

今治明德短期大学

研究紀要

第41集

目次

幼稚園教諭を目指す学生に対する音楽表現指導の考察	上 甲 廣 文.....	1
「ことばをはぐくむ環境整備～小学校における絵本読み」	玉 井 智 子.....	13
特別支援学級での読み聞かせ 実践報告	玉 井 智 子.....	25
自然の中で自由に体を動かすことによる育ちと学びの一考察 ～合同園外保育の実践から～	相 澤 みゆき.....	33
「地域の子育て広場」における野菜栽培活動を通した学生の学び —幼児教育学科の学生の記述をもとに—	正岡 節子、寺川 夫央.....	41
戦後新教育体制下における新しい学習法の導入	野 口 学.....	57
地元特産品を使った菓子開発のプロセス～柑橘活用への取り組み～	石 見 和 子.....	69
^{えがお} 愛顔つなぐえひめ国体・今治市ふるまい活動参加の取り組み ～郷土料理の継承と新しい味の開発～	竹 田 貴 好.....	81

平成 30 年 3 月

今 治 明 徳 短 期 大 学

幼稚園教諭を目指す学生に対する音楽表現指導の考察

上甲 廣文

A Study of Teaching Methods for Music Expression to Prospective Preschool Teachers

Hirofumi JOKO

1 はじめに

人間が社会生活を営む上で不可欠と言えるものには、基本的な生活習慣や豊かな人間性、責任感や使命感、研究心や協調性など数多くの資質が上げられるが、中でも重要視されるのがコミュニケーション力であり、核家族化が進む現代においてその一部欠如が大きな社会問題の一つとなっている。コミュニケーション力の根底には人間の持つ視覚・聴覚・嗅覚・味覚・触覚の五感の発達があり、これらの正確な獲得は幼児教育で掲げられる五領域、すなわち『健康』『人間関係』『環境』『言葉』『表現』と大きな関わりを持っている。中でも『表現』は幼児がコミュニケーション力を獲得する上で非常に重要な位置を占め、幼児期における満たされた人的・物的環境の設定が強く求められている。

人間が幼くして体験する環境には、家庭の他に幼稚園や保育所等の育児・教育機関があるが、特に重要と言えるのが人的環境、すなわち保育士や幼稚園教諭における保育者としての資質・能力にあることから、保育者養成機関である本学には専門機関としての大きな責任が求められている。そこで、ここでは本学が過去二年間に取り組んできた『表現』領域における保育内容のうち、特に音楽表現の指導法を中心に保育者が身に付けるべき専門的事項とねらい及び主な指導内容に焦点を当て、「歌唱」、「器楽」、「音楽を用いた身体表現」指導等のまとめと考察を行って今後の改善につなげたいと思う。

2 音楽表現のねらいと指導内容

新しい教職課程では、領域及び保育内容の指導法として、イ「領域に関する専門事項」と、ロ「保育内容の指導法」の二つが掲げられているが、本学では幼児教育学科の専門教育科目のうち音楽に関係あるものとして「器楽Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」、「声楽Ⅰ・Ⅱ」、「保育内容表現AⅠ・Ⅱ」がある。その内、「器楽Ⅰ・Ⅱ」ではピアノ演奏と弾き歌いを、「器楽Ⅲでは弾き歌いとキーボード演奏を用いた伴奏法」を、「声楽Ⅰ・Ⅱ」では歌唱の他に音楽基礎理論やソルフェージュを、「保育内容表現AⅠ・Ⅱ」では幼稚園教育要領を基とする幼児の音楽的成長と発達を目指した音楽を伴う身体表現としての遊び歌やリトミック、器楽合奏等に取り組む、学生の専門的知識と技能の習得及び音楽性と指導力の向上を図っている。幼児教育では、保育者が高い音楽性や豊かで高度な表現力を持つことは幼児が獲得する自己表現力に大きく影響する。人間の聴力は幼児期で70%以上が完成するといわれていること

から、保育者が幼児に与える音楽の影響は計り知れずその責任は重大である。

以下に示したのは本学における音楽表現に関するねらいと主な指導内容を「歌唱」、「器楽」、「音楽を用いた身体表現」の三つに分け、その具体例を記したものである。

(1) 「歌唱」

幼児にとっての学びの第一歩は真似をすることであり、保育者の歌唱は常に自然で正しく、音楽的に歌われることが望まれる。そこでは、保育者自身が歌うことに喜びを感じ、常に新鮮な気持ちを持って正確で美しく¹⁾、表情豊かに範唱してみせることが何より重要となる。しかし、いかに美しい声を持ち合わせても、発声の基礎的知識に欠けていたり、日々の練習を怠ると声質はたちまち身体の衰えとともに駄目になる。また、さして響きの良くない声でも発声の方法によって改善され伸びやかなつやのある声にすることもできることから²⁾、少なくとも幼児に対して範唱を聴かせる立場にある者は発声に関する基礎的な知識と技能を持ち合わせ、実践しておく必要がある。

そこで、本学では学生に対する歌唱指導のねらいを幼児の表現を支えるための感性を豊かなものにするの一助と位置づけ、授業の前半を呼吸法と発声法の指導に充てて基礎基本の充実を図っている。

① 指導内容

ア 姿勢

伸びのある声量や豊かな声づくりには姿勢の安定が欠かせない。発声練習は通常立って行うが、その際両足は肩幅ぐらいにやや開いた形で立ち、足の先は外側に少し開く。足の位置は真横が普通で、重心を両足の土踏まずより前の方に置き、親指の付け根付近に均等にかけて両腕を自然に両側に下げる(図1)。

(ア) 足を肩幅程度に開き、ハイヒールを履く感じでつま先に重心を掛ける。

(イ) 背筋を伸ばす。

(ウ) 上胸部をやや高く保ち、肩の力を抜く。

(エ) 肛門を閉める。

(オ) 頭のとっぺんが上に引き上げられる感じで立つ。



図1

イ 呼吸法

呼吸法には胸式呼吸と腹式呼吸の二通りがあるが、歌唱においてはやわらかな声質や声の持続、豊かな声量や正確な音程の獲得が求められることから腹式呼吸が用いられている。

腹式呼吸とは吸気と排気の際に横隔膜を活用するもので、これによって生じる前腹部や腹側部、後背部の広がりを用いて肺に入る空気の量を増やし排気の安定につなげる呼吸法のことである。しかし、教育現場で腹式呼吸の指導を見ていると、運動を通して腹筋を鍛えることや息を吸う指導のみに重点が置かれ、息を吐く際の腹筋の安定やその使い方と言及されていない場面に直面することが多い。腹式呼吸＝横隔膜の緊張と持続＝息（声）の支えであることから、吸気のみではなく息（声）を吐く際の支えにつなげるための具体的な指導が求められる。ここで重要なことは、横隔膜の緊張を持続したままで一定量の息を一定方向へ一定の量と一定のスピードで吐き続けることにあり、保育者にはそのために必要な様々な技能を身に付けることが求められる（図2）。

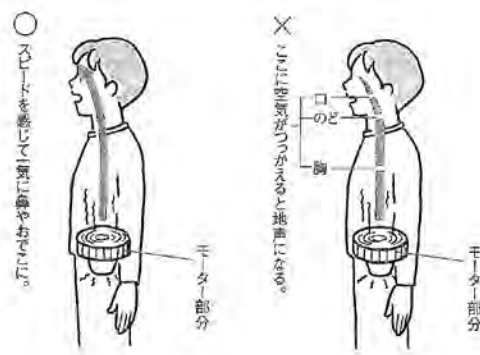


図2

ウ 発声法

人間の声は声帯の振動で作られるが、その長さによって声域に違いが出る。一般的に児童の変声後の声域は、男子が「と音～一点ハ音」、女子が「イ音～二点ト音」であり、3～8歳ではおおよそ「一点ハ音から二点ホ音」とされている。幼児向けに作・編曲された歌唱曲の大半がハ長調であり、旋律が「一点ハ音」～「二点ニ音」の間で構成されているのはこの声域に配慮したものである。幼児期の声帯は体の成長期であることから、保育者は常に発声と声域、声量等への配慮を心掛けなければならない。

学生に対する発声指導で先ず重要なことは、その意義（ねらい）と良い声のイメージを理解させることであり、私はその意義を「美しい声づくり」と「豊かな声量づくり」、「正確な音程の獲得」と「歌唱への意欲づくり」とし、良い声のイメージを「幅広い音域」と「豊かなフォルテから繊細なピアノ」と考えており、これらを獲得するための方法として以下の4点を挙げている。

(ア) 声の出し方

下腹部から鼻やおでこに向かってまっすぐな通り道があると考え（体の中に太いパイプを立て、頭の先を排気口とする）。

(イ) 声の当て所

鼻腔・口腔を広げて共鳴させ、鼻腔のツボに声を集める。

(ウ) ひびき

手で頬を軽く押し上げ、のどを開いて舌をスプーン状にする（口をステージ、舌を床、上あごを天井と考えて舌と上あごの間を広げる）。

両手を上下に合わせ、上側に丸いくぼみ（上あごを引き上げる要領）を作って口の広がりを確認する。口腔（口から息を吸った際に腔内の奥で冷たさを感じる部分）を広げ、鼻腔に声を集める（図3）。



図3

(エ) 声（ひびき）の方向

鼻の下に手を水平にかざし、甲の上側に向かって声を出す。

人差し指を目の高さより上にかざし、その延長線に向けて声を遠くへ飛ばす。

手を斜め上（30°～35°）に上げ、その先へ視線を向ける。

以上3点の他にもハミングの方法や共鳴、頭声に重点を置いた無理のない自然で美しい声づくりに留意し、発音練習においては口形（表1）を重視して確かなイメージづくりを目指している³⁾。

発音	発音の要領とイメージ	
ア	鼻とおでこ一体でひびかせる（天井とスプーン）。	
エ	鼻腔共鳴ほっぺup、上の奥歯を上げる。	
イ	鼻腔共鳴 鼻筋とおでこ一体に向かってひびかせる。縦長の口で。	
オ	声を当てる位置は、「ア」より少し奥で。唇を突き出し、のどを開ける。	
ウ	口の奥は「オ」に。	
S	無声音Sをやや多めに加える。	S a S i S u S e S o
H	子音Hに時間をかける。	H a H i H u H e H o
I	いや、いゆ、いよのように いを少し頭にひっかけるように発音する。	iYa iYu iYo
N	ん を頭に引っかけて発音する。	nNa nNi nNu nNe nNo
E	エ の段は、平べったく重くなるため、気取った感じで上の奥歯を上げて発音する。	

表1

② 幼児に対する指導上の留意事項

歌声は全ての人間が持っている楽器であり、人間が本能的に持ち合わせた自己表現手段の一つである。この楽器を上手に使いこなして正しい発声法を身に付けることは、自然で美しい声が出せると同時に自信を持って自己表現ができることにもつながり、しいては幼児の素直で意欲的な表現を引き出すことにもつながる。しかし、歌唱は本来自らが自発的に行う行為であり、決して他人から強要されるものではない。保育者の関わり方次第では全ての幼児が持ち合わせている音楽の芽や感じたこと、考えたことを自分なりに表現して楽しむ芽を摘み取ってしまうことにもつながりかねないことから、保育者には幼児の気持ちを共有し、互いに表現し合うことを通して豊かな感性を養うことが求められる。

- ・声域に合わせた無理のない発声を心掛ける。
- ・大きな声ではなく楽な声で伸び伸び歌わせる。
- ・口を大きく開いて正確な発音を心掛ける。
- ・楽しい雰囲気を作る。
- ・友達と共同する楽しさを味わわせる。
- ・マナーや社会性の獲得への配慮をする。ほか

(2) 「器楽」

音楽表現では、幼児が思いのままに歌ったり簡単なりズム楽器を使ったり遊んだりしてその心地よさを十分に味わうことが自分の気持ちを込めて表現する楽しさとなり、生活の中で音楽に親しむ態度を育てることにつながる。また、保育者と一緒に美しい音楽を聴いたり友達と歌ったり簡単な楽曲を演奏したりすることは、幼児が想像を巡らし、感じたことを表現し合い表現を工夫してつくり上げる楽しさを味わうことにもつながる⁴⁾。

多くの乳幼児は、鈴やガラガラ、おもちゃの太鼓などの家庭にある楽器の音やCDを聴いて楽器と出会い、楽器を手を持って振ったり、たたいたり、吹いたりして音への関心を持つ。また、幼稚園や保育所に入ると楽器に触れる機会が増え、音色や響きを聴いて自由に表現したり歌や身体表現に合わせて楽器を演奏したりして楽しむようになる⁵⁾。

保育の目的は幼児が上手に演奏することではなく表現する楽しさを味わわせることにあるが、本学における器楽の指導においては知識・技能の一つとして学生自身が各楽器の特徴や音色、演奏方法に関する専門的な知識を持ち、正しい演奏方法を身に付けることが不可欠と考え、学生の演奏力と指導力を育成することをねらいに器楽合奏とその編曲、トーンチャイムやハンドベルによる合奏等を通して基礎基本の充実を図っている。

① 指導内容

ア メロディー楽器の特徴と奏法

メロディー楽器にはアコーディオン、オルガン、キーボード、ハーモニカ、鍵盤ハーモニカ、笛など数多くの種類があり音色も様々である。その多くの場合が主旋律を演奏するため幼児の興味・関心も強くなるが、楽器を決める際には幼児の体格を考慮することと特定の幼児ばかりが同一楽器を担当することのないよう配慮が求められる。

(ア) 木琴

特徴：木琴には大きさと音域の違いによる複数の種類があり、卓上用の他にパイプの付いたシロフォンやマリンバがある。卓上用はその大きさが幼児にも演奏可能であるこ

とから使用頻度が高いが、高さ調節がきかないため演奏者の身長に合わせる必要がある。楽器の特徴は音色が明るく音が硬くて軽いことであるが、中には柔らかな音色を好んで柔らかなばち（マレット）を用いることがある。しかし、楽器本来の特徴はよく通る明快な音であることから、私は硬めのばちを勧めている（マリンバを除く）。

演奏法：演奏する際には、手首のスナップとばちの反動を利用して、打つと同時にばちの頭が手首より少し高めに上がるぐらいまで弾ませる。鍵盤はほぼ中央部をたたき、簡単なメロディーやリズムは片手1本で演奏してもよい。

（イ）鉄琴

特徴：鉄琴には音域の高いグロッケンシュピールやベルリラ、豊かな響きを持つヴィブラフォンなどがあり、明るく透明感のある音や柔らかく深みのある美しい音が特徴で、主に音楽全体の高音部を担当している。

演奏法：演奏では木琴と同様に木製の硬めのばちを使用するのが一般的であるが、必要に応じて金属製のものや毛糸、綿糸を巻いた柔らかな音が出せるものも使用する。いずれにしても音が金属的である為、丁寧な演奏が求められる。

（ウ）鍵盤ハーモニカ

特徴：鍵盤ハーモニカは息を吹き込んで音を出すことから年齢の低い幼児の演奏にはむいていない。演奏の姿勢には立奏と座奏があるが、演奏の際には楽器に接続する為の管（ホース）とマウスピースを使用することから、常に清潔さを保つことが必要である。

演奏法：笛の演奏と同様に、スラー以外の旋律を演奏する際にはタンギングを使用することが多い為、発音（tu）の指導が必要となる。

小規模の楽器編成や少人数の場合には、楽譜をアレンジしてキーボードを加えることで高い演奏効果を得ることができる。

イ 打楽器の特徴と奏法

打楽器は誰にでも簡単に音が出せることから取り付きやすい楽器であるが、音が大きくはっきりしている為、音楽全体のバランス調整が欠かせない。また、演奏法は幼児の発達段階に合わせる事が大切であり、打ち方や打つ位置によって音色や音の大きさが異なるため、保育者にはバランスを聞き分ける繊細な感覚が必要となる。

（ア）カスタネット

特徴：カスタネットは、幼児の手になじみやすく明快で歯切れのよい音が簡単に出来る為リズム感の育成に向いているが、乱暴な演奏にならないよう配慮が必要である。

演奏法：ゴムの結び目を下にして輪を左手の人差し指か中指に通し、手のひらで軽く包み込むように持つ。演奏法には、人差し指で打つものと2～3本の指で打つもの、手のひらを立てて手拍子を打つようにたたくものがある。

（イ）タンバリン

特徴：ヘッドと呼ばれる皮を張った部分とジングルと呼ばれる鈴の部分から成り、華やかで明るい音色を持つ。

演奏法：指を軽く曲げて指先でヘッドの中心部分を打つものと右手を軽く握って小指側の部分で枠の接点を軽く打つものがある。また、楽器を垂直に高く持って細かく左右に振り、ジングルを鳴らす（トレモロ奏）こともあるが、タンバリンは見せる楽器でもあることから、その構え方や位置も重要である。

(ウ) トライアングル

特徴：音は高音で透明感があり、遠くまで良く響く。楽器の大きさには大・中・小と数多くの種類があり、音の強さや音の重さにも差がある。吊りひもの持ち方が難しい為、安定感のある持ち方を教えることが必要である。

演奏法：三角形のどの部分を打っても容易に音が出せるが、打つ場所や打つ棒（ビーター）の種類、打つ強さによって音の大きさや音色が異なる。演奏法には、三角形の2辺の角の内側を細かく連打（トレモロ奏）するものや打った後で楽器を揺すってビブラートをかけるものがある。

(エ) 大太鼓

特徴：器楽合奏で使用する楽器の中では音が一番低く、柔らかくて太い音を持つ。曲全体のリズムを受け持ち、テンポを示したり曲想やリズム・音の強さを強調する役割がある。

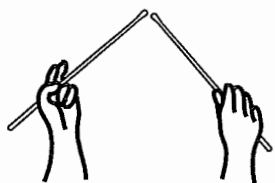
演奏法：ばちはフェルトなどをかぶせたヘッドの大きいものが一般的で、左手は胴の部分に軽く置き、斜め上側から打ち下ろす。残響が長い為、必要に応じて左手をヘッドに当てて響きを止めることがある。

(オ) 小太鼓

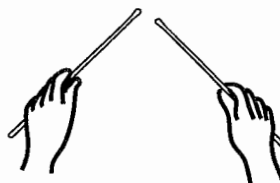
特徴：軽くて歯切れの良い音が特徴で、幼児のへその高さあたりに小太鼓の鼓面がくるよう高さを調節する。太鼓の裏面に張られた響き線や鼓面の張り具合で音色が大きく変化することから細かな調整が重要である。

演奏法：ばちは先端から3分の2ぐらいのところを持つ。持ち方には左右のばちを逆に握る（トラディショナルグリップ）方法と左右ともに上側から握る（マッチドグリップ）方法（図4）があるが、私は幼児向けとして後者を勧めている。

大太鼓、小太鼓ともに非常に大きな音が出せるため、全体のバランスを壊さないよう音量には細心の注意が必要である。



トラディショナルグリップ



マッチドグリップ

図4

(カ) シンバル

特徴：二枚の金属板を打ち合わせて音を出す為、重量が重く大きな音が出るため体格が良くリズム感の優れた幼児に担当させることが必要である。また、楽器を持つ際には、楽器の落下を防ぐために輪（皮）の部分に腕を通して持つことが望ましい。

演奏法：左右をこすり合わせるように垂直な動きで上下に打ち合わせ、音を消す際にはシンバルの縁を胸か腹に当てて響きを止める。音の強弱や音色の変化を出す為一枚のシンバルを専用スタンドに取り付けて小太鼓のばちや各種マレットで打つ方法もある⁶⁾。

② 幼児に対する指導上の留意事項

- 楽器に親しみ、興味・関心を持たせる。
- 感じたことを自由に表現させる。
- 音を鳴らす際の約束事を決める。
- 同じ幼児がいつも同じ楽器を担当しないよう配慮する。
- 楽器の交代や後片付けをさせる。
- マナーや社会性の獲得への配慮をする。
- 友達と共同する楽しさを味わわせる。

(3) 音楽を用いた身体表現

子どもは遊びの天才と言われるが、乳幼児の多くは音や音楽を聴いた瞬間に身体全体を使って即座に反応する。言い換えれば、人間には生まれもって持ち合わせた無意識の反射と表現能力が備わっているということであり、この能力を開花させ伸展させることは豊かな感性と豊かな人間性を培うことにもつながる。

元来、乳幼児には周囲の人やものと積極的に関わるための秘められた能力が備わっている。表現の能力は日常のやりとりの中で育まれることから、人間が本能的に備えた喜びや悲しみ、怒りなどの感情を適切に表現する力を育成することは非常に大切であり、保育者の果たす役割と責任は大きいと言える。ここでは、本学の取り組む音楽表現の一例としてわらべうたとリトミックを取り上げる。

① 指導内容

ア わらべうた

わらべうたは古来から子どもたちの間で受け継がれてきた日本の伝統的な遊び歌であり、手や指、体を動かしながら歌われる。その種類は数多く、絵描き歌や数え歌、遊ばせ歌や季節の歌、行事の歌や子守歌などに分類され、「通りゃんせ」「ずいずいずっころばし」「にらめっこ」などの古いものから「ゆうびん屋さん」「おべんとうばこ」のような比較的新しいものもある⁷⁾。授業ではその他数多くの身体を使った遊び歌も含め、個人と集団による実践活動を通した相互批評を軸に様々な音楽表現の基礎的知識と技能を習得し、幼児の表現活動に展開させる力の育成を図っている。

わらべうたの旋律は言葉の抑揚とリズムに深い関係がある。その多くは2拍子で、二～三音で構成され、歌詞には生活感を映し出したものが多い。

次に示したのは、わらべうたにおける音の終止形の一例である(譜1)。

(ア) 二音で構成される旋律では、上の音で終止する。

(イ) 三音で構成される旋律では、二音旋律に長2度上の音を加える場合は中間の音で、二音旋律に短3度下の音を加える場合は上または下の音で終止する⁸⁾。

音組織 楽曲の例

① たこたこ あがれ てんまで あがれ

② か ら す か ら す ど こ さ い ぐ

③ う し も - う か ね か ま し ゅ

譜 1

イ リトミックを通した身体表現

リトミックは、スイスの作曲家・音楽教育家であるエミール・ジャック＝ダルクローズによって創案されたもので、幼児教育における音楽教育の柱の一つとして世界中で実践されている。その主なねらいは、①幼児の周辺にある様々な事象を音楽に重ね合わせて音と動きの調和の楽しさに気付かせる。②幼児が持つ能力を最大限に生かして音楽の楽しさを体験させることなどにあり、一人の人間が人間として有意義で価値ある楽しい人生を過ごす上での本杖を育てるものである。また、リトミックでは音楽について何かを知っていることよりも音楽を聴いて感じたことを身体で表現することが重要とされ、幼児の想像力や感性を高める上で非常に効果的な教育方法であると考えられている⁹⁾。ここではリトミックを構成する幾つかの要素について考え方と主な指導内容をまとめた。

(ア) 言葉とリズム

言葉には一定のリズムがあり、その大半は反復で構成されている。言葉が持つリズムと強弱に動作を重ね合わせることで基本的なリズム感や拍子感を育てることができ、動物などの動くものについては動作の模倣をさせることが有効である。

(イ) 強弱と速度

音楽では強弱によって空間の広がりや精神の安定に変化が出ることから、音の大小を身体の大小に置き換えることで強弱のニュアンスに気付かせることができる。また、速度の変化は、速さの違いから生じる空間の違いや身体の緊張と弛緩、物の大きさや重さの違いにもつながり、動物の大きさに合わせた動きを模倣する活動はよく用いられる。

(ウ) 拍子、リズム・パターン

拍子は拍に一定の周期で強拍と弱拍を入れることで生まれる。2、3、4拍子の強弱部分に留意してそれと同じ言葉と動きを合わせることで拍子感を、身近にある物の名前を音符化したものにタン、ター、タタなどの言葉で表現することで様々なリズム・パターンを習得することができる。

(エ) 音階、和音、調性

音階、和音、調性では幼児に長音階や短音階、長三和音や短三和音、長調や短調などの調性に関わる音楽を数多く聴かせることで、その明暗の違いから来る心の変化を身体で表現させて調性を持つ性質の違いを理解させることができる。

(オ) 形式

音楽には数多くの形式があるが、幼児向けの大半の歌は一部形式か二部形式で作曲されている。幼児に音楽を聴かせる中では、同じ旋律や似通った旋律、反復に対してそれぞれに一定の動きをさせることで形式の存在に気付かせることができる。

② 幼児に対する指導上の留意事項

- 知っていることや体験したことから始める。
- 幼児の年齢や経験を考慮する。
- 型にはめず自由に伸び伸び表現させる。
- 音楽を意識して聴かせる。
- 友達と共同する楽しさを味わわせる。
- 仲間と一緒に音楽する楽しさを味わわせる。ほか

3 まとめと考察

音楽の表現指導では、その前提として学生自身に保育者としての自覚と責任の重さを理解させ、自ら学ぶ意欲を高める指導が求められるが、現実には学生の多くが音楽を専門的に学習した経験に乏しく、自らが保育者になるという自覚と決意、自己表現力は必ずしも十分とは言えない。また、幼児を指導する上では人前での数多くの表現活動の体験が必要となることから、授業では基礎的知識の習得と表現能力の向上を第一に独唱や独奏、リトミックほかを取り入れた模擬保育などに重点を置いた体験活動を重視しているが、学生の保育実習における反省を見ると学生自身の力量不足が散見され、指導内容が十分に理解・反映されていないことが伺える。今回内容を取りまとめた音楽表現の三つの指導内容については、①歌唱指導では、これまでの一斉指導の中に個別指導を取り入れることで互いに学び合う時間の新設を図ること。②器楽指導においては、知識・技能の習得の他に演奏することの楽しさや味わいを伝えることのできる指導方法の確立を図ること。③音楽を用いた身体表現の指導では、その全てを模擬保育として捉えることで体験活動の充実を図ること。などの改善が必要であると考ええる。

さらに、今後の検討課題として、先ず第一に1年次に参加する観察を中心とした保育実習において学生自身の実習のねらいと自身の観察目的をより明確にすることで実習のあり方を考えさせること。第二に、個々の反省に基づいた自己分析を個別に検討することで学生一人ひとりの個別の課題を明らかにし、学生個々に対する個別の指導計画の立案とそれに基づく学生の課題に寄り添うことのできる授業実践の方法を再検討することが求められる。また、学生による授業評価から各授業ごとの学生の理解度をより正確に把握した丁寧な個別指導の必要性が求められることから、個別の理解度と問題点を把握できる個別のチェックリストの作成が必要と考えている。

表現領域のねらいは単に表現力を養うことばかりではなく、幼児の豊かな感性や創造性を豊かにすることにある。音楽の表現指導を通して、学生が幼児一人ひとりの特性に応じ、個々の発達の課題に即した高い指導力を身に付けることができるよう、今後の授業改善に努めたいと思う。

引用・参考文献

- 1) 吉野幸男（代表）（2014）あたらしい音楽表現 音楽之友社
- 2) 森田百合子 山本敬 秋山衛（2012）声楽教本 教育芸術社
- 3) 竹内秀男（2003）イラストで見る合唱指導法 教育出版
- 4) 幼稚園教育要領（2015）文部科学省
- 5、6、7) 石井恵子 大見由香 鎌形由貴乃 竹内アンナ（2015）幼児のための音楽教育 教育芸術社
- 8) 福井昭史（2010）よくわかる日本音楽基礎講座 音楽之友社
- 9) 神原雅之（2015）1～5歳のかんたんリトミック ナツメ社

「ことばをはぐくむ環境整備～小学校における絵本読み」

玉井 智子

Reading aloud in elementary school ～ learning environmental improvement

Tomoko TAMAI

はじめに

ことばは人間特有のコミュニケーション手段で、認識思考のためにあるといわれる。また、本を読むことを通して自分の知識や経験、感情状態を整理し、確かな知識や経験を蓄えていくことができるという（内田、1996a）。絵本は子どもにとって初めて出会う文学であり、科学や社会への手引書である（浅木、2015）とされ、想像力や記憶力、判断力などを身につけていくための基礎となる力を育てるといわれる。2001年制定の読書推進法では、「すべての子どもがあらゆる機会とあらゆる場所において自主的に読書活動を行えるように」する責務が国と地方公共団体にあるとされ、同法第2条には基本理念として子どもの読書活動は「子どもがことばを学び、感性を磨き、表現力を高め、想像力を豊かなものにし、人生をより深く生きる力を身につけていくうえで欠くことのできないものである」と明記されている。

脇は、読書は想像力、記憶力などを働かせて楽しむもので、その楽しさを経験するためには自分を取り巻くものへの信頼が必要であり、その信頼が物語の次の展開などを「楽しみにする」ということ、期待する行為につながっていくのだとし、読み聞かせから始まり読書につながる道は他者との信頼関係形成への道でもあるとしている。内田は、絵本は“楽しみ”に結びついたもので、子どもを楽しませるほど、その本の語る内容は子どもの心に深くのこるものであり、絵本を介した楽しみを通じて結ばれた大人と子どもの心の絆が基盤となって、子どもの知性や感性がはぐくまれるとしている。そのためには読み聞かせには読み手の気持ちの充実が必要であることも重ねて論じている（内田、1996b）。

筆者は聴覚障害児を含む子どもたちの読書推進を目的に、「聴覚障害児の地域生活をより楽しく」をテーマにコミュニケーション環境整備として聴覚障害児が在籍する保育園、小学校等で手話を交えた絵本読み聞かせなどを行っている。ここで用いる環境整備の概念は、わが国の障害者権利条約批准に関して整備された障害者差別解消法などの国内法において示されている「合理的配慮」を展望したものである。「合理的配慮」は、それを必要とする本人からの申し出があった際に適合する配慮について適切な範囲で実施するというのが主たるあり方であるが、くらしづらさや育ちにくさを解消する視点、言い換えると「配慮を含みこんだ環境づくり」の視点による整備もまた「合理的配慮」の一環であると考えられる。このことは、聴覚障害児の読書推進を検討した際に保護者から、聴覚障害児向けと銘打たれた企画には参加したくないという意見が出されたことをきっかけに、「聴覚障

害児がいるから」ではなく、「聴覚障害児がいてもいなくても」すでに配慮とされるものが含みこまれている環境を作ることが環境整備のひとつになるのではという試みに端を発している。

これまでの聴覚障害児を含む学級やクラス、健聴児のみの学級やクラスなどでの手話を交えた絵本読み聞かせ実践研究において、手話の有無は健聴児が絵本を楽しむことに対して影響を及ぼさないことが明らかになっていることから、手話を交えて絵本読み聞かせをすることにより、聴覚障害児が健聴児とともに絵本を楽しむことができるという可能性が示唆されている（玉井、2015）。

筆者が行う手話を交えた絵本読み聞かせの特徴として、次の3点が挙げられる。まず手話表現を両手でするため、絵本を固定するための台（書見台のようなもの）を使用している。次に読み手と手話表現者が同一人物である、言い換えると音声で読みながら手話を表現するため、音声のみでの読み聞かせより若干速度が緩やかになる傾向がある。そして本文を手話訳して訳出する際に訳出単語数をスリム化し、読み取りに要する労力を減少させる目的で、絵本の絵を指すなど、絵を積極的に活用する。

音声での読みと手話表現を1名で行うという選択は、筆者が継続観察の対象としている聴覚障害児が、補聴器や人工内耳を装着しつつ地域生活や学校生活を送る状況にあり、それらの生活場面において家族を始め保育士や教員、クラス成員などが主に音声言語で、あるいは音声言語ベースに手話単語を補助的に活用して当該児とコミュニケーションをとっていること、当該児は音声言語を主に活用する、あるいは音声言語を話しながら手話単語を対応させる表出方法によって、コミュニケーションを行っていることなどから、絵本を読んでもらう場面を考えたとき、読み手と手話表現者が別々に存在する状態が通常のものとして定着していないこと、日本手話とされる言語を生活場面において活用していないことなどから、音声言語を話しながら手話表現を補助的に表出する形がもっとも彼らにとって自然であると考えた経緯からの判断である。

コミュニケーション環境整備については、聴覚障害児在籍保育園等、小学校等への働きかけと、聴覚障害児在籍有無にかかわらない公共の場などとの二方向で実施している。前者の場合の手話状況は、音声を発生しながら手話表現を同時に表出するタイプである。前述のとおり筆者がかかわっている聴覚障害児の多くは、音声言語をベースに手話単語を補助的に活用して日常生活を送っているため、日本手話を活用して意思疎通を図ることはあくまで現時点ではであるが、当該児にとっても家族や支援者等専門職者にとって現実的ではない。しかし、聞こえにくい場面があるのは事実であるため、必要に応じてかかわる人々が手話単語を有効活用する（できる）ための働きかけにまず重点を置いている。次に聴覚障害児への1対1の支援ではなく、聴覚障害児を含みこんだクラス全体などへの働きかけとして、自然に手話がある環境を経験し、その環境がごく自然なものとして定着することを目標として手話を交えた絵本読み聞かせなどを行っている。後者の聴覚障害児在籍有無にかかわらない場合の表現は基本的に前者と大差はないのだが、「手話にかかわりのない人も手話を見慣れる」ということが目的のひとつでもあるので、単語数も多すぎないようにし、話し言葉としての手話のいきいき感が伝わるように留意して訳している。

本報告では、聴覚障害児在籍なしの公立小学校2年生1クラスに対する絵本読み聞かせ実践を振り返り、意義や効果を考察するものである。聴覚障害児は在籍しないが、読み方

は絵本台を使用し、手話を交えて読み聞かせる方式である。本文中、実施状況を説明する際には実施者の意味でTと表記する。

目 的

公立小学校2年生の3クラスのうち、1クラスの生徒（以下、子どもとする）に対し、本や読書に対する興味、関心をもつきっかけを作ること、お話を聞く習慣作り、ことばによる認識、思考を高める（ことばを操る力やコミュニケーション力を高める）ことなどを目的として、一定期間定期的に読み聞かせを行う。実践をふりかえり、小学校2年生の子どもたちにとっての読み聞かせの必要性や可能性について考察する。

実践経緯

2年生担任教員（以下、N教員とする）から生徒の現状として次のようなことがあげられた。

一まだまだ2年生といえば幼い面もあり、また読書離れといわれるような状況が見られており、幼児期にあるいは現在も家庭で絵本を読んでもらう習慣がなかった子どももいる。朝の会のときにでも、絵本を読んでもやりたいし、たまに読み聞かせをすると、「先生もっと読んで、もっと読んで」と子どもたちは熱望する。学習にはなかなか意欲がもてなくても、本を読んでもらうのは好きな子どもも多いし、低学年の間は絵本を十分に活用する意味があると感じている。しかし、絵本を読むとすれば、下読みももちろんだが、自分自身の気持ちが落ち着いていないと良い読み聞かせができないように思う。また、日々の学校生活の中でさまざまな約束事や連絡事項について説明する際、あるいは授業の中でも、「大切なことを今から話しますよ」と注意喚起しても聞いていない、そして後から「先生、何やった？」と質問に来る、という状況が子どもたちの中に少なからずある。子ども同士の関係形成においても、ことばでのやり取りが拙く、ややもすれば手や足が出てしまう場合や、その場や相手の状況にふさわしい言葉遣いができずにトラブルになったりするケースが毎日のように見られる。もっと落ち着いて話を聞く姿勢を育てたいし、そのために担任として子どもたちに絵本など読んでやりたいが、なかなか日々の授業や行事をこなしていくことに精一杯である。できれば外部の人に学校にきていただいて読み聞かせなどしてもらいたい。一

これをうけて、筆者は聴覚障害児に対する手話を交えた絵本読み聞かせを継続して行っており、以前N教員が難聴児を担当したとき、学校生活環境整備で筆者とのかかわりができていたことから手話を交える形でもよいということで、当該学級には聴覚障害児はいないが、広い視野での聴覚障害児の地域生活を向上させるための環境整備の意味合いも含めて、手話を交える形で読み聞かせを実施することとなった。

期 間

2学期から3学期の6ヶ月間にわたり、おおむね週1回、合計20回実施した。

方 法

朝のドリルタイム（午前8時から8時20分ごろ）を活用する。絵本の選択はTに任されており、時間内に収まるようにすることとともに、絵本読み聞かせへの参加をより意欲的に楽しいものにするを目的に、実際に読める予定の冊数より2～3冊多く準備し、毎回子どもたちに挙手など促し選択してもらうこととした。

絵本読み聞かせや絵本を読むことそのものの意味や効用についてはこれまで研究や実践で裏付けられているとおりである。また、読み聞かせの際には参加する子どもたちに対して感想などを求めることについては、「心に残る物語ほど深く心に沁みこんで具体的な感想にしにくい（内田、1996）」とも言われることなどを踏まえ、本実践においては小学校という教育現場における読み聞かせではあるが、読み聞かせ後に子どもたちに感想を尋ねたり、発言させたりすることはしない（読み終えたら朝の会が始まるので、挨拶をして退出する）、ということをN教員との共通認識とした。6回目実施後と20回の実践が終わる直前の19回目実施後に、「感想」という形で子どもたちが実践者への「手紙」を作成した。

結 果

1. 担任N教員から見た子どもたちの様子

(1) 読み聞かせ開始の日N教員は、「子どもは本当に興味のあることは熱心に耳を傾けるのだということがよくわかった」と述べている。教科学習や連絡事項で不注意による誤答や見落とし、聞き漏らしが多いことに頭を悩ませていたN教員は、読み聞かせ時の子どもの様子を見て、希望を持ったと述懐した。

(2) 普段は登校後の準備（ランドセルを自分の棚にしまう、宿題や連絡ノートを提出するなどのルーティン化された行動）をする場合に時間がかかり、N教員からの促しや指導を常時必要としている（促しや指導がなければ、集団行動に遅れてしまう）子どもが、読み聞かせの日（金曜日）の前日の終礼時には「明日は読み聞かせやから、早く来ないと」とつぶやく様子が見られ、当日の朝も声をかけなくてもきちんと準備ができたと報告があった。

2. 実践者Tから見た子どもたちの様子

(1) 子どもは程度に差はあれども、食い入るように絵本を見つめる子、楽しそうな表情を浮かべる子、場面に応じた感情変化が伝わってくる子など、それぞれ楽しんで参加しているように感じられた。1冊目を読み始めるときにざわついていても、読み重ねるうちに静まり返ることもしばしばあった。その場にはそぐわない発言をする、大声を上げる、ページをめくるたびに何か口を挟む、座る場所など些細なこと一つ一つに相手との間でトラブルを生じさせ、つかみ合いの争いにつながるなどの行動、言い換えれば落ち着

きがなく場に応じた行動がとりにくい、注目を浴びたい欲求が抑えきれない、などの特徴を持つ子どもが複数在籍しているが、お話を聞きたい気持ちは皆と同じように持っていることもしっかりと伝わってくる、しかし欲求や衝動が抑え切れない、言わなくてもよいことを口に出さずにはいられない自分自身に自己否定感を感じていることもまた見て取れる場面が多くあった。また一方ではその動きや表情、しぐさから、普段は目立たず、おとなしいのだろう、あるいは勉強は苦手そう、などと感じられる子どもたちが、絵本を読んでもらうことに関しては必死に場所を確保し、身を乗り出して食い入るように観ていた。消え入りそうな声で、しかし必死に「見えないよ、聞こえないよ、静かにして」と訴える子どももいた。

(2) 物語の長さや、内容によっては、個々の子どもの読書習慣の有無などによる理解度の違いがその表情などから感じられた。少々長い物語や心の動きなどを取り上げた内容を選択した際、読み終わったときに満足げに「ふう～」とため息をつきながらにっこりする様子が見られた子どもは、最後の「手紙」にも読書習慣があること、読書が好きなことが伝わる内容が書かれていた。

(3) 自身の身体面（上肢一部欠損）などによる自己肯定の低さがその原因のひとつであろうと家族やN教員は考えているのだが、学校生活のさまざまな場面で指示にしたがわない、集団行動から外れる、叱るとすねてうずくまる、地団太を踏むなどの注意対象となる行動を取る子どもがおり、これらの行動は他者からの注目や関心を得る方法が「良くないことをして叱責等されることによるもの」になって生じていると思われた。そうして注目や教員等とのかかわりを持つに至っても叱責される内容が多いので結果的には自己否定感につながるという悪循環があり、N教員から読み聞かせ実践を開始するに当たり「気に留めておくように」と情報提供がなされた。Tは教員ではないので、本を見たくない場合は見なくても良い、というスタンスで穏やかに読み聞かせの時間を過ごすようにしたところ、読み聞かせ開始直後は教室の端にうずくまるなどしてN教員に叱責されていたが、回を重ねるうち数冊の絵本のうちの1～2冊は集中して見るようになった。それ以降毎回全冊に集中してというわけにはいかないが、それは他の子どもたちも同様であり、注意対象とされる行動は実践終了まで見られなかった。

(4) 学級では班編成が組まれており、日毎にどの班が前方に陣取るかが決まっているのだが、それを守らず前に出ようとしたり、班の中でも前列中央に割り込みをかけたりする様子がありその仲裁などに時間が取られてしまうので、注意しなければならない場合もあった。それらはほぼ固定されたメンバー（普段の生活場面でも注意を受けることが多い子ども）ではあったが、その行動は「少しでも良い位置で絵本を見たいから」であるとN教員が言うように、読み始めると絵本を見つめる様子が見られた。

(5) Tの移動の関係で実践開始時間の約20分前に学校に到着するのだが、到着すると子どもたちは「もう来たん？」と言いつつ迎えてくれ、口々に「今日は何もって来たん？」と絵本を入れているかばんを覗き、机を出してくれるなど歓迎してくれた。廊下で下読みの確認をしているTから少し離れたところで行きつ戻りつしている、「声をかけたいが恥ずかしい、でもどんな本を持って来たかは見たい」という心の声が聞こえてきそうな子どもの様子はほほえましかった。実践終盤には複数の子どもたちが「3年生になっても来てや」と声をかけてくれた。

3. 子どもたちの感想（手紙）から読み取る（表1）

読み聞かせ実践は2学期から3学期に実施した。N教員は11月下旬の6回目の実施後と、19回目の実施後、次回が最後であるという説明とともに子どもたちに読み聞かせについての感想をT宛に書かせた。N教員から「どんな本がおもしろかったか」「心にのこったお話は何」などの問いかけや例の提示があった上で子どもたちがそれぞれ作成したものである。感想の手紙は全部で26名分あり、そのうち、6回目後、19回目後の両方に作成しているのは24名である。その24名分の中から6回目後と19回目後の内容に明らかに変化が見えるものなどを抽出したものが表1である。

6回目後の内容は「〔○○（タイトル）〕がおもしろかった（気に入った）」など、自身がおもしろく感じたものなどについて絵本のタイトルを紹介しているだけに留まるものと、どこが気に入ったか、どこが（どうして）おもしろいのかについて説明を入れているものが混在している。なかには、ただ「おもしろかったです」と繰り返しているものも複数あった。全体的に表現が幼く拙い面も見られ、誤字や不自然な言い回しも混ざっている。しかし19回目後の感想は、17人がおもしろく感じたり、気に入った理由について短い文ではあるが、はっきりとわかりやすく自らのことばで表現している。あとの7人の内容も、たくさん心にのこった本があったようすで絵本タイトルを複数挙げたもの、普段、自身も読書好きであることや、読み聞かせを行ったTへの感謝などを述べたものなどであり、どれも伝えようとする気持ちと綴る力の育ちが強く伝わるものであった。

表1 使用絵本一覧

回数	タイトル	作者	絵	出版社
1	うめぼしさん	かんざわとしこ	ましませつこ	こぐま社
	ほしじいたけほしばあたけ	石川基子	石川基子	講談社
	だくちるだくちる	阪田寛夫、ベレストフ	長新太	福音館
2	ちがうねん	ジョンクラッセン、長谷川義文（訳）	ジョンクラッセン	クレヨンハウス
	おしゃべりなたまごやき	寺村輝夫	長新太	福音館
	かちかちやま	おざわとしお	赤羽末吉	福音館
3	ドングリドングラ	コマヤスカン	コマヤスカン	くもん出版
	くわずにようぼう	稲田和子	赤羽末吉	福音館
	す〜べりだい	鈴木のりたけ	鈴木のりたけ	PHP研究所
	いしゃがよい	さくらせかい	さくらせかい	福音館
4	王さまと9人のきょうだい	中国の民話、君島久子（翻訳）	赤羽末吉	岩波書店
	かにのしょうばい	新美南吉	山口マオ	鈴木出版
	ゴムあたまボンたろう	長新太	長新太	童心社
5	きつねのおきゃくさま	あまんきみこ	二股英五郎	サンリード
	ものすごくなががいちよんまげのとのさまともものすごくながいおひげのおうさま	石崎なおこ	石崎なおこ	教育画劇
	もとこども	富安陽子	いとうひろし	ポプラ社
	だいくとおにろく	松居直	赤羽末吉	福音館
6	どこいったん	ジョンクラッセン、長谷川義文（訳）	ジョンクラッセン	クレヨンハウス
	おんちよろちよろ	瀬田貞二（再話）	梶山俊夫	福音館
	にゃーご	宮西達也	宮西達也	鈴木出版
7	チムとゆうかんな船長さん	エドワードアーディゾーニ、瀬田貞二（訳）	エドワードアーディゾーニ	福音館
	だごだごころころ	石黒ナミ子、梶山俊夫（再話）	梶山俊夫	福音館

「ことばをはぐくむ環境整備～小学校における絵本読み」

8	三匹のこぶた	瀬田貞二 (訳)	山田三郎	福音館
	えんぎかつぎのだんなさん	桂文我	梶山俊夫	福音館
	みるなのくら	おざわとしお	赤羽末吉	福音館
9	かえるをのんだととさん	日野十成	斎藤隆夫	福音館
	つるようぼう	矢川澄子	赤羽末吉	福音館
	かさじぞう	瀬田貞二	赤羽末吉	福音館
10	ほくおかあさんのこと	酒井駒子	酒井駒子	文溪堂
	ことろのぼんば	長谷川摂子	川上越子	福音館
	ピロードのうさぎ	マージェリイ・ピアンコ、酒井駒子 (翻訳)	酒井駒子	ブロンズ新社
11	かっぱ	京極夏彦	北原明日香	汐文社
	うしかたとやまうば	瀬田貞二	関野準一郎	福音館
	みつけてん	ジョンクラッセン、長谷川義文 (訳)	ジョンクラッセン	クレヨンハウス
12	けちんぼおおかみ	神沢利子	赤羽末吉	偕成社
	いじわる	せなけいこ	せなけいこ	鈴木出版
	おもちのきもち	かがくいひろし	かがくいひろし	講談社
	鬼ぞろぞろ	舟崎克彦	赤羽末吉	偕成社
13	いえでをしなくなったので	リーゼル・モーク・スコーベン、松井るり子 (訳)	ドリス・バーン	ほるぷ出版
	もっかい	エミリー・グラヴェット、福本由美子 (訳)	エミリー・グラヴェット	フレーベル館
	オオカミ	エミリー・グラヴェット、ゆづきかやこ (訳)	エミリー・グラヴェット	小峰書店
	うらしまたろう	松谷みよ子	いわさきちひろ	偕成社
14	しんぞうとひげ	チャリング・モハメッド、しまおかゆみこ (訳)	チャリング・モハメッド	ポプラ社
	ちいさいおうち	バージニア・リー・パートン、石井桃子 (訳)	バージニア・リー・パートン	福音館
15	おにたのぼうし	あまんきみこ	いわさきちひろ	ポプラ社
	しんせつなともだち	方鉄君、君島久子 (訳)	村山知義	福音館
	まゆとおに	富安陽子	降矢なな	福音館
16	ゆきむすめ	内田莉沙子 (再話)	佐藤忠良	福音館
	元気なマドレーヌ	ルドウィッヒ・ベームルマンズ、瀬田貞二 (訳)	ルドウィッヒ・ベームルマンズ	福音館
	三びきのコブタのほんとうの話～A.ウルフ談	ジョンシェスカ、いくしまさちこ (訳)	レインスミス	岩波書店
17	じごくのそうべい	たじまゆきひこ	たじまゆきひこ	童心社
	ゆき	ユリ・シュルヴィッツ、さくまゆみこ (訳)	ユリ・シュルヴィッツ	あすなる書房
	キャベツくんのにちようび	長新太	長新太	文研出版
18	ふゆめがっしょうだん	長新太	富成忠夫、茂木透 (写真)	福音館
	なにをたべてきたの	岸田衿子	長野博一	佼成出版社
	3びきのくま	トルストイ、おがさわらとよき (訳)	バスネツォフ	福音館
19	まゆとりゅう	富安陽子	降矢なな	福音館
	どろんこハリー	ジーン・ジオン、わたなべしげお (翻訳)	マーガレット・ブロイ・グレアム	福音館
	おだんごばん	ロシア民話、瀬田貞二 (翻訳)	わきたかず	福音館
	はるですよふくろうおばさん	長新太	長新太	講談社
20	まめうしくんももいろのはる	あきやただし	あきやただし	PHP研究所
	でこちゃん	つちだのぶこ	つちだのぶこ	PHP研究所
	くいしんぼうのはなこさん	いしいももこ	なかにちよこ	福音館

63冊分

4. 絵本の選択と活用（表2）

使用した絵本は20回の実践で合計63冊であった。絵本の選択において、限られた実践回数の中でより良いものを提供するための基準として、昔話として一定の評価を得ているもの、増刷されているもの、絵本学会で推薦されたリストにあげられているものを第一段階として選び、第2段階で手話での表現が可能なものを絞り込む方法で決定した。

絵本はTが所有しているもの、公立図書館から借用したものなどを活用した。

表2 子どもたち感想文（Tへのお手紙の形式）一部抜粋

注）原文のままに掲載しているため、少々誤字、誤変換、不自然な言い回しなどがある）

	6回目終了後の感想	19回目終了後の感想（20回目が最終）
1	<p>ぼくはいつも読み聞かせの日を楽しみにしています。なぜかと言うと、いつもおもしろい本をいっぱいもってきてくれるからです。一ばんおもしろかった本は「どこいったん」です。つぎからもおもしろい本を読んでもほしいです。</p>	<p>玉井先生、毎週本を読んでくれてありがとうございます。今週でもうさいごの読み聞かせなのでちょっとさみしいです。そしてちょっとは手話をおぼえました。おぼえた手話は、「おじいさん」と「おばあさん」です。ぼくがおもしろかった本は、「すべりだい」です。わけは、いろんなすべり台があって、おもしろかったからです。中にはすべれないすべり台もありました。今までたくさんの本を読んでくれて、とてもうれしかったです。</p>
2	<p>わたしはいままでいちばんニャーゴがお気に入りです。いろんな本があってしらない本やしている本がありました。もっとたくさん本を読んでいろんな本がすきになりたいです。今日も読んでくれたお話は、だいくとおにろくがすごく楽しかったです。またいろんな本を読んでもらいたいです。</p>	<p>玉井先生いつも金曜日に本を読みにきてくださってありがとうございます。玉井先生の読んでくれた本で一番「三びきのこぶた」が心にのこっています。一番上のこぶたと二番目のこぶたはおおかみに食べられてしまうなんてはじめて知りました。二番目に心にのこった本は「ニャーゴ」が心にのこりました。はなしをきいてないねずみが本当にねこに出会ったところがおもしろかったです。</p>
3	<p>ぼくはどこいったんがおもしろいし うさぎのときかぶとったのにきづかんかったやけどきづかんかったくまでいろいろなどうぶつにきいてしかにヒントをもらってやるときづいた。やってそしてどつてもどつてうさぎのところに行ってこういって「ぼくのぼうしとったやろ」って そしてそのあとあらなくなったっやっておもしろかった。</p>	<p>玉井先生は金曜日に本を見せてくれました。もうおわかれだけど本でおもしろかったのは「しんぞうとひげ」です。ふたりもおなかぺこぺこであつたらひげがしんぞうをたべようとしてしんぞうが男の子に入っておとなになるまではいって男の人はひげとしんぞうができたのができたって本です。たのしかったでさようなら玉井先生</p>

4	<p>今まで金曜日に本をよんでもらえたから、たのしかったです。前よんでもらっていちばんたのしかったのがどこいったんです。どこいったんでは、ほうしをさがしてとちゅうでウサギに会って、ウサギがほうしをとったはんにんとわからなくて、ちがう人にゆったからおもしろかったです。</p>	<p>玉井先生は、どこで手話をならったんですか。ほくは本の中で、「まゆとおに」「どこいったん」「しんぞうとひげ」がおもしろかったです。まゆとおには、まゆがかまどに、おにをなげていれて、おしりが、あちちになったのがおもしろかったです。どこいったんは、くまが赤いほうしを見つけに行って、うさぎと会って、うさぎが赤いほうしをとったはんにんでした。しんぞうとひげは、しんぞうとひげはとり肉たべたいとおんなじことを思っていました。しんぞうとひげが会ったしゅんかんにおいかけっこしたのがおもしろかったです。また読んでください。</p>
5	<p>ニャーゴが1ばんきにいました。あと何さつか見た本があったけどおもしろかったです。手をうごかすのも上手でした。時間があつたら4さつ読んでくれてうれしかったです。何十さつ読んでくれてありがとうございました。</p>	<p>玉井先生は、いつも金曜日に本を読んでもらいます。楽しい本がいっぱいありますそれは「まゆとおに」と「まゆとりゅう」です。まゆとりゅうはりゅうのせ中につけて雨をふらせてにじが出るのがすごいと思いました。まゆとおにはまゆが木を一本ぬいて、わって、たきぎにするのがおもしろかったです。まゆがあつておゆに「さきにどうぞ」と言っておにをおゆに入れておにがやけどをしたのがおもしろかったです。「三びきのこぶたの本当の話」を聞いて「いままでの本当の話じゃないんだ」と思いました。ぜんぶの本がおもしろかったです。</p>
6	<p>きょうの本のどこいったんがおもしろかったです。ほくはうさぎがどこいったんかと思いましたが、今までのこのった本はだいくとおにろくはともおもしろかったです。あとニャーゴもおもしろかったです。今までにみた本がおもしろかったです。今までにみた本が心のにのこりました。</p>	<p>いつも、本を読んでもらってありがとうございます。ほくは、「しんぞうとひげ」が1ばん心のにのこりました。「しんぞうとひげ」は村人がしんぞうをたすけたのが村人はやさしいけどしんぞうを食べれるのがすごかったです。村人はひげの言ばにうそを言ってしんぞうをまもったんだけどむねがドッキンとなってしまつてみつかつてしまったんですね。</p>
7	<p>いままでいろんな本をよんでもらっていてとてもうれしかったです。本を読むのがとてもうまいです。国ごできつねのおきゃくさまをならったけど、私のいいかたとちがったことがわかりました。どうやって読んだらろうといつも思います。わたしもいろんな本をいっぱい読みたいです。一ばん気に入ったのは、ニャーゴです。ねこといつのまにかなかよくなつていたのがびっくりしました。ねずみはねこにたべられるのに、なかよくなつていて。これからもいろんな本を読んでもらいたいです。本がすきだからいっぱいよんでもらいたいです。本はたのしいからとても大好きです。</p>	<p>玉井先生、本をよんでくれてありがとうございます。わたしは本が大好きです。今でも心のにのこっている本は、「セドリックと赤いドラゴン」「三びきのこぶたの本当の話」です。家に本はいっぱいあるけど玉井先生が読んでくれるのは家にはない本ばかりでうれしいです。本を読んでもらうととてもいい気持ちになります。玉井先生大好きです。</p>

8	<p>いつも金曜日に来てくださってありがとうございます。いつもは三さつだけですが今日は四さつ読めてとてもうれしかったです。なかでもだいくとおにろくが今まで一ばん心のこりしました。そしてわたしがきに行ったところは、だいくがおにくろ、と名前をあてるところがとてもおもしろかったです。</p>	<p>玉井先生、まい週金曜日にいつも本を読んで下さってありがとうございます。わたしはとくに「大くとおにろく」がとくにおもしろかったです。大くが「おにろく」と名前を当てるところがどうして名前がわかったんだろうと思いました。ほかに、「もっかい」や「まゆとりゅう」の話がおもしろかったです。ほかに「心ぞうとひげ」や「きつねのおきゃくさま」もおもしろかったです。心ぞうが体の中にかくれたり、ひげが心ぞうをおいかけたりおもしろかったです。「きつねのおきゃくさま」もおもしろかったです。</p>
9	<p>おにろくの本は、おにがはしをかけてすごいなと思いました。おんちよろちよろは、どろぼうが入ってきて、おじいさんとおばあさんがとえているおきょうで、どろぼうがにげて行ってすごいなと思いました。どこいったんは、くまがぼうしをさがしに行き、みんなは「ぼうし知らないよ」といっているのにうさぎだけちがうことだったので、ばればれだなと思いました。でもさいごにぼうしが見つかってよかったなと思いました。でもうさぎはどこいったのかなと思いました。</p>	<p>玉井先生、本を読んでくれてありがとうございます。わたしのすきなお話は「まゆとおに」や「おにたのぼうし」です。わたしも本がすきなで、玉井先生みたいに上手に読めたらいいなと思っています。玉井先生には、たくさん本を読んでもらいました。知っている本やしらない本がありました。しらない本のほうが多かったです。玉井先生に読んでもらった本をこんど本やさんでさがしてみたいと思いました。</p>
10	<p>わたしは、今まで読んでもらった中で一ばんきにいったのはどこいったんといしゃがよいです。なぜかという、とてもおもしろかったからです。ほかの本も読んでもらっていたらとてもおもしろいです。国ごのきょうか書にもあったきつねのおきゃくさまも読んでもらっておもしろかったです。いろいろな本おもしろい本かなしい本楽しい本いろいろな本があつてすごいなあと思います。本はとても楽しいものだと思います。本はたのしくていつまでも読んでいられるものだと思います。</p>	<p>玉井先生、いろいろなおもしろい本を読んでくれてとてもうれしかったです。ありがとうございます。そのなかでいちばんすきだった本は、国語の教か書にものっていた「きつねのおきゃくさま」と「まゆとおに」です。とくにまゆとおにはすごくはくりよくがあつてすごいです。まゆとりゅうもおもしろかったです。まゆとおにのおにがおなべをもってくる時が「えーっ」と思いました。「しんぞうとひげ」もしんぞうがにげるところがおもしろかったです。</p>

考 察

小学校低学年児童に対する読み聞かせ実践から、以下の2点について考察する。

1. 絵本の効用について

絵本の読み聞かせは、保育園などの就学前教育において盛んに行われており、乳幼児の心身の発達に欠かせないものとして定着しており、絵本の読み聞かせが豊かな感情を生むこと（松居、2003）や、「ことばを発達させる」、「感性・感情をきめ細かく分化発達させる」、「文脈理解力を発達させる」等（柳田、2009）がその効用として挙げられている。そしてそれらは「読み手の情感をこめた読み方によって子どもの心に絵本の内容が現実体験に等しい形で深く沁みわたって記憶される」ともいわれる。

子どもたちの感想には、「おもしろかった」「楽しかった」という表現が繰り返し綴られている。そして回を重ねた19回目後の感想にはおもしろいと感じた理由や物語の箇所なども表されている。このことは、前述の「絵本は“楽しみ”に結びついたもの」「子どもを楽しませるほど、その本の語る内容は子どもの心に深く残るもの（内田、1996）」に通ずるものである。そして子どもたちと読み手Tとの関係は、「おもしろい本を読んでくれる」「読み聞かせを楽しんでくれる」ことを軸に相互作用的に成立しており、その信頼関係を基盤に「もっと読んでほしい」期待感と「もっと読んであげたい」意欲が双方に膨らんでいる。子どもたちが「本やさんでさがしてみたい（表2）」と自分で読む活動にも意欲をもったならば、読み聞かせるだけでなく、ブックトークなどで紹介する機会を作ろうかと読み手は楽しみが増大する。

このように絵本には、大人と子どもをつなぎ、穏やかな感情の交流を双方に体験させる力があるなど読んでもらう子ども側だけでなく、読む大人の側にも好影響がある。この相互作用は、子どもたちは「繰り返される読み聞かせを通して読み手である大人の価値観を知らず知らずのうちに受け入れ（脇、2005）」、大人と子どもが手を取り合って絵本の世界に入り旅をし、読み聞かせから始まり読書につながる道が他者との信頼関係形成への道となるということを示す、小集団における育ちあいを促すものであると考える。

2. 小学校児童の読書推進と読み聞かせと意図的な絵本との出会いの場の提供について

脇は、子どもとされる時期のうち、幼児期には比較的たくさんの絵本を読み聞かせてもらっていても、小学生から思春期のころまでに自分に合う物語（児童文学）等などに会う機会がなく読書嫌いになっていく子どもが多く、子どもとかかわる専門職を目指す場合でも「本は読まない」「字は読めても物語は読めない」という学生が少なくない状況だとし、質の良い児童文学などに会う機会を大人が子どもに提供する必要性を強く訴えている（脇、2013a）。小学校では朝礼前の時間などを活用して読書タイムを設けている場合があるが、まだまだ「自分で読む」だけでなく、「読んでもらう」体験も必要であるように思われる。子どもたちの感想にも「ずーとまえはじぶんでよんでたけど、金曜日になるといろんな本をよんでもらうのでおもしろい」「またいろんな本を読んでもらいたい」（表2）など多くの子どもたちが「読んでもらう」ことを楽しんでいる。加えて感想に綴るほど内容が心に残っているのである。子どもたちは学校生活で「大切なことでも聞いていない」状況が見られるのだが、読み聞かせを通して「興味があれば聞く」こともできると改めて確認できた。適切な情報の取捨選択能力を身につけてもらうためにも、子どもたちが楽しんで聞くことができる環境を整え、習慣付けること、より良い絵本との出会いを提供することが不可欠であるといえる。

良い絵本については、絵と文章が見開きページにおいて適合しているなど、近年は絵本の選び方の指南書が出版され説明されているが、本実践では特に原著に近いものや昔話などを積極的に選択した。子どもは絵本を読んでもらうとき、主人公と共に物語の世界を旅し、それを自分の仮想体験として蓄積し、知性や感性をはぐくむとされる。物語の中には、人生と同じく良いことも悪いことも、うれしいことも悲しいことも含まれていることが重要である。悪いことをしても謝れば最後はいつも仲直りできる、というわけにはいかないシビアさ、残酷さなども求められる。しかし、保護者には「かわいらしい」絵や「だれと

でも仲良く「ごめんね～いいよ」の関係など教訓を含むものが好まれる傾向にあるようだ。本実践においても、同じタイトルの絵本でも原作ではないもの、なかでも結末が「みんなで仲良く」という方向に変更されているもののほうが子どもたちに認知されており、Tが原作等（例：「三びきのこぶた」福音館）を読むと、「ほくの知ってるのと違う」「（こぶたのうち）2ひきはどうなったん」と興奮気味に感想を述べる様子が見られた。子どもたちの中には「今日帰ったらもう一回見てみる」と言う、「知ってた？」と隣の子に尋ねたりするなどの様子も見られた。このことは、原作との出会いや良い絵本との出会いなどの提供、子ども自身が自分の経験を振り返り、新たに他者と思いを共有するきっかけづくり、読書への意欲向上などの点で、絵本読み聞かせという取り組みの有効性を示すものであると考える。

これらのことから、小学生に対しても読み聞かせは有効で、読んでもらう経験を通して本を読む楽しさを味わい、世の中で出会うさまざまな事柄、動き、ありようなどを理解できる力を身につける支援が必要であると考え。小学校等では読み聞かせグループなどが活動している例もあるが、地域社会全体での子育ての視点とソーシャルインクルージョンの視点、そして外部の社会資源の有効活用の意味も含めて、さまざまな読み手が読み聞かせ、読み語りをする場を作り、子どもたちも時には自分に合う読み方、読み手を選ぶことができるほどに絵本との出会いの場が拡充されることを願って活動を続けたい。

Summary

I read aloud picture book with sign language in an elementary school for six months. Children concentrated on it and, during six months, came to be able to speak an impression to hear a story. I consider it with reading aloud make an opportunity for children to see picture book and help learn ability to make sense of the world.

引用・参考文献

- 内田伸子（1996a）（1996b）『ことばと学び—響きあい、通いあう中で』124–129金子書房
- 河合隼雄、松居直、柳田邦夫『絵本の力』（2001）岩波書店
- 脇明子『読む力は生きる力』（2005）岩波書店
- 脇明子『読む力が未来を拓く～小学生への読書支援』（2014）岩波書店
- 浅木尚実『絵本から学ぶ子どもの文化』（2015）同文書院
- 障害者の権利に関する条約（2014）障害保健福祉研究情報システム
- 玉井智子（2015）「手話をまじえた絵本読み聞かせ～手話コミュニケーション環境整備に関する一考察～」『松山大学論集』26巻6号

特別支援学級での読み聞かせ 実践報告

玉井 智子

The practice report for reading aloud in special class for handicapped children

Tomoko TAMAI

はじめに

文部科学省は日本の「障害者権利条約」批准への動きを受けて中央教育審議会、初等中等教育分科会に設置された「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」において障害のある児童生徒等に対する教育を小・中学校で行う場合に考えられる「合理的配慮」の提供について、「教員、支援員等の確保」「施設・設備の整備」「個別の教育支援計画や個別の指導計画に対応した柔軟な教育課程の編成や教材等の配慮」を挙げ、「合理的配慮」の考えられる具体例として「学習面を支援する人材の配置」「点字、手話、デジタル教材等のコミュニケーション手段の確保」「障害の状態に応じた教材における配慮」などを示した(文部科学省、2010)。

「合理的配慮」を進めるための基礎となる環境の整備として国、都道府県、市町村が行う教育環境の整備を「基礎的環境整備」といい、特別支援学級の設置がそれに当たる。「合理的配慮」の決定に当たっての基本的考え方、すなわち「合理的配慮」を行う前提として前述の委員会は、学校教育に求めるものとして(ア)障害のある子どもと障害のない子どもがともに学び育つ理念を共有する教育、(イ)一人ひとりの状態を把握し、一人ひとりの能力の最大限の伸長を図る教育、(ウ)健康状態の維持・改善を図り、生涯にわたる健康の基盤を作る教育、(エ)コミュニケーションおよび人とのかかわりを広げる教育、(オ)自己理解を深め自立し社会参加することを目指した教育、(カ)自己肯定感を高めていく教育、の6項目に整理している。

聴覚障害児に対する合理的配慮の例としては、「(手話等の)コミュニケーション手段の確保」「FM式補聴器などの補聴環境の整備」「教材用ビデオ等への字幕挿入」が示されているが、「コミュニケーション手段の確保」の具体的方法については各学校一任の状態である。

これまで地域小学校等に在籍する聴覚障害児のコミュニケーション環境整備として筆者は、以下の経過で実践を行ってきた。まず、小学校教員、学級成員、PTA等に手話等習得支援としての手話紹介等を実施したが、教員等にとって手話習得は「負担が大きい」ものであり、学校生活で活用できる程度の会話技術を習得することは困難であると考えられた¹。次に「共に楽しむ」目的で手話を交えた絵本読み聞かせを交流学級にて行った。これについては学級成員は楽しんでくれたが、当該聴覚障害児の反応はお話に聞き入っているようにも見えず、いまひとつであると感じる場合もあった。その後ある聴覚障害児の在

籍小学校で、交流学級での読み聞かせを継続する中で、異なる種別の特別支援学級（以下、支援級とする）に在籍する児童を集めて合同での読み聞かせの企画が提案され、学年の異なる7名のグループで授業時間1枠分を活用して実施することとなった。この取り組みは、対象聴覚障害児が5年生の2月から卒業するまでの1年間、月1回実施した。対象児とのかわりは1年生入学時からで、交流学級での読み聞かせはこれまでの事例と同様にあまり楽しめていない様子に見受けられたが、支援級での対象児の反応は交流学級で見るそれとは異なり、表情豊かで意欲的に見えた。読み聞かせの方法は交流学級時と比較して大きくは変化しないにもかかわらず、ここまで反応が異なる要因について整理し次の実践に生かしたいものと考えた。

そこで、本実践報告では、この聴覚障害児6年生を含む7名からなる支援級合同での読み聞かせについて、意義、効果等について考察することとする。

小学校で読み聞かせを行う意義について生田（生田、2017）は次のように述べている。一現代の小学生は、人の話を聞かない、感覚的なことばを多用する、自分の考えを述べない、論理的な展開や話ができないなどの傾向が指摘されている。これらの傾向の原因には、学習意欲の低下、言語力・読解力の低下、コミュニケーション能力の低下がある。背景には、長時間の映像メディアの視聴、ことにテレビ、ゲーム、パソコン、携帯電話の使用時間の増加に起因する、家族や友達との会話や学習時間の減少、それによる脳の前頭前野の機能低下が指摘される。一（生田、2017から引用）

そして子どもの生活環境の改善は、普通の生活に戻すことで可能であるとされ、それは規則的な生活と食事、親子や友達とのコミュニケーション、適度な運動と自発的な読書活動が、自発的な脳神経細胞の訓練となるという。近年、小学校での読み聞かせボランティアは確実に増加しているが、わが国の小学生の読解力低下は明らかでありⁱⁱ、小学生に本や物語との出会いを提供する必要性は大きいと思われる。

本や物語との出会いを提供する方法として考えられる、読書の一形態としての読み聞かせの意義は、「知的活動の基礎となる言語力を高める」「書き言葉レベルの言葉を使う力、想像力などをはぐくむ」「聞く力、伝える力、コミュニケーション能力と共に推論する力、感受性などをはぐくむ」「子どもが大人に読んでもらう読み聞かせは大人と子どもとの信頼関係を確かなものにする」などとされている（生田、2017）。

聴覚障害児はその聞こえにくさなどから絵本読み聞かせなどを経験する機会が制限される。また読み聞かせの場面に他の子どもたちと共に参加しても、聞こえにくさによって内容が理解できない、お話がわからない、楽しめないといった経験を重ねることが想定され、ますます読書離れする要因となることが考えられる。一方で、聴覚障害児に理解しやすい方法として手話であるいは手話と音声で読み聞かせを検討する場合、その実践例はまだ少なく、それらの状況はろう学校など特別支援学校内で教員が児童生徒にむけて実施している以外は、図書館など限定された場所での実施が主である。これに対し聴覚障害児を持つ健聴保護者に参加希望等を聴取したところ、「聴覚障害があるゆえに「あなたの子どもはこちらの読み聞かせにいきなさい」と言われているようで阻害された気分になるⁱⁱⁱ」という意見もあった。

これらのことから、聴覚障害児が学級成員など他の生徒児童と共に本や物語との出会いを得て、楽しむ、参加できる取り組みとして、学校における手話を交えた読み聞かせを実

施するに至ったものである。本研究の対象である小学校には当該児が入学する前から特別支援学級難聴学級（以下、難聴学級とする）が設置されており、1年生時の支援級担任は手話学習経験があったため、筆者はコミュニケーション環境についての調査と支援という位置づけで、月1回、学校を訪問し、交流学級で読み聞かせをするという内容でかわりを始めた。1年生から3年生まで担任した難聴学級担任は「手話はいずれ無くすもの」という考え方だったので、手話使用には消極的であった。その後の担任は手話に対する認識が少ないため、特に手話使用に対する意見はなかったことと、当該児の保護者は一貫して「手話必要」の方向で要望を挙げていたためもあって、筆者のかかわりは月1回ペースで卒業まで継続できたという経過がある。

目的と方法

メンバーは支援級在籍児童7名（1年生2名（男子をA、女子をBとする）、2年生2名（どちらも男子でC、Dとする）、3年生1名（女子でEとする）、6年生2名（男子をF、聴覚障害女児をGとする）^{iv}と各支援級担任教諭3名と学習支援員2人である。筆者の滞在時間を考慮して朝の読み聞かせ後、1時間目を挟んで2時間目の1枠45分間を実施に充てるが多かった。絵本は時間内に読める冊数に加えて2～3冊多めに用意していき、お勧めのものを説明すると共にその場で児童生徒に読みたいもの、見たいものを選んでもらうようにした。読み方は、音声に手話を交えると共にFMマイクを活用し、絵本は手話を表現するため絵本台に設置する形を取った。

支援級にての読み聞かせは、少人数であるため個々の児童生徒の自由度を比較的高くし、よりわかりやすく楽しめるようにプログラムを検討した。普段の教科授業では理解の速さや程度に困難を抱える児童生徒も、物語を楽しむ中で考える力を向上させ、ひいては物事の理解の基本となる力を向上させることで自己肯定感を高める取り組みとしたいと考えた。

経過および結果

2月から翌年3月までの1年間1ヶ月の間に（長期休暇等をはさんで）11回実施し、絵本46冊、パネルシアター2作、実施期間の前半には読み聞かせの合間に手遊び、わらべ歌なども実施した（表1）。

子どもたちの様子として、6年生Gはこれまでの交流学級での読み聞かせ時の様子（あくびをする、姿勢を崩す、窓の外や見当違いの方向を見ている、手指で顔のあちこちを触るなど落ち着かない様子に見え、これは物語に入り込んでいないことは明らかだと読み手には感じられた）とは明らかに異なり、じっと見入り、時には笑い、ストーリー展開を楽しんでいることが伝わってきた。少々内容が難しい場合には下級生の反応を見て、自ら説明する場面もあった。

歌唱付きパネルシアター（はらぺこあおむし）を行った際には演じ手を交替してみようと提案したところ、Eが立候補し、とてもパワフルかつ楽しげにパフォーマンスを披露し、Gを含めた皆が大いに笑い、楽しんだ。これをきっかけに絵本も読み手交替用に易しい内

表1 使用絵本一覧

回数	タイトル	出版社	わらべうたなど（合間に）
1	なにをたべてきたの	佼成出版社	ちゃつぽ
	うめぼしさん	こぐま社	赤ちゃん赤ちゃんなぜ泣くの
	しんせつなともだち	福音館	
	大工とおにろく	福音館	
	王さまと9人のきょうだい（まとめながら）	福音館	
2	どろんこハリー	福音館	いっぼんぼし
	まゆとりゅう	福音館	こどもとこどもがけんかして
	はなをくくん	福音館	
	はるですよ、ふくろうおばさん	講談社	
3	おなべおなべにえたかな	福音館	いっぼんぼし
	3びきのくま	福音館	いっちくたっちく
	いたずらきかんしゃちゅうちゅう	福音館	
	おばけのいちにち	偕成社	
4	ふたりはともだち	文化出版局	キャベツの中から
	はらぺこあおむし（パネルシアター）（演じ手交替）	学研	
5	かちかちやま	福音館	いっちくたっちく
	おおかみと7ひきのこやぎ	福音館	ととけっこう
	ぴよちゃん（パネルシアター）（演じ手交替）	自作	
6	いもさいばん	講談社	お隣さんのひざをたたいて
	ネコツメの夜	WAVE出版	
	天女銭湯	ブロンズ新社	
	まばたき	岩崎書店	
7	3匹のこぶた	福音館	※6回以降は手遊び等を実施せず、主に絵本読み聞かせ、読み手交代による読みあいを行った。
	ぺんぎんたいそう（読み手交替）	福音館	
	にんじんだいこんごぼう	福音館	
	りゅうがあります	PHP研究所	
	かえるをのんだととさん	福音館	
8	いたずらこねこ	福音館	
	ライフタイム	ポプラ社	
	ゆき	ほるぷ	
	みて！	絵本館	
9	チャーちゃん	福音館	
	まゆとおに	福音館	
	ごろごろにゃーん	福音館	
	パンダなりきりたいそう（読み手交替）	講談社	
	ぼんちんぱん（読み手交替）	福音館	
	まかせとけ（読み手交替）	偕成社	
10	ケチャップマン	ブロンズ新社	
	ウラバン・オコサ	童心社	
	ひとつぶのおこめ	光村教育図書	
	マーシャと白い鳥	偕成社	
11	みみずのおっさん	童心社	
	ひやくにんのおとうさん	福音館	
	仙人のおしえ	くもん出版	
	りんごかもしれない（読み手交替）	ブロンズ新社	
	森のなかへ	評論社	

容のもの、短いものを用意していくようにした。赤ちゃん絵本とされるものでも、『ペンギンたいそう』ではBが読み手となり、皆がその内容に従って体を動かすなど、聞き手側もおのずと好意的に読み聞かせを受け止め協力する様子が出ていき、皆笑顔で楽しんだ。Aは、入学当時の回では「自分は絵本をたくさん知っている」ということが自負だったようで、知らない絵本を出しても「知ってる」と主張するなど絵本より自身のアピールにウエイトがおかれていたが、回を追うにつれ、その主張は見られなくなり、絵本を落ち着いてじっくり見るようになった。また読み手交替の折には積極的に挙手するようになった。Cは、学校内での自発的発言が非常に少なく、支援級担任や兄弟など特定の相手にだけわずかに話しかけるという状況で、支援級担任にさえ興味関心の有無や程度もなかなか捉えにくい状況があったが、『にんじん、だいこん、ごぼう』の絵本を読み聞かせた後、交流学級での日直のスピーチで支援級担任の援助を得ながらこの絵本について紹介し、YouTubeで動画を探すなどした。これをうけて、支援級担任は「自分からお気に入りの本を他者に発信したいと意思表示をしたことがなかったので今回の行動には驚くばかりだった」「1ヶ月1回の読み聞かせでも、積み重ねていけば子どもの心が確実に成長していくのを実感した」と述べた。その後の読み聞かせでは、その日の読み聞かせを実施する図書室などに先に到着した折には筆者を穏やかな表情でしっかりと目を合わせて出迎えてくれることが増え、読んでほしい本も指さしするなどして自ら選ぶようになった。2年生Dは、普段から恥ずかしがり屋で人前に行くタイプではなく、絵本も静かに見ているタイプだが、回を追うにつれ、表情が明るくはっきりとし、支援級の読み聞かせ時間以外にも校内の廊下等で気さくに声をかけてくれるようになった。Fは、普段は声さえ聞くことが稀なほどだが、パネルシアターを3年生児童と共に披露してくれるよう依頼すると、はにかむような表情をしながら出てきて手伝ってくれた。絵本にも、じっと見入る様子が何度も見られ、卒業間際ではあったが自分が読んでほしい絵本を選ぶこともできた。

Gは、メンバーの中では最も絵本への興味が薄く、楽しめていないように見受けられることもあったのだが、4年生以降の難聴学級の担任は「T先生（筆者）が来てくれるの楽しみにしているんですよ、あんなふうにそっけなくしているけど照れているんでしょうね」と折に触れおっしゃった。そして卒業前に交流学級の皆と共に作成してくれたコメント（寄せ書き）には学級の多くの児童たちが行事時に高学年が担当する手話通訳における手話指導の思い出など「手話」についてコメントする中で、Gだけは「中学校に読み聞かせに来てほしいです」と書いていた。

考 察

1. 支援級での読み聞かせの特徴（Gの様子を中心に）

難聴学級はじめ支援級単独では、担任教諭と対象児の1対1指導になることが多いが、支援級合同の場合は、小さいながらも集団と捉えることができるだろう。集団でありながら少人数で、本を身近に見ることができ自分が理解しやすい方法（音声、手話、FMマイクを含む）で、比較的ゆったりとした雰囲気できっととお話を見聞きできる。お話を聞く中で、思わず声に出して尋ねたり、感情を表現してしまってもかまわないし、同席する教員ら皆が好意的に反応してくれる。このようなリラックスした環境がもっとも大きな特

徴である。Gは、FMマイクを使用する際に聞こえの確認をするのだが、交流学級ではみんなの中で「聞こえている？」と確認されることを嫌がり、無愛想な表情をすることが多かった。しかし支援級では依頼すると筆者の首にかけて、スイッチも入れてくれた。

またGは、特に高学年に差し掛かるころから他者の目を気にすることが多くなり、これは自信がない部分と一方で自分に対する意識が過剰でありつつ他者への評価などは厳しい部分などが混在するアンバランスな自分自身をうまくコントロールできない、言い換えると、Gのメタ認知の育ちが揺らいでいる状態であると考えられた。またGは6年生時でも、難聴学級担任や学習支援員らとは丁寧語を使用せずまるで友達のように話し、時には難聴学級担任や学習支援員の些細なミスを大げさに指摘して笑うことや、一方で過度とも思えるようなスキンシップ（体幹に抱きつく、手をつなぐなど）を求める様子などが見られた。このことは、Gが心的発達やコミュニケーション関係形成において未熟な面があることを示すと共に、支援級担任等を少々の甘えやわがままも許容される、信頼し気を許している大人と考えていることを示していると推察された。そのようなGにとって心安い難聴学級担任、学習支援員の先生らも自らが絵本を楽しみにされ、お話に入り込むようにして楽しんでおられたため、その様子を見てGは他者の目を気にすることなく参加でき、絵本の内容に入り込むことができたのではないかと考える。そしてようやく、お話をじっくり味わう経験をし、その楽しさを理解したのではないかと考える。このことから、支援級での読み聞かせはGにとって、緊張や、自身を取り繕う必要のない、心安い大人と同級生、下級生とのリラックスできる場であり、この経験はGの心的発達やコミュニケーション力向上に好影響を与えるものであると考える。そして他の児童にとっても、絵本との出会いが穏やかに提供される場であり、自分の行動や発言が受け止めてもらえる経験と他者との共感を経験できる場であったと考える。

2. 絵本を読んでもらう体験の意義

絵本を読んでもらう体験は、耳からお話を聞き、目で絵本の絵を見ながら、お話に入り込み、主人公と共に疑似体験をする体験であるとされる。耳からお話を聞く経験を積むことにより、子どもは徐々に話に耳を澄ませるようになり、このことが小学校入学後の学習に必要な力、授業を聞いてポイントを的確に捉える能力などに大きく影響を及ぼすと言われている。

支援級での読み聞かせでは、座ってじっくりとお話を聞く経験と共に、絵本の選択や読み手の交替などの場面で示した自分の意思表示を、受け止めてもらえる経験が重ねられた。これは、集中力の助長、自主（自発）的行動の促進、自己肯定感の向上につながるものと期待できる。また、交流学級で「お気に入りの絵本」を紹介したCの事例からは、興味関心の広がりや助長したと評価できるだろう。

絵本を読んでもらう体験は幼児期に積み重ねられるもので、小学校入学後はその体験を基盤に「ひとり読み」へ移行していくような支援が必要であると一般的には言われるが、支援級の子どもたちは普段から「育ちにくさ」を抱え、それが「学びにくさ」にもつながっている可能性がある。障害告知や診断に応じて医療機関や療育機関を利用する必要があるればそれに充てる時間が日常生活時間から削られ、ゆっくと絵本を読んでもらう時間がとれなかったケースもあるだろう。特別な支援が必要な児童生徒には、個々の状態や年

齢に応じた学習を可能にする、学習に向かいやすくなるための支援としての環境整備が必要であると考える。

3. 読み手の交替など、経過から得られた経験

Eは、絵本はもちろんだが読書が好きだそうで「今日は何かな?」「おもしろいのがいいな」「たのしみ」など、積極的にアプローチしてくれた。読み手（演じ手）の交替もEがパネルシアターを気に入って「やってみたい」といったのが始まりだった。その後、Eは毎回読み手交替に名乗りを上げ、一度読んだ後さらに何度でも読みたいと挙手してアピールするので、一回読んだら我慢して他者に譲るという練習の場にもなっていた。他の児童も徐々に臆せず挙手するようになり、読み手や演じ手が交替した際には、聞き手である児童と難聴学級担任、学習支援員等はとても温かくパフォーマンスを受け止め、困難が生じれば手を貸して、やりきったときには大きな拍手でねぎらう。どの児童も読み手（演じ手）実践の後は、晴れやかな顔をしているように見えた。そしてまた次回にも、「やってみたい」気持ちを膨らませる様子があった。

これらのことから、読み手（演じ手）の交替経験は、個々が学校で担っている、「指導される、問われて答える」などといった生徒（サービス利用者）の役割から「披露する」立場で「皆に楽しんでもらえる」実演を行う役割（サービス提供者）に移行する経験でもあったと考える。皆が喜ぶ様子を見ることで、上手にできた自分自身への有能感が高まり、「やってみたらできる」という自己肯定も得られたことだろう。音読する機会は教科学習等で繰り返し得られるものであろうが、聞き手との相乗効果で得られる高揚感は、「皆が楽しんでくれる」からこそ得られる経験であると考える。

4. 支援級での読み聞かせの意義

脇は、「読むという精神活動に含まれていて、映像メディアでは置き換えのきかないこと」として、「書き言葉レベルの言葉を使う力」「想像力」「全体を見渡して論理的に考える力」があるとし、「書き言葉はものを考える道具」として必要で、想像力は「その場がないもののイメージを思い浮かべる能力」であり、「思い浮かべる対象は「もの」だけでなく、人間の感覚、感情、考えなども想像の対象になる」とし、他者とかかわるにも仕事をするにも必要不可欠であるとしている（脇、2005）。

前述のとおり支援級に在籍する児童は「育ちにくさ」を抱えており、それは「学びにくさ」にも影響を及ぼしていると考える。その「学びにくい」部分を個別指導等で補うのが支援級の役割であり、基礎的環境整備の目的であるといえる。

しかし育ちにくさを抱える子どもたちは、幼児期の読み聞かせ体験などにおいても、他の子どもたちと同様に体験からさまざまな力を身につけることにハンディを抱える可能性があると考えられる。そのように考えると、幼児期で読み聞かせにより理解力を醸成し書き言葉への移行準備を済ませ、小学校入学と共にひとり読みへ、というステップを当てはめることはやはり適当ではなく、小学校入学後にも幼児期と重複する経験が保障され、ステップを確実に上るための支援が必要であると考える。このことから支援級児童に対する、「学ぶ」ということの基礎（読解力であり、「読む」力）である、上記の3つの力を身につけるための土台作りのひとつとして、絵本読み聞かせが有効であり、それは支援級での絵

本読み聞かせにより、絵本への興味関心、座ってお話を聞く力（集中力）、お話の中身を共有する体験などが向上したことから裏付けられたと考える。

これらのことから、支援級における絵本読み聞かせは、支援級の子どもたちの小学校におけるよりよい学びを促進するための学習環境整備に当たると考える。学ぶ環境を整えるためには、子どもたちが学びに向かう姿勢や習慣を身につける手助けが必要であると考え、絵本読み聞かせを継続し、「学習のための環境整備」としての有効性等について、分析検討を深める努力をしたいと考えている。

Summary

I read aloud with sign language in special class for handicapped children for one year. Children were looking carefully, hearing, and able to enthusiastically learning.

I consider it with reading aloud is the help of the children's learning environmental improvement.

引用・参考文献

文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会
資料 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1297380.htm

生田美秋「学校よみきかせボランティア講座のベーシックなプログラムのために（提言）」

『絵本BOOK END2017』（2017）絵本学会

協明子『読む力は生きる力』（2005）岩波書店

-
- i 玉井智子「地域小学校でのコミュニケーション環境整備」（2011）松山大学論集
 - ii OECD学習到達度調査（加盟57カ国、対象15歳）の読解力の国際比較では、2000年の8位から、2003年14位、2006年15位と後退している。
 - iii 聴覚障害児を持つ保護者への意見聴取から（玉井、2013）
 - iv 支援級での読み聞かせ開始時は5名で、翌春から1年生2名が参加し7名となった。

自然の中で自由に体を動かすことによる育ちと学びの一考察 ～合同園外保育の実践から～

相澤みゆき

A Study of Growth and Learning by Movement of Bodies freely in Nature ～ From the practice of out-of-school childcare ～

Miyuki AIZAWA

1. はじめに

科学技術の進歩により社会や生活が便利になり生活様式が大きく変化してきたことは、便利さ豊かさだけでなく子どもたちにとっては大人とともに体を動かす機会を減少させた。さらに、「時間」「空間」「仲間」の三つの間の減少により子どもが体を動かし遊ぶ機会を減らし、身体活動が不活発な幼児は生活リズムが乱れ、生活も自立しない傾向にある¹⁾。山下ら(2013)の幼児の運動能力と生活及び環境因子の関連性について分析した研究によると、「幼児の運動嗜好性は休日の運動習慣が関与しており、運動嗜好性の環境因子は父親の運動嗜好性と関連し、休日の運動習慣の環境因子はきょうだいなど一緒に遊ぶ仲間の存在であった。さらに、休日の運動習慣について、男児では十分な睡眠、女児では好き嫌いなくバランスのよい食事を摂るが関与していることから、幼児の運動能力を高めるために、規則正しい生活習慣も重要である」²⁾ことが示されており、日頃の生活と身体活動には密接な関係があり相互に影響しあっていることがわかる。さらに、池田ら(2004)により、「幼児の運動能力は日常生活の中での運動頻度と関連があるため、家庭や幼稚園での運動に対する積極的な取り組みが重要であり、運動量の多い環境設定のしかた次第で、子どもの運動能力発達を促すことが可能である」³⁾ことが明らかにされており、このため、幼児の運動は家庭との連携のもと保育者が計画的に実践していくことが重要である。

また、1999年度から全国規模で行った「体力・運動能力調査」から新体力テストから、意欲、集中力、積極性、自己統制力、社会性といったところや脳の育ちに関連する認知的機能と運動は関連している⁴⁾ことが示され、幼児期の運動は性格特性、性格形成への影響も大きいことも指摘されている。

このような背景のなか、3歳から6歳の未就学児を対象とした幼児期の運動の大切さの認識を高めるため、文部科学省では2012年3月に「幼児期運動指針」を発表し、「幼児期運動指針ガイドブック」「幼児期運動指針普及用パンフレット」を、幼児期の多くの子どもが生活している全国の全ての幼稚園、保育所に配布した。幼児期を保育の場で過ごす子どもにとっての保育内容は子どもの育ちに大きな意味をなすものであり、OECDの縦断的調査によっても幼児教育及び保育の重要性が実証されている。乳幼児期の直接的な体験、

特に幼児の自発的な遊びを通した運動は、生涯にわたって心身ともに健康的に生きていくための基礎が培われ、保育の場では適切に構成された環境の下での子どもの健やかな育ちの保障と保育内容の質がますます問われている。

そこで、今治市内の幼稚園による自然との触れ合いのなかでの合同園外保育中の子どもたちの姿から自然環境活動における自由遊びのなかでの育ちと学びを明らかにし、主体的・対話的で深い学びの過程を明らかにしていくこととした。

2. 自然環境活動の内容と調査方法

- (1) 対象合同保育期間 平成26年度4月～平成27年3月
9回の自然環境活動と6回の合同保育活動の計15回

- (2) 対象 今治市内の幼稚園5歳児50名

- (3) 園の合同園外保育のねらい及び経緯

保育者の資質向上を目的とした2園合同の研修会からさらなる子どもの育ちを目指して合同保育へと発展した。そこで行われた自然環境のなかで経験する多様な遊びから子どもの育ちを期待し、次の3点をねらいとし1年間の活動を行った。

- ①自然の変化を五感で感じる
- ②同じ場、同じ仲間、ともに過ごす時間での継続した遊びからの心と体の育ち
- ③自然のなかでしか得られない解放感やダイナミックな遊びの展開

- (4) 合同園外保育の活動

今治自然塾の自然環境プログラム（以下、森育とする）で行っている自然体験型幼児向け環境教育の場での動植物との触れ合い、木登り、崖登り、川遊び、山菜採りなどの活動であり、今回は、そのなかの自由遊びでの子どもの様子を考察した。

- (5) 1年間のプログラム

	実施日	区 分	活動内容
第1回	4月30日	森育①	生き物さんこんにちは「春」
第2回	5月28日	森育②	いのちをいただきます「梅」
第3回	6月16日	森育③	雨の森
第4回	6月30日	合同保育	幼稚園にて 誕生会に参加
第5回	7月6日	森育④	おうち作り
第6回	7月8日	合同保育	幼稚園にて 音楽会に参加
第7回	9月25日	森育⑤	いのちをいただきます「栗」
第8回	10月15日	森育⑥	生き物さんこんにちは「秋」
第9回	10月28日	合同保育	幼稚園にて サッカーに参加
第10回	11月6日	合同保育	近隣公園にて 公園で遊ぼう
第11回	11月19日	森育⑦	火にありがとう
第12回	12月9日	森育⑧	森にありがとう ～森掃除～
第13回	1月14日	森育⑨	森にありがとう～ニクルからのプレゼント～
第14回	1月19日	中止	近隣公園にて 天候不順により中止
第15回	2月18日	合同保育	幼稚園にて 年長から年中に引き継ぎ
第16回	3月11日	合同保育	幼稚園にて 思い出を描こう

(6) 調査方法

1年間の合同園外保育活動における自然環境活動中での実践と記録・まとめを振り返ってもらい、自由遊びと園内においての具体的なエピソードを記述してもらった。また、具体的なエピソードの抽出のためにインタビュー調査を実施し、その内容もあわせて考察した。エピソードを抽出してもらうための視点としては子どもの経験の意味と育ちを分析していくために、アクティブ・チャイルド・プログラムの指導者と保護者のためのチェック項目『子どもの観察評価10項目』をもとに行った。

3. 結果と考察

(1) 日常における子どもたちの変化

合同園外保育において子どもたちが何を経験し、そのなかで何が育っていったのかを明らかにするため、アクティブ・チャイルド・プログラムの指導者と保護者のためのチェック項目の子どもの観察評価である『①よく外で遊ぶようになった、②遊びの種類が増えた、③遊びに集中して取り組むようになった、④遊んでいる時の表情が変わった、⑤積極的に遊びに参加する子が増えた、⑥工夫して遊ぶようになった、⑦集団で遊ぶようになった、⑧ルールを守って遊ぶようになった、⑨走る、投げるなどの様々な動きがスムーズになった、⑩ケガや転ぶことが減った』の10項目をもとに、担当した3名の保育者の記録をもとに振り返り、日常における子どもたちの変化を、「5 そう思う、4 やや思う、3 変わらない、2 あまりそう思わない、1 思わない」の5段階で評価してもらった(図1)。その際に根拠となるエピソードを併せて記述してもらい、その後インタビューした内容を示す。(表1)

図1 日常における子どもたちの変化

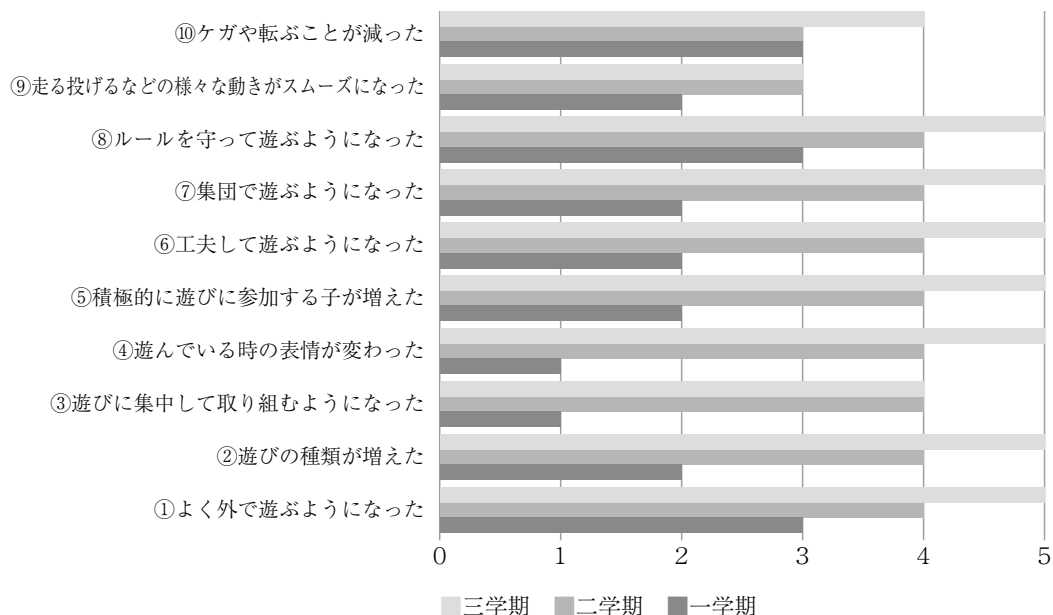


表1 日常における子どもたちの様子

項目	1学期エピソード	2学期エピソード	3学期エピソード
①	園庭と室内それぞれに半数程度で遊ぶ子どもも決まっていた。	誘い合ったり、「私も行く」と自主的に外に出て遊ぶようになる。	マラソンなど意欲的に参加。全員が気持ちよさそうに外を走っている。
②	新しい環境に慣れないためか、今までにしたことのある遊び（粘土・砂場・ブランコ）が中心。	自主的にダンスコンサートを始めたりお店をつくり始める等、人を相手にする遊びが増えた。	お帰りのお楽しみタイムの際に、自分たちが考えた全員参加型のゲームを楽しんでいた。
③	周りの子の様子が気になり、うろうろしたりと落ち着きがない。	自分達のイメージを大切にしながら友達とジュース屋を始める。遊びは数日続いた。	自分のやりたいことを見つけ周りを気にせず取り組んでいた。雛人形作りに熱中し子どもだけで完成させた。
④	森育での写真は表情が硬い。	写真の表情が生き生きとしている。人前で話すことが楽しいと感じるようになる。	穏やかで、かつ、いきいきと過ごすことが多くなったと感じる。
⑤	年中の頃の友達と静かに遊んでいる。	川に飛び込む体験をし、その後は未体験のこともやってみようと思う機会が増えた。	友達の中でも自分を出してのびのびと遊んでいる。
⑥	用意されている玩具や教材を工夫したり考えることなく遊んでいる。	工作やゲームなどの遊びの環境に一工夫しようとする。「こーしよや」とアイデアをだすようになる。	今ある素材を使って友達と相談しながら進める（卒業製作）。
⑦	下の子の世話をすることで一人であることをまぎらわせている子もいた。	一人遊びする子がいなくなった。口調もやわらかで相手のことを思う発言がみられるようになる。	下の子に合わせながらも一緒に遊んでいる。
⑧	年中の頃とかかわらず順番、並ぶなどのルールを守りながら遊んでいる。	ルールを守れなかった子に対して「じゃーいいよ」「変えよか」という言葉掛けがみられるようになった。	自分たちはルールを守るが、年少には特別ルールを作り、守れない時も「ちっさいもんねー」と許す姿がみられるようになる。
⑨	思いあたらない。	木登りや崖登り、坂道など自分なりに工夫して身体を使うようになった。	自然の中で繰り返し遊んでいた。
⑩	思いあたらない。		大げがなく卒業した。

もともと園の方針で自由遊びでの子どもたちの主体的な活動を大切にしてきたということもあり、外での遊びは盛んに行われた。しかし、②遊びの種類が増えた、③遊びに集中して取り組むようになった、⑤積極的に遊びに参加する子が増えた、⑥工夫して遊ぶようになった、の4項目は他項目より変化の幅も大きく「自主的にコンサート」や「お店屋さんごっこ」を始めたり、「遊びの環境を一工夫」したり、「アイデアを出した」り、「素材を工夫して使った」りとのエピソードの内容から考えると、遊びの種類増加と創造性が増し遊びの質も変化したことがわかる。さらに③遊びに集中して取り組むようになった、⑤積極的に遊びに参加する子が増えた、の項目のエピソードの内容からも遊びへの集中力、参加意欲も高まったと読み取ることができる。そして、⑦も同数の変化がみられ友達関係にも変化がみられたことにより、一人ひとりが集団で遊ぶことの楽しさを感じることができたことによると考える。④遊んでいる時の表情が変わった、の項目の変化が大きいことは、2園での合同保育活動による影響が考えられる。回を重ねることにより交流も深まり表情の変化につながり、かつ表情が穏やかになったという変化は、子ども同士の関係のなかでも自分がそこにいると皆が受け入れてくれるという安心感のなかで遊びに参加できたためと考える。そのことは、⑤の3学期のエピソード「友達のなかでも自分を出してのびのびと遊んでる」からも読み取ることがいえる。その変化は合同活動の際だけではなく、自園での日常でも感じるがあったという。

(2) 合同園外保育活動のねらい

合同保育を開催するにあたり①自然の変化を五感で感じる、②同じ場、同じ仲間、ともに過ごす時間での継続した遊びからの心と体の育ち、③自然のなかでしか得られない解放感やダイナミックな遊びの展開、のねらいをもとに計画を立案したが、この3つのねらいをもとに日常における子どもたちの様子(表1)のエピソードと保育者のインタビューからの考察を試みる。

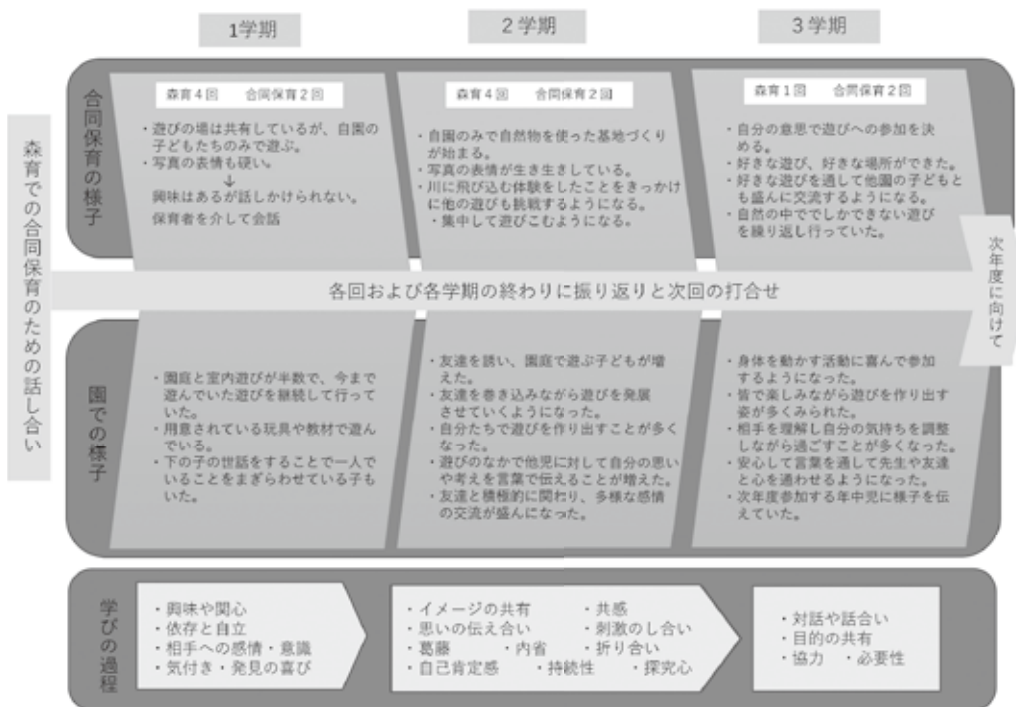
森育の場では園庭ではできない崖登りや大木の木登り、川遊び、山菜採りなど、回を重ねるたびに積極的にする姿が多くみられるようになった。そのなかでは様々な生き物との出会いもあり、そのことは生き物への愛着を感じ、生命の営みの不思議さや尊さの気付きにもなったということである。また、1年間の活動であったため自然の変化を五感で感じ、2学期を過ぎた頃から森育での出来事を日常のなかで言葉や描画として表現し、森育ごっこ遊びを再現する姿もみられるようになった。これは、園内ではできない豊かな経験が子どもたちの心を動かし、さらには園内での保育者の日々の丁寧な関わりによって表現する喜びへとつながったと考える。

また、2学期の川への飛び込みをきっかけに子どもたちに変化がみられるようになったと保育者は振り返っている。まずはやってみようという姿勢がみられ、できないという不安や恐怖心を抱いている友達に対しても手を差し伸べる姿がみられるようになった。これは、同じ場、同じ仲間、ともに過ごす時間を継続したことによる育ちであり、相手を理解し自分の気持ちを調整しながら過ごし、安心して友達や先生と心を通わせることができるようになったと読み取れる。3学期には子どもたち自ら材料を集めアイデアをだし遊びを展開させ、卒業製作へと発展していったということである。

(3) 合同園外保育を通した育ちと学び

担当保育者による子どもの変化とそのエピソードをもとに、合同保育を通した育ちと学びの過程を図2に示す。

図2



4. まとめ

幼児期の教育は、家庭では体験できない社会・文化・自然などに触れ、保育者に支えられながら多様な経験が得られなくてはならない。そのため子どもの自発的な活動としての遊びを十分に確保し、保育内容を豊かにしていくことが大切である。この活動は自然の変化を五感で感じながら園内では得られない解放感やダイナミックな遊びを継続して行うために取り入れたものであったが、子どもたちにどのような意味があったのか、園内及び園外活動でのエピソードをもとに育ちの過程を考察していった。

その結果、1年間継続して行った園外合同活動での人やものとの関わりを通して、園内での遊びの種類が増え創造性も豊かになり質的に変化がみられた。また他児を気にすることなく集中して遊ぶ姿がみられるようになり、何事にも意欲的に参加するようになった。さらに、一人一人が集団で遊ぶことの楽しさを感じながら自分がそこにも皆が受け入れてくれるという安心感のなかで遊びに参加でき、相手を理解し自分の気持ちを調整しながら安心して友達や先生と心を通わせることができるようになったなど、子ども同士の関

係性にも変化がみられるようになった。このような子どもたちの変化からもこの活動は、主体的・対話的で深い学びの中での子どもの育ちが促されたと考える。これは、保育者が自然環境の中に教育的価値を含ませながら子どもに押し付けたり、詰め込んだりした方法ではなく、あくまでも子どもの興味・関心及び主体性を大切に育てていったからであり、一人一人が自然環境との関わりにより自らの世界を広げ充実感を味わうことができたからだといえる。保育者のねらいに基づいた計画のもと活動が実践され、活動だけに留まらず、生活のなかでも実態に即した配慮と適切な言葉かけと一人一人の体験を理解しようと努めた姿勢、その体験や育ちを保育者間でも共有し園全体での協力体制のもと次につなげていくことができたからと考察する。

今回の幼稚園教育要領の改訂において幼児期の終わりまでに育ってほしいこととして具体的に10の姿が示された。これは、幼児期の特性を踏まえたとあって、生活や遊びのなかで子ども自身が自発的・能動的に環境と関わりながら豊かな体験を通して育まれていくものであり体験の質の重要性を謳っている。さらに、何をどのように体験し、そこで何ができるようになり何が身に付いたのか、一人一人の発達をどのように支援していくのかを明確にしていくことの重要性も同時に示されている。インタビューの中で日常における子どもたちの変化を振り返ってもらった際に、「走る、投げるなどの様々な動きがスムーズになった」、「ケガや転ぶことが減った」の項目で、身体面や体力面での育ちの意識が足りなかったこと、さらには安全面及び生活習慣への意識が薄かったと反省点として挙げられていた。また、1学期は保育者も「何かしなくては」という意識のもと押しつけの保育をしていたのではないかという気持ちがあったが、子どもたちが遊ぶ姿や反省会を通して、子どもの主体性を尊重したうえで、待つこと・見守ることの重要性をあらためて認識することができ、この活動を通して保育者も意識が変化し子どもへの言葉かけも変わったと振り返っている。これは一回一回の活動をその場で終わらせてしまうのではなく、園生活との連続性を大切にし、生活の流れに応じた保育として取り組まれたこと、さらには発達に必要な経験として保育者がしっかりと意識して関わっていったからこそ振り返られた内容である。このような日々の保育のなかでPDCAサイクルのもと実践されたからこそ子どもの主体的・対話的で深い学びにつながったと考える。

最後に、今年度でこの活動は3年目を迎えたということだが、毎年、保育者として新しい気付きができていくという。保育者としての育ちが子どもの育ちにつながることは言うまでもない。今後も健やかな子どもの育ちを支えていく保育者として高めていけるようお願い、さらには保育者養成に携わっている立場で保育現場での子どもたちの経験の意味を明らかにし、保育のあり方や保育者が専門職として関わる意味を今後も考え続けていきたい。

謝 辞

本実践をまとめるに当たり、快く承諾していただいたたんぼ幼稚園の佐伯園長はじめ、大久保みどり先生、永井美和先生他、ご協力くださった関係者の皆さまに心より感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 文部科学省 体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動のあり方に関する調査研究報告 2011年
- 2) 山下晋、平野朋枝、浅川正堂 幼児の運動能力の伸びに関わる生活及び環境因子 岡崎女子短期大学研究紀要、(47) 25-32 2013.
- 3) 池田孝博、福元文香、福元芳子 幼児の運動能力に関する研究―日常生活行動との関連から―、永原学園西九州大学・佐賀短期大学紀要35号 75-81ページ 2004年
- 4) 杉原隆、中村和彦、森司朗 運動遊びが幼児の心理的発達に及ぼす影響 文部省科学研究費補助金研究成果報告書 1998

参考文献

- 文部科学省「幼児期運動指針」 2012年
- 文部科学省「幼稚園教育要領」 2017年

「地域の子育て広場」における野菜栽培活動を通じた学生の学び —幼児教育学科の学生の記述をもとに—

正岡 節子、寺川 夫央

Learning by students through cultivating vegetables in “child care open space for local residents” ～ Based on the description of the students in early childhood education ～

Setsuko MASAOKA, Fuo TERAGAWA

問題と目的

本学では、文部科学省の地（知）の拠点整備事業（以下、COC事業とする）の採択に伴い、平成26年度より、地域の子育て広場活動（以下、通称の「めいたんパーク」とする）を展開してきた。「めいたんパーク」の目的は、親子が安心して集まることができ、親子で楽しく遊びながら子ども同士、保護者同士の交流ができる「ふれあいの場」を設定することである。その場は、参加した親子、学生、教員、職員と一緒に楽しみながら学び合う場でもある。本学幼児教育学科の学生は、「めいたんパーク」への参加により、学内で地域の未就園児とその保護者と継続的に接する機会を得る。また、連携先である今治市の児童館職員が企画した、遊びのプログラムに直にかかわる経験をする。これらの過程を通して、学科としては、親子とともに成長できる保育者、地域に根差し、地域に貢献する保育者の養成を目指し、学生としては、主体的にコミュニケーション能力、保育実践力を身に付けることができる。

こうした「めいたんパーク」の一貫として、季節ごとに、植物、野菜や芋の栽培から収穫、食育までをつなげた活動を企画した取り組みを平成28年度より実践している。そこでの学生の学びにおいては、主に次の三点が期待できる。

まず、一つ目は、学生自身が自然に親しみ、植物に触れる体験をすることでその保育上の意義を実感できることである。近年、保育者を目指す学生においても、植物の成長にかかわる自然体験を十分に経験している者は少ない。店頭にある野菜売り場には、常にきゅうり、トマト、かぼちゃなどが売られているが、それらの旬の時期は知らない、野菜の苗を見ても何が育つかは分からないという学生は多い。昨今では、ネット等の環境を利用して、それらについて調べることは容易になっており、知識を得ることはできたとしても、地域にあるさまざまな場に直接出かけて実際に見ようとする学生は少ないであろう。こうした背景のなかで学生が栽培活動を実際に体験することにより「身近な環境に親しみ、自然と触れ合うなかでさまざまな事象に興味や関心をもつ」という領域「環境」のねらいを深めていくことができると考えられる。

次に、二つ目は、学生が植物に触れる保育の実際を体験することで、保育現場での具体

的な構想、計画、実践につなげられることである。「めいたんパーク」での戸外活動において学生は、未就園児とその保護者とともに身近な自然である草花や野菜の栽培、さつまいもの苗植えから収穫、そして収穫物を用いた調理と試食までの「食育」を体験する。それは学生にとって、本来、さまざまなものに好奇心旺盛で、身近な自然のなかにあるものに触れたいという欲求をもつ子どもたちが、具体的にどのようなものに興味や関心を持ち、どのような反応をするのか、どのようにかかわるのかを間近で観察する機会となる。また、そこで保護者、保育者など周りの大人たちによる言葉がけやかかわりが、子どもの主体的な活動をどのように促すのか、そして、何より安全で安心して自然と触れ合える環境づくりのために具体的にどのような配慮が必要なのかを学生自身が気づき、考えることにつながる。

三つ目は、これらの活動を通して学生自ら、子ども、保護者、児童館職員、活動に協力してくださる方々など、地域の人々とのつながりを直に経験することができ、多様な人々とコミュニケーションをとる機会を得ることである。特に、収穫した野菜や芋などを使い、調理して試食する、おやつ作りを体験する回には、地域の高齢者の方々、本学ライフデザイン学科スイーツ・カフェコース、調理師専修科の教職員や学生に協力を得て、多様な人とのつながりが設定された。このような環境は「めいたんパーク」に参加する親子のみならず、本学学生にとっても貴重な体験となる。子育てを中心として地域とつながる場、多様な人々とコミュニケーションをとりながらともに学び合う場は、将来地域で貢献できる保育者の「人とかかわる力」の養成と直接つながっている。

著者らは、これまで地域の子育て広場における学生の学びについて検討を重ねてきた(正岡他、2016、寺川他、2017)。本著では、これらの活動のなかでも、植物、野菜、芋の栽培、収穫、それらを用いた食育に至る活動、つまり、自然に親しむ体験を中心に学生の学びを検討するものである。ここでは、学生の学びを活動記録および学生自身の具体的な記述から振り返るとともに、学生および子どもを育む「環境」および「人間関係」の観点から考察する。

方 法

平成29年度の「めいたんパーク」活動における野菜栽培活動の取り組みについて、活動の概要を振り返る活動記録と参加した学生の記述をもとに学生の学びを考察する。学生の対象は、平成29年度に「総合演習」を受講した本学幼児教育学科の学生（1年生31名、2年生28名）である。「結果と考察」に記載した学生の記述は2年生のものである。年間を通した野菜栽培活動の取り組みを表1に示した。

野菜栽培活動は、「めいたんパーク」活動のなかでも戸外活動を取り入れた「楽しい遊び講座」の一貫として取り組んだ。戸外活動は、まず、本学大講義室に集合し、始まりの活動（あいさつ、活動の説明等）の後、本学中庭にある畑および広場で行われた。活動の終了時には、もう一度大講義室に戻り、終わりの活動（体操、次回案内、あいさつ等）を行った。この一連の活動は、午前10時30分から11時30分の1時間のうちに行われた。活動の企画・運営は主として今治市の児童館職員により行われ、学生と教職員は、活動が始まるまでの準備、活動終了後の片付け、参加者の受け入れ、見送り等にかかわった。これら

の活動は、「総合演習」の授業の一環として次に示すねらいをもとに取り組んだ。

表1 平成29年度「野菜栽培活動」の取り組み
(1年間で34回開催した「めいたんパーク」の活動より抜粋)

	開催日	学生の学年 グループ*	内 容	幼児参加数 (人)	保護者参加数 (人)
①	4月25日	2年B	花の種まき	22	20
②	5月9日	2年A	夏野菜の苗植え	12	11
③	5月30日	2年A	さつまいもの苗植え	22	19
④	6月6日	2年B	草花・野菜の水やり(シャボン玉遊び)	32	29
⑤	6月27日	2年B	色水遊び(草花、野菜の葉)	32	31
⑥	9月26日	1年Z	秋の外遊び	29	25
⑦	10月31日	2年B	さつまいもほり	43	38
⑧	11月21日	1年Z	クッキング(さつまいもを使用)	21	17
⑨	11月28日	1年K	焼き芋	35	27

*1グループは15名前後の学生で構成される。学生は各回に割り振られたグループで参加するが、回により、グループ以外の学生が参加することもある。

野菜栽培活動における学生教育のねらい

- ・身近な生物や植物に親しみをもって接し、大切にすること。
- ・生長の早い植物や野菜の栽培を行い身近な動植物の生態やその栽培過程を学び保育実践につなげる。
- ・植物・野菜栽培活動、食育に学生・子ども・保護者・スタッフ・地域の人と協働してかわる。

結果と考察

結果として、野菜栽培活動の各回における活動時の様子と参加した学生の記述を抜粋して以下に示す。また、学生の学びについての考察を適宜記述した。なお、学生の記述は全て2年生のものである。

①花の種まき(4月25日)

この回では、学生がてんとう虫を手のひらにのせているのを覗きこむ子どもの姿、息を吹きかけた、たんぼほの綿毛がとんでいく様子を見た子どもが興味をもち、保護者と一緒になんぼほを探して見つけて遊ぶ姿が見られた。子ども自身がたんぼほを見つけることができたとき、保護者や学生と一緒に声をかけあって楽しむ様子が見て取れた。最初は恐る恐る探していた子どもたちが、大人たちと楽しい気持ちを共有することでたんぼほの綿毛を見つけては、飛んでいく綿毛を指さしして追い、楽しく追いかける様子を見た子どもが一人二人と増えていった。保護者、学生、スタッフもその光景を微笑ましく見守り、参加親子は「もっと綿毛ができるといいね」と次を楽しみに帰って行った。



<子どもの興味・関心への気づき>

・「種どうぞ」と言葉をかけると、種に興味なく私の手に土をのせることを楽しんだ。[Kの記録より]

・植えてある花に興味をもち、花に触れて花びらが散る様子を楽しんでいた。[Yの記録より]

・ただ植える作業だけでは、興味が続かない。栽培活動のなかで、土遊びに夢中になる、土を掘っていると、かえる・あり・てんとう虫を見つけて探索活動をしながら楽しむ。[Iの記録より]

<子どもの成長への気づき・喜び>

昨年は、お母さんの後ろに隠れていた子が一緒にこいのぼりを持って走り、花の苗を植えることができ嬉しかった。[Dの記録より]

考察

学生は自ら身近な自然に触れ、自然とかわり、それを通して遊ぶなかで子どもたちの「気づき」や「発見」を受け止め、生き生きした感動体験を共有することにより、草花、土、虫などの生き物で遊ぶ楽しさを感じることができたと考えられる。学生（K、Y、I）の記録からは、具体的な場面を通して学生自身が子どもの興味や関心の向け方に気づいたことが記されている。1年次にかかわった子どもの成長に喜びを記した内容（Dの記録）もあった。このように活動を通して保育者の資質を高めつつ、自然に触れる体験を通して、その不思議さやおもしろさに魅かれる子どもの心の動きを自らの体験のなかで感じとることができていると推測できる。

②夏野菜の苗植え（5月9日）

③さつまいもの苗植え（5月30日）

児童館職員による手作りロボットのクイズ「野菜シルエット」（シルエットを見せ、それが何かをイメージさせるクイズ）で子どもたちに身近な野菜のイメージをもたせる。子ども、保護者は興味、関心に向けて児童館職員とのやりとりを楽しんでいた。その後、中庭の畑まで移動するなかで、子どもの安全を確認しながらも「天気いいね」「楽しみだね」と保護者、学生の会話も広がり笑顔の輪ができた。

この日、夏野菜として、トマト、キュウリ、カボチャ、プリンスメロン、ピーマンの苗を植えた。

翌週にはさつまいもの苗を植えた。子どもたちは、スコップを使って穴を掘り、土を積み上げ、いろいろな穴ができること、バッタや虫を見つけて見入ったりすることを楽しむ。学生たちは、子どもの好奇心にじっくりと向かい合う姿勢が見られた。



<身近な野菜に関心をもつ子どもの様子>

- ・ 今日植える野菜苗を見たり触れたりロボットクイズで色や形に興味をもち、自ら前に行って、表現し、親子、学生楽しく参加できた。[Tの記録より]
- ・ 野菜の形や色を図や絵を見て、声に出し、指をさしていたのを見て、普段の生活のなかで見て、触れたりしているからだと思った。子どもを見て大切なことだと理解した。[Kの記録より]



<苗植えの喜びを共有する>

- ・ 「もう一回」と、何回も苗にスコップや手で穴を掘り植える子もいた。T君が「トマトを植えたい」と、自分ではっきり言えた。順番を待ってトマトを植え大喜び。喜びを保護者と一緒に共有できた。楽しい経験を沢山してほしい。[Sの記録より]
- ・ 苗に土をかけている子に「甘いトマトになるといいね」と保護者が優しく声かけしていた。子どもは、トマトを見ると苗植えのことを思い出し、食べ物大切さが分かる子になると思った。[Yの記録より]



<カエルに興味をもつ子どもの様子>

- ・ 茶色のカエルを見つけた。「カエルさんは、水が好きよね」水を汲みに行き、水たまりができた。カエルを追っかけて楽しむ。カエルがじっとして動かなくなると側でしばらく見ていた。「カエルさん疲れたのかな」と声かけすると「うん」と頷く。子どもは、心と身体が動いている。[Yの記録より]



<子どもの安全を見守るということ>

- ・ 苗植えが終わり、手を洗った後、木の根っこに足をとられ転んでしまった。周囲をもっと注意して見るのが大切だと思った。[Kの記録より]



<子どもの楽しみ>

・1歳児Aちゃんは苗のあっちこっちに土をかぶせて満足顔。ジョウロで水かけに夢中になり、部屋に戻りたがらずしばらく楽しんだ。[Sの記録より]

考察

自然のなかでの遊びは、子ども一人ひとりが興味、関心を広げ、生活体験を豊かにする機会でもある。学生（Y、S）の記録から窺えるように子どもたちは、野菜やさつまいもの苗植えばかりでなく、石、木の枝、虫など自然のなかから、主体的に自然に関心をもち遊びに集中している。学生はその姿を見守り、寄り添い、子どもが十分に楽しみを感じられるよう心掛けていることが記述からわかる。子どものペースに合わせて興味の対象の面白さに気づけるように声かけすることで、子どもは身近な動植物にさらなる興味、関心をもち、見て、触れて感じてみようとする意欲が育つ。子どもとのふれあいのなかで学生も一緒に遊び、生きている物への温かい感情の芽生えを幼児期から大切に育んでいくことの意義を学んでいる。

これらの回では、野菜やさつまいもの栽培にだけ意識を注ぐのではなく、栽培にかかわるすべての自然とかわる楽しさや経験、体験を通して自然に親しむこと、子どもが自然や事物に主体的に興味をもつきっかけをつくることを学んでいる。また、学生（K）の記録にみられるように、少し気が緩んだところに危険が潜んでいる。周囲に配慮し、常に子どもの安全を見守ることの必要性に体験から気づくことができている。

④草花・野菜の水やり（シャボン玉遊び）（6月6日）

5月に植えた植物、野菜の苗に水やりをし、シャボン玉遊びを楽しむ。



<成長した野菜の様子>

・「あかちゃんいっぱいかわいいね～！」
あおいトマトがいっぱいついてた。あかいトマトが下に落ちていた。もう少しだね。
きゅうりは、黄色い花の下に小さいきゅうりの赤ちゃん。大きいピーマン1個、小さな赤ちゃんピーマンたくさん。
かぼちゃは、広い場所につるが長く伸びている。
[Mの記録より]

<水で遊びを楽しむ>

・黒い木の実を“ぶどう”と見立て遊び。「どこにあったの?」と聞くと「ここ」と、あった場所に連れて行ってくれた。手を洗いに行き水遊びに発展、水遊びを友だちと濡れながら楽しむ。水に濡れている様子を見守りながら「気持ちいいね」など言葉をかけながら保護者はママさん友だちと話して楽しんでいた。[Aの記録より]

考察

先日植えた苗が小さな実をつけている様子を学生(M)の記録では、野菜の赤ちゃんに喩え、成長の様子を色と大きさと表現している。また、手洗いが水遊びになる様子、その姿をほほえましく見守る保護者の様子を学生(A)がとらえ、記録している。参加した学生の観察力、表現力の豊かさが窺える。

⑤色水遊び(草花、野菜の葉)(6月27日)

色水遊びでは、好きな色の花びらと水をカップに入れ、指やスプーンでつぶしながら色水を作る。色水遊びを十分にできるように、色とりどりの花や葉を用意する。花の色を混ぜて、ジュース屋さんごっこ遊びを楽しむ。学生は、子どもたちが楽しく遊ぶことができるように声をかけ、「美味しい」「ありがとう」など、会話を楽しみながら遊びを見守る。

畑の朝採りきゅうりとピーマンを調理師専修科の教員が浅漬けをして、親子に試食してもらった。漬物は、塩分濃度に違いをもたせた3種類のもので用意された。自然のなかで楽しく、探索遊びした後、浅漬けしたキュウリを「コリコリ、カリカリ」とした食感を子どもたちは楽しんでた。保護者、子どもは互いに笑顔になり「おかわり、ちょうだい」と野菜が苦手だった子どもも美味しく食べた。



<色水遊びを学ぶ>

- ・色水遊びを十分にできるように、色とりどりの花や葉を用意する。
- ・好きな色の花卉を選び、カップに入れてスプーンでつぶしながら楽しむ
- ・カップに水を入れ運んでは、「どうぞ」「ありがとう」と親子で楽しむ
- ・指先についた、色を見つめる子ども。
- ・笑顔で「色水遊び楽しい」の声を聞き楽しさを共有することができた。「またあそぼね」と約束する。[Kの記録より]



<色水遊びの導入と展開>

・子どもは、はじめどうすればよいか戸惑っていたが「お花入れて、スプーンでトントンまぜようね」と声をかけると、仕方を理解してだんだんと色がつくのを見て喜んでいった。保護者は、色水をつくる子どもの様子を見て「すごいね。きれいな色が出てきたね」と言い保護者も容器を取り、できた色を子どもと見せ合い、色あいを楽しんでいた。ペットボトルに色水を移し「きれい」と言って眺めながら喜んでいった。[Wの記録より]

・子どもは、色を出すことよりも花をつぶして遊ぶことや、水で遊ぶことに興味をもち子どもたちのなかで遊びが楽しく発展した。「ジュースができたよ」と見せて渡すとその後もじっと離さないでもって遊んだ。[Nの記録より]



<収穫したきゅうりの漬物を試食し、作り方を学ぶ保護者の姿>

・「お母さんどうぞ」と声を一言かけると、リラックスして「いいですか」「いただきう」と子どもと一緒に食べる。親子で「おいしいね」と食べる様子が見られた。[Tの記録より]

・Yちゃんの表情もリラックスして保護者と一緒にきゅうりを食べ作り方など聞き和んでいた。[Yの記録より]

・野菜を嫌がらず「おいしい」とおかわりした。会話をしながら楽しく食べた。

・きゅうりを沢山食べた男の子と保護者—「家ではきゅうり食べません」保護者が食べるのを見て一番驚いていた。調理の先生に作り方を教えてもらっていた。めんつゆ、こんぶ、塩分5%でした。好みの味を知るきっかけとなりました。[Mの記録より]



考察

野菜の水やりでは、水遊びに発展し、色水遊びでは、草花や花を足したり、水を足したりして親子で楽しみ、見立て遊びの輪が広がりをみせた（K、W、Nの記録）。学生側は、子どもが好奇心をもって主体的に遊びを展開できる環境への配慮や心配りをしている。自然物を使った遊びのなかで子ども、保護者、学生が喜びや感動を共有できた様子も窺える。このような体験のなかで学生は、日々の遊びや生活のなかで、身近な自然に触れて遊ぶ機会を豊かに楽しく体験ができるよう身近に必要な物、道具を置き環境作りすることが大切であることを学んでいる。

先日植えた苗が成長し、それを収穫して食べる経験は、普段食卓に並ぶそれとは同じものであっても異なり、自然に触れて生活する意味は大きい。保護者のなかには、調理師専修科の教員からきゅうりの浅漬けの作り方を学ぶ人もあり、学生はその姿を見て記録に残している（Mの記録）。生きた食育のあり方がそこに垣間見られる。

⑥秋の外遊び（9月26日）

自然に触れて子どもたちは自分から遊びを楽しむ。子ども自身が自ら、小動物に対して愛着を感じ感動を経験する。無農薬栽培であるトマト、キュウリ、さつまいもに集まる、小動物、ありやバッタを見つけて、子どもたちは捕まえるのに夢中になっていた。母親の掌で虫が動く様子をじっと見入るなど、子どもたちは体験を通して好奇心をもって自然とかかわり楽しむようになる。



⑦さつまいもほり（10月31日）

さつまいもを潔癖症で触れないO君に、土の付いてないところを見せて「ここきれいよ」と伝えると、土を気にせずさつまいもをもった。土に触れない子が、さつまいもに土がついていても大きいおいもをもって運べるようになった。それを見ていたお母さんがとても喜んでいて。

さつまいもを運び並べることに夢中、畑のなかを行ったり、来たり。側で見ているお母さんも笑顔で見ている。畑で遊ぶ機会を繰り返し体験することで、土を掘り起こして出てきたさつまいもに大喜びする子どももいれば出てきたおいもを、「大きい」「小さい」「重い」と言って何往復も運ぶことを楽しむ子どももいる。さつまいもの育ちを収穫することで体感し、よろこびを言葉と表情で表現し、周りの大人たちと共感できた。誰が言ったわけではないが、おいもが一行に上手に並べられる。どの子どもも自ら順番に置くことができる。掘り起こしたおいもをまた、土をかけて埋めてはまた掘り起こす。土のなかから出てくる小動物に出会い、怖がったり興味深く動きに見入っているうち触れてみようとしたりする。

<さつまいもほりを楽しむ>

・草や葉っぱに興味をもち、ザラザラした手触りやつるつるした感触を楽しんでいた。
・大きなおいもが出て来て、「見て」とおもわず大きい声でまわりにアピール。[Kの記録より]

・「おいも、うんとこしょしてね。」言葉かけして親子で楽しくいもほり。子どもにいもほりできた喜びが味わえるように、土から出てきたいもを見て共感し合う。なかには、スコップで遊ぶ方が楽しく、おいもが出てくるとまた土をかけて埋めて遊びを楽しむもいた。[Kの記録より]

・土のなかからでてきたおいも「見て！みて！」と大きいおいもがでてきて嬉しくなり思わず声をかけてくれた。笑顔のS子ちゃんがおいもを両手で抱え頑張って運ぶ。「かあちゃん何か作ってね」と言った。見ていてうれしい気持ちを共有できた。芋のつるを使ってクリスマスリースをつくる。[Mの記録より]



<いもほりを通してつながる心>

・2歳児の子が自分の掘ったおいもを見て「大きい」「小さい」と言って周りの友だちや学生、保護者に見せて回っていた。「すごいね。大きいね」と声をかけられるとうれしい笑顔になった。[Eの記録より]

・話しかけても返事がなかったけれど、いもほりしてから、だんだんと手をつなぐことができた。帰る時自ら手を振ってくれた。いもほりを通して心の触れ合いができた嬉しかった。[Hの記録より]

・新聞紙で作った新聞バックに、自分で掘ったさつまいもを入れた。お母さんに「かあちゃん、このおいもで何か作ってね」と親子の会話を聞き微笑ましかった。[Iの記録より]



＜小動物にも興味がある＞

・子どもは、いもほりよりも土遊びを楽しんでいた。カエルを見つけてじっと見ている。手は出さない。少し怖いのかと感じた。子どもの興味は、遊べる楽しいものに向くのだと感じた。屋外で安全に過ごすためには、環境を整えることも大切だけど、危険な場所に気づいて見守ることが重要だと思った。[Kの記録より]

・トカゲが大好きな子もいたり、ナメクジにふれることが怖い子もいる。ナメクジをじっと見つめる側に寄り添い言葉をかけ会話を楽しむ。[Dの記録より]

考察

学生の記述からは、春に植えたさつまいもの苗が成長し、収穫する体験に心が動き、その喜びを保護者や学生に伝えようとする、子どもの生き生きした姿が見て取れる。

自然に触れる体験を通して好奇心や探究心もち、その環境に親しみをもって活動や遊びを楽しむようになる子どもの姿を目の当たりにした学生は、その意義を十分に感じているだろう。また、このように身近な自然に触れて遊ぶ機会の設定、具体的な体験を保育のなかで意図的、計画的に取り入れていくことが必要であるとの学びを深めている。

⑧クッキング（さつまいもを使用）（11月21日）

さつまいもを使ったお菓子を作る体験をする。この回は、今治市の乃万地域婦人部、乃万宮農生活センターの方、本学スイーツ・カフェコースの学生および教職員との共同での開催となる。メニューは、さつまいもクッキー、さつまいもとパイナップルの茶巾しぼり、さつまいもとりんごのオレンジ煮であった。この日のクッキングの流れと学生の動きを次に示す。

時間	内 容	学生の動き	準 備
9:50	<ul style="list-style-type: none"> グループに分かれて座る。 エプロン、三角巾着用 手洗い 	<ul style="list-style-type: none"> 三角巾を嫌がる子に「同じだね」など声かけする。 声かけしながら手洗いする。 	テーブル⑧ ハンドソープ 手指消毒 救急箱 台拭き・雑巾 ピューラック ウエットティッシュ レシビ スプーン 紙皿 サランラップ
10:00	<ul style="list-style-type: none"> パネルシアターを見ながら作り方の説明をする。 ①さつまいもクッキー ②さつまいもとパイナップルの茶巾しぼり ③さつまいもとりんごのオレンジ煮 ・試食 	<ul style="list-style-type: none"> パネルシアターを一緒に見ながら、作り方を説明する。 さつまいもをころがしたり、平たくしてさつまいもクッキーを作る。 シロップや、切ったパイナップルを入れて混ぜる。サランラップで茶巾絞りをする。生クリームをのせる。 親子盛りつけ配膳を見守る。グループで「いただきます」の挨拶をして食べる。会話しながら楽しく食べる。 	
10:50	<ul style="list-style-type: none"> 片付け 	<ul style="list-style-type: none"> 一緒に片付けする。 	ゴミ袋



<みんなで作ることを楽しむ>

・こねたり、丸めたり、たたいたり保護者、学生が褒めると恥ずかしそうにしながら、ケラケラ笑う。まわりのみんなも楽しくなり笑う。「教えて。どうするの」と聞くと、張り切って丸めながら教えてくれた。褒めると意欲をもち楽しめることを確認できた。[Sの記録より]



<協力と連携の大切さ>

・クッキングの活動は、多くの人の協力ができないとできない。準備するのはとても大変だったが、楽しい活動につながるののでしっかりと連携することが大切だと気づいた。[Rの記録より]



<自分で食べようとする子ども>

・保護者に甘えて、茶巾絞りを食べさせてもらっている子に「きれい。かわいいスプーンがあるね」「こうしてすくって、スプーンで食べてみようか」と声かけする。自分でスプーンを持って食べた。嬉しくなり楽しさを共有できた。[Yの記録より]

<おいしさを共有する>

・「おいしい」とまだ言葉にできない子どもに「おいしいね」と言葉をかけ、笑顔でおいしさを共有する。最初は楽しくしていたが、作るよりも“食べたい”気持ちの方が強く泣きだした。味見に少しクッキーを食べると落ち着いた。みんなが揃って食べるというのも大切だが、周りの様子やその子の様子に合った動きや対応も大切かなと思った。子どもたちの一番の人気はクッキーだった。後ひとつは、感触が苦手なのか食べなかった。[Kの記録より]

<協働して安全面に配慮すること>

・調理器具が置いてあり、いつもより人が多いので走ってぶつかったり、ころんだりしないか安全確保に気を付ける。

・衛生面に気を付け、手洗いや使用する器具、道具の消毒し環境を整える。[Kの記録より]

・遊び活動の環境（安全）づくり、回を重ねる毎に実践がどれだけ大切か、学生同士コミュニケーションを密にとり連携をとってより良い安全確保ができることを実感した。[Yの記録より]

・子どもの歩く速度に合わせて危険な所はないか確認しながら案内した。おでこを打った子どもがいたが、しっかり状況を学生がみて把握していたので、その後の対処ができた。しっかり、細かく見ることが大切であると改めて思った。這い這いしている子どもがいて、目を離さず見ていると机の下に入り壁に進もうとした時頭をぶつけないように手を添えるなどして配慮した。[Kの記録より]

・雨降りの日はいつも以上に危険だったり（傘）、滑ったりする場所が増え危険なため、学生同士言葉がけし合って連携をとる。Yさんと相談し、話し合って工夫し遊び場の環境作り、Aさんと協働してアイデアを出し合って遊びを考えることが増え、仲間と共有できる場は楽しい学びの場であった。S君が階段の上がり降りや自分で遊びを見つけて全力疾走、一緒に遊んでみたS君の笑顔を見ることがない。笑顔が見える保育が大切だと思った。S君の保護者は、芋畑の死角の場所で、雨水で遊び始めピチャピチャ楽しく遊んでいるのを見守るだけでなく、必ず安全確認を大切にしていた。事前の死角の場所も丁寧に確認しておけばよかった。反省記録に書き共有する。[Hの記録より]

考察

学生の振り返りは、ただ反省や気づきを共有するだけでなく、話し合った事柄を次回の活動や環境構成に活かせるようにすることが大事である。この回では、安全・安心の場の環境作りに向けて、学生の思いを具体的に共有し、学生スタッフは、地域のスタッフ、スイーツ・カフェコースの学生、教員と連携をとり、安全に活動できる場を設定していった。この実践を通して、状況を把握し、シミュレーションしながら、活動の流れがスムーズにできるようグループで連携を図ることを学んでいる。自分の役割を意識しつつ、「環境」をどのように構成するか、子どもの動き、動線を想定し、準備、配置をし、瞬時に何ができるかを考え実践することを具体的に学んでいる（学生R、K、Hの記録）。

2年生は11月のこの時期には全ての学外実習を終えている。それらの学びを積み重ねて学生の目的意識が育ち、お互いに意見を出し合い、話し合っただアイデアを出しながら、安心・安全の場（リスク・ハザード）を確保していく。学生間、地域の協力者を含めたスタッフ間で連携・協働する大切さを実感しているところは学生のこの時期における学びの成果である。

⑨焼き芋（11月28日）

収穫したさつまいもを新聞紙で包み、焼き芋を作り試食を行う。5月にみんなで植えた苗が成長し、10月に掘り起こしたさつまいもが、焼き芋になり、「熱いからふう、ふうしてね」「甘いね」と親子で会話、共感しながら食べ「味覚」を楽しんだ。親子で一緒に季節を感じながら、春から活動した栽培活動体験、身近な自然に触れて遊びの場が実を結んだ。学生自身、子どもと一緒に栽培活動を体験し、子どもの主体的な気づきや発見、それに伴う驚き、感動、喜びの表情や言葉に出会い、学生自身も感動している様子が見て取れた。この回は春から夏、夏から秋、秋から冬にかけての季節を感じながら、平成29年度における自然との触れ合い体験をねらいとした活動の総まとめの回となった。



まとめと今後の課題

本著では、地域の子育て広場活動のなかでの野菜栽培活動における学生の学びを検討した。その結果、学生自身が身近な生物や植物などの自然に親しみをもって接すること、自然、植物に触れる保育の実際を具体的に学ぶこと、学生間、子ども、保護者、地域の人々と協働しつつかわること、これらのねらいに即した学びを深めていることが活動の様子や参加した学生の記述から示された。また、戸外活動や体験活動のなかでは、普段にも増して安全、安心できる環境づくりのための配慮が必要であること、そのためには他との連携が重要になることも学んでいることがわかった。

野菜栽培をテーマとした自然体験は、学生にとっても、子どもたちにとっても五感を通してさまざまな生き物や植物に関心を向け、自然の生命力を感じる機会である。今回の体験活動では、土、水、小さな生き物、植物などの自然に触れたときの子どもの生き生きとした姿、身近な自然物で遊びが発展していく過程、それを見つめる保護者やスタッフの共感的で温かい眼差し等が学生の記述から読み取れた。これらは、保育内容「環境」につながるものである。また、平成29年度告示された幼稚園教育要領における「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の一つには「自然とのかかわり・生命尊重」が挙げられている。そのなかでは、「自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え、言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念をもつようになる」と記されている。結果で示した学生の記述は、まさにこれらの具体的な事例とも言える。本学の「めいたんパーク」に参加する子どもは、1、2歳の幼児が多いが、周囲の大人たちが目指すべき姿の土台を作っていく必要がある。

夏野菜栽培の活動を通して、学生の行動に変化がみられたこともある。例えば、これまで馴染みの薄かった野菜の苗について、実際に触れ、葉、茎、匂い、形、葉脈、色などを観察し、スケッチを含めた記録をとった。こうした活動で関心が高まったのか、自ら学内の畑に足を運び、成長を報告する学生が2人、3人と増えていったのである。このように、学生自身が主体的に学ぼうとする姿勢がみられたことも成果である。

一方、今後の課題としては、学生の学びの普遍性である。今回の学生の記述は、それぞれの具体的な記録から抜粋したものであるが、これらが多くの学生の学びを代表するものであるか、さらなる検証が必要である。なお、今後保育者となる学生には、子どもたちが身近な自然環境にかかわり、豊かな体験ができるよう意図的、計画的な環境の構成につなげていくことが課題となるが、そのためには、養成側の意図的、計画的な教育が同様に必要となる。今後は、野菜栽培活動を始めとする自然との触れ合い体験をさらに保育の領域につなげつつ、学生の保育実践力を高めていきたい。

文 献

正岡節子・松田ちから・上村聖子・相澤みゆき・玉井智子・寺川夫央・玉井里美 2016
本学における「地域の子育て広場」活動参画による学生の学び—地（知）の拠点整備事業での「ふれあいの場事業」（めいたんパーク）を通して— 今治明德短期大学紀

要 39 41-48.

寺川夫央・正岡節子・松田ちから・玉井智子・相澤みゆき・玉井里美 2017「地域の子育て広場」における学生の学び—幼児教育学科の学生を対象とした調査から— 今治明德短期大学紀要 40 45-55.

横山文樹（編）2018 『保育・教育ネオシリーズ18 保育内容・環境 第三版』同文書院

入江礼子・小原敏郎・白川佳子（編）2017『保育・子育て支援演習』萌文書林

文部科学省 2017『幼稚園教育要領』平成29年告示

謝 辞

本学の地（知）の拠点整備事業である「めいたんパーク」等にご尽力いただいております今治市子育て支援課の児童館職員の皆様、保護者・子育て相談を担当していただいている越智ミドリ先生、その他関係各位の皆様に心から感謝申し上げます。また、本研究にご協力をいただきました学生の皆様に心よりお礼申し上げます。

戦後新教育体制下における新しい学習法の導入

野口 学

Introduction of several new learning methods under the new educational system after the war

Manabu NOGUCHI

After the war, several new learning methods were introduced at the educational site. Among them were "Discussion Law", "Free Study", "Romaji Education". These learning methods were introduced as a result of recommendations and suggestions from the US side. In this research, I will clarify the process of introducing these three learning methods and the actual operation of the educational site.

Regarding "Discussion Law" and "Free Study", it could not be developed according to theory. However, its educational philosophy and method have been succeeded to subsequent educational activities and established as a learning method to foster the independence of students.

はじめに

戦後、日本の政治、経済を始めとして、あらゆる領域が、古い体質のものであるとして、改革の対象となった。教育の場も例外ではなかった。米国側の勧告や示唆もあり、それまでにはなかった新しい学習が新教育の名の元に導入された。新しく取り入れられた学習の内容・方法は多岐に亘る。あまたある中で、本稿では、「討議法」・「自由研究」・「ローマ字学習」を取り上げ、これら学習法の導入経緯と教育現場（愛媛県）での推進状況を明らかにしていく。

1 討議法の導入

(1) 討議法の再認識

戦後、新教育体制下で積極的に導入が図られた教育方法として「討議法」がある。討議法自体は、大正期の自由教育において盛んに行われた学習形態であり、未知の教育というわけではない。

しかし、戦時下の軍国主義教育の払拭、替わって米国型民主主義教育の導入という流れの中で、個人の思想、表現の自由を体得させる学習形態として、討議法は新たに注目されることになった。

戦後、最初に討議法を新教育の方法として示唆したのは、昭和20年12月31日に発せられたSCAP覚書「修身、日本歴史及び地理停止二関スル件」の附則ロ「代行計画提出二関シ

テノ案」⁽¹⁾においてである。そこでは以下のような指示がなされた。

計画ハ社会、経済、政治ノ根本的ナル真相ヲ被教育者ノ世界及ビ生活ニ関連セシメツ
ツ提示スルコトヲ目的トスベシ 是等真相ハ当司令部提供資料ニモ立脚シ教室内討論ニ
依リ教ヘラルベキコト 出来得ル限り討論ハ時事問題ニ関連セシムルモノトス

文部省ハ教師用参考書ヲ発行シソノ参考書ノ中ニ於テ当計画ノ趣旨ヲ解明シ独立思考
ヲ助長スベキ討論法ヲ規定シ討論主要題目ヲ解題シ且新聞ラヂオ其ノ他ノ参考資料ヲ列
挙スルコト

当時の混乱した社会、経済、政治状況を、時事問題の形で、児童・生徒が討論していく
場を設けること、また、文部省の発行する教師用参考書には教育方法としての討論法につ
いての規定を定め、合わせて討論題目、新聞、ラジオ、其の他の参考資料を列挙するよう
に求めている。その後、「米国教育使節団報告書」⁽²⁾（昭和21年4月7日総司令部公表）、
「公民教育実施ニ関スル件」⁽³⁾（昭和21年5月7日文部省通達）、「新教育指針」（文部省刊、
全5冊、昭和21年5月～22年2月）等においても、討議法の教育的意味が主張され、そ
の趣旨は伝達講習会においてあまねく教育現場に伝えられることになった。

上命下達的な討議法の教育現場への伝達ではあったが、教員の関心は結構高く、昭和21
年にかけてその実践の試みは一種の流行のように広がり、討議法の専門誌が刊行されるま
でに至っている⁽⁴⁾。

討議法が教育現場で流行現象化した背景には、文部省の後押しもあったが、先述のよう
に討議法そのものは、大正期自由教育において盛んに行われた学習形態であり、「大正期
以来の自由教育のなごしかの影響を受けていた多くの教師にとって」⁽⁵⁾ 抵抗のない学
習方法であったことや、特に戦時下の軍事的・全体主義的教育から解放され、それへのア
ンチとなる民主的な学習指導法として、差しあたり討議法が教育現場に受け入れやすかつ
たという事情があった。

(2) 討議法の運用と実際

一方、連合軍（米国）の占領下にあったことから、教育現場も軍政部の視察対象であ
り、なかでも討議法が「教育の現場で中央の指令が実施されているか否かを軍政部が監察
する重要な着眼となっていた」⁽⁶⁾ ことも、討議法の実践に拍車をかけていた。軍政部か
ら高い評価を得るためにも討議法の実践が不可欠だったのである。

例えば、喜多郡（当時）大洲小学校で、教育軍政官の視察があり、その際、討議法によ
る学級会を参観しているが、いたく軍政官は感心したそうである。当時、学級担任であつ
た大川咲一郎は、その時の軍政官の様子を次のように懐旧している⁽⁷⁾。

ある日のことでした。軍政官の視察を受けました。丁度私の学級は、学級会の時間で
ありました。「トイレ」の使用の仕方をめぐっての問題であり、「ノック」の仕方につい
て女生徒が発言をさかんにしていました。「トイレ」「ノック」という言葉が女生徒から
発言されるごとに、軍政官はさかんに拍手をしていました。授業が終わると、校長室に
呼ばれました。軍政官と通訳がいます。「君は大変によろしい。とくに発表力をよくつ

けている。女生徒が発表したのはまたかくべつである。指導上どんな点に苦心しているか」と激励をうけたものでした。

討議法が「軍政部が監察する重要な着眼」であったことを示すエピソードであろう。しかし、軍政官には討議の内容そのものを評価するのではなく、討議という形式を導入していれば民主的教育と見なす単純さがあつたようである。

ともあれ、このように、討議法が戦後の新教育のひとつとして注目されるようになり、その実践と研究に全校的に取り組む学校が出てくるようになる。

愛媛県温泉郡(当時)川上小学校では、昭和22年度に討議法を実践研究の対象としており、その成果を研究紀要『昭和二十二年度 六年生 新教育学習の展開』⁽⁸⁾にまとめている。紹介しておく。

まず、当校では、討議法を「目的でなく手段である」と規定している。討議法は、あくまでも目的を達成するためのひとつの手段であるという認識である。そして、その目的は「一 個性の完成 二 相互媒介性 三 発展性 四 協同性 五 社会連帯性」であるとしている。討議法を正しく運営すれば、これら5レベルの資質の涵養が可能だといっているのである。

討議法の運営に際しては、事前の準備として、以下の10項目を定めている。ただ討議の形があればよしとするのではなく、目的の達成に至るまでの討議の流れを分析的にとらえている。

- 一 題材の選定
- 二 下調べ
- 三 座席の整理
- 四 目的の自覚
- 五 発表聴く態度
- 六 思想の表現
- まとめ
- 七 心理探求の心
- 八 友愛精神
- 九 結末をつける
- 一〇 議長之力

当校では、討議法を4つに類型化できるとしている。「自由討議」「分団討議」「代表討議」「研究発表式討議」である。それぞれの「討議」の運営上の留意点と具体的な討議内容のみてみよう。

まず「自由討議」では「班又は学級においてなされ・・・班別に討議しても静かであるやうなのが理想的で」、「討議する全員が愉快的気持で自由に発言するやうに」運営しなければならないとしている。白熱の議論を交わすというよりも、自由に討議する心地よさを感じることに主眼を置いている。

この「自由討議」の発展したものが「分団討議」である。この討議では「初めから題材に対し色彩を分けて両側より研究し討議して正しさをみつける」という運営を目指している。異なる立場に分かれて議論を展開させようというのである。弁証法的な討議を求めており、ディベートに近いニュアンスがある。国語科での討議が実践例として示されているので、以下に記しておく。議題は「狐や狸は人をだますだろうか」である。

- 準備 前日の読みの後の話し合いで、だます だまさない の二つに分けて研究さす
当日は二つに分けて席をとり討議をさす その途中を例にとろう
長 狐や狸は人をだますかだまさないかを話し合っているので幽霊の問題ではありま

せん

- 黒A いゝえ関係があります 狐も狸も幽霊も迷信です
黒B 関係はありますが今日は幽霊は問題ではありません さつきから言っている通り
狐や狸は動物園にいます 化かすものならあの柵から逃げるはずです
白M それは小さいときから捕へられて化けることを教はつてゐないので
白D それに尾ばちの先もきられています
黒C Oさんは尾ばちの先をきつたのを見ましたか
白O みませんがお父さんが教へてくれました
黒G それはだめです 自分が見なければ証拠になりません
白S 昔の本にも……………九本の尾をもつた狐が……………人々を悩したがとうとう殺生石に
なつたとかいてあります
黒H 狐が石になるなんて そんなことは理科にもありません
……………

3番目の「代表討議」については「一般の討議では最もすぐれたもの」であるとしているが、問題点として、討議の過程で「代表者は責任を考へすぎ班の意見を強調して非協調的になりやすい」、「代表でないものが傍観者的で不熱心になり態度がみだれ易い」といった傾向が指摘されている。代表討議の実践例があげられているので見てみよう。テーマは「遠足の目的地」である。

- 長 松組は海へ行きたいといふし竹組は松山城だと云ふし梅組は福見山だと云ふ これから級副長さんに討議会をして頂きたいと思います。松組の級長さんはなぜ海がよいと思はれますか
松 それは遠足ででも海へ行かなかつたら行くおりがありません それに川上では海が有りませんから海へこの際行くのはよいことだと思います
長 竹組はどうですか
竹 松山城へ上つて昔の人の築いた城を見 又川上村の方を見たり道後平野を研究するのに松山城は良いと思います
梅 私は今汽車が大変こん雑している時だし皆ながこれで汽車や電車にのるのはいけません 又福見山へ上れば道後平野は見えますと思います
竹 無理に汽車に乗らなくても歩いて行つてもよいと思います
松 汽車にこまない時にのつたらよいでせう 汽車に乗るのも勉強です
竹 三つに分れて行つたらどうですか
……………

最後の「研究発表式討議」は、戦後新教育の花形である社会科授業や自由研究の場での発表会、また童話会等で頻繁に行われていた討議法である。この討議法の成果として、「児童の喜びが極めて大きい」ことがあげられている。

しかし、それは発表者のみが抱く充足感であって、限定的なものになりがちとしている。発表者と参加している児童の両者に満足感を味わわせるのはなかなか難しい。参加児童に

満足感を与えるには、かれらの研究を討論の場で提起させ、発表者の研究と比較させていくという討論形式を踏むことが肝要であると締めくくっている。

(3) 討議法の運用上の課題

このように川上小学校では、討議法を4つに類型化し、それぞれの討議の成果を収集すべく実践研究を進めていった。当初、児童の考え・意見を自由に表現させる学習形態として、討議法は注目されていたが、実際に運用してみると、理論通りに討論が進んだというわけではなかった。

実践の後、反省点として、発言の多い児童に「ひこづられ勝である」、「反抗心を起し易い」、「無駄な話合が少なくない」、「おしゃべりが多くなつて来る」などが指摘されている。こうした討議場面における児童の傾向は、討議学習を推進した学校のほとんどが共通して経験するものであった。

もともと、討議による学習は、相互の意見を主張し合う過程から学習を構成させるのであるから、「高度な知恵と技術とを必要」としていた。それ故、「討議を行って内容をつくりあげる程に成熟していない」小学校の児童に「立派な討議学習をさせることは困難」なことであった⁽⁹⁾。

2 自由研究の導入

(1) 自由研究のカリキュラム化

昭和22年5月に制定された学校教育法施行規則で教科課程が定められ、新しい教科として「社会科」「家庭科」と並んで「自由研究」が登場した。

「自由研究」の内容については、『学習指導要領 一般編（試案）』で説明されており⁽¹⁰⁾、それによると、(1) 個人の興味・関心に応じた教科学習の発展としての自由研究 (2) クラブ組織による活動 (3) 当番や学級委員の仕事 の3つをあげている。なかでも(1)は詳しい説明がなされており、自由研究の中心と目されている。(2)と(3)は、教科以外の活動であって、これらは従来「積極的に教育課程の一部としてとりあげられ、編成されることはきわめて少なかった」⁽¹¹⁾領域である。そのため「それを教育民主化の立場からとりあげて編成したことは注目」⁽¹²⁾すべきこととして、自由研究に高い評価を与える研究者もいた⁽¹³⁾。

(2) 自由研究の運用と実際

自由研究に与えられる時間は、小学校においては4学年以上で、毎週2～4時間を標準とすることになっていた。実際に活動を進めてみると、思うような展開はできなかったようである。例えば、当時松山市番町小学校における自由研究に関わった関係者は、次のように回顧している⁽¹⁴⁾。

教科以外の活動の一つとして自由研究が毎週一時間実施された。五・六年全体の児童を希望別に集め、科学、珠算、リズム・・・とわかれて活動するのであるが、個人の能力差が大きいことなど種々の難点があって、自由研究は教科の延長ではないといいな

がらもその運営はかなりむずかしいものであった。

概して、教育現場は自由研究の運営に困難を感じていた。自由研究と標榜しながらも、中身は単なる教科の補充であったりと、自由研究の趣旨から乖離した内容になりがちであった。自由研究に当てられる時間も、週1、2時間が多く、4時間もとる学校は稀であった。

文部省（当時）の「自由研究の実施調査」においても、「①週2時間、また生徒の編成はタテ割りの通学年制（無学年制）によるところが多い」「②研究に関する教科は算数、国語、理科、体育が多く、しかもそれは教科の発展としての自由な学習というよりも教科学習の単なる延長のごときものになった」ということが、結果として報告されている⁽¹⁵⁾。

戦後の新教育の理念に立脚し推進された自由研究ではあるが、「県下の各学校では殆どおこなわれず、この場合は先生が自由に使える時間にすりかえられてしまった」（石川県）⁽¹⁶⁾ というのが実情であり、持て余し気味であったと言っていい。教育現場は、自由研究に特段の必要性を感じているわけではなく、むしろその継続には消極的で、解消を期待していたというのが本音であった⁽¹⁷⁾。

教育現場からの自由研究を实践しての反省として、「①自由研究の指導方法の研究が不十分」、「②研究課題の発見に困難があった」、「③学級王国の考えがあって経営的に協働態勢がくみにくかった」、「④教職員の負担の差が生じそれが指導面に障害をきたした」、「⑤教育課程の中での自由研究の位置づけやあり方が今一つ明確でなかった」ことなどがあがっている⁽¹⁸⁾ が、このことがそのまま、低調な自由研究活動に陥ってしまった理由でもあった。理念は首肯できるものの、それに方法や体制が追いつかなかったというのが真相であった。

(3) 自由研究から特別教育活動（特別活動）へ

教育現場の不評をかった自由研究は、その後、昭和26年7月の『学習指導要領 一般編（試案）』の改訂によって廃止され、新たに小学校においては「教科以外の活動」が登場することになった。自由研究の廃止および「教科外の活動」の設定については、その理由が、次のように説明されていた⁽¹⁹⁾。

自由研究として強調された個人の興味と能力に応じた自由な学習は、各教科の学習指導法の進歩とともにかなりにまで各教科の学習時間内にその目的を果たすことができるようになったし、またそのようにすることが教育的に健全な考え方であるといえる。そうだとすれば、このために特別な時間を設ける必要はなくなる。

他方、特別な教科の学習と関係なく、現に学校が実施しており、また実施すべきであると思われる教育活動としては、児童全体の集会、児童の種々な委員会・遠足・学芸会・展覧会・音楽会・自由な読書・いろいろなクラブ活動等がある。これらは教育的に価値があり、……教育課程のうちに正当な位置をもつべきである。……そこで自由研究という名まえのもとに実施していた、いくつかの活動と、さらに広く学校の指導のもとに行われる諸活動を合わせて、教科以外の活動の時間を設けたのである。

つまり、従来、自由研究の名のもとに実施されていた活動 (1)・(2)・(3) のうち、(1)

を廃止し、残りの(2)・(3)と「広く学校の指導のもとに行われる諸活動」、例えば、児童会や学級会などを合わせて、新たに「教科外の活動」を編成することになったのである。このことは、戦前、日の当たることのなかった「教科以外の活動」が「正規の教育課程として認められるようになったことを意味」⁽²⁰⁾しており画期的なことであった。

「教科外の活動」は、昭和33年の『小学校学習指導要領で、その目標・性格・内容を大きく変容させることになり、名称も「特別教育活動」と改称され、現在（「特別活動」）に至っている。

3 ローマ字学習の推進

(1) 国語改革とローマ字教育

米国教育使節団は、昭和21年、その『報告書』の「第二章 国語の改革」⁽²¹⁾において、次のように述べている。

使節団は、早晚普通一般の国字においては漢字は全廃され、そしてある音標式表現法が採用されるべきものと信ずる。……使節団の判断では、かなよりもローマ字に長所が多い。さらに、それは民主的公民としての資格と、国際的理解の助長に適するであろう……

大胆な国語改革を示唆し、次いで、改革のための具体的な提案を下のように列記している。

- 1 ある形のローマ字をぜひとも一般に採用すること。
- 2 選ぶべき特殊の形のローマ字は、日本の学者、教育権威者、および政治家よりなる委員会がこれを決定すること。
- 3 その委員会は過渡期中、国語改良計画案を調整する責任を持つこと。
- 4 その委員会は新聞、定期刊行物、書類その他の文書を通して、学校や社会生活や国民生活にローマ字を採り入れる計画と案を立てること。
- 5 その委員会はまた、いっそう民主主義的な形の口語を完成する方途を講ずること。
- 6 国字が児童の学習時間を欠乏させるふだんの原因であると考えて、委員会をすみやかに組織すべきこと、あまり遅くならぬ中に、完全な報告と広範囲の計画が発表されることを望む。

漢字の全廃、音標式表現法の採用、ローマ字の一般的採用という、日本国民の生活基盤を揺るがす大事業の推進を提唱しており、その遂行のために委員会や研究所の設置を勧告したのである。

こうした使節団からのローマ字導入を中核にした国語改革について、日本側は消極的な立場で応えている。日本側委員会は『米国教育使節団に協力すべき日本側教育委員会の報告書』において、その「六、国語国字問題に関する件」の「三、ローマ字問題の処理」で、下記のように述べているのである⁽²²⁾。

ローマ字を国民学校で学習せしめることはよろしい。しかし、国民学校の教科書の大部分を横書きとし、これにローマ字をとり入れ、漸次にローマ字を本文にしようというような意見には賛成しかねる。時期尚早である。ローマ字の学習についても、画一的にこれを全国に行わしめることは困難でもあり、また不当でもある。少なくとも都市と村落の間には差別をたてる必要がある。いずれにせよ、これは学校長の裁量にまかせ民度民情に応じてとりはからい得ることにするのが適当であろう。

ローマ字学習そのものについては異存はないとするも、教科書の横書きと本文のローマ字化については時期尚早であるとして反対を表明している。ローマ字を国字として採用することには、日本側はきわめて消極的であった⁽²³⁾。

(2) 教育実践校でのローマ字教育

昭和23年には、小学校の90学級（1、3、5年）がローマ字教育実験校として文部省教育研修所（現国立教育施策研究所）から指定（昭和23年9月から翌24年4月まで）を受け、漢字、カナを一切使用しないローマ字だけによる授業を試みている⁽²⁴⁾。国語については従来通りの授業とするも、1学年だけは国語もローマ字のみで授業を行うという思い切った授業実験であった。

算数の場合、ヘボン式・日本式・訓令式のローマ字に翻訳された国定算数教科書が配付され、その他の授業でも、板書・ノート・報告・宿題をすべてローマ字使用とする学習が進められた。その後も、昭和26年から29年にかけて、全国で20校が同様のローマ字教育を試みている⁽²⁵⁾。

教育使節団の勧告に従い進めたローマ字のみの授業であるが、その結果は芳しいものではなかった。「日本の書き言葉をローマ字に変えるという教育使節団の考えが実際にそぐわないことが、誰の目にも恥ずかしいほどはっきり」⁽²⁶⁾したのである。結果を受け、CIEは「ローマ字はせいぜいよくて日本の書き言葉の補助的手段にしかならない」と判断し、日本語のローマ字化を断念するに至っている⁽²⁷⁾。

日本語のローマ字化政策は、日本語の歴史・文化、それに支えられた日本国民の生活を無視した形で進められたということもあり、日本政府や国民には強い抵抗感があった。さらに、マッカーサーがこの政策には「珍しく干渉してこなかった」⁽²⁸⁾こともあり、早晩、頓挫せざるを得ない状況にはあった。

(3) 小学校におけるローマ字学習

一方、文部省は、教育使節団の勧告に従い、昭和22年5月、教育者、ジャーナリスト、文部省の役人など35名で構成された⁽²⁹⁾ローマ字教育協議会を設けている。この協議会は、昭和21年10月に「ローマ字教育を行うについての意見」及び「ローマ字教育の指針」を文部省に答申した⁽³⁰⁾。

その答申を受け、文部省は同22年1月、「国民学校におけるローマ字教育実施要項」を発表し⁽³¹⁾、そのなかでローマ字教育について

- (1) 各学校長の意志によって、実施するか否かを決定すること。

- (2) 小学校四年以上（特別な場合は三年から行うのもよい）一年を通じて約四十時間を教授に当てること。

とその方針を示している。

ローマ字教育は、各学校長に実施の決定権を与え学校裁量としつつ、ともかく昭和22年4月から行われることになった。同年10月の時点で、ローマ字教育を実施及び近く実施を予定している学校が、全国において合わせて90%に及んでいる⁽³²⁾。教育現場のローマ字教育への関心は高かったと言える。

愛媛県内の学校も、昭和22年4月からローマ字教育を開始している。同年度に実施した学校（小学校）は395校、未実施は45校で、実施率89.7%であった⁽³³⁾。同年度の全国の実施率と同じである。

ローマ字のつづり方は、各学校の判断で採用され、統一されていなかった。愛媛の場合、257校が日本独自の音韻に対する伝統的なとらえ方にたつ訓令式、63校が英語式の子音表記に基づくヘボン式、72校が両式、1校がその他を採用していた。訓令式を採用する学校が圧倒的に多かった⁽³⁴⁾。年間のローマ字学習時間は、平均して32.22時間で、文部省の示した40時間を下回ってはいた。ローマ字学習をした児童は、8万3,114人である⁽³⁵⁾。

翌23年度には、小学校440校のうち437校がローマ字教育を実施しており、実施率は99.3%と前年度より上昇している。つづり方別に学習児童数をみると、訓令式6万5,175人、ヘボン式1万7,978人、両式1万1,500人となっている⁽³⁶⁾。

同24年度になると、実施校は小学校444校のうち421校で、実施率は94.8%。前年度と比較し、若干減少してはいるものの、ローマ字教育の熱は依然続いている。ローマ字教育の開始学年は、宇摩郡、西宇和郡の一部学校で1学年というのがあるが、多くは4学年からであった⁽³⁷⁾。

愛媛県下、ほとんどの小学校でローマ字教育を行っており、実施にあたって特段混乱はなかった。むしろ肯定的であった。

(4) ローマ字教育に対する意識

昭和24年3月、小・中学校（愛媛県からは19校が調査対象）の児童生徒（2万1,638人）、保護者（1万9,654人）、教員（544人）を対象に、ローマ字教育に関する世論調査を文部省は行っている⁽³⁸⁾。

児童生徒の場合、「ローマ字の勉強は面白いとおもいます」が72.8%、「ローマ字の授業をつづけてやりたいと思います」が52.8%が、「ローマ字の時間はもつと多い方がいい、」が44.0%、「ローマ字の時間は今と同じでもいい、」が46.5%であった。

保護者からは、ローマ字教育が「役に立つ」78.2%、「役に立たない」5.0%、ローマ字学習を「つづけさせたい」79.6%、「つづけさせたくない」4.6%という回答があった。

教員の場合は、ローマ字は「教え易い」40.6%、「教えにくい」8.3%、ローマ字学習を続けて「させたい」74.6%、「させる必要がない」6.8%となっている。

7割の児童生徒は、ローマ字学習を「面白い」と回答し、また、保護者の7割以上、教員の8割近くがローマ字学習の有用性を感じており、その継続に賛意を示している。教育現場、また保護者には、ローマ字教育は好感をもって受け止められていたと言える。

その理由として、まず、ローマ字そのものが新鮮で、他の教科学習とは異なった雰囲気
で学習できたことが大きい。また、一般の教育現場で行われたローマ字教育は、実験校の
ように米国教育使節団の提唱する日本語のローマ字政策に対応したものではなく、強制を
伴わない年間40時間程度の「日本の書き言葉の補助手段」であったこともその理由として
あげられる。

おわりに

戦後、児童中心主義教育が提唱され、討議法、自由研究などは、その理念を具現化する
教育方法であった。実際の運営にあたっては、経験量、技術また意識面で課題があり、う
まくできなかったのが実情であった。しかし、その理念は、その後の教育活動に継承され、
方法は実践的に鍛えられ、洗練されたものになっている。

注

- (1) 文部省『終戦教育事務処理提要』第2集 文泉堂 昭和55年 5-6頁
- (2) 「公民教育の授業の実施提案」の項において「かれらを元気付けて質問を発したり意
見を發表したり、討論に加わったりするようにさせなくてはならぬ」(教科教育百年
史編集委員会編『原典対訳 米国教育使節団報告書』建昂社 昭和60年 87頁)と勧
告している。
- (3) 公民教育実施上の注意の一つとして「教育方法を特に工夫し、生徒が興味と関心をも
って自発的に研究、調査、実習、討議等を行ひ、師弟一体となって学校教育に清新澆
瀨の気風を盛上らせやうにすること」(宮原誠一他編『資料 日本現代教育史 I』三
省堂 1975年 226頁)が指示されている。
- (4) 海後宗臣『海後宗臣著作集 第九卷 戦後教育改革』東京書籍 昭和56年 136頁
- (5) 海老原治善『民主教育実践史 国民教育創造のために』三省堂 昭和43年 25頁
- (6) 海後宗臣「戦後の教育改革」海後宗臣編『教育改革<戦後日本の教育改革 第一巻>』
東京大学出版会 1988年 75頁
- (7) 大洲小学校父母と先生の会『創設二十周年記念誌』昭和32年 17頁
- (8) 当時、川上小学校教諭であった渡部一正氏(故人)が所有していた研究紀要の綴りに
収録されている。
- (9) 上掲『海後宗臣著作集 第九卷 戦後教育改革』136頁
- (10) 細谷俊夫他編『新教育学大事典 第七卷』第一法規 平成2年 458-45 9頁
- (11) ~ (12) 海後宗臣「戦後の教育改革」上掲『教育改革<戦後日本の教育改革 第一巻>』
203頁
- (13) 例えば、『新教育における自由研究』(教育科学社 昭和23年)の著者山極真衛 など。
- (14) 中尾重躬「苦難にみちた終戦直後」栗原重之編『番町校史』昭和42年 231頁
- (15) 中留武昭『戦後学校経営の軌跡と課題』教育開発研究所 昭和59年 29頁
- (16) 石川県教育史編さん委員会『石川県教育史 第三卷』昭和52年 175頁
- (17) 建石謙爾「性格形成-自主性の確立をめざして」下程勇吉編『新教育一〇年 回顧と

- 展望』黎明書房 1957年 140頁
- (18) 上掲『戦後学校経営の軌跡と課題』28-29頁
- (19) 上掲『新教育学大事典 第七巻』486-487頁
- (20) 磯田一雄「学習指導要領の内容的検討(二) 一教科外領域における変化とその特質」海後宗臣・肥田野直編編『教育課程(総論) <戦後日本の教育改革 第六巻>』東京大学出版会 1988年 419頁
- (21) 上掲『原典対訳 米国教育使節団報告書』53-61頁
- (22) 「戦後日本教育史料集成」編集委員会編『戦後日本教育史料集成 第一巻』三一書房 1982年 74頁
- (23) 土持ゲーリー法一『米国教育使節団の研究』玉川大学出版 1991年 155頁
- (24) 『朝日新聞』昭和23年7月16日付
- (25) 上掲『新教育学大事典 第六巻』581頁
- (26) 西 鋭夫「日本語のローマ字化政策」高橋史朗編『現代のエスプリ 占領下の教育改革』209号 至文堂 昭和59年 168頁
- (27) 同上 171頁
- (28) ~ (29) 同上 168頁
- (30) 文部省調査局編『教育要覧』時事通信社 昭和23年 120頁
- (31) 上掲『新教育学大事典 第六巻』581頁
- (32) 上掲『教育要覧』120-121頁
- (33) ~ (36) 学校教育課「ローマ字教育の必要とその評価」愛媛県教育委員会『愛媛教育時報』第13号 1950年 7頁
- (37) 愛媛県教育委員会「第一部 総説篇」『愛媛教育年鑑(1950年)』昭和25年 135頁
- (38) 上掲「ローマ字教育の必要とその評価」8頁

地元特産品を使った菓子開発のプロセス ～柑橘活用への取り組み～

石見 和子

Developing New Sweets with Local Specialty : Activities to Utilize Citrus Fruits

Kazuko IWAMI

1 はじめに

今治明德短期大学製菓製パンコース（以下、本コース：平成29年度（2017）よりスイーツ・カフェコースに名称変更）は、平成26年度（2014）に文部科学省より採択された地（知）の拠点整備事業において、地元の特産品である柑橘を使った加工品開発を教育・研究・社会貢献のテーマとして掲げている。

愛媛県は全国有数の「柑橘王国」であり、柑橘全体の生産量、品目数ともに日本一を誇る¹⁾。柑橘は秋から冬にかけてのビタミン供給源のみならず、我々の五感を刺激して存分に楽しませてくれる果実である。

近年、世界では柑橘ブームが到来し、国内では柑橘果皮に含まれる機能性成分の研究が進んでいる。特に温州みかんの果皮成分であるノビレチン（nobiletin）は、抗アレルギー作用や抗がん作用への有用性から新たな利用への可能性が広まり、柑橘は果皮ごと食べることに意味があると強調している²⁾。

本コースでは、それらの魅力をあわせもつ柑橘の価値理解への教育貢献と、オリジナル菓子開発研究による地域支援を目指している。地域の皆様からのご協力を得ながら活動した1年間の歩みをここに報告する。

2 目 的

地域とのつながりという視点から、地元特産品である柑橘を使った菓子のオリジナルレシピ開発を行う。また、64年ぶりの単独開催である第72回国民体育大会「愛顔つなぐえひめ国体」（以下、えひめ国体）でのボランティア活動をはじめとする学外活動を実践し、地域との交流を通じて学生のコミュニケーション能力向上を目的とする。

3 方 法

本コースでの「コースセミナーⅠⅡⅢⅣ」は地域志向科目である。地域が抱える課題を解決するために学生が研究した成果を地域に還元し、自らも地域に貢献できる人材へと成長することを目的としている。

年間計画を立案し、授業目的と内容ならびに各々の役割について周知する。柑橘研究をベースに、地域への情報発信やコミュニケーションの意識向上を活動より学ぶ。

対象学生：製菓製パンコース4名、スイーツ・カフェコース6名

実施要領：年間授業計画から柑橘系活動のみ抜粋（表1）

表1

項目	授業目的
1 商品開発のプロセスを学ぶ	菓子店経営者の経験談から、商品開発に必要な知識、実践への足がかりを作る。
2 地域の方とのマーマレード作り	柑橘の果皮を丸ごと使ったマーマレードを製造し、オリジナルスイーツの発想を得る。
3 柑橘を使った菓子の官能評価	オリジナルレシピによる製品を試食し、官能評価を行う。
4 「えひめ国体」ふるまい運動	学生発案の菓子を国体参加者にふるまい、おもてなし精神を学ぶ。
5 「美過疎市in玉川」参加	上記菓子を地元のイベントに出品。アンケート調査を実施し、味の分析を行う。
6 生産者から生の声を聞く	柑橘生産者の店舗を訪問し、栽培～加工までの流れを聞き取る。

1 商品開発のプロセスを学ぶ

日 時：平成29年4月14日（金）

講 師：川上 峻志 氏（菓舗マルズミ代表）

対象学生：製菓製パンコース4名、スイーツ・カフェコース6名

＜授業内容＞

今治産れんこん使用の川上氏考案「しまなみ恋歌（今治の想い）」を試食しながら誕生秘話を聞く。作るきっかけ、れんこんを選んだ理由、着想から商品化までに費やした時間、地域とのつながり、愛され続ける理由などの説明があった。特に商品開発において大切なこと、してはいけないことに関しては知らないことが多く、学生は熱心に耳を傾け、さまざまな視点からオリジナルレシピ開発へのステップを記録に残した。

2 地域の方とのマーマレード作り

日 時：平成29年4月15日（土）

参 加 者：今治市食生活改善推進員10名、製菓製パンコース4名、

スイーツ・カフェコース6名、調理師専修科2名、教員3名

＜授業内容＞

摘果清見タンゴールを丸ごと加工し、糖度60%のマーマレードを製造した。参加者全員が製品を使ったオリジナル菓子を自由に試作研究し、再度7月8日に菓子を持ち寄っての官能評価を実施する。

写真1 マーマレード加工実習風景



3 柑橘を使った菓子の官能評価

日 時：平成29年7月8日（土）

参加者：今治市食生活改善推進員10名、製菓製パンコース4名、
スイーツ・カフェコース6名、調理師専修科2名、教員5名

<授業内容>

初めに柑橘の機能性成分に関する講義を行った。続いて官能評価へと移り、同じ原材料の菓子（料理）20種類を1品ずつ味の確認をしながら楽しみ、自己分析結果を数値化した。それぞれの立場から菓子（料理）についての意見交換を行い、後日出品者へアンケート結果とコメントをフィードバックした。

起業や販売を考えている地域の個人・団体を支援するために、柑橘レシピを開発集積して来年度の活動に向けての足がかりとする。

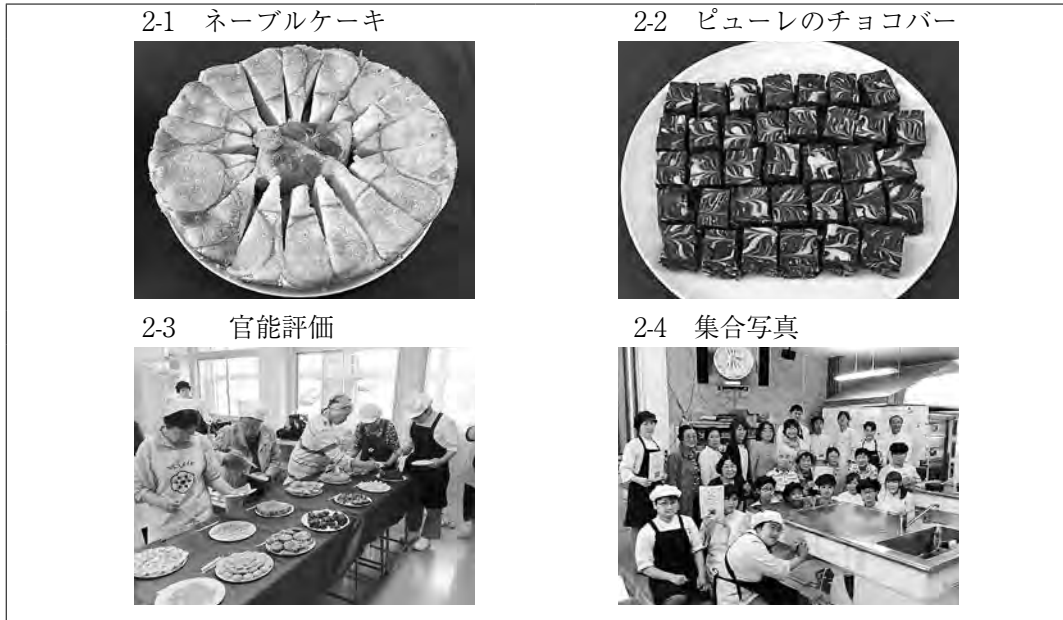
（1）評価方法 表1項目2で製造したマーマレード使用（またはその他の柑橘加工品使用可）のオリジナル菓子・料理20作品がエントリーし（表2）、部門別に「焼き菓子の部11作品」「デザート部の部6作品」「料理の部3作品」で官能評価を行った。評価項目として①デザイン性 ②独創性 ③完成品のオレンジ風味 ④ネーミングを設け、5段階評価の総合点で各部門における優秀作品を選出した。

（2）結果 ・焼き菓子の部 「ネーブルケーキ」「オレンジ塩サブレ」
・デザート部の部 「ピューレのチョコバー」
・料理の部 「柑橘&ハーブチキンのサラダ」

表2 柑橘を使ったオリジナルレシピ エントリー作品

No	所 属	作 品 名	部門別
1	今治市食生活改善推進員	超簡単オレンジピールケーキ	焼き菓子①
2	今治市食生活改善推進員	ネーブルケーキ	焼き菓子②
3	今治市食生活改善推進員	みかんジャムパイ	焼き菓子③
4	製菓製パンコース2年	オレンジベイクドチーズケーキ	焼き菓子④
5	製菓製パンコース2年	オレンジココナッツクッキー	焼き菓子⑤
6	製菓製パンコース2年	ザッハトルテ	焼き菓子⑥
7	スイーツ・カフェ1年	オレンジマーマレードシフォンケーキ	焼き菓子⑦
8	調理師専修科	濃厚しっとりオレンジのガトーショコラ	焼き菓子⑧
9	調理師専修科	チョコサンドクッキー	焼き菓子⑨
10	製菓製パンコース 教員	清見タンゴールピールのロシアンケーキ	焼き菓子⑩
11	製菓製パンコース 教員	オレンジ塩サブレ	焼き菓子⑪
12	今治市食生活改善推進員	ぷるん柑	デザート①
13	今治市食生活改善推進員	白玉マーマレード	デザート②
14	製菓製パンコース2年	キラキラ・オレンジ・ジュレ	デザート③
15	製菓製パンコース2年	ピューレのチョコバー	デザート④
16	製菓製パンコース2年	オレンジピールのチョコ	デザート⑤
17	今治市食生活改善推進員	マーマかん	デザート⑥
18	今治市食生活改善推進員	マーマレード入り酢みそ	料理①
19	調理師専修科 教員	柑橘&ハーブチキンのサラダ	料理②
20	調理師専修科 教員	愛媛の柑橘ちらし寿司	料理③

写真2 優秀作品と活動の様子



4 「えひめ国体」ふるまい運動

日 時：平成29年10月8日（日）

対象学生：製菓製パンコース4名、スイーツ・カフェコース5名、食物栄養コース9名

場 所：今治市営球場（軟式野球競技会場）

<活動内容>

えひめ国体に参加する選手、監督、大会関係者、観客対象に、愛媛ならではの郷土料理やグルメなどでもてなす「ふるまい運動」。本コースは「今治市ふるまい団体」として活動に参加し、愛媛（今治産）の農産物を使った菓子でお接待をした。

<菓子開発～ふるまい運動>

(1) ふるまい菓子の決定

10月とはいえ気温が高いことが予想され、短時間でスムーズに食べることができる冷菓が妥当だと考え、ゼリーに決定した。

条件として、①原材料に愛媛県産（今治産）農産物もしくは加工品を使用すること
②なるべく柑橘を使う ③常温で溶けない工夫をする を挙げた。

上記の条件を満たすべく、学生は愛媛県の農産物を調べ、食材を選んで試作をした。オレンジ、レモン、ミルクのゼリーを提示してきたが、どれも印象が薄く、力強さを感じ取れない。1つを選ぶのではなく、3つの特徴を活かして1つのゼリーに仕立てるアイデアが浮かび、生まれたのが「瀬戸内シトラスゼリー」である。

(2) 愛媛の特長を引き出す

ゼリーに決定したが、愛媛カラーを引き出すためには柑橘アピールが必須である。しか

し、時期的に生の果汁を使うことが難しいため、加工品を利用したゼリー製造に軌道修正した。オレンジ果汁は、都市伝説で全国的に知名度の高い「POMジュース：(株) えひめ飲料」、レモン果汁は地元今治産「レモン果汁ストレート：大三島リモネ」³⁾、ミルクは「夕しほり：四国乳業 (株)」のブランド牛乳を組み合わせることで3層にすることで意見がまとまった。(図1) <1人の発想×3種=製品化>の方程式が、菓子のクオリティならびに学生のモチベーションアップにつながると確信した。

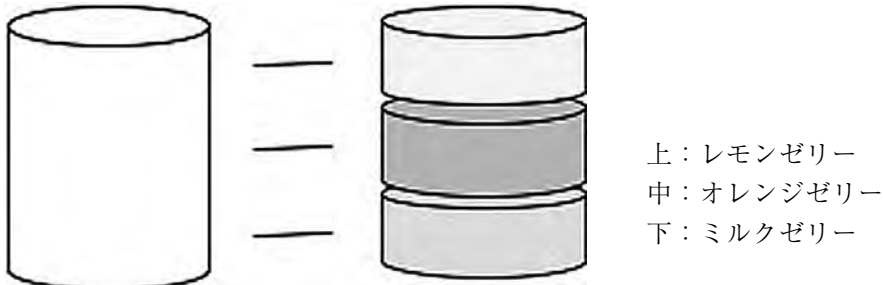
(3) 理想に近づけるために

今治市から依頼されたのは、試食用菓子である。製菓実習で作るゼリー量(100ml)と比較検討した結果、60ml容器を使用することにした。少量で心もとないが、ビタミンカラーを印象づけ、酸味甘味のバランスを考えながら満足度を上げねばならない。

凝固剤の溶解温度、固める順序、ゲル強度、流し込むタイミング、酸味の余韻、製品温度をチェックするたびに試行錯誤のスパイラルに陥った。また、牛乳をざらつかせずになめらか食感を残して固める方法、砂糖量と凝固剤のベストな割合を探り続けた。

最終的にタイムテーブルと役割分担の見直しを行い、酸味を効かせたレモン、オレンジ独特の甘酸っぱさ、強めの甘味と食感を残したミルクの3層を作り上げた。(図1) 上から1層ずつ食べても3層を混ぜて食べても違和感のないように工夫している。

図1 瀬戸内シトラスゼリーの断面

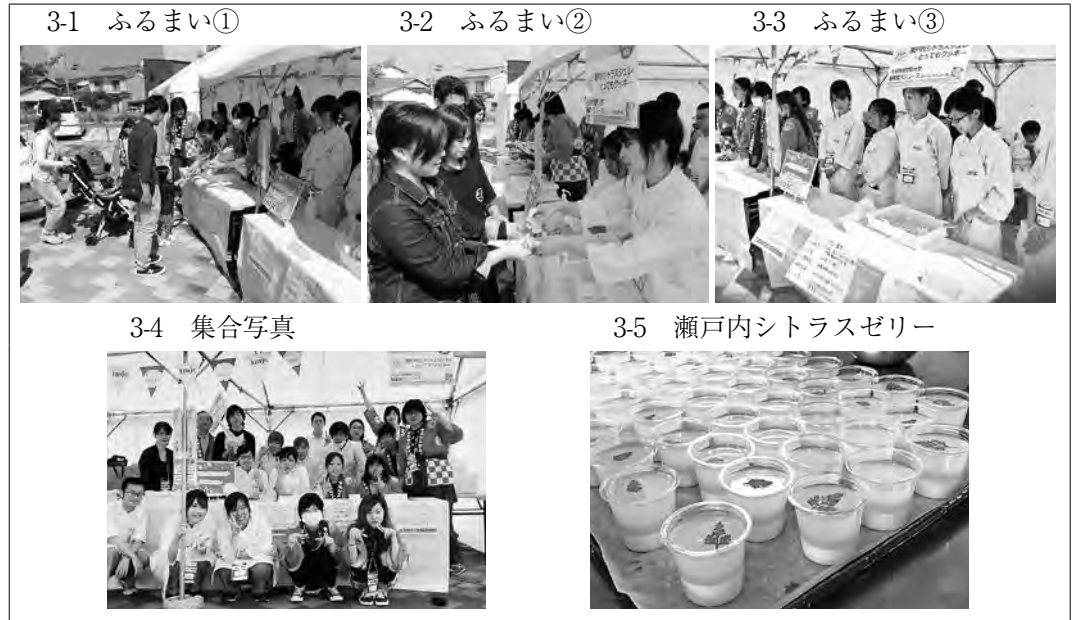


(4) 「瀬戸内シトラスゼリー」をふるまう

当日は、晴天で真夏並みに気温が上昇してゼリー日和となった。お客様に声をかけながら、1・2年生で製造した「瀬戸内シトラスゼリー」を300食分ふるまった。また、食物栄養コース学生9名がキウイジャムを使ったロシアンクッキーを300食分ふるまい、ともに活動した。他県の国体視察員からの質疑応答や今治市の取材を体験した。

他学科コースと比較して、学内外の活動経験が少ない本コースが実践した「ふるまい運動」は、今後推進する地域活動への転機になったといえる。

写真3 ふるまい運動の様子と「瀬戸内シトラスゼリー」



5 「美過疎市in玉川」参加

日 時：平成29年11月12日（日）

対象学生：スイーツ・カフェコース5名

場 所：JAおちいまばり玉川支所

<活動内容>

「美過疎市in玉川」とは、愛媛県今治市玉川町が開催する地域活性化を目的とするイベントで、カレー・手作り雑貨・農産物加工品・スイーツ・パンなどを販売するフリーマーケットである。主催者のJAおちいまばり女性部とのご縁で、本コースはクッキー・マドレーヌの販売と同時に「瀬戸内シトラスゼリー」を無料提供し、アンケート調査を実施した。

悪天候と市内各所で同様のイベント開催が相次いだことが重なり、集客にはかなり苦戦を強いられたが、地域の皆様のご協力のおかげで目標の50名アンケートを達成した。また、名物の玉川ダムカレーをふるまっていたいただき、えひめ国体で学んだお接待とは反対の立場で、おもてなしを受けるありがたさを実感し、菓子を通じて交流の原点を体験することができた。

写真4 試食コーナーと販売活動の様子



6 生産者から生の声を聞く

日 時：平成29年12月21日（木）

対象学生：製菓製パンコース4名、スイーツ・カフェコース6名（官能評価のみ参加）

場 所：今治市大三島町瀬戸2342 大三島リモーネ

<活動内容>

「瀬戸内シトラスゼリー」原材料のレモン果汁製造元である大三島リモーネを訪問し、商品誕生のきっかけやレモン有機栽培の苦労話、人気商品、菓子との関わりについてお話ししていただいた。また、生産者からゼリーの感想を聞いてみたいとの意見が上がったため、「瀬戸内シトラスゼリー」を持参してアンケート調査協力をお願いした。

後日、大三島リモーネが販売する「チョコレモンクッキー」「レモンケーキ」を試食し、官能評価結果をフィードバックした。味のみならず、菓子重量やパッケージデザインに至るまで着目し、他者評価をする貴重な時間を得た。

お客様の声を聞くことはあるが、今回のような形で若年層のまとまった評価を得る機会はないとのことで大変喜ばれた。その後も交流は継続している。

写真5



4 アンケート結果と考察

美過疎市in玉川50名、大三島リモーネ4名、本学調理師専修科 学生教員11名、合計65名によるアンケート結果をまとめて報告する。（表3、表4）

今回の調査では、評価項目に数字を用いずに記述式で言葉からニュアンスを引き出すこ

とに主眼を置いている。(複数回答あり。意味の近い表現はまとめた。肯定的、否定的意見で対比させている)

アンケート結果

表3 試食者人数：男性20名、女性45名

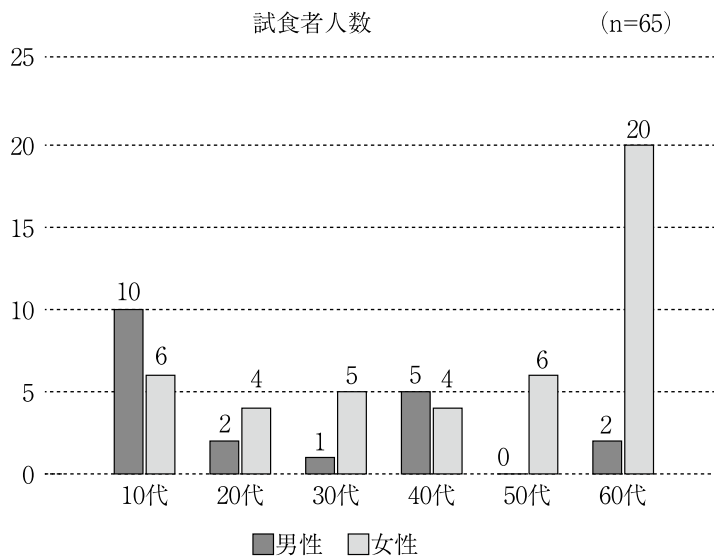


表4 「瀬戸内シトラスゼリー」を試食しての感想まとめ

肯定的意見	否定的意見
■ 味：甘味・酸味のバランス、組み合わせについて	
<ul style="list-style-type: none"> ・味のバランスがよい 32名 (49%) ・酸味がよい 9名 (14%) ・3層食べるとバランスがよい 5名 (8%) 	<ul style="list-style-type: none"> ・レモンが酸っぱい 6名 (9%) ・味が分散されている 2名 (3%) ・甘味がもう少し欲しい 2名 (3%) ・別々に食べた方がおいしい ・もう少し酸味があってもよい ・味が薄い ・ミルクが甘い為レモンが引き立たない ・ミルクがもっと濃厚な方が好み ・オレンジがぼやけている
■ 見た目：色の順番、発色について	
<ul style="list-style-type: none"> ・よい 23名 (35%) ・きれい、かわいい、爽やか 14名 (22%) ・色の配置がよい 2名 (3%) ・自然の色で安心して食した 2名 (3%) ・各々の色合いがはっきりしていてよい ・底から上へ色が薄くなるのがおもしろい ・薄色でかわいい 	<ul style="list-style-type: none"> ・各々の色が単調 2名 (3%) ・色がさみしい ・上が白、下をオレンジにすれば食感も見た目もよい ・レモンを真ん中にすればよい ・レモンの量を減らせばよい

■ 食感について：弾力・口溶けなど	
<ul style="list-style-type: none"> ・よい 29名 (45%) ・レモンがなめらかでよかった3名 (5%) ・バランスがよい ・変化があり楽しい食感 ・ミルクは少し硬いが他が柔らかいのでバランスは取れている 	<ul style="list-style-type: none"> ・弾力が悪い ・個々の食感が違い過ぎて気持ち悪い ・もう少し食感を近づけた方がよい ・上の2層とミルクがバラバラ ・もう少し弾力があれば ・レモンがかたい、オレンジがかたい ・ミルクの層に膜があり口に残る ・ミルクがムース状でもおいしいのでは
■ 自由記述：その他気づいたこと	
<ul style="list-style-type: none"> ・上にピール、木いちごジャム、ミントなどをトッピングする 3名 (5%) ・ムースのようなものをトッピングしては ・レモンの層に少し皮を入れたら風味アップするのでは ・ダイスカットにしてバラバラに入れてもきれい (写真を撮りたくなる) ・きれいで売り物かと勘違い、買いたいと思った ・今治らしくてよい ・パンチが少ない ・味は良いので、飾りを工夫するとクオリティが上がる ・季節感、香りをうまく引き出しており、食事の後に出したらよい ・口どけ、食べやすさ、ビタミンとバランスが良くてナイス ・販売するにはターゲットをどこに持ってくるか？季節限定販売？コンビニ狙い？ ・同じ食材で形、配色、量などの変化をつけて複数試食する方が効果的 ・柑橘を食材として使用することは可能であるが、食感、色彩、香り、器、容量すべてにおいて考えることが大切 ・レモンのフレッシュ感が弱い。果肉が入ってもよい。えぐみ薬品臭あり 	

考 察

①味について：甘味・酸味のバランス、組み合わせ

約半数の方から「よい」評価を得た一方、「レモンが酸っぱい」「もう少し酸味が欲しい」などの声もある。味の感じ方は人によって違う。特定の味についての評価とトータルでの評価が混在し、設問が甘かったと反省している。レモン・オレンジ・ミルク味それぞれに相反する意見があり、大変興味深い。世代別での偏りは特に認められない。今後も引き続き味の探求をしながら、後述の弾力とともに3種の量的バランス（現行1：1：1）を見直す必要がある。

②見た目について：色の順番、発色

色の配置への意見が散見された。3色ストライプの形状でわかりやすいため、第一印象が食欲を左右する。実際に色の配置にはかなり悩んだ。

試作では、上から（オレンジ→ミルク→レモン）（ミルク→オレンジ→レモン）など数パターンの組み換えをした。上から1段ずつ食べると想定した場合、最後に柑橘の印象を残すために中央から下はレモンかオレンジがベストだと考えていたが、凝固のタイミング

とミルクの粘稠性を鑑みて、完成品は上から（レモン→オレンジ→ミルク）で当初の予定とは逆の配置になった。コアな部分にまで踏み込んだ意見があり、記述式アンケートの有用性を実感した。

③食感について：弾力・口溶け

テクスチャーにおける狙いは、同じ凝固剤を用いて3種の違いを体感することである。試作開始時の弾力は、流動性が強めのゆるいレモンゼリー、ミルクゼリーはかなり硬めであった。段階的にゼリー濃度を適正に向けて調整したが乖離の改善に至らず、嗜好のばらつき現象を引き起こす結果となった。一体感を求める方が食感と後味はよくなるが、強弱を優先したため裏目に出てしまったようである。ミルクの弾力ある食感が好みの人はよいが、予想以上に不評で嗜好の差は歴然としていた。

ムース（泡）を取り入れる意見やミルクの作業工程が原因と考えられる食感の悪さへの指摘など、細部に渡っての意見は大変参考になるものである。

④自由記述：その他気づいたこと

「ゼリー商品化」の観点から、効果的な試作方法やさまざまな特性を幅広く考える視野が必要であるとの指導があった。

「中に果肉を入れる」「トッピングの工夫」などのアドバイスは、商品開発を考える上で重要視される付加価値に該当する。次回の製造ではプラスαでニューバージョンに挑戦し、レシピ化を図りたい。

5 まとめと課題

菓子（スイーツ）には毎年トレンドと呼ばれる人気商品が現れ、菓子市場は目まぐるしい変化に翻弄されながらも活気づいていく。週ればパンケーキ、マカロン、エッグタルト、カヌレ、ナタ・デ・ココ、ティラミスなど枚挙にいとまがない。

また、cookpadのようなインターネットサイトからの情報や昨年の流行語でインスタグラムから派生した「インスタ映え」など、食と趣味嗜好はさらに距離を縮めている。食べてもらいたい、おいしいと言われたい、喜ばせたい、美しく作りたい、写真を見て欲しいなど多種多様な感情移入がなされ、食に対する非常に貪欲な一面が垣間見える。人と食の間には「刺激」「対象者」が介在する。

本コースの専門科目：製菓基礎実習・専門実習・創作実習は、自己の知識と技術の習得が大きな目的であり、毎回対象者をイメージしているとはいえない。逆に希薄さを感じる。今年度の活動では、常に対象者ありきで気分の高揚があった。柑橘からは受動的に五感への刺激を受ける一方、対象者が明確であることから能動的に自らを鼓舞して刺激を求めた。

柑橘は、刺激のみならず安心感をも与えてくれる、なくてはならないスペシャルフルーツである。愛媛県人にとって決して珍しくない果実ではあるが、改めて利用価値を考えてみたい。どのライフステージ対象でも需要があるため、地域の乳幼児、高齢者、傷病者などに向けて、柑橘ならではの素晴らしい特性と魅力をさらに研究し、菓子開発も並行して広めていくことが期待できる。

初めてのことが重なり、筆者自身戸惑うことが多々あった。すべての活動が終了して学生に感想を聞いてみたところ、「いろいろと忙しかったけれど楽しかった。」と笑顔で答えてくれた。大切なのは、足がかりとなった経験をさらに学生主体でアクティブに実践し、笑顔とともに柑橘を使った菓子の情報発信と開発支援を粘り強く継続することである。学生の創造力を引き出しながら協同精神の育成を図るのが大きな課題であるが、柑橘に関わるすべての方々へ敬意を払いつつ、謙虚な気持ちで向き合いたい。近い将来、本コースが Citrus Fruits Community化していたら、どんなにかすてきなことだろう。

謝 辞

本授業に際して、快くアンケート調査にご協力くださった関係者の皆様に、心から感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 1) 愛媛県庁 (2017) 柑橘類の統計
<http://www.pref.ehime.jp/h35500/kankitsu/toukei.html>
- 2) 菅原卓也 「柑橘成分の機能性とそれを活用した商品開発」
今治明德短期大学 平成27年度 (2015.7.18) 第35回大学公開講座
- 3) 大三島リモーネ: 「ドルチェ」「ジュース類」
<http://www.limone2.com/shop/>

えがお 愛顔つなぐえひめ国体・今治市ふるまい活動参加の取り組み ～郷土料理の継承と新しい味の開発～

竹田 貴好

Efforts to participate actively in providing hospitality for the smile producing Ehime National Athletic Meet ～ The tradition of Imabari's local cuisine and Development of original dishes ～

Takayoshi TAKEDA

1 はじめに

*愛顔^{えがお}つなぐえひめ国体とは¹⁾

えひめ国体は、昭和28年に四国4県で共同開催して以来、64年ぶり、初の単独開催となるものです。県民総参加のもと、地域をあげて選手や観客をおもてなしするなど、全国から訪れる人々との交流を通じた地域の活性化を期待しています。

本県が昔から大切に受け継いできた、遍路文化によって培われた「お接待」の心で、来県される皆さまをおもてなしします。

*今治市ふるまい協力団体とは

全国から訪れる選手や監督、大会関係者をはじめとした来場者を、競技会場内において郷土料理や地元食材をふんだんに使った料理、特産品で温かくお迎えし、今治市の魅力を発信するために設置する「おもてなしコーナー」において、「ふるまい」を提供していただけのグループ及び団体を市民から募集するもの。

今治明德短期大学（以下、本学）調理師専修科（以下、当科）は今治市ふるまい協力団体に参加する事で、当科学生が地域の食文化や郷土料理により関心を持ち、食を通じてコミュニケーション能力を高められる事を期待すると共に、地域に貢献出来る絶好の機会だと思い参加を決めた。

2 活動の目的

今治地域に伝わる郷土料理のなかでも特に有名な「いぎす豆腐」を一品に選んだ。理由は、昔から食されているが、若い世代にあまり認知されていないからだ。

いぎす豆腐の作り方を地域の方から学び、交流するなかで郷土料理について理解を深める。その後、当科学生達が試作をし、アンケート調査を実施しグループワークを重ね、学生達の世代が好む味の開発に取り組み、試食会を行う。ふるまい活動にて提供出来るよう調理計画を立て、実行する事で学生の自主性や協調性を伸ばし、自分達で開発した料理が

どのように評価されるのか、やり遂げた時の達成感や充実感を期待し、今後、調理師になるべく経験に活かせるものと確信する。

***いぎす豆腐とは²⁾**

イギスは浅い海の岩などに生える海藻（かいそう）で、7、8月に採れます。「いぎす豆腐（とうふ）」はイギスと生の大豆粉をだし汁で煮溶かし、寒天のように固めた料理で、愛媛県の越智（おち）・今治（いまばり）地方では、お盆や法事の時によく食べます。ひんやりとした舌ざわりで、食欲が出ない暑い夏にも食べやすい料理です。

3 活動の方法

えひめ国体開催期間の中の2017年10月1日～10月9日のうち1日、昼食時間帯に、おもてなし料理300食を提供する、ふるまい活動を行う事が決定した。

おもてなし料理提供までのスケジュールは以下のとおりである。

- (1) 料理提供日の決定
- (2) 地域の方を講師に迎え郷土料理の調理実習を実施
- (3) 学生試作・試食アンケート結果と考察
- (4) 学生アレンジいぎす豆腐の開発、試食と改善
- (5) 300食のおもてなし料理製作・提供
- (6) 学生の感想・反省

4 活動の記録

(1) 料理提供日の決定

提供日	2017年10月7日
会場	今治市営球場
提供数	300食
対象者	選手、監督、大会関係者、一般観覧者等の来場者

(2) 地域の方を講師に迎え郷土料理の調理実習を実施

今治市で郷土料理を指導されている方を本学に講師として招き、地元の食材を使った料理を当科学生に指導していただきながら調理実習を行った。

《献立》

- ・いぎす豆腐
- ・さくら寿司
- ・吸い物
- ・酢の物
- ・びわ大福

写真1 献立料理写真



いぎす豆腐をはじめ、5品を実習した。地元で獲れた魚や野菜、果物を使って調理を行った。

さくら寿司は黒豆を使った料理で、寿司酢の酢に黒豆のアントシアニンが反応する事で、ご飯がピンク色に染まる見た目にも可愛い寿司である。

吸い物のだし汁は、魚の煮つけには使用しない小さいサイズのメバルやホゴを水で煮てだしを取った。

大福は白玉粉をベースに餅を作り、皮をむいたびわとこし餡を包んだ。

いぎす豆腐に使用する乾燥のイギス草は講師が海で採って乾燥させたものを持ってきていただいて使用した。

地元の食材の話聞きながら和やかな雰囲気調理実習を行い、世代間交流も出来た。

試食ではどの料理も優しい味でとても美味しかった。

しかし、学生の試食状況を見ると、いぎす豆腐を残している学生が半数程度いた。残した理由を聞くと、各自それぞれにあまり好みの味でなかった、との事だった。

写真2 講師による実習風景



写真3 講師による実習風景



(3) 学生試作・試食アンケートと結果と考察

当科学生達は地域の講師から学んだ郷土料理の他、学内授業で学習したレシピをもとに、伝統的ないぎす豆腐のレシピを作成し、いぎす豆腐の試食会を開きアンケート調査し、その結果をグループワークにて考察した。

写真4 いぎす豆腐



*いぎす豆腐レシピ

【材料】 流し缶 (小) 1台分

(A) {	・乾燥イギス草 (水にもどしてきれいに洗い小さくちぎる)	4g
	・生大豆粉	20g
	・だし汁	160cc
	・むきエビ	20g
	・干しいたけ (水でもどし、薄切りにする)	1枚
	・にんじん (太めのせん切りにする)	15g
	・ごぼう (笹がきごぼうに切る)	15g

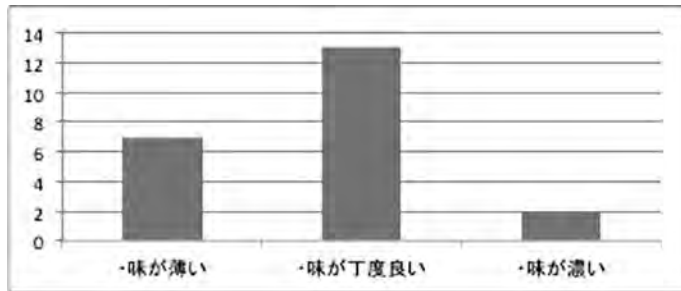
- ・えんどう豆（塩ゆでして冷水で冷やし水気をきる） 15g
- ・ゆで卵（殻をむき、ぶつ切りにする） 1/2個分
- ・黒いりゴマ 小さじ1
- ・調味料〈だし汁100cc・酒1cc・みりん2cc・砂糖3g・醤油10cc～・塩少々〉

【作り方】

- ①鍋に(A)を入れて煮立たせてイギスを溶かす。
- ②別鍋に調味料を煮立て、しいたけ、にんじん、ごぼう、むきえびを加えて弱火で煮る。
- ③①、②を合わせて味をみて醤油で調整する。ゆで卵とえんどう豆を加えて流し缶に入れ冷やし固める。
- ④流し缶から取り出し食べやすい大きさに切り器に盛り付け、上に黒ゴマをふる。

●いぎす豆腐の試食アンケート調査は本学の学生18～20歳を中心に行った。

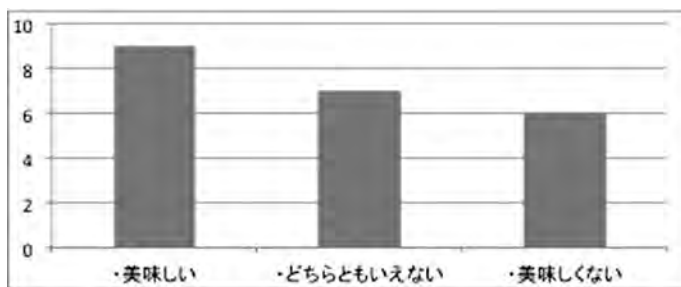
I. 味付けについて



I についての考察

丁度よいという回答が多かった。しかし、味が薄いと感じた方も多かった。今回は付けていないが、いぎす豆腐の食べ方に酢味噌などをつける食べ方もあるので、タレなどを添える必要性もあるのではないだろうか。

II. 美味しさについて



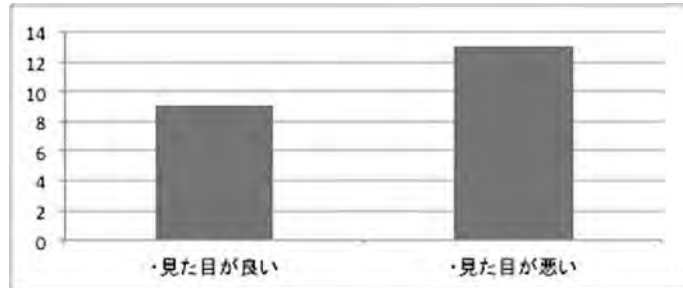
II についての考察

一見、美味しいという意見が多いように見えるが、どちらともいえないと美味しくないという意見が、美味しいという意見を大幅に超えている。初めていぎす豆腐を食べた学生

は、味の判断が出来なかったようである。

美味しく感じなかった理由を解明する必要性を強く感じる結果である。

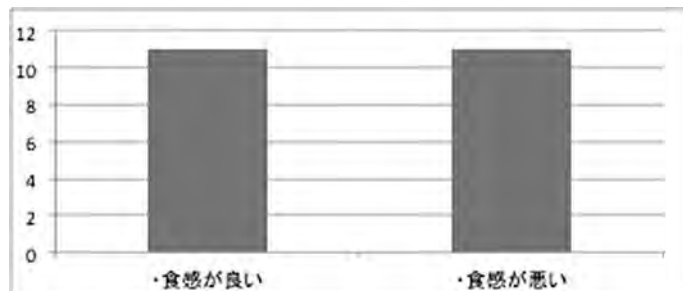
Ⅲ. 見た目について



Ⅲについての考察

見た目が良くないという意見が多い。形や色合いなどを研究する必要がある。

Ⅳ. 食感（テクスチャー）について

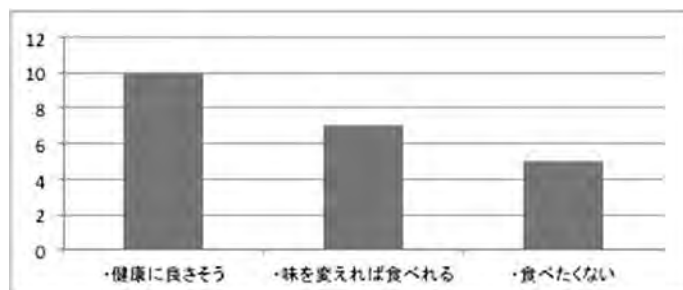


Ⅳについての考察

食感について、寒天のような食感については良いという意見が多く聞けたが、食感が悪いという意見もあった。生大豆粉の細かい粒々とイギス草の少し溶け残った粒々が口溶けを悪く感じさせているのではないだろうか。

だし汁の分量を増やしてイギス草をしっかり煮込んで溶かす必要性を感じた。

Ⅴ. いぎす豆腐の嗜好について



Vについての考察

海藻を使った料理という事もありヘルシーで健康に良さそうという意見を多くいただいた。

しかし味付けを変えて欲しいという意見や食べたくないという意見も多数あり、今後の研究課題である。若い世代の方にも好まれる工夫が必要である。

VI. その他、感想

- ・豆腐じゃない、ブツブツした見た目が嫌い。
- ・見た目が好きではなかった、茶色でなく白色がよい。
- ・においと食感が嫌い。
- ・豆の色はきれいだが、かたくパサつく感じだった。
- ・具のゆで卵が、良いアクセントになっていた。
- ・食感や味に特徴があれば若い人も食べやすいのでは。
- ・健康的なイメージで良い。
- ・具も沢山入っていて彩りもよかった。
- ・以前も食べた事はあるが、今回は味がしっかりしていて良い。
- ・今まで食べた中で一番おいしい。

VIについての考察

今までいぎす豆腐を食べた事のある方には比較的好評であったようだ。今回の調査結果をもとに、初めて食べる方にも受け入れられるような料理の開発をめざす。

(4) 学生アレンジいぎす豆腐の開発、試食と改善

当科学生を3グループに分けて試食アンケート調査を実施した結果に基づき、若い世代にも好まれそうな味付けのいぎす豆腐の開発に取り組んだ。

レシピ考案時の規定として、材料に使うイギス草と生大豆粉、だし汁（水分）の比率を大きく変えない事を条件とした。

各グループからレシピ案が出され、6品試作して、候補が3品に絞られた。

(1)ハムと野菜のいぎす豆腐

開発理由～

具にロースハムの角切りを入れる事で、食べ応えを出し、ピンク色の彩りもよい。

ブラックペッパー荒引きを味と香りのアクセントに加える事で、イギス草と生大豆粉のクセのある香りを抑える。

オードブルの感覚で粒マスタードも添えた。

(2)豚キムチいぎす豆腐

開発理由～

写真5 試作風景



具に炒めた豚キムチを入れる事で、味、香り、辛みを強く出しインパクトをもたせた。

若い世代の好きなチーズをのせ、ガスバーナーで炙る事で、チーズのコクと炙った香ばしさをプラスした。

(3)洋風いぎす豆腐

開発理由～

和風のだし汁を洋風のチキンブイヨンに変更し、にんじん、枝豆、コーン、ベーコンなど彩りの良い食材を選び、味付けに醤油を使用せず、塩で味付けする事で、いぎす豆腐の色を茶色にならないようにした。

トマトとハチミツをゼリー状にしたソースを添える事で、トマトとハチミツのうま味、酸味、甘味をいぎす豆腐の味の構成にプラスしトマトの赤の彩りを添えた。

候補3品を、学生と教員で試食して1品に絞り込んだ。3品ともそれぞれ特徴があり美味しかったのだが、イギス草の寒天のような食感と磯の香り、生大豆粉の風味などを消そうとインパクトのある味や香りを出した料理ではなく、いぎす豆腐本来の特徴を生かした料理が選ばれた。選ばれた料理のレシピは以下である。

*洋風いぎす豆腐レシピ

【材料】 流し缶 (小) 1台分

(A) {	・乾燥イギス草 (水にもどしてきれいに洗い小さくちぎる)	5g
	・生大豆粉	25g
	・チキンブイヨン (コンソメ)	300cc
	・むきエビ	20g
	・ベーコン (5mm角のさいの目切り)	40g
	・玉ねぎ (〃)	50g
	・にんじん (〃)	25g
	・コーン (缶)	10g
	・枝豆むき身	40g

写真6 試作料理



写真7 試食風景



写真8 洋風いぎす豆腐



・調味料〈チキンブイヨン180cc・塩、コショウ少々〉

☆トマトジュレソース〈トマト1個・ゼラチン3g・ハチミツ10g・塩ほんの少々〉

【作り方】

- ①鍋に(A)を入れて煮立たせてイギスを溶かす。
- ②鍋に調味料と玉ねぎ、にんじんを入れ煮立て、むきえび、ベーコンを加えて弱火で煮る。
にんじんが軟らかくなればコーンと枝豆を入れる。
- ③①、②を合わせて味をみて塩、コショウで調整する。流し缶に入れ冷やし固める。
- ④トマトは湯むきして1cm角に切る。ゼラチンは水でもどす。
- ⑤鍋にトマトとハチミツを入れて中火にかけ、混ぜながらトマトが軟らかくなれば、ゼラチンを入れて火を止め、容器に入れ冷やし固める。
- ⑥いぎす豆腐を流し缶から取り出し食べやすい大きさに切り器に盛り付け、5mm角に切ったトマトジュレソースを添える。

*もう一品、地元の食材をふんだんに使った鶏めし(炊き込みご飯)も開発した。

使用材料〜媛っこ地鶏、今治揚げ、島ひじき、れんこん、ごぼう、干しいたけなど。

(5) 300食のおもてなし料理製作・提供

当日は、競技会場内の「おもてなしコーナー」テントにてふるまい料理の提供を行った。当科学生達は早朝から料理製作して、現地に到着した時には100人以上の人が待っていて驚いた。当日のスケジュールは以下のとおりである。

- ・6:00 短大調理実習室集合、体調確認
- ・6:10～7:00 材料分配、下処理作業
- ・7:10～9:00 調理作業
- ・9:10～10:10 盛り付け作業
- ・10:15～10:30 車にて搬入
- ・10:30～10:55 会場準備
- ・11:00～13:00 おもてなし料理提供
- ・13:00～13:30 片付け、車にて搬出
- ・13:30～14:00 調理室片付け、掃除
- ・14:10～14:40 反省会

写真9 盛り付け風景



写真10 提供料理写真



写真11 ふるまい活動



(6) 学生の感想・反省

●ふるまい活動参加に対しての心構え

- ・ たくさんの方に食べていただくので、特に衛生面に気をつける。
- ・ 貴重な体験なので頑張りたい。
- ・ 愛媛県の郷土料理を知ってもらえる機会なので美味しいものを作りたい。
- ・ 大量調理になるのでチームワークよく出来るよう努力する。
- ・ 全力でおもてなしの気持ちをこめて料理をふるまいたい。

●自身の経験や成長につながった事

- ・ 今治に伝わる郷土料理を習えた事。
- ・ グループの仲間と新しい料理を開発出来た事。
- ・ 料理レシピ調整から材料の仕入れの計算など、大変だったがグループで助けあえた事。
- ・ 衛生面に気をつけ、300食を作る事は大変だったが達成感があり、やりがいを感じた。
- ・ 料理をふるまう時に笑顔を維持するのがむずかしかったけど頑張った。
- ・ えひめ国体の活動に料理を通して参加してみて、計画や段取りの重要性を強く感じた。
- ・ 自分達が作った料理を美味しいと言われて、人の為に作る事の喜びを知った。

●感想・反省点

- ・ 大量調理の際、盛り付け量が1食3g違えば、300食では900gの誤差になるという事が実際に体験して良く分かった。
- ・ 今回の活動を通して集団調理での役割分担、迅速な作業、衛生管理の重要性など、たくさんの事を学ぶ事が出来た。
- ・ 同じ作業でも前向きな気持ちで、仲間と取り組むと楽しい事がわかった。
- ・ 調理作業のなかで、手順良く出来た所と、出来なかった所があった。自分の担当作業を事前によく頭に入れておく事、全体を見ながら作業する必要性を感じた。
- ・ 大量に調理するのは大変だし、時間もかかり、疲れたけれど「美味しい」と言っていただし、嬉しかった。

5 まとめ

今回、64年ぶり、初の愛媛県単独開催となったえひめ国体は、開催前から様々なメディアで取り上げられており盛り上がりを見せていたので、当科が参加出来た事を嬉しく思い、料理を通して貢献出来た事は貴重な経験となった。

県外から来られる来場者、幅広い世代を想定して、美味しいと言っていただけはいぎす豆腐を開発するのは想像以上に難しい事だった。なぜなら、まず学生達のモチベーションが上がらない。理由は、いぎす豆腐は聞いた事はあるが食べた事がないとか、好みの味ではないなど関心を示さなかったからだ。

しかし、地元の講師の方と調理実習をしながらコミュニケーションを取り、地元食材に触れ、手作りの温かさや美味しさを実感していくなかで郷土料理への関心も高まった。

料理試作、開発のグループワークでも始めはアドバイスする事も多かったが、次第にグ

ループワークで意見を出し合い協力していけるようになり、学生ならではの発想や食材の組み合わせなど、驚かされる場面もあった。

実際に出来上がった洋風いぎす豆腐の完成度は高く、私自身が想像していたレベルを超えていて、改めて学生達の持つ発想や可能性のすばらしさに感動した。

郷土料理のふるまい活動を行う為に、学生達にはなじみのうすい郷土料理について学ぶ機会を得る事が出来た。調理実習や試食、アンケート調査を実施するなかで、地元の方々の方と交流し、当科の活動についても理解し、協力していただき、学生達の成長につながる良い経験が出来たと感謝している。

今後も、授業やイベントのなかで、地域社会に貢献出来、学生達の可能性を伸ばしていきたいような取り組みを続けていきたいと考える。

写真12 学生集合写真



謝 辞

今回の今治市ふるまい活動参加にあたり、各関係者皆さまの協力をいただいた事を、ここに感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 1) 愛媛県：^{えがお}愛顔つなぐえひめ国体とは
<http://www.ehimekokutai2017.jp/kokutai/kokutai/>
- 2) 農林水産省：いぎす豆腐、愛媛県
http://www.maff.go.jp/j/syokuiku/kodomo_navi/cuisine/cuisine6_2.html

編集委員

上 甲 廣 文
土 岐 敦 子

執筆者紹介（執筆順）

上 甲 廣 文
玉 井 智 子
相 澤 みゆき
正 岡 節 子
寺 川 夫 央
野 口 学
石 見 和 子
竹 田 貴 好

平成30年3月25日 印刷

平成30年3月31日 発行

編集発行者 今治明德短期大学
今治市矢田甲688

印刷所 株式会社ハラプレックス
今治市喜田村1-2-1

REPORTS OF RESEARCH

IMABARI MEITOKU JUNIOR COLLEGE

NO.41

CONTENTS

A Study of Teaching Methods for Music Expression to Prospective Preschool Teachers	Hirofumi JOKO.....	1
Reading aloud in elementary school ～ learning environmental improvement	Tomoko TAMAI.....	13
The practice report for reading aloud in special class for handicapped children	Tomoko TAMAI.....	25
A Study of Growth and Learning by Movement of Bodies freely in Nature ～ From the practice of out-of-school childcare ～	Miyuki AIZAWA.....	33
Learning by students through cultivating vegetables in “child care open space for local residents” ～ Based on the description of the students in early childhood education ～	Setsuko MASAOKA, Fuo TERAGAWA.....	41
Introduction of several new learning methods under the new educational system after the war	Manabu NOGUCHI.....	57
Developing New Sweets with Local Specialty : Activities to Utilize Citrus Fruits	Kazuko IWAMI.....	69
Efforts to participate actively in providing hospitality for the smile producing Ehime National Athletic Meet ～ The tradition of Imabari’s local cuisine and Development of original dishes ～	Takayoshi TAKEDA.....	81

March 2018

IMABARI MEITOKU JUNIOR COLLEGE