

有明教育芸術短期大学紀要

第 10 卷

目 次

子ども教育学科

<原著論文>

外国にルーツをもつ子どもの保育に関する保育者養成校生の意識について	諸井泰子 杵鞭広美	3
ウェルビーイングへ向かう保育 —身体アプローチの視点から—.....	菊地大介	17
保育・教育実習において学生が自己評価する表現実技における羞恥心の実態	橘 和代 杉浦宏季 真田悦子	31
学習者の抱く数学的価値を捉える枠組みの構築 —子どもの解法選択過程の分析を通して—.....	山崎美穂	43
<実践研究>		
保育者を目指す学生に求められる音楽表現力の育成について.....	山田麻美子	55
学生が考えるいざこざ場面における保育者の対応 —保育内容「人間関係」における事例学習の結果から—.....	赤坂澄香	69
「飼育栽培」の授業実践のまとめ	山崎早苗	79
<調査報告>		
学生の身体表現に関する意識調査.....	久保景子	93

<研究ノート>

街頭紙芝居の隆盛と衰退についての一考察……………	三澤裕見子	105
小学校におけるパネルシアターの教材開発の視点……………	田中正代	115
幼稚園教諭養成課程の領域「健康」に関する専門的事項についての一考察 —安全な生活と病気の予防に着目して—……………	岩本圭子	125

The Bulletin, Ariake College of Education and the Arts

Vol. 10

CONTENTS

Course of Childhood Education

< Original Articles >

Research on the consciousness of nursery teacher training school
for Multi-Cultural Society Yasuko Moroi Hiromi Kinemuchi 3

Childcare toward well-being
— From a viewpoint of the physical approach — Daisuke Kikuchi 17

The actual situation of students feeling embarrassed in regards to self-evaluating their
“expression skills” in nursing and early childhood education training.
..... Kazuyo Tachibana Hiroki Sugiura Etsuko Sanada 31

A Framework for Learners’ Mathematical Values:
Analyzing Children’s Selection of Solutions Miho Yamazaki 43

< Action Research >

On the development of musical expressive power required of students
aiming for childcare Mamiko Yamada 55

A study of Student's idea about intervention of nursery school teachers in conflict
situations among children Sumika Akasaka 69

Summary of teaching practice of “breeding cultivation” Sanae Yamazaki 79

< Investigation Report >

A survey of students’ attitudes toward body expression Keiko Kubo 93

< Research Note >

A Study on the Prosperity and Decline of Street Picture Story Show	Yumiko Misawa	105
A Viewpoint from development of teaching method for Panel theater in primary school	Masayo Tanaka	115
Study on Health Technical matters aiming for kindergarten teacher training course : Focusing on safe living and the prevention of disease	Keiko Iwamoto	125

子ども教育学科

外国にルーツをもつ子どもの保育に関する 保育者養成校生の意識について

Research on the consciousness of nursery teacher training school for Multi-Cultural Society

諸井泰子 杵鞭広美

(Yasuko Moroi Hiromi Kinemuchi)

要旨：

本研究では、保育者養成校生が外国にルーツをもつ就学前の子どもの保育をどのように認識しているかを、授業を通して考察することを目的とした。授業では、外国にルーツをもつ子どもに関するエピソードを「フィクション課題」として提示し、養成段階における異文化理解の様相を探った。学生の記述内容を考察した結果、全般的には子どもや保護者に対する共感的態度と異文化コミュニケーションを肯定的に受け止める背景が示唆された。多文化化が進む状況に鑑み、異文化コミュニケーションをたんなる知識の修得だけで終わらせるのではなく、ダブルリミテッドや自文化中心主義などの問題と一緒に考えることが重要である。保育者養成校において、学生が保育現場の様子をイメージし、具体的、実践的な対応が想定できるような学びをどのように提供するかが、今後の課題といえよう。

キーワード：外国にルーツをもつ子ども 異文化コミュニケーション 多文化共生保育 保育者養成校生 ダブルリミテッド

I. はじめに

日本社会はグローバル化が進み、日本で暮らす外国人の数は顕著な増加傾向にある。平成29年現在の在留外国人数は256万1,848人となり、前年末に比べ17万9,026人（7.5 %）増加して過去最高となった（法務省、2018）。国籍・地域数は195、そのうち中国が最も多く、韓国、ベトナム、フィリピン、ブラジル、ネパール、インドネシアが上位国となっている。在留資格では、「永住者」が74万9,191人（前年比2万2,080人、3.0 %増）と最も多い。つまり、実質的には多文化社会といえ、生活の中で直接的、間接的に文化背景の異なる人々と接触し、交流する経験は珍しい出来事とはいえなくなっている（石井・久米、2013）。

1990年の出入国管理及び難民認定法の改正によって外国人の日本への移住が増加し、その多くが日本定住を選択した。その結果、日本で生まれ育った外国にルーツをもつ子どもたちは日本の文化になじみながら日本の学校で学び、高等教育機関へと進学していくケースも多いと推察される。今日では両親あるいは父親か母親のいずれかが外国籍である学生は珍しくない。しかし、日本での生活に慣れ親しんでいるにもかかわらず、実際には学習不振、学力不振に陥る子どもたちがいることが指摘されている（林、2017）。根底にはことばの問題がある。外国にルーツをもつ子どもの家庭では、保護者の母語と日本語が使用されることが多

く、話しことばとしての日本語は獲得できても、日本語の読み書きといった学習言語が十分に発達せず、学業に取り組むことの難しさがあるという。中室ら（2015）は、保護者の教育に対する意識や関心が高く、教育に支出をしているにもかかわらず効果が現れない外国人家庭の現状も明らかにしている。

昨今の報道によれば、日本語ができない子どもたちが特別支援学級で日本語を学ぶケースが増えている。東京都国際交流委員会（2012）によれば、いったん小学校で特別支援学級に入ると中学校でもその枠から出られず、高校進学を希望しても受験勉強についていけない状況に陥る可能性があるという。つまり、特別支援学級での学習が必ずしも学力不振、学習不振の改善には至っていないと考えられる。文部科学省も、「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議」（2016）において、外国人の子どもは日本人の子どもよりも高等学校に進学しにくく、進学後も在籍し続けることが難しいことを指摘し、言語の差異や子ども・学校・保護者のコミュニケーションの難しさを主要因に挙げている。

日本の学校で学ぶために必要な日本語教育の支援については、いくつかの取り組みがある。文部科学省は、「外国人児童生徒受け入れの手引き」（2011）を発行し、外国人児童生徒の多様な背景（来日の経緯、言語・宗教、生活、文化等）を理解したうえで適切な支援をするよう求め、学校における日本語指導の基本的な考え方や日本語指導プログラム、指導計画を提示している。また、国際移住機関（2015）は、2009年度から6年間にわたって「定住外国人の子どもの就学支援事業」を実施し、外国人集住都市に日本語等を学習する場となる「虹の架け橋教室」を設けて就学を支援した。具体的には、不就学・自宅待機の子どもの日本語指導、教科指導を行い、公立学校への円滑な転入を促進させる事業である。ここで注目すべきは、こうした取り組みや支援の主たる対象が小学校以降の児童生徒である場合が多いことである。林（2001）、栃原（2011）は、就学前の段階から義務教育段階への接続期にこそ支援が必要であると指摘し、言語の発達という観点から長期的視野に立った継続的な日本語学習の指導の重要性を主張した。その背景には、子どもたちがダブルリミテッドに陥ることへの懸念がある。2つの言語のどちらも年齢相応の言語能力が不十分な状態をいう「ダブルリミテッド」を抱えた子どもたちには、日常会話に問題はないが、学習活動で必要となる「学習言語」の習得と保有に著しく困難を抱えるという特徴がみられるという（高橋、2011）。つまり、生活言語としての日本語を流暢に操るがゆえに学習言語の発達については不可視化されやすいという点に、ダブルリミテッドの問題の深刻さがある（坪田、2012）。さらに、問題の深刻さは、子どもたちが小学校に入学した時点で「時遅し」であることで、就学前教育だけでなく学校・家庭・地域が一体となって支援することが必要だとされる（高橋、2011）。こうした状況を踏まえると、幼稚園や保育所でもダブルリミテッドへの認識を高め、就学までに身につける基礎的な力について、言語を含めて何らかの対策を講じていく必要があるのではないだろうか。林（2017）は、ダブルリミテッド・バイリンガルに陥る可能性への対応として、外国にルーツのある子どもだけでなく、その保護者の日本語獲得状況も踏まえた支援の必要性を指摘している。

以上のことから、外国にルーツをもつ子どもに対する保育者の果たす役割が重要であることはいままでもなく、養成段階から文化背景の異なる子どもたちやその保護者について学習する必要性がますます高まっていると考えられる。保育者・教員養成校では、実習園・実習校で「外国籍の子どもたちとのかかわりをもった」、「想像していたよりも外国籍の子どもが

多かった」という学生の声が増えてきているという印象をもつ。学生の中には、ことばが通じず子どもとのかかわりに戸惑いを感じたこともあったようだ。多文化共生保育についての知識はあっても、実習以外で実体験する機会が少ないのが現状である。筆者らは、保育者養成課程において多文化共生保育の具体的な指導法開発のための研究が質的、量的にも少ない現状に鑑み、研究の蓄積が求められることを指摘した（諸井・日暮・杵鞭・赤坂，2014；杵鞭・諸井・日暮・佐野・志村，2014）。本稿はその継続的研究として位置づけ、外国にルーツをもつ就学前の子どもの保育について、養成段階における異文化コミュニケーションの学び、授業のあり方を検討することを目的とする。その際、保育者養成校生が外国にルーツをもつ子どもの保育や支援をどのように考えているかについて、保育場면을想定したエピソードや実習の経験に関する記述から明らかにしようとするものである。

Ⅱ. 研究の方法

「異文化理解」、「多文化共生」というキーワードのもと、外国にルーツをもつ子どもの保育に関する保育者養成校生の意識を明らかにするため、対象者のこれまでの外国にルーツをもつ子どもとのかかわりの経験に関する質問と、学生が保育者であることを想定したフィクション事例を提示し、その具体的な対応策や保育のあり方を考察するための授業を計画・実施した。対象とした授業は、1年生が「プレ実習」、3年生が「保育相談支援」であった。1年生と3年生を対象としたことについては、実習を通してすでに外国にルーツをもつ子どもとのかかわりの経験が予想される3年生と、調査時に実習未経験の1年生では対応や保育に関する考え方に差異があることを想定したためである。

1. 対象

本研究の対象は、都内の保育者・教員養成校生103名（1年生48名、3年生55名）であった。これまでの外国にルーツをもつ子どもとのかかわりの経験に関する質問と、保育者であることを想定したフィクション事例に関して授業内に記述し、授業終了時に提出を求めた。有効回収率は75.7 %（103部配布、78部回収）であった。

2. 調査内容

(1) 学校生活等における外国にルーツをもつ子どもとのかかわりの経験について

まず、学生には、「あなたがこれまでに過ごしてきた園や学校で、海外から来日した等の理由で、日本語以外の言語を使用していた（できる）クラスメイトはいましたか？」という質問をし、「はい」、「いいえ」、「その他」の3件法で記述回答を求めた。さらに、「はい」と回答した学生には、当時のクラスの雰囲気などのエピソードについて自由記述による回答を求めた。

(2) 外国にルーツのある子どもへの対応に関する学生の意識について

ーフィクション事例課題の提示と個別考察ー

授業者が外国にルーツをもつ子どもと保護者に関する2つのフィクション事例課題を提示した（図1）。日本語を話せない親子（他国の出身者）が参加する子育て支援の場面を設定したエピソードから、どのような対応が考えられるか、学生には自由記述による回答を求めた。

下記のような保育の場面を想定し、保育者として、どのように対応すればよいのかを考えてみましょう。園の他の職員と連携した保護者への対応についても考察しましょう。

【事例A】

保育所にて あなたは保育所内にある家庭で保育している乳幼児の親子を支援するクラスにはいり他の数名の保育者と協働して保育を行うことになりました。ここでの活動は、午前中のみで、主に「自由遊び」です。3～4歳くらいの男の子とその母親が、ときおり来所します。この親子は、来所すると「こんにちは」とあいさつをしますが、そのほかは、他の親子とはほとんど話をしません。どうやら、日本語を話せない親子（他国の出身の方）のようです。この親子は、同じ時間帯に来所してこの園で過ごしています。

図1 授業で提示したフィクション事例課題（筆者が作成）

3. 手続き

本研究は、実施校の倫理規定にそって行われ、対象者には、本研究の目的とその授業展開および対象者の評価に反映するものではないことを事前に口頭で説明し、了承を得たうえで実施した。さらに、学生への質問とフィクション課題の記述内容によって、学生の間で不利益が生じることのないよう、課題の提出を無記名にて求めた。

Ⅲ. 結果と考察

1. 学校生活等における外国にルーツをもつ子どもとのかかわりの経験について

対象者がこれまでに過ごしてきた幼稚園・保育所、小学校、中学校において、海外から来日した等の理由で日本語以外の言語を使用していた（使用できる）クラスメイトがいたかについて尋ねたところ、「はい」30%、「いいえ」65%、「その他」5%であった。「はい」の回答を学校種別にみると、「保育所・幼稚園」8人、小学校38人、中学校24人と回答され、小学校時代にかかわった経験が最も多い結果となった（図2）。さらに、「はい」と「その他」と回答した学生には、記憶に残る当時のエピソードについて尋ねた。エピソードは、その記述内容から「①コミュニケーションの方法」、「②生活言語、日本語の獲得の状況」、「③学校生活、友だちとのかかわり」、「④授業」の4つの項目に分類できた。各項目の特徴的な記述内容を記す（表1）。

(1) コミュニケーションの方法

コミュニケーションの方法には、先生や補助教員、クラスメイト、通訳を介するという3点が挙げられていた。特徴的であったのは、「ハーフの友だち」の介在で、エピソードはすべて小学校での経験であった。また、通訳が介在する経緯については、公的な支援なのか私的なものなのかを含め、記述からは判断できなかった。これらのエピソードは、海外から来た子どもたちの転校・転入当初の時期であるが、日本語が話せない子どもたちの言語を補い、学校生活を支える具体的な様子が分かるエピソードといえる。「学校や友だちに馴染む」ことが、その後の学業継続にも大きく影響すると考えられることから、「ハーフの友だち」の介在は日本語が話せない子どもたちにとっても日本の子どもたちにとっても、望ましい環境が構築される方途となり得る。

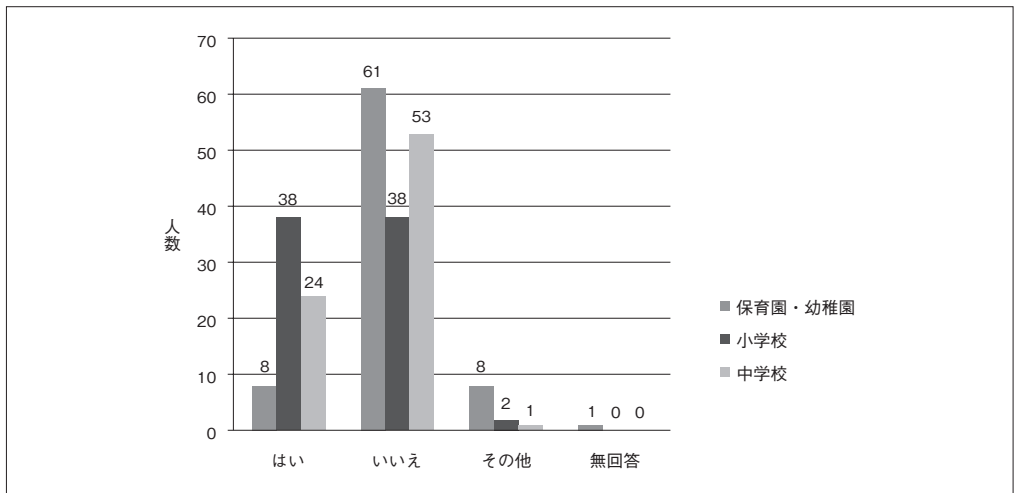


図2 「日本語以外の言語を使用していたクラスメイトはいたか」という質問に対する学生の回答

表1 学校生活等での外国にルーツをもつ子どもとのエピソード

項目	具体的なエピソード
①コミュニケーションの方法	・幼稚園に英語の時間があったので、先生とコミュニケーションを取っていた。 ・先生が間に入ってコミュニケーションをとっていた。 ・先生が英語で話すなどしていた。 ・補助の教員がついていた。 ・フィリピンの言葉しか話せなかったので、席替えをして日本とフィリピンのハーフの友だちが側の席についていた。 ・韓国語しか話せない男の子に、韓国とのハーフの子が韓国語で話していた。 ・フィリピンの子だったのでフィリピンとのハーフの子が間に入ってくれていた。 ・中国の女の子には通訳の人がついて授業を受けていた。 ・日本が話せないため通訳がついていた。 ・転校してきたときには通訳の人がついていました。
②生活言語、日本語の獲得の状況	・日本語も英語も話せた。 ・母国語と英語を話した。 ・日本語ができていたので日本の友だちと変わらなかった。 ・身振り手振りで会話していた。 ・ある程度日本語が話せたので、周りにとけこめていた。 ・少しずつ日本語をおぼえようとしていた。 ・日本語を学ぼうと努力していたため、多少のコミュニケーションはとれた。 ・自分たちの分かる範囲で話していたら、だんだん日本語が話せるようになった。 ・お世話係を頼まれたので、複雑なことをばを簡単に訳して話をした。 ・日本語が少しと英語が混じっていて、あまりクラスに馴染めず少しして転校した。
③学校生活、友だちとのかかわり	・特に会話に問題はなく、差別等もなかった。 ・休み時間にはあそぶなど交流もあり、差別などはなかった。 ・特に変わりなく仲良くしていた。みんなが積極的に関わろうとした。 ・英語が聞いてみたくて、「英語で何か言ってみて」と話したりした。 ・英語の読み方を教えてもらったり、日本語を教えたりした。 ・クラスみんなが興味を持って積極的に話しかけたので、最初は緊張していたが、すぐにとけこんだ。

	・外国の子も積極的に話しかけてくるのでクラスみんなで仲良くなれた。 ・中国の男子生徒は日本が話せたので問題なかったが、給食に苦戦していた。 ・クラスの中では距離をおかれ、からかわれることもあり、グループつくるときは大体その子が残ってしまっていた。 ・最初は仲良くしていたが言葉が通じにくかったためか、徐々に話さなくなっていく。1人2人の友達といつも一緒にいた。 ・いじめが起きていた。 ・いじめなどもあったが、言葉を教えもらうこともあった。
④授業	・<u>道徳の時間</u>に題材にされていた。 ・<u>生活科の時間</u>にその友達の国を知ろうというグループワークを行った。 ・モロッコからの転入生の<u>文化的な違いを和らげるためか</u>、モロッコについてみんなで調べた。 ・課題（宿題）が出ると声をかけて教えるなどした。 ・お互いに教えあったりして楽しく過ごした。 ・<u>英語の時間</u>に活躍していた。

(2) 話しことば、日本語の獲得の状況

母国語や英語だけでなく日本語が話せる子どもたちが少なからずいたことが示された。日本語ができない場合でも、身振り手振りを交えて会話しようとする姿や日本語を覚えよう、学ぼうとする姿が印象に残っているようである。一方で、「日本語が少しと英語が混じっていて、あまりクラスに馴染めず、少しして転校した」(小学校でのエピソード)という記述には、日々の学校生活の中で言語によるコミュニケーションが必ずしも良好な状態ではなかったために、学校生活に馴染めなかった様子が読み取れる。転校の理由については記述した学生の個人的な印象の域を出ないが、言語コミュニケーションを補うだけではない、身近で日常的なサポートの必要が示唆されている。例えば、「お世話係を頼まれた」(中学校のエピソード)という記述から、特定の人が日常的に身近にすることで孤立感や不安感が軽減される可能性があり、有効なサポートと考えられた。

(3) 学校生活、友だちとのかかわり

学校生活、友だちとのかかわりでは、互いの言語を教え合うなど言語への関心を通して積極的なかかわりに発展し、概ね好意的、友好的であったとする記述が目立った。しかし、好意的、友好的という意味で用いたであろう「差別などはなかった」(小学校、中学校のエピソード)という表現の背景には、無意識ではあるが偏見や自文化中心主義的な傾向から生じた可能性が示唆されているように思われる。実際、「いじめがあった」という記述も2件あり、「違い」を受け入れることの難しさを示すものといえる。

(4) 授業

「違い」を受け入れて相手を理解すること、相互理解を深めるための取り組みとして、「道徳」や「生活科」などの授業での活動が挙げられていた。「モロッコからの転入生の文化的な違いを和らげるためか、モロッコについてみんなで調べた」という学生の記述にも、相互理解のための取り組みという意識があったことがわかる。また、外国のクラスメイトには英語を教えてもらい、日本の子どもたちは課題（宿題）を教えるなど、教育機関ならではの授業や交流の様子が示されていた。

以上、学生の記述内容を項目別に検討した。外国にルーツをもつクラスメイトとのかかわりは概ね友好的であることが読み取れ、記述内容から子ども同士がお互いに歩み寄ろうとする姿も見出せた。その背景には、例えば教師、ハーフの友だち、通訳など言語コミュニケーションを補う多様な人的支援があり、身近な人の介在は言語面の支援だけでなく友好的な人間関係を形成する上で重要な役割を果たすことが示唆された。また、お互いを知るために授業でその国について調べるなど、教育現場らしい取り組みも行われていた。しかし、いじめや排他的な雰囲気もあったようで、子どもの世界にも偏見や自文化主義的傾向が潜んでいる可能性を知る結果となった。養成段階は、学生が各自の保育観・教育観を培う時期でもあることから、自文化中心主義的傾向による偏りについても自覚的に学び、異文化をどのように捉えることが望ましいかを考える機会にしたい。ダブルリミテッドに陥った子どもがいたことを示す顕著な記述は見当たらず、特別支援学級に通っていたクラスメイトがいたことを示す記述もなかった。

2. 外国にルーツをもつ子どもへの対応に関する学生の意識について

本研究の対象者が学ぶ保育者養成校は3年制で、保育士資格、幼稚園教諭二種免許状、小学校教諭二種免許状の取得が可能である。調査時における各学年の実習の履修状況は、3年生が教育実習（幼稚園）、教育実習（小学校）、保育実習（保育所・施設）のいずれかを履修し、1年生は「プレ実習」の事前指導を履修中という段階であった。「プレ実習」は、本学独自科目として設置した教育実習・保育実習の事前体験と位置づけた科目である。

外国にルーツをもつ子どもへの対応に関する学生の意識を検討するため、先の「Ⅱ. 研究の方法 2. 調査内容」にて示したフィクション事例課題を用いた（図1）。

(1) 外国にルーツをもつ子どもへの対応に関する学生の意識—3年生の記述から

3年生の記述内容から共通の項目が抽出でき、記述が多かった順に「①コミュニケーションの方法」、「②環境の整備、職員間の連携」、「③ゲームやあそび」、「④他の保護者、親子との交流」、「⑤出身国の文化、言葉の理解」の5つの項目に分類できた（表2-1）。各項目の特徴的な記述内容を記す。

コミュニケーションの方法

言語の別によらず、「話しかける」、「挨拶する」といった、保育者側から直接働きかけようとする回答が多かった。具体的な働きかけ方としては、日本語中心とする言語を用いる、実際の活動を見せる、身振り手振り・ジェスチャーで伝える、人や物などを介在させてコミュニケーションを図る、といった回答があった。人の介在では外国語が話せる人や通訳の協力、物の介在ではプリントを作成して渡すなどのほかに、今日的な回答として「翻訳アプリケーション」や「タブレット端末」を活用するという記述も複数あった。ここでは、コミュニケーションを取るための具体的な方策が想定できており、実際の場面でも働きかけることが可能であると思われる。「身振り手振り・ジェスチャーで伝える」は、言語による会話ができないときに自然発生的に生じる「ボディーランゲージ」のひとつであるが意思疎通の正確性に欠け、誤解等が生じる場合も考えられる。大切な伝達事項がある場合は、メモやプリント等を作成することも必要となろう。

表2-1 日本語が話せない親子への保育支援について－3年生の記述から

分類	具体的な支援、活動
①コミュニケーションの方法	・日本語や英語で話しかける。 ・できるだけ日本語で話しかける。 ・英語など外国語が話せる人に協力してもらって会話をする。 ・できるだけ出身国の言語で話しかける、挨拶する。 ・ジェスチャー、身振り手振りで伝える。 ・あそびなどの実際の活動を見せる。 ・英語などで書かれたプリントを作成して渡す。 ・通訳を介して会話する。 ・翻訳機能のアプリを活用して会話をする。 ・タブレット端末などで保育の様子を写真にとって見せる。
②環境の整備、職員間の連携	・ルールや説明を絵や写真、ポスターを使って示す。 ・簡単な日本語が理解できるような絵札やシールを活用する。 ・親子が孤立に思わないよう心がけ、保護者の要望を聞くなどして安心してもらうようにする。 ・(子どもが) どんな活動をしているか把握する。 ・保護者が日本語を学ぶ時間を設け、子育ての相談にも応じる。 ・保護者に家でも日本語を話したり、勉強するようにすすめる。 ・保育者同士の意見やアドバイスを参考にして支援する。 ・保育者同士が連携してかわりあうようにする。
③ゲームやあそび	・全員で遊べるようなゲームを取り入れて楽しむ。 ・日本語と出身国の言語を使った言葉遊びを取り入れる。 ・子どもにゲームや遊びを提案する。 ・子どもが自由に遊べる環境を作る。 ・言葉を使わない遊び(積み木、パズル、ボールあそび、お絵かき等)からはじめ、徐々に言葉を使った遊びを取り入れる。 ・体操や手遊びなど、真似てできる遊びを取り入れる。
④他の保護者、親子との交流	・子ども同士で遊べるよう、コミュニケーションを援助する。 ・他の親子に理解を求め、交流してもらう。 ・交流を通して他の保護者も支援できるような雰囲気を作る。 ・音楽やダンスを取り入れた親子交流の場をつくる。
⑤出身国の文化、言葉の理解	・当該親子の国の紹介イベント(料理や遊びなど)を開催する。 ・出身国の絵本などを用意する。 ・出身国の言葉の理解に努め、一緒に文化や遊びを楽しむ。 ・髪の色や言葉などの違いが差別として捉えられないようにする。

環境の整備、職員間の連携

「①コミュニケーションの方法」がコミュニケーションの入り口であるなら、環境の整備、職員間の連携では、居心地の良い場所や親しみやすい環境づくりのための工夫や取り組みといえる。具体的には、子どもにも分かりやすく伝えられる「絵、写真、ポスター、絵札、シール」などの活用、保護者には日本語を学ぶ機会や子育ての相談に応じられるような保育者同士の連携に目をむけている。また、「孤立しないよう心がける」、「活動の様子を把握する」、「保護者の要望を聞く」という記述には、保育者として子どもや保護者を見守りつつ、安心感が得られるような環境づくりを提案しようとしていることがうかがえた。「保護者に日本語の勉強をすすめる」という記述については、生活言語としての日本語の獲得によって相互理解

が深まると考えたのであろうが、あくまでも保護者が希望するかどうかを把握したうえで適切に支援することが望ましい。林（2017）は、外国人の保護者にとって、家庭では保護者が一番得意とする言語である母語で話すことが重要であり、それが日本語の理解に大きく関わるとことを伝えることが重要であると指摘している。

ゲームやあそび

あそびやゲームの提案、遊べる環境の提案が特徴の項目である。「全員で遊べるゲーム」、「言葉を使わないでできる遊び」、「言葉を取り入れた遊び」などが提案され、楽しむ環境や遊びを通して慣れていくことを目指すものといえる。「言葉を使わない遊び」では具体的な遊びが示され、例えば、積み木、パズル、ボールあそび、お絵かき、体操、手遊びなどが挙げられ、保育者をめざす学生らしい提案といえる。

他の保護者、親子との交流

遊びをさらに発展させ、子ども同士、保護者同士、親子同士が交流する行事やイベントを提供しようとする提案である。他の保護者に協力を求め、交流によって疎外感をなくし、孤立化を防ごうという意図があると考えられる。

出身国の文化、言葉の理解

②の「環境の整備、職員間の連携」にも関連し、居心地の良い場所や親しみやすい環境づくりの一環と受け取れる。イベントや絵本によって他の国を紹介することは、日本の子どもたちや保護者にとっては日本以外の国の文化や言語に触れる機会であり、それを一緒に楽しむことで理解につながると考えたものであろう。こうした取り組みによって「髪の色や言葉などの違いが差別として捉えられないようにする」という記述が示すような、異文化理解、異文化コミュニケーションが促進され、多様性を受け入れ肯定的に受け止める背景がつくられていくのではないだろうか。

以上が、3年生の記述内容の考察である。全体的には具体的で実践的な支援や取り組みが提案されているという印象をもった。「寄り添う」のように、一見適切な支援のようではあっても、どのように寄り添うのかが具体的にイメージできていないと現場で動けない結果を招く可能性がある。実習の場で、実際に外国にルーツのある子どもや保護者とかかわりをもった学生もあり、その経験が保育の工夫や支援を具体的にイメージさせたと推察される。次項では1年生の記述について記す。

(2) 外国にルーツのある子どもへの対応に関する学生の意識—1年生の記述から

ここでは、1年生の記述内容について考察する。1年生の記述内容を表2-2に示す。分類された項目は、「①コミュニケーションの方法」、「②環境の整備、職員間の連携」、「③ゲームやあそび」、「④他の保護者、親子との交流」、「⑤出身国の文化、言葉の理解」となり、3年生と同様の結果になった。各項目の内容では3年生と共通するものも多く、例えば、翻訳アプリや絵などをコミュニケーション・ツールとして活用する、ことばがあまり必要ではないあそびを提案する、話しかける・挨拶をする、安心できる環境をつくるなどが挙げられている。しかし、「①コミュニケーションの方法」、「②環境の整備、職員間の連携」、「④他の保護者、親子との交流」の記述内容には3年生にはみられなかった特徴的な傾向が示されており、本項ではこの3項目を取り上げて学生の意識を考えてみたい。

表2-2 日本語が話せない親子への保育支援について－1年生の記述から

分類	具体的な支援、活動
①コミュニケーションの方法	・英語のアプリを活用する。 ・英語で話しかけてみる。 ・積極的にコミュニケーションを取るよう心がける。 ・日本語で話しかける。 ・保育者との会話の機会を増やして、<u>日本語になれてもらう。</u> ・日本語を教える。 ・日本語が話せるように努力してもらう。 ・挨拶を欠かさない。笑顔で挨拶する。 ・先生を間に入れて会話する。
②環境の整備、職員間の連携	・少しでも安心してもらえるようにする。 ・絵などを用いて対話できるようにする。 ・母親と話しをして情報を得る。 ・他の親子とつながりが持てるよう架け橋になる。 ・グループで接するようにする。 ・メンバーを決めてグループ保育をする。 ・注意を払いつつ、やりたいようにさせる。
③ゲームやあそび	・みんなで遊べる集団遊びを取り入れる。 ・親子で手作りの作品作りを取り入れる。 ・身振り手振りで楽しめる行事を企画する。 ・会話を必要としない遊びをする。 ・言葉があまり必要でないお絵かき折り紙などで、子ども同士が仲良くなるように援助する。 ・子どもたちでグループワークをして、日本語に触れる機会をつくる。
④他の保護者、親子との交流	・他の親子と触れ合えるような提案をする。 ・同じ時間帯に参加する他の親子に協力をもとめ、話しをしてもらう。 ・<u>無理に周り</u>とコミュニケーションを取るようにせず、<u>他の親子の会話にそれとなく入れるようにする。</u> ・言葉を使わずに他の親子と触れ合える行事を行う。
⑤出身国の文化、言葉の理解	・出身国の言語で話しかけたり、挨拶を試みる。 ・日常会話程度の外国語を覚えてかかわる。

コミュニケーションの方法

ここで特に際立っているのが「日本語」の強調である。例えば、「保育者との会話の機会を増やして、日本語になれてもらう」、「日本語を教える」、「日本語が話せるように努力してもらう」など、日本語ができるようになることを前提としたコミュニケーションを想定している。3年生にも「保護者に日本語の勉強をすすめる」という記述がみられたが、さらに強調されている。

人は、基本的に自らが所属する文化や民族を中心に、主観的に外の世界をみる自文化主義的傾向があるという（長谷川，2013）。本調査の結果の一部にこの傾向がみられたことは、短絡的にはいえない。しかし、自分と異なる文化をどのように受け止めるかについては、日本と他国といった観点だけではなく、自分と他者といった身近なところにも「異文化」があることに気づく必要があろう。自文化主義的傾向は無意識の中にあり、行き過ぎれば保育者の文化、言い換えれば保育者の保育観・教育観を押しつけることにもなりかねないため、養

成段階から自覚できるような学習の機会が必要であろう。

環境の整備、職員間の連携

外国での暮らしには、子どものことや生活のことなど知りたいこと・不安に思うことが多いと思われる。何を知りたいのか・何が不安なのかを察するのではなく、直接尋ねるという視点が「母親と話して情報を得る」という記述に現れたと考えられる。親子との信頼関係の上に成り立つ支援であり、関わる際には配慮が求められるが、正確な情報を得ようとすることは適切な支援に向けて重視すべき視点といえる。また、「グループ」というキーワードが使われたことも特徴のひとつである。グループ（集団）と個人は相互に関連することから、外国の親子にとっても日本の親子にとっても好ましい環境が得られると考えたことが推察された。

他の保護者、親子との交流

この項目では、「無理に周りとのコミュニケーションを取るようにせず、他の親子の会話にそれとなく入れるようにする」という記述に着目した。外国の親子のありのままの姿、様子を受け入れ、徐々に馴染んでいけるように支援していこうとしており、支援する側の思いを押しつけることのない視点には共感的態度があるように思われた。

以上が1年生の記述である。3年生に比べると、支援や工夫にやや具体性に欠ける面がみられたが、対象となる子どもや保護者を受け入れ、共感しようとする意識や態度も示されていた。現場の様子をイメージし、具体的、実践的な対応が想定できるような学びをどのように提供するか、養成段階の早い時期に意識できるような教育のあり方が課題といえる。

Ⅳ. 本研究のまとめと今後の課題

1. 学校生活等における外国にルーツがある子どもとのかかわりの経験

学生の記憶に残っているエピソードから、①コミュニケーションの方法、②生活言語、日本語の獲得の状況、③学校生活、友だちとのかかわり、④授業の4つのカテゴリーに分類することができ、それぞれの内容から概ね友好的なかかわりが示された。例えば、子ども同士の相互の歩み寄りに加え、教師、ハーフの友だち、通訳など、言語コミュニケーションを補う人的環境も友好的な人間関係を築く役割を果たしていた。子ども同士のかかわりでは、日常的な会話が成立すれば遊ぶ、勉強を教え合うなど友好的な活動に発展するが、時間を経てもなかなか会話ができないとコミュニケーションの形成が難しくなる状況が示唆された。友好的な反面、いじめや偏見、排他的な雰囲気も少なからずあったようで、その背景には自文化主義的傾向をうかがわせるような記述内容もみられた。主観的に外の世界をみる自文化主義的傾向が無意識に芽生えていくことについても、今後の授業の中で扱っていく必要がある。

2. 外国にルーツをもつ子どもと保護者への対応、保育支援

1年生、3年生に共通した項目として、①コミュニケーションの方法、②環境の整備、職員間の連携、③ゲームやあそび、④他の保護者、親子との交流、⑤出身国の文化、言葉の理解の5つのカテゴリーが得られた。3年生の記述には、対応や支援、保育の工夫などに具体性がみられ、実習で現場を体験してきたことで具体的な保育支援が想定できたと考えられる。

1年生の記述にやや具体性に欠ける面がみられたのは、現場体験の差であろうと推察する。また、1年生の記述で特徴的であったのは、外国の親子が、日本語が話せるようになることを前提としたコミュニケーションを想定した点である。「日本語になれてもらう」、「日本語を教える」、「日本語が話せるように努力してもらう」など、行き過ぎれば「強要」と捉えられかねない。異文化コミュニケーションの基本的な考え方や自文化中心主義など、「文化」について早い段階から学ぶ必要性を改めて認識させられた。

3. 保育者養成校における異文化コミュニケーションの学びのあり方

保育者養成校における異文化コミュニケーションの学びのあり方について、「ことばの問題」と「文化」に着目したい。

ことばの問題ではダブルリミテッドなど、ことばの発達に関する専門的な知識をもつことが必要である。ことばの発達の遅れに起因する様々な問題が、外国の子どものその後の就学に影響する可能性を考慮し、保育所や幼稚園の保育者がダブルリミテッドの知識をもったうえで保育に当たることが望ましい。ダブルリミテッドの特徴として、日常会話に問題はないが学習言語の獲得が著しく困難であることが明らかにされている(高橋, 2011他)。そのため、就学前から、長期的視野に立った継続的な日本語学習の指導の必要性が高い。幼少期から児童期の子ども同士のコミュニケーションを良好なものにするために、会話が重要であることは先述のとおりである。「言語」の支援について、多角的な視点で学ぶことが必要であると考ええる。

また、異文化コミュニケーションを学ぶ際には、異文化だけに焦点を当てるのではなく、自文化中心主義についても自覚的に学ぶ必要がある。このことに気づいた上で、対象となる子どもたちの保育や保護者の支援を具体的に学ぶことが重要であろう。しかし、養成段階では、こうした子どもや保護者に出会い、実際に関わる機会が少ないのが現状である。そのため、学生にはできるだけ多様な事例やエピソードを提示し、事例の中にある問題や課題について考え、自分なりの解釈をもたせることが必要であると考ええる。さらに、各自の解釈だけで終わるのではなく、それぞれの解釈を持ち寄ってグループディスカッションを行い、多様な解釈や対処法を得て学びを深めていける機会が重要となろう。

多文化共生社会が急速に進む日本では、外国にルーツをもつ子どもが日本の保育所、幼稚園に入園するケースも珍しくなく、そのための人材育成は喫緊の課題ともいえる。養成校には、異文化コミュニケーションを単なる知識だけのものにせず、特に就学前の乳幼児期の子どもの発達とその保護者を支援する具体的な方途が得られることに目を向けた授業のあり方がますます求められよう。

【引用文献】

- 長谷川典子（2013）石井敏・久米昭元・桜木俊行・石黒武人「はじめて学ぶ異文化コミュニケーション－多文化共生と平和構築に向けて－」, 有斐閣.
- 林恵（2001）「群馬県大泉町における就学前外国籍児童の保育の現状について」, 『群馬県太田・大泉の小中学校の国際化の実態と求められる教員資質の総合研究所』, 81-93.
- 林恵（2017）「外国にルーツがある子どもの就学に向けた子どもと保護者の支援－外国人保護者への調査から」, 『帝京短期大学紀要』, 19, 33-42.
- 石井敏・久米昭元（2013）長谷川典子・桜木俊行・石黒武人「はじめて学ぶ異文化コミュニケーション」, 有斐閣.
- 杵鞭広美・諸井泰子・日暮トモ子・佐野通夫・志村聡子（2014）「多文化共生社会に求められる保育士養成校の課題－学生への意識づけを試みた授業実践を通して－」『保育士養成研究』31, 77-85.
- 国際移住機関（IMO）（2015）「定住外国人のこどもの就学支援事業報告書」
- 文部科学省（2016）「NPO等による外国人児童生徒に対する就学促進事例について－高校進学支援を中心に－」<http://www.mext.go.jp>（2018年8月閲覧）
- 文部科学省（2011）「外国人児童生徒受け入れの手引き」
- 諸井泰子・日暮トモ子・杵鞭広美・赤坂澄香（2014）「多文化共生保育に関する研究の概観－保育者養成に関連した多文化共生保育研究に着目して－」, 『有明教育芸術短期大学紀要』5, 3-13.
- 中室牧子・石田賢示・竹中歩・乾友彦（2015）「定住外国人の子どもの学習時間野決定要因」, 『内閣府経済社会研究所』
- 高橋朋子（2011）「日本生まれの中国帰国者三世四世の学校的困難」, 『コスモポリス』, 5, 19-38.
- 東京都国際交流委員会（2012）「ニュースレター2012年レスパス1月号」, 『レスパス』
- 栃原玲子（2011）「就学前段階から小学校低学年の「外国につながりを持つ子ども」への言語支援：なぜ、小学校入学後に学習についていくことが難しいのか」, 『甲南女子大学大学院論集』9, 1-10
- 坪田光平（2012）「学習意欲の電卓におけるミクロ・ポリティクス－ダブルリミテッドのフィリピン系移民第2世代を通して－」, 『東北大学大学院教育学研究科研究年報』60(2), 49-64.

付記

本研究は、公益財団法人 前川財団『平成29年度 家庭教育研究及び実践』より研究助成を受け、研究課題「外国にルーツのある子どもの日本語の使用とコミュニケーション力の発達に関する調査研究」（杵鞭広美・諸井泰子）の成果の一部を示したものです。

ウェルビーイングへ向かう保育 —身体アプローチの視点から—

Childcare toward well-being - From a viewpoint of the physical approach -

菊地大介
(Daisuke Kikuchi)

要旨：

ウェルビーイングの実現に向けて重要な乳幼児期の育ちを、社会情動的能力の育ちに注目し、身体アプローチの視点から遊びの意義と保育の在りかたを考察した。

乳幼児期における教育と養護と家庭支援の統一体である保育は、アタッチメントの形成をはじめとして、その後の人生の基盤を形成する営みであり、子どもの生涯にわたるウェルビーイングの実現に対して非常に重要な責任を持っている。また、身体アプローチにおける子どもの育ちと発達の視点は、ウェルビーイングの実現へ向かう子ども主体の自律的な保育を促進させるためのパラダイムシフトをもたらす可能性を秘めている。

しかしながら、身体アプローチは保育や幼児教育の視点から論じられることが現時点ではまだ少なく、胎児期から乳幼児期を対象とした保育の立場から検証を重ねていくことは大きな課題である。

キーワード：ウェルビーイング 身体アプローチ 保育 アタッチメント 社会情動的能力

I. はじめに

幸せな人生とは何か、どのようにすればそれを実現することができるのかという問いは教育の根本的な目的との間に密接なつながりを持つものであるが¹⁾、容易に一般化することのできないテーマであろう。しかしながら、あえて生涯にわたる幸せの在りかたのひとつの指標としてウェルビーイングの実現を考えた場合、アタッチメントを土台とした乳幼児期における社会情動的能力の育成が大きく影響を与えることが指摘されている²⁾。

このような特性を育むうえでその受け皿となる身体を育てることは、中枢神経系の発達を保障することを通してアタッチメントの形成とともに認知・非認知的能力の発達を支えることにつながる。しかしながら、IQに代表される認知的能力を偏重するパラダイムに基づく就学準備型の保育や子育てには、このような視点が欠けていることが少なくない。そこで、本稿では乳幼児期はその後の人生に大きな影響を与える大切な時期であるとする立場から、ウェルビーイングの実現へ向けて身体を育てることに注目した保育の在りかたを検討していく。はじめにウェルビーイングの実現に向けて重要な乳幼児期の育ちを社会情動的能力と遊びの視点から確認し、次いで身体アプローチの視点から前項で確認した内容を補完する形で

遊びの意義と保育の在りかたを考察する。

Ⅱ. 保育とウェルビーイング

1. 乳幼児期の重要性

ウェルビーイングは個人の権利や自己実現が保障され、身体的、精神的、社会的に良好な状態にあり、満足のいく人生が送れていることを意味する概念であるが、それは自分らしく生きることを通して社会貢献することに喜びを見出せる生き方ということができる。また、このような状況は自分にとっても社会にとっても望ましい形で社会参加ができていることが前提になっているとともに、個人のウェルビーイングは社会の進歩につながるとされている³⁾。

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development : 経済協力開発機構) による「人生の始まりを力強く Starting strong」(2001) では、将来の競争に勝ち抜くための準備期間として生涯における子どもの期間を捉える「就学準備型の子ども観」と、子どもの権利条約において示されているように今この瞬間の子どもの豊かな生活を大事にしようとする「一市民としての子ども観」の存在が示されたが、このような「基本的なものの見かた」に基づく社会の在りかたの違いが、子どもを大切にす政府さらには子どもの幸せに関する保育政策の違いとして立ち現れてくることが指摘されている⁴⁾。子どもの教育は未来への投資であると表現されるが、そこにおける双方の違いは将来の経済的な見返りを当て込んで子どもの求める遊びよりも就学に向けた学習を重視する未来への投資か、遊びを中心とした今しかない子どもの時間を保障し、一市民として子どもの幸せを追求するという立場の違いでもある(後述するが、近年における欧米を中心とした長期縦断研究から、後者は結果的に将来的な経済的発展に寄与することが明らかになってきている)。また、こうした背景には量的な視点から子どもを未熟な存在である小さな大人として捉えるか、質的な視点から大人とは異なる存在として捉えるかという、「基本的なものの見かた」の違いが潜んでいる⁵⁾。

このような視点から子どもの時代を捉えると、一人の市民としての人權を尊重して生理的な欲求や心理的な欲求である甘えが十分に満たされ、共感的にありのままを受容されて自律的に育ってきた子どもと、未熟な存在として生理的・心理的な欲求が十分に満たされず、ありのままの自分を表現できずに大人から見た「いい子」として抑圧された乳幼児期を過ごした子どもの場合では、後者において将来の非行などの問題行動や犯罪率が高いことが指摘されている⁶⁾。

また、これまで経済学研究の分野から社会の経済的発展や維持に関する個人の能力、特にIQを中心とした数量的に評価できるリテラシー能力や数的能力の獲得がその後の学歴や社会貢献にどのように影響を与えるか、すなわち認知的能力の向上が学業的な成功そして将来の経済的・社会的な成功にどのようにつながるのかということが注目されてきた。ところが近年、欧米での大規模な縦断的研究から乳幼児期の愛着の形成や豊かな遊びによって育まれる非認知的能力が、その後の学業成績や進学率、収入や社会保護の受給、非行や犯罪等の反社会行為を犯す比率などを指標とするウェルビーイングを予測することが示され、現在あらためて非認知的能力と、それを育むために重要な乳幼児期における遊びの価値と保育の在りかたが注目されてきている⁷⁾。

2. コンピテンスとしての社会情動的能力

OECDは「skills for social progress : the power of social and emotional skills」(2015)において、社会の発展及び個人のウェルビーイングにつながる能力とその教育に関して報告している。そこでは能力を認知的能力 (cognitive abilities) と非認知的能力 (non-cognitive abilities) に整理し、後者を「社会情動的能力 (social and emotion skills)」としている (図1)。大まかな捉え方を示せば、認知的能力は知識、思考、経験を獲得し活用する能力であり、社会情動的能力は「長期的目標の達成」「他者との協働」「感情を制御する能力」に関する思考、感情、行動のパターンである⁸⁾。また、非認知的能力は様々な環境との相互作用の中で、自分の個性を活かしながら上手に関わり、充実して日々を過ごせるかに影響を与える能力を意味しており、言い換えれば「目標に向かって努力する力」「人とうまく関わる力」「感情のコントロール力」等と示される人間として生きていく力である^{9) 10)}。

このような社会情動的能力は、言語能力のようにあればあるほどよいとされる能力 (ability) というよりも、個性のような持って生まれた気質や性格などの心の特性 (trait)、さらには有能感を意味するコンピテンス (competence) として捉えることが適当であろう¹¹⁾。これまで教育に関する分野ではIQに代表される能力 (ability) が重視されてきたが、それが必ずしも人の生涯にわたる幸せを予測するものではないことが明らかになってきた。現在では生涯にわたる幸せを支えるのは、乳幼児期から育まれる一人ひとり異なる社会情動的な特徴や特性であることが強調されるようになってきたのである。

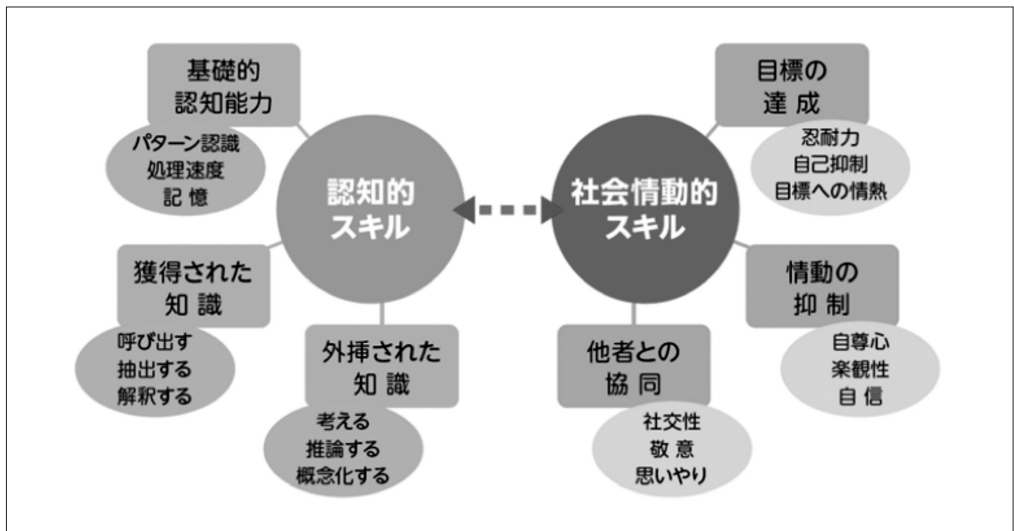


図1 認知的スキルと社会情動的能力の関係 (OECD2015および高岡2016¹²⁾ より)

3. 社会情動的能力の土台となるアタッチメントの形成

このような社会情動的能力の基礎としてアタッチメント¹³⁾の形成が重要であることが指摘されている。これまでの剥奪研究¹⁴⁾や介入研究¹⁵⁾から、アタッチメントがしっかりと形

成されることにより社会情動的能力が育っていくことが予測されてきている¹⁶⁾。

過去に遡ればアタッチメントは母子関係中心主義的な解釈が主流であったが¹⁷⁾、現在では保育者や教師などの子どもを取り巻く様々な大人との間でも成立することが明らかになっている¹⁸⁾。それは虐待やネグレクトといった不適切な養育環境下にあった子どもであっても、保育所や幼稚園などで特定の保育者との間で安定したアタッチメントの形成が可能であることを示している。

また、人間は生まれながらにして社会的な動物であり、他者の協力を前提にした生き物であるとする立場からは、アロペアレンティングやアロマザリングなどと呼ばれる親以外の大人による養育（Alloparenting）が子どもの健全な育ちに対して重要な役割を果たしており、特に小学校や中学校のような集団状況で教師やクラスメイトとどれだけ円滑な人間関係を持てるかに深く関与することが明らかになってきている¹⁹⁾。

このようなアタッチメントを土台にして育まれる特性としての社会情動的能力は認知的能力に対して敏感期が広く、生涯を通した発達が可能であるとともに、家庭を中心に地域や学校、職場などで培われる。仮の家庭であり集団生活を営む保育所などは、生活そのものを通して豊かに社会情動的能力を育むことのできる場であると考えられている²⁰⁾。

4. 保育における遊びとウェルビーイング

他者とともに生きていく人生の基盤を育むことは、日常的な文脈に織り込まれた保育内容によるものであるが²¹⁾、それは遊びを中心とした生活そのものの中にある。我が国では従来から子どもの主体的な遊びを中心とした保育が大切にされてきた経緯があるが、これは潜在的に社会情動的な側面を大切にしてきたことを示している²²⁾。また、イギリスのEPPE調査やEPPSE調査²³⁾では、子どもが主体的に活動できるよう配慮された保育環境が充実しているほど子どもの認知的・非認知的発達に肯定的な関係があったことが報告され、子ども主導の活動の重要性が示唆されている。すなわち、保育所における日々の生活において子ども主導の活動の中心となるものは遊びであるが、そこでは自律的に子ども自身が自分でやりたいことを選んで遊びに没頭できる環境構成が求められるのである。

認知心理学の立場からは、遊びを「自己決定と有能さの認知を追及する内発的に動機づけられた活動」と定義することができるが、それは人間は生まれつき自分らしく自分の能力を向上させようとする根源的な傾向を持ち、それを主体的に追及している行動が遊びとして表れていると捉えることによる²⁴⁾。自己決定的に行動することは個性を育み主体的に自分らしく生きる自立した人間を育て、有能さの追求は一人ひとりの潜在的に持っている様々な可能性を引き出すことや自己の能力を向上させることに資することから、「自立した人間を育てる」「自己の潜在的な能力を高める」という教育の根本的な目的と整合性を持つ活動として位置付けることができる²⁵⁾。日々の生活の中で営まれる遊びは有能感に裏打ちされたしっかりとした自我の形成や多様な表現、コミュニケーションなどの豊かな社会性等、読み書き計算のような認知・非認知的能力を育むことに貢献する。さらにはこのような遊びの定義づけからは、子どもたちの自己決定をできるだけ尊重するという保育の原則が導き出される²⁶⁾。

一方で遊びは文化的な実践としての価値を持っており、手間暇かけて価値あるものを創造するという文化的な営みが、遊びのなに見られる手間暇かけてより楽しく、もっと面白く遊ぼうとする創造的な営みとして表れているのである²⁷⁾。さらにはその過程の中で自己の内面

に持っているものを外的世界の「もの」や「こと」になかに関心を定位して表現ないしは実現する自己の対象化活動であり、無秩序な状態に秩序だった形を与える過程で生まれる文化的行為である^{28) 29)}。因みに社会情動的能力との関係でいえば、文化実践活動としての遊びを深めることが社会情動的能力を育て、社会情動的能力を育てることが文化実践活動を深めることにつながるという車の両輪の関係にあるとともに、遊びとしての文化実践活動を豊かに深め、没頭することを支えるのが保育者の専門性のひとつであるということがいえる。

幼児期の教育の効果を明らかにしようとする長期縦断研究のひとつとして、ワイカート Weikart, D (1986) らは幼児期の教育の在りかたが15歳時点で知的能力と社会的能力においてどのような相違をもたらすのかを追跡調査した^{30) 31)}。知的能力に関しては有意な差は見られなかったが、教師主導のカリキュラムを受けたグループは子ども主導のグループに比べ非行が2倍あり、そのうち窃盗に関しては5倍の多さを示した。また、家庭との結びつきの希薄さや学校でのクラブや委員会活動、他者への個人的な悩みの相談なども明らかにすなかったことが認められた。このような結果の要因としては、教師主導の就学前教育は「彼らの意図しない」権威と報酬のシステムを用いることにより「他律性」(heteronomy)を強化したことに原因があることが指摘されている。組織的に権威と賞罰を用いるカリキュラムは、子どもたちの社会的、道徳的な他律性と他人にコントロールされる必要性を強化する。その「他律性」が社会的、道徳的な非行の増大を生み出し、差異となって表れたのだと考えられている。また、就学1、2年後の子どもの評価は、教師主導のカリキュラムを受けたグループは一貫して社交性、協調性、学業への適応といった点で、子ども主導のカリキュラムを受けたグループより低い評価であった。すなわち、直接的な知識の伝達を強調する幼児教育カリキュラムは、子どもたちがルールや慣習に関する個人間に起こる現実に適応する助けにはならない可能性を持つことと、質の高い幼児教育は子どもの自発的な学習(遊び)に基礎をおいており、自律性を育むこのようなモデルは人生の可能性を増大させるということを示している³²⁾。

このような研究成果は、これからの時代に求められる子ども主体の遊びを中心にした保育がウェルビーイングに至る基礎工事としての役割が大きいことを示唆するものである。このような保育の在りかたを実現していくためには保育者の子どもへの感性や非侵害性、情緒的な温かさをベースにして、子どもに安心を与えつつ、意欲や心情といった内面を理解しようと共感的に寄り添うことによって、文化実践活動が豊かに展開できる環境を保障することが求められる。我が国においては保育の中の遊びを大切にしてきた経緯があるが、今回改定された保育所保育指針においても認知的能力の土台となる非認知的能力の育ちが注目されるとともに、その育ちを促進するために大切な要素となる子どもの自発性を尊重し、主体性を育むことや対話的(応答的)な学びの重要性が示されている³³⁾。また、求められる保育の質とそれを支える保育者の専門性を高めるとともに保育の中で十分に発揮することができるか、という問題の背景には、保育者の情緒的安定を始めとした保育者自身のウェルビーイングの問題が横たわっていることを指摘しておかなければならない³⁴⁾。

Ⅲ. 身体へのアプローチ

1. 身体を育てるという視点

身体アプローチは医療や教育、福祉などの分野で発達支援や治療、機能回復などを目的と

して外部から行われる身体への働きかけと、その働きかけを受ける対象者の内部や内面における未発達部分に対する身体からの働きかけといった2つを意味するものであるが、その概念は明確に定義づけられているわけではない。本稿における「身体アプローチ」は「様々な自律的・他律的な身体活動や運動によって中枢神経系の発達を促進し、ホリスティックに心身の不調や不具合を改善していく働きかけ」を意味している。

このような身体へのアプローチは、人間は生涯にわたり発達するという視点から遊びを中心とした身体活動による感覚刺激を通して、中枢神経系の未発達部分に働きかけることで発達を支援しようとする営みである。これまで特に自閉症スペクトラム症候群を始めとした神経発達障害 (Neurodevelopmental Disorders)³⁵⁾ に対してその一次特性から生じる日々の生活における不便さや苦しさを改善していくことが予測されているが³⁶⁾、これは乳幼児期の主体的な動き（遊び）を通して社会性を始めとした認知・非認知的な発達をしていく子どもの育ちと共通している側面が多く、このような視点を持つことは子どもの健全な発達とそのための保育の質を高める上で有効であることが考えられる。

身体アプローチでは、言葉や社会性を始めとした人間ならではの高度な認知・非認知的能力を司る大脳皮質は、感情・情動を司る大脳辺縁系と本能的な活動や生命維持を司る脳幹・脊髄部分の発達の上に成り立っていると捉えている。また、上位中枢である大脳皮質にまつわる機能不全はその土台である大脳辺縁系や脳幹といった下位中枢に問題があるために生じていると捉えているが、それは生物の進化の過程を辿る胎内における人間の発達過程に注目して体系化された視点でもある。上位中枢の健全な発達の為に必要な下位中枢の発達は、身体を動かし感覚を育てることによって促進されるが、胎児期から乳児期にかけては主に原始反射の力を借りて不随意的に運動を繰り返すことに拠っているほか、出生後は養育者の抱っこやおんぶ、その他生活にともなう多様な感覚刺激によってもたらされる³⁷⁾。また、1歳以降に歩行の能力を獲得し始めると、自発的かつ多様な遊びを通して得る感覚刺激により下位中枢から上位中枢が発達するようになる。しかしながら、胎児期から生じている原始反射は神経系の発達により統合されるが、何らかの理由で原始反射の発現が不十分であったり、遊びが阻害され感覚刺激が不足した場合には幼児期以降にも原始反射が残存し、認知・非認知的能力の育ちに困難を抱えたり、感覚の過敏や体温調整や排泄などの生命維持活動にアンバランスが生じ、社会参加や日々の生活に不具合を持つことがある³⁸⁾。

2. 遊びと発達

お座りのできるようになった乳児がティッシュボックスを見つけると、そこからティッシュペーパーを全て引き出してしまうことは、子育ての中ではよくあることである。これは大人にとっては非常に迷惑な行為となるため早急に禁止されてしまうことになるが、この遊びはティッシュを「見る」「つまむ・握る」「引っ張る」といった動きの繰り返しを呼び起こす。動きと発達の視点を欠いた場合はこのような「名もない遊び」に価値を見出すことは難しいが、身体アプローチの視点で捉えれば、一見無意味なティッシュの引き出しとその繰り返しは健全な発達のために欠かせない自発的な遊びであることが明らかになる。また、その活動に没頭し満足して自らやめるまでは繰り返し取り組めるようにすること、すなわち子どもが遊びきることを大切にすることの必要性を理解することができるようになる。

この遊びで使われる拇指とその他の4指は右脳と左脳の共同作業により活動し、その統合

を促進させるとともに固有受容覚や触覚などの感覚を育てるなかで、把握反射を統合させていく³⁹⁾。仮に十分な感覚刺激を与えるためのこのような活動や環境が保障されずに奪われてしまうと把握反射が残存し、拇指とその他の指の不協応や右脳と左脳の統合不全が生じ、箸や鉛筆の持ち方や扱いに不具合が生じたり、常に力が入って鉛筆の芯を折ってしまうなどの症状が現れるとともに、一見握るという運動と関係の無いような認知・非認知的な側面での中枢神経系由来の発達不全が生じることも予測されている⁴⁰⁾。

このような身体アプローチのねらいは生涯にわたって「やりたいことができる身体」を育てることにあるが、それは思考を現実化するために「生活の中で必要な動きができること」、すなわち「遊び込める身体と意識をつくる」ことでもある⁴¹⁾。また、そこに至る為の発達の目標を、下位中枢をしっかり育てることにより上位中枢の発達を確かなものとする中で、「自分が持って生まれた個性や役割を表現すること、他者に貢献することで喜びを感じられる大人になること」であるととする。それは「社会の中でよりよい未来のために私は何ができるのか？」を考え、「自分自身の思いやアイデアを、身体を使って表現し実現できるようにする」ということでもある⁴²⁾。

身体アプローチにおける遊びの定義を端的に示したものとしては、灰谷(2016)による「自分の持っている能力を十分に発揮して環境に働きかけ、試行錯誤を繰り返す活動(=発達の現れ)」がある。ここで重要視されていることは自己決定的であること、環境との相互作用で生じること、やりきると次へ進む(快の感覚を大切にすること)の3点であり、子どもの自律性を大切にする質の高い保育の視点と重なる部分である。

しかしながら、特に重要な身体アプローチ特有の視点は最後の「(遊びを)やりきると次へ進む」である。ここでは子どもは発達のために必要な「自分の成長のために必要な動き」を遊びとして本能的(自己決定的)にやっていると考え、遊びのなかに見られる発達に必要な動きや動作に共感的・応答的に関わることや、矯正したり邪魔したりせず遊びへの没頭を妨げないことを徹底している⁴³⁾。前述したティッシュを引き出す遊びのように、子どもが一見無意味な「名もないような遊び」⁴⁴⁾に熱中したり、同じ遊びに繰り返し取り組む事の意味はここにある。すなわち、発達に必要な一定期間の繰り返しの活動を通して中枢神経系のネットワークを形成することで、それまで夢中になっていた遊びに飽きて次のステップに進むと考えるのである。一方で、遊びへの没頭を中断することは身体の求める神経系ネットワークの形成を阻害し、発達のヌケを作ることになると捉える。言い換えれば、子どもは自発的な遊びへの没頭により潜在的な自分の課題をクリアして自ら発達しようとするのであり、遊びを満たされるまでやりきる行為が次の発達への好循環を生じさせるのである。それは自律的な遊びを大切にする子ども主導の保育の意義を新たな視点から示すものである。

ここまで身体を育てることは乳幼児期における認知的・非認知的能力を育てる土台となることを述べたが、社会情緒的能力の源となるアタッチメントの形成に対しても身体を育てることは重要な意味を持つ。乳幼児期のアタッチメント形成の不全はそれ以降日々の生活に困難をきたすことが予測される愛着障害の症状を呈することを予測させるものであるが、特に胎児性の愛着障害⁴⁵⁾は身体アプローチの視点では恐怖麻痺反射(FPR: fear paralysis reflex)⁴⁶⁾と呼ばれ、生涯に大きな影響を及ぼす発達のヌケとして重要視されている。胎児期という言葉を獲得する以前の愛着障害は言葉による働きかけで改善させることは困難であり⁴⁷⁾、身体を通した働きかけが必要とされている⁴⁸⁾。また、出生後の環境に恵まれて本来は

アタッチメントを形成できる場合であっても、乳幼児本人に未発達な部分や発達上の困難があった場合はアタッチメントの形成に支障をきたすケースがある⁴⁹⁾。このような場合、乳幼児期に身体を育てることはアタッチメントの受け皿を形成することでもあり、身体アプローチはその特性として言葉以前の領域を対象とするこのようなケースに対応することが期待できる。

3. 保育における身体アプローチ

我が国における保育は保育所保育指針や幼稚園教育要領などにより大まかな内容や方向性を示されているが、園や地域の実情に合わせて現場の裁量に委ねられている部分が大きく、非常に多様な保育が展開されている。多様であるが故に、子どもに関わる保護者や保育者が子どもは遊びでは育たないと考えて、大人主導の就学準備型の教育を求め、それに応じる形で保育を展開しているケースは実に多く存在する⁵⁰⁾。

外部専門講師による運動指導や絵画教室などはその典型であるが、筆者がおこなった大学生への聞き取りでは、幼児期に読み書き計算、音楽や絵画などの早期教育を受けてきた者が、小学校入学後の図工の時間に家族の顔を描くことになった際、自分とクラスにいた同園の卒園児は幼稚園で教えられたとおりの同じ鼻や目の顔しか描けずに愕然としたことを報告している。さらには、幼稚園では何をどのように描くか毎回決められていたため、卒園後に「自由に好きな絵を描きましょう」と言われた際も固まって描くことができなかったと述べている。また、安全管理の名のもとにすべり台の使用が3歳児以上で保育者が立ち会っていないと使用ができないようにタイヤやコーンの使用を禁止されていたり、ブランコが取り外されていたりという事例も存在する。トラブルを避けるために木登りや戦いごっこ、泥んこ遊びを禁止したり、衣服や室内を汚すことを避けるために、なるべくつかみ食べをさせないように低月齢児の子どもを並べて座らせ、保育者が次々に右から左へとスプーンで子どもの口に食べ物を入れていくような食事が行われていることさえある。本来、その教育的な目的を考えれば保育所や幼稚園は家庭ではできないような子どもの「やりたいことができる」場所であるはずなのに、安全管理や効率化を求めるあまり大人主導の管理主義的な保育が行われているケースが少なくないのである。

しかしながら、身体アプローチにおける遊びの視点や発達の捉え方を保育者や保護者を始めとした子どもに関わる人々が理解することは、保育の質を向上させるとともに乳幼児期の育ちにおけるパラダイムシフトを生じさせる可能性がある。それは子ども主体の遊びを中心とした保育を通して子どもの健全な発達とウェルビーイングを保障するとともに、自由を通して自律性を育み、生涯にわたるウェルビーイングの基礎となる社会情動的能力を形成することを可能にする。また、保育は教育と養護と家庭支援の総体であるが、保育者がこのようなホリスティックな視点を保護者と共有することは、魚を与えるのではなく魚の釣り方を教えるような間接的な子育て支援としての価値を持つとともに、大人の側のウェルビーイングを支えることに資するものでもある。さらには、保育者による保護者と子どもの受容的で温かいかわりを促進する取り組みは、アタッチメントを土台とする社会情動的能力の発達にポジティブに働くとともに、このような支援を子育ての参考にする保護者は子どもの意欲を尊重し、子どもの学びに向かう力も高いことが指摘されている⁵¹⁾。

個別支援に偏りがちな身体アプローチを保育所で展開する最大のメリットは、家庭で整え

ることが難しい環境構成が可能なところにあり、多様な人間相互のかかわり合いと、おもちゃや遊具、その他資材・用具を始めとした発達を促進するための保育環境がもたらす学びと発達であろう。様々な友達とのかかわりは発達に必要な活動の選択肢を増やし、遊びの広がりや深まりを提供する資源である。また、集団生活は時に全体主義への傾倒をもたらすが、発達に幅のある乳幼児との縦割りでの生活は個人的倫理主義といえるような「みんなちがっていいのだ」という「基本的なものの見かた」に基づく平和的で建設的な共同体観の形成をもたらすことができる。

集団生活の中で生じる手押し相撲や綱引き・タオル引き、戦いごっこなどは身体を使った言葉以前のコミュニケーションであるが、恐怖麻痺反射の統合に寄与する活動でもある。このような活動を楽しむためには会話と同じように押す（主張する）、引く（受け入れる）といったやりとりと、相手に働きかける間（タイミング）や力加減の針の振れを計ることが必要であり、コミュニケーションのための感覚を使い、育てることができる。保護者からはこのような活動を好きにさせていると乱暴になるのではないかと危惧されることがあるが、実際はむしろその逆である。保育者との安心できる環境のなかで十分に友達と戦いごっこを満たされるまでやりきった子どもは、落ち着いて次の活動に移っていき、時にはじっと集中して次の作業に取り組むことができる。このような子どもの「やりたい」活動を通して、じっとしてられない、話を聞けない、目を合わせられない等の症状が改善していく様子を捉えることもできる。

このような事例から、管理主義的な保育を生み出す温床となっている遊びに対する理解、例えば木登りや泥んこ遊びといった危険・汚いといったイメージを伴う活動の意味や価値を子どもにかかわる人々と共有することは、子どもの自律的な遊びを展開するために必要な社会的賛同と容認を得る手段になる。それは子どもの「やりたい！」という心情と意欲を尊重し、発達を保障することのできる環境を整えることであり、子どものウェルビーイングに向けた保育の環境づくりにつながる。

4. 生活そのものを教育へ

ここまでウェルビーイングの実現に向けて、乳幼児期に身体を育てることの重要性とそのための遊びの価値と保育の在りかたを身体アプローチの視点から考察した。遊びは乳幼児期の生活の中心となるものであるが、「自己決定と有能さの認知に基づく内発的に動機づけられた活動」としての遊びは「名のない遊び」を重要な活動としてその範疇に含んでいる。保育の役割のひとつは文化的な活動の継承という側面を持つ家庭での生活を補完する「仮の家庭」としての役割を担っているということであり、保育における養護は家庭的なくつろいだ雰囲気の中での情緒的な安心感や安全の感覚の形成をそのねらいとして持っている⁵²⁾。

このような視点から保育を捉えると、通常イメージする遊びの他に衣・食・住といった自律的な生活の側面の重要性に気づくことができる。病院や刑務所などの施設は、その役割を果たすための機能に特化した特殊装置であるが、小学校という環境も日々生活している家庭から見れば、その目的を達成することに特化した特殊装置としての施設ということがいえる。学校はその性格上、教科教育を中心として効率的に認知的能力の獲得と向上を重視する性格を持つ施設であるために、子どもの心情や意欲で行動を選択するよりも、時間で管理された大人主導のプログラム化や他律化、全体主義的な傾向を伴いやすい。非認知的能力に注目す

れば、アクティブラーニングなどの取り組みはもちろん評価するべきであろうが、心情や意欲に基づく自律的な活動を通して「その人そのまま」といった多様性が認められるような休み時間や給食の在りかたも、重要な意味を持つものであろう。

一方で、生活を通して教育を行うはずの保育所や幼稚園の多くも幼児向けに小学校を小型化したかのような施設が多く、前述したような意味での特殊装置化の傾向は免れない。しかしながら、身体アプローチの視点や社会情動的能力の形成を考えた場合、リラックスできる温かな家庭とかけ離れた他律化を強化する特殊装置としての環境は、心情と意欲に基づく主体的で多様な生活のセンスを欠いたものであり、人間の基礎を育む時代の大半を過ごす場所として、決して望ましいものであるといえない。様々な事情から日々の温かな生活が二の次になる「保育に欠ける家庭」に暮らす子どもに対して保育環境の与える影響とその重要性は言わずもがなであろう。

食事はある意味では保育の中心となるものであるが、様々な事情により養護に欠ける家庭に育つ子どもは、楽しい食事や団らんの体験を欠いていることも少なくない。特殊装置として調理室や給食室と分断された保育室からは昼食に何が出てくるのか、口に入るものがどのように調理されるのか伺い知ることもできない。デイリープログラムとして時間で食べ始め、食べ終わる給食には「(たくさん遊んだから) お腹が空いた」という心情や、「(お腹が空いたから) 食べたい」「おかわりしたい」という自律的な意欲や態度(行動)は見落とされて、手洗いやうがい、「いただきます」の号令や、そのための手遊びなどの他律的な態度が重視される。包丁で食材を切る音も、煮炊きする音や香りも届くことがなく、感覚への情報が遮断された環境では「心情」は豊かに働くことができず、子どもの「やりたい!」という「意欲」が生まれなければ、その想いを実現させるための自律的な行動としての「態度」も発生しないであろう。

一方、身体アプローチの視点からすれば発達にとって非常に有用な調理や皿洗い、洗濯、掃除を始めとした生活に伴う家事やその手伝いは豊かな感覚刺激を提供する遊びとしての価値を持つが、現在の保育環境はこのような視点を欠いたものであることは先に述べたとおりである。これは保育施設に限ったことではなく、多くの家庭においても同様でありケガややけどの危険、片付けの手間が増えるため調理や洗い物、後片付けを手伝わせないというケースが多い。かつて筆者の勤務していた保育所では食後の洗い物をやりたいという子どもに理由を尋ねたところ、家庭ではやらせてもらえないからという答えが返ってきたことがあった。子どもが目によれば「やってみたい!」という意欲を呼び起こす家事を始めとした生活に伴う様々な仕事とその手伝いは、多様な動きを提供するとともに感覚を育てることのできる最高の遊びである。

身体アプローチの視点から子どもの育ちを捉えることは、生活そのものを教育としていくことを通して保育環境の特殊装置化と他律化を転換する布石となり、主体性と自律性を遊びを通して無理のない形で育むことのできる保育環境の質を高めることを促進する可能性を持つものである。

Ⅳ. おわりに

乳幼児期における教育と養護と家庭支援の統一体である保育はその後の人生の基盤を形成する営みであり、子どもの生涯にわたるウェルビーイングの実現に対して非常に重要な責任

を持っている。豊かな社会情動的能力を育む源であるアタッチメントの形成に対して保育者が果たす役割は大きく、その成否は人生の幸福を左右する可能性を孕んでいることが予測されている。また、身体アプローチにおける子どもの育ちと発達の視点は、ウェルビーイングの実現へ向かう子ども主体の自律的な保育を促進させるためのパラダイムシフトをもたらす可能性を秘めている。

しかしながら、身体アプローチは発達支援に関するものが中心であり、その効果や成果は個別性が強くエピソードを中心とした実践報告的な質的データの積み重ねに偏っており⁵³⁾、エビデンスや検証という点において批判されやすいという傾向を持っている⁵⁴⁾。また、身体アプローチは保育や幼児教育の視点から論じられることが現時点ではまだ少なく、胎児期から乳幼児期にかけての発達支援というよりも、生涯発達の視点から児童期や青年期以降に乳幼児期の発達のヌケを取り戻すことで発達障害を改善していくという立場から注目されているため、今後は乳幼児期を対象とした保育の立場から検証を重ねていくことも大きな課題である。特に、臨床現場における質的データの収集と蓄積は身体アプローチの有効性や価値を証明するために非常に重要な取り組みである。さらには、生涯の発達に影響を与える胎内環境の視点から、母体のストレスの問題や神経系の形成に影響を与えることが指摘されている重金属⁵⁵⁾や予防接種⁵⁴⁾などの問題も踏まえてホリスティックな視点から子どもの育ちを扱っていくことは今後の課題である。

注

- 1) 文部科学省2008「教育基本法総則編」東洋館出版p95
- 2) 遠藤利彦他2016「就学前教育におけるアタッチメントと社会情緒的発達」『幼児期の非認知的な能力の発達をとらえる研究－感性・表現の視点から－』国立大学法人お茶の水女子大学p3-9
- 3) OECD.2015 Skills for social progress : The power of social and emotional skills. DOI:10.1787/9789264226159-en
- 4) 大宮祐樹2007「レジジョ・エミリアやニュージーランドの保育者には「子ども」がどのように見えているだろうか」『現代と保育69号レジジョとテ・ファリキ』ひとなる書房pp7-8
- 5) 杉原他2014「幼児期における運動発達と遊びの指導」ミネルヴァ書房pp12-29
- 6) 岡本茂樹2016「いい子に育てると犯罪者になります」新潮新書pp200-208
- 7) 遠藤利彦他2017「非認知（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」国立教育政策研究所p7
- 8) 杉原他2014p8
- 9) NHKすくすく子育て 世界で注目される非認知的能力って？
(<https://www.sukusuku.com/contents/qa/143200> 2017年7月20日閲覧)
- 10) 内田千春2017「幼児教育における社会情動的技能」『子ども学』萌文書林p8-9
- 11) 遠藤利彦2016「否認知の能力の源にあるアタッチメント」『げ・ん・きNo.158』エイデル研究所pp4-6
- 12) 高岡純子2016「第109回「一生学び続ける」を科学する⑧社会変化の中でのよりよい乳幼児の育ちと学びを科学する～「学びに向かう力」を育む家庭・園・社会の関わり方について～」ベネッセ教育総合研究所
(<http://berd.benesse.jp/jisedai/opinion/index2.php?id=4943> 2017年10月20日閲覧)
- 13) アタッチメントとは、何らかの危機に接し恐れや不安などの感情を経験したときに、身体的な意味でも心理的な意味でもだれか特定の人にくっつきたいと願う欲求と行動であり、気持ちが崩

れてそれが立て直されるというプロセスを繰り返す中で安全の感覚を得て、自分は必ず守ってもらえるという確かな見通しを持つようになる。

- 14) 代表的な剥奪研究として「ルーマニアの捨てられた子供たち」を対象にした研究プロジェクト（BEIP：The Bucharest early intervention project）がある。ルーマニア革命以前のチャウセスク政権下で多くの子どもが遺棄され不十分な保育環境の施設で暮らすことになったが発育の不良がみられ、成人した後も社会人格的な側面で問題を抱えていることが報告され、一定割合の愛着障害の影響が指摘されている。
- 15) 代表的なものに1960年代に開始されたジェームス・ヘックマン（James, J. Heckman 1944-）が関わったペリー就学前プロジェクトがある。貧困層の子どもを幼稚園に通う集団と通わなかった集団に分け、幼児期に受けた教育の効果を追跡調査した。この調査は今なお継続中であるが、40歳までの研究結果によれば給与や持ち家率、犯罪を起こさない率、生活への満足度などで幼稚園に通った集団の方が明らかに好ましい結果が得られている。このような結果の差を生み出したのはIQではなく、それ以外の非認知的な能力にあることが示唆され、現在は心理学や教育学の視点からその内容に踏み込んだ研究が進められている。
- 16) 遠藤2016p6
- 17) 母子関係の重要性のみに焦点があてられがちなたタッチメントであるが、その重要性を指摘したボウルビィ（Bowlby, J 1907-1990）の理論を紹介した書籍の邦題は「母子関係の理論」であった。しかしながら原題はAttachment an Loss（アタッチメントと喪失）であり、幼いころの母子関係だけではなく、生涯にわたるアタッチメントの重要性を指摘している。
- 18) 藤2016p12
- 19) 遠藤2016p9
- 20) 遠藤2016pp12-14
- 21) 古賀松香2017「幼児期の社会情動的スキルを育む保育者の「臨床の知」」『子ども学』萌文書林p51
- 22) 厚生労働省告示2008「保育所保育指針」フレーベル館p6
- 23) イギリスの効果的な就学前・学校教育プロジェクトであり、幼児教育・保育の質が子どもの知的発達および社会的／行動的発達に与える影響にどのような影響を与えているかをみたもの。
- 24) 杉原他2014p43
- 25) 杉原他2014p35
- 26) 杉原他2014pp36-38
- 27) 汐見稔幸他2010「保育者論」ミネルヴァ書房pp180-181
- 28) 汐見稔幸2013「子どもを「人間として見る」ことの「人間学」」『子どもを「人間として見る」ということ』ミネルヴァ書房pp280-282
- 29) このように遊びを捉えようと、科学や学問も同様に無秩序に見える現象社会の背後に存在する定理や法則という秩序を表現しようとする意識的行為である。このような視点から見れば遊びと科学や学問は相似形であり、遊びを深めていける子どもは学問をしても上手に秩序を創造する力に長ける可能性が高くなると考えることができる。
- 30) Schweinhart,L.,Weikart,D,Larner,M.1986 Consequences of three preschool curriculum models through age 15.esrly childhood research quarterly 1, pp15-45
- 31) アメリカのハイスコープ財団（ワイカート・グループ）による「3つのプリスクール・カリキュラムの結果」（1986）による調査であり、貧困層の子どもたちを対象としている。社会的・経済的に低い家庭の子どもたちは不十分な養育環境の影響からそもそも他律的な傾向があることが認められており、それがさらに強化されていると考えることができる。
- 32) 加藤泰彦他1987「ワイカート・レポートの概要とその意義」中国短期大学紀要第18号pp40-43
- 33) 厚生労働省告示2017「保育所保育指針(抜粋)」建帛社pp12-14
- 34) 内田2017p26
- 35) DSMとは米国精神医学会が作成する精神疾患の診断・統計マニュアル（Diagnostic and

- Statistical Manual of Mental Disorders) であり、DSM-5では知的能力障害、コミュニケーション障害、自閉症スペクトラム障害、注意欠如・多動性障害、学習障害、運動障害群などがまとめて神経発達症として定義された。これらの障害は神経の発達阻害という共通の原因を持つ連続的な障害であるという考え方に基づいており、近年ではこのような考え方が広まりつつある。
- 36) 浅見淳子2017「発達障害、治るが勝ち！自分の生き方を自分で決めたい人たちへ」花風社pp64-78
- 37) たむらゆうこ他2016「BRMT入門講座2016テキスト」BLOMBERG RHYTHMIC MOVEMENT TRAINING p2
- 38) 栗本啓司2017「人間脳の根っこを育てる 進化の過程をたどる発達の近道」花風社pp10-16
- 39) たむら他2016pp14-15
- 40) たむら他2016p14
- 41) 栗本2017pp34-35
- 42) 灰谷孝2016「人間脳を育てる動きの発達&原子反射の成長」花風社pp53-54
- 43) 同上pp32-37
- 44) 遊びはこれまで様々な研究者により分類され定義づけが試みられてきているが、「名の無い遊び」とは明確に分類することのできない道端の石ころや草花、ガラクタなどを並べたり組み合わせたり、何かに見立ててごっこ遊びをしたりといった活動であり、塩川（2006）により命名された。後述する身体アプローチでは親が子を抱き上げたり、相手と押し合ったりタオルやなわで引っ張り合ったり、穴を見つけてそこにモノを落としたりという遊びがある。
- 45) 母体のストレス過多などにより生じる不安定な子宮内環境によって、胎児期に絶えず次の変化に備える緊張の癖を脳に学習することにより発症する。多くの場合、成長の過程でこの不安に対する様々なコーピングを築き上げ個性とするが、その個性は「気の置けない・溶け合う」対人関係を不可能にし、言葉による精神療法では乗り越えることができない。
- 46) 恐怖麻痺反射（FPR：fear paralysis reflex）は受胎5週目以降に機能し始め、母体がストレスにさらされるとその影響から身を守るために身体を縮めて固まろうとする。FPRを保持している子どもは多くの場合呼吸や背面の筋肉が緊張している状態であり、不安感が強く過敏症や場面緘黙、その他の原始反射の統合不全が見られることが少なくない。
- 47) 神田橋條治2016「精神分析ノート」創元社pp175-180
- 48) 栗本2017p172
- 49) 愛甲修子2016「愛着障害は治りますか？自分らしさの発達を促す」花風社pp112-118
- 50) 渡辺英則「人とかかわりのなかで育つ「学び」とは」『子どもを「人間として見る」ということ』ミネルヴァ書房pp209-211
- 51) ベネッセ教育総合研究所2016「第5回幼児の生活アンケートレポート」
(<http://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail1.php?id=4949> 2017年9月10日閲覧)
- 52) 厚生労働省2017p12
- 53) 斎藤公子1982「さくら・さくらんぼの障害児保育」青木書pp32-62
- 54) 浅見2017pp99-109
- 55) 八王子市2017母子健康手帳p67
- 56) Haraid blomberg,2012,blomberg rhythmic movement training level.1 text, BLOMBERG RHYTHMIC MOVEMENT TRAINING p28

保育・教育実習において学生が自己評価する 表現実技における羞恥心の実態

The actual situation of students feeling embarrassed in
regards to self-evaluating their “expression skills”
in nursing and early childhood education training.

橘 和代^{*1} 杉浦宏季^{*2} 真田悦子^{*3}

(Kazuyo Tachibana Hiroki Sugiura Etsuko Sanada)

要旨：

本研究の目的は、保育・教育実習において学生が自己評価する「表現実技」における「恥かしさ」の実態を探ることであった。実習で行う保育内容の頻度が高い「ピアノ伴奏」「弾き歌い」「歌（アカペラ）」「絵本読み聞かせ」「手遊び」の5つを取り上げ「恥かしい」と感じる実技を1から5段階で回答してもらった。結果、「歌（アカペラ）」が一番恥かしく「絵本読み聞かせ」が一番恥かしくなかった結果であった。また、恥かしさの要因として注目と評価を選択する学生が過半数であった。また、場面と恥かしさの度合いの関係については明らかにすることが出来なかった。

キーワード：Expression（表現） Practical training（実習） Feeling embarrassed（恥かしさ） Attention（注目） Evaluation（評価）

1. 緒言

これまで、「羞恥」感情における研究は心理学においても研究対象として取り上げられることが少なく、Lewinsky¹⁾が臨床に関連した研究でいくつかの問題を提示し、今日の研究の高い関心のきっかけとなっている。また、恥かしさが心理学の中で特に大きく注目を集めるようになったのはZimbardo²⁾の数か国にわたった5000人にも及ぶ調査であると成田³⁾は述べている。Zimbardo²⁾は、恥かしさに関連した思考、感情、行動、身体的特徴、あるいは恥かしさの生起する状況、その時の状態、その原因などを調査し整理している。アメリカ合衆国において過去の時点あるいは現在でいくらかでも自らを恥しがりやであると評価した人は全体の80%を示した結果を得ている。成田³⁾は、この結果に対して恥かしさの現象が、非常に一般的であることの一例として捉えられたと述べている。また、この研究の目的が恥かしさに思い悩む人に対する臨床的応用を考え行ってきた研究であるため、社会的不適応をもたらすと考えられるいくつかの行動について治療を施すことが最終目的でもあった。その後我が国においても恥かしさを取り上げた研究が増え始めている。

恥かしいと感じる感情は、子どもから大人まで誰もが抱く当たり前の感情である。特に乳

*1有明教育芸術短期大学 *2福井工業大学 *3大原スポーツ医療保育福祉専門学校

児期における人見知り（見慣れない人に対する恐怖心）などは発育発達のひとつの段階でもある。しかし、思春期から大人になるにつれて、その感情が負のスパイラルを引き起こすことで日々の生活、学校や仕事、対人関係などに影響をおよぼすことは避けるべきである。が、しかし、その感情を当事者が自覚および客観視できれば、また具体的な手法で一瞬でも恥かしさを取り除いたりすることができれば恥かしさは人間の自然な感情としてコントロールできると筆者は考える。Lewinsky¹⁾ が恥かしさは他人との関係においてのみ表現されるものと述べている。確かに人間が人以外の「もの」に恥かしさを抱くことはまずありえない。

筆者が所属する短期大学は、保育者および教育者を輩出する養成校として様々な表現活動を取り入れている。中でも絵本の読み聞かせ、ピアノ伴奏、ピアノ弾き歌い、手遊び、歌などの「表現実技」は、保育・幼児教育者を目指す学生にとって必修の学習である。また、これらすべての活動は人前での行為であるため、技術の習得および達成度に加えて羞恥心（恥かしさ）の有無も教育者を目指すうえで乗り越えなければならない課題である。しかし、教育者を目指している学生の性格や学習していく過程において、強い羞恥心が引き金となって将来の選択肢を狭めてしまうことも考えられる。自身の感情を無理に抑制してパフォーマンスを行ったとしても、対象者への影響も懸念されるであろう。よって、保育・幼児教育者をを目指す学生の「表現実技」における羞恥心を除去あるいは軽減させる必要があると考えるが、羞恥心の要因やそれを克服するための具体的な研究は未だ少ない。

Ⅱ.これまでの研究および取り組み

これまで筆者は、杉浦⁴⁾らとともに身体表現活動における羞恥心の要因の検討を行うため、身体表現時において羞恥心を感じる要因の検討に有効な質問紙項目の選択を行ってきた。F県在住の青年学生223名を対象に行った質問紙法の結果、身体表現活動における「恥かしさ」の理由として過半数の者が選択した項目は「経験の少なさ」のみ(57.5%)であった。また、「経験の少なさ」という項目に続いて比率の高かった項目は「自身への注目」(44.3%)、「性格の問題」、「自信のなさ」であった。つまり羞恥心の有無や程度には、過去の経験や自信、周囲からの評価などが大きく影響している可能性が表出した。さらに自由記述における結果においても、周囲からの評価（周りに評価されるのが怖い、周りにどう思われているか不安、周りに笑われるのが怖い、人からよく思われたいという感情、期待を裏切りたくない）や自信（練習不足、慣れていない、失敗が怖い、自身がない）に関する項目に次いで、「人の視線が気になる」や「人の視線に慣れていない」という回答も多かった。人見知りか否かの項目に関しては、自覚的な回答であることからその程度には個人差があるものの「かなり人見知り」「まあ人見知り」と自己評価する割合は78.3%であった。人見知りにおいては、日本人特有の「控え目さ」が表現を変えて表出した可能性も考えられる。また、地域性、年齢、経験値によってその特徴も異なるであろう。

以上のことからこの調査において、身体表現活動時の羞恥心には、「評価」、「自信」、「注目」、および「性格」のカテゴリーに関する項目が関与していることが示唆された結果となった。

Ⅲ. 研究の目的

本研究では、まず杉浦⁴⁾らの研究結果の再確認を行い、これらの結果をもとに保育・教育実習における学生の表現実技における「恥かしさ」の実態を明らかにすることであった。特

に「注目」や「評価」および「経験値」に着目した。その理由として、筆者が行っている保育・教育実習事後指導のアンケートにおいて「絵本の読み聞かせ」や「紙芝居」などは割合自信をもって行えるが、「ピアノ伴奏」や「弾き歌い」「アカペラでうたう」に関しては自分の練習不足もあるがどうしても羞恥心を拭いきれないという学生の本音が散見していたためである。特に「アカペラで歌う」といった道具を一切使わずに生の声で歌うことに戸惑いを感じる学生が多いように感じた。また、1年次における歌と手遊びの授業において、グループ活動よりも個人で何かを人前で行うことに対して抵抗感を強く抱く学生の発言も気になった。音楽的要素が多い「表現実技」とそうではない「表現実技」に対する「恥かしさ」についての差異、「注目」される人や場面によって、また「評価」の有無との関係性も視野に入れた。よって本研究の目的は、対象者が異なっても羞恥心の要因において同様の結果であるかどうか、その結果も踏まえて保育・教育実習において学生が自己評価する「表現実技」における「恥かしさ」の実態を探ることであった。実習先の指導内容によってはその経験値にばらつきがあるが、筆者の保育者経験から部分実習や設定保育以外の時間帯（給食、おやつの時間、お帰りの待ち時間などの隙間時間）でも頻繁に経験しているであろうと考える「ピアノ伴奏」「弾き歌い」「歌（アカペラ）」「絵本読み聞かせ」「手遊び」の5つの保育内容を選定し、「声を出すこと」への羞恥心に着目した。よって、今回は「造形・製作」、「ダンスや踊り」は質問内容から省き、本研究においては、これら5つの取り組みを「身体表現活動」ではなく「表現実技」という言葉を使用した。

Ⅳ. 研究の方法

1. 対象者および調査時期

対象者：A短期大学において保育および教育実習の経験がある学生150名（28年度3年生と29年度3年生）を対象とした。150名中男性は24名女性126名であった（回収率100%）。実習時における恥かしさの調査では、回収内容を吟味（記入漏れ、順位解答になっていない）し、21名のデータは除外して129名（21.0±2歳）のデータを有効と判断し活用した。

調査時期：平成28年11月および平成29年11月（保育内容総論の授業後）

2. 調査方法

上記150名を対象に、前回F県で実施した質問紙法に新たに実習時や授業における「表現実技」に対する「恥かしさ」についての質問内容を加えて実施した。事前に本研究における「表現実技」の言葉の定義を説明してから行った。

まず杉浦⁴⁾らとの研究において得られた知見をもとに、羞恥心の要因の検討に有効と示唆された質問項目を使用し、上記対象者に「人前で何かを行う際（歌う、踊る、話すなど）に「恥かしい」と感じる背景にはどのような理由があると考えますか」の質問に対し、該当すると思うもの全てを選択してもらった。また「恥かしい」と感じる背景について自由記載の欄を設けて意見を求めた。

また、「ピアノ伴奏」「弾き歌い」「歌（アカペラ）」「絵本読み聞かせ」「手遊び」の5つの表現実技を行う際に「恥かしい」と感じる実技を1から5段階（1が一番恥ずかしい）で回答してもらった。前回の研究で恥かしさの要因に挙げられた「視線」と「評価」との関係の有無も調査するため、「子どものみの前」「子どもと実習の先生の前」「学校の授業」の3場面

において同じ質問を行った。

3. 分析方法

F県実施同様の質問紙調査、人前で何かを行う際（歌う、踊る、話すなど）に恥ずかしいと感じる背景の理由においては単純集計を行った。質問紙で使用した「経験値」「状況」「性格・自覚」のカテゴリーを杉浦ら⁵⁾、桶田ら⁶⁾ および後藤ら⁷⁾ の報告を参考に杉浦*²⁾、真田*³⁾らとで協議し、「経験値」には「嫌な経験や記憶」と「課題・練習」、「状況」には「注目度」と「評価」に分類した。また、自由記述の分析⁸⁾ においては、1つの内容を1記述としカード化、グループ化し、読み取り（解釈）と総合化⁸⁾ の作業を行った。その意味内容から①自信②注目③評価④性格⑤経験の5つのカテゴリーに分類し、サブカテゴリーを抽出した。読み取り（解釈）および分類に際しては前述同様に杉浦*²⁾、真田*³⁾らとで協議し信頼性・妥当性を確保した。

保育・教育実習において学生が自己評価する「表現実技」における「恥ずかしさ」においては単純集計を行い、出村ら⁹⁾ の調査データの活用法を頼りに考察へと導いた。

5. 倫理的配慮

学生に文書および口頭でアンケートへの協力は自由意志であること、研究の趣旨、実習や履修科目などの評価に影響しないこと、および個人名が特定されることはないことを説明した。また得られた結果は大学紀要などで発表することも伝えた。

V. 結果

Table 1は、「人前で何かを行う際（歌う、踊る、話すなど）に「恥ずかしいと感じる背景にはどのような理由があるか」と考えるか」の質問に対し、該当すると思う項目を選択した者の度数と比率を示している。

前回実施のF県在住の青年学生223名を対象に行った質問紙法の結果において、過半数の者が選択した項目は「経験の少なさ」のみであったのに対し、今回のA短大の150名の調査では「注目度」（63.16%）および「経験の少なさ」（53.95%）の2項目が過半数を超えた結果となった。「注目度」の比率が高かった理由として、A短大の対象者全てが実習経験者であることから「注目される」ことが「恥ずかしさ」の一要因として高く挙げられたとも考えられる。「経験値」においては過去の失敗や笑われたなどといった「嫌な経験や記憶」が3割近くで、課題としての練習不足による「経験の少なさ」（53.95%）は過半数であった。また、過半数には満たなかったが、失敗や容姿、声量、音程などの「自信」に関するカテゴリーが平均で4割近くを示した。

一方、自己の判断で、恥ずかしさを軽減または、意識的に羞恥心を除去できるかという設問の結果はTable 2に示すとおりである。7割近くの学生が羞恥心をコントロールしようと思えばできると回答している。

Table 3は、「人前で何かを行う際（歌う、踊る、話すなど）に「恥ずかしいと感じる背景の自由記述を1記述とし、その意味内容から①自信②注目③評価④性格⑤経験の5つのカテゴリーおよびサブカテゴリーに分類し、30記述をそのまま示したものである。「自信」と「注目」に関する記述が多く、質問紙による選択では表現できなかった内容が自由記述で可視化された。「自信」においては、苦手意識からくる【自信のなさ】と恥ずかしさを克服する方法

Table 1 人前で何かを行う際（歌う、踊る、話すなど）に恥ずかしいと感じる背景の理由

カテゴリー	サブカテゴリー	選択項目	度数	比率
経験値	嫌な経験や記憶	過去に失敗した経験があるから	41	26.97
		過去に笑われた（馬鹿にされた）経験があるから	43	28.29
		過去に人が失敗したり笑われたりしたのを見たから	44	28.95
		褒められた経験がないから	13	8.55
	課題	経験が少ないから（練習不足）	82	53.95
状況	注目度	自分が注目されるから	96	63.16
	評価	失敗が許されないから	31	20.39
		人が自分よりも上手だから（比較されるから）	59	38.82
性格		プライドが高いから	26	17.11
		性格上の問題（ネガティブ・根暗・陰湿）	54	35.53
自信		失敗したくないから	67	44.08
		容姿や自分に自信がないから	67	44.08
		声色や声量、音程などに自信がないから	49	32.24

Table 2 何かのきっかけがあれば自己の判断で羞恥心を忘れて自己表現できるか

	度数	比率
1. できる	35	25.5%
2. できるときもある	68	49.6%
3. どちらかというときできない	29	21.3%
4. 全くできない	5	3.6%

n=137（未記入14）

Table3 人前で何かを行う際（歌う、踊る、話すなど）に恥ずかしいと感じる背景の自由記述

カテゴリー	サブカテゴリー	主な記述内容
自信（8）	恥ずかしさを克服する方法	自分が納得するまで仕上げたものではない時、人に見せるのは恥ずかしいと思う
		恥ずかしいのは、自分を認めてもらえるか不安で自信がないから表れるもの。たとえば「歌」なら自分なりに練習して他人にほめてもらってその経験をしていくことで、自信になり“恥ずかしい”という感情から“見てほしい”という風になる
		一人だけだととても恥ずかしい。複数の人や人数が増えると恥ずかしさが小さくなっていく
	苦手意識からくる自信のなさ	良く見せられないから、自信がないから
		緊張するから 自分に自信が全くないから
		自信がない
		歌と踊りは得意でないから
注目（9）	視線	自分の声が響く感じが恥ずかしい
		見られている視線に対して目を合わせられない
		視線をあびて、その上笑われるから
		注目されるから
		不安と視線が一番の理由

注目（９）	視線	人が自分のことだけを見ているから
		自分を見られるのが嫌い
		見られている感じが嫌
	目立ちたくない	人前に出たくない 前にでるのが嫌だ
評価（３）		他者に評価される
		見せた後、何か言われると怖いから
		周りからなんて思われるかわからない
性格（６）	緊張・あがり	プレッシャー・アガリ症
		緊張感が恥かしさを生む
		人の前で行うのに緊張する
		人の前で話したりするときに、顔が赤くなるから
		自分のもっている力の最大限を見せようとするから（負けず嫌い）
		明るい性格でない
経験（４）	嫌な経験	友達の前でさらし者にされた嫌な経験
		中学の時、意見文を前に立って読むのが恥かしかった経験がある
	慣れ（課題）	人前に出ること慣れていないから
		経験がやはり少ないから 経験で自信がつく

とも読み取れる【自信のつけ方】について記述が分かれた。「②注目」においては、人前に出たくない、「視線」をあびたくないといった、人から見られることに対する自意識を表す記述が目立った。「④性格」においては緊張やあがりについての記載があった。「⑤経験」においては、Table 1同様、嫌な経験、また慣れが自信につながるといった前向きな記述もあった。認めてもらえるか否か、褒めてもらえるか、また練習することで「①自信」に繋げるといった記述からは「③評価」との関係性も読み取れる。また、一人ではなく複数の人で行うことで慣れるといった「経験値」を増やすことで自信につながり「恥かしさ」克服のヒントになりうる記載もあった。以上のことから、A短期大学の質問紙調査においてもF県における調査と同様「注目（視線）」、「経験（練習含む）」、「自信」などが「恥かしさ」に影響を及ぼしている可能性が示唆された。

本研究の目的である、実習および学校の授業における「表現実技」に対する「恥かしさ」の度合いについては以下の結果となった。

Table 4は、「子どものみの前」で行う5つの表現実技【「ピアノ伴奏」「弾き歌い」「歌（アカペラ）」「絵本読み聞かせ」「手遊び」】の「恥かしさ」における順位およびその度数と比率を示している。Table 5は、「子どもと実習の先生の前」で行う5つの表現実技【「ピアノ伴奏」「弾き歌い」「歌（アカペラ）」「絵本読み聞かせ」「手遊び」】の「恥かしさ」における順位およびその度数と比率を示している。Table 6は、「学校の授業」で行う5つの表現実技【「ピアノ伴奏」「弾き歌い」「歌（アカペラ）」「絵本読み聞かせ」「手遊び」】の「恥かしさ」における順位およびその度数と比率を示している。

「子どものみの前」「子どもと実習の先生の前」「学校の授業」のすべての場面において「歌（アカペラ）」が恥かしさの1位を示し、「弾き歌い」が2位であった。1位と2位の割合において「歌（アカペラ）」が全ての場面で過半数【子ども（56.5）、子どもと先生（56.5）、学校の

授業（55.8）】を示した。続いて、いずれの場面もピアノ伴奏、手遊び、絵本という順番であった。場面による恥かしさの度合いに大きな差はなかった。

Table 4 実習先で子どものみの前で行う表現実技の恥かしさの順位の度数およびその比率

恥ずかしさの順位		1	2	3	4	5
子どものみの前	ピアノ伴奏	22	25	39	18	25
		17.1%	19.4%	30.2%	13.9%	19.4%
	弾き歌い	33	53	20	17	6
		25.6%	41.0%	15.5%	13.2%	4.7%
	歌（アカベラ）	53	20	36	10	10
		41.0%	15.5%	27.9%	7.8%	7.8%
	絵本	7	11	21	44	46
		5.4%	8.5%	16.3%	34.1%	35.7%
	手遊び	14	20	13	40	42
		10.9%	15.5%	10.1%	31.0%	32.5%

n = 129

Table 5 実習先で子どもと実習の先生の前で行う表現実技の恥かしさの順位の度数および比率

恥ずかしさの順位		1	2	3	4	5
子どもと実習の先生の前	ピアノ伴奏	21	25	34	19	30
		16.3%	19.4%	26.4%	14.7%	23.2%
	弾き歌い	28	57	19	24	1
		21.7%	44.2%	14.7%	18.6%	0.8%
	歌（アカベラ）	55	18	36	9	11
		42.6%	13.9%	27.9%	7.1%	8.5%
	絵本	11	10	23	43	42
		8.5%	7.8%	17.8%	33.3%	32.6%
	手遊び	14	19	17	34	45
		10.9%	14.7%	13.2%	26.4%	34.8%

n = 129

Table 6 学校の授業で行う表現実技の恥かしさの順位の度数およびその比率

恥ずかしさの順位		1	2	3	4	5
学校の授業	ピアノ伴奏	12	24	38	21	34
		9.3%	18.6%	29.4%	16.3%	26.4%
	弾き歌い	40	56	11	20	2
		31.0%	43.4%	8.5%	15.5%	1.6%
	歌（アカベラ）	56	16	37	10	10
		43.4%	12.4%	28.6%	7.8%	7.8%
	絵本	9	15	20	45	40
		7.0%	11.7%	15.5%	34.8%	31.0%
	手遊び	12	18	22	34	43
		9.3%	13.9%	17.1%	26.4%	33.3%

n = 129

Ⅵ. 考察

本研究の目的はA短大150名の質問紙調査をもとに、保育・教育実習において学生が自己評価する「表現実技」における「恥かしさ」の実態を探ることであった。また、杉浦ら(4)の報告を参考に、人前で何かを行う際（歌う、踊る、話すなど）に恥かしいと感じる背景についても同時に調査し、考察の参考とした。「注目される」ことが羞恥心の一要因として高く挙げられた結果を受けて、A短大の対象者全てが実習経験者であることから、子どもの前や実習指導者および大学評価者の前で「注目されること」となんらかの因果関係があるのではないかと仮説を立てた。

結果、実習における注目（視線）の場面および対象者である「子どものみの前」「子どもと実習の先生の前」「学校の授業」において、子どものみであっても子どもと先生の前であっても恥かしさの度合いに大きな差は見られなかった。しかし、「学校の授業」という場面において、77%以上（1位と2位の度合い）の学生が「弾き歌い」を恥かしいと選んだ結果となった。「弾き歌い」が、伴奏と歌を同時に行う表現実技であるため、授業という場面では、「評価」や「自信」「経験（練習）」に加えて、仮説だが「難易度」という新しいカテゴリーが浮上した。また、「恥かしさ」の度合いで「歌（アカペラ）」と「弾き歌い」が上位を占めたことは、実習事前事後指導において「絵本の読み聞かせ」や「紙芝居」などは割合自信をもって行えるが、「ピアノ伴奏」や「弾き歌い」「アカペラでうたう」に関しては、自分の練習不足もあるがどうしても羞恥心を拭いきれないという学生の事前事後指導アンケート調査結果の本音を裏付ける結果となった。歌と弾き歌いは必ず自分の生の声の表現が伴うため、ピアノ伴奏のみや絵本といった道具を使用する場合とで注目（視線）に対する意識の違いが生まれるのかもしれない。ではなぜ、歌を伴う手遊びは羞恥心の度合いが低かったのだろうか。筆者自身の経験からの推測だが、手遊びなどは、保育者を目指した時点でボランティアなどに出向いて経験値があったり、少ない練習で習得できたりすることに加え、子どもの興味やペースに合わせてすすめられる取り組みであることなどが考えられる。また歌やピアノのように楽譜に従う技術ではないことも学生の技術習得の手助けにもなっているであろう。

性格心理学研究を専門とする有光¹⁰⁾の羞恥心と罪悪感との関係においては、高い相関が認められており、相互に深い関係が示されている。本研究におけるカテゴリー「経験値」の中の「練習不足」は、ある種の自覚的な罪悪感ともいえよう。また、Lewis¹¹⁾が幼児を対象に行った研究では、被験者が「困難な取り組み」に失敗した場合よりも「簡単な取り組み」に失敗した場合に有意に多くの「恥かしさ」が示され、被験者が困難な取り組みに成功した場合に有意に多くの「誇り」が示されている。これは、幼児を対象とした結果ではあるが貴重な知見であると考えられる。本研究の自由記述において、ある学生が、「恥かしさを克服する方法として練習して他人にほめてもらってその経験をしていくことで自信になり、”恥しい”という感情から”見てほしい”に変わる」と前向き思考の記述をしているが、学生（大人）においても簡単な取り組みの繰り返しで自信をつけることで「恥かしさ」が「誇り」に転換するという心理的作用が読み取れる。また、Table 3サブカテゴリーの恥かしさを克服する方法の記述内容「一人では恥かしいが複数で行えると恥かしさが小さくなっていく」という心理効果も併用して実際の指導法に役立てていくことは可能であると考えられる。また、Table 2の何かのきっかけがあれば自己の判断で羞恥心を忘れて自己表現できるか、の設問において7割近くが「できる」または「できるときもある」と答えていることから、自由記述で挙げ

られた「恥かしさを克服する方法」や「何かのきっかけ」が学生指導上のキーワードとなりうるのではないだろうか。

ところで、小学校教員においては表現リズム遊び¹²⁾ といったフォークダンスやリズム指導も実施されている。今回の調査に「ダンス表現」は加えなかったが、すでに酒向（12）らによって小学校教員および中学校教員のダンスに対する抵抗感と羞恥心、さらにはジェンダー・イメージに関する報告もあり、ダンスに関して抵抗を感じている人と羞恥心の関係に正の相関が認められている。今回の調査においても「表現実技」を行う上で「注目」や「苦手意識」が抵抗感を産みだし羞恥心を増大させているということも考えられる。

VII. 結語

本研究の目的は、杉浦⁴⁾らの研究結果の再確認をもとに保育・教育実習において学生が自己評価する「表現実技」における「恥かしさ」の実態を探ることであった。さきにも述べたが、保育者・教育者養成校における表現活動や身体活動、その他様々な実技活動における羞恥心の実態とその要因に関する研究はいまだ少ない。また羞恥心の軽減や克服のための指導法も確立されていない現状である。2017年から筆者と声楽の専門講師の2名で担当する1年次の「うたと手遊び」の授業において、コミュニケーションスキルとアクティブラーニング法を実践的に取り入れ、まずはアイスブレイキングから、二人で、そして全員で、楽しく、歌、群読、みんなで息を合わせるなどの構成で授業を行っている。初年次教育、退学防止も視野に入れた授業構成である。初年次前期の授業で出会う教員や学生との関係で生まれる「緊張感」「抵抗感」「羞恥心」への軽減も視野に入れた教育的配慮である。また簡単な作業や行動の繰り返しにより構築される有能性および自信へとつなげ主体的な学びを引き出すよう努力している。2年目にしてようやくその効果が出始めており、学生アンケートから前向き思考の記述が顕著に読み取れるようになってきた。こういった一つ一つの授業の積み重ねが実習経験とリンクしていったほしい。

今後は、更に保育者養成校における表現実技と羞恥心に関する大規模調査を行い、心理学的な面からのアプローチ、対象者の過去および現在の経験などを視野に入れ、これらの項目との関連性の検討をすすめていく必要もあると考える。また、小学校教員においてはダンス指導も必修化されており、酒向¹²⁾らによって小学校教員および中学校教員のダンスに対する抵抗感と羞恥心、さらにはジェンダー・イメージに関する報告もある。今回の調査に「ダンス表現」は加えなかったが、今後は保育者・教育者を目指す学生を対象に身体表現活動およびその指導における羞恥心の実態とジェンダーとの関係も調査していく必要がある。また、今回の調査で得られた学生の貴重な前向き記述（恥かしさ克服法および苦手意識の軽減）をもっと抽出できる質問紙調査の工夫とそれら自由記述の信頼性、妥当性の検討も今後の課題であろう。「造形表現」についても同じことが言える。

保育者・教育者養成校において机上の学びと「実習」という現場経験を連動させるためには、グループワーク、調査、ディスカッションなど能動的・主体的に学習をすすめていくアクティブラーニングが効果的であると考え、それらの活動においても羞恥心を拭えない学生はたくさんいる。がしかし、保育者、教育者を目指して入学してきた学生らが授業や実習先において生き生きと表現活動に取り組み、学生一人一人の学びと集団での学びあいから「価値観」の多様性を見出し、総合的な自己発信力を向上¹³⁾させ、保育・幼児・初等教育現

10. 過去に人が失敗したのを見たから
11. 人が自分よりも上手だから
12. 性格上の問題（ネガティブ・根暗・陰湿など）

Q6. 「恥かしい」と感じる背景について、他の理由をお書きください。
(皆様のご意見を参考に「恥かしい」と感じる理由を今後も検討していきます。)

Q7. 何かのきっかけがあれば、自己の判断で羞恥心を忘れて表現活動することができますか？

[例：仕事モードになれば積極的になれる、感情を調整するスイッチのようなものがある …など]

(1. できる 2. できるときもある 3. どちらかというときできない 4. 全くできない)

以下は、あなたの保育・教育実習や授業における経験をもとにお答えください。

Q8. 子どものみの前で行った実習内容（表現実技）で恥かしいと思った順に番号を付けてください。

(a. ピアノ伴奏□ b. 弾き歌い□ c. アカペラで歌う□ d. 絵本読み聞かせ e. 手遊び)

Q9. 子どもと実習先の先生の前で行った実習内容（表現実技）で恥かしいと思った順に番号をつけてください。

(a. ピアノ伴奏□ b. 弾き歌い□ c. アカペラで歌う□ d. 絵本読み聞かせ e. 手遊び)

Q10. 学校の授業で行った表現実技で恥かしいと思った順に番号をつけてください。

(a. ピアノ伴奏□ b. 弾き歌い□ c. アカペラで歌う□ d. 絵本読み聞かせ e. 手遊び)

ご協力ありがとうございました。

【参考・引用文献】

- 1) Lewinsky, H, The nature of shyness. British journal of psychology, Vol,32 (1941), 105-113
- 2) Zimbardo Philip G; Pilkonis Paul; Norwood, Robert, The silent prison shyness. STANFORD UNIV CA DEPT OF PSYHOLOGY, (1977) 1-21
- 3) 成田健一, 寺崎正治, 新浜邦夫, “羞恥感情を引き起こす状況の構造—多変量解析を用いて—”, 人文論研, vol,40, 1 (1990-6-15), pp.73-92
- 4) 杉浦宏季, 橘 和代, 横谷智久, 野口雄慶, “身体表現活動における羞恥心の要因の検討に有効な質問項目の選択”, 福井工業大学研究紀要, vol.45 (2015), pp.264-267
- 5) 杉浦宏季, 出村慎一, 辛 紹熙, 橘 和代, 徐寧, “体格特性に基づく肥満児の判定指標の作成”, 教育医学, Vol,57, No,4 (2012), pp.303-310
- 6) 桶田小百合, 吉崎澄夫, “成人・高齢者看護学実習後の学生が自己評価する陰部洗浄における技術到達度の実態”, 教育医学, vol,62, No.4 (2017), pp.442-448
- 7) 後藤正幸, 酒井哲也, 伊藤 潤, 石田 崇, 平澤茂一, “選択式・記述式アンケートからの知識発見”, 武蔵工業大学紀要, pp43-46
- 8) 出村慎一, 山下秋二, 佐藤 進 “健康スポーツ科学のための調査研究方法”, 杏林書院 (2014), pp.136-137
- 9) 出村慎一, “健康・スポーツ科学のための研究方法 研究計画の立て方とデータ処理方法”, 第1版, (2007) PP73, 林書院
- 10) 有光興記, “罪悪感, 羞恥心と性格特性の関係” 性格心理学研究, VOL, 9, NO.2 (2001), 71-86
- 11) Michael Lewis, Steven M. Alessandria and Margaret W. Sullivan Child Development Vol. 63, No. 3 (June, 1992), pp. 630-638
- 12) 文部科学省学習指導要領「生きる力」, 第2章, 各教科, 第9節, 体育, 第2, 各学年の目標及び内容, (第3学年及び第4学年) (第5学年及び第6学年), 2内容, F表現リズム遊び (2020) 文部科学省
- 13) 酒向治子, 田麻里子, 猪崎弥生, “中学校教員のダンスに対するジェンダー・イメージ, 抵抗感と羞恥心”, 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, ol,166 (2017), pp.109-115
- 14) 藤田直也, 西谷 齊, 森山智浩, “学生のためのプレゼンテーション・トレーニング”, プレゼンテーション研究会, 務出版株式会社, (2015)

本研究は、研究計画と聞き取り調査書の立案に関して杉浦氏および真田氏を加え三者で協議を行った。また、IV. 研究の方法 3. 分析方法において、信頼性および妥当性確保のため自由記述の分析⁸⁾、読み取り（解釈）、分類において三者で協議を行った。

謝辞

本稿作成に際し、質問紙調査にご協力いただいた本学学生に心から感謝いたします。

学習者の抱く数学的価値を捉える枠組みの構築 —子どもの解法選択過程の分析を通して—

A Framework for Learners' Mathematical Values: Analyzing Children's Selection of Solutions

山崎美穂
(Miho Yamazaki)

要旨：

学習者の抱く数学的価値は、学校数学を通して育まれるものであり、数学学習を通して学習者自身が育む信念でもあるため、必ずしも理念的な観点から示すことができないとは限らない。それゆえ、学習者の抱く数学的価値は、数学に関わる理念的な観点からだけでなく、学習者の信念の側から特徴づける必要がある。

本研究では、学習者の信念の側から特徴づけられる数学的価値を捉える枠組みを構築するために、中学校における文字式の領域に焦点をあてて解法選択をする調査問題を設計し、グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づき解法選択における子どもの理由の分析を行った。その結果、価値を判断する基準の違いに着目することによって、実質的、効果的、形式的という学習者の抱く数学的価値を捉える枠組みが明らかになった。そして、この枠組みによる数学的価値の違いによって、解法選択過程に向かう子どもの状態を解釈する可能性が示された。

キーワード：数学的価値、解法選択、グラウンデッド・セオリー・アプローチ

1. 研究目的

我が国の数学教育の教科目標には、算数・数学のよさの感得が位置づけられている。算数・数学のよさは、興味・関心に駆り立てられて数学をやりたいと思うような子どもの学習意欲を育てることに関わるものであり、学ぶ楽しみをつかんだり、不思議さや面白さに感動したり、思考や処理に対する有用性に触れることを通して感得される(清水1995)。このため、算数・数学のよさは、数学科授業において、教授という形式で子どもに教えることは難しく、学習者の実態に即した取り組みの中で育む必要がある。その際、学習者が数学をどのようなものとして捉え、その数学に対してどのように価値づけているかということ、すなわち学習者が抱く数学に対する価値(以下、数学的価値と呼ぶ。)は、数学学習における行為を導く働きをもつため、特に配慮する必要がある(Seah & Wong 2012)。

学習者の抱く数学的価値は、数学文化や教室において共有されている価値の影響を受けた学習者自身によって、学校教育や日常生活を通して育まれる。このような背景から、従来、数学的価値の捉え方については、数学の歴史哲学や文化人類学の研究(例えば、Bishop 1988; Ernest 1991)や教室文化研究(例えば、Yackel & Cobb 1996)における知見を踏まえて、

数学教育の目標や数学の特質といった数学に関する理念的な観点からの枠組みを用いている（例えば、Yackel & Rasmussen 2002；Seah 2013）。

しかし、学習者の抱く数学的価値は、学校数学を通して育まれるものであり、数学学習を通して学習者自身が育む信念でもあるため、必ずしも理念的な観点から示すことができるとは限らない（山崎 2016）。それゆえ、学習者の抱く数学的価値は、数学に関わる理念的な観点からだけでなく、学習者の信念の側から特徴づける必要がある。

以上のことより、本研究では、学習者の信念の側から特徴づけられる数学的価値を捉える枠組みの構築を目的とする。このために、収集された経験的資料を説明するための理論的枠組み構築を志向する戦略であるグラウンデッド・セオリー・アプローチ（Charmaz 2000）を用いる。なお、数学に関わる理念的な観点では捉えられない学習者自身によって育まれてきた数学的価値は、文字式や証明など抽象的で一般的な数学を扱う中学校において、特に顕著に表れると考えられる。このため、中学校における文字式の領域に焦点をあてて、学習者の抱く数学的価値を捉えるための枠組みを構築する。

Ⅱ. 調査方法

1. 調査対象及びデータの収集

研究対象は、茨城県内の公立中学校の第2、3学年325名、及び東京都内の国立大学附属中学校の第2学年80名であり、文字式の利用や文字式を使った説明の学習が済んでいる。授業開始前の約15分間を使い、紙面による調査問題に取り組んでもらう。調査の実施は、両学校ともに2016年6月である。

加えて、インタビューへの協力を得ることのできた茨城県内の公立中学校の第2学年2名、第3学年4名、及び東京都内の国立大学附属中学校の第2学年1名の合計7名の生徒を対象として、休み時間または放課後に約10分間のインタビュー調査を実施する。インタビューの実施は、調査問題への取り組みと同日に行う。

2. 学習者の信念の側から数学的価値を捉える方法

人が何らかの行為をする場合、その行為の選択には、その人が何に価値を置いているのかが関係している。見田（1966）によって理論的な整理がされたように、「主体の欲求をみたす、客体の性能」（見田 1966：17）を表す「価値」は、客体が選択される際に、その選択の基準となる。すなわち、選択者が「価値がある」としているものが基準となり、その基準を

以下のように、1辺1cmの正方形のタイルを1段、2段、3段と並べて図形を順に作っていきます。
n段目まで並べて出来る図形の周りの長さを求めなさい。

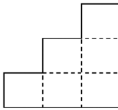
段数	1 段目	2 段目	3 段目	...	n 段目
				...	
周りの長さ	4 cm	8 cm	12 cm	...	? cm

図1 周りの長さを求める課題

満たす客体が選択される。このことを踏まえ、学習者に一つの課題に対する複数の解法を提示し、その中から選択させる場面を設定することで、基準となる「価値」を分析する。

数学教育においては、子どもの価値観や信念を学習活動と関連づけて捉えるために、選択場面における回答とその理由を尋ねる方法が採られている（例えば、高橋 1998；島田、馬場 2012）。これらの研究で用いられている手法は、複数の解法が示された場面を想定し、その解法に対する学習者の反応を手掛かりとして、学習者の内面を明らかにするというものである。本研究においても解法選択の理由を尋ねるという手法を用いることで、子どもの内面にある数学的価値を捉える。

3. 調査問題の概要

調査問題では、正方形のタイルを並べたときの周りの長さを求める課題を提示する（図1）。この課題は、抽象的に数の関係を考察することや文字式を使って一般的に表現することを取り組まれるため、学習者にとって文字式を使って説明することの意味や意義の理解が問われることになる。複数の解法から、この課題の解法を選択するには、子どもの抱く数学的価値が反映される。子どもには、3つの異なる解法を提示し（図2）、「よい求め方」として「一番数学的な説明である」解法を選択すること、及び、その理由を記述することを求めた。学習者が何を数学的として認識しているかを捉えるために「一番数学的な説明である」解法について尋ね、学習者にとって価値があるものを捉えるために「よい求め方」である解法について尋ねている。なお、自分自身の用いた解法との同異を根拠にして解法選択をするという場合が生じる可能性を減らすため、実際に解かせることなく解法を選択させた。

解法【1】は、周の長さは4 cmずつ増加するという関係を前提とした表の数字の変化に着目して、立式する解法である。ただし、それぞれの数値は表から抜き出されただけで、増加部分が常に4 cmであることの真偽は確認されていない。数学的には帰納的な推論をもとにした解法となっている。解法【2】は、段数が増えるときに周りの長さのどの部分が增加するかを図で確認して4 cmずつの増加を説明し、立式する解法である。1段目の周りの長さ4

アキオさんの解法（以下、解法【1】と記す）

周りの長さは、4 cm ずつ増えています。

n	1	2	3	...
周りの長さ	4 cm	8 cm	12 cm	...

1 段目は 4 cm なので、n 段目は
 $4 + 4 + 4 + 4 + \dots + 4$
 $(n-1)$ 個
 $= 4 + 4(n-1)$
 $= 4n$
 よって、 4n cm です。

マサオさんの解法（以下、解法【2】と記す）

1 段増えると、左下のコの部分 (□) 3 cm と
 右下の縦 (|) 1 cm が増えます。
 1 段増えると、周りの長さは 4cm ずつ増えます。

1 段目は 4 cm なので、n 段目は
 $4 + 4 + 4 + 4 + \dots + 4$
 $(n-1)$ 個
 $= 4 + 4(n-1)$
 $= 4n$
 よって、 4n cm です。

カズ子さんの解法（以下、解法【3】と記す）

図の太線で表したジグザグ部分を上方と左方に
 平行移動させてみると、一辺が n cm の正方形
 の周りの長さと同じになります。

よって、 4n cm です。

図2 3種類の解法

cmと常に一定である増加部分の4 cmとを用いることで、演繹的に周の長さを $4n$ cmと求めている。解法【3】は、周りの一部を平行移動することによって一辺が n cmの正方形の周りの長さと等しくなる関係を見出し、立式する解法である。特定の段数の場合の線分の一部を移動させているが、これは段数に関係なく段数の値の4倍が周りの長さの値になるという関係の成立を示しており、これを基に n 段目の周りの長さを $4n$ cmと求めている。

4. インタビュー調査の概要

インタビューガイドに沿って筆者が質問し、研究協力者に自由に語ってもらう半構造化面接を行った。インタビュー内容は、はじめに「一番数学的である解法が選択された理由で使われている言葉の意味の説明」を要求し、子どもの記述に関する子どもと質問者との認識を整合させた。次に、自覚的な解法選択過程を露わにするために「一番数学的であると判断する際に用いた基準を重視する理由」を尋ね、解法選択過程を支える学習者の背景を表出させるために「一番数学的であると判断する際に用いた基準を重視するに至った経緯」を尋ねた。インタビュー内容は、ICレコーダーで記録し、逐語録に起こした。

5. 分析方法

調査問題に関しては、選択された解法の種類や解法選択の理由記述を整理することで、量的に分析を行う。

インタビューに関しては、Strauss & Corbin (1990) によるグラウンデッド・セオリー・アプローチを用い、データからの理論構築によって、質的に分析を行う。具体的には、調査によって得られたデータを、個人ごとに整理した後、オープン・コード化の手順に則り、熟読、切片化、コード化を行った。コード化に際しては、「どのように解法選択を行うのか」という点に着目した。その後、得られたコード名を、意味内容の似ているものをまとめてグループ化し、抽象度の高いカテゴリとしてまとめて名前を付けた。また、並行して、Strauss & Corbin (1990) による「原因となる条件 (Causal Conditions)」「介入する条件 (Intervening Conditions)」「行為／相互行為 (Action/ Interaction)」という3つのパラダイムを参考に、各カテゴリ間の関連づけを行い、ストーリーの中への位置づけを行った。カテゴリに対するストーリーへの位置づけを受けて、カテゴリを括るラベルを作成し、最終的に、抽象度の高い順に、カテゴリ、サブカテゴリとして位置づけ直した。以上の手続きを経て、解法選択過程を説明する仮説と、それを視覚的に表現するモデルを作成した。最後に、モデルを基に解法選択で用いられた基準を数学的価値として着目し、学習者の抱く数学的価値を捉える枠組みを構築した。

6. 分析の妥当性

一連の分析過程では、無自覚に筆者の主観的判断に偏った分析となることを避けるため、大学や研究機関に所属する数学教育学領域の教員及び研究者、現職の数学科教員で構成される研究会で検討の機会を得た。

7. 倫理的配慮

調査問題の配布時及びインタビュー調査の開始前に、研究の目的について文書による説明をし、調査協力を依頼した。その際、自由意志による協力であり、回答中断による不利益はなく、調査結果の記号化によってプライバシーの配慮がされることを説明した。また、インタビューに際しては、ICレコーダーによる音声記録の許可を得た。なお、本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得ている（審査番号：筑28-2-19）。

Ⅲ. 調査結果

1. 結果の全体像の提示

提示した3つの解法に対して子どもが「一番数学的な説明」であるとして選んだものは、帰納的な推論を用いている解法【1】が最も多く、41.5%であった。

次いで、解法【2】に対して27.9%の子どもが、解法【3】に対して25.2%の子どもが「一番数学的な説明」であるものとして選択している。演繹的な推論を用いている解法【2】と解法【3】を選択した子どもは合計で53.1%であり、説明に不十分さのある解法【1】を選択した子どもの割合41.5%よりも高い（表1）。

表1 選択した数学的な解法の内訳

	人数（割合）
解法【1】	168（41.5%）
解法【2】	113（27.9%）
解法【3】	102（25.2%）
その他	1（0.2%）
無回答	21（5.2%）
合計	405（100%）

2. 解法選択過程におけるカテゴリーの特徴

調査問題に関するインタビュー調査を分析した結果、子どもが「一番数学的な説明である」と評価する際の解法選択の過程が明らかになった。例えば、「この問題だけでしか解けない求め方ではない」ことを選択の理由の記述で挙げたS1のインタビューにおいては、「この問題だけでしか解けない求め方」とは「応用して他の問題でまた使える」という意味であることを確認した後に、その応用性を重視する理由としては「一つを覚えたら何に 응용を効かせられるかを考えることが数学では大事だと思っている」という数学に対するイメージがあること、及び、それを重視するに背景として「簡単」という解法に対する肯定的な感情があることが明らかになった。このようなインタビュー記録をグラウンデッド・セオリー・アプローチによって分析したことで、どのような解法選択をするかを左右する「原因となる条件」には、【数学に対する信念】と【解法の位置づけ】のカテゴリーがあり、「介在する条件」として【数学に関して生じる感情】のカテゴリーがあり、解法選択の「行為／相互行為」において【選択解法に対する評価】のカテゴリーがあった。表2は整理した各カテゴリーの結果である。以下、得られた結果の詳細について説明する。なお、本文中において、カテゴリーは【】、サブカテゴリーは〈〉で示す。

まず、【数学に対する信念】のカテゴリーは、子どもが数学をどのように認識しているかを表す項目である。具体的には、〈規則がある〉、〈理解すべき〉、〈応用させる〉、〈解く〉、〈変形させる〉などの数学的内容の観点や、〈用語がある〉などの数学に付随する性質の観点から挙げられていた。これらは、数学に対して子どもが認め受け入れているイメージであることから、数学における重要な内容として子どもが認めている事柄である。この保持されているイメージは、「一番数学的な説明である」解法を選択する際の判断の基準として機能する

ものになる。今回のインタビュー対象者は、数学とは何かというイメージを自覚して持っていたために、解法選択の課題に理由の記述とともに答えることが出来ていた。また、【解法の位置づけ】のカテゴリーは、子どもが提示された解法をどのように把握して位置づけているかを表す項目である。具体的には、〈解を導く〉、〈規則に着目〉、〈分からない〉の観点が挙げられていた。このような解法の把握は、解法を評価する際に作用することになるため、解法選択で用いる判断の基準の数に影響を与えるものである。

【数学に関して生じる感情】のカテゴリーは、子どもが数学に対してどのような気持ちを抱いているかを表す項目である。具体的には、〈有効さ〉、〈快楽さ〉、〈即答さ〉、〈明快さ〉という肯定的な観点や、〈切迫さ〉、〈無〉という否定的な観点が挙げられていた。これらの観点は、子どもの判断の正当性を裏付ける態度の違いであり、解法選択で用いられる判断の基準に影響を及ぼすものである。

これらの条件による違いを受けて、解法を選択とその理由の記述がされる。【選択解法に対する評価】は、子どもがどのように解法を評価して選択を決定しているかを表す項目である。具体的には、〈規則の利用〉、〈洞察性〉、〈応用可能性〉、〈解明性〉、〈変形の利用〉という概念や操作など数学的内容に関わる観点、〈用語の利用〉という付随性質の観点が挙げられた。これらは、子どもによって意識的に明記された、解法選択のために用いられた判断の基準である。

3. 解法選択過程のパターン類型

調査問題に関するインタビューを分析し、各カテゴリー間の関係づけとストーリーの中への位置づけを行った結果、学習者が「一番数学的な説明である」解法を選択する過程は、【数学に対する信念】【解法の位置づけ】【数学に関して生じる感情】【選択解法に対する評価】の違いを受けて、相違がみられた。まず、【数学に対する信念】を自覚して持っていた場合は、子どもはこれまでに数学とは何かに対する振り返りの機会を得ており、数学に対する何らかのイメージを抱くに至っていることを表している。このため、子どもはそのイメージと共に、数学に対する何らかの価値を抱いていることが考えられる。それに対して、数学に対するイメージを不保持の場合は、これまでに数学に対する振り返りの機会はないことを表しているので、数学に対する価値づけは生じることはない。よって、子どもの抱く数学的価値を捉えるにあたっては、【数学に対する信念】を自覚して持っていた場合が分析対象となる。次に、【解法の位置づけ】ができていた場合では、子どもは解法がどのようなものかについての把握をしており、その把握を基に解法に対する個人的な思い入れが生じ得る。一方で、【解法の位置づけ】ができていなかった場合では、把握ができていない解法であるため、それに対する個人的な思い入れは生じることはない。そして、肯定的な【数学に関して生じる感情】を抱いていた場合には、その個人的な思い入れによって、解法の効果に対する評価がなされ得る。一方で、否定的な【数学に関して生じる感情】を抱いていた場合には、個人的な思い入れが強くないため、解法の効果に対する評価まで加えられることはない。これらの違いを受けて、【選択解法に対する評価】には、解法の実質的側面である数学的内容や、形式的側面である付随性質が記述され、また、解法への思い入れによる効果的な側面からの評価もなされており、解法の実質的側面、効果的側面、形式的側面に着目した解法選択がなされていた。以上の違いによって、解法選択過程は3種類に区別される（図3）。

表2 カテゴリー表

カテゴリー	サブカテゴリー	具体例
数学に対する信念	規則がある	規則的な問題 (S1)、公式とかが分かれば、どんな問題でも解ける (S2)、公式を分かっていると応用問題も基本問題もどうやって解くか分からない (S3)、自分の力で情報を引き出して、どう求めるか (S5)、複雑なものでも、結局問題の中ではきまりがある (S6)、きまりを見つけて、数字にして、簡略化して解くのが大事 (S6)、規則性を見つけることも重要 (S6)
	理解すべき	ちゃんとどういう問題で、今解いているかっていうのを理解するのも大切なと思う (S7)
	応用させる	応用して他の問題でまた使えるか (S1)、基本の問題が出来てないと応用の問題が難しくて解けない (S3)、どのような場合でも同じように求められるほうが数学的な考え方 (S7)
	解く	ジグソーパズルとルービックキューブと火を吹いたモンスター怪物が合わさったイメージ (S4)、怪物は心優しくて、色をそろえて火を止めてくれる人を待っている (S4)、色を戻して、大丈夫だよって言ってあげるのが、解き明かすこと (S4)
	変形させる	図形の形を変形して考える (S4)、頭を働かせて図形から求めたものではなく、計算 (S5)、数式に表すことも重要 (S6)
	用語がある	専門用語がいっぱいある (S4)
解法の位置づけ	解を導く	解ける (S1)
	規則に着目	移動させると周りの長さと一緒にになる (S2)、いくつ増えるかという性質が分かる (S3)、周の長さの増加分と1段目をもとにn段目を考察して、計算で答えをだしている (S5)、どれだけ増えるっていう規則性がイメージしやすい (S6)、最初のデータから規則を見出している (S7)
	分からない	求め方、全然何を言っているのか、さっぱりで分からなかった (S4)
数学に関して生じる感情	有効さ	規則的な問題に適している (S1)、他の場合で使えるのが有効 (S7)
	快楽さ	共通した規則があると、すごいと思う (S7)、計算が一番楽しい (S5)
	即答さ	それだけ覚えていれば、これも解けてあれも解けて、簡単 (S1)、図をいちいち書かなくても答えを出せる方が、計算とかで求められる方が、楽 (S7)
	明快さ	周りの長さが増えていくという規則性よりも、どれだけ増えるっていう規則性のほうがイメージしやすい (S6)、より簡単で分かりやすい (S6)
	切迫さ	基本の問題が出来てないと応用の問題が難しくて解けない (S3)
	無	特にない (S2)
選択解法に対する評価	規則の利用	周りの長さで等しくなることを発見している (S2)、性質を納得して考えている (S3)、計算でどのように増えるかを表している (S5)、規則性に着目して数式にしている (S6)、規則のままに立式している (S7)
	洞察性	タイルの性質を良く分かったうえでの考えができていく (S3)
	応用可能性	その問題でしか出せない解き方を出すよりも、ある求め方を参考にして、それを応用して簡単に出していこうとしている (S1)、他の図形の場合でも同じような方法で求める事が出来る (S7)
	解明性	解き明かす (S4)、図を使わない (S7)
	変形の利用	移動したりして見つけたりして、それで求めている (S2)、図形の形を変える (S4)、計算でどのように増えるかをしっかり表している (S5)
	用語の利用	ジグザグ部分は語彙的にあまり数学的じゃない (S4)、表や図よりも数学的 (S4)

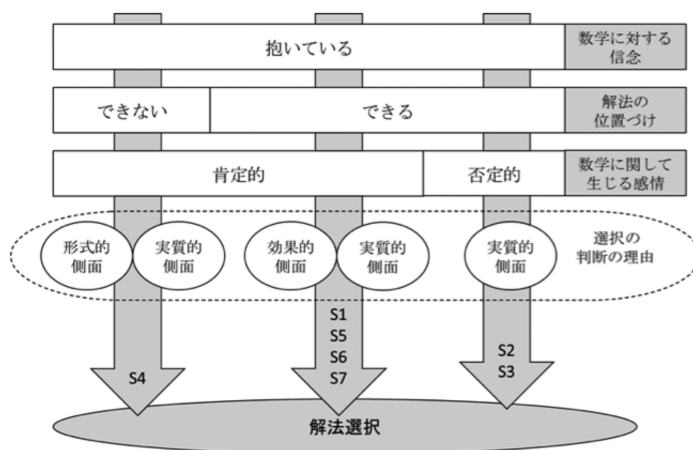


図3 解法選択過程のモデル図

第一は、【数学に対する信念】を自覚して持っており、【解法の位置づけ】ができており、否定的な【数学に関して生じる感情】を抱いていて、【選択解法に対する評価】が数学的内容になされている場合であり、S2とS3が該当する。このパターンでは、経験を通して数学に対する特定のイメージが構築されており、提示された解法の意味を理解しているものの、数学に対する肯定的な感情があるわけではないため、基準に対する評価はせず、自身の抱く数学のイメージに合致する解法を選択している。S2の場合では「規則を利用する」という数学のイメージから「規則を発見している」として解法【3】を選択し、S3の場合では「基本からの応用をする」という数学のイメージから「性質を踏まえている」として解法【2】を選択し、解法を選択する際の判断の基準として数学的内容が用いられている。すなわち、解法を評価するために、解法の実質的側面が着目されている。

第二は、【数学に対する信念】を自覚して持っており、【解法の位置づけ】ができており、肯定的な【数学に関して生じる感情】を抱いていて、【選択解法に対する評価】が数学的内容になされている場合であり、S1、S5、S6、S7が該当する。このパターンでは、経験を通して数学に対する特定のイメージが構築されており、提示された解法の意味を理解した上で、自身の抱く数学のイメージに合致する解法を選択している。その際、基準に対して主観的ではあるが明確な理由から肯定的な評価をしている。例えば、S6の場合では「規則性があり、簡単になる」という数学のイメージと「見やすい」という肯定的な感情から「規則の提示がある」として解法【2】を選択し、S7の場合では「同じ求め方が使える」という数学のイメージと「すごい、楽」という肯定的な感情から「規則を見つけていて、図を不使用」として解法【1】を選択し、解法を選択する際の判断の基準として数学的内容と肯定的な感情が判断の基準になっている。よって、ここでは、解法を評価するために、解法の実質的側面と効果的側面とが着目されている。

第三は、【数学に対する信念】を自覚して持っており、【解法の位置づけ】ができておらず、肯定的な【数学に関して生じる感情】を抱いていて、【選択解法に対する評価】が数学的内容と付随性質になされている場合であり、S4が該当する。このパターンでは、経験を通して

数学に対する特定のイメージが構築されており、提示された解法の意味が未理解であるにもかかわらず、数学に対する肯定的な感情から、自身の抱く数学のイメージに合致する解法を選択している。S4の場合では「手強いが解き明かす」という数学のイメージと「表や図がある」という付随性質への着目から「図を変形させて解き明かしている」として解法【3】を選択し、解法を選択する際の判断の基準として数学的内容と付随性質が用いられている。未理解のままに行われる解法選択結果の妥当性を高めるべく、数学的内容に加えて付随性質という解法の形式面への評価がされている。よって、ここでは解法を評価するために、解法の実質的側面と形式的側面とが着目されている。

4. 調査問題の理由の記述の分類

学習者が「一番数学的な説明である」とする解法を選択する際の判断の基準の違いに基づき、調査問題における理由の記述を分類する。すなわち、実質的側面、効果的側面、形式的側面の3種類を枠組みとする。

「実質的側面」は、解法で使われている数学の概念や解法に現れている数学的内容に着目する記述である。例えば、「表から関係を読み取っている」や「平行移動をしている」が該当する。「効果的側面」は、判断のために、機能的な面や長所など解法の特徴に対する子ども自身の心情から「数学的である」ことを主観的に導く記述である。例えば、「分かりやすい」が該当する。「形式的側面」は、判断のために、解法で見ることでできる言葉や用いられている表現といった解法の形式面や、数学的表現が見られるか否かという形式的な側面に着目する記述である。例えば、「等しい」という言葉遣いや、「表がある」など表という表現が該当する。なお、上記以外のものは、「その他」と「無回答」として分類した。「その他」は、解法選択の際の理由についての記述はあるものの、「数学的な解き方だから」等の理由の基準が示されていない場合や、既習であることが基準となっている場合である。「無回答」は、解法の選択はしているものの理由の記述がない場合や、解法の選択も理由の記述もされていない場合である。

このように、解法選択における具体的な側面を解法毎に整理すると、以下のようになる（表3）。なお、一人の子どもが複数の側面を挙げる場合があり、割合はそれぞれの解法を選択した人数を100%として算出している。いずれの解法を選択する際にも、実質的側面を挙げる割合が最も高い。また、解法【3】の選択理由として、効果的側面を挙げた割合は解法【1】と解法【2】の選択理由の割合よりも高く、解法【1】と解法【3】の選択理由として、形式的側面を挙げた割合は解法【2】の選択理由の割合よりも高い。

表3 解法選択における基準の内訳

	解法【1】 人数（割合）	解法【2】 人数（割合）	解法【3】 人数（割合）
実質的側面	70（41.7%）	50（44.2%）	42（41.2%）
効果的側面	42（25.0%）	41（36.3%）	41（40.2%）
形式的側面	50（29.8%）	9（8.0%）	24（23.5%）
その他	10（6.0%）	7（6.2%）	2（2.0%）
無回答	19（11.3%）	17（15.0%）	10（9.8%）

Ⅳ. 学習者の抱く数学的価値を捉える枠組み

1. 解法選択における数学的価値の種類

特定された3種類の解法選択過程においては、選択の判断の根拠には、解法の実質的側面、効果的側面、形式的側面という3つの異なる側面が組み合わされていた。これらの側面は、子どもが解法を評価する側面であると同時に、「よい求め方」であり「一番数学的な説明である」ことを評価するための基準として子どもによって持ち込まれた内容である。それぞれの内容は、子どもにとって「よい」と「数学的」を満たすものと認識している内容であり、これらの内容が、子どもが数学的価値があると判断する際の基準となっている。よって、学習者の信念の側から捉えられる数学的価値は、解法を評価する際の根拠の違いから区別することができ、「実質的基準」、「効果的基準」、「形式的基準」という3つの基準から捉えることができる。

第一に、「実質的基準」による数学的価値は、数学の概念や性質といった数学的内容に対する価値づけである。これは単に、数学を記号や表現としてではなく、数学的な考え方や処理として捉えている学習者によって抱かれる数学的価値である。ただし、数学的内容に対して、どのような理由から価値を見出しているかといった機能や役割の点は含まれない。

第二に、「効果的基準」による数学的価値は、数学が各自に訴えてくる特徴や長所に対する価値づけである。これは、数学を数学の内容の持つ機能や役割に着目して捉える学習者によって抱かれる数学的価値である。

第三に、「形式的基準」による数学的価値は、数学の記号や表現といった形式に対する価値づけである。これは、Bishop (1988) で指摘されるような、思考の道具として働くことにより生じた特性を数学の特徴として捉えている学習者によって抱かれる数学的価値である。ただし、説明における言葉や数学的表現という解法の表面的な事柄にとらわれているため、直接的に数学的内容を評価しているとは限らず、どのような価値づけをしているのかは明らかではない。

2. 数学的価値を視点とする解法選択の特徴

学習者の解法選択過程のモデル図により、「一番数学的な説明である」とする判断の基準の違いは、【数学に対する信念】、【解法の位置づけ】、【数学に関して生じる感情】といった子どもの状態の違いと関わっている。これを基にすると、学習者の抱く数学的価値の基準の違いによって、学習者の状態の可能性を解釈することができる。

第一に、数学的価値が「実質的基準」による場合、その子どもには特定の【数学に対する信念】の保持があり、イメージは解法の捉えに合致していた。表3では、解法【1】、解法【2】、解法【3】のいずれを選択する場合も「実質的側面」を挙げる割合が高く、子どもは経験を通して数学に対するイメージとして数学的内容を構築していることが考えられる。特にそのイメージは、数学的關係や数学的操作に関わっている。

第二に、数学的価値が「効果的基準」による場合、その子どもには肯定的な【数学に関して生じる感情】があり、思い入れは解法に向かう態度に合致していた。解法【3】を選択する場合は「効果的側面」を挙げる割合が高く、解法やその特徴に対する肯定的な感情があることが考えられる。解法【3】の特徴は、段数に関係なく段数の値の4倍が周りの長さの値になるという関係を図的に捉えている点にある。この点は、段数と周りの長さとの関係式を表

した後に、式変形をし、「式をよむ」ことによって気づくことの可能な関係である。このような解法の特徴は、肯定的な感情が保持されやすい。

第三に、数学的価値が「形式的基準」による場合、その子どもは【解法の位置づけ】をできない状態であり、解法は十分に捉えられていなかった。解法【1】と解法【3】を選択する場合は「形式的側面」を挙げる割合が高く、解法の位置づけができないこととその特徴の捉えに不足があることが考えられる。解法【1】の特徴は、それぞれの数値を表から抜き出すことによる帰納的な推論がもととなっており、数学的に不十分な推論の解法である点にある。この不十分さにもかかわらず解法【1】が選択されており、解法の特徴は十分に把握されていない。また、段数と周りの長さとの関係を図的に捉えるという解法【3】の特徴は、十分に捉えられにくいことが考えられる。解法【3】の特徴は、肯定的な感情が保持されやすいものであったが、それと同時に、把握されにくいものでもある。

なお、これらの子どもの抱く数学的価値の基準の違いは、子どもにとって解法選択の課題がどのように位置づけられているかによる影響がある。本調査問題の課題において、実質的基準が誘発されやすかったのは、教科書にも載っている例題の類題にあたるため実質的側面が想起されやすいことに起因する可能性がある。また、解法選択の課題の把握が未理解である子どもが存在したことは、調査問題の設計において、自分で解法を解く過程を経させていないことに起因する可能性がある。これらの点は、本調査による結果の限界点である。

3. 学習者の抱く数学的価値を捉える枠組み

以上のように、学習者の抱く数学的価値は、学習者の信念の側から捉えることによって、「実質的基準」「効果的基準」「形式的基準」の3種類に区別することができる。すなわち、学習者の抱く数学的価値とは、価値を判断する基準の違いに着目することによって、実質的、効果的、形式的という枠組みで捉えることができる。「実質的基準」による数学的価値では、「問題の性質を踏まえていること (S3)」や「図を用いていないこと (S7)」といった内容への価値づけを捉えることが可能で、これらは解法との関係や否定文による特徴であるため、理念的な数学的特質という観点からは捉えることが出来なかった内容である。「効果的基準」による数学的価値では、歴史的に恩恵を受けてきた数学の効果だけでなく、「すごい (S7)」や「楽 (S7)」といった学習者自身の素朴な感想を捉えることが可能となる。「形式的基準」による数学的価値では、「表がある (S4)」といった思考の道具として働く数学であるがゆえに生じた特性を捉えることが可能となる。

このように、この枠組みでは、数学教育の目標や数学的特質によって示すことのできないものや、指導者の想定とは大きく異なるものなど、数学に関する理念的な観点からでは捉え落としてしまい得る学習者の抱く数学的価値を捉えることができる。そして、この枠組みを用いることによって、解法選択や数学の認識に対する学習者の状態の可能性を解釈することができる。これまでの価値研究で用いられていた枠組みは、数学に関する理念的な観点から学習者の状態を位置づけようとするものであったのに対して、本枠組みは、学習者の信念をもとに学習者の状態を特徴づけるものであるため、多様な学習者の認識にそって学習者の実態を捉えることを可能にするものである。

V. まとめと今後の課題

本研究では、学習者の信念の側から特徴づけられる数学的価値を捉える枠組みを構築するために、中学校における文字式の領域に焦点をあてて解法選択をする調査問題を設計し、グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づき解法選択における子どもの理由の分析を行った。その結果、価値を判断する基準の違いに着目することによって、実質的、効果的、形式的という学習者の抱く数学的価値を捉える枠組みが明らかになった。そして、この枠組みによる数学的価値の違いによって、解法選択過程に向かう子どもの状態を解釈する可能性が示された。

今後の課題は、本研究で示された異なる数学的価値が、数学科授業においてどのように表れ、教授・学習過程においてどのように作用しているのかを捉えることである。これによって、学習者の持ち込む数学的価値が数学科授業において及ぼす作用をダイナミックに捉えることができ、数学のよさの感得を志向する数学科授業の形成に対する示唆を得ることが期待される。

謝辞

調査にご協力いただきました学校及び関係者の皆様に、心より感謝申し上げます。

引用参考文献

- Bishop, A. J. 1988 Mathematical enculturation: A cultural perspective on mathematics education, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Charmaz, K. 2000 Grounded theory: Objectivist and constructivist methods, In Denzin, Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research: Second edition, pp.509-535, USA: Sage Publications.
- Ernest, P. 1991 The philosophy of mathematics education: Studies in mathematics education, UK: The Falmer Press.
- 見田宗介 1966 『価値意識の理論: 欲望と道徳の社会学』, 弘文堂.
- Seah, W. T. 2013 Values in the mathematics classroom: Supporting cognitive and affective pedagogical ideas, Gazi Journal of Education, 1, pp.45-63.
- Seah, W. T. & Wong, N. Y. 2012 What students value in effective mathematics learning: A 'Third Wave Project' research study, ZDM - The International Journal on Mathematics Education, 44, pp.33-43.
- 島田功, 馬場卓也 2012 「算数教育における社会的価値観の育成に関する研究 (1): 社会的オープンエンドな問題の中の選択問題に焦点を当てて」, 『日本数学教育学会 第45回数学教育論文発表会論文集』, pp.233-238.
- 清水静海 1995 『子供を伸ばす算数: 学ぶ意欲と算数のよさ』, 小学館.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990 Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques, USA: Sage Publications.
- 高橋等 1998 「児童の算数の見方と学習活動との関連」, 『上越数学教育研究』, 13, pp.33-42.
- Yackel, E. & Cobb, P. 1996 Sociomathematical norms, argumentation, and, autonomy in mathematics, Journal for Research in Mathematics Education, 27(4), pp.458-477.
- Yackel, E. & Rasmussen, C. 2002 Beliefs and norms in the mathematics classroom, In Leder, Pehkonen, Torner (Eds.), Beliefs: A hidden variable in mathematics education?, pp.313-330, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- 山崎美穂 2016 「中学生の抱く数学的価値に関する一考察: 解法選択の理由の分析を通して」, 『日本数学教育学会誌 数学教育学論文, 臨時増刊』, 98, pp.41-48.

保育者を目指す学生に求められる 音楽表現力の育成について

On the development of musical expressive power required of students aiming for childcare

山田麻美子
(Mamiko Yamada)

要旨：

養成校における保育内容「音楽表現」授業での「グループによる音楽遊び指導案作成と発表」において、音楽的初心者が半数以上いる養成校の学生では、毎年、ピアノや楽器に精通している学生が中心となり、初心者学生は積極的に活動に参加しているとは言い難い状況であった。そのため、今年度の授業においては経験のない初心者であっても積極的・自主的に活動が立案でき、グループの中心になれるような状況をつくり出せることを目指して4つの活動を重点的に行った。その結果として、「身の周りにある物の音を聴く」「オノマトペ遊びとオノマトペブックの作成」「擬音付き絵本の読み聞かせ」の3つの活動については経験者・初心者に関わらず、活動を楽しむことが出来たといえよう。しかし一方で、「童謡に合わせた拍送り遊び」については、初心者学生は経験のある学生のサポートにより活動を行うという結果になった。このことは、音楽的な基礎ともいえる「拍」に対する感覚がまだ十分に備わっていないことを示すものであると考えられ、音楽の核をなす「拍」・「拍感」の育成を目指し、子どもも大人も共に楽しめるような「拍」に関する「遊び」を工夫することが課題であると考えられた。

キーワード：保育者・保育者養成・音楽遊び・音楽表現力

I はじめに

保育者を目指す学生にとって、音楽表現力を身に付けることは欠かせないものである。子どもの様々な表現、特に音楽的な表現を受け止め、支援し、子どもの感性と創造力を豊かに育てるために、保育者の豊かな音楽表現力はなくてはならないものであるといえよう。子どもは保育者を通して、音楽の楽しさや心地よさを体感するのである。しかしながら、保育者及び保育者を目指す学生にとって、音楽は果たして心地よいものと捉えられているであろうか。趣味として通勤・通学の行き帰りに聴く好みのジャンルの音楽は別として、現場で子どもたちに行わせる歌唱や楽器などを使った音楽的活動、或いは養成校で修得する「音楽」関連の授業に対して、何らかの抵抗感があるのではないだろうか。音楽と言えばピアノ、ピアノは苦手、すなわち音楽が苦手、音楽は不得意といった気持ちが先に立ち、心から心地よいと思えることは少ないのではないだろうか。音楽を聴いて体感する高揚感や開放感、癒され

る感じ、また、音楽の演奏を通して味わう深い満足感などはごく一部の保育者及び保育者志望の学生のものではないだろうか。そうであるとすれば、それは何故であろうか。筆者は保育者養成校において、音楽関連の授業を行う度にそのような気持ちを抱いていた。また、その原因を探りたいとも考えている。音楽は楽しいもの、心地よいものであり、子どもも大人も万人が楽しむものでなければならない。子どもたちの前で音楽は楽しいものだということを共に感じ、楽しく活動を実践していかなければならない。そう感じられる保育者を育てるためには、どのような授業を行い、どのような提案をしていけば良いのか、試行錯誤の繰り返しである。

本稿では、保育内容「音楽表現」の授業において、特に音楽的技術について初心者である学生が音楽を楽しめるのだと感じ、子どもたちとの関わりの中で共に楽しむことのできる音楽的活動の実践、省察を通して、保育者を目指す学生の音楽表現力の育成について考察を行うこととする。

1. 研究の背景

幼稚園教育要領（2017）、保育所保育指針（2017）ならびに幼保認定型子ども園教育・保育要領（2017）に記されている共通項として、幼児教育において育みたい資質・能力のベースとなる「3つの柱」に加えて、育みたい「10の姿」が設定され、5歳児の終わりまでに目指したい育ちの姿が具体的に示された。以下に詳細を示す（表1）。

また、幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保認定型子ども園教育・保育要領における領域「表現」の冒頭には「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」と記されており、「ねらい及び内容」についても共通している。以下にねらいと内容の詳細を記す（表2）。

表1 幼児教育を行う施設として共有すべき事項

幼児教育において育みたい資質・能力	
1. 知識及び技能の基礎	豊かな体験を通して感じたり、気づいたり、分かたり、できるようになったりする。
2. 思考力、判断力、表現力等の基礎	気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする。
3. 学びに向かう力、人間性等	心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする。
幼児期の終わりまでに育ってほしい姿	
1. 健康な心と体	幼稚園や保育所の生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる。
2. 自立心	身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。
3. 協同性	友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。

4. 道徳性・規範意識の芽生え	友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる。
5. 社会生活との関わり	家族を大切にしようとする気持ちをもつとともに、地域の身近な人と触れ合う中で、人との様々な関わり方に気付き、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみをもつようになる。また、園内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりを意識するようになる。
6. 思考力の芽生え	身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また、友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気付き、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる。
7. 自然との関わり・生命尊重	自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛着や畏敬の念をもつようになる。また、身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気付き、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切にすることを覚えるようになる。
8. 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚	遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる。
9. 言葉による伝え合い	先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。
10. 豊かな感性と表現	心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことなどを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる。

表2 領域「表現」のねらい及び内容

ねらい
1. いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。 2. 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。 3. 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。
内 容
1. 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。 2. 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。 3. 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。 4. 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりする。 5. いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。 6. 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりするなどする楽しさを味わう。 7. かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。 8. 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。

要領に示された「ねらい及び内容」は、幼児だけではなく、保育者及び保育者を志す学生が持つべき資質としてもあてはまると言ってもよいのではないだろうか。上記に挙げた「表現」の内容のうち、音楽的なものを示しているのは1、4、6と考えるのが妥当であろう。しかしながら、2、3、5、7、8においても音楽活動を行う上で非常に重要な関連があると考えられる。

伊藤（2011）は、保育者に求められる音楽表現力について「保育者に求められる音楽表現力とは一体何か、と考えた時、これらは単一ではなく複合的な要素で構成されているといえよう。より豊かな音楽活動の世界に幼児をいざなうことの出来るピアノ演奏技能は、保育者にとって確かに魅力的なことではあるが、それは難易度の高いピアノ曲を完璧に弾きこなす演奏家としての技量が求められている、ということと同等のものではないであろう。かといって、保育者自身の音楽性、音楽能力が稚拙であってもよい、ということではない。幼児の音楽表現を伸長させていくには、様々な形で表れる幼児のひたむきな表現の芽に柔軟に対応できる音楽性、そして何よりも保育者自身の豊かな感性が求められるといっていいたいだろう。」と述べている。「様々な形で表れる幼児のひたむきな表現の芽」に柔軟に対応できる保育者を目指すには音や音楽のみならず、生活や遊びの中での子どもの全ての表現に気付き、受け止めることのできる豊かな感性が必要であると考ええる。

一方で、2019年度から施行される新教職課程では、「小学校教育と幼児教育の違いの明確化」が謳われ、幼稚園教諭に求められる資質・能力を養成するために、5領域に関する専門的事項と、5領域を指導する力・実践力という2つの側面が必要であると考えられ、「領域及び保育内容の指導法に関する科目」が設定された。その基準となる「コアカリキュラム」の導入により、それぞれの科目において、「どのように支援するか、実施するために何が必要か」という観点を中心に授業を組み立てることが求められることとなった。それとともに、学生には具体的な指導場面を想定して保育を構想する力を身に付けることが求められることになった。

本学においても、5領域を指導する力を養成する保育内容に加え、新たに「子どもと表現」「子どもと環境」などの5領域の専門的事項に関する科目が新設されることとなった。保育内容「表現」においては音楽表現・造形表現・身体表現という3つの分野に分かれていたものを、2019年度より、保育内容「表現Ⅰ」及び「表現Ⅱ」に改め、「表現Ⅰ」では造形表現と音楽表現、「表現Ⅱ」では身体表現と音楽表現の分野が協同し合う総合的な表現の指導法を学ぶことになる。したがって、学生の主体的かつ対話的な学びにつながるような授業への工夫が求められると考える。

このことにより、保育者養成校においては、子どもの表現に寄り添うことのできる保育者を育成するために、表現を多面的、総合的なものと捉えていくことが必要であると考ええる。音楽表現においても、音楽＝ピアノという従来のこだわりを取り払い、様々な音楽活動の可能性について追及し、構想することが大切ではないかと考えるものである。

以上のことを踏まえて、本稿では2018年度実施の保育内容「音楽表現」の授業内容に着目し、その授業実践がこれからの幼児教育を担っていく保育者の養成にふさわしいものであるかどうかについて再考し、改めて音楽表現力とは何かということについて考えてみたい。具体的な研究方法として、保育者養成校A短期大学における2018年度保育内容「音楽表現」の授業の中で行った幾つかの表現活動に焦点を当て、教員による授業記録の省察及び学生への

質問紙調査から考察を行っていきたい。

Ⅱ. 研究の方法

本研究の対象及び調査時期は以下の通りである。

1. 2018年度保育内容「音楽表現」授業記録（2018年4月～2018年7月）
2. 2018年度保育内容「音楽表現」授業における受講学生40名への感想シートによる質問紙調査（2018年4月～7月実施）
3. 手続き

授業記録及び調査結果の公表については個人情報保護のため本研究の目的以外には使用しないこと、授業記録及び調査結果の確認には本研究者のみとし、個人の情報を公にはしないことを伝えて協力を得た。

Ⅲ. 結果と考察

1. 問題の所在

保育内容「音楽表現」は選択必修の授業であり、毎年40名程度の学生が受講している。

筆者が授業を担当した2014年度～2017年度においては主に音楽遊びを中心としたグループ活動（指導案作成及び模擬保育を含む）を行ってきた。全15回のうち11回までの授業において、素材の音・楽曲（童謡など）・拍・拍子・リズム・リズムパターン・身体の動きなどを伴った様々な音楽遊びを教員が提示し、12～14回の授業においては提示された活動の中から、子どもの前で行うことを想定した音楽遊びをグループで決定し、指導案作成と練習を行い、最終回に模擬保育の発表を実施するという内容であった。

今年度の保育内容「音楽表現」受講者数は例年と変わらず40名という数であった。音楽経験としては初心者21名、ピアノ経験のある者が10名、管弦打楽器経験者が9名という内訳であり、ほぼ半数が初心者ということになる。例年同じような割合で初心者が約半数を占めることから、前年度までの上記に述べたような活動実践においては、グループのメンバー（5～8名程度）のうち、音楽の得意な者、ピアノの上手な者が主導権を握り、グループを引っ張っていくという構図になってしまい、後の学生はただ言われたままに動くだけという状況が毎年見受けられた。グループの成果発表としてはまとまりの良いものが多かったが、将来、子どもたちの前に保育者として一人で立つことを考えると、子どもたちとともに音楽を通して楽しく関わることのできる能力の育成が急務であると考えられた。音楽にあまり興味のない学生も、ピアノの不得手な学生も、現場で、子どもたちと音や音楽を通して、何かしらの楽しい遊びや活動ができるような指導力をつけるための授業実践を行う必要があると捉えられた。

2. 2018年度保育内容「音楽表現」授業記録からの省察

2018年度保育内容「音楽表現」授業概要をいかに記す（表3）。下線部①～④は今年度特に重点的に行った活動であることを示している。

今年度の保育内容「音楽表現」では、音楽技術的初心者であっても楽しめると思われた4つの活動に重点をおいて授業を行った。4つの活動は①「素材の音を聴く」②「オノマトペで表現を楽しむ」③「童謡に合わせた拍送り遊び」④「年齢別の絵本に擬音をつけて読み聞

表3 保育内容「音楽表現」授業概要

回数	授業内容
第1回	ガイダンス 授業の内容・方法・進め方についての説明。
第2回	領域「表現」の概観について学ぶ。音楽の三要素・①素材の音について・「音を聴く」音遊びについて学ぶ。
第3回	音と音楽について学ぶ。②③オノマトベ・拍・リズムについて学ぶ。 ②オノマトベを使った表現について学ぶ。グループ活動。
第4回	音楽と動き、音楽と表現について学ぶ。③拍子について学ぶ。 ②オノマトベを使った表現について学ぶ。グループ活動。
第5回	音楽の流れと動きについて・③拍・拍子・リズムについて学ぶ。 ②オノマトベを使った表現について学ぶ。グループ発表。
第6回	音楽の流れと動きについて・リズムパターン・フレーズについて学ぶ。 ③拍とリズム遊び実践・グループ学習。
第7回	音楽の流れと動きについて・リズム遊び・手遊び・あそびうたについて学ぶ。
第8回	音楽の流れと動きについて・リズム遊び・手遊び・あそびうた・身体の動きを伴った音楽遊びについて学ぶ。
第9回	リズム遊び・音楽遊び・身体の表現を伴った音楽遊びに使用する楽器を選ぶ。
第10回	乳幼児期の発達段階と表現について学習する。④年齢別の絵本の研究をする。音楽遊びのための簡単なピアノ伴奏法及び楽器演奏法について学ぶ。④擬音について学ぶ。
第11回	音楽表現における保育者の役割・音楽的環境について学ぶ。音楽遊び指導案について学ぶ。②オノマトベブック作成のための説明と準備。
第12回	造形表現・音楽表現の総合的な活動実践④擬音付き読み聞かせ準備・年齢別絵本の選択・グループ学習・②オノマトベブック作成。
第13回	造形表現・音楽表現の総合的な活動実践④擬音付き読み聞かせ・役割分担グループ学習・②オノマトベブック作成。
第14回	造形表現・音楽表現の総合的な活動実践④擬音付き読み聞かせ・グループ模擬発表・指導案提出・②オノマトベブック提出。
第15回	④擬音付き読み聞かせグループ発表・評価と課題のまとめ。

かせをする」というものであった。以下、各活動実践について結果と考察を述べる。

①「素材の音を聴く」

「素材の音を聴く」活動は全15回のうち第2回目の授業において行った。「音を聴く」ということは子どもにとっても、保育者養成校の学生にとっても、保育者にとっても非常に重要なことであると筆者は考えている。なぜなら「音を聴く」ことは「話を聴く」ことにつながると考えられるからである。「あれ、今、何か音がしたよ、何の音だろう。」と音に向けて興味を持ち、その音がどこから聞こえているのかを探ろうとする気持ちは「先生が話し始めたよ、先生は何について話しているのだろう。」という気持ちに直結していくものであり、集中力・傾聴力・理解力など様々な能力の基本になるものであると考えている。

「素材の音を聴く」活動において楽器は使用せず、身の周りにある色々なものがどのような音を発するのかを聴いていく。筆者がこの活動において使用する物は、例えば鍋・紙や木、プラスチックでできた箱・しゃもじやお玉・ガラスの瓶・ボタン・ビーズ・文房具など、様々

である。授業ではまず教員が教卓の上に置いた色々な物の音を出して学生が聴き、次に学生からは物が見えないように工夫した後、再度音を聴き、何から音が出たのか再現するように声掛けする。筆者は保育現場においても過去にこのような活動を行ったことがあり、その時は子どもたちの「我こそは」と言わんばかりに「ハイ、ハイ」と手を挙げる元気よさについて笑いがこみあげてきたのを覚えているが、授業においては前に出て再現しようとする学生はあまり多くはないため、一人が出て再現した後、次の再現者を学生同士で指名してもらうことにしている。また、これらの音の再現は後に行う「オノマトペ」や「擬音付き読み聞かせ」活動にもつながっていくことから、音を当てると同時に素材が何で作られているかについても考えるようにしている。楽器が音を出すことは当たり前であるが、身の周りにある様々な物の音は日頃何気なく聞き逃していることが多いと思われ、それらの物に焦点を当て、素材は何であるのか、その物からどのような音が出るのか考え、聴くことにより、色々な意味で物や音に対する再発見があると捉えている。

教員が準備した物の音を聴いて再現する活動の後、事前に学生に伝えて準備させた物の音を順番に出してもらい、皆で聴くという活動を行う。キーホルダー・洋服のジッパー・文房具・靴のマジックテープ開閉音など一人ずつが準備した音を再現する。これらの活動は、楽器の音だけが音ではなく、物の音、自然界の音も音であり、音楽にもなり得ることを確認しあう活動である。現場においても子ども達と簡単に音の発見や再現ができ、楽しめる活動であると考えている。

②「オノマトペで表現を楽しむ」

「オノマトペ」とはフランス語で擬声語・擬音語・擬態語の意味である。例えば「犬」を表すときに「ワンワン」、「猫」は「ニャーニャー」、風は「ヒューヒュー」といったように、声、物の音、自然界の音、様々な状態を言葉に替えて表すものである。まず教員がイラストを使って色々な物を挙げ、それらを表す音（オノマトペ）を考えさせる。この時に学生たちは同じ犬を見ても「ワンワン」というか、「ウーウー」というか、「キャンキャン」というか、人により違うことを認識することができ、音の受け止め方が幾様にもあることに気づく。

次に3～6名のグループに分かれ、例えば家の中の音（台所）などとテーマを決めてオノマトペを幾つか考える。グループで使う音を確認し合い、それを物語に発展させる。第3回授業・第4回授業において相談・練習した後、第5回授業でグループ発表を行った。学生が考えた物語のテーマは「イニシャルR」（レーサーの一日）・「イモ」・「風が吹く一日」・「動物園」・「犬の一日」・「Mちゃんの日」・「運動会」・「朝の支度」であり、短時間ではあったが、それぞれのグループで物語の読み手・擬音担当・身体表現担当の分担を決めて、楽しい表現発表となった。発表において、メンバーで話し合い、それぞれが自分の得意とするところを担ったことが推察された。

この発表後、各自に「オノマトペブック」の作成を課題として出し、15回授業後に提出とした。「オノマトペブック」は子ども達と関わる時にも絵を見て、どんな音が出るか一緒に考え、実際に音を出し合うなどの活動ができることから、音楽的初心者であっても子ども達と音を通して楽しく関われる活動実践例であると考えられる。

③「童謡に合わせた拍送り遊び」

音楽はメロディ・リズム・ハーモニーの三要素から成り立っているが、その中でもリズムは重要な欠かすことのできない要素である。何故ならば、メロディの中にもハーモニーの中

にもリズムは存在するからである。また、リズムは拍・拍子・リズムパターン・フレーズと構成されていくのであるが、これらにおいて筆者は最も重要視すべきは拍であると考えている。音楽における拍は人間の心臓の鼓動に匹敵すると考えられる。拍の上に拍子が成り立ちリズムが出来、リズムの組み合わせによりリズムパターンとなり、メロディやハーモニーとともにフレーズが構成され、曲へと完成するのである。これから成る曲を歌い演奏する際に、リズム・メロディ・ハーモニーへの認識については多くの人が留意するところではあるが、拍に対してはほとんど注意が向けられない。しかし拍が乱れるとどうなるか、人間の心臓の鼓動が乱れることを想像すれば容易に考えつくのではないだろうか。したがって、筆者は幼児期から「拍感」の育成は非常に重要であるとの見解をもっている。

歌を歌うとき、楽器を演奏するとき、人は音楽の流れにそって気持ちよく歌い演奏するが、多くの場合、ともすれば次第に速くなりがちである。また、特にたくさんの人と一緒に歌い演奏するとき、テンポが一定でないことが良い演奏につながらないことは明らかであろう。そのような時に重要となってくるのが、それぞれの人の持つ拍感である。拍感がすぐには身につかないこともあり、幼児期の正しい拍感の育成は保育者にとって重要な責務であると考えている。養成校の学生においても然りで、正しい拍感・リズム感・テンポ感を身につけている学生は少ない。そこで「童謡に合わせた拍送り遊び」を考案し実践するようになった。これは授業では教員の弾くピアノに合わせて行うことが多いが、必ずしもピアノでなくとも、打楽器等で打つ拍や皆で歌う歌のみでも構わないと考えている。以下実施方法を述べる。

第5回目・6回目の授業において、クラスを3つのグループに分け円形に着席してもらい、スタートの人を決め、簡単な童謡（「ちゅうりっぷ」や「キラキラ星」など）に合わせて、時計周りに一人1拍ずつ隣の人に手拍子で拍を送るように伝える。この場合にただ単に手拍子を「ボン」と一つ叩けばよいのではなく、音楽をよく聴きながら、1拍の音を大切に隣の人に送るように、という指示をあたえる。教員がピアノを弾く場合には必ず前奏のあることを伝え、合図をせず前奏の後にすぐ始めるように伝える。このように前奏に注意を払うことにより、音・音楽を聴くことが身に付く。音楽を始める場合には間違っても「セーノー」などという合図は出さないことも付け足しておく。

前奏を聴いて、最初の人が始まり順番に隣の人にスムーズに拍送りができるようにしてきたのを確認し、次に逆方向への合図を出す人を1名選ばせる。選ばれた学生はタンバリンを持って3つのグループ全員から見えるところに立ち、音楽の途中でタンバリンを一つ叩いて合図し、拍送りを反対回りに変えさせる。この役目は簡単そうで、実はやってみると意外と難しい。どこでタンバリンの音を鳴らせば良いのか、迷いが生じるからである。童謡は4分の4拍子であることが多いので1小節を4拍と捉えることになるが、合図の音は4拍目に出す方がスムーズである。そのような説明を交えて皆で役割を交代しつつ、歌いながら、あるときは笑いながら拍送り遊びを行うこととなる。グループの中にはうまく拍にのれず、拍送りが止まってしまう光景もしばしば見受けられたが、周りの学生のサポートを受けながら、何とかこなすことが出来た。この遊びについては前述①②とは違い、音楽的初心者のみでは成功させることは少々難しいと思われた。ただ、学生同士のみの場合においては、お互いに助け合って歌いながら楽しく遊びができると考えられた。

④「年齢別絵本に擬音をつけて読み聞かせをする」

この活動は第12回からの「造形表現・音楽表現の総合的な活動実践」に属する活動であり、

第10回「乳幼児期の発達段階と音楽的表現について学習する。」という内容とも関連して行う活動である。第10回授業において乳幼児の発達段階を学び、その知識を元にグループで学内の図書室に行き、5～7名のグループごとに年齢別の絵本を選択した。教室に持ち帰り、絵本の読み聞かせを行い、場面ごとに効果的な擬音を考える作業を行った。11～12回の授業において、絵本の再選択及び擬音の効果的設定、役割分担など、何度か活動を行ううちに、次第に擬音付読み聞かせが完成していった。絵本の読み聞かせの前に手遊びを入れることも課題とした。以下にグループ別の手遊びと絵本のタイトルを記す（表4）。

表4 グループ別擬音付き読み聞かせ・手遊び歌及び絵本

班	手あそび歌	絵本	対象年齢	擬音使用楽器等
1	ひげじいさん	ほちほちいこか	2～3歳	キーボード・大太鼓
2	さかながはねて	よるくま	3歳	ピアノ・ツリーチャイム・声・箱 他
3	パンやさんにおかいもの	ふゆじたくのおみせ	5歳	マリンバ・鈴
4	おはよう	はりねずみのくるりん	2～3歳	ピアノ・ドラム 声・歌「さんぽ」
5	やさしいもグーチャーパー	さつまのおいも	2～3歳	声
6	はじまるよ	そらめくんとめだかのこ	3歳	マリンバ・シンバル
7	グーチョキパーでなにつくろう	ぐりとぐらのえんそく	4歳	ドラムセット・ウッドブロック

ほとんどのグループが2～3歳児向けの絵本を選択した理由としては、物語があまり複雑ではなく、効果的な擬音設定ができると考えたことが推察された。擬音設定については準備に時間がかかったが、グループごとに工夫を凝らしている様子が見ええた。7グループのうち、ピアノ・キーボード系の鍵盤楽器を使用したグループは3グループあり、そのうち1グループは箱など色々な物も合わせて使用していた。擬音が声のみというグループは1グループ、マリンバと打楽器の組み合わせが2グループ、最終グループはドラムセットとウッドブロックという組み合わせであった。声のみというグループ以外の6グループではツリーチャイムが使用され、ツリーチャイムの人気を確認された。ピアノやキーボード使用のグループが半数以下であったことから、ピアノやキーボードなどの鍵盤楽器はメロディや伴奏を弾くという固定観念から離れられないのではないかということが示されたように思う。打楽器としての鍵盤楽器の使い方について今後は提示する必要があると考えられた。

発表では発表するグループの次々グループが子ども役になり、読み聞かせを楽しみにする子どもたちの様子を表現していた。初めに行う手遊びが絵本の内容と共通している方がやはり本への期待感が倍増するように思われた。読み手がゆっくり、はっきり読んでいるグループ、たくさん擬音を使い表現を盛り上げているグループ、効果的にタイミングよく擬音を入れているグループ、擬音は声のみであるがオノマトペで行ったように全員の声で擬音を表現しているグループ、絵本そのものが関西弁で書かれているため発音に苦労しつつ頑張っているグループなど、グループごとに個性の表れた発表になったと思う。また、何よりよかつ

たことは発表にありがちな緊張感があまり感じられず、終始笑顔で発表出来たことである。発表前には口々に「緊張する」などと漏らしてはいたが、いざ発表となると皆、笑顔で楽しそうに行っていたことが印象的であった。

以上①②③④の活動を紹介したが、前年度までの音楽遊び指導発表と大きく違ったことは、学生の楽しそうな表情が見られたことであった。特に①②④の活動においてそれが見受けられた。人前で表現するということは緊張感を伴うことではあるが、どんな人でも簡単に実践できる活動を行うことにより、緊張感が幾分減少し、楽しさが増すと考えられた。音楽表現においては、ピアノ伴奏を伴う活動が多く存在し、ピアノ初心者・音楽的初心者にとってはハードルの高い活動になりがちであると思われる。音楽の基礎的・本質的なところに位置する今回の活動（特に①②④の活動）は、音楽的初心者にもたやすく子どもと活動が楽しめることが察せられた。③の活動については、一人ずつ音楽（拍）にのせて手拍子を打っていくという活動であるため、拍感・拍子感・リズム感が確立していない初心者学生には難しい活動であると考えられる一面もあった。従ってこの活動については音楽的初心者であっても、子どもたちと楽しく行えるとは言い切れないことが推察され、拍感の育成については今後の課題であると捉えられた。

2. 2018年度保育内容「音楽表現」授業における受講学生への質問紙調査からの結果と考察

2018年度保育内容「音楽表現」受講者40名に対してそれぞれの活動後に感想シートによる質問紙調査を行った。前述のように40名のうち音楽的初心者は約半数の21名であり、ピアノ経験者10名、吹奏楽部などでの管弦打楽器経験者は9名であった。以下に項目ごとの回答結果を記す（表5～8）。なおいずれの活動に対しても感想は自由記述式・複数回答とした。

①「素材の音を聴く」活動調査からの結果と考察

表5 素材の音を聴く活動調査結果

回 答	人数
これまで音楽は楽器だけで音を出すという固定観念があったのでこの活動は新鮮であった。	40名
色々な身近にある物で音をだすのが楽しかった。	35名
子どもたちとこの遊びを通して、物の名前や素材を教えることができるので良いと思った。	32名
自分たちも素材を知らないで使っていることがわかり恥ずかしかった。	28名
音楽が得意でなくても、ピアノが弾けなくても出来る活動だったので安心感があった。	20名
色々な物の音を聴くことで音に対して興味が湧くと感じた。	18名

「素材の音を聴く」というこの活動は子どもにも大人にも簡単に行うことが出来、音に対しても興味をもつことが出来るため、毎年楽しく行っている活動であったが、学生の感想からも音に対する興味や関心を引き出すことができたように思われる。日頃当たり前のように使っている鍋や食器、箱やケース、文房具など様々な物に対して改めて向き合うことで、物を大切に使う心も生まれ、物から出る音にも関心を持ち、出る音に工夫を凝らし、また、物

の素材を考えることができることから、音楽の原点に立ちかえり、音と向き合うことが出来ると考える。現場でも積極的に行ってもらいたいと思う活動である。

②「オノマトペで表現を楽しむ」活動調査からの結果と考察

表6 オノマトペ活動調査結果

回 答	人数
オノマトペという言葉を知り初めて聞き、難しそうに感じたが、色々な動物などの音を考え、その声を真似てみるのが楽しかった。	39名
オノマトペを使ったお話をすることは、ただ単にお話作りだけではなく、音からも想像できるのでやりやすかった。	35名
動物の鳴き真似などがとても上手な人がいて感心した。子どもたちが喜んでくれると思った。	32名
動物や乗り物の音だけではなく、人が出す音（コツコツ歩く）や人の状態（ふぁーあ、眠そう）の音なども出せることがわかって面白いと感じた。	26名
オノマトペブックを作っておけば、現場で子どもたちと楽しく遊べると思ったし、実習などでもつかえるのではないと思った。	18名
オノマトペを声で表すのは少し恥ずかしかったが、やってみると楽しかった。	5名

オノマトペは前述したように擬音語、擬態語、擬声語という意味であり、様々な動物、人の様子などを声で表すことを言う。学生は初めての経験であったようだが、概要を説明した後に、早速色々と真似て声を出し楽しんでいる様子が見られた。3～6名程度のグループに分かれ、オノマトペを表す場面（例えばキッチンやお風呂場、動物園や街の中など）を決め、具体的な音を考えてお話づくりを相談しながら練習を進めていった。こちらの予想以上に楽しんで取り組む姿が見られ、発表においても各グループが物語風に楽しそうに演じていた。このことから、身近な物、生き物、光景、状態などを簡単な言葉で表せるオノマトペ遊びは、子どもたちにとっても日頃の遊びの中で取り入れていける活動であると考えられた。

③「童謡に合わせた拍送り遊び」活動調査からの結果と考察

表7 童謡に合わせた拍送り活動結果

回 答	人数
「拍」「拍感」という言葉を初めて意識した。「拍」の大切さに気付いた。	38名
「拍感」と「リズム感」の違いがわかった。	36名
手拍子を打つことはこれまでたくさん行ってきたが、曲に合わせて「拍」を大切に感じながら隣の人に送ることは、思った以上に難しいが、慣れてくると楽しいと感じた。	35名
「拍送り」と「リズム送り」を途中で変えるのは難しかった。合図を出す、合図で方向を変えることの両方で戸惑いがあった。	24名

「拍送り」という活動において、初めて「難しい」という回答がみられた。普段何気なく手拍子を打ったりしていることを、改めて音楽的に、拍ののって送ることの難しさに直面したように感じていることがわかった。手拍子を打つということは、人の行為の中でも多く行う行為であろう。スポーツの試合に臨むとき、応援するとき、試合が終わって勝利を祝うと

き等々手拍子は欠かせないものであろう。しかし、そこに拍が生まれ、拍子が存在していることに、大半の人は気づかないであろう。故に改めて音楽という枠の中での「拍送り遊び」で、拍を意識し、拍子やリズムにも考えを巡らせることにより、戸惑いや難しさを感じたのではないかと推察される。

しかし、将来保育者になる学生であるからこそ、拍感の大切さ、拍子感やリズム感の大切さに気付けたことは、大変有意義なことであり、この意識をもって子どもたちとの関わりの中で、子どもたちが音楽的な「拍感」を体感できるように援助してもらいたいと考えている。

④「年齢別絵本に擬音をつけて読み聞かせをする」活動調査からの結果と考察

表8 擬音付き読み聞かせ活動結果

絵本と対象年齢	感想	人数
ほちほちいこか (2～3歳)	擬音がわかりやすかった。	33名
	関西弁の雰囲気ユニークだった。	25名
	もう少し声を通ると良かった。	2名
よるくま (3歳)	擬音が多く効果的だった。 擬音があることで絵本に引きこまれた。 声が通っていて聞きやすかった。	24名 23名 21名
ふゆじたくのおみせ (5歳)	長い本だったが、読み手がゆっくりはっきりしていてとてもわかりやすかった。上手だった。	30名
	笑顔で手遊びや読み聞かせができた。	28名
	オノマトベを声ではなく楽器で行っていて興味深かった。	18名
はりねずみのくるりん (2～3歳)	ピアノと歌が上手だった。	34名
	擬音をうまく工夫していた。	26名
	声がよく通っていた。	24名
	絵本からあいさつの大切さがよくわかった。	5名
さつまのおいも (2～3歳)	楽しそうに行っていて、こちらも楽しくなった。	34名
	手遊びと絵本の関連が良かった。	27名
	ゆっくりの読み方で聞きやすかった。	25名
	子ども役への声かけが適切だった。 本の選択が良いと思った。	21名 18名
そらまめくんとめだかのこ (3歳)	読み手の話し方が大変聞きやすく上手だった。	32名
	雨の音などの擬音も場面を表現するために大変適切だった。	29名
	わかりやすかった。 笑顔が良かった。	26名
ぐりとぐらのえんそく (4歳)	擬音がたくさんあり、場面をユニークに表現していて面白かった。	36名
	擬音と読み手のタイミングが完璧だった。	36名
	ドラムを使用していて新鮮だった。	34名
	グループの人数が少なかったのに一番楽しそうに行っていてこちらも楽しくなった。	34名

「年齢別絵本に擬音をつけて読み聞かせをする」活動は事前（第10回授業）に年齢別絵本についてグループで研究したこともあり、スムーズに活動が進行した。10回で選択した絵本を使うグループ、違う絵本を選択したグループと様々ではあったが、絵本の内容を熟知した上で擬音やオノマトベの音を工夫したようであった。

大多数の感想はよかったこととして捉えていたが、2名からの「もう少し声を通るとよかった」という感想が見られた。しかし、回答者の数値も低いことから、恐らく受け止め方の問題になるかと思われた。全体の感想から読み取れることとしては、オノマトペ及び擬音（効果音）についてグループにより様々な工夫があったこと、絵本の読み手の声の通り具合・読む速度などでわかりやすい表現になったこと、擬音と読み手のタイミングが合っていたかどうかで読み聞かせの成果が異なってくると感じたこと、グループ全員が楽しんで行っていたかどうかにより、聞き手の気持ちが変わったこと、笑顔が見られたことについても聞き手の気分の変化があったこと、事前の手遊びが絵本の内容と合っていることなど、多くのことが推察された。

これらのことにより、ただ単に絵本の読み聞かせを行うだけでなく、少しの工夫で受け止め方が大きく違ってくるということが判明したといえよう。絵本に合った様々な音の工夫では楽器のみを考えるのではなく、その場にある色々な物で効果音を考え出すこと、なおかつ読み手に合わせてタイミングよく音を発することなどが、重要なことであると考えられた。

3. まとめ

前述したように保育内容「音楽表現」において、例年はグループによる「音楽遊び」指導案作成と模擬保育発表を行ってきたが、音楽的初心者が毎年半数以上いる養成校の学生では、ピアノや楽器に精通している学生が中心になることが多く、初心者学生は積極的に活動に参加しているとは言い難い状況であった。そのことから、今年度の授業においてはピアノや楽器経験のない初心者であっても積極的・自主的に活動が立案でき、グループの中心になれるような状況をつくり出せることを目指して4つの活動を重点的に行った。

その結果として、みえてきたことは「身の周りにある物の音を聴く」「オノマトペ遊びとオノマトペブックの作成」「擬音付き絵本の読み聞かせ」の3つの活動については経験者・初心者に関わらず、活動を楽しむことが出来たといえよう。これらの遊びを現場においても、子どもたちと共に積極的にを行い、子どもたちに様々な物の音や音楽の楽しさを体感してもらいたいと考えている。

しかし一方で、「童謡に合わせた拍送り遊び」については、うまく拍にのれない者や止まってしまう者が、グループの中に数名ずつ存在したため、周りの学生のサポートで何とか活動が終了するという結果になった。このことは、音楽的な基礎ともいえる「拍」に対する感覚がまだ十分に備わっていないことを示すものであると考えられた。音楽を長い間学んできた者にとっても「拍」に対する自覚はあまりないといってもよいかもしれない。リズム感・テンポ感・音感などは常に意識されているが、「拍」に対する意識は全体的にまだまだ薄いと言えるのではないだろうか。しかし、音楽の主要な要素であるリズム・テンポ・メロディ・ハーモニーの全てを支えているのは「拍」であり、「拍感」であると筆者は考えている。今後は子どもも大人も共に楽しめるような「拍」に関する「遊び」の立案を目指していきたいと考えるものである。

引用文献・参考文献

- 伊藤仁美（2011）「保育者に必要とされる音楽表現力の育成に関する一考察」子ども教育宝仙大学紀要
- 厚生労働省（2017）『保育所保育指針（2017年告示）』フレーベル社
- 近藤久美（2007）「保育者を目指す学生の音楽観－保育者養成校における音楽授業の在り方について－」一宮女子短期大学紀要 No.46 95-105
- 溝口綾子（2012）「保育内容の指導法『表現』における授業方法の検討」帝京短期大学紀要No.17 7-9
- 文部科学省（2016）「中央教育審議会・教育課程部会・第9回幼児教育部会取りまとめ（案）」
- 文部科学省（2017）『幼稚園教育要領（2017年告示）』フレーベル社
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2017）『幼保連携型認定子ども園教育・保育要領』フレーベル社
- 無藤 隆・浜口順子（2007）『事例で学ぶ保育内容 領域 表現』萌文書林
- 無藤 隆（2016）「生涯の学びを支える『非認知能力』をどう育てるか－これからの幼児教育－」ベネッセ教育総合研究所
- 山中愛美（2016）「『保育内容・表現』におけるオペレッタの授業実践」夙川学院短期大学 教育実践研究紀要 No.6 49-52

謝辞

本稿作成に際し、質問紙調査に協力頂いた本学学生の皆様に厚く御礼申し上げます。

学生が考えるいざこざ場面における保育者の対応 —保育内容「人間関係」における事例学習の結果から—

A study of Student's idea about intervention of nursery school teachers in conflict situations among children

赤坂澄香
(Sumika Akasaka)

要旨：

本研究は、子どもの人と関わる力を育てる上で重要な意義をもつ子ども同士のいざこざの場面に対し、保育者養成校の学生はどのような支援をすべきであると考えているのかを明らかにすることを目的とした。学生にいざこざの事例を提示し、それに対する保育者の対応の記述を求めたところ、学生が考える保育者の対応は大きく3つに分けられることが示唆された。その3つとは、「子どもの気持ちに目を向ける対応」、「子どもに解決法を考えさせる方法」、「保育者が解決法を提示する方法」である。また、多様な関わり方を模索することよりも、問題を収束させることを優先する解決先行型の思考であることが推測された。学生たちには、いざこざを解決することが重要なのではなく、子どもたちが解決するまでの過程の中で、友達あるいは保育者との狭間でどのような体験をすることができるのか、その体験で子どもは何を得ることができるかという部分が重要であることを伝えていく必要がある。

キーワード： 保育内容、領域「人間関係」、人と関わる力、いざこざ

I. 問題と目的

保育内容5領域の中のひとつである領域「人間関係」は「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う」（平成29年告示，幼稚園教育要領，保育所保育指針，幼保連携型認定こども園教育・保育要領）ことを目的としている。そもそも、領域「人間関係」は「社会」という名称であったが、平成元年に改変された。この改変の背景には、核家族化や少子化、子ども集団の崩壊、遊びの変化などの子どもを取り巻く環境の変化によって、子どもたちの人間関係を形成する力が低下したことがあり、より一層人とのかかわりを重視するようになったのである。また、平成29年に告示された幼稚園教育要領および保育所保育指針，幼保連携型認定こども園教育・保育要領では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として10の姿が示された。10の姿は5領域から抽出した今の時代に大切にしたい項目（青山，2018）であると考えられ、10の姿のうち「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」の4つは領域「人間関係」に深く関わるものである。4割という割合から考えてみると、今回の改変で領域「人間関係」の比重がより重くなったといえるのではないだろうか。

近年、IT（情報通信技術）が飛躍的な進歩を遂げ、我々の生活を変化させている。人工知能が人間に代わって問題を解決したり、作業したりすることもできるようになった。コミュニケーションは、空間や時間を割いて対面しなくても情報のみを交わし合うことで済むようになった。このような変化は、大人の社会だけで起きているわけではなく、大人の都合や価値観を必然的に背負わされてしまう子どもたちにも影響を与えている。たとえば、現代の子どもに見られがちなテレビやゲーム、スマートフォンなどの視聴時間の多さは、家族や友達などと言葉や表情などを交わしてコミュニケーションする時間を子どもたちから奪っていると言える。社会的に子どもたちのコミュニケーション能力の育成が大切であると謳いながらも、大人たちが利便性を追求して作る社会は、子どもたちが育つ環境により影響を与えているとは言い難く、子どもたちの人と関わる力は低下し続けているのではないかと考えられる。

人と関わる力は、どんなに方法論を説こうと身に付くものではなく、人と関わる経験の中でしか育てることができないと筆者は考える。子どもは集団生活の中で他児と衝突したときに、自分の考えを押し通すことを我慢したり、相手の気持ちを受け入れたり、自分がすべきことを考えたりできるようになっていくのである。そして、その経験を支えるのが保育者である。岡野（1996）によれば、子ども同士のトラブルにおいて保育者の存在が重要であり、トラブル解決のモデルが保育者によって提示されることによって、後にそのような状況が発生した際に自分たちで解決する方略を学習する機会になっているという。また、子ども同士のいざこざは保育者にとっても保育実践にとって大きなひとつの手がかりになる（岡野，1996）という指摘もある。しかし、保育者を目指す保育者養成校の学生にとっては、子どもとの関わりが難しい状況は、子ども同士のトラブル場面であるとの指摘が多くみられる（加藤（2017）、白石ら（2007）、山田（2014）、高橋（2017））。

そこで本研究では、子どもの人と関わる力を育てる上で重要な意義をもつ子ども同士のいざこざの場面に対し、保育者養成校の学生は保育者としてどのような支援をすべきであると考えているのかを明らかにすることを目的とする。本研究で得られた結果から、学生は「保育内容（人間関係）」の授業でどのような学びを得ているのか、そして、授業の中でどのようなことを学生に教授しなければならないのかという課題について考えたい。

Ⅱ. 方法

1. 対象

保育者養成校で「保育内容（人間関係）」を受講している1年生45名を調査対象とした。

2. 調査時期

調査は平成30年7月「保育内容（人間関係）」の第11回目および第13回目の授業で実施した。

3. 調査方法

授業時間内に、子どものいざこざ場面の事例①および事例②を提示し、その場面において「あなたが保育者だったら、どのような声かけ、働きかけ、行動をとるか」という質問をし、具体的な対応を記述するように求めた。なお、事例①は3歳児の事例であり「保育内容 人間関係」（入江ら，2012，P182）より抜粋し、一部筆者が修正したものである。事例②は5歳児の事例であり「演習 保育内容 人間関係」（田代ら，2012，P65）より抜粋し、一部

筆者が修正したものである。事例の内容は下記に示したとおりである。

事例① カズオくんとカイトくん（3歳児）

お弁当後の自由遊びの時間、「カズオくんとカイトくんがけんかしている」と他の子どもが保育者を呼びに来た。行ってみると、2人とも青いカートの縄をしっかりと握っている。横には赤いカートがあり、それもカズオくんが縄を握っている。その横にはシンジくんがいて、黄色いカートを持っている。

保育者「どうしたの？」

カイト「(カズオくんは) 2個持ってるから(僕に) 1個貸して欲しい」

カズオ「両方使いたいの。1個は、もうシンジくんに貸したし…」

保育者「そっか。2人とも使いたくて、取り合いになっちゃったんだ」

(カズオくんとカイトくんは、うなづく)

保育者「でもいつもはバシってぶっちゃうのに、今日はぶたないで我慢してるんだね」

このような場面で、いつも手が出ることが多い2人であったが、今日はお互いに手を出さないうでいた。しかし、両者ともに譲れないという状況であった。

事例② コリントゲームづくり（5歳児）

遠足で拾ってきた様々なドングリで遊んでいるうちに、一人の子どもがコリントゲームを作り始めた。空き箱を使った簡単なコリントゲームから広がり、6人がかりで大きな1メートル四方の段ボール片を使ったゲーム盤を作るに至った。

まだ、製作途中のある日、完成を待たずに勝手にドングリを転がし始めるヒロシ。

「やめろ！まだ途中や」と、ヒロシをマモルが止めに入る。

ヒロシ「転がしてみただけやろ」

マモル「作っている途中やから、あたったら壊れるやろ」

言い合いが始まる。

ヤスシ「転がさないと、ドングリが通るかわからへんやんか」

ワタル「みんな勝手にするなや、ちゃんとしようや。ヒロ君、なんで転がしたん？」

ヒロシ「道にドングリが通るか見たかってん」

マモル「作ってるとき、あかんやろ」

ヤスシ「そしたら、通るのを見たいときは転がして良いか？って聞いたらええねん」

マモル「そうや。そしたら、壊れないようにできるやん」

まだこの時点では、それぞれが好き勝手にするので、「ここに、来んといて」「そこに道作るな」など、言い争いが増え、遊びが崩壊しかけていた。

4. 分析方法

学生から得られた回答の文章をKJ法にて分類した。1文の回答に2つ以上の内容が含まれていると判断される場合には、2文以上に分けて扱うこととした。意味内容の似た文を集めてグループ化し、グループの内容を表すサブカテゴリー名を付けた。さらに、サブカテゴリーを集めてグループ化し、カテゴリー名を付けた。

Ⅲ. 結果

1. 事例①に対する学生の回答結果

(1) 文章数について

事例①について、学生26名から得られた回答を集計した。学生が記述した文章は合計49文、平均1.88文あった。図1に示したとおり、1文で答えた学生が一番多く10名(38%)、次の

で2文が9名（35％）であった。文章量が多い学生で4文（3名、12％）、全く回答を書くことができず0文という学生も1名（4％）いた。

（2）学生が考える保育者の対応

事例①について、学生が保育者の対応として記述した合計49文の内容をKJ法にて分類したところ、7つの観点から類型化することができた。それぞれの観点をサブカテゴリーとし、「気持ちの代弁」、「気持ちの受け止め」、「理由を尋ねる」、「子どもに意見を聞く」、「状況を説明する」、「教え諭す」、「解決策の提案」と名付けた。各サブカテゴリーの文章記述内容の例は表1に記したとおりである。

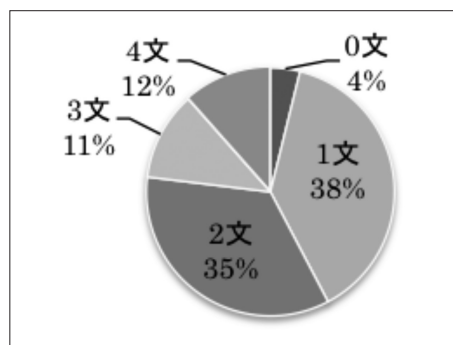


図1 事例①に対する回答の文章数

さらに、サブカテゴリーを3つのカテゴリーに類型化し、それぞれにカテゴリーの名称を付けた。具体的には、サブカテゴリーの「気持ちの代弁」、「気持ちの受け止め」、「理由を尋ねる」は、子どもの気持ちに目を向ける対応であることから「子どもの気持ち」というカテゴリーに集約した。サブカテゴリー「子どもに意見を聞く」、「状況を説明する」は、子どもに意見を聞いたり、状況を説明したりして、子どもに解決の方法を考えさせる対応であると考えられるため、「子どもに解決法を考えさせる」というカテゴリーに収斂した。また、サブカテゴリーの「教え諭す」、「解決策の提案」は、保育者が解決策を提案したり、規範を伝えて解決に導く対応であると考えられるため、「保育者が解決法を提示」というカテゴリーにまとめた。

第1のサブカテゴリー「気持ちの代弁」は「一緒に遊びたいんだって」、「お友達も使いたいんだって」といったトラブルの相手の気持ちを保育者が代弁するという内容であり、このような回答を書いた学生は3名（12％）であった。

第2のサブカテゴリー「気持ちの受け止め」は「叩かなかったのは偉いね」、「嫌だったね」、「1個貸してあげて優しいね」というように保育者がトラブル時の子どもの感情を受け止めたり、認めたりする内容であり、7名（27％）の学生に記述が見られた。

第3のサブカテゴリー「理由を尋ねる」は「どうして2つ使いたいのかを聞く」、「譲れない理由を聞く」といった子どもに言動の理由を尋ねるという内容で、7名（27％）の学生が挙げていた。

第4のサブカテゴリー「子どもに意見を聞く」は「どうしようか」と保育者が子どもに投げかけ、子どもに考えを聞くという内容であり、回答者数は3名（12％）であった。

第5のサブカテゴリー「状況を説明する」は「お友達は1つも持っていないね」、「みんなが同じ気持ちで使いたいと思っているよ」というふうに保育者が子どもに状況を伝えるという内容であり、3名（12％）の学生にこうした記述が見られた。

第6のサブカテゴリー「教え諭す」は「みんなのものだからみんなで使おうね」、「一緒に遊んだ方が楽しいよ」、「順番やルールは守らないとだめだよ」といった保育者が規範を子どもに伝える内容であり、回答者数は4名（15％）であった。

第7カテゴリー「解決策の提案」は「1人ひとつ使って遊ぼう」、「時間を決めて順番に使

おう」、「1回貸して後で返してもらおう」、「みんなで遊ぼう」、「くじ引きで使えるカードを決めよう」といった具体的に問題が解決する方法を保育者が子どもに示すものであり、このように答えた学生は22名（85％）と一番多く見られた回答であった。

カテゴリー別に見ると、合計49文中一番多く見られた記述は、「保育者が解決法を提示」で26文（53％）、次いで「子どもの気持ち」が17文（35％）、「子どもに解決法を考えさせる」が6文（12％）であった。

表1 各サブカテゴリーの文章記述例（事例①）

カテゴリー	サブカテゴリー	文章記述例
子どもの気持ち	気持ちの代弁	一緒に遊びたいんだって お友達も使いたいんだって
	気持ちの受け止め	叩かなかったのは偉いね 嫌だったね 1個貸してあげて優しいね
	理由を尋ねる	どうして2つ使いたいのかを聞く 譲れない理由を聞く
子どもに解決法を考えさせる	子どもに意見を聞く	どうしようか
	状況を説明する	お友達は1つも持っていないね みんなが同じ気持ちで使いたいと思っているよ
保育者が解決法を提示	教え諭す	みんなのものだからみんなで使おうね 一緒に遊んだ方が楽しいよ 順番やルールは守らないとだめだよ
	解決策の提案	1人ひとつ使って遊ぼう 時間を決めて順番に使おう 1回貸して後で返してもらおう みんなで遊ぼう くじ引きで使えるカードを決めよう

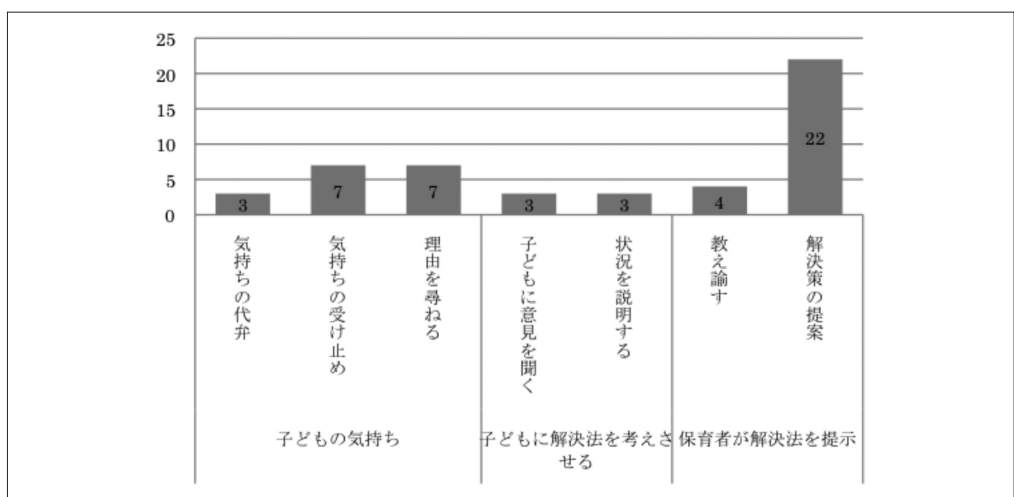


図2 学生が考える保育者の対応（事例①）

2. 事例②に対する学生の回答結果

(1) 文章数について

事例②について、学生37名から得られた回答を集計した。学生が記述した文章は合計54文、平均1.46文あった。図3に示したとおり、2文で答えた学生が14名（38%）と多かった。事例②においては、全く文章が書けておらず0文という学生が12名（32%）もいた。次いで3文が6名（16%）、1文が4名（11%）、4文が1名（3%）という結果であった。

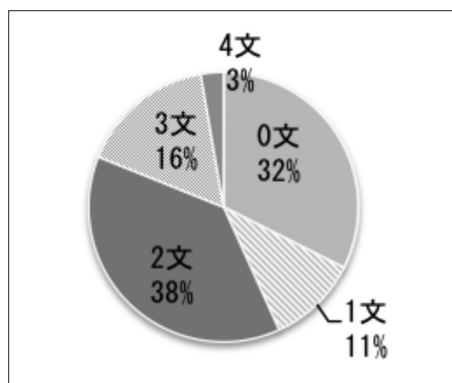


図3 事例②に対する回答の文章数

(2) 学生が考える保育者の対応

事例②について、学生が保育者の対応として記述した合計54文の内容をKJ法にて分類したところ、6つの観点から類型化することができた。それぞれの観点をサブカテゴリーとし、「気持ちの代弁」、「子どもに意見を聞く」、「話し合いをするように促す」、「謝罪の提案」、「教え諭す」、「解決策の提案」と名付けた。各サブカテゴリーの文章記述内容の例は表2に記したとおりである。

さらに、事例①のときと同様に、サブカテゴリーを3つのカテゴリーに類型化し、それぞれにカテゴリーの名称を付けた。具体的には、サブカテゴリーの「子どもに意見を聞く」、「話し合いをするように促す」は子どもたちに解決の方法を考えさせる対応であると考えられるため、「子どもに解決法を考えさせる」というカテゴリーに収斂した。サブカテゴリーの「謝罪の提案」、「教え諭す」、「解決策の提案」は、保育者が解決策を提案したり、規範を伝えて解決に導く対応であると考えられるため、「保育者が解決法を提示」というカテゴリーにまとめた。サブカテゴリー「気持ちの代弁」は集約できるサブカテゴリーが他に存在しなかったことと、事例①のカテゴリーに合わせるため、「子どもの気持ち」というカテゴリー名を付けた。

第1のサブカテゴリー「気持ちの代弁」は「ヒロシがなぜそのようなことをしたのか他の子どもに説明する」、「ヒロシの考えがわかるように代弁する」など、いざこざの原因を作ったと考えられる子どもの気持ちや考えを保育者が代弁するという内容であり、3名（8%）の学生に記述が見られた。

第2のサブカテゴリー「子どもに意見を聞く」は「ひとりひとりの意見を聞く」、「みんなの意見を聞く」、「どうしたらいいか聞く」という内容で、このような回答は16名（43%）であった。

第3のサブカテゴリー「話し合いをするように促す」は「話し合うように声をかける」、「話し合って役割分担を決めるように促す」、「話し合いをさせ、遊びのイメージを共有させる」といった内容であり、25名（68%）と多くの学生が挙げた対応方法であった。

第4のサブカテゴリー「謝罪の提案」は「ヒロシに謝るように言う」のように、いざこざの原因を作ったと考えられる子どもに他の子どもに謝罪するように提案するという内容であり、2名（5%）の学生に記述が見られた。

第5のサブカテゴリー「教え諭す」は「他人の気持ちも考えて行動しようと言う」、「みん

などで頑張って協力するように声をかける」など、どうすべきかという規範を保育者が子どもに伝える内容であり、回答者数は4名（11%）であった。

第6のサブカテゴリー「解決策の提案」は「何個かのグループに分ける」、「解決策を提案する」、「役割を決めてあげる」というように保育者が解決に向けて介入する内容であり、4名（11%）の学生に記述が見られた。

カテゴリー別に見ると、合計54文中一番多く見られた記述は、「子どもに解決法を考えさせる」で41文（76%）、次いで「保育者が解決法を提示」が10文（19%）、「子どもの気持ち」が3文（5%）であった。

表2 各サブカテゴリーの文章記述例（事例②）

カテゴリー	サブカテゴリー	文章記述例
子どもの気持ち	気持ちの代弁	ヒロシがなぜそのようなことをしたのか他の子どもに説明する ヒロシの考えがわかるように代弁する
子どもに解決法を考えさせる	子どもに意見を聞く	ひとりひとりの意見を聞く どうしたらいいか聞く
	話し合いをするように促す	話し合うように声をかける 話し合って役割分担を決めるように促す 話し合いをさせ、遊びのイメージを共有させる
保育者が解決法を提示	謝罪の提案	ヒロシに謝るように言う
	教え諭す	他人の気持ちも考えて行動しようと言う みんなで頑張って協力するように声をかける
	解決策の提案	何個かのグループに分ける 解決策を提案する 役割を決めてあげる

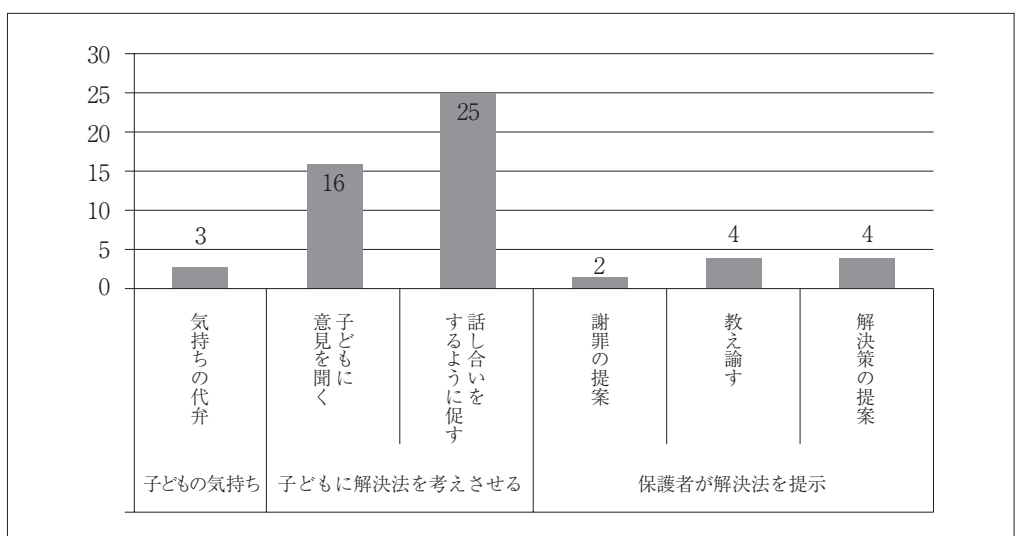


図4 学生が考える保育者の対応（事例②）

3. 事例①と事例②に対する学生の回答結果の差異

事例①に対する学生の記述内容をカテゴリー分類した結果と、事例②に対する学生の記述内容をカテゴリー分類した結果を比較した（表3）。その結果、事例①に対しては「保育者が解決法を提示」という対応が多く見られた。一方、事例②においては「子どもに解決法を考えさせる」という対応方法を書く学生が多かった。これは事例①の対応方法としては1番少なかった対応である。また、事例①では一番多かった「保育者が解決法を提示」は事例②では大幅に減少していた。各カテゴリーの出現数に有意な差があるかどうか検討するため χ^2 検定を行ったが、 $\chi^2(2) = 19.09$, $p > .05$ で有意差は認められなかった。

表3 事例①と事例②に対する回答の各カテゴリー出現数

カテゴリー	事例①	事例②
子どもの気持ち	17 (35%)	3 (5%)
子どもに解決法を考えさせる	6 (12%)	41 (76%)
保育者が解決法を提示	26 (53%)	10 (19%)
合計	49	54

IV. 考察

1. いざこざ場面において学生が考える保育者の対応

本研究では、保育者養成校の学生に、子どものいざこざ場面の事例を提示し、その場面において「あなたが保育者だったら、どのような声かけ、働きかけ、行動をとるか」という質問をし、具体的な対応を記述するように求めた。学生の回答を集計した結果、まず課題として感じるはその記述量の少なさである。事例①では平均1.88文、事例②では平均1.46文であった。また、対応方法をまったく書けず0文という学生も見られた。加藤（2017）は保育者養成校の学生が初めての実習で起きた困難場面として一番多く挙げられるのは、子ども同士のトラブルへの対応だと述べている。また、白石ら（2007）も経験的な蓄積が少ない保育者養成校の学生にとって、保育参加や保育実習において、子どもとのかかわりが難しい状況は、子ども同士のトラブル場面であると指摘している。これらの指摘にあるように、やはり学生にとって、子どもたちのいざこざ場面は対応に苦慮する場面であることが記述量の少なさにも表れていると言えよう。

また、学生から得られた回答の文章をKJ法にて類型化したところ、いざこざ場面において学生が考える保育者の対応は大きく3つに分けられることが示唆された。その3つとは、「子どもの気持ちに目を向ける対応」、「子どもに解決法を考えさせる方法」、「保育者が解決法を提示する方法」である。そして、 χ^2 検定において有意差は認められなかったものの、3歳児のいざこざ場面では「保育者が解決法を提示する方法」が多く、5歳児のいざこざ場面では「子どもに解決法を考えさせる方法」が多い傾向が見られた。学生たちは「保育内容（人間関係）」の授業において、3歳児はまだ他者の心を類推する力や自分を統制する力が未熟であることを学んでいる。そのため、学生らは3歳児の場合は子どもたち自身でいざこざを収束させるのは難しいと捉えているのだと推測される。したがって、保育者が解決法を提

示す対応を選択することが多くなるのであろう。一方、5歳児は自分たちで考え、解決方法を導き出す力や人を思いやる力、予測し判断する力が育ってきていることを授業で学生たちに伝えているため、5歳児に対しては「子どもに解決法を考えさせる方法」を選択することが多いのだと考えられる。良く言えば、学生は授業で学んだことを事例に対して生かそうとする姿勢があると言える。しかし、悪く言えばマニュアル的に対応を選んでいるようでもある。いざこざの場面では、関わり方が単一では、その関わり方がうまくいかなかった場合、いざこざを解決することができなくなってしまう。最悪の場合、もっといざこざの状況を深刻にしたり、子どもたちからの信頼を失うこともあるかもしれない。発達段階に応じた対応をすることは基本であるが、あらゆるケースを想定して、いろいろな対応を考えることも必要ではないだろうか。

白石ら（2007）はトラブル場面の現象は「身体的攻撃」「泣き」「言い合い」「保育者に訴え」「否定的感情」であるとし、トラブルの原因として「遊びや仲間への加入」「モノ・場所の取り合い」「生活や遊びのルールズレ」「イメージのズレ」「不快な行為」「不快な言葉」「勘違い」を挙げている。これらがさまざまに組み合わせることで、いざこざが生じているのである。そして、現象や原因、さらに子どもの性格や行動特徴などさまざまなものを考慮しながら対応していくことが求められ、保育者は多様なレパートリーの中から関わりを選択しているのである。しかし、学生の記述は1つか2つの対応方法で、さまざまなことを想定したり、ねらいを立てて対応を考えることができているとはいえない。たとえば、今回の5歳児のいざこざ場面である事例②に対する回答では、何らかの直接的介入をするという回答しか見られなかったが、暴力などが見られず危険な場面でなければ、子どもたちにすぐに声をかけたりせず、子どもたちがどのように行動するか見守るという対応もあってよいだろう。小原ら（2008）は、いざこざへの対応と保育者の経験年数について、保育経験が豊富な保育者はそうでない保育者に比べてトラブルに関する多様な関わり方の選択肢を用い、よりトラブルを通して子ども同士の人間関係を拡大させる傾向があることを明らかにした。このことから、保育者は経験の中で関わり方のレパートリーを増やしていくものと予測するが、現場に出たときに適切な対応ができるように、授業の中で多様なパターンの関わり方を教えていく必要があると考える。

また、金元ら（2014）は、保育学生はトラブル場面において表面的理解の基に解決先行型の関わりに至る特徴があることを指摘している。本研究の調査対象である学生たちも、状況や子どもの気持ちを深く理解し、多様な関わり方を模索することよりも、問題を収束させることを優先する解決先行型の思考であることが推測できる。学生たちには、いざこざを解決することが重要なのではなく、解決に至るまでの過程の中で、子どもが友達あるいは保育者との狭間でどのような体験をするのか、その体験で子どもは何を得ることができるかという部分に着目することが、人と関わる力を育てていくうえで重要であることを伝えていく必要がある。

2. まとめと今後の課題

授業の中で事例を提示し、学生に対応の検討を求めた際の反応において「正解はあるのか」という言葉をよく耳にする。学生は正解をすぐに求めようとしたり、正解をひとつに絞ろうとしがちである。この傾向が問題を収束させることを優先する解決先行型の思考につながっ

ているようである。しかし、子どもとの関わりにおいて、正解はすぐに見つかるものではないと筆者は考える。子どもたちと丁寧じつくり関わることを大事にした結果として、正解は見つかるのではないだろうか。

また、学生は授業で学んだことをマニュアル的にインプットしがちであるが、授業で学んだことから発展させていろいろなことを考えてほしい。もっと主体的に学ぶことが実践力につながるのではないかと考える。「保育内容（人間関係）」では、アクティブラーニングとして、事例学習およびグループディスカッションを取り入れているが、より主体的な学びをとおして、学生たちに応用力や実践力を身につけさせることが今後の課題である。

【引用文献・参考文献】

- 青山佳代（2018）；「保育者養成における保育内容指導法に関する一考察 - 『環境』と『人間関係』に注目して-」, 柳城こども学研究, 1, 31-49.
- 福田真奈・金元あゆみ（2016）；「保育者と学生はいざこざにどのように関わっているか - いざこざへの介入と指導に着目して-」, 白鷗大学教育学部論集, 10（1）, 69-93.
- 入江礼子・中野圭子・守巧・矢吹美美子（2012）；『保育内容 人間関係』, 萌文書林.
- 加藤由美（2017）；「実習生や若手保育者の困難場面における保育方法についての一考察」, 新見公立大学紀要, 38, 97-102.
- 厚生労働省（2017）；『保育所保育指針』
- 文部科学省（2017）；『幼稚園教育要領』
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2017）；『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』
- 岡野雅子（1996）；『人間関係の発達心理学2 仲間関係の発達』, 佐藤真子編, 培風館.
- 白石敏行・友定啓子・入江礼子・小原敏郎（2007）；「子ども同士のトラブルに保育者はどうかかわっているか - 学生の保育記録の分析結果 -」, 研究論叢, 57, 287-299.
- 高橋靖幸（2017）；「子どもの対人葛藤場面における保育者のかかわり - 『実践の方法』に着目した保育と学生指導のあり方について-」, 人間生活学研究, 8, 89-101.
- 田代和美・松村正幸（2012）；『演習 保育内容 人間関係』, 建帛社.
- 山田秀江（2014）；「教育実習で学生が感じた子どもとのかかわりの難しさについて」, 日本保育学会第67回大会発表要旨集, 991.
- 山田秀江（2017）；「非認知能力を育む保育に関する一考察 - 喧嘩場面での援助方法から-」, 四条畷学園短期大学紀要, 50, 48-56.

「飼育栽培」の授業実践のまとめ

Summary of teaching practice of “breeding cultivation”

山嵯早苗

(Sanae Yamazaki)

要旨：

本研究は、幼年教育における「飼育栽培」の授業内容をどのように展開することができるかと考えながら実践してきた9年間の授業記録の分析である。

「飼育と栽培」のうち、学校動物飼育は、現在さまざまな事情で困難な状況にある。動物と継続的に触れ合い、その体験を学習に繋げていくことは重要な課題であるが、意識的に研究している実践は少ないのが現状である。また食育と絡めて栽培活動も行われるようになってきてはいるが、それをどのような学習に発展させていくのかという視点が現状では不足しているように思われる。体験活動をどのような教科領域と関連させて学習に仕組んでいくことができるのか、著者が小学校教員時代に開発した授業を基に、本授業でも学生たちが実際に体験し、その意義について討論し、理解していくような授業を心がけてきた。

学生の感想や思考からこれらの体験活動がどのような学習に高められるのかを分析し、まとめていきたい。

キーワード：学校動物飼育 栽培活動 体験を学びにつなげる 表現活動 生命尊厳

I. 研究の背景と目的

本学の子ども教育学科で、小学校教員になるための生活科関連の「生活」・「飼育栽培」（2年次履修）、「生活科指導法」（3年次履修）の3科目を2010年から担当している。いずれも選択制の専門科目であるが、「飼育栽培」は、演習形式であるため、3科目の中では、毎年受講者数が一番多い授業である。

この授業のねらいは、「小動物の飼育や簡単な植物の栽培を実際に体験する中で、生命との関わり方を学び、小さな生き物からたくさんの学びができることを自分が体験し、意欲的に指導できるようにする」ことであり、授業の概要に「小動物や草花の育て方を体験的に学び、保育の場に活用できるようにする」とあるように、保育者となる学生たちにも向けた授業である。

都会の短大で、地域や環境を活かして生き物との触れ合いや栽培活動をどのように行ってきたのか9年間の授業実践を分析する中で、この授業の意義を明らかにしていきたい。

II. 研究の方法

「飼育栽培」の授業で、「学校飼育動物」をどのように取り上げてきたのか、また埋立地のキャンパスで「栽培活動」をどのように展開してきたのか、その方法と内容の変遷から、特

微的な授業例を基に「飼育栽培」の授業価値を考察する。この授業は、再来年度以降、幼児教育の分野で行われることになり、来年が最終授業となる予定である。今後は、小学校教師養成のための「生活科指導法」の授業の中で飼育と栽培の活動をどのように取り入れていくのかを研究課題としていきたいと考える。

Ⅲ. 授業記録

1. シラバス

(太字は本論文で記述しているところ)

回 数	授 業 内 容
第1回	ガイダンス
第2回	飼育と栽培・採集活動の教育的な意義—「生き物を育てた喜びと悲しみを心に刻む」
第3回	季節と生き物 ①春 有明キャンパスの草花調べ
第4回	有明農園づくり さつまいもの苗植え、野菜の種まき
第5回	生き物ランドづくり おたまじゃくし・ザリガニなどの飼育 畑の観察や植物の世話
第6回	ヤゴがトンボになる瞬間 畑の観察や植物の世話
第7回	学校現場における動物飼育の現状と問題 全国学校飼育動物研究大会の報告集から
第8回	畑の観察や植物の世話 観察記録「ありあけ農園だより」
第9回	野菜料理に挑戦！
第10回	季節と生き物 ②夏 実践論文「のはらたんけんたい」の活動を読む
第11回	あさがおの色水遊びやたたき染め
第12回	「ザリくんの目はビー玉」—生き物の飼育から広がる多様な表現活動
第13回	獣医師と一緒にふれあい実習
第14回	葛西臨海水族園の見学
第15回	まとめ

2. 「飼育栽培」の授業で取り上げた生き物体験と学習へのつながり

本授業では、小学校や幼稚園、保育園などで飼育しやすい小生動物としてザリガニ・ヤゴ・うさぎ・チャボ・カイクなどを取り上げてきた。代表的な生き物実践について述べる。

(1) ザリガニと遊んだ経験を多様な表現活動へ

幼年期の児童にとって身近な生き物で魅力的なザリガニは、生活科の教科書にも大きく取り上げられている。ザリガニの継続的な飼育の中で学ぶことは実に多い。

著者の小学校における教育実践の論文(注1)を紹介したり、大学生にその体験の一部を味あわせたいと毎年子どもたちと釣ったザリガニを授業に持参したりした。虫嫌いの学生を始め、ザリガニに触れない学生がいる現状である。学生同士がザリガニと1時間たっぷり遊ぶ中で、動きの特徴や体の仕組みなどを学ぶのであるが、やはり幼少期にザリガニと触れ合った体験を持つ学生が授業で活躍する。著者の授業実践例として、ザリガニ飼育の体験を基にした創作曲で音楽会に参加した「ザリ君の目はビー玉」(注2)、「のはらうた」づくり、そして、「美術館で踊る生き物ダンス」(注3)など「生き物の飼育体験を表現活動につなげた実践」を取り上げた。中でも子どもたちとの授業から生まれた全6曲からなる創作組曲「ザリ君の目はビー玉」は、毎年の授業で学生たちと一緒に歌ったが、驚きとともに創作活動の楽しさを味わうことができるものだった。

(2) うさぎを抱く体験学習

動物飼育のねらいは、生命の大切さを実感することであり、そのために人間と同じように体温があり、動悸を感じることでできる哺乳動物との触れ合いが重要である。そこで、江東区立東雲小学校のウサギを借りて「うさぎを抱く体験学習」を行った。

この飼育の授業を始めるに当たって「全国学校飼育動物研究会」の中川美穂子先生にお世話になった。「動物との触れ合いは幼年期から必要であり、獣医師と連携して学校飼育動物の世話をすべきだ」という考えの同研究会を知り、獣医師でもある中川先生に授業に来ていただいた。夏休みに入った小学校の教室を借りて中川先生の講義と、飼育委員会の児童が連れて来てくれたウサギと先生が持参してきたチャボの抱き方の実習をした。

これは、貴重な経験であったが、学生数が多く、老齢化しているウサギが大勢に抱かれると負担が大きいことなどから数年後には、やることができなくなってしまった。

(3) ヤゴを育てて問いを立てる

小学校のプール掃除で大量に捕獲できるヤゴを使った授業「ヤゴ救出作戦」が、全国の小学校で行われていたが、2011年の3・11以降、放射能汚染のため、小学校のプールでのヤゴ捕りを禁じた自治体が多い。

「ヤゴ救出作戦」は、子どもたちにとって身近な小生物の捕獲から飼育、羽化との遭遇など、簡単でさまざまな学びが詰まった優れた单元である。ヤゴの羽化は、明け方から早朝に行われるため、捕まえたヤゴは家庭に持ち帰らせると、家族で羽化の瞬間を写真に撮ったり、抜け殻を標本にしたりして学校に持って来る児童がいた。家庭の教育力の差が歴然としてしまうが、その持参した写真や標本から学級全体で学び合うことができた。

本授業では、著者が千葉市内の小学校のプールで捕獲したヤゴを運んできて学生たちに飼育させたのだが、いろいろな困難があった。本学まで1時間も車にゆられてくるため、ヤゴが弱ってしまったり、ある年にはヤゴをロッカーに放置して腐らせてしまう学生がいたりして、羽化まで見届けることができた学生は少数であった。飼育する時期がちょうど実習期間と重なってしまったことも、羽化まで育てるという強い意欲を持つことができにくい原因ともなった。このヤゴの飼育体験は、それをどう学びにつなげるかと考え「問いを立てる」という課題設定をした。簡単に言えば、飼育を通して疑問を持ち、それを調べていくという言わば総合的な学習の学び方であったが、80名以上の大学生のうち、数名が飼育活動を体験しても問いを立てることができないという実態がわかった。これは、飼育体験が飼育活動のみに終わってしまい、そこから何に気付き、何を課題追求するのかという学び方に繋げることができない大学生たちの姿であった。この授業についての学生の意識の変化は、Ⅳの2で詳述する。

(4) 葛西臨海水族園の見学

動物園の見学学習が位置づけられている。教師になると事前に調査に行き、見どころや安全への配慮などを考え準備するが、まずどこの園でも学校でも行われている体験学習である。本授業の1年目は、子ども動物園として定評のある千葉市動物公園の見学を行った。子どもコンタクトコーナーでハムスターやモルモットを抱いたり、ヤギの餌やりや糞の掃除をしたりしながら動物と直接触れ合うことができた。しかし、本学から遠いため交通費が高く、次

年度から大学に近い葛西臨海水族園の見学に代えた。この水族園は、子どもたちに水棲生物との触れ合いを体験させる水族園として人気があり、東京湾の生物についても詳しく学ぶことができる。しかも電車で2駅の近さであり、前後に他の授業がある学生でも参加できる立地の利点があった。

この見学学習では、「見学のためのしおり」や「見どころ紹介のパンフレット」づくりを課題にしたこともあったが、後半は水族園の「ウォッチングシート」というクイズ形式の課題を利用することにした。初級・中級・上級編とあるので、主に上級編からの出題にした。ただ見学するのではなく、水棲生物についてのクイズ内容をリサーチしながら見学することで、大学生にふさわしい学びの時間にすることができたのではないだろうか。

3. 有明キャンパスでの「栽培活動」

(1) 初めての野菜の栽培—甘藷の魅力

2010年、初めての栽培は、畳1枚分の畑二面にサツマイモの苗を植え、大き目のプランターに野菜の苗を植えた。キャンパスの小さな畑を「有明農園」と名付け、収穫した野菜で夏野菜料理をつくった。そして収穫の秋、著者は後期の授業がないため大学に行かなかったのだが、他の先生が学生たちと芋ほりをして事後の授業を引き継いでくれた。キャンパスでの栽培活動は、農園の側を通る教職員、造園業者、学生たちにいろいろな応援をしてもらうことでスタートすることができた。

小学校や保育園、幼稚園では、サツマイモの栽培をよく行う。なぜなのかを文献で調べたらその理由が判明した。甘藷とは、実に大事な食料であった。江戸時代には、飢饉から人々を救った救荒作物であるという話があったことなども取り上げた。ちょうど本を出版したところだったので、サツマイモの歴史を語ることができた（注4）。学生たちは、「さつまいも博士」になって、毎回、甘藷についてのさまざまな調べ学習を授業の始めに発表してくれた。小学校の教材としてもサツマイモは非常に魅力的である。

まず、植え方、子どもたちにとって種以外の植物を植えるのは、初めての体験である。江戸時代の人々も種イモを植えるのではなく、つるを植えるという栽培方法が分からず、失敗をしていたようだった。苗をほとんど土に埋めてしまう船底方式を採用した。

また肥料をやらなくてもよく、砂地などでよく育つこと、肥料をやり過ぎた年は、ほとんど実らなかった。実は、有明農園では、最初の年が一番よく実り、それ以降、サツマイモの栽培は上手くいかなかった。石灰を入れて連作を防ぐ工夫もしたが、畑の周りの木々が大きくなり過ぎ、年々畑の日当たりが悪くなったというのが一番の原因であった。

次に、青々と茂るイモの数より多い葉。畑では、どこまでも伸びるつるをひっくり返して育てる。その葉柄部分を砂糖と醤油で煮ると蒟のようになめらかに食べることができる。

小学生は、芋ほり時に、長いつるを使って縄跳びや綱引きをしたり丸めて丈夫なりースをつくったりする。また芋ほりの絵や土の中の想像画を描いたり劇にしたりとさまざまな造形活動や総合的な表現活動として創意的に楽しむことができる優れた教材である。

また収穫したイモを使ってさまざまな料理が楽しめる。本学でも毎年大学祭で、サツマイモ料理をつくって販売してきた。蒸しパンやスイートポテト、おばあちゃんから教えてもらった茶巾絞りなどをつくってきた。毎年卒業生との交流の場ともなっている。

(2) 夏野菜の栽培は班活動で

4月の授業開始時からプランターで土づくりを始め、どんな野菜を栽培するかグループごとに話し合っただけで連休前に苗植えを終えた。春播く野菜は夏野菜であり、早ければ6月半ばには、花が咲き実り始める。つぼみや花、青い実などを発見した時は、自分で育てている実感や喜びがあり、収穫を楽しみにしていた。しかし、6月半ば過ぎには2週間の保育実習があり、その間に早く育つキュウリやミニトマト、ナスなどが熟れすぎてしまうのが悩みだった。毎年、これが難所だったが、冷蔵庫で保管して7月の夏野菜料理に備えた。30センチを超えるお化けきゅうりが沢山収穫できたが、その料理法として、「きゅうりもみ」という昔の人の知恵も実践してみた。グループごとにどんな料理を作るか相談し、ネットで作り方を調べ、和気あいあいとやることができた。育てた野菜を調理するこの時間が一番楽しそうであり、飲食店でアルバイトをしている学生たちが腕を奮っていた。

当初、春播きの野菜として何を育てるか提起すると、野菜の種類から考えていたが、料理を知った学生たちの中に、食べたい料理から必要な野菜を考えるという傾向が出てきた。カレーが食べたいので、ニンジン、ジャガイモ、玉ねぎを育てたいという発想である。ニンジンや玉ねぎは、種まきや植え付けが授業開始以前の時期となり、この授業期間では難しい。やはり、「夏野菜を育てる」ということを第一義にすることが必要だった。しかし、この栽培する野菜を考える時間は、重要だった。班ごとに栽培したい野菜名を黒板に書き出し、列記した一覧表を見ながら植える時期や収穫時期、プランターで栽培できるかなどを全員で検討したことにより、栽培活動の初歩的な理解が進んだ。中には、農業高校でキュウリを種から育てた経験があるという学生もいて驚かされたが、多くの学生は、小学校のアサガオ、ミニトマト以来の栽培活動であった。一方、家庭菜園をやっているという学生は、虫食いや病気の発生についての対応などまで考えることができて、よい刺激を与えてくれた。また栽培がうまく行かなかった野菜として、オクラやトウモロコシ、ゴーヤなどがある。オクラは、キャンパスに集まる鳥たちに若い芽を食べられてしまうことが分かった。そこで、案山子をつくって対応することを考えたが、案山子づくりも造形感覚で楽しみながら行った。

(3) 観察記録「ありあけ農園だより」の提出を評価に

学生たちには、ほぼ毎週、観察した様子や疑問などを「ありあけ農園だより」という観察記録に表して提出することを課した。観察記録は小学校でもさかんに行われるので、指導者となる大学生にとってもその表現活動は大事であると考えたからだ。生活科では、思考・表現活動が評価の観点項目となっており、本授業の評価の観点として重視した。

この授業の評価は、日常の感想用紙の内容と「ありあけ農園だより」の観察記録、そしてザリガニやヤゴのレポート、水族園見学のウォッチングシート、そして授業のレジメの提出で行った。これらのポートフォリオは、授業への出席を軽視する学生にとっては試験の点数での評価と違い、かえって難しいものでもあった。しかし、点数換算できない生活科の学びとして、体験して自分が得たものや疑問に思ったものをまとめるという活動を重視し、その力を付けたいと考え、毎年このような評価方法を行ってきた。

Ⅳ. 授業から見た学生の変容

1. 「いのちを学ぶ―獣医師と一緒にふれあい実習」(2011年度の授業から)

(1) 動物とのふれあい実習の計画

この授業を担当するにあたって、「全国学校飼育動物研究大会」に参加し、事務局長で獣医師の中川先生の指導を受けてきた。昨年度、「飼育栽培」を受講した学生たちも夏休みに東京学芸大学付属小学校で開かれた中川先生の「ふれあい実習」に参加し「動物の抱き方がわかってよい経験ができた」と喜んでいて。そこで、本学にも獣医師に来てもらい、隣の東雲小学校と共同でふれあい実習ができないか探ってみた。しかし、江東区の獣医がうまく見つからず、中川先生自身が来てくださった。

(2) ふれ合い実習の実際

①目標 ③将来、保育や教育の現場で動物飼育に携わる大学生たちが、実際に学校で飼育する動物の体に触れ、いのちのぬくもりを実体験する。

①獣医師から動物飼育の意義を聞き、抱き方や飼育上の注意点などを理解する。

②当日の流れ

時間	内 容	準備
準備10分	会場の東雲小学校 4階の特活教室に移動 事務局の協力で機器の用意 3年生が飼育委員の子どもたちとウサギを飼育小屋から運ぶ	機器 ウサギ
講義 40分	「園・小学校での動物飼育の意味と留意点」(中川美穂子) 動物飼育体験は言葉で伝えられない大事なことを伝え、心・いのち・脳を育む (1) 学校での動物飼育の目的―継続飼育で生命尊重の心と思いやりを育てる (2) 学齢による飼育体験教育のあり方 (3) 学校での飼育の留意点など	「園・小学校での動物飼育の意味と留意点」
ふれあい タイム 30分	2つの班(チャボ・ウサギ)に分かれ、輪をつくる。 各班の真ん中に1羽ずつ動物を抱いた獣医師(教師)が座る。 正座してバスタオルを載せた膝の上でゆっくり動物の抱き方を教わる。 慣れてきた学生が真ん中の役を果たし、リレー形式で順に動物を抱く。 全員がウサギとチャボの両方を抱く体験をする。 聴診器で心音を聴く。	・チャボ ・ウサギ バスタオル・ 新聞紙・ダンボール箱
まとめ	レポートの課題提示：ふれあい体験が自分にとってどんな意味を持ったか。	用紙配布

暑い中を1時間半かけて西東京からチャボを2羽連れて中川先生が小学校に来校し、昨年、飼育栽培の授業を受けた3年生たちがサポーターとして参加してくれた。

講義が始まると、すぐチャボがときめく声を何度もあげ始めた。落ち着かせようとしたが、なかなか声が止まらなかった。そこで、中川先生は、片手でチャボを抱きながら話を続けた。内容は、子どもたちにいのちの大切さをしっかり教えるには時期があること、低学年までのうちに哺乳動物に直接触れていのちの鼓動を聞くことが必要であると聴診器を使って、動物たちの心音をマイク越しに聞かせた。

講義の後、20名の学生が2つのグループに分かれ、バスタオルを膝に載せて1人ずつ、うさぎとチャボを抱いた。抱いた人が次の人の膝の上に乗せてリレーしていくのだ。怖がって輪に加わらない学生が何人かいたが、中川先生や友だちに励まされて抱けるようになった。

1名は、どうしても抱けなかった。チャボは、学生たちになじみのない動物だったが、羽の下に手を入れると誰でも抱くことができた。

(3) 学生の変容

授業前にウサギとチャボの絵をかかせたところ、「チャボって何？」とほとんどの学生が聞いた。ニワトリの小さいタイプだと言うと、それらしき絵を描いた。授業前と授業後にウサギとニワトリの絵を描かせて比較するとよいということを聞いていたので、このレポートの最初の課題にした。ほとんどの学生が、授業前と授業後では、絵が変わっていた。

この講義と動物とのふれ合いを経験して書いた文から、学生が感じたことの第一は、いのちの大切さと幼少時に哺乳動物に触れる経験をすることの意味であった。また、将来、保育士や幼稚園教諭や小学校教員などになったら、こんな飼育活動をしたいというイメージを持ったことがわかった。飼育活動の意味を深く考えていた文を取り上げてみる。

①人間を理解するために哺乳類を飼うのだ（Rさん）

「今回、中川先生のお話を聞いて、動物とふれあうことがこんなにも大切だったんだなと思った。また、人間を理解するために哺乳類を飼うと聞いて、今までそういうことを考えたことがなかったが、確かに人間も同じ哺乳類なので、そういうことにつながるのだなと思った。動物に愛情を注ぐほど、神経が深くなると知り、すごいなと思った。最近では、本当に自分の子どもを殺してしまう人が多いと思うし、コミュニケーションが足りないと思う。なので、動物を親と子の間に立てるというのは、すごくいいことだと思う。私の家でもウサギを飼っている。存在感はすごく大きいし、私たちのことをすごく癒してくれる。実際にふれあい体験をさせていただき、人間が怖がるとそれが動物に伝わって怖がるし、緊張していると緊張すると知り、動物と言葉で話すことはできないが、気持ちで通じ合うことはできるんだなと思った。なので、これからは、もっと優しい気持ちで接していこうと思った。実際にふれあうことがこんなにも大切だったということを知ることができて良かった。今回学んだことを今後に生かしていきたいと思う。」

自分でもウサギを飼っているRさんは、恐々と最後の方でチャボを抱いた学生だったが、レポートの文面からは、この授業で動物を飼育する意味をしっかりと学び、考えていることが伝わってくる。

②動物への恐怖心がなくなった（絵が大きく変わったTさん）

「私は、幼少時に動物と触れ合ってなかったからか、動物が苦手でチャボやウサギを抱いたり触れたりするのは、初めての経験だった。実際に間近で見ると、ウサギは目が赤かったり、鼻をひくひくしたりしていて、動物に触れるのは苦手なはずなのに、あまり怖がらずに抱くことができた。チャボは手を近づけたら、口ばしでつついて来そうで怖いイメージがあった。そういう怖いという思いしかなかったから、ウサギもチャボも私が抱っこした時には、落ち着かないようすだった。でも力を抜いて緊張した気持ちを紛らわすとウサギもチャボも静かになって、動物に慣れている友だちが抱っこすると目をうとうとさせていた。今回の体験により、動物への怖いという気持ちが変わったし、保育者となった時に、子どもに怖いと思ったら動物も怖いという気持ちになってしまうことを伝えていきたいと思った。」

初めてチャボやウサギを抱く体験をしたTさんは、実際に動物を抱いてみるのがいかに大切かを素直に語っている。赤い目やひくひくした鼻、抱かれてうっとりする動物のようす

など、触れてみなければわからないことだった。この経験がある教員とそうでない教員との違いは、現場では大きいと思う。

③触ってみると情が湧いてくる（Aさん）

「動物に触れたり飼育したりするという体験は、子どもにとってとても大切だということが改めてわかった。飼育することで、命の大切さや愛着を持つことができるので、低学年の時に体験させることが重要だということがわかった。



順番にウサギをゆっくりと抱く

最初は、チャボにさわることが怖いと感じていたが、実際に触れてみると、大人しくて温かくて可愛いと思えた。怖いから触らないということではなく、実際に触れることで情が湧いてくると思った。私が怖いと思っている以上に人間が怖がるとチャボはもっと怖い思いをしているので、動物は人より小さいの

で怖がっているというのがとても印象に残った。そのことを頭に入れて、動物と触れ合っていきたいと思った。」

飼育栽培の授業を通して積極的に生き物に関わってきたAさんは授業の度に成長していると感じられた。最初の絵は、ぬいぐるみのようだったが、ふれ合い後に描いた絵は、堂々とした観察画になっていた。

④動物とふれ合うことは、子どもとふれ合うのと同じ（Mさん）

「私は動物が苦手なので動物とふれあうのがとても苦痛に感じてしまった。中川先生がそんな私を見て、“動物の方があなたのことを怖がっているのよ”とおっしゃった時には確かにそうだなと思った。私は、将来、保育士か幼稚園の先生になりたいと思っているので、動物とふれ合うことは私にとって、とても大事なことだと思った。動物とふれ合うのは子どもにふれるのと同じ、優しく触れて、声をかけながらふれ合う。動物でも子どもでもふれ合い方は同じだと考え方が変わった。自分にとって、動物とふれ合うことは、子どもとふれあうのと同じだということを学んだ。」

（4）ふれ合い実習のまとめと考察

Mさんは、教室に羽化したトンボが1羽飛んでいただけで蜂に襲われたように大騒ぎしていた。今回も、最後までウサギやチャボを怖がって抱こうとしなかった。レポートの提出時に、「ふれあい実習は大変だったね」と声をかけると、「まじ、きつかった」と言ったが、レポートには、苦手意識を超えた前向きな気持ちが書かれていた。直接抱くことはできなくても周りの様子から本質的なことを学んでいることが分かった。単に抱けるか抱けないかで判断してはいけないのだ。「動物と触れ合うのは、子どもと触れ合うのと同じだ」と考えが変わったというところにMさんの成長を感じた。

生き物とのふれ合い体験が少ない学生たちが将来子どもたちに接していく時、この授業を体験するのとしないのでは、かなり違いがあると思われる。今回は、幼児から低学年の児童が触れ合うのにちょうどよいウサギやチャボを抱く体験と、それらの動物がなぜ学校飼育動物として適切であるのかを理解することができた。怖いと思ったチャボが優しく背中をな

ぜられるとうとうとする様子などを実際に見て、学生たちの多くは、将来、園や小学校などで働く時、それらの生き物を飼育するところで働きたい、また、飼育活動を通して子どもたちに学んだことを伝えたいという積極的な気持ちを持ったことがわかった。

2. 「ヤゴを育てて問いを立てる」(2014年度の飼育実践から)

この授業は、同時期に千葉大学教育学部の「生活科指導法」(3年次)の授業でも行った。本学では6月の保育実習と重なりヤゴ飼育がうまくいかないことが多かったので、同じ内容で授業実践した千葉大学での授業を通した学生の思考の変容を考察してみる。

(1) 授業の構想

生活科の飼育活動は、その地域の実態、子どもの実態により、何を取り上げるかが変わってくる。生活科の教科書では、子どもたちの放課後の釣り遊びであるザリガニが大きく取り上げられ、全国的に飼育しやすい動物の代表格となっている。

一方カイコは、都会の学校では餌の確保が難しいこともあり、限られた学校でしか取り上げていない。短大生に聞くと数名の学生が繭を作るところまでを体験していた。しかし、最近、富岡製糸場が世界文化遺産に登録されたこともあり、カイコは、家畜の飼育や工業製品化へ認識を繋ぐ点では、もっと取り上げられてよい題材であろう。

一方、プール掃除で水を抜いたプールの底にたくさんいるヤゴは、大震災後の放射能汚染により、子どもたちの手によるヤゴ救出ができない状態である。

著者自身は、毎年飼育体験から子どもたちが感受したものを絵や版画、歌やダンスなどの表現活動につなげて多様に教材化してきた。この授業では、著者の実践論文を読み合い、小学校での飼育活動の一端を知る。それから、実際にザリガニ、カイコ、ヤゴの3種を取り上げ、小学校で実践する際、どれがよいか、それぞれの利点を学生たちに考えさせた。

(2) ヤゴを育てた大学生が立てた「問い」とは

・なぜヤゴを育てるのか(16名)・ヤゴの羽化について(12名)・ヤゴはなぜ死んだのか(9名)・ヤゴの呼吸について(2名)・ヤゴの生息地、生態についてのトンボとの大きな違いについて(2名)・ヤゴの飼育方法について(2名)・小学生にとって生き物の飼育は必要なのか(2名)以下全1名・何回脱皮するのか・ザリガニ、カイコとの比較・ヤゴの種類や見分け方・なぜプールに生息しているのか・なぜ棒が必要なのか・この活動を通して児童は何を得ることができるのか・ヤゴの背中が膨らんでいるわけ・なぜトンボになるのか・ケースを持ち上げると激しく動き出すのはなぜか・餌の量と羽化するまでの期間に関係があるか・なぜヤゴは割り箸1本のとき羽化するために登らなかったのか・ヤゴと水質の関係―プランクトンの存在を明らかにしながら、子どもたちにどう学ばせるか・ヤゴは、水の中で揺れると本当に船酔いするのか・羽化する前は棒に掴まり水面近くにいたり水面から顔を出してじっとしていたり、だんだん餌を食べなくなるのはなぜか・なぜトンボは水中に卵をわざわざ産むのか・子どもたちに羽化の瞬間を見せるにはどうしたらよいか・私たちが自然、生き物に対して抱く感情とは何か、である。

(3) レポート(資料1)から見た学生の思考の考察

①ヤゴは飼えないけれどオタマジャクシを育ててみたら

まず、ヤゴを配った日のこと。プールの濁った水の中ですばしこく泳ぎ回るヤゴがどうしても気持ち悪いと言って、一緒にいたオタマジャクシを飼育してよいかという学生が数名いた。ヤゴが怖くてさわれないという自分の実態から出発してよいし、飼育活動を通して自分の中に変化があればそれが生活科の学びであると考え、認めた。

オタマジャクシを育てたOさんは、身体が白くなったのを見て、擬態をしているのではないかと考え、置く場所を変えるとどうなるか調べてみた。白い棚と茶色の棚に交互に置いてみると、場所によって体の色が変わることを発見した。そして、擬態をすることで天敵の多いオタマジャクシは身を守っているのだと考えた。擬態ではないかという疑問から白と茶色の棚に交互に置くという実験をして検証したところが、体験から学びに繋がっていた。そして、今後も成長を見守りたいという気持ちになったところが積極的に変容してきた点であると考えられる。

②初めて本物のヤゴを見て考えたこと

ヤゴがトンボの幼虫であることは知識としては知っていた。しかし、よく見かけるトンボに比べて、ヤゴを見たことがないという学生も多かった。育った環境にヤゴの存在がなかったのはいた仕方ない。しかし、だからこそ、この飼育を通していろいろな興味が湧いてきたことが分かった。ヤゴの生息地、トンボとの生態の違いについて興味を持って調べた人が多かった。なぜヤゴは水中で過ごしトンボは陸や空中で過ごすのか、この疑問は、子どもたちとも一緒に考えていくことができるよい問いであろう。昆虫の変態についての理科学習を3年生で行うので、そこに繋がる。ヤゴと一緒に餌の赤虫を配布した日、ペットボトルに赤虫を入れた途端、ヤゴが赤虫を食べる瞬間を目撃することができた。その様子について記述している学生が多かった。

Kさんは、赤虫がヤゴに抵抗することなく一方的に捕食されている様子から、ヤゴは、水中での生活に適した能力を具えているのではないかと考えた。

そこで、捕食者としてのヤゴのイメージを調べると、「ヤゴはすべて肉食であり、普段は折り畳まれている下顎を瞬時に延ばすことで離れた場所から獲物を捕食でき、そのスピードと精度は、日本国内の水棲昆虫の中では、屈指である。狩りのスケールを度外視すれば非常に猛猛な捕食者と言って差し支えない」という記述を発見し、自分の目撃したことと一致して「スピード感あふれるハンター」というヤゴのイメージが確立した。

しかし、ヤゴの観察を続けると新たな疑問が湧いてきた。それは、ヤゴの身体の色からハンターとは別の一面、落ち葉などによく似ており、外敵から身を守るという擬態をして水中で生活しているのかもしれないという考えも浮かんた。

③羽化の瞬間について

羽化の瞬間こそ飼育観察のクライマックスである。ヤゴの羽化は、夜間から早朝にかけてである。子どもたちがせっかく育ててもその瞬間を見ることができないのは問題だと考える学生も多かった。

また、羽化の様子を子どもたちに見せるためにどうしたらよいかを考えた学生たちがいた。一つは、ビデオに撮って羽化の様子をじっくり見せるというもの。もう一つは、冷蔵庫で保存し、羽化の時刻を遅らせて学校で見せるというものである。チョウの羽化を遅らせるとい

う番組を見たことがあり、それにヒントを得たものであった。

ヤゴの抜け殻は、きれいに残り、その中にヤゴより大きなトンボがどうやって入っていたのかを想像することができる。残留物から思いを巡らすという学び方も貴重なのではないだろうか。

(4) ヤゴ飼育のまとめ

「ヤゴの飼育、観察、調査で今まで知らなかったヤゴの様々なことを生の体験として知ることができた。しかし、まだわからないことは多く、それはヤゴのみならずさまざまな生き物について同様のことが言えるだろう。この授業の中でこれまでも様々な生き物を目にしてきたが、ヤゴも含めそれらの生物について今後より知識を深めるために飼育や観察の場があれば積極的に行っていきたいと思う」と書いていた学生がいたように、問いを立てたことにより、思考が深まり、飼育観察の意義について考えることができたと考える。

V. 「飼育栽培」の授業価値と教育的意義について

(1) 学生が気づいた飼育栽培活動の意義

ヤゴの飼育では、多くの学生が、「ヤゴは餌が少量でもいいし、汚い水でも涼しいところに置いておけば飼いやすく、羽化までの期間も短いので小学生でも飼育しやすいと思った。飼育によって管理能力や命の大切さを学べると思った」と、その利点を書いていた。

しかし、次の二人の学生④と⑤のヤゴ飼育に対する意識の違いは、重要なことを物語っていると考えられる。

④ありのままの飼育体験が配慮した体験か

「小学生が生き物を飼育するに当たって共食いや捕食を目の当たりにするのは避けたい。ヤゴだけに注目して、飼育について学ばせたいので、餌やりは課題となるだろう。ヤゴの飼育は餌の確保という面では子どもたちだけで行うのは難しいかも知れないが、あまり手がからないので教材として扱うのには賛成だ。」

このレポートは、現代の学生気質をよく表している。生き物飼育をリアルに捉えるのではなく、バーチャルな世界のできごととして学ばせたいと思っているようだ。生き物飼育を通して、生死や弱肉強食、捕食や共食いの様子を実際に見ることがなかったら、生きるということを総体的に学べるのだろうか。赤虫はヤゴの餌となる存在であり、その捕食の瞬間は残酷なものである。釣ってきたザリガニも同じ入れ物で飼っていたらあっという間に共食いをすることもある。だから、飼育方法を考えなければならない。その事実から生き物の棲み分けが命がけのものであり、そもそも生物が自然界で生きるということはその積み重ねであることに思いを馳せるきっかけにもなる学びの場なのである。それを抜きにしたら果たして自然観察をしたことになるのだろうか。

⑤小学校で「ヤゴ救出作戦」を行った経験がある学生は

MIさんが小学校の時、朝登校すると「ヤゴはすでに羽化してしまい、教室を飛び回っていた。だから羽化の瞬間は見えていないが、羽化がうまくいかなかったトンボの姿を覚えていた。羽化は難しく失敗することもある。羽化は、とてもゆっくりで、ヤゴから時間をかけて身体を引き抜いていた。最初は、とても小さく折りたたまれていた羽をじっくり慎重に伸ばしていき、色も白く透明からだんだんトンボの羽色に変わっていった」と、昨日のことのよ

うに鮮やかに思い出して書いていた。そして、大学生になって再びヤゴを飼育し「なぜ夜から朝方に羽化するのか」という疑問について調べている。朝方は涼しく湿気が多いため、羽化したての身体に優しく干からびたりしないという理由と、他の動物の活動が少ない時間帯であるため、外敵に危害を加えられる心配が減るという予想を立てて調べたが、乾燥から守るためと外敵から身を守るためという理由は概ね正しかったということがわかった。これは、小学校での羽化の観察経験が活きて調べが深く進んだことを物語っているようだった。

直接体験から学ぶのではなく、スマートな飼育活動を考えて教師になろうとしている学生と自らの低学年での体験活動を発展させた学びをした学生との意識の違いを知ることができ、「飼育栽培活動」の授業価値を再認識させられた。学生の言葉を借りてまとめると、「今回の活動を通してヤゴ飼育の意義は、『子ども時代に生き物を育てる経験、困難さや喜びを体験し、未来を担う子どもたちに伝え広げていくため』にあるのではないか。」

(2)「飼育栽培の教育的意義」

鳥インフルエンザなどの感染が騒がれるたびに、教育現場で飼育活動が減少している現実がある。ある飼育小屋では、哺乳動物が死んだ後にカブトムシを飼っているという話さえある。

生き物を育てることは、毎日、餌やりや糞尿の始末などの世話で大変な活動である。忙しい現場では、できれば係になりたくないと思ったり、土日の餌やりなども負担に感じていたりする教師も多い。飼育担当が多かった私も正直そうだった。中川先生は、土日には家庭に預けるなど保護者を巻き込んだ飼育活動（ホームステイ方式）を提案している。私の学級もハムスターを飼っていたとき、希望者が週末、家庭に持ち帰って交替で世話をする活動を取り入れていた。そのハムスターが死んだ時には、保護者も一緒に悲しみを分かち合った(注5)

今回、ヤゴの飼育を通して多くの学生が立てた問いは、なぜヤゴを飼育するのか、その教育的意義はどこにあるのかということだった。2年後には、教師として子どもたちとヤゴを育てているかも知れない人たちだからこそ、その意義について考えようとするのは当然のことであり、真摯に学んでいる様子が伝わってきた。

次に、羽化がどのように行われるのか、ヤゴがトンボに変化する様子を観察しその仕組みについて調べた人が多かった。羽化する様子を子どもたちに見せるにはどうしたらよいのか考えた学生もいた。教師の教材研究としては、科学的思考を巡らせておく必要がある。

また、ここでは、継続的な飼育活動の例として、ザリガニ、カイコ、ヤゴを比較して考えさせたが、3種の生物には、小学校教材として扱うのにそれぞれの長所と課題があった。

学生たちが飼育の実体験を抜きに単に調べ学習をしてレポートを書いたのなら、一般的なものになったであろう。実際に育ててみて、また、他の2種と比較してみて、それぞれの生き物の飼育教材としてのメリット、デメリットを考えることができたのではないだろうか。失敗もある。「自然を尊敬していくためには、こうした活動を通して、生命の尊さ、弱さ、そしてたくましさを学んでいくことが求められる。この経験を通して学んだ失敗を、生き物を飼う子どもたちに伝え、教えていきたい。」こう決意を語る学生もいた。

ザリガニもヤゴもまず、自分たちで捕りに行くところからやりたかったという積極的な提案もあった。これでこそ、生活科である。

飼育活動が子どもたちに与える教育力の大きさを自覚でき、少しでも飼育に関わる生き方

や仕事を選択していく学生を育てていく必要があると考え、大学における飼育栽培の教育的意義を痛感する。

注1 山崎早苗 教育論文

- ① (1993)「子どもの感性を高め、表現力を育てる他教科との関連的な指導」葉市教育研究センター
- ② (2007)「生活科の学習を中心にした表現活動と豊かなふれあいの教育」教育弘済会
- ③ (2008)「生活科の学習を中心にした表現活動と豊かなふれあいの教育」読売新聞社

注2 創作組曲「ザリ君の目はビー玉」作詞 山崎早苗 作曲 原田恵子 (1991年)

- ① ♪たまご・子どもたちのつぶやき「母さんザリのしっぽの近くにぎゅうぎゅうづめにくっついて」
- ② ♪たんけん・「何があるかな水の中誰と会うかな水の中 たんたんたんたんたんけん楽しいな」
- ③ ♪友だち見つけた・「ザガニザガニザリガニ言葉でこんにちは」言葉遊びをラップで歌う
- ④ ♪いっしょにあそぼ・けんか・簡単な合奏曲「ザリガニのけんかがはじまった」
- ⑤ ♪だっぴ・「片手のザリ君に新しいはさみが生えてきた」
- ⑥ ♪ぼくらはザリガニ・「自分の足で探してみよう声をかけよう時々はさみを振り上げて」応援歌

注3 美術館で踊る生き物ダンス(2003年)

千葉市美術館の石作りのホールで、美術館の収蔵作品「二つの照明」とコラボして創作ダンス「踊るおどるおどる」を踊った経験。千葉大学芸術学研究室W I C A Nプロジェクトと協働した試み。

注4 千葉県歴史教育者協議会編 (2012)『おはなし千葉の歴史』岩崎書店、pp57

注5 山崎早苗 (1999)「生き物を育てた喜びと悲しみを心に刻む」千葉市造形教育部会発表

資料1 学生による「生活科教育法のレポート」例



＊疑問1＊

あの大きな羽は どうなってるの??



ちぢめてしまわれている。
羽化した時に、だんだんと伸びてくる
羽は、しおれて弱く、おぼろげなもので
乾かしていた。そのために、羽化した時
すぐに伸びたよになかった。

＊疑問2＊

ヤゴになる前は??



秋から冬にかけて、池や田んぼ、学校の
プールなどの水辺に卵としている。春に生まれ
幼虫となり、肉食なので生きものを食べて、
成虫となる。

＊疑問3＊

ヤゴは、どうやって呼吸しているの?



えらで取り込んだ水の中から酸素をとる。
ヤゴのえらは、別名「直腸い」と呼ばれ
体の中に隠されています。このえらに、肛門
から水を取り入れて呼吸をしている。

＊疑問4＊

羽化の兆候は?



約3日前くらいから絶食し出す。
体の色が艶のある色から、曇りのあるけれど
明るく茶色に変化してくる。
雨の日は、ほとんど羽化しないそう!



＊感想＊

ヤゴは、えさを入れておけば育つけど、子ども達が観察しながら育てるには、とても
良い教材だと思いました。しかし、羽化が夜中から明け方にかけてなので、
別にビデオを撮る必要があると思います。しかし、先生の夢がかわってうれしかったです。



学生の身体表現に関する意識調査

A survey of students' attitudes toward body expression

久保景子
(Keiko Kubo)

要旨：

幼稚園教育要領、保育所保育指針に示される領域「表現」は、幼児にとって大切な領域と考える。そして幼稚園、保育所などに就職した際、教諭たちは必ずと言ってよいほどお遊戯会、運動会などで創作活動を行うこととなる。そのため保育内容（身体表現）の授業では、毎年10名前後のグループを組み、振り、構成を一から考え、表現創作を行っている。今回は保育養成校の学生が創作に対してどのような意識をもって取り組んでいるかに焦点をあて、アンケートによる調査を実施し考察を行った。結果、「一から自分たちで創作を考えるのは大変だが、グループで行うことにより、多くの意見が出てコミュニケーションをとることが出来、クラスの結束力が強まった」というような前向きな意見が出された。また「子どもの気持ちになって作ることが大切だ」という教諭の視点に立って考えている学生も見受けられた。一方「やる気のある人、ない人の差があり、一人の人に任せすぎた」など、苦手意識のある学生から消極的な意見も挙げられた。このように苦手意識のある学生にいかに関心を持って創作活動を行ってもらえるか、今後の指導方法の課題が示唆された。

キーワード：身体表現、幼児教育、創作活動

1. はじめに

幼稚園教育要領及び、保育所保育指針における領域の「表現」には「豊かな感性と表現」と示され、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」という目的が示されている。また、小学校新学習指導要領の「表現リズム遊び」には1・2年生「身近な題材の特徴を捉え、全身で踊る」3・4年生「身近な生活などの題材からその主な特徴を捉え、表したい感じをひと流れの動きで踊る」5・6年生「いろいろな題材からそれらの主な特徴を捉え、表したい感じをひと流れの動きで即興的に踊ったり簡単なひとまとまりの動きにして踊ったりする」とされている。

多くの幼児はリズムカルな音楽が流れると、自然とからだを動かし、音に合わせてリズムをとる。体を揺らしたり、ジャンプしたり、回ったり、心が解放され、それに伴い身体も緩み、笑顔になる。幼児期に少なからずこのような経験を有する学生が、いざ大学に入り「音に合わせて身体を動かす」ということを行う際、突然拒絶反応を起こす学生も少なくない。それまでの運動経験、体を動かす楽しさを多く体験するなどの経験をもっている学生と、そうでない学生との差異が「ダンスが得意、好きである」と「ダンスは不得意、苦手である」といった差異にも一部表れるのだと推察される。

更に踊るだけではなく「自分で踊りを作り出す」という課題を出されたとき、「踊ることが好き」な学生は、特に抵抗なく自らすすんで創作を行う学生が多いが、踊りの経験がない、もしくは経験が浅く、「動くこと自体好きでない」学生にとって創作の時間が苦痛であることは明らかである。しかし、幼児教育に携わる保育者にとって創作は必須であり、毎年生み続けなければならない課題となる。

2. 研究目的

本研究は、学生が創作するうえで何が大変か、どんなことがためになったのかなど、学生の創作に対する意識を明らかにし、今後の指導に役立てることを目的とする。

3. 研究方法

(1) 対象：保育養成校A短期大学2017年度「保育内容（身体表現）」受講生37名

37名を3グループ（1班：13名、2班：11名、3班：13名）に分け、それぞれ創作活動を行った。

(2) 期間：2018年1月の14回目の授業で実施

「保育内容（身体表現）」の15回の授業で、グループごとに作品を創作する授業回数は6回（リハーサル2回、本番1回分は含まず）で、1コマの授業の前半は既製の踊り1～2曲、基礎ステップ、踊りに関する知識などを行い、後半30～50分程度グループ活動で創作を行った。出来上がった作品は、2018年2月1日に近隣の幼稚園、保育園の年中、年長の幼児に見せる「子どもたちとともに」の舞台で発表を行った。時間が限られるため、音楽はこちらで提示した。

(3) 調査内容：実態調査（アンケート方式）

アンケート内容「創作を行って」

①自分は積極的に創作活動に関われたか？（3択）

関われた どちらともいえない 関われなかった
・その理由（記述）

②作品を作るにあたり、大変だったと思うこと。（記述）

③創作を行って、ためになったこと。（記述）

④曲について、創作しやすかったか？（3択）

しやすかった どちらともいえない 難しかった
・その理由（記述）

⑤自分が幼児に創作するとしたら、どんな曲を選びますか？（記述）

・その理由（記述）

⑥全体を通しての感想（創作に対して）（記述）

4. 結果と考察

(1) 創作活動の内容

①第1回目

・グループ分け発表→係決め

班長：1名、副班長：2名、音楽（デッキ）：2名、記録係：他、グループ員全員

- 1 班「やってみ Y O !」 年中向けに創作
- 2 班「青空のゴーサイン」 年長向けに創作
- 3 班「きょうからともだち」 年長向けに創作
- ・ 作品を作るにあたり、説明
- ・ 今後の流れについて提示

②第2回目

- ・ 踊りを作成
 - 各グループそれぞれ3～5名程度の小グループを作り、曲を部分的に分担して振り(動き)を考える。それぞれ案が出たら、全員で見せ合い、すべての振りを共有する。

③第3回目

- ・ 踊りを作成→構成作り
 - 振りが大まかに決定したら、構成(隊形移動や位置決め)などを考える。

④第4回目

- ・ 構成作り

⑤第5回目

- ・ 仕上げ、踊りを最後まで通す。

⑥第6回目

- ・ 通し練習(踊り込み)

⑦第7回目

- ・ 第1回目リハーサル(本番の場所で通し練習)

⑧第8回目

- ・ 第2回目リハーサル

⑨第9回目

- ・ 本番「子どもたちとともに」出演

(2) 考察

「①自分は積極的に創作活動に関われたか」という質問に対して、37名中18名(49%)約半数の学生が「積極的に関われた」と回答した。(図1・2)その理由として、「積極的に意見を出せた」「振りを友達に教えた」「やる気があった」などであった。(図3)

「どちらともいえない」と回答した学生は14名(38%)であった。理由としては、「あまり積極的に意見が出せなかった」「積極的に関われた時と、関われなかった時があった」「ダンス自体考えることが出来なかった」などがあげられる。

「積極的に関われなかった」と回答した学生は5名(13%)であり、理由としては「ダンス経験者に任せてしまった」「1回休んでしまい、あまり意見が出せなかった」「ダンスが苦手」などがあった。

授業の様子を観察していた限りでは、もう少し一生懸命関わっていた学生がいたと感じていたが、学生の意識としては創作経験の少ない、もしくは全く経験がない学生は、「積極的に関われた」とは言えず、「どちらともいえない」「関われなかった」に○をつけた学生が多かったのではないかと推察される。

「②作品を作りにあたり、大変だと思ったこと」という質問に対しては、「振り、隊形を考

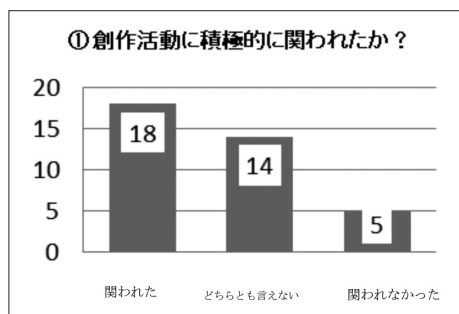


図 1

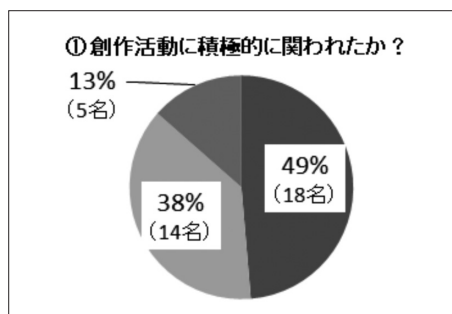


図 2

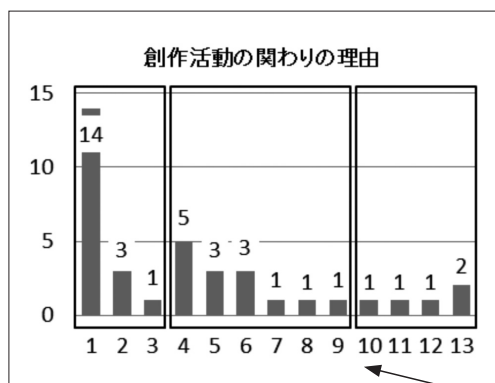


図 3

1. 積極的に意見が出せた。記録を取った。
2. 振りを考え教えられた。
3. やる気があったから。
4. あまり積極的に意見が出せなかった。
5. 関われた時と関われなかった時があった。
6. ダンス自体考えることが出来なかった。
7. 主体的な存在なれなかったが、アイデアを出した。
8. 遅刻して迷惑をかけたが自分なりに励んだ。
9. 創作することが苦手。
10. ダンス経験者に任せた。
11. 1回休み、あまり意見が出せなかった。
12. ダンスが苦手
13. クラスが嫌い

えることが難しかった」が21名(57%)と半数以上を占め、「意見をまとめる。記録をまとめる。」が5名(13%)、「子どもが踊りやすい踊りを考える」が4名(11%)、「踊りを合わせる」が3名(8%)と、踊りを作り上げていく過程の難しさが大半を占めた。(図4・5)

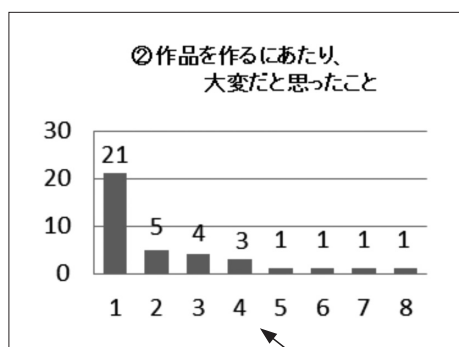


図 4

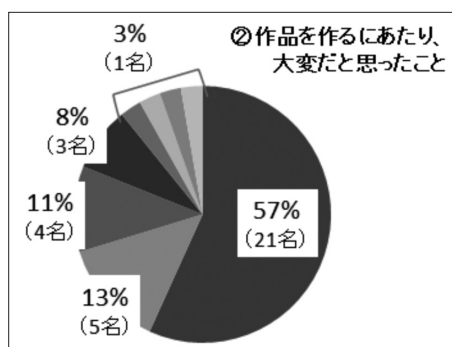


図 5

- | | |
|---------------------|----------------------|
| 1. 振り、隊形を考えること。 | 5. 自分から意見を言う大変さ、難しさ。 |
| 2. 意見をまとめる。記録をまとめる。 | 6. イメージが浮かばない。 |
| 3. 子どもが踊りやすい踊りを考える。 | 7. 協力して作る。 |
| 4. 踊りを合わせる。 | 8. 動きを大きくはっきりすること。 |

「③創作を行って、ためになったこと」の質問に対しては、「子どもが踊りやすいという視点で考えられた。」が6名（16%）、「皆で意見を出し合って作った。」が5名（13%）、「皆

でつくることの楽しさ、大変さ。」が5名（13%）、「協力してコミュニケーションがとれた。」が4名（11%）、「構成の仕方、動きの作り方。」が4名（11%）と、創作活動を通してグループで協力することの大切さや、創作の作り方など、現場で実践できる力を身に付けてくれたのではないかと推察される。（図6・7）

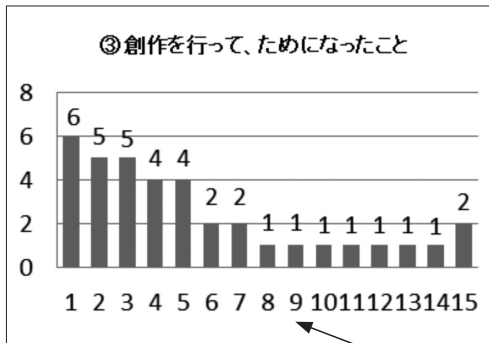


図6

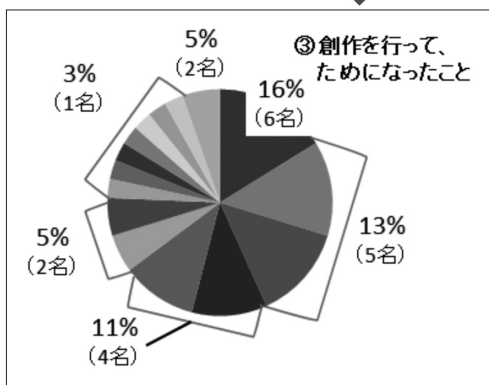


図7

1. 「子どもが踊りやすい」という視点で考えられた。
2. 皆が意見を出し合う。
3. 皆でつくることの楽しさ、大変さ。
4. 協力してコミュニケーションがとれた。
5. 構成の仕方、動きの作り方。
6. 想像力up。
7. 振りを大きく動く。
8. 初めての創作。
9. 先生としてお手本になる動きの大変さ。
10. 思いやりを持つ。
11. 自分では思いつかない振りを知った。
12. 出来ない人に分かりやすく伝える力。
13. 小道具を使い振りをつけやすくする。
14. 自分の表現力が身についた。
15. 特にない

「④曲について、創作しやすかったか」の質問には「しやすかった」9名（24%）、どちらともいえない19名（52%）、「難しかった」9名（24%）と、創作しやすかったと答えた学生が少なかった。（図8・9）今回は、選曲、振り、構成に至るまで1曲すべてを自分たちで創作する経験をしてほしかったが、創作にかかる時間数が少なく、鑑賞する対象者の年齢が決まっていたため、曲はこちらであらかじめ用意し、それぞれのグループに指定して創作

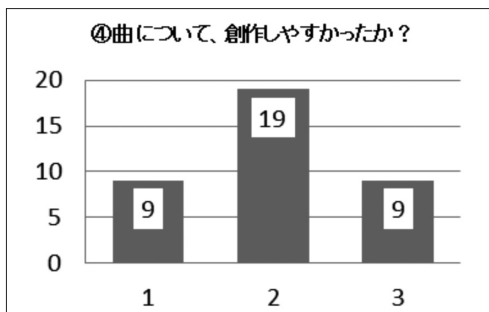


図8

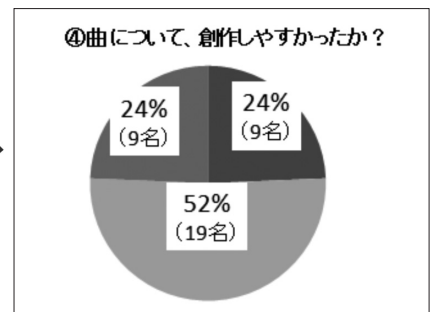


図9

を行ってもらった。学生は、自分たちで納得して選曲していないため、曲を知らず、戸惑う学生もいたのではないかと推察される。「どちらともいえない」「難しかった」と回答した学生の理由が「テンポが速かった。」「曲を聴き、簡単だと思ったが難しい部分もあった。」「歌詞、曲に合わせるのが難しかった。」という意見が多かった。(図10)

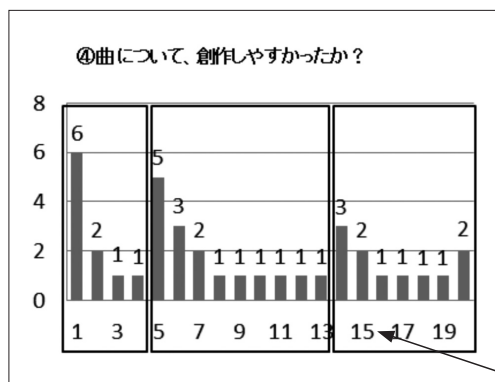


図10

1. 同じフレーズの繰り返しがあった。
2. 表現しやすい歌詞。
3. 元気な曲、踊りを大きくすると活発さが増す。
4. ゆっくりなテンポ。
5. 音楽、歌詞に合わせるのが難しい部分が多かった。
6. 簡単な部分と、難しい部分があった。
7. 簡単だと思ったが考えていたより難しかった。
8. テンポが速かった。
9. 聞いたことがない曲。
10. 無知だからアイデアが出ない。
11. 部分的にしかダンスが考えられなかった。
12. 割とゆったりとした曲で、移動が少ない。
13. 振り付けが難しかった。
14. 歌詞に合わせるのが難しかった。
15. テンポが速かった。
16. 何をどうすればいいかわからなかった。
17. HIP HOPと違って難しかった。
18. 間奏のダンスをつなぐのが難しかった。
19. しっとりとした曲に動きをつけるのが難しかった。

「⑤自分が幼児に創作するとしたら、どんな曲を選びますか」という質問に対しての回答は、題名を記入した学生と、文章で答えた学生に分かれた。「元気で明るい曲」「明るく幼児に分かりやすい曲調と歌詞」「みんなが楽しめる曲」と、幼児が楽しんで踊れるような曲奏

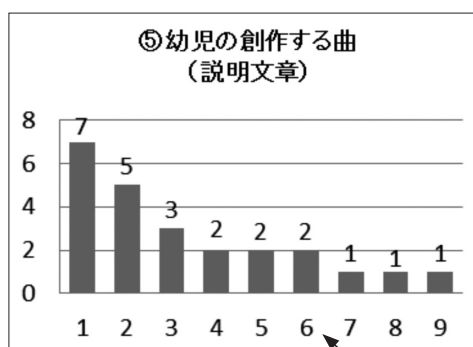


図11

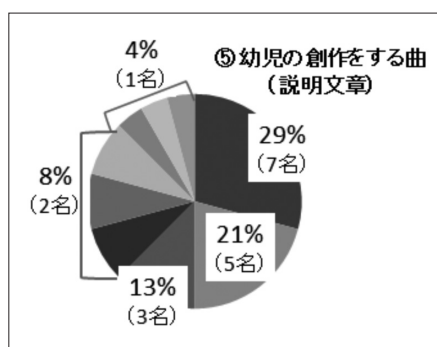


図12

1. 元気で明るい曲、テンションが高い。
2. 明るく幼児に分かりやすい曲調と歌詞。
3. みんなが楽しめる曲。
4. 子どもが楽しく簡単でリピートのある曲。
5. 歌詞がゆっくりでわかりやすい曲。
6. 時期、季節にあった曲。
7. 日常生活に必要な歌。
8. 自分が幼児の時に踊った曲。
9. Eテレで使われている曲。

を考えている学生が多数いた。(図11・12) 曲としては「にじのむこうに」「さんぽ」「ミッキーマウスマーチ」などが選ばれている。(図13・14)

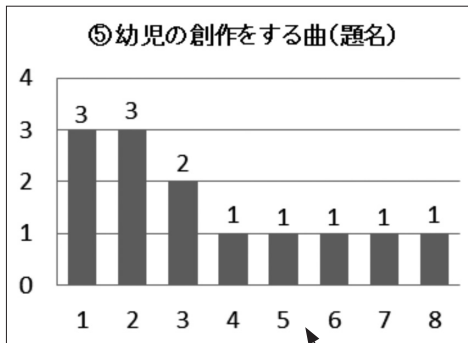


図13

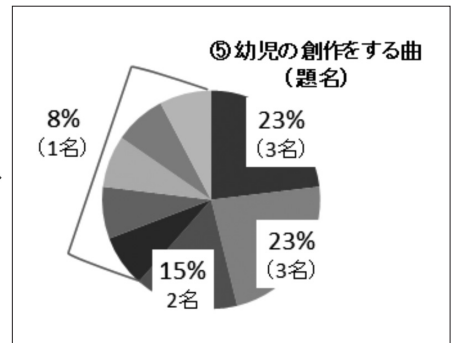


図14

- | | |
|---------------|---------------|
| 1. にじのむこうに | 5. 崖の上のポニョ |
| 2. さんぽ | 6. ぼくらは小さな海賊だ |
| 3. ミッキーマウスマーチ | 7. ギュ ギュ ギュ |
| 4. アンパンマンマーチ | 8. 勇気100% |

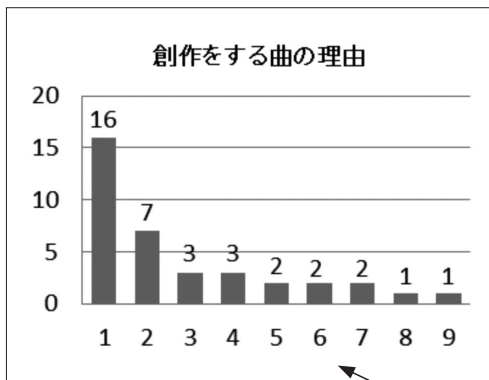


図15

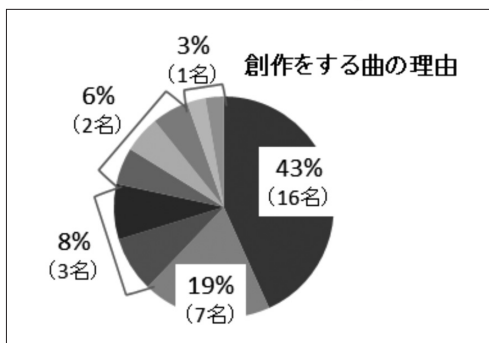


図16

理由としては、「幼児も知っている曲で、友達と一緒に楽しく踊れるから」「リズムに乗りやすく、踊りやすいと思うから」というような、「子どもが踊りやすい」と視点を幼児に向いていることが示唆された。(図15・16)

1. 幼児も知っている曲で、友達と一緒に楽しく踊れるから。
2. リズムに乗りやすく、踊りやすいと思うから。
3. 笑顔で踊れ、想像しやすい歌詞、大きく踊れる曲。
4. 繰り返しの曲奏は覚えやすい。
5. 季節を感じながら踊れる。
6. 歌いながら踊れ、覚えやすい。
7. 自分が好きな曲。
8. 歌としても歌え、毎日の生活が楽しく送れるように。
9. 単純な動きをベースに作れる。

「⑥全体を通しての感想」は、グループ活動を行うことにより、多くの意見が出てコミュニケーションをとることが出来、「楽しかった」「クラスの結束力が強まった。」という前向きな意見が多く見られた反面、「一から自分たちで踊りを考えるのは大変だった」「思ったより大変だった」など、踊りを作る経験を通し、踊りを生み出す大変さを知ったという意見も多く見られた。少数意見の中には、「幼稚園の先生が、どれだけ苦労して作っていたか実感した」という意見も見られ、実際に体験して先生としての視点に立ち、創作を作り出す大変さを実感した学生も見られた。(図17・18)

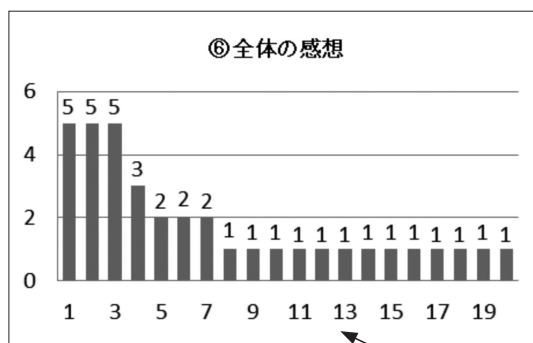


図17

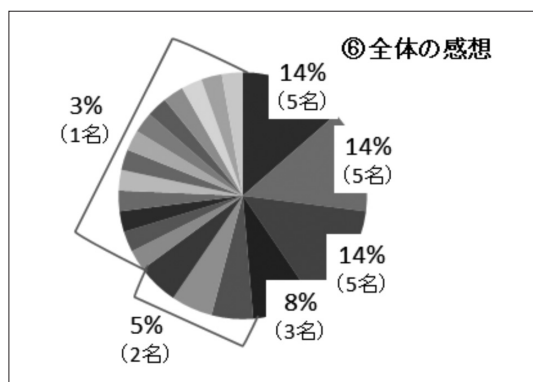


図18

1. 楽しかった。
2. 一から自分たちで振りを考えるのは大変だった。
3. 思ったより大変だった。
4. 結束力が強くなった。
5. 歌詞の意味を理解し、自分の考えをもって参加できた。
6. 創作は初めてで、保育者になったときに参考になる。
7. クラスがやりにくかった。
8. 幼稚園の先生がどれだけ苦労して作ったか実感。
9. 皆で協力して作る楽しさを知った。
10. 高校で学んだ復習みたいで楽しかった。
11. やる気のある、ないの差を感じた。
12. ダンスが苦手な人もみな意見を出し合い完成させるのは難しい。
13. ダンスが苦手でも得意でも楽しめる動きが出来た。
14. 一人に任せすぎた。
15. 自分が考えた動きが使われてうれしかった。
16. 道具によって大幅に印象が変わる。
17. たくさん体が動かせた。
18. 選挙区から創作を行う時は、子どもの実態を考慮する。
19. 子どもの気持ちになって作ることが大切。
20. 習ったステップを駆使してダンスを作ってみたい。

5. まとめ

ダンスというと、現代ではたくさんのジャンルがあり、アーティストなどにあこがれて習い事としてダンスを行っている子ども達もよく見られる。しかし、一方ではほとんど外遊びもせず、友達と集まってもゲームを個々でやり、何かを一緒に行うことがなく時間を過ごしている子どもも多く見られる。このように、幼児期からの運動経験に大きく差が出る2極化された子どもたちを、いかに楽しんで体を動かしてもらえるか、そういう気持ちを持たせてあげることができるかは、保育者自身が自ら体を動かし、楽しむ経験をしていなければ、伝

えることは困難である。保育者を希望している学生は、やはり、自分が楽しんで踊ることが大切であると考える。

今回、グループで創作活動を行ったが、ダンス経験があり、たくさんの動きを知っている学生にとっては苦も無く、楽しんで創作活動に参加している姿が多く見られた。一方、踊りの経験が少ない、もしくは全くの未経験の学生にとっては踊りを作り出す作業は大変困難であり、グループ活動に積極的には参加できなかった学生も見られた。そのような学生には、「授業の前半で踊っている既製の踊りを参考に動きを作り出すこともできる」と声掛けを行い、動きを作り出すアドバイスを行った。しかしながら、結果的には創作活動に消極的な意見も多数出ており、苦手意識のある学生がいかに楽しんで創作活動に取り組むことができるか、指導の仕方、授業の進め方など今後の課題が示唆された。

【参考文献】

1. 無藤隆編2017『ここが変わった！平成29年告示幼稚園教育要領まるわかりガイド』株式会社チャイルド本社
2. 汐見稔幸編2017『ここが変わった！平成29年告示保育所保育指針まるわかりガイド』株式会社チャイルド本社
3. 一般財団法人総合初等教育研究所2017『小学校新学習指導要領改訂の要点』株式会社文溪堂
4. 井上勝子編2014『新訂 豊かな感性を育む身体表現遊び』ぎょうせい
5. 無藤隆編2014『事例で学ぶ保育内容〈領域〉表現』（株）萌文書林
6. 伊藤照美2018『身体表現に対する学生の苦手意識を低下させる要因』日本健康心理学会第31回大会ポスター発表
7. 宮下恭子2012『ダンス・身体表現の指導に関する研究—保育者への調査より—』東京成徳短期大学紀要第45号（pp.67-77）
8. 宮下恭子2011『学生のダンスや身体表現についての意識や自己評価に関する研究』東京成徳短期大学紀要第44号（pp.1-16）
9. 川島明子2011『「体験としての児童舞踊」からみえてくる子どもの身体表現とはなにか（1）』日本大学文理学部人文学科研究所紀要第82号（pp.45-56）
10. 亀山有希2008『幼児教育におけるダンス・表現活動の導入に関する研究—リズムダンスを手がかりにして—』日本体育大学紀要37巻2号（pp.97-106）

【添付資料】

		1班 (13名)	2班 (11名)	3班 (13名)	合計 (37名)
①自分は積極的に創作活動に関われたか？					
	1. 関われた	6	6	6	18
	2. どちらともいえない	7	0	7	14
	3. 関われなかった	0	5	0	5
理由					
関われた	積極的に意見が出せた。記録を取った	6	2	6	14
	振りを考え教えられた	0	3	0	3
	やる気があったから	0	1	0	1
どちらともいえない	あまり積極的に意見が出せなかった	4	0	1	5
	関われた時と関われなかった時があった	1	0	2	3
	ダンス自体考えることが出来なかった	1	0	2	3
	主体的な存在になれなかったが、アイデアを出した	0	0	1	1
	遅刻して迷惑をかけたが自分なりに励んだ	0	0	1	1
	創作することが苦手	1	0	0	1
関われなかった	ダンス経験者に任せた	0	1	0	1
	1回休み、あまり意見が出せなかった	0	1	0	1
	ダンスが苦手	0	1	0	1
	クラスが嫌い	0	2	0	2
②作品を作るにあたり、大変だと思ったこと					
	振り、隊形を考えること	7	4	10	21
	意見をまとめる。記録をまとめる	4	0	1	5
	子どもが踊りやすい踊りを考える	1	2	1	4
	踊りを合わせる	1	2	0	3
	自分から意見を言う大変さ、難しさ	0	0	1	1
	イメージが浮かばない	0	1	0	1
	協力して作る	0	1	0	1
	動きを大きくはっきりすること	0	1	0	1
③創作を行って、ためになったこと					
	「子どもが踊りやすい」という視点で考えられた	3	0	3	6
	皆が意見を出し合う	3	0	2	5
	皆でつくることの楽しさ、大変さ	1	2	2	5
	協力してコミュニケーションがとれた	3	1	0	4
	構成の仕方、動きの作り方	0	2	2	4
	想像力のup	1	1	0	2
	振りを大きく動く	0	0	2	2
	初めての創作	1	0	0	1
	先生としてお手本になる動きの大切さ	1	0	0	1
	思いやりを持つ	0	1	0	1
	自分では思いつかない振りを知った	0	1	0	1

学生の身体表現に関する意識調査

		1班 (13名)	2班 (11名)	3班 (13名)	合計 (37名)
	出来ない人に分かりやすく伝える力	0	1	0	1
	小道具を使い振りをつけやすくする	0	0	1	1
	自分の表現力が身についた	0	0	1	1
	特にない	0	2	0	2
④曲について、創作しやすかったか？					
	1. しやすかった	5	2	2	9
	2. どちらともいえない	6	7	6	19
	3. 難しかった	2	2	5	9
理由					
しやす かった	同じフレーズの繰り返しがあった	2	3	1	6
	表現しやすい歌詞	2	0	0	2
	元気な曲、振りを大きくすると活発さが増す	1	0	0	1
	ゆっくりなテンポ	0	0	1	1
どちらと も いえない	音楽、歌詞に合わせるのが難しい部分が多かった	0	1	4	5
	簡単な部分と、難しい部分があった	3	0	0	3
	簡単だと思ったが考えていたより難しかった	2	0	0	2
	テンポが速かった	1	0		1
	聞いたことがない曲	0	1	0	1
	無知だからアイデアが出ない	0	1	0	1
	部分的にしかダンスが考えられなかった	0	1	0	1
	割とゆったりした曲で、移動が少ない	0	0	1	1
難し か つ た	振り付けが難しかった	0	0	1	1
	歌詞に合わせるのが難しかった	0	1	2	3
	テンポが速かった	1	0	1	2
	何をどうすればいいかわからなかった	0	1	0	1
	HIP HOPと違って難しかった	1	0	0	1
	間奏のダンスをつなぐのが難しかった	0	0	1	1
	しっとりとした曲に動きをつけるのが難しかった	0	0	1	1
	空欄	0	2	0	2
⑤自分が幼児に創作するとしたら、どんな曲を選びますか？					
	元気な明るい曲、テンションが高い	4	1	2	7
	明るく幼児に分かりやすい曲調と歌詞	2	0	3	5
	みんなが楽しめる曲	0	2	1	3
	子どもが楽しく簡単にリピートのある曲	1	0	1	2
	歌詞がゆっくりでわかりやすい曲	0	2	0	2
	時期、季節にあった曲	0	0	2	2
	日常生活に必要な歌	1	0	0	1
	自分が幼児の時に踊った曲	1	0	0	1
	Eテレで使われている曲	1	0	0	1
	にじのむこうに	2	0	1	3

		1班 (13名)	2班 (11名)	3班 (13名)	合計 (37名)
	さんぽ	0	2	1	3
	ミッキーマウスマーチ	0	1	1	2
	アンパンマンマーチ	1	0	0	1
	崖の上のポニョ	0	1	0	1
	ぼくらは小さな海賊だ	0	1	0	1
	ギュ ギュ ギュ	0	1	0	1
	勇気100%	0	0	1	1
理由					
	幼児も知っている曲で、友達と一緒に楽しく踊れるから	6	5	5	16
	リズムに乗りやすく、踊りやすいと思うから	4	0	3	7
	笑顔で踊れ、創造しやすい歌詞、大きく踊れる曲	1	2	0	3
	繰り返しの曲奏は覚えやすい	1	0	2	3
	季節を感じながら踊れる	0	0	2	2
	歌いながら踊れ、覚えやすい	0	1	1	2
	自分が好きな曲	0	2	0	2
	歌としても歌え、毎日の生活が楽しく送れるように	1	0	0	1
	単純な動きをベースに作れる	0	1	0	1
⑥全体を通しての感想					
	楽しかった	0	4	1	5
	一から自分たちで振りを考えるのは大変だった	2	1	2	5
	思ったより大変だった	1	1	3	5
	結束力が強くなった	3	0	0	3
	歌詞の意味を理解し、自分の考えを持って参加できた	1	0	1	2
	創作は初めてで、保育者になったときに参考になる	1	0	1	2
	クラスがやりにくかった	0	2	0	2
	幼稚園の先生がどれだけ苦勞して作ったか実感	1	0	0	1
	皆で協力して作る楽しさを知った	1	0	0	1
	高校で学んだ復習みたいで楽しかった	1	0	0	1
	ダンスが苦手な人もみな意見を出し合い 完成させるのは難しい	1	0	0	1
	やる気のある、ないの差を感じた	1	0	0	1
	ダンスが苦手でも得意でも楽しめる動きが出来た	0	1	0	1
	一人に任せすぎた	0	1	0	1
	自分が考えた動きが使われてうれしかった	0	1	0	1
	道具によって大幅に印象が変わる	0	0	1	1
	たくさん体が動かせた	0	0	1	1
	選曲から創作を行う時は、子どもの実態を考慮する	0	0	1	1
	子どもの気持ちになって作ることが大切	0	0	1	1
	習ったステップを駆使してダンスを作ってみたい	0	0	1	1

街頭紙芝居の隆盛と衰退についての一考察

A Study on the Prosperity and Decline of Street Picture Story Show

三澤裕見子
(Yumiko Misawa)

要旨：

街頭紙芝居は、昭和5年、立ち絵紙芝居から平絵紙芝居へと形態を変え出現し、瞬く間に子どもの心を掴み、人気を博したが、内容的に非教育的であるとの批判も多かった。戦時下になると国策紙芝居に取って代われ、街頭紙芝居としては姿を消す。しかし、戦後になると街頭紙芝居は教育紙芝居を差し置き、いち早く復活し、戦前の人気を第1黄金期と呼ぶならば、戦後もまた第2の黄金期と呼ばれるほどの隆盛を誇った。しかしながらそれも昭和28年にテレビ放送が始まり、家庭にテレビが普及していく過程に反比例するかのように、徐々に衰退の道を辿って行く。そして昭和35年頃には街頭紙芝居屋は僅少となり、街頭紙芝居の制作も壊滅的となる。本稿では、街頭紙芝居が戦前と戦後のある時期に隆盛と衰退を繰り返した要因について概観し、考察した。その結果、その背景には街頭紙芝居の持つ魅力と弊害、街頭紙芝居業者運営上の問題、街頭紙芝居の脚本の検閲、そして社会状況の変化がその消長に大きくかかわっていることを文献から示すことができた。

キーワード：街頭紙芝居 教育紙芝居 紙芝居貸元 テレビ放送

はじめに

現在、保育現場で活用されている平絵紙芝居は、昭和5年に誕生した街頭紙芝居を始発としている。明治35年頃から大正時代にかけて上演されていた「立ち絵紙人形芝居」が、交通、衛生、教育的見地から昭和4年に行商禁止令が発令されたことにより、それに代るものとして誕生したという経緯がある。世界恐慌の真っ只中の昭和5年に出現した街頭紙芝居は瞬く間に子どもの世界を席卷し、子どもたちの心を魅了し続け、黄金期と呼ばれる時代が昭和15年頃まで続くことになる。しかしながら、誕生直後から、とかく内容が「非教育的」であり、外で紙芝居屋の不潔な手で飴を売ることが「非衛生的」であるとの教育界、識者からの非難の声も大きく、当時の新聞・雑誌誌上でも侃侃愕愕の議論が交わされ社会問題化していた。たとえば、「街の可憐な芸術、紙芝居を問題にする。子供への素晴らしい魅力、あれは放置されてよいのか」「子供のために街に指導委員を一恐るべき紙芝居の感化力」「紙芝居のもつ恐ろしい吸引力・脚本に検閲か許可制を」(昭和7年5月20日付・東京朝日新聞特集記事)¹⁾など、この見出しからも推測出来るように街頭紙芝居に対する批判論、擁護論、改善論が喧しく世相を賑わせた。批判がありながらも高人気は続いていたが、戦時下にはいと一転、紙芝居の国策への協力という時勢の流れの中で国策紙芝居の需要が高まり、娯楽としての街頭紙芝

居は影を潜めることになる。

ところが、終戦後はいち早く復活し、戦前に匹敵するとも劣らないほどの人気を博し、第2のブームを迎えた。戦前と同じような現象、状況が戦後の街頭紙芝居にも現れ、隆盛と批判、そして衰退へと歩を進めることになる。戦前と戦後に2大ブームをわき起こし、子どもを虜にした街頭紙芝居の衰退は何故なのか。

本稿では街頭紙芝居の功と罪を検証し、併せてその背景に存在したものを精査、整理することによって、時代に翻弄された街頭紙芝居の隆盛と衰退という消長の理由を文献から探っていくこととする。

I. 戦前の街頭紙芝居

1. 街頭紙芝居誕生時の時代背景

昭和初年は日本が世界大恐慌に見舞われ、大不況の真っ只中にいた時代である。昭和5年には失業者が237万人、翌年には250万人にものぼっていたという。昭和恐慌といわれている真っ只中に東京では街頭紙芝居が出現し、大流行となっていく。

失業者の中には、紙芝居は元手も不要で、誰でも手軽に上演できるという惹句にひかれ、正業として街頭紙芝居屋になる者が多く現れた。そのため、街頭紙芝居は失業者の救済になっているという側面があり、行政側からは評価されていた。裏を返せば、街頭紙芝居は成り手が多く、さらに娯楽の少なかった当時の子どもからの需要が大きかったという。需要と供給が見事に合致した時代背景が、街頭紙芝居の一大ブームを引き起こしたのだといえる。紙芝居は演者（紙芝居屋）と観客（子ども）、そして作品の3者が揃って初めて語り芸が完成するものだが、爆発的な人気の口火は何といても街頭紙芝居3作目として制作され、昭和5年に上演された『黄金バット』の力によるものが大きかった。「突如として現れた正義の味方、黄金バット、ウワッハハハッ」という決まり文句に、子どもたちは拍手喝采の大興奮だったという。以後、『黄金バット』は連作となり、街頭紙芝居の黄金時代を築く代表作となる。これに続く作品も次から次へと制作され、街頭紙芝居の人気はここに不動のものとなる。

2. 紙芝居業者の運営システム

失業者でも手軽にできるという触れ込みの街頭紙芝居業者の運営はどのようになっていたのだろうか。街頭紙芝居が昭和5年に誕生し、またたく間に全国に拡充していくのも、戦後、すぐに復活できたことも、紙芝居の制作体制と配給ルートが短期間に確立されたことにあるという。どのような仕組みなのだろうか。石山（2008）『紙芝居文化史』、『昭和の紙芝居』（昭和館2012）を参照に以下にまとめる。

街頭紙芝居運営の仕組み

①配給元（紙芝居制作会社）

↓ 脚本家や絵かき、彩色者などを雇い、物語を作り、絵を描かせる。

②貸元（本部）

↓ 制作会社から絵を借り、支部長を通して、会員に絵を配る。
一般的には配給元と貸元は兼ねることが多かった。

③支部＝支部長（親方）

- ↓ 会員を集め、絵を配る。そのほか、アメなどを卸したり、自転車や舞台なども貸し出したりする。

④会員＝売人（バイニン）

いわゆる紙芝居屋さん。賃料を払い、絵を借り、紙芝居を上演する。上演終了後、絵を返却して、翌日の絵を借りて準備をする。

具体的な流れは「貸元が絵描きに大体の話の筋や登場人物のキャラクターに関する要望を伝えて絵を描かせる。絵描きは、一度に2日から3日の間使用できる分の絵を描いて貸元に供給し、貸元はその絵の裏に簡単な筋書きを書き入れる。作られた紙芝居は原画のままの状態ですぐに売人に貸し出される。売人は絵を借りて使用するために貸元の組織にあらかじめ加入する。」というものだ。都会にある本部に対して全国各地には支部があり、絵の媒介をしたという。絵は原画そのものを貸し借りするために、本部と支部の間、会員間の中で絵を使う順番が厳しく守られ、各組織内で会員たちは、絵を1日ずつ次々に使い回すシステムがとられていたという。街頭紙芝居はその特性である肉筆1点物として制作され回覧されていたというのが分かる。ちなみに昭和6年頃の貸出料は、3巻制（1巻12枚前後）で、30銭前後だったという。紙芝居作品の出来の良し悪しは、その日のうちに反応が返ってくるというシビアな面があった。子どもたちに人気が無ければ、他の系列の紙芝居業者に子どもは流れ、結果的に収入が減収することになるため、高額な画工料を支払い、専属の腕のいい絵描きを抱えていた貸元も多かったという。

昭和8年には東京近辺での貸元数は93社までに膨れ上がり、紙芝居屋は2000人にも達していたといわれている。街頭紙芝居の内容は「活劇」「悲劇」「マンガ」の3種に大別され、基本的にはこの3種をひと組として上演していた。「活劇」は冒険物語や時代劇などで、主に男子を対象とし、「悲劇」はかわいそうな話というもので、継子いじめや孝行美談などが中心であり、主に女子を対象としていた。「マンガ」は幼児を対象としていた。この3種ひと組の組み合わせは性別や年齢に偏りがなく、どの子どもも楽しめるものになっていたという。この商売上の工夫も子どもの人気に繋がっていたのではないかと推測される。

3. 街頭紙芝居の魅力と弊害

(1) 魅力

街頭紙芝居の魅力については、「①時間的にいつでもどこでもやれる。②空間的な拘束がない。③技術的にも誰でもやれる。④どこへでも自由に動かせる。無限の可動性がある。⑤経済的に安価である。⑥大衆性がある。」などを挙げることができるが、最大の魅力は子どもたちと紙芝居屋との双方向交流ができるという点が挙げられるのではないかと推測される。毎日、同じ時間帯に、いつもの馴染みの子どもたちが顔を合わせ、販売の菓子などを食べ、ワクワクする物語をなじみの小父さんの語りと一緒に視聴する。屋外ならではの開放感と一体感を味わう。紙芝居屋の小父さんは子どもたちの様子を見ながら、アドリブを入れたり、反応に応えたりしながら演じていくこともあり、演じ手と子どもたちの間に双方向性の関係が成り立っていることも大きな魅力といえるだろう。勧善懲悪のドラマが子どもたちを楽しませ、満ち足りた空間が子どもたちを惹きつけていたであろうことは想像に難くない。

畑中（2017）は、街頭紙芝居の魅力として「開かれた劇空間」「大衆娯楽」「双方向のメディ

ア」「大人社会を垣間みる場」の四つを挙げている²⁾。街角の解放区での異年齢、男女の別なく一緒に楽しめるメディアとしての街頭紙芝居は、子どもたちにとって最高の娯楽を与えてくれる魅力的な存在だったろう。

(2) 弊害

街頭紙芝居が全国に広がり、数多の子どもたちから支持される一方、教育界や保護者、婦人団体などからは批判があがった。批判の中身は主として内容と不衛生さに向けられたものが多かった。内容については「残忍にすぎるもの・猟奇にすぎるもの・童心を蝕むもの」など、刺激が強くなりすぎ、異形のもが登場するグロテスクな怪奇物や継子いじめの物語、荒唐無稽な活劇などがはびこっており、非教育的であり、子どもに悪影響を及ぼすものであると弾劾された。それに加えて絵のどぎつさや販売される菓子の不衛生さも問題視された。確かに、現存している街頭紙芝居の図版や資料から、筆者もそのどぎつさやセンセーショナルなタイトル、例えば『猫娘』『トカゲ娘』『蛇娘』など、目をそむけたくなるものも少なくない。紙芝居の内容がエスカレートしていくということは観客の奪い合いからきていると考えられる。I. 2で前述したように、紙芝居を観る子どもの目はシビアで、物語が面白くなければ別の業者系列の紙芝居屋に流れてしまい、1日の売り上げに影響がでくるという切実な問題があった。如何に集客数を伸ばすかという最大の課題を前に、貸元対貸元間の競争も激化し、それがひいては紙芝居の題材や描き方の俗悪さに繋がっていったのだろう。刺激が強くなればなるほど、背伸びして大人の世界を垣間覗きたいという子どもの心理が揺さぶられるからだ。

他方でこのような傾向は、子どもの心理もさることながら、運営の中心的地位を占めている貸元が売人獲得のために売人向けの作品を制作していたからだと主張する者もいた。相澤友三は雑誌『紙芝居』（復刊1号、1946）で、「貸元が自家繁盛の唯一の方針として売人獲得に狂奔し、その手段として競って売人向け（児童向けではない）の作品制作に専念した。そして、作家画家が自ら進んでそれに迎合し、或はそれに追従を余儀なくされた。かようにして売人の物の考え方や好みや気質がいやが上にも濃厚に反映するに及んで、ついに救い難い墮落の淵に陥ったのである。」と脚本の過度の行き過ぎの原因に言及している。当時の唯一の紙芝居専門誌に掲載されていることを考えると、このような実情もあったのだろうと推察できる。また、売人は芸術のことや子どもの文化について考えたり語ったりする文化人ではなく、如何にアメを多く売ろうかと苦心している行商人であるということは否めず、内容の改善を求めるには無理があろう。畢竟、売人のお客は児童であり、貸元のお得意は売人であり、作家画家は貸元に依存する。この構図があるからこそ、作品の内容改善を真剣に考えるのであれば、街頭児童こそが、作家画家・貸元・売人全体の共通の観客であるとの認識を共有し、作品を制作していかなければならなかったのだ。

4. 紙芝居の取り締まり・脚本の検閲

世間の批判を鑑みて、昭和13年から紙芝居の内容については警視庁が、昭和18年からは情報局が脚本の検閲を行うようになる。内容改善を目的とした脚本の審査基準はどのようになっていたのだろうか。『紙芝居』（6巻9号・1943）の土家由岐雄『街頭紙芝居脚本に就て』のなかに審査結果と却下作品の内容項目が掲載されているので以下に引用したい。

「日本少国民文化協会」による街頭紙芝居の事前審査
昭和18年2月から審査開始、8月までの半年間の審査結果

審査総脚本424篇、うち通過脚本393篇、却下脚本31篇。小は1巻物11画面から、大は30巻物300余画面に及ぶもの等を1篇として、424篇の多数にのぼる。

●31篇の却下作品の内容

- | | |
|----------------------|-------------------|
| ・ 継子いじめなど残虐性を多分に含むもの | ・ 人生を呪う絶望的なもの |
| ・ 国体観念に違反するもの | ・ 聖戦を誤解させる恐れのあるもの |
| ・ 敬神尊祖の念を破壊するもの | ・ 唯物主義を強調するもの |
| ・ 内容空虚にして極端に滑稽なもの | ・ 出征遺家族を冒瀆するもの |
| ・ 労賃協調を乱すもの | ・ 個人的出世主義を高調するもの |
| ・ 煽情的翻訳童話もの | ・ お家騒動毒殺もの |

とある。この却下項目からは、街頭紙芝居初期の頃に改善すべきとして指摘されていた内容が、相も変わらず取り入れられている現状があることが分かる。さらに、土家は続けて「街頭紙芝居は日々連続物として行われるため、画面を制限されず伸び伸びとした感がある。と同時に劇としての技巧を失い、絵物語に堕している。しかし、連続物特有のヤマ場が多い為に面白さがあるも、そのヤマ場を作るために必然性を多く欠いている。」と連続物脚本作成の一長一短に言及している。毎日実演する連続物街頭紙芝居の脚本作成の難しさが、この土家の言により浮き彫りになっている。

5. 教育紙芝居との比較

世間の街頭紙芝居への批判を受けて、紙芝居の感化性、教化性を継承し、それを広義の教育に役立てようとする動きが現れて誕生したのが教育紙芝居である。教育紙芝居とは街頭紙芝居以外の紙芝居の総称であり、この教育紙芝居をさらに概観すると、今井よねの「宗教紙芝居」（昭和7年）、松永健哉の「教育（教材）紙芝居」（昭和9年）、そして高橋五山の「幼稚園（保育）紙芝居」（昭和10年）等の系列に細別できる。街頭紙芝居が1点限りの制作であるのに対して、教育紙芝居は印刷技術をもって大量に複製されるという大きな違いがある。また、上演は室内を主としているため、室内に和やかな雰囲気醸し出されることから、脚本も一般に芸術性を帯びているものが多い。また、枚数に制約があるため、劇としての飛躍性に富む一方、無理が伴い、最高潮のヤマ場の場面が少ないので面白さが乏しい面もある。それに対して街頭紙芝居は騒音の巷で上演されるため、相当な刺激性を含んでおり、そのため作品に気品を持たないともいえる。また、街頭紙芝居は枚数に制限がないため連続ものが多く、ヤマ場を作りやすいことからくる面白さがある。

6. 戦時下

時局が戦時下にはいと国策への協力体制が求められ、紙芝居も国策紙芝居が主流となる。娯楽としての街頭紙芝居の需要はなくなり、街頭紙芝居は影を潜めることになる。

Ⅱ. 戦後の街頭紙芝居

1. 街頭紙芝居の復活

昭和20年、日本は敗戦し、戦後の新しい時代を迎えることになる。石山の『紙芝居文化史』(2008)、山本の『紙芝居・街角のメディア』(2000)によると、東京では2000人以上いた紙芝居業者が10人ほどとなり、制作会社に至っては20社あった会社が1社しか残っていなかったとある。全国の都市が焦土となり、子どもたちの姿はなく、売るべきアメもなかった。国策紙芝居制作の中心となっていた日本教育紙芝居協会では、GHQの追求を恐れ、鬼畜米英の文言のある国策紙芝居を早々に焼却処分にしたという。

こうした状況の中で、民主的な内容の紙芝居を目指す良心的な業者や画家たちが復員者や失業者を迎えていち早く動いたという。そのひとりが戦前の『黄金バット』を自ら作り直し、戦後の作品として復活させた加太こうじである。加太は戦前から街頭紙芝居に携わり、関わってきた人物であるが、終戦の昭和20年11月には同士と「ともだち会」なる制作会社を立ち上げ、街頭での紙芝居再開を目指したという。復活第1弾となるべき作品は紙芝居を代表するものが適切であるとの考えから『黄金バット』が選ばれたとある。戦前に大人気となった永松武雄・画の『黄金バット』はほとんど消失していたため、加太が加太こうじ作画で作りましたとある。翌21年1月には紙芝居貸元として配給を開始した。新生『黄金バット』は戦後の街頭紙芝居の代名詞になるほど人気を博し、加太こうじの『黄金バット』が火付け役となり、戦後の街頭紙芝居は完全なる復活を遂げた。

敗戦時の混乱した時代にありながら、このようにいち早く復活を遂げた街頭紙芝居は、その街頭紙芝居が有する特質のお陰で速やかなる復活ができたといっていよいであろう。戦後は物資不足による配給制の時代であり、紙芝居制作の用紙を調達することもままならなかった。そのため印刷して大量生産する教育紙芝居は、用紙の調達ができず、速やかなる再始動はかなわなかった。然しながら、手描きのオリジナル1点物をワンセットずつ制作する街頭紙芝居は、用紙不足の最中でもすぐに制作できたという。手描きであるという街頭紙芝居の特質が功を奏したといえる。さらに、戦後は失業者も多く、また復員者たちにも仕事がなく、これは戦前の街頭紙芝居誕生期と同じような状況、つまり、紙芝居屋志願者がたくさん出現したという背景があり、併せて娯楽を求める圧倒的な子どもの姿があったことから、復活を成し得たということがいえるのではない。

完全復活した街頭紙芝居の第2期黄金時代の到来であり、その黄金期は昭和22年から昭和28年まで続いていくことになる。その時期の中でも特に「昭和23年から24年にかけて紙芝居人気がピークに達した」と、山本(2000)は述べ、さらに昭和24年には「東京では1日40万人、大阪では35万人が紙芝居をみており、全国では1年間で621,408,850人みたという。もちろん観客の大部分が子どもである。」と述べている。人気のほどが伺える数字である。

復活した街頭紙芝居は、演じる業者の数も増え、さらなる発展に向けて活動していたが、敗戦直後にGHQの検閲が通告され、先行きに不安材料を抱えることとなる。

2. GHQ(連合国軍最高司令官総司令部)の検閲

昭和20年9月、GHQは日本政府に対し、軍国主義の根絶と自由主義的傾向奨励のため、言論および新聞の自由を制限する「検閲」の実施を通告し、業務を開始した。この通告により、街頭紙芝居も事前に検閲を受けることになった。加太こうじ作画の『黄金バット』も主

人公の骸骨の顔は不吉であるとされ、骸骨マスクが禁じられたため、やむなく仏像マスクに変更される。筆者も「昭和の紙芝居展」を見学に行った折、仏像マスクの黄金バットを拝見し、とんでもない違和感を抱いた記憶がある。検閲というフィルターにより、街頭紙芝居の自由な大らかな表現に規制がかかることになるが、それは子どもからハラハラドキドキ感を奪うことにもなり、紙芝居の発展にブレーキをかけることになるだろう。

GHQの検閲は昭和24年10月31日で全ての活動を終了した。

3. 衰退への時代背景

(1) テレビ放送の開始と街頭紙芝居

街頭紙芝居が戦後の復活を成し遂げ、第2の黄金期を迎えていた昭和28年、テレビ放送が開始した。放送開始直後は静止画の多いテレビにメディア界も脅威を感じることもなく、映画界からは「電気紙芝居」と揶揄されていたほどだった。ところが、テレビの認知度を高めるべく、街頭テレビを設置したことによって、テレビの人気は爆発的になり、頂点に達した。街頭テレビとはまさに街頭紙芝居の良きところを取れ入れたデモンストレーションの一環だったが、その破壊力やすさまじく、相撲やプロレスの番組の時には街頭テレビの前は黒山の人だかりという人気ぶりだった。この新しいメディアは強力で、テレビが家庭に普及するや、お金を払ってまでわざわざ街頭紙芝居を観に行くことはないという子どもも増加し、子どもの観賞は徐々に減っていくことになる。テレビでは子ども向けの楽しい番組も多く見られるようになったのだ。このようにテレビに子どもを奪われたことにより、昭和30年前後から街頭紙芝居は急激に衰退していく。

(2) 高度経済成長期と街頭紙芝居

昭和30年代は戦後日本の経済的立ち直りを遂げた時代である。時の政府が所得倍増をスローガンとする経済政策が高度経済成長をうみ、人々の生活様式を急激に変え始めた。このような生活の変容は、子どもたちの生活にも現れ、塾通いや習い事が増え、小遣いで市販の玩具を購入するなど、ゼロから自分たちで作り出す遊びは減少していき、必然的に外で遊ぶ子どもは減っていく。紙芝居を街頭で見る文化は、テレビの普及と子どもを取り巻く環境の変化により、子どもからソッポを向かれるようになる。

また、高度経済成長に伴い、物価とサラリーマンの賃金は日本史上例をみない速さで急激に上昇していった。このような中で、子ども相手に1個10円のお菓子売って数円の利益を得る街頭紙芝居屋は、もはや正業としては成り立たなくなっていた。高度経済成長期は働き手の需要が高く、紙芝居業に携わっていた売人たちが賃金の高いところに逃げて行く人が多くあった。子どもが外にいない、紙芝居屋の成り手がいないという紙芝居業界への大打撃が襲ってきた。このようなないない尽くしの社会状況の変化が街頭紙芝居へも影響を及ぼし、徐々に徐々に衰退への道を歩み始める。

Ⅲ. 子どもの文化体験受容の二極化と街頭紙芝居

新しいメディアが次々に誕生していった明治から昭和にかけては「子どもの文化体験の二極化」という現象があった。例えば、大正時代は児童に焦点が当てられ、「童心主義」思潮が勃発した画期的な時代であるが、それは大正7年に鈴木三重吉主宰による芸術的児童文芸

雑誌『赤い鳥』発刊が皮切りとなっている。これを機に児童文芸雑誌『金の船』『おとぎの世界』『良友』『金の星』などが次々に発刊され、いわゆる子どもの文化が勃興した時代であるが、全国津々浦々の子どもたちがその文化や芸術の恩恵を享受していたわけではない。受容できたのは都市部に住む中流階級の一部の子どもたちに過ぎなかった。地方の農漁村部の子どもたちは雑誌という言葉すら知らなかったという地域格差があった。まさに子どもの文化体験の二極化が際立っていた時代でもある。

そんな中で街頭紙芝居は子どもにとってどれほど魅力的だったろうか。飴を買うお金がない貧しい家庭の子ども、いわゆる底辺階層の子どもでも、遠くから紙芝居を見ることができたのだ。毎日、そこにいれば飴を買わなくとも紙芝居の小父さんが見せてくれた温かい心の交流があった。双方向の対面交流があった。消費社会といわれる豊かな時代となり、子どもを取り巻く環境に多大なる変化があった。テレビという化け物に顧客を取られてしまっただけで済むでもない。一方通行のテレビメディアから得られる本質は何なのだろう。

仲間と同じ時間、空間を共有して楽しむところに、街頭紙芝居の本質は存在していた。

おわりに

戦後における街頭紙芝居の衰退は昭和28年に登場したテレビの普及もさることながら、やはり高度経済成長による社会の変質、子どもを取り巻く環境の変化が大きく影響しているといえるであろう。

「時間・空間・仲間」のいわゆる「三間」は、子どもの集団的外遊びが成立するための条件として周知されているが、これはまさしく子どもたちが街頭紙芝居を楽しむことを成立させる条件でもある。大勢の子どもたちが、公園や空き地、路地裏に集まって同じ時間・空間・仲間を共有しなければ成立しないのが街頭紙芝居だ。紙芝居業者にしても戦後の高度経済成長に伴い、物価と賃金が急激な勢いで高騰した時代にあっては、利益の少ない商品子どもに売る仕事は正業として成り立たなくなっていたのだ。「宣なるかな」といわざるを得ない。よって、時代の流れからくる環境の大きな変化が衰退の道をたどらせたと結論づける。

紙芝居は日本で生まれた児童文化財であり、現在活用されている教育紙芝居は街頭紙芝居を始発としている。それを念頭に置き、今後も紙芝居文化の子どもの受容に着目しつつ、紙芝居文化の継承についての考察を継続していきたい。

【注】

- 1) 「家庭」欄「こどもの国の問題」での紙芝居特集。「子供のために指導委員を」は倉橋惣三氏談。「紙芝居のもつ恐ろしい吸引力」は大富小学校長・椎名氏談。
- 2) 畑中圭一2017「紙芝居の歴史を生きる人たち-聞き書き『街頭紙芝居』」子どもの文化研究所

【引用・参考文献】

- ・浅岡靖央編2014「雑誌『教育紙芝居』・『紙芝居』」第1巻～第11巻（復刻版）金沢文圃閣
- ・拙稿2010「教育紙芝居の出現と生活綴方運動との関連についての一考察—松永健哉の実践活動を手掛かりに—」『有明教育芸術短期大学紀要』第1号
- ・拙稿2017「日本教育紙芝居協会と松永健哉の活動に関する考察—対象を子どもから大人にまで拡大した背景に視点を据えて—」『有明教育芸術短期大学紀要』第8巻
- ・加太こうじ1979『紙芝居昭和史』旺文社
- ・上地ちづ子1997『紙芝居の歴史』久山社
- ・山本武利2000『紙芝居・街角のメディア』吉川弘文館
- ・石山幸広2008『紙芝居文化史』萌文書林
- ・加藤理2017「街頭紙芝居にみる文化環境格差と戦後の子ども文化」『児童心理臨時増刊』金子書房
- ・畑中圭一2011「民主主義の推進と紙芝居—GHQの検閲と自主規制—」『国文学 解釈と鑑賞』ぎょうせい
- ・神奈川大学日本常民文化研究所非文字資料研究センター編2018『国策紙芝居からみる日本の戦争』勉誠出版
- ・松永健哉1940『教育紙芝居講座』元宇館
- ・拙著2013『児童文学と紙芝居』武久出版
- ・昭和館学芸部2012『昭和の紙芝居～戦中・戦後の娯楽と教育～』昭和館
- ・アサヒグラフ1995『戦中戦後紙芝居集成』朝日新聞社

小学校におけるパネルシアターの教材開発の視点

A Viewpoint from development of teaching method for Panel theater in primary school

田中正代
(Masayo Tanaka)

要旨：

1989年『小学校学習指導要領解説編（道徳）』において、パネルシアターは、低学年の資料提示において有効と記される。2001年「教材機能別分類表（小学校）」という文部科学省からの通達文にパネルシアターの文言が明記される。1997年パネルシアター教材を使った授業の研究が始まった。しかし教師が、新しく授業にパネルシアターを導入しようと考えてもパネルシアター教材をどのような視点で開発すればよいのかについて述べられているものはない。本研究では、既にパネルシアター教材を取り入れている教師がどのような思いやねらいから授業に取り入れているのかを調査分析し、パネルシアターの教材開発の視点を明らかにすることを目的とした。そして教材開発の視点として①授業の導入や課題提示で子どもを魅了するという視点②わかりやすい・理解しやすい教材を制作するという2つの視点を得た。

キーワード：パネルシアター 教材開発の視点 小学校 課題提示 理解しやすい

I はじめに

パネルシアターは、1973年古宇田亮順（元淑徳大学・西光寺）により創案された。毛羽立ちのよい布（パネル板＝舞台）に、Pペーパー（不織布）で作った絵や図形を貼ったり外したりして展開できる特性を持つ素材そのものを、あるいは、それを用いて演示する“お話”、歌遊び、ゲームなどの活動自体を称する。

小学校でのパネルシアターの授業への活用を見てみると、1989年『小学校学習指導要領解説編（道徳）』¹⁾に、パネルシアターは、「低学年の資料提示において有効である」と記された。2001年文部科学省から学校への通達文「教材機能別分類表（小学校）」²⁾に、生活科・道徳・特別活動・総合的な学習の時間の教材としてパネルシアターの文言が明記された。

1997年公の機関としては、東京都公立小学校児童文化研究会にパネルシアター部が新設され、パネルシアター教材を使った授業研究が始まった。毎年発表大会で、授業実践を重ねているが、教材開発の視点については明らかにされていない。他にもパネルシアターの市販書籍・市販教材を見ても教師自身が、何らかの思いやねらいをもってパネルシアターの教材を開発していることはわかるが、教材開発の視点を明らかにしているものは見当たらない。そこで、パネルシアター教材の効果的な使い方を明確にすることで、これからパネルシアター教材を活用する教師へ教材の開発と効果的な活用の仕方が示せると考えた。

本論では、既存のパネルシアター教材を教師がどのような思いやねらいから授業に取り入

れられているのかを調査分析し、パネルシアターの教材開発の視点を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ 研究方法

市販されている教材、書籍、東京都公立小学校児童文化研究会研究発表大会紀要から、パネルシアターを使った授業を調査し、教師の授業へ活用した思いなどを整理・分析し、教材開発の視点を考察していく。

Ⅲ パネルシアター教材を活用した教科

まずパネルシアター教材が使われている教科について調べた。公に販売されているパネルシアターの書籍・教材の中で、小学校授業で使用することを目的として作成されたもの26冊と公の研究機関である東京都公立小学校児童文化研究大会発表大会紀要からパネルシアターを使っている52授業を教科別に集計したものが、表1である。

表1 パネルシアター教材の教科別使用分類

発刊先	国語	算数	理科	社会	生活	総合的な時間	道徳	体育	音楽	図工	家庭科	特別活動	外国語活動
東京都児童文化研究会発表大会紀要 1996年～2017年	18	10	4	0	3	7	7	1	0	0	1	1	0
小学館	4	8	5	2	1	0	1	5	4	1	1	5	0
明治図書	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
アイ企画	3	2	0	0	0	0	2	1	0	0	0	1	3
大東出版社	1	2	0	0	0	0	3	0	0	0	0	2	1
埼玉福祉会	0	3	0	2	1	1	1	0	0	0	0	2	1
合計	26	27	10	4	6	8	14	7	4	1	2	11	5

*それぞれの発刊先の書籍は注1として最後に記す。

表1によると、文部科学省が『教材機能別分類表（小学校）』²⁾で示した以外の教科でもパネルシアター教材は使われていることがわかる。また、実践授業の多い順から算数、国語、道徳、特別活動、理科、総合的な学習、体育（保健を含む）、生活科、外国語活動、社会、音楽、家庭科、図工となっている。この結果から、パネルシアターは、教材として使えない教科は無く、どの教科にも使われていることから、活用の仕方を考えれば使えない教科のない教材であることがわかる。しかし、どの教科にも使えるから教材として万能な機能を備えているとはいいがたい。次にパネルシアター教材の機能についてみることにする。

Ⅳ 教材の機能別分類によるパネルシアター教材の位置づけ

1. 教材の機能別分類の定義

文部科学省は、学習指導要領改訂を見据えて、2001年「教材の機能を重視した教材選択・

教材整備が図られるよう、教材の機能的な側面に着目して分類整理」し、小学校が教材整備の上での参考資料として『教材機能別分類表（小学校）』²⁾を示した（2017年に小学校学習指導要領は改訂され、最新のものはこれから示されるであろう）。この『教材機能別分類表（小学校）』²⁾の分類から、教材の機能のみをまとめると表2のように4つに分けられる（著者が表にまとめた）。

表2 教材の機能分類

①発表・表示用教材	児童生徒が表現活動や発表に用いる、又は児童生徒が見て理解するための図表・表示の機能を有する教材
②道具・実習用具教材	児童生徒が実際に使って学習・実習の理解を深める機能を有する教材
③実験観察・体験用教材	児童生徒の実験観察や体験を効果的に進める機能を有する教材
④情報記録用教材	情報を記録する機能を有する教材

このように、教材の機能を大きく4つに分け、用途・目的が類似している教材を「品目種別」としてまとめていき、参考のために具体的な教材名を示している。パネルシアターは、①の発表・表示用教材として教科等で必要な教材のひとつとされた。そして、教科別の欄では、パネルシアターは生活科（黒板の類）、道徳（発表用教材）、特別活動（発表用教材）、総合的な学習の時間（発表用教材）に明記されている。

次に表2の①発表・表示用教材の機能を確認すると「児童が表現活動や発表に用いる、又は児童が理解するための図表・表示機能を有する教材」とされる。発表と表示を並列に記しているが、パネルシアター教材からすると明らかに機能は異なるものである。なぜなら、「表現活動や発表に用いる」ためにパネルシアターを使用するのは児童であり、「児童が理解するための図表や表示」のためにパネルシアターを使うのは教師の場合が多い。つまり、授業におけるパネルシアターの使用者が異なることになる。教材の使用者が異なれば、教材開発での捉え方、考え方や期待する効果は異なってくると考えられる。よってパネルシアター教材は、発表教材としての使用と表示用教材としての使用の2つに分けて見ていく必要が出てくる。

2. パネルシアター教材の機能分類

パネルシアター教材の機能を明確にするために、表1で教科別分類に使用した公に市販されている書籍や教材からパネルシアター教材が発表用教材と表示用教材のどちらの機能をもつかについて整理した。市販されている書籍や教材は、解説書や授業の指導案などから教材の機能を分析すると、教師が使って児童生徒に理解させるための表示用教材に分類されるものが多いことがわかった。

次に、東京都公立小学校児童文化研究会の発表大会紀要（パネルシアター部新設の前年度の1996年から2017年度までパネルシアターを使用した授業実践を行っている）を調べた。この紀要には、発表大会で実際に発表する授業指導案が載っており、指導案からパネルシアター教材を使う効果や意図を読み取っていくことにした。パネルシアターを使った52の授業をパネルシアター教材の機能である発表用教材・表示用教材に分類したものが、表3である。

表3 パネルシアター教材の使用別分類

	発表用教材	表示用教材	複合的な使われ方
1996		2	
1997		3	
1998		1	表示で示したものを操作させる。
1999	1 (総合)	1	
2000		2	表示で示したものを操作させる。
2001	1 (総合)	1	
2002		3	表示したものをを使って発表させる。
2003		3	
2004		5	
2005	1 (総合)	2	表示したものを発表として使用させる。
2006		2	表示で示したものを操作させる。
2007	1 (総合)	1	表示で示したものを発表・操作でも使用する。
2008		1	
2009		2	
2010	1 (総合)	1	
2011	2 (総合)	4	
2012		1	表示で示したものを操作させる。
2013		2	
2014	1 (国語)	2	
2015		1	表示で示したものを操作させる。
2016		2	
2017		2	
合計	8	44	

*数字は授業数。総合・・総合的な学習の時間の略

表3より発表用教材としての使用は、総合的な学習の時間で使用されることが多く、児童が調べたものを児童がパネルシアターで制作して表現し発表に使用していた。2014年の国語の実践授業の使用も同じで児童が制作したパネルシアターを使って発表、表現するものだった。つまり、パネルシアターの発表用教材としての使用者は児童である。

次に表示用教材としての使用を指導案から見ていくと、教師がパネルシアター教材を使用して説明したり課題を提示したりというものだった。表示用教材として使用する場合は、教師の使用が圧倒的に多いこともわかった。その中で興味深い使い方としては、教師がパネルシアターで表示したものを児童が発表の場面で使用する、または児童がパネルシアターを操作して自分の意見を発表するなどパネルシアター教材の使用が表示と発表の2つの機能を有し複合的になっているものである。この場合は、使用者は、教師と児童の両者になるが、パネルシアター教材の制作者は、教師である場合が多いこともわかった。

このことによりパネルシアター教材の機能は、教材機能分類表に発表・表示用教材として一括りに示されているが、使用者や制作者が異なることがわかった。

3. 発表・表示用教材としての効果・影響の分析

では、実際にパネルシアター教材を開発するにあたりどのような視点があるのか探るため、発表用教材・表示用教材の2つに分けて指導案を分析した。教師が授業でパネルシアターを使うことにした意図や期待する効果・影響について関係している言葉を抜き出していった。以下2つの機能に分け分析した。

(1) 発表用教材として使用する場合のキーワード

表3の分類に使用したパネルシアター教材が発表用教材の機能をもつと分類される授業の指導案から教材の効果や影響などを示唆する言葉（キーワード）を集めたものが表4である。

表4 パネルシアター教材使用授業におけるキーワード

わかりやすく (3) 的確に伝える 視覚的に伝える手段 言葉に頼らなくても伝わる工夫 (2) 理解してもらう	豊かな表現 表現の広がり いろいろな手段
---	-------------------------------------

* () 内数字は指導案などへの出現回数

表4より発表用教材の機能をもったパネルシアター教材は、2つの側面があることがわかる。1つは、自分の考えを伝えることを補う効果である。パネルシアターは絵を使うため、言葉の足りないところを補ってくれる。絵を使って説明するので説明をわかりやすくする効果がある。2つめは、子どもにとって表現の幅を広げる役割をもっていることである。子どもたちはパネルシアターを使って発表するために、どう使ったら伝わりやすいかを考える。例えばどのような絵を描けばわかりやすいか、仕掛けを取り入れる方が説明しやすいか、絵の配置や大きさなどは適当か等を考え、パネルシアターを教材として準備しなくてはならない。

以上より発表用教材としてのパネルシアターは、発表を補う効果と発表のために考えたり工夫したりすることで子どもの表現方法を豊かにし、表現力を広げることを教師は期待して使用していると考えられる。

(2) 表示用教材使用としてのキーワード

次に、表3のパネルシアターを表示用教材として使用している授業指導案から教材の効果や影響などを示唆する言葉を集めたものが表5である。

表5よりパネルシアター教材は、表示用教材として以下のような4つの効果・影響をもつことがわかる。①児童の授業への取り組む意欲を高める効果をもっている教材②学びを理解しやすくする教材③視覚的に訴える効果が高い教材④児童を授業へ誘う効果をもった教材であることがわかる。教師は、これら4つの効果を期待して教材を開発していると言える。そこで、これらの4つの効果をもう少し詳しく見るために、指導案に特に多く載っていた言葉「興味をもつ」「わかりやすい」「視覚的に」「共有」の言葉がどのような言葉と繋がっているのか相関図にした(図1)。図1の太線で囲んだ言葉(「興味をもつ」「わかりやすい」「視覚

表5 パネルシアター教材使用授業でのキーワード

① 興味をもつ (21) 意欲を高める (7) 集中して (7) いきいき (2) 楽しく (7)	② わかりやすい (15) 理解しやすい (12) 理解を深める (2) イメージしやすい (4) 考えやすい (5)
③ 視覚的に (20) 具体的な (1) リアリティをもつ (1)	④ 共有できる (7) ストーリーに入り込む (7)

* () 内数字は指導案などへの出現回数数を表す。意味の似ている言葉を四角に囲んだ。

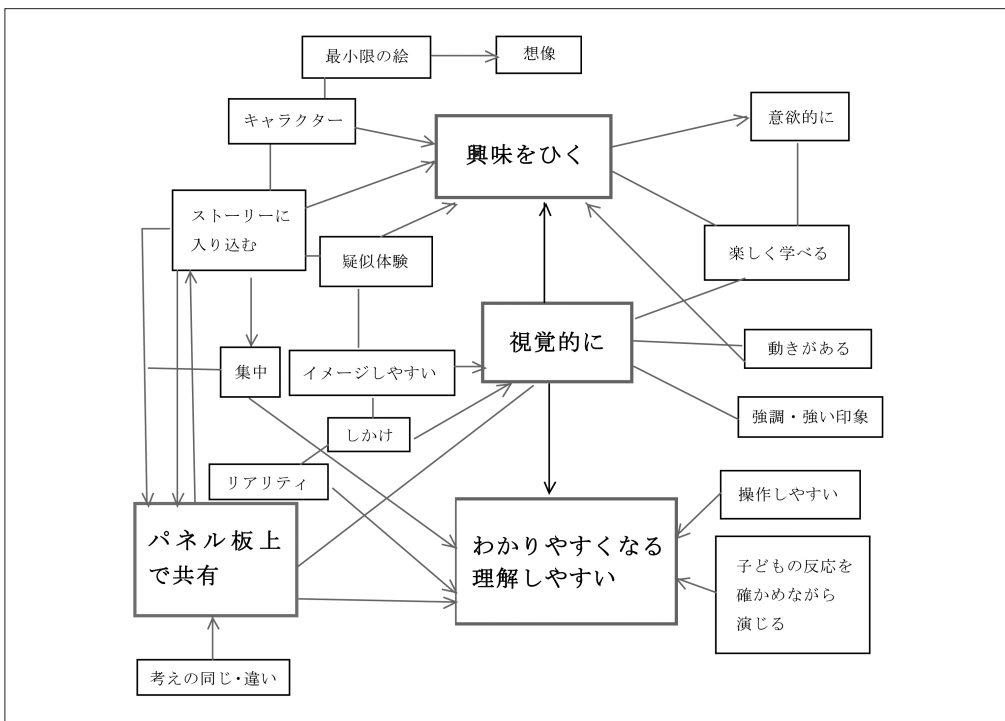


図1 パネルシアター教材を示唆する言葉の相関図

的に」「共有」)の言葉のつながりを見ていくと、パネルシアター教材の効果・影響を示していると考えられる。そして、このパネルシアターの効果・影響は、パネルシアターの素材そのものの特質に関係しているようである。パネルシアターの素材の特質については、田中(2008)³⁾がパネルシアターは特殊な紙素材で作られているため破れにくく仕掛けを工夫できる点などから4つの特質(耐久性・保存性・操作性・視覚的效果)をもっているとしている。この素材のもつ特質から動きをだしたり仕掛けを工夫して表すこともでき、リアリティを表現したり強い印象を与え記憶に残りやすくしたりしている。また、パネル板の配置を考

えた最小限の絵は子どもに背景や場面を想像させる効果がある。動きは子どもの興味をひき、教師が描いた世界を想像させることは子どもの思考を促す。ストーリー性をもたせることやキャラクターを使うことも子どもの興味を惹き、授業に子どもを惹きこもうとする教師の強い意図を感じる。「共有」という言葉は、クラス全員が注目するパネル板上でストーリーが展開されたりしかけが効果を発揮したりすることを意味している。パネル板と子どもの間に位置する教師は、子どもの反応を確かめながら演じることができ、わかりやすさ・理解しやすさにつながっている。よって、子どもたちはパネルシアターの板に集中するのである。

V 考察

教師がパネルシアター教材の効果的な活用をするために、教材開発の視点を以下のように整理する。

1. 授業の導入や課題提示で子どもを魅了するという視点

諸富（2013）⁴⁾は、教師に必要な授業構成力として①「ねらい」を明確にする力②展開を考える力③導入で子どもの心をつかむ力④発問力⑤子ども同士の対話を深めていく力⑥アドリブ力の6つを挙げている。その中のひとつ③導入で子どもの心をつかむ力については、名人の授業は導入がすごいと述べ、「授業の導入場面で、一瞬で子どもたちの問題意識をわし掴み」にすることで「一人ひとりの子どもの中に「問い」を育てていく」。「つかみの力」が強いこと―これが、授業名人が持つ力の一つ」と述べている。パネルシアター教材は、視覚的に強調したり強い印象を与えたりする教材であることがわかった。よって、パネルシアター教材を授業の導入や課題提示に使うことは効果的だと言える。パネルシアターでキャラクターを作ったりストーリーを使って課題提示させたり考えさせたりは一瞬で子どもを魅了することだろう。授業名人に近い授業ができる。しかし、どの授業にもその授業で達成しなければならない「ねらい」が示されている。つまり、子どもを魅了してもその「ねらい」から外れてしまえば、教師が満足できる授業とは言えない。「ねらい」を明確にしたうえで、教材を開発していくことが重要になってくる。たとえば、パネルシアターの仕掛けや動きは、印象付ける部分に効果的に工夫して使用する、制作するパネルシアターも必要な絵を吟味することが大切になる。

2. わかりやすい・理解しやすい教材の制作をするという視点

わかりやすい・理解しやすい教材を制作することは、以下2つの点が関係している。まず1つ目は、子どもの反応を確かめながらパネルシアターを演じるのに、教師の立ち位置がちょうど良いところにある。教師はパネルシアター教材と子どもの間に位置する。この教師の位置は、子どもにも教材にも近いので、子どもの反応やつぶやきを拾いやすく、子どもの反応に応じた説明や教材の操作ができる位置と言える。例えば、理解ができていないと感じたら話す速さを変えたり説明の仕方を変えたり話を戻したりできる。2つ目に視覚から入る情報が最低限である。たくさん絵が並べられるパネル板は、ごちゃごちゃしていて何を見たらよいのか落ち着かない。視線もあちこちと散漫する。集中できない。最低限の絵で提示することで、余計なものが目に入らず、教師が意図するもののみを視覚に捉えることができる。絵はなるべく単純化し、絵の大きさや描写などに工夫を入れ、授業の「ねらい」となる部分を

強調できるようにする。また、制作するうえで最小限の絵を使った構成は、子どもの想像に任せる展開になるので、事前にパネルシアターの絵を貼る位置などをしっかり考えておかないと貼り直しをすることで子どもの集中を切らしてしまう場合もあると考えられる。

このように、パネルシアターでわかりやすい・理解しやすい教材を開発するには、授業の教材研究をしっかりとして臨むことが重要になってくる。

Ⅵ おわりに

パネルシアター教材は、万能ではない。しかし、パネルシアター教材を授業に活用したことで大きな授業効果を得ているとの報告も耳にする。本論では、パネルシアター教材を教師がどのような思いやねらいから授業に取り入れているのか、パネルシアターの教材開発の視点を2つ示唆した。しかし、指導案や解説書からの読み取りであったため、まだ不十分で分析としても浅い点がある。今後の課題としては、実際のパネルシアターを使った授業を検証し、さらにパネルシアター教材を開発していく上での視点について具体的な提案をしていきたいと考えている。

引用・参考文献

- 1) 文科省(当時)1989『小学校学習指導要領解説編(道徳)』
- 2) 文部科学省2001『小学校教材機能別分類表(小学校)』
- 3) 田中正代2008「パネルシアターの教材としての可能性～子どもの理解様式に視点をあてて～」大妻女子大学家政学紀要45号
- 4) 諸富祥彦2013『教師の資質』朝日新著

注1

【アイ企画より発刊】

授業パネルシアター研究会2009『授業で使おう！パネルシアター(低学年篇)』

授業パネルシアター研究会2010『授業で使おう！パネルシアター(高学年篇)』

授業パネルシアター研究会2009『おこづかい』

授業パネルシアター研究会『What would you like?英語でランチメニュー食育でバランスメニュー』

授業パネルシアター研究会2009『パネル博士の言葉の学習』

授業パネルシアター研究会2009『How are you? ～感情表現を学ぼう～』

【大東出版社より発刊】

田中正代2014「ひつじかいとおおかみ」

田中正代2014『漢字のなりたち』

田中正代2014『手をあらおう』

梅津ちひろ2014『食物アレルギーを知ろう』

松井敏子『2014分けた大きさをあらわそう』

田中正代2015『ウォッチくん』

田中正代2015『花を咲かせた水がめの話』

古宇田亮順・田中正代2015『ロバと親子』

根岸衣美子2017『The North Wind and The Sun 北風と太陽』

【埼玉福祉会発刊】

授業パネルシアター研究会2013『忍者の呪文(かけ算・他)』

日本生活教育連盟パネルシアター実践研究会2013『あかちゃんがうまれた』

日本生活教育連盟パネルシアター実践研究会2013『さんすうたんけん教室－かずってなかに』

授業パネルシアター研究会2012『道案内をしよう』

授業パネルシアター研究会2009『食べ物大好き！三つの仲間』

宮田美恵子2014『安全ロボット君と命を守る4つのアイテム』

日本生活教育連盟パネルシアター実践研究会、2014『ダストンの探検』

日本生活教育連盟パネルシアター実践研究会2014『ウォータンの探検』

日本生活教育連盟パネルシアター実践研究会2015『きみは見えないセシウムくん』

日本生活教育連盟パネルシアター実践研究会2015『さんすうたんけん教室Ⅱ－3けたの数と計算』

田中正代2016『アリとキリギリス』

- ・東京都児童文化研究発表大会資料集，1996，第33回東京都児童文化研究発表大会葛飾区大会
- ・東京都児童文化研究発表大会資料集，1997，第12回公立小学校児童文化発表大会・第34回東京都児童文化研究発表大会江戸川区大会
- ・東京都児童文化研究発表大会資料集，1998，第35回東京都児童文化研究発表大会墨田区大会
- ・東京都児童文化研究発表大会資料集，1999，第14回公立小学校児童文化研究発表大会・第36回東京都児童文化研究発表大会北区大会
- ・東京都児童文化研究発表大会資料集，2000，第15回全国公立小学校児童文化研究発表大会・第37回東京都児童文化研究発表大会八王子市大会
- ・東京都児童文化研究発表大会資料集，2001，第16回公立小学校児童文化研究発表大会・第38回東京都児童文化研究発表大会中野区大会
- ・東京都児童文化研究発表大会資料集，2002，第39回東京都児童文化研究発表大会世田谷区大会
- ・東京都児童文化研究発表大会資料集，2003，第18回全国公立小学校児童文化研究発表大会・第40回東京都児童文化研究発表大会練馬区大会
- ・東京都児童文化研究発表大会資料集，2004，第19回公立小学校児童文化発表大会・第41回東京都児童文化研究発表大会江戸川区大会
- ・東京都児童文化研究発表大会資料集，2005，第20回全国公立小学校児童文化研究発表大会・第42回東京都児童文化研究発表大会墨田区大会
- ・東京都児童文化研究発表大会資料集，2006，第43回東京都児童文化研究発表大会葛飾区大会
- ・東京都児童文化研究発表大会資料集，2007，第44回東京都児童文化研究発表大会中野区大会
- ・東京都児童文化研究発表大会資料集，2008，第23回全国公立小学校児童文化研究発表大会・第45回東京都児童文化研究発表大会豊島区大会
- ・東京都児童文化研究発表大会資料集，2001，第46回東京都児童文化研究発表大会文京区大会
- ・東京都児童文化研究発表大会資料集，2011a，第25回全国公立小学校児童文化研究発表大会・第47回東京都児童文化研究発表大会文京区大会
- ・東京都児童文化研究発表大会資料集，2011b，第48回東京都児童文化研究発表大会江東区大会
- ・東京都児童文化研究発表大会資料集，2013a，第27回全国公立小学校児童文化研究発表大会・第49回東京都児童文化研究発表大会墨田区大会
- ・東京都児童文化研究発表大会資料集，2013b，第28回全国公立小学校児童文化研究発表大会・第50回東京都児童文化研究発表大会三鷹市大会
- ・東京都児童文化研究発表大会資料集，2014，第29回全国公立小学校児童文化研究発表大会・第51回東京都児童文化研究発表大会八王子市大会
- ・東京都児童文化研究発表大会資料集，2016a，第30回全国公立小学校児童文化研究発表大会・第52回東京都児童文化研究発表大会新宿区大会
- ・東京都児童文化研究発表大会資料集，2016b，第31回全国公立小学校児童文化研究発表大会・第53回東京都児童文化研究発表大会中野区大会
- ・東京都児童文化研究発表大会資料集，2017，第32回全国公立小学校児童文化研究発表大会・第54回東京都児童文化研究発表大会杉並区大会

幼稚園教諭養成課程の領域「健康」に関する 専門的事項についての一考察 —安全な生活と病気の予防に着目して—

Study on Health Technical matters aiming for
kindergarten teacher training course :
Focusing on safe living and the prevention of disease

岩本圭子
(Keiko Iwamoto)

要旨：

本研究は、一般社団法人保育教諭養成課程研究会が作成した「幼稚園教諭養成課程をどう構成するか」をもとに、領域「健康」の指導に関する専門的事項のモデルカリキュラム「幼児と健康」の考え方を概観し、「幼児と健康」の一般目標のひとつである《安全な生活と病気の予防の授業》の授業の展開について、授業構想の仕方、ICT活用とアクティブ・ラーニングの観点から、それぞれ考察したものである。《安全な生活と病気の予防》の授業展開として、一般目標の「安全な生活と怪我や病気の予防を理解する」を基軸とし、到達目標を意識したうえで授業計画を立てること、そしてICTを活用しながら、授業全般においてアクティブ・ラーニングを盛り込んだ授業展開となるよう、授業づくりをすることが求められるといえる。

キーワード：領域「健康」「幼児と健康」 安全な生活 病気の予防 授業内容

I. はじめに

平成29年11月の教育職員免許法施行規則の改正により、これまでの幼稚園教諭養成課程の「教科に関する科目」が「領域及び保育内容の指導法に関する科目」イ領域に関する専門的事項、ロ保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）と改められた。これまで教科の専門だった科目が領域の専門となったことは大きな改変である。幼稚園教諭養成課程の「領域に関する専門的事項」は、幼稚園教育要領で定められている健康、人間関係、環境、言葉、及び表現の領域に関する専門的事項について習得することが必要（改正教育職員免許法施行規則第二条第1項表備考第一号）とされており、その内容は、各領域に関する専門的な内容を深める知識や理解、技術等の習得であるとされている。その考え方として、保育教諭養成課程研究会は「領域について、領域それぞれの学問的な背景や基盤となる考え方を学ぶことを基本とする。幼稚園教育において『何をどのように指導するのか』という視点で見たときの『何を』を深める部分である。幼稚園教育要領に示されているねらい及び内容を含めながら、これらに限定されることなく、より幅広く、より深い内容が求められる」と紹介している。しかし考え方が紹介されても科目の趣旨や内容について具体的なイメージを抱きにくい

側面があった。そこで文部科学省の委託調査研究を受けて保育教諭養成課程研究会では、各大学が教職課程を編成しシラバス等を作成するにあたり参考となるモデルカリキュラムを作成した。教職課程コアカリキュラムが教職課程で共通的に修得する教育内容であるのに対し、モデルカリキュラムは教職課程を再編するにあたり、各大学が必要に応じて参照できるような教育内容のモデルを例示したものである。

幼稚園教育要領に示されている領域「健康」では、「健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活を作り出す力を養う」ことを目的とし、「明るく伸び伸びと行動し、充実感を味わう」「自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする」「健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付ける」ことをねらいとしている。この領域「健康」の領域に関する事項についての科目内容をマネジメントしていくうえで、モデルカリキュラム「幼児と健康」の教育内容を本質的な意味で読み取り理解することは、科目担当者にとって不可欠になるであろう。そこで本研究では、一般社団法人保育教諭養成課程研究会が作成した「幼稚園教諭養成課程をどう構成するか」（以下、モデルカリキュラム資料）をもとに、領域「健康」の指導に関する専門的事項のモデルカリキュラム「幼児と健康」の考え方を概観するとともに、「幼児と健康」の4つの目標の柱のひとつである《安全な生活と病気の予防》の授業の展開について、授業構想の仕方、ICT活用とアクティブ・ラーニングの観点から、それぞれ考察することを目的とする。《安全な生活と病気の予防》においては、保育者養成校において「子どもの保健Ⅰ」「子どもの保健Ⅱ」の科目の中でも取り上げられている内容でもあることから、それらの科目と差別化する意味で授業のねらいや内容の違いについて検討していきたい。

Ⅱ. モデルカリキュラム「幼児と健康」の考え方

この章では、保育教諭養成課程研究会が作成した領域「健康」の「領域に関する専門的事項」のモデルカリキュラム「幼児と健康」の考え方について概観する。

(1) 全体目標、一般目標、到達目標について

モデルカリキュラム資料によれば、全体目標は当該事項を履修することによって学生が修得する資質・能力を表し、一般目標は全体目標を内容のまとまり毎に分化させたものであり、到達目標は学生が一般目標に到達するために達成すべき個々の基準を表したものである。「領域に関する専門的事項」は領域それぞれの学問的な背景や基盤となる考え方を学ぶものとし、領域についての専門的な理解を深めることが目標とされる。「幼児と健康」のモデルカリキュラムでは、表1のようにそれぞれの目標が立てられている。これら目標の関係性を理解したうえで、授業内容に反映させマネジメントしていくことが必要となる。

(2) 一般目標及び到達目標と授業の内容との関連性

モデルカリキュラム資料では、授業内容と到達目標とがリンクするように作成されている(表2)。つまり一般目標を踏まえた授業の内容を作成し、授業を展開した結果、到達目標に達することが求められる。

(3) 「幼児と健康」の授業づくりの考え方

モデルカリキュラム資料によると、「幼児と健康」の授業づくりにあたり、一般目標及び

表1 モデルカリキュラム「幼児と健康」の全体目標、一般目標、到達目標

全体目標	当該科目では、領域「健康」の指導に関する、幼児の心身の発達、基本的な生活習慣、安全な生活、運動発達などの専門的事項についての知識を身につける。
一般目標 (No.) 及び 到達目標 No.)	(1) 幼児期の健康課題と健康の発達の意味を理解する。 1) 乳幼児期の心と体、運動発達などの健康課題を説明できる。 2) 健康の定義と乳幼児期の健康の意義を説明できる。 (2) 幼児期の体の諸機能の発達と生活習慣の形成を理解する。 1) 乳幼児の体の発達の特徴を説明できる。 2) 乳幼児の基本的な生活習慣の形成とその意義を説明できる。 (3) 安全な生活と怪我や病気の予防を理解する。 1) 幼児の安全教育・健康管理に関する基本的な考え方を理解している。 2) 幼児期の怪我の特徴や病気の予防について説明できる。 3) 危険に関しリスクとハザードの違いと安全管理を理解している。 (4) 幼児期の運動発達の特徴と意義を理解する。 1) 乳幼児期の運動発達の特徴を説明できる。 2) 幼児期において多様な動きを獲得することの意義を理解している。 3) 日常生活における幼児の動きの経験やその配慮など身体活動の在り方を説明できる。

参考資料：無藤隆代表『幼稚園教諭養成課程をどう構成するか～カリキュラムに基づく提案～』萌文書林, p.38, 2017

表2 モデルカリキュラム「幼児と健康」の授業の内容と到達目標について

授業回数	授業の内容	到達目標
1	乳幼児期の健康問題 －健康の定義と乳幼児期の健康の意義、乳幼児を取り巻く生活環境と健康	・乳幼児期の心と体、運動発達などの健康課題を説明できる。 ・健康の定義と乳幼児期の健康の意義を説明できる。
2	乳幼児の身体の発達の特徴 －乳幼児期の身体的発達の特徴、生理的機能の発達	・乳幼児の体の発達の特徴を説明できる。
3	乳幼児期の生活習慣の形成 －乳幼児期の生活習慣（着脱衣、食事、睡眠、清潔、排泄）の獲得及び生活リズムの形成とその意義	・乳幼児の基本的な生活習慣の形成とその意義を説明できる。
4	幼児の安全教育と危険（リスクとハザード） －子どもの安全への意識や態度を育むことの重要性和安全管理	・幼児の安全教育・健康管理に関する基本的な考え方を理解している。 ・危険関しリスクとハザードの違いと完全管理を理解している。
5	幼児期の怪我や事故の特徴と応急処置・病気の予防 －幼児期に起こりやすい怪我の特徴と応急処置の基礎及び病気の予防	・幼児期の怪我の特徴や病気の予防について説明できる。
6	乳幼児期の運動発達の特徴 －運動コントロール能力の発達と「多様な動き」の意味、及び両者の関係	・乳幼児期の運動発達の特徴を説明できる。 ・幼児期において多様な動きを獲得することの意義を理解している。
7	日常世知且つにおける運動 －社会の変化と生活の中の動きの経験、またその配慮の基本的な考え方	・日常生活における幼児の動きの経験やその配慮など身体活動の在り方を説明できる。
8	遊びとしての運動 －子どもにとっての遊びとして行う運動の在り方	・乳幼児期の運動発達の特徴を説明できる。 ・幼児期において多様な動きを獲得することの意義を理解している。

参考資料：無藤隆代表『幼稚園教諭養成課程をどう構成するか～カリキュラムに基づく提案～』萌文書林, p.38, 2017

到達目標を踏まえたうえで1単位科目として計画を立てることとしている。

表2の1の到達目標については、最近の乳幼児が健康に関しどのような問題を抱えているのかを明らかにすることで健康の意義を理解し、領域「健康」における指導の方向性を考察できるようにする。また健康な姿は乳児、幼児、成人、高齢者で異なっており、乳幼児期は特に心身の関連が密接であることを踏まえ、乳幼児期にふさわしい健康な姿、乳幼児期特有の健康な姿を考察しながら、その意義を理解できるようにする。授業の展開としては「身近にいる幼児の気になる姿を具体的に想起→気になる姿の分類と整理→その背景についての理解→課題解決に向けた幼児教育の在り方についての考察」といったことが示されている。

表2の2の到達目標については、身長や体重の発達、骨の形成、生理的機能の発達には大人とは異なる乳幼児期特有の特徴があることを理解したうえで、それらの特徴に基づく生活上の留意点が理解できるようにする。また乳幼児期の体の発達は心の発達と密接に関係を持ちながら発達が促されていることについて理解しておくことも重要としている。授業の展開としては「体の発達に関する基本的な事項の理解→乳幼児期の体の発達の特徴から考えられる生活上の留意点の考察」といったことが示されている。

表2の3の到達目標については、基本的な生活習慣に関する個々の理解と、生活全体を通した生活リズム形成の重要性、そして基本的な生活習慣の形成と自立とは密接に関連し合っていることを理解できるようにする。幼児が主体的に取り組めるようにしていくことの必要性、また幼児が適切な生活リズムで生活できるようになるためには、家庭との連携の必要であること、さらには小学校低学年の姿と関連づけながら理解しておくことも重要としている。授業の展開としては「乳幼児期の生活習慣の形成の理解→乳幼児の生活習慣の形成の現状把握→生活リズムを構成する要素《休息、活動（運動）、食事》の関係性についての理解」といったことが示されている。

表2の4の到達目標については、幼児の安全教育と健康管理（身体測定、食事指導など）に対する幼児の発達の特徴を踏まえたうえでの基本的な考え方、危険に関しリスクとハザードの違いを踏まえた安全管理や、幼児の安全に関する能力（身体的、社会的、認知的、精神的）について理解できるようにする。安全教育には、生活安全、交通安全の習慣、避難訓練、災害時などの緊急時に適切な行動が取れるようになることが含まれている。子どもが安全についての構えを身に付けたり、危険性を理解するということは、そのほとんどが体験を伴ったものであることを踏まえ、子どもを見守りながら、小さなリスクへの挑戦の機会を許容しつつ、安全への構えを身に付ける機会を保障することも保育者にとって重要な役割の一つであることを理解できるようにする。授業の展開としては「映像や画像資料等を活用し、挑戦的な遊びの場面におけるリスクとハザードを理解→大学等構内の危険な場所や遊び方などの探索・体験的活動→リスクの意味とハザード的側面への対応についての考察」といったことが示されている。

表2の5の到達目標については、幼児期に罹患しやすい病気や時期、また怪我の発生しやすい場所、遊具、時間といった物理的環境要因や動線などの人的環境要因、幼児期の怪我の特徴について身体的発達の特徴と関連づけながら理解したうえで、その予防について理解できるようにする。また病気に関しては、幼児期に罹りやすい病気の特徴やアレルギー疾患についての基本的な知識を得るとともに、それらの発生メカニズムを理解したうえで病気の予防について考察できるようにする。授業の展開としては「園で見られる怪我や病気の実態に

関する基礎的理解→怪我の発生要因や病気のメカニズムについての理解→怪我や病気の予防方法についての考察」といったことが示されている。

表2の6と8については、乳幼児期が神経系の発達の敏感な時期であり、運動コントロール能力を育む時期であることを踏まえ、乳児期の運動発達の特徴（基本的な動きの獲得と洗練＝多様な動き）について理解できるようにする。幼児期運動指針（文部科学省2012）の指導のポイントの一つに挙げられる「多様な動き」の意味とそれを経験することの意義を運動発達の特徴と関連づけて理解することを目指している。乳幼児期の運動発達の特徴を理解することでこの時期にふさわしい運動発達の在り方を考察していく。さらに幼児期に経験することで身に付けた多様な動きが基盤となってその後の運動発達を支えていくことを理解し、幼児期の動きの経験不足が小学校以降の運動発達にどのような影響を及ぼす可能性があるのかについて考察できるようにする。この動きの経験は、環境によって引き出されるものであること（アフォードンス）、訓練として行うのではなく遊びや生活を通しての経験であることの理解も重要である。授業の展開としては「多様な動きの基礎的理解→多様な動きと環境との関係についての体験的活動」といったことが示されている。

表2の7については、動きの経験は運動遊びに限ったことではなく、日常生活においても歩く、運ぶ、持つ、しゃがむなど様々な動きの経験をしていることを認識し、生活における身体活動の在り方を考えることで、動きの観点から環境構成することの必要性を理解させるようにする。毎日の繰り返しの経験の中で動きが身に付くこと、体が育つことを十分に理解させたい。そのためには子どもが生活している社会の特徴（都市化、情報化、少子化等）や環境と幼児期の動きの経験との関係を理解したうえで、幼児期の身体活動に影響を及ぼす要因を整理し、幼児の日常生活での活動性を高めるための工夫や配慮について考察できるようにする。授業の展開としては「子どもを取り巻く社会環境の変化に関する基礎的理解→社会環境の変化と幼児期の動きの経験との関係についての考察→幼児の身体活動経験を豊かにするための工夫や配慮」といったことが示されている。

(4) 幼小接続について

モデルカリキュラム資料によれば、幼児期の体や運動発達における運動課題と小学校における運動発達との関係を確認することにより、幼小接続についての理解が深まる事が期待できるとしている。小学校の教科とのつながりについては、心身の健康、すなわち基本的生活習慣、病気の予防、安全についての構え、また防災を含む安全や食習慣の形成が小学校の特別活動や体育、道徳、総合的な学習の時間、生活科、家庭科、国語等々と教科横断的に関連している（中教審答申2016）。また新小学校学習指導要領では低学年体育の領域名がすべて「運動遊び」となり、意欲的に運動することや様々な基本的な動きを身に付けることを目標としていることから、運動発達については、小学校への発達を見通した幼児期の経験を理解していくことが必要であるとモデルカリキュラム資料では述べている。

なおICT活用とアクティブ・ラーニングについての考え方については、授業展開と合わせて後章のIVで述べる。

Ⅳ.《安全な生活と病気の予防》の授業展開について

(1) 授業構想の仕方

モデルカリキュラム資料を参考に《安全な生活と病気の予防》の授業展開を考えると、一般目標(3)の「安全な生活と怪我や病気の予防を理解する」を基軸とし、授業のねらいを立てることとなる。モデルカリキュラムに基づく授業モデルでは『危険の意味を理解し、安全教育や安全管理に関する基礎的な知識を身に付ける』ことを授業のねらいとおき、その授業内容として「危険に関し、リスクとハザードの違いとその内容を理解するため、幼児にとって危険な場所や遊び方など実際に探したり体験したりするなど機会を設ける」としている。この授業内容の展開はⅢ(3)で述べたが、この授業内容を展開することで、到達目標の「幼児の安全教育・健康管理に関する基本的な考え方を理解している。」「幼児期の怪我の特徴や病気の予防について説明できる。」「危険に関しリスクとハザードの違いと安全管理を理解している。」をすべてクリアし、かつ他の到達目標である「乳幼児の体の発達の特徴を説明できる。」「幼児期において多様な動きを獲得することの意義を理解している。」にも踏み込んだ授業内容となっている。では授業のねらいを『幼児期に罹りやすい病気について理解し、病気の予防と健康管理の基本的な考え方を身に付ける』としたとき、授業の展開はどうなるであろうか。

この場合、まず幼児期に罹りやすい病気の理解にあたっては、保育者養成校では、幼児期に罹りやすい病気を理解するための科目の一つとして「子どもの保健Ⅰ」「子どもの保健Ⅱ」が開設されており、その科目内容である乳幼児の病気の特徴や感染症に関する内容を参考に乳幼児が罹りやすい病気を整理したうえで理解を深める手だてを熟考すべきと考える。授業モデルにならって幼児期に罹りやすい病気を理解させることを考えたとき、やはりそれぞれの病気に関する知識が必要であろう。ここでの授業の展開として、授業のねらいでもある「病気の予防と健康管理の基本的な考え方を身に付ける」という側面から病気に関する理解を深めてどうであろうか。病気の予防としては、感染症であれば、潜伏期間や感染経路を踏まえた予防対策が必要であり、手洗い、うがいの方法や環境衛生に目を向けることが必要である。さらに健康管理の面では、乳幼児それぞれの出生児の状況、身体計測による発育状況、既往歴、予防接種歴、アレルギー体質等について把握し、園活動を行う際に役立てることが大切である。授業では、実際に手洗いやうがいを行いながらその重要性を意識させたり、病気の感染経路を意識しながら環境衛生について考えさせることで病気への理解が深まることが期待できる。また健康管理の基本的な考え方を身に付ける意味で、出生状況からみた発育の推移を考えたり、予防接種歴を踏まえながら病気にかかる可能性やリスクを予想したり、アレルギーのヒヤリハット体験の事例からリスクを減らすための対策を講じたり、乳幼児の健康管理表の作成を試みたりすることで基本的な考えが身に付いていくことが期待できる。

以上について「幼児と健康」の到達目標と「子どもの保健Ⅰ」「子どもの保健Ⅱ」授業内容との関連をみると「乳幼児の基本的な生活習慣の形成とその意義を説明できる。」「幼児の安全教育・健康管理に関する基本的な考え方を理解している。」「幼児期の怪我の特徴や病気の予防について説明できる。」「危険に関しリスクとハザードの違いと安全管理を理解している。」において内容に関連があることが窺える。では「幼児と健康」の《安全な生活と病気の予防》と「子どもの保健Ⅰ」「子どもの保健Ⅱ」との違いはどこにあるのか。「子どもの保健Ⅰ」「子どもの保健Ⅱ」は子どもの健康を守るために必要な知識や技能を身に付ける授業

内容であるのに対し、「幼児と健康」の《安全な生活と病気の予防》では、子どもの安全や健康を守るために、知識や技能を活用していく授業内容となっている。つまり「幼児と健康」では、知識や技能を踏まえたうえで、子どもたちが安全な生活を送るためにはどうすればよいのか、また病気の予防対策はどうすべきか、保育者の目線で考えていくことが求められる授業内容であることが推察される。

このことから、「幼児と健康」の《安全な生活と病気の予防》の授業構想の仕方として、一つの方向性を見いだすことができたといえよう。

(2) ICT活用とアクティブ・ラーニングについて

モデルカリキュラム資料ではICTの活用について乳幼児の遊びや生活を収めたDVD等を活用することをあげている。《安全な生活と病気の予防》の授業においては、子どもの遊ぶ姿を映したDVDを通してリスクとハザードへの気づきを促しながら、遊びの展開を考えさせたり、子どもの園活動の姿を映したDVDを通して感染症が広がりやすい環境を意識させることで病気の予防への理解が深まることが期待できる。またアクティブ・ラーニングについては、コンセプトマップの活用を勧めている。コンセプトマップとは、概念と概念とを線で結ぶなどして概念間の関係を視覚化する技法である。ここでは4～5名によるグループでのコンセプトマップの作成をあげており、その過程を通して生活リズムが様々な要因と複雑に絡み合いながら、また互いに強く影響を及ぼし合いながら成立している構造を深く理解できるとしている。《安全な生活と病気の予防》の授業においては、生活リズムと病気の関係性や子どもたちから発せられる言葉のキーワードをもとに、体の問題、心の問題、生活習慣、健康状態などの関係について、コンセプトマップを用いて視覚化しながら考えることも理解が深まる方法の一つになるであろうことが窺える。さらに事後学習として協働学習の手法の一つである「対話ジャーナル」の考え方の活用をあげている。この方法は毎回の授業を振り返り、興味深い内容、共感できた内容、理解できなかった事項などを紙にまとめ、次の授業に持参させ、その日のパートナーに読んでもらい互いにコメントをもらうというものである。この学習を通して保護者とのやり取りを短時間に的確に行う能力、共感的な態度を示しながら必要なことを相手に伝える能力を高めることにつながるとしている。《安全な生活と病気の予防》の授業においては、子どもの健康管理のうえで園と保護者との連携が欠かせないため、保護者と良好な関係を築くための学習方法として期待できるといえる。

V. おわりに

モデルカリキュラム資料を概観し、新幼稚園教育課程のモデルカリキュラムにおいて気づいた点が二点ある。まず一点として、幼稚園教諭養成課程をもつどんな機関であれ、授業の展開の仕方は各担当者に任されているものの、モデルカリキュラムが示す到達目標を意識した内容であることが求められるという点である。これは教職課程コアカリキュラムの趣旨に準じている流れであり、教職課程で修得する教育内容は共通でなければならないことを意図するものである。つまり幼稚園教諭免許取得にあたり、教育内容の質を保証する形で新教育課程は作成されたといえる。もう一点は、幼小接続を意識させ、授業全般においてICTの活用やアクティブ・ラーニングを盛り込んだ授業展開を求めているという点である。授業モデルの授業展開では学生が主体的・能動的に問題について考え、活動して学修を深める授

業となっている。この点については担当者によって、また科目の編成のされ方によって、各養成機関の特色が反映されるであろうことが窺える。

領域「健康」の「領域に関する専門的事項」の科目担当者においては、モデルカリキュラム「幼児と健康」の到達目標を網羅した授業内容でありつつも、学生が主体的・能動的に考え、活動し、学修を深めるような授業展開を考案することが求められよう。

【参考・引用文献】

- ・ 文部科学省初等中等教育局教職員課（2017）『教育職員免許法・同施行規則の改正及び教職課程コアカリキュラムについて』
- ・ 文部科学省（2018）『幼児期の教育内容等深化・充実調査研究委託』平成30年3月
- ・ 保育教諭養成課程研究会（2017）『平成28年度幼稚園教諭の養成課程モデルカリキュラム開発に向けた調査研究』http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1385790.htm
- ・ 文部科学省（2017）『幼稚園教育要領』告示第62号
- ・ 文部科学省（2012）『幼児期運動指針』http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319771.htm
- ・ 中央教育審議会（2016）『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について（答申）』別紙p21-23
- ・ 保育教諭養成課程研究会（2017）『幼稚園教諭養成課程をどう構成するか』萌文書林, p12
- ・ 同上, p18
- ・ 同上, p29
- ・ 同上, p31-34
- ・ 同上, p38-41
- ・ 同上, p38-41
- ・ 同上, p92-95
- ・ 同上, p144-145
- ・ 国土交通省（2014）『都市開発における遊具の安全管理に関する指針（改訂第2版）』p8-9

執筆・投稿要領

本学紀要の執筆・投稿に関する要領については以下の通りとする。

1. 論文は、執筆者自身によるオリジナルな学術研究に基づく未発表のものとする。
2. 執筆は1人1編とする。ただし、共著論文の第2執筆者以降の場合にはこの限りではない。
3. 原則として、共著論文の場合は文責（役割）を明記する。
4. 二重投稿は禁ずる。
5. 論文の種類は、「原著論文」、「実践研究」、「事例研究」、「資料」、「調査報告」等とする。
 - (1) 原著論文：当該研究分野において、独創的な研究結果、新規な方法・結果で信頼性が認められ、学問、教育の発展に役立つ内容を明瞭に記述したもの、理論、実験などに関して、学術的な研究成果を理論的にまとめたもの。
 - (2) 実践研究：教育や芸術の分野において実践内容を記録したもの。
 - (3) 事例研究：当該研究分野の、ある個人や団体の事例について、経過を綴り追跡研究した結果をまとめたもの。
 - (4) 資料：学術的、芸術的に参考となる、新しいデータをまとめたもの、学術的、芸術的に価値のあるものの紹介。
 - (5) 調査報告：当該研究分野に関する実践、新しい試み、あるいは教育システム開発などにおいて得られる新しい成果に関する調査報告。
 - (6) その他：ある研究に関する部分的報告である「研究ノート」、芸術作品の提示に関する「作品」、当該研究分野に価値のある学術的、芸術的な内容を紹介し、その内容に対する評価を述べる「書評」など。
6. 論文の構成
論文の構成は次のとおりとする。
 - (1) 表題（和文及び英文）
 - (2) 著者名（和文及び英文）
 - (3) 所属機関（和文及び英文）
 - (4) 要旨（和文400字以内、又は英文200ワード以内とし、本文と同言語）
 - (5) キーワード（5語以内、本文と同言語）
 - (6) 本文（和文又は英文）
 - (7) 注・参考文献・引用文献
7. 論文の書き方
 - (1) 論文の長さ：400字詰め原稿用紙に換算して40枚（和文16,000字、英文8,000語）以内とし、図、表、写真もこれに含める。その範囲を超える場合には執筆者の実費負担とする。
 - (2) 論文は、ワードプロセッサによって作成し、手書き原稿は原則として認めない。
 - (3) 使用言語：和文又は英文とする。
 - (4) 書式：原則として横書きとする。印字の大きさは10.5ポイントとし、A4判用紙（36行×40字）とする。なお、数字は半角とする。
 - (5) 見出し：原則として次に掲げるポイントシステムとする。
(章) I. II. III.
(節) 1. 2. 3.
(1) (2) (3)
 - (6) 図（写真を含む）及び表：通し番号（図1、表1、写真1）およびタイトル等を付けること。
 - (7) 文献の記載及び注のつけ方：文献の記載順序は著者のアルファベット順を、記載方法は以下の例を原則とする。また注は全て論文末注とする。
 - ①和文学会誌、和文雑誌の場合
記載例
寺西立年1977「聴覚系での識別臨界速度と情報処理能力」『日本音響学会誌』33 (3)
pp136-143
論文タイトルは一重カギ「」で、また掲載誌名は袋カギ『』で表記し、著者名 発表年

論文タイトル 雑誌名 巻(号) 頁(pp)の順に記載すること。

②和文書籍の場合

記載例

安藤由典1996『楽器の音響学』音楽之友社

著者名 出版年『著書名』出版社名の順とすること。

③英語、欧語の場合

記載例

Buchthal, F. 1966 Evoked action potentials and conduction velocity in humane sensory nerve. Brain Res., 3, pp1-27

Fitzgerald, J., Gottscalk, P. and Moffitt, R. 1998 An analysis of sample attrition in panel data, The Michigan panel study of income dynamics. Journal of Human Resources, 33, pp251-299

- ・印欧語以外のものは、著者名、論文名、書籍雑誌名、発行所(出版社等)、発行年(月日)の順をそろえ、原語で表記のこと。印欧語以外の言語に関してはオリジナルの文字版下を提出すること。
- ・アルファベット表記の際、文頭と固有名詞のみ大文字にすること。
- ・著者名(苗字、名前、いずれも立体)、発行年、論文名(立体)、ついで雑誌名または書籍名(いずれもイタリック体)、録ページの順に記載すること。
- ・書籍がA氏の編著であり、そこに論文が収録されている場合は、論文名の後にin A, ed. 書名、pp90-102とする。編著者が複数の場合はin A and B eds.と記載すること。

8. 投稿手続き

- (1) 投稿を希望する者は、所定の申込用紙に必要事項を記入の上、期限内に委員会に申し込むものとする。
- (2) 執筆を認められた者は、執筆・投稿要領に基づいて作成された印字原稿2部および記憶媒体を期限内に委員会に提出するものとする。なお前者を正とし、後者を副とする。

9. 校正

- (1) 校正は執筆者の責任において行い、再校までとする。
- (2) 校正に当たって、ミスプリント以外的大幅な修正は認めない。
- (3) 校正は赤字で明示するものとする。
- (4) 初校の期間は14日以内、再校のそれは7日以内とする。

10. 別刷

- (1) 別刷は1論文につき30部まで無料とする。
- (2) 30部を超える部数については、その費用を執筆者の負担とする。

11. 返却

印字原稿および論文記憶媒体は、紀要完成後に著者に返却する。

12. 著作権許諾処理

論文中に写真、図像、楽譜等の掲載をする場合は、あらかじめ著作権者に掲載の許可を書面で得ることとする。

転載をする場合は、出典を明記すること。

第10巻	平成 31 年 3 月 20 日印刷	編 集	有明教育芸術短期大学 学術情報委員会
	平成 31 年 3 月 20 日発行		三澤 裕見子 〈委員長〉
発 行	有明教育芸術短期大学		有福 一昭
	〒135-0063 東京都江東区有明 2-9-2		赤坂 澄香
	TEL : 03-5579-6211 FAX : 03-5579-6212		足立 真利 〈庶務〉
	URL : http://www.ariake.ac.jp/	印 刷	株式会社松本文信堂