

ループリックの活用による保育実践力の向上について

—学校行事をとおしての取り組みから—

半 直哉・正長 清志・竹野 博信・西本 裕子・水鶏口 陽一・宮下 小百合

About a Relation with Improvement of Utilization of Rubrics and the Nurture Practice Power —From a Match Through a School Event—

Nakaba Naoya・Shounaga Kiyoshi

Takeo Harunobu・Nishimoto Yuko・Kuinaguchi Youichi・Miyasita Sayuri

The purpose of this paper is to deal with a study of “It’s possible to deepen the consideration which plans for improvement of the nurture practice power by utilizing a rubrics.” A 1st grader of child education family prepares from a plan, and this store shop imitation” is the event by which all the students concern implementation. Everything is student's making by hand and time and a device are needed.

It can be said one way aiming at upbringing of the basic ability, the quality as the member of society and the ability as the nurture person.

キーワード；ループリック、指導と評価の一体化、保育実践力の向上

Key words ; Rubrics, Uniting of Guidance and Evaluation, Improvement of the Nurture Practice Power

1. 研究の目的

新学習指導要領で求められた思考力・判断力・表現力を育むための手法として注目を集めているパフォーマンス評価の実践を、単に学生の到達度評価だけでなく、その学生の考える力はどこまで育っているのか、次の段階に進むための指標をどうするかを中心に、本学一学年の教員で検討した。

そこで、独自に作成した評価指針を明確にしたループリックに、学生のパフォーマンスである思考力・判断力・表現力と照らし合わせることで、そこまでの到達度とそれにあわせた指導改善のポイントがわかるループリックを活用することにした。このループリックの活用は指導と評価の一体化を実現する指導法であるため、今年度の学校行事「お店屋さんごっこ」にループリックを活用することで保育実践力の向上を図る考察を深めるとともに、2年生と昨年度卒業生から「お店屋さんごっこ」の有用性についてのアンケート調査結果から、保育実践力の向上を図るために初年度教育の一つとしての、「基礎ゼミナール」と同様に学校行事をとおしての取り組みがその後の学生生活、さらには保育者として歩んでいる基盤となっていることを明らかにしていく。

2. ルーブリックの導入について

(1) ルーブリックの先行研究

ルーブリックについてダネル・スティーブンスとアントニア・レビは「ある課題について、できるようになってもらいたい特定の事項を配置するための道具」で、「いくつかの構成要素に分け、その要素ごとに評価基準を満たすレベルについて詳細に説明したもので、様々な課題の評価に使う」¹⁾ことが、大学における科目を毎年評価するために使用されていることから最も効果的な採点の方法としている。

また、ルーブリックは表1-(1)-1のように、「4つの基本的な要素できている。課題・評価尺度(到達レベル・成績評価点)・評価観点(課題が求める具体的なスキルや知識)・評価基)ルーブリックとは準(具体的なフィードバック内容)のすべてを表形式での配置」²⁾から説明している。

表1-(1)-1

(表 題)

	評価尺度1	評価尺度2	評価尺度3
評価観点1	評価基準1-1	評価基準1-2	評価基準1-3
評価観点2	評価基準2-1	評価基準2-2	評価基準2-3
評価観点3	評価基準3-1	評価基準3-2	評価基準3-3
評価観点4	評価基準4-1	評価基準4-2	評価基準4-3

つまり、ルーブリックは、従来の数値的な評価方法ではなく、具体的な行動が書かれており、教員側が何を目指しているのか明確にし、学生自身も何を学ぶ必要があるのか、どのようなものを目指したらよいのか見通しをつけやすく、社会に出て活躍するための資質・能力として、文部科学省が①基礎的・基本的な知識・技能の習得、②課題を解決するための思考力・判断力・表現力③主体的に学習に取り組む態度の必要性を伝えているが、②や③のように、いわば目に見えない学力を可視化するための評価方法としてルーブリックが注目されている。

寺嶋・林(2006)は、大学の演習授業において、学習活動へのルーブリックをもとに、学習の途中や最終時に学習者自身が「自己評価」をすることで、学習目標を意識化しそれに従って学習を進め、その学習における成果や課題が把握でき、授業プロセスを学習者に意図的に振り返らせる「自己評価」を促す³⁾ことになる。また、その視点を教員が主導となりつつも学生の了解を得ながら作成して、授業を実施することで、保育経験の少ない学生において、どのように行事を進め、子どもの動線や安全面の確保するためのアイデアを出すことは難しいため、学習者の活動の多い授業であっても目的意識が明確になり、学習過程での内省を促し、学習への意欲や自己効力感が高まることが予想される。これは、この学習過程を効果的にするというだけではなく、学習一般に対する考え方や自己に対する認識をより深くさせることになる。

参加した学生全員がリーダー性を発揮し、チームとしての働きや計画性・行動を知ることが実践力につながり、ふり返りを促進させることからルーブリックの作成に至った。

(2) ルーブリック評価表の作成に向けて

「お店屋さんごっこ」への取り組みを学習到達度指標の観点と照らして学生自身の自己評価用として、次の表3-(2)-1のルーブリックを作成した。作成にあたっては、計画・準備段階と当日に分けて、前者が「コミュニケーション能力」「責任感」「協力性」の3つ、後者が「コミュニケーション能力」「責任感」の2つの学習到達度指標を設定し、学習到達度指標を基に5段階のルーブリック評価表とした。

ルーブリック評価表の活用にあたっては計画・準備段階を特に重視することとし、ルーブリック評価表とあわせて「計画・準備段階の成長グラフ」を採用した。定期的に自己評価を行わせ（3回）、その結果をグラフ化し視覚化できるようにすることで、学生がより自覚的に主体的に「お店屋さんごっこ」に取り組んでいけるように工夫した。また、ルーブリック表からは読み取れない学生の思いや気持ちをくみ取っていけるようにするために自由記述の欄も設け、次年度の取り組みに生かしていくようにした。

3. 「お店屋さんごっこ」の概要と展開

(1) ルーブリック評価導入までのあゆみ

幼児教育科1年生前期、基礎教養科目「基礎ゼミナール」において、近隣の幼稚園児を招いての「お店屋さんごっこ」を開始したのは平成23年度からで、今年で9回目の実施となる。

これまでの「基礎ゼミナール」は、①基礎的教養や自分の考えや意見を表現する能力を育て②短大生としてふさわしい生活態度や礼儀作法を身につける。③将来の進路に向けて、主体的に努力する態度を身につけるといふねらいで講義を行っている。また、その主な講義計画は、3分間自己紹介・講義の聞き方、ノートを取り方・国語学習（葉書の書き方）・算数（計算練習）・専門職の仕事理解等である。その内容は、基礎学力の定着、専門職としての知識・技能や意欲を高めるもの⁴⁾となっていた。

しかし、それまでの知識・技能の習得に加え、保育者としての表現力とコミュニケーション能力、責任感や協力性等といった社会性の育成が必要であるという課題を同時に議論していた。

そこで、より実践的で体験的な行事等の取り組みを通して、「自主性や主体性」「基礎的なコミュニケーション能力」を習得させていくことで、より実践的な保育実践力の定着をめざすこととなり、園児を招いての「お店屋さんごっこ」を開始した。この「お店屋さんごっこ」は、幼児教育科1年生が、企画から準備、実施に全学生がかかわる行事である。全てが学生の手作りで、時間と工夫を要する。そのため、計画や準備段階で、グループ内での意見調整、助け合ったり主体となって行動をしたりする場を生み出す。「基礎的なコミュニケーション能力」とは、「お店屋さんごっこ」当日、園児とのやりとりや会話等を体験的に学ぶことを意味する。こうして行事を通して、保育者としての基礎的な能力や社会人としての資質・能力の育成をめざすことになった。

(2)「お店屋さんごっこ」の授業での展開

1年生「基礎ゼミナール」の授業で、入学して3か月経過した時点の「お店屋さんごっこ」への参加とその概要とねらいについて示した。

- ①概要 年長児にごっこ遊びをとおして「自ら品物を選んでお金を財布から出して買う」という行動が、空想力、判断力、想像力、発想力を高めていくことに繋がることを感じとる。「お店屋さんごっこ」の目的は、本学の建学の精神「楽学」を基盤にした教育理念、教育目的に合致するものであるため、ループリックにおける各項目の平均点が高ければ、学生に本学の教育理念と教育目的が浸透し始めていると考えられる。
- ②ねらい ア) 学生同士が協力し、企画・立案し主体的に取り組むことで、協調性・主体性を養うとともに「責任感」と「協力性」の大切さを学ぶ。イ) 園児と関わり行事を盛り上げることで、達成感を味わうことにより、「地域貢献の大切さと敬愛の精神」を学ぶ。ウ) 幼児を対象にした行事にふさわしい言動やコミュニケーション能力を高めることは、各自の保育力を高めることとなり、「表現力とコミュニケーション能力」を培う。エ) 園児にごっこ遊びの楽しさを味わってもらう内容を考えることで、イメージ力を向上させ、教育力を高める。こうして、「保育者としての専門的な知識と技能」を感じ取る体験をすることになる。
- ③展開 本年度の実施計画を以下に示す。日時 2019年7月12日(金)開催時間 10時20分～11時45分(1・2限)場所 講堂(体育館)お店の数 6
- ④役割(係)について ①実行委員：各クラスから2名選出し、4名でお店屋さんごっこ実行委員を編成する。実行委員の中から実行委員長、副実行委員長を1名ずつ選出する。②グループリーダーと副リーダー(会計係)：各グループにリーダーと会計係(副リーダー)を選出する。③ダンスメンバー：学年全体で8～10名程度(第4講の「創作幼児体育」時にグループ分けを行い、その後その中から選出される)④誘導係(園児をお店に案内する)：各グループから前半と後半それぞれ2名ずつ選出する。(12グループ×2(前半・後半))⑤流れ：お迎えのセレモニー(オープニング、ダンス)→お店に案内し楽しむ→お別れのセレモニー(お見送り・帰園)⑥その他：製作物(お店、商品、景品(ゲームの景品等))、工程表を学生に配付することで、当日までグループごとに目標設定を明確にして、学生自ら進捗状況の把握することで、「責任感と協力性」を養う機会が多くなるため、ねらいのア)として設定した。学生ひとり一人が製作活動にかかわることで、アイデアや製作過程での工夫、段取りする力も身に付けていくことを期待した。当日は、ねらいのイ)・ウ)・エ)を設定し、「達成感」を味わう、「保育力を高める」、「教育力を高める」ことが養われることを期待して設定した。

(3) ルーブリックの導入による学生の学びの実際

「基礎ゼミナール」の最終日に、今年度の「お店屋さんごっこ」をルーブリックへ①計画準備段階②当日③成長グラフに自己評価を表記し、最終評価としてふり返り感想を記入させた。

①計画準備段階の自己評価

表3-(3)-1は、ルーブリック記入者44名の当日を迎えるまでの準備段階を自己評価し、Level 1からLevel 4までの5段階を縦軸で示し、横軸に評価対象をコミュニケーション能力・責任感・協力性に分類し、ルーブリックへの記入を3回に分け段階評価したものである。

「お店屋さんごっこ」におけるコミュニケーション能力のチェック項目は、自分の思いをまずメンバーに伝え、製作におけるアイデアや進行状況を確認し合いながら行い、他のメンバーの気持ちも理解し受け止め、支障が発生した場合はグループ内で話し合い相談しながら解決するという友達同士の横のつながりを重視した。最終チェックLevel 4では教員や実行委員に進行状況を伝えることができたかを評価し、グループ内そして全体のつながりにおける連絡・相談・報告ができていたかをレベルで示した。責任感の項目には、話し合いで決めた活動日時・の順守から始まり、割り当てられた役割、グループで決めた内容を粘り強く最後までやり遂げることができたかをLevel 3に、最終Level 4には、自発的な話し合いの場を設け、責任感の増長から生じるリーダー的要素も取り入れた内容とした。

協調性に関しては、グループ内が円滑に進行できるように、自発的な協力姿勢や他のメンバーへの気遣いや配慮も含め、自ら主体性を持ち積極的なおかつ能動的に活動できたかをレベルで示した。計画準備段階におけるそれぞれ3項目の結果は、表3-(3)-1が示すとおりコミュニケーション能力・責任感・協力性の3項目とも1回目・2回目・3回目とレベルの平均点が向上している。

これは、「お店屋さんごっこ」という学校行事に参加したことで、グループ活動における集団の持つ力が当日に向けて増進していくことで、学年の組織力向上につながることもできることといえる。

次に、1回目と2回目、2回目と3回目の評価点の差異に着目した。各3項目1回目の平均点は、2.73ポイントであった。2回目は2.82ポイントであり、その差は0.09ポイントの向上、3回目の平均点は3.29ポイントで3項目と

表3-(3)-1 計画・準備段階

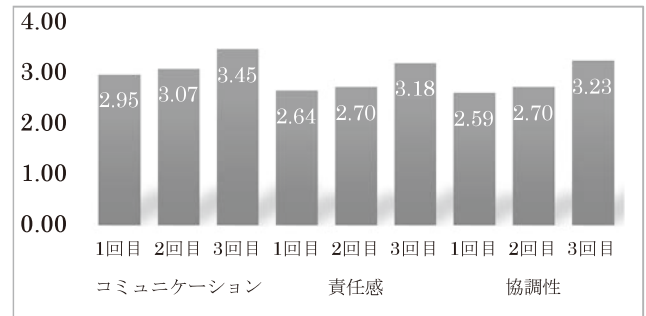
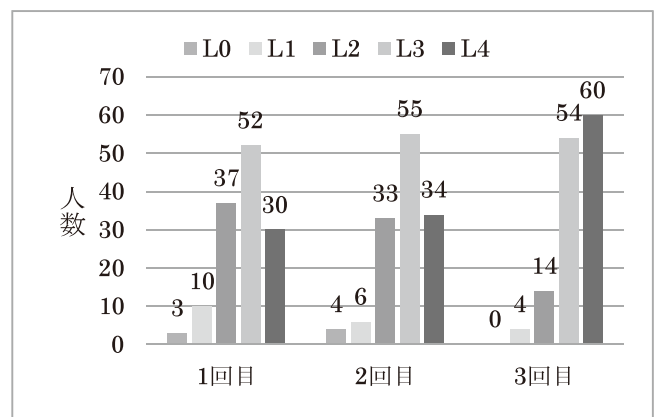


表3-(3)-2 回数別レベルチェック人数



も評価点はLevel 3を超えた。2回目と3回目の差異は0.47ポイントの向上となった。これを、表3-(3)-2に示すとおり2回目調査でLevel 4が34人に対して、3回目調査では60人に増加していることから、より多くの学生が「お店屋さんごっこ」当日を迎える前に計画準備段階で目的を達成しており、Level 4には、リーダーとしての能力も磨かれる内容も盛り込んでいるため、教員から指示されたことを遂行するだけでなく、周囲の状況に配慮しながら一つの目標とその成功をめざしながら、より多くの学生が行動できたことと思える。

表3-(3)-3は各リーダーとその他の学生とを分けて比較したものである。リーダーは、クラス代表実行委員各クラス2名から選出された4名と、各ブースにおけるリーダーと副リーダーとで構成され全16名。(1名未回収のため15名で算出)と、他の学生29名で表した。

(系列1は他学生29名、系列2はリーダー15名)

「お店屋さんごっこ」の目的を、ループリックにおける各項目のLevel平均点が高得点であれば、学生の本学の教育理念と教育目的が浸透できたと考えられる。

表3-(3)-3によると、コミュニケーション能力と協調性のそれぞれ2回目の点数が、他学生よりも低い。これは、制作物や企画が遂行する中で、それぞれのグループで学生間の意見の相違や計画変更などが生じた時期である。

しかし、この2つを除くと、リーダーを務めた学生が他学生よりも得点が高い結果となった。各リーダーいろいろな状況乗り越えて、改善を図りながら調整していった結果であろう。この結果から、「お店屋さんごっこ」におけるリーダーを担った学生は、他学生以上に本学の教育理念と教育目的を学ぶことができたといえる。

②当日の自己評価と今後の課題

「お店屋さんごっこ」のループリックには、①の計画・準備段階と別枠で、当日の自己評価を学生に採点してもらった。当日評価の項目としては、コミュニケーション能力と責任感に特化し、①と同じくLevel 0からLevel 4までの5段階評価とした。ただ

表3-(3)-3 リーダーとその他学生の評価点

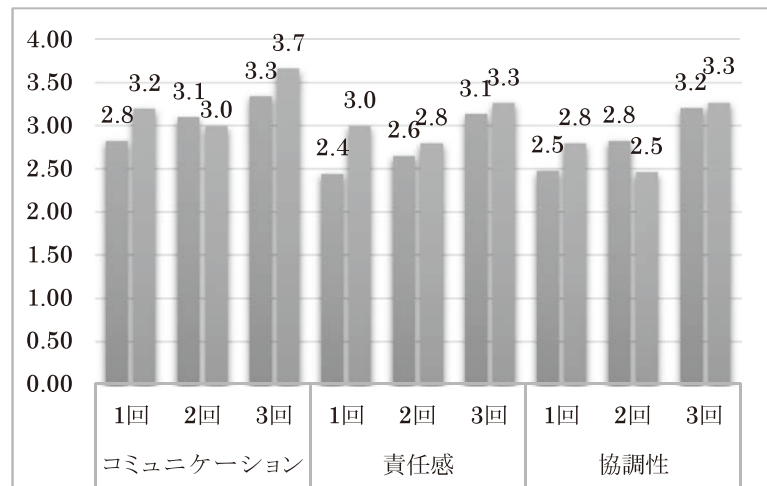
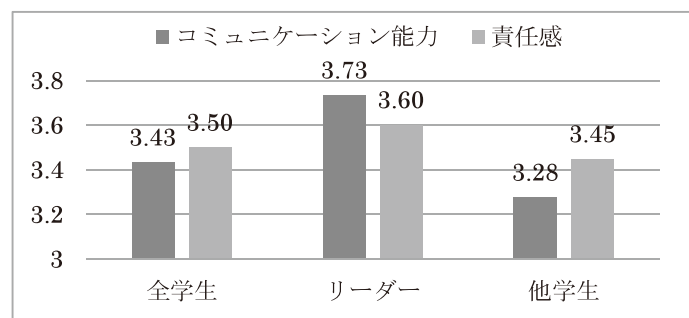


表3-(3)-4 当日、全学生・リーダー・他学生の平均点



し評価内容は当日の園児達とのふれあいがもたれることや、最後の後片付けも関わってくることから、①と大きく内容は違っている。②を考察するにあたり、①と違い時間の経過を自身の成長に置き換えることができず画一的な評価しかできないため、表3-(3)-4では、全学生の平均評価点とリーダー15名、それにリーダー以外のその他学生の3グループに分けて示した。

コミュニケーション能力では、他学生3.28ポイントからリーダーでは3.73ポイントの実に0.45ポイントの上昇をしている。

Level 3とLevel 4のチェック項目の違いは、Level 4に子どもの安全に注意しながらかわることができ、リーダーの各15名は、お店や全体の運営だけではなく、来学してくれた子どもたちへの安全を通した配慮も心がけている結果となった。

参加した111名の園児が限られた時間に一人ひとり楽しさを味わってもらうため、お店のスムーズな運営が何よりも大切になってくる。リーダーは自ら率先して接客と全体の流れを把握した行動に努めた結果が現れているであろう。

次に責任感は、全体が3.5ポイント。他学生3.45ポイント、リーダー3.6ポイントであった。その差は0.15ポイントであり、コミュニケーション能力と比べ、全体的な変化は少ない。それぞれ当日の活動において、自分の役割をまんべんなく責任を持って果たすことができたことだと考察できる。園児数が111名だったのに対して、対応した学生が46名で、学生人数に対して、園児数が多い状況であり、全ての園児が全てのお店を回るにも、教員としても苦慮しながら当日を迎えた。

よって、1人の気の緩みや状況を把握していないことは、全体の進行に支障が生じ兼ねないことを、学生は事前に認識し、一人ひとり役割と責任をもって遂行できた結果が、他学生の自己評価点を押し上げ、全体評価平均3.5ポイントに押し上げたのではないかと思える。

4. 2年生アンケートと今後の課題

(1) アンケートの概要

本学一学年の教員が、1年次の学生にとって「お店屋さんごっこ」を経験したことが、その後の実習（1年次の教育実習Ⅰ、保育実習Ⅰ（施設）・2年次の教育実習Ⅱ・保育実習Ⅰ）や大学祭、Iwatan親子フェスタ等の活動にどのような場面で、どのくらい生かされているかを評価するため、2年生（57名）に令和元年9月2日にアンケートを実施した。

(2) 2年生アンケートについて

「責任感」・「協力性」・「コミュニケーション能力」の観点に基づき、点数化された選択肢を選ぶものの11項目、自由記述が1項目の質問項目合計12で構成している。

質問項目 表4-(1)-1 2年生アンケート

＜2年生のみなさんへアンケートのお願い＞	
昨年度行った「お店屋さんごっこ」の経験が実習（1年次の教育実習・2年次の教育実習Ⅱ、保育実習Ⅰ）やその他大学祭、Iwatan親子フェスタ等の活動の際に、どのような場面でのくらしがされているか、それが次に掲げる「責任感」、「協力性」、「コミュニケーション能力」の観点からどのようにつながっていったかをお聞きしたいと思います。 これは、今後の1年生の活動の参考したいと思っておりますので、ご協力の程よろしくお願いたします。 令和元年9月2日	
1年次に「お店屋さんごっこ」を行ったことを現在どのように感じていますか？	
1 「お店屋さんごっこ」を行ったことが、2年次の実習や各行事（大学祭、Iwatan親子フェスタ等）や課外活動、ボランティア活動等で役に立っていますか。	4 とても役に立っている 3 役に立っている 2 どちらともいえない 1 あまり役に立っていない 0 役に立っていない
2 責任感について	
① 提出物の期限や約束事などを守ることが出来る。	3 出来るようになった 2 どちらともいえない 1 あまり出来ていない 0 出来ていない
② 各教科からの課題やグループ内で頼まれたことを期限内に終えることが出来る。	3 出来るようになった 2 どちらともいえない 1 あまり出来ていない 0 出来ていない
③ 各学校行事など計画を進めるために、先生・同級生と話しあえる機会を大切にすることが出来た。	3 出来るようになった 2 どちらともいえない 1 あまり出来ていない 0 出来ていない
3 協力性について	
① グループに割り当てられた役割や課題に対して、計画・準備の段階から自分からすすんで協力ができるようになった。	3 出来るようになった 2 どちらともいえない 1 あまり出来ていない 0 出来ていない
② グループのメンバーが発表がしやすい環境になるような配慮・心づりを大切にすることが出来るようになった。	3 出来るようになった 2 どちらともいえない 1 あまり出来ていない 0 出来ていない
(裏面へ続く)	
③ グループの役割や課題の進捗状況について、先生や同級生に常に報告することで、より効果的に進めることが出来るようになった。	3 出来るようになった 2 どちらともいえない 1 あまり出来ていない 0 出来ていない
4-1 コミュニケーション活動について	
① 自分の思いを、先生や同級生に直接言葉で伝えることで意思疎通が出来るようになった。	3 出来るようになった 2 どちらともいえない 1 あまり出来ていない 0 出来ていない
② 先生や、同級生の思いを受け取る（受け入れる）ことが出来るようになった。	3 出来るようになった 2 どちらともいえない 1 あまり出来ていない 0 出来ていない
③ 先生やグループリーダーへ報告・連絡・相談を常に心がけるようになった。	3 出来るようになった 2 どちらともいえない 1 あまり出来ていない 0 出来ていない
4-2 こども（利用者・顧客）とのコミュニケーションについて	
① 実習先でこども（利用者・顧客）の思いや気持ち・意思（人権）を考慮しながら接することが出来るようになった。	3 出来るようになった 2 どちらともいえない 1 あまり出来ていない 0 出来ていない
② 実習先でこども（利用者・顧客）の安全に十分配慮しながら関わることが出来るようになった。	3 出来るようになった 2 どちらともいえない 1 あまり出来ていない 0 出来ていない
5 上記の他に、学内外で生かしている活動などがあれば教えてください。	
ご協力ありがとうございました。	

項目1については、平均が3.4点と高い数値を表し、とても役に立っている（4点）27名、役に立っている（3点）25名と、回答した57名中52名が役に立っているとしている。項目2「責任感について」①・③の平均は2.8点、57名中52名ができるようになった（3点）、②の平均は2.7点、57名中51名が3点。項目3「協力性について」①・②の平均が2.8点、③の平均は2.7点で「責任感について」と同様の結果である。項目4-1「コミュニケーション活動について」①の平均は2.7点②は2.9点であった。項目4-2①・②については、いずれも2.9点とこのアンケートで最も高い数値である。このことは2年次の実習で、子どもたちとの関わり方や周囲への配慮が必要な際にこの経験が生かされていると思える。

表4-(2)-2 2年生アンケート集計結果

質問 点数	1	2			3			4-1			4-2	
		①	②	③	①	②	③	①	②	③	①	②
0点	0名(0%)	1名(2%)	1名(2%)	0名(0%)	0名(0%)	0名(0%)	0名(0%)	0名(0%)	0名(0%)	0名(0%)	0名(0%)	0名(0%)
1点	1名(2%)	1名(2%)	2名(3%)	1名(2%)	3名(5%)	1名(2%)	2名(3%)	0名(0%)	0名(0%)	1名(2%)	0名(0%)	1名(2%)
2点	4名(7%)	5名(9%)	11名(19%)	13名(23%)	9名(16%)	11名(19%)	17名(30%)	19名(33%)	8名(14%)	11名(19%)	7名(12%)	5名(9%)
3点	25名(44%)	50名(87%)	43名(76%)	43名(76%)	45名(79%)	45名(79%)	38名(67%)	38名(67%)	49名(86%)	45名(79%)	50名(87%)	51名(89%)
4点	27名(47%)											
合計点数	189	158	153	156	156	158	150	152	163	158	164	164
平均点	3.4	2.8	2.7	2.8	2.8	2.8	2.7	2.7	2.9	2.8	2.9	2.9

<自由記述> 4名回答 学内外で活かしている活動があれば書いてください。

- ・クラブ活動・ボランティア活動
- ・私生活でも人のかかわりでは、思いやりをもって、相手に分かるように伝えるよう意識するようになった。
また、保育雑誌を購入して読んだり、ネットで調べる癖がついた。
- ・図画工作では家でも子どもの夏休み製作に役に立っている。
- ・オープンキャンパスで卒業生を呼んでほしい。知らない手遊びを教えてほしい。

自由記述の回答では、「思いやりをもって相手にわかるように伝えたりするよう意識するようになった。」とあるように、「お店屋さんごっこ」の経験をとおしてコミュニケーション能力を身に付け多くのことができるようになったと答えている。

アンケートの集計結果から「責任感について」と「協力性について」「子ども（利用者、顧客）とのコミュニケーションについて」の項目で、お店屋さんごっこの経験から多くのことができるようになった。と多くの学生は回答している。

(3) 2年生アンケートの結果と今後の課題

2年生では、「お店屋さんごっこ」の取り組みから1年経過しその後は、大学祭やIwatan親子フェスタで取り組む機会があり、この2つの点から「お店屋さんごっこ」の経験をとおして成果を実感できたのではないかと思える。リーダー等で自分から積極的に取り組むことが出来た学生と、常に受け身で周りに発信することができなかった学生との差は大きく数値に表れている。そのことから「お店屋さんごっこ」の終了後だけではなく、取り組みの中での評価が重要視しなければならないことが学生に求められてくるのが今後の課題として挙げられる。この改善には自分自身の取り組みの姿勢を振り返るために、ループリックを活用することで、正確で客観的な自己評価につなげていくことができた。

5. 卒業生へのアンケートと今後の課題

(1) アンケートの概要

本学一学年の教員が、1年次の「お店屋さんごっこ」を経験したことが、その後の実習（1年次の教育実習Ⅰ・保育実習Ⅰ（施設）、2年次の教育実習Ⅱ、保育実習ⅠⅡ・Ⅲ、教育実習Ⅲ）および大学祭、Iwatan親子フェスタ等の活動に生かされ、在学中に保育者を目指す上でどのように影響しているのかを評価するため、平成30年度卒業生（56名）に令和元年6月2日実施した。

(2) 卒業生アンケートについて

「責任感」・「協力性」・「コミュニケーション能力」の観点に基づき、点数化された選択肢を選ぶのが11項目、自由記述が1項目の質問項目合計12構成している。

質問項目 表5-(1)-1 卒業生アンケート

卒業生のみなさん、それぞれの分野に就職してから2か月がたちましたが、社会人となり、それぞれの職場でご活躍されていることと思います。
そこで、お集りのみなさんが1年次に行った「お店屋さんごっこ」の経験がそれぞれの職場でどのようなケースや場面で生かされているのかを、次の責任感、協力性、コミュニケーション能力の観点からお聞きしたいと思います。
さらに、今後の1年生の教育活動の一つに取り入れていきたいと思っておりますので、どうか忌憚のないご意見をいただければありがたいと思っております。ご協力のほどよろしくお願いいたします。 令和元年6月2日

卒業後、「お店屋さんごっこ」を行ったことをどのように感じていますか？

1 「お店屋さんごっこ」を行ったことが、現在職場や家庭で役に立っていますか。

4 とても役に立っている
3 役に立っている
2 どちらともいえない
1 あまり役に立っていない
0 役に立っていない

2 責任感について

① 職場で決められたルールを守ることが出来る。

3 出来るようになった
2 どちらともいえない
1 あまり出来ていない
0 出来ていない

② 職場で自分に割り当てられた役割や、仕事を時間(提出期限)内に終えることが出来る。

3 出来るようになった
2 どちらともいえない
1 あまり出来ていない
0 出来ていない

③ 職場の事業計画や行事計画を進めるために、上司や先輩、同僚と話しあえる機会を大切にできるようになった。

3 出来るようになった
2 どちらともいえない
1 あまり出来ていない
0 出来ていない

3 協力性について

① グループに割り当てられた役割や仕事に対して、計画・準備の段階からすすんで協力ができた。

3 出来るようになった
2 どちらともいえない
1 あまり出来ていない
0 出来ていない

② グループのメンバーが、役割や仕事がしやすい環境になるよう配慮を心がけることが出来るようになった。

3 出来るようになった
2 どちらともいえない
1 あまり出来ていない
0 出来ていない

③ グループの役割や仕事の進捗状況を、上司や先輩に常に報ずることで、作業をより効果的に進めることが出来るようになった。

3 出来るようになった
2 どちらともいえない
1 あまり出来ていない
0 出来ていない

4-1 職場内のコミュニケーション活動について

① 職場で自分の思いを上司や先輩、同僚に直接言葉で伝えることが出来るようになった。

3 出来るようになった
2 どちらともいえない
1 あまり出来ていない
0 出来ていない

② 職場で上司や先輩、同僚の思いを受け取る（受け入れる）ことが出来るようになった。

3 出来るようになった
2 どちらともいえない
1 あまり出来ていない
0 出来ていない

③ 職場で上司や先輩、同僚へ報告・連絡・相談が常に出るようになった。

3 出来るようになった
2 どちらともいえない
1 あまり出来ていない
0 出来ていない

4-2 ども（利用者・顧客）とのコミュニケーションについて

① 職場でども（利用者・顧客）の思いや気持ち（人権）を考慮しながら接することが出来るようになった。

3 出来るようになった
2 どちらともいえない
1 あまり出来ていない
0 出来ていない

② 職場でども（利用者・顧客）の安全に配慮しながら関わることが出来るようになった。

3 出来るようになった
2 どちらともいえない
1 あまり出来ていない
0 出来ていない

5 上記の他に職場で生かしていることがあればお聞かせください。

ご協力ありがとうございました。

表5-(2)-2 卒業生アンケート集計結果

質問 点数	1	2			3			4-1			4-2	
		①	②	③	①	②	③	①	②	③	①	②
0点	1名(2%)	0名(0%)	1名(2%)	0名(0%)	0名(0%)	0名(0%)	0名(0%)	1名(2%)	0名(0%)	0名(0%)	0名(0%)	0名(0%)
1点	5名(9%)	0名(0%)	4名(7%)	3名(5%)	1名(2%)	1名(2%)	2名(3%)	3名(5%)	0名(0%)	0名(0%)	0名(0%)	0名(0%)
2点	14名(25%)	8名(14%)	8名(14%)	8名(14%)	9名(16%)	13名(23%)	19名(34%)	18名(32%)	11名(20%)	9名(16%)	10名(18%)	12名(21%)
3点	18名(32%)	48名(86%)	43名(77%)	45名(80%)	46名(82%)	44名(79%)	35名(63%)	34名(61%)	45名(80%)	47名(84%)	46名(82%)	44名(79%)
4点	18名(32%)											
合計点数	159	160	151	154	157	153	145	141	157	159	158	156
平均点	2.8	2.9	2.7	2.8	2.8	2.7	2.6	2.5	2.8	2.8	2.8	2.8

<自由記述> 7名回答 職場で活かしている活動があれば書いてください。

- ・短大で学んだことすべて
- ・忍耐力
- ・手遊びが活かされています。
- ・手遊び、図工で使用したもの
- ・人間関係など
- ・子ども一人ひとりのファイルを作成できた。
- ・報、連、相はとにかくできるようになりました。大切さが在学中に嫌と言うほど身に付いたから。

項目1については、平均2.8点という結果で、とても役に立っている（4点）役に立っている（3点）をそれぞれ18名、合計36名。その一方、どちらともいえない（2点）が14名、あまり役に立っていない（1点）が5名、役に立っていない（0点）が1名と合計20名（36%）が「お店屋さんごっこ」との関連を見出すことには至っていない。項目2「責任感について」①職場で決められたルールを守るという項目の平均は、2.9点で56名中48名ができるようになった（3点）を、残りの8名が2点を選び最も高い数値を示している。社会人としてルールを守ると、あたりまえのこととして捉えているのであろう。項目3「協力性について」①の平均が2.8点②は2.7点③のは2.6点で、大きな差はないが、社会人1年目で、上司、先輩と話し合いの機会を大切にすることは、学生時代と異なりハードルが高いのではないかと考えられる。項目4-1「コミュニケーション活動について」①の平均は2.5点で今回の中では最も低い数値であり、職場で自分の思いを上司や先輩に言葉で伝えることが出来ていると回答したものは93%であるが、7%は伝えることが出来ていない、伝えるのが難しいと感じている。4-1②と4-2①・②はいずれも平均が2.8点で、全員が3点・2点を選択した。現在の保育の現場で、思いやりの気持ち（人権）を考慮しながら接すること、安全に配慮することの重要性を十分に理解した上で仕事に取り組んでいることが、0点・1点を選択していないことから推察できる。

自由記述については、在学中に身に付けた手遊びや図画工作など、保育実践に繋がる内容を挙げている。また、一方で人間関係を構築すること、忍耐力を身に付け、周りとの連絡・相談・報告など仕事に取り組む上での基本的事項が必要と挙げている。

「お店屋さんごっこ」の経験が、職場での実践と関連していることが認識でき、アンケートにおいて、「責任感について」と「協力性について」「子ども（利用者、顧客）とのコミュニケーションについて」では、「お店屋さんごっこ」の経験からさまざまな業務に取り組めることができるようになった。

た。と、多くの卒業生が評価している。

(3) 卒業生アンケートの結果と今後の課題

職場での上司や先輩とのコミュニケーションについては、学生生活をとおして多くの学校行事や地域のボランティア活動等への参加が大きな経験となっていることから、「お店屋さんごっこ」との関連がさらに明確に現わされた。しかし、自由記述で挙げた内容から質問項目の精査の必要性を今後の課題とした。

6. 考察と今後の課題

少子化と大学全入時代となり、今後は初年度教育のさらなる充実を図らねばならない。上述のように、1年生「基礎ゼミナール」の授業で学校行事である「お店屋さんごっこ」にループリックを活用することで、それまでの準備期間とともに開催当日と全般的なふり返りが明確にでき、その後の学生生活の目標設定を、学生自らが計画して実行して目標の到達度と工夫を凝らすべき部分の材料の提起を期待した。また、在学学生である2年生と令和元年4月から社会人としてスタートして2ヶ月経過した卒業生が、それぞれの保育現場での保育実践力の向上を図るために、入学して3ヶ月経過した時点の1年生で参加した「お店屋さんごっこ」での経験がどのように生かされているかを把握することで、在学中の教育効果を向上させるための視座をアンケート調査から多く得ることができた。在学学生・卒業生ともに「お店屋さんごっこ」の経験とコミュニケーション能力を発揮する対人援助の分野との相関関係に着目すると、概ね「お店屋さんごっこ」の経験に有意性が示されることに至った。

しかしながら、ループリックを活用することについて小野和宏・松下佳代(2016)は、「評価基準がわかれば、評価に向けて学習するという、「傾向と対策」的な学習になる⁵⁾」ことを指摘している。この「お店屋さんごっこ」への取り組みが、教員の評価基準を示すことで学生のレポート作成やプレゼンテーションにおいて、どうすればよいレポートになるのか、よりよいレポートの作成に向けて、学生一人ひとりの学習のみちすじをつけながら自らが調整・目標の設定をしていけるために評価いくためには、さまざまな教育効果の向上を図るための一つとして工夫した、各々のループリックの活用を学生に提示しながら、活用していく必然性の一助になったといえよう。

引用文献

- 1) ダネル・スティーブンス,アントニア・レビ 監訳佐藤浩章 訳井上敏憲,俣野秀典(2014)『大学教員のためのループリック評価入門』玉川大学出版部, p2.
- 2) 同書, p4.
- 3) 寺嶋浩介・林 朋美(2006)「ループリックの構築により自己評価を促す問題解決学習の開発」京都大学高等教育院, Vol 12, pp.63~71.
- 4) 岩国短期大学「授業概要(シラバス)」平成22年度版, pp.1~2.

- 5) 小野和宏・松下佳代 (2016) 「初年次教育におけるレポート評価」松下佳代・石井英真 (2016) 『シリーズ第3巻 アクティブラーニングの評価』東信堂, p35.

参考文献

松下佳代・石井英真 (2016) 『シリーズ第3巻 アクティブラーニングの評価』東信堂.

ルーブリックの導入と活用についての一考察 —保育・教職実践演習における論文指導の中軸として—

朝倉 なぎさ・荒谷 容子・西本 裕子・井上 美佳・山縣 明人

A Study of Introduction and Practical Use on Rubrick —Through Writing Treatise in the Practical Seminar of Child Education—

Asakura Nagisa · Aratani Yoko · Nishimoto Yuko · Inoue Mika · Yamagata Akihito

The purpose of this paper is to deal with “A Study of Introduction and Practical Use on Rubrick Through Writing Treatise in the Practical Seminar of Child Education (保育・教職実践演習)”. Before explaining on this paper, it have to be mentioned that this treatise was contributed by all members who charge of the second-year class.

First of all it has to make a clear that practical use of rubrick in the practical seminar of child education is not only for the student to write a high quality treatise but also for the teachers to make a proper evaluation toward their treatise. According to the subject, the rubrick has to be decided by these teachers and to be introduced to the student and to be applied to the students for writing their individual treatise while teaching at class. Therefore in this paper the each content and level of Rubrick was discussed eagerly and decided carefully by all members of these teachers. Also it shows the reason why those contents and levels are required by using the case of the student treatise.

In conclusion the quality of each student’s treatise made a great progress in terms of apply to the rubric. Also the mutual understanding of teacher’s evaluation toward the student’s treatise deepened in terms of writing a treatise on practical seminar of child education.

キーワード；「保育・教職実践演習」、保育内容研究、ルーブリックの活用

Key words ; Practical Seminar of Child Education, Study of Child Education, Practical Use on Rubrick

はじめに

本論文は、複数教員が担当する「保育・教職実践演習」の授業において「保育内容研究」と題して行う研究論文執筆の指導を行う際、ルーブリックを活用して可能になった学習支援について考察するものである。まず「保育内容研究」執筆の学習支援においてルーブリックを活用するための独自の項目とレベル設定並びにレベルの内容の決定理由を中心に論じる。そして、完成したルーブリックの活用を通じて学生を指導した際に生じた課題の取り組みは、いかになされたかを考察するものである。

本論に入る前に、本論文が本学で新規に導入されたルーブリックの活用を顕示することを目的と

して考察されるものではないことを確認しておきたい。あくまでループリックは、本学の最終学年における学習成果をどのように保証するかを目的として導入されたのであり、その意味から、これまでどのようにその学習成果を保証するための取り組みをしてきたかを歴史的に管見して、現在の「保育内容研究」の学習成果の在り方が、本学の教学の課題としてどのように要請され、形成されてきたかを確認しておきたい。そして、その延長上にループリックが学習支援の手段として位置づけられていることを明確にして、本論の主題を展開したい。

本学では、昭和54年度（1979年）より、「特別研究」という教科名でそれぞれの教員の専門性に基づくゼミナール形式の授業科目が存在した。それぞれの教員の専門的知識を授業内容に取り入れて、各教員の裁量で学習成果が評点化されていた。学生は基本的に希望する教員のゼミナールに所属することができた。当時、卒論発表会を開催してそれぞれの学習成果を発表するべきだという提案もあったが、論文発表は自分たちの教科内容にそぐわないという教員の意見や卒論というのは4年制大学のようなゼミナールがあってこそ可能であるという教学制度上の理由で却下された。そのような状況のなかで、保育原理や保育思想、あるいは幼児を取り巻くサブカルチャーの問題を中心に担当の「特別研究」の学生に論文指導をして、原稿を書かせて製本した教員もいた。しかし、論文指導中心の「特別研究」への参加希望が少なくなる傾向となり、その教員の論文指導も中断した。平成12年度に教科名が「総合演習」となるが「特別研究」の学習形態は継続された。但し、「総合演習」では大学祭でそれぞれの「総合演習」の学習内容の成果発表をするようになった。現在、本学の大学祭発表は、幼児教育科という特性を生かし、保育実践力をクリエイティブ・ムーブメントの手法によりプレゼンテーションするような内容になっているが、当時は学習成果の発表というよりも「総合演習」の名を借りたクラスの出し物というレベルの内容であった。一学年が200名を越す時代であり、教員側も今日ほど学生一人一人に対して懇切丁寧に指導する余裕がなかった。また大学祭が学友会の主催ということで学習内容に関して教員側からの強い指導は憚られた。そのような状況の中で、学生は具体的な保育内容に直結する図画工作、幼児体育、音楽、児童文化などの教科内容をもつ「総合演習」を志望する傾向が顕著になり、自分の志望の「総合演習」に入ることができなくて、別の「総合演習」に入った場合は熱心に学習に取り組まないというような現象も起きていた。「総合演習」の学生を増やすために、学生の興味関心を中心にして学習内容を考慮するという事態も発生した。

そうしたなかで、平成22年度入学生より、「保育・教職実践演習」が教職課程に導入された。教育現場での実践力向上を目指すことを目的とし、学生自身が設定した研究テーマについて、調査・研究を進め、発表することが課されることになった。実施は平成23年度からであるが、当初は、各クラスの保育内容研究の発表会のみを行い、発表内容や方法も各クラス担当教員の裁量に任せたものであった。そこで、その発表会を全学年に対して行うことを新たな取り組みとして提案し、平成25年、本学の教学の体制として初の論文執筆とそのプレゼンテーション、論文の製本という教育成果の発表が可能となった。

また、平成23年度より、これまで1年次「基礎ゼミナールⅠ・Ⅱ」、2年次「総合演習Ⅰ・Ⅱ」と

していた科目を、1年次「基礎ゼミナール」「キャリア開発Ⅰ」、2年次「キャリア開発Ⅱ・Ⅲ」として改編を行い、入学前から卒業後までの一貫したキャリア教育と共に、保育者として要求される高い教育的内容を提供する教学体制を整えた。特に、「キャリア開発Ⅲ」の後半の授業内容では、「保育・教職実践演習」と連動して「保育内容研究」という最終学年としての学習成果の総括と現場に出てからの保育実践への準備という学習目的を冠して教育課程としての意味が問われることとなった。

これらの教育的課題を解決するものとして本論で主題となったルーブリックの活用が望まれ、教員もその作成に関わり、「保育内容研究」という名のもとに執筆された学生の学習成果を総合的に検証する時が来たと考えている。

そこで、本論文においては、ルーブリック導入の具体的な経緯を説明し、その教学目的に即応して「保育内容研究」における学習成果の質的向上に関してルーブリックの項目と各レベルの内容に関して教員の学生に対する学習支援への課題意識がどのように反映したかを論じたいと思う。

さらにルーブリック活用の第一世代に対して、学習成果を上げるために、どのような学習計画のもとに学習支援をして、その結果がどうであったかを論じる。

最後に、本学の「保育内容研究」は、保育に関するすべての教科内容を現場の指導案として具体化できるようにする目的を持っている。その意味からルーブリックの項目や内容に関して、考察してきた内容を鑑みて改善する点を提案して新たな課題解決を図っていきたいと考える。

ルーブリック導入の意図と教育的課題

第一章においては本学においてルーブリックが導入された経緯と目的や先行研究によるルーブリックの活用の在り方を一次的に整理をして、本論文の基本的な考察の立場を明らかにしておきたいと思う。

まず、FD活動においてそれぞれの教員の授業改善について発表するなかで、教科内容が異なる教科担当以外の教員が授業改善のための具体的な教科の内容や授業展開に関して言及することは高等教育機関における授業内容から鑑みて適切でない場合がある。しかしながら、学習成果としての「learning outcomes」の具体化・明確化は示される必要がある。また、それらが具体的であることは必須であるから、担当教員がそれを示すことによって他の教員がそれらの指標を見て、それらがどのように達成されたのかを聞くことは可能である。そのような教員間の共通理解の下で基準・規準を明確化するツールとしてのルーブリックの導入が提案された。

そして、そのルーブリック導入として最初に選択されたのが、「保育・教職実践演習」での「保育教育研究」と題する論文作成と発表におけるプレゼンテーションの評価であった。特にこの教科は、2学年の担当教科の異なる教員5名が、2年生に関してクラスの枠組みを越えて学生の要請に応じて論文指導するというものであった。当然、学問分野によっては論文執筆の際の研究視点の差異や論理展開に違いがあり、論文指導に統一感が生じない可能性があるが、ルーブリック導入によってそれらが緩和されたものとする。

また、学生に対しても学習目標を明確に提示し、学習成果を目に見える形で達成させるような指導を行い、その学習成果に関してアカウントビリティーをもってあたることは教授方法における義務であると考えられる。

ここに先行研究によって確認したルーブリックの効用を示して、教員の共通理解の内容を確認したいと考える。

- (1) 評価観点・基準・規準を明確に提示することにより、授業および成績評価に対するアカウントビリティーを確保できる
- (2) 教員の意図をはっきり示すことができる（学習目標の明示化）
- (3) 採点のぶれが少なくなる（公正な評価、評価の一貫性）
- (4) 採点時間の短縮を図れる
- (5) 学生への素早いフィードバックに適している
- (6) 学習目標と到達レベルを学生が把握しやすいため、能動的学習の促進に適している
- (7) 増加傾向にある学生参加型授業での評価に適している
- (8) 教員間の情報共有に適した形態である
- (9) 自らの成績評価の課題を知ることができる（同僚教員や学生からの指摘や示唆）

以上のような事前の学習を前提として実際のルーブリック導入とそれによる教育指導が開始されたわけであるが、「保育・教職実践演習」における導入の経過と課題を管見しておきたい。

2017年度に「保育・教職実践演習」において授業における実態の検証とルーブリック導入の意味について検討した。そこでは主に論文執筆に関する学習活動の到達目標の明確化が学生の自律的な学習態度へ良い影響をもたらすのではないかという意見が出された。学生は初めての本格的な論文執筆に関して論文主題の決定とは別に、どのような視点と手順で具体的に論文を執筆してよいかかわからないために教員に依存する場合や、多くの場合は無自覚に執筆している傾向があったと思われる。ルーブリック導入はこれらの課題を解決するものであった。しかしながら、どのような項目でレベルを構成するかは検討事項となった。

2018年度「保育・教職実践演習」の担当者で評価の基準としてルーブリックの作成を本格的に実施した。教員からの一方的な評価だけにならないように、ルーブリックの活用方法を検討した。論文執筆のための指導の際や論文を書く時期の講義時間の前にもルーブリックを提示することで学生の論文執筆に対する意識と自覚が、ルーブリックの項目と内容を通じて明確化され、学生自身による学習力と論文の質が向上するのではないかという仮説をもとに実施した。

2019年度は昨年度の課題から活用方法を改善し、個別の論文指導の際にルーブリックの項目とレベルを提示しながら、学生の論文作成の段階に応じて自覚的に論文が求められているテーマ設定から研究計画の手順、論理性、文章表現、引用文献、指導案、観察及び実践記録、プレゼンと視覚資料の一連の項目とレベルに従っての指導が可能となった。

実施後の成果と課題から次年度への授業改善は後述されるが、多くの学生が前年度に比べてプレゼンテーションの所要時間である9分間を十分に使い切るという充実度に改善が顕著に表れており、

学習成果の実は上がっていると思われる。

また、実際の研究内容のレジメと指導案も掲載してループリックを活用しての学習成果の具体的状態を説明したいと思う。

ループリック作成に関する諸課題とそれへの具体的対応

ループリック導入に関しての経緯は第一章にて述べたが、具体的にどのような項目やレベルで作成するかをキャリア開発Ⅲの担当教員での話し合いで決定することとなった。

そこで、それぞれの項目に関して論述していきたいと思う。最初に「テーマの設定」・「研究方法の手順」・「論理性」を論じ、それぞれのループリックの項目とレベルについて論述していく。

最初に「テーマの設定」・「研究方法の手順」・「論理性」設定の理論的根拠について論じるが、ここでは最も議論が白熱した部分を中心に述べていきたい。

まず、「テーマの設定」に関して、その設定の根拠について述べていきたい。

レベルは4段階あり、レベル1では、「論文主題が5領域の一つの領域の『ねらい』『内容』に関連している」となっている。この設定には当初、批判があった。なぜならば、保育内容研究であるから、5領域にすることで研究範囲が狭まるということであった。すなわち幼児の心理とか、発達障害、幼児の虐待、幼児の身体能力と運動など保育の専門的知識を研究対象にする際にはそぐわない設定ではないかという理由であった。

たしかに研究発表ループリックを設定する以前の研究では、かなり広範囲の研究領域での論文があった。しかし、それらは概説のまとめ程度の内容で要領よく整理されているが、保育・教職実践演習という講義目的に対しては、個人の主体的な保育内容の展開において、その実践の根拠や実践への配慮などを支える知識としては意味を持つものであるが、その知識のみを整理して論述することは、実践内容を提示しないのであれば、それほど意味を持たないのではないかと結論した。

四年制の卒論レベルでは研究主題に関するビブリオグラフィー作成と自らの研究関心と研究内容の相関関係から、研究領域を絞り込み、新たな研究視点を構築することも可能であるが、ゼミナールを持たない場合、難しい問題である。その代わりに実習経験を通して実践的保育知識や技術、方法に関する課題を研究対象とすることができる。その点からもテーマ設定があっても保育知識の整理とまとめだけでは、保育現場での実践力への援用に関して迂遠なものがあると考えた。

そこで、レベル5の最終目的を「論文主題と研究内容が保育課題を解決し、内容にオリジナリティ（独自性）がある」と設定することで、いかなる保育的な知識や技術であっても、保育現場において論文執筆者が感じ、考えた保育課題の解決に寄与する研究内容であることを要求した。そうすると最初のレベル1において5領域という保育内容を選択する項目は極めて有効な視点として意味を持つものと考えられる。

それでは、レベル1からの設定根拠を述べていきたい。

保育現場において保育内容を展開する場合、5領域と「ねらい」と「内容」は必須の項目である。保育内容は、小学校などの教科教育とは異なり、どのような保育内容でも5領域に関連して展開す

ることができる。同時に領域を設定することなしに展開することは保育内容を無意味化することになる。前述したように「ねらい」と「内容」を設定することは、保育に関する思想や方法論、発達段階や心理的研究、さらには音楽、造形、幼児体育、表現活動の領域に関しても、実践的な保育内容を保証するものとしてそれらの知識が意味を持つと考える。まず、その自覚があれば、「論文主題が5領域の一つの領域の「ねらい」「内容」に関連しているということが言える。

次にレベル2では、「論文主題を5領域の一つの領域の『ねらい』と『内容』に設定している」とした。関連しているという視点から、設定しているという焦点を絞らせる意味を持たせた。それぞれの「ねらい」には、それに関連した「内容」が対応していることを自覚することが肝要となる。

「幼児の自由な言葉の表現力について」という論文主題を選択した場合、言葉の領域で「人の言葉や話などをよく聞き、自分の体験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう」という「ねらい」を選択したとする。これに対応するのは、「したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする」という「内容」になる。この設定で重要なのは、幼児の自由な言葉の表現が何であるかということと同時に、どのようにしたら自由な言葉の表現を促すことができるかという保育内容とその指導案が想定されていることである。ここに学生の主体的な興味関心を教師の知的な誘導によって実践力として確定していくという指導が必要とされる。

別の言い方をすれば5領域と「ねらい」および「内容」は、すでに言説としては確定しているので、それらと論文主題との整合性が問われることになる。それが解決されることにより、レベル3の「論文主題の設定の理由が明確である」という視点にレベルを上げることが可能となる。ここが一つの重要な分岐点となると考える

さらに学生の事例を上げると、学生は自分の興味関心のある論文主題を講義や実習中の保育課題の中から選択してくるのであるが、例えば、論文主題が「絵本の読み聞かせの方法」であるとする、絵本ということや読み聞かせという意味合いから、多くの学生は領域を「言葉」と選択するのであるが、実は論文で探求したいのは、保育者としての自分が絵本の読み聞かせの技術などを高めたいという趣旨での論文主題であって、幼児が絵本の読み聞かせによって、どのようなものをつかみ取るかという視点での論文でないことが多いのである。しかも、「言葉」のねらいには、幼児が主体となってつかむ内容が中心に述べてあるだけで、保育者がどのように読むべきかという視点は二次的なものとなる。

言葉の「ねらい」には「絵本や物語などに親しみ、先生や友達と心を通わせる」という言説がある。この「ねらい」に関連して「内容」として「絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像する楽しさを味わう」があり、「絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結びつけたり、想像を巡らせたりするなど、楽しみを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われるようにすること」や「絵本や物語に親しんだり、言葉遊びなどをしたりするを通して、言葉が豊かになるようにすること。」という「内容の取扱い」を考えると、

「絵本の読み聞かせの方法」は、以上のような「ねらい」と「内容」をどのように達成するために、いかに具体的な方法を取るかが論じられなければならない。当然、発達段階や絵本への心理的集中

力を考えて絵本を読む時間の長さの設定、さらには絵本の物語性が当該の年齢の幼児の心の発育の何を保証するのも考慮にいった論文内容になることは明白である。それらの条件が満たされることによって「絵本の読み聞かせの方法」の主題設定が成立することになる。

このことからルーブリックの指標があることによって学生は、以上のような執筆での目的的自覚を深めることで指導案への執筆も容易になると考える。

そして、レベル4は「論文主題と研究内容が現実の保育課題を解決し、内容にオリジナリティ（独自性）がある。」とした。レベル3で論文主題の設定の理由が明確であれば、「論文主題と研究内容が現実の保育課題を解決」するのは当然の論理的帰結と言える。

このレベル4での問題は、「オリジナリティ（独自性）」であると思う。指導する教員においても学生の論文内容で、このオリジナリティをいかに規定するかが困難に感じることは確かである。指導案に関して図画工作などは、その保育内容の指導の結果が今までにない色彩や形状や仕掛け、使用方法などがオリジナリティとして想定されるが、学生にしてみるとその経験値から難しい問題である。但し、論文の内容が、自分の実習体験や学習内容を発展させて独自の視点や独自の編集をして論文として展開されたものはオリジナリティがあるとしてよいのではないかと考える。

例えば、絵画指導で幼児の自由性を保証するという主題において幼児の自分たちの住みたい街を話し合わせて、それを絵に描いていくという論文内容と指導案は、自分の絵画体験と実習体験、さらに園での指導方針を独自に編集した成果としてオリジナリティがあると承認してもよいのではないかと考える。この点については今後、議論を必要とすると考えている。

次に「研究計画の手順」の項目について論じる。

この項目とレベルは比較的問題なくレベルの内容が決定した。問題となったのは、レベル3の内容である。評価の中心領域をどこにするかは常に問題となるが、ここでの要点は「研究内容に対して部分実習や現場での観察や記録をしている」という内容であった。論文が文献などで知ったつもりにならないために、実践的な知見を求めている。この項目のおかげで論文には実習において感じたことや事例研究、現場での指導の内容が論文に多く散見してきたことは確かである。

レベル4では「研究内容を指導する教師に提示して、より質の高い内容にするために指導を受ける」という内容をいれた。実践的な部分として研究内容が独善的にならないことや現場において園長や主任、および同僚に対して自分の保育内容の位置づけを常に意識させる自覚をもってもらうための項目でもある。

続いて、「論理性」の項目について論じてみたい。

レベル1では、「論文主題に対してその問題点とその解決が結論として明示されている」とした。

論理性に関しては様々な視点から議論がなされたが、最初に論文主題における仮説とそれに対する自己の結論を簡潔に書いてあることが必須であるということになった。その仮説の検証や実証が論文の中で行われる説明の筋道がなければ「論理性」あるとは言えない。

レベル2では、その説明の筋道たる論証に一貫性を要求した。「論文主題に対して結論への論述内容が一貫している」とは、言い換えれば、仮説としての結論の内容を納得できる具体例を上げなが

ら、丁寧に説明しているかということである。箇条書きのような関係性のない文章では、その筋道が見えないので自分が説明し得る文章を、いかにつないで結論へと編集していくかという説明の順序や範囲に関して自覚が学生に生まれるものと考ええる。

レベル3では、「論文の主題に対して結論が適正に導かれている」ことを要求した。丁寧な説明の一貫性を意識しても、仮説の結論が適正ではないことがある。例えば、論文主題を「保育内容としてのめだかの飼育について」とした場合に、「ねらい」を「身近な環境に自分からかわり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする」とし、「内容」を「身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気づき、いたわったり、大切にしたりする。」としたと仮定する。

そして、論文の仮説ともいえる結論が、「めだかの飼育で生命の尊さを感じることができる保育展開はこうである」とした場合、幼児がメダカを園で飼育する姿や飼育の方法が丁寧に書かれていても結論に適正に導かれているとは言い難い。

レベル4では、さらに内容的に要求度を上げた。まずは、結論が演繹法か帰納法で説明されているかという論理の在り方を示した。これに関しては授業で簡単な説明を行った程度で、今後このような論理学の内容をどの授業で学生に理解させるかは課題である。

さらに『論文主題に対して結論が「ねらい」の課題を解決している』という内容を掲げた。論文主題が「保育内容としてのめだかの飼育について」として「ねらい」が「生命の尊さに気づき、いたわったり、大切にしたりする」というのであれば、「ねらい」の課題解決として園児が自ら餌をやったり、水槽の水を変えることを手伝ったり、めだかに名前をつけて絵を描いて楽しむ」という行動の変化が見られたということが実践的な報告内容として論述された場合は解決とみなしていいのではなかろうか。仮にそうならなくても保育内容の改善点が具体的に示している場合は一応課題解決の姿勢を認めるべきではないかと考える。

最後に「論文の結論が、5領域の実践とその実証的説明内容として一貫しており、課題を提出している」という内容にした。これは、結論が「ねらい」の課題を解決したとしても、その課題解決がもたらす新たな課題が意識されているかということである。所謂、PDCAサイクルによる実践後の新たなる課題の発見や創出である。

表1 「保育・教職実践演習」研究発表ルーブリック 2019年度版

		Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
論 文	テーマの設定	・論文主題が5領域の一つの領域の「ねらい」「内容」に関連している。	・論文主題を5領域の一つの領域の「ねらい」「内容」に設定している。	・論文主題を5領域の一つの領域の「ねらい」「内容」に設定している。 ・論文主題の設定の理由が明確である。	・論文主題を5領域の一つの領域の「ねらい」「内容」に設定している。 ・論文主題の設定の理由が明確である。 ・論文主題と研究内容が現実の保育課題を解決し、内容にオリジナリティ(独自性)がある。
	研究方法の手順	・研究計画を自分なりに立てている。	・研究計画を自分なりにたてている。 ・先行研究や参考資料の調査や収集がされている。	・研究方法の手順が示されている。 ・先行研究や参考資料の調査や収集について示されている。 ・研究内容に対して部分実習や現場での観察や記録を示している。	・研究方法の手順が示されている。 ・先行研究や参考資料の調査や収集について示されている。 ・研究内容に対して部分実習や現場での観察や記録を示している。 ・研究内容を指導する教師に提示して、より質の高い内容にするために指導を受ける。
	論理性	・論文主題に対してその問題点とその解決が結論として明示されている。	・論文主題に対してその問題点とその解決が結論として明示されている。 ・論文主題に対して結論への論述内容が一貫している。	・論文主題に対してその問題点とその解決が結論として明示されている。 ・論文主題に対して結論への論述内容が一貫している。 ・論文主題に対して結論が適正に導かれている。	・論文主題に対してその問題点とその解決が結論として明示されている。 ・論文主題に対して結論が演繹法か帰納法で説明されている。 ・論文主題に対して結論が、「ねらい」の課題を解決している。 ・論文の結論が5領域の実践とその実証的説明内容として一貫しており、課題を提出している。
	文章表現	・文章表記(誤字脱字、段落分け・句読点の間違い、文頭と文末の対応の間違い、引用・参照や表記の不適切さ、適切な小見出しがない)の該当がいくつか(4~5)ある。内容の理解が難しい。	・文章表記(誤字脱字、段落分け・句読点の間違い、文頭と文末の対応の間違い、引用・参照や表記の不適切さ、適切な小見出しがない)の該当がいくつか(1~3)ある。内容の理解は部分的に難しい。	・文章表記のミスはほぼない。 ・内容の理解はできるが、あいまいな表現や言葉の不的確さが部分的にある。滑らかさがなくまとまりが感じられない。	・文章表記のミスはない。 ・内容理解が明確にできる。 ・言葉の的確さがあり、滑らかさとまとまりが感じられる。
	引用文献	・参考文献が示してある。	・参考・引用文献が示され、引用を行い、論述の根拠を示している。	・引用を行い、論述の根拠を示している。 ・文献を十分に理解している。	・引用を行い、論述の根拠を示す。 ・文献を十分に理解している。 ・目次に沿って正確に論述している。
	指導案	・指導案の各欄に必要な事項が形式的ではあるが記入してある。	・指導案の各欄に必要な事項が形式的ではあるが記入してある。 ・論文主題に沿った「主な活動」と「ねらい」の内容となっている。	・指導案の各欄に必要な事項が形式的ではあるが記入してある。 ・論文主題に沿った「主な活動」と「ねらい」の内容となっている。 ・論文主題に沿った指導案になっている。	・指導案の各欄に必要な事項が形式的ではあるが記入してある。 ・論文主題に沿った「主な活動」と「ねらい」の内容となっている。 ・論文主題に沿った指導案になっており、再現性がある。

論文	観察及び実践記録	<ul style="list-style-type: none"> ・観察及び実践記録としての形式である日時、対象、環境、活動内容が明示してある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・実践記録としての形式である日時、対象、環境、活動内容が明示してある。 ・論文主題に沿った活動内容に焦点があった観察及び実践記録になっている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・論文主題に沿った活動内容に焦点があった記録になっている。 ・論文主題に応じた活動内容の適切な観察及び実践記録になっている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・論文主題に応じた活動内容の適切な観察及び実践記録になっている。 ・観察及び実践記録が論文主題の結論に対して適切な説明根拠となっている。
	プレゼン	<ul style="list-style-type: none"> ・聞こえづらく、目線も伏せがちで、聴衆に伝える意思が感じられない。 ・発表が規定時間より短い。または長い。 	<ul style="list-style-type: none"> ・聞こえやすい声量で伝えようとしている。 ・発表が規定時間を守っている。 ・目線を資料と聴衆とそれぞれにバランス良く動かしている。 ・発表内容のまとまりを感じさせる口頭原稿の編集・作成がされている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・聞こえやすい声量で伝えられる。 ・発表が規定時間を守っている。 ・目線を資料と聴衆とそれぞれにバランス良く動かしている。 ・発表内容のまとまりを感じさせる口頭原稿の編集・作成がされている。 ・人前に立つ意識を持ち、表情も聴衆にとって快いものである。 	<ul style="list-style-type: none"> ・聞こえやすい声量で聴衆に伝える意思が感じられ、イントネーションや声色に工夫もある。 ・発表時間を有効に使い質疑応答に適切に応えられる。 ・目線を資料と聴衆とそれぞれにバランス良く動かし、会場全体を見る余裕がある。 ・発表内容のまとまりを感じさせる口頭原稿の編集・作成がされている。 ・人前に立つ意識を持ち、表情も聴衆にとって快いものである。
	視覚資料	<ul style="list-style-type: none"> ・タイトルや見出しを示し、複数のスライドで構成している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・タイトルや見出しを示し、要点を適切に示している。 ・文字の大きさやフォントを適切に使い分け、色や下線による強調がされている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・タイトルや見出しを適切に示し、流れに沿って要点を示している。 ・文字の大きさやフォントを適切に使い分け、色や下線による強調がされている。 ・適宜、表や図などの資料を示している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・タイトルや見出しを適切に使い、流れに沿って要点を示している。 ・文字の大きさやフォントを適切に使い分け、色や下線による強調がされている。 ・適宜、表や図などの資料を示している。 ・説明に合った視覚資料になっている。

学生の研究論文で「伝承遊びの研究」というものがある。この論文では、ある伝承遊びが保育現場において単なる伝承された遊びとして継承されていくことのみを求められるべきではなく、文化人類学的に遊びの概念を満たすものであり、5領域における「ねらい」と「内容」の多くの条件を満たすものであるということを論証し、実際に5領域の「ねらい」と「内容」を満たすものであるという実証的説明をしながら、このような遊びをもっと保育内容に取り入れるにはどのような工夫が必要であるかという課題を提出していた。これはレベル4の最後の要求内容を見事に満足させている。

このような学生の論文はまれであるが、ルーブリックの活用によって指導する全教員にも学生にも以上述べてきたような項目とレベルに立った視点での客観的な判断ができるということは、指導するうえで画期的なことであると考えられる。

次に「文章表現」について説明したいと考える。

(1) 「文章表現」

「文章表現」のルーブリック評価項目は、文章表記、内容理解の二項目に設定した。

表2 保育・教職実践演習ルーブリック より 「文章表現」部分抜粋

文章表現	・文章表記（誤字脱字、段落分け・句読点の間違い、文頭と文末の対応の間違い、引用・参照や表記の不適切さ、適切な小見出しがない）の該当がいくつか（4～5）ある。内容の理解が難しい。	・文章表記（誤字脱字、段落分け・句読点の間違い、文頭と文末の対応の間違い、引用・参照や表記の不適切さ、適切な小見出しがない）の該当がいくつか（1～3）ある。内容の理解は部分的に難しい。	・文章表記のミスはほぼない。 ・内容の理解はできるが、あいまいな表現や言葉の不的確さが部分的にある。滑らかさがなくまとまりが感じられない。	・文章表記のミスはない。 ・内容理解が明確にできる。 ・言葉の的確さがあり、滑らかさとまとまりが感じられる。
------	--	--	--	--

①文章表記

文章表記については、正誤がはっきりしているため、担当教員の話し合いでは比較的スムーズに項目やレベルについて決定することができた。話し合いの結果、「誤字脱字」、「段落分け・句読点の間違い」、「文頭と文末の対応の間違い」、「引用・参照や表記の不適切さ」、「適切な小見出しがない」の5項目とした。

・誤字脱字

誤使用だけでなく、タイプミスも含めた誤字脱字の状態とした。

・段落分け・句読点の間違い

段落分けについては、内容によって分けるだけでなく、意味の取りやすさや視認性についての配慮も視点とした。句読点については、意味をとりやすくするための読点の使用も視点とした。また、行頭の字下げも視点とした。

・文頭と文末の対応の間違い

主語と述語のねじれ、長文になることによる不整合等を視点とした。

・引用・参照や表記の不適切さ

引用・参考文献の表記の仕方については、平成30年度の指導の反省から、別紙資料を配布し、視点とした。

・適切な小見出しがない

章立てに伴う適切な小見出しについての視点とした。

②内容理解

内容理解については、学生の文章の内容の伝わりやすさを観点とした。内容がどう伝わるかということは、「論理性」の評価観点に関連するのではないかと、というところで議論があったが、この評価観点においては、あくまで文章の「滑らかさ」「まとまり」をキーワードとし、あいまいな表現を避け、言葉を的確に選択し記述しているか等を視点とし、項目とした。

(2) 「引用文献」

「引用文献」の評価観点における評価項目は、参考・引用文献が示されていること、文献を理解していること、目次に沿って正確に論述していることの三項目に設定した。なお、引用文献の表記の

仕方については、「文章表現」の評価観点の評価項目に入れている。

表3 保育・教職実践演習ルーブリック より 「引用文献」部分抜粋

引用文献	・参考文献が示してある。	・参考・引用文献が示され、引用を行い、論述の根拠を示している。	・引用を行い、論述の根拠を示している。 ・文献を十分に理解している。	・引用を行い、論述の根拠を示す。 ・文献を十分に理解している。 ・目次に沿って正確に論述している。
------	--------------	---------------------------------	---------------------------------------	---

論文記述に当たって、自身の考えた文章と他者の考えた文章を区別しなければならないこと、他者の文章を自身のものとして発表することは剽窃、盗用となること、さらに、区別するためには引用した文や情報の出所を表示する必要があることは論文の土台になることであるため、レベル2の項目に設定した。また、これまで、引用文献の内容に引っ張られ、途中で研究の趣旨が揺らいだり、論旨の方向が逸れたりする事例がみられたことから、文献を十分に理解するという項目をレベル3とした。さらに、引用文献を積み上げる形で正確に論述しているかについて、レベル4とした。

学生へは、インターネットからの資料については、出処のはっきりしたもの、署名記事であるもの等について伝え、書籍についても必ず1冊以上引用文献または参考文献とすることを指導した。また、図書館司書へは教員側から学生の情報を提示したうえで、学生への文献探しや指導の補助をもらった。

(3) 「指導案」

「指導案」のルーブリック評価項目は、必要事項が形式的に記入してあること、内容が論文主題に沿ったものになっていることの二項目に設定した。

表4 保育・教職実践演習ルーブリック より 「指導案」部分抜粋

指導案	・指導案の各欄に必要な事項が形式的ではあるが記入してある。	・指導案の各欄に必要な事項が形式的ではあるが記入してある。 ・論文主題に沿った「主な活動」と「ねらい」の内容となっている。	・指導案の各欄に必要な事項が形式的ではあるが記入してある。 ・論文主題に沿った「主な活動」と「ねらい」の内容となっている。 ・論文主題に沿った指導案になっている。	・指導案の各欄に必要な事項が形式的ではあるが記入してある。 ・論文主題に沿った「主な活動」と「ねらい」の内容となっている。 ・論文主題に沿った指導案になっており、再現性がある。
-----	-------------------------------	--	---	--

学生の研究論文の主題は五領域に関連したものとなっており、研究を踏まえて次なる保育実践につながるものを目指すことを目指している。この集大成として論文主題に沿った指導案を作成することになる。よって、「論文主題に沿った指導案」という項目内容を多くの学生に目指してほしいレベル3に設定した。指導案としてさらに練られたものとして、他者がイメージしやすく、その案に沿って再現しやすいレベルがある。その「再現性」をレベル4の項目内容に設定した。

続いて「文章表現」について言及したい。

「文章表現」については、学生はこれまでに「文章表現法Ⅰ」及び「文章表現法Ⅱ」の授業の中で、保育者に必要な文章表現法を学んできている。しかし、本格的な論文執筆は初めての経験であ

るため、「誤字脱字」、「段落分け・句読点の間違い」、「文頭と文末の対応の間違い」以外の「引用・参照や表記の不適切さ」、「適切な小見出しがない」については改めて指導が必要であった。2018年度の指導からの変更点として、ループリックの活用方法の改善（事前に提示し、研究の途中や最終講近くにも提示する）、引用・参照の仕方についての資料の提示と説明、要旨とは別に「指導案」または「観察及び実践記録」を作成していたところを基本的に「指導案」のみに限定し、指導案の論文における意味付けを明確化する、の三点とした。ループリックの活用方法としては、論文執筆にとりかかる前、中間発表前、要旨提出前、プレゼンテーションの準備前の4回、学生へ提示した。提示の際は、自己評価の観点とすること、同時に自身が論文を作成する上での指針となることを伝え、基本的に全員がレベル3以上を目指すよう指導した。学生へは全体指導のほかに、各教員が個別指導を行った。質問への回答、助言、ミス指摘、文章確認などである。主に指導を求めてくる学生に対する支援であるが、別途、支援が必要な学生へは意識して声かけをし、指導に当たった。

表5 平成30年度と令和元年度の「指導案」部分の比較

	平成30年度 (Aクラス15名)	令和元年度 (Aクラス13名)
誤字脱字	・誤字脱字がみられる。(例:「この学んだことを、就職してから生かして生きたと思う。」) 3名 (20%)	・誤字脱字がみられるが、変換ミスである。 2名 (15%)
段落分け、句読点の間違い	・一文のみで改行、適切な位置に読点がみられない、行頭を字下げしていないなどのケースがみられる。 4名 (26%)	・一文のみで改行、行頭を字下げしていないケースはみられない。読点が適切な位置にないケースはみられる。 1名 (8%)
文頭と文末の対応間違い	・主語述語のねじれが見受けられる。(例:「このテーマを選んだ理由は子供の発達とともにどのような指導、援助をしたら良いか保育要領を参考にして調べる。」) ・長文になることで、主旨が伝わらない。(例:「この研究を選択したのは実習で子どもたちと関わる場面において、子どもたち同士が励ましの言葉掛けをしていたり、喧嘩をしてしまった時に、きちんと謝ったりと子どもたちの思いやりのある言葉掛けをたくさん聞いたときに私は、社会性が身に付いている子どもたちが多いと感じた」) 6名 (40%)	・文章のねじれや、主語述語のねじれがみられない。 0名 (0%)
適切な小見出し	・小見出しが設定されていない、もしくは適切に設定されていない要旨がみられる。2名 (13%)	・適切な小見出しを設定していないケースはみられない。 0名 (0%)
引用・参照	・引用文献の表記が適切ではない。 2名 (13%)	・適切な引用文献の表記がされていないケースはみられない。 0名 (0%)
指導案	・論文主題に沿った指導案でないもの、あるいは研究前のもが見受けられる。	・論文主題に沿い、論文の結果や考察をもとに作成した指導案が多い。

表5は、平成30年度と令和元年度の筆者の担当クラスの学生の論文について、「文章表現」及び「指導案」の内容について比較したものである。

平成30年度の学生では、クラス15名のうち、11名の学生に上記のような文章表記のミスがみられた。誤字、不十分な字下げ、読点、文頭と文末の対応の間違い、適切な小見出しがない、引用・参

照が不十分、等である。ループリックの項目には設定しなかったが、「私」の一人称での記述や、「思う。」という結びの記述もみられた。一方、令和元年度の学生では、クラス13名のうち、3名の学生に上記のような文章表記のミスがみられた。誤字、不十分な読点が各2名、1名であり、その他のミスはみられなかった。また、「私」の一人称での記述はみられなかったが、「思う。」の結びの記述は2名ほどみられた。

個人差での比較ではないためデータとしては不十分であるが、年度での比較において、全体的に改善がみられた。「文章表現」に関しては、長文にならないよう学生自らが工夫したり、文章の読み返しを行ったりする姿が見られた。「引用・参照」に関しては、ループリックでの指導に加え、別途資料を配付し、説明を行うことで、資料の例示に従って表記を統一することができた。このように、学生は、ループリックの具体的な評価観点を指標として論文作成に取り組めたといえる。

最後にプレゼンテーションに関するレベルとその項目内容について説明する。

プレゼンテーションに関する経験は、さまざまな授業の機会に学生はもっているのであるが、論文のレジメを個人で発表する経験は少なく、パワーポイントを併用しての発表経験と言う者は非常に少ないと考える。しかしながら、今回は発表時間の設定を行うという条件を提示して行われた。

研究発表は、1人9分の持ち時間で行うが、発表者となる学生自身がPCを使ってPowerPointを操作しながらの発表となる。教員は、スムーズに進めるための手助けはするが、操作手順などは学生が行うこととしている。年度ごとに、PowerPointのバージョンアップもあり、その操作の内容や原稿も手持ちからPC内に提示されるノートを参照するなど、変化はあるものの、プレゼンテーションをするということについては、貴重な経験の場となっている。論文は自分自身の主張である。このプレゼンテーションをすることで、研究に対する姿勢や労力を振り返ることもできているようだ。これまでは「行う」ことに意義を持っていた場に、「ループリック」を導入することで、前年度の先輩の発表をより具体的な先例としてみるようになり、自分の作成のガイドとしても「ループリック」を使う姿が見られた。学生のこのような変化は、ループリック導入の成果だといえる。

また、ICTの活用という側面からも、PCの操作をポインターなど使用することで簡素化し、口頭原稿部分のノートに集中することができる。このプレゼンテーションの部分のループリックは、機材の導入や最新版へのバージョンアップのたびに見直し、作成していく必要を感じる。

学生の論文におけるループリックを活用した学習支援の事例

ループリックの項目やレベルに関しての考察は、学生にわかりやすく、論文執筆の際に具体的に役立つものであることを考慮していることが理解してもらえたと考える。また、学習成果を他者に理解してもらうためには何が必要かも十分に考慮された内容であることも了解されたと考える。

そこで、その具体的事例を具体的な個人のレベルで検証していく。

特にループリックの活用で論文と発表が改善された学生の事例を紹介する。

学生のテーマは、「伝承遊びについての一考察—3歳児における「あぶくたった」を中心として—」である。まず、「研究の目的」は「保育実習・教育実習先の園では保育内容に伝承遊びが取り入れら

れており、それに対し乳幼児が惹きつけられ、自発的に楽しんでいる姿が見られた。本研究は、伝承遊びの保育教材としての意義を3歳児における「あぶくたった」を中心に考察していくことを目的とするものである。」としている。しかし、研究当初は、伝承遊びをどの領域で研究していくかがはっきりせず、伝承遊びを様々に研究するというものであった。さらに何歳児を対象とするのかも明確でなかった。ループリックの項目とレベルでの指導で見事に焦点の在った研究目的となった。

「研究の視点および方法」においては、「(1) 文献に基づいて以下の三点を確認する。①伝承遊びの定義、②幼稚園教育要領・保育所保育指針との関連、③3歳児の発達とあそび、(2) 実習園での実践をもとに考察を行う」とした。伝承遊びの種類や遊びではなく、伝承遊びの本質的理解に研究視点が絞られたことは、保育内容に展開する場合には、その「ねらい」や「内容」との関連で必要となってくる。その定義づけができたことで「幼稚園教育要領」と「保育所保育指針」において要請される保育内容の「ねらい」と「内容」への展望が可能となっている。そして、「3歳児の発達とあそび」を調べることで、さらに具体的な伝承遊びを保育内容へと教材化する作業へとつながるのである。

ループリックの項目にある「研究内容に対して部分実習や現場での観察や記録を示している」というレベル4の段階を踏んで論文が執筆されているのである。

「研究の成果」においては「(1) 文献による確認」と題して伝承遊びを定義づけしている。従来の研究は、このレベルで終わっていたのであるが、これを実践的に展開する基礎知識としている点が評価される。「②幼稚園教育要領・保育所保育指針との関連」においては、領域「健康」の内容(2)に伝承遊びも該当する。」として「伝承遊びをしながら人間関係を学ぶ機会にもなっている。伝承遊びはその特性から、「表現」「環境」、「ことば」の他の領域とも関連していることを示して、これらの領域で伝承遊びが保育内容として展開できることを述べている。伝承遊びをするのではなく、伝承遊びで何かをつかませるという保育の視点を確保しているのである。

そして、実践する前の知識としての「③3歳児の発達とあそび」を知的に整理して、「(2) 実習園での実践」の記録が記載されている。「活動内容：伝承遊び「あぶくたった」」、「対象：K幼稚園・3歳児（男児8名 女児7名 計15名）」、さらに「クラスの実態」が時期とクラスの雰囲気が記載されから「鬼の役割」に対して納得していない幼児の様子が活写されている。「ルールの把握」からは実践的な保育方法が指導の先生から伝授されたことがわかる。次に「視覚・歌・イメージによる支援」として自分の工夫を試行錯誤しながらしたことが報告されている。「失敗したこと」も反省として記載されている。最後に「活動中の幼児の様子」が全般的に書かれているが、そこにはオノマトペの効用や模倣の動きから主体的に幼児の動きが誘発されていく様が気付きとして書かれている。さらに3歳児ながら台詞を言いながら言葉のイメージを展開して「『できた自分の嬉しさ』『怖い音でみんなが逃げるといふ反応の楽しさ』が理由ではないだろうか。」という自分なりの分析と解釈がなされている。これらは、内容のオリジナリティとして評価できるものと考えられる。

「考察と今後の展望」では、さらにさまざまな伝承遊び「あぶくたった」の分析があり、幼稚園教育要領や保育所保育指針における領域「言葉」・「表現」の「ねらい」と「内容」への関連が確認さ

れている。また、実習園の園長の「『あぶくたった』にはカイヨワの遊びの4要素、アゴーン（競争）・アレア（機会）・ミミクリー（模擬）・イリンクス（眩暈）のうちの3要素が含まれているとの見方」があるとの指摘を示して、伝承遊びの保育内容としての可能性を述べている。教師からより高い内容にするための指導を受けており、5領域の実践とその実証的説明内容として一貫しており、課題を提出している点で申し分ない研究内容であると言える。過去の保育内容研究としては特上のクラスであるとして教員の意見は一致した。このように専門分野の異なる教員で研究を指導して、その学習成果に関して共通した見解を共有できたことは、ルーブリックの項目とレベルの指標があったおかげであると考えられる。

今後の課題と展望

今後の課題と展望であるが、「保育・教職実践演習」では学生自身が課題を見つけ解決していくプロセスも重要である。評価の対象（何が評価されるのか）が書き方を具体化されることで、そこが重視されないように、研究プロセスの評価や最終成果の評価もより具体的にすべきである。この課題が解決されるようにルーブリックの項目とレベルを改善していくことが大切であると考えられる。

また、ルーブリックの活用について、手順の見直しも課題として挙げられる。そこで、今後の活用の手順を以下のようにまとめた。

- ① 教員は、前年度の課題を反映させ、ルーブリックを見直し、訂正する。
- ② 教員は、学生の課題設定時にルーブリックも配布する。
- ③ 学生は、課題設定や本文執筆中もルーブリックを参考にし、取り組む。
- ④ 教員は、本文執筆、要旨作成、発表準備のそれぞれの機会にルーブリックを用いて説明する。
- ⑤ 学生は、発表後、ルーブリックを用いて取り組んだ課題を自己採点する。
- ⑥ 学生は、採点結果を示したルーブリックを課題とともに教員に提出する。
- ⑦ 教員は、ルーブリックを用いて課題を採点し、その結果を学生へフィードバックする。

本論のはじめに述べたように、ルーブリックの活用を通じて教員と学生の相互の取り組みが新たな学習支援を可能とし、成果も現れてきた。しかし、本格的な取り組みはこれからであり、全員にその自己評価をもとにしたフィードバックや就職後の学生への糧になるような取り組みへとするためには、活用方法に多くの課題があるように思える。毎年の学生の実態を把握しながら、あくまでも学生を主体とした学習支援のためのルーブリック活用となるように学生との相互の取り組みをアクティブラーニングなどを援用して解決していかなければならないと考える。

参考文献

- 寺嶋浩介・林明美 2006 「ルーブリックの構築により自己評価を促す問題解決学習の開発」 京都大学高等教育研究大12号、pp.63-71
- 文部科学省 大学間連携共同教育推進事業「(考え・表現し、発信する力)を培うライティング／キャリア支援」

田宮 憲 2014 「ルーブリックの意義とその導入・活用」 高等教育開発センターフォーラム
Vol.1 pp.125-135

言葉の領域における授業展開に関する一考察

—言葉遊びを通じての指導法の視点から—

宮下 小百合

Lesson Structure for Language Classes —Teaching Method Utilizing Wordplays—

Miyashita Sayuri

This paper studies lesson structures utilizing wordplays as a teaching method in order for students to learn practical skills to achieve aims and contents of the Course of Study for Kindergarten in Japan in the class of “Seminar in Early Childhood Education - Language II” in the early childhood education course. In particular, this paper analyzes the contents of classes with wordplays for which sound and rhythm of words and new expressions, which are prescribed in the contents and dealing therewith in the area of Language in the Course of Study for Kindergarten, are taken into account. Through such analysis, this paper discusses contents of classes in order for students to enhance their sensibility to words that children use.

キーワード：言葉遊び、幼稚園教育要領、言葉の響きやリズム

Key words：wordplays, Course of Study for Kindergarten, sound and rhythm of words

はじめに

本論は、保育者養成校の授業「保育内容演習言葉Ⅰ・Ⅱ」において、学生たちに幼稚園教育要領の領域言葉のねらいや内容を掴ませるためにどのような指導を行うべきか、その授業展開について考察するものである。その中でも、言葉の響きやリズム、新しい言葉の表現を意識した「言葉遊び」を通じた指導法について考察する。

保育者養成校である本学において、宮下は2年前期に「保育内容演習Ⅰ」を幼児教育科の必修科目として65名を2クラスに分けて授業をしている。授業内容は、「言語の構造と機能」に始まり、「乳幼児の言葉の発達」、「領域『言葉』の理解」、更に「保育所保育指針・幼稚園教育要領の理解」と「総括」という授業内容を実施している。また、2年後期には、「保育内容演習Ⅱ」を選択科目として10名から15名程度の少人数で担当している。授業内容は、「領域『言葉』と幼稚園教育要領の理解」「保育現場での諸相、発達の遅れ・多文化理解」「絵本の鑑賞・味読・発表」「言葉遊びと指導案の作成・発表」という内容で実施している。これらの授業内容は、保育内容演習言葉Ⅰ・Ⅱの講義内容としては一般的なものであり、前任者もこのような授業であったので、当初は問題がないと思われた。

しかし、実際に講義をして講義期間中に2年生が教育実習で保育現場に出て行き、帰ってから授業でその実習体験の報告の中で、部分実習での幼児への言葉がけが難しい。前向きな気持ちにさせる言葉がけができず、注意することばかりになる。などの意見が多く聞かれ、教育実習における幼児への言葉がけや実習日誌におけるエピソード記述での幼児の言葉理解の内容を管見する中で、当該の授業内容が学生の保育実践力に繋がっていないことを強く感じるようになった。また、乳幼児の言葉の発達についての学習では、講義的な要素が大半を占めており、言葉の領域にある「言葉に対する感覚を豊かにする」ために、保育者として、どのような実践が必要であるのかを究明していかなくてはならない。これらの課題解決のために、どのような指導法が有効で、学生の保育実践力に繋がるのかを考察していきたい。

領域「言葉」における言葉の響きやリズムのねらい

児童の言語生態研究会を主催する故上原輝男博士は、その著書の中で、

日本人には、ことばと感情がひとつになっているという直感がある。¹⁾と述べ、

何語によらず、人間がものを言いたいとするときは、それなりに気分が高まっているのである。赤ちゃんでさえ、心を伝えようとするときにはそれなりの言葉を発している。²⁾

と乳幼児の言葉の獲得について、感情の高まりが音になって発せられる音声言語の教育の大切さを述べている。さらに上原は、子どものイメージの情動における四つの仮説と一つの付説の中において、こう述べている。

イメージの情動とは、イメージの始原性および誘引性をいう。何をイメージするかという考察ではなく、イメージの自発性に関する心理的傾向を求めたいのである。³⁾—中略—子どもは、何をイメージしたかよりも、その何がと事態との設定の仕方に特徴があると思うことである。子どもにとってその何があまり重要ではない。—中略—重要なのは、その何がと事態との設定において執着しているの謂であることが常である。子どものイメージは強烈で新鮮で映像的という言い方が一般的になされる。—中略—その状況・事態・場合においてイメージされている。つまり、情動がイメージを結ばしめ、その結合に強烈さや新鮮さを感じているのである。⁴⁾とあり、イメージの情動が幼児の言葉の獲得・発達に大きく影響を与えることがうかがえる。また、子どもの生活と先験的イメージについて、次のように述べている。

子どものイメージの情動を考察することによって、人間の最も根本的な心象誘引を引き出せたらということにあった。それをわれわれは先験的イメージと呼び、生活経験や知覚現象とは区別されるイメージ自体の持つ運動とも呼べる類同性を得ようとした。

文化を、もし人間生活の中に見出される開花をいうものだとするなら、その咲き方、咲き具合、その花が花であるためのプロポーションはおそらくこの先験的イメージの情動が支配しているのではないだろうか。⁵⁾

とあり、言葉の領域において「自分なりの言葉で表現する」と示されているが、子どものイメージ運動が、そのことに大きく繋がると言えるであろう。そうであるならば、このイメージ運動という

べきものを学生にどのように理解させて、そのイメージ運動を幼児から誘発するかが保育者の言葉がけにおいて最も最優先の保育展開となる。そしてこのことを示すことが授業における真の目的となり、そのような授業展開を構成できるかが大きな課題となる。それが可能であるならば、学生の実習における言葉がけの課題も改善されるのではないかと考える。

言葉遊びを用いた授業の展開

学生の幼児に対する言葉がけについての課題解決のために、「言葉の響きやリズム」「新しい言葉の表現」を意識した『言葉遊び』を授業に取り入れることを発案した。その前提として幼稚園教育要領領域「言葉」の以下の内容に注目して「言葉遊びを用いた授業の展開」におけるねらいとした。まず、「(7) 生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。」、 「(8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。」、 「(9) 絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像する楽しさを味わう。⁶⁾」の3つである。内容の取扱いでは、「(4) 幼児が生活の中で、言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにすること。⁷⁾」である。

本学では、2年後期に教職に関する必修科目として「保育・教職実践演習（幼稚園）」を行っている。この授業は、各教科担当の専任教員が90分のオムニバス授業を担当し、2年間の総仕上げとして、教育現場での実践力向上を目指して実施するものである。前半10回は専任教員によるオムニバス授業を行い、その後は、学生ごとに設定した研究テーマについて、各自調査・研究を進め、発表するものである。その中で宮下は「言葉に対する感性・表現力を高める。～言葉遊びを通して表現力を高めよう！～」を担当している。

授業内容は、絵本「あいうえおことばあそび」谷川俊太郎・文を題材として、クラスごとにテーマを決めて、全員が分担して作成し、発表を行うものである。2年生65名を2クラスに分けて実施しているが、授業内容は、まず、「あいうえおとせい」の絵本の内容と、宮下の作成したア行からパ行を用いたフレーズを紹介し、クラスに分かれて行う活動の指標を示す。

次に、自分たちで絵本の読み聞かせを行い、それぞれの作成する分担を決め、作成する。その際イラストも描くよう指示をする。完成したら全員で読み合わせを行いクラスごとに発表を行う。というものである。作成する際の留意点として、次の2点を挙げた。1.子どもたちと一緒に口遊める内容を考えること、2.誰が読んでもわかるよう、個人名は使わないこと、である。一見、すぐに作成できそうな印象を持つ学生も少なくなかったが、いざ考え始めると、言葉が見つからない。文章が繋がらない。など、固定観念にとらわれて、自由な発想を思いめぐらすことの難しさを感じているようであった。

ここで絵本の中のフレーズ（詩）を紹介したいと思う。

あさ　　いすの　　うえで　　えらそうに　　おっとせい

かんがるーの　　きって　　くれた　　けむくじゃらの　　こぐま⁸⁾

このように、文の頭や途中に「あいうえお・・・」の五十音を一文字ずつつけて考えるアクロスティック（遊戯詩）である。この絵本の「あいうえお讚」というタイトルの前書きの中で、谷川はこ

う述べている。

あいうえおの文字をおぼえることは、もちろんたいせつですが、文字より先に、“あいうえお”の音の豊かさを、身につけることも負けずおとらずたいせつだと思ふんです。ただ棒読みするんじゃなく、その一行一行の、一音一音の表情を味わってほしい。

突拍子もない、おかしなイメージのくみあわせが、ふつうの実用的な文章とはまたちがった、楽しい言葉の手ざわりを感じさせてくれるにちがいありません。⁹⁾

このことは前述の上原が述べている「文字言語より、音声言語を先に行うべきである。」という考えに繋がり、言葉を、単に意味を持つ記号としてとらえるのではなく、自分の内面から湧き出てくる感情の動きを音に乗せて発することの重要性を示していると感じるのである。また、母国語としての音遣いを整理して一音一音に対する感性を育てるには重要なものであると考える。

「あいうえお言葉遊び」の分析

ここで学生たちが実際に作成した「あいうえお言葉遊び」をいくつか挙げて、分析したいと思う。作成したアクロスティックは、その学生のイメージしたことが、より分かりやすく表現するために、イラストを描くよう伝えた。まず動物をテーマに「た行」を担当した学生が作成したものを挙げてみる。

例1. たいこをたたいて ちよつとつかれた つばめくん てがつかれたから
とりあえずきゅうけいする

多くの学生が、自分の担当したフレーズを一つ完成させる中、この学生は、6つのアクロスティックを考えていた。「考え始めたら、次々と言葉があふれてきて、それを組み合わせることが楽しくなった。」と話した。発表するために他の学生と読み合わせをしたときに一つに絞ったのであるが、最後まで迷っていたのが次のフレーズである。

例2. たぬきさん ちきゅうぎがきになって ついまわしすぎちゃった
てをとめたら とまったね

なぜ、例1を選んだのかという発問に、「イラストが描きやすかったから、つばめが、たいこをたたく姿を想像すると意外性があり、面白かったから。」と答えた。イラストが描きやすいということは、自分の頭の中のイメージがより分かりやすく、具体化できると考え、選んだのではないかと推察できる。また、例2は、少し説明的な部分があり、読んでいて、リズムが感じられなかったと述べた。さらに、助詞の「て・に・を・は」等を省略するほうが、「トントントン」と歯切れよく読むことができると気づきを述べる学生もいた。

次に「ば行」のフレーズを2つ挙げてみる。例3は、食べ物をテーマに作成したものである。

例3. びくばふえ とっぴんぐの ぶりん ぺろり おなかぽんぽん

自分が食べたいものをイメージしていく中で、このフレーズを思いついたと話している。聞いているみんながパフェ、プリン、おなかポンポンと次々にイメージがわいてくるフレーズであると言える。例4は、動物をテーマに作成したものである。

例4. ばば はっぴーばーすでい ふれぜんとあげた ペンギン ぼぼぼ

これを作成した学生は、ペンギンが何をしているところが想像できるか？という視点から「ハッピーバースデー、プレゼント」という二つの言葉を見つけ、完成させたと話している。もし、自分が父親（パパ）にプレゼントをあげると想定すると、少し照れる。ということで、最後の「ぼぼぼ」という言葉で、照れくさい感情を表現したと話している。そのことは、照れているペンギンのイラストからも想像することができるであろう。また、「ぼぼぼ」の部分は、聞く人によってさまざまなイメージを誘引し、それぞれの解釈で捉えることができる考える。また、パピブペポを使ったフレーズを担当する学生は、自分が考えた言葉を発声するだけでちょっとわくわくするといった感情の動きも伝えてくれた。最後に「ん」のアクロスティックを4つ比較したいと思う。

例5. みんなの にんきもの げんき ひゃくまんばい あんぱんまん

例6. かんがるーが るんるん とんでいるよ おかあさん おへんじをして

例7. のんびり ばんだ にんじんたべて まんぷく るんるん

例8. さんが おれぜんとの おしょくじけんを くれたんで まんぞくした

「ん」を用いたフレーズを担当した学生は、最初「難しい」という印象であったが、基本的に「ん」は言葉の最初には使わないため、言葉を見つけると案外早く作成できるものも少なくなかった。例5はテレビのアニメで聞くことのできるフレーズで、これを聞いたら、誰の頭にもほぼ同じキャラクターと場面が浮かんでくるだろう。例6と例7には、「るんるん」という言葉が共通している。この表現で、動物の楽しい様子を表したかったのではないかと思われる。こうして比較してみると、「るんるん」は少し短絡的で、言葉の深みが実感できないようである。ラ行でも同様にいくつか使われているので、ほかの言葉に言い換え表現するなど、今後の検討の余地を残している。また、例8を担当した学生は、文章の作成が苦手で、なかなか完成に至らなかった。いろいろな言葉を挙げては消し、試行錯誤を繰り返しながら完成させた。食べ物がテーマであったが、「おしょくじけん」を取り合わせたのは、意外性があり、聞く人の興味をひいていた。しかし、「くれたんで まんぞくした」の部分が詩というより、作文のようで、本人も納得できていないようであった。

この授業後に学生たちは、次のような感想を述べた。「短い言葉で簡潔に伝えようとするのが難しく、自分が納得できるまでに時間がかかった。」「『オノマトペ』をもっと使って、弾むような詩を作ってみたい。」「クラス全員で一つの本が完成したようで、とてもやりがいがあった。」等この活動に、集中して取り組み達成感を味わうことができた様子がうかがえる。また、「『あいうえお』だけで、こんなにも楽しく、面白い表現ができることを知った。」「○クラスの発表を聞いて、いろいろな言葉や表現があり、言葉のおもしろさを学ぶことができた。」「考えていて、ひらめいた時がとてもうれしかった。」「言葉をただ並べるだけでなく、リズム良く考えるのも大切だと学んだ。」「語呂がよく、リズムカルな言葉遊びが楽しかった。」「○クラスの発表を聞いて、個々の個性が出ていて、一つも同じものがないのが良いことだと思った。」「ありえない言葉がそろっているように聞こえるのが面白いと思った。」と、お互いに発表を聞き、リズムを意識したり、新しい表現に触れたりすることで、自分と異なる視点や感覚に気付き、共感や驚きなどの様々な感情を内面に持つことができ

たとえる。また、「言葉を学ぶことを堅苦しく考えずに、楽しく遊びの中に取り入れていくというヒントをこの授業で学んだ。」「子どもたちが自分の中にある言葉を自由に取り出すこと、他の子どもの考えた言葉を聞くことも楽しいと考えるのではないか。」と自分の経験した言葉遊びを将来の保育の現場に照らし合わせ、幼児の聞くことへの興味・関心についても触れることができた。

さらに、この言葉遊びを行うことで、学生が自分自身で言葉を考えることによって、言葉の響きやリズムを意識し、新しい表現にふれ、自己の感情に呼応する言葉との出会いに対する感覚を豊かにすることに少しでも近づくことができたのではないかと思われる。

今後の課題と取り組み

前述の分析を省察することで次のことが課題として挙げられる。まず、授業の時間的な問題である。これまでは、保育・教職実践演習（幼稚園）の1コマ90分の中で、説明、作成・発表まで行ってきたので、自分が考えたフレーズについて、熟考や検討する時間を取ることができないという点と、他のクラスが考えたアクロスティックについて単なる感想を述べるにとどまり、言葉一つ一つを取り上げて、その響きやリズムを味わうことができなかった点である。この課題については、来年度、選択科目から必修科目に変わる「保育内容指導法言葉Ⅱ」において、時間を増やし取り組むことで、さらに学生たちの「言葉に対する感覚」を磨いていきたいと考える。

次に、発表後の分析・検討の方法についてである。この授業を通して、学生は、様々な言葉の組み合わせがあり、意味の繋がらないものや、オノマトペを並べただけのフレーズの中に、意外性を見出し、おもしろさを実感することができたと考える。しかしながら、その言葉について、深く掘り下げることや、なぜこのリズムを楽しく感じることができるのか。というところには、考えが及んでないと推察できる。また、言葉を聞いた時、頭に浮かぶ個々のイメージを推察できれば、実習や保育の現場での幼児に対する言葉がけに繋がっていくのではないであろうか。例えば、「るんるん」という言葉を聞いたとき、ほとんどの人が「うれしい」「楽しい」という感情をイメージするであろう。ところが、「うれしい」「楽しい」という言葉の持つイメージは、その人ごとに異なっていると思われる。ましてや、言葉の獲得がなされていない幼児の持つイメージは、大人のそれとは大きく異なっていると考えるのである。単に、言葉のうえで一律に考えるだけでなく、幼児一人一人が描くイメージを感じとり、その気持ちに共感し、周りに伝えていくことが、保育者として、幼児の言葉に対する感覚を豊かにすることに繋がると考える。この授業を通して、言葉・音声の本質にあるイメージや感情の動きをとらえる働きを学生にそのことを掴ませるために、自分たちで完成させた「あいうえおことばあそび」の分析・検討が重要な役割を果たすことは言うまでもない。

最後に、学生たちに、言葉遊びの指導案を提案した。幼稚園での4歳児クラスでの指導案で、2年前期6月に行われる教育実習Ⅱでの部分実習を想定したものである。今回の「あいうえお言葉遊び」のように分担してフレーズを考えることは、難しいと考え、文字を用いた言葉集めの活動を提案した。例えば、「あ」の文字で「アイスクリーム」「雨」「鉛」「あかちゃん」など、子どもたちの声を取り上げる。いくつかの言葉を集めた後、「アイスクリームを食べる時、どんな音がするかな？」

「雨が降るとき、どんな音が聞こえるかな？」などと発問し、言葉と「音」の結びつきを意識させることをねらいとして構成する。ここでは幼児から、たくさんの言葉や音を引き出すための保育者の言葉がけと幼児のつぶやきをつぶさに捉えることが大切であると考え。そのためには、「雨が少し降っているよ。」「台風が来て、大雨になったよ。」など、さまざまな状況を保育者が提示することで、幼児の自由なイメージを想起させることが必要であると考え。また、一つの言葉を聞いた時のイメージは、一人一人異なっており、違っていることが面白いし、いろいろな表現にふれることが楽しいということ、幼児に伝える活動が望まれる。さらに、集めた言葉と、それを表現する音を用いて、ピアノのリズムに乗って自由に身体を動かす活動に発展させることも考えられる。

これまで、「保育内容演習言葉Ⅱ」の中で、3, 4, 5歳児を対象にした言葉遊びの模擬授業を立案し一人ずつ実施してきた。その際、学生たちは、立案した活動がきちんと行えることに重点を置いて、反省点や改善点を述べることが多い。もちろん活動の流れも大切な要素であるが、それだけにとらわれず、幼児の言葉の中にある気持ち、すなわちイメージ運動に目を向けることが重要であることを認識してもらいたい。乳幼児の言葉の育ちにかかわる保育者として、一つの活動の中でいろいろな感情が生まれるような活動を行うことで、「自分なりの言葉で表現する。」気持ちを育て、自由に話すことができる環境を確保することで、「言葉の響きやリズム」を意識したり、「新しい表現」に触れたりすることができるようになる。そのことが、幼児の言葉に対する感覚を豊かにすることに繋がると考えるのである。来年度の保育内容指導法Ⅱにおいて、言葉遊びを通じた指導法の視点から、そのことをテーマに実感実証していきたいと考える。

岩国短期大学 (園名 にこにこ幼稚園)

令和 ○ 年 6 月 ● 日 (曜日)		実習生氏名	ｸﾗｽ 番 ○○ ○○	
クラス名	5 歳児 きりん 組	園児数	男児 5 名 計 10名 女児 5 名	
主な活動	「あいうえお」の文字を使って言葉を集めよう。	準備物	・ひらがなの文字カード ・「あいうえお」で始まる絵カード ・ホワイトボード ・マーカーペン ・ピアノ	
ねらい	自分なりの表現で、いろいろな言葉と音を結び付ける。			
時間	環境構成	予想される子どもの活動	実習生の援助・留意点	
導入 (10分)	<p>(保育室)</p>  <p>● : 実習生 ○ : 子ども</p> <p>・「あめふり」の歌が終わったら、 下図のように移動する。</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ・実習生の前に集まる。 ・手遊び「はじまるよ」を行う。 ・「あめふり」の歌を歌う。 ・「ピッチピッチ・チャップチャップ・ランランラン」を身体を揺らしながら大きな声で歌う子がいる。 ・実習生の話を聞く。 ・文字カードを見て、「それ何？」と興味をもつ子どもがいる。 ・「あ」のグループと「い」のグループに分かれる。 ・「早く始めたい」という子どもがいる。 ・実習生の声かけで一斉に探し始める。 ・「あめ」「アイスクリーム」「あかちゃん」「あり」など、いろいろな言葉を言う。 ・「いぬ」「いす」「いろえんぴつ」「いし」「いるか」などいろいろな言葉を言う。 ・どの言葉を発表するか、友達と考えている。 ・実習生の前に集まる。 ・一人一つずつ言葉を発表する。 ・実習生の話を聞く。 ・雨の降り方の違いを考えて、ジェスチャーなどで表現する。 ・終了する。 ・実習生の話を聞く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「今から手遊びをして、一緒に歌を歌いましょう。」と子供が興味、関心を持つ声かけをする。 ・楽しく手遊びをすることで、集中力を高める。 ・「あめふり」の歌は最後の「ピッチピッチ～」の部分は、身体を揺らしながら歌うよう声をかける。 ・「ピッチピッチ・チャップチャップ・ランランラン」を繰り返し歌い、「雨が降る時は、こんな音が聞こえるかな？」と発問し、次の活動へつなげる。 ・文字カード「あ」「い」をホワイトボードに貼り、「あ」と「い」で始まる言葉をみんなで集めることを伝える。 ・「あ」と「い」の二つのグループに分けて一緒に探す。 ・おやくそくを伝える。 自分で考えた言葉、教室の中にあるもの、絵本から探してもよい。 探す時間は3分間、ホイッスルが鳴ったら終わり。 ・聞いた言葉をホワイトボードに書く。 ・必ず全員の言葉を聞くように配慮する。 ・少ないグループは、ヒントを出して答えられるように配慮する。 ・「たくさん言葉を見つけようね。」と意欲が出る言葉かけをする。 ・集めた言葉の中から一つ選び、絵カードを貼り「どんな音がするかな？」と発問し、ホワイトボードに書く。 ・書いた音をみんなで言ってみる。 ・「雨」の絵を見て、「ちょっとだけ降っているときはどんな音？」「台風でたくさん雨が降るときはどんな音？」といろいろな発問をする。 ・「犬」の絵カードで大きな犬、小さな犬など絵カードを出し、鳴き声の違いを答えるように発問する。 ・「今日は、『あ』『い』で始まる言葉を集めて、その音もたくさん見つけたね。また今度も他の文字でやってみよう。」と次へ発展する言葉をかける ・お手洗いに行ってから、給食の準備をするよう伝える。 	
展開 (20分)				
まとめ (5分)				
実習生の反省		事後指導の内容		

注

- 1) 『続感情教育論』 上原輝男著、児童の言語生態研究会、平成23年刊、p220
- 2) 同上、p218
- 3) 『子ども文化の現像—文化人類学的視点から』 岩田慶治編・上原輝男著、日本放送出版協会、p124
- 4) 同上、p124～p125
- 5) 同上、p121～p122
- 6) 『幼稚園教育要領』〈平成29年告示〉文部科学省告示第62号、K.K フレーベル館、p19～p20
- 7) 同上、p20
- 8) 『ことばあそびえほん あいうえおっとせい』 谷川俊太郎：文、白川美代子：絵、さ・え・ら書房、p6～p9
- 9) 同上、p4

日本音楽教育史におけるリトミックの位置づけについての一考察

—日本のリトミック受容期前史—

井上 美佳

A Study on the Position of Eurhythmics in the History of Music Education in Japan —Prehistory of Acceptance of Eurhythmics in Japan—

Inoue Mika

The purpose of this paper is to study music education for young children when Eurhythmics were first introduced in Japan. In previous studies, it became clear about how Eurhythmics were introduced to Japan and who did their best. At the time the Eurhythmics was introduced to Japan, music education was still being conducted in Japan. How did music educators and teachers at the time embrace Eurhythmics? Or has there been a change in the music education they had been doing so far? Looking at the current music education in Japan, it is hard to say that Eurhythmics are overwhelming. It is thought that Western music entered Japan and interest in Western music education increased, but why did the Eurhythmics that music education method not penetrate into the field of early childhood education in Japan? In this paper, I consider the music education in Japan when Eurhythmics was first introduced to Japan. I think that Eurhythmics is in line with the concept of learning through play in Japanese early childhood education.

キーワード；リトミック、遊戯、表現

Key words ; Eurhythmics, Yugi (Rhythmic Play and Rhythmical Expressive Play), Expression

1. はじめに

リトミックとは、スイスの音楽教育家エミール・ジャック＝ダルクローズが考案した音楽教育法である。当初、ダルクローズが教育の対象としていたのは音楽大学の学生であった。音楽を学ぶ学生への疑問や課題を解決するためのダルクローズの努力は、リトミックとして体系化され、その結果、スイスや周辺の国々だけでなく、様々な国籍の様々な文化背景を持った人々がリトミックという新しい学びに惹かれていった。それは、音楽に関わる人々だけでなく、体操や演劇といった分野にも影響を与えた。先行研究にあるように、ダルクローズ氏のリトミックの理念をそのまま実践する努力もあったが、自国の文化や歴史、対象者に合わせて様々なリトミック指導が生まれた。我が国では、研究分野ではリトミックといえば小林宗作や天野蝶、板野平が有名であるが、保育現場ではリトミックと「リズムあそび・リズム運動」が混合されたり、リトミック＝（イコール）ダンス

と誤解されている。もちろん、ダルクローズの考案したリトミックとそれぞれは異なるものである。しかし、前者のさくら・さくらんぼの「リズムあそび・リズム運動」考案者の斎藤公子はリトミックを学んでおり、さくら・さくらんぼの「リズムあそび・リズム運動」はリトミックを起源としていると言えるかもしれない。また、「ダンス」は戦前には「遊戯」と呼ばれ、その起源は舞踊だけでなく、フレーベルの「運動遊戯」の影響を受けたといわれる。特に土川吾郎、戸倉ハルの「唱歌遊戯」や「律動遊戯」の遊戯論は有名である。このような過去の変遷を追うことは日本の幼児音楽教育がどのような方向性であるべきかを考えるためにも意味がある。

特に、6領域から5領域になった際に、「音楽リズム」から「表現」となり、それまでは、「音楽リズム」という活動を行わなければならないという意識であった保育者が、何を「表現」と捉え、これまでやってきた「音楽リズム」活動をどのように捉えなおしていったのであろうか。これは保育者だけの問題ではなく、多くの音楽教育研究者が「表現」という概念を模索し、幼児教育の現場で何をすればよいのかを議論してきたところである。これまでの先行研究を概観したところ、領域「表現」の出現で、幼児音楽教育の中で整理された考え方として、「遊びを通しての指導」が提唱されてきた。「音楽リズム」が「表現」の一部となったと考えれば、それに伴って「音楽活動」は環境のなかで園の遊びや生活の中で子どもたちの感じることや伝えたいことを表現するための方法の一つとして位置づけられたことになる。私たちが気を付けなければならないことは、変遷の中でわかるように、「大人（指導者）から子どもへ音楽を教える」ということと「子どもの表現（表出）を認めその成長を見守る」ということのそれぞれ両極端になってはいけないということである。それは歌唱の分野での「唱歌・童謡・わらべ歌」の歴史的な背景から「芸術的歌曲」「世俗的歌曲」といった線引きをしようとしたように、音楽の知識や技術だけ身につけることを目的とする音楽教育ではなく、現在の目の前の子供達の文化や成長過程を尊重しながら子供の心から感じることを音楽を通して表現できるように導く音楽教育となることが求められている。リトミックという音楽教育法が子供の遊びを通して音楽の諸要素に気が付き表現したくなるような学習過程が可能であることから、日本の「リトミック」を実践研究していきたいと考える。

2. 研究目的・方法

この論文の目的はリトミックが初めて日本で紹介されたころの幼児の音楽教育を研究することである。先行研究において、リトミックが日本に紹介された経緯や尽力した人々については明らかとなってきた。リトミックが日本に紹介された時代も、日本では日本の音楽教育が実施されていた。当時の音楽教育者や教師たちは、リトミックをどのように受け入れたのだろうか。または、リトミックが実施され始めるとそれまで彼らが行っていた音楽教育に変化はあったのだろうか。日本の音楽文化を基に、ジャック＝ダルクローズ（以下、ダルクローズ）の思想や音楽教育理念は、当時の日本の音楽教育に携わる人々や子供たちにどのように受け入れられたのだろうか。

本論では、日本の幼児音楽教育の変遷として、まずは、幼稚園教育要領や保育指針の改訂の中の音楽教育の推移を要約する。そして、先行研究で整理されたリトミックの受容史と合わせて考察し

ていく。そこでリトミックの「身体を使った表現」と初期の身体表現と言われる「遊戯」の変遷を概観し、その関係性について考察する。なお、リトミック受容期の年表資料は、福嶋氏の「日本におけるリトミック教育の歴史的概観」における資料「わが国におけるダルクローズ・メソッド（リトミック）の受容年表」¹⁾を参考にする。

3. 研究結果

(1) 日本における保育・幼児教育における「領域」の変遷

1876（明治9）年に日本で初めて創設された幼稚園は東京女子師範学校（現お茶の水女子大学）の附属幼稚園とされる。その保育内容は「物品科」「美麗科」「知識科」とされた。この3科の中に25の子目が規定されていた。この幼稚園ではドイツでフレーベル教員養成を受けた松野クララが主任保母となり、「恩物」というフレーベルが考案・製作した教具を用いて机上で行う手作業のもののほかに、博物理解、計数、唱歌、説話、体操、遊戯などがあった。一日4時間の保育は、現代の小学校の時間割のような保育時間表に沿って行われていた。

1899（明治32）年に「幼稚園保育及設備規定」（文部省）が公布された。これが日本における初の施設保育に関わる法的基準である。この中に「保育4項目」を「遊嬉（子ども自らが遊ぶ自由保育と保母の指導によって設定保育）、唱歌（音楽に親しみ歌を歌うこと）、談話（話をしたり聞いたりしながら言葉を習得すること）、手技（恩物を使って手と目の協応や認知力を養うこと）」とした。

1926（大正15）年には「幼稚園令」が公布された。同時に「幼稚園令施行規則」も制定され、保育内容を「遊技、唱歌、観察、談話、手技等」と規定している。新たに「観察」が加わったが、これは戸外での自然観察等が含まれている。その後は、戦争のため、保育内容も体育・生活・規律の「訓練」の色が濃くなり、唱歌や説話においても、戦意高揚を図る内容となる。

1947（昭和22）年、「教育基本法」「児童福祉法」が制定された。幼稚園は「学校教育法」の定める学校となり、託児所は児童福祉法の定める児童福祉施設の「保育所」となり、厚生省の管轄となった。翌年、文部省は「保育要領」を刊行した。これは保育の手引書としてのもので、国の基準などを明記したものではない。この「保育要領」の中では、「楽しい幼児の経験」として保育内容が「見学」「リズム」「休息」「自由遊び」「音楽」「お話」「絵画」「製作」「自然観察」「ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居」「健康保育」「年中行事」の12項目が説明されている。

幼稚園については、その後1956（昭和31）年に保育要領を改訂し、「幼稚園教育要領」が制定される。そして初めて保育内容を「領域」と規定し、「健康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」「絵画製作」の6領域を示した。領域ごとに「幼児の発達上の特質」と「望ましい経験」が挙げられた。幼稚園教育要領は、領域について「小学校以上の学校における教科とは、その性格を大いに異にする」とする一方、「小学校の教育課程を考慮して計画すること」とした。それまでの具体的な内容12項目を、6領域にまとめたことになる。

1964（昭和39）年、幼稚園教育要領は第一次改訂がされた。ここで、「告示」となり、規範性を有するものになった。「望ましい経験」としていたものが、「幼稚園教育の目標を達成するために原則

として幼稚園修了までに幼児に指導することが望ましいねらいを示したものに変わった。翌年、初めて保育所保育指針が制定され、「保育所の機能のうち教育に関するものは幼稚園教育要領に準ずる」とされた。保育指針では、乳幼児を7つの年齢区分に分け、それぞれについて保育内容を示した。4歳以上の保育内容は6領域ごとに示された。

1989（平成元）年に幼稚園教育要領が、翌年には保育指針が改訂された。25年ぶりの改訂となった。このとき、領域が6領域から5領域へと変更された。「健康」「人間関係」「環境」「言語」「表現」である。「音楽リズム」「絵画製作」が「表現」となった。教育要領・保育指針はその後、1998（平成10）年、1999（平成11）年の改訂があり、2008（平成20）年、2017（平成29）年に改訂された。保育指針の告示化や要領と指針の整合性がより一層図られた。2014（平成26）年に認定こども園の教育・保育要領も告示される。2017（平成29）年3月に「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」（以下、3法令と呼ぶ）が改訂（改定）された。この3法令のそれぞれの保育内容についての規定は整合性が図られ、特に「5領域」に関する事項は共通性を明確にしたものとなっている。以上のことを年表にまとめる。

表1 日本における保育・幼児教育における「領域」の変遷

1876（明治9）年	東京女子師範学校（現お茶の水女子大学）附属幼稚園…日本で初めて創設された幼稚園	保育内容は「物品科」「美麗科」「知識科」とされた。この3科の中に25の子目が規定されていた
1899（明治32）年	「幼稚園保育及設備規定」（文部省）が公布	「保育4項目」を「遊嬉（子ども自らが遊ぶ自由保育と保姆の指導によって設定保育）、唱歌（音楽に親しみ歌を歌うこと）、談話（話をしたり聞いたりしながら言葉を習得すること）、手技（恩物を使って手と目の協応や認知力を養うこと）」
1926（大正15）年	「幼稚園令」が公布 同時に「幼稚園令施行規則」も制定	保育内容を「遊技、唱歌、観察、談話、手技等」と規定
戦争のため、保育内容も体育・生活・規律の「訓練」の色が濃くなり、唱歌や説話においても、戦意高揚を図る内容		
1947（昭和22）年	「教育基本法」「児童福祉法」が制定	「保育要領」の中では、「楽しい幼児の経験」として保育内容が「見学」「リズム」「休息」「自由遊び」「音楽」「お話」「絵画」「製作」「自然観察」「ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居」「健康保育」「年中行事」の12項目
1956（昭和31）年	「幼稚園教育要領」が制定	初めて保育内容を「領域」と規定し、「健康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」「絵画製作」の6領域…それまでの具体的な内容12項目を、6領域にまとめた
1964（昭和39）年	幼稚園教育要領第一次改訂	「健康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」「絵画製作」の6領域
1965（昭和40）年	保育所保育指針が制定	
1989（平成元）年	幼稚園教育要領改訂	領域が6領域から5領域へ 「健康」「人間関係」「環境」「言語」「表現」…「音楽リズム」「絵画製作」が「表現」となった
1990（平成2）年	保育指針改訂	

幼児教育の「領域」について変遷を概観してきた結果、幼児の発達の側面を5つの「領域」としてまとめており、学校教育の「教科」のように学習・活動内容で分類されていないということがわかる。1968年の当時の文部省発刊の「幼稚園教育指導書 一般編」には、次のように書かれている。「(前略) 各領域に示されている事項は、幼稚園教育を行うために、幼児に営ませる必要のあるいろいろな経験や活動を取り上げて、それに含まれているねらいを抽出したものである。そして、このようなねらいのうち類似したものをまとめて、領域を構成したのである。」しかし、文献や指導書には、「○○領域は小学校の○○科に接続され〜」という紹介もされている。これは、現状の幼児教育における問題点である。つまり、領域を小学校の教科と同様に取り扱えない、園児の経験や活動は特定の領域とのみ対応しない、ということである²⁾。

(2) 日本での幼児音楽教育の変遷とリトミック受容期

先行研究や文献を要約すると、西洋音楽の移入期は日本が急激に「受容体質」になった時期であると考えられる。それまでの日本の文化をいったん否定、または停滞させ、一旦、西洋文化を受け入れていった。この時期は西洋の音楽・音楽教育の方法をそのまま移入し、それが「正しい」と信じ、実践をした。初期にはまだ研究者も少なく、研究や立証されることがなくても、広まっていった。これは明治期から戦前までの「手段」としての音楽教育となり、戦中、白紙になる時期も経緯する。また、戦後から昭和に見られた「音楽のための音楽教育」からは、日本での音楽文化・音楽教育が「変容気質」に後押しされ、日本における西洋音楽のための技能精鋭を求めていく時代である。この音楽史の概要を幼児音楽教育の変遷に沿って詳しくみていく。

前出の表1にまとめた日本における保育・幼児教育における「領域」の変遷に、福嶋氏の「わが国におけるダルクローズ・メソッド（リトミック）の受容年表」を加えた。

表2 日本での幼児音楽教育の変遷とリトミックの受容年表

1876(明治9)年	東京女子師範学校(現お茶の水女子大学)附属幼稚園…日本で初めて創設された幼稚園	保育内容は「物品科」「美麗科」「知識科」とされた。この3科の中に25の子目が規定されていた
1899(明治32)年	「幼稚園保育及設備規定」(文部省)が公布	「保育4項目」を「遊嬉(子ども自らが遊ぶ自由保育と保姆の指導によって設定保育)、唱歌(音楽に親しみ歌を歌うこと)、談話(話をしたり聞いたりしながら言葉を習得すること)、手技(恩物を使って手と目の協応や認知力を養うこと)
1906(明治39)年	俳優二代目市川左団次(1880-1940)がロンドンでリトミック	
1909(明治42)年	日本で初めてリトミックが取り入れられた	
1913(大正2)年	山田耕筈はヘレラウのリトミックを見学	
1914(大正3)年	伊藤道郎(1893-1961)がヘレラウのリトミック学校に入学。ダルクローズから1年間学ぶ。	
1915(大正4)年	山田耕筈が石井漠にリトミックを教える	
1916(大正5)年	山田耕筈「舞踊詩」	

1916(大正5)年	石井漠(1886-1962)は玉川学園などでリトミックの授業をする	
1922(大正11)年	岩村和雄(1902-1932)もヘレラウに入学し1年間リトミックを学ぶ	
1922(大正11)年	阿部重孝「芸術教育」の中でリトミックを紹介する	
1923(大正12)年	小林宗作(1894-1963)はパリで2年間リトミックを学ぶ	
1923(大正12)年	体操教師白井規矩郎「韻律体操と表情遊戯」でリトミックの指導方法	
1924(大正13)年	「音楽の鑑賞教育」「音楽鑑賞教育」にリトミックの記事	
1924(大正13)年	岩村和雄は演劇表現の基礎としてリトミック指導を行う	
1925(大正14)年	小林宗作がパリから帰国し成城小学校・幼稚園にリトミックを取り入れる。	
1925(大正14)年	三浦ヒロは体育事情視察中にパリでリトミックを学ぶ。	
1926(大正15)年	「幼稚園令」が公布 同時に「幼稚園令施行規則」も制定	保育内容を「遊技、唱歌、観察、談話、手技等」と規定
1926(大正15)年	北村久雄「音楽教育の新研究」で音楽教育の重要性と研究の必要性を強調した。	
1928(昭和3)年	伊沢エイはロンドンのダルクローズリトミック学校を視察。	
1928(昭和3)年	藤村トヨ・高橋キヤウも体育教師として視察を行いリトミックを学んだ	
1930(昭和5)年	欧米の教育事情を視察した体育教師は帰国後日本の学校教育で発展させた。	
1930(昭和5)年	小林宗作は再度パリのリトミック学校に1年間留学。	
1930(昭和5)年	小林宗作は「日本ダルクローズ会」の設立についてダルクローズから承認を得る。	
1930(昭和5)年	石井漠は舞踊学校を開設し、リトミック部門を小林宗作が担当する	
1930(昭和5)年	青柳善吾「唱歌科教育問答」でリトミック教育に対する基礎的な研究と実践的な研究の必要性を説いた	
1930(昭和5)年	「ダルクローズの律動教育」ジョニー・ペニントン著が舞踊家の訳で出版される	
1931(昭和6)年	小林宗作はパリから帰国後日本リトミック協会=日本ダルクローズ会を結成。この協会主催のリトミックを含む「総合リズム教育」を提唱する	
1931(昭和6)年	天野蝶(1891-1979)はパリのダルクローズ学校に入学。	
1931(昭和6)年	青柳善吾「音楽教育新思潮」出版	
1932(昭和7)年	天野蝶帰国。天野式リトミック考案	
1933(昭和8)年	小林宗作著「総合リズム教育講座第1 総合リズム教育概論」出版	
1935(昭和10)年	福井信美著「低学年におけるリトミックの実際」出版。この本はリトミックの実践書として初めて出版された。	
1936(昭和11)年	「新律動遊戯(リトミック法による)」出版	
1937(昭和12)年	小林宗作トモエ学園私立自由が丘小学校・幼稚園を設立。学校教育でリトミック(総合リズム教育)を始める	
1944(昭和19)年	伊藤道郎は日本ダルクローズ・シューレ=太陽の劇場を設立しようとするが具体化できず。	
戦争のため、保育内容も体育・生活・規律の「訓練」の色が濃くなり、唱歌や説話においても、戦意高揚を図る内容		
1947(昭和22)年	「教育基本法」「児童福祉法」が制定	「保育要領」の中では、「楽しい幼児の経験」として保育内容が「見学」「リズム」「休息」「自由遊び」「音楽」「お話」「絵画」「製作」「自然観察」「ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居」「健康保育」「年中行事」の12項目
1951	板野平(1928-)がニューヨークのダルクローズ音楽学校に5年間留学する。	

1956(昭和31)年	「幼稚園教育要領」が制定	初めて保育内容を「領域」と規定し、「健康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」「絵画製作」の6領域…それまでの具体的な内容12項目を、6領域にまとめた
1956	板野平は帰国後リトミックを音楽教育の基礎として位置づけ、小林宗作と共に幼児教育から大学教育まで指導対象として範囲を広げ、リトミックの普及活動と研究に努力した。	
1962	小林宗作と板野平は音楽大学に日本で初めてリトミックコースを設置すべく努力を重ね、国立音楽大学に設置された。	
1964(昭和39)年	幼稚園教育要領第一次改訂	「健康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」「絵画製作」の6領域
1965(昭和40)年	保育所保育指針が制定	
1989(平成元年)	幼稚園教育要領改訂	領域が6領域から5領域へ 「健康」「人間関係」
1990(平成2)年	保育指針改訂	「環境」「言語」「表現」…「音楽リズム」「絵画製作」が「表現」となった

日本における幼児教育で行われた音楽教育の変遷を見ると、日本に幼稚園が創設された明治期以来、幼稚園および託児所・保育園における幼児教育現場では、音楽活動は「唱歌・遊戯・唱歌遊戯・表情遊戯・律動遊戯・音楽・リズム・音楽リズム・表現などという名称のもとに、常に保育内容の一部を担って」³⁾きた。しかし、その目的・方法・教材は、時代とともに変化している。三村は「日本の就学前教育における幼児音楽教育は、身体的・精神的・言語発達の・道徳的手段としての音楽教育から、見せる表現のための音楽教育、生活や遊びに密着した音楽教育、戦争に寄与する音楽教育、音楽のための音楽教育、音楽活動を通じた自己表現へと変遷してきました。それにつれて、歌詞内容の重視から、表情遊戯・律動遊戯の重視、子どもの実態の重視、聴覚訓練の重視、リトミックや音楽的能力の早期開発の重視、自由な音楽活動の重視へと変わってきました。」⁴⁾と述べている。では、各時代の音楽教育はどのような目的をもってどのような方法で行われていたのだろうか。

①明治期

明治9年、東京女子師範学校付属幼稚園の開設によって本格的な幼稚園の歴史が始まったとされる。そこでは、音楽活動として「唱歌」がほぼ毎日行われていた。唱歌教授法は教え込むというものであったため、子どもの発達段階や心情は考慮されていない。唱歌教材は「保育唱歌」であったが、歌詞が日常使用していない言葉で、子どもの心情に訴えるものではなかったようだ。曲も幼児教育者ではなく、宮内省式部寮の人々がつけたため、難解で子どもが歌うのにはふさわしくなかった。日本には明治期以前にも音楽文化はあった。しかし、身分制度とともに文化も制限されており、現在、日本文化として紹介されることの多い雅楽は宮中の音楽、能楽は武士の音楽、民謡や三味線音楽、わらべうたなどは庶民の音楽とされていた。学校教育が始まると、わらべうたや民謡は俗な音楽とされ、唱歌からは外された。「唱歌」と同じように「遊戯」も音楽を伴って行われていたが、唱歌と同じく、子どもの自由な表現を生かす内容ではなく、形式にそった教授的な方法で行われていた。

明治期の後半には、子どもの姿に注目し、唱歌の音域等で子どもの声域に合わせようとする動きも見られた。明治20年に文部省音楽取調掛から「幼稚園唱歌集」が発刊された。この中には今でも歌われている「蝶々」「霞か雲か」が含まれている。また、民間の唱歌集も出版され、子どもの視点に立ち、わらべうた遊びのような遊戯を取り入れ、歌詞も教授的な内容ではなく、声域も子どもの発達を考慮したものとなっている。しかし、まだ日本の作曲の水準が低く、メロディーやリズムが単純であった。

明治32年に「幼稚園保育及設備規程」が制定され、保育内容について国としての基準が設けられた。幼児保育の項目は遊嬉（遊戯）、唱歌、談話、手技の4つとなった。ここに唱歌の目的が書かれている。「平易ナル歌曲ヲハシメ聴器、発声器及呼吸器ヲ練習シテ其發育ヲ助ケ心情ヲ快活純美ナラシメ徳性涵養ノ資トス」これは、今までの身体的・精神的・道徳的な面から見た目的と変わらない。日本人の作詞作曲による曲も出始め、滝廉太郎の「お正月」「水遊び」もこのころに出版された「幼稚園唱歌」に入っている。それまでの大人にとって望ましいと思う高尚な唱歌教材から、子どもの視点で歌いやすい唱歌教材へと変化していった。

表3 1876年～1916年までの抜粋

1876(明治9)年	東京女子師範学校（現お茶の水女子大学）附属幼稚園…日本で初めて創設された幼稚園	保育内容は「物品科」「美麗科」「知識科」とされた。この3科の中に25の子目が規定されていた
1899(明治32)年	「幼稚園保育及設備規定」（文部省）が公布	「保育4項目」を「遊嬉（子ども自らが遊ぶ自由保育と保姆の指導によって設定保育）、唱歌（音楽に親しみ歌を歌うこと）、談話（話をしたり聞いたりしながら言葉を習得すること）、手技（恩物を使って手と目の協応や認知力を養うこと）」
1906(明治39)年	俳優二代目市川左団次（1880-1940）がロンドンでリトミック	
1909(明治42)年	日本で初めてリトミックが取り入れられた	
1913(大正2)年	山田耕筈はヘレラウのリトミックを見学	
1914(大正3)年	伊藤道郎（1893-1961）がヘレラウのリトミック学校に入学。ダルクローズから1年間学ぶ。	
1915(大正4)年	山田耕筈が石井漠にリトミックを教える	
1916(大正5)年	山田耕筈「舞踊詩」	
1916(大正5)年	石井漠（1886-1962）は玉川学園などでリトミックの授業をする	

日本人で初めてダルクローズのリトミックを紹介したのは歌舞伎俳優の2代目市川左団次と作曲家山田耕筈である。市川左団次はロンドンでリトミックを3週間学んでいる。これは、演劇表現のための身体表現力を養う基礎訓練方法の一つとして取り入れられた（松本、1966）⁵⁾。作曲家山田耕筈は、1913年までドイツのベルリンで作曲を勉強していた。その期間に新しい芸術の自己表現や舞踊と音楽との結合した表現方法などに興味をもち、1913年にヘレラウのリズム学校でリトミックを見学する。彼は、帰国してから熱心にリトミックのリズム運動の部分を練習する。石井漠は舞踊家

であり、山田から紹介されたリトミックを山田の持参したダルクローズのリトミック教則本を自ら練習し研究した。玉川学園での指導は、「舞踊表現と基本指導」と題するリトミックを応用した学校舞踊教育の指導書を著し、行われていた。山田耕筰と石井漢、演劇俳優小山内薫らは、「舞踊詩」という新しい芸術表現の考案もする。この時期は、直接ダルクローズ氏からリトミックを学んだ実践者からの日本での実践ではなかったとみられる。また、その実践も、演劇や舞踊のジャンルの先駆者が、リトミックのリズム運動に注目している。彼らは、自己表現を追求し芸術表現を目指す過程でリトミックを取り入れたと考えられる。このことから、リトミックのリズム運動が演劇や舞踊における身体表現を豊かにするための方法としてこの分野で実践されたが、まだ音楽教育法としてのリトミックは受容されてはいない。舞踊家伊藤道郎は、ヘレラウのリズム学校に入学し1年間リトミックを学んだ。しかし、1914年第1次世界大戦のため、ドイツからイギリス・アメリカへ渡る。帰国後、舞台芸術アカデミーを設立し、表情舞踊システムとして①リトミック、②基礎動作、③プラスチックを確立し、俳優養成の基礎訓練としてリトミックを位置づけた。ここでは、①リトミックと③プラスチックが現れたことに注目したい。文献や見学だけでなく、伊藤自身が身体を使って学ぶ経験から得たからこそ「プラスチック」という科目を設定したと考えられる。これがプラスチックアニメや即興の部分の経験が基になっていると推察すると、先述したリトミックを紹介した時期から一歩進んだように見える。リトミックの実践は、文献や見学だけでは得られない自分自身が身体を使って得られるものを伝えていく、という部分がある。伊藤自身がリトミックの一部分（リズム運動）だけでなく、リトミックを体系的に学んだことは大きな功績であるといえる。

②大正期～昭和前期

学校教育の考え方が児童中心主義の立場に変わってきたように、幼稚園においても自由保育が主流となった。赤い鳥運動もあり、童謡が歌われるようになった。しかし、子どもにとって望ましい唱歌教材は明るく健康的なものという考えが主流で、叙情的で繊細なメロディーもある童謡を幼児教育の現場では受け入れ難い傾向もあった。大正期から自由保育を提唱し、日本の幼児教育界の指導的立場にあった倉橋惣三は、東京女子高等師範学校付属幼稚園で系統的誘導保育を試みた。このころの唱歌は、大正期の影響もあり、子どもの視点に立った教材が活用されている。メロディーも大正期より音楽的に優れたものも多く、歌詞も明るいもので、調性も短調はあまり採用されず、音域も子どもの声域に合ったものが選ばれている。

昭和初期といえば、ラジオなどの普及も目覚ましく、音楽教育の分野では鑑賞活動において芸術教育といわれる曲を学校教育でも取り入れ、研究と実践が多くなされた。ラジオでも幼児向けの歌が流されたが、唱歌よりも複雑で音域が広いにも関わらず、子どもたちには人気であった。前出の倉橋は「教育性とか歌いやすさを追求した幼稚園の唱歌が、音楽的魅力の点でラジオの歌に及ばないのではないか」と言っている。これは現在でも同じことが言われている。

表4 1922年～1944年までの抜粋

1922(大正11)年	岩村和雄(1902-1932)もヘレラウに入学し1年間リトミックを学ぶ	
1922(大正11)年	阿部重孝「芸術教育」の中でリトミックを紹介する	
1923(大正12)年	小林宗作(1894-1963)はパリで2年間リトミックを学ぶ	
1923(大正12)年	体操教師白井規矩郎「韻律体操と表情遊戯」でリトミックの指導方法	
1924(大正13)年	「音楽の鑑賞教育」「音楽鑑賞教育」にリトミックの記事	
1924(大正13)年	岩村和雄は演劇表現の基礎としてリトミック指導を行う	
1925(大正14)年	小林宗作がパリから帰国し成城小学校・幼稚園にリトミックを取り入れる。	
1925(大正14)年	三浦ヒロは体育事情視察中にパリでリトミックを学ぶ。	
1926(大正15)年	「幼稚園令」が公布 同時に「幼稚園令施行規則」も制定	保育内容を「遊技、唱歌、観察、談話、手技等」と規定
1926(大正15)年	北村久雄「音楽教育の新研究」で音楽教育の重要性と研究の必要性を強調した。	
1928(昭和3)年	伊沢エイはロンドンのダルクローズリトミック学校を視察。	
1928(昭和3)年	藤村トヨ・高橋キヤウも体育教師として視察を行いリトミックを学んだ	
1930(昭和5)年	欧米の教育事情を視察した体育教師は帰国後日本の学校教育で発展させた。	
1930(昭和5)年	小林宗作は再度パリのリトミック学校に1年間留学。	
1930(昭和5)年	小林宗作は「日本ダルクローズ会」の設立についてダルクローズから承認を得る。	
1930(昭和5)年	石井漠は舞踊学校を開設し、リトミック部門を小林宗作が担当する	
1930(昭和5)年	青柳善吾「唱歌科教育問答」でリトミック教育に対する基礎的な研究と実践的な研究の必要性を説いた	
1930(昭和5)年	「ダルクローズの律動教育」ジョニー・ペニントン著が舞踊家の訳で出版される	
1931(昭和6)年	小林宗作はパリから帰国後日本リトミック協会＝日本ダルクローズ会を結成。この協会主催のリトミックを含む「総合リズム教育」を提唱する	
1931(昭和6)年	天野蝶(1891-1979)はパリのダルクローズ学校に入学。	
1931(昭和6)年	青柳善吾「音楽教育新思潮」出版	
1932(昭和7)年	天野蝶帰国。天野式リトミック考案	
1933(昭和8)年	小林宗作著「総合リズム教育講座第1 総合リズム教育概論」出版	
1935(昭和10)年	福井信美著「低学年におけるリトミックの実際」出版。この本はリトミックの実践書として初めて出版された。	
1936(昭和11)年	「新律動遊戯(リトミック法による)」出版	
1937(昭和12)年	小林宗作トモエ学園私立自由が丘小学校・幼稚園を設立。学校教育でリトミック(総合リズム教育)を始める	
1944(昭和19)年	伊藤道郎は日本ダルクローズ・シューレ＝太陽の劇場を設立しようとするが具体化できず。	

体操教師の白井規矩郎が「韻律体操と表情遊戯」の中でリトミックは一種の音楽体操であり、この訓練によって心身の各部が健やかに発達すると紹介し、音楽を伴う新しい体操表現方法として位置付けた。その後、体操の分野では三浦ヒロ・伊沢エイ・藤村トヨ・高橋キヤウらが欧州の体育・舞踊・ダンスなどを視察研修し、ダルクローズのリトミックも学んだとされる。日本では幼稚園令が公布され、保育内容に「遊技、唱歌、観察、談話、手技等」と規定される。視察を終えた彼女たちは、学校体育教育に対し、自由で自己表現を豊かに培う新しい学校体操教育として、体育ダンス

や学校ダンスを考案し、のちの新体操の基礎をつくった。この大正後期から昭和初期の体育分野における動きが「遊戯」にも大きな影響を与えていくと考えられる。音楽教育に関わって分類すると「表情遊戯」と「律動遊戯」があげられる。「表情遊戯」は唱歌の歌詞の内容に適した動作をつけることによって子どもに具体的な歌詞内容を理解させるものである。「律動遊戯」は大正期に生まれ、リズムカルな音楽や唱歌を伴って身体を動かすもので、身体表現に比重がおかれていた。この律動遊戯は土川五郎によって普及され、大正期の幼児教育の特徴とも言われている。

4. 考察と今後の展望・課題

本稿では、日本における保育・幼児教育における「領域」の変遷に、福嶋氏の「わが国におけるダルクローズ・メソッド（リトミック）の受容年表」を加え、日本での幼児音楽教育の変遷とリトミック受容期考察した。特にリトミック受容期の主要三名といわれる、小林宗作・天野燦・板野平以前の時期の日本へのリトミックの紹介の過程に注目したい。音楽教育法のリトミックを音楽教育分野以外の研究者・実践者が日本に紹介しているということである。例えば、リトミックの中の一つ、音楽のダイナミクスの表現を身体を使って現すことから自身の音楽表現へと繋がっていく過程を彼らがリトミックから学んだとすると、その身体の使い方や音への感情の向かい方を演奏技術ではなく、演劇や体操の身体技術へと応用していくのである。表現方法として身体を使ったという点は同じであろう。しかし、音楽教育者の視点でみると、身体のコントロールはあくまでも過程であって、そこに付随する精神的な高まりや湧き上がってくる感情を獲得し、それを楽器や声で再現する音楽には、身体の表現の完成度や見た目は第一に優先するものではない。しかし、身体表現である演劇や体操の分野では見た目や完成度こそ求める姿であることも否めない。

リトミックが受容された経緯が音楽教育よりも先に、演劇や体操の分野であったことが、この後の日本の幼児教育界でおこる「遊戯論」に影響があったと考える。この点については、更なる研究が必要であり、今後の課題とするが、見た目を重視する傾向が強まり、誰の何のための遊戯・音楽・表現なのか、という大きな壁があったことは確かである。また、当時の日本の作曲の水準が低く、メロディーやリズムが単純であった中で育った日本人が、ダルクローズのような西洋音楽の主流の中で生きてきた作曲家の当時の作曲技術や演奏技術から繰り出されるそのメロディーやハーモニーを体験しても再現はできないし、その音楽の意図も理解はできなかったかもしれない。ましてや、音楽専門外の研究者であれば視覚からの身体表現だけに研究対象がいくことも仕方がなかった時代ともいえる。

今後も日本のリトミック受容を研究し、現在の日本の音楽教育にリトミックがアプローチできる側面について考察していきたい。

引用・参考文献

- 1) 福嶋省吾、「日本におけるリトミック教育の歴史的概観」、日本ダルクローズ音楽教育学会創立30周年記念論文集「リトミック研究の現在」、開成出版、2003

- 2) 無藤隆 代表 保育教諭養成課程研究会、「幼稚園教諭養成課程をどう構成するか～モデルカリキュラムに基づく提案～」、萌文書林、2017
 - 3) 三村真弓、「改訂2版 幼児の音楽教育法 第9章 日本における幼児音楽教育の変遷」、ふくろ出版、2012、p.88
 - 4) 同上、p.94
 - 5) 松本克平、「日本新劇史」、筑摩書房、1966
- 二宮紀子、保育におけるリトミックの始まりに関する一考察、國學院大學教育開発推進機構紀要第5号、2017
- 惟任泰裕、斎藤公子の保育実践に関する一考察、神戸大学教育科学論集第21号、2018
- 門脇早聴子、保育における身体表現活動の変遷に関する研究(1)―保育要領、幼稚園教育要領を踏まえて―、園田学園女子大学論文集第51号、2017
- 松本晴子、史的変遷からみる幼児教育における音楽活動の特徴―昭和初期から昭和20年代半ばに注目して―、宮城学院女子大学発達科学研究、2012
- 板野晴子、阿部重孝の「教育の方便としての動律」に関する研究、明星大学通信制大学院紀要 vol.16、2017
- 名須川知子、唱歌遊戯作品における身体表現の史的変遷―明治～昭和前期の作品事例分析―、兵庫教育大学研究紀要第22巻、2002
- 谷村宏子・門脇早聴子、「大正期から昭和初期における遊戯・リズム活動―戸倉ハル・高森ふじを中心に―」、園田学園女子大学教育学論究第9号、2017
- 門脇早聴子・鷺見三千代、「斎藤公子のリズム運動によるリズム教育―保育におけるリトミックとの比較調査から―」、園田学園女子大学論文集第53号、2019
- 南曜子、「ももの木保育園にみる『斎藤公子のリズムあそび』」、音楽教育実践ジャーナル vol.1 no.2、2004
- 長島礼・五味克久、「保育における音楽活動から教科『音楽』への連続性に関する一考察：音・音楽・声の聴取経験を中心に」、神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要9(1)、2015
- 長島礼・五味克久、「保育におけるリトミックの意義に関する一考察：幼稚園教育要領・保育所保育指針における音楽とリトミックの比較分析」、神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要8(1)、2014
- 長島礼、「小学校『音楽科』における『体を動かす活動』に関する研究：『小学校学習指導要領』および『小学校音楽科教育法』のテキスト類の分析」、神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要9(2)、2016

**保育士養成校における
レクリエーション・インストラクター資格取得の有意性
—外部実習による対人援助技術の獲得を中心に—**

西本 裕子・正長 清志

**Recreation in a Nurture Man Education School of Instructor
Qualification Acquisition, Significant
—Focusing on Acquisition of Interpersonal Assistance Technology
by the Outside Training—**

Nishimoto Yuko, Shounaga Kiyoshi

The purpose of this paper is to deal with a study of “the necessity which learns interpersonal assistance skill at a site of nurture is high for writing’s aiming at the qualification merit of the recreation instructor”.

Concerning with a person makes whether I can have communication ability how long for the student who wishes a nurture person and show it soon clear.

キーワード；レクリエーション・インストラクター、対人援助、コミュニケーション能力

Key word ; Recreation instructor, Interpersonal assistance, Communication ability

1. 研究目的

本学幼児教育科は、卒業生の多くが保育現場に就労していく状況から、対人援助の場面においてコミュニケーション能力とともに、その積極的態度の育成により、職場での技術の発揮と地域貢献できる人間形成、つまり、学生一人ひとりの能力を伸ばすことに加えて、保育者としての実践力を身に付けた学生の能力を醸成していることが、本学建学の精神として継承されている。そのため、平成30年度からレクリエーション・インストラクターの資格取得が可能な、日本レクリエーション協会公認指導者養成課程認定校（以下、認定校）として歩んでいる。

現代社会の中で、デジタル化が進み人と人との心のふれあいが薄くなり、幼児のころからから他者とのかかわり方がなかなか難しい状況とともに、自らもかかわっていくことに不安を感じている青少年が増えている中で、レクリエーションによる援助の技術を学ぶことは、現在の保育現場からの期待が大きい。幼稚園や保育所の現場で対人援助スキルを身につける必要性が高いため、認定校として、定められた外部実習において人とのかかわりが、保育者を志望する学生にとってどれだけ

コミュニケーション能力が備わり、やがて教育実習・保育実習を経て保育者としてその援助技術がいかにか発揮できるかアンケート調査を実施した。

2. レクリエーションによる対人援助技術について

レクリエーションとは「英語のRECREATIONを取り入れたものである。これはcreate（つくる）re-（再び）という接頭辞を加えたものであり「再び創る」ことすなわち「創り直し」ということになる。人間で例えると壊れた状態（怪我や病气）が癒える」¹⁾ことになる。

19世紀末には、アメリカで子どもの健全育成のため『遊び場』を目指す運動として広まり、20世紀に入ると対象を青少年から成人へと拡大していき、レクリエーション運動²⁾となった。

レクリエーション運動の基本的な考え方は³⁾①楽しみを生み出し、人の生存権と自由および幸福追求権に基礎をおいている。「基本的人権の尊重」そのものである。②遊びを生かして人間らしい心と身体を再創造する。「自由への願いに基づく遊びを土台とした人間性の回復・再創造」である。③余暇（自由な時間）は、レクリエーションを追求する重要な場面であるから、衣食住に関わる基礎生活場面や仕事などの社会活動の中でも追及できる。④レクリエーションは人と人とのかかわりを豊かにする力を持つことも考えられる。

よって最終的には、個人の主体的な活動を発展させていくことにあり、自己実現と個性の発揮の機会になる以上の4つが主要となっているといえる。

こうして、レクリエーション活動によって、人と人との豊かなつながりが創り出されコミュニケーションが生まれる。

現代社会の中では、デジタル化した一人で楽しめるゲーム感覚の遊びは、自己都合で終了することは簡単であるが、他人とかかわる遊びは、遊びを終了するうえでも相手とコミュニケーションを活用し、相手の気持ちを汲み取らなくてはならない。ここに対人援助を担うコミュニケーション能力を培う必要があると考える。そこで、レクリエーション活動をとおして、仲間とともに身体を動かし、同じ目標に向かってやり遂げていく、メンバーのお互いの心を豊かにし「心を元気にする」ことができるにちがいない。

3. レクリエーション・インストラクター資格の取得をめざして—カリキュラムから—

レクリエーション・インストラクター資格取得するには、認定校のカリキュラムを本学の2年間のシラバスと関連を持たせアレンジした。1年生前期に、体育実技、レクリエーション理論、レクリエーション実技と1・2年通年レクリエーション実習の受講、1・2年通年で外部実習5回以上または、15時間以上の外部実習ボランティア活動を修得することを必要条件とした。⁴⁾こうした体育実技やレクリエーション実技で多くのスポーツ・レクリエーションを学び、レクリエーション活動の企画や指動力の育成を図る。レクリエーション理論では、対人援助技術の指導法やアイスブレイキング、ホスピタリティなどコミュニケーション能力の向上のための対人援助のスキルを学ぶ。また、レクリエーション実習は、テーブルを使って行うレクリエーション活動や対象者の年齢を考慮

した製作レクリエーションなど幅広く技術を取得することができるため、保育現場での実践に生かせると思える。

また、地域での活動が主となるため、日本レクリエーション協会をはじめ地域団体等の主催する行事に2年間で5回以上のいわゆる外部実習に臨み、地域のレクリエーション活動をとおして、対象者に応じた対人援助やコミュニケーションの習得をめざしている。外部実習終了後は、こうした地域でのレクリエーション活動で学んだことがらをふり返るためのカードに各自が記入し提出させている。

こうした実習を終えてコミュニケーション能力の変化は、多くの対象者や地域の方々とのかかわりを体験したことで、地域とつながりを求めていく一歩がコミュニケーション能力の変化に現れたと思える。

4. 外部実習について

外部実習の1つであるキッズ体操では、1・2年生のボランティア活動に参加している学生が、外部実習時への積極的な参加からコミュニケーション能力の変化を分析した。

(1) 調査内容

外部実習における1年生と2年生とのコミュニケーション能力の実際を観察する。

- 1) 調査方法 キッズ体操教室に参加した学生の行動観察
- 2) 調査日 2019年12月19日10:00~12:00の2時間
- 3) 内容 園児年中さん・年長さん・小学生の子どもたちへの運動遊び援助
- 4) 参加学生 1年生2名・2年生2名

(2) 当日の活動

1年生2名は、他の外部実習に2回経験しており、今回が3回目の外部実習である。

2年生2名は1年生から4~5回の外部実習を経験し、教育実習や保育実習の経験もあるが、2年生はこの外部実習が最後となる。

キッズ体操が始まる前の事前指導として、学生の実習目的として、『大きな声であいさつを自分からすること』・『子どもに自分から声をかけること』・『楽しい雰囲気になるような言葉をかけること』・『いろいろな子どもと関わること』などに加えて、①コミュニケーションをしっかりとること ②積極的に自分から動くことの2点をしっかりと指導しているかどうか注目しながら実施した。

(3) アンケート調査から

キッズ体操開始10分前に園児たちがやってくると、保護者や園児に対して挨拶をしたり、いっしょに遊んだりすることができる学生と、傍観しているだけの学生に分かれた。

2年生は、自ら声を掛け、追っかけっこをしたりじゃんけん遊びをしたり、学生から遊びを進めていく姿をとらえた。1年生は、子どもに声をかけることのきっかけがつかめず、保護者への挨拶も戸惑いが見られた。学生の関わり方は次の表4-(3)-1である。

表4-(3)-1 キッズ体操時間中の学生の他者へのかかわり方

	1年A	1年B	2年C	2年D
子どもに挨拶をする。	できる	できる	できる	できる
保護者に挨拶をする。	声が小さい	戸惑う	できる	できる
積極的に自分から子どもに遊びを提供する。関わる。	見ている。	子どもに自分から会話をしようと試みる。	子どもを誘い、じゃんけん遊びで陣地取りを始める。	自然とみんなと鬼ごっこを始める。
できない子どもに声をかける。	寄り添う	寄り添う	声をかける	励ましている。
一緒に楽しい雰囲気を出す。応援する。 (走遊びの競争)	自分が一生懸命に走り、子どもと競争する。	笑顔で関わるが声をかけることが少ない。	子どもに積極的に声をかけやる気を引き出す。	笑顔で一緒に競争したり声をかけたりする。

ボランティア活動終了時に学生に口頭による自己評価を実施した。1年生は「自分では十分関わっているように感じていたが、2年生の様子を見て、すごいと感じた。」・「どの程度話してよいか、難しかった。」・「保護者が見ているので子どもと話しづらかった。」・「どこまで接してよいかわからなかった。」などであった。

それに対し、2年生は「たくさん関わられた。楽しかった。」・「子どもと言葉をかけながら競争して走ったりするのが楽しかった。」など、子どもとたくさんコミュニケーションをとることができたから感想として述べた内容であった。また、周りの保護者のことを気にすることより対象の子どもたちに楽しい時間が過ごせるように声を掛けたり、遊んだりすることで、積極的に子どもたちとコミュニケーションを自分からとることができ、子どもたちもそれに呼応してくれて、信頼関係が築ける雰囲気に時間は要しなかった。

1年生は、保護者を視野に入れるものの、子どものことより周りが気になり、自分の殻が破れない様子がうかがえた。子どもたちも壁を作ってしまう会話が少なくなったりしてしまったといえる。2年生のかかわりは、対象者の子どもたちに視点をあてており、子どもたちに楽しさを提供しようとする様子やそのためのかかわりから見られ、このことが最終的に保護者を安心させているようであった。

これらの子どもに対する言葉かけや楽しい雰囲気づくりをすることが子どもだけでなく周りにも影響を与えていることがわかる。この1・2年生のコミュニケーションの取り方の差は、多くの教育実習や外部実習などで、多様な子どもとコミュニケーションを築いたり、瞬時に対象者の様子（雰囲気）を把握し、自分から遊びを提供したり学生も子どもも保護者も楽しめる雰囲気を醸し出した経験の違いではないか。

また、対象者に対しての積極的な関わりは、自分がいかにその場を楽しくして心から楽しかったと思わせる雰囲気を考えているかの違いであるのか、1・2年生の返答にも大きな違いが見られたことで、教育実習や外部実習などの経験が大切であるとともに、地域に出て、多様な地域の方々とふれあうことで、その場の雰囲気を考えて行動できるようになり他者の気持ちを受容しながら、自ら

積極的に行動していくことができると考える。

保育実習・教育実習や外部実習などで、多くのことを経験することにより、多様な人々とコミュニケーションを自ら構築していけるような雰囲気工夫していくことが、対人援助の技術の向上につながる。

この観察から今年度レクリエーション・インストラクター資格取得の学生の中で、卒業前のアンケート調査をもとに、レクリエーション授業によってコミュニケーション能力がどれだけ向上してきたか検討した。

5. レクリエーション授業におけるコミュニケーション能力の習得に向けて

次の、レクリエーション・インストラクター資格取得受講者アンケート実施した

(1) 調査方法

- 1) 調査対象 本学 レクリエーション実習受講生 38名 (男2名女36名)
- 2) 調査日 2019年12月19日
- 3) 調査方法 アンケートを実施し、内容をカテゴリー化し、外部実習を行うことでコミュニケーション能力や積極性がどのように変化したかを自己分析できる18項目のアンケートである。
- 4) 倫理配慮 結果は成績には反映させないこと、分析した数値のみ講義に反映することとした。

表5-(1)-1 レクリエーション・インストラクター資格取得受講者アンケート用紙

2019/12/19

・あてはまるものに○をしてください。

○レクリエーション理論	できた	普通	できない
理論の内容を理解することができた			
教育実習などで、レクリエーションの必要性を感じた			
理論を子ども（利用者さん）に対して実施していきたいと感じた			

○レクリエーション実技

たくさんのレクリエーション技能を身につけることができた			
人との関わりやコミュニケーション力が身についた。			
自分から、笑顔で楽しめる雰囲気をつくることができる			
楽しく授業をすることができた			

○レクリエーション指導案

子どもや利用者さんの発達や状況に応じて考えることができる			
ルールを分かりやすく伝えることができる			
大きい声で指示を出すことができるようになった			
入学時に比べ、人前で話したりすることができるようになった			
活動する事前の準備や計画が立てられるようになった			
子どもたちが、成功体験ができるような楽しいレクリエーションを考 えることができるようになった			

○レクリエーション実習（外部実習に行って、身についたこと）

いろいろな人とコミュニケーションが取れるようになった			
積極的に人と関わるできるようになった			
遅刻や欠席などせず、事前に連絡（報連相）ができ、迷惑をかける事 がないようできた			
外部実習に行って知らないレクリエーションなど学ぶことが多かった			
子どもたちや利用者さんに自分から話ができるようになった			

○その他 自由記述（レクリエーション資格を取って身についたこと・もっと改善してほしいこと）

--

ありがとうございました

(2) 結果

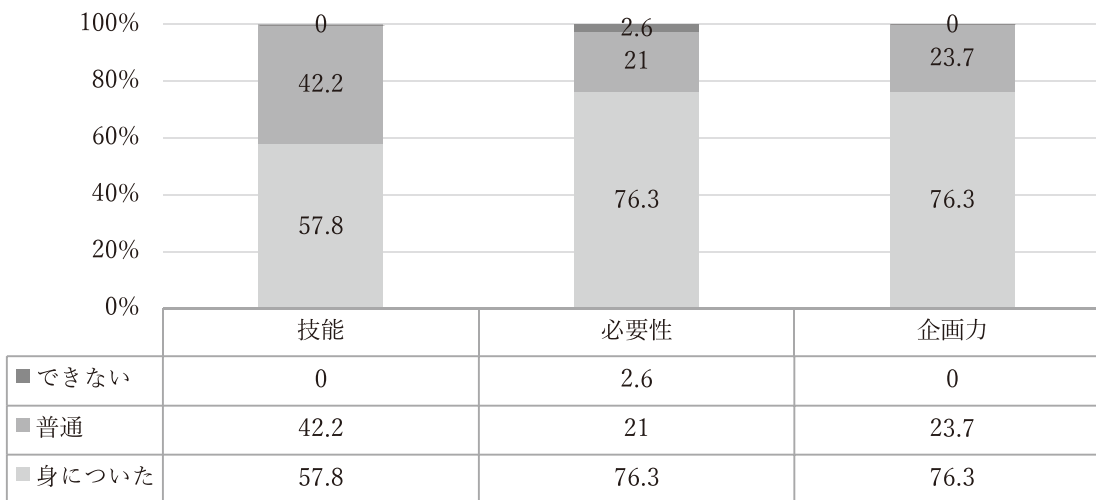
レクリエーション授業の理論・実技・実習において、積極性やコミュニケーション能力又は授業内容についてアンケート結果は以下のとおりである。

1) レクリエーション理論

表5-(2)-1 レクリエーション理論の理解について

	身についた	普通	できない
理論習得	22人	16人	0人
レクリエーション必要性	29人	8人	1人
企画力	29人	9人	0人

表5-(2)-2 レクリエーション理論の理解の割合



レクリエーション理論を理解することの必要性を感じた学生は約57.8%であり、実技を覚えることも必要であるが、コミュニケーションを築き上げるには、信頼関係を構築しなければならないホスピタリティとともに、対象者のことをしっかり受け止め理解することが必要であると考えます。

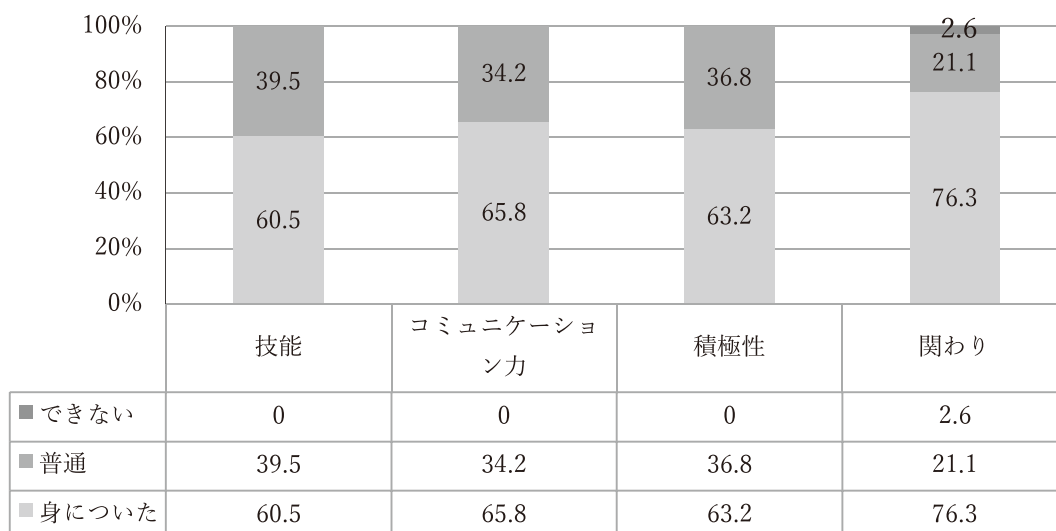
本学の教育・保育実習の中で、レクリエーションの必要性を感じた学生は76.3%おり、子どもたちに対して実施していきたい学生は76.3%という高い結果となった。理論をしっかりと理解し、現場でも活用していきたいと考える学生が多いことが分かった。多くの経験でレクリエーションの必要性和自信を持てるようになったのであろう。

2) レクリエーション実技

表5-(2)-3 レクリエーション実技の理解について

	身についた	普通	できない
技能の習得	23人	15人	0人
コミュニケーション能力	25人	13人	0人
積極性	24人	14人	0人
関わり・雰囲気づくり	29人	8人	1人

表5-(2)-4 レクリエーション実技の理解の割合



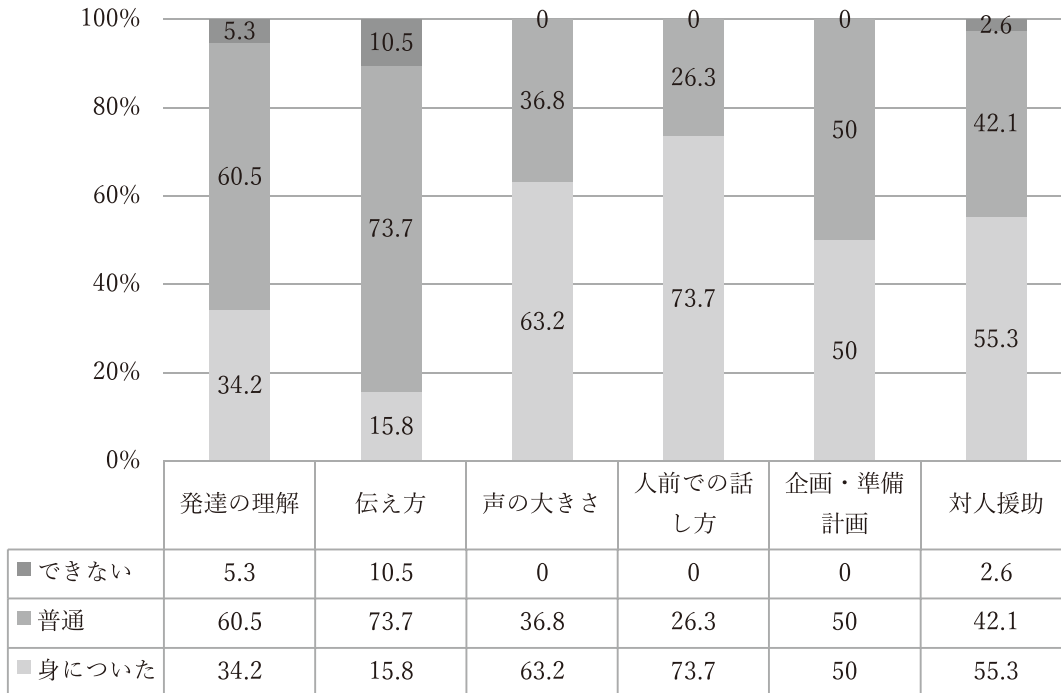
レクリエーション実技の授業で、レクリエーション技能の習得ができたと感じる学生が60%であるが、もっと多くの学生が習得できるように改善することが必要である。コミュニケーション力や、自ら積極的に関わることができるようになった学生が60%という数字になったことは、これまで自信を持ってできていると感じていない学生も多いことがわかる。そのため、多くの経験を積み、実技指導の中でのその指導法をしっかりと教える必要性があると思えた。

3) レクリエーションの指導案について

表5-(2)-5 レクリエーションの指導案

	身についた	普通	できない
発達に応じて考える	13人	23人	2人
わかりやすく伝える	6人	28人	4人
大きな声で指示が出せる	24人	14人	0人
人前で話せる	28人	10人	0人
準備・計画が立てられる	19人	19人	0人
対人援助	21人	16人	1人

表5-(2)-6 レクリエーション指導案の理解の割合



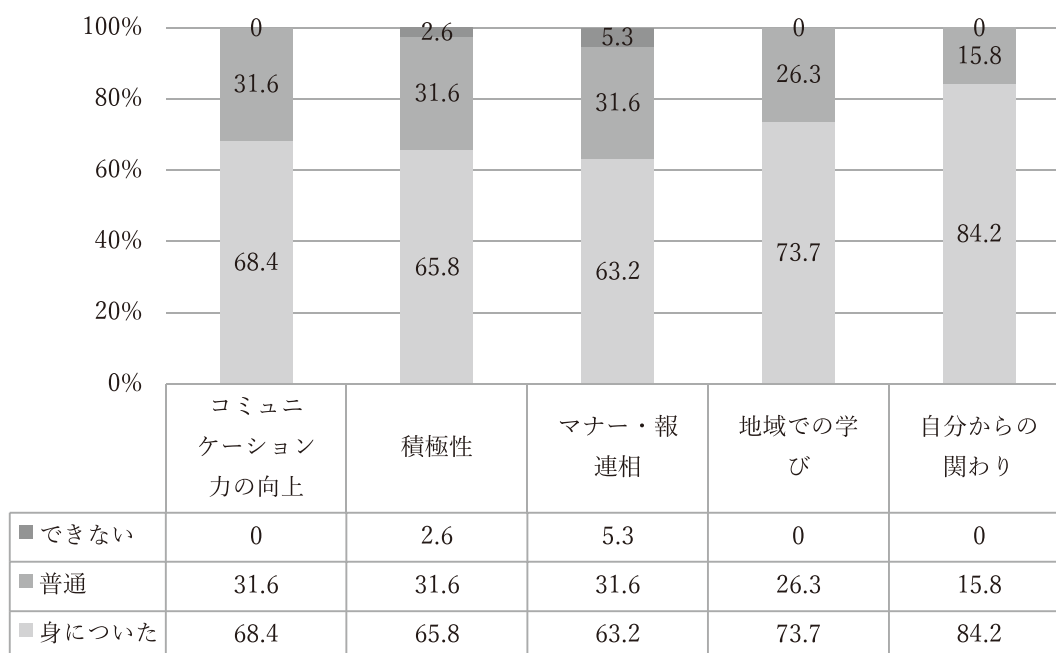
人前での話し方ができるようになった学生が73.7%で、人前で話すことの抵抗感はいくつかの人と話す機会を設けることと、経験値が高いことから身につくことになる。それにともない声を出してわかりやすく伝えることの必要性を感じている。しかし、技術的なルールの伝え方や対象者の発達年齢の理解など、瞬間的に対象者に合わせて援助していくところまでに至っていないのが現状であり、これは今後の経験で身につけていくこととともに、ルールの伝え方や指導法については授業を改善する必要性を感じた。

4) レクリエーション実習

表5-(2)-7 レクリエーション実習

	身についた	普通	できない
コミュニケーション能力	26人	12人	0人
積極性	25人	12人	1人
マナーと報連相	24人	12人	2人
地域での学び	28人	10人	0人
自分から話ができる	32人	6人	0人

表5-(2)-8 レクリエーション実習の理解の割合



外部実習に行くことで、対象者に対して自分からかかわりをもてるようになっている学生が増えており、84.2%という高い数字を示している。地域での実習が、学生にとって他者とのかかわりに積極性を発揮していると考えられる。こうしたことから、経験を重ねることで自分から話しかけることができようになっている。

地域での実習が、コミュニケーション能力の育成に大きくかかわりがあると考えられるため、さらに地域で多様な人と関わることで対人援助の基本を身につけ、マナーを向上させさらなる自分磨きへと発展していくものとする。

6. 考察

レクリエーションでの指導方法や援助で大切なことには、対象者に楽しい時間や空間を作り、心を元気にすることである。これは、今後の保育者養成校にとってレクリエーションでの外部実習は、コミュニケーション能力を発揮しながら、子ども達と接することが必要な保育者としての準備期間には必要なことで、保育実習や幼稚園実習だけでなくいろいろな人とかかわりを経験することが、積極的にコミュニケーション能力を向上することになると言える結果となった。

しかし、外部実習等の体験について、資格養成課程における実技内容や現場実習は、各校の状況や地域特性から非常に大きな枠組みの中で行われているため清水（2008）は、対象者との一過性の出会いが多く、支援者に際しても一過性の活動となってしまう。レクリエーション活動が本当に必用とされているか自身へのフィードバックがおろそか⁵⁾になっている。と、警鐘を鳴らしている。

それゆえに、保育士は常に園児にとっての遊びは生活そのものでありその自発性・主体性活動が心身の発達を促進させる要素を培っており、学生は、学内で学ぶ知識の他に多様な人々との交流の中で、感情や心身を動かすことでコミュニケーション能力を向上させることができる。自分を知り

他人を知るといった自己覚知を覚えることで、その場の雰囲気を感じて積極的に行動ができ、自らかかわれることで多くのコミュニケーション能力を発展させて身につけられるといえる。

よって、コミュニケーション能力を身につけることは、他者から信頼を得て、人材を育成することに関連していくことを上述のアンケート調査から得られた。そこで、多くの学生に外部実習を体験させ、いろいろな年代の人々とかわることが人として心の成長をさせコミュニケーション能力を身につけることができ、人として心の成長をさせるにちがいない。このアンケート結果を、相手に伝わる指導法に生かしていきたい。

引用文献

- 1) 財団法人日本レクリエーション協会 (2010) 『レクリエーション支援の基礎』 pp10～11.
- 2) 同書, p16～18.
- 3) 同書, pp23～24.
- 4) 岩国短期大学「授業概要 (シラバス)」平成22年度版, p39.
- 5) 清水一已 (2008) 「保育所におけるレクリエーション指導に関する研究—資格養成課程と幼児教育課程との連携について—」 「自由時間研究 (Leisure & Recreation) 第33号」日本レクリエーション協会レジャー・レクリエーション研究所, p53.

参考文献

公益財団法人日本レクリエーション協会 (2017) 『楽しさをおした心の元気づくり』

保育現場における実践力を向上させる授業研究V

佐々木 和美

A Lesson Study to Improve Practical Skills at Nursery Schools V

Sasaki Kazumi

The purpose of this paper is to deal with the theme of “research to raise practical skills at nursery schools”. This time, I will study the subject of this thesis with the form of active learning type lessons different from the class contents so far.

Learn to practice of cooperative learning through joint classes of 1st and 2st graders. Study joint classes using one cooperative learning techniques of active learning in pre- and post- guidance of childcare practice training and educational practice.

キーワード；アクティブラーニング、協同学習、ポスター発表

Key words ; active learning, cooperative learning, poster presentation

1. はじめに

本論は、「保育現場における実践力を高める授業研究」と題して論考を重ねてきた。昨年度よりこれまでの授業内容とは異なるアクティブラーニング型授業の形態を取り入れた授業を行い研究のテーマとしてきたが本年度も引き続いて新たな課題について論究することとなる。

その課題とは、実習授業の本来的目的の達成である。実習指導の授業は何を知っていると言うよりも何が実際にできるかという事に、より比重がかかる授業目的を持っている。充実した実習となるよう事前・事後指導を行っているが、学生の意識にはかなりの個人差があり、それは実習に取り組む姿勢に顕著に現れており大きな課題でもある。

事前指導では、実習生としてのマナー（心構え）、子どもとの関わり方や遊び、日誌の書き方や指導案の作成などを学び、全専任教員が協力して指導に当たっている。実習前テストでは、各課題（手遊び、パネルシアター、素話）に対して、振り分けられた学生が行う実演を評価、指導を行っている。実習中には実習先を訪問し、学生の状況を把握し、学びを振り返り、今後の課題を見出すよう指導している。事後指導では、特に2年次8月に実施される保育実習Ⅰ（保育所）で実習先訪問教員ごとのグループに分かれての事後指導を行っている。各学生の反省、振り返りと共に、部分指導案の発表や制作物の披露についての質疑応答等、学生同士の相互学習となり実践的な学びの場となるよう支援を行うことで次の保育実習Ⅱ・Ⅲへ学生が意欲的に実習に臨むことができている。また、各実習の評価が低い学生へは、実習委員長、次長と各クラス顧問からの個別指導があり、次回の実習に向けての課題克服の支援を行っている。実習に対する教員の協力体制は万全であると考えてい

る。

しかしながら学生はというと、実習という保育現場の現実と向き合うことで、資格、免許状取得のためには相当の努力が必要であり、自覚や技能を求められていることを知るのである。実習を通して「子どもが好き」なだけでは難しい責任のある仕事であることも理解してくる。中にはリアリテショックを受け、保育者になる意欲を失う学生も少なくない。また学生間に、学力と意欲の両面において格差があるので、課題に対しても適切な対処や、深く考えることや、知的能力があっても実習に対する構えが不足して努力を積み重ねることが難しい場合もある。さらには、基本的なことはできても、そこからの応用力が身に付いておらず実習日誌や指導案を立てるのに苦勞する学生もいる状況である。このような学生はこれまでの経験の中で自らの強い意志で何かを達成したとか、その結果を自他ともに認められたり、褒められたという経験が少ないことで次への成長段階に進めないのではないか、そしてこれまでに教師からの十分な関わりや指導を受ける機会がなかったのではないかと推測する。

本研究では、学生一人一人が考え、主体的に学ぼうとする意欲を持つことができるよう、すでに論じてきた従来の知識伝達教育（受動的）から能動的学習（アクティブラーニング）への新規の授業改善の手立てを考えていきたい。

2. アクティブラーニングの取り組みにおける課題と解決

ここでは、アクティブラーニングの手法を使っての授業改善を行うことで、「保育現場での実践力」を身につけるための課題解決を論じていく。

対象学生は本学幼児教育科2年生63名とする。

(1) 模擬保育

実習授業では、2年生の6月の教育実習Ⅱに向けて、前期第4回目の授業から各クラスの個別の授業で学生が、それぞれの選択で音楽、造形、体育、クリエイティブ・ムーブメントの授業の成果を生かして指導案を立案する。それを持ち寄って3～4人のグループを構成して、グループで一つの模擬実習指導案の作成を討議する。そして、その指導案の内容に沿って気になる子どもの様子などを想定しての実習生の援助と対応を考える。最後にグループごとに模擬保育を実施する。その実施後に課題などを考える意見交換、討議を行う。

- ① 模擬保育実施までの流れと課題は以下の通りである。
 - i グループの中で各自が立てた指導案について話し合う。
 - ii グループ内で協議し、一つの模擬保育を実施する計画を立てる。
 - iii 準備物など準備、制作をする。
 - iv 保育者役を決め、模擬保育の練習をする。
 - v 模擬保育を実施する。(指導案を全員に配布する)
 - vi 事後の保育者役の反省と話し合い、講評を受ける。

ここでの課題は、i に関して各自の指導案について何を話し合うかが明確に分かっている学生と

そうでない学生が混在することである。保育内容のねらいと内容を十分に把握して説明できるかが課題であり、他の教科での学習との関連を教員間で共有することが大切であるとする。iiの模擬保育の指導案の作成もグループ間で差異が見られる。リーダーシップのある学生がいるグループの指導案がいいのか、そうでない緩やかなグループの指導案がいいのか、アクティブラーニングの成果として問題になると考える。

② 模擬保育の振り返りに関する課題

ここでの課題は、保育者役と子ども役との学びの差である。保育者役の学生は、事前準備、言葉がけ等実際にやってみないと分からないことを理解でき、負担は大きい役割ではあるがそれだけに学ぶことが多く達成感があり、実習で実践しようとする前向きな意欲が見られた。一方、子ども役の学生は、指導案立案や準備物等では関わっているが、実際に保育者役ではないので、自分のこととして受け止められない。しかしその分客観視することができ、保育者役の言葉がけや動きの適切さを判断し、活動内容が年齢や発達に合ったものかを理解できたという感想が見られた。事後の話し合いでは、保育者役に対して肯定的意見が中心となり、改善点が見えにくいのは主体的に関わったことによる高揚感が原因であるが、冷静な視点をいかに持たせるかという教員の具体的な発問が要請されると考えた。技術的には付箋を活用しても思ったことを書きにくいようであった。ディスカッションにおけるルール作りをして、より良い保育指導案にするための意見が言い合える関係性を構築することが必要だと感じた。

続いて教育実習Ⅱの事後指導の振り返りのグループワークについて述べたい。

(2) 教育実習Ⅱ事後指導の振り返りのグループワーク

① グループワークの流れは以下の通りである。

i グループワークに入る前に、自分が話す内容について各自で記入する。

実習を振り返る内容のポイントは、子どもとの関わり、保育者との関わり、保育者の仕事、役割、部分実習、その他とした。

ii グループワークのルール（目標態度：積極的に話す、協力する、否定しない、スケジュールを確認し時間を守るなど）を明確化した。

iii 4、5人のグループに分かれ、進行役、代表発表者を決める。記入したことを基に一人一人が報告し、学んだことについて話し合い。その際要点をメモした。

iv グループ発表後、各自記録紙を提出し、実習担当教員に評価された。

② グループワークの振り返りに関する課題

グループで個々の課題をメンバーで共有し話し合うことで、続く保育実習Ⅰ・Ⅱに向けての発展的な内容になってきた。話し合い後、再度自分の反省・課題を考察するとより深まると思った。ここでの課題は、振り返りのグループワークをクラス単位で実施しているが、馴れ合いや変な気の遣い合いがあり、反省と課題が深まらないという点にある。そこで次回は学年全体で「ワールド・カフェ」という対話する相手を変えながら4～5名での対話を積み重ね、全員でテーマを掘り下げていくことをねらいとしたワークショップを行い、普段のクラスメンバー

以外との授業内で交流し対話を通して学び合う機会を作ることを試みる予定である。

(3) 保育実習Ⅰ（保育所）事後指導の課題

ここでの課題は、事後指導で学んだことを次の実習で十分に活用することができるかである。前述にもあったが訪問教員ごとのグループに分かれての振り返りを行った。保育実習Ⅰでの部分実習指導案やそこで制作したものを持ち寄って各自がプレゼンテーションをし、具体的な質疑応答がなされた。学生同士刺激し合うことができ、互いの部分実習案の内容に興味を示し活発な意見交換があった。また、学生と教員が実習の具体的な内容や実習先からの指導や改善などの課題に対して共有でき、一人一人の悩みに対しても実態を通して共感する中から指導ができた。最後に、グループごとに発表して全員が共有し保育実習Ⅱにつないで行くという自覚と意識が高まり充実した学習時間となった。しかし、それがうまく次の実習で活用されていない。保育実習Ⅱで一部の学生は保育実習Ⅰ事後指導での学びを活用しているが、その他の学生は、部分実習等の立案で悩むとネットでの検索をする学生が多く、折角学生全員が実習で経験した実態の話し合いをしたにも拘わらず活用できていない。事後指導でのプレゼンテーションや発表のまとめを次の実習中に手軽に活用できるように学内の媒体を活用し、いつでも検索し調べ実習に活用できるような仕組みを作っていく必要を感じた。

(4) 実習のまとめと課題

最後の教育実習Ⅲを終了し、実習総括として実習体験のまとめをした。学生一人一人が自らの実習経験を自分の知的資産として評価して今後の保育現場での実践に耐えうるものとして指導案の形式でA3用紙にまとめプレゼンテーションを行った。その後KJ法での「実習で得た学びとこれからの課題」というテーマでアクティブラーニングを行った。

① 実習体験のまとめ

i ポスター制作

ポスターに掲載する事柄：実習園名称、作成者のクラスと番号と名前、実習期間、実習担当クラスの年齢、人数、様子、部分実習案を中心に実際に保育した様子、反省と今後の課題、指導案のコピー（添付）。決められた発表の日までに集中してポスターを作成し、今までは怠けていた学生も本気で取り組む様子が見られ、発表の日には全員が完成することができた。

ii クラス実習体験報告会（プレゼンテーション）

一人ずつプレゼンテーションを実施した。ポスターを基に、導入や制作物などを、口頭や実物を見せたり、いかに工夫し子どもたちが活動したか実践を通して学んだことを紹介した。一人一人が実習での部分、半日・全日実習などの経験をまとめることで改めて実習を振り返り、実習を検証することができた。発表したことで満足感や達成感を得た学生は多く、また発表を聴くことで共感や新たな発見があり充実した時間となった。また、進行役、タイムキーパーは立候補で決定し学生が行い、主体的な発表会となった。

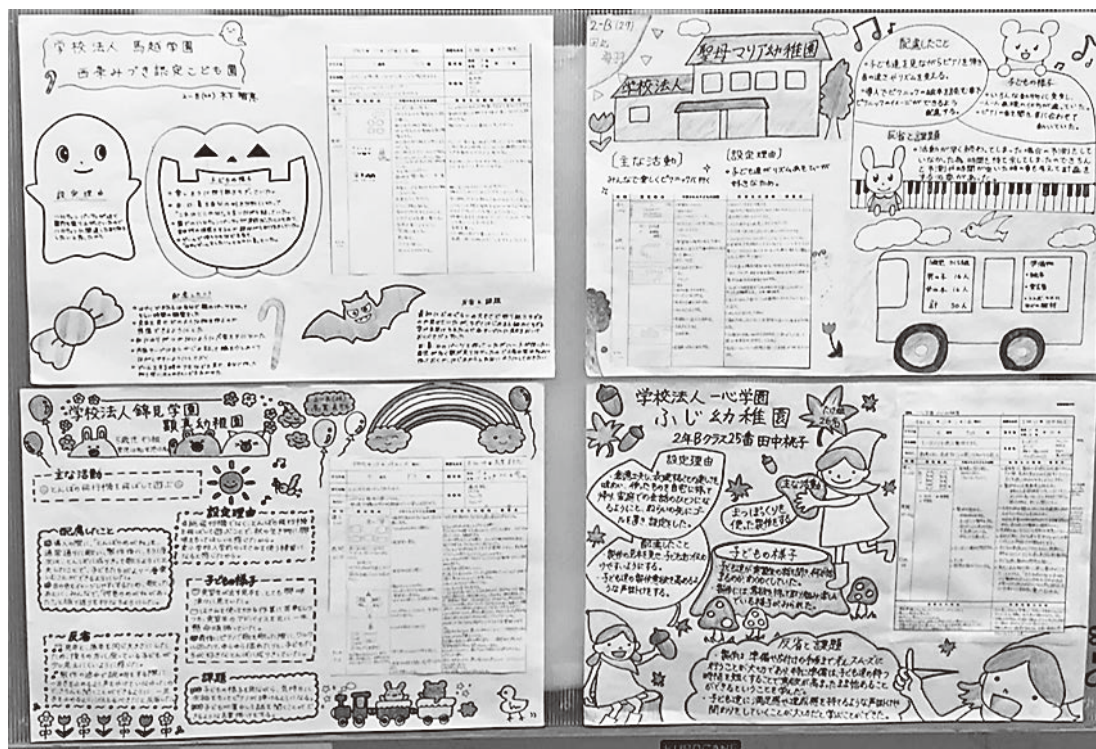


図1 ポスター

② 実習体験のまとめの振り返りにおける課題

ここでの課題は、時間内に効率的に自分の考えていることを集団に向けて伝えることであった。発表3分、感想（質疑応答を含む）2分と短時間であったので、その時間を守って発表することが中々できず時間をオーバーしてしまう学生が多かった。時間内に効率的に自分の考えていることを集団に向けて伝えることの難しさを感じたようだ。日頃から簡潔に要旨をまとめて発表することを指導していきたい。



図2 実習体験のまとめ



図3 KJ法

③ KJ法でのグループ討議

全ての実習を振り返り、良かったこと（桃色）、改善・反省点（水又は黄緑色）を付箋に記入し、グループメンバーから出された付箋を同類項で分類、それぞれに見出しを付けまとめ、テーマに沿ってメンバーで話し合いの中から答えを導き出した。子ども達との関わり方、保育者

の役割、部分、半日・全日指導案を立て実践することなどを通して一日の流れ（片付け、排泄、活動と活動のつなぎ等）をどの様に保育するか、自分が保育をする立場として細部にわたって観察し、実践に活かしていくという保育者としての責任を理解でき、保育者になるという自覚と責任がでてきたことを、これまで実習終了後、繰り返し話し合ってきたことから、より深まりまとめることができた。

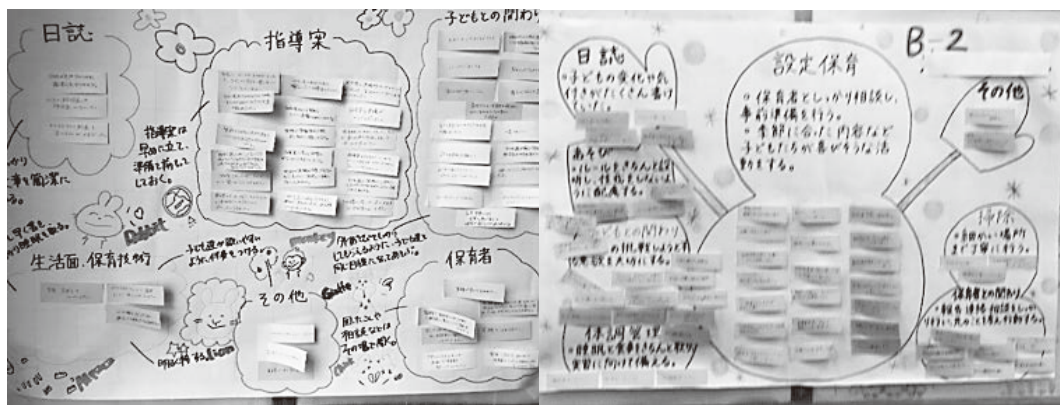


図4 KJ法によるまとめ

(5) アクティブラーニングでの学び

各自の体験を言語化し他者に理解してもらえるように伝える方法を学ぶことができたが、プレゼンテーションを通して時間内に主張する大変さも学ぶことができた。実習で一人一人様々な経験の中から、同じような経験をしていることで共感することが多く、また同調を得ることで自己肯定感も強く持ち自信につながった。学生の意欲を高め主体的な取り組みへとなる手立てとなった。

KJ法では、一人一人が思い思いの意見を自由に出し、みんなでまとめていくという作業を通して、日頃は意見が中々言えない学生も楽しそうに自分の思いを伝えることができていた。まとめた項目には「実習日誌について」「指導案、設定保育について」「子どもとの関わり」「遊びについて」「言葉がけ」「保育者との関わり」「体調管理」等、グループは違っても同じような項目でまとめられてあり、他グループとの共通する課題があるからこそ共有しながらどうやって克服したら良かったのか、改善点も全体で話し合うことができ、また、自分とは違う体験を知ることで、自分の報告に対する他の学生からの質問や視点の違いから新たな気づきや学びが生まれたようだ。

(6) 合同授業について

自分のプレゼンテーション用の指導案に責任を持ち、教育実習Ⅰが終わったばかりで部分実習などの経験のない1年生に対して、その内容をわかりやすく伝えるという知的作業をしなければならない。これは一昨年度から始めた独自のアクティブラーニングの形態授業である。アクティブラーニングの一つとも位置付けられている協同学習の技法を使って、合同授業の内容を述べてみたい。

今回の合同授業では、グループ単位で課題を解決する学習形態と捉えた協同学習の基本的な技法を活用することとする。グループ活動における「課題明示→個人思考→集団思考」の流れである（安永、2015）。2年生は、課題として「実習を振り返り、1年生に伝えたいことをポスターに記述し言

葉でプレゼンテーションする。そうすることで自分たち自身の保育実践力を高める。」ことを明示した。そして個人としては「クラスでの報告会で作成したポスター発表を、時間内で1年生が理解できるためにはどの様にするべきか」を考え、練り直し自分の意見をまとめた。そして、グループでは「メンバーで話し合いまとめたものを協力し合い1年生に分かりやすく伝える」こととした。発表の回を重ねるごとに伝え方が上手になり、実習で制作した実物を見せたり利用したものを実演しながら発表し、各グループで1年生に分かりやすいように伝える工夫が見られた。

1年生は、どの様な聴く態度で臨めばいいのか緊張した様子が見られたが、2年生が優しく笑顔で自分たちが考えた指導案を基に実践した内容を分かりやすく説明してくれるのを聴いているうちに、内容を理解しつつ気軽に質疑応答していた。また、ワークシートに書くことのポイントも段々と掴み、要点をメモし理解しているようであった。



図5 合同授業の様子

3. まとめ

合同授業の中でこのような協同学習を取り入れ、2年生はそれぞれ一人一人が責任をもって、子どもたちと関わる中で感動したこと、嬉しかったこと、失敗したこと褒められたこと、そして担当保育者の様々な指導についてなど具体的に1年生に伝えることができた。またKJ法を使ってグループで話し合いまとめた実習を通しての学びを、学生の視点をもって具体的に1年生にプレゼンテーションしていた。

今回の実践は、協同的な学びとしてアクティブラーニングの形態を活用して、1、2年生の合同授業とした。2年生は実習の振り返りを何度も繰り返すことで、今まで消極的で自分の意見や考えを表現することが苦手であった学生が、紙面に書き込むことで徐々に表出し成長する過程を見ることができた。特にKJ法を使ってこれまでの実習の振り返りの総括を行った際に、学生同士がお互いの意見を認め合ったり、共有することができ、そのことが自信となり主体的に学ぼうとする意欲を持ってきた場面が増えてきた。更に1年生へのプレゼンテーションの時も1年生が真剣なまなざしで聴いてくれている実感から、生き生きと説明する姿が多くのグループで見られた。アンケートでの感想では2年生の殆どの学生が自分のプレゼンテーションが楽しくでき充実したという回答であった。また1年生も同様の回答が多かったが、「様々な部分実習のアイデアがあり、これからの実

習に向けての参考にし、先輩方の反省を生かしながら、自分の考えを取り入れ、活動を発展させたいと思った」「指導案の書き方やいろいろなことを聞くことができ良かった」や「保育内容の紹介（実物や写真）をもっと見たかった」等次の実習に向けての課題を検討しながら意欲的な感想であった。

今後は、学生へのアンケートを集計し次年度に向けて活かすことと、主体的に学ぼうとする意欲が、実習への取り組みの段階からより一層持てるようにする授業の仕組みの改善を課題としたい。

引用・参考文献

- 1) 佐々木和美 (2019) 保育現場における実践力を向上させる授業研究Ⅳ, 岩国短期大学紀要第47号 pp.45-53
- 2) 松田千都、渡邊慶一 (2017) 「アクティブラーニングを活用した保育実習事後指導」—保育実習Ⅰの学びを促進する協同学習の取り組み— 京都聖母女学院短期大学 研究紀要第46集
- 3) 多川則子、関谷みのぶ (2017) 「自ら学ぶ」ための短大2年間の連続した保育者養成—協同学習の視点からの考察—名古屋経済大学教育保育研究紀要 第3号
- 4) 安永悟 (2015) 「アクティブラーニングを支える協同学習」明日の教育を創る人のウェブマガジン「教育zine」明治図書オンライン

弾き歌い指導におけるルーブリックの活用と成果について

井上 美佳

Inflection and Results of Rubric about the Piano Playing and Singing

Inoue Mika

The purpose of this study is how to evaluate the achievements that leads to encouraging learning. In this paper, the teaching scene of the piano playing and singing from music curriculum is treated as an example.

In previous studies, I have improved classes to increase learners' motivation. As research continued, it became an issue for evaluation to see how far the learner's ability had reached. Therefore, I focused on the rubric, which has been adopted as a performance evaluation.

It is important for teachers and learners to communicate with each other when teaching the piano playing and singing in the music curriculum. In the previous article, I wrote this interaction as "Interactive Teaching". I found out that important communication between the teacher and learners during the class includes questions, discussions, and presentations. The teachers must organize the content of the instruction and prepare the achievement points, goals, and more detailed skills. The learners can learn deeply while experiencing various forms in the learning scene. What I have considered is that if the teacher and the learner make the learner's achievement points clear, they can easily look back at the evaluation situation and progress to the next learning.

キーワード：ルーブリック、インタラクティブ・ティーチング、パフォーマンス評価

Key words : Rubric, Interactive Teaching, performance evaluation

1. はじめに

前稿では、アクティブ・ラーニングの技法を取り入れた授業改善を行い、学習者間だけでなく、教授者と学習者間の相互関係にも着目し、「インタラクティブ・ティーチング」として考察をした。

授業改善を行う上で、指導内容や方法を見直し、授業実践を重ねていくと、学生に身につけさせたい能力の到達度をはかる方法として、評価の方法は適切かどうかという課題が出てきた。教授者は学習者に身につけてほしい能力をあらかじめ提示しているが、教授者の想定しているものと学習者に伝わったものにずれがある場合、評価の場面で問題が起こる場合がある。学習成果を教授者が評価として出したとき、学習者の意欲がなくなってしまうたり、あるいは教授者との関係が悪化するような不本意な結果となる。しかし、そればかりを恐れていると、教授者側は公正な評価活動ができなくなる。学習者へ教授者が正しい評価を公正に行うためにも、評価が学習者の能力習得を支援するものとなり得るように、学びを促す評価について研究・実践を行う必要があると感じ、この研究に取り組んだ。

また、音楽科の特性として、同じ実技教科の中でも、「ピアノ演奏」という経験の差が結果に結びつくため、演奏経験から到達目標を技能に合わせて複数準備しておくこととなり、その評価も異なってくる。そこで、完璧といかないまでも、これまでの授業改善において、演奏経験を踏まえた上で、学習者を到達目標別にグルーピングし、その評価基準もそれぞれに設定していた。しかし、外部者が授業の評価を概観した際、ピアノの能力とその授業評価が同じではないことを指摘された。例えば、同じ授業「音楽Ⅰ」という科目でも、学生の個々の取り組む内容は違うため、ピアノ経験10年の学生の取り組んだ内容に対して成績評価が「良」であり、ピアノ未経験の学生が両手奏までできるようになったことで成績評価が「優」というケースもあるということである。この両者は同じ曲でも楽譜アレンジのレベルは異なり、ピアノ経験が10年の学生は難易度が高い楽譜での演奏であった。ピアノ未経験の学生の選択したアレンジレベルの楽譜であれば、ほぼノーミスで演奏できたであろう。この結果から、授業の評価が学生の授業に対する取り組みに関する側面と、能力の判定という側面があることに気が付いた。我々授業者は、初心者であれ、経験者であれ、授業の評価として成績評価を行っていたが、採用する外部の方から見ると、その中身はわからず、「音楽」という科目が「優」とあれば、ピアノなどが得意な学生と判断するのだ。この問題は能力別に受講生を分け、その科目にそれぞれの名称をつけること（例；「ピアノ基礎」「ピアノ初級」「ピアノ中級」「ピアノ上級」など）で解決している大学もある。しかし、学習本来の意欲や向上心が育っていないままにこれまでの経験で受講の科目を設定することは、安易に単位取得が可能な方へ流動したり、上達のためのプロセスではなくなる可能性も指摘できる。本大学では、この点に重きを置き授業科目を設定したため、一回の講義の中に一斉授業や個人レッスンによる実技指導を盛り込んだ。他大学では実施が珍しい、一斉授業形態内で非常勤講師と常勤講師と一緒に指導する形態を取っている。学生の学ぶ意欲と技能の双方の向上を最優先にしたのである。「音楽＝ピアノ技術」といった偏った見方ではなく、音楽活動が様々な技能要素を必要としていることを紹介し、「音楽」という授業でその各技能を修得可能な構成としたいと願っている。これまでの研究と本研究がその一端となるよう取り組んだ。

2. 研究目的

本論文では、評価を「授業者が設定した学生に身につけさせたい能力が、どの程度身についたのかを、学習の過程や成果の可視化によって確認すること¹⁾」と定義する。この研究の目的は、学習者にとって、学習者間や教授者と学習者の相互の教育的コミュニケーションを重視した学習活動を支える評価について考察し、学習者の能力習得を支援するものとなり得るような学びを促す評価として、「ルーブリック」を作成し、結果を分析してから、学習者へフィードバックをすることで、より高い学習成果が得られることを明らかにしようとするものである。パフォーマンス評価として活用されることが多いルーブリック評価ではあるが、実際に成績に利用することは難しいとされてきた（長谷川・服部，2019）。しかし、作成過程や利用方法、利用頻度も含めて計画的に利用することで、実技試験などでの成績評価にも生かされ、ルーブリックが「学習者にとって、学習者間や教授

者と学習者の相互の教育的コミュニケーションを重視した学習活動を支える評価」になるのではないかと考え、本研究に取り組んだ。

3. 研究方法

学生の学びを評価するための基礎研究を概観し、評価の意義を踏まえた上で、評価方法として「ルーブリック」を取り上げ、その作成手順や活用方法を考察し、実際に音楽科授業の「弾き歌い」の指導に活用し、フィードバックを行う。その後の実技試験時に再度ルーブリック評価も行い、より高い学習成果が得られたかどうかを比較検討し、学びを促す評価になっているかについて考察する。本研究では、音楽科の授業項目より「弾き歌い」に焦点を当て、「より高い学習成果が得られた」という成果については、二度の弾き歌い実践場面でルーブリック評価を行った数値結果を比較し、数値の向上が見られることを一つの側面とする。また、学習には個人差もあるため、対象学生の数値の平均値から考察をするのではなく、一人一人とのフィードバックやその際に視られた学生の変化などを事例として考察を進める。

4. 研究内容

(1) 評価の目的

評価活動が学習者である学生の学びの促進になるためには、評価から学習者が何を得るのが大切である。これまでの評価というイメージは、学習者にとっては現在の自分の能力を数字または可否で判定されるというものではなかっただろうか。「できていないこと」を突き付けるのではなく、「どこまでできるようになったか」を確認する活動が評価であれば、学習者は肯定的な気持ちで評価活動や評価結果を受け入れるのではないかと考える。また、評価する側も、学習者の支援のために役立つ情報として、学生の理解度を図るものであれば、授業改善へもつながる。

(2) 評価の種類

これまでの評価のイメージを強くしたものは、「総括的評価」といわれるもので、学習終了時の成果を測定し、合格水準判定などの機能を持つ。多くの学生が評価に対して認知しているのがこのタイプのもので、学校教育で行われる「期末テスト」などがある。評価結果は成績にも反映されやすい。これに対する評価として「形成的評価」がある。これは、学習中に行われるもので改善を目的としている。優れている点や改善したら良い点をフィードバックとして行う。評価の範囲を限定した学習活動に対するもので、目的上、成績に反映されないことが多い。前稿（井上、2018）において音楽学習プロセスでは教員からのフィードバックを受けながら次の課題へと進むため、この「形成的評価」は実施されていることになる。特に、この「形成的評価」のフィードバックの際に、学習の動機付けや振り返りを繰り返し促されている学習者は、その知識や技能が長く持続し、スキルアップにもつながる。このことが、音楽学習の継続やモチベーションアップになる（井上、2018）。学校の授業の中では、この「形成的評価」を行いながら、成績評価として「総括的評価」を行っていくことが必要である。

表1 評価の種類（井上作成）

総括的評価	学習終了時の成果を測定し合格水準判定などの機能	入学試験・期末試験など数値化して成績に反映する
形成的評価	学習中に改善を目的に実施	優れている点や改善したら良い点をフィードバックとして行う

自身の学校現場経験からも多くの評価方法があることは承知しているが、ここでは勤務校の音楽科授業に絞って評価の種類を分析していく。

表2 音楽授業における評価場面（岩国短期大学実施内容；井上作成）

修得させたい内容	実施方法	評価時期	評価の種類
各種記号・楽典	穴埋め問題（筆記）	前期後期末筆記試験	総括的評価
指導法（指導案やレポート）	論述問題（筆記）	講義内容終了時	総括的評価
ト音記号・ヘ音記号音読み	記述問題	月1回小テスト	形成的評価
指導法（実践）	模擬保育実施（取り組み方や態度については観察）	講義内容終了時	形成的評価 （取り組み方を総括的評価）
弾き歌い（到達目標曲数）	毎時間個人レッスン	毎時間	形成的評価 （達成率は総括的評価）
弾き歌い（実践）	実技試験	前期後期末実技試験	総括的評価

音楽科においては、「形成的評価」として、「音読みテスト（ト音記号・ヘ音記号による音）」や各種記号などは、筆記テストで「総括的評価」として期末試験を実施し、成績に反映している。「形成的評価」としては、月1回行う「小テスト」や授業内で記号を用いたレッスンを実施し、直接学生へフィードバックしている。評価は点数化し、「総括的評価」時には、グラフ等で到達度の視覚化も行っている。音楽活動の指導法や音楽教育に関する内容は、レポートや指導案作成として出している。またその中でも実施を伴うものについては、学生の実施内容を観察し、評価尺度には点数ではなく3～4件法で行っている（例；「優れている」「できている」「要改善」等）。これを実施時の目的や目標に照らして評価を行う。これらをフィードバックし、自己評価や次の目標設定に利用する。これらの評価内容は成績には反映されないが、活動自体の取り組みを「意欲・関心・態度」として授業者が観察評価をし、成績に反映している。音楽科における実技の評価は、「形成的評価」として毎回個人の実演、評価を繰り返し、「課題リスト」に記録し、学習の軌跡を可視化している。このレベルや評価内容は成績には反映されないが、活動自体の取り組みを「意欲・関心・態度」として合格数や授業者の観察評価をもとに成績に反映している。「総括的評価」として学期末に行う実技試験での課題が、能力にあわせてレベル別の内容としている。学期末の実技試験は成績に反映されるものである。音楽科では、筆記試験では評価できない表現力についての能力や芸術としてだけでなく

指導者としての音楽実技法とでもいう総合的な能力について評価し、成績に反映させなくてはならない。これらの評価の実施にあたっては、毎年改善を試みている。根底にあるのは、授業の目的に沿って、評価方法を使い分けたり、または複数を組み合わせることが必要であり、実施しようとしている評価が適切であるかを常に考えるということである。特に、複数人で行う音楽の授業は、評価においてもその「信頼性」「妥当性」「客観性」「効率性」を問われる。一回のテストでこのすべての観点を満たすことは難しいため、音楽科の各評価場面で、授業の目的に応じて重視する評価観点を選び、選んだ観点に基づいて適切と判断できる評価方法を選択し、改善としている。

(3) ルーブリック導入までの経緯

音楽の授業改善を行って行く中で、評価についても課題が出てきた。主に弾き歌いの指導に当たる実技指導の時間には、毎日が評価とフィードバックの繰り返しである。この「評価」が「判定」にならないように、授業者の研修も必要であることは前稿（井上2018、2017）でも述べてきた。特に複数人で行う音楽の授業は、評価においてもその「信頼性」「妥当性」「客観性」「効率性」を問われるため、試験で学生が弾く曲やその楽譜まで統一し、楽譜通りに弾くことが高得点とされる傾向にある。しかし、保育者養成校における弾き歌いの本来の目的や意図を再考した際、これらの課題の統一は、学生への不公平へとつながり、学生の保育者として求められる能力のための過程ではないと判断した。そこから授業改善・各々の目標設定、などに取り組んでいった。保育者として求められる弾き歌いの姿を具体的に示し目標にするという作業の過程で、ルーブリックというパフォーマンス評価に出会い、これを音楽科のパフォーマンス評価に活かせるのではないかと考えたのである。

(4) ルーブリックの基本構成と作成手順

ルーブリックを作成するにあたり、まずは「評価項目」の設定から進めた。本学1年次に行う「弾き歌いによる歌唱活動」でのルーブリック作成では、評価項目を設定しながらその項目ごとの指導内容を見直した。まず、活動全体を構成する「曲構成」を考え、始まりや終わり、曲と曲との間の声掛けなども工夫することを指導法として、学生へ講義形式と指導者の模範実施で示した。次に、具体的な技能方法として、前奏の役割、メロディー奏の役割、曲に合ったビートの選択、伴奏アレンジコード進行、歌唱などについて、一斉授業や個人レッスンなどで繰り返し個人指導をする。最後に指導過程から学生の姿として①初めての指導者役、②弾き歌いを始めて半年、③実習経験がないという点を考慮し、以下の表3のようなルーブリックを作成した。

学生は授業評価アンケートや授業内の自己評価アンケートでは5件法での回答に慣れているようだ。しかし、技能的な内容の設問では具体的なスキルの内容の理解に個人差があると考えられるため、このルーブリックでは課題が求める具体的なスキルを書き込んでいった。「できるようになる」に段階がある実技指導では、評価の軸を可視化できるという点で大変有効だと考える。「評価項目」には、学生に身につけさせたい能力・知識の要素を挙げた。評価の尺度として、レベル1～5と5段階に設定した。具体的な評価の基準はそれぞれの尺度ごとの到達点を記述した。採点する者が迷わないように、レベル間の差異を明確にし、合格水準と考えられる姿をレベル3とした。

表3 音楽Ⅱ（1年次）弾き歌いによる模擬歌唱活動を評価するためのルーブリック①（井上作成）

評価項	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4	レベル5
始まり・曲間・終わりの声かけ	・声かけをしていない	・声かけをした ・声量がなく聞きづらい	・声かけをした ・適した声量 ・笑顔	・声かけをした ・適した声量 ・笑顔 ・園児とのやり取りがある	・声かけをした ・適した声量 ・笑顔 ・園児とのやり取りがある ・活動の意欲が高まる
弾き歌い（前奏）	・前奏がない	・前奏の速さや調が不明確 ・前奏で止まってしまい、歌に入れにくい	・前奏の速さと調が歌と同じであり、歌いだすタイミングを伝えようとしている	・前奏の速さと調が歌と同じであり、歌いだすタイミングを伝えることができた	・前奏の速さと調が歌と同じであり、歌いだすタイミングを伝えることができ、曲をイメージできた
（メロディー一奏）	・メロディーが弾けない	・速さや調が不明確 ・途中でメロディーが止まるまたはなくなる	・速さや調が明確で止まらずに弾ける	・速さや調が明確で止まらずに弾ける ・歌詞にリズムを合わせられる	・速さや調が明確で止まらずに弾ける ・歌詞にリズムを合わせられる ・歌いにくいところなどはメロディーを強調して援助できる
（伴奏）	・伴奏が弾けない	・調が不明確 ・ビートが不明確	・正しいコード進行 ・ビートを損なわない	・正しいコード進行 ・歌に合ったビート ・適切な伴奏型 ・装飾音符や曲間の伴奏アレンジを入れている	・正しいコード進行 ・歌に合ったビート ・適切な伴奏型 ・原曲または歌いやすいアレンジを入れている
（歌唱）	・歌っていない	・音程が不正確 ・リズムが不正確 ・歌詞が違う	・正しい音程 ・正しいリズム ・正しい歌詞	・正しい音程 ・正しいリズム ・正しい歌詞 ・表情をつけている	・正しい音程 ・正しいリズム ・正しい歌詞 ・歌詞に合わせた表情をつけている ・声量がある
曲構成	・6曲そろっていない	・6曲構成した	・会に合わせた6曲を構成した ・季節の曲を入れた	・会に合わせた6曲を構成した ・季節の曲を入れた ・動静や緩急など考えた曲構成をした	・会に合わせた6曲を構成した ・季節の曲を入れた ・動静や緩急など考えた曲構成をした ・園児が歌いたい曲を入れた ・園児の発達段階や成長過程を考慮した

(5) 第1回 ルーブリックの活用調査方法（音楽科「弾き歌い」指導において）

①調査対象者；音楽Ⅱ受講者（1年生；49名）

②調査時期；2019年9月～2020年1月

③調査方法；ループリック活用調査第1回目として「弾き歌い」による歌唱活動実施時の自己評価と授業者評価

ループリックの第1回目の活用は、「音楽Ⅱ」授業内で行う、歌唱活動実施時に行った。事前に学習者と授業者間で成果を可視化した各項目によって、学習者が目標を持ち、歌唱活動案を作成し、練習に取り組む。授業では、一人一人が保育者役となつて、朝の会または帰りの会を想定し実施した。子ども役として数名の学生がいるため、実際の声掛けも行う。実施後は一人一人へ具体的なフィードバックを行う。その結果、授業者が設定した学生に身につけさせたい能力が、学生へ伝わっているかを授業者自身で確認することができると思った。また、歌唱実施後に、学習者がフィードバックされた内容を踏まえて取り組み、実践へと再実施する場としてこの授業の実技試験の内容と設定した。

(6) 第1回目のループリック実施結果

右のグラフはループリックを使って行った学生Aの自己評価と授業者評価を比較したものである。グラフの項目1は「曲構成」、グラフの項目2は「声掛け」について、グラフの項目3～8はそれぞれの実施した6曲についてループリックをもとに自己評価し、それぞれの曲についてレベルの平均値を出しその曲全体の評価としたものである。例えば、グラフの項目3「1曲目総合レベル」は、学生Aが1曲目に演奏した曲について「前奏」レベル3、「メロディー奏」レベル2、「伴奏」レベル2、「歌唱」レベル2

と自己評価したため、全体としては「レベル2」となっている。同じように、授業者は「前奏」レベル3、「メロディー奏」レベル3、「伴奏」レベル3、「歌唱」レベル2とつけたので、1曲目総合レベルは「レベル3」となっている。グラフの項目5（3曲目の演奏）については、学生A・授業者の双方とも「レベル3」と一致し、グラフ項目6（4曲目の演奏）については、学生Aは「レベル3」で授業者は「レベル2」と数値の差が逆転している。ここを分析すると、学生は歌唱において正しく歌っているつもりでいたが、メロディーのリズムが違っており、歌唱のメロディーと右手によるメロディー奏も間違っていた。

グラフ1 歌唱活動実施 ループリック結果

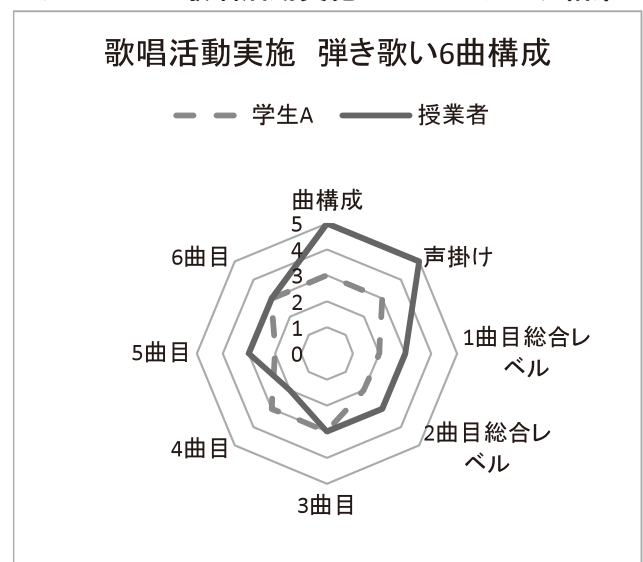


表4 ルーブリックより抜粋 曲構成について（点線は学生の自己評価記入、実線は授業者の評価記入）

曲構成	・6曲そろって いない	・6曲構成した	・会に合わせた6 曲を構成した ・季節の曲を入 れた	・会に合わせた6曲 を構成した ・季節の曲を入れた ・動静や緩急など考 えた曲構成をした	・会に合わせた6曲を構成した ・季節の曲を入れた ・動静や緩急など考えた曲構成 をした ・園児が歌いたい曲を入れた ・園児の発達段階や成長過程を 考慮した
-----	----------------	---------	-------------------------------------	--	---

また、表4に示したように、項目1の曲構成を見ると、授業者はレベル5に該当すると評価したが、学生Aは、レベル3と自己評価している。内容を振り返ると、6曲の構成はできており、季節の曲を入れているので学生はレベル3だと選択したようだ。しかし、6曲の中には振付をしながら歌うものや、曲の速度や音の高低を変化させた活動を組み込んでいた。それは、園児の発達段階を考慮した内容でもあった。そこで、この活動のフィードバックを行う際、学生にこの点を指摘し、曲構成は大変良かったことを伝えた。このルーブリックを使ったフィードバックを行った結果、学生は曲構成に自信がなく、レベル3と自己評価をしたことがわかった。学生にとっても授業者にとってもお互いの認識を確認できた機会となった。同時に、学生が曲構成をするときに、「振付があったら楽しい」と考え、身体を使いながら歌う活動へと展開したこともわかった。授業者はその展開が教育的意味を持つことを指摘し、学生も気づきを得ることができた。

8項目中、5項目で学生Aよりも授業者の評価が高くなっている。しかし、先述した項目6の評価については学生Aの自己評価の方が高くなっていた。これらを踏まえてフィードバックの際に認識の違いや学生の気が付かなかった点をアドバイスできる機会となった。このような分析を実施したすべての学生に行い、第1回目のルーブリックを使った弾き歌いによる模擬歌唱活動を終えた。

表5 第1回目 ルーブリック評価 平均値

曲構成		声掛け		弾き歌い技能	
自己評価	授業者評価	自己評価	授業者評価	自己評価	授業者評価
3.349	4.63	3.488	4.54	2.54	3.105

各々の評価値の考察をしたが、参考として、平均値を表5に示す。全体的には、授業者評価の方が高いという結果であった。

(7) ルーブリックのメリット・デメリットについて

第1回のルーブリックを使った評価、フィードバックを行って見えてきた点をまとめた。まず、授業者側のメリットとしては、①評価項目を学生に伝えやすい、②フィードバックの際に学生の自己評価から、到達目標のずれや意識・知識の修正を具体的なアドバイスとして行いやすい、③授業者と学習者の結果や相違点から授業改善へと役立てることができるという点である。デメリットとしては、①ルーブリック作成に時間がかかる、②ルーブリックを使った成績評価や2年間など長いスパンでの評価が可能か否かの論議が少ない、③評価項目に含まれる視点多いため複雑化することがある。特に、③については、例えば、伴奏の項目では、コード進行はできているが間違

うたびに止まる場合と、コード進行はできていないが曲を止めずに弾ききる（ビートを優先した）場合、または、記譜してあるコード通りではないが、進行として間違っていないコードの使用（借用和音など）の場合など、想定外の演奏内容があった場合、それぞれを記載すると複雑化するということである。

（8）ループリックの再作成

1 度目の内容を分析した後に、ループリックの数項目を訂正した。採点時やフィードバックの際に感じた改善項目を再考し、以下のような内容に変更した。主には、学生とのフィードバックの中で感じられた、文章表現の取違いについて、文脈が伝わるように訂正したのだが、評価項目「伴奏」の部分では、「正しいコード進行」では、選択した楽譜によってコード進行にも様々あるため、楽譜を間違えない「正しい」ではなく、曲として「調が明確」という内容に書き換えた。また、コード奏ではなく、伴奏付き楽譜で弾く場合の記述も書き加え、それぞれがコードで弾いた場合と伴奏譜で弾いた場合の評価をしやすい工夫した。また、項目が複雑化する点については、その演奏について記述にて残しておき、演奏後に検討することとした。また、前回は、評価項目の「前奏」「メロディー奏」「伴奏」「歌唱」を平均したものをその曲のレベルとして出していたが、フィードバックの際の分析には各々の項目を比較する必要があるため、平均は出さないこととした。

表6 音楽Ⅱ（1年次後期）弾き歌いによる模擬歌唱活動を評価するためのループリック②

評価項目	レベル 1	レベル 2	レベル 3	レベル 4	レベル 5
始まり・曲間・終わりの声かけ	声かけをしていない	声かけをした声量がなく聞きづらい	適した声量で声掛けをした笑顔	適した声量で声掛けをした笑顔 園児とのやり取りがある	適した声量で声掛けをした笑顔 園児とのやり取りがある 活動の意欲が高まる
弾き歌い（前奏）	前奏がない	前奏の速さや調が不明確 前奏で止まってしまい、歌に入れない	前奏の速さと調が歌と同じであり、歌い出すタイミングを伝えようとしている	前奏の速さと調が歌と同じであり、歌い出すタイミングを伝えることができた	前奏の速さと調が歌と同じであり、歌い出すタイミングを伝えることができ、曲をイメージできる前奏となった
（メロディー奏）	・メロディーが弾けない	速さや調が不明確 途中でメロディーが止まる、またはなくなる	メロディーをほぼ弾くことができた 園児の歌唱のためのメロディーを損なわなかった	メロディーを弾くことができる 歌詞にリズムを合わせられる	メロディーを弾くことができる 歌詞にリズムを合わせられる 歌いにくいところや間違いそうな箇所をメロディー奏で強調して援助できる
（伴奏）	伴奏がない	調が不明確 ビートが不明確 伴奏がなくなる	調が明確 ビートを損なわない 簡易伴奏（単音またはコード奏）ができる	調が明確 歌に合ったビート 適切な伴奏型にアレンジができる（コード奏の場合） 楽譜にある伴奏が弾ける	調が明確 歌に合ったビート 原曲にある伴奏、または歌いやすいアレンジができる 装飾音符や間奏、後奏などを入れている

(歌唱)	歌っていない	音程が不正確 リズムが不正確 歌詞が違う	ほぼ正しい音程 ほぼ正しいリズム ほぼ正しい歌詞	正しい音程 正しいリズム 正しい歌詞 表情をつけている	正しい音程 正しいリズム 正しい歌詞 歌詞に合わせた表情をつけている 声量がある
曲構成	6曲そろっていない	6曲構成した	会に合わせた6曲を構成した 季節の曲を入れた	会に合わせた6曲を構成した 季節の曲を入れた 動静や緩急など考えた曲構成をした	会に合わせた6曲を構成した 季節の曲を入れた 動静や緩急など考えた曲構成をした 園児が歌いたい曲を入れた 園児の発達段階や成長過程を考慮した

なお、弾き歌いによる模擬歌唱活動を評価するためのルーブリックなので、「声かけ」「曲構成」も評価項目に入っている。実際に、2回目のルーブリック活用場面は、実技試験だったため、この2項目は省略して採点者は採点評価を行った。ただし、曲構成については、授業内評価としてルーブリックをもとに成績評価をつけた。

(9) 第2回 ルーブリックの活用調査方法（音楽科「弾き歌い」指導において）

- ①調査対象者；音楽Ⅱ受講者（1年生；49名）
- ②調査時期；2020年1月末
- ③調査方法；ルーブリック活用調査第2回目として「弾き歌い」によるコード奏の実技試験後の自己評価と成績評価

第1回目の実施後に再考した内容で実施した。実技試験であったため、評価者は2名（一斉授業担当者とピアノ実技担当者）となり、評価者間の評価値についても考察を加える。また、この実技試験においても学習者の自己評価を行い、試験後のフィードバックとして、教授者と学習者の相互にとって学習者の能力習得を支援するものとなり得るような次なる学びを促すといった教育的コミュニケーションを重視する教育カリキュラムの構築に取り組んだ。

(10) 第2回目のルーブリックの実施結果

第1回目の実施時の考察で示した学生Aの第2回目の結果である。まず、評価者2名の評価値比較をしてみると、概ね同じ評価となった。このことから評価者間による結果の一致性が有効として客観性はあるといえることができる。

学生Aの自己評価には、前奏がレベル2とあるが、評価者Aはレベル4をつけている。この時の演奏を振り返ると、学生Aは、練習時にコード奏で「C→F→G₇→F→G→C」というコードで練習をしていた。しかし、当日は緊張し、G₇をとばし、「C→F→G→C」と弾いた。シンプルではあるが音楽的に間違いではないので評価者Aはレベル4をつけたが、評価者Bはピアノ実技担当者であるため、コードアレンジが違うことに気が付き、練習したものが弾けなかったが止まらず前奏としては成り立っていたのでレベル3とした。学生Aは、楽譜通りに弾けなかったので「間違えた」

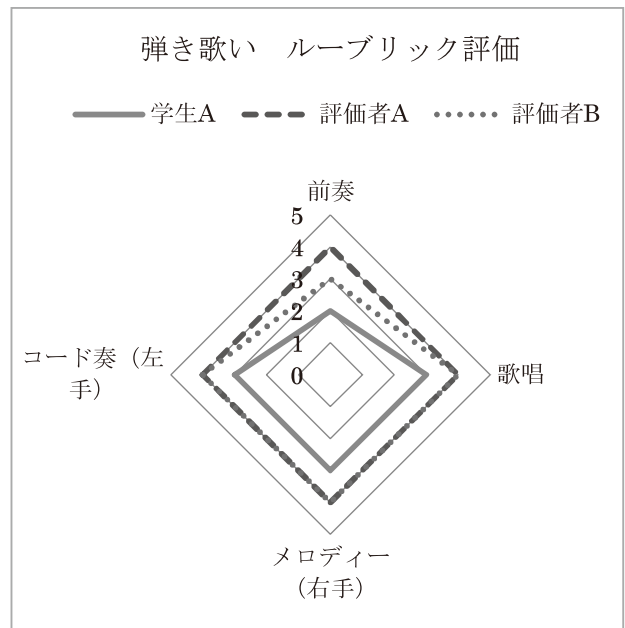
と認識しレベル2をつけた。このことから、学生の意識が「楽譜通りに弾くこと」に固執してしまっていることが推察される。また、「音楽的に可」という感覚は、楽典の和声の分野の知識が必要となる。理論を知ることに加え、耳で聴くことで「違和感がない」という経験を積む必要もある。また、音楽のアレンジの問題も絡んでくる。教授者側が楽譜を指定することは避けてきたが、学習者が選択した楽譜を見ながら採点することも必要となるかもしれない。しかし、あくまでも、楽譜は楽譜であって、楽譜通りに弾かずにアレンジを加えていくことも保育者にとっては必要なスキルといえる。この点については今後の課題としたい。

このループリック評価の結果を踏まえて試験後にフィードバックをするのだが、教授者側としては、アドバイスする際に大変参考になった。これまでは、間違えた箇所を指摘することが多くなってしまっていたが、ループリックの自己評価を照らし合わせながらフィードバックすることで、学習者の意図や経緯も踏まえることができ、学習者へも指導の意図や音楽的な意図も伝える機会となり得る。例えば、学生Aの場合、間違えるということは演奏が止まってしまう、または多くのミスタッチがある場合で、今回の演奏は前奏として成立していたから大丈夫だと伝え、アレンジの話や音楽の少し深い部分の話まで話題となった。学生Aは今回の経験から、「アレンジ」ということに興味を持ち、「これを使うとお洒落な感じになる」という発言もあった。これは机上での理論学習が、聴覚を使ったソルフェージュ能力へと発展し、実践へと応用されていく過程だと考える。本研究の初期段階では「より高い学習成果が得られた」という成果については、演奏技能が高まることを仮定していたが、このような学習過程の連続や発展が成果として得られたことは大きなことである。

5. 今後の展望と課題

はじめにでも述べたが、現在の授業評価において、「音楽Ⅰ～Ⅳ」の授業評価値が高ければピアノ演奏技能も高いと見られるという現状の改善に向かい、このループリックの活用は大きな一石を投じるものとなった。授業者が「音楽Ⅰ～Ⅳ」で求める技能をループリックに現し、それをもとに学習者とレッスンの過程で活用しながら学ぶという継続が、成果としてつながってくるのが明らかとなった。今回の調査・研究で対象となった学生のすべてのデータを載せることは紙面の都合上無理ではあったが、一人一人へのフィードバックが充実し、より適切なアドバイスとその後の課題設定や目標設定に役立ったことは事実である。研究当初は、二度の弾き歌い実践場面でループリック

グラフ2 実技試験実施 ループリック結果



評価を行い、学習者の自己評価の数値向上と、授業者の評価採点の数値向上の双方を持って「より高い学習成果が得られた」とすると仮定し進めていった。しかし、研究をしていく中で、演奏能力の尺度だけではなく、深い学びとしての展開場面に遭遇することができ、研究成果としても大きな収穫となった。

実際に、本研究に取り組み学生と教授者の関係を観察する中で、学習成果を教授者が評価として出したとき、学習者の意欲が高まり、教授者との信頼関係が構築される様子が見られた。この成果をどのような数値として表すことが研究結果となり得るかを模索した。しかし、本研究は数値では計測できない、学習者と教授者の関係性や学習過程にもいきついたということもできる。教授者側は学習者へ正しい評価を公正に行うためにも、評価が学習者の能力習得を支援するものとなり得るように、学びを促す評価について常に研究・実践を行う必要がある。データによる裏付けを持って実際に関わるのは人間同士であること、お互いを思いあっている姿勢は学習成果にも表れていくことを実感した研究期間でもあった。

今後は、学習者の能力習得を支援するものとなり得るように、学びを促す評価について研究・実践を続けていく所存である。そして、本校の音楽教育カリキュラムの改善を目的に取り組んだ一連の研究を、今後の保育者養成校における音楽カリキュラムの一例として実践に活かしていきたい。

引用文献

- 1) 栗田佳代子、「学びの場」を変えたいすべての人へ インタラクティブ・ティーチング —アクティブ・ラーニングを促す授業づくり— 、2017、河合出版、p.91

参考文献・資料

- 長谷川哲也（岐阜大学）・服部慶子（静岡大学）、第50回 日本音楽教育学会 口頭発表資料、2019、「学生の課題に応じたルーブリック作成とその活用 教員養成課程におけるピアノ実技の指導と学習を通して」
- 井上美佳、「保育者養成校における音楽科カリキュラムについての一考察Ⅱ —大学教育における「主体的・対話的で深い学び」とは—」、岩国短期大学紀要第47号、2018
- 井上美佳、「保育者養成校における音楽科カリキュラムについての一考察Ⅰ —Knowing to Playの考えに基づくピアノ指導での事例として—」、岩国短期大学紀要第46号、2017
- 井上美佳、「保育者養成校での音楽学習プロセスについての一考察 —自分自身が音・音楽を媒体として表現を楽しむ経験をすること Knowing to Play—」、岩国短期大学紀要第46号、2017
- 井上美佳、「音楽授業におけるインタラクティブ・ティーチングの実践 —大学生を対象とした「初心者のための鍵盤楽器奏法」を事例として—」、第50回日本音楽教育学会ポスター発表資料、2019、第50回日本音楽教育学会東京大会プログラム p.133

領域「環境」における環境教育に関する一考察

—身近な生活環境から保育内容を考える—

水鷄口 陽一

Study of Environment Education in Contents of the Course of Study in the Class of Environment

Kuinaguchi Youichi

キーワード；SDGs、ESD、領域としての「環境」、「環境」のねらいと内容、保育実践

Key words；SDGs, ESD, The realm of “environment”, Aim and contents of “environment”, childcare practice

はじめに

本論は、領域「環境」における環境教育に関する一考察と題して、身近な生活環境から保育内容を考えるという視点で展開するものである。環境の授業で強調しているのは、幼児の身近な環境から保育内容を作り出してほしいということである。なぜならば、幼児の生活において実感のない保育内容は意味がないからである。幼児の知的発達を促す意味で知的な保育教材を使って保育することが保護者の歓心を買うからとの理由で行う園もあるが、結局は幼児期の時間を無駄にしていると言えよう。

そこでそのような身近な環境から保育内容を作り出す具体的な試みを模索している最中、学内の雑木林の環境整備の作業中に見つけた鳥の巣の発見を機会に、それを授業に用いて学生の環境への意識を深めるために、国際的な環境問題の取り組みに関する学習とそれを使って保育内容として展開するための指導案の作成という実践への取り組みを試みた。

身近な環境整備で発見したヒヨドリの巣の教材化

学内における環境整備の一環として、毎年11月過ぎた頃から、時間を見つけ本学敷地内の畑周辺の竹を伐採して整備を行うわけだが、サツマイモ畑に繁茂してきた竹の伐採を今年度は大掛かりに行った。10m以上の竹を何本も鋸で伐採し一か所にまとめていたのだが、その際、直径12cm程度のヒヨドリと思われる巣が、竹笹が密集する合間に見



写真1 本学で発見された鳥の巣

つかった。巣立った後であろうか、中には卵やヒナもおらず、まるで芸術作品のようにきれいにしっかりと原型をとどめている状態のものであった。発見した巣の後方には長さ20cmほどの白のスズランテープが絡み合って原型を保っていた。(写真1)

近年、海洋プラスチック汚染問題がニュースやメディアを通じて報じられるようになり、2019大阪G20でも主要テーマの1つとして話し合われており、各メディアを通じて、ウミガメやクジラの死骸の胃袋からエサだと思い飲み込まれたプラスチックが発見される写真が公開されたり、プラスチックゴミと遊ぶサルや、ストローを集めてできた鳥の巣の画像が話題になり、その汚染の深刻さを感じさせているが、本学で発見されたスズランテープが絡まった鳥の巣を見て、改めてプラスチック汚染が身近なところで起こっていると認識した。そこで環境の授業において、このような環境問題を保育内容にどのように落とし込んでいくことができるかを学生たちと探るためにディスカッションを行った。

その前提として授業の冒頭に世界の環境問題で最大の課題になっている2015年9月の国連総会で、持続可能な開発のための2030アジェンダの採択と、その中にSDGs「持続可能な開発目標」¹⁾が掲げられたことや、この選択前の2005年から開始されたESD「持続可能な開発のための教育」²⁾の国際的な動向にも触れ、今や教育としての環境を考える際、地球環境問題を抜きにして語るができない状況を併せて学習した。

2005年ESDが開始されてから15年間、地球環境問題は解決されず、近年、自然災害や環境汚染として目に見えた形で猛威をふるっていることを理解してもらった。そのような世界的レベルの環境保全の状況下で、本学の鳥の巣に絡まるスズランテープの件に関して学生に身近な環境汚染の事例としてディスカッションした。

世界の環境問題が現実の自分たちの生活圏において起こっているという状況に驚き、その深刻なプラスチック汚染が身近にあることに衝撃を受けた学生が多く見受けられた。その後のディスカッションで屋外で使用するビニールやプラスチックの種類、さらにはどのような場面で使用するか、使用前後の管理状況など様々な環境汚染につながる意見が出てきた。

一人の学生は、白色のスズランテープに関して、文化祭で屋外の駐車場と活動場所を仕切る際に使用したことを思い出し、終了後、後始末の杜撰さを話した。今やプラスチックやビニールは、屋外の至る所に使用されている状況を確認し合い、改めて日々の暮らしの中での4Rの実効性の大切さを学生は感じ取ったようである。

また、保育者としてできることに関してのディスカッションでは、環境の保全の教育に関わる絵本の読み聞かせや、紙芝居をすることが必要であるという意見や、このような身近な事象を園児たちと一緒に考えるための壁面ポスター製作などをしたらどうかという意見が学生から出てきた。

そこで、環境教育にかかわる保育内容として壁面ポスターの製作を保育内容として展開していく提案をして、その手順を考えた。それぞれが保育者の立場で図案を考えて、設定保育の際にグループで一枚のポスターに色を塗ってもらうという保育内容とした。発想としては季節の果物や作物を描いていくというような保育の「ねらい」や「内容」に準じたレベルで行うこととした。

その環境教育のポスターに関しては学生が独自に作成することにした。その前に、そのポスター制作する学生の環境に関する全体的な意識調査を試みた。

学生の環境に関する意識調査

ポスターを制作する学生の環境問題に関する知識や、それに伴う具体的な行動は実践を伴っているのかを知りたいと考え、学生の環境に関する意識調査（表1）を行った。

表1 学生の環境意識調査結果

A 自分の今の行動		B 知識		C 考え方		
5	私は必ず行っている	5	知っており説明できる	5	私はとてもそう思う	
4	私はある程度行っている	4	ある程度説明できる	4	私はある程度思う	
3	私はしたりしなかったり	3	聞いたことはある	3	私はどちらでもない	
2	私はあまり行っていない	2	聞いたことはあるが何か分からない	2	私はあまり思わない	
1	私は全く行っていない	1	全く知らない	1	私は全く思わない	
						平均
1,	ゴミは分別して捨てている	A より選択	→	4.4	3.6	
2,	スーパーで買い物するときはエコバックを持参する	A より選択	→	4.2		
3,	バック容器は洗ってリサイクルに回している	A より選択	→	3.2		
4,	物を買う場合や捨てる場合3Rや4Rを考え行動をしている	A より選択	→	2.6		
5,	地球温暖化問題を説明できる	B より選択	→	3.4	2.4	
6,	オゾン層の破壊問題は説明できる	B より選択	→	3.0		
7,	海洋汚染問題は説明できる	B より選択	→	3.0		
8,	ESDを知っている	B より選択	→	1.5		
9,	SDGsを知っている	B より選択	→	1.3		
10,	エコ育を幼児教育に取り入れることは大切だ	C より選択	→	4.6		4.6

アンケート調査の実施にあたり、学生に関しては、環境教育をかなり受けていることを示したい。

学校教育段階では組織的系統的に環境学習を行う必要が生じ、国としてもその指針を示すことが求められ、環境教育指導資料が作成されてきた。最新のものでは、2014年に「環境教育指導資料 [幼稚園・小学校編]」2007年には国立教育政策研究所から「環境教育指導資料 [小学校編]」が公表されている。中高においては、文部省から1991年に発行されて以来、新しいものは作成されてこなかったが、2016年に新たなものが公表された³⁾。このように学生たちは過去、小中高の教育カリキュラムにおいて、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動の指導を通し、持続可能な社会の創り手⁴⁾として教育を受けてきた経緯がある。

アンケート内容は、社会一般通念、モラルとして浸透していく時期に環境教育を受けているため、設問には自らの行動、知識、考え方の3つに分類し問1～10の設問に答えてもらった。

対象学生は、学内授業「人間と環境」「暮らしと園芸」受講者33名（男子1名、女子32名）であ

る。

まず、問1～4の行動であるが、ゴミの分別は4.4と高く、5をマークした学生は12名。全体の36%に上る。問2のエコバック持参も若い世代に浸透している。問3であるが、パック類は汚れたままだとリサイクルできないことは知っていた。結果は中央値の3.2である。2や1をつけた学生は、全体の32%。逆に4や5をつけた割合は45%。その両極端な状況を考えると、洗って分別しないとリサイクルができないことを知らない学生もいることが見えてきた。

次に知識であるが、全体的に予想より低いと感じられた。問8と問9は特別な知識なので知らない学が多い。しかし、問8と問9は、これから保育者として従事する上で、理解し実践していかなければならない大切なワードである。問5から問7は学校教育で必ず習っているはずである。しかし、それがどのようなことが原因で起こっているのかを説明できない学生も数名いる。

問1から問3は中央値以上であり、自らの意識で行動が身についているということは、この学生たちが小学校に入学し、高校までの12年間で、学校教育や学生たちが取り巻く社会環境において、自分が身近にできることの習慣付けが行き届いているという結果であろう。

最後、問10であるが、4.6という結果となり、保育者としての自覚が感じられて、とても喜ばしい結果となった。85%の学生が4、5をマークしており、持続可能な開発のための教育「ESD」の取り組みは、将来、保育者として環境教育を通じて絵本や紙芝居、動画などを通して、幼いころから伝える大切さを理解できている結果であると考えられる。

この結果を踏まえて学生たちは、各環境問題が発生するメカニズムや環境問題を解決する知識を充実させる必要を感じたものと考えられる。と同時に保育現場において環境教育を保育内容として展開するための保育教材を開発し、それを保育内容に落とし込む工夫を模擬授業を通じて主体的に試みる方向に気持ちが向いていったように思える。これらのアンケートでの意識と自覚を以て、幼児において実感してもらうためには、どのようなポスター内容が適切なものが課題となった。学生はそれぞれの見識でポスターを制作することとなった。

環境教育ポスターとして保育内容に落とし込む

アンケート後にそれぞれの学生がポスターを製作した。多岐に渡る地球環境問題の中、幼児期か



ポスター①
「うみがめさんが苦しんでいる」



ポスター②
「森林がどんどんなくなっていく」



ポスター③
「ゴミは分けてゴミ箱に捨てる」

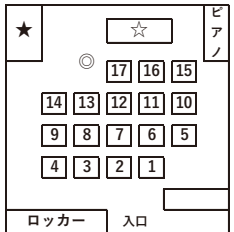
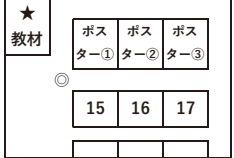
らの生活習慣に取り入れることができるゴミ問題や、ものを大切に使用することなどを掲げ、4Rへの意識付けが誰もが浸透できるようにと設定する。ポスター製作後においては、それを見た園児たちの反応とそれに答える保育者を仮設定し、模擬授業を行ってみることにした。設定は、初日にクラスの幼児に色塗りしていないポスターを見せて、それぞれのポスターに関する環境問題の説明をする。その後で、それぞれグループに分かれ、グループで選んだポスターに色塗りをして壁に貼るという展開を想定した。ちなみに下記のポスター①～③は実際に本学の学生が描いたものである。そして指導案の授業は、翌日、長机にポスターを並べる所からスタートする。この模擬授業は、ポスターを描いた学生が保育者役、その他の学生は園児役という想定で行い、その展開の内容を、来年度、2年生になった学生が実習先で保育内容として活用することができるように整理して、授業後、模範の指導案を作成して学生に提示した。

今回、私が身近な自然環境から発見した鳥の巣をもとに、学生への環境教育、幼児への環境教育の展開法を記してきたわけであるが、これは「幼稚園教育要項」⁵⁾領域「環境」のねらいの(1)「身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。」に当てはまる。それに対応する「内容」が、内容の(1)「自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。」とあり、前述したスズランテープが付着した鳥の巣を保育者が発見した場合、意図的に園児たちと外遊びを行う設定をして、偶然、園児が発見できたように工夫することも可能であると考ええる。それは、外遊びを通じて、自然と触れ合う仲の様々な事象がそれに当たり、その付着したプラスチックゴミをめぐり、どうしてだろうの不思議さや、食べたらかわいそうなどの感情が生まれ、興味や関心に更に結び付けることができるものである。(2)「生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。」においては、日々の暮らしの中で買い物などで目にするレジ袋を教材にして、その性質やゴミとなり生態系を乱す仕組みの理解につながったと言えよう。また、(2)には、自然に関するものと事物や社会的事象との関わりも含まれている。この保育内容は、その双方を兼ねていると言える。

ねらい(2)「身近な環境に自分からかかわり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。」の内容の(4)「自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。」は、鳥の巣を利用して、園庭や近所の広場に出向き、落ち葉や小枝を拾い、自分たちで鳥の巣を作ってみる手立ても可能だ。(5)は、「身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。」に関しては、プラスチックゴミ汚染で死亡したウミガメをめぐり、命の尊さや大切さ、そうならないようにするための行動を示すことができる。内容の(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。」は、日本人が昔から物を包んで運ぶという文化に触れ、ふろしきを園児たちにと制作し、書いた絵やスケッチ、授業で作った作品などを、家に持ち帰る際の袋として、利用する方法も考えられる。内容(7)身近な物を大切にすることは、レジ袋をめぐり4R活動のRefuse(ゴミを発生源で絶つ)やReduce(ゴミを減らす)に、エコバックやふろしきの利用によりReuse(繰り返し使う)につながる活動に啓発できるであろう。

ねらいの(3)「身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字など

〈 園名 いわたん幼稚園 〉

令和元年 12月 5日 (木曜日)		実習生氏名	クラス 番
クラス名	5 歳児 あじさい組	園児数	男児 8名 計 17名 女児 9名
主な活動	エコポスターを色塗りしたものを長机に並べ発表する。	準備物	・ポスター・うみの生きもの図鑑・レジ袋・ペットボトル空容器(500ml)・ウミガメ、クジラの海岸に打上げられた写真 ・エコバック・ふろしき
ねらい	自然などの身近な環境に関心を持ち、大切にすることを大切にする心を持つ。		
時間	環境構成	予想される子どもの活動	実習生の援助・留意点
9:50 10:00	 <p>★に教材のペットボトル・レジ袋・エコバック・ふろしき・壊れたおもちゃを置く。 ☆に園児が塗ったポスターを並べる。◎は保育者の位置</p> <p>・前日色塗りをしたポスターを正面に並べる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・集まって席に着く。 ・トイレに行く。 ・ポスターを描いたグループで着席する。 ・手遊びをする。 ・「やったー。」と喜ぶ幼児もいる。 ・ポスターの発表をする。 ・他のグループのポスターも褒め始める。 ・ポスターを見て「かわいそう。」という声が出る。 ・「お腹をこわしたから。」 ・「疲れて病気になった。」 ・「風邪を引いて死んじゃった。」 ・「食べ物がなくて死んだ。」 ・「けがして死んだ。」 ・「ケンカして死んだ。」 ・「怪獣にやられた。」 ・奇想天外の意見も出る。 ・プラスチックなどを見て、お腹をこわした、のどに詰まらせた意見が出てくる。 ・「ゴミは捨てないと一杯になり汚い。」 ・「ママがゴミを分けて捨てる。」 ・「エコバックを使っている。」 ・「おばあちゃんが使う。」 ・ふろしきの使い方を練習する ・「かっこいいゴミ箱ならいい。」 ・作ってみたいと言いつつ。 ・最初の意見とは異なり、自然を大切にするために、自分たちが気をつけることをそれぞれが異口同音に発言する。 ・おかたづけをする。 ・昼食の準備を始める。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教室に入って着席するように伝える。 ・トイレに行くように声掛けする。 ・グループごとに椅子に座るように言う。 ・手遊びをする。 ・先日、色塗りしたポスターに上手に色塗りできたことをほめる。 ・それぞれのグループのポスターを発表してもらう。 ・よく描けていることをそれぞれ褒める。 ・実際波打ち際に打上げられたウミガメやクジラの写真を見せる。 ・どうして死んだのか聞いてみる。幼児の実感の範囲で死ぬこととはどうなるかを聞いてみる。 ・図鑑でウミガメやクジラを見せて、どんな生活をしているのか、何を食べるのかを読んで聞かせる。 ・胃の中に入っていたプラスチックを見せ、ウミガメの好物であるクラゲを何に間違えて食べてしまって死んだことを伝える。 ・図鑑でクジラの捕食写真を見せ、中にプラスチック袋が混ざっていることを見せる。 ・なぜ、その袋が大量に海の中にあるのか聞く。 ・生活でプラスチックバック使っているかを聞く。 ・勝手に捨てたりするとゴミは風で飛ばされ川から海へ流れてしまうことを伝える。 ・捨てない袋はないかと尋ねる。 ・ふろしきで包むこともできると伝える。 ・ふろしきの使い方を見せる。 ・ゴミを楽しく捨てる方法はないかと聞いてみる。 ・明日は、かっこいいゴミ箱を作ろうと提案する。 ・もう一度、自分たちのエコポスターを見て、感想をいってもらう。 ・それぞれの発言のいいところを共感して褒める。 ・かたづけるように言う。 ・昼食の準備をするように言う。
10:20	 <p>★に教材のペットボトルやレジ袋を置く。</p> <p>・ゴミが散乱する写真プレートを正面に立てる。</p> <p>・エコバックとふろしき5枚を準備。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「かっこいいゴミ箱ならいい。」 ・作ってみたいと言いつつ。 ・最初の意見とは異なり、自然を大切にするために、自分たちが気をつけることをそれぞれが異口同音に発言する。 ・おかたづけをする。 ・昼食の準備を始める。 	<ul style="list-style-type: none"> ・実際に波打ち際に打上げられたウミガメやクジラの写真を見せる。 ・どうして死んだのか聞いてみる。幼児の実感の範囲で死ぬこととはどうなるかを聞いてみる。 ・図鑑でウミガメやクジラを見せて、どんな生活をしているのか、何を食べるのかを読んで聞かせる。 ・胃の中に入っていたプラスチックを見せ、ウミガメの好物であるクラゲを何に間違えて食べてしまって死んだことを伝える。 ・図鑑でクジラの捕食写真を見せ、中にプラスチック袋が混ざっていることを見せる。 ・なぜ、その袋が大量に海の中にあるのか聞く。 ・生活でプラスチックバック使っているかを聞く。 ・勝手に捨てたりするとゴミは風で飛ばされ川から海へ流れてしまうことを伝える。 ・捨てない袋はないかと尋ねる。 ・ふろしきで包むこともできると伝える。 ・ふろしきの使い方を見せる。 ・ゴミを楽しく捨てる方法はないかと聞いてみる。 ・明日は、かっこいいゴミ箱を作ろうと提案する。 ・もう一度、自分たちのエコポスターを見て、感想をいってもらう。 ・それぞれの発言のいいところを共感して褒める。 ・かたづけるように言う。 ・昼食の準備をするように言う。
10:50	<p>・壊れた教具や遊び道具(無ければ写真)を準備。</p> <p>・スーパーに設置するリサイクルコーナーの写真を準備する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「かっこいいゴミ箱ならいい。」 ・作ってみたいと言いつつ。 ・最初の意見とは異なり、自然を大切にするために、自分たちが気をつけることをそれぞれが異口同音に発言する。 ・おかたづけをする。 ・昼食の準備を始める。 	<ul style="list-style-type: none"> ・実際に波打ち際に打上げられたウミガメやクジラの写真を見せる。 ・どうして死んだのか聞いてみる。幼児の実感の範囲で死ぬこととはどうなるかを聞いてみる。 ・図鑑でウミガメやクジラを見せて、どんな生活をしているのか、何を食べるのかを読んで聞かせる。 ・胃の中に入っていたプラスチックを見せ、ウミガメの好物であるクラゲを何に間違えて食べてしまって死んだことを伝える。 ・図鑑でクジラの捕食写真を見せ、中にプラスチック袋が混ざっていることを見せる。 ・なぜ、その袋が大量に海の中にあるのか聞く。 ・生活でプラスチックバック使っているかを聞く。 ・勝手に捨てたりするとゴミは風で飛ばされ川から海へ流れてしまうことを伝える。 ・捨てない袋はないかと尋ねる。 ・ふろしきで包むこともできると伝える。 ・ふろしきの使い方を見せる。 ・ゴミを楽しく捨てる方法はないかと聞いてみる。 ・明日は、かっこいいゴミ箱を作ろうと提案する。 ・もう一度、自分たちのエコポスターを見て、感想をいってもらう。 ・それぞれの発言のいいところを共感して褒める。 ・かたづけるように言う。 ・昼食の準備をするように言う。
11:30 鐘が鳴る		<ul style="list-style-type: none"> ・おかたづけをする。 ・昼食の準備を始める。 	<ul style="list-style-type: none"> ・昼食の準備をするように言う。

に対する感覚を豊かにする。」において内容の(11)「生活に関係の深い情報や施設などに興味をもつ。」は、プラスチックゴミ問題を通じ地域のゴミ処理施設や、リサイクルセンターはどのような処理が行われているかや、そこで処理やリサイクルできなかったゴミは最終処分としてどこに行きついているのか(埋め立てや発展途上国への輸出)をしているのかを通じて、それに関わる絵本や施設の見学などによって興味をもつことができるであろう。

総じて、この保育内容は、領域「環境」のねらいと内容に深く関わりながら、SDGs①貧困、④教育、⑫生産・消費、⑭海洋資源の目標に触れながら、結果ESDに深くつながっていくと考察できる。

まとめ

1960年代に人間が自然環境とどのように共生していくべきなのかを考えさせる著書「沈黙の春⁶⁾」。著者である生物学者レイチェル・カーソンの没後60年余りを経過しているが、未だ自然環境に対する意識は低い。その根底には先進国は経済発展を優先するが故、環境問題全般を置き去りにしているのが前述した「人災」と言える所以であろう。この「人災」を食い止め持続不可能を可能にするには、「人力」でしかなく、その「人力」とは、「物を大切に使う」や、「繰り返し使う」など一人ひとりの4Rの実行を、教育の力によって環境問題を解決する力にしていくことであると考え。

質の高い教育を施すには、何よりも幼児の興味や関心を引き出した学習の深まりが大切であり、環境教育として捕えた場合、環境問題を教育者自身がどれだけ自らの問題として認識しているかで、教育を受ける子どもたちの受け止めに変化が生まれる。つまり保育者自身の様々な領域への知識や関心があればあるほど、それが伝えたい、教えたいや学ばせたいという意欲に変わり、より興味や関心を抱くことができる質の高い教育、保育ができるといえよう。

今回の環境教育の授業では、身近な生活環境から保育内容を考えて保育教材として展開する方法を学生と共に創出したことは大きな成果であったと考える。今後も学生の実感に訴える環境教育を目指していくことが課題である。

注及び引用参考文献

- 1) 佐藤真久・田代直幸・蟹江憲史編著「SDGsと環境教育」学文社、2019年、p.59
- 2) 北村友人・佐藤真久・佐藤学編著「SDGs時代の教育」学文社、2019年、p.26
- 3) 佐藤真久・田代直幸・蟹江憲史編著「SDGsと環境教育」学文社、2019年、p.27
- 4) 同上書、p.31
- 5) 「幼稚園教育要領解説」文部科学省 フレーベル館 平成30年
- 6) レイチェル・カーソン「沈黙の春」新潮文庫 1974年

海洋生物学者としての広い知識と洞察力に裏付けられた警告は、1962年発行されてから約60年経た現在も、未だ環境問題を解決手立てを見つけ出してはいないことを例に引用する。

保育学生の職業レディネス感 I

—職業的同一性の形成—

荒谷 容子

Occupational Readiness of Child Care College Students

—Vocational Identity Formation—

Aratani Yoko

現代は、少子高齢化の問題から発した慢性的人手不足、経済格差、人口・経済の都市集中化等の深刻な課題を抱えながらも労働力の充足が求められている。そうした状況を背景に、卒業後保育現場で即戦力になる保育者養成課程の学生（以下、保育学生）は貴重な存在である。彼らは、昨今、保育無償化の影響で急増している保育園や認定こども園の子どもの養育、及び子どもを預けて働く人たちの子育ての一端を担っている。

さて、保育学生の大多数は在学中に身につけた保育専門技能を生かして就職する。短期大学よりも4年制大学進学に人気が集まっているといわれていることは青年期の特徴であるモラトリアムの長期化の影響もあろう。高校卒業の段階ですでに職業選択をして短期大学や専門学校に進学してくる彼らに迷いはないのだろうか。既卒者からは就職したものの数年内の退職を耳にすることもある。早期に職業選択をしたことが後の彼らの人生に迷いとして影響することはないのであるだろうか。

発達心理学における青年期

思春期・青年期は心身の成長過程から自己の内的環境にも外的環境にも敏感になる。心と身体のバランスも崩しやすい。また、身体的成長の発達加速現象に対し、精神的成長の緩やかさから、モラトリアムを繰り返し、大人になりきれない者も少なくない。青年期の遷延化は、ニートやフリーターの増大にもつながっている。大人になることに困難さがある（佐藤, 2012）。また、他者の影響を取り入れながらも自分で自分を作っていくことが始まる。幼児期から今まで、これから先の自分の間に一貫性があるかどうか、仲間関係や他者との関わりや社会との関係の中でしっかりとした自分の位置と調和が保てるのかどうか重大な問題とされる。このアイデンティティ獲得は、青年期後期の重要な心理・社会的課題である（佐藤, 2012）。

また、就職して社会人になること、結婚することも、青年期後期の重要な発達課題の一つである（田中, 2001）。

職業的同一性

職業を選択・決定することは、社会の中で自らを社会人・職業人として位置付けることである。モラトリアム期に形成してきた自我同一性から具体的に「職業的同一性 vocational identity」を中心に再構成させる職業は、自己の社会的な生産過程や社会的関係に深く関係している。職業を選択し、職業的役割を担うことは、心理・社会的な自己定義、すなわち心理・社会的同一性となる。

女性の多くは、修業年限が短い高等学校、もしくは短期大学や専修学校で学び、職業人となるまでの模索の時間は限られている場合が多いようだ。大学から職業への移行の前後2年あまりの間は、学生時代の就職活動、就職後の職業活動といった具体的活動を行いながら、自己と社会を結びつける職業を中心に自我同一性を組み直す、人生周期上重要な時期である（山本，2002）。

仲間意識・家族性

サリヴァン，H.S.（1976）は、青年期初期の課題として「同性同年長者との親密な一対一の関係」を上げた。親からの自立を果たす上で、友人の役割は重要である。宮下（1995）は青年期は不安や悩みが多い時期であり、友人を持つことは青年期の負の側面を緩和させ正の側面を際立たせていく役割を果たすという。友人や家族の意見が自分の考えや志向に影響を与えることも多く、同様に、彼らの存在が自分の将来像のモデルになる場合も多くあるだろう。特に、女性は個の確立によってアイデンティティを深化させていくという側面と同時に、他者との関係性によってアイデンティティを確認し深化させていく側面が強いのではないか。つまり、他者の影響を受けやすい面が多いのではないだろうか。中学、高校、大学などの教育機関の場で友人などとの関わり合いも多く、その関わり合いを通しての発達・適応も大きいと考えられるが、家庭においては、家族との比重も大きい。

性差とライフプラン

また、職業選択は「性役割同一性」と密接に関連している。具体的には個人の性の受容、性役割基準や、性役割好みは職業の選択に影響される（バーバラ，M.ニューマン&フィリップ，R.ニューマン，1988）。

女性の短大を含めた大学進学率は、1996年には四年制大学への進学率が短大進学率を上回るようになった。性差による教育期待の影響が高等教育機関への進学状況に現れている。前述したように、女性の多くは修業年限が短い高等学校もしくは短期大学や専修学校で学んでおり職業人となるまでの模索の時間は限られている。また、女性は教育系においては幼稚園教諭・保育士専攻が多い。このような女性向と考えられてきた進路を女性が選択する背景には、親や社会からの期待と共に、女性自身の中にも適性をめぐる性別分業意識があるためだと考えられる。

本研究の目的

以上のように、「職業的同一性」には自己のみならず、他者や社会の影響性や性差の影響性が明らかである。

本研究では、保育学生は男子よりも女子が多いことから、主に女子保育学生を対象に青年期の発達課題の一つである「就職へのアイデンティティ（職業的同一性）」について検討していく。

具体的に、本稿では、筆者が講義をしている保育者養成課程の短期大学生を対象に、「職業レディネス」尺度を用いて彼らの「職業レディネス感」の程度を取り上げる。教育的見地から彼らの就職アイデンティティの促進の一助にならないかと考察していきたい。

方 法

1. 調査対象

A 短期大学 心理学 受講生 1・2 年生 69 名（男 6 名、女 63 名）：1 年 44 名（男 6 名、女 38 名） 2 年 25 名（女 25 名）

I 市唯一の高等教育機関である A 短期大学は幼児教育科を有する短期大学である。I 市は米軍基地のある中小規模の工業地帯であるが、近年急速な過疎化がすすんでいる。一方で米国人を始めとする外国人居住者が増加しており、地域には異文化が浸透しつつある。

学生の多くは奨学金給付制度を受けており、うち社会人学生は職業訓練校の学生である。彼らは卒業後保育士及び幼稚園教諭 2 級の資格取得を生かし就職する。就職先は、自宅からの通勤可能範囲が多く、他県への就職希望者はほとんどいない。実習先で就職の機会を得る学生もおりその背景には地域性や人間関係の強いつながりがあるようだ。

2. 調査内容

職業レディネス尺度（若林・後藤・鹿内, 1983）を使用した。

尺度は、5 つの下位概念から作成されている。つまり、1. 「職業選択への関心」は職業選択を重要なことと考え、真剣に取り組むかの度合いや関心を持ってやる気があるかの程度である。2. 「選択範囲の限定性」はある職業に対して自分の興味や関心がまとまっているかの度合いや自分のやりたい仕事・職業がどれほど絞り込まれているかの程度である。3. 「選択の現実性」は職業選択を現実と考えているかの度合いであり、やりたい職業が実際に就ける可能性のあるものかどうかの程度である。4. 「選択の主体性」は、選択において自分の興味や適性を優先させる度合いであり、自分で選んだ職業にどれだけ責任がもてるかの程度である。5. 「自己知識の客観性」は、自分の能力や興味を客観的に見ているかの度合いであり、誤った自分の評価に基づく職業の選択ではなく、客観的にみても正しい自分の評価を伴った職業選択ができるか否かの程度である。被験者が「限定され

た」職業領域に対して強い「選択の関心」をもち、選択過程を「現実的」かつ「主体的」に進めている状態を測定する尺度として構成されている（堀・山本・松井，2000）。

各質問項目について、全く当てはまらない～非常に当てはまるの4段階評定を求め、その合計得点を職業レディネス得点とした。

(1) 学年別からみた職業レディネス感

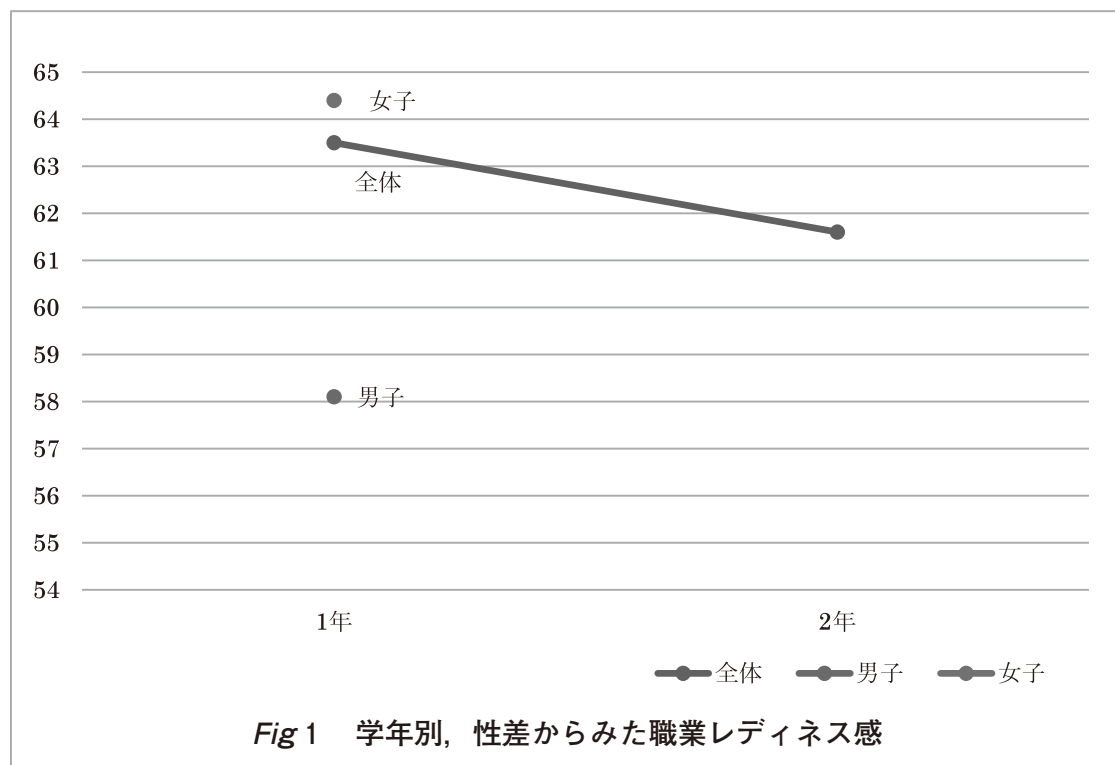
(2) 1学年内の性差からみた職業レディネス感

3. 調査時期および実施方法

調査の実施時期は2018年7月中旬、調査対象者が所属する心理学授業単位で実施した。

4. 倫理的配慮として、回答内容は分析以外には使用しないことを説明した上で、それを講義内容に反映することとした。

結果と考察



1. 学年別からみた職業レディネス感 (Fig.1)

学年別では、1年と比べて2年はレディネス感が減少している。この点は興味深い知見である。しかし全体的には、高い指数ではあると捉える。1年時の職業への憧れややる気、期待が2年になり現実感をもったものに変化したのかもしれないが、1, 2年とも全体的にはこの高いレディネス感で就職に向かうのだと考える。就職への未知の不安が2年には現実的になっているのかもしれない。地域性があるかもしれないが、現場の実習評価は甘くないため意欲が下がっていくのかもしれない。

2. 学年内の性差からみた職業レディネス感 (Fig.1)

女子の方が男子よりもレディネス感が高い。男子学生のレディネス感に注目すると、在学課程においてもモラトリアムに陥ると、職業意欲に迷走するのかもしれない。早期の職業選択が、この結果に出ているのかもしれない。さらに、前述の1年と2年の差の結果を前提に想定すると、男子のレディネスの程度が2年になって上がると考えにくい。

養成校を卒業し、保育者としての資格を取得して保育職に就いても悩みは尽きなく、就職しても早期に保育者を辞めてしまう人もいる。不適応の要因は社会に出る心構えが十分にできていないまま「なんとなく保育者になった」とか、思い描いていた保育者の生活とは異なっていたということが多いという。すなわち、学校を卒業し社会に出るということで青年期の発達課題をクリアにしたかのようにみえても、今度は一応確立した自己のアイデンティティが現実的に試され「保育者というこの職業選択は正しかったのか」という自らの問いかけに再び悩む時期が待っていることになる(石井, 2009)。

本結果から、女子よりも男子の方がレディネス感が低いのは、職業選択の性別分業意識が関与しているのではなからうか。また、大学の選択がそのまま卒業後の職業と結びついているため、入学前に自分の職業観ややりたいことの確認を真剣に考える必要がなかった点もあろう(岡本, 2002)。この点については、教育的見地から、特に男子学生には意欲を失わせないように1年から支持していくことが必要かもしれない。

また、専攻によって学生の職業意識が大きく異なる(岡本, 2002)点も認識の1つとしてあげられよう。

引用・参考文献

- 荒谷容子 (2013). 女子大学生への回想法の試み (1) —自己肯定感に着目して—, 児童教育研究, 22, 67-70
- バーバラ, M.ニューマン&フィリップ, R. ニューマン (1988). 生涯発達心理学 福富護 (訳) pp.337
川島書店

- 堀洋道・山本真理子・松井豊（2000）. 心理尺度ファイル—人間と社会を測る— 垣内出版
- 石井正子編（2009）. 発達心理学 保育者をめざす人へ 進路選択と「保育者の思い」 pp.141-147 樹
村房
- 光本容子（2009）. 高等専門学校生の職業レディネス—性役割受容および性役割特性からの検討—
児童教育研究, 18, 1-4
- 宮下一博（1995）. アイデンティティの形成 尾形和男編 生涯発達心理学 pp.95-103 北大路書
房
- 尾形和男編（2006）. 家族からの関わりから考える 生涯発達心理学 pp.101, 177 北大路書房
- 岡本祐子（2002）. 日本におけるアイデンティティ研究の展望 アイデンティティ研究の展望 VI
pp.292 ナカニシア出版
- 岡本祐子・松下美知子編（2002）. 新女性のためのライフサイクル心理学 pp.35, 90-91 福村出版
- サリヴァン, H. S. (著), 中井久夫・山口隆 (訳) (1976). 現代精神医学の概念 みすず書房
- 佐藤仁美（2012）. 臨床心理学特論 ライフサイクル論 pp.204-207 放送大学教育振興会
- 田中宏二（2001）. 職業選択・適応 発達心理学 下 pp.99-109 ナカニシア出版
- 山本多喜司・S. ワップナー（編著）（2002）. 大学から職場への移行 人生移行の発達心理学
pp.205-210 北大路書房

倉橋惣三の『幼稚園真諦』に関する一考察 I

—『幼稚園真諦』執筆に関する意図と意味を中心に—

山縣 明人

A Study of Kurahasi Souzou's "Youchien-Shintai" I

Yamagata Akihito

キーワード：倉橋惣三、『幼稚園真諦』、執筆の意図と意味

Key words : Kurahasi Souzou, "Youchien-Shintai", The purpose of writing and the meaning of writing

はじめに

本論は倉橋惣三の主要著作である『幼稚園真諦』における執筆の意図と意味を、歴史的観点と思想的観点の双方から論じるものである。それによって『幼稚園真諦』が、従来から理解されている幼児教育の本質的理解と方法論を促すものであるという視点と異なる、もう一つの執筆意図と意味を持っていたことを検証するものである。注1)

『幼稚園真諦』は、倉橋惣三のフレーベル研究の成果として現在も幼児教育における基本的な文献として知られているが、多くの場合、その紹介は、子供の自主性や個性を尊重した「児童中心主義」の保育思想であると説明されてきた。そして、戦後、幼稚園教諭や保育士養成校関係の教育機関で使用される教科書や参考書、事典などの言説を見ると、執筆刊行した当時の昭和9年の社会的状況にはそぐわない貴族的乃至はブルジョワ的な保育思想であるとして、11歳下の研究者であった城戸幡太郎の唱える「子供の社会性の育成」を重視した「社会中心主義」或いは「社会的共同生活論」などの社会主義的な保育思想との比較で批判的に論じられている場合が多かった。無論、倉橋が奉職した東京女子高等師範学校附属幼稚園は「良妻賢母」主義の教育の模範を示すということもあり、高い保育料や「恩物」による保育など幼稚園の存在が生活実感から離れた貴族的な印象を与えていたという側面も否めない。

その意味から言えば、城戸幡太郎のように戦前の1940年12月には、大政翼賛会組織局連絡部副部長に就任、その後、1941年4月翼賛会を辞職して、1944年6月、治安維持法違反容疑で拘束、1945年5月、証拠不十分で不起訴、昭和20年の敗戦後は、北海道大学教育学部教授となったような戦後の典型的な進歩的知識人が跋扈した時代には、そのような批判も意味を持ったであろう。注2)

しかし時代が高度経済成長期を経て豊かになり、個人が経済的に豊かになっていくなかで倉橋の「児童中心主義」の保育思想は社会全体が求めるものとして抵抗なく受け入れられる状況が生まれ

た。昭和30年代以降、昭和から平成、令和になって倉橋は、「日本のフレーベル」、「日本の幼児教育の父」として知られ、その幼児教育への思想的影響は確固たるものになったことは周知の事実である。

けれども、前述したような文脈で『幼稚園真諦』の執筆意図と意味を歴史的に定義づけるのは、戦後民主主義の枠組みでの言説であると考ええる。城戸のように自ら戦前の政治体制から逃れる治安維持法違反容疑の行動を起こし、その結果として戦後の政治的既得権益を得た者と、戦前に昭和天皇へのご進講を行い、皇太子（現上皇陛下）の誕生の一年前に『幼稚園真諦』を執筆し、誕生後の昭和9年に刊行し、更には昭和12年に遊び相手として東宮御所に出仕、敗戦後、公職追放にならずに、教育刷新委員会委員となったことをどのように説明するのか。注3）ここに戦後日本の象徴たる天皇を幼少期に教育するという歴史的事業を行った倉橋惣三の思想と行動を明らかにする必要があると考ええる。

倉橋の戦前、戦後の履歴における諸問題

倉橋は明治人である。明治15年12月28日に静岡県鷹匠町に生まれる。しかも、明治15年は、明治10年の西南戦争が終わってからわずか5年、所謂、西南戦争後の軍人の不穏な動きの中から軍隊を近代国家の国民軍隊として確立させていかねばならない時期であった。その手段として「軍人勅諭」が発令された年である。この時代背景を紹介する意図は、戦後74年後となり、幼児教育に従事する者の大半が戦後生まれであり、倉橋という人物は民主主義国家におけるイメージしかない所に、倉橋の明治人としての歴史的環境を描写することは彼の思想性を解釈する上で大きいと考える。すなわち倉橋は明治人として日本の近代国家形成期において明治天皇というカリスマ性を帯びた国家指導者と共に成長した日本人であったということである。

その少年期において「東洋の眠れる獅子」と言われた清国と対峙し、日本が勝利する日清戦争は、明治27年であり、倉橋は当時12歳であった。さらに10年後の明治37年には日露戦争が勃発した。日本史上、初めて西欧の列強国であるロシア帝国を敵に奉天会戦を経験する。実に両軍合わせて60万人の兵士が18日にわたる攻防を繰り返した世界史上最大の地上戦であった。さらに日本海海戦においてはロシアの第二、第三太平洋艦隊、すなわちバルチック艦隊を相手に東郷平八郎率いる連合艦隊が圧倒的な勝利をものにした。日露戦争勃発時は彼が旧制第一高等学校卒業後一年目の出来事であり、日露戦争の勝利は、東京大学哲学科入学後一年目となる。彼の年表には、心理学専攻で児童心理学、幼児教育学を研究しており、在学中は東京女子高等師範学校の附属幼稚園に通って幼児と遊んでいたと記載されている。このような国家の命運を分ける歴史的事件の渦中で、年表は幼児教育だけに没頭していたように記述してあるが、そうであるとは思えない。青年として国家的な歴史的軍事的勝利に思うところがあった多感な時期であったはずである。

そのような激動の歴史的イベントの中で、その国家推進の要は明治天皇のカリスマの力に負うところが大きく、その国家元首を中心とした日本は近代国家として武士から官僚になった文官や武官が国

家運営をしながら、世界の列強政治の中で地位を占めるようになるのである。その意味から倉橋が、戦後の象徴天皇としての天皇ではなく、戦前の明治憲法に謳われている天皇像を自分の歴史的所産としてイメージしていたことは想像に難くない。

さて、日露戦争後の彼の経歴を管見しておきたい。注4)

明治39年に東京大学哲学科を卒業し、明治43年5月11日に東京女子高等師範学校（現お茶の水女子大学）講師に任ぜられる。明治44年の頃から日本幼稚園協会の主幹として機関紙『幼児の教育』の編集にあたった。明治45年11月5日、内田トクと結婚して、後、二男一女をもうける。

大正6年は第一次世界大戦が勃発した年であるが、その11月5日、東京女子高等師範学校教授に就任する。35歳であった。爾来、約25年間にわたって附属幼稚園主事、またその間の3年間は附属高等女学校主事の職にあった。

大正7年、雑誌「コドモノクニ」の編集顧問となる。

大正8年から11年の間は、文部省在外部研究員として欧米各国に派遣される。

大正12年には9月1日、関東大震災があり、東京は大打撃を受ける。摂政宮（後の昭和天皇）による横浜視察が直後の9月15日に行われている。

大正15年には『幼稚園雑草』を著す。これは、「園丁雑感」、「森の幼稚園」、「幼稚園の生活」、「幼児の教育者」、「幼児教育小観」と題する小節からなる倉橋の教育随想であり、自由でのどかなロマンチズムに溢れた文章である。『幼稚園真諦』の原型ともいえるべき書である。注5)しかるに、なぜ昭和9年に『幼稚園真諦』という主題で刊行したかという意図と意味が問題となる訳である。

昭和2年に観察絵本「キンダーブック」を創刊し、編集顧問となる。

そして、昭和3年、当時の今上天皇陛下、皇后陛下（昭和天皇陛下、皇后陛下）に「乳幼児精神発達」と題してご進講を申し上げる。昭和天皇は27歳で倉橋惣三は46歳であった。当時、照宮成子内親王を筆頭に4人の内親王がお生まれになってはいたが、皇位継承者としての親王の誕生が切望されていた折に、幼児教育への造詣を深める目的があったと思われる。ところで戦前の日本帝国憲法下での天皇に対してご進講をする意味は、現代とは比較にならない厳粛なものがあり、光栄の極みであると言わざるを得ない。天皇の師傅という言葉は死語に近いが、そのような立場をしてみずからの学問を天皇に伝えるというのは、われわれの想像を超える。倉橋も責任感や使命感に燃えたのではないかと推察する。

昭和4年には文部省社会教育官を兼任する。成人教育の指導にも携わることとなる。中央社会事業協会などその他の団体にも関係していく。

昭和6年には、岩波講座「教育科学」のうちの第一冊として「就学前の教育」を執筆する。当時の知識人の代表として岩波講座への執筆は彼の学問的地位を保証した形となる。

以上、彼の経歴を管見した理由は、昭和3年にご進講した理由を補足することにあった。このご進講をなし得るのは、当時の幼児教育界においては倉橋以外にないことがわかるからである。宮内省がどの人物を選定するかは経歴を見れば一目瞭然と言えよう。

しかし、本論が問題とするのは、昭和8年12月23日の明仁皇太子のご生誕の直後、昭和8年に講

演で発表され、昭和9年に刊行された『幼稚園真諦』の執筆意図と意味であったはずである。

この『幼稚園真諦』の発刊に関して「この小さい本は、昭和八年夏の日本幼稚園協会保育講習会における講演の筆記である。翌年十月東洋図書株式合資会社から第八版を出して以来、久しく絶版になっていたものを、思うところあって、茲にフレーベル館から再刊する。思うところは、本書の趣旨が、今日の我国の幼稚園のために、なお必要があると信ぜられるからである。また、再刊を促される読者の声が少ないからである。」注6)と昭和28年の版には記してある。しかし、それは戦後の発言であり、当時の発刊理由ではない。

昭和28年の再刊の意図と意味については後ほど論述するが、昭和8年の夏に講演した筆記を『幼稚園真諦』として発刊する意図は何か。それは、明らかにその年にお生まれになるであろう親王が内親王を通じて、皇室における幼児教育への熱い思いが形になったと考える。そして、親王がお生まれになった場合、将来の天皇のための幼児期における「帝王学」としての意味合いをもっていたと考える。そして、夏が過ぎて12月になり、親王がご生誕されて国を挙げて祝賀がなされたのであるが、想像するに将来の天皇に対する幼児期の「帝王学」が必要であるという倉橋の気持ちは、皇太子誕生で更に確固たるものになったと考える。それは、昭和11年に「育ての心」を著して、昭和12年、明仁皇太子が4歳になられた時に、皇太子殿下のお遊び相手として東宮御所に出仕した段階で決定的になったと考える。この皇太子への幼児教育は昭和14年まで続く。学習院に上がる直前までである。実際には東宮御教育常時参与小泉信三が教育担当者として関与するが、倉橋による幼児教育終了までの保育は実に幼児における最高の稟性を育て、国家精神の中心としての人格を陶冶する「帝王学」であると自覚した如くである。天皇の幼少期の教育に関しては、幼少期に軟弱に養育されて馬にも乗れなかった明治天皇が山岡鉄舟に剣術や相撲で精神的に鍛えられた事例や学習院で乃木大将の薫陶を受け、明治天皇崩御に際して乃木大将の鬼気迫る御進講にたじろぐことなく応対した昭和天皇の気概ある態度の事例が想起されるが、倉橋の明仁親王への幼児教育はそのような覚悟を以て臨まれたと推察する。

その後も弟君である常陸宮正仁殿下のお遊び相手として那須御用邸へ出仕するのが、それは昭和14年から昭和15年までである。その昭和15年には、生涯の研究の集大成としての『フレーベル』を上梓する。そこから選集の年表は、昭和21年の教育刷新委員会委員になったことと女子教育研究会の発起の記事しかない。明らかに欠文理由である。

その後の経歴を簡略に記すが、昭和23年日本保育学会創設、会長に就任する。昭和27年3月15日、東京女子高等師範学校教授依願免官。そして昭和28年に『子供讃歌』を著す。そして、昭和30年4月21日、脳血栓のために午後3時50分に永眠、行年72歳。従三位勲三等旭日中授章を受ける。

戦後の倉橋の紹介の叙述には、皇太子の御養育に関わったことは皆無である。また、昭和40年に発刊された倉橋惣三選集の第一巻のまえがきには、編集者の意図的な文章として、「太平洋戦争中は、超国家主義的な陣営からの圧迫を受けたが、やむえない譲歩をしながらも、彼は幼児教育本来の道を守りとおした」と書かれている。その圧迫を具体的にいうならば幼稚園の閉鎖は事実であるが、米軍の空襲など考えれば閉鎖は当然であり、その言説は戦後20年後における進歩的知識人の跋

扨する風潮への忖度である。

倉橋の戦時下の活動に関しては、官立学校の官吏として幼児教育を国の方針に合わせながら、国家の危機的状况に対して、国民学校の方針に賛同し、国民幼稚園を提唱し、戦勝に陶醉していることも検証されている。さらに、全国の幼稚園に呼びかけ飛行機を献納する運動を起し実現させている。しかし、本土空襲の中で、幼稚園が閉鎖されていく中で必死に抵抗しつつ、彼の幼稚園も閉鎖されたことも事実である。

このような経歴を持ちながら、戦後の占領軍統治において公職追放されなかったことは特異なことである。周知の事実であるが、連合軍が開廷した勝利国による復讐的な私刑に近い極東国際軍事裁判、通称東京裁判では、A級戦犯になった戦争犯罪者として判決を下した軍人や政治家、すなわち昭和天皇に忠誠を尽した臣下を全員、絞首刑にした。この判決を受けた7人の刑の執行は、12月23日午前0時1分30秒より巣鴨拘置所で行われ、同35分に終了した。この日は、当時、皇太子だった明仁親王（現在の上皇）の15歳の誕生日（後の天皇誕生日）であった。この決定については、皇太子に処刑の事実を常に思い起こさせるために意図的に選ばれた日付であると言われている。注7)

これが事実であるならば、占領軍統治下でこれほどの政治的戦略を実施して、皇太子への心理的な圧力をかけて戦後の日本統治への布石を打つアメリカ政府が、皇太子の養育を担当し、戦時下で国家の教育政策に協力した倉橋を、なぜ公職追放もせず、戦後の教育刷新委員会の委員に選出したのか。日本の文献では憚られて公に説明されていない。

米國教育使節團の幼児教育視察の結果と倉橋に関するGHQの意図

戦後日本の幼児教育改革に責任を持ったのは、「GHQ/SCAP内に設置されたCI&E（民間情報教育局）であり、保育要領作成時、その作業に直接関与したのは初等教育担当官として1946年10月に赴任してきたヘレン・ヘファナン」注8）であったと言われる。そして、戦後の研究では「昭和23年の「保育要領」はデューイに影響を受けたGHQのヘファナン女史が原案を示し、フレーベルやモンテッソーリに影響を受けた倉橋惣三（先生）が中心とする委員会が原稿を書いたとされています。日本の近代幼児教育史で最高のものが出来るタイミングだったと思いました。」という叙述にみられるように、戦後民主主義における幼児教育が理想的な出発がなされたという楽観的なものとなっている。注9)

果たしてそうであろうか。しかし、戦後、昭和21（1946）年に、GHQ（連合軍最高司令官総司令部）から要請を受けて来日した米國教育使節團が発表した報告書の中には幼児教育についての提言はあまり多くなく、「この點は、幼児教育に特に關心を有するものにとつて、充分の満腹を感じしめるものではなかつた。」と記されてる。しかし、それは、米國教育使節團が幼児教育に関心が薄いからではなく、「日本の幼稚園は米國のそれと餘り違ひ」がないからだと述べている。来日した米國教育使節團が発表した、今後の日本の教育についての報告書について解説したものの中には幼児教育についての提言はあまり多くなく、「この點は、幼児教育に特に關心を有するものにとつて、充分

の満腹を感じしめるものではなかつた。」と記されている。しかし、それは、米国教育使節団が幼児教育に関心が薄いからではなく、「日本の幼稚園は米國のそれと餘り違ひ」がないからだと述べている。注10)

GHQは米国教育使節団の報告を受けて、倉橋の幼児教育の思想が軍国主義に加担したとは認定しなかつたということと、養育係として明仁皇太子に思想的影響を与えたと認識もしていなかつたと言うのが、米国教育使節団の見解であつたと推察するが、それは決定的誤解であつたと考える。倉橋の保育思想が皇太子に及ぼす影響を判断できなかつたのは当然で、倉橋が西欧の幼児教育思想としてのフレーベルの研究および実践者として幼児教育しており、その延長上に皇太子の教育もあつたと理解していた。これが誤りであつた。

倉橋は米国教育使節団の知性や感性、精神性が及ばぬところで自己の幼児教育思想『幼稚園真諦』の持つ本来的な思想的意味を以て明仁皇太子に対して養育したと考える。すなわち、将来の天皇と成るべき「神性」の陶冶を誘導かつ教導したものと考える。

その意味から倉橋によって戦後に書かれた文章に、戦後民主主義に思想的転向を図り、戦前の軍国主義を批判して自己の政治的立場を保守しようとしている姿勢は皆無である。いかなる文章にも保身の意図を読み取るのは間違いであると考え。例えば「新日本建設と幼児教育の使命—民主的性格の基本を擔ふもの—」(第四十五卷第一號)を引用する。

昭和21年10月に復刊された第四十五卷第一號において、「復刊のことば」に続いて掲載された冒頭の「○新日本建設と教育」では、「幼児教育が國の將來への基本であることは、いつでもの眞理である。・・・しかも、新日本建設といふ、未曾有の變革と、まつしぐらの躍進との今日において、その擔當する使命は、特に、殊に、大きくまた深いものである」12)と記され、幼児教育が戦後の新しい日本を創っていくという決意のようなものが感じられる。また、最後の節である「○今日における幼児教育の新使命」でも、「民主生活は民主性格によつてのみ眞に行はれる。民主性格はその人間性においても、活動性においても、性格傾向の正しさなしに完成の基を置かれぬ。性格傾向の教育こそ、幼児教育の擔當であり任務であり、殊に可能である。その意味で幼児教育の基礎づけにのみ、眞の新日本は生れる。總てのよきものが、幼児教育に生れる中にも、日本人一人々々の性格によつてのみ成る民主新日本は、幼児教育によつてこそ生れる。」13)と記され、幼児教育が新しい日本を創造していくという使命をもって臨まなければならないという倉橋の強い思いが感じられる。注11)

この文章には、「幼児教育が國の將來への基本であることは、いつでもの眞理である。」と普遍的な信念が語られている。また「性格傾向の教育こそ、幼児教育の擔當であり任務であり、殊に可能である。」と述べて、民主生活が民主性格によつて可能であるならば、まず性格の陶冶がなければならないと断言している。また「日本人一人々々の性格によつてのみ成る民主新日本は、幼児教育によつてこそ生れる。」というのであれば、戦前の日本も幼児教育によつてこそ成り立っていたと言える。政治的思想以前として人間の精神的陶冶こそが重要であつて、それがなければあらゆる人間の思想文化は本来的な意味と形をなさないという信念がある。すなわち、幼児教育に始まる人間の精

神的陶冶無くして、国家の精神的独立もないというのが倉橋の思想的原点である。しかも、以上の文章のどこにも戦前の教育に関するルサンチマンは感じられない。更に言うならば、倉橋の歴史的体験として明治時代も明治天皇という偉大な精神性を持った立憲君主によって万機公論を決する精神で堂々たる国家経営をされてきたことを思い、また大正デモクラシーから昭和天皇に御代になり、軍人の反乱にも毅然として対処された英邁な君主を頂きながら国際社会における列強政治をしのいで、戦後も国家元首として国民を領導されてきたことを知る者として、政治的転向などをする必要がなかったはずである。戦後の進歩的知識人の精神と稟性とは別格であると考え。よって今回の論考に於いて倉橋の『幼稚園真諦』の真の執筆意図を彼の思想的原点であるフレーベル思想を皇太子への帝王学との関連で論じたい。

注

- 注1 本論における『幼稚園真諦』の引用は、倉橋惣三選集第一巻株式会社フレーベル館昭和51年第14版を定本とする。
- 注2 『現代保育用語辞典』岡田正章他編 株式会社フレーベル館 1997年3月刊482頁
- 注3 倉橋惣三選集第一巻 株式会社フレーベル館 昭和51年第14版405頁～406頁
- 注4 同上406頁
- 注5 同上第二巻5頁～420頁
- 注6 同上第一巻119頁
- 注7 猪瀬直樹『ジミーの誕生日—アメリカが天皇明仁に刻んだ「死の暗号」』文藝春秋（2009年11月）戦後のGHQによる日本統治の極致とも言うべきマインドコントロールである。
- 注8 加藤繁美「保育要領の形成過程に関する研究」『保育学研究』第54巻第1号2016年7頁
- 注9 松川恵子「今、改めて「保育」について考える—戦後の『幼児の教育』誌上における倉橋惣三の論考を基に—」仁愛女子短期大学研究紀要 平成25年85頁
- 注10 同上
- 注11 同上。倉橋惣三「新日本建設と幼児教育の使命—民主的性格の基本を擔ふもの—」『幼児の教育』第四十五巻第一號（昭和21（1946）年10月）2頁 本学にも全巻あり、参照し確認した。そこで第四十四巻第十一號（昭和19（1944）年12月）の表紙の裏の目次のページには「保育奉公 大東亞戦争必勝完遂」と記載されてある。更に巻頭には、倉橋の文章があり、「敵等は、ことしのクリスマスを、どこで楽しくしようなどと思ひあがった寝言を言ったとか小耳にしたが、その夢もどンドン砲撃爆襲で破碎せられる。」と記述している。倉橋の精神を端的に示す言説である。

参考文献

浅野俊和「1940年代前半の保育雑誌における「母親教育」記事—『幼児の教育』誌の月刊「幼児の母」欄を中心に—」中部学院大学・中部学院大学短期大学部 研究紀要第17号（2016）

国枝幸子「保育と戦争―戦時下の倉橋惣三を中心として」聖園学園短期大学研究紀要（34）2004

編集後記

2019年は、元号が「令和」に改元、日本中が新しい息吹に包まれた年度でした。

しかし、一方では、夏以降の台風19号の予期しない自然災害に見舞われ、東日本一帯で多くの被害が出ました。至る所で台風の被害について報道されたことは記憶に新しいことです。

その後、近年まれなる暖冬の下、中国発生とされる新型コロナウイルス感染症が世界的に蔓延し続けています。その拡大影響は連日のトップニュースになっています。

日本国内外、世界的な未曾有の出来事や災害に見舞われた多難の年でした。

さて、この度皆様のご協力ご支援により、第48号を刊行することができました。

本刊では、学年が一つのチームとなって企画実践したループリックを活用した学習支援の研究が掲載されています。このようなチームによる共同執筆は新たな研究手法といえましょう。また、前号に引き続き「子ども未来保育研究所報告」を掲載し、本号では3編掲載しております。本紀要がさらなる教育研究向上の一助になれば幸いです。

末筆になりましたが、学内校務等何かと研究環境が整わない中、各方面からの多大なるご配慮ご支援を戴きましたことに深甚なる謝意を表します。

2020年3月

紀要編集委員

山縣 明人

正長 清志

荒谷 容子（委員長）

岩国短期大学紀要 第48号

令和2年3月1日 発行

編集者 紀要編集委員会

発行者 岩国短期大学

岩国市尾津町2丁目24番18号

印刷所 ヨハネ印刷株式会社