域の外的世界の再構築に向けられ「行動指向」、環境問題の社会的な特徴が議論から外されないように「問題指向」、環境教育は「状況指向」で構想されねばならない、というのである。

1990 年の連邦教育科学省大臣声明：「未来は待ってくれない」⁹⁾、1991 年の連邦教育科学省の『将来の課題：環境教育』¹⁰⁾ によれば、1990 年代が標榜する環境教育は、学習者の生活体験や技能を活かし、また関心と能力に応じて、科学的な認識と方法によりながら生活・社会にとって重要な領域について問題を立て、今後の社会の在り様を自分達が決定しうるのだ、という経験をもたせて、環境に相応しい行動を促進するものである。それは、同時に、環境研究の成果を環境実践に仲介するものであり、予防的環境政策の中で重要な柱となるものであった¹¹⁾。

こうした環境教育政策の展開に対して、学校の環境教育の実態はどうであろうか。それまで、いくつかの実態調査が実施されてきたが、1995 年と 1996 年において、エッセンの研究所が実施したドイツ諸州の学習指導要領と教科書の環境テーマ調査¹²⁾ は次のように指摘した。すでに 20 年前、1977 年のトビリシの会議を踏まえて、連邦文部大臣会議

によってドイツの一般陶冶学校に関しても環境テーマは根本的に重要であるとして強調されてきたが、20年を経ても、非自然科学的教科におけるそうしたテーマの扱いが少ないこと。また、一般陶冶学校の多数の教科では、「環境保護」というテーマの広範な導入は見られず、停滞が見られることである。

ドイツ環境教育学会の会長であった Haan も、ドイツにおける環境教育の 25 年の歩みの中で、たしかに「緑の方向転換」が起こったことは確認できるものの、環境教育の現状が相変わらず問題を抱えていることを指摘している。Haan は次のように指摘する。すなわち、

「緑の方向転換」に基づく環境教育では、環境資源の過度の利用、土壌、大気、水の汚染、保護林、動物相の保護と育成、景観や庭園の保護と世話、ゲレンデの再自然化、こうしたことすべてが環境教育の対象となってきたが、相変わらず環境問題とエコロジ的な危機現象に対する自然科学的技術的認識と解決モデルに重点が置かれてきた。このため、まず第一に、環境教育はこれまで広範囲への影響をもたらしてこなかったし、環境教育は教育機関の日常的な取り組みの中核にはなっていない。第二に、環境教育は学習指導要領の中には強力に根を下ろしているものの、学校の実践にはあまり根を下ろしていない。第三に、教育システムのエコロジー化はこれまで行われてこなかった。それゆえ、「緑の方向転換」は導入されたに過ぎず、実施されていなかったのである。今後の環境教育のためには、「緑の方向転換」と並んで、環境教育の「文化的方向転換」が差し迫って必要なのである。エコロジーの問題に実質的に対処することを試みる新しい展望、すなわち、「持続可能な開発」(Sustainable Development)、つまり「持続的」ないし「将来性のある開発」に基づいた「文化的方向転換」が必要なのである¹³⁾。

連邦レベルでの取り組みで特筆されるのは、BLK (連邦諸州教育計画研究促進委員会) の、「BLK-プログラム 21」である。1998 年から BLK は、「持続可能性のための教育」を学校教育において実現するための専門機関を置き、そのための研究活動として「BLK-プログラム 21」を展開した。このプログラムには、15 の州から 200 以上の学校がかかわった¹⁴⁾。中心的な教育目標として「持続可能な開発のための形成力(Gestaltungs-kompetenz)」の獲得が掲げられている。ここでは、Gertner の総括¹⁵⁾ によりながら、「持続可能性」を標榜する環境教育実践・授業の方向性を見てみよう。Gertner は、3 つの方向性を提案し

ている。第一は、「エコロジー的基礎教育」(Ökologische Elementarbildung)で、環境問題及びそのグローバルなネットワーク化の複合性を洞察するための基礎的な認知的能力の育成である。第二は、「現実的な環境解明」(Reale Umwelterschließung)で、実践的な取組の中で、問題解決の方法的な能力を育成し、具体的な行動力を促進し、実地体験を通して参加能力を身に付けるためのものである。第三は、「将来の開発の省察」(Reflexion zukunftsfähiger Entwicklung)で、現在の環境問題をその将来の変容とリスクの可能性に考慮して判断でき、考えられる介入の帰結や行動の帰結の予想を通して、持続可能な開発の過程に対する適切な行動ストラテジーを獲得するためのもので、地域的、超地域的、グローバルな連関をもつものである。

このように、1970年代から現代まで、ドイツの環境教育は展開しているのであるが、上述のハンドブックが「環境遊び」を取上げたのは1995年であり、GesingとWesselによる第4段階、Michelsenの区分では第3段階にあたり、本ハンドブックの編纂の主体でもあるエッセン研究所の環境教育実践調査が実施された時である。その時期は、Haanの理解によれば、環境教育における「緑の方向転換」は一定程度認められるものの、彼が望む「文化的方向転換」が求められており、リオ会議の直後で「持続可能性」を標榜する環境教育が本格化する以前である、と位置づけられる。

3. 「環境遊び」(Umweltspiel) の概念

エッセン大学の「環境教育センター」は、9つの専門領域(建築、生物や地球科学)の研究グループとして1977年に創設された。1985年には研究所となり、1988年に中等段階における環境教育のシンポジウムが、そして1991年には初等段階の環境教育の同様の会合が開催された。研究所は、学内外の実践的な活動をしている教育学者や他の大学、研究機関所属の関係者による協議を中心に進められてきたが、90年代の初めに環境教育は学外にも広がり、また教科の観点から、教科に関係しない種々様々の教授学的な取り組みや方法的な導入へと移行してきたのである。この取組みの一つが「環境遊び」であった。センターに寄せられる問合せもますます多く環境に関連した遊び的活動に関係するようになってきた。ところが、「環境遊び」についての基本的・包括的文献が全く存在せず、個別的な方法的、そして認知レベルや行動レベルに留まっている個々ばらばらの記述しかなかった。そこで、1990年に「環境遊び」のハンドブックを編纂することになったのである。このハンドブックは、主として教育学的観点を中心にして、実践的方法的な特徴の

記述も重視することになっていた¹⁶⁾。

ところで、ハンドブック編纂の時点では、「環境遊び」の概念は多義的であり、明確な定義が確定しているとはいえなかった。「環境遊び」自体は、遊び一般ほど存在するものではなく、「環境」という内容の限定がある。しかも、環境のテーマは多様なため「環境遊び」もまた多様にならざるをえない。また、遊びの行為のレベルでも環境テーマの多様性を反映して、遊びの方法と遊びの形式もまた多様である。例えば、図上作戦 (Planspiel)、ロールプレイ、人形芝居、討論遊び、盤ゲーム、自然体験遊び、自然探検、環境実験、遊びアクティビティ、コンピュータ・ゲームなどである。そして、「環境遊び」の内容と形式の間に、数えきれないバリエーションが考えられる。したがって、決して統一的な「環境遊び」の定義は存在せず、せいぜい一般的な記述があるに過ぎなかった。本ハンドブックにも寄稿している Salehian は、少なくとも環境テーマの重要な観点を扱っていることが、「環境遊び」について語る最小限の基準として充分であると考えていたのである¹⁷⁾。

さらに現在では、こうした「環境遊び」の多義性がさらに増大している。例えば、先述のように、「環境遊び」が環境を題材にした、いわゆる「盤ゲーム」(Brettspiel) をさすことも少なくない。環境を題材とした「盤ゲーム」、シミュレーション・ゲームとしては例えば、農場の草地にあるいろいろな廃棄物をマウスで適切なゴミのポットに入れる「環境ゲーム」、海と深海をテーマに 3D グラフィックスの知的冒険と戦略のゲームである「SOS 深海」、マウスでゴミを拾い右の瓶に入れる「廃熱または廃セラミックス」、など数多くのゲームが開発されている¹⁸⁾。

4. 幼稚園における「環境遊び」の事例

ここでは、ドイツの幼児教育における「環境遊び」の事例として、Strätz と Möcklinghoff が紹介している自然体験にかかわる「環境遊び」の事例¹⁹⁾ を取上げてみよう。

(1) 「浄化」

子ども達は皆、きれいな水と汚れた水の違いを知っている。しかし、きれいな水がどこからくるのか、何が汚い水に起こっているのか、もちろん最小限のことしか知らない。直観的理解の助けとしての浄化施設への訪問はごく稀にしか実現できないが、別のより良い方法がある。すなわち、礫、コケ、樹皮、あるいは砂で満たされ、底に小さな穴の開いたプラスチックのバケツで、浄化作用を示すことができる。多数のバケツを積み重ねると

ついには相当きれいな水ができる。教授においてそうしたものを直観的理解の助けとして活用すると、幼児たちに強い驚きと感動をもたらすことができる。ラインラント州の幼稚園の先生（教育者）はこの浄化装置とある遊びを結びつけている。

子どもたちは、施設にあるものの中で、使えそうな小道具を探した。足りないものを彼らは家から持参した。その原理を理解してからは、子どもたちはもはや指導を必要としなくなった。なぜそうなるのかまだ知らないグループの子どもたちは、何が問題なのか、そして単独でさらに新しい別のものをテストすることができた時、彼らはかなり得意げになった。砂と小石は、水を使って磁石のように引きつける働きをする。塔のような構造は、時間が経つとかなり失敗する可能性が高いので、その浄化施設は洗面台から外へ移された。数週間にわたって、子どもたちはそれに熱中した。たとえ、私たちがかなりの努力をしても水は完全には綺麗にならないことが子どもたちに明らかになったとしても、先生や両親には、最新のモデルが示されたのである。すなわち、「私たちがなお相当努力しても水は完全にきれいにはならない。」ここで先生が子どもたちと水使用について一緒に話すとうまくいく。水の浄化が、骨が折れ費用がかさむという子どもたち自身の経験があって初めて、水とのより意識した付き合いをもたらすのである。

排水路からの浄化施設遊び（Kläranlagen-spiel）は、多くの幼稚園で実践されているように小グループで実施される。つまり、特定のテーマに関心をもった子どもたちの小さなグループに、先生が何かを提供し、空間、時間、材料を利用し、それから一步一步、子どもたち自身によって展開する遊びになると、子どもたちに任せるのである。子どもたちは、その経過の中で、彼らがその時その時どのような寄与ができるか、すべきかを決定するために、グループの遊び内容とその構成の中でのもろもろの展開をしっかりと見ているのである。子どもたちにとって、一人であるいはその編成が度々変化する小さなグループで取り組むものこそ「子どもたち自身の遊び」になるのである。あるテーマが何日か、あるいは何週間か継続することもあるが、テーマがいつ「終わるか」を決定するのは子どもたちである。遊びのプロセスをそのように促す環境において、大事な特性や態度が発達するのである。同時に子どもたちは、遊びの中でエコロジー的な連関や問題をも知るのである。

(2) 「紙づくり」

多くの幼稚園で、ゴミの分別収集はずっと以前から当たり前のこととして行われてきた。子どもたちは、紙がどのゴミ箱にはいるかを互いに示しあっている。一端リサイクルの話

になると、子どもたち自身に紙を作らせることは難しいことではない。つまり、使用済みの紙やボール紙を溶かしたどろどろのものから、ある枠組みによって、「一枚の紙」を漉き平らな下敷きの上で乾燥するのである。次の日には乾き固まり、少なくとも下の面はなめらかになるので、絵の具やクレヨンで描くこともできる。

その遊びの経過は、浄化施設の場合と同じように経過する。2、3人の子どもたちはその考えを思いつき、それをさらに他のグループに伝え、そして大人がいなくても大丈夫であるか気づかった。紙を溶かすボールを洗い場に置き、子どもたちは紙を作ることができる。単純なものばかりではなく、色のついたもの、香のするもの、乾く前に下敷きの上に置かれた対象の凹みをもったものも作る。いつも子どもたちは絵描きテーブルに座り、非常に長い間熟考し、自分たち自身で作った紙の上に何を書くべきか、綿密に考えた。というも、その紙は苦勞して何とか作ったものであり、それを作るのに時間と労力を使ったからである。これまでの紙の使い方について、子どもたちと一緒に絵描き機のところで先生が話しあうポイントがまさしくこの点なのである。こうした子どもたち自身で紙を作った経験が効果をもたらすのである。

幼稚園教育学を知らない人は、そのような経過は系統的でも計画的でもないのではないかと問うこともある。そうした経過は、テーマに関してのみならず、時間的な経過に関しても、計画する際にかなり多くの流動性を要求しているのである。子どもたちの考えと語りは、すぐに取り上げられ、言い換えられなければならない。多くのものが予め計画的に準備されたとしても、多くの計画が見合わせられるのである。しかしそうしてのみ子どもたちを集中的な遊びに誘い、それよってのみ、私たちの教育的な目標を達成できるのである、と教育者は言うのである。個々のテーマが数週間にわたって前面に出たとしても、それは悪いことではないのである。たとえ、子どもの一部しかある提案に参加しないとしても、それはそれほど重要ではないのである。ある一つのグループで、全く別々のものが同時に経過することが普通なのである。決定的なのは、いずれの子どももその発達に必要な刺激と自由行動の余地とを得ることなのである。

(3) 「草地を通るアリとして」

これは、Hübner が紹介している事例²⁰⁾である。Hübner は、「水」と「草地」という体験領域の多数の「環境遊び」の事例を取上げているが、ここでは、5歳児を対象にした「草地」における「環境遊び」を取上げることにする。

遊びの場所は、草地あるいは道端で、天候は雨天ではなく、乾燥している日が望ましい。使用する材料としては、小さな木の棒、紙の筒（トイレット・ペーパーの芯）、ウールの糸である。

子どもたちはいずれも、3メートルの糸が結ばれた2本の木の棒をもらう。彼らはその棒を彼らの選んだ場所で、3メートルの長さの距離にピンと張るように地面に刺す。糸は地面の上およそ30センチにある。子どもたちはアリのように、その道に沿って這う。その際、彼らの頭がそのヒモより高くなってはならない。小さな部分に観察の目をむけ、集中力を促進するために、子どもたちはいずれもルーペあるいは紙の筒（トイレット・ペーパーの芯）をもらう。その際、アリにとって重要などんな観察がなされるのか。アリである私の環境はどのように見えるのか。誰がアリである私の隣人で、友達で、敵なのか。アリである私は何を食べることができるのか。その後、全ての子どもが集まり、彼らのウールの糸を辿った遠足について話すのである。

5. 幼稚園におけるプロジェクト活動としての自然体験活動の実践事例

「はじめに」で述べたように、ドイツではすでに1970年代頃から「プロジェクト授業」が構想・導入されたり、1週間以上、通常の時間割を中断してプロジェクト授業を行う「プロジェクト週間」を制度化するなど、プロジェクト活動・プロジェクト授業に関心が寄せられ、また広く実践されてきた²¹⁾。ドイツの幼児教育においてもプロジェクト活動が盛んになっている。そこで、プロジェクト活動の特徴をよく示していると目されるTextorが紹介する詳細な事例²²⁾を取上げてみよう。

(1) 「森を貫く発見の旅」

我々は幼稚園の子どもと一緒に森の種の豊かさや多様性を探索する。幼稚園の近隣に2、3の森のゾーンがある。我々の最初の森散歩は、子どもたちから「暗い森」に対する不安を取り除き、その好奇心を目覚めさせ、植物、動物、昆虫の生活空間を探究することになる。次の遠足のいずれにおいても、我々は、子どもたちの発見の喜びがいかに目覚めるかを観察することができる。彼らは、雨に濡れたりあるいは沼地のような土地の上の動物、トラクター、散歩者の足跡を見つける。彼らは、植物の一部、石、松かさ、他の自然物を集める。新しい発見をするとすぐに、子ども達はグループ全体にこれを伝える。

それを使って工作したり、我々の集めた物を補完するために、我々は発見した多くの

ものを幼稚園に持ってきている。それで、我々は葉や植物の一部分を押ししたり乾かした。我々は、図鑑を手掛かりに、その特徴を突き止める。乾燥された花や植物の多くを我々は情報コーナーに掛けています。これによって大人も彼らの生物の知識を再び新しくすることができるのである。それで我々はいつも森の神秘を追跡した。

我々の散歩の間、我々は例えば次の点について話し合った。すなわち、広葉樹林、針葉樹林、混合林があること、その森にどんな動物が生息しているか、森の土地は多くの微生物に隠れ家を提供していること、森は酸素提供者、水のタンク、木材の提供者、日陰の提供者、保養地として生命にとって欠かせないものであることについて。しかも我々は多くの木がより大きな雨傘の目的をほとんど満たしていることを確信するために、雨の時に森を通して歩き回った。

ある日、森を抜けて行進していた時、我々は「楽しい動物のコンサート」に聞き耳を立てた。それはガチョウとヤギによって行われていた。子ども達は調子を合わせた。間もなく、ガチョウ・ヤギ・子どもからなる合唱団の歌声が聞かれた。当然、我々はその時、音楽の「源」を突き止めた。動物の声（音）がどの方向から来ているのか、確認するために耳をそばだてた。我々はコースを変え、精力的に我々の新しい目標に進んだ。

そうして我々は、—私達の幼稚園からさほど離れていない—老人が住んでいる小さな農家を見つけた。彼は、我々を心から歓迎する言葉を述べ、それから我々に、ヤギ、ガチョウ、ホロホロチョウ、魚を飼っている池を見せてくれた。子ども達は、飼われている動物を撫で、餌をやった。彼らは特にホロホロチョウの小さな卵に感動した。この日以来、我々の「農場」は大好きな遠足目標になった。

ある日、老人はキノコ狩りに我々を誘った。子ども達はその考えにすぐに感動し、我々は彼と日程を調整した。カゴと小刀を持ち、我々は楽しみに突進した。老人は、我々を本場の「キノコの宝庫」に案内した。そこには、キンチャイノクチ、ニセイロガワリ、ヤマドリタケが育っていた。我々は、子どもたちにキノコがどのように採られなければならないかを示した。また、我々は食べられるキノコと毒キノコを比較し、どのような特徴によってそれらが区別されるのかを確かめた。それから我々はキノコ狩りを始めた。僅かな時間の中であったが、カゴが一杯になった。

幼稚園で、我々は「宝物」を観察し、触り、匂いを嗅いだ。それから我々は図鑑でそれらを確認、もう一度それらの食用可能性について確信した。我々と一緒に、キノコでどんな料理をつくったら良いのか考え、結局スープを作ることで合意した。一人の母親が

次の日の調理の手助けをすることを申し出た。キノコを洗い、調理し、キノコスープを食べることで、次の幼稚園の一日はほとんど過ぎた。

(2) 「森遊びの日」

これは、(1)の「森を貫く発見の旅」の発展である。指導者は、幼稚園の教育者ではなく、招致した「ドイツ環境・自然保護連盟」(BUND)のZ氏である。

まず、我々は、特に多様な植生形式を示している森の小さな一画を探し、ヒモを使って範囲をはっきりさせた。ここで我々の「森遊び日」(Wald-Spiel-Tag)が行われることになった。Z氏は、子どもたちに合った方法で遊びを次々説明した。そして我々は、それを試すために同じく做った。最初に子どもたちは、一組になることを求められた。2人の子どものうちの一人は、目を布で覆われた。彼の友達は、彼をいずれかの木に連れて行った。その幹を手で触り、撫で、匂いを嗅ぐことになる。続いて、一人は出発点に連れ戻され、目隠しは外された。目を開けた子どもが「自分の」木を再び見つけられるだろうか。2、3人の子どもたちはうまくこれができた。特に、彼らが以前のハイキングから、例えば、ブナがすべすべの樹皮を持ち、「あなたの木」を探すときに彼らがその葉に方向付けられうることを知っていたときには。しかし、子どもたちは皆、すべての感覚で木を把握すること、その特徴によって木は互いに区別されること、そしてそれを名付けることを学んだ。

最後のものとして、子どもたちは皆目隠しされた。彼らは、互いに肩に手をやり、「大蛇」を作った。その初めと終わりには、その蛇を慎重に森の一角に導く目隠しをしていない大人が入った。子ども達は、森の土の性質を意識的に感じ取ることを学んだ。(彼らが前もって靴を脱ぎ、裸足で行けば感覚はもっとはっきりする。しかしこうするには、「大蛇」の道が確かめられ、とがったものが取り除かれていることが前提である。) 子どもたちは連帯感を感じ、また、ある子どもが他の子どもの肩を離すと、「大蛇」は、バラバラになってしまうことを経験した。これらのことすべてが彼らの社会的発達にとって重要なことである。

「大蛇」が森の中を歩いてどしどし歩く間、Z氏は、マツカサ、ノスリやフクロウの羽根、アナグマの歯、野ウサギやノロジカのフンを隠した。後に、彼は我々にこうした動物にかつて「出くわした」ことを語ったが、こうした動物が我々を訪れることはできないだ

ろう。当然子どもたちは、すぐに「なぜ」と尋ねたが、しかし、森の動物や小鳥は人間を警戒しているという答えが自ずと出てきた。そのあと、Z氏は、動物がいろいろなものを残している、と言った。それはこれから子どもたちが探そうとするものである。多くの森探索を通して訓練された観察力によって、隠された対象を見つけ出すことが彼らにとって難しくは感じられなくなった。

それから我々は、小鳥の羽を綿密に調べ、それを野鳥の図鑑の中で探した。我々がそれを同定したあと、Z氏は我々にノスリやフクロウの羽根のいろいろな飛翔音をデモンストレーションした。彼は、その羽根をあちこちと素早く動かし、子どもたちに正確に聞くように求めた。それで我々は、ノスリとは反対に、フクロウが物静かに飛ぶことを認識した。大人の助けを借りて、子ども達はこれに対する説明を見出した。フクロウはよく見えないので、聴覚を頼らなければならないのである。フクロウの飛翔音が大きければ、彼らの獲物の音を聞くことができないだろう。このような「探索」が子どもの観察力を促進し、いろいろな森の動物についての知識を興味深い方法で伝えるのである。

それに続いて、どの子どももリスについて説明を受けた。リスは、隠すことになる12個の木の实を保管している。すぐに、子どもたちは、まず、2つ、次に3つ、それから5つ(等々)の木の实を見つけるように促される(自分のだけではなく)。ここで子ども達は、リスの状況になりきり、冬の蓄えの計画の必要性を認識し、多くの隠された木の实が再び見つけられない、という事実からリスがこういう方法で木の実のなる木の分布に寄与している、との結論に至るのである。動物と植物がしばしば一つの生活共同体を形成し互いに頼りあっていることが明らかになる。

その後我々は2回の探索のための時間をもった。まず最初は、シャーレとふるいを持ち、微生物を探しに出かけた。かなり大きな土の塊をふるいに入れた。小さなクズや昆虫がシャーレの方に落ちてきた。最後に残ったものを我々はまずルーペで観察し、続いて顕微鏡下で観察した。子どもたちはいかに多くの微生物が土の中で生活しているのか、これらが全く別々に見えること、そしてこれらの微生物がしばしば驚くほど美しい色をしていることを確かめて、子どもたちは深く感動した。彼らは、このような微生物がどのように動くかを学び、顕微鏡下で、裸眼では決して見るできない詳細が認識されうることを発見した。我々は昆虫を傷つけないようにし、自然の探究の後にそれを戻した。この活動において、子ども達は多くの発見の喜びと研究の意欲と、それらをかなり用心深く扱った微生物に対する責任をも発展させた。彼らは、ルーペと顕微鏡の扱いも学んだ。これら

は、我々が小さな石や植物の部分を観察したり、あるいは芝生の一区画を調べたりするために、やがて再三使用する器具である。

この日の最後の遊びは、森をまったく新しい方法で体験させた。Z氏は、我々の誰にも手鏡を与えた。我々はそれを顎の下に水平に保たねばならなかった。それから、我々は、我々に既に知られている「蛇のフォーメーション」で、森を導かれた。そして、常に樹冠（木の枝全体）を見た。たとえば、「助けて、落ちる」と大声で再三叫んだとしても、このことは素晴らしい体験であった。というのは木のでっぺんにいるような感情をもつからである。

6. 「環境遊び」としての自然体験活動の特質

取上げた「環境遊び」としての自然体験活動の事例が少数であり、詳細さも欠けるので限定的事例的ではあるものの、これらの事例から「環境遊び」としての自然体験活動の特質の一端を伺うことができる。一方、プロジェクト活動としての自然体験活動の事例は、詳細ではあるものの、2つの事例しか挙げてはいない。この点でも、限定的事例的ではあるものの、「環境遊び」の事例同様、その特質の一端を伺うことはできる。このような留保つきではあるが、「環境遊び」としての自然体験活動の特質を指摘してみよう。

第一に、活動の計画性とダイナミックさという点で、「環境遊び」としての自然体験活動は、プロジェクト活動としての自然体験活動に及ばないことである。

第二に、活動における子どもたちの主体性という点で、「環境遊び」としての自然体験活動における子どもたちの自由度は大きく、それに応じて子どもたちの主体性がより大きく求められていることである。無論、プロジェクト活動としての自然体験活動においても、子どもたちの主体性が無視・軽視されているとは言えないものの、活動の中での子どもたちの自由度は「環境遊び」より小さいように思われる。

第一の特質と第二の特質は、もともと、プロジェクト活動の特質が反映されたものといえる。プロジェクト活動は、例えば、「プロジェクトの解明」、「計画」、「実施」、「まとめ」といった所定のプロセスを経るもので²³⁾、もともと計画性が高いものであるし、その分、子どもの自由度は制約されるといえる。

第三に、両事例はともに幼児を対象にしたものであるのであるが、「環境遊び」としての自然体験活動は、幼児にとって高度で広範な知識を獲得する機会を提供してはいないことである。一方、プロジェクト活動としての事例の方が、幼児にとっては相当高度な

知識、広範な知識を獲得する機会を提供している。周知のように、現在ドイツでは、PISA ショック以降、幼稚園段階から高校段階まで連邦レベルの教育スタンダードを導入し、その学力向上策は一定の成果を上げつつある。この教育改革は、各州に固有の教育政策の権限を認めてきた伝統的な「文化高権主義」を超えて、「アウトプット指向」・「成果主義」を前面に打ち出してきた²⁴⁾。プロジェクト活動としてのこの事例には、そうした動向が反映されている、とも推測できる。幼児を対象にしたプロジェクト活動としての自然体験活動を論じている Günter は、幼稚園におけるプロジェクト活動の目標を示している。その目標には、「数学、自然科学、(情報) 技術」の領域が設定され、そこには、認知的な目標も含まれている。また、「自然と文化的環境」の領域の目標にも、認知的な領域における子どもたちの意識形成がめざされているのである²⁵⁾。ドイツ語で「学び」を意味する „lernen“ が多用されているのも同様の特質の現れといえる。

第四に、「環境遊び」としての自然体験活動では、「環境意識」を高める観点により強く位置づけられていることである。「環境遊び」の事例は、水浄化の大変さ・困難さを実感して、節水意識や水質保全意識の向上につなげようとするねらいをもち、紙のリサイクルなど、遊びの中でエコロジ的な連関や問題をも知る機会を提供している。それは、環境教育が学内外へ拡大・普及した 1990 年当時の環境教育の動向を反映していると思われる。しかし、「環境遊び」の事例の収集が、1990 年代のものであるためか、最近の ESD としての環境教育の観点は特に顕著ではなく、ましてや Haan の提案するような環境教育における「文化的方向転換」などの観点も無論見られない。その意味では、古典的な環境問題と当時の環境教育の展開状況に制約された「環境遊び」といえよう。

第五に、「環境遊び」しての自然体験活動とプロジェクト活動としての自然体験活動の両者において、日本では幼児の自然体験活動として人気のある、あるいはよく行われるカブトムシやクワガタ採集、セミやトンボ採りなどの昆虫採集、魚釣り、ザリガニ釣りなど、いわゆる動物の採取・捕獲などの自然体験活動は全く示唆されていないことである。この点は、ドイツと日本との文化的な違いを示している、といえよう。現に、本ハンドブックの編者たちは、「環境遊び」の文化的違いを最も強く示すものとして、日本でなじみある自然体験活動としての「魚釣り」などを指摘している²⁶⁾。「魚釣り」や「昆虫採集」²⁷⁾、「メジロ取り」などは、自然の遊びには含めていないのである。

7. おわりに

洋の東西を問わず、幼児教育における環境に関する活動の基本は遊びである。環境意識や環境に相応しい行為力の形成をも射程に収めている「環境遊び」としての自然体験活動は、我が国の幼児教育における自然体験活動のあり方を考える上で示唆的である。「はじめに」で述べたように、自然体験活動は幼稚園教育要領等々にも明記され重視されているのではあるが、そこでの自然体験活動はそれ自体としてのみ終始しがちである。幼児教育の中での自然体験活動には、初等学校以降の学校教育で中心となる教科の学習との関連などが前面に出ることはほとんどない。とはいえ、我が国の目下の教育改革では、昨年3月に公示された新幼稚園教育要領のように、幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続を求め、幼児教育の中にも「学習」の観点の強化が示唆されている。この点は、前述のようにドイツの教育改革が先行している。「学習」の観点の強化は、社会的にも大きな問題となったPISAショック以降のドイツの教育改革の方向性の中核を示しているのである。こうしたドイツの教育政策の展開とESDの方向を明確にとって進展しつつあるドイツの環境教育の動向の中で、1990年代に注目され大部なハンドブックが編纂された「環境遊び」がどのように変容し展開したかを解明する必要があるが、この点の解明は別稿に譲ることにする。

註

- 1) ミネルヴァ書房編集部、『保育所保育指針幼稚園教育要領』、ミネルヴァ書房、2008。
- 2) H. Gesing u. J. Wessel, *Handbuch Umwelt-Bildung, Spielend die Umwelt entdecken*, Neuwied 1995.
- 3) <http://www.ubb.de/htm/umweltspiele/gesamt.php>、<https://www.zum.de/Faecher/grund/RP/Umwelt/umweltspiel.htm> (2017.9.3 閲覧)
- 4) cf.,z.B., M.Rißmann (Hrsg.), *Lexikon Kindheitspädagogik*, Köln 2015, W.Schröer u.a. (Hrsg.), *Handbuch Kinder-und Jugendhilfe*, 2, Aufl., Weinheim 2016, T.Friederich,u.a. (Hrsg.) *Kindheitspädagogik im Aufbruch*, Weinheim 2016, K.D.Giesel, U.a., *Umwelterziehung in Deutschland*, Wiesbaden 2001.
- 5) H. Gesing u. J. Wessel (Hrsg.), *Ebenda*, S.11.
- 6) G.Michelsen, u.a. (Hrsg.), *Umweltbildung*, Neuwied, Kriftel 1998, S.48.
- 7) A.Beyer, *Nachhaltigkeit und Umweltbildung*, Hasmburg 1998,S.7ff.

- 8) G.Michelsen, Ebenda, S.55ff.
- 9) BMBW, *Zukunftaufgabe Umwelterziehung*, Bonn 1991, S.40.
- 10) Ebenda, S. 24f.
- 11) G.Eulefeld, u.a., *Entwicklung der Praxis schulischer Umwelterziehung in Deutschland*, Kiel 1993, S.48f.
- 12) R. E. Lob, Umwelterziehung in deutschen Schulen, Eine Bilanz nach 20 Jahren, in: *Die Deutsche Schule*, 91. Jg. 1999, H. 1, S.102ff.
- 13) G. de. Haan, *Bilanz und Perspektiven der schulischen Umweltbildung in Deutschland*, 1996, S. 9ff. なお、これは 1996 年に開催された日独環境教育シンポジウムにおけるハーン（当時、ドイツ環境教育学会会長）の講演原稿を訳出したものである。このシンポジウムの日本側の発表についてはドイツ語に翻訳し、ドイツ側の発表については日本語に翻訳し、日独両方で出版が予定されていた。ハーンの講演原稿の翻訳については筆者が担当しすでに訳出してあるが、諸般の事情でいまだに出版されていない。
- 14) この取り組みの詳細については、諸岡が紹介している。諸岡浩子、「ドイツ BLK-Programm”21”の取り組み－「持続可能性のための教育」推進力として－」、『環境教育』、Vol.15、No.1、2005、pp.49-54。
- 15) H. Gärtner, u.a., (Hrsg.), *Umwelt-bildung & nachhaltige Entwicklung*, Baltmannsweiler 2001, S.12ff.
- 16) H. Gesing u. J. Wessel (Hrsg.), Ebenda, S. 12.
- 17) F.Salehian, Spiel und Umwelt. Alles Spielerei ?in: H. Gesing u. J.Wessel (Hrsg.), Ebenda,S.67ff.
- 18) 例えば、<https://www.zum.de/Faecher/grund/RP/Umwelt/umweltspiel.htm>, <http://www.ubb.de/htm/umweltspiele/gesamt.php> 参照。
- 19) R. Strätz u. R. Möcklinghoff, Spiel und Umwelt im Kindergarten, in: H.Gesing u. J.Wessel (Hrsg.), Ebenda,S.341ff
- 20) K. Hübner, Umweltspiele im Erlebnisbereich Wasser, in: H.Gesing u. J. Wessel (Hrsg.), Ebenda, S.251,
- 21) 渡邊眞衣子、「子どもと創る授業－ドイツにおけるプロジェクト授業の展開－」久田敏彦監修・ドイツ教授学研究会編、『PISA 後の教育をどうとらえるか ドイツをとおしてみる』、八千代出版、2013、pp.83-110。H. ゲードヨンス（久田敏彦監訳）、『行

為する授業－授業のプロジェクトかをめざして－』、ミネルヴァ書房、2005。

- 22) M. R. Textor, *Projektarbeit im Kindergarten*, 2, Auf., Norderrtedt 2013.
- 23) S. Günter, *In Projekten spielend Lernen*, Aachen 2006, S, 48ff.
- 24) 大高泉、「ドイツ－PISA ショック後の教育改革と連邦科学教育スタンダードの導入－」、橋本健夫、他編、『現代理科教育改革の特色とその具現化』、東洋館出版社、2010.8、pp.150－157。大高泉、「ドイツにおける科学の学力のとらえ方」、日本理科教育学会編、『今こそ理科の学力を問う』、東洋館出版社、2012、pp.46－51 参照。
- 25) S. Günter, S. 38f.
- 26) H. Gesing u. J. Wessel, *Ebenda*, S.501. これは、同ハンドブックへの筆者の寄稿に対してコメントしたものであり、筆者が取り上げた「環境遊び」としての自然体験活動を、最も強力に文化的相違に刻印された「環境遊び」の見方を示している、とコメントしている。Izumi Ohtaka, *Umweltspiel in Japan*, H.Gesing u.J. Wessel (Hrsg.), *Ebenda*, S.592－598
- 27) 昆虫採集は日本の幼児の自然体験活動として位置づけられことも多い。例えば、ミュージアムパーク茨城県自然博物館、『昆虫大研究プロジェクト』、2017。出原大、『自然＊植物あそび一年中』、学研プラス、2016。
- 28) 文部科学省、『幼稚園教育要領』、2017、p.7。

論 文

中学生における学校のある日とない日の食事摂取状況の比較

小 池 亜紀子*

Difference in Dietary Habits between a Weekday and a Holiday on Junior High School Students

要旨 (Abstract)

中学生の食事内容を平日と休日の2日を比較し食事摂取状態を明らかにすることを目的とした。調査は自記式調査票を用いて平日の朝食と夕食、休日の朝食、昼食、夕食の内容を対象とした。食事内容は主食・主菜・副菜・汁物・その他の5項目に分け、それぞれに食べた料理名を記入させた。分析の結果、朝食に比べ、夕食は欠食率が低かった。休日と平日を比較すると、休日は朝食と夕食共に平日より欠食率が高かった。休日の欠食は生活時間の乱れが関連していることが想定されるが、今後は生活時間と関連した検討が必要となる。家庭において生活リズムを整えることが食事や内容を充実させることにつながると考えられ、食事内容だけでなく、生活全体を踏まえた支援の必要性が示唆された。

キーワード (Keywords)

中学生、食事摂取状況、平日と休日

1. 目的

現行の学習指導要領¹⁾において技術・家庭教科の食生活と自立の事項に「自分の食生活に関心を持ち、生活の中で食事が果たす役割を理解し、健康に良い食習慣について考えること」とある。また、子供たちの健康を取り巻く問題が深刻化したことから平成17年に食育基本法²⁾が、平成18年には食育推進基本計画³⁾が制定され、子どもたちが食に関する正しい知識と望ましい食習慣を身に付けることができるよう、学校においても積極的に食育に取り組むことが重要となっている。現在は平成28年度から平成32年までの5年間について定められた第3次食育推進基本計画に基づき、各機関において食育に取り

* 常磐大学人間科学部 専任講師

組んでいる。

厚生労働省においても国民の健康の増進の総合的な推進を図るための基本的な事項を「二十一世紀における第二次国民健康づくり運動（以下「健康日本21（第二次）」）として示し、平成25年度から平成34年度まで推進中である⁴⁾。その中に「健康な生活習慣（栄養・食生活・運動）を有する子供の割合の増加」が設けられ、具体的な内容として「朝・昼・夕の三食を必ず食べることに気をつけて食事をしている子供の割合増加」がある。幼少時の食習慣は成人期の食生活に影響を与え、20歳以上で習慣的に欠食している者で、朝食を食べない習慣が「小学生の頃から」又は、「中学、高校生から」始まった者の割合は併せて、男性32.7%、女性25.5%との報告⁵⁾から目標項目が設定された。

成長期は身長・体重など体格が著しく成長する時期であり、学童期以降は第二次性徴が見られ⁶⁾、エネルギー及び栄養素必要量が増す。そのため、「日本人の食事摂取基準（2015年版）」⁷⁾において示されているエネルギー及び栄養素の基準は身体活動や体の維持に必要な量に加え、成長に伴い蓄積される量が加味されている。成長期に「欠食」があると、体の維持・成長に必要な栄養を摂取できない可能性が生じるだけでなく、成人期における望ましい食生活を獲得できず健康増進を妨げることになる。

第3次食育推進基本計画は「食育の推進に関する施策についての基本的な方針」、「食育の推進の目標に関する事項」、「食育の総合的な促進に関する事項」、「食育の推進に関する施策を総合的かつ計画的に推進するために必要な事項」に分け示されている。そのなかでも「食育の推進の目標に関する事項」には「目標値：平成32年までの達成を目指すもの」として15項目とその具体的な目標数値が示されている。中でも、4番目に示されている「朝食を欠食する国民の割合の減少、子供<<現状値>>4.4%、<<目標値>>0%」、9番目に示されている「主食・主菜・副菜を組み合わせた食事を1日2回以上ほぼ毎日食べている国民の割合、<<現状値>>57.7%、<<目標値>>70%以上」が掲げられている。この2項目が栄養摂取に大きく関わる。実際、主食・主菜・副菜を組み合わせた食事は栄養バランスの良い食事につながる事が報告されている⁸⁾。しかし、中学生における主食・主菜・副菜を組み合わせた食事についての報告は少ない。また、児童生徒における栄養摂取状況については学校給食のある日とない日に差があると報告がある^{9) 10)}。これらのことから、平日と休日に分けて中学生の欠食および食事の組合せ摂取状況を明らかにすることを目的とした。

2. 方法

2-1 対象者

研究の内容・趣旨を説明し中学校長より調査の了承を得た茨城県の中学校2校に在学する生徒とした。在学する生徒の調査参加について、署名による同意を得た。2中学校合わせた在学生の内訳は1年生258名、2年生248名、3年生284名であった。

2-2 調査方法

調査は無記名自記式の調査票とした。調査の目的と方法、個人情報保護、成果の公表、任意の参加である旨、調査に協力しないことによる不利益が生じないことを書面にて説明した。調査票は担任教諭を通じてホームルーム等の時間を活用し配布後、記入させた。後日、調査員が各学校から回収した。調査は2016年11月に実施した。

調査内容は体格として直近の身体計測値を思い出して身長と体重を自己申告で記入させた。食事摂取状況は平日（学校登校日）1日と休日（土・日のいずれか登校日以外）1日の食事内容とした。平日は朝食と夕食の2食を、休日は朝食と昼食および夕食の3食を記入させた。記入内容はそれぞれの食事について主食・主菜・副菜・汁物・その他に区分し、食べた料理名または食品名とした。食べなかった区分、または欠食した場合は「×」を記入するよう説明した。

2-3 分析

回収された調査票は体格に未記入があったもの、休日もしくは平日のみの記述であった場合は解析対象から除いた。それぞれの食事内容について、明らかに主食・主菜・副菜の区分が異なっていた場合は食事バランスガイド¹¹⁾を参考にし、適切な区分に振り分けした。主食・主菜・副菜に記入された料理及び食品はそのままの区分とし、汁物は副菜として分析した。牛乳、乳製品、果物、菓子や嗜好飲料はその他に分類し、「水」や「お茶」などのエネルギーが含まれないと考えられる食品は分析から除外した。欠食は国民健康・栄養調査の定義と同様「食事をしなかった場合」、「錠剤などによる栄養素の補給、栄養ドリンクのみの場合」、「菓子、果物、乳製品、嗜好飲料などの食品のみを食べた場合」¹²⁾とした。

統計解析はIBM SPSS Statistics ver.24（日本アイ・ビー・エム社）にて行い、有意水準は5%未満とした。分析方法は平均値の比較にはt検定、一元配置分散分析を用い、下位検定はTukey法にて行った。回答割合の比較は χ^2 二乗検定を用いた。

3. 結果

3-1 回収率

調査票の配布は 790 枚、回収数は 743 枚（回収率 94.1%）であった。身長や体重などの未記入があった調査票 135 を除外した 608 枚を解析対象とした。有効回答率は 78.0% であった。

3-2 解析対象者の基本属性

解析対象者の内訳は男子 334 名（1 年生 104 名、2 年生 111 名、3 年生 119 名）54.9%、女子 274 名（1 年生 92 名、2 年生 101 名、3 年生 81 名）45.1% であった。平均身長、体重、BMI を表 1 に示した。男子の体格平均は身長 163.3 ± 8.4cm、体重 51.9 ± 10.2kg、BMI 19.3 ± 2.8kg/m² であった。身長、体重共に 1 年生に比べ、2 年生（p<0.001, v.s. 1 年生）、3 年生（p<0.001, v.s. 1 年生、p<0.01, v.s. 2 年生）と学年が上がるにつれ有意に増加していた。BMI は 1 年生に比べ 3 年生（p<0.001, v.s. 1 年生）が有意に高かった。女性の体格平均は身長 155.5 ± 5.4cm、体重 46.3 ± 7.8kg、BMI 19.1 ± 2.8kg/m² であった。身長は男子同様 1 年生に比べ 2 年生（p<0.05, v.s. 1 年生）、3 年生（p<0.01, v.s. 1 年生）と有意に増加していた。体重は 1 年生と 2 年生に有意な差は認められなかったが、1 年生に比べ 3 年生（p<0.05, v.s. 1 年生）では有意に増加していた。BMI は有意差がなく同程度であった。

表 1. 対象者の体格指標

男性	全体 n=334	1 年生 n=104	2 年生 n=111	3 年生 n=119
身長 cm	163.3 ± 8.4	156.7 ± 8.1	164.6 ± 6.5 ***	167.8 ± 6.2 ***, ††
体重 kg	51.9 ± 10.2	45.9 ± 9.8	52.1 ± 8.6 ***	57.0 ± 9.1 ***, †††
BMI kg/m ²	19.3 ± 2.8	18.6 ± 3.1	19.1 ± 2.4	20.2 ± 2.7 ***
女性	全体 n=274	1 年生 n=92	2 年生 n=101	3 年生 n=81
身長 cm	155.5 ± 5.4	154.0 ± 5.9	155.9 ± 5.4 *	156.8 ± 4.5 **
体重 kg	46.3 ± 7.8	44.5 ± 7.3	46.8 ± 8.4	47.7 ± 7.4 *
BMI kg/m ²	19.1 ± 2.8	18.7 ± 2.7	19.2 ± 3.0	19.4 ± 2.8

数値は平均値±標準偏差とした

* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001 V.S. 1 年生

† p<0.05, †† p<0.01, ††† p<0.001 V.S. 2 年生

3-3 食事摂取状況

平日の食事摂取状況について、朝食欠食率は 4.4%、夕食欠食率は 1.3% であった。休

日の食事摂取状況は朝食の欠食率は 15.1%と平日の 3.4 倍であった。夕食の欠食率は 1.5%で平日の夕食と同程度であった。休日の昼食欠食率は 4.8%であった (表 2)。

表 2. 各食事の摂取状況

	摂取		欠食	
	n	%	n	%
《平日》 朝食	581	95.6	27	4.4
夕食	600	98.7	8	1.3
《休日》 朝食	516	84.9	92	15.1
昼食	579	95.2	29	4.8
夕食	599	98.5	9	1.5

表 3. 学年及び男女別の各食事摂取状況

		男子 n=334 (54.9%)				p 値	女子 n=274 (45.1%)				p 値
		摂取		欠食			摂取		欠食		
		n	%	n	%		n	%	n	%	
《平日 朝食》	1 年生	99	95.2	5	4.8	0.579	90	97.8	2	2.2	0.406
	2 年生	104	93.7	7	6.3		95	94.1	6	5.9	
	3 年生	115	96.6	4	3.4		78	96.3	3	3.7	
《平日 夕食》	1 年生	103	99.0	1	1.0	0.410	92	100.0	0	0.0	0.190
	2 年生	111	100.0	0	0.0		99	98.0	2	2.0	
	3 年生	117	98.3	2	1.7		78	96.3	3	3.7	
《休日 朝食》	1 年生	92	88.5	12	11.5	0.476	79	85.9	13	14.1	**
	2 年生	97	87.4	14	12.6		90	89.1	11	10.9	
	3 年生	99	83.2	20	16.8		59	72.8	22	27.2	
《休日 昼食》	1 年生	102	98.1	2	1.9	0.332	86	93.5	6	6.5	0.367
	2 年生	106	95.5	5	4.5		98	97.0	3	3.0	
	3 年生	112	94.1	7	5.9		75	92.6	6	7.4	
《休日 夕食》	1 年生	101	97.1	3	2.9	0.546	91	98.9	1	1.1	0.988
	2 年生	110	99.1	1	0.9		100	99.0	1	1.0	
	3 年生	117	98.3	2	1.7		80	98.9	1	1.2	

p 値は χ^2 検定による。 (**p<0.01)

各食事の摂取状況に男女、学年間で異なるのか検討した結果を表 3 に示した。平日の朝食欠食は男子の 2 年生 6.3%、女子の 2 年生 5.9%が他学年より高かった。平日の夕食は欠食が少なく、多くても男子 3 年生 1.7%、女子 3 年生 3.7%であった。休日の朝食は最も欠食が多く、男子は 3 年生が 16.8%と高かった。女子は 3 年生の欠食率が 27.2%で有意に高かった (p<0.01)。休日の昼食は男子 3 年生 5.9%、女子 3 年生 7.4%が高かった。休日の夕食は男子 1 年生が 2.9%で他学年より高かった。

3-4 食事の組合せ (主食・主菜・副菜) 摂取状況

各食事区分において摂取内容を把握するため、主食・主菜・副菜を組み合わせた食事摂取状況を表 4 に示した。平日の朝食は主食・主菜・副菜そろった食事摂取割合とそろわない食事摂取の割合は、男子は同程度であった。女子はそろった食事摂取の割合は 42.3%に対しそろわない食事摂取の割合は 53.6%であった。平日の夕食は男子、女子とも他の

食事区分よりもそろった食事摂取の割合が高かった（男子 86.5%、女子 78.1%）。休日の朝食は男子、女子とも主食・主菜・副菜がそろった食事摂取の者よりもそろわない食事摂取割合が高かった（男子 62.9%、女子 55.8%）。女子では学年間で主食・主菜・副菜のそろわない食事をしている者の割合が異なり、2年生が 63.4%と有意に高かった（ $p<0.05$ ）。休日の昼食では主食・主菜・副菜がそろった食事摂取の割合よりそろわない食事摂取の割合が高かった（男子 57.2%、女子 63.5%）。休日の夕食は休日の中でもそろっ

表4. 主食・主菜・副菜の組合せで食事を摂取している者及び欠食者の割合

		1年		2年		3年		合計		p値
		n	%	n	%	n	%	n	%	
《平日 朝食》										
(男子)	主食・主菜・副菜そろう	48	46.2	53	47.7	54	45.4	155	46.4	0.836
	主食・主菜・副菜そろわない	51	49.0	51	45.9	61	51.3	163	48.8	
	欠食	5	4.8	7	6.3	4	3.4	16	4.8	
(女子)	主食・主菜・副菜そろう	39	42.4	39	38.6	38	46.9	116	42.3	0.583
	主食・主菜・副菜そろわない	51	55.4	56	55.4	40	49.4	147	53.6	
	欠食	2	2.2	6	5.9	3	3.7	11	4.0	
《平日 夕食》										
(男子)	主食・主菜・副菜そろう	92	88.5	95	85.6	102	85.7	289	86.5	0.643
	主食・主菜・副菜そろわない	11	10.6	16	14.4	15	12.6	42	12.6	
	欠食	1	1.0	0	0.0	2	1.7	3	0.9	
(女子)	主食・主菜・副菜そろう	75	81.5	75	74.3	64	79.0	214	78.1	0.318
	主食・主菜・副菜そろわない	17	18.5	24	23.8	14	17.3	55	20.1	
	欠食	0	0.0	2	2.0	3	3.7	5	1.8	
《休日 朝食》										
(男子)	主食・主菜・副菜そろう	30	28.8	26	23.4	22	18.5	78	23.4	0.394
	主食・主菜・副菜そろわない	62	59.6	71	64.0	77	64.7	210	62.9	
	欠食	12	11.5	14	12.6	20	16.8	46	13.8	
(女子)	主食・主菜・副菜そろう	27	29.3	26	25.7	22	27.2	75	27.4	*
	主食・主菜・副菜そろわない	52	56.5	64	63.4	37	45.7	153	55.8	
	欠食	13	14.1	11	10.9	22	27.2	46	16.8	
《休日 昼食》										
(男子)	主食・主菜・副菜そろう	40	38.5	52	46.8	37	31.1	129	38.6	0.090
	主食・主菜・副菜そろわない	62	59.6	54	48.6	75	63.0	191	57.2	
	欠食	2	1.9	5	4.5	7	5.9	14	4.2	
(女子)	主食・主菜・副菜そろう	27	29.3	34	33.7	24	29.6	85	31.0	0.687
	主食・主菜・副菜そろわない	59	64.1	64	63.4	51	63.0	174	63.5	
	欠食	6	6.5	3	3.0	6	7.4	15	5.5	
《休日 夕食》										
(男子)	主食・主菜・副菜そろう	70	67.3	72	64.9	85	71.4	227	68.0	0.627
	主食・主菜・副菜そろわない	31	29.8	38	34.2	32	26.9	101	30.2	
	欠食	3	2.9	1	0.9	2	1.7	6	1.8	
(女子)	主食・主菜・副菜そろう	67	72.8	69	68.3	57	70.7	193	70.4	0.971
	主食・主菜・副菜そろわない	24	26.1	31	30.7	23	28.4	78	28.5	
	欠食	1	1.1	1	1.0	1	1.2	3	1.1	

p値は χ^2 検定による。(* $p<0.05$)

中学生における学校のある日とない日の食事摂取状況の比較

た食事摂取をしている者の割合が高かった（男子 68.0%、女子 70.4%）。平日、休日とも夕食において主食・主菜・副菜のそろった食事摂取の割合が高かった。また、どの食事区分においても男女でそろった食事摂取の割合とそろわない食事摂取の割合に差は認められなかった。

3-5 欠食状況と体格の関係

食事の摂取状況が学年間で異なる結果が得られたことから、体格との関連を検討した。欠食率が4%以上であった平日の朝食、休日の朝食、休日の昼食について摂食群と欠食群に分類し比較した。各食事区分において摂取群と欠食群の身長、体重、BMIの差を比較した結果を表5-1、5-2に示した。男子は1年、2年に摂取群と欠食群の体格に差は認められなかった。3年生は平日の朝、休日の朝ともに欠食群のBMIは摂取群に比べ欠食群で有意に低かった ($p<0.05$)。休日の昼食欠食群では体重とBMIに差が認められ、摂取群に比べ有意に低かった (各 $p<0.05$)。

表5-1. 平日の朝食、休日の朝食、休日の昼食の摂取有無と体格の関係 (男子)

	1年生		2年生		3年生	
	摂取群 (n=99)	欠食群 (n=5)	摂取群 (n=104)	欠食群 (n=7)	摂取群 (n=115)	欠食群 (n=4)
〈平日の朝食〉						
身長 cm	156.8 ± 8.1	153.7 ± 8.7	164.6 ± 6.5	165.6 ± 8.1	167.8 ± 6.3	168.8 ± 4.8
体重 kg	46.0 ± 9.9	43.6 ± 6.1	51.9 ± 8.6	54.0 ± 9.3	57.2 ± 9.1	50.0 ± 6.3
BMI kg/m ²	18.6 ± 3.2	18.4 ± 1.0	19.1 ± 2.4	19.6 ± 2.4	20.3 ± 2.7	17.5 ± 1.7 *
〈休日の朝食〉						
身長 cm	156.8 ± 8.3	160.0 ± 7.0	164.5 ± 6.6	165.5 ± 6.6	167.6 ± 6.1	168.8 ± 6.6
体重 kg	45.6 ± 9.5	48.5 ± 11.6	51.6 ± 8.6	55.1 ± 7.9	57.5 ± 8.7	54.5 ± 10.5
BMI kg/m ²	18.4 ± 3.0	19.9 ± 4.2	19.0 ± 2.4	20.0 ± 1.9	20.4 ± 2.6	19.0 ± 2.9 *
〈休日の昼食〉						
身長 cm	156.7 ± 8.2	153.2 ± 1.1	164.6 ± 6.4	165.2 ± 9.7	167.9 ± 6.0	167.0 ± 9.3
体重 kg	45.9 ± 9.9	45.7 ± 3.7	52.0 ± 8.6	52.6 ± 8.6	57.5 ± 9.1	49.4 ± 3.5 *
BMI kg/m ²	18.6 ± 3.1	19.5 ± 1.9	19.1 ± 2.4	19.2 ± 1.7	20.3 ± 2.7	17.8 ± 1.4 *

数値は平均値±標準偏差とした

* $p<0.05$ V.S. 摂取群

表5-2. 平日の朝食、休日の朝食、休日の昼食の摂取有無と体格の関係 (女子)

	1年生		2年生		3年生	
	摂取群 (n=90)	欠食群 (n=2)	摂取群 (n=95)	欠食群 (n=6)	摂取群 (n=78)	欠食群 (n=3)
〈平日の朝食〉						
身長 cm	154.0 ± 5.6	153.5 ± 0.7	155.7 ± 5.4	160.0 ± 3.9	156.7 ± 4.4	160.3 ± 4.7
体重 kg	44.6 ± 7.4	41.0 ± 1.4	46.3 ± 7.6	55.7 ± 14.7	47.7 ± 7.6	48.2 ± 1.9
BMI kg/m ²	18.8 ± 2.7	17.4 ± 0.4	19.1 ± 2.7	21.8 ± 5.7	19.4 ± 2.8	18.8 ± 1.6
〈休日の朝食〉						
身長 cm	154.0 ± 6.1	153.8 ± 4.2	155.8 ± 5.4	157.2 ± 4.8	156.8 ± 4.3	156.8 ± 5.1
体重 kg	44.3 ± 7.1	45.5 ± 8.3	46.5 ± 8.5	49.6 ± 6.5	47.9 ± 8.1	47.0 ± 5.3
BMI kg/m ²	18.7 ± 2.7	19.2 ± 3.1	19.1 ± 3.1	20.1 ± 2.0	19.5 ± 3.1	19.1 ± 1.6
〈休日の昼食〉						
身長 cm	154.4 ± 5.7	148.5 ± 6.2	156.1 ± 5.3	151.6 ± 8.0	157.0 ± 4.5	154.8 ± 3.9
体重 kg	44.3 ± 6.9	47.1 ± 12.2	47.0 ± 8.4	41.7 ± 4.7	47.7 ± 7.6	47.5 ± 3.9
BMI kg/m ²	18.6 ± 2.5	21.2 ± 4.5	19.3 ± 3.0	18.1 ± 0.7	19.3 ± 2.8	19.9 ± 2.1

数値は平均値±標準偏差とした

4. 考察

本研究では中学生の食事摂取状況を平日と休日に分けて検討することを目的とした。平日の朝食摂取状況は摂取 95.6%、欠食 4.4%であった。朝食の欠食率は食育基本計画が示す現状³⁾と同程度であり、平成 34 年度までに目指す 0%に近づけるには更なる支援が必要と考えられた。最も摂取率が低かった食事区分は休日の朝食であり、欠食率が 15.1%と平日の 3.4 倍高かった。休日の朝食欠食が多かった理由については調査していないが、生活時間が異なることに影響を受ける可能性がある。学校給食のある日とない日の食事摂取量を比較した調査によると学校給食がない日では起床時間が遅くなる傾向があり、そのことがエネルギー摂取量の低下につながる事が指摘されている⁹⁾。欠食の改善には食べることによる利益を伝えると共に起床時間等を含めた支援が必要となる。学年、性別による食事摂取状況を比較したところ、有意差が認められた食事区分は女子で休日の朝食であった。1 年生や 2 年生に比べ 3 年生では欠食率が高かった。平成 26 年児童生徒の健康状態サーベイランス事業報告¹³⁾によると中学校より高校生は朝食の欠食率が高いことから、本研究において 3 年生が高かったことは、先行調査と同様であったと判断できる。朝食を食べなかった理由については本研究において調査していない。児童生徒の健康状態サーベイランス事業報告によると朝食を食べなかった理由として「食欲がない」、「食べる時間がない」、「用意されていない」などの理由¹³⁾があることから、以上の特徴をふまえ、朝食の欠食率改善には個別に指導・改善のために丁寧なアセスメントが重要と考えられる。

食事の内容については主食・主菜・副菜のそろった食事内容か、そろわない食事なのかを検討した。平日の朝食では主食・主菜・副菜のそろった食事の割合（男子 46.4%、女子 42.3%）とそろわない食事の割合（男子 48.8%、53.6%）は同程度の割合であった。平日の夕食ではそろった食事が男女とも 80%を超えており、朝食よりも約 2 倍であった。主食・主菜・副菜のそろった食事を摂ることはバランスの良い食事内容につながり⁸⁾、食育推進基本計画にも「主食・主菜・副菜を組み合わせた食事を 1 日 2 回以上ほぼ毎日食べている国民の割合」を向上させる項目が設けてある。調査校は学校給食を実施しており、給食を全量摂取していると仮定すると、夕食に主食・主菜・副菜のそろった食事をすることで、平日の食事については主食・主菜・副菜を組み合わせた食事を 1 日 2 食以上食べていることになる。一方、休日の朝食では主食・主菜・副菜そろった食事の割合が 30%を下まわり、そろわない食事が半数を超えて男子 62.9%、女子 55.8%であった。また、休日の昼食は欠食率が男子 4.5%、女子 4.2%であり、主食・主菜・副菜のそろった食事割合

は男子 38.6%、女子 31.0%と低かった。このことから休日においては「主食・主菜・副菜を組み合わせた食事を 1 日 2 回以上食べる」ことが難しくなる。これまでの食育により平日においては意識して食事をしていることが表れている結果が得られたが、休日においても欠食しない、主食・主菜・副菜を組み合わせた食事を考えることが重要である。平日に比べ休日で朝食の摂取率及び主食・主菜・副菜のそろった食事の割合が低くなる理由として起床時間の差や生活リズムの影響が考えられる。今回は就寝時間、起床時間については調査しなかったため検討できないが、小学生を対象として給食のある日とない日の栄養摂取量を比較した研究によると^{9) 14)}、休日の起床時間が遅くなることにより、食事時間が短くなり主食・主菜・副菜がそろわない、栄養摂取量が少ないとの報告がある。朝食摂取は末梢時計遺伝子の日周リズムを整えること¹⁵⁾が明らかにされており、栄養摂取のみならず体調管理上重要と考えられる。

学童期以降は乳児期に次いで成長が盛んな時期であり⁶⁾、中学生にとって欠食により最も懸念されることは、体格の維持及び成長に必要なエネルギーや栄養素の不足である。そこで欠食があった平日の朝、休日の朝、休日の昼の食事摂取状況と体格の関係を検討した。その結果、男子 3 年生は欠食群の BMI が摂取群に比べ有意に低かった。本調査は平日 1 日と休日 1 日の横断研究であることから習慣的な摂取状況ではないため関連性は低いと考えられる。他の学年、女子では有意性はないものの欠食群は体重が高い傾向にある区分もあり、習慣的な摂取状況なのか、いつから欠食があったのかなどの項目と体格の関係を検討する必要がある。欠食状況と体格の関係について関連性が認められなかった理由として、休日の朝食、昼食の欠食により夕食の摂取量が多くなる可能性が考えられる⁹⁾ことから、それぞれの食事摂取の有無だけでなく、今後 1 日を通した摂取状況との関連を検討する。

本調査の限界として中学校 2 校の小規模調査であったことから、一般化するには対象者が少ないこと、平日及び休日の 1 日の食事摂取状況であったため習慣的な食事習慣ではないことが挙げられる。まず、対象校を広げることで食事摂取状況を検討し、食育の推進に役立てることが可能と考える。この調査はスクリーニングとしての調査に位置づけ、個人の食事摂取状況の改善には個別に対応することが重要と思われる。

中学生の朝食の欠食習慣が成人期まで続くことが示唆されている⁵⁾ことから、将来の生活習慣予防には子供のころからの食育が着目されている^{1) 2)}。今回、平日と休日の食事摂取状況が把握できたことから、子どもの食育は家庭と協力し、食習慣のあり方を支援す

る必要性が考えられた。今後、休日の食事摂取状況が平日の食事摂取状況に及ぼす影響を明らかにできるよう研究を進めたい。

謝辞 本研究に際し、調査にご協力いただきました茨城県の2中学校の皆さまに感謝いたします。

参考文献

- 1) 文部科学省. 中学校学習指導要領解説. 第2章技術・家庭. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/gika.htm (2017年9月25日アクセス)
- 2) 農林水産省. 食育基本法. http://www.maff.go.jp/j/syokuiku/pdf/kihonho_28.pdf (2017年9月25日アクセス)
- 3) 農林水産省. 食育推進基本計画. <http://www.maff.go.jp/j/syokuiku/attach/pdf/kanrennhou-8.pdf> (2017年9月25日アクセス)
- 4) 厚生労働省. 健康日本21. http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kenkou_iryuu/kenkou/kenkounippon21.html (2017年9月25日アクセス)
- 5) 厚生労働省. 平成21年国民健康・栄養調査結果. <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000000xtwq.html> (2017年9月25日アクセス)
- 6) 渡邊洋子, 伊藤節子, 瀧本秀美編. 健康栄養科学シリーズ応用栄養学 (改訂第5版). 東京: 南江堂; 2015. 171-202.
- 7) 菱田明, 佐々木敏監修. 日本人の食事摂取基準 (2015年版). 東京: 第一出版; 2014. 362-368.
- 8) 針谷順子, 料理選択型栄養教育をふまえた一食単位の食事構成力形成に関する研究—「弁当箱ダイエット法」による食事の適量把握に関する介入プログラムとその評価, 栄養学雑誌, 61 (6), 349-356, 2003
- 9) 野末みほ, Jun Kyungyl, 石原洋子, 武田安子, 永井成美, 由田克志, 石田裕美, 小学5年生の学校給食のある日とない日の食事摂取量と食事区分別の比較, 栄養学雑誌, 68 (5), 298-308, 2010
- 10) 独立行政法人日本スポーツ振興センター. 平成22年児童生徒の食事状況等調査報告書. http://www.jpnsport.go.jp/anzen/school_lunch//tabid/1491/Default.aspx (2017年9月20日アクセス)

- 11) 厚生労働省. 食事バランスガイド. <http://www.mhlw.go.jp/bunya/kenkou/eiyou-syokuj.html>. (2017年10月3日アクセス)
- 12) 厚生労働省. 国民健康・栄養調査. http://www.mhlw.go.jp/bunya/kenkou/kenkou_eiyou_chousa.html (2017年9月26日アクセス)
- 13) 公益財団法人日本学校保健会. 平成26年児童生徒の健康状態サーベイランス事業報告, p51-62, 2016
- 14) 伊東瑞歩, 岡崎光子. 学童期の生活リズムと食生活に関する研究. 日本食育学会誌, 5(4), 193-201, 2011
- 15) Borjigin J, Deng J, Wang MM, et al. Circadian rhythm of patched1 transcription in the pineal regulated by adrenergic stimulation and cAMP. J Biol Chem, 274(49), 35012-35015, 1999

論 文

ゲーテの「教育州」とフェレンベルクの学園

大 武 茂 樹*

Goethes “Pädagogische Provinz” und Fellenbergs Pädagogische Anstalten in Hofwyl

要旨 (Abstract)

ゲーテが『ヴィルヘルム・マイスターの遍歴時代』において描いた「教育州」は、フェレンベルクが実際に開設したホフヴィルの学園がモデルだったと言われている。はたしてそれは本当なのか、を明らかにすることが本論の課題である。二人の教育観は本質的に異なっているが、『遍歴時代』を執筆する直前までの二人の往復書簡や、ゲーテの日記などから、ゲーテはホフヴィルからインスピレーションを得て、教育州を構想したと判断できる。

キーワード (Keywords)

ゲーテ、教育州、フェレンベルク、ホフヴィル、教育と近代社会、キリスト教と教育

1. はじめに

「教育州 (Pädagogische Provinz)」とは、ゲーテ (Goethe, J. Wolfgang von 1749-1832) が『ヴィルヘルム・マイスターの遍歴時代 (Wilhelm Meisters Wunderjahre, 1829)』の中で描いた架空の地で、そこは、子どもたちの教育を紐帯にして住民が結びついた一種の共同体である。主人公ヴィルヘルムは、自分が属する「塔の結社」から課された、同じ屋根の下に3日以上留まってはいけない、立ち去った所には1年以内に再び訪れてはいけない等の条件の下、一人息子のフェーリクスとともに遍歴を続けていたのだが、この地に息子を預けることになる。それは、ヴィルヘルムの親友レナルドーがその地を一種のユートピアと見なし、「あなたの息子さんを安心して預けることができ、賢明な指導によって最高のものを期待できる場所と環境¹⁾」として紹介し、フェーリクスの教育をその地に委ね

* 常磐大学人間科学部 教授

ることを勧めた結果である。この著作が完成したのは1829年で、ゲーテ最晩年の作品である。ゲーテ自身は教育活動に直接関わったことはないが、後述するようにペスタロッチ主義者の教育に非常に批判的な態度をとっていたので、彼なりの教育観を持っていたことは間違いない。そしてその教育観を具体的に披瀝したのが、この教育州であると解釈してよいのではないだろうか。

また、この『遍歴時代』とその前編である『ヴィルヘル・マイスターの修業時代 (Lehrjahre, 1796)』は、一般に教養小説 (Bildungsroman) に分類されている。しかし教育学の分野では、Bildung というドイツ語は、「陶冶」とか「形成」などと訳されるのが常であるし、この小説は日本語の「教養」の概念では包摂しきれない内容を含んでいる。そこでここでは、Bildung を教育学的意味で捉え、この小説をヴィルヘル・マイスターという人物の成長と、その子フェーリクスの教育の物語として解釈することにする。そうすることで、ゲーテが教育州を通して描出しようとした教育のあるべき姿がより明瞭になるであろう。

ところで、この教育州はスイスのカントン・ベルンに実在した、都市貴族フェレンベルク (Fellenberg, Philipp Emanuel von, 1771-1844) が築いた学園がモデルだったと、しばしば指摘されている²⁾。しかし、それらのほとんどがわずか数行で伝聞の形で指摘しているに過ぎず、その根拠は何なのかについては必ずしも明確ではない。最も詳しく解説しているのはグッギスベルクの『フェレンベルクと彼の教育国 (Philipp Emanuel von Fellenberg und sein Erziehungsstaat)』だが、この研究書自体がフェレンベルクの功績を称えるために書かれていて、しかもレナルドーの原型はフェレンベルクにあると断言している³⁾が、レナルドーは教育州の外部の人間なので、いささか客観性に欠けるように思われる。ゲーテ自身はこれについては何も語っていない。そこで本稿は、その伝聞がはたして真実なのかどうか、真実だとすれば、フェレンベルクの学園はゲーテの教育州にどの程度の影響を与えたのか、を明らかにすることを課題にする。

教育州は架空の地域であり、そこで描かれている教育の様子もあまり現実的ではないが、「賢明な指導によって最高のものを期待できる場所」として構想されているのだから、そこではゲーテが思い描いた理想的教育が行われていると見なすことができる。一方のフェレンベルクの学園は実在し、ヨーロッパ各地から多くの生徒を受け入れて教育していた。フェレンベルクをペスタロッチ (Pestalozzi, J. Heinrich 1746-1827) の後継者と見なしている先行研究もある⁴⁾が、それは誤りである。フェレンベルクがペスタロッチを

尊敬していたことは確かだが、同じ教育観を共有していたわけではない。逆にクループスカヤのように⁵⁾、ペスタロッチを民主主義者、フェレンベルクを封建主義者と位置づけて対立させるのも誤りである。ペスタロッチを民主主義者と呼ぶには躊躇せざるを得ない。確かにペスタロッチは貧民を教育によって救済することを企図したが、それによって貧民の社会的上昇を期待したわけではない。フェレンベルクは、ペスタロッチとは異なる、彼自身の教育観と使命感を持って、学園を開設し、教育したと言うべきである。では、その教育観とは何だったのか、そしてどのような人間を育てようとしたのか。同様に、ゲーテはどのような教育観を持ち、いかなる人間を育てようとしたのだろうか。両者の教育観の異同を探求することで課題に迫りたい。

2. ゲーテの教育州と教育観

(1) ゲーテとペスタロッチ

ゲーテは1810年5月に、これからスイスへ出かけようとする来客に対して、「スイスへ行く私の決心を褒め、ペスタロッチへの挨拶を私に託した。彼はペスタロッチを個人的に知っていて、立派で善良で愛すべき人間だと言った⁶⁾」と、この来客は語っている。この証言から、ゲーテとペスタロッチは面識があったことが分かる。では、二人の出会いはいつのことだったのだろうか。ペスタロッチは国外へ出たことはほとんどないが、ゲーテは1775年、79年、97年と3度スイス旅行をしているので、その際に出会ったものと推測できる。

では、何が契機で出会ったのだろうか。ゲーテとペスタロッチの仲立ちをしたのは、おそらくラファーター (Lavater, Johann K. 1741 - 1801) であろう。ラファーターはスイス・チューリッヒの牧師で、『観相学』を著したが、これにはゲーテも協力している。

ラファーターとゲーテのつながりは、73年にラファーターが送った手紙から始まる。翌74年は、ゲーテの名を一躍有名にした『若きヴェルテルの悩み』が出版された年でもあるが、ラファーターがフランクフルトにいたゲーテを訪問して、二人で仲良くライン川沿いの旅をしている。途中から汎愛主義者バゼドウ (Basedow, Johann K. 1724 - 1790) がこれに加わった。バゼドウは当時、教育機関を教会から分離して国家の監督下におくべきことを主張していたのだが、そのモデル・スクールを創設するべく、高貴な方々を訪問してそのための寄付金を募る旅を続けていて、これに加わったのだった。その年のうちに新しい学校「汎愛学舎 (Philanthropinum)」が誕生したのだから、成果があったので

あろう。この3人旅の様子をゲーテは自伝『詩と真実』の中で、「嵐の歩み 火の歩み / 馬手に預言者 弓手に預言者 / 間にいるのは世俗の子」という詩にして残している⁷⁾。侃々諤々の議論をしながらも、それを楽しんでいる様子が読み取れよう。

さらに75年には、ゲーテがスイス旅行をしてラファーターに会っている。同世代のシュトルベルク伯爵兄弟に誘われたのがきっかけで一緒に旅立った。スイスに入ってからまずチューリッヒへ行き、ラファーターと再会を喜び合った。その後国内をあちこち旅行したが、この旅でゲーテは開放感からか、かなり無軌道なことをして鬻鬻を買ったようだ。例えば、同行者とともに川や湖で全裸になって水浴びをして、ある時は石を投げつけられたりもしている⁸⁾。まさにシュトルム・ウント・ドランクを地でゆく行為である。ラファーターの家には延べ2週間以上寄宿している。この旅行によってゲーテは自然の崇高さに感動している。全裸で水浴したのも、美しい外的自然に呼応してゲーテの内的自然が発露した結果なのだが、「中世に由来する古い制度や習俗を堅持することが良いことで有益なことであると見なす国⁹⁾」の住民には、理解されなかったことを悔やんでいる。

1779年に二回目のスイス旅行をした時、ゲーテはヴァイマルの枢密院顧問官という重職に就いたばかりで、しかもカール・アウグスト公の随員として行ったので、さすがに節度を守って行動した。この時もチューリッヒでラファーターに会って友情を確かめ合っている。しかしやがて二人は疎遠になっていく。その理由は、ゲーテによれば、議論すると決して妥協せず頑なに自説を押し通して、相手を屈服させようとするラファーターの姿勢にあったようだが、そもそものきっかけはラファーターが、銅版画にキリストを悪へ誘惑する人物としてゲーテの似姿を描かせたことにあるように思われる。それを耳にしたゲーテは、84年に訪問客に対して、「彼は私の親友ではない」と断じているし、この年ラファーターはドイツに来てゲーテに会ったようだが、態度が冷たかったことを嘆いている¹⁰⁾ ことから、それが窺われよう。

ゲーテが97年の三回目のスイス旅行でチューリッヒ滞在中に、道の向こうからラファーターが近づいてくるのに気づいたとき、脇道に逸れて見つからないように自ら身を隠したほど嫌悪感を感じていた¹¹⁾。それでもなお、「その後の私の人生の節目節目には、私はこの男が、私と親しくなった人たちの中では最も卓越した人物の一人であるということを考えずにはいられなかった。¹²⁾」と述懐しているので、ゲーテにとっては良くも悪くも重要な人物であったことに変わりはない。

では、ラファーターとペスタロッチとの接点は何かというと、両者ともチューリッヒに

住んでいたことにある。ペスタロッチは63年にコレギウム・カロリヌム（チューリッヒ大学の前身）に入学したが2年で退学した。まだ在学中だった65年に、同校の教授だったボードマー（Bodmer, Johann, J. 1698-1783）が「ゲルベ・ヘルヴェチア協会」を設立し、ペスタロッチはその会員になった。なお、ボードマーは歴史学者で、抑圧的政治体制の中で思考の自由を堅持し、ドイツにも名を知られており、ゲーテが第二回スイス旅行の折に表敬訪問している。この協会は勉強会のような集まりだったが、いち早くルソーの著作を読むなど、自由主義的傾向があった。そしてラファーターもこの会員の一人だったのである。

ペスタロッチとラファーターがどれくらい親しかったのかは不明だが、ペスタロッチが富裕な商家の娘アンナと恋に落ちたとき、しかしまだ人目を忍ばなければならない段階だったとき、ラブレターの配達役に頼んだのがラファーターだったので、信頼できる関係だったのであろう。ペスタロッチはまだ定職に就かず、しかもアンナのほうが8歳年上だったため、結婚についてはアンナの両親は猛反対だった。

認めてもらうには安定した仕事に就くしかない。当時は社会経済的に重農主義の傾向が強かったせいか、ペスタロッチは農業家になる決心をした。だが農業に関して全くの素人だったため、まずはキルヒベルクで模範的農場を経営していたチツフェリのもとで農業見習いから始めた。67年のことだった。このチツフェリを紹介してくれたのもラファーターであった。ペスタロッチは69年に借金をして18ヘクタールを超える土地を購入し、農業経営を始めることができたし、同年にめでたくアンナと結婚できた。二人の結婚にラファーターは大きな貢献をしたといえよう。71年にはそこに居を構えてノイホーフと名付け、幸せの絶頂にあった。

しかし農場経営は幾多の困難を伴い、投資家も手を引いたため、間もなく危機に陥り、購入した土地も売却せざるを得なくなる。その一方でペスタロッチは、手許に残った農地と自宅を利用して、身寄りがいないなどの貧しい子どもたちを受け入れて宿泊させ、畑仕事や綿紡績の仕事を教えるとともに、道徳的な教育をする努力を始めた。当時はこのような恵まれない子どもたちを使役することは一般的に行われていたことだが、牛馬のようにこき使うのではなく、労働を通して人間的な諸能力を開発するとともに、自助努力を促すことで彼らの生活改善に繋げてゆこうとしたところに、ペスタロッチの新しさがある。この施設には76年には22名、78年には37名の子どもたちが収容されていた¹³⁾。けれども、農場からの収益だけではこの施設を維持するのは困難で、篤志家の寄付金に頼っていたが

それも途絶えがちになり、妻アンナが受け取った相続財産も底をついて、79年にこの施設を閉鎖せざるを得なくなった。その後の約20年間、ペスタロッチは文筆活動をしながら雌伏の生活を余儀なくされる。

ペスタロッチが『隠者の夕暮れ』を著したのは80年である。「人間は、その本質においては、玉座の上にあると苦屋の陰にあると同じ人間である¹⁴⁾」、という有名な文言で始まるこの書は、ペスタロッチの箴言集とでもいうべきものである。この箇所だけ読んで、ペスタロッチが人間は皆平等だと考えていたと解釈するのは早計である。農夫が牛を使役するには牛を知らなければならないのと同様に、君主が民衆を統治するには民衆を知らなければならない、という意味の文がそれに続いていることから明らかなように、この文言は家父長制国家を前提にしての発言である。彼がこの書を通して主張したかったことの一つは、「みすぼらしい陋屋にあっても陶冶された人間性は、純粋で気高く満ち足りた人間の偉大さを自ずと光り輝かせる¹⁵⁾」、と語っているように、最下層の人間であっても適切な教育をすれば貧民のままでも崇高な人間になり得る、ということである。

そしてこの書の中に出てくる唯一の具体的人名がゲーテなのであるが、なぜゲーテなのかというと、それはペスタロッチがゲーテに直接会ったからであろう。ゲーテ2回目のスイス旅行が79年で、『隠者の夕暮れ』出版が80年なので、この時に会ったとすれば辻褃が合う。ペスタロッチは貧民教育施設を設けて以来、様々な機会を通して、その意義を理解してもらいかつ経済的支援を求める活動をしていた。推測の域を出ないが、おそらくその事情を知っているラファーターの紹介で二人は出会い、ペスタロッチは貧民教育の必要性と重要性を、ヴァイマル公国の要職に就いていたゲーテに訴えたのではないだろうか。

これも推測だが、これに対するゲーテの反応は冷ややかだったのであろう。それは以下のペスタロッチの嘆きから汲み取ることができる。「身分の高い人間よ、この目的のためにあなたの諸力を用いることを熟慮せよ。未熟でか弱い人類の群れに対する身分の高い人々の親心。おお、高みにいる君主よ、おお、力のあるゲーテよ、その親心があなたの義務ではないのか。おお、ゲーテよ、あなたの進む道は自然に一致しているわけではない。弱者を思いやること、自分の力を行使する時には父親としての心、父親としての目的、父親としての犠牲心を持ってすること、それが人間性の真正の高貴さなのだ。おお、高みにいるゲーテよ、私は低きところからあなたを見上げ、身震いし、沈黙し、嘆息している。あなたの力は、国の栄光のために何百万の国民の幸福を犠牲にしてしまう偉大な君主たちの衝動に等しいのだ。¹⁶⁾」これをゲーテ批判と解す向きもあるが¹⁷⁾、落胆と解すべきで

あろう。

貧民に対して何もせずにただ彼らの運命に任せるのではなく、彼らを教育すれば、彼らは彼らなりに生活を向上させて、幸福感を感じるようになるはずだとペスタロッチは考えて、市当局や篤志家にそのための資金援助を求めていたのだが、思うような教育の成果が得られなかったため、援助は打ち切られて彼の計画は挫折した。彼の眼には、ゲーテもまた貧民の窮状には無関心な上流階級の一人でしかないと映ったのであろう。なお、75年の1回目のスイス旅行の時は、ゲーテは一介の弁護士にすぎなかったし、3回目はラファーターと絶交状態にあったので、二人が会った可能性は低いと思われる。

(2) 『修業時代』から『遍歴時代』へ

ゲーテは生涯の間に膨大な数の著作を残している。しかし教育に関してはまとまった著述はない。総理大臣まで務めたが教育行政には無関心だったようである。例えば、近くにはドイツを代表する高名なイエナ大学（現フリードリヒ・シラー大学イエナ）があり、フィヒテが94年にその哲学教授に就任したのは、ゲーテの推薦に由るところが大きい。ゲーテは彼を「最近の最も優れたスコラ哲学者¹⁸⁾」と評したが、彼が無神論論争に巻き込まれた時ゲーテはこれには無頓着で、彼が99年に解任されたのを知ったのは1802年だった。だが、冒頭で述べたように、『遍歴時代』から彼の教育思想を読み取ることは可能であろう。

まず『修業時代』のあらすじを簡単に紹介しておこう。裕福な商家に生まれたヴィルヘルムは、幼いときから人形芝居が好きで、長じては演劇の世界に魅了され、家業をおろそかにしていた。ある劇団の女優と親しくなったが、パトロンがいるのを知り別れた。しばらくは家業に専念していたが、商用で長旅に出て、その途上で旧知の劇団員に出会って運命が変わる。劇団が次の興行地に向かう途中で強盗団に襲われ、劇団は無一文になりヴィルヘルムは重傷を負った。その窮地を救ったのが、通りかかった女騎士に率いられた一団で、その女騎士は後にヴィルヘルムの妻になるナターリエである。

今は劇団長をしている友人ゼルロの劇団に加わることになったヴィルヘルムのもとに、父親が亡くなったという手紙が義弟から届き、家業を放棄するとともに、財産を受け継いだ。ゼルロには妹がいて、その妹が幼い子どもフェーリクスのお世話をしていた。妹は病弱で、恋人への手紙をヴィルヘルムに託して死んでしまった。劇団内のいざこざに嫌気がさして、演劇の世界から足を洗おうと決めたヴィルヘルムは、預かった手紙を届けた先で、フェーリクスが実はヴィルヘルムがかつてつき合っていた女優の子で、ヴィルヘルム自身

の子どもであることが判明する。さらに、陰に日にこれまでヴィルヘルムを助けてくれた「塔の結社」の存在を知り、自分もその一員となる。

これに続く『遍歴時代』は、ヴィルヘルムとフェーリクスが結社の指示で遍歴の旅に出るところから始まる。「三日以上同じ屋根の下に留まってはいけない」等の条件の下、ヴィルヘルムは各地を転々としながら、やがて彼を塔の結社へと導いたヤルノに出会う。今ではモンターンと名乗っていて、鉱山技師をしている。ヴィルヘルムは彼に、ある特別な仕事（それが外科医であることが後に分かる）に就きたいので、条件を解除してくれるよう結社に掛け合っしてほしいと依頼して、旅を続けた。親子は、ある大地主の家で歓待され、フェーリクスはその地主の姪のヘルジーリエを恋してしまう。ヘルジーリエはヴィルヘルムに対して、叔母のマカーリエと、家出しているその息子レナルドーに会って、家に戻るよう説得してほしいと頼む。

依頼を受けた親子はマカーリエに会い、さらにレナルドーに会った。レナルドーが家に戻らない理由は、解雇した小作人の娘ナホディーネから復職させてくれるよう頼まれたが、期待に添えなかったからであることが分かった。そこでヴィルヘルムはナホディーネの安否を確認するため、また旅に出るのだが、その間フェーリクスをある教育団体に預けた。それが教育州（Pädagogische Provinz）である。

ナホディーネを探し出して幸せに暮らしていることを知ったヴィルヘルムは、その旨レナルドーに手紙で報告した。また、好きな場所に好きなだけ留まる許可を得たヴィルヘルムは、外科医になるため大きな町で修行を始めた。それから数年後にヴィルヘルムは再び教育州を訪れ、フェーリクスの成長した姿を確認するとともに、州内を案内されてその教育に感動し、息子のさらなる教育を依頼して、自分は結社の人たちを巡る旅に出た。そしてレナルドーや妻ナターリエの弟フリードリヒに会うことができた。

時期は前後するが、レナルドーはどうしてもナホディーネに会いたくなり、山間の村々を探し回ってやっと見つけることができた。彼女は紡績と機織りの小さな工場を経営していた。それは亡夫から譲り受けたもので、番頭と二人で切り盛りしていた。彼女の悩みは、迫り来る工業化の波にどう対応するかということだった。機械を導入して大規模に事業を展開すると破産するおそれがあるし、うまくいったとしても、「私が善良な人たちを搾取して、彼らが最後には貧しくなり救いもないまま彷徨うのを見ることになる¹⁹⁾」ので、避けたい。かといって、新天地を求めて海外に移住することも大きな冒険である。夫が存命中は後者に決めていたが、番頭は前者を勧めている、どうすればよいか決心が

つかない。結局ナホディーネはマカーリエの元に身を寄せることになる。

「塔の結社」の人々も同じ選択を迫られていた。結社に入会するには何らかの分野で完全でなければならないという基本原則があったが、それは有能であればどこへ行っても活躍できる、という理由からである。結社の集会が持たれて、新天地に行く者、現地に残る者に別れ、それぞれ思いのままに散って行った。ヴィルヘルムの妻ナターリエは兄たちとともに一足早く新大陸アメリカへ旅立った。ヴィルヘルムも彼らを追いかけるため、小舟で川を下っていった。すると川縁の土手を馬に乗って勢いよく下ってくる逞しい若者が見えた。次の刹那、土手が崩れて人馬もろとも水中に没した。水中から引き上げた若者は既に呼吸をしていなかったが、外科医ヴィルヘルムの施術により息を吹き返した。この若者こそフェーリクスであり、親子は抱き合った。

(3) 教育州における教育とゲーテの教育観

教育州に足を踏み入れたヴィルヘルム親子は、そこで働いているのは子どもか青年ばかりで、大人はほとんどいないことに驚いた。監督らしき人物を見つけ、二人が来た目的を告げ、園長のところへ行く道すがら、子どもたちは作業を止めて三様の挨拶をすること、着ている服の型と色が様々あること、何をしているにせよ常に楽しげにしかも上手に歌っていることに気づいた。ヴィルヘルムの問いかけに監督は、「我々のところでは、歌（Gesang）が陶冶の第一段階であり、他のことはすべて歌に繋がり、歌によって伝えられるのです。・・・信仰と習俗の告白について伝えることさえも、歌を用いて伝授されるのです。²⁰⁾」と答えている。ここからは、歌が教育州の教育のコア・カリキュラムになっているのが分かる。

教育州を実質的に統括しているのは「三人会」なのだが、彼らの人間観の基礎は、「自然は誰にでも、その人が生涯の間に必要とするであろうものすべてを与えています」、という発言から、人は誰でも素質を持って生まれてくる存在であると解釈していることにある。そして、「それを発達させることが我々の義務なのです²¹⁾」と、素質を伸ばすことが教師の役割であると語っている。子どもたちの服の型と色が異なっているのは、それを子どもたち自身に自由に選ばせているからで、詰まるところ、着衣の選択には個々の子どもたちの素質が反映していることになる。ただし、人間が人間であるためには最も重要なものであるにもかかわらず、生まれた時には唯一持っていないものがあり、それが「畏敬（Ehrfurcht）」であるという²²⁾。このため、畏敬だけは教育によって身につけさせる必要がある。畏敬には3種類あり、それを表現しているのが三様の挨拶の仕方なのだった。

第1の挨拶は、腕を胸の上に組み喜ばしげに天を見上げる動作で、それは上にあるものに対する畏敬を表す。第2の挨拶は、腕を背中に廻して手を組んで微笑みながら下を向き、大地をしっかりと見る動作で、下にあるものへの畏敬を表す。第3は、一列に並んで直立し腕を下げて頭を右に向ける動作で、仲間への畏敬を表す。さらに、「これら三つの畏敬から最高の畏敬、すなわち自分自身に対する畏敬が生まれる。・・・こうして人間は、自分の力で到達できる頂点に達し、自分を神と自然がもたらした最高のものと見なすことができる²³⁾」と語っている。最終的に自分自身に対する畏敬を獲得すれば、その人の人間としての極みに達するということであるから、畏敬を身につけさせることが、教育州における教育の最大の眼目であるといえる。フェーリクスを預けての帰路、来た時と同様に挨拶を受けたが、挨拶せずに仕事を続ける子が何人かいた。その子たちが挨拶しないのは、自分が粗暴で無教養であることを表す罰を受けているためであり、改まらなければ教育州を追放されるとの説明を受けた。

しかしなぜ畏敬なのだろうか。ここで再びペスタロッチが登場することになる。ペスタロッチは98年にシュタンスでの孤児院長就任を皮切りに、ブルクドルフでの教員生活、ミュンヘンブフゼー、イヴェルドンでの学校開設と、教育実践者としての道を歩んでいた。『メトーデ』（1800年執筆、28年刊行）や『ゲルトルート児童教育法』（01年）などで彼が提示した、当時としては斬新な教授法は、当初は批判に曝されたが、その成果が確認されるに至って、画期的な教授法としてやがて世界を席卷することになるのは周知の通りである。教師を志す多くの者が彼の下で修業をし、そして各地に散って行き、その地でペスタロッチ教授法を用いた学校を開いた。ド・ラスペー（de l'Aspée）はそのような教師の一人で、ヴィースバーデンに学校を開設した。14年に湯治のため当地を訪れたゲーテは、ラスペーの学校を参観している。

1年後に再びヴィースバーデンを訪れたゲーテは、居酒屋で出会ったその学校で学んだ少女を相手に、からかい半分でペスタロッチの計算術を話題にした。少女は三元連立方程式の問題を自ら作問し、解答しそして解説するということを学校教師のごとくやってのけたので、皆が驚いた。宿に戻ってから、ゲーテはペスタロッチ教授法について次のような感想を述べている。

「ペスタロッチが卑しい民衆階級だけを、スイスの陋屋に住み、子どもを学校に送ることができない貧しい人々だけを意識していた時には、彼の最初の目的と使命に基づいて全くすばらしかった。しかし、こうしたことが最初の初歩的な段階を超えて、言語や芸

術および伝承されたものを必然的に前提とするすべての知識と能力に適用されたり、未知の大きさ、現実的でない数と形を使わないと教育に取り組みなくなったりすれば、世の中で最も有害なものになるだろう。さらに、この忌々しい教育の特質が引き起こす自惚れがこれに加わる。私は一度だけこの学校で、小さな悪童どもの凶々しさを見た。奴らは見知らぬ人の前でも驚かず、逆に見知らぬ人を驚かす。そこには敬意というものが全くない。人間がお互いを人間にするには必要なのに、である。もしも私が他者に対して敬意を払うことを強要されなかったならば、私はいったい何者になっていたのだろうか。このような人間たちは、悟性を初歩的に用いる術をひとたび手に入れたならば、一切を個々人にまで引き下ろして、独立独歩の神であらんとする狂気と憤怒でもって、民衆を形成して野獣の群れに抵抗しようとする。その悟性の獲得を今まさにペスタロッチは容易にしたのだ。そこでは宗教的原理、道徳的・哲学的原理をどこに見いだすのか。それらだけが守ってくれるのに。²⁴⁾」

この発言からゲーテの民衆教育観を看取できる。彼は民衆教育を初歩的教育に留めるべきで、それ以上の教育を施すと、人々は自惚れたり高慢になったりして、他者に敬意を払わなくなるのでむしろ有害であると考えていたことが分かる。ペスタロッチの教育がそれを容易にしたことを、ゲーテは批判しているのだが、ペスタロッチ自身は道德教育も宗教教育も重視していたので、ゲーテのこのペスタロッチ批判は妥当ではない。だがペスタロッチの門弟たちは知的教育の成果を誇り、高慢な態度をとる傾向にあったようなので²⁵⁾、ここではペスタロッチ自身とペスタロッチの門弟たちが開いた学校教育とを峻別する必要がある。

さて、ここで注目すべきは敬意 (Respekt) である。ゲーテは、敬意の意識なくして人間は人間になれないし、しかもそれは生まれつきあるのではなく、強要されなければ身につかないものであることを、彼自身の経験から得た。この敬意は『遍歴時代』の畏敬 (Ehrfurcht) に相当するものであるといえよう。畏敬もまた、教育によって初めて身につくものであった。したがって、ゲーテの教育の目的は、敬意ないし畏敬の念を育てることにあつたと言ってよいだろう。

それが教育の目的だとすれば、いかにしてそれを育てるのか。それを知るために『遍歴時代』に話を戻そう。教育州を再訪したヴィルヘルムは、馬の大群が牧人たちに率いられて疾走してくるのを見た。そのうちの一人が息子フェーリクスだった。二人は少し言葉を交わした後、また別れた。ヴィルヘルムは監督に州内を案内されて初めて、その全体像を

知った。

教育州は大きく四つの居住区に分かれている。農業家、音楽家、造形芸術家と手工業者、および鉱山技師たちの居住区で、それぞれがそれぞれの職種に合わせた教育を受けている。フェーリクスはというと、乗馬が好きな彼は農業家の地区に住んでいる。最初は農耕作業をしたが、その仕事が嫌でたまらなかった。ついで家畜の世話を任されたが、やはり投げやりな仕事になってしまった。馬の世話を任されるようになってようやく喜びを感じた。育てた馬を売るため市場へ連れて行く途中で、父に出会ったのだった。再会したフェーリクスが「現に青年になり、健全な振る舞いと、才知あふれるとはいえないまでも自由で陽気な会話ができるまでになった²⁶⁾」ことに、父は満足した。

動物の飼育の他にどのような教育を授けているのかの問いに、言語教育との答えが返ってきた。世界中から若者がここにやって来るので、共通の言葉が話せる必要性からである。1カ月毎に一言語のみが共通の言語として会話されることで、言語訓練が行われている。何らかの言語に対して素質があると見なされた子は、自由時間に徹底的な授業が受けられるよう配慮されている。フェーリクスはイタリア語の才能ありと判断されたので、今後はイタリア語の教育を受けることになる。さらに、カリキュラムのコアの部分である、いろんな歌が様々な機会に歌われている。

他の居住区でも職種に合わせた職業教育が行われているし、居住区間の交流もある。ヴィルヘルムは造形芸術家の居住区で、演劇に関連する建物がないのはなぜか尋ねたところ、州内には一切ないとの返事だった。なぜなら、「演劇は怠惰な人々を、たぶん賤民を前提にしています。・・・(演劇を志すような)ならず者は、自ら出て行かないならば、州外に追放されます。・・・演劇は他の芸術を利用しますが、それらを台なしにしてしまいます²⁷⁾」という理由からである。それでも演劇の才能があると判断された子は、提携している世界中の劇場に送り込んでいるとのことだったが、かつて演劇の世界に身を投じたヴィルヘルムは、この説明には釈然としないものを感じた。ゲーテが演劇をこのようにこき下ろしているのは、彼の実体験によるものであるのかもしれない²⁸⁾。ともあれ、最終的には「ヴィルヘルムは彼の息子に関する説明に満足し、彼を今後どのように指導していくかの計画にも全く賛同せずにはいられなかった²⁹⁾」ほど、教育州の教育に感嘆している。

教育州の教育の対象は、居住区の職種から判断して、上流でも下流でもなく中流の市民層である。その目的が「畏敬」の念を抱かせることにあったことは既に述べた。教育方法・

内容の特徴は、素質に合わせた教育としての職業教育にあった。これは、リアリズムもしくは実学主義の教育といってよいだろう。

だが当時の時代思潮は新人文主義だった。その象徴はフンボルト（Humboldt, K. Wilhelm von 1767-1835）による、新人文主義の理念に基づく教育改革である。1806年、ナポレオン軍との戦いに敗れて神聖ローマ帝国は滅び、ドイツ諸邦は沈滞していた。彼らを勇気づけたのがフィヒテの『ドイツ国民に告ぐ』であり、教育によるドイツ国民の覚醒を訴えた。これに呼応したのがフンボルトであり、彼の学制改革では、身分や地位に係わらず自由で主体的な、あらゆる面で教養ある調和のとれた人間の育成を標榜したのだが、そのためには、一般教育から始めて、能力を多面的に高めた後に職業教育をするべきと考えていた。

ゲーテは、フンボルトと親交があったにもかかわらず、これとは逆の手法をとり、一面的な教育から始めることが多面的な能力の獲得につながると考えた。これについて『遍歴時代』の中でモンターンに語らせている。「人には多面的な陶冶が有利でかつ必要と見なされてきたのではないか」、とのヴィルヘルムの問いかけに、モンターンは、「あの頃はそういうこともあり得た。だが、多面性はもともと、一面的な人間がそこでならば働くことのできる要素を準備するに過ぎない。今では一面的な人間に十分な活動の場が与えられている³⁰⁾」と応じた。さらに、「僕は息子に、限られた一つの手仕事を与えるかもしれないものより、世界を見渡すもっと自由な目を与えてやりたい」、とのヴィルヘルムの意見に対して、炭焼き窯を指さしながら、炭焼き仕事を通して世界を知ることができるのだと答えた³¹⁾。一芸に秀でたものは多芸に通ず、ということであろうか。ここではヴィルヘルムが新人文主義の立場を、モンターンが実学主義の立場を表している。

フンボルトが、近代大学の先駆と言っても過言ではないベルリン大学を創設したのが10年である。さらにギムナジウムの改革にも乗り出したが、社会的現実には合致せず、彼が在外大使に就任してプロイセンを離れたこともあって、この分野ではあまり成果は得られなかった。『遍歴時代』の公刊は29年だから、この間に新人文主義が下火になったことも一因かもしれないが、ゲーテには、すべての子どもたちが身分や地位を超えて同じ教育を受けるという事態は想定できなかったのであろう。ペスタロッチ教授法の中に、上流階級にとっては「世の中で最も有害なもの」になる元凶を感知した、ゲーテの洞察力の明敏さに敬服するしかないが、歴史の流れはそれを現実のものにしてゆくことになる。

3. フェレンベルクの学園と教育観

フェレンベルクはベルンの都市貴族の家柄に生まれた。幼少年期を貴族の伝統にならった教育を受けて育ち、90年にチュービンゲン大学に入学したが、あまり健康には恵まれなかったらしく、この頃の10年間に体の養生と鍛練を兼ねてヨーロッパ各地の湯治場を旅している。これは彼のいわば「遍歴時代」であり、彼が民衆の窮状にじかに接し、視野を拡大して、世界観を構築するのに役立った。98年にベルン市街から北約10キロにある土地を父親が購入し、これをホフヴィル(Hofwyl)と名づけた。父親の死(1801年)後、彼はこの土地を受け継ぎ、ここで農場を経営する一方で、教育施設を次々に設立していく。貧民学校(Armenschule)は1801年に試験的に開設され、その時は失敗したが10年から正式に発足する。「上流階級の子息のための教育施設」(Erziehungsanstalt für Söhne der höheren Stände 以下「上流学校」と記す)は08年から、農業学院(Landwisseschaftliche Institut)は09年から、実科学校(Realschule)は30年から、それぞれ始まる。これらの他に教師養成講座、女学校と幼児学校も開設された。

さて、フェレンベルクはなぜ教育事業に手を出したのだろうか。その理由の一つはペスタロッチとの出会いがある。82年、フェレンベルクが当時住んでいた邸宅の坂道を上ってくるもじゃもじゃ頭で、乞食のようなみすぼらしい身なりの男がいた。その男こそペスタロッチだった。ペスタロッチのノイホーフが近くにあり、代官職にあった父親を訪ねてきたのだが、父からこの人は最も価値あるスイス人で人類の友であると紹介されて、彼は非常に驚いている。その後も何度か出会いがあり、90年にはノイホーフを訪問している。フェレンベルク73歳の時に、「ペスタロッチは・・・私が既に50年前に自分の実存と財産とをその生涯目的に捧げようとしたことに、非常に貢献した³²⁾」、と述懐していることから明らかなように、ペスタロッチの存在は彼の人生設計に大きな影響を与えた。また、彼が18歳で重い肺の病気に罹り生死の境をさまよったときに、この命が助かったなら子どもたちに恩恵を施す仕事がしたいので、どうかその機会を与えて下さいと神に祈り³³⁾、幸いに命が救われたことがあったが、そのような心境になったのもペスタロッチとの出会いがあったからではないだろうか。

だが、なぜ様々な教育施設を次々と設置する必要があったのだろうか。それは彼が遍歴時代に見聞したことと関連がある。その時の経験からフェレンベルクは、フランス革命後のヨーロッパを、「あらゆる種類の所有欲と支配欲、名誉心と虚栄心、自惚れによって引きちぎられた世界³⁴⁾」と見做し、そこに住む人間も、「ただ人間の動物的な衝動に従うだ

けの生き物になってしまった³⁵⁾」と嘆く。しかもその道徳的退廃は社会のすべての階層に及んでいることを指摘している³⁶⁾。そしてその原因は教育制度にあるとした。「我々の頽廢の源泉は、ヨーロッパの今までの教育制度の不自然さと歪みにある。だから・・・自然に適合した教育制度に改善しないならば、我々の間に二度と人間性を救い出すことはできないし、我々の繁栄も二度ともたらされることはない。³⁷⁾」ここで彼が語っている「自然に適合した教育制度」が意味するのは、ペスタロッチのような農業に基礎をおく教育制度のことである。だが上流階級は農業を賤視し、それに従事する民衆をさげすむようになった。一方の民衆は農業を営むための教育を受けていない。それが、「我々の民衆学校の現在の状況の下では、そこから生まれてくるのは怠惰と無法と背信的な放縱の習慣だけである³⁸⁾」という現象を生起させているのである。

それでは、民衆教育はいかにあるべきなのかというと、「ペスタロッチはこの最終目的をめざす我々の走路を新たに開拓した³⁹⁾」として、ペスタロッチの教育の継承を誓っている。その上でさらに、民衆が陥っている窮状の責任はそのような教育を放置してきた上流階級にある⁴⁰⁾ので、上流階級の教育もまた改善されなくてはならないとした。ここで必然的に上流階級の教育の在り方が問われることになる。民衆教育についてはペスタロッチという先駆者がいたが、この分野は未開拓だった。ただ少なくとも、ギムナジウムにおけるような教養主義の教育にしてはならないことだけは確かだった。そのような教養主義の教育が上流階級の頽廢の源泉の一つだからである。そこで彼が思い至ったのは、天職 (Beruf) の教育という意味での職業教育 (Berufsbildung) だった。

誰にも神によって定められた天職がある。上流階級の天職はあらゆる面で民衆の指導者たるべきことであるはずなのに、それをおろそかにしてきたために多くの民衆が貧困にあえぎ、そのことがフランス革命に典型的に見られたような形で彼らを逆に危機に陥れている。農民には農民としての職業教育を、上流階級には上流階級としての職業教育を授けること、しかもその際に、「民衆教育の大きな仕事が、上流階級の職業陶冶と最大限に密接に結びつけられること⁴¹⁾」が必要である、というのが彼の主張である。なぜなら、上流階級の幸福と民衆の幸福とは連関しているからである。すべての階層が墮落しているのだから、すべての階層に対応する学校が必要になる。フェレンベルクはこうして、さしあたり貧民学校と上流学校を開設することにし、他の学校も順次設ける予定だった。この職業教育重視の考えは教育州に共通しているが、職業の解釈は異なっている。

さて、フェレンベルクとゲーテの接点はどこにあったのだろうか。発端は1815年、ア

ウグスト公とその愛人ハイゲンドルフ夫人の間にできた二人の男子を、どの学校に預けるかが問題になり、学校探しが始まったことである。その過程でホフヴィルの上流学校の名が浮上したのだった。

上流学校は08年に生徒3人教師1人で発足し、その年のうちに生徒は11人、教師は4人に増えている。16年には生徒52人に教師15人、19年には約100人对33人になり、その後30年までは同じ規模で維持されたが、新生の時代になると減少し、38年には30人对10人になってしまった。そしてフェレンベルクの死後4年の48年に閉鎖されている。したがって20年代がこの学校の全盛期と言えるだろう。生徒の国籍は様々だったが、15年まではほとんどがドイツ人、30年までは半数がスイス人、30年以降はイギリス人が多かった。就学年数は8～18歳の10年間を基準にしていたが、新入生は随時受け入れられた。

しかもこの学校は、当時は無名だったヘルバルト教育学を世界で初めて実践した学校だった。フェレンベルクはペスタロッチ教授法を導入したかったようだが、最初の教師として雇われたのがグリーペンカール (Griepenkarl, F. Konrad) で、ヘルバルトのゲッチンゲン時代の教え子だったためである。グリーペンカールの友人リップペ (Lippe, Karl) が教師に加わり、上流学校が発足した⁴²⁾。上流学校の教師はほとんどがドイツ人だったせいか、生徒もドイツ人が多かった。ヨーロッパのあちこちで生徒募集活動をしていたことがゲーテの耳に入ったのであろう、15年にゲーテはホフヴィルを調査させている。ヴァイマール出身だったリップペは、17年2月に故郷からホフヴィルに戻る途中でゲーテに面会する機会を得て、ホフヴィルの情報を与えている。面会には大公とハイゲンドルフ夫人も同席していて、リップペは3人に良い印象を与えた⁴³⁾。ゲーテはヘルバルトを知らなかったであろうが、ペスタロッチでなかったことが結果として功を奏した。同年春に長男が入学している。

その長男とはカール・ヴォルフガング・フォン・ハイゲンドルフ (Heygendorf, Karl Wolfgang von) で、名前を父親とゲーテから受け継いでいる。彼が提出したゲーテへの報告には「私はすでに7歳で母親の家を離れました。約2年後私はヴァイマールに戻りました⁴⁴⁾」とあるので、7歳で上流学校に入学して2年間学び、帰郷した模様である。このようないきさつがあったので、フェレンベルクはホフヴィルをもっとよく知ってもらうために、17年9月5日にゲーテに書簡と『上流学校に関する暫定報告』(Vorläufige Nachricht über die Erziehungsanstalt für die höheren Stände zu Hofwy) を送った。この『報

告』はグリーンペンカールが11年に作成した、ヘルバルト教育学に基づく教育計画である。9月24日付けのゲーテから届いた返書には、「紛うことなく偉大で崇高な目的です。私はすでに獲得された方法と達成された結果を賞賛します。私の側から寄与できることは、あなたの施設について持たれてきた良き意見を、それについて全く知らない人たちに、私の知見と信念とに基づいてこの目的を知らしめることを通して、広めてゆくことです⁴⁵⁾」、とある。上流学校の教育を称えて、それを宣伝してやってもよいとまで言っているのは注目できる。

ハイゲンドルフが去ってからもホフヴィルとゲーテとの関係は続き、20年9月にフェレンベルクは長男ヴィルヘルムをヴァイマールに派遣して、直にホフヴィルの説明をさせている。ゲーテは彼を歓待して、二日後にまた面談した。

だが、20年にヴィルヘルムがゲーテを訪問したのには、別な理由もあったと思われる。ヘルバルト教育学を導入して始まった上流学校だったが、16年にグリーンペンカールが退任して、それを推進する者がいなくなったことから、様相が徐々に変化していく。もともとこの学校には、生徒個人の学習計画はあったが、統一的なレールプランがなかった。生徒一人ひとりの素質と進度に合わせるためであった。それをいいことに語学ゼミナールに特化したり、博物学を遊びの時間にしたり、数学を過大に重視したりする教師が現れた。生徒の中にも近代外国語と乗馬、フェンシングの授業しか受けられないような者もいた。そこでフェレンベルクは19年に改革を断行し、『協働者への言明』を発表した。それは、学校を設置して10年経過するのに自分の教育理念に即した改革が杳として進まず、剩え自分に逆らう教師が出てきたため、ホフヴィル学園の理念をホフヴィルの全員に周知徹底する意図で書かれたものである。この中で彼は、「上流階級のための施設に対しても、私は無駄な努力を長いことしてきた。幾多の協働者を招聘しては追放した⁴⁶⁾」と、それまでの努力が徒労だったと認めている。では今後どうするのかというと、「ホフヴィルは20年前に、今日のますます拡大してゆく墮落に対し堅牢な堤防を築くとともに、永遠の真理と永遠の正義に、すなわち人間に宿っている神的本性に、我々の所で再び生命を吹き込むという宿命を受け取っていたのだ⁴⁷⁾」と、20年前の初心に戻ることを宣言したのである。おそらくは、この原点回帰を説明するため、ヴィルヘルムを派遣したものと思われる。

初心に戻ったフェレンベルクは、上流学校が形成すべき人間像について、「我々にとって重要なのは、学問や芸術の卓越した担い手の陶冶というよりも、尊敬に値する性格者の陶冶であるべきだ⁴⁸⁾」と述べている。すなわち、知識人や芸術家などではなく、「尊敬に

値する性格者」であると主張する。さらにこの「性格者」については、「親が裕福で影響力のある子どもたちを・・・まさに尊敬に値する気高く敬虔な性格の更なる発達に向かって確実に教育することを通して、民衆の父親と指導者を育成することに成功しなくてはならないということを、私は心に思い描いている。我々のところで彼らの目の前で始まった民衆陶冶を完成して普及させるのに協力し、そうして、あらゆる手を尽くして、零落した祖国を復活させることが、彼らの切実な課題になるだろう⁴⁹⁾」、と語っている。ここから、フェレンベルクが育成しようとしているのは、民衆の指導者になって祖国の復活のために尽力する、という使命を帯びた人間であることが分かる。これは、ヘルバルトの個人主義的な道徳的性格の人間像とは明らかに異なるものである。ただし、ヘルバルト教育学のすべてを排除したわけではない。例えば、教師が皆若いこと、「教育的教授」の観点から教員組織を授業だけ担当する教師（Lehrer）と、授業以外にも寝食を共にして生活全般を指導する教育者（Erzieher）とに分けたこと、後に五段階教授法として発展する対話式授業をしたこと、美的陶冶のために音楽教育を重視していたこと、一クラスの標準生徒数を5人にしていたこと、進度に合わせてクラス編成を柔軟にしていたこと等⁵⁰⁾、ヘルバルト的なものもかなり残っている。

これに対するゲーテの反応はというと、「フェレンベルクの息子は、父親の博愛主義的で人間形成の努力の意義と魂とを、より明確に教えてくれた」とか、「私は何度も探し求めてきたが見つけれなかった。私は年老いてしまって、貴君が私に語ってくれたものをこの目で見るができな残念だ」、と語っている⁵¹⁾ので、ホフヴィルの教育に対する賛意は変わっていないし、教授法についても賞賛している。そしてその後間もなくゲーテは日記に「Pädagogische Provinz」との言葉を記したのだった⁵²⁾。これが、ホフヴィルは教育州のモデルだったと言われる由縁である。

上流学校の出発点は、誰にも神によって定められた天職があり、上流階級の天職はあらゆる面で民衆の指導者であるべきことなのに、それをおろそかにしてきたために多くの民衆が貧困にあえいで、フランス革命に見られたように、逆に自分たちを危機に陥れている、という時代認識であった。今その原点に戻った甲斐があって、上流学校は20年代には生徒数が100名を超えるなど、最盛期を迎えた。しかし30年のフランス7月革命勃発後、ヨーロッパの政治状況は大きく変わってくる。スイスは連邦制度を採用し、各カントンは貴族主義的統治形態から民主主義的統治形態へ移行した。教育も公教育を軸に初等・中等・高等教育に至るまで制度化されていき、身分に対応した学校は影を潜めることになる。もは

や、フェレンベルクのような篤志家一個人が慈善的に学校を設立し運営するという時代ではなくなりつつあった。

30年にフェレンベルクは学校の経営を長男に譲り、自身は政治活動に専念した。ホフヴィルの理念をスイス国内に、さらには全世界へと拡散しようと企図したためである。しかし、彼の熱意とは裏腹にそれに賛同する者は少なかった。彼の死の4年後、ホフヴィルの学園は幕を閉じた。

4. おわりに

ゲーテの教育州のモデルは本当にホフヴィルだったのだろうか。改めて事実関係を整理すると、アウグスト大公の非嫡出子の学校探しが始まったのが1815年で、ゲーテは宮廷医師レーバインをホフヴィルに派遣し、調査させている。17年にその子がホフヴィル上流学校に入学し、大公自身も訪問し、ゲーテとフェレンベルクの間での書簡のやりとり等があった。20年にフェレンベルクの長男がゲーテを訪ねて、改めてホフヴィルの教育を説明し、ゲーテはその内容に賛同した。そして日記に「教育州」という言葉を記した。翌21年に最初の『遍歴時代』が書かれた⁵³⁾。以上のことは紛れもない事実であるので、ホフヴィルの教育にインスピレーションを得て、ゲーテは教育州を書いたと解釈して間違いないと思われる。しかし二人の教育観は同じではなかったことに留意する必要がある。

ゲーテとフェレンベルクが生きた18世紀後半から19世紀前半のヨーロッパは大変革期だった。ドイツおよびスイスでは、フランス革命に端を発する身分制社会秩序の崩壊と産業革命の波が近づきつつあった。二人の貴族はこれにどう対応したのだろうか。フェレンベルクは、神が与えた各個人の素質を教育によって開花させて、天職を自覚させることで、階級間の融和を図り、秩序を維持しようとした。さらにこの教育を受けた者が各地に散って行って、その地で同様の啓発活動をすることをフェレンベルクは期待したのであった。これが彼の教育目的だった。ここには、教育による国家の再建という国家主義的な教育思想を看取できる。

ゲーテはというと、実生活ではナポレオン軍に自宅を接収された時でも平然としていたように、その波に逆らおうとも便乗しようともせず、泰然自若の姿勢を貫いた。そもそも、国家の要職に就いていながらそれを擲ち、1786年に書記にのみ行き先を告げて、2年近く自由気ままなイタリア旅行を楽しむような人物である。政治家としての業績はあまりないし、国家のあり方を真剣に考えた様子も窺われない。フンボルトのように教育改

革をしようとしなかった。小説『遍歴時代』において構想されている教育を整理すると以下ようになる。塔の結社の人々は、確かな技術を身につけた者はどこへ行っても通用するとの考えから、世界中に散っていった。外科医になったヴィルヘルムはアメリカへ旅立った。教育州はそのような技術者の供給源だったと解釈できるであろう。彼らが共通に身につけるべきは、教育目的としての「畏敬」だった。ここから読み取れるゲーテの教育思想の特徴は、ヘルバルトと同様に、国家・社会的な視点を欠いた個人主義的教育思想であり、フェレンベルクの教育思想とは対照的である。

ゲーテはフェレンベルクの教育目的に額面上は賛意を示した。キリスト教徒である以上はその道徳に従うことは当然で、批判できるはずもなかったからであろう。しかしフェレンベルクと違うのは、それを実行しようとはしなかったことである。ゲーテは、実生活においても他の宗教に対して寛容な態度をとっていた。ラファーターはそのようなゲーテを無神論者呼ばわりすることがあった⁵⁴⁾。教育州においては、長老の一人が、キリスト教が至高の宗教であると認めながらも、ユダヤ教は異教だが優れた長所があるとして、ユダヤ教も信仰の対象になっていた⁵⁵⁾し、その他の宗教も「畏敬」を学ぶ上で尊重されるべきものだった。ホフヴィルではあり得ないことである。ホフヴィルでは異教徒が入り込む余地はなかった。

以上のことから、ホフヴィルが「教育州」のモデルだったとしても、その実態は音楽教育を除けば、ホフヴィルの教育とは似て非なるものであった。目的も異なれば、その方法としての職業教育も、その意味は全く異なっている。したがって、教育州の教育は、ホフヴィルからヒントを得たゲーテが、独自の教育観から構想したものと解釈してよいのではないだろうか。

なお、教育州で理想的な教育を受けたはずのフェーリクスはどのような若者になったのかというと、彼は、愛するヘルジーリエのところへ突然やって来て、彼女が制止するのきかず秘密の小箱を開けようとし、さらに嫌がるのに強引にキスをして、叱られると、「それなら死ぬまで馬で世界中走り回ってやる⁵⁶⁾」と叫んで、乗ってきた馬に跨がり駆けだした。その後、川に転落して絶命状態だったところを、父親に命を救われるのだが、このように非常に軽薄で粗暴な若者になってしまった。農業家の居住地区に住んでいたのだから乗馬は上手になったし、体も逞しくなった。が、教育州における教育の目的だった、周囲および自己への畏敬は全く感じられない。これが教育州の教育の成果なのだろうか。ゲーテはこの結末をもって何を語ろうとしたのだろうか。教育することの困難さなの

か、まだ教育の最中なのか、あるいは教育州から追放されたのか、親子の情愛を強調しなかったからなのか、そもそも小説の主題が違うからなのか、不明のままである。

〈註〉

- 1) Goethe, J. Wolfgang von: Wilhelm Meisters Wanderjahre, Insel Verlag, 1982 (1829), S. 144. なおレナルドーとは、ヴィルヘルムにとっては聖女のような存在であるマカリエの甥で、ヴィルヘルムのよき相談相手である。
- 2) 例 えば、① Lindgren, Anton M.: Der naturwissenschaftliche Unterricht bei Fellenberg, Verlag Paul Haupt Bern Und Stuttgart, 1955, ② Guggisberg, Kurt : Philipp Emanuel von Fellenberg und sein Erziehungsstaat, Bd. 2., Verlag Herbert Lang & CIE, 1953, ③ Liedke, Max: Pestalozzi, 13. Aufl. 1995, ④ ゲーテ著、堀内明訳『教育州・詩と真実』 玉川大学出版昭和 44 年、⑤ 土橋寶『ゲーテ教育学研究』 ミネルヴァ書房 1996 年、⑥ ゲーテ著、木村直司訳『スイス紀行』 ちくま学芸文庫 2011 年など。
- 3) Guggisberg, Kurt a.a.O. S. 427
- 4) 例 えば、堀内明 前掲書、112 ページ、 土橋寶 前掲書、335 ページ。
- 5) クループスカヤ、勝田昌二訳 『国民教育と民主主義』 岩波文庫 昭和 49 年。
- 6) Biedermann, Woldemar F. von.: Goethes Gespräche, 2. Aufl. Leipzig F W v Biederman Verlag, 1909, Bd. 2, S. 79.
- 7) Goethe, Johann W. von: Dichtung und Wahrheit, Dritter Teil, in Goethes Sämtliche Werke, Tubiläums=Ausgabe, Bd. 24. S. 211, Reprinted in 2015.
- 8) ibid. Vierter Teil, S. 98.
- 9) ebenda.
- 10) Biedermann, a.a.O. Bd. 1. S. 132, und 134.
- 11) ibid. Bd. 2. S. 613.
- 12) Goethe, Dichtung und Wahrheit, Vierter Teil, S. 100.
- 13) Liedtke, a.a.O. S. 54
- 14) Pestalozzi, Johann Heinrich :Die Abendstunde eines Einsiedlers, in “Pestalozzi Gesammelte Werke”, Bd. 8. S. 1, Rascher Verlag Zürich, 1946.
- 15) ebenda. S. 8.
- 16) ebenda. S. 21.

- 17) 中野光 『大正自由教育の軌跡』 学文社 2011年 59ページ
- 18) Biedermann, a.a.O. Bd. 1, S.267.
- 19) Goethe, Wanderjahre, S.435.
- 20) ebenda. S.154.
- 21) ebenda. S. 157.
- 22) ebenda. S. 157f.
- 23) ebenda. S. 160.
- 24) Biederman, a.a.O. Bd. 2, S. 318.
- 25) ヘルバルトの直弟子グリーペンカールがホフヴィルの学校の教師になった時、フェレンベルク主催の教師養成講座で講師をした、ペスタロッチの門弟のツェラー (Zeller, H.) の態度が非常に尊大で、誰に対しても軽蔑的に接していたので、それをフェレンベルクに質したところ、彼からペスタロッチ門弟すべての悪い習慣である、との返事が返ってきたと、グリーペンカールが08年6月にヘルバルトに報告している。Kehrbach, K. Flügel. O. (Hrsg.) : Johann Friedrich Herbart Sämtliche Werke, Scientia Verlag Aalen, 1964. Bd. 17. S. 10.
- 26) Goethe, Wanderyahre, S. 249.
- 27) ebenda. S. 260f.
- 28) 1791年にゲーテは宮廷劇場の監督に就任した。この年カロリーネ・ヤーゲマン(1777-1848)が劇場の女優になった。彼女はやがてアウグスト公の愛人になり、09年にフォン・ハイゲンドルフ (von Heigendorf) として、貴族に叙せられた。彼女は地位を利用して劇場の運営に干渉したため、ゲーテとの間に軋轢が生じ、彼は08年に辞任を決意している。一度はアウグスト公に慰留され留まったが、18年に「オリーブの犬」事件(彼女が犬を舞台に登場させようとしたのをゲーテは拒否したが、アウグスト公の許可を得て強行させた事件)が起き、ゲーテは解任させられた、という経緯がある。
- 29) Goethe, Wanderjahre, S. 263.
- 30) ebenda. S. 39.
- 31) ebenda. S. 41.
- 32) Fellenberg, Ph. Emanuel von: Pädagogische Blätter von Hofwyl ((以後 P.B. と略記する), Heft 1. 1843, S. 2. なお農業学院はベルン政府の依頼を受け、公共の建物を12年間

無償で貸与するという条件の下で 09 年に開設された。自営農民を対象にした農業技術を教える学校で、就学期間は 2 年間だが短期間の受講も認められた。契約期間が切れた 21 年に閉学した。実科学校 (Realschule) は 30 年から始まる。これらの他に教師養成講座が現職教師の再教育のために開設され、夏期の 6 週間の課程で 06 年から始まった。しかし 09 年から政府が現職教師の受講を認めなくなったため閉鎖された。女学校と幼児学校もそれぞれ 1824 年頃と 41 年頃に開設された。

- 33) P.B. Heft 2. 1843, S. VIII .
- 34) Fellenberg, Ph. Emanuel von: Landwirtschaftliche Blätter (以後 L.B. と略記する) Heft 2. 1809, S. 3.
- 35) ebenda. S. 13.
- 36) P.B. Heft 1, S. IX
- 37) L.B. Heft 1. S. 142.
- 38) ebenda. S. 11.
- 39) L.B. Heft 2. S. 3.
- 40) ebenda. S. 9.
- 41) ebenda. S. 11.
- 42) 詳しくは、拙稿「フェレンベルクの上流学校におけるヘルバルト教育学の導入について」(日本教育学会紀要『教育学研究』第 72 巻第 3 号、2005 年、39 - 48 ページ)を参照のこと。
- 43) Guggisberg, Bd. 2, S. 422.
- 44) Biedermann, Bd. 5, S. 125.
- 45) Goethe: Goethes Werke, Waimarer Ausgabe, Briefe, Bd. 28, S. 259 (Guggisberg, Bd. 2, S. 423 から引用した。)
- 46) Fellenberg, Ph. Emanuel von: Erklärung des Stifters der wissenschaftlichen Erziehungsanstalt in Hofwyl an seine Mitarbeiter, über seine Lebenszwecke und über den von ihm eingeschlagenen Gang, 1819. なおこの論文は、P. B. Heft 2. に再録されているので、それを利用した。引用は S. II からである。
- 47) ebenda.
- 48) ebenda. S. III.
- 49) ebenda. S. I .

- 50) Lindgren, A. Markus: Der Naturwissennshaftliche Unterricht bei Fellenberg, Verlag Paul Haupt Bern, 1955, S. 95.
- 51) Guggisberg, a.a.O. Bd. 2, S. 423.
- 52) ebenda. S. 424.
- 53) この 21 年版は評判が悪かったため、書き改めて 29 年に出版された。
- 54) Goethe, Dichtung und Wahrheit, Dritter Teil, S. 193.
- 55) Goethe, Wanderjahre, S. 162.
- 56) ebenda. S. 462.

論 文

幼稚園教育における領域「環境」を中心とした 科学的探究能力の育成

—生活科及び理科並びに米国 NGSS における目標設定との比較—

石 崎 友 規*

Cultivate Scientific Inquiry Skills in Kindergarten by the Child's Developmental Aspect of "Environment": Comparing Educational Objectives in Japanese Course of Study with NGSS

要旨 (Abstract)

幼児期の科学的思考に関する近年の研究成果により、幼児においても、一定の推論ができることが指摘されている。本稿では、米国の科学教育の動向を踏まえながら、平成29年に告示された幼稚園教育要領、小学校学習指導要領における科学教育の観点を吟味した。その結果、幼小の接続をも考慮した幼児期の科学教育の観点として、「比較する活動を通して、科学的思考を行う機会を設けること」など3点を描出した。

キーワード (Keywords)

幼稚園教育、領域「環境」、科学的探究能力、小学校生活科、NGSS

1. はじめに

これまで、幼児の科学的思考に関しては、様々な視点から研究が行われてきた。例えば、A. ゴプニックらは、幼児に対して、「ブリケット探知器」と呼ばれる装置を用いた実験を行い (Gopnik, A., et al., 2001)、2歳、3歳、4歳児という幼い子どもにおいても、因果関係の推論を行うことは可能であることが解明された。加えて、ゴプニックらの実験では、因果関係を推論する際、幼児は、統計的手法を用いた思考を行っていることが明らかになった。かつてピアジェの発達理論においては、就学前の子どもの思考は科学的な思考と正反

* 常磐大学人間科学部 助教

対のものである、との立場であったが、これまでの研究成果によって、その考えは誤りを含むものであると主張されるようになったのである（Gopnik, A., 2012）。

また、我が国においても、例えば、隅田・深田（2005）によって、幼い子どもの科学学習に関して、その教育適時性に関する考察がなされている。隅田・深田は、平成10年改訂の幼稚園教育要領や小学校学習指導要領理科と米国科学教育スタンダード等を分析し、次のように述べている。「自由遊びの価値を過大に強調し、教師の役割を受け身的なものに限定することによって、幼年期の素朴な知的好奇心を、科学的な探究や科学的思考に十分橋渡しできていない可能性が大きい。幼い子どもだから具体的な思考しかできず、概念的思考ができないという前提は、今日的な研究成果から完全に否定されていると言って良い。求められるべきなのは、子どもの自発的な活動に基づきながら、しかも同時に子どもの科学コンピテンスを高めていくにはどうしたらよいのかという発想である。」（隅田・深田、2005、p. 107）また、幼児期の科学活動に関する実践的研究の一例として、月僧ら（2016）の研究を挙げることができる。月僧らは、ものの浮き沈みに関する実験を取り上げ、幼児向けの科学教育プログラムを開発した。そして、開発したプログラムの実践から、幼児は科学実験に興味を持ち、幼児によっては予想を行っている場合もあったことが報告されている。

ところで、平成29年3月に新たな幼稚園教育要領（文部科学省、2017a）、小学校学習指導要領（文部科学省、2017b）が告示された。隅田・深田（2005）が指摘したように、「求められるべきなのは、子どもの自発的な活動に基づきながら、しかも同時に子どもの科学コンピテンスを高めていくにはどうしたらよいのかという発想である」との視点に立った時、改訂後の内容をどのように評価し、どのような教育実践が考えられるだろうか。このことを考える際、視点の一つとして考えられるのは、幼児教育から初等教育に至るまでの一貫した学習をいかに計画していくか、という点である。その手がかりとなり得るのが、米国における科学教育のスタンダードの内容である。周知の通り、既に米国においては2013年に次世代科学スタンダード（Next Generation Science Standards: NGSS）（NGSS Lead States, 2013）が提唱され、K-12学年までの一貫した科学教育が検討されている。その内容や米国の幼児教育における科学教育の在り方は、我が国の幼稚園における科学教育に一定の示唆を与えるものと考えられる。

以上の問題意識に基づき、本稿では、理科教育の立場から、米国の次世代科学スタンダード及び幼児期の科学教育に対する考え方、並びに幼稚園教育要領、小学校学習指導要

領を吟味し、幼児期の科学教育に関する教育実践上のポイントを明らかにする。とりわけ、科学教育に特に関連のある幼稚園の領域「環境」、小学校の教科「生活科」、「理科」を議論の軸に据え、幼小の接続をも踏まえた検討を行う。

2. 米国次世代科学スタンダードの枠組みと Practices の観点

NGSS については、既に我が国でも紹介されているところではあるが（例えば、熊野、2013；荒町・古屋、2013；内ノ倉ほか、2013；拙稿、2014；荒谷・高橋、2017、等々）、本稿での議論に際して必要な点を、特に拙稿（2014）を基にして再度整理しておきたい。

2.1. 米国次世代科学スタンダードの開発と枠組み

次世代科学スタンダードは、2012年に米国研究評議会（NRC）が公表した「K-12 学年の科学教育のためのフレームワーク（A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas；以下、フレームワークと略記）」（NRC, 2012）を基礎として開発された、新たな科学教育の到達目標を示したものである。NGSS の開発は、米国の 26 の州⁽¹⁾ が特にリードしつつ、米国研究評議会（NRC）、全米科学教育連合学会（NSTA）、米国科学振興協会（AAAS）の協力を得て進められた。また、NGSS の執筆や再検討にあたっては、K-12 学年の教師、州の科学政策の担当者、高等教育の教員、科学者、エンジニア、認知科学者、実業界のリーダーが携わっている。

NGSS を構成する上では、フレームワークで既に示されている「科学と工学の実践（Science and Engineering Practices; SEPs）」、「学問領域における中核的な考え方（Disciplinary Core Ideas; DCIs）」、「領域横断的な概念（Crosscutting Concepts; CCs）」の 3 つの要素が軸となっている。K から 12 学年までの各学年の項目は、これら 3 つの要素に関する具体的な目標が示されており、その項目は 2 通りの方法で並べられている。すなわち、NGSS 第 1 巻の前半部分では DCIs によってスタンダードが整理され、後半部分ではトピックによってスタンダードが整理されているのである。なお、NGSS の第 2 巻では、K-2 学年、3-5 学年、6-8 学年、9-12 学年の区切りで目標内容やトピックが整理された、DCIs、SEPs、CCs の表が掲載されている。それらの表からは、学年進行による段階的な目標設定を大まかに捉えることができる。

2. 2. 次世代科学スタンダードにおける Practices

フレームワークでは、科学的探究を行う際に必要となる“Skills”に代わる用語として“Practices”が用いられている。このことについて、拙稿（2014）でも明らかにしているように、「科学的探究を行うには、単にスキルのみならず、それぞれのプラクティスに特有の知識が必要であるということを強調するためである」（NRC, 2012, p. 30）こと、また、「これまでに言及された“Inquiry”という用語が、科学教育のコミュニティのあらゆるところで、時間の経過と共に様々な解釈がなされてきた」（NRC, 2012, p. 30）ことを反省し、これまでの科学教育の中で、全ての科学に共通する一つの方法が存在するかのような印象を与えてしまったことなども“Practice”の用語を採用する理由となっている。ただし、Bybeeによる次の指摘には留意する必要がある。「科学的探究（Scientific Inquiry）は、科学的実践（Scientific Practice）を構成するうちの一つである。したがって、フレームワークや NGSS で示されている観方は、“Inquiry”に取って代わるものの一つというわけではない。むしろそれ（引用者注：Practices）は、科学の教授学習を拡張し、豊かにするものである。」（Bybee, 2013, p. 41）

フレームワークでは、「科学と工学の実践（SEPs）」の「本質的要素」が次のように示されている。

1. （科学の場合は）問い（question）を生成すること、（工学の場合は）問題（problem）を定義すること
2. モデルを開発して利用すること
3. 探究を計画して遂行すること
4. データを分析して解釈すること
5. 数学や計算の思考（computational thinking）を用いること
6. （科学の場合は）説明を構成すること、（工学の場合は）解決策をデザインすること
7. 証拠に基づくアーギュメントに携わること
8. 情報を得て、評価し、コミュニケーションすること

NGSS では、これらの「本質的要素」について、各学年でどれだけの能力を身につけていくかが具体的に示されており、各学年で挙げられている DCI ごと、あるいはトピックごとに整理されている。

2.3. K 学年のスタンダードにおける Practice の内容

K 学年における DCIs としては、「運動と安定：力と相互作用」、「エネルギー」、「分子から生物へ：構造とプロセス」、「地球のシステム」、「地球と人間の活動」の5つからなる。スタンダードではそれぞれの DCI について、先に述べた3つの次元「科学と工学の実践 (SEPs)」、「学問領域における中核的な考え方 (DCIs)」、「領域横断的な概念 (CCs)」が示されている。このうち、SEPs に着目して各 DCI の内容を整理すると、表1のようになる。

表1を見てみると、K 学年の段階から、上記の本質的要素が盛り込まれた目標設定がなされていることが分かる。とりわけ、「主張を支えるような証拠をもったアーギュメントを構築する」という目標が、K 学年という早期の段階での目標として設定されている点は注目に値する。ただし、K-2 学年段階の「7. 証拠に基づくアーギュメント

表1. 次世代科学スタンダードにおける「科学と工学の実践 (SEPs)」K 学年の到達目標：DCIs によって整理したもの (拙稿, 2014, p.84)

DCIs	SEPs	
	本質的要素	具体的目標
K-PS2 (K-物理科学2) 運動と安定：力と相互作用	3. 探究を計画して遂行すること	教師のガイドを受けながら、仲間と協力して探究を計画し、実行する。
	4. データを分析して解釈すること	意図した通りに動くかどうかを判断するため、ものや道具を使って試し、得られたデータを分析する。
K-PS3 (K-物理科学3) エネルギー	3. 探究を計画して遂行すること	比較ができるデータを集めるための (直接、もしくはメディアを使った) 観察を行う。
	6. 説明を構成すること、解決策をデザインすること	特定の問題を解決する装置や解決策をデザイン・作成するために、与えられた道具や材料を用いる。
K-LS1 (K-生命科学1) 分子から生物へ：構造とプロセス	4. データを分析して解釈すること	科学の問いに答えるべく、自然界に存在するパターンを描くために (直接、もしくはメディアを使った) 観察を行う。
K-ESS2 (K-地球科学と宇宙科学2) 地球のシステム	4. データを分析して解釈すること	科学の問いに答えるべく、自然界に存在するパターンを描くために (直接、もしくはメディアを使った) 観察を行う。
	7. 証拠に基づくアーギュメントに積極的に参加すること	主張を支えるような証拠をもったアーギュメントを構築する。
K-ESS3 (K-地球科学と宇宙科学3) 地球と人間の活動	1. 問いを生成すること、問題を定義すること	デザインされた世界に関するより多くの情報を見出すための観察に基づき、問いを生成する。
	2. モデルを開発して利用すること	自然界における関係性を説明するために、モデルを使用する。
	8. 情報を得て、評価し、コミュニケーションすること	自然界におけるパターンを描くための科学的な情報を得るために、学年段階に応じたテキストと (もしくは)、メディアを用いる。 口頭と (もしくは)、科学的な考えについての詳細を表すモデルと (もしくは) 図を使って記述したものをを用いて、解決策に関するコミュニケーションをとる。

に携わること」に関する目標には、「科学的説明」という単語が記されておらず、先行経験や発達途上にある考えをもとに自然界を説明するようなアーギュメントに留まっている。したがって、アーギュメントを行う題材あるいは課題としては、あまり高度でなく K 学年の子どもたちに適切な難易度のものが用意されるものと考えられる。しかしながら、「根拠を持って主張する」ための教育が K 学年の段階から求められていることは事実であろう。

また、「3. 探究を計画して遂行すること」について、「K-PS3 (K-物理科学 3) エネルギー」における具体的目標として「比較ができるデータを集めるための(直接、もしくはメディアを使った)観察を行う」ことが掲げられている。また、「K-PS2 (K-物理科学 2) 運動と安定：力と相互作用」における具体的目標としては、「教師のガイドを受けながら、仲間と協力して探究を計画し、実行する」ことが掲げられている。つまり、K 学年の段階においては、子どもが探究を自分だけの力で行うことまでは求めないものの、何かと比較できるような情報を集めるために観察を行う、ということが目標となっているのである。

3. 幼児期の科学教育に関する NSTA の見解

NRC が 2012 年に発表したフレームワークにおいては、次のような記述がなされている。すなわち、「科学学習の本質について解明されてきたことを基に作成された基本理念が、フレームワークの構造と内容の基底となっている。これらの理念は、幼児が持つ科学教育の能力に関することをも含んでいる」(NRC, 2012, p. 24) ののである。そして、NGSS が公表された後の 2014 年、NSTA は、「意見表明—幼児期の科学教育—」(NSTA, 2014) を発表した。そこでは、幼児期における科学教育に関して、次の 6 つの基本理念が示されている (NSTA, 2014, pp. 2-3)。

- ・ 子どもたちは、科学の実践に取り組み、概念レベルでの理解を深める能力を持っている。
- ・ 大人たちは、幼児の科学学習を手助けする中心的で重要な役割を担っている。
- ・ 幼児には、科学的な探究や発見に取り組むための多種多様な機会が必要である (NAEYC, 2013)。
- ・ 幼児は、フォーマル、インフォーマルどちらの状況においても科学のスキルや知識を身につけていく。
- ・ 幼児は、時間をかけて科学のスキルや知識を身につけていく。
- ・ 幼児は、体験的な学びに取り組むことによって、科学のスキルを身につけ、学習を深めていく。

こうした言明に見られるように、NSTA では、幼児教育に関して、子どもたちは幼児期から科学の実践に取り組む能力を持っており、フォーマル、インフォーマルを問わず、科学的探究を行う多種多様な機会が必要である、とする立場をとっていることが分かる。なお、既に表 1 に示した K 学年における NGSS の具体的目標の記述にも、K 学年の段階から、教師の適切な指導の下で、子どもたちは科学的探究に取り組むことが可能である、とする共通の立場が表れている。

4. 幼稚園教育要領および小学校学習指導要領改訂の内容

さて、ここでは、幼稚園の領域「環境」ならびに小学校の「生活科」、「理科」について、それらの教育目標を中心に、平成 20 年告示の幼稚園教育要領（文部科学省、2008a）、小学校学習指導要領（文部科学省、2008b）からの主な変更点を叙述する⁽²⁾。

4.1. 幼稚園教育要領における領域「環境」に関わる改訂のポイント

現行の幼稚園教育要領（文部科学省、2008a）の第 1 章総則第 1 「幼稚園教育の基本」に示されている通り、幼児期の教育は、環境を通して行うものであることが基本とされる。次期幼稚園教育要領（文部科学省、2017a）においてもその考え方は同様であるが、新たに「幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし」という文言が加えられ、幼児が身近な環境に関わることの重要性が、より強調されている。

また、今回の改訂においては、第 1 章総則の第 2 として「幼稚園教育において育みたい資質・能力及び『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』」の項目が新たに設けられている。まず、資質・能力としては、幼稚園では、「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」を一体的に育むこととされている。これらの 3 観点は、後述するように、小学校学習指導要領においても同様の柱として示されている。次に、「幼児期の終わりまでに育みたい姿」としては、「(1)健康的な心と体」、「(2)自立心」、「(3)協同性」、「(4)道徳性・規範意識の芽生え」、「(5)社会生活との関わり」、「(6)思考力の芽生え」、「(7)自然との関わり・生命尊重」、「(8)数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」、「(9)言葉による伝え合い」、「(10)豊かな感性と表現」の 10 観点が示されている。

そして、第 2 章の「ねらい及び内容」における領域「環境」の項目では、新たな内容と

して「(6)日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ」が追加された。これに関連して、内容の取り扱い(4)では、「正月や節句など我が国の伝統的な行事（中略）に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること」とされている。さらに、内容の取り扱いの(1)では、「他の幼児の考えなどに触れて新しい考えを生み出す喜びや楽しさを味わい、自分の考えをよりよいものにしようとする気持ちが育つようにすること」とされ、「自ら考えようとする」（文部科学省、2008a）だけではなく、「自分の考えをよりよいものにしようとする」ことが重要視されるようになった。

さらに、第4「指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価」の3「指導計画の作成上の留意事項」では、新たに「(4)幼児が次の活動への期待や意欲をもつことができるよう、幼児の実態を踏まえながら、教師や他の幼児と共に遊びや生活の中で見通しをもったり、振り返ったりするよう工夫すること」とされている。

4. 2. 小学校学習指導要領生活科・理科の改訂のポイントー領域「環境」との関連からー

幼稚園の領域「環境」に特に関連のある教科としては、生活科、理科、社会科、算数科が挙げられる。理科教育の立場から、ここでは、小学校学習指導要領（文部科学省、2017b）のうち、主として生活科、理科の目標等に関係する改訂のポイントを整理する。

まず、第1章総則においては、新たに設けられた第1「小学校教育の基本と教育課程の役割」の3の中で、「(1)知識及び技能が習得されるようにすること。(2)思考力、判断力、表現力等を育成すること。(3)学びに向かう力、人間性等を涵養すること。」が偏りなく実現できるようにすることとされた。これら3つの観点は、幼稚園教育要領や中学校学習指導要領等と共通である。なお、今回の改訂においては、各教科、各学年の目標が、これらの3観点によって整理され、どのような資質、能力が、どのような学習によって身につけていくのかが明確になるように記述されている。

さて、教科ごとの改訂のポイントとして、はじめに、生活科に関する記述を取り上げる。生活科の全体の目標は、上記の3観点に基づき次のように整理されている。

「(1)活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらの関わり等に気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身に付けるようにする。

(2)身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現することができるようにする。

(3)身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする態度を養う。」

また、新たに設けられた、第1章総則第2「教育課程の編成」の4「学校段階間の接続」の中では、「学校入学当初においては、幼児期において自発的な活動としての遊びを通して育まれてきたことが、各教科等における学習に円滑に接続されるよう、生活科を中心に、合科的・関連的な指導や弾力的な時間割の設定など、指導の工夫や指導計画の作成を行うこと」とされ、幼小接続における生活科の果たす役割が強調されている。この点は、第2章各教科第5節生活の第3「指導計画の作成と内容の取扱い」の1(4)でも同様に記述されている。

そして、同じく生活科の「指導計画の作成と内容の取扱い」の2においては、「(3) 具体的な活動や体験を通して気付いたことを基に考えることができるようにするため、見付ける、比べる、たとえば、試す、見通す、工夫するなどの多様な学習活動を行うようにすること」とされ、平成20年度改訂の小学校学習指導要領（文部科学省、2008b）と比べて「試す、見通す、工夫する」ことが新たに加えられている。

次に、小学校理科に関して、全体の目標は、3つの観点から次のように整理されている。「(1)自然の事物・現象についての理解を図り、観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。

(2)観察、実験などを行い、問題解決の力を養う。

(3)自然を愛する心情や主体的に問題解決しようとする態度を養う。」

各学年の目標についても、これら3つの観点により記述されている。ここで、特に、各学年において身につけるべき問題解決の能力に焦点を当てて、平成20年改訂の小学校学習指導要領と比較した結果を表2に示す。

表2. 平成20年告示版と平成29年告示版の小学校学習指導要領における各学年の目標に掲げられた問題解決能力（その学年において中心的なもの）の比較

	平成29年告示	平成20年告示
第3学年	主に差異点や共通点を基に、問題を見いだす力	比較しながら調べ、見いだした問題を興味・関心をもって追究
第4学年	主に既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想する力	関係付けながら調べ、見いだした問題を興味・関心をもって追究
第5学年	主に予想や仮説を基に、解決の方法を発想する力	条件に目を向けながら調べ、見いだした問題を計画的に追究
第6学年	主にそれらの〔物質・エネルギー：仕組みや性質、規則性及び働き／生命・地球：働きや関わり、変化及び関係〕について、より妥当な考えをつくりだす力	推論しながら調べ、見いだした問題を計画的に追究

平成 20 年告示の小学校学習指導要領において、各学年の理科学習で身につけるべきとされた問題解決能力の中心的なキーワードは、第 3 学年は比較、第 4 学年は関係付け、第 5 学年は条件制御、第 6 学年は推論であった。一方、平成 29 年告示の小学校学習指導要領理科においては、第 3 学年は問題を見いだす力、第 4 学年は予想や仮説を発想する力、第 5 学年は解決の方法を発想する力、第 6 学年はより妥当な考えをつくりだす力を、それぞれ中心として養うこととされている。すなわち、今次改訂では、問題解決のプロセスごとに各学年の重点目標が記述されている、と言える。とはいえ、新たな小学校学習指導要領解説理科編（文部科学省、2017e）において示されているように、小学校理科の教科全体の目標に記述されている「理科の見方・考え方を働かせ」との文言における「考え方」は、「比較、関係付け、条件制御、多面的に考えること」として整理され、引き継がれている。

ところで、今次改訂の背景に関しては、「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）」（文部科学省、2016a；以下、答申という）において述べられており、その別添資料（文部科学省、2016b）には「理科において育成を目指す資質・能力の整理（別添 5-1）」が図示されている。それによれば、「学びに向かう力・人間性等」の観点として、小学校理科では次の各点が含まれている。すなわち、「自然に親しみ、生命を尊重する態度、失敗してもくじけずに挑戦する態度、科学することの面白さ、根拠に基づき判断する態度、問題解決の過程に関してその妥当性を検討する態度、知識・技能を実際の自然事象や日常生活などに適用する態度、多面的、総合的な視点から自分の考えを改善する態度」（文部科学省、2016b、p.33）である。そのような答申を受けて、新たな小学校学習指導要領解説理科編では、主体的に問題解決しようとする態度の内実として、「意欲的に自然の事物・現象に関わろうとする態度、粘り強く問題解決しようとする態度、他者と関わりながら問題解決しようとする態度、学んだことを自然の事物・現象や日常生活に当てはめてみようとする態度」（文部科学省、2017e）が考えられることが示された。

5. 幼稚園教育の領域「環境」並びに小学校生活科及び理科を貫く指導の観点

ここまで、米国の次世代科学スタンダード及び NSTA における K 学年あるいはそれ以下の幼児に対する科学教育の考え方を述べ、一方では、新たな幼稚園教育要領において領域「環境」のねらい等がどのように記述されているか、また、新たな小学校学習指導要領において教科「生活科」及び「理科」の目標等がどのように記述されているかを叙述して

きた。これらの特質を基に考えると、我が国の幼児教育における、初等教育との接続をも踏まえた科学教育の観点として、以下の3点を導くことができる。

第一に、幼児期から、まずは比較する活動を通して、科学的思考を行う機会を設けることである。先に4.1.で述べたように、幼稚園教育要領における「幼稚園教育の基本」はあくまで幼稚園教育の基本を示すものであるから、特定の領域に対してある観点のみを取り上げて論じることは誤解を招く恐れもある。しかし、あえて本研究の課題に即して取り上げるならば、次の点を挙げることができる。すなわち、次期幼稚園教育要領では、第1章総則第2の3の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」において、「(6)思考力の芽生え」として、「身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりする」ことが述べられている点である。加えて、4.2.で述べたように、次期小学校学習指導要領生活科の「指導計画の作成と内容の取扱い」の2(3)においては、「見付ける、比べる、たとえば、試す、見通す、工夫するなどの多様な学習活動を行うようにすること」が示されている。また、平成20年告示の小学校学習指導要領では、理科各学年の目標において、身につけるべき問題解決能力として、比較、関係付け、条件制御、推論がそれぞれ示されていた。既に述べた通り、小学校理科の目標に掲げられているこれらのスキルは、次期学習指導要領にも引き継がれている。いずれにせよ、生活科と理科の一つの接点として、「比較する活動」を挙げるができる。さらに、米国次世代科学スタンダード (NGSS) においては、「科学と工学の実践 (SEPs)」の観点「3. 探究を計画して遂行すること」について、K 学年における具体的目標として「比較ができるデータを集めるための (直接、もしくはメディアを使った) 観察を行う」ことが示されていた。ここでも、「比較する」ということが、探究を行う上での一つのポイントとなっている。

第二に、粘り強く問題解決しようとする態度を幼児期から育成することである。3.で明らかにした、NSTA の提言にもあるように、「子どもたちは、科学の実践に取り組み、概念レベルでの理解を深める能力を持っている」し、「幼児には、科学的な探究や発見に取り組むための多種多様な機会が必要」(NSTA Board of Directors, 2014) である。一方、新たな幼稚園教育要領や小学校学習指導要領での記述はどうか。先に4.1.において述べた次期幼稚園教育要領の内容のうち、第1章総則第2の3の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「(2)自立心」では、「身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したり

しながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる」ことが示されている。このうち特に、「諦めずにやり遂げることで達成感を味わい」という内容は、新たな小学校学習指導要領解説理科編の「粘り強く問題解決しようとする態度」に共通するものである。実際に科学の現場で行われている探究においても、当初の仮説や予想が正しいことを証明できず、失敗してしまうことがある。そのような時、すぐに挫折するのではなく、失敗の要因を分析し、問題の解決に向かって探究を続けていくのである。その意味でも、失敗してもすぐに諦めずに最後までやり遂げ、その達成感を味わうような活動は、科学的探究の基礎経験として極めて重要である、と考えられる。

第三に、根拠をもって説明したり表現したりする機会を設けることである。先に 4.1.1.において述べた次期幼稚園教育要領の内容のうち、第 1 章総則第 2 の 3 の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「(7)自然との関わり・生命尊重」では、「好奇心や探究心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まる」ことが述べられている。また、次期小学校学習指導要領において、理科の第 4 学年では、問題解決能力として、「主に既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想する力」を中心的に育成することが目指されている。本稿の冒頭に述べたように、これまでの研究により、幼児であっても、統計的推論に基づいて思考していることが明らかになってきており、幼児期から、そうした機会を設けることが必要である。さらに、NGSS における「科学と工学の実践 (SEPs)」の観点「7. 証拠に基づくアークギュメントに積極的に参加すること」の K 学年の目標には、「主張を支えるような証拠をもったアークギュメントを構築する」ことが掲げられている。これらのことから、幼児期においても、根拠をもって説明する活動を展開できるよう工夫する必要がある、と考えられる。

6. おわりに

本稿では、米国の科学教育の動向を踏まえながら、平成 29 年に告示された幼稚園教育要領、小学校学習指導要領における科学教育の観点を吟味した。結果、幼小の接続をも考慮した幼児期の科学教育の観点として、第一に、比較する活動を通して科学的思考を行う機会を設けること、第二に、粘り強く問題解決しようとする態度を育成すること、第三に、根拠をもって説明したり表現したりする機会を設けることを指摘した。幼稚園における遊びを通じた指導の中に、これらの観点を取り入れることが求められるが、その具体例については実証的研究が必要である。かかる課題については、別稿にて

検討することとしたい。

注

- (1) アーカンソー, アイオワ, アリゾナ, イリノイ, ウェストヴァージニア, オハイオ, オレゴン, カリフォルニア, カンザス, ケンタッキー, サウスダコタ, ジョージア, テネシー, デラウェア, ニュージャージー, ニューヨーク, ノースカロライナ, バーモント, マサチューセッツ, ミシガン, ミネソタ, メイン, メリーランド, モンタナ, ロードアイランド, ワシントンの計 26 州である。
- (2) 各々の詳細な新旧比較については、「幼稚園教育要領比較表」(文部科学省, 2017c), 「小学校学習指導要領比較表」(文部科学省, 2017d) を参照のこと。

引用文献および参考文献

- 荒町菜々子, 古屋光一 (2013) : K-12 における科学教育のためのフレームワーク, 日本科学教育学会年会論文集, 37, 367-368.
- 荒谷航平, 高橋一将 (2017) : Framework で示された科学教育の構造の具体化, 北海道教育大学紀要教育科学編, 67, 2, 145-155.
- Bybee, R. W. (2013) : *Translating the NGSS for Classroom Instruction*, 2013.
- 月僧秀弥, 稲垣裕介, 早武真理子, 伊佐公男, 葛生伸, 浅原雅浩 (2016) : 幼児向け科学教育プログラムの開発とその評価の試みーものの浮き沈みに関する実験を例としてー, 科学教育研究, 40, 4, 325-333.
- Gopnik, A., Sobel, D., Schulz, L., & Glymour, C. (2001) : *Causal learning mechanisms in very young children: Two, three, and four-year-olds infer causal relations from patterns of variation and covariation*, *Developmental Psychology*, 37, 5, 620-629.
- Gopnik, A. (2012) : *Scientific thinking in young children. Theoretical advances, empirical research and policy implications*, *Science*, 2012, 337, 1623-1627.
- 石崎友規 (2014) : 米国の Kindergarten (5 歳段階) における科学教育の目標分析ー一次世代科学スタンダードの Practices の観点を中心にー, 日本科学教育学会研究会研究報告, 28, 5, 82-85.
- 熊野善介 (2013) : 米国の科学技術ガバナンスのための STEM 教育国家戦略と日本への示唆, 日本科学教育学会年会論文集 37, 68-71.

文部科学省 (2008a) : 幼稚園教育要領 (平成 20 年 3 月告示).

文部科学省 (2008b) : 小学校学習指導要領 (平成 20 年 3 月告示).

文部科学省 (2013) : 指導計画の作成と保育の展開 (平成 25 年 7 月改訂).

文部科学省 (2016a) : 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), Web ページより PDF ファイルをダウンロード http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2017 年 10 月 2 日最終取得).

文部科学省 (2016b) : 別添 5 理科, 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) 別添資料, 33-37, Web ページより PDF ファイルをダウンロード http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_3_2.pdf (2017 年 10 月 2 日最終取得).

文部科学省 (2017a) : 幼稚園教育要領 (平成 29 年 3 月告示).

文部科学省 (2017b) : 小学校学習指導要領 (平成 29 年 3 月告示).

文部科学省 (2017c) : 幼稚園教育要領比較対照表. Web ページより PDF ファイルをダウンロード http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/30/1384661_3_1_1.pdf (2017 年 10 月 2 日最終取得).

文部科学省 (2017d) : 小学校学習指導要領比較対照表. Web ページより PDF ファイルをダウンロード http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/30/1384661_4_1_1.pdf (2017 年 10 月 2 日最終取得).

文部科学省 (2017e) : 小学校学習指導要領解説理科編, Web ページより PDF ファイルをダウンロード http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1387017_5.pdf (2017 年 10 月 2 日最終取得).

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2013) : *All criteria document*, 17-18, WEB ページより PDF ファイルをダウンロード www.naeyc.org/files/academy/file/AllCriteriaDocument.pdf (2017 年 10 月 2 日最終取得).

National Research Council (2012) : *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*.

National Science Teachers Association (NSTA) Board of Directors (2014) : *NSTA Position Statement: Early Childhood Science Education*, WEB ページより PDF ファイルをダウン

ロード http://static.nsta.org/pdfs/PositionStatement_EarlyChildhood.pdf (2017年10月2日最終取得).

NGSS Lead States (2013) : *Next Generation Science Standards: For State, By States*, Vol.1 & 2.

Pratt, H. et al. (2012) : *The NSTA Reader's Guide to A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*.

Pratt, H. et al. (2013) : *The NSTA Reader's Guide to The Next Generation Science Standards*.

隅田学, 深田昭三 (2005) : 幼い子どもの科学コンピテンスの再評価とその教育適時性に関する一考察, 科学教育研究, 29, 2, 99-109.

隅田学 (2015) : 自然=ヒト=科学 人生の始まりこそ力強い理科教育を, 理科の教育, 64, 753, 21-24.

内ノ倉真吾, 出口憲, 伊藤伸也, 熊野善介, 長洲南海男 (2013), 米国のSTEM教育の最新の動向(2)—“Next Generation Science Standards”の基本的な内容構成に着目して—, 日本理科教育学会全国大会要項, 63, 373.

実践報告

「基礎体育 I」に於ける指導のねらい、内容及び方法の検討

紙透雅子*

A Review of 'Kiso-Taiiku I' from View Points of Teaching Goals, Contents, and Methods

1. 本学幼児教育保育学科に於ける教育課程見直しの必要性

本学科は、1968年度に常磐学園短期大学（当時）に設置されて以来、幼稚園教諭及び保育士を養成する教育課程として存続してきたが¹⁾、毎年100名を超える幼稚園教諭と保育士とを輩出し続けていることに対しては、社会的な評価が高いものと自負する。少子化が顕著となったここ数年の間、徐々に入学志願者数の減少傾向が出ていることは否めないものの、入学定員を下回ることはない在籍者数を確保し続けてきたのは、その現れと言えよう。

しかし、いかに社会的ニーズが高いといえども、本学科の定める教育課程が十分な水準を保持できているのかについては、2016年11月の教育職員免許法（以下、免許法と呼ぶ）の改正に伴い、文部科学省による再課程認定の審査を受けるのを機に、本学科が真剣に検討しなければならない喫緊の課題であることは、異論の余地がない。その際、2018年4月1日からの施行が決定されている改訂幼稚園教育要領のねらいと内容とを把握することも、忘れてはならない。

加えて、卒業後直ちに幼稚園教育や保育に携わる本学科の学生たちの教育に、真に資する内容と方法になっているかどうか、変わりゆく今日の保育現場のニーズに呼応した内容を備えているかなどの観点からも、見直しの必要性を感じる。筆者が今日まで22年間に亘り担当を続けている演習科目「基礎体育 I」の授業も、その例外ではなく、新しい免許法によって定められる教育課程の中の、どの科目区分に配置されるべきかを検討し、その区分のねらいに見合った教育内容と方法とを再考しなければならない。また、本学科の学生たちの能力水準に応じた授業が展開されているかどうかについても、ここで一度立ち止まり、しっかりと考えてみることは、意義あることと思われる。

* 常磐短期大学幼児教育保育学科 教授

そこで本稿では、当授業の変遷を振り返ると共に、2017年度春 Semester に開講された授業に於ける指導内容と方法とを精査し、今後の課題を探ることとした。

2. 歴史的経緯：「基礎体育Ⅰ」の位置付けと指導内容の模索

2017年度現在、「基礎体育Ⅰ」は「基礎体育Ⅱ」と並び、改訂前の免許法が定めた「教科に関する科目」に位置付けられており、本学科で幼稚園教諭2種免許状を取得するための必修の演習科目である。また、厚生労働省告示により定められた、保育士資格を取得するための「保育の表現技術」の系列に位置付けられた必修科目でもある。

両科目は、1996年度より本学科の教育課程に導入されたが、それまでの「表現体育」及び「基礎体育」という2つの科目を再編成し、科目名を変更したものである。すなわち、1995年度まで「表現体育」の中で指導されてきたダンス系の指導と、「基礎体育」で行われてきたそれ以外の分野の体育指導とを、教員2名ずつが配置された「基礎体育Ⅰ」及び「基礎体育Ⅱ」の中で、受講生を2分割して同時並行的に実施し、Semesterの途中で受講生を入れ替え、すべての受講生が両方の分野の指導を受ける方式が採られてきたのである。この方式は、2017年度現在まで継続されており、演習科目とはいえ、実技指導を主体とする授業を、安全に効率良く行う上で非常に効果的であり、本学科の学生たちの基礎的な体育的素養を高めることに繋がっている。

この体制のもとで、筆者は1996年度より一貫して「基礎体育Ⅰ」を担当してきたが²⁾、その20年を超える経験の中で模索し続けてきたことは、幼稚園教育や保育のより専門的な内容を指導する他の数多くの科目と、どのような結びつきを持って授業を展開したらよいかということであった。

というのは、本学の定める幼稚園教諭2種免許状取得課程を見ると、現行の免許法施行規則に定められた「教職に関する科目」の区分の中に「保育内容の指導法」があり、そこには体育に関連する科目として、「幼児と健康（指導法）」及び「幼児と運動（指導法）」の2つの演習科目が設けられているのである。両科目は保育士養成課程では、厚生労働省告示に定められた「保育の内容・方法に関する科目」として位置付けられるものである。

その他に、「免許法施行規則第66条の6に定める科目」として、実技科目の「総合体育」及び講義科目の「身体活動論」の2科目が存在しており、これらの科目は、保育士を取得するための「教養科目」としても位置付けられている。

では、これら4つの体育関連の科目とは位置付けの異なる「基礎体育Ⅰ」及び「基礎体

育Ⅱ」では、何をどこまで指導すべきなのか。その棲み分けについては、遺憾ながら本学科では、これまで十分な検討をしないまま、時を過ごしてきたと言わざるを得ない。いわば、担当する教員の自由裁量的な傾向が強くなり、筆者の場合にも、その答えを模索する状態が長く続いた。

そうした葛藤の中から筆者は、「基礎体育Ⅰ」の授業を、純粹に学生自身が教養を身に付けたり基礎知識を増やすための「総合体育」や「身体活動論」よりも今一步、保育の指導法に近づけたものとする方針を採るに至っている。すなわち、学生たちが保育内容の指導を明確に意図した「幼児と健康（指導法）」や「幼児と運動（指導法）」を受講する前に、そこに繋がる内容の一部を前触れとして盛り込むことにより、幼稚園教育や保育の専門的知識の習得に向かう一種の橋渡し役を担うものと考え、学生たちに向き合う方法を検討しながら指導を続けてきた。

3. 2017年度開講「基礎体育Ⅰ」のねらい及び指導内容・方法

前述のような科目の位置付けを考慮の上で定めた2017年度の当科目のねらいは、3つに集約される。第1には、運動技術を習得するために工夫し努力する機会を、学生たちに与えることであり、第2には、一定期間継続して自己の健康管理を行う機会を与えることである。さらに第3のねらいは、他者に対する運動指導の機会を与えることである。

当科目が演習科目ではあっても、実技指導を主体とするのは、特に第1のねらいが存在するためであるが、その中心教材として選ばれてきたのは、縄跳びである。これは、1996年度に「基礎体育Ⅰ」及び「基礎体育Ⅱ」が本学科の教育課程に登場した当初より継続されおり、歴代の学生たちは皆、定められた縄跳びの課題に合格すべく練習に励んできた。

言うまでもなく、縄跳びは、幼稚園教育や保育の現場で子どもたちが経験する馴染み深い運動遊びとして、古くから存在するものである。学生たちが、小学校時代以来遠ざかっていたと思われるこの運動に改めて取り組み、一定水準の技術を習得することにより、自信を持って子どもたちの前に立ち、幼稚園教育や保育の実践に役立てるということが、これを当科目の教材として採り上げてきた大きな理由である。また、学生一人ひとりが、自分の力だけで課題を達成する経験を積ませるには、格好の教材であり、昨今教育界でその重要性が叫ばれている、アクティブラーニングの実現にも資するものである。

その具体的な授業内容と指導の方法については、当科目の3つのねらいの各々に沿っ

て、以下に詳述していくことにする。

併せて、2017年7月に、当科目を受講した学生を対象として実施された意識調査の結果の一部を紹介しながら、果たして当科目のねらいが達成されているのか、指導内容と方法とは適切であるのかなどといった点について、検証してみたい。

なお、この調査は、2017年度を受講者137名のうち、調査当日欠席の2名を除く135名を対象とし、記名の上で回答を求めたものである。その際使用された調査用紙は資料1.(P.125参照)に、その集計結果は表1.に、各々示すとおりである。

表1. 2017年度「基礎体育Ⅰ」縄跳び 受講者対象調査 集計結果

実施期日：2017年7月24日

回答者：常磐短期大学幼児教育保育学科2017年度生135名

項目	質問内容	回答数内訳				計
		そう思う	どちらとも言えない	そうは思わない	未回答	
1	集中して練習に取り組むことができましたか？	133	1	0	1	135
		98.50%	0.75%	0%	0.75%	100%
2	目標達成を目指し、計画的に練習することはできましたか？	117	18	0	0	135
		86.67%	13.33%	0%	0%	100%
3	教員からの助言は役に立ちましたか？	130	5	0	0	135
		96.30%	3.70%	0%	0%	100%
4	友人と互いに助け合って練習することができましたか？	133	2	0	0	135
		98.50%	1.50%	0%	0%	100%
5	人に教えたりアドバイスをしたりする時、難しいと感じたことはありましたか？	53	44	37	1	135
		39.26%	32.59%	27.40%	0.75%	100%
6	体力的にハードでしたか？	70	36	28	1	135
		51.85%	26.66%	20.74%	0.75%	100%
7	精神的にハードでしたか？	41	43	51	0	135
		30.37%	31.85%	37.78%	0%	100%

「基礎体育Ⅰ」に於ける指導のねらい、内容及び方法の検討

資料1. 「基礎体育Ⅰ」受講者対象の調査用紙

2017年度「基礎体育Ⅰ」 縄跳び 受講者対象調査

回答期日：2017年____月____日

回答者氏名：_____

★ この授業を受けた感想をお尋ねします。 下記の5つの質問に、最も当てはまる答えを○で囲んで下さい。

- 1 集中して練習に取り組むことができましたか？ そう思う どちらとも言えない そうは思わない
- 2 目標達成を目指し、計画的に練習することはできましたか？ そう思う どちらとも言えない そうは思わない
- 3 教員からの助言は役に立ちましたか？ そう思う どちらとも言えない そうは思わない
- 4 友人と互いに助け合って練習をすることができましたか？ そう思う どちらとも言えない そうは思わない
- 5 人に教えたりアドバイスをしたりする時、難しいと感じたことはありましたか？

あった わからない なかった

↓

それはどのような事柄でしたか？ 下の回答欄に自由にお書き下さい。

- 6 体力的にハードでしたか？ そう思う どちらとも言えない そうは思わない
- 7 精神的にハードでしたか？ そう思う どちらとも言えない そうは思わない

↓

特にどのような場面でそう感じましたか？ 下の回答欄に自由にお書き下さい。

- 8 その他にこの授業を受けて感じたことがあれば、下の回答欄に自由にお書き下さい。

ご協力有難うございました。

3-1. 運動技術を習得するために工夫し努力する機会を与えること

本学科の学生たちは押し並べて活発であり、身体の動きを伴う活動をするには、積極的な取り組みを見せる者がほとんどである。これは、職業として幼稚園教育や保育に携わろうとする者としては望ましい姿勢であり、こうした資質をより良い方向にさらに伸ばすことが必要と考える。

しかしながら、彼らの基礎的運動能力の水準には個人差が激しく、特に、運動技術の習得という一定の目標に向かって、自ら工夫し努力をすることについては、経験不足の者が目につく。難関をなかなか切り抜けられない、あるいは、他人と比べ実力が劣ることを認識せざるを得ない状況に遭遇すると、すぐに音を上げて逃げ腰となるような、精神的な弱さを露呈する学生が存在する。

資料 1. の意識調査の項目 7. に於いても、この授業が「精神的にハードであった」と回答した学生は、全体の約 3 割に上っている (P.124 表 1. 参照)。特に、単位が取得できるかどうかという不安や、周りから取り残されていくことへの不安、実技の出来栄を他人に見られ採点される場面での強い緊張感などがコメントされているのである。

学生たちがこの点を克服するには、目標に向かって努力を重ねていく体験が役立つと思われるため、当科目で筆者が担当する授業では、縄跳びの課題の合格に向かって個人練習を積むアクティブラーニングを課している。その具体的な課題は、表 2. (P.127 参照) に示すとおりである。

この課題は、1996 年度に「基礎体育Ⅰ」及び「基礎体育Ⅱ」が科目として導入された当時、財団法人日本レクリエーション協会の示したリズム縄跳びの解説書³⁾を参考に、筆者が考案したものである。その中で学生たちにとって難関となる跳び方は、課題 1 (前跳び)・課題 2 (後ろ跳び) 共に、7 番の踏み替え跳び、9 番のあや跳び、そして 11 番の二重跳びである。

踏み替え跳びは、三拍子のステップを踏みながら、そのステップに合わせて縄を回すものである。他の跳び方とはリズムの取り方が完全に異なることから、難易度が高い。しかし、縄を持たずにステップだけの練習をし、リズムを体得させた後に、縄をステップに合わせてゆっくり回すことを意識させると、習得に要する時間に差はあれ、ほとんどの学生がリズムカルに跳べるようになる。

あや跳びでは、奇数回数ごとに両腕の交差をしながら縄を回すことが求められるが、腕を交差すると縄をうまく回せない状況が発生し、縄が止まって躓きやすい。したがって、

表 2. 2017 年度「基礎体育Ⅰ」縄跳びの課題

課題 1： 以下の 1～13 の跳び方を前跳びで、規定回数ずつ連続し、ミスなく行うこと。

課題 2： 以下の 1～13 の跳び方を後ろ跳びで、規定回数ずつ連続し、ミスなく行うこと。

順序	跳び方	縄の回旋と跳躍／ステップの比率	回数
1	両足跳び	1 回旋 2 跳躍	2 コ間 x 4 回 (8 コ間)
2	両足跳び	1 回旋 1 跳躍	1 コ間 x 8 回 (8 コ間)
3	かけ足跳び	1 回旋 1 跳躍	1 コ間 x 8 回 (8 コ間)
4	かけ足跳び	1 回旋 2 跳躍	2 コ間 x 4 回 (8 コ間)
5	十字跳び	1 回旋 2 跳躍	8 コ間 x 2 回 (16 コ間)
6	両足跳び (1 に同じ)	1 回旋 2 跳躍	2 コ間 x 4 回 (8 コ間)
7	踏み替え跳び	1 回旋 3 ステップ	3 コ間 x 4 回 (12 コ間)
8	かけ足跳び (3 に同じ)	1 回旋 1 跳躍	1 コ間 x 8 回 (8 コ間)
9	あや跳び	1 回旋 1 跳躍	1 コ間 x 8 回 (8 コ間)
10	両足跳び (2 に同じ)	1 回旋 1 跳躍	1 コ間 x 8 回 (8 コ間)
11	二重跳び	1 跳躍 2 回旋	4 コ間 x 4 回 (16 コ間)
12	両足跳び (2 に同じ)	1 回旋 1 跳躍	1 コ間 x 8 回 (8 コ間)
13	両足跳び (1 に同じ)	1 回旋 2 跳躍	2 コ間 x 4 回 (8 コ間)

腕を交差した際にも、手首の動きを止めずに縄を送ることを意識させて練習を積むことが、成功の鍵となる。

二重跳びでは、4 回の跳躍のうち 3 回目の跳躍の直後に、1 度だけ早回し（二重回し）を入れることを、都合 4 セット連続して行う（合計 16 回跳躍する）ことが求められるが、この課題に苦戦する者には 3 つのタイプが見られる。第 1 には、どこで早回しを入れるかというタイミングがつかめず、カウントがずれていってしまう者であり、第 2 に縄を早く回すこと自体が難しい者、そして第 3 に、早回しそのものは問題なくできているが、3 回目の跳躍の踏み切りと早回しを始めるタイミングとを、合わせることができない者である。

このような学生たちに対しては、それぞれの問題解決に繋がる適切なアドバイスを与えることが必要であることは、言うまでもない。

まず、第 1 の問題を持つ者に対しては、縄を持たずに跳躍のみを行ってみて、どこで早回しを入れるのかを覚えさせなければならない。カウントがずれていく原因としては、跳躍の数ではなく縄を回す回数を数えてしまっている場合があるので、その間違いに気付か

せることも指導のポイントである。

第2の問題を持つ者には、縄を早く回すためには、肘ではなく手首を中心として回すことを理解させた上で改善の努力を促すと、これも克服が可能となる。

これら2つの問題を解決することは、比較的容易であるが、克服の最も難しいのが第3の問題である。この場合には、3回目の跳躍のために踏み切った後から、遅れて早回しを始めていることが失敗の原因であることをまず理解させ、踏切と同時に早回しを始め、タイミングを合わせることにのみ意識を集中するようアドバイスしている。

とは言え、身体の動きのタイミングを修正するには、かなりの時間を要するのが通例であり、この問題で躓く学生は、苦戦を強いられるのが通例である。地道に練習を重ねる努力を後押しするのが指導者の役割と心得、寄り添うようにしている。

ところで、このような教員の助言が有効であったか否かを知るには、学生の声に耳を傾けてみるのが有効である。受講者に対する意識調査の項目3.に於いて、肯定する回答が全体の96%に達していること（P.124表1.参照）から考え、さほどの外れでない指導ができていたものと考えられる。また、精神的な苦痛を緩和したり、練習に積極的に取り組むためのモチベーションを高めたりするための声かけを意識的に行ってきたことが、このような好評価につながった可能性もある。

ただし、同項目に「どちらとも言えない」という回答をすることにより、教員の指導法に対し何らかの違和感を示した5名からの回答内容は、特に今後の指導に生かしていかなければならない。中でも、精神的な弱さを極端に露呈する学生に対し、どのような配慮やアプローチをしたらよいかは、課題の一つである。試験の際の緊張が、過換気症候群などの身体的な症状となって現れる者も珍しくない現状では、その対策をないがしろにしておくことはできない。

さて、当授業では、課題を完全に習得できたかどうかを試験形式で確認するわけだが、課題1では、最後まで一度も躓くことなく跳び終わることが求められる。課題2では難易度が上がるため、躓いたところから再開して続ける措置を、2回まで認めている。課題1に合格し、課題2をミスなく最後まで行うことができた者には、合格までの所要時間により、評価に差をつけ、SまたはAの評価が与えられ、課題2で1回ミスをしたが最後までやり遂げた者にはB評価を、2回のミスの後に最後まで到達した者にはC評価を、それぞれ与えることにしている。このように評価基準を事前に明確に示しておくことにより、学生たちは各自が具体的な目標を持つことができ、その目標に向けて、非常に意欲的

に練習に励む様子が見られるのである。

2017年度の縄跳びの評価の内訳は、Sが20名(14.6%)、A・Bはいずれも47名(34.3%)、C18名(13.1%)、D5名(3.7%)となったが、この分布からみる限り、当科目の課題の難易度はほぼ適切な水準にあると推察される。

さらに、学生に対する意識調査では、ほぼ全員が「集中して練習に取り組むことができた」とする自己評価をしており、87%の者が、「目標達成を目指し、計画的に練習することができた」と回答している(P.124表1.参照)。このことはまさしく、「運動技術を習得するために工夫をし、努力する機会を与える」ことが、授業に於いて実現されていることを示すものと思われる。

3-2. 一定期間継続して、自己の健康管理を行う機会を与えること

「基礎体育Ⅰ」の第2のねらいとしてあげられている健康管理は、前項3-1.で説明された課題を学生たちが成し遂げる上で、非常に重要なことである。なぜなら、運動課題を懸命に練習したとしても、その途中で体調を崩してしまったり、怪我をしてしまったりするのでは、練習の継続は不可能であり、試験の際に実力を発揮することも難しいからである。

本学科に入学してくる学生たちは、おしなべて健康であるが、勉学に支障をきたすような症状や病気、怪我や障害の有無を入学直後に調べると、例年3割程度の学生から、気になる症状や病名が申告される⁴⁾。このような学生たちに対しては、各々の抱える状況を聞き取りし、かかりつけ医師が存在する場合には、その助言も求めながら、縄跳びという運動を一定期間継続して練習することが、可能か否かを確認することから始めている。

その結果、縄跳びに求められる身体の動きや、運動負荷そのものを回避しなければならぬと判断される学生に対しては、1年次での履修を断念させ、症状の回復を待って2年次に履修させるケースも出てくるが、これは、数年に1例あるかないかの稀な発生率に止まっている。

逆に毎年見られるのは、課題をこなしていく上で支障となりやすい慢性的な痛みや、身体の特定の動きに対する不安を伴うような、膝関節や腰部の障害である。これらの症状を有する学生に対しては、症状を見ながら練習を進める姿勢を基本とし、負担のかかり過ぎを避けるため、準備運動の励行と、1回の練習を長時間継続しないことを、頻繁に助言するようにしている。また、特定の動きにより激しい痛みが生じる場合には、試験を前半と後半に2分割したり、跳び方を一部変えることを認めたりする特別措置も施す場合が

ある。

このような措置を受けることについては、大多数の者が感謝の意を示すが、他の学生と異なる方法で練習や試験を行うことに対して引け目を感じる者の存在が、ごく少数ではあるが、今回の調査の自由記述で把握された。特別課題をどのようなものにするか、特別措置の必要性と妥当性とをどこまで他の学生たちに理解させるかなどについては、確かに検討の余地がある。

一方、申告すべき健康上の問題を抱えていない学生たちにも、最短5週間から最長4ヶ月にわたる練習の途中で怪我をしないように、注意を与えねばならない。

練習の途中で発生しやすいのは、シンスプリント（脛骨過労性骨膜炎）と呼ばれる症状である。これは、反復する跳躍によって下腿の内側の骨に刺激が加わることで、足首や足の親指で地面を蹴る動作が、下腿骨の骨膜を刺激して炎症が起こるものである⁵⁾。この状態にある者は、跳躍時に下腿の内側に激しい痛みを覚えるため、当然のことながら、縄跳びの練習には著しい困難が伴う。

その予防策としては、硬いアスファルト塗装面などでの長時間の練習を避け、下腿への負担を軽減することがあげられる。このため、学生たちには、練習が始まった当初より注意喚起を行うようにしている。練習を計画的に行わず、試験の期日が近づいてから慌てて練習するような取り組み方も、足を痛める危険性の高いことを、十分理解させるようにしている。また、疲労回復を促進する手段として、簡単なマッサージの方法も、短時間ではあるが授業の中で実習し、その励行を呼びかけている。

以上のような指導のもとで、自己の健康状態を見つめながら、その状態に合わせて練習を進めていくことは、本学科の学生たちにとって非常に有益であると感じる。というのは、彼らの約9割は、幼稚園・保育園などで乳幼児の教育や保育にあたる職業を実際を選択するのであり、自分自身の健康管理ができることは、その社会的役割を果たす上で、非常に重要な基本的な条件と言えるからである。そうした基礎的な能力を鍛えるための実践的な訓練の場を与えることを、「基礎体育Ⅰ」のねらいの一つとして定める理由はこの点にあり、少なくとも、自己の身体としっかりと向き合うことの重要性を、学生たちに自覚させることには繋がっているものと考えている。

3-3. 他者に対する運動指導の機会を与えること

「基礎体育Ⅰ」の授業の第3のねらいは、他者が身体を動かし努力する姿に共感し、声

援を送ると共に、可能な範囲でアドバイスを送る体験を、学生たちにさせることである。

それは、運動遊びの場面に於いて子どもたちの運動経験を促し、その姿を見守り導き、励ましの声をかけ、成功や達成の喜びや感動を分かち合うという行動に繋がる経験である。そのような行動の第1段階を、この授業の中で、そのような行動をしっかりと経験しておくことの意義を、学生たちには明確に認識させ、その機会を生かすことを求めるのである。

授業を進める際に、学生が2名1組になって練習を行う時間を設けているのは、もちろん、このねらいを意識してのことである。そして、ペアを組んだ相手の身体の動きをよく見て励まし合ったり、うまくいかないところがあれば助言を与えたりすることを励行させるのである。

当然のことながら、運動を得意とする学生たちは、早々に試験に合格する場合が多い。しかし、自分が合格したことのみで学習が終わるのではなく、それ以降は、まだ合格の域に達していない友人に付き添い、支援する役割が与えられる。SやAといった高い評価を得る学生たちは、合格までに要する時間も比較的少なく、したがって、他者への運動指導の機会をより多く得ることになる。

最初のうちは、自分の所属する班の者の跳び方を観察し、アドバイスを送ることが課されるが、合格者数が増えていくにつれ、まだ合格していない者1名につき、指導にあたる学生を1名任命し、1対1の指導が可能となるような体制作りを行っている。

こうした学習環境を作り上げることは、自分自身の合格の喜びと共に、苦戦する友人を助けたいという学生たちの熱意につながり、授業を大いに盛り上げるのである。受講生に対し行われた意識調査では、「友人と互いに助け合って練習することができた」と回答した学生が、全体の98.5%を占めた(P.124表1.参照)のは、このことを裏付けるものと言えよう。

その反面、同調査からは、運動指導の難しさを痛感した学生の所感も把握することもできた。「人に教えたりアドバイスをしたりする時、難しいと感じたこと」を自由記述で求めたところ、「動きを言葉で表現して伝えること」や「タイミングをとるコツやリズムの違いを伝えること」をあげた者が、多数見られたのである。

もっとも、運動や体育の指導法について特別な教育を受けていない学生たちから、このような声が聞こえてくるのは、当然予想されたことである。しかし、それを押しても尚、学生達にこのような経験をさせるのは、やはり、将来の職業上必要とされる力を身につけ

るための第1歩を、1年生の春semesterから経験させておきたいという願いからである。

すなわち、他者の運動実践に興味を持つこと、他者の身体の動きを観察してみることに、他者の運動実践がうまくいかない原因を分析してみることに、その解決に向けて助言をすること、精神的な支えとなり導くことなど、幼児の運動遊びの指導者として役立つ事柄を、理論を後回しにして体験せよということである。それはまた、本学科で2年次に履修する「幼児と運動」で取り組む運動指導の先行的な体験を、意図的に盛り込んでいるということでもある。

最終回の授業終了までに合格水準に達せずD評価を得た者が、取り残された孤独感を乗り越え、再試験を経て単位を取得していく過程には、近い将来自らが担う指導者としての役割を自覚した同級生たちからの支援が、大きな意味をもって存在するのである。このような助け合いの経験をした学生たちには、幼稚園教育や保育の現場に於いて、子どもたちと良い関わりを持つことが、大いに期待できるのではなかろうか。

4. 「基礎体育Ⅰ」の今後

本稿の冒頭にも示したとおり、本学科の教育課程は免許法改正を受けて、2019年度より大幅な変更が予定される。その際、現行「基礎体育Ⅰ」は、「領域に関する専門的事項」という科目区分か、あるいは「大学が独自に設定する科目」かのいずれかに位置付けられる可能性がある。

「領域に関する専門的事項」に位置付けられる場合には、幼稚園教育要領の示す領域「健康」との関わりをより強く持って指導されることが求められるため、本稿でこれまで報告してきた「基礎体育Ⅰ」の内容とは、大幅な変換を迫られるものと思われる。というのは、学生たちが将来幼稚園教育の現場に出て、領域「健康」の指導を行うために必要な専門的知識を習得することを目指すことが中心となり、必然的にその指導内容は、幼児の健康管理や安全、幼児期の運動発達を意識した身体活動の在り方などを盛り込むことが求められるからである。どちらかと言えば講義形式が授業の主体となることも予想され、実技中心の演習科目として、「基礎体育Ⅰ」がこれまで担ってきた教育内容が失われ、教育効果の薄れることが危惧される。

それを回避するには、現行の「幼児と健康（指導法）」を適切な科目名に変更し、新しい教育課程の「領域に関する専門的事項」にスライドさせることが、最も適切かつ自然な方法と思われる。

その場合には、「基礎体育Ⅰ」は「基礎体育Ⅱ」と共に、「大学が独自に設定する科目」として存続させ、現在の役割を継続することが望まれる。すなわち、学生たちが教養として身体活動を経験したり、その意義を学んだりする「総合体育」及び「身体活動論」⁶⁾と、領域「健康」に関わる「専門的事項」や「保育内容の指導法」に位置付けられるべき科目につなげていく、橋渡しの役割を担うことが、引き続き期待できるのである。

その重要な役割を果たしていくために必要なことは、前項3.において示された当科目の3つのねらいのうち、第1のねらいを活動の中心に据えながら、第2及び第3のねらいを、どの程度強調して学生たちに投げかけていくかを、十分に検討することではないかと思われる。これまでの筆者の経験からみて、学生全体への投げかけの程度を検討すると共に、学生の資質や運動能力などに応じた個別対応も、併せて行う必要があるだろう。

また、「基礎体育Ⅰ」のダンス指導の担当者や「基礎体育Ⅱ」の担当者との連携を、今まで以上に強化し、より一層統一された目的意識を持って、学生たちを指導していくことが求められる。さらに、「健康」領域に関連する複数の科目の担当者は、それぞれの科目の持つ役割をしっかりと認識し、科目間の連携を図りながら、本学科の学生の能力や資質に応じ、各科目で定められたねらいの達成に貢献できるような指導内容と方法とを検討していくことが求められる。そのような意識のもとに努力を続けることがあって初めて、本学科の教育課程の全体的な質の向上に寄与することが可能となるであろう。

註及び参考文献

- 1) 1968年4月、常磐学園短期大学に新学科を増設する形で幼児教育科が誕生し、その後、大学及び学科の名称変更を経て、2002年度より現在の名称に改められた。
- 2) 筆者は1996年度より2005年度までの10年間は、「基礎体育Ⅱ」も併せて担当した。
- 3) 財団法人レクリエーション協会（監修）、埼玉県縄跳び協会（編著）『みんなで楽しくリズムなわとび』遊戯社 1988年 Pp.18-30
- 4) 紙透雅子（編）『保育の道をめざす人へのアドバイス 改訂版 —養成校での学び方から就職活動まで』みらい 2016年 P.15
- 5) 小出清一、福林徹、河野一郎（編）『スポーツ指導者のためのスポーツ医学』南江堂 2012年 Pp.128-130
- 6) 「総合体育」及び「身体活動論」を含める「免許法施行規則第66条の6に定める科目」は、この度の免許法改正の対象外とされており、したがって、今後も現行施行規則に

於けると同様の扱いが継続される。

実践報告

豆苗の水栽培による「センス・オブ・ワンダー」の喚起事例

福田 豊子*

A Trial to Awaken Students' "Sense of Wonder" by Growing Pea Sprouts

1. はじめに

今日、日本の学校教育においては、食育や家庭科等で食材を教材として使用する機会が少なくない。特に初等教育の現場においては、給食の時間はもちろん、生活科や社会科、道徳、ホームルームや総合的な学習の時間、様々な角度から、食材を取り扱うことが可能である。中でも家庭科の調理実習は、食材そのものに手で触れたり加工したり、直接、食材と対峙することができる絶好の機会である。

近年、子ども（注1）はもちろん、大人も生活体験が減少してきている。調理も例外ではない。調理をする機会は著しく減少している。また、食材を育てるという経験がある子どもも、生活体験や自然体験の減少に伴って減少してきた。生活体験の豊富な児童は、主体性や協調性などが発達しているという先行研究がある（独立行政法人国立青少年教育振興機構 2006）。食材そのものを扱う調理実習、その食材を育てるという体験は「センス・オブ・ワンダー」にも何らかの影響があるのではないだろうか。

「センス・オブ・ワンダー」とは、生命や自然の「神秘さや不思議さに目を見はる感性」（カーソン 1996）である。環境問題の古典である『沈黙の春』を著したレイチェル・カーソンが、亡くなる直前まで書いていた遺稿をまとめた著書『センス・オブ・ワンダー』は、随筆ではあるが教育論としても解釈することが可能だ。「センス・オブ・ワンダー」を「新鮮に保ち続けるため、わたしたちが住んでいる世界のよろこび、感激、神秘などを子どもといっしょに再発見し、感動を分かち合う」のが親や教師の役割である、と。

食材を、かつては生命をもっていた自然の一部と捉え、食材に親しみ、食材を育てる経験をすることで、「センス・オブ・ワンダー」を引き出すことができないか、と考えた。豆苗を使った調理実習と豆苗の水栽培を学生の課題とし、その感想を分析してみた。

* 常磐大学人間科学部 非常勤講師

2. 授業「家庭」における、「豆苗を使った調理実習と水栽培」の課題

2.1. 課題の位置づけ

豆苗（とうみょう）とはエンドウ豆の発芽した苗であり、一見したところ、カイワレ大根と似ている。食物繊維やビタミンも豊富な緑黄色野菜で、スーパーマーケットで年中、販売されている。みじん切りにしたニンニクと一緒に油で炒めたり、卵でとじたり、中華料理等に利用されることもある。茎と葉の部分を調理に用いた後は、通常、残りの根や豆を捨ててしまう。しかし、根や豆を捨てずに水栽培することで、豆苗は再収穫が可能である。毎日きちんと水を替えてやると1週間ほどで元のように伸びてくる。

初等教育の教職課程「教科に関する科目」である「家庭」の授業等（2016年6月）において、「豆苗を使った調理実習と豆苗の水栽培」を自宅での課題とした。豆苗を利用した自由なメニューで、まず調理を行った後、根や豆を捨てずに水栽培してみるよう指示し、調理と水栽培の内容をレポートとして提出させた。

調理実習の課題は、これまで学内の「家庭」や「初等家庭科教育法」の授業でも見られたが、食材の水栽培の課題は今回が初めてである。他大学の「家庭」や「初等家庭科教育法」の授業でも、食材の水栽培の課題を実施している例は、あまり聞いたことがないので、試行錯誤的な課題と位置付けることができる。食材の水栽培は、調理実習以上に食材の生命を実感できる機会といえる。かつて生命をもっていたものとしての食材の存在を意識できるよう、学生に水栽培という体験を課した。

2.2. 課題の詳細と学生の取り組みの様子

調理実習については、献立をごはん、みそしる、主菜とした。みそしると主菜を自由に作ってよいが、必ず食材として豆苗を使うよう指示した。実習のねらいの中に、「豆苗を調理しよう」という項目を加えた。大学の授業の中で、品数の多い調理実習を実施することは難しいので、自宅学習として課題を出すことにした。特に、きちんとした朝ご飯を毎日、自分で作って食べることには高いハードルがある昨今、自宅通いか一人暮らしに関わらず、学生自身の生活時間や生活習慣を見直す意義も提起できたのではないだろうか。

豆苗の水栽培については自由な形式で書くよう指示した。まず豆苗について説明すると、「知らない。」「食べたことがない。」「見たことがない。」「近くのスーパーに売っていない。」等という意見が見られた。しかし、「実は私も数年前に、この野菜を初めて使った」ことを説明すると、納得して課題に取り組む姿勢を見せた。出来上がった調理の配膳だけな

く、水栽培の過程も詳細を写真や絵で示した優れたレポートが、いくつも提出された。

2.3. 「センス・オブ・ワンダー」が喚起されたと思われる事例



図1. 「豆苗の水栽培」についてのレポート

前出の写真は、豆苗の栽培についてのレポートの一つである。記述の部分を次に示す。

[豆苗の栽培について]

6月16日(木)～6月23日(木)の計8日間、毎日必ず水の交換をする。

<切った時>豆から2cmの場所で切る。水を豆くらいの高さまで入れる。

<8日後>初日と比べると15cm伸びた。豆の部分が黒くなってしまった。場所によって成長の違いがあった。

<感想>「今回初めて豆苗というものを知り栽培して食べました。まさかこの短期間でこんなに成長すると思っていたので驚きです。豆の部分が黒くなってしまった原因をネット調べた結果、水の入れ過ぎだと分かりました。豆が水に浸ると腐りやすくなってしまみたいなので、今後作る機会があったときに参考にしたいと思います。」

感想の中で見られた「驚き」は、この学生が初めて豆苗という食材を知り、育てることによって生まれた「センス・オブ・ワンダー」の表出であると考えられる。この「驚き」という言葉には、①豆苗という食材との出会いに対する「驚き」(初めて)、②豆苗を調理実習で使った後、水栽培で再収穫できたことに対する「驚き」、③短期間での成長の速さに対する「驚き」、と3段階にわたる「驚き」が込められている。「まさか」という言葉がその「驚き」の大きさを示している。豆が黒くなった原因を自らネットで調べ、今後作る機会にまで言及しているのは豆苗に対する好奇心が芽生えたことを示す。

「知る」ことは「感じる」ことの半分も重要ではないと、レイチェル・カーソンは言っている。「子どもたちが会おう事実のひとつひとつが、やがて知識や知恵を生み出す種子だとしたら、さまざまな情緒やゆたかな感受性は、この種子をはぐくむ肥沃な土壌です。」

「美しいものを美しいと感じる感覚、新しいものや未知なものに触れた時の感激、思いやり、憐れみ、賛嘆や愛情などのさまざまな形の感情がひとたびよびさまされると、次はその対象となるものについてもっとよく知りたいと思うようになります。そのようにして見つけた知識は、しっかりと身につきます。」

「センス・オブ・ワンダー」の喚起された様子が見られる他の学生の感想を紹介したい。「3～4日目にかけて1本1本に芽がついてきた。2～3本ほどとても成長が早いものがあったなぜ早いのかとても気になった。6～7日目にかけて一気に成長し、全てのものに芽がついた。たったの7日間でこんなに成長するとはすごく面白いと思ったし、また育てたいと思った」。この学生は、写真ではなく色鉛筆で色付けした絵で、豆苗の成長過程を詳細に描写している。この感想にも興味(面白い)が現れている。

「買ってきた豆苗を再利用して水栽培すると、8日目で買ってきた時と同じように元に戻りました！一度すべて切り取ったのに、元に戻ってとても不思議だなと思いました！何回、繰り返す事ができるのかやってみたいと思います。」この感想では、命が再生する「不思議」が感嘆符（！）とともに表現されている。何回、繰り返す事ができるのかやってみたいと、好奇心をそそられている。「豆苗の他にも育ててみたいと思いました。」という感想にも、同様の好奇心が見て取れる。豆苗という食材への興味から、さまざまな工夫を調べたり、栽培のコツを修得したりした学生の例を、続けて記しておきたい。

「ある程度伸びたら脇芽の葉に近いほうを切ると、早く確実に収穫ができる」

「朝晩1日2回、水を入れ替えるのが良い。上から直接かけずに横から、豆にかからない位が目安。豆まで水がかぶってしまうと、豆が痛んで豆苗が弱ってしまうので注意。」

「水の量は根の部分だけ、直射日光NG、涼しい場所がベスト！」「2回の再収穫が可能。」

「豆苗は、水をあげればまた生えてくることを、初めて知りました。」

「最初は育っていないか、気にしすぎて成長が遅く感じた。気づいたらこんな（写真添付）に成長していた。邪魔だと思うくらいまで伸びた。成長は割と早めである。」

「豆苗は、昔に育てたことがありました。ですが、やり方を忘れていたので、ネットで調べて豆苗を栽培しました。割とすぐ伸びてきて面白かったので、1回だけではなく、今も豆苗を育てています」

以上のような学生の感想は、食材である豆苗を育てることで「センス・オブ・ワンダー」が喚起されたことを示している。ちなみに、豆苗のパッケージには水栽培の方法が書かれている。つまり、これらの感想からは、さらに良い栽培方法を調べようとする学生の主体的な学習が促されたということがわかる。

3. 食材を教材として用いることの意味

3.1. 「センス・オブ・ワンダー」を呼び起こす食材の栽培

生命や自然の「神秘さや不思議さに目を見はる感性」が「センス・オブ・ワンダー」であるが、自然の一部であり、かつて生命をもっていた豆苗を水栽培するということは、豆苗という植物が育ってゆく営みをサポートすることである。言い換えれば、リアルな生命の現場に立ち会い、主体的に関与することである。食材の育つ様を目の当たりにすることは、調理実習における関わり以上に、食材との親しみを生じさせるであろう。そしてそれは、食材を慈しむ気持ち、同じ生物として、仲間として、食材に共感し（empathy）、

食材を敬い (respect)、食材を愛する (love) 心に繋がっていく可能性をもっている。

学生の多くは、いずれ初等教育の現場で児童を教える立場になる。「センス・オブ・ワンダー」は、大人が子どもと一緒に育てていくべきものであるとカーソンは言っているが、学生もつい最近まで子どもだったことから「センス・オブ・ワンダー」が他の大人に比べ少しは豊かかもしれない。しかし、自らの「センス・オブ・ワンダー」を意識せずして、児童の「センス・オブ・ワンダー」を育むことは難しい。

「センス・オブ・ワンダー」を育てるということは、自らの内なる「こども」に目覚めることでもある。こども時代の感性を思い出すには、生命や自然に直接触れる機会を増やすことが有効であると考えられる。その意味で、食材と直接関わる機会である食育や調理実習の時間は貴重だといえよう。とりわけ、食材を栽培するという体験は、「センス・オブ・ワンダー」を呼び覚ますための、絶好の機会となるにちがいない。

幼児教育の現場では、野菜の栽培をカリキュラムの中にとり入れている事例が多く見られる。初等教育の現場でも、生活科や理科等で様々な角度から植物を教材として取り上げ、その栽培を実施することができる。中等教育の場合、技術・家庭科の技術分野で、かつては植物の栽培を実施することもあったが、今日では減少してしまった。技術分野における情報領域が一気に拡大したからである。今日では、情報機器を使いこなす能力をつけるために、パソコンに向かう時間が激増している。食材との対話よりもパソコンとの対話を重視し、情報機器の操作に膨大な時間が費やされるようになってきているのは、幼児教育、初等教育、中等教育、高等教育と全ての教育段階の現場における共通の傾向といえよう。

3.2. 食材の命を考えるための、教育現場での取り組み

教育現場ではこれまで、食材の生命について考えるため様々な取り組みがなされてきた。『ブタがいた教室』(注2)という映画の元にもなった黒田恭史の試みは、特に有名である。今から約20年前、豚の飼育を通して食材の命を考える教育実践が大阪の小学校でなされた(黒田2003)。食材としての飼育とペットとしての飼育の違いに葛藤しながらも、この新任教師は試行錯誤した。難航した実践を果敢な挑戦として賞賛する声があがったが、中には酷評も見られ、教育実践として評価するには時代背景等の考慮も必要とされている。

黒田の実践以前にも、学校教育の現場で食材の命を考える授業が展開されてきた(注3)。

しかし、黒田の実践が結果として物議を醸し出したように、動物として命をもっていた食材の生命を考える教育を実践することが、今日では極めて困難になってきている。それに比べると、植物として命をもっていた食材の栽培を教育実践として取り入れることに対する心理的なハードルは、それほど高くないといえよう。

3.3. 食材の栽培体験による食べ残しの減少

例えば、東京都文京区立青柳小学校の栄養士である松丸奨は、学校給食の食べ残しを減少させるため、さまざまな工夫を試みている。その中の一つが、校庭における野菜の栽培である。自分で育てた野菜は愛着がわき、残さず全部食べるようになるという（注4）。

給食を残すと回答する児童が43%に上るアンケート調査結果もある中、食べ残しを減らし児童の偏食改善に活かすことができるヒントとして、松丸は次のような取り組みを重ねてきた。「出汁にこだわる」「食べ物に興味を持ってもらう」「嫌いをなくす工夫」である。このうち「食べ物に興味を持ってもらう」では、献立を学校の入り口に掲示する、野菜の絵や料理の写真を貼る、珍しい海外メニューを取り入れる、メニュー名を工夫する、ランチョンマットを敷く等を試みている。また、「嫌いをなくす工夫」では、野菜嫌いをなくす、苦手なもの好きなものと一緒にする、飽きずに食べられる工夫をする、魚料理の苦手意識を払拭する等が実施されている。野菜嫌いをなくすための具体的な取り組みとして、学校の校庭で毎年10種類以上の江戸野菜を栽培しているのだという。食材の栽培は、「嫌いをなくす工夫」とともに「食べ物に興味を持ってもらう」ことにも直結している。

3.4. 食育との関連と食材に親しむことの意義

食べ残しを減少させるための取り組みは、2005年から施行された「食育基本法」の理念に基づく。「…子どもたちが豊かな人間性をはぐくみ、生きる力を身に付けていくためには、何よりも『食』が重要である。今、改めて、食育を、生きる上での基本であって、知育、徳育及び体育の基礎となるべきものと位置付ける…」というこの前文は教育の土台に「食育」を据えると明言している。この法律をさらに発展させた「食育推進基本計画」では9つの目標が掲げられている。そのうちの1つが「食事の片づけや準備などに、実際にかかわることができるようになる。手伝いの経験の中から食材に興味を持ち、調理のやり方を身に付け、味や盛り付けを考え、主体的に食事に関わる態度が育っていく」である。

幼児教育の段階における食育の重要性を唱えている松本は、日本国内での取り組みと、

欧米での取り組みを紹介している（松本 2012）。また、献立、買い出し、調理、弁当箱詰め、片付けのすべてを子どもだけにさせる「弁当の日」（注5）を、香川県の小・中学校で実施した竹下は、次のような言葉を卒業生に送っている。「1粒のコメ・1個の白菜・1本の大根の中にも「命」を感じた人は、思いやりのある人です。」「シャケの切り身に、生きていた姿を想像して「ごめん」が言えた人は、情け深い人です。」「登下校の道すがら、稲や野菜が育っていくのを嬉しく感じた人は、慈しみのある人です」（竹下 2009）

4. おわりに

「…家庭における「食」が崩壊しつつある」（松本 2012）という現状の中で、もはや家庭教育における食育に多くを望むことはできない。むしろ学校教育の中での食育に期待が高まっている所以である。かつて食育の担い手であった家庭がその役割を十分に果たすことができなくなっている昨今、学校こそ食育の主たる担い手としての大きな責任がある。

学校教育や幼児教育の中で、食育は子どもの「生きる力」を育むことに直結している。30年以上食育を推進してきた坂本廣子は、「生きる力のもとには食べる」と断言する。「自分の『食』を自分の手につけること」が重要であり、子どもの頃から自分の「食」を主体的に創造する力を獲得することが自立への近道である、という哲学を自ら実践してきた坂本は、「食育基本法」が施行されるずっと前から、日本の食育を担ってきた（坂本 1990）。

調理とは、食材とのリアルな対話であり格闘であるといえる。調理とは、等身大（ライフサイズド）の実直な活動であり、生きるための根本的な営みそのものであるともいえる。調理を食文化の一環とみれば、見事な創作活動・芸術活動と位置付けることもできよう。あるいは、ペイド・ワーク（産業の中でなされる支払われる労働）であるかアンペイド・ワーク（家庭の中でなされる支払われない労働）であるかを問わず、調理とは労働でもある。また、調理とは、自分であれ他者であれ、愛する者のために行う行為であるのだから、調理とは愛でもある、といえるかもしれない。そのように考えると、「食」の核心部分である調理という活動が持つ意味は、さらに多義的なものとなる。

調理をすることだけでなく、食材を栽培することも「食」への主体的なかかわりを促す。食材という生命や自然の「神秘さや不思議さに目を見はる感性＝センス・オブ・ワンダー」を食材の栽培によって育むことができれば、命を持った同じ仲間として、食材に共感し、食材を敬い、食材を愛する心が少しずつ育っていくのではないだろうか。

本稿においては、学生の「センス・オブ・ワンダー」を刺激することを主眼として、豆苗を使った調理実習と豆苗の栽培という課題を与え、提出されたレポートから、学生の「センス・オブ・ワンダー」が覚醒したと思われる事例を分析してみた。しかし、この「センス・オブ・ワンダー」の定義は、レイチェル・カーソンの著書にのっとったものにすぎず、万人周知の明確な概念とはいえない（注6）。また、解釈が独善的な可能性もあることから、本論が試論に過ぎないことを断っておきたい。学生が児童を教育する立場になった時、児童の「センス・オブ・ワンダー」に対して主体的な働きかけができるようになってほしい、という期待を込めて、以上のような試論を展開してみた次第である。

注釈

1. 「子ども」という言葉は、福祉関係の法律等における「児童」と同様に、「18歳未満」と定義される場合がある。学校教育法において「児童」は「小学生」を指す。多義的な「子ども」という概念ではあるが、本稿においては、乳幼児を「こども」、小学生を「児童」、18才未満を「子ども」として用いてみたい。
2. 2008年11月1日公開の日本映画。妻夫木聡主演。小学校の若い教師が、クラスでブタを育て大きくなったら食べよう、と考えて実践した教育を映画化したものである。
3. ニワトリを殺して食べる授業の実践や原爆と関連づけた学びの取り組み等が過去においてなされてきた。さらに最近ではそれを、原発やゴミ問題と関連づけた実践もある。
4. 日本テレビ系列で土曜日放送されている教育バラエティー番組『世界一受けたい授業』2016年3月16日放送「家庭でも生かせる食べ残しゼロ給食のヒミツ!」より。
5. 竹下が2001年にスタートさせた「弁当の日」は全国に増えていき、2008年12月現在、28都道府県283校になった。さらに、2016年12月現在「弁当の日」実施校は、全国で1800校を超えるまでになっている。
6. 「センス・オブ・ワンダー」という言葉の使い方、学術的概念定義としてどのように把握するか、あるいは再定義をする必要があるのか、等に関しては今後の課題である。

参考文献・引用文献

阿川佐和子・福岡伸一（2017）センス・オブ・ワンダーを探してー生命のささやきに耳を澄ますーだいわ文庫

カーソン、レイチェル 上遠恵子訳（1996）センス・オブ・ワンダー 新潮社

独立行政法人国立青少年教育振興機構（2006）青少年の体験活動など自立に関する実
態調査報告書

黒田恭史（2003）豚のPちゃんと32人の小学生—命の授業900日— ミネルヴァ書店

松丸奨（2014）日本一の給食レシピ—子どもがすくすく育つ— 講談社

松本紘宇（2012）食育保育園—この子らに食の未来を託して— 明石書店

坂本廣子（1990）坂本廣子の台所育児—一歳から包丁を—農山漁村文化協会

多田満（2014）センス・オブ・ワンダーへのまなざし—レイチェル・カーソンの感性—
東京大学出版会

竹下和男（2009）広がれ！！“弁当の日” 山本良一 Think the Earth Project たべもの
がたり ダイヤモンド社

実践報告

What Was the Song I Just Heard in That Commercial?

Joyce Cunningham *

1. Quick Guide Lesson Plan

Keywords:	Listening, speaking, commercials, songs
English Level:	False beginners to intermediate
Learner Maturity:	Adult Education and university students
Preparation time:	30-40 minutes
Class time:	2-3 90-minute periods
Resources:	Worksheets in Appendices Audiovisual equipment

In the English language classroom, music creates a welcome break from classroom routine, with interest and attention being further increased when music and T.V. commercials are exploited together. Our students spend hours listening to their favourite songs and artists on the Internet and are constantly exposed to commercials and their music on YouTube and elsewhere. Commercials are highly entertaining and creative in content while the music used helps attract the attention of the consumer (here the student) more closely. In commercials, music is carefully selected to complement and heighten the atmosphere and is crucial to making the latter more powerful and appealing, thus involving the viewer more directly with his/her emotions. In fact, commercials may linger in our heads longer especially when a catchy, well-known or popular song is employed.

It is claimed that “Songs and background tunes can be more memorable than pictures and words in establishing a mood or bringing a brand image to life.” (SlideShare.net, slide 10). It therefore stands to reason that music coupled with commercials can be an effective way to

* 常磐大学人間科学部 特任教授

engage learners when meaningful activities link them to our students' interests.

Although music is often composed specifically for commercials, this activity targets those well-known tunes found in commercials. These songs successfully enhance the atmosphere of the product in the commercial and, in the classroom, can create a welcome break while boosting mood and energy. According to Fenker & Schutze (2008), beginning a lesson “with surprising new information” can increase memory if normal class reviews are left until a little later. It also follows that ending a class with upbeat music can maintain the positive atmosphere that has been produced from such an activity.

In this lesson plan, music and commercials are a useful resource for students to practice their listening skills, increase speaking practice, gain in cultural awareness and knowledge of techniques used in commercials. Finally, student-made group commercials rehearsed and filmed add an extra exciting step to this activity. (Cunningham, 2011, pp. 151-175)

2. Preparation

Step 1: Refer to Appendix 2 A, for resources of a range of commercials based on popular songs that may correspond to your class themes and interests, or follow the “Cadbury Gorilla” idea below.

Step 2: If desired, have the class view “Top 10 Songs from Commercials” on WatchMojo.com to help them understand the importance of popular songs in commercials. Students first watch and decide on their favourite song. A worksheet may be distributed (see Appendix 2 B) or simply have small groups watch and list products that used well-known songs to enhance the success of their products.

Advanced groups can view “10 hit Songs you Only Knew Because They Were in TV Commercials” for additional reading/listening to more examples of songs that have been used in similar ways (Minato, 2012).

Step 3: Make a warm up discussion as shown in Appendix 1 A and prepare the commercial to show the class.

3. Procedure

Step 1: Decide on a well-known song in a commercial (Example: Phil Collins' *In the Air Tonight* and used in "Cadbury's Gorilla"). Refer to the warm up discussion for small groups in Appendix 1 A.

Step 2: Complete a worksheet while listening to the song. Then, have students compare answers and correct.

Step 3: View the commercial in which the song is featured. Distribute the commercial worksheet focusing on all the images, sounds, the slogan, etc., as suggested in Appendix 1 B. Watch again and discuss in small groups. Change groups to heighten interest (and success).

Step 4: Consider the commercial post discussion in Appendix 1 C.

Step 5: Create class commercials based on popular songs. The goal is to construct brief 1-2 minute, group-made dialogues and film them if desired. In the brainstorming stage (which takes the longest), learners should consider the music and setting, the product, initial problem, props, etc. The instructor can challenge students to repeat the product name verbally and visually as frequently and in as many ways as possible. It should also be stressed that simple English and short sentences in the dialogues render the script simpler to remember during the roleplays. Storyboards can aid learners in organizing their ideas. In addition, if there is time, students can discuss slogans they will use and decide on appeals in their commercials (such as Bandwagon, Snob, Authority figures, Plain folks, and so on).

Being in front of a camera can be a little scary for some learners, so scheduling a rehearsal is important. When ready, the commercials can be easily filmed on a classmate's smartphone, and immediately after, groups can check volume, clarity, pronunciation, camera angles, pacing, etc. directly in class. The good news is that no longer do students need to grapple with the extra learning required for special video editing programmes on the computer as was done until recently. All it takes is a student's smartphone. When completed, the 4-6 short scenes of the commercial projects can be effortlessly uploaded to a safe site on the Internet by the students themselves. After watching, they are to comment on these in final individual and/or group reports. (see Appendix 1 D).

Step 6: For further suggestions, refer to Variations below.

4. Variations

a. **Song worksheet:**

Other techniques might include variations in the song worksheet activities such as reordering scrambled lines of the song, selecting the correct word in the blanks, groups standing each time key words are heard, etc.

b. Exploitation of a **selected commercial:**

Lower-level students can brainstorm favourite desserts, flavours and ingredients in preparation for “Cadbury’s Gorilla”. Higher-level learners can initially brainstorm slogans from print or T.V. commercials before listening for this particular commercial slogan.

c. The general commercial **warm up discussion** worksheet in Appendix 1 can be applied to most commercials. Initially, learners can be challenged to simply count how often the product is named. Higher-level groups can be encouraged to decide on research topics such as how commercials guarantee the success of a song or focus solely on the band, lead singer, etc. Other songs or commercials can be exploited similarly.

d. **Grammar:**

In most songs/commercials, lower-level students can simply circle adjectives, verbs, adverbs, etc. and compare these afterwards in groups. In “Cadbury’s Gorilla”, the present perfect progressive can be exploited. Higher-level groups can prepare their own open-ended discussions by brainstorming such questions as: “I’ve been waiting all my life for... searching all week for, dreaming, practicing all month, checking, praying, etc.

e. If a little apprehensive about discussing **commercial techniques**, a good site is that of Henry (2012) “Ads /Commercials / Advertising” where the instructor can gain much information quickly.

5. Conclusion

Commercials are very adaptable and are a useful tool for variation in classroom activities. They have limited scripts and are highly entertaining. Coupled with a familiar song, they can engage students even more deeply in language learning. Commercials and music are highly relevant to our learners’ lives and therefore, cause strong emotional reactions and interest.

Finally, in the classroom, the novelty of songs in the commercials can increase curiosity about the content of the commercial to be viewed and heighten class participation.

References

Cunningham, J. (2011). Learning in student-generated TV commercials enhanced by computer technology. pp. 151-175. *JALTCALLjournal*, 9 (2). Tokyo: JALT.

Effect of music in advertisement on consumer behavior, slide 10. SlideShare.net. Retrieved from <http://www.slideshare.net/YousufAdil/effect-of-music-in-advertisement>

Fenker, D. & Schutze, H. (2008). Learning by surprise. *Scientific American*. Retrieved from <https://www.scientificamerican.com/article/learning-by-surprise/>

Henry, M. (2012). Ads /Commercials /Advertising. Retrieved from <http://www.michellehenry.fr/civipublicite.htm#tech>

Minato, C. (2012). Business Insider (section Advertising). Retrieved from <http://www.businessinsider.com/10-hit-songs-you-only-know-because-they-were-in-tv-commercials-2012-8#the-hillside-singerthe-new-seekers--coca-cola-9>

WatchMojo.com. (2015). Top 10 Songs From Commercials. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=3a4yM_wPvAo

Appendixes

Appendix 1

A. Warm up discussion

Discuss these questions with your partner(s)

1. What are your favourite T.V. commercials and which products do they advertise?
2. What slogans do you know that are used in commercials? (i.e. Hitachi: Inspire the next!)

3. What songs do you like and what commercials are they found in?
4. What are your favourite desserts and sweets in commercials? Give 2-3 reasons.

B. Worksheet for commercial

Watch the commercial and discuss your answers with your partner(s).

1. Who is the sponsor (company) in this commercial?
2. List all images you see during the commercial? (1st, 2nd, etc.)
3. What sounds did you hear?
4. What is the slogan?
5. Who is the target audience?
6. Is this a good commercial? Yes/No? Rate (1-10) and explain.

C. Post Discussion in new groups

1. Describe Cadbury's chocolate bar. Please elaborate on this in 5-6 sentences. It is _____. It is _____, etc.
2. Do you remember any time you were waiting to eat or taste something? Explain
3. Is the gorilla real or an actor? Yes/No Explain
4. Is the song a good choice for this chocolate bar? Yes/No Explain
5. Why do you think the gorilla is shown in extreme close up?
6. Why is milk shown going into the product?
7. How is the product linked to the gorilla?

D. Written Evaluation of your commercial

1. How was your roleplay? What did you learn from making your role play for the commercial (brainstorming, storyboard, group-made dialogue, music, etc.)
2. How was your rehearsal? How did you feel? Learn?
3. Final filming? How did you feel? What did you learn?
4. Watching your final commercial on the Internet:
What did you notice? Learn? What would you do differently next time if you did another project like this again?

5. What skill(s) do you think you may have learned from this challenging project?

Appendix 2

A. Resources

Here is a brief list of some other popular songs used in commercials if you don't use the "Cadbury Gorilla" suggestion.

1. Chocolate/Food:
Song: Phil Collins – **In The Air Tonight** LIVE HD
<https://www.youtube.com/watch?v=IeDMnyQzS88>
Commercial: Cadbury Gorilla - In The Air Tonight
(Extended Mix)
<https://www.youtube.com/watch?v=wHjieD6CTYs>
2. Clothes/shopping:
Song: Keegan DeWitt - **Say La La** - 04/27/11 - Hoosier Grove Barn (OFFICIAL)
<https://www.youtube.com/watch?v=uUJd3X29y5s>
Commercial: JCP: Dear America
<https://www.youtube.com/watch?v=9z5frIbyUQ>
3. For students mad about video games:
Song: Mad world by Gary Jules
<https://www.youtube.com/watch?v=4N3N1MlvVc4>
Trailer commercial: **Gears of War** trailer featuring 'Mad World' by Michael Andrews
<https://www.youtube.com/watch?v=ccWrbGEFgI8>
4. Car song:
Song: **The clapping song**
<https://www.youtube.com/watch?v=GHHGbivQdG4>
Commercial: THE JEEP WAVE –Volkswagon Beetle
<https://www.youtube.com/watch?v=cdQg5bHKwdI>
5. For sports, karate/car-truck enthusiasts:
 - a. Song: Enya - **Only Time** (Official Music Video)

https://www.youtube.com/watch?v=7wfYIMyS_dl

b. Commercial: Volvo Trucks - The Epic Split feat. Van Damme (Live Test)

<https://www.youtube.com/watch?v=M7FIvfx5J10>

c. Parody: The Epic Split feat Chuck Norris vs Van Damme - Volvo

★ Merry Christmas!

<https://www.youtube.com/watch?v=8kZuTdVeZsg>

6. For health nuts, water, beach, baby enthusiasts:

a. Song: depending on the age of your students:

i. **Kokomo** - The Beach Boys 1988 (Retro Web)

<https://www.youtube.com/watch?v=hAYzcXM8qgE>

ii. Lilly Wood and The Prick – Kokomo (The Beach Boys Cover) [Studio Session]

<https://www.youtube.com/watch?v=6ZcLrhHDAKw>

b. Commercial: Evian Baby Bay

<https://www.youtube.com/watch?v=OWG3rtGoIII>

7. For the gadget and technologically minded/Sesame Street lovers:

a. i. Ipod Song: Feist - 1234

<https://www.youtube.com/watch?v=ABYnqp-bxvg>

ii. Or for younger audiences and your own enjoyment!

Song variation: Sesame Street: Feist sings 1,2,3,4

<https://www.youtube.com/watch?v=fZ9WiuJPnNA>

b. Commercial: Feist 1234 Apple iPod Nano Commercial

<https://www.youtube.com/watch?v=sijSh4tMPVg>

B. Worksheet: **Top 10 Songs From Commercials** (2015). WatchMojo.com

Instructions: Watch one time and enjoy. What was your favourite song? The second time, what products were these songs used for? The third time, what success did some of these songs have?

Not counting

a. Chris Brown for his song in the commercial for _____

What Was the Song I Just Heard in That Commercial?

b. the Hillside Singers: "I'd like to teach the World" for the product _____

PRODUCTS?

10. "Sail" by Awolnation for _____
9. "We are Young" by fun featuring Jeanelle Monae for _____
8. "In the Air Tonight" by Phil Collins for _____
7. "A little less Conversation" by Elvis Presley vs JUNKIE XL for _____
6. "The Golden Age" by The Asteroids Galaxy Tour for _____
5. "Beggin'" by "(Pilooski Re-edit)" by The Four Seasons for _____
4. "Applause" by Lady Gaga for _____
3. "Mad World" Michael Andrews feat. Gary Jules for _____
2. "1901" by Phoenix for _____

Honorable mentions:

- a. "Are you gonna be my girl" by Jet
 - b. "Drop it like it's hot" by Snoop Dogg feat Pharrell Williams
 - c. "I'm an Albatraoz" by AronChupa
 - d. "Lose yourself" by Eminem
 - e. "Elephant" by Tame Impala
 - f. "Pink Moon" by Nick Drake
1. "1234" by Feist for _____

C. Additional listening in class or for homework:

10. This song became the top _____ hit on the Billboard Top 100
9. Group name sung first was by _____
8. Original hit was in _____, _____ years after its release, it was again in two countries: _____ and _____
7. An Elvis Presley song in _____ (not so well-known).
6. The least well-known song for a _____ (nationality) group
5. Year: _____, remixed because the top of the UK Dance Chart _____ years later. What famous star(s) do you recognize? _____
4. Cute animals doing? _____, _____ and _____

3. This song reappeared on singles charts around the world _____ after its release.
2. A French band became known in the US and reached _____ on the Billboard Hot 100 in _____.
1. Feist's song helped it go to the top _____ in the US and was nominated for _____ Grammy awards.

D. Group Discussion:

What did you notice that is culturally different in these commercials if you compare these commercials to Japanese commercials?

- 1.
- 2.
- 3.

実践報告

保育者に必要なダンス教育 — からだで発想するための授業 —

平松み紀*

Dance Education for Pre-School Teachers
— Lessons with Inspiration from Their Bodies —

1. 目的

幼稚園教育要領の表現の領域において保育者に求められる力は、幼児の個性を見極め、どのような身体表現が適しているのかを考えて創造する力である。この力を養成するために、ダンス教育の基本である身体能力の向上と豊かな創造性を育てること、そして、他者との協働作業を通して達成感を得る体験が必要となる。本学幼児教育保育学科での10年に及ぶ「基礎体育Ⅰ」及び「基礎体育Ⅱ」の授業における筆者のダンス指導が、このような保育者を目指す人たちのスキルアップに貢献できているかを検討するため、その授業目的と指導内容を再確認することが本稿の目的である。

また、現職の幼稚園教諭がどのような視点で表現活動を幼児に対して行っているのかを知ることが、授業の参考になるのではないかと考え、平成29年9月に行ったアンケート調査の結果を元に、今後の授業課題を提示してみたい。

2. 「基礎体育Ⅰ」及び「基礎体育Ⅱ」におけるダンス指導の目的

本学の幼児教育保育学科の開講科目である春 Semester の「基礎体育Ⅰ」と秋 Semester の「基礎体育Ⅱ」では、各々2名の教員が1クラスの学生を2分して約35名ずつ受け持ち、7回ずつの授業を担当する形で指導が行われている。この2つの授業において筆者はダンスの指導を担当しているが、その中で特に意識していることは、文部科学省の幼稚園教育要領「第2章 ねらい及び内容」の表現の中の「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」とい

* 常磐短期大学幼児教育学科 非常勤講師

う項目に注目し、幼児を前にして豊かな表現活動ができるように学生を導くことである。さらに、本学のカリキュラムポリシーの1つである「自分の得意な分野を拡大するとともに、不得手な分野を意識的に克服できる能力を養う」を実践するために、課題の練習を繰り返し、発表と鑑賞を経験することで、自分や他者の創造したダンスを楽しみ充実感を味わうことも、授業の目的としている。

3. 「基礎体育Ⅰ」の指導内容

まず、「基礎体育Ⅰ」では、自分の身体の個性を知ることがテーマとし、骨格ストレッチと音楽に合わせて動くウォーミングアップ、さらに、試験課題を2つ提示している。一つはグループに分かれて協働作業の大切さを学ぶこと。もう一つは全員の前に立ち、ひとりでダンスを行うことで、緊張感と達成感を経験することである。

3-1. 骨格ストレッチ

この活動では、実際に自分の身体の骨に触れることで骨格構造に興味を持ち、正しく関節を使うことを指導していく。主に、「骨盤」「肩甲骨」「股関節」の3つの関節は、大きな動きを生み出すと、詳しく説明する。「骨盤」は身体を支える大きな骨であり、仙骨から背骨が積み上がっていることをイメージとして理解させ、身体の中で一番重い頭蓋骨を支えている構造であることを伝える。そして、「肩甲骨」は肩甲骨に触れながら、胸郭から独立して動くことを実感させ、肩は胸郭と関係があることを指導する。また、「股関節」は遠心力の働きからスウィングの動きを生み出すと、ジェットコースターを例に挙げて理解させる。

表1：基礎体育Ⅰ「音楽に合わせた骨格ストレッチ」

順序	内容
1	長座の姿勢から坐骨の位置を確認し、片手を上げて体側を伸ばす。
2	後ろに転がり首の後ろを伸ばす。
3	片足の膝を曲げて開脚し、片手を伸ばした足に触れる。
4	股関節スイング
5	背骨のねじり
6	大腿筋ストレッチ
7	脚の後ろの筋肉ハムストリングスを伸ばす。

注) 上記1～7を左右行う。

これら3つの関節の働きを説明した後、骨格ストレッチをまとめた“音楽に合わせた一連のストレッチ”を呼吸と共に行う（156 ページ、表1 参照）。この“音楽に合わせた一連のストレッチ”は、ゆったりとリラックスできる音楽と共に行うことで全身の筋肉を自然に伸ばす効果が期待できる。こうして、身体の準備を整えた後に、ウォーミングアップを始める。

3-2. ウォーミングアップ

ウォーミングアップは、表2. に示す内容を順に行っていくが、リズム感を養うために、日常の歩行を音楽に合わせることから始める。表2-1「歩行（前歩き・後ろ歩き）」では、後ろ歩きが不自由であることを実感させ、この時の違和感から、より一層自分の身体に興味を持つよう指導する。また、このウォーミングアップで練習したことが、この後に行う試験課題①につながるため、表2-4「前スキップ・後ろスキップ」と同2-5「前ツーステップ・後ろツーステップ」、同2-6「手をつけて前ツーステップ・横ツーステップ」は特に細かく観察し、個別に指導する。手がつくと足のステップがわからなくなる学生がいるので、その場合は、足の裏と床の接触に注意を向けるよう指導する方法が、効果的である。

表2：基礎体育Ⅰ「ウォーミングアップ」

順序	内容
1	歩行（前歩き・後ろ歩き）
2	前歩き4歩→ターン→後ろ歩き4歩
3	肩回し
4	前スキップ・後ろスキップ
5	前ツーステップ・後ろツーステップ
6	手をつけて前ツーステップ・横ツーステップ

3-3. 試験課題①「バリエーション」

試験課題①は、本学のディプロマ・ポリシーのひとつである「人間関係調整能力を身につけ、誰とでも協働できる。」を意識しながら、3～5名のグループ活動の中で、他者と動きを揃えることを目標としており、その動きの概略は図1. に示すとおりである。

ウォーミングアップで練習した、歩行とスキップ及びツーステップのカウントと方向を明確にし、「曲線を描きながら歩く」では、前後に固まって移動している形が一行になる

ので、この流れを全員が理解するまで細かく説明する。そして、動きを覚え練習した後に、グループに分かれ、お互いを見合う“先生ごっこ”を行い、先生役になった学生は、動きの間違ひを見つけることと、列が整っているかを確認する。全員が先生役を経験することで、グループ内の動きが揃ってくるが、さらに美しく仕上げるために、練習を繰り返す。一定時間の練習の後、発表と鑑賞の機会を与えるが、その際には他のグループの音楽に合った美しく揃う動きを楽しみ、全体で達成感を味わうよう働きかけることに努めている。

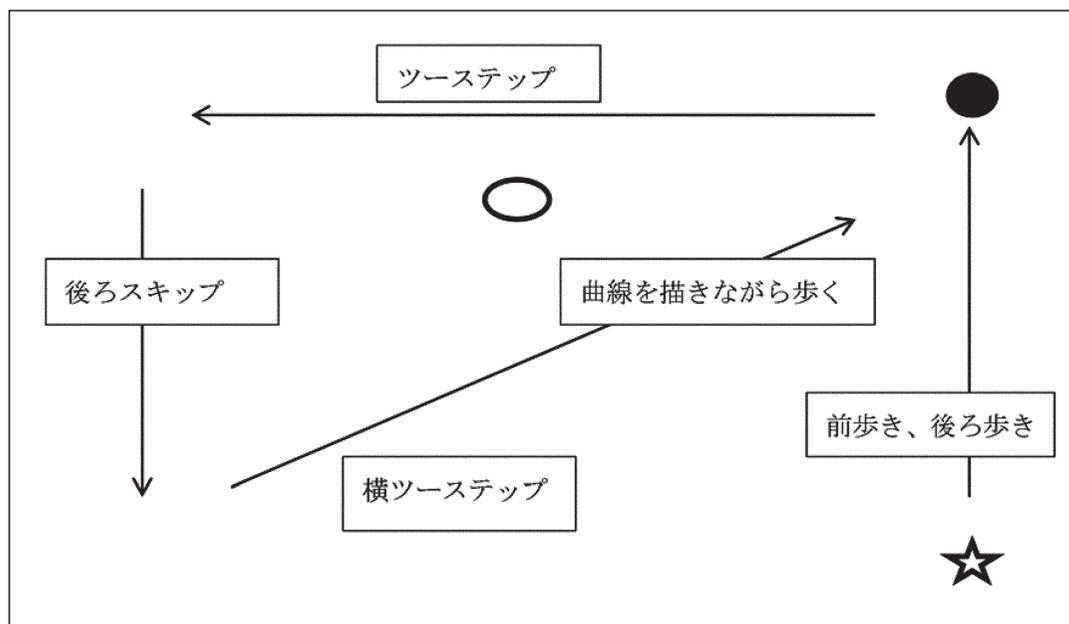


図1：課題①「バリエーション」

注) ☆：スタート地点
●：ストップ地点
○：終了地点

3-4. 試験課題②「ひとりでダンス」

「基礎体育I」の二つめの試験課題は、幼稚園教育要領の表現のねらい(2)「感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ」という事柄と関連付け、動きを創作して発表と鑑賞をして、他者が創りだした自分と異なる動きを学ぶことをねらいとする。

この課題の動きは高低差を重視し、始めに8×4カウントの基本の動きを覚えて、練習を繰り返す。一定の練習の後、8×2カウントを個人又は数名で創作するが、迷っている学生には、a. 共同者とカウントを分担する b. 身体の部位や関節に注目する c. ウォーミングアップの動きを参考にする d. 身体の向きを工夫する e. 動きを繰り返す等を提案する。

発表と鑑賞は、創作の共同者がいた場合でも、全員の前で一人で発表することを課題とし、緊張感を味わいながら他者の動きに注目する。

4. 「基礎体育Ⅱ」の指導内容

「基礎体育Ⅱ」では、「基礎体育Ⅰ」で学んだ自分の身体の個性にさらなる自信をつけさせるため、積極的に身体表現ができるように指導していく。特にウォーミングアップでは、テンポの速い音楽に動きを合わせることで身体能力の向上を図り、さらにリズム変化に対応できる身体を求めていく。骨格ストレッチは、柔軟性を高めることを目指し、試験課題は、音楽要素のカノンを用いて振付方法を学ぶ。カノンが成立するために、グループ内での自分のパートに責任を持ちながら、協働作業を他者と楽しむことを目的としている。

4-1. 骨格ストレッチ

この活動では、全身を床に預けた状態で呼吸を感じることから学生たちの学習が始まる。床に横たわった状態は非常に安定するので、身体を大きく動かすことができる。常に身体が安定した状態は、可動範囲を容易に広げ、柔軟性を高める効果が期待できる。「基礎体育Ⅱ」では、「倒立 10 回（左右交互）」を練習するが、これは、日常の身体ではあまり経験しないであろう手に重心を掛けることを目的とし、日常とは違う感覚を養いながら、体幹や上腕のトレーニングとしても効果がある。

4-2. ウォーミングアップ

ウォーミングアップでは、速いリズムの音楽に合わせて動くことで、リズム感を養う。例えば、「基礎体育Ⅰ」では歩行を音楽に合わせていたが、「基礎体育Ⅱ」では表 3-1 「アップ & ダウン」のように、踵を上げる“アップ”と、足首とひざ及び股関節を屈伸する“ダウン”が歩行の要素となり、より活発な動きを練習することになる。さらに、日常生活で猫背の姿勢が見受けられるので表 3-2 「猫背矯正（後ろ手たたき）」で、背筋を鍛える。試験課題となる「カノン」（歌でいう輪唱）をウォーミングアップの時から意識し、表 4-3 「ターン & ジャンプ」を 4 カウントずらして最後の列まで間違えずに、カノンを成立させるよう練習を繰り返す。

表3：基礎体育II「ウォーミングアップ」

順序	内容
1	アップ&ダウン
2	猫背矯正（後ろ手たたき）
3	ターン&ジャンプ（カノン）
4	左右リズム後ろ移動
5	裏リズム手たたき
6	手を回しながらツーステップ

4-3. 試験課題「カノンを楽しむ」

試験課題は、音楽の要素であるカノンからダンスの創作方法を学ぶ。この課題は、リズムの速い曲で振付けられた動きを覚えてから、3～4名のグループに分かれて、自分のパートの動きを確認しながら他者と合わせて練習を繰り返す。そして、グループ全体をまとめていくために、「基礎体育I」の試験課題①と同様、“先生ごっこ”でお互いの間違い5などを指摘し合い、カノンの美しさを探求する。図2.「8カウントでラストをつくる」（160ページ参照）がこの課題の創作部分で、どこでどのようなポーズで終わるか、さらに、ポーズまでの移動の動きを含め、グループ内で検討し決定する。この時に各グループ

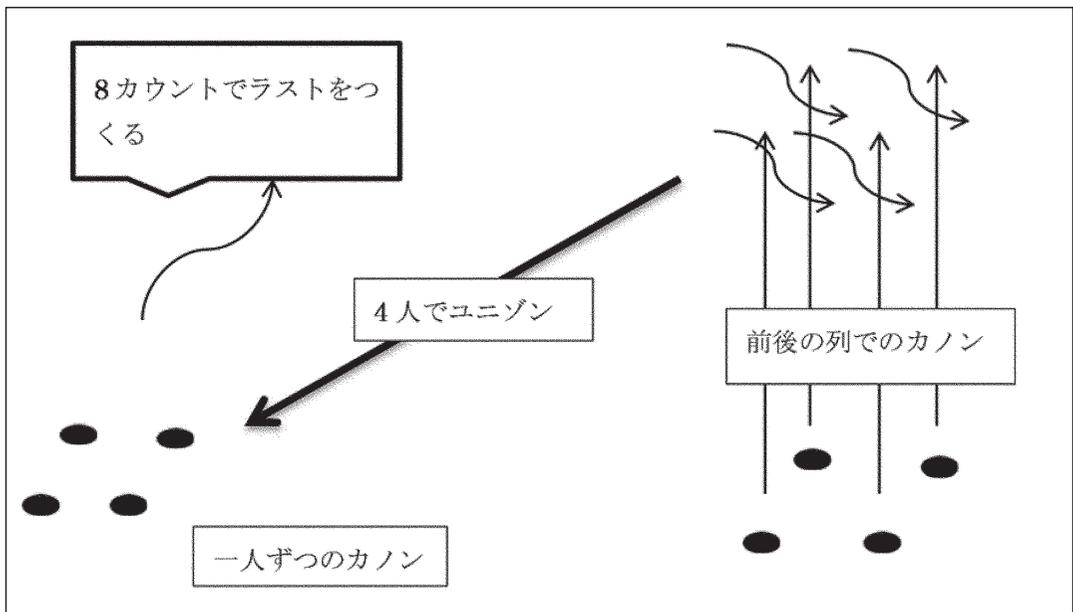


図2：課題「カノンを楽しむ」

が工夫できるように、過去の例をいくつか伝えて助言する。そして、他のグループの創作した動きの違いを鑑賞して、今後の創作活動の参考となるように働きかける。

5. 幼稚園教諭へのアンケート調査の結果と今後の授業課題

前項1. で述べたように、現職の幼稚園教諭がどのような視点で表現活動を幼児に対して行っているのか、さらに、実際に教諭になってからどのようなスキルがダンスを行う上で必要と感じているのかを把握することが、今後の授業課題になるのではないかと考えた。このため、平成29年9月に水戸市内S幼稚園の教諭4名を対象とした、簡単な調査を行ってみた。この際用いられた調査用紙に記載された項目は、以下のとおりである。

- ①今までどのような表現活動をしてきましたか？（活動時間や行事内容）
- ②どのように表現活動を計画しましたか？（選曲してから動きを考える、など）
- ③表現活動を計画するにあたり気をつけていることを教えてください。
- ④幼児の反応はイメージ通りですか？
- ⑤今後、表現活動を創作するにあたり身につけたいスキルはありますか？

アンケート調査5項目（161ページ参照）の回答には、今後の授業課題となるべき事柄が含まれていた。①の回答には、幼稚園の年間行事である運動会のダンス、及び、クリスマス会の劇遊び、そして、保育中の表現活動が上げられた。クリスマス会の劇遊びでは、年少組の表現活動に「はらぺこあおむし」の絵本を題材にしたCDを選んでおり、非常に興味深い回答であった。また、保育中の表現活動は、造形や劇遊びごっこ、ピアノに合わせたリトミックを指導しているとの回答を得た。②の質問は、表現活動を計画するにあたり、初めに選曲をするのか、または、動物の模写などで動きを決めて後から曲を選ぶのか等、想定をしながら投げかけてみた。すると、回答は2種類に分けられ、一つ目は、子どもたちの好きな曲を選んでから、教諭が振りつけをして練習する。もう一つは、絵本に出てくる動物の特徴などを参考にしながら動きを決め、後から曲を選ぶという方法であった。子どもたちの感性に寄り添いながら、自然等を取り入れる幅広い創作方法を展開していることを知り、非常に参考になった。次の③も同様に、「子どもたちから出たアイデアを「いいね！」と認め、みんなで伝え合って、表現活動に取り入れていく。」「どんな動きにした方がいいかを子どもたちに意見を聞き、みんなで実際に動いてみて決めていく

方法をとる。」という回答があった。これらは、幼児を主体とし表現活動を計画していることがうかがえ、現場で幼児に対応する上での大切なポイントであると感じた。④は、どの教諭も「イメージ通りではないことが多い」との回答であったが、「思ってもみないような動きやアイデアが子どもたちからとび出すことがある。」と、前向きに幼児と共に創り上げている様子がうかがえた。⑤の身につけたいスキルは「選曲の方法」や「遊びのレパートリーを増やしたい」との回答があり、日頃から保育を学ぶ姿勢が感じられた。

今回の調査結果から、幼稚園教諭が幼児を受け止めることの重要性に気付かされたが、筆者は果たして、授業の中で学生から発せられる言葉を受け止めて授業を進めているかと、自分自身に疑問を持ち、学生が主体となる時間を授業に取り入れることも今後の課題の一つではないかと考えている。

6. まとめ

本稿では「基礎体育Ⅰ」と「基礎体育Ⅱ」の授業指導方法が、幼稚園教育要綱の表現(155 ページ参照)の求める方向に沿った内容を満たしているかと振り返り、現職の幼稚園教諭へのアンケート調査を挙げながら、今後の課題を模索してきた。

現在の授業内容では、創作テーマに偏りがみられることがわかった。今後は、曲から発想するだけでなく、創作=コミュニケーションという視点を伝え、自然や動物、言葉をテーマにした創作活動を導入していく。そして、自分が創った動きを他者がどのように感じたのかを知る時間が設定されていないことも検討したい。したがって、この活動では発表と鑑賞の時間に意見交換を取り入れることを計画に入れなければならない。

そして、幼児に関する身体表現についてイメージする時間がみられないことが問題であり、保育の場での具体的な指導方法は両科目では触れる段階ではないが、筆者が幼稚園のダンス講師としての経験から得た幼児のダンスクラスの内容などを少しでも紹介する機会があってもよいのではないかと考えている。現在の授業内容の構成が、骨格ストレッチとウォーミングアップ、そして試験課題という3つの構成になっているので、そこに、コミュニケーションという項目を追加し、幼児の身体表現体験や即興などの遊びを交えて、日頃から学生の感性を刺激できるようアプローチに努めていく。そして、発表と鑑賞後に感動したことを伝え合い、喜びとなる要素を増やしていきたいと思う。このような取り組みを続けることで、身体能力の向上と感性を育て、からだで発想することが楽しくなる授業を今後も展開していくことに努めたいと思う。

実践報告

「音楽実技Ⅰ」におけるスクーリングの成果 および授業方法の工夫について

岡部 玲子¹ 藤岡 由記² 上仲 典子³

The Result of Schooling before Entering University and the Devices on Lesson Method in
“Music (Piano Playing) I”

1. はじめに

教育学科初等コースに在籍する学生の多くは、小学校や幼稚園の教員を目指す学生たちである。茨城県における小学校教員採用試験（2次試験）、福島県における小学校教員採用試験（1次試験）では、小学校共通教材の弾き歌いが課せられている。幼稚園の採用試験では、子どもの歌の弾き歌いの他、自由曲やマーチの演奏、そして初見演奏や伴奏付けも求められる場合がある。教育学科初等コースでは、入学試験においてピアノの実技試験・検査が無いため、ピアノ学習の未経験者が入学者の半数以上に上っている。ピアノ未経験者の割合は、年々増える傾向にある。

ピアノ未経験者は、ピアノを弾くこと、すなわち、楽譜（音、リズム、指番号など）を読み、鍵盤上でその音を弾く、という作業において、自分の指が思う通りに動かないことや、右手と左手で別々の動きをすることがいかに難しいかを想像することができない。その困難さがわからないまま授業を履修すると、最後まで頑張っても課題が終わらないケースや、途中で履修取消をするケースが多くなる。本稿は、そのような事態を避けるために導入したスクーリング（ピアノの体験）と授業方法の工夫について、記述し考察することを目的とする。

(岡部)

1 常磐大学人間科学部 教授

2 常磐大学人間科学部 非常勤講師

3 常磐大学人間科学部 非常勤講師

2. スクーリングにおけるピアノレッスン実施に至る経緯

2.1 入学前教育

入学前教育が始まった当初より、その一環としてピアノ練習を課していた。入学予定者に、ピアノ実技がなぜ必要かということと、入学前にピアノの準備をしてこなかったことで大変苦労している学生がいることを示し、ピアノの練習を課した。どのような準備ができたかについて書いたノートを見ると、きちんと練習のできている学生はほんの一握りであった。特にピアノ未経験者は、ほとんど練習に取り掛かれていない状況となっていた。

そこで2013年入学予定者からは、具体的に、楽譜の読み方や練習に使う教材と練習方法を説明し、ピアノ未経験者と経験者に分け、それぞれに注意事項と練習の内容を指示した。さらに、2014年の入学者向けにはノートの記録の仕方について、練習日、時間、曲名、課題点などを書き込むように、具体的に指示した。それでも、未経験者の中には、「楽譜を読む練習をして読めるようになったので、ピアノを弾けると思います」と書いてあるだけで、実際にはピアノに全くさわっていないという事例があった。楽譜が読めるようになったからといって、ピアノを弾けるとは限らない。自分の指がいかん思い通りに動かないかという経験ができていないため、安易に「弾ける」と考えてしまうのであろう。このように楽譜を読むという楽典的なことだけで終わらせてしまう学生が毎年見受けられた。ただし、家庭の事情で、ピアノやキーボードで練習することができない場合も考慮しなければならない。入学後に大学の練習室で練習できることが重要となる。

2.2 新入生オリエンテーション

入学後のオリエンテーションガイダンスでは、新入生全員にピアノ練習の必要性と練習方法の説明を行った。それでも練習に取り掛かれない学生が多く見られた。入学前教育での「ピアノを練習する」という言葉のみでの課題、および、ガイダンスにおける言葉での練習方法の指導では、ピアノの経験が無い学生には理解できないことが、共通の原因として考えられた。理解できないことは大きく2点ある。第1は、上記で少し触れたが、ピアノを弾いたことがない学生には、ピアノを弾くということ、自分の指を動かして鍵盤を弾くということ、右手と左手で違うことを弾くということにおいて、自分の指がいかん思うように動かせないかということが解らないのである。したがって、授業を履修して授業に出席すればピアノが弾けるようになると安易に考えてしまい、あらかじめの準備をしない。第2は、練習して準備をすべきということがわかって、どうやって練習を

すればよいのか、練習方法がわからない。ピアノに向かってみても、何をしたらよいのかわからなくて結局練習に取り掛かれないのである。

そこで、2012年の夏ごろからスクーリングで実際にピアノレッスンを体験する検討を始めた。ピアノ未経験者を対象に「現場で通用する演奏能力」を身につけるための第一段階として、時間的余裕のある入学前の時期に1日でも早くピアノの練習方法を理解させるとともに練習を始めさせ、入学後の授業にスムーズに繋げることが必要であると考えたためである。

2.3 スクーリングの実施

スクーリングでのピアノレッスン実施が可能となった最初の2013年は、2014年度入学予定者が対象で、合格が決定している学生に対して、「ピアノ未経験者および初心者のためのレッスン講座」の開設を通知した。幼稚園教諭・小学校教諭を目指す学生にとってピアノは必須の技能であること、入学後にピアノで苦勞する学生が毎年いるため、それを少しでも解消することを企図して実施すること、授業と同様に個人レッスン（1レッスン15～20分程度）で行うことを知らせた。その結果、申し込みは合格決定者の約半数であった。

入学後に様子を見て気づいたことは、未経験でピアノを弾くことが全く分からない学生は、その必要性を感じることができなくて申し込んでいなかったことである。この状況を改善するために、翌年2015年度入学生からは、推薦系合格者全員にスクーリングのピアノレッスンを必修とした（スクーリングの詳細については、「3.1、3.2 スクーリングについて」を参照）。これにより入学者の約半数の学生が「ピアノを弾くこと」を入学前に経験することとなった。僅かな時間で全員が両手で弾けるようになるのだが、これには補助の上級生たちの力が大きい。ピアノ未経験者は、このスクーリングの場で初めてピアノを弾くことになり、このような「人間が初めて何かを行う」という場面に立ち会うことは、上級生にとっても貴重な体験となっている。その後の上下の学年のつながりの出発点にもなっている。

2.4 新入生オリエンテーションの改善、および、授業が始まるまでの指導

入学時のオリエンテーションは、2.2で述べた通り、言葉で説明するだけでは理解できないことから、全員をピアノ練習室（N207）に集めて、ヘッドフォン付きピアノの使い

方の説明とともに、練習の仕方について指導をすることとした。練習室が教育学科の学生の普段の生活圏とは離れているため、一度全員で練習室に集まり、その場所と使い方のルールを確認し、練習室に足を運びやすい環境をつくるという意味もある。ピアノの授業が始まるのは1年生の秋 Semester であるため、春 Semester と夏休みを使って、楽譜が読めるようになることと、各自練習することを指導する。そして夏休み前に、秋 Semester の授業のクラス分けを決定する。このクラス分けの時期も重要である。夏休み後にクラス分けをしたこともあったが、夏休みに準備ができなかったので履修を見合わせたいという学生が出るため、夏休み前にクラスを決定し、夏休みを有効に使えるようにした。このような準備過程を経て、実際の授業へと入っていく。

2.5 授業方法の工夫

授業方法の工夫については、4.1、4.2 と 5.1、5.2 に詳細を記述するが、教室構造活用の概要は次の通りである。

従来の授業は、短大と同様の個人レッスンであった。しかし未経験者が増えてきたことにより、1人10～15分の個人レッスンでは、どうにも現場で通用するまでのレベルには達しない学生、途中で履修を放棄してしまう学生が増えるようになった。そこで、2014年度から、従来のレッスン室での個人レッスンに加えて隣接する練習室を同時に使用し、個人レッスンの合間に教員が練習室を巡回して練習の状況を見ながらその都度練習方法などを指導する方法に変更した。本学では、B棟レッスン室（BL）と隣接する6つの練習室、および、N207と隣接するレッスン室で実施することが可能であった。N207は、ヘッドフォン付きのアップライトピアノが36台設置されている集団練習室であるが、レッスン室に近い6台を使用することで、BLと同じような巡回指導を可能にした。その結果、2クラス展開の授業でも、各自の段階にあった練習ができるようになり、間違った練習を次の授業まで続けてしまうことも無くなり、成果を上げている。教員の姿を見つけた際に学生の方から質問が出るなど、積極的に練習に取り組むようになり、授業時間外においても練習室でお互いに教え合い学び合うことに発展している。

以下、スクーリングでのピアノレッスンの内容に関する詳細、スクーリングでピアノのレッスンをするようになってからの変化、授業方法の変更による変化について、具体的に記述していく。

（岡部）

3. スクーリングについて

3.1 スクーリングの様子とその成果について

ここでは、スクーリングにおけるピアノレッスンの様子とその成果について報告する。スクーリングでは、「音楽実技Ⅰ」の授業を実際に体験させている。具体的には、第1回目の授業で扱うバイエル50番を、全参加者が一斉に練習する。各自で練習を始め、演奏がある程度完成した者はレッスンを受け、授業に対応できる水準に達すれば終了となる。演奏が水準に達しない場合には、練習方法の指導を受け、水準に達するまで練習を続ける。練習にあたっては、すでに「音楽実技Ⅰ」の単位を取得した上級生の補佐とともに、講師2名が基礎的な練習方法を指導し、その成果を体験させる。

まず未経験者は、スクーリングにおいて読譜とは何かを学ぶ。未経験者の中には、ドから数えて何の音か（音名）を判別できれば「楽譜を読める」と勘違いしている者もいるが、実際には、同じ音でもどの高さなのか（音高）、どのような音価なのか（リズム）、楽譜上の数字はどの指を示しているのか（指番号）など、基礎的な内容だけでも読みとるべきことは多い。スクーリングで取り上げるバイエル50番の左手部分は、ト音記号で書かれ、第1音が「中央のド」から開始されるため、正しい音高を見つけやすい。しかし、大部分の参加者が高さを誤って練習し始める。また、4分音符と8分音符を全て同じ長さで演奏する者もいる。このように、「音高」や「リズム」という概念を初めて知る者も多い。未経験者は、実際に楽器に触れることで、楽譜から読み取るべき情報の多さを学ぶのである。そして、演奏体験により技術的な問題に直面する。バイエル50番の場合は、8分音符のリズムが不均等になってしまう、左右の手で別々の動きをとることができない、1小節ごとに止まってしまうといった問題が見られる。止まらずに弾くということは、演奏しながら楽譜上の次に弾くべき音を読み取り、適切な指を、鍵盤の正しい位置に用意するという速度を要する連続作業であり、頭で考えるよりも難しく、時には苛立ちを露にする学生もいる。スクーリングでは、こうした問題を解決するための練習方法を指導し、その成果を実感させるところまでを目標としている。練習方法とは、片手練習から両手練習への移行、遅いテンポから適切なテンポへの移行、苦手な箇所の部分練習などである。これらは極めて基本的な方法だが、片手練習や遅いテンポでの練習が足りないままで完成を急いでしまう例は非常に多い。スクーリングにおいて、練習の各過程で求められる水準や、それを克服するために必要な時間を体験することが、その後の練習の質を向上させることを期待している。

以上、スクーリングにおける未経験者の様子を述べた。スクーリングの内容は、未経験者を対象としているが、参加者の中には経験者も含まれる。課題曲バイエル 50 番は、経験者にとって易しいものだが、経験者特有の問題を浮き彫りにすることがある。学習歴の長さは、必ずしも演奏水準の高さと比例していない。実際に、聴いて覚えた曲や長年かけて準備した曲を演奏することはできるが、楽譜の読み方を知らない、打鍵が乱暴あるいは弱過ぎる、弾けていないにも関わらず速いテンポで弾き飛ばすといった問題が見つかる場合がある。経験者は、ピアノを弾く習慣ができていた場合も多いため、授業開始までの半年間、自身の課題を把握した上で練習できることは有益である。

スクーリング導入後の授業における変化について、明確な相関関係を示すデータはない。しかし、読譜のスタートラインに明らかな変化が認められる。以前は、五線譜上でト音記号の「ド」、ヘ音記号の「ド」の位置を示すなど、初歩的な指導を必要とする学生が多かったが、スクーリング導入後は減少し、リズムに関する質問など、以前より高度な質問から開始できる例が増した。またスクーリングの後、授業を履修するまでの半年間に、自主的に練習する学生が見られるようになった。演奏を実際に体験したことにより予習の必要性を実感したこと、読譜や練習方法を学んだことが、半年間の過ごし方を変えた好例である。中には、スクーリングで達成感を覚え、ピアノに興味を持ったという積極的な理由で学習していた例もある。現在「音楽実技 I」では、教室構造を活用した授業方法により、経験者やこのように準備をしてきた学生の存在が、全体に良い効果をもたらしている（4.1、4.2 参照）。一方で、スクーリングにおいて、相当な努力を要すると自覚しながら、何の対策も取らず授業に参加する学生もいる。スクーリング後の学習は、参加者個々の自主性によっている。現段階では、授業開始時に個々の意識の高さや自主性の違いに触れることもまた、その後の指導方針を考えるために有益であると捉えているが、今後、スクーリングの内容について再考の余地がないか検討していきたい。（藤岡）

3.2 スクーリング導入後の変化について

2013 年、上仲が初めて音楽実技 I の授業を担当した際、まだスクーリングは行われていなかった。履修者の中には、初回の授業までに楽譜を購入出来ていない者も複数おり、「どこで購入すれば良いのか？」の質問を受けることすらあった。初回授業はバイエル 50 番を予習してくるようになってきているが、初めて 2 段譜を読む者、鍵盤に触る者が半数以上。楽譜を購入したものの、一体何を予習してあげれば良いのか全く理解ができていない学

生もおり、手のポジションと指番号、音符の長さ等の説明で、スタートが遅れてしまう学生も少なくなかった。履修者の中には、前年度試験に合格できず、再履修の学生も何人か見受けられた。また、何度か授業を受けるうちに、半期のうちに音楽実技Ⅱの弾き歌いに繋げられる読譜力、演奏力を身につけるためのカリキュラムについていけないと自ら判断し、途中で履修を取り消す学生も数名はいたように思う。

スクーリングを実施するようになってから、初回の授業の様子はもとより、その後の授業の進行具合が大きく変化した。事前に実際に弾くことの難解さを体験することにより、学生がある程度の覚悟を持って履修するようになった。事前に簡易鍵盤等を購入し、自宅でも練習できる環境を整えておく者も多くなった。何より「1曲を仕上げるのにこれだけの時間や労力がかかる」ということを履修前に知ることによって、練習のペースや努力の度合いの計算が履修者の中で事前に行えるようになり、授業の合間の隙間時間を利用しての練習、休日の長時間練習など、積極的に取り組んでいる様子がリアクションカード¹から見受けられる。特に未経験者の練習時間はスクーリング開始前に比べ、格段増えたように思う。同時に、履修前に「練習」というものを積み重ねておくことによって、長時間鍵盤に向かう習慣や集中力をある程度養った上で授業に臨めることも、上達に大きく貢献している。向上心の高い学生は、シラバスに表記してある課題を事前に進めておき、必修課題のバイエルより高度な経験者用の課題で学期末試験に臨んでいる。

十分な準備体操を行った上でのトレーニングが効果的であるのと同様に、スクーリングもその後の円滑な授業運び、個々の技術の習得に、大きく貢献しているように思う。現に、以前は数名見受けられた再履修者が、スクーリング後はほぼいないという状況である。

今後の課題は、スクーリングをより活用する方法として、スクーリング時に音符の長さ、強弱記号、タイとスラーの区別等、読譜のための理論の積極的学習をより促したい。未経験者のみでなく、経験者にも理論の知識が曖昧な学生もいる。事前課題のバイエル 50 番を初回授業に終わると、次週までの課題 78 番にはタイ、80 番には前打音、左右の交差が出てくる。続く課題 81 番のアウトタクト、88 番の付点音符の噛み合わせやバス音の保持で苦しむ学生も多い。履修者に読譜の基本事項をあらかじめ身につけさせておけば、予習の段階で正しい読譜ができ、授業内で修正する事項が減るように思う。現在の 1 人 15 分弱という枠では、理論についてじっくり説明し、完全に修正できるまで繰り返し練習に付き合う、という時間が十分に取れない現状である。 (上伸)

4. レッスン室の構造比較

4.1 J302 と BL の場合

ここでは、異なる構造をもつ2つのレッスン室における授業を比較する。1つは、グランドピアノが1台ある広い教室 J302、もう1つは、グランドピアノ1台の小さなレッスン室を、アップライトピアノを有する6つの練習室が囲んでいる BL である。結論を先に述べるならば、1コマ90分間に6名を指導する本学の授業形態には、自由な時間配分、効率の良い練習、学生間の協力といった観点から、BLにおける授業が望ましい。

「音楽実技Ⅰ」の授業は、全員合同、個別、グループ分けなど、どのようにでも組むことができるが、多くの場合、個人差が問題となり個別レッスンの形態をとる。その場合、レッスンを受けていない学生は、練習室で予習や復習を行うが、予定より早く指導を終える学生がいた場合や、重複する内容がありグループレッスンにすべき場合には、急遽ほかの学生を練習室から呼ぶことがある。このような場合、空き状況により複数の離れた場所にある練習室を使う J302 と比べ、全てが近くに集まっている BL は、限られた時間を有効に使うことができ都合が良い。また BL の構造は、練習の進捗状況の確認を容易にする。予習では、譜読みの誤りを早い段階で修正し、次回までの練習で異なる音やリズムが刷り込まれることを避けられる。復習では、例えば指をより円滑に動かすためのリズム変奏を指導した場合などは、約15分間のレッスンでは上達を確認しにくい。しかし、他者がレッスンを受けている間に練習を続け、巡回時に上達を確認できれば、次の段階の指導をしてから授業を終えることができる。そして、BL の場合は、練習室が近いことで、履修者間の協力を期待できる。経験者に未経験者を補助するよう促したり、同じ未経験者でも練習方法を習得した者に、克服の方法を進言するよう促したりすることができる。また、未経験者は、頭では理解できていても、自身がどのように演奏しているかを客観的に聴くことができず、誤った演奏をしている場合がある。そのため客観的に聴く他者を必要とする。授業で1人のレッスンに使える時間は限られているため、学生間で聴き合うことが練習の効率を上げる。これらの理由から、「音楽実技Ⅰ」の授業は、J302 よりも BL が適していると考えられる。

これは、音楽専門の教育機関で一般的に広い教室が求められるものとは異なる。音楽専門教育では、広い音楽ホールでの音の響かせ方を学ぶが、「音楽実技Ⅰ」の場合は、ピアノの演奏技術習得の先に、幼稚園や小学校の教諭養成という目的がある。学生間で協力し合うことや、共に問題を克服するという経験を重視したい。

一方、BLでのレッスンは、6名を超える学生が履修した場合に練習できない学生が出てしまう。また全員が未経験者で、練習方法の習得や技術的問題に時間を要する学生が集まった場合は、巡回指導の時間確保や履修者間の協力といったBLの利点を活かすことが難しい。事前に履修者の組み合わせや人数を調整するなどの工夫が求められる。現状は諸問題で難しいが、今後検討していきたい。(藤岡)

4.2 BLとN207の場合

上仲がこの授業を担当した初年度は、グランドピアノ1台が設置されたレッスン室、アップライトピアノ設置の6つの練習室からなるBLを使用した。基本個人レッスンのみ、その他の時間は各自予習復習を練習室で行うよう指示した。経験者には、なるべく未経験者の練習に付き添うよう、未経験者には、積極的に経験者に助力を求めるよう提案した。しかし、その協力体制は未経験者全員には適応せず、経験者に仲の良い友人がいる場合には各練習室で教えを請う姿が見られたが、完全な個室のため孤立してしまう未経験者も見受けられた。十分な知識がないまま楽譜と鍵盤に向かう捗らない練習に嫌気がさし、練習のみならず授業からも足が遠のいてしまう学生もいた。

翌年、レッスン方法の変更に伴い、グランドピアノ1台設置のレッスン室とヘッドフォン付きアップライトピアノ36台が1つの部屋に置かれた練習室N207に教室を変更した。同時に2クラス展開で行う授業であるが、個人レッスンだけでなく並行して教員が練習室を巡回して指導できる設備がBLとN207しかなかったためである。N207はそもそも大部屋の練習室であるため履修者各人が離れた場所で練習すると教員の目が届かず、他クラスの学生が練習目的で授業中に入室することもあり、授業としての集中力が欠如する。そのため1クラス6人がなるべくレッスン室周辺のアップライトピアノに集まって練習するよう指示した。また、ヘッドフォン使用のため、練習の音が他人の耳に入ることがなく、自分のミスに気付かぬまま練習を重ねてしまう未経験者が増えてしまった。そこで未経験者を授業の前半に組み込み、その日の課題を聴き問題点を指摘した後、練習室で復習をしてもらう。課題がよく弾けていれば翌週の課題の予習を行う。そして、授業の最後に、特に未経験者の練習しているピアノに2本目のヘッドフォンを差し込み、レッスン後の自主練習の成果を聴くようにした。ピアノの授業の場合、予習してきたものに対し指導するという形態を取るため、十分な知識がないまま予習をすると修正点が多くなり、短い授業時間内では1回分の課題2曲を完成させることは難しい。

今週分の課題を次週に持ち越してしまうと、学期末までに課題を終わらせることができなくなる。その日のうちに個人レッスンで修正された点を復習させ、授業時間内にその成果を確認できれば、その瞬間から経験者は翌週の課題に取り組むことができる。また、予習したものを少しでも授業時間内に教員が確認し適切な弾き方を指示できれば、次週の授業までに、正しい方向で無駄のない練習を重ねることができる。

経験者が未経験者に協力する、という形態は、BLでの授業の折にも実施した。N207に移ってからは、それがより積極的に行われているかどうかを巡回し確認するよう努めた。また、違うクラスであっても、仲が良さそうな友人同士を見つけ、協力を要請した。経験者にとっても、「教える」ということは、相手にわかりやすくより良く伝える方法を考える勉強になり、同時に自分の知識や技術を客観的に確認する機会にもなり、特にこれから教職に就く学生にとっては良い経験になると思われる。

また、N207には弾き歌いの練習ができないというデメリットもある。自宅で練習できる学生は良いが、その環境にない学生の弾き歌いの練習が手薄になる傾向にあるのが気になっている。

今後の課題は、N207の環境を最大限利用してより良い指導を行うため、未経験者と経験者の授業の進め方を変えていきたいと考えている。楽譜の読み方や理論、練習方法がわかっている経験者は、授業内1回の指導でなるべく時間を確保するスタイルが良いと思われるが、未経験者に関しては、1回に接する時間は短くても、授業内に複数回練習の進捗状況を教員が確認し、小まめに軌道修正を行い正しい練習を導くことが、短期間での技術の習得に役立つと思われる。ただし、この巡回指導では、一人に確保できる時間が10分強。未経験者に手厚く指導するしわ寄せが、経験者に来ているのも事実である。(上仲)

5. 弾き歌いの伴奏について

5.1 コードによる伴奏型の追加

「音楽実技Ⅰ」では、ある程度のピアノ演奏技術を習得した後、教育現場での実践あるいは教育採用試験対策に向けた事前体験として、2曲の弾き歌いを必須課題としている。本学では、「音楽実技Ⅰ」の単位取得者が履修できる「音楽実技Ⅱ」で弾き歌いを扱うが、そこでは、これまで使用していた『幼児の音楽教育』（教育芸術社 2010年）、『初等科音楽教育法 [改訂版]』（音楽之友社 2011年）に、『コードでかんたん！ピアノ弾き歌い80』（圭文社 2014年）が加わった。「音楽実技Ⅰ」で扱う弾き歌いは僅か2曲だが、

ここでも同様に、この第3のテキストを追加し3もしくは4種類の伴奏譜が用意できるようになった。

伴奏は、主にA〔右手：和音、左手：和音の根音〕、B〔右手：歌の旋律、左手：和音〕、C〔右手：歌の旋律、左手：複雑な伴奏〕の3つに分類される。Cは難易度が高いため、未経験者の多くは、第3のテキストに多く収録されるAかBを選択する。何れも「音楽実技Ⅰ」の課題を習得してきた者ならば演奏できる難易度だが、ピアノ演奏に歌が加わると、手が思うように動かなくなる、歌の音程が狂うなど新たな問題が生じる。歌の旋律をなぞるBは、音程の取りやすさ、覚えやすさなどから演奏しやすいと予想されたが、右手の旋律が技術的に難しく、指先に意識が集中し歌の音程が取れないため、Aの方が演奏しやすいという者が多いことがわかった。一方で、課題曲の1つ〈かたつむり〉では、Aの左手と右手が交互に演奏するリズムが不均等になり、歌の合わせ方がわからなくなるため、Bの方が演奏しやすいという者もいる。こうした状況は、楽曲や伴奏型の特性、個々のピアノ演奏技術、歌と声のキーの関係、和声の感覚の有無など、様々な要因が関係していると考えられる。第3のテキストが加わったことで、以前よりも様々な事例が見られるようになった。今後、その詳細を調べてみたい。

伴奏の選択肢が増えた大きな利点は、目の前にある楽譜は唯一無二のものではなく、豊かな表現のために色々なアレンジが可能であること、多くの伴奏は単純なコード（和音）に還すことができると示せることにある。「音楽実技Ⅰ」で主に使用しているバイエルは、多くの曲の伴奏が複雑そうに見えるが、実際には限られた数種類の和音を分散させているに過ぎない。例えば、左手でド-ミ-ソ-シ-レ-ソと弾く箇所の場合、ドとミを弾いた小指と中指をシとレに移動するが、円滑に移動できない、またはソに残しておくべき親指と一緒に低い音の方へと移動し、異なる音を弾いてしまうという問題が起こる。授業では、伴奏をコードに還し練習することで、鍵盤の位置をより簡単に捉えられるよう指導している（岡部2017：17-19参照）。第3のテキストは、バイエルで行っている練習が、弾き歌いに応用可能であると体験できるという点でも有益である。

しかし、本来、コードには音楽文法上の重要な機能が備わっている。ハ長調の場合C（ドミソ）は平穏、G（シレソ）は緊張といった音楽のテンション、呼吸ともいえる重要な役割である。歌詞と旋律が密接に結びついているように、旋律とこの機能にも関連がある。また、複雑化した伴奏に、歌詞を補う役割が与えられている場合もある。伴奏も音楽をより豊かな表現へと導く重要な材料である。現段階では技術的な弾きやすさを求め

活用しているコードの理解を、旋律に響きが合う和音を見つけられること、更には上記のような和声機能の理解にまでつなげていけることが理想である。(藤岡)

5.2 複数の伴奏型について

未経験者にとって一番弾きやすいのは、5.1 で示した3種類の伴奏のAである。数種類のコードを覚え、旋律に合わせて使い分けて行けば良い。手のポジションも変えることなく演奏できる。左手が拍を刻むので、テンポを保ちやすい。ただ、歌の旋律をピアノが取っていないので、自分の声のみで音程を正しく取らなければならない。近年、カラオケの普及もあり、「音痴」と呼ばれる音程が全く取れない若者は随分減ったようだが、最初の1音の音程がずれてしまうと、途中で修正できずに最後までずれたまま歌ってしまう危険性もあり、音感に不安のある学生はAのパターンを避ける傾向にある。また、このパターンは、ペダルを使うと響きも増して大変効果的であるが、左右別々の手の動きを司ることが難しい未経験者にとって、それに足の動きが加わるということはかなり困難な動作となる。濁らないようにペダルを踏み変えることは、経験者にとっても容易なことではない。Bは右手で歌の旋律を弾いているので、音程が取りやすい。未経験者にとってのBの難点は、歌によっては旋律が弾きにくいということである。基本のポジションのみで弾けてしまえば問題ないが、大体の歌は途中で手のポジション移動や指替えをしなくてはならない。指を広げたり縮めたりくぐらせたり、同音における指変え等の運指はバイエルで経験するが、かなり鍵盤に慣れていないと、その音型に最適な運指を即座に見つけることは難しい。また、拍を刻んでいないので、テンポを保ちにくい。Cのより複雑な伴奏形は、未経験者にとって音楽実技Ⅰの授業内の実践は困難だが、続く音楽実技Ⅱの授業で学び、現場に出るまでには習得して欲しい。

カリキュラム前半のバイエル学習時に、限られた授業数、時間内で課題を消化しなくては、の思いから、指導者、履修者双方がとにかく「弾けるようになる」ことのみを目指してしまう傾向にある。楽譜に音名の仮名をふる者、楽譜を読む前に練習室でこっそりチューブを聴きながらそれに合わせて弾き、耳で音を覚えてしまおうと試みる者も見受けられる。実際の現場では、同時に3方向、楽譜、鍵盤、加えて園児や児童の表情をバランス良く交互に見ながら弾かなければならないが、バイエル終了時には、鍵盤しか見ることのできない学生も多い。その状態に「歌う」という全く別の動作が入ってきた時、各々の動作に余裕がないと、また臨機応変に対処していく力がないと、現場では通用しない。

また、ピアノ演奏のみの授業において順調に高度な課題をこなしていた経験者が、弾き歌いに入ると、大きな声が出ない、歌詞をはっきり発音できない等、急に問題を抱えてしまうケースもある。日頃から「大きな声を出す」「恥ずかしがらずはっきり物を言う」ことも、教育者になる者として、必要不可欠なことのように思う。

弾き歌いに入る前のバイエル課題時に、「その場しのぎ」ではない鍵盤演奏の知識や基礎力、できれば応用力までを如何に身につけさせるか、それをどのように弾き歌いの実践に繋げていくか、より良い指導法を考えていきたい。(上仲)

6. おわりに

以上、スクーリングにおけるピアノレッスン実施による成果と、教室構造の有効活用やコードによる伴奏型の追加といった授業方法の工夫について報告してきた。

スクーリングについては、ピアノ未経験者がピアノを弾くことを経験して練習方法を知ることにより、授業までに読譜を学び実際にピアノの練習をすることが可能となり、授業のスタートラインのレベルを上げることができた。現段階で確実な成果を上げているが、入学予定者全員が参加できればより望ましい。また、参加者の自主性を引き出すために、より高度な課題を配布してから終える、あるいは、スクーリングで練習する課題自体を再考するなど改善の余地もあるだろう。

授業方法の工夫では、ピアノ未経験者が個人レッスンのみでは時間が足りないため、レッスン室だけでなく、隣接する練習室を同時に使用して、教員が練習室を巡回して指導する方法を導入した。学生の練習の進捗状況が直接確認できることや、間違った練習を積み重ねる前に指導できることなどで効率よく練習ができるようになり、確実に成果を上げている。また学生間の協力を促せることも利点である。そして、伴奏型の追加により、最も演奏しやすい形を見つけられることなどが、貴重な時間の余裕を生み、より良い授業の進行に役立っている。

教室については、現状の設備ではBLとN207のみが、上記のような指導法ができる部屋となり、それをそれぞれ工夫して使用することで指導の成果が出ている。しかし、N207については、ヘッドフォン付きピアノの集団の練習室であり、声を出して歌う練習が憚られることが明らかとなった。これは、弾き歌いを扱う「音楽実技Ⅱ」の授業を考える上でも重要な課題である。

これまで述べてきたことは、「音楽実技Ⅰ」がマンツーマンの対話式指導を必要とし、

ピアノ未経験者が増える中で時間的制限が厳しい授業であるため、時間的制約をどのように克服するかという視点によるところが多い。しかし、スクーリングにおいては、上級生の指導経験、また教室構造の活用においては、生徒間の指導経験、協力機会を創り出すという二次的な成果にもつながっている。一方、コードによる伴奏型の追加については、技術的な弾きやすさの追求に終わっているのが現状だが、新しく追加されたテキストの本来の目的は、難しい伴奏に気を取られ、本来求めるべき豊かな表現や、子どもたちを指導するための余裕が失われることを防ぐことにある。弾き歌いの練習に入る前に、いかに技術的な余裕を持たせ、和声機能など豊かな表現へと導く諸要素を意識させる指導できるか、これらを今後の課題としたい。(藤岡、岡部)

【註】

¹「音楽実技Ⅰ・Ⅱ」の授業では、リアクションカードを、本来の使い方と逆に使用している。学生の手元で毎日の練習の状況を記録し授業の際に提出する。授業で教員が練習状況のチェックおよびレッスンでの注意事項を記入し返却する。15回目終了時に提出する。

【参考文献】

岡部玲子 2017 「小学校音楽科歌唱共通教材ピアノ伴奏および弾き歌いの指導法に関する一考察～ピアノ未経験者に『バイエル教則本』を有効に用いる指導法～」『常磐大学人間科学部紀要 人間科学』第35巻 第1号：11-21

実践報告

造形表現の素材と向き合う

—子どもの視点を想像し、寄り添う力を育てる—

堀 部 由佳子*

Considering Children's Art Creative Materials

— Imaging the Viewpoint of Children, Fostering the Ability to Assist Them —

1. はじめに

私は常磐大学の非常勤講師で、『図画工作』と『幼児と造形表現』を受け持っている。『幼児と造形表現』は美術教育の分野に属すが、周知の通り児童の特徴は年齢により大きく異なるため、子どもの時期に率先し試みられるべきもの（もしくはすべきでないもの）を常に思慮し、題材を考えなければならない。ここで、子どもの視点を想像し、寄り添っていき力を養うために1つの題材を実践した。

『幼児と造形表現』の講義で行った本研究では、指導者を目指す者が、マテリアル（造形する素材）にいかにか心と身体を使って向き合えば、子どもの頃の視線を体験的に取り戻せるか？を研究のテーマに据える。子どもたちに習い、日常のところどころで出会う廃材を採取し、本来の用途やイメージを拭い、新しくイメージする努力を要しながらの創造体験となる。ものと出会いぶつかる。その活動から見えてきたものについて記して行く。

2. 実践の概要と目的

造形表現を構成する3つの要素として、○材料・場所、○イメージ、想い○操作・行為、があげられる。（「小学校新学習指導要領ポイントと授業づくり」*¹を参照）子どもはバツタリともとの出会い、ひらめいたり、心を動かされ、試み、表現する。本題材研究ではその3要素の内、「材料、場所との出会い」に比重をおいた。材料、場所を探し、材料に対し工夫を施し、作り出していく試みを段階を踏んで実践した。具体的な内容として、野外にて自然物を採取し、イメージを膨らませ、コラージュで表現する「さかなのコラージュ」と、グルー

* 常磐大学人間科学部 非常勤講師

プで協働し、校内の樹木にこびとの国を作り出す「こびとの国づくり」を実践した。このような活動を、東京都図画工作研究会著:「子ども主義宣言」*²に習い、“ものとぶつかる”活動としたい。

人がオギャーと産声をあげ、耳を澄まし、目を開けば、それからは出会いの連続である。子どもは手垢のつかない直裁的な視点でものを観察し、触り、世界を知っていく。大人がシンボライズされた視点でものを眺めるのとは違い、見えるものをそのまま見える通りに感受する。造形表現とは、生まれたての幼児と、なんらかのものとが邂逅することにより始まる。幼児期は初めて出会う驚きや喜びが溢れているが、大人の側といえは実は何物を見る目が一般的、包括的になってしまっていて、子どものように直裁的にはものをみれなくなっている。育てるどころか、ともすると狭義な価値観を押し付け、新しい概念の芽を摘んでしまっていることが少なく無いのではないか。題材も時間がない中キッドなどの使用は頻繁となり、日常廃材を利用したものでも、長く優良なテキストとして伝達、マニュアル化しているものが多い。それは基盤とはなるが、それらを忠実になぞるように活用するのではなく、指導者がものと出会い、作ることの根幹を体験し、身体に落とし込んで実施することで、幼児の表現の現場により親身に、かつ柔軟に立ち会える応用力、想像力が養われるのではないか。受講生が、想定内のマテリアルに対し、直裁的に見つめる姿勢を取り戻すにはどのような工夫がなされるべきか。私は、廃材を集め、材料を選び、造形遊びをする形式の題材を2段階に組んで実践した。まず、講義により、ものとの出会いの始まり、ひらめきとはそもそも何か?幼児期の表現、感受の特徴についてなどの視点を提示することを導入とした。以下にそれを記していく。

3. ものとぶつかる（直裁的にもものと出会い、試みるにより、子どもたちの智恵や閃きを養う）講義において示した次の3つの観点。

3.1. ものづくりの始まり

現代美術家、杉本博司氏の展覧会「ハダカから被服へ」のカタログにこのような文章がある。「その昔人間も動物界の中で生きていた。喰うか喰われるかの生存競争の中で、鳥のようにも飛べない、豹のようにも走れない、ひ弱な人間にも取り柄があった。知恵を持ったのだ。殆どの動物が噛み殺すことしかできない中で人間は矢尻や石斧を使って獲物を倒す知恵を身につけたのだ。人の獲物を狙うハイエナやジャッカルに投げつける石の礫は、やがて弓矢などの飛び道具へと発展してゆき、獲物の恒常的捕獲によるより安定的

な生存と繁殖へと繋がっていく。」(「秘すれば花」P6^{*3})

人は道具を最大限に活用し勢力を拡大してきた。身体から飛び出した道具は今やロケットとなって月まで到達してしまった。それは礼賛されるものだけではなく、現代は重たい問題に逼迫されている状況とも言えるが、何かに出会い、ひらめき、作り出すことにおいて造形表現は大きな役割を担えるのではないだろうか。

3.2. ひらめきとセレンディピティー

それでは知恵とはひらめきとはどのように発揮されるものだろうか？

禅の考えでは知恵とは人が何かにつづかって生まれるものだである。また、セレンディピティ(求めずして、思わぬ発見をする。運良く発見する。)と呼ばれる科学者の言葉からも偶然の出会いの貴重な可能性が認められる。どうやら知恵はじっと考えていても生まれるわけではなく、出会いによって生じることのようだ。そして子どもは何よりも直裁に物事と出会える天才だ。柔らかく素直にひらめく高い能力を秘めている。人は大人になる過程で、だんだんと知識のフィルターを通して凡庸なものに出会うようになっていくのだが、直裁にもものに出会う造形遊びなどを繰り返すことで、なるべくその先鋭的な才能を手放すことなく成長していくことが期待できるのではないか。

3.3. 具体的な造形例

例えば動物は人間の使っているものの用途を知らない。ニュースで不思議な光景を目にした。カラスがワイヤーハンガーを集め巣を作っているのだ。庄野潤三さんの小説^{*4}には室内に紛れ込んだミノムシがなんと糸くずなどでミノを作るくだりがある。人間の仕事に目を移すと、マルセル・デュシャンは便器を美術館の壁に垂直に取り付け、“泉”とタイトルをつけ、オブジェの概念を誕生させた^{*5}。現代、空間デザイナーの吉岡徳仁氏^{*6}などは、大量のストローで空間を覆うなど、素晴らしいインスタレーションを展開している。素材は本来の用途が拭き取られ、新しい姿(概念を)を見せている。大人も子供の視点を思い出し、常に思い込みを拭き取ってものを見つめ、創造することで、より親身に幼児の造形活動に寄り添いながら、題材を練ることができるのではないか。

以上、(簡略化した記述とはなったが、)講義をへて、受講生から以下の感想が上がった。(表1参照)小さい頃のことを思い出したり、素材に対し、興味と関心を深めていった様子が伺える。

表1.

ものとぶつかる 講義の主な感想
Nさん：小さい子はなんでもおもちゃや材料にして色々なものをつくります。小さい頃に母親に「そんなものどうするの」と言われたのを思い出しました。何を作っているかわからなくても本人は楽しかったり、こだわりがあったりするのだらうと思いました。
Sさん：幼児のうちは何を作るのか、何を表現したいのかにこだわるよりもとにかく紙や葉っぱや木の实など素材に触れて感じて楽しむことが大事なのだと思いました。いろんな場所に連れて行ってあげて、いろんな物に触れさせて、いろんな出会い、経験をさせてあげられたら。
Sさん：子どもたちは、新聞紙やアルミニウム、小枝など私たちからすれば普通のもので新鮮に見え、「どうやって使うものだろう？」とそのものの真の使い道を考察するのではなく、行動から入って創造していくということがわかりました。
Kさん：今回“ものとぶつかる”という単元のところで、様々な自然物や廃材を使用して、一人ひとり違った個性のでる作品が仕上がるということを改めて知りました。
Sさん：子どもにとって日常的にある段ボールや新聞紙でも遊び道具になるというのが面白いと思った。
Aさん：子どもにとって造形表現はただ画用紙とクレヨンを用意しておいて自由に描かせるだけではなく、いろいろな材料を用意しておくこともとても重要だと思いました。

4. さかなのカラーージュ、こびとの国づくり実践例

4.1 授業の概要

日時：平成29年6月19日、26日、7月3日

場所：常磐大学

対象：常磐大学人間科学部『幼児と造形表現』受講生

授業者：堀部由佳子（常磐大学『幼児と造形表現』、『図画工作』非常勤講師、絵画教室
こどものアトリエ講師）

4.2. 授業の流れ

(1) 活動①『さかなのカラーージュ』[内容] 野外で自然物を拾ってきて黒い紙に貼り付けて絵を描く

- ・こどもの教室で行った活動の写真鑑賞
- ・校内へ自然物を採取しに行く
- ・拾ってきた自然物でカラーージュ制作・鑑賞

(2) 活動②『こびとの国づくり』

[内容] グループを組んで校内でこびとが暮らす樹木を探し出し、そこに廃材や自然物を使ってこびとの国を作り出して行く。

- ・こどものための題材案のプリントを配布、活動後に“ねらい”を考えて記入してもらう

- ・小学生 T くんが描いた絵「木のまち」を鑑賞し、こびとのイメージを膨らませる
- ・あらかじめこの課題のために廃材を集め、持ち寄る
- ・校内へ出て、こびとの国になる木を探しに行く
- ・こびとの暮らしをイメージしながら、廃材や自然物で国を作っていく
- ・受講生全員で各グループの「こびとの国」を巡回し、鑑賞する
- ・この課題のねらいについてを考察し、題材案に記述する

4.3. さかなのコラージュ、授業のねらい

- (1) 拾い集める段階でまず、今までは気にもとめず踏んづけていた枯葉や小枝などの面白さに注目できるようになる。
- (2) 拾ってきたものは白い紙や黒い紙の上に並べると際立つものがあり、その葉脈や、フォルムの奇妙な形、色の美しさ、ヴァリエーションの豊かさを十分に感じてもらいたい。
- (3) 魚をモチーフとすることで、本来の意味合いから解かれる。広い角度から柔軟にもものを見つめようとする意識喚起が期待される。
- (4) 日頃から日常の廃材（ペットボトル、割り箸、用事、輪ゴム、アルミホイール、紐など）に関心を持って、イメージを膨らませながら準備（採取）する。

4.4. さかなのコラージュ授業の記録と考察

注：コラージュとは 1919 年～ 22 年ごろまで展開されたダダイズムの影響を強く受けた技法で、「お互いに関係のない要素の思いがけない出会いとか、日常見慣れている対象を思いがけない視点からとらえて見せるとか、偶然性の利用」（近代絵画史：高階秀爾著*⁵）と、あるように、そのものの持つ意味を離れて、新しい思いがけない美しさを作り出せる可能性を持つ技法である。

(1) マテリアルの採取の活動

地面を見つめて歩き、いつもは目を向けないところに目がいき、いつもは関心がないものに興味がわいたようだ。だんだん、こちら辺に何かがありそうだと鼻を効かせるようになった。珍しいものを見つけると宝物のように大切にし、お互いに披露し合っていた。

(2) 創作

さかなのコラージュということで、魚というテーマがあり、あまり考え込まず取り組んでいた。数種類の葉っぱを並べてくっつけたり重ねてみて、予想外のフォルムが現れ、驚

いたり、見せ合って笑ったりしている。葉っぱの色や形態の美しさにハッとて、どのように活用するかじっくり考えていた。



図1.

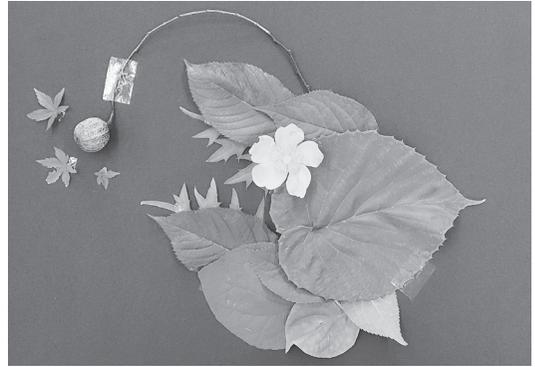


図2.

図1.の受講生の作品では、1種類の葉っぱを一匹の魚に見立てている。カニのハサミがもみじなところから、説明的でなく、大胆にイメージでカニに見せることに成功している。絵で描けば、忠実にハサミを描いてしまうことからなかなか逃れられないだろう。図2.のアンコウは多種類の葉を組み合わせて描いた。この作品も細かい正確さにはこだわっていない。おおらかで実に印象的なアンコウを見事に表現している。花でできた眼、ジグザグな歯、ぼんぼりの光る様子をもみじで表すなど、美しく、奇妙さもあり、見ていだけで楽しくなってくる。

4.5. こびとの国づくり、授業のねらい

本研究は受講生が没頭して創作に取り組みながら、自然物や日常の廃材を直裁に見つめる目を取り戻すことが目的なので、幼児では出来ないことでも問題無いとし、手加減せず、どんどん題材と格闘する。オリジナルなアイディアを交歓しあつての活動とした。

- (1) 日常の廃材（ペットボトル、割り箸、楊枝、輪ゴム、アルミホイール、紐など）を、日頃から子どもの気持ちになって、関心を持って、本来の用途とは違う方向へイメージを膨らませながら採集する。
- (2) 感性を働かせて、こびとの国のイメージが広がる場所を探し出すことで、その場所の持つ個性について興味・関心を深める。
- (3) 共同で作業することで、自分には思いつけない気づきをお互いに与え合ったり、役割を分担して声をかけ助け合い活動する。コミュニケーションの力を体感してほしい。

4.6. こびとの国づくり、授業の記録と考察

[導入]

はじめにこどものアトリエで描いた T 君の樹木の街の絵画をイメージとして共有する

ため提示した。小学生の屈託の無さ、ユーモアにあふれた瑞々しい想像画の魅力にインスパイヤされて、受講生たちは、ずっと、こびとのいる物語の世界観へ入って行けた。

[場所を見つけ出し、場所の魅力を感じながら活動する]

レッジョ・エミリアの幼児教育機関から発刊されている『驚くべき学びの世界』*⁷に、場所に関するこのような言及がなされている。「どの場所も魂（アニマ）という存在の証を持っています。その魂を発見しかかわろうとすることは、私たち自身の魂を知るために学ぶことでもあります。」場所への共感や働きかけの中で、思わぬ自分を発見することになるかもしれない。

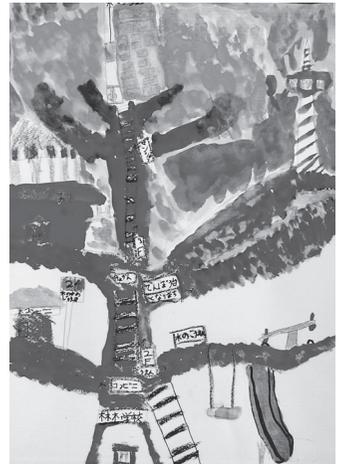


図3.

季節は初夏、皆一様に暑さについて口にしながらの作業となった。場所探しはパッと決まるグループもあれば、色々と探し回り、1時間以上かけたグループもあった。決定した場所には気に入った理由がそれぞれある。常にこびとの目線になって考えられた。背の低い木が枝を活用しやすいため、多く選ばれた。紐をつないで隣接する木との橋渡しを楽しんだり、暑い日だったので木陰があるか否かも重要となった。作業の最中には強い風に吹かれたり、虫が出たりしたけれど、それもイメージをふくらませる刺激となったようだ。活動している間に見物人が集まってきた。選んだ場所で出来ることが次々見付き、場所に愛着を持ち、気に入ってくる。木などの場所の特徴を変化させるのではなく、その特徴からこそヒントを得、発想を広げていった。

[グループでアイデアを出し合い、助け合って行動する]

作る人、拾いに行く人など声を掛け合い、自然と役割分担がなされた。一方を押しえてもらっておくなど一人ではできないことを協力しながらでやっていた。意見を交わしたり、お互いの行動に刺激を受け合いながら作っていった。

[自然物や廃材などのマテリアルを用い、創意工夫して作る]

まず、日常の生活の中で、使えそうなものを物色するところからが創作となる。持ちよってきたものに対し、いよいよ何かに使える、という期待感が高まった。いざとなると考えてきた使い方とは違っていき、途中でひらめいたり、他者のやっていることを観察し、アイデアをドッキングさせたりしていた。どこの班からも「それいいねー」、「頭いいねー」などという発想を称え合う姿が頻繁に見られ、活動の現場は大変活気づいていた。



図4.
根っこ不思議な形を活かし、
噴水にしてみた。



図5.
廃材で作った空中リビングが出現した。

[鑑賞]

最後に皆でお互いのこびとの国を観察したが、同じ道具を使ってもまるで活用方法が異なるところがおもしろく、それぞれに自慢のポイントがあった。小さな洗濯物が干してあったり、温泉があったり、噴水、空中リビングなども現れた。共通したのは梯子やブランコの存在で、Tくんの絵を見たとき印象が無意識に焼きついたのかもしれない。

5. 実践を振り返って

ものと対峙し、何かをひらめき実践していく造形遊びの概念をしっかりと持ってもらうために講義ではものの見方視線の向け方について繰り返し言及し、その重要性について促した。実践ではものが目の前にあり、その存在に圧倒されながら集中して取り組んでいた。仕上がったものから、素材の意味を取り除き、素材そのものの色や形、醸し出すものと向き合えた様子を感じ取ることができ、ハッ



図6. Aグループのこびとの国にはトンネルを抜けると温泉があった

とするようなディティールにたくさん出会うことができた。彼らは、もちろんキッドやテキスト等を大いに活用していくこととなるだろうが、そこでそのテキストを忠実になぞるだけでなく、自立した姿勢を持って生きた活動をイメージ・構築できる軸足を整えられたのではないかと思われる。

[受講生によるこの題材のねらいの考察]

活動を終えて、受講生からは以下のような意見が上がった。(表 2. 参照) スキルや、イメージ、コミュニケーションなどの面からもたくさんのねらい(成長が期待されることがら)を想定してくれたが、ここでは特に場所や素材について想定したものに触れておきたい。主なものとして「不安定な木の上での制作だからこそ、それに合う工夫ができる」「自然に親しみ、風で揺れたり、虫がくっついたりすることから想像を広げ、じっくり味わう」「葉っぱや枝、木の形をみて、滑り台のようだ、玄関みたいだ、布団になるのではないかと具体物を想像する」「気温や天気から想像をふくらませる」「木の特徴を活かし、箱などをおく」などがあがった。これらの意見から、自然の中、風が吹いたり、土台が不安定だったり、とにかくあらかじめ用意したプラン通りには、進めることができない環境であったことが伺える。アクシデントだらけである。しかし、だからこそ環境やものが素直に受け止められ、イメージが湧き、その場でしか作れなかったであろう創作が生まれたとも言える。柔軟に発想し、アクシデントをむしろ味方につけ、楽しみながら積極的に活用する姿にたくましさを感じた。

表 2.

分野	受講生が実践を終えて改めて考察した本題材の主なねらい
スキル (技能)	Sさん：自然と人工物で作品を作り、自然と触れ合い、親しみを持つことが期待される。道具の使い方を学ぶ。 Sさん：言葉や行動でアイデアを共有。物は組み合わせると違ったものが作れるということ学ぶことができる。 Kさん：ストローの穴にヒモを通してブランコを作る。テーブルや椅子を、木の家に設置したい時、大きな板を台にしてその上にテーブルや椅子を乗せ、ダイニングスペースを作ることができる。 Mさん：輪ゴムを用いてものを組み合わせ、糸を使ってものを吊したりする。自然物を安全に活用する。 Kさん：材料を自分達で用意することで、作る目的や目標が明確になり、作業に取り組めること。紙の切り方、組み立て方、置き方、人それぞれ違うことから多くのことを学べる。 Yさん：紙コップの上のところに穴を開けて、紐を通してテープで貼ると吊るすことができる。ハシゴを作るのに、割り箸やストローや木の枝など考えられる。 Sさん：物の重心を理解して立たせられるようになる(左右のバランスなど)立体的なものを見る。 Aさん：自分のイメージに沿って制作をして、配置することができる。 Eさん：それぞれ持ち寄った廃材や近くにある自然物を利用してどのようなものが家に必要か考えて作ることができる。 Tさん：こびとの国なので作業が細かいため、手先に集中したり、細かい動きが必要。 Sさん：一つひとつの材料を組み合わせることにより、新しい発見を見つけることができる。 Sさん：木の特徴を活かし、箱などを置く。

スキル (技能)	<p>K さん：自然にある物を使用し、自然に興味を持ち、考える力を身につけ、自然に触れ合う事ができる。</p> <p>K さん：木や廃材の特性を活かし、日常生活で目にする物を制作することができる。自然の廃材だとテープやのりでくっつかないこともあるので、糸やヒモを使用する工夫をすることができ。穴を掘ることで、紙の工作では表現できない池や海を表現することができる。</p> <p>O さん：周りの環境を把握すること。(ここに枝がある、吊るすことができる)</p>
イメージ (想像・感性)	<p>S さん：小人の行動や生活を想像することによって感性が磨かれる どうすれば小人が住みやすいか？楽しく過ごせるかとイメージを膨らませることができる</p> <p>K さん：自分が住むとしたら、こんな家がいかなと理想を膨らませることが出来る。</p> <p>S さん：小人の背の高さや、どのような性格が考えられる。</p> <p>M さん：気温や天気からも想像力を働かせる。</p> <p>O さん：小人をイメージして小物を作ることで発想が育つ。 一から家具や小物を作ることで何からできているのか、どんな風に作られているのか分かるようになる。 達成感を味わえる。</p>
マテリアル (材料)	<p>N さん：日常生活を思い出し必要なものや遊び用具の仕組みを想像する。 葉っぱや枝、木の形を見て、滑り台のようだ、玄関みたいだ、布団になるのではないかと具体物を想像する。</p> <p>A さん：廃材と自然を組み合わせて質の違いや自然物や人工物の違い、美しさに気づく。 自然物に触れ、季節感に気づく。他のグループを見て場所により道具や廃材、自然物の使い方の違いに気づく。</p> <p>U さん：不安定な木の上で制作することで丈夫な工作を作る体験。</p> <p>E さん：何をすれば家やテーブルなどの家具が作れるか考える。木をみてどの場所がどの部分なのか想像して作る。</p> <p>T さん：自然の中で落ちているものなどで工夫して作業するので、自然に親しむことができる。</p> <p>S さん：自然の中にあるものを使い、他の物を創り上げることで創造力が養われる。 自然に親しみ、風で揺れたり、虫がくっついていたりすることから想像を広げ、じっくり味わう。</p> <p>K くん：一つ一つの自然物をどのように使用するか、どのような物が出来るかと考える力がつく。 自然に興味があく。</p> <p>K くん：「これはあれが作れる」「これは家になる」と、廃材がそのものに变形できるのか考えることができる。</p> <p>O さん：不安定な木の上での制作だからそれに合う工夫ができる。</p> <p>I さん：葉っぱを使って物を作る。(ベット、階段、飾りなど)箱を切ると、また違う形のものを作れるという発想が浮かぶ。石を使い、椅子や道を作ることができる。 ただ空き箱を使うより、飾り付けをした方が可愛くなると考えることができる。</p> <p>U さん：何も無い土台でどのように世界を広げるか想像力を養う。廃材をどのように利用するか想像力を養う。</p>
コミュニケーション (交流)	<p>S さん：一つ一つの物から人それぞれの物ができ、他の人を観る事により感性が育つ。</p> <p>M さん：友人の作品や会話から発想を得て、創作したりそれを発展させていく。気温や天気からも想像力を働かせる。</p> <p>H さん：友達と一緒に協力し合いながら一つのものを作り上げることができる。</p> <p>K さん：自分では思いつかない作り方、アイデアを学べること。班の人と協力すること。たがいの意見が違うこと、意見を合わせることを。考える人、作る人などの役割があること。みんなで一つの作品を作る達成感が味わえること。</p> <p>S さん：他人の立場になって考える。(今回は小人)</p> <p>T さん：友達と同じ目的をもて、作成することで協調性が身につく。</p>

6. おわりに —オリジナル題材案の作成に見る受講生の成長—

実践研究の成果は、講義の終盤の課題として作成したオリジナル題材案の中にも見いだすことができた。今期(2017年)幼児と造形表現の講義の初めに幼稚園、保育園時の造形活動について班を組んで思い出しながらあげていってもらった。最後に作成したオリジナル題材案を比べてみると見えてくるものがある。(表3.参照) 合作がテーマのオリジナ

造形表現の素材と向き合う
— 子どもの視点を想像し、寄り添う力を育てる —

表 3.

	幼稚園、保育園時代に行った造形活動の内容（講義始めに質問）	講義終盤に受講生が新たに作成したオリジナル題材案のタイトル
題材内容	<p>A 班 画用紙でパズル、紙皿で時計、枝、ツルでリース、松ぼっくりでツリー、ダンボールで屋台、こいのぼり、紙粘土で動物、牛乳パックでプーマラン、どんぐりごま、鬼のお面、千歳袋、押し花でしおり</p> <p>B 班 お母さん、お父さんの絵、紙のぼうし、鬼のお面、おゆうぎ会のセット、ねんど 折り紙、ステッキ、お絵かき、ペットボトルで輪投げ</p> <p>C 班 動物の形にシールを貼る、食べ物を使ったハンコ作り、マフラー作り、お絵かき、折り紙、お花の色水、こいのぼり、千歳飴袋、どんぐりごま</p> <p>D 班 新聞紙を細長く丸めて棒にした、黒い用紙をもみの木型にしてその上からボンド→乾いたらその上から塗ったり貼ったり飾り付けをした、おひなさま作り、鬼のお面、発表会の制作、牛乳パックでペン立て、折り紙、こいのうろこぬり、てるてる坊主、紙飛行機</p> <p>E 班 トイレトペーパーの芯でおひなさま、ひまわりの絵、クレヨンで割り絵、笠間焼、どんぐりや落ち葉で置物、マーブリングであじさいの絵、折り紙をちぎって絵を描いた、きんちゃく作り、似顔絵、タイルで水族館や動物園を描いた、父の日、母の日の絵、おひなさまのセンスを折り紙で作った、手、足の型</p>	<p>はんこで絵を作る 廃材のコンサート おはなばたけをつくろう 天の川をつくろう ぼく・わたしのかいぞくせん ひまわり畑 ゆうえんちへいこう！ アジサイ見つけた お料理しよう みんなであじさいをつくろう 自然の色いろいろ すこし ふしぎな おんがくたい お祭りの屋台やさん 花火大会 1年間の木 気球にのろう あじさいが咲いたよ はなびたいかい 私たちの水族館 お花畑をつくろう おにのお面 水族館</p>

ル題材案では、（タイトルのみの不十分な提示になるが、）バラエティーに富んだ、ワクワクするようなプランが生まれた。例えば Y さんの作成した『お祭りの屋台やさん』は、廃材で見立てて食べ物を作り出すのみならず、売ったり買ったり料理したりなどの工程が遊びとして展開するもので、実に多層的に練られた傑作題材案だ。K さんの『ぼく・わたしの海賊船』は、廃材による合作コラージュで海賊船を作り、さらに宝探しの物語へと繋がれるまさに想像力と好奇心を大いにくすぐるものである。『すこしふしぎなおんがくたい』も、廃材で楽器を作り、演奏会へと発展する。ごく一部のみしかご紹介できないが、子どもたちの生き生きとした活動が見えてくるような踏み込んだアイデアがたくさん生まれた。もちろんこれらも全く新しいといったものではない、しかし借り物ではなく、一から作り上げた瑞々しさが感じられた。それは実践を経て、活動を自らに引き寄せ、想像し、プランを練ることができたからこそではないだろうか？こびとの国づくりの体験が、独創性溢れる題材案の礎となり、自立して生きる力の伸長へ繋がってくれたらと願っている。

参考文献他

- * 1 『平成 20 年版 小学校新学習指導要領 ポイントと授業づくり 図画工作』 編著：藤江充／辻政博 発行：東洋館出版社

- * 2 『子ども主義宣言 子どもたちのリアルと図工の時間』 編著：東京都図画工作研究会 発行：三晃書房
- * 3 『洒落本 秘すれば花』 著：杉本博司 発行：原美術館
- * 4 『プールサイド小景・静物』 著：庄野潤三 発行：新潮社
- * 5 『近代絵画史 ゴヤからモンドリアンまで』 著：高階秀爾 発行：中公新書
- * 6 『プロフェッショナル仕事の流儀 第53回 暗中模索、未来想像 デザイナー吉岡徳仁』 放映：NHK
- * 7 『驚くべき学びの世界 レッジョエミアの幼児教育』 監修：佐藤学 発行：ワタリウム美術館

実践報告

「大福もち」のルーツをたどる保育実践

—他園との交流を通じて—

村 上 八千世*

Educational Practice of Tracing the Roots of *Daifuku Mochi*

1. 問題と目的

当たり前口にしていて食べ物が何からできているのか？ 幼児が改めて考える機会が多いとは言えない。幼児が口にする食品は多くのものが既に加工された状態で食卓に並べられる。その食品はどんな材料で構成されているのか、またその材料が元々はどんな姿をしていたのか、どうやって栽培・飼育されたのかを思いを巡らすことは簡単ではない。例えば本研究で取り上げた「大福もち」も何が材料として使われているのか、大学生なら包装紙に表示された「原材料」の欄を見ればわからなくはない。一般的な「大福もち」は白玉粉、砂糖、小豆、塩などが材料として使用されている。しかし白玉粉は何からできているのか、砂糖は何からできているのか、塩は何からできているのかを問われると答えるのは簡単ではない。白玉粉は一般的にはもち米を、砂糖はサトウキビや甜菜などを、塩は海水などを原料に作られている。さらに米は精米された姿はまだ目にする機会はあるが、粳のついた米の状態を見ることは多くはないし、小豆は乾物になった豆は店頭で見ることができるが、どのような植物でどのように実(豆)がなるのかは大人でもなかなかわからない。砂糖や塩に関しては原料からどのように製造されるのを知ることはますます難しい。

「大福もち」のように日本人にとってポピュラーで誰でも一度は口にすることがある食べ物でさえ、そのルーツを考えるのは簡単でないことがよくわかる。

本研究ではそのような普段食べ慣れている食材について改めて考える機会を保育の中に取り込むにはどのような方法があるのかを模索・実践すること、その効果を確認することを目的とする。

「大福もち」を構成する原材料を一から栽培・加工し、口に入るまで実際に体験する

* 常磐短期大学幼児教育保育学科 特任准教授

プロジェクトを保育の中で行ってみることにした。しかし、たかが「大福もち」といっても、すべての材料を一つの園で栽培・加工することはかなり負担が大きいこと、サトウキビのように栽培するには気温などの地域性が問われるものもあることから、複数の園で原料の栽培・加工を分担することにした。そしてそれぞれの栽培状況や作業状況をインターネットの SNS (social networking service) サイトを使用しながら情報交換することにした。

2. 方法

プロジェクトの概要：「しあわせの大福プロジェクト」として、ネット上での呼びかけを通して参加園を公募した。参加園は「もち米」「小豆」「砂糖」「塩」の原材料の中から希望する原材料を1～2つ選択し、自園で栽培・加工を行った。次に栽培・加工した原材料を参加園同士で送り合い、各々の園で「大福もち」の材料が一式揃ったところで、「大福もち」を調理して食べるというものである。栽培した原材料だけでは参加園児全員分の量を満たすことは到底できないため、もち米のみ事務局から別途支給した。

なお本プロジェクトは、家庭菜園を営むユーザーを対象としたインターネットの SNS サイトの運営会社が事務局を行っており、著者も事務局の一員としてプロジェクトの企画を行った。

対象：全国から応募のあった9つの保育園と幼稚園及び保育士養成を行っている短大の学生サークルの合計10箇所の団体を対象とした。参加団体の詳細と担当した原材料をTable 1. にまとめた。

Table 1. 参加園の詳細と担当した原材料

No.	園名	所在地	参加園児のクラス	園児の人数	担当した原材料
1	U保育園	埼玉県さいたま市	3歳～5歳	80人	小豆
2	B幼稚園	山梨県南アルプス市	5歳	28人	小豆
3	O保育園	大阪府門真市	3歳～5歳	80人	もち米、小豆
4	Y保育園	沖縄県名護市	4歳～5歳	31人	サトウキビ、塩
5	T保育園	大阪府摂津市	4歳～5歳	51人	小豆
6	K保育園	埼玉県熊谷市	3歳～5歳	17人	小豆
7	KT保育園	東京都品川区	3歳～5歳	72人	もち米
8	Aこども園	栃木県佐野市	5歳	87人	もち米
9	W保育園	埼玉県熊谷市	5歳	8人	小豆
10	O短期大学	北海道帯広市	20歳	6人(学生)	甜菜

実施時期：2012年4月～2013年3月

栽培・加工作業の内容：

① もち米の栽培

田んぼの「田起こし」「代掻き」を行い、苗は農協などから提供してもらい「田植え」「稲刈り」「脱穀」までを行った。

② 小豆の栽培

小豆の種（豆）を購入し、畑を耕して「種まき」「支柱立て」「収穫」「乾燥」「脱穀」までを行った。

③ 砂糖の栽培・加工

沖縄の参加園 Y 保育園ではサトウキビの苗（サトウキビをカットしたもの）を近所の農家から分けてもらい、「苗植え」「水やり」「刈り取り」「機械での搾汁」「煮詰め」までを行い、黒砂糖の塊に仕上げるところまでを行った。

北海道の O 短期大学では甜菜の「種まき」「収穫」「煮詰め」「上澄み液の煮詰め」まで行ったが、エグ味が強く食することは難しく、実際には原料としての使用はできなかった。

④ 塩の加工

塩工場に協力していただき、海水を天日干しして濃度を高めた液体から「煮詰め」「灰汁とり」「乾燥」まで行い、粗塩の状態に仕上げた。

調理作業の内容：

① 白玉粉の加工

すり鉢とボールなどを用いて粳の付いたもち米の「粳すり」を行い、玄米にし、さらにそれを「精米」し、精米済みの米をすりこぎで「すりつぶし」、白玉粉にした。「粳すり」「精米」は幼児の手作業で全てを行うのは日数がかかりすぎるため残りは精米器で精米したり、「すりつぶし」も手作業とフードプロセッサーなどを併用した園が多かった。

② もちの調理

白玉粉に水を加えて加熱し、耳たぶ程度のかたさにこね、人数分の個数に分けた。多くの園では調理師の協力を得て、保育室内でもち粉をこねるところまで実演調理し、こねあがった生地を幼児が丸めて餡を包むという手順を行ったところが多かった。

③ 餡の調理

小豆を「煮る」、「黒砂糖を混ぜる」「粗塩を混ぜる」まで行った。多くの園では調理師の協力を得て、保育室内で実演調理を行い、餡を人数分に分けて子どもがもちに包みやすいようにしていた。

④ 「大福もち」の試食

幼児は自分たちでもちにあんこを包んで、その後試食していた。

情報交換の方法：

- ① 作業を行うたびにネット SNS 上に写真とコメントを掲載した。
- ② 栽培物の成長状況の報告や他の参加園の報告に対するコメントなど相互に行った。

分析方法：プロジェクトが一通り終了したところで、参加園の保育者に質問紙調査を行い分析を行った。質問紙では、担当した原材料の栽培、加工、原材料の送り合い、調理、試食、SNS への書き込み、SNS の他園への書き込みについて、それぞれの作業が楽しめたか、大変さはあったかを 5 段階の数値で回答してもらった。また参加して良かったこと、課題に思ったことについて自由記述で回答してもらった。

3. 結果と考察

(1) 各作業に対する「楽しさ」と「大変さ」について

「栽培」、「加工」、「送り合い」、「調理」、「試食」、「SNS への書き込み」、「SNS の他園へのコメント」のそれぞれについて「楽しさ」と「大変さ」がどの程度であったか、1～5の数値で回答してもらった。数値は楽しいほど、大変なほど大きく、各園の平均を Figure 1. にまとめた。「楽しさ」については、「送り合い」「調理」「試食」は得点が高く、「SNS へ

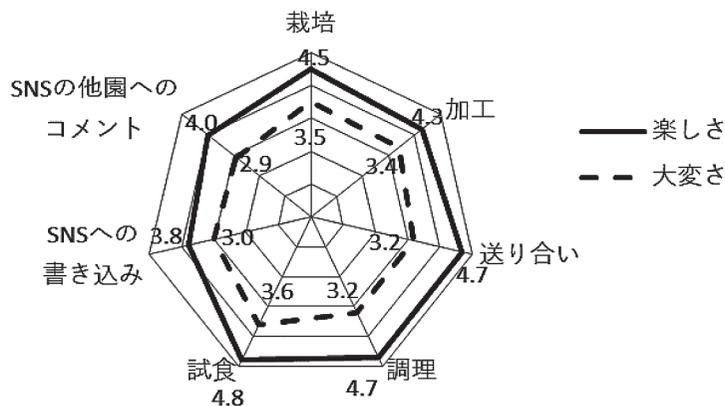


Figure 1. 各作業に対する楽しさと大変さの平均ポイント

の書き込み」「SNSの他園へのコメント」は得点が低かった。「送り合い」は他園との交流が実感できる作業であった。「調理」は子どもたち全員が参加でき、この作業の後に「試食」ができることから、子どもにとっても大変わかりやすい作業であったと考えられる。「SNSへの書き込み」「SNSの他園へのコメント」は「楽しさ」のポイントは比較的低かった。これらは通常の保育業務の中には含まれない作業であり、慣れないこととパソコンの前に座って作業する時間を確保しなくてはならないという保育者の作業環境上の理由や、子どもが絡みにくいという理由が考えられる。

「大変さ」については「試食」「栽培」「加工」が比較的ポイントが高かった。「試食」の大変さの理由は衛生上の理由などが考えられる。子どもたちが素手でもちを丸めて餡を包むため、最後に瞬間加熱するなど衛生的な対策に気を遣った園もあったようである。「栽培」は初めて育てたために要領がよくわからなかったり、気候や害虫による成育不良で思うように収穫できなかったなどの理由が考えられる。「加工」は「小豆」のみを担当した園では作業が発生しなかったため、作業が発生した園のみのデータを平均したものであるが、「砂糖」「塩」「もち米」のどれもかなり労力と時間を要する作業であった。「SNSへの書き込み」「SNSの他園へのコメント」の大変さポイントが低いのは、書き込み作業自体は必ず行わなければならないものではなく、パソコン作業が苦手な担当者は書き込みは少なく、得意な担当者は積極的に書き込んでいたためであると考えられる。

(2) 自由記述からの分析

本プロジェクトに「参加して良かったこと」、「課題に思ったこと」を自由記述で回答してもらった結果、「参加して良かったこと」は7つのカテゴリーに、「課題に思ったこと」は2つのカテゴリーに分類することができた。Figure 2. にその内容をまとめた。円の面積は回答の多さを示している。

「参加して良かったこと」として挙げられたのは、「栽培・加工を楽しめた」「他園との交流を楽しめた」が大変多く、次に「他地域の文化に親しめた」「大福のルーツが分かった」が多かった。そのほかに「食べ物への感謝が生まれた」「SNS上のやり取りを楽しめた」などがあった。「課題に思ったこと」は「大人主導になった」「時間の確保が困難」が少数ではあったが挙げられた。

それぞれのカテゴリーについて具体的な意見を見てみると、「栽培・加工を楽しめた」には初めての植物を栽培する困難さを乗り越えて収穫までたどりつけたこと、収穫を子ども

もと一緒に分かち合えたことに対する喜びを表現する意見が多かった。小豆などはこれまで野菜の栽培を経験している園でもなかなか育てた経験は少ない。そして小豆がどのような姿で実をつけるのか、保育者でもほとんど知らない場合が多く、インゲン豆のような長い鞘の中に赤い豆がいくつも入っている様子を確認できたことは保育者も子どもも同じように感動を味わえたと考えられる。栽培物が思うように成長してくれず、途中で種まきからやり直したり、害虫に葉っぱを全部食べられてしまったり、少ししか収穫できなかったところもあった。自分の園で収穫したものを他の園に送るといった目的があるために、保育者はうまく収穫できなければ他の園に迷惑が掛かってしまうという緊張感が重圧でもあったようだ。天候や害虫退治に気を配りながらハラハラしながら成長を見守ったようである。それゆえに収穫の喜びがより大きくなって感じられたのではないだろうか。サトウキビは沖縄の園が担当し、沖縄では日常的に見慣れている植物であったが、本州ではどんな植物なのか、どのように苗植えするのか栽培の様子を確認できたことが良かった。北海道での甜菜から砂糖を精製する作業はうまくゆかなかったが、甜菜そのものがどんな植物なのかを知り、栽培する機会が持てたことが大変貴重であった。もち米はうるち米とほぼ栽培方法は変わらないが、稲の栽培を初めて行った園もあり、稲から米が実るまでの一連を確認できたことが良かったようである。

「他園との交流を楽しめた」カテゴリーの内容は、他の園と関りを持つということは普段の保育では皆無の園がほとんどであり、法人が同じ園が複数で交流する例はあっても、まったく違う遠い地域の園との交流は大変珍しいことであり、その良さをコメントした園が多かった。大福の原料を送り合い、届いた荷物を開く楽しさは子どもたちとも共有しやすく、日本地図を見ながらどこの園から何が届いたということ子どもたちと確認し合う楽しさがあった。他園と共通の目的に向かって作業することで仲間意識のようなものが持てたと感じた園もあり、あきらめずにやり抜く原動力になったようだ。

「自・他地域の文化に親しめた」カテゴリーの内容は、ネットの SNS 上や手紙で互いに自己紹介するときに相手の園の所在地を地図で確認したり、どのくらいの距離が離れているのかを調べたりすることで他の地域に興味をもてた。また自己紹介の作業は改めて自分の地域についても知る機会となった。特に沖縄の園は加工前のサトウキビを黒砂糖と一緒に送ったり、沖縄の伝統食であるムーチー（沖縄県で食される菓子的一种で、「餅」の沖縄方言。餅粉をこね、白糖や黒糖、紅芋などで味付けを行い、月桃の葉で巻き、蒸して作る）を各園に送るなど積極的に交流を図ったことが強く印象に残っていると考えられる。さら

「大福もち」のルーツをたどる保育実践
 —他園との交流を通じて—

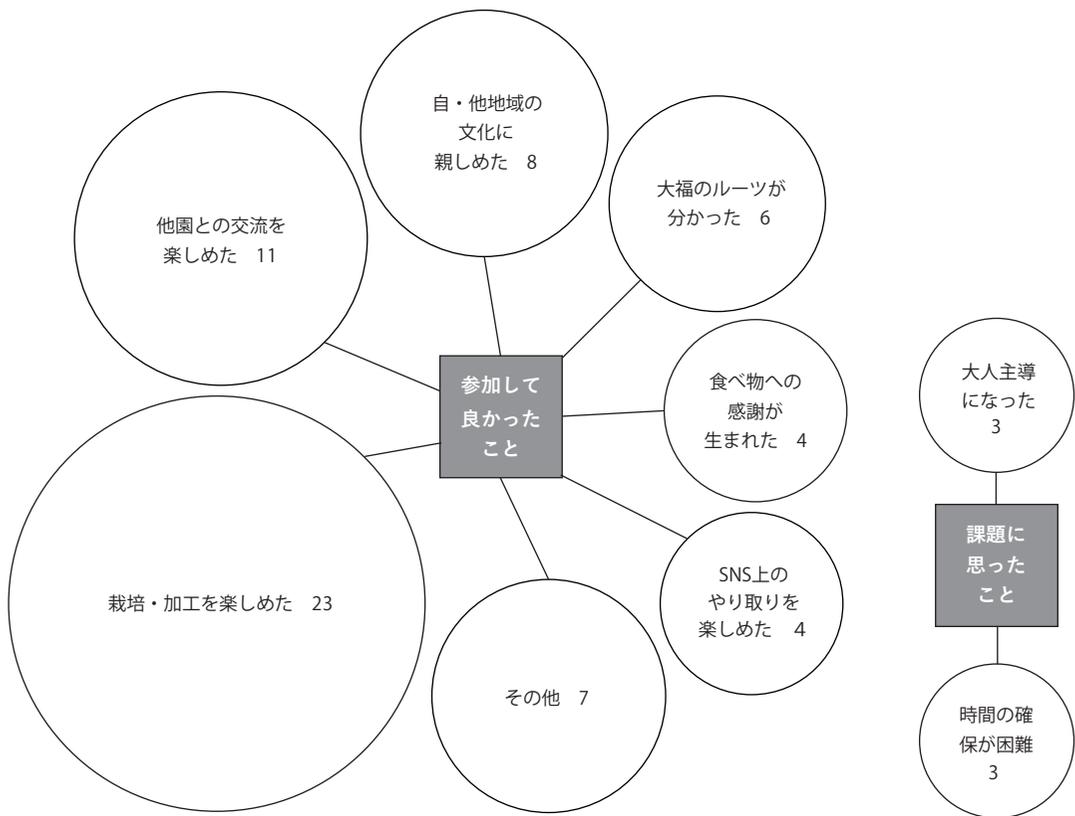


Figure 2. 「参加して良かったこと」と「課題に思ったこと」 (数値は回答件数)

に園によってはもち米の精米を地域の農家に頼んだり、地域との交流にもつながったというコメントをしている。

「大福のルーツが分かった」カテゴリーの内容は、大福が何からできているのか、その材料はどのように育ち、加工されたのかが分かり、それを子どもたちと話すことができたことが挙げられた。実際に試食する前には子どもたちが調理に参加し、試食を行っているため、どこの園が作ったもち米、小豆、黒砂糖、塩なのかをイメージしながら大切に作ることができた。大福の調理を初めて体験する子どもがほとんどで餅皮が破れたり、あんこがはみ出したりしながら楽しめた。

「食べ物への感謝が生まれた」カテゴリーの内容は、材料の栽培中は台風で苗が倒れてしまったり、害虫被害にあったり、生育不良で悩んだりしながらも困難を乗り越えて収穫までたどり着けたことで、食べ物を育てる大変さを体験したこと。食べ物を育てて口にするまでは長い時間がかかること、膨大な手間がかかることを体験し、自分で育てた食べ

物や他の園の園児が育てた食べ物への感謝の気持ちが生まれたことが挙げられた。

「ネットの SNS 上のやり取りを楽しめた」カテゴリーの内容は、栽培方法で分からないことがあったら他園のやり方を参考にしたり、害虫の退治の仕方を聞いたりすることができたこと。自分の書いた日誌に他の園がコメントしてくれることがうれしくて大変励みになったことが挙げられた。

課題に思ったことの中で「大人主導になった」カテゴリーの内容は、プロジェクトの企画自体が園の外部から提案したものであり、公募に応じた園が参加した形をとったので、決まった目的に向かってプログラムをこなしてゆく活動のスタイルとなったこと。全体の仕組みを子どもたちにうまく理解してもらいながら進められた園や、大人がお膳立てをしてスポット的に子どもたちが参加した園などがあり、保育の取り組み方によっても意見が違ったのではないかと考えられる。

「時間の確保が困難」カテゴリーの内容は、参加園は保育園だけではなく、保育時間の短い幼稚園なども含まれていたこと、保育時間が長い保育園でも他の行事との兼ね合いで十分な時間をこのプロジェクトに避けなかったことなどが挙げられた。

4. まとめ

本プロジェクトでは「大福もち」という身近な食べ物をテーマに「食のルーツをたどる」という実践を行ってみたが、食品の原点に遡って再現することは、現代社会においてはかなり大掛かりな作業であることがわかった。今回は SNS サイトの運営会社が事務局的な役割を担ったが園だけでこれらの活動を組織してゆくのはなかなか難しいことであろう。それだけにめったにできない体験活動に参加できたことを喜ぶ意見は多かった。ある程度のサポーター的な役割は必要ではあるが、保育活動の中で食のルーツについて幼児の理解を促してゆくことは十分可能であることが分かった。また今回は複数の園が共同で原材料を栽培・加工する方法で行ったがこれは大変大きなキーポイントとなった。参加園は概ね栽培・加工作業を楽しんで行っていたが、作業そのものはそんなに楽なものではなかったと考えられる。しかし複数の園で取り組んでいることが仲間意識や連帯感、責任感を感じさせ、大変でもやり遂げる原動力となっていた。そしてサトウキビなど沖縄でしか栽培・加工ができないものもあり、自ずと地域が拡大されたことも良かった。SNS 上の写真で見ると参加園の様子は真っ青な海が背景にあったり、ビルの屋上が菜園場であったり、全く異なる風景であり、互いの地域文化に興味と関心を持ち合うきっかけとなった。園の中に

はプロジェクト終了後も交流をつづけ、関東圏の園が秋に沖縄の園にドングリをたくさん送るなど交流を継続しているところもあり、「送り合う」行為がいかに楽しく、双方の文化に興味を持ち合えるきっかけになることが分かった。

一部の園がアンケートの自由記述で述べているように、「大人主導になった」ことは否めないが、年を重ねて何度か繰り返すことで、子どもの参加の仕方もうまく工夫できるようになるのではないかと思われる。今回も園によって子どもたちの興味・関心をうまくファシリテイトしていた園もあれば、時間がなく大人がほとんどやってしまう園もあったようだ。何度か経験を重ねることが重要であると考えます。

謝辞

最後に本プロジェクトに参加いただいた園、養成校の学生さんたちに感謝するとともに、このような機会を与えてくださった SNS サイト運営会社に感謝申し上げます。

実践報告

2017年度 春セメスター
常磐短期大学 幼児教育保育学科における
「リトミック」の授業内容について

鎌形 由貴乃*

Practical Reports of Dalcroze Eurhythmics Which Overlapped the Growth in Students

1. はじめに

本稿は常磐短期大学 幼児教育保育学科において行った、2017年度 春セメスター授業「リトミック（指導法）」の実践報告である。

リトミックはスイスの音楽家・音楽教育者のエミール・ジャック＝ダルクローズ（1865～1950）によって考えられた音楽教育の方法である。ダルクローズは「音・音楽」と「動き」の関係を深く探求し、「身体感覚によって音楽を感じる」という理念をもとに研究と実践を進めた。

筆者は個人で保育園を営んでいる¹⁾。そこで一緒に生活している子どもたちは、まさに、ダルクローズが目指していた「身体感覚によって音楽を感じる」という方法で歌や音楽や動きを習得している。もともと子どもたちは「身体感覚によって音楽を感じる」ということを自然に行っているのである。

しかし大人になると頭では理解していても「自らの身体を媒体にする」ということに対して消極的になりやすい。それは成長の過程において大切な感情でもあると思うが、やがて子どもたちと接していく学生たちには、自分自身が感じたことを表出したり表現したりすることに対し臆することなく、それは素敵なことで、お互いの思いや感じたことを尊重し合うことが大切なのだ、ということ再認識し、自分に素直に正直に向き合ってほしいと願っている。

筆者は、ダルクローズの理念・方法は、多感な時期を生きる学生たちが、自らの「心と

* 常磐短期大学幼児教育保育学科 非常勤講師

身体」を解放する手段の一つとして有効であると考えている。「リトミック（指導法）」の授業を通じ、それぞれの学生が成長し、その体験の中で得たことを実感をもって子どもたちと共有していけるような授業であるよう、心がけたいと思っている。

本稿は、いくつかの事例を通して授業の実践報告をするものである。

2. 2017年度「リトミック（指導法）」シラバス

【講義名】

リトミック（指導法）

【対象】

幼児教育保育学科2年

【授業の概要】

『リトミック』はスイスの作曲家エミール・ジャック＝ダルクローズが考案した音楽教育・表現教育のメソッドである。ダルクローズは『リトミック』の活動のポイントを「内的聴覚を働かせることにより、音・音楽の動きと身体の動きとを対応させ、それらの関係を意識していくこと」とした。

授業では、時に楽しく、時にシビアに「音楽と動き」の関係を体験し、平面的ではなく、様々なエネルギーの内在する音楽表現活動や身体表現活動の心地良さ、意義深さを感じていく。その体験から得た感性を活かした指導法を考えていく。

【学習の到達目標】

受講者は自分自身が『リトミック』の体験をすることによって、「音や音楽」「自分自身の内面」に向き合うことができる。平面的でなくエネルギーの内在する音楽表現や身体表現を意識することによって、生き生きとした表現力を身につけることができる。

また「静けさ」の中にある大きなエネルギーを感じるなど、柔軟な感受性を育むことができる。

【授業の計画－授業計画表－】

- 第1回 オリエンテーションー“リトミック”について
- 第2回 音・音楽と一緒に動こう(1) 初めて出会う人々と心を通わせよう
- 第3回 音・音楽と一緒に動こう(2) インナーイヤー（内的聴覚）を意識しよう
- 第4回 子どもの身体表現について考える：VTR（保育者と子どもが共有できることは何か）

- 第5回 子どもの表現から私達（おとな）の表現を発展させよう
- 第6回 人間彫刻—自分の感覚を再確認しよう
- 第7回 人間彫刻—人間彫刻を体験しての感想
- 第8回 “自分の身体”と“相手の身体”を感じて動く
- 第9回 音符に隠された“時間”“空間”“エネルギー”を感じて動く
- 第10回 和音に隠された“時間”“空間”“エネルギー”を感じて動く
- 第11回 子どもの身体表現について考える：VTR（プラスチックアニメに関して考える）
- 第12回 “身体が楽器”—プラスチックアニメへの誘い
- 第13回 海外（スイス）におけるリトミック教育：VTR
- 第14回 授業のまとめ（空間を感じ、自分と向き合い動く）
- 第15回 授業のまとめ（授業の中で感じたこと考えたことを記述する）

【授業時間外の学習】

- ・ 次回の授業内容を確認し（30分）、毎回の授業の復習をして理解を深めること（1時間30分）

【成績の評価方法・基準】

- ・ 「授業のまとめ」における動きへの取り組み 40%（空間を意識して動き、自分に正直に向き合えたか）
- ・ 「授業のまとめ」における記述文 20%（リトミックを体験する中で、考えたり感じたりしたことを自分の言葉で論じているか）
- ・ 授業に対する取り組み 20%（自発的に積極的に、また深く考察しながら授業に臨んでいたか）
- ・ 授業中に提出する記述文 20%（自分の考えを深く掘り下げ、自分の言葉で記述できたか）

【担当者からの一言】

- ・ 感じるということを意識し習慣化できるように、日常の生活の中で様々な物事・現象に目を向けてほしい。
- ・ 受講する方は、まず第一に自分自身の心と身体のわだかまりを脱ぎ捨て「表現することに対して素直であること」を心がけてください。
- ・ 服装は汚れてもよい、十分に動くことのできるもの、そして体育館シューズで受講してください。

- ・授業中に提出する「POST LECTURE REACTION」によって、可能な限り一人一人とのコミュニケーションをはかろうと思います。

3. 授業の事例と考察

筆者は学生たちが受講することによって、シラバスの【学習の到達目標】に記述した内容を実現化できるように、様々な授業を展開した。

【学習の到達目標】

- ・受講者は自分自身が『リトミック』の体験をすることによって、「音や音楽」「自分自身の内面」に向き合うことができる。
- ・平面的でなくエネルギーの内在する音楽表現や身体表現を意識することによって、生き生きとした表現力を身につけることができる。
- ・「静けさ」の中にある大きなエネルギーを感じるなど、柔軟な感受性を育むことができる。

本項目ではいくつかの事例を通して、上記の「学習の到達目標」の意義を考察する。

〈オリエンテーション―“リトミック”〉

学生が自己表現をする授業に臨むにあたり次の2点を合言葉とした。

「私の身体を見てそして感じて！」(by 鎌形)

「恥ずかしいと言わずに、照れくさいと言おう！」(by 鎌形)

「私の身体を見てそして感じて！」については15回の授業の最後に「この言葉にはどのようなことが隠されていたとあなたは思いますか？」という課題で記述してもらうことを伝える。

「恥ずかしいと言わずに、照れくさいと言おう！」については授業中に合言葉として学生たちと声高らかに言い続けた。

事例Ⅰ：音・音楽と一緒に動こう

初回の授業で、しかも苦手意識を持ちやすい「自分の心と身体を解放することを要求されるであろう」授業内容に緊張気味に臨んでいる学生たちに対して、アイスブレイク的な活動をする。

K棟スタジオ。

音楽はスタジオに置かれたピアノを指導者（筆者）が生演奏する。

事例Ⅰ－１

- ①音楽「さんぽ（となりのトトロ）」に合わせて室内を歩く。
 - ②演奏中に時折入るグリッサンドを合図に、反対方向に向きを変えて、再び歩く。
 - ③演奏中に鳴らされる「単音の数」にルールを決めて、それに従って行動する。
- (例)
- ・ 1回－「シャッ！！」と言いながら1人でしゃがむ。
 - ・ 2回－2人組になり手をつないでしゃがむ。
 - ・ 3回以上－鳴らされた数に従ってグループを作り、手をつないでしゃがむ。

考察

学生たちは様子を見あってしまい、歩くための第一歩をなかなか踏み出せない。その気持ちを理解しつつ、「自分は自分」という意識を持って活動に臨むようながしていく。

②③と要求が増えると共に「キャーキャー」と歓声を上げながら活動する姿が見え始めた。

事例Ⅰ－２

- ①事例Ⅰ－１に引き続き活動する。「単音の数」を5回ほど鳴らしてグループを作る。
- ②①で作ったグループで即興の簡単なダンスをする。手をつないで円になり「オーシャンゼリゼ」の演奏が始まったら、打ち合わせ・練習をせずに、すぐに即興で踊り始める。

考察

打ち合わせ・練習をせずに、すぐに始まってしまうところに意義がある。頭で考えずに感じたことを即、身体で表出していくことに慣れてほしいのである。

学生たちはグループ活動であることに助けられ、照れながらも何とかダンスを為し終えた。水を得た魚のように喜々として活動しているグループもある。

事例Ⅰ－３

- ①事例Ⅰ－１・Ⅰ－２に引き続き活動する。「単音の数」を8回ほど鳴らしてグループを作る。
- ②①で作ったグループで円になって座る。
- ③まず指導者（筆者）が「せんせいとおともだち」を模範唱（ピアノ伴奏は無し）する。次に学生たちも一緒に歌う（ピアノ伴奏は無し）。
- ④指導者（筆者）はリーダーとして円の中心に立ち、「せんせいとおともだち」を歌いながら学生一人一人と握手する。

⑤歌の終わりで握手をした学生が、次のリーダーとなって④を行い、これを繰り返す。

考察

まず筆者自身がモデルになって、表現活動のしやすい空間を作っていくことを心がける。「指導者が子どもたちと同じ気持ちでいなければ、子どもたちの心からの表現は共有できない」ということを伝えたい。

全員がリーダーになれる様にする。リーダーになった学生は照れながらも、相手の顔を見ながら握手している。なかなか相手の顔を見られない学生に対しては、授業の中での変化と成長を見守り折を待つことにする。

事例Ⅱ：子どもの表現から私たち（おとな）の表現を発展させよう

事例Ⅱ－１

①学生に、筆者の営む保育園でのエピソードを紹介する。

《エピソード》

子どもは大人の感覚ではとらえきれない、大人からの視点では「いわゆるよく分からない表現」をする。

スケッチブック全面にクレヨンで「なぐりがきをしたような作品」を意気揚々と持ってきて、「犬だよ！」と見せてくれた子どもがいる。その子どもはクレヨンを持って「ワン！！ワン！！」と何度も犬の鳴き声を発しながら、同時にスケッチブックに勢いよく「✓や・」を描いていた。

②①のエピソードを念頭に学生の一人にマーカーを持って前に出してもらう。

③学生には思いつくままにホワイトボードに「✓や・や〜など」を描き続けるよう伝える。

④筆者は学生が思いつくまま「✓や・や〜など」を描くのと同時に、ピアノで音を出し、学生が描いているものによく合った（ぴったりの）音が出る、という状況を作り出す。この活動を何人かに行ってもらおう。〈描くほうに音が合わせる〉

⑤④の活動の逆を行う。学生は、筆者が思いつくままに出す音に対して、同時に「✓や・や〜など」を描き、筆者が音を出すとホワイトボードに音によく合った（ぴったりの）「✓や・や〜など」が出てくる、という状況を作り出す。〈音に描くほうが合わせる〉

考察

学生は、自分が描くたびに納得できる音がついてくることに驚くが、次第にそれが期待と楽しみに変わっていく。

音をつける側は、学生が浸っている不思議な感覚が持続できるように、学生の身体の動きや、描くために動き出すきっかけ等を見逃さないように最大限の努力をする。

人間は瞬間的に感じたこと・思ったこと・考えたことを、身体を媒体にして相手に伝えている。この事例によって〈身体の役割〉についての気づきや再発見を導きたい。

事例Ⅱ－2

- ①引き続き事例Ⅱ－1の形態で活動する。
- ②〈描くほうに音が合わせる〉〈音に描くほうが合わせる〉という役割を、活動の最中にコンタクトを一切せずに、お互いの音のニュアンスの変化、あるいは描くニュアンスの変化だけを感じて交代する。
- ③お互いをよく聴き合い感じあって役割交代を何度か繰り返す。

考察

活動を見ている側の学生には分からないが、実際に活動を行っている学生は、明らかに役割交代のきっかけに気づき、そのやり取りを驚きをもって楽しんでいる。

授業の回数を重ね、「内的聴覚＝インナーイヤー」に気づくことによって、「身体感覚によって音・音楽を感じる」という活動の意義を理解できるのではないかと期待する。

事例Ⅱ－3

- ①マーカーを持って、ホワイトボードから1メートル程離れた場所に立ち、事例Ⅱ－1の〈音に描くほうが合わせる〉方法で活動を試みる。
- ②同様に①より離れた場所に立ち活動を試みる。
- ③②の場所でマーカーを持たずに（見えないマーカーを持って）活動を試みる。

考察

事例の活動を見ている学生は、実際に活動している学生がホワイトボードから離れていくにしたがい、音に対して敏感に反応し、しっかりとした意思を持ち、独立した個人が個性的な動きを積極的に行っているように感じる。

しかし活動している学生本人は、ただひたすら活動に集中し、なんとか筆者の音をホワイトボードに再現することに必死だったという。

これはまさに子どもが表出・表現することに没頭している時の姿と同じだと思われる。周囲から見ると、「子どもは芸術家のような」と感じられる要因の1つであろう。

この事例の体験が、子どもの表出・表現を理解するきっかけとなってほしい。

事例Ⅱ－4（事例Ⅱ－1・2・3の体験をもとに）

- ① 2人組になって向き合い、それぞれホワイトボード役とマーカー役になる。
- ② マーカー役はマーカーを持っているつもりで、筆者の出す音と同時にホワイトボード役の身体に音を描く。ホワイトボード役は身体を広げて描きやすいようにする。
- ③ ②を役割を変えて行う。
- ④ 様々な音を出して、学生たちの動きを揺さぶっていく。
- ⑤ 「アラバスク」(ブルクミュラー作曲)を演奏して学生たちの様子を見る。

考察

それぞれの役割で活動し始めるが、次第にお互いの動きが同調していく。マーカー役はもちろんのこと、ホワイトボード役も身体を広げたまま共に動きはじめ、いつの間にか素晴らしいコラボレーションである。そして笑顔も絶えない。

⑤学生たちは「アラバスク」の特徴的な音楽を、マーカー役とホワイトボード役のふたつの役割を果たすという大義名分に助けられながら、感じるがままに動いている。活動の後に「皆さんの姿を誰かが見たら、この人たちすごい！アーティスティック！と言うと思いますよ！！」と言葉がけをして、学生の姿が、子どもたちが無我夢中で活動している姿と同質であることを伝える。

事例Ⅲ：子どもの身体表現について考える VTR「鎌形保育園の活動」

保育園児がリトミック活動〈プラスチックアニメ〉をしている VTR を見て、「事例 2：子どもの表現から私たち（おとな）の表現を発展させよう」で体験したことや感じたことを関連づける。

事例Ⅲ－1

① 保育園児（2歳児～5歳児）が保育者（筆者）のピアノ演奏に合わせて身体表現〈プラスチックアニメ〉をしている。決められた振り付けはなく音や音楽を聴いて自分の思いのままに動いている。

- ・「アラバスク」(ブルクミュラー作曲)・「驚愕シンフォニー」(ハイドン作曲)
- ・保育者（筆者）の即興演奏、他

② 保育者（筆者）が即興でピアノを演奏し、別の保育者がその音楽に対して即興で身体表現する。途中から園児たちも 1人また 1人と参加し、ピアノの即興演奏に合わせて思い思いの感じ方で動いていく。

考察

学生は「小さき存在」と思っていた子どもたちが、筆者の演奏するピアノを聴き思い思いに動いている様子を見て、可愛らしいと思うと同時に、子どもの感性や動き、音を通しての気持ちのやり取り（コミュニケーション）について、「思っていたより理解して意思を持って活動しているのだ」と新しい発見をしたようである。

「アラベスク」は事例Ⅱで、学生が実際に動いた曲であったので、「同じ曲を子どもたちがどの様に動くのか」興味を持って観察していたようである。

事例Ⅲ－2

- ①保育園のクリスマスパーティーで「剣の舞」（ハチャトリアン）の曲に合わせて、決められた振り付けはなく音や音楽を聴いて自分の思いのままに動いている。

考察

「剣の舞」の楽曲から受けるイメージを、誰にはばかることなく喜びと自身に満ちて動く子どもたちを目にして、「次回の授業は自分も積極的に動きたい」という感想を書く学生が多数いた。

事例Ⅲ－3

0歳児の表現を見て、子どもの世界に入り込むための手段を考える。

- ①保育者が「ゴロンゴロン」と言いながら床に身体を伸ばしまっすぐになって転がっている。その動きに合わせて0歳児が手で保育者の身体を押すと、保育者は押された方向に転がり、再び0歳児の所に転がりながら戻ってくる。
それを何度も繰り返して楽しそうに笑っている。
- ②保育者の代わりに、4歳児の女兒が0歳児の相手をする。同様に楽しそうである。
- ③保育者・0歳児・4歳児の3人で向き合い、^{ひざ}膝（^{もも}腿のあたり）を手でたたき、リズム打ちをする。4歳児は保育者のように行う。0歳児は身体全体（頭を振る・身体を揺する・声を出す・床を叩く・リズムカルにハイハイする等）を使って感じているリズムを表そうとしている。

考察

学生から、実習などで「どのような活動をしたらよいか」と相談を受ける。「〇〇の活動をやりたい。4歳児にはできるけれど、2歳児にはできないですね」と相談される。言っていることが分からないではないが、「年齢が大きいからできるけれど、小さいからできない」ではなく「成長段階でこのように表現している」と考えてみることをうながす。

VTR ③では3人の共通項は「リズムを感じることに、リズムに浸ることの心地良さ、楽しさ、それを共有し分かち合える喜び」ではないか、ということを出発点に再度活動を考えることをVTRを通して感じてほしい。

また、心の動き・身体の動き・音のエネルギーが一体化しているということはとても自然なことである。このことを理解し保育者もそうであることが、子どもの表現を理解し、共に楽しみ、感動を共有し、心地よく生活していくための手段のひとつであることを感じてほしい。

事例Ⅳ：海外（スイス）におけるリトミック教育 VTR「RYTHMIQUES」²⁾

筆者が短期間学んだジュネーヴのジャック＝ダルクロワ研究所を中心に、スイスの音楽教育の中でリトミックがどのように行われているのかをVTRを通して知る。

考察

子どものためだけではない、幅広い年齢層と、様々な分野（舞台など）で応用されているリトミックを知る。

VTRの中の国際大会に登場する老若男女が、自然体でしかも積極的に活動する様子を見て「自分の感じたことを表現することは自然なことであり素敵なことなのだ」という表出・表現に対する意識の自由さ高さを再認識した学生が多く、感想文にもその旨を記述している。

事例Ⅴ：音符に隠された“時間”“空間”“エネルギー”を感じて動く

最終的な授業のまとめ〈空間を感じ、自分と向き合い動く〉に向けて活動する。

事例Ⅴ－1

- ① 2人組になり向き合って立つ。ピアノの音に合わせてお互いの片手を軽くたたき合わせる。（拍をたたく）
- ② 学生の活動がピアノの奏でる音楽によって変化するように工夫する。
調（長短）、速さ、拍子、強弱、音質などの変化
- ③ その他のヴァリエーション

考察

学生は授業にも慣れ、活動に意図されていることも感じているので、本質的なことを理解しながら、演奏者の奏でる音楽の変化に合わせて、手の打ち合わせ方やそれに伴う音の

変化を楽しんでいる様子が見られる。

ここでいう本質的なこととは、音は演奏者自身であり、その音を感じて動くということは演奏者の内なるものを感じ取って動くことであり、「音・音楽」「身体」を媒体にした人間同士のコミュニケーションである、ということである。

事例V-2

- ①音符を書いた表を提示する。
- ②表に書かれている音符を指しながらリズムパターンを作り、学生は手を打ち合わせてそのリズムを表現する。

考察

音符の指し方でリズムのニュアンスが変わることについては事例V-1で行った手を合わせて拍を打つことで体験済みである。

このときただ単にタイミングで手を打ち合わせるのではなく、手を打ち合わせてから次の手を打ち合わせる瞬間までの「時間・空間・エネルギー」を感じるように心がける。

平面のホワイトボードに書かれた記号としての「音符の本来の姿」は、「様々な要素によって成り立つ、生き生きとした動き」であったことを再認識する。

事例V-3

- ①事例V-2で手を打ち合わせたリズムパターンを下（地球の核とつながっているように）横（耳の中から何かが出てきて再び耳の中に戻るといった感じで）頭上（大気圏を突き抜けて宇宙空間とつながっている感じで）動き分ける。
- ②練習はピアノの演奏に合わせたのが、授業のまとめの日は、ピアノの演奏は無く、手を打ち合わせることもしない。音の無い空間の中で、1人で、ひたすら内なる自分の心と身体に向き合い、問いかけて、リズムパターンを動き分けることを心がけるよう伝える。

考察

最終の授業で行った活動である。音・音楽がなくても自分の内なるリズムを表現できることは、ダルクローズの目指した姿の1つである。自分自身と向き合い、うまくいかなくても友達に助けを借りずに、最後まで一生懸命にやろう、という気持ちが伝わってくる活動であった。

4. 学生の感想

筆者が本授業のオリエンテーションの際、学生に話したこと、またシラバスの【学習の到達目標】に記述したことについて、多くの学生が、授業中に課した記述文や感想文に、あるいは「2017年度 春セメスター 授業アンケート集計結果（科目別自由記述）授業アンケート」などに、貴重な意見や感想を書いてくれた。

授業アンケート集計結果については次に掲載したのでご一読いただきたい。

○2017年度 春セメスター 授業アンケート集計結果（科目別自由記述）より

【この授業の良かったこと】（記述内容が重複するため、主な文を抜粋した）

- ・音を感じてそれに合わせて身体を動かすことの気持ち良さを体験することができました。現場でも使っていきたいと思いました。
- ・人の前で何かを行うことが「恥ずかしい」から「照れくさい」に変わった。
- ・授業を通して、何か感じることの大切さを学ぶことができました。
- ・体を使って、自分の感じていること、思っていることを表現することは良いことだと分かりました。
- ・自分の体の動かし方や、子どもに見られる自分の動きの重要性を学ぶことができた。
- ・子どもの活動を自分で行うことによって、子どものことを考えることができ、自分が保育者になったときに工夫することができる。
- ・リトミックは、普段身体を表現しない私でも、音楽に合わせて楽しく身体を表現できる、素晴らしいものであると感じた。静けさを感じたり、様々な人と接する楽しさ、を味わうことができた。
- ・音楽を体で表現することの楽しさや大切さをこのリトミックを通して学びました。先生の熱意がすぐく伝わり私たちも全力で楽しもうと思った。
- ・とても楽しく、色々な人と関わることが楽しかった。
- ・クラスの交流があり、仲よい友達を作ることができた。緊張感がやっていくうちになくなっていった。
- ・リトミックの楽しさを体全体で感じることができた。
- ・先生が私たちを子どもとして接していたので、実際子どもにはどのように接したらよいかなどが本当に勉強になりました。
- ・体を動かし、音を感じられる楽しい授業でした。

- ・自分の身体を自由に表現する楽しさが分かりました。
- ・外国のリトミックをビデオで観て学ぶことができて良かったです。
- ・いろいろな意図があって、様々な動きができて良かったです。
- ・静かさを感じる事ができた。
- ・自ら楽しんで授業を受ける気持ちになれた。
- ・実習に生かせる内容がたくさんだったので、とても役に立ちました。
- ・歌に合わせた動きなどを考えやすくなった。
- ・実践で使えるものが多かったため役に立った。
- ・「リトミックは何だろうか」ということから始まり、授業でリトミックについてたくさん学べたのでよかった。
- ・多くの友達とふれ合うことができ、リトミックの深さを知ることができました。
- ・活動の内容で恥ずかしいな、照れるな、という気持ちがあり、少し苦手だなと思っていましたが、自分の表現の幅が広がったり、人の前に出て動く経験がたくさんできたので、保育士に必要なスキルが身についたことが良かったです。

【この授業に臨みたい事や改善してほしいこと】(以下の4文だったので全文掲載した)

- ・教室が遠いこと。
- ・もっともっとたくさんリトミックを行いたいです。
- ・部屋の掃除をした方が良いと思います。(特に床)
- ・先生が弾いている伴奏そのままが欲しかった。

5. おわりに

筆者は、教員のための研修会の講師などで幅広い年齢層や、様々な立場の人々に接する機会がある。そのような研修会や大学の授業などで感じることは、成長の過程で「上手・下手という評価に対する恐れ」「自分に対しての自信の喪失」「集団でいることへの安心感」「自分自身に対して正直に素直に向き合わないことに慣れてしまう」「お互いがけん制しあっている空気感」にとりつかれてしまった学生あるいは大人が多いということだ。しかし「自分を取り戻したい」「今の自分に違和感を感じる」「もっと違う自分がいるはず」と密かに思うことがあるはずだと思う。

学生が保育者になったとき、自分の接する子どもたちが、表出・表現することに対してどのような姿であってほしいと願うだろうか。私たち大人は、子どもたちに願う成長の姿

を同時に自分自身に対して感じていくことが大切だと思う。

筆者は、学生たちが、自分に素直に正直に向き合える時代の子どもたちから学ぶことによって、自分自身を取り戻すことができるのではないかと考えた。そのためには大人である学生が、再度、表現者としての子どもの時代に戻るための、形だけでなく心からの疑似体験が必要になるだろう。そうした中で子どものことを考えていくことは、子どもたちへの理解をより一層深めることになりはしないか。

学生が子どもと同じ表現者として疑似体験をするためには、人間にとって表出・表現とは何かということ念頭におき授業をする教員の役割が大きいと思われる。今後も表出・表現について根源的なことへの探求心を持ち、学生にとってよりよき授業を展開できるように取り組んでいきたいと思う。

注

- 1) 鎌形保育園（茨城、1980～）は児童福祉法第59条の2に基づき、都道府県への設置届出を行っている認可外保育園である
- 2) ジャック＝ダルクローズ リトミック指導者 スイス協会 制作

引用および参考文献

- エミール・ジャック＝ダルクローズ著、板野平訳（1986『リトミック・芸術と教育』）
全音楽譜出版社
- フランク・マルタン他著、板野平訳（1977）『作曲家・リトミック創始者、エミール・ジャック＝ダルクローズ』全音楽譜出版社
- 日本ダルクローズ音楽教育学会編（2003）日本ダルクローズ音楽教育学会30周年記念
論文集『リトミック研究の現在』より「乳幼児の生活とリトミック」鎌形由貴乃

実践報告

映像作品を用いた 「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」の実践

田 邊 良 祐*

The Practice of “Subject about Student Practice, Educational Counseling and Career Guidance” in a Part of Teacher Training with Video Work

1. はじめに

日本の教員養成制度は、戦前の師範学校を中心とする教員養成を改め、「大学における教員養成」及び「免許状授与の開放制」という大原則によって成立している¹。特に「免許状授与の開放制の原則」は、「大学における教員養成の原則」に基づき、教職課程認定を受けた大学において教育を受け、所定の要件を満たすものには教員免許状を授与するという制度原則である²。言い換えれば、教育職員免許法、ならびに施行規則において規定される単位を修得することによって、教員として必要な資質能力、近年政策文書等で用いられる用語で言うところの「実践的指導力」³の育成が目指されている。

しかしながら、この「実践的指導力」については、新人教員は「実践的指導力、コミュニケーション力、チームで対応する力等の教員としての基礎的な部分が身につけていない」ことが2011年の調査において明らかとなっている⁴。特に、今日の学校教育において、いじめや不登校などの児童生徒指導上の諸問題、地域や保護者等との対応は、教職に就いた後に直面する重要な課題であろう。そうした意味では、学校教育に関わる「人」とのコミュニケーションは、今日益々重要となっていると考える。

養成段階における「実践的指導力」の育成については、答申等では「教育実習」、「教職実践演習」、「インターンシップ」等の実地研修や学校実践に即した授業科目がその育成方策として提示されている⁵。しかし、3週間の教育実習や、2単位の教職実践演習、大学等によっては教職のカリキュラムとして実施していないインターンシップのみでは、「実践的指導力」の育成に向けて十分役割を果たすことは難しいだろう。また、今日全国

* 常磐大学人間科学部 非常勤講師

の教職大学院では「実践的指導力」の育成に向けいわゆる「理論と実践の往還」ないしは「融合」が目指されているが⁶、学部レベルの教員養成では、教育職員免許法で規定される科目数は、量的に明らかに「理論」に偏りがある。

現行の教員養成制度・教員養成カリキュラムの中で、「実践的指導力」を育成するためには、より学校教育実践や、学校教育で今まさに課題となっていることを見すえながら、理論に触れるか重要であると考えた。言い換えれば、講義等で扱う教科指導や生徒指導に関する理論が、実際の学校教育のどの場面と関連性があるのかを意識しながら授業を展開することが非常に重要だと言うことである。そのような授業を展開しようとしたとき、学校現場を描く「映像作品」は有効な教材となるだろう。

以下では、①映像作品を用いた授業実践に関する研究、報告について整理し、②常磐大学人科学部において「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」に該当する「生徒指導論（初等）」「進路指導論（初等）」「進路指導論（中等）」の中で筆者が行った映像作品を用いた授業実践について報告する。

2. 映像作品を活用した授業実践・研究

仁平・滝澤（2015）によると、「映画の教育への活用は、学校教育を中心とした視聴覚教育の分野で進められてきた。」とされる⁷。実際、授業に映画やドキュメンタリー、文学作品を映像化したもの等「映像作品」を使用した授業実践・研究は非常に多くの蓄積があることが確認できる。例えば、NII 学術情報ナビゲータ CiNii において「映画、教育」をキーワードに検索を行うと 2,599 件が該当し、「映像、教育」では 4,766 件、「映画、教育、学」では 1,707 件であった⁸。

映像作品の教育への活用は、道徳の時間や、社会教育機関での映画の活用に主眼が置かれており、いわゆる商業映画の活用については関心が向けられてこなかった⁹。しかし、医学教育、健康教育、生命倫理教育において商業的な映画を教材とする「シネメデュケーション（cinemeducation）」と呼ばれる方法論や実践が報告されている。この、「シネメデュケーション（cinemeducation）」は、仁平・滝澤（2015）によれば、1994 年にマシュー・アレキサンダーによって、Cinema と Medical と Education を組み合わせた造語として提唱された¹⁰。芸術作品としての映画には、健康、疾病、生命倫理、身体など医学的な課題やそれに直面する人間、人生を対象とする作品も少なくない。そうした映像作品には製作者の積極的なメッセージが込められており、多くの問題提起を行っている。

「シネメデュケーション (cinemeducation)」においては、課題に対する自己の見方を脱構築し、新たな価値を創造することを積極的に、教育者によって促すことを目的としているのである¹¹。

こうした、映画をはじめとする映像作品を教材として用いた実践は、医学・医療の分野だけではない。荒川らによる『映画で学ぶ《教育学》』は4号まで刊行されており、その創刊号では「写真や絵、音楽作品など、教育について考えるヒントを与えてくれる様々な視聴覚資料を紹介し、教育学の視点から論じる」としている¹²。荒川(2012)は、「映画のなかには、必ずと言ってよいほど子どもたちが登場する。学校や家庭、街の中に生きる子どもたちの様子や教育の現状を描き、問題点を指摘する作品も多い。その社会的なインパクトは、教育学研究の成果をはるかに跳び越えるものがある。教育学を探究する上で視聴覚資料から学ぶことは非常に多」と指摘する¹³。こうした指摘は、教員の養成教育においてもあてはまるであろう。特に、教育実習前等、教員側から見た学校教育を知らない学生にとって、教員研修で講演を行うような、教育実践で成果を上げてきた教員の実践を見ることは、大きな意義があると思われる。

高度専門職業人養成としての教員養成教育では、教育実習等の実地研修前に、如何にして課題意識を持つかが重要であると。学校教育の実際に即した課題を設定することで、実地研修はより充実したものとなるであろう。そのためには、学校教育を見据えた講義を展開することが必要であり、映像作品は有効な教材となりうると言えよう。

3. 「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」における映像作品を用いた実践

常磐大学人間科学部にて開講された「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」に該当する「生徒指導論(初等)」「進路指導論(初等)」「進路指導論(中等)」における授業実践について報告する。

まず、それぞれの学修目標は以下の通りである。

表1 各講義の目標到達点

講義名	目標
生徒指導論(初等)	生徒指導の意義、理論、方法を理解し、説明できるようになる。児童生徒指導上の諸問題に関する現状を理解し、それらの対応策を自ら考えることができるようになる。具体的な事例を踏まえ、教師間、家庭や関係諸機関との連携などの重要性を理解し、生徒指導に対する自分なりの考えや方法を持つことができるようになる。
進路指導論(初等)	キャリア教育とは何か、そしてその意義を説明できるようになる。キャリア教育での実践と方法について説明できるようになる。実際の教育実践において、子どもたちにどの

	ような方法でどのような力を身に付けさせたいのか、自分自身の考えを説明できるようになる。
進路指導論 (中等)	キャリア教育とは何か、そしてその意義を説明できるようになる。キャリア教育での実践と方法について説明できるようになる。実際の教育実践において、子どもたちにどのような方法でどのような力を身に付けさせたいのか、自分自身の考えを説明できるようになる。

こうした目標を掲げ、シラバス上の授業計画では、生徒指導論（初等）では第 8 回「学校実践における生徒指導」、進路指導論（初等）では第 6 回「教育活動全体を通したキャリア教育の実践」、進路指導論（中等）では第 11 回「中学校における進路指導とキャリア教育の実践」において、下記の映像作品を用いて講義を行った。

それぞれの講義対象者は 2 年から 4 年までとなっており、そのほとんどが 2 年生である。4 年生も数名受講しており、講義期間中に教育実習に参加する学生もいる。

なお、それぞれの授業で使用した映像作品は以下の通りである。

表 2 生徒指導論（初等）で使用した映像作品情報

生徒指導論（初等）	
作品名	プロフェッショナル仕事の流儀「小学校教師 菊池省三の仕事」
種別・販売元	DVD・NHK エンタープライズ
制作年	2013 年（2012 年 7 月 NHK 総合テレビで放送）
時間	本編 47 分、特典映像（菊池流席替え）13 分
作品概要	学級崩壊したクラスやいじめが横行するクラスを次々に立て直し、全国から注目を集める教師・菊池。 「自信がないから友達をいじめ、教師に反抗する」そう考える菊池は、授業に大胆な工夫を凝らす。ディベートを取り入れたり、互いに褒め合う「ほめ言葉のシャワー」を毎日行い、子どもたちに自信を植え付けていく。（DVD パッケージより引用）

表 3 進路指導論（初等）、進路指導論（中等）で使用した映像作品情報

進路指導論（初等）、進路指導論（中等）	
作品名	プロフェッショナル仕事の流儀「中学教師 鹿嶋真弓の仕事 人の中で人は育つ」
種別・販売元	DVD・NHK エンタープライズ
制作年	2007 年（2007 年 4 月 NHK 総合テレビで放送）
時間	本編 43 分、特典映像 46 分
作品概要	いじめや学級崩壊のないクラス作りを、学校ぐるみで進める一人の教師が、今、注目を集めている。東京都足立区立蒲原中学の教師・鹿嶋真弓だ。鹿嶋が生徒と向き合う流儀は「自分の価値観をぶつけ、さらけ出してみせること」。思春期を迎える生徒たちが、一人の教師との出会いで、自分を発見し、自信を持っていく姿に密着する。（DVD パッケージより引用）

学校教育における生徒指導と進路指導は、「人格の形成」という教育の目的において共通していると言える。また、『生徒指導提要』では生徒指導と進路指導について、「個別具体的な進路指導としての取組は、生徒指導面における大きな役割を果たすなど密接な関係にある」と指摘している¹⁴。また、進路指導はキャリア教育の中に位置付けられ、キャリア発達を促す教育と、進路決定のための教育が教科横断的かつ系統的に展開され、児童生徒に幅広い能力の形成を目指している。「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」にあたる本授業では、教員として生徒指導、進路指導を行うことのできる資質能力の育成、具体的には、学級運営や、ホームルーム活動等特別活動を通して生徒指導、進路指導を展開できる資質能力の育成、を目指す。

それぞれの授業で使用した上記映像作品は、小学校、中学校の学級運営、ホームルーム活動の様子を描いたドキュメンタリー作品である。映像作品中に登場するそれぞれの作品の二人の教員は、教員向けに研修を行うなど、これまで行ってきた教育実践は注目を集めている。こうした教員らの実践は、養成段階にある学生でも学ぶ点は非常に多くあると考える。むしろ、教育実習前、実地で実際の教育に触れる前に、上記のような映像作品を通して注目を集める教育実践を知ること、生徒指導や進路指導に関する教員に必要な資質能力の醸成に寄与できるのではないだろうか。このような意図をもって行った本授業は、具体的に以下のように進化した。

- ① 本授業の目的の説明
- ② 『生徒指導提要』、『キャリア教育の手引き』を参照し、生徒指導ないしは進路指導においてどのような実践が求められているのか確認
- ③ 映像作品の視聴
これまで学校教育で受けてきた「生徒指導」「進路指導」を振り返りながら、映像作品を視聴した感想をグループワークで共有する
- ④ コメントカードの記入

授業後のコメントカードでは、下記のようなコメントがみられた。

表4 映像作品を視聴した授業後のコメントの一部

生徒指導論（初等）	進路指導論（初等、中等）
<ul style="list-style-type: none"> ・「啐啄」という言葉印象に残りました。 ・「褒め言葉のシャワー」や「ディベート」など、今まで知らなかったことがたくさん出てきました。 ・菊池先生は朝登校してくる子供たち一人一人に 	<ul style="list-style-type: none"> ・「構成的グループエンカウンター」という手法がいじめや学級崩壊の防止に役立つとは思いませんでした。 ・高校受験という初めての経験に向けて学級づく

<p>声をかけて、その日の体調やテンション、気持ちなどを見ていてすごいなと思いました。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもを褒めるにしても、子どものことをちゃんと見ていないとできないと思います。その点、菊池先生はすごいと思いました。 	<p>りが大切だなと思いました。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 試験中も生徒を一人一人観察し、気が付いたことをメモし、それを生徒たちに配っていたシーンがとても印象的でした。 ・ 生徒と教師の信頼関係をつくることの重要性を改めて考えさせられました。
--	---

コメントカードから看取できるように、映像作品を視聴することによって、新たな発見や、教員としての立ち振る舞いがどのように子どもたちに影響を与えるかを知ることができた、と言えるだろう。

4. おわりに

今回、それぞれの授業において教材とした映像作品は、その授業実践で注目を集める教師が主要な登場人物であった。そのような教師たちの実践と、その実践を行った結果の子どもの反応、学級への影響など、映像作品を通して「優秀な教師」たちの実践を見ることが、教員としての資質能力の醸成に影響を与える可能性が指摘できるだろう。コメントカードにもあるように、映像作品に出てくる教師たちの実践は、学生にとって初めて目にするものであった。そのような教師たちの実践を、学生たちも同じように実践できるかは、全く別の問題であるが、教育実習や入職後に向けて、「実践的指導力」育成に寄与できたと見えよう。

養成段階における教員の資質能力の醸成は、大学の講義等で理論を学び、それらを実地にて実践する、「理論と実践の往還」において目指されてきた。養成教育をより効果的なものとするには、理論（講義等）と実践（教育実習等）の連続性を担保することが必要であると考え。そのためには、教育実習などの実地研修前にいかに学校教育を意識した講義を行えるかが重要となるであろう。

Endnotes

- 1 土屋基規「教員施策・行政の改編」平原春好『概説教育行政学』、東京大学出版会、2009年、p.172。
- 2 同上書、p.172。
- 3 田邊は1971年の中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本施策について」以降、「実践的指導力」とその類縁の用語の定義と教員養

成における教師に必要な資質能力の育成方策について分析を行った。それによると、「実践的指導力」とは、「教育者としての自覚・使命感・愛情等の資質、及び、教科に関する知識・理解・理論等の教養を基盤として、教科指導、児童生徒指導を行うことができる資質能力」と結論付けている。さらに、「コミュニケーション能力やチームで対応する力」が必要と指摘している。

田邊良祐「教員養成における教師に必要な資質能力の育成方策－1970年代以降の政策文書における『実践的指導力』の分析から－」筑波大学教育制度研究室『教育制度研究紀要』、2012年、p.72。

- 4 文部科学省委託調査（委託先三菱総研）「教員の資質能力向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査集計結果」、2010年。
- 5 前掲注3、pp.70-71。
- 6 愛知教育大学教育実践研究科（教職大学院）による調査によれば、多くの教職大学院ではその学習目標として「理論と実践の往還」としている。
中妻雅彦『『理論と実践の融合』をめざした教職大学院の授業改善－学生授業、リフレクション活動を取り入れて－』愛知教育大学『愛知教育大学研究報告教育科学編』第65巻、2016年、p.149。
- 7 仁平成美、滝澤利行「医学教育方法としての『シネメデュケーション（cinemeducation）－その方法の系譜と課題－』茨城大学教育学部『茨城大学教育学部紀要』第65巻、2015年、p.311。
- 8 国立学術情報学研究所の学術情報ナビゲータCiNiiでフリーワード論文検索を行った結果である。（2017年10月3日最終アクセス）
- 9 日本視聴覚教材センター『視聴覚メディアの活用－文部省「視聴覚教育メディア研修カリキュラムの標準」準拠』、1992年。
- 10 前掲書7、仁平・滝澤、2015年、p.311。
- 11 同上書、仁平・滝澤、2015年、p.311。
- 12 荒川麻里「創刊にあたって」荒川麻里編『映画で学ぶ《教育学》』創刊号、2012年、p.1。
- 13 同上書、荒川、2012年、p.1。
- 14 文部科学省『生徒指導提要』2010年、p.4。

実践報告

Challenges in Providing Institutional-level TOEFL Support in Japan: A Report on the Tokiwa University TOEFL iBT Preparation Course

Kevin M. McManus *

1. Introduction

The Test of English as a Foreign Language (TOEFL) is one of the most widely used language proficiency exams for academic English, and is frequently required for university admission by institutions in the United States and Canada for non-native speakers of English. The Internet-based Test (iBT) is the most recent iteration of the TOEFL, first introduced in 2005. The iBT contains different test sections for the four major language skills: reading, listening, writing, and speaking. The latter, together with the inclusion of new “integrated tasks” that require test-takers comprehend and cross-reference written and audio input into speaking and writing task answers, are the primary differences between the iBT and previous versions of the test.

The addition of the speaking section and integrated tasks has made the TOEFL even more difficult for Japanese test-takers, who had often found difficulty even under previous versions of the TOEFL exam (Honna, 1995). According to an analysis of a global study published by Educational Testing Service (ETS) in 2015, Japan ranked 26th for overall score (71 out of a possible 120 points) among 30 countries in Asia, and ranked last for both speaking and writing section scores, with mean scores of 17 and 18 points (out of 30), respectively (ETS, 2015). (Japan was in fact *tied* for last among Asian countries with four other countries on the writing section of the exam.) Test-takers in neighboring global economic competitors China and Korea scored higher than Japan with an average of 78 and 80 points, respectively. Factors contributing to the apparent difficulty Japanese students have with the iBT have been attributed to the focus of Japanese secondary education on test preparation-style language input and the testing of discrete items rather than oral communication or integration of multiple input

* 常磐大学人間科学部 助教

sources (Poole, 2013; Hongo, 2013). Although the Ministry of Education has made efforts to encourage communicative English teaching through their curriculum guidelines, many Japanese teachers may hesitate to use a communicative approach in the classroom because they lack confidence and/or experience, or perceive the Ministry of Education guidelines as not having influence on actual classroom practices (Nishino, 2011).

Despite this situation, the Japanese government has been vocal about its effort to drastically increase the number of Japanese students studying abroad, having set their goal to 120,000 university students annually by 2020, effectively double the reported number of students (60,138) who studied abroad the academic year prior to when this target was announced in 2013 (MEXT, 2017). To help achieve this goal, MEXT has created the *TOBITATE!* (Leap for Tomorrow) Study Abroad Initiative, a joint initiative between the Japanese government and participating private corporations to select and provide funding for approximately 10,000 students by 2020.

While the *TOBITATE!* Initiative does not specify that students choose countries or institutions that require the TOEFL, it follows naturally that any student who desires to study in predominately English-speaking countries will likely encounter the exam (or a similar academic English proficiency exam such as the IELTS Academic Module), or at the very least, will need a fundamental ability to understand and produce academic English to effectively function while studying abroad. Thus, it can be said that Japanese universities have a responsibility to provide students with sufficient academic English education (including preparation for the TOEFL) to enable them to remain competitive when applying for the *TOBITATE!* and other study abroad opportunities.

2. Current Situation

With consideration of the previously mentioned difficulties Japanese university students have faced when taking the TOEFL, providing comprehensive academic English support—particularly for exams such as TOEFL or IELTS—can be difficult, even for large, internationally-focused universities. It is even more challenging for small, local universities with limited resources.

Through its cooperative agreements with partner universities in the California State University system (USA), Tokiwa University (Ibaraki, Japan) can send at least two (and up to

ten) students every year to CSU to participate in a tuition-free study program for one-semester. Historically however, relatively few students have successfully applied for this program, as many students interested in the program cannot meet CSU's TOEFL iBT admission requirement of 61 points. Although there has been an increase in participation in alternative single-semester study abroad programs in recent years that do not require the TOEFL for admission (namely, recently introduced programs in Canada and Thailand, which do not require applicants to take the TOEFL), only two students have participated in the CSU exchange program since 2013.

With consideration of the significant cost reduction of waived tuition and quality education offered at CSU, it is unfortunate that more students have not been able to qualify for admission to the program. Furthermore, scholarship opportunities such as the aforementioned *TOBITATE!* Initiative offer students with an additional opportunity to study abroad at the institution of their choice, but the number and locations of potential host institutions is significantly narrowed if students cannot pass the academic English requirements for admission in many English-speaking countries.

It is for these reasons that Tokiwa University biannually offers its TOEFL iBT Preparation Course, which aims to provide continued support to students who would like to study abroad (particularly through the CSU program) to obtain the required minimum score on the TOEFL iBT exam to qualify for admission.

3. Program Description

The Tokiwa University TOEFL iBT Preparation Course was first developed in 2010, and has been offered through the university's International Exchange and Language Learning Center (IELLC) as a regular non-credit course twice a year since 2012 during the university's winter and summer breaks.* While the course's recruiting and curriculum both focus on Tokiwa University students, the course is also open to participation by students of other schools under the umbrella of the Incorporated Educational Institution of Tokiwa University Junior College, Tokiwa University High School, and Chigakukan Secondary School, as well as participation by students from other universities and high schools, and members from the public. To make the course as accessible as possible to Tokiwa students, the participation fee for students at any school under the Tokiwa umbrella is only 1,000 yen. Non-Tokiwa students pay between

10,000 yen and 24,000 yen, depending on their status (“student” or “member of the general public”) and the length of their participation (“half course” or “full course”).

The course structure and content have evolved over time and in accordance with the needs of the students and scheduling availability of the instructors. In its current iteration, the course includes three one-hour sessions every day over an 8-to-10-day period, with each session dedicated to one of the four exam sections (reading, listening, speaking, and writing). Five or six of these hour-long class sessions are dedicated to teaching key strategies and working through practice problems for each of the four exam sections. (See Appendix A for an example course schedule.)

Additional “optional participation” sessions that focus on building speaking fluency and academic writing skills are offered in the afternoon to students who are available to stay past the core morning sessions. After formal instruction ends each day, students have the option to continue their studies in the classroom in the presence of one of the course instructors, who is available for one-on-one teaching and feedback. As part of the course, students are given a full-length practice TOEFL iBT exam on the final day of the course. The tests are graded by the instructors and students are sent their scores by email following course completion.

While they will not be included in detail in this report, it is worth noting that in addition to the main preparation course, the IELLC at Tokiwa University also offers support services and programs available to all students but aimed particularly at students interested in studying abroad. These include:

- “Drop-in Lab,” a weekly one-to-one English study and advising program with qualified university English-teaching faculty and IELLC staff;
- “English Talk Time,” a weekly English language conversation session with English-speaking faculty;
- “English Connections,” a 10-week conversational English program utilizing the help of English-speaking international students enrolled at Tokiwa; and
- “TOBITATE!”/Study Abroad Planning Advising in which IELLC staff and university faculty meet individually with students to help develop their TOBITATE! Initiative applications or other individualized study abroad plans.

*While the groundwork for the course and the foundation for its curriculum were originally created by a now-retired faculty member from the Tokiwa University College of Applied International Studies, the course management changed in 2012, accompanied by a new curriculum, to the author of this report. Thus, the analysis in this paper only includes sessions held under current management since 2012.

4. Program Challenges and Implemented Changes

Over the five-year period during which the course has been regularly offered, there have been multiple challenges for the course organizers and instructors. This section describes some of the most prominent of these hurdles, each followed by a brief description of changes and corrective actions implemented by the course organizers in response and their efficacy.

4. 1 Difficulty level

One of the biggest challenges has related to the inherent difficulty of the TOEFL exam structure and content. Indeed, Tokiwa University students who have taken the course and/or the actual exam have struggled with the difficulty of the exam as indicated by both their practice test scores and post-course questionnaire responses.

The average post-test score for Tokiwa University students of 45 points (of 120) is well short of both the national average score (71) and the standard score required for study abroad (61). When broken down by test section and similar to the previously mentioned national averages, students have struggled with the speaking and writing sections, with to-date averages of 11 and 12 points (of 30), respectively.

Students have routinely expressed reactions reflective of the course difficulty in post-course questionnaires. In an analysis of post-course questionnaires and follow-up interviews (McManus, 2017), it was found that students regularly expressed initial shock at the difficulty of the exam material, and often indicated a decline in both motivation to take the exam and confidence in their academic English abilities after learning the difficulty of the TOEFL.

Adjusting the course curriculum so that it sufficiently reflects the authentic (and difficult) test material while minimizing negative washback to students' motivation and confidence has been an ongoing balancing act. Early incarnations of the curriculum, based around the course text, *The Official Guide to the TOEFL Test* (ETS, 2012), attempted to thoroughly explain and practice

every question type represented on the exam, leading to nearly 60 hours of instruction over only two weeks. It quickly became clear from questionnaire-based feedback that this approach was perhaps too aggressive, as many students rated the course schedule as overly demanding, with comments that the schedule was “too grueling” and that they felt “completely overwhelmed” by the difficulty of the coursework. The curriculum was reworked in response to include only roughly 35 hours of instruction over two-weeks with the focus on strategies for answering frequently occurring question types rather comprehensive coverage of the exam material.

While students responded positively to the shortened schedule, many still indicated that they felt less motivation to take the TOEFL iBT exam and less confidence in their overall English ability after taking the course. In response, organizers changed the course text to *Direct to TOEFL iBT* (Lougheed, 2011), which takes a more measured approach to each of the four test sections in which the difficulty of the material gradually increases as users progress through the book. While this led to improved feedback from students, many continued to indicate lower motivation and confidence following the course.

The most recent updates to the curriculum have reduced classroom hours spent on the exam’s integrated tasks, which previously made up two-thirds of the speaking and writing portions of the course. This decision may seem counter-intuitive when considering that Japanese students typically struggle with these question types (ETS, 2015). However, analysis of the specific context at Tokiwa University found that the focus on independent question types led to both higher confidence and motivation, and to slightly greater score improvements between pre- and post-course tests (McManus, 2017). Of note, the current average score (45) for Tokiwa students is at its highest since the course’s inception, several points higher than the historical low average of 39.

4. 2 Student participation and retention

As what is perhaps a natural result of this relative difficulty of the TOEFL, the Preparation Course has also struggled with both low participation numbers and participant retention. Although the course has capped its student capacity at 25 participants, it has never reached this limit (and has only had more than 20 participants three times), despite the accessible participation fee of only 1,000 yen. While it is difficult to pinpoint why participation has remained rela-

tively low, the most common reason given by students for not participating is that they do not think they have the English proficiency to keep up with the course material. (The second most common reason indicated is scheduling conflicts.) Furthermore, all sessions with the exception of just three since the course's inception have had at least one student drop out before completion of the program. At its worst, the course has lost five students during a single session, all of whom indicated that the exam material was too difficult for them as the primary reason for dropping out.

As mentioned previously, early incarnations of the course contained a demanding 60 hours of instruction as well as two full-length practice exams over two weeks. After two consecutive sessions with this format yielding 4 or fewer participants from Tokiwa University each time, it was apparent that changes needed to be made to make the course more accessible. As mentioned, the curriculum was updated to include only 35 hours of instruction and one full-length practice test over two weeks. While the original curriculum required students to attend sessions in the morning and afternoon (until 3 pm), the shortened curriculum was revised so that students could attend only in the morning. The course maintained afternoon sessions, but they were made optional in response to reports by students that they previously wanted to attend the course but could not because they either worked in the afternoon or had some other commitment such as driving school. Thus, this change effectively gave students the freedom to attend only the hours they were available. Immediately, participation from Tokiwa University students increased, doubling the average number (9) of Tokiwa University student participants in each session. Comparatively, the most recently held course in August 2017 was attended by 12 Tokiwa University students (and 4 Tokiwa High School students).

While student retention has continued to be an issue, several changes have improved retention significantly since 2012. First of all, analysis of students who had dropped the course found that nearly 80% of them had either never taken a standardized English proficiency exam before or had scored lower than the equivalent of 35 points on the TOEFL exam (roughly 350 on the TOEIC or Pre-2 on the STEP Eiken). Thus, the course organizers implemented the "soft" requirement for course participation of having previously earned at least 400 on the TOEIC or Level 2 on the STEP Eiken. In this case, a "soft" requirement meant that course applicants that did not meet the requirements were not denied participation, but were individually counseled

about the difficulty of the exam and course material, and were offered suggestions for pre-course study to prepare them for attending. Following this implementation, the course typically sees no more than one or two drops per session.

4. 3 Time limitations for test preparation

For the students who successfully complete the course and maintain their motivation to study for the exam, there are numerous other challenges on their path to the threshold score of 61. For one, such students often find they do not have sufficient time between taking the course and the score submission deadline for Tokiwa's study abroad programs. To date, 67% of first-time participants from Tokiwa University have been second-year students. Because the course is only offered during the summer and winter breaks between semesters, these students effectively have only six months to prepare for the exam, as nearly all participants from Tokiwa University (93%) report that the TOEFL iBT Preparation Course is their first exposure to the TOEFL exam. In other words, Tokiwa students, with an average post-course practice test score of 45, typically participate in the course and gain their first exposure to the TOEFL in August, leaving them with only until the following February to raise their score 16 or more points to qualify for study abroad through the CSU program. Most of these students maintain a full-time course load for their regular major courses during the same period, so it is not surprising that students have reported that they felt the challenge of raising their score over such a limited time daunting and discouraging (McManus, 2016).

Ideally, students even remotely interested in studying abroad would attend the TOEFL iBT Preparation Course following their first semester at university. This would effectively give them a year and a half (rather than six months) to prepare for the TOEFL exam, assuming they planned to study abroad during their third year at university. (As mentioned above, the application deadline for third-year study abroad is the February of the students' second year.) The university has taken steps to promote the course to first-year students including holding regular study abroad sessions that advertise the course, preparing flyers for all first-year English classes, and promoting the course through other means such as posters and email lists. Despite these measures, however, first-year student enrollment in the course has remained low.

Additionally, the IELLC and course coordinator have worked together to provide

individualized study support to help students such as those described above who face the challenge of trying to raise their test score over a relatively short period of time. This support includes advice on study schedule planning, custom study material packets based on the student's skill proficiency, written and oral feedback on practice exam essays, and weekly one-on-one speaking task practice sessions. Although this level of support is time and labor intensive to the instructor, students have generally responded well, reporting increased motivation and confidence, and more importantly, increases in testing scores (McManus, 2016).

4. 4 Financial burden of testing on students

For such students, it is often necessary to take the actual exam more than once before passing. Historically, applicants to Tokiwa's CSU study abroad program have taken the TOEFL iBT 2-3 times over a six-month period. While the TOEFL test is offered with much more regularity than exams such as TOEIC and the STEP Eiken, the price of taking the exam and related costs makes multiple attempts at the exam over a short period difficult. Registration for the TOEFL exam currently costs a whopping USD \$235 in Japan (roughly 26,000 yen). Compounding this financial burden is the fact that there is only one testing location currently offering the TOEFL iBT in the entire Ibaraki Prefecture, so students often have no choice but to travel to neighboring prefectures to take the exam. Thus, after factoring in transportation costs (and in some cases, hotel costs), the exam can cost some students roughly 30,000 yen or more a single attempt.

While the high cost of taking the exam continues to be a major barrier for students interested in study abroad, the university has made two recent changes to help reduce this burden. Firstly, from 2017 the Tokiwa IELLC has restructured its scholarship budget to offer up to 750,000 yen—or almost double the previous scholarship amount—for one or two students each year who achieve 61 on the TOEFL and meet all other requirements for study abroad at CSU. The reasoning behind the increase is that it will not only help lessen the burden of study abroad itself, but also help defer the up-front costs of the exam for students. While it is too early to judge the effect this will have on the number of program applicants, it is expected that there will be an increase in CSU program applications and subsequently, student attempts at the actual TOEFL exam.

Secondly, from 2017 the IELLC offers to reimburse 20,000 of the TOEFL exam fee to one Tokiwa University participant from each course session. The participant is selected by (1) having the highest practice test exam score among Tokiwa participants in the course session and (2) having confirmed that he or she intends to take the TOEFL within six-months of the course. Similar with the recently increased scholarship, it is too early to determine what effect this change will have on factors such as student motivation and course participation, but it is certain that this exam reimbursement will lighten the financial load for whomever it is awarded to.

5. Looking Ahead

Several of the changes implemented to the TOEFL iBT Preparation Course curriculum have seen positive results, but clearly there is room for improvement. This final section looks at future steps that can be taken to address the aforementioned challenges, and ultimately, lead to more students qualifying for study abroad.

Perhaps the most important challenge that remains to be addressed is the relatively low rate of students who achieve the 61 points necessary for qualifying for CSU study abroad. As mentioned previously, most students, who typically begin their TOEFL studies in the middle of their second year of university, simply do not have enough time to raise their score to the 61-point threshold by the application deadline at the end of their second year. So, it follows that identifying students who are interested in study abroad and exposing them to the TOEFL exam through the course during their *first year* of university is of critical importance. While the current advertising strategies (email lists, flyers distributed in English class, etc.) reach all first-year students *in theory*, it is apparent from low participation by first-year students that this alone is not enough. Rather than simply reading about the available study abroad programs or the TOEFL iBT Preparation Course in an email or on a flyer, students may be more interested to hear about experiences in these programs as told directly (and enthusiastically) by their peers. While the IELLC organizes regular study abroad report presentations by students, these reports only are typically only attended by the few students who are already interested in study abroad. Instead, it may be worth negotiating a time slot during the university-wide first-year orientation session, in which students who have already studied abroad could share their experiences and photos for 10 or 15 minutes to all the incoming new students at the university.

If the first-year orientation schedule is not flexible enough to allow this, an additional (albeit labor intensive) option would be for the IELLC to individually schedule short visits by former study abroad student to English classrooms in the various departments on campus to advertise to students in person.

Another possibility would be to offer the course as a “for-credit” course to first-year students regardless of their major. This would incentivize taking the course during the students’ first year and likely also increase student retention. In fact, this option has been considered in the past, but the administrative hurdles of making the course a formal part of the university curriculum has prevented its implementation. Still, it may be an option worth pursuing.

The previously mentioned support options for students who *do* wait until their second year to take the TOEFL course and begin serious pursuit of qualifying for study abroad through the exam have shown to be beneficial to students’ study, motivation, and relief from financial burden; but more can be done. For one, students who attended optional speaking and writing sessions have already been found to show greater score improvements, and increased motivation and confidence (McManus, 2017). Naturally, it is worth experimenting with the current course curriculum to include an increased focus on the speaking and writing sections of the exam.

Furthermore, the individualized study support for students who continue pursuit of the exam following the course have also shown positive results (McManus, 2016). Until now, this personalized support has been entirely customized to individual students’ levels, schedules, and other circumstances. This level of support can be incredibly labor intensive and time consuming for the supporting faculty. Thus, the course organizers and IELLC may consider streamlining their study support program with a formalized selection of pre-selected study material varied according to student proficiency. Individualized feedback, rather than given one-to-one between the instructor and student, could be organized into weekly group study sessions in which all students currently studying for the TOEFL meet with an instructor for group practice.

Finally, regarding financial support by the university, the recent inclusion of TOEFL exam fee reimbursement for a single student is expected to be met positively by students, who historically have had to take the expensive exam several times before passing it. However,

currently this reimbursement plan is only offered to one student per semester. It is assumed that making this reimbursement option available to more than one student would only serve to increase student motivation and attempts at the actual exam. Considering the relatively low cost to the university of reimbursing a single exam, it may be worth exploring the possibility of allocating more money for this purpose.

6. Conclusion

Despite efforts to promote study abroad by the Japanese government, students across Japan continue to struggle with the difficulty of the TOEFL iBT and similar exams, which are often required for study at foreign institutions. Universities both large and small, who are expected to provide sufficient support and preparation for students to study abroad, have a responsibility to offer at least some level of support for the TOEFL exam. Tokiwa University, despite its size and limited resources, has spent over five-years developing and improving on a strong comprehensive program to help its students prepare for the TOEFL iBT. However, several challenges persist, and there is still room for improvement. It is hoped that through the observations and suggestions made in this report, the university can help even more students achieve their dream of studying abroad.

Citations

- Educational Testing Service (2011). TOEFL iBT Research, *Series 1 Volume 6*, 4-5. Retrieved January 13, 2017 from https://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_ibt_insight_s1v6.pdf.
- Educational Testing Service (2012). *The Official Guide to the TOEFL Test*, Fourth Edition. McGraw-Hill Education.
- Hongo, J. (2013, March 23). Abe wants TOEFL to be key exam. *The Japan Times*. Retrieved on January 20, 2017 from:
http://www.japantimes.co.jp/news/2013/03/25/national/abe-wants-toefl-to-be-key-exam/#.VpOA_VR97IX
- Honna, N. (1995). English in Japanese Society: Language within language. In J.C. Maher & K. Yashiro (Eds.), *Multilingual Japan*, 45-62. Philadelphia: Multilingual Matters, Ltd.
- Lougheed, L. (2011). *Direct to TOEFL iBT Student Book*, Macmillan Publishing

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2017). About TOBITATE! (Leap for tomorrow) Study Abroad Initiative. Retrieved from <http://www.tobitate.mext.go.jp/about/english.html> on September 17, 2017.

McManus, K. (2016). Issues in Providing Institutional-level Support for the TOEFL iBT. Proceedings of the *Kyouiku Jissen Gakkai* 24th Conference on November 27, 2016.

McManus, K. (2017). Investigation on Using the Communicative Approach in Preparing Students for the TOEFL iBT Speaking and Writing Tasks in a Japanese University-based Intensive Study Course. *Tokiwa University Kyouiku Jissen Kenkyuu Kiyo. Volume 1 Issue 1.*

Nishino, T. (2011). Japanese High School Teachers' Beliefs and Practices Regarding Communicative Language Teaching. *JALT Journal Issue 33.2; November 2011*

Poole, G. (2003). Assessing Japan's Institutional Entrance Requirements. *Asian EFL Journal Volume 5. Issue 1 Article 4, 2-3*

Appendix A. Example of TOEFL iBT Preparation Course Schedule (10-day)

Part 1/Week 1

	Monday 2/17	Tuesday 2/18	Wednesday 2/19	Thursday 2/20	Friday 2/21
1st (60 min) 9:00 – 10:00	Week 1 Intro General Strategies	Listening (+Pre-test)	Listening	Reading	Listening
2nd (60 min) 10:10 – 11:10	Reading (+Pre-test)	Listening	Reading	Listening	Reading
3rd (60 min) 11:20 – 12:20	Reading	Reading	Independent Writing	Independent Speaking	Independent Writing
Lunch 12:20-13:30					
4th (60 min) 13:30 – 14:30	Fluency Building Speaking (Optional)	Fluency Building Speaking (Optional)	Fluency Building Speaking (Optional)	Fluency Building Speaking (Optional)	Fluency Building Speaking (Optional)
Open Lab (150 min) 14:30 ~ 17:00	Open Lab				

Part 2/Week 2

	Monday 2/24	Tuesday 2/25	Wednesday 2/26	Thursday 2/27	Friday 2/28
1st (60 min) 9:00 – 10:00	Week 2 Intro	Independent Writing	Integrated Writing	Integrated Writing	Post-test
2nd (60 min) 10:10 – 11:10	Independent Speaking	Independent Writing	Integrated Speaking	Integrated Writing	
3rd (60 min) 11:20 – 12:20	Independent Speaking	Independent Speaking	Integrated Speaking	Integrated Speaking	Lunch
Lunch 12:20-13:30					Post-test
4th (60 min) 13:30 – 14:30	Fluency Building Writing (Optional)	Fluency Building Speaking (Optional)	Fluency Building Writing (Optional)	Fluency Building Speaking (Optional)	
Open Lab (150 min) 14:30 ~ 17:00	Open Lab	Open Lab	Open Lab	Open Lab	Questionnaire/ Certificate Ceremony

実践報告

常磐短期大学における器楽の授業の方法とその重要性

白石 晶子¹ 中村 佳代² 天城 協子³

小林 尚美⁴ 岡部 昌子⁵ 中村 真由美⁶

The Class Method of Singing with the Piano and Its Role in Teacher Education
in Tokiwa Junior College

1. はじめに

幼児期の音楽体験がその成長を助けるとは、昔からよく言われてきたことである。なぜか幼稚園が好きになれず、欠席や早退を繰り返していた幼児が、ある日先生が弾いたピアノ伴奏で歌を歌ったことをきっかけに、生で弾くピアノの素晴らしさに心を奪われ、その後は幼稚園に通うのを嫌がらなくなったという話を耳にしたことがある。このように、大人には何の変哲もない音楽体験でも、子どもにとっては影響力が大きく、後々まで心に残ることがある。保育者は、そのようなことも考えて子どもに接していかなければならないであろう。保育者が弾くピアノは、たとえ少しおぼつかなくても、子どもの気持ちに寄り添い、子どもの様子を見ながら、楽しく気持ちの良い音楽体験に誘うことができれば、それに勝るものはないであろう。

そのような保育者の養成機関である本学の幼児教育保育学科は、2017年度に創設50年目を迎えたが、学科創設当初から「器楽」の授業は、ピアノの個人レッスンという形態を取り続け、ピアノの基礎技能の習得と、ピアノの伴奏をしながら歌う、いわゆる弾き歌いの技能を身につけることを課題としてきた。長い間その基本路線は変わらずに今日に至っているが、特に「器楽Ⅰ」「器楽Ⅱ」は、幼稚園教諭免許の取得と卒業のための必修科目であり、学科の大切な科目として位置付けられてきた。過去の長い歴史の中で、科目名や内容に多少の変化はあったが、根底にある科目の目的は一貫して、学生たちが保育者

1 常磐短期大学幼児教育保育学科 非常勤講師

3 常磐短期大学幼児教育保育学科 非常勤講師

5 常磐短期大学幼児教育保育学科 非常勤講師

2 常磐短期大学幼児教育保育学科 非常勤講師

4 常磐短期大学幼児教育保育学科 非常勤講師

6 常磐短期大学幼児教育保育学科 非常勤講師

としての音楽指導の知識と技能を身につけることとされてきた。

しかし、「器楽」の授業で扱うのは、ピアノに限らず、フルートやギターでも良いのではないかという主張が存在することも事実である。また、学生たちの楽器の演奏技能をどの程度まで引き上げて、幼稚園教諭や保育士として社会に排出したらよいのかということも、一つの論点として挙げられる。

そこで、2016年度に教育職員免許法の改正がなされたのを機に、同年度「器楽Ⅰ」「器楽Ⅱ」「器楽Ⅲ」及び「器楽Ⅳ」を担当した非常勤講師6名は、これまでの本学における「器楽」の授業の指導法を振り返るとともに、今後の本学科における音楽教育のあり方について考察することとした。

6名の執筆担当者のうち、白石はこれまでの授業方法の変遷について概括し（第2章）、中村佳代、天城、小林の3名は、2016年度に行われた授業内容及び方法を詳述し、その課題などを指摘した（順に第3章、第4章、第5章）。さらに、岡部は試験の実施方法を含めた評価方法について記し（第6章）、中村真由美は、学生への効果的なアプローチの仕方や、授業を進める上での注意点について解説した（第7章）。

以下に順次、その内容を記す。

2. 「器楽」の授業方法の変遷

2016年度現在、「器楽Ⅰ」から「器楽Ⅳ」までの4つの科目は、専任教員1名と非常勤講師7名の、計8名の教員で担当しているが、課題曲や楽譜の選定、指導上の問題点の解決などについては、全員で協議の上で進めている。各科目の指導内容と方法の詳細については、次の章以降に譲るが、それに先立ち本学科での指導経験の中から導き出されてきた指導方法について言及しておきたい。

本学科の創設以来、この科目の担当教員たちが考え続けてきたことは、学生のピアノの学習経験の個人差に応じた指導を、どのようにするかということである。

その対策として行われてきたことは、例えば「器楽Ⅰ」では、学生全員がピアノの基礎技能を習得するため、原則的には同じ課題曲を弾くことになっているが、比較的ピアノの学習経験のある学生には、授業開始時に何曲かの課題曲を免除している。15回の授業終了を待たずに全ての課題が修了した場合には、より難易度の高い曲に取り組みさせて、向上心を持って練習に励むことができるように配慮している。逆に経験の浅い学生で、免除されない場合でもその授業内に修了可能なだけの課題曲数にしている。

また、「器楽Ⅱ」では、保育の現場で役立つ弾き歌いを指導するのであるが、これは学生全員が初めて学習するため、基本的に全員が同じ課題曲に取り組む方針を貫いている。

しかし長い歴史の中で、このような指導法に疑問を感じたことが皆無であったわけではなく、2009年度には指導法を大幅に変更する試みもなされた。それは、「器楽Ⅰ」から「器楽Ⅳ」までの課題曲を、難易度により3つのコースに分けて設定し、学生自身が教員と共にコースを選択して履修するというものであった。コース別にしたのは、初めての方式である。予想に反し進度が遅いような場合、あるいは逆に予想より進度が早い場合には、途中でもコースが変えられるようにしており、「器楽Ⅰ」の課題が修了次第、その Semester の中で次の「器楽Ⅱ」の課題に進むことも可能であったため、意欲のある学生は、次々課題を進めることができた。ピアノの不得手な学生でも、曲数が少な目に設定されていたためか、負担なく進められたように思う。

しかし、この方式を進めていくうちに気付いたことがあった。それは、従来「器楽Ⅰ」で学習してきたピアノの基礎技能の課題曲が免除され、いきなり保育の現場で使う弾き歌いから始めるコースの学生たちに見られた問題であった。このコースを選択した学生は、ピアノの学習経験の豊かな者が多かったのであるが、その中には予想に反してピアノの基礎技能が未熟であったため、課題の弾き歌いが思うようにできなかつたり、先に進みたい気持ちが先行して仕上がりが雑になったり、むしろ時間がかかってしまった学生もいたのである。

この貴重な経験から、「器楽Ⅰ」においてはピアノの基礎技能の習得に力を入れることが大切であることを改めて確認できたため、この方式は2009年度入学生のみに止まり、2010年度入学生からは、再び前述の指導法に戻されたのである。しかし2009年度の試みにより、課題曲をコース化する方式にもある程度の効果が見られたため、2014年度からは、「器楽Ⅰ」のみ難易度の違う3つのコースに分けて、経験の浅い学生でも負担のかからないようにしている。どのコースでも課題曲は少なくなったが、ひとつひとつの曲を丁寧に仕上げることに重点を置いて指導するようにしている。全ての課題を早く修了した学生が、難易度の高い曲に進むことは変わっていない。学生が日頃の練習を重ねることにより、入学時の個人差が縮まることも多く見られる。

2年次で履修する「器楽Ⅲ」「器楽Ⅳ」においては、2014年度から学生全員が同じ課題曲を学習するのではなく、多くの課題曲の中から学生自身が自由に選べるようにし、またそれぞれの課題曲のうち3曲は、1年次に履修する「音楽の基礎」の授業で学んだコー

ド（和音）の知識を基に、伴奏の仕方を簡単な弾き方に変えることも可能にしている。

このような試行錯誤を経て、今日もなお、課題曲の選び方をはじめ、課題の進め方や指導法などを常に検討し続けているのが現状である。しかし、保育の現場の状況に即した教材を選び、学生が興味を持って楽しみながら音楽技能を身につけ、保育者としての自信と自覚を持って巣立っていけるよう指導することが肝要だということは、今後も変わらないであろう。授業で指導できることは限られているが、その中で学んだことを土台として、保育者になってからも前向きに精進して欲しいと願う次第である。

3. 「器楽Ⅰ」における指導

「器楽Ⅰ」は、ピアノの基礎技能を学習する授業であり、学生が正しく楽譜を読む力を身につけ、ピアノ演奏の技能を高めることが到達目標である。学生たちは入学試験で音楽実技検査を受けているためピアノ未経験者はいないが、各々のピアノ経験は様々である。実技検査の課題曲は、「バイエルピアノ教則本」60番以降、「ブルグミュラー 25の練習曲」、「ソナチネアルバム1」から出題され、そこから任意の1曲を選び演奏する。曲の難易度は可否には関係することはなく、余裕を持って弾ける曲を選ぶ者、自分の実力より難しい曲を選ぶ者、ピアノの経験があまりなく課題曲1曲に集中して準備した者など様々なケースがあるため、選んだ曲の難易度で学生のレベルは計れない。この「器楽Ⅰ」の授業では個人レッスンの形態を取り、学生個々の能力に合わせた指導を行い、しっかりとした基礎技能を身につけさせる。週1回の、学生1人当たり正味7～8分程度の短い個人レッスンで着実に力をつけるには、授業外の時間に毎日必ずピアノを弾くことを徹底させ、繰り返し練習するように導くことが大切である。

教材としては、「バイエルピアノ教則本」と「ブルグミュラー 25の練習曲」を使用している。「バイエルピアノ教則本」は初心者向けピアノ教材として広く使われており、「ブルグミュラー 25の練習曲」は、原題「ピアノのためのやさしく段階的な 25の練習曲—小さな手を広げるための明快な構成と運指」とある通り、技術的にも曲の構成も段階的に学べる優れた教材である。これらの教材から選択した課題曲でA（バイエル5曲＋ブルグミュラー3曲）、B（バイエル3曲＋ブルグミュラー4曲）、C（ブルグミュラー6曲）の3つのコースを作る。初回の授業では、学生に各自が選んで準備してきた曲を演奏させ、それをもとにコース決めを行う。先に述べたように学生たちのこれまでのピアノの経験は様々であり、一度の演奏でピアノ技能の全てを見極めることは非常に難しい。そのため、

2回目以降の授業でもコースの変更を可能とし、学生の進度に対応しながら進めていくようにしている。課題がスムーズに進み、15回の授業が終わる前に全ての課題が終わった学生には、ソナチネやソナタなど、これまでより難易度の高い曲を与え、より技術を磨かせる。

まず、正しく楽譜を読む力であるが、具体的には、音符を素早く読む力、拍子やリズムの理解、強弱や速度、発想標語（楽曲演奏上の表現方法を示す標語）などの音楽用語の理解が求められる。更に、メロディと伴奏を読み取る、フレーズをとらえて曲の構成を理解する、標題より曲のイメージをとらえるなどといったことにつなげられればなおよい。これらを習得する学生の問題点の例として、以下のような点が挙げられる。

- ・メロディを全て耳で覚えていたり、指導者がピアノを弾く手を見て、真似て弾いてきたりしたため楽譜を読んでいない。
- ・楽譜の全ての音に音名を書き込むことが習慣化しているため、音符を素早く読む力がついていない。
- ・拍子を意識せずに弾くため、速さが一定でない。
- ・雰囲気やリズムをとらえており、音符1つ1つの音の長さを理解していない。

正しく楽譜を読んで演奏できるようにするには、学生個々にどのような問題点があるのかを明確に把握し、緻密な指導をする必要がある。たとえスムーズに弾けていても、音符（特にへ音記号）が読めているか、常に拍子を意識し、リズムが正確にとらえられているかを確認しながら指導を進めていくのである。

授業時に注意されたことは、翌週までに改善されることを期待するが、完全には習得できなくても、習得のための努力の成果が表れていることを評価し、再度の復習や新たな課題を与えていく。なかなか上達しない学生には、予め譜読みをする上での注意点を示し、効率よく予習が進められるように指導する。また、学生には毎日の練習と並行して、基礎的な音楽理論の教科書「楽譜の読み方」を独自で学習することを課し、その中の問題を解き解答を自身でチェックさせることで、より知識を深めていくように導いている。

次に、演奏技能を高めるための指導であるが、その中に含まれる事項は、ピアノを弾くための姿勢、椅子の座り方に始まり、1本1本の指の独立、滑らかな運指、音型に合う指づかい、強弱のコントロール、ペダルの使い方など、多岐にわたる。更に、学生の上達度に応じて、メロディと伴奏の弾き分け、響きのバランスのとり方、音量だけでなく強弱（重い、軽い、鋭い、柔らかいなど）、発想標語に基づき響きや表現を工夫するなど、少し

でも多くの技術を身につけられるよう指導している。

このような「器楽Ⅰ」での学習が、次に履修する「器楽Ⅱ」の授業での弾き歌いの土台となることを具体的な目標とし、学生たちがしっかりとした基礎技能を身につけられる指導を心がけ実践しているのである。

4. 「器楽Ⅱ」における指導

前章で紹介されたように、「器楽Ⅰ」の授業では、「バイエルピアノ教則本」「ブルグミュラー 25 の練習曲」「ソナチネ」などのピアノ曲を課題曲として、保育者にとって大切な技能の一つであるピアノ演奏の基本的な演奏法・楽譜の読み方・指づかいなどを学ばせてきた。「器楽Ⅱ」の授業では、いよいよ保育現場での実践に役立つ「弾き歌い」の技能を習得させる。

「弾き歌い」とは、幼稚園・保育所で必須である子どもの歌の伴奏を弾きながら歌う技術であるが、「器楽Ⅱ」の授業で必修とする課題は、2016年度現在、子どもの歌から選んだ26曲であった。それらの曲には技術的には易しい幼い頃なじんだ「チューリップ」「ちょうちょう」「むすんでひらいて」といった曲や、その他、季節の歌も多く含まれているが、「ジングルベル」「やきいもグーチーパー」などの少し難しい曲も含まれている。また、3年ほど前までは、歌の課題と共に、マーチ集から6曲（暗譜演奏）も含まれていたが、近年、保育現場での使用頻度が低いことから、現在は授業の課題としては取り上げていない。

幼いころ聞き覚えた曲は、学生たちが必ずしも正しく記憶しているとは限らず、特にリズムを誤って記憶していることが多い。「知っているから」と言って、よく楽譜を見ずに弾くことが目立ち、しかも、この間違いを正しく直すのは難しい傾向にあるため、最初の譜読みを丁寧に取り組ませることが大切である。また、リズム感の乏しい学生は、説明を受けても自分の演奏したリズムが正しくできているのか半信半疑で、指導に工夫が必要となる。そのような場合、リズムを言葉に置き換えたり同じリズムでも正しく演奏できる曲を例示して説明している。リズムを取り違える頻度の高い曲に「おべんとう」があげられるが、同じリズムで始まる「かたつむり」を間違える学生はいないので「かたつむり」を例示することで「おべんとう」の正しいリズムを理解させることに効果をあげている。

伴奏のパターンは、多くは右手が歌のメロディを弾き、左手が伴奏の形で、簡易に編曲された曲も多い。弾き歌いではメロディの弾き方にも注意が必要で、歌詞をはっきり伝え

るために歌詞に合わせてメロディの弾き方を変えることもある。そうすることで歌詞とピアノの音を合致させて調和を取り、歌い易く歌詞が聴き取り易くすることができる。促音（小さな「っ」）は、その音を休符にすることも多い。一例をあげると「器楽Ⅱ」の課題曲「あくしゅでこんにちは」では、同じ箇所歌詞に1番は「こんにちは」2番が「さようなら」となっている。この部分を言葉の違いに合わせてリズムは、1番「^{こんにちは}タンタタタ」、2番「^{さようなら}タタータタ」と変えて弾くと歌い易く、言葉も聴き取り易くなると言った具合である。このように、言葉と音符の関係を吟味することも、弾き歌いでは必要である。

その他伴奏のパターンで学生たちが苦手とするものは、和音が連続している曲である。和音は音が縦に複数重なった形で書かれているため、いくつもの音を同時に読んで、弾くわけだが、特にピアノの学習経験の浅い学生には難しいようである。音を読むことが遅いため、対策として、楽譜に音名を書き込んでいる学生もよくみられる。できるだけ音を読みながら弾くよう指導するが、音名が書かれていれば、音を見ずに字を読んでしまうので、やはり音名を書き込まずに練習することが、音を早く読めることに繋がる一番の練習法である。

ところで、弾き歌いの指導では、もちろん歌唱の指導も大切である。歌詞の意味を考え、歌詞の内容が伝わるような歌い方が求められるのだが、歌い易く、歌詞を聴き取り易くするためには、いくつかの工夫が必要である。題名や内容からイメージを膨らませ、情景を思い浮かべる。話し言葉に近い発音で、歌詞を生かして表情豊かに歌う。曲によっては語りかけるように歌う（例「さっちゃん」）、歌詞にある動物の鳴き声を、音程どおりに歌うのではなく鳴き声を真似て楽しく歌う（例「ピクニック」）、歌詞の喜怒哀楽の感情を表現して歌う（例「手をたたきましょう」）など、子どもが楽しく歌えたり聴いたりできるように色々な工夫・準備を経て、「弾き歌い」の完成度を高めていくのである。

このようにして、学生たちは様々な指導を受けながら技術の習得に努めるのであるが、「器楽Ⅰ」と同様、授業の学生1人当たりのレッスン時間は正味7～8分程度であり、短時間に2～3曲を弾くことが求められる。したがって、次のレッスンまでの1週間の個人練習が非常に大切であるが、その練習を効率よく行えるように工夫しているのは、教材ファイルを活用することである。というのは、子どもの歌の楽譜には、指づかいが記入されていない楽譜が多く、それが元で学生の個人練習においては、自己流の指づかいとなってしまうことが多いのである。その結果、歌詞の単語が分断されたり、一息で歌うべきメロディが途切れたりするので、次のレッスンまでの各自の練習に役立つよう、共通する

注意点や弾き易く歌詞が繋がる指づかいを記入した楽譜を教員があらかじめファイルとして作成しておき、学生たちが授業時間内に閲覧できるようにしているのである。学生はそのファイルを参照し、必要に応じて自分の楽譜に指づかいなどを書き込み、個人練習の際に活用するのである。

2年次に履修する「器楽Ⅲ」は、メロディを弾かない伴奏の曲、リズムも複雑な曲などより高度な曲が課題として盛り込まれ、さらに「器楽Ⅳ」では、簡易に編曲されたものではないオリジナル伴奏の曲を学び、レパートリーを増やしていくことになるが、「器楽Ⅱ」はそれらの基礎となる大切な授業である。2年次の「器楽Ⅲ」「器楽Ⅳ」も履修し、2年間しっかりとピアノを学ぶことにより、幼稚園や保育所の子どもたちの顔を見ながら、余裕と自信を持って「弾き歌い」できるようになることを願っている。

5. 「器楽Ⅲ」及び「器楽Ⅳ」における指導

本学では、必修科目である「器楽Ⅰ」「器楽Ⅱ」において、ピアノ演奏と弾き歌いの基礎を修めた学生を対象に、それらの技能を更に高めることを目的として、選択科目の「器楽Ⅲ」「器楽Ⅳ」を設けている。

ここでは、両科目で実施すべき、保育に結びつく実践的な技能指導の要点をまとめると共に、その取り組みの一部を紹介する。

まず、「器楽Ⅲ」「器楽Ⅳ」の授業の目的は、下記の3点にある。

- ① 「器楽Ⅰ」「器楽Ⅱ」で習得したピアノ演奏と弾き歌いの技術の向上
- ② 学生が幼稚園・保育所などにおいて、ピアノを生かした保育を円滑に行うための基礎技能の習得
- ③ 弾き歌いの楽曲のレパートリーの拡大

授業の実施形態は、前記必修科目「器楽Ⅰ」「器楽Ⅱ」に倣い、10名前後の学生を1名の教員が担当し、個人レッスン形式で進めている。事前に用意された課題曲25曲のうち、18曲の弾き歌いを必修課題とし、そのうちの3曲まではコード弾きを認めている。最終回の授業では、単位取得可否を判断するための最終実技試験が行われる。

また、「器楽Ⅲ」の授業期間中には、学生が実際の幼稚園などで実務を経験する「現場実習」が行われるため、前記実習を経験する学生に対し、より保育現場を意識した技能指導が必要となる。実習中に実際に演奏しなければならない曲が、実習先より学生に事前に通知される場合もあるため、学生の求めに応じ、それらの曲の指導も並行して行っている。



図1. 「器楽Ⅲ」及び「器楽Ⅳ」の授業期間（別途添付）

実際、実習先から求められる曲が、「器楽Ⅲ」の課題曲と重なるような場合も少なからず存在しており、その指導を行うことは、実習を控えた学生側もメリットとして認識しているようである。選択科目にも関わらず、ほぼ全員の学生が履修しているのも、そうした認識がもたらすものと考えられる。そのため、「器楽Ⅲ」では、より保育現場を意識した実践的な技能指導が必要となるのである。

続いて開講される「器楽Ⅳ」は3度の実習を経験した学生に対する授業であり（図1. 参照）、「器楽Ⅲ」で習得に努めた実践的な基礎技能をより一層向上させると共に、学生自身の弾き歌い楽曲のレパートリーを増やすことを主眼としている。

このような「器楽Ⅲ」「器楽Ⅳ」の授業を実践した2011～2016年度の過去6年間の経験から認められる教育効果としては、以下の3点をあげることができる。

- (1) ピアノ練習の習慣化
- (2) 読譜力（正しく楽譜を読む力）の向上
- (3) 最適な指づかいを自身で判断する能力の向上

(1)については、「器楽Ⅰ」から一貫して個人レッスンを行なっていることに因るところが大きく、1年次より培われてきたピアノ練習の習慣が、本科目を受講することで継続・定着したものと推測される。

(2)については、「器楽Ⅱ」に比べて課題曲の難易度が高くなっていることと、前記(1)との相乗効果によって、必然的に得られたものとする。

この(1)及び(2)により、学生は、保育現場で演奏する際に、自身の手元ばかりを意識することなく、子どもの動きや表情に気を配りながら、スムーズに弾き歌いを行うという理想に近づきつつあるものと思われる。

また(3)は、個々の学生によって達成度の差はあるが、例年、概ね良好な結果が得られている。これにより、卒業後に保育現場において、新たな楽曲に取り組まなければならない

状況にあっても、自身に適した指づかいを考えられるようになるため、円滑に弾きこなすことが可能となる。

次に、「器楽Ⅲ」「器楽Ⅳ」の授業における問題点を、以下に2点示した。

A：練習の仕方により、習熟度に個人差が生じること。

B：「器楽Ⅳ」の履修者が「器楽Ⅲ」よりも少ないこと。

まずAは、課題曲を弾きこなすために要する練習時間に個人差が大きいことに、それが現れている。また、各課題曲の習熟度に差が生じていることから、教育効果の出方に個人差が出ることがわかるのである。

本学科の学生たちは卒業後、保育の現場に出る者がほとんどであるが、種々の業務と並行して、弾き歌い楽曲のレパートリーを増やしていく必要があり、日常的に十分な練習時間を確保することが難しくなる。このことを念頭に置き、在学中に練習をしっかりと行うことの重要性を学生たちに伝える必要があるだろう。

また、個人レッスンの最中に見られるような、演奏ミスによる弾き歌いの中断、ミスタッチ箇所の弾き直しは、保育現場では極力避けなければならないが、これらの問題を自力で乗り越える方法を身につけさせる必要がある。そのためには、演奏中断や弾き直しをしてしまう原因を理解させ、効率の良い練習方法を示すことが有効である。

ミスによる演奏中断、弾き直しの原因としては、学生の日常的な練習の中で、曲全体を通す練習を主に行っていることが挙げられるが、自身が苦手とする箇所を取り出し、ゆっくりしたテンポで繰り返し練習することも重要である。

その際、フレーズ毎を繰り返し練習したり、フレーズとフレーズの間や、音が飛ぶ箇所を繰り返し練習したりするといった具体的指導を行うことが有効と思われる。

一方、Bの問題は、近年、「器楽Ⅲ」単位取得者のうち、続けて「器楽Ⅳ」を履修する学生の割合が、2011～2016年度の過去6年間の期間においては、約8割程度となっている。

この原因の一つとして考えられるのは、「器楽Ⅳ」の授業期間が学生の就職活動期間に重なり、学生が十分な練習時間を確保できないことがあるだろう。加えて、必修科目ではないため、履修の優先度が下がることが挙げられる。

この対策としては、今後、実習終了直後の「器楽Ⅲ」の授業において、学生間でディスカッションを実施し、互いの実習先での経験や実習先で要求された技能レベルなどを共有させることが考えられる。学生たち各々に、自身の演奏技術のレベルを把握させ、自身が

今後取り組むべき課題を自覚させることで、「器楽Ⅳ」の必要性を強く印象付け、受講意欲を喚起させることが有効だからである。さらに、このディスカッションの際に、「器楽Ⅳ」では、就職試験の出題が予想されるような曲についても指導が可能である旨を伝えることもまた、有効であると考えられる。

6. 試験の実施方法と評価

1年次の必修科目である「器楽Ⅰ」「器楽Ⅱ」と2年次の選択科目である「器楽Ⅲ」「器楽Ⅳ」では、それぞれの最終回の授業時間に試験を実施している。

これらの科目の評価については、それぞれの授業の中での授業態度を含め、課題曲として提示されている曲を合格水準で弾くことがまず求められ、その上でこの試験の成績が加味される。試験での演奏が何度も止まってしまった場合、最後まで弾くことができなかった場合などは再試験となる。再試験は、試験で合格できていない場合には試験の課題曲をもう一度演奏し、授業の中で課題曲が修了していない場合には、残っている課題曲を全曲演奏させるというものである。それでも合格できなかった場合、「器楽Ⅰ」「器楽Ⅱ」では再履修となる。

「器楽Ⅰ」の試験では、「ブルグミュラー 25 の練習曲」より任意の1曲、または「ソナチネ」「ソナタ」より任意の1曲を暗譜で演奏する。「器楽Ⅱ」「器楽Ⅲ」においては、授業の課題曲として提示されている子どもの歌の中から3曲を、試験課題曲として試験の約1か月前に提示し、その中から試験当日、各自が引いたくじにより決まった1曲を、楽譜を見ながら弾き歌いをする。「器楽Ⅳ」では、授業中に練習した課題曲から任意の1曲を、楽譜を見ながら歌い手2名をつけて弾き歌いをする。「器楽Ⅱ」「器楽Ⅲ」「器楽Ⅳ」の試験においては、授業と同様、前奏から歌に入る際「さんハイ」の合図を入れるよう指示している。

試験当日は、通常の授業のグループ別ではなく、科目を履修する学生全員と科目の担当教員全員がホールに集合し、その前で一人ずつ演奏するという公開形式で行っている。大勢の人たちの前で演奏することは、緊張感の中で集中するという貴重な経験であり、それによって大変上達するものである。同時に他の学生の演奏から学ぶという効果も期待するものである。

前述のとおり「器楽Ⅰ」の試験は、暗譜で演奏するため、学生の中には、緊張のあまり演奏が途中で止まってしまう場合もある。左手の音を思い出せなくなったり、一度間違え

てしまうと修正できなくなったりすることもある。一度止まってしまつたとなかなか先へ繋がらず、初めに戻ってしまう学生は、普段の練習において弾けていない部分を取り出して練習する習慣がないため、曲の始めからしか演奏できない状態になっているのだと考えられる。したがって、このような学生は日ごろの練習の工夫が必要である。

また、「器楽Ⅱ」「器楽Ⅲ」の弾き歌いの試験では、ピアノを弾きながら歌うため、より余裕を持ってピアノを演奏し、かつしっかり歌えることが要求される。一方、「器楽Ⅳ」では、弾き歌いに合わせて歌い手2名を付けるため、一度間違えると歌い手とも合わなくなってしまう。歌に合わせて演奏することは実際の保育の現場でそのまま必要となるものであり、学生には十分な練習を望むところである。

学生の中には「家では弾けていた」と言うにもかかわらず、試験では失敗する者が存在する。ひと通り弾けていたものの適切な指づかいが定着していなかったり、旋律は概ね頭に入っているものの、練習の段階で左手の動きを意識していなかったりするのだと考えられる。特に、指づかいに関しては、不適切な指づかいに気づかずに何度も練習している学生が多く見られ、自分で指づかいを考えることができないことも大きな問題である。

授業の中で課題曲が修了できない学生については、読譜力に問題のあることが多い。特に本学に入学するまで音楽にあまり触れていなかった学生や、入学試験のために初めてピアノを学んだ学生は、読譜ができず、授業についていけない状態になりがちである。そういった学生の一部は、音程や和音の違いを聴きとれない、拍子を感じるができないなどの問題があるため、他の授業で行われている歌唱やリズムなどをしっかり学習する必要がある。

楽譜に片仮名で音名を書き込んでいる学生も見られるが、片仮名をふらずに、適切な指づかいを書き込みながら練習していく習慣を身につけさせることが必要である。そのため、授業の中で必要に応じて楽譜に書き込んで、適切な指づかいを提案するようにしている。これは、授業の予習、自力で読譜ができるようにするための手助けであるが、徐々に自分でできるようになることが要求される。適切な指づかいを考え読譜をする習慣を卒業時までにある程度習得することは、実際の保育の現場で、様々な状況に対応する力となる。

そもそも幼児教育において、音楽は幼児の心の発達に重要な役割を持つものである。したがって保育者を目指す学生には、器楽の授業において、幼児教育に必要なピアノの技能をしっかり習得する事が要求されている。

7. 効率のよい授業の進め方と学生たちとの接し方

短時間の個人レッスンの中で、学生たちが正しく理解し着実に上達していくようにするには、どのような指導が求められるのであろうか。効率よくレッスンを進め学生たちの学習意欲を引き出すために、私たち教員が工夫し実践してきたことを、第3～5章と若干の重複はあるが、まとめて述べると共に、さらに充実した授業とするための改善点についても考えてみたい。

まず、「器楽Ⅰ」ではピアノ曲を学習するが、ピアノの経験の浅い学生にとっては、15回の短いレッスン時間の中で、決められた課題曲数をこなすことは非常に厳しい。そのような学生に対しては、少しでも譜読みがはかどるよう、次に取り組む課題曲の注意点（リズムの取り方など）を指導する。曲の出だしの部分や注意する部分などを、実際に弾いて聴かせることも、練習する上での手助けとなると考えており、学生からの要望もある。ピアノ演奏技術を持っている学生たちには、ある程度自由に課題曲を選択させるが、それ以外の学生たちには、それぞれのレベルを見極め、こちらでレベルに見合った選曲をし、与えることも重要である。

次に「器楽Ⅱ」では、学生全員が演奏技術のレベルに関係なく、同じ課題曲数の子どもの歌の弾き歌いをこなさなければならない。第4章で述べられたように、弾き歌いの際に求められる演奏技術や注意点をおさえた指導が必要となるが、保育に直結する課題であるが故に、「器楽Ⅰ」よりもさらに学生個々の能力に応じた指導を工夫するよう心がけている。例えば、指づかいは特定のやり方に限定するのではなく、手の大きさや開き具合など個人差に合わせて、レッスンの中で個々の学生に適する指づかいを見極めていくようにしている。また、「器楽Ⅱ」での子供の歌の弾き歌いのレッスンにおいては、ただ学生に歌わせるだけでなく、一緒になって歌うことで学生との一体感も生まれ、歌うことの楽しさも分かち合うことができる。

いずれにせよ、スムーズにレッスンを進めていくためには、やはり学生たちがレッスンに向けて、十分に準備してくることが不可欠である。学生たちには、日々の練習の大切さを認識させ、学習意欲を高めさせることが重要であるが、そのために自分なりに実践していることを述べてみたい。

まず、ピアノの学習経験が浅くピアノに対して苦手意識を強く持っているような学生には、“練習すれば必ず弾けるようになる”と繰り返し説く。そして、少しでも上達が見えれば、努力を褒めて自信を持たせる。どのような学生も、それぞれが“良さ”を持っている

るはずであり、それを見出し正しい方向へ伸ばしていくということも、教員の務めである
と考える。また、ピアノ演奏技術を十分に持っているにもかかわらず、簡単にできると考
えてきちんと課題に取り組まない学生も存在する。そのような学生に対しては、時には厳
しく接することも必要であるが、厳しさの中にも学生に寄り添う心を忘れてはならない。

一方、余裕を持って全ての課題を修了することのできた学生には、この授業で用いて
いる楽譜のような簡易伴奏に編曲されていないオリジナルの伴奏譜を与えるようにして
いる。難易度の高い伴奏に挑戦することで、学生のモチベーションを上げるのが目的で
あり、喜んで取り組む学生も見られるのである。

今後、学生たちにとってより充実した魅力ある授業とするためには、毎回のレッスんが
スムーズに進むよう、第4章で述べられた教材ファイルをより有効に活用するようもっと
周知徹底させていきたい。ファイルを参考に練習してレッスんに臨むことで、基本的なこ
とはある程度理解して弾けるようになっていくことが予想され、よりレベルの高いレッス
んが可能となることを理解させたい。これまで、器楽の教員同士情報交換しながら授業に
当たってきたが、今後は他の科目担当の教員とも情報交換し、よりきめ細かい指導を目
指し、学生たちがより充実した音楽技能を身につけて保育現場へと羽ばたいていけるよ
う、我々教員も探究心を忘れずに常に多方面にアンテナを張り巡らせ、努力していきたい。

練習は、思うように進まなかったり、つらいと感じたりすることも多々ある。しかし、
音楽は楽しむものである。指導する側も音楽を楽しんでいることを、学生たちに感じて
もらえるような授業を展開していきたい。

参考楽譜

全音楽譜出版社出版部編『標準バイエルピアノ教則本』（全音楽譜出版社、出版年不詳、
初版 1955）。

全音楽譜出版社出版部編『ブルグミュラー 25 の練習曲』（全音楽譜出版社、出版年不詳、
初版 1955）。

全音楽譜出版社出版部編『ソナチネアルバム 1』（全音楽譜出版社、出版年不詳、初版
1955）。

全音楽譜出版社出版部編『ソナタアルバム 1』（全音楽譜出版社、出版年不詳、初版
1955）。

内藤雅子『楽譜の読み方』（デプロ MP、2013）。

神原雅之、鈴木恵津子編『幼稚園教諭・保育士養成課程 幼児のための音楽教育』（教育芸術社、2010）。

伊藤嘉子他編『保育の四季 歌のカレンダー』（エー・ティー・エヌ、1998）。

カワイ音楽企画編『決定版 誰でも知ってる童謡 100 選 子どもと歌おう』（カワイ出版、2003）。

実践報告

水城高等学校におけるタブレットを導入した ICT 教育の 取り組みの現状と課題

稲葉 節生¹ 多田 昌弘²

Current Status and Issues of ICT Education with Tablet PCs in Suijo High School

1. はじめに

学校法人水城高等学校は、私立の高等学校である。公立であれ私立であれ、教育の場としての高等学校であるからには、まずなすべきことは、3年間の高校生活の中で、生徒たちの目標達成のために、学校が、教員が最大限の努力、協力惜しまずに彼らに関わり、そしてともに学ぶことである。教員は、常に課題をもって研修に取り組み、資質の向上に努めることが肝要といえよう。

一方、私立であるということは、学校の経営に常に注意を払わなければならない。本県においては、ほとんどの中学生及びその保護者が目指す進学先は、公立の高校である。私立高校が、その進路指導、生徒指導、部活動、学校施設、通学条件、経費他もろもろの学校の特徴をしっかりと確立させることが、その学校の存在を確かなものにするものである。

今、世界では、教育の ICT 化が急速に進んでいる。IT に代わって進展したこの情報通信技術化は、我が国は現在、後進国と言われているとのことである。その教育現場での ICT 環境の整備として、具体的に挙げられるのが、タブレット端末など生徒一人一台の情報端末の導入、また、電子黒板の導入である。

生徒が、興味を持ったその瞬間にすぐ調べ、より深いところまでどんどん掘り下げていく、わからないと思った瞬間にほしい教材が見つかる、それでも解決しない、困ってしまうというときには、自分の情報をシェアしてともに考えてくれる教員がいる、そんな環境を生徒全員に提供するために、水城高校では平成 29 年度入学生から全員にタブレットを持たせることにした。

1 常磐大学人間科学部 特任教授 (学校法人水城高等学校理事兼副校長)

2 学校法人水城高等学校システム部長

2. 水城高等学校の概要

2-1. 沿革

学校法人水城高等学校は、昭和39年、水戸駅南側の傾斜地に男子校として創立された。その後、水戸駅南地区の開発により、現在は水戸駅から徒歩10分という、市内では最も立地条件に恵まれた高校となっている。

平成元年には男女共学へ移行し、国際教育へも力を入れ、米港やオーストラリア、カナダ等への短期留学生の派遣も20回を数えている。

創立30周年にあたる平成6年ごろからは、現在の本館にあたる校舎の完成や全館の冷暖房完備、平成16年には、1号館の竣工、その3年後には人工芝グラウンドの完成と、施設設備の充実も着実に進められてきている。

さらに平成26年、創立50周年という大きな節目を迎え、これを記念した、校舎の新築・改築、記念講堂の建設、その他の諸事業や式典を行い、さらなる飛躍を目指している。

2-2. 現状

学校行事においても、夏期休業中の林間学校や、海外への修学旅行の実施など、多方面でより一層の充実が図られている。特にここ数年、顕著な成果を見せているのが、進学指導体制の確立による大学進学率の向上である。難関国立大学、有名私立大学への多数の合格者を出すにいたっている。さらに、陸上競技部、野球部、空手道部をはじめ、スポーツ活動の強化による運動クラブの活動も全国的に見て目覚ましいものがあり、また文化部の活動も盛んになっている。

こうした進展を支える、「建学の精神〈洗心以て自己の確立を期す〉」をふまえた生徒指導の方針は、「生徒一人ひとりを大切にする」という考えで貫かれており、これは水城高校が創立以来高く評価されてきた大きな要因でもある。

平成29年4月現在の在籍生徒数及び教員数は、下記の通りである。

○生徒数（全日制普通科）

第1学年	男子	320	女子	230	計	550
第2学年	男子	441	女子	294	計	735
第3学年	男子	361	女子	291	計	652
合計	男子	1,122	女子	815	計	1,937

○教職員数

教員 124

職員 14

卒業生の進路状況は、例年、90%が4年制大学及び短大、約10%が専門学校への進学であり、数名が就職している

3. タブレットの導入構想

水城高等学校では、1998～2000年にかけて、教員用の無線LAN環境の構築と教員1人1台のノートパソコンを配布したことで、「生徒に小型のパソコンを持たせて、学校でも自宅でも自由に使える環境があったら、学校がとても面白くなるはずだ」との機運が、ごく少数の教員の間に広がり、理事会の承認まで取り付けたものの、経営上の背景もあり、その構想は消滅していった。

しかし、システム管理者は「この構想はやがて普通になる」と信じ、決してあきらまなかった。

ネットワークの敷設工事などの際には、「予備用」と称し、必ず教員用のケーブルと生徒用のケーブルの2系統を敷設してきました。さらに、その時が来たときに、「教員のスキルがない」とか、「環境を使いこなせない」という事態を避けるのと、校務の飛躍的な効率化を実現させるために、校務全般におよぶ業務について、水城高等学校流の校務に根差した、徹底的に効率化されたシステム化を行い、教員はICTスキルが否応なしに身につく環境を完成させた。

更に、「図書館での生徒の調べ学習用に」と、18台の生徒が自由に使えるパソコンを配置したり、その管理用として生徒用ネットワークサーバ環境を構築したりして、生徒の端末が校内の生徒用ネットワークに乗る環境のノウハウを蓄積してきた。

また、教員・生徒・保護者が利用できる教材・配布物等を共有できるシステム（「資料アーカイブ」と命名）の構築も行き、これらのベースとなる環境の整備の先に目論むものを伏せつつ、「水城高等学校にはなぜか先進的なシステムが整っている」と内外から言われるまでの環境を作り上げていった。

2015年になり、「国際的な教育標準」・「教育ICT」・「アクティブラーニング」・「入試改革」・「指導要領改訂」・「チーム学校」のキーワードが急浮上するにあたり、これらすべての先に、高校には「大学の環境に準じたアクティブラーニング＝ポートフォリオをベース

にした自己発信」が必要になることを悟り、以後、校内で「アクティブラーニング&教育 ICT（以後 AL&ICT と表記）研修会」を定期的で開催して、この次代の流れを周知しつつ、管理職やそれに準じる関連部署の責任者へ「生徒 1 人 1 台タブレット（2in1 型）構想」を提起した。

提起するにあたっては、以下のように(1)~(3)の大きな観点について検討した。

3-1. 費用見通しと、費用対効果について

「生徒 1 人 1 台タブレット」の導入の実施にかかわらず、①~③の 3 パターンのいずれかを選択せざるをえない状況を説明し、それぞれについて検討した

① タブレットなどを導入することなく、リプレース時期を迎えた PC 教室の PC を同様な規模のままリプレースした場合

- ・各教室への最低限の ICT 環境整備として、各教室へのプロジェクター設置コスト
- ・デスクトップ PC の場合、5~6 年ごとに生ずるリプレース費用
- ・デスクトップ PC 管理・授業支援ソフトの導入コスト
- ・デスクトップ PC のメンテナンスに関する人的・金銭的成本

② 通常よくある 1 学年当たり数クラス分のタブレットを学校が用意し、授業での必要に応じ利用する形態の場合

- ・各教室での利用を前提にするため、各教室へのプロジェクターと生徒用無線 LAN アクセスポイントの設置コスト
- ・タブレット管理・授業支援ソフトの導入コスト
- ・デスクトップ PC やノート PC に比べライフサイクルが短い（3 年想定）リプレース費用
- ・タブレットのメンテナンスに関する人的・金銭的成本

③ 「生徒 1 人 1 台タブレット構想」を実行した場合

- ・各教室での利用を前提にするため、各教室へのプロジェクターと生徒用無線 LAN アクセスポイントの設置コスト
- ・タブレット代や保証代は保護者による分割払い的な支払で学校に費用は発生しない
- ・ペーパーレス化を大幅に進められることによる予算削減
- ・タブレットを学校が管理しないのでメンテナンスにかかるコストは発生しない

これらを並べて比べると、③が、圧倒的に少ない費用で済み、かつ、さきがけ事例としての PR にも寄与することを提示した。

また、費用対効果の観点で見たときに、ICT 環境で効果の高いものとして以下のポイント

トをあげた。

「だれでもいつでもどこでも使いたいときに使える」

「生徒・教師間の適切なコミュニケーション環境の醸成」

「質の高いアクティブラーニング（＝ポートフォリオを基本とした生徒によるアウトプット）の実現」

「学力のセーフティネットとしての eLearning システムの導入と活用の普及」

このどれもが、③の「生徒 1 人 1 台タブレット」が最も効果的であることも提示しました。

さらに、懸念事項として、「保護者への費用増大感」と「不適切利用の問題」についても検討した。

3-2. 「保護者の費用増大感」について

生徒の多くが、入学と同時に電子辞書（3 万円程度）を購入していて、調べたいことにスマホを利用し通信代の費用がかさみ（月 1～2 万程度）、3 学年時には入試の小論文や志望校判定のためにノートパソコンを購入（7 万円程度）していることが判明しました。

これであれば、入学時に 2in1 タブレットがあれば、電子辞書代の節約、調べ物はタブレットを利用することで通信費節約、3 年時のノートパソコンの購入不要になり、「一石三鳥」と言える。

3-3. 「不適切利用の問題」について

不適切な利用方法には、以下のようなものが考えられ、それぞれへの対策を講じた。

・不適切サイトの閲覧

学校の回線を利用した不適切サイトはフィルタリングサーバをネットワークの最上流部に設けることで防げる。自宅においてはスマホ同様家庭の問題と判断した。

・ゲーム等のやりすぎ

Windows2in1 タブレットの導入を一貫して想定していたので、ゲームアプリが豊富な Android や iPad のような心配をする必要はほとんどないと判断した。

・不正アクセス

水城高校のネットワークは「教員用」「生徒用」「外部公開用（DMZ）」と物理的に回線を分けているため、「生徒用」から「教員用」へのアクセスは完全に遮断し、「外部公開用」へは Web のみ通信できるように設定してある。また、万が一 Web 経由で DMZ のデータベースの乗っ取りをされてしまったとしても個人情報データは暗号化してある

ので、データを抜かれても被害を最小限にとどめられるようにしてある。

・プライバシーの問題

これは、タブレット導入の有無にかかわらず、モラル教育の問題なので、学校実施の講演会や LHR・情報の時間においてしっかりとした教育を以前より実施していました。

このようにして、それぞれの懸念事項等を検討した結果でも、「生徒 1 人 1 台タブレット (2in1)」を導入することが学校運営上の大きなマイナス要因になる可能性は少なく、全体で見れば大きなプラスに働くことが確認され、2000 年ころに漠然と思い描いた構想が、導入に向けた具体的な構想へと変化し、実現可能なものとなった。

4. 導入のための準備

システム管理者は、当初 2015 年 9 月に、2016 年度入学生から「生徒 1 人 1 台タブレット」を実施ということで提案した。管理職と学校の主要部門である、教務部・生徒指導部・進路指導部・生徒募集部の部門長に対しては事前に個別に説明し、意識の高い教職員に対しては、有志教職員で行っていた「AL&ICT 勉強会」(※1)を通じて、その必要性を説明した。

しかし、管理職の中で、賛成・慎重・反対とそれぞれに温度差があったこともあり、2016 年度は時期尚早と判断された。

しかし、管理職の「反対」が少数であり、本校のシステムレベルの高さと、先に述べた教育を取り巻く環境の変化の流れを踏まえると、2017 年度導入の可能性は十分にあると考えられたので、「資料アーカイブのポートフォリオ機能の構築・充実」(※2)と、有識者で行っていた「AL&ICT 勉強会」の参加者を中心に、他の教職員に対して導入への機運と意識づけを行った。

また、2015 年度後半には、すでに「生徒 1 人 1 台タブレット」を導入していた佐野日大高等学校へ管理職をメインとしたメンバーで視察を行った。

そこでは、水城高校とほぼ同じ時期に、ほぼ同じ方向性で、同程度の学校の ICT 化(校務の ICT 化、教育の ICT 化)が進められていた。水城高校の ICT 環境との違いは、生徒がタブレットを校内で自由に使える環境の有無だけであった。

この視察が、水城高校のシステムレベルが極めて高いことを管理職が再認識し、「導入したものの大失敗」という事態にはならないであろうとの認識に変わっていった。

2016 年度早々に「生徒 1 人 1 台タブレット」を導入することが決定し、「AL&ICT 勉強会」

は「AL&ICT 研修会」として、全教員対象に行うこととなり、「AL&ICT 勉強会」参加者が核となり、広くそのノウハウを周知することができた。

本校のシステムレベルが高かったことが幸いし、多くの教員は生徒がタブレットを持った時にどのような活用ができるかを容易にイメージできていて、教科指導・部活動・委員会活動等、学校生活の様々な場面での活用のアイデアが出されていった。

(1) 共同作業での活用

各集団（授業・部活動等）のメンバーが共同でアウトプットをする場面は重要なアクティブラーニングと位置付けていたので、マイクロソフト社の OVS-ES ライセンスを活用して、全教員・全生徒が Office365 を利用できるようにしました

(2) 電子教科書や教材アプリの導入の要望

本校は大学で行われるようなアクティブラーニングを実践することが目的のため、電子教科書の導入はおこなわなかった。

また、教材アプリについては、1・2年生全員に Classi 社のスタディサポートラーニングシステムによる eLearning を提供することとした。また、各教科が個別のアプリを導入したい場合は、課金やアカウント管理を各教科で行えるのであれば可としましたが、现阶段で導入した教科はない。

(3) 電子黒板の導入の要望

電子黒板は黒板のスペースが少なくなること、水城高校の各校舎のつくりの違いから一律同様な環境で設置が不可能であること、Office365 の OneNote の活用で、プロジェクターで十分に電子黒板的な代用が可能となることを踏まえ、電子黒板ではなく天吊り型のプロジェクターを設置した。

(4) 「My グループ」の保護者への拡張と複数教員で共同運用する要望

授業での活用を想定していた、資料アーカイブの「My グループ」機能については、保護者でもグループを作りたいという要望と、My グループを複数の教員で共同運用したいという要望が何人かの教員から出された。その機能は当初必要性をあまり感じてはいなかったが、試みに作ってみたところ、この機能が生徒・保護者・教員を密接に結びつける原動力になることがわかった。

「My グループ」は、グループのメンバーとして登録された人のみが利用できる仕組みなので、学校行事・部活動の試合の様子、宿泊行事の様子の写真や動画を比較的安心して登録できる。これらをリアルタイムで登録する教員が出てきて、このアルバムのような利

用が保護者・生徒にとっても好評で、またたく間に広がりを見せた。

更に、導入に向けた問題点についても、関連部門と綿密に洗い出し、事務部門・教員部門から発せられた不安要素に対する手当を行った。

具体的には以下の通りである。

① 保管庫の設置

盗難の危惧が多くあったため、各教室に保管用のラックを設置したものの、リアルタイムで端末の接続状態が把握できる環境が構築できたため、盗難による問題は発生していない。

② 保証の問題・修理窓口の設置

導入商社・導入メーカーとの密接な連携により、想定される中で現実的な範囲で対応できる保証枠の設定と、毎週1回の修理窓口の開設を行った。また、「生徒1人1台タブレット」導入初年度に発生した初期不良については先進事例ということもありメーカーの積極的対応を引き出すことができた。

③ 家庭におけるインターネット接続環境

入学時に、家庭に光回線をはじめとするブロードバンド回線の設置を義務付け、また、格安の光回線サービス「SUIJO 光」をNTT 東日本と提携して、水城高校が提供することとした。

④ 別法人の設立

タブレット代金に関することや、上の2点「保証・修理窓口」と「家庭における回線」は、水城高校が別法人を設立して対応した。タブレットの保証では「個人対保証会社」で契約をすると、手間が多くなることと、「SUIJO 光」では、光回線の代金徴収を行うための仕組みが新たに必要となることもあり、これらを学校法人水城高等学校自身が行うよりも別法人に移管することが、スムーズに「生徒1人1台タブレット」の周辺環境を整えられると判断した。

⑤ プレ導入の実施

「生徒1人1台タブレット」を2017年度入学生から一斉に導入した場合、無線LAN環境やフィルタリングサーバが実用に耐えられるのかなどの不安があった。

また、在校生やその保護者からも「自分たちも使えるようにしてほしい」との要望が相当数あり、2016年11月に購入希望者を募ったところ、300名弱の希望者があり、2017年2月後半に配布できました。

このプレ導入のおかげで、別法人の業務フローや生徒用ネットワーク環境の不安要素の

確認・改修ができた。更には教職員に生徒が自由に校内でタブレットを使っている状態への意識づけもできた。

このようにして、全教職員の賛同まではいきませんでした。が、ほぼすべての教職員に一定の共通認識が根付いた状態で、「生徒 1 人 1 台タブレット」が始められることになった。

最後に、生徒・保護者・受験生とその保護者への PR 活動・啓発活動については、受験生とその保護者、中学校教員に対しては、水城高校が目指す ICT 教育がどのようなものなのかを PR するにあたり、学校案内（パンフレット）やホームページへの掲載をはじめ、生徒募集部が中心となって、各中学校での学校説明会や、水城高校で実施した学校見学会（7・8 月開催）や入試説明会（10・11 月開催）で、十分に説明した。

また、在校生とその保護者に向けた「プレ導入」を行うにあたっては、この構想の目的や校内での ICT 環境等について説明資料を配信し、資料アーカイブ上で購入希望調査を実施した。

その問い合わせで最も多かったのが、「タブレットがないと授業ができないような環境になってしまうのか」ということだった。

恐らく、小学校・中学校などで行われている「タブレット授業」をイメージしての問い合わせだと思われるので、1 件 1 件、水城高校が実践する ICT 教育は、大学で行われているアクティブラーニングを高校から実践することが目的であることを伝えた。

これらの準備を 1 年かけて行えたことで、2017 年度入学生からの「生徒 1 人 1 台タブレット」構想は、当初、水城高校のほぼすべての教職員が「本当にうまくいくのか」という不安を抱えていたが、実際には、余りにもスムーズに導入することができた。

5. 授業における活用

(1) 水城高校の「生徒 1 人 1 台タブレット」構想は、大学のアクティブラーニング環境を高校から実践していくことが目的なので、電子教科書も、授業支援ソフトの導入していない。

あるものは、以下の 3 点である。

- ① ポートフォリオのベースとなる「資料アーカイブ」
- ② 共同作業のための「Office365」
- ③ 効率よい弱点克服のための eLearning サイト「Classi スタディサポートラーニングシステム」

これだけあれば、「生徒 1 人 1 台タブレット」環境には十分で、生徒は其中で、学校生活の全ての場面で上手に自分のタブレットを活用している。

(2) また、授業での活用度は、教員の意識やスキルによって、幅広い状況となっている。

- ① 全く ICT 環境を使用せず、旧態依然とした授業の者 (約 10%)
- ② 配布プリントを資料アーカイブに登録する者 (約 40%)
- ③ ②+理解度等のアンケートでお互いに細かく状況確認する者 (約 30%)
- ④ ③+動画を駆使した教材の配信や生徒への語り掛けをする者 (約 15%)
- ⑤ ④+すべての授業を ICT ベースで行い、上の(1)~(3)の機能を全て活用する者 (約 5%)

導入初年度の今年度は、このような状況の中でも、活用度は以下の通りである。

- ① 資料アーカイブへのアクセス総数は、1 か月あたり平均 180,000 アクセス
- ② 教員からの登録ファイル数は 1 日平均 80 ファイル
- ③ 生徒・保護者のファイルのダウンロード総数は、1 か月あたり平均 35,000 ダウンロード

これら状況を踏まると、活用度合いの低い教員が 10% 程度存在してはいるが、『大学と等のアクティブラーニング環境の導入』の目的は順調に達成されつつあると判断できる。

6. 授業での実践活用例

「生徒 1 人 1 台タブレット」環境下での ICT 教育では、以下のような様々な活用を実践している。

6-1. 実技系科目での動きを動画で解説

体育・芸術・家庭などの実技系科目では、『自分は、**が苦手(嫌い)』と思っている生徒は相当数存在していて、高校生段階ではそれを克服することはもはや不可能だと思込んでいる。

しかし、実はちょっとした体の動かし方のコツがポイントで、そのようなコツを、動画を作っていつでも見られるようにしておくことで、「**の克服ができたらなあ」と思っではいても、友人にはそんなことを教えてほしいとも言えず、徐々にトラウマ的なイメージになっていってしまうものが、繰り返しその動画を見て、トライして、再度見て、改善ポイントを見つけて再トライしてみても・・・と PDCA サイクルにより、「トラウマ」になるはずだったものが「できた=楽しさ」にすることができた。

6-2. 理科の実験動画の先出し

実技系科目と同様に、理科の「実験」も、先生がお手本を実験前に示しても、なかなか同じようにできずに、楽しさを実感できなかった生徒も意外と多い。これが、「うまくできない」→「実験はつまらない・理科が嫌い」とつながっていく。

そこで、理科の教員が実験前では必ず行っている、「プレ実験」を録画して、実験前に配信しておくことで、生徒はどんなことをやるのか、どんな結果が出るはずなのか、失敗しやすいポイントはどこなのか、を知ることができ、主体性をもって実験に参加できるようになった。

6-3. 授業内容の先出し（反転学習）

様々な教科で、次回の授業の内容（概略・板書事項やスライドの内容等）を「先出し」してしまうことで、生徒は次の授業でやる事柄の大枠を知った上で授業に臨める。

新しい事柄でも、既に未知の内容ではなくなっているので、理解や吸収が、「先出し」のない授業よりもスピーディーにできる。

また、その「先出し」により、「板書を書き写す」という時間が省略できるので、「授業を見る・聞く」→「即演習」・「即グループ活動」へのつながりが迅速かつスムーズで、生徒の思考を途切れさせることなく授業を進めることができている。

6-4. 生徒の理解度や出来の把握

ICT 環境がない場合、課題を出した場合、ノート提出等の回収作業をし、それを1つずつチェックしてようやく教員はそのクラスはどこができないのかを把握していた。

しかし、「生徒1人1台タブレット」と「資料アーカイブ」の環境があることで、「今日の授業の理解度」「今日の課題の出来」を即座に聞けるようになっていたので、提出物チェックの段取りを経なくても、教員は速やかに生徒の分からなかったポイントを把握でき、速やかにそこに手当てを行うことができるようになった。

6-5. 英文のリーディングや音楽の演奏をファイルで提出

現在、心の病や各種の発達障害などに起因する、「人前での発表」に困難を抱えている生徒が多くなってきている。

そこで、「生徒1人1台タブレット」環境を利用して、自宅で読んだ音声や演奏を One-Note の録音機能や資料アーカイブのファイルレポート機能で提出させることで、生徒自身の部屋などの落ち着ける環境で、失敗してもやり直せるという緊張感から解放された状態で、生徒それぞれの真の力を、測ることができるようになった。

6-6. 授業の内容を残す

風邪などで欠席する、部活などで公欠する、病気などで長欠している、と生徒はいろいろな事情で欠席をし、そのときの授業内容が抜けたことで、授業から落ちこぼれてしまう生徒も見受けられていた。

多くの教員がそのことを認識して、どの教科によらず、授業内容のプリントだったり、板書だったり、動画だったり資料アーカイブの My グループに登録している。

これにより、欠席生徒はその分をきちんと穴埋めしてから授業に臨め、もう一度復習したいという生徒も、これら資料を大いに活用している。

6-7. 「声の大きさ」に流されない

授業やホームルームにおいて、教員が生徒の意見を聞きたいときに、「挙手」や「投げかけによる返事具合」で意見集約をすることがよく行われる。

しかし、実はこれは少数の「声の大きな生徒」や「押しの強い生徒」が、多くの生徒の意見を封じてしまっていることが多々あった。

しかし、資料アーカイブには「今日の授業の理解度」「今日の課題の出来」の2種類の調査に加えて、「その他の調査」という「4 択まで+コメント回答可」という簡易調査機能があり、それを使うことで、声を出せない生徒まで不公平なく、生徒集団の実際の移行を知ることができるようになった。

6-8. 授業の内容を 80 字でまとめさせる

自分の意見をアウトプットする練習として、授業の終わり 5 分程度を利用して、その時間にやった授業の内容を、字数制限を設けてまとめさせる方式を採用している教員が複数いる。

このときに、生徒は自分のタブレットで資料アーカイブに入力することで、教員側は即座に生徒の授業の正しい理解度合いや、アウトプットのクオリティを確認することができる。

6-9. 発表をプレゼン形式で行う

発表を行う際に、プレゼン形式で発表させるのに、生徒のタブレットを利用して発表させる場面が多々見受けられるようになった。

生徒は自分のタブレットを駆使して、動画や音楽を取り入れてみたり、手書きのイラストを書き込んでみたりしたもので、多くの人に分かりやすく伝えられるような工夫をしている。

いつでも手元にタブレットがあるので、インターネット上でパワーポイントの活用テク

ニックを調べ、即実践していて、教員も知らないような工夫を取り入れて、見る側でも十分楽しめるクオリティのものも増えてきている。

7. 課題

水城高校では、今までに述べたような、新しい教育の手法を実践してきた中で、次のような事柄を課題点だと考えている。

7-1. 生徒への有用な活用方法の提示

これからの高校生に要求される能力（探求力・分析力・発信力）の醸成は、一朝一夕にできるものではない。

常日頃から、以下の4点を学校生活全般で実践することが必要で、それらを実現するためにそれぞれ次のような活用を生徒に常日頃から伝え、行動に移させる必要があると考えている。

① 「分かること・できることが楽しいと思える」

- ・教員による、授業を盛り上げるための演出の工夫や、資料アーカイブでの細やかな教材提供と理解度の確認を行うことの普及（→これらを上手に実践できるようになった教員は実際に生徒の成績伸長も実現できている）
- ・生徒自身による eLearning サイトを活用した、効率のいい弱点克服

② 「常日頃の自分の行動の記録」

- ・資料アーカイブでの理解度の確認アンケートに対する回答の習慣化や、学習履歴の記録の習慣化の徹底

③ 「興味関心を深いレベルまで追い込める探求心」

- ・インターネット検索より得られる膨大な情報の中から、正確さや信用度を見極められること

④ 「成果物を発信できるスキル」

- ・結果が出せたものについては②をベースにして、自分がそれを達成するまでの過程を客観的に示せること
- ・Office365 の機能などを活用して、③で探求したことを、他の人に分かりやすく伝えられること

7-2. 情報モラルの醸成とモラル違反を未然に防ぐ方策の強化

生徒指導と同様に、早め早めの手当てが、問題を大きくしない重要な要素となる。

そのためには、ソフト（①人的対策）とハード（②システムの対策）の両面から、生徒に「やってはいけないこと」を伝え続けなくてはならない。

①人的対策

「デジタルネイティブ」（生まれた時からインターネット環境が身近にある世代）とはいえ、特に高校1年生の時期は、情報モラルへの意識の醸成度合いに、大きな開きがある。

「情報モラルの意識が低い生徒」が、学校生活の内外でタブレットやスマートフォンで不適切な利用を行ってしまう。

しかし、そのことをとても不愉快に感じている「情報モラルの意識が高い生徒」が、不適切利用について学校に訴えられる環境を構築してある（定期的に資料アーカイブ上で、学校生活上の問題について調査を実施している）ので、そこにあげられる意見に、教員が機敏に対応する必要がある。

②システムの対策

不適切な利用に対し、証拠として不適切利用を示せることは、生徒間トラブルや、保護者対応の必要性が生じたときにとても重要である。

水城高校ではすでに校内でのインターネット利用時には、そのすべてのアクセスを記録し、不適切サイトの利用にはフィルタリングが行われ、タブレット側からは回避することはできない。

この膨大に残されているアクセス履歴・検索履歴・フィルタリング履歴を、匿名の形で集計したものを定期的に公開することで、抑止効果を発揮できるかを検証している。

これまでに記した、これら課題点については、すでに対応策を設けていたり、対応をより強化していたりして、随時改善を行っており、一定の効果が出ている。

8. 今後の取り組み

水城高校が導入している「大学型のアクティブラーニングの実践」のための「生徒1人1台タブレット」は、すでに校内に「普通の光景」として定着してきている。

今後、この環境を利用して、以下の4点について強力に推し進めていく。

① 普段の授業の分かりやすさ向上と授業効率の向上による授業形態の多様性の実現

- ・ICT環境の活用による、より分かりやすい授業方法の研究
- ・ICT環境の活用による授業効率の向上（板書時間の削減・反転学習の実践）により、学習内容の質と量を確保しつつ、演習の時間・グループ学習の時間・発表の時間等の、様々

な授業形態を実践する時間の確保

② 様々な場面での教科横断型学習の実践

- ・専門プロジェクトチームにより、どの教員でも実践可能となるような方策の策定
- ・2017年度中にプロジェクトチームメンバーによる試行で、ノウハウを確立し、2018年度より学校全体で実践開始

③ 研究室形式の探求型学習の導入

- ・②のプロジェクトチームが、どの教員でも実践可能なような方策の策定
- ・2015・2016年度に水城高校が実践した、茨城県主催の『私学版未来の科学者育成プロジェクト推進事業』での事例などを参考

④ ②・③をベースにしたアウトプットの機会の創設

- ・文化祭のときに③の各研究室の研究レポートを発表したり、掲示したりすることを想定
- ・いろいろな外部団体による、コンテストや懸賞への参加

以上のように、「生徒1人1台タブレット」環境がない学校で実践する場合、教師への多大な負担や、学校に多額の費用が必要になるが、水城高校では、これらを生徒がいつでも使える「タブレット」で「eLearning」「資料アーカイブ」「Office365」を活用することで、これらの労力や経費を大幅に節約しつつ実現できている。

注

※1 「AL&ICT 勉強会」について

- ・中学校を併設しない水城高校で、アクティブラーニングの要素を授業に盛り込むには、今まで知識量の確保を図りつつ、アクティブラーニング発想を取り入れる必要があります。そのためには教育 ICT を駆使した新しい授業の形態の構築やスキルの習得が不可欠であることを伝え、その実現方法を有志教職員にレクチャーしていった。

※2 「資料アーカイブのポートフォリオ機能の構築・充実」について

- ・教員が自由に自分の作りたいグループを作れるようにして（「My グループ」機能）、そのグループにおいて、「授業の理解」「課題の出来」「その他調査」（4 択＋1 行コメント（字数制限設定可））の3種の調査と、生徒からのファイルでのレポート提出、教員からのファイル配布を行えるようにした。
- ・定期試験の結果・通知表・健康診断の結果を生徒と保護者が参照できるようにしました。併せて教職員の業務効率化と柔軟な学費等の徴収を可能とするために、保護者向け

として毎月の請求明細機能も構築した。

常磐大学教職センター紀要発行細則

制 定 2016年12月9日 教職センター委員会

(目的)

第1条 常磐大学教職センター（以下「センター」という。）は、教職課程の質の保証・向上のため、教員養成に係る研究の推進および成果の公表ならびにセンターの活動を報告することを目的として常磐大学教職センター紀要「教育実践研究」（以下「紀要」という。）を発行する。

(編集委員会)

第2条 紀要の編集業務を行う機関として、教職センター委員会のもとに紀要編集委員会（以下「委員会」という。）をおく。

- ② 委員会は、教職センター委員会において選出された委員3名によって構成する。
- ③ 委員長は、委員の互選とする。
- ④ 委員の任期は4月1日から3月31日までの1年とし、再任を妨げない。
- ⑤ 委員会は、編集業務に協力を得るために、編集補助者を委嘱することができる。

(任務)

第3条 委員会は、原則として毎年度1回紀要を発行する。

(寄稿資格)

第4条 紀要への寄稿資格者は、次に掲げる者とする。なお、共著の場合は、原則として筆頭執筆者が寄稿資格を有するものとする。

- 1 常磐大学および常磐短期大学において教員養成に係る研究指導または教職課程の授業を担当する教員
- 2 センターに所属する職員
- 3 委員会が特に認めた者

(募集内容)

第5条 委員会は次に掲げる論稿等を募集し、編集する。

- 1 論文 学校教育および教職教育に関する研究・調査に関わる、理論的または実証的な未発表の研究成果をいう。
- 2 実践報告 学校教育および教職教育に関する実践記録・事例紹介などに関するものをいう。

3 年次報告 常磐大学および常磐短期大学における教職教育での取組み等を年次ごとにまとめたものをいう。

4 その他 委員会が寄稿を認めたものをいう。

② 前項に規定する論稿等は、原則として未発表のものとする。

(審査)

第6条 委員会は、委員会に提出された論稿等が紀要の目的として相応しい内容と形式を備えたものであり、かつ、未発表のものであることを確認しなければならない。

② 委員会は、寄稿者に対して必要に応じて加筆、訂正、削除または掲載見送り等を求めることがある。

(倫理規定の遵守)

第7条 寄稿者は、「学校法人常磐大学における研究者行動規範（2007年10月31日）」（以下「規範」という。）を遵守しなければならない。なお、第4条第1項第2号および第3号に規定する者については、規範を準用するものとする。

(著作権および出版権等利用の承諾)

第8条 紀要に掲載されたすべての論稿等の著作物は、著作権者に帰属する。

② 紀要の編集著作権は、センターに帰属する。

③ 著作権者は、センターに対し、当該論稿等に関する出版権の利用につき、承諾するものとする。

④ センターは、当該論稿等を電子化し、常磐大学ホームページ等において公開するので、著作者はその旨をあらかじめ許諾するものとする。

(事務)

第9条 紀要の発行事務はセンターが行う。

(雑則)

第10条 この細則に定めるもののほか、紀要に関して必要な事項は、教職センター委員会の議を経て、センター長が定める。

附 則

1 この細則の改廃は、教職センター委員会構成委員の過半数の賛成を必要とする。

2 この細則は、2016年12月9日から施行する。

常磐大学教職センター紀要「教職実践研究」寄稿要領

制 定 2016年12月15日 教職センター委員会

(趣旨)

第1条 常磐大学教職センター紀要発行細則(2016年12月9日。以下「細則」という。)に基づき発行する紀要の寄稿については、この要領の定めるところによる。

(原稿提出要領)

第2条 寄稿者は、細則および次の各項に従って寄稿希望書ならびに原稿を教職センター紀要編集委員会(以下「委員会」という。)に提出しなければならない。

- ② 委員会に提出する原稿は、細則第5条に定める論稿等の種別に当てはまるものでなければならない。
- ③ 第一著者として委員会に寄稿できる原稿本数は、原則として一号につき1本とする。
- ④ 原稿は、原則としてMicrosoft Wordで作成し、記憶媒体および横書き40字30行でA4版原稿用紙に印刷したものを提出する。
- ⑤ 原稿の長さは、図表等を含め、以下のとおりとする。そのほかのものについては、委員会で決定する。
 - 1 論文 日本語：2万字(400字詰め原稿用紙換算50枚)程度、英語：8,000語程度
 - 2 実践報告 日本語：1万2,000字(同30枚)程度、英語：4,800語程度
 - 3 年次報告 日本語：4,000字(同10枚)程度、英語：1,600語程度
- ⑥ 提出原稿は、著者がコピーをとり、オリジナルを委員会に提出し、コピーは著者が保管する。

(原稿執筆要領)

第3条

- 1 原稿の1枚目には、原稿の種別、題目、著者名および欧文の題目、ローマ字表記の著者名を書くこと。
- 2 論稿等には、200字程度の和文の要旨および5つ程度のキーワードを付すこと。
[例] キーワード：中学校(対象となる学校種等)、社会科・地歴科指導法(科目名、講習名等)、地理教育、地誌学習、アメリカ合衆国
- 3 日本語以外で執筆された部分については、著者の責任においてネイティブチェックを行う。
- 4 数字は、原則として算用数字を使用する。

- 5 人名、数字、用語、注および（参考）文献の表記等は、著者の所属する学会などの慣行に従う。
- 6 図および表は、一つにつき A4 版用紙 1 枚に描き、本文には描き入れない。なお、本文には、必ずその挿入箇所を指定すること。
- 7 図表の場合は、図 1.、表 1.、とする。そのタイトルは、図の場合は図の下に、表の場合は表の上に記載すること。
- 8 図表の補足説明、出典などは、それらの下に書くこと。
- 9 図と写真については、そのまま印刷可能な鮮明なものにすること。カラーの図表や写真の掲載はできるが、追加費用については著者の負担とする。

（発行報告）

第 4 条 著者（共著の場合は筆頭著者）は、寄稿した紀要の発行報告に代えて、論稿等が掲載された当該紀要 1 冊と抜粋 30 部を教職センターにおいて受取ることができる。

- ② 著者は、前項に規定する数量を超える複製を希望する場合、その実費を負担しなければならない。
- ③ カラー印刷等特殊な印刷を必要とした場合、著者校正により経費増しとなった場合、委員会が必要と判断して図の版下を作成し直した場合は、委員会はそれらの経費を著者に請求することができる。

附 則

- 1 この要領の改廃は、教職センター委員会構成委員の過半数の賛成を必要とする。
- 2 この要領は、2016 年 12 月 15 日から施行する。

編集委員

森 弘 一 小 澤 聡
元 木 理 寿

常磐大学 教職センター 紀要

教職実践研究 第2号

2018年3月20日 発行

編集兼発行人 常磐大学 教職センター 〒310-8585 水戸市見和町1丁目430-1
代表者 稲 葉 節 生 電話 029-232-2511 (代)

印刷・製本 株式会社タナカ

CONTENTS

Articles

A Critical Look at the Core Curriculum for Junior High and High School English Teacher Training Courses	Shun MORIMOTO	1
Understanding of “The Education Which Brings Abundant Sentiment Up” and Practice by Arts and Crafts –Problem of Modeling Guidance in Teacher Education-	Aki SAITO	13
A Causal Model of Foreign Language Anxiety Based on Fear of Negative Evaluation from the Interviews among Japanese University Students	Hidenori KUWABARA	31
Pädagogische Eigenschafte des „Umweltspiel“ in der Erziehung der Kindern in Haupthinsicht auf die Naturerfahrung in Deutschland	Izumi OHTAKA	51
Difference in Dietary Habits between a Weekday and a Holiday on Junior High School Students	Akiko KOIKE	69
Goethes “PädagogischeProvinz” und Fellenbergs Pädagogische Anstalten in Hofwyl	Shigeki OHTAKE	81
Cultivate Scientific Inquiry Skills in Kindergarten by the Child’s Developmental Aspect of “Environment”: Comparing Educational Objectives in Japanese Course of Study with NGSS	Tomonori ISHIZAKI	105

Practice Reports

A Review of ‘Kiso-Taiiku I’ from View Pints of Teaching Goals, Contents, and Methods	Masako KAMISUKI	121
A Trial to Awaken Students’ “Sense of Wonder” by Growing Pea Sprouts	Toyoko FUKUDA	135
What Was the Song I Just Heard in That Commercial	Joyce Cunningham	145
Dance Education for Pre-School Teachers –Lessons with Inspiration from Their Bodies-	Miki HIRAMATSU	155

The Result of Schooling before Entering University and the Devices on Lesson Method in “Music (Piano Playing) I”	Reiko OKABE, Yuki FUJIOKA, Noriko UENAKA	163
Considering Children’s Art Creative Materials -Imaging the Viewpoint of Children, Fostering the Ability to Assist Them-	Yukako HORIBE	177
Educational Practice of Tracing the Roots of <i>Daifuku Mochi</i>	Yachiyo MURAKAMI	189
Practical Report of Dalcroze Eurhythmics Which Overlapped the Growth in Students	Yukiho KAMAGATA	199
The Practice of “Subject about Student Practice, Educational Counseling and Career Guidance” in a Part of Teacher Training with Video Work	Ryosuke TANABE	213
Challenges in Providing Institutional-level TOEFL Support in Japan: A Report on the Tokiwa University TOEFL iBT Preparation Course	Kevin M.McManus	221
The Class Method of Singing with the Piano and Its Role in Teacher Education in Tokiwa Junior College	Akiko SHIRAISHI, Kayo NAKAMURA, Kyoko AMAGI Naomi KOBAYASHI, Masako OKABE, Mayumi NAKAMURA	235
Current Status and Issues of ICT Education with Tablet PC in Suijo High School	Setuo INABA, Masahiro TADA	251

Tokiwa University
Center for Teacher Education Review

ISSN 2432-8693

Journal of Applied Research in Educational Practice

No.2 March 2018

Center for Teacher Education
Tokiwa University