

教育実践研究

第 43 号

平成 30 年 3 月

目 次

研究論文

1. 男性家庭科教員増加に向けての課題 綿引伴子・山川 岳	1
2. 大学・附属学校園の幼小中連携活動の検討（3）： みそ汁作り・お弁当交流会についての幼稚園での話し合いから 滝口圭子・綿引伴子・尾島恭子・松田洋介 橋本正恵・中田 泉・西多由貴江・草場勇介 高城香織	15
3. マリンバを素材とした「音楽づくり」の実践的研究 － グループ学習によるマリンバアンサンブルの「音楽づくり」を通して－ 篠原秀夫・徳田典子	27
4. ICT活用指導力向上に向けた取組みや課題の特徴 ～石川県内の教員への調査に基づく一考察～ 加藤隆弘・田向海裕	39



男性家庭科教員増加に向けての課題

Problem for the Increase in the Number of Male Home Economics Teachers

綿引 伴子・山川 岳*
WATAHIKI Tomoko, YAMAKAWA Gaku

I 研究の背景と目的

家庭科は、戦後、男女共学の理念のもとに「民主的家庭建設の教育」を掲げて新設教科として誕生した。しかし、1958年告示学習指導要領で中学校が、また1960年告示学習指導要領で高校が、女子のみ必修科目となった。その後、1979年に国連が女子差別撤廃条約を採択し、日本は1985年の同条約の批准に向けて国内法制度整備に取り組み、その1つとして教育課程の改正を行い、1993年に中学校で、1994年に高校で男女共通必修（以下「男女共修」とする）が実施された。それまでの30余年は、中・高生男子は家庭科を学ばず女子のみが学んできた。

家庭科が男女共修となって20年以上が経過した現在では、児童・生徒・学生や教員は、家庭科を男女ともに学ぶことを当たり前ととらえているように思われる。抵抗感や違和感等に類する発言はほとんど聞かれなくなった。大学生を対象にした調査では、家庭科の男女共修について9割以上が肯定的にとらえており、男女共修家庭科の必要性が認識されている（藤田、2013）。

一方、教える側の教員の状況は、他教科に比べて男女比の違いは大きく、家庭科教員における男性の割合は少ない。1989年～2010年の、全教員に占める家庭科教員の割合は、女性家庭科教員が10～17%であるのに対し、男性家庭科教員は中学校・高校いずれも0.1%前後である。男性家庭科教員の割合は、わずかに増加しているが、中学校・高校とともに1割以下である（田中、2013）。この現状には、家庭科の前身が戦前の家事科・裁縫科であった歴史的背景や、前述したように1950年代後半から30余年中学

校・高校の家庭科が女子のみ必修だったことなどの社会の性別役割分業観が今なお影響していると考えられる。

しかし、これまでの研究から、男性家庭科教員による教育効果が明らかにされている。生徒のジェンダー・バイアスの修正や男子生徒の学習への意欲喚起にプラスの影響をおよぼしていることがわかっている（麓・杉井、2005）（田中、2013）（吉野・深谷、2001）。特に男子生徒に対しては、男性家庭科教師の存在によって、内面に秘めた家庭科への興味・関心を引き出し、家庭科を好む者の増加をもたらしている（麓・杉井、2005）。

また、学校における教科による教員比率の男女差や管理職比率の男女差は、それ自体が生徒たちに隠れたメッセージを送り、ジェンダー・バイアスを強めていると考えられる。このような隠れたカリキュラムをできるだけなくしていくことは学校教育の課題といえる。

これまでの研究では、男性家庭科教員の現状や教育効果は明らかにされているが、男性家庭科教員が増加しない背景を探るまでにいたっていない。そこで、本研究ではM-GTAを用いて、男性家庭科教員が増加しない背景を探り、家庭科教育の課題を明らかにすることを目的とする。

II 研究方法

本研究では「Modified Grounded Theory Approach（以下「M-GTA」とする）」を用いて分析する。「M-GTA」とは、「質的研究法の1つとして広く知られているグラウンド・セオリー・アプローチ（Grounded Theory

Approach（以下「GTA」とする）に独自の修正を加えた、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの分析技法であり、質的研究法の1つである。GTAとは、1960年代にアメリカでグレーザーとストラウスによって提唱された。それまでの質的研究は、初めからある理論の下にデータを分析するものであったものに対して、データに重きを置き、そこから理論を作り出す手法がGTAである。複数のデータを概念として取り出し、複数の概念を組み合わせることにより、1つの理論を作り出す。GTAは具体的なデータの取り扱いについての言及がなされていないため、それが補われたものがM-GTAである。M-GTAは、変化し得る日常に対応するための理論の一般性を作り出すための手法であり、理論を実際の日常で利用することを前提としている（木下、2003）。また、1つの専門的な分野について1つの理論を構築することで、別分野での応用が期待されている。本研究は、男女差の大きな職種や組織等で、社会の変化によって大きく変わる他分野の研究についても応用ができるのではないかと考え試みることにした。

□調査対象者

学校教育の現状や家庭科という教科について十分に理解していること、今後の教育現場を担っていく存在であることから以下の条件を満たす大学生6名（男子4名、女子2名）とした。

- ・教員養成学部で学んでいる
- ・教育実習を経験している
- ・家庭科の授業を大学の講義で学んでいる
- ・家庭科が専門のコース等ではない

□調査時期

2015年11月～2016年1月

□インタビュー内容

- ・家庭科の印象
- ・男性が家庭科を教えることに対する賛否
- ・家庭科を男性が教えることと女性が教えることとの違い
- ・男性が家庭科を教えることによるメリットと

デメリット

- ・男性が家庭科を教えることに対する期待

□分析プロセス

本研究の分析プロセスは、上述の木下のM-GTAの手法に従って行う。

- ①学生6名を対象に、1人30分程度のインタビュー調査を行う。対象者をA～Fとする。
- ②インタビュー内容を文字に起こし、概念化を行う。
- ③複数の概念から理論を作り出す。

□概念化

3段階に分けて概念化を行う。概念化ver.1では、インタビュー内容からキーワードとなる言葉を抜粋する。概念化ver.2では、キーワードをもとにしながら概念名の検討とカテゴライズを行う。ver.3では、ver.2の概念名とカテゴライズの再検討を行う。概念化Ver.2とVer.3では、分析ワークシートを作成し、それをもとに概念の関係図を作成する。概念化のプロセスでは、実際には試行錯誤を繰り返す。

III 結果と考察

1. インタビュー結果

対象者のインタビュー内容をICレコーダーに録音し、文字に書き起こす。ここでは、6名のうち1名（D）のインタビュー内容を以下に記す。

D（22歳・男性）

所属・学年：国立大学教員養成学部・4年

家族構成：母、兄、本人

<インタビュー前調査>

○希望職種：三重県または石川県の中学校・理科の教員

○実習経験：教育実習、放課後の学習支援（中学校）

○男性家庭科教員の授業受講経験：無

○男性家庭科教員について：いたほうがいい

<インタビュー内容>

（「：インタビュアー、『』：対象者）

「まず、科目の印象として、家庭科の印象を教えてください。」

『家庭科の印象か… 料理作るっていうか、調理実習がぱっと浮かぶ。食のイメージが強い。』「たぶんそれは自分が受けてきた授業のことだろうけど、その中で印象に残った授業ってある？」

『…何を作ったかとかは覚えてないな。調理実習室でいろんなものを作った覚えはあるんだけど何を作ったかとかは覚えてなくて、高校では裁縫をした。』

「授業をしてもらった先生の印象は残ってる？」『中学校の先生は、比較的若めで、関わりやすい先生やって、高校の家庭の先生は、40後半くらいのおばさんでちょっと厳しめやったから生徒からもあんまり好かれてなかつた。』

「印象に残っている授業はある？」

『これっていう授業はないかな。』

「アンケート内容について聞いていきます。男性の家庭科教員はいたほうがいいとのことでしたが、それについて理由があればお願ひします。」

『やっぱり料理したりするのって、中学校のときは女人の人のイメージやったから、そんなイメージを取り払うために男の人がいたほうが、そういうイメージもなくせると思うし、男の人が調理の指導をしてくれたほうが、男子も積極的に参加するんじゃないかなって…自分の時は女子が積極的に参加して、男子がそれについていくって感じやったから、男の先生ばっかりっていうのはあれやけど、男の先生が少ない現状を考えるといたほうがいいと思う。』

「今の人�数が少ないので、今よりは増えるべきだってこと？」

『そうそう。』

「やっぱり食のイメージが強い？」

『そうそう、食のイメージが一番にあって、その次が裁縫かな。裁縫は今も苦手やし、授業でも何をやったか覚えていない。』

「そういうことを男の人が教えるってなると思う？」

『調理実習と同じようになるとは思う。だけど今やからそう思うのであって、自分が中学校や

高校の時やったら女の先生でも男の先生でもあんまり違いは感じんかったかもなとも思う。』「確かに最初からだったら違和感も感じないかもね。」

『特に小学校とかだったらよけい男の先生でもどうにもならないと思う。』

「今の話に近いかもしれないけど、男の人が家庭科を教えるのと、女人の人が教えることで差が出ると思う？」

『どうやろうな それは家庭科やから差が出るとかではないかも。詳しくは言えないけどどんな科目でも男の先生と女人の先生だと何かしら影響が出るはず。家庭科もそれとあまり違いはないさそう。』

「その影響についてもう少し詳しく説明できる？」

『例えば、男の先生のほうが男の子は言うこと聞くなって思った。男の子がお父さんの言うことを聞くのと同じような感じかな。』

「あんまり大きな違いが出るものではなさそう？」

『そうやね、さっきの話に戻るけど、家庭科を男が教えたら、自分は家庭科は女人のイメージあるから、そういうのはちょっとは無くなるかもなあって。』

「それは今だから思えること？」

『そうやね。』

「男の家庭科教員が増えたら期待できることやね。」

『そうそう。』

「他に何か思うことはある？」

『家族のことなんやけど、女人の人が家族の話をするのと男の人が話をするのではイメージが違うし、男の人が話している姿をイメージすると新鮮かも。うまく説明できんけど。』

「じゃあ最後に、男性の家庭科教員が増えてきている原因が想像できれば教えてください。』

『やっぱり昔と比べると職業的にも生き方的にも男人やからこう、女人やからこうっていうのは無くなってきてるみたいだし、それと同じように家督とかでも長男が必ず継ぐ必要も

なくなってきていて、みんな自由に職業ややりたいことを考えられるようになって、みんなが自分は何したいんやろって考え始めた結果かな。』

「職業選択の幅は広がったよね。」

『そうやね、固定観念が無くなってきたってのもあるし、大学にみんなが行くようになって自分のことを考える時間も増えたからかも。家庭科とは全然関係ないけど。』

「それは全然いいよ。」

『そうやって大学行って自分のことよく考えた結果、今までのステレオタイプの職業とは違った職業を選び出す人が多いのだと思う。』

2. 概念化・カテゴライズ

概念化・カテゴライズは、研究方法で述べたようにVer.1, Ver.2, Ver.3の3段階で行う。

(1) 概念化 ver.1

概念化ver.1は、インタビュー内容からキーワードとなる言葉を抜き出す。キーワードとは、〈データのなかで着目した部分の意味をまず考え、それを適切に表現する言葉〉(木下, 2003, P.177)である。本研究では、家庭科の印象に関わること、男性家庭科教員に関係することを中心に次の7個をキーワードとした。

- ・家庭科の印象の薄弱、実習への関心の高さ
- ・教員に依る科目への関心、理解度
- ・学習時期と科目への関心度
- ・女性イメージ、男子の興味
- ・身近なものへの興味関心
- ・職業選択の広がり、社会の変化
- ・自己に向き合う

(2) 概念化 ver.2

概念化ver.2では、分析ワークシートを作成して、具体的な内容を概念化し、カテゴライズを行う。分析ワークシートは「概念名」「定義」「ヴァリエーション」「理論的メモ」から構成される。

分析はデータのある箇所に着目しその意味をいろいろと検討する形で始まるので、まずく

データの着目箇所〉を「ヴァリエーション」欄に記入する。次に、〈検討の結果、採用することにした解釈〉を「定義」欄に記入する。〈それ以外の解釈案で重要なものの〉は「理論的メモ」欄に記入する。そして〈定義を凝縮表現したコトバ〉を「概念名」欄に記入する(木下, 2003, P.190・191)。

Ver.2では7つの概念(7枚の分析ワークシート)を導いた。7つの概念は「必要性、興味の薄弱」「授業者に依るところの大きさ」「社会に対して主体的に考える授業」「女性イメージからの脱却」「時間と社会の変化による受け入れ」「教科書、教室にこだわらない授業」「男性による家庭科のイメージ改革」である。A~Fはインタビュー対象者である。A~Fの記述のない箇所は、該当する発話がなかったことをあらわす。

分析ワークシートから、概念同士の関係を判断し、より密接に関係している概念を1つのカテゴリーとし、カテゴリー名をつける。概念化ver.2では、「家庭科としての現状と課題」「男性の家庭科教員の現状と課題」「科目としての課題解決」「男性家庭科教員の課題解決」「家庭科に求められていること」の5つにカテゴリー化できた(図1)。図1の太枠内がカテゴリー名、細枠内が分析ワークシート中の概念名である。

(3) 概念化 ver.3

概念化ver.2の分析ワークシートをもとに、カテゴリー化の再検討を行う。概念の関係図(図1)と分析ワークシートを相互に関連させながら、まず分析ワークシートを修正し、それをもとに関係図を修正する。Ver.3では、分析ワークシートの概念名の再検討、概念の分割、理論的メモの追述を行った。

その結果、8つの概念「必要性、興味の希薄」「授業者の個性に依るところの大きさ」「時間と社会の変化による受け入れ」「調理・裁縫実習の過剰な印象」「女性イメージからの脱却」「男性による家庭科のイメージ改革」「教科書、教室にこだわらない授業」「社会に対して主体

概念化 Ver.2 の分析ワークシート(一部)

概念名	必要性、興味の薄弱
定義	家庭科の必要性が十分に理解されていないことなどから起こる家庭科への興味の薄さ
ヴァリエーション	<p>A 小学校はまだ実践的なことが多かったっていうか、なんか作ったり料理することが多くって、楽しかった部分はあるんですけど、中高は、まだちょっと、あんまり、楽しい思い出が、ないです。まあ将来の役に立つものかなって思うんですけど、どっちかっていうと女子のほうが役立つかなっていう、男子に関しては、それほど役に立つことが少ないかなっていうのはあります。</p> <p>B 鮭のムニエルを作ったのだけ覚えてます。 あんまり覚えてないです。大学の授業の家庭科でも裁縫とかした時間があって、そっちはっきり覚えてて… あまり印象に残ってないです。</p> <p>C 栄養とか、はつきり覚えていないんですけど物を買うための勉強?をやりました。</p> <p>D 家庭科の印象か… 料理作るっていうか、調理実習がぱっと浮かぶ。食のイメージが強い。 …何を作ったかとかは覚えてないな。調理実習室でいろんなものを作った覚えはあるんだけど何つくったかとかは覚えてなくて、高校では裁縫をした。 食のイメージが一番にあって、その次が裁縫かな。裁縫は今も苦手やし、授業でも何をやったか覚えていない。</p> <p>E 中高の時は…調理実習くらいかな。 テストに関係ないって思ってたり、受験に関係ないとかそういうので、おれだけじゃなくて他の人もなんか内職やったりとかはしつついたね。たぶん調理実習とか献立作ったりとか覚えどるのは、たぶん体を動かしたり、机にすわっとるとかじやなくって、体験をともなった学習内容だったからかなって。 正直言ってないな。</p> <p>F 家庭科の印象は、副教科なので、受験に関係なかったから、自分としては、特に中学校、高校では息抜きとしてやってました。 やっぱり調理実習が強いよね。その次に、ナップサックを作ったり、裁縫がすごい印象的かな、家庭科の印象は小学校が一番強い。 家庭科は生活に関係してくるから、すごい上っ面なことを言えば、ロールプレイシングとかで印象付けするのはいいと思う。やってる本人たちは残ると思う。</p>
理論的メモ	(記述なし)

的に考える授業」を導いた。また、ver.2 では、「必要性・興味の薄弱」の中にあった「必要性・興味の希薄」と「調理・裁縫実習の過剰な印象」の概念を含めていたが、それらを分割して明示した(図2)。

概念化 ver.2 では、家庭科と男性家庭科教員

の課題解決のカテゴリーの両方に該当する概念があることがわかった。そこで ver.3 では、「家庭科に求められていること」の1つにまとめ、簡略化した。図1と同様に、太枠内がカテゴリー名、細枠内が分析ワークシート中の概念名である。

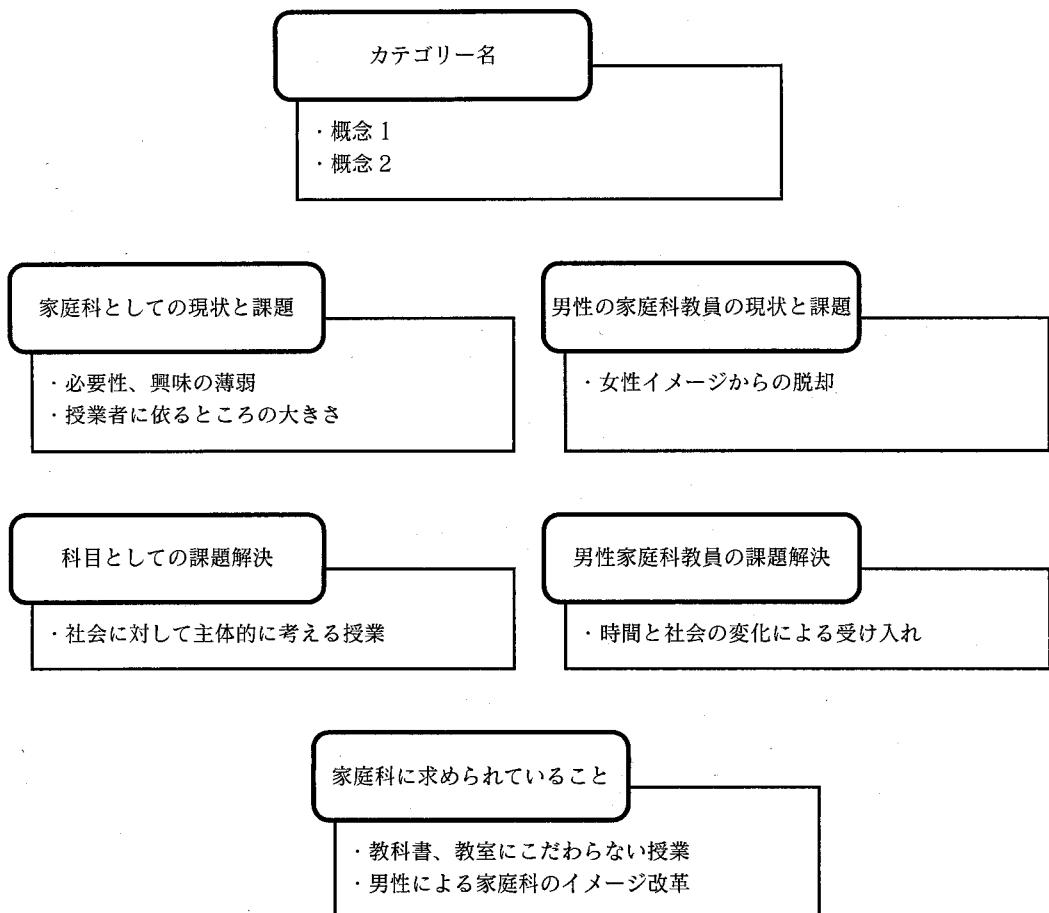


図1 概念化Ver.2の概念の関係図

概念化Ver.3の分析ワークシート

概念名	必要性、興味の希薄
定義	家庭科の必要性が十分に理解されていないことなどから起こる家庭科への興味の薄さ
ヴァリエーション	<p>A 小学校はまだ実践的なことが多かったっていうか、なんか作ったり料理することが多くて、楽しかった部分はあるんですけど、中高は、まだちょっと、あんまり、楽しい思い出が、ないです。まあ将来の役に立つものかなって思うんですけど、どっちかっていうと女子のほうが役立つかなっていう、男子に関しては、それほど役に立つことが少ないかなっていうのはあります。</p> <p>B あんまり覚えてないです。</p> <p>C 栄養とか、はっきり覚えていないんですけど物を買うための勉強?をやりました。</p>

	<p>D …何を作ったかとかは覚えてないな。調理実習室でいろんなものを作った覚えはあるんだけど何つくったかとかは覚えてなくて、高校では裁縫をした。 裁縫は今も苦手やし、授業でも何をやったか覚えていない。</p> <p>E テストに関係ないって思ってたり、受験に関係ないとかそういうので、おれだけじゃなくて他の人もなんか内職やったりとかはしどったね。たぶん調理実習とか献立作ったりとか覚えどるのは、たぶん体を動かしたり、机にすわっととかじやなくって、体験をともなった学習内容だったからかなって。 正直言ってないな。</p> <p>F 家庭科の印象は、副教科なので、受験に関係なかったから、自分としては、特に中学校、高校では息抜きとしてやってました。 家庭科は生活に関係してくるから、すごい上っ面なことを言えば、ロールプレイントとかで印象付けするのはいいと思う。やってる本人たちは残ると思う。</p>
理論的メモ	<p>必要性→家庭科が社会に出てどう役立つかわからない。 概念「授業者の個性に依るところの大きさ」→科目としての印象の薄さ</p>

概念名	授業者の個性に依るところの大きさ
定義	家庭科の授業の特性から、他教科に比べて授業者によって科目に対しての関心・意欲が大きく左右される
ヴァリエーション	<p>B それは、その時の実習の班がおもしろくて…。</p> <p>C まず小学校で、一日の献立を考えようみたいなのをやって、小学校のほうが家庭科のイメージがよいです。中学校では勉強のための家庭科、っていう印象あまり面白くなくて、小学校では楽しく調理実習、楽しく裁縫みたいのがあったので…。 高校の2年生だったんですけど、家庭科の先生がすっごく厳しくて、アイロンがけなんかでもいちいち手直しが入ってあまり面白くなかったです。</p> <p>E たぶん衣食住の食を習ってて、バランスを考えて献立を考えましょうみたいな、たぶん最後のほうにあるやつかな。 そもそも男の先生やと新鮮で面白いんじゃない?たぶん中学校とか高校やと男の先生のほうがからみやすいんじゃない?キャラもあるやろうけど、新鮮味があれば面白い授業になるんじゃない?</p> <p>F 高校になると、すっごい強烈な先生やったから、家庭科は好感は持てた。けど授業は調理実習くらいしか覚えてない。</p>
理論的メモ	<p>授業者→授業に参加するすべて。教員、生徒 概念「必要性、興味の希薄」へつながる。</p>

概念名	時間と社会の変化による受け入れ
定義	時間とともに変化している社会の風潮によってこれまでとは違った家庭科としての在り方

ヴァリエーション	A	最初のころはちょっと違和感があるかもしれないんですけど、ちょっと時間がたてばふつうの先生かなっていう男女差別が問題になってきているから、男性もいっていう風潮があったり、男性でも育児休暇が取れたりして、そういう意味では家庭に関する機会が、昔よりは男性が女性がっていうあれがなくなってきたから、男性が増えてきているんじゃないですかね。
	B	共働きが増えたからだと思います。共働きの家だと、お父さんが普通に洗濯とかをやっているのを見ているから、その子どもが大きくなって家庭科の先生として家庭科を教えることに抵抗を持たなくなったし、むしろ興味があるってことも出てきたんだと思います。
	C	女の人が家事をするって考えはなくなってきて、男の人が家事をするのも当たり前っていう世の中になってきて、教師側が、家庭科なんて女がやるものやっていう考え方も、教師側からなくなってきて、それを学んできた子どもが大きくなつて家庭科の先生になる人が増えているんだと思います。
	D	昔と比べると職業的にも生き方的にも男の人やからこうのやからこうっていうのはなくなってきてるみたいだし、それと同じように家督とかでも長男が必ず継ぐ必要もなくなっていて、みんな自由に職業ややりたいことを考えられるようになって、みんなが自分何したいんやろって考え始めた結果かな。 固定観念がなくなってきたってのもあるし、大学にみんなが行くようになって自分のことを考える時間も増えたからかも、家庭科とは全然関係ないけど。
	E	イクメンとか、そういうの関係あるんじゃない? 社会が男は、女はっていうのも減ってきてそういう垣根もなくなってきてっていう感じなんかね…違和感っていうのも徐々に減ってきてる。もしかしたら家事をしとるお父さんにあこがれてとかもあるかもしれませんね。
	F	男女雇用機会均等法で共働きの家族が増えてきてなると、洗濯とか調理とか掃除とかは、今まで女の人気がやってきたけど、それは固定概念であって、やっぱり男目線の家庭科の大しさとかは知りたいっていうのはあるよね。結婚したら家事やるかもしれないってこと考えたら男性目線でもそういうことは知りたいって今になって思うからおっともいいかなって。 昔よりも技術は男、家庭は女っていう分業はなくなってきたからかな。そうすれば家庭科やってみたいなっていう人も出てきてもおかしくないんじゃないかなって思う。
	理論的メモ	(記述なし)

概念名	調理、裁縫実習の過剰な印象
定義	調理実習や裁縫実習の大きな印象によって他分野の印象が残りにくい
ヴァリエーション	B 鮭のムニエルを作ったのだけ覚えてます。 大学の授業の家庭科でも裁縫とかした時間があって、そっちはっきり覚えてて…あまり印象に残ってないです。

	<p>D 家庭科の印象か… 料理作るっていうか、調理実習がぱっと浮かぶ。食のイメージが強い。 食のイメージが一番にあって、その次が裁縫かな。</p> <p>E 中高の時は…調理実習くらいかな。</p> <p>F やっぱり調理実習が強いよね。その次に、ナップサックを作ったり、裁縫がすごい印象的かな、家庭科の印象は小学校が一番強い。</p>
理論的メモ	(記述なし)

概念名	女性イメージからの脱却
定義	家庭科や家事に対する女性がやるもの、やるべきものといったイメージがまだ根強い
ヴァリエーション	<p>A まずイメージとして、音楽とか家庭科っていうのは女の先生がやるっていうイメージがあるけど。 やっぱり女子のほうが、家事をやってた時間というか、料理作ったり洗濯したり、子どものころから手伝ってたり、大学入ってからでも自炊したりっていう面でやっぱり家庭科に関することは結構やってるのに対して、男子はあんまりやってきてない、やってきている人もいるとは思うんですけどやってきてない人のほうがほとんどなんで、教えるときに、知識とかそういう面では男性より女性のほうが確実に多く持ってると思うんで。</p> <p>B うーん、中学校も高校も女の先生だったから、イメージがないから想像が出来ないだけで、別にてもいいかなとはもともと思っていたんですけど、大学の授業で男の先生が家庭科をやってるビデオを見て、あの人見てなんかいいなあって思ったから、全然男の人がやってもいいなあと思います。 女の家庭科の先生は、お母さんから聞いているみたいで、なるほど、みたいな、しかも私が今まで接してきた家庭の先生は、みんなやさしくてお母さんみたいな人たちで、だから授業もお母さんと話しするみたいに聞けたけど、男の人の授業は見たことがないから、そういう風にできるかなっていうのはあります。</p> <p>C 家庭科って女性が教える印象が強いんですけど。</p> <p>D やっぱり料理したりするのって、中学校のときは女の人のイメージやったから。</p> <p>E 身近な人が男性で家庭科の教員になりたいって聞いて正直、そういうのもあるんやってそれまで全然考えなかったけど、身边にそういう人がおるんやつたらまあそういう人がおってもいいんじゃないかなっていう考えになったかな。</p>
理論的メモ	(記述なし)

概念名	男性による家庭科のイメージ改革
定義	男性が家庭科を受け持つことで、子どもの中にある固定観念を揺るがし、興味を持たせる

ヴァリエーション	<p>A 男性のほうがちょっと怖いというか、威圧的なイメージがあるから、僕みたいな家庭科が暇でつまらんかったっていう生徒に対してちょっと怖いから真面目に受けてみようかなっていうことが出来るんじゃないかな。</p> <p>C どうせ家のことやろって男の子が思っちゃうけど、それを男性が教えることで、自分と同じ男なんで、共感を持って話を聞けるというところがあるのかなって思います。関係ない話じゃなくて、自分も男やからって理由で結構聞くんじゃないかなって思います。 新鮮な感じはすると思う。けど、それはそれでいいと思います。というのは、私の音楽の先生が中学校までは女の先生だったんですけど、高校は男の先生で、それに対して何か思うところがあったわけではなくって、ただ新鮮やなって思いました。だから生徒も新鮮に思うんじゃないかなと思います。 女の子は女の子で高校生とかになったら、自分の結婚相手が家事してくれる人だったらいいので、そうやって男子生徒が家庭科の授業に参加するのはすごいいいことだなって、私が生徒だったら思います。</p> <p>D イメージを取り扱うために男の人がいたほうが、そういうイメージもなくせるとと思うし、男の人が調理の指導をしてくれたほうが、男子も積極的に参加するんじゃないかなって…自分の時は女子が積極的に参加して、男子がそれについていくって感じやったから、男の先生ばっかりっていうのはあれやけど、男の先生が少ない現状を考えるといったほうがいいと思う。 家庭科を男が教えたら、自分は家庭科は女人のイメージあるから、そういうのはちょっとは無くなるかもなあって。</p> <p>家族のことなんやけど、女人が家族の話をするのと男の人が話をするのではイメージが違うし、男の人が話している姿をイメージすると新鮮かも。うまく説明できんけど。</p> <p>E いたら面白いんじゃないかなって思ったのもある。</p> <p>F 学校では男の先生が家庭科をやれば、家事をするのは男なの女なのっていう固定概念を払しょくするというか。そういう影響はあるんじゃないかな。</p>
理論的メモ	<p>「女性イメージからの脱却」→「男性による家庭科のイメージ改革」 →家庭科に求められていること 男性→男性家庭科教員、男子生徒</p>

概念名	教科書、教室にこだわらない授業
定義	座学中心の授業ではなく、実習時間も十分にある科目ならではの教科書、教室にとらわれない授業の提案
ヴァリエーション	<p>A 家、住居に関することで、男だったら多少の力仕事ができることを考えたら、住居の間取りを紙に書くだけじゃなくで、実際に作ってみたりするっていうのは、女性の方でもできるかもしれないんですけど、作るっていう面では男性のほうが得意かなっていうイメージがあつたり。</p>

	B 泥遊びをしているのをめっちゃ覚えてて、結構親の人から反感というか…すごい信頼ないとできないじゃないですか、だけどそういうのも含めてちゃんと信頼を得ているのは男性とか女性とかじゃなくて、その人の人柄というか、授業方針とかそういうほうが大切だから、性別よりもそういうのほうが大切なんやなって思いました。 私の中でこういうのをしてほしいなっていうのは、調理実習的なのって調理室でしかやらないじゃないですか？そうじやなくて別のところ、アウトドア的な料理をやってみたいです。外でするときはこうすればいいよってやつとか、火とかを扱うから男の人がやったほうがいざっていうときによさそうです。
理論的メモ	男性教員への期待 →「社会に対して主体的に考える授業」

概念名	社会に対して主体的に考える授業
定義	自ら考え、目標を持って主体的に授業参加することが出来る授業を作ることで科目への関心意欲を高める。
ヴァリエーション	B 実際の社会で使うってなった時に、授業中にどれだけそういう場面を作り出せるかっていうのが大切だなっていうのは最近すごく思います。なので、その場面の設定とかを私たちはすごく気にするんですけど、教師側からああしなさいこうしなさいと言うのではなくて、子ども側から『あれしたいこれしたい』って思えるような場面設定をしようとしています。 E 技術とかって好きやったんやって。それって自分なりの目的があつたっていう…何かを作る。自分オリジナルのものを作るっていう自分なりの求めっていうのがあればいいなとは思てるんやけど。 調理実習とかやと何々を作りたいとか、何々したいっていうそういうのがあれば…役に立つ役に立たないっていうか自分がやりたいかっていう…後々のことを考えずにがんばれるみたいな。 F 消費者とかも覚えてる。クリーリングオフとか自分に関係あるからこれは覚えとかんなんっていうので中3の時に必死に覚えた気がする。
理論的メモ	(記述なし)

概念化 ver.3 の結果、次のことがわかった。

「家庭科の現状と課題」として、「必要性・興味の希薄」、「授業者の個性に依るところの大きさ」が挙げられる。これによって、科目としての印象を薄くしている。「調理・裁縫実習の過剰な印象」から、家庭科は印象が薄いが、そのなかでも調理・裁縫実習は今日でも印象が強い。「時間と社会の変化による受け入れ」は、男女必修化や男性の家庭科教員の存在によって、教科の在り方が変化しているなかで、徐々にでは

あるが、社会に受け入れられていることを表す。

「男性家庭科教員の現状と課題」の、「女性イメージからの脱却」は、分析ワークシートの「時間と社会の変化による受け入れ」の記述からもわかるように、家庭科イコール女性のイメージが根強いことを示し、そこからの脱却が必要であることを示す。「男性による家庭科のイメージ改革」では、男性の家庭科教員が家庭科のイメージを変えることに対して期待があることがわかる。

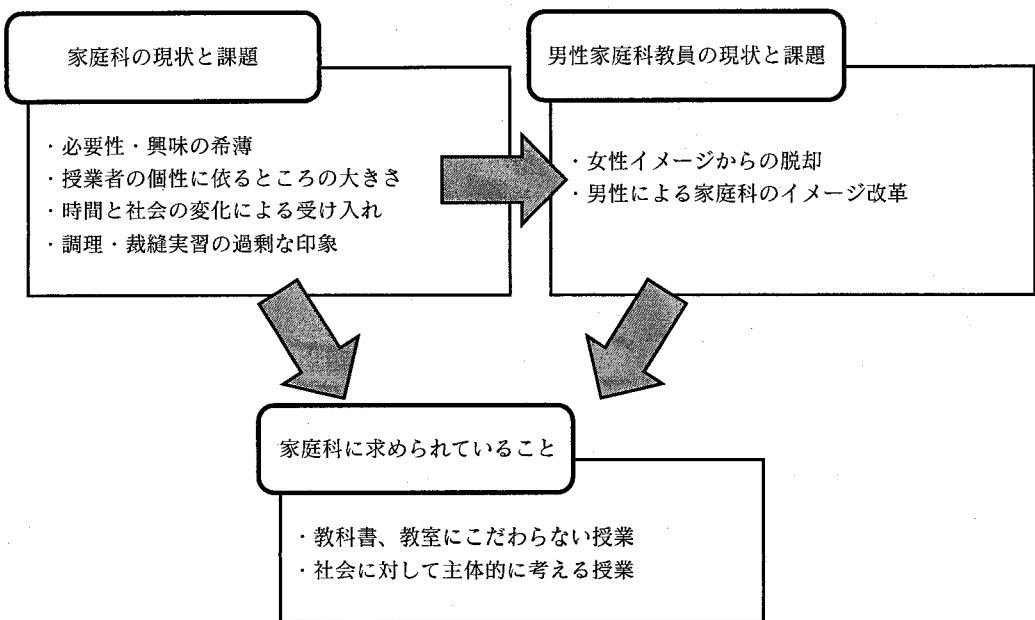


図2 概念化 Ver.3 の概念の関係図

図2の上部2つのカテゴリー「家庭科の現状と課題」「男性家庭科教員の現状と課題」から、下部の「家庭科に求められていること」が導き出される。「家庭科に求められていること」には、「教科書、教室にこだわらない授業」、「社会に対して主体的に考える授業」があることが導かれた。前者は、家庭科教員全体に期待されているが、より男性家庭科教員に期待されることである。また、「教科書、教室にこだわらない授業」と「社会に対して主体的に考える授業」は相互に関連している。

以上により、家庭科に求められていることは、「家庭科の現状と課題」、それにともなった「男性家庭科教員の現状と課題」から成り立っており、「教科書、教室にこだわらない授業」と「社会に対して主体的に考える授業」の2つが課題として浮かび上がった。すなわち、男性家庭科教員の課題は、家庭科の課題でもあり、家庭科に求められていることと同じである。

「教科書、教室にこだわらない授業」とは、全ての授業がそなるべきということではない。教科書や教室にこだわりすぎず、現在の子

どもに必要なことを教員自身で考え授業提案を行っていくことである。「社会に対して主体的に考える授業」とは、社会に出て利用できる技能の習得、生徒の思考や思いに寄り添い生徒自らが考えて主体的に授業に参加すること、また、社会の身近な問題に対して解決・改善する授業や、社会に能動的に参加する市民を育成することである。これらは家庭科だけのことではなく、また、今まで言われてきたことかもしれない。しかし、家庭科では、家庭生活の営みに参加でき（生活的自立）、生活をとりまく諸環境のあり方に主体的に共同して発言していく生活者の育成をめざしている（鶴田、2012）ことや、子どもたちの現実生活を立ち上げさせて、実習や実験、調査、討論など多様な学習方法により学ぶことから、より切実な課題と言える。

IV まとめと課題

教員養成学部の大学生を対象に、男性家庭科教員に対する印象や考え方を聞き取りし、M-GTAの手法を用いて男性家庭科教員増加に

向けての背景を探った。その結果、家庭科に求められているものとして、家庭科の現状と課題、それにともなった男性家庭科教員の現状と課題から、「教科書、教室にこだわらない授業」と「社会に対して主体的に考える授業」が導き出された。つまり、男性家庭科教員の増加に向けた課題は、家庭科全体の課題でもあり、家庭科全体に内在する課題を解決することにより男性家庭科教員が増加する可能性が示唆された。

この結果を、数の上で一方の性に偏った組織や分野へ応用するならば、次のようなことが考えられる。その組織・分野そのものに根本的な課題が内在しており、その解決が構成員の性の偏りを解消する手がかりになるということである。

本研究結果の信憑性や妥当性をさらに検証するためには、インタビュー内容や対象者・対象者数や、他の方法による分析の併用などを検討する必要があるだろう。

本研究で用いた M-GTA は、これまでに多く見られた研究方法である量的研究に対して、インタビュー内容を深く読み込んでいく質的研究の 1 つである。この研究方法は、1 つの専門的な分野について 1 つの理論を構築することで、別分野での応用が期待される。社会が大きく変化している現在において、このような研究は、従来の量的研究と合わせて利用することで、さらに研究が深められると感じられた。本研究で

は他分野への応用を行うまでの十分な理論構築までには至らなかった。今後の課題としたい。

本研究は、「男性家庭科教員の現状と課題」(山川岳) (平成 28 年度金沢大学人間社会学域学校教育学類卒業論文) をもとに加筆修正したものである。

引用・参考文献

- 藤田智子, 大学生の「家庭科」に対するイメージにみる男女共修家庭科の意義と課題, 名古屋女子大学紀要, 59, P.1-12, 2013
 蘆博之・杉井潤子, 男性家庭科教師の現状と教育効果－ジェンダーの視点から－, 奈良教育大学紀要, 第 54 卷第 1 号, P.193-200, 2005
 木下康仁, グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践, 弘文堂, P.8・34・177・190・191・他, 2003
 文部科学省, 学校教員統計調査, 2015
 田中和江, 男性家庭科教員に関する研究動向, 女子栄養大学 教育学研究室紀要:「教育とジェンダー」研究, 10 卷, P.52-61, 2013
 鶴田敦子, 家庭科教育の立場から—リアルな課題を問う—, 教育目標・評価学会, 教育目標・評価学会紀要, 第 22 号, 2012, P.9-16
 吉野真弓・深谷和子, 男性家庭科教員の意義と役割－生徒のジェンダー形成とのかかわりで－, 日本家庭科教育学会誌, Vol.44-3, P.242-251, 2001



大学・附属学校園の幼小中連携活動の検討(3)： みそ汁作り・お弁当交流会についての幼稚園での話し合いから

An Inquiry on a Collaborative Study of University and Attached Schools (3):
Miso-Soup-Making and Lunch-Time Interactions

滝口圭子・綿引伴子・尾島恭子・松田洋介・橋本正恵*・中田泉**

西多由貴江***・草場勇介***・高城香織****

Keiko TAKIGUCHI・Tomoko WATAHIKI・Kyoko OJIMA・Yosuke MATSUDA

Masae HASHIMOTO・Izumi NAKATA・Yukie NISHITA・Yusuke KUSABA

Kaori TAKI

本研究の目的は、みそ汁作りを中心とする幼小中連携活動に参加した幼稚園年長児が、活動直後に幼稚園のクラス別に実施された振り返りにおいて担任やクラスの成員と話し合った内容から、年長児の学習の内容を明らかにすることである。幼児の発言内容を分析した結果、「楽しかった・面白かった」カテゴリに分類される発言が最も多く、「おいしかった」「小学生・中学生」「みそ汁の材料」と続いた。発言内容に基づき、活動を通して認められた年長児の学習内容として、「年長者がいる集団での振る舞い方の学習」、「人間の多様性の認識に関する学習」、「第三のことばでの経験の述懐に関する学習」が提起された。

問題と目的

幼稚園、保育所・園、認定こども園等から小学校への就学や、小学校から中学校への進学は、比較的深刻な環境移行であるととらえられるようになり、その移行を支援する異校種間の連携及び接続の実践の模索が各地で続けられている。保育所・園、幼稚園、認定こども園、小学校、中学校が、子どもの育ちを支えるという使命を共有しつつある一方で、実際に異校種連携に取り組む現場からは、連携に対する意欲や熱意に、また連携の目的や活動内容に認められる異校種間の差違に戸惑う声が聞こえてくる。その背景の一つとして、それぞれの校種における連携実践の成果の検証と共有が、実践の蓄積に比して進展していない点が挙げられるようと思われる。“何となくやってよかったような気がする”“連携相手からの要望に応えることで精一杯”といった現状では、多忙を極める現場が、熱意を持って連携実践を継続していくことは困難であるかもしれない。連携実践がある

程度蓄積されつつある今こそ、実践の場で何がどのように生起しており、活動に臨む各校種の子どもたちが何を考え、何を学んでいるのかということを、丁寧に記述していく必要があるようと思われる。そして、分析を通して明らかになつた事実を各校種の関係者が持ち寄り、子どもの育ち（の連続性）という観点から協議するという努力を続けつつ、例えば、異校種連携に特徴的な子どもの学習の内容を認識した上で、改めて連携実践を企画、運営し、そして評価するという発展的な道筋が示されるべきであろう。

金沢大学人間社会学域学校教育学類・附属学校園研究推進委員会に属する技術・家庭科小委員会（委員長：綿引伴子）では、2012（平成24）年度より、大学と附属学校園が協働し、異校種連携の在り方を積極的に模索してきた。それは、幼稚園と小学校もしくは小学校と中学校という連続する2校種での取り組み（例えば、お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校・中学

校・子ども発達教育研究センター, 2008; 井口, 2015; 天野・河崎・植田・松浦・下村・寺垣内, 2015)に留まらない。幼稚園、小学校、中学校の3校種、更に高等学校を加えた4校種の幼児、児童、生徒が、同じ活動に取り組むという実践事例を開発し、活動中もしくは活動後の子どもの言動や意識を記述することを通して、子どもの学習内容を明らかにしてきた(尾島・綿引・松田・滝口・橋本・西多・中村・中田, 2013; 綿引・滝口・尾島・松田・川谷内・西多・中田・橋本・服部, 2016; 滝口・綿引・尾島・松田・川谷内・橋本・服部・中田・西多, 2016)。

ここで、中学生が幼児とともに活動することに特化して振り返ると、平成20(2008)年告示の中学校学習指導要領(文部科学省, 2008)により、家庭科における子どもとふれ合う活動が必修化されて以降、ふれ合い体験の実践や研究が蓄積されつつあることが指摘される。ふれ合い体験の効果としては、幼児への関心が高まり、よりポジティブなイメージを持つようになること(岡野・伊藤・倉持・金田, 2012)や、中学生と幼児がペアで活動することによって、中学生の育児への積極性が増すこと(叶内・倉持, 2014)などが報告されている。しかし、以上のように、研究の多くは中学生に認められる効果を検討しており、1-6歳児の行動を分類した研究(天野, 2014)はあるものの、ふれ合い体験を通しての幼児の学習内容に着目した研究はほとんど認められない。

金沢大学人間社会学域学校教育学類の技術・家庭科小委員会は、2012(平成24)年度に、みそ汁作りを中心とする幼小中連携活動(尾島・綿引・滝口・松田・橋本・中田・西多, 2014)を展開した。そして、連携活動に参加した小学生と中学生を対象としたインタビュー調査の結果から、小学生と中学生のそれぞれに認められた学習内容の一部を明らかにした(滝口・綿引・尾島・松田・橋本・中田・西多, 2014)が、幼児に見受けられる学習内容については分析されていない。この連携活動には幼稚園年長児も参加しており、年長児は担任教諭及びクラ

スのメンバーとともに活動の振り返りを行った。本研究の目的は、幼稚園年長児の活動の振り返りを分析することを通して、幼児に認められた学習内容を部分的に明らかにすることである。

方 法

調査対象者: みそ汁作りを中心とした幼小中交流会の参加者は、金沢大学人間社会学域学校教育学類附属幼稚園年長児2クラス49名、附属小学校3年生1クラス33名、附属中学校3年生1クラス38名であった。本研究の調査対象者は、附属幼稚園年長児Tクラス24名及びHクラス25名の計49名であった。

調査期間: 幼小中交流会は平成24(2012)年12月11日に開催された。年長児の振り返りは、幼小中交流会終了直後に各クラスにおいて実施された。

活動内容: 幼小中交流会の活動内容は尾島ら(2014)に詳しいので参照されたい。交流会当日の活動内容を図1に示す。当日の活動はグループ毎に進められ、各グループは年長児4名程度、小学生、中学生各2名程度、計8名程度で構成されていた。基本的に、年長児は「みそ汁の具をちぎる」「みそを溶く」活動を、小学生は「みそ汁の具のちぎり方を年長児に教える」「みそ汁をよそう」活動を担当し、中学生は年長児と小学生の様子を見ながら、適宜指示を出したり、サポートをしたりした(写真1~5)。

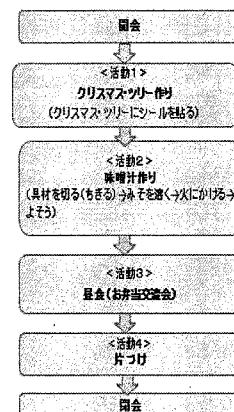


図1 幼小中交流会当日の活動内容(尾島ら, 2014)



写真1 クリスマス・ツリーを作る



写真5 お弁当交流会 2

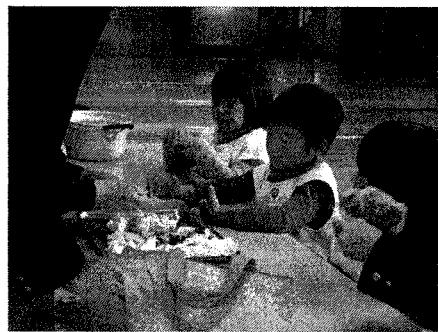


写真2 みそ汁の具をちぎる

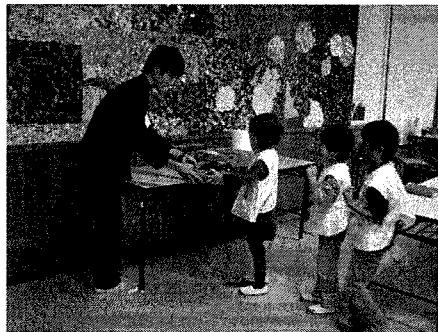


写真3 食器を取りに行く

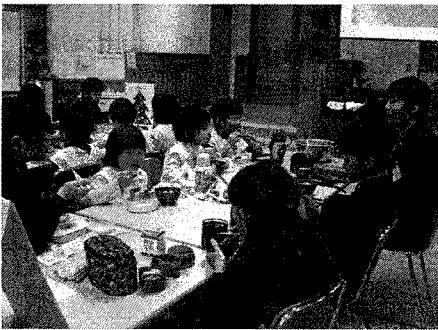


写真4 お弁当交流会 1

手続き: Tクラス及びHクラスにおける活動の振り返りは、担任教諭によるクラス全体への問い合わせから始められた。Tクラスでは「今からみんなに、どうだったかなーっていうのを、ちょっと聞いてみたいと思います」という問いかけが、Hクラスでは「どうだった？感想は？」という問い合わせがなされた。両クラスとともに、基本的には意見のある幼児が挙手をし、担任教諭の指名の後に1人ずつ発言した。各クラスでの振り返りの内容は、デジタルビデオで録画された。録画記録を文字化したものを分析対象とした。

結果と考察

(1) 振り返りにおいて最初に言及した内容

まず、担任教諭から感想を問われた時に年長児が最初に言及した内容の比率を、人数とともに表1に示す。言及内容の抽出及び分類に際しては、まず用言（動詞、形容詞、形容動詞）を手がかりに抽出し、用言の抽出が難しい場合は、体言（名詞）に着目して抽出することとした。その結果、最も多く認められたカテゴリは、「楽しかった・面白かった」(47%)であり、「おいしかった」(17%), 「小学生・中学生」(14%), 「みそ汁の材料」(12%), 「難しかった」(6%), 「その他」(4%)と続いた。 χ^2 検定により検証した結果、最初に言及した内容に有意な比率差が認められ ($\chi^2 (5, N = 49) = 35.61, p < .01$)、多重比較の結果、「楽しかった・面白かった」に言及した比率が、他の5カテゴリよりも

高かった ($p < .05$)。年長児の約半数がまず「楽しかった・面白かった」と発言しており、その言及の多さは顕著である。「楽しかった・面白かった」以外の5カテゴリへの言及はほぼ同程度であったといえよう。

「楽しかった・面白かった」に分類された発言の内容は次項にて詳述するため、以下、「楽しかった・面白かった」以外のカテゴリについて考察する。各カテゴリに分類された事例のTは保育者を、ク(クラス)は不特定多数の年長児を、A~Zは特定の年長児を示す。

<「おいしかった」カテゴリの発言内容>

【事例 1-1】

A児：「おいしかった」
 T：「おいしかった。おみそ汁の味がおいしかった？」
 A児：頷く
 T：「お野菜は？」
 A児：頷く
 T：「ぜーんぶおいしかった」
 A児：頷く

【事例 1-2】

B児：「おみそ汁があったかくて…」
 T：「あったかくて？」
 B児：「おいしかった」

【事例 1-3】

C児：「おいしかったから、いっぱい食べた」
 T：「何杯食べた？」
 男児：(男児が発言する順番ではないが)「6か5やったか。たっくん、たっくん、あのー、中学生の人が、あのー、6回か5回ぐらいやった」
 T：「え、それ、Cちゃんの話だよね？」
 男児：「うん」
 T：「Cちゃんが5杯か6杯、おかわりしたの？」
 男児：「うん、5杯」
 T：「へー、そんなんや、すごいね」
 ク：口々に5杯だよ等、自分のおかわりの数を言う

【事例 1-4】

D児：起立するが無言である
 ク：「がんばれー」
 D児：(とても小さい声で)「おいしかった」
 T：「おいしかった。近くの人、聞こえた？」
 ク：「うん。聞こえた」と口々に発言する
 T：「Eちゃん、ちゃーんと自分で手挙げて言えたね」と言った後、拍手をする
 ク：Tと一緒に拍手をする

「楽しかった・面白かった」カテゴリに次いで多く発言が認められたのは「おいしかった」カテゴリであった。調理して食べるという本交流会の活動内容を踏まえると、主たる活動に関連する感想といえよう。

我々にとって「食べる」ということは、生を営む上で欠かせない行為の一つである。「生きる」ことに直結する「食べる」という行為は、

表1 幼稚園年長児が振り返りにおいて言及した内容の比率

言及した内容	T クラス ($n=24$)	H クラス ($n=25$)	計 ($n=49$)
楽しかった・面白かった	54% (13) ¹	40% (10)	47% (23)
おいしかった	25% (6)	8% (2)	17% (8)
小学生・中学生	17% (4)	12% (3)	14% (7)
みそ汁の材料	4% (1)	20% (5)	12% (6)
難しかった	0% (0)	12% (3)	6% (3)
その他	0% (0)	8% (2)	4% (2)

注1) () 内は人数を示す。

幼児の毎日の生活を構成する重要な要素である。加えて、「食べる」ことにより、「満たされた」あるいは「おいしい」という快感情が得られ、強く印象づけられたのかもしれない。

さて、事例 1-4 に登場する E 児は、幼稚園で発言をすることがほとんど認められない幼児であった。仲のよい友だちと 2 人であれば、小声で会話をすることもあったが、それ以外の状況での発言はほとんど認められなかつた。振り返りの際に、E 児が起立し、クラスの成員が一斉に注視する中、E 児は無言であったが、しばらくして、小さい声で「おいしかった」と発言した。その場にいた全員が、E 児の言葉を聞いた。報告者は、E 児がクラスの成員に対して発言する姿を初めて観察し、驚きと感動を覚えたが、クラスの子どもたちも少からず心を動かされていたようであった。本交流会は、E 児がクラスの成員に自身の言葉を伝えるきっかけを与えたといえよう。

<「小学生・中学生」カテゴリの発言内容>

【事例 2-1】

E 児：「お兄さんたち、心配やつたけど、すぐ
に一、なんか……」
T：「しゃべってくれた？」
E 児：「しゃべれるようになった」

【事例 2-2】

F 児：「あのー、最初は中学生と、あのー、どき
どきしてたけど、あのー、作るとか教える
のが優しかったし、嬉しかった」

【事例 2-3】

G 児：「最初、あの、かっちかちだったけど、で
も、後から、優しくしてくれた」
T：「かっちかちだったのは誰？」
G 児：右手で自分の顔を指差す
T：「Gちゃん？ かっちかちだったんだ」
ク：笑う

【事例 2-4】

H 児：「なんか、小学生の人と、中学生の人と、
もつといたかった」
T：「あー、それはどうして？」
H 児：「優しかった」
T：「優しかったんや。よかったね。色々教えて
くれた？」
I 児：「うん」

【事例 2-5】

I 児：「なんか、ななちゃんが…」
T：「ななちゃんっていうのは、誰ですか？」
I 児：「えっとー、中学生のお姉ちゃん」
T：「お、名前、もう覚えた？」
I 児：「中学生のななちゃんが、『もう、I、名前
覚えたよ』って言って、名前はここななちゃん
だよって言った」
T：「誰が？」
I 児：「はい」と、手を挙げる
T：「それがどうだったの？ それが面白かつ
た？」
I 児：頷く
T：「ななちゃんは、何て言ってた？」
I 児：『違うよ』って
T：「そうだね。そういう楽しいお話ができた
よってことだね」と笑う

「小学生・中学生」カテゴリに分類された発言からは、強い緊張を抱きながら交流会に臨んだ年長児と、その緊張を緩和しようと努めた年長児自身、そして小学生、中学生の様子がうかがえる。幼稚園年長児、小学生、中学生が活動をともにするのは、子どもたちにとっても、技術・家庭科小委員会の成員にとっても初めての試みであり、その場に臨んだ全員が緊張の中にあったと言ってよい。こうした状況にあり、小学生は、年長児に対しては自分が年長者であるということをある程度自覚し、例えば自分から話しかけるなど、年長児が楽しく参加できるよう配慮しながらその場に参加していた（滝口ら、2014）。また、中学生は、交流会に至るまでに、年長児との活動を蓄積してきており、年長児についての知識や態度を身につけていた（滝口ら、2014）こともあり、ある程度の予測を持って年

長児と関わることができていたようだ。そうした小学生や中学生の配慮の中で、相手の話を聞く、自分の意見を言う、相手の指示に従う等、幼稚園において同年代の幼児や保育者を対象に経験している行動を、あまり親密ではない年長者を相手に実行することができたようだ。自分より年長の者が多様に混在する集団で適切に振る舞うために、年長児も意識を集中させて思考と試行を重ねたことだろう。

<「みそ汁の材料」カテゴリの発言内容>

【事例3-1】

J児：「あのー、手でちぎるとき、ちょっと柔らかかった」
 T：「何が柔らかかった？」
 J児：「しな…」
 ク：「しな～！？豆腐じゃない？」と口々に発言する
 T：「何のことを言いたかったんかね？もう1回、はい、言い直します、どうぞ」
 J児：「椎茸、柔らかかった」

【事例3-2】

K児：「白菜が、ばらばらでちぎりやすかったです」

【事例3-3】

L児：「白菜ちぎるのが、白菜固くて、固かったです」
 T：「あー、固かったかちょっと」
 ク：「柔らかいよ！」

【事例3-4】

M児：「なんか、白菜が固くて、ちぎりにくかった」
 T：「いつもあれ、包丁だもんね。今日は、みんな包丁が使えないからって、お兄さんお姉さんが考えて、手でやってくれたんだけど、ちょっと難しかったんだね」

【事例3-5】

N児：(両手を前に出して動作で示しながら)
 「お豆腐、半分にした後、丸めちゃった」
 ク：笑う
 T：笑いながら「そんなことしていいよって言つとった？」
 N児：「えー、1個だけだけど」
 T：「遊んじゃったってこと？」
 N児：「ちょっとだけ、丸めちゃった」
 T：「あー、それはどうかな。何か言われた？お兄ちゃん、お姉ちゃんに」
 N児：『『うえあー』って言われた』
 ク：笑う
 T：「それはそうだよ。困った声やね」

<「難しかった」カテゴリの発言内容>

【事例4-1】

O児：「ちぎるのが難しかった」
 T：「何が難しかった？」
 O児：「なんか、すぐ、ぐちゃぐちゃになった」

【事例4-2】

P児：「椎茸をちぎるとこが、ちょっと難しかった」
 T：「ふーん、簡単な人と難しかった人と、両方いたんだね」

「みそ汁の材料」及び「難しかった」カテゴリでは、「おいしかった」カテゴリと同様に、子どもたちは調理にまつわる自身の経験を想起して語り、また、その経験を言外の部分も含めてクラスの成員間で共有することができていた。しかし、経験内容あるいは経験に対する認識が子どもによって多様であるという点が異なっている。例えば「みそ汁の材料」は、豆腐、白菜、椎茸と様々であり、その活動に対する認識も「柔らかかった」「固かった」「ちぎりやすかった」「ちぎりにくかった」と一様ではない。同じ活動の同じ工程に取り組んでいる場合であっても、そこで生じる事象や、事象のとらえ方や抱いた感情は同一ではなく、個人によって異なるのだということを、子どもたちが

知る機会になっていたといえよう。

(2) 「楽しかった・面白かった」カテゴリに分類された発言内容

最も言及が多かった「楽しかった・面白かった」カテゴリの内容を更に分類し、比率及び人数とともに表2に示す。発言が最も多く認められたカテゴリは、「調理」(61%)であり、次いで「小学生・中学生」(26%), 「その他」(9%), 「全部」(4%)と続いた。 χ^2 検定により検証した結果、「楽しかった・面白かった」カテゴリの言及内容に有意な比率差が認められ ($\chi^2 (3, N=23) = 18.22, p < .01$)、多重比較の結果、「調理」に言及した比率が、「全部」及び「その他」カテゴリよりも高かった ($p < .05$)。以下、「調理」カテゴリと「小学生・中学生」カテゴリについて考察する。

<「調理」カテゴリの発言内容>

【事例 5-1】

Q児：「作るのが楽しかった」
T：「作るのが楽しかった」
Q児：頷く
T：「どうして？」
Q児：「なんか一、ちぎったりした」

【事例 5-2】

R児：「作るのが楽しかった」
T：「どうして？」
R児：「あのー、小学生とお料理するの初めて」

【事例 5-3】

S児：「椎茸を、ちぎるのが、楽しかったです」
T：「あー、やっぱり料理のところの話が多いんだね」

【事例 5-4】

T児：「作るのが楽しかった」
T：「どうして？」
T児：「えっとー、豆腐とか、えっとー、何かちぎったり入れたりするのが楽しかった」
T：「楽しかった」
T児：「おみそ混ぜるのとか、楽しかった」
T：「自分でできたねえ。おうちでもできた？」
T児：「おみそとか混ぜた」
T：「ほんとかあ、じゃあ大丈夫だったね。なるほど」

【事例 5-5】

U児：「みそを、ぐるぐる回すところが、楽しかったです」
T：「あー」
男児：「あれ、くっせー！！」
ク：「いいにおいだったー」
男児：「くっせー！！」
ク：「いいにおいだった」と口々に発言する

<「小学生・中学生」カテゴリの発言内容>

【事例 6-1】

V児：「お姉さんが楽しくて…『もう時間ないからやれやれ早く～』ってやった」
T：「時間なくなっちゃったの？」
V児：「あと4分とか、あと5分とか」

表2 幼稚園年長児が言及した「楽しかった・面白かった」カテゴリの内容の比率

言及した内容	Tクラス (n=13)	Hクラス (n=10)	計 (n=23)
調理	77% (10) ²	40% (4)	61% (14)
小学生・中学生	15% (2)	40% (4)	26% (6)
全部	0% (0)	10% (1)	4% (1)
その他	8% (1)	10% (1)	9% (2)

注2) () 内は人数を示す。

【事例 6・2】

W児：「あのー、もっとー、中学生の人と遊びたかったです」
 T：「あー、それはどんな気持ちだったんですか？」
 W児：「なんか、楽しかった」
 T：「色々お話を？」
 W児：ゆっくり（ためらいがちに）頷く

【事例 6・3】

X児：「お兄ちゃん、お姉ちゃんが笑わしてくれて、面白かった」
 T：「最初、どうやった？」
 X児：「あんまりしゃべれんかった」
 T：「あんまりしゃべれんかった。緊張しちゃった。けど…」
 X児：「最後の方は、しゃべれた」
 T：「それはあなただけ？黄緑さんみんな？」
 X児：「黄緑さん、みんな」（黄緑グループの他の子どもからの反応は無い）
 T：「あー、それはよかったです」

【事例 6・4】

Y児：「最初はどきどきしたけど、後から、何か面白かった」
 T：「後から、例えばどんなところが面白かった？」
 Y児：「何か、一番最後に、幼稚園のみんなが想言う時に、お兄さんが手を挙げたりしたから、面白かった」
 T：「面白かったんだ。なるほど」

約半数の年長児が活動を通してポジティブな意識を抱いており（表1），そのうちの6割が活動に対する評価であり，残りの3割が活動とともにした年長者に対しての評価であった（表2）。まず，より多くの年長児が楽しい，面白いと感じたのは，自身の身体を使った活動そのものに対してであった。乳幼児や小学校低学年児童は，体験的あるいは総合的な学習が適していると考えられているが，本研究の経験の想起内容からもその傾向を読み取ることができる。以下，どのような体験的，総合的な学習について，年長児が「楽しかった・面白かった」というポ

ジティブな感情を抱き，また想起している点について考察したい。Linden（2007）は，我々が重要な情報とそうでない情報を区別する際に信号として用いているのが感情であると指摘する。経験に対して，恐怖，喜び，愛情，悲しみといった感情を抱けば，それは特に重要なものとみなされ，その経験の記憶は失われないように保管されるというのだ。記憶の強度には感情の強度も関連すると推測されるが，いずれにしろ，感情が喚起された経験は記憶されやすいという事実を読み取ることは可能である。以上から，乳幼児や小学校低学年児童においても，何らかの感情がその経験の記憶を促すとられるることも可能であるし，更に換言すれば，感情も学習の1つの要素となり得るということである。学習に限定するならば，喚起されるのはポジティブな感情であることが望ましいであろう。

さて，年長児が何らかの活動について感想を述べる際に，「楽しかった・面白かった」と発言することのある種の発表スタイルとして身についている可能性に言及したい。つまり，「楽しかった・面白かった」という感想を，自分が実際に抱いた感情との照合を経ることなく，経験にまつわる発表に際しては「楽しかった・面白かった」と発言することが望ましいという状況判断により，道具的に使用しているということであり，その可能性を否定することはできない。その一方で，経験の最中には明確に自覚することができていなかった感情を，経験を想起する際に「楽しかった・面白かった」と語ることを通して，改めてあるいは初めて認識するという場合もあるであろう。自明のことではあるが，年長児に「楽しかった・面白かった」と語ることを暗黙のうちに強制することは避けながらも，その一方で，年長児や小学校低学年児童が，「楽しかった・面白かった」と語ることを通して，もう一度自身の感情を咀嚼することの意味を踏まえておきたい。

「調理」カテゴリの発言内容を確認すると，色々な食材をちぎったり，みそを溶いたりと，

実際に年長児が担当した調理工程への言及が認められた。そこでは、他者との協同に触れられることはほとんどなく、自身の力で全うした仕事について語られていた。方法の活動内容において触れたように、本交流会では、年長児の役割が予め具体的に決められていた。年長児、小学生、中学生のそれぞれが分担する活動内容は、小学生と中学生によって構成された代表者会議と各クラスでの話し合いを通して決定された。小学生と中学生は、それまでの交流経験

(詳細は尾島ら、2013 を参照) や、教師の助言等を踏まえ、年長児が単なる招待者あるいは傍観者となることを避けるよう配慮しており、いわゆる互恵性(秋田・第一日野グループ、2013)がある程度保たれた活動が展開されていた。そのことが、年長児が自身と向き合い、自身の力で仕事を全うする場の確保につながっていたといえよう。

「小学生・中学生」カテゴリでは、調理以外の場面での小学生や中学生との交流が語られていた。前項の「小学生・中学生」カテゴリと同様に、年齢にかかわらず、参加者の緊張と配慮、そして最終的には好意的な感情の交流にたどり着くことができた様子が読み取れる。年長児は、経験とともにした参加者に対しても意識を働かせており、参加者との交流が「楽しかった・面白かった」出来事として想起されることが確認された。

総合考察

(1) 幼稚園年長児の学習内容

本交流会を通しての年長児の学習内容として、「年長者がいる集団での振る舞い方の学習」、「人間の多様性の認識に関する学習」、「第三のことばでの経験の述懐に関する学習」を挙げる。

まず、「年長者がいる集団での振る舞い方の学習」についてである。年長児が日常的にやり取りをする年長者としては、保護者と保育者が挙げられる。また、彼らは幼稚園においては最年長クラスに所属しており、日頃から年長者として振る舞うことを期待され、その期待に応え

るべく生活している。保護者でも保育者でもない年長者とグループを構成し、最年少者として取り組んだ集団活動は貴重な経験となったのではないだろうか。

基本的には、小学生や中学生が、年長児に配慮しながら活動を進め、年長児もその配慮の中で、ポジティブな感情を抱きながら活動に参加したといえよう。ここで、幼稚園での振り返りにおいて認められた事例 7 の発言に触れたい。

【事例 7：自発的に挙手して 2 回目の発言】

Z 児：「小学生たちが、全然しゃべんなかった」
 T：「あー、あなたたちのグループ、小学生がしゃべってくれなかつたの？」
 Z 児：頷く
 T：「赤グループ、そうなの？」
 赤グループの他児：頷いたり、「うん」と言ったりしている
 T：「1 回も？」
 Z 児：「うん、1 回も」
 T：「あー、で、どう思つた？」
 Z 児：「嫌だなって思つた」
 T：「嫌だなー、もっとしゃべって欲しいなーって…」
 男児：「じゃあ、言えばよかったですじゃん」
 T：笑う
 Z 児：「中学生はちょっとだけしゃべってくれた。あの、小学生は 1 回もしやべらなかつた」
 T：(男児の発言について)「『じゃあ、言えばよかったですじゃん』って言つてるけど、どう？それは。『しゃべってよー』って、言えそう？」
 Z 児：無言で首をかしげる
 T：「それは、ちょっと、難しい」
 Z 児：頷く
 T：「お兄さんお姉さんが、しゃべってくれたらよかったですなってことだね」
 Z 児：頷く
 T：「なるほど」

本研究は、担任教諭から感想を問われた時に、年長児が最初に発言した内容のみを扱った。事例 7 は、クラスのメンバーが発言を終えた後に、Z 児が自発的に挙手して行った 2 回目の発言であったため、統計的検討の対象とはしなかった。

事例 7 の発言内容には、年長児が自身の生活

を生きる主体者であることが表現されている。年長児は、全てにおいて配慮を要する存在ではない。それぞれが感情を持ちそして「意思を持った人間」である。一方で、当然のことながら、小学生や中学生も自身の生活を生きる主体者であり、年長児に配慮をするためだけの存在ではない。小学生が積極的に会話をしなかったという事実の検証はともかく、小学生に積極的に会話をしない自由も許されて然るべきであろう（授業や活動のねらいについては、ここでは考察の対象としない）。Z児は、本交流の一部を「嫌だった」という感情とともに経験した。その経験がその後の彼の生活にどのように関わるのかはわからないが、その経験を踏まえ、Z児が自身の生活をより豊かに作っていくことを信じる責務が、我々にはある。

次に、「人間の多様性の認識に関する学習」についてである。「みそ汁の材料」及び「難しかった」カテゴリの考察において言及したように、同じ時間に同じ場所で、同じ交流活動のなかの同じ工程に取り組んだとしても、その場で生じる事象や、事象のとらえ方や、事象に対して抱いた感情は同一ではなく、個人によって異なる。そうした多様性について、子どもたちが認識する機会を提供していたといえるであろう。その多様性は、日々の幼稚園の生活においても学習することは可能であるが、本交流会のように、幼稚園に所属していない他者が存在する場所での経験において、より際立つようにも思われる。例えば、幼稚園の中で、幼児が互いに対等であるという前提に立って生活することは極めて困難なのではないだろうか。そこでは、他者に対する好悪、評価、優劣、遠慮、駆け引きが常につきまとう（決して、その事実を否定的にとらえたいわけではない）。しかし、幼稚園の外部に存在する他者が、「幼稚園に所属する児童」というとらえ方をするうえでは、全員が同等の存在である。本交流会においても、全員が「交流会に参加した年長児」という同等の存在であったといえる。年長児同士がそうした平坦な関係の中にいることができる交流会

の場で生じたことは、より中立的あるいはより客観的に認識され、また評価されるのではないかと推測する。

最後に、「第三のことばでの経験の述懐に関する学習」についてである。幼稚園や保育所・園、認定こども園の年長児クラスにおいて、指名された年長児がクラスの成員の前に立ち、自身の週末の出来事を想起して語るといった活動は認められるが（その活動の功罪については滝口、2016を参照）、全員が経験した出来事について、経験した直後に全員で向かい合って感想を出し合うという取り組みは、ほとんど認められないといってよいであろう。それは、岡本（1985）が提起した一次のことば（具体的な現実場面について、親しい特定者と会話式で交わされる話し言葉）でも、二次のことば（現実を離れた場面について、不特定の一般者に向けて一方向的に発せられる話し言葉と書き言葉）でもない、あるいは一次のことばとも二次のことばともみなせる第三のことばで語るという取り組みである。具体的には、幼稚園の振り返りの場では、数分前の具体的な現実場面について（“今ここ”での出来事ではないという意味では、現実を離れた場面もある）、親しい一般者に向けて、基本的には一方向的であるが、時に会話式も含む話し言葉が交わされた。岡本（1985）は、十分な成熟をとげない一次のことばに対して、二次のことばが侵蝕することの危険性を説き、形式的側面だけが強調された二次のことばの教育は、一次のことばを貧相にするのみならず、二次のことばをも危うくすると指摘した。二次のことばでの教育が展開される小学校への就学を控えた年長児にとっては、一次のことばの更なる成熟を目指す時期であるととらえるべきであろう。その前提を共有しつつ、例えば、小学校教育を見据えるという名目のもと、幼稚園や保育所・園、認定こども園において、二次のことばで語る機会を増やすことに注力することよりも、本研究の振り返りの場で交わされたような、一次のことばでも二次のことばでもない、一・五次のことをともいえる言葉を用い

てのやり取りを意識的に設定していくことが、有効であるようにも思われる。

(2) 今後の課題

本研究では、幼稚園年長児の学習内容として、「年長者がいる集団での振る舞い方の学習」、「人間の多様性の認識に関する学習」、「第三のことばでの経験の述懐に関する学習」の3点を挙げたが、「人間の多様性の認識に関する学習」は交流会後の振り返りの場を必須とする学習であり、「第三のことばでの経験の述懐に関する学習」は同一経験を全員で振り返ることによって達成される学習であるため、両者とも交流会の場で成立した学習とみなすことはできない。今後は、交流会のビデオ録画資料を丁寧に分析することを通して、交流会の場で、年長児が何をどのように学んだのかについて明らかにすることが求められるであろう。

また、本研究では、幼稚園年長児を対象としたが、本研究で得られた結果を年中児や年少児にも適用することは注意を要する。やはり、年中児や年少児を対象とする活動を実施し、それぞれに認められる学習内容を丁寧に抽出していく必要があるであろう。

最後に、今後、幼児とのふれ合い体験活動を実施する際に、参加者が「幼児の活動のねらい」を明確にし、全員で共有することを提案したい。ねらいを共有する参加者には、保育者や学校教諭のみならず、場合によっては小学生や中学生、高校生が含まれる。本研究の結果から、年長児は体験活動そのものや他者との交流を「楽しかった・面白かった」とこととして経験することが明らかになった。以上の結果を、自明のこととして受け流すのではなく、積極的に活用していきたい。例えば、小学生や中学生、高校生が、「幼児が楽しむ場を提供する支援者」の他に、「幼児の学習の場を構築する設計者」という立場で、ふれ合い活動を企画し運営するといった実践が考えられる。言うまでもないことであるが、ここで言及する「幼児の学習」は、読み書き算数を身につけるということを示すもので

はない。以上のようなふれ合い活動の実践を推進するうえでは、やはり、ふれ合い活動の場での幼児の学習内容や、その学習をより確かにする支援のあり方を明らかにしていかなければならないだろう。

引用文献

- ・秋田喜代美・第一日野グループ(編著) 2013 保幼小連携：育ちあうコミュニティづくりの挑戦 ぎょうせい
- ・天野美和子 2014 幼稚園・保育園における幼児と中学生との“ふれ合い体験活動”を通しての幼児側の経験 日本家庭科教育学会誌, 57, 196-207.
- ・天野秀樹・河崎祐子・植田敦三・松浦武人・下村哲・寺垣内政一 2015 小・中を円滑に接続する関数指導のあり方：小6と中1の比例学習に着目して 広島大学附属東雲中学校研究紀要 中学教育, 46, 35-42.
- ・井口眞美 2015 幼保小接続期の保育・教育をつなぐ視点の開発(その2)：幼小連携研究の変遷と現状 實践女子大学生活科学部紀要, 52, 45-53.
- ・叶内茜・倉持清美 2014 中学校家庭科のふれ合い体験プログラムによる効果の比較：幼児への肯定的意識・育児への積極性と自尊感情尺度から 日本家政学会誌, 65, 58-63.
- ・リンデン, D. J. 夏目大(訳) 2017 脳はいいかげんにできている：その場しのぎの進化が生んだ人間らしさ 河出書房新社 (Linden, D. J. 2007 *The Accidental Mind: How Brain Evolution Has Given Us Love, Memory, Dreams, and God.* Belknap Press.)
- ・文部科学省 2008 中学校学習指導要領 東山書房
- ・お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校・中学校・子ども発達教育研究センター 2008 「接続期」をつくる：幼・小・中をつなぐ教師と子どもの協働 東洋館出版社
- ・尾島恭子・綿引伴子・松田洋介・滝口圭子・

- 橋本正恵・西多由貴江・中村正寛・中田泉
2013 大学・附属学校園における連携活動の検討：家庭科を中心とした実践事例から 金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要, 5, 45-53.
- ・尾島恭子・綿引伴子・滝口圭子・松田洋介・橋本正恵・中田泉・西多由貴江 2014 大学・附属学校園の幼小中連携活動の検討 (1)：みそ汁作り・お弁当交流会の事例から 金沢大学人間社会学域学校教育学類附属教育実践支援センター紀要 教育実践研究, 40, 27-36.
- ・岡本夏木 1985 ことばと発達 岩波書店
- ・岡野雅子・伊藤葉子・倉持清美・金田利子
2012 中・高生の家庭科における「幼児とのふれ合い体験」を含む保育学習の効果：幼児への関心・イメージ・知識・共感的応答性の変化とその関連 日本家政学会誌, 63, 175-184.
- ・滝口圭子 2016 遊びや生活を通した学び 田爪宏二(編著) 保育の心理学：保育の中で捉えるこころのすがたと育ち あいり出版 pp. 240-249.
- ・滝口圭子・綿引伴子・尾島恭子・松田洋介・橋本正恵・中田泉・西多由貴江 2014 大学・附属学校園の幼小中連携活動の検討 (2)：みそ汁作り・お弁当交流会についての インタビュー調査の結果から 金沢大学人間社会学域学校教育学類附属教育実践支援センター紀要 教育実践研究, 40, 37-47.
- ・滝口圭子・綿引伴子・尾島恭子・松田洋介・川谷内哲二・橋本正恵・服部浩司・中田泉・西多由貴江 2016 デジタル絵本でつながる幼小中高連携活動2：児童・生徒の評価 金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要, 8, 61-69.
- ・綿引伴子・滝口圭子・尾島恭子・松田洋介・川谷内哲二・西多由貴江・中田泉・橋本正恵・服部浩司 2016 デジタル絵本でつながる幼小中高連携活動1：活動概要と担当教員・観察者の評価 金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要, 8, 49-60.

マリンバを素材とした「音楽づくり」の実践的研究 － グループ学習によるマリンバアンサンブルの「音楽づくり」を通して－

A practical examinations of “music making” as ingredients of a Marimba
— Analyzing “music making” as ingredients of
a marimba ensemble by the group learning —

篠原秀夫・徳田典子
Hideo SHINOHARA, Noriko TOKUDA

音楽専科以外の教師の多くが、「音楽づくり」の授業を経験していないこともあり、この授業が必ずしも効果的に行われていない状況が散見される。そういう背景もあり、平成26年11月14日、国立教育政策研究所教育課程研究センターから、小学校音楽科の表現領域である「音楽づくり」の授業の更なる充実のために、指導資料が作成された。このように教員向けの指導資料を作成するのは、今回が初めての試みであり、筆者は、これから音楽科教育を示唆しているのではないかと考える。そこで、それら指導資料を下敷きにして、21世紀型能力の「思考力」に示されている「創造力」について着目し、マリンバを素材とした「音楽づくり」の実践研究をおこなった。

キーワード 創造力／マリンバ／音楽づくり

はじめに

平成26年11月14日、国立教育政策研究所教育課程研究センターから、「小学校音楽映像指導資料 低・中・高学年 楽しく実践できる音楽づくり授業ガイド」として、DVD3巻が作成された。このDVDは、低・中・高学年の学習場面を多数紹介し、指導上の留意点や子どもの表現のポイントなどをわかりやすく説明したものである。

筆者は、「音楽づくり」が次期学習指導要領改訂に向けての音楽科の重点として示唆されていると考え、この指導資料を下敷きにし、マリンバを素材とした「音楽づくり」の実践をおこなった。

素材のマリンバは、打楽器に属しているが、クロディ、リズム、ハーモニーを兼ね備えた楽器であり、1台で4オクターブから5オクターブの音域がある。マレットの大きさや固さなど、材質をかえることにより、多様な音色を表現することが出来る。また奏法を工夫することにより、音楽表現が幅広くなり、マリンバ特有の木の音色が心地よく広がる点が魅力ともいえる。

小島(1999)⁽¹⁾によると、「音楽づくり」のどの

段階においても、社会的衝動が働き、人とつながろうとする欲求に従って活動は発展していくと示している(p.73)。本校の児童は、音楽づくりの活動に対しては肯定的な回答をしているが筆者は、児童自らの心をつき動かして助け合い学習目標を達成するような学習活動はなかなか生まれにくいと感じてきた。ここでは、グループ学習を取り入れる学習を構想することで、さらに児童の主体的な取り組みを促すための活動にさせたいと考えた。

そこで、マリンバを素材としグループ学習を主体とした本研究は、教育的にどのような意義があるのかを考察する。

1. 「音楽づくり」の学習に対する児童の意識調査の実際

本研究にあたり、児童が音楽づくりの学習について、どのような意識をもっているのかを調査した⁽²⁾。

- 1 音楽をつくる活動のとき、自分のイメージや思い、場面や様子などを音や音楽で表現することは好きですか。
- 2 音楽をつくる活動のとき、自由な発想を活かして、いろいろな音楽表現を楽しんでいますか。
- 3 音楽をつくる活動のとき、音楽の仕組みを生かす工夫をしていますか。
- 4 音楽をつくる活動のとき、音のひびきやその組み合わせを工夫していますか。
- 5 音楽をつくる活動のとき、友だちといっしょに活動することを楽しんでいますか。

■ 好き ■ あまり好きではない □ どちらでもない

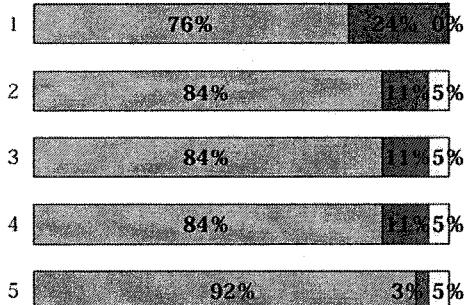


表1 「音楽づくり」意識調査

音楽づくりの学習に関する児童の意識では、好き、どちらかといえばあまり好きではない（どちらかというとそうしていない）、その他の三段階的回答とし実施した。1「自分のイメージや思い、場面や様子などを音や音楽で表現することは好きですか。」では、肯定的な回答を（「好き」）した児童は、76%であった。2「自由な発想を活かしていろいろな音楽表現を楽しんでいますか。」に対しては肯定的な回答（「そうしている」）をした児童は 84%であった。次に、音楽づくりに関わる内容をみると、3「音楽をつくる活動のとき、音楽の仕組みを生かす工夫をしていますか」に対しては肯定的な回答（「そうしている」）をした児童は 84%であった。4「音のひびきや組み合わせを工夫していますか」では肯定的な回答（「そうしている」）をした児童は、84%であった。このように、8割の児童が音楽づくりの学習に対して、

肯定的な回答をした。5「友だちといっしょに活動することを楽しんでいますか」では肯定的な回答（「そうしている」）をした児童は、92%であった。9割の児童が「友だちと活動すること」に対して肯定的な意識があることがわかった。

そこで、本研究では、音楽をつくる活動においては、4の「音のひびきやその組み合わせを工夫する」に重点を置くこととし、5の結果を受けて、学習の主体をグループとすることにした。何より、8から9割の児童が音楽づくりの活動に対して、肯定的な回答をしていることを受けて、この結果が反映できるような題材構成のあり方を探っていきたいと考える。

2. 「音楽づくり」の実践の概要

実践は、金沢大学人間社会学域学校教育学類附属小学校の第5学年の音楽科の授業において実施したものである。対象児童は 112 名である⁽³⁾。

(1) 指導の実際

- ・題材名：マリンバアンサンブルをつくろう
～ドローンの音をつかって～
- ・題材のねらい：和音に含まれる音を用いて、音楽の仕組みを生かしたマリンバアンサンブルをつくったり演奏したりする。

・題材計画：総時数 9 時間十課外

- | | | |
|-----|----------------------|--------|
| 第一次 | マリンバアンサンブルの構想を考える | (2 時間) |
| 第二次 | マリンバアンサンブルをつくる | (4 時間) |
| 第三次 | マリンバアンサンブルのまとめの演奏をする | (3 時間) |

本実践では、音の重ね方を工夫してマリンバアンサンブルをつくることをねらった。音素材はマリンバとし、ドローン、インターロッキングの音楽の仕組みを生かした旋律などを取り入れ、4種類のパートによるまとまりのある音楽をつくった。全体の構成としては、既習したハ長調の I・IV・V・V₇の和音を用いて、6小節の楽曲をつくり表現の工夫をした。特に演奏の仕方では、4種類の旋律をグループのメンバー全員が次々に

交代して演奏するという演奏形態を工夫させることにした。そこで、これまで既習したカノン形式によるマリンバアンサンブルやインターロッキングの仕組みを生かした音楽づくりによる経験をもとに、意欲的にマリンバアンサンブルをつくる。

第一次の題材の導入では、このマリンバアンサンブルの音楽づくりを意識した参考曲を鑑賞させる。鑑賞曲では、ドローンの音の響きや効果、マリンバアンサンブルの奏法、演奏形態など必要な音楽の要素が感じ取れるような提示をする。その上で、各パートの役割や音楽の仕組みなどの音楽づくりの約束事を確認する。またどのようなテーマのマリンバアンサンブルにするかをグループで話し合せ、楽曲の構想を考えさせる。ここでのグループは、音楽づくりをする環境を考慮して学級を3グループに分ける。

第二次では、グループでマリンバアンサンブルをつくる。まず、この題材における音楽づくりの約束事として、曲の和音進行I・I・IV・IV・V₇・V₇の6小節を指定した。マリンバの鍵盤の3～4オクターブを使用することで、その音域に適した旋律を4種類(主旋律・ドローン・和音・オスティナートバス)をつくることとした。また、和音とオスティナートバスについては、インターロッキングの仕組みを生かした音型を取り入れる。主旋律を構想することについては、グループで考えたテーマのイメージに近づくように思いをもって音楽をつくる。ドローンについては、民族音楽でよく使用される演奏であるが、ここでは、バグパイプの演奏における低音の聴き取りから、その演奏効果を確認し、音楽づくりに取り入れることを意識させた。音域は本来の低音に限らず、テーマのイメージに近づけるための効果的な表現方法の一つとしてとらえさせる。マリンバの場合は、ロールやトレモロの奏法を使用することで、音を持続させる。また、より多くの児童が演奏に参加することを考慮して、伊藤康英作曲の「ぐるぐるマリンバ」のカノン形式(輪奏)の演奏形態を参考にした。

第三次では、まとめの演奏をするにあたりつ

くった曲を聴き比べる活動をする。マリンバの音色やマレットのコントロールの仕方や奏法など、グループの表現に必要なことを友だちのアドバイスを通じて気づかせたいと考える。またマリンバアンサンブルの範奏を鑑賞することから多様な演奏形態に気づかせ、グループの演奏形態を柔軟に考えさせる。

(2) 「音楽づくり」の過程

本研究では、小島(1999)⁽⁴⁾のデューイの「オキューション」の概念を手がかりにした音楽づくりの分析より「音楽づくり」の過程として大きく4つの段階ととらえる方法をもとに、実践を紹介する。

第1段階	「構想の過程」	テーマから発想を得て作品の全体的な構想を立てる過程
第2段階	「探究の過程」	音楽づくりの材料を探す過程
第3段階	「構成の過程」	材料を音楽作品に構成する過程
第4段階	「表現の過程」	作品のより美的なおもしろさを求める過程

3. 実践

本研究の指導の実際は、5年3組37名の第二次からの実践の実際を抜粋する。

(1) 第1段階 「構想の過程」

テーマから発想を得て作品の全体的な構想を立てる過程

①音楽づくりの約束事を確認し、どのようなテーマのマリンバアンサンブルにするかを考えさせる

グループでは、まず指定した和音やその移り変わりを生み出す響きを感じ取らせる。その上でテーマを決定させた。テーマ決定後、このマリンバアンサンブルの全体的な構想をストーリーにすることで組み立てる。

・A グループ

テーマ：海

ストーリー：家族が海に遊びに行きました。そこで、サメに襲われそうになりました。すると、小さな魚の群れが助けてくれて、楽しく残りの時間を楽しみました。

・B グループ

テーマ：ジャングル

ストーリー：ある日、ジャングルへ冒険に行きました。ジャングルにはいろんな動物がいました。冒険の途中でライオンに見つかってしましましたが、大きな鳥の背中に乗せて助けてもらい、家まで送ってもらいました。

・C グループ

テーマ：木かげ

ストーリー：暑い日、女の子は木かげをさしていました。その時、遠くから女の子を呼ぶ声が聞こえてきました。声の方に近づくと、大きな木がありました。女の子が読書をしていると、小動物が集まってきて、一緒に遊びました。

(2) 第2段階 「探究の過程」

音楽づくりの材料を探す過程

①あこがれを感じさせる楽曲と出会わせる

音楽をつくる材料を用意する探究の段階では、この題材の材料であるマリンバについての活動を進めていく。そこで、探究的衝動をより活性化するために、よりあこがれを感じさせる楽曲と出会わせた。はじめは本題材の参考曲として伊藤康英作曲の「ぐるぐるマリンバ」である。この楽曲の聴き取りの後に、マリンバアンサンブルの演奏体験をした。この体験によって、4つの旋律の働きを認識した児童は、互いにこの楽曲のおもしろさや魅力を伝えようとした。この楽曲では、演奏形態の面白さや多様性を体感させる。

②音素材をマリンバに限定する

この題材の材料であるマリンバに対しての探究的衝動によって、活動を進めていった。児童には試しの演奏をすることで、さまざまなマレットの音色を聴かせ、描いたイメージの世界を意識させた。マレットの種類を換えると、音色が変わることや奏法によっても変化すること

にも気付かせた。また、イメージにあった旋律をつくるには、どのような奏法がいいのかを客観的にみつめることができるようにさせた。ドローンの効果をマリンバアンサンブルに取り入れるには、奏法としてロールやトレモロ奏法を用いることにも気づかせる。

③ドローンの効果を感じさせる

次に、マリンバアンサンブルをつくることを意識した参考曲を鑑賞する必要があると考える。特にこの音楽づくりでは、ドローンの音の響きや効果を取り入れたいと考えた。

そこで、民族音楽のバグパイプの演奏を鑑賞されることから、ドローンの効果を感じさせる。

児童にこの段階の過程について質問したところ、次のような記述となつた。

この曲(アーミンググレース)では、ドローンを取り入れることで、何かやくどう感や空気を動かすようなものが感じられました。ドローンの音が変わるごとに、イメージがガラリと変わりました。聞いていて、見える風景が一変したかのようで、おどろかされました。ドローンを使うと1音1音が何かを押し出して前へ前へ行っているかのようでした。きっと、私のグループの「海」の曲にもドローンを取り入れれば、とてもいいふんいきが生まれるんじゃないかなと思います。無理かもしれないけど、イメージを強くするために、ドローンパートを加えたら、とてもいい曲になると思いました。大きな音がしたり、大きな物が動いたりする、見て感動するかのような大自然の中にいるようでした。アーミング！

(5年3組 A児の感想より)

このように、「探究の過程」では、児童に参考曲の演奏を体験させることや音素材の探究的体験を充分にさせてから、音楽づくりに入る事が大切だと考える。また、「探究の過程」をさらに深めるために、鑑賞曲を取り入れて、音楽づくりに必要な要素についてポイントを絞ってその効果を感じさせていくことも必要だと感じる。

(3) 第3段階 「構成の過程」

材料を音楽作品に構成する過程

①インターロッキングの仕組みを生かした低音をつくる

5年3組の児童は「探究の過程」での体験を得て、旋律にはどのような奏法がいいかなどを比較的客観的にみつめることができるようになってきた。この段階では、メンバーを主旋律、低音、ドローンの各グループに分ける。低音では、2つのパート(オステイナートバスと和音)をインターロッキングの仕組みを生かしてつくる。インターロッキングの特徴である入れ子のリズムを体感するために、簡単な絵譜を用いて可視化し、実際に体験することで、リズムのかみ合わせをイメージさせた。

例

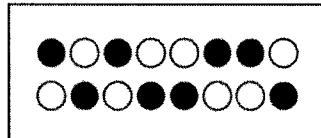


図1 2つのパートを示すワークシート

図1では、○は手をたたき、●は休むことを示している。二つのグループに分かれて、上段下段の絵譜に手拍子をいれると、インターロッキングの入れ子のリズムを理解することができる。考えたリズムをもとに、マリンバを使用して、和音進行の約束事を意識した低音の音型を構成していく

②主旋律とドローンの効果を取り入れた旋律をつくる

マリンバの同じ音を持続して演奏する奏法を取り入れることで、ドローンのもつ役割や効果が発揮させる。ここでのドローンは、低音に限らず、テーマのイメージに近づけるためにどの音域を使うかは柔軟に考えさせる。また、ドローンを加えることによって、マリンバという楽器の豊かな響きが、各グループの音楽に特徴的な印象を与えることになると考える。

5年1組の児童にこの段階の過程についての演奏の聴き取りをしてから質問したところ、次のような記述となった。

A グループの「波」では、波の音が上手く表現されていて良いと思った。おだやかな感じがして、ドローンがきれいだった。サメにおそわれているところがよく分からなくなったり。だけど、終わり方が良かった。

B グループの「ジャングル」では、ジャングルを探検しているように聴こえた。ハモリがとても良い。最後にドローンが2回入って終わるところがよいのでまねしたい。それからいろいろな動物がいるようだった。

C グループの「木かげ」では、最初ドからだんだん上がっていくところが耳に残った。ドローンがあると、木かげって感じがした。風ゆれている葉の音のような部分もあって、よく考えているなと思った。同じ学年でも、まるでプロのような演奏すごいと思った。僕たちのグループでもっと協力してテーマに合う演奏がつくりたいと思いました。

(5年1組 C児の感想より)

この過程の全体の構成としては、指定した和音進行 I・I・IV・IV・V₇・V₇の6小節の構成音を使ってそれぞれの旋律としてつくる。それぞれの旋律は和音の構成音をつかって演奏することから、不協和音などの不具合な点については、この過程における客観的な認識によって選択する力が働いてくる。

そこで、まずグループでつくった曲が、テーマを意識した一つの楽曲として構成されているかを確かめる。特に主旋律は、テーマのイメージを醸しだしているか、他の旋律は主旋律にどのような影響を与えているかを意識する。

また、この音楽づくりでは、2つの旋律(オステイナートバス・和音)を重ねて演奏する低音とドローンをどのような効果として取り入れているかを確認する。ここでは、各グループが試しの演奏をしながら音を音楽に構成していく。このようなくり返しから、友だちと協同してものをつくるという連帯感が生み出されるを考える。

③楽曲のイメージを絵に構成させる

小島(1999)⁽⁷⁾によると、絵には、論理的な部分が描かれ、その部分が曲を形づくるための枠組みにあると述べている。そこで本実践では、

それぞれの旋律が完成した段階で、楽曲のイメージを絵に構成することで、どのようなイメージで曲が構成されているのかを絵によって見取る方法を取り入れた。

構成の過程では、各グループで考えた4つの旋律を、テーマタイトルのストーリーを意識して組み合わせることで、一つの作品をつくりだそうとした。児童の絵からは、構成のためにどのようなイメージにするのかを選択していることが見取れる。例えばBグループの「ジャングル」については太陽・大きな鳥・動物たち・ライオンという場面が絵に描かれている。

Bグループの音楽の特徴は、インターロッキングの仕組みを利用して低音としてつくった2つの音型を、高い音域で演奏することに修正したことである。2つの旋律がかみ合わされるおもしろさを友だちとジャングルへ冒険に行くというわくわくとしている気分をさらに高めるために工夫した。また、児童は主旋律を演奏する音域をじっくりと考えていた。絵にあるようにサルが木のうえではしゃいでいる様子を、和音の構成音を組み合わせることで、明るい旋律に構成したいと考えていた。この過程では、4つの旋律をテーマの気分が醸し出される音域に定めることを第一にとらえることで、どのように構成するかを考え始めた。また、Bグループのストーリーには、ジャングルの冒険の途中で、ライオンに見つかってしまったという部分がある。このBグループのストーリーがより反映する手段としては、ライオンに見つかるという危険な雰囲気をドローンの効果を低音部分の音域で重量感をもたせて演奏することから表現しようとしていた。絵からは危険なライオンは、低い位置に描いていることから、ドローンを低音域に選んだことがうかがえる。

このように絵による構成には、児童が考えた音楽の構成や意図がはっきりと表現されていた。

また、絵で可視化することからは、つくった音楽が感覚的に出来上がったものではなく、意図をもって構成していることが見取れる。

この「構成の過程」では、児童の感想にあるように、友だちと協同して音楽をつくりあげている様子に変容がみられるようにあった。



絵1 絵による構成

(4) 第4段階 「表現の過程」

作品のより美的なおもしろさを求める過程

①曲の構成を考えさせる

4つの旋律が出来上がり、一つの音楽として形が整ってくると、作品のおもしろさを表現がしたいという気持ちが前に出てきた。より音楽の意図を伝えたいという思いは、テーマによっては、より美しくしたい、さらに変化のある演奏にしたいなど様々である。この過程では、聴き手を意識する段階に入る。

児童は、「構成の過程」において、テーマを意識して考えた4つの旋律をマリンバのどの音域で演奏するかを決めた。あらかじめ低音としてつくった2つの旋律であっても、各旋律のおもしろさを表現するためには、音域を固定せずに曲の構成を考え始めた。また、各グループで反復や問いと答えなど、どのような音楽の仕組みを意識するとストーリーが伝わるのかを客観的に考えた。Bグループでは、はじめにインターロッキングの仕組みを生かして考えた2つの旋律と主旋律を組み合わせた演奏を2回する。その後、この組み合わせにドローンを加える演奏を2回する。また、曲が終止するために、最後にはcodaをつくった。曲の反復する回数には、13人が交代で全員が演奏することを考慮したくりかえしが意識されている。Bグループの表現の特徴としては、曲の始まりに前奏をつくったことである。音楽づくりに使っ

た I・V・V₇ の和音の構成音を組み合わせて、マリンバのトレモロ奏法でよりオープニングに期待感を高めるようにした。マレットの選択では、既成のマレットの使用の仕方だけでなく、テーマのジャングルを意識するために、マレットの持ち手の木の音を利用して表現する工夫をした。

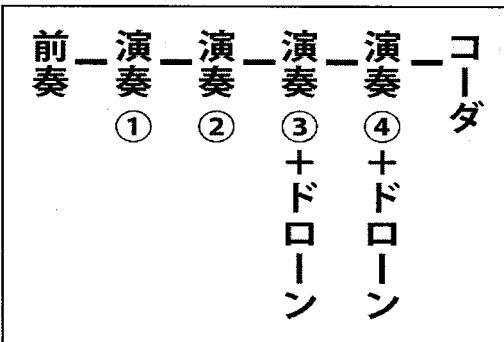


図2 B グループ曲の構成

②演奏形態を工夫させる

演奏形態については、参考曲を演奏することでカノン(輪奏)形式⁽⁸⁾を体験させた。カノン形式は、一人で4つの旋律をすべて演奏する技能が必要となる。曲が途切れずに演奏されないとカノン形式としての音楽のよさが表現されない。児童は演奏体験を通じて、グループのメンバーとの心の結びつきをつめるよさを実感していた。また、児童は演奏をくりかえすという体験をすることから、演奏形態をはつきりさせることができることが、より音楽の意図を伝えるために大切だという表現的衝動が高まってくる。そのことから演奏する行為と意図との一致を見つけることの重要性を見い出す。

著者は、本研究の音楽づくりの価値がこのカノン形式のように演奏形態そのものにも見出しが出来ると感じている。グループには、演奏の得意な子もそうでない子もいる。それが学級のグループでの演奏である。グループでは演奏が苦手なメンバーを出来るように引き上げないと演奏自体が出来ない。一人一人の性向や経験や考えの異なった児童がグループ学習という中で、助け合って学習に取り組めば、対

立もあるし、矛盾も出てくる。それを克服し合う過程を得ることにこそ、このグループで活動する意義があると考えている。B グループでは図3のような演奏の形式を考えた。児童は、この形態を専門家形式と名づけて、13人のメンバーが全員活躍できることやついた音楽がより意図をもった表現となることなどを意識していた。①～④の表示は、図2の曲の構成の通りに演奏する順である。

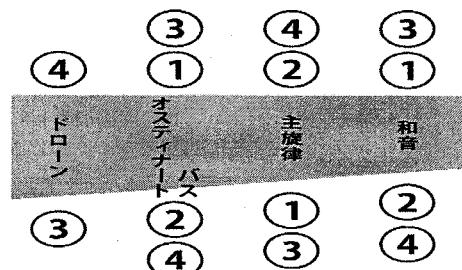


図3 B グループ演奏形態

この段階になると、児童は、まとまりのある演奏にするためには、どのようなことに気をつけたらよいのかを真剣に考えている。グループ学習を通じて演奏活動をくりかえすことからはチームワークの必要性にも気づく。そこで、この過程の終末に学年全体によるマリンバアンサンブルの鑑賞を取り入れた授業を展開した。実施するにあたり、タイトル、曲のイメージ画の提示、つくった音楽の簡単なストーリー、曲の構成図、演奏形態を示す図を準備し、解説してから演奏に臨んだ。ここでは、マリンバ特有の音色、奏法、マレットコントロール及びマレット交換など、表現の技能がはつきりと表れるような演奏を心がけた表現が展開された。

以下は、児童の考えた演奏形態でマリンバアンサンブルを鑑賞及び演奏体験したことについて質問したところ、次のような記述となった。

1番驚いたのは、3組のBグループ「ジャングル」です。前奏では、危険が近づいてきていることをだんだん音を大きくしていくという工夫で表しており、その演奏に引き込まれていきました。ドローンもちゃんと役目を果たしていて、本当に文句なしの演奏じゃないかなと思いました。みんな一から、全く同じ条件で曲づくりをしているのに、全然ちがう曲になっていました。ぐるぐるマリンバアンサンブルは、みんなの努力のかたまりです。この題材では、協力の大切さを学びました。1人でも失敗してしまったら、みんなも道づれになります。なので、緊張感をもち、集中してスクラムを組んで物事をする力がついたと思います。友だちに演奏を聴かせるために、このBグループでは、専門家方式で演奏していました。メンバーの交代をスムーズにおこなっていたのが印象的でした。立ったり座ったりとすごい工夫でした。ぼくは、今日の演奏をお父さんやお母さんに見せてあげたかったです。発表会は、たくさんの工夫を見つけました。このことを生かして、また新しいことにも取り組んでいきたいです。

(5年2組 B児の感想より)

児童の感想にあるように、マリンバアンサンブルの鑑賞をする授業を実施したことは、児童のつくったオリジナルの楽曲を客観的にみつめる手立てとなった。その他として、同じ条件で全く違うイメージの曲が出来上がっていたことや演奏をするために、演奏形態を工夫する必要感や友達との絆がより深まったという感想も多くあった。また、音素材のマリンバ独特の音色の美しさやイメージを表すために工夫されていた奏法などへの気づきがあった。

4. 本研究の実践にかかる検証の実際

指導の実際として取り上げた題材にかかる授業後アンケートの実態を示す^{⑨)}。

(1) 検証の実際

本実践の検証の実際は、第5学年112名による結果を取りあげる。また本実践では以下に示す事後のアンケートを実施した。

1. マリンバアンサンブルをつくろう ~ドローンの音をつかって~ではどのような音楽の力が身についたと思いますか?

記述の質問紙のために、回答の内容が重複していたが、児童の回答には、大きく分けて下記の3点についての記述があった。

1点目は、「どのように音と音を組み合わせたらよいかを考える力」である。児童はこの学習から、旋律をつくっていく音楽づくりでは、大きく和音進行が曲をつくることに関係していることがわかった。また、どのような音とリズムを組み合わせていくと、グループのテーマに近づくような旋律が出来上がっていくのかということがわかったという回答が多かった。

2点目は「友だちと協力して音楽をつくる力」「グループのメンバーと協力して練習する力」などがあった。

3点目は、「ドローンの効果を考えて音楽に生かす力」があった。児童は、作品が練りあがっていく過程において、ドローンの効果を生かすことでき、さらにテーマについての意識が高まり演奏表現が向上すると感じていた。

また、この質問の無回答が児童112人中、2名であった。

2. この題材では、グループで「音楽づくり」をしましたが、グループで学習するとどんな良さがありますか?

本実践では、マリンバでアンサンブルをつくるという条件をもとに、1台を12~13人のグループ学習の形態を意図的に仕組んだ。児童の記述による回答は、大きく分けて2点あった。

1点目は、「自分とは違う新たな発見や気づきがある」「自分とは違う表現の仕方を知ることができる」など、一人では思いつかないアイディアなどを吸収して、さらに良い作品がつくれるという点である。

2点目は、「友だちから教えてもらえるよさや教えあうよさ」「グループのメンバーとの絆が深まる」などがあった。一つの作品が出来上がってい

く過程で、4つの旋律をつくり、どのような演奏形態で演奏するかという約束事を考えさせたことが、このような回答につながっている。これは、それぞれのパートがそれぞれの旋律をきちんと演奏できないとアンサンブルが成り立たないという理由からである。以上の意見が全体の9割を占めている。その他として、この音楽づくりを経験し、グループ学習で友だちと活動して実感し、この活動の良さとした記述からは、「時にはけんかもしながら、よりよいものがたくさんつくれるそれによって仲も深まる」「チームワークが学べる」「コミュニケーション力がつく」「相手のことを考え、グループのために協力して活動する大切さ」「グループで学習するとき意見が合わなかつたりするけどやりきった感やうれしさが増すよさがある」「みんなで協力することによって、作品が出来た時の達成感、やりとげた感じが個人でやるとより強い」「相手の間違いを指摘し、互いに直せる場」などの意見があった。

3. 5年生では、1学期にリズムアンサンブルをつくろう～インターロッキング」、2学期には、マリンバアンサンブルをつくろう～ドローンの音をつかって～の「音楽づくり」に取り組みましたが、どちらの実践が楽しかったですか？○をつけてください。また、そのわけも書いてください。

回答は、以下の通りである。

- | | |
|-------------------------------------|-----|
| ①リズムアンサンブルをつくろう～インターロッキングの音楽づくり | 25% |
| ②マリンバアンサンブルをつくろう～ドローンの音をつかって～の音楽づくり | 75% |

①についてはクラッピングの作品、②については、マリンバを1台使用したグループでの共同作品である。内容としては、①は曲の構成の約束事を指定した上で、テーマを決め、インターロッキングの仕組みを使ったリズムアンサンブルである。児童の多くが、②の実践が楽しかったとされる理由としては、マリンバ独特の音色に出会えたことやみんなで協力して4つの旋律をつくれたことが挙げられた。また、マリンバでは奏法に

よってさまざまな表現が出来たことやマレットを換えることでイメージに近い音色をさがすことができたことなども楽しかった理由に挙げられた。回答には、参考曲の演奏体験で4つの旋律を交代しながら演奏するというカノン形式の演奏形態を学習したことが、自分のグループはどのような形態で演奏することが一番いいのかを考える参考になったという感想が多かった。児童はカノン形式の良さを理解しながらも、本実践では専門家形式という演奏形態を考えた。4つの旋律を図3にあるように、4人が担当し、楽器をはさんで向き合って演奏する形式である。この形式を考えた背景にはこの音楽づくりでは、インターロッキングの仕組みをつかって旋律をつくったことが挙げられる。はじめに、図1のように低音として組み合わせた2つの旋律が、図3のBグループの演奏形態のように主旋律をはさむような形になると、組み合わせのタイミングがはずれ音の重なりがくずれてくる。児童は、この過程をくりかえすことで、どのような演奏形態にすることがいいのかを理解していく。児童はこのようなことを経験していく過程で、グループでこの演奏を成功させるには、13人のメンバーの一人一人の力が生かされると感じた。そのことから、②の実践では75%の児童がより楽しく感じたと考える。

4. 曲を作り上げる過程で一番楽しいのは、第○段階ですか？また、そのわけも書いてください。

- | | |
|-------|---------|
| ①第1段階 | 「構想の過程」 |
| ②第2段階 | 「探究の過程」 |
| ③第3段階 | 「構成の過程」 |
| ④第4段階 | 「表現の過程」 |

回答は以下の通りである。

- | | | |
|-------|---------|-----|
| ①第1段階 | 「構想の過程」 | 29% |
| ②第2段階 | 「探究の過程」 | 5% |
| ③第3段階 | 「構成の過程」 | 18% |
| ④第4段階 | 「表現の過程」 | 48% |

今回の回答では、児童が一番楽しいと感じた過程は、第4段階「表現の過程」であった。

児童の記述によると、「完成したものを、さらに良くしていく楽しさを学ぶことができる」「クレッセンドなどを取り入れ、曲のおもしろさをさらに引き出していくことができる」等が上げられた。この段階は、児童一人一人が自分のグループの演奏ができるようになっていることもあり、余裕をもって、音楽表現にむかっているのだと感じた。

また、29%の児童が第1段階の「構想の過程」を楽しいと回答があったが、児童によるとテーマから楽曲全体の構想を立てることにおける柔軟な創造性において、おもしろさを感じていた。筆者としては、今後は、特に第2段階「探究の過程」において、音素材への興味・関心を高めるための手立てについて、今後さらに工夫する必要があると感じている。

終わりに

本研究の成果は、マリンバアンサンブルの音楽づくりの過程において、人と人を結びつける機能を内包したグループ学習となったことである。音楽づくりの授業については、一般的にみても具体的な指導法や活動における児童の姿がイメージしにくくとされてきた。また、筆者はこれまで児童に主体的な学習を促すためにグループ学習を取り入れてきたが、心をつき動かしていくような関わりが生まれにくいと感じてきた。しかし、本実践のようにマリンバアンサンブルの旋律づくりや演奏形態の工夫によって児童の心の結びつきや絆を実感する教育的にも意義のある音楽づくりの学習ができることがわかった。特に第3段階の「構成の過程」においてつくった4つの旋律の音域を構成して演奏する方法を考えてから、第4段階の「表現の過程」において、演奏形態の工夫や表現のためのパフォーマンスを実践させたことで、より一層効果的に作用した。参考曲として提示した<ぐるぐるマリンバ>からカノン形式の演奏をするということは、グループのメンバー全員が、4つの旋律を正しく演奏することが基本となつた。

そこで、児童には4つの旋律を正しく演奏する

という技術的な反復練習の取り組みを通して試行錯誤し、問題を解決して自分たちの考えによる演奏を醸成させていきたいと考えた。グループ学習の活動中の様子からは、演奏の苦手なメンバーを引き上げていくことで、少しでも学習に対する不安やメンバーの孤立がないように互いが心がけて学習をしていた。そのことは、児童による2のアンケートの記述から、より理解ができた。

本実践では、特にインターロッキングなどの音楽の仕組みを取り入れたことから、より多様な表現が生まれたと実感した。課題は、音楽を構成する過程をいかに工夫するか、そして、それに伴う音楽づくりの約束事をどう精選するかである。今回の実践を得て、音素材を何にするかということがその活動にとってとても重要だと感じている。また今後は、学習過程において児童にとってうまくいかなかつた部分をはっきりさせるために、質問紙などを手がかりとして掘り起こし、さらに活動が充実するようにしていきたい。

このように、児童の知的好奇心が揺さぶられる素材との出会いを保障し、作品を創る過程からゴールまで飽きることのない題材を見つけ出すことが肝心である。

注:引用文献

- (1) 小島律子(1999)「思考と表現の統合をもたらす「音楽づくり」の方法原理と教育的意義—デューイ「オキュペーション」概念を手がかりにより引用する。
- (2) 平成22年特定の課題に関する調査(音楽)調査結果(小学校)より実践事例Ⅱに関する調査問題から抜粋し、意識調査の内容として引用する。アンケート結果の対象は、金沢大学人間社会学域学校教育学類附属小学校5学年112名である。
平成28年12月実施。
- (3) 徳田典子(2016)「考える子を育む～学ぶ楽しさを味わう授業～」第67回教育研究発表会要項 金沢大学人間社会学域学校教育学類附属小学校要項 pp.62-64
- (4) (1)同上

- (5) 本実践で引用した感想は、すべて金沢大学人間社会学域学校教育学類附属小学校 5 年生によるものである。「音楽づくり」の過程における児童の学びのようすとして、ワークシートの感想を引用する。
- (6) 本実践で引用した絵、曲の構成、演奏形態は、金沢大学人間社会学域学校教育学類附属小学校 5 年生 B グループによるものである。「音楽づくり」の過程における児童の学びのようすとして B グループが描いた絵、曲の構成図、演奏形態図を引用する。
- (7) (1)同上
- (8) カノン(輪奏)形式：本研究での参考曲の演奏形態。<ぐるぐるマリンバ>による演奏形態である。
- (9) 本実践の授業後アンケートの結果である。アンケート結果の対象は、金沢大学人間社会学域学校教育学類附属小学校第 5 学年 112 名である。
平成 28 年 12 月実施。

参考文献

- ・徳田典子(2016)研究紀要第 70 集金沢大学人間社会学域学校教育学類附属小学校 音楽科教科論 pp.64-65
- ・伊藤康英著 《ぐるぐるパーカッション》より <ぐるぐるマリンバ>
- ・竹下英二(1999)優しさと思いやりの育つ音楽科グループ学習 -音楽科学習集団の理論と実際- 明治図書

A practical examinations of “music making” as ingredients of a Marimba

— Analyzing “music making” as ingredients of
a marimba ensemble by the group learning —

by

Noriko TOKUDA

We hardly see the example that general elementary school teachers, except music teachers, are having heard time during teaching or in the activities, because of less experiences in teaching method in the subject of “music making”. Because of these back ground, National educational method research organization made the materials with “Musical creation” for music classes for elementary school in November 14 2014. This is the first time to publish those teaching method for teachers. I think these are guide lines to make running the music classes smooth.

These are the introductions, based on these guide lines, I put the eyes on the 21st century types of “imagination” and “creativity” with using the ingredients of a Marimba.

keywords: creativity, marimba, music making

ICT 活用指導力向上に向けた取組みや課題の特徴

～石川県内の教員への調査に基づく一考察～

Peculiarity of the Approaches and the Problem for Upgrading Teaching Skills by Using ICT
～A Study based on the survey result of teachers from Ishikawa～

加藤 隆弘・田向 海裕
Takahiro KATO, Miyu TAMUKAI

概要：石川県にて日常的にICT活用を行う教員に対して、ICT活用指導力の現状とICT活用指導力向上への取組みや課題を明らかにするためのアンケート調査、インタビュー調査を行った。ICT活用経験の浅い若手教員は、機器を「活用すること」に課題を感じ、文献調査や研究会で学ぶことで解決しようとしていた。一方、ICT活用経験のある教員は「活用すること」は前提として、活用の仕方は効果的かどうかに課題を感じていた。双方の結果から、若手教員がICT活用指導力を向上させるために必要とされる取組みや視点を考察し、提案を行う。

キーワード：ICT活用指導力、ICT活用経験、半構造化インタビュー、段階モデル

1. はじめに

1.1. 研究の背景

文部科学省（2016）は、教員のICTを活用した指導力向上のための養成・採用・研修の在り方について、教職課程におけるICT活用について学ぶ機会の充実や、教員のICT活用指導力の向上を図る施策を講じるために、教員養成・採用・研修の一体改革のための制度改革を図るとある。文部科学省（2015a）は、ICTを利活用した授業力の育成や児童生徒の実践的活用や情報活用能力の育成に資する指導のための研修の充実について示している。特に、教員が授業のどの場面でどのような教材を提示すれば児童生徒の関心意欲を引き出し、理解を促しやすいかという観点や、児童生徒が学習の道具や環境として適切にICTを用いて学習を進めることを促すという観点から、授業力の育成を図る必要があるとしている。

このような国の政策にもとづき、石川県の第2期石川の教育振興基本計画（2016）は、平成27年度実施の学校における教育の情報

化の実態等に関する調査結果を示し、「授業中にICTを活用して指導することができる教員の割合」、「児童生徒のICT活用を指導することができる教員の割合」がそれぞれ78.7%、69.7%と全国平均を上回る状況を明らかにしている。しかし、目標値である100%に到達していないことから、教員のICT活用指導力の向上に取組む必要があるとしている。このような課題を受け、石川県教育センター研修講座ハンドブック（2015）では今日的課題研修の1つに「情報教育・ICT活用」の項目を設定し、「はじめてのICT活用（小学校・中学校）」「校務に役立つデータベース研修（入門編）」など8種類の研修が用意され、実際に行われている。

1.2. 先行研究

清水ら（2007）は教員のICT活用指導力は授業経験や活用頻度によって大きく異なるとしている。堀田ら（2008）はICT活用のエキスパート教員の授業設計や学習環境設計の手法を分析した。このように、ICT

活用経験も教員経験も豊富な教員がどのような活用を行うかを明らかにした研究は多く行われている。

また、堀田ら（2006）はICT活用初心者教員にICT活用実践を普及させる戦略を示すことを目的に、ICT活用に関する研修において効果のあったと感じる働きかけの調査を行った。ICT機器環境の整備、それを活用するムード作り、いつでも支援してくれる人的体制、授業づくりなどの研修の支援が効果的とされ、操作に関する研修は相対的に低く評価されていることを示した。このようにICT活用指導力の向上に向けた研修に関する研究も行われている。

しかし、近年は、学校現場に若手教師が大量採用されており（文部科学省 2015b）、ICT活用経験に加え、教員経験も浅い教員が増えている。山本ら（2008）は初任者教員と中堅教員のICT活用指導力の違いに着目し、初任者教員にとって重点的に研修を実施することの必要性を示した。ICT活用指導力の向上に向けた研修は、若手教員に対しても重要であるとわかる。

一方で、福岡市教育センター（2012）は「自分が期待する教師としての力量を高める方法」として、研修の場面以外での若年層教員の取組みの実態を明らかにした。また、福岡市教育センター（2013）は若年層教員の自己成長のために、先輩教員の実践をモデルとして学び、自分の実践に取り入れている実態を明らかにしつつ、研修以外の場面での教師の力量向上に触れている。しかし、これらの研究はICT活用指導力の向上には焦点を当てていない。研修の場面以外で若手教員のICT活用指導力の向上に関する研究は筆者の知る限り少ない。そのため、堀田らや山本らの示す研修の場面以外で若手教員がICT活用指導力を向上させるために必要とされる取組みや視点をまとめることは、より広い視点から、若手教員の力量を高める一助になるのではないか。

1.3. 目的

本県にて日常的にICT活用を行う教員を対象に、ICT活用指導力の現状とICT活用指導力向上への取組みや課題を明らかにする。その結果から、後進の「若手教員」が「ICT活用指導力を高める」取組みや視点に関する提案を行う。

表1 対象教員

対象	教員経験	担任学年	ICT活用経験
教員A	2年	5年生	2年
教員B	2年	5年生	2年
教員C	2年	4年生	2年
教員D	1年	4年生	1年
教員E	5年	3年生	5年
教員F	22年	6年生	7年
教員G	16年	5年生	7年
教員H	5年	4年生	5年

2. 研究方法

2.1. 調査対象

石川県内で、日常的にICT活用を行う小学校教員8名を対象とした（表1）。本研究では、本県の初任者研修を受講している教員経験1年目の教員と、本県で行われている初任者フォローアップ研修の対象となる教員経験2年目及び3年目の教員A～DをICT活用経験の浅い若手教員として位置づけた。また、教員経験、ICT活用経験がともに5年目以上の教員E～Hは、ICT活用経験のある教員として位置づけた。

2.2. ICT活用指導力チェックリストの活用

調査は、文部科学省「教員のICT活用指導力のチェックリスト」を援用して行った。特に「A 教材研究・指導の準備・評価などにICTを活用する能力」「B 授業中にICTを活用して指導する能力」「C 児童・生徒のICT活用を指導する能力」の3分野12項目で、「わりにできる」「ややできる」「あまりできない」及び「ほとんどできない」の選択肢で構成された4点法のアンケート調査を

行った。そして、各項目に対し肯定的な回答から順に4, 3, 2, 1と点数化した。

2.3. インタビュー内容

下記の内容で、半構造化インタビュー形式で行った（2016年8月～11月、約30分×8回）。

- (1) 自主的に行ってい取組み
- (2) 1の取組みの中で感じている課題
- (3) 2から必要と考える取組み

各教員へのインタビュー結果をプロトコルに起こし、1つ1つのコメントに注目した。その後、ICT活用経験の浅い若手教員とICT活用経験のある教員それぞれで、ICT活用指導力を高めるための課題や取組みについてまとめた。

3. 結果

3.1. ICT活用指導力調査の結果

本調査で得られたICT活用指導力の現状を以下に示す（表2）。

A-2「授業で使う教材や資料などを集めるために、インターネットやCD-ROMなどを活用する」A-3「授業に必要なプリントや提示資料を作成するために、ワープロソフトやプレゼンテーションソフトなどを活用する」はどの教員も3点以上であった。

ICT活用経験の浅い若手教員は、A-1「教育効果をあげるには、どの場面にどのように

してコンピュータやインターネットなどを利用すれば良いかを計画する」B-2「児童一人一人に課題を明確につかませるために、コンピュータや提示装置などを活用して資料などを効果的に提示する」B-3「わかりやすく説明したり、児童の思考や理解を深めたりするために、コンピュータや提示装置などを活用して資料などを効果的に提示する」など『授業中にICTを活用して指導する能力』の得点について、4名中3名が2点以下であった。

ICT活用経験のある教員は、C-2「児童が自分の考えをワープロソフトで文章にまとめたり、調べたことを表計算ソフトで表や図などにまとめたりすることを指導する」C-3「児童がコンピュータやプレゼンテーションソフトなどを活用して、わかりやすく発表したり、表現したりできるように指導する」など『児童生徒のICT活用を指導する能力』の得点について、4名中3名が2点以下であった。

3.2. ICT活用指導力調査の結果からみられた特徴

「ICT活用指導力チェックリスト」でみられた結果から、ICT活用経験の違いに着目して、その特徴を示す。4名中3名が2点以下であったことから、ICT活用経験の浅い若手教員は『授業中にICTを活用して指導する』、ICT活用経験のある教員は『児童生徒のICT

表2 ICT活用指導力チェックリストの結果

対象	ICT活用経験	A-1	A-2	A-3	A-4	B-1	B-2	B-3	B-4	C-1	C-2	C-3	C-4
A	2年	2	3	4	2	3	2	2	1	3	3	3	1
B	2年	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3
C	2年	3	3	4	3	4	4	3	4	4	2	2	2
D	1年	2	4	4	3	3	2	2	2	3	3	3	3
E	5年	4	3	4	3	4	4	4	3	1	1	2	3
F	7年	3	4	4	3	4	4	4	3	2	2	2	3
G	7年	4	4	4	4	4	4	4	3	3	2	4	1
H	5年	3	4	4	3	4	2	3	3	3	3	2	2

活用』に課題を感じていると推察できる。しかし、ICT 活用経験の浅い若手教員の中でも、教員 C のみ『授業中に ICT を活用して指導する』ではなく、ICT 活用経験のある教員と同じく『児童生徒の ICT 活用』の得点が低くみられた。

3.3. インタビュー調査の結果

インタビュー調査の回答は以下の通り。

(1) 自主的に行っている取組み

ICT 活用経験の浅い若手教員は、「勉強会や研究会に参加して、授業を参観する（教員 A）」「4月の段階で操作の練習をして、授業の中で慣れていく。（教員 D）」「自主的な勉強会に呼んで頂き学ぶことが多い。堪能な先生に教えて頂き、実践することが多い（教員 C）」とあった。

ICT 活用経験のある教員は、「セミナーで活用事例の発表や実践発表を行っている。その取組み自体が勉強になる（教員 E・G）」「以前は学ぶ立場にいたが、研修講師として県内の ICT 活用についての講演や模擬授業をしている（教員 F）」とあった。

(2) 取組みの中で感じている課題

ICT 活用経験の浅い若手教員は、「使い方が分からず、生かし切れていない（教員 B）」「活用のアイデアを深めたい（教員 D）」「学級間格差を生みやすいツール、どう工夫して活用するか（教員 C）」とあった。

ICT 活用経験のある教員は、「昔学んだ活用方法ばかりしている気がする（教員 F）」「ICT 機器をどう使うかではなく、教科との関連の中で深めたい（教員 G）」「その活用は効果的だったか毎回考えている（教員 E・H）」とあった。

(3) 自身の課題から必要と考える取組み

ICT 活用経験の浅い若手教員は、「真似しやすいので、私はこう使うといった具体例を聞きたい（教員 D）」「使いにくい機能があるので、他の先生の活用法を学びたい（教員 A・B）」「活用のレベルに応じて違う。使い

始めの段階では、活用方法はもちろん、コンテンツやアプリの内容について学びたかった。次に、ICT 活用を行った実践例、今は ICT を活用した際の子どもの変容はどうであったかなどの視点から学び、活かしたい（教員 C）』とあった。

ICT 活用経験のある教員は、「どのように子どもが反応するか生の授業を見たい（教員 F・H）」「ICT を教員がどのように活用するかは前提として、子どもがどのような活用を行うか普段使いの授業を見たい（教員 E）」「教科の本質を子どもたちが身に着けるために、ICT 機器をどう使うか以上に、教科との関連も図れる取組みがあればいい（教員 G）』とあった。

3.4. インタビュー調査の結果からみられた特徴

「(1) 自主的に行っている取組み」では、ICT 活用経験のある教員は、事例から学ぶだけでなく、自分が行っている取組みを発表する場に自発的に参加している。その場に参加することが、力量向上に関わるとしていた。ICT 活用経験の浅い若手教員の中で、教員 C も参加して学ぶことへの有効性を感じていた。加えて、「堪能な先生に教えて頂く」「一緒に組んだ堪能な先生の真似をする」とあつたように、ICT 活用経験のある教員との関わりから学び、実践していた。

「(2) 取組みの中で感じている課題」では、ICT 活用経験のある教員は「活用すること」は前提で、活用の仕方は効果的かどうかに課題を感じていた。一方、ICT 活用経験の浅い若手教員は、使い方が分からないなど「活用すること」に課題を感じていた。しかし、教員 C は機器を活用することへの課題意識は少なく、「どのように活用するか」といった活用の仕方に課題を感じていた。

「(3) 自身の課題から必要と考える取組み」では、ICT 活用経験の浅い若手教員は、活用方法や取組みを学べる実践報告や模擬

授業に参加したいとあった。ICT 活用経験のある教員は、活用は前提として、生の授業を参観し、子どもがどのように ICT を活用するかなど「子ども」に焦点を置いた取組みがあれば良いとあった。また、ICT 活用経験のある教員は「以前は学ぶ立場にいたが」「昔学んだ活用方法」「ICT を教員がどのように活用するかは前提として」と発言している。まず学び、実践することで、活用を前提として考えるようになるという段階を踏んでいた。この点に関し、教員 C も最初は、教員 C も他の若手教員と同じ取組みを求めていたが、徐々に変化していったとしていた。

4. 考察

ICT 活用経験の浅い若手教員は、「ICT 機器はどのように操作するか」「授業でどのように ICT 活用を行うか」に課題を感じており、文献調査や研究会で学ぶことで解決していた。一方、同じ若手教員であっても、教員 C は身近にいる ICT 活用経験のある教員の手法を学び、実践することで解決していた。また、教員 C は「(3) 自身の課題から必要と考える取組み」のインタビューにて「活用方法やコンテンツ紹介」⇒「ICT を活用した実践例」⇒「ICT を活用した実践研究、それによる子どもの変容」と段階的に取組みや研修に対する思いが変化していることがわかった。ICT 活用経験のある教員も、まず学び、実践することで、活用を前提として考えるようになるという段階を踏んでいたことがインタビューの中でわかった。このことから、ICT 活用経験の浅い若手教員が求める「活用方法やコンテンツ紹介」に関する取組みから、ICT 活用経験のある教員が求める「子どもの変容」に関する取組みへ、段階的に必要と考える内容が変化していくと推察できる。しかし、単に取り組むだけでは考えは変わらない。実際に現段階では、若手の中で教員 C のみに段階的な変化がみられた。教員 C のインタビューにあるように、ICT

活用経験のある先輩教員と意図を持って関わることが ICT 活用指導力の向上を支えていると考えられる。

以上の結果を参考に、若手教員の ICT 活用指導力向上への段階モデル（図 1）を作成した。ICT 機器の活用方法やコンテンツの内容を学ぶ「ステップ 1：『方法』への視点」、学んだ活用等を授業の目的に応じて活用する「ステップ 2：『活用』への視点」、子どもへの効果を考慮する「ステップ 3：『子ども』への視点」と 3 ステップで成り立っている。また、文部科学省（2016）においても初任者の教員は、指導教員や先輩教員からの指導や助言を受けながら学校で日々実践し、省察・改善を繰り返す中で、教員として成長していくものであるとしている。ICT 活用指導力の向上においても、この視点は変わらない。ICT 活用経験がある先輩教員との関わりが、特に ICT 活用経験が浅い若手教員の ICT 活用指導力を段階的に高めるために有効だと考えられる。実際に、ICT 活用経験のある教員 4 名は、本段階モデルを取組みの内容に差はあるものの、段階的に経験していた。加えて、この段階モデルは、福岡市教育センター（2012）が示した若手教員の「日常的に先輩教員の指導の様子を見聞きしたい」「具体的なアドバイスを受けたい」という思いに、「ICT 活用指導力の向上」の観点から、より

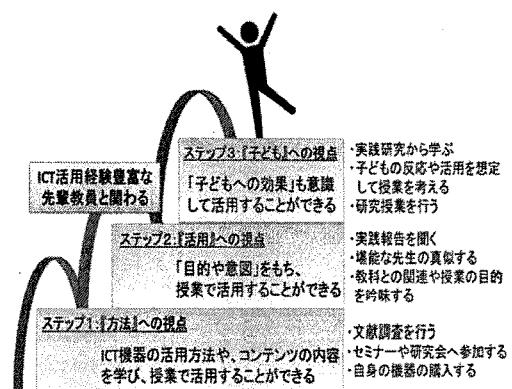


図 1 若手教員の ICT 活用指導力向上への段階モデル

実践的なアプローチを行うたたき台になると考える。まず現状を各ステップに置き換え、照らし合わせることで若手教員はICT活用指導力を向上させるための具体的な方法や視点を得る。それらを念頭に置きつつ、ICT活用経験のある教員と関わり、自身のステップアップを意識することが、ICT活用指導力を効果的に向上することにつながると考える。

5. 今後の課題

本研究では、ICT活用指導力チェックリストと半構造化インタビューによる結果の2つから、ICT活用指導力を向上させるための3つのステップから成る段階モデルを提案した。しかし、本研究での考察はあくまで、「若手教員」が「ICT活用指導力を高める」ために必要と考える取組みや視点の方向性を示したに過ぎない。本研究では、実際の現場でICT活用指導力の向上にどのように取組み、成長しているかといった変化を追った具体的なデータは得ていない。そのため、図1に示した段階モデルのうち、各ステップでは具体的にどのような取組みがなされ、それがどれほど効果的であったかの具体性には乏しい。ICT活用経験の浅い若手教員の実情を知ることができたこと、その若手教員に向けてたたき台となる段階モデルを作成できたことが本研究の成果であると考えている。

今後の課題として、本研究で得た知見を土台とし、ICT活用経験の浅い若手教員や今後ICTを活用しようと考えている若手教員は、実際にどのように取組み、ICT活用指導力を向上させているか、数名の教員の取組みを追っていきたい。その中で、各ステップにあった具体的な事例をまとめ、若手教員の視点から、どのような取組みに効果を感じたかの調査を行いたい。実際の現場から、教師の成長という観点を踏まえ、データをまとめてことで、より具体性の増したICT活用指導力を高められるモデルを提案していきたい。

謝辞

本論文をまとめるにあたり、石川県内の小学校教員8名には多大なるご協力をいただきました。深謝申し上げます。

参考文献

- 文部科学省（2016）：教育の情報化加速化プラン～ICTを活用した「次世代の学校・地域」の創生～
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2016/07/_icsFiles/afieldfile/2016/07/29/1375100_02_1.pdf（2017年3月30日閲覧）
- 文部科学省（2015）：これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf
- 文部科学省（2015）：これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（中間まとめ）
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/08/06/1360150_02_1.pdf（閲覧日：平成29年11月14日）
- 石川県教育センター（2015）：平成27年度石川県教育センター研修講座ハンドブック
<http://www.ishikawac.ed.jp/kouza/ippan/handbook2015.pdf>（閲覧日：平成29年11月10日）
- 石川県教育委員会教育振興推進室（2015）：第2期石川の教育振興基本計画2016→2020
https://www.pref.ishikawa.lg.jp/kyoiku/plan2/documents/plan2_all.pdf（閲覧日：平成29年11月09日）
- 清水康敬、山本朋弘、横山隆光、小泉力一、堀田龍也（2007）：教員のICT活用指導力の因子分析による能力分類の検討、日本教

育工学会第 23 回年会論文集, pp.169-170
堀田龍也, 中川一史, 黒上晴夫 (2008) : ICT 活用のエキスパート教員による学力向上を意図した授業設計・学習環境設計, 日本教育工学会研究報告集, JET08-1, pp.183-188
堀田龍也, 高橋純, 西岡遼一, 中山実, 清水康敬 (2006) : ICT 活用初心者教員に ICT 活用実践を普及させる戦略, 日本教育工学会第 22 回年会論文集 (課題研究), pp.179-182

福岡市教育センター (2012) : 若年層教員の学級経営力向上をめざした小学校における OJT の在り方—主観教諭を軸とした組織的な取組を通して-, 福岡市教育センター平成 24 年度研究紀要

福岡市教育センター (2013) : 若年層教員の自己成長を促す O J T の在り方 ー中学校における組織文化に着目した事例分析を通して, 福岡市教育センター平成 25 年度研究紀要



編集委員 (五十音順)

池	上	貴	之	江	藤	望
大	村	雅	章	加	藤	弘
田	邊	俊	治	原	田	巳
松	田	洋	介	山	本	卓

**金沢大学人間社会学域学校教育学類
教育実践研究
第 43 号**

平成 30 年 2 月 28 日 印刷
平成 30 年 3 月 1 日 発行

編集発行者

金沢大学人間社会学域学校教育学類
附属教育実践支援センター
〒920-1192 金沢市角間町

印刷 田中昭文堂印刷株式会社
〒920-0377 金沢市打木町東1448番地

ISSN 1883-1427

Kyoiku Jissen Kenkyū

STUDIES IN PRACTICAL APPROACHES TO EDUCATION

No.43 March, 2018

* *

CONTENTS

Articles

WATAHIKI Tomoko, YAMAKAWA Gaku Problem for the Increase in the Number of Male Home Economics Teachers	1
TAKIGUCHI Keiko, WATAHIKI Tomoko, OJIMA Kyoko, MATSUDA Yosuke, HASHIMOTO Masaë, NAKATA Izumi, NISHITA Yukie, KUSABA Yusuke, TAKI Kaori An Inquiry on a Collaborative Study of University and Attached Schools (3): Miso-Soup-Making and Lunch-Time Interactions	15
SHINOHARA Hideo, TOKUDA Noriko A practical examinations of "music making" as ingredients of a Marimba — Analyzing "music making" as ingredients of a marimba ensemble by the group learning —	27
KATO Takahiro, TAMUKAI Miyu Peculiarity of the Approaches and the Problem for Upgrading Teaching Skills by Using ICT ~ A Study based on the survey result of teachers from Ishikawa~	39

Center for Educational Practice and Support

school of Teacher Education, College of Human and Social Sciences,
Kanazawa University, Kanazawa City, Japan