

柴田学園研究紀要

Vol.5 No.2

目 次

- 江莉川 淳子：認定絵本士養成講座に関する実践意義と課題－2年間の履修状況から－ …………… 1
- 宮地 博子・中島 里美・北山 育子：「風間浦産海藻類の販売促進・魅力向上事業」活動報告
－風間浦産海藻類を用いた料理のレシピ考案及びレシピ集作成に向けて－…………… 19
- 一戸 智之：音楽的期待理論と美学的探究に基づく協調学習の理論的考察
－小学校歌唱共通教材「ふるさと」にみる形式と表現の統合を目指して－…………… 29

報文

認定絵本士養成講座に関する実践意義と課題 —2年間の履修状況から—

江莉川 淳子

柴田学園大学 短期大学部 保育科

Practical Significance and Challenges of the Certified Picture Book Specialist Training Program: Based on Two Years' Course Enrollment

Junko Ekarigawa

Department of Early Childhood Education, Sibata Gakuen University Junior College

Key words : 認定絵本士 Certified Picture Book Specialist
絵本の読み聞かせ Reading Picture Books to Children
選書 Selected Books

要旨

本考察の目的は、本学で開講した2年間の認定絵本士養成講座を振り返り、本講座の実践意義と課題を明らかにすることである。初年度履修を希望した学生は多数いたものの、途中で履修者は半数へと減少した。その状況を打破するため、1年目の反省を元にオリエンテーションの工夫やカリキュラムの順番の変更、個別指導の徹底などを検討し実施したところ、一定の成果が得られた。開講から2年が経過し、改めて履修者それぞれの資格に対する意識や授業への取り組みなどをアンケート調査やディスカッションシートを分析することで、履修の取りやめの要因を探り履修者の継続に繋げるため、今後の認定絵本士養成講座の実践意義や授業の在り方、指導方法について考察した。その結果、学生自身が絵本の魅力を感じ、絵本を見る・読む楽しさを実感することに本学における講座の意義が見出された。また、多種多様な絵本を知ることやおはなし会など、学外での主体的な実践活動におけるモデルの構築が課題であることが明らかとなった。

1. はじめに

(1) 子どもたちの読書に係る現状について

文部科学省では、「子どもの読書活動の推進に関する法律」に基づき、都道府県及び市町村において、子供読書活動推進計画を策定するよう努めさせており、その状況を取りまとめている。令和4年度に調査された第4次「子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画」(平成30年度～令和4年度)では、北東北で見ると秋田県は100%の策定状況ではあるが、青森県や岩手県では平均値の83.5%を下回っている状況であり、県内の一部の市町村で計画の策定自体が進んでいない、または策定努力の優先順位が低いという課題が示唆されていた。全国的にも地方では、財源や人材の確保などが行政の裁量に委ねられがちになり、地域全体で継続的・組織的な読書推進活動を展開する基盤が弱い状況にあると考えられている(図1)。

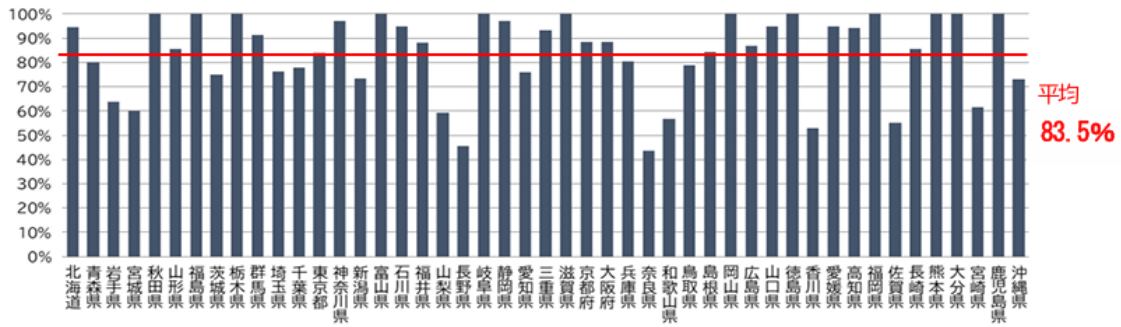


図1 子供読書活動推進計画の策定状況(都道府県別) 文部科学省(R4.6.24)

実際の子どもたちの読書活動については、全国学校図書館協議会出典の平均読書冊数の推移を見ると、小・中学生は中長期的に改善傾向にあるものの、高校生は依然として横ばいである(図2)。また、不読者の割合は小・中学生ともに増加傾向にあり、高校生においては48.3%である(図3)。読書活動推進計画の策定が進められている中で、読書率は若干の増加傾向ではあるが、不読者が増加している状況においては、子どもの興味関心を広げる読書活動への様々な取り組みが求められている。

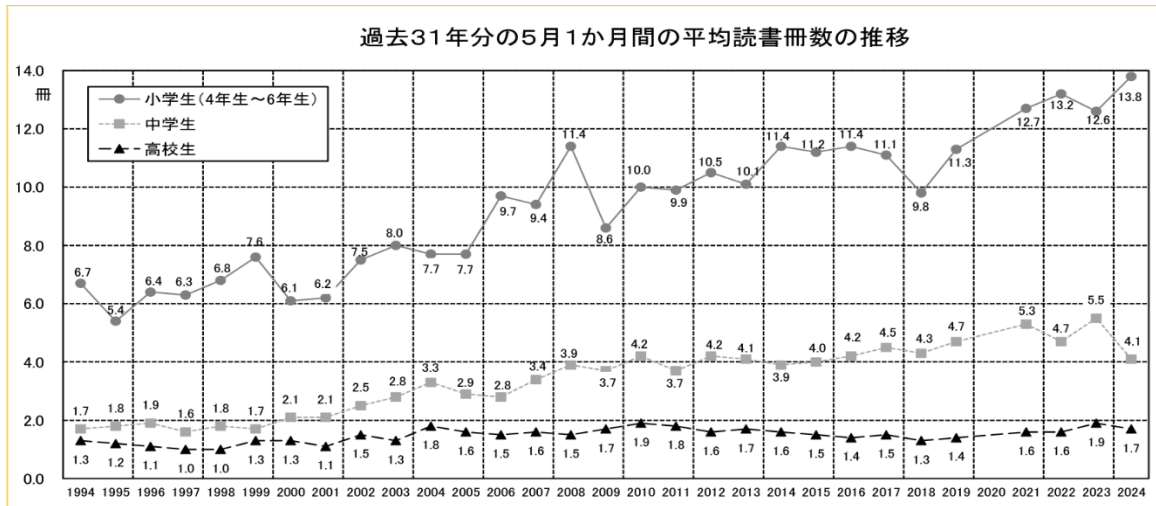


図2 過去31年分の5月1か月間の平均読書冊数の推移 (出典：全国学校図書館協議会)

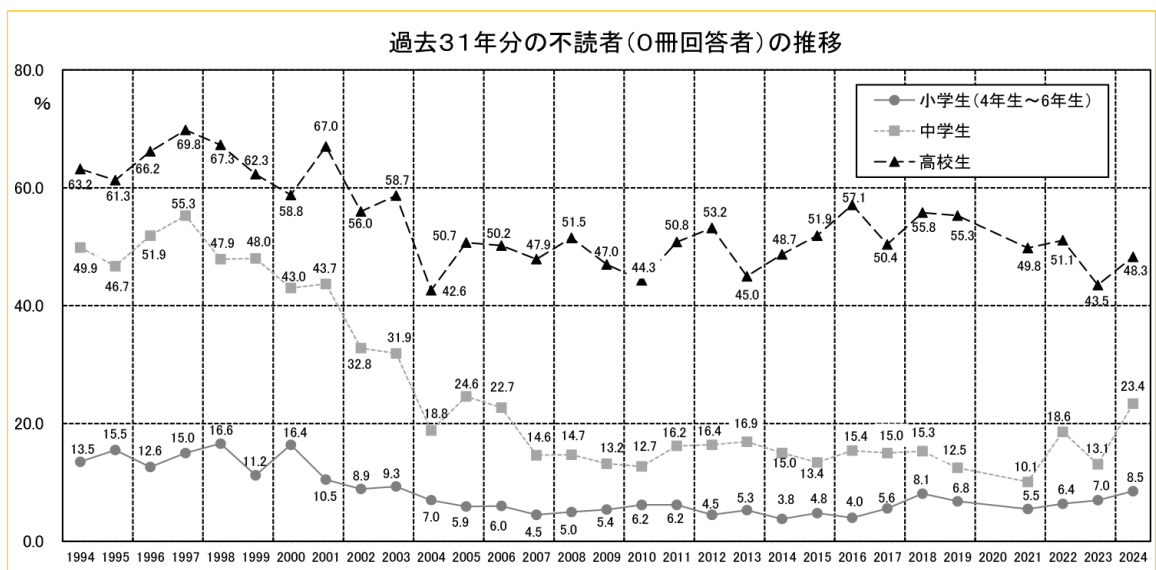


図3 過去31年分の不読者(0冊回答者)の推移 (出典：全国学校図書館協議会)

(2) 絵本専門士と認定絵本士

国立青少年教育振興機構では、子どもたちの読書に係る現状を踏まえ、絵本に関する高度な知識や感性を備えた指導者を育てることを目的とし、2014(平成26)年から「絵本専門士」を養成する「絵本専門士養成講座」が開設された。しかし、子どもの読書活動を力強く推進していくためには、若い人達に関心をもってもらい、活動に参画し牽引してもらう必要性があった。そのため、2019(令和元)年から大学や短期大学および専門学校等と連携し、絵本専門士養成カリキュラムを授業で学ぶことができる「認定絵本士養成講座」制度をスタートさせる。認定絵本士養成制度とは、絵本専門士委員会が大学等と連携し、「認定絵本士(委員会が認定する絵本に関する民間資格)」として養成する新たな指導者養成制度である¹⁾。

令和5年度の絵本専門士の人数を都道府県別に見ると、全体の約45%が東京・埼玉・千葉・神奈川県圏に集中していることがわかる(図4、表1)。養成講座は30コマ(1コマあたり90~120分)の授業と修了課題により構成されており、受講資格を満たし、受講者選考に通った方々が絵本専門士養成講座を受講することができる。受講場所は東京都での対面受講で、受講定員は70名と狭き門である。受講者選考の倍率は正確な数字は発表されていないが、筆者が令和7年度絵本専門士養成講座に申し込んだ時は、約1400名の方が応募していたため、受講資格の取得も難しいことがわかる。

令和5年度では絵本専門士は東京圏に集中しており、北東北で見ると青森県では4名、岩手県8名、秋田県3名であった。地方における絵本専門士の数が少ない地域では、絵本専門士が個人で活動を企画・実施するために、ネットワークの構築や様々な団体との協働による活動の実施が課題とされており、読書推進活動は広がりにくい状況である(表1)。

そのような中、認定絵本士養成講座を開講している高等教育機関は、令和6年度の認定絵本士養成講座開設機関の状況を見ると、57機関59学科で開講されているものの、東北では4つの機関(青森県2、岩手県1、宮城県1)だけである(表2)。本学が令和4年度に申請した時は、北東北として初であった。

地方で認定絵本士養成講座を開講する機関が少ないのはなぜか。筆者は次の2点をその理由として挙げたい。①専門教員の確保が難しいこと、②運営コストの負担と受講者の需要確保のバランスという点である。①について、認定絵本士養成講座のカリキュラムは、絵本や児童文学、読み聞かせの実技指導など特定の専門性を要している。30コマのカリキュラムを受講するために養成講座を担う講師の確保(授業担当者の人選)が必要であり、絵本専門士委員会が示したガイドラインの規定された条件に沿って、図書館司書、絵本作家、絵本精通者、出版社、保育士など各領域の精通者に担当してもらわなければならない。本学においては、絵本を出版している出版社が地域的に少ないことから、絵本や児童文学の編集業務に従事した方を確保することが非常に困難な状況であった。地方の小規模な大学や短大では、これらの専門分野に精通した講師(授業担当者)を確保することが困難なため、認定絵本士養成講座の開講施設が少ないと考えられる。

②について、講座の開講に学生数が限られる地方大学では、運営やコストに見合うだけの学生の需要が見込めるか、という問題である。専門分野に精通した講師への依頼が大半を占めるカリキュラム設定となっていることや、認定絵本士は選択科目として追加されることが多く、学生の多くは必修である保育士、教員免許の単位取得を最優先としていることから、運営コストの負担と受講者の需要確保のバランスの点で慎重にならざるを得ない現状がある。

表1 都道府県別 絵本専門士の人数

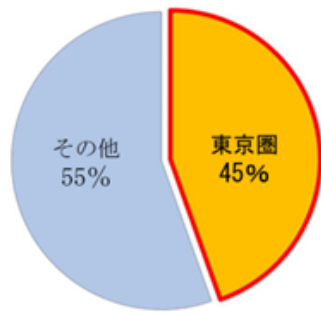


図4 絵本専門士の居住地

No.	都道府県	計	No.	都道府県	計	No.	都道府県	計	No.	都道府県	計
1	北海道	16	13	東京	138	25	滋賀	5	37	香川	6
2	青森	4	14	神奈川	59	26	京都	14	38	愛媛	7
3	岩手	8	15	新潟	13	27	大阪	32	39	高知	3
4	宮城	7	16	富山	8	28	兵庫	15	40	福岡	15
5	秋田	3	17	石川	4	29	奈良	9	41	佐賀	7
6	山形	3	18	福井	4	30	和歌山	6	42	長崎	4
7	福島	5	19	山梨	3	31	鳥取	4	43	熊本	5
8	茨城	14	20	長野	20	32	島根	4	44	大分	2
9	栃木	9	21	岐阜	9	33	岡山	7	45	宮崎	3
10	群馬	7	22	静岡	17	34	広島	6	46	鹿児島	9
11	埼玉	43	23	愛知	18	35	山口	2	47	沖縄	5
12	千葉	44	24	三重	4	36	徳島	7			
										計	637

(出典：絵本専門士へのアンケート調査結果(令和5年度)より)

表2 地域別 認定絵本士養成講座開設機関の数(令和6年度)

地域	北海道	東北	中部	関東	関西	中国	四国	九州	沖縄
計	1	4	11	13	15	1	3	7	2

(出典：国立青少年教育振興機構「絵本専門士の養成と活躍について」より)

(3) 本学の認定絵本士申請の経緯

筆者が勤務している短期大学部は1923(大正12)年に開学、1965(昭和40)年、保育科設立から60年余を数える。現在、子どもと成長し続ける「子どものプロ」を目指し、保育士資格、幼稚園教諭二種免許、認定ベビーシッター、認定絵本士、幼児体育指導者の資格を取得することができる。そのうちの一つである認定絵本士は保育者としてのスキルを磨き、豊かな人間性を育む機会として捉え、導入するに至った。

保育現場や家庭における絵本に対する興味や関心度は高く、子どもの言語発達、親子のコミュニケーションを深める上でなくてはならないものである。また、大人にとっても大きな癒し効果があるといわれている。そして何よりも絵本を通して、たくさんの言葉や絵に触れ、感性を磨き、表現力を高め、想像力を豊かにすることができる。保育所保育指針や幼稚園教育要領に示されている、言葉の獲得に関する領域「言葉」の内容には、「絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう」²⁾とあり、幼児期に絵本や物語の世界に浸る体験の大切さを定めている。絵本について佐々木宏子(1982)は「絵本は人間らしい感情、感性を育ててくれるということがあるのではないのでしょうか。人間の心のやさしさ、悲しみ、怒り、驚き、くやしき、おかしさなどをさまざまなかたちにおいてみせてくれます。」³⁾と絵本の読み聞かせの経験を通して育まれる人間的感情の広がりや深さを示している。また、松岡享子(1987)は「絵本やお話が子どもにとって大切なのは、子どもの感じる力を育ててくれるからだと思っています。(中略)心の働きから、おもしろいという感動が生まれ、その種の感動をくりかえし体験することによって、心が育っていくからです。」⁴⁾「すぐれた絵本は、美しさに対して、子どもの目を開き、子どもたちの、ものを見る目を養う役割を果たします。」⁵⁾としており、子どもの心を育てることやものを見る目を養う上で絵本は大きな意味をもつとしている。

このように、保育者を目指す学生にとって絵本を学ぶことは、子どもと関わる上で重要なスキルの一つとなる。よって、絵本についてさまざまな角度から学び、視野を広げ理解を深めながら実践力を養うことは、先に述べた領域「言葉」のねらいと内容に沿うものであり、これからの保育者にとって認定絵本士の資格は、ますます重要な意義をもつものである。地方における認定絵本士としての学びができる学習環境として、本学の役割はますます重要になると考えられる。

(4) 研究の背景

本学で「認定絵本土養成講座」を開講してこの2年間で大きく次の2つの問題意識を抱いた。1) 履修者の減少、と2) 本学におけるモデルの構築、である。

1) 履修者の減少

絵本を学ぶことは、保育者を目指す学生にとって必要不可欠な学びであるが、初年度履修を希望した学生は多数いたものの、途中で履修者は半数へと減少した。そのため、1年目の反省を元に、オリエンテーションの工夫やカリキュラムの順番の変更、個別指導の徹底を図ったところ、2年目の履修者の受講数は減少することはなかった。開講から2年が経過し、今回の取り組みが履修継続への成果に繋がったのか、1年目に履修を取りやめた学生と、履修を続け資格を取得した学生の絵本に対する思いや資格に対する意識の違い(原因)はどのようなことだったのかについて改めて探りたい。それは、次年度以降の履修者に対して、履修・資格取得への強固な思いをもつことや、認定絵本土の実践意義の理解を深めることに繋がり、授業のあり方としても検討する必要もある。

またこの実態から、履修者の減少にいたった要因については、考察する上で次の2つの理由があったのではないかと、という仮説を立てたいと思う。それは、①資格に対するイメージの齟齬と、②学生にとっての履修の負担である。①の資格に対するイメージの齟齬とは、学生の資格に対する期待感と絵本専門士委員会が求める認定絵本土への期待感の認識のずれであり、受講する学生のカリキュラム内容への認識不足があったのではないかと、ということである。演習講義中心の授業形態が前面に出たため、実践的な技術の習得を期待していた学生にとっては、履修の動機づけが低下し、取りやめる要因となったのではないかと。

そして②については、他の科目と比較して提出課題が多いことや最終課題である「オリジナル絵本作り」が、特に1年生にとって達成難易度が高く、時間的・精神的な負担が、学生の学業全体での優先順位を下げることに繋がったことが考えられる。資格への高い期待感や、カリキュラムの難易度や課題の負担に直面したことで急速に減退し、特に意欲が低い学生が履修を取りやめる要因となったのではないかと。

2) 本学におけるモデルの構築

もう一点は、一人でも多くの認定絵本土を育て、資格取得をした学生が絵本の魅力と可能性を伝える人材として成長するための、取り組みや方法を明確にするための本学におけるモデルの構築である。認定絵本土には、子どもの読書活動を推進するために、若い人たちが関心をもち、活動に参画し牽引してもらう力を身につけることが求められている。それは具体的に「読み聞かせやおはなし会の開催」「絵本に関するワークショップの開催」などである。本学の1年次で履修し、2年次の6月頃には認定証を受け取ることができるため、保育現場へ就職するまでの9か月間において、認定絵本土としての活動を実施することは、いかようにもできることではある。しかし残念ながら資格を取得した学生が、主体的に活動する姿は見られなかった。その理由としては、資格を取得することで達成感を感じてしまい、認定絵本土としての活動に繋がらなかったことや認定絵本土としての活動の仕方や方法がわからないこと、時期的に就職活動と重なっていたことではないかと考えられる。そのため、資格取得後から卒業までの期間において、認定絵本土として主体的に活動を実施するための具体的な教育支援の仕組みを検討することが必要になる。

(5) 先行研究

認定絵本土養成講座は、全国で57の大学や短期大学等(令和6年度現在)において行われている。その中で、認定絵本土養成講座の意識調査や授業の効果、身に付けるスキルについてなどの先行研究がされている。大内昌子・鈴木範之・渡辺賢治(2024)は、2年間の課程で保育士や養成を行う短期大学において、幼稚園教諭二種免許状および保育士資格を取得するための科目を履修するだけでも学生の負担は大き

く、本講座を受講することは、学生にとってかなりの努力が必要であると履修状況について述べている⁶⁾。また、杉村智子(2024)は、授業内容の理解度について低かった項目は、「絵本の歴史や情報メディアとしての絵本の特性」と「日本の読書推進活動の経緯」だったとし、身近な事象への興味・関心を高めたり、教科書以外の学習教材で補足を行う等の工夫を行うことであるとしている⁷⁾。これらのことから2年間という短期大学での学びの中で、認定絵本土の資格を取得する難しさを学生が感じている中、学習意欲の向上や個々の努力を促せるような授業の在り方を考えていかなければならないであろう。また、何よりも絵本について深く学ぶことで、学生自身が絵本の魅力を感じ、その楽しさを味わえるような働きかけが必要であり、絵本をもっと知ろうとする好奇心に繋げなければならない。

その他に今後の課題として、古川元視・石川千穂子(2023)は、受講したことで、絵本への関心や興味が深まり、絵本の魅力を子どもだけではなく、他の教員、保護者、地域に広げていこうという意欲や責任が高まったとしており、今後の展望としては認定絵本土養成講座や認定絵本土についての広報活動を実施し、認定絵本土が活躍できる環境を整えてもらうようにしていきたいと述べている⁸⁾。大内・鈴木・渡辺(2024)も同様に、学生の自主性を尊重しつつも、それを支援する機会や体制をつくっていく必要があるだろうと示唆している⁹⁾。また、杉村(2025)は、絵本を活用した保育・教育実践を行うリーダー的存在にまで成長できるようなフォローアッププログラム等の構築が望まれているとしている¹⁰⁾。

(6) 研究目的と方法論

本考察は、履修を取りやめた要因を探ることで、履修継続に繋がる授業のあり方を検討することや資格取得後の主体的な活動内容におけるモデルの構築を検討することで、本学における認定絵本土養成講座の実践意義とその課題を明確にすることが目的である。大内・鈴木・渡辺(2024)の先行研究では、短期大学という構造的な負担や特定の科目の理解度の低さといった課題を指摘しているが、なぜ途中で履修をあきらめたのか、という内発的な動機付けの低下や意識の相違に関する知見は見出されていない。また、もう一つの問題意識である資格後の活動については、先行研究においても、資格取得後の課題として、意欲や責任が高まった後の活躍できる環境の整備や、フォローアッププログラムの構築の必要性を論じている。しかし、学生が主体的に活動を牽引する具体的な方法や卒業までの9か月間に、何をどのように実施すれば主体性をもって取り組めるのか、という実践的なモデルの検討には至っていない。

先行研究が明らかにした短期大学における認定絵本土資格取得の困難性という構造的な課題を認識した上で、履修継続率の向上と地域活動への主体的な参画を目指す研究として、先行研究の知見を教育実践の改善へと繋げていきたい。

以上のことから本研究は、認定絵本土養成講座を進めるにあたり、改めて2年間の履修状況の振り返りから、「1年目に履修を取りやめた方」と「1年目に履修を続け資格を取得した方」、「2年目の履修者」を対象として、アンケート調査やディスカッションシートを検討し、先行研究での各養成校の取り組みや課題点を参考にしつつ、本学における認定絵本土養成講座の実践意義と課題を明確にしていく。

2. 授業実践の経緯

(1) 2023(令和5)年度の履修者による状況

本学は2022(令和4)年に新規開設に向け絵本専門士委員会に申請している。当時、北東北では認定絵本土の養成講座を開講している高等教育機関がなかったこともあり、その地域の担い手として開講の認定を受けることとなった。そして、2023(令和5)年度から選択科目、前期「絵本学(1)」・後期「絵本学(2)」とし、1年生を対象とした認定絵本土養成講座を開講する運びとなった。

認定絵本土養成講座に関する実践意義と課題

2023(令和5)年度は新規開設ということもあり、認定絵本土の資格への期待度も高く1年生の在籍数59名のうち37名の学生が資格取得を目指した。しかしその後、後期「絵本学(2)」の履修中に取りやめる学生が多く、履修者は20名へと減少することになる。(表3)

認定絵本土養成講座のカリキュラムは、絵本専門士委員会が定める「認定絵本土養成講座カリキュラムに関するガイドライン」に基づいた講座に沿って計画されており、大きく「知識を深める」「技能を高める」「感性を磨く」の3つの項目に分けられている。履修を途中で取りやめた理由として学生が話していたことは、前期「絵本学(1)」は「知識を深める」という項目が講義中心のカリキュラムだったため、絵本論や絵本の歴史、さまざまなジャンルの絵本について学ぶことが多く、演習が少ないということが挙げている。また、他の科目と比べて提出課題が多いことや最終課題として課された「オリジナル絵本作り」に対する不安や負担感があったとしていた。

表3 2023(令和5)年度 履修者数

年度	履修者			修了者
	当初希望者	「絵本学(1)」	「絵本学(2)」	
2023(令和5)	37名	36名	20名	18名

(2) 2024(令和6)年度への対策と履修状況

認定絵本土養成講座カリキュラムに関するガイドラインには、開講学校のシラバスに合わせて、カリキュラムの順序について変更が可能とされている。そのため、2024(令和6)年度のカリキュラム計画は、前年度の学生の様子や授業担当者からの意見、反省を踏まえて検討した。前期の「絵本学(1)」の内容を「技能を高める」分野の技術・実技を中心とした科目とし、後期の「絵本学(2)」は「知識を深める」分野の絵本論に関する科目を移行した。また、初回オリエンテーションでは、養成講座カリキュラムの説明をすると同時に、認定絵本土の役割を明確に伝え、学生が認定絵本土取得までの具体的な見通しができるよう工夫した。そして、一番負担に感じていた「オリジナル絵本作り」の課題には、より具体的に学生の思いや考えを形にできるよう、絵本のテーマや構成の仕方、お話作りにおけるポイントなど個別指導を徹底した。

このように絵本を学ぶ意義や役割を伝えたり、不安を取り除いたりしてきたことで、授業への学生のモチベーションが上がり、履修者の数は2名減ったものの、授業の2回目以降は人数の変動はなく、14名が履修し修了することができた(表4)。

以上のことから、前期に学生の興味・関心が高い「技能を高める」分野の実技・演習を中心とする科目を配置したことで、学習への初期のモチベーションが維持されやすくなり、履修継続率が向上したと考えられる。また、最も負担となっていた「オリジナル絵本作り」に関して、個別指導を徹底し、具体的なテーマや構成の指導を行ったことで、学生の課題に対する不安や負担感が軽減され、最後まで履修を継続する意欲に繋がった。カリキュラムの順序の変更と学習不安の解消という多角的な介入が総合的に作用し、学生の授業へのモチベーションを維持させることができたと思われる。

表4. 2024(令和6)年度 履修者数

年度	履修者			修了者
	当初希望者	「絵本学(1)」	「絵本学(2)」	
2024(令和6)	16名	14名	14名	14名

3. アンケート調査とディスカッションシートの結果

(1) アンケート調査

研究方法として、はじめに「1年目に履修を取りやめた方」の原因を探るため、アンケート調査を行い、学生の意識を調べることにした。

1) 2023(令和5)年度 履修を取りやめた学生へのアンケート調査

- ①方法 調査方法：MicrosoftForms によるアンケート調査，設問4項目(選択と自由記述)
 調査対象：2023(令和5)年度、履修をとりやめた学生17名、うち回答12名
 調査時期：2025(令和7)年1月27日

②設問の結果 設問は4項目でそれらをまとめたのが以下の結果である。

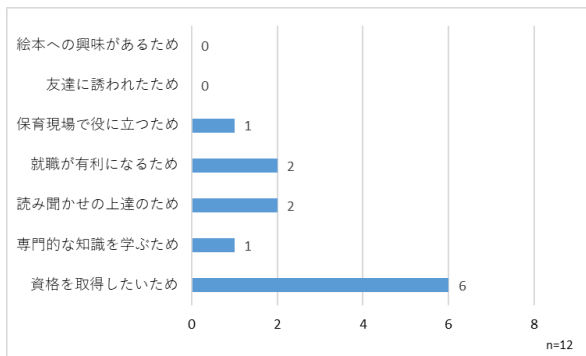


図5 問1.受講の理由(自由記述のまとめ)

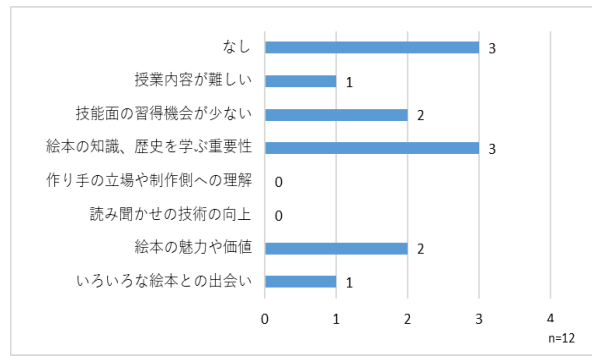


図6 問2. 受講前後の気持ちの変化
(自由記述のまとめ)

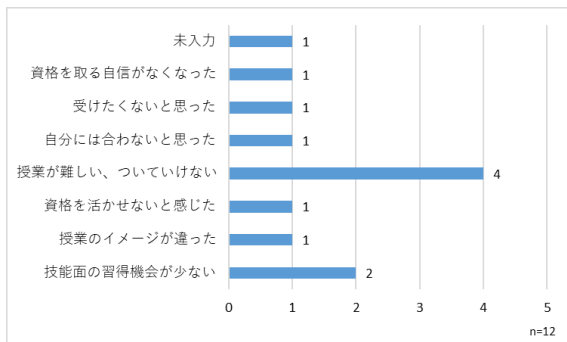


図7 問3. 履修を取りやめた理由(自由記述のまとめ)

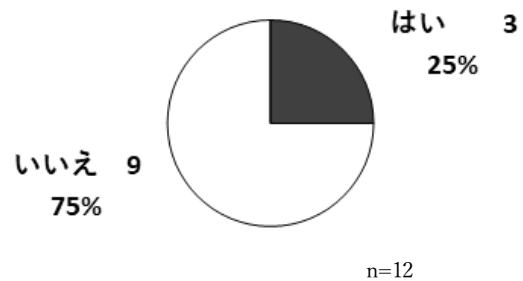


図8 問4. 再履修を希望しますか

アンケートの結果から、学生は図5の資格取得や技能面の向上を目的に履修していたが、図6の受講前後の変化や図7の履修を取りやめた理由によると、絵本の知識や歴史を学ぶ授業内容に個々が抱いていた授業イメージのギャップや授業の難しさから、理解が及ばず学習への意欲が低下したことがわかった。また、技能面向上への期待があったものの、習得機会の少なさを感じたことも履修を取りやめた理由の原因だったことがわかる。図8では再履修したいと答えた学生が少数ではあるが25%回答したことは、卒業を控えた時期でのアンケートだったことも影響してか、認定絵本土の資格の重要性を認識し、チャンスがあれば再履修したいという気持ちの変化があったのではないと思われる。

2) 2023(令和5)年度 認定絵本土の資格を取得した学生へのアンケート調査

次に「1年目に履修を続け資格を取得した方」を対象に、絵本への関心度や受講への思いなどを調べるため、アンケート調査を行った。

認定絵本士養成講座に関する実践意義と課題

- ①方法 調査方法：MicrosoftForms によるアンケート調査, 設問 12 項目(選択と自由記述)
 調査対象：2023(令和 5)年度 認定絵本士の資格を取得した学生 18 名うち回答 16 名
 調査時期：2025(令和 7)年 1 月 27 日
- ②設問の結果 設問は 12 項目でそれらをまとめたのが以下の結果である。

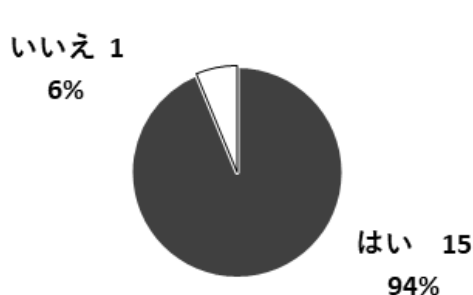


図 9 問 1. 絵本を読んだことがあるか(選択)

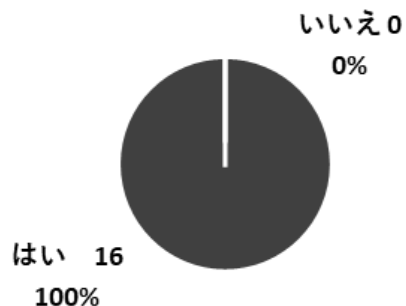


図 10 問 2. 絵本を読んでもらったことはあるか(選択)

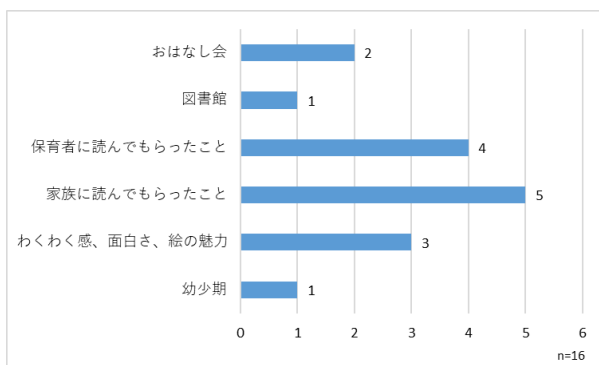


図 11 問 3. 絵本と聞いて思い出すこと (自由記述のまとめ)

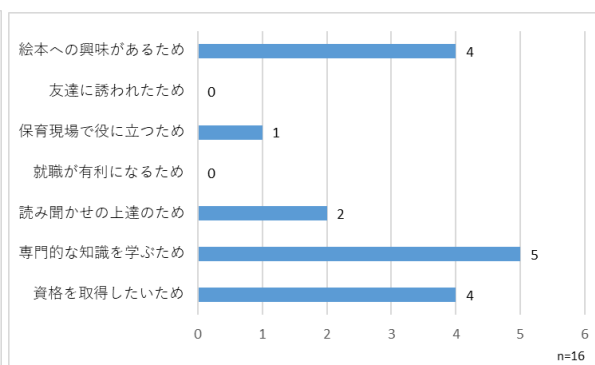


図 12 問 4. 受講の理由(自由記述のまとめ)

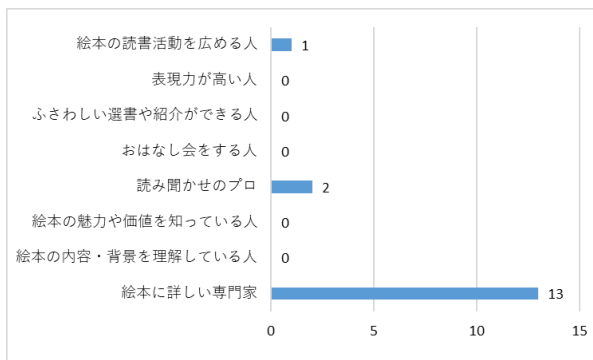


図 13 問 5. 「認定絵本士」のイメージ (自由記述のまとめ)

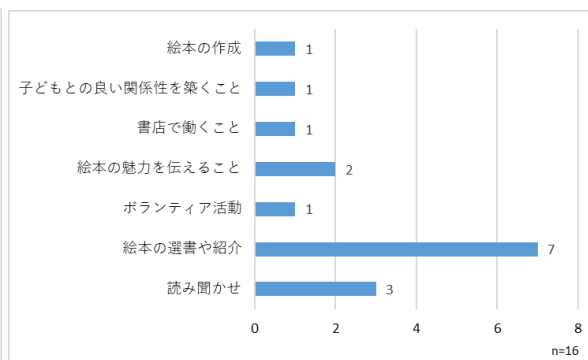


図 14 問 6. 「認定絵本士」としてできる(したい)こと (自由記述のまとめ)

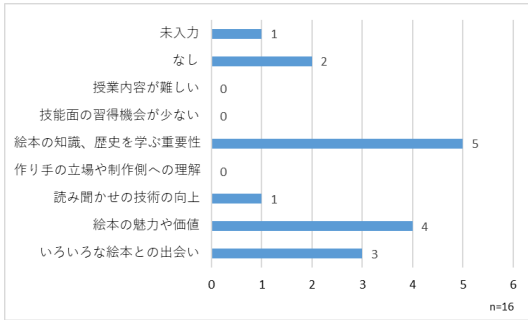


図 15 問 7. 受講前後の気持ちの変化
(自由記述のまとめ)

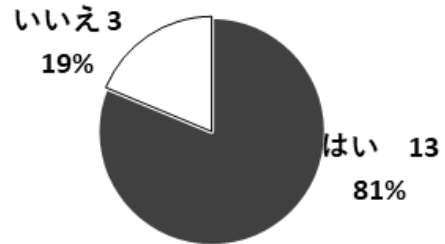


図 16 問 8. これからも絵本について学びたいと思いますか(選択)

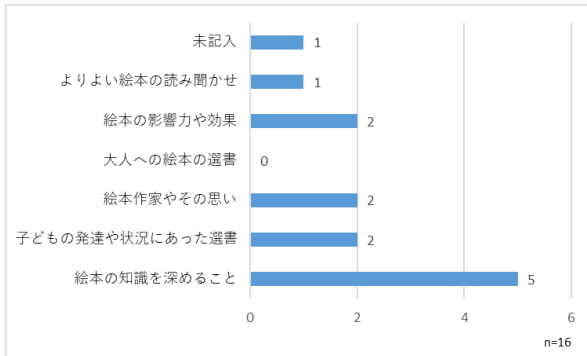


図 17 問 9. 問 8 の回答者 学びたいこと
(自由記述のまとめ)

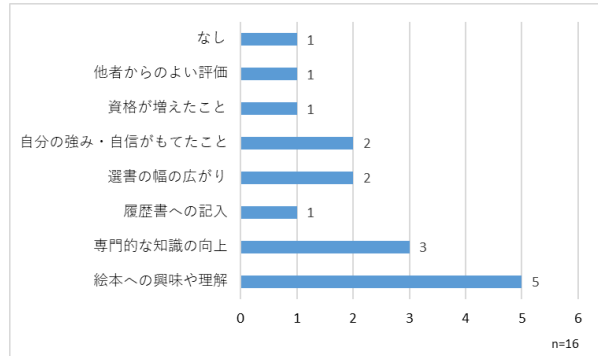


図 18 問 10. 資格を取得して良かったと思うこと
(自由記述のまとめ)

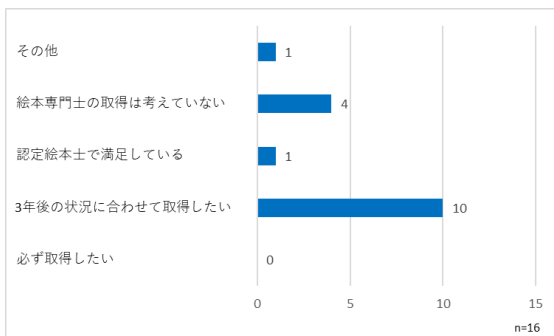


図 19 問 11. 「絵本専門士」の資格を取得したいと思いますか。(選択)

アンケート結果から見てきたことは、図 9、図 10、図 11 から認定絵本士の資格を取得した履修者は元々絵本に関心があり、幼少期から絵本を読んでもらう環境が整っていたことがわかる。図 12 の受講理由では資格取得を希望する学生も多くいるが、絵本への興味や関心度が高く、意欲をもって授業に臨み、知識を深めたい思いが強いことがわかる。図 13 の「認定絵本士」のイメージは、絵本の専門家として知識が豊富なうえ、上手な読み聞かせができる人であると感じている。また、図 14 の自分自身が認定絵本士として取り組みたいことは、子どもの年齢に合わせた絵本の選書や紹介、おはなし会での読み聞かせなどであった。図 15 の受講前後の気持ちの変化では、絵本の知識や歴史を学ぶ重要性を知り、絵本の魅力や絵本で得られることなど履修を続けてきたことで感じたのではないかと推察される。図 16 では認定絵本士資格取得後も 8 割の学生が絵本について学びたいとしており、図 17 において絵本への研鑽を積む意欲を示している。図 18 では資格取得をして良かったこととして、更なる絵本への興味や理解ではあるが、資格を取得した

認定絵本土養成講座に関する実践意義と課題

ことで自分の強みをもつことができ、自信に繋がったことが精神的にも良い結果として表れている。図 19 の問いは、「絵本専門士」という更なるステップアップとする資格についての取得希望を設問した。絵本専門士委員会では認定絵本土から「絵本専門士」への資格取得の条件として、絵本にかかわる実務について①原則として3年以上の経験を有する者、②絵本にかかわる活動に携わり、原則として3年以上の経験を要する者として、①または②の要件を満たすことが求められる。そのため、保育現場に就職する学生は、保育者としての見通しは今のところつかめなため、3年後の状況に合わせて取得したいと考えている学生が最も多い結果となり、図 19「その他」の回答者の理由も「取得を悩んでいる」とのことだった。

(2) 2024(令和6)年度履修生によるディスカッションシート

1年目の反省をもとにオリエンテーションの工夫やカリキュラム順の変更、個別指導の取り組みを実践したことが2年目の成果として繋がったのかを把握するため、2年目の履修者を対象に授業の最後を活用したディスカッションシートから検討することにした。

①方法

調査方法：ディスカッションシートによる調査、設問 11 項目(選択と自由記述)

調査対象：2024(令和6)年度 履修生 14 名、うち回答 14 名

調査時期：2025(令和7)年 1 月 24 日(30 回目の授業)

ディスカッションシートは、グループディスカッションを円滑に進めるために用いられるワークシートで、議論の方向性を明確にし、メンバー全員が共通認識を持つための枠組みであるが、データは個人の記録をまとめたものである。

②設問の結果 設問は 11 項目でそれらをまとめたのが以下の結果である。



図 20 問 1. 絵本を読んだことがあるか(選択)



図 21 問 2. 絵本を読んでもらったことはあるか(選択)

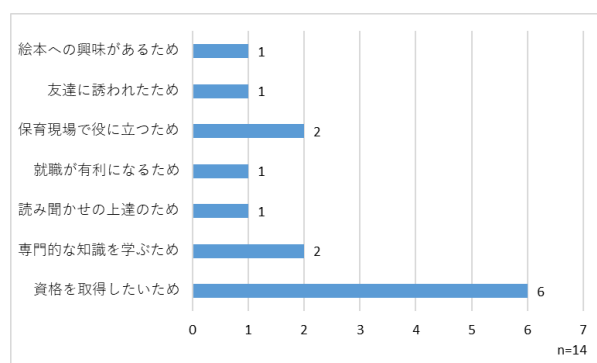


図 22 問 3. 受講の理由(自由記述のまとめ)

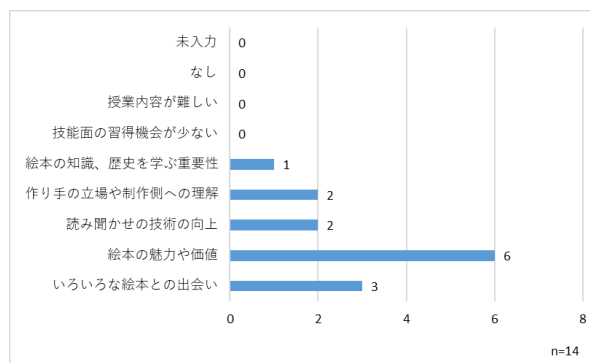


図 23 問 4. 受講前後の気持ちの変化
(自由記述のまとめ)



図24 問5. これからも絵本について学びたいと思いますか(選択)

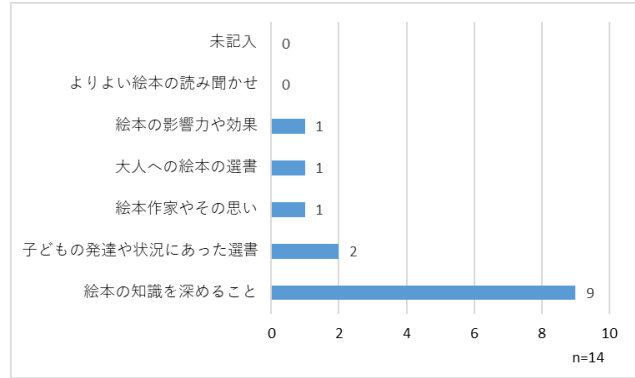


図25 問6. 学びたい理由(自由記述のまとめ)

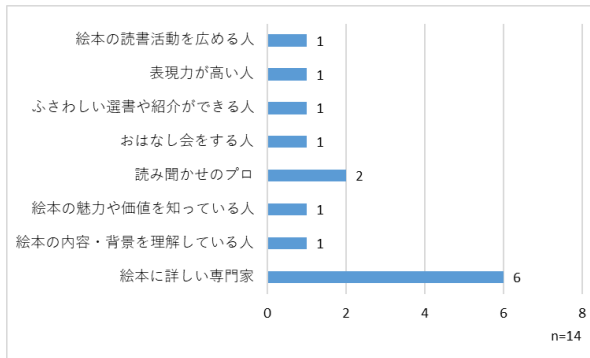


図26 問7. 認定絵本土のイメージ(自由記述のまとめ)

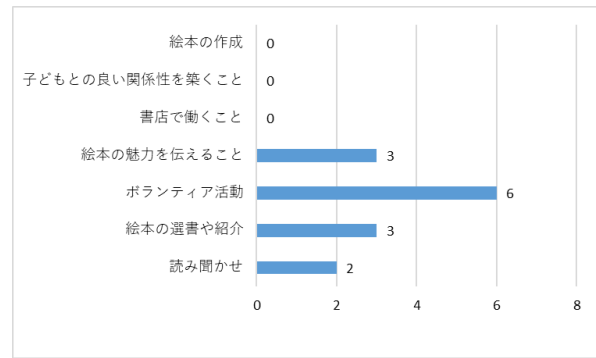


図27 問8. 認定絵本土としてできる(したい)(自由記述のまとめ)



図28 問9. 絵本は好きですか(選択)

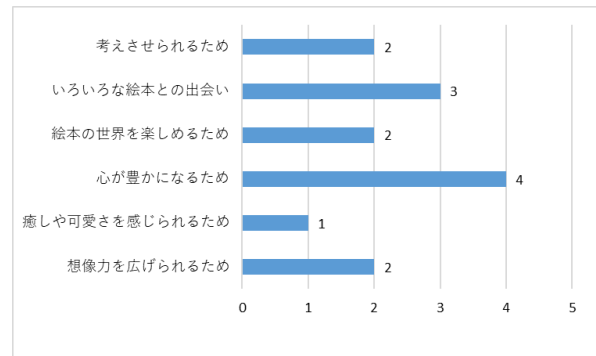


図29 問10. 絵本が好きな理由(自由記述のまとめ)

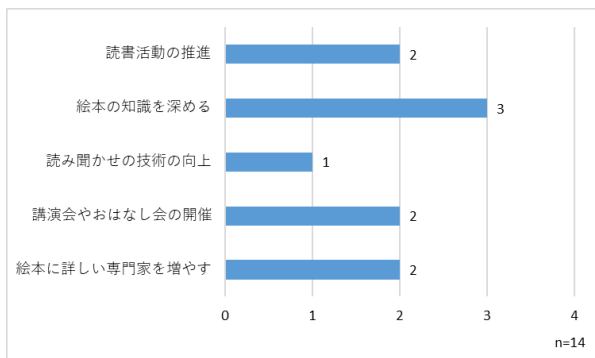


図30 問11. 認定絵本土としての課題と解決策(自由記述のまとめ)

図 20、図 21 とともに全員が絵本に興味があり、幼少期から身近に絵本との出会いがあったことがわかる。図 22 の受講理由として、資格取得や就職を見据えた実用的な理由が多く挙げられていた。しかし、図 23 の受講前後の変化についての回答内容から、絵本の知識を深めることができたと感じた学生が多く、図 24、図 25 の学習意欲からも一人一人の向上心が高く、認定絵本士として、保育者としていろいろな絵本と出会いながら更なる絵本の学びを願っていることが記されていた。図 26「認定絵本士」のイメージの多くは、絵本の知識が豊富なスペシャリストとして認識されていた。図 27 の「認定絵本士」としての活動や抱負として、ほとんどが絵本の選書やおはなし会による読み聞かせを挙げており、認定絵本士としての役割を担う気持ちであふれていた。図 28、図 29 の絵本の好きな理由では、心の豊かさを感じる学生が多く、絵本から得られることの重要性をあげていた。そして、図 30「認定絵本士」の活動に対する課題や解決策については、読書活動を推進する担い手として、子どもから大人まで幅広く絵本に触れる場を増やし、具体的に講演会やおはなし会などの開催を考えていた。そのためには、まず自ら読み聞かせの経験を重ね、認定絵本士として更なる技術の向上や研修会等での学びを意識していた。

その他に、2 年目の履修者にはたくさんの絵本に触れてほしい思いから、一年間「読んだ絵本の記録」という用紙に記入するよう伝えていた。しかし、履修者に記録を強制しなかったこともあり、実際に絵本を読んでも用紙に記入することを忘れた学生が相当数いたようだ。そのため、年間の冊数を調べると、読んだ絵本の数が少ないという結果に至った(図 31)。また、提出された記録から読んだ絵本をジャンル分けしたところ、創作絵本が 127 冊と一番多く、他のジャンルの絵本には興味が見られず、写真・科学絵本に至っては全くなかった(図 32)。読んだ絵本のリストは(補助資料 1)に示す。

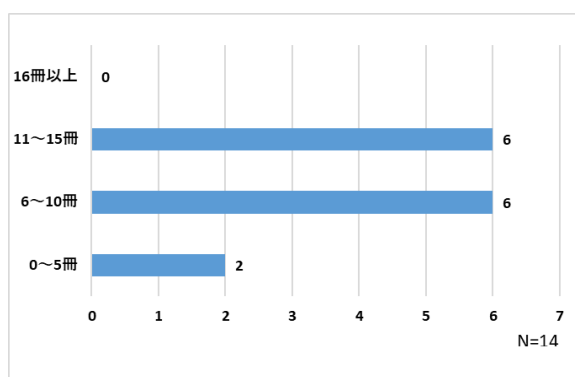


図 31. 読んだ絵本の記録 (冊数)

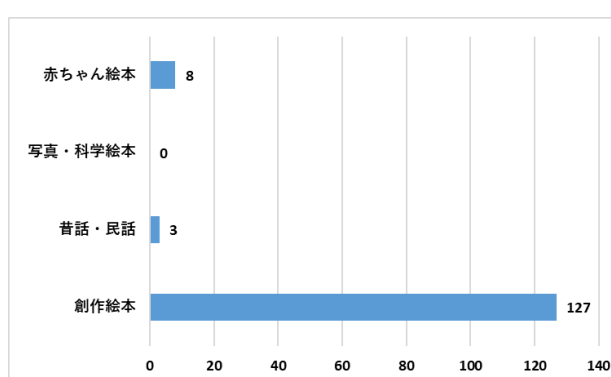


図 32. 読んだ絵本の記録 (ジャンル分け)

4. 考察

先に、本研究の背景として大きく次の二つの問題意識を挙げた。1) 履修者の減少、2) 本学におけるモデルの構築、である。この観点から考察したい。

1) 履修者の減少

この点については、2 つの理由を仮説として立てた。一つは、①資格に対するイメージの齟齬ではないかということである。認定絵本士養成講座を受講する学生にとって、認定絵本士の資格を取得する思いは 1 年目・2 年目共に強い意志をもって受講している状況ではあった。しかし、履修を取りやめた学生には、受講前後の気持ちの変化や取りやめた理由から、「絵本の知識、歴史を学ぶ重要性」を感じていた学生が「知識を深める」絵本論の難易度が高いと感じたり、技術面の習得機会が少なかったりしたことから学習意識の低下となり、履修を取りやめてしまう結果となった。受講前後の気持ちの変化に何も感じていない状況や、再履修の機会があっても 75%の学生が望んでいないことは、資格の重要性や必要性を求めている

ず、何よりも「認定絵本土」としての意義や役割をもち合わせることができなかつたと考えられる。

それに対して資格を取得した学生は、いろいろな絵本に触れることで絵本の魅力やその価値を知り、絵本の知識や歴史を学ぶことの重要性について授業を通して理解することができていたからだと考えられる。認定絵本土として何ができる(したい)と思うかの設問からは、1年目は絵本の選書や紹介がしたい、読み聞かせを行いたいという個々の思いが前面に出ていたが、2年目はボランティア活動を行うことや絵本の魅力を伝えるという回答が多く、自分の思いよりも認定絵本土としての役割から読書活動の推進へという思いが強まっていることがわかった。1年目の反省を生かして2年目の初回のオリエンテーションで認定絵本土の目的や役割、活動について具体的に説明を工夫したことは、認定絵本土としての意識や役割を認識したことも、その後の学習意欲の向上につながっていることから、成果を得ることができたといえる。

二つ目の要因は、②履修の負担に関してである。他の科目と比較して提出課題が多いことや最終課題である「オリジナル絵本作り」が、特に1年生にとって達成難易度が高く、時間的・精神的な負担が、学生の学業全体での優先順位を下げることに繋がったと思われる。資格への高い期待感や、カリキュラムの難易度や課題の負担に直面したことで急速に減退し、特に意欲が低い学生が履修を取りやめる要因となった。

1年目の反省を元に2年目に実施したカリキュラムの順序変更(実技優先)を行ったことは、絵本の知識や歴史を学ぶ重要性を後期に移行したことで、前期に技能面の習得やいろいろなジャンルの絵本との出会いから絵本の魅力や価値の重要性を知る機会となり、絵本を学ぶ土台ができたと考えられる。また、オリジナル絵本作りへの具体的な対応策として、個別指導を徹底し、具体的なテーマや構成の指導を行ったことで、学生の課題に対する不安や負担感が軽減し、最後まで履修を継続する意欲に繋がった。しかし、ディスカッションシートの設問にはオリジナル絵本対策への設問をしていなかったため、成果としての分析はできなかった。本学の学生の状況から、認定絵本土への動機づけをよりわかりやすく、より興味を引き出す工夫を行い、課題に対しては一人一人に寄り添い今後はその点も含め検討しながら、学生への配慮を行っていきたい。

そして「認定絵本土」としての役割を果たすべく、認定絵本土としてできる(したい)こととして、ボランティア活動を意識している学生が多いことは、子どもの読書活動の担い手として社会的必要性を理解し、認定絵本土としての意識が高まっていることでもある。古川、石川(2023)は認定絵本土養成講座を履修している学生に対し『絵本の必読書100選』(別府大学短期大学部編)を手がかりに実態調査を行った結果、最低でも55冊、最高377冊を読んでいる結果を示している。そして、多様なジャンルの絵本を読み、同時に多様な読書活動を経験することが求められるとし、「多様なジャンルの絵本を紹介したり、目的を持った読み方として多様な読み方(作者にこだわって読む、シリーズにこだわって読む、作家にこだわって読むなど)を経験したりするなどによって、絵本の魅力の重要性に気付かせなければならない。」としている¹⁴⁾。

本学としても認定絵本土の役割、即ち絵本の選書やいろいろな絵本を読み聞かせするという役割の面から鑑みても、もっと個人の読書率を上げることが必要である。古川、石川(2023)の養成校で取り組んでいる『絵本の必読書100選』のように履修者に養成校独自の絵本のリストを用意することも、有効な取り組みである。また、そのリストに自分の感想などを書き込みできるようにすることで固有のブックリストとなり、自分が選書する際の目安になるであろう。

2) 本学におけるモデルの構築

本考察のもう一つの問題意識として一人でも多くの認定絵本土を育て、資格取得をした学生が絵本の魅力と可能性を伝える人材として成長するための取り組みや方法を明確にすることである。資格取得後から卒業までの期間において、認定絵本土としての役割を果たすべく学生が主体的にどのような活動を行うのか、その方法を探り本学におけるモデルの構築に向けて検討することである。そのために、主体的な活動

を促すには、段階的な活動機会の創出と活動の可視化が考えられる。まずは地域のボランティア活動と提携し、「認定絵本士」の肩書を持って参加する機会を作ることで、チームでの参加やベテランとの協働から活動経験を積むことは、学生にとって自信をもつことができるのではないだろうか。また、次のステップとして学内イベントとして「おはなし会」や「絵本関連のワークショップ」を企画・実施できるように近隣の保育施設に協力を得ながら、企画立案から実施という一連の流れを主体的に経験できるようにする。

さらに、その活動内容や参加者の反応を SNS などで記録・発信することで、資格を持つ専門家としての自信と責任感を養うことができるであろう。学生自身が活動を行うことで、成功事例や失敗談は、「活動マニュアル」として記録に残し、「おはなし会やワークショップの企画チェックリスト」といった実践的なノウハウ集を作成することで、資格が生きる教育資産として次年度以降の後輩に引き継ぐことができる。

5. 結論

本考察は、履修者のアンケート調査やディスカッションシートをもとに、認定絵本士養成講座の2年間の振り返りからその実践意義と今後の課題を明らかにし、本学で絵本を学ぶ学習環境を整え、その活動を支援するためのものである。

初年度の履修者が半数へと減少した要因は、認定絵本士としての意識をもつことができず、一人一人がその活動の重要性を持ち合わせるができなかったからである。また、1年目の反省を元に、オリエンテーションの工夫やカリキュラムの順番の変更、個別指導の徹底などを検討し実施した成果については、2年目のディスカッションシートの分析より、前期に技能面の習得を中心とした授業を行ったことや、いろいろなジャンルの絵本との出会いを増やしたことで、絵本の魅力や絵本から得られる大切さ(心の豊かさ)を感じた学生が多く、絵本の価値の重要性を知る機会となった。絵本を学ぶ土台ができたことは、対策として行った成果の裏付けとなった。また、オリジナル絵本作りへの具体的な対応策として、個別指導の徹底や、具体的なテーマや構成の指導を行ったことにより作品を完成させたことは、学生の課題に対する不安や負担感が軽減し、履修継続に繋がった。しかし、オリジナル絵本作りへの対策については、ディスカッションシートに設問をしていなかったため、分析ができなかったが、48.6%の履修が87.5%へ上がった結果について、アンケート調査やディスカッションシートで確かめられたことは、今後の指導に繋がるものである。新規資格講座における学生の動機づけを維持するために、学生が求めることと、絵本専門士委員会が求めることは、到達目標における意識の違いがあったことについては、一つの知見を示すことができた。

また、資格取得後の活動支援については、まずは個々の読書率を上げ多くの絵本と触れ合うことが必要である。特に絵本の魅力を伝えていくためには、子どもたちはもちろんのこと子どもの保護者や地域へと活動の場を広げることが求められるため、認定絵本士を目指す学生自身が絵本の魅力を知るためにも、多様な読書活動を体験したり、様々なジャンルの絵本に触れたりなど絵本に対する意識や考えをもつ重要性に気付いて取り組まなければならない。何よりも学生自身が絵本の魅力を感じ、絵本を見る・読む楽しさを感じることで、今後の保育現場における子どもたちへの読書活動につながると思われ、本講座の意義がそこに見出された。

そして、学生の主体的な活動を牽引する具体的な実践モデルとして、段階的に活動の機会を創出し、活動サポートを行うことが、学外での主体的な実践活動に繋がり、ノウハウ集を作成することで、資格が生きる本学の教育資産として次年度以降の後輩に引き継ぐことができる。今後の課題や展望として、学生が積極的に絵本に触れるためのアプローチの仕方や取り組みを検討しながら、絵本学の授業を進めていきたい。例えば、学生がお勧めの絵本を紹介し合う機会を設けたり、課題の出し方などを工夫したり、図書館

や書店、おはなし会などに直接足を運ぶ機会を作ったりなど、絵本が日常生活の中でより身近になるような取り組みである。

また、資格取得後の認定絵本土としての読書活動の場として、継続的な活動モデルの長期的な効果検証を実践し示していくことである。おはなし会へのボランティア活動をきっかけに認定絵本土としての肩書を持って参加する機会を提供し、実務経験を得ることから、学内イベントとして、自分達でおはなし会やワークショップを企画立案、広報、実施という一連の流れを主体的に経験することが資格を持つ専門家としての自信と責任を養うことができるであろう。そのような認定絵本土が活躍できる学習環境を整えながらさらに実践していきたい。

研究倫理

本研究の実施にあたり、柴田学園大学短期大学部の審査を受け、承認を得ている。

基本属性については、性別：回答なし、年齢：短期大学生、居住地：青森県、職業：学生である。

謝辞

本論文の作成に協力いただいた本学の「絵本学(1)・(2)」履修者に感謝いたします。

利益相反

本研究に関する利益相反はない。

註

- 1) 絵本専門士委員会独立行政法人国立青少年教育振興機関「認定絵本土養成講座テキスト」 pp.1-7, 中央法規出版株式会社, 2020
- 2) 厚生労働省「保育所保育指針解説」 p.258, フレーベル館, 2018
文部科学省「幼稚園教育要領解説」 p.223, p. 228, フレーベル館, 2018
- 3) 佐々木宏子「絵本と創造性—三才まえの子どもにとって絵本とはなにか—」 pp.81-82, 高文堂出版社, 1982
- 4) 松岡享子「えほんのせかい こどものせかい」 p.27, 日本エディタースクール出版部, 1987
- 5) 松岡同上書 p.44, 日本エディタースクール出版部, 1987
- 6) 大内昌子, 鈴木範之, 渡辺賢治「認定絵本土養成講座開設の経緯と教育の効果」常磐短期大学研究紀要 53, p.79, 2024
- 7) 杉村智子「認定絵本土養成講座授業「こどもと絵本」の効果検証—教員養成系学部学生が身につけたスキルを中心に—」帝塚山大学子育て支援センター紀要, 5, pp.16-20, 2024
- 8) 古川元視, 石川千穂子「認定絵本土養成講座に関する意識調査研究の一考察」別府大学短期大学部/幼児・児童教育研究センター センターレポートNo.42, pp.2-8, 2023
- 9) 大内, 鈴木, 渡辺前掲論文 p.79
- 10) 杉村前掲論文 p.79
- 11) 古川, 石川前提論文 pp.2-8, 2023

認定絵本士養成講座に関する実践意義と課題

補助資料1 「読んだ絵本のリスト」

※ジャンル分けは絵本ナビを参考とし、1.創作絵本 2.昔話・民話 3.写真・科学絵本 4.赤ちゃん絵本とする

№	タイトル	冊数	作	絵	訳	出版社	ジャンル分け
1	あかいしろくま	1	柴田 ケイコ	柴田 ケイコ		PHP研究所	1
2	あめふりうさぎ	1	せな けいこ	せな けいこ		新日本出版社	1
3	ありがとうできるかな	1	きむら ゆういち			偕成社	4
4	あんぼまん	1	やなせ たかし	やなせ たかし		フレーベル館	1
5	いつもいっしょに	1	こんの ひとみ	いもと ようこ		金の星社	1
6	いっぴきおおかみとおほしさま	1	まつむら まいこ			小学館	1
7	いないいないばあ	2	松谷 みよ子	瀬川 康男		童心社	4
8	イブーとイルカの海	1	片岡 道子	ふじしま 青年		旺文社	1
9	いろいろおんせん	1	ますだ ゆうこ	長谷川 義史		そうえん社	1
10	うさぎちゃんスキーへいく	1	せな けいこ	せな けいこ		金の星社	1
11	うさたろうのばけもの日記	1	せな けいこ	せな けいこ		童心社	1
12	おおきなかぶ	1	A・トルストイ	佐藤 忠良	内田 莉莎子	福音館書店	2
13	おおきいサンタとちいさいサンタ	1	谷口 智則			文溪堂	1
14	おいもをどうぞ	1	柴野 民三	いもと ようこ		ひかりのくに	1
15	おかしになりたいピーマン	1	岩上 愛	岩上 愛		岩崎書店	1
16	おしいれのぼうけん	1	ふるた たるひ	たばた せいいち		童心社	1
17	おじいちゃんのごらくごらく	1	西本 鶏介	長谷川 義史		鈴木出版	1
18	おじさんのかさ	1	佐野 洋子	佐野 洋子		講談社	1
19	おぼけかぞくのいちにち	1	西平 あかね			福音館書店	1
20	おべんとう	2	小西 英子			福音館書店	1
21	かいじゅうたちのいるところ	4	モーリス・センダック	じんぐう てるお		富山房	1
22	かねもちのいえのねこといえのないねこ	1	バーナード・ウェーバー		あきのしょういちろう	童話館出版	1
23	かめくんのさんぽ	1	なかの ひろたか	なかの ひろたか		福音館書店	1
24	からすのパンやさん	1	かこ さとし			偕成社	1
25	きみのことがだいすき	2	いぬい さえこ	いぬい さえこ		バイ インターナショナル	1
26	くだもの	1	平山 和子			福音館書店	4
27	くだものだもの	1	石津 ちひろ	山村 浩二		福音館書店	1
28	ぐりとぐら	7	中川 李枝子	大村 百合子		福音館書店	1
29	ぐるんぼのようちえん	1	西内 ミナミ	堀内 誠一		福音館書店	1
30	くれよんのくろくん	3	なかや みわ	なかや みわ		童心社	1
31	くろくんとなぞのおぼけ	1	なかや みわ	なかや みわ		童心社	1
32	ゴリラのパンやさん	2	白井 三香子	渡辺 あきお		金の星社	1
33	こんとあき	2	林 明子			福音館書店	1
34	さつまのおいも	2	中川 ひろたか	村上 康成		童心社	1
35	三びきのこぶた	1	福川 祐司			講談社	2
36	サンタクロースってほんとにいるの？	1	てるおか いつこ	杉浦 範茂		福音館書店	1
37	じごくバス	1	有田 奈央	安楽 雅志		ポプラ社	1
38	ぞうくんのさんぽ	3	なかの ひろたか	なかの まさたか		福音館書店	1
39	そらまめくんのベッド	1	なかの みわ	なかの みわ		福音館書店	1
40	そらをとびたかったペンギン	1	申ももこ	shizu		学苑社	1
41	だって・・・	1	石津 ちひろ	下谷 二助		国土社	1
42	だるまさんが	2	かがくい ひろし			ブロンズ新社	4
43	ちよっとだけ	4	瀧村 有子	鈴木 永子		福音館書店	1
44	月のみはりばん	1	とりごえ まり	とりごえ まり		偕成社	1
45	てぶくろ	1	エウゲーニー・M・ラチョフ		内田 莉莎子	福音館書店	2
46	どうぞのいす	6	香山 美子	楠本 幸造		ひさかたチャイルド	1
47	ドーナツのあなのはなし	1	パット・ミラー	ヴィンセント・X・キルシュ	金原 瑞人	廣済堂あかつき	1
48	ドーナツペンタくん	1	柴田 ケイコ			白泉社	1
49	トマトさん	2	田中 清代			福音館書店	1
50	ともだちがほしかったこいぬ	1	奈良 美智	奈良 美智		マガジンハウス	1
51	なまえのないねこ	1	竹内 文子	町田 尚子		小峰書店	1
52	なんのサンドイッチ？	1	たなか ひかる			大和書房	1
53	ねぞうプロレス	2	ひらぎ みつえ			教育画劇	1
54	ねないこだれだ	1	せな けいこ	せな けいこ		福音館書店	1
55	ノラネコぐんだんパンこうじょう	1	工藤 ノリコ			白泉社	1
56	はじめてのおつかい	2	筒井 頼子	林 明子		福音館書店	1
57	はらぺこあおむし	7	エリック・カール		もり ひさし	偕成社	1
58	はみがきれっしやしゅっぱつしんこう	1	くぼ まちこ			アリス館	1
59	パンダくんのおにぎり	1	いしかわ こうじ			PHP研究所	1

江莉川 淳子

No.	タイトル	冊数	作	絵	訳	出版社	ジャンルの分け
60	パンダぼん	1	かけひ さとこ			教育画劇	4
61	パンツのはきかた	1	岸田 今日子	佐野 洋子		福音館書店	1
62	パンのようちえん えんそくにいく	1	さとう めぐみ			教育画劇	1
63	ほんぶんライオン	1	大原 悦子	猫野ペすか		福音館書店	1
64	100かいだてのいえ	1	いわい としお			偕成社	1
65	ぶっぶーパンやさん	1	高木 さんご	高木 さんご		ひさかたチャイルド	1
66	ぶんぶん	1	とりしま みき	とりしま みき		株式会社フィナンシャル・パートナーズ	1
67	ベッドのしたにながっている？	1	ジェームズ・ステイブンソン		つばきはらななこ	童話館出版	1
68	へんしんトイレ	1	あきやま ただし	あきやま ただし		金の星社	1
69	へんしんトンネル	2	あきやま ただし	あきやま ただし		金の星社	1
70	ぼく おかあさんのこと…	1	酒井 駒子			文溪堂	1
71	ぼくがラーメンを食べるとき	8	長谷川 義史	長谷川 義史		教育画劇	1
72	ぼくは かさ	1	せなけいこ	せなけいこ		ポプラ社	1
73	ほげちゃん	1	やぎ たみこ	やぎ たみこ		偕成社	1
74	ほしのおうじさま	1	デントワース・ド・カンパグジュベラティブーズ・グループ	サラ・マッシーニ	福本 友美子	主婦の友社	1
75	星をつるよる	1	キム・サングン		すんみ	パイ インターナショナル	1
76	ポボくんのミックスジュース	1	accototo ふくだとしお+あきこ	accototo ふくだとしお+あきこ		PHP研究所	1
77	まいごになったソック	1	すとう あさえ	松成 真理子		童心社	1
78	まじよまつりにいこう	1	せな けいこ	せな けいこ		ポプラ社	1
79	また ぶたのたね	1	佐々木 マキ			絵本館	1
80	ママがおぼけになっちゃった	1	のぶみ			講談社	1
81	みんなおやすみ・・・	1	和木 亮子	いもと ようこ		金の星社	1
82	めがねうさぎのおぼけのてんぷら	2	せな けいこ	せな けいこ		ポプラ社	1
83	めがねうさぎのクリスマスったらクリスマス	1	せな けいこ	せな けいこ		ポプラ社	1
84	もうじきたべられるぼく	1	はせがわ ゆうじ			中央公論新社	1
85	もしぼくが本だったら	1	ジョゼ・ジョルジェ・レトリア	アンドレ・レトリア	宇野 和美	KTC中央出版	1
86	もったいないばあさんのいただきます	1	真珠 まりこ	真珠 まりこ		講談社	1
87	れいぞうこのおくのおく	1	うえだ しげこ	うえだ しげこ		教育画劇	1
88	わたしとなかよし	1	ナンシー・カールソン	ナンシー・カールソン	なかがわ ちひろ	瑞雲舎	1
89	わたしのワンピース	3	にしまき かやこ	にしまき かやこ		こぐま社	1
90	わにわにのおふる	1	小風 さち	山口 マオ		福音館書店	1

(受付：2025年8月18日，受理：2026年1月30日)

自由投稿

「風間浦産海藻類の販売促進・魅力向上事業」活動報告

—風間浦産海藻類を用いた料理のレシピ考案及びレシピ集作成に向けて—

宮地博子⁽¹⁾、中島里美⁽²⁾、北山育子⁽³⁾

柴田学園大学短期大学部 生活科⁽¹⁾、仙台白百合女子大学 人間学部 健康栄養学科⁽²⁾

柴田学園大学短期大学部 名誉教授⁽³⁾

Activity Report on the "Kazamaura Seaweed Sales Promotion and Appeal Enhancement Project"

-Toward the Creation of Recipes and a Recipe Book Using Kazamaura Seaweed-

Hiroko MIYACHI⁽¹⁾, Satomi NAKASHIMA⁽²⁾ and Ikuko KITAYAMA⁽³⁾

Department of Living Science, Shibata Gakuen University Junior College⁽¹⁾

Department of Health, Faculty of Human Studies, Nutrition, Sendai Shirayuri Women's College⁽²⁾

Professor emeritus, Shibata Gakuen University Junior College⁽³⁾

Key words : 風間浦産海藻 Seaweed from Kazamaura Village
レシピ開発 Recipe Development
地域支援 Community Support

要旨

目的

青森県下北郡風間浦村で水揚げされる海藻類の販売促進・魅力向上のため、栄養士を目指す学生が地域住民と連携し、海藻類を活用したレシピ開発による消費拡大と地域の方々と学生の交流を通じた関係人口拡大を目的とした活動内容を報告する。

活動概要

「地域活性論」の講義内で、2022年9月～2023年1月にかけて、フィールドワークを行い海藻料理のレシピ開発を行った。その開発に向けて学内での嗜好調査・試食会を実施した。

結論

風間浦産の海藻を利用した12品のレシピを開発し、レシピ集を作成した。レシピ集は風間浦村での配布だけでなく、観光ポータルサイトでダウンロードが出来るようにした。今後も「食」に関する学びを深め、地域支援に学生が関わる機会を設定していきたい。

1.はじめに

風間浦村は青森県下北半島北部にある「本州最北端の村」である。津軽海峡に面し、漁業が主幹産業のひとつで、アンコウの好漁場があり、ふのりや岩のりといった海藻類は歯ごたえが良いのが特徴である。また、下風呂地区は藩政時代より湯治場として知られるなど 2023（令和 5）年には 65,981 人（前年比 104.9%）の観光客が風間浦村を訪れている¹⁾。その一方で、2020（令和 2）年の国勢調査によると村の人口は 1,636 人であり、2015（平成 27）年の国勢調査と比較すると 340 人（17.2%）減少²⁾しており、過疎化に歯止めがかからない状態が続いている。

このことは若年者比率や高齢者比率においても顕著に現れており、2020（令和 2）年度の人口割合は 15 歳未満が 7.6%、65 歳以上が 46.3%となっている。2015（平成 27）年度と比較して 15 歳未満が 1.0%減少、65 歳以上が 7.2%増加³⁾し、若年者人口の減少に伴い高齢化が深刻な問題となっている。

柴田学園大学短期大学部（以下、本学）は、1950（昭和 25）年開学以来栄養士・保育士等の人材を輩出するとともに、開かれた短期大学として地域社会に教育や研究を還元することに努めている。そのような中で、生活科では 2022（令和 4）年に地域社会について学ぶことを目的とした「地域活性論」の講義が開設された。2023（令和 5）年度に株式会社エスイージーより、風間浦村で水揚げされる海藻類の販売促進と海藻類を活用したレシピ開発による消費拡大および地域住民と学生の交流を通じた関係人口拡大を目的とした業務依頼を受けた。その事業活動内容を報告する。本活動時に行った調査は柴田学園大学短期大学部研究倫理委員会より、承認を受けて実施した。

事業実施体制を図 1 に、講義の流れを図 2 に示した。

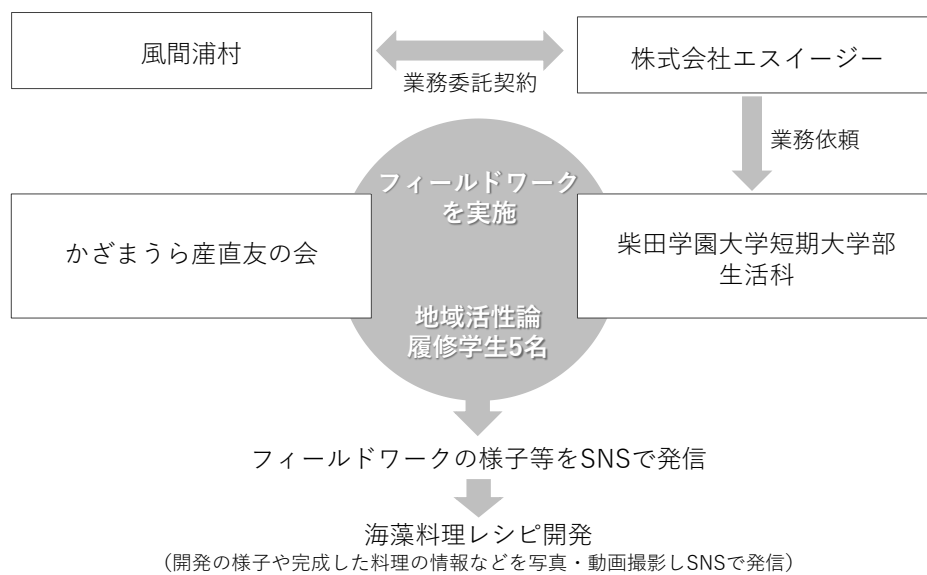


図 1 本事業の実施体制

「風間浦産海藻類の販売促進・魅力向上事業」活動報告

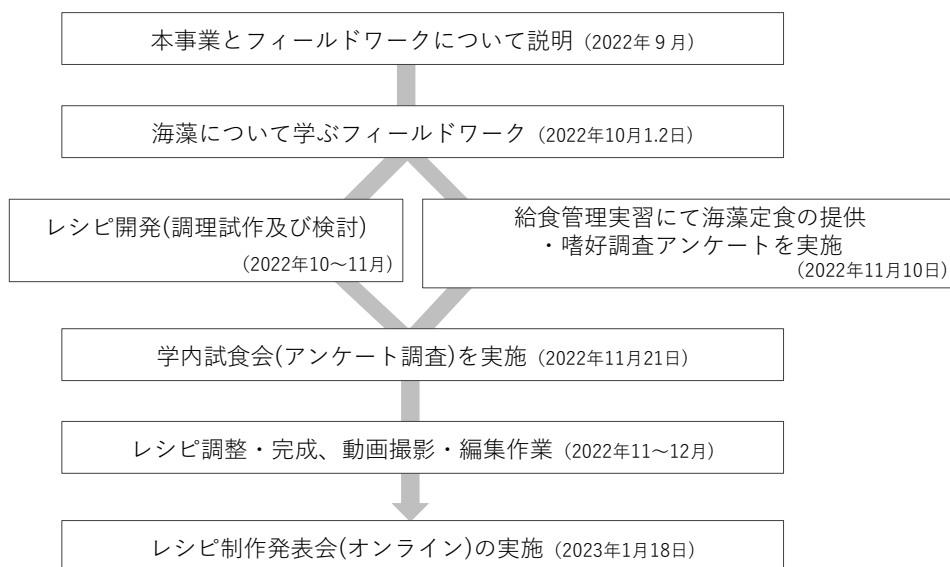


図2 講義の流れ

2.活動概要

1) 海藻について学ぶフィールドワーク (2022年10月)

風間浦村で水揚げされる海藻類の魅力を発信するための知識習得、地域の方々との交流を通して海藻の種類や食べ方について学ぶことを目的にフィールドワークを行った。実施時期や内容は表1にまとめた。また、活動中の内容は学生が本学 Instagram に投稿し、風間浦村の様子や感じたことなどを随時報告するようにした。

表1 フィールドワーク日程

日付	時間	事柄	内容
2022年10月1日	14:15~15:45	産地直売所でのフィールドワーク	産地直売所の見学、質問 漁師から村で採れる海藻の種類・時期、漁獲量を聞く
	16:00~17:00	下風呂温泉海峡の湯 2階展示室にてフィールドワーク	役場職員から村の歴史や主幹産業、漁業について聞く
	17:15~18:00	さが旅館にて食事	女将から地元で食べられてきた海藻料理について聞く
2022年10月2日	9:00~12:00	料理講習会	かざまうら産直友の会の方から地元で食べられてきた海藻料理の作り方を教えて頂きながら調理をする

① 産地直売所「ふのりちゃん」でのフィールドワーク

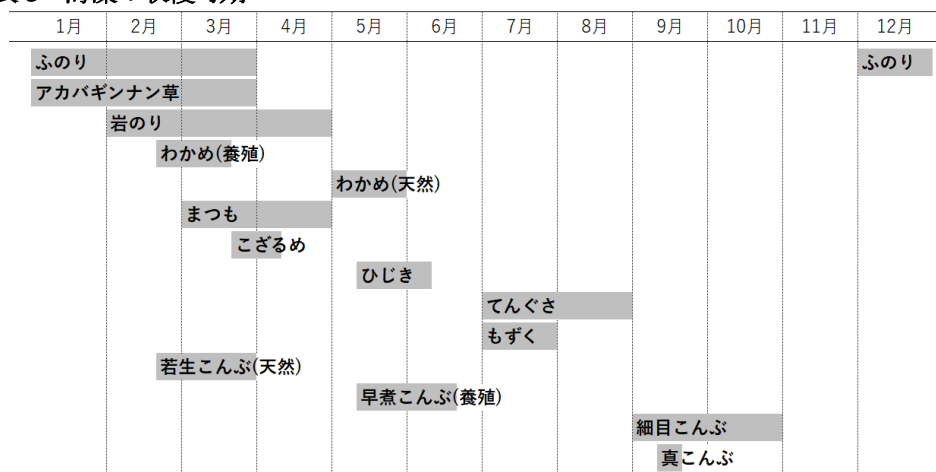
風間浦村で採れ、加工販売されている海藻の説明を漁師 木下清氏からうかがった。販売されていた海藻は13種類(表2)でそれらの特徴や若生・早煮・細目・真こんぶの違いなどの聞き取り調査を行った。さらに、今後のレシピ開発に向けて試作に使用する海藻を学生が選択した。

また、産地直売所は蛇浦地区の海岸沿いにあるため、布海苔養殖法についての説明を受けた。風間浦村が布海苔養殖法の発祥地とされ、現在その方法は県内だけではなく全国各地で採用されていることを学んだ。海藻の収穫時期を表3にまとめた。

表2 風間浦村で収穫販売されている海藻と流通形態

種類	収穫時期	流通形態	特徴
ふのり	12～3月	乾燥	収穫時期によって長さ、食感が異なる（12月は細かく軟らかく、1～3月は長くて硬い）。煮込むと海藻成分が溶け出すため、食感を味わうためには軽く火を通すだけで良い。
アカバギンナン草	1～3月	乾燥	コラーゲンを多く含み、水で戻してから熱湯をかけることで形態がジュレ状になる。
岩のり	2～4月	乾燥	手摘みされ、丁寧に洗い板のりに加工される。
わかめ	(養殖) 2月下旬～3月中旬 (天然) 5月	乾燥	歯ざわりに特徴がある海藻で、収穫量が少ないためあまり出回らない。養殖の方が軟らかい。
まつも	3～4月	冷凍	風間浦村では「まつぼ」と呼ばれる。火を通した瞬間に鮮やかな緑色に変化し、歯ざわりに特徴のある海藻である。
こざるめ	3月下旬～4月上旬	乾燥	春先の短い時期しか収穫出来ない。珍しい海藻。食感はわかめと似ているが、煮込んでも溶けにくい。
ひじき	5月中旬～6月上旬	乾燥	収穫後、真水に1週間ほど付けたのちに鉄鍋で軟らかくなるまで煮る。そのため鉄分が豊富に含まれる。
てんぐさ	7～8月	乾燥	元は赤褐色の海藻で、真水をかけて天日干しすることを数回くり返すと色が抜けて、黄金色の天草が出来上がる。煮溶かした汁を冷やして固めることで、とろろや寒天になる。
もずく	7月	冷凍	手摘みで採り真水で茹でることで緑色に仕上がる。
若生こんぶ(天然)	2月下旬～3月	乾燥	浜辺に寄ってきた若いこんぶを乾燥させている。
早煮こんぶ(養殖)	5月中旬～6月中旬	乾燥	養殖1年物のこんぶ
細目こんぶ	9～10月	乾燥	天然1年物のこんぶ
真こんぶ	9月中旬	乾燥	天然2年物のこんぶ

表3 海藻の収穫時期



② 下風呂温泉海峡の湯 展示室でのフィールドワーク

風間浦村役場 木村祐生氏より風間浦村の歴史や現状、基幹産業について、少子化などの地域の問題点を学び、学生が意見発表を行った。

村の基幹産業は第一次産業である「漁業」であり、風間浦鮫鱈は「地域名」と「商品（サービス）名」からなる地域ブランドを保護することにより、地域経済の活性化を目的とした制度である地域団体商標制度（商標登録第 5699337 号）³⁾ に登録されていることをうかがった。

③ 料理講習会



写真1 Instagram 投稿

かざまうら産直友の会の方から、風間浦村で食べられている料理の作り方を直接教えて頂いた。講習会で作った料理は「ひじきおこわ」「モズクとアカバギンナン草のお吸い物」「ふのりの天ぷら」「こざるめの和え物」の4品で、海藻の下処理・扱い方や昔から食べられてきた郷土料理についてを学んだ。

「こざるめ」「アカバギンナン草」は津軽地方では全く目にすることのない海藻のため、海藻の戻し倍率などを計測しながら行った。

2) 海藻を使用したレシピ開発の取り組み

フィールドワーク終了後に、海藻と相性の良い食材の組み合わせや、一般的には海藻を使わない既存の料理と組み合わせるなどの意外性や独自性がある海藻料理にするために、必要なことなどの話し合いを行った。話し合いの中で出たレシピ案を参考に学生が1人1品以上のレシピ考案を行い、試作検討を複数回行った。

3) 海藻定食の提供 (2022年11月10日)

フィールドワークの料理講習会で学んだ海藻料理(ひじきおこわ、モズクのお吸い物、ふのりの天ぷら、こざるめの和え物)と宿泊先の夕食で出た料理(まつもの卵とじ、黒蜜寒天)を本学の給食管理実習にて提供した(写真2)。

食事提供は本学教職員や学生だけでなく、青森県内の方々に風間浦村の海藻を知ってもらうことを目的に行った。海藻展示コーナー(写真3)を給食管理実習室食堂(カフェテリアホール)に設け、海藻の特徴を紹介し、実際に手にとって触ってもらえるように展示することで海藻に対する理解を促した。

実施にあたりフィールドワークでお世話になった風間浦村役場 木村祐生氏、漁師 木下清氏、かざまうら産直友の会に案内状を送付しご試食いただいた。「海藻の食感が絶妙に残っていておいしい」「海藻のうま味をうまく引き出している」と評価を得た。

提供についてはプレスリリースを行い、報道関係者(テレビ局2社、新聞社2社)の取材を受けた。マスコミに取り上げて頂いたことで、本学関係者だけでなく、青森県内の方々に「風間浦村の海藻」を紹介することができた。



写真2 給食管理実習で提供した食事



写真3 風間浦村産海藻展示コーナー

4) 海藻料理の試食会開催（2022年11月21日）

試作や給食管理実習でのアンケート結果を踏まえて、学生が考案したレシピが表4の通りに決定し、学内で試食会を実施した。試食参加者の募集や当日の進行表、アンケート用紙の作成を学生が行い、会を運営した。試食会には14名の本学教職員が参加し、1品ごとに学生が料理についてプレゼンを行い、試食後にアンケートの回答を得た。各料理のアンケート結果は図3～7の通りである。

表4 試食会提供料理

料理名	使用海藻
1. トマトのカプレーゼ in とろろこんぶ	とろろこんぶ
2. 岩のりバターバケット	もみ岩のり
3. ピーマンのひじき肉詰め	ひじき
4. 海藻の磯辺焼き2種	ふのり、わかめ
5. もみのりイカメンチ	もみ岩のり
6. ふのりのコロッケ	ふのり
7. ふのりの春巻きスティック	ふのり
8. 海藻チャーハン	ふのり、こざるめ、ひじき
9. とろろこんぶのトマトスープ	とろろこんぶ
10. 昆布と野菜のスープ煮	早煮昆布
11. ひじきココアパイ	ひじき
12. 昆布あんパイ	早煮昆布

「おいしさ」は「良い・まあまあ良い」を合わせるといずれの料理も90%以上の回答が得られ、特に「海藻の磯辺焼き2種」の評価が高かった。

「味の濃さ」において「トマトのカプレーゼ in とろろこんぶ」「ピーマンのひじき肉詰め」「ふのりのコロッケ」「とろろこんぶのトマトスープ」で「薄い」という回答が20%程得られたため、塩分濃度の調整を行っていくなどの検討が必要な部分が導き出された。

「見た目」の評価が最も高かったのは「岩のりバターバケット」で、「料理としてのインパクト」で最も高かったのは「海藻の磯辺焼き2種」であった。

「風間浦産海藻類の販売促進・魅力向上事業」活動報告

「作ってみたいと思うか」では「トマトのカプレーゼ in とろろこんぶ」が「思う・やや思う」を合わせて100%の結果となり、作り方が簡単な料理が好まれる傾向であった。

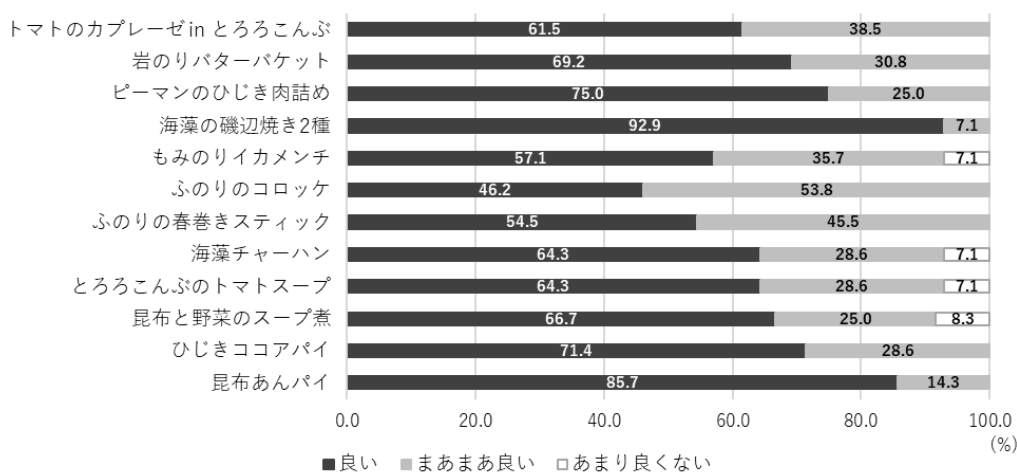


図3 「おいしさ」についてのアンケート結果 (n=14)

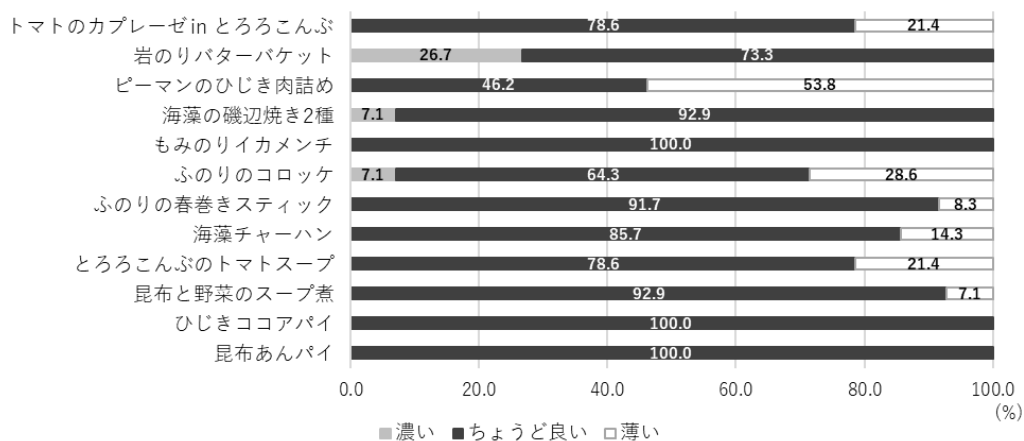


図4 「味の濃さ」についてのアンケート結果 (n=14)

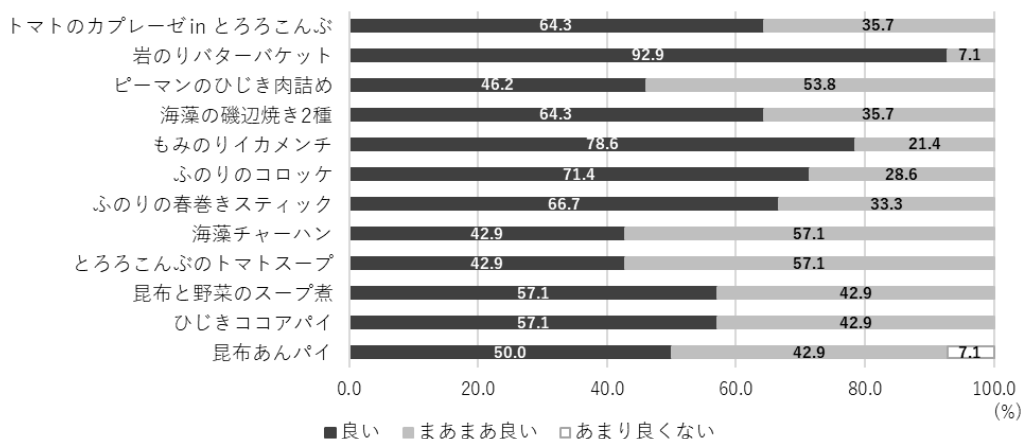


図5 「見た目」についてのアンケート結果 (n=14)

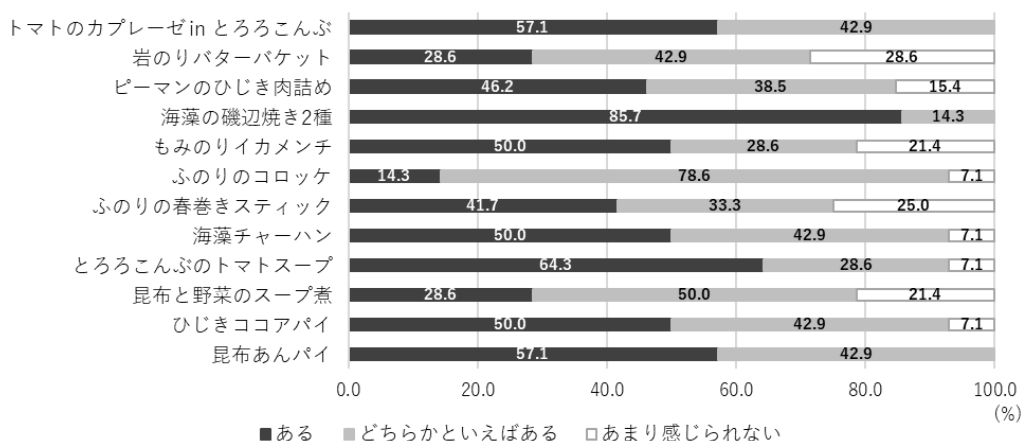


図6 「料理としてのインパクト」についてのアンケート結果 (n=14)

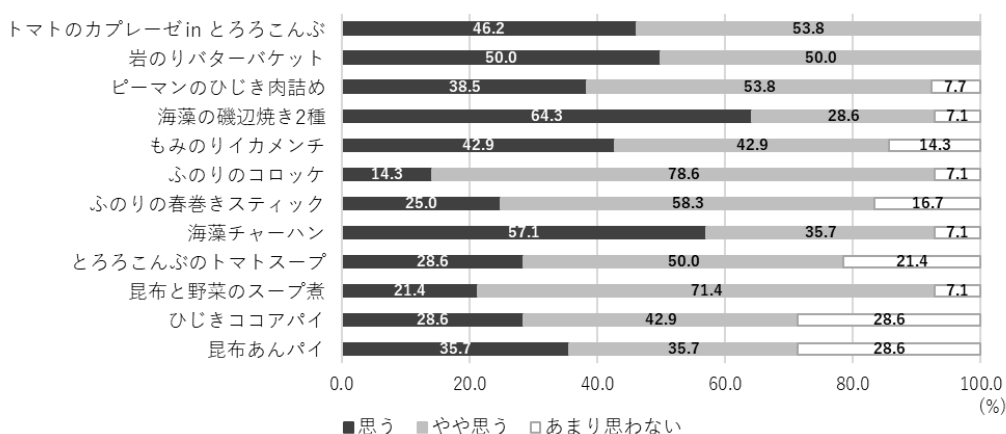


図7 「作ってみたいと思うか」についてのアンケート結果 (n=14)

5) 料理動画の撮影 (2022年12月)

考案した12品のうち、試食会のアンケート結果で「作ってみたい料理」の上位で作り方にポイントがある3品(海藻の磯辺焼き2種、海藻チャーハン、トマトのカプレーゼ in とろろこんぶ)と学生が紹介したい1品(ふのりの春巻きスティック)の計4品の動画を作成した。

動画作成にあたり C-ZEROTH 松山秀和氏から「料理動画の撮影と編集」について説明していただき、手元の撮影は定点で行い、それと同時にその様子を動画と写真にて記録することとした。撮影後は、学生がスマートフォンの動画編集アプリで編集を行った。完成した動画は柴田学園公式 YouTube チャンネル (<https://www.youtube.com/channel/UCG4Z36hKqvPkyenNxd9HOIg>) に公開した。

6) レシピ集制作発表会の実施 (2023年1月18日)

完成したレシピは作り方だけではなく、食品表示基準に規定される栄養成分(エネルギー、たんぱく質、脂質、炭水化物、食塩相当量)と海藻に豊富に含まれる食物繊維総量、ミネラル類(カリウム、カルシウム、マグネシウム、リン、鉄、ヨウ素)を1人分当たりの栄養価として記載した⁴⁾。

海藻料理レシピ制作発表会はオンラインで実施し、フィールドワークでお世話になった風間浦村の方に参加していただき報告した。フィールドワークで学んだことやレシピ制作に至るまでの過程を紹介し、海藻を用いることで栄養価がどのように異なるかを報告した。

「風間浦産海藻類の販売促進・魅力向上事業」活動報告



写真4 オンライン発表会の様子

ミネラルの摂取量アップ

鉄は成長期に大事な栄養素
 ・主な働きは全身に酸素を運搬すること。
 ・運動能力や学習能力の向上が期待できる
 (鉄不足は脳に酸素がいきわたらない)
 ・貧血予防

	カリウム mg	カルシウム mg	マグネシウム mg	リン mg	鉄 mg
海藻なし	140	41	26	101	0.4
海藻あり	294	67	54	107	1.4

カリウムは体液の調節をする大事な栄養素
 ・ナトリウムの尿中排出を促進
 ・血圧低下、脳卒中予防につながる

写真5 報告スライドの一例

7) レシピ集完成 (2023年3月)

A6サイズの全15ページで構成し、海藻の主な機能性成分とその機能も掲載した⁵⁾。レシピは試食会で検討した12品(表4)をすべて掲載し、動画を作成した4品のレシピにはQRコードを記載した。

レシピ集は風間浦村等で配布された他に、風間浦村観光ポータルサイト「下北 ゆかい村」(<https://www.yukaimura.com/202303-4484.html>)にレシピ完成の報告とともにレシピがダウンロード出来るように公開されている⁶⁾。



写真6 レシピ集表紙



写真7 海藻の磯辺焼き2種



写真8 トマトカプレーゼ in とろろこんぶ

3.総括

2019年にWWF UK (世界自然保護基金 英国支部) が食品ブランドのクノール (Knorr) が協力し「未来の食材50 (The Future 50 Foods)」を発表した⁷⁾。世界人口は2050年までに約100億人に達すると予測され、その人口を限られた食資源で養っていく必要がある。そのため、持続可能な食材として環境負荷が少なく、手ごろな値段で手に入り、栄養価の高い50種類の食材が設定され、その中に「のり、わかめ」

が挙げられ海藻が注目されている。

そのような中で漁業が主幹産業である風間浦村の海藻類の販売促進・魅力向上を目的に、「地域活性論」にて海藻レシピ開発を行った。フィールドワークを行い食材のことだけでなく、そこで生活し海藻に携わる人々と接し、学生ならではの視点でこれまでにない料理を完成させることができた。

レシピ集は風間浦村での配布だけでなく SNS 等も活用することで関係人口拡大の一助になったのではないかと考える。今後も青森県の「食」に関する学びを深め、地域支援に学生が関わる機会を設定していきたい。

謝辞

本論文の作成に協力いただいた風間浦村の関係者の皆様、業務を委託していただきご尽力いただきました株式会社エスイージーの皆様に感謝いたします。

利益相反

本研究に関する利益相反はありません。

参考文献

- 1) 青森県観光交流推進部：令和 5 年 青森県観光入込客統計、2023 年 1-12 月（2025 年 9 月 25 日）
 - 2) 青森県 企画制作部 統計分析課：令和 2 年度国勢調査 人口等基本集計 青森県、世帯、住居の状況
 - 3) 特許庁：<https://www.jpo.go.jp/system/trademark/gaiyo/chidan/shoukai/ichiran/5699337.html>
（2025 年 9 月 5 日）
 - 4) 医歯薬出版株式会社編：日本食品成分表 2025 八訂、2025 年 2 月
 - 5) 青い森の食材研究会監修：青い森の機能性食品素材ハンドブック 第 8 班、令和 3 年 3 月
 - 6) 風間浦村 観光ポータルサイト：<https://www.yukaimura.com/202303-4484.html>（2025 年 8 月 10 日）
 - 7) WWF UK：wwf.org.uk/sites/default/files/2019-02/Knorr_Future_50_Report_FINAL_Online.pdf
（2025 年 9 月 2 日）
- ・婦人之友社編集部：三陸わかめとこんぶ 浜とまちのレシピ 80、2017 年 5 月

自由投稿

音楽的期待理論と美学的探究に基づく協調学習の理論的考察

—小学校歌唱共通教材「ふるさと」にみる形式と表現の統合を目指して—

一戸 智之

柴田学園大学生生活創生学部こども発達学科

A Theoretical Framework for Collaborative Learning Based on Musical Expectancy Theory and
Aesthetic Inquiry

Toward the Integration of Form and Expression: An Analysis of the Japanese Elementary School
Common Teaching Song “Furusato”

Tomoyuki ICHINOHE

Department of Child Development and Education, Faculty of Human Life Design, Shibata Gakuen University

Key words : 音楽教育 music education
協調学習 collaborative learning
技術主義 technicist approach
情意主義 affective approach
音楽美学 musical aesthetics

要旨

本稿では、音楽教育で対立して語られがちな技術主義と情意主義を、マイヤーの音楽的期待理論を手掛かりに捉え直す。授業が感想共有にとどまり、表現の根拠が言語化されにくいという課題に対し、期待の形成・逸脱・遅延・充足を学習過程の核に置き、相互に往還する協調学習の道筋を美学的探究として整理する。ヴィゴツキーの社会構成主義的学習観とバーンズの探究的対話論をつなぎ合わせ、小学校音楽科における歌唱共通教材「ふるさと」を対象に、旋律・和声・歌詞等が生む期待と表現解釈の対応を教材分析として示した。以上の検討に基づき、期待理論を「どこでそう言えるか」などの発問の型に落とし込み授業内の共通言語とし、問い返し・根拠提示・合意形成を促す。最終的に、主観的応答・協調的探究・共同創造という三段階の学習モデルと、発話・ワークシート・録音記録を主要な証拠として用いる形成的評価ルーブリックの運用枠組みを提案する。ただし、歌唱中心の単元構成と対話的学習環境を前提とし、他領域への一般化には限界がある。今後は実践を通じた有効性の検証が課題である。

1. 音楽的意味の生成を捉える理論的基盤

音楽教育は、演奏技能の熟達と作品に触れて生まれる感性的応答の育成という、不可分な二つの価値をいかに両立させるかという実践的課題を抱えてきた。現場では、技能面を強めれば「正確に再現すること」が目的化しやすく、一方、表現面を強めれば「感じたこと」が根拠に結びつかないまま共有で止まりやすい。こうした乖離は指導法の相違にとどまらず、音楽の形式（旋律・和声など）と主観的な意味づけや情動

のあいだを往還させるための音楽科教育における共通の見取り枠が、授業内で共有されにくい点に由来する。そこで、両者を折衷するのではなく、形式がどのように情動を喚起し、その解釈が対話と試行を通して更新されるのかを学習過程の中核に据え、理論的枠組みとして整理する。

本稿の枠組みは、三層の基盤と統合的な実践モデルによって支えられている（図1）。

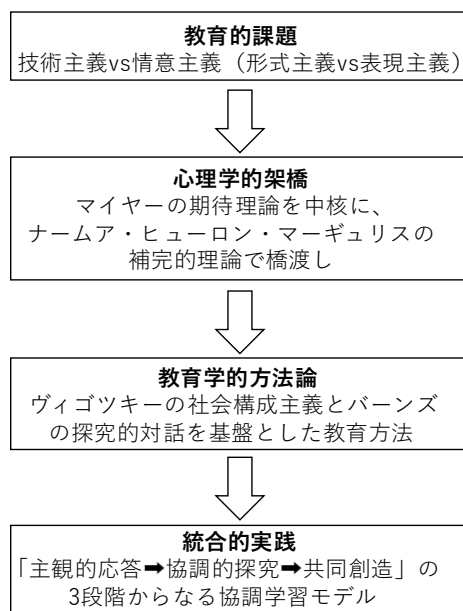


図1 理論的枠組み構造の概念図

第1層では、音楽美学における形式主義と表現主義の相克を教育課題の歴史的背景として位置づけ、技術主義と情意主義が生じる構造を整理する。第2層では、レナード・B・マイヤーの音楽的期待理論を中核に置き、期待の形成・逸脱・遅延・充足という観点から、形式と情動の接点を記述する。第3層では、ヴィゴツキーの社会構成主義的学習観とバーンズの探究的対話を手がかりに、学習者同士が解釈を確かめ、言い直し、更新していく学習過程として授業を構成する。

なお、学習者間の相互作用（意見交換、問い返し、根拠の提示、言い直し、合意形成など）を、便宜上「協調」と呼ぶ。学習指導要領などで用いられる「協働」と重なる部分はあるが、ここで協調という用語を採る理由は、授業内で観察可能な行為として捉え、形成的評価と支援（足場かけ）に結びつけやすいからである。以下、枠組みの背景、心理学的接点、教育実践への転換の順に示し、次章以降の教材分析・授業設計へ接続する。

1.1. 技術主義と情意主義の相克とその美学的背景

音楽教育における技術主義と情意主義の対立は、19世紀以降の音楽美学における形式主義と表現主義の歴史的相克が教育現場に投影された結果として理解できる。形式主義は、エドゥアルト・ハンスリック (Eduard Hanslick) に代表されるように、旋律や和声といった音の形式的秩序そのものに音楽の価値を見出す。この観点が教育で過度に強調されると、譜面の忠実な再現や技術の正確性が最優先事項となり、何のために技術を学ぶのかという目的が見失われやすい。一方で表現主義は、音楽の価値を人間の感情の音響的表出に見出すが、授業場面では、この立場が「表現とは強弱を付ければよい」という理解へと矮小化されることがある。

音楽的期待理論と美学的探究に基づく協調学習の理論的考察

例えば教師が「もっと気持ちを込めて」と促すと、児童が「じゃあサビは大きく」といった強弱の調整に即座に置き換え、なぜその部分でそうしたいのか（歌詞・旋律・和声のどこが根拠か）が検討されないまま活動が進んでしまう。結果として、表現は個人的印象や雰囲気づけにとどまり、その感動を他者と共有し深化させるための共通言語を欠いたまま、知的探究へ進む機会を失うという問題が生じる。

こうした形式主義と表現主義の相克が単純な二項対立に収まらない複雑な関係をもつことは、美学史研究でも指摘されている(Supićić, 1967)。また小池(2016)は、そもそも表現という概念自体が歴史的に揺れ動いてきたと言及し、両者の関係を固定的に捉えることの危うさを示唆する。また、池上・重野(2012)は、演奏者の解釈が具体的な音響的特徴として聴き手に伝達される認知プロセスを示し、形式理解と情動表現が不可分であることを示唆した。加えて Meissner & Timmers (2020) は、対話的教授法が若年層の表現力豊かな演奏を向上させる上で有効であることを示した。こうした先行研究の成果を足場とし、本研究では形式の理解と情動の表現をつなぐ教育実践のあり方を検討する。ただし、これらを直接の精緻な分析枠組みとするのが目的ではない。むしろ、文化的感受性に示唆を得つつ、認知科学という視座を通じ、形式と表現の統合を解明・実践へ接続することにある。理論や分析結果をそのまま授業に貼り付けるだけでは、活動が散発的になりやすい。例えばある箇所の不協和や最高音に着目しても、「だからどう歌うか」や「その判断を何で確かめるか」が共有されないまま終わることがある。本研究が重視するのは、形式が情動を喚起する機序（心理学的説明）と、その理解を学習者が対話と試行で更新する方法（教育学的手立て）を、同一の授業の流れとして橋渡しをする枠組みである（表1参照）。

表1 音楽的意味生成と協調学習の理論的統合フレームワーク

レベル	構成要素	役割と相互関係
I. 教育的課題	技術主義と情意主義 (美学的背景：形式主義と表現主義)	音楽教育における技術再現と心情表現の乖離。本研究における探究の端緒となる実践的二項対立。
II. 理論的接合	【中核理論】 マイヤー：期待理論	楽曲構造（期待の生成・逸脱）が情動（緊張・充足）を喚起する心理学的機序を明示。旋律の含意と実現を微視的に記述し、主観的な「感じ」を客観的な音楽的事象へと接続する多層的な分析的視座として機能する。
	【補完理論群】 ナムア：含意・実現モデル ヒューロン：ITPRA 理論 マーギュリス：反復理論	(ミクロ) ナムア：跳躍のあと「次は戻りそう」といった旋律の“次が来そう”を細部で扱う（授業では「なんか落ち着かない」→「どの動きがそうさせる？」へ橋渡しできる）。 (メカニズム) ヒューロン：期待が外れると当たる局面で起こる反応を区別し、「固唾をのむ」「腑に落ちる」のような言い方を整理しやすい。 マーギュリス：反復が処理を楽にして親密感を生む。「戻ってきたらホッとした」といった反応を、知覚的流暢性として説明できる。
III. 教育的方法論	【学習理論】 ヴィゴツキー：社会構成主義	知識の共同構築プロセスを定義。個人の「感じ」を楽曲構造という客観的証拠に基づき、他者との対話を通じて「共有可能な知」へと深化させるための教育学的手立て。
	【実践枠組み】 バーズ：探究的対話	学習者同士が理由を出し合いながら、意味をいっしょに組み立てていくための対話の進め方。
IV. 統合的実践	3段階の協調学習モデル	(1)主観的応答 → (2)協調的探究 → (3)共同創造 上記理論群を統合した具体的な授業モデル。形式と表現を往還させ、音楽的エージェンシーを育成する実践的展開。

1.2. 心理学的視座：期待理論による形式と表現の架橋

客観的形式と主観的情動を結びつける視座として、マイヤーの音楽的期待理論を柱に据える。本稿でいう「期待」とは、聴き手が音楽の進行に対して次に起こりうる展開を見込む枠組み（期待スキーマ）である。「逸脱」および「遅延」は、その見込みが外れる、あるいは先延ばしされる事態を指し、「充足」は見込みが実現する事態を意味する。これらの推移が緊張と解決の感覚を生み、結果として情動の輪郭（情動アーク）として経験される。

授業では、期待を「次はどう進むと思う？」という予想の言語化として扱う。逸脱や遅延については、「どこがいつもと違うと感じたか」あるいは「まだ来ないと感じたか」を手がかりにし、楽譜、歌詞、旋律線、和声の変化に戻して確かめる。さらに充足は「その後、どこで落ち着いた？」「戻ったと感じた根拠はどこ？」といった問いを通して確かめられる。本稿における主観的な感じ（以下、「感じ」とは、児童が音楽に対して抱く主観的な美的反応を指す。

本稿では、期待理論そのものを厳密に検証するのではなく、予測と誤差という観点から理解し直せる参照枠として紹介するにとどめる。加えて、情動は期待の充足や逸脱だけで一義的に決まるわけではなく、聴取経験や文化的文脈、学習者のその時の関心や身体状態によって意味づけが変わりうる。そのため、授業内では感じを根拠に照らして吟味し、必要に応じて解釈を更新する対話過程を重視する。

1.3. 社会構成主義的学習観に基づく音楽的意味の協調的構築

前節で提示した心理学的知見を教育実践へ転換するには、学習者間の相互作用を通じて、意味を協調的に構築する枠組みが不可欠である。その理論的基盤としてヴィゴツキーの社会構成主義に依拠し、実践的アプローチの要として、バーンズらが提唱した探究的対話の概念を中核に据える。探究的対話とは、互いの発言に理由を求め合い、戸惑いや修正も含めて思考を共に育てていく対話のプロセスを意味する。本稿のモデルでは、まず学習者が音楽から受けた印象や感情を自由に言語化し、続いて「なぜそのように感じたのか」と問い直すことで、個人の感情が楽曲の構造と結びついていく。

この過程で、前節で述べたマイヤーの期待理論などの音楽心理学的概念が、主観と客観の橋渡しをする共通言語として役立つ。この対話的アプローチの有効性は理論にとどまらず、広範な実証研究によって報告されている。教育心理学では、Murphyら(2009)のメタ分析が対話的教授法の正の効果を示し、Šed'ováら(2019)が発話量と学力の関連を報告している。音楽教育でもCreechら(2022)が協調実践の中核に「行為の中、行為について、そして行為のためのリフレクション(内省)」を位置づけ、対話の重要性を示した。Zhao & Wong(2024)は構成主義に基づく協調学習が技能や主体的参加を高めうることを示唆した。国内でも、Oie(2021)が伝統楽器を用いた協調学習の意義を報告し、益川(2024)は学習科学の視座から、協調的探究が構造的な理解と主体的な表現の統合を支える重要性を述べている。

2. 楽曲構造が拓く情動的経験の機序：歌唱教材「ふるさと」の構造分析

前章で整理した理論枠組みを授業設計へ具体的に落とし込むため、本章では小学校歌唱共通教材「ふるさと」を対象に分析を行う。選定理由は、(1)現場で広く歌われており学習者間で「聴き慣れ」の土台を共有しやすいこと、(2)旋律と機能和声に基づく構造が比較的明瞭で、期待理論を中心とする枠組みと対応づけやすいこと、の2点である。なお、本分析は西洋の音楽理論を前提としており、伝統音楽や民謡、無調音楽等への一般化を目的としない。

2.1. 分析的視座の精緻化：単一理論から統合的枠組みへ

音楽が情動を呼び起こす仕組みは、1つの理論だけでは捉えきれない。そこで、まずマイヤーの期待理論を骨格に据えつつ、必要に応じて補助線となる理論を加えながら分析を進める。

しかし、マイヤー理論の提起から半世紀以上を経たいま、音楽認知科学はその後の研究により、より複雑な予測生成と情動変換の過程を示してきた。形式と表現の本質的な結びつきを学習者が体験的に理解するには、情動アークという大局的枠組みだけでは十分とはいえない。旋律の具体的な進行がいかに関期待を生み、それがどのような心理的・生理的反応を引き起こすのかという、局所的プロセスも記述できる分析枠組みが必要となる。そこで、旋律の予測（ナムア）、不確実性と覚醒・報酬反応（ヒューロン）、反復と知覚的流暢性（マーギュリス）を用いる。理論を増やす目的は、同じ現象を言い換えることではなく、学習者の多様な反応を、授業内で検討可能な問いへ変換するためである。

2.2. 期待・逸脱・流暢性をめぐる複層的認知モデルの援用

ここでは、統合的枠組みを、教材分析と授業における発問へ結びつけるために、四つの理論を説明概念ではなく分析の観点として整理する。実際の聴取経験では、旋律の予測、緊張の高まり、解決の安堵、聴き慣れによる快適さは同時に重なって起こりやすい。そのため授業では、児童の発言を一つの正解へ収束させるよりも、どの根拠（歌詞・旋律・和声・反復・響き）に注目させればその発言を確かめ直せるか、という観点から理論を使い分けたいと考える。ただし、教師が「どこが切ない？」と問うと、児童が「じゃあ小さく歌えばいいんだよね？」と応じ、感じ方が短絡されることがある。ここで理論を参照する狙いは、「感じ」を否定することではなく、操作の根拠を音楽的事象に求め、他者と共有可能な検討へつなげる点にある。以下では、各理論が何を見取りやすくし、授業の問いがどのような形になり、最終的にどの根拠へ戻せるか、という順序で述べる。

2.2.1. マイヤーの期待理論：情動アークの見取り図としての運用

マイヤーの期待理論（Meyer, 1956）は、聴き手が内面に形成した期待（期待スキーマ）に照らして、展開が充足されるか、あるいは遅延・逸脱するかによって情動的反応が惹起される、という見取りを与える。期待からの逸脱が情緒的反応に影響しうことは、国内研究でも検討されている（榊原, 1993）。授業で重視するのは、理論の再説明そのものではなく、曲全体の安定・緊張・解決を、児童の言葉で確認可能な問いへ変換する点である。

- ・問いの型（例）：「空気が変わったのはどこ？・緊張が高まったのはどこ？・落ち着いたのはどこ？」
- ・根拠の置き場所：旋律の山、和声の緊張と解決、歌詞主題の転換点、終止のまとまりなど。
- ・授業上の注意：印象語（切ない・安心など）をラベルとして固定せず、「どこで」「何が」そうさせたかへ問い直し、次のマイクロ分析へつなげる。

2.2.2. ナムアの含意・実現モデル：旋律的期待の微細文法

マイヤー理論が情動喚起の全体構造（マクロ）を与えるのに対し、ナムアの含意・実現モデルは、旋律が音から音へ展開するマイクロ水準に焦点を当て、なぜ特定の進行が期待されるのかという文法を記述する（Narmour, 1990）。「ふるさと」の分析では、特に、小さな音程は同方向への継続を含意しやすい、大きな跳躍は回帰や方向転換を含意しやすいといった原則が、予測を支える視点となる。加えて、人工文法学習の実験でも、ナムアの原則に反する旋律は学習が阻害されることが示されている（Rohmeier & Cross, 2013）。授業では、児童の「なんか落ち着かない」「戻ってきた気がする」といった直観を、旋律の動きとして捉え直しやすくなる。

- ・問いの型（例）：「この跳び方のあと、次はどう動くと思う？戻ったと感じたのはどの音？」
- ・根拠の置き場所：跳躍直後の方向転換、回帰先の音域、順次進行への復帰、フレーズ終止の着地点など。

2.2.3. ヒューロンの ITPRA 理論：緊張と納得の反応差

期待の生成から逸脱・充足に至る過程が、どのような心理的・生理的反応を引き起こすのかを扱う枠組みとして、ヒューロンの ITPRA 理論を参照する（Huron, 2006）。本理論は期待関連の情動反応を機能的に

分類するが、ここでは特に緊張反応と予測反応に着目する。

- ・緊張反応：不確実性が高まったときに生じる覚醒で、固唾をのむような緊張感に対応する。
- ・予測反応：予測が的中した際の報酬的反応で、腑に落ちる感覚の源となる。

この区別は授業上も使用できる。同じ「ドキドキした」でも、緊張が高まった局面の指示なのか、解決の納得感なのかを混ざりうるため、いつ、どこで、何がそうさせたのかを分けて尋ねることで、根拠（和声・音域・リズムなど）へ戻しやすくなる。

- ・問いの型（例）：「身構えたのはいつ？（緊張）、腑に落ちたのはどこ？（報酬）」
- ・根拠の置き場所：属七や解決遅延などの不確実性要因、終止や収束点などの予測収束の瞬間。

2.2.4. マーギュリスの反復理論：知覚的流暢性と親密感の生成

反復がなぜ聴き手を惹きつけるのかという問いに対し、マーギュリスは知覚的流暢性の観点から説明する（Margulis, 2013）。反復的曝露によって処理負荷が低減し、知覚が容易になると、その処理のしやすさが刺激の美しさや心地よさとして帰属されやすい（Reber et al., 2004）。すなわち、聴き慣れたメロディは、既知性そのものに加え、処理時の認知的快適さゆえに、より好ましく感じられる。授業では、「戻ってきたらホッとした」「聴き慣れて安心した」といった発話を、単なる感想で終えず、どの反復・回帰が安心を支えたのかへ導くことができる。

- ・問いの型（例）：『慣れてきた』と感じたのは何が繰り返されたから？」「どの戻り方が安心につながった？」
- ・根拠の置き場所：モチーフやリズム型の反復、冒頭主題の回帰、主音・主和音への回帰、歌詞主題の回帰など。
- ・授業上の注意：反復は単調にも安心にもなるため、どの場面でどの反復が効いたか（緊張の中断や解決の強調）を区別して扱う。

以上を踏まえ、理論群の役割を表2に整理する。

表2 楽曲分析と教育実践を支える諸理論の機能マトリクス

理論	分析の焦点	主要な心理・社会的反応	作用機序（メカニズム）	「ふるさと」分析の要点	教育的・実践的役割
マイヤー （音楽的期待理論）	マクロ （楽曲全体の情動アーク）	緊張の生成・遅延・充足による美的感動	期待の生成 → 予測誤差（逸脱・遅延） → 解決	Aで安定、Bで緊張の頂点、Cでカタルシスを伴う解決	主観的な「感じ」と客観的構造を接続する共通言語の提供
ナムア （含意・実現モデル）	ミクロ （音から音への旋律進行）	予測の成功・不成功に伴う充足感または驚き	音程的・音域的含意とその実現	B部分の跳躍後の反転（下降）期待といかに対峙するか	表現の意図を具体的な音符の動き（含意）によって論理化する
ヒューロン （ITPRA理論）	生理反応 （ITPRAモデル）	不確実性による覚醒と的中時の報酬系反応	想像・緊張・予測・反応・評価の5段階サイクル	属七和音と最高音による緊張反応（↑）からCでの報酬へ	児童の高揚感や「ドキドキ」に対し、構造的・生理的根拠を与える
マーギュリス （反復 & 知覚的流暢性）	知覚処理 （流暢性と所有感）	知覚的流暢性の向上に伴う親密感・安堵	反復による処理負荷の低減と美的快楽への帰属	C部分の冒頭主題回帰による深い安堵感の増幅	既知の旋律への再認がもたらす快適さを、楽曲の所有化の根拠とする
ヴィゴツキー （社会構成主義）	学習理論 （社会的相互作用）	協調的探究に伴う有用感と自己効力感	最近接発達領域（ZPD）における足場かけと共同意味構築	主観的応答を対話を通じて楽曲構造という根拠へ接続	教室を、個人の感想を「共有可能な知」へ昇華させる実践共同体へ転換
バーンズ （探究的対話）	授業技法 （対話の質）	理由の交換と合意形成に伴う知的納得	探究的対話（探索的発話）による意味の共同編み上げ	『感じ』を楽曲的事象に基づき相互に調整・洗練させる	形式と表現の統合を実効性のある問いと応答で支える

2.3. 楽曲分析：「ふるさと」の形式・期待・情動の相互作用

ここからは、歌唱共通教材「ふるさと」を対象に、旋律・和声・歌詞の変化点を手がかりとして、聴取の見通し（期待）がどのように形づくられ、どこで揺らぎ、どこで収束するのかを整理する。参照資料として

図2に譜例、図3に歌詞を示し、譜例には便宜的に小節番号を付した（筆者作成）。また、分析上の枠組みを明確にするため、本稿では一般的な4小節単位の4フレーズ区分ではなく、機能的役割に基づく三部構成として扱う。すなわち、安定した見通しを形づくるA部分（1-8小節）、逸脱・遅延が目立ち緊張が高まるB部分（9-14小節）、回帰と解決によって充足と安堵が生じるC部分（15-16小節）である。以下、1番の歌詞を対象に、各部分の特徴を順に検討する。

ふるさと

図2 「ふるさと」の主旋律

作詞 高野辰之
作曲 岡野貞一

一
兔追いし 彼の山
小鮒釣りし 彼の川
夢は今も 巡りて
忘れがたき 故郷

二
如何にいます 父母
恙なしや 友がき
雨に風に つけても
思いいずる 故郷

三
志を 果たして
いつの日にか 帰らん
山は青き 故郷
水は清き 故郷

図3 歌詞

2.3.1. A部分(1-8小節)：期待スキーマの確立と郷愁の基盤形成

楽曲の冒頭のA部分は、聴き手の心を穏やかにする期待スキーマを形成する重要な役割を担う。

・音楽的・歌詞的特徴

旋律は大きな跳躍を避けた滑らかな順次進行を主体とし、安定した旋律進行を示す。和声も主要三和音を中心に構成され、強い緊張を生む進行は意図的に回避されている。この形式的予測可能性は、「うさぎおいしかのやま」という歌詞が喚起する、過去を静かに回想する穏やかな郷愁の情景と一致する。

・統合的分析

マイヤー：A部分は、聴き手が楽曲の音楽理論（調性・和声・旋律進行の慣習）を内面化し、今後の展開を予測するための安定した土台、すなわち期待スキーマを確立するプロセスである。

ナムア：旋律の滑らかな動きは音域的方向性の原則（小さな音程は同方向への継続を含意）に忠実である。各音が次音を強く含意し、その含意の多くが遅延なく実現されることで、マイクロ水準の高い予測可能性が生まれ、これがマクロな安定感の基盤を形成する。

ヒューロン：高い予測可能性は緊張反応を最小化する一方、音符が期待どおりに現れるたびに微弱だが持続的な予測反応（報酬）が生じる。この小さな快の連鎖が、心理的な心地よさや穏やかさの脳内の報酬系の反応として説明されることもある。

マーギュリス：A部分内部で反復される単純なリズムや動機は、聴取初期から知覚的流暢性を高める。その結果、楽曲は初聴段階から親しみやすく、心地よいものとして受け入れられる下地ができる。

・総合的解釈

A部分の形式的安定性は技術的特徴だけでなく、聴き手がこの曲の進み方をつかみ、次を見込みやすく

なる配置として機能している。授業でも、A 部分では落ち着く（安心する）といった反応が比較的集まりやすく、ここで共有された安定感が、後続部分の変化を捉える足場になりやすい。そのためA 部分は、続くB 部分での逸脱（揺れ・緊張）が際立って聞こえるための導入区間として位置づけられる。

2.3.2. B 部分(9-14 小節)：期待からの逸脱と憧憬への飛躍

A 部分で確立された穏やかな期待は、B 部分で大きく逸脱する。この逸脱こそが楽曲のドラマ性を生み出し、情動的な高揚をもたらす鍵となる。

・音楽的・歌詞的特徴

9 小節目から音楽は明確な転換点を迎える。旋律は「ゆめはいまも」で大きく跳躍し、歌詞「めぐりて」の「ぐ」で楽曲全体の最高音に到達する。この急激な音域の拡大は、聴き手の注意を強く惹きつける。和声的にも、解決を強く希求する属七の和音が効果的に用いられ、緊張を一気に高める。これらの形式的変化は、「わすれがたき」という未来への強い意志や切なる願いを歌う歌詞の内容と一致している。

・統合的分析

マイヤー：この部分は、A 部分で確立されたスキーマからの明確な逸脱であり、期待の遅延と解釈できる。最高音への到達と属七の和音は、解決への強い欲求を聴き手の内に喚起し、情動的緊張の頂点を形成する。

ナムア：最高音への大きな上行跳躍は、A 部分の順次進行というパターンを著しく逸脱する。音域的方向性の原則によれば、この大きな跳躍は、続く旋律が反対方向（下降）へ転換することを強く含意する。聴き手は、この緊張がどのように解消され、旋律がどこへ収束するのか、能動的に予測しようとするようになる。

ヒューロン：ここでは、複数の不確実性が同時に現れる。旋律はどこへ向かうのか（旋律的不確実性）、そして属七の和音はいつ主音に解決されるのか（和声的不確実性）。この二重の不確実性は、緊張反応を増大させる。心拍数の上昇や注意の集中といった生理的反応を伴うこの覚醒状態こそ、憧憬や切なる願いといった歌詞の世界に、身体的な実感を納得可能にする土台になる。

マーギュリス：A 部分の反復で高まった知覚的流暢性は、このB 部分で意図的に中断される。聴き手は親しみやすく処理が容易な旋律から、新規で複雑な情報（大きな跳躍、高緊張の和声）の処理へと移行を強いられ、認知的な負荷が増大する。この処理のしにくさが、音楽的な緊張感の背景の一つとなり、安らぎとは対極にある覚醒状態を生み出す。それは、続くC 部分で再び親しみある主音に回帰した際の安堵感を、より一層際立たせるための前段でもある。

・総合的解釈

B 部分の形式的クライマックス（最高音、高緊張の和音）は、歌詞が示す感情の山場と対応している。ここで生まれる高揚は、なんとなく良いという反応にとどまらず、旋律と和声の変化によって期待が外れたり先延ばしされたりすることで、聴取体験の緊張が増すことと関わっていると考えられる。授業場面では、この場面が、胸が締めつけられる、急に遠くなる感じといった言葉で言及されることがあり、そうした感じを根拠（どの音・どの和音・どの歌詞か）に戻して確かめることで、表現方法へ橋渡しをしやすくなる。

2.3.3. C 部分(15-16 小節)：回帰、解決、安堵の多重的形成

B 部分で頂点に達した緊張は、最終段階のC 部分において、いくつかの要因によって大きく緩和される。この解決の場面において、感情の動きが見えやすくなる。

・音楽的・歌詞的特徴

16 小節目で、聴き慣れたA 部分の冒頭主音が回帰し、最終的にトニック（主和音）による明確な完全終止を迎える。B 部分で宙吊りとなっていた聴き手の期待はここで充足され、歌詞もまた「ふるさと」という楽曲全体の主題へと回帰し、楽曲を締めくくる。

・統合的分析

終結部の満足感・安堵感は、単一の要因だけでは説明しにくい。ここでは、少なくとも4つの異なる報酬が重なって立ち上がる体験として捉える。

マイヤー：B部分で遅延された期待が、ここで明確に実現し充足に至る。緊張から解放へというダイナミクスが強いカタルシスを生む。

ナームア：B部分の跳躍が含意した下降への転換と元の音域への回帰という二つの予測が、C部分で予測が一致する。旋律レベルの予測成功が全体の解決感を下支えする。

ヒューロン：旋律的・和声的不確実性が解消され予測が合致する瞬間、脳は予測反応（報酬）を生じる。それは予測の不確実性が収束することで安心感が生じ、その理由を脳の働きからも説明できる。

マーギュリス：ここで知覚的流暢性の効果がより際立つ。B部分の複雑な情報処理という認知負荷から解放され、親しみやすく処理の容易なA部分のリズムと主音へ回帰することが聴き手に高い認知的快適さをもたらす。この処理の容易さは音楽そのものの心地よさや安心感として帰属され、深い安堵を支える要因となる。

・総合的解釈

C部分の情動効果の大きさは、それが単なる緊張の解放にとどまらない点に由来する。構造の解決がもたらす安定化（マイヤー）に、旋律予測の一致による納得感（ナームア）と、予測反応に支えられた報酬感（ヒューロン）が重なる。さらに、冒頭主題への回帰が知覚的流暢性を高め（マーギュリス）、戻ってきたという快適さを上乗せすることで、強い安堵が生じる。

以上の分析に基づき、表3（対応マトリクス）は、楽曲構造と理論による情動の働き方を対応づけてまとめたものである。

表3 「ふるさと」の楽曲構造における期待の変容と情動起伏の分析マトリクス

区分 (小節)	主要な音楽的事象	歌詞の主題	期待理論に基づく 構造的解釈 (Meyer)	喚起される主要な情動 （「感じ」の根拠）	知覚・生理的機序の補完 (Narmour、Huron、 Margulis)
A (1-8)	滑らかな順次進行、主要三和音主体の安定した進行	穏やかな回想	期待スキーマの確立。高い予測可能性による心理的基盤の形成。	構造的安定に伴う安堵、親密感、安らぎ。	高い知覚的流暢性 (Margulis) と微細な予測反応・報酬 (Huron) の持続。
B (9-14)	最高音への跳躍、属七の和音、解決の保留	未来への憧憬	期待の逸脱と遅延。解決の先延ばしによる情動的緊張の創出。	生理的覚醒の昂進、切実な憧れ、胸の高鳴り。	跳躍による下降反転の含意 (Narmour) と不確実性による緊張反応 (Huron)。
C (15-16)	冒頭主題の回帰、主音・主和音への完全終止	心情的帰郷による安堵	期待の実現と充足。遅延された欲求の解消に伴うカタルシス。	深い納得感を伴う安堵、充足された「感じ」。	予測の一致に伴う報酬 (Huron) と、再認による知覚的流暢性の最大化 (Margulis)。

2.4. まとめ：教育的探究の基盤となる分析指標としての構造把握の提示

本章では、歌唱共通教材「ふるさと」を対象に、諸理論を統合した多層的視点からアプローチし、形式が認知と情動に働きかけるプロセスを明らかにした。分析の結果、本楽曲が喚起する郷愁、憧憬、安堵といった情動は、歌詞や旋律の美しさに由来する印象だけでなく、楽曲構造が聴き手の期待を導き、予測・逸脱・解決という心理的プロセスを誘導することによって形成される過程として捉えられる。

もっとも、本稿が分析指標として示す構造把握は、楽曲構造が喚起する普遍的な認知・情動プロセスを整理して可視化する枠組みであり、感動の全体像を網羅するものではない。本楽曲の感動には、長く親しまれてきた歌詞の力や文化的背景の深層も大きく関わるが、ここでは範囲を限定することで、形式と感情のつながりを焦点化した。

本分析は、次章で検討する教育モデルにおいて、学習者の探究を支える一つの整理枠として位置づけられる。形式主義が構造理解に偏りがちで、情意主義が感情表現にとどまりやすいという両者の限界を踏まえつつ、認知・情動的アプローチは、両者の関係を検討するための具体的な視点を示唆する。

この地図（表3の対応マトリクス）を手がかりに、教師は学習者に対し、より本質的で探究的な問いを投げかけられる。例えば、「なぜB部分で多くの人が『切ない』『胸が高鳴る』と感じるのか。楽譜を参照し、A部分との違いを検討してみよう」という問いは、主観的感じから客観的構造の探究へと接続する。さらに、「B部分の最後の音は、なぜ宙ぶらりんな感覚を生むのか。次にどの音が来れば『しっくり』くるのか」という問いはナムアの含意を体感させ、「最後のサビで冒頭のメロディに戻ったとき、なぜあれほど『ホッ』とするのか」という問いはマーギュリスの知覚的流暢性の快を、学習者自身の経験として発見させる契機となりうる。

3. 音楽的エージェンシーを育む協調的探究プロセスの展開

実際の授業において、感想の共有にとどまり根拠が言語化されないという課題を解消すべく、学習過程を3段階に整理して提示する。この3段階は固定手順ではない。学級の反応に応じて、問いの幅や立ち止まる時間を調整するための見取り枠として用いる。その際、学習の手がかりとして残す記録は最小限でよい。例えば、発話の要点やワークシート（以下、WS）の記述、試行の記録（録音など）を必要な回だけ参照し、対話と試行の往還が維持されているかを確認する。

なお、本章で論じる第1～第3段階は、授業における学習プロセスの段階であり、後掲の表4に示す評価ルーブリックにおける評価の観点および変容の水準(1～3)とは区別される。本文では学習プロセス（第1～第3段階）における段階間の往還や調整可能性を述べ、表4では観察可能な証拠にもとづく評価水準の判定基準を整理する。

3.1. 第1段階：内的世界の肯定 - 心理的安全性の確保と動機付け

3.1.1. 学習の焦点：第一次的な美的体験の尊重

学習の出発点は、技術の正確さよりも、作品に触れて生じた第一次的な「感じ」を受け止めることである。一例として共有の場で児童が「ここ、胸がきゅっとする」と言えた時点を、第1段階の到達の目安とする。ここでは主観的感動を尊重しつつ、次段階へつなぐために「その感じはどこで起きた？」と問い返せる余地を残しておく。

3.1.2. 理論的根拠：内発的動機づけの喚起

内発的動機づけとは、外的報酬ではなく活動そのものの面白さによって取り組みが生じる状態である。第1段階では、感じを安心して表明でき、試行錯誤が受容される応答がその動機づけを支える。そのため学びの起点は、教師の設定した課題ではなく学習者の感動に置く。ここで大切なのは、早い段階で正誤の判断に結びつかず、もう少し確かめたいという気持ちを残すことである。

3.1.3. 実践のメカニズム：心理的安全性と「許可」

児童が内面世界を安心して開示するには、心理的安全性が欠かせない。教師は「どのように感じてもよい」を明示し、評価を急がない教室規範を整える。その具体的な手立てが「許可」の付与である。発話や試行のたびに「その感じ方でよい。根拠も一緒に探してみよう」と言葉を添え、対話の規範として教室内に定着させていく。もっとも、最初は沈黙したり、笑って流したりして言いにくさが前にも出ることもあるため、「感じ」の表現手段を言語のみに限定しない配慮も重要である。一言と図（色や線など）で残してよいと促し、WSに簡単に記録する。

これ以降の探究活動において学習者の変化を教員が丁寧に捉え、適切な支援へつなげるための手がかり

音楽的期待理論と美学的探究に基づく協調学習の理論的考察

として、評価ルーブリック (表 4) を示す。本稿でいう音楽的エージェンシーとは、感じを言語化し、歌詞・楽譜・響きに根拠を求め、試行を経て演奏プランを選び直す営みを指す (詳細は 3.3.1)。

表 4 音楽的エージェンシーの変容を捉える評価ルーブリック

評価の観点/水準	水準 1: 探究の始まり	水準 2: 探究の深化	水準 3: 創造的応用と再解釈
1. 分析と表現の結合 (楽曲分析を演奏プランに結びつける力)	<p>①想定発言</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「なんとなく優しくかなあ」 ・「楽譜に強くなって書いてあるから強く歌おう」 <p>観察行動:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・歌詞や楽譜の箇所を指ささず、印象語で決める ・試し歌いが少なく、修正が起きにくい <p>成果物・証拠:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・WS が「感じ」中心で根拠欄が薄いまたは空白 ・録音を聴き返しても理由が言語化されない <p>教師支援:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「どこでそう思った? (歌詞や音)」の一点支援のみ <p>②観察の最小単位</p> <ul style="list-style-type: none"> ・試し歌い 1 回 + 根拠提示の問い 1 回で判定可 <p>③証拠の優先順位</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) WS の根拠欄 (歌詞や楽譜箇所の明記) → 2) 録音 + 直後の理由メモ → 3) 教師観察メモ 	<p>①想定発言</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「この『ゆめは』の最高音のところ、もう少し声を出したい」 ・「歌詞が父母だから、あんまり強くない方が伝わるかも」 <p>観察行動:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・根拠が局所で作る (1 小節・1 語など) ・折に触れて歌詞や楽譜へ戻るが、全体像は途切れがち <p>成果物・証拠:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・WS に「根拠→やり方」が部分的に書ける (子音、息、強弱など) ・録音比較で「どっちが伝わるか」を話題にできる <p>教師支援:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「曲の前後とつながる?」で全体化を促す <p>②観察の最小単位</p> <ul style="list-style-type: none"> ・試し歌い 2 回 (案 A と案 B) + 理由の言語化 1 回 <p>③証拠の優先順位:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 案 A と B 比較メモ (WS) → 2) 2 回分の録音 → 3) 楽譜への印付けや指さしの記録 (写真・メモ) 	<p>①想定発言</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「『ゆめはいまも』から音が跳んで、『めぐりて』が一番高くなるでしょ。だから、ここは忘れられない気持ちを込めて強く歌って、最後はまた最初みたいに優しく戻りたいな。やっと帰ってきたという『感じ』がするから。」 ・「言葉が聞こえにくいから子音をそろえる」 <p>観察行動:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・曲全体の設計 (変化の筋) を立て、部分の処理に落とせる ・試行→録音→評価→修正が自律的に回る <p>成果物・証拠:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・WS に「全体のねらい・局所的手段・根拠」の 3 点が揃う ・比較記録 (採用理由・不採用理由) が残る <p>教師支援:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「要約して共有して」で十分 (結論は与えない) <p>②観察の最小単位</p> <ul style="list-style-type: none"> ・対照的 2 案以上 + 録音比較 + 方針更新 <p>③証拠の優先順位</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 方針更新の記録 (WS: 採用理由つき) → 2) 比較用録音 (2 案以上) → 3) 口頭要約の教師メモ
2. 協調的な論拠形成 (グループ内での対話と合意形成の質)	<p>①想定発言</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「多数決でいいよね。」 ・「もう早く決めちゃおうよ。」 <p>観察行動:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一人決めや同調で進み、理由の交換が少ない ・反対意見が出てても検討せず終了しやすい <p>成果物・証拠:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・合意理由が「みんながそう言った」止まり ・発言が偏り、役割固定が続く <p>教師支援:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「反対の理由を 1 つだけ言語化」等の最小介入 <p>②観察の最小単位</p> <ul style="list-style-type: none"> ・合意に至るまでの対話 5 分を 1 単位 (発言者数・理由交換の有無) <p>③証拠の優先順位</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 対話の音声 (短時間で可) → 2) 合意理由の記録 (WS や付箋) → 3) 発言者偏りの観察メモ 	<p>①想定発言</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「ねえ、さっき『寂しい』って言ったけど、楽譜のどこの音を見てそう思ったの? 試しに、二つの歌い方で録音して比べてみようよ。」 <p>観察行動:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・理由の問い返しや折衷案→試行が出る ・根拠 (歌詞や楽譜) に寄せようとするが整理は途切れがち <p>成果物・証拠:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・案の比較メモが部分的に残る (良い点・気になる点) ・合意はできるが、理由の要約は誰かが代行しがち <p>教師支援:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「いまの合意の理由を 1 文で」など要約支援 <p>②観察の最小単位</p> <ul style="list-style-type: none"> ・問い返し (理由要求) 1 回 + 試行提案 1 回 + 要約 1 回 <p>③証拠の優先順位</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 合意理由の 1 文要約 (WS やカード) → 2) 対話音声 (該当部分) → 3) 試行結果メモ 	<p>①想定発言</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「この和音が解決してないから、みんなで『きゅっ』とする感じを共有したい。録音を聴くと、さっきのやり方が『わすれがたき』の切なさがよく出てると思う。」 <p>観察行動:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・根拠→検証→合意の筋道が共有され、発言が循環する ・仲間の案を発展させる提案が出る (否定で終わらない) <p>成果物・証拠:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・採用理由・不採用理由 (根拠つき) が残る ・役割が入り替わる (司会・記録・提案など) <p>教師支援:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「結論と根拠を全体に共有して」で完結 <p>②観察の最小単位</p> <ul style="list-style-type: none"> ・案比較→検証 (録音や再試行) → 合意理由の確定 <p>③証拠の優先順位</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 合意形成ログ (案・根拠・採否理由) → 2) 比較の証拠 (録音や再試行メモ) → 3) 対話音声 (要点部分)

<p>3. 創造的な探究性 (表現の可能性を広げる力)</p>	<p>①想定発言 ・「何が正解なの？」 ・「変な歌い方にするのはやめよう。」 観察行動： ・試行が少なく、最初の案に固まりやすい ・違う案を出すこと自体を避ける 成果物・証拠： ・比較材料がない(録音1回のみ等) 教師支援： ・「極端に2案だけ作る(大と小、速と遅)」など課題化 ②観察の最小単位 ・活動10分で、案が1つで止まるか(最低2案が出るか)を確認 ③証拠の優先順位 1) 案の一覧(WS) →2) 録音の本数 →3) 教師観察メモ</p>	<p>①想定発言 ・「こっだけ語りかけるみたいにするのは？」 ・「最後、もう少しだけ伸ばして余韻を作ってみない？」 観察行動： ・小さな工夫を追加し、微調整で探究する ・対照的案を並べるところまでは行きにくい 成果物・証拠： ・改善点メモが残る(ただし視点が固定化しがち) 教師支援： ・「真逆案も作って比較」を一度だけ促す ②観察の最小単位 ・微調整→再試行が1回でも起きれば水準2の可能性 ③証拠の優先順位 1) 改善点→次の手(WS) →2) 再試行の録音(前後比較) →3) 口頭振り返りメモ</p>	<p>①想定発言 ・「サビで大きく歌ってみたけど、録音を聴くと『父母』の歌詞に合わない気がする。失敗かもしれないけど、次は逆にこっだけ思いきり力を抜いて歌う案も試して比べてみない？」 観察行動： ・複数案を意図的に設計し、試行回数が増える ・失敗を理由付きで価値づけ、選び直しができる 成果物・証拠： ・案ごとの狙いと結果が対応づけて記録される 教師支援： ・「失敗の良かった点を1つ言語化」程度 ②観察の最小単位 ・対照的2案以上+比較+採用理由まで ③証拠の優先順位 1) 案別：狙い・結果・採否(WS) →2) 案別録音(2本以上) →3) 比較説明の教師メモ</p>
<p>4. 学習の転移と汎化 (学んだ視点を未知の文脈に応用する力)</p>	<p>①想定発言 ・「この曲のことだけでしょ。」 ・「他の曲は関係ないよ。」 観察行動： ・学んだ視点(最高音と音変化など)を他課題で使わない ・促されても対応が曖昧になりやすい 成果物・証拠： ・他曲への適用欄が空白、または「同じ」だけで終わる 教師支援： ・「同じ点1つ、違う点1つ」など枠を与える ②観察の最小単位 ・別教材(短いフレーズでも可)に視点を1回当てて ③証拠の優先順位 1) 他教材への適用記述(WS) →2) 口頭説明の録音 →3) 教師メモ</p>	<p>①想定発言 ・「この新しい曲も、サビ前が盛り上がるのがさっきの曲と似てるね。」 観察行動： ・表面的共通点に気づき、問いで視点を試してみる ・道具(線引きやメモ等)は教師が促してはじめて使われることが多い 成果物・証拠： ・他曲への適用が部分的に成功(単一視点) 教師支援： ・「その視点で原因まで言える？」と一段深める ②観察の最小単位 ・共通点1つ+根拠(どこ?)1つが出れば水準2 ③証拠の優先順位 1) 共通点+根拠のセット記述(WS) →2) 発話音声(要点) →3) 教師の問い直し記録</p>	<p>①想定発言 ・「この新しい曲も、急に空気が変わる場所があるね。和音の動きが『ふるさと』のB部分に似てるから、ここも同じように工夫すれば『切なさ』が出るかも」 ・「じゃあ落ち着かせたいなら、何を同じにする？」 観察行動： ・自分から問いを立て、別曲・鑑賞にも視点を当てる ・複数視点を組み合わせて説明できる 成果物・証拠： ・他課題でも同じ記述フォーマットで根拠→方略が書ける 教師支援： ・「その視点で新しい課題を作って」等、メタ課題へ ②観察の最小単位 ・別教材2つ以上への自発適用(問い→根拠→方略)が確認できれば水準3(複数回でも可) ③証拠の優先順位 1) 別教材への適用ログ(問い・根拠・方略) →2) 口頭説明の録音 →3) 教師観察メモ</p>

表4注

- ・本表に示す①想定発言は、評価視点の理解を補助するために作成した想定発言例であり、実際の学習者の逐語記録を示すものではない。本表の水準(1~3)は、各段階の節目で残す(a)児童の発話メモ(要点)(b)WSの理由・根拠記述(c)試行録音(案Aと案B)を主要証拠として照合し、必要に応じて楽譜への印付け等を補助証拠として、観察可能な変化として区分した。
- ・水準(1~3)が同一観点内で混在する場合は、当該観点到示した③証拠の優先順位に基づき、最も妥当性の高い証拠が支持する水準を採用する。
- ・口頭発言が限定的な学習者については、口頭発言に加えてWS記述、指さし・注視等の行動指標を同等の証拠として扱い、総合的に判断する。

これは、音楽的エージェンシーの変容を、水準1(探究の始まり)から水準3(創造的応用と再解釈)に至る成長過程として整理したものである。ここでの評価は到達度の序列化を目的とせず、授業中の思考・対話・表現の質の変化を可視化し、次の学びを設計するための形成的評価として用いる。

3.2. 第2段階：探究的対話による協調的探究(協調的吟味) - 主観から客観への架橋

3.2.1. 理論的根拠：社会構成主義と学習

本段階の学習プロセスは、社会的構成主義に基づく理論的枠組みによって支えられている。この立場では、知識は教わって受け取るものというより、他者や楽譜とやり取りする中で、学習者自身が組み立て直

していくものだと考える。第1段階で獲得した主観的感動と、他者の見解や楽曲構造の新たな特徴との出会いを通じて、学習者は、最初の「感じ」と他者の見解が食い違う場面に直面し、対話を通して「どこが違うのか」「根拠は何か」を詰めていく。

3.2.2. 好みで止まらないための理論整理：普遍的反応と意味づけ

ここでは、認知科学的な説明と社会構成主義的な説明が、授業場面で噛み合わなくなる点を押さえておきたい。実際の対話では、そのずれが「それって好みじゃない？」という一言に集約され、議論が止まる場面として現れることがある。

そこで、普遍的な生体反応とその解釈（意味づけ）を役割分担させ、対話が停止しない見取り図を整える。例えば、「ふるさと」のB部分がもたらす生理的覚醒は、本実践の教室という文脈では未来への憧憬や切なる願い（例：ここだけ急に遠くなるような印象、戻ったのに寂しさが残る感覚）など、探究的対話を通じて教室内で共有された意味へと再解釈・言語化されると見てよい。教室の言葉は生体反応それ自体を変容させるのではなく、その反応への解釈と意味づけに中核的な役割を担うのである。

この観点から、第2章の分析指標としての構造把握は、人間の認知システムに普遍的な機序を捉えようとするものであり、探究的対話において学習者が自分たちの経験や文脈に照らして意味を言語化し合うための手がかりになる。生理的な反応の仕組みと、そこに与えられる文化的な意味づけを区別したうえで、両者が結びつく過程として捉えると、二つの立場は両立する。

3.2.3. 実践のメカニズム：探究的対話と足場かけ

探究的対話は、完成した思考を提示する提示的対話とは異なり、ためらいや言い直し、未整理な発言すらも含めて扱いながら、思考が形になっていく過程を促進する。

ここでの教師の介入は、問い返しは1回、可視化資料は1つ程度を目安に説明しすぎないことを原則とする。この対話を有意味なものとするため、教師はヴィゴツキーのいう最近接発達領域(ZPD)において、適切な足場かけ(Wood et al., 1976)を提供するファシリテーターの役割を担う。教師は答えを一方向的に教えるのではなく、思考を促す問いを投げかける支援者である。例えば、「この部分で切なくなったAさんとワクワクしたBさんがいるね。面白い。二人とも、楽譜のどこでそう感じたか示してみようか？」といった発問は、対話の焦点を主観的感想から客観的な楽曲構造へと効果的に導く。このとき、第2章の分析指標を学習者が扱える形に具体化した思考枠組み群——旋律の推移を視覚化したメロディライン・マップや、和声の緊張度を色彩の濃淡で示すハーモニー・カラーマップなど——が、具体的な足場として機能する。これらは、第2章で導き出された期待、逸脱、解決の構造把握を、対話の中で参照可能な客観的証拠へと変換するための可視化資料である。

こうした枠組みの活用により、児童が自らの感覚と楽曲の形式を結びつけ、「一番音が高くなるこの部分で気持ちが盛り上がったのだ」といった発見を促す。マイヤーの理論やナムアの旋律原則は、その発見を個人的体験にとどめず、普遍的知へと橋渡しをする共通言語として作用する。社会構成主義の学習観に立てば、探究的対話と教師の足場かけによって、主観から根拠へ戻るやり取りを教室で共有できる。

3.3. 第3段階：創造的応用・再解釈と発展 - 高度な音楽的エージェンシーの育成

3.3.1. 理論的根拠：音楽的エージェンシーの育成

この段階の教育目標は、表層的な共同創造を超え、音楽的エージェンシーの育成として再定義される。

ここでは、授業内で観察できる行為として音楽的エージェンシーを扱う。端的には、感じを言語化し、歌詞・楽譜・響きに根拠を求め、試行を経て演奏プランを選び直す営みである。上位段階では、規範をただ守るだけでなく、構造理解を踏まえてあえて崩す判断も含め、意味づけを更新していく力として捉える。

第2段階までの分析的探究は、このエージェンシーを発揮するための知的な土台を整える。主観的な実

感を構造的根拠（歌詞・旋律・和声・響き）と往還させながら説明と試行を行えるようになる。そこから学習者は、音楽の構造に根差した表現意図をもち、自らの意思と判断で音楽を創造する主体として音楽に関わる姿勢へと移行していく。ここでのエージェンシーは、単なる規則の遵守にとどまらず、構造把握に基づき規範を創造的に応用したり、必要に応じてここはあえて崩すといった戦略的な逸脱を引き受けたりして、新たな意味を形成する能力までを包含するものである。

以下の発話例は逐語ではなく、授業内の断片的な発言を要点が伝わる形に整理したものである。例えば、「なぜここでクレッシェンドするのか」と問われたとき、学習者は「ここ、メロディが一番高いところで、和音も落ち着かない感じがする。だから『夢は今も巡りて』の気持ちを前に出したい」と述べ、さらに「でも大きくしすぎると怖いから、最高音だけ少し前を出して、その次は戻す」といったように、根拠と方略をセットで説明できるようになる。また、終結部についても「さっきまでドキドキしてたのに、戻った瞬間にホッとする。だから戻るところは一回力を抜いて、最後は消えるみたいに終わりたい」というように、構造の解決と身体感覚の変化を重ね合わせた演奏プランを、自分たちの言葉で組み立てられるようになる。こうした説明は一人の正解ではなく、グループ内で根拠を持ち寄って調整され、試し歌い（録音の聴き比べなど）を通して更新されていく点に特色がある。

3.3.2. 普遍的な思考の型の獲得と学習の転移

本稿における学習の転移とは、「ふるさと」で得た知識を別曲に当てはめることではない。期待・逸脱・解決という見取り図を手がかりに、「どこで空気が変わったか」「何が根拠か」を自分たちで確かめ直せることである。したがってこの見取り図は、他の楽曲や鑑賞場面でも同じ手順で使える。こうした確かめ直しは、自分の感じ方を一步引いて見直すメタ認知を伴う。学習者は「なぜこの音楽をこのように感じるのか」を問い、感じを言葉にし、楽譜や響きの変化に戻って根拠を探し、必要なら言い直す。自己点検・根拠化・再解釈の循環が、未知の音楽に出会ったときにも「どこを聴き、何を確かめればよいか」を示す判断の手がかりとなる。

3.3.3. 実践の仕組み：実践共同体における創造と評価

第2段階の協調的探究を経て、ウェンガーら(Wenger et al., 2011) の価値創造の枠組みに照らすと、本実践の教室は実践共同体としての振る舞いが見え始める。実践共同体とは、共通の関心や情熱を共有し、継続的な交流の中で学び合い、上達を目指す集団である。本モデルでは、音楽の分析と演奏という共通の実践を通じて、学習者同士が相互に関与し、より説得力ある表現を共同の事業として組み立て直していく。その成立には、役割分担が固定化しないこと、判断の際に根拠を一言添えること、試し歌い（録音の聴き比べ等）で効果を確かめること、相互評価の観点を共有することなど、いくつかの条件が必要になる。例えば「多数決で早く決めよう」が出た場合は、教師は反対の理由を1つ言葉にするよう促して介入し、理由を出し合う場をつくる。

この共同体での音楽演奏は、技能の発表にとどまらず、正田(2018) が論じる身体運動・生理反応・主観評価の相互作用＝身体化された認知の現れであると同時に、根拠づけという側面も帯びる。すなわち、表現意図を根拠に照らして調整し、試行と評価を往復しながら「その表現がなぜ妥当か」を共同で組み立てていく場となる。芸術においては、形式の制約の中でこそ高度な自由が立ち現れるという逆説を、学習者自らが体験的に理解することが期待される。

3.4. 形成的評価（表4）の運用と記録の方法

表4を形成的評価として用いる際は、基本は、記録、判断、フィードバックを短いサイクルで回す。とくに詰まりやすいのは、根拠が散漫で好みの表明に終始する場面なので、その回はWS中心、試行差を確かめたい回は録音中心、といったように証拠を絞って負担を調整する。(1) 記録：各段階の節目（第1段

階の共有後、第2段階の対話後、第3段階の演奏プランのまとめり後)に短い振り返りを置き、表4注で示した主要証拠のうち、授業の状況に応じて必要なものだけを残す。(2)判断:単元末は、表現意図・根拠(形式)・実現方略の連鎖がどの程度自律的に組み立てられているかを中心に、表4注の優先順位に沿って総合的に判断する。(3)フィードバック:評価は点数化で完結させず、次時の発問、提示資料、グループ編成の調整に反映し、学習過程の改善に用いる。

4. 総括と今後の展望

本稿は、音楽教育における技術主義と情意主義の対立を、形式理解と表現形成を往還させる学習過程の設計課題として捉え、音楽美学、認知心理学、協調学習論を結びつけた理論枠組みを示した。あわせて歌唱共通教材「ふるさと」の分析を通して、音楽的期待理論の形成と再解釈を授業で問いとして扱える形に整理し、児童の「感じ」を根拠(歌詞・旋律・和声・響き)に照らして検討する道筋を示した。さらに、主観的応答、協調的探究、共同創造の三段階モデルを提案し、発話、WS、試行の記録(録音)を往復しながら解釈と表現方略が更新されていく過程を見取れる形に整理した。

一方で本稿は理論統合とモデル提案を主目的としており、学習効果の検証は十分ではない。特に、学級の対話文化や教師の足場かけの質、可視化資料の準備状況などの条件が整わない場合、同様の学習過程が同じ強度で同様に機能するとは限らない。また、同一の教材であっても、学習者の既有経験や集団の規範によって、対話が好みに終始しやすい場面や、根拠の共有が滞る場面が生じ得る点にも注意したい。

今後は、単元前後における発話の質(理由要求・根拠提示・言い直しなど)、根拠の明確さ(箇所の指示の有無)、表現方略の変容(試行や修正の回数、更新内容)を、授業で無理なく扱える指標として整理し、複数事例で比較しながらモデルの有効性と適用範囲を検討する。あわせて、教師の介入量(問い返しの頻度や種類)や可視化資料の有無といった条件差が、探究の深まりや共同創造の質にどのような影響を与えるのかを検証したい。

謝辞

本研究はJSPS 科研費 JP22K02920 の助成を受けたものである。

参考文献

- Barnes, D. (1992). The role of talk in learning. In K. Norman (Ed.), *Thinking voices: The work of the National Oracy Project* (pp. 123–128). Hodder & Stoughton.
- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school: Inspired by the work of Douglas Barnes* (pp. 1–16). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446279526.n1>
- Barnes, D. (2010). Why talk is important. *English Teaching: Practice & Critique*, 9(2), 7–10.
- Creech, A., Zhukov, K., & Barrett, M. S. (2022). Signature pedagogies in collaborative creative learning in advanced music training, education and professional development: A meta-synthesis. *Frontiers in Education*, 7, 929421. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.929421>
- Huron, D. (2006). *Sweet anticipation: Music and the psychology of expectation*. MIT Press.
- 池上真平・重野純 (2012). 音楽演奏に含まれる音響の手掛かりと認知. *青山心理学研究*, 11, 1–10.
- 小池順子 (2016). 音楽における「表現」という問題 — 美学と音楽美学の表現概念の変遷を手がかりに —. *千葉経済論叢*, 54, 1–19.

- Margulis, E. H. (2013). *On repeat: How music plays the mind*. Oxford University Press.
- Meissner, H., & Timmers, R. (2020). Young musicians' learning of expressive performance: The importance of dialogic teaching and modeling. *Frontiers in Education*, 5, Article 11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00011>
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. University of Chicago Press.
- 益川弘如 (2024). 学習科学の知見を生かした協調学習と学習評価の取り組み—児童生徒の見とりを中心とした音楽教育実践に向けて—. 『音楽教育学』, 54(1), 17–26. https://doi.org/10.20614/jjomer.54.1_17
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740–764. <https://doi.org/10.1037/a0015576>
- Narmour, E. (1990). *The analysis and cognition of basic melodic structures: The implication-realization model*. University of Chicago Press.
- Oie, M. (2021). Collaborative learning in playing koto in music classroom to enhance effective student guidance at junior high school to attain the goal of SDG 4. *International Journal of Creativity in Music Education*, 8, 55–65. https://doi.org/10.50825/icme.8.0_55
- Reber, R., Schwarz, N., & Winkielman, P. (2004). Processing fluency and aesthetic pleasure: Is beauty in the perceiver's processing experience? *Personality and Social Psychology Review*, 8(4), 364–382. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0804_3
- Rohrmeier, M., & Cross, I. (2013). Artificial grammar learning of melody is constrained by melodic inconsistency: Narmour's principles affect melodic learning. *PLOS ONE*, 8(7), e66174. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0066174>
- 榎原彩子 (1993). 音楽において期待からの逸脱が情緒的反応に及ぼす影響. *教育心理学研究*, 41(3), 254–263. https://doi.org/10.5926/jjep1953.41.3_254
- Šed'ová, K., Sedláček, M., Švaříček, R., Majcík, M., Navrátilová, J., Drexlerová, A., Kychler, J., & Šalamounová, Z. (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement. *Learning and Instruction*, 63, 101217. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101217>
- 正田悠 (2018). 演奏×表現: 演奏者-鑑賞者間ダイナミクスの視点. *ヒューマンインタフェース学会誌*, 20(4), 222–227.
- Supičić, I. (1967). Formalism and expressionism in the aesthetics of European music. *Musicological Annual*, 3(1), 95–104. <https://doi.org/10.4312/mz.3.1.95-104>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Wenger, E., Trayner, B., & de Laat, M. (2011). Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework (Rapport 18). Ruud de Moor Centrum, Open University of the Netherlands. https://www.betterevaluation.org/sites/default/files/Wenger_Trainer_DeLaat_Value_creation.pdf
- Zhao, X., & Wong, C. (2024). A literature review of cooperative learning in music education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(3), 2548–2563. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i3/22272>

柴田学園研究紀要 第5巻 第2号

令和8年3月31日 発行

編集者 柴田学園大学短期大学部 紀要年報編集委員

発行者 学校法人 柴田学園

代表者 高橋 誠記(学校法人 柴田学園 理事長)

〒036 - 8503 青森県弘前市上瓦ヶ町 25

電話 0172 - 32 - 6200

ANNUAL REPORT OF SHIBATA GAKUEN

Vol.5 No.2

CONTENTS

Junko Ekarigawa : Practical Significance and Challenges of the Certified Picture Book Specialist Training Program: Based on Two Years' Course Enrollment	1
Hiroko MIYACHI, Satomi NAKASHIMA, Ikuko KITAYAMA : Activity Report on the "Kazamaura Seaweed Sales Promotion and Appeal Enhancement Project"-Toward the Creation of Recipes and a Recipe Book Using Kazamaura Seaweed	19
Tomoyuki ICHINOHE : A Theoretical Framework for Collaborative Learning Based on Musical Expectancy Theory and Aesthetic Inquiry Toward the Integration of Form and Expression: An Analysis of the Japanese Elementary School Common Teaching Song "Furusato"	29