

湊川短期大学紀要

第 55 集

- 保育者養成課程の環境演習授業改善の試み
 - 知の協働化を図る ICT の活用 -
永 井 毅
- “「発達障害」に関わる人”のナラティブ・アプローチの意義
 - 「障害」概念の多様性の中で -
永 易 直 子・本 多 祐 子
- 子どもの主体としての心を育てる保育に向けて
 - 小規模保育施設での実践と課題 -
幸 田 瑞 穂・武 田 俊 昭・吉 次 豊 見・萩 原 文・
 横 谷 仁 美・下 村 春 海・山 下 鈴 乃・遠 藤 由 美 子
- 子どもの多様な表現を導くあそびうた
 - 3曲のあそびうたに見られる指導の可能性 -
長 井 典 子
- 保育者養成課程 (播磨南高等学校芸術保育類型) におけるピアノ連弾の実践授業
 - 成果発表に向けた指導に焦点をあてて -
高 木 美 香・中 安 修 也
- 保育者養成校におけるピアノ初学者の童謡を用いたレガート奏法習得のための一考察
中 島 聡 美
- 「保育者養成校におけるピアノ指導に関する一考察」
 ～バイエル教則本の実践より～
加 門 祐 香 里
- 保育者志望学生の ICT 活用能力について
小 野 功 一 郎
- 学校保健と近隣地域をつなぐリエゾンセンターとしての大学の役割に関する一考察
山 田 哲 也*・矢 田 春 恵**
- 短期大学における専門性を生かした地域連携のあり方
 - 介護福祉士養成校の専門性を活用した3年間の事業から -
静 和 美・尾 崎 剛 志
- 領域「表現」における相乗作用をもたらす表現教育の可能性
 - ミュージカル「ライオンキング」を題材に -
大 西 隆 弘・白 井 奈 緒・佐 伯 岳 春
- 大学における子育て支援活動としての参加型コンサート実践報告
 - 親子の主体性と学生の学びに着目して -
白 井 奈 緒・大 西 隆 弘・坂 本 千 鶴 子
- 特別な配慮が必要な子どもと保護者に対する支援の在り方に関する一考察
 (小規模保育施設における実践を通じて)
田 邊 哲 雄
- 豊かな音楽表現を実現するピアノ演奏技法
 - ブルグミュラー 25 の練習曲 op.100 No.1 と No.3 を題材にして -
岸 本 雅 美・前 川 尚 子

湊川短期大学

2019

目 次

原著論文

- 保育者養成課程の環境演習授業改善の試み
－ 知の協働化を図るICTの活用－
.....永 井 毅..... (1 ~ 6)
- “「発達障害」に関わる人”のナラティブ・アプローチの意義
－ 「障害」概念の多様性の中で－
.....永 易 直 子・本 多 祐 子..... (7 ~ 14)
- 子どもの主体としての心を育てる保育に向けて
－ 小規模保育施設での実践と課題－
.....幸 田 瑞 穂・武 田 俊 昭・吉 次 豊 見・萩 原 文・横 谷 仁 美・
下 村 春 海・山 下 鈴 乃・遠 藤 由 美 子..... (15 ~ 23)
- 子どもの多様な表現を導くあそびうた
－ 3曲のあそびうたに見られる指導の可能性－
.....長 井 典 子..... (25 ~ 29)
- 保育者養成課程(播磨南高等学校芸術保育類型)におけるピアノ連弾の実践授業
－ 成果発表に向けた指導に焦点をあてて－
.....高 木 美 香・中 安 修 也..... (31 ~ 37)
- 保育者養成校におけるピアノ初学者の童謡を用いたレガート奏法習得のための一考察
.....中 島 聡 美..... (39 ~ 43)
- 「保育者養成校におけるピアノ指導に関する一考察」
～バイエル教則本の実践より～
.....加 門 祐 香 里..... (45 ~ 55)
- 保育者志望学生のICT活用能力について
.....小 野 功 一 郎..... (57 ~ 66)
- 学校保健と近隣地域をつなぐリエゾンセンターとしての大学の役割に関する一考察
.....山 田 哲 也*・矢 田 春 恵**..... (67 ~ 71)
- 短期大学における専門性を生かした地域連携のあり方
－ 介護福祉士養成校の専門性を活用した3年間の事業から－
.....静 和 美・尾 崎 剛 志..... (73 ~ 77)
- 領域「表現」における相乗作用をもたらす表現教育の可能性
－ ミュージカル「ライオンキング」を題材に－
.....大 西 隆 弘・白 井 奈 緒・佐 伯 岳 春..... (79 ~ 85)
- 大学における子育て支援活動としての参加型コンサート実践報告
－ 親子の主体性と学生の学びに着目して－
.....白 井 奈 緒・大 西 隆 弘・坂 本 千 鶴 子..... (87 ~ 94)
- 特別な配慮が必要な子どもと保護者に対する支援の在り方に関する一考察
(小規模保育施設における実践を通じて)
.....田 邊 哲 雄..... (95 ~ 99)
- 豊かな音楽表現を実現するピアノ演奏技法
－ ブルグミュラー 25の練習曲 op.100 No.1とNo.3を題材にして－
.....岸 本 雅 美・前 川 尚 子..... (101 ~ 109)

— CONTENTS —

Attempts to improve the lesson of environmental exercises in the childcare provider training course; Utilization of ICT to collaborate students' knowledge	Takashi NAGAI..... (1 ~ 6)
Significance of the narrative approach of people involved in developmental disorders	Naoko NAGAYASU · Yuko HONDA..... (7 ~ 14)
Promoting the heart a children's independence for childcare - Practice and problems at small-scale local childcare facilities -	Mizuho KODA · Toshiaki TAKEDA · Toyomi YOSHITHUGU · Aya HAGIHARA · Satomi YOKOTANI · Harumi SHIMOMURA · Suzuno YAMASHITA · Yumiko ENDO..... (15 ~ 23)
Gestured Songs Encouraged Varied Expressions among Children - Exploring the Potential of Teaching Instructions by Focusing on Three Gestured Songs -	Noriko NAGAI..... (25 ~ 29)
Practice class of the piano ensemble in child-care worker training course (Harima Minami High school art and childcare type) - Focus on lesson for the presentation -	Mika TAKAGI · Shuya NAKAYASU..... (31 ~ 37)
Consideration for beginners of piano at childcare training school to acquire legato playing style using nursery rhymes	Satomi NAKAJIMA..... (39 ~ 43)
A study of teaching piano for training nursery school teachers ~ from practice of Beyer's Instruction Book ~	Yukari KAMON..... (45 ~ 55)
A Study of ICT Skill Requirements for Teachers in Pre-School	ONO Koichiro..... (57 ~ 66)
A Study on the Role of College as a Liaison Center Linking School Health and Neighboring Areas	Tetsuya YAMADA · Harue Yata..... (67 ~ 71)
.....	Shizuka Kazumi · Ozaki Takeshi..... (73 ~ 77)
Possibility of the expression education which brings the synergistic effect in Area "Expression" - By using The Musical "Lion King" as a base material -	Takahiro ONISHI · Nao USUI · Takeharu SAEKI..... (79 ~ 85)
How do Young Children and Parents interact with Music? Observations of a Participatory Concert at College	Nao USUI · Takahiro ONISHI · Chizuko SAKAMOTO..... (87 ~ 94)
A study of support for children and parents who need special care (through practice in a small nursery facility)	tetsuo tanabe..... (95 ~ 99)
Piano performance technique realizing rich music expression - From 25 Etudes op.100 No.1 and No.3 of Brugnüller -	Masami KISHIMOTO · Shoko MAEGAWA..... (101 ~ 109)

保育者養成課程の環境演習授業改善の試み

— 知の協働化を図るICTの活用 —

Attempts to improve the lesson of environmental exercises in the childcare provider training course; Utilization of ICT to collaborate students' knowledge

永 井 毅

Takashi NAGAI

湊川短期大学 幼児教育保育学科

Abstract

Utilization of ICT (Information and Communication Technology) as the national policy is promoted recently. I made students grow mini tomato in a session in a nursery teacher training college, and made them submit with a life list in SNS (Social Network Service). As a result, the high value of the "easiness of doing submission", "sharing with my company", and "it's easy for a change to understand that we do picture indication" etc., was obtained. This is the effect that isn't in submission paper medium, and an expectation form in the future's spread.

Key words : ICT, SNS, the lesson of environmental exercises, a nursery teacher training college

1 研究の背景

(1) 自然体験活動の現状

近年、保育における自然体験活動の重要性が注目されている。現行の幼稚園教育要領(2017)¹⁾では「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、大切に作る気持ちをもって関わるようになる」や、保育所保育指針(2017)²⁾においても「自然や社会の事象についての興味や関心を育て、それらに対する豊かな心情や思考力の基礎を培うこと」が示されている。このように、身近な自然の事物・現象に関わりを持つことで、幼児の様々な能力を養うことが期待されている。さらに中央教育審議会(2013)³⁾の答申でも、子どもの自然体験などの減少傾向を踏まえ、それらの活動の充実が求められるとともに、学校などで青少年の体験活動の機会を意図的・計画的に作り出す必要があるとしている。また、富田ら(2014)は、「幼児期の遊びの中での自然との共生という日本の保育の在り方の重要性に、保育者自身ももっと目を向けてもよいのではないだろうか」と保育者の資質向上を投げかけている⁴⁾。

教員養成段階の自然体験導入に関して、前迫(2006)⁵⁾は「知識注入型ではなく、直接体験型のフィールドワークは学生の自然観や生命観の育みに有効であることが確認されている」と述べている。必要性(前徳2010)⁶⁾、効果(足立ら2009, 草野2011)^{7) 8)}に加え、自然体験に対する養成段階のあり方(大橋2007, 大橋ら2008, 桂木ら2012)^{9) 10) 11)}や身近な自然体験等の

導入を提案する例も見られる(井上2008)¹²⁾。また、保育者養成校の授業として学生の野外体験や自然にかかわる遊び経験等に関する調査(高野2011)¹³⁾もなされるとともに、保育者養成校での自然体験活動を推進する実践に期待も寄せられている(森田2014)¹⁴⁾。

このような動向は、自然体験活動にかかわる保育者の養成・育成が、重要かつ解決の急がれる課題であり、保育者にとって具体的なプログラム化が望まれるところといえる。これに対して、永井(2014a, 2014b)は、直接体験・知識獲得・意識共有が連動した自然体験活動研修において、保育者の実践に対する意識変化を報告している^{15) 16)}。また、永井(2016)¹⁷⁾は、上記の保育者研修を改良した保育実践の現場と連動する演習「植物栽培と泥砂遊び」で学生の意識変化を確認し、具体的プログラム構築に向けた検討を行ってきている。

(2) ICTの教育環境について

文部科学省(2014)は、教育のIT化に向けた環境整備4か年計画において、「教育内容の充実: ICT(Information and Communication Technology)の活用」が示され、教育環境のICT化が進められている¹⁸⁾。ICTの教育環境での活用においては、コンピュータやインターネットなどの情報通信機器に加え、タブレット端末や電子黒板、カメラなど様々なデジタル機器のメディアを示す場合が多い。これらを受け、学校現場では、学力の向上を目指して、授業でのICTの活用法に関する実践的な研究が進められている。久保田(2012)ら

は、デジタルカメラを用いた観察の記録とデータの共有について提案している。クラス全体で情報を共有することにより交流が深まり観察の質を高めることに繋がるとともに、自己の課題についてより試行錯誤をしながら取り組むようになることを指摘している¹⁹⁾。

これに対し、高等教育におけるICT活用は、あまり進んでいない現状にある。大学ICT推進協議会(2017)によるICT利活用調査報告書によると「ICT利活用教育の導入や推進を妨げる阻害要因は存在しますか」という質問に対して、大学・短期大学生の7割以上が「存在する」と回答している。主な阻害要因としては、教職員の理解やモチベーションの不足、教職員のICT活用スキル不足などが挙げられている²⁰⁾。一方、大学のICT教育環境下で、学生の個人持ちのスマートフォンの普及率は高校生の時点で94.1%に達している(内閣府 2018)²¹⁾。このような状況で最近では、若年層が情報機器端末の操作に習熟している状況を肯定的に捉え、ICTを活用する学習に注目が集まっており、その学習効果を検証した研究事例が報告されている。中田(2016)は、大学の授業でのSNS(Social Network Service)利用の学習効果を調査し「SNSを利用することで、他の受講者の意見・感想を見ることができ、自分とは違う意見を見つけられることができると感じている学生が多く、SNSは知識共有をする場として適しているのではないかと(中略)SNSを積極的に活用することで受講者の理解度を高めることができ、結果的に講義に対するモチベーションを維持することができる利用が可能な指導を行えば、有効的な学習ツールとなると考えられる。」と述べている²²⁾。

このように、大学の学習環境のICT推進が停滞する中、学生の所有するスマートフォンではICT環境が、すでに整っている。その中でも、SNSとしての有効的な活用を見出せば、学生同士が相互的な学習効果を生み出すのではないかと考える。

2 研究目的

前述の現状を踏まえ、本研究では、保育内容環境の演習授業において、自然体験とICT活用を連動させることに対する学生への効果について明らかにすることを目的とした。具体的には、演習授業(栽培活動)場面でのSNSツール(LINEアプリ)の活用に対する学生の意識調査を行い、その効果を検討することとした。

3 調査概要

(1) 対象学生

兵庫県内のM短期大学 幼児教育保育学科 前期開講科目「環境演習」(必修)の受講生:1年次生(2018年度入学)85名を対象とした。

(2) 研究内容

①保育内容環境の授業内容

授業内で大学敷地内に設置されたプランターにミニトマトの植え付けを行い、班ごとに1つのプランターのミニトマトの生育管理を課題とする(1クラス3班編成)。植え付けの日より、毎日の水遣りとともに、各自週に1度のSNSの活用した観察記録の提出を指示する※1。

② SNSの活用方法(LINE使用)

週1回の観察記録をスマートフォンのカメラで撮影し、LINEのグループ(ノート機能)により観察記録や

写真を提出するように指示する(クラス内での栽培物の変化に対するコメントや写真などの情報共有が可能である)※2。

(3) 調査項目と分析方法

授業の最終日に実施する調査項目は、以下と通りである(①②③:4件法での選択式、④:自由記述式)。

- ① 個人のスマートフォンによる観察記録の提出(提出の容易さ)
- ② スマートフォンで撮影した観察写真の添付(写真添付の効果)
- ③ LINEグループの観察記録でミニトマトの変化に対するコメントの提出(LINEグループ利用の賛否)
- ④ スマートフォンのLINEグループで観察記録を提出したこと

①②③の意識調査の選択式の項目では、4点:よかった・3点:少しよかった・2点:あまりよくなかった・1点:よくなかったの選択肢を用意した。各項目は、4件法により点数化し、平均値を算出する。

④の自由記述の回答については、M-GTAの手法を参考に、2名の研究者(筆者を含む)によって受講生の記述を要素抽出と分類およびラベル付与から、その数をカウントし、カテゴリー生成を行う。得られたデータに基づき、質的解釈を行う。

(4) 倫理的配慮

事前・事後の意識調査データについては、実施前に受講生に対して、個人が特定されたり、個人の不利益になったりしないよう扱い、研究のみでの使用であることを口頭で説明し、了承を得ている。

4 調査結果

(1) 意識調査の結果

表1からもわかるように、3項目で肯定的評価が認められた。項目①[個人スマートフォンの活用]は、平均値が3.86点であったところから、多くの学生が個人所有のスマートフォンを使用した観察記録の提出に良いと判断していたことがわかる。項目②[観察写真の添付]も3.95点と平均値は高く、自分たちが持っているスマートフォンのカメラ機能を使用しての写真添付において肯定的な回答が多くなっていると言える。項目③[LINEでの観察記録提出]も平均値が3.88点であり、SNSを活用した観察記録に好感を持っている学生が多いととらえられる。

表1 学生による意識調査の平均値 n=85

項目	平均値 (SD)
①個人スマートフォンの活用	3.86 (0.38)
②観察写真の添付	3.95 (0.21)
③LINEでの観察記録提出	3.88 (0.32)

(2) 意識調査(自由記述)の質的分析

① カテゴリーの分類

「スマートフォンのLINEグループで観察記録を提出したこと」の自由記述に対する分析結果は、表2の通りである。上位のカテゴリーとして《提出の容易さ》《写真添付の利点》《仲間との共有》に分けられた。

自分のスマートフォンを活用しての観察記録が提出しやすかった《提出の容易さ》に関する下位カテゴリー

として「手軽に記録をとることができたので良かったです。」のような【使いなれたツール】と「気軽に提出ができるし、忙しい時でも空き時間を見つけてサッと書ける。」などの【いつでも作成できる】の項目が見られ、それぞれ29件と14件を数える。

《写真添付の利点》に含まれる下位カテゴリーも、2項目である。「簡単に成長が見ることができて見返せるので良いと思った。」といった【変化がわかりやすい】

の項目に60件の記述が寄せられていた。また、小数であるが、【変化を伝えやすい】も「絵で表せない部分の成長が一目でわかる。」など7件があった。

《仲間との共有》では、「ほかの人の写真や内容を見れて自分たちの班と違うところなどがわかった。」など62件の記述が【情報の共有】にまとめられ、「人それぞれ思うことが違うので、書いたものをみて自分もと思いました。」などの【意欲の向上】は14件となっている。

表2 スマートフォンのLINEグループで観察記録を提出したことについて

カテゴリー	下位カテゴリー	記述例	該当数
提出の容易さ	使いなれたツール	<ul style="list-style-type: none"> ・日常的によく使う物なので使いやすく、また、前に提出（投稿）した日にちも確認しやすくて良かったです。 ・僕達みたいな若者はよく携帯でやりとりするので、とても便利に提出できたと思います。 ・簡単に記録がかけて、紙を忘れたとしても携帯があればすぐにできるからよい。 ・手軽に記録をとることができたので良かったです。 ・手書きはすぐにできないけれど慣れているLineなら簡単にできたから。 ・紙に書くより携帯を使って記録・提出ができ、さらに記録を手軽に振り返ることができるのでとても良かったと思います。 ・Lineで提出が可能だったのでとってもやりやすかったです。 	29
	いつでも作成できる	<ul style="list-style-type: none"> ・気軽に提出ができるし、忙しい時でも空き時間を見つけてサッと書ける。 ・いつでもどこでも出来るので、行き帰りの電車の中で出来る。 ・プリント用紙に書くのは準備がいるし、荷物になるから、いつも持ってるスマホでできるのはとても便利でした。 ・LINEでするのでどんな場所にも活用できるからいいと思った。 ・手書きだと時間を作らなければいけないけれどLINEだと電車でもちょっとした時間を見つけて提出できることがとても嬉しい 	14
写真添付の利点	変化がわかりやすい	<ul style="list-style-type: none"> ・簡単に成長が見ることができて見返せるので良いと思った。 ・文だけでなく写真があるとこによってトマトの様子がはっきりとわかったのでよかったです。 ・写真をはることで1週間でどれだけ成長したかよく分かる。 ・写真を見ることで、最初の記録からどれくらい成長したか、どんな変化があったかを比較することができます。 ・ミニトマトが育っていく過程を写真におさめていくことで、どのように育っていくのかなど成長が感じられたので良かったです。 ・前回自分が撮ったものからの変化が分かって良かった。 ・写真を見返すと成長してるのが感じられました。 ・各グループのミニトマトの様子が分かって、見てて楽しかったし自分たちのグループとの変化を比較できた。 ・トマトが成長する過程を一目で見ることができて良かった。 	60
	変化を伝えやすい	<ul style="list-style-type: none"> ・スケッチとかの絵が苦手な私でも、写真なら画力は関係ないので良かったです。 ・絵を描くことは苦手だったので写真を撮るだけだったのでとても助かりました。 ・紙で描くより、変化が伝えやすい。 ・絵で表せない部分の成長が一目でわかる。 	7

情報の共有	<ul style="list-style-type: none"> ・ほかの人の写真や内容を見れて自分たちの班と違うところなどがわかった。 ・みんなの意見が見れて、違う捉え方だったり 気づかなかったことに気づけたりするから良かった。 ・答えがないから友達はどうな考えをしているのか、どのような観点でトマトの成長を見ているのかなど、共有できるからとてもいいなと思いました。 ・他の人のコメントを見て自分が気付かなかったことを見つけてる人がいた。 ・友達の記録を見て、自分と似た考えだったり、自分が気づかなかった新しい発見を得ることができます。 ・人それぞれの視点があり、自分が気づかなかったところが知れた。 ・自分が思っていなかった感想も友達の投稿を見ることが出来てそういった考えもあるんだと自分の視野が広がるんじゃないかなと思いました。 ・自分が気づかない所も他の人の観察で知ることができる。 	62
仲間との共有	<ul style="list-style-type: none"> ・自分ひとりの栽培記録ではなくて、グループでの栽培記録だったからこそ、ひとり一人がミニトマトの成長を喜ぶことができ、共感できたのだと思います。 ・周りの皆のレポートを参考にしながら自分の言いたいことを好きなだけまとめられるので、頑張ってる毎週書こうという意欲に繋がっていると考えました。 ・クラスみんなが投稿してるのが見えて、自分も頑張ろうという気持ちが湧いた。 ・人それぞれ思うことが違うので、書いたものをみて自分もと思いました ・みんなそれぞれ思ってる事とか違ってても、育てていくうちに愛着がわいて一生懸命書こうと思った。 	14

5 考察と今後の課題

(1) 考察

学生の意識調査の分析結果(表1)の「個人スマートフォンの活用」でも分かるように、個々で所有しているスマートフォンを活用した観察記録は高い評価で学生に望まれているものと考えられる。教育現場でのICTの推進が要求される中、大学内にパソコン教室があるものの、様々な授業でのパソコンなどのICTの活用は困難である。学生が所有する現代のスマートフォンは高性能でパソコン並みのスペックを有する。その環境を利用することを学生も必要としているといえる。[観察写真の添付]についても、学生から肯定的な意見が得られた。普段から持ち歩いているスマートフォンのカメラで観察物の変化を感じたら、すぐに撮影でき、その写真を添付データとして使用できる利便性が学生に受け入れられたものと考えられる。[LINEでの観察記録提出]でも、前述したように普及率の高いLINEという学生にとって利用しやすいツールでの提出が高評価につながったものと考えられる。大学の授業のために新たに使い方を覚えるのではなく、学生たちが使い慣れているツールを有効的に活用することに意義があると考えられる。

これらの点をより確かにする根拠として、学生にとって使いやすく操作しやすいと高評価であったツールを実際に使って授業で栽培観察記録を提出させた後の学生の意識調査における自由記述分析結果が表2である。カテゴリーとして表れた《提出の容易さ》では、【使いなれたツール】の「僕達みたいな若者はよく携帯でやりとりするので、とても便利に提出できたと思います。」などの記述から、常時所持しているスマートフォンが学生にとっては使いやすく気軽なツールであり、紙に筆記するより観察記録の提出を容易にしているものと考えられる。また、【いつでも作成できる】に含まれる「いつでもどこでも出来るので、行き帰りの電車の中で出来る。」の記述にもあるように、スマートフォンという

ツールは使用する場所を選ばない。大学への通学途中のバスや電車などの待ち時間を有効活用できる点、栽培物の目の前で用紙などの準備なしで観察記録を提出できた点などが学生の賛同意見に反映されたものと考えられる。紙を用意して書くといった手間を減らし、思い立ったときに記入できる学生の使いやすいツールを活用することは観察記録で感じた思いを表現しやすいものと推測される。

スマートフォンの機能の一つである写真撮影がカテゴリーに挙がっている。《写真添付の利点》では、【変化がわかりやすい】の記述例「写真を見ることで、最初の記録からどれくらい成長したか、どんな変化があったかを比較することができます。」などが確認された。スマートフォンのカメラ機能を使うことで、学生全員が気軽に栽培物を観て感じた時に撮影でき、アングルやスポットを絞って被写体を記録できる。そのデータは学生個々のスマートフォンに管理され、細微な変化の気付きへと導いたものと思われる。また、LINEのノート機能の特徴により、各学生がアップした栽培画像が並べられることで比較しやすく、日ごとの栽培物の変化を捉えることが容易になったものと推測される。さらに、少数意見ではあるが【変化を伝えやすい】の記述例にもある「紙で描くより、変化が伝えやすい。」などが挙げられた。紙媒体の栽培記録をイラストで表現する必要がある場合、学生の画力により表現したくてもできないなどのストレスが生じやすい。描画技術の鍛錬でなく、栽培物の成長を感じ、それを伝えることに焦点を当てた場合、公平に栽培物の変化を適切に表現できることを学生は望んだものにとらえられる。

最後に示すカテゴリーとしての《仲間との共有》では、「答えがないから友達はどうな考えをしているのか、どのような観点でトマトの成長を見ているのかなど、共有できるからとてもいいなと思いました。」などの【情報の共有】としての利点について記述された。

1人1台常時もっているICTとしてのスマートフォン端末でお互いが提出した観察記録のコメントや写真を共有したことで肯定的な意見が多く挙がったものと考えられる。従来の記録用紙を用いた栽培記録の提出であれば、教師に提出して完結していたが、学生同士記録したものを共有することが容易に行えるのである。このような効果が、次の下位カテゴリーである【意欲の向上】に多少なりとも影響していることが推測される。「クラスのみんなが投稿してるのが見えて、自分も頑張ろうという気持ちが湧きました。」のように、他の受講生が提出している観察記録をみて、自分の提出内容も向上させようと意欲をもったことが考えられる。また、教師の評価だけでなく多人数にも観られることを意識することは、他の受講生が見付けていない変化を感じ取ろうと意識する効果も働いたのではないかと推察する。

以上から、本研究で行った栽培活動という直接的な自然体験活動を、学生が使い慣れているICTツール（スマートフォン）を活用することで、自由な時間と場所で記入提出がしやすい点、授業の時間外に受講学生の記した観察記録や写真を情報共有できる点、栽培物の観察時に写真撮影ができることで変化を感じやすい点、クラスメイトと共有することで提出の意欲が上がる点などの、効果が確認できたととらえる。

(2) 今後の課題

前節でも述べたように、本研究で用意したICT活用において学生からの一定の評価が得られた。しかし、その学習成果や学生の変容などの継続的な効果の実証や他の授業への流用などについては、本研究では範囲外であり、未着手である。また、ICTが推進される中、学生保有のスマートフォンでの実証研究を行ったが、そのデメリットを把握・改善するプロセスも検討する必要がある。以上の点を今後の課題としてとらえ、体験とICTの連動を軸にした授業改善プログラムの構築を試みていく。

註

- ※1：観察記録の提出については、事前に個人所有のスマートフォンのSNS利用と観察記録用紙（A4版）の利用のどちらかを選択させている。本授業においては、全員が前者を選択している。
- ※2：総務省（2017）の調査では10代の79.3%がLINEを利用しており23）、本研究で対象とする受講生に至っては100%の利用率であったことから、ICTの活用ツールとしては受講生の使い慣れているLINEを選択した。

引用文献

- (1) 文部科学省（2017）幼稚園教育要領 第1章 総則
- (2) 厚生労働省（2017）保育所保育指針 保育の目標
- (3) 中央教育審議会（2013）今後の青少年の体験活動の推進について（答申）http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/04/03/1330231_01.pdf（情報取得2019/1/11）
- (4) 富田久枝・上垣伸子・片山知子・吉川はる奈・田爪宏二・名須川知子・鈴木裕子・藤原照美・西脇二葉（2014）地域で育つ・地域を創る「乳幼児教育におけるESD」：日本の保育における継承と創造を目指して、千葉大学教育学部研究紀要.62.155-162

- (5) 前迫ゆり（2006）環境領域の保育活動と保育士養成校における自然環境教育、奈良佐保短期大学研究紀要.14.63-81
- (6) 前徳明子（2010）保育士養成校における自然体験の実態と必要性に関する一考察：環境指導法の授業を通して、小池学園研究紀要.6.109-131
- (7) 足立美和・石沢順子・小笠原大輔（2009）保育士養成課程における「自然体験活動」に期待する効果、共立女子大学家政学部紀要.55.73-88
- (8) 草野いづみ（2011）大学での保育者養成における自然体験授業の効果：保育内容の指導法「環境」の野菜栽培の実践から、帝京大学文学部教育学科紀要.36.71-78
- (9) 大橋伸次（2007）保育職志望学生の自然体験学習、埼玉国際学院短期大学研究紀要.28.9-18
- (10) 大橋伸次・後藤範子・遠藤弘子（2008）保育者養成教育における感性と自然体験、埼玉国際学院短期大学研究紀要.29.17-20
- (11) 桂木奈己・田尻由美子（2012）幼児の自然体験を豊かにするための保育者養成のあり方、宇都宮共和大学教育・保育・福祉研究.10.23-29
- (12) 井上美智子（2008）自然とのかかわりの観点からみた現職保育者研修の実施実態、大阪大谷大学教育福祉研究.34.1-6
- (13) 高野 牧子・打越 みゆき・山田 英美山梨（2011）保育者養成における野外教育、山梨県立大学人間福祉学部紀要.6.15-20
- (14) 森田清美（2014）自然体験活動を推進する実践授業の試み ～保育者養成課程を例にして、東北文化学園大学保健福祉学研究.12.37-51
- (15) 永井毅（2014a）自然体験活動の園内研修における保育者の変化について、兵庫教育大学幼児児童教育研究.26.87-100
- (16) 永井毅（2014b）自然体験活動を取り入れた園内保育者研修プログラムの工夫、大阪キリスト教短期大学紀要.54.187-195
- (17) 永井毅（2016）グローバルアクションプログラムを志向したアクティブラーニングとしての演習授業－植物栽培と泥・砂遊びの活動に対する学生の意識－、湊川短期大学紀要.52.1-4
- (18) 文部科学省（2014）教育のIT化に向けた環境整備4か年計画
<http://jouhouka.mext.go.jp/school/pdf/2014ICT-panf.pdf>（情報取得2019/1/11）
- (19) 久保田善彦（2012）観察・実験におけるメディアを活用した情報の共有と思考の深まり、理科の教育10月号、東洋館出版社.9-12
- (20) 大学ICT協議会（2017）高等教育機関におけるICTの利活用に関する調査研究<http://axes.jp/ja/ict/2015report.pdf>（情報取得2019/1/11）
- (21) 内閣府（2018）青少年のインターネット利用環境実態調査
<https://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/h29/net-jittai/pdf/sokuhou.pdf>（情報取得2019/1/11）
- (22) 中田美喜子（2018）「博物館情報メディア論」におけるグループ学習とSNS利用の学習効果について、広島女学院大学論集.63.13-21
- (23) 総務省（2017）情報通信白書<http://www.soumu>

go.jp/johotsusintoeki/whitepaper/ja/h29/html/nc111130.html (情報取得2019/1/11)

“「発達障害」に関わる人”のナラティブ・アプローチの意義

— 「障害」概念の多様性の中で—

Significance of the narrative approach of people involved in developmental disorders

永易直子・本多祐子

Naoko NAGAYASU

Yuko HONDA

湊川短期大学

名城大学 障がい学生支援センター

要旨

本稿は、「発達障害」から自他が語られる傾向に潜む課題を発見し、解決の糸口を探る仮説生成研究である。多様な「障害」「発達障害」概念と我が国の現状を捉え、発達障害者支援法の手段の目的化の傾向と伴う課題、「医療化」に関わる人達に備わる能力を奪う可能性、インクルージョンの目的に逆行する可能性等のアポリアを述べた。そして法の目的に向けて、ナラティブ・モデルに立つことにより個人適応の支援と社会改革の原理とは異なる次元でアポリアに立ち向かえること、関わる人達のナラティブ再構成が求められることを言及した。

キーワード：ナラティブ 障害 ICF 医療化

I 研究の背景および目的

我が国では、発達障害者支援法施行（平成17年）頃より発達障害者の早期発見・支援等が推進され「発達障害」は広く知れ渡る語となった。反面「発達障害」の一人歩きの風潮も否めない。筆者らは、子ども・学生・保護者等や家族・教員等に会おう立場にあるが、「子ども（私）は発達障害なのでどうしたらいいか」「発達障害が疑われる彼にどう対応したらいいか」と自他の話が「発達障害」から始まる事が少なくない。困り事は彼らの「症状」「特性」に当てはめて語られ、「発達障害」に帰結されたまま、「発達障害」を外した「その子（人）」「私」や事象に目を向けることが難しい。「発達障害」への依存なるものを感じることもあるが、「発達障害」が何かを妨げてはいないか。このラベルを貼られた人（子）は、そのような人として振る舞うことで他者との関係性を維持するかもしれない。本稿は、発達障害から自他が語られる傾向への筆者らの問いを動機に、現状の中で法の目的に向けて「発達障害」に関わる人達が向き合う課題を明らかにするとともに、解決への糸口を探ることが目的である。それが「ナラティブ：narrative」にあると仮定し、各人の文脈にある多様な障害概念と発達障害者支援をめぐる我が国の現状から課題を探究した筆者らのナラティブでもある。

II 本稿の立場

本稿の根幹には、人を対象化し操作可能性を前提とする近代の人間諸科学に対する「臨床の知」追求の中、専門家の知の権力性を排し人間生成と援助の諸相の解読を試みる、人間存在の多様な次元の開放を希求する学際的な臨床観・学間観がある。一方「障害」は、IV章にてICF（国際生活機能分類：International Classification of Functioning, Disability and Health）を基に、多様な概念

と我が国の傾向を述べる。またナラティブ論は多領域から追究されているが、本稿では、網羅的に文献レビューし心理・看護・福祉・教育等に広く知見を提供する野口裕二の論に依拠した。なお本稿の“「発達障害」に関わる人”は、他者に臨む実務者・研究者・専門家等と「発達障害者（児）」やその可能性があると思われる人（児）、保護者・家族等をイメージしつつ、広く市民全般を含んで表現した。

III ナラティブ（物語・語り）、ナラティブ・モデルについて

ナラティブ論は、教育・福祉・心理・医療等や調停・経営等領域を超えてNBM：narrative-based medicine, NBP：narrative-based practice等として広く追究されている。「ナラティブ」には、出来事や事象の間を繋ぎ筋道を立てる言語形式でその行為を通じて意味を生むとして、「物語（語られた内容と形式）」と「語り（言語行為）」の両者が含まれる。我々が生きる現実には、偶然性・個別性・意外性を特徴とする「ナラティブ」と、大局的な位置にある必然性・一般性・法則性を特徴とする「セオリー」の2つの言語形式で成り立っており、近代科学の発達とともにセオリーが影響力を増していたが、ナラティブ・アプローチが改めてナラティブの大きな力を再発見した（野口, 2018）。この理論的支柱である社会構成主義では、我々が「現実」とみなしているものは実在しているのではなく、社会的慣行・構造・文化等を通し人に内在化した知の枠組の中で生成された主観的経験である意味とし、「現実には社会的に構成される」「言葉は世界をつくる」等とする。発達障害から自他を語る人達には、各人の枠組の「発達障害」に事象や出来事が結びつき意味づけられた過程があると捉えられる。本

稿では、その背景にある矛盾を多様な「障害」「発達障害」と我が国の支配概念、「医療化」等から探るが、この手がかりとなったのが次の考え方である。以下に野口(2005)の説明を要約する。

ナラティブ・モデルは、臨床実践の背後のそれを正当化し根拠づけるモダニズムの考え方そのものに疑問を投げかける。ポストモダニストの提示は言語及び解釈を通じて構成される自己で、「私は・・・」という言説の積み重ねの極点に存立し、言語実践の具体的場面の中で変形され不断に構成し直されると捉える。ポストモダニズムの考え方は、我々が自明視し疑うことのなかった様々な原理や観念のあり様を、近代の特殊歴史的な産物として相対化する。それらは決して普遍的な原理ではなく、それらを普遍的な原理と思い込ませていたとの視点に立つ。ソーシャルワークにおいても、個の不適応を客観的に評価し適応に導く図式自体が近代特有の遂行性の一例として相対化され、土俵自体に異議を唱え、客観性・事実・自己等の概念は変更を迫られる。さらに福祉政策は「社会問題」の存在を不可欠の前提に必要性が生じ正当性や有効性の判定基準が与えられるが、社会構成主義では、社会問題は人々の「クレーム申し立て活動」として「問題そのもの」から「問題をめぐる言説」へ議論の焦点が移され、「社会問題が実在する」との常識的なイメージは揺らぎ解体する。

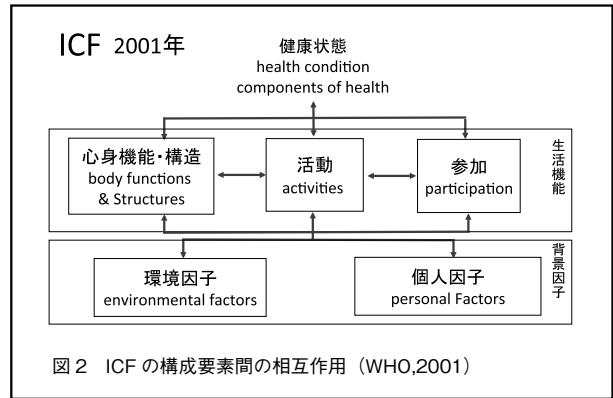
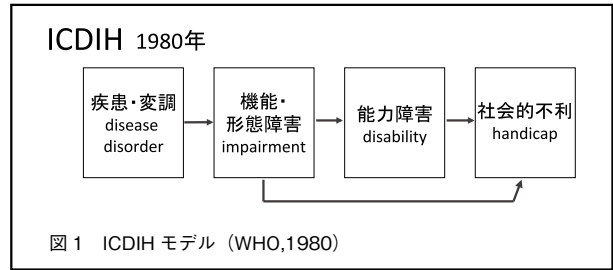
このような視点に立つことで、個の不適応を客観的に評価し適応に導くとの図式自体の変更が迫られている可能性に気づく。また発達障害をめぐる政策が「問題をめぐる言説」から成り実施されていると捉えることで、実在しない何らかの問題が作られている可能性に視野を拓く。

IV 「障害」「発達障害」概念の多様性

1. 障害モデルと我が国の「発達障害者（児）」

「障害」「発達障害」概念は領域や立場を超えて広く追究されているが、全容把握は筆者らの力量を遥かに超える。そのため本稿では、ICFとこれに含まれる障害の「医学モデル（個人モデル）」「社会モデル」から確認するとどめた上で、我が国の発達障害支援をめぐる現状を述べる。

ICFは、2001年にWHO（世界保健機関）が健康状況と関連状況を記述する統一的で標準的な言語と概念的枠組を示した「健康の構成要素」の分類で、「疾病の結果（帰結）」の分類であった国際障害分類ICDIH（図1）からの改訂版である。ICD分類（国際疾病分類）とともに、健康の諸側面に関してWHOが開発した「国際分類ファミリー（健康と保健に関する諸分野にまたがる国際的な情報交換を可能とする標準的な共通言語・健康関連情報のコード化の枠組を提供）」に属し、ICDとICFにより人々や集団の健康に関する広範かつ有意義な像が提供される。「生きること」のプラス面と要素間の相互作用が可視化され（図2）、「障害：disability」は生活機能（心身機能・活動・参加）の否定的側面、即ち「機能障害（構造障害を含む、以下同じ）：impairment」「活動制限：activity limitations」「参加制約：participation restrictions」の包括用語とされる。この「障害」は、人と物的・社会的環境との相互関係の結果生じる多次元



の現象で、健康状況や機能障害の結果であると同程度に環境上の阻害因子の結果として生じるとの考えに基づき、疾病については中立的な立場をとり、権利擁護と社会変化への貢献が図られる。また個人は単に機能障害、活動制限、参加制約だけに還元されたり特徴づけられたりしてはならないことが強調され、人を健康状態や障害を意味する用語で呼ぶことを避け中立的な言葉が一貫して用いられる（例：「知的障害者」→「学習活動制限のある人」）。なおICFは障害の「医学モデル」と「社会モデル」の統合とされる。「医学モデル」では、障害という現象を個人の問題として、病気・外傷や他の健康状態から直接的に生じる個別的な治療の形での医療を要するものとみる。治療或いは個別のよりよい適応と行動変容を目標に、医療や保健ケア政策の修正や改革が主な対応となる。一方「社会モデル」では障害を、個人に帰属するものではなく主に社会環境によって作られた障害のある人の社会への完全な統合の問題とみる。社会変化を求める態度上・思想上の課題、人権問題等が問題とされ、社会全体の共同責任として障害のある人の社会生活の全分野への完全参加に必要な環境の変更が求められる（障害者福祉研究会, 2002）。そしてICFでは、Amartya Senの潜在能力（Capabilities：人がなし得る可能性、ありえる状態の機会の可能性）の開発を重視する思想（Sen, 1999）に基づき、Quality of lifeは価値ある機能を達成する潜在能力から評価されるべきと考えられた。「生き難さ」を構造的に把握しプラス面や潜在能力を含

めた主体形成の保障（吉川ら、2009）、潜在能力発揮の機会の社会的保障、尊厳の尊重、自立・自律、主体的な生き方・自己実現の支援（西村ら、2011）等を共通目的に、様々な領域からのサービス提供・システム構築が図られた。例えば教育領域では、本人が語ったニーズに基づく実践結果から、自らがこれに修正をかけ真のニーズを生み出せる存在へと育つことに目を向けた目標設定と生活・教育実践のあり様が問われている（吉川、2016）。

しかし筆者らが捉える限り、我が国の「発達障害」に関する研究・実践の多くは「医学モデル」に基づく個の適応支援や環境調整に関するものである。また発達障害者支援法（2016年改正）では、「発達障害」とは「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」、「発達障害者」は「発達障害がある者であって発達障害及び社会的障壁により日常生活又は社会生活に制限を受けるもの（「発達障害児」は発達障害者のうち18歳未満のもの）」とされる。なお現行の関連法上の「障害者」の定義は、「身体障害、知的障害、精神障害（発達障害を含む）その他の心身の機能の障害（以下「障害」と総称する）がある者であって、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるもの」である。即ち「発達障害者（児）」は、機能障害を前提に、活動制限・参加制約のある者と捉えられる。ここでICFに基づけば、機能障害・活動制限・参加制約を包括した「障害」は、環境因子・個人因子も含めた要素間の相互作用により生じる。そして「障害」は生涯発達の過程での潜在能力が発揮される参加・活動の体験や環境により変化する。しかし現行法上の「発達障害者（児）」は、活動制限・参加制約が含まれた定義ではあるが、「機能障害の結果（帰結）」として固定的に捉えられやすい。

一方、上田（2005）は、1981年にICIDHを我が国に紹介する時点で「主観的障害（体験としての障害）」の理解の意義を指摘し、ICFへの改定過程でも議論され重大な研究課題と明記された。上田がこれを重視するのは、自立には客観的な社会的自立と主観的な精神的自立が必要で、社会レベルの参加と実存レベルともいえる主観的生活機能が高い水準であることによる精神的自立が、自己決定権の行使、エンパワメントに重要とのゆえである。また上田は客観的なICFに対し、障害のある人には活動制限や参加制約により打ちひしがれてしまう面も、はねのけて強く生きていこうという面もあることから、主観的・客観的世界の複雑な相互作用で障害体験を克服しようとする意識的・無意識的努力の中で獲得された個性への着目を重視した。

そして我が国では、障害者基本法改正（2011年）、障害者の権利に関する条約（以下、条約）の批准（2014年）、発達障害者支援法改正（2016年）時の「発達障害者」の定義への「社会的障壁」の追加、障害者差別解消法施行（2016年）等に伴い「社会的障壁の除去」への取組が徐々に図られた。川島（2008）によると条約は障害者を治療や保護の「客体」ではなく人権の「主体」として捉える障害者観に立脚している。そして川島（2013）は条約の「障害」は平等と参加を目的とする参加障害に近い「社会モデル」重視のもので、ICFの「障害」とは意味内容も目的も異なるとする。また川島（2013,2011）によると、英国社会モデルでの「障害：disability」で

は社会障壁と障壁を原因に生じた不利を意味し、米国社会モデルではimpairmentと社会障壁との相互作用で生まれる不利を「障害」とするが、いずれも生物医学的次元ではなく社会政治的次元に関する問題が重視される。さらに川島は、差別禁止法の「障害の定義」の文脈で社会モデルの視点を生かすならばimpairmentが社会的構成物であるとの理解を前提に、当事者の不利：disabilityをいかに削減できるかとの観点から「障害：impairment」を法的に定義する方が探られるべきとする。一方で佐藤（2013）は、条約が障害者の平等な社会参加の実現を目的とし政府に具体的対策を命じている中、実現のための多様な取組にICFが多様な視点を提供しているとした。さらに佐藤は、ICFはどの要素がより重視か示さず、個々の事態に即し働きかけの対象となる要素を決めるべきとする点で、米国型社会モデルより柔軟で色々な立場の者がコミットできる中立性と総合性があり、条約の目的の実現に向けた取組の適切さを結果に基づいて評価する視点や枠組で整理できるとする。

以上のとおり、ICFが示されて久しいが、「障害」は多様に捉えられ議論が重ねられている。そして我が国では社会モデルの障害観に基づく「社会的障壁の除去」の必要性が謳われてきた一方で、「発達障害者（者）」は「医学モデル」支配で捉えられやすく、上田が述べる主客の相互作用による主観的生活機能の次元や、川島のいう「社会的構成物としての機能障害」の理解等の視点は捉え難い。

2. 多様な基準の中にある「発達障害」

機能障害としての「発達障害」は、一般に医学的な基準で捉えられるが、医学的「診断」と法制度上の「障害」は同一ではない。さらに診断基準は多様な議論と改訂が重ねられ、診断名自体に「〇〇障害」もある。なお精神疾患（発達障害を含む）では、DSM（米国精神医学会の診断基準）の診断名が多く用いられる。2013年のDSM-5への改定の際、精神症状に苦しむ人の文化的、社会的文脈に基づく包括的な治療計画を構築する目標が意図され、「障害」を「症」にすることが議論され限定的に変更された。またDSM-5では「スペクトラム」概念が導入され、いわゆる「発達障害」は「神経発達症群/神経発達障害群」に位置づけられたが、様々な議論が重ねられている。また行政関連等では、WHOのICDコードの診断基準（精神疾患を含む全領域の基準）が用いられ（ICD-11が2018年6月に発表され日本語版は作成中）、福祉手帳関連等の診断書には、機能障害に加え日常生活・社会生活上の制限の状態等が記入される。一方、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課文書で「学術的な発達障害と行政政策上の発達障害とは一致しない。また、調査の対象等正確さが求められる場合には、必要に応じて障害種を列記すること等を妨げるものではない（平成19年3月15日）」とある等からも、多様に「発達障害」「障害」が用いられ、区別困難なものを区別せざるを得ない場合もあることがわかる。誰もが知り得る限りの情報と自らの文脈で「発達障害」を用いているが、自他の状態を説明する上で一定の物差しを与えてくれる反面、説明する側にも解釈する側にも多様に捉えられることも明らかである。

3. 発達障害者支援法の目的と実際

発達障害者支援法の目的（2016年改正）は次のとお

り、尊厳が保たれた生活及び自立・参加への支援を通した共生社会の実現にある。

第一章第一条 この法律は、発達障害者の心理機能の適正な発達及び円滑な社会生活の促進のために発達障害の症状の発現後できるだけ早期に発達支援を行うとともに、切れ目なく発達障害者の支援を行うことが特に重要であることに鑑み、障害者基本法（昭和45年法律第84号）の基本的な理念にのっとり、発達障害者が基本的人権を享有する個人としての尊厳にふさわしい日常生活又は社会生活を営むことができるよう、発達障害を早期に発見し、発達支援を行うことに関する国及び地方公共団体の責務を明らかにするとともに、学校教育における発達障害者への支援、発達障害者の就労の支援、発達障害者支援センターの指定等について定めることにより、発達障害者の自立及び社会参加のためのその生活全般にわたる支援を図り、もって全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に資することを目的とする。

そして同法には障害関連法に基づく「社会モデル」が包含されているが、我が国に社会モデルの障害観が浸透しているとは捉え難い。例えば発達障害のある人の「支援を求める力」は、援助希求・被援助志向性・援助要請行動等として研究の蓄積はあるが、自らに備わる権利を擁護するエンパワメントの視点からの研究はまだ少ない。なお「社会モデル」では、平等な共生社会の実現に向けて「障害」を抱く少数派に不利益を齎す多数派中心社会からの価値転換が目指され、多数派中心で発展した社会全体の責務として「社会的障壁の除去」に努めると捉えるが、恐らく現状の多くの発達障害支援は、「医学モデル」支配の少数派に対する多数派への適応支援が重視されている。またこの法では、全ての国民が相互尊重し合える共生社会の実現に資することを目的に、発達障害者の自立・参加が保障され尊厳が尊重されるよう早期発見・発達支援が示されている。一旦少数派を区別して共生社会を目指す構図で、この区別が差別かとの議論に本稿で立ち入る余力はないが、「発達障害者（児）」の社会的障壁が身近な他者や文化・文脈にあることは否定し得ない。そして一旦「支援の対象」として区別され、多数派への適応が専門的な支援により促されていく体験は、当人にどのような意味世界を作り出していくのか。また仮に、機能障害としての発達障害であっても社会的障壁や生活上の制限を抱かないのであれば、早期発見はされ難く、専門的な支援の対象ともなり難いし、そのような環境で育ち生活し続けられるのであれば、予防すべきとされる二次障害の発症も想定し難い。即ち「関わる人」は、当人の中に専門的な支援を受ける意味世界を作るかもしれないし、意図的・無意図的に専門的な支援の必要ない環境となるかもしれない。

V. 発達障害者支援をめぐる現状と課題

1. 「発達障害者（児）」の「早期発見・支援」をめぐる現状

ここで「早期発見・支援」にまつわる医療・教育現場の状況をみていく。坂後（2005）は医師の立場から、現

代の「特別支援教育」や「発達障害者支援法」が対象にする「発達障害」とくくられる子供がおかれている状況が、脳性麻痺の早期発見・療育と「訓練」中心に携わったICFへの改訂前の状況と重なりと述べる。坂後は当時「医学モデル」支配の障害観による訓練中心で、施設内や訓練室環境は療育の場、家庭までも施設化・訓練室化させていたこと、××療法等の各訓練法の絶対視・至上主義に陥った体験等を省みる。そして坂後はICFを示し、「関係性の中において「障害」は創り出される」ともいえるとする。また坂後は、教員が主観的な判断から「△△障害の児童」「□□症の生徒」といった「障害児」にし、保護者に医療機関や専門施設へ連れていくよう迫る傾向、障害名や病名がないと「支援」を始められないのかのようにお墨付きを欲しがらる教員が増えた実感等を述べる。そして自閉症をもつから障害児ではなく、望まない活動や参加したくない集団に入れ同じことをするよう強いる指導者や枠組等の環境因子こそ障害となると指摘する。田中（2011）も、保育・教育の現場の職員の「担当している子がADHDっぽいのですが」「アスペっぽいのですが」等から話が始まる傾向、教員らが「確実な診断」を求め、「親をどのように説得し医療機関に繋げたらよいか」「この子の言動はわがままからか、障害特性として理解するべきか」と医学的判断や適切な対応を（過剰に）求める傾向を述べる。さらに田中（2005）は、診察時の母親の「早く診断をもらってきて、そうすると対応できるから」と園長から言われたが医療に行くのが怖くて」と医療機関リストを渡された受診前の思いの例を挙げ、幼児期の子ども達が様々な診断を想定され医療・相談機関を訪れる現状を述べる。教員らは子ども達の「障害」の状況に影響する環境にあるが、「発達障害者（児）」の早期発見・支援に携わるべく「お墨付き」や助言を求める必要から医療機関の受診等を促すものと思われる。しかし「専門的な支援」の必要性の少ない「発達障害児」が安易に創り出されていく危険性はな

いか。田中（2011）は、学校にいる子ども達に表象された課題の一例が医学的尺度の使用で明確に規格化・可視化されること（＝教育現場の医学モデル化）を示した（表1）。また木村（2015）は小学校教員らの語りから、子どもの不適応や逸脱が発達障害という医療的レッテルで解釈されるプロセスを意味の構築過程に焦点をあてて分析した。その結果、学校では医療的な解釈や実践の浸透は、単に

学 校	学校現場の課題	医 学 的 名 称
小学校	落ち着きのなさ	注意欠陥多動性障害
	友達との不仲	広汎性発達障害
	いじめ	適応障害
	登校しぶり	分離不安障害
中学校	学習不信	社会不安障害
	不登校	適応障害
	学習不信	分離不安障害
	いじめ	社会不安障害
	孤立・孤独	学習障害
	友人関係の悩み	注意欠陥多動性障害
	家庭内暴力	広汎性発達障害
自傷行為(手首自傷)	リストカット症候群	
高等学校	極端なやせ・拒食・過食	摂食障害
	非行	行為障害
		解離性障害
	不登校	適応障害
	いじめ	分離不安障害
	暴力・非行	社会不安障害
	無気力・ひきこもり	注意欠陥多動性障害
		広汎性発達障害

表1 学校現場の課題と「医学化」
田中康雄（2011）発達支援のむこうとこちら、日本評論社、P.64.

単に概念の成立によるのではなく制度が現場に介入した際に急速に進んでいたとした。また木村は、教員は医療的実

践にみられる否定的な要素に気づいているが、教育実践を円滑に進めるために、そうした要素を曖昧にしたり肯定的に意味づけたりすることでうまく管理・運用していたことを示した。そして木村は文献を引きつつ、教員は児童の不適応や逸脱を医療の問題として扱うことで、指導力不足や責任を曖昧にする可能性を述べる。また元教員として発達障害支援の専門性や権力性を一人称の次元から探った村田(2018)は、自らの他者との日常の関わりから「発達障害」概念の操作及び結果として潜在する意味の様相の開示を通し、関係者間の交通より表出する「発達障害」概念の作用を検討し、言葉の使用が関係に与える影響や概念の操作と意味作用を検討した。村田は、「発達障害」が関係に端を発し不可視である曖昧な概念で境界も明確でない連続体とされる結果、相互の連関より生じる誤解や違和感から不安や葛藤が特に頻出する現象であること、発達障害概念は周辺にある存在にとって各々の身を守るための境界を容易に引くことのできる言葉として使用されていること等を指摘した。このような傾向について田中(2011)は、我々が不透明かつ不可視なものに不安と怖れを抱くと、大いなる閉じ込めを試み、可視化・規格化を試みるがそれは差異を作り分類と排除を生み出すこと、生物学的・器質的障害が作り出す独自性は社会的な制約を受けることを指摘する。これらの指摘からは、教員は曖昧さを医療的に解釈することで児童との関係を保ち教員自らの不安を埋めている様相が窺え、教育を問い直す必要性もみえてくる。一方で教員は、発達障害者支援法下でそうせざるを得ないのかもしれない。

2. 発達障害者支援法の中での矛盾

本法第5条には、市町村は「児童に発達障害の疑いがある場合には、適切に支援を行うため、当該児童の保護者に対し、継続的な相談、情報の提供及び助言を行うよう努めるとともに、必要に応じ、当該児童が早期に医学的又は心理学的判定を受けることができるよう」保護者に医療機関等を紹介・助言を行う旨が示されている。また第6条では早期の発達支援を受けられるよう、保護者に対し相談に応じ、センター等の紹介・助言、他適切な措置を講じる旨が示されている。即ち児童が必要に応じ「医学的または心理学的判定」が受けられるよう助言が求められている。我が国の「発達障害」が医学・心理学重視であることが明らかで、教員らが「医学的または心理学的判定」により「発達障害児」としての支援に繋ごうとするのは当然と捉えられる。しかし法の目的に向けた手段が目的化し、差異や排除を生み出したり教育上の課題を見え難くしたりするならば、教育環境にある社会的障壁は常態化したまま、法の目的には向かい難い。

ここで生地(2005)は、医師の立場から次の危険性を指摘している。安易な診断が一人歩きし適切な支援が得られないこと、学校教育現場の混乱(同じ診断名により同様の対応でよいとされる判断、危険な子どもとの誤解、通常学級での教育は無理との断定に繋がり得る等)、発達障害に焦点があたりすぎ、情緒や愛着・対人関係等の発達の問題への理解が乏しくなる危険性である。そして田中(2005)は、「障害」でなく目の前の子どもを丸ごとの事実として受け止める大切さを述べ、田中(2011)は、子ども達は「医学的名称」に困っているのではなく「子どもの社会」で抱えた問題や悩みに助けを口にし、はげ口を求め、時に撤退、回避すること

で、可視的に示しているとする。「発達障害」から子どもを語る教員らが、「医学モデル」支配の障害観から柔軟になり、子どもの不適応や逸脱を自らも含めた環境の中での丸ごとの事実として受け止めることができるならば、「医学的または心理学的判定」の如何によらず、子ども主体の障壁を最小限にする方法を探っていくだろう。

石川(2005,2006)は、発達障害者支援法が、診断の有無と無関係に社会が支援して一緒に考えようとする、状況による支援に切り替わることで意味をなす可能性を述べる。石川によると、この法案の成立過程では親の会や専門家の関与が強く認められたが、当事者-障害者本人が十分に意見を開示した形跡は見え難く、当事者能力を無視した、支援の対象と医学的診断(医療側のリードによる専門家の囲い込みに繋がる)の混同により成立した法とされる。さらに早期発見・治療に重点がおかれることについて、石川は深刻なラベリングの問題が起こる可能性を、田中(2011)も発見を急ぐことで偽陽性(発達の躓きがないのに「ある」と誤判断する)に傾きやすくなる可能性を指摘する。また田中(2009)は子どもの「仕方がないじゃないか、ADHDだから」「一生治らないってお父さんが言ってた」との発言を例に挙げ、診断名が自分のできない面を引き受けてくれる名称になり、この名称で自分の言動をすべて説明してしまう可能性、名称がもつ生き難さが名称を含む自分である時、自分自身が結局は「生き難い存在」と誤解してしまう可能性を指摘する。同様に「関わる人」としても診断名が自他のできない面を引き受ける存在となつては、潜在能力の発揮に向けた主観的な精神的自立を阻むものとなり、法の目的に逆行するといわざるを得ない。

本稿で法の成立過程やその後の議論から論考する余力はないが、保護者や専門家の文脈から成立した法に基づかざるを得ない様々な「関わる人」は、差異を作った上で包含し自立・参加の保障を図ることになる。「関わる人」達が「発達障害」の眼鏡を外しては関わり難い現状から、「障害が作られる」可能性は否めない。即ち「関わる人」の支配概念から影響を受ける発達障害者(児)(可能性ある者(児)を含む)らはその中で「発達障害」にまつわる体験を意味づけていく。ここで「関わる人」が、「医学的または心理学的判定」に限らない「障害」を捉え直し、潜在能力が発揮できる参加が保障される体験を共有できれば、その意味づけも変わるだろう。なお専門家性(医師)が介在する我が国はICFに基づくサポートや法体系に移行し難い傾向にある(高岡・石川, 2006)。紙幅の制約上「発達障害の専門性」「専門職」「専門分化」等の論を言及することはできないが、ICFが浸透し難いのは、各専門性を追究するモダニストがこれらの課題に気づき難い社会にあることも一因であろう。そして次に述べる「医療化」も一因と思われる。

3. 「医療化」と発達障害者支援におけるアポリア

諸社会現象に対し医療的対処(医学的知識による解釈とそれに基づく医療の実践による改善、制度化)を促す歴史的傾向が「医療化: medicalization」と呼ばれる(佐藤, 1999)。これまで医療の管轄外とされてきた領域が医療に組み込まれる過程の記述概念で、医療的統制の拡大に対する警鐘を含蓄する批判的な概念である。Illich(1978)の研究が体系化し広く普及させた点で代表的とされる(進藤, 1999)。発達障害もこの一事例で、これ

まで「変わった子」「勉強が苦手な子」「不器用な子」等と非医療的に解釈され、躰や教員の指導力不足の問題として対処されてきた子どもは、「発達障害」のレッテルを貼られるようになった。この非医療から医療への変容は、1990年代後半から教育現場で急速に浸透した（木村, 2018）。教育問題の原因として「学習障害」や「注意欠陥多動性障害」の児童が注目され、制度が整備されていったからで、制度の制定・施行に伴いより多くの人々が発達児（者）と認定され支援の場は医療、教育、福祉、労働へと拡大された（木村, 2018）。石川（2006）は、発達障害支援法は「理解できない子ども達、問題を抱えた青少年の増加」という文脈と、「危険予備軍としての精神障害児の早期からの矯正のための教育の必要性」という文脈が、政治的偏見に基づく事実誤認（生物学的に障害児数が増えたのではない）の容認のまま関連付けて成立した、医療化のポリテクスの象徴であると指摘する。また石川は、本法が人間の差異化を社会的に正当化すること、中立客観的なはずの障害概念に潜む分類処遇の基本的性格を読み取れること、強調される必要な専門性が修辭的な言語操作に思われてくること等を考察し、私達は「そもそも、特別な心理的配慮を要する社会とは」と問い直す必要性を述べる。さらに石川は、特別支援教育策が本法案の影響で、別学体制のまま普通学級から新たに障害児を発掘し「特別な支援の手を差し伸べる」点だけが強調され早急に実現され、インクルージョンの実現の目的に逆行する新たな障壁を増やすかとの批判を生んだことを述べ、障害における矛盾は、先端医療により、近代の民主的権利意識や科学的ヒューマニズムの存立基盤が危機に直面し自己矛盾を拡大再生産していることの反映であると指摘する。

また、発達障害者支援をめぐる矛盾は、Illichの「医原病」やPersonsの「病人役割」等からも捉え得る。「社会的医原病」は、個人の生活の様々な領域への医療の守備範囲の拡大による、個人の自己制御や自己決定能力の衰退を課題視する。また「病人役割」は社会や周囲の人々が病人に期待したり容認したりする役割を意味し、「専門家に援助を求めその指示に従う義務」を作り出すのが、自己流ではなく科学的根拠に基づく適切な治療を受けることが最良の方策としての義務が、人が自分で考え対処する機会を奪う（野口, 2001, 2005）。田中（2011）は、保育・教育現場に「医学的判断と医学的対応」が必要視される背景に、「専門家がそういうのであれば」との「特定された非知」への対応、「専門家の言うとおりにしないで問題が生じたら大変」との責任回避があらうとする。即ち医療が「専門家」として「特定された非知」を提出することで、保育・教育の言葉で子どもを語る術を剥奪し「考える能力を喪失」させてしまったと指摘する。「医学モデル」支配の発達障害者支援により、子ども達や周囲に備わる自らの力で考え対処する力や機会を奪うならば、例え何らかの場に参加できようとも主観的な自立は阻まれたまま、潜在能力が発揮される主体的な参加が保障されるとはいえない。

IV. 発達障害者支援をめぐるアポリアの解放に向けたナラティブ・アプローチの視座

専門家の内部からも医療化、専門化の動きを批判し新しい専門性を模索する動きが起きた。家族療法の領域から起きたナラティブ・アプローチでは、医療化や専門化こそがある種の「病氣」「問題」を生み出し固定化する

直接の要因となっているとの認識から、専門性の前提（内在化・専門知・客観主義）に異議を申立て乗り越えが図られた（McNamee&Gergen, 1992; 野口, 2002）。専門家（モダニスト）の物語の押し付けが患者の物語の自由な展開を制約し、結果として患者の変化を阻害していると考えられる。ゆえに専門家が前提としてきた「モダニストの物語」を捨て、専門家も患者も「ポストモダニストの物語」を語れる関係に立つことが重視される。このアプローチでは「問題の原因」の所在を問うのではなく、「問題そのもの」が自分にどのような影響を及ぼし、自分は今までそれにどのように抵抗してきたかを問い（外在化）、「内在化」の罟から逃れる方法が実践される。また人間や社会の事象は観察される側が観察されているとの事実を認識しながら行動してしまう客観的観察の困難を問い、相互作用を念頭においた実践が模索された。そして患者の生きる世界に無知である専門家は「知者」の姿勢を捨て、決して専門用語の世界に翻訳して患者を理解したり分析・診断したりせず、「無知」の姿勢に徹し患者の生きる世界に近づき共有することに徹する。こうした姿勢による会話から患者は自由な語りを通して新しい自分が形作られていく。

発達障害から自他を語ろうとする人は、自他の出来事の現実をその人なりの「発達障害」を通して意味づけている。我々は言葉を頼りに現実を解釈、理解し、非言語的な要素と言葉が総合的に判断され現実が構成されるが、野口（2018）は、言葉には言葉だけがもつ特権的な現実を定義する力、数多くの出来事をまとめる力があり、出来事を振り返り総括するとき意味が与えられ、優位な立場に立つ者の言葉がより力を発揮するとしている。優位な立場の物語の前提が「医学モデル」に強ければそれが内在化され、「病人役割」の物語を作りかねない。一方「社会モデル」を前提に平等な参加の「障害」等として「発達障害」が語られようにも、聴く側が「医学モデル」で解釈する限り、その支援は適応支援の域を超え難い。また主観的障害を抱かない人まで、カテゴリー化された「発達障害」が疑われれば、その人（子）の物語は社会的に「支援が必要な人」に作られ尊厳は阻まれ得るし、社会は一定の差異化される人の存在が必要な状況から改革され難い。この難題への向き合い方をナラティブの考え方は導いてくれる。野口（2005）は次のように述べている。

個人適応と社会改革というモダニティの原理そのものの懐疑が、いずれでもない言語や言説といった根源的な制度の次元へと導き、福祉実践の目標は、個人の適応や社会の改良から、新たな言語と意味の創造へと展開した。問題を抱えた個人は本人の責任で問題解決の努力をすべきとの自助原理そのものが疑われる。自助原理が正当化されるには社会のあり様自体が肯定されていなければならないが、社会或いはシステムに対する不信感が「個人の適応」という目標の信憑を色褪せさせ、社会システムの改良と進歩への期待が色褪せていく。従来「個人モデル」が「社会」を所与の前提に適応を目指すものだったとすれば、ナラティブ・モデルは「個人」の中に侵入している「社会」、つまりドミナント・ストーリーを変更することを目指す。という意味で「個人」と「社会」に同時に働きかける試みといえる。社会的制度の変更を一挙に要求するものではないが、それは、より深いレベルで制度を支える前提

を変更するものと考えることができる。

野口に基づけば、ナラティブ・モデルに立つことで、障害の「医学モデル」「社会モデル」の対立、ICFが浸透し難い現状で、主観的次元から発達障害支援におけるアポリアに向き合うことができる。即ち発達障害支援は、セオリーとポリティクスにより対象化された「発達障害者（児）」の適応支援と社会改革の原理のみでは、目的の実現は図られ難い。ゆえに関わる人に侵入している「社会」、セオリーに基づく個人適応への支援についてのドミナント・ストーリーの変更が求められていると捉えられる。現実にはナラティブにより構成されているのであるから、関わる人個々のナラティブを、潜在能力が発揮される参加・自立が保障され、尊厳が尊重し合える共生社会へ向かうものへと再構成していくことの蓄積が、「支援する人-される人」「発達障害者（児）-健常者」等の区別を超えて、新たな自他と社会を創る。したがって関わる人達のナラティブ・アプローチによって、アポリアを超えた自他の潜在能力が発揮される参加・自立が保障され尊厳が尊重し合える共生社会は、協創可能であるといえよう。

結論

「発達障害」から自他が語られる傾向の課題視から、その文脈にある多様な「障害」概念の中で発達障害支援をめぐる現状を考察した。我が国は「医学モデル」支配が強く、発達障害者支援法の手段が目的化する傾向、「発達障害者（児）」が安易に作られる可能性、教育者としての子ども理解や教員側の課題への気づきを困難にする可能性、「生き難い存在」であるラベルを通じた自己概念を形成する可能性等がある。背景の「医療化」が、関わる人達に備わる能力を奪う可能性、法やインクルージョンの目的に逆行する可能性を孕む。発達障害支援をめぐるアポリアには、法の目的に向けて、ナラティブ・モデルに立つことで個人適応への支援と社会改革の原理とは異なる次元で立ち向かうことができ、関わる人達のナラティブの再構成による協創可能性がある。

本稿の限界と課題

本稿の願いは、「発達障害」から自他を語る人達の「専門家の物語」からの脱却にあった。彼らとの出会いから筆者らもアポリアの中にいることに自覚的になったが、今後も向き合うこと自体が課題である。本稿はこのような筆者らが、論者らの知見の一部を借りながら問いを深めたナラティブの過程に過ぎない。また筆者らにはナラティブ論の限界を述べる力量はないが、野口（2018）はこれを整理しオープンダイアログに可能性を求めている。それは結論を急がず不確実性に耐えひたすら対話を追い求める点でナラティブと異なり、専門家同士の分業や協働の関係は想定されず、患者等と専門家同士がシステムとして同時に対話に参加する姿勢で臨むものである。本稿も専門家間、「当事者-支援者」の区別を最小限に論を展開したが、このような姿勢で臨むオープンダイアログは「チーム援助」等に貢献可能と思われ、その追究が今後の課題である。

【引用・参考文献】

Amartya Sen (1992) *INEQUALITY REEXAMINED* Oxford University Press,池本幸生・野上裕生・佐藤仁訳 (1999) 不平等の再検討 アマルティア・セン,

岩波書店.
川越敏司・川島聡・星加良司編, 障害の社会モデルその射程と限界 第3章 コメント, 生活書院. pp.118-130.川島聡・東俊裕 (2008) 障害者の権利条約の成立, 長瀬修・東俊裕・川島聡編 障害者の権利条約と日本:概要と展望 第1章, 生活書院. pp.13-36.
石川憲彦 (2005) 自閉症スペクトラムの社会的処遇-発達障害者支援法の成立をめぐる, 自閉症スペクトラム 浅草事件の検証-自閉症と裁判-, 批評者. pp.81-96.
石川憲彦 (2006) 障害児・者にとっての医療化, 森田洋司・進藤雄三編, 医療化のポリティクス, 学文社 第3章. pp. 65-79.
石川憲彦・高岡健 (2006) 発達障害者支援法をめぐる (1) (2), 心の病いはこうしてつくられる-児童青年医学の深淵から 第2章, LDとAD/HD, 批評者. pp.64-70.
Ivan Illich (1976) *LIMITS TO MEDICINE MEDICAL NEMESIS: THE EXPROPRIATION OF HEALTH*, 金子嗣郎 (1979) 脱病院化社会 医療の限界, 晶文社.
川島聡 (2011) 障害者差別禁止法における障害の定義-なぜ社会モデルを用いるべきか, 松井彰彦・川島聡・長瀬修編, 障害を問い直す, 東洋経済新報社. pp.289-320.
川島聡 (2013) 権利条約時代の障害学-社会モデルを活かし, 超える, 障害学のリハビリテーション, 川越敏司・川島聡・星加良司編, 障害の社会モデルその射程と限界 第3章, 生活書院. pp.90-117.
木村祐子 (2015) 学校における医療化プロセス, 発達障害支援の社会学 医療化と実践家の解釈 第3章, 東信堂. pp.77-109.
木村祐子 (2018) 医療化と発達障害, 日本教育社会学会編, 教育社会学事典, 丸善出版. pp.552-553.
文部科学省 (2007) 発達障害の用語の使用について (平成19年3月15日 通知) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/002.htm
村田観弥 (2018) 障害支援と関係の教育学-専門性の権力をめぐって, 生活書院, pp.124-145
日本語版用語監修 日本精神神経学会監訳 (2014) DSM-5精神疾患の診断・統計マニュアル, 医学書院.
西村修一・池本喜代正 (2011) ICFと合理的配慮との関連性, 宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要, 第34号. pp.137-144.
野口裕二 (2001) 病気行動・病人役割・病いの体験, 山崎喜比古編, 健康と医療の社会学 第6章. pp.99-113.
野口裕二 (2005) ナラティブの臨床社会学, 勁草書房.
野口裕二 (2018) ナラティブと共同性 自助グループ・当事者研究・オープンダイアログ, 青土社.
生地新 (2005) 自閉症スペクトラムの社会的処遇-発達障害者支援法の成立をめぐる, 自閉症スペクトラム 浅草事件の検証-自閉症と裁判-, 批評者. pp.59-80.
坂後恒久 (2005) 小児療育現場の自閉症スペクトラム, 自閉症スペクトラム 浅草事件の検証-自閉症と裁判-, 批評者. pp.97-114.佐藤久夫 (2013) 障害者権利条約実行のツール-社会モデル化統合 (ICF) モデルか, 障害学のリハビリテーション,
佐藤哲彦 (1999) 医療化と医療化論, 進藤雄三・黒田浩一郎編, 医療社会学を学ぶ人のために 第7章, 世界

- 思想社. pp.122-138.
- 進藤雄三 (1999) 文献課題, 進藤雄三・黒田浩一郎編, 医療社会学を学ぶ人のために 第14章, 世界思想社.
- 障害者福祉研究会編 (2002) I C F 国際生活機能分類 - 国際障害分類研究版, 序論, 中央法規.
- 田中康雄 (2009) 支援から共生への道 - 発達障害の臨床から日常の連携へ, 慶応大学出版会.
- 田中康雄 (2011) 発達支援のむこうとこちら, 日本評論社.
- 上田敏 (2005) I C F (国際生活機能分類) の理解と活用一人が「生きること」「生きることの困難 (障害)」をどうとらえるか, きょうされん.
- 吉川一義・河合隆平 (2009) 特別支援教育における意義と活用 - ICFはいかに障害児教育の課題を継承し, 克服するのか -, 総合リハビリテーション 特集 国際生活機能分類 (ICF) の現状と問題点 Vol.37 No.3, 医学書院. pp.215-219.
- 吉川一義 (2016) ICFから特別支援教育の積弊を再考する, 全国障害者問題研究会編, 障害者問題研究 第43巻第4号.

子どもの主体としての心を育てる保育に向けて

— 小規模保育施設での実践と課題 —

Promoting the heart a children's independence for childcare
- Practice and problems at small-scale local childcare facilities -

幸田 瑞穂 ・ 武田 俊昭 ・ 吉次 豊見

Mizuho KODA ・ Toshiaki TAKEDA ・ Toyomi YOSHITHUGU
湊川短期大学附属ほるとこども園 湊川短期大学幼児教育保育学科 大阪成蹊大学 教育学部

萩原 文 ・ 横谷 仁美 ・ 下村 春海

Aya HAGIHARA ・ Satomi YOKOTANI ・ Harumi SHIMOMURA
湊川短期大学附属ほるとこども園 湊川短期大学附属ほるとこども園 湊川短期大学附属ほるとこども園

山下 鈴乃 ・ 遠藤 由美子

Suzuno YAMASHITA ・ Yumiko ENDO
湊川短期大学附属ほるとこども園 湊川短期大学附属ほるとこども園

Abstract

The purpose of this research is to clarify the problem through practice at small childcare facility toward "childcare to nurture a child's mind" and to clarify what kind of mind the childcare person is trying to keep close to the child's mind It examined whether it has an influence. And in the environment where the childcare person himself is accepted as one person, it is suggested that the childcare person who inten/ds to accept the form of the child as it is the cornerstone of fostering children's mind It was done. From now on, I will continue to consider case studies and each childcare professional wishes to consider his / her own "manner of being as the subject" and conduct considerations while practicing. And I would like to find the "quality" of childcare in that.

Key words : Children's subjectivity, Small-scale local child care facility environment The role of teacher

1. はじめに

本稿はS市のニュータウン内の商業施設2Fにある小規模保育施設における保育のあり方を検討する中で、保育者の心持ちや子どもへの関わりに着目し、子どもの主体としての心を育てるために必要な保育者のあり方の一端を明らかにするものである。

近年増加傾向にある小規模保育施設においては0～2歳児のみが在園するという乳児保育の更なる専門性が求められると同時に、一般的な保育所よりも規模が極端に小さく、商業施設やマンションなどの一角を利用するという特異性があり保育のあり方に関しては各園で試行錯誤されている。しかしながら平成28年4月時点で、小規模保育施設（A型）の件数は全国で1711件であり前年度の962件から約1.7倍に増え、我が国の乳児保育を支える重要な役割を求められている¹⁾。

筆者が勤務するPこども園でも、開園年は安全面を最

優先事項として環境を構成したため、子どもたちにとって『安心・安定した場所』になりきれていないと思われる問題が顕在化した。これは、①商業施設である ②2階である ③1フロアという限られた空間 ④園庭がない、など従来の認可保育園とは異なる施設環境に加え、開園年の慣れない状況の中、子どもはもとより保育者が落ち着かない状況となったことも要因としてある。小規模保育施設だからこそ家庭的で、よりきめ細やかな保育ができるのではないかと保育者の願いや思いとは正反対ともいえる状況に陥ることもあった。

これらの現状を踏まえ筆者は、子どもの遊びが充実するための望ましい環境のあり方を検討すべく、開園年の2017年5月から2018年1月にPこども園の在園児21名を対象とし、“すみっこ”での遊びの展開に視点を定め実践研究を行った。結果、保育環境において、園内のすみっこは子どもの自由な発想や思いから様々な「場」となっ

ていることが明らかとなり、保育者が子どもの意図や思いを受け止め“すみっこ遊び”を見守り援助したり、時には意図的に構成したりすることで、子どもたちの遊びは充実し、生活の場も広がり落ち着いて遊ぶ姿が見られるようになった。

さらにこれらの研究で、モノ・空間のみならず人的環境である保育者自身が、子どもの環境への関わりについての理解を深め、想定外の遊びがあっても子どもの心に寄り添い受け止めていこうとする心を持ち合わせていることの大切さを再確認することができた²⁾。

一方、上述のような心持ちの大切さをわかっているにもかかわらず、実際に保育者の心のありようを振り返った時に、傍らに居る子どもの心に寄り添うことができているのか疑問に思う場面を目の当たりにすることがある。例えば、Aちゃんが泣いているときに、その思いや心に寄り添うよりも、泣いている状態をどうにかしたいという気持ちで保育者はAちゃんに関わり、“泣き止ませる”ことへの思いが強くなっているような姿である。特にP子ども園は1フロアで、子どもがむずがった時に場所を変えて落ち着けるようにしていく等の配慮は難しい。このような状況があると保育者自身の気持ちに余裕がなくなり、子どもの気持ちよりもその状況に心が動いてしまうのである。

これらの点は小規模保育施設における課題のみならず、従来からある幼稚園・保育所・認定子ども園等でも懸念されることである³⁾。

そこで本研究では『子どもの主体としての心を育てる保育』に向けて、小規模保育施設での実践をとおしてその課題を明らかにし、保育者が子どもの思いに寄り添おうとする心のありようがどのような影響をもつのかについて検討をしていく。

2. 研究の方法

(1) 研究方法

H県S市P小規模保育施設に在職する5名の保育者が、自身の保育場面を記録し、鯨岡(2007)のエピソード記述を参考に子どもの姿や背景、保育者の思いや意図を加え記述し、それらを基に職員間で保育を振り返り、考察を加えた。具体的には以下の手順で実施した。

1. 保育の中で保育者の心が揺さぶられた場面や、心に残ったことを記録し、エピソード記述として描く。
2. 保育者同士がエピソード記述を読み合い、それぞれの思いや意図を共通理解する。
3. 振り返りから“子どもの主体としての心”が育つ保育とは何かを考察する。

(2) エピソード記述による子ども理解

エピソード記述は背景・エピソード本体・考察の3点からなる。これら3点の構造がはっきりした、しかもその情景がしっかり思い浮かべられるエピソードはその場を経験してない読者にも一緒にその場面を考えることを可能にする。

また、鯨岡は保育の営みについて「あるがまま」を保育者やそれを支える研究者が十分に世の中に伝えてこなかった、あるいは保育の中で大切なことは何かを保育者が十分に掴んでいないという現状があったと述べている⁴⁾。つまり、大切なところを掴むには一人ひとりの子どものさまざまな思いや現実に生きる姿はもちろん、保育者のさまざまな思いや対応の機微の保育の場の「あるが

まま」としていねいに描き出し、それを通して自分の保育を振り返ってみる必要があるということである⁵⁾。

このようなことから表面的に捉えることのできない人間関係や心と心の触れ合いなどのエピソードを記述していくことは、『子どもの主体としての心をどのように育てているのか』『子どもの生活を充実させていく保育者のありよう』を見出すのに有効な手段だといえる。

しかしながら、保育者がエピソード記述を行うとき、子どもの見方が偏ったり事実を恣意的な解釈から見誤ってしまったりする危険性ははらんでいるということについての理解が必要である。これについて岩田は、「ただ子どもたちを漠然とみていたのではエピソードをとることさえ難しい。まずは、子どもたちの何を見るのか、どのようにみるのかといった視点や焦点を持つことが必要である⁶⁾」と述べているが、それに加え岡花は「保育実践」→「エピソード記述」→「保育カンファレンス」→「リライト」→「再び保育実践」という一連のプロセスによる省察の方法論の検討を重ねていく必要がある⁷⁾としている。

以上の点を参考に本研究では各保育者がエピソード記述を記した。

(3) P子ども園の概要

(概要)

- ① 小規模保育事業 A型
- ② 開園 2017年4月1日
- ③ 場所 S市 商業施設内2F
- ④ 保育室面積 95.60㎡(室外に倉庫有)
- ⑤ 定員内訳 0歳児3名 1・2歳児 16名
計19(最大22名まで)
- ⑥ 職員配置 園長 主任保育士 常勤保育士
非常勤保育士 計13名
嘱託医(小児科医, 歯科医)

約80㎡のスペースに、事務と沐浴スペース・子ども用トイレなどが凝縮されており、保育を充実させていくには、より環境構成の工夫を要する。

3. 子どもの主体としての心の育ちについて

保育所保育指針では、保育の方法として「子どもが安心感と信頼感をもって活動できるよう、子どもの主体としての思いや願いを受け止めること⁸⁾」とある。このように保育者が、子どもは自分と同じ一人の主体であることを理解し、一人一人が思いや願いをもって育とうとしている一人の人間として受け止めていくことで、身近な人との信頼関係を築き所にしながらか心地よい環境において、子どもは自分の思いを表現し主体的に周囲の環境にかかわっていく。そして保育者は子どものあるがままを大切にし、子どもの自己肯定感が育まれるよう援助していくことが重要である。

さらに、乳幼児期の子どもが「その子らしさを発揮しながら心豊かに育つためには、保育士等が、一人一人の子どもを深く愛し、守り、支えようとする⁹⁾」ことが重要であると記されており、養護と教育の一体化について、保育者が子どもを一人の人間として尊重し、その命を守り、情緒の安定を図りつつ、乳幼児期にふさわしい経験が積み重ねられていくよう丁寧に援助することだと示している。

発達の特性を踏まえて養護と教育が一体となり保育を豊かに展開していくためには、子どもの傍らに在る保

育者が子どもの心に沿って、応答的な関わりを重ねながら、子どもの育ちを見守り援助していくことが大切である。そして、子どもはこのような保育者の下で、信頼を拠りどころとして、自分らしさを発揮し、心の土台となる豊かな自我を形成していく¹⁰⁾。

このように、保育者は、養護と教育の一体化の意味を踏まえた上で、自らの保育を振り返る視点をもつことが重要である。

また、子どもを「主体」としてとらえることについて、関係発達論の観点から鯨岡峻は、「私」と「私たち」のふたつの心为主体をつくるという。そこで、鯨岡の論拠を参考に本研究における“子どもの主体としての心の育ち”を定義づけていく。

まず「私は私」の心とは、子どもが自分の思いを主張し、自分の思いを実現するかたちで自分を前に押し出そうというように、自己充実を目指す心の動き（自己充実欲求）である。自分のすることを肯定してほしいという「私は私」の思いが根底にある。そして自分が周りから認められ大事にされるのに応じて、「自分は大事なのだ」という自己肯定感が生まれ、意欲が内側から湧いてきて、「自分はいろいろなことができる」という自信や自己効力感が生まれ、自己肯定感が確固としたものになる。人は生涯を通して、心の動きの半分はこの「私は私」の心が実現されるか否かによって、自己肯定感が培われたり培われなかったりすると考えることができる。

他方、「私は私たち」の心は、親や保育者など子どもから見て重要な大人が子どもの存在を肯定し、子どもを大事に思うことによって、子どもの内部に重要な大人と「一緒にいい」「繋がりたい」という心の動きが生まれ（整合希求欲求）、それが満たされて信頼感が生まれてくることに基礎を置いている。そこから次第に、友達と一緒にいいというふうに、繋がるのが喜びになり、本格的な「私は私たち」と言える心が成り立ってくると考えられる。要するに、繋がりを求める心、繋がりを喜ぶ心が「私は私たち」の中核にくるとことである。そして、子どもの主体としての心の育ちとは、これら二つの欲求のバランスのとれた状態であるという¹¹⁾。

そこで本研究においても上記の視点を基に、エピソード記述を振り返り考察を行っていく。

4. 結果と考察

(1) エピソード記述

①「僕、もう無理・・・」

<背景>

2歳児クラス・年度最後の行事である生活発表会の本番を迎えていた。5人兄弟の4番目のRくん。その時は6人目の兄弟がもうすぐ生まれるという時だった。12月に音楽会も経験していたが、優しくて少し臆病なRくんは「舞台」に立つことだけで精一杯で音楽会は何もできず、泣いてしまい終わっていた。その年はクラスの子どもの達の中で昔話の『金太郎』がなぜか大人気で生活発表会は「22人の金太郎」でいこうと決め、子ども達と金太郎を存分に楽しんだ。Rくんも部屋で楽しむ金太郎の話には全く拒否反応を示さず、むしろ率先して話を引っ張ってくれる頼もしい存在になっていた。これなら本番も楽しんでくれると私は少し安心していた。

<エピソード>

本番の日、たくさんの保護者の方がホールに入り、独特の雰囲気が出ていたが部屋で待機した私もクラスの子どもの達も少しの緊張感を感じ取れたが1年を通して楽しんできた金太郎だから、大丈夫、楽しもうと妙な自信もあった。Rくんも少し不安そうな表情をする時もあったが、音楽会の時とは比べ物にならない余裕を感じた。今日は大丈夫、泣かずにできると、安心して始まった本番。順調に話は進み、終盤にさしかかる頃、Rくんと目が合う。「先生、僕もう無理・・・」という私に助けを求める目だった。「ええ～!!ここまで頑張ったのに今??」と少し焦った。今にもポロポロと涙がこぼれそうだった。また泣いてしまうのか?と思った。でも、泣いてもいいよ、ここまでよく頑張ったねと思いつつ、話の流れで丁度私がRくんの近くに行くことができる場面になったのでそっと近づき「大丈夫。だいじょうぶ」という気持ちを込めて私から目を離さないRくんに安心できるように笑顔を見せ、背中を2回ほどなでた。私が劇をナレーションをしながら進めて行く為、ピンマイクを付けていたので声に出してしまうと全員の目がRくんに向くと思ったので声にはしなかった。それで私の気持ちを汲み取ってくれたのか、Rくんは2回ほど腕で目をこすり、気持ちを切り替えていた。「すごい!自分で立ち直った!」と私はびっくりしたと同時にとても嬉しかった。

そのまま無事に劇は終わり、Rくんも少し緊張した顔で最後の歌を歌ってホールを出た。部屋へ戻るとくしゃくしゃの笑顔で私を見ているRくんと抱き合って私の方が泣きそうになってしまった。

<考察>

いつから私にSOSを発していたのだろうと改めて考えた。あの目が合った時なのか?もっと前からだったなら申し訳ない。でもあの時までRくんは一生懸命自分と戦っていたのかなと思った。

このクラスは私が1歳から2歳へと担任を持ちあがっていたので私自身も子ども達への思い入れも強く、子ども達とも信頼関係ができていると思っていたが、本当に子ども一人ひとりとちゃんと向き合っていたのかとあの目を見た時に不安がよぎった。

もうすぐ出産という時に生活発表会を見にきてくれた母は「先生に助けを求めていたのがわかりました。先生とRとの間の信頼関係が見えた気がしました」と言って下さった。2歳という微妙な年齢で大きな舞台を経験することが良いのか悪いのかは難しいところだけれど、少なくともRくんにとっては良い経験で、自分で気持ちを強く持ち、立て直すことができた。兄弟、家族が大好きなRくんなのでもうすぐお兄ちゃんになるという時期も重なってRくん自身の大きな自信になったのではないかと思う。保育者にできることはその「時」を見逃さず、そっと背中を押してあげるぐらいのことで、見守ることしかできない事も感じた。子ども自身の成長しようとしている「時」をどう大切にしていけるかが、私の保育者としての学びの原点だと思えた。

※他園でのエピソード

(萩原 文)

<エピソード記述を共有した保育者の感想>

- ・2歳の22人をまとめるのは難しいと思うが一人ひとりと向きあえていたからこそ、本番でRくんの気持ちに気づけたのではないかな。
- ・持ち上がりのクラスは余計に思い入れが強い。
- ・2歳でみんなの前に出る経験が負担は大きいと思うが少なくともこのRくんには良い成長のきっかけになった。
- ・子どもと保育者との独特の空気感・雰囲気生まれている。
- ・信頼関係があったからこそRくんのSOSに気づくことができたと思う。
- ・持ち上がりだからこそRくんの成長や不安をより近くで気づきとっさに行動に移せたと思う。
- ・Rくんが泣きそうになった時、動揺せずにタイミングをしっかりと見て側に行き、背中をさすって目を見るときという行動は担任の保育経験が豊富な事もあると思った。

②「自分の居場所」

<背景>

Aくんは1歳児クラスで4月に入園したが誕生日が来たばかりでまだやっと一人座りをマスターしたところだった。全体的に発達もゆっくりの印象のAくんの安全面や安心できる居場所づくりを考慮し、0歳児クラスの子と同じグループに入り担当することになった。

0・1歳児クラスの混合クラスとしての位置付けでスタートし、各担当にも慣れて担当制がうまくまわりはじめていた。Aくんも担当保育者と信頼関係ができ、立つことができた！はいはいした！歩いた！と順調に成長を見せてくれた。Aくんの成長には目覚ましいものがあったが同時にやはり他のクラスの子も発達も成長をしており1歳児クラスの同学年の子もたちと一緒に過ごすことは少し難しかったし、Aくん自身も0歳児クラスと一緒に生活することがベースになっていた。

<エピソード>

秋になりAくんの歩行もしっかりとしてきた。歩き始めてからは歩くことが楽しくてしょうがないAくん。転んでも、手をついてもすくっと体勢を直してまた歩く。

一日の流れの中でも朝の人数が少ない時間帯と夕方以降の落ち着いた時間は比較的フリーに過ごすのが、日中は園内の奥まったスペースを生活の拠点にしてきた。その一角が小規模園内の小さな安全地帯であり生活のベースになっていた。行動範囲が広くなり、もっと歩きたい、動きたいという気持ちが大きくなり、0歳児スペースから出して欲しいとよく怒るように訴えるようになったある日、そんなに言うならとゲートを開けてみた。担当である私は0歳児の安全地帯にいる状態で後ろから見守ることにした。あれ？開いた？と思ったAくんはとても嬉しそうに3・4歩進んだがびたっと止まり、振り返った。その顔は少し不安そう。でも外へ出ることができたのが勝ったのかまた歩き出す。でもまた3・4歩で立ち止まり振り返る。その時目があった。「来ないの？」「いいの？」と言っているような少し不

安そうな、でもその中でも「僕は行くよ」という意思のようなものも見た気がした。結局その後も進んでは振り返るを繰り返しながら園の玄関付近まで行く。

とても小さな室内の端から端へ行くだけの道のりだったけれど、あんなに振り返りながら歩いたのはこの時だけだった。それからのAくんは生き生きと自己主張をはじめ、よくゲートの所で出してよ！と怒るようになった。

<考察>

0歳児クラスの子も達は、一緒に生活してきたのでAくんと関わりが深く、逆に1歳児クラスの子は同学年の友達ではなく少し小さな友達と認識している。Aくん本人も0歳児クラスの仲間と思っていると思われる。そう思えるように、安心できる居場所づくりをしてきたつもりであるのでこの安全地帯から一人出るという行為がAくんにとってはとても勇気が必要だったのではないかなと思う。

私が安全地帯側にいたということも少しは影響していると思う。私が中に居て、自分だけ外へということに不安もあったと思うがそこを何度も振り返りながら、私の居場所を確認しながら進んで行くことができたAくん。それからはしっかり自己主張をするようになったAくんは怒ったり、泣き真似までするようになったりと「自分の居場所」を拠点に成長を続けている。ここからは本来の自分の居場所を広げて更に成長することができるよう援助していきたい。

担当制は始めたばかりだが子どもとの距離感は担当制にする以前よりぐっと近くなっている。ただ、担当以外の子も達との距離はなかなか遠く、小さな規模の園なのにとそこは少し残念な気もするので難しいところだと感じる。私自身の気持ちの持ちようの問題かもしれないが、まだまだ新しい園なので担当制のメリット・デメリットを職員間で共有しながら子ども達の安心できる居場所づくりを目指したい。
(萩原 文)

<エピソード記述を共有した保育者の感想>

- ・安心できる保育者に見守られながら自分の行動範囲を広げていくという子どもの成長の姿がみられるエピソードである。
- ・その子どもの気持ちに気付くことができたのもよい。
- ・その思いに気づいてもらっている子どもも幸せだと感じた。
- ・担当保育の良さを改めて理解できるエピソードだと思った。
- ・Aくんからの担当保育者への信頼もすごく感じることもできた。0歳クラスの他の子はドアが開くと「やった～！」と言わんばかりに出で遊び始める姿をよく見る。出たいという気持ちもあったが、自分だけではなく担当保育者も当然一緒に行くと思っていた姿がより保育者を信頼しているあかしなのではないかなと思った。

③「甘えたかったCちゃん」

<背景>

Cちゃんは今年入園した1歳児。家庭は父、母、兄の4人家族である。父母ともに小学校教諭ということもあり月曜日から金曜日まで開園と同時に登園し、降園が最後になることも珍しくない。時々、近くに住んでいる祖母が迎えに来てくれこともあるが、言葉がきつく父母に対する小言などを言われるのでCちゃんが委縮してしまい、祖母がお迎えの日は保育者もビリビリしてしまうほどだった。

パズルが得意で4月から夏ごろまでは保育者と関わりながら落ち着いてじっくりと遊び込むことができている体も大きかったので高月齢児と間違えてしまいそうになることもしばしばあった。しかし、歌を歌ったり、ダンスをしたりすることが苦手なみんなが楽しそうにしている様子を怖い顔をしてじーっと見ているだけで誘ってもすることがなかった。人の真似をするのは嫌いなようだった。

<エピソード>

夏のプール遊びを十分に楽しみ、心も体もぐんと大きく成長したと感じられるようになった頃から、Cちゃんは気に入らないことがあると、友だちの顔や首を引っ掻いてしまい泣かせてしまうことが増えてきた。それまでから自分の思いが分かってもらえないと、キーと大声を出して保育者を叩いたり、引っ掻くことがあったが、その頃から友だちとのトラブルが毎日のように続き始めた。それは今までCちゃんがじっくりと遊んでいた環境が、他の子どもたちの成長に伴い上手に遊べるCちゃんの遊びが魅力的に見えるようになったことによるものだった。保育者を介して少しずつ友だちとの並行遊びや玩具の貸し借りが出来るようになっていってほしいと思う保育者の願いとは裏腹にCちゃんの引っ掻きはますますひどくなっていった。遊びを邪魔されたと感じてしまうCちゃんと、何度引っ掻かれてもCちゃんの玩具に手を出してしまう友だちのやり取りに頭を悩ませていた。

そんなある日、幼稚園の園庭のブランコでKくんの「ギャー」という泣き声に気付いた。以前にもよく引っ掻かれているKくんだった。見るまでなく「またやってしまった…」と思った私はすぐに子どもの所へ走った。予想は的中、Kくんは頬をひどく引っ掻かれてしまった。思わず私は「どうして!!」と強く言ってしまった。Cちゃんは困った顔で私の顔をじーっと見た。その顔を見てハッとしたり思わずCちゃんをぎゅっと抱きしめた。やってはいけないと分かっているけど、思わず手が出てしまうCちゃんの気持ちを分かっていたつもりだったのに。「私は大きな声を出してごめんね」とCちゃんに謝った。その日からなんとなくCちゃんが私を避けるような態度に感じるようになっていたが、食事や排泄、散歩のときなどは声を掛けるといつも通り関わる事ができた。そしてある日から他のクラスの保育者に抱っこを求め、その保育者のことを追いかけるようになった。とにかく抱っこしてもらえることが嬉しくその保育者といるとCちゃんの穏やかな笑顔も見られた。

<考察>

家庭環境から長時間保育になるのは変えられない

事実である。心の繊細なCちゃんにとって、ゆったりと穏やかな時間がずっと過ごせたらどんなに良いのだろうと思う。できるだけそばにいて他の子から遊びを邪魔されないように環境を整えることができるかを常に意識しておくことが大切であると思い、保育してきたつもりだった。そうすることがCちゃんの遊びを確保し、安らぎの時間が持てると思っていた。しかし、Cちゃんが求めていたのは上手に遊ぶことではなく、ただただ抱きしめてほしかったのだ。私はそのことをCちゃんの行動で知らされた。正直ショックだった。なぜ私でなく他のクラスの保育者なのか…。私は「保育」ということを意識しすぎていたことに気付いた。Cちゃんの成長のためと思い、抱っこすることはあっても他の遊びに誘うことを優先してしまっていた。Cちゃんの気持ちに向き合えていなかったのだ。

言い訳になるが、私の担当児でもうひとり気になっている子どもがおり、その子に手を取られすぎていてCちゃんのことをきちんと見れていなかったことも反省する点である。子どもの心に寄り添う保育とは…その子の置かれている環境を把握し、その子の性格や成長過程を見極めながら関わる。そしてひとりひとりの子どもと丁寧に接することの出来る保育者でありたいと改めて感じる出来事だった。今後、Cちゃんは様々な経験を重ね、自分の思いを言葉で伝えられるようになれば、引っ掻くことも少なくなってくるだろうと思うのでしっかりと関わっていききたい。(横谷 仁美)

<エピソード記述を共有した保育者の感想>

- ・「保育」を意識し過ぎていたという気持ちが痛いほどわかった。
- ・保育時間が長い分、担当保育士一人ではCちゃんと向き合いきれない部分が正直あり、自分の気持ちを他の職員へ受け止めてもらうことを自分で選んだCちゃんなりの処世術に脱帽した瞬間であり、受け止めてくれた職員も他クラスであるにも関わらず全力で受け止めてくれたおかげでCちゃんが満足し、笑顔になれたことが大きい。
- ・とにかく甘えたいという心情の中に母性を感じ、それを何気なく受け止めてくれたのが本人も3児の母である職員であったことも関係しているのではないかと。
- ・保育だけを意識しすぎるのはやはり、信頼関係が築きにくいとあらためて思ったエピソードだった。
- ・担当保育士にではなくほかのクラスの保育者に甘えるというのはCちゃんなりの表現だと思った。Cちゃんが今、落ち着いて過ごせているのはそれに気づいた担当保育士のCちゃんへの関わりを見直したことが大きいと思った。
- ・抱っこはするが遊んでほしいという気持ちもよくわかり、共感できる内容だった。

④「あのね、ほんとはね」

<背景>

1歳6ヶ月のBちゃんは、父・母・兄の4人家族である。家族みんなとても仲が良く、休日には川遊びや動物園などに積極的に出かけ、楽しむほほえましい様子が毎日の連絡帳から想像できた。3歳年上

の兄とは特に仲が良く、家庭で戦いごっこ等してよく一緒に遊び、喧嘩も度々あるようだ。そのこともあってか、園でも遊びの中で他児を叩いてみたり、上に乗ってみたりする姿が多々見られる。その都度私が叩いてはいけないことを伝えると、Bちゃんも反省した表情を見せていた。

<エピソード>

12月の朝、遊んでいた際、Bちゃんは他児が使っている玩具を自分も使いたくなり無理に取ろうとした。しかし相手も取られそうになっていることに気づき、玩具を取られないようにぎゅっと抱きかかえたのでなかなか取れなかった。そして怒ったBちゃんは、その子の顔を思い切り叩いた。私が「あ！」と声を上げると、ピンッと背筋が伸び動きを止めたBちゃん。「やってしまった」と思ったらしく、しばらく顔を下に向けて黙り込んだ。そしてその後、私に向かって満面の笑みで微笑みかけた。「あ、叩いたことをごまかそうとしてるな」と思った私は、「怒ってるよ」というような表情を作りBちゃんを見た。すると誤魔化せなかったことを察したBちゃんは次に「あーっ！！」と大きな声を出して両手を上げ、私に怒り返した。それでも表情を変えない私に戸惑い、じっと私の顔を見つめた後、反省の表情を見せた。私は表情を緩めBちゃんを抱き上げ膝に置き、「叩いたら痛いかからやめようね、分かった？」と言葉をかけた。言葉の意味をしっかりと理解できているかどうかはわからないが、Bちゃんはたどたどしい口調で「わかった」と私の言葉をくり返した。

<考察>

家庭でも、手が出る度に叱られているようで、叩いてはいけないということは十分に分かっているようだった。最初に私が「あ！」と声を上げたときも、いけないことをしたと分かっていたからこそ“どうしたら叱られずに済むか”を一所懸命考えたのだと思う。“叩いたら叱られる”という印象だけが残って終わってしまうのではなく、なぜ叩いてはいけないのかということをしかりと理解できるよう繰り返し伝えていきたいと感じた。

そしてそれと同時に、様々な表情・声色で自分の思いを一生懸命に表現しようとするBちゃんの成長を嬉しく感じた。家庭での丁寧な関わりや、園での様々な人との触れ合いがあったからこそ安心して自己を表出することができているのだと思う。これからもBちゃんの気持ちに寄り添い、思いやりの気持ちを少しずつ培っていき関わっていきたい。
(下村 春海)

<エピソード記述を共有した保育者の感想>

- ・まだ他の子の存在を確かめながら、学んでいる時期だと思うので、私なら「おもちゃが欲しかったんだね」と気持ちだけを受け入れ、そこからこのBちゃんに、どういう行動が望ましいのかを伝えて行くこと意識したい。その過程で叩くという行為は望ましくないことも伝えることが必要になってくると思う。
- ・Bちゃんの気持ちを受け止めることが一番大切だと思った。

- ・Bちゃん自身もたたくという行為で担当保育士の気を引こうとしているのではないかと読み取れた。
- ・家族との関わりがあってこそその自己表現の仕方だと思いい、同じように園でも手を出すということはそれだけ担当保育士を信頼しているのだと思った。

⑤「私の気持ち・・・」

<背景>

Yちゃんは昨年度4月入園した2歳児。家族は父親と母親で三人暮らしだ。5月生まれでクラスの中で一番誕生日が早いお姉さん。昨年は担任ではなかったが口数も少なくおとなしい子という印象があった。そして今年度、担任として接することになった。2歳児クラスになると他の子が話せるようになり、Yちゃんも自然と話すことが増えた。しかし自分の思いをしかり持っているものの、それを言葉で表現することがまだ難しいようだ。そして3歳になったころから(5月)、嫌な事があるとすぐに泣き大声で怒るようになった。友達との関わりでトラブルになると手が出ることもある。感情が表に出せるようになって嬉しかった半面、どのように関わったらよいのか私は悩んだ。そのため母親にも相談してみた。すると母親は、園ではYちゃんは落ち着いている印象があったようだ。しかし園での様子を話してみると家ではもっと酷いときもあるようで、気に入らないことがあると大声で泣き叫んだり、物を投げたり、コップを投げ割ったこともあるようだ。そんな時、家庭ではYちゃんに構わず気持ちが落ち着くのを待つようにしているとのことだった。また、「一人で遊んでいて急に怒り出すこともある」「何が原因で怒ったのかがわからない」との話もあり、家庭での親子の関わりがどうなのかと気になった。

<エピソード>

8月、Yちゃんが登園してきて先に登園していたクラスの子の近くへ行った。しばらく仲良く遊んでいたようだが、突然クラスの子が泣いている声が聞こえた。慌ててYちゃんの近くに行き何があったのか聞いた。以前まではすぐに泣いている理由を教えてくれたが、この日は私が来ても知らん顔し遊び続けていた。泣いている子に聞くとYちゃんの方を指さし「おもちゃ～」と言っていた。すぐにYちゃんに「Yちゃんの方を指さして泣いているけど何かあった？」と聞くと急に「知らん！！Yは関係ない！」と泣き叫んだ。初めてこのようなYちゃんの姿を見たので戸惑いどのように接してよいのか分からなくなった。

この後も度々、手を出す姿が見られるようになった。朝のおやつ前、Yちゃんだけが遊んでいたので「Yちゃんお片付けしようか。」と声をかけるとパッと私の顔を見て椅子に座ろうとしていた。それを見た他の子たちが「Yちゃん、片づけてないで」と声をかけたり、片づけようとしてくれたりしていた。一人の子がYちゃんが使っていたおもちゃを触ろうとすると走って来て「やめてー！これYのー！」とおもちゃを取り、クラスの子の顔の前で叫び始めた。慌てて引き離し話をきいたが叫び怒るだけで話

が出来なかった。どうしても言い合いのようになってしまう。

やんわり母親に話すと、家では興奮状態になると一人にし、関わることを家庭では諦めていると言っていた。園でもYちゃん自身が、落ち着いたり気持ちを切り替えることを待つようにしたが、状況は変わらず、友達とのトラブルだけではなく普段の生活（箸の持ち方や戸外遊び）でも嫌なことがあると「いや」とは言わず泣き叫ぶようになった。

11月、箸で給食を食べるといので渡すと、両手で持ち、ブスブス刺したり、両手で持って食べたりしていた。「上手に持てないならフォークにしよう」と声をかけるが聞く耳を持たない。「Yちゃん？」ともう一回声をかけると「家ではこうしてる！ママは何も言わないの！！」と泣いてしまった。それでも食べ始めたので「あっちで話そう」と言い隅っこへ行った。そこで初めてYちゃんとじっくり向き合った。気持ちを落ち着かせ話を始めた。私が「家ではあの持ち方でいいの？」と言うとYちゃんは、「ママにはいいって言われた。お家ではずっとああやって食べてる」私は、「そっか。でもね、あの持ち方はちょっと嫌だな。でも箸を使いたいなら一緒に練習しよう。Yちゃんならすぐに上手に持てる。」と言うと、Yちゃんは「わかった、Sちゃんが上手に使ってたから使いたかったのでも難しかったからフォークでいい、ご飯食べる」と言い、自ら椅子に戻りご飯を食べ始めた。ここまで向き合ったことがなく私の話は届かないと思っていた。だが、こちらが真剣に向き合えばYちゃんも怒るのをやめ向き合ってくれることが分かった。この日から怒ることが少なくなったわけではないが話をするとしっかり話を返してくれるようになった。

<考察>

Yちゃんはおとなしい子と思い込んでいたため、はじめはどのように声をかけたらよいかのわからなかった。また自分の思いを言葉で表すことができ、私が注意するとカッとやり言い返すこともあった。そして私も「Yちゃんの気持ち分かった、もう大丈夫だよ」と終わらせてしまうこともあった。母親に話を聞いていたとおり「何を言っても伝わらないな」と諦めていた。だが先輩の保育者に相談したとき「Yちゃん、もっと話を聞いてほしいんじゃないかな。私はこう思っているのになんでわかってくれないのってさげんでいるのかもね。今まで話が上手じゃない子とばかりいたから感情の出し方が“泣き叫ぶ”ってことだったんだろうね」と言われなんで気づかなかつたのだらうと思った。今のクラスでは話は始めるのが遅い子ばかりだったため泣いて気持ちを伝えるという子ばかりだった。

私達も、そういう子にしか目がいかずYちゃんはさみしい思いをしていたのかもしれない。母親も毎日泣き叫ばれ、疲れているようで関わることを諦めていたため誰も話を聞いてくれないと思っていたのかもしれない。箸の事があってからしっかり向き合い話をするようにしている。クラスの中で一番月齢が高く、なんでもわかるとお姉さんとしてかわってしまっていた。しかし、まだ3歳で一日のうち、ほとんどを園で過ごしているのだ。やっと感情を見

せてくれるようになったので否定はせず、受け止めながら話を聞き、いけない事は伝えていきたいと思う。自分で自分の思いをわかり調整していくことはまだまだ難しいのだから、傍にいてどうにもならない気持ちをわかり支えていきたいと思った。

(山下 鈴刀)

<エピソード記述を共有した保育者の感想>

- ・他のクラスの保育者に相談でき、そこで理解できる内容だったことが大きい。やはり経験値は大切で、それを素直に聞き入れることができる関係性も良い。
- ・お母さんが子どもに遠慮してしまっているのを感じるが、若い担任だけにそこまでの深い話はしにくくお互いの関係性も難しいと思う。
- ・真剣に向き合うことで話を聞き、落ち着いたYちゃんの様子からきちんと向き合うということを意識できたのは大きい。Yちゃんの気持ちに寄り添うということが感覚的に感じ取れたのではない。
- ・ここからYちゃんとのまた違った信頼関係が日々を過ごす中で構築され、関係性やYちゃんの心の成長に大きく響くと感じる。
- ・園内研修にも使えるケース。園内でどうフォローしていくか考えていきたい。
- ・Yちゃんは家庭での環境が大きく影響すると思ったので、保護者と保育者の信頼関係をより深めていくことも大切だと思う。経験が少ないからこそもっとほかの保育者に相談することが大切だと思った。
- ・クラスの子の影響も大きく関係していると思った。自分の感情の表現の仕方など他児をみて真似をしているようなところもある。保育者がYちゃんとの関わりを見直し、Yちゃんの気持ちに寄り添い共感することが大事だと思った。

⑥「食べたくないのわかって」

<背景>

Dくんは、父、母、兄、Dくんの4人家族である。1歳児クラスの入園からしばらくの間は、給食で、ほとんど食べられるものがなく、母の手作り弁当も（一口サイズのおにぎりや卵焼きなど）なかなか口に入れようとはしなかったが、5月、6月と月を重ねるごとに少しずつ、ご飯や汁物を食べるようになっていった。しかし、2歳児クラスになった夏頃まで母乳を飲んでいたので、一年以上、降園の際には園で母乳を飲んでから帰るといった状況が続いていた。このようなDくんの食事の様子が気になり、毎日のように家庭での食事の様子について尋ねたり、園での食事の様子を丁寧に伝えたりしてきた。

結果、2歳児クラスになった10月頃には、家庭で母乳をあげていない日が増え、食事も、麺類、小魚、せんべい等、硬い食べ物を好み食べられるようになった。現在でも園でDくんが進んで食事を取っている姿、食べられる物が増えていることが嬉しいと保護者の方に伝え、その喜びを共有している。

<エピソード>

2歳児クラスになった12月、外でたくさん遊んできたDくんはお腹を空かせていた。食べたい気持

ちがあるのが私にも伝わってきたので、いつもなら食べないサバの塩焼きも食べてくれるかもしれないと思い、「Dくんこれはどう？食べてみる？」とすすめてみた。するとDくんは、すかさず私に「食べない！あげる！」大きな声で言った。私は、なんとか少しでもいいから食べてほしいと思い、「じゃあご飯にしよう」「これはどうかな？食べてみる？」といつもより強く食べることをすすめてみたのだが、やはりDくんはどうしても食べたくなかったようでサバの塩焼きにお茶をかけてしまった。そして、Dくんはお茶をかけたときに私を見てにっこり笑っていた。私は自分の思いに反してDくんが食べ物にお茶をかけてしまったことがショックでどうしたらいいのかわからなくなり困ってしまい一時ではあるが、心も体も放心状態になってしまった。しかし我に返りDくんの顔をもう一度みると、“これで食べなくても大丈夫”と安堵したような表情で私を見ているように感じた。その時、何とか食べてほしいという自分の思いばかりが先に立ちDくんの気持ちを置き去りにしていることに気づいた。

<考察>

新任で担任したDくと2年間一緒に過ごす中で、自分の思いが相手に伝わらなかつたり、思うようにならないはがゆい思いがあったりした時に、癪癪をおこすことが多いDくんの気持ちがわからなくなるのがよくあった。そして、Dくとわかりあうために自分がどうあればよいのか日々悩んでいた。そして今も食事面で特に、どうしたら食事を楽しめるのか興味をもってくれるのかと試行錯誤が続いている。

この日もDくんに、なんとか食べてほしい、食べさせなければならぬという自分の思いが先行し、食べることを強くすすめてしまった。しかしこの時に、Dくんがサバの塩焼きにお茶をかけたことで、本人の食べたくない、食べられない気持ちを置き去りにしてしまっている自分の気持ちにハッと我に返った。このとき、食べられない食べ物はたくさんあるが急がず、本人のペースや思いを大切に見守る中で、まず食事を楽しめること好きな食べ物を美味しく食べられることが大事なんだと強く思った。

これからも、Dくとしっかりと向き合いながら、食事のみならず日々の生活を楽しんでいきたい。
(遠藤 由美子)

<エピソード記述を共有した保育者の感想>

- ・[食]に関しては本当に難しく、家庭との連携が必須になってくるが、保護者との連携がまた難しい。
- ・少しずつではあるが、確実に進歩しているので、保育者にできる範囲で共にゆっくりと進めていくしかない。逆に、保育者だからできる声かけや環境作りもできると思う(給食なら食べるという子どもが多い現実がある)。Dくんが担任にしか見せない姿をふまえて保育者や園でできることを園内で課題としてよいケースだと思う。
- ・家庭との連携を深めることが大切だと思った。そこでDくん自身の好きなもの苦手なものを知ってもらうことで家庭での食事も工夫してもらいご飯が美味しいと

感じてもらえるようにしていくことが大切だと思った。

- ・担任だけではなく他の保育者にも話をし、また違った目線からアドバイスをもらうこともいいと思った。

(2) エピソード記述からの考察

① エピソード記述をとおして保育を振り返る
(担任保育者の話し合いのまとめ)

(ア)

子どもの気持ちに寄り添う、子どもの主体としての心を育てる等、様々な研修を受けたり資料を読んだりしてきたが、「答え」は見つからない。一人一人の気持ちを大事にと思いながらも日々「保育」をしてしまうと寄り添うことが難しく、後回しになってしまうこともある。でもこのエピソード記述をとおして自分を振り返るといえることができると、少しでも子どもの気持ちやその時の成長を見つめなおし、他の言葉がけのほうが良かったのか、自分の気持ちの持ちようはどうだったのかなど振り返ることができた。

また、その時の子どもと自分との独特の空気感を大事にしようという気持ちも生まれると思う。そして、一つのエピソードを職員間で話合ったり意見交換をしたりすることもよい学びになると思った。さらにそれぞれの保育者が、話し合いの機会を職員間の共通認識に留めず、自分の成長につなげていき、子どもの主体とは何かを常に意識できれば、園として子ども達一人一人の主体を大切にしていけるのではないかと考えた。

(イ)

園全体の人数が少ないからこそ一人一人に目がいくので、手厚い保育ができていたのではないかと考えた。しかし、私たち保育者が子ども達へ過剰な援助を行ってしまっているということに気づき、今後の保育を見直してかなければならぬと感じた。そして、目が行き届くという事にメリット、デメリットがあるのではないかと感じた。

今回、エピソード記述を描いたことで、その時の自分や子どもの気持ちのやりとりを思い起こすこととなり、それを他の保育者にもっときいてほしいと感じた。そして、悩んでいることや一時の感情を、エピソードを基に話すことで、アドバイスをもらったり自分とは違う意見をきけたりしたことは、自身の保育を振り返る上で貴重な時間となった。一人でエピソード記述を読むだけならば「あ～そうだったんだ」と思うことしかできなかったが、話し合う機会を得たことで、自分自身を振り返るだけでなく、その子の思いや背景等をより深く考えることができた。

今後も、エピソード記述を基に語り合える機会を持ちたいと思った。

② 主体としての子どもの心を育てる保育にむけての保育者のありようとは

今回、5名の保育者のエピソード記述とその考察、話し合いをとおして可視化されたPこども園に在籍する保育者の思いは様々であった。保育者自身にもそれぞれ生きてきた背景がある。年齢も違えば、保育経験年数も幅広い。またエピソードひとつ取り上げても、それぞれ描

きたくなった内容は違っているし、自分とは違う保育者のエピソード記述についての解釈にもそれぞれの思いがある。また、共に園で生活をする保育者が自分と同じような思いでいることに気づき安心感・信頼感を得たこともあったのではないかと思われる。そして上記のように様々な保育観を持ち合わせている保育者同士の思いの擦り合わせをしていくことは、どの保育施設でも大切にしていることであろう。

『子どものどのような姿も「あるがまま」の主体のすることとしてしっかり受け止めながら、自分も主体としての思いを丁寧に返していくというところに、保育のもっと基本的な営みがあるのである』¹²⁾と鯨岡が述べているように、保育の場で、子どものみならず保育者自身も一個の主体として受け止められている環境がなければ主体としての子どもの思いに寄り添うことはできないのではないか。そこに経験年数や年齢、立場は関係なく、自分が、ただ目の前にいるその人を受け入れ大切にしていける存在であるかどうかを内省していくことが保育者として、また一人の人間として必要なのである。これは、保育者と子どもとの関わりにおいても同様なのではないのだろうか。

さらにPこども園が小さな保育施設であるからこそ、保育者自身のありのままの気持ちや思いが受け止められる、受け入れられている、つまり、一人一人の保育者の主体としての心が大切にされている“場”でなければならないのではないかと考えた。

小規模保育施設的环境は園所によって違いはあるが、限られた保育スペースの中に生活に必要なものがすべて詰め込まれていて、ゆとりのあるスペースはほとんどないのが現状である。現に、Pこども園内にいると、それぞれの保育者や子どもたちの息遣いまでもが奥まった事務作業スペースにいても伝わってくる。このような環境の中において、家庭のような雰囲気や穏やかな空気感が心地よいと感じることもあれば、子どもの泣く声がきこえると何故泣いているのかと一喜一憂することもある。

本研究において「“保育”をしてしまうと寄り添うことが難しくなってしまう」とエピソードを振り返った保育者の言葉からは、“保育”という大義名分の名のもとに保育者が自分の思いを先行させて意のままに子ども全体として動かすことへの気づきが見られた。エピソード記述を基に自身の保育を振り返ることで、家庭的な環境を目標に作られた小規模保育施設ではあるが、託児ではない保育施設であるという意識が、子どもの気持ちをありのまま受け止めるという養護の働きよりも、教育の働きが強くなってしまふことへ繋がっていることに気がつくきっかけになったのではないかと思われる。

5. まとめと今後の課題

本研究では『子どもの主体としての心を育てる保育』に向けて、小規模保育施設での実践をとおしてその課題を明らかにしようと試みた。結果、まず保育者自身が一主体として受け止められている環境があり、その中で、子どものありのままの姿を受け入れていこうとする保育者のありようが、子どもの主体としての心を育む礎になっていることが示唆された。

保育の場は、子どもの成長する場であるのだから、子どもが中心であることはいままでもない。しかし、どの子どもも「育てられて育つ」という関係発達論に立ち返れば、まず保育者自身に重要な要素があることにもつ

とも注意を払わなければならない。しかし、保育者は環境構成を行ったり、子どもへの適切な働きかけをしたりする人であることへの位置づけが求められているがゆえに、保育の場の中で子どもと同じように保育者も一個の主体であるという位置づけが十分ではない。しかし本来、保育者は一個の主体として、子どもとの目には見えない心と心の触れ合いを大切に「いま、ここ」の「あるがまま」の子どもの姿に寄り添っていかなければならない¹²⁾。そして子どもは時間をかけて成長していくものであることをわかり、保育者が主体としての子どもの心を認め肯定し、さらにその気持ちを言葉や態度で表していくことで、子どもが自分への自信を育てていくことを常に保育者として意識していく必要がある。

今後は、園全体でここにある事例（エピソード記述）一つ一つのさらなる分析を行うと共にあらたにエピソードを記述していきたい。そして、保育者間で深い話し合いをしていくことで保育者一人一人が主体としてのありようを省察しながら、“子どもの心に寄り添う”という言葉の本質を見出していきたいと考えている。

【引用参考文献】

- 1) 吉次豊見 幸田瑞穂 乳児期の「学びの芽生え」を育む小規模保育施設の志向と試み - スウェーデンの小規模・乳児保育から示唆を得て 日本乳幼児教育学会第26回大会要旨集 2017年 pp.106-107.
- 2) 幸田瑞穂 武田俊昭 吉次豊見「小規模保育施設における遊びの充実 - すみっこ遊びからの検討 -」湊川短期大学紀要 第54集 2018年 pp.1-7.
- 3) 吉次豊見 幸田瑞穂 武田俊昭「子どもの主体としての心を育てる保育とはI」- inskolning (慣らし保育) からはじまるスウェーデンの保育」日本乳幼児教育学会第27回要旨集 2018年 pp.350-351.
- 4) 鯨岡峻 鯨岡和子 『保育のためのエピソード記述入門』ミネルヴァ書房 2007年 pp.61-63.
- 5) 同, p.9
- 6) 岩田純一 『子どもの発達理解から保育へ』 - 〈個と共同性を高めるために〉ミネルヴァ書房 2011年 p.106.
- 7) 岡花祈一郎 杉村伸一郎 財満由美子 松本信吾 林よし恵 上松由美子 落合さゆり 山元隆春 「エピソード記述」による保育実践の省察 - 保育の質を高めるための実践記録と保育カンファレンスの検討 学部・附属学校共同研究紀要 37集 広島大学学部・附属学校共同研究機構 2008年 pp.229-237.
- 8) 厚生労働省 「保育所保育指針解説」2018年 p.21.
- 9) 同, p.15.
- 10) 同, p.15.
- 11) 鯨岡峻「子どもの心を育てるには ~なぜ保育の場にエピソード記述が必要なのか~」マッセ・市民セミナー (NPO 法人ちゃいるどネット大阪共催) 2016年 pp.154-155.
- 12) 前掲(4) p.9. 附属学校共同研究紀要 37集 広島大学学部・附属学校共同研究機構 2008年 pp.229-237.

子どもの多様な表現を導くあそびうた

— 3曲のあそびうたに見られる指導の可能性 —

Gestured Songs Encouraged Varied Expressions among Children
— Exploring the Potential of Teaching Instructions by Focusing on Three Gestured Songs —

長井典子

Noriko NAGAI

湊川短期大学 幼児教育保育学科 非常勤講師

要旨

本研究は、筆者が担当する「リトミック」において指導する3曲のあそびうたを用い、授業の現状把握と指導の可能性を探ったものである。そして、学生への実践と、3歳児への実践をそれぞれあげ、その内容を検証し、学生、3歳児それぞれの反応を見た。また、今後の指導に対する課題をあげ、新たな保育の教材を提案した。その結果、3曲のあそびうたは、保育現場における教材として、ふさわしいものではないかと考えられた。学生は、あそびうたの指導法を身に付け、保育現場における子どもの姿を捉えなければならない。そのために、実践の中で指導者と子どもの立場をともに体験した。さらに、子どもの達成感や満足感を引き出せる指導者となるよう、子どもの発達過程や目的に合ったあそびうたの指導法の検討が必要であると考えた。

キーワード：子ども・あそびうた・リトミック

1. はじめに

保育現場において用いられるあそびうたは、子どもに対する教材として位置づけられている。そして、その多くは、歌唱と身体表現をともなったものである。また、あそびうたがもつ音楽的な側面を十分に活かしながら、子どもの注目を集めたり、互いにコミュニケーションをはかったりするなどの目的で用いられている。

保育者養成校の授業には、多くのあそびうたを取りあげ、実践を通してその意義や手法を知ることが目的としているものがある。そして、授業実践においても、様々なあそびうたを学習し、保育・教育実習などで活用するとともに、保育者となった後にもそれらを保育現場において活用している。先行研究において、斉藤と大木(2010)¹⁾は、「保育者養成校の学生が、実習などにおいて子どもと保育活動を行う際、手あそびを一つの重要なコミュニケーションツールとして捉えている。しかし、学んだ手あそびを発展させながら子どもと活動できない現状がある。」と述べている。また、児嶋(2009)²⁾は、「手あそびは時間つぶしのお楽しみでしかない。」と述べている。そこで、あそびうたを活用するには、筆者の授業の現状を把握し、その内容を検討する必要性を感じた。また、学生が保育・教育現場において、あそびうたを実践する現状をふまえ、今後、学生が保育者となった際に、用いることができるあそびうたの指導法を検討したいと考えている。

本研究は、長井ら(2018)³⁾の継続研究として行った

ものである。そして、「リトミック」において指導する3曲を用い、授業の現状把握と今後の指導の可能性を探りたいと考えている。

2. 研究目的

カリキュラムは、音楽的な8項目を3期に渡って学ぶよう構成している。本研究の対象となる第1期は、即時反応、あそびうた、拍と数、動きの基礎練習、おと、の5項目を習得するよう構成している。そして、第1期では、リトミックの基本事項を学んでいる。本研究では、第1期に取りあげる3曲のあそびうたを用いた授業の現状把握と今後の指導の可能性を探ることを目的としている。

3. 研究方法

本研究は以下の方法で行う。

「いっすんぼうし」、「いっぴきちゅ」、「ひげじいさん」に対し、学生に行った授業内容を検証する。そして、3歳児に行った実践をそれぞれあげ、あそびうたの指導法の可能性を探る。

4. 研究内容

「リトミック」では、『幼稚園、保育園のためのリトミック～年間カリキュラムとその実践～3歳児用(リトミック研究センター編)』を教科書として使用し授業展開している。そのカリキュラムは、指導項目を3期に

渡って配分し、子どもに適切な指導時期や指導方法を構成している。指導項目は、「即時反応」、「あそびうた」、「拍と数」、「動きの基礎練習」、「おと」、「拍子」、「ニュアンス」、「基礎リズム」の8項目である。また、教科書には、「譜例」、「カリキュラム」、「繰り返し繰り返しの指導」、「うた」の4項目について「指導上の注意点」が示されている。

「譜例」には、「子どもに対するリトミック指導において、子どもがイメージを豊かにすること」、「即興的なリズム運動を促すための即興演奏を行うこと」が示されている。しかし、動植物や生活に関わる事柄を即興的に表現することは難しいことから、指導に必要な譜例が示されている。

「カリキュラム」には、「拍と数」、「即時反応」、「拍子」、「おと」、「ニュアンス」、「動きの基礎練習」、「基礎リズム」、「あそびうた」の順で示されている。この8項目は、全て大切な指導項目であり、リトミックの指導において全ての項目を指導することが望まれている。そして、指導者の指導計画によってできる範囲で取り組むよう示されている。

「繰り返し繰り返しの指導」には、「子どもは繰り返す活動によって、活動に慣れ楽しさが増すこと」が示されている。また、指導内容によっては、1期の中で指導のたびに取り組み項目もある。そして、子どもの様子を見ながら習熟度ははかることが望まれている。

「うた」には、リトミックを学ぶ上での基本事項を習得した後、子どもの心に響くような歌を掲載し、子どもがうたうときの指導の観点が示されている。指導の観点は、「拍を打ちながら」、「拍を歩きながら」、「拍子感をもって揺れながら」、「歌のリズム通り打ちながら」など、身体を使いながらうたうことを目指している。

「あそびうた」には、それぞれ以下のような助言が付されている(表1)。

表1：教科書の助言

曲名	助言
いっすんぼうし	<ul style="list-style-type: none"> 自分の手で先生の真似をしてさせます。① 2人組でさせましょう。② ♪を歩きながらうたわせましょう。③
いっぴきちゅ	<ul style="list-style-type: none"> ねずみの数え唄です。④ ロープの輪、またはフラフープの周りに立ち、いっぴきちゅにひきちゅさんびきちゅと、ちゅのところでは1人ずつポンと飛んで輪に入っていく。⑤
ひげじいさん	<ul style="list-style-type: none"> 手遊び歌は、何か次の事をする前に、気持を落ち着けるために使うことが多いようです。即時的な反応も必要としますね。⑥ 慣れたら、だんだん速くしましょう。⑦

4.1 学生への指導

学生への指導は、表1にある助言を十分に指導できるようにすることへ配慮しながら行う。

(1) 「いっすんぼうし」



まず、学生に絵本などを用いて曲のイメージを伝え、教員が見本を見せながら活動を行う。そして、右手の人差し指をいっすんぼうしに見立て、左手の手の平から腕の付け根に向けて、歌詞の内容に合わせた動きを展開する(助言①)。ピアノ伴奏に合わせて歌う活動を行った後、歌のみの活動を展開する。また、身体の一部で2拍子を感じながら歌う活動を行い、速度の変化を感じ取る活動へ展開する(助言③)。さらに、学生が2人組になり、子どもと大人それぞれの役割を決め活動を行う(助言②)。

(2) 「いっぴきちゅ」



まず、学生に曲のイメージを伝え、教員が見本を見せながら活動を行う。そして、あそびうたの歌詞の内容に合わせた動きを展開する(助言⑤)。また、子どもの発達過程をふまえた数の指導法に触れる。ピアノ伴奏に合わせて歌う活動を行なった後、歌のみの活動を展開する(助言④)。

(3) 「ひげじいさん」



まず、学生に歌を歌いながらこぶしを打ち付ける動作と、こぶしを上下に入れ替える動作を指導する。そして、子どもに対する効果および指導法について触れる。ピアノ伴奏に合わせて歌う活動を行なった後、歌のみの活動を展開する(助言⑥)。また、身体の一部で4拍子を感じながら歌う活動を行い、速度の変化を感じ取る活動へ展開する(助言⑦)。

4.2 3歳児への指導

(1) 「いっすんぼうし」

まず、子どもに絵本などを用いて曲のイメージを伝え、教員が見本を見せながら活動を行う。そして、右手の人差し指をいっすんぼうしに見立て、左手の手の平か

ら腕の付け根に向けて、歌詞の内容に合わせた動きを展開する(助言①)。ピアノ伴奏に合わせて歌う活動を行なった後、歌のみの活動を展開する(助言③)。助言②の2人組で行う活動は、子ども同士ではできないため行っていない。

(2)「いっぴきちゅ」

まず、子どもに曲のイメージを伝え、教員が見本を見せながら活動を行う。そして、あそびうたの歌詞の内容に合わせた動きを展開する(助言⑤)。また、子どもの発達過程をふまえた数の数え方を指導する。ピアノ伴奏に合わせて歌う活動を行なった後、歌のみの活動を展開する(助言④)。

(3)「ひげじいさん」

まず、子どもに曲のイメージを伝え、教員が見本を見せながら活動を指導する。そして、歌を歌いながらこぶしを打ち付ける動作と、こぶしを上下に入れ替える動作を行う。ピアノ伴奏に合わせて歌う活動を行なった後、歌のみの活動を展開する(助言⑥)。また、身体の一部で4拍子を感じながら歌う活動を行い、速度の変化を感じ取る活動へ展開する(助言⑦)。

5. 結果と考察

「いっすんぼうし」を用いた学生への指導では、絵本などを用いて曲のイメージを伝え、教員が見本を見せながら活動を行ったことにより、学生はあそびの内容を十分に理解し、楽しみながら活動する姿が見られた。特に、右手の人差し指をいっすんぼうしに見立て、左手の手の平から腕の付け根に向けて歌詞の内容に合わせた動きを展開する部分では、学生がいっすんぼうしのイメージをつくり出し、自分なりに表現しようとする姿が確認できた。しかし、ピアノ伴奏に合わせて歌う活動を行った後、歌のみの活動を展開する部分では、動作が優先されてしまい、歌は口ずさむ程度となっていた。また、身体の一部で2拍子を感じながら歌う活動を行い、速度の変化を感じ取る活動へ展開する部分では、歩くことによって2拍子を感じながら歌う姿が見られた。しかし、前述の部分と同様、動作が優先されてしまい、歌は口ずさむ程度となっていた。さらに、学生が2人組になり、子どもと大人それぞれの役割を決め活動を行う部分では、互いの活動が刺激となり満足感や達成感を共有する喜びを感じることができていた。

以上より、学生は歌いながらあそびに繋ぐことができていないことが分かった。動作が優先されてしまい、歌は口ずさむ程度となっていたことに対して、歌詞を読み込み、意味をしっかりと理解した上で歌うことが重要になると考える。そして、歩きながら歌うことができ、あそびを展開することができれば、ビートを感知しながら強弱や速度の変化を表現することができるようになるのではないかと考える。また、学生は、ミリメートルやセンチメートルなどの単位の理解はできていたが、寸や尺の単位については理解できていなかったことから、わらべうたに用いられる言葉の意味を理解することも指導しなければならないと考える。

「いっすんぼうし」を用いた3歳児への指導では、子どもに絵本などを用いて曲のイメージを伝え、教員が見本を見せながら活動を行ったことにより、子どもが興味・関心を持ち、自分なりに取り組もうとする姿が見られた。しかし、右手の人差し指をいっすんぼうしに見立て、左手の手の平から腕の付け根に向けて歌詞の内容に

合わせた動きを展開する部分では、歌詞の移り変わりについていくことができず、動きを楽しむまでには至っていなかった。ピアノ伴奏に合わせて歌う活動を行なった後、歌のみの活動を展開する部分では、ピアノの伴奏に合わせて歌う活動とあそびを同時に楽しむことはできなかった。

以上より、歌の指導とあそびの指導を丁寧に行った後、歌いながらあそびを展開するよう指導しなければならないことが分かった。また、身体の一部で2拍子を感じる活動を十分に行うことによって、強弱や速度の変化に気付くことができるようになるのではないかと考えた。子どもの身体をコントロールするまでには至っていないのが現状である。

子ども同士が2人組で行う活動は、できないため行わなかった。これは、3歳児の発達過程において、子ども同士の2人組で楽しむことは難しいと考えるからである。また、指導者が子どもの手を取り、ともに活動する部分を増やすことが望ましいと考える。

「いっぴきちゅ」を用いた学生への指導では、教員が曲のイメージを伝えた後、見本を見せながら活動を行ったことにより、学生はあそびの内容を十分に理解し、楽しみながら活動する姿が見られた。歌詞の内容に合わせた動きを展開する部分では、歌いながら「ちゅ」の部分でフープに跳び入ることができた。しかし、跳び入る動作以外の部分では、身体の動きが止まってしまう学生が見られた。また、子どもの発達過程をふまえた数の指導法の部分では、数の順序性や物の数え方について、これまでの知識を活用しながら取り組む様子が見られた。さらに、ピアノ伴奏に合わせて歌う活動を行なった後、歌のみの活動を展開する部分では、ピアノを用いて音程を正しく取ることを心がけ、歌のみの活動においても正しい音程で歌うことができた。

以上より、歌詞と身体の動きが一致することによって、フープへ跳び入るタイミングを取りやすくなったのではないかと考える。そして、跳び入る動作以外の部分で身体が止まってしまう学生には、音楽を身体で感じながら活動することについて指導しなければならない。また、学生がこれまでの知識を活かすためには、グループ活動を通して周りの学生の考えや思いを共有し発表し合う場を設けることによって、より活動の方向性を明確にすることができるかと考える。さらに、わらべうたの特性に鑑み、学生が歌い出した開始音から繰り返し歌うことも経験させる必要性を感じている。

「いっぴきちゅ」を用いた3歳児への指導では、曲のイメージを伝え、教員が見本を見せながら活動を行ったことにより、子どもが興味・関心を持ち、自分なりに取り組もうとする姿が見られた。ピアノ伴奏に合わせて歌う活動を行なった後、歌のみの活動を展開する部分では、音程のばらつきは見られたものの、ピアノ伴奏に合わせて歌うことができ、自信をもって歌う姿が見られた。歌詞の内容に合わせた動きを展開する部分では、身体の動きが優先され、歌は歌えていなかった。また、フープへ跳び入る動作では、教員の援助によって正確なタイミングで跳び入ることができた。しかし、教員の援助なしでは跳び入るタイミングを取ることができず、それ以外の部分でも跳び入ろうとする子どもの姿が見られた。

以上より、ピアノ伴奏に合わせて歌うことによって、子どもの自信や意欲を引き出すことができたかと考える。

しかし、教員の指導や援助を正確に行おうとするならば、繰り返しの練習や子どもが教員の言葉に耳を傾ける姿勢を促すことも大切ではないかと考える。また、子どもは歌と動作を同時に行うことが難しいため、歌いながらの活動には至らなかったと考える。歌の指導とあそびの指導を丁寧に行った後、歌いながらあそびを展開するよう指導しなければならないと考える。

「ひげじいさん」を用いた学生への指導では、学生に経験があったため、歌とあそびが連携し、スムーズな導入を行うことができた。そして、子どもに対する効果および指導法の部分では、興味・関心を抱き熱心に受講する姿が見られた。また、ピアノ伴奏に合わせて歌う活動を行なった後、歌のみの活動を展開する部分では、ともに正しい音程で歌うことができた。さらに、身体の一部で4拍子を感じながら歌う活動を行い、速度の変化を感じ取る活動へ展開する部分では、強弱や速度の変化を感じながら活動を行うことができた。

以上より、学生に経験のあるあそびうたでは、子どもに対する効果や指導法をより具体的に知ろうとする意欲を感じることができた。これは、学生が自信をもち、保育者としての活動をイメージしやすかったからであると考えられる。また、正しい音程で歌うことができたことから、歌詞の意味を深く読み取り、子どもの理解を深めるあそびに展開することができたと考えられる。そして、学生の深い学びが身体で拍子感覚や拍を感じることに繋がり、強弱や速度の変化にも気付けるようになったと考える。

「ひげじいさん」を用いた3歳児への指導では、曲のイメージを伝え、教員が見本を見せながら活動を行ったことにより、子どもが興味・関心をもち、自分なりに取り組もうとする姿が見られた。歌を歌いながらこぶしを打ち付ける動作と、こぶしを上下に入れ替える動作を行う部分では、自分のこぶしを上下に入れ替えることが、スムーズにできない子どもの姿が見られた。ピアノ伴奏に合わせて歌う活動を行なった後、歌のみの活動を展開する部分では、音程のばらつきは見られたものの、ピアノ伴奏に合わせて歌うことができ、自信をもって歌う姿が見られた。身体の一部で4拍子を感じながら歌う活動を行い、速度の変化を感じ取る活動へ展開する部分では、歌詞と動作が結びつかない子どもの姿が見られた。

以上より、歌詞とあそびが結びつかなかったり、戸惑いながら動きに挑戦しようとしたりする子どもの姿は、見本を見せるときの言葉かけや、活動を展開する速度にも配慮しなければならないと考える。また、この教材は、わらべうたとは違った西洋音楽の音階を用いている。このことから、ピアノ伴奏に合わせて歌うことによって、子どもが周りの声と揃っていき体験ができたと考えられる。そして、活動に意欲をもって取り組む姿へ発展していったのではないかと考える。音程のばらつきや歌詞と動作の結びつきは、繰り返しの練習の中で子どもが教員の声やピアノの音に耳を傾ける姿勢を促すことも大切ではないかと考える。さらに、歌の指導とあそびの指導を丁寧に行った後、歌いながらあそびを展開するよう指導しなければならないと考える。

6. 今後の課題

「リトミック」におけるあそびうたの指導は、学生への指導、3歳児への指導ともに、積極的な活動を展開する姿が見られた。このことからあそびうたは、保育現場

における教材として、活き活きとした活動を導き促すものではないかと考えられる。しかし、学生への指導では、あそびうたを楽しむことに留まらず、学生自身が指導者となった時に自分の経験のもと、子どもを導くことができたり、子どもへ促したりすることができる指導者を目指してほしいと願う。

学生が2人組になり、指導者や子どもの立場、その時の気持ちを経験することによって、指導者の有り方、子どもの満足感や達成感を感じ、今後の指導に活かすことができるのではないかと考える。そして、互いの立場になり模擬的な保育を実践する中で、子どもの心の動きを含んだ活動の詳細を理解し、発展させることができるであろう。また、2人組からグループ活動へ発展させることによって、1人の指導者対子どもたちという設定を経験することが可能になる。さらに、学生同士が相互に行う指導法への評価やふりかえりなどを体験し、学生自身への気付きへ発展させることによって、確固たる指導法の習得および確立へと繋がるであろう。

3歳児への指導では、子どもが絵本や物語から活動のイメージを膨らませることができたため、指導者は、子どもが興味・関心をもち、活動に取り組むことができる導入の工夫が必要であると考えられる。そして、3歳児は、強弱や速度が変化すると歌うことより動作が優先され、歌詞や動作が揃わなくなる。そこで、歌は、ピアノを活用しながら音程を取ることや歌詞を明確に歌うことができるような指導を繰り返し、子どもが揃った声が理解できる体験を積み重ねていく必要性を感じている。また、動作では、一つひとつのあそびの展開に対し、子どもの理解度を確認しながら、子どもが自信をもって活動できる環境づくりをしなければならないと考える。その後、子どもが歌いながら活動する速度に配慮することにより、歌詞と動作の一致を確認し、楽しく活動する姿へ導くことに繋がるであろう。さらに、保育現場では、指導者が複数の子どもに対して活動を展開しなければならない。指導者は、子ども一人ひとりを観察し、適切な援助を行うことによって、活動に対する達成感や満足感を積み重ねていくことができるであろう。

学生はメモやレポートなどで、様々な心の動きを判断することができるが、子どもは客観的な評価の指標が見えにくくなっている。そこで、子どもの満足度や習熟度をはかるためにそのクラスを担当する保育者、保護者への聞き取り調査などを行うことも検討しなければならない。

3曲のあそびうたは、歌詞と動作が伴ったものであるという点において、共通性が見られる。しかし、「いっすんぼうし」、「いっぴきちゅ」は、わらべうたに分類されるものであり、「ひげじいさん」は、手あそびに分類されるものである。そして、それぞれが教材として異なった目的をもっている。「いっすんぼうし」には、半音階が含まれているため、3歳児に対する指導の中では音階を取って歌うことが難しい。そのため、言葉を話すように指導することによってあそびが成立した。「いっぴきちゅ」のフープへ跳び入る活動では、直径40cm程度のフープを用いた。しかし、フープは固く、子どもがフープの上に乗ってしまった場合には危険性を伴うため、フープ以外の教具を検討しなければならないと考える。

また、学生の指導技術を向上させるために、チェックシートなどによる技術の指標を作成したり、習熟度を知

りふりかえることができるようにしたりしながら、次の学びへ活かすことができるように指導しなければならないと考えている。

その他の教材に置き換えて指導することを考えるならば、「いっすんぼうし」は、子どもの手を取りながらあそびを展開していくことが考えられる。そこで「1本橋こちょこちょ」、「ちょちちょちあわわ」なども置き換える教材として提案できる。「いっぴきちゅ」は、タイミングをはかりながら歌詞と動作を合わせることが考えられる。そこで、「ケンパであそぼう」、「さかながはねて」なども置き換える教材として提案できる。また、数をかぞえる観点から見れば、「1丁目のドラネコ」、「1ぴきの野ねずみ」なども置き換える教材として提案できる。「ひげじいさん」では、拍を継続して打ちあそびを展開するということが提案できる。そこで、「かなづちトントン」なども置き換える教材として提案できる。また、身体を伸ばすという観点から見れば、「やきいもグーチーパー」、「おむねをはりましょ」、なども置き換える教材として提案できる。このような、あそびうたの特徴や目的が類似したものに置き換える提案ができれば、学生、子どもともにあそびうたのレパートリーが増えるのではないかと考える。

7. おわりに

本研究は、「リトミック」において指導する3曲を用い、授業の現状把握と今後の指導の可能性を探りたいと考えたものである。

学生は、実践の中で指導者と子どもの立場をともに体験する。そして、学生自身が指導者となった時、子どもの達成感や満足感を引き出せるような指導者になれるよう、常に保育現場の子どもをイメージしながら学んでほしいと願っている。また、保育者が、あそびうたの歌詞の内容を理解し、その曲のイメージを捉えた上で指導することによって、子どもの興味・関心、集中力や理解力を増すことができるのではないかと考える。

注1) 齊藤葉子・大木みどり (2010) 「イメージと即興表現を引き出すための手遊びの重要性 (1) —手遊びの展開例をもとにした保育実践—」『羽陽学園短期大学紀要』第8巻, 第4号, pp.41-52 (通巻30号), (pp.453-464).

注2) 児嶋輝美 (2009) 「保育教材としての手遊び歌の現状と課題—データベースの作成を通して—」『徳島文理大学研究紀要』第77号, pp.81-95.

注3) 長井典子・岩佐明子・木許 隆 (2018) 「「保育所保育指針」告示にともなう領域「表現」に関わる担当科目の課題」『湊川短期大学紀要』第54集, pp.25-33.

引用文献

- ・児嶋輝美 (2009) 「保育教材としての手遊び歌の現状と課題—データベースの作成を通して—」『徳島文理大学研究紀要』第77号, p.91.
- ・齊藤葉子・大木みどり (2010) 「イメージと即興表現を引き出すための手遊びの重要性 (1) —手遊びの展開例をもとにした保育実践—」『羽陽学園短期大学紀要』第8巻, 第4号, p.41 (通巻30号), (p.453).

参考文献

- ・岩崎光弘・馬淵明彦・箭川玲子・千葉和恵編著 (1990) 『幼稚園、保育園のためのリトミック～年間カリキュラムとその実践～3歳児用』特定非営利活動法人リトミック研究センター.
- ・岩崎光弘 (2012) 『リズムの良い子に育てよう リトミックってなあに』株式会社ドレミ楽譜出版社.
- ・児嶋輝美 (2012) 「手遊び歌の種類と成り立ちについて」『徳島文理大学研究紀要』第84号, pp.65-74.
- ・久米央也 (2018) 「幼児期における数量・図形の関心、感覚を高める手遊び歌の研究—保育者の環境構成と援助のあり方について—」『滋賀短期大学研究紀要』第43号, pp.61-71.
- ・長井典子・岩佐明子・木許 隆 (2018) 「「保育所保育指針」告示にともなう領域「表現」に関わる担当科目の課題」『湊川短期大学紀要』第54集, pp.25-33.
- ・高御堂愛子・植田光子・木許 隆編著 (2009) 『保育者をめざす楽しい音楽表現』圭文社.
- ・植田光子編著 (2006) 『「いつ」「どのように」使えるかがわかる!! 手あそび百科』ひかりのくに株式会社.

保育者養成課程(播磨南高等学校芸術保育類型)における ピアノ連弾の実践授業

— 成果発表に向けた指導に焦点をあてて —

Practice class of the piano ensemble in child-care worker training course
(Harima Minami High school art and childcare type)

— Focus on lesson for the presentation —

高木美香 ・ 中安修也

Mika TAKAGI

Shuya NAKAYASU

湊川短期大学幼児教育保育学科

兵庫県立播磨南高等学校

非常勤講師

要旨

本実践は、兵庫県立播磨南高等学校芸術保育類型3年生7名の生徒を対象とし、1年間の学習の成果を披露する「芸術保育類型発表会」(成果発表)に向けた、ピアノ連弾の指導について述べることにする。保育者養成課程でピアノを学び始めた生徒たちが、単なる演奏技術のみを習得するのではなく、保育現場で必要となる音楽的対応力を養うために、普段行っている個別の練習に加え、ピアノ連弾に挑戦させる。生徒たちのそれぞれ異なるピアノの経験や力量を考慮しながら課題曲を与え、これまで4度の実践授業を行った。その授業内では、個々の譜読みの段階から連弾の練習段階へ、生徒たちの状況に対して課題や練習方法などの助言をし、その指導の過程や内容について検証する。

キーワード：高等学校保育者養成課程、短期大学保育者養成課程、ピアノ指導、ピアノ連弾、ゆとりのある演奏

1. はじめに

保育者養成課程におけるピアノ指導は、通常『バイエルピアノ教則本』などを用いて、独奏を主とした指導が行われることが一般的であるように思われる。ピアノの演奏技術において様々なレベルの生徒・学生に対応しなければならない保育者養成課程では、高校・大学に関わらず、まずは個々の基礎的技能をしっかりと身に付けさせるということが当然として重要となってくる。しかしながら、将来的に保育現場に出た時に、一人で弾くだけでなく、園児の歌唱伴奏など他者と合わせて弾くということが必要不可欠になる。自分の弾いた音だけではなく、他者から発信された音に気を配りながら演奏を行うのは、ある程度の耳の訓練が必要のように思われる。

そこで、今回はその手始めとしてピアノ連弾によるアンサンブルを取り上げ、高等学校校内での発表会に向けて取り組んでいく。

以上を踏まえ、本稿では、高等学校での基礎的な学習の上にアンサンブルの能力を養っていく過程を、ピアノ連弾の実践授業を通じて観察・検討し、その課題点や指導の成果について検証していくことを目的とする。

2. 高等学校におけるピアノ指導

2.1 芸術保育類型について

兵庫県立播磨南高等学校(以下本校)は全日制普通科(3学期制)で、2018年(平成30年)11月現在、全校生徒数は659名に及ぶ。第1学年は5クラス、第2・3学年は6クラスで構成されており、そのうちの1クラスは特色選抜入試で選抜する芸術保育類型となっている。『湊川短期大学紀要第54集』(以下『紀要第54集』)にも同様のことを記載しているので重複するが、この芸術保育類型は、2009年度に「芸術類型」として開設された。そして2014年度より保育士を目指す生徒にも対応するため、保育に関する科目もカリキュラム内に盛り込んだ「芸術保育類型」となった。主な特徴としては、3年間で音楽・美術に関する科目が多く履修でき、特に2年次から専門科目が増えてくる。また、外部講師を招聘しての特別授業や、地域貢献活動の一環として普段の授業の成果を校外発表する機会がある。芸術保育類型に所属する生徒は、基本的に全員2月に実施される特色選抜入試において選抜される。入試においては、中学校からの調査書に加え、試験当日に小論文、面接、それから音楽・美術いずれかの簡単な実技試験が実施される。実技試験

を音楽で受検した場合、入学後は音楽系列に、美術で受検した場合は美術系列に所属となる。1・2年次はこの2つの系列で類型クラスが構成されるが、3年次では更に保育系列が発生する。これは音楽・美術両系列の中から、特に保育系大学等への進学を希望する生徒によって構成される。2018年11月現在の在籍生徒数は、1年次40名（音楽19名・美術21名）、2年次36名（音楽23名・美術13名）、3年次35名（音楽13名・美術15名・保育7名）となっている。

2.2 本校授業「保育演奏研究」における2018年度の取り組みと生徒の実態について

『紀要第54集』でも述べたように、本校における保育系大学への進学を目指す生徒に対するピアノ実技指導は、「保育演奏研究」という授業内で行っている。2018年度に関しても、本講座は3年次において開講され、授業時数は週3時間（50分授業×3）で、授業担当教員は筆者中安を含めて2名で行っている。受講生徒数は7名で、全員が女子生徒である。通常授業の大まかな構成としては、50分の授業で最初の10分程度は童謡を中心とした歌唱の授業を行い、その後ピアノの授業を行っている。

2018年度は『紀要第54集』の中で検討したことを踏まえ、授業の取り組み方針やピアノ実技の指導方法の変更を試みた。まず取り組み方針として、2017年度は『標準バイエルピアノ教則本』（以下『バイエル』）と『うたのファンタジー』を使用し、ピアノ学習経験の有無にかかわらず、ピアノの基礎的技術の習得と弾き歌いとを、ほぼ同時に並行して行っていた。2018年度は『バイエル』を使用しての基礎的技術の習得に重点を置き、まずは全員この教材を全曲終わらせることを大きな到達目標とし

て示し取り組んだ。なお、『バイエル』が全曲終了した生徒に関しては、引き続き『ブルクミュラー 25の練習曲』（以下『ブルクミュラー』）に取り組んでいる。また弾き歌いについては、2018年度に関しては技術的にある程度の余裕がある生徒のみに対して少々行った程度である。

次にピアノ実技の指導方法についてであるが、2017年度はほぼ一斉授業の形で実技指導を行っていたが、2018年度は個人レッスン形式を採用してみた。本校の音楽室には電子ピアノが常設されており、1人1台使用することができる。自分の順番以外の時は、ヘッドフォンを使用しながら各自個人練習に取り組む。自分の番が回ってくると音楽室前方に置いてあるグランドピアノに移動してレッスンを受ける。個人レッスン自体は筆者中安が行い、もう一人の教員は生徒が個人練習に取り組んでいる際の読譜等の補助を巡回しながら行う。レッスン時間は1人5分程度であるが、個人レッスン形式を採ることで、2017年度のように巡回指導で進捗状況が遅い生徒に掛かりきりになることがほとんどなく、また生徒一人ひとりの学習状況がより明確に把握しやすくなった。しかしながらこの状況は、2018年度を受講生徒数が7名で、かつ必ず毎回の授業の中で全員の個人指導を行うことができる時間的余裕があるためであり、仮に2018年度より受講生徒数が多くなった場合、個人レッスン時間の短縮あるいは毎回の授業で全員に対しての個人指導が行えなくなる可能性があるため、その点は今後の課題といえよう。

2018年度の各受講生徒における現在までの学習状況を以下に示す。年度当初にピアノの学習経験に関するアンケートを実施しており、その回答内容も反映しながら示す。

【表1】 各生徒のピアノ学習状況

生徒	本講座受講開始以前の状況	本講座受講開始以後の状況
A	・1・2年次は音楽系列に所属。 ・これまでもピアノの学習経験がある（約1年の学習経験、『バイエル』も80番くらいまでは終了していると申告）。	・学習状況の把握と復習を兼ねて、『バイエル』55番より始める。1学期終了時点で92番まで終了、10月には全曲を終了した。現在は、『ブルクミュラー』に取り組んでいる。
B	・1・2年次は美術系列に所属（本講座の受講生で唯一の美術系列所属者である）。 ・ピアノの学習経験は全くない。	・初学者につき、『バイエル』12番より始める。1学期終了時点で45番、2学期終了時点で62番まで終了した。
C	・1・2年次は音楽系列に所属。 ・ピアノの学習経験は全くない。	・初学者につき、『バイエル』12番より始める。1学期終了時点で66番、2学期終了時点で78番まで終了した。
D	・1・2年次は音楽系列に所属。 ・これまでもピアノの学習経験がある（約11年の学習経験、『バイエル』全曲終了、『ブルクミュラー』ヤソナチネにも取り組んでいると申告）。	・学習状況の把握と復習を兼ねて、『バイエル』80番より始める。5月には全曲を終了した。現在は、『ブルクミュラー』に取り組んでいる。
E	・1・2年次は音楽系列に所属。 ・ピアノの学習経験は全くない。	・初学者につき、『バイエル』12番より始める。1学期終了時点で49番、2学期終了時点で62番まで終了した。
F	・1・2年次は音楽系列に所属。 ・これまでもピアノの学習経験がある（約14年の学習経験、『バイエル』は全曲終了していると申告）。	・学習状況の把握と復習を兼ねて、『バイエル』80番より始める。6月には全曲を終了した。現在は、『ブルクミュラー』に取り組んでいる。

G	<ul style="list-style-type: none"> ・1・2年次は音楽系列に所属。 ・ピアノの学習経験は全くない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・初学者につき、『バイエル』12番より始める。1学期終了時点で30番、2学期終了時点で49番まで終了した。
---	--	---

受講生徒のうち、生徒A・D・Fの3名は本講座受講以前にもピアノの学習経験があり、『バイエル』にも取り組んだ経験がある。この3名の生徒に対しては、学習状況の把握と復習を兼ねて、授業当初にこれまで学習してきた曲のいくつかに再び取り組んだ。いずれの生徒も、読譜等の問題は特になく現在まで順調に学習を進めている。その他の4名の生徒B・C・E・Gは、ピアノの学習経験が全くないので、4人全員には『バイエル』12番から始めることとした。初学者に特に留意して指導した点として、読譜はもちろんのことであるが、運指の方法が挙げられる。『バイエル』の最初の方の曲は、手のポジションを初めに固定してしまえば、複雑な運指をせずに演奏できる曲が比較的多いが、基本的には楽譜に書いてある運指番号に従って練習し、この段階で非効率な運指を避ける習慣をしっかりと身に付け、この先の学習において1曲を仕上げるのに必要以上に時間を要することのないように指導を行ってきた。授業における取り組みの全体的な結果として、2017年度と2018年度の『バイエル』における進捗状況と比較すると、授業の取り組み方針や実技の指導方法の変更を行ったこともあり、2018年度の方が進捗状況としては明らかに良くなっている。

2.3 連弾のグループ分けと選曲について

本校の芸術保育類型では毎年冬に、類型での学習成果を発表する「芸術保育類型発表会」を開催している。音楽系列は演奏発表、美術系列は作品展示を基本として取り組んでいるが、これまで保育系列の発表の場というのがあまり積極的に設けられてこなかった。そこで2018年度は「保育演奏研究」の授業の集大成として、単に個々の演奏技術のみを習得するにとどまらず、将来的に保育現場に出た時に必要となる音楽的対応力を養うために何か他者とのアンサンブルを行うことはできないかと考え、結果としてピアノ連弾を実施することとなった。ピアノの学習経験の浅い初学者も多く含まれる中で、ピアノ連弾を実施することは一見ハードルが高いようにも考えられたが、2018年度は授業において前述のような基礎的技術の習得に重点を置いた取り組みを行ったことによ

り、個人差はかなりあるが、どの生徒も一定の力量は習得していると判断され、実施に踏み切ることができた。

まずグループ分けについてであるが、各々の持つ力量に個人差はあるものの、アンサンブルという他者と合わせて音楽を作っていく性格上、取り組む過程の中で生徒同士のより主体的な活動となることが望ましいと考え、グループに関しては生徒で自由に組ませた。なお、受講生徒数が7名と奇数になり、1人の生徒が複数のグループを掛け持ちするというのを今回は無しにしたので、必然的に3人グループが1つ発生する。

次に選曲についてであるが、一定の基礎的技術は習得しているとはいえ、当然ながら現在の力量とあまりにもかけ離れている曲は避けられるべきである。また、生徒にとって馴染みがあり、かつ発表会の演目としても十分に耐え得るようなものと考えたとき、アニメ『ディズニー』で使われている音楽の中から適当な曲を選び出して与えるのが適切ではないかと考えた。結果として《いつか王子様が》《星に願いを》《ミッキーマウスマーチ》《ホールニューワールド》の4曲を、今回の実践の中で取り上げている。なお、使用楽譜は、演奏にあたって現在の生徒の習得している技術力で演奏可能なアレンジがなされているという観点から『～ピアノ1台で3人4手～はじめてのアンサンブル ディズニーBEST』『初級×中級 両方主役の連弾レパートリー ディズニー名曲集』を用い、各グループの演奏形態やレベルを勘案しながら楽曲を割り当てて、各々が担当するパートもこちらで指示をした。

3. ピアノ連弾の実践授業

3.1 実践授業での個別レッスン

第1回実践授業 (2018.10.10)

連弾でのレッスンの前に、個別のレッスンを行う。実践レッスンの前日に譜読みを開始したために、まだ十分に弾けないが、初心者には特に基本的な音とリズムの間違いないか、指使いは適当かどうかなど、個々の生徒のチェックを行う。

【表2】 個別レッスン状況

生徒	曲	パート	生徒の状況・課題と指導のポイント
A	《いつか王子様が》 4分の3拍子 C-dur	2nd 両手	<ul style="list-style-type: none"> ・3拍子が安定していないので、まずゆっくりと正確に刻めるように練習させる。 ・アルペジオの和音が正確に掴めていないので、アルペジオを外して練習させる。 ・和音の各声部の半音進行を意識させる。
B	《ミッキーマウスマーチ》 4分の2拍子 F-dur	2nd 片手	<ul style="list-style-type: none"> ・フレーズの区切りをはっきりさせる。 ・黒鍵を含む速いパッセージの指使いを、本人に合ったものに変更させる。 ・4分音符と8分音符のタイを、しっかり数えさせる。

C	《いつか王子様が》 4分の3拍子 C-dur	1st 両手	<ul style="list-style-type: none"> ・3拍子の刻みが甘くならないように、均等になるよう注意させる。 ・右手の2拍目3拍目の連続重音のスタッカートの3拍目がテヌートにならないように注意させる。 ・右手 Cis → D の指使い（2 → 1）をスムーズに交差できるように、動かす練習させる。
D	《ミッキーマウスマーチ》 4分の2拍子 F-dur	3rd 両手	<ul style="list-style-type: none"> ・楽譜上に指示のないアーティキュレーションを考えさせる。 ・前奏、後奏の音楽的表現をしっかりとさせる。
E	《星に願いを》 4分の4拍子 C-dur	1st 両手	※欠席
F	《星に願いを》 4分の4拍子 C-dur	2nd 両手	<ul style="list-style-type: none"> ・譜読みが良く出来ている。 ・広い音域に渡る8分音符の連続の音型がバタつかないように滑らかに弾く事を意識させる。 ・次回ラウドペダルを使用させる。
G	《ミッキーマウスマーチ》 4分の2拍子 F-dur	1st 片手	<ul style="list-style-type: none"> ・まだ自力で譜読みが充分出来ないで、音名を書き込んでいる。 ・加線の音、4分の2拍子、3連符、オクターブ記号の理解の確認をさせる。

3.2 実践授業での連弾レッスン

第2回目以降の連弾レッスンは、第1回目の個別レッスンを踏まえる。ここからは個別に助言をしつつ、連弾の組み合わせで練習の重点化を図る。

3.2.1 Xグループ

(生徒C：1st, 生徒A：2nd) 曲：《いつか王子様が》

【表3】 Xグループ

	生徒の状況・課題と指導のポイント
第2回 (2018.10.17)	<ul style="list-style-type: none"> ・2人で合わせた時に、3拍子の1拍目がずれる。 ・2ndは2人で合わせた時、スムーズに弾けず、和音のアルペジオがもたつので、和音の芯を意識させる。 ・1stの右手と2ndの右手だけ、1stの左手と2ndの左手だけで、連弾の形を意識しながら合わせる練習をさせる。 ・1stは同時に多くの音を掴むべき箇所は無理をさせず、メロディーラインをしっかりと出せるように音を省くなどの工夫をさせる。
第3回 (2018.11.14)	<ul style="list-style-type: none"> ・2ndはまだ最後まで譜読みが出来ていない。特に和音が複雑になる箇所では、かなりテンポが乱れる。残り20小節くらいは手付かず。 ・中間部分のみ、2人で合わせる練習を重点的に行った。2ndは左手のみで、右手の和音は音を省略させる。 ・転調前のrit.は指定より2小節前から始め、2人のタイミングを合わせながら、ミスタッチなく確実に弾く練習をさせる。(翌日、個別に譜読みのチェックを行う)
第4回 (2018.11.15)	<ul style="list-style-type: none"> ・前日までに手付かずだった2ndの後半部分の譜読みのチェックを行う。転調直前のE/B → A # dim → A m 7 → D 7の和音進行の右手の8分音符を迷いながら弾いている。音型を細かく捉え、8分音符を3つずつのまとまりで意識させる。 ・2ndは転調後の右手が和音とメロディーを担当する箇所は、内声の和音を省略し、1stの流れに遅れないよう確実にメロディーが弾けるように練習させる。 ・2ndの4小節ごとのフレーズ終わりの左手の4分音符は、しっかりとテヌートをしてテンポを改めさせ、次の1stが上手くテンポをつなげられるように意識する。 ・1stは最後の臨時記号が多くなる箇所の理解が曖昧なので、迷わず弾けるようになるまで、しっかりと練習させる。 ・1stは2ndの音を比較的良く聴きながら弾くことが出来ている。 ・最後の4小節は、2ndから1stへ8分音符の受け渡しがスムーズに出来るように合わせる練習をさせる。

3.2.2 Yグループ

(生徒E: 1st, 生徒F: 2nd) 曲:《星に願いを》

【表4】 Yグループ

	生徒の状況・課題と指導のポイント
第2回 (2018.10.17)	<ul style="list-style-type: none"> ・1stは前回の個別レッスンが欠席のため出来ていない。1stに関しては、譜読みのチェック。両手の音が複雑になるところで迷うので、まず右手だけで進められるようにさせる。フレーズのまとまりごとで、手のポジションを移動できるように指使いを改め、練習させる。全音符で伸ばす箇所は、少し早めに手を放して次の音の準備をさせる。 ・出だしの2人のタイミングを合わせる。プレスをし、2人同時に声を出しながら練習させる。各フレーズの出だしも意識させる。
第3回 (2018.11.14)	<ul style="list-style-type: none"> ・とても良く合わせられている。出だしも良く揃っている。 ・1stは時々音楽に乗り遅れることもあるが、そういう時には2ndの流れを止めないように、数小節先に的を絞り流れに戻る、或いは左右どちらかの手のパートだけは弾くことを止めない、などの練習方法の助言を行った。 ・2ndは曲の後半部分の弱くなるところで、オルゴールのイメージの音質になるようにシフトペダルを使用させる。
第4回 (2018.11.15)	<ul style="list-style-type: none"> ・1stはメロディーを担当していない部分は、2ndのメロディーを消さず音量が出過ぎないように気を付けさせる。 ・2ndは右手にメロディーが出てくる部分を、明確に聴こえるようにより強く弾くようにさせる。半音進行的な8分音符の頭の音を少しアクセント気味に弾かせ、和声感をしっかり出させる。 ・曲の終わりは雑音が出ないように、ペダルと2人の指を離すタイミングを注意させる。

3.2.3 Zグループ

(生徒G: 1st, 生徒B: 2nd, 生徒D: 3rd)

曲:《ミッキーマウスマーチ》《ホールニューワールド》

【表5】 Zグループ

	生徒の状況・課題と指導のポイント
第2回 (2018.10.17)	<ul style="list-style-type: none"> ・1stは3人で音の厚みが出ると、自分の音が聴き取れずに迷うことがあるので、自分のテンポをしっかりと取らせる。 ・3rdは裏打ちになる右手の16分音符が遅れがちになるので、メロディーを良く聴きながら伴奏させる。 ・3人で合わせる時に2拍子をしっかりと意識させながら、3人が同じリズムを刻むところで、お互いの様子を窺いながらタイミングを合わせさせる。メロディーを担当しているパートの事を把握させる。
第3回 (2018.11.14)	<ul style="list-style-type: none"> ※2曲目の《ホールニューワールド》の練習を始めているので、こちらのレッスンを重点的に行う。 ・3人で合わせる練習が良く出来ている。短い曲でテンポが変わらないので、そのままの流れで終わってしまわないように、最後の4小節でしっかりとrit.させる。その際、2ndが担当する最後の4小節の4分音符でrit.のテンポを取らせ、1stと3rdへ伝わるようにリードさせる。 ・3rdが担当する最終音は、音量・音質まで意識させる。 ・3人それぞれのパートのフレーズの最初の音が乱暴にならないように、柔らかく丁寧に弾くことを心掛けさせる。 ・《ミッキーマウスマーチ》は良く弾きこんで、3人がまとまって弾けるようになっている。テンポが出過ぎて乱れないように注意させる。

第4回 (2018.11.15)	《ホールニューワールド》のレッスン ・1stは椅子の座り方が、どっしり後方に重心をかけているので、座面の半分に座り、重心が前方にかかるように気を付けさせる。 ・1stが担当する高音が他より聴こえにくいので、少し強めに弾くようにさせる。 ・2ndは全体的に音量が大きいので、控え目に弾く事を意識させる。 ・3rdは最終小節のフェルマータの取り方が中途半端になっているので、直前からのrit.の流れで、しっかり慌てずに数えさせる。尚かつ最終音はsotto voceが出来るように練習させる。 ・3人で同じ音型を演奏する2拍3連符は、cresc.も兼ねた箇所になるので、丁寧に合わせながら抑揚に乗れるように意識させる。
---------------------	---

4. 考察

保育者養成課程で学んだ生徒たちが、実際に現場へ出た時に教育対象とする園児は、主に3歳から6歳児であるが、この時期は、集団で生活し教育を受ける最初期にあたる。この時期に様々な音楽に触れ、情操教育を受ける事は、園児たちの今後の人生に大きな意味を持つことになる。それだけに保育士の担う責任は非常に重く、こういったことを保育者養成課程で学ぶ生徒たちに認識させる必要がある。播磨南高等学校芸術保育類型の生徒は、後に幼児教育系の大学や短期大学に進学する者が大半を占めるが、進学した際に、他の学生よりも大きな伸び代を持たせることが重要である。

その為には、ピアノの演奏技術は当然必要であるが、独奏の能力だけでなく伴奏や弾き歌いの能力が重要となってくる。伴奏や弾き歌いをするということは、園児の歌声に耳を傾けながら、臨機応変に園児の様子に対応したり、歌のメロディー部分だけを強調させて弾いたり、余裕を持って対応出来ることが必要である。しかしながら、演奏技術を習得中の生徒が日常で行っているピアノの練習は、独奏で弾くことを目的とした教則本を用いるのが主である。教則本で習う事柄には、基本的な和音、メロディーに対するいくつかのリズムパターンの伴奏など、実際の伴奏や弾き歌いに必要不可欠な要素を含んでおり、こういった要素は、伴奏や弾き歌いをするうえで、非常に重要な要素である。しかしながら、保育士にとってはそれだけの練習では、他者に配慮する聴く耳を養うことは難しい。他者から発信される音に対応していくことが難しい段階でも、可能な限り他者を意識することが必要ではないだろうか。

連弾の練習では、他者と合わせて音楽を作っていないかなければならないので、自分本位で進めることは出来ない。難しく弾きにくい箇所があったりしても、止まらず相手に付いていくことが重要である。まずは大雑把に音楽の外枠を把握し、形を作り、それから徐々に細かい箇所の練習を行うことにより、演奏技術の未熟な生徒でも、少しずつ聴く耳を養うことが出来るのではないだろうか。実際に4度にわたる実践授業内のレッスンでも、初めは2人や3人で合わせることもままならない状態であったが、時間をかけて練習させることにより、他者の音に耳を傾けることが出来るようになってきている。

翻って筆者高木が勤務する短期大学のピアノレッスンでは、必ず自分で読譜が出来るように指導しているが、自分一人で読譜が出来るようになるには時間がかかる。そして、ある程度の技術が習得出来た段階で、コードでの伴奏付け、簡易な童謡の伴奏や弾き歌いなどのレッスンを行っている。生徒の力量は様々で、容易に伴奏や弾き歌い出来る学生もいれば、基本的な演奏技術の習得

さえ難しい学生もいる。短期大学では2年間で、学生たちに、現場に出た時に通用する演奏技術を身につけさせなければならないが、楽譜理解や読譜等、楽典的なことだけにこだわらず、童謡の歌詞理解や、それを音楽的表現に生かすとか、例えば伴奏や弾き歌いでミスのため演奏が中断しても、すぐさま機転が利く力も必要なのではないかと考える。

今回、播磨南高等学校芸術保育類型の生徒たちに連弾の機会を持たせたことは、演奏しながらも余裕を持つことや、聴く耳を養うという意味では良い経験となっているのではないだろうか。それぞれに課題として与えた曲は、まだ完成途上の段階であるが、学習の成果を披露する「芸術保育類型発表会」では、充分にお互いの音を聴き、楽しみながら演奏出来るところまで上達するのではないかと考えられる。

5. おわりに

ピアノの初心者には、自分一人で練習する際に、効率よく練習する方法が分からず、嫌気がさしやる気を無くす場合が多い。その原因の1つは楽譜の理解が出来ていないことである。通常行われているピアノのレッスンでは、楽譜があり、それを読み取って理解し、演奏するという流れで弾かせることが多い。しかし、保育者養成課程の生徒・学生たちは、こういった順序で、自分一人で練習することが難しい時もあり、聞き覚えのある曲ならば、いわゆる「耳コピー」をすれば弾く事が出来るという場合がある。教員の立場としては、「耳コピー」で練習することは基本的によしとしていないのであるが、聞き覚えのある曲を弾いてみて、ある程度弾けるようになってから、その後で楽譜の理解をさせるという通常とは逆のアプローチが、有効なこともあるのではないかと感じた。ただし、単なる「耳コピー」で終わらせずに、最終的にはきちんと楽譜の理解をさせることが重要である。そういう段階を踏むことにより、自分一人でも徐々に読譜が出来るようになり、楽譜の中にある音楽的表現のヒントを発見することが可能になる。そうなってくると音楽を演奏することが楽しくなり、自ずと練習に費やす時間が増えるようになる。それが結果的に音楽の総合理解を深め、豊かな音楽表現が出来るようになると考えられる。

参考文献

- ・大西隆弘・中安修也 (2018) 「高大接続教育実施に向けた保育者養成課程のピアノ指導における現状と課題」『湊川短期大学紀要』第54集, pp.47-52.
- ・秋敦子・安蒜佐知子・内田美雪・川田千春・渋谷絵梨香・鈴木奈美 編曲 (2014) 『初級×中級 両方主役の連弾レパートリー ディズニー名曲集』第1巻, yamaha music media, pp.4-7.
- ・秋敦子・秋山さやか・川田千春・渋谷絵梨香・鈴木奈美 編曲 (2014) 『初級×中級 両方主役の連弾レパートリー ディズニー名曲集』第2巻, yamaha music media, pp.4-9.
- ・大宝博・川田千春・渋谷絵梨香・鈴木奈美 編曲 (2016) 『～ピアノ1台で3人4手～はじめてのアンサンブル ディズニー BEST』yamaha music media, pp.8-11, pp.30-32.
- ・木許隆 監修・編著 (2013) 『うたのファンタジー』圭文社
- ・北村智恵 校訂・解説 (2005) 『ブルクミュラー 25の練習曲op.100』全音楽譜出版社
- ・全音楽譜出版社出版部 編 (1983) 『標準バイエルピアノ教則本』全音楽譜出版社

保育者養成校におけるピアノ初学者の童謡を用いた レガート奏法習得のための一考察

Consideration for beginners of piano at childcare training school
to acquire legato playing style using nursery rhymes

中 島 聡 美

Satomi NAKAJIMA

湊川短期大学 幼児教育保育学科 非常勤講師

要旨

保育者養成校におけるピアノ初学者の指導は、学生が保育職に就いた時、現場でより良い音楽が提供できるよう成されるべきである。ピアノ初学者の学生は、演奏技術の習得に向け学ぶことが多い。その心理的負荷もあり、前腕と指の緊張に陥りやすい。学生は、まずピアノの特性と演奏に向けての体の使い方を知る必要がある。その上で、周知の童謡唱歌のメロディーを用いてレガート奏法を学習することは、ブレスと一体となるフレージングあるいはデュナーミクをピアノで表現する技術の習得に繋がると考える。本研究では、ピアノ初学者が、童謡唱歌を用いてピアノ演奏を行う際、保育者養成校の指導者が、保育者にふさわしい音楽的表現を実践できるよう指導する方法を考察する。

キーワード：ピアノ初学者、レガート奏法、童謡唱歌、フレーズ

1. はじめに

保育者養成校において、ピアノ未経験もしくはそれに準ずる学習経験で入学する者は多い。学生は、保育現場で乳幼児に豊かな音楽経験を提供できる保育者になるために、ピアノ演奏技術の習得、向上を目指し日々努力を重ねている。一般的に学生は、読譜力を身に付けるためバイエル等の教材を用いながら、楽譜に書かれた理論の理解と運指等の技能のトレーニングを行い、ピアノ演奏技術を磨く。同時に、その音の連なりから音楽（メロディー、リズム、ハーモニー）を感じ、実践的な演奏へと繋げていかなければならない。

保育現場では、子どもたちが多くの歌に親しむために、ピアノを使った弾き歌いが行われている。保育者を目指す学生は、童謡歌唱の際、範唱となるよう歌唱力を身に付ける学習が重要である。それと共にピアノで演奏されるメロディーも、音楽的で呼吸に見合ったフレージングと安定した拍感が大切となる。しかし、歌うようにピアノでメロディーを演奏することは、楽譜を読む、指を動かす、鍵盤を打つ、ピアノ内部の複雑な構造を経てハンマーが弦を叩いて音が出る、というふうに非常に複雑で間接的であるため、ピアノ初学者にとって容易なことではない。

保育者養成校におけるピアノ初学者の指導法についての先行研究は、すでに多くなされている。大西ら(2015)のバイエル教則本を用いたピアノ演奏技術の向上について、田中(2011)、石田ら(2016)の姿勢や身体の使い方について、また後藤(2017)の両手伴奏に関

するものなどがある。弾き歌いで用いる童謡唱歌のメロディーを「歌うように」弾くという観点からピアノ演奏技術の習得に結び付けた研究はあまりなされていない。

ピアノ初学者が童謡唱歌を演奏する際でも、そのメロディー演奏は、音の方向性と歌詞から考えられるフレージングやアーティキュレーションとなるべきである。ピアノ指導者は、学生がピアノに向かう際、身体の適切な使い方を身に付け、音色によく耳を傾け、教則本からだけでは得られにくいレガート奏法の技術を習得できるよう指導していくべきであると考え。そこで本研究では、そのための教材となる童謡唱歌を検証し、音楽的演奏に繋げていく方法を考察する。

2. ピアノ演奏に向けて

本研究では次の3つの観点を軸に研究を進めた。

2.1 ピアノの特性

ピアノの音は、打鍵してハンマーが弦を打つことで得られ、ハンマーの速度が音量を左右する。弦を振動させ音を発する構造上、音は発した瞬間が最も大きくすぐ減衰していく。その減衰していく一音一音を繋ぎ合わせることで、レガートに聴こえる演奏になる。

メロディーというなめらかな1本のラインをピアノで演奏するために、ダンパー（消音機 *sordino*）の役割も知っておく必要がある。

ダンパーは、打鍵することでハンマーによって打たれた弦の振動を止めるためである。ダンパーが落ちてくる

速度は、指が鍵盤を離す際速度によって変わるため、指を鍵盤からゆっくり離せば弦の振動を徐々に停止させることができる。そのようにして次の音へ溶け合うように離す奏法こそレガートに演奏する技術である。

ピアノなど鍵盤楽器は定音楽器と呼ばれ、打鍵すれば正確な音程は鳴らすことができる。それを音楽の音として鳴らすことができているかが問題である。弦楽器や管楽器のような作音楽器は、楽器の構造上、奏するだけでは正確な音程が出ず、音を鳴らす最初の段階で労力を要す。そのため音を聴く耳を養い、音を保持することで音に表情が生まれ、楽器を演奏するという意識を持ちやすい。ピアノは作音楽器には含められないが、音の立ち上がり、音の切り方、音色、強弱、連続した音の繋げ方などは弾き方によって大いに左右される。つまり、練習や演奏のほぼ全ての場面で「音を作る＝音楽的な音を響かせる」という高い意識が本来必要である。その意味においてピアノは充分「作音楽器」と言える。

2.2 ピアノ演奏における姿勢

S.バーンスタインは、著書『ピアノ奏法20のポイント』の中で、姿勢・肩・上腕・前腕・手首・指それぞれに焦点を当て、ノン・レガート奏法によりコントロールの仕方を習得したその先にレガート奏法の習得があると述べている。それほど、ピアノでの2音以上の繋がりには技術を要することになるが、まず姿勢を整えることが、肩・腕・手首の力みをとることになり、レガート演奏に繋がると考えられる。

ピアノの前に座り、演奏する姿勢を作るとき、椅子との接点(座面)に坐骨が当たるように座ることで、骨盤の上にある背骨が安定性と可動性の両方を得られ、胴体が軸となる。

膝関節を鈍角にして、踵を床に着け重心が安定すれば、背中、肩、肘、手首の硬直を防ぐことができる。下腹の筋肉の支えができれば、横隔膜が下がって呼吸がしやすくなり、歌の呼吸に合致する手の使い方にも繋がる。胴体を安定させた状態で、自由に可動する肩関節で腕の重さを支え、上腕と前腕を繋ぐ肘は、上腕の筋肉の屈曲と伸展を支え前腕を動かす。前腕は、回外^{注1)}しているのが自然な状態であるが、手首と繋がる橈骨と尺骨の回転(ひねり)により、手のひらが下を向くピアノを弾く手のポジションを作ることができる(回内)^{注2)}。手のひらには、それぞれの指に対応する5本の中手骨があり、指の付け根となる接合部分のMP関節(こぶしをにぎった時に出る関節)を頂点とした自然なカーブ(アーチ)を作ること、胴体から指先まで一筋に繋がる。このようにして重心(座面)の支えを安定させることで、腕や手の緊張を解き、呼吸と連動した歌唱曲のメロディーのレガート奏法へと繋げていく。

2.3 レガート奏法

S.バーンスタインは、「ピアノで“レガート”を奏することは、2つないしそれ以上の数の音符を一息で歌うこと、あるいは、弦楽器で1回の弓の動きで幾つかの音を奏でることと似ている」と述べている。また「視覚的には、(中略)途切れることのないエネルギーの流れによって描かれた曲線を、あなたの指、手首、腕がなぞるのが見えることだろう」と述べ、レガートで演奏するためには前腕の動きが重要な役割を果たすことを記している。

例としては、打鍵した後、ゆっくりと鍵盤から指を離しダンパーを徐々に下ろす技術のために、前腕の動きが重要となる。すなわち、腕をゆっくり持ち上げることによって、指先もゆっくり鍵盤から離れ、ダンパーの落下を遅らせることができ、響きを静かに止めることができるのである。

指は、鍵盤の打鍵、離鍵、そのタイミングをコントロールするという細かな作業を行う。その指の細やかな動きを自由にするために、手、手首、腕の動作が伴っていないといけない。指の自由な動きのために、腕は、柔軟性を保ちながら前に出し続けるイメージで鍵盤上に持っていくことで、腕の重みは自然と指先にかかる。そうすることで、腕を持ち上げようとせずとも肩、肘、手首の柔軟性も保ちやすくなる。その状態に、S.バーンスタインの考える前腕のローテーション(横へ回すこと。回転させるだけでなく、弧を描く動きやねじを回すような横の動きを含む)を加えることで、柔らかい手、手首の動作を伴ったレガート奏法へと繋がる。

実際にピアノで奏するレガートは、ある音を打鍵し、次に音を弾くと同時に前の音の鍵盤から指を離してしまうと、なめらかに繋がったレガートには聴こえないため、2音にはオーバーラップ(重なり)が必要である。重なり具合は曲のテンポや強弱によって変わるが、柔軟性を持った腕による指の重心移動によって可能になる。

3. 童謡唱歌のメロディーを用いたレガート演奏

ピアノ初学者の演奏は、読譜に終始してしまった場合、音は音楽として流れるのではなく羅列になってしまう危険性がある。また、5本の指のコントロールが不揃いのため、音楽に見合った強弱、長短、軽重を表現することも難しい。童謡唱歌のやさしいメロディーを用いて、一息の歌のようにピアノ演奏を行う方法を考察する。

3.1 レガート演奏の教材

ピアノ初学者が童謡唱歌をレガート奏法の教材として用いる利点には、次のような事柄が考えられる。

- ・旋律を周知しているため、フレーズを感覚的に理解しやすい。
- ・音域がほぼ1点ハ音から2点ニ音までに限られ、初学者にも読譜しやすく歌いやすい。
- ・歌いながら弾くことで、プレスの際、上腕前腕がゆるみ脱力をからだで覚えることに繋がる。

童謡唱歌は、ふつう音符1音に1音節の歌詞が付いている。フレーズの最後の音は助詞であることが多く、動詞や名詞であっても最後の音節となるため、重みやアクセントがくることはない。それを意識することが、1つにまとまったフレーズをレガートで演奏することに繋がっていく。

教材として適している曲の特性としては、フレーズ毎に休符が入るかはっきりとプレスがとれるフレーズングであること、適さない曲の特性として、マーチやギャロップのように軽快な歩調や踊りの動きを伴うもの、他、リズムの変化が大きい、指くぐりや指越えが多いものなども、この段階では考慮しておきたい。

3.2 音型

3.2.1 順次進行

メロディーの音型として、順次進行がレガート奏法を

行うのに比較的容易である。腕の重みを指先に伝え、前腕の横への動きを加えながら左右に移動させること（回内、回外）で可能になる。順次進行では、隣り合う音に一音ずつ移動するため、指使いに不慣れなピアノ初学者にとって、運指のみに神経を集中させることなく演奏することができる。ただしピアノ初学者は、5本の指の独立が不十分であるため、弱い第4指（薬指）第5指（小指）をMP関節の動きを伴わずに、前腕のひねりのみに頼った弾き方に陥る危険性があるので注意しなければならない。G.シャンドールは、「スラーでつながった音を弾くには、弾き始めでは手首・手・腕を比較的低く構え、（中略）徐々に少しずつ、上腕でもって前腕・手・指を持ち上げていく。そしてスラーの終わりでは、フレーズの最後がどの指であれ、この持ち上げる動作でもって鍵盤から手を離すのである」と述べている。フレーズの弾き始めに手を低く構えるのは、指先に腕の重みを伝えることになる。その際、手首を下げ過ぎず、指のアーチを保つことは大切である。

3.2.2 跳躍進行

跳躍進行の場合、跳躍の度数、方向、また使う指の器用さなど多くの要素が作用するため、その都度レガート演奏の難しさが異なり、必要となる指導内容や方法を考えていかなければならない。2音にかかるスラーは、後音で手を持ち上げることにより比較的容易に行えるが、3音以上続くスラーでは、腕の重みを指に乗せながら隣接しない音に移動していくことになるので難易度は上がる。ピアノ初学者は、1音1音に腕の重みをかけた手首の上下動が入りやすく、次の音への繋がりを求めるレガート演奏に向けて特に留意しなければならない。また手の構造上、第1指（親指）は他の4本とは動きが異なることを考慮しなければならない。それは、第1指の打鍵する動きが、日常生活の中でよく使う物を掴む動きと方向が異なり、鍵盤に対し垂直に動かすため、ピアノ初学者にとって易しくはない。指の関節を動かさずに直接腕の重みを指に乗せる動きにならないよう、CM関節（親指の最も手首に近い関節）から先をひとつのユニットとして動かす感覚を掴むことが大事である。

3.2.3 同音進行

歌唱の場合、通常歌詞が付き、同音進行における息の流れは、周辺音への進行と比べ差は少ないと思われる。他の楽器演奏においても、同音進行には課題はあるが、ピアノ演奏において、同音進行でのレガートは、最も注視されなければならないと考える。

それは先に述べたように、ピアノはハンマーで打たれた弦の振動を一度ダンパーで止めなければ同じ音を鳴らすことができない。そのため順次進行や跳躍進行の際行ったような、回内、回外を伴う重心移動では同音連打は行えないからである。

同音進行以外のレガート演奏時、指は打鍵した直後から脱力しながらも鍵盤が上がってこない程度の重みを残して次の音を重ねるように打鍵している。同音進行では、次の音を打鍵する間際まで鍵盤上に指を残しておく感覚と、次の音をフレーズの始めの音にしない、すなわち新たな腕の重みをかけないことが重要である。ピアノでの同音連打の完全なレガート演奏は、ペダルを用いない限り不可能であるが、歌唱教材を用いることで呼吸やフレーズングを大切に、同音連打時の不要なアクセ

ントを防ぐことに繋げられる。

4. 実際の楽曲における検証と考察

これまで述べてきた事柄に基づき実際の童謡唱歌を検証し、音楽的表現に繋げる指導方法を考察する。

4.1 「どんぐりころころ」について

<譜例1>

どんぐりころころ

<譜例1>の「どんぐりころころ」は、曲のイメージとしては快活で、なめらかさを求める曲ではないが、メロディーを繋げて音楽的に表現するという意味では、レガートに演奏するための教材になると考える。この曲は順次進行、跳躍進行と共に同音連打を多く含む童謡である。2小節が1つのフレーズであり休符でプレスが取れるので、呼吸と腕の脱力を一体として捉えやすい。大抵、歌詞1音節に対し音符1音の形で記譜されているが、16分音符の同音連打が音楽の旋律を捉えることの妨げになっている。ピアノ初学者で同音連打の脱力が難しい者は、練習方法のひとつとして、16分音符2つの同音連打を8分音符1つと考えると、音の方向性から手、手首、前腕の回内、回外の動作の習得を目指す。その後、8分音符を2つに分割すると考え、腕に余分な重みが加わらないよう演奏することで、なめらかな音楽表現に近付けることができる。

次にこれを<譜例2>で示す。

<譜例2>

<譜例2>を用いた練習では、次のようなことに留意する。

第5指（小指）で始まる冒頭の音は、前腕の回外の動きから入り、下行型の順次進行で回内する。第2小節1拍目への跳躍進行で回外し1拍目の重みとなる。2拍目の音はフレーズの最後の音になるため、手首の柔軟性を保った持ち上げる動作で指先が鍵盤から離れるようにしてプレスをとる。第3、第4小節にかけては、回内で下した第1指（親指）からの上行型で回外、6度の跳躍下行で回内の動きが伴えば、上行下行の音型から第4小節1拍目を頂点とするデュナーミクが付き、メロディーが膨らみを持った一本の線となる。第8小節の順次進行では、前腕を回外しながら終止音に向かって指に重みを伝えることで、上行型の広がりを表現できる。

このようにして旋律線を捉えた後に、8分音符を2分割して同音連打を演奏すれば、音楽の方向性を見失わずに演奏できるものと考えられる。分割して演奏する際は、

指先を大きく鍵盤から離すことなく、腕の使い方を変えないよう注意が必要である。

なお第3小節2拍目は、通常の楽譜<譜例1>では、シンコペーションで書かれているが、歌詞の1番「はまって」2番「いっしょに」によってリズムが変化するので、それに合わせて演奏すればよいと考える。その他、1番の第7小節の歌詞「ぼっちゃんいっしょに」、2番の第5小節の歌詞「やっぱり」といった促音^{注3)}は、ノンレガートで演奏することで、「っ」をピアノで表現するべきである。

また学生がこの曲を弾き歌いで演奏する際、ある程度音量があり、言葉が明瞭であれば、ピアノは音程や拍子、デュナーミクを正しく奏でるための手段と考へて、<譜例2>のまま演奏を行っても問題はないと考える。

4.2 「とんぼのめがね」について

<譜例3>

<譜例3>の「とんぼのめがね」は、同音連打の多い曲である。8分音符の羅列になりやすく、音楽面からも歌詞の面からも、非音楽的な表現に陥りやすい。指のMP関節の動作を伴った奏法を用いなければ、文節を無視したアーティキュレーション、つまり「と、んぼ、のめ、がねはみ、ずい、ろめが、ね」となり、不自然で歌詞やフレーズと無関係な区切りとなる。この面からも同音連打がレガート演奏になるよう注意を払う必要がある。一段目のフレーズを考える時、この場合は4小節のフレーズの中に3つの文節があり、「とんぼの、めがねは、みずいろめがね」となる。1文節中は途切れず、文節の最後に重みがかかることはないということを踏まえて演奏されるべきである。

次に<譜例4>を用いてレガート奏法の習得に向けて考察する。

<譜例4>

<譜例4>は、8分音符の同音連打を1音と考へて記譜したものである。ここに示した運指の場合、2点ハ音以外は第1指(親指)第2指(人差し指)第3指(中

指)の3本で演奏される。幅広い跳躍進行がないので、腕の大きな動作は伴わないようにしながら、メロディーの上下行によって柔軟な前腕と手首で旋律線を描くように奏することで、音楽的な演奏に繋げていくことができる。冒頭の音は、前腕の回内から入り、第3、第4小節にかけての上行で小さく回外し、フレーズの終わりは、腕を持ち上げるようにして鍵盤から指先を離し、休符でプレスをする。第5小節1拍目は、プレスによって持ち上げられた腕を、回外の動きで第5指(小指)に重みを与え、下行型で回内する。第9小節からの上行型は小さく回外し、第11小節に向けての跳躍進行では、第5指の支えを保ちながら回外する。その際、腕の重みを直接指に乗せるアクセントが付かないよう、注意を払う必要がある。

なお、<譜例4>は、8分音符の同音連打を4分音符1音としたものだが、通常の楽譜<譜例3>で演奏する場合の運指について注意すべき点がある。本来、同音連打は指を変えて演奏した方が、手や腕の不要な緊張や収縮を防ぐことができる。その点から、第2小節から第3小節にかけての指くぐり、第7小節の指越えの動きは、同音で第3指→第1指、第1指→第3指と指を変えることで、よりなめらかな手の動きにしたい。また、冒頭の撥音^{注4)}を含む同音連打は、ピアノの特性上、「とん」の「ん」は打鍵しない方が歌の流れを妨げないと考える。冒頭のアーティキュレーションでつまずきそうな学生は、「とん」の8分音符2つを4分音符1つと考へた方が、その先の2拍子の感覚も取りやすくなる。

4.3 「ぞうさん」について

<譜例5>

<譜例5>の「ぞうさん」は、のびやかにレガートで演奏するために適した教材である。歌詞から考へられるフレーズは、第5小節の「ぞうよ」や「あのね」といった語りかけの言葉が独立しているので、小節数としては2、2、1、3と分かれる。しかし自然な呼吸のためには、偶数小節での区切りにすることで、からだで拍感を捉えやすく息も続く。よって弾き歌いを行う際は、2小節づつ4つのフレーズがあると考えて演奏すればよいと考へる。付点4分音符がのんびりとしたぞうのイメージを表しており、冒頭の音は第4指のアーチを保ちながらのびやかに打鍵し、そのあと回内して脱力することで「ぞうさん」の語りかけるようなやさしさの表現に繋がる。第3、第4小節はほぼ順次進行の上行下行でできているので、旋律に沿って腕の回内から入り回外して第5指へ向かい下行型で回内する。プレスで脱力し、一瞬鍵盤から指が離れるようにして次のフレーズとなる第5小節に入る。第5小節1拍目は再び第4指に腕の重みを伝えて、前半に対する応答のような付点4分音符を十分に響かせる。続く第6小節の「かあさん」の歌詞のところ

で、腕の回外の動きを伴いながら第5、第4指を丁寧に打鍵することで、大らかな様子の表現に繋げていく。3拍目の回内と脱力のあと、第7小節1拍目も第4指の付点4分音符から入るが、終息に向かうフレーズであるから、特に柔らかい手の動きが必要である。第7、第8小節の跳躍を含む音の進行は、上行下行上行と揺れ動くので腕の動きを使ったレガート奏法は難しい。また5度の跳躍進行を第5指から第2指でとるという運指の問題もある。手が硬直しないよう注意を払いながら、レガート奏法の項で記した、腕を前に出し続けるイメージに前腕のローテーションを加えることで、なめらかな演奏に繋げたい。

5. おわりに

本稿では、ピアノ初学者の学生が右手で弾く童謡唱歌のメロディーに焦点を当て研究してきた。ピアノが保育現場で広く使われ続けている理由のひとつは、音楽の3要素であるメロディー、リズム、ハーモニーを1人で奏でられるからである。よって保育者養成校の学生は、3要素とも向上を目指すことは当然である。しかし近年、リズムとハーモニーに躍動感や楽しさを求めた曲が多く、学生がそれと同様の弾き方で、長く歌い継がれてきた童謡唱歌を演奏するのを耳にしたとき、何か違和感を覚えた。それへの改善策として、メロディーのレガート奏法に着目し研究を進めてきた。ピアノのレガート奏法の習得から、フレーズを大事にして心のこもった演奏ができるようになれば、保育現場で童謡唱歌を指導する際、子どもたちにその良さを伝承することにも役立つのではないかと考える。

今後も弾き歌いを中心に、保育現場で必要とされるピアノ実技の中から、学生が身につけるべき要素の習得に向けた研究を行っていききたい。

注

- 1) 回外とは、前腕を前方にまっすぐ伸ばした状態で、親指が上から外側に向く(手のひらが上になる)よう回す運動。
- 2) 回内とは、親指が上から内側に向く(手のひらが下になる)よう回す運動。
- 3) つまる音。「っ」「ッ」で書き表す音節。
- 4) はねる音。鼻音。「ん」「ン」で表す音。直前の子音、母音と結合して1音節となる。

引用文献

- ・バーンスタイン.S (大木裕子・久野理恵子訳) (2003) 『ピアノ奏法20のポイント 振り付けによるレッスン』音楽之友社, p.99.
- ・シャンドール.G (岡田暁生監訳) (2005) 『シャンドールピアノ教本 身体・音・表現』春秋社, p.166.

参考文献

- ・バーンスタイン.S 前掲書.
- ・コラッジオ.P (坂本暁美・坂本示洋訳) (2005) 『ピアノ・テクニクの基本』音楽之友社.
- ・フェレイラ.M (八重樫克彦・八重樫由貴子訳) (2015) 『ピアニストの筋肉と奏法』音楽之友社.
- ・後藤紀子 (2017) 『『保育表現技術』に添えるピアノ指導法の予備的研究—保育者養成校における音楽指導の在り方の提案に向けて』『和光大学現代人間学部紀要』

第10号, pp.77-92.

- ・林美希 (2012) 『よくわかるピアニストからだ理論 解剖学的アプローチで理想の音を手に入れる』株式会社ヤマハミュージックメディア.
- ・石田陽子・中村佳世子・木谷哲子 (2016) 「初心者のための歌唱指導法およびピアノ実技指導法に関する考察—実技指導におけるボディ・マッピングの重要性を考える—」『四天王寺大学紀要』第61号, pp.67-94.
- ・マーク.T・ゲイリー.R・マイルズ.T (小野ひとみ監訳・古屋晋一訳) (2006) 『ピアニストならだれでも知っておきたい「からだ」のこと』春秋社.
- ・大西隆弘・長井典子 (2015) 「保育者養成校におけるピアノ指導のあり方—バイエルピアノ教則本を題材として—」『湊川短期大学紀要』第51集, pp.1-8.
- ・シャンドール.G 前掲書
- ・田中拓未 (2011) 「ピアノ初期学習における腕の動き—前腕の回転と弛緩の関係について—」『東京未来大学研究紀要』第4号, pp.45-53.
- ・宇治田かおる (2011) 『からだで変わるピアノ』春秋社.

「保育者養成校におけるピアノ指導に関する一考察」

～バイエル教則本の実践より～

A study of teaching piano for training nursery school teachers
～from practice of Beyer's Instruction Book～

加 門 祐香里

Yukari KAMON

幼児教育保育学科非常勤講師

要旨

保育者養成校では、必修科目としてピアノ学習が行われるが入学時のピアノ学習経験は様々である。限られた授業時間の中で、学生たちにとってピアノの学習を有意義なものにするためには、効率の良い練習方法を指導する必要がある。今回ピアノ初心者が多数入学してくる本学において、バイエル教則本を使用し、学生たちのつまずきの要因を明らかにした。さらに、これらに考察を加えることにより望ましい指導のあり方を探った。

キーワード：保育者養成校、ピアノ指導、バイエル教則本

1. はじめに

近年、保育者養成校においては、学生のピアノ演奏技術の低下が問題視されている。これは、入学前のピアノ学習が未経験の学生の増加、ピアノ授業時間の不足、採用試験対策、幼児教育・保育現場からの要求など多くの要因が考えられる。

しかし、保育者を目指す学生にとって、ピアノの技術を習得することは不可欠であるが、その実態には多くの課題がある。例えば、「1曲を仕上げるのに時間がかかる」「ピアノを練習する意欲がない」「身近に鍵盤楽器がなく練習環境が整っていない」「授業の空き時間が少なく、落ち着いて練習する時間が確保できない」「音楽活動経験が少ないため読譜力が低い」などである。

そして、これらの課題を抱えたまま保育者になると「練習に時間がかかり、歌わせたい時期に曲の仕上がりが間に合わない」「練習不足でつまずき、子どもたちの歌を中断させてしまう」「安易に単純な調性・リズム・和音伴奏で弾くことにより、曲想が乏しくなる」などといった声を保育現場からよく耳にする。中には自信がもてないという理由から、子どもの前で極力演奏することを避ける保育者もいるようだ。

しかし、中根（2015）が「保育者の表現が豊かになると、子どもの音楽的表現力に影響を与え、成長が高まる。これは、保育者の表現力の変容するために、保育者自身が楽しく表現できるような環境や研修などにより、一人ひとり表現活動を楽しみ、自信をもてるようにすることが必要であるということである」と述べているように、保育者が子どもに与える音楽の影響は、とても大きいことがわかる。

2. 目的

本研究では、バイエル教則本（以下バイエル）に取り組む学生のとつまずきの実態を明らかにし、学生たちのピアノに対する苦手意識を払拭し、自信や意欲をもって練習に取り組むことができるような望ましい指導のあり方を探った。

3. 方法

本学入学時に、ピアノ初心者として「バイエル」を最初から開始する指導担当の学生15名がよくつまずくポイントの原因を探った。主にバイエルの前半部分で、これまでの実践からも学生がよくつまずくことが顕著に表れる第16・31・40・46・51・57・66・73番の8曲を取り挙げ「つまずきやすい箇所・状況」「習得すべき点」「技術的な要因」の観点から分類・整理し、望ましい指導のあり方を考察した。

4. 内容

4.1 本学のピアノ学習に関する概要

本学では、毎年入学時に、学生のピアノ学習経験に関するアンケートを行っている。この調査の結果、「入学までのピアノ経験なし」と「1年未満」と回答した学生を合わせると、全体の半数を超える。さらに「3年未満」と回答をした学生を含めると、全体の約70%にもなる。

このように、ピアノ学習経験がほとんどない学生が多数入学してくる本学では、「バイエル」を基本として、ピアノの基礎的な技術を習得することを目的とした個人レッスンをやっている。このレッスンでは、週1回、90分の授業内に1名の指導者が5～6名の学生を担当し、

読譜や演奏に必要な技術を個別指導している。

4.2 バイエル教則本について

「バイエル」と呼ばれるこの教則本は、幼い子どものピアノ入門書としてフェルディナント・バイエル Ferdinand Beyer (1806～1863) によって作曲され、1851年に出版された。正式名は「ピアノを弾くための入門書 作品101」である。全106曲といくつかの予備練習で構成されており、曲名などはない。当時流行していたオペラやオーケストラ曲をバイエルが編曲した小作品集と共に出版されている。これらの曲を家庭で楽しみながらピアノを弾くための教材として作られたと言われている。

バイエルは教則本の初版の序文で「この教則本は、初めてピアノを学習する人ができるだけ易しい方法で美しい音楽を奏でられるようになることが目的です。それは、幼い子どもたちのために、広い範囲にわたらないで、少しずつ階段をおって上達することができるように考えたものです。あまりにも難しい練習や装飾音などで困らせることが目的ではありません。このことはとても大切なことであるといえます。ピアノを始めたばかりの

学習者の教則本ですが、おそらくピアノを習い始めた1年から2年間は、毎日練習するのに十分な題材でしょう。今日までこのような教則本はありませんでした。入門書として、ピアノの先生のレッスンに通う前に、音楽的要素のある両親が子どもに手ほどきするときに活用できるものです。ピアノの学習者が中級レベルになっても役立つでしょう。」と述べているように、幼い子どもだけではなくピアノ学習初心者の学生や一般の大人にも適している教材だと考える。また保育者を目指す学生たちにとっては国公立の教員採用試験、就職試験に臨むとき、実技課題として課せられる課題でもあり、本校以外の保育者養成校でもよく用いられる。

しかし、この教材には、いくつかの問題点がある。例えば、右手がメロディーで左手が伴奏のパターンが多いこと、調性に偏りがあること、奏法に偏りがあることなどである。実際に保育者になってから保育の現場で伴奏や即興での演奏などに苦勞することがあり、バイエルの他に弾き歌い教材などを用いて和音や伴奏形の種類を補充する必要がある。

問題点として挙げた和音の調性、種類および使用されている拍子と速度記号も併せて記した(表1)。

表1：バイエル教則本 全曲の分析

No	拍子	速度記号	調性	和音の種類
1	C 3/4	Tempo Moderato	C :	I, V, V7
2	C 3/4 2/4	Moderato	G :	I, V7, V度調のV7
3	C	Moderato	C :	I, II, IV, V, V度調のV7
4	C		C :	I, II, IV, V, V度調のV7
5	C		C :	I, II, IV, V, V度調のV7
6	3/4		C :	I, V7
7	C		C :	I, V7
8	C		C :	I, V7
9	3/4	Allegretto	C :	I, V7
10	3/4	Comodo	C :	I, V, V7
11	C	Moderato	C :	I, V7
12	C	Moderato	C :	I, V7
13	C		C :	I, V7
14	C		C :	I, V7
15	C		C :	I, V7
16	2/4	Moderato	C :	I, V7
17	C	Allegretto	C :	I, V7
18	3/4	Allegretto	C :	I, V7
19	3/4	Allegretto	C :	I, V7
20	C	Allegretto	C :	I, V7
21	C	Moderato	C :	I, V7
22	C		C :	I, V7
23	C	Moderato	C :	I, V7

24	C		C :	I, V 7
25	3/4		C :	I, V 7
26	C	Moderato	C :	I, V 7
27	C		C :	I, V 7
28	C		C :	I, V 7
29	C		C :	I, V 7
30	C		C :	I, V 7
31	C		C :	I, V 7
32	3/4	Andante	G :	I, V, V 7, V度調のV 7
33	3/4	Allegretto	G :	I, V 7
34	3/4	Andante	G :	I, V, V 7, V度調のV 7, VI
35	C	Moderato	C :	I, V 7
36	C		C :	I, V 7
37	3/4	Allegretto	G :	I, V
38	C	Moderato	G :	I, V, V 7
39	C		G :	I, V 7
40	C		G :	I, V 7
41	C	Allegretto	a :	I, V 7 (C : I, V 7)
42	3/4	Andante	a :	I, V 7 (C : I, V 7)
43	C	Moderato	a :	I, V 7
44	C	Moderato	C :	I, IV, V, V 7, V度調のV 7
45	C	Moderato	C :	I, V 7
46	C	Comodo	C :	I, V
47	C	Moderato	C :	I, V 7
48	3/4	Allegretto	C :	I, V
49	3/4	Allegretto	C :	I, IV, V
50	3/4	Comodo	C :	I, V
51	C	Moderato	C :	I, V 7
52	6/8	Allegretto	C :	I, V
53	2/4	Moderato	C :	I, V, V 7
54	2/4	Comodo	C :	I, V, V 7
55	C	Moderato	C :	I, IV, V, V 7
56	3/4	Allegretto	G :	I, V 7
57	3/4	Allegretto	G :	I, IV, V。V 7
58	C	Moderato	C :	I, V, V 7
59	3/8	Allegretto	C :	I, II, V 7
60	3/4	Comodo	a :	I, V 7 (C : I, V 7)
61	C	Comodo	G :	I, V 7
62	3/4	Allegro moderato	C :	I, II, V
63	3/4	Allegretto	G :	I, IV, V 7, V度調のV 7

64	3/4	Comodo	G :	I, V 7
65	C	Moderato	C :	I, V 7
66	6/8	Allegretto	C :	I, IV, V, V 7
67	2/4	Moderato	C :	I, V 7
68	C	Moderato	G :	I, V 7
69	C		G :	I, V 7
70	C	Moderato	G :	I, V 7
71	C		G :	I, V 7
72	3/4	Comodo	G :	I, IV, V 7
73	C	Moderato	C :	I, IV, V, V 7, V度調のV 7, IV度調のV 7
74	C	Moderato	G :	I, IV, V 7
75	3/4	Moderato	D :	I, II, IV, V, V 7
76	C	Allegro moderato	G :	I, IV, V 7
77	3/4	Moderato	C :	I, II, V, V 7, V度調のV 7
78	6/8	Allegretto	G :	I, IV, V 7 (D : I, IV, V 7)
79	3/4	Comodo	A :	I, V 7
80	3/4	Allegretto	D :	I, V 7 (G : I, IV, V 7)
81	3/4	Allegretto	A :	I, V 7 (G : I, IV, V 7)
82	3/4	Allegretto	E :	I, V 7
83	C	Allegretto	C :	I, V 7
84	6/8	Allegretto	C :	I, II, IV, V 7, VI
85	2/4	Allegretto	F :	I, IV, V, V 7
86	C	Moderato	C :	I, IV, V, IV度調のV 7
87	C	Allegro moderato	C :	I, II, V 7
88	C	Moderato	G :	I, IV, V 7
89	3/4	Andante	C :	I, V, V 7 (G : I, V, V 7)
90	6/8	Allegretto	C :	I, V, V 7
91	2/4	Allegretto	a :	I, V 7 (C : I, V 7)
92	3/8	Comodo	F :	I, IV, V, V 7
93	3/8	Moderato	a :	I, V 7 (C : I, V 7)
94	3/8	Allegretto	F :	I, V, V 7
95	3/8	Allegretto	C :	I, IV, V 7
96	3/8	Allegro	F :	I, IV, V 7 (C : I, V)
97	3/8	Allegretto	C :	I, V
98	3/8	Allegro	F :	I, IV, V 7
99	C	Adagio	B :	I, V 7
100	3/8	Allegro	F :	I, IV, V 7 (C : I, V)
101	C	Allegro moderato	C :	I, II, V, V 7
102	C	Moderato	F :	I, IV, V, V 7, V度調のV
103	3/4	Allegro moderato	C :	I, II, IV, V, V 7

104	3/8	Allegretto	F :	I, II, V, V7 (C : I, IV, V7)
105	C	Allegro moderato	C :	I, II, V, V7, VI, VII度調のV7)
106	3/4	Allegro moderato	C :	I, II7, IV, V, V7, IV度調のV7, V度調のV7

拍子は、4/4・3/4・2/4・3/8・6/8の5種類で、単純拍子と複合拍子が入り込められているが、変拍子などの特殊拍子は見られない。後半には、弱起の曲が数曲ある。

速度は、始めから60番台までは、中間ぐらいまでの速度指定が多く、後半になるにつれて、それより速い速度、遅い速度と幅の広がりを学習できる。

調性は、C : (ハ長調)・G : (ト長調)・D : (ニ長調)・A : (イ長調)・E : (ホ長調)・F : (ヘ長調)・B : (変ロ長調)・a : (イ短調)の8種類で、短調に関しては1つの調のみ触れられている。#系の調号4種類を学習した後に、b系の調号2種類を学習する。調号では、調を判定できないものは、メロディーから調を判定し記している。転調が行われる楽曲もあるが、平行調、属調、下屬調の近親調のみである。

和音の種類は、I (主和音)・V (属和音)・IV (下屬和音)の主要3和音でほぼ構成され、トニック・ドミナント・カデンツが主軸となり、その他の和音は借用和音

や副3和音で構成されている。

速度は、最初から60番台までは、moderatoを中心とした中庸の速度指定が多く、後半になるにつれて、Allegroのような速い速度、Andanteのような遅い速度と幅の広がりを学習することができる。

バイエル自体は、大きく1番から64番までと、65番から106番までの2つに分けることができる。運指が固定されていて、音を読まずとも弾ける前半に比べ、音を正確に読まないと弾けない後半は難易度が上がる。運指が固定されると、そのまま転調できることもあるので、必ずしも音を読むことだけにこだわらず、鍵盤の位置を再確認し、ポジションを確実につかむということも習得すべきである。

5. 結果と考察

取り挙げた8曲について分類・整理し、つまずきやすい要因を明らかにした(表2)。

表2 : バイエル教則本におけるつまずき

No.	つまずきやすい箇所・状況	習得すべき点	技術的な要因
16	5小節目の左右逆行する動き	逆行する動きのスムーズさ	不正確な譜読み
			左右の指の動きの差
31	4・7小節目の左右逆行する動き	逆行する動きのスムーズさ	左右の指の動きの差
40	全体を通しての左右の動き	指のポジションの把握	不正確な譜読み
		逆行する動きのスムーズさ	左右の指の動きの差
46	3・7小節目などの左手	コードが変わる伴奏形	指の瞬発力
	右手の8分音符のすべり	速い音符への抵抗感の払拭	独立した指の未完成
51	2・4小節目の指広げ	不確かな指使いの慣れ	独立した指の未完成
	5・6小節目の右手指使い	不確かな指使いの慣れ	不正確な譜読み
57	全体を通しての左右のリズムの違い	不慣れな3拍子の取り方	左右の指の動きの差
66	左手の伴奏形の変化	コードが変わる伴奏形	左手の動きにくさ
73	7小節目の右手指くぐり	不慣れな指番号の対応	独立した指の未完成
	6~13小節目の#, b, ♯	不慣れな臨時記号の対応	不確かな譜読み

その結果、次の5点を見出すことができた。

- ① 不正確な譜読み
- ② 左右の指の動きの差
- ③ 指の瞬発力
- ④ 独立した指の未完成
- ⑤ 左手の動きにくさ

さらにこれらに考察を加え、望ましい指導のあり方を探った。

- ① 不正確な譜読み

ピアノが嫌いになる理由の多くは、「楽譜を読む」という行為が難しく、面倒だからである。ゆっくり1音ずつ音

符を読むことはそれほど難しいことでない。しかし、実際にピアノを弾くときには、右手と左手で異なる音符を同時に読み、2音以上が縦に重なった音符を瞬時に読み取らなければならない。しかも音楽を奏でるという時間の流れに沿って、指示された間隔で、目で見えた楽譜の情報指を指で的確に鍵盤を押す、という運動に置き換えていく困難さがある。読譜に必要な力は、覚えたり理解したりする能力というより、情報を処理するスピード力、いわゆる情報処理能力なのである。

この能力は、トレーニングで育てられる。「読譜力は、初めて見る譜面とその音符の数に比例する」と言われている。つまり、「初めて見る譜面」を使う回数、そして「初めて見る音符の数」が多ければ多いほど、「読譜力」が身に付くということである。学生たちが、「この曲なら簡単に譜読みができそうだ」と感じる程度の曲を、できるだけ多く課すことにより達成感を味わい、譜読みの自信をつけ、意欲を引き出すことができるのではないだろうか。

② 左右の指の動きの差

この項目でのよくつまづくポイントとして「左右の動きが逆行する」という場面が挙げられる。つまり、どちらかの手の動きにもう一方が連動してしまうということである。このことは、古屋によれば「右手の動きは左の脳が、左手の動きは右の脳が支配している。両手を動かすときは、脳は左右両方が働いていて、この時、左右の脳をつなぐ『橋』の役割をするところ(脳梁)を通過して、脳から筋肉に送られる信号の一部が、反対の脳に漏れている」と脳科学的に証明されている。指を動かすということは、脳が指令を出していることであり左右が連動してしまうのは当然のことである。しかし、左右の手が異なった動きを素早く行うには、右脳は左脳からくる指令に負けずに、より強い指令を筋肉に送ったり、左から漏れてくる指令をブロックするための指令を新たに作らなければならない。つまり、左右別々の動きをするときのほうが、脳をより多く活動させなければならない。そのためには、自分自身で連動しない意識を強くして、何度も繰り返し練習することが、最も良いピアノ上達への近道である。

ちなみに、ピアニストは、小さいころからの専門的な音楽の訓練をすることで「脳梁」の大きさ(体積)が大きくなっているため、左右が連動しにくいと言われている。

③ 指の瞬発力

指の瞬発力が問われる部分として、急に変わる音型・跳躍・和音・速いパッセージが挙げられる。

瞬発力をわかりやすく言うと「指のバネ」である。特に大切なのは、鍵盤から指を離すコントロールである。前に弾いた音を離す力がなく、音が重なってしまう。どのタイミングで音が切れるのか、次の音にバトンタッチするのか、そのことを無意識に済ませてしまう。指の準備においても即座に指が反応してくれず、タイミングが遅れたり音を外したりしてしまう。和音が続けば、音が重なってしまい、歯切れの悪いものに聞こえてしまうこともある。

これらの問題に効果的な方法として、鍵盤を使用せず、宙や机の上で指だけ動かす練習を行うことである。音が鳴らないので指の動きに集中できるので、この練習を何度も反復して指の感覚をつかんだ後、鍵盤に戻って弾くと違いをよりよく体感できる。

④ 独立した指の未完成

指の独立は、ピアノを弾く人皆に共通する問題である。指を動かす筋肉は、他の身体部位とは、比べものにならないくらい多くある。そのため私たちの指は、多様な動きをすることができる。ピアノを弾く上で、特に大切なことは、指同士が全く異なる動きをしなければならない。元々指を動かすににくい理由として、指の腱同士がつながっているからであると考えられていた(腱間結合)。腱とは、筋肉と骨をつないでいる部分で、筋肉が収縮すると腱も引っ張られる。人差し指、中指、薬指、小指の腱の間は、横につながり腱間結合があるので、例えば中指と小指で鍵盤を押さえた状態だと、薬指の腱は、「曲がる方向に」引っ張られているので、伸ばしにくい(持ち上げにくい)ということになる。このように、身体構造的な理由があるのは事実であるが、最近の研究で指の独立の問題は、脳や神経の仕組みや働きとも深くかかわっていることも明らかになっている。

これらのことから、指を独立させるのに効果的なトレーニングとして、「意識してゆっくり弾く」という方法を提示したい。指を動かそうとすると、脳からの指令が運動神経を通過して指の筋肉を動かす。運動神経はその動作を繰り返すことで神経伝達速度が速くなり、その分指が速く動くようになる。反復練習をすれば指を動かす筋肉を鍛えられるが、筋力もアップさせるには、速く動かすよりも「休まず、ゆっくり」動かすことが効果的である。これらのことを掛け合わせると、指を独立して動かすことを意識しながら、ゆっくり曲を弾くことで運動神経と筋力のトレーニングができる。ゆっくり確実に弾けるようになれば、スピードを上げて弾いてみる。速く確実に動くようになれば、ピアノを弾く上でそれぞれの指が独立している感覚を得ることができる。

⑤ 左手の動きにくさ

今日の日本における利き手が右手である人口は全体の89%と大多数である。学生たちも誕生してから18年間は利き手である右手を多用して生活してきたので、右手がよく動くようになるのは当たり前のことである。左手が動きにくい理由として、「1本1本の指の支えができていないため、指が分離できず、他の指と癒着して弾きにくい」「肩甲骨からの重さを指先にのせられず、指先だけで弾こうとしている」「指の脱力ができていないため、打鍵離鍵のスピードが遅い」といった点が挙げられる。

これらの問題点を解消するためには、「全指分離脱力荷重」の練習を行うとよい。これは、親指を伸ばしピアノやテーブルの1点にのせ、親指を伸ばしたまま肩から力を抜きながら他の指の力を抜いていく。一定時間後引き上げて人差し指に重心を移動し、中指、薬指、小指まで同様の手順で行う方法である。これらの方法で左手の動きを効果的にスムーズに動かせる。

6. まとめ

これまで特に気になる5つの点と望ましい指導法を述べてきた。これらのことは、ただ「練習してきなさい」と言うだけではなく、具体的に練習方法を提示し、日々練習を積み重ねてできるようになるものである。

これらを実践することが、私たち指導する側も、決まった時間の中で多数の学生と向き合うため、的確に良い指導を行うことができる。確実に課題をこなすことができれば、達成感を味わい、意欲や自信につながるのだら

う。

7. おわりに

保育所、幼稚園、こども園の子どもたちの大部分にとって保育者は、人生ではじめての先生である。これから先、長い人生を歩んでいく子どもたちの基礎を作る大事な時期に関わることができる「保育者」を育てるためにも、本研究の実践を踏まえ、指導していきたい。

さらに、「保育者」となる学生たちが子どもたちの感性に影響を及ぼすような演奏表現技術を習得するために、学生自身の音楽性や音楽的感情表現を養うことのできる指導を行う必要がある。そのために、技術的な指導と共に、ピアノ学習を通して学生の音楽性や感情を養い、常にひとつひとつの動作に感情を込め、心が表現できるような指導が大事なのである。

今後は本研究の指導法を実践し、より高度なバイエルの後半の指導方法を研究し、さらにバイエルの単純な伴奏パターンに変化をつけて音楽性を広げる指導も行っていきたい。

引用文献

- ・中根佳江 (2015) 「保育者の表現力の変容が及ぼす子どもの音楽的表現力への影響—リトミックを通しての考察—」『大阪総合保育大学紀要第9号』 pp.88-89
- ・古屋晋一 (2012) 『ピアニストの脳を科学する：超絶技巧のメカニズム』 pp.27-31春秋社
- ・『全訳バイエルピアノ教則本』 全音楽譜出版社

参考文献

- ・梅本堯夫 (1999) 『子どもと音楽』 東京大学出版会
- ・伊藤仁美 (2009) 「保育者に必要とされる音楽的表現の育成に関する一考察」『子ども教育宝仙大学紀要第1号』 子ども教育宝仙大学
- ・澤口俊之 (1959) 『幼児教育と脳』 文春新書
- ・ルドルフ・シュタイナー (1989) (翻訳 高橋 巖) 『教育芸術』
- ・音楽之友社編 (2000) 『もっと知りたいピアノ教本』 音楽之友社
- ・智内威雄 (2016) 『ピアノ、その左手の響き：歴史をつなぐピアニストの挑戦』 太郎次郎社エディタス
- ・労働省、内閣府、文部科学省 (2018) 「幼保連携型認定子ども園教育・保育要領解説」フレーベル館
- ・文部科学省 (2018) 「幼稚園教育要領解説」 フレーベル館
- ・厚生労働省 (2018) 「保育所保育指針解説書」 フレーベル館

引用資料楽譜

- ・『全訳バイエルピアノ教則本』 全音楽譜出版社

Moderato

16.

Musical score for measures 16-17. The piece is in 2/4 time and marked Moderato. The right hand features a melodic line with eighth and quarter notes, while the left hand provides a bass line with quarter and eighth notes. Both hands are connected by a slur across the two measures.

9

Musical score for measures 18-19. The right hand continues the melodic line with eighth and quarter notes, and the left hand continues the bass line. A slur covers both measures.

31.

legato

Musical score for measures 20-21. The time signature changes to common time (C). The right hand has a melodic line with quarter and eighth notes, and the left hand has a bass line with eighth notes. A slur covers both measures, and the word "legato" is written below the left hand.

9

Musical score for measures 22-23. The right hand has a melodic line with quarter and eighth notes, and the left hand has a bass line with eighth notes. A slur covers both measures.

40.

Musical score for measures 24-25. The right hand has a melodic line with quarter and eighth notes, and the left hand has a bass line with eighth notes. A slur covers both measures.

9

Musical score for measures 26-27. The right hand has a melodic line with quarter and eighth notes, and the left hand has a bass line with eighth notes. A slur covers both measures.

46. **Comodo**

legato

7

13

51. **Moderato**

5

9

57. **Allegretto**
f

9

66. **Allegretto**
dolce
legato

7

14

Moderato

73.

Musical score for measures 73-77. The piece is in C major, 2/4 time, and marked Moderato. The right hand features a continuous eighth-note melody with a slur over the first five measures. The left hand provides a simple harmonic accompaniment with quarter notes and half notes.

6

Musical score for measures 78-81. The right hand has a melodic line with slurs and a repeat sign at the end of measure 81. The left hand has a bass line with slurs and a repeat sign at the end of measure 81.

11

8

Musical score for measures 82-87. The right hand has a melodic line with slurs and a repeat sign at the end of measure 87. The left hand has a bass line with slurs and a repeat sign at the end of measure 87.

保育者志望学生のICT活用能力について

A Study of ICT Skill Requirements for Teachers in Pre-School

小野 功一郎

ONO Koichiro

湊川短期大学 非常勤講師

要旨

デジタルネイティブ世代の幼児に対し、幼稚園・保育園・こども園などの幼児教育・保育機関でICTを活用した授業や保育が進展しない要因とは何か、それは、幼稚園教諭・保育士自身が授業内容や子供の姿に応じて自在にICTを活用しながら授業設計がおこなえるスキルを習得していないことがあげられる。

短大・大学においては情報演習や情報リテラシーといった情報基礎教科目があるが、そこではWord, Excel, Powerpointの一般的な操作方法の教育をおこなうだけであり、幼児教育保育へのICT活用方法の育成はおこなっていないのが現状である。

では、どのような幼児教育保育へのICT活用方法の授業をおこなえば、幼稚園教諭・保育士自身が授業内容や子供の姿に応じて自在にICTを活用しながら授業設計がおこなえるスキルを習得できるのか、情報基礎科目での幼児教育保育へのICT活用方法の育成をおこなう取り組みの授業実践報告をおこなう。

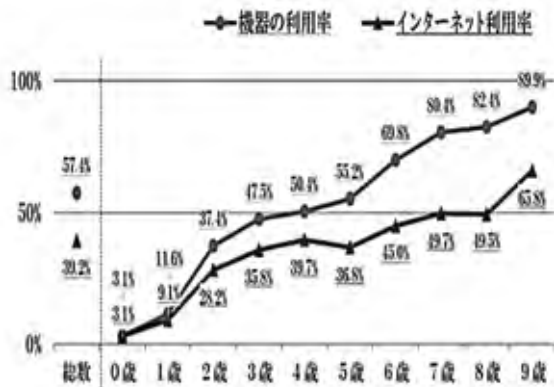
Key words : ICT活用能力, 保育と情報, 保育士, 幼稚園教諭

1. はじめに

デジタルネイティブ世代という言葉がある、生まれたときからインターネットが身近にある世代をいう。厳密に何年以降に生まれた人をこう呼ぶかについては解釈に差があるが、現在の大学生をそう呼んで異論はないだろう。よって現在の幼児世代は真のデジタルネイティブ世代といえる。デジタルネイティブ世代はツールとしてではなくライフラインとしてインターネットに接する世代だ。「幼児がインターネット？」と思う人もいるだろ

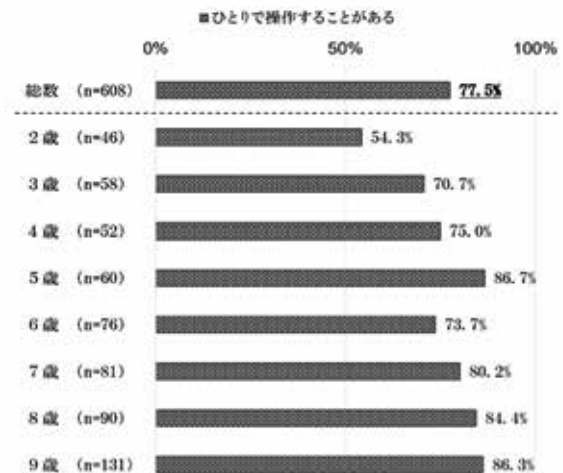
う。しかし、これは何もおかしいことをいっているわけではない。幼児の時から、スマートフォンやタブレット端末、ゲーム機、そしてインターネットといったICTに慣れ親しんでいる光景は、もう当然なことである。

図1の資料を見てほしい、これは平成28年度実施の内閣府による「低年齢層の子供のインターネット利用環境実態調査」である。2歳児のインターネット利用率は28.2%、3歳児では35.8%、4歳児では39.7%、5歳児では36.8%である。



出所：平成28年度 内閣府 低年齢層の子供のインターネット利用環境実態調査

図1 機器・インターネット利用率 (子供の年齢別)

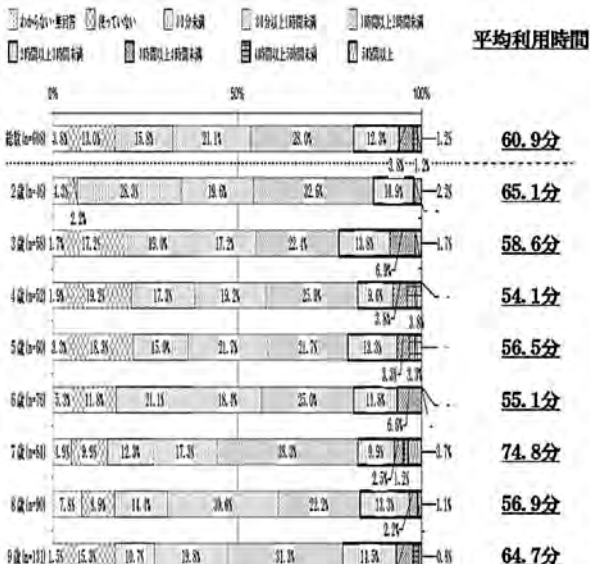


出所：平成28年度 内閣府 低年齢層の子供のインターネット利用環境実態調査

図2 インターネットを利用している子供のうち単独

「親が操作をして子供にインターネット見せているのだろう」と思う人もいるだろう。そこで図2の資料を見てほしい、「ひとりで操作をすることがある」が2歳児で54.3%、3歳児では70.7%、4歳児では75.0%、5歳児では86.7%である。

「時たまに使用しているだけで、たいしたことではないだろう」と思う人もいるだろう。そこで図3の資料を見てほしい、「子供のインターネットの利用時間」で、平日1日あたり2歳児で65.1分、3歳児で58.6分、4歳児では54.1分、5歳児では56.5分である。



出所：平成28年度 内閣府 低年齢層の子供のインターネット利用環境実態調査

図3 子供のインターネットの利用時間 (平日1日あたり、子供の年齢別)

幼児期から、いかに多くの時間をインターネットに親しんでいるかがわかる。

次に、子供のインターネット利用内容について図4の資料を見てほしい。幼児の傾向はほとんどが動画視聴とゲームであり、次に知育である。

幼児が家庭でこれほどにもインターネットを親しみ使用している現状の中、幼稚園や保育園及びこども園は、ICT活用のあり方について幼児とICTを良い関係に支援していくことを、早急におこなわなければならない時期に来ている。

出所：平成28年度 内閣府 低年齢層の子供のインターネット利用環境実態調査

図4 子供のインターネット利用内容 (子供の年齢別)

	動画視聴	ゲーム	知育	その他
総数 (n=995)	7.6%	1.3%	33.7%	2.3%
0歳 (n=3)	-	-	33.3%	66.7%
1歳 (n=11)	-	-	27.3%	100.0%
2歳 (n=10)	4.3%	-	6.5%	89.1%
3歳 (n=58)	1.7%	-	8.6%	91.4%
4歳 (n=52)	1.9%	1.9%	15.4%	86.8%
5歳 (n=60)	3.3%	1.7%	6.7%	91.7%
6歳 (n=78)	2.6%	1.3%	6.4%	89.7%
7歳 (n=51)	11.1%	1.2%	14.9%	87.8%
8歳 (n=90)	13.3%	1.1%	21.1%	75.6%
9歳 (n=111)	13.5%	3.1%	24.4%	83.2%

2. ICTの活用及び活用教育が幼児教育保育の現場で活かされていない原因

幼児教育保育の現場でICT活用教育が活かされていない原因だが、まず、第一にICT機器の不足があげられる。保育現場におけるICT機器の導入状況について図5に示す。保育所に設置されているパソコン等について、1~4台の保育所の割合が多く、導入が0台の保育所も存在する。

ICT機器の不足については、各省庁が次のように補助金を設けているので、順次解消していくだろう。

文部科学省 園務改善のためのICT化支援 (平成30年度) 補助基準額1施設あたり上限72万円

厚生労働省 保育所等におけるICT化推進事業 (平成30年度) 補助基準額1施設あたり上限100万円 (システム導入に必要な経費)

経済産業省 サービス等生産性向上IT導入支援事業 IT導入補助金補助基準額1施設あたり上限50万円 (平成29年度補正)

出所：平成29年9月1日 経済産業省商務・サービスグループサービス政策課教育サービス産業室 保育現場のICT化・自治体手続等標準化等について (事務局説明資料) 6頁 保育士における業務の負担軽減

図5 保育士が使用できるICT機器台数

デスクトップ型PC			ノート型PC			タブレット型端末		
項目	件数	割合 (%)	項目	件数	割合 (%)	項目	件数	割合 (%)
0台	304	28.3	0台	96	8.9	0台	578	53.4
1台	286	26.4	1台	211	19.5	1台	30	2.8
2台	150	13.9	2台	203	18.7	2台	4	0.4
3台	54	5.0	3台	174	16.1	3台	5	0.5
4台	28	2.6	4台	102	9.4	4台	2	0.2
5台	15	1.4	5台	66	6.1	5台	1	0.1
6台	10	0.9	6台	51	4.7	6台	2	0.2
7台	3	0.3	7台	29	2.7	7台	1	0.1
8台	2	0.2	8台	22	2.0	8台	1	0.1
9台	1	0.1	9台	15	1.4	9台	1	0.1
10台	1	0.1	10台	14	1.3	10台	1	0.1
11台	1	0.1	11台	5	0.5	11台	1	0.1
12台	1	0.1	12台	4	0.4	12台	1	0.1
13台	1	0.1	13台	2	0.2	13台	1	0.1
14台	1	0.1	14台	1	0.1	14台	1	0.1
未回答	227	21.0	未回答	9	0.8	未回答	457	42.2
合計	1083	100	合計	1083	100.0	合計	1083	100.0

さらに、文部科学省は教育の情報化加速化プランとして、2020年代の「次世代の学校・地域」におけるICT活用のビジョン等の提示をした。(平成28年7月29日 文部科学大臣決定)

ICT環境整備の目標の考え方として、「教員自身が授業内容や子供の姿に応じて自在にICTを活用しながら授業設計を行えるようにする」としている。

このことからわかるように、現時点では「教員自身が授業内容や子供の姿に応じて自在にICTを活用しながら授業設計を行えない」のである。これこそが、幼稚園や保育園及びこども園などの幼児教育保育機関でICTを活用した授業の取り入れが進展しない要因である。しかし、これは幼稚園教諭・保育士を責める事柄ではない、なぜならば、短大・大学において、現在に至ってまでも幼児教育保育へのICT活用能力を育成していないからである。

幼児教育保育志願学生を育成する幼児教育保育専攻課程を持つ短大・大学では、情報演習や情報リテラシーといった情報基礎教科目があるが、そこではWindows, Word, Excel, Powerpointの一般的な操作方法の教育をおこなっているが、幼児教育保育へのICT活用方法の教育はおこなっていないのが現状である。著者が幼児教育保育志願者を育成する100校以上の短大・大学で公開されているシラバスを調査したが、幼児教育保育機関でICTを活用する授業の設定は存在しなかった。ただし、4年制大学の教育学部においては初等教育のために、ICT教科指導法が選択科目で設けられている場合が存在した。

3. 幼児教育保育専攻学生に必要なICT教育

3.1 幼児教育保育専攻学生に必要なICT教育とは

幼児教育保育専攻に必要なICT教育を大きく4点に分類した。

一つ目はICTリテラシー、二つ目は幼児教育保育業務へのICT活用、三つ目はICT教育、四つ目はICTを活用した遊具作成とする。以降にこの4つに分けて授業実践報告をおこなう。

3.2 ICTリテラシー

著作権(学校その他の教育機関における著作物の複製に関する著作権法第35条を中心に)

電子メール(送受信に加え転送設定等)とインターネット(クラウドサービス:教育実習校

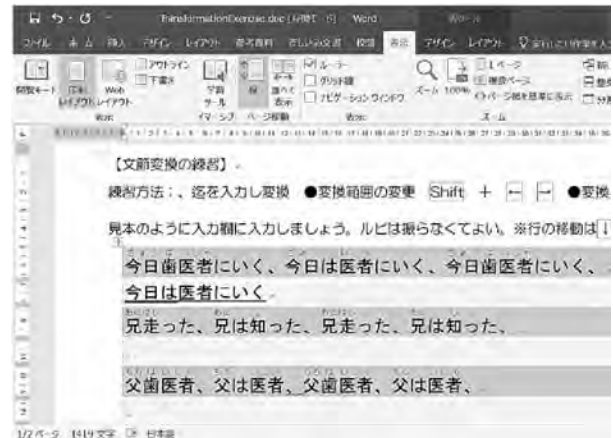
へ乗車検索、ストリートビューを使つての現地確認方法等),

Word, Excel, Powerpointの一般的な操作方法の教育。これは著者制作のオリジナルCAI教材を使用することにより習得内容レベルを維持したまま効率よく基本操作を学べるようにした。

Word内容は次のとおりである。

キーの使い方、ローマ字入力、カタカナと英字の入力、漢字変換、記号の入力、文節変換、短文の入力、タッチタイピング、文章の入力練習、表の作成、表の快速作成、文書の編集、日本語文書の作成、尚オリジナルCAI教材の一例を図6に示す。

図6 著者オリジナルCAI教材 Word

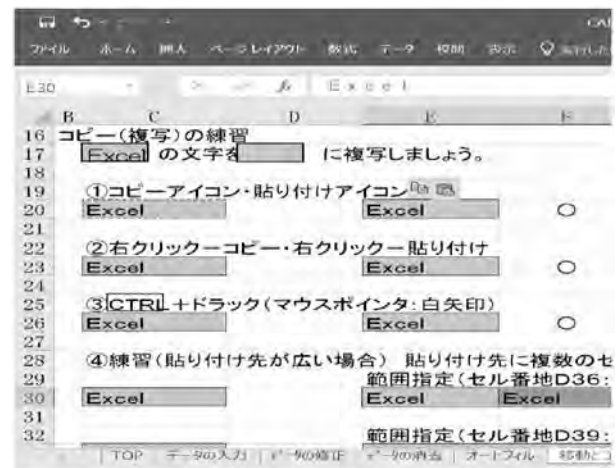


Excel内容は次のとおりである。

CAI 1 (データの入力,データの修正,データの削除,オートフィル,移動とコピー,四則演算,文字入力), CAI 2 (合計(SUM),平均(AVERAGE),最大(MAX),最小(MIN),件数(COUNT,COUNTA),四捨五入(ROUND,ROUNDDOWN,

ROUNDUP),絶対参照), CAI 3 (罫線,文字位置,パレット・フォント属性,列幅変更,書式設定,順位), CAI 4 (本日の日付(TODAY),並べ替え,グラフ), CAI 5 (条件文(IF,AND,OR)), CAI 6 (条件文(ネスト)), 尚オリジナルCAI教材の一例を図7に示す。

図7 著者オリジナルCAI教材 Excel



Powerpointも同様にオリジナルC A I教材を使用した。

3. 2 幼児教育保育業務へのICT活用

3. 2. 1 報告書, 管理業務, 名刺

Word・Excelを使用しての保育報告書, 管理業務(身体測定, 健康診断, 出欠)などを演習で作成した。

保育士・幼稚園教諭に名刺が与えられないことが多いため, 自ら名刺を作成できるようにオリジナル名刺の作成をWordの活用をしておこなった。学生作品を図8に示す。



図8 学生作品 オリジナル名刺

3. 2. 2 幼児教育保育活動への活用

幼児教育保育でICTを活用するための技能習得をおこなった。

壁面環境づくりへのICT活用として, 素材の作成をWordの活用をしておこなった。学生作品を図9・10・11に示す。



図9 学生作品 クマの木琴演奏



図10 学生作品 ミニアルバム



図11 学生作品 牛乳とカップ

行事へのICT活用に関しては、園だよりの作成をWordの活用をしておこなった。七夕まつり（夏まつり）などの行事向けにはオリジナルうち制作をWordの活用をしておこなった。学生作品を図12・13に示す。



図12 学生作品 うちわ



図13 学生作品 うちわ

クリスマス行事向けにはクリスマスカード作成をWordの活用をしておこなった。学生作品を図14に示す。



図14 学生作品 飛びだすクリスマスカード

バレンタイン行事向けには、バレンタインカード作成をWordの活用をしておこなった。学生作品を図15に示す。



図15 学生作品 飛びだすバレンタインカード

また、後述するが子供の成長の記録として園での日常や各種催し事を写真やムービーに収めた記録を編集できる能力を育成するために、動画・音楽の編集の教育もおこなった。

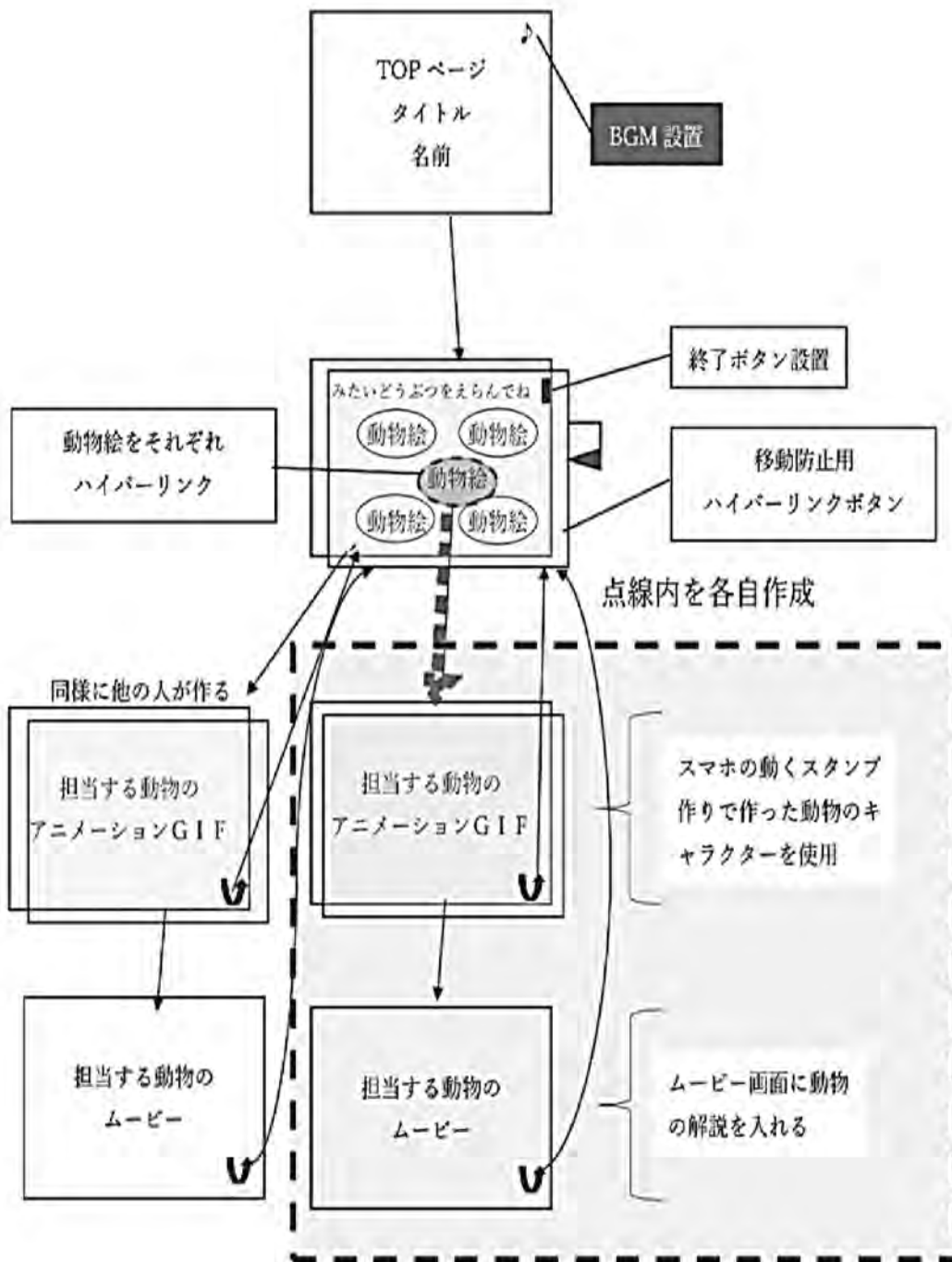
さらにSNSの仕組みと使用方法においては、動くLINEスタンプ作成 (Animation GIF) をおこなった。

3.3 ICT教育

幼児教育で重視すべきこととして、創造性・協働の学習、次世代での生きる力の育成であると考えている。そこを支援するツールとしてICTが有用であると考えられる。そのためには幼児のメディア・リテラシーも必要となり、知育のICT化もおこなえようとする。

一昔前に、テレビでパンダを見せるという教育方法について、良いとするのか、いや本物のパンダを見せるために動物園に行かないといけないという議論があった。動物園とはいえ東京上野と関西にしかパンダはいない、全国の園児が本物のパンダを見るには物理的に難しいことだ、勿論、園児たちに本物の体験を教える方が良いことはわかっているが、できることとできないことがある。園児に全ての体験をさせてあげられなくてもICTでバーチャルな体験をさせることはできる。絵本で写真や絵を見せるよりも、よりビジュアルで現実に近い体験をさせられる。すべての体験をICTに置き換えようとしているわけではない。

そこで、授業ではPower pointを活用して、「どうぶつえんへいこう」という知育教材を作成した。設計図を図16に示す。



※ フリームービー素材サイト
NHKクリエイティブライブラリー
<http://www.nhk.or.jp/archives/creative/material/>

図16 どうぶつえんへいこう設計図

学生作品を図17に示す。

1 画面目（オープニング画面）



2 画面目（見たい動物を押す）



3 画面目（動物がアニメーションで現れる）



4 画面目（動物がムービーで現れる）



図17 どうぶつえんへいこう学生作品

3画面目を作成する前に、前述したLINEのオリジナル動くスタンプを作成した。学生作品を図17に示す。

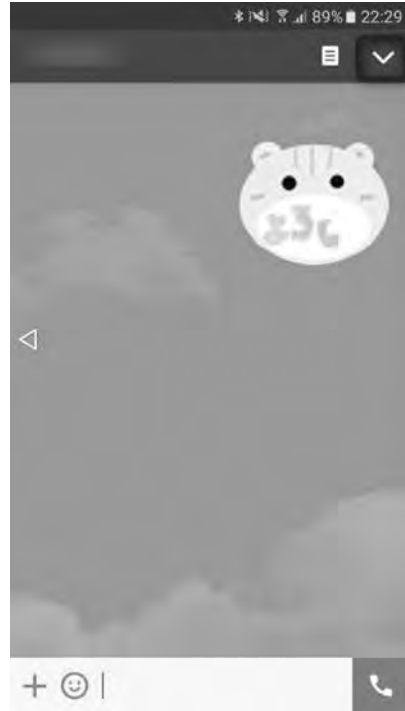
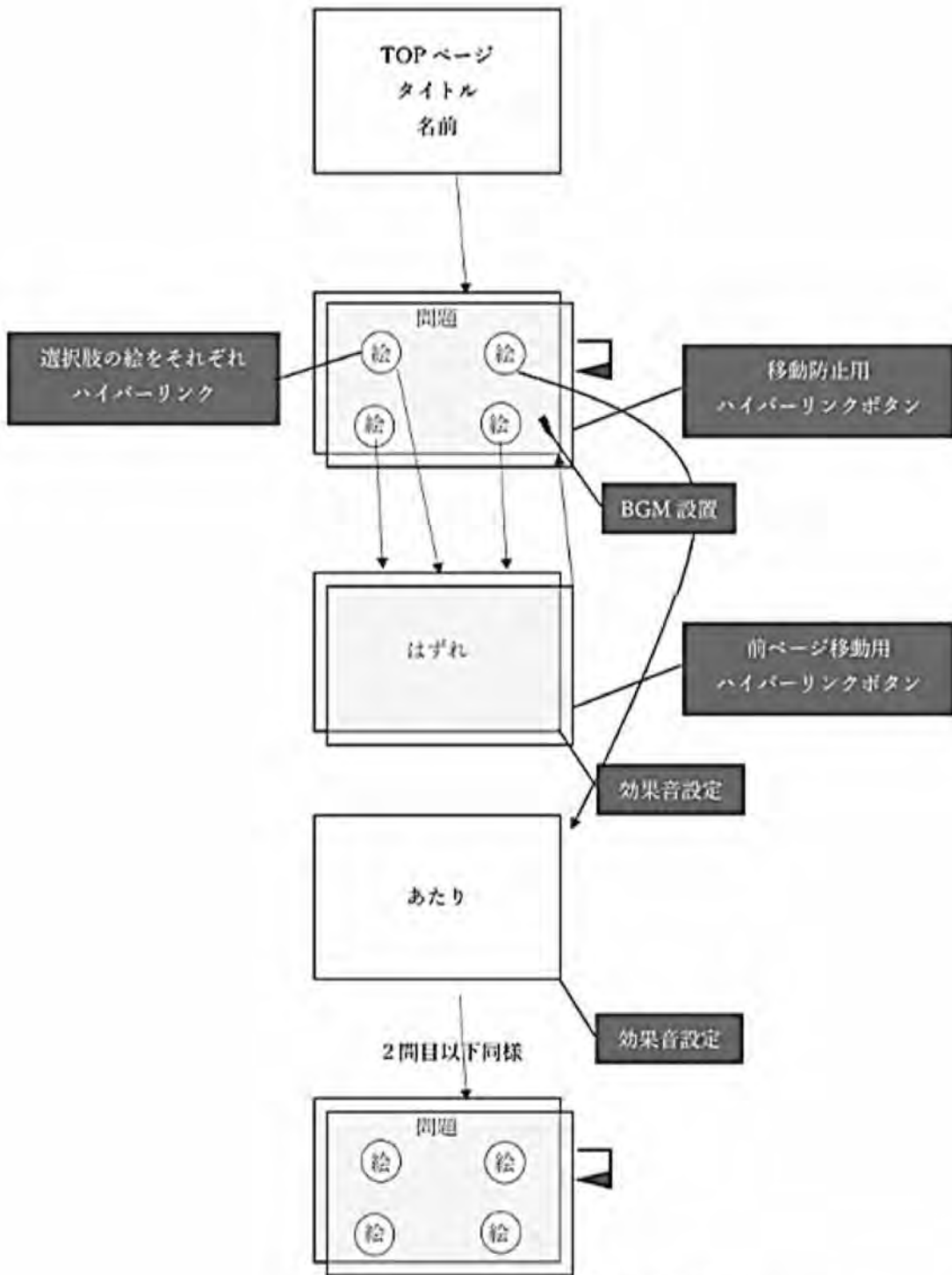


図18 LINEのオリジナル動くスタンプスタンプ品

さらに、Powerpointを活用して、学生考案の「知育教材」を作成した。設計図を図19に示す。



資料 フリー素材サイト
いらすとや <https://www.irasutoya.com/>
H/MIX GALLERY <http://www.hmix.net/>

図19 知育教材設計図

学生作品を図20・21に示す。

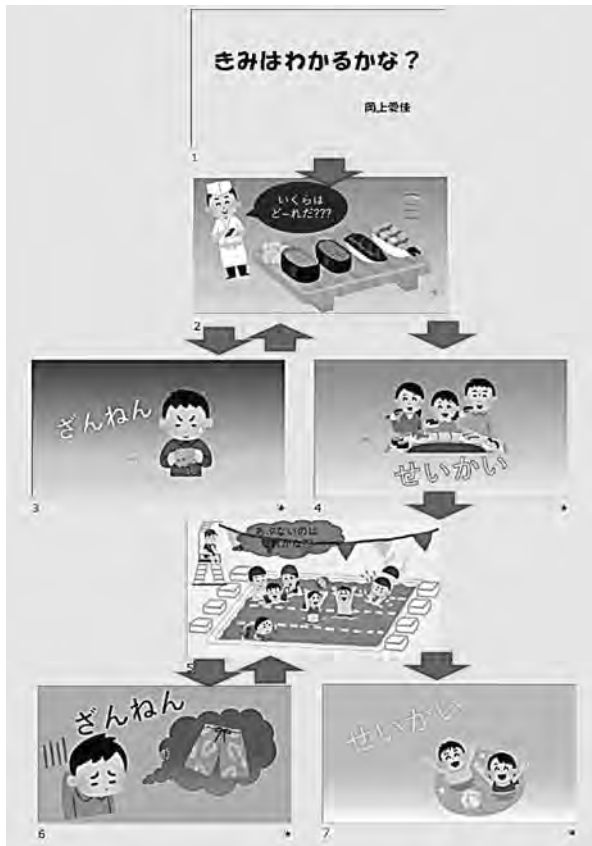


図20 知育教材学生作品

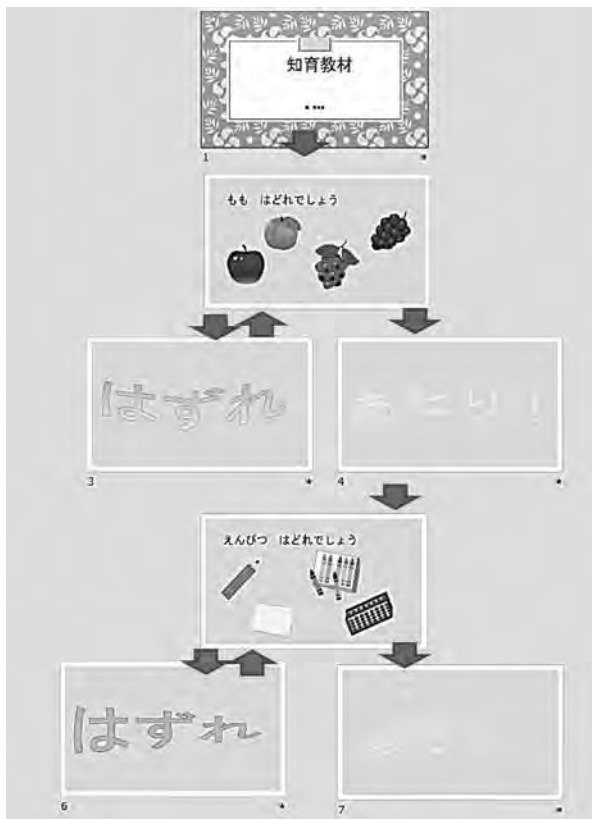


図21 知育教材学生作品

3.4 ICTを活用した遊具作成

Wordを活用して遊具の作成をおこなった。トントン相撲である。作成フォームを用意し、そこに学生がオリジナル力士キャラクターを作成する。フォームを図22に示す。

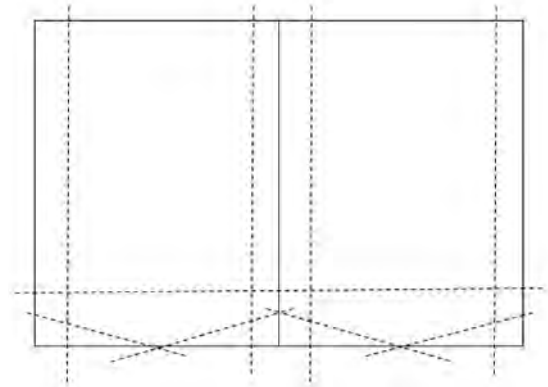


図22 トントン相撲オリジナル力士キャラクター作成フォーム

学生作品を図23に示す。

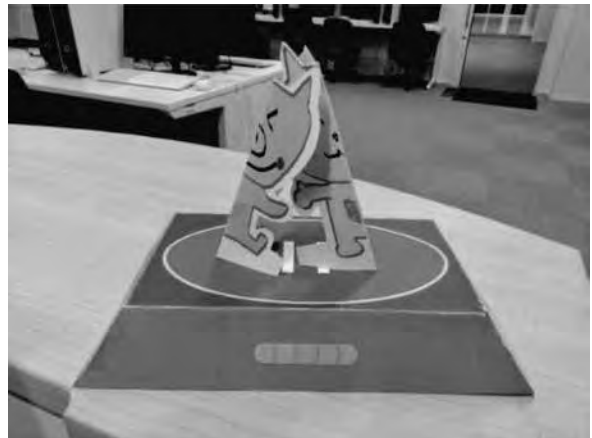


図23 トントン相撲学生作品

さらに、トントン相撲トーナメント杯をおこなった。
トントン相撲トーナメント杯の様子を図24に示す。



図24 トントン相撲トーナメント杯の様子

横綱には表彰状と記念品を贈った。図25に示す。

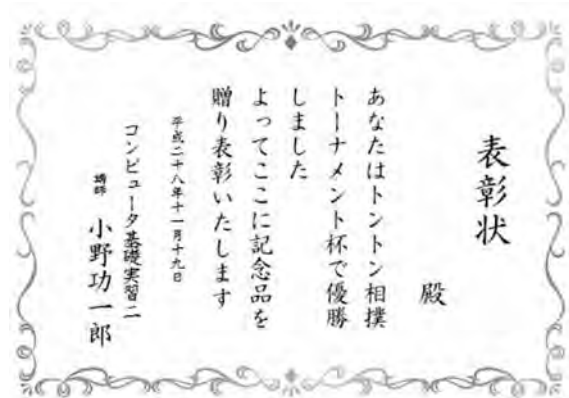


図25 表彰状

4. まとめ

幼稚園や保育園及びこども園において、幼児に対するICT活用に関する適切な指導とは、ICTとの適切な関わり方とは、というテーマに関してこれから官民をあげての試行錯誤の取り組みがおこなわれていくだろう。幼稚園教諭・保育士はICTをはじめとする子どもの社会環境、生活環境の変化に対応する必要がある。しかし、その中で、「乳幼児の発達欲求の存在」(3歳未満児では「愛着形成の重要性」「養護」「温かい家庭的な環境」、3歳からは「人間関係を広げる」)のようにまったく変わらないものもある。変わりゆくべきもと変わらないものを見極めていかなければならないことを最後に述べ終える。

参考文献

- (1) 内閣府 低年齢層の子供のインターネット利用環境実態調 平成29年5月19日
- (2) 経済産業省商務・サービスグループサービス政策課 教育サービス産業室 保育現場のICT化・自治体手続等標準化等について(事務局説明資料) 平成29年9月1日
- (3) 日本保育協会 保育士における業務の負担軽減に関する調査研究報告書 平成27年3月
- (4) 文部科学省 教育の情報化加速化プラン 平成28年7月29日
- (5) VISH 株式会社 各種補助金への対応について。

学校保健と近隣地域をつなぐリエゾンセンターとしての 大学の役割に関する一考察

A Study on the Role of College as a Liaison Center
Linking School Health and Neighboring Areas

山田 哲也* ・ 矢田 春恵**

Tetsuya YAMADA ・ Harue Yata

*湊川短期大学 人間生活学科 ・ **兵庫県立川西北陵高等学校

Abstract

Teacher training universities and nursing teacher training universities may be able to collect, accumulate, analyze and consult with cooperation information as a liaison center when nursing teachers act as a coordinator role as a window with relevant organizations. We consider the importance of cooperation in the area and the function of the nurse teacher training university and propose the function as a university liaison center. In August 2018, we conducted a questionnaire survey on consciousness concerning cooperation with in-service teachers and others. We examined and analyzed the issues and contents of cooperation by nursing teachers based on regional nature and discussed the role that local universities can conduct.

As a result, differences in consciousness concerning the age of teachers became clear, and we were able to propose a role in the case that the university becomes the point of contact for cooperation.

Key words : School Health, School and region cooperation, Health Education, Nursing Teacher

1. はじめに

学校保健安全法（平成21年4月施行）において、教職員が協力して保健指導にあたるなど、組織的・計画的な学校保健活動に取り組んでいくことが求められている。地域と学校が連携し、地域全体で未来を担う子どもの成長を支える「地域学校協働活動」や「チーム学校」を推進することが平成27年12月中央教育審議会でも答申された¹⁾ ²⁾。学校では養護教諭が中心となり児童生徒の心身の健康の保持増進に関して、地域の関係機関（教育関係機関・保健福祉機関・医療機関等）との連携しながら学校保健活動を進め児童生徒のライフスキル等の向上を図らなければならない。

健康教育での地域等連携は、早くから進められており、全国養護教諭サークル協議会企画のもとサークル太陽は、保健室での子どものかかわり方や、教職員、保護者、校医、地域医療に携わっている看護師、保健師、栄養士、行政などのネットワークを通じた取り組みの成功例を紹介している³⁾。健康問題は地域の問題である指摘や子どもの健康で地域と結びついた事例など、実践者の先駆的な事例として興味深い。

米国カリフォルニア州の事例では、8つの構成要素からなる「総合的学校保健制度（comprehensive health system）」として、1、健康教育、2、体育、3、給食

サービス、4、保健サービス、5、心理・カウンセリングサービス、6、安全で健康的な学校環境、7、職員の健康増進、8、保護者と地域社会の関与をあげ、健康に関連した知識や技能、態度、好意を発達させて強化し、健康を学校における重要な優先事項として共同で機能する。教育重点、サービス重点、学校環境重点など構成要素が相互支援的に捉えられている⁴⁾。

また、長期的な視点で児童生徒のライフスキル等向上のための施策とともに、児童虐待や不登校への対応などは、即時の個別対応や連携が必要なものである。現在の虐待対策は、発生の予防と早期発見・早期対応、当該児童の適切な保護とアフターケアである。虐待の問題には、行政や多職種の専門家が関わっている。齋藤（2011）は、心理臨床家としては、心理アセスメントや心理療法を行うことが中心になるが、子どもの安全、安心のためには多職種との連携、協働が不可欠である⁵⁾として心理臨床側の立場からも連携、協働を強調している。学校教育を取り巻く教育環境の整備には、地域に存在する教員養成大学が連携の窓口的な役割を果たすことを積極的に進めていく必要があると考えられる。

2. 目的

教員養成大学、特に養護教諭養成大学は、養護教諭が

関係機関との窓口として、コーディネーター的な役割する際、リエゾンセンターとして連携情報の収集、蓄積、分析や相談を行うことができる可能性がある。養護教諭が連携を行う課題や内容について、地域性を踏まえ調査・分析し、地域の大学が果たせる役割について、考察することを目的とする。

3. 調査方法

平成29年3月に文部科学省は「現代的健康課題を抱える子供たちへの支援～養護教諭の役割を中心として～」⁶⁾の冊子の中で、養護教諭に期待される役割と養護教諭のみならず管理職や学級担任等の全ての教職員が、学校医、スクールカウンセラー(SC)やスクールソーシャルワーカー(SSW)等の専門スタッフとも連携した取組みについて示し、養護教諭、学校管理職、学級担任等、教員以外の専門スタッフ、教育委員会等の役割について整理している。児童生徒のメンタルヘルスに係る健康課題やアレルギー疾患等は専門的な対応が要求される課題であり、ライフスキル教育など全てを学校だけで対応できるものではないことから、家庭や地域の専門機関との連携を強化し、学校の現状に即して効果的な対応を行う体制づくりを検討する必要があるとされている。教員の意識をもとに当該地域の連携の重要性と養護教諭養成大学の持てる機能を考察し、大学のリエゾンセンターとしての機能を提案するために、2018年8月、兵庫県を中心に現職教員95名(幼稚園・保育園・こども園76名、小学校・中学校・高校16名)に対する連携に関する意識の質問紙調査を行った。

調査内容は、前述の文部科学省「現代的健康課題を抱える子供たちへの支援～養護教諭の役割を中心として

～」で、児童生徒が生涯にわたって健康な生活を送るために養護教諭、教職員、家庭・地域が連携しながら育成する力として挙げられている「心身の健康に関する知識・技能」、「自己有用感・自己肯定感(自尊感情)」、「自ら意思決定・行動選択する力」、「他者と関わる力」に対する意識、子どもが健康な生活を送るために情報交換したい職種、他機関と連携が最も必要と思う子どもの変化(サイン)、児童虐待の遭遇や連携及び連携で果たせる対応についての調査を行った。

4. 結果と考察

本調査は、校種では幼稚園・保育園・こども園の調査数が多いが、年齢別では、20歳代 7名、30歳代43名、40歳代29名、50歳代 15名、60歳代1名であり、すべての年代に渡っていることから、年齢別の意識のクロス集計による分析を行った。また、情報交換先と連携が必要な子どもの変化、児童虐待と連携先の意識などについての分析を行った。

図1に年齢別の健康な生活を送るために必要な力の意識の結果を示す。30歳代の教員は自己肯定感を挙げる割合が他の年代に比べると多くなっている。一方で、意思決定行動する力の割合が低くなっている。50歳代では、意思決定行動する力や他者と行動する力が知識技能に比べ低い傾向がある。30歳代と50歳代では、教員間においても役割が異なるとともに、近年、子どもの教育課題が大きく変容してきている影響があるものと考えられる。

大学がリエゾンセンターとして、教育課程の助言や教師教育にあたる時、教員の現場における役割等を加味しながら、子どもに必要な力をつけるための協力を行うていく必要があると考えられる。

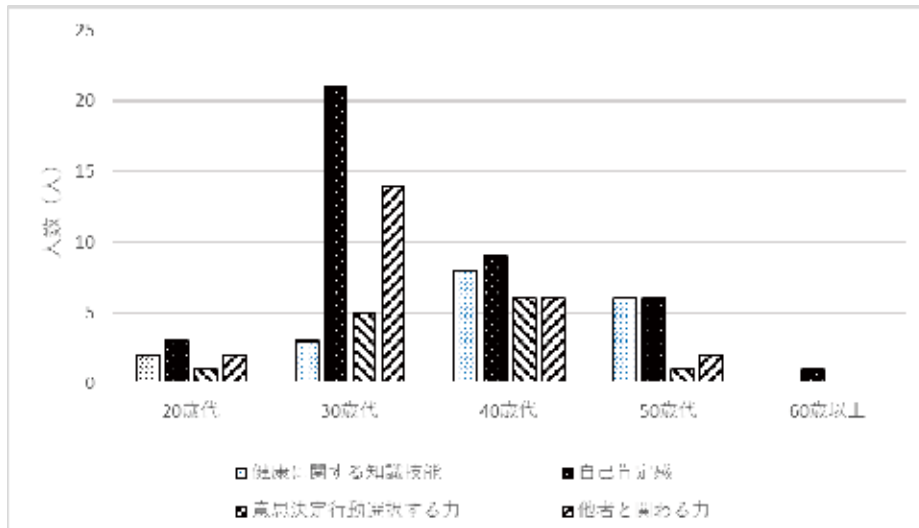


図1 教員の年齢と必要と考える力

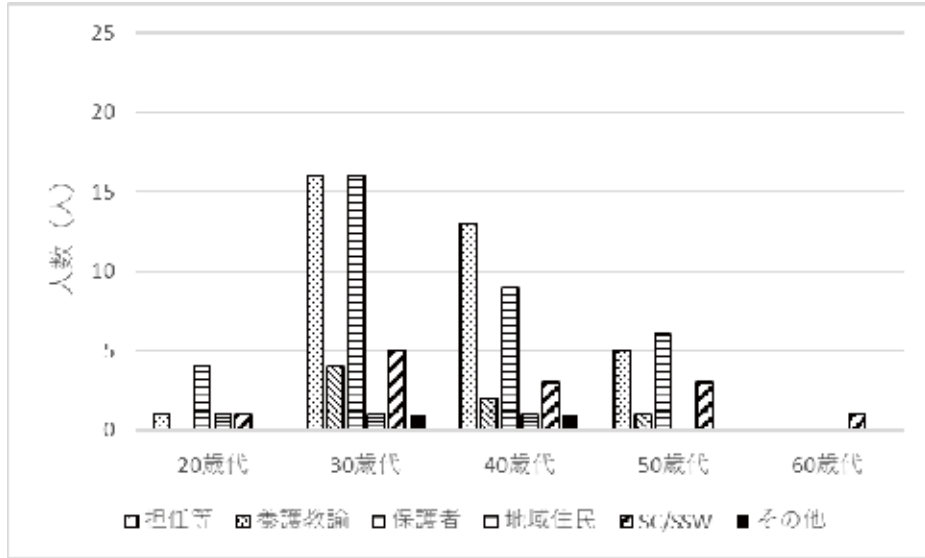


図2 教員の年齢と子どもが健康な生活を送るための情報交換先

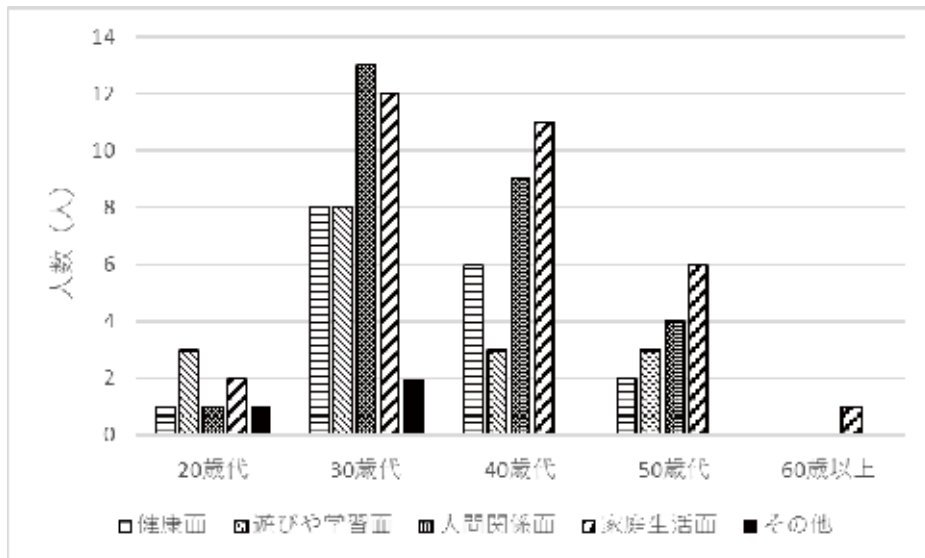


図3 教員の年齢と連携が必要と考える子どもの変化

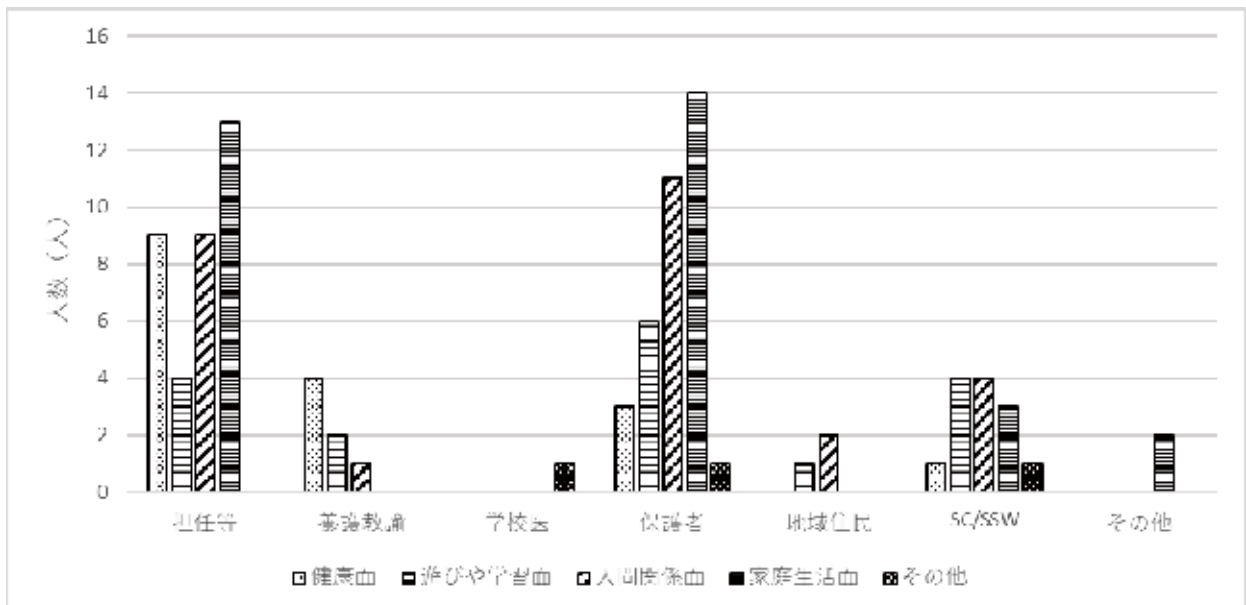


図4 教員の情報交換先と連携が必要と考える子どもの変化

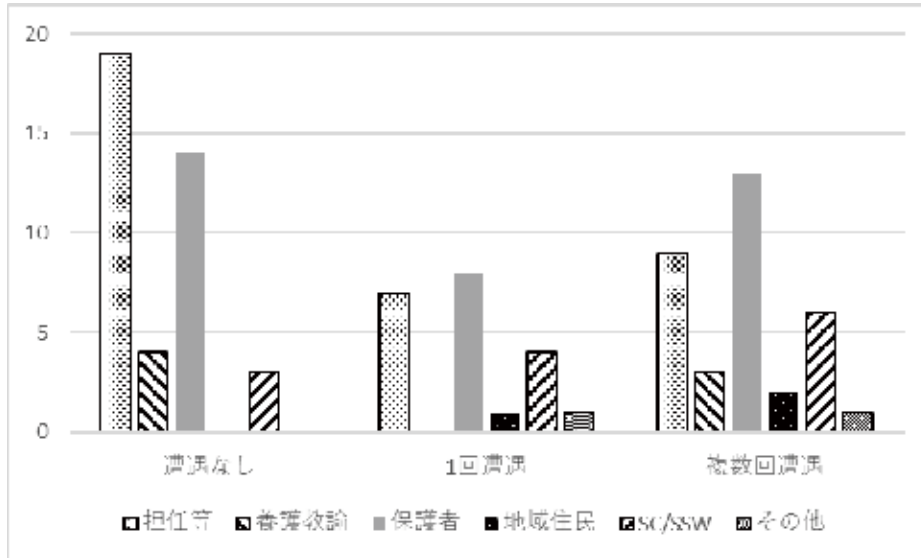


図5 児童虐待の遭遇回数と子どもが健康な生活を送るための情報交換先

図2に年齢別に重要視する情報交換先の結果を示す。各年齢において、同様な傾向を示し、担任等の教職員と保護者が中心となっている。質問紙には、管理職や学校医の選択肢があったがその回答はなかった。スクールカウンセラー（SC）やスクールソーシャルワーカー（SSW）を挙げる教員も一定数存在し、その配置と位置づけが定着していることを示す。大学が関係者の紹介などを行っていくこともできるであろう。

図3に年齢別の連携が必要と考える子どもの変化（サイン）の結果を示す。40歳代以上は、家庭生活面に着目が多いことがわかる。データ数は少ないが、20歳代では家庭生活に着目しにくい現状があるとも読み取れる。

図4に情報交換先と連携が必要な子どものサインのクロス集計結果を示す。データ数が多い担任等と保護者では、健康面や人間関係面の割合が多くなっているが、保護者に対して健康面での連携を意識する割合が少ない。大学は学校園との連携は比較的取りやすいが、保護者には直接関わるのが少ない。大学はリエゾンセンターとして学校園や保護者との間でどのような役割が果たせるかを検討していく必要がある。また、養護教諭と家庭生

活面の着目が挙げられず、このカテゴリーにも課題が残る。

図5は、児童虐待の遭遇回数と子どもが健康な生活を送るための情報交換先の結果である。遭遇がない場合は、担任等の学校園内連携の意識を挙げる数が多いが、遭遇とともに学校園以外への連携意識の数が増える傾向がある。遭遇のあるなしに関わらず、大学がそれぞれの連携を定着させる手立てを確立することも有用である。

また、連携で果たせる対応等の自由記述では、「現状を正しく把握する。その上で問題解決に必要な課題を検討する。報告 連携 相互が責任を持つことが大切。」の記述のように連携の責任を強調する意見や「マイナンバーによる個人情報のカベや縦割り行政等が原因で連携自体が上手くいっていない。まずはトップダウンで本気で連携がとれるシステム作りが大切。」のようにハードルを指摘し、システム構築を望む意見など具体的な方策に結び付くものが見られた。

連携が重要であることは、既知の事実であるが、今回の調査で、年齢の差や経験の差で連携に関する意識の違いが見え、その包括的な窓口となる大学は、図6に示

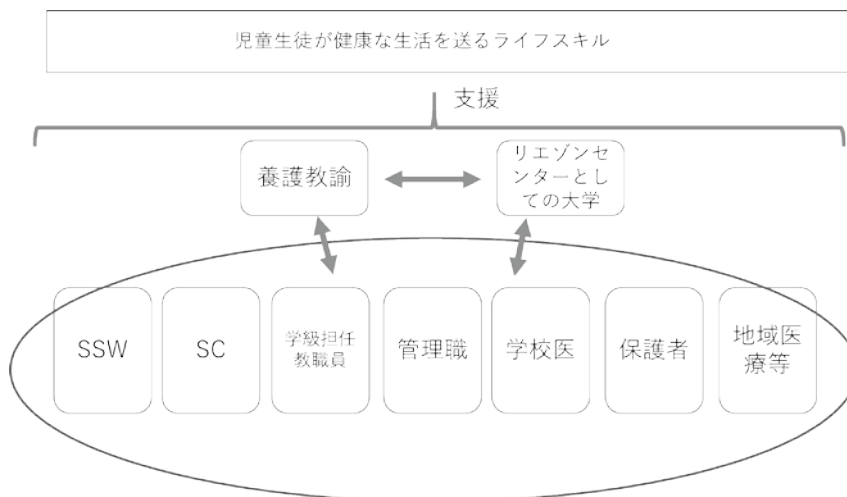


図6 リエゾンセンターとしての大学の位置

す位置で、養護教諭等と並列的な窓口となり、全体を捉え連携に加わることが想定できる。近年は教員免許状更新講習等で、年齢や経験を超えた教員が大学へ足を運ぶこともあり、研修だけではなく、子どもの教育や支援のための連携を果す環境が整いつつあるとも言える。調査では、管理職や学校医との連携が見えてこなかったが、図6のそれぞれの機関や職種がそれぞれの役割を果たしていくことが望まれる。

5. まとめ

教員養成大学や養護教諭養成大学が、養護教諭と関係機関との窓口として、コーディネーター的な役割するリエゾンセンターとしての可能性を考察するために、年齢や経験を超える教員の連携に対する意識調査を行った。

教員の年齢や経験の差によって連携の意識に異なる傾向が見られた。また、連携等で果たせる役割には、連携先それぞれの特性があり、教員の意識に合わせた、リエゾンセンターとしての仕事を位置づけていく必要がある。今後、大学の連携における具体的な役割を検討していくことが課題である。

参考文献

- 1) 中央教育審議会, 新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について(答申)(中教審186号), 2015
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/toushin.htm, (2018年12月1日確認)
- 2) 中央教育審議会, チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)(中教審第185号), 2015
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/toushin.htm, (2018年12月1日確認)
- 3) サークル太陽, 地域ネットワークでつくる子どもの健康一手をつなぐ学校・保健師, 栄養士・医療機関一, 社団法人農山漁村文化協会, 2005
- 4) 米国カリフォルニア州, 安達励人編訳, アメリカにおける子どもの健康教育, 株式会社大学教育出版, pp.19-22, 2005
- 5) 齋藤 詢, 山口義枝編, 乳幼児・児童の心理臨床, 財団法人放送大学教育振興会, pp.119-120, 2011
- 6) 文部科学省, 現代的健康課題を抱える子供たちへの支援～養護教諭の役割を中心として～, 2017,
http://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/hoken/1384974.htm, (2018年12月1日確認)

短期大学における専門性を生かした地域連携のあり方

—介護福祉士養成校の専門性を活用した3年間の事業から—

静 和 美 ・ 尾 崎 剛 志

Shizuka Kazumi ・ Ozaki Takeshi

要約 (Abstract)

We looked back on the "the care supporter training" lecture that we carried out in cooperation with a public health center for three years from 2016 to 2018. 210 people in total participated in a lecture. A participant learned about a function decline of a body and necessary support. And it was experienced about use method of a cane and a silver-car and assistance method. An experience of a silver-car was the result for which understanding is difficult more than other learning and experience. As a result I recognized that I had to consider further improvement of vanity and programming. We got cooperation of the certified care worker in regional as well as us and went about program operation. Further, a problem of future program operation was considered.

キーワード : regional collaboration ,the certified care worker training , the care supporter training , public health center

1 序論

過去2年間に報告をした『介護福祉士養成校と地域連携—保健所事業との連携を参考に—』及び『短期大学と保健所との地域連携から見える課題—保健所事業との地域住民に対する講座の運営を通して—』では、兵庫県の丹波・篠山地域の高校生及び地域住民に対し、介護支援サポーターとして活動してもらうために、特に老化についての知識や移動支援についての演習を行い、そのアンケート結果について分析を行った。延べ人数としては3年間の事業で2016年度は高校生56名、地域住民31名、2017年度は高校生36名、地域住民25名、2018年度は高校生36名、地域住民26名の合計210名が参加していただいた。(高校生は128名、地域住民は82名)ただし、アンケートへの記載が不十分等の理由で今回の紀要からは高校生5件、地域住民16件のデータについては取り扱わないこととしたため、189データを基に分析を行った。

今回の紀要では、これまでの総括となるのだが、1年目と2・3年目のアンケート内容が異なっているため、単純な比較が出来ず、主には前回の紀要の内容を踏まえ、2年目と3年目の比較をすることで理解度や意欲について分析をし、プログラムの修正箇所や実施方法、アンケート協力者の自由記述から短期大学が地域の知の拠点としてどのような貢献が可能なのかについて検討をしていきたい。

なお今回は統計解析にExcelを使用し、名義変数にはFisherの正確確率検定を用いて、有為水準を0.01とした。またテキストマイニングについてはKH Coderのフリーソフトを使用した。

2 高校生の理解度及び意欲について

2017年度及び2018年度では合計4箇所の高校において『介護支援サポーター養成講座』を実施した。2017年度は10月, 11月, 12月に, 2018年度は12月に実施をしている。2017年度は希望者を募って実施したプログラムとなっており、2018年度は授業の一環として全員参加プログラムを実施している。各年度における理解度(「講座に参加して、老化による心身の変化について知ることができたか」「講座に参加して、身体を動かす大切さについて知ることができたか」「講座に参加して杖歩行の介助について知ることができたか」「講座に参加して、シルバーカー歩行の介助について知ることができたか」と意欲(「この講座での体験を身近にいるお年寄りの方に役立てようと思いますか」との間)に有為な関連性があるかを年度別に検証した。しかし結果として、どの項目についても全く有為な関連性を導き出すことはできなかった(表2-1)。

2017~2018高校生理解度・意欲(表2-1)					
講座に参加して、老化による心身の変化について知ることができたか。					
	良くわかった	分かった	分からなかった	まったくわからなかった	Fisher正確検定
2017	33	3	0	0	0.383
2018	18	13	0	0	
講座に参加して、身体を動かす大切さについて知ることができたか。					
2017	30	6	0	0	0.574
2018	21	10	0	0	
講座に参加して杖歩行の介助について知ることができたか。					
2017	26	10	0	0	0.645
2018	18	13	0	0	
講座に参加して、シルバーカー歩行の介助について知ることができたか。					
2017	23	13	0	0	0.67
2018	17	13	1	0	
この講座での体験を、身近にいるお年寄りの方に役立てようと思いますか。					
	積極的に役立てようと思う	思う	思わない	まったく思わない	Fisher正確検定
2017	12	24	0	0	0.697
2018	11	19	1	0	

関連性を見出すことは出来なかったが、演習で行った杖とシルバーカーでの歩行介助について、若干ではあるが理解度が下がる傾向が見られた。(表2-2)

	良くわかった	分かった	分からなかった	まったくわからなかった	Fisher正確検定
高校生(女子)					
杖	29	13	0	0	0.934
シルバーカー	27	15	0	0	
高校生(男子)					
杖	15	10	0	0	0.858
シルバーカー	13	11	1	0	
2017					
杖	26	10	0	0	0.88
シルバーカー	23	13	0	0	
2018					
杖	18	13	0	0	0.908
シルバーカー	17	13	1	0	

また、性別による理解度及び意欲についてもそれぞれの項目について関連性を検証したが、年度別と同様に性差は見られなかった。有為な関連性は見られなかったものの、女子生徒については講義の理解度が非常に高いものである一方で、演習の杖やシルバーカーになると理解度は下がる傾向が見られた。さらに、男女共に学んだことを積極的に役立てようと思う「4」を選択している生徒は「3」の思う、と回答した生徒の半分程度に収まっていることが特徴として挙げられる。加藤(2007)によると、「女子生徒のほうが高齢者・障害者との関わった経験が多く、高齢者・障害者に対して、関心や援助意欲が高く、肯定的に捉えていることが伺える。」とされているが、本プログラムのアンケート結果からは、女子生徒の意識の高さ、のようなものは読み取ることができなかった。(表2-3)

講座に参加して、老化による心身の変化について知ることはできましたか。					
	良くわかった	分かった	分からなかった	まったくわからなかった	Fisher正確検定
男	15	10	0	0	0.205
女	36	6	0	0	
講座に参加して、身体を動かす大切さについて知ることはできましたか。					
男	15	10	0	0	0.205
女	36	6	0	0	
講座に参加して杖歩行の介助について知ることはできましたか。					
男	15	10	0	0	0.345
女	29	13	0	0	
講座に参加して、シルバーカー歩行の介助について知ることはできましたか。					
男	13	11	1	0	0.301
女	27	15	0	0	
この講座での体験を、身近にいるお年寄りの方に役立てようと思えますか。					
	積極的に役立てようと思う	思う	思わない	まったく思わない	Fisher正確検定
男	9	15	1	0	0.323
女	14	28	0	0	

学年別での理解度及び意欲については、1年生のサンプル数が46であるのに対し、2年生が16、3年生では5とバランスが悪いこともあり、有為な関連性はどの項目においても見られなかった。どの学年においても、講義での理解度は高くなっているが、杖歩行やシルバーカー歩行の演習では理解度が下がる傾向が見られ、特にシルバーカーに関しては、2年生及び3年生において理解度が下がる傾向が見られる。1年生についても理解度は下がっているが、もともと演習の理解度がそれほど高くなくともあり、大きな低下とは言えない。また学んだことを積極的に役立てようとする意欲は特に2年生で低くなっているということが出来る。これに関してもFisherの正確検定では有為な関連性は認められなかった。

この実施年別や性別、学年においても、大きな差が見られなかったことの要因としては、2016年度に試行的に車椅子の扱い方を入れたり、杖での階段歩行を入れたり、それらを場所の関係や、本来の目的と照らし合わせて削除したりする等し、プログラムに修正を加えた結果、概ね良好な学びの場を提供できるようになったと考

えている。また2018年度は高齢者体験キットを導入して演習を行ったのだが、そのことが良くも悪くも結果に反映されていると考えられる。

3 地域住民の理解度及び意欲について

地域住民の理解度及び満足度について、性別の講義における理解度と演習における理解度にはそれぞれにおいて、有為な関連性が見られなかった。

講座に参加して、老化による心身の変化について知ることはできましたか。					
	良くわかった	分かった	分からなかった	まったくわからなかった	Fisher正確検定
男	5	0	0	0	0.026
女	26	12	0	0	
講座に参加して、身体を動かす大切さについて知ることはできましたか。					
男	5	0	0	0	0.018
女	30	8	0	0	
講座に参加して杖歩行の介助について知ることはできましたか。					
男	5	0	0	0	0.018
女	30	8	0	0	
講座に参加して、シルバーカー歩行の介助について知ることはできましたか。					
男	5	0	0	0	0.036
女	21	17	0	0	
この講座での体験を、身近にいるお年寄りの方に役立てようと思えますか。					
	積極的に役立てようと思う	思う	思わない	まったく思わない	Fisher正確検定
男	3	2	0	0	0.008
女	14	23	1	0	

ただし、男性は全員が「良くわかった」と回答しており、女性も約70%が「良くわかった」と回答するなど有為水準を0.05とすれば、有為な関連性が認められる。男性の方が女性に比べると、理解度は高く、学習に対する意欲の高さが伺われる。また、講座での学習内容を役立てようとする意欲(「この講座での体験を身近にいるお年寄りの方に役立てようと思えますか」)については、性別で有為な関連性が認められ、男性の方が女性よりも積極的に役立てようとする傾向が認められる。(表3-1)

次に実施年別では、理解度及び意欲のどの項目においても有為な関連性は認められなかった。これは2017年度での反省を踏まえ講義で使用する資料で文字の量を減らしたり、挿絵を多く入れたりすることで、視覚に訴えるようにしたことや、演習内容の比重を変えた事等による影響があるのではないかと考える。(表3-2)

講座に参加して、老化による心身の変化について知ることはできましたか。					
	良くわかった	分かった	分からなかった	まったくわからなかった	Fisher正確検定
2017	16	4	0	0	0.941
2018	15	8	0	0	
講座に参加して、身体を動かす大切さについて知ることはできましたか。					
2017	17	3	0	0	0.942
2018	18	5	0	0	
講座に参加して杖歩行の介助について知ることはできましたか。					
2017	15	5	0	0	0.627
2018	20	3	0	0	
講座に参加して、シルバーカー歩行の介助について知ることはできましたか。					
2017	13	7	0	0	0.906
2018	13	10	0	0	
この講座での体験を、身近にいるお年寄りの方に役立てようと思えますか。					
	積極的に役立てようと思う	思う	思わない	まったく思わない	Fisher正確検定
2017	8	11	1	0	0.679
2018	9	14	0	0	

年齢層別では、年齢層ごとの関連性を調べることは筆者の能力の問題から出来なかったが、高校生の分析結果と同様に、講義の理解度は比較的高いものとなっているが、演習の中でも特にシルバーカーの理解度が低いものとなっている。また他と異なる傾向が見られる年齢層が30～40歳代の②で、「講座に参加して、老化による心身の変化について知ることはできたか」の項目が他の年齢層と比較すると「良くわかった」と回答した人数の割合が低くなっている。一方で、意欲については、他の年齢層と比較すると「積極的に役立てようと思う」と回答し

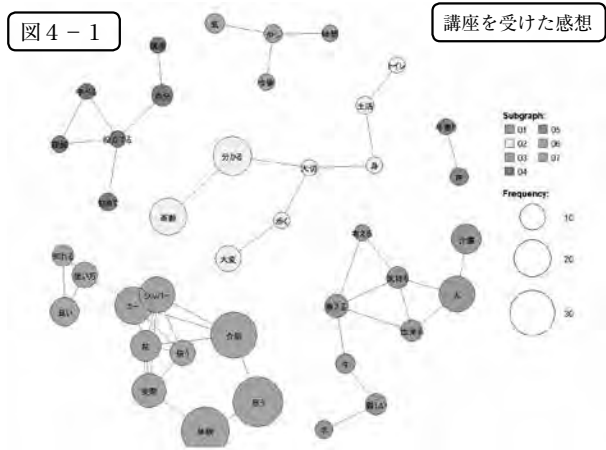
ている比率が高く、全体の平均の倍の比率となっている。

4 自由記述から考えられること。

自由記述は3年間の全講座受講者を分析対象とし、「特になし」などの記述を含め、記述のあった164のデータを基に分析を試みた。エクセルに入力した自由記述は基本的にはその人が表現をしたものをそのまま記載するようにしているため、分析時には充分に意図が読み取れないものも含まれている。

講座を受けての感想のテキストマイニングで共起ネットワークの結果(図4-1)を以下に示す。

- ①「人」「介護」「気持ち」「出来る」「考える」「今」「難しい」「手」
- ②「分かる」「高齢」「大切」「歩く」「大変」「身」「生活」「トイレ」
- ③「少し」「今後」「時間」「気」
- ④「学べる」「理解」「役立つ」「初めて」「自分」「講座」
- ⑤「年寄り」「声」
- ⑥「シルバーカー」「杖」「実際」「使う」「介助」「体験」「思う」
- ⑦「使い方」「知れる」「良い」



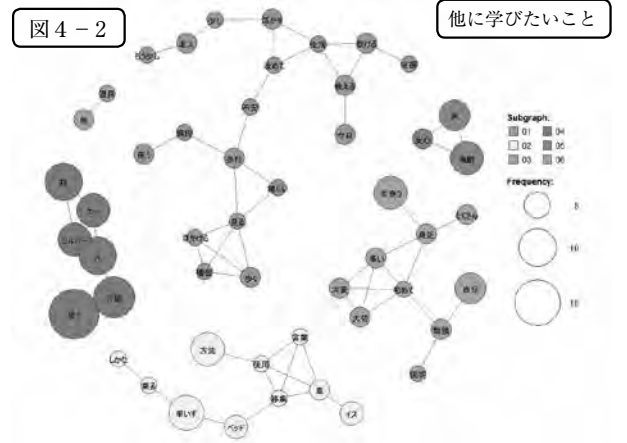
①では「介護」が必要な「人」の「気持ち」を「考える」ことが「出来る」「教える」ということをしてもらったが、「今」は「手」を出すことが「難しい」ということになるのだろうか。②では「高齢」者が「歩く」ことは「大切」であることが「分かる」。「トイレ」に行くのも「大変」な「生活」をしていることを「身」をもって知れた。③は「今後」は「少し」「時間」があれば「気」にしてみよう。④「初めて」「講座」で「学べる」ことや「理解」できたことがあったので「自分」でも「役立つ」ようにしよう。⑤「年寄り」に「声」をかけよう。⑥は「シルバーカー」(共起ネットワークでは「シルバー」と「カー」に分かれているが一体のものとしてまとめた)や「杖」を「実際」に「使う」,「介助」する「体験」をすることができてよかったと「思う」。⑦は「使い方」を「知れる」のが「良かった」。以上のように読み取ることができる。特に⑥は回答数が30を超える単語が複数含まれており、アンケート結果の理解度の低さは見られるものの、「杖」の体験や「シルバーカー」の体験が強く印象に残っていると言うことができる。

次に他に学んでみたかったことについてのテキストマイニングでの共起ネットワークの結果(図4-2)であるが、以下の通りとなった。

- ①「もう」「少し」「老人」「活かす」「生活」「助ける」「教

- える」「今日」「支援」「改めて」「不安」「歩行」「階段」「使う」「嬉しい」「見る」「歩く」「機会」「見かける」
- ②「車イス」(共起ネットワーク上では「車」「イス」と分かれているが一体のものとしてまとめた)「言葉」「使用」「移乗」「方法」「ベッド」「車いす」「乗る」「しかた」
- ③「身近」「たくさん」「年寄り」「多く」「大変」「大切」「初めて」「勉強」「自分」「説明」
- ④「杖」「シルバーカー」(共起ネットワークでは「シルバー」と「カー」に分かれているが一体のものとしてまとめた)「人」「介助」「思う」
- ⑤「高齢」「声」「安心」
- ⑥「他」「道具」

以上が結果であるが、そこから読み取れるものとして、多くは感想の続きのようなものとなっている。その中で他に学んでみたかったこととして出されているのは、②の「車いす」の「使用」方法や「言葉」かけのしかた、「ベッド」から「車いす」への「移乗」方法、⑤の「高齢者」が「安心」する「声」かけ、⑥の「他」の「道具」、である。平成28年度の高校生に対しては車いすの介助について演習を行ったのだが、そのプログラムは講



座を実施する目的からずれているのではないか、ということによって講座プログラムからは削除した経緯があり、アンケートに「車いす」の演習を希望する声があるのは認識してはいたが、なかなか実施することはできなかった。ただ、講座を受けた方の学習意欲が高まり、何かの機会 で学ぶことができれば、今回の講座も一定の成果があったと考えることができるのではないだろうか。また、「言葉」かけや「声」かけについては、演習の前にはもちろんモデルとして行い、演習の中でペアに分かれて演習を行っている中でも、言葉かけの重要性について説明をするようにしていたので、ある程度は理解できていたのではないかと思われるが、別場面での「言葉」かけについては、時間の制約や本来の目的からも困難であった。

5 プログラムの展開から考えられること

アンケート結果から、老化による高齢者の心身の特徴と身体を動かす必要性については理解ができたことと読み取ることができたが、演習では理解度が下がる傾向が見られた。特にシルバーカー歩行者の介助で低下しているため、プログラムの内容を振り返り改善点を検討した。

本講座は「住民の介護予防・介護支援の推進」事業の一環で、地域の高齢者が筋力を維持し自立生活を続けるため「いきいき100歳体操」に参加し、そこに参加者している高齢者の移動支援のためのサポーター養成講座の

プログラムを実施した。しかし本講座を受講した地域住民は、要介護者の身体介護を学びたいと考え参加した人が多かったのではないかと考える。その理由として講義内容は理解できたが、演習になると「介護」は身体介護（介護が必要な方の身体に触れる介護内容）とイメージしていたが、今回展開しているプログラムでは見守りや言葉かけが中心となるため、介護の演習内容として物足りなさを感じたのではないかとアンケート結果から考えた。これは、他に学んでみたかったことについてのテキストマイニングでの共起ネットワークを確認すると、「車いす」の「使用」方法や「言葉かけ」のしかた、「ベッド」から「車いす」への「移乗」方法という結果があり、車いすでの介助が高齢者の介護というイメージがあるのではないかと考えた。演習は杖歩行の介助とシルバーカー歩行の介助があるが、シルバーカーを利用する状態の高齢者像は、重い荷物を持つての歩行に課題があるが歩行の不安定さが軽度であることが多く、身体介護の必要性は少ないことが多い。この状態像の高齢者には見守りや言葉かけが主な介助になる。

このことから講義や演習中に、介護には高齢者の潜在能力を引き出し自立支援をする中で危険を予測し、危険を回避するための見守りや言葉かけが必要なことがあるということ、受講者に分かりやすく説明する必要があるのではないかと考えた。

高校生においても、講義で老化の内容は理解できたが、老化による生活障害を想像することが困難であったため、今年度は高齢者体験グッズを使用し演習を行ったが、演習での理解度は低かった。このことから見守りや言葉かけが介護の一つであることを分かりやすく説明する必要があるのではないかと考えた。

今回の反省を踏まえ講座の時間を考慮してプログラム全体の構成を変更し、講義中に「いきいき100歳体操の参加者の状態像の理解と、見守りや言葉かけが介護の一つであることの内容を充実させ、演習は杖歩行の介助のみ実施し、見守りや言葉かけの方法をより具体的に示す工夫が必要ではないかと考えた。本講座を始めた2016年より続けている演習の展開としては、受講者に介護を受ける側を体験してもらうことである。これは介護を受ける側を体験することで相手の気持ちを知ることができ、高齢者主体の介護につながるのではないかと考えつづけているが、テキストマイニング共起ネットワークの結果からも「介護」が必要な「人」の「気持ち」を「考える」ことが「出来る」となっておりこれからも続けたいと考えている。今後は「今」は「手」を出すことが「難しい」と読み取れることもあるため、演習の内容をより具体的に組み立てる必要があると考える。また、「今後は「少し」「時間」があれば「気」にしてみよう。や「年寄り」に「声」をかけようと読み取れることもあり、高齢者に興味を持つようになったのではないかと考えた。

超高齢社会となり、特に丹波地域の高齢化率が高い状況で、高齢者がいつまでも住み慣れた地域で暮らし続けるには、地域住民が助け合い支えていく必要がある。介護の仕事に従事する人が減少している現在、地域で地域の高齢者を支えて行くためには、虚弱な高齢者への関わりを増やし、住民の連携を強め介護に対しての知識を子どもの頃より自然に身につけ、専門的ではないが助け合うことが生活の一部となるように、他者に興味を持つことや共感できることから始めて欲しいと考えている。そのために介護福祉士の養成校である本学は、その方法を

提供していく協力をして行きたいと考える。そのためには本学の卒業生の介護福祉士や介護福祉士の協力を得ながら講座を継続させていく必要があると考える。

6 本学の専門性という視点から考えられる課題

「介護支援サポーター養成講座」は、平成29年の報告の中でも述べているように、丹波健康福祉事務所企画課・地域保健課との「住民の介護予防・介護支援の推進」事業の一環として行ってきたものである。この講座は本学人間生活学科生活福祉専攻が、平成13年度より行ってきた「介護福祉士養成」の中の様々なノウハウを、地域住民や高校生を対象にした講座に反映させることができることを見込まれたものである。

本学における地域貢献で、これまでで最大のものは、介護技術講習会（介護福祉士国家試験の実技免除に資する講習会）である。それ以外に訪問介護員研修2級課程や、兵庫県の独自事業である「キャリア形成訪問指導事業」での「介護福祉士国家試験対策」などが挙げられる。

今回の「介護支援サポーター養成講座」は、地域の介護人材の掘り起こしや「いきいき100歳体操」に派遣される60歳以上のサポーター（ボランティア）の地域住民に、100歳体操に参加される方で杖やシルバーカーを使って参加される地域住民が安心して参加してもらえるように、その基礎的な知識や対応方法を学んでもらおうとするものであった。そのために、介護福祉士養成をしている本学の教員が地域や高校に出向き、少しでも興味・関心を持ってもらえる人たちを対象に、講座を展開してきた。講座を受講しているサポーターが少ないことや、必要性が現時点では理解できない状況（対象となるような体操参加者が少ない）であるため、講座の目的を達成するうえで必要と考えたプログラムが、講座参加者にあまり理解できなかったと考えられる。

また本学が永続的に関わり続けることは難しいため、地域の中にその講座を担当できる人材を養成していくことも同時に検討をした。その人材として、施設従事者など、社会福祉施設の地域貢献という側面から依頼できる事業所を探したが、施設に依頼をかけると、勤務時間に施設を抜けて講座に参加するなど、施設の他の従業者に負担をかける結果になった。そこで、介護福祉士会に依頼をし、ブロック担当理事の介護福祉士に依頼をした。複数の方に依頼をすると、講座の運営を理解してもらうために時間を費やすことになり、あまり効率が良くないため、一人の方をお願いすることとした。結果として、2年間で講座の全体を理解し、講座の運営も企画から実施までできるようになっていただけた。一方でほかの人材の発掘まで余裕がなく、3年間の事業を終えることとなってしまった。今後の事業がどのように展開するのか不明ではあるが、継続性に課題が残った。

3年間の丹波健康福祉事務所との共同で事業の成果については合計210名に対し、講座を受講していただくことができたこと。またその講座の理解度については本文中では「低い」という言葉で表現をしているが、その「低い」という表現にあたるものが「分かった」という選択肢であり、それなりの知識を持つことには貢献ができた、ということ。またあまり多くはなかったが、高齢者支援についても積極的にかかわろうとする意欲を持ってもらうことが出来たことが挙げられる。

本学が位置する兵庫県の阪神北の北部には丹波篠山地域があり、その北部にはさらに但馬地域という高齢化が

進んだ地域が広がっている。また三田市内にも過疎化の進む地域は存在しており、地域住民に対し、必要な知識や日常生活で使える支援方法等について、積極的に展開することを引き続き検討していくことが求められている。

追記

今回の研究では初めてテキストマイニングを活用した分析を行ったが、十分な理解ができているとはいえず、読み取ることのできる内容についても、もう少し違う角度から考えうることもあったかもしれないが、それらについては今後の自身の研究課題としていきたい。また前回と同様にFisherの正確確率検定を活用した。前は元同僚で、現在は高知大学に移られた、高畑貴志特任講師に指導をいただきながら執筆をしたが、今回はそれはかなわなかったため、試行錯誤での研究結果の提示となった。研究の限界はその結果すべてにあると考えている。

引用文献

加藤聖子『高校生の福祉意識』藤女子大学 QOL 研究所紀要2 (1) 55 - 63 2007 - 03

参考文献

静和美・尾崎剛志『介護福祉士養成校と地域連携—保健所事業との連携を参考に—』湊川短期大学紀要第53集 pp69-70

領域「表現」における相乗作用をもたらす表現教育の可能性

—ミュージカル「ライオンキング」を題材に—

Possibility of the expression education which brings the synergistic effect in Area
"Expression"

—By using The Musical "Lion King" as a base material—

大西隆弘 ・ 臼井奈緒 ・ 佐伯岳春

Takahiro ONISHI ・ Nao USUI ・ Takeharu SAEKI

湊川短期大学 幼児教育保育学科 ・ 湊川短期大学 幼児教育保育学科 ・ 湊川短期大学 幼児教育保育学科

要旨

保育者養成校においてミュージカルの制作指導を行った結果、ミュージカル制作活動には表現力の育成だけに留まらず、その他様々な能力育成に高い教育的効果がみられた。この教育的効果は、学生が他者と関わることによって得られるものであるため、本稿では、学生は他者と関わることによってどのような能力を身に付けていくのか、また教員は学生の成長を促すためにどのような関わりが必要であるのかに焦点を当てて検証を行った。

その結果、学生同士の他者理解が個性の尊重に繋がり、お互いに高め合い認め合う雰囲気を生み出し、意欲的に取り組むようになった。そして、支え合いながら安心して自分を表現する姿が確認できた。また、教員が熱心な姿を学生に見せ、学生の学ぶ環境を良好な状態で保つ努力をすることが、学生の意欲向上に繋がることも確認できた。このように、学生同士や教員と学生の深い関わり合いが大きな相乗効果を生み出すことが明らかになった。

キーワード：表現教育，ミュージカル，保育者養成

1. はじめに

幼稚園教育要領に示されている領域「表現」のねらいを達成するために、保育者には子どもの表現する力を育てる能力が必要である。子どもの表現する力を育てるためには、保育者自身が表現する術を知っていることが必須であり、豊かな表現力を備え、表現することの喜びを熟知していることが必要であると言える。

表現するとはどうすることであるのか。武田は表現について、「表現とは内にあるものを外に表す事である。個人が思っていること、考えている事、また感動した事などは、主観的であって測る事ができない。それを見える形にして、人に伝える事」と説明している。(武田, 2014, p.1) つまり、保育者は自分の思いや考えなどを見える形にして人に伝える術と喜びを知っていることが必要なのである。

全国の保育者養成校においては、学生の表現力を育てるために様々な取り組みが行われている。その中でもミュージカル制作に関する研究報告は数多く存在し、表現力の育成だけに留まらず、その他様々な能力育成に高い教育的効果があるとの報告がなされている。武田(2014)の研究によると、ミュージカル発表を通して「総合的表現力」が育つとされている。「総合的表現力」とは、「音楽的表現力、造形的表現力、構成力、企画力、人間力が絡み合って育成されたもの」(武田, 2014, p.8)と述べている。内山もまた、「総合表現活動は、それぞれの表現技術力の

みならず、総合的な人間力である生きる力を成長させる教育力を持っている」(内山, 2016, p.63)と述べている。

このようにミュージカル制作には高い教育的効果を実証されており、その教育的効果は学生が他者と関わることによって得られるものである。筆者らは、学生一人ひとりが責任をもって自分の役割を果たすことで、お互いに作用し合いながら成長していくのではないかと考える。自分の表現や表現しようとする姿が他者に影響を与え、また他者のそれに影響を受けながらお互いに成長していくのではないだろうか。

そこで本稿は、筆者らがミュージカル制作の指導において感じた学生の相互作用に焦点を当ててまとめていく。

2. 研究目的

ミュージカル制作の指導において学生の相互作用にどのような効果があり、その相互作用の効果を高めるためには教員のどのような関わりが必要であるのかを明らかにすることを目的とする。

3. 研究方法

ミュージカル上演後に制作に関わった学生にアンケート調査を実施する。アンケートの結果に加えて、学生の事後レポートから学生自身が実感する学びの内容と課題を抽出し、総合的に検証していく。

4. ミュージカル制作指導の概要

ミュージカルの演目は「ライオンキング」とし、制作は卒業研究として行った。3つのゼミが役割を分担して制作を進め、各教員がそれぞれの専門分野に従って指導を行った。各教員の専門分野は、声楽・ピアノ・造形であり、各ゼミの担当として、歌唱・演技を行う主要キャストの担当、歌唱部分の伴奏や演技に合わせた効果音を担当する楽器担当、衣装・舞台背景等の製作やキャストのメイクを行う製作担当に分けられた。各ゼミは9名ずつで、学生の配属ゼミは、事前に第一希望から第三希望までの希望調査を行い、人数調整を行って配属先が決定された。そのため、全員が希望通りのゼミに配属された訳ではない。

制作期間は2017年4月～11月で、4月よりゼミ毎に分かれての制作指導を行い、9月以降順次準備が整った部分から合同での練習を行った。

本番は2017年11月26日に湊川短期大学において開催された「みなとっち保育まるごとフェスタ」で、地域の親子や学生など約200名の来場者に向けて上演した。

5. アンケート調査

5.1 アンケートの内容

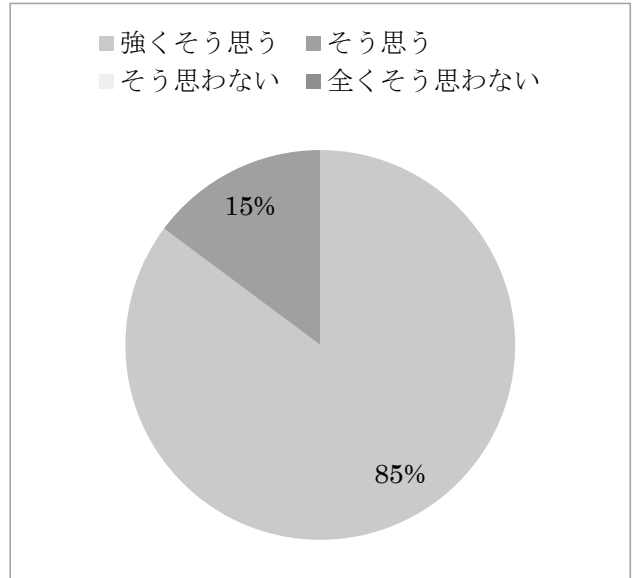
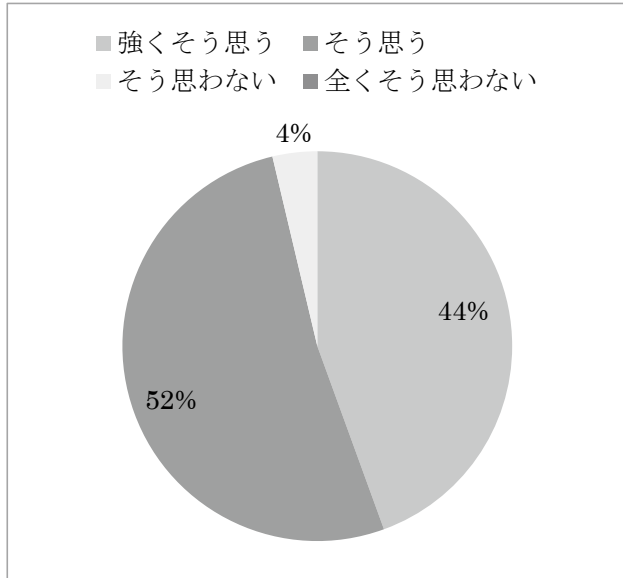
ミュージカル上演後、関わったすべての学生を対象にアンケート調査を実施した。その内容は、以下の通りである。〔表1〕

〔表1〕アンケート

問1	あなたはミュージカル活動に熱心な態度で挑みましたか？ 強くそう思う そう思う そう思わない 全くそう思わない
問2	あなたはミュージカル活動に参加できて満足していますか？ 強くそう思う そう思う そう思わない 全くそう思わない
問3	あなたはミュージカル活動をとおして多くを学びましたか？ 強くそう思う そう思う そう思わない 全くそう思わない
問4	あなたが学んだ、あるいは得たと思う内容について、下記の語群の中で該当する言葉すべてに○をつけてください。(複数○可) 演技力 忍耐 協調性 表現・演奏・製作技術 歌唱力 劇の構成 他者理解 一体感 苦痛 達成感 挑戦心 妥協 自信 失望 義務感 自主性 信頼 責任感 想像力 創造力 状況判断力 計画性 向上心 友情 その他 ()
問5	あなたがミュージカル活動で得た学びは、保育現場で活かせる内容だと思いますか？ 強くそう思う そう思う そう思わない 全くそう思わない
問6	ミュージカル全般における練習時間・制作時間は適切でしたか？ 強くそう思う そう思う そう思わない 全くそう思わない
問7	ミュージカル全般における教員の指導方法やその内容は適切でしたか？ 強くそう思う そう思う そう思わない 全くそう思わない
問8	ミュージカル全般における教員の指導内容は理解できましたか？ 強くそう思う そう思う そう思わない 全くそう思わない
問9	あなたは自分の意見や思いを積極的に伝えることができましたか？ 強くそう思う そう思う そう思わない 全くそう思わない
問10	あなたの意見や思いはミュージカル作りに反映されたと感じましたか？ 強くそう思う そう思う そう思わない 全くそう思わない
問11	ミュージカル作りの過程の中で、あなた自身が一番成長したと感じた瞬間について書いてください。 (自由記述)

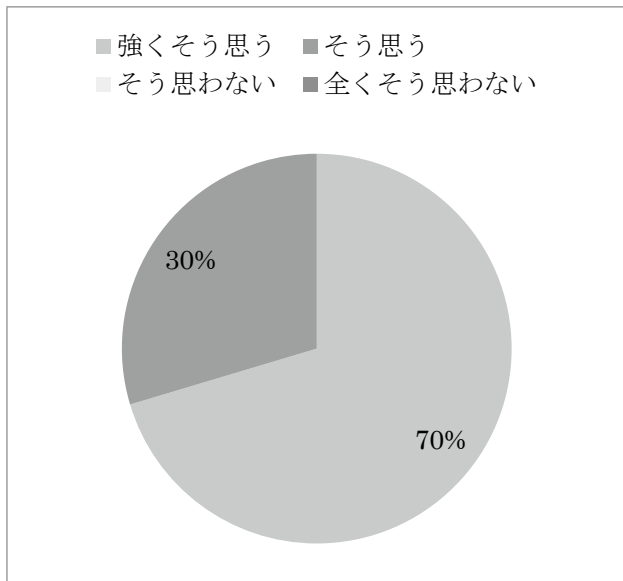
5.2 アンケートの結果

アンケートは27名の学生から回答を得た。その調査結果を、図1～図10にまとめる。

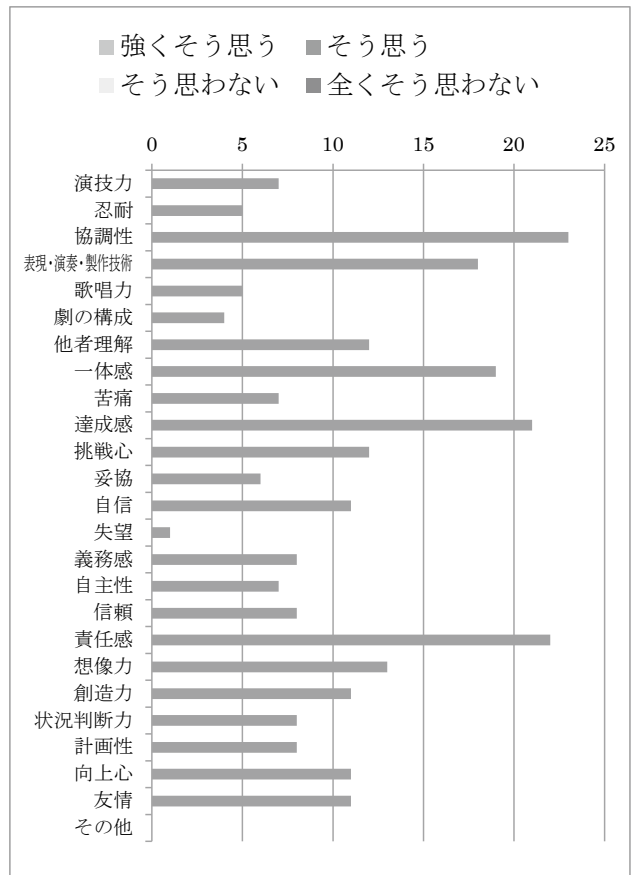


〔図1〕 問1. あなたはミュージカル活動に熱心な態度で挑みましたか？

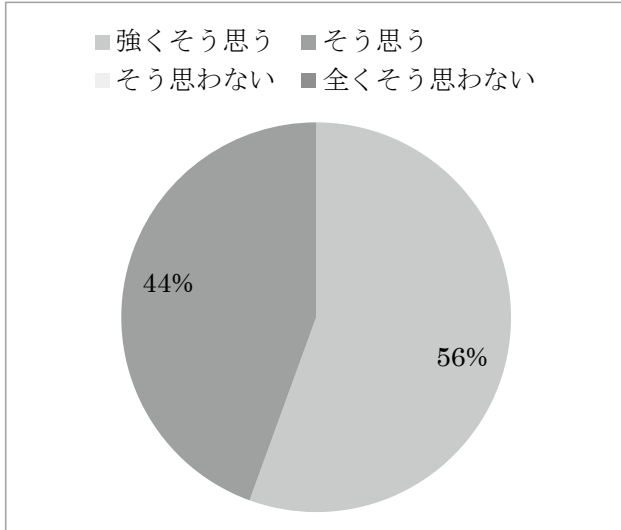
〔図2〕 問2. あなたはミュージカル活動に参加できて満足していますか？



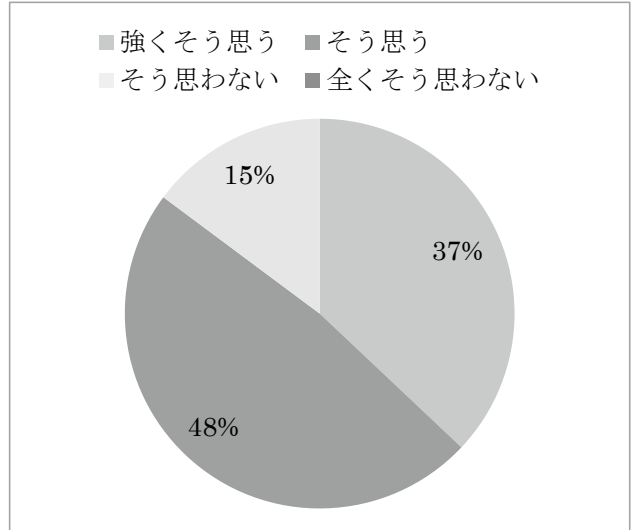
〔図3〕 問3. あなたはミュージカル活動を通して多くを学びましたか？



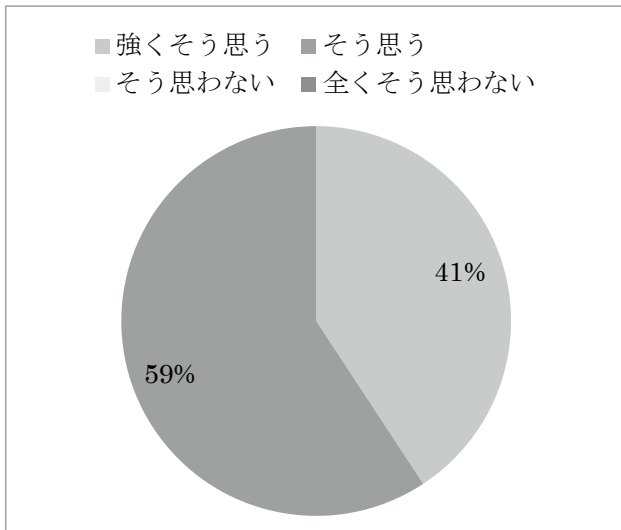
〔図4〕 問4. あなたが学んだ、あるいは得たと思う内容について、下記の語群の中で該当する言葉すべてに○をつけてください。(複数○可)



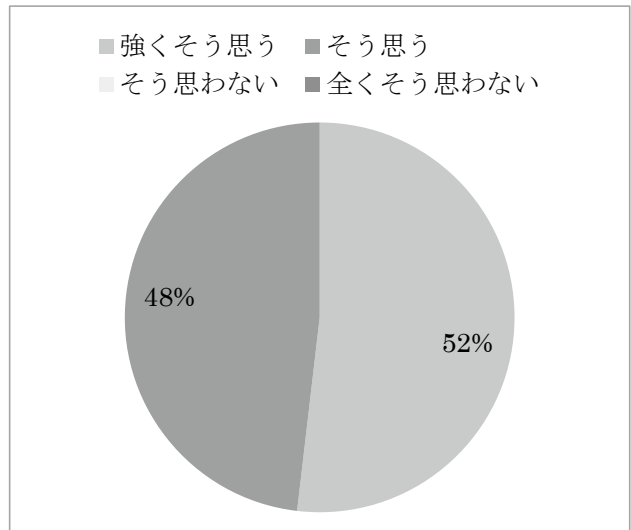
〔図5〕 問5. あなたがミュージカル活動で得た学びは、保育現場で活かせる内容だと思いますか？



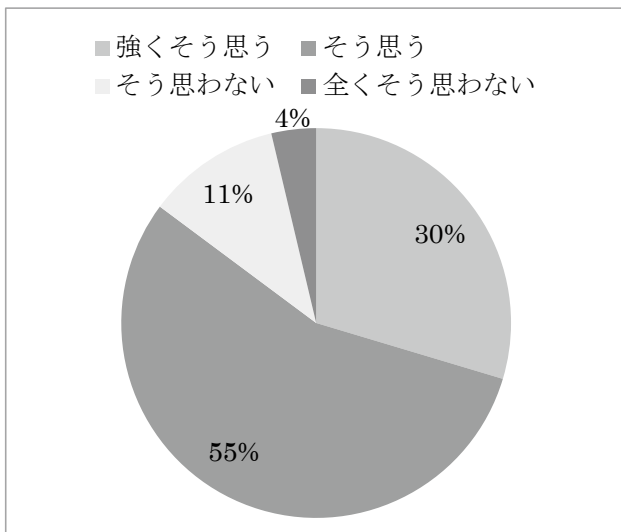
〔図6〕 問6. ミュージカル全般における練習時間・制作時間は適当でしたか？



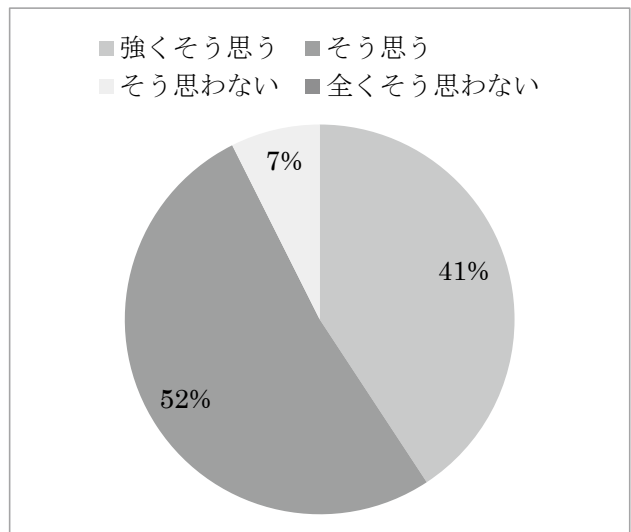
〔図7〕 問7. ミュージカル全般における教員の指導方法やその内容は適切でしたか？



〔図8〕 問8. ミュージカル全般における教員の指導内容は理解できましたか？



〔図9〕 問9. あなたは自分の意見や思いを積極的に伝えることができましたか？



〔図10〕 問10. あなたの意見や思いはミュージカル作りに反映されたと感じましたか？

96%の学生が熱心な態度でミュージカル制作に挑んだと回答している(問1)。また、全ての学生が参加したことに対して満足しており、その活動を通して多くを学んだと回答している(問2・3)。その学びの内容についての質問である問4では、全ての学生が複数の回答に「○」を付けている。最低でも3つの項目に「○」があり、約半数の学生が10以上の項目に、多い学生では16もの項目に「○」を記入している。学んだ、あるいは得たと思う内容で回答数が多かったものは、「協調性」「責任感」「達成感」「一体感」「表現・演奏・製作技術」であった(問4)。そして全ての学生が、それらの学びは保育現場で活かせるものであると回答している(問5)。

制作過程に関する質問では、85%の学生が制作に費やした時間は適当であったと回答している(問6)。教員の対応については、全ての学生が教員の指導方法や内容は適切であったと感じており、またその内容を理解できたと回答している(問7・8)。また、製作・練習において85%の学生が積極的に自分の意見を伝えることができている、92%の学生が自分の意見が反映されたと回答している(問9・10)。問9で否定的な回答した15%のうち半数は、問10を「強くそう思う」または「そう思う」と回答しており、積極的ではないにしろ多少は自分の意見を他者に伝えることができている、その意見が反映されたものと思われる。あとの半数は自分の意見を十分に伝えられなかったものと推測できる。

学生自身が成長を感じた場面については、他者との関わりを通して成長したとの回答が18件、演奏や製作技術の向上を実感したときが7件、本番で自分の力を出し切った瞬間が6件であった(問11)。

5.3 考察

アンケートの結果から、ほとんどの学生が十分な意欲をもって取り組むことができている、ミュージカルに参加したことへの満足度も非常に高いと言える。また、学生はこの活動を通して多くのことを学んだ実感を得ており、その内容については「協調性」や「責任感」など、他者との関わりにおいて重要とされるものが多くになっている。このことは自由記述の回答とも一致している。一方で、「苦痛」「妥協」「義務感」などを感じた学生が3割程度いることから、否定的感情を抱いていた学生もいたことがわかる。しかし、アンケート結果より活動への参加に対する満足度が100%であることから、これらの否定的感情を抱きながらも得たものの方が大きいと感じていることが窺える。そして、これらの学びが保育現場で活かせるものであると考えていることから、学生は「協調性」や「責任感」など人との関わりにおいて重要とされる力は保育者にとって必須のものであると認識することができたと言える。

制作過程においては、ほとんどの学生が準備に費やした時間は適当だと感じており、教員の指導についても高い満足度が見てとれる。準備時間が適切ではないと回答した15%の学生が、時間が余ったと感じているのか不足していたと感じていたのかは不明である。この部分に関しては、アンケートの在り方を再検討する必要がある今後の課題である。

また、ほとんどの学生が自分の意見を積極的に伝え、それが練習の過程で取り入れられ、作品に反映されたことに対して満足していると解せるだろう。

自由記述からは、学生がどの様な場面で何を学んだの

かを読み取ることができる。「自分だけの責任ではないので、常に周りや相手のことを考えて行動することや、大変さを学ぶことができました。」「人のことを理解し、人と合わせることを学びました。とても楽しかったです。」など、お互いに一つの目標に向かって協力するという活動を通して、他者を理解し、お互いの個性を尊重し、他者の意見に耳を傾けることの重要性に気付いている。また、そうすることでより良い作品に仕上がりが、より楽しさを感じることができるということを実感している。

一方で、「相手を受け入れるということ、妥協するというより応援、励ますことを学びました。」「よくできる人・出来ない人・頑張る人・ちょっとそうでない人、いろいろな個性が光る中、同じ目標に向かい作品を作り上げる難しさを感じました。」「自分の力量と周囲理解、判断力の向上など、人としての大きな部分を成長できたと思う。」など、他者を認め受け入れる上で感じる否定的感情についても重要な要素であると認識していることがわかる。何事においても自己犠牲的に我慢するのではなく、お互いの能力を理解した上で他者を認め、共に成長していくことが重要であり、他者が成長するように働きかけることで自己も成長できることに気付いている。

さらに、他者を理解するだけではなく、自ら他者に理解してもらえようとする努力をすることの重要性に気づく様子にも注目したい。「表現活動ということで、自分を表現し、知ってもらおうことで、より自分を出せるようになった。」と、練習の段階から全力で自己を表現することで他者に受け入れてもらうことが可能になり、そうすることで自分の表現の幅がさらに拡大したことが窺える。

また、「衣装やメイク、背景などを一から考え、自分で作り、創造力を養えた時」「他の楽器の音や歌をきいて演奏するようになった時」など、練習・製作の過程において試行錯誤することによって演奏技術や表現力などが身に付いたと感じている。

そして、「お客さんに拍手をもらった時。3つのゼミが合わせた時。」「皆の力が1つに合わさり作品となった時の感動や達成感は忘れられません！本当に貴重な経験を有難うございました。」「全員で作って本番で皆がやりきった瞬間です。」「本番が終わって、やりきった達成感は素晴らしい。」など、様々な学びを実感するのは、数々の苦勞を乗り越えて本番で持てる力を出し切った瞬間であることが窺える。どんな苦勞があろうとも懸命に取り組み、皆で作ったものであるからこそ、その達成感は大きいものとなる。一人ひとりが個人の責任を果たし、それが合わさった時により大きな相乗効果を生み出すとの結果が得られた。

6. 卒業研究の要約から

学生は、本番終了後に卒業研究の要約を提出する。そのレポートからも「協調性」「責任感」「達成感」「一体感」「表現・演奏・製作技術」など、アンケート結果と同様に身に付いた様々な力や得られたものについての記述がある。しかし学生の文章からは、アンケートの結果からは得られなかったものも読み取れる。ここではその箇所に着目して、学生自身が感じている学びと課題について抽出していく。

まず、他者から受ける影響についての記述である。「楽器と合わせた時にはすごい迫力で、歌だけの時よりも俄然やる気が出た。」「衣装を着て練習をした時にはと

でも気分が上がった。」「本格的なメイクをして気分が高まった。」「楽器のみんなのクオリティーの高さに気分が上がり、製作担当のみんなの道具や衣装にわくわくして、合同練習は毎回とても楽しみにしていた。」など、他者の表現に触発され自己の気分が高揚したことが窺える。また、「音楽と歌が一つになった時、とてもやりがいを感じた。」「みんなが頑張っている姿を見て私も頑張ろうという気持ちになった。」「衣装や照明などが雰囲気を出してくれたので、歌う側の私も気合が入り、気持ちを込めて歌うことができたと思う。」「他のゼミの人たちの練習風景を見て刺激を受け、『私も頑張らないと』と思うことができた。」「演じている人達の真剣な眼差しと音楽をつくっている人達の表情を見て、私も今まで以上に必死に取り組んだ。」など、他者の影響を受けることによって意欲の向上にも繋がること became 明らかとなった。

意欲の向上は練習に取り組む姿勢を良い方向に変化させ、結果として表現技術の向上にも大きな影響を与えるものである。さらに、「周りの人たちに支えられ、自分なりの表現を精一杯しても大丈夫なのだ、という安心感を得た。」など、他者に支えられたことにより安心して自分を表現できたという意見もあった。

続いて他者との協力についての記述である。「たくさんの人たちで何度も試行錯誤を繰り返すことで、より良いものを生み出すことができるということが分かった。」「色々な人達の意見を聞いたり、自分の思いを相手に伝えたりと話し合いをする事で、新しい発見や気付きも出て、一人では出来なかった事が全員の力を合わせ協力すると素晴らしいものが生まれると感じた。」「一人ひとりの個性や考えを出し合うことでより良いものを作り上げることができることを学んだ。」など、学生は自分の意見を伝えつつ他者を認め、お互いに補い合い協力することでより良いものを作り上げることができることを学んでいる。中には「他の学生にアドバイスをするのが難しかった。」「どう伝えればよいのか悩んだ。」などの記述もあり、他者に伝えることに困難を感じた場面も見受けられるが、「たくさんの方が同じ思いをもって取り組むことで、素晴らしく感動するものになることを、身をもって感じることができた。」「達成感を感じられるのは、励まし合い助け合いながら練習してきたからだ。」「仲間と同じ目標に向かって協力し合いながら一つのものを作り上げていく難しさを感じたが、それをはるかに超える大きな達成感を味わうことができた。」など、困難を乗り越えて伝え合い認め合うことができた時により一層、「一体感」や「達成感」を味わうことができたようである。

これらの経験を通して学生が学んだ内容として、次のような記述がある。「その人の性格や特徴を理解した上での慎重な援助を行うことの大切さを学んだ。」「意見交流の際、意見の認め合いをすることで意見を出しやすくなる」と学んだ。」など、意見を出し合う際には他者を理解しお互いを尊重した上で述べる事が大切であると感じていることが確認できる。

一方で学生が他者の影響で否定的に感じる場面もあったことは否めない。それは個人個人のモチベーションや意欲に差異があることが原因となっている。「気持ちが一つになるのが遅すぎたため、温度差が生じた。」「発表に向けて全力で突き進む者もいればそうでない者もあり、練習にメンバーが揃わない日々が続いたことで、せっかく練習に参加した者の士気も下がっていた。」「集まらない時にはやる気がなくなり、帰りたくなる時も

あった。」「一人でも人数が欠けると練習が進まない事を感じた。」「欠席を繰り返してしまう学生の中には、そのせいで練習に参加しにくい状況に陥ってしまった人もいた。」など、他者の練習参加状況や意欲の低さなどに影響を受け、自分自身の意欲が低下し、練習が思うように進まないことに対するストレスを感じたことが窺える。これらのことに対する解決策として「自分自身が一生懸命取り組む姿を率先して見せていくべきではないかと考えた。」「その学生が来やすいような環境づくりをした。」など、他者の状況を理解しようと努力し、不平不満を言わず、全体として良い方向に進むように考えて行動をしていたことがわかる。その結果、「何も言わず練習に付き合ってくれたほかの人に感謝したい。仲間の大切さに気付けた。」と、当該学生は自分の非を認め、そのことに気付かせてくれた他者に対して感謝の気持ちを抱くようになっていく。これこそがミュージカル制作における教育効果であり、総合表現活動を通じた学びの相乗効果と言えるのではないだろうか。

教員の関わりについては次のような記述がある。「先生は大声を出して動き回り、汗をかいていた。その自らがやる気を見せた姿や練習に参加したことを十分に認めた結果がみんなのモチベーションにつながった。」「この研究では、ゼミ生や担当してくださった先生との繋がりが欠かされなかった。集団で行うことの大変さはあるが、一人では経験できないことを経験できた。」このように、教員も一員として参加して熱心な姿を学生に見せること、制作過程においてゼミ生同士や教員との関わりを潤滑にして集団の中での学生の役割を意識させることが重要だと考えられる。また、こうした教員の関わりによって学ぶ環境や雰囲気が良好な状態となり、結果として学生の意欲を高めることにも繋がること became 明らかになった。

7. おわりに

ミュージカルの指導を通して、この活動が学生の「総合表現力」を育てる上で非常に教育的効果が高いことを実感できた。また、学生の相互作用に焦点を当てた考察の結果、いくつかの点で学生がお互いに作用し合いながら成長した姿を確認することができた。

学生は、他者を理解してお互いの個性を尊重し、他者の意見に耳を傾けることの重要性や、他者が成長するように働きかけることで自分自身も成長するという事に気付き、自ら他者に理解してもらえるような努力をすることが重要であることを認識できていた。さらに、自分自身を他者に受け入れてもらうことで自分の表現の幅がさらに拡大すること、他者の支えによって安心して自分を表現できること、他者の表現に触発され自己の気分が高揚したことや、他者の影響を受けることによって意欲の向上にも繋がり、結果として表現技術の向上にも繋がることなど、お互いに作用をし合うことで大きな相乗効果を生み出すことが明らかになった。また、その相乗効果を高めるためには、教員が熱心な姿を学生に見せ、学生の学ぶ環境や雰囲気を良好な状態で保つ努力をすることで、学生の意欲をさらに高めることができることも明らかになった。このように、学生同士や教員と学生の深い関わり合いが大きな相乗効果を生み出したと言える。

筆者らはこの研究を通して、学生がお互いに影響を受けながら成長していくことを確認し、ミュージカル制作の活動が学生の「総合的表現力」の育成において相乗効

果をもたらすものであることを明らかにした。今後も、学生の「総合的表現力」を高めるためのより良い指導方法の探求を課題としてさらに研究を深めていきたい。

引用・参考文献

武田道子 (2014) 「ミュージカル制作の果たす役割－総合的表現力育成の視点から－」『常葉大学保育学部紀要』第1集, pp.1-13.

内山尚美 (2016) 「保育者養成校における総合表現活動の取り組み－『ミュージカル』の授業実践を通して－」『東海学院大学短期大学紀要』第42集, pp.59- 65.

大学における子育て支援活動としての参加型コンサート実践報告

—親子の主体性と学生の学びに着目して—

How do Young Children and Parents interact with Music? Observations of a Participatory Concert at College

白井奈緒・大西隆弘・坂本千鶴子

Nao USUI

Takahiro ONISHI

Chizuko SAKAMOTO

湊川短期大学 幼児教育保育学科

湊川短期大学 幼児教育保育学科

湊川短期大学非常勤講師

要旨

本論は筆者らが勤務する大学施設内における、親子の主体性と学生の学びを両機軸とした、乳幼児親子のための参加型コンサートの実践報告である。本実践においてコンサートのような聴取・感受を目的とした音楽活動が、幼い鑑賞者にとって主体的な活動となり得るのかを検証した。

教育現場におけるコンサートとして学生に最大限の学びを保障しつつ、同時に参加親子からの満足感や達成感を得ようとするためには、実践者が企画・実行に至る道のりを開示し、互いの意見を聞き合うことが不可欠であった。さらに幼児の音・音楽への興味を喚起し、幼児の音楽活動への能動的参加と感受を促すためには、コンサートのコンセプトの明確化、適切な時間配分や環境構成、周到的なプログラム準備と進行計画が必要であった。

これらの調整を成し得た場合、コンサートのような聴取・感受を目的とした音楽活動が、幼い鑑賞者にとって主体的な活動となり得ることが確認できた。

キーワード：参加型コンサート、幼児、主体性

1. はじめに

平成29年3月31日に告示された新幼稚園教育要領において、従前の幼稚園教育要領を踏襲し「環境を通して行う教育」を基本とすることが示された。これは「身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる」という幼児期における教育の見方・考え方を生かし、よりよい教育環境を創造することを目指すものであり、そのためには「幼児の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活を展開」していくことの重要性が謳われている。

このことを受けて日々音楽教育に従事する筆者らは、音楽活動をととして幼児の主体的な活動を促進したいと願うものの、一般的にコンサートのような聴取・感受を目的とした音楽活動は、幼い鑑賞者にとって主体的な活動となり得るのか疑問に感じているところである。

自らの意志で興味のあるコンサートに足を運び、積極的に音楽を聴取することのできる者にとっては、コンサートに参加することはまさに主体的な活動であり、能動的聴取であるといえよう。一方、聴き手にとって受動的な活動となる傾向の強い幼児のためのコンサートが、主体的な音楽活動となるためには、プログラム内容や進行、活動内容に主体的に音楽にかかわるためのしかけや配慮が必要であろう。

鑑賞者の主体的な音楽活動を促し、演奏者と鑑賞者が相互交流しながら創造的な音楽活動を実践する「参加型コンサート」は近年増えてきているが、その実践報告や、先駆者としての視点から示唆を与えてくれる研究報

告はまだ少ない。しかし、山崎由可里らは障害児教育と芸術教育を融合させた、演奏者（教師・指導者）と鑑賞者（障害児）との音楽の協同創造を目指す参加型コンサートの実践研究をととして参加型コンサートに必要な要件を以下のように提案している。

- 〈1〉スタッフの多様性（複数専攻の学生）を確保し、広い視点からコンサートプログラムを作る。
- 〈2〉プログラム構成にあたってはストーリー性（または関連性）をもった内容構成にする。
- 〈3〉音楽テーマを明確化する。
- 〈4〉音楽テーマを演奏者と鑑賞者が共有することができるように、「参加型」から「協同創造」型への脱皮を図る。（山崎，2007，p.49-50）

山崎は、演奏者・鑑賞者との相互交流を図ることを前提とした上で、企画の段階でプログラムや音楽テーマの決定に明確な意図を打ち出し、それを両者が無理なく共有できるコンサートの形態や進行を検討する重要性を示していると言える。

また、長崎結美は鑑賞型と参加型のプログラムを融合させた「乳幼児のためのコンサート」が果たす役割と教育の可能性について、保育者養成校での実践、考察から以下の3点を主要な成果として挙げている。

- 〈1〉来場者は能動的に参加できるプログラムを高く評価する傾向が強いこと
- 〈2〉来場者層の変化を見据えたプログラム作りが必要

であること

- 〈3〉保育者を目指す学生の実践的な学びの場としてコンサートを有効活用できること
(長崎, 2017, p.33)

長崎は来場者のニーズを、アンケート調査をもとに検討し、来場者が能動的に参加できるプログラムを望む傾向があることを示した上で、保育者を目指す学生をコンサートに参加させる教育的意義について言及している。

これらの先行研究を踏まえ、筆者らが勤務する大学施設内において、親子の主体性と学生の学びを両機軸とした、乳幼児親子のための完全参加型のコンサートを立案するに至った。拙論はその実践報告である。

2. コンサートのコンセプト

2.1 「主体的な学び」の視点

平成28年中央教育審議会答申の中で、「主体的・対話的で深い学び」の具体的な内容について、「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、「主体的な学び」の視点、「対話的な学び」の視点、「深い学び」の視点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすることであると明示している。

幼児教育においては「主体的・対話的で深い学び」の実現にむけて、上記のそれぞれの視点を次のように示している。

○「主体的な学び」の視点

・周囲の環境に興味や関心を持って積極的に働き掛け、見通しを持って粘り強く取り組み、自らの遊びを振り返って、期待を持ちながら、次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

○「対話的な学び」の視点

・他者と関わりを深める中で、自分の思いや考えを実現し、伝え合ったり、考えを出し合ったり、協力したりして自らの考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

○「深い学び」の視点

・直接的・具体的な体験の中で、「見方・考え方」を働かせて対象と関わって心を動かし、幼児なりのやり方やペースで試行錯誤を繰り返し、生活を意味あるものとして捉える「深い学び」が実現できているか。

高見は、これら「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3つは、一体的に育まれるものであるが、主体的な学習や対話的な学習をおこなえば深い学習が実現するといった関係性を示しているのではなく、それぞれが独立した視点である、とした上で、どのようにそれぞれの学びを育む場面を組み立てるかという視点が重要であると述べている（高見, 2018, p.15）。

本来ならばこの3つの視点を網羅したコンサート立案が理想ではあるが、本研究では当初からの「コンサートのような聴取・感受を目的とした音楽活動が、幼い鑑賞者にとって主体的な活動となり得るのか」という問いの解明に迫ることに焦点を絞ることとした。「主体的な学び」、すなわち幼児の音楽活動への能動的参加を主眼とし、「対話的な学び」、「深い学び」についても常に考慮しながら研究を進めることとした。

発達臨床領域の著名な研究者である鯨岡峻は、早い発達を期待するあまり子どもの心の育ちが損なわれているように見受けられる昨今の保育、家庭、社会文化環境に対して、子どもの心が育つ保育、すなわち「主体として育てる」保育への転換を目指す必要性を強調している。さらに「保育の場は、子どもたち1人ひとりが、周囲から主体として受け止められ、主体として育っていく場である。そして保育は、それぞれが主体である保育者と保護者が協同して子どもを育てるという基本姿勢の下に営まれるものである」（鯨岡, 2010, p.11）とし、保育は保育者、保護者が主体として生きているからこそ成り立つと述べている。

ここで鯨岡の論に依拠し、主体的な学びの実現の前提として、本実践の「主体」を次のように捉えたい。参加してくれた幼児はもちろんのこと、その保護者自身、子どもにかかわる保育者（ここではコンサートにかかわる実践者、学生をさす）自身を「主体」として捉え、その心の充足や育ちに目を向ける。

これが親子の主体性と学生の学びを両機軸とした本コンサートの主旨の一つである。

2.2 能動的参加を促す「能動的触知覚」

岩村は、手で自由に触ることによって生じる知覚のことを能動的触知覚（アクティヴタッチ）と呼び、能動的に対象物に触るときに皮膚を通して感触や温度を感じるだけではなく、手を動かすことによって深部にある筋肉、腱、関節なども興奮すると述べている（岩村, 2007, p.171-177）。岩村が生理学的見地から指摘した能動的触対象認知の見解について、太田研らは、幼児の描画表現活動において、能動的に対象物に触る触覚体験によって量的、質的に優れた情報が得られ、その後の描出活動に委容が見られることを検証している（太田、遠藤、大石, 2017, p.97-108）。

美術教育においては太田らのように、能動的触知覚と幼児の表現活動との関連性について着目し、それらを検証した研究が散見される。先行研究結果が示すように、描画活動において幼児が能動的に触った物をより大きく、躍動感あふれる形で表す傾向があるのであれば、音楽表現活動においてもさまざまな楽器に直に触れ、その音や響きを認知することにより、より深い音楽体験をもたらすことが予想される。

以上のことから「幼児ができるだけ多くの楽器に自由に触ることができる」活動を中心とした、鑑賞者が能動的に参加できるコンサートの在り方を検討したい。

2.3. コンサートに向けての計画と構想

2.3.1 計画段階

本来コンサートは実践者（演奏者）間において、あるいは主催側の意向に基づいて立案され、聴衆はその音楽を享受するためのものであり、そのねらい、内容、工夫、援助等についてあえて他者に語ったり議論したりする場は設けられていない。しかしながら本実践では、大学における子育て支援活動としての参加型コンサートとしての特性を生かし、参加者親子はもちろんのこと、同時に学生の学びの場としての役割を果たすことを目指した。

その実現のためには計画の意図やコンサートのコンセプトを実践者と学生が共有する必要がある、さらに子育て

て支援の専門家との協働によって、より質的に満足度の高いコンサートを目指すことができたということは特筆すべき点であろう。

乳幼児親子が全面的に参加できる演出や進行によって、幼児の音・音楽への興味を喚起し、幼児の音楽活動への能動的参加と感受を促すことを企図した本コンサートは、実践者の素案にベテラン保育者の的確な助言やアイデアを大きく反映させていくことによって肉付けされ、改良を加えたものである。湊川短期大学内に設置され、本講座を主催している三田市地域子育て支援センターのベテラン保育者から、乳幼児親子の様子や特性を普段からよく知る立場ならではの貴重な示唆を得ることができた。

素案では前半にカスタネット、すず、タンバリン、トライアングルをそれぞれ部屋の4隅にまとめて配置し、実践者が親子を楽器の置いている場所に誘い、順番に楽器に触れていくという形態のものであった。この案についてベテラン保育者に相談したところ、「乳幼児を抱える親は一度座ってしまおうと、次に腰をあげるのが億劫に感じる傾向がありますよ」との指摘を受けた。まだ動けずじっとしたままの乳児や、反対に自由に動き回りたいたい幼児を連れてくる親子にとって、楽器ごとに少なくとも4回場所移動しながら立ったり座ったりの動作を繰り返すことは、確かに容易ではない。移動に気をとられていては、コンサートそのものの内容や音楽活動に集中できない可能性もあることから、親子は移動させずに落ち着いて座った状態を保持してもらい、大勢の学生スタッフの人力によって素速く楽器を親子に配り、回収、交換を行うこととした。

さらにもうひとつの保育者目線の助言としては、蝶ネクタイの色分けが挙げられる。幼児たちが自らも演奏者の気分を味わうための工夫として蝶ネクタイをつけるアイデアを提案し、その準備をベテラン保育者に依頼したが、リボンの色でグループ分けすることによって、舞台上に上がり楽器を探索、演奏する際の順番を円滑にし、混雑を回避しながらスムーズに進行することが予想される。

2.3.2 コンサートの構想

上記の「主体的な学び」を重視した教育要領の改訂と能動的表現活動に関する先行研究、そして専門家らの見解を踏まえ、コンサートのプログラム内容や進行を検討した。その際、コンサートのコンセプトとして以下の3項目を位置づけた。

- ① コンサート参加親子、スタッフの学生、本研究実践者を含む全ての参加者を「主体」と位置づけ、共に学び合う。
- ② 幼児の音・音楽への興味を喚起し、幼児の音楽活動への能動的参加と感受を促す。
- ③ 乳幼児親子が直接様々な楽器に触れ、全面的に参加できる演出や進行を目指す。

3つのコンセプトで意図したことがどこまで達成できたかを確認するために、実践中は3台のビデオ（2台は定点録画）で親子の様子を記録する。また、コンサート終了後に、参加者にはアンケート調査、湊川短期大学専攻科幼児教育専攻の学生スタッフ7名には聞き取り調査を行う。

3. 参加型コンサート実践報告

3.1 コンサート実践概要

実践日時：2018年7月12日（木）10:30～11:30

実践場所：湊川短期大学リズムスタジオ

実践内容：三田市地域子育て支援センター主催あいあい講座「親子で楽しむコンサート Part.2 音楽ワークショップ『どんな音かな？どれにしようかな？』」

実践対象：市内在住の未就園児親子

参加人数：幼児39名（内0歳児 11名、1歳児 15名、2歳児 9名、3歳児 4名）保護者 33名

実践者：臼井（歌・進行）、大西（ピアノ）、坂本（記録・進行補助）、湊川短期大学専攻科幼児教育専攻1年7名、幼児教育保育学科2年臼井ゼミの学生10名（進行補助）

使用楽器（配布）：カスタネット・すず・タンバリン・トライアングル（各40用意）

舞台配置楽器：コンガ・ボンゴ・ティンパレス・木琴・鉄琴（各1）・ギロ・シンバル・マラカス・ウッドブロック・カバサ（各3）（図1参照）

演奏曲目：

カスタネットで 「幸せなら手をたたこう」「ひげじいさん」
すずで 「きらきらぼし」「かえるの合唱」

タンバリンで 「手をたたきましょう」「ぶんぶんぶん」
トライアングルで「七夕さま」「おもちゃのチャチャチャ」

好きな楽器で 「山の音楽家」「線路はつづくよどこまでも」
「ミッキーマウスマーチ」

全員で 「ブラジル」「ラ・バンバ」

3.2 実践内容

親子で楽しむコンサート：音楽ワークショップ Part.2
「どんな音かな？どれにしようかな？！」（表1参照）

① コンサートのコンセプトの説明と導入

講座の始まりに、本ワークショップのコンセプトである“音さがし”について説明し、「能動的音楽活動」の一環としての「能動的聴取」を促す活動として「サウンド・スケープ（音の風景）」（注1）の実践を取り上げる。そこで窓を開け、保護者が子どもたちを抱っこして目をつぶった状態で沈黙し、周囲から聞こえてくる音を聴取する活動を行う。この活動によって、参加者が音の質感、響き、ニュアンス等の違いに気づき、それらを味わうことが、その後、音や音楽へのこだわり・興味、音楽を愛好する心情・意欲・態度を育む基盤を形成すると考えられる。

また、本ワークショップでは参加者自身も観客の一人としてだけでなく、一人の演奏者として存在していることを実感してもらうため、画用紙で作った蝶ネクタイを模したリボンを首元に貼ってもらうこととする。

② 楽器の紹介

親子からは見えないように箱に入れた楽器（カスタネット・すず・タンバリン・トライアングル）を用意する。箱の中で音を鳴らし、「これ何の音？」と尋ね、楽器を想像させた後、楽器を取り出し、紹介していく。

「あとで全ての楽器を持って演奏するから、まずは手で練習しよう」と声をかけ、指導者の演奏に合わせてそれぞれの歌ごとに手拍子や手を動かし、楽器を鳴らす箇所を確認する。2曲ごとに指導者が楽器を持ち替えながら8曲通して演奏する。

まず、学生スタッフがカスタネットを全参加者に配布し、先ほど練習した「幸せなら手をたたこう」「ひげじいさん」を演奏する。次にカスタネットからはず、すずからタンバリン、タンバリンからトライアングルと楽器を交換していくが、楽器の交換を幼児が嫌がる場合は無理に交換する必要はないことを伝える。すずで「きらきらぼし」「かえるの合唱」、タンバリンで「手をたたきましょう」「ぶんぶんぶん」、トライアングルで「七夕さま」「おもちゃのチャチャチャ」の演奏を行い、演奏終了後、楽器を回収する。

③ もっといろんな音を探しに出かけよう！

舞台上に図1の楽器を配置し、簡単に楽器を紹介していく。その後、赤→オレンジ→青リボンのグループ順に舞台上がり、楽器に自由に触れてみるよう声をかける。楽器ごとに配置された学生スタッフには、大型楽器が動かないよう固定し、幼児に危険がないよう援助しながら、幼児の探索活動を観察するよう事前に指導しておく。

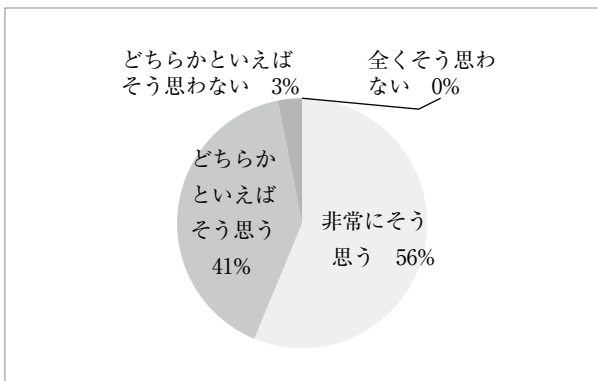
各グループの音探索中には、後に披露する曲（赤リボン：「山の音楽家」、オレンジリボン「線路はつづくよどこまでも」、青リボン「ミッキーマウスマーチ」）をバックミュージックとしてピアノで演奏しておく。探索終了後、指導者の歌とピアノに合わせて楽器演奏を行い、降壇する。幼児が降壇したくない意志を強く表明している場合は、継続して壇上で探索を続けても構わないこととする。

4. 分析と考察

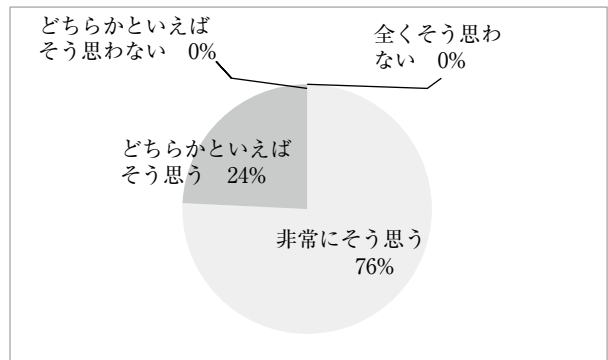
4.1 アンケート調査結果

アンケートの調査内容は、幼児の様子に関する問い（問1～4）と、保護者自身に関する問い（問5～6）、自由記述である。その結果を以下に示す。アンケートの有効回答数は32、有効回答率は84.6%であった。問1、2と問5、6は同じ内容を幼児、保護者それぞれに問うた設問であるため、並列して結果を比較する。

問1：お子様はコンサートを楽しんでいるように感じられましたか？



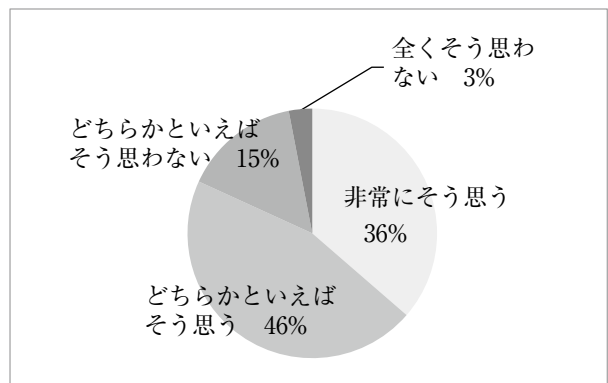
問5：あなた（保護者）はコンサートを楽しめましたか？



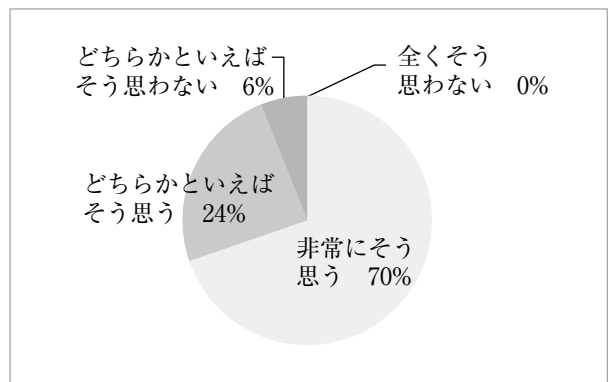
問1、5を比較すると、保護者は全員が概ね楽しめたという結果であり、保護者自身の満足度は幼児よりも高い割合となっていることが分かる。問1で幼児が楽しんでいるように感じられなかったと解答した保護者は、自由記述において「子どもが眠くなってしまった」とその理由を述べている。上記の結果から、幼児、保護者の本コンサートに対する満足度は高かったことが分かる。

問2、6では参加者の積極性（能動性）について比較する。

問2：お子様は積極的にコンサートに参加されていましたか？



問6：あなた（保護者）は積極的にコンサートに参加できましたか？



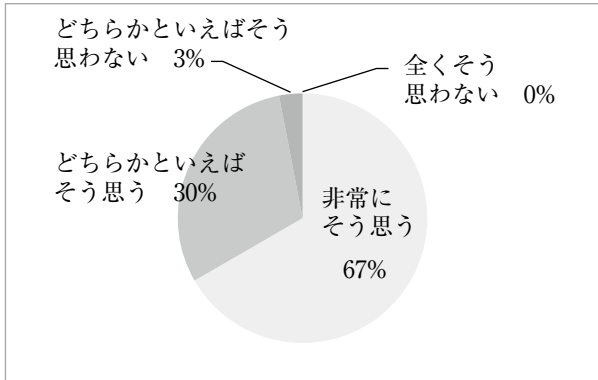
問2、6からは幼児の約80%、保護者の約90%にコンサートへの能動的参加の傾向が見られたことが分かる。

上記の比較から、幼児よりも保護者の方がコンサートの満足度や能動性が高いことが窺えるが、これは保護者が自身に対する質問には主観的に答えており、幼児に対する質問には客観的観察に基づいて答えているために生

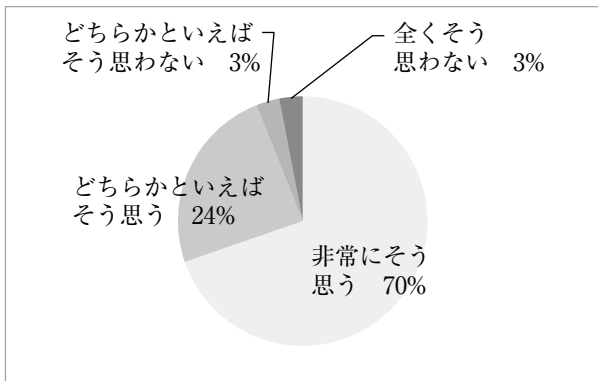
じた差であると推察できよう。

次に幼児の“楽器”，“音楽”それぞれに対する興味の高さを問うた問3，4の結果を比較する。

問3：お子様が“楽器”に興味を示している様子が見られましたか？



問4：お子様が“音楽”に興味を示している様子が見られましたか？



“楽器”，“音楽”それぞれに対する興味の高さの差違はほとんど見られず，全体として“楽器”，“音楽”に対して興味を示していたという解答が90%を上回る結果となった。

0歳児が参加幼児人数の28%を占めていることもあり，興味の対象を厳密に音楽，楽器と判断することが困難であったことも予測される。

自由記述で得られた意見・感想はその内容から，「子どもの様子・姿」について，あるいは「楽器に触れる機会が貴重」であったということについて言及したものが多かった。乳幼児が計14種類の本物の楽器に触れる機会は珍しく，それ自体が貴重な体験であったと感じただけだと理解できよう。しかしここでは本論の主旨に関連した「子どもの様子・姿」に関する記述内容に着目し，以下に抜粋する。

- ・動き回る1歳の子どものも楽しそうでした。
- ・子どもが動き回りながらもしっかりと聴いていて手拍子したり楽器を鳴らしたりしながら楽しむことができていたように思います。
- ・いろんな楽器がたたけて楽しかったです。子どもが喜んでいました。
- ・まだまだ触りたい！と主張するくらい楽しんでいました。
- ・本人もたくさん楽器に触れることができ楽しんでいたのでよかったです。
- ・元気をもらい，子どももまだ8か月ですがとても楽し

そうでした。

- ・参加型の講座がとてもよかったです。子どもの知っている曲で，ノリノリでコンサートに参加できました。初めて触る楽器ばかりで次々と楽器に触れていました。
- ・ワイワイ楽しいコンサートになりました。10か月ですが拍手したり体を揺らしたりしていました。
- ・子どもは目立って歌ったりしませんが，リズムに合わせて少しうなずいているのを発見して嬉しかったです。
- ・毎年いろいろな工夫があり，楽しく参加させていただきました。今回は子どもが少し眠くなってしまったようで・・・もっと元気いっぱい参加したかったです。でも最後のいろいろな楽器は珍しかったようで，目パッチリになってきました。

上記の記述からは，たとえ0歳児であっても音楽や楽器，場の雰囲気に応じ，それらに能動的にかかわる幼児の姿を捉えることができるであろう。また，「大きく体を動かしながら，コンサートを楽しむ1歳7か月の息子を見ながら，親も先生方の演奏を聴くことができ，楽しめ，そして嬉しかった」といった，楽しむ子どもの姿を見ながら親自身も楽しめたという感想を多くいただくことができた。

さらに「スムーズ」「テンポよく」といった，コンサート進行に対する感想(3)や，「学生さんたちもニコニコ，適切なかかわり方で子どもたちを上手にフォローしてくださりました」といった，学生スタッフたちのかかわりについて言及する感想(1)もあった。これらは後にまとめて考察することとする。

4.2 実践者・記録者の気づき

3台のビデオ録画による記録とコンサート当日の実践者，記録者の体験からも，親子の様子と，その親子に積極的にかかわる学生たちの姿が捉えられた。

開演当初は慣れない場での緊張のためか，保護者にしがみつきの，傍らから離れず不安げな様子の幼児の姿が見受けられた。ところが楽器の音が鳴り出した途端に，その幼児たちを含め，ほぼ全員が音の鳴る方向を見，その後，手渡された楽器に集中して興味を持ってかかわる姿が見られた。中でもまず，トライアングルを意欲的に鳴らし，喜ぶ姿も見受けられた。カスタネット，すず，タンバリン，トライアングルの順で楽器を一斉に持ち替える度に，室内に鳴り響く音が一変し，一種類の楽器のみを用いて演奏する各童謡の印象は，演奏者の耳にもはっきりと大きく異なって聞こえた。

タンバリン，太鼓等の膜鳴楽器では幼児自身が手を広げて鼓面をたたき様子が見られた。たたき時に伝わる手のひらの感覚が良いのか，握った手でたたき幼児はいなかった。コンサートも半ばが過ぎ，舞台上上がる頃には，不安げな様子はほとんどなく，楽器を求めて自ら移動する姿が見られた。机の上に置いてあるマラカスを次々に試して選ぶ姿や，床に座ってギロを鳴らし続ける姿など，気に入った楽器に終始かかわる幼児もいた。

乳幼児期のイベントにおいて，参加時間中ほぼ全員がここまで楽器に興味を持ち集中していることは珍しく，それは幼児たちの本物の楽器の音や振動への興味の高まりの表れであろう。一連の活動に取り組む幼児，親子の姿から，まず楽器に触れたい衝動が湧き，楽器を奏でた喜びを得るまでの欲求を充足していく時間の経過が見られたように感じた。乳幼児期に本物の楽器に触れ，そこ

から感じた演奏する喜びは、その後の成長過程においてさらなる音楽への興味や探求に繋がっていくことが予想されよう。

また、学生の立ち居振る舞いに注目すると、最優先事項である幼児の安全な音楽活動の場を保障するため、大型楽器を固定しながらも積極的に幼児に声をかけたり、危険のおよばないよう常に幼児の動きに注意を払ったりしている姿が多々見受けられた。舞台の昇降、舞台からの転落、シンバル等の重たい楽器や長いばちを使用する楽器等、様々な危険を想定しつつ、あちらこちらに目線を配りながら、実践者からの指示がなくても自主的に笑顔で動いている様子が印象的であった。さらに学生自身も幼児と共に音楽活動に参加し、場の雰囲気盛り上げるために貢献する姿も見られ、今後保育現場で幾多と企画、経験するであろう親子行事における保育者の役割を疑似体験する機会となったと思われる。楽器に触れる乳幼児の様子を目の当たりにすることで、学生は今後保育現場で勤務する際、使用する楽器のメンテナンスの必要性について、対象年齢の向き・不向きについて等、体験的に学ぶ機会となり得たであろう。

4.3 学生への聞き取り調査

すでに幼稚園教諭2種免許と保育士資格を有する湊川短期大学専攻科幼児教育専攻の学生スタッフ7名には、コンサートの翌日の授業内でコンサートに関する聞き取り調査を行った。コンサートに関わって学生が見たこと・気づいたことを中心に口述させ、それを録音・記録した。以下学生A～Gの振り返りの中から抜粋する。

子どもの様子からの気づきには 線、学生の能動的なかかわりには 線、コンサート進行や全体の雰囲気等から感じ取った学びについては 線を記した。

学生A：大人は木琴といたら決まった鳴らし方しかないが、子どもの中には鍵盤の隙間に棒をはさみこんでみたりする子もいて、子どもにとってはいろんな感じ方や遊び方があり、いろんなことをして探索している姿が見られた。

学生B：楽器を持ち始め、使い始めると、楽器に対する興味がすごく、あんなに小さい子たちでも自分の好きな楽器があるのかなあと驚いた。(中略)太鼓とかの大きな楽器が出てくるときでも、子どもによってたたく力が全然違い、お母さんと一緒じゃないとたたけない子や一人で激しくたたく子、小太鼓を手でたたき出す子もいて、子どもたちの発想ってすごいなあと思いながら見ていました。

学生C：おそらく顔見知りではない親子たちが、活動をおとして(特に同じ色のリボンをつけて舞台上がって探索している時)子ども同士、親同士が交流したり親しくなっていく様子を見て、コミュニケーションの場となっていることを実感しました。お母さんが「たたいてみたら？」と促してもずっとお母さんの脚の上に座ってじっと見てるだけだった子が、ボンゴの陰から私がパッと顔を出したら「ボン」と急にたたいたので、「いないいないばあ」のように何度も繰り返してやるとそれを見てたたくようになった。「たたいてみたら？」という声かけではたたかなかったが、導入の方法(きっかけ)によってたたきはじめてのを見て、すごいなあと思った。

お母さんの手を振り払ってまで自分で手を伸ばし、笑顔で自分の思うようにたたく姿が印象的だった。

学生D：進行役の先生が「聴いてみて！」と期待感もてるような声のかけ方をすることによって、保護者が興味を示していると、その様子や顔を見た子どもたちも同様に静かになっている子も多かったので、そういう声かけの一つで変わっていくということが分かりました。楽器に触る場面では、(中略)普段手で持てる小さい楽器よりも、大きな楽器を鳴らすことを楽しんでいるように見えました。

学生E：最初の活動では子どもは渡されたもの(全然知らない物)をとりあえず触っているように見えたが、少しずつ様子が分かってきてまだ持っていたいと思っているのに、私が楽器を回収して、次の楽器を渡すことがあったので、保護者が「はい、早く離して！」と少し焦り気味になっている場面があった。その時に先生が「お子さんがその楽器を気に入っているようでしたら、そのまま持たせてあげてくださいね」と声をかけたことによって保護者が安心し、子どもに「どうする？それがいいの？」と子どもに聞いてあげていた。親にとっても、子どもにとってもいい声かけだなと感じた。

舞台ではコンガのところにいたのですが、一組の親子のお母さんが「行き、行き」とすごく薦めているのに娘はすごく嫌がっていて、そうすると別の親子がやってきてたたき出して、二つの太鼓のうち片方を「どうぞ」とその女の子に譲ってくれた。するとその女の子は嬉しそうに二人と一緒に叩き始めた。音楽をとおしてコミュニケーションしている姿に、音楽の力ってすごいなあと感じた。

学生F：リボンをつけるのを嫌がっていた男の子にお母さんがペタッとつけてしまうと、まんざらでもないと感じたのか、鏡の前に行って自分の姿を確認し、保護者のところに戻ってきては再度鏡の前に走っていき、移った自分を嬉しそうに眺めることを何度も繰り返していた。それを見た別の子もつられて同じ動きを繰り返している姿をみて、発表会気分を高めるちょっとした準備で子どもたちの意識がかわってくるんだなあ実感した。(中略)楽器には子どものすごい力(体重)がかかっていたので、しっかり支えておくことが大切。

学生G：乳児はカスタネットの叩き方(手の上下の振り下ろし動作)がわからず、お母さんにされるがままだったが、すずやタンバリンは持った瞬間から振ることによって音がすぐ出るので、とても楽しそうに鳴らしているように見えた。スタッフが多いと子どもたちの注意が散るようになって感じたので、活動にあわせた人的・物的環境構成を考えることも大切だと感じた。

上記の学生たちの述懐からは、コンサートで演奏していた筆者たちが気づかないような客観的視点で、親子の様子はもちろんのこと、コンサート全般について、あるいは学生自身が直接かかわったやりとり等から彼らなりの学びを得ていることが読み取れよう。さらに学生それぞれの振り返りを授業内で発表し、他者と共有することで、違った視点や気づきを得る機会となり、今後の保育者としての実践につながる示唆を与える機会となったの

ではないかと想像できる。

学生がコンサートに出演することで出演者として学ぶ内容と、スタッフとしての役割の中でコンサートの状況を静観し、適宜必要に応じたかかわりや役目を果たしつつ学ぶ内容は異なる。さらに本研究のコンセプトとして掲げた、スタッフの学生も本コンサートの「主体」と位置づけ、彼らの学びの深化をはかるためには、コンサート企画者として筆者らが計画から実施までの紆余曲折を彼らに伝える必要性があると考え、2.3.に示す「コンサートに向けての計画と構想」についても彼らと共有した。そのことが学生のみならず、実践者にとっての「対話的な学び」、「深い学び」につながり、さらに子育て支援の専門家との協働によって、より質的に満足度の高いコンサートを目指すことができたということは特筆すべき点であろう。

5. おわりに

コンサート参加親子、スタッフの学生、本研究実践者を含む全ての参加者を「主体」と位置づけ、共に学び合うコンサートの実践をとおして、それぞれの立場での学びの内容とコンサートの意義を確認することができた。教育現場におけるコンサートとして学生に最大限の学びを保障しつつ、同時に参加親子からの満足感や達成感を得ようとするためには、実践者が企画・実行に至る道のりを開示し、互いの意見を聞き合うことが不可欠であった。これが「深い学び」、「対話的な学び」の一つの形であると言うこともできよう。

さらに幼児の音・音楽への興味を喚起し、幼児の音楽活動への能動的参加と感受を促すためには、コンサートのコンセプトの明確化、適切な時間配分や環境構成、周到的なプログラム準備と進行計画が必要であった。これらの調整を成し得た場合、コンサートのような聴取・感受を目的とした音楽活動が、幼い鑑賞者にとって主体的な活動となり得ることが確認できた。

コンサートをとおして幼児が本物の楽器に直接触れ、電子音では味わうことのできない振動を伴った生の音を自ら発し、その自らの音を他者と共に音楽の中に重ねることで、臨場感あふれる音楽活動の主体となったと言うこともできるのではないであろうか。

幼児が能動性を発揮し、主体的に参加できるコンサートの実施は可能である。そのあり方を様々な形態で、様々な趣向を凝らして今後も追求していきたい。

注

(1) マリー・シェーファーによって提唱された概念。自然界を含む、自身を取り巻く世界に注意深く耳を傾けることで、普段特に気にも止めていないような様々な種類の音を聴取し、その中で自分の好きな音を見つけたら、新たな発見が得られたりすることがある。

参考文献

- ・中央教育審議会 (2017) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」 答申。
- ・岩村吉晃 (2007) 「能動的触知覚 (アクティヴタッチ) の生理学」 『バイオメカニズム学会誌』 31 (4), p.171-177.
- ・太田研・遠藤愛・大石幸二 (2017) 「幼児の身体画の描出に及ぼす能動的触知覚活動の効果」 『保育学研究』 55 (2), p.97-108.

- ・鯨岡峻 (2010) 「保育・主体として育てる営み」, ミネルヴァ書房.
- ・高見仁志 (2018) 「新しい小学校音楽科の授業をつくる」, ミネルヴァ書房.
- ・辻誠 (2009) 「能動的触知覚を通じた描画表現 - 触探索をとりいれた表現活動の研究 -」 『美術教育』 292, p.52-59.
- ・長崎結美 (2017) 「乳幼児のためのコンサートによる音楽教育の可能性 (2) - 保護者と学生を対象としたアンケート結果から -」 帯広大谷短期大学紀要 (54), p.33-42.
- ・山崎由可里・山名敏之・菅道子 (2008) 「『静けさを聴く』ことをテーマにした参加型音楽コンサートづくりの試み - 教員養成における芸術教科と障害児教育の『融合カリキュラム』 その2 -」 和歌山大学教育学部紀要 『教育科学』 58, p.47-56.
- ・R・マリー・シェーファー (1996) 「音さがしの本」, 春秋社.

表1：コンサート実践内容

時間	活動の流れ	教示・言葉かけ								
10:30	①コンサートのコンセプトの説明と実践 ・今日のテーマ“音さがし”について ・サウンド・スケープ実践（1分間） ・蝶ネクタイ配布 →座っている場所でだまかにグループ分け（赤・オレンジ・青）	・「音をさがす旅に出かけよう。まずは身近な音から。」 →窓を開け、1分間沈黙する。 ・「今日はみんなもリボンをつけて出演者になろう!」 <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">舞台</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">赤 リ ボ ン</td><td style="text-align: center;">リ ボ ン</td><td style="text-align: center;">オ レ ン ジ</td><td style="text-align: center;">青 リ ボ ン</td></tr> </table>	舞台				赤 リ ボ ン	リ ボ ン	オ レ ン ジ	青 リ ボ ン
舞台										
赤 リ ボ ン	リ ボ ン	オ レ ン ジ	青 リ ボ ン							
10:42	②プログラムと楽器の紹介 クイズ：「これ何の音?」→箱の中で音を鳴らし、楽器を想像させる 曲目紹介：「幸せなら手をたたこう」「ひげじいさん」（カスタネット） 「きらきらぼし」「かえるの合唱」（すず） 「手をたたきましょう」「ぶんぶんぶん」（タンバリン） 「七夕さま」「おもちゃのチャチャチャ」（トライアングル）	・箱から一つずつ楽器を取り出し、使用する楽器を紹介していく。 楽器を交代する都度、問いかける。 ・指導者の演奏に合わせてそれぞれの歌ごとに手拍子や手を動かし、楽器を鳴らす箇所を確認する。2曲ごとに実践者が楽器を特 ち替えながら8曲通して演奏する。								
10:53	③音楽演奏 ・カスタネットを使って：「幸せなら手をたたこう」「ひげじいさん」 ・すずを使って：「きらきらぼし」「かえるの含宿」 ・タンバリンを使って：「手をたたきましょう」「ぶんぶんぶん」 ・トライアングルを使って：「七夕さま」「おもちゃのチャチャチャ」	・学生スタッフがカスタネットを幼児に配布。 ・カスタネットを持ち、再度2曲を演奏する。 ・カスタネットとすずを交換する。 ・すずを持ち、再度2曲を演奏する。 ・すずとタンバリンを交換する。 ・タンバリンを持ち、再度2曲を演奏する。 ・タンバリンとトライアングルを交換する。 ・トライアングルを特ち、再度2曲を演奏し、楽器を回収する。								
11:08	④もっといろんな音を探しに出かけよう! 赤リボン：「山の音楽家」 オレンジリボン「線路はつづくよどこまでも」 青リボン：「ミッキーマウスマーチ」	・舞台上に図1の楽器を配置し、赤リボンチームが舞台上がり、音探索を行う。しばらく探索した後、好きな楽器で「山の音楽家」の演奏を披露する。 ・赤リボンチームとオレンジリボンチームが交代し、同様に舞台上で音探索を行い、のちに「ミッキーマウスマーチ」を演奏する。 ・オレンジリボンチームと青リボンチームが交代し、同様に舞台上で音探索を行い、のちに「線路はつづくよどこまでも」を演奏する。								
11:25	⑤最後はみんなで大大合奏 みんなで：「ブラジル」「ラ・パンパ」	・再度カスタネット・すず・タンバリン・トライアングルを舞台下に用意し、各自最後にしたい楽器を手取るよう促す。できるだけ舞台上、舞台下に集まり、自由に大大合奏に参加する。								

楽器配置図



図1：楽器配置図



図2：コンサート風景（フロア）



図3：コンサート風景（舞台）

特別な配慮が必要な子どもと保護者に対する支援の在り方に関する一考察 (小規模保育施設における実践を通じて)

A study of support for children and parents who need special care
(through practice in a small nursery facility)

田 邊 哲 雄

tetsuo tanabe

湊川短期大学 幼児教育保育学科 准教授

Abstract

2017（平成29）年に改定された幼稚園教育要領と保育所保育指針において、初めて「特別な配慮が必要な子どもに対する支援」について明確に提示されるようになった。従来の保育現場では、主に公立保育所において統合保育が試行錯誤の中進められたが、1974（昭和49）年に当時の厚生省により障害児保育事業実施要綱が施行され、障害児を受け入れる保育所に対して具体的な法的措置が示された。具体的には、障害のある子どもに対して保育士を充当する加配制度が中心であったため、健全児中心の保育に障害児を存在させるため、もしくは中に入れることが出来ないで別の活動をするために配置を進めてきた。

それに対して、今日進められているインクルーシブ（包摂）保育は、もともと私たちの世界は違った者同士で構成されており、それぞれの違いを生かしながら主体的に生活を送ることが出来ることが目指されている。

幼稚園教育要領や保育所保育指針に謳われている「特別な配慮」とは、当該の子どもに他の子どもとは別の活動をさせるのではなく、同じ生活空間で社会生活を営む、いわゆる共生社会の実現を目指すため、個別の支援を行うこと（個別支援計画に基づいた系統的な支援の展開）を指していると言える。保育現場におけるインクルーシブ保育システムの構築が、時を同じくして特別支援教育の構築と同時進行、言わば車の両輪の如くに進められている。その中でも特に家庭的な雰囲気を実施され、子どもたちが最初に社会経験を積み上げていく場所とも言える小規模保育施設における実践に焦点を当て、特別な支援を必要とする子どもと保護者に対する支援の在り方を考察し、今後の在り方について議論を深める。

キーワード：特別な配慮，特別支援保育，インクルーシブ保育，発達障害，子育て支援

In the kindergarten education guidelines revised in 2017 and nursery school education guidelines for the first time, "support for children requiring special consideration" has been clearly presented. Integrated nursing care was promoted mainly in public nursery schools through trial and error at the conventional nursery school, but in 1974 (the Showa 49th year) the Ministry of Health and Welfare of the time implemented implementation guidelines for nursery care for child with disabled children, childcare that accepts handicapped children. Specific legal action was indicated to the place. Specifically, since a child-rearing system that allocates nursery teachers to children with disabilities was the focus, children with children with disabilities can not be placed in childcare centering on healthy children, or because they can not be placed in other activities, another activity We have been proceeding with placement to do.

On the other hand, inclusive childcare advancing today is composed of different people in our world originally, aiming to be able to live autonomously while taking advantage of each difference Has been done.

"Special consideration" as stated in the kindergarten education guidelines and nursery school nursery guidelines means that the child does not engage in activities different from other children, but rather engages in social life in the same living space, the so-called symbiosis. In order to realize society, it can be said that it refers to individual support (development of systematic support based on individual support plan). Construction of an inclusive nursery system at nursery schools is also proceeding at the same time as the construction of special support education, like the two wheels of a car. Among them, focusing on the practice in a small-scale childcare facility which is practiced especially in a homely atmosphere, which can be said to be a place where children can build up social experiences for the first time, with support for children and guardians who need special support. Discuss the way of thinking and deepen the discussion about future directions.

Key words : special consideration, special support nursing, inclusive nursing, developmental disorders, child rearing support

1. 研究課題と目的

近年、特別支援学校や特別支援学級に在籍している幼児児童生徒が増加する傾向にあり、通級による指導を受けている児童生徒も1993（平成5）年度の制度開始以降増加している。2011（平成23）年5月1日現在、義務教育段階において特別支援学校及び小学校・中学校の特別支援学級の在籍者並びに通級による指導を受けている児童生徒の総数の占める割合は約2.7パーセントとなっており、また、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒数について、文部科学省が2012（平成24）年に実施した、通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査の結果では、約6.5パーセント程度の割合で通常の学級に在籍している可能性を示している。

障害のある児童生徒をめぐる最近の動向として、障害の重度・重複化や多様化、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）等の児童生徒への対応や、早期からの教育的対応に関する要望の高まり、高等部への進学率の上昇、卒業後の進路の多様化、障害者の自立と社会参加などが進んでいる。

また、保育現場においても障害を持った子どもの支援の充実・拡充が求められている。前段の子どもたちが初等教育における支援を受ける前の出発点として捉えるのであれば、保育における特別な配慮が、初等教育以降の特別支援教育に繋がっていくのではないかと考えられる。2017（平成29）年に改定された幼稚園教育要領と保育所保育指針を概観し、実際に障害児保育に取り組んでいる先事例を取り上げることを通じて、特別な配慮が必要な子どもと保護者に対する支援の在り方に関する考察を深め、実践に活かせる指標としたい。

2. 就学前における取り組み

就学前における主な取り組みとして、昨今改定された幼稚園教育要領と保育所保育指針からその内容と意義を見出していきたい。

（1）幼稚園教育要領

2017（平成29）年に改定された幼稚園教育要領において、初めて「特別な配慮を必要とする幼児」という項目が設けられ、具体的な取り組みについて以下のように記されている。

「幼稚園教育要領 第1章 総則」

第5 特別な配慮を必要とする幼児への指導

1 障害のある幼児などへの指導

障害のある幼児などへの指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。また、家庭、地域及び医療や福祉、保健等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で幼児への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに、個々の幼児の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。

2 海外から帰国した幼児や生活に必要な日本語の習得に困難のある幼児の幼稚園生活への適応

海外から帰国した幼児や生活に必要な日本語の習得に困難のある幼児については、安心して自己を発揮できるよう配慮するなど個々の幼児の実態に応じ、指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。

（2）保育所保育指針

幼稚園教育要領と同じく、2017（平成29）年に改定された保育所保育指針においては、新たに子育て支援という章が立てられ、具体的な取り組みが記されている。

「保育所保育指針 第4章 子育て支援」

保育所における保護者に対する子育て支援は、全ての子どもの健やかな育ちを実現することができるよう、第1章及び第2章等の関連する事項を踏まえ、子どもの育ちを家庭と連携して支援していくとともに、保護者及び地域が有する子育てを自ら実践する力の向上に資するよう、次の事項に留意するものとする。

1 保育所における子育て支援に関する基本的事項

（1）保育所の特性を生かした子育て支援

ア 保護者に対する子育て支援を行う際には、各地域や家庭の実態等を踏まえるとともに、保護者の気持ちを受け止め、相互の信頼関係を基本に、保護者の自己決定を尊重すること。

イ 保育及び子育てに関する知識や技術など、保育士等の専門性や、子どもが常に存在する環境など、保

育所の特性を生かし、保護者が子どもの成長に気付き子育ての喜びを感じられるように努めること。

(2) 子育て支援に関して留意すべき事項

- ア 保護者に対する子育て支援における地域の関係機関等との連携及び協働を図り、保育所全体の体制構築に努めること。
- イ 子どもの利益に反しない限りにおいて、保護者や子どものプライバシーを保護し、知り得た事柄の秘密を保持すること。

2 保育所を利用している保護者に対する子育て支援

(1) 保護者との相互理解

- ア 日常の保育に関連した様々な機会を活用し子どもの日々の様子の伝達や収集、保育所保育の意図の説明などを通じて、保護者との相互理解を図るよう努めること。
- イ 保育の活動に対する保護者の積極的な参加は、保護者の子育てを自ら実践する力の向上に寄与することから、これを促すこと。

(2) 保護者の状況に配慮した個別の支援

- ア 保護者の就労と子育ての両立等を支援するため、保護者の多様化した保育の需要に応じ、病児保育事業など多様な事業を実施する場合には、保護者の状況に配慮するとともに、子どもの福祉が尊重されるよう努め、子どもの生活の連続性を考慮すること。
 - イ 子どもに障害や発達上の課題が見られる場合には、市町村や関係機関と連携及び協働を図りつつ、保護者に対する個別の支援を行うよう努めること。
 - ウ 外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭の場合には、状況等に応じて個別の支援を行うよう努めること。
- (3) 不適切な養育等が疑われる家庭への支援
- ア 保護者に育児不安等が見られる場合には、保護者の希望に応じて個別の支援を行うよう努めること。
 - イ 保護者に不適切な養育等が疑われる場合には、市町村や関係機関と連携し、要保護児童対策地域協議会で検討するなど適切な対応を図ること。また、虐待が疑われる場合には、速やかに市町村又は児童相談所に通告し、適切な対応を図ること。

3 地域の保護者等に対する子育て支援

(1) 地域に開かれた子育て支援

- ア 保育所は、児童福祉法第48条の4の規定に基づき、その行う保育に支障がない限りにおいて、地域の実情や当該保育所の体制等を踏まえ、地域の保護者等に対して、保育所保育の専門性を生かした子育て支援を積極的に行うよう努めること。
- イ 地域の子どもに対する一時預かり事業などの活動を行う際には、一人一人の子どもの心身の状態などを考慮するとともに、日常の保育との関連に配慮するなど、柔軟に活動を展開できるようにすること。

(2) 地域の関係機関等との連携

- ア 市町村の支援を得て、地域の関係機関等との積極的な連携及び協働を図るとともに、子育て支援に関する地域の人材と積極的に連携を図るよう努めること。
- イ 地域の要保護児童への対応など、地域の子どもを巡

る諸課題に対し、要保護児童対策地域協議会など関係機関等と連携及び協力して取り組むよう努めること。

3. 保育における具体的な取り組み

先の統合保育から障害児保育、そして現在のインクルーシブ保育の流れの中で具体的な取り組みが推進されている。以下、いくつかの実践事例に焦点を当て、論点を整理したい。

(1) 障害児保育所へレン

「すべての子どもが保育を受けられ、保護者が働くことを選択できる社会」を目指し、2014（平成26）年に東京都杉並区で1園目が障害のある子の長時間保育を実現する日本で初めての保育園として開設されている。待機児童問題がテーマにあがる中で、その中に入ることが叶わない層がある。それは重度障害児や医療的ケアが必要な子どもたちである。それらを障害児保育問題と捉え、どんな子どもでも保育を受けられる権利があるという思いに立って設立されている。

保育時間は8時から18時半までとなっており、既存の療育施設をはじめとして、これまで障害のある子が長時間利用できる施設は数えるほどしか存在しないが、すべての子どもが保育を受け、保護者が働くことを選択できる社会を大切にしたいという願いから長時間保育を実施されている。利用に関しては保護者の仕事との両立のほか、介護やレスパイトが理由の場合も利用が可能である。

また、看護師、作業療法士、医療的な研修を受けた保育スタッフがチームを組み、子どもたちが安心して過ごせる体制を構築していることから医療的ケアも対応可能になっている。臨床経験を蓄積している看護師が常駐しているため、従来の預かりが難しかった「医療的ケア」を必要とする子どもの保育にも対応すること可能となっている。障害に対する関わり方も遊びを出発点とした、子ども自身が楽しみながら発達を促す療育プログラムを実践している。子ども自身が楽しそうと感じ、新しいことにチャレンジすることを大切にしました。園生活の至る所にリハビリスタッフの視点を取り入れ、何気ない遊びの中にも発達の芽を見出している。

保護者を取り巻く社会環境としては、障害児の親の大多数が就労を希望しているにも関わらず、そのほとんどが就業できない状況である。全国の健常児を持つ母親の常勤雇用率は34%、障害児の母親は、5.0%という現実がある。また、障害児の母親の常勤雇用率は、健常児の母親に比べ約7分の1であり、子どもを預けられないため、就労を希望しながらも、働けない障害児の母親が潜在的に存在すると言っても過言ではないだろう。それらの必要性に答えた形が当該保育園で実施している障害児保育であると考えられる。

(2) ぼるとこども園

小規模保育施設である湊川短期大学附属ぼるとこども園は、0～2歳児の子ども（定員19名）が対象で、子どもたちは、3歳になれば連携園である北摂中央幼稚園・キッズポート保育園に入園している。約90平方メートルの空間は「家庭的で温かな場所」をコンセプトに小さいながらも保育環境を構成している。

保育方針としては、保育所保育指針を踏まえ、養護と教育を一体化した保育を行い、生活リズムの安定と人への信頼感を基盤に自分の思いが表現でき、能動的に遊ぶことのできる環境を通して自ら人やものとかかわろうと

する子どもを育むことを第一としている。また、安心・安全で親子が温かく受け入れられる施設として地域と連携しながら、保護者と一緒に子どもの成長を喜び合える子育てのパートナーとして、保護者の方との対話を大切にしている。

短期大学附属という特性を活かして、障害児保育や特別支援教育を専門とした大学教員との連携も柔軟に対応している。保育士が担当している子どもや保護者との関わりで、特に発達特性に関する支援を展開するにあたっては、特性理解や受け入れ、療育との連携等で様々な関係調整が必須となる。その場合、保育士や当該保育園だけの関わりには限界が生じてしまうが、研究職が関与することを通じて、保育士自身の負担軽減や関係機関との連絡調整に有効な関わりをすることが出来ると思われる。

現在はまだ導入段階ではあるが、今後回数を重ねることによって、小規模保育施設における特別な支援を必要とする子どもや保護者に対する関わりを深める動きに結びつけることが出来ると思われる。

4. 小規模保育所とは

前段の実践報告で挙げられた小規模保育は子ども子育て支援法において制度化されたもので、これからの運用方法が注目される。以下、小規模保育について概要に触れ、理解を深めたい。

(1) 小規模保育とは

小規模保育所とは、地域の保育ニーズにきめ細かく対応するために、2015（平成27）年に子ども・子育て支援法により認められた認可保育所の一種である。預かる子どもの対象は0歳から2歳まで、定員数は6人から19人までとなっている。従来の認可保育園の基準は、定員が20人以上とされていたが、新制度では19人以下でも認可保育所という位置づけになり、補助金や財政支援の対象となった。小規模保育所は、多様なスペースを活用して設置され、基準によりA型、B型、C型の3種類に分けられる。

従来の認可保育所との比較として設置基準をあげると以下の通りとなる。

- ・職員数：0歳児3人に対して1人/1歳児・2歳児6人に対して1人
- ・職員資格：保育士（全員）
- ・定員：20人以上
- ・保育室の面積：0歳・1歳…1人当たり3.30㎡/2歳児…1人当たり1.98㎡

これに対して、小規模保育所は、定員20人以上の認可保育所と、定員5人以下の家庭的保育の中間に位置する。その中で更に、A型、B型、C型の3種類に分かれている。

(2) 小規模保育の特徴（A型、B型、C型）

①A型の特徴

- ・職員数：保育所の配置基準+1人
- ・職員資格：保育士（全員）
- ・定員：6人以上19人以下
- ・保育室の面積：0歳・1歳…1人当たり3.30㎡/2歳児…1人当たり1.98㎡

A型は、保育所分園やミニ保育所に近い形態とされている。職員の配置基準では、全員が保育士資格を有し、従来の保育所よりも保育士を1名多く配置するよう定め

られてる。

②B型の特徴

- ・職員数：保育園の配置基準+1人
- ・職員資格：1/2以上が保育士
- ・定員：6人以上19人以下
- ・保育室の面積：0歳・1歳…1人当たり3.30㎡/2歳児…1人当たり1.98㎡

B型は、A型とC型の中間の形態と位置づけられている。職員の半数以上が保育士で、職員の配置基準はA型と同様に、従来の保育所よりも保育士を1名多く配置するよう定められ、必要面積もA型と同一である。

③C型の特徴

- ・職員数：3人に1人（補助者を置く場合は5人に2人）
- ・職員資格：家庭的保育者
- ・定員：6人以上10人以下
- ・保育室の面積：1人当たり3.30㎡

C型は家庭的保育（グループ型小規模保育）に近い形態とされている。職員は、市町村が行う一定の研修を終了している家庭的保育者が従事できる。

(3) 小規模保育のメリット・デメリット

①メリット

小規模の形態で実施してるので、1人ひとりの子どもに目が届きやすく、きめ細やかで質の高い保育が可能である。状況によって臨機応変にプログラムを組むことができるので、それぞれの子どものに合わせた保育に取り組みやすい。働く側も落ち着いた家庭的な環境の中で保育に集中出来る。

②デメリット

子どもが少ないので子ども同士の人間関係の範囲が狭く、何らかのトラブルが起きた場合は適度な距離も持つことが難しい面もある。保育士としては業務負担が少ないというメリットの反面、行事の経験値や運営のスキルが身に付きにくくなる。また、乳児保育の専門知識が必要であるが、施設によっては保育士の知識にばらつきがあるため、細かい配慮と注意が重要になる。

(4) 小規模保育の今後の広がり

待機児童は大半が3歳未満の低年齢児であることから、小規模保育は待機児童解消の切り札として、その活用は大いに期待されている。多様化する地域の保育状況に応じて、少人数制の手厚い保育ができることは、今後ますます需要が高まると考えられる。保育士の新たな活躍の場として、小規模保育所を選択肢の一つとして捉えておくことが重要であると考えられる

5. 小規模保育施設における取り組みの可能性

幼稚園教育要領における「障害のある幼児などへの指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする」という部分や、保育所保育指針における「保護者の就労と子育ての両立等を支援するため、保護者の多様化した保育の需要に応じ、病児保育事業など多様な事業を実施する場合には、保護者の状況に配慮するとともに、子どもの福祉が尊重されるよう努め、子どもの生活の連続性を考慮すること」「子どもに障害や発達上の課題が見られる場合には、市町村や関係機関と連携及び協力を図りつつ、保護者に対する個別の支援を行うよう努めること」「外国籍家庭など、特別な

配慮を必要とする家庭の場合には、状況等に応じて個別の支援を行うよう努めること」の項目において共通する支援体制は、「個々の状態に応じた」「状況等に応じた」「個別の支援」であるという事が理解できる。障害児保育所ヘレンや、ぼるとこども園の実践内容を概観して見ると、これらのキーワードを中心に据え、子どもと保護者の視点に立った保育を展開しているものであると考えられる。

前段で挙げた小規模保育所のスタイルは、特別な配慮が必要な子どもと保護者に対する支援に対して、実効的な機関としての働きが可能であると考えられる事が出来るだろう。

6. 今後の課題

小規模保育のデメリットとしても挙げられていたが、「子どもが少ないので子ども同士の人間関係の範囲が狭く、何らかのトラブルが起きた場合は適度な距離も持つことが難しい面」「保育士としては業務負担が少ないというメリットの反面、行事の経験値や運営のスキルが身に付きにくくなる」「乳児保育の専門知識が必要であるが、施設によっては保育士の知識にばらつきがあるため、細かい配慮と注意が重要」という課題も抱えている現状では、すぐに子育て支援の機関としての動きは困難であろう。今後はメリット・デメリットを整理し、実際の小規模保育施設における子育て支援（相談援助活動）の実践を蓄積・集約することを通じて、新たな活動の一面を模索する事が必要である。相談援助は小規模保育施設だけで完結するわけではなく、むしろそこを出発点として既存の保育園、家庭児童相談室や保健センター、子育て支援包括支援センター等との連携が必須であろう。今後の子育て支援の研究対象として、小規模保育施設には未知の知見が隠されていると言っても過言ではないだろう。今後多くの研究者が対象とすることを切に願っている。

参考文献

- 文部科学省 幼稚園教育要領 平成 29 年 4 月
厚生労働省 保育所保育指針 平成 29 年 4 月
文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm
平成 24 年 12 月 5 日
障害児保育所ヘレン <https://helen-hoiku.jp/>
ぼるとこども園 <http://minatogawa.ed.jp/poruto/>
内閣府 地域型保育事業
<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/outline/pdf/setsume4.pdf>

豊かな音楽表現を実現するピアノ演奏技法

—ブルグミュラー 25の練習曲 op.100 No.1とNo.3を題材にして—

Piano performance technique realizing rich music expression
—From 25 Etudes op.100 No.1 and No.3 of Brugnüller—

岸本 雅美 ・ 前川 尚子

Masami KISHIMOTO ・ Shoko MAEGAWA

湊川短期大学 幼児教育保育学科 湊川短期大学 幼児教育保育学科

非常勤講師

非常勤講師

要旨

本論文は、ピアノ演奏における表現力を高める具体的な奏法を、ピアノの構造からアプローチし、ブルグミュラー25の練習曲の中の2曲に焦点を当て、考察したものである。保育者養成校では、子どもの表現力や感性の育成に手助けとなる土台作りの指導が求められている。身近に活用するピアノを通して、表情豊かに演奏する為の、楽器の性能を活かした奏法を探った。歌う基本となるレガート奏法の必要性から、2曲を取り上げて考察した結果、楽譜にある演奏情報から具体的な腕・手首・指の使い方を提示することができた。身体の使い方を含めた動作が演奏者の感情を反映し、その出た音に聴き手は奏者の感情を受け取るという構図から、音楽を感じ、適切な動作で表現することが重要であると確認できた。

キーワード：音楽表現、ピアノ、保育者養成、ブルグミュラー

はじめに

保育者養成校におけるピアノの実技は、学生にとって重要なものである。2年、もしくは4年という短期間で読譜力、様々なリズムやアーティキュレーションの奏法、表現する技術を学ばなければならない。本校もピアノ経験の有無を調査した上で、進度を決めて授業を進めていくが、多くの学生が初めてピアノに触れる、楽器も所持していないという状況である。

平成29年度、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針が改訂された。領域「表現」については、「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」(幼稚園教育要領 第2章・領域「表現」)ということが望まれている。その内容の取扱いには(1)「風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること」と付け加えられた。子どもの自発的な音楽表現を大切に、焦点をあてていくこと、また日常生活や日々の遊びの中から子供が感じる表現を大切に、子ども達に創造力を養う環境、心動かされるきっかけを作っていかなければならないと解釈できる。表現する重要性が求められている今、やや易しい曲からでも、表現に焦点を当てた指導を模索する必要があるだろう。

保育者養成校において、実践的な演奏技術を習得させる為の様々な研究がなされている。それは、ピアノという楽器が、保育・幼児教育の現場で子ども達の表現力を高め

ることに大変効果的であると認識されているからである。そこで、学生がピアノの音の出るしくみを理解し、身体の合理的な使い方によってピアノをコントロールできる技術を身につけることは、より多彩な表現を生み出すことに繋がると考える。

本論文ではピアノの構造の内、打鍵する際の音が出る仕組みや、表現するための具体的な奏法を述べる。また、本校で教材として使用しているブルグミュラーの練習曲を題材に、豊かな音楽表現を実現する具体的な演奏法を考察する。

1. ピアノ演奏における音色の変化とその奏法について

1.1. ピアノの構造

初学者は、ピアノがどのような楽器であるか仕組みまで理解する必要がないと思っているのが実状である。何故ならピアノは、鍵盤を押さえれば容易に音が出る楽器だからである。ピアノはただ音程を鳴らし、リズムを打つだけの楽器ではない。ピアノで音色を駆使し、演奏法の工夫で歌の様に歌わせることもできれば、オーケストラの様に多彩な音色、弱音から強音まで幅広いダイナミクスをも実現できる楽器である。その構造を理解することによって、表現の幅を広げるヒントになり、表情豊かな音作りの手助けとなるであろう。

保育者養成校では通常の授業においてグランドピアノを使用することは稀であるが、より分かり易いグランドピアノ

ノを例にとって楽器の構造をもとに、実際音を多彩に変化させる仕組みがどの様な過程を経て行なわれているかを考察する。

1.2. 鍵盤とアクションの相互反応

アクションの構造について以下に述べていく(図1参照)。

鍵盤を押し始めると、①キャプスタンスクリューが②サポートを持ち上げ、アクション全体が動き始める。各部品はフレンジ¹⁾で繋がれており、センターピン²⁾を中心にした円運動で動き、操作においてなめらかなタッチ感を作っている。その時、⑩ダンパーは弦の上で止音状態にある。

さらに鍵盤を押し進めると③ローラーを支えていた④レペティションレバーが、⑤レペティションスクリューに当たりレバーの動きが止まる。⑥ジャックのみがローラーを更に押し上げる。ジャックの下方が⑦レギュレティングボタンに当たると⑥ジャックは方向を変え、鍵盤方向に外れる動きとなる。この時⑧ハンマーは弦に最も近づいた状態にある。

鍵盤を半分まで下ろすと、やがて⑥ジャックが③ローラーから外れる。鍵盤奥が⑪レフティングレールに当たり、ダンパーは弦から離れ始める。

更に打鍵していくと、カクンという⑥ジャックと③ローラーの強い抵抗感を感じる。そこから底までの鍵盤の動きをアフタータッチという。ジャックに突き上げられた⑧ハンマーは惰性で弦を叩く。

鍵盤が底に到達すると、弦に当たった⑧ハンマーはバウンドして下方に戻り、⑨バックチェックによって支えられる。この時、⑩ダンパーは弦から完全に離れる。

打鍵後、鍵盤を少し戻す(押ししている力を緩める)とハンマーがバックチェックから解放され、④レペティションレバーを支えているスプリングの力で、レペティションレバーとその上の③ローラーが少し持ち上がる。そしてジャックが素早く元の位置に(ローラーの下)に戻る。ここから次の打鍵が可能になる。

鍵盤が1/2の所まで戻ると、⑩ダンパーが弦に触れ始める。ダンパーをコントロールすることが可能になり、打鍵前の位置に戻さなくても再度同じ音を打鍵することができる。この機能をダブルエスケープメントという。この機能が鍵盤の途中でトリルや連打を可能にしている。このように、多くの過程を経ることができ、音が出るのはハンマーが弦を打った瞬間であるということが分かる。つまり、ハンマーが弦を打つ時の瞬間が、音色、音量の変化に影響するのである。そのことをふまえた上で、音を出す瞬間にはもう頭の中で理想とする音を鳴らし、弾く動作に繋げなければならない。以下音量、音色について打鍵のスピード、加速度との関係も含め述べる。

1.3. 打鍵の加速度

1.3.1. ダイナミクス

初学者が単純にピアノでの表現の幅を広げようとする時、効果的なひとつの手段としてあげられるのは、強弱、いわゆるダイナミクスを付けることである。大きな音、弱い音を幅広く演奏出来ると、より表現の幅も広がる。しかし初学者は、大きな音を強く力を込めて打鍵し、また、弱い音を触るように打鍵すると思込み易い。それは、ピアノの特質を充分理解していないからだと考えられる。ピアノでのダイナミクスの付け方は、打鍵のスピードによってコントロールできる。つまり鍵盤

を素早く下げれば強音となり、ゆっくり下げると弱音になる。鍵盤を通じてハンマーに加速をつけるにはいかに腕や手の脱力が出来ているかが鍵となってくる。強音を出す場合、腕や手を脱力させておき、瞬発的に打鍵し、次の打鍵のために即座にまた脱力する。金槌で釘を打つ様子と比較できる。柄を軽く握ることで、金槌の頭の部分の物体の重さが直接釘に加わり深く打てるが、力を入れて握ると、物体の下向きの力と相殺されうまく力の加速が働かない。ピアノも同じで、出来るだけ上腕から手首の無駄な力を抜き、その重さを瞬時にスピードに変えることでうまく加速が伝わる。脱力する方が、結果響きのある強音が出せるのである。腕や手首に力を入れたのに、思ったほど音量が出ない、響かないのはこの原理からである。音量を自在に、しかも徐々に段階づけてコントロール出来るスキルを身につけることが望ましい。そして音楽におけるダイナミクスの表現は、ただ強い、弱いということだけでなく、そこにいろいろな音色が加わり初めて成立するのである。

1.3.2. 音色

ピアノはハンマーの打弦に応じた響きを作り出す。美しい音を出すためには、不用意に打鍵するのではなく、統制のとれたタッチで演奏することが必要である。たとえ強打する時でさえ底まで叩き過ぎない、どこかにクッションを感じていなければただの乱暴な音となる。雁部も著書で「演奏者が意図的に操作出来るのは上部雑音と下部雑音であり、タッチによる音色の違いをもたらず要因として考慮しなければならない雑音です」(雁部:1999:p.16.)と述べている。上部雑音と呼ばれる指と鍵盤のぶつかる雑音と、下部雑音と呼ばれる打鍵して鍵盤の底まで到達したこの時の衝突音、これらの雑音は、自身でコントロールし減らすことができる。高い位置から叩くと、上部雑音が発生し、また必要以上の力で力を込めて鍵盤を押し込み続けたり、叩き込んだりすると下部雑音が発生し汚い音となるのである。

また、音色を作るためには、打鍵の加速を活用する。鍵盤が底に着くまでの距離は、どのメーカーも1cmと決まっており、その間の下降速度は、様々に演奏者によって変える事が出来る。ボールを投げる動作に比較できる。投げると自然な弧を描いて落ちるだろう。だがボールを離す最後の瞬間に指で力を入れたり、ひねったりすることにより回転をかけることとなる。その一瞬が投げたボールの落ち方に変化を与えるだろう。ピアノも同様である。打鍵する最後の瞬間のところで力を加えると加速が増す。また加速をゆっくりかける場合も同様に、ハンマーが実際弦に当たる瞬間にはスピードを減じる。スピードや加速のかけ方が、ありとあらゆる表情を生み出すのである。また、そのスピードがあまりにも多種多様なために、そのスピードを具現化する際にいろいろな言葉や方法を用い学生を指導する。

図2Bは打鍵するときの加速と、鍵盤にかかる負荷を表したものである。それぞれの音色の違いをあげてみた。(図2参照)

①一定の速度で自然に指を降ろしたもの。素直な打鍵。自然に響く音の響きになる。

②打鍵の途中で加速させるもの。スピードをかけるので音も大きく鋭くなる。

③浅くスピードをかけるもの。引っ掻くような打鍵。鋭いスタッカートする場合、引っ掻くことにより、より

短い音となる。

図2 Aは様々なタッチの方向、様々な打鍵の位置により加速が変化することを表したものである。打鍵の位置や速度、指の使い方によって加速も変えられる。すなわち音色も変えられるのである。

1.4 離鍵速度

打鍵後指を急激に離すと、突如ダンパーが落下し弦の振動を止め、響きを止める。ゆっくり離すと、ダンパーは弦の振動を徐々に停止させ消えていくような響きとなる。ハンマーは一度弦を打つと即座に跳ね返って離れるので、実際は弦を擦り続けることはできない。ダンパーが上がり、ハンマーが弦を打つ。その後止音動作に入るダンパーをどのような速度で降ろすか。それは離鍵動作によって決まるのである。打鍵し終えた音をどのような響きで終えるかは、鍵盤から指を離す速度により決定すると言えるので、離鍵する速度と同時に減衰していく響きのグラデーションを聴きとることが重要であろう。つまり離鍵速度が、演奏上重要な役割を果たしているのである。レガートとは、「前の音を少し保持しながら、切れ目なく次の音を弾く」ということがよく言われるが、言い換えれば、ゆっくり鍵盤から指を離しながら次の音を弾くということである。

スタッカートなど音を鋭く切る場合は、素早くダンパーを落とす、つまり離鍵を速くすると止音作業も速くなり、響きを一瞬にすることが可能になる。打鍵するスピードに加えて、離鍵する時のスピードも、音に表情を求めるとき配慮が必要であろう。

2. ブルグミュラー 25の練習曲を使用する目的

ブルグミュラー 25の練習曲は、ピアノ初学者が使用する教材の代表的なものである。音楽の表現を習得するのに適切な練習曲集とされている。

本校においても、バイエルの教材を終了したものは順次ブルグミュラー練習曲に教材を移行させていく。大西も「ブルグミュラーは、標題から音楽的イメージを構築し、そのイメージを表現するためのテクニック、つまり表現のテクニックを習得することを最大の目的としている。」(大西:2017:p.8)と述べているように、弾くことのテクニックに加え、表現のテクニックを学ぶ良い教材となっている。

大きな特徴として、全てに標題がついているという点が挙げられる。標題がついていることで、初学者は曲名から受け取るイメージを膨らませ、弾く前から好奇心と興味をもつことだろう。この練習曲25曲の中には標題が曲の性格を直接的に表現している標題もあれば、間接的に表現と関わっているものもある。また、簡単な和声進行を用い、構成も三部形式のものが多く、和声に対する色付けや、構成による物語の作成など、保育者養成校の学生には取り掛かりやすい点も良い。

ブルグミュラー練習曲各々の曲を聴いて、捉えられた印象や、感情はその曲の音楽の中、つまり楽譜の裏側にある作曲者の心の中に在るものであるが、それと同時に聴いたり弾いたりする自分の心の内に生じるものと言える。しかし、楽譜上の音符を正確に再現しただけでは、作曲者の心の中に在るものが表現できるかというところではない。

それを表現する演奏動作の技術があってこそ、表現することができ、またその演奏を聴いた人に作曲者や演

奏者の心情が伝わるのである。書かれた音楽(楽譜)には、演奏する動作(技術)の情報が提示されている。言い換えれば、楽譜が作曲者の感情と奏者の動作の橋渡しとなっているのである。ブルグミュラーの短い1曲1曲の標題が付いた作品の奥に、どのような世界が広がっているかを感じ、想像し、作曲者の音使いによる感情の変化を、楽譜や弾いてみた音から読み取り、感じ、それを自分なりに再表現させることが大切であろう。この経験が、歌唱や弾き歌い、現場で音楽を表現する時のヒントのひとつとなるだろう。

2.1. レガートの有用性について

まず、学生が初めてブルグミュラーの練習曲に取り掛かる時、第1番の曲でレガートを美しく演奏し、歌うという課題に直面する。レガート奏法を習得することは保育現場で使用される楽曲表現にも必要である。

例えば「あめふりくまのこ」や「思い出のアルバム」といった優しく温かい雰囲気曲などを弾き歌いする際、レガート奏法を知らないと表現が難しい。保育者は、子どもに対して日常的に音楽に触れさせ、生活を通しての歌、童謡などを用い歌唱させる場合も多く出てくるであろう。その時、レガートが出来ずフレーズ感のないピアノの弾き歌いや伴奏を聴かせてしまうと、子どもは模倣しやすい特性から、一旦耳に入った音楽をそのように捉え、フレーズ感のない歌い方になってしまう。レガートは音をつなげるという観点から、歌うことと関わりを持つ。レガートでフレーズを感じて歌わせる曲の場合は、保育者が、音のイメージをレガートで提示することが必要になると言える。

2.2. レガート奏法について

レガート奏法は、音を切れ目なく繋げて弾くことである。ここで大切なことは前の音と次の音の響きを濁らぬように重ねることである。ピアノの構造でも触れたように、レガートを美しく演奏するには、鍵盤からゆっくり指を離し、徐々に響きを薄くしていき柔らかな残響を生み出すことが必要である。前述のように不用意に鍵盤から指が離れると、音の響きは繋がらず、滑らかにレガートができない。初学者は、曲に合った表現をしようと打鍵に対しては気を付けるが離鍵に対しては注意が向かない傾向にある。鍵盤から指を離す際に響きや表情のグラデーションが作られるので、離鍵動作に注意を向けさせる必要がある。腕と手首を柔軟に動かし、響きが変化していくのを気付かせることが重要である。表情豊かに演奏するには、レガートで奏しながら音量の変化にも気を配らなければならない。打鍵の加速度の項でも記したように、実際関節が柔軟でないと表現の幅は広がらない。しなやかな指や手首の関節が、打鍵する時、手の落下のエネルギーを受け止めるクッションとなり、衝撃を吸収する。その関節が受ける抵抗は、様々な方法でコントロールできる。腕、手首、指の関節の固める場所や、緩める場所を自在にコントロールすることでなどで音の質、色が変わってくるのである。したがって手首や腕が無駄な力が入らないように動かせる柔軟性が不可欠である。

ピアノで歌うような旋律を弾くときは、手首をゆっくりと動かし、離鍵の仕方に注意するとともに、次の音を腕の落下のスピードと、重さの衝撃を関節がクッションのように受け止める感覚を持ちながら弾くことで可能

になる。そのスピードと重さの配分を、歌わせ方、感じ方に合わせ変化させていくのである。ピアノで歌うことや、表現をする為の大切な基本となる奏法なので時間をかけて習得させたい。

2. 3. 「素直な心」 La candeur

この曲はハ長調で書かれており、第1曲目ということもあり、前奏曲的な役割も果たしている。吉松はハ長調に関して「#や♭がないので、楽譜を見て弾く多くの楽器にとって初心者向けのもっともやさしい調。音階の基本音しか使わないため、その響きは明るく真っ白な感じがする。」(吉松:2014p.170.)と著書で述べているように、ハ長調から素直な心という標題を結びつけやすい。8分音符の流れるような音型で運ばれる音楽を dolce の柔らかさのある音色で表現したい。

出版社によって様々なアーティキュレーションや強弱記号の記譜の仕方が異なるのだが、ここでは、スラーや decrescendo の記号が細かく書かれている原典版を用いている。スラーに関しては原典版に補足として、「18世紀以降の器楽曲では、スラーはまず弦楽器の演奏の指示記号として用いられた事を理解されたい。」(種田:1990p.5.)と記されている。

以下、本論文の小節番号は、2曲とも反復を省略している。

<分析と演奏表現への試案> 譜例 1

冒頭ハ長調の I 主和音から 2 小節目、IV の和音に移る。IV の和音には音楽を広げていく効果があり、dolce で始まった 8 分音符の連なりが最初に変化するときである。ここには小さな decrescendo の記号もついていることから、音量と響きの広がりも加わるのが読み取れる。2 小節目に向けてオクターヴ跳躍を見せているところからも、ここでは、明るさを持って柔らかく表現できる。7 小節目では、左手に借用和音が現れる。借用和音には驚きと新鮮さをもって感じる効果もある。5 小節目から 6 小節目にかけて右手の音型が下行しており、進行も V₇ → I となっている所に 7 小節目に驚きをもって借用和音が現れる。crescendo と共に和声の新鮮な明るさを意識して演奏したい。

中間部に入ると 9 小節から 12 小節まで、左手頭拍に G 音が出てくる。バスが動かないことで、緊張感を持たせる効果がある。解決を一切しない所にその先に何が訪れるのか答えがないまま続く。そして 13 小節目、借用和音の不安定な響きがくる。減和音は不気味さを持ち合わせているので、相当な緊張感を強いられる。その緊張感が 14 小節目で全て解放されるような進行となっている。この箇所は 9 小節目からの持続した緊張が解かれ、曲頭より最高の開放感をもたらしている。演奏において持続した緊張からの解放、弛緩する音楽の流れを理解し表現していくことが重要であろう。緊張感のある弾き方、弛緩した弾き方というもどのように打鍵に反映させていくかという問題については、打鍵の加速により緊張を表現し、柔軟性をもって弛緩を表現できる。さらに、14 小節目の曲のクライマックスに向けて強弱の幅も考えて演奏されるべきである。

最後に 2 番括弧からの終結部では 18、20 小節に出てくる和音に注目する。18 小節目からのバス音は 21 小節目までは、C 音で持続され、これが TP (トニックペダル) の役割を果たしている。そのバスの上に、18、20 小節は

メロディーを含めた和声、減 7 の減和音が乗っているのである。TP の効果で安定しながらも、やや不安定な和音を乗せることにより、平穩に終えるのではなく、内面の揺れを思わせる。その和声に対してどのように感じるか、人それぞれ感じ方は違うであろう。しかし、その内に秘めた些細な心の変化、または少し不安な響きを感じて弾く事でその後の終結に向けての平穩さが増すのではないだろうか。また、そこにも decrescendo が 2 拍おきに示されているため、感情を持つ響きを認識して演奏されるべきであろう。

以上「素直な心」に対して考察した結果、以下の 6 つのポイントとなるタッチや奏法で、より近い音を出せるのではないかと考えられる。

- ① 柔らかく優しい響き：(1, 3, 4, 17 小節目)
音に角がつかないように指を伸ばし気味にし、手首の動きを利用してスピードをかけすぎないタッチで弾く。
- ② 驚きのある明るい響き：(2 小節目)
少し指の先を固めてスピードをつけるが、重さは乗せずに、手首を上げ気味にして弾く。
- ③ 不安な緊張を持つ響き：(13 小節目)
緊張を持つ時は打鍵にスピードを与える。さらに音量も増すように前腕の重さを関節にしながら感じる。ぐっと締まった響きになるようにする為に、指先は少し固く保ちながら弾く。
- ④ 強さを持った解放された響き：(14 小節目)
強音なのでスピードはかかるが、解放された響きにする為柔軟性をもって手首肘を使い、押さえつけないようにする。腕を解放する。
- ⑤ 内に秘めた痛み、不安を伴う響き：(18 小節目)
内に秘めるので、指先は硬めにするが手首を柔軟にさせ、打鍵のスピードがかかりすぎない様、配慮を持って打鍵、離鍵する。手首を少し手前に動かす。
- ⑥ だんだん溶けていく響き：(22, 23 小節目)
徐々に指を弛緩させてゆっくり鍵盤を離す。最後には触るだけ、置くだけのタッチで弾く。しかし消えてしまわず、きちんと鳴ることを意識する。

2. 4. 「牧歌」 Pastorale

牧歌とは、牧人や農夫の生活を主題にした、素朴で叙情的な詩歌のことである。

drone (ドローン)³⁾ とよばれる伴奏型を基調としており、全体は 3 部構成となっている。

<分析と演奏の試案> 譜例 2

まず、冒頭の 2 小節だが、右手だけの単旋律から始まる。左手に和音の伴奏がついていない、non code での始まりを美しく歌わせて演奏することは初学者にとって容易ではない。仮に、譜例 3 のように和音をつけてみると、TP トニックペダルで I → IV → I → IV → I → IV の進行になる。このような和音を付けずにブルグミュラーが non code としたのは、TP による安定した和声感を求めたのではなく、自由に音楽を捉え、dolce cantabile を表現しようとしたのではないかと考える。和音の有る場合、無い場合で、どのような表情に対する違いが出てくるか、弾き比べてみるのも良いだろう。

譜例3 Andantino ♩ = 66

前述の考察から、冒頭は拍を縦に刻むことなく、自由にdolce cantabileを表現したい。3小節目からはメロディーが動くときには伴奏は持続音であり、メロディーが長い音符の時はリズムを刻むという、左右が呼応している。この特徴を理解し、一定の揺らぎとして柔らかく、笛で旋律を奏できるように演奏すべきであろう。

中間部、15小節目から音楽は劇的に変わる。今までになかったB音やEs音など、響きを大きく変える音が出てくるからである。これはト長調の第3音H音、第6音E音が下方変位したものである。一瞬同主短調、すなわちト短調を彷彿させ、それにより音楽に緊張感を持たせている。その後17小節に基本形のIに到達した安堵感、次のIVの和音、左右の音域とともに大きく広がる。

ブルグミュラーの標題を活用し、このような場面を、例えば羊飼いが放牧に行った山の変り易い天候の変化になぞらえて、天候が回復した様を想像し、演奏させても良い。何となく感じ取ったからという理由に加えて、そう感じる理由を楽譜にある情報と関連づけて、学生に気付かせたり、音譜からの情報を説明したりするのも効果的な指導だと考える。

19小節目より第1主題が再現され、終結に向かうのだが、23小節目の借用和音に注目したい。バスの音を見ると23小節目から24小節目にかけてF→Eと進行している。これは限定進行音とよばれるもので、属7の第7音のF音は、E音を呼び寄せる機能を持っている。つまり、強いエネルギーが働きIVの和音に進行するワンクッションとなっている。

更に右手メロディーの1拍目の非和声音D音が出てくることで、非常に印象深い彩りを与えるので、メロディーの扱いに対しても、気を配ると良いだろう。これが音楽の広がりを作っているのである。crescendoの指示があるが、その響きの広がりを出すものであり、ふたたび最高位に盛り上がる音楽を迎えるものではない事を認識させたい。それによって弾き方も変わるからである。旋律の美しさを表現するだけでなく、ハーモニーの作用も意識して演奏することが、音楽の表現に色が加わるのである。

以上より「牧歌」においても、考察した結果、以下の5つのポイントとなるタッチと奏法が、より近い音を出せるのではないかと考えられる。

①十分に歌わせる奏法：(1, 2小節目)

前腕の重さを指の関節に感じ、弾力を持ち、しならせ、歌唱と同じ呼吸に合わせ抑揚をつける。上行するほどに関節にかかる重さの弾力は増す。離鍵速度に気を付けながら手首を柔軟に保ちレガートで弾く。

②不安な緊張が増す響き：(15, 16小節目)

少しスピードをかけ指先を少し固くするが手首は十分に柔らかく保つ。関節に弾力を少し感じ、手首の柔らかさで音に角を付けないように配慮を持ち弾く。

③解放された響き：(17小節目)

腕、手首を十分に弛緩させるが、上半身とピアノの間の空間をしっかりととり、自由に腕が動かせる態勢をとる。歌わせる際締め付けず、弾力を感じながら手首を上にあげて弾く。

④安堵感のある平穏な響き：(18小節目)

腕や手首を十分に緩める。大きなアクションは要らない。手指の体温で鍵盤を温めるかのごとく指を寝かせて弾く。

⑤広がりのある響き：(25小節目)

ハーモニーのバランスを聴く。バス音とソプラノ音のバランスは、ソプラノ音だけが際立つのではなく、わざと最低ベース音を充分に響かせる。ただ音量だけでなく、柔らかさを保たせ音の角が無いように響かせて弾く。

まとめ

ブルグミュラー練習曲の2曲の分析と、そのポイントとなる演奏法を考察してきた。

勿論これをすれば、このように音が出る、全ての演奏者がこのような表現ができるなどといったマニュアルはない。それは人の体格、個性がそれぞれ違う分だけ音の出方も違うのである。しかし、譜面に書かれた情報と、演奏技術、演奏する動作には相互関係がある。ジョルジ・シャンドールが「音の変化は動作(モーション)を反映し、動作は感情(エモーション)を反映する」(G.シャンドール:2005:p12.)と述べているように、ピアノの弾き方、体の使い方を含めた動作が感情に呼応していなければならない。たとえ初学者であっても、自分の出した音が、自身の感情を反映していなければならないのである。楽譜から音楽を感じ取り、演奏で表現した音や動作に、聴き手が弾き手の感情を感じ取るという構図は、常に意識しておかなければならない。

保育の現場において、子どもたちに本格的に美しく歌わせることを追求する必要はない。子どもが曲の性格や、曲から想像できたイメージを持って楽しく歌うというところに本来の目的があるのだ。つまり保育者は、曲の性格やイメージを想像させるような演奏を子どもに聴かせ、その音楽と一緒に体感することが重要なのである。中川・片山も「音楽を介した表現活動は、幼児自らが表現することを楽しむのはもちろん、その表現を他児や保育者と共有し易いという特徴がある」(中川・片山:2015:p.81.)と述べているように保育者の演奏するピアノや歌が、子どもの感性を育む援助になるものであり

たい。

保育者養成校の学生、保育者は、ピアニストのように専門的にピアノの技術、表現力を習得する必要はない。だが、演奏を通して、人間の様々な感情、美しい情景を想像させる演奏技法を習得することは、聴き手である子ども達に、感情を伝え、想像させ、子ども達の創造力を養うことにつながっていくのである。そのために、日頃から技術の習得だけでなく、子ども達の豊かな表現を導き出せるよう、学生は日頃から想像力や感受性を養うことが必要である。

- 注1) フレンジ：部品と部品をつなぐもの。間接の役目をしている部位。
- 注2) センターピン：フレンジの中にあり、ブリッシングクロスに巻かれている細い真鍮の棒。回転することにより、各部品同士を動きやすくする。
- 注3) drone（ドローン）：単音で変化のない長い音を指す音楽用語。民族音楽でよく使われる。いわゆるスコットランドのバグパイプの低音がそれに当たる。

<引用文献>

- 青山一郎（2018）
ピアノ構造資料 アクション図。
- ジョルジ・シャンドール（2005）岡田暁生監訳
『シャンドールピアノ教本 身体・音・表現』春秋社, p.12.
- 雁部一浩（1999）
「ピアノの知識と演奏 音楽的な表現のために」『ムジカノーヴァ叢書 24』音楽之友社, p.16.
- 中川華那・片山美香（2015）
「音楽による幼児の表現活動の意義と保育者の援助に関する研究一人とかかわる力を育むために」『岡山大学教師教育開発センター紀要』第5号 別冊, p.81.
- 大西隆弘（2017）
「保育者養成における「ブルグミュラー 25 の練習曲」の指導法に関する考察」『湊川短期大学紀要』53集, p.8.
- 種田直之校訂（1990）
「ブルグミュラー 25 の練習曲 作品 100」音楽之友社, Wiener Urtext Edition, p.5.
- 吉松隆（2014）
『吉松隆の調性で読み解くクラシック』株式会社ヤマハミュージックメディア, p.170.

<主要参考文献>

- 青柳いずみこ（2010）
『ピアニストは指先で考える』中央公論新社。
- 飯田有抄・前島美保（2014）
『ブルグミュラー 25 の不思議 なぜこんなにも愛されるのか』音楽之友社。
- 石黒加須美・石黒美有（2016）
『ブルグミュラー 25 の練習曲 ロマン派の作品の指導法』株式会社ヤマハミュージックメディア。
- 小畑郁夫・佐野仁美（2016）
『究極の読譜術—ここに響く演奏のために—』株式会社ハンナ。
- 六島礼子（2009）

『ブルグミュラー 25 の練習曲 和声分析と奏法のアドバイス きれいに楽しく弾くために』株式会社ハンナ。

- 大西愛子（1996）
『ピアノイズムへのアプローチ 音楽的なピアノ演奏法』全音楽譜出版社。
- 島岡譲（1964）
『和声と楽式のアナリゼ = バイエルからソナタアルバムまで=』音楽之友社。

<謝辞>

ピアノ構造に関する資料提供と指導、助言頂いた青山一郎氏に感謝する。

楽曲分析の指導、助言頂いた安藝清子氏に感謝する。

譜例 1

La candeur

I IV 明るさを出すため少しスピードを I
かける様。親指の先少し固め、
手首は柔軟性持つ意識で弾く。

G:のIと捉えた場合の、フ
レーズの取め方を美しく
意識する。

V₇ I 新鮮な驚きをもった響き
少し指先を緊張させるタ
IV チで弾く。 V₇ V₇ I

V₇ G音の持続による緊張の持
続、惰性にならない様、小
指に神経を使って弾く。

I₆₄ 解放された明るい音。腕を
開放させしなる様に。押し
えつけない。

十分な重さ、弾力を関節に感じ
て柔らかさを保ちながら深いタ
ッチで強めていく。

悶々とした不安定な響きか
らの解放。

すぐにやってくる平穩。
離鍵速度に注意する。

メロディーのF.D.H音とAs音に構成され
る減7の和声を感じて、クッションのあ
る深みのある柔軟なタッチで弾く。

徐々に手首から力を抜き、
打鍵のスピードをコントロ
ールする。

TP (トニックベダル)

dim. e poco riten.

この場面ではただ触る
だけ、置くだけのタッチ
で響きが溶けていく様
に弾く。

譜例 2

音が上行する毎に打鍵の弾力（前腕の重さのエネルギー）をかけ、下行した時には緩める。

各音関節にかかる重さの弾力を感じながら特に最高音に向かって呼吸させるように打鍵する。

リズムの呼応が一定の揺らぎを生み出す。メロディーの付点四分音符は、前の音からどう向かってきたか、また次へどう向かうかを考える。

Pastoral

Andantino ♩ = 66

p dolce cantabile

G Dur

I 付点四分音符、押さえつけず手首を柔軟にし ゆっくり手首をあげる。

5

cresc.

V₇ I 指先を緩め、手首も柔軟に。響きの減衰を聴く。

明るさを一層求めたA音。少し指を固め、手首を柔軟に。

10

mf 浮遊させるリズム

15

初めて登場するEs音
初めて登場するB音
基本形に解決
緊張感・不安感
安堵感
三度の響き、溶けていく様に撫でるだけのタッチで弾く。
p dolce
三度の響き

緊張感のあるところでは、指を少し硬くして歌わせ、解放される所で徐々に指の硬さを抜き弛緩させる。

20

cresc.

左手、重なる二度に意識を持つ。

限定進行音 エネルギーを生み出す第七音

IV 解決へのワンクッションと音楽の広がり。

25

p
dim. e poco rall.
pp

だんだん消えていく様に徐々に触るタッチで弾く。

この場面では触っただけの撫でる様なタッチ。音が抜けてしまわない様配慮が必要。

湊川短期大学紀要 投稿規程

第1条(目的)

湊川短期大学紀要(Bulletin of Minatogawa college 以下「本誌」という)は本学教員が研究活動の成果を内外に発表し、研究成果の共有や一層の研究活動の発展を目指すことを目的とし、年一回以上発行する。

第2条(投稿者の資格)

投稿者(本誌に投稿出来る者)は、原則として本学教員(非常勤教員も含む)に限る。ただし、湊川短期大学紀要編集委員会(以下「編集委員会」という)が特に認めた場合はこの限りではない。

第3条(執筆代表者)

本誌に投稿した原稿において一番目に氏名を記載している執筆者を執筆代表者とする。執筆代表者は、本誌の同一号において、一つの原稿に限り執筆代表者となることが出来る。

第4条(原稿の種類)

原稿の種類は、「原著論文」、「作品」、調査・実験・観察結果等を報告する「研究報告」、「総説」、「学会報告」、最新情報の「論評」や「書評」等とし、未発表のものに限る(ただし、「学会報告」についてはこの限りではない)。また完成原稿を提出することとする。

第5条(原稿掲載の可否)

原稿掲載の可否は編集委員会で決定する。また編集委員会の判断により、リライト、縮小等を求めることが出来る。

第6条(投稿の方法及び締め切り)

原稿の投稿に際しては、事前に申し込みを行い、別に定める「湊川短期大学紀要執筆要項」に従い、原稿の種類を明記した上で、定められた期日までに編集委員会に提出しなければならない。

第7条(校正)

校正は、投稿者の責任において行い、初校のみとする。校正段階での内容の変更は認められない。校正は投稿者に初校を返却した日から定められた期日までに校了し、編集委員会に提出するものとする。校正は誤字・脱字などの訂正を原則とするが、編集委員会が特別に認めた場合はこの限りでない。

第8条(経費の負担)

投稿料は無料とする。ただし、カラー印刷や編集委員会の許可による大幅な訂正等で、増ページが生じた場合などは、投稿者の負担とする。

第9条(別刷)

別刷は30部を無料で、投稿者に配付する。ただし30部を超えて希望する場合は、投稿者の負担とする。

第10条(編集委員会)

編集委員会は、図書委員会の委員で構成し、必要に応じて別に委員を委嘱できるものとする。

第11条(著作権)

本誌への掲載論文等の著作権はそれぞれの著作者に属するが、各著作者は湊川短期大学に対して、当該論文等の出版権・複製権・公衆送信権等の利用につき、本誌の電子化・公開に必要な限度でその権利を湊川短期大学が行使することを許諾するものとする。

第12条(その他)

この規程に定めた以外の事柄については、編集委員会の判断によることとする。

附則 この規程は、平成21年7月30日より施行する。なお旧規程は施行日より廃止とする。

湊川短期大学紀要 執筆要項

1. 原稿の記述は、表題(和文および英文)、執筆者名(和名およびローマ字)、所属(大学名及び専任・非常勤の別、幼稚園・保育所名など)、和文要旨(300字以上400字以内)、もしくは英文要旨(200語以上300語以内、和文要旨も記載すること)、キーワード5語以内(和文、もしくは英文(英文の場合は和文キーワードも記載すること))を添付し、本文および注、文献、表・図、資料の順序に記載する。

2. 章、節などの見出し区分は、ポイントシステムを用い、次の順とする。

1.(大見出し), 1.1(中見出し), 1.1.1(小見出し), 1)片括弧, (1)(両括弧)

3. 本文は、書き出し及び改行後の書き出し部分を1マス空け、句点は「。」とし、読点は「,」(コンマ)とする。

4. 注には通し番号をつけ、本文中の該当箇所の右肩に注1), 注2)のように通し番号をつけ、本文と論文末の文献表との間に一括して番号順に記載する。注記の見出し語は「注」とする。

5. 文献は、下記の様式により、論文末尾に著者名のアルファベット順に一括して記載する。なお、欧文(ローマ字)誌・書名は、イタリックとする。また、著者が複数の場合は、その全員を記載する。その際、著者名と著者名の間は、中ポツ[・]でつなぐ。

a. 雑誌論文の場合

著者名(発行年)「論文表題」『掲載雑誌名』巻(号)、ページ数。

※欧文雑誌の場合

著者名.(発行年)論文表題, 掲載雑誌名, 巻(号), ページ数。

【記載例】

鈴木一郎(2000)「総合学習における教育実践学的存在論」『総合学習』4, pp. 38-39.

James. M. (2004) Japanese Education, *Journal of Education*, Vol.16, pp. 58-59.

b. 著書の場合

①著者名(発行年)『書名』出版社・発行所名, 発行年, ページ数。

②著者名(発行年)「論文表題」編者名編『書名』出版社・発行所名, ページ数。

※欧文著書の場合

著者名.(発行年)論文表題. In 編者名(ed), 書名, 出版社・発行所名, ページ数。

【記載例】

鈴木一郎(1998)『図で読むスクールカウンセリング』ミノルタ書房, pp. 33-45.

Chales.A., .Singlehood. In Macklin.E. Rubin.S(ed), (1987) *Families in postmodern society*. Oxford University Press, pp. 34-35.

6. 図・表は原稿本文と別紙を用いて作成する。そのまま写真製版して印刷できるようにする。ただし、特殊な印刷については(例えばカラー印刷等)、その実費を投稿者が負担する。原稿本文に、およその挿入位置等を指定する。

7. 表のタイトルは表の上に、図のタイトルは図の下に書くこと。また図と写真は区別せず、図として一連の番号を付けること。

8. 原稿はA4判タテ用紙でワープロソフト(Microsoft Office Word)を使用し、40字×40行で作成すること。原稿枚数は図表および注を含めて、16枚以内とする。

9. 原稿は、原則としてワードファイルで電子メールに添付して提出すること。併せて、プリントアウトしたものを1部提出すること。

10. 校正は赤字で初稿に直接記入すること。大幅な修正が必要な場合は必ず紀要編集委員に承諾を得ること。

編集委員会

委員長 山 田 哲 也
委員 永 易 直 子
谷 めぐみ

湊川短期大学紀要 第55集

平成31年 3月31日 発行

発行人 末 本 誠

発行所 湊 川 短 期 大 学
〒669-1342 兵庫県三田市四ツ辻1430
電話 (079) 568-1381(代)
FAX (079) 568-0107

印刷所 株式会社 西岡印刷所
〒535-0003 大阪市旭区中宮4丁目6番15号
電話 (06) 6954-7700
FAX (06) 6954-2277