

# 別府溝部学園短期大学紀要

第 44 号

令和 3 年 3 月

No. 44

March 2021

## 目 次

### 報 告

#### 「大分県委託事業」

##### － 介護サービスクオリティ向上事業 －

..... 溝部佳子 ..... 3

#### 認定こども園における教育相談カンファレンスの実践

##### －教育・発達・育児に関わる相談体制「チームとしての学校の在り方」の模索－

..... 西村 薫 ..... 13

#### 「特別の教科 道徳」における評価に関する一考察

..... 三浦徹夫 ..... 29

#### 登校調整における発達臨床の危機管理

..... 山岸治男 ..... 33

#### 「総合表現Ⅱ」における音楽表現技術の習得を目指して

##### － ハンドベルを利用した集団音楽表現の過程 －

..... 山香陽子 ..... 43

#### 3色食品群を六角返しへ応用した食育教材の検討

..... 江島陽子・中嶋加代子 ..... 51

#### ミュージックベルを教材とした集団音楽活動・表現の教育効果についての一考察

##### ～主体的・対話的で深い学びを実践する教材として～

..... 松尾佳保・山香陽子 ..... 59

#### チュートリアルを通じた学びの過程

##### －学習者オートノミーは育まれたか－

..... 小嶋千尋・水戸貴久 ..... 67

# 別府溝部学園短期大学紀要

第 44 号

令和 3 年 3 月

No. 44

March 2021

## 目 次

### 報 告

#### 「大分県委託事業」

##### — 介護サービスクオリティ向上事業 —

..... 溝部佳子 ..... 3

#### 認定こども園における教育相談カンファレンスの実践

##### — 教育・発達・育児に関わる相談体制「チームとしての学校の在り方」の模索 —

..... 西村 薫 ..... 13

#### 「特別の教科 道徳」における評価に関する一考察

..... 三浦徹夫 ..... 29

#### 登校調整における発達臨床の危機管理

..... 山岸治男 ..... 33

#### 「総合表現Ⅱ」における音楽表現技術の習得を目指して

##### — ハンドベルを利用した集団音楽表現の過程 —

..... 山香陽子 ..... 43

#### 3色食品群を六角返しへ応用した食育教材の検討

..... 江島陽子・中嶋加代子 ..... 51

#### ミュージックベルを教材とした集団音楽活動・表現の教育効果についての一考察

##### ～主体的・対話的で深い学びを実践する教材として～

..... 松尾佳保・山香陽子 ..... 59

#### チュートリアルを通じた学びの過程

##### — 学習者オートノミーは育まれたか —

..... 小嶋千尋・水戸貴久 ..... 67

# 別府溝部学園短期大学紀要

第44号 令和3年3月 No. 44 March 2021

---



## 「大分県委託事業」

### — 介護サービスクオリティ向上事業 —

溝 部 佳 子

Oita prefectural government-Commissioned Project

— A project of Quality improvement in Nursing-care service —

MIZOBE Yoshiko

#### I. はじめに

我が国の高齢化は、今後も進展を続け2025年には「団塊の世代」が75歳に達して後期高齢者となり、厚生労働省社会・援護局が公表した「2025年に向けた介護人材に係る需給推計(確定値)について」によれば、介護人材は37.7万人不足の見通しである。

一方、ニッポン一億総活躍プランにおいては「介護離職ゼロ」の実現に向けて、介護サービスを担う人材の確保・定着が求められている。

介護分野の定着率が他分野に比べ低い理由としては、賃金格差や昇給などの賃金処遇面の問題が指摘されるところではある。しかし、離職につながる要因が単に賃金の問題だけにとどまらないことは明らかであり、介護職員の精神的・身体的な負担軽減等の職場環境の改善や、業務の効率化を図り、介護職員のワーク・ライフ・バランスの向上を図る事が重要となってくる。

#### II. 目的

介護保険施設(介護老人福祉施設及び介護老人保健施設)に専門家を派遣し、事業所の業務内容を見直し業務効率化への取り組みを行う。業務効率化を行うことにより介護サービスの質の向上、また労務環境の改善、ひいては介護人材の確保・定着に繋げていく。

#### III. 本論

介護労働安定センターより依頼を受け、「大分県介護サービスクオリティ向上事業」業務推進委員として報告する。

介護労働安定センターは、介護労働に関する総合的支援機関として平成4年4月1日に厚生労働省(当時の労働省)所轄の公益法人として設立された。以来、介護労働に対する様々な支援事業を実施してきたが、この度、大分県の委託事業として、介護事業所の業務効率化への取り組み事例を纏め「介護事業所の介護サービスの向上となる業務効率化への取り組みについて」を作成することにした。製本した冊子については次回の報告とする。

以下が事業報告書・取り組みスケジュール・事業改善報告書である。

【事業報告書】

表1 アドバイザー業務実施報告書（1回目）

アドバイザー	所属	別府溝部学園短期大学	氏名	溝部 佳子 印
--------	----	------------	----	---------

支援日時（時間）	平成 29 年 9 月 19 日（火） 9：00 ～ 12：00（3時間 00分）			
支援事業所	法人名	社会福祉法人〇〇会		
	事業所名	特別養護老人ホーム〇〇〇〇〇	事業開始日	平成 27 年 5 月 1 日
	相談者名	〇〇 〇〇	役職	施設長
	所在地	別府市〇〇〇〇丁目〇番〇号 TEL 0977-〇〇-〇〇〇〇 FAX 0977-〇〇-〇〇〇〇		

1. 取組内容：調査・分析

2. 支援内容

（事業所の現状と問題点など）

- ①介護職の離職率が高い  
離職の理由：人間関係、休憩がとれない等
- ②特養開設3年目で入職者の介護経験少ない  
→個々のスキルアップが必要
- ③介護職と看護職の協業がうまくいっていない  
→介護職はここまで  
看護職はここまでなど
- ④休憩が取れない、残業が多い→職員一人ひとりのスキルの問題
  - ・個人個人のスキルの問題→指示待ちが多い
  - ・新人職員の教育体制  
業務内容の問題  
（時間内に終わらないマニュアル）
- ⑤研修について  
現在実施されている研修及び会議
  - ・施設内研修（毎月1日に17：00～18：00実施）参加者は、基本的に全職員であり内容としては施設長等からの施設方針の説明、施設外研修に参加した職員による報告等
  - ・特養会議（毎月1回実施）参加者は、特養施設長、ケアハウス施設長、事務長、総務部長、ユニットリーダー、生活相談員、栄養士であり幹部会議的な意味合いの会議
  - ・ユニット会議（毎月1回実施）参加者は、ユニットリーダー及びユニット介護職員であり個々の利用者の個別ケアを中心に話し合

いを行う会議

（業務効率化に向けた支援内容など）

- ①介護職の離職率が高い  
業務改善に取り組み記録物などの削減・軽減を実施←記録物が同じような内容のものが重複していた。  
\*開設初年度に20名ぐらいの離職があった。
- ②特養開設3年目で入職者の介護経験少ない  
ベテラン中途採用職員による職員教育の実施  
利用者個人に寄り添ったケアを目指すために、統一した介護をしていきたい。現在職員が使用しているケアマニュアルの見直し実施→10月初旬をめどに施設で実施  
\*現在の所定期採用は実施しておらず、離職者が出るたびに中途採用を実施している状況
- ③介護職と看護職の協業がうまくいっていない  
お互いに情報共有を実施し、一人ひとりの利用者の状況を共有することで改善がはかれるか？  
介護福祉士の人数が少なく介護の専門性を看護に伝えられない状況が見られる。他職種同士の力関係の存在
- ④休憩が取れない、残業が多い  
現在職員が使用しているケアマニュアルの見直し実施→10月初旬をめどに施設で実施  
夜勤帯に関しては、もう少しユニットごとの連携が必要。
- ⑤研修について  
各ユニットのリーダーが話し合う会議が存在しない（ユニットリーダー会議）このことからも

表2 アドバイザー業務実施報告書(2回目)

アドバイザー	所属	別府溝部学園短期大学	氏名	溝部 佳子	印
--------	----	------------	----	-------	---

支援日時(時間)	平成29年 10月 24日 (火) 15:30 ~ 17:30 (2時間00分)				
支援事業所	法人名	社会福祉法人〇〇会			
	事業所名	特別養護老人ホーム〇〇〇〇〇	事業開始日	平成27年5月1日	
	相談者名	〇〇 〇〇	役職	施設長	
	所在地	別府市〇〇〇〇丁目〇番〇号 TEL 0977-〇〇-〇〇〇〇 FAX 0977-〇〇-〇〇〇〇			

各ユニットの連携が取れないのではないかと？

介護職員にエビデンスが明確に伝えられていない状況である。

(まとめ)

課題が山積しており、各担当者とじっくり時間をかけて話を聞くためには、まず優先事項として施設側とのラポールを図る必要性を痛感した。

・介護職員の意見の抽出場所がないため、現場での不満が出ており士気が上がらない状況になっている。

【以上、事務長メールからの抜粋】

#### 1. 取組内容：業務改善

(業務効率化に向けた支援内容など)

#### 2. 支援内容

1) 11月より会議の改善によりボトムアップを

(事業所の現状と問題点など)

図る(会議順位の変更と新たな会議の創設)

・現在、管理者側が特養で使用されていると思いでいた「介護マニュアル」冊子が、ケアハウス対応マニュアルであることが、第一回会議後の宿題確認で判明した。そのため、一部特養の業務内容にそぐわないものであることが示唆された。また、マニュアル記載の基本的な介護方法についても、入職時に習得しているということを前提に指導しているため、あまり活用されていないということであった。

改善後の会議の流れ

①ユニット会議(各フロアーのフロアーリーダー及び介護職員参加)→②リーダー会議(各フロアーリーダー3名参加)→③特養会議(施設長・相談員・部長・介護課長・事務長・看護職員・栄養士・フロアーリーダー参加)→④全体会議(法人全体)

・各フロアーで利用者の特徴にあった介護業務を、その場で決めている状況であるため介護方法の統一化の欠如が示された。

上記の①介護現場の声を抽出、②介護現場の意見を集約、③ボトムアップとしての意見を特養幹部で共通認識を持つ、④法人全体の施設幹部で共通認識を持つ。以上の流れにより、現場側の意見や改善点が全職員の共通認識になると考える。

・現場側からの改善点や意見がでないため、ボトムアップの意見が抽出できない状況が続いている。

2) 11月より就業時間の変更により夜勤帯が短縮され、休憩の改善を図る(夜勤帯の勤務時間の変更)

(原因) 相談員・課長・リーダー等での決まりごと、トップダウンによる指導が多い。

現行の夜勤帯勤務時間22:00~翌10:00(休憩4時間)を23:00~翌8:00(休憩1時間)に変

更予定。11月より実施、1ヵ月施行したうえで検証し、改善点があれば柔軟に対応する。

上記により、夜勤帯の休憩時間がとりにくいという問題を改善するのが狙い。

\*夜勤帯変更に伴い準夜勤の勤務時間も14:00～23:00に変更

### 3) 外部・内部研修について(研修の強化及び実施日時の徹底)

外部・内部研修を増やし、介護職員の資質向上を図る。

外部研修に関しては、職員配置の関係で一度に多くの職員を参加させることが困難なため、今後はEラーニングの導入も視野に入れて検討する。

内部研修として、おむつ交換や陰洗等のフロアでの介護方法統一を図るため、定期的を実施する。

#### (まとめ)

上記1)～3)の大きな業務改善が進められている。また、その他として、特養対応の「介護マニュアル」冊子の作成・看護と介護の協業の改善・法人理念にサブタイトルを付記することにより更なる法人理念の明確化を図る等が検討されているということであった。

本事業のアドバイザーとして最終目的である業務効率化に関し、着実に成果が上がっていることに敬意と感謝を表す。

### 1. 取組内容：効果測定（モニタリング会議）

### 2. 支援内容

(事業所の現状と問題点など)

#### ①マニュアル作成について

- ・現在、リーダーがシフトに入っているため、話し合いの時間が取れていない状況。今後マニュアル作成委員会を緊急に立ち上げる必要がある。

- ・新人チェックリストに関しては、本日各フロアリーダーに渡し検討する。

#### ②業務改善、夜勤帯の変更について

夜勤者の超過勤務を防ぐために、パート職員で対応していたが、季節的なものもあり、パート職員の急な欠勤時の対応がうまくいっておらず、夜勤者が超過勤務している状況である。

#### ③会議について

- ・ユニット会議

2 F 業務改善の提案が出るようになった。

3 F 気になる利用者について。

4 F 気になる利用者について。

- ・リーダー会議

月1回のペースにて実施ができています。議事録の書式を統一して見やすくなり、今後活用できるものとなった。

#### ④研修について

2 F 「緊急対応時のロールプレイング」、

4 F 2月に「夜間・急変・事故が起こった場合の対応」実施予定

\*週に1回の予定であるが、なかなかそのペースでは行えていない状況である。

表3 アドバイザー業務実施報告書（3回目）

アドバイザー	所属	別府溝部学園短期大学	氏名	溝部 佳子	印
--------	----	------------	----	-------	---

支援日時（時間）	平成30年 1月 30日（火）		15:30 ～ 18:00		（2時間30分）
支援事業所	法人名	社会福祉法人〇〇会			
	事業所名	特別養護老人ホーム〇〇〇〇〇	事業開始日	平成27年5月1日	
	相談者名	〇〇 〇〇	役職	施設長	
	所在地	別府市〇〇〇〇丁目〇番〇号 TEL 0977-〇〇-〇〇〇〇 FAX 0977-〇〇-〇〇〇〇			

#### ⑤勤務表作成について

2月の勤務表に関しては、リーダー会議までに作成し、各フロアの勤務表をすり合わせる予定であったが、2Fの勤務表が間に合わなかった。

(業務効率化に向けた支援内容など)

#### ①マニュアル作成について

- ・本日の会議にて、マニュアル作成委員会のメンバーを決めて委員会発足となる。

顧問：施設長、責任者：生活相談員・介護課長、メンバー：各フロアリーダー（3名）計6名  
・新人チェックリストに関しては、少し内容に曖昧なものが多いことが把握できた。更に、新人には困難な項目があったため、業務マニュアルと一緒に今後検討し、精査していく必要がある。

#### ②業務改善、夜勤帯の変更について

夜勤者に極力超過勤務がでないように、改善案としてフロアリーダーの3人の休みが重ならないようにし、必ず1人は日勤として対応していく。

\*長期的にはフロアリーダーを夜勤から外して、日々フロアリーダーが日勤帯に常時いる体制にもっていく。

#### ③会議について

2つの会議とも実施できており、業務改善の意見も職員から出ており、当初の目的であったボトムアップに関して着実に対応できている。

#### ④研修について

フロアによって少しばらつきがみられるも、今後実施していかなければならないという意識は各フロアリーダー及び施設側も理解できている。週に1回という開催日程は、少しタイトになるため、充実したものを2週間に1回行うことを伝え支援した。

その他

フロアリーダーの名札の差別化や名刺の作成について検討する。リーダーの意識向上のため名札と名刺に関しては早急に実施するということであった。

(まとめ)

今回は、1月28日に介護福祉士国家試験があったためか、施設側の課題や宿題に対する対応への意欲に疑問を感じた点があった。当方としては、アドバイザー業務が終盤を迎えているだけに、非常に残念であるという気持ちを率直に伝えることで、その点に関する謝罪と状況分析ができた。こういうことが会議の話し合いの中で出せること自体に、施設側との信頼関係が構築されてきたという実感を持てた。

また、よく見ていくと、全般的に大いなる改善が図られていることも事実であった。ただ、そういう事実があるにも拘らず、目標値が高すぎるがゆえに、できていないという結果に陥っているという点を示すことができたことが、今回、一番大きな収穫であった。今後は、物事をネガティブではなく、ポジティブに捉えていくための目標数字の立て方の練習が必要であると考ええる。

最後に、新人研修と新人チェックリストの目的を明確に精査していくことが、新人への基本理念の浸透に繋がられるのではないかと考える。

「大分県委託事業」－ 介護サービスクオリティ向上事業 －

内容	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
会議の改善								
夜間帯の就業規則変更								
外部・内部研修の実施								

図1 取り組みスケジュール

表4 大分県介護サービスクオリティ向上事業 業務改善計画書

事業所の概要

名称	特別養護老人ホーム〇〇〇〇〇
所在地	別府市〇〇〇〇丁目〇番〇号
代表者氏名	施設長 〇〇 〇〇
従業員数	34人（うち常勤役員 5人、正規 27人、非正規 7人）

現状の問題点	<ul style="list-style-type: none"> <li>・現在、管理者側が特養で使用されていると思い込んでいた「介護マニュアル」冊子が、ケアハウス対応マニュアルであることが、第一回会議後の宿題確認で判明した。そのため、一部特養の業務内容にそぐわないものであることが示唆された。また、マニュアル記載の基本的な介護方法についても、入職時に習得しているということを前提に指導しているため、あまり活用されていないということであった。</li> <li>・各フロアで利用者の特徴にあった介護業務を、その場で決めている状況であるため介護方法の統一化の欠如が示された。</li> <li>・現場側からの改善点や意見がでないため、ボトムアップの意見が抽出できない状況が続いている。（原因）相談員・課長・リーダー等での決まりごと、トップダウンによる指導が多い。介護職員にエビデンスが明確に伝えられていない状況である。</li> <li>・介護職員の意見の抽出場所がないため、現場での不満が出ており士気が上がらない状況になっている。</li> </ul>
業務改善の目標	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) 11月より会議の改善によりボトムアップを図る（会議順位の変更と新たな会議の創設）改善後の会議の流れ</li> <li>2) 11月より就業時間の変更により夜勤帯が短縮され、休憩の改善を図る（夜勤帯の勤務時間の変更）</li> <li>3) 外部・内部研修について（研修の強化及び実施日時の徹底）</li> </ol> <p>※数値で示すことができる目標については具体的な数値で記載すること</p>
業務改善への取組	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) 11月より会議の改善によりボトムアップを図る（会議順位の変更と新たな会議の創設）改善後の会議の流れ             <ul style="list-style-type: none"> <li>①ユニット会議（各フロアのフロアリーダー及び介護職員参加）→②リーダー会議（各フロアリーダー3名参加）→③特養会議（施設長・相談員・部長・介護課長・事務長・看護職員・栄養士・フロアリーダー参加）→④全体会議（法人全体）</li> </ul> <p>上記の①介護現場の声を抽出、②介護現場の意見を集約、③ボトムアップとしての意見の特養幹部で共通認識を持つ、④法人全体の施設幹部で共通認識を持つ。以上の流れにより、現場側の意見や改善点が全職員の共通認識になると考える。</p> </li> <li>2) 11月より就業時間の変更により夜勤帯が短縮され、休憩の改善を図る（夜勤帯の勤務時間の変更）             <p>現行の夜勤帯勤務時間 22：00～翌10：00（休憩4時間）を 23：00～翌8：00（休憩1時間）に変更予定。11月より実施、1ヵ月施行したうえで検証し、改善点があれば柔軟に対応する。</p> <p>上記により、夜勤帯の休憩時間がとりにくいという問題を改善するのが狙い。</p> <p>*夜勤帯変更に伴い準夜勤の勤務時間も 14：00～23：00に変更</p> </li> </ol>

業務改善への取組

3) 外部・内部研修について(研修の強化及び実施日時の徹底)  
外部・内部研修を増やし、介護職員の資質向上を図る。  
外部研修に関しては、職員配置の関係で一度に多くの職員を参加させることが困難なため、今後はEラーニングの導入も視野に入れて検討する。  
内部研修として、おむつ交換や陰洗等のフロアーでの介護方法統一を図るため、定期的を実施する。

#### IV. 結果

- 事業所名 特別養護老人ホーム○○○○○
- 事業開始 平成18年
- 入所定員 29人
- 職員数 33人(うち介護職員 24人)

#### ◎課題

事前の「意識調査アンケート」結果から、下記の3点が抽出された。

##### 1. 介護の一元化が図れていない

管理者側が介護の一元化と言いながらも、従来から特養で新人に配布していた「介護マニュアル」冊子が、ケアハウス対応マニュアルであることが、第一回会議後の宿題確認で判明した。そのため、一部特養の業務内容にそぐわないものであることが示唆された。また、マニュアル記載の基本的な介護技術等についても、入職時に習得しているということを前提に指導しているため、初めて介護の仕事に就く職員には難しすぎ、そのことからあまり活用されていないという事実も判明した。

以上の理由から、各フロアーで利用者の特徴にあった介護技術等を、その都度、その場で決めている状況であり、介護の統一化の欠如が示された。

施設内でどの職員が介護を実施しても、同じレベルのサービス提供を確保するためにも、今後、特養独自の「介護マニュアル」冊子の作成が急務である。

##### 2. 現場での施設に対する不満が出ており、介護職員の士気が上がらない

現場側からの意見や改善点の抽出場所がないため、ボトムアップの意見が抽出できていない

状況が続いていた。原因としては、管理者側(施設長・相談員・課長・リーダー等)での決まりごとや考えをそのままトップダウンすることが多く、介護職員にエビデンスが明確に伝えられていない状況であった。そのため、職員はその指示の真意を理解することなく日々の業務を実施していた。また、介護職員の意見抽出場所がない状況から、職員を補充してもすぐに退職するという、負のスパイラルを起こしている現状であった。

##### 3. 管理者側の認識や意識の不一致が、「意識調査アンケート」結果から判明した

以上の大項目3点に取り組む中で、更なる中項目として業務内容の改善や夜勤帯の変更、そして、新たな会議の創設等の課題が抽出された。その具体的内容については取組内容に記載する。

#### ◎取組内容

##### 1. 介護の統一化に向けて

1) 特養独自の「介護マニュアル」冊子の作成について

- ①「マニュアル作成委員会」を立ち上げ、検討する
- ②サイズや内容等(案)を次回まで暫定版として、とりあえず策定する

#### 【対応策】

- ①委員会については、フロアーリーダーを含めた構成員を決め、介護課長、相談員がマニュアル内容毎に各リーダー分担し、割り当てた。
- ②国家試験の準備のため、策定が遅延した。  
その延長線上で、「新人用のチェックリスト」の内容をアドバイザー会議で確認した。  
新人が行う以上の過重な内容となっていた

ため、新人でも1ヵ月で達成できる内容に見直した。内容的には、どのフロアーにも共通となるベーシックなものとするにしました。

また「基本事項」についても、採用後に施設長・総合施設長が行う新任研修とリンクしているものもあるので、精査し、再度見直す必要があった。

## 2. 職員の意見の抽出場所としての新たな会議体系の創設

11月より会議の改善により、ボトムアップを図った

(会議順位の変更と新たな会議の創設①②③④等)

### 【対応策】

改善後の会議の流れとして

#### ①ユニット会議

(各フロアーのフロアーリーダー及び介護職員出席)

#### ②リーダー会議

(各フロアーリーダー3名出席)

#### ③特養会議

(施設長・相談員・部長・介護課長・事務長・看護職員・栄養士・フロアーリーダー出席)

#### ④全体会議

(法人全体の全職員出席)

上記の

#### ①介護現場の声を抽出

#### ②介護現場の意見を集約

#### ③ボトムアップとしての意見を特養幹部で共通認識を持つ

#### ④法人全体で共通認識を持つ

以上の流れにより、現場側の意見や改善点が全職員の共通認識になった。

## 3. 夜勤帯の勤務時間の変更(ボトムアップにより新たに派生した取組)

### 【対応策】

11月より就業時間の変更を実施し、夜勤帯の勤務時間が短縮され、休憩時間の改善を図った。

それまでの夜勤帯勤務時間22:00～翌10:00(休憩4時間)を23:00～翌8:00(休憩1時間)に変更した。11月より実施し、1ヵ月施行したうえで検証し、改善点があれば柔軟に対応することにした。これは、夜勤帯の休憩時間が取り難いという課題改善が狙いであった。

\*夜勤帯変更に伴い準夜勤の勤務時間も14:00～23:00に変更

## 4. 外部・内部研修の強化(職員教育という観点から新たに派生した取組)

外部・内部研修を増やし、介護職員の資質の向上を図った。

### 【対応策】

外部研修に関しては、職員配置の関係で一度に多くの職員の参加が困難なため、今後はEラーニングの導入も視野に入れて検討することにした。

内部研修としては、おむつ交換や陰洗等のフロアーでの介護技術等の統一化を図るために、定期的実施する予定である。

## 5. 勤務表作成について(ボトムアップにより新たに派生した取組)

### 【対応策】

1月の勤務表作成を各フロアーリーダーが作成し、リーダー会議で検討し、見直し後に介護課長に提出することを12月より実施した。

### ◎取組みのポイント

#### 1. 介護の統一化に向けて

取組が遅々としてなかなか進まなかったが、委員会という形を取ることで責任の所在やいつまでに誰と相談しながら進めていけばいいのか等が具体的に明確となり、作業に取り掛かりやすい環境を創ることで効率化が図れた。

## 2. 職員の意見の抽出場所としての新たな会議体系の創設

議事録作成の際の書式を各フロアー同じものとし、記録のし易さ、見易さ等に工夫をするようにした。意見は、その場で解決できるもの、上位

の会議に持ち込むものと明確に選別して意見が途中で頓挫したり、消失しないように心掛けるように促した。

### 3. 夜勤帯の勤務時間の変更

朝食時の人員不足を解消するために、その時間にパート職員を新たに配置した。更に今後は、夜勤シフトに各フロアリーダーは極力入らない方向にもっていくことで、日勤者の急な体調不良による欠勤時に柔軟に対応できるようになるのではないかと提案した。

### 4. 外部・内部研修の強化

2週間に1回など、出来る範囲から取り組むことを示した。

### 5. 勤務表作成について

今まで、介護課長一人で作成していたが、各フロアリーダーが作成することにより、より現場の状況に応じたシフトを組むことが狙えることを提案した。

## ◎効果

### 1. 介護の統一化に向けて

1月30日に訪問し会議実施。マニュアル作成委員会のメンバーを決めて委員会が発足した。

顧問：施設長、責任者：生活相談員・介護課長、メンバー：各フロアリーダー（3名）計6名

・委員会の形をとることで、今後作成のスピードが上がると考えられる。既存のマニュアルを全面改定するのではなく、使えるところはそのまま使用し、効率化を図っていくことにした。

・新人チェックリストに関しては、内容的に曖昧なものが多いことが判明した。更に、新人には困難な項目が多々みられたため、業務マニュアルと一緒に今後検討し、精査していく必要があることが把握でき、施設側の理解を得た。

### 2. 職員の意見の抽出場所としての新たな会議体系の創設

- ・議題はユニット会議に出されたもののほか、施設長や介護課長等が取り上げたい議題があれば、リーダー会議の議題とするなど、職員の意見交換が円滑になることができるようになった。
- ・職員の意見を吸い上げる場（会議）ができたことにより、この短期間に多くの業務改善の意見が出され、本事業の中に取り込むことができた。
- ・職員一人ひとりの意見が大事にされる環境が整ったおかげで、今後、多くのボトムアップが期待される。

### 3. 夜勤帯の勤務時間の変更

- ・夜勤帯の時間変更（拘束時間の短縮）により、今まで夜勤が出来なかった職員もシフトに入れる可能性が出てきた。実際に、何人かの職員から「夜勤できます」との声がある。
- ・夜勤者の労働状況の改善が行われ、離職防止の効果も期待できる。

### 【今後の展開】

フロアリーダー3人の休みが重ならないようにし、必ず1人は日勤として対応する。（長期的にはフロアリーダーを夜勤から外し、日勤帯に常駐する体制にもっていく）

### 4. 外部・内部研修の強化

研修の必要性は各フロアリーダー及び施設側も理解している。週1回という日程は、少しタイトすぎるため、充実したものを2週間に1回行うことの支援をした。

- ・今後入職する新人職員にとっても励みとなる安心した職場になると考える。

### 5. 勤務表作成について

- ・行事や業務に合わせ作成可能となり、フロア同士の連携が図り易くなった。
- ・パート職員を必要な日に配置することで業務が回るようになった。職員の急な休み、欠員に

他のフロアーからフォローしてもらえよう  
になった。

## V. 考察

【「大分県介護サービスクオリティ向上事業」業務  
推進委員としての立場から】

今回の特別養護老人ホームとの関わりは、当初、第三者がアドバイザーとしてどこまで支援ができるのか不安であった。しかし、早い段階から、ラポールの関係性が構築できた。その最大の理由は、第一回会議の際に、忌憚なく互いに本音で話し合うことができたことが、大いなる要因であったと考える（第二回以降の施設長の出席依頼等）。

それには、施設の皆様方がよりよい環境を創りたい、そして、それを利用者様の介護に反映させたいという強い意図と情熱が、アドバイザーに伝わったこと。そして、そのために互いに、利用者様に喜ばれる介護をするために「何が必要か?」「改善点は何か?」等を共に模索するという共通項を見出せたことが、課題から取り組みへ、そして結果に繋がられたのではないかと考える。

私が、今回の取り組みの中で最も力を入れたかったことは、介護職員のソフト面の支援、つまり、心の持ちようの支援であった。取り組みの過程で施設の皆様方は、徐々にやる気が高まり目標値を高く設定するがゆえに、最初は会議の度にマイナス面を指摘する発言が多々見られた。

ところが、介護職員の皆様方がアドバイザーから「この施設の売りは何ですか?」「よい点は何ですか?」から始まり、しっかりと自分達の施設の肯定的な面を見つめ、認識する機会を得たことで、現実に即した目標設定に修正された。これにより、介護職員の皆様に達成感を持っていただくことができ、意欲づくりやポジティブ発言に寄与できたのではないかと考える。

以上より、管理者側と介護職員側との認識や意識の不一致も多少なりとも是正できたといえる。

## 認定こども園における教育相談カンファレンスの実践

—教育・発達・育児に関わる相談体制「チームとしての学校の在り方」の模索—

西 村 薫

### Practice of Education Counseling Conference for Early Childhood Education and Care —Searching of “School as a Team” for Counseling System of Education, Development, and Child Care—

NISHIMURA Kaoru

#### I. はじめに

2010年に文部科学省より刊行された「生徒指導提要」において、「教育相談とは、児童生徒それぞれの発達に即して、好ましい人間関係を育て、生活によく適応させ、自己理解を深めさせ、人格の成長への援助を図るもの」と定義されている。また、教育相談は教育活動の一環であり、特定の教員だけが行うものではなく、学校全体で協力して取り組むべきものとされている。

学校における教育相談の実践者に着目すると、教員が行う教育相談と臨床心理士等の専門資格を有したスクールカウンセラーが行う教育相談がある。牟田(2007)は、「両者は、それぞれ問題を抱える事例の特徴によって、役割分担や連携をし、相談業務にあたっている。一般的には、教員があたる教育相談においては、開発的、予防的な役割を担い、スクールカウンセラーの教育相談においては、不登校や学校適応上の問題を抱える児童生徒に対しての問題解決的、治療的な側面からその役割を担っていることが多い。しかし、この役割分担についても、学校内においては、峻別されたものではなく、両者の連携は密に行われ、一人一人の児童生徒に対して、学校全体で取り組むものである」と述べている。

また、文部科学省中央教育審議会(2015)は、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策

(答申)」にて、「子供たちの問題行動の背景には、多くの場合、子供たちの心の問題とともに、家庭、友人関係、地域、学校など子供たちの置かれている環境の問題があり、子供たちの問題と環境の問題は複雑に絡み合っていることから、単に子供達の問題行動のみに着目して対応するだけでは、問題はなかなか解決できない。学校現場で、より効果的に対応していくためには、教員に加えて、心理の専門家であるカウンセラーや福祉の専門家であるソーシャルワーカーを活用し、子供たちの様々な情報を整理統合し、アセスメントやプランニングをした上で、教職員がチームで、問題を抱えた子供たちの支援を行うことが重要である」と提言している。複雑化・多様化した学校の抱える課題を解決するために、心理職や福祉職の専門家の必要性を挙げ、「チームとしての学校」が求められている。そして、2017年、文部科学省は、不登校、いじめや暴力行為等問題行動、児童虐待等の件数は増加傾向にあり、相対的貧困率も依然として高い傾向にある状況において、心理的、経済的に困難を抱えている児童生徒が増加してきていると考えられることから、「教育相談等に関する調査研究協力者会議」にて、今後の教育相談体制の在り方を検討し、①未然防止、早期発見及び支援・対応等への体制構築、②学校内の関係者がチームとして

取り組み、関係機関と連携した体制づくりを指針として提言した（児童生徒の教育相談体制の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～,2017）。これまでの教育相談は、個別事案への対応に重点が置かれていたが、今後は、未然防止、早期発見、早期支援・対応を重視し、発生した時点から事案の改善・回復、再発防止まで一貫した支援に重点を置いた体制づくりが重要であること、加えて、早期から組織としての洗い出し検討するための会議を定期的実施し、解決すべき問題又は課題のある事案については、必ず支援・対応策を検討するためのケース会議を実施することが通知されている。

本論では、教育相談における組織運営を強化、向上させる体制づくりの試みとして、認定こども園において園全体のマネジメントの役割を担う保育教諭と外部の専門家であるカウンセラーとが実施する教育相談カンファレンスを新たに導入した実践事例を報告し、教育相談におけるチームとしての学校の体制づくりについて検討することを目的とする。

日本では、少子高齢、人口減少、女性の社会進出等に対応するために、就学前の親子に教育機能、保育機能、子育て支援機能の充実が求められており、2006年に3機能を満たす施設として、国による「認定こども園制度」が創設されている。幼稚園のもつ幼児への学校教育に、保育、子育て支援が付加され、保育教諭に求められる教育相談は、子どもの教育や発達、保護者や地域の育児も含め広がっており、専門性に基づく組織運営、体制整備が必要とされている。また、結城(2018)は、幼児期における教育相談の課題を検討し、「保育者によってどのように教育相談が行われているのかに焦点をあてて、その内実について報告したものはほとんどない。今後、幼児期の教育において、どのように教育相談が行われているのか、実態的な調査を行うことが大きな課題として残る」ことを指摘している。

故に本論では、認定こども園における定期的、継続的な教育相談カンファレンスを実践し、教育相談の体制づくりについて検討すると共に、

実践事例から保育教諭が担う教育相談の内実を示すことを目的とする。

## Ⅱ. 対象モデル園と実践する教育相談カンファレンスの概要

創立57年目を迎える園であり、園バスがあり、市外からも多くの園児が通っている。学校教育を担う幼稚園として創立し、2008年に認定こども園、2015年に幼保連携型認定こども園と移行し、幼児教育、保育、子育て支援を総合的に展開し、満1歳児から就学前の子ども達の健やかな成長、子育て支援・地域支援に努めている。

### 1. 在籍児数と教職員数

対象モデル園は、園児数226名、9クラス、教職員数は60名であった。園児及び職員数の詳細を表1に示す。

表1 対象モデル園の園児数および職員数内訳

X年11月				
	クラス	園児数	常勤教職員	非常勤教職員
幼稚園部	5歳児 2クラス	56名 (27名, 29名)	担任5名 (育休1名)	担任1名
	4歳児 2クラス	53名 (26名, 27名)	担任2名	担任2名 保育担任1名
6クラス	3歳児 2クラス	53名 (28名, 25名)	担任4名 (産休1名)	担任1名 支援1名 保育担任1名
	2歳児 2グループ編成	37名	担任4名 (産休1名)	担任3名 支援4名
3クラス	1歳児	21名	担任2名	担任1名 支援3名
	0歳児	6名	担任1名	担任1名 支援2名
園長			1名	
主幹教諭			2名	
事務			1名	1名
看護師				1名
栄養教諭			1名	
栄養士			1名	
調理員				4名
バス運転技師			2名	1名
その他講師				6名
9クラス		226名	26名	34名

## 2. 時間による教育・保育・子育て支援体制の編成

認定こども園では、園児の在園時間が多様であり、幼児教育、保育、子育て支援を展開するため、時間により、クラスを再編する人の動きが必要とされる。対象モデル園の時間による園児、クラス体制の動きを表2に示す。

表2 対象モデル園の時間による園児とクラス体制

時間	実施内容	園児の動き	クラス体制
7:00 7:30	時間外保育		
8:00	開園	随時登園 〈お送り〉 (約120名) 〈朝バス〉 (約106名) 自由遊び	《登園受け入れ》 6クラス 各年齢1クラス
9:50 14:00	教育時間	226名	9クラス(表1)
19:00	閉園	随時降園 〈お迎え〉 (約156名) 〈夕バス〉 (約70名)	《降園受け入れ》 7クラス 【お迎え組】-15:00 3・4・5歳児 1クラス 【預かり保育】 3歳児1クラス 4歳児1クラス 5歳児1クラス 【保育部】 3クラス
19:30	時間外保育		

## 3. 対象モデル園の職員会議の種類と頻度

開園時間が11時間であり、日中の受け入れに伴うクラス編成を受けて、職員にも役割交代が必要であることから、職員一人一人の幼児教育、保育、子育て支援に関する共通理解や連携が必要である。その基盤環境となる職員会議の種類と頻度、参加対象者を表3に示す。毎日、遊びの振り返りや園児のエピソード、今後の計画や翌日の準備物等を共有することを核として、幼児教育、保育、子育て支援の点検と向上を目的としている。

表3 対象モデル園の会議の種類と頻度、参加対象者

頻度	会議名	参加対象者
毎日	みんなで話そう会	13:10 13:30 幼稚園預かりクラス 3・4・5歳 保育教諭
		14:00 14:30 保 0・1・2歳児担当 常勤保育教諭
		14:30 14:45 育 0・1・2歳児担当 非常勤教職員
		15:20 15:50 幼 3・4・5歳 各年齢で実施
		15:50 16:30 園 3・4・5歳 参加可能な教職員
		月1回
月1回	やま会議	第2週 園長・主幹教諭 ・学年リーダー
月1回	太陽会議	第3週 常勤保育教諭
月1回	給食会議	第2週 栄養教諭 火曜日 栄養士 調理員
月1回	給食 全体会議	第3週 園長・主幹教諭・ 火曜日 看護師・栄養教諭・ 栄養士・調理員
学期 2回	常勤保育教 諭会議	常勤保育教諭
学期 1回	非常勤教職 員会議	非常勤教職員
学期 1回	支援員会議	支援員

## 4. 対象モデル園の教育相談体制

担当保育教諭、主幹教諭、園長が日々の教育相談活動に取り組んでいる。また2005年より子育て支援の一つとして、「子どもなんでも相談」を開設し、保護者の相談希望に応じて、臨床心理士資格を有する著者がカウンセラーとして子育て相談を受けている。また、保育者の希望に応じて、気になる園児の行動観察を行い、子どもの理解や支援について、コンサルテーションを行っている。外部の専門家であるカウンセラーは、要請に応じ、特定の園児を対象とした早期の対応や診断に配慮した支援の模索など限定的な関りであった。

## 5. 実践する教育相談カンファレンスの概要

COVID-19への心のケアをはじめとし、外部の専門家であるカウンセラーが在園するすべての園児を対象とした開発的・予防的な活動にも携わること、特定の園児への組織的で継続的な専門的な関わりを行うこと、教育相談に関する教職員の心理的負担の軽減を目的に定期的・継続的な教育相談カンファレンスの導入を試みた。

園長、幼稚園部主幹教諭、保育部主幹教諭の3名の園全体のマネジメントを職務とする管理職保育教諭と月に1度、原則、第4水曜日に2時間から4時間にわたって実施した。カンファレンス中であっても、園児や保護者、他教職員の急な要請に応じ、誰かが一時退席し、交互に参加することもしばしばあった。今年度より、保育教諭が日々の教育相談活動をする場としてスペースを設けた「おはなしルーム」を会場とした。

カンファレンス内容は、その都度、園長、主幹教諭が気になる事項、取り組んでいる重点事項について自由連想的に取り上げることとし、資料、時間枠等も構造化せず自由とした。その時の気分や考えで自由に語る談話を模したカンファレンスを実施した。カンファレンス後に外部の専門家であるカウンセラーが、個人が特定されないよう概要を記録し、後刻、参加保育教諭が確認、園内で記録を回覧、教職員の共通理解を図った。

## Ⅲ. 倫理的配慮

前述した通り、カンファレンス内容について、外部の専門家であるカウンセラーが、個人が特定されないよう概要を記録し、匿名化した表記を用いることで、プライバシーへの配慮を行った。また、カンファレンスの記録として、子どもの理解を共有するために必要な情報であり、整理したものであっても、本論の検討において、詳細が不必要であると思われる情報は削除した。公表にあたっては、園長の許可を得た。

なお、著者は無償で教育相談カンファレンス、子どもなんでも相談に参加している。そのため、利益相反に関連する事項はない。

## Ⅳ. 検討の手続き

教育相談カンファレンスにて、自由連想的に取り上げられた話題について、カウンセラーが表題を掲げ、記録として整理、参加保育教諭と確認した。全10回の実践を時系列に基づき一覧に整理、各表題の内容の類型化を試みた。最後に、教育相談カンファレンスに参加した園全体のマネジメントを職務とする管理職保育教諭3名の感想を聴取した。これにより、認定こども園で保育教諭に必要とされる教育相談の内実、幅広い領域について整理し、組織運営を強化、向上させる教育相談の体制づくりを検討する。

## Ⅴ. 実践経過と検討

### 1. 教育相談カンファレンスの実践経過

X年4月からX+1年1月までの計10回の自由連想的に取り上げられた教育相談カンファレンスの具体的内容を表4に示す。

各回の表題数は3～7個であった。全体として、COVID-19の影響を大きく受ける年であり、1つ1つの行事運営、子ども達の学びの保障、家庭生活への配慮等、各話題の背景にあったことが推測される。全10回で行われた事例検討数は45あり（16家庭、29園児）、1回につき平均4.5事例が検討された。

年度始まりとなる4月は、医療や福祉機関等からすでに支援を受けている8家庭と9事例に関して共通理解をもった。また、各クラスでの保育教諭の気になる園児22名（1クラス平均2.4名）の理解と共有に時間を要した。5月は緊急事態宣言の解除に伴い、分散登園を開始したものの、ランチルームでの対策や登園できない園児（入国制限を受ける外国人幼児の2家庭含む）のための学習環境の整備、集団適応や集団形成の配慮が話題となった。また、新たに福祉機関と連携した2家庭、医療機関からの情報提供のない家庭に関して検討した。6月は、参観や田植えなどの行事の見直し、未満児の水遊びを保障するための環境づくりが話題となった。7月は記録的な大雨の連続による建物の修繕、卒園児および在園児の幼小接続、今春卒園児の適応の確認、

および療育中の園児の就学先の検討、特に気になる2事例の検討を行った。8月は、転入園児や卒園児2事例、福祉支援を要する1家庭の検討、研究発表、毎日参観等の3密を避ける園行事、入園を検討する見学者の対応が話題となった。9月は、福祉機関より連絡のあった1家庭、保健機関より連絡のあった園児1事例の検討や担任の気になる園児1事例の観察、学校評価への取り組みや初任者の育成、入園児の事務対応が話題となった。10月は、医療保健福祉機関の支援児の3事例検討、転入園児、発言の気になる園児の2事例検討、地域の就学前教育の在り方、放課後デイサービス、大学生との連携、無償化や認定に伴う事務対応が話題となった。11月は、教育委員

会と連携、就学に向けた3事例検討、福祉機関との1家庭の連携事例、地域住民や大学生との教育連携が話題となった。12月は、感染症対策や行事の変更、3密を避ける参加者数の制限などで教職員の研修機会の確保が難しいこと、教職員の体調管理が話題となった。保健機関との1連携事例や保護者との連携に関する家庭事例を検討し、園の教育方針を保護者と共有すること、方針への賛同をもって入園を促すことが話題となった。1月は、著者が保育者への園内研修を実施、新たに他機関とつながれた3事例の支援検討、気になる園児2事例の観察、行事運営、研究発表、小学校との連携、保護者への対応が話題となった。

表4 自由連想的に取り上げられた教育相談カンファレンスの具体的内容

X年4月～X+1年1月

実施月・回数	自由連想的に取り上げられた教育相談カンファレンスの具体的内容
	<p>1. 教育相談の体制について</p> <p>①「おはなしルーム」の設置 いつでも保育者による個別相談が行えるよう開室する。</p> <p>②「子どもなんでも相談」の実施 案内は学期ごとに実施。 相談申込票を事前に提出の上、原則月曜日の16:30より実施する。</p> <p>2. 福祉的な配慮が求められる家庭について 市町村より「見守り」依頼がある家庭に関する情報共有 (1歳児～5歳児-8家庭)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・緊急事態宣言下であり、原則、登園の自粛が望まれるが、園児の心身を保護するためには登園をすすめる。</li> <li>・家庭生活での困りが大きく、保健師に中心となっただき、保護者の情緒の安定、親子関係について民生委員を含めた地域資源を援用していただくようお願いする。</li> </ul> <p>3. 医療機関での療育を受けている園児について 連携する医療機関、診断名など概要に関する情報共有 (3歳児～5歳児-9名)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・園児それぞれに成長がみられており、園生活により育まれているため、遊びを通じた集団体験を今後も大切にしていく。</li> </ul> <p>4. 新しいクラスにおける保育教諭の気になる園児について (1歳児～5歳児-2名)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・4月中旬までの様子であり、適応に関する反応もあるため、来月以降のカンファレンスで様子を確認していく。</li> </ul> <p>5. 大分県における発達障がい児等の支援の状況 大分県福祉保健部の作成スライドより情報を共有。</p>
X年4月 第1回	
X年5月 第2回	<p>1. 新型コロナウイルス感染拡大防止の取り組み</p> <p>①教育活動</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・緊急宣言の解除を受け、1日2学年を対象とした分散登園を始めている。</li> <li>・自粛、分散登園を経て、27日より、今年度が開始される。 →1日も登園していない園児も含まれ、集団適応および集団づくりに配慮する。</li> </ul> <p>②家庭生活との連携</p>

- ・『コロナに負けるな』として、自粛中の家庭での遊びを支える道具を園児に配布し、先生方が道具を使って全身で遊びに取り組む様子を動画で配信した。
  - ・分散登園を受け、1分未満の動画付きのメールを毎日送付している。
  - ・緊急連絡が発信できるよう保護者にメールの登録をお願いしているが、ほとんど登録を終えられた。
- 引き続き、登園できない園児への安心感の醸成、身体を使った運動遊びの推奨に努める。保護者の不安の緩和に努め、保護者と連携しながら、制限がある中ではあるが、こどもの発達を支える環境づくりを共に考える機会を今後も提供する。

### ③行事

- ・参観も密を回避するため、全体での実施は困難であるため、個人参観を計画する。
- ・誕生日会は4月は延期し、昨日実施した。参加者を年長とその保護者に限定し、保護者のアーチは、手を触れ合うのではなく、物を介して行い、園児とも物を介してタッチするように設定した。

### ④その他：取り組みの変更

- ・ランチルームは、時間を分け、分散利用とした。対面式を取りやめ、同じ方向となるように配慮し、テーブルを6名から2名利用に変更した。
- ・マスクは呼吸がうまくできなかつたり、熱中症などのリスクが高くなつたりする為、外遊びでは使用しない。

## 2. 医療機関での療育を受けている園児について

- ・27日より開始となることもあり、医療情報に関する書類の提出ができていないご家庭がある。
- 今後も提出を呼びかける。
- 別府市、日出町それぞれの教育委員会が作成している支援ファイルを各家庭に配布し、活用するよう呼びかける。

## 3. 福祉的な配慮が求められる家庭について

- ・市町村より2件の見守り依頼がなされた。
- 該当園児は、自粛中も登園を声掛けし、登園を続けている。クラス担任から声があれば、カンファレンスにかける。

## 4. 外国人幼児等の受け入れにおける配慮について

- ・現在、感染拡大防止のため2家庭、2名の園児が来日できておらず、6月ごろに入国となる見込み。
- ・2家庭は、両親ともに外国籍であり、父親もしくは母親はまったく日本語を話せない方である。文化差への支援が必要。
- 幼児や保護者の円滑な適応、長期的な発達を支えるため、食事をはじめとする文化差の実態把握に留意し、支援する体制を整える。クラス担任から声があれば、カンファレンスにかける。

## 1. 公開参観および入園希望の個別ガイダンス

今週は今年度最初の公開参観を実施しており、密を避け多くの保護者が随意参観できるよう工夫した。

入園希望の個別ガイダンスの要望も多く、本日も主幹保育教諭が対応する。

## 2. 田植え行事の開催

新型コロナウイルス感染拡大防止のため、例年実施する棚田での田植えを断念。

園庭にて地域の方から説明、敷地内の水田に植付を行う。

密にならないように設定し、年長さんが思う存分泥にまみれる体験を味わうことができるよう工夫する。

本日、夕方のニュースで報道予定である。

## 3. 未満児の教育・保育活動（未満児プール環境の設置）

本日は、未満児53名の出席。保育者14名体制。

保育室2室と園庭2か所の4か所にて分散保育を実施。

新型コロナウイルス感染拡大防止のため、裏のスペースに温泉を引き、シャワーおよび未満児プール場を設置した。着替え場所も通路に確保し、密を避けている。

室内遊び、外遊び（水遊び場とプール場）と動線が重ならないように3フロアを園児が巡回するように設定。

水遊び場の遊びの内容は発達年齢に応じて変更し、日数に応じて発展できるよう配慮している。トイレットレーニング、着替え（タオルや水着等の所持品の認識、帽子への親和性の獲得）、水分補給などへの配慮がなされている。

配置としては各場に2,3名の保育教諭となるが、実際は必要な人力が状況に即応し移動しながら、教育・保育を創らなければならない。年齢グループを超え、担当に縛られず役割から機動的に動けるチームワークがなければ教育・保育活動は成立しない。そうした目の前の子どもや環境に応じて柔軟に役割を見つけ、自然に応じられ、今を大切に協働できる人材育成が重要である。

X年7月  
第4回

### 1. 園内の雨漏りおよびカビ対策

記録的な大雨が続き、新園舎の雨漏り、ホールにカビの繁殖がみられる。

→雨漏りは点検いただいたが、ベランダのボルトから雨がしみ込んだと考えられる。カビについては本日午後より対応予定。

### 2. 幼小接続 【卒園児と小学校教育への適応】

→今春卒園児の1学期の小学校適応の様子を把握する。

個別事例：卒園3年後の児の保護者からの相談

→専門機関での相談を継続しながら、在園児の成長を通して保護者の気持ちを支えていく。

小学校での様子も確認し、小学校教員と連携していく。

### 3. 幼小接続 【在園児の就学先の相談】

→医療機関で療育を受けている園児の就学希望先をお聴きし、小学校校長と情報共有を図り、就学先を検討していく。

個別事例：自身も困りを抱える保護者と園児の就学後の成長を願って

→児の現在の発達をアセスメントするとともに、発達の過程をアセスメントする。

保護者の教育的な関りを支え、就学後の相談先などを広げていく。

X年8月  
第5回

### 1. 園行事等

新型コロナウイルス感染拡大防止に努めるため、1学期、2学期の保育参観、家庭訪問を中止にし、僕たち私たちの参観日を実施している。6月から始め、来週ようやく終わりを迎える。毎日、参観があるため準備や連絡等負担が大きかった。

8月1日～8月23日が夏休みで、今週から2学期に向け、午前中のみ慣らし保育を始めている。

9月1日より2学期の始まりとなる。

### 2. 転入園児の発達の様子

緊急事態宣言などもあり、スタートが遅れたものの、夏休み中も毎日利用し、園生活に溶け込んでいる。

ダンスや紙芝居など集団の中で遊びに楽しんで取り組んでいる。自由遊びは室内を歩き、特定の保育者に声をかけて呼ぶ。こども同士の関りには、もう少し時間が必要である。高い音しか出しにくい様子や手首ひじ、ひざなどを動かすことが少ないため、ダンスを通して、身体の発達を促進させていく。手洗いなどは、手を出して水に当てることしかできないため、細やかな配慮が必要である。

### 3. 幼小接続 【卒園児と小学校教育への適応】

個別事例：卒園3年後の児の保護者からの相談

→小学校の校長と連絡を取り、転校に関する行き違いについてお知らせをする。

転入先の小学校の校長に連絡をし、連携する。

きょうだいとなる在園児の成長を通して保護者の気持ちを支えていく。

### 4. 福祉支援が必要とされる家庭への支援

きょうだい児が児童相談所の支援を受け始めてから、在園児および小学校に通う卒園児の登園が安定しなくなっている。母親もショックから様子が一変し、活動性が失われている。小学校でケース会議が開催されたが、保護者との関係が密であると幼稚園に期待が寄せられた。

→園では、こどもがのびのびと遊びに集中できるように配慮する。また、朝の誘いを丁寧にする（幼稚園バスが出発する前に入電する。バスが到着する前に入電する。玄関のチャイムを鳴らす）。バスに間に合わず、母親が遅れて連れてくる時には、できるだけ母親を園内に招き、話をきき、意欲がわくように支援する。生活の場への支援は、幼稚園の体制では難しいため、保健所からの訪問支援をお願いする。また、園から「ホームスタート」をご案内し、利用をすすめる。

## 5. R2 幼稚園教育課程大分県協議会における研究発表

年内に分科会での発表があり、以下の主題の要請があり、テーマを決めた。

<協議主題>カリキュラムマネジメントと関連づけながら実施する学校評価について

<研究テーマ>こども一人ひとりの「あそび=まなび」の姿を丁寧に捉えた保育

※職員一人ひとりが、しっかりと自園の教育課程に基づいた日々の保育実践を展開し、実践後の評価・見直しをおこなう中で、そこから指摘された課題をより具体的な改善策を求め、次の保育に活かしていくための研究とする。

※学校評価を基に自園の保育を見直し、改めて年間の教育課程を考え職員間で共通理解が図られることを目指し、学校評価を活用した実践の在り方を探る。

## 6. 園児の募集

本日14時からケーブルとんぼTVの撮影が入っている。

毎日、見学者が続いており、対応に苦慮している。

### 1. 園行事：運動会

コロナウイルス感染拡大防止に努めるため、2日間に分けて午前中のプログラムで実施する。

10月10日（土）：0歳～3歳児クラス、11日（日）：4,5歳児クラス

テントの数はそのままにし、観客席や乳幼児の座席の空間を広げる。

県外のご親戚の観覧はご遠慮を願い、歓声はもれると思うが、声ではなく拍手を推奨する。

入退場門数を増やし、出入口をコントロールすることで、こども同士が不用意に密となることがないように留意。

競技自体も、団体系や親子レク系で触れ合いを減らすように工夫している。

先生を目標とする徒競走も、今年度は断念し、絵に触れてゴールとする。

### 2. 福祉支援の通報を受けた家庭への支援

県や市から様子の確認があった。幼稚園の利用の自粛中に、家庭で親子の関りが激しかった様子がみられる。母親は自宅をオフィスと兼ねている。こどもの発達や他児や保育者との関りは良好で心配はない。転園時は、こどもに給食のトラウマがあるため、「給食をたべなくとも怒らないでください」というお願いがあったが、徐々に給食を食べるようになってきた。身体は大きく、問題はない。

→外国籍の母親であり、こどもへの関りの文化差（母親自身の育ちの経験が日本と大きく異なる）があることを前提とする。（食べ物の味など、こどもが慣れ親しんできたものが大きく異なることも理解する。）

日本のこどもの関わり方について、お話しする機会を設け、子どもに対する関わり方の文化を伝えていくことを意識する。（興奮した時にそのまま音声に乗せるのではなく、興奮を沈めてから関わるのが一般的であることを伝えたり、時間を置いてから言葉で振り返る日本流の子育て：感情は態度ではなく言葉で伝え、行動の事実注目させる技術についても知識を入れていく。）こどもへメリハリある態度を用いることで、母親が地域社会から孤立してしまわないように、こどもとの関りのポイントを肯定的に伝えていく。

### 3. 気になる園児の発達の様子

【事例1】：健診にて来春まで観察対象となった園児

朝の身支度や提出について、小走りで足踏みしながらであるが、必要な行動がとれる。

帽子をかぶって前をみて座り、お話を聞いているが、足を組み替えたり、胡坐になったり、間は隣の子の顔を触ろうとして嫌がられたりと、動作が続く。園庭にでる際など、集団への指示に好んで従い、秩序を守ることの大切さや他者から認められる行動も理解している。騒がない園児を選んでこっそりと列の割り込みを行い、帽子を脱がしたり、砂をかけたり交流を楽しむ。友人との関係は嫌がることをして拒否反応される関係。先生に注意される等声がかかると、ピシッと姿勢を正し、やめることができ、善悪の判断がついている。自由遊びでは、滑り台を好み視覚的な高低差に興奮する様子がある。一人では遊ばず、滑り台が好きなお友達の肩をつかんで連れていき、滑り台遊びを続ける。一度めの滑り降りでは興奮が高まり、目に入った友達のスコップを衝動的に取り上げて投げるといった姿があるが、それ以降はそこまでの興奮はない。

→言葉の発達や強い反応がなくとも交流する関係性について感度が高まることで、関係性の持ち方が変化する可能性がある。

**【事例2】：担任の気になる園児**

集団への指示にしっかりと応えようと取り組んでおり、所属意識がある。早くからしっかりと前の子の服をつかんで並ぶも、割り込まれ「もう、なんで」と声をあげることができ、それより2, 3人前に入り込むことができる(切り替えられる)。全員が鉄棒にぶらさがっていたが、自分の番になると、鉄棒の端に足を突っみて高く上がり、前回りに挑戦する。(状況理解は、ぶらさがるとい言葉の指示ではなく、視覚で推測した理解を用いている可能性がある。)自由遊びの時に走りこんでこけた際には、周りの園児ではなく、観察者に「いたかった」と立ち上がり目をあわせて訴えることができる(痛かったね。お薬に行く?>と保健室を指さすと「うん」と首を振り、ジャングルジムに登る)。T字の砂をほる道具を両手にほしくて、他児に粘り強く20分程度ついてまわり、入手後は、両手で地面を破壊する遊びに夢中で取り組む(強引にとったり、声を掛けたりなどはない)。

→動作遊びに声掛けを重ねることで、言葉の発達が進み、イメージがより高まり、遊びが変化する可能性がある。

**4. 学校評価について**

これまで評議委員会で担ってきたが、今年度より別々にしっかりと行っていくこととなる。

保育教諭を中心とした項目の確認だけではなく、事務員や看護師、調理員も含め、職員一人ひとりが具体的に内省できるようにエピソード記述を用いることとする。

**5. 園児の募集**

10月1日から願書の受付となるため、願書の取り寄せに来客が多い。

**6. 初任者について**

人間性は悪くないが、こどもが周りに集まらず、難しさがある。

乳児は特に非言語表現が大切であり、姿勢よく、エプロンがよれずに着れ、ゆっくりはっきりと喋るなど表現に留意し、安心感を伝えられるよう心掛けなければならない。返事も身体をくねってしまったり、斜め上をみてしまうなどの表現であるため、こどもや保護者も心配となる。

保育者に必要な態度があるため、その時、その場を大切に、早くから少しずつでもしっかりと教えていかなければ、本人の自覚がないため変化が起こりにくい。自身の表現の癖に気づき、こどもや保護者のために、礼儀正しく、明るく朗らかに堂々と取り組む姿を身に付けようとする意欲を学生時代から育てていけるといい。

**1. 気になる園児への関わり****【事例1】：9月に手術を受け、無菌環境を保たなければならない園児**

保健室を利用し、清掃管理を徹底しているが、人手が不足している。

看護師が勤務する6時間の前後は、一人の保育者がつきっきりとなるため、これまで以上に保育教諭同士のチームワークが求められる。他のこどもの不利益とならないように配置に留意する。

**【事例2】：発達の気になる園児**

4月に他県他園より転入、covid-19の影響から6月に園生活スタートとなり、関りを検討しながら継続している。10月より、お話を最後まで座って聴けるように成長がみられている。好きな場所は空間ごとに決まっており、お友達からも定位置として認識されているが、保育教諭の声掛けで、譲ることもできる。運動会練習中は、落ち着きのなさがあったが、運動会後は落ち着きを取り戻した。転入園後、4か月の関りの経過および転居から半年たち保護者の落ち着きや関係性ができたことを踏まえ、本日、個別支援の必要を説明し、受診の促し、地域の支援シートの手渡しを行った。園外連携を通して、より手厚い支援が構築できるよう整えていく。

**【事例3】：「保護者や先生から〇〇される、△△された」を訴える園児**

「先生が怒るんや」、「とるんや」などの表現がみられる。本日も、お芋をお渡しする時に教室におらず、戻ってきた際にお話すると、「先生がお芋をとった」と教室から職員室に出て行き、園長先生の横でお話をしていた。部屋に戻り、個別に先生と二人でお話すると、「俺が座ってなったけんや」と状況理解はできており、「ごめんね」と話をする。

お家でのお話を園でする際も、「おこられる」、「はさみを持っていくなと言われた」など被害を訴える内容が多いが、保護者に様子をうかがう限りでは、そのような内容は確認できず、保育教諭も戸惑っている。

愛着をもつ大切な対象に生じており、夏に家庭環境が変化したことが契機であるようにもとらえられるが、今後、時間をつくり発達面からも観察を行う。

X年10月  
第7回

【事例4】：行政からの見守り依頼の園児

4-1：保護者の身体的な特性から、抱っこができない園児の育ちについて、発達を確認。

4-2：保護者の就労がなく、経済的にも厳しいが、第2子が出生しさらに苦しくなった。固形物を食べるようになり、身体面の発育がみられる。

2. 今後の地域の就学前教育

こども園化がさらに加速し、保育教諭がスタンダードとなる。2つの国家資格を保有し、外国籍の保護者にも対応できるよう、日本語力を基盤に英会話力を育成する必要がある。

集団づくりを通じた教育支援と個別支援を1つの教室で実施することも大切であるが、保育教諭に求められる力量やそれに伴う準備・計画、研修時間を考えると、伸び盛りの子どもたちが、それぞれに伸びていける環境を整えていくために、通級学級などの場を複数設けることも考えていく必要があるのかもしれない。

放課後等デイサービスが23か所と広がっており、保護者は自宅までの送迎があり、こどもとの分離時間が長くなり家事など負担が緩和されるが、こどもの育ちを総括的に見届けることができにくく、こどもの理解や環境を整える難しさが今以上にでてくるものと思われる。こどもの育ちの質をどの様に守っていくのか、どの様な時間を過ごしているのかを把握すること、お話しできないこどもの内側で起こっていることを想像するために必要な情報が共有できにくくなるのではないだろうか。

3. 新2号認定

幼児教育の無償化に伴い、「新2号認定」が運用されている。認定に伴う必要な書類の量や記入欄も多く、保護者への事務的な連絡や確認、市への提出など業務が増えている。これまで保育認定であった方も、こどもの成長に伴い教育認定に変更してもらわなければ、保育認定枠がなくなってしまう新しい方が入れなくなってしまうことも生じるため、来年度からは、18時までの預かりを無償化の対象に含みこむよう検討していく。

4. 地域の大学との交流

(園行事での連携：お芋ほり)

大学生が自身の表現の癖や在り方に気づくための適切な評価の機会と指導を受ける機会が見過ごされることがないように大学教員に大学生の様子を伝達する。

(園行事での連携：ミュージックカーニバル観覧)

第40回はCOVID-19拡大防止のため延期。

現段階の実施予定である学内発表の日時と会場を行事に取り入れ、観覧協力を行う。

1. 就学へ向けた個別支援、配慮が必要な園児

【事例1】：教育委員会の来訪があった園児1

保護者の認識とこどもの実態が乖離している可能性があり、こどもの実態把握に関する適切な認識を高め、こどもの実態に基づき、能力を伸ばさせる就学先を選択できるように支援する必要がある。後日、集団場面での行動観察を行い、教職員と保護者、園児の橋渡しを行う。

【事例2】：教育委員会の来訪があった園児2

一声をかけないと活動できない場面もあるため、就学への配慮や支援について計画を立てる必要である。

後日、集団場面での行動観察を行い、計画を立案する基礎資料として実態把握を行う。

【事例3】：教育委員会より問い合わせがあった園児

人との距離を勘案しながら臨機応変に歩幅を変える等の難しさはみられ、一途になりやすく、思い込みの強さがうかがえる。他者を思い遣る気持ちや周囲の状況を感じ取る面について、思考と学習で補うよう支援することが今後の中核的な目標になると考えられる。後日、集団場面での行動観察を行い、実態把握を行う。

2. 福祉支援を必要とする園児

【事例4】：担当課の来訪があった園児

保護者は精神疾患を患っており、行動が不安定である。

園児自身も不安定な言動がみられ、集団行動がとれないことが多くみられる。

保健師や支援員等と連携し、家庭生活の安定をはかりながら、園児の発達の把握に努める。

3. 地域交流、地域の大学との交流

本日、例年参加している地域の収穫祭のミニバージョンとして、地域の方を招聘し、園庭で交流した。おにぎりを握り、お歌をプレゼントした。

食物栄養を学ぶ大学生のお手製のお菓子とアンケートに協力した。

1. 保育者の研修機会（新規採用教員研修、キャリアアップ研修等）について

今年度新規採用教員が2名であったが、年間6～8回の研修を受講する予定であったが、感染防止対策により園から1名という参加制限があり、研修機会の確保が難しい。

また、処遇改善に関わるキャリアアップ研修では、6分野に対し30時間の受講が必要であるが、通常業務に加え、緊急事態宣言下の幼児教育や感染症対策、それに伴う行事の変更等におわれ休日はおろか研修ですら園を離れられない。

それに加えて、研修自体が少なく受講数の制限がある。地域の他園からも私立幼稚園連合会等に研修機会の提供を訴えているが、実施が間に合わない。

→3学期に地域の大学教員と連携して、園内研修を企画し、園外研修の補完、且つ、より具体的な保育教諭自身の体験事例に沿った研修を行い幼児教育・保育の質の向上、保育教諭のキャリア形成を支援する。公認いただくため、まず県の運営課に相談する。

2. 教職員の自己管理

ここ数年、若い先生方の体調管理が難しくなっている。保育者一人の欠勤の影響は大きいので、養成教育でも健康や体力の向上、体調を管理する予防的な対応策について指導が必要である。

また、欠勤により園児の成長への影響だけでなく、教員チーム内の労務量の差への影響もあるため、礼儀を具体的に教授し、学生時代から集団に不利益を招かない配慮や対応について育成が必要である。保育者になった際に、礼儀ができないと保護者からの苦情が寄せられ、園の信頼にも関わる。礼儀は社会人として求められるものであり、一人ではできない活動を集団で担う基本であるため、資格取得に関係なく日常生活の中からご育成する必要がある。

3. 健診にて見守りが必要となった園児

→発達がゆっくりであり、言語理解より言語表出に難しさがある。運動機能も指先の発達や尿意などの神経系の発達、微細運動に関する体験、機能の展開が今後期待される。

他者を模倣して取り入れる力があり、他者に興味があることから周囲に模範となる園児が多くなることで成長が高められる可能性がある。

4. 週に1度のお弁当の取り組み

【事例】：「買ってください」とお金を渡そうとする保護者について

→未満児でも親が準備してくれたお弁当を大変喜び、「ママが作ってくれた」と誇らしく掲げている。

こどもが親への感謝と愛情を感じ、親子の絆の形成、こどもの自己肯定感を促進している。自分のために離れている時間も大切に思い遣ってくれているという体験から他者への思い遣りの気持ちやその表現が涵養される。

以上の教育観点について説明し、理解された保護者に入園いただく。

5. その他

今年度の取り組みとして、保育・教育相談カンファレンスについて紀要などで公開に努め、教育活動の向上や充実に努める、より透明性の高い開かれた園、主体的に改善する園を目指していく。

1. 保育教諭への園内研修：4歳児クラスのリトミックにおける教育的関り

資料：①日案、②週間指導計画

対象児：4歳児27名、26名

太鼓1つにおいても、様々な形、音の種類、響きがあることを体験。全身を用いて楽しんで関り、メロディや掛け声と呼応する協調遊びに、50名を超す全員で取り組む体験を提供されている。木琴など他にも様々な打楽器があることに気づき、鈴のみ手を横に振ることで鳴ることに気づく等子どもたちの気づきを大切に関わられている。音のイメージから、状況や物語のイメージへと広げ、イメージのつながりを大切に、子ども達のイメージも呼び起こすように関わられている。

2. 他の専門機関との橋渡しを行った3事例への今後の対応

園での2学期までの関りの経過のお伝えと先生方への信頼関係から、保護者が保健所もしくは医療機関とつながることができた3事例。

【事例1】：医療機関とつながった園児1名（診断結果を踏まえて）

3つの診断がなされた。認識能力の個人内差が大きいため、視覚理解や数概念の強みを活かす、語彙を豊かにしていく関わりの方針を園も共有し、協調していく。

X年12月  
第9回

X+1年1月  
第10回

【事例2, 3】：保健所とつながった園児2名

いずれも保護者が、保健所の主催する相談会でこどもの発達について相談することができた。これより、子どもが医療機関へ受診できるよう橋渡しをしていく。

保育教諭は、保護者が困っていることや気になることを、直接、専門家から回答をもらうように勧め、何かヒントがあれば園に教えてもらいたいという姿勢で一貫して関わる。

3. 発達の気になる園児2名の行動観察

【事例4】：姿勢が保てない園児

→活動によって意欲に差が大きい。身体そのものの操作を求められる活動に意欲が湧かず、道具を使用した活動に興味を湧く。また、楽器を鳴らす、車を動かすなど繰り返しの単純な行動（腕の上下運動や足の前後運動）を好む。単純な行動には効力感があり、他児と同じことができるという自信から楽しめる、活動に参加できる可能性がある。先生からの補助がないと、叩くタイミングを合わせられないということには理解が及ばず、できたという達成感を味わうことができる。他児がいなくなると楽器を鳴らすことや、活動はしないが他の園児の活動を観覧しその空間から離れない等、状況や規律への理解がある。音楽に合わせ、足や手、腰、腕、肩などを動かすダンスは複雑に感じており、理解が難しい可能性がある。ダンスが始まると、ステージ、砂場と領域が区切れるところから観察しており、困難感が強い。

【事例5】：絵本が手放せない園児

→以前は、耳をふさぎ、視界をふさぎ、感覚を遮断していた。以前みられていた独り言もへっており、聴覚の過敏さ、不安感や焦燥感が和らいできた印象がある。絵本を眺めているものの、集団に向けた方向であり、否定的なあり方ではない。絵本はお守りのような道具であり、自分のペースで視界が動くこと、平面であることに安心感がある様子。話しかけられることに嬉しさを感じており、相手の活動には入れないが、他者と自分の活動を分かち合いたい気持ちがある。人の存在には敏感で視線などにも敏感である。

自分のペースだけで進められる一人羽根つきは楽しめており、リラックスできている。

事例4と同様にダンスは複雑に感じており、理解が難しい印象。以前より膝が使えるようになり、内股移動が和らぎ、スキップができるようになってきている。両足ジャンプで弾むように移動することが多くなっている。

4. 週に1度のお弁当：保護者の失念への対応

＜前回のカンファレンスでの確認＞

①こどもが親への感謝と愛情を感じ、親子の絆の形成、こどもの自己肯定感を促進している。

②自分のために離れている時間も大切に思い遣ってくれているという体験から他者への思い遣りの気持ちやその表現が涵養される。

お弁当がない園児には、園児の心の傷や痛みとならないように、購買でお弁当を購入し、園のお弁当箱に移し替えし、提供するよう配慮している。

5. 発表会：COVID-19対応

2月末に行う発表会であるが、感染症拡大防止対策として、保護者の観覧を1名に限定する。

インターネットを用い、配信できるように試み、祖父母等にも広く観覧いただき、子どもの成長の機会を逃さないように努める。

6. 研究発表

2月6日に行われる主任等研修会にて、教育課程および学校評価に関する内容を発表する予定である。

7. 小学校との連携

本日、近隣小学校との連携・接続のため年長クラスは、小学校に参観に出向いている。

2. 保育教諭が担う教育相談の類型化

園全体のマネジメントを職務とする管理職保育教諭が外部の専門家であるカウンセラーとの教育相談カンファレンスで自由連想的に取り上げられた話題に関して、支援対象と支援機能に着目し類型化を試みた。その結果を表5に示す。

教育相談の支援対象は、まず、【園児と保護者】、

【保育者】、【地域】の3つに大きく分類された。

【園児と保護者】は、さらに、＜園児全員、保護者全員＞を対象にしたものと＜気になる園児、気になる保護者＞を対象にしたもの、＜卒園児＞を対象にしたものに分けられた。＜園児全員、保護者全員＞には、「行事・教育活動」、「建物・環境整備」、「就学先検討・相談」の3種の内容が

得られた。〈気になる園児や気になる保護者〉には、「医療面」、「福祉・保健面」、「教育面」、「外国にルーツ」、「転入園」、「きょうだいに困り」の6種の内容が得られた。〈卒園児全員〉には「小学校適応」の内容が得られた。【園児と保護者】では、対象が3区分されること、10種の内容が含まれることが示唆された。

また、【園児と保護者】を支援機能の面から検討すると、〈園児全員、保護者全員〉を対象とした内容では、『予防』、『向上・増進』、『開発』の3機能を果たすための議論であり、〈気になる園児、気になる保護者〉を対象とした事例検討では、その事例により教育相談の機能は、『早期発見』、『未然防止』、『早期支援・対応』、『改善・回復』、『再発防止』と広がりがあった。

【保育者】は、「研修・育成」、「教育活動」、「研究発表」、「事務対応」の4種の内容が得られた。「事務対応」には、(入園検討児・保護者対応)、(入園希望児・保護者対応)、(認定に伴う在園児・保護者対応)が含まれた。入園前からの対応が必要とされ、クラス配置のない管理職保育教諭や事務職員しか対応できないため、話題となったものとする。在園児、卒園児だけでなく入園前児も対象となる管理職に求められる職務の広さを示す内容であり、COVID-19拡大防止のため、多数に一度の対応がとれず、個別参観に応じなければならないことから、突発的に業務が増え、負担感が大きくなったことが推測される。【保育者】を対象とした教育相談では、『予防』、『向上・増進』、『開発』の機能を果たすための議論であった。

【地域】には、〈住民〉、〈教育機関(小学校、大学)〉、〈医療機関〉、〈福祉機関(放課後等デイサービス)〉、〈保健所〉、〈市役所担当課(福祉、教育)〉などが対象に含まれ、「交流・触れ合い」、「協働・教育」、「保護・育成」の3種の内容が得られた。在園児全員に行うものから、特定の園児への個別の支援まで幅広い内容が含まれた。【地域】を対象とした教育相談では、【園児と保護者】同様に、『予防』、『向上・増進』、『開発』から『早期発見』、『未然防止』、『早期支

援・対応』、『改善・回復』、『再発防止』と広がりがあった。

表5より教育相談カンファレンスの支援機能は、8つに分類された。個別の行動問題も発生から改善、さらなる問題の未然防止という連続歴な過程があり、全園児やクラス集団への予防から開発まで、8の機能は切れ目がない支援とも言え学校における教育相談において大切であるとする。

表5 教育相談カンファレンスに取り上げられた内容の類型化

支援対象	内 容	支援機能
園児全員 保護者全員	1 行事・教育活動 2 建物・環境整備 3 就学先検討・相談	予防 向上・増進 開発
気になる園児 気になる保護者	4 医療面 (疾病・障害) 5 福祉・保健面 (家庭・発達) 6 教育面 (情緒・就学・ 集団・個別支援) 7 外国にルーツ 8 転入園 9 きょうだいに 困り	早期発見 未然防止 早期支援・ 対応改善・回復 再発防止
卒園児全員	10 小学校適応	在園児の 予防、向上・ 増進、開発 個別事例は、 早期発見、 早期支援・ 対応、改善・ 回復、再発防止
保 育 者	1 研修・育成 2 教育活動 3 研究発表 4 事務対応 (見学等入園検討 児・保護者対応、 願書等入園希望 児・保護者対応、 認定に伴う在園 児・保護者対応)	予防 向上・増進 開発
地 域	住民 教育機関 (小、大学) 医療機関 福祉機関 (放課後等デ イサービス) 保健所 市役所担当課 (福祉、教育)	予防 向上・増進 開発 早期発見 未然防止 早期支援・対応 改善・回復 再発防止

取り上げられた話題は、支援対象者が複数にまたがり、内容種が重複することも多くみられ、主な支援対象者や支援内容の重心を軸に表題を掲げた。実際は、事案の1つ1つを、広く重複させながら議論し、全体像を共にとらえながら、重心や関りの方針を共有することが核となることが推測される。表5より、本実践の幼保連携型認定こども園における教育相談カンファレンスで、取り上げられた内容は17種にわたり、保育教諭が担う教育相談は、診断を受けた園児や気になる園児、他機関から連絡を受けた保護者にとどまらず、教育・学習・保育指導と連動しながら全園児や全保護者、卒園児、地域を対象に含みこまれた活動であり、その対象の広さからは、クラス担当の配置でない管理職保育教諭が実務を担いながら行うことが多い職務であることが推測される。実務と管理が並行するため、本実践のような教育相談に特化した定期的で継続的な外部の専門家が参加した会議を整備することで、管理職保育教諭の抱える多くの案件の整理ができ、方向性が絞られることで、負担が緩和し、組織的な運営が可能になることが考えられる。

### 3. 実践した教育相談カンファレンスの意義

教育相談カンファレンスに参加した園全体のマネジメントを職務とする管理職保育教諭3名の感想を表6に示す。

表6 教育相談カンファレンスに参加した管理職保育教諭の感想

参加した管理職保育教諭の感想
「子どもなんでも相談」を開設してから保護者の相談希望に応じて臨床心理士の先生が園に足を運んでくれることがとてもありがたい。
1年を通して園の教育カンファレンスを実施してもらったことで1度だけではわからない気になる子どもの姿を見てもらうことが出来、助言をいただけることがありがたい。
気になる子どもの言動や行動を専門家の視点で見ってもらうことで、今後のその子への対応や関わり方を見直すことが出来た。
教育相談カンファレンスに参加したことで、園での取り組みや課題について見つめ直すいい機会になった。自分たちの言葉を文字に起こしてくれることで整理が出来、これからさらにより良い保育に努めていきたいと思う。

今年度より新たな取り組みとして始まった、西村先生との「教育相談カンファレンス」は、月に一回の実施の中で、自園の園児たち一人ひとりの丁寧な育ちのくみ取りをしていただき、園での取り組みに対する理解や助言をいただくことで励みとなった。また、園と短期大学との相互の理解の深まる話し合いとなり、有意義な時間となった。

中でも、集団の中でのその子の“育ち”や“困り”を、私たち職員とは、また違った専門のまなざしでしっかりとみていただいた。そして、その子について園の普段の様子をしっかりと聴いてもらい話し合う中で、園職員が感じていた思いを言葉にさせていただくことで、自身の中でも整理しができ、その子理解がさらに深まり、次の丁寧な保育へとつなげていくことが出来たと感じている。

1年を通して実施させてもらったことで、新たな見方の発見とそれからの改善、子どもたちの困りの援助への糸口へとつながっていったと実感している。毎月1回というカンファレンスの実施の回数は適切であったと思うが、お互いの時間の確保が難しいこともあったように思う。今後のためにも、相互に無理のない実施の方法を模索していきながら、ぜひ、続けていける取り組みにしたい。また、このカンファレンスを通してよりよい園づくりができるよう、しっかりとした自園らしい保育の土台と柔軟な環境作りを努めていきたい。

「子ども何でも相談」は、保護者、職員にも、安心が伝わるよい発信だと思います。

今年度は、カンファレンスの方で、保護者からの小さな困り・大きな困りを、たくさん相談することができました。ありがとうございました。

職員からの教育相談は、専門的なアドバイスをいただき、助かることばかりでした。相談後は、元気をもらえました。幼稚園の数多くの悩みや相談をきいていただき、職員の自信につながり、園が目標としている“質の高い教育”を目指して行くうえで、なくてはならない時間になりました。子ども・保護者・職員一緒に成長できるよう、今後もよろしくお願ひします。

表6より、園内で実施できること、年間を通して定期的に行われること、カウンセラーの言葉で整理されていくことが、実践した教育相談カンファレンスの体制として重要であったことが推測される。また、教育相談カンファレンスが、園児や保護者、園での取り組みを見直す機会や考える機会、次の取り組みを生み出す機会、質の高い教育を目指していく取り組みであり、保育教諭の元気や自信とつながり、子ども、保護者と共に成長できる機会であることが推測される。

## VI. まとめ

本論は、教育・発達・育児の相談体制に関わる組織的な運営を向上させる体制づくりについて検討するため、認定こども園における全体のマネ

ジメントの役割を担う保育教諭と外部の専門家であるカウンセラーとが参加する定期的、継続的な教育相談カンファレンスを実践すること、実践事例から保育教諭が担う教育相談の内実を示し、教育相談における組織的な体制づくりを検討することを目的とした。実践した教育相談カンファレンスは、話題や資料、時間枠を構造化せず自由にし、その時気になる事項や取り組んでいる重点事項について、自由に語る談話を模した方式とした。全10回の実践結果、各回2時間～4時間、表題は3～7個、事例検討総数は45、平均4.5事例であり、4月当初に他機関と連携のあるケースの把握は平均1クラス1家庭、1事例、気になる園児は1クラス平均2.4名であった。園内において保育教諭によって行われる教育相談の類型化を試みたところ、支援対象は、上記したような支援中の園児・保護者、気になる園児・気になる保護者だけでなく、全園児、全保護者、卒園児、保育者、地域と広く、17種の相談内容及び、8つの支援機能が考えられた。

斎藤(2015)は、「教育相談の対象は、問題を抱えている児童生徒に限らず、児童生徒一般に対しても、その対象者として捉えるべきである」という。その理由として、「人間関係の問題や学級への適応の問題ともなれば、単に個人的なものとして対応するものでなく、学級や学校全体の問題として捉えるべき問題である」ことを述べている。本論で考えられた8つの支援機能からも、気になる園児等の行動問題について、早期発見から未然防止、改善・回復、再発防止、という連続的な過程を捉え、切れ目のない支援することが大切であることが示唆されており、個人だけでなく、個人が所属するクラスや園集団への関わりも求められる等、全園児を支援対象として組み込み、個人への支援に連携して支援していくことが大切であると考えられる。

長谷部・大野(2017)によれば、「幼稚園等の就学前施設においても、児童生徒において行われる教育相談と同様に、問題を抱えた子どもだけでなく、すべての子どもを対象とした子どもの健やかな発達・育ちを支えるための教育活動で

なければならない」としており、そうした観点からも全園児、全保護者、地域を対象に含めることが求められる。こうした支援対象の広がりから、クラス配置のない管理職教員に実務が重なる内実が示された。このような特徴より、認定こども園における教育相談では、多岐にわたる多種多様なアプローチが求められており、保育教諭一人で行えるものでなく、管理職保育教諭の実務的かつ体系的な取り組みが必要とされており、組織的な体制と運営が求められると言えよう。

本実践では、定期的で継続的な教育相談カンファレンスで、管理職保育教諭が各取り組みについて説明しながら、外部の専門家と共に確認や点検を行い、広く全体像を共有した上で、専門家の言葉により目に見える形で重心が整理されていくことで、保育教諭の思考の整理や理解の再考、捉えなおし、自信や成長への一助が生じるものと思われた。

学校心理学では、石隈(1999)が子どもに対する援助を、すべての子どもを対象とした開発的・予防的な活動を行う一次的援助サービス、一部の子どもを対象にした早期の危機対応や予防的な配慮を行う二次的援助サービス、特定の子どもの対象に個別の教育計画に基づいた援助を行う三次的援助サービスに分類している。伊藤(2009)は、一次的援助サービスとして、多くの子ども達に効果的な援助を行い、学校全体のメンタルヘルスや教育効果に寄与するために、SCには学校組織全体へのコンサルテーションが求められていると述べている。本実践のカウンセラーの在り方は、管理職保育教諭のその時に寄り添う在り方であり、こうした在り方により、管理職保育教諭同士が主体的に園児や保護者、園の取り組みに対する理解や方針に関して、外部の専門家の言葉を交え専門職同士として検討、再考することができ、チームとしての凝集性が高められ、園全体のメンタルヘルスや教育効果の向上に期待ができるものと考えられる。

答申では、「チームとしての学校」の実現には、①専門性に基づくチーム体制の構築、②学校のマネジメント機能の強化、③教職員一人一人が

力を発揮できる環境の整備の3つの視点によって「学校のマネジメントモデルの転換」が必要であると指摘している。複雑化・多様化した学校の抱える課題、子ども達の抱える困難の深刻化に、教職員集団を組織化する管理職教員の力量が問われている。管理職教員の役割が増える中、管理職教員の多種多様で複雑な活動を即応しながら支える仕組みづくりが急がれる。本実践では、自由な談話を模した方式でカウンセラーが後刻に記録する手段を取り入れた。このような手法により、管理職保育教諭の不安や迷いなどの心理的負担を軽減し、次の行動への動機が高まること、管理職保育教諭が安心して職務にあたれる環境づくりに貢献できたものと思われる。

一方で、認定こども園、就学前施設においては、送迎時に保護者と日常的に接する機会が多いため、日常的に相談が行われ、問題解決型の教育相談の前に、予防的・開発的な教育相談が行われることが教育相談の一つの特色として捉えることができる。今回の教育相談カンファレンスでは、こうした意味での予防的・開発的な教育相談が取りこぼされているものと思われる。認定こども園における教育相談の領域の広さとその特徴に関して、さらに知見を重ね、本実践の果たせる役割と限界を意識した上で、今後も教育相談の組織的・体系的な運営を支える組織体制づくりについて検討を重ねていく必要があるだろう。

## VII. 引用文献

中央教育審議会（2015）チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）

長谷部比呂美・大野精一（2017）学校教育相談の総括とこれからの展開－保育・幼児教育実践とのつながりで－

石隈利紀（1999）学校心理学 誠信書房

伊藤亜矢子（2009）学校・学級組織へのコンサルテーション（IV教育心理学と実践活動）

児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～（報告）（2017）文部科学省教育相談等に関する調査研究協力者会議

文部科学省（2010）生徒指導提要

牟田悦子（2007）生徒理解・指導と教育相談  
学文社

齋藤慶典（2015）わが国における教育相談の位置づけ  
津川律子・山口義枝・北村世都（編著）  
「教育相談」弘文堂

結城孝治（2018）幼児期における教育相談の意義についての一考察

## 謝辞

本実践および本論に快くご協力いただきました対象モデル園の先生方に深く感謝申し上げます。

# 「特別の教科 道徳」における評価に関する一考察

三 浦 徹 夫

## A Study on Evaluation in “Special Subject Morality”

MIURA Tetsuo

### I. はじめに

小・中学校における道徳教育は、「道徳の時間」を要として学校の教育活動全体を通じて行われてきた。道徳教育推進教師を中心に道徳教育の重点目標を設定し充実した取り組みにより成果を上げている学校がある一方で、他教科に比べ軽んじられていること、主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話合いや読み物教材による登場人物の心情の読み取りのみに偏った指導が行われていることなどの課題が指摘されてきた。

2014(平成26)年10月、文部科学大臣の諮問を受けた中央教育審議会は「道徳に係る教育課程の改善等について」答申を行った。この答申を踏まえ、文部科学省は2015(平成27)年3月、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の一部改正を行い、従来の「道徳の時間」が特別の教科 道徳(以下、「道徳科」という。)として位置づけられた。

道徳の教科化の背景には「道徳教育の実質化とその質的転換を図る」というねらいがある。答申においては「道徳教育の本来の使命に鑑みれば、特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育の目指す方向の対極にあるものと言わなければならない。むしろ、多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質である」と指摘している。

### II. 問題の所在

「道徳科」の評価に当たっては、「(児童生徒の)学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする<sup>1)</sup>」、「道徳性の評価の基盤には、教員と児童生徒との人格的な触れ合いによる共感的な理解が存在することが重要であり、道徳性の評価は児童生徒が自らの成長を実感し、更に意欲的に取り組もうとするきっかけとなるような評価を目指すべき<sup>2)</sup>」としている。具体的には、「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める、という学習活動における児童生徒の取組状況や道徳性に係る成長の様子を、一定のまとまりの中で見取ることが必要である<sup>3)</sup>」と指摘している。

学習における評価とは、児童生徒にとっては、自らの成長を実感し意欲の向上につなげていくものであり、教師にとっては、指導計画や指導方法の改善・充実に取り組むための資料となるものでなければならない。道徳教育における評価も、児童生徒の成長につながり、指導に生かされるものでなくてはならない。一方で、「道徳科」の目標は、学習を通して、道徳的判断力や道徳的心情等の道徳性の育成を目指している。目標に示されている道徳性はなぜ評価できないのか、また、児童生徒の学習状況を一定のまとまりの中で把握するとはどういうことか、教師としては悩ましい課題である。

本研究は、道徳の教科化に伴い、児童生徒及び

保護者に分かりやすい評価の在り方について、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（以下、「専門家会議」という。）や小・中学校学習指導要領 特別の教科 道徳編等を参考に考察する。

### Ⅲ. 道徳科における評価の在り方

今回の小・中学校学習指導要領一部改正で最大の関心事は、「道徳科」において指導要録や通知表に何を、どのように記述すればよいのか、ということである。

そのためには、「専門家会議」の概要<sup>4)</sup>を見てみる。(数字とアンダーラインは、筆者が付けたもの)

#### 道徳科における評価の基本的な考え方

児童生徒の側からみれば、自らの成長を実感し、意欲の向上につなげていくものであり、教師の側からみれば、教師が目標や計画、指導方法の改善・充実に取り組むための資料。

道徳科の特質を踏まえれば、評価に当たって、

- ① 数値による評価ではなく、記述式とすること
- ② 個々の内容項目ごとではなく、大きくくりなまとまりを踏まえた評価とすること
- ③ 他の児童生徒との比較による評価ではなく、児童生徒がいかに成長したかを積極的に受け止めて認め、励ます個人内評価としておこなうこと
- ④ 学習活動において児童生徒がより多面的・多角的な見方へと発展しているか、道徳的価値の理解を自分自身とのかかわりの中で深めているかといった点を重視すること
- ⑤ 道徳科の学習活動における児童生徒の具体的なとりくみ状況を一定のまとまりの中で見取ることが求められる。

①、③については、1958（昭和33）年、小・中学校に週1単位時間の「道徳の時間」が特設されて以来、一貫した考え方である。つまり、道徳性とは、人間としてよりよく生きようとする傾向性であり道徳的判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲及び態度であり、これらは人間としての内面的資質であるからこそ道徳性が養われたか否かは、容易に判断できるものではない、としてきた。また、④については、先に述べた道徳教育の質的転換を意味し、従来の指導方法の改善を求

めているものと理解できる。筆者が、注目していることは、②と⑤にある「大きくくりのまとまり」「一定のまとまり」とは、何を意図しているのか。また、「個々の内容項目ではなく」という点も意を留めたい。

### Ⅳ. 評価の実際

2018（平成30）年度から小学校で、2019（令和元）年度から中学校で「道徳科」が全面実施された。では、学校現場では、どのような評価がなされているのであろうか。

県内小学校の一学期通知表「道徳科」における所見の事例を見てみる。

#### 事例1（1学年）

「だいじなわすれもの」の学習では、友だちの家に行き、お礼を言い忘れたと言いに戻った主人公の行動に共感し、お礼の気持ちを伝えると相手もいい気持ちになることに気付いた。

#### 事例2（3学年）

「はた・らく」の学習では、友だちの言葉に影響を受け、自分の考え方を広げていくことができた。してもらうのではなく、自分からよりよいものを作っていくことの大切さに気づいた。

#### 事例3（6学年）

主人公のこうじに励まされた陽子の気持ちを考え、これまで励ましの言葉をかけられなかった自分を反省し、声かけをしようと考え様子伺えた。

3つの所見に共通することは、学習場面（どんな学習活動の場面なのか）、学習状況（どのような学び方をしたのか）、学びの高まり（どんな良さがあったのか）の要素から構成されていることである。児童が道徳的価値についての理解や自己を見つめる、物事を多面的・多角的に考える、自己の生き方についての考えを深める、など児童の学習活動の様子を把握し、児童及び保護者に伝えている。児童は、道徳の学習場面を振り返り自分の考え方や思いを教師から認めてもらったことを実感し学習意欲の向上につながる。

一方で、ある教材を扱った学習場面における児童の様子であって、学期を通じて継続的に把握し指導に生かす評価とは言い難い。前述した「専門家会議」にある大きくくりな（一定の）まとまりで見取る評価には成り得ていない。一学期にわたって、児童に道徳性に係る成長の様子を明らかにすることが求められているのではないだろうか。加えて、教材の登場人物や内容を知らない保護者に「道徳科」における学習状況や道徳性に係る児童の成長の様子が理解できるとは言い難い。仮に「道徳科」における授業の中での児童の様子は知り得ても、道徳性に係る成長の様子は納得いく評価が得られないのではないかとと思われる。

## V. 児童生徒・保護者に分かりやすい評価とは

学校の教育活動における評価には、「目標に準拠した評価（絶対評価）」、「集団に準拠した評価（相対評価）」、「個人内評価」の3つがある。2000（平成12）年度以降、各教科の評価にあっては絶対評価が求められてきた。つまり、学習指導要領に示された目標に照らした児童生徒個々の学習達成状況を明らかにすることにより教師はその結果をもとに補充的学習指導を行うこととした。決して、学級や学年集団における順位や平均値（偏差値）等を示すことではない。

小中学校学習指導要領 特別の教科 道徳には、児童生徒が人間として他者とよりよく生きていく上で学ぶことが必要と考えられる道徳的価値を内容項目として位置づけている。さらに、この内容項目は児童生徒が道徳性を養うための手がかりとなるもの、と付記している。「道徳科」における内容項目の数は、小学校低学年が19、中学年が20、高学年が22、中学校が22となっている。その中の「親切・思いやり」「感謝」について具体的内容と発展性を見てみる<sup>1)</sup>。

内容項目		親切・思いやり
小学校	1・2年	身近にいる人に温かい心で接し、親切にすること。
	3・4年	相手のことを思いやり、進んで親切にすること。
	5・6年	誰に対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にすること。
中学校		思いやりの心をもって人と接するとともに、家族などの支えや多くの人々の善意により日々の生活や現在の自分があることに感謝し、進んでそれに応え、人間愛の精神を深めること。（内容項目「感謝」を含む）

この内容項目に照らして、児童生徒の実現状況は評価できないものなのか。仮に、「道徳性の成長の様子」と言わなくても「道徳性につながっていく成長の様子」と理解すれば、「親切・思いやり」について児童生徒の評価は可能ではないだろうか。また、「思い」や「こころ」は見えないが、「思いやり」や「こころづかい」は児童生徒の行為や発言として表れる。つまり、道徳性に係る内面的資質は容易に判断できないものの、道徳的習慣や道徳的行為は見取ることができる。

通知表と指導要録は、法的な性格と内容も異なることから、児童生徒や保護者が目にする通知表には改善の余地がある。前述したとおり、学習状況に関する記述は保護者には分かりにくい。保護者をはじめ一般的に道徳性に係る成長の様子について理解を得るには、学年毎に設定された道徳的価値として位置づけられた内容項目について評価した記述のほうが分かりやすいのではないだろうか。言うまでもなく、「道徳科」の学習は児童生徒の道徳性に係る成長を支えるものであり、教師には意識した学習状況が見られたかどうかを把握、指導改善に生かすために必要不可欠である。しかし、道徳性の育成を目標とする「道徳科」にあつて、児童生徒の内面的資質の陶冶と同時に、年間または学期といった一定のまとまりの中で道徳的価値についての理解を基に、学校または社会生活において自立した一人の人間として毎日を他者とともにより良く生きようとする社会性の在り様も評価の対

象にするべきと考える。

筆者が考える通知表の在り方を小学校3学年を例として提示する。

内容項目	親切・思いやり
・相手のことを思いやり、進んで親切にすること。	
授業では、自分の生活体験と重ね合わせて考えることができるようになりました。また、友達との交流を通して多様な考えがあることに気付いたり、その良さを素直に受け入れたりして自分の考えを深めようとしていました <sup>5)</sup> 。	

指摘しておきたいことは、内容項目の設定である。内容項目は向上目標的性質のものであり、他教科における個々の目標とは異なる。しかし、前述したように内容項目が道徳的価値であることから、児童生徒や保護者には道徳的価値理解(認識)を得たうえで、児童生徒の学習状況及び学校(学級)生活で見取ることができた姿を伝えるべきと考える。一方で、内容項目は多岐にわたるため、最も指導の適時性のある内容項目を学年段階で精選、重点的に示すこともあってよいと考える。

通知表は指導要録と異なり、児童生徒及び保護者に伝わらない評価では教師の努力が報われないのみならず、道徳教育そのものが広く社会に浸透しないことにもなりかねない。

## VI. おわりに

戦後の道徳教育の歴史からも、日本の学校における道徳教育は児童生徒の内面的資質の育成に努めてきたことがわかる。しかし、人格の完成及び国民の育成の基盤となるものが道徳性であり、その道徳性を育てることが学校教育における道徳教育の使命であるならば、道徳性の育成には内面性の陶冶のみならず、児童生徒が社会人として成長することを支援する教育活動としての使命もあると考えるのは筆者のみではない。

歴史的経緯による道徳教育に対するイデオロギー論から未来に向けた学校教育が担う道徳教育の在り方が問われている今、「道徳科」の評価に焦点を当て論述してきた。道徳の教科化に伴

い、その評価の在り方に注目したが、児童生徒の道徳性を評価せず学習状況を評価することにより、内容項目ごとに教材の伝える価値を機械的に定型文化し記している教員が多いことを危惧する。

指導と評価の一体化を思えば、指導方法についても考察するべきであった。検定教科書の役割は理解できるものの道徳教育が内面性の陶冶とともに社会性の育成を目指すのであれば、地域のボランティア活動やごみ問題など身近な社会時事問題に関心と知識を身に付けることができるような学習活動も求められる。

道徳性は児童生徒の人格形成に関わるものであり、生涯を通じて育み続けていくものであり、また、多様な場面で様々な要因の関わりの中で育まれていくものでもある。故に、学校教育に課せられた役割が広く多くの人々に理解されとともに、家庭や地域における役割が共有されることにより、道徳教育の充実が図られるものとする。

## VII. 引用文献

- 1) 小・中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編 (平成29年7月)
- 2) 道徳に関する教育課程の改善等について (平成26年10月21日 中央教育審議会答申)
- 3) 学習指導要領の一部改正に伴う小学校、中学校及び特別支援学校小学部・中学部における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について (平成28年7月29日 文部科学省初等中等教育局長 通知)
- 4) 「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について (報告)【概要】(平成28年7月29日考える道徳への転換に向けたWG 参考資料1)
- 5) 道徳の授業改善について  
([www.nc.tobu.gsn.ed.jp/](http://www.nc.tobu.gsn.ed.jp/))

## 登校調整における発達臨床の危機管理

山 岸 治 男

### Risk Management of Developmental Clinical Problem in Coordination of School Attendance

YAMAGISHI Haruo

#### I. 本稿のねらい

本稿は、不登校への対応において、今日、どのような発達臨床上の課題があるか<sup>1)</sup>、「危機管理」を視点に探るものである<sup>2)</sup>。危機管理の語は唐突に思われるかもしれないが、その理由は後に記す。ところで、少子高齢化する日本において、学齢期人口は20世紀半ば以降、2回の「ベビーブーム期」を除き、ほぼ一貫して減少している。この間、「不登校(初めは登校拒否と言われた)」といわれる心理/社会事象が発生し、その件数はほぼ一貫して増加している。2018年、それは小・中学校で16万人を超えている<sup>3)</sup>。

不登校は学齢期が終わればカウントされなくなり、人によっては、この経験を次の人生の選択/創造に活かす場合も見られる。しかし、他方で、そうした歩みに至らず、進学/就職就業/ライフコース(自分の人生)の設計/構築など、時間軸に即した人生の諸要所で困窮する場合も多い。もちろん、人生上の困窮は不登校を直接的原因として遭遇するものではなく、学齢期を越えた人生段階の成人一般の姿から見て、不登校を「問題」と見ることに疑問を抱く声もある。

だが、「外見」の内側に少しく目を移すと、表面化しにくい諸他の困窮が人の心身にまつわり着く現実と直面する。ある人は、小学校入学後、教室授業に一度も参加しなかったが、成人以後、職を求めると次々に断られ困窮していた。断られる主な理由は「基本的知識が乏しい」ことであった。別のある人は小学校高学年時に不登校傾向が強くなり、中学校3年時点で事態がさら

に進行。「高校に行きたいが、入学可能な高校があるかどうか不安」と言う<sup>4)</sup>。こうした事態に対して、国/地方公共団体/民間を問わず、今日、社会は多様な教育/福祉等の政策/対策を相応に講じており、外見上、対応に問題は無いように見受けられる。しかし、実際は例示のような事例が少なからず生じるのである。では、それは何故であろうか。公的行政が行う政策/対策、民間団体等が行っている諸支援の内側に、より「綿密な営み」としての「危機管理」が求められるのではないであろうか。

以上の問いに立ち、本稿は、理念としての方針/指針、方法としての政策/対策の内奥に、ひとの「生涯発達」の視点から、臨床実践としての「危機管理」が問われることを仮説し、その背景を次の2つの視点から探るものである。

- 1) 伝承民俗において、ひとの生涯発達の「危機管理」がどのように行われてきたか?
- 2) 発達臨床から見て、今日の「登校調整」に危機管理上、どんな問題があるか?

震災、水害、ウィルス禍など自然の脅威に対し、今日、危機管理は必要事項として広く認識されている。しかし、教育や福祉、政治/経済/文化などの人間/社会的側面に生まれる脅威については、この認識がまだ十分とは言えないように思われる。

学齢期の課題は不登校に限らず多様である。にもかかわらず本稿が不登校に視点を当てるのは、それが学齢期の、さらには生涯発達の課題を集約的に示唆する典型的な事象の一つであると考

えるからである。それは、家庭/地域/学校などにおける人間関係、行動文化、知的リテラシーなど、心理社会的環境構築基盤とそれを自身の環境として生育し/暮らし/学び/生きるそれぞれの児童/生徒（以下、生徒）の「生（生命/生活/人生）」が相互作用する結果生じる心理社会的事象である。

## II. ひとの生涯発達における危機管理

危機管理は学齢期に限らず人の生涯のあらゆる時点/場面で問われる。病気、災害、事故、事件などは言うまでもなく、列車に乗り損ね、会場を間違え、記憶が想起できないなど、人の生活には大小さまざまな困難や失敗が付随する。多くの場合、代用、見過ごし、陳謝などを通して時と場面をやり過ごす、やり過ごすことが出来ない状態の困難や失敗は、時に人生において危機を招く。こうした危機に関し、人類は予防/対応/予後を含む危機管理を社会的営みとして行ってきた。健康危機に対する医療制度、災害危機に対する防災制度などが分かりやすい事例である。

では、人の心理社会的発達についてはどうであろうか。

### 1. ひとの生涯発達を問う意義

「何故、ひとの生涯発達を問う（解決すべき問題として設定する）のか」と言われた場合、筆者には二つの回答がある。一つは、各個人の夫々の「より良い暮らしと人生」を実現するためである。もう一つは、その暮らしと人生を支え、保障する社会が必要であるが、社会は「天与」の存在でなく、生涯発達の歩みを辿る多数の人々が知恵を出し合って創造し、引継ぎ、修正しながら構築する、人々によって作られる存在である。その人々が、文字通り「より良い暮らしと人生」を支える社会を構築するかその逆を行ってしまうか、それは社会を構成するひとの「生涯発達」の質（内容）に関わっている。ひとの生涯発達を問う意義はこの2点に関わっている<sup>5)</sup>。

歴史を概観すれば、ひとの生涯発達を襲う危機に対する営みは、個人や家族のみならず、社会

的営みとして行われた歴史がある。近/現代に限れば、それは社会福祉や教育の歩みにおいて自明の事実である。近世までは、今日の形式とはかけ離れているが、緩やかな形で生涯発達の危機管理が営まれていた。多くの場合、それは家族/親族/同族/地域共同体などの諸社会集団に慣例化した風俗/慣行/慣例/習慣などとして伝統化して行った人生儀礼や年中行事などである<sup>6)</sup>。

例えば、6歳頃までの幼児はあらゆる態度/行動を許容されるが、それ以降は次第に行儀や言葉遣いを注意され、16歳の男子なら地域の消防組織への加入を強制された。こうした儀礼や態度/行動の強制は、巨視的には年齢相応の社会的役割の取得を求めることによって心理的発達を遂げるよう、地域社会が暗に仕組んだ「教育/学習」ルートである。

このルートは、心身虚弱や障碍などの特例以外は「柔軟な強制」方法として地域年中行事にプログラム化されており、子どもや青年は、「強制」される自覚を殆ど感知しないうちに年齢相応の発達を遂げていたのである。

こうした発達過程は、近代産業化社会の進展、それに伴う都市化、行動の個人化/個人の自由選択化などの進展に伴って次第に崩れて来た。それでも暫くは、家族間で、親子間で、仲間関係で……発達を促す伝統的生活慣行が継続したが、高度経済成長、都市化、国際化、情報化などの一層の進展があり、やがて、伝統的生活慣行はほぼ解消に向かう。この過程で台頭したのが、意識的/自覚的に発達を促す専門の学術領域、専門の発達促進機関である。

この過程で、近代以前には学術性や専門性を問うことなく共同体内生活慣行/年中行事等として行われていたひとの発達を促す諸営為が、あらためて学術的背景の下で専門的職種として行われるように変化する。この変化は、巨視的に見て、社会の文明化、態度/行動選択の自由化などが増大する過程でより一層急速かつ拡大する傾向にある。旧時、「友人と語り合っている間にか合点して解決した不安や悩み」が心理士や精神科医の手に委ねられるようになって来たので

ある。

ここに、改めてひとの生涯発達に関する研究課題が生まれる。第一は、ひとの生涯発達を促す諸方法を、近代以前も含む歴史の中に探る課題である。第二は、文明化、自由化過程を歩む現代社会を前提に、発達促進の有効な方法を探る課題である。前者は、ひとの心理社会的発達にとってより適切な社会制度/文化の在り方を問う巨視的課題である。後者は、容易には変更が困難な現今社会を前提により有効なひとの心理社会的発達を探る微視的課題である。どちらが重要であるかは解決を試みる問題や課題によって異なるであろう。本稿は、前者を視野に入れながらも、主としては後者の課題に主眼を置く。現今社会が直面する当面の「発達」問題を先ず解決したいと思うからである。

## 2. 生涯発達に関する学説

では、生涯発達に関して、これまでにどのような研究があり、成果としてどのような学説が生まれてきたであろうか。

学術的内容ではないが、周知の「名言」として孔子の言説がある。「われ十五にして学に志し、三十にして立つ…」云々である。この言説は厳密な意味の医学/心理学等を基礎にした内容ではないが、人の徳性ないし心理/社会的心がけについて、多数人の実態を観察して導いたものであることが推測できる。こうした諸言説は、今日でも、例えば「四十代からの自己改造」「よりよく老いる」など、間断なく多様なタイトルの図書が刊行される現実がある<sup>7)</sup>。ひとが無意識的にも生涯発達に関心を持っている証であろうか。

他方、学術的に基礎づけられた生涯発達に関する学説として、広く知られたマズローとエリクソンを挙げなければならないであろう。

マズローの学説は、ひとの欲求と言う、心理的に最も基礎になると思われる感情の発達を5つの段階に分けた点で、生涯発達を検討する上で不可欠である。5つの欲求は、早期に求められる欲求から順に、生理的欲求、安全・安定の欲求、所属・愛情の欲求、承認・尊重の欲求、自己

実現の欲求、である<sup>8)</sup>。

エリクソンの場合は、「発達課題」をキー概念に、年齢（一般に心理社会的経験年数）に基礎づけられた人生各期の発達課題を想定した点に特徴がある。エリクソンの発達課題説についてもう一つ独創性を挙げれば、想定した課題の未達成状況下において生じることが予想される諸「困難」に触れたことである。これを「危機」と読み替えれば、エリクソンこそが「生涯発達の危機管理」の序曲を奏でた研究者といえるであろう<sup>9)</sup>。

## 3. 生涯発達過程における危機の発生と対応

エリクソンが指摘したのは一般的/代表的な発達上の困難である。ところで、こうした発達上の困難は、一般に、発達過程をたどる①当該者と、②その生活諸環境、及び③両者の相互作用において発生する。身体に起因する体質/障害は主として①に、自然現象/不可抗力的な権力や権限/大規模な歴史社会的変動などは主として②に、対人関係や制度等の選択/活用などは主として③に類別されよう。

困難という点から検討すれば、①の場合、視覚障害/聴覚障害/肢体不自由などの身体的障害、自閉スペクトラムなどの発達障害が、当該個人や家族等の長期的展望において困難に直面しやすく、その予防と対応が社会の責任課題として求められることは周知の通りである。②の場合、地震/火山活動/豪雨/乾燥などの自然状況、政治/経済/文化/文明などの社会状況、家族/隣人/同僚/交渉相手など関係する諸個人の心理社会的状況如何によって、人は相互作用する以前に、ほぼ一方的/不可抗力的に困難に直面させられることが古今を通じて事実であろう。そうした事態の予防/対応として、人類が苦難と思索を重ねて作り出してきたのが人権/当事者主権/自由/民主主義/自己決定などの概念及びそれを尊重/保障する法制及び行動文化の普及である。

ひとの生涯発達に困難をもたらす以上の二つの要因は、一般に、当該個人の責務に帰すことに無理があり、社会全体で解決すべき責任課題と

して認識されよう。とりわけ近代以降、個人の生活困難の多くが社会構造的背景の下で生起することが明らかにされ、「社会政策」の多くが「社会福祉政策」でなければならない事情も解明されている。

では、③の場合はどうであろうか。これは当該個人と環境（自然/社会/人/及びそれらの所産）との相互作用の動態に起因する困難である。ここで三つの場合を想定することができる。第一は、当該個人が、環境に対してほぼ対等な心理的/知的/社会的/経済的…対応能力を持つ場合である。第二は対応能力が明らかに小さい場合である。例えば「少年法」は対応能力がまだ小さい少年の保護/育成を目指して制定された法律である。さて、第三は、逆に対応能力が明らかに大きい場合である。例えば「累進課税」は高所得者に高い税率を課して税負担を公平にする税制である。③の場合を三つに分けて記したのは、先にあげた①②とは異なる「当該個人の諸能力」が問われることに注意が必要だからである。

では、当該個人の諸能力は、どのような形で立ち現れるであろうか。例えば「運転者のミスで歩行者に怪我を負わせた場合」である。一般にはまず停車し、警察と消防に通報。それらが到着するまで現場待機し、調べに応じる。だが、時には「ひき逃げ」も発生する。前者は「事故」として、後者は「事件」として認識/処理される。事件の場合、当該運転者は「犯罪者」であり「司法」手続きに即して「処罰」され、それが明るみになれば、本人の意向とは無関係に、「ひき逃げ犯」という情報が、正確/不正確な内容を伴う噂/風評も含めて世間/社会に漂う。場合によっては、本人が失職したり、家族や知友人と疎遠になったりすることもある。まさに生活の困難に遭遇するのである。

この場合、司法の過程で、本人には弁護士や検察官、裁判官、刑務官などが関与し、刑期終了後には社会復帰支援員などが公的社会的関係者として関与する。一方、家族や知友人等も相応に関与することが多いであろう。この、公私両サイドから関わる専門職者や家族などによる具体

的な関与実態は、本人のその後の「立ち直り」「社会復帰」にとって決定的である。関与実態が適切であれば「反省」「立ち直り」「社会復帰」は比較的順調に進行しよう。罪を猛省し、全うに生きる途を歩もうとする。逆にそれが不適切な場合、それらは不調に陥り、本人の態度/行動問題をさらに深刻化させよう。即ち、困難に遭遇した本人の「復調」には、本人自身の「危機対応」（本件では反省と立ち直り意欲…の実態）だけでなく、関与する諸制度/政策/対策及びその担い手としての専門職者や家族等が担う「支援/援助/教育…の実態」も同時に問われるのである。この「対応の実態」は、可視化/マニュアル化し難く、多くの場合、可視化/マニュアル化が可能な部分だけを行う「一般的対応」を以って「対応」と見做すのが現実である。

この対応が「真に問題解決に迫る対応」である場合を、本稿では「危機管理」と考えたい。勿論、軽度の問題は殆ど「一般的対応」で済ませてよいであろう。しかし、問題によって、「真に問題解決に迫る対応」でなければならない場合があることを知る必要がある。例えば、2011年3月11日の東日本大震災における津波発生時の石巻市立大川小学校の避難マニュアルの失敗、2020年のコロナ禍を背景に発生したとみられる自殺などである。「真に問題解決に迫る対応」が、問われるのである。

#### 4. 危機管理の推移

この意味で、人生が困難な状況に陥った時、その解決にはまっとうな「危機管理」が必要なことに気づくところである。それも、人生を歩む当事者のみでなく、当事者に関与する諸般の人的環境、人生に関わる社会/文化的環境などが紡ぎ出す理想/理念、方法/手段/技術、評価/反省などの広範な側面にわたる危機管理である。

歴史を紐解くと、こうした危機管理は、今日のそれとは形式が異なるが、人類史とともに相応に営まれていたことに気づく。危機を予測すればこそ、その予防/対応として、先ず信仰や宗教的営みがあったと思われる。また、危機に直面

した諸個人の「統制困難な態度/行動」の抑制装置として正当性を付与した威信/権力/権限/職能なども案出された。他方、こうした権限が独裁化/歪曲化することもあり、王道/帝王学/騎士道や武士道などの倫理感覚を求める動向も生まれた。こうした諸々の動向を経て、今日、科学的根拠に立脚する危機管理が本流になりつつあるとまでは言えるであろう。

歴史に探る場合、もう一つ注意すべきは、そこに科学的裏付けがあるのに気付かないまま、しかし、近代科学に照らしてほぼ「真実」である「危機管理言説」も相応に存在することである。「腹八分」「可愛い子には旅をさせろ」「地震を感じたら船を沖に出せ」「門前の小僧習わぬ経を覚え」など、今日の医学/心理学/地学/社会学に照らしてもほぼ「正解」であろう。こうした「経験知」の蓄積を経て構築されたのが「年中行事」であり、組織されたのが、それらを営む「年序集団」である。子ども組、若者組、若衆仲間などへの加入と役割取得を経て、心理社会的発達を遂げる仕組みを作っていたのである。

それらは、近代以前の共同体における生活上の危機を予防/対応する労働/扶助組織、防犯/防災組織、冠婚葬祭等人生儀礼組織などと「危機管理」という点では共通する組織であり営みである。だが、これらの大半は、近/現代史の展開過程において、個人にとっては次第に「煩瑣」に感じられ、企業、消防、警察、一般行政などのしくみに切り替えられていく。今日、それは、ひとの心理社会的発達に関わる科学的根拠に立脚した危機管理へ、それ故にまた専門職者による危機管理へと「担い手」も「内容/実態」も変化している。

### 5. 危機管理から見た発達臨床

「発達臨床」は、ひとの発達に関わる臨床的対応を指す概念である。また、「臨床」は医療やカウンセリング等に伴う「問題解決に直面し、直接的具体的に関わる行為」である。要約すれば、発達臨床は、ひとの発達に関わる問題事態に直面し、解決を目指して直接的具体的に関わる

行為という理解になる。この理解を、危機管理から検討してみよう。

前に、危機管理を「真に問題解決に迫る対応」と定義した。この定義に即して、発達臨床として行われる諸対応を検討しよう。場面寡黙、集団参加忌避、自罰、自己嫌悪など、生徒に関わる発達臨床問題は、すぐ十指を越える。本人自身の対応はもちろんであるが、本人以外に問題に対応する者として一般に浮かぶのは、保護者、兄弟姉妹、教師、友人などである。問題が深く大きいと考えられる場合は、今日、医師や心理士等の対応が要請される。こうした、日常的段階から専門職者による段階までを前提に、問われるのはその対応が「真に問題解決に迫る対応」になっているか否かである。

一般に、発達臨床はすべて「真に問題解決に迫る対応」だと思われがちである。もしそうでない事態があれば、それは発達臨床の危機管理に関わる厳しい問いになる。問題が「専門職者の関与が必要な段階」にあるにもかかわらず、日常的段階の問題として認知し（され）、実質的に専門職者の関与を妨げ（られ）ている事態が無い。また、専門職者が関与した場合でも、アセスメント段階の見落としや軽視によるミス、関係生徒との関係構築の躓き、専門職者による働きかけと生徒からの働きかけのミスマッチなどが無い。学齢期の発達臨床の一つ、不登校への対応に焦点を当てて考えてみよう。

### Ⅲ. 不登校対応を発達臨床から問う意義

日本で不登校が広く知られはじめて半世紀以上が経過する。心理学ほか多様な学界が研究/実践に関与するにもかかわらず、件数が一貫して増加傾向にある点は前に記した通りである。では、その要因に即した臨床実践方法は開発されないままなのであろうか。

学校、教育センター等の公的機関、フリースクール等の民間施設など、筆者が観察するだけでも、相応に「要因を加味した実践」がある<sup>10)</sup>。課題があるとすれば、それは「真に問題解決に迫る対応」になっているかどうかであろう。不登

校対応について、改めて「発達臨床」の「危機管理」を視点にその意義と実態を検討すべきではないであろうか。

### 1. ひとの生涯における学齢期

まず、なぜ、不登校を社会的課題にするかを考えよう。登校云々は当該個人の行動である。行動の自由を強く打ち出す立場に立てば、登校を求める営みは「自由へのクレーム」になるかもしれない。逆に、「義務教育」を前面に出せば、登校は法的な義務になる。こうした極論から離れ、ここでは、ひとの生涯における学齢期を概観し、この期における登校の意味を探してみたい。

ひとの生涯の段階/時期区分については、社会/文化を基礎に現れる歴史的背景がある。古代に「学齢期」は無かった。とは言え、「幼子」「若者」「小娘」「年寄り」などの区分は時代を越えた生物学的背景によっていつの世にもあったと思われる。

以上を前提に、ひとの生涯全体における学齢期を見よう。日本の場合それは6歳から10歳頃(義務教育年限が4年間だった明治期終盤まで)、6歳から12歳頃(義務教育が6年に延長された明治期終盤から20世紀半ばまで)、6歳から15歳頃(義務教育が中学校3年までの9年間になった後)など、歴史的に変化していることに気づく。今日、高等学校進学率が95%を超えており、18歳までを学齢期としても大きな異論はないであろう。本稿では「義務教育」を一つの基準にするので、6歳から15歳頃を暫定的に学齢期としたい。

では、この9年間は、ひとの生涯全体においてどんな位置にあると言えるか。今日、日本人の平均寿命が80歳を大きく超えたことを前提に検討すれば、学齢期は相対的に短くなっている。否、高等学校やその後の段階の学校進学率の向上から見れば、在学期間は年々増大している。義務教育までの学齢期に限れば、9年間は、その後の人生にとって、文字通り「人生構築能力」の基礎を習得する時期である。基礎というのは、まず、この期が①身体的、②心理的、③社会的、④精神的/実存的、⑤知的/技術的……な意味で重

要な発達を遂げる時期であることを指す。勿論、さらにその根底を探れば、幼児期、乳児期、周産期、胎児期にまで論を掘り下げることになる。この点は他の論稿に譲る。

基礎と考える第二の理由は今示した①から⑤までの発達状態が、その後の心理/社会的発達に影響し、さらにその結果として、具体的な人生の選択/創造(ライフコースの構築)にも影響することである。感情が未成熟/未発達な場合、社会的役割意識が極端に乏しい場合、常識的知識が不十分な場合、当該個人にどのような「暮らし」の、「人生」上の困難が伴うかは大方想像できるであろう。

### 2. 学齢期の発達課題

こうした現実を前提に、人生各期には当該の時代(歴史)に即して暮らし生きるための「発達課題」があることを説いたのがE.H.エリクソンである。その発達課題に関する8段階説は広く知られるが、学齢期相当年齢に関しては次のように説明される。

まず児童期については、「勤勉性」が発達課題であり、損ねた場合は「劣等感」に陥りやすいと指摘する。この期の人格的活力としては「コンピテンス(能力)」を挙げている。次に、青年期については「アイデンティティーの確立」が発達課題であり、うまくいかないと「アイデンティティーの拡散」が起きるとしている。この期の人格的活力として数えられるのは「忠誠心」である<sup>1)</sup>。

発達課題の達成には、エリクソンが指摘する人格的活力が重要であろう。発達課題は勤勉性でありアイデンティティーの確立であるが、その課題を達成する人格的基盤として能力(児童期;小学生期)と忠誠心(青年期;中学生期、高校生期もここに含まれる)を指摘した点がむしろ特徴的と言えるかもしれない。児童期にひととしての多様な能力を経験的に習得することの意義に触れていることになろう。また、青年期に仲間や集団や自分が果たすべき役割関係に対して真面目にまともに対応する、つまり忠誠をつくすことが、アイデンティティーの確立に必

要だと考えたのである。では、こうした発達課題及びその基礎になる人格的活力は、どのような生活環境の下で培われるであろう。

### 3. 発達課題の達成における学校体験

今日の日本人は6歳から15歳までの時期の大半を学校で過ごしている。帰宅した後も、宿題や翌日の予習や課題など、ほぼ学校生活を基軸にした生活を送っている。生活の基軸が学校にあるので、もし、学校に出席しない状態が長く続けば、学校生活を介して達成の途に就いていた発達課題は次第に達成しにくくなることが予測される。

例えば小学生の場合である。明治期の学制施行時には、ほぼ「歩いて通える範囲」に小学校(含む分校)が設置された。6歳にして、長ければ4キロメートル弱の距離を往復したのである。早朝に起床し、朝食を取り、歩く体力をつけなければ通学が出来ない。往復の時間内には、年齢差のある通学仲間との会話があり、喜びを分かち合い、少々の悪ふざけも発生する。学校到着後は同級生との間の心理的交流があり、多様な感情の成熟/発達が深まる。教室の諸役割としての係分担があり、日直/給食/掃除当番などの諸当番がある。学年が進行すれば、児童会にも参加し、そのための学級委員の選出もある。高学年になれば、図書係や児童会新聞部などの役割が加わり、その上さらに、放課後の社会体育としての部活動も待ち受けていよう。

中学校の場合もほぼ同様である。生徒会活動や部活動の比重はさらに大きくなる。また、対社会的なボランティア活動も視野に入るであろう。小/中学校とも、文部科学省が定める「学習指導要領」に即した教科(含、道徳)の指導、特別活動、総合的な学習、その他学校行事等を経験するのは学制以来である。さらに、修学旅行や遠足、地域との交流、夏休み等の休暇と調べ学習などを入れると、学齢期9年間に経験する認知/思考/認識/行動等の内容は、計り知れないほど多様かつ大量である。勤勉性、アイデンティティーの確立は、こうした諸経験の過程で

構築されるのである。

### 4. 学校体験の不履行；不登校の予後

風邪等による数日間の病休と異なり、長期にわたる不登校は、以上に記した学齢期に特有な経験をあまりしないで時間を過ごすことを意味する。勿論、なかには保護者が教育に当たり、学校経験以上に豊かな経験を用意する例もあるが、實際上、それらは稀であり、一般化するには無理がある。本稿では、学校経験をしないまま自宅で過ごす場合を想定して論を進める。

不登校による学校体験の不履行は、前に示した①身体的、②心理的、③社会的、④精神的/実存的、⑤知的/技術的……な発達に繋がる経験をほとんどしないで時を過ごすことを意味するであろう。その場合の予後はどうであろうか。前に、9年間一度も教室に出席しなかったひとが職を探すのに困窮する例、小学校高学年時に不登校を経験し、高等学校入学のための進路選択に困窮したひとの例を挙げたが、困窮は多種多様な形で発生しよう。今日これらは進学支援、就労支援として、法的体系も少しずつ整備され始めているが、法の整備のみで問題が解決するわけではない。予後は全般に厳しい。この厳しい予後の未然防止、防ぎ切れなかった場合の予後対応が必要になる。未然防止の一つが「不登校対応」であり、その危機管理の必要性を問うのが本論稿である。

### 5. 登校調整；回復促進と自由選択

不登校対応は大別して二つに分かれるであろう。一つは、広い意味で「登校回復を促す対応」である。もう一つは「当該個人の自由選択に委ねる対応」である。後者の場合も予後が順接的な例もあり、どちらの対応が正解であると断定することは避けたい。登校「促進」と「自由選択」の両ベクトルを共に容認する意味で、本稿では「登校促進」に代えて「登校調整」の語を使用する。またこの語には「自由選択」も含めて考えたい。ただ、筆者の経験から、本稿では後者に配慮しながらも前者の対応を基本に論を進めたい。

それは、今日の社会/文化的条件下で「自由選択」が出来る家族環境を垣間見た場合、保護者の経済的/文化的水準の高い階層に限定され、一般の家庭環境には馴染まない部分が多いと考えるからである。

#### 6. 発達臨床から見た登校調整の危機管理

前に記した事項を前提に不登校への対応として行う「登校調整」に関わる危機管理を見つめよう。どんな問題が垣間見られ、どんな課題が底流しているであろうか。観察する視点を定め、登校調整の問題が生じる場面や状況、そこに潜在/底流する課題を探ってみよう。なお、危機管理の具体的方法/手順等の臨床実践については、別途、稿を起こしたい。

問題を見つめる視点の一つは、家族/家庭に見られる保護者による生徒への関与である。

1) 乳幼児期の成育歴、2) 学齢期以後の発達環境/発達過程、3) 保護者の対人/社会/文化的態度/行動などである。このうち、1)の乳幼児期の成育歴は既に過去形になっているので、いわゆる「再体験」「再学習」に関わる課題になる。2)は身体的発達に関わる運動/栄養/睡眠など、また、感情/情緒などの発達に関わる信頼/評価/自信を高める経験など、ひととしての生命の基礎を構築する体験に関わる課題である。3)は、身近なモデルとしての保護者が、交流/交渉/相互作用する他人/社会/文化などに対して日々取り続ける姿に関わる課題である。他人を尊重するか見下すか、役割を感知して社会参加するか否か、知的リテラシーを高めようとする態度か否かなどが問われるであろう。

第二は、近隣/地域社会における生徒への関与である。積極的か消極的か、あるいは無視する姿勢か、当該生徒及び生徒が置かれた立場を理解しようとして関与しようとするか否かなどが問われよう。

第三に、学校における生徒への関与である。学校の規則や機能から見た校舎の配置、教員や級友による態度/行動、学校行事等における級友等の保護者や学校に関連して関与する多様な

人々（通常は地域社会の大人）が採る態度/行動などが課題になる。学校特有の機能としての学業と成績に関する関係者の認識は特に大きな課題である。例えば「宿題を提出しなければ放課後に残留学習」が課される規則がある場合、登校調整は、生徒の心理面というよりもこの規則に関して行われなければならないであろう。こうした事情で長く不登校を続けた生徒には学校の規則に対して強迫観念が固定化する場合もあるからである。

四つめは生徒自身における自己関与である。自分が感じていること、知り/理解していること、考えていること、採っている態度/行動などについて、異なる角度/視点/領域などから再考する余地を持つスキーマを構築しているか否かに関する問題に直面する。

さらに知人/友人等の関与であるが、これは前記四つの関与にすべて関わると思われる。

#### IV. 本稿のまとめと今後の課題

ひとの生涯、そこに生まれる諸危機を、生涯発達、とりわけ学齢期の発達に焦点化し、学齢期の発達危機について、発達臨床の危機管理を視点に検討すべき課題があることに触れた。ひとの生涯は、学歴/職歴/役職歴/家族歴など、一般に可視的な社会的履歴/経歴の蓄積として受け止められがちである。しかし、その裏面に、こうした社会的履歴/経歴を構築する欲求/興味/関心/意思/意志など、心理社会的意味の「生涯発達」に関わる事実も、次第に脚光を浴びるようになってきた。とりわけ、ほぼ全員が何らの逸脱的行動もなしに社会規範に従うような履歴/経歴を辿る状況に変化が生じている今日、「生涯発達」こそ、一生/生涯/人生を考える上で重要なポイントになる。とりわけ、学齢期の「生涯発達」の状況は、それ以後の生涯発達の基礎になり、影響が大きい。従って、そこに不調/変調が生じた場合は、失調に至る前に復調/回復/改善を調整する「危機管理」が必要になる。

学齢期の生徒を想定した場合、とりわけ「不登校」に対する「登校調整」が問われることにな

る。この調整は、単に応じた/対応した/関わったという「一般的対応」に留めず、実質的目標達成/問題解決を実現する具体的手段/方法/臨床でなければ意味を失う。例えば、単にカウンセラーを増員すれば済むものではなく、カウンセラーが行うアセスメントやカウンセリング、さらには予後対応などの、共感を含むクライアントとのマッチングや関与などの適切性/妥当性に関わる課題を秘めているのである。前に例示した「大川小学校の津波被害」「コロナウィルスによるクラスターの発生/感染の拡大/経済活動縮小」などの危機に対して求められる危機管理が、教育や福祉においても求められるべき事態にあることを深く認識しなければならないと思う。

## V. 引用文献

- 1) 「発達臨床」については、「…特に発達の観点から人間の生涯にわたる心理的問題を実践的に解決しようとすることへの基礎的または実践的知見を提供するものである」(無藤隆、「発達臨床とは何でありうるのか」、発達心理学研究第3巻第2号) 1992、100頁、による。
- 2) 「危機管理」(Crisis management) は、「…組織の意思決定者や紛争の当事者が直面している危機に対する手段…」(<https://ja.wikipedia.org/wiki>) と定義される。オスグッドやカーンによる核戦争の危機を指摘する概念として使用されたが、次第に内容的に広い意味で使用されるようになる。今日、場合によっては‘Risk management’の意味も含む。
- 3) 「平成30年度児童生徒の問題行動・不登校生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」令和元(2019)年12月13日、文部科学省、の数値を参照。
- 4) いずれも筆者が保護者から直接聞いた内容である。個人の尊厳を守るために、関連する個人情報には記さないこととする。
- 5) 服部祥子『生涯人間発達』2010、医学書院、10頁、参照。
- 6) 竹内利美・江間誠也・藤木三千人「東北村落と年序集団」(東北大学教育学部研究紀要第7集、1959)、石倉あつ子『子どもと老人の民俗誌』2001、岩田書院、参照。
- 7) 例えば、朝日新聞の書籍広告欄に、近時、次の書籍が載った。『六十代と七十代の整え方』(和田秀樹、バジリコ)『十代のきみたちへ』(日野原重明、富山房)『46歳からのキレイの医学』(海原純子、清流出版)『74歳、ないのはお金だけ』(ミツコ、すばる舎)『一生自分の力で歩いて、食べて、トイレに行ける 100トレ』(中野ジェームズ修一/ほか、徳間書店)。
- 8) マズローの欲求段階説については、新社会福祉士養成講座2『心理学理論と社会的支援』2009、中央法規出版KK、40ページを参照。
- 9) エリクソンの心理社会的発達段階については、最新介護福祉全書第9巻『発達と老化の理解』、2008、メヂカルフレンドKK、64頁参照。
- 10) 例えば前記(3)に示した資料によれば、文部科学省は、改めてS・CやS・S・Wなどの増員を講じている。
- 11) E.H. エリクソン著、仁科弥生訳『幼児期と社会I』1997、みすず書房、PP332 - 342、及び、バーバラ・ニューマン/フィリップ R. ヒューマン著、福島護訳『生涯発達心理学—エリクソンによる人間の一生とその可能性—』1998、川島書店、PP175 - 296 参照。



# 「総合表現Ⅱ」における音楽表現技術の習得を目指して — ハンドベルを利用した集団音楽表現の過程 —

山 香 陽 子

For the acquisition of the music expression technology in general  
expression II

— Process of the group music expression using a hand bell —

YAMAGA Yoko

## I. はじめに

本学のイングリッシュハンドベルは平成5年、故名誉学長相良好仁先生より寄贈された。5オクターヴの幅広い音域を有し、大塚豊子教授の指導の下、サークルとして30年間、学内に限らず学外でも精力的に活動が行われてきた。しかし、近年の学生の環境の変化や多忙化により、部員数が減少し部の存続が厳しくなり、また大塚先生が退官されることもあって、火が消えそうになっていた。ハンドベルという楽器は、音楽表現の楽器としてはもとより、幼児教育を学ぶ学生にとって集団音楽表現の教材としての要素も持ち合わせる素晴らしい楽器である。授業でもと考えられ、令和元年から3セメスターの音楽授業の中で、保育技術の習得の一環として取り入れられていた。

本学の幼児教育学科2年生では、毎年10月から「総合表現Ⅱ」という科目が開講されている。

- |  |
|--|
| <p>①こどもの援助者として、音楽・美術・体育表現を自らが実践する。</p> <p>②実践過程から表現方法を学び、こどもたちの前で表現する。</p> |
|--|

この2つを授業目標として掲げており、毎年12月に行われるミュージックカーニバルという大舞台の本番へ向けて、学生たちは夏以降、取り組みを進めている。この「総合表現Ⅱ」の授業の中で、2年生15名がハンドベル演奏披露に向けて

学びを深めていくこととなった。昨年のミュージックカーニバルでも、このハンドベル演奏は披露され、この演奏に参加した学生からは、演奏を聴いた会場の園児から喜びの反応が返ってきたこと、演奏に参加していなかった学生からは、会場で聴いたベルの音色の美しさが胸に響いた、という思いが聞かれ、今年もこの「総合表現Ⅱ」の授業で取り組みたいとの声が多数上がった。

また、今年はコロナウイルスへの徹底した感染予防対策のため、学内での総合表現発表会として行うこととなった。その点においても、音楽表現をしながらも全員が同方向を向き、声を発せず、両手手袋着用で行うハンドベル演奏は、安全性の高い演目として取り入れられた。

この「総合表現Ⅱ」の授業内で行ったハンドベル演奏の表現技術の習得を通して、学生たちがどのようなことに影響を受け、その結果何を感じ取り学んでいったのか、また指導を行う中での指導者の意義や役割、反省点などを4期に分けてまとめたいと思う。

## II. 「総合表現Ⅱ」に向けての活動

### 1. 第1期 (10/7～)

今回ハンドベルで演奏する曲については、12月の総合表現発表会の舞台での集大成として発表する曲になるということで、予め、季節や難易度を考慮して、候補曲を4曲に絞り込んで学生へ

提示した。演奏曲は、アレンジの方法や調性で演奏曲の難易度が変わるため、リズムが取りやすく、平易な調性にアレンジされた曲を揃えた。その後、学生の多数決で「ジングルベル」と「きよしこの夜」の2曲が選曲された。

「ジングルベル」の曲は、ハ長調、17小節の長さで構成され、4分の4拍子、サビの演奏のみのため、16音のベルを使用しての演奏となる。メロディ部分と伴奏部分がほぼ同じリズムにアレンジされているため、リズム読みが苦手な学生にも、感覚を掴みやすく、演奏しやすいアレンジとなっている。もう1曲の「きよしこの夜」は、ト長調、16小節の長さで構成され、4分の3拍子、17音のハンドベルを使用しての演奏となる。メロディ部分を担当するベルと伴奏部分を担当するベルの音域がはっきりと分かれてアレンジされているため、各声部の音の流れを追いやすく、しかも伴奏部分はほぼ全音符で表現されているため、メロディに対してタイミングを合わせやすく、音楽経験の少ない学生にも分かりやすい音運びとなっている。

ハンドベルの演奏自体は、前期に全員経験があるため、どの音をどの学生が担当するのかについては、まず学生同士で話し合わせた。集団で音楽を演奏する場合、曲中で登場回数が少ない音の担当になると一見易しく感じるが、登場のタイミング自体は間隔が空いていることが多いため、演奏中自分の登場まで緊張状態が長く続き、思うほど取り組みやすいものではない。しかし、その感覚は、音楽経験の少ない学生にはなかなかイメージが伝わりにくく、どうしても登場の少ない音の担当に人気が集まってしまう傾向にあった。そして、それをお互い頑なに譲らず、話し合いが進まない様子があちらこちらで見かけられた。またメロディ部分の担当を希望する学生も多く、なかなかスムーズには決まらなかった。少し膠着状態となってしまったので、分かりやすくこの曲の伴奏部分にも関心を持ってもらうよう、伴奏の音のみをオルガンで演奏して、聴いてもらうことにした。すると、伴奏部分の音のハーモニーの重厚さ、少しずつ

音が経過していく中で浮かび上がるカウンターメロディの隠れた美しさに気づく学生が出始めた。カウンターメロディの動きというのは、音楽全体の中で隠し味のような要素が大きく、主旋律を陰で支える役割を担っている。そのため、主旋律よりも強調して表現されることはなく、地味で面白みのない音の並びと誤解されることが多い。しかし、このカウンターメロディが美しく流れていく演奏かどうかで、主旋律の雰囲気、全体の雰囲気を左右することになるといっても過言ではない。このカウンターメロディの陰の魅力に気づいた学生から、今まで希望していた音から変更したいという意見が出始め、担当分けは少しずつ再開していった。その後は、音楽経験が豊富な学生が周りのバランスを見ながら徐々にアドバイスする様子も見られ始めた。そうして、話し合いは進み、全員の担当するハンドベルが無事に決まった。

先述したように、ハンドベルの演奏自体は、全員経験者であり、舞台での演奏経験がある学生も数名いた。しかし、練習開始当初にベルの鳴らし方や腕の使い方を改めて復習してみると、記憶力や再現力に大きな差が見られた。前回の演奏より時間が経過してしまっているせいもあるかと思うが、担当する音の高さが変わればハンドベルの重量が異なり、前回担当したハンドベルの感覚だけに頼ると勝手が違ってしまうため、そのことが影響したかもしれない。しかし、自分の担当となったベルの音というものにこの時点で既に愛着が湧いているようで、お互いにベルを鳴らして音の響きに耳を傾けたり、口ずさみながら自分の担当する音を合わせたりする光景が見られ、ハンドベルの音色に対する関心の高さが伺われた。

楽譜通りにハンドベルを鳴らす練習へ入った。「ジングルベル」も「きよしこの夜」も、全員がすぐに口ずさめるほどよく知っている曲であるため、初見の段階である程度メロディが繋がりと、途切れることなく最後まで演奏することができた。自分で口ずさめる曲というのは、その曲のどこを盛り上げると曲が生きてくるのか、盛り

上げるためにはどの音を強調させるとよいのかなどが、指導を受ける前から感覚的に身体に染みついていくという利点がある。また演奏中、今曲のどの部分を演奏しているのかを耳で捉えやすく、例えば途中楽譜を見失っても、再び直ぐに演奏に合流できるというのは、楽譜を目で追っていくのが苦手な学生にとっては特に大きな安心材料となっていた。そのため、演奏を数回重ねると、自分たちの思い描いているメロディとして実感でき、表現できていることの喜びを語り合っていた。また、そのメロディが全員での演奏から成立しているという事実は、演奏している学生たちの満足感へと繋がっているようであった。ハンドベルの演奏というのは、自分ひとりで完成することは決してなく、全員の音色が繋がって初めて作り上げられているという事実を再確認し、集団でのレベルアップの必要性についての発言もあちらこちらで聞かれた。この実感と演奏技術の学びを経て、お互いの良かったところを褒めあい、改善点を自発的に言葉にできる雰囲気も作り上げられていった。ここでのお互いへの声掛けについては、音楽経験の有無に関係なく、どの学生間でも行われていたのが非常に興味深かった。ここまでの演奏の出来に関して声を上げることを遠慮していた経験の少ない学生も、自己肯定感を少しずつ持ち始め、気軽に発言できる雰囲気が集団の中で出来上がっていったことによるところが大きいように思う。

その後も、それぞれの学生が意見を出し合い、もっとこうしたいという表現を深めていく姿勢と担当したベルの音を次の音へ繋げるという責任感、それを確実なものにする演奏力を身に付けていった。その後、数回の授業を経て、この「ジングルベル」「きよしこの夜」は、全員で演奏できる曲として無事に完成させることができた。

この2曲の演奏の完成により、学生たちの中で、自分たちの集団で曲を仕上げることができたという結果が集団の団結力へと反映されていった。

実は、今回の授業が始まる時点では、全員がハ

ンドベル演奏に積極的に取り組みたいということではなかった。他方と悩んだ結果、やむを得ずこちらの授業に参加を決めた学生も少なからずいたようだった。学生同士の授業に対する意識の違いで、集団の協調性に支障がでないか内心ひそかに心配していたのだが、結果的にはこちらの杞憂に終わり、練習を重ねるごとに、どの学生も集団の中で一員として自分を肯定的に捉え、全員で演奏表現を高めていこうとする向上心が生まれ、それが集団全体のレベルを底上げしていった。

## 2. 第2期 (10/28～)

学生の音楽力と集団の団結力が短期間で向上し、予想以上に早く完成したため、学生たちと相談の結果、少し難易度の高いアレンジの曲へ選曲を変更し、新たに挑戦することとなった。

今回も前回と同じ「きよしこの夜」を選曲することになったのだが、調性は変更し、調号が2つ加わる変ロ長調、28小節の長さで構成され、31音のベルを使用しての演奏のアレンジを選択した。伴奏部分はほぼアルペジオの音型で成り立っているため、担当するベルによっては裏拍のタイミングが連続し、その感覚を掴むには、正確なりズム感や前後のベルとのバランスや豊かな経験値が求められる。

また、新たに取り組むこととなった「サンタが町にやってくる」は、50小節の長さで構成され、繰り返しやコーダもある今までで最も長い演奏時間の曲となった。31音のベルを使用しての演奏となり、拍子も楽しい雰囲気の2拍子でアレンジされている。2拍子の曲は、4拍子とは違う速いリズムのノリが重要となってくる。冒頭はト長調で始まり、すぐにハ長調へと転調、その後も再びハ長調の転調、ハ長調への転調と次々に調性を変化させながら曲は盛り上がり、最後のコーダではテンポをゆるめつつ、冒頭と同じト長調で終わる。メロディも伴奏も、高音域、中音域、低音域と様々な音域に移動しながら繋がっていくため、今どの役割のフレーズを担当して、どこに繋げていくのか、今担当している

部分の音は、そのフレーズの中で強調して演奏するのか抑えて演奏するのか、他者の音を聴きながら鳴らしていくことが重要となってくる。メロディの音域が移動していくということは、演奏自体に迫力が生まれ、変化に富むため聞き手を飽きさせないという効果もあるが、反面、誰もが同じフレーズ感、リズム感覚で演奏しないと、同じメロディとは認識されず、まとまりのない演奏が出来上がってしまう。音域が広がり、跳躍する音も増えるため、自分から遠い空間で発せられるベルの音との繋がりも感じながら、フレーズを繋げていかなければならないという、演奏面でのハードルも上がり、学生たちも期待と不安が入り混じりながらのスタートとなった。

今回のこの2曲のハンドベルの担当分けについては、周囲とのバランスにも目を向けて話し合っただけという意図もあり、予め楽譜に難易度を表記した。表記の仕方はやや難しい、難しいなどにし、易しいという表記はあえて載せなかった。また、登場回数が少ない、という情報は提示した。

前回の2曲の担当決めの経験と、実際に演奏して実感した感覚がうまく結びついたようで、今回の担当決めでは出番が少ない音に人気は集中することはなかった。また、選択しても、周りの学生の選んでいる状況を見て選択を再検討するという協調性も身につけていた。その中で、敢えて難易度の高い音にチャレンジしようかと悩む学生がいた。自分個人の希望としては、是非挑戦したい、でも集団での演奏の中で、自分の失敗で迷惑は掛けたくない、という2つの思いがせめぎあっているようであった。確かに音楽的な演奏力のことを考えると、そのベルの音を担当するには、現状のその学生のレベルと難易度の乖離が少し大きすぎる。どうアドバイスしようかと考えていると、別の学生から「大丈夫、練習すれば絶対できるようになるよ」と励ます声が聴かれた。励ました学生は、音楽経験が豊かであり、前回も周りのバランスを見ながら発言してくれていたため、そこまでは想像がついていたのだが、その後、その学生は、挑戦する学生

の隣のポジションのベルを選んだのである。そして、ハンドベルのリズムがつかずきそうになると、声を掛け、共に練習を行うという行動をとっていた。そのおかげで挑戦した学生は自信をつけ、演奏のレベルはみるみる向上していった。

仲間を励ますことは、集団ではよく見かける光景であるが、その後も引き続き見守っていくという行動を取るとはなかなか難しい。それを自然に行っていた学生の、他者を思いやる姿勢に感銘を受けた。

また逆に、学生同士の中で、その担当は本当にできるのか相手に慎重になるようにアドバイスし、冷静に判断するよう意見を出している場面も見受けられた。

集団全体で1つの物を作り上げる過程においては、個人の希望や能力と、集団の成功目標が必ずしも一致しないことがよく発生する。どちらを優先させるのか、どちらが正しいのかというのは一概に判断はできず、また全てに当てはまる正解というものも存在しないため、そのたびに慎重に冷静に見極める必要が出てくる。今回の学生同士の話し合いにおいては、一方的に相手の意見を否定する様子は見られず、まずは相手の意見の中に含まれた勇気や自信を尊重しつつ、集団の成功目標に近づくようにそれぞれが寄り添って結論を導き出しているようであった。

集団で物事を進めていく際に、この問題はよく発生するものである。特に集団生活の中で人間関係を学ぶ途中である幼児期には、多く起こることであるため、この経験は今後幼児教育に携わっていく学生の糧になっていくと思う。

練習は、取り組みやすい「きよしこの夜」から始まった。まずは、アルペジオの多い低音部から練習に入った。アルペジオというのは、表と裏の音が交互に出現する音型であるため、他者と他者の間に自分の音を当てはめて鳴らす場面が増えてくる。他者の音と自分の表現した音がいびつな形に並ばないように、なだらかに曲線を描くイメージで演奏する必要があるため、常に直前の音に対しての繊細なアプローチが必要となってくる。この「難しい」と表記をした低音部

は、リズムを捉えることに自信があり、音楽経験の豊富な学生が集まった。そのため、アルペジオの裏拍のタイミングもすぐに掴め、早い段階からなだらかな音の流れが形成されていた。

ただ、学生それぞれの中でもレベルに差があるため、ミスをしてしまった学生への批判のような意見が少しずつ出始めた。そうすると一度ミスをした学生に必要以上にプレッシャーが掛かってしまい、やり直しても同じ個所でベルが鳴らせない失敗が続くようになってしまった。ハンドベルという楽器は、横一列になって演奏するため、どうしても隣にいる演奏者の音のミスが強調されて聴こえてしまう。全体の演奏の中で聴くと目立たないミスでも、とても重大なことが起きているように感じてしまい、それが批判へと繋がってしまっていた。

そこで、今回は未完成の段階で一旦動画を撮影し、全員に演奏全体の様子を確認してもらった。そうすると、演奏中に自分に聴こえてくる音のバランスと撮影した動画での聴こえ方が全く違うこと、自分の思っていた感覚や聴こえ方が必ずしも正解ではないことに気づいたようだった。また、自分がミスしても、他の学生が批判的に意見していないという配慮も感じ取ったようだった。その後、冷静に演奏を捉えられたことで、良い雰囲気演奏を反映することができ、お互いに指摘する場合も批判せずに相手を尊重しながら意見を伝えられるように言動が変化していった。

比較的難易度の低いメロディ部分に関しても、1つの問題が生じた。今まで、音楽経験豊富な学生が様々な音域に分かれていたので、その音域のパートリーダー的な役割を果たしてくれていた。だが、それを担っていた学生が今回は低音域に集中してしまったため、メロディ部分の演奏が不安定になり、その結果、ハンドベル演奏に対する学生の自信を喪失してしまっていた。

音楽経験のない学生にとって、リズムを掴み、メロディの流れの一部になるというのは最も苦勞するものようだった。一度裏拍で登場した音は、調性が変わらない限り何度も裏拍に登

場してしまうことがどうしても多くなる。その登場が、1拍目の裏だったり、2拍目の裏だったりするのが音楽を楽しく変化させていくための大事な要素なのだが、担当する学生にしてみれば、毎回緊張の連続であり、練習する割に向上しないという悪循環に陥ってしまう。裏拍のタイミングというものは、自分ひとりで練習しても全くイメージが掴めず、表の拍と合わせて演奏する練習をしなければ、いつまでも正しいリズムの感覚を身につけることができない。

その部分を指摘し、前後の音のベルと合わせた練習方法を提案すると、学生たちは練習方法の変更の必要性に気づいたようで、表の拍と裏拍の学生が、共に練習を重ねる場面が多く見受けられた。

フレーズの一部を表現するのは、フレーズ全体を全て演奏するよりもはるかに難しく、他者との兼ね合いが重要な位置を占めるため、この練習方法が1番感覚を掴みやすい。この練習方法に気づくと、フレーズの中で自分の担当する音はどのくらい鳴らすと美しい流れとなるのか、メロディを際立たせるためには、この部分はどのようなバランスが相応しいかなど、それぞれの役割についても想像力を働かせることができるようになった。

ここまで、かなりの時間を要したが、学生たちは着実に表現技術を習得していった。音感やリズム感などの音楽力の向上はもちろんのこと、他者への配慮や協調性、自己肯定など、集団で物事を進めるにおいて必要となる力も再認識し、少しずつ培われているようだった。

ハンドベルという楽器は、必要なベルの1音でも抜けると曲に綻びが生じてしまい、演奏者にとっては演奏を続けることが困難な事態となる。そのため、全員が揃うということが、練習を円滑に行うために非常に重要な条件の1つであった。しかし、この授業を行っていた時期というのは、2年生は就職試験の真っ最中であり、毎回複数人、しかもその都度違う学生が欠席する状態であった。そのため、全員が揃うというのがなかなか難しく、毎回必ず2音以上は抜けてし

まう状態であり、それはその度に音が異なるため、前回の演奏からの積み重ねというものが困難になってしまっていた。

初期の頃は、欠席者の担当するハンドベルは教師が演奏したり、他の先生に声を掛けて演奏していただくことも多かったが、徐々に欠席者のベルを請け負ってくれる学生が出始めた。勿論、曲全体を捉えて演奏することに余裕が生まれたことによるものだとは思いますが、全体が演奏しやすいように、自分の負担が増えても集団を支えようと配慮する意識が生まれてきたことも大きいように思う。

### 3. 第3期 (11/18～)

練習も終盤になり、いよいよ本番を想定して、他の学生の前で演奏するという発表学習の段階へと移っていった。練習での演奏と聴衆がいる前での演奏は全く別物である。これは、老若男女、経験したことがある者であれば、必ずと言ってよいほど体験し、実感していることかと思う。

ただ、別物の意味は人によって大きく異なり、気分が高揚して普段よりも良い結果へと繋がる場合や、緊張のあまりいつも通りの動きができず残念な結果に終わる場合など非常に様々である。

今回の場合、結論から言えば、学生たちの演奏は想像よりはるかにうまくいかず、数度やり直しの末、最後までなんとか辿り着いたという結果に終わった。同じ経験をしても、それぞれ感受すること、失敗から学ぶことは個人によって異なるが、今回については、とりわけ音楽経験の豊かな学生たちが衝撃を受け落胆していたように思う。これは、経験豊かな学生が演奏に対して必要以上に緊張してしまった結果の失敗だったことが挙げられる。経験豊かな学生は、普段の練習で失敗の経験が少ない分、失敗をするという経験値があまりなかった。それは、実はあまり幸運なことではない。本番中に練習で経験できなかった現象が発生するという事は、余計な緊張を生んでしまい、本番に大きな影響を与えてしまう。

そのことを丁寧に学生に伝えると、少し落ち着いた様子で、自分たちの実力そのものが足りなかったわけではないことに安心していった。反対にあまり経験のない学生は、演奏をやり直したことへの衝撃はあまりなく、最後まで辿り着いたことを喜ぶ声の方が大きかった。もちろん経験豊富な学生と同じく、もしくはそれ以上に失敗もあったのだが、学生が他の学生の前で演奏をやり遂げることができたという自己肯定感を身につけていたことによるものかもしれない。

演奏が滞ってしまった原因はどこなのか、演奏後改めて学生に話を聞いてみた。学生の意見によると、環境が変わったことが大きいように感じた。今までの練習段階では、教室でハンドベルを鳴らしていた。ごく普通の教室なので天井も高くなく、またベルの音がすぐに消えてしまうことなく、しっかりと認識でき演奏に取り組めた。しかし、今回他の学生へ演奏披露した場所は体育館であり、天井が高く、ハンドベルから発せられた音がすぐに広がって消えてしまうという現象が生じた。その場所での演奏自体は、以前何度も経験があるはずなのだが、緊張も相まって感覚を思い出せずにいたようだった。環境というのは、人間が活動を行う上において大きく影響する。その環境が本人にとって些細なことか、重大なことかは、本人の感覚により様々であるが、予め音の響き方が変わることを予告していなかったのは、こちらの指導力不足であったことを痛感した。

しかし、この人前での演奏の結果は、学生たちにとって非常に得るものが大きい出来事となった。実は、練習段階では、こちらが意図的に止めるまで、演奏が止まってしまうことはなかった。誰かの音が途切れても、必ず後続の音の誰かが演奏を継続することができていた。集団で演奏を作り上げる場合、音が意図せず消えてしまうことは、最も避けなければならない事態であり、立て直しのできない悲劇である。しかし、その現象が人前という最もプレッシャーのかかる場面で起きてしまったという事実は、学生の脳裏に深く植え付けられ、以後人前での演奏におい

て、音が抜けても演奏が完全に止まってしまうということは起こらなかった。

演奏以外のことで、学生の様子は変化していった。ハンドベルという楽器は、音高によってそれぞれの重量が変わるため様々な大きさのものがあ、その持ち運びには非常に腕力を必要とする。また、演奏前にテーブルをセッティングし、演奏する場所までベルを移動させるので、毎回の準備に人手が必要となってくる。音の高低順にハンドベルを配置する、譜面台を組み立てる、という段取りも重要となってくる。その準備の際、練習が始まった当初は、段取りが分かる手際の良い学生のみが行っていた。1、2回目は同じ学生達が滞りなくセッティングしてくれていたのだが、その様子を遠巻きに見ているだけの他の学生に非常に違和感を覚えたので、3回目はこちらが具体的に運搬物を示し、学生それぞれに声を掛けた。その時の反応や返事はあまり良いものとは言えなかったが、徐々にこちらが指示する前に学生同士で役割分担ができるようになり、それ以降は自ら考えて自発的に行動できるようになっていった。時間を掛けることなく効率よくセッティングするにはどうすればよいか、どこに配置すれば動線がスムーズになるかといった本番を想定した意見も活発に出るようになり、本番2週間前にはほとんど学生のみでセッティングを行えるようになっていた。集団においては、役割分担が非常に重要となってくる。ただ、全体像が把握できなければ、役割そのものを定め、必要な行動を起こすのに躊躇う場面が多くなってしまふ。しかし、学生たちは、集団においての自分の役割の大切さや重要さを改めて考え、それを自発的に計画して実行するという行動へ繋がられるよう変化していったと思う。

#### 4. 第4期 (11/25～本番まで)

本番まで2週間と迫ってきた頃、演出の関係で急遽新しい曲が追加になることとなった。

今回追加となった「キラキラ星」は、調性はハ長調、12小節の構成、メロディと伴奏は単音のみ

のシンプルなアレンジを取り入れた曲となった。使用するベルの数は、今までに比べて少なくなったが、新たにトーンチャイムを加えることで、異なる音色が組み合わさった豊かな響きの演奏に挑戦することとなった。

この頃になると、学生はかなりの音感力を身に付け、この「キラキラ星」は、ほぼ初見で最後まで演奏することができた。新たに取り入れたトーンチャイムに関しては、学生から音符の長さなど音価に注目した意見が出され、演奏開始のタイミングも、アイコンタクトのみで挑戦するなど、音楽的な感覚を共有し集団へ反映していく様子が見られた。また、具体的な強弱やテンポに関しても、学生から意見が積極的に出てくるようになり、音楽的な感覚や深めようとする姿勢が向上してきたように思う。ハンドベルの演奏以外の演出に関しても、登場や退場の構成なども自ら考えて全体へ提案するなど、活発な意見交換が行われていた。

また、ハンドベルの演奏を聴いてくれた学生からの励ましが、全体が向上する大きなエネルギーになったことも触れておきたい。最初の人前での演奏は、成功したとはとても言えなかったが、そのことに対して批判することなく、ハンドベルの音色が綺麗だった、知っている曲のメロディと分かって口ずさんだなどと、演奏した学生へ声を掛けてくれていた。同世代の学生から掛けられた言葉は、本人たちにとって多大な影響を与えるものである。必ず演奏した学生の心に響き、以後の自信や自己肯定に繋がっていることだと思う。その他にも、ハンドベル演奏自体に直接かかわっていない学生が、本番の小道具を考え制作してくれたり、ハンドベルの運搬の際に手を貸してくれたり、1つの行事に対して全員が協力して集団でよりよいものを作り上げようとする姿勢が伝わってきた。

本番が近づき、演奏曲は「サンタが町にやってくる」と「キラキラ星」に決定となり、練習も佳境へ入っていった。「キラキラ星」は順調に完成へ近づいていたが、「サンタが町にやってくる」については、現状まだ不安の残る出来であっ

た。音のタイミングや、フレーズの流れなどは練習の甲斐あって、綺麗に曲線的に聴こえてくるようになっていたのだが、問題は2拍子という拍子感だった。テンポが遅いままでは、4拍子にしか聴こえず、2拍子の持つ、楽しくリズムミカルな雰囲気は演奏に現れないのが悩みの種だった。しかし、学生全員が知っている曲であり、もっと速いテンポでの演奏へのあこがれを抱いていることも感じられたため、思い切って1.5倍ほどテンポを上げるよう指示を出した。最初は、拍子感が変わったこととテンポが速くなったことが結びつかず、自分の担当の音のタイミングまでもが変わってしまったように錯覚してしまい、パニックになる学生も出てしまった。しかし、こちらが裏拍を意識できるよう、強弱の違う手拍子を打ち、2拍子の拍子感を自分の感覚として身につけていくにつれ、少しずつ自分の知っている「サンタが町にやってくる」のイメージと重ね合わせて演奏ができるように向上していった。2拍子は、感覚を習得できると集団の演奏を合わせやすく、曲のジャンルを明確に表現し、雰囲気を向上させてくれる拍子である。この感覚が養われたことで、演奏に躍動感が生まれ、生き生きとした演奏へと雰囲気を変貌させていった。この拍子感を身に付けたあとの追い込みは、本番前2週間が特に目覚ましいものであり、この時期に欠席者がいなかったことも幸いして、演奏者全体のレベルアップとなった。

こうして、残すは本番での演奏のみとなった。本番のセッティングについては、ほとんど学生たちのみで行った。

学生たちは、楽譜の飾りつけなど、園児の目に触れるものに対してもしっかりとした拘りがあり、園児目線に立ち、意図をもって製作を進めていった。

本番の演奏については、やはり極度に緊張し、顔が強張ってしまっていたが、しっかりとハンドベルを握り、高らかに鳴らしている学生たちの姿は、胸を打つものがあった。また、「サンタが町にやってくる」の演奏途中より、園児たちが

ベルに合わせて歌を口ずさむという嬉しい出来事もあり、そのことも含めて、学生たちの胸に深く刻まれたようであった。

こうして、2か月半に渡ったハンドベル演奏への取り組みは、無事に幕を閉じた。

### Ⅲ. まとめ

この授業を担当し、指導していく中で特に痛感したことは、学生たちの成長を見通した指導計画の難しさと重要性であった。実は、学生たちには、春学期に受講したハンドベル演奏の実践の中で、自分たちで選曲し、難易度の高い曲に挑戦した結果、演奏が未完成のまま終わってしまったという苦い経験があった。その授業を数回見学する中で、うまくいかず気落ちした姿を目の当たりにし、まずは自分たちで演奏を完成させる喜びを味わって自信に繋げてほしいという指導目標を大きく持った。そのため、授業に取り組み始めた当初は、平易な曲を候補曲として提示していたが、それが慎重すぎる選曲になってしまったことは否定できない。学生たちの能力を最大限に引き出し、技術や意欲に対して、可能性の幅を広げていく指導計画を的確に立案し、また学生たちと共に考える時間の重要性を改めて感じた。しかし、学生たちは、この集団での音楽表現を通して、集団で音楽を作り上げていく過程を学びつつ、音楽を作り上げる際に必要となる共同性や豊かな感性、本番までに全員で共にその曲の完成まで高めることができたという集団全体の共同性の大切さを習得した。今後、多くが携わっていく幼児教育の世界において、この経験を生かして活躍できることを心より望んでいる。

## 3色食品群を六角返しへ応用した食育教材の検討

江島 陽子・中嶋加代子

### Examination of the Teaching Materials in Dietary Education Practiced the Three-Color Classification System for Food Groups to the Hexagonal Return

EJIMA Yoko, NAKASHIMA Kayoko

#### I. 緒言

六角返しは、江戸時代からわが国で伝承されているカラクリおもちゃ<sup>1)~3)</sup>である。完成した六角返しの表面に好きな絵を描き、折り返すたびにその絵が変わることが現在も楽しまれている。前報<sup>4)</sup>では、主にパソコンを用いた六角返しの製法について検討した。すなわち、コピー用紙に正三角形を組み合わせたイラストを描き、そのイラストの線に沿って折りすずめ、最後に貼り合わせて3つの面が出現するものを考案した。

幼児期の食事は、健康に直結した嗜好・食習慣に影響を与える<sup>5)</sup>ため、この時期に適切な食育を実施することが重要である。同様に幼児期の遊びも生涯にわたる人間形成の基礎を培うものといわれている。そこで、筆者らは、幼児に遊びのなかで楽しみながら食事の大切さを学ばせたいと考え、六角返しの食育教材としての教育効果を期待している。

現在、食育で用いられている主な教材<sup>6)7)</sup>として、小学校では「赤黄緑の3色食品群」<sup>8)</sup>がある。また、就学前の保育現場では食品を色に例えて口頭で食育が行われている。今回は、バランスのよい食事<sup>9)</sup>について学ばせるための手段として、六角返しに記載する3色食品群の内容を検討した。

#### II. 方法

##### 1. 対象

バランスのよい食事の指導は、4~5歳児を対象としている保育現場が多い<sup>10)</sup>。六角返しの製作には、①ハサミを使えること、②折る作業が上手にできること、などが必要であり、これらの手作業もうまく行うことができる年齢は、5歳以上と思われる。したがって、今回は5歳児を対象とした。

##### 2. 本研究で用いた資料

六角返しに3色食品群をイラストで記載するためには、3色食品群およびイラスト関係の資料が必要である。表1~3は3色食品群の資料、表4および表5はイラストの資料である。表6は、六角返しの正三角形に文字を記載するための資料として用いた。

表1 農林水産省による3色食品群<sup>11)</sup>の内容

群別	食品
赤色群	鶏肉, 牛肉, 豚肉, ウインナー, ハム, 魚, かまぼこ, 納豆, 貝, 卵, 小魚, 豆腐, タコ, エビ, ステーキ肉, チーズ, 牛乳
黄色群	マーガリン, バター, ドレッシング, 油, マヨネーズ, もち, うどん, ごはん, 砂糖, さといも, さつまいも, ジャガイモ
緑色群	ほうれん草, トマト, 南瓜, きゅうり, ブロッコリー, キャベツ, シイタケ, 白菜, ナス, ネギ, ニンジン, リンゴ, ほうれん草, イチゴ, ダイコン

3色食品群を六角返しへ応用した食育教材の検討

表2 食生活アドバイザー2級公式テキスト&問題<sup>12)</sup>に掲載されている3色食品群の栄養素

群別	特徴	食品	主な栄養素
赤色群	血液や筋肉をつくるもの	魚介類, 肉類, 牛乳および乳製品, 卵類, 豆類	たんぱく質, カルシウム
黄色群	力や体温になるもの	穀物類, 芋類, 油脂, 砂糖類	脂質, 炭水化物(糖質)
緑色群	カラダの調子を整えるもの	緑黄色野菜, 海藻類, 淡色野菜, キノコ類	ビタミン, ミネラル

表3 子どもの食と栄養<sup>13)</sup>に掲載されている3色食品群の内容

群別	食べ物
赤色群	ハンバーグ, とりのからあげ, 魚の照り焼き, マーボー豆腐, 目玉焼き
黄色群	ご飯, パン, パスタ, うどん, そば, やきいも
緑色群	野菜の煮物, ほうれん草のお浸し, ゆで野菜, サラダ

表4 自由に使える料理イラスト集<sup>14)</sup>に掲載されているイラスト

項目	イラスト
主食 ごはん, パン, めん	白かゆ, ごはんS, おにぎり, ごはんM, ごはんL, エビピラフ, すし, 親子丼, 天丼, ビビンバ
副菜 野菜, きのこ, いも, 海藻	冷やしトマト, ほうれん草のお浸し, にんじんのバター煮, 春菊のごまあえ, 茹でブロッコリー, 小松菜の炒め煮, かぼちゃの煮物, ほうれん草の中華炒め物, 根菜の汁物, きゅうりのもろみ添え
主菜 肉, 魚, 卵, 大豆	ウインナーのソテー, 焼きとり, ロールキャベツ, 鶏肉のから揚げ, ギョーザ, 豚肉のしょうが焼き, 肉じゃが, トンカツ, クリームシチュー, ビーフステーキ
牛乳・乳製品	ヨーグルト, プロセスチーズ, 牛乳
果物	もも, みかん, りんご, なし, ぶどう

引用文献<sup>14)</sup>を一部改変した。

表5 明治の食育イラスト素材集<sup>15)</sup>に掲載されているイラスト

項目	イラスト
野菜, 果物	さやえんどうとえんどう豆, 春キャベツ, いちご, 芽キャベツ, ブロッコリー, 春菊, 小松菜, やまいも, きゅうり, ゴーヤ, アスパラガス, 小豆, 黒豆, 枝豆, グリーンピース, ピーナッツ, ナッツ, じゃがいも, さつまいも, かぼちゃ, まいたけ, しめじ, たけのこ, もやし, いらごま, 野菜, とうもろこし, トマト, なす, パプリカとピーマン, にんじん, れんこん, 大根, カリフラワー, 長ネギ, ごぼう, セロリ, ふきのとう, わらび, 玉ねぎ, 菜の花, 茹でじゃがいも, キウイフルーツ, バナナ, 桃, オレンジ, りんご, 栗, さくらんぼ, すいか, ぶどう, フルーツ, ゆず, 柿, マンゴー, 梨, オクラ, 里芋, 白菜, 銀杏, みかん, ほうれん草
肉, 魚	かつお, 桜ダイ, 牛肉, 豚肉, ハム, 鶏肉, いくら, かに, ちりめんじゃこ, あさり, えび, イカ, あわび, 鯖, 鮭, 魚, ウインナー, ハンバーグ, BBQ, ステーキ, エビフライ, 鮎, イワシ, さんま, ぶり, たら, 牡蠣
主食	ごはん, うどん, いなりずし, そば, スパゲティ, 冷やし中華, ピザ, ホットドッグ, 食パン, バターロール, カレーライス, ちらし寿司, 恵方巻, 鰻丼, そうめん, タコス, ミートソーススパゲティ, ポンデケージョ, 担担めん, フランスパン, サンドイッチ
主菜	ハンバーグ, 唐揚げ, ステーキ, 麻婆豆腐, エビチリ, カニ, すぶた, カニ玉, チンジャオロース, 天ぷら
副菜	きんぴらごぼう, サラダ, ひじき煮, ほうれん草の胡麻和え, 卵焼き, シューマイ, 飲茶, キムチ
汁物	味噌汁, ミネストローネ, シチュー
デザート, おやつ	プリン, ケーキ, クッキー, わらびもち, キウイフルーツ, バナナ, 桃, オレンジ, りんご, 栗, 柏餅, さくらんぼ, すいか, ぶどう, かき氷, パンプキンパイ, ゆず, 柿, ヨーグルト, チョコレート, マンゴー, ぼたもち, 梨
献立セット	シチュー, ハンバーグ, 焼魚, 弁当
飲み物	牛乳, 豆乳, 育児用ミルク, 麦茶
その他	チーズ, 豆腐, 納豆, ちくわ, カレールー, ゼラチンゼリー, 卵, バター, 缶詰, おせち料理, 鍋物, オリーブオイル, チーズ

引用文献<sup>15)</sup>を改変した。

表6 小島ら<sup>16)</sup>の調査による小中学校で使用されている、3色食品群の栄養素の働き

群別	栄養素の働き
赤色群	体をつくる (47.9)
	血や肉になる (45.8)
	上記以外 (6.3)
黄色群	エネルギーになる (42.7)
	熱や力になる (33.8)
	上記以外 (23.5)
緑色群	体の調子を整える (92.7)
	上記以外 (7.3)

カッコ内はアンケート調査における回答割合 (%)

### 3. 幼児の日常的な食べ物

六角返しに記載するイラストを検討するため、幼児が日常的に食している食べ物を把握する必要がある。そのための資料として、別府市内にあるHこども園の給食献立表(2019年4月～2020年3月)を用いた。

## Ⅲ. 結果および考察

### 1. 小学校で用いられている3色食品群を幼児の食育で活用するために必要な要素

小学校教育で最も多く利用されている<sup>7)</sup>3色食品群は、赤・黄・緑の3色で構成され、円グラフで描かれているものが多い。円グラフの中に掲載されているイラストは、すべて食材で表記されており、調理をしない幼児にとって難し過ぎると思われる。したがって、幼児に3色食品群を理解させるためには、六角返しに記載する内容が重要であると考え。そのため、5歳児の食べ物を選定する基準を検討し、表7に示した。これらの基準のうち「幼児が日常的に食している食べ物」は、イラストとしてみたときに幼児が理解しやすいと思われる。

### 2. 六角返しに適する3色食品群

表1と表2に基づき表3を参考にして、Hこども園で提供頻度の高い食べ物を群別に分類した。表8に示した提供頻度の高い食べ物のうち、

表7 六角返しに記載する食べ物

食べ物の選定基準
・5歳児が日常的に食している食べ物か
・一年中、入手可能な食べ物か
・イラストをみて幼児がわかりやすい食べ物か
・5歳児が好きな食べ物か
・果物は、季節感があるか

今回は食品ではなく料理を選択した。その理由は、食品よりも料理の方が幼児に理解されやすいと考えるためである。その提供頻度の高い食べ物は、季節を問わず1年中提供されていることが推察される。

#### 1) 3色食品群の赤色について

赤色の食品群は、たんぱく質やカルシウムが多い食品であり、体をつくるものになる<sup>11)</sup>。具体的な食品としては、肉、魚、卵、牛乳・乳製品、豆などがある。

表8で示したHこども園における、たんぱく質やカルシウムを多く含む提供頻度の高い食べ物は、からあげ・ハンバーグ・肉じゃが・焼魚・牛乳・ヨーグルト・チーズ・麻婆豆腐などであった。

#### 2) 3色食品群の黄色について

黄色の食品群は、脂質と炭水化物が多い食品であり、エネルギーのものになる<sup>11)</sup>。具体的な食品としては、米、パン、めん類、いも類、油、砂糖などがある。

表8に示したHこども園における、炭水化物を多く含む提供頻度の高い食べ物は、白ごはん・カレーライス・丼物・食パン・うどん・スパゲティなどであった。今回は脂質の多い食べ物を選択しなかった。その理由は、幼児はおやつで油を含む市販のスナック菓子やケーキなどを日常的に摂取することが多いためである。したがって、脂質の多い食べ物を教材として推奨する必要がないと判断した。

表8 Hこども園で提供頻度の高い食べ物

群別	食べ物	主な栄養素
赤色群	からあげ, ハンバーグ, ミートローフ, ミートボール, つくね, ピーマンの肉詰め, ギョーザ, チキン南蛮, 豚のしょうが焼き, 肉じゃが, 照り焼き, 焼魚, 煮魚, フライ, ウインナー, 天ぷら, 牛乳, チーズ, ヨーグルト, 麻婆豆腐	たんぱく質, カルシウム
黄色群	ごはん, おにぎり, カレーライス, ハヤシライス, 丼物, チャーハン, ピラフ, 食パン, ロールパン, サンドイッチ, うどん, スパゲティ, 焼きそば, お好み焼き, 蒸しいも, フライドポテト	脂質, 炭水化物 (糖質)
緑色群	ポテトサラダ, グリーンサラダ, きんぴらごぼう, 和え物, 煮物, 酢の物, バナナ, キウイフルーツ, オレンジ, メロン, ぶどう, なし, 柿, りんご, みかん, いちご	ビタミン, ミネラル

3) 3色食品群の緑色について

緑色の食品群は、ビタミンやミネラルが多い食品であり、体の調子を整えるものになる<sup>11)</sup>。具体的な食品としては、野菜、果物、きのこ類などがある。

表8で示したHこども園における、ビタミンやミネラルを多く含む提供頻度の高い食べ物は、サラダ・きんぴらごぼう・和え物・煮物などがあり、果物ではバナナやキウイフルーツが多かった。季節感のある果物としては、すいか・なし・みかんなどが提供されていた。

3. イラストで幼児に理解されやすい食べ物

表8の食べ物は、表4と表5にすべて掲載されているとは限らない。したがって、表4と表5のイラストにないものは、六角返しに記載しないことにした。今回は表4と表5のイラスト(素材)集から六角返しに記載する食べ物を選択し、そのイラストを表9に示した。

4. 六角返しの色・文字・イラスト

3色食品群を六角返しに応用するために、色・

表9 フリーイラストから選択したイラスト

群別	イラスト
赤色群	ハンバーグ, からあげ, 肉じゃが, 焼魚, ウインナー, シューマイ, ギョーザ, ヨーグルト, 牛乳, 卵, 麻婆豆腐
黄色群	ごはん, おにぎり, 食パン, バターロール, サンドイッチ, 親子丼, カレーライス, うどん, スパゲティ, 蒸しいも, 茹でじゃがいも
緑色群	ほうれん草胡麻和え, ひじき煮, サラダ, きんぴらごぼう, バナナ, キウイフルーツ, すいか, ぶどう, なし, 柿, りんご, みかん

文字・イラストについて検討した。記載する色と文字は、食品の栄養素の働きを示す役割を果たす。そのため、配色や文字の内容が重要となる。

1) 配色について

前報<sup>4)</sup>で六角返しを完成させたので、今回は配色について検討した。3色食品群は、赤・黄・緑の3色で構成されているので、その3色を六角返しに塗ることにした。

六角返しの正三角形の配色は、表10に示した通り、赤色・黄色・緑色とし、11と20はのりしろとなるため、色を塗る必要性がないと考えた。実際の六角返しに配色するものを図1に示した。

表10 六角返しの正三角形の配色

正三角形の番号*	塗る色
4, 5, 10, 12, 17, 18	赤色
1, 6, 7, 13, 14, 19	黄色
2, 3, 8, 9, 15, 16	緑色
11, 20	色なし

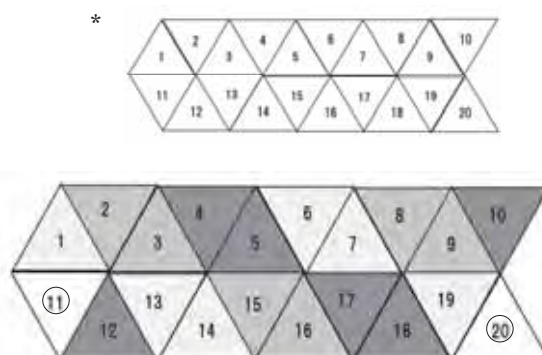


図1 パソコン作業で実際に配色する六角返し

### 2) 記載する文字について

六角返しに記載する栄養素の働きを示す文字について検討した。幼児は、3歳児では約3割がひらがなを読むことができ、5歳児では約9割が読むことができるという報告がある<sup>17)</sup>。そのため、ひらがなを読める5歳児では、文字をみることで理解が深まると考え、栄養素の働きを文字として記載することにした。

パソコン作業で六角返しに記載する文字を表11に示した。具体的な文字は、表6の中から、幼児が理解しやすい物を選択した。小島ら<sup>16)</sup>の調査で回答割合の最も高い「体をつくる」や「エネルギーになる」という表現は、幼児にとって理解しにくいと考える。したがって、具体的な文字は、回答割合が2番目に高い「血や肉になる」「熱や力になる」を採用した。実際に文字を記載した正三角形を図2に示した。

表11 パソコン作業で六角返しに記載する文字

正三角形の番号	具体的な文字
12	あか 「ち」や「にく」になる
1	き 「ねつ」や「ちから」になる
3	みどり からだの「ちょうし」をととのえる
11	のりしろ
20	のりしろ

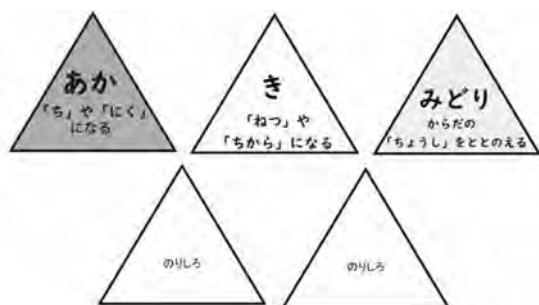


図2 実際に文字を記載した正三角形

### 3) 記載するイラストについて

表10に記載した正三角形の番号のうち、表11の番号を除いたものに、表9の食べ物をイラストにして記載したものが表12である。例えば、赤色群では、表8に示した同じひき肉料理であるハンバーグ・ミートローフ・ミートボール・つくね

は、これらを代表してハンバーグで記載した。黄色群では、ごはん・チャーハン・ピラフは同じごはん類であるため代表してごはんで記載した。緑色群では、ポテトサラダ・グリーンサラダがあり、集約してサラダで記載した。これらのイラストは、六角返しの正三角形に記載する食べ物である。

表12 パソコン作業で正三角形の番号に入れるイラスト

正三角形の番号	幼児にわかりやすいイラスト		
4, 5, 10, 17, 18	ハンバーグ からあげ 肉じゃが		
	焼魚 ウィンナー シューマイ		
	ギョーザ ヨーグルト 牛乳		
	卵 麻婆豆腐		
	6, 7, 13, 14, 19	ごはん おにぎり 食パン	
		バターロール サンドイッチ 親子丼	
		カレーライス うどん スパゲティ	
		蒸しいも 茹でじゃがいも	
		2, 8, 9, 15, 16	ほうれん草の胡麻和え ひじき煮 サラダ
			きんぴらごぼう パナナ キウイフルーツ
すいか ぶどう なし 柿			
りんご みかん			

5. 記載する文字・イラストの要点

六角返しに記載するために重要と思われる内容を表13に示した。文字は、幼児が理解しやすいようにひらがなを採用した。文字の色は、イラストがカラフルであるため見やすいように黒とした。

また、1つの正三角形に記載するイラストは、できるだけ類似したもので分けた。さらに、1つの三角形のイラスト数は、多すぎると見にくいと判断し2～3個が適切だと考える。

食育では、旬の食べ物を教えることが重要であり、1年中出回っているバナナやキウイフルーツなどより、すいか・ぶどう・柿などが季が最適な果物である。したがって、果物のイラストは季節に分けて記載した。

表13 文字およびイラスト記載の要点

要 点
・ 幼児が読める「ひらがな」で記載する
・ 文字の色は黒とする
・ 類似したイラストは同じ正三角形に記載する
・ 果物のイラストは季節で分ける
・ 1つの正三角形には2～3個のイラストを記載する

6. パソコン作業を用いた食育教材の製作

まず、パソコン作業で、A3版サイズ of 用紙に図1に示す配色済みの六角返しを作製した。次に、その六角返しに文字(表11)とイラスト(表12)を記載した。その結果、六角返しへ3色食品群を応用した食育教材が完成した。図3に、実際の完成品を示した。これは、5歳児に3色食品群を学ばせるための食育教材として適していると考ええる。

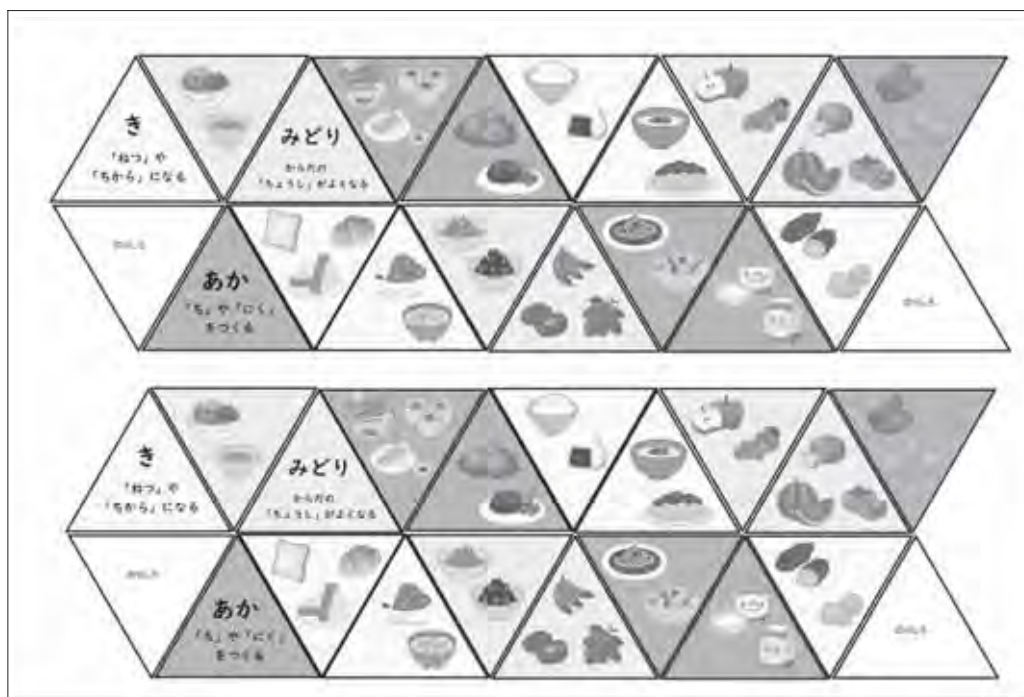


図3 パソコン作業での完成品

#### IV. まとめ

食育で5歳児にバランスのよい食事を学ばせるため、食育教材として3色食品群の六角返しへの応用を試みた。六角返しの6面に記載する色・文字・イラストの内容を検討し、以下の結果を得た。

- (1) 六角返しの6面に記載する食べ物の選定基準は、幼児が日常的に食している食べ物であることが重要と思われる。
- (2) 調理をしない5歳児に適する3色食品群の内容は、食品よりも料理の方が幼児に理解されやすいと考える。
- (3) 六角返しの色は、3色食品群の栄養素の働きを示す色(赤・黄・緑)を塗り、のりしろとなる面は色を塗らなかつた。
- (4) 六角返しに記載する具体的な文字は、5歳児に理解されやすくするため「ちやにくになる」「ねつやちからになる」「からだのちょうしをととのえる」とした。
- (5) イラストは、類似したものを集約し、果物については季節で分けて記載した。
- (6) 六角返しに3色食品群を記載する要点は、ひらがなで黒字とし、一つの正三角形に記載するイラストは2～3個とすることで、幼児にわかりやすいと考える。

以上のことから、六角返しに応用した3色食品群のイラストは、5歳児に理解されやすい食べ物を記載することが重要であると示唆された。

今後は、3色食品群が記載された六角返しを食育教材として保育現場で活用したいと考えている。同時に、楽しく遊びながら学ぶことができるように工夫したい。将来的には、保育現場の指導者によってこの六角返しが活用されることを願っている。

#### V. 謝辞

本研究において、給食献立表をご提供いただきました認定こども園ひめやま幼稚園に感謝申し上げます。

#### VI. 引用文献

- 1) 村上孝子, 井上えり子 (2017), 高校「家庭基礎」における保育領域の授業実践—絵本製作教材の効果と課題—, 京都教育大学教育実践研究紀要, 17, 59-67
- 2) 芸術教育研究所・おもちゃ美術館編 (1996), 牛乳パックでおもしろグッズを作ろう, 黎明書房, 名古屋, 16-17
- 3) 佐藤文子他 (2019), 新編新しい技術・家庭家庭分野 自立と共生を目指して, 東京書籍, 東京, 197
- 4) 江島陽子, 中嶋加代子 (2020), 食育における栄養媒体の利用—六角返しの製法と遊び方—, 別府溝部学園短期大学紀要, 43, 93-98
- 5) 小川雄二, 須賀瑞枝 (2013), 幼児期の保育と食育, 芽生え社, 東京, 21-34
- 6) 文部科学省, 小学生用「食育教材たのしい食事つながる食育」(平成28年2月), [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/eiyou/syokuseikatsu.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/eiyou/syokuseikatsu.htm) (2020年8月24日)
- 7) 小島唯, 赤松利恵 (2017), 小学校における赤黄緑の3色食品群を用いた栄養教育の現状, 栄養学雑誌, 75(3), 91-97
- 8) 香川明夫監修 (2020), 七訂食品成分表2020資料編, 女子栄養大学出版部, 東京, 73
- 9) 太田百合子, 岡本依子監修 (2018), 0-5歳児食育まるわかりサポート&素材データブック, 学研プラス, 東京, 6-8
- 10) 太田百合子, 岡本依子監修 (2018), 0-5歳児食育まるわかりサポート&素材データブック, 学研プラス, 東京, 38-41
- 11) 農林水産省, 食事バランスガイドと従来の分類法との関連 [https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/zissen\\_navi/balance/guide.html](https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/zissen_navi/balance/guide.html) (2020年8月24日)
- 12) 竹内弘光 (2019), 食生活アドバイザー2級公式テキスト&問題集, 日本能率協会マネジメントセンター, 東京, 9-10, 27-172
- 13) 太田百合子, 堤ちはる編著 (2019), 子どもの食と栄養 保育現場で活かせる食の基本, 羊土社, 東京, 23-24

- 14) 農林水産省, 自由に使える料理イラスト集  
[https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/zissen\\_navi/yun/illust.html](https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/zissen_navi/yun/illust.html) (2020年9月28日)
- 15) 明治乳業, 明治の食育イラスト素材集  
<https://www.meiji.co.jp/meiji-shokuiku/events/illust> (2020年9月28日)
- 16) 小島唯, 福岡景奈, 赤松利恵 (2014), 学校栄養士による「赤黄緑の3色食品群」を用いた食品分類: 普段の分類と正しいと考える分類, 日本健康教育学会誌, 22(3), 216-224
- 17) 島村直己, 三神廣子 (1994), 幼児のひらがなの習得—国立国語研究所の1967年の調査との比較を通して—, 教育心理学研究, 42(1), 70-76

# ミュージックベルを教材とした集団音楽活動・表現の教育効果 についての一考察

～主体的・対話的で深い学びを実践する教材として～

松尾 佳保・山香 陽子

A study on the educational effects of group music activities and expressions  
Musicbell as teaching materials  
～As a teaching material to practice independent,  
interactive and deep learning～

MATSUO Kaho, YAMAGA Yoko

## I. はじめに

幼稚園・こども園、保育園など幼児の生活環境において、毎日音楽が流れない日がないと言っているのではないだろうか。保育現場において、音楽は様々な方法で使われており、必要不可欠なものとなっている。それは、「音楽が乳幼児の発達や生活に有効に機能することを、保育者が経験的に知っているからであろう。」と白石昌子氏<sup>1)</sup>は言っている。同時に、「保育の中で行われる諸々の活動に対して、保育者が意図的で明確な狙いを持っていることは、保育の質の向上につながる。」としながら「音楽ほど、明確なねらいを持たないまま、保育者個人の音楽的力量に依存して指導される傾向を持つ領域はないと言って過言ではない。」<sup>1)</sup>とも言っている。

乳幼児の感覚や反応、言動を引き出す目的で音楽を利用することが多いため、当然であるともいえるが、音楽活動そのものの持つ力や要素を分析、理解することにより、より教育効果を高めるための有効教材として目標を明確にした上での指導を可能にするのではないかと考える。松井紀和は、障がい者に対して音楽を治療道具として利用する際の特性として次の10項目を提示している。<sup>2)</sup>

① 音楽が知的過程を通らずに、直接情動に働

きかける。

- ② 音楽活動は自己愛的満足をもたらしやすい。
- ③ 音楽は人間の美的感覚を満足させる。
- ④ 音楽は発散的であり、情動の直接的発散をもたらす方法を提供する。
- ⑤ 音楽は、身体的運動を誘発させる。
- ⑥ 音楽は、communication である。
- ⑦ 音楽は一定の法則性の上に構造化されている。
- ⑧ 音楽には多様性があり、適応範囲が広い。
- ⑨ 音楽活動には統合的精神機能が必要である。
- ⑩ 集団音楽活動では社会性が要求される。

治療となると、対象が病気や障がいになるが、音楽活動を伴うアプローチは、身体を使って音を発生させると同時に心情心理にも影響を及ぼし総合的に変化する。つまり少なからず楽器を鳴らす動作やテクニック、そして心身や感覚統合的にも発達が伴うことは否めない。すなわち、意図と目的をもって利用すれば、教育であると言い換えることが可能と考える。平成29年に幼稚園教育要領が改訂された。文部科学省は、総則の改訂ポイントとして、以下をあげている。

○「環境を通して行う教育」を基本とすることに  
変わりはない。

- 幼稚園教育において育みたい資質・能力の明確化。
- 5歳児終了時までには育ってほしい具体的な姿を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として明確化するとともに、小学校と共有することにより幼小接続を推進。
- 幼児一人一人のよさや可能性を把握するなど幼児理解に基づいた評価を実施。
- 言語活動などの充実を図るとともに、障がいのある幼児や海外から帰国した幼児など特別な配慮を必要とする幼児への指導を充実。

教育基本法は「幼児期の教育は生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの」と規定しているが、まず、「環境を通して行う教育」を最優先し継続する幼児期の学びは他者とのかかわりの重要性和幼稚園教諭・保育者による幼児の発達を促す環境づくりの重要性を明確にしている。また、指導計画の留意事項について「主体的・対話的な深い学び」を充実するようにしている。すなわち、幼児が幼稚園に行き、遊びたいことや気になることを発見し、興味を持って集中していたら自然と友達ができ、友達から学んだり自分が新しいことを発見して友達に伝えたりしながら、新しい発見やできるようになることが増えていったというような流れになるためのベースとなる環境づくりを、幼稚園教諭・保育者はあたかも影武者や黒子のような存在となりながら意図的につくると解釈する。そして幼稚園教諭・保育者の力量を問われるような指導力を求められていると考える。そのような環境設定に必要なことは、「幼児一人一人の性格や言動や発達状況を理解しておくこと」「幼児同士の関係性を把握すること」「幼児たちの反応を引き出す活動の特徴とパターンを具体的に把握していること」また、「それらの活動によって引き起こされる反応や状況がある程度予測できることが必要」となると考える。これは、幼稚園教諭・保育者自身の性格や幼児たちとの関係性も深く絡みあうため、幼稚園教諭・保育者自身の自分の使い方、状況と変化に対して冷静に分析かつ利用できる力が求められると考える。つまり経験がものを

いうということになってしまいがちで、新人幼稚園教諭・保育者にとっては非常に難しい保育技術になることが予想される。そこで、学生のうちに、各活動そのものの持つ力、活動することで引き出されるパターンを学び、より早くに幼児たちが主体的・対話的で深い学びができる環境設定ができるようになるのではないかと。

Blacking, Jは、<sup>3)</sup>(徳丸吉彦訳：人間の音楽性、岩波書店、1978)「音楽とは人間によって組織づけられた音響である。」と定義している。それは音楽を演奏すること自体で、組織づけられていることを意味している。特に現在当たり前のように生活に浸透している音楽たちは、ほぼ五線譜で表すことができる西洋音楽から成り立っている。つまり、三大要素であるリズム・メロディ・ハーモニーは楽典という音楽の基礎的な理論に則った形で演奏されていることから明解である。それをさらに集団によって仕上げることができる楽器、曲によっては集団でなければ美しい音楽が困難となる楽器のひとつにミュージックベルがある。本学には、故名誉学長相良好仁先生が寄贈して下さったイングリッシュハンドベルがあり、大塚豊子先生が在籍中の30年間、学生と共にサークルとして演奏活動されてきた経緯がある。筆者達も、大塚先生から指導して頂いているが、ハンドベルが、将来幼稚園教諭・保育者の保育技術として、ピアノに匹敵する教材である可能性を実感しており、授業の中に組み込んでいる。そこで本研究は、演奏形態が酷似しており、教育・保育現場で比較的に入りやすく教材として取り扱いやすいミュージックベルを、ハンドベル演奏の経験と音楽理論をベースとしたミュージックベル特有の活動分析を試み、作業療法等他分野での理論を参照しながら、ミュージックベルを利用した教育効果の可能性について具現化を試みることで、幼児教育の一助を担うことを目的とする。

## II. 検討事項

- ①音楽を利用する効果を具現化する。
- ②ミュージックベルの演奏活動分析と予測され

る集団力動の発生を関連づけた教育効果を考察する。

- ③集団音楽表現がもたらす教育効果と「主体的・対話的で深い学び」への有効性について

### Ⅲ. 本論

#### 1. ミュージックベルを利用した音楽活動の特性

##### 1) 西洋音楽を利用する効果について

五線譜に記譜することができる曲は、基本的に楽典という音楽理論の上で成り立っている。「音楽は、時間の流れの中でそのことを実現する方法であり、その本質は『時間を組織化』することにある。」とストーは言っている。<sup>4)</sup>つまり既成の曲を使用した音楽活動は、演奏したり聴いたりしていることそのものが、すでに一定上の法則の中に身を置いているともいえる。好きな曲を聴いているとき、演奏をしているとき、適当に時間が流れているわけではない。その曲の持つテンポ間の中に存在している。進行する時間軸をもとにリズムを持ったメロディ・ハーモニーの進行が進んでいく。無意識に音楽を楽しんでいることそのものが音楽の形式の中身を任せていることにほかならない。そして、松井が音楽の特性のなかで言っているように感情をダイレクトに動かす。山根寛は、西洋音楽における音楽の要素がもつ特性について、ひとの心身にもたらす影響を、直接的に、または間接的に影響するものを表Aのように分析している。このように集団でひとつの曲をつくり上げていくという過程は、結果的に音楽という組織形成をしながら、心情も複雑に、でもダイレクトに絡み合うという作業になっていくと考える。

表A 音楽の要素と心身への影響

	要素	影響
直 接	リズム	心身の動きをコントロールする 協調する
	メロディ	メッセージ、感情を表現する
	ハーモニー	精神や感情のバランスを回復する 気持ちを合わせる
	拍子	心身の動きをコントロールする 共感感情を表す、もしくは引き 起こす
間 接	テンポ	気分コントロール
	調性	音楽の統一感
	ダイナミックス	音楽の表情
	アーティキュレーション	感情表現の色づけ
	フレーズ	音楽の流れ
	ベース・ライン	音楽全体の構成

<sup>5)</sup> 音楽をもちいた療法の構造表4-2

##### 2) 楽器と演奏の特徴

ミュージックベルは、昭和57年に日本で考案された日本で生まれた楽器であり、平成3年には文部省から小学校標準指定教材品目として選定された教育楽器である。ミュージックベルを振ることによって、スプリングの先端に付いているクラッパーと呼ばれる振り子がベルを打ち、音が出る仕組みになっており、形や厚み、材料によって音の高さや音色が変わる。比較的安価で手に入るため、教材として扱いやすい。音域は2オクターブ(23音)が主流であり、一人がいくつかの音を担当して曲を演奏する基本的にはグループで演奏する楽器である。むしろ集団でなければ演奏が難しくなる楽器である。異なる楽器で担当パートを演奏し、集団で曲を仕上げていくブラスバンドやオーケストラとは違い、いわゆる鍵盤楽器の各音がベルとなっている。ピアノ演奏における指が人に代わるようなものである。集団の演奏技術によって演奏する曲の難易度は変わるが、主にメロディ、そしてベース進行や和音などを集団で演奏することになる。幼児の演奏レベルにもよるが、1音ないしは2音ほど担当し、曲を奏でていく。楽器の特徴としては以下が考えられる。

- ・それぞれの楽器が小さく、幼児でも持ってならせるほど軽くて小さい。

- ・製造会社によってさまざまなものがあるが、カラフルに音分けしているものもあつたりし、見た目が可愛い。
- ・音の高低によって、それぞれのベルの形状が微妙にちがう。
- ・音の響きが心地よく、音が可愛い。

## 2. ミュージックベルを利用した集団演奏の特性

### 1) 導入方法と予想される効果

ミュージックベルは上記のように見た目が可愛く音が心地よい（もちろん、個々によっての捉え方は違うが）ことから、思わず触って持ってみたくなったり、振りたい音を出してみたくなったりと、楽器そのものがそもそも子供の興味関心を引き出しやすい楽器であると考えられる。また、全て別の音が鳴るのに、繋ぎ合わせるとメロディになる。それは小学校に進級し、音楽科目を学ぶ前段階であり幼小接続の学びに繋がることはもちろんであるが、全ての現象（形・組織・社会）において、全ての事象は個々の集まりによって成り立っているということに繋がる学びを提供しやすい。

#### A. アフォーダンス理論を利用した導入方法

「アフォーダンス理論」とは、1950年後半、アメリカ心理学者のジェームス・ジェローム・ギブソンが作った「アフォーダンス」という造語を用いた理論であるが、1988年にアメリカの認知科学者ドナルド・アーサー・ノーマン氏が出した著書により、ギブソンが提唱したアフォーダンスとは異なる意図で世間に広まり、現在はノーマンがいう理論の方が世間的に知られているようだ。

アフォード (afford) は「与える、提供する」の意味を持つ。ギブソンの提唱したアフォーダンスは「人と物との間に存在する関係そのもの」を意味し、ノーマンの理論は「人と物との間に存在する関係そのもの」を指している。本研究は教育的効果の具現化を目的としているため、ノーマンが提唱する理論の方がより近いと考える。ミュージックベルを用いたアフォーダンス的導入の仕

方はと予想される子供たちの学びの変遷と教育効果は以下である。ここでは、導入の仕方と曲が出来上がる音楽創作の視点から述べる。

- ①保育環境に楽器そのものを置いておく。
- ②ある幼児が、音の鳴ることに気付く。
- ③音に反応した他者が、真似して他の音を鳴らし始める。
- ④数名で鳴らすことに集中する。
- ⑤音に高低があることに気付く。
- ⑥ふとしたタイミングで、似ているメロディを思い出したりして、そのメロディの再現を試み始める。
- ⑦メロディになることが認識できるようになると、他の子供たちも自分ができるようなメロディの再現を試みるようになり、他者と模索し始める。

これらの流れはあくまでも時間の流れを縮小し端的に述べている。教育現場においては幼児の年齢や個々の個性の違いにより複雑化も大いにあり得るが、近年の幼児を取り巻く音楽環境の進化を前提にすると、不可能ではないと考える。ミュージックベルは比較的安価で手に入りやすい楽器ではある。おもちゃとして保育室に常設できるのであれば、アフォーダンス理論を利用できるが、楽器として取り扱う場合、楽器の扱い方そのものも指導が必要になるため、置きっぱなしということは考えにくい。そこで次は、導入部分から曲が出来上がるまでを保育者が提供する方法である。

#### B. 視覚情報からのアプローチ導入方法

ミュージックベルは、音によってカラフルな配色をされているものがある。ドレミで教えるのではなく、色を並べることによってメロディにしていく方法である。金色や銀色など単色の楽器であれば、たとえば色別の紙やシールを貼ったりすることもできるし、子供たちの興味を引きそうな動物や果物等のものを貼ってすることも可能である。

- ①自分が担当する色や物に表された音を順番通

りに鳴らす。

- ②それぞれの音が繋がると、メロディになることに気付く。
- ③音の流れには一定の時間の流れ、つまりテンポが必要であることに気付く。
- ④音を鳴らすタイミングが必要であることに気付く。⇒リズムがあることを認識する。

この方法では、何が何だか分からないが、とりあえずやってみるうちにできあがってくる感覚が学べるかもしれない。もしくは出来上がってから初めて繋がるかもしれない。霧の中から少しずつ晴れていく感覚で学習していくことが可能であり、保育者のちょっとした問いかけやアプローチにより、幼児自身で気づくことが増えていく活動となり得る。

#### C. 保育者からタイミングを教えてもらいながら演奏する方法

保育者が幼児に音を出すタイミングを教えながら曲にしていく方法である。この場合、演奏する幼児全員に見える場所に保育者が位置し、手と目線などで個別アプローチをする。幼児は合図をもらったら音を鳴らす。早く曲を仕上げることや、間違わないようにするには最も有効となるかもしれない。

- ①先生と自分の関係に集中する。
- ②先生がくれる合図と自分が音を鳴らす微妙なタイミングをつかむために悩む。
- ③自分の順番が分かるようになったり、他者の存在を意識し始めたりする。
- ④先生の言うとおりに音を鳴らすとメロディになるということに気付く。
- ⑤メロディが認識できるようになると、その時間の流れやメロディの流れの中で自分の担当する音が鳴らせるようになる。
- ⑥自分はこの曲の中の大事な一音を担当していることを感じる。

この場合、演奏する幼児たちは、自分の持っている音を鳴らすことに集中するかもしれない。

音楽を奏でる意識は下がるかもしれないが、集中力や瞬発力の観点からすると大いに効果があると考えられる。

上記についての各過程は、五線譜による音階等を理解する前の段階を前提としており、メロディ、リズム、ハーモニーの存在になんとか気づく、分かるまでの過程を予測に基づいて述べており、現実にはより複雑で混沌としているものと思われる。いずれも曲が完成するまで繰り返し鳴らしていくうちに、自然と曲を認識し、身体に感覚が馴染んでくる可能性が高い。ここで大事なことは、バラバラな一つ一つの音が繋がっていくとメロディになり、自分が知っている歌になったりするというところを、実際にやってみて分かることである。意識的に理解せずとも、幼児期に潜在的に学んだその感覚は、おそらくその後のあらゆる学習をする際のベースになる可能性がある。もし、音が繋がって曲を演奏できたとする。きっとその演奏を見てくれていた友達も真似したい、自分もやってみたいと思うかもしれない。それは主体的・対話的で深い学びの一歩となるかもしれない。また、保育者や保護者などの観客に聞いてもらい、褒められたりすると、成功体験のような快感や満足する感覚を味わえるかもしれない。音符や音階、メロディなど曲の全体像と各音の存在を、明確でなくても感覚でつかむことができれば、すべてのものごとの在り様について、より具体的に見る力の種が芽を出し始めるかもしれない。演奏する幼児の演奏感覚をつかめるまでの学びの過程は個性豊かそのものであり、あつという間に曲の流れを把握し、覚え、担当する自分の音を自然に鳴らせるかもしれないし、何度も何度も練習し、自分が鳴らすタイミングを他者から教えてもらいながら何となく演奏していく子供もいる。

#### 3) 幼児の学びの過程と集団力動

##### A. 演奏に必要な感覚と技術

ミュージックベルを集団で演奏する際に必要となる認識は以下である。

- ①自分の担当する音そのもの

- ②自分が担当する音の高低や順番
- ③全体の曲の流れとテンポ及びリズム
- ④全体の流れの中で担当する（音を鳴らす）箇所
- ⑤一緒に演奏する他者、及び他者から他者への音の繋がり
- ⑥その曲の持つイメージ、それに伴う強弱などの曲想、フレーズ感

曲を完成させたいという気持ちから自然と自分の担当する音に対する認識や責任が生まれ、全体の流れの中に身を置きながら音を鳴らす。それが演奏者全員できるようになり、繋がり始めると曲が流れるようになる。聴覚からの情報と自分が鳴らしている音との関係性、曲を構成している他者が発する音と他者の存在、そしてそれらが繋がることによって音楽が出来上がっていく過程とそれに伴い変化する様々な感覚と感情が、自然発生していく。曲になっていく過程で必要になるのは、必要な音に対し責任感を感じながら音を出すと同時に、必要でないタイミングで音を出してはいけないという制約が発生する。曲にするためには必然となることである。独りよがりな音を鳴らすことができなくなるのである。また、その曲のメロディの流れの中に没頭する、つまり馴染んできて、曲の中に入り込むことができるようになると自然と一体感を感じるようになるが、その際に、自分の鳴らしている音の響き、他者の鳴らしている楽器の音の響きを認識し始める。「いい音」を出せる工夫をするようになり、曲の表情、つまり曲想をつけようとするようになる。それは、教えてもらったり考えたりして知識として知ったからといって簡単に反映するものではない。自分の目指すいい音、つまり心地よい、気持ちのいい音を出し、気持ちの良い演奏ができるようになるには、息の合った練習が必要となる。そこで、次の段階となる個人と集団のテクニックについて考察する。

## B. 身体性

いろいろな音の鳴らし方をしているうちに、振り方を変えると音の鳴り方が変化することに

気付く。また、偶然に自分が心地よいと思う音と出会う瞬間がある。それは、自分が奏でたものかもしれないし、他者が発信した音かもしれない。様々な音の違いの発見にいろいろパターンを試してみるかもしれない。他者の動作を真似してみたり、体の重心や姿勢、音を出す瞬間の腕の動かし方を微妙に変えたり試行錯誤し始める。ベルを持って手首を振れば音は出る。さらに心地よい響きを求めていくと、クラッパーがベルを打つ瞬間の微妙な場所やタイミング、つまりクラッパーの動かし方や当たり方で音の変化が生じる。そのためには姿勢や腰の動かし方、腕の動かし方や速度など全身で佳動作の仕方を探ることになる。山根が「自分が操る楽器から出る音と振動をからだで受け止めながら、身体の動きを調整し、思うような音を生み出す演奏という活動は、精密な感覚運動機能とともに統合的な精神機能を必要とするもので、知覚・認知の機能、感覚統合機能が総動員される。」<sup>8)</sup>といているように、自分から積極的に試行錯誤の過程は、さまざまな感覚を複雑に絡ませながら統合していく。それは音楽活動に集中することが非認知能力を育てることに繋がると考える。

## C. ミュージックベルを利用した集団音楽活動における集団力動の変遷

ベルを鳴らしてみる、そこからスタートする感覚と興味関心の度合いや方向性は子供によって千差万別であるが、曲を演奏するという目的が定まると、自ずと同じ方向に向かって活動が始まる。つまり他者との共同作業がスタートする。しかしながら、演奏に対する興味関心や活動への向き合い方、テクニックや感覚の違い、集中力や完成に向かう熱量もまたみなそれぞれ違うため、ある程度の形ができるまで様々な感情が生まれ、幼児個人も集団そのものも生き物のように瞬間瞬間で変化し続ける。曲を完成するという目的のなかで、個人と集団形成の過程の変遷を予測する。

- ①担当した音をただ持って鳴らしてみる。
- ②曲を演奏することをなんとなく意識するが、

良くわかっていない。

③幼稚園教諭・保育者の援助により、なんとなく音の流れを感じ取る。この段階において予想される幼児たちの反応は以下である。

- ・すぐに何かのメロディと分かったり、演奏することを理解したりすることができる。
- ・全く意味が分からない。
- ・なんとなく面白いかもと感じる。
- ・いわれるがままに行動する。
- ・とりあえず鳴らしてみる。

④何回か繰り返していくうちに、感覚をつかめてくる幼児が増えてくると同時に、興味が無い子や理解できない子は、好き好きな言動を取り始める。

⑤興味がある子たちは、積極性が増すと同時に興味が無い子たちの言動に対し苛立ちが芽生える。

⑥曲を仕上げたいと思う子が、具体的に指摘し始める。そしていざこざや喧嘩などが起こる。

⑦とにかく曲を仕上げるために少しずつ、何度も繰り返していく。

⑧興味がない子たちも、メロディと自分が音を鳴らすタイミングが馴染んでくると、演奏に参加している実感がわく、つまり“できるようになる”と、少しずつ面白くなったり楽しくなったりしてくる。

⑨構成する全員の意識がポジティブに同じ方向に動き始めると、集団が活性化し始める。

この過程において、幼稚園教諭・保育者の援助の仕方が大切になる。特に、いざこざが起きた時に、幼児個人の言動への対応の仕方については非常にデリケートである。大事なことは、押し付けではなくも強制的でもなく、曲が完成できるように援助することである。それは、具体的に演奏の仕方を教えることかもしれないし、感情的になっている幼児たちの話を聞くことかもしれない。ここについては、幼稚園教諭・保育者は幼児に対して逃げることなくごまかすことなく、幼児たちが必要としている援助は何かを見極める努力をしなければならないと考える。幼児期にこれらの感情を明確にしたり理解でき

たりできるとは考えにくい、具体的な活動を共にするなかで、何となくもやもやしながらしらざらざらに芽生え、自ずから解決しようとするのが大切と考える。いざこざとして表面化したり、感情のままにぶつけあったりしたり、折り合いをつけたりつけさせたり、演奏ができて嬉しかったり安心したり楽しんだりしながら、他者とのかかわりを経験していく。これが社会性や道徳性の始まりであり、非認知能力の育成に繋がると考える。

#### D. 集団音楽活動と社会性

以上のことから、ミュージックベルを利用した集団音楽活動には、身体性・心理性・集団性からなるすべての要素が複雑に絡むことにより、小さな社会性の土台となるような経験をしながら非認知能力が培われていく活動であると言える。山根<sup>9)</sup>は「歌う、奏でるという音楽や音楽活動を通じた他者とのかかわりは、たとえ即興演奏であっても、自分一人の思い通りになるものではない。自分の声や出している音が他者の声や出している音とどのように作用し合っているのか、他者の声や音に注意を払い、その声や音を聴き、合わせることにより、1つのまとまりのある結果が生まれる。個々の受けもつパート、扱う楽器、そして個々の音楽技術が異なる者が、それぞれの役割と期待を持って、互いに補い、ときにはリードし、協調することで音楽が生まれる。その共有体験を通して、相互のコミュニケーションがはかられ、二者関係技能をはじめ、さまざまなレベルでの集団関係技能など社会性が育まれる。」と述べている。また、表Aのように音楽の持つ要素は、ダイレクトに感覚や感情に働きかけてくる。共同作業の中に、曲想を共に感じ、聴きながらつくり上げていくことで（もちろん個人差はあるが）、感情や感覚の共同体験も可能となる。

ミュージックベルで曲を仕上げる過程は、個人的なレベルで演奏感覚と技能の発達社会性を必要としながら、音や音楽の感覚刺激を利用することで、遊ぶ感覚の中で山根寛<sup>10)</sup>のいう次の事

項の効果も期待できる。

- ・ことばにできない、ならない、気持ちの表現、発散を助けストレスを軽減する。
- ・自然なリズムで身体を使うことで基本的な身体機能の発達を支える。
- ・感情表現を豊かにし、情緒的な発達や言語機能の発達を支える。音楽を共に楽しむことで基本的な社会性を身につける。
- ・身体を動かし楽器を操作するということなどを通して自己有用感や存在価値を見いだす。

### 3. 幼稚園教育において育みたい資質能力との関連

今回の学習指導要領の改訂は、グローバル化や急速な情報化、技術革新など、社会の変化を見据えて、子供たちがこれから生きていくために必要な資質や能力について見直す観点から行われた。同時に「指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価」において、新たに示されたもので、集団音楽活動が有効に働くと考えるのは次の項目である。

- ・多様な体験に関連して、幼児の発達に即して主体的・対話的で深い学びが実現するようにすること。
- ・幼児の実態を踏まえながら、教師や他の幼児と共に遊びや生活の中で見通しをもったり、振り返ったりするよう工夫すること。
- ・幼児期は直接的な体験が重要であることを踏まえ、視聴覚教材やコンピューターなど情報機器を活用する際には、幼稚園生活では得難い体験を補完するなど、幼児の体験との関連を考慮すること。
- ・幼児理解に基づいた評価の実施に当たっては、指導の過程を振り返りながら幼児の理解を進め、幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に生かすようにすることに留意すること、また、評価の妥当性や信憑性が高められるよう創意工夫を行うこと。

演習授業や学園行事等、活動を通して集団活動をする際、ある瞬間から、学生集団がまるで生き物かのように生き生きと動き始めることがある。

それは全員の目標が一致し始めた時である。集団力動が成熟した瞬間といえるのかもしれないが、そのようになった時の学生の学びに向かう勢い・パワー・行動力・判断力・決断力は凄まじいものがある。自分の考えを述べ、他者の意見を受け止め、より良い選択を共に探り始めて行動に移す。そのような時は個人が集団に影響し、集団が個人に影響しており、相互に合い高めあうエネルギーは、確実に学生全員を成長に導く。

今回の学習指導要領の改訂において、非認知能力の育成の重要性を挙げられているが、その効果を実感している。しかしながら言葉で伝え、学ぶことは非常に困難であり、また、理屈で理解したからといって実践できるものでもない。実践経験と振り返り、反省の繰り返しのなかで理解し、他者を素直に受け止める力を備えてはじめて身に付く資質・能力であると考え。幼児期にミュージックベルを利用した集団演奏活動は集団力動のベースとなるような関係が発生しやすく、また曲を完成させるという明確な活動の流れに沿って活用できるため、主体的・対話的で深い学びを実現できる教材のひとつとして有効であるといえる。

## IV. 引用文献

- 1) 白石昌子：「乳幼児の発達と音楽の関係－音楽の機能が及ぼす影響についての検討を通して－福島大学人間発達文化学類論集(3) 2006 pp13
- 2) 松井紀和：「音楽療法家のための音楽療法の手引き」 pp2-9 牧野出版 1997
- 3) Blacking, J: 徳丸吉彦訳「人間の音楽性」第1章 岩波書店、1978
- 4) アンソニー・ストー：佐藤由紀・大沢忠雄・黒川孝文訳「音楽する精神 人はなぜ音楽を聴くのか？」白揚社 1997 pp303
- 5) 山根寛：「ひとと音・音楽療法として音楽を使う」 p45 青海社 2007

## チュートリアルを通じた学びの過程 —学習者オートノミーは育まれたか—

小嶋 千尋・水戸 貴久

### Learning process through the Tutorial in a Japanese Language Class —Was the Learner Autonomy Nurtured ?—

KOJIMA Chihiro, MITO Takahisa

#### I. はじめに

言語教育における教師の役割は、学習者へ知識を伝達することから、学習者が言語を自律的に学ぶことができるように支援することであるというようにティーチングからラーニングへ転換してきた(池田・館岡, 2007)。教師が「教える」のではなく、学習者が学習をコントロールし、教師はその支援を行う様々な教育実践が行われている(例えば、梅田, 2005; グレンモ, 2011; Carson & Mynard, 2012; 小林, 2016; 水戸, 2018)、水戸・小嶋(2020)では、2019年4月から8月まで、留学生に対する日本語教育の授業で実践したチュートリアル(桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」、2007)を行い、その報告を行った。本稿は、その後2019年10月から2020年2月まで継続したチュートリアルについて調査し、次の2点について分析・考察したものである。

- ① 1年間のチュートリアルを通して、学習者はこの授業をどのように意味づけたのか。
- ② 1年間のチュートリアルを通して、学習者オートノミーは育まれたのか。

これらを明らかにすることにより、チュートリアルを通して見えてきた学びの過程とその成果を明らかにしていきたい。

#### II. 前回の調査で明らかになったこと

チュートリアルとは、一斉授業で浮かび上がる日本語力の差やニーズの多様性等への対応として、学習者の自律を目指して「学習者と教師が一对一で向き合い、相互にやりとりをしながら進めていく学びの形」(桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」、前掲:3)を指す。

水戸・小嶋(2020)では、留学生に対する日本語教育の授業において、どのようにチュートリアルを取り入れるに至ったのか実践者のライフストーリーを通して経緯を述べ、チュートリアルの実践過程について報告した。また、学習者に対するインタビュー調査から、学習者は4ヶ月間のチュートリアルをどのように意味づけ、学習を行っていたのか、そして、チュートリアルという学習形態をどのように捉えていたのかを明らかにした。

分析の結果、学習者はチュートリアルを次頁表1のように意味づけていることが分かった。一方で、表2のように学習者はチュートリアルに難しさを感じていることが分かった。さらに、半年間のチュートリアルを通じた学習者の変容についても表3のように明らかになった。

表1 チュートリアルに対する肯定的な意味づけ

水戸・小嶋 (2020)

1. 学習目標を決めることができ、そのために学習の指針や過程がより具体的になった。
2. 自分が学びたいことが学習できた。授業でわからなかったことが自分のペースでもう一度学習できた。
3. 授業中は遠慮してしまうが、チュートリアルでは遠慮せずに先生に質問することができた。また、友達に質問して教えてもらった。
4. 自分に合った学習環境を選ぶことができ、学習に集中できた。
5. 「授業」として学習の時間が確保されているため、学習することができた。クラスメイトと同じ空間で学ぶことで学習が促進した。
6. 計画を立てて学習することができた。且つ、その日の授業の時間の使い方を自分で決めて、調整することができた。
7. 自分の選択や行動が教師に信頼されていると感じた。
8. 学習計画シート通りに学習を進めることができ、達成感を得られた。
9. 自分で自分の日本語の評価をしてだんだん日本語が上手になったことが実感できた。
10. 自分で自分の学習を進めることは気持ちが良く、まだまだ学びたい気持ちになった。

表2 チュートリアルの難しさ

水戸・小嶋 (2020)

1. 目標を考えるのが難しかった。目標が高く、半分しか達成できなかった。
2. 注意が分散したり、何を学習するか迷ってしまい、授業の時間をうまく使えなかった。
3. 学習の良い方法がわからなかった。良い方法が知りたいと思った。
4. 自分で選んだ学習内容が難しかった。
5. 評価の項目を立てるのが難しかった。自分で自分の評価をするのが難しかった。
6. 学習計画シートの書き方が難しかった。
7. チュートリアルの授業の目標がわからなかった。先生がそのように指示したから従った。
8. 教室で学習するときに他の人が少しうるさかった。

表3 半年間のチュートリアルを通じた学習者の変容

水戸・小嶋 (2020)

1. チュートリアルで学んだことを実際に使って周りの人に褒められた。以前よりも話すことや読むことに自信がついた。
2. 自分の良いところや悪いところ、自分に合う学習のやり方がわかった。自分の目標が以前よりわかった。
3. 部屋で学習するときも自分で目標とスケジュールを立てて学習できると思う。他の授業でも目標を立てて学習することができると思う。
4. チュートリアル後、実際にスケジュールを作って部屋で学習している。外出やバイトに行くときも、携帯電話に教科書の写真を撮って復習するようになった。

以上が、半年間の実践の様相であるが、長期休暇を挟み、果たして学習者の自己主導型学習は教室で行ったチュートリアル後も続いたのだろうか。また、1年間を通してチュートリアルを継続することによって、この実践が「学習者オートノミー」(青木・中田, 2011)を育んだのかをより明確に知ることができると考えた。

このような理由から、次の学期もチュートリアルを実施し、その結果を調査することにした。

### Ⅲ. チュートリアルの実施概要

水戸・小嶋 (2020) で実践した半年間のチュートリアルを2019年10月から2020年2月まで継続し、1年間を通じた授業実践とした。前回は異

なるコース(ビジネスと日本語を学ぶコースと日本語を主に学ぶコース)において、それぞれの時間割に合わせて3つのクラスに分かれてチュートリアルを行ったが、今回は時間割の都合上、日本語を主に学ぶコースの学習者のみを対象に、元々2つに分かれていたクラスを合体させ、合同でチュートリアルを実施した。

チュートリアルの進め方については桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」(2007)を参考にし、水戸・小嶋 (2020) で作成したワークシートを継続して使用した。しかし、今回行ったチュートリアルは前回から継続している授業のため、第一段階の「意識する」を省略した。

## 1. 学習目標と学習計画を立てる

今回のチュートリアルでは、はじめに「学習計画シート」を使用し、学習目標を「～できる。」の形で立て、目標を達成するためにどのような学習を行うか、どのようなリソースを使用するか、どこで、誰と学習を行うかを書き出させた。次に、目標達成のために、いつ、どのようにチュートリアルの授業を利用するのか、1回90分、全15回ある授業のうち中間発表までの6回の授業の学習計画を立ててもらった。桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」(2007)は学習計画を立てる段階で「評価方法を定める」ことを挙げているが、今回の実践においてもここまでの学習者の様子から、ある程度学習を進めた後に評価方法を定めることにした。

学習目標、学習計画を立てた後、学習者一人一人と「個別セッション」を行い、目標に沿った学習内容、リソースになっているか、計画に無理はないか等確認し、決意表明のために学習者にサインをもらい、筆者はこの学習計画を認めたことを示す押印をした。個人差はあったが、この確認を全員が終えたのは、授業の3回目であった。

## 2. 学習を実行する

第三段階は「実行する」である。前回のチュートリアルと同様に「学習記録シート」を準備し、学習開始前に「学習計画シート」に記入した計画をもとにチュートリアルの授業時間で今日何をするかを書き出すよう促した。

その日の予定を書き出したら、各自の学習が開始となる。前回と同様に、大学敷地内であれば学習する場所は教室に限らず、図書館や購買など学習者の自由に任せた。そのため、授業中は屋内外で一人で学習する者がいたり、クラスメイトと一緒に学習する者がいたりなど様々な姿が見られた。

授業終了時刻の10分前に教室に集合し、実際に授業中に学習した内容について「学習記録シート」に記入する時間を設け、学習開始前に書き出した予定と照らし合わせ、実際に行った学習が

どうであったかを振り返る時間とした。

このように、予定を書く、学習を行う、振り返るという3つの活動を1つのサイクルとして、まずは6回の授業時間を学習の時間にあてた。

## 3. 振り返る

15回の授業時間のうち6回の学習時間を経て、9回目と10回目に中間発表の時間を設けた。今回のチュートリアルは2クラス合同で行ったことを生かし、チュートリアルの目標が共通する者同士でグループを作り、発表を行うこととした。この中間発表は、学習内容や学習方法を共有し、うまくいっていることについてはクラスメイトのヒントとなるように、悩んでいることについてはアドバイスをもらうことを目的とした。中間発表後に残りの授業時間の学習目標の見直しを行い、計画を立てる時間を設けた。その後、個人差はあったが、残りの授業回数のうち3回から4回を学習の時間とした。

15回ある授業の最後は、前半を学習の時間、後半を前回と同様桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」(2007:73)を参考にし、大きく2つの観点からこれまでのチュートリアルを振り返る時間とした。2つの観点とは、日本語の学習に対する観点と自分で学習する能力を身につけることができたかという観点である。日本語の学習に対する評価項目は、それぞれ学習目標も学習内容も異なるため、学習者各々が設定することとした。自分で学習する能力を身につけることができたかに対しては、「目標がうまく設定できたか」「計画通りに進められたか」「いい学習方法を選べたか」「自分が決めた目標が達成できたか」の4つの項目を全員共通とし、もう1つ自由に設定できる余白を作った。評価者は学習者自身でも友人でも教師でも自由とし、点数は日本語の学習に対する評価を25点満点、自分で学習する能力を身につけることができたかに対しては10点満点とし、項目数と配点は学習者が自由に設定できるものとした。授業の最終回で学習者が自身もしくは他者による評価を行った後、最後の「個別セッション」で学習者が

自らの採点を根拠と共に説明し、実践者(筆者)と学習者の双方が納得できる形で最終評価を行った。

#### IV. 調査

##### 1. リサーチ・クエスチョン

前章では、水戸・小嶋(2020)の後、どのようにチュートリアルを継続し、実施したのかを述べた。本章では、1年間継続したチュートリアルを通した学びの過程とその成果を明らかにするために、次の2つのリサーチ・クエスチョンを立てる。

- ① 1年間のチュートリアルを通して、学習者はこの授業をどのように意味づけたのか。
- ② 1年間のチュートリアルを通して、学習者オートノミーは育まれたのか。

これらを明らかにすることによって、学習者にとってチュートリアルとはどのような授業だったのか、そして、チュートリアルを通して学習者オートノミーは育成されたのかを探っていきたい。

##### 2. データ収集と倫理的手続き

データの収集は、チュートリアルを1年間継続した学期末である2020年1月30日から2月14日にかけて実施した。調査協力者は、主に日本語を学ぶコースに所属する短期大学の留学生33名である。

リサーチ・クエスチョンを明らかにするために下記の質問項目を中心に、半構造化インタビュー(メリアム, 2004)を行った。

- ① チュートリアルを一年間続けてみてどうでしたか。
- ② 自分の「自分で学習する能力」についてどう思っていますか。

上記質問項目に加え、前回の調査時のインタビューの文字化から、学習者オートノミーに関わるであろうと考えられる箇所について追加質問をした。例えば、前回の調査時には「自分の家で漢字を勉強するようになった」と語った学習者に対して、今回の調査では「今も、自分の家で漢字の勉強を続けていますか。」のように質問し、それはどのように継続されているのか、あるいは、どのようにして止めてしまったのか、その要因は何だと考えるのか等、掘り下げて行った。

は、どのようにして止めてしまったのか、その要因は何だと考えるのか等、掘り下げて行った。

インタビューはICレコーダーで録音し、インタビュー後は文字化を行った。

なお、倫理的手続きとして、調査協力者である学習者には調査の目的を伝え、インタビューは授業の成績に影響しない任意のものとし、授業で使用したワークシートの複製やインタビューの録音及び研究での使用については調査協力同意書の署名により許可を得た。

##### 3. 分析方法

インタビューデータは佐藤(2008)に従い分析を行った。逐語訳を1行1行丹念に読み込みながら「オープン・コーディング」と「焦点的コーディング」の2段階のコーディングを行いカテゴリーを作成した。その後、チュートリアルのメカニズム及びその成果のプロセスを明らかにするためにカテゴリーごとに図式化し、図のストーリーラインを描いた。

#### V. 分析結果

##### 1. カテゴリー

分析の結果、「チュートリアルのメカニズム」、「チュートリアルの成果」、「教室外の学習」という3つのカテゴリーに分かれた。カテゴリーに収められた焦点的コードと、オープン・コードの中から代表的なものを表4に示した。焦点的コードの欄には収められたオープンコードの数を( )で示している。

表4 カテゴリーとコード

カテゴリー	番号	焦点的コード	オープンコード
チュートリアル のメカニズム	1-1	前回経験したため今回はよりチュートリアルを活用できた (10)	前のチュートリアルでは評価シートの書き方が難しかったが、今回はどうやって書くのがわかった 前のチュートリアルではチュートリアルの意味があまりわからなかったが、今は自分のやりたいことを決めてゴールのために頑張る 半年チュートリアルをしたときはこの授業の意味があまりわからなかったが、1年して自分で自分のためにこの授業があることがわかった 前の半年は先生たちが何か日本語で話すときちょっとわからなかったが、今は全部わかると思う
	1-2	チュートリアルは自分がやりたいことを自分で選んで学べるのが良い (14)	チュートリアルは自分が勉強したいことを勉強できるから exite だ 自分のやりたいことを目標に決めて、1時間半を大切に守ることはとても大切だと思うので、チュートリアルの授業は本当に頑張りたい人たちのためにとってもいいと思う チュートリアルの授業は自分の好きな所で勉強することができるし友達と勉強について話すこともできるので、チュートリアルの授業はおもしろい
	1-3	チュートリアルは自分のペースで学習できる (7)	自分で勉強する時間をもらってできるところとできないところをもう一度勉強できていい授業と思う チュートリアルの時間は大切によく復習とかのために使っていた チュートリアルの時間は復習することができる大切な時間だった
	1-4	チュートリアルでは自分に合った環境で学習できる (10)	チュートリアルでは1人で静かに勉強できる環境が良かった 静かで他の人と話す条件がないので自分1人で勉強したい チュートリアルでは図書館や教室で勉強した 1人でしたり、チュートリアルで日本語の上手な人と一緒に勉強した
	1-5	チュートリアルは自分の目標についてしっかり考えられる (2)	チュートリアルを1年間続けてみて、もしこの授業が無かったら、自分の目標をこんなにしっかり分けることができないと思った チュートリアルは自分の目標を作るいい時間だ
	1-6	目標は同じだから書き出さなくてもいい (3)	私の目標はいつも同じなのに同じ目標を先生たちに聞かれて同じことを伝えるところが良くないと思ったので、新しい内容の授業があればいい チュートリアルするとき、自分で何をしたいかはっきりわかっているし、早く勉強したいという気持ちが強かったので、学習前の計画表や記録表は最後の回収までよく書かなかった
	1-7	チュートリアルでは時間の使い方が自分で決められる (8)	チュートリアルの最初の30分は課題をやり、残りの時間は自分のやりたいことに使った チュートリアルは自分で何を勉強するかどうやって勉強するか決められるから好きな授業だ 自分の国にも学校が終わってからチュートリアルの授業があるが自分の国のチュートリアルは先生が教えるもので自分がどうやって勉強するか考えることは大学生にとって本当に大切だ
	1-8	チュートリアルでは他の人がいるから学習がはかどる (17)	わからないときは先生に手伝ってもらった クラスメイトと一緒に勉強すると、お互いにわからないところを教えあえる 友だちの目標やいろいろなおすすめの方法についてクラスメイトと交流した わたしだけ寝ると恥ずかしいのでわたしも勉強したい
	1-9	チュートリアルでは教室では勉強しない人もいる (5)	チュートリアルの授業はおもしろいが、自分の好きな所で勉強するので勉強しないでしゃべっている学生がいたからもっと面白い授業があればいいと思う 教室では勉強しない人もいるから先生が1人いたほうがいい 友だちと一緒に勉強するときはちょっとうるさかった
	1-10	チュートリアル中、学習に集中できなかった (15)	チュートリアルの時間は半分遊んで半分勉強した 今は自分に甘くなって、チュートリアルの学習があまり進んでなかった チュートリアル中30分ぐらしか勉強できなく、自律不足だと思う アルバイトしたり、就職もしたりとかいろいろなことがあるから、集中があまりできず、前の半年より今年のほうがやばいと思っているが、それは自分が頑張っていないからだ いろいろ将来のことを考えてしまい勉強できない

チュートリアルを通じた学びの過程

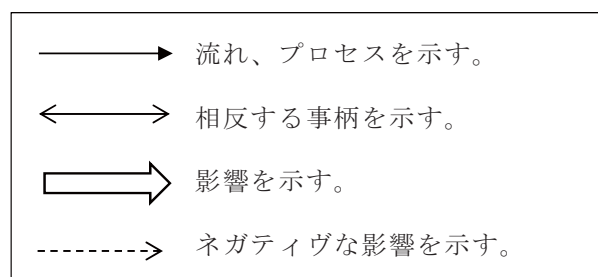
カテゴリ	番号	焦点的コード	オープンコード
チュートリアル のメカニズム	1-11	目標があればやる気が出る (9)	目標のシートや計画のシート書くときはまた頑張りたい気持ちだった チュートリアルで目標を書くとき自信が出てくる チュートリアルを1年間続けてみて、もしこの授業が無かったら、自分の目標をこんなにしっかり分けることができないと思った
	1-12	チュートリアルで目標と計画を立てて勉強できた (6)	チュートリアルを1年間続けてみていろいろな目標と計画を作り、目標があるからよく勉強できてとてもよかった 目標があるから計画を守って学習が進められた チュートリアルでは自分の目標を決めて、時間をかけて勉強できてよかった
	1-13	目標のためにスケジュール通りに学習していきたい (6)	目標や学習方法はわかっているが、計画通りに進めるのが難しい 半年のチュートリアルでは日本語もあまりわからなかったが、いっぱい勉強したらだんだん意味もわかるようになったので、勉強を続けたら自分の考えた目標をとることができると思う 学習が順調に進められなかったことについて、自分の気持ちを調整して、自分の目標をちゃんと理解できるように頑張っていくと思う
	1-14	前のチュートリアルと今のチュートリアルで勉強したことが変わった (5)	前のチュートリアルでは会話をしていたが、今のチュートリアルでは漢字をやった 目標が変わったので前回と今回のチュートリアルはやるが変わった 前のチュートリアルでは赤い本の復習をしたが、今回のチュートリアルではN3のために頑張った
	1-15	前のチュートリアルと今のチュートリアルで変わったことはない (7)	前の半年のチュートリアルと今の半年のチュートリアルは自分の気持ちや方法も同じだと思う チュートリアルのとくとチュートリアルじゃないときの目標は同じだ
	1-16	チュートリアルの内容についての要望 (2)	チュートリアルの形で会話の授業があったらいいと思う チュートリアルの授業時間の設定が自分にとって迷惑だった
チュートリアル の成果	2-1	チュートリアルをして、自分で学習する能力が上がった (2)	元々自分で勉強するのは下手ではないが、チュートリアルの授業で自分のこういう能力が使えるようになった 自分の部屋や図書館などで自分で学習する能力が上がった
	2-2	チュートリアルが終わったあとの目標をもっている (6)	日本語能力試験N2とビジネス会話が大切な目標だ 次の目標はもっと漢字が書けるようになること、上手に話せるようになること、N2に合格することだ チュートリアルが終わって、次はクラスメイトのようにN2の高いレベルになることが目標だ 自分の目標のために今頑張っている 自分の目標のために一生懸命日本語の勉強を続けられる
	2-3	学習方法が悪く効果が出なかった (4)	漢字の勉強をしたが覚えられなかった 自分の記憶力がない
	2-4	チュートリアルを1年間続けて以前できなかったことができるようになった (6)	チュートリアルを1年続けて、目標に近づいた 1年間チュートリアルをやってみて、自分で復習するので前より漢字とかことばとかが少し上手になった チュートリアルを1年続けて、目標や学習方法を自分で決めて勉強して、前より漢字、聴解、話すことが上手になった
	2-5	以前はできなかったことができるようになった (6)	お客様と話すとき、質問に日本語で答えられるようになった 以前うまくできなかったことばも、他の授業でたくさん使うからできるようになった アルバイトをして、日本語で話すことがだんだん上手になった
	2-6	チュートリアルで日本語が上手になって自信がついた (4)	前は自信がなくて聞けなかったが、学生と先生は慣れたので、自信をもって質問できるようになった チュートリアルの授業で勉強したことで自信がついて、言いたいことが言えるようになった 最近では自分の日本語に自信をもったので、先生に質問できるようになった 前回のチュートリアルはめんどくさいと思っていたが、半年勉強して日本語がうまくなったから今回のチュートリアルはめんどくさくなくなった

カテゴリ	番号	焦点的コード	オープンコード
教室外の学習	3-1	家では学習できない (5)	最近バイトが忙しいので、前はやっていたが家では勉強していない アルバイトがあって暇がないから、チュートリアルで勉強するだけだ 寮に遅く帰るのが習慣になった
	3-2	チュートリアルでは学 習できる (7)	家で勉強するときは集中できないが、チュートリアルでは集中できる 1年間チュートリアルを続けてみて家で勉強する時間がないとき自分で 勉強したいことが勉強できていいと思った 家で勉強しない人もいるから、学校で必ず勉強するチュートリアルはと てもいいと思う
	3-3	教室外で学習している (16)	チュートリアル外でも自分の目標のために勉強している 夏は海でコーヒーを飲みながら復習したが、今は寒いから家でやってい る 部屋や公園や海でスマホでメモしたものを勉強する 夜アルバイトから帰ってきて復習し、朝は漢字を書いている アルバイトの休憩時間に日本人の友達に日本語の質問や試験で出た問題 の質問をする 母国では漢字をカードに書いて読む練習をしていた バイトまでの時間を細かく区切って勉強している 次のJLPTに合格するために、ケータイに漢字やことばの写真を撮って バイトの休憩中に見るようになった
	3-4	チュートリアル以外で はスケジュールを作っ ていない (7)	チュートリアルのはきはスケジュールを作れたが、時間がなくスケジュー ルを作っていない 夏休みは自分で目標や計画を作ったりしなかった バイトの時間がバラバラだったから、夏休みスケジュールを作って勉強 しなかった
	3-5	チュートリアル以外で 学習はするがスケジュー ルは作らない (5)	チュートリアル後、目標やスケジュールを作っていないが、空いている 時間に勉強している チュートリアルではスケジュールを作ったが、チュートリアル以外では スケジュールを作らないで勉強をした バイトの時間がバラバラのためスケジュールを作らず、勉強時間もバラ バラである
	3-6	教室外でもスケジュー ルを作って学習する (10)	チュートリアル外で自分の目標や方法をケータイにメモしている 1日何をするか考えないで何もしないのは意義がないから、去年の11月 から次の日何をしなければならぬか夜考えるようにしたら自己管理が ちよつとできるようになり、自信がついた 家でもスマホにスケジュールをメモしてその日にやることを勉強してい る たくさん日本語を勉強することがあるから、スケジュールを決めて勉強 するようになった チュートリアルじゃないときにも明日何かしなければならぬか夜考え て次の日ひとつひとつやる

## 2. チュートリアルのメカニズム及びその成果のプロセス

本節では、分析の結果明らかになった「チュートリアルのメカニズム」、「チュートリアルの成果」、「教室外の学習」の3つのカテゴリーを次頁図1のように図式化し、チュートリアルの様相を描いていく。

図に使用する矢印は次のような役割を果たしている。



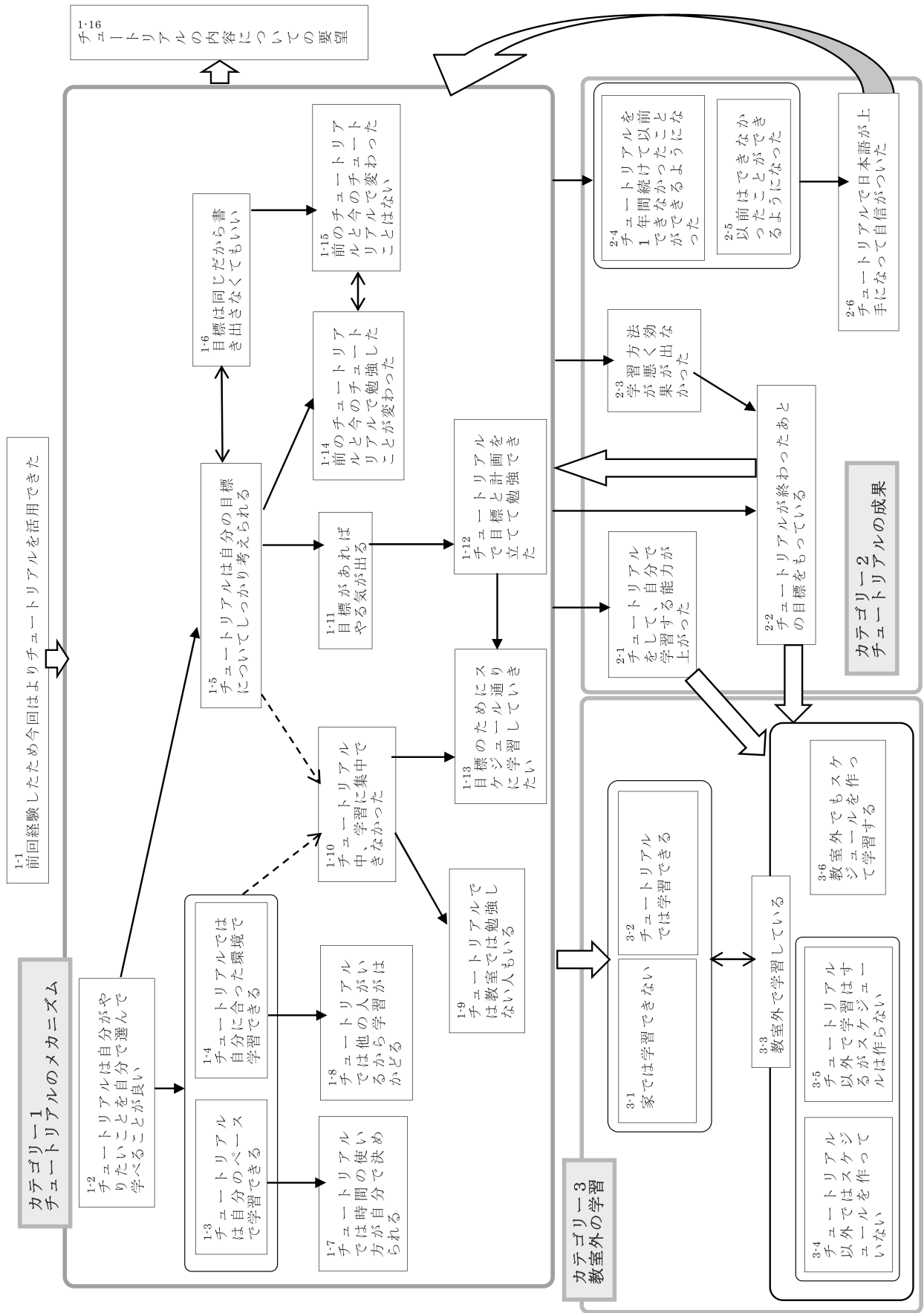


図1 分析結果の図式化

### 3. ストーリーライン

本節では、カテゴリーに分け、図式化したチュートリアルの様相をストーリーとして再構成する。ストーリー中「焦点的コード」からの引用は〔 〕で示し、「オープン・コード」からの引用は下線で示している。

#### 1) チュートリアルのメカニズム

【自分で選べるから学習がはかどる】

「自分がやりたいことを自分で選んで学べる」というチュートリアルの特性によって、学習者は「自分のペースで学習」したり「自分に合った環境で学習」したりしている。

「自分のペースで学習」するとは、自分で勉強する時間をもらってできるところとできないところをもう一度勉強することや、復習とかのために使うことである。学習者はこの時間を大切な時間であると感じているようである。「自分のペースで学習できる」ため、自分で何を勉強するかどうやって勉強するか決められたり、チュートリアルの最初の30分は課題をやり、残りの時間は自分のやりたいことに使うというように「時間の使い方が自分で決められる」。学習者はこのことについて、自分がどうやって勉強するか考えることは大学生にとって本当に大切だと捉えているようである。

「自分に合った環境」とは、図書館や教室で勉強するというように学習する場所を選ぶことや、一緒に学習する人を選ぶことである。1人で勉強したい学習者は1人で静かに勉強できる環境である図書館や空いている教室を選び、日本語の上手な人と一緒に勉強したい学習者は教室や購買などを選んでいく。クラスメイトと一緒に勉強すると、お互いにわからないところを教えあえたり、目標やいろいろなおすすめの学習方法についてクラスメイトと交流できるようである。しかし、1人で学ぶことが合っている学習者においても、私だけ寝ると恥ずかしいので私も勉強したいと思うようであり、わからないときは先生に手伝ってもらえるなど他者の存在があることによって「学習がはかどる」と感

じているようである。

【目標を書き出すことで「やる気」が出る】

「自分がやりたいことを自分で選んで学べる」というチュートリアルの特性は、自分の目標を作る良い時間として「自分の目標についてしっかり考えられる」時間的、精神的余裕を与えている。

そして、頭で考えた目標を書き出すプロセス、もしくは考えながら書き出すプロセスを通して、自信が出たり、また頑張りたい気持ちになるようである。目標と計画を書くという過程を内包するチュートリアルの特性が学習者に「やる気」を出させるようである。

そして、目標があるから計画を守って学習が進められ、時間をかけて勉強できるなど「目標と計画を立てて勉強でき」という具体的な学習への取り組みに繋がっている。

また、「自分の目標についてしっかり考えられる」ために、前回は会話をしていたが、今のチュートリアルでは漢字をやった、前回は教科書の復習をしたが、今回のチュートリアルではN3のための学習をするなど、学習内容やリソース等、「前のチュートリアルと今のチュートリアルで勉強したこと」を目標に合わせて変えているようである。

一方で、自分の「目標は同じだから書き出さなくてもいい」とチュートリアル中に感じている学習者もいる。私の目標はいつも同じなのに同じ目標を先生たちに聞かれて同じことを伝えるところが良くないと思っていたり、自分で何をしたいかはっきりわかっているし、早く勉強したいという気持ちが強いために、チュートリアルで改めて目標を書き出す、教師に伝える必要はなく早く学習を実行に移したいと感じているようである。これは、自分の中にはっきり目標があるためであると考えられる。そして、チュートリアルするときとチュートリアルじゃないときの目標は同じであるため、「前のチュートリアルと今のチュートリアルで変わったことはない」のである。

【選べるから怠けてしまう、考えすぎて集中できない】

「自分のペースで学習できる」こと、そして「自分に合った環境で学習できる」というチュートリアルの特性は、学習者に選択の自由を与え、自律を促す仕組みであると同時に、学習者の自律を試す仕掛けにもなり得る。「自分のペースで学習できる」ために、チュートリアルの時間は半分遊んで半分勉強した、30分ぐらいしか勉強できなく、自律不足だと思うというように、チュートリアルの時間を上手く活用できず、自分に甘くなって「学習に集中できな」い学習者もいるようである。

また、そのような学習者は、同じ教室で学んでいる学習者にも観察されている。勉強しないでしゃべっている学生がいたり、友だちと一緒に勉強するときはちょっとうるさかったりするなど、そのような状態にならないためにも、教室に先生が1人いたほうが良いという意見もある。

「チュートリアル中、学習に集中できな」い理由は、他にもあるようである。それは、「自分の目標についてしっかり考えられる」ことによるものであるとみられる。アルバイトしたり就職もしたりとかいろいろなことがあるから、集中があまりできない、いろいろ将来のことを考えてしまい勉強できないと、将来の目標がプレッシャーとなり、学習への集中を阻んでいるようである。目標を考えることは「やる気」に繋がりがながらも、プレッシャーを生み、学習への集中を阻む要因ともなるようである。

【前回のチュートリアルの経験が活かしている】

前回のチュートリアルの経験はチュートリアルのメカニズム全体に活かしているようである。前のチュートリアルでは評価シートの書き方が難しかったが、今回はどうやって書くのかがわかった、前のチュートリアルではチュートリアルの意味があまりわからなかったが、今は自分のやりたいことを決めてゴールのために頑張る、というように、前回困難に感じたことが解決され、学習の当事者として自身を捉えられたこと

によって今回のチュートリアルをより活用することに繋がったようである。そして、1年間継続することにより、自分のためにこの授業があることがわかった、と主体的に「今回はよりチュートリアルを活用」することに繋がったようである。

さらに、「目標と計画を立てて勉強」しながら計画通りに進めるのが難しいと感じた学習者も、「集中できなかった」学習者も、自分の気持ちを調整して、「目標のためにスケジュール通りに学習していきたい」と、チュートリアルでの学習を前進させようとしているようである。そして、チュートリアルを経験したことから、チュートリアルの形で会話の授業をすることや、チュートリアルの授業時間の設定に対して、学習の当事者として授業に対して新たな「要望」も出てきている。

2) チュートリアルの成果

【学習能力が向上し、チュートリアルが終わった後も学習を続けている】

チュートリアルの成果の1つとして、「自分で学習する能力が上がった」ことが挙げられる。チュートリアルでの一連の学習活動によって、学習者は元々持っている自分で勉強する能力が使えるようになったようである。また、普段の学習においても学習環境を選び、部屋や図書館などで自分で学習する能力が上がったようである。

そして、チュートリアルが終わった後も、自分の目標のために一生懸命日本語の勉強を続けられると感じており、日本語能力試験N2とビジネス会話が大切な目標であるというように、具体的に「チュートリアルが終わったあとの目標をも」ち、自分の目標のために今頑張っているようである。

【以前できなかったことができるようになった】

成果の2つ目は、「チュートリアルを1年間続けて以前できなかったことができるようになった」ことである。チュートリアルの時間に自分で復習するので前より漢字とかことばとかが少し上手

になった学習者や、目標や学習方法を自分で決めて勉強して、前より漢字、聴解、話すことが上手になった学習者もいる。このように、チュートリアルを1年続けて、目標に近づいたようである。

当然ながら、「以前はできなかったことができるようになった」のは、チュートリアルで学習したから、ということだけが理由なのではない。「以前うまくできなかったことばも、他の授業でたくさん使うからできるようになったり、さらには、アルバイトをして、日本語で話すことがだんだん上手になり、お客様と話すとき、質問に日本語で答えられるようになったり」と、他の授業での学習や、アルバイト先など学習者の生活の中に存在する学習の場も日本語の上達に関係しているようである。

しかし、一部の学習者の中には、漢字の勉強をしたが覚えられなかった、自分の記憶力がないなど、自身の「学習方法が悪く効果が出なかった」と振り返る学習者もいた。

一方で、1年間のチュートリアルを通した日本語の上達は、学習者に「自信」をつけるようである。自信がついた結果、言いたいことが言えるようになったり、日本語で先生に質問できるようになるようである。また、学習者と教師が長期的に関係を構築してきたことにより、自信をもって質問できるようになるようである。

#### 【学習の成果から次のチュートリアルへの循環】

チュートリアルで得られた成果が、次のチュートリアルへと循環されることが示唆される。

次の目標はもっと漢字が書けるようになること、N2に合格すること、上手に話せるようになること、次はクラスメイトのようにN2の高いレベルになることが目標だという、自らが学習の当事者となって考えた「チュートリアルが終わったあとの目標」は、そのまま次のチュートリアルの目標となっていくだろう。

また、「チュートリアルで日本語が上手になって自信がついた」というチュートリアルの成果は、次のチュートリアルの自信につながっていく。その自信は、わからないことを日本語で

先生に質問できる力となって学習を促進するのである。そして、成果が見えることが、チュートリアルという形態にめんどくささを感じなくさせ、学習者自身を学習の当事者としてチュートリアルの中心に位置づけていく土台となっていく。

このことから、自己主導型学習を行って得られた成果は、次の目標や自信として、更なる自己主導型学習へと循環していくのであらうと考えられる。

#### 3) 教室外の学習

【アルバイトが忙しく家では学習できないが、チュートリアルでは学習できる】

「家では学習できない」という学習者がいる。その理由はアルバイトがあつて暇がないことや、バイトが忙しく、遅く帰るのが習慣になり学習する時間が取れないためのものである。

そのような学習者にとって、チュートリアルは学習に集中できる時間と環境を提供する。チュートリアルは家で勉強する時間がないとき自分で勉強したいことが勉強できる時間となり、家で勉強するときは集中できないが、チュートリアルでは集中できるようである。このように「家では学習できない」が、「チュートリアルでは学習できる」仕組みがチュートリアルには内包されていると言える。

【「すき間時間」を利用し、学習環境を変えることで気分を変えている】

反対に、「教室外で学習している」学習者もいる。母国で漢字をカードに書いて読む練習をしていた学習者は、留学後も1年生のときから、漢字のノートを作り何回も書いて練習しているという。元々学習する習慣があつたため、現在もその習慣を続けているのだと言える。

しかし、留学してから生活が一変し、特にアルバイトの忙しさにより、学習のためにまとまった時間が取れないのが現実である。そのような中でも、教室外で学習している学習者は、学校から帰ってバイトに行くまでの20分間漢字を見て復習するなど、バイトまでの時間を細かく区切っ

で勉強している。アルバイトに行った後も、バイト中に敬語を使ったり、アルバイトの休憩時間に日本人の友達に日本語の質問や試験で出た問題の質問をするなど、所謂「すき間時間」をうまく活用していると言える。また、夜アルバイトから帰ってきて復習し、朝は漢字を書いているというように、学習内容を朝と夜で分けて学習している者もいることが分かった。

加えて、学習環境を変えることによって自らの気分を調整しながら学習を続けている者もいる。その中には、部屋や公園や海でスマホでメモしたものを勉強している学習者、夏は海でコーヒーを飲みながら復習し、冬は家でやっている学習者もいる。このように、自らの目標達成のために学習環境を選び、「すき間時間」を活かして学習を継続する能力は、チュートリアルによる「自分で学習する能力」の向上と関連づけられるだろう。

さらに、[チュートリアルが終わった後の目標]設定によって、次のJLPTに合格するために、ケータイに漢字やことばの写真を撮ってバイトの休憩中に見るようになった学習者や、チュートリアル外でも自分の目標のために勉強しているという学習者もあり、チュートリアルの成果が教室外の学習にも影響を与えていることが示唆される。

#### 【スケジュールを作らないで学習する、スケジュールを作って学習する】

[教室外で学習している]学習者の中でも、[学習はするがスケジュールは作らない]者と[スケジュールを作って学習する]者に分かれている。

[スケジュールは作らない]学習者も、前回のチュートリアル後、目標やスケジュールを作っていないが、空いている時間に勉強していたりする。そこには、バイトの時間がバラバラで、勉強時間もバラバラになってしまうためにスケジュールを作らないという理由も見られる。また、チュートリアルのはきはスケジュールを作れたが、時間がなくスケジュールを作っていない、前回のチュートリアル後の長期休暇である夏休

みは自分で目標や計画を作ったりしなかった、など[チュートリアル以外ではスケジュールを作っていない]者もいる。

一方で、[教室外でもスケジュールを作って学習する]者は、チュートリアル外で自分の目標や方法をケータイにメモしていたり、家でもスマホにスケジュールをメモしてその日にやることを勉強しているようである。また、明日何かしなければならぬか夜考えて次の日にひとつひとつやるというように、短期的なスケジュールを考えて実行している学習者もいる。そこには、1日何をするか考えないで何もしないのは意義がないと考えスケジュールを作るといった理由や、学習すべき内容の多さや課題等、たくさん日本語を勉強することがあるから、スケジュールを決めて勉強するようになったといった理由も見られる。

## VI. 考察

本章では、リサーチ・クエスチョンに答える形で、分析の結果明らかになったことを元に考察を行い、次の実践に向けた課題を示していく。

### 1. リサーチ・クエスチョン①：1年間のチュートリアルを通して、学習者はこの授業をどのように意味づけたのか

#### 1) 学習者の自己決定と学習の促進

分析の結果、学習者はチュートリアルという教育実践の特性である選択の自由を活かして自己決定し、学習を行っていることがわかった。選択の自由とは学習を行う上での、目標、計画、環境、時間の使い方、ペース、リソース、共に学ぶ人を選べることである。水戸・小嶋(2020)においても本稿の表1に示したように、学習者はこのチュートリアルの特性を肯定的に意味づけていた。本稿の調査では、その肯定的な意味づけの背景にあるメカニズムがより明確になり、1年間のチュートリアルを通じた学習者の自己決定と学習の促進の関連性についてより理解が深まったといえるだろう。

一方で、自由は責任を伴い、学習者の自律を試すものにもなり得ることがわかった。今回の調査からは、選択の自由があることによって、自分に甘くなってしまった、チュートリアル時間を活用できなかった、と学習に集中できなかった学習者もいることがわかった。前回の調査においても、同様の結果が示されている(表2の2)が、今回の調査では、チュートリアルの持つ選択の自由という特性が、学習者の学習への集中を阻んでしまう要因の1つであることが明らかになった。

また、学習への集中を阻む別の要因として、就職や進学など将来の目標への不安があることが新たにわかった。その一方で、チュートリアルは学習者に目標をしっかりと考えられる時間的、精神的余裕を提供し、それが学習のモチベーションに繋がっているようでもある。それは、「学習計画シート」というツールを使い、目標を言語化し、そのための道筋を可視化することによって更に促進されていることがわかった。

自分の目標をしっかりと考えることが、モチベーションに繋がることは予想できたが、不安にもなり、学習への集中を阻む要因となり得ることは本調査を行う前には想像できなかったことである。Dörnyei (2009) は、自己概念から動機づけを捉える「The L2 Motivational Self System」を提唱し、「Ideal L2 Self (理想の自分)」、「Ought-to L2 Self (成らなければならない自分)」、「L2 Learning Experience (学習経験)」の3つの要素から動機づけを構成している。「理想の自分」と現在の自分との距離、そして、これまでの/これからの「学習経験」が関連し、不安に陥っているのかもしれない。[目標は同じだから書き出さなくてもいい]という学習者もいる。目標を明確にする過程に、私達教師はもっと敏感になったほうが良いのかもしれない。

## 2) チュートリアルの継続の成果

水戸・小嶋 (2020) で示された課題として、「ワークシートは先生から書かなければならないと言われたから書いた」、「チュートリアルは自

分の勉強なのか先生と勉強する時間なのか授業の目標もあまり理解していない」という意見から見られるように、疑問を持ちながらチュートリアルに臨んでいた学習者もいたことが挙げられる(表2の7)。今回の調査では、水戸・小嶋 (2020) 以降もチュートリアルを継続したことにより、チュートリアルの意義が明確になり、学習の当事者として自身を位置づけ、チュートリアルの特性を活かして学習を行っていることがわかった。また、前回の調査では、「学習計画シート」の書き方が難しいという声もあったが(表2の6)、一度チュートリアルを経験していることによって、今回のチュートリアルでは書くことができたという学習者もいることがわかった。

一方で、1年間に渡る自己主導型学習の経験によって、しっかりと目標を考えることができるようになったり、状況に合わせて学習環境を選ぶことができるようになったりした学習者もいることがわかった。

このように、チュートリアルの継続は、前回の課題を克服し、チュートリアルでの学習を順調に進めることに繋がっただけでなく、自己主導型学習に長期的に向き合い、学習者の学習に対する認識を変容させることに繋がったと言えるだろう。

## 2. リサーチ・クエスチョン②: 1年間のチュートリアルを通して、学習者オートノミーは育まれたのか

### 1) チュートリアルの成果と、学習者オートノミーの向上

上述のように、1年間の自己主導型学習を経験することによって、学習者は学習を行う上での目標、計画、環境、時間の使い方、ペース、リソース及び共に学ぶ人を自律的に選択し、チュートリアルの時間を活用して学習していることがわかった。また、それは1年間のチュートリアルの継続によって、更に効果を高め学習者の学習に対する認識を変容させることに繋がっていることがわかった。

このような成果から見えてくるのは、「学習者オートノミー」の向上である。学習者オートノミーとは、学習の目的、目標、内容、順序、リソースとその利用法、ペース、場所、評価方法など、「自分の学習に関する意思決定を自分で行うための能力」（青木・中田、2011：2）である。そして、それは「自分の部屋や図書館などで自分で学習する能力が上がった」、「元々自分で勉強するのは下手ではないが、チュートリアルの授業で自分のこういう能力が使えるようになった」（表4の2-1）という学習者の実感としても現れているようである。

また、チュートリアルを通して学習者オートノミーを発揮し、自らが学習の主体となり、目標を考え、時間の使い方やリソース、学習環境を整えていく自己決定の連続により、自らの学習に対する責任を持つようになること、そしてその結果として、できなかったことができるようになったことによって、学習者の中には自信が生まれているようである。その自信は、教師に質問ができるようになったり、言いたいことが言えるようになったりしたという行動の変容に繋がり、次の自己主導型学習を促進する能力として循環していくと考えられる。

さらに、学習者オートノミーは、チュートリアル内だけでなく、学習者の教室外の学習から見えてくる。本調査から、教室外でも学習している学習者が少なくないことがわかった。その一方で、主にアルバイトに起因する忙しさから、まとまった学習時間をとることや学習計画を立てることに困難を感じているようであった。しかしながら、自身が置かれている状況に合わせて学習時間や内容を分割したり、「すき間時間」を活用したりするなど自ら学習を調整しているようであることがわかった。このような教室外の学習は、チュートリアルによって学習者オートノミーが育まれた結果として現れたものなのか、それとも学習者はもともと学習者オートノミーを持っており、それを発揮しながら学習を行っていたのか、本調査から明確に区別することはできなかった。しかし、チュートリアルを

経た後、次の新たな目標を考え、学習を行っている学習者がいたり、目標や学習方法を自分で決めて学習したりしている者がいること（表4の2-2）、また、チュートリアル外でも目標や方法をスマートフォンにメモし、海や公園など学習環境を広げ、自己調整しながら学習を行っている学習者がいること（表4の3-3）からはチュートリアルを通じた学習者オートノミーの向上による可能性があることも示唆されるであろう。

## 2) 学習のツールとしてのスマートフォン

最後に、学習のツールとしてスマートフォンが重要な位置を占めていることが分かった。学習者オートノミーを発揮し、海や公園、アルバイト先等学習環境を広げ、「すき間時間」を効果的に活用して学習するためには、どこでも持ち運べるスマートフォンの存在が大きい。

スマートフォンで教科書の写真を撮り、空いている時間に見るなど学習リソースとして用いているだけでなく、自分の目標やスケジュールの管理に用いることで、時間や場所に捕らわれない学習環境を作り出していることがわかった。

## VII. おわりに

本稿では、1年間継続したチュートリアルを調査し、学習者がこの授業をどのように意味づけたのか、筆者の行ったチュートリアルは本当に学習者オートノミーを育むことに繋がったのかについて、分析、考察を行った。

今回の調査によって、教室外での学習の実態とチュートリアルで行ってきたこととの有機的な形が明らかになり、チュートリアルを含め、教師が提供する学校での授業は学習者の学習を構成する全体の一部分であることが再認識できた。学習者はチュートリアルを1年間継続したことで、経験から実感として自らの学びの過程を意味づけていた。このことから、学習の経験の場を提供することで、これからも続く学びのための支援が教師にできることであると改めて感じた。

「教える」形を取らない日本語教育においては、

学習者も教師も従来型の「教える」日本語教育とは異なる観点を持つ必要がある。「教える」良さと「教えない」良さを再認識し、二項対立的に捉えるのではなく、二つの観点をむすびながら、今後も更なる実践研究が求められる。

## Ⅷ. 引用文献

- 青木直子・中田賀之 (2011) 「学習者オートノミー 初めての人のためのイントロダクション」  
青木直子・中田賀之 (編著) 『学習者オートノミー 日本語教育と外国語教育の未来のために』 pp.1-22, 東京：ひつじ書房.
- Carson, L. and Mynard, J. (2012).  
Introducticon. In J. Mynard and L. Carson (Eds.), *Advising in Language Learning: Dialogue, tools and context* (pp/ 3-25). Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp.9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- グレンモ・マリー=ジョゼ (2011) 「言語学習のためのアドバイジングー相互行為の特徴と交渉の手続きー」 青木直子・中田賀之 (編著) 『学習者オートノミー 日本語教育と外国語教育の未来のために』 pp.149-170, 東京：ひつじ書房.
- 池田玲子・舘岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング 入門 創造的な学びのデザインのために』 東京：ひつじ書房.
- 小林浩明 (2016) 「学習者オートノミーを目指すチュートリアル」『ことばと文字 国際化時代の日本語と文字を考える』 6：19-27.
- メリアム・S, B. (2004) 堀薫夫, 久保真人, 成島美弥訳 『質的調査法入門ー教育における調査法とケース・スタディ』 東京：ミネルヴァ書房.
- 水戸貴久 (2018) 「日本語授業における言語学習アドバイジングの試み」『別府溝部学園短期大学紀要』 第40号：99-107.
- 水戸貴久・小嶋千尋 (2020) 「チュートリアルの実践報告ー学習者オートノミーの育成を目指してー」『別府溝部学園短期大学紀要』 第43号：53-79.
- 桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」 (2007) 『自律を目指すことばの学習ーさくら先生のチュートリアルー』 東京：凡人社.
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法 原理・方法・実践』 東京：新曜社.
- 梅田康子 (2005) 「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割ー学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探るー」愛知大学語学教育研究室紀要『言語と文化』 12：59-77.

## 謝辞

本実践は、筆者の提案を受け入れてくださった同僚の皆様、そして学習者の皆様のご協力によって行うことが出来ました。また、本稿を書き上げる作業を通じて、再度自分たちの実践を振り返ることが出来、多くの学びを得ることが出来ました。本実践に関わった全ての方々に感謝いたします。



---

別府溝部学園短期大学  
紀 要  
第44号

2021年3月15日発行  
編集者 田 邊 勲  
発行者 溝 部 仁  
発行所 別府溝部学園短期大学  
〒874-8567 別府市亀川中央町29-10  
電 話 (0977) 6 6 - 0 2 2 4  
印刷所 (株)電子印刷センター

---

# BULLETIN of BEPPU MIZOBE GAKUEN COLLEGE

The 44th issue, published in March 2021

---

## Contents

### Reports

- Oita prefectural government-Commissioned Project  
— A project of Quality improvement in Nursing-care service —  
..... MIZOBE Yoshiko ..... 3
- Practice of Education Counseling Conference for Early Childhood Education and Care  
—Searching of “School as a Team” for Counseling System of Education,  
Development,and Child Care—  
..... NISHIMURA Kaoru ..... 13
- A Study on Evaluation in “Special Subject Morality”  
..... MIURA Tetsuo ..... 29
- Risk Management of Developmental Clinical Problem in Coordination of School  
Attendance  
..... YAMAGISHI Haruo ..... 33
- For the acquisition of the music expression technology in general expression II  
— Process of the group music expression using a hand bell —  
..... YAMAGA Yoko ..... 43
- Examination of the Teaching Materials in Dietary Education Practiced the  
Three-Color Classification System for Food Groups to the Hexagonal Return  
..... EJIMA Yoko, NAKASHIMA Kayoko ..... 51
- A study on the educational effects of group music activities and expressions  
Musicbell as teaching materials  
~As a teaching material to practice independent,interactive and deep learning~  
..... MATSUO Kaho, YAMAGA Yoko ..... 59
- Learning process through the Tutorial in a Japanese Language Class  
— Was the Learner Autonomy Nurtured ?—  
..... KOJIMA Chihiro, MITO Takahisa ..... 67
- 

Published by  
Beppu Mizobe Gakuen College  
Beppu, Oita, Japan

---

別府溝部学園短期大学  
紀 要  
第44号

2021年3月15日発行  
編集者 田 邊 勲  
発行者 溝 部 仁  
発行所 別府溝部学園短期大学  
〒874-8567 別府市亀川中央町29-10  
電 話 (0977) 6 6 - 0 2 2 4  
印刷所 (株)電子印刷センター

---

# BULLETIN of BEPPU MIZOBE GAKUEN COLLEGE

The 44th issue, published in March 2021

---

## Contents

### Reports

- Oita prefectural government-Commissioned Project  
— A project of Quality improvement in Nursing-care service —  
..... MIZOBE Yoshiko ..... 3
- Practice of Education Counseling Conference for Early Childhood Education and Care  
—Searching of “School as a Team” for Counseling System of Education,  
Development, and Child Care—  
..... NISHIMURA Kaoru ..... 13
- A Study on Evaluation in “Special Subject Morality”  
..... MIURA Tetsuo ..... 29
- Risk Management of Developmental Clinical Problem in Coordination of School  
Attendance  
..... YAMAGISHI Haruo ..... 33
- For the acquisition of the music expression technology in general expression II  
— Process of the group music expression using a hand bell —  
..... YAMAGA Yoko ..... 43
- Examination of the Teaching Materials in Dietary Education Practiced the  
Three-Color Classification System for Food Groups to the Hexagonal Return  
..... EJIMA Yoko, NAKASHIMA Kayoko ..... 51
- A study on the educational effects of group music activities and expressions  
Musicbell as teaching materials  
~As a teaching material to practice independent, interactive and deep learning~  
..... MATSUO Kaho, YAMAGA Yoko ..... 59
- Learning process through the Tutorial in a Japanese Language Class  
— Was the Learner Autonomy Nurtured ?—  
..... KOJIMA Chihiro, MITO Takahisa ..... 67
- 

Published by  
Beppu Mizobe Gakuen College  
Beppu, Oita, Japan