

目次

原著論文

デジタル絵本についての保育者養成校における学生の意識に関する研究
..... 松本直子・植田健郎 (3~6)

ニュージーランド・オークランドにおける幼児の環境教育の特徴
— 幼稚園とプレイセンターの視察をもとにして —
..... 永井毅 (7~14)

プログラミング的思考を導入した保育における幼児の活動について
..... 永易直子・松本宗久・山田哲也 (15~18)

短期大学生における学習意欲の一考察
..... 小原宏基・小原久美 (19~24)

1~3歳児におけるふり遊びに用いられる人形に対する認識
..... 大塚穂波 (25~30)

子どもの主体としての心を育てる保育に向けてⅡ
— 自己充実欲求を視座に小規模保育のあり方を考える —
..... 幸田瑞穂・武田俊昭・吉次豊見
萩原文・横谷仁美・坂田由香里
山下鈴乃・遠藤由美子・藤丸明日香 (31~38)

小規模保育園における自然とのかかわりによる乳幼児の育ち
— 園外保育のドキュメンテーションの試みから —
..... 上月康代・幸田瑞穂・萩原文・横谷仁美
坂田由香里・山下鈴乃・遠藤由美子・藤丸明日香 (39~46)

ピアノ初学者の「弾き歌い」における左手伴奏に関する一考察
..... 中島聡美 (47~52)

保育者養成校におけるピアノ指導についての一考察
— とくにソナチネアルバムを中心に —
..... 吉田雅代 (53~58)

研究報告

中学校部活動の社会教育への移行に関する研究
— 1970年代の明石市における事例をとおして —
..... 野崎洋司 (59~64)

博物館と保育者養成校における連携の在り方と有効性に関する一考察
— 学生の実践における「不安」に着目して —
..... 佐伯岳春・小館誓治 (65~70)

湊川学研究所の発展に向けて
..... 末本誠 (71~76)

災害時における子どもへの心理的ケアについて
(セーブ・ザ・チルドレンによる子どものための心理的応急処置実践から)
..... 田邊哲雄 (77~82)

イングランドの Design and Technology 教育課程と評価の事例について
..... 山田哲也 (83~86)

保育者養成課程におけるピアノ初心者への弾き歌い指導の一考察
— 教材テキスト「ポケットいっぱいのおうた」を題材に —
..... 前川尚子・山川麻美 (87~94)

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
— 成果発表と考察 —
..... 高木美香・中安修也 (95~100)

— CONTENTS —

Original investigations

- A study on students' Awareness of Digital Picture Books in Students Studying Preschool Education
..... Naoko MATSUMOTO · Takero UEDA (3 ~ 6)
- Characteristic of the Environmental Education of Early Childhood in Auckland, New Zealand
: Based on Visits to a Kindergarten and a Play Center
..... Takashi NAGAI (7 ~ 14)
- Study on Infant Activities in Childcare with Computational Thinking
..... Naoko NAGAYASU · Munehisa MATSUMOTO · Tetsuya YAMADA (15 ~ 18)
- A study of Motivation in junior college students
..... Hiroki OHARA · Kumi OHARA (19 ~ 24)
- 1- to 3-year-old children's recognition of the stuffed animals used in pretend play
..... Honami OTSUKA (25 ~ 30)
- Childcare that nurtures the mind as the child's subject II
—Thinking about small-scale childcare from the viewpoint of self-realization needs —
..... Mizuho KODA · Toshiaki TAKEDA · Toyomi YOSHITHUGU
Aya HAGIHARA · Satomi YOKOTANI · Yukari SAKATA
Suzuno YAMASHITA · YumiKo ENDO · Asuka FUJIMARU (31 ~ 38)
- Involvement with nature in infants in small nursery schools
— From the trial of childcare documents for outdoor play —
..... Yasuyo KOZUKI · Mizuho KODA · Aya HAGIHARA · Satomi YOKOTANI
Yukari SAKATA · Suzuno YAMASHITA · Yumiko ENDO · Asuka FUJIMARU (39 ~ 46)
- A Study on Left Hand Accompaniment in Piano "Playing and Singing" Performed by Beginners
..... Satomi NAKAJIMA (47 ~ 52)
- A Study of Instruction for Piano in School for Training of Nursery Teachers
— Especially, focusing on Sonatine Album —
..... Masayo YOSHIDA (53 ~ 58)
- ## Materials
- The study of the transitioning of school club activities in junior high schools within the educational system to the private public sector, as observed through the comparative study of such cases in the 1970s in Akashi City.
..... Hiroshi NOZAKI (59 ~ 64)
- The way of in connection with a museum in the childminder training school and one consideration about the effectiveness
— Pay your attention to "the uneasiness" in the practice of the student —
..... Takeharu SAEKI · Seiji KODATE (65 ~ 70)
- A note for developing the study on "Minatogawa".
— Inquiring the raison-d'être of our college —
..... Makoto SUEMOTO (71 ~ 76)
- Psychological care for children during disasters
(Psychological first aid practice for children by Save the Children)
..... Tetsuo TANABE (77 ~ 82)
- Case of "Design and Technology" Curriculum and Educational Evaluation in England
..... Tetsuya YAMADA (83 ~ 86)
- A Consideration of Teaching of "Singing and Playing the Piano" for Piano Beginners in the Nursery Teacher Training Course :
— Using by Textbook —
..... Shoko MAEGAWA · Mami YAMAKAWA (87 ~ 94)
- Practice class of the piano ensemble in child-care worker training course
(Harima Minami High school art and childcare type)
— The presentation and study —
..... Mika TAKAGI · Shuya NAKAYASU (95 ~ 100)

デジタル絵本についての保育者養成校における 学生の意識に関する研究

A Study on Students' Awareness of Digital Picture Books in Students Studying Preschool Education

松本直子・植田健郎

Naoko MATSUMOTO

Takero UEDA

湊川短期大学

湊川短期大学

幼児教育保育学科

幼児教育保育学科専攻科

要旨

文部科学省(2017)では、情報教育の推進を行っており、2020年度からの小学校プログラミング教育の全面実施に向けて、先行的にプログラミング教育の実践に取り組む学校や教育委員会も増えてきている。近年ではタブレット端末を使用し幼児が何らかの形で早期から触れる機会が増えている。幼児教育の現場においては紙媒体の絵本が主であるが、本研究では、デジタル絵本の問題点や保育者養成校における学生の意識調査を行い、今後の幼児教育におけるデジタル絵本の可能性を研究し言及した。

Key words : 乳幼児のデジタル絵本 ICT活用 読み聞かせ

I はじめに

文部科学省では、幼児教育の現場においては、日々の保育の中で絵本の読み聞かせが実施されている。例えば、降園前や、給食の前等の活動の合間を用いて多く行われている(横山・水野2008)近年では、タブレット端末上で動くデジタル絵本が続々と登場している。これまでのPCで利用する環境と比較して、指で容易に操作を行えるほか、形状や重量も手に取りやすく、乳幼児期でも使用可能な形態となっている。

ベネッセ教育総合研究所『第二回乳幼児の親子のメディア活用調査』では、0歳～6歳のスマートフォンを使い始めた時期(平成29年)は、2017年では、0歳の後半388人では35.1%、1歳515人27%、2歳515人20%、3歳515人8.9%、4歳515人7%、5歳では515人4.3%、6歳437人2.3%と6歳までに80.1%の子どもたちがスマートフォンを使い始めていることが調査によって明らかになった。

デジタル絵本の利点として、柴田ら(2012)によると、デジタル絵本は従来の紙媒体の絵本とは異なり、複数のストーリー間、自由にジャンプ可能であり(マルチストーリー)付随センサによってユーザ情報を獲得しサービス内容をユーザカスタマイズできる。また、紙媒体よりも安価にコンテンツを供給できる⁶⁾。と利点を述べている。また、大日本印刷 honto ビジネス本部/電書ラボの研究(2015)の記録アンケートにおいて、絵本の読み聞かせ用途、という部分を見たとき、紙の絵本の置き換えとしてデジタル絵本は十分に役割を果たす。という結果が出ている。加えて、幼児の年齢に応じたデジタルデバイスの使用方法の検討—デジタル絵本をもとに一の研究において、物語の内容を問うエピソード記憶課題については、年少児は2条件間で有意な成績差が見られ、肉声条件の方が機械音声条件よりも成績が良いことが分かったが、年長児は機械音声条件と肉声条件の間に有意な成績

差は見られなかった。と述べており、堀田ら(1999)においても、エデュテイメントソフトウェアの使用状況における保護者の対応について検討しているが、デジタル絵本においてもその問題点と可能性を検討していくことは急務であると示唆している。

そこで、本研究では保育者養成校の学生にデジタルデバイスを使用した、デジタル絵本についての意識を調査し、今後の保育活動においてデジタル絵本の活用と有用性を研究し、加えて新たなデバイスが、乳幼児期の絵本の「読み聞かせ」という重要な保育の活動において活用を考察したい。

II 研究方法

対象：兵庫県内 M短期大学 保育者養成校 二年度生 88名 回答率100%

時期：2019年 7月 事前1週目アンケート調査、7月1週目にデジタル絵本を見る。事後2週目アンケート調査

方法：デジタル絵本についてのアンケートを行った。その後実際にデジタル絵本を観てもらい、同じアンケートを行った。デジタル絵本については、ベネッセの「しまじろうの冒険」を①手で触るとページが変わるもの。②音声が出ること。③冒険の内容であること。④学生にとって親しみのあるもの。の観点から使用した。デジタル絵本の利用法については、iPadに絵本アプリをダウンロードし、絵本を読むときに、内容を実験者が読み聞かせをする事とした。加えてデジタル絵本の特徴を示す操作として、途中でクイズ形式のゲームがあり、指で操作すると正解が出るようになっている。分析方法：①デジタル絵本について事前、事後の調査を、Googleフォームを用いて行った。②KH Coderを使

用し質問調査によるテキストマイニングの分析を行った。

倫理的配慮：調査対象者が質問紙に回答する前に、調査目的と内容、回答は学術研究の目的でのみ使用されること、回答と授業成績に対する評価は無関係であること、自由意志および無記名によること、回答は途中で放棄することや提出を拒むことができること、質問紙は一定期間経過後に適切な方法で破棄すること、等が各調査担当者から口頭と紙面で説明された。回答の提出をもって調査対象者の同意を得たとした。なお、M 短期大学においては以上の説明を行った授業内にて調査を実施した。

質問紙内容：Q1. デジタル絵本は知っていますか？（はい・いいえ）

Q 2, Q 1で「はい」と答えた方にお聞きします。

デジタル絵本の種類はどれを知っていますか？（複数回答あり）

1. e-pub形式(何も仕掛けの無い絵本をスマートフォンやタブレットに写した物)
2. e-books形式(音や映像を入れることができ拡張された状態の物)
3. ゲーム形式(スマートフォンやタブレットに触れることで中の物が動いたり、仕掛けが作動する物)
4. その他

Q 3, デジタル絵本を保育に取り入れたいと思いますか？（はい・いいえ）

Q 4, Q 3で「はい」と答えた方にお聞きします。なぜ、保育に取り入れたいと思いますか？

1. 子どもたちにとって保育、教育面で良いのなら取り入れたいと思うから
2. デジタル絵本に興味があり、取り入れてみたいと思っていたから
3. 現代、デジタルが普及しているため子どもたちにも乳幼児の頃からデジタルに触れていてほしいと思うから
4. その他

Q 5, Q 3で「いいえ」と答えた方にお聞きします。なぜ、保育に取り入れたいと思いますか？

1. 子どもたちにとって保育、教育面で良いと思わないから
2. 紙絵本の方がデジタル絵本よりも良いと思っているから
3. デジタルに触れるのは乳幼児期からではなく児童期以降からでも良いと考えているから
4. その他

Q 6, Q 5の回答者にお聞きします。

どのようなことがあれば、保育に取り入れたいと思いますか？

Ⅲ 結果と考察

Ⅲ-1

事前調査 Q 1. デジタル絵本は知っていますか？（はい・いいえ）ではが『はい』40%, 60%が『いいえ』という結果が出た。

Q 2, Q 1で「はい」と答えた方にお聞きします。デジタル絵本の種類はどれを知っていますか？（複数回答あり）はいと答えたのは31名でその中で、① e-pub形式(何も仕掛けの無い絵本をスマートフォンやタブレットに写した物)は、34%であった。② e-books形式

(音や映像を入れることができ拡張された状態の物)は39%だった。③ゲーム形式(スマートフォンやタブレットに触れることで中の物が動いたり、仕掛けが作動する物)27%であった。その他は記述式で回答している。普段からなじみのあるスマートフォンのゲーム形式や、音や映像が出るものを多くの学生が知っていると答えていた。

Ⅲ-2

Q 3, デジタル絵本を保育に取り入れたいと思いますか？（はい・いいえ）の質問に関しては、事前調査では、56%の学生が取り入れたくないと答えており、その理由として ①紙の絵本のほうが良いと思っているから。というのが45%, ②保育・教育面で良くないと思っているが38%, ③デジタル絵本を知らないから12%であった。④デジタル絵本は、乳幼児からでなく、児童期以降でも良いと考えているから5%であった。

デジタル絵本を取り入れたいと答えた学生は、①保育・教育の面で良いと分かればと入れたいと66%の学生が考えている。また、②デジタル絵本に興味があるので取り入れたい。進んで取り入れたい。と答えた学生は24%であった。また、③デジタルのものが普及しているため触れてほしいと思う学生が10%という結果になった。

Ⅲ-3

Q 4, Q 3で「はい」と答えた方にお聞きします。なぜ、保育に取り入れたいと思いますか。の問いに

1. 子どもたちにとって保育、教育面で良いのなら取り入れたいと思うから
2. デジタル絵本に興味があり、取り入れてみたいと思っていたから
3. 現代、デジタルが普及しているため子どもたちにも乳幼児の頃からデジタルに触れていてほしいと思うから
4. その他

図-1 「はい」と答えた方にお聞きします。なぜ保育に取り入れたいと思いますか

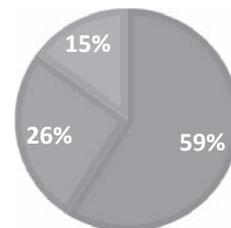


図1 「はい」と答えた方にお聞きします。なぜ、保育に取り入れたいと思いますか。

結果

- ①子どもにとって。保育・教育面で良いのなら取り入れたい。59%
- ②デジタル絵本に興味があるから26%
- ③現代、デジタルが普及しているため、子どもたちにも乳幼児からデジタルに触れてほしいから

また、「タブレット」「工夫」「理解」「聞く」「わかる」「感じる」「自分」とつながっておりデジタル絵本を使用するには工夫や、タブレットについての理解も必要となってくる。と示唆された。

この結果から、保育者養成校の学生は、デジタル絵本を肯定的に受け入れていると考えられる。幼児教育の中で重要とされている絵本の読み聞かせについては、現在の学生たちにおいて、デジタル絵本の使用についても受容されていると考えられる。しかし、日常的な現場保育者との会話において、デジタル絵本による読み聞かせについて、否定的な意見を聞くが多く、今後、デジタル絵本の読み聞かせについて現場の保育者の受容や、子どもの受容における有用性を検証していきたい。

引用・参考文献

- 1) 横山 真貴子, 水野 千具沙
保育における集団に対する絵本の読み聞かせの意義—5歳児クラスの読み聞かせ場面の観察から—
名教育実践総合センター研究紀要巻17 P41-51
2008
- 2) 坂田陽子・川口沙也加・杉浦悠子(2015). 幼児の年齢に応じたデジタルデバイスの使用方法の検討—デジタル絵本をもとに— デジタル教科書研究, 2, 19-31.
- 3) 柴田邦道・森山政訓・湯川和秀・上野康治・高橋一夫・金田重郎(2012)
リアルタイム視線検出機能を持つマルチストーリー型デジタル絵本の提案
- 4) 大日本印刷 honto ビジネス本部/電書ラボ「デジタル絵本よみきかせ」実証実験 報告書 2015年7月1日 (Ver.1.0) 情報処理学科研究報告 Vol2012_IS_119No.11 2012/3/16
- 5) 佐藤朝美, 佐藤桃子 紙絵本との比較によるデジタル絵本の読み聞かせの特徴の分析
- 6) 日本教育工学会論文誌 37 P49-52, 2013 東京大学大学院情報学環*1・株式会社ベネッセコーポレーション*2
- 7) 社会福祉法人恩賜財団母子愛育会 愛育研究所編 日本子ども資料年鑑 2019KTC 中央出版 P319-320

謝辞

本研究にご協力いただきました、保育者養成校の学生の皆様に感謝いたします。また本研究の分析や執筆に関してご指導をいただきました、湊川短期大学教授 山田哲也先生、執筆に関してご指導いただきました、大和大学教授 松本宗久先生に深く感謝申し上げます。

ニュージーランド・オークランドにおける幼児の環境教育の特徴

－幼稚園とプレイセンターの視察をもとにして－

Characteristic of the Environmental Education of Early Childhood in Auckland, New Zealand
: Based on Visits to a Kindergarten and a Play Center

永 井 毅

Takashi NAGAI

湊川短期大学 幼児教育保育学科

Abstract

I will explore how environmental education is being addressed in New Zealand's early childhood education, which is gaining worldwide attention. This time, I visited the kindergarten and play center. I clarify the actual situation through a field survey. I will find out what can be quoted in Japanese early childhood education.

Key words : New Zealand, early childhood education, environmental education

1 はじめに

(1) ニュージーランドにおける幼児教育政策

ニュージーランドは牧畜が盛んで羊が人間の5倍、人口は日本の約30分の1で成立している国である。国土面積は日本の70%程度で、多国籍の移民が多く、18世紀以降オーストラリアと類似の歴史をたどってきたが、人口や国土面積が小さいためか、国家としてまとまりやすい環境にあった。ニュージーランドの幼児教育政策では、第二次世界大戦後に母親の子育ての負担を減らし出生率をあげることが意識されながら、発達心理学の見識に基づき質のよい幼児教育の実施が目指された。しかし、1980年代には自由主義経済に基づく改革として、教育委員会の廃止や自律的な学校経営、外部評価制度などの改革が実行され、幼児教育に関わる政策も積極的に審議された。その結果、1986年に幼児教育の管轄が教育省に一元化された。さらに、幼児教育・保育現場に関して質への関心が高まり、1996年には、どの施設に行っても同じ水準の幼児教育が受けられる包括的な統一カリキュラムである「Te Whariki」が示された。次に、政府介入の政策は、全ての幼児部門と調査委員会が協議して、サービス、保育者養成、規定カリキュラムの統一を、一つにまとめるための長期計画と未来の幼児部門のための戦略的計画を展開した。この計画は、政府の今後10年間の政策を示したものであり、幼児教育と保育の質の向上、子どものための利益の認識、働く親のニーズに応じることなどの目標を包括したものであった(May 2009)¹⁾。そのような政策の中、保育者の資格要件や施設の基準が設定され、2004年には労働党が予算案で幼児教育をより利用しやすくするため、保育者主導型で地域を拠点とする幼児教育サービスに参加する3～4歳児に週20時間までの無料教育を提供することを宣言した(Mitchell&Brooking 2007)²⁾。

就学前教育は、ほとんどが政府の公費補助金により運営されている。0歳から5歳までの子どもを対象に、大学で資格をとった職員によって運営される無償幼稚園、

マオリ族のためのコハンガ・レオ、保護者主導のプレイセンター、そして保育所などがそれにあたる。また、幼小連携については、日本と異なるシステムが存在する。ニュージーランドの義務教育は6歳から16歳までであるが、5歳の誕生日になると小学校(year1)に入学することができる(各生徒が個別に入学するため、日本のような「入学式」はない)。year1については、就学前の準備期間と見なされている。

このような取り組みに対して、ニュージーランドでは様々な分野で専門の研究者が評価分析をし、それに基づいて政策決定し、実践に反映され、再びそれが評価分析されて、次の政策に影響していくという循環が形成されている。このように、斬新な構造と内容をもつ「Te Whariki」の策定後も、「Learning Stories」を活用した評価制度をCarrら(2002)が確立し、その評価制度自体のアセスメントも進行させている³⁾。

(2) ニュージーランドの就学前教育の現場⁴⁾

①幼稚園の概要

ニュージーランドにおいて、最初の無償幼稚園が設置されたのは1889年であり、その理念は保護者にとって利用しやすい就学前施設となること、そして質の高い教育と養護を提供することであった。現在も、ニュージーランドの幼稚園は保育料を徴収しない一方、自発的な寄付活動や保護者による支援の下で運営している。幼稚園の管轄は教育省が担当し、保護者は独自に入園申請を行う。運営形態は3歳児および4歳児を対象に午前あるいは午後のみ保育を行うといったセッション型を伝統的に取り入れてきた。しかし、今日においては女性の社会進出に伴い、共働きなどの家族形態の変容で全日保育を実施する幼稚園が増えている。幼稚園の全日保育は、午前8時の開園で午後5時には閉園され6時以降に運営している園はほとんど見受けられない。

②プレイセンターの概要

保護者が運営主体の共同保育所といえるプレイセンターは、1941年に教会を拠点に始まった運動である。“親も子ども社会の一部、コミュニティで育てよう”という理念のもとに、就学前教育の一環として行われており、0歳から小学校入学前までの子どもと保護者・養育者が利用している（七木田 2003）⁵⁾。保育所は、日本と同様に親が子どもを預けて働きに行くところだが、プレイセンターは親と子どもが共に活動をする点で異なっている。また、幼稚園や保育所はそれぞれ資格をもった人によって運営される組織だが、プレイセンターは親が教育省に申請して国の補助を受け、幼児教育のカリキュラムにそって運営している。プレイセンターでの保育はセッション型と呼ばれており、一般的に1日の保育は昼頃に終了する。セッションはスーパーバイザーと呼ばれる指導者役の保護者を中心として行われる。1セッションは2時間半または3時間であり異年齢の合同保育が行われる。プレイセンターでの教育方針や運営方針は親たちの話し合いで検討される。スーパーバイザーと呼ばれる責任者を置くが、あくまでもそこに参加する親が運営主体である。当番制で運営にあたるので、当番でない親は自由な時間がもてる。

プレイセンターは、イギリスより入植してきた女性たちが、社会運動の一つとして親子が共に育つという理念を反映させながら、子育てをする母親の不安や負担を軽減することを目的として設立した。しかし、現在は、保育時間の短さや、親教育プログラムが必修であること、センター運営の事務や掃除などの業務の煩雑さから、親の負担感が多い施設と捉えられている部分もある。その一方で、プレイセンターで培った能力は、コミュニティにおける社会的資本の創出に繋がっていることを示した研究もある（Powell 2005）⁶⁾。このように、プレイセンターは親のための学習の機会にもなっている。“家族は共に成長する”という理念のもとで、保護者が子どもの養育力を向上させながらセンターの指導者としても養成されるという独自の学習プログラムを提供している。この学習プログラムは、プレイセンターを利用するすべての保護者が受講することになっている。段階的に受講することにより、最終的にはセンターでのスーパーバイザーの資格を得ることができるシステムである。

さらに、プレイセンターには、子ども間の相互作用としての位置づけもある。一斉に同じ遊びをするのではなく、異年齢の子どもたちが一緒に遊び、いろいろな遊びの中から好きなものを選択する。子ども自身が好きな遊びに満足するまで取り組むことにより、自主性、想像力、忍耐力などを伸ばすことになると考えられている。

(3) ニュージーランドの教育観

ニュージーランドの教育観において、新しい発達の枠組みとして取り上げているのが社会文化的理論である（Penn 1999, Carr 2013）^{7) 8)}。これは、他者を含めた社会的状況に対して言葉をはじめとする文化的道具を媒介にしながら相互作用を行っていると解釈するものである。このような立場をふまえるならば、「大人から子どもへ知識が伝達されるという一方向ではなく、大人と子どもが共に知識と理解を構築していく逆の関係性が存

在しているのである」（Smith 2013）⁹⁾。新しい発達の枠組みでは、教師と子どもの「教える－学ぶ」関係を解体しつつ、教師と子どもとの協同的な学びのあり方を提案していると理解することができる。この新しい発達の枠組みの「知識の協同構築」という考え方は、マオリのアコ（教授－学習）という概念に近いものである。権威的な大人が子どもに一方的に教えるのではなく、アコが示す子どもと教師の立場が入れ替わるという両義的役割は、教師と子どもが共に知識を構成すると考える社会文化的理論に近い立場である¹⁰⁾。

(4) ニュージーランドにおける幼児期の環境教育

井上（2015）は、ニュージーランドの環境教育について「持続可能性のための教育（Education for Sustainability = EfS）」を採用している国であると示した上で、次のように述べている。2009年には、持続可能なニュージーランド委員会（Sustainable Aotearoa New Zealand）が当該国ユネスコ国内委員会との連携のもとで、「ニュージーランドにおける強い持続可能性（Strong Sustainability for New Zealand）」を発表し、人類存続において、自然環境的・生態学的側面を重視した国家戦略を提示している。とりわけ本戦略では、マオリ文化の有する「自然との調和」の世界観を尊重しており、当該国の「持続可能性教育（EfS）」を豊かで独創的なものにし、近年の「強い持続可能性」の基盤として位置づけている¹¹⁾。また、佐藤ら（2012）は、ニュージーランドのEfS概念は生態系を基本とした自然観を重視しており、ニュージーランドは「マオリ文化を尊重し、マオリへの教育機会を保障すると共に、自然と人間との関係性を基盤とするマオリの伝統的知恵に新たな環境教育の価値を見いだしている」と示している¹²⁾。このように、マオリの世界観を包含することが求められているのがニュージーランドの教育であり、環境教育の観点からは1996年段階で地球や環境の尊重という語句が幼児教育の指針に記載されている。マオリの世界観は自然と人間とが密接に結びつき、生態学的と呼べる考え方で、生活と自然が切り離されていない。このように、マオリの世界観を学ぼうとする過程自体がEfSとなりえる。ニュージーランドの幼児教育を長期的に研究する松川（2013）も持続可能な開発のための教育（ESD）の観点からニュージーランドの幼児教育現場を視察し、マオリの価値観が重要な位置を占めていることを述べている¹³⁾。このような、マオリの価値観の特徴にホリスティックがあることとされている。ホリスティックとは全体性とか相対的なものという意味である。たとえば、マオリは、子どもをとりまく世界を理解する時、自然と人間を分けることを教えない。自然がもつ生命への驚きや感激をもつことが重視される。世界は家族や部族だけではなく、山や川なども含め構成されており自己と関連しながら理解することが求められる¹⁴⁾。

(5) 日本における幼児期の環境教育

日本の幼児教育での自然とのかかわりについては、文部科学省（2007）は答申において「自然の中で活動する体験を持つ青少年が全般的に減っている。しかも、家族や友達と一緒に自然体験を行う割合が著しく減少している」と実態を記している¹⁵⁾。そのような現状のもと、文部科学省（2016）は、野外活動、星空観察や動植物観察といった自然と直接かかわる体験の必要性を示してい

る¹⁶⁾。また、家庭で自然体験を補完できない点に対して、現行の幼稚園教育要領(2017)¹⁷⁾や保育所保育指針(2017)¹⁸⁾では、「身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ」ことが明記され、幼児教育における自然とのかかわりの重要性が強調されている。それに対して、これまでも保育者養成・育成の立場から、次のような研究報告がなされてきた。田尻ら(2004)は、全国の保育者養成校で保育内容「環境」を担当する教員に質問紙を送り、学生たちの自然体験の実態を調べている。その結果、「自然とかかわる保育」を実践できる保育者を養成したいと思っているにもかかわらず、学生の自然体験不足を養成校の授業で補えないという教員の葛藤が明らかになった¹⁹⁾。高野ら(2011)は、「都市部出身が多い都内大学生は、自然で遊んだ経験が浅く、大学での野外教育も公園調査のみで、幼児への自然教育についても不安や疑問を抱く学生が多い」と報告している²⁰⁾。また、井上(2008)は、保育現場において、若年の保育者達が子どもに自然を十分に伝えられる実践技量がないことを指摘し、保育者の自然体験への知識や技量を高める授業改善の重要性を述べている²¹⁾。

このように、自然とのかかわりが重要視される幼児期に、家庭のみならず幼児教育・保育現場の保育者や保育者養成校でも自然体験をおこなう実践力の脆弱化が危ぶまれている。

3 研究目的

前述の幼児教育・保育における自然とのかかわりについての現状に対して改善案を画策することが本研究の目的である。ここで取り上げたいのが、世界的に注目されているニュージーランドの幼児教育である。ニュージーランドは、教育・保育の理念を持ちながら、日本と同様な四季がある自然を有し環境教育にも注力している国である。今回、現地視察を通して、その実態を調査し、幼児期の環境教育をどのように捉えているかを探る。そして、日本の幼児教育・保育現場に提案できる方策を導出する。

4 調査結果

現地調査においては、各施設の概要、保育者へのインタビュー、園児の様子を調査した。訪問形式は自由観察とし、観察やインタビューの観点は自然環境・人的環境(知識の協同構築)とした。なお、今回の訪問する2箇所の特徴を示すEROの教育レビュー※を参照とすることで調査の実証性を高めている。

※ Education Review Office (ERO) は、学校や幼児サービスでの生徒の教育とケアを評価および報告するニュージーランド政府の部門である。また、教育レビューとは、個々のセンターや学校の子どもや学生に提供される教育の質に関する評議会、幼児教育サービスの管理者および政府への報告である。²²⁾

(1) 幼稚園

2019年12月2日(月)午前

| | |
|-------|-------------|
| 施設名 | G幼稚園(公立園) |
| 地域 | 北島 Auckland |
| 対象年齢 | 3歳~4歳 |
| 一日の流れ | |

| | |
|-------|--------------|
| 8:45 | 登園・自由遊び |
| 10:00 | マットタイム |
| 10:30 | モーニングティー |
| 11:30 | マットタイム |
| 12:00 | ランチタイム・午後の活動 |

上記のように、G幼稚園に現地視察に訪れた。

G幼稚園の教育レビュー

子どもたちは、この幼稚園で支援的で社会的な環境で学習プログラムの恩恵を受けています。子どもたちは興味に従って主体的に遊ぶことができます。スキルと知識を養います。教師は、子どもをよく観察し効果的にかかわります。子供たちと会話しながら、貢献を評価し好奇心と思考を促進する言葉がけをおこないます。幼稚園の文化は非常に包括的です。両親は歓迎されていると感じており関係性は良好です。特別な学習が必要な子どもたちは十分にサポートされています。子どもたちの文化と言語が認められ、特別な文化イベントが祝われます。二文化カリキュラムを提供するために、教師は、マオリ文化の知識を習得することを支援され、子どもたちとの実践の中にマオリ文化を取り入れるよう奨励されています。子どもには、幼児期のカリキュラムであるテファリキをすべての分野で活用しています。幼稚園の環境において持続可能性に関する教育では、科学を含む多くのカリキュラム分野での学びをサポートしています。

インタビュー内容

園長のF先生に話を聞いた。ニュージーランドの幼稚園は5歳の誕生日がきた園児から徐々に小学校に入学するので、在園児は3歳児と4歳児のみである。コーナー遊びは、それぞれが学びの機会になっており、様々な経験が出来るように保育者の工夫がなされている。クラスはなく、全年齢合同の異年齢保育である。設定保育はないが、マットタイムという全園児が集まって行なう15分程度の集会有る。ニュージーランドは移民の多い国であるため、幼稚園でも様々な国の文化が混在している。そのため、色々な国の文化を取り入れたお祭りやイベントを実施する。保護者にとっても、自分の国の文化が紹介されることは嬉しいし、受容された気持ちになれるとのこと。日本にある運動会などの行事はないが、公園や川に行って体を動かして遊ぶことは多く取り入れている。職員会議は週に1回おこなわれ、子ども一人一人のケアのために話し合われる。

次に、保育者のH先生に話を聞いた。園児の自然とのかかわりについては、マオリ文化の理念に基づき様々な体験を取り入れている。子どもの感受性を豊かにするために森に行って静かに諸感覚を研ぎすます時間を作っているとのこと。小さな虫なども生きていて、デリケートなので観察するだけで、殺してしまわないようにする。生き物と共存していることを意識して、むやみやたらに触らせることはしない。室内外どちらでも自然物を多く取り入れた遊びを行っている。菜園で栽培した野菜を使ってクッキングを行うこともある。自然とのかかわり方については、保育者資格を得るための大学でマオリ文化の考え方を学んだ。園の取り組みの中に泊りがけの

合宿があり、その中でマオリの自然観などを学ぶ。

園児の様子

設定された時間はマットタイムのみで、それ以外の時間は子ども1人1人が主体的に好きな遊びに没頭していた。クラスの単位はないため、異年齢のかかわりが多くみられた。製作のコーナーとして用意された大きな机で園児たちはクリスマスの時期であったので思い思いのツリーを作っていた。教師に指導されて取り組むのではなく、子ども同士でコミュニケーションを取りながら楽しんでいた。(図1)



図1

自然物とのかかわりを室内遊びにも多く取り入れていた。さらに、芸術的センスや発想力を育てる要素も含めて教材設定していた。子どもたちは、木の実や枝、貝殻や小石などの拾ってきた自然素材を木の額縁の中に自由に並べて、絵画を描いているようであった。(図2)



図2

初夏であったので、立って水に触れて遊べるスペースも設置してあった。子どもたちは、それぞれのコーナーの遊びを自分の意志で自由に回遊しており、主体的に遊びに没頭できる環境であった。(図3)



図3

シンボルツリーにロープを付けて、ぶら下がって遊んでいた。木陰になっている屋外に、室内で遊ぶテーブルとブロックのコーナーが設定されており、日本の幼児教育・保育現場にはない柔軟性と自由度があった。また、室内外どちらも土足なので、靴の着脱の手間がなく室内遊びと外遊びの行き来もしやすく、思い立った時すぐに自然を感じることができる利点があると感じた。(図4)



図4

保育者とともに、野外でままごと遊びのようなことをしていた。大人は遊びに加わりながらも、子どもたちの主体性を大切にしながら距離感を保っているように感じられた。園庭はウッドチップや芝生が養生されている場所が沢山あり、外遊び時に気持ち良さそうに素足で遊ぶ子ども姿が多くみられた。また、紫外線が日本の7倍ということもあり、帽子の着用は義務付けられていた。(図5)

日本と同様に砂場を保育環境に取り入れており大きな砂場が設置されてあった。沢山の砂場用の遊具が用意してあり自由に取り出して遊ぶことができる。園庭には紫外線除けで常設の屋根やシートが張ってあるところが多かった。シンボルツリーの木陰も含めて、日焼けなどの安全性を考えた環境整備が伺えた。園庭に設置してある木の柵にはマオリ文化の自然を司る6つの神のイラストが提示してあり、子どもの身近に存在することを表していた。(図6)

モーニングティーでは、家庭から持参したランチの食べたい部分までを自分の意志で食べることができる。食

べ過ぎるとランチタイムでのお昼ご飯が少なくなるなど、自分で意思決定し主体的に考える機会を盛り込んでいた。モーニングティーやランチは、屋根のついたテラスで食べる。園児が四季の変化を感じやすい環境で日々の食事をとっており、生活に自然が密接していることを強く感じた。また、部屋の出入り口は常時開いており、室内にいても外の空気を感じられる環境設定であった。(図7)



図5



図6



図7

(2) プレイセンター

2019年12月3日(火)午前

| | |
|------|-----------------|
| 施設名 | Nプレイセンター(保護者主体) |
| 地域 | 北島 Auckland |
| 対象年齢 | 0歳～4歳 |

一日の流れ

| | |
|-------|----------------|
| 8:45 | 登園・自由遊び・マットタイム |
| 10:30 | モーニングティー |
| 11:00 | 自由遊び・マットタイム |
| 11:30 | 降園 |

上記のように、Nプレイセンターに現地視察に訪れた。

Nプレイセンターの教育レビュー

Nプレイセンターは親の協同組合として運営されています。園児は落ち着いており混合保育の環境で温かく育てられています。実践は、親子・家族と一緒に学び成長するというプレイセンターの理念に基づいています。セッションは、幼少期のカリキュラムであるテ・ファリキによって導かれます。子どもと大人が最高の状態にあるように、豊かで愛情のある環境を大切にしています。園児は、自分で意思決定することを促され活動に積極的に取り組んでいます。保育者は子どもと関わり、好奇心と探究心を育てたいと思っています。子どもたちは持続的で目的のある遊びに参加し、学習に対して前向きな態度で取り組んでいます。子どもたちは幅広い学習体験を楽しんでいます。保育者は、追加の教材を提供することにより、子どものアイデアや興味を刺激します。それにより、子どもたちの主体性としてのスキルを育てます。子どもを対象としたポジティブな学習環境では、子どもの認知および社会的発達が促進されます。屋内環境と広々とした屋外スペースは、想像力豊かで創造的な遊びの機会を提供するだけでなく、適切なリスク管理と身体的発達をサポートします。資源が豊富で魅力的な環境は、物理的な挑戦、調査、探索の良い機会を提供します。

インタビュー内容

保護者であり保育者であるR先生に話を聞いた。このプレイセンターは設立から長く続いており、保護者の共同運営が比較的うまくいっているとのことであった。当日は子ども20人に対して10人の大人が保育していた。子ども一人一人の成長を写真と活動エピソードで説明したラーニングストーリーを作成している。これは、センターの保育者がテ・ファリキを踏まえて記述している。個々のラーニングストーリーファイルは、お互いにシェアできるように常設の本棚においてある。保育者と子どもと保護者が共有できる成長記録で子ども本人の許可を得られれば自由に見ることができる。

自然とのかかわりについて、とても積極的に実践している。親子で自然体験をする機会を作ったり、保護者間でも協力し合って子どもたちの体験を増やそうとしている。週1回はアウトドアセッションといって海岸や森に出かけて活動する機会を設けている。そこで拾ってきた自然物を使って製作活動などをおこなう。このような活

動は、知識の協同構築として、子どもだけでなく母親の成長にもつながっている。自然に対する概念としては、自分たちがかかわる環境の中に生き物がいることに感謝して、共存していることに喜びを感じる事が大切であるとのこと。自然の中にいることが心地よいと感じられるようになることが重要である。このような、マオリ文化の精神を大切に保育実践している。4, 5歳になると科学遊びやクッキングなどの特別な体験活動が取り入れられている。プレイセンターでは、地域や家庭同士が大家族のように支え合って保育することが重んじられている。

園児の様子

園舎のよこに大きなシンボルツリーが立っておりその周りには芝生が敷き詰められていて走って転んでも大怪我はしないように感じた。斜面を三輪車で走り下りてきて転んで泣いている子どもがいたが見ていた保育者がすぐさま対応していた。(図8)



図8

プレイセンターでの調査でまず第一に感じたことは、保護者主体の施設にもかかわらず幼児教育・保育としての学びや育ちに対してしっかりとした考えを持った保育者が存在していたことである。自分の子どもに対してだけでなく施設全体のことを考えて環境を整えたり、安全管理やトラブルの仲裁に入ったりしていた。この施設のレビューで示されていたように、親子や家族が共に学び成長するといった考えのもとに保育実践されていた。前述したG幼稚園と同様に、テラスでの活動を多く取り入れていた。絵具で手形を取ったりする製作など、日本なら室内で行われるような活動も野外の空気を気持ちよく感じられる場所が多く活用されていた。(図9)

大きな砂場が設置され、そこで異年齢での遊びが行われていた。観察しているときに、子ども同士の喧嘩が起きたが、保育者(保護者)は、すぐに仲裁に入らず暫く様子を見ていた。これは、子ども同士のコミュニケーション力の育ちを促しているようにも見受けられた。(図10)



図9



図10

5 総合考察

前述したような現代の子どもの自然体験に対する現状への改善策として、近年、注目されているニュージーランドの幼児教育を援用し考察していく。特に自然とのかかわりとしての環境教育が日本の幼児教育・保育現場にどのように活用できるかについて導出していく。

まず、1点目に前述している先行論文などからわかるように、ニュージーランドは二文化主義をベースにしており、環境教育でもマオリ文化が多く取り入れられている。佐藤ら(2012)²³⁾が示しているように、自然環境における教育においては、マオリ文化の自然と共に生きるという理念を根幹にしている。この考え方は、今回のニュージーランドにおける幼児教育・保育現場の現地調査でも保育者のインタビューや園内の環境、子どもたちの様子から確認することができた。日本でも、現行の幼稚園教育要領(2017)²⁴⁾や保育所保育指針(2017)²⁵⁾における環境のねらいで「身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ」ことや「日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ」と明記しており、保育において自然や伝統文化とのかかわりの重要性やが強調されている。しかし、内容の取扱いの文面には伝統的な行事や遊びに親しむことは示されているものの日本古来の先人が重んじてきた自然観については言及されていない。

2点目は、ニュージーランドの新しい発達の枠組みである「知識の協同構築」という考え方をを用いて、自然とのかかわる実践を保育者と子どもが共有することで共に育

ち合うことである。現在の日本の幼児教育・保育現場において井上(2008)は、若年の保育者達には子どもに自然を十分に伝えられる実践技量がないことを指摘し、保育者の自然体験への知識や技量を高める保育者養成校の授業改善の重要性を述べている²⁶⁾。このように、子どもと自然とのかかわりに関する幼児教育・保育実践を考えるとき、自然とかかわる実践力を高めることは大切である。しかし、現場の保育者が子どもに教えるや伝えるといった一方の立場ではなく、「知識の協同構築」という考え方を活用し、保育者と子どもが共に探求し育ち合う双方向の関係性を構築することが重要であると考えられる。それが出来れば、自然体験が苦手な保育者も引け目を感じることなく、実践の中で子どもと共に成長している可能性が見いだせることになる。

このように、自然に畏敬の念を感じ共存していた先人の教えを重んじながら、保育者や親が一方的に指導する立場ではなく、子どもと一緒に自然物と直接かかわり共に成長していくといったニュージーランドの教育観を取り入れていく。そうすることが日本における幼児期の自然体験の在り方を改善に導くと推考される。

6 今後の課題・展望

今回の調査では、ニュージーランドの幼児教育・保育の現場として幼稚園とプレイセンターが視察対象となった。今後の対象施設としては、保育園やコハンガ・レオなどがある。特にコハンガ・レオは、マオリ文化を多く取り入れた施設であるため、その考え方も幼児教育・保育実践に対して多く取り入れられていると考えられる。本研究の軸となっている幼児の自然体験の在り方を改善させる手掛かりになるものとして引き続き現地調査を行っていく。同時に日本古来の先人の自然観を調査することで、それをどのように幼児教育・保育に活かせるかを探っていく。

さらに、ニュージーランドの新しい発達の枠組みである「知識の協同構築」という考え方を日本の幼児教育で援用する場合の問題点を探っていく。その上で自然の知識を指導するといったスタンスではなく、保育者と子どもと一緒に自然とかかわりながら共に育ち合うといった実践の導入と、その在り方を模索していく。

引用文献

- (1) May, H. (2009). Politics in the playground: The world of early childhood in New Zealand (2nd ed.), Dunedin, NZ: Otago University Press.
- (2) Mitchell, L., & Brooking, K. (2007). First NZCER national survey of early childhood education services, 2003-2004, Wellington, NZ: New Zealand Council of Educational Research.
- (3) Carr, M., May, H., Podmore, V.N., Cubey, P., Hatherly, A. & Macartney, B. (2002) Learning and teaching stories: Action research on evaluation in early childhood in Aotearoa-New Zealand, European Early Childhood Education Research Journal, 10 (2) :115-125.
- (4) 七木田敦, ジュディス・ダンカン (2015) 「子育て先進国」ニュージーランドの保育-歴史と文化が紡ぐ家庭支援と幼児教育, 福村出版株式会社
- (5) 七木田敦 (2003) ニュージーランドにおけるプレイセンター運動の展開-理論と保育内容を中

- 心に-, 広島大学大学院教育学研究科紀要 (第三部). 52. 317-323
- (6) Powell, K. (2005). The Effect of Adult Playcentre Participation on the Creation of Social Capital in Local Communities. Massey University.
- (7) Penn, H. Ed. (1999). Early childhood services: Theory, policy and practice. Philadelphia: Oxford University Press.
- (8) Carr, M. 大宮勇雄, 鈴木佐喜子訳 2013. 「保育の場で子どもの学びをアセスメントする「学びの物語」アプローチの理論と実践」ひとなる書房
- (9) Smith, A. (2013). Understanding Children and Childhood: A New Zealand Perspective, 5th Edition. Bridget Williams Books.
- (10) 前掲 (4)
- (11) 井上美智子 (2015) 環境教育の観点からみたニュージーランドの幼児教育政策, 大阪大谷大学教育研究 (41), 1-13
- (12) 佐藤真久, 日置光久 (2012) ニュージーランドにおける「持続可能な開発」関連施策と学校における「持続可能性教育 (EfS)」の取り組み: -環境学校 (EnviroSchools) の取り組み. 展開と EfS 評価報告書に基づいて-, 環境教育, 21 (3):3-16.
- (13) 松川由紀子, 2013, ニュージーランドの幼児教育施設にみられる持続発展教育について: ダニエデンとオークランドの事例から, 現代教育学部紀要 5: 1-8.
- (14) 前掲 (4)
- (15) 文部科学省「次代を担う自立した青少年の育成に向けて」『中央教育審議会答申』2007 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/07020115/005.htm (情報取得 2013/5/1)
- (16) 文部科学省「子供たちの未来を育む豊かな体験活動の充実」『文部科学白書』2016 http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201701/1389013.htm
- (17) 文部科学省『幼稚園教育要領』第2章ねらい及び内容, 環境, 2017
- (18) 厚生労働省『保育所保育指針』3歳以上児の保育に関するねらい及び内容 (2) ねらい及び内容, ウ環境, 2017
- (19) 田尻由美子, 林幸治 「自然とかかわる保育」の実践的保育指導力の養成について (1) - 保育者養成校の教員の考えや教育の実態に関する調査研究 - 『精華女子短期大学紀要』30, pp. 31-42, 2004
- (20) 高野牧子, 打越みゆき, 山田英美 「保育者養成における野外教育」『山梨県立大学紀要』6, pp. 15-20, 2011
- (21) 井上美智子 「自然と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, pp. 1-6, 2008
- (22) <https://www.ero.govt.nz/footer-upper/about-ero/>
- (23) 前掲 (12)
- (24) 前掲 (17)
- (25) 前掲 (18)
- (26) 前掲 (21)

プログラミング的思考を導入した保育における 幼児の活動について

Study on Infant Activities in Childcare with Computational Thinking

永 易 直 子* ・ 松 本 宗 久** ・ 山 田 哲 也***

Naoko NAGAYASU

Munehisa MATSUMOTO

Tetsuya YAMADA

*湊川短期大学 幼児教育保育学科

**大和大学 教育学部

***湊川短期大学 人間生活学科

Abstract

In order to further promote the connection of young children, it is first necessary to consider the continuity of child development and learning. It is necessary to clarify the way to understand the connection of education from childhood to childhood. We believe that children in early childhood have a sense of purpose and problem, and need to develop the ability to think, consult, and devise for achieving their goals and solving problems.

In the elementary school general policies regarding curriculum formulation, it is important for each school to prepare the necessary environment for using information means such as computers and information and communication networks, and to enhance learning activities using these appropriately. We practiced through teaching materials that can be used by young children to acquire the basics of newly required “programming thinking”. We will conduct case studies on acquiring “the basics of thinking, judgment, and expression”.

キーワード : Cooperation between Nurseries-Kindergartens and Elementary Schools, Computational Thinking, Infant Activities in Childcare,

1. はじめに

平成30年の幼稚園教育要領改訂¹⁾では、これまでの「環境を通して行う教育」を基本とし、幼児の自発的な活動としての遊びを中心とした生活を通して、一人一人に応じた総合的な指導を行うこととされている。

一方で、社会状況の変化等による幼児の生活体験の不足等から、基本的な技能等が身に付いていなかったり、幼稚園教育と小学校教育との接続では、子どもや教員の交流は進んできているものの、教育課程の接続が十分であるとはいえない状況であったりするなどの課題も見られる。例えば文部科学省はこのような調査を行っている。

平成21年11月に文部科学省が実施した都道府県・市町村教育委員会に対する調査²⁾では、①ほとんどの地方公共団体（都道府県教育委員会100%、市町村教育委員会99%）が幼小接続の重要性を認識。②しかし、地方公共団体の取組は十分とはいえず、都道府県教育委員会の77%、市町村教育委員会の80%において幼小接続のための取組が行われていない。③その理由（複数回答：市町村教育委員会）としては、「接続関係を具体的にすることが難しい」が52%、「幼小の教育の違いについて十分理解・意識していない」が34%、「接続した教育課程の編成に積極的ではない」が23%となっている。こうした状況を反映して、「幼稚園と小学校が教育課程の編成について連携している」。幼稚園は、16%にとどまっている。このことから幼小の接続は急務である

ことが伺える。

小学校低学年は、学びがゼロからスタートするわけではなく、幼児教育で身に付けたことを生かしながら教科等の学びにつなぎ、子どもたちの資質・能力を伸ばしていく時期である。

小学校教育においては、生活科を中心としたスタートカリキュラムを学習指導要領に明確に位置付け、その中で、合科的・関連的な指導や短時間での学習などを含む授業時間や指導の工夫、環境構成等の工夫も行いながら、幼児期に総合的に育まれた資質・能力や、子どもたちの成長を、各教科等の特質に応じた学びにつなげていくことが求められる。

その際、スタートカリキュラムにおける学習を、小学校におけるその後の学習に円滑につないでいくという視点も重要であることは、言うまでもなく明白である。

2. 幼児教育の諸問題

近年、国際的にも忍耐力や自己制御、自己肯定感といった社会情動的スキルやいわゆる非認知的能力を幼児期に身に付けることが、大人になってからの生活に大きな差を生じさせるといった研究成果をはじめ、幼児期における語彙数、多様な運動経験などがその後の学力、運動能力に大きな影響を与えるといった調査結果などから、幼児教育の重要性への認識が高まっている。

幼児期に育みたい資質・能力は、小学校以降のような

いわゆる教科指導で育むのではなく、幼児の自発的な活動である遊びや生活の中で、感性を働かせてよさや美しさを感じ取ったり、不思議さに気付いたり、できるようになったことなどを使いながら、試したり、いろいろな方法を工夫したりすることなどを通じて育むことが重要である。

①豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分かったり、できるようになったりする「知識及び技能の基礎」②気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力等の基礎」③心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」幼稚園等と小学校の教員が持つ5歳児修了時の姿が共有化されることにより、幼児教育と小学校教育との接続の一層の強化が図られることを期待されている³⁾。

3歳児、4歳児それぞれの時期にふさわしい指導の積み重ねが、この「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」につながっていくことに留意し、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、5歳児後半の評価の手立てともなるものであり、幼稚園等と小学校の教員が持つ5歳児修了時の姿が共有化されることにより、幼児教育と小学校教育との接続の一層の強化を期待されている。

このような課題を踏まえ、今後、幼小接続の取組を一層進めるには、まず何よりも子どもの発達や学びの連続性を踏まえた幼児期から児童期にかけての教育のつながりを理解するための道筋を明らかにすることが必要であり、幼児期の子どもの目的意識や問題意識を持ち、目的達成や問題解決のために考えたり、相談したり、工夫したりする力を養うことを必要とされてきていると考える。

今回は、小学校学習指導要領では、各学校において、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段を活用するために必要な環境を整え、これらを適切に活用した学習活動の充実を図ること⁴⁾とされた。新たに求められる「プログラミング的思考」を身につけるための幼児でも扱うことのできる教材を通じて実践を行うこととした。

橋本(2019)は、ロボットの「プログラミング」体験を組み込んだ幼児の造形表現活動のプログラミング教育としての可能性を述べている⁵⁾。小学校の学習過程を低年齢化させるだけでなく、幼児教育や保育において、重要視される造形表現活動などプログラミングを有効にリンクさせる検討が必要になっている。

本研究では、就学前から初等教育へつながるプログラミングに関する「思考力、判断力、表現力等の基礎」などを身につけることの観点で、小学生の事例検討を行うことを目的とした。

そのことから幼児の遊びにCubettoというプログラミングが可能なロボットを取り入れた遊びのプロセスを考え、プログラミング的思考が発達するための初歩的ステップとして、小学生への実践によってその可能性を考える。

3. 教材としてのCubetto

Cubetto (©Primo Toys) は、Primo Toys社のプログラミングを体験するために開発された木製ロボットである。コンピュータやタブレットなどのモニターなどのインターフェイスで確認しながら行う操作ではなく、

コーディング用のブロックを組み合わせることでボードにはめ込むことによって、触りながらプログラミングの基礎を学べるようになっている。色とりどりのブロックや、ワールドマップと呼ばれるシートには、ロボットが冒険を行うようなストーリーが展開でき、子どもがストーリーを作りながら学ぶことも期待できる。Primo Toys社は3歳以上を対象としている。就学前から小学生までが対象として考えられるが、大人も子どもとともに楽しめる仕様となっている。

Primo Toys社では、子どもたちは就学前の年齢でも、「デバッグ」、「キュー」、「再帰」など、プログラミングの基礎となるコンセプトを知ることができ、子どもたちは遊びながら、タスクを細分化し、目的を達成するために論理的なシーケンス(手順)を組むことを自然と身につけていくことができる⁶⁾と述べている。

また、山田ら(2019)は、小学生にCubettoを用いた結果、XY座標で動く生活の中の動画とXY座標で動く教材のリンクが子どもの認識を高める⁷⁾としていることから、幼児に生活や遊びの中での事例を結びつけることでプログラムの認識が高まることを期待できる。

図1にCubettoのロボットとボードを示す。ブロックは、「進む」などのそれぞれの命令を持っており、数種類用意されている。距離や回数などのパラメータはブロックの数によって指定する。

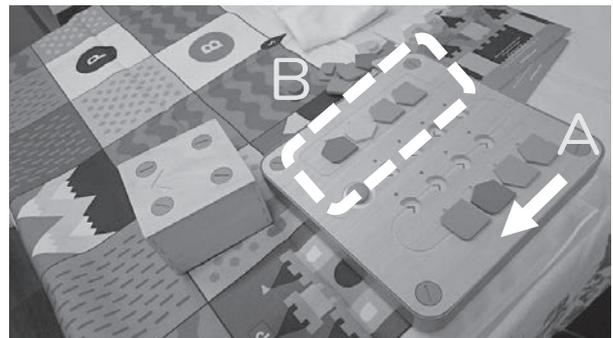


図1 Cubettoのロボットとボード

ボード上のAの位置から矢印の方向に、ブロックの命令を順に処理(順次処理)していく、四角いブロックを使用すれば、破線の部分Bのままとりの処理を行うようになる。すなわちサブルーチンを作ることができる。デバッグはブロックを組み替えることで行えるため、幼児児童にとっても容易である。

4. 研究の方法

2019年7月及び2019年12月にA市の教育事業の一環として、小学生22名(7月18名、12月4名の1年生から6年生まで)及び参加の保護者に対して、出前授業として実践を行った。実践の流れを図2に示す。

事前にロボット操作(授業では木製ロボットと呼んだ)やプログラムについて感じていることを自由記述で調査した。事後にわかったことや感じたことを自由記述で調査した。自由記述については、小学校低学年も参加していることから絵を使って説明してもよいということを伝えた。また、児童に対する行動観察によって、児童の学びのステップを調査した。

生活の中でプログラムがどこで使われているかなどについて導入としての説明を行った後、Cubettoの基本操

作を、動画によって説明した。その後、順次処理を中心とした目的地到達の課題、遠方の目的地到達に繰り返し処理を使う課題を行った。発展として木製ロボットにマジックを固定し動かすことによって幾何学図形を描画する自由制作を行った。

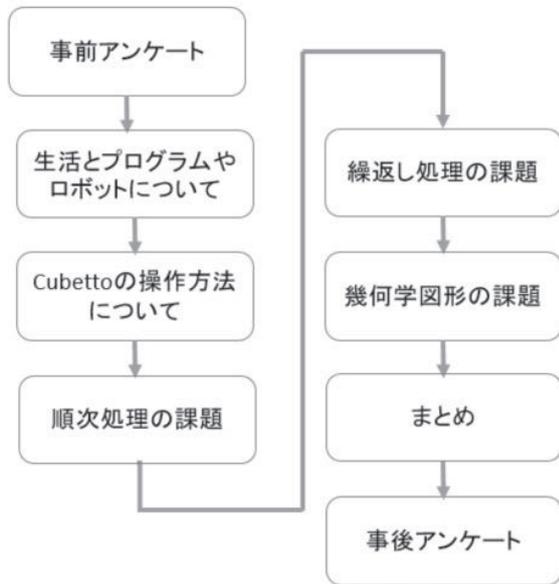


図2 実践の流れ

5. 子ども・保護者のあらわれ

質問紙のロボット操作やプログラムについて感じていることでは、「人の役に立っている」、「いろんな機能のロボットがいる」など生活や社会に目を向ける児童が6名存在した。一方で「むずかしい」というイメージの記述が散見された。

感じたことの自由記述には、多くの児童が「楽しかった」という肯定的な記述をした。楽しいという表現が見られない児童は、内容について記述していることから、全て肯定的な記述で占められていたと言える。この記述は行動観察によって、活発な活動が多く認められたことから裏付けられる。また図3（マップ上の課題）、図4（幾何学図形のペイント）に示すように1人のアイデアを複数の児童が議論し協調的に解決していく姿も多く見られた。

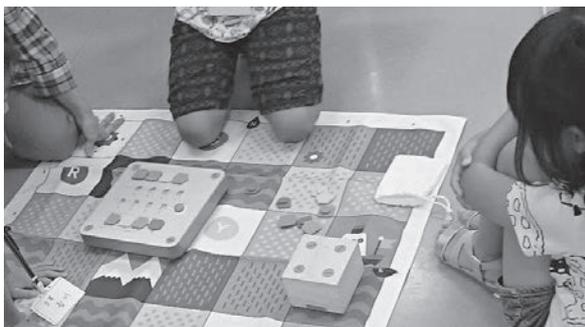


図3 マップ上の課題を行う様子

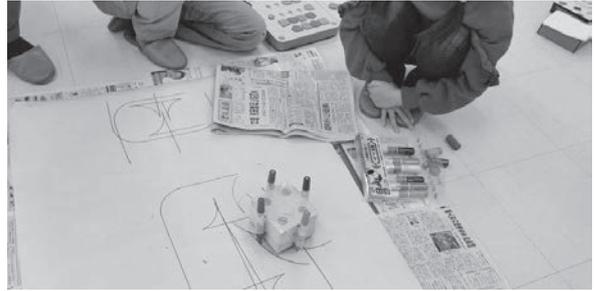


図4 幾何学図形のペイントを行う様子

1年生の記述一例を図5に示す。ロボットと思われる絵が複数描かれている。図3に示すマップ上の山や海へロボットが様々な場所に移動する様子を描いたものであると考えられる。3年生の記述の一例を図6に示す。ここにも絵が描かれ、マップ上の移動を示している。このような自由記述は多く、教材の特性からロボットにストーリーを見出し、児童が意味を作り出している様子や感情の表出がうかがえる。この傾向は低学年に顕著であった。

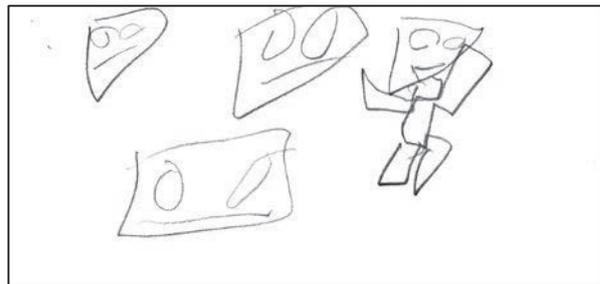


図5 1年生の自由記述の一部

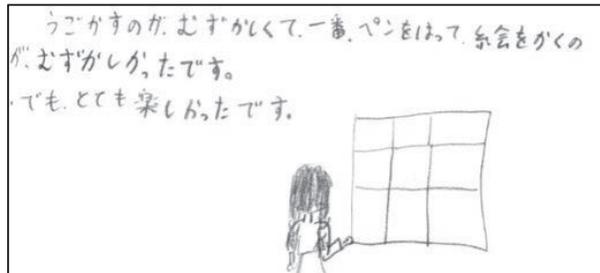


図6 3年生の自由記述の一部

図7に6年生の記述を示す。「プログラミング」が楽しいという記述になっており、低学年と視点が異なる。行動観察によっても、学年が上がるにつれて繰り返し処理を使用する回数が増え、完全にサブルーチンの機能を理解する様子が見られた。特に図4に示す幾何学図形のペイントでは、繰り返しの多様な図形に興味を持ち何度も、プログラムを繰り返し、時間ももっと欲しいという声も聞かれた。

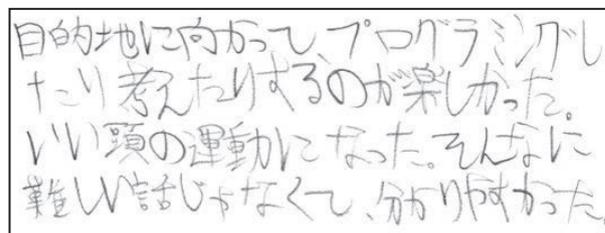


図7 6年生の自由記述の一部

保護者の自由記述の一部を図8に示す。保護者においても、難しいというイメージが記述されている。しかしながら、子どものプログラミング教育への関心もうかがえる。保護者も多くが楽しいと回答する中で、子どもと大人のアリゴリズムの考え方に違いがあることに気付いたり、思考するための時間の確保を希望する保護者もいる。多くの保護者の不安と期待が自由記述に表れていた。

- ・プログラミングやコンピューターの操作等難しく複雑なイメージがあるため、今回子どもが体験するとのことで興味がありました。
- ・私もやりながら難しく、かなり考えさせられました。動く嬉しく楽しかったです。何度も繰り返すことでいろいろ試すことができ、もっといろいろできたらと思いました。
- ・子どもの考え方と大人の考え方の違いに興味があった。
- ・基本的なことが学べてよいと思うが、時間が短いのでもう少し長いほうが良い。

図8 保護者の自由記述の一部

低学年児童のあらわれを分析した結果、幼児教育・保育で導入することを想定した場合、プログラミングに関する「思考力、判断力、表現力等の基礎」とするためには、小学生のプログラミング教育の早期教育ではなく、プログラミングとリンクした感情の表出や興味を引き出す適切な内容が必要であることが分かった。ストーリーが生み出せるような内発的動機付けを伴うような内容が望まれる。

6. まとめ

プログラミング的思考を導入した保育での展開を検討するために、小学生を対象にCubettoというプログラミングが可能なロボットを取り入れた遊びのプロセスについて事例検討を行った。

小学生のプログラミング教育の早期教育ではなく、プログラミングとリンクした感情の表出や興味を引き出す適切な内容が必要であることが示唆された。また保護者の関心も高く、家庭を巻き込む教育の必要性も示唆された。

今後、幼児における事例を検討し、プログラミングと幼児の活動の関連などについて研究を進める。

引用・参考文献

- 1) 幼稚園教育要領（平成29年告示）
- 2) 文部科学省、「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議報告書について」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/070/shiryo/attach/1299926.htm
 (2020年1月確認)
- 3) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議，平成22年11月11日

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/070/index.htm（2020年1月確認）

- 4) 小学校学習指導要領総則（平成29年告示）
- 5) 橋本忠和，ロボットを活用した幼児の造形表現活動のプログラミング教育としての可能性についての一考察，北海道教育大学紀要・教育科学編，69（2），pp.267-280
- 6) Primo Toys社 Web サイト
<https://www.primotoys.jp/>（2020年1月確認）
- 7) 山田哲也，小坂真央，山岡武邦，プログラミング教育導入段階における教育方法に関する一考察，日本産業技術教育学会近畿支部第36回研究発表会講演論文集 pp.1-2（2019）

短期大学生における学習意欲の一考察

A study of Motivation in junior college students

小原 宏基^{1) 2)}・小原 久美²⁾

Hiroki OHARA^{1) 2)}, Kumi OHARA²⁾

1) 湊川短期大学人間生活学科

2) 心理研究会

要旨

湊川短期大学では学生獲得に向け、様々な改革を行っている。そんな中、学生が入学後、講義を休んだり、進路を変更したり、休学や退学をしたりしており、これは全国的にも問題となっている。その要因として、学習意欲と自己効力感が注目されている。文部科学省(2011)は、小学校から高等学校までの教員が児童生徒を理解しなければ指導の効果は期待できないと示しており、このことは大学でも不可欠なことである。そこで本研究では上記2要因から、学生のタイプを見極め、そのタイプの学年間や学科(コース)間における差異を比較することを目的とする。

質問紙調査の結果、入学時の学生に差は見受けられないが、その後の学業や経験から学習意欲の1つである学業意欲と自己効力感において学年間や学科(コース)間で差があることが明らかとなった。そのことから、入学後の対応の違いにより学生の気質に変化が表れるため、対応に関する注意が必要となるであろう。

キーワード：短期大学生, 学習意欲

1. 研究背景と目的

少子化などに伴い大学は全入時代に突入し、誰もが大学に入学できる時代となった。その中で大学が生き残っていくためには、“大学と学生のマッチング”を重視する必要がある(諸星, 2008)。その為、大学ごとに様々なことが考えられ、かつ行われてきている。

当然、湊川短期大学においても学生獲得に向け、様々な改革がなされており、オープンキャンパスのバスツアーを開催したり、入試の前には希望者のみ参加ができる説明会などを企画したりしている。このような努力を湊川短期大学はもちろん他の大学や短期大学もしている中、獲得した学生が入学後に学習意欲を持ってずに講義を休みがちになったり、進路変更を余儀なくされたり、休学や退学に繋がったりする事例が増えている。このようなことから、学生に関する研究が盛んに行われている。井上(2017)は座席位置とやる気について検討した。その結果、自由席制を採用することで自己決定感や他者受容感が向上し、やる気も向上することが明らかとなり、授業の理解度に関しても向上することを示した。鶴飼(2019)は大学入学年次の学力に注目し、教育の在り方についていくつかの提案と課題を示した。渡邊(2019)は短期大学生の退学要因について検討し、退学の理由には学業以外の学生生活との関連が強いことを示した。

一方で、入学後の学習意欲について検討した研究もある。玉利(2011)は、学習者に自らの力で知識を構造的に学習させる問題解決型学習法を用いて、学生の学習意欲が向上するかどうかを検討した。その結果、学習意欲が低下することを示した。上田・恒吉(2013a)は、大

学生生活で重点を置いている活動を調査し、入学から現在までの意欲の変化と比較した。その結果、大学生生活に慣れてくると学業以外の活動が増えてしまい、それらの活動が同じようにこなせなくなってくると学業への意欲も低下するとした。また上田・恒吉(2013b)は、同時期に大学適応との関係についても検討しており、授業への意欲と大学への意欲は大学への適応と関連があったが、勉学への意欲には関連がないと報告した。小山(2015)は動機づけと自己効力感が学習意欲に及ぼす影響を検討し、内発的動機づけと外発的動機づけ、自己効力感の向上が学習意欲に影響を与えることを示した。澤村・本間・佐藤(2017)は、看護大学生における自己効力感と学習意欲について調べ、未来への期待や成功体験が自己効力感を上げ、実習や就職先が決まっていると学習意欲が高くなることを示した。小川(2017)は、アクティブ・ラーニングの代表的な教授法の1つであるPBL型の授業に必要な学業意欲を検討し、授業を受講することへの積極的な期待が学業意欲へ関与したことを示した。

自己効力感については、定義が“個人がある状況において必要な行動を効果的に遂行できる”とされており(成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田, 1995)、学習意欲との関係があると考えられている。しかしながら、自己効力感と学習意欲の研究は上記に挙げた2件(小山, 2015; 澤村他, 2017)などがみられるが、まだ少ないのが現状である。

そのことから、学生における学習意欲と自己効力感の関連を研究する必要がある。しかしながら、現在湊川短期大学ではどのようなタイプの学生が各学科(コース)

に在籍しているのが明確になっていない。文部科学省(2011)によると、小学校から高等学校の教員が児童生徒を指導するにあたり、児童生徒のことを正しく理解しなければ指導の効果は期待できないと示されている。このことは児童生徒にかかわる仕事だけでなく、学生にかかわる仕事をしている大学教員などにも当てはまると考えられ、まず学生のタイプを把握することが必要であろう。そこで、本研究では学習意欲と自己効力感を用いて、各学科(コース)の学生のタイプを見極め、そのタイプに学年間で違いがあるのかどうかを明らかにすることを目的とする。その際、学生の学習意欲を多角的にみるために大学生生活への意欲と講義への意欲、そして勉学への意欲に分け検討を行う。同時に各要因について学科(コース)間による差についても比較する。

2. 仮説

本研究の仮説としては、入学年次である1年生の学生のうち養護教諭コース(以下、養護G)や幼児教育保育学科(以下、幼児G)の学生は澤村他(2017)と同様、実習などを行っていないことから、今後の期待感もあり他Gの学生よりも勉学への意欲や自己効力感がともに有意に高くなるとした(仮説1)。

卒業年次である2年生の学生のうち養護Gや幼児Gの学生は、実習などが終わり自信をつけてはいるが、逆に社会に出る不安もあり、それによってまだ学生として生活したい気持ちが高まることから、入学年次である1年生の同Gの学生よりも大学生生活への意欲が有意に低くなるが、逆に自己効力感はある程度高くなる(仮説2)。

医療事務コンピュータコース(以下、医療G)と食育コース(以下、食育G)の学生は、卒業年次である2年生では就職活動や卒業論文執筆などを経験していることから、入学年次である1年生よりも自信を無くしていると考えられるため、自己効力感が低下している反面、卒業をしなければならないという気持ちが強いことから、講義への意欲は有意に高くなる(仮説3)。

3. 方法

1) 調査対象者

短期大学の学生145名(男性15名、女性130名;平均年齢18.7 ± .80歳)が同意の上、調査に参加した。すべての調査対象者は、調査の遂行に支障を与えるような知覚運動機能および視覚機能はなかった。なお本研究は、湊川短期大学研究倫理委員会の承認(倫2019-001)を得て実施された。

2) 実施方法

大学の講義内において調査実施説明書を用いて本研究の目的や必要性などを説明し、その調査説明に同意を得た学生に対して、質問紙(フェイスシート、意欲低下領域尺度(下山, 1995)、特性的自己効力感尺度(成田他, 1995))を実施した。

3) 使用尺度

(1) フェイスシート

性別や年齢、学年、学科、コースという個人情報を得るために作成し、実施した。

(2) 意欲低下領域尺度(下山, 1995)

下山(1995)が作成した大学生の無気力感をみるための尺度であり、下位尺度としては大学生生活への意欲を測定する“大学意欲低下”、講義への意欲を測定する“授業意欲低下”、そして勉学への意欲を測定する“学業意欲低下”という3種類の意欲の低下度合いを測定する尺度である。項目は15項目あり、“あてはまる”から“あてはまらない”の5件法で実施した。

(3) 特性的自己効力感尺度(成田他, 1995)

成田他(1995)が作成した尺度で、Shererらが1982年に作成した自己効力感尺度(SE尺度)の日本語版尺度である。項目数は23項目あり、“そう思う”から“そう思わない”の5件法で実施した。

4) 分析方法

Excel処理されたデータをIBM SPSS Statistics 26(Windows 10)によって記述統計および統計処理を行った。各条件の平均値を代表値とした。序論で設定した仮説1(1年生の養護Gと幼児Gの比較)、仮説2(養護Gと幼児Gの学年間比較)、仮説3(医療Gと食育Gの学年間比較)では、各条件の平均得点に対して対応のない二要因分散分析(2学年×3学科(コース); 3年生が1名いたが、データ不足のため除いた; 学科(コース)は4種類あるが、食育Gが1名しかいなかったため、データから除いた)を実施した。統計の有意水準は有意な差を5%($p < .05$)、有意傾向を10%($p < .1$)とした(竹原, 2013)。

4. 結果

4.1. 学年と学科(コース)による学習意欲の影響

4.1.1. 学年と学科(コース)による大学意欲の比較

図1は大学意欲の比較結果を示している。対応のない二要因分散分析(2学年×3学科(コース))を行った結果、有意な交互作用がみられなかった($F(2, 137) = 3.68, n.s.$)。そこで学年および学科(コース)の主効果についても検討したが、どの要因も有意差はみられなかった($F(1, 137) = .03, n.s.$; $F(2, 137) = 3.86, n.s.$)。以上のことから、大学に来る意欲に関しては、学年や学科、コースを問わず、変わりはないことが分かった。このことから、仮説2の一部は棄却された。

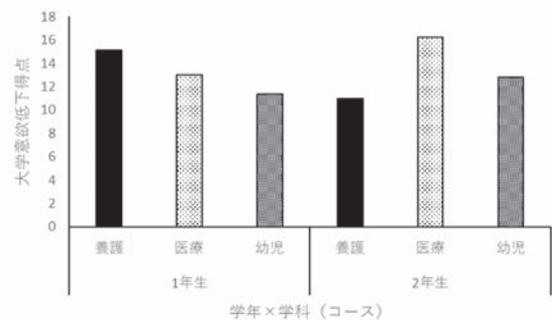


図1 学年及び学科(コース)における大学意欲の比較

4.1.2. 学年と学科(コース)による授業意欲の比較

図2は授業意欲の比較結果を示している。対応のない二要因分散分析(2学年×3学科(コース))を行っ

た結果、有意な交互作用がみられなかった ($F(2, 137) = 3.18, n.s.$)。そこで学年および学科(コース)の主効果についても検討したが、どの要因も有意差はみられなかった ($F(1, 137) = 2.68, n.s.; F(2, 137) = .08, n.s.$)。

以上のことから、授業を受講する意欲に関しては、学年や学科、コースを問わず、変わりはないことが分かった。そのことから、仮説 3 の一部は棄却された。

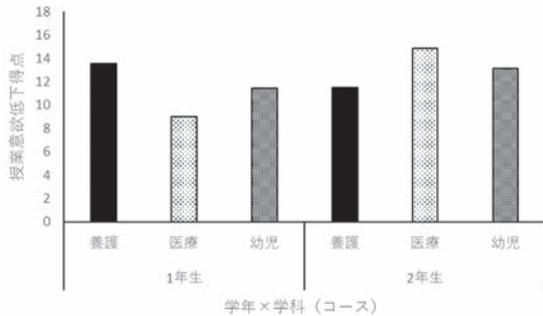


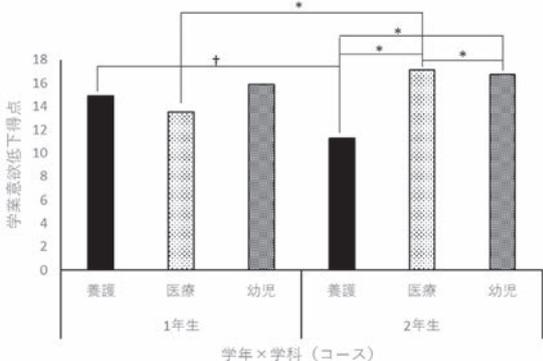
図 2 学年及び学科(コース)における授業意欲の比較

4.1.3. 学年と学科(コース)による学業意欲の比較

図 3 は学業意欲の比較結果を示している。対応のない二要因分散分析(2 学年×3 学科(コース))を行った結果、有意な交互作用がみられた ($F(2, 137) = 4.70, p < .05$)。そこで単純主効果の検討を行ったところ、卒業年次である 2 年生における養護 G と医療 G の間、養護 G と幼児 G の間、そして医療 G と幼児 G の間に有意な差がみられた ($p < .05$)。そして同時に医療 G の入学年次である 1 年生と卒業年次である 2 年生の間に有意な差がみられ ($p < .05$)、養護 G の 1 年生と 2 年生の間に有意傾向がみられた ($p < .1$)。

また学年および学科(コース)の主効果についても検討したところ、1 年生と 2 年生の間に有意差がみられなかった ($F(1, 137) = .12, n.s.$) が、学科(コース)の間では有意な差がみられた ($F(1, 137) = 5.49, p < .05$)。多重比較を行ったところ、養護 G と幼児 G の間で有意な差がみられた ($p < .05$)。

以上のことから、学年及び学科(コース)と学業意欲には密接な関係があることが分かった。そのことから、仮説 1 の一部は採択された。



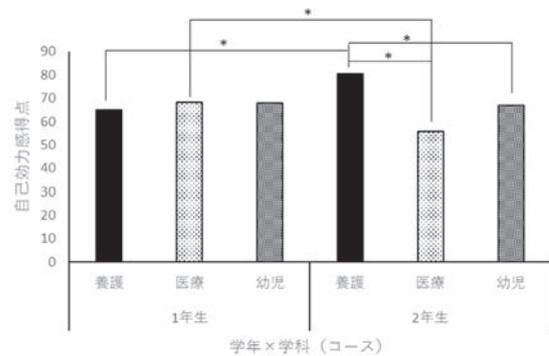
* $p < .05$ † $p < .1$

図 3 学年及び学科(コース)における学業意欲の比較

4.2. 学年と学科(コース)による自己効力感の影響

図 4 は自己効力感の比較結果を示している。対応のない二要因分散分析(2 学年×3 学科(コース))を行った結果、有意な交互作用がみられた ($F(2, 137) = 5.34, p < .05$)。そこで単純主効果の検討を行ったところ、卒業年次である 2 年生における養護 G と医療 G の間、養護 G と幼児 G の間に有意な差がみられた ($p < .05$)。そして同時に養護 G と医療 G の入学年次である 1 年生と卒業年次である 2 年生の間に有意な差がみられた ($p < .05$)。

また学年および学科(コース)の主効果についても検討したところ、1 年生と 2 年生の間に有意差がみられなかった ($F(1, 137) = .07, n.s.; F(1, 137) = 3.28, n.s.$)。以上のことから、学年及び学科(コース)と自己効力感には密接な関係があることが分かった。そのことから、仮説 1 の一部は棄却され、仮説 2 の一部と仮説 3 の一部は採択された。



* $p < .05$

図 4 学年及び学科(コース)における自己効力感の比較

5. 考察と今後の課題

本研究では、学年と学科(コース)が学習意欲や自己効力感に及ぼす影響を検証した。先行研究では、小山(2015)が動機づけと自己効力感が学習意欲に及ぼす影響を検討し、動機づけや自己効力感の向上が学習意欲に影響を与えることを示した。また澤村他(2017)が、看護大学生について自己効力感と学習意欲を調査し、期待や成功体験が自己効力感を上げ、将来が決まっていると学習意欲が高くなることを示した。しかしながら、まだまだ比較研究は少ない。また湊川短期大学における現状の学生タイプを把握できておらず、把握することで効果的な講義に繋げられるため(文部科学省, 2011)、本研究では学習意欲を 3 種類に分け、自己効力感とともに各学科(コース)の学生タイプを把握し、そのタイプが学年間で違いがあるのかどうかについて検討した。本研究の仮説としては、3 つを挙げた。まず仮説 1 は 1 年生において養護 G と幼児 G は期待が膨らんでいることから、澤村他(2017)の結果を踏襲し学業意欲と自己効力感が高くなるとした。さらに、仮説 2 として 2 年生については養護 G と幼児 G は自信を付けてはいるが不安も高まるため、大学意欲は有意に低くなるが、逆に自己効力感は有意に高くなるとした。そして、仮説 3 としては、医療 G と食育 G は 1 年生よりも 2 年生の方が様々な経験から自己効力感は低下するが、卒業したいという

気持ちから授業意欲は有意に高くなるとした。

5.1. 学年と学科（コース）による学習意欲の影響

5.1.1. 学年と学科（コース）による大学意欲の比較

学年と学科（コース）における大学意欲の比較結果は、どの学年、どの学科（コース）の間も有意な差は確認できなかった。そのことから、仮説 2 の一部は棄却された。これは太田（2006）にもあるように、学生にとって大学とは何をしたらいいのか明確になっていないため、入学時からすでに大学に来る意欲をなくしてしまっている可能性があると考えられる。ゆえに、大学の対策としては、つねに学生に対して大学で何ができるのかについて明確に示す必要があるだろう。

5.1.2. 学年と学科（コース）による授業意欲の影響

学年と学科（コース）における授業意欲の比較結果は、どの学年、どの学科（コース）の間も有意な差は確認できなかった。そのことから、仮説 3 の一部は棄却された。太田（2006）は授業意欲と大学観を比較し、負の関係があると示した。このことから、学生にとって大学生生活は勉強だけが全てではなく、他のことにも価値を見出していることが考えられる。ゆえに、大学の対策としては、入学時に学生としての役目を明確に示し、文武両道であることを伝える必要があるだろう。

5.1.3. 学年と学科（コース）による学業意欲の影響

学年と学科（コース）における学業意欲の比較結果は、2 年生における養護 G と医療 G の間、養護 G と幼児 G の間、医療 G と幼児 G の間、そして医療 G の入学年次である 1 年生と卒業年次である 2 年生の間に有意な差がみられ ($p < .05$)、養護 G の 1 年生と 2 年生の間に有意傾向がみられた ($p < .1$)。そのことから、仮説 1 の一部は採択された。まず今回の結果から、入学時に各学科（コース）の学生に学業意欲の差がなく、学生自身に差がないことが明らかとなった。これは湊川短期大学のアドミッションポリシーからも明確なことである。しかしながら、各学科（コース）により学業を進めていく上で、差が表れている。これは、澤村他（2017）が示した通り、養護 G には教育実習や臨床実習があり、医療 G にはそれがないこと、医療 G は卒業に向かうにあたり就職に不安があることから差が表れた可能性が考えられる。また養護 G と幼児 G では実習はともに大体同時期に同じ期間行われるが、養護 G はそれ以外に臨床実習として 2 週間追加されるため実習期間の差がある。その上に、臨床実習において病院における過酷な状況を目の当たりにする。よって、知識の必要性をより感じる事となる。このことから、大学における学習が必要と考える学生が増えるため、結果として学業意欲の高まりに繋がったのではないかと考えられる。そして、経験によって勉学の意欲が学生間で有意に変化するのであれば、やはり大学教員も文部科学省（2011）に従って、学生を理解する必要があると考えられる。但し、このことは今回の研究では明確にできない部分でもあるため、別途検討が必要である。

5.2. 学年と学科（コース）による自己効力感の影響

学年と学科（コース）における自己効力感の比較結果は、卒業年次である 2 年生における養護 G と医療 G の間、養護 G と幼児 G の間、そして養護 G と医療 G それ

ぞれの入学年次と卒業年次の間に有意な差がみられた ($p < .05$)。そのことから、仮説 1 の一部は棄却され、仮説 2 の一部と仮説 3 の一部は採択された。まず今回の結果から、入学時に各学科（コース）の学生に学業意欲の差がなく、学生自身に差がないことが明らかとなった。これは湊川短期大学のアドミッションポリシーからも明確なことである。次に入学年次である 1 年生と卒業年次である 2 年生を比較すると、養護 G と医療 G で差が表れている。これは、澤村他（2017）にもある通り、医療 G は入学時には期待が高かったが、卒業に近づくにつれて就職活動の失敗など未来への希望が削がれたことから低くなっており、逆に養護 G は実習などの経験から成功体験を積み重ねているため、自己効力感が 1 年生よりも 2 年生の方が上がったと考えられる。そして、これらのことは 2 年生における各 G の間の差にもつながっていると考えられる。幼児 G が変わらなかった理由について、実習は経験しているが、養護 G の病院実習のように病院における過酷な状況を直接目の当たりにしたわけではないため、養護 G ほど乗り越えた感覚がなく、差として表れなかった可能性が考えられる。それによって 2 年生の時の養護 G と幼児 G に差がついたと考えられる。興味深いこととしては、先の項でも述べたが、経験の違いにより学生間で自己効力感に有意な差が表れる点である。この点から、大学教員も今まで以上に学生を理解する必要があるだろう。しかしながら、これについても今後の検討課題である。

謝辞

本研究を行うに辺り、質問紙調査に快諾くださった大前衛教授、田邊哲雄教授、そして永井毅准教授に心から御礼申し上げます。また各講義にて質問紙調査に協力してくださった湊川短期大学人間生活学科および幼児教育保育学科の学生諸氏に心から感謝申し上げます。

参考文献

- 井上浩義（2017）「授業へのやる気に及ぼす座席配置の効果 ～自己決定感の視点から～」『宮崎学園短期大学紀要』9, pp. 19-28.
- 小山知子（2015）「動機づけと自己効力感の変化が大学生の学習意欲に与える影響」『紀要 = Bulletin 多摩大学グローバルスタディーズ学部グローバルスタディーズ学科』7, pp.63-74.
- 文部科学省（2011）『生徒指導提要』教育図書, 2011.
- 諸星裕（2008）『消える大学残る大学 全入時代の生き残り戦略』集英社, 2008.
- 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子（1995）「特性的自己効力感尺度の検討－生涯発達の利用の可能性を探る－」『教育心理学研究』43（3）, pp. 69-77.
- 小川悦史（2017）「大学生の学習意欲、エンプロイアビリティ、自己効力感および職業意識の関係－PBL 型授業の観点から－」『大阪経済大学論集』68（2）, pp. 65-86.
- 太田伸幸（2006）「意欲低下にかかわる要因の検討」『日本教育心理学会総会発表論文集 第 48 回総会発表論文集』, p.123.
- 澤村莉香子・本間夏子・佐藤信枝（2017）「看護大学生の特性的自己効力感が学習意欲に与える影響－学年間の比較－」『第 17 回 新潟医療福祉学会学術集会抄録

- 集』, p. 44.
- 下山晴彦 (1995) 「男子大学生の無気力の研究」『教育心理学研究』 49, pp. 145-155.
- 竹原 卓真 (2013) 『増補改訂 SPSS のススメ 1: 2 要因の分散分析をすべてカバー』, 北大路書房, 2013.
- 玉利光太郎 (2011) 「問題解決型学習による大学生の学習意欲の変化 - ストレス対処能力, コントロール所在, および自己没入感は学習意欲の変化を予測する -」『吉備国際大学研究紀要 保健科学部』 21, pp. 1-9.
- 上田香苗・恒吉徹三 (2013a) 「大学生の学習意欲の変化について」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』 36, pp. 115-123.
- 上田香苗・恒吉徹三 (2013b) 「大学生の学業意欲と大学適応について」『山口大学教育学部 研究論叢. 第 3 部, 芸術・体育・教育・心理』 63, pp. 193-197.
- 鵜飼昌男 (2019) 「高大接続から見た大学の初年次教育のあり方について - 入試が選抜機能を十分果たさない現状に対する提案 -」『関西大学高等教育研究』 10, pp. 37-46.
- 渡邊和明・庄野千鶴・金戊丁 (2019) 「短期大学における退学思考に関する一考察」『精華女子短期大学研究紀要』 45, pp. 83-88.

1～3歳児におけるふり遊びに用いられる人形に対する認識

1- to 3-year-old children's recognition of the stuffed animals used in pretend play

大塚 穂波

Honami OTSUKA

湊川短期大学 幼児教育保育学科(専任講師)

要旨

本研究は、1～3歳児を対象に、ふり遊び場面における人形の扱い方を検討した。大人または人形と子どもとの間で対象物の授受を行う場面を設定し、大人の振る舞い方に応じて子どもが人形の扱い方を検討した。その結果、3歳児は大人が人形を動かしたり声色を変えたりするかどうかによって、大人と人形のどちらが要求しているのかを区別し、要求者に応じて対象物を渡す相手を変えることができたのに対して、1～2歳児は、大人と人形のどちらが要求していても人形に対象物を渡すという反応傾向が見られた。このことから、ふり遊びにおける人形に対する子どもの認識は、大人が人形を操ることに支えられることで人形を意図的行為主体として扱うことができる段階から、3歳頃、「人形を意図的行為主体として扱う」ということをふり遊び場面における振る舞い方のルールとして、人形を操る大人との間で共有する段階へと変化することが示唆された。

キーワード：ふり遊び、人形、意図的行為主体、行為主体の二重性

1. 問題と目的

1歳を過ぎた頃から、空のコップから水を飲むかのように振る舞ったり、人形の口元にスプーンを近づけてごはんを食べさせるなどといったふり遊びをするようになる。このようなふり遊びは、1980年代後半から1990年代にかけて、主に「心の理論」との関連が注目され、様々な理論的立場から議論がなされてきた(Harris, 1994; Leslie, 1987; 1994, Lillard, 1993a, 1993b, 1998, 2001; Perner, 1991など、それぞれの主張や理論的立場を整理したものとして、加用, 1998, 小川・高橋, 2012; 大塚, 2015など)。

近年では、特に初期のふり遊びにおいて、大人が足場かけを行っていることが実証されている。その代表的なものに、ふりシグナルの研究がある。ふりシグナルとは、ふり行為に付随する笑顔や注視、動作の繰り返しや効果音などの特有の振る舞いを指す。大人が子どもにふりをするときには、ふりシグナルを多く表出しており(中道, 2011)、それによって1歳半～2歳児のふり行為や笑顔が増加することが知られている(Lillard & Witherington, 2004; Nakamichi, 2015)。このように、子どもがふり遊びをするようになる背後には、子どもにふりをしてみせたり、子どものふり行為にตอบสนองする大人の存在が影響を与えていると考えられる(麻生, 1996)。

初期のふり遊びを支えているのは、ふりシグナルの他にも考えられる。例えば、日常的なふり遊びにおいては、食べるふりをするときには食べ物の形をしたおもちゃやお皿、飲むふりをするときにはコップなど、「食べる」「飲む」といった特定の行為を連想しやすい道具がしばしば用意される。こうした道具や玩具にも、子どものふり行為を促す役割があると考えられる。

ふり遊びに使用されることの多い玩具の一つに、人形がある。人形には、人だけでなく動物をかたどったもの

や、ぬいぐるみやパペットといった形態によって、さまざまな種類があるが、乳幼児期の子どもにとって非常に身近な存在であり、ふり遊び研究においてもこれまで多く用いられてきた(大塚, 2017)。例えば、Harris & Kavanaugh (1993)は、大人が人形を呈示して「リアルをあげてね」と教示すると、2歳児が人形に向けて適切なふり行為をすることができることを明らかにしている。また、Bosco, Friedman, & Leslie (2006)では、子どもから人形に向けたふり行為を促すために、「コーンフレークをちょうだい」という人形のセリフを実験者である大人が発している。このように、2～3歳頃までの子どもを対象とした先行研究では、人形はそれ自身が動いたり、何らかの要求を表す主体として大人によって呈示され、子どもも人形をそのような存在として扱っているとみなされてきた。

そもそも、子どもは生後9か月頃から、他者を自分と同じように意図を持った行為主体として理解するようになる(Tomasello, 1999/2006)。人形に対しても、24ヶ月頃には、大人の人形操作を模倣し、人形自身が何らかの振る舞いをしているように操作することができることが分かっている(Brownell & Carriger, 1990; Fenson & Ramsay, 1981; Watson & Fisher, 1977; Wolf, Rygh, & Altshuler, 1984)。

しかしながら、人形は現実の生身の他者とは異なり、実際には布などで作られた物体である。にもかかわらず、幼い子供でも人形を意図的行為主体であるかのようにして遊ぶことができる。その理由として、麻生(2000)は人形に顔、特に目があるという形態的特徴があることに加え、大人が人形を操ることを挙げている。

大人が人形を介して子どもに関わる時、子どもと人形とのやりとりを支えるいくつかの振る舞いをする。1つ目は、人形を動かすことである。人形自身がさまざま

な行動をしているかのように操る、人形を左右に揺らすなど、動かし方にはいくつかのバリエーションがあるが、大人が人形を動かすことで、子どもの注意を人形に向けたり、人形が意図的行為主体らしく見えるという効果があると考えられる。

2つ目は、人形のセリフを言うことである。人形のセリフを言う場合、大人は通常の自分の声とは異なる声色に変化させることがある。Friedman, Neary, Burnstein, & Leslie (2010) は、この声色の変化に着目し、大人が人形を操るときの声のピッチの違いを2〜3歳児が区別しているかどうかを検討している。2個のコップ(箱)を呈示し、一方はテディベアのものであり、他方は大人のものであることを説明する。そして、子どもに対して「コップにブロックを入れてくれる?(Can you put a block in my cup?)」と要求する。このとき、大人自身が要求するときには通常の声で話すが、人形が要求していることを表すときには、声のピッチを変えて話す。その結果、多くの子どもが、大人が声のピッチを変えたときには人形の容器にブロックを入れ、通常の声で要求したときには大人の容器にブロックを入れた。このように、大人が声色を変えて人形のセリフを言うことは、「人形が話している」ことを強調する有効なシグナルだと考えられる。

3つ目は、子どもと人形が応答のやりとりを行うことである。田中・小嶋・板倉・開(2010)は、乳児がロボットをコミュニケーションの「相手」として判断するためには、人間の動作や呼びかけに随伴して反応する行動が重要であることを指摘している。このことから、幼い子どもにとっては、単に人形が動いたり、発話をするだけでなく、人形から話しかけられたり、子どもの行為に応答するといったインタラクティブな存在であることが、人形を意図的行為主体として扱うために重要な条件であると考えられる。Harris & Kavanaugh (1993) や Bosco, et al. (2006) のように、子どもから人形へ働きかけを行う場面においては、子どもが渡した対象を人形が受け取るなどして応じることが重要だろう。

以上のような大人の人形操作に関わる3つの要素によって、1〜2歳頃の子どもの中でもあっても、人形を意図的行為主体として扱うかのような振る舞いが可能になると考えられる。ただし、この時期にはまだ、これらの大人の人形操作の役割を自覚的に理解している訳ではないだろう。Harris & Kavanaugh (1993) や Bosco et al. (2006) では、子どもから人形に何らかの働きかけを促すため、「くまさんにあげてね」のように大人が明示的な教示を行っている。すなわち、子どもは大人が設定した文脈に沿って適切な振る舞いを示し、それに対して大人が人形を介して応答することで、ふり遊びが成立すると考えられる。

しかしながら、ふり遊びが他者との共同のものになっていく過程においては、振る舞いや物の使い方などについて、他者との間で互いに了承し合う必要がある。特に、人形はふり遊びの中ではそれ自身が意図的行為主体として扱われる一方で、実際に人形を操作する真の主体である大人が存在する。この行為主体の二重性は、人形固有の特徴と言える。子どもは行為主体の二重性を理解することで、ふり遊びの中で人形をどのように扱うのかを、人形の操作者である大人と共有することが可能になると考えられる。

このように、ふり遊びの文脈における振る舞い方の

ルールを他者と共有するようになるのは、3歳頃からであることが示されている。例えば、Wyman, Rakoczy, & Tomasello (2009) は、ふり遊び場面における物の使い方に関する子どもの理解を検討している。実験者と子ども、パペットの三者が一緒に、ペンを使って描画を行う。次に、パペットがその場を離れている間に、実験者はペンを歯ブラシに見立てる遊びにゲームの内容を変更する。その後、再び登場したパペットが「歯ブラシゲーム」に参加すると宣言したにもかかわらずペンを使って描画をした場合、3歳児はペンの使い方についてパペットに抗議したり指摘したりした。一方で、パペットが歯ブラシゲームに参加しないと発言した場合には、抗議や指摘は少なかった。また、ごっこ遊びの開始時や最中に、役になりきったセリフ的発言とは異なる、役割を振り分けたり、互いの行動に関して計画や評価に言及したりする「粹発言」が3歳児から見られることも知られている(加用・新名・河田・村尾・牧, 1996)。こうしたことから、3歳以降、大人から呈示されたふり遊び場面の中で、「人形を意図的行為主体として扱う」という共通認識を、人形の操作者である大人との間で持つようになるのではないかと考えられる。

以上を踏まえ、本研究では1〜3歳児を対象に、ふり遊び場面において子どもが人形を意図的行為主体として扱うことができるか、そのような人形の扱い方が大人との間で共通認識となっているのかを明らかにする。人形とその操作者である大人の両者が子どもと関わるふり遊び場面を設定するため、Friedman et al. (2010) が行った実験課題を参考に、Friedman et al. (2010) では、はじめに大人が所有するコップと人形が所有するコップを呈示し、大人が声色を変えて「コップにブロックを入れて」と言い、人形が要求していることを表す、または通常の声で同じ要求し、いずれかのコップにブロックを入れるという対物操作を子どもに求めている。この実験では、大人は人形を動かしながら声色を変えて人形のセリフを言っているが、子どもの行動に人形が応答するというようなインタラクションは行われていない。そこで、本研究では大人または人形と子どもとの間で対象物の授受場面を設定することで、子どもと人形とのインタラクションを可能にする。大人が人形を動かしながら声色を変えて対象物を要求する場合と、通常の声で対象物を要求する場合を比較し、子どもが人形と大人のどちらに対象物を渡すかを検討する。対象物の授受の意味を分かりやすくするため、使用する対象物に食べ物ミニチュアを含める。

対象物を渡す相手に加えて、本研究では2つの分析指標を追加する。1つ目は、対象物の渡し方である。他者を意図的行為主体として理解するようになると、showing や giving を通した共同注意が成立する。このことから、子どもが人形を意図的行為主体として扱っていれば、人形の動きを無視した対象物の渡し方ではなく、人形が対象物を受け取ったり食べる仕草をしたりすることを予測した渡し方を行うことが予想される。

2つ目は、対象物を渡す際の視線反応である。人形はそれ自体が勝手に動いたり話したりする訳ではなく、人形をそれらしく操っている真の主体である大人が存在する。しかし、実際には大人が人形を操作していることを子どもが理解しているかどうかを直接的に明らかにすることは難しいと考えられる。本研究では、そのような理解を探る手がかりとして、子どもが対象物を渡す際に大

人と人形のどちらに視線を向けるのかに着目する。金野・橋本(2008)によれば、視線によるコミュニケーションは他者の意図を理解する過程において重要な役割を果たしている。特に、大人と対象物の間を視線が行き来する交互凝視には、大人と体験を共有しようとする側面がある。このことから、人形に対象物を渡す際、人形だけに視線を向けるならば対象物の授受は人形の間でのみ成立しているが、人形だけでなく大人にも視線を向けていれば「人形に対象物を渡す」というイベントを大人との間で共有していると考えられる。すなわち、人形と大人の両者を見るという反応は、人形の背後に存在する操作者を意識していることを示唆すると言えるだろう。

以上のような分析指標を用いて、ふり遊びにおける子どもの人形の扱い方を詳細に検討する。仮説として、1～2歳児も、大人の人形操作に支えられることで人形を意図的行為主体として扱うことができるが、「人形を意図的行為主体として扱う」ということをふり遊び場面における振る舞い方のルールとして大人と共有しているのは、3歳児のみであることが予想される。

2. 方法

2.1. 参加児

1歳後半児10名(男児6名, 女児4名, 平均21ヵ月, 範囲18ヵ月～23ヵ月), 2歳児23名(男児10名, 女児13名, 平均26ヵ月, 範囲24ヵ月～33ヵ月), 3歳児24名(男児12名, 女児12名, 平均44ヵ月, 範囲36ヵ月～49ヵ月)。子どもの通う保育園の責任者または保護者に対して事前に実験内容を説明し, 同意を得た。実験の実施前に, 実験者は保育に参加したり, 一緒に遊ぶ時間を設け, ラボールの形成に努めた。実験中に子どもが実験者や人形と一緒に遊ぶのを嫌がったり実験の中止を求めたりした場合には直ちに実験を中止し, お礼を言って終了した。その結果, 1歳後半児2名, 2歳児5名には最後まで実験を実施できなかったため, 分析には含めなかった。

2.2. 材料

実験には, くまのぬいぐるみ人形と, バナナ, ぶどう, キャベツの形をしたミニチュアのおもちゃ各1個, 新版K式発達検査に用いられる立方体の積木4個を用いた。ミニチュアのおもちゃと積木(以下, 「対象物」と表記)は, プラスチック製で中が透けるふた付きの箱に入れた状態で子どもに呈示した。

2.3. 手続き

実験は大型のブロックや仕切り等で仕切られた保育室の一角または家庭の一室において, 子どもと実験者の一対一で行った。実験者は人形を持ち, 子どもと向かい合って座った。実験者と人形はいずれも顔を子どもに向け, 子どもからの距離が等しくなるようにした。実験者が操る人形が「一緒に遊ぼう」と言って子どもを遊びに誘ってから, 対象物を箱から取り出した。

差出試行 子どもに対して「○○ちゃん(くん), ちょうだい」と言って対象物を渡してくれよう要求した。人形条件では, 実験者は人形を動かしながら声色を通常より高くした。実験者条件では人形を動かさず, 実験者自身の通常の声色で要求した。両条件とも, 子どもから対象物を差し出された相手がそれを受け取って食べる仕草をした。

受取試行 差出試行において子どもが実験者・人形のどちらかをやりとりを行うことを拒否した場合, 子どもの反応が一方の相手に偏る可能性が考えられる。このような可能性がないかを確認するため, 実験者・人形から子どもに対象物を渡すやりとりを加えた。人形条件では人形が, 実験者条件では実験者が「○○ちゃん(くん), どうぞ」と言いながら子どもに対象物を1つ渡し, 子どもが対象物を受け取るかどうかを検討した。

いずれの試行も, 人形条件と実験者条件を2回ずつ, 計8試行の順番をカウンターバランスした上で連続して実施した。実験者は常に子どもを見ながら発話し, 視線によってやりとりを行う相手を誘導することのないようにした。なお, 実験は全てビデオカメラで記録した。一人あたりの所要時間は約10分程度であった。

2.4. 得点化

差出試行については, 人形条件では人形に, 実験者条件では実験者に対象物を渡せばそれぞれ1点とした。受取試行では子どもが対象物を受け取れば1点とした。どちらも各条件2点満点で得点化した。

差出試行の視線反応について, 各条件で実験者あるいは人形が子どもに対象物を要求している最中(要求時)と, 子どもが対象物を差し出した後(差出後)に人形や実験者を見たかどうかを分析した。両者を交互に見比べたり, 一旦視線が外れるが再度相手を見たために同じ相手を複数回見た子どももいたが, 実際の回数によらず1試行の中で一度でも視線を向けていれば1回としてカウントした。

視線分析の評価者信頼性を確認するため, 筆者と仮説を共有していないもう1名の評定者の2名が, 17名分の視線反応(全参加児の29.8%)について独立に評定を行った。評定の一致率は82.4%であった。十分な一致が得られたと考え, 残りの参加児については筆者が1人で評定した。

3. 結果

3.1. 差出試行における反応の分析

Figure 1は, 各年齢・条件における平均得点を表している。年齢3(1～3歳児)×条件2(人形条件・実験者条件)の2要因分散分析の結果, 年齢の主効果($F(2, 54) = 7.98, p < .01, \eta^2 p = .23$)および条件の主効果($F(1, 54) = 52.92, p < .01, \eta^2 p = .49$)が有意であった。年齢の主効果について, Ryan法により多重比較を行った結果, 3歳児と1歳児, 3歳児と2歳児との間の差が有意であった(いずれも $p < .01$)。よって, 実験者条件よりも人形条件で平均得点が高く, 3歳児は1, 2歳児よりも得点が高かった。

条件間で平均得点に差があったことについて詳細に検討するため, 各条件における子どもの反応パターンを分析した。その結果, 要求を示した相手に対象物を渡す「正答反応」, 要求していない相手に対象物を渡す「逆反応」, いずれの相手にも渡さない, あるいは渡すことを拒否する「反応なし」の3種類が見られた。Table 1は, 各反応を示した子どもの人数を条件ごとに表している。「逆反応」は, 1歳後半児1名を除いてすべて実験者条件において見られた。このことから, 「逆反応」は実験者条件特有の反応だと言える。

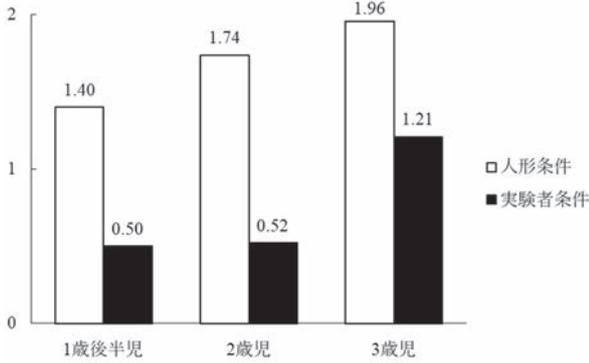


Figure 1 差出試行における年齢・条件ごとの平均得点

Table 1 差出試行における反応パターンごとの人数

| | 対 実験者 | | | 対 人形 | | |
|-------|------------|-----------|----|------------|-----------|----|
| | 双方向的な渡り方あり | 一方的な渡り方のみ | n | 双方向的な渡り方あり | 一方的な渡り方のみ | n |
| 1歳後半児 | 3 (75.0) | 1 (25.0) | 4 | 2 (22.2) | 7 (77.8) | 9 |
| 2歳児 | 6 (66.7) | 3 (33.3) | 9 | 13 (56.5) | 10 (43.5) | 23 |
| 3歳児 | 12 (70.6) | 5 (29.4) | 17 | 18 (75.0) | 6 (25.0) | 24 |

注. () 内は人数に対する%を表す。

3. 2. 対象物の渡し方についての分析

次に、対象物の渡し方について分析を行った。渡し方には、①実験者や人形の口元に対象物を差し出して子どもが対象物を持ったまま相手に食べさせる、②相手の手に持たせる、③相手の前に置く、という3種類があった。これらの渡し方は、いずれも他者を意図的行為主体として認識していることを示していると考えられる。しかしながら、直接食べさせるという行為は相手への一方的な働きかけであるのに対して、相手に持たせたり手前に置いたりする渡し方は、相手が自分で対象物を食べる動作をする必要があるという点で、物を介して他者とインタラクションを行うことをより意識した渡し方であると言える。このような双方向的な渡し方をする子どもは、ふり遊び場面での振る舞い方について他者との間で互いに了承し合うことが可能であると考えられる。そこで、実験者と人形のそれぞれに対象物を渡した子どもを対象に、一度でも双方向的な渡し方をした子どもの人数を算出した (Table 2 参照)。ここでは、条件に関わらず子どもが対象物を渡した相手ごとに分析を行った。 χ^2 検定の結果、実験者へ渡し方については有意な人数の偏りは

Table 2 対象物の渡し方ごとの子どもの人数

| | 正答反応のみ | 逆反応あり | その他 | n |
|--------------|-----------|-----------|----------|----|
| 実験者条件 | | | | |
| 1歳後半児 | 1 (10.0) | 6 (60.0) | 3 (30.0) | 10 |
| 2歳児 | 3 (13.0) | 17 (73.9) | 3 (13.0) | 23 |
| 3歳児 | 12 (50.0) | 12 (50.0) | 0 (0.0) | 24 |
| 人形条件 | | | | |
| 1歳後半児 | 5 (50.0) | 1 (10.0) | 4 (40.0) | 10 |
| 2歳児 | 18 (78.3) | 0 (0.0) | 5 (21.7) | 23 |
| 3歳児 | 23 (95.8) | 0 (0.0) | 1 (4.2) | 24 |

注. 数字は人数を、() 内は%を表す。

見られず、どの年齢でも7割近い子どもが双方向的な渡し方をした。一方、人形への渡し方については、人数の偏りが有意であった ($\chi^2 (2) = 7.63, p < .05$, Cramer's $V = .37$)。残差分析の結果、双方向的な渡し方は1歳児で少なく、3歳児で多く見られた (いずれも $p < .05$)。

3. 3. 視線反応の分析

子どもが人形とやりとりを行う際、人形の操作者である大人との間で、人形を意図的行為主体として扱うという共通認識を持っているかどうかは、子どもの人形に対する認識を明らかにする上で重要な視点である。このような認識の有無について探る手がかりとして、各条件の要求時および差出後において、子どもが実験者や人形に視線を向けたかどうかを分析した。Figure 2, Figure 3 は、実験者と人形のそれぞれに対する視線反応の平均回数を表している (0~2回)。条件ごとに、年齢3 (1~3歳児) × 視線を向けた相手2 (実験者・人形) の2要因分散分析を行ったところ、要求時の実験者条件では、視線を向けた相手の主効果が有意で、人形よりも実験者を見る反応が多かった ($F (1, 54) = 103.40, p < .01, \eta^2 p = .66$)。要求時・人形条件では、年齢の主効果 ($F (2, 54) = 3.18, p < .05, \eta^2 p = .11$)、視線を向けた相手の主効果 ($F (1, 54) = 36.57, p < .01, \eta^2 p = .40$)、交互作用 ($F (2, 54) = 6.37, p < .01, \eta^2 p = .20$) が全て有意であった。年齢について Ryan 法による多重比較を行ったが、どの年齢間にも有意な差は見られなかった。交互作用について単純主効果の検定を行ったところ、年齢の単純主効果は実験者に視線を向けた場合の3歳児と1歳児、3歳児と2歳児の間で有意であった (いずれも $p < .01$)。視線を向けた相手の単純主効果は、1歳児および2歳児で得られた (いずれも $p < .01$)。

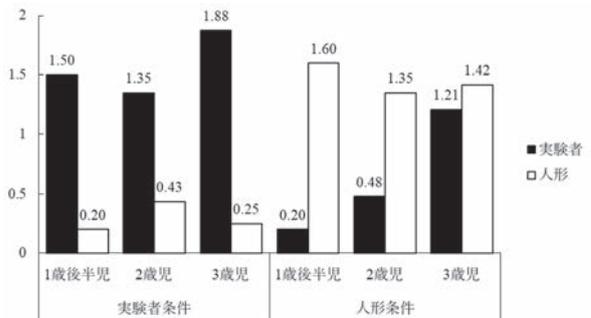


Figure 2 実験者・人形ごとの視線反応得点 (要求時)

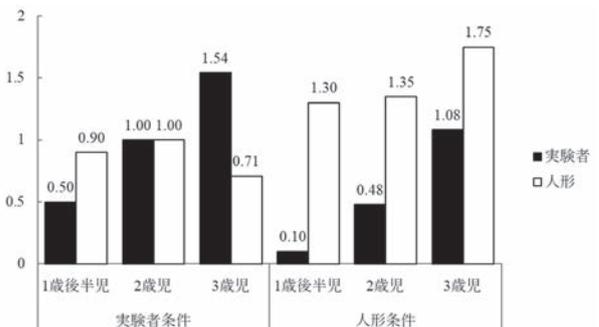


Figure 3 実験者・人形ごとの視線反応得点 (差出後)

差出後の実験者条件では、交互作用が有意であった

($F(2,54) = 6.37, p < .01, \eta^2 p = .14$)。単純主効果の検定において、年齢の単純主効果は実験者に視線を向けた場合の3歳児と1歳児 ($p < .01$)、3歳児と2歳児 ($p < .05$)で有意であった。視線を向けた相手の単純主効果は、3歳児でのみ有意であった ($p < .01$)。差出後・人形条件では年齢の主効果が有意であり ($F(2, 54) = 7.29, p < .01, \eta^2 p = .21$)、3歳児と1歳児、3歳児と2歳児の間で有意な差が見られた (いずれも $p < .01$)。また、視線を向けた相手の主効果も有意であった ($F(1,54) = 69.23, p < .01, \eta^2 p = .56$)。

以上より、視線反応の分析結果をまとめると、実験者が要求した際には、どの年齢の子どもも実験者に視線を向けた。人形が要求した際には、1～2歳児の多くは人形にのみ視線を向けたが、3歳児は人形と実験者の両方に視線を向けた。また、3歳児は人形に対象物を渡した後にも人形と実験者の両方を見た。

3. 4. 受取試行における反応の分析

年齢ごとの平均得点は、実験者条件では1歳後半児1.30点、2歳児1.70点、3歳児1.96点、人形条件では順に1.70点、1.83点、2.00点であった。いずれの年齢・条件においても平均得点は高く、年齢に関わらず多くの子どもが実験者と人形の両者とのやりとりを受け入れたことが確認された。

4. 考察

従来、子どもは1, 2歳頃から人形を意図的行為主体とみなしていると考えられてきた。それに対して、本研究の結果からは1～2歳頃と3歳頃では人形に対する認識が異なることが示唆される。3歳児は、人形が要求したときに人形だけでなく大人にも視線を向けた上で、人形に対して対象物を手渡す、手前に置くといった人形が自ら対象物を取る必要のある渡し方をした。また、人形に渡した後も人形と大人の両方を見た。さらに、大人が人形を動かしたり声色を変えたりするかどうかによって、大人と人形のどちらが要求しているのかを区別し、要求者に応じて対象物を渡す相手を変えることができた。これらの反応から、3歳児は「人形を意図的行為主体として扱う」ということを、ふり遊び場面における振る舞い方のルールとして大人と共有していたのではないかと考えられる。

一方、1～2歳児も人形が要求したときに人形に対象物を渡したことから、人形が意図的行為主体であるかのように扱ったと言える。しかし、対象物を渡す際には3歳児のように人形と大人の両方を見ることはなく、人形にのみ視線を向けた。また、大人が要求したときには、人形ではなく大人に視線を向けたにも関わらず、1歳児の6割、2歳児の7割以上が「逆反応」、すなわち人形に対象物を渡す傾向を示した。

このような反応傾向は、Friedman et al. (2010)の結果とは大きく異なっており、実験場面の設定を変更したことが影響していると考えられる。Friedman et al. (2010)の課題は、2つのコップまたは箱(1つは大人の物、もう1つは人形の物)のうち、適切な容器にブロックを入れるというものであった。本課題の前には練習試行が行われ、大小2つの箱のうち、大人の指示(「大きい箱にブロックを入れて」など)に応じてブロックを入れることを理解できた子どものみを実験の対象としていた。このような手順によって、「大人の指示に注意を向

けて適切な容器を選択する」というパターン化されたやりとりを行うための準備ができていたと考えられる。そのため、大人が人形を動かしたり、声色を変えたりするかどうか、適切な容器を選択するための手がかりとして機能したのだろう。

それに対して、本研究では実験場面の導入時に大人は人形を操りながら、子どもを遊びに誘った。また、実験者条件であっても、子どもが人形に対象物を差し出した場合には人形が対象物を食べる仕草をしてみせた。こうした大人の応答的態度によって、全体的に遊んでいる雰囲気形成されたことに加え、大人が操る人形の存在が強調されたと考えられる。その結果、1～2歳児においては人形に対象物を渡すという反応が、大人自身が要求した場合にも過剰に般化されたのではなかろうか。

大人の振る舞い方に加え、人形そのものが持つ形態的な特徴や用意される対象物も、子どもから人形への働きかけを誘発する要因であると考えられる。例えば、本研究では食べ物のミニチュアを使用したことで、「食べる」というふり行為が連想しやすかったことが考えられる。その結果、そのようなふり行為をするための対象物と、ふり行為を向ける相手としての人形とが結びついたために、人形への反応が引き出されたのではないかと考えられる。ただし、1～2歳児も大人が要求したときには人形ではなく大人に視線を向けていた。よって、単に人形や道具にのみ関心を持っていたのではなく、それらを介して大人と遊ぶというコミュニケーション関係そのものは成立していたと言えるだろう。

以上より、ふり遊びにおける人形に対する子どもの認識には、3歳頃に一つの転換点があることが示唆される。1～2歳児も、人形を意図的行為主体として扱うこと自体は可能である。しかし、これは大人が人形を操ることによって人形を介して子どもに働きかけたり、子どもの行為に回答しているからこそであると言える。大人が人形を動かしていても人形に対象物を渡したことや、人形の口に直接対象物を近づける渡し方を多く示したことからは、1～2歳頃の子どものもとで大人が人形を介して子どもの行為に回答することがふり遊びの成立・共有に重要な役割を果たしていることが示唆される。しかしながら、この時期の子どもはまだ人形を操る大人の役割を明確に自覚している訳ではないだろう。また、人形に偏向するという反応は、多くの先行研究で報告されてきたものとは異なっており、その解釈には慎重な議論を要する。人形に偏向する反応が他の遊び場面での程度見られるのかといったことや、そのような反応を子どもから引き出す要因について、検討を重ねていく必要があるだろう。

大人の応答的態度や用いられる対象物に支えられることで、人形を意図的行為主体として扱っているかのような振る舞いができる段階から、3歳頃、大人が人形を意図的行為主体として扱っていること、すなわち行為主体の二重性を次第に理解するようになって考えられる。これは、「人形を意図的行為主体として扱う」ということをふり遊び場面における振る舞い方のルールとして、人形を操る大人と共有し始めたことを意味する。このような共通認識を持つことで、大人の人形操作の仕方に応じて子ども自身が主体的に振る舞いを調整することができるようになっていく。それに伴って、人形を操る大人の支えの影響は相対的に減少してくと考えられる。今後は、3歳以降、ふり遊び場面における大人の影響はどのように変化していくのかについても明らかにしていく必要がある

あるだろう。

引用文献

- 麻生 武. (1996). 『ファンタジーと現実』. 東京: 金子書房.
- 麻生 武. (2000). 人形に心が生まれるまで: 子どもたちの他者理解を育むもの. 亀山佳明, 麻生武, 矢野智司 (編), 『野性の教育をめざして: 子どもの社会化から超社会化へ』. 東京: 新曜社. pp. 192-225.
- Bosco, F. M., Friedman, O., & Leslie, A. M. (2006). Recognition of pretend and real actions in play by 1- and 2-year-olds: Early success and why they fail. *Cognitive Development*, 21, 3-10.
- Brownell, C. A., & Carriger, M. S. (1990). Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year. *Child development*, 61, 1164-1174.
- Fenson, L., & Ramsay, D. S. (1981). Effects of modeling action sequences on the play of twelve-, fifteen-, and nineteen-month-old children. *Child Development*, 52, 1028-1036.
- Friedman, O., Neary, K. R., Burnstein, C. L. & Leslie, A. M. (2010). Is young children's recognition of pretense metarepresentational or merely behavioral? Evidence from 2- and 3-year-olds' understanding of pretend sounds and speech. *Cognition*, 115, 314-319.
- Harris, P. L. (1994). Understanding Pretence, in Lewis & Mitchell (eds.) "Children's Early Understanding of Mind: Origins and Development" HOVE, UK: Earlbaum. pp. 235-259.
- Harris, P. L., & Kavanaugh, R. D. (1993). Young Children's Understanding of Pretense. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (1), 1-92.
- 加用文男. (1998). 「心の理論」研究におけるごっこの問題: Acting As If 論から揺れ動き論へ. 『心理科学』, 20 (2), 1-24.
- 加用文男・新名加苗・河田有世・村尾静香・牧ルミ子. (1996). ごっこにおける言語行為の発達の分析: 方言と共通語の使い分けに着目して. 『心理科学』, 18 (2), 38-59.
- 金野武司・橋本 敬. (2008). 乳幼児の視線: 交互凝視行動の計算論的研究. 『認知科学』, 15, 233-250.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: the origins of 'theory of mind'. *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Leslie, A. M. (1994). Pretending and believing: issues in the theory of ToMM. *Cognition*, 50, 211-238.
- Lillard, A. S. (1998). Wanting to be it: Children's understanding of intentions underlying pretense. *Child Development*, 69, 981-993.
- Lillard, A. (2001). Pretend play as twin earth: A social-cognitive analysis. *Developmental Review*, 21, 495-531.
- Lillard, A. S., & Witherington, D. C. (2004). Mothers' behavior modifications during pretense and their possible signal value for toddlers. *Developmental Psychology*, 40, 95-113.
- 中道直子. (2011). 乳幼児におけるふりの理解: 目的論的推論から心理主義的推論へ. 『学校教育学研究論集』, 23, 1-12.
- Nakamichi, N. (2015). Maternal Behavior Modifications during Pretense and Their Long-Their Effects on Toddlers' Understanding of Pretense. *Journal of Cognition and Development*, 16, 541-558.
- 小川真人・高橋 登. (2012). 幼児の役割遊び・ふり遊びと「心の理論」の関連. 『発達心理学研究』, 23, 85-94.
- 大塚穂波. (2015). 乳幼児期のふり遊び研究の動向と展望. 『神戸大学大学院人間発達環境学研究科紀要』, 9 (1), 45-55.
- 大塚穂波. (2017). 乳幼児を対象とした実験研究における人形の役割. 『心理科学』, 38 (2), 64-76.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- 田中文英・小嶋秀樹・板倉昭二・開 一夫. (2010). 子どものためのロボティクス: 教育・療育支援における新しい方向性の提案. 『日本ロボット学会誌』, 28, 455-462
- Tomasello, M. (2006). 心とことばの起源を探る. (大堀壽夫・中澤 恒子・西村 義樹・本多 啓, 訳). 東京: 勁草書房. (Tomasello, M. (1999). *The cultural arigins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Watson, M. W., & Fischer, K. W. (1977). A developmental sequence of agent use in late infancy. *Child Development*, 48, 828-836.
- Wolf, D. P., Rygh, J., & Altshuler, J. (1984). Agency and experience: Actions and states in play narratives. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding*. New York: Academic. pp. 195-217.
- Wyman, E., Rakoczy, H., & Tomasello, M. (2009). Normativity and context in young children's pretend play. *Cognitive Development*, 24, 146-155.

子どもの主体としての心を育てる保育に向けてⅡ

—自己充実欲求を視座に小規模保育のあり方を考える—

Childcare that nurtures the mind as the child's subject II

—Thinking about small-scale childcare from the viewpoint of self-realization needs—

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
ぼるとこども園

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 ・ 坂 田 由 香 里

Aya HAGIHARA ・ Satomi YOKOTANI ・ Yukari SAKATA

湊川短期大学附属
ぼるとこども園

湊川短期大学附属
ぼるとこども園

湊川短期大学附属
ぼるとこども園

山 下 鈴 乃 ・ 遠 藤 由 美 子 ・ 藤 丸 明 日 香

Suzuno YAMASHITA ・ YumiKo ENDO ・ Asuka FUJIMARU

湊川短期大学附属
ぼるとこども園

湊川短期大学附属
ぼるとこども園

湊川短期大学附属
ぼるとこども園

要旨

前回研究では、園生活のスタートから見直しを図り、家庭での生活から園生活への移行過程(慣らし保育)に着目をし、“子どもの主体としての心”を育てる保育とは何かを考察した。結果、入園時の移行過程を足掛かりとして、保育者は日々の生活や遊びでも、一人一人の時間の流れ・思い等を受けとめていくことを大切にするようになり、さらに子どもが“自分の意志や思いをもって活動する”ためには“ゆるやかな時間の流れや場”の確保が必要ではないかということがわかった。

そこで本研究では、様々な工夫がなければ遊びや生活において個々が保障されず、それぞれが他児等に影響されやすいPこども園の限られた場において、鯨岡の述べている子どもの「自己充実欲求」が満たされているのかどうかということについての検討を行った。結果、保育者は、子どもは時間をかけて成長していくものであることがわかり、子どもの自己充実欲求を捉えていきながら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を意識していく必要があることがわかった。

キーワード：人間関係 保育内容 保育者の援助 自己充実欲求 小規模保育

I. 問題の所在と背景

開園3年目となるH県S市のニュータウンにある商業施設2Fの小規模保育施設(A型)Pこども園は、施設の実態として、1. 商業施設 2. 2階である 3. 1フロアという限られた空間 4. 園庭がない、など特異な保育環境があり、開園当初においては特に、子どもはもとより保育者が落ち着かない状態となった。これらのことから、園生活のスタートから見直しを図り、家庭での生活から園生活への移行過程(慣らし保育)に着目し、“子どもの主体としての心”を育てる保育とは何かを考察した(幸田ら2019)。結果、入園時の移行過程を足掛かりとして、保育者は日々の生活や遊びでも、一人一人の時間の流れ・思い等を受けとめていくことを大切に

するようになり、さらに子どもが“自分の意志や思いをもって活動する”ためには“ゆるやかな時間の流れや場”の確保が必要ではないかということがわかった¹⁾。

またPこども園はワンフロアで限られたスペースであることから、様々な工夫がなければ、遊びや生活において個々が保障されずそれぞれが他児等に影響されやすい。子どもの主体としての心が育まれるには、「自己充実欲求」と「整合希求欲求」²⁾のバランスが重要になってくるが、このようなPこども園の特異な環境において、果たして一人一人が自己充実できる場になっているのか改めて検討しなければならない。

II. 目的

上記の問題と背景から本研究では、乳幼児の“自己充

実欲求”に視点を置き「子どもの主体としての心」を育てる保育についてエピソード記述から検討を行いその実践を振り返ることを目的とする。

Ⅲ. 方法

1. 筆者らが観察・関与した保育場面を、鯨岡のエピソード記述を参考にして記録し、子どもの姿や保育者の思いや意図を考察した。

- (1) 保育の中で保育者の心が揺さぶられた場面や心に残り描きたいと思ったことを、エピソード記述を参考にして記録を行う。
- (2) 振り返りにおいて“自己充実欲求”に視点を置き“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とは

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。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とされる³⁾。

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」を大切に、その生活を充実させていく保育者のあり様を見出すのに有効な手段だといえる。

3. 自己充実欲求について

鯨岡の論拠を参考に本研究における“自己充実欲求”を定義づけていく。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。「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、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⁴⁾。このような子どもの心の育ちが園環境の中でどのように育まれているのかについて捉えていきたい。

Ⅳ. 結果と考察

エピソード記述

①「私はわたし。あなたは誰？」 Hちゃん(2歳児)
 <背景>

2歳児クラスの4月から入園してきたHちゃん。それまでは母の実家の離れで、二人で生活をしてきた。入園するまではあまり近所の子もとの遊びもなく、おとなしく、口数も表情も乏しいと受け取れる母と静かに生活をしてきたと思われる。保育園に入園したということで母は早速仕事に出ることができると安堵したようで入園式の翌日から仕事が入っており、慣らし保育はなしでHちゃんの園生活はスタートした。

<エピソード>

慣らし保育もなく、いきなりスタートした同い年の友達達との生活。Hちゃんにしてみれば周りは子どもとはいえみんな知らない人・物・場所。担任といっても同じように新入園の子は数名いたし、進級した子も今までと

違う部屋で担任も変わってパニック状態の子もいる。そんな泣き声や保育者の声が響きわたる部屋の中で20名ほどの友達や大人(保育者)がいる環境に放り込まれたと言っても過言ではない状況の中で、周りはみんな敵のように見えていたかもしれなかった。次の日からHちゃんは登園を嫌がるということにはなかったようだが登園してくると部屋のガラス戸の向こうで手を構えて爪を立てるようなしぐさで部屋の中の様子を伺っていた。母はそんなHちゃんの様子を少し苦笑いしながら朝の支度をしてさっさと仕事へ向かった。私にしてみれば衝撃の光景だった。子どもが威嚇しているような、私に近づかないでと言っているような、怖い表情で構えている。学生時代に学んだ「オオカミに育てられた少女」が瞬時に浮かんだ。ショックだった。

それから毎日、構えたまま部屋の中の様子を伺いなかなか入室できない日が続いた。私は無理に部屋に入れようとはしない方が良くと思い、Hちゃんが来ると部屋の戸を開けておいた。するとやはりすぐには入らず戸の向こうから様子を伺ってから自分のタイミングで入室できるようになってきた。

クラスとして少し落ち着きが出てきて子ども達も園生活に慣れてきた頃にはHちゃんも少し緊張が緩む日もあり少しずつだが周りを見る目にも敵意ではなく興味の方に変化していくのが感じられた。

入室がスムーズになり威嚇もなくなりつつはあったが今度は自分の興味のある物にはすぐに手を出し取っていくので友達との間でトラブルが多発した。その中でも特にMちゃんとの相性が悪いようで目があうだけでひっかき合ったりするような激しいケンカもするようになり、私は頭を悩ませた。

ちょうどその時人形の世話ができる新しい玩具セットを購入してもらったので、私は「2人だけで遊ばせてみようか」と他の担任に相談した。「えっ?大丈夫ですか?」と心配していた担任も私が隣のクラスの担任に相談して部屋を借り、2人だけで遊ぶ日を作った。2人を呼んで「見て?可愛いね?2人だけで遊ぼうか?他の友達には内緒だよ」と誘うと目を輝かせていた2人。すぐに遊び始めたので私はそっと部屋を出て外から様子を伺っていた。ケンカをすることなく、なんだか楽しそうに遊んでいる2人を見て安心し、そっとしておいた。1時間近く2人で遊んでいたと思われる。給食の時間になったので誘いに行くと2人は満足したのかすぐに片付けをはじめ、「また遊ぼうね」という私の言葉に2人で「うん!」と元気な返事が返ってきた。

その日から不思議なことに2人の関係は激変した。今までは何だったの?と思うほどに仲良しになってここにこ笑いあっている。私は自分でもびっくりするくらいの変化に驚いたと同時に嬉しかった。

<考察>

初めての集団生活、それも経験したことのない、賑やかで窮屈な部屋。自分以外の人もいっぱい。母もいない。いきなりこんな生活が始まってしまってきたHちゃんは必死に戦っていたのだと思った。母との関係もしっかりと愛着関係が出来ていたかということも疑問だった。自分以外の人との関わりの前に自分という者を確立も出来ていない状況の中でほんとそんな環境に入れられたのだから戦わざるを得なかったのだろうと思った。

そんな中で徐々に周りも見えるようになってきて、興

味も出てきたらまた相性の悪い敵がいた。相性だけではなかったかもしれない、もしかしたら私たちの見えていなかった所で2人に何かあって意識していたのかもしれないと、2人で遊んで意気投合という急展開の流れを見てそう思った。2人だけで特別な体験をしたという特別感がたまたまタイミングも良く2人の意識の変化につながったのだと思う。私はわたしで、友達も、いる。なんとなく楽しいなという感覚が芽生えた瞬間だと思う。数年後、卒園したHちゃんは落ち着いたお姉さんになって園に遊びにきてくれた。 ※他園でのエピソード

<メタ考察>

A保育士はこのエピソードにおいて、信じて「待つ」「見守る」ということをしている。家庭環境からHちゃんが家庭から園生活へ移行していく際に、大きく戸惑う姿があったが、A保育士は常に無理強いせず、Hちゃんの心理的欲求に応じてきている。子どもを主体として受け止めていこうとするA保育士の心もちが、Hちゃんが園生活を受け入れていく後押しとなった。また気持ちのすれ違いが生じていたMちゃんとの関係においてもタイミングを見計らい、信じて待ち見守ることで2人の心のわだかまりを解いた。このような、急いで変化を求めない、ゆったりとした保育者の姿勢が大切なのだと考えられる。

②「ともだちのちから」 Tちゃん（3歳3か月）

<背景>

Tちゃんは2歳児クラスで生まれ月が1番早い女の子。1歳児クラスの4月に入園した。3人きょうだいの末っ子でいつも姉と兄と一緒にTちゃんを園まで見送りに来ていた。園生活に慣れるのは少し時間がかかったが、5月中頃には自分で好きな玩具を見つけてじっくりと遊び込むようになった。担当である私を少しずつ受け入れてくれ、遊びや生活での援助もスムーズにできるようになっていった。

<エピソード>

ある日の朝、Tちゃんは目を真っ赤にして母親に抱っこされて登園した。「機嫌が悪くて…」困った顔で母親が伝えた。その頃から2歳児クラス夏ごろまで「服が気に入らない」、「朝食が気に入らない」などの理由でTちゃんが目を真っ赤にしてくることが時々あった。しっかりママに甘えているのだと私は解釈した。

Tちゃんは園では泣いたりだだをこねたりすることはほとんどなく、何か尋ねてもしばらく考えた後、小さくうなずくのが精一杯だった。自分の思いを言葉で表すことはなかった。友だちとのトラブルもないと一緒に遊んでいる友だちが「Tちゃん、何にも言わへん」と意思の疎通ができにくいことを伝えてくれることがあった。私は耳が聞こえにくいのではないかと心配になり、母親に家庭での様子を聞いた。「家ではよくしゃべるんですよ」と軽く答えられ、私は言葉をなくした。そして家庭と園とのギャップに戸惑った。園では安心して自分を出せないのか…と申し訳ない気持ちでいっぱいだった。Tちゃんとの心の距離を縮めようと様々な取り組みをした。そして3歳の誕生日を過ぎてもTちゃんの様子は大きく変わることがなかった。

夏のプール遊びが終わり、子どもたちは友だちとの関わりが多くなり、室内でのごっこ遊びが盛んになって

いった。女の子たちはそれぞれ好きな人形とカバン、携帯電話を持って、一緒に行動する姿がしばしば見られ、会話も多くなった。主に3人の女の子たちは登園するとすぐに気の合う友だちを見つけ、一緒に遊んでいた。Tちゃんもその中の一人だった。一人遊びを楽しみながらも、あとの2人の会話を聞いて、みんなの真似をして遊びについて行こうとしていた。そんなある日、「Tちゃんはこれにするー!!」私は一瞬、自分の耳を疑った。あまり驚いた顔するといけないと思い平常心を装い、ちらっとTちゃんを見た。そこには満面の笑みで友だちと遊んでいるTちゃんの姿があった。わたしは思わずガッツポーズをした。心から良かった…と思えた。

<考察>

どうすればTちゃんの心を開くことができるのだろう…。私は約1年半、様々なアプローチをしてきた。焦らすことはいけない…、でも、しゃべってほしい…。ずっとそう願ってきた。Tちゃんとのスキンシップや大好きなお絵描き、おままごとなどを一緒にし、たくさん関わる中で信頼関係はしっかりと築いていった。そして、焦らなくていいよ、ゆっくりいこう!と心で伝えながら、見守ってきた。しかし、Tちゃんの言葉を引き出したのは、まぎれもなく友だちの存在が大きかったことを確信する。毎日のやり取りの中で、自然にTちゃんの心の鍵を外してくれたクラスの子どもたちの素晴らしい力に感動できる出来事だった。

この出来事を通して、子どもは時間をかけて成長していくものであり、その中で保育者は子どもへの適切な働きかけを行えるようにしなければならぬことを改めて感じることができた。そしてひとりひとりの子どもが自分らしさを発揮し、伸び伸びと心豊かに育つよう、また、子どものどのような姿もあるがまますっかりと受け止めながら、子どもの思いに寄り添える存在でありたいと思った。

<メタ考察>

0～2歳児までの19名が定員の小さな保育施設であるからこそ、年度初めの職員の入れ替わりや進級や入園での子どもの入れ替わりでの人間関係の変化は大きいのではないかと感じる。

前年度からのTちゃんとY保育士の間の深い信頼関係を以ってしても上述のような環境の変化が影響し、Tちゃんが自分の思いを出すことができない要因の一つもなっている。しかしY保育士が、いつもTちゃんの傍らにいて、その思いを感じ取り思いを受けとめ返し続けていくことを大切にしてきたからこそ「Tちゃんこれにするー」というような言葉がきけたのではないだろうか。環境の変化において自分を支えきれないTちゃんが信頼している大人に支えてもらい“自分はこのままでいい、大丈夫”と思えていたことがTちゃんの自分らしさ、つまり「私」らしくあることへの大きな要因となったのではないかと考える。

③「一緒にみよう」 Yくん（3歳9か月）

<背景>

Yくんは、1歳児クラスの6月に入園した。いつも笑顔で次々と遊びを見つけては一人遊びを楽しむ事が多く見られた。集団で過ごし、たくさんの経験を重ねていく中でYくんの周りとは違う行動が気になるようになる。

言葉の遅れ・理解力の乏しさ・注意散漫 等、看護師でもあるYくんの母親は「もしかして自閉症かもしれない」と市の検診で相談するも父親は「ゆっくり成長する子」と頑なに認めようとしなかった。進級するとYくんは周りと同じ行動をすることが難しくなり、クラスにはいるものの私と一緒に行動するようになる。Yくんの今後を考え、しっかりと信頼関係・愛着関係が築けるよう、Yくんの要求には最大限に応え、たくさんのスキンシップや言葉かけ、表情豊かに接することを心掛けYくんのペースで関わっていた。少しずつだが「あっあっあっ」という三語で自分の思いを伝えるようになり、その三語で何を伝えようとしているのか、私には理解できるようになった。もう少しで言葉がでるかもしれない…そう思い、さらにたくさんの言葉かけを意識した。

<エピソード>

卒園まで残り数か月になったある日、Yくんの好きなキャラクターの絵本を見ている他児の横にいき一緒に見ていた。絵本と相手の顔を交互に見ながら「あっあっあっ!!」「あっあっあっ!!」と話しかけている。話しかけられた子は何も言わず絵本を見ているだけでYくんの言葉には反応しない。「あ」だけではやはり自分の思いは子ども同士だと伝わらない…そう思っていると「そう、これトーマス。Yくん好きやんな〜。一緒にみよう!」と返事があった。Yくんは嬉しそうに「あっあっあっ」を連発する。そんな二人の周りに子ども達が集まり、Yくんの言葉をそれぞれに解釈し言葉と「あ」で会話が始まった。「あ」に対し言葉で返す子・同じように「あ」で返す子、様々なやり取りの中で相手はYくんが「あ」しか言えないことを理解し、何を伝えようとしているのか分かってほしいと実感しているのが表情をみて分かった。Yくんが「あっあっあっ」で他者とコミュニケーションをとり楽しんでいる姿がこの上なく嬉しく思った。

<考察>

Yくんの表現方法を見て私の中に自分の思いを相手に伝える手段として言葉が大事だという思い込みがあったことに気付く。発達の遅れがある場合、人とコミュニケーションをとることが難しい面があり、もしかしたら本当の気持ちが相手に伝わっていないかもしれないが、自分が発した声に誰かが反応し声が返ってくる喜びが他者に興味を示し一緒に何かをする楽しみや、やる気に繋がると思った。またYくんと二年近く共に過ごしたクラスの子も達がYくんらしさを理解し受け入れてくれたこともYくんにとってとても大きなことだったと思う。本のエピソードをきっかけに嬉しい時は他者と抱き合い、声をだし「あ」以外の表現方法が増えた。ゆっくりとYくんなりに成長している姿をこれからも見守っていこうと思う。

<メタ考察>

S保育士は、1歳児クラスの頃からYくんの担当をしている。その間にYくんの育ちの記録をほとんど毎日のように記録し続けた。Yくんと一対一でかわり日々の生活を共にする中で、心が読めない・行動が突発的にみえるようなことがあっても、いつもYくんの「私は私」の心をわかろうと心を尽くしていたのである。

2歳に満たない子どもの多くが、時に自分の思いを言葉にできないことで苦しさを抱えるのだが、Yくんは園の中で思いが伝わらないもどかしさや苦しさを抱えたとしても、S保育士に、自分の思いに気付いてもらい受け止めてもらい言葉にしてもらい、さらに応えてもらえることを体感している。

このようなことで育まれた互いの信頼や愛着関係が、Yくんの中に眠る「自己肯定感や自尊感情」を育んでいるのではないか。その結果、Yくんがこのエピソードのように、他の子とかかわりを生むこととへと繋がりがさらに「私はみんなの中の私」であることの楽しさを感じていくことができるようになっていく。

またS保育士のかかわりが、大人目線の「こうあるべき、こうあってほしい」という願いからくる働きかけではないことが、保育者がその子の真に求めているものに応えていくことになっているのではないかと考えた。

④「ママがだいすき!」 Iくん(1歳10か月)
<背景>

Iくんは今年度の4月に入園した1歳児。家族は父親と母親とIくんの3人だ。Iくんの父親は仕事で一日家にいない事もある。入園前は母子で過ごしていたようで、わが子の初めての集団生活に母親自身も戸惑っている様子だ。4月はほとんど毎日慣れ保育にあてられたので、2週間ほどは園生活を親子(母とIくん、または父とIくん)で一緒に過ごしてもらい3週間目からは、両親と離れて給食前まで過ごした。そして主に母親と相談しながら慣れてきたころには、昼食と一緒に食べ昼寝前には帰るという生活をした。午睡は母親の添い寝でしか寝られないようでIくんの負担にならないように徐々に慣れていける配慮を行った。そしてGW後には仕事復帰のため休み明けからしばらくして本格的な園生活がスタートした。

<エピソード>

母親と離れる時は泣くが、随分落ち着いて過ごせるようになってきた頃にGWがあった。長い休みを経て慣れ保育も終了。いよいよ園で過ごす1日が始まった。わかってはいたがこの日はいつも以上に離れようとしなかった。母親に少しだけ中に入ってもらい色々遊びに誘った。だがこの日はうまくいかない。慣れ保育中に好きだと知った電車のおもちゃを持ってきて遊びに誘ってもじっとしている。「ああ、お母さんと離れることをよくわかっているのだな」とIくんの母を思う気持ちに母親ではない自分までも嬉しくなったのだが、Iくんの寂しい気持ちを考えると、とても切なくなった。そうこうしているうちに時間が過ぎ状況が変わらないまま、母親は園を後にすることとなってしまった。するとIくんは今まで以上に泣いて、抱っこをしても泣き止まない。しばらく抱っこし続け落ち着いたところでなんとかおやつを食べることができた。

その後、戸外へ出かけると気分も変わり、Iくんはいつも通り遊んでいた。お腹がすいてきたから園に帰ろうと声をかけると「ママ?!」と目をキラキラさせていた。「今日はお昼寝してからかなあ」と伝えるとまだ会えないということがわかり不安な様子だった。でも昼食もしっかり食べることができた。Iくんに「お腹いっぱいになったから寝ようか」と声をかけると「ママは? ママ!」と玄関の方へ行こうとしていた。私は「大丈夫、

一緒にいようね」とIくんの気持ちに伝えようとしたのだが、やはり不安で大きな声で泣いてしまった。元々、母親の添い寝なしでは寝られないときいていたのでよけいに苦戦した。最後には泣き疲れて抱っこそのまま寝てしまった。布団に寝かせようとするともた目が覚める。不安な気持ちとIくんが本来持っている繊細なところが合わさってのことだろう。ようやく眠れたと思えば些細な音で目が覚めてしまう。だが少しだけでも眠れてよかった。

このような日々が2カ月ほど続いた。毎日、泣いて登園。午睡もうまくいかずベビーカーで寝たり不安で泣きながら眠ったり…。“どうしようかなあ”と私自身も滅入ってしまう日もあった。

そんな試行錯誤のある日Iくんは違っていた。登園すると「ママ、バイバイ」と自分で手を振ってくれたのだ。私はびっくりもしたし戸惑いもしたけれどいつもどおりに「おはよう、お靴脱げるかな」とゆったり声をかけた。そのあと、ドキドキしながらもIくんと手をつないで部屋の中に誘った。母親も驚いた様子だったが静かに見守って下さった。私は心の中で嬉しくて万歳しそうな気持をぐとこらえた。母親が園を出た直後私はIくんが泣いてしまうのではないかと心配になったのだが、Iくんは泣かなかった。でもやっぱり不安な気持ちが表情から伝わってきて思わず私はギュッと手を握り返した。するとIくんが両手をのばし抱っこを求めてきた。私はすぐさまIくんを抱き上げ「Iくん」と嬉しい気持ちいっぱい笑顔で声をかけた。するとIくんは、ニヤッと笑って「ママ、バイバイした!」とこたえてくれた。昨日まで泣いていたのに…。何がきっかけになったのかはその時にはわからなかった。昨日のことを思い返しても心当たりはなく、後で母親から家庭での様子を聞いてみたのだが特に思い当たることはないとのことだった。Iくんが泣かなくなったのは何故か、私には結局わからないままなのだがIくんが私を受け入れてくれて園での生活に安心できるようになったことが嬉しかった。

この日から、Iくんは泣かずに登園している。Iくんらしき自分らしさを発揮できるようになっていく瞬間だと思った。

<考察>

この時のことを描きかかったのは、今のIくんの様子が入園時と大きく変わっているからだ。毎日、園での生活や場を自分のものとし楽しんでくれている。繊細なところが、さみしがり屋なところはもちろん変わってはいないが、今ではIくんらしさがいつももある。

Iくんだけではなく他の子もそうだ。それぞれに違っているが、新しい環境にとまどい、むずがったり泣いたりしていた子も今ではそれぞれ自分らしさを発揮している。いつも一緒にいると心に止めることもないのだが振り返るとまだこんなに小さいのにすごいと驚く。そしてこの数カ月のそれぞれの子どもの変化・成長がどれだけ大きいものなのかがわかった。

そして、いつのまにかできるようになっているようなこともそう簡単なものではなく様々な積み重ねがあつてこそなんだとあらためて思った。Iくんは今、母親が体調不良で存分に甘えられていないこともあり泣いたり抱っこを求めたりが多くなっている。入園当初の姿とすぐ重なった。でもゆったりとした気持ちでIくんはもちろん他の子もかかわっていきたくないとあらためて思っ

ている。

<メタ考察>

生活の中で繰り返し「その子のその時」の気持ちに寄り添うとか受け止めるなどのことを繰り返し、時には気持ちを受け止めることが難しい状況があったり、わからなくなってしまうたりしてしまうこともある。さらに1歳児クラスのはじめともなればそれぞれの子どもに同じような状況があり、一人一人が安心して園で過ごせるようになるための紆余曲折が日常なのである。

Iくんは不安いっぱい泣いてしまった時にも、Y保育士の穏やかなかわりがあり、傍らで日々我慢しないで泣いたり、自分の感情を出しきることができていた。その積み重ねこそが、Y保育者を信頼し安心できる根となり、Iくんの伝えたい、わかってもらいたいという、表現することへの意欲となったのだ。

また、このエピソードを描くことによってY保育士は、その子の心の変化の過程を振り返ることができている。そして「自分らしさ」について触れている。この気付きこそがまず保育者として必要で、“子どもの心をわかる”上での出発点なのではないかと考えた。

⑤「ねえ…」

<背景>

Aちゃんは昨年度4月入園した2歳児。父親と母親、兄の4人暮らしだ。両親ともに共働きで、朝7時過ぎに登園をし、降園は、18時を過ぎることが多い。また月曜日から金曜日までの間、園で過ごす時間が11時間以上あり、Aちゃんは生活の大半を園で過ごしている。

9月上旬から私はAちゃんの様子が気になった。友達と遊んでいる最中や保育者と話している時にも、母親を思い出し寂しい表情で「ママー!」と声を上げる。1歳児クラスの時を振り返ってもなかったことなので、Aちゃんとどのようにかかわればよいのかを模索していた。

<エピソード>

11月に入った頃の夕方に起きた出来事である。18時を過ぎてAちゃん1人となった時に、普段ならゆっくり話すことの少ない家での出来事などをAちゃんから話してくれた。その中でAちゃんが「夜寝る時、ママと一緒に寝てるねんで、ママ大好き!」と、とっても嬉しそうに表情で教えてくれたことを私は嬉しく思った。そのあと好きな食べ物の話や、温泉に行ったことなどを続けて話してくれた。しばらく2人でのんびりしていると「ピンポン」とチャイムがなった。Aちゃんはお迎えに来てくれたとわかり嬉しい様子だった。私はAちゃんを迎えに来た父親に、さっき話した内容を伝えた。すると「夜寝るのは僕とAちゃんの兄と一緒に多いかな」との答えが返ってきた。“Aちゃんが私に言っていた事とは違うな”とわかり、同時に本当は母親と一緒に寝たい、少しでも長く一緒にいたいというAちゃんのお気持ちの表れだろうと察し、何とも切ない気持ちになった。

翌日の午睡時、私は昨日の夕方のことを思い出していた。そして、“Aちゃんはどうな気持ちで眠るのだろう。お昼寝のときも母親のことをいつも思い出しているのではないかな”といつもよりもAちゃんの寝入りが気になった。そんな自分の思いも重なったのからなのか、視線を感じたので横を見みると、Aちゃんが私のことを

じつと見つめ何か言いたそうにしている。もしかしたら、今日だけでなくこれまでもこんな瞬間があったのかもしれない。そんなことを思ってAちゃんと目を合せると、私が声をかけるより先にAちゃんから「先生、一緒に寝よ」と言ってきた。私は、すぐさまAちゃんのそばに行き、一緒に横になった。Aちゃんは安心した様子でそのまますぐに眠ってしまった。私は少しでもAちゃんが母親と一緒に寝る時と同じようにゆったり嬉しい気持ちで眠ることができるように自分が母親の代わりにもなれるくらいの存在でありたいと思った。

<考察>

Aちゃんは2歳児クラスの中でも体も大きく、しっかりして自分の思いを時によっては我慢することもできるようになっている。しかし本当は、まだまだ思ったことを言葉や態度で表すことが難しく、自分の気持ちがわからなくなったりどのように収めたらよいかかわからずに大きな声をあげたり、逆にただじっとしていたり、相手がいればどうしようもできない感情をぶつけてしまったりすることもある。そのAちゃんの気持ちを私は真っ直ぐに受け止め、もどかしい気持ちを救える心の拠り所でありたいと思った。

Aちゃんは母親を求めながらも時には我慢もし、小さな心と体で頑張っている。私はAちゃんの心をわかり、Aちゃんが自分の気持ちをどんな形で表しても受けとめられる自分でいたい。そしてもう少し先には、私とのかかわりの中で、自分の本当の気持ちを素直に言葉にしたり伝えたりできるようになってほしい。

<メタ考察>

まだ小さいのに自分の思いを出さずに我慢しているAちゃんの気持ちを支えたいという、E保育士の思いが伝わってくる。さらに、Aちゃんは誰にでも甘えることができず、それでも自分の心を保つため、事実とは違う願いや欲求のようなものを無意識に発していることもあったのだろう。そしてそれをわかっている、E保育士は何とかAちゃんに自分から甘えてほしい、自分の気持ちを表してほしいと待っていたのではないのかということも同時に伝わってきた。

しかしE保育士は、Aちゃんの思いを慮ったとき胸を締めつけられたこの瞬間から、Aちゃんも自分と同じなんだ、「Aちゃんつらいよね、わかる」と体感したのではないだろうか。

このエピソードから、「保育者が子どもを独立した人格をもつ存在として受け止め、子どもに対して信頼と思いやりをもって応答する」⁵⁾ ことの大切さがわかる。このような心根を保育者が持ち、子どもの傍らにいて、その存在を守っていく。そして自分が今、子どもに何ができるのかを瞬時にわかり傍らで手助けし励ましていける存在であらねばならない。

⑥「抱っこする？」 Kくん（1歳11か月）

<背景>

Kくんは、父、母、姉、兄、Kくんの5人家族である。1歳児クラスの入園からしばらくは、登園時も泣いて、抱っこしてもなかなか落ち着かないことが多かった。また特に午睡時は園内では眠ることが難しいようで担当保育士である私は悩んでいた。登降園時に家庭での睡眠時の様子を保護者にきいて同じような環境をつくることに

努めたり、外気浴を兼ねてベビーカーで眠れるような工夫をしたりするなど試行錯誤していたが、入園から1ヶ月ほど経ってもKくんが気持ちよく眠れる日はほとんどなかった。

<エピソード>

今年の春から入園したKくん。入園当初、登園時は父親と離れるときに泣いて嫌がるが多かった。そのような時、新任の私は泣いているKくんにどう接していいのかわからずに困っていた。しかし私が、Kくんより後に園に着いて室内を見渡すと泣き止んで好きな遊びを楽しんでいるKくんが、私を見てニコニコしてくれる。そんなKくんを見て私は嬉しくなりKくんがもっと安心してできるようにしてほしいと感じた。でも相変わらずKくんは午睡時になると大泣きし、なかなか寝ることができなかった。

先輩保育士から、ベビーカーなら眠れるかもしれないとアドバイスがあり、次の日から午睡時は2人で(Kちゃんはベビーカーに乗って)園のある商業施設内を散歩するようになった。しばらくは散歩中にベビーカーで眠ることができていたのだが2週間もすると散歩中にも眠れないようになってしまった。そしてとうとう散歩に出かけても泣いてしまい、「あっち、あっち」と公園の方を指差しもっと遠くに行きたがるようになってしまった。毎日この時間はKくんと、園のある商業施設内で散歩しているので、他の子どもとのかかわりが少なくなってしまう、自分の中で焦りを感じていた。後で考えるともしかしたら、その焦りや苛立ちのようなものがKくんに伝わってしまっていたかもしれないとも思った。

色々と私なりに問答しながらKくんと午睡時の時間を過ごしていたのだが、ある日昼食のあと眠そうにしているKくんがいた。「抱っこする？」と聞いてみると「うん」と言ったので抱っこをすと安心して眠ってくれた。その日からベビーカーではなく布団で寝ることができた。何故かなと振り返ると、その日のKくんはいつも以上に公園で駆け回り満足している様子だったのだ。もともと体を動かすことが大好きなKくんなのだがこの日は特別だったように思う。Kくんが午前中におもいきり遊んで満足した充実感や体の疲れが自然と眠りを誘ったのだろう。またこの日をきっかけに、ベビーカーではなく抱っこや添い寝でKくんの気持ちを肌でも感じながら一緒に午睡の時間を過ごせるようになっていった。

今ではKくんも園生活にすっかり慣れて、大好きな戸外遊びを全力で友達と楽しみ、大きい声で「しゅんしゅー！」と呼んでくれるようになった。

<考察>

初めて1歳児の担任を持ち、言葉でのコミュニケーションが難しいことから、子どもにどう接していけばいいのか戸惑い Kくんとのかかわりかたについては特に悩んでいた。朝、保護者と離れた際には大泣きし、物を投げたりすることもあり、Kくんの気持ちを上手く受け止めることができない日もよくあった。私はKくんの嬉しそう顔や楽しそうな顔を見るたびもっと笑顔になれるようにしたいと思っていたのだが、初めてのことばかりで自分自身にも戸惑いがあり、じっくりと一人一人の子どもとかわることが難しい時もあった。

Kくんがなかなか眠れずにいた午睡時も担当している子どもは自分で見守りたい何とかとかしななければいけないという責任感から他の子どものことも気になり、じっ

くりKくんと向き合うことができていなかったのではないかと思った。しかしあの時の“抱っこ”をきっかけに、私はKくんとたくさんスキンシップを取ることに加え、一人一人の子どもとしっかりと向き合うことの大切さを再確認することができた。

これからもKくんや園の子どもたちと向き合い、楽しい時間を一緒に過ごしていきたいと思う。

＜メタ考察＞

まだ園環境に慣れない子どもは特に、午睡時に安心できる大人に傍にいてほしいと感じ、さらに室内が暗くなると心の不安が加速することもある。それを考えると、まだ2歳にもなっておらず、初めての集団生活で保育時間も長いKくんにそれが顕著にでてしまうことはめずらしいことではないのであろう。新任のF保育士が葛藤や悩みを繰り返しKくんと同じように自分も泣いてしまいたい状況であったことがよくわかる。しかしF保育士は、様々な葛藤をしながらも、一心にKくんの心や状態に向き合おうとしている。そうしてそれぞれの思いを重ね合わせながら少しずつお互いの距離が近くなり両者の心の繋がりを強くしたのであろう。

また、肌でお互い感覚や思いを感じ取った瞬間の成就感や満足感が、Kくんの自己充実欲求を満たしたのではないかと考えた。

V. まとめと課題

本研究では、乳幼児の“自己充実欲求”に視点を置いたエピソード記述の試みから、Pこども園の限られた場の中で保育者が子どもの自己充実欲求をどのような場面において捉えることができているのかを見出すとした。結果、Pこども園が0～2歳児の在籍する施設であることもあり「養護の働き」⁶⁾にかかわるエピソードが多く見られた。また内容については、一人の子どもとのかかわりの積み重ね、つまり時間軸の中から見える“その子”の変容を描いているものが多かった。さらにどのエピソードにおいても、その子が「自分の思いをもって自分らしく」あることに至る過程を振り返っているものであったのではないかと考察した。これらのことから、園内外において保育者が日々の保育の中で“一時・一瞬”に子どもの自己充実欲求を心にとどめ捉えていくことへの難しさがあることがわかった。

これらのことは、保育者が生活や遊びの中で、子どもが安全であるかを注視し、次に子ども同士のかかわりの中でのトラブルに瞬時に対応する、機嫌の悪い子どもがいればその子どもへの援助を見極めるなどのことを同時に思考していることによる“心のゆとり”を持ちにくい現状が要因としてあるのではないかと考えた。これはどこの園所の保育者にもいえることではあるが、小規模保育は特に0～2歳児のみの保育施設で、保育者それぞれの子どもの命を守ることにへの責務への比重が過多となる。このような生活環境があるがゆえに、子どもの自己充実欲求が満たされている場面があり“その一時・一瞬”に喜びや驚きがあってもそれを心に止めることができなまま通り過ぎてしまい後になって様々な出来事から成長した・できるようになったことへの喜びへと変換してしまっているのではないかと振り返る。

またこれらの振り返りから、Pこども園においては商業施設の2階にあることや1フロアという限られた空間であること、園庭がないという特異な環境へのそれぞれ

の工夫や配慮が必要となるがゆえの保育者の力量を問われる現状が明らかとなった。

そしてそれらに加え、限られた空間の中で、心や体を発散したり、リラックスさせたりすることへの困難さも見えてきた。これは子どものみならず、保育者にも同様でPこども園では「空間的・精神的ゆとり」⁷⁾の確保がまだ十分ではない。Pこども園の広さ等を考慮すると、別部屋の整備と人数の制限が必要なのではないかと。実際には、別部屋の確保が困難であったとしても、認可基準にかかわらず、子どもの数は最大12人程度・職員は5名までが適当だと思われる。まずはそれぞれのパーソナルスペースの確保ができる環境を整えたいという現状にある空間の使い方（空間をわける・天蓋を吊るす・ソファの配置など）があり、さらに、窓から入る太陽光・風・木々のゆらぎなども感じられる工夫も必要である。こういった環境への創意工夫を重ねていくことで、保育者の心にも“ゆとりや柔らかさ”のようなものが生じ、保育者自身も日々の遊びや生活に身を委ねていくことができ、子どもの“一時・一瞬”にある自己充実欲求を心にとどめ捉えていくことができようになっていくのではないだろうか。

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が、まずは保育者が自身に重要な要素があることを理解し、保育の環境を整えていくことが重要なのではないかと。そして保育者は、子どもは「育てられて育つ」という関係発達論に立ち返り、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、子どもの自己充実欲求を捉えていきながら主体として子どもの心認め肯定し、さらにその気持ちを言葉や態度で表していくことを意識していく必要がある。

さらに今後は、園全体でここにある事例分析を行うと共に、園生活の中で子どもの自己充実欲求が満たされていると感じられた場面のエピソード記述の分析を重ねていきながら、小規模な保育施設だからこそ可能となる、保育の場を生み出していきたい。

【引用参考文献】

- 1) 幸田瑞穂 武田俊昭 吉次豊見 他 (2019)「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試み—」湊川短期大学 紀要 第55集. pp.15-23.
- 2) 鯨岡峻 (2006)『ひとがひとをわかるということ—間主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房.
- 3) 鯨岡峻 鯨岡和子 (2007)『保育のためのエピソード記述入門』ミネルヴァ書房. pp.61-63.
- 4) 前掲 (2)
- 5) 厚生労働省 / 編 (2018)『保育所保育指針解説』p.104.
- 6) 鯨岡峻 (2018)『子どもの心を育てる 新保育論のために—「保育する」営みをエピソードに綴る—』ミネルヴァ書房. pp.43-90
- 7) 吉次豊見 幸田瑞穂 武田俊昭 (2019)「子どもの主体としての心を育てる保育とはⅢ—接面から捉えるスウェーデンの乳児保育—」日本乳幼児教育学会 第29回大会.

本研究は日本乳幼児教育学会第29回大会研究発表に一部加筆をしたものである。

幸田瑞穂 吉次豊見 武田俊昭 (2019)「子どもの主体

としての心を育てる保育とはⅣ—小規模保育施設で育つ乳幼児の自己充実欲求を捉えて—」日本乳幼児教育学会第29回大会.

小規模保育園における自然とのかかわりによる乳幼児の育ち

－園外保育のドキュメンテーションの試みから－

Involvement with nature in infants in small nursery schools

－ From the trial of childcare documents for outdoor play －

上月 康代・幸田 瑞穂・萩原 文・横谷 仁美

Yasuyo KOZUKI ・ Mizuho KODA ・ Aya HAGIHARA ・ Satomi YOKOTANI

湊川短期大学 非常勤講師

湊川短期大学附属
ぼるとこども園

湊川短期大学附属
ぼるとこども園

湊川短期大学附属
ぼるとこども園

坂田 由香里・山下 鈴乃・遠藤 由美子・藤丸 明日香

Yukari SAKATA ・ Suzuno YAMASHITA ・ Yumiko ENDO ・ Asuka FUJIMARU

湊川短期大学附属
ぼるとこども園

湊川短期大学附属
ぼるとこども園

湊川短期大学附属
ぼるとこども園

湊川短期大学附属
ぼるとこども園

要旨

本研究は、園庭を所有しない小規模園における0～2歳児を対象に、日常的に実施している園外保育に着目し、自然とのかかわりから生まれる育ちの姿を明らかにしたものである。本活動の目的地において自然とのかかわる子どもの姿を保育者が記録等で捉え、分類・整理をした結果、「感じる」「見付ける」「見立てる」「真似る」「確かめる」「気付く」「工夫する」「共有する」の育ちの姿8項目が挙げられた。これらの育ちの姿は、写真記録による考察を加えることにより、発達による段階があることも確認できた。今後、本活動がさらに意義あるものとなるよう、育ちの姿を基に本活動の在り方を見直すとともに、育ちが見える記録の取り方についても検討していきたい。

キーワード：自然環境・園外保育・育ちの姿・ドキュメンテーション

1. はじめに

三田市において待機児童対策で設置された小規模保育園は、2016年～2019年までに5園開園され、本園を含む5園とも園庭を所有していない。このような園は外部と遮断され、一日中保育室で過ごすことになり、園生活は外からの刺激が少なく変化の乏しいものとなる。このことを踏まえ、内閣府の基準によると、小規模保育運営支援事業を実施する事業所においては園庭の設置の義務付けはなく、屋外遊戯場（事業所の付近にある他の公的施設の敷地その他の屋外遊戯場に代わるべき場所）も代用できるとしている。

園外へ出掛けることにより子どもたちは開放感を味わい、日頃、保育者に見せない意外な一面を表し、驚くことがある。秋田は「自然物は目的のために作られたものではない。だから多様性、複雑性があり、色相や手触り、形態の不均質さが、さまざまな感覚を引き出し、いろいろな見立て、気づきを子どもたちにもたらす。この微細な相違への感性や気づきこそ、多くの感性（多感覚性）を育てる」¹⁾と述べ、素晴らしい自然に出会い触れることの大切さを強調している。そしてそこには乳幼児期に豊かな感性を育みながら知的好奇心の芽生え、さらに科学性の芽生えへと発展していく学びの過程を捉えることができる。

一方、保育所保育指針解説において、「1歳以上3

歳未満児の保育」領域「環境」の「内容⑤身近な生き物に気付き、親しみをもつ」には「動植物の美しさや力強さ、はかなさ、可愛らしさなどに驚きや感動を味わい、心を動かされる」²⁾と記されている。しかし、1歳以上3歳未満児の驚きの姿や感動を味わう姿、心を動かされる姿とは具体的にどのような姿なのかが明示されていない。

本園においても身近な自然環境を保育に取り入れ、戸外でのびのびと遊ぶ経験をさせたいと願う公園での外遊びや散歩に出掛ける機会を多く取り入れている。しかし、このように園外に出掛け、自然とのかかわることの大切さは漠然と理解できても、なぜ大切なのか、どのような効果があるのか、この現状を踏まえて今後どのように取り組めばよいか、等の根本的な考え方が曖昧である。この点を明確にすることが園外保育をより質の高いものとし、子どもたちの育ちを保障することにつながると考える。

2. 目的

本園で実施している園外保育に着目し、自然とのかかわる子どもの育ちの姿を明確にする。

3. 方法

(1) これまでに実施した園外保育を振り返り、保育者が心に触れた場面を育ちの視点から分類・整理する。

(2) 本園で作成している写真記録^{註1)}より園外保育の内容を採り上げ、上記(1)で得た分類に基づき考察をする。

4. 本園について

(1) 概要

- ・小規模保育事業 A 型
- ・開園：2017 年 4 月 1 日
- ・場所：H 県 S 市／商業施設内 2 階
- ・保育室面積：95.60㎡
 室内に事務および沐浴スペース、子ども用トイレを含む
 (室外に倉庫あり)
- ・定員数内訳：0 歳児 3 名・1 歳児 2 歳児 16 名
 ／計 19 名 (最大 22 名まで)
- ・在園児数：0 歳児 4 名・1 歳児 9 名・2 歳児 7 名
 ／計 20 名 (2019 年 12 月現在)
- ・職員配置：園長・主任保育士・常勤保育士 5 名・非常勤保育士 6 名／計 13 名
 嘱託医 2 名 (小児科医・歯科医)
- ・連携施設：認定こども園 C 幼稚園・K 保育園

(2) 園外保育の取り組み

本園は園庭を所有していないため、戸外での遊びや乳児の外気浴は、本園が設置されている商業施設内のテラ

スを使用することがある。しかし安全面や空間の広さなどを考慮すると非常に限られた環境となる。従って日常的な園外保育で散歩道や公園、連携園で身近な自然と触れ合う機会をもつことが子どもたちの生活には欠かすことのできない活動となっている。2018 年度に園外保育が実施された割合は、全保育日数のうち、2 歳児 81.7%、1 歳児 73.7%、0 歳児 78.5% だった (表 1)。

保育者は園外保育のねらい設定や安全面の検討のため、事前に目的地や候補地の踏査を行い、その結果を基に本活動を実施している。本活動は、子どもたちが最も活発に遊ぶ時間に設定されている。具体的には、9 時頃に全園児が登園を終え、おやつを食べてゆったり休息を取った後、年齢や季節、時期などによって時間や目的地は異なるが、9 時 45 分～11 時過ぎまで実施している。0 歳児と 1 歳児は、4 月～7 月頃まではカートで移動し、9 月以降には近距離であれば徒歩も可能となる。各年齢、常時 3 名の保育者が引率している。

園の近隣には、自然豊かな公園が多数ある。中でもはじかみ池公園 (S 市) やすずかけ台公園 (S 市) は、子どもたちにとって最も身近で慣れ親しんでいる場所である。日常的によく出掛ける場所なので自然の変化を保育者自身が日々感じることができ、その時々子どもと一緒に今ある自然現象や変化を親しむようにしている。

また最近では、園外保育で見つけた自然物等を子どもたちが思い思いに園に持ち帰り、見たり触れたり遊んだ

表 1：年間園外保育実施状況 (2018 年度)

| 目的地 (いずれも S 市) | 対象歳児クラス | | |
|----------------|------------|------------|------------|
| | 2 歳児 | 1 歳児 | 0 歳児 |
| サクラの園公園 | 9 | 3 | 6 |
| はじかみ池公園 | 51 | 28 | 35 |
| すずかけ台公園 | 19 | 22 | 22 |
| ギンナンの丘公園 | 16 | 6 | 6 |
| 中央公園 | 16 | 0 | 0 |
| ザクロの丘公園 | 3 | 0 | 0 |
| キンモクセイの花公園 | 5 | 0 | 0 |
| 連携園 園庭 | 79 | 145 | 141 |
| えるむプラザ内 | 10 | 6 | 15 |
| センチュリー大橋 | 4 | 2 | 2 |
| あかしあ台公園 | 11 | 0 | 0 |
| 平谷川緑地 橋の下公園 | 5 | 0 | 0 |
| かしのき公園 | 1 | 0 | 0 |
| 三田市役所屋上庭 | 1 | 0 | 0 |
| 散歩※ | 6 | 1 | 0 |
| 合計 | 236 | 213 | 227 |

保育日数 289 日 (土曜保育含む)

※目的地は特に定めず、園の周辺を歩く活動

りする機会を設けている。例えば、メダカやザリガニを飼育したり、身近な草花を飾ったり、小枝や石・砂・土を容器に入れて遊んだりしている。中にはそれらの自然物を大切なものとして自分の靴箱にそっと入れる子どもの姿も見られる。

(3) 写真記録の作成

開園時(2017年4月)より、園での生活や遊びを保護者と共有していくために、降園時にその日の報告や情報交換の時間を多く取ったり、連絡帳でのやり取りを丁寧に行ったりしてきた。しかし一人一人の子どもの自己発揮している姿や充実感や満足感など、保育者が伝えたい一瞬、一時を言葉のみでは十分に伝え切れていないという職員の思いがあった。そこでポートフォリオやドキュメンテーションの考え方を基本に、開園2年目(2018年4月)よりiPadを利用して一人一人の成長や全体の遊びの様子を写真記録として作成し、迎えの保護者が注目できる玄関前に掲示することを現在も継続している。

この写真記録は特に様式は定めず、A4判1枚を基本とし、各年齢の担当保育者が午睡の時間等を利用して、週に数回不定期に作成、掲示している。園外保育等、縦割りまたは全園児が活動する場合は、代表の担当者が作成をしている。写真(カラー印刷)は遊びの中で保育者自身が心に留まった出来事を中心に構成され、子どもや保育者の思いが反映されたコメント(子どもの名前は実名)を記すようにしている。2018年度は年間を通し全体で358枚の記録が蓄積された。

掲示を開始して現在に至るまで、写真記録はそれぞれの保育者が感じる視点や子どもの思いを全職員で共有する手段にもなっている。また掲示した写真記録が保育計画への手掛かりとなり、さらに一人一人の子どもの情報の共有に留まらず育ちの姿や学びの芽を共通理解する資料として役立っている。

その日に掲示された写真は、アルバムのようにファイルに綴じ、いつでも手に取ることができるようにしてい

る。これらを子ども自身が目にすることで過去から現在、未来へと経過していく時間の流れ、つまり時間軸を感じることができ、第三者の立場で自分自身を見て知ることができる。またあの時の自分に満足したり保育者や友達に関心をもったりすることが徐々にできるようになり、保育者や友達と写真記録を共有することが生活の一部となっている。

5. 結果と考察

(1) 育ちの視点からの分類・整理

今年度を実施した園外保育の記録等を基に、目的地的における自然とかかわる子どもの姿で思わず「おお!」と感じた場面について一事例を1枚のカード(9.5cm正方の付箋)に見たまま聞いたままを対象児の年齢とともに簡潔に記した。この「おお!」の言葉には、「おお、すごい!」「おお、素晴らしい!」「おお、面白い!」等、好ましい面だけではなく、「おお、危ない!」「おお、こわ(怖)!」「おお、大変!」等、気になる面も採り上げるようにした。つまり保育者自身が心に触れた場面であり、そこには保育者それぞれが大切にしている部分、つまり保育観や子ども観が潜んでいると考えたからである。なお、ここでの「自然」とは、戸外における動物(虫・鳥等)、植物(草花・樹木等)、自然現象(風・雲・光等)等を示す。取り組んだのは本園職員13名であり、51事例を収集することができた(図1)。これらの事例を育ちの姿を視点として全職員で分類を試みた(図2)。



図1: 作業の様子

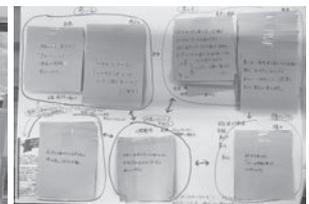


図2: 分類表

表2: 園外保育における育ちの姿

| 育ちの姿(事例数) | 主な事例 |
|-----------|--|
| 感じる(16) | ・サクラの花を見上げて「きれ〜い!」と笑顔を見せた。 ・芝生に座ると「チクチクする」「いた〜い!」と教えに来てくれた。 ・キンモクセイのそばを通して「いい匂い!」「おいしいそう〜」と知らせしてくれた。 ・落ち葉を両手いっぱいを持って来てバラバラ〜と掛けた。 |
| 見付ける(12) | ・チョウチョを見つけると見失うまで追いかけていた。 ・散歩中、アリの行列を見て「あ!アリ!」「いっぱいいる!」と数人が群がっていた。 ・子ども二人と歩いていたら「あ!」と指さすので見ると青いしっぽのトカゲがいた。 ・公園の池で泳いでいるアメンボをじーっと見ていた。 |
| 見立てる(9) | ・公園内で見つけた赤い小さな実を「リンゴの小さいのが あるで〜」と言って両手いっぱいを持って教えてくれた。 ・公園の車輪で石や葉っぱでアイスクリーム屋をしていた。 ・木の枝を持って仮面ライダーに変身していた。 |
| 真似る(2) | ・散歩中、セミの声を聞いて「ミ〜ミ〜言ってる」「ミ〜ミ〜ミ〜」と口々に言っていた。 ・公園の広場にトンボがたくさん飛んでおり、子どもたちが両手を広げぐるぐる回っていた。 |
| 確かめる(6) | ・散歩中や公園で綿毛を見つけるとフ〜ッと息を掛けて飛ばしていた。 ・公園でスモモのような赤い実が落ちていて、それを潰して匂いを嗅いだり木の枝に刺したりしていた。 ・落ち葉の下にダンゴムシが隠れているのが分かった、あちこちめくって探していた。 ・公園でドングリを見つけて、ドングリの中身を集中して出していた。 |
| 気付く(1) | ・散歩している道を触り、日なたと日陰で暑い、冷たいの違いを知り教えに来てくれた。 |
| 工夫する(1) | ・芝滑りをしていたら、いつの間にか寝ころびながら滑っていた。 |
| 共有する(4) | ・公園でバッタが跳ねるのを見て「待って〜!」「あ!ここだ!」等、友達と言い合いながら探していた。 ・可愛い花がたくさん咲いていると友達や保育者に「どうぞ」と配ってくれた。 ・花や葉っぱ、ドングリなどを見つけ、友達同士で見せ合い「いっしょ〜!」と喜んでいた。 ・散歩途中に鼻歌を歌う子どもたち。自然と連鎖、大合唱になる。 |

分類の結果、育ちの姿は 8 項目に整理することができた(表2)。最も多く挙げた項目は「感じる」姿だった。キンモクセイのほのかな香り、落ち葉の枯れた音や匂い、芝の先端が体に触れる痛さなどは嗅覚や聴覚、触覚を刺激している。またサクラの花を見て思わず「きれい〜い!」と笑顔で言葉を発している。このように目の前の現象に相対する子どもの素朴な感動は、五感を働かせ、自分の気持ちをそのまま声や表情、身体の動きで表している。この経験の積み重ねが感性を育てていくと考える。

次に多く挙げたのが「見付ける」姿だった。飛んでいるチョウ、アリの行列、青光りするしっぽを持つトカゲや水面を泳ぐアメンボなど、大人であれば、つい見過ごしがちな小さな生き物ばかりであるが、そのわずかな動きや特徴を子どもはキャッチし興味を示している。しかも「あ!」と声を発する時には、それを指さしていることが多い。思いがけず、偶然に子どもの視界に飛び込んで来た生き物を発見した感動的な瞬間でもある。

実・葉・枝・石等を身近な物と結び付ける「見立てる」姿や虫の声や飛ぶ動きなどを「真似る」は、自然物そのものに着目し、形や声、動きなどの特徴を認識することから始まり、それを遊びに取り入れたり、見たこと、聞いた

たことを体で再現したりすることができている。つまり先の 2 項目「感じる」「見付ける」から、年齢や経験とともに育ちの段階が高まっていると言える。

また後半の「確かめる」「気付く」「工夫する」「共有する」姿は、さらに育ちの段階が高まっている。年間継続して出掛けることにより、同じ場所でも季節や時期によって自然の移り変わりを感じ、さらに興味関心が深まり、自分から自然へ働き掛けようとする姿である。

(2) 写真記録による考察

上記で分類した育ちの姿について、本園で作成している写真記録を通して考察する。本稿では 3 事例を採り上げる。なお、各写真記録に後述されたコメントは、事後の保育カンファレンスにおいてその活動に引率者として共に参加した保育者および写真のみを見た保育者が育ちの視点から思いを述べた記録である。

①感じる・見付ける

てんとうむしさん、みつけた!!
0 歳児 / 2019 年 10 月 2 日 (図 3)

『てんとうむしさんみつけた!!』



あっ!てんとうむしさん
みつけた!
いっしょに あそぼ!!



そーと、
そーと、



やさしく
なでなで

おんぶして
あげるね



わたしの上まで
のぼっておいで。
ゆっくりゆっくり
でいいよ。



園の近くの公園で、いつものように遊んでいると、てんとうむしを発見。捕まえようとしていたので「優しくね」「そつとね」と声を掛けた。するととても優しく、そつと触れている。言葉の意味を理解し、潰さぬよう“さわる”というより“ふれる”というような、絶妙な力加減で上手にてんとう虫の体を撫でていた。全神経を指先に集中させ、自分より小さな生き物に対して優しい気持ちで接している。生き物への優しさ・命の大切さ、そして集中力が育っていると感じた。そのような思いを忘れず、他の物へも同じように関わっていく心を、育てていきたいと思った。

図 3 : 写真記録①

- ・指先の力加減には本当に驚いた。この年齢で「命」を感じているのかと思うと感動しかなかった。
- ・生き物を見つめる眼差しの優しさに感動した。不思議そうにテントウムシを目で追い、一緒に遊んでいるようにも見えた。
- ・優しく触れている姿を見て命を大切にしているように見えた。優しくしている姿に感動した。
- ・保育者の言葉を理解し、そっと優しく触れてみたり、目で追ったりする姿に驚いた。
- ・体につくと嫌がりそうだが、声掛けに応じて優しく触っていて感動した。

シに触れる優しさでもある。草むらでつけたテントウムシを捕まえようとする A 児へ保育者が「優しくね」「そっとね」と伝えたことにより、A 児はテントウムシが自分より小さく弱い存在であることに気付くとともに外観の色や形に親しみを抱き、0 歳児にとって指先の力の調節は難しいと思われるが、余計な力を込めるのではなく撫でる行為となったと考える。さらにテントウムシを小さな指先で掴み、指から腕へ、そして背中へとテントウムシを大胆に移動させ、手足を微細に動かして這い上がる感触を味わうことにより小さな命の存在を感じている。

ほとんどの保育者のコメントには「優しい」という言葉が記されている。それは A 児（女児：1 歳 5 か月）のテントウムシへの眼差しの優しさであり、テントウム

②見立てる・気付く・確かめる・工夫する
ドングリ大好き！
 2 歳児／2019 年 11 月 29 日（図 4）

2 歳児

◆ドングリ遊び

『ドングリ大好き！』

先生～こっちのドングリあったかいねん!!けど、こっちはつめたい…!



被ってみたけど僕の帽子よりも、もっともっと小さい!!



発見

ドングリを拾う中で、ドングリの帽子に興味をもつと……

じゅくいとドングリに関わってみよう!!

ドングリが立ったよ!おもしろい!もっと並べてみよう!



1.2.3.4～.何個あるか数えよう!

夢中

ゆっくりと、慎重に……

このドングリを向こうの入れ物に移動しま～す!



友達はドングリを立てて遊んでいる中、自分なりの遊びを見つけて夢中になっている様子です。

～コメント～

散歩道や公園で毎日のようにドングリを手にとることがあった。その中で子ども達自身がドングリの色や形に興味をもちはじめた。また、ドングリこまやドングリ転がし、木の実のケーキを作る活動も取り入れ、子ども達はどんどんドングリが好きになっていった。子ども同士で数を数えたり、並べたり、顔を作ったりして遊ぶ姿が見られた。ドングリとたくさん触れ合う中で、それぞれの子どもの発達に即した遊びが見られたり、その中で子ども達自身の発達、成長へとつながった。

図 4：写真記録②

- ・日陰と日なたのドングリの温度の違いに気づくことができたのはびっくりした。
- ・ただ公園に落ちているだけのドングリではなく、そのドングリに興味をもち、転がしてみたり並べてみたり、自分たちで遊びを考えられる子どもたちの思考力は無限だと感じた。
- ・一つのドングリで子どもたちの中に温冷、数、形の概念があることに成長を感じた。
- ・自分の帽子とドングリを比べたり、冷たさ暖かさの違いが子どもに広がっていったりするの面白い。

この時期、園外へ出掛けると行き帰りの道路や溝、公園などにドングリが落ちていることがある。ドングリには大きさや形が異なる様々な種類があり、しかも地面を覆い隠すほど大量に落ちていることがあり、思わず集めたい衝動に駆られる。子どもたちにとって魅力ある自然素材だと言える。

ここで子どもたちは、ドングリを集めたりドングリを手の平に乗せたり握ったりするうちにドングリの温度差に気づき、それが落ちていた場所によって異なることにも気付いている。またドングリの帽子と自分が被っている帽子とを比較している。ドングリに親しみ、自分とドングリが仲間である感覚を抱えている姿だと捉える。

帰園後は様々な遊びが展開している。並べる、転がす、立たせる、数える（知っている数字を唱える程度）、移し替えるなど、保育者が述べているようにドングリが好

きになることで、ドングリを自在に操作し、遊びを工夫するようになると思う。

③感じる・見立てる・真似る・共有する

落ち葉いっぱい！

1歳児／2019年11月27日（図5）

- ・保育者のすることをよく見ている子どもたち。真似から自分たちの遊びへ発展していく過程も大切にしていきたい。
- ・体全体で落ち葉の感触を楽しみ、保育者の思いから見立て遊びへと展開していつている。どんどん遊びが深まりそうだ。
- ・雑に葉っぱを掛けるのではなく、優しくそっと掛けてあげる優しさが子どもたちにはあるのだと感じた。秋にしかできない遊び。たくさん遊ぶことができた。
- ・保育者のひとことから子どもの遊びが広がり、保育者がいなくても満足できる遊びがあるのはとてもよいと思った。

保育者^{註2)}の「落ち葉の布団ですよ」の声で落ち葉を体に掛ける遊びが始まり、やがて子どもたちだけで落ち葉を掛け合う遊びが継続した。保育者が働き掛けたことにより、そこに子どもたちが面白さを感じ、ダイナミックな遊びへと展開した。そして落ち葉を友達へ向かって掛けたり落ち葉の上に寝転んだりした時に感じる枯葉の

遊び疲れて座っていたRくんとIくん。そこに文さんと明日香さんがやってきてバサ〜ッと「落ち葉の布団ですよ」と言いながらいっぱいかけていきました。2人も嬉しそうに「お布団?」「もっと〜」と自分でもかけていました。



僕たちがお布団かけてあげる〜!!

その様子を見ていた
KくんとHくん…



落ち葉のお布団完成!



「何してんの〜」と笑顔でやってきた2人。文さん明日香さんがしていることを見て「僕がする〜!」と落ち葉を投げるのではなく優しくかけていました。そ〜とその場を離れ見えていたがその後も遊びは続いていました。言葉はあまりないけれどキラキラ笑って楽しそうに遊び続けていました。少しずつ子ども同士で遊ぶ姿が増えてきてほっこりしました。保育者が何気なく始めた遊びが子どもたちにとって面白い遊びに代わっていきました。

図5：写真記録③

音やブんとした匂いも感じている。正に五感を通して自然にかかわっている姿である。また、落ち葉をそっと掛ける行為は、自分の母親に布団を掛けてもらうイメージと重なり合っている。このような活動の間 子ども同士は、言葉をあまり交わしていないが、ケラケラ笑い合うことでイメージや面白さを共有していることが感じ取れる。

6. おわりに

本研究は、園庭を所有しない小規模園における自然とのかかわりから生まれる育ちの姿を園外保育の実践を通して明らかにした。その結果、子どもの育ちの姿として8項目が浮かび上がった。

事例に見られたテントウムシへの優しいかかわり、ドングリを自ら集めることによる遊びの深まり、ドングリのもっている温度差への感覚、たくさんの落ち葉を使った遊びの工夫など、自然環境への直接的な身体活動や感覚を通じたかかわりの中で子どもたちが着実に育っていることを確信した。

今後は、これらの事例を基により多くの育ちの姿を段階を追って見ることができるよう、園外保育の取り組みを再検討していきたい。例えば季節による自然環境やその変化の把握をすることを通し、よりふさわしい目的地や保育者のかかわり方を検討していくことができる。さらにそれらを具体的に可視化し、保育者と子どもたちが自然環境に対し、興味・関心が共有できるようなイラストや写真を掲載したマップを作成することもできる。また写真記録の作成は、ポートフォリオやドキュメンテーションの考え方を基本に現在は試行錯誤の段階であるが、子どもにとっての経験の意味が読み取れる内容であること、子どもたちの出会いの物語が見えてくるものであることを目指し、子どもの育ちが子ども・保護者・保育者の間で共有でき、共に成長を喜び合える記録となるよう研究を重ねていきたい。

〈註〉

- 1) 本稿に用いた事例は、ポートフォリオやドキュメンテーションの考え方を基本として作成しているがまだ不十分であるため文中では「写真記録」と記している。
- 2) 写真記録(図5)中の「文さんと明日香さん」は、本記録においては本園での職員間の呼称であり、引率した保育者を示す。

〈引用文献〉

- 1) 秋田喜代美 (2010)「子どもと自然との出会い」『保育のおもむき』ひかりのくに, pp.18-19
- 2) 厚生労働省 (2018)『保育所保育指針解説』フレール館, p.151.

〈参考文献〉

- ・内閣府 (2013)「地域型保育事業の認可基準について」
- ・秋田喜代美・石田佳織・辻谷真知子・宮田まり子・宮本雄太 (2019)『園庭を豊かな育ちの場に』ひかりのくに
- ・秋田喜代美 (2015)「フォトカンファレンスの魅力」『続保育のみらい』ひかりのくに, pp.86-87
- ・井上美智子 (2019)「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」『自然との関わり・生命尊重』『幼児教育じほう』

全国国公立幼稚園・子ども園長会事務局, pp.5-11.

- ・小泉裕子・佐藤康富 (2017)『ヴィジブルな保育記録のススメ』すずき出版
- ・松本信吾 (2019)「自然とのかかわりを通じた保育に取り組む過程で見えてきたこと」『発達159』ミネルヴァ書房, pp.39-44.
- ・森真理 (2016)「ポートフォリオ入門」小学館
- ・三田阪神版「わがまち」(2019.7.5)『神戸新聞』, p.24.
- ・田尻由美子 (2016)「子どもにとっての自然の意義」『幼児教育じほう』全国国公立幼稚園・こども園長会事務局, pp.12-18.

ピアノ初学者の「弾き歌い」における左手伴奏に関する一考察

A Study on Left Hand Accompaniment in Piano “Playing and Singing”
Performed by Beginners

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

本論文は、保育者養成校で初めてピアノ演習を行う学生に焦点を当て、「弾き歌い」時のピアノ演奏において、その左手伴奏のあり方を考察した。本来「弾き歌い」は原曲楽譜を用いて行うことが望ましいが、ピアノ初学者の限られた演奏技術で、子どもたちの歌唱表現につながる伴奏を行うため、簡略化が必要となる。右手でメロディを演奏した場合、左手で主にハーモニーとリズムを表現することになる。その際、コードネームを用いた和声付けと、「オブリガート音」を挿入することで、作曲者の意図した表現に近づく伴奏が行えると考えた。それによって原曲楽譜より省略された伴奏であっても、少しでも音楽表現の幅を狭めない演奏になるよう指導する手法を考察した。

キーワード：ピアノ初学者、弾き歌い、左手伴奏、原曲伴奏、オブリガート音

1. はじめに

平成29年3月に改訂・告示された「保育所保育指針(3歳以上児)」「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の領域「表現」の記述に、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」とある。子どもたちが「感じる心」「豊かな感性」をもち、「創造性のある自分なりの表現」ができるよう導く保育者を養成することが大切である。

多くの保育者養成校では、ピアノの実技指導が行われているが、入学前のピアノや鍵盤楽器の学習未経験あるいはそれに準ずる者がかなりの数を占める。学生は「器楽」などの定められた単位を取得し、保育士資格、幼稚園教諭免許を取得して保育現場に就く。ピアノ初学者に限られた時間で習得する知識と技術には個人差があり、単位取得者が皆、保育現場で良い音楽を提供できる技能を身につけているとは限らない。実際は、着任後に身につけていくスキルが多いと思われる。

子どもたちが日々の生活の中で多くの時間を過ごす保育現場で、耳から入ってくる音を全身で感じ表現する音楽活動は、心の成長につながる大切な活動である。保育現場では、さまざまな歌が歌われている。あいさつや日々の生活に関するもの、季節や自然を感じるもの、遊びや行事に関するものなどである。歌唱は五感を通してからだに取り入れた音楽を自分で表現する活動であり、子どもたちの歌唱を導くための弾き歌いは、多くの楽曲で音楽の3要素(メロディ、ハーモニー、リズム)を兼ね備えたものが望まれる。

ピアノ初学者にとって「弾き歌い」は、読譜から始まるピアノ演奏技術の習得に加え、確かな音程のメロディを演奏と同時に歌うという容易ではない課題である。筆者は右手で弾くメロディにおいて、ピアノ初学者であっ

ても童謡・唱歌を音楽的に演奏するための考察を行った(中島2018)。それは、右手でメロディを演奏する際、歌詞の意味や文節をふまえてフレーズとブレスを大切にし、その手の使い方からピアノ演奏技術の向上を目指すものであった。弾き歌いを行う際、右手でメロディを演奏した場合、音楽の3要素の中のメロディを歌唱と右手で表すことになり、リズムとハーモニーの多くを左手で表すことになる。この左手は非常に重要な役割であるが、ピアノ初学者にとって和声などの理論の理解と手指のコントロールは難関である。本論では限られたスキルで、子どもたちにより良い音楽を提供するための左手伴奏について考察する。

2. 弾き歌い曲の伴奏に関する先行研究

伴奏の定義として、「楽曲の主要な旋律やリズムをたすけ、支持する声部、またその声部の演奏をいう。伴奏の主要目的は、主要旋律の強調と和声付けである」(柴田1982)と記されている。保育者養成校の学生が行う弾き歌いの伴奏について、その「主要旋律の強調」と「和声付け」という観点から、先行研究について考察する。弾き歌いの伴奏においてピアノ初学者の学生が、限られたピアノ演奏技術で何を指し、どのように音楽的な演奏につなげていけばよいのかを考えると、学生の現状からほとんどが簡略化のあり方についての考察となっている。

「主要旋律の強調」の観点から石田(2003)は、幼児教育現場で使われている387曲(オリジナル伴奏と編曲伴奏を含む)について旋律と和声の関係から伴奏の研究を行っており、その中でユニゾン等による「和声の非明確化」の活用の実態を分析している。ユニゾンが効果的なものとして、①印象づけたい擬声語・擬態語が歌詞に登場する場合、②曲のクライマックス、コーダ、転調、

段落の変化点、③旋律が音階のように連結している場合、を挙げている。山本、他(2014)による「平易な原曲伴奏・本格伴奏の教材性および実践報告」では、教材の選択によってはピアノ初心者でも原曲伴奏のレパートリーを持つことができることを検証し、作曲者が子どものために作った曲の世界を表現する教育的意義の見直しを求めている。これはメロディを作った作曲者の意図をそのまま表現するという意味において「主要旋律の強調」と考えることができる。

一方「和声付け」に主眼を置いたものとして、ピアノ初学者の弾き歌い伴奏に関して、最初から左手伴奏をコードや機能และ声を用いて簡易伴奏にすることを目的とした研究が多数ある。田原(2014)は、保育現場の声として「子どもたちは、メロディを弾かなければあまり歌わない。特に歌唱においては、必ずメロディを弾くことが大切である」と述べ、右手でメロディを弾き左手でコード伴奏を行う前提で、ピアノ初級者のための「弾き歌いの伴奏力養成のための学習プログラム」を作成している。これはコード伴奏の習得が子どもたちのリズム活動への対応にも役立つという考えに基づいている。高山(2018)は、ピアノ初学者の初見演奏の方法を提示し、読譜の段階的指導から機能และ声理論に基づく主要三和音による伴奏の習得を考察している。また紙屋、他(2008)によるコード伴奏の研究では、利点として伴奏形のアレンジにより簡易なものから演奏技術の向上に伴い高度なものに作り替えていくことができると述べている。そして田中(2016)による研究では、簡易伴奏を左手伴奏の演奏技術不足を解消するためのものではなく、鍵盤を見ずに弾き続けるためのアレンジと捉えている。右手はメロディ演奏だけではなく、領域「表現」を捉えた動きや遊びの楽しさを伝えるためのツールと考え、実践分析を行っている。このように、ピアノ初学者の未熟な技量でも音楽が単純で味気ないものにならないために、左手伴奏に関する様々な研究が成されている。

3. 子どもの歌の伴奏が健全な音楽である意義と現状

3.1 意義

保育現場では、子どもたちは発達段階を考慮して選曲された歌唱曲を歌っている。しかし保育現場を離れば、あらゆる音や音楽を耳にする。そこには人々の関心を得るために、刺激を優先したものがあふれており、子どもたちは配慮のない音楽にさらされている。保育者は保育現場という守られた環境の中で、子どもたちの心の成長のために健全な音楽を届けたいかなければならない。では健全な音楽とは何かを考えると、音楽の3要素(メロディ・ハーモニー・リズム)が美しく調和していることが大切なことは言うまでもない。本論で考察する童謡・唱歌の「弾き歌い」時の左手伴奏についても、健全な音楽の中のハーモニー(和声)感が重要である。実際に童謡・唱歌は、わらべ歌や民謡を除きほとんどが西洋音楽理論である機能และ声に基づいて作られている。高山は、「機能และ声理論とは、調を構成する音階の各音には機能があり、音楽はその機能が有機的に結びついて構築されているもの、という考え方である」と述べている。機能และ声に基づく理論では、主要三和音において例えばV→Iの結びつきのように、ハーモニーには方向性があり、前後の和音の連結の規則性の中で秩序をもって動いている。ハーモニーの調和した弾き歌い曲には、子どもたちがそれを耳にして歌うことで、その秩序を自然に身につ

けていける有用性がある。そこでピアノ初学者の学生は、主要三和音のみを用いた平易な伴奏で成立する楽曲を用いて、教材楽譜に書かれた伴奏を演奏する技術の習得と共に、基本的なコードネームを覚えること、またメロディ音から和声構成音を見つけ出す方法を身に付けていくことができれば、健全な音楽の提供につながる。

もう一つの健全な音楽のための要素は、リズム(律動)である。子どもの歌の伴奏におけるリズムは、もともとなる拍が一定で、音の強弱、軽重、長短などの周期的な時間的秩序から生まれる。胎児は母親の胎内にいるときから母親の鼓動を感じ取り、拍の中で心を安定させている。乳幼児の時期からは保育者の歌に合わせて動くなど、リズムは音楽の3要素の中で最も早い時期から聞き取られ、体現するなどの反応が起こる。石場(2016)は、「西洋音楽の拍は基本的に等間隔に刻まれる。しかし日本音楽の拍は必ずしも等間隔ではない」「西洋音楽は、拍の連続が音楽作りのベースとなる。絶えず次の拍を正確に予測することがよいテンポを生み、相応しいリズムを作り上げる」と述べているように、正確な拍感を身体に持つことが音楽を演奏する上で必要であり、特に伴奏には重要である。弾き歌い曲の左手伴奏において、安定した拍で演奏することは、子どもたちがともに歌う一体感と安心感につながる。

3.2 現状

保育者養成校入学時にピアノ初学者である学生の多くは、資格取得のために保育現場で通用するある程度の読譜力と運指の技術を身につけるが、卒業時にはその力量に大きな差が生じる。本人の努力と指の動的運動機能差の問題は大きい。個人差の問題として、音程感と拍節感の確かさがある。音程感の中で自然倍音からなる協和音は、同時に鳴る2つの音の響きが耳で聴いて心地よいと感じるものである。つまり機能และ声理論に則ったハーモニーを、調和した心地よいものと感じることができると感じる感覚である。しかし学生の中には、ピアノ曲を練習する際に、例えば不協和な音を鳴らしても違和感を持たずそのまま弾き続ける者がいるように、協和と不協和の感度が薄い者もいる。弾き歌い曲に限らずピアノ練習時に和声感が身につくよう、響きに耳を傾けることを根気よく指導する必要がある。また拍節感に関しては、等間隔の拍の連続から生まれる拍子の感覚が希薄な者がいる。これは動的運動機能の問題であるが、これまで音楽に合わせての行進や手拍子を打つなど、等間隔で拍を刻む経験が少なかったのではないかと推測される。また、打鍵準備の遅れから等間隔に拍を打つことができない場合もある。打鍵位置の確認や指の広げ具合を気にすることで、拍が乱れてしまうのである。これは練習で克服できることのように思えるが、石場のいう、「拍の連続が音楽作りのベースとなり、絶えず次の拍を正確に予測すること」ができていない状態である。指を動かすことと等間隔に腕を使うことのふたつの運動機能の同時活用が難しさを増大している。

4. 弾き歌い曲の伴奏成立の背景

弾き歌いに用いられる童謡・唱歌の教材の左手伴奏には、作曲者自身が作曲したもの(原曲伴奏)と編曲者がアレンジしたものがある。楽曲が作曲された年代や背景によっても左手伴奏の様相が異なる。作曲に関する細かな分類の研究は次の機会に行うこととするが、ひとつの分類手段として、①海外の民謡がベースとなって生まれ

た曲, ②日本の作曲家がメロディにピアノ伴奏も含めて作曲した曲(原曲伴奏), ③メロディが先に生まれ, ピアノ伴奏は編曲者がアレンジして付けられた曲, の3種類に分類して考える。

①海外の民謡がベースになっている曲(ちょうちょう, ぶんぶんぶん, 山の音楽家, 大きな栗の木の下で, 等)については, 元来口承によって受け継がれたメロディであるから, 調性や伴奏形は編曲者に委ねられる。そのため弾き歌い曲の教材においてもそれぞれ異なる編曲が成されている。ただ, その平易なメロディからコード進行は限られており(複雑にすることは可能であるが), 初級者用の編曲においてはどの教材を用いても大きな差異はない。最初に教材を読譜し, メロディから機能和声による主要三和音やコードネームを用いて自身で伴奏を考えることに役立てることができる。

②作曲家自身がメロディにピアノ伴奏も含めて作曲した楽曲(原曲伴奏)について考える。これは右手が単旋律ではないことが多く, 両手伴奏となることもある。作曲者はメロディを引き立てる伴奏を書いているが, 保育現場や家庭で容易に演奏できることを考慮したものと, 表現内容を重んじて演奏者の力量への配慮の少ないものがある。ピアノ演奏に造詣の深い作曲家が作曲した伴奏部は, ピアノ演奏の練習を重ねた人にとって, 打鍵しやすき音型になっている, 伴奏の音域に広がりを持たせている, メロディや歌詞を引き立たせるリズムで躍動感や流れを作っている, 副三和音や借用和音を用いてハーモニーに変化を与えているなど, 多彩な表現を行っている。しかし技術的には高度であり, 右手でメロディを演奏しないものや, メロディを重音にして二声になっているものもある。

③のメロディが先に作曲されアレンジされて付けられた左手伴奏に関しては, 原曲伴奏は明確ではなく, 教材の編曲者(作曲者を含む)の意図や想定する教材使用者の技量により, 曲の表現と難易度に幅が生まれる。近年生まれた曲には, 行進曲風のものや強拍のベース(和音の根音)と弱拍の和音のバックイングで, 軽快なリズムを作り上げている曲が②より多い。

5. 簡略化した伴奏の演奏に向けて

保育現場で歌われる曲は, 子どもの年齢, 季節や場面など, その時々合ったものが使われる。例えば朝のあいさつの歌であれば, 明るく元気が出るように, 左手伴奏は弾むように手首に柔軟性をもち, 指先には芯を感じながら演奏する。「どんぐりころころ」「あめふりくまのこ」のような物語性のある曲には, 歌詞のイメージがふくらむようメロディは歌と共に呼吸するように演奏し, 左手伴奏にはメロディに沿ったやさしい音が望まれる。左手伴奏は, 各々の曲の持つ意味に則ったもの, 特徴に見合ったものであるべきである。

ピアノ初学者にとって難しい原曲伴奏や本格的な伴奏は, 多くの楽曲で伴奏の簡略化が必要となる。それらの教材の多くは単純化されるが, ピアノ初学者が非常に単純化された教材のみを使って学習した場合, その曲のもつハーモニーやリズムの楽しさや喜び, また優しさなどの表現につながる可能性がある。簡略のための編曲には, 原曲伴奏や本格的な伴奏を踏まえた細心の注意が払われるべきである。

編曲者により簡略化された弾き歌い教材の伴奏は, 作曲された当初の意図がどこまで表現されているかが不明

確である。編曲者によってコード設定が異なる場合もある。また平易さを求めるあまり, 主要三和音を1拍目のみに演奏するものや, 単音のみでリズムの変化に乏しいものもある。ピアノ演奏を難しく感じている学生にとって, 少しでも左手伴奏の音符が少ない, 音の動きの少ない教材が演奏しやすいものと思われがちであるが, 実際にはハーモニーの効果の薄いものや, 単音でも演奏しづらいものがある。単純化された教材に書かれている音符のみに捉われるのではなく, 比較的平易な原曲伴奏譜と, コードネームやメロディ構成音から伴奏を考えることができれば, 少しでも作曲者の意図したものに近づけるのではないかと考える。

5.1 実例検証と考察

本論では, 第4章で述べた②日本の作曲家がメロディにピアノ伴奏も含めて作曲した曲について考える。前述のように, ピアノに造詣の深い作曲家は, メロディと伴奏部が一体となった曲を作曲しており, 作曲者の意図を崩さず簡略化することは難しい。少しでも作曲者の意図に近づけるため, 最初はコードネームが記された原曲伴奏譜を見るべきであると考え。多くの楽譜が歌唱用のメロディ部と伴奏用のピアノ部の3段譜で書かれているが, そこから必要な音を見つけるためである。なお今回は, 前奏, 間奏, 後奏は除く。

5.1.1 「どんぐりころころ」について 〔譜例1〕

どんぐりころころ

青木 存義作詞
栗田 貞作曲

The musical score for 'Donkuri Korokoro' is presented in a piano accompaniment format. It features a treble and bass clef with a 2/4 time signature and a tempo marking of J=60. The score includes two systems of lyrics. The first system has two verses: '1.どんぐりころころ どんぶりこ おいけにはまっ て' and '2.どんぐりころころ よろこんで しばらくいっしょに'. The second system has lyrics: 'さあた いへん どじょうがでてきて こん にちは あそん だが やっぱりおやまが かい しいと'. The score includes chord symbols (C, G, F, A, B, G7) and circled notes in the bass line, likely indicating simplified accompaniment points for beginners.

〔譜例1〕の原曲楽譜から, ピアノ初学者が左手伴奏を行うために必要な要素を考える。まずコード進行において, ハ長調の主要三和音C,F,G (G7を含む)を用い

担っている。コードによる左手伴奏を行う際、全般にわたりメロディの歌に重心を置き、伴奏和音は柔らかい打鍵でメロディに添えるような音が望まれる。

5.1.3 「とんぼのめがね」について
〔譜例 3〕

とんぼのめがね

類賀 誠志 作詞
平井康三郎 作曲

軽快に ♩=112

1. とんぼのめがねは、みずいろうめがね
2. とんぼのめがねは、あかいろうめがね
3. とんぼのめがねは、あかいろうめがね

あおて ゆうおんや、おんげー、おそーまをを、そらーまをを、をとんとん、だだだ、かかからら

とんとんとん、だだだ、かかからら

A H

〔譜例 3〕の「とんぼのめがね」のピアノ部上段は、メロディ音を捉えながら裏拍のバックイングというリズムになっており、メロディを表しながらも軽快さを表現している。左手伴奏を行うとき、リズムのアレンジが難しい場合は、コードを用いて三和音を4分音符単位で演奏することになるが、ここで原曲楽譜下段のリズムに目を向けると、第2小節と第6小節が2分音符になっている。作曲者は2拍目に音を置かないことで、メロディ音のつながりを大切にしていることがわかる。コード伴奏を行う際も原曲楽譜に書かれているリズムで演奏することができれば、より原曲伴奏の表現に近づける。第8小節はメロディが長音と休符であり、下段の下行音 \square はV度のオブリガート音であるから演奏すべき音である。第9小節1拍目はI度であり原曲伴奏においても根音Cの1音であるから、単音となってもよい \square 。第9小節の2拍目はメロディ音がないので、Cのコード和音を入れるか、ピアノ譜上段の音 \square を演奏した方がよいと考える。第11小節から第12小節にかけてのメロディ終止音に対するオブリガート音 \square も、技術的に難易度は高くなく、メロディの3拍の延びを補足するためにも必要な音と考える。

5.2 まとめ

ピアノ初学者の限られた演奏技術で弾き歌いを行う際、コード伴奏等、演奏し易く簡略化する場合でも、原

曲楽譜から作曲者が表現しようとしたものを汲み取り、今回取り上げたオブリガート音は省略せず演奏するべきと考えた。このメロディ休符時の伴奏音を見逃さないために、原曲楽譜を目にすることは重要と考える。ピアノ初学者の学生が自ら見つけ出すことは困難だが、指導の下にコードネームから和声進行を、原曲楽譜の伴奏部から音の動きを読み取り、そこからその楽曲の大筋のリズムを把握し、曲の特徴(元気、動き、優しさ、静か等)を察知することができれば、限られたピアノ演奏技術でも作曲者の表現意図に近づくことができる。

6. 終わりに

保育者のための弾き歌い曲集は数多く出版されており、選曲もアレンジもさまざまである。保育者養成校で学ぶ学生が1冊の教材で弾き歌いの学習を行うとき、指導者は学生の力量により課題の難易度を考慮することができれば、学生は自身の技術で可能な音楽表現につなげることができる。それはその楽曲の表現に見合ったテンポと音色で演奏することであり、子どもたちの心にはいろいろな感情を生み出すことにつながる。

ピアノ伴奏に関して、新海(2016)はその重要性を次のように述べている。

クラシック音楽の分野において過去に見られたピアノ伴奏が軽視された経緯は、〔中略〕ソロピアニストとしての資質や技術を持ち得ておらず、舞台を踏むことのできない、独奏(唱)者の練習ピアニストという解釈を持たれており、〔中略〕伴奏ピアニストはカラオケのような役目しか期待されていなかったのかも知れない。〔中略〕(世間一般において)ピアノ伴奏はカラオケのように正しいリズム・メロディ・ハーモニーを提供するだけの役目ではなく、伴奏部の演奏表現(弾き方)次第で、共演者の音楽性を高めることができるという重要な側面が認知されていないのであろう。

これは、専門分野に限られたことではなく、子どもたちとの弾き歌いにおいても言えるのではないだろうか。共演者とは子どもたちであり、その伴奏次第で子どもたちの音楽性を高めることにもつながる。

今回、弾き歌い曲の左手伴奏に注目したのは、教材に書かれた楽曲において、限られた演奏技術でどのような音楽表現が可能なのかを考えたためである。様々な角度から左手伴奏の先行研究が成されていることが、どのような教材に生かされているのであろうか。また多様に編曲された保育士・幼稚園教諭のための弾き歌い教材が出版されているが、その教材の楽譜を学生が目にして、楽曲に対するイメージが広がるものになっているのであろうかという思いがあった。本論第5章では、第4章の②について述べたが、①③においても原曲伴奏・本格的伴奏と共にコードネームを見ることができれば、コードによる簡略化と同時に、原曲伴奏・本格的伴奏にあるベースとバックイングから、あるべきリズムを読み取ることができる。主要三和音のみを使った伴奏でも、その弾き方(長短、硬い柔らかい、強弱、重い軽い等)で表現の幅を膨らませることはできる。

ピアノ初学者の学生の中でもピアノ演奏に苦手意識を持つ者は、「楽譜」を難しいものと感じていることがある。原曲楽譜は更に難しさを増大させるように見えるが、全ての音符を読まなくとも、コードネームを中心に3段

譜の下段とオブリガート音を捉えることで、歌唱と右手のメロディを支える表情のある左手伴奏を行うことができる。子どもたちの目の前にいる保育士・幼稚園教諭が表情豊かに音楽の3要素を兼ね備えた弾き歌いができれば、その効果は大きい。

引用文献

- ・石場惇史 (2016) 「身体表現のための西洋音楽の感じ方・捉え方の基本事項について」『音楽表現学のフィールド 2』日本音楽表現学会 [編] 株式会社東京堂出版, p.99.
- ・柴田純子 (1982) 「伴奏」『音楽大事典第4巻』平凡社, p.1968.
- ・新海 節 (2016) 「小学校教員及び保育者養成課程におけるピアノ伴奏法」『藤女子大学人間生活学部紀要』第53号, p.85.
- ・高山真琴 (2018) 「教科指導に必要なピアノ演奏力の育成—機能と声理論に基づくスタートプログラムについて—」『國學院大學人間開発学研究』第9号, p.76.

参考文献

- ・日野原重明・湯川れい子 (2004) 『音楽力』株式会社海竜社.
- ・石田清子 (2003) 「幼児音楽教材における旋律と和声の関係—童謡の伴奏における、和音の非利用による効果について—」『愛知江南短期大学紀要』第32号, pp.93-108.
- ・紙屋信義・後藤みゆき (2008) 「ピアノによる子どもの歌伴奏の効果—アレンジによる伴奏法を考える—」『東京未来大学研究紀要』第1号, pp.67-75.
- ・久保田慶一・渡辺行野 (2019) 『めざせ！保育士・幼稚園教諭—音楽力向上でキャリアアップ』株式会社スタイルノート.
- ・村井靖児 (1995) 『音楽療法の基礎』音楽之友社.
- ・中島聡美 (2019) 「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」『湊川短期大学紀要』第55集, pp.39-43.
- ・大石みつ・下村幸・鳥居美智子 (1980) 『幼児保育のための 楽しい歌とあそび』株式会社音楽之友社.
- ・奥田恵子・加藤あや子・菊池由美子・清成美・田中常雄・富田英也・平松愛子 (2009) 『幼稚園教諭・保育士をめざす 楽しい音楽表現』圭文社.
- ・大沢裕 (2010) 「幼児教育における音楽」三森圭子編著『新・保育内容シリーズ 5 音楽表現』一藝社.
- ・尾林裕美子・濱田郁子・阪口睦美・鈴木紀子・上南美穂子 (2011) 『保育のための歌と遊び こどもの世界』株式会社ドレミ楽譜出版社.
- ・田原昌子 (2014) 「子どもの表現のためのピアノ伴奏法 I—初級者を対象としたピアノ伴奏力養成について—」『プール学院大学研究紀要』第55号, pp.123-137.
- ・高山真琴 (2018) 「教科指導に必要なピアノ演奏力の育成—機能と声理論に基づくスタートプログラムについて—」『國學院大學人間開発学研究』第9号, pp.73-82.
- ・田中功一 (2016) 「保育者養成における「保育内容表現」に基づいた左手のみによるピアノ伴奏の一考察」『立教女学院短期大学紀要』第48号, pp.111-122.
- ・山本学・カタヴァ美紀・田代千早・原川洋子・原田大

雪・丸尾真紀子・八木名菜子・山田美穂子・鷺巣貴乃 (2014) 「保育者養成課程の子どもの歌のピアノ指導における平易な原曲伴奏・本格伴奏の教材性および実践報告 (報告)」『静岡県立短期大学部研究紀要』28-W号, pp.1-6.

- ・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エンタテインメントホールディングス.

保育者養成校におけるピアノ指導についての一考察

—— とくにソナチネアルバムを中心に ——

A Study of Instruction for Piano in School for Training of Nursery Teachers
—— Especially, focusing on Sonatine Album ——

吉 田 雅 代

Masayo YOSHIDA

湊川短期大学 幼児教育保育学科 非常勤講師

Abstract

Acquisition of piano playing skills at a school for training of nursery teachers has become an indispensable and important compulsory subject. Beginners of piano learning generally go to Sonatina via Bayer and Burgmüller.

In this paper, I will take up Muzio Clementi's work as an introductory teaching material on the Sonatine album and consider effective teaching for beginners.

Sonatine means small-scale sonata, and it is easy to understand and is a very good song to learn the sonata music format used for various songs.

When nursery teachers teach children, mental attitude is extremely important. Of course, playing skills are important. At the same time, it is important to feel deep things behind the music that are not written in the score.

Listening, reading, and expressing it with the ears and eyes inside the heart are extremely important.

Nursery teachers should go to the piano with their eyes watching over the children and a warm heart full of compassion so that they can play the piano with a beautiful tone that will resonate with the children.

Key word : effective teaching for beginners, Sonatina, Muzio Clementi, Music expressions

1. はじめに

保育者養成校におけるピアノ演奏技術の習得は、欠くことのできない重要な必修科目となっている。保育の現場では、日々の生活や遊びの中で、歌を歌ったり楽器を演奏したり、保育者のピアノ伴奏が子どもたちの音楽活動を支えている場面が多く見られる。簡単な挨拶の歌、行事の歌、季節の歌、童謡やアニメの歌などを、子どもたちの動きや表情を見ながら、臨機応変にピアノ伴奏を工夫したり出来る音楽表現の能力が必要とされる。そのためには、基本となるピアノ演奏の技術を習得することが重要である。ピアノ学習の初心者、バイエル、ブルグミュラーを経て、ソナチネへと進むことが一般的である。

本稿では、ソナチネアルバムにおける入門段階の教材として特にムツィオ・クレメンティ (Muzio Clementi, 1752-1832) の作品をとりあげ、初心者のための効果的な指導を考察する。

2. ソナチネについて

ソナチネは、小さなソナタという意味合いで、ソナタ形式といういろいろな楽曲に使われるしっかりとした音楽の形式を、分かりやすく小さな曲で学ぶのにとってもよい楽曲である。楽章の構成としては、3楽章制をとることが多いが、なかには、2つの楽章のみというの、かなり存在する。楽章の長さも短く、変則的である場合も多く見られる。

典型的なソナチネの形式は、第1楽章、第2楽章、第3楽章から成り立っている。第1楽章は、最も重要な楽章で、ソナタ形式でできている。ソナタ形式は、提示部、展開部、再現部の3つの部分から成り立っている。

提示部では、第1主題、第2主題の2つの主題が提示される。2つの主題は同じ調性ではなく、第2主題は、第1主題の属調、つまり5度高い調で現れる。たとえば第1主題がハ長調の場合、第2主題はト長調である。この調の違う2つの主題を橋渡をして、つなげる部分を経過部あるいは推移部と呼ばれる。小さな曲では、経過部、推移部が省略されている場合がある。

展開部では、2つの主題の特徴のある素材を転調させたり、変化させたりしながら、曲を盛り上げる役目をしている。

再現部では、2つの主題が再び現れる。第2主題は、提示部とは違って第1主題と同じ調で現れる。最後に結尾(コーダ)がついて全体を締めくくることがある。結尾(コーダ)は、曲全体をまとめる役目をしたり、締めくくったりして、最後に付け加えられた部分である。ソナタ形式を図で表すと、次のようになる。

[表 1]

| 揭示部 | → 展開部 → | 再現部 |
|-----------------------------------|---------|--|
| 第 1 主題 ↓ 経過部 ↓ 第 2 主題 | | 第 1 主題 ↓ 経過部 ↓ 第 2 主題 ↓ 結尾 (コーダ) |

第 2 楽章は、緩やかなテンポで抒情的な、2 部形式か 3 部形式で成り立っている。調性は、第 1 楽章の 5 度上の属調か、5 度下の下属調、長調の場合は 3 度下の平行調などの調が使われる。

第 3 楽章は、急速なテンポの楽章で、ロンド形式が用いられる。第 1 楽章と同じ調性である。ロンド形式は、主要な主題 A が何度も出てきて、その間に副主題 B・C・・・が入る形式である。最後にコーダがつけられて、華やかに終わることもある。

3. ソナチネアルバム

「ソナタ」に進むための第一歩となるのが、ソナチネアルバムである。古典派からロマン派、そして近代にいたるまで、ヨーロッパ音楽の重要な位置にあるソナタ形式の、もっとも簡潔で基本的な曲集である。第 1 巻には 17 曲のソナチネあるいはソナタと、13 曲の小品が載っている。

作曲家として、ムツィオ・クレメンティ、フリードリッヒ・クーラウ、ヤン・ラジスラフ・ドゥセク、アントン・ディ・アベッリ、ヨーゼフ・ハイドン、ヴォルフガング・アマデウス・モーツァルト、ルードヴィッヒ・ヴァン・ベートーヴェンの名前があげられる。第 2 巻には、15 曲のソナチネとやはり 15 曲の小品が載っている。全 2 巻で 32 曲が収められているソナチネアルバムの中から、本稿では、ピアノ初心者にとって、入門にふさわしいクレメンティのソナチネ作品 36 の 1 ハ長調 第 1 楽章を取り上げる。具体的な楽曲分析を述べる前に M. クレメンティの簡単なプロフィールをみておくことにする。

4. ムツィオ・クレメンティ

イタリア / ローマで生まれる。父親は早くから彼の特別な才能を認め、オルガンと通奏低音を学ばせた。9 才でオルガン奏者の地位を得、12 才の時に作曲したオラトリオはローマ中にセンセーションを引き起こした。1766 年、14 才のとき、イギリス人ベックフォードに才能を認められて、イギリスにわたる。ウイリシャイアーで研鑽を積み、21 才で、ピアニストおよび作曲家としてロンドンでデビューする。まもなくイタリアオペラのディレクターの地位を得る。1781 年、ヨーロッパ演奏旅行の際に、ウィーンでモーツァルトと出会う。皇帝ヨーゼフ二世が催した 2 人の競演会のエピソードはあまりにも有名である。モーツァルトは神からあたえられた特別な才能で聴き手を魅了し、クレメンティは彼の技巧的かつ完璧なテクニックで聴衆を仰天させたという。

クレメンティは、わが国ではいくつかのソナチネ作品で知られているが、近代的ピアノテクニックの父であり、また当時、偉大な教育者として尊敬されていたということは近年まであまり知られていなかった。ベートーヴェンはクレメンティの演奏法を賞賛し、彼のことを非常に尊敬していたといわれている。ショパンも弟子の教

育にクレメンティの教本を使ったといわれている。クレメンティは、彼の理論と実践を展開している教則本「ピアノ演奏法の手引き」、ピアノ練習曲集「グラドス・アド・パルナッスム」、ピアノ協奏曲、ピアノ付き室内楽曲、100 のソナタ（うち 64 曲は鍵盤楽器のためのもの）、その他に、20 以上の交響曲、オラトリオ、和声と対位法についての論文「和声の手引き」を世に出している。クレメンティは、ピアノ教師として多くの生徒を抱えていた。弟子の中からは、後に音楽家として大成したクラマーなどがある。さらにクレメンティは、実業家としても才能があり、楽譜出版社やピアノ製造会社の経営でも成功している。

5. M. クレメンティのソナチネ

1797 年に、ロンドンで刊行された作品 36 のなかには、No.1 から No.6 までの 6 曲のソナチネがある。第 1 番から第 6 番にむかい、次第に小節数が増え、内容も豊かになり規模が大きくなっている。第 1 番は、古典派のソナチネ作品の学習の導入として用いられることの多い作品である。

6. 楽曲分析

M. クレメンティ ソナチネ Op.36No.1 ハ長調 第 1 楽章 Allegro 2 分の 2 拍子 (All breve) とあるが、ブライトコプフ & ヘルテル社、ヘンレ版などでは 4 分の 4 拍子となっている。ソナタ形式で出来ている。

提示部 1-15 小節

第 1 主題 第 1-4 小節

分散和音による第 1 主題が力強く現れる。

[譜例 1]



経過的推移部 第 5-7 小節

短い経過部で属調のト長調に転調し、第 2 主題へ導く。

第 2 主題 第 8-11 小節

第 2 主題では、8 小節目からト長調となり、音階の進行が中心となっている。

[譜例 2]



経過的推移部 第 12-15 小節

展開部 第 16-23 小節 8 小節目が展開部で、ここでは同主調であるハ短調で展開される。それまでの明るい雰囲気とは打って変わり、もの悲しい雰囲気に包まれる。

〔譜例 3〕



再現部 第 24-38 小節

展開部が終わり、提示部と同じハ長調に戻り、提示部の第 1 主題が 1 オクターブ下で再現される。提示部は、快活なフォルテであったが、ここでは、ピアノで表示されており、音の強弱をはっきり意識することになる。

〔譜例 4〕



28、29 小節目は、主題が反行形となり、再現部の第 2 主題は、ハ長調となって第 1 楽章を終えている。小さな楽章なので、結尾（コーダ）は付いていない。

〔譜例 5〕



7. 演奏技術とピアノ指導法

この作品は、ソナチネ入門にふさわしい、大変小さくまとまった優れたソナチネである。多くの初心者である学習者が演奏する。シンプルな形式、様々な演奏技術など、古典期のソナチネの音楽学習のために必要な要素がそろっていると言える。（表 2 を参照）

8. 分析結果および考察

ソナチネ入門にふさわしく、ソナチネアルバムの中では、もっともやさしく親しみやすいソナチネである。第 1 楽章は、38 小節のとても小さくまとまったソナタ形式の曲である。ソナタ形式の正しい規格によって書かれており、それぞれの主題がはっきりとしたあらわれ方をしている。

〔表 2〕

| 小節 | 譜例 | 演奏技術・指導法 |
|---|----|--|
| 第 1,2,5,6,16,17,24,25,28,29 小節 | | 分散和音：始まりの第 1 主題の旋律より現れる。和音のポジションの間隔を各指が確実にとらえられていることを意識することが大切である。 |
| 上行形 第 8,10,31,33 小節 下行形 第 3,12,13,18,19,26,36,37 小節 | | スケール：提示部の第 2 主題ではト長調であらわれ、再現部ではハ長調であらわれる。スケールは指使いの点からみると、ポジションを移動させる親指の移動と打鍵が重要なポイントとなることを自覚する。 |
| 第 2,9,11,17,25,32,34 小節 | | オクターブの跳躍：提示部の第 2 主題のスケールの後にあらわれる。右手の旋律の中では、何度もあらわれる。1 から 5 の指のオクターブの間隔をつかみ、1 オクターブのやわらかいスラーの後、軽やかに打鍵する。 |
| 第 20,21 小節 | | オクターブのトレモロ：展開部において、左手が旋律を演奏している間に、右手がオクターブのトレモロで伴奏を担っている。かたい音にならないよう、左手の旋律をよく聴きながら演奏する。 |
| 第 12,35 小節 | | オクターブの和音のアルペジオ：提示部の経過部において、大変きれいな旋律で、次に始まる展開部へとつなぐ重要な役目を果たしている。オクターブの和音のポジションの間隔をつかみ、各指が確実に音をとりえて美しく演奏する。 |
| 第 30 小節 | | 重音：再現部のみであらわれる。ふたつの重なった音を響かせることが大切な要素である。単音では感じられなかった重なった響きの音色に耳を傾け、バランス良く音の粒を揃える。 |
| 第 9,11,32,34, 小節 | | 分散和音（アルベルティ・バス）：アルベルティバスとは古典期の音楽で多用され、現在に至っている。伴奏の奏法のひとつである。ここでは、右手の旋律を支え引き立たせるよう、滑らかに、3 つの和音の指のポジションを確実にとらえることがたいせつである。 |
| 第 15,38 小節 | | オクターブのアルペジオ：提示部の終結部、再現部の終結部であらわれ曲を締めくくる。オクターブの和音のポジションを確実にとらえやわらかく滑らかに演奏する。 |

提示部の第1主題は、ハ長調で始まる。正確なリズムで、はっきりと明確にフォルテで現れる。短いディミヌエンドの後、ピアノで経過部が書かれている。第2主題は、属調のト長調となる。上行形のスケールで再びフォルテで現れ、そのまま提示部を終える。

そして、次に進む展開部では、急にピアノの表示となりハ短調のもの悲しい雰囲気の流れが右手で現れる。4小節後には逆に左手でフォルテの流れが現れ、右手はオクターブのトレモロで伴奏となる。

そして、再現部では第1主題が1オクターブ下で、さらにピアノで書かれている。その後クレッシェンドをしながらフォルテで第2主題が始まり、そのまま終結する。小さな曲なので、結尾(コーダ)はついていない。このように曲の中で、音の強弱をつけてピアノを弾くということは、曲想を付けるのに大変役立つ。

スラー、スタッカート、スラーに続くスタッカート、特にオクターブ跳躍後の同じ音のスタッカートなど少し難度の高い技術を習得する場である。バイエルにおいて学習してきたことを、さらに高めたい。

あらゆる箇所、スケールがあらわれる。すでにバイエルで学習してきたことではあるが、上行形の場合、下行形の場合共に、正しい指使いを守りスムーズに弾くことが重要である。

左手で弾くアルベルティ・バスは、バイエルでもよく出てきたので、全く違和感なく取り組める伴奏の形である。この曲では4種類の形で書かれている。保育の場で子どもの歌などに伴奏を付ける場合、大変役に立つ伴奏の形であるので、しっかり身につけたい。

楽譜に書かれた音符には最大の注意を払い正確に演奏するが、休符をおろそかにする場合はしばしばある。休符は、音が出ていなくても、その間はすべて音楽であるということをおぼえておかなければならない。

この曲では、和声の動きをはっきりと意識することができる。特に終結部のI→IV→V→Iという和声の動きを理解しておくことが大切であり、いろいろな曲にも当てはまるので重要である。明るく元気な長調が、突然短調になり、不安な気持ちでいっぱいになる。そのような気持の変化を、ピアノの音色や音の強弱であらわすことが大変重要である。和声の動きで音楽の全体の流れを感じながら弾くことができる。丁寧にひとつひとつの部分を繰り返し練習し、次に全体の流れを感じ把握することで、この1曲から多くのことを学び、得ることになる。

9. おわりに

家庭は、子どもが最初に生活する場であり、ここで子どもの社会性が芽生え、同時に発達していく。その時の人間関係は、依存と保護という縦の関係であるが、保育園や幼稚園という保育の場に限定すると、状況は一変する。子ども同士の共存関係は、人間の社会生活のすべての基本的要素を含む横の関係となる。子どもは、仲間との触れ合いの中で自分を知り、自分を深め、仲間と競争し、また仲間と共同することで学んでいく。したがって、このような社会性は子どもの表現能力・発達にとってきわめて重要なことといえよう。

このような重要な時期に、保育者として、保育の現場で、子どもたちの成長過程を共に過ごすことは、きわめて重要かつ責任ある立場といえるだろう。子どもたちを見守り、一人ひとりの気持ちを受け止め、援助する重要な役目があるからである。

それゆえに、幼児期に音楽の活動を通して、楽しいという感情を抱かせることが重要なのであろう。音楽に参加することを楽しいと感じた幼児は、おそらく生涯にわたって音楽に親しむことができるようになるだろう。

したがって、保育者養成校において、限られた時間の中で、いかにして学生のピアノ演奏の技術を向上させることができるかが、大きな課題となっている。

本稿で採りあげたM.クレメンティのソナチネ作品36の1の第1楽章は、ピアノ初心者がピアノ演奏の技術を向上させるのにふさわしい作品といえよう。

ここで学べるテクニックのほとんどは、バイエルの中でも学べることであり、調性、拍子、臨時記号、音の強弱、テンポなどを効率的に理解し、表現することができるようになることである。

さて、学業を終えたのちは保育者として子どもたちの前に臨む心の姿勢が問われることになるだろう。

楽譜に書いてある通りに正確に演奏するという、いわば演奏技術が重要なのは言うまでもない。これと同時に楽譜に書かれていない、譜面の奥の方にある深いものをデリケートに感じとる心が大切である。心の内の耳や眼で、聴き、読み取り、それを表現することがきわめて重要である。保育者たる指導者は、子どもたちを温かく見守る目と心、思いやりに満ち溢れた温かい心でピアノに向かい、少しでも美しい音色で子どもたちの心に響くようなピアノ演奏ができるように心がけていくべきだろう。

<主要参考文献・引用文献>

- ドレミ楽譜出版社編集部 (2014) 『ソナチネ・アルバム』ドレミ楽譜出版社。
 深澤亮子校訂 (1991) 『クレメンティ・ピアノ小品集』、東京音楽社。
 D・J・グラウト 服部幸三・戸口幸策共訳 (1977) 『西洋音楽史』下巻、音楽之友社。
 今井顕校訂・注解 (2019) 『ソナチネアルバム第1巻』、全音楽譜出版社。
 石井恵子・大見由香・鎌形由貴乃・竹内アンナ執筆 神原雅之・鈴木恵津子監修・編著 (2017) 『幼児のための音楽教育』教育芸術社。
 木村悠子・鈴木飛鳥・藤田裕佳子 (2018) 「ソナチネ作品にみるバイエル教則本との関係性とその分析」『札幌大谷大学・札幌大谷短期大学部紀要』第48巻、pp.233～246。
 松本倫子編 轟千尋解説 (2019) 『新こどものソナチネアルバム』、全音楽譜出版社。
 音楽之友社編 (1955) 『新訂ソナチネアルバム1』、音楽之友社。
 大野桂 (1987) 『こどもの心理とピアノの指導法』、音楽之友社。
 白崎直季 (2017) 「クレメンティのソナチネの教育的有効性についての研究」、『羽陽短期大学紀要』第10巻、P.71～75。

[譜例 6]

37

SONATINE

Op. 36, No 1

M. Clementi

7. *Allegro* *f* *p* *f* *p* *cresc.* *f*

中学校部活動の社会教育への移行に関する研究

— 1970年代の明石市における事例をとおして —

The study of the transitioning of school club activities in junior high schools within the educational system to the private public sector, as observed through the comparative study of such cases in the 1970s in Akashi City.

野 崎 洋 司

Hiroshi NOZAKI

湊川短期大学 幼児教育保育学科

Abstract

This study was made to verify the “School club activities in junior high schools” in the 1970s in Akashi City. This case is transitioning of school club activities within the educational system to the private public sector. In this case, “Community-Center” built in junior high school Gymnasium, played an important role and promoted community improvement in Akashi City.

Key words : School club activities, After-school care, Community-Center

1. 中学校部活動をめぐる新たな局面

新学習指導要領の改訂・実施とあわせて教員の働き方改革の議論が進められている。文部科学省による平成28年度の教員勤務実態調査結果によれば、10年前との比較においていずれの校種及び職種において勤務時間の増加が見られている。なかでも中学校教員の勤務時間の増加が顕著であり、その要因となっているのが放課後及び土日の部活動指導によるものである。

現在、中学校における部活動の指導の位置づけは「学校の業務だが、必ずしも教師が担う必要のない業務」とされ、「部活動の設置・運営は法令上の義務ではないが、ほとんどの中学・高校で設置。多くの教師が顧問を担わざるを得ない実態」^{注1)}がある、と実態分析がなされている。

こうした課題に対して、活動時間の制限や休養日の設定などに加えて、外部人材による部活動指導員の配置が求められている。そして従来の学校支援ボランティアではなく、公式の大会への生徒引率を可能とし、一定の責任を負うことのできる指導者が期待されている。これらは今後コミュニティ・スクールや地域学校協働活動の取組と連動する形で各教育委員会さらには学校ごとに検討と実施が進むこととなる。

ところで近年のこうした動向に先立ち、1970年代において同様の議論と対策が講じられようとした事実がある。すなわち、教員の勤務時間問題に端を発し、部活動を学校の教育活動から切り離し、社会教育化を進めようとしたのである。

本小稿では、1970年代以降に行われた中学校部活動の社会体育化の経緯及び社会的背景を整理する。そのうえ

で当時全国的にも先進事例とされた兵庫県明石市の取組に焦点を当て実践事例として検証を行い、今後における部活動指導の在り方を展望しつつ、明石市の取組の特質について分析と整理を試みる。

2. 1970年代における中学校部活動の社会体育化

(1) 学習指導要領における教科外活動の位置づけ

1969年（昭和44）の学習指導要領において、クラブ活動は特別活動内で行われる学習活動としての位置づけがなされ、全生徒が行う「必修」の活動とされた。それとあわせて、これまで行われてきた放課後等のクラブ活動が教育課程から削除された。

当時の文部省の意図としては、これまで行われてきた部活動の意義を認め、すべての生徒に参加させようとしたことと、特に運動部活動の拡大によりスポーツの大衆化とあわせて競技力の向上を図ろうとしたところにある。また1964年（昭和39）東京オリンピックの経験を踏まえて、競技スポーツの強化により国威の発揚につなげたいとするスポーツ界の風潮も後押ししたと考えられる。

これらにより中学校では全員加入による「必修クラブ」と任意加入による運動部・文化部とが並立することとなった。そして前者は学校の教育課程の一部として実施されることとなるが、後者は教育課程外の活動とされた。

(2) 教職員の勤務と責任問題

部活動を学校の教育活動の一部と認めるかどうかを論じるうえで、対外試合や練習に付き添う教員の勤務と責

任の問題がある。勤務時間を超えて行われる部活動や週休日に実施される対外試合などで生徒に事故が起きた場合、顧問の教員の責任範囲はどこまでかが問われたのである。

これらへの対応として、1971年（昭和46）に「教育職員調整額」（一律4%を給与加算）が、1972年（昭和47）に「教員特殊業務手当」（対外運動競技等の引率指導業務）が制度化された。これにより顧問の教員が安全配慮義務を有することになり、事故が起きた場合は一義的責任を有することとされた。ところが教員の側からすれば少額の手当で長時間の指導を求められ、加えて事故があれば責任を問われるという状況は必ずしも好意的に受け入れられるものではなかった。またその後、部活動中の事故について裁判で学校や顧問の安全配慮義務違反が問われる事案が多発した。

（3）運動部活動の社会体育化に向けた取組

必修クラブと部活動との関係をどうするか、部活動を学校の教育計画の中でどのように位置づけて実施するかなどは各学校の判断にゆだねられた。結果、全体的な傾向としては、部活動は従来そのまま、新たに全員参加の必修クラブを部活動とは別のもので実施するというものであった。

そうしたなかで、一部の自治体において部活動を学校教育ではなく社会教育として実施しようとする動きが見られた。特に運動部活動を社会体育活動に移行させ、地域におけるスポーツクラブとして運営を行おうとしたのである。^{注2)} これらを全県的に実施しようとしたのが熊本県であった。当時熊本県では、熊本市立中学校の部活動での事故をめぐる裁判で校長及び顧問教員の安全注意義務が問われるという事案が発生していた。これを教訓として、学校体育と社会体育の区分を明確にし、地域におけるスポーツクラブの育成を全県的に進めようとしたのである。

その他、市独自の事業として社会教育への移行を進めようとした事例として兵庫県明石市の取組がある。明石市の特徴としては、県教育委員会の指導による施策ではなく、市単独の事業として進めたこと、さらには教育委員会単独ではなく市のまちづくり施策と一体的に進められたことにある。これらをふまえて、本小稿では後に「明石方式」と称される明石市の取組に注目して分析を進めることとする。^{注3)}

3. 兵庫県明石市における取組

（1）契機と基本構想

明石市における取組は、1969年（昭和39）の中学校学習指導要領の改訂及び1970年（昭和40）以降日本教職員組合を中心に展開された「賃金・時短闘争」をひとつの契機としている。そして市教育委員会においては教員の勤務時間の短縮と併せて部活動の位置づけや教員の関わり方が検討課題とされた。その結果、中学校の部活動を社会教育分野のものとして位置づけ、地域の文化・スポーツクラブとして育成することとした。また単に部活動の運営や指導を社会教育として実施するだけでなく、地域ぐるみで地域の子どもを育てることを通して地域づくりを進めることが企図された。

一方で当時は中学校校舎の新・改築の時期を迎えており、新築の体育館は1階部分を地区公民館として建設し、学校開放事業を促進しようとする考えが生まれた。

そして教育委員会では「コミュニティ・スポーツセンター構想」として打ち出し、その目的を、①市民の健康の危機的状況への対処—近年の健康状態の悪化や体力低下の傾向に対処するため社会体育を広める、②増大する余暇時間への対処—余暇時間の健全育成に努める、③分解しつつある地域社会への対処—住みがいのあるコミュニティづくりとして新しい地域共同社会をつくるうえで地域の自主的集団をスポーツを通じて育成し、コミュニティ形成を進める、④「青少年クラブ」の振興—中学校の社会クラブを育成する、の4点とした。そして、地域の愛好者による中学生との交流や施設の共同利用を通して地域全体で青少年を育成しようとする機運の醸成やコミュニティづくりの推進を図ろうとしたのである。

なお「青少年クラブ」とは運動部のみならず文化部も対象としており、部活動の社会体育化という表現は用いられていない。

（2）コミュニティ・センター構想

明石市では、コミュニティ・スポーツセンター構想の目的の一つである「住みがいのあるコミュニティづくり」を進めるため、新たに「コミュニティ・センター構想」を打ち出した。

これはコミュニティ・スポーツセンターに文化的機能と地域集会機能といった公民館的機能を付加する形で「コミュニティ・センター」という名称の地区公民館を全市に整備していこうとするものであった。そして、建設に際しては原則として小中学校の敷地内もしくは隣接地に建設することとし、まずは中学校（12校区）に優先的に開設し、その後小学校（27校区）にも順次開設することとした。なお、小学校コミュニティ・センター（以下、「小学校コミセン」という）は、校区内にある中学校コミュニティ・センター（以下、「中学校コミセン」という）の分館的な役割を果たすことが期待された。

次に、各コミュニティ・センターの運営主体であるが構想としては、地域住民による地域住民のための施設づくりを進めるため自主的な住民組織が主体となることが企図された。そこで地域の住民団体である自治会、婦人会、PTA、社会福祉協議会、地区クラブ振興会などの代表者からなる「コミュニティ・センター竣工記念式典実行委員会」が組織された。そして開所後は「コミュニティ・センター運営委員会」として発展的に改組し、その後の施設運営の中心を担う組織となったのである。

最後に、職員組織であるが、中学校コミセンには所長（社会教育指導員）、体育指導員、事務職員（非常勤）の3名が配置され、小学校コミセンには所長もしくは事務職員（非常勤）の1～2名が配置された。（図表1参照）なお、所長については学校管理職経験者が任用されることが多く、学校との連携や意思疎通を円滑に図ることが期待された。また、体育指導員には保健体育を主専攻とする教員免許有資格者が多く配置され、中学校の部活動へ積極的な関与が求められた。

（3）中学校敷地内での施設整備

次に、全中学校区で公民館を新たに建設しようとする多大な財政支出の問題が生じることとなる。そこで施設建設に際しては、原則として中学校の敷地内に設置し、施設の基本構造としては体育館の1階部分を公民館（コミュニティ・センター）とし、2・3階部分は学校施設とする複合施設とすることとした。これにより、建設

費については、1階部分は社会教育施設整備費補助金を、2・3階部分は公立学校施設整備費補助金を活用し、それぞれ国庫補助を受けることとした。また学校敷地を活用することで新たな用地取得が不要となり、市費負担の軽減を図りつつ社会教育施設の整備を進めることとした。

このような建築型式は「体育館階下方式」と呼ばれ、明石市における社会教育施設整備の特徴となっている。1970年代当時において、社会教育施設を学校施設との複合施設として新築するという例は珍しく、今日においても公立中学校の体育館1階部分が社会教育施設として運用されているという例は少ない。その構造であるが、3階建ての体育館の1階がコミュニティ・センターであり、2・3階部分は中学校の体育館となる。そして1階の入り口横にはコミュニティ・センターの事務室が配置され、会議室、図書室、和室、実習室、スポーツ室（卓球場、格技室、更衣室）などが設けられた。また、事務室が中学校内にあることで、2・3階部分の体育施設以外にもグラウンドやプールなどの施設を市民開放することが容易となった。なお、1階部分は中学校側もコミュニティ・センター側と調整のうえ授業や学校行事で活用することができた。これにより中学校敷地内にコミュニティ・センター専有部分（約1,000㎡）を有し、体育館とグラウンド、プールなど体育施設を準併設する公民館が全中学校区に整備されることとなり、文部省（当時）の定める公民館設置基準（330㎡）を大きく上回る場所となった。

そして、1972年（昭和47）明石市立大蔵中学校の体育館にコミュニティ・センターが開設され、以後、各中学校にコミュニティ・センターが整備されていった。1984年（昭和59）明石市立衣川中学校でのコミュニティ・センターの開設をもって全中学校区での整備が完了した。^{注4）}なお、中学校に新設された施設で、「体育館階

下方式」によるものは10施設で、他の3施設は校地内もしくは隣接地に独立施設として整備がなされた（図表1参照）。結果、全中学校区にコミュニティ・センターが開設され、中学校体育施設の利用促進とあわせて、まちづくりの拠点施設としての役割を担うところとなった。また、これらと併せて、小学校コミセンも順次整備が進められた。

（4）クラブ活動の運営と展開

コミュニティ・スポーツセンター構想を踏まえ、1971年（昭和46）7月より中学校のクラブ活動が順次、社会クラブ活動へと移行していった。その際、中学校区ごとに組織された「地区クラブ振興会」が受け皿となり、学校に代わって運営を行うこととした。そして、対外的な発表会や協議会においては地区クラブ振興会の責任において実施することとした。

地区クラブ振興会の役員（理事）は主としてPTA会長、校長、部活動担当教員、コミュニティ・センター運営員、地域団体の長らにより構成された。そして理事会において各クラブへの予算配分や利用時間の設定、共同イベントの開催計画などが協議された。また、この地区クラブ振興会はコミュニティ・センターが所管する登録団体の一つとして位置づけられた。

次に運営経費であるが、市教育委員会からの事業委託費の他、参加生徒からの会費（月100～200円程度）、PTAによる負担金などを財源とした。これらを原資として、器具や備品の購入、外部指導員の交通費、報償費などに充てられた。なお、中学校の教員についても社会体育の指導者となるため、立場的には「外部指導員」と同じであるが、実際のところは学校業務の一環としてあったためクラブ振興会としては「無報酬」の活動となった。また、実際のクラブの運営、施設の管理、利用団体の調整などは、指導者会議やキャプテン会議の開催と併

（図表1）明石市コミュニティ・センター施設概要

| | | （昭和59年） | | | | | | | |
|----------------|-------------|----------|------------|-------|-------|-------------|-----|-----|----|
| 施設名 | 開設年 （昭和） | 所在地 | 対象区域 | 建物 | | 職員 | | | |
| | | | | 型式 | 面積(㎡) | 所長 | 指導員 | 事務員 | 合計 |
| 1 大蔵CC | 47 | 大蔵中学校内 | 大蔵中学校区 | 体育館階下 | 1,040 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 2 大久保CC | 47 | 大久保中学校内 | 大久保中学校区 | 独立 | 520 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 3 二見CC | 48 | 二見中学校内 | 二見中学校区 | 体育館階下 | 1,260 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 4 朝霧CC | 48 | 松ヶ丘南小学校内 | 朝霧中学校区 | 体育館階下 | 1,040 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 5 望海CC | 48 | 望海中学校内 | 望海中学校区 | 体育館階下 | 1,040 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 6 魚住CC | 49 | 魚住中学校内 | 魚住中学校区 | 独立 | 696 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 7 高丘CC | 50 | 高丘中学校内 | 高丘中学校区 | 体育館階下 | 1,170 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 8 錦城CC | 53 | 錦城中学校内 | 錦城中学校区 | 体育館階下 | 729 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 9 野々池CC | 54 | 野々池中学校内 | 野々池中学校区 | 体育館階下 | 1,170 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 10 江井島CC | 54 | 江井島中学校内 | 江井島中学校区 | 体育館階下 | 1,203 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 11 朝霧北CC | 55 | 朝霧中学校内 | 朝霧中学校区（重複） | 体育館階下 | 1,170 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 12 魚住東CC | 56 | 魚住東中学校内 | 魚住東中学校区 | 体育館階下 | 1,145 | 1 | 1 | 2 | 4 |
| 13 衣川CC | 59 | 衣川中学校隣接 | 衣川中学校区 | 独立 | 1,042 | 1 | 2 | 1 | 4 |
| 14 林CC | 50 | 林公民館跡地 | 林小学校区 | 独立 | 315 | 1 | | 1 | 2 |
| 15 二見北小CC | 54 | 二見北小学校内 | 二見北小学校区 | 独立 | 598 | | | 2 | 2 |
| 16 錦ヶ丘小CC | 54 | 錦ヶ丘小学校内 | 錦ヶ丘小学校区 | 講堂階下 | 130 | | | 2 | 2 |
| 17 山手小CC | 54 | 山手小学校内 | 山手小学校区 | 講堂階下 | 130 | | | 1 | 1 |
| 18 錦浦CC | 55 | 錦浦小学校内 | 錦浦小学校区 | 講堂階下 | 168 | | | 2 | 2 |
| 19 谷八木小CC | 55 | 谷八木小学校内 | 谷八木小学校区 | 講堂階下 | 169 | | | 1 | 1 |
| 20 大久保小CC | 57 | 大久保小学校内 | 大久保小学校区 | 教室階下 | 136 | | | 1 | 1 |
| 21 王子小CC | 57 | 王子小学校内 | 王子小学校区 | 独立 | 116 | | | 1 | 1 |
| 22 中崎小CC | 57 | 中崎小学校内 | 中崎小学校区 | 講堂階下 | 68 | | | 2 | 2 |
| 23 明石小CC | 58 | 明石小学校内 | 明石小学校区 | 講堂階下 | 136 | | | 2 | 2 |
| 24 真崎小CC | 58 | 真崎小学校内 | 真崎小学校区 | 独立 | 128 | | | 1 | 1 |
| 25 花園小CC | 59 | 花園小学校内 | 花園小学校区 | 独立 | 136 | | | 1 | 1 |
| 26 和坂小CC | 59 | 和坂小学校内 | 和坂小学校区 | 講堂階下 | 175 | | | 2 | 2 |
| 27 大観SC | 53 | 大観小学校内 | 大観小学校区 | （併設） | 0 | | | 1 | 1 |
| CC=コミュニティ・センター | | | | | | 指導員=社会体育指導員 | | | |
| SC=スポーツセンター | | | | | | | | | |

せてコミュニティ・センターに配置された職員によって行われた。加えて、部活動指導者向けの研修会の企画と実施も業務とされた。

そして各中学校では、特別活動として行われる部活動（以下「必修クラブ」という）の新規実施と併せて、従来の部活動の社会クラブ化が進められた。前者は全生徒対象であり、後者は希望者のみの参加となるため、特に前者において生徒の割り振りをどうするかが課題とされた。学校によっては同じ種類の部活動の場合は、部員がすべて重複するように割り振るといった方式をとるところもあったが、基本的には必修クラブについては、生徒の希望を優先にして割り振りを行った。また、1年生は全員が文化部への参加を求めるなど学年別を実施する学校のほか、全校一斉に行うことで学年縦割りの活動を行う学校も見られるなど、学校ごとの実施形態は様々であった。

次に、従来の部活動の社会クラブ化であるが、1971年（昭和46）以降、順次、地区振興会の立ち上げが進められ、1975年（昭和50）の時点で全中学校での社会クラブ化が完了した。しかしながら、外部指導者により指導を受けることのできるクラブは一部にとどまったため（図表2参照）、従来の部活動と比べて劇的に変化したと評価することは難しい。また明記された活動時間は教員の勤務時間外が設定されているが（図表3参照）、実際の活動は放課後の早い時間帯であり、長期休業中は全日が活動可能時間となる。こうした時間帯すべてに外

部指導者が来校することは困難であったため、責任の所在や指導は中学校の担当教員に委ねられていたといえる。

（5）「明石方式」の成果とその後の展開

明石市ではコミュニティ・スポーツセンター構想が示されてからおよそ10年間にわたり「明石方式」と呼ばれる独自の中学校部活動の運営を実施した。そして、中学校の部活動を単に学校教育活動から社会教育活動に移管させるだけではなく、地域住民が地域の中学生の育成に関わること、そして開かれた学校づくり、さらには地域活動の活性化などの波及効果が期待され、実績が重ねられた。

そして、1981年（昭和56）には市教育委員会により「少年クラブ活動に関する協議のまとめ」（以下、「協議のまとめ」という）が作成され、約10年間の取組の総括がなされた。そしてこの間の取組と今後の方向性について、①中学校クラブ活動とその育成は、（中略）各中学校区クラブ振興会単位で推進する。②ただし、（中略）その位置づけは「学校管理下」において実施する。③「学校管理下におく」ことから学校外の指導者の指導意欲をそぐことのないよう配慮する。④指導にあたっては学校の教育目標から逸脱することのないようにする（学校がイニシアティブをとる）⑤学校教師が少年クラブ活動担当者としてできるかぎり指導にあたる、の5点が示された。

「協議のまとめ」によれば、クラブ活動は学校教育の一環として学校側に責任の所在を置くことし、社会教育事業に移管するとした開始の時期に比べてみれば、学校教育への回帰が志向されている。これらは、教員特殊業務手当や日本学校安全会による災害給付制度の改正により部活動を「学校管理下」とする必要が生まれてきたことを背景としている。またその後の学習指導要領の改訂により、特別活動としてのクラブ活動の廃止（1998年）、部活動を学校教育の一環として位置づけ（2001年）がなされ、学校教育活動として行うことがより強く求められていくこととなる。

しかしながら、この「明石方式」は中学生を地域全体で育てようとする機運の醸成、学校と地域の協力関係の強化、開かれた学校づくりなどを進めるうえで有効な施策であったといえる。そして「協議のまとめ」において

（図表2）〇中学校区コミュニティ・センター社会クラブ組織図

| 〇コミュニティ・センター少年クラブ振興会 | | | | |
|----------------------|-----|------|----|--|
| 事務局（コミュニティ・センター） | | | | |
| キャプテン会 | | コーチ会 | | |
| 部活動 | 部員数 | 指導者 | | |
| | | 外部 | 教員 | |
| 卓球 | 男子 | 51 | 1 | |
| | 女子 | 50 | 1 | |
| バレーボール | 男子 | 38 | 1 | |
| | 女子 | 41 | 1 | |
| 体操 | | 29 | 1 | |
| 剣道 | | 41 | 2 | |
| テニス | 男子 | 6 | 1 | |
| | 女子 | 23 | 1 | |
| 陸上競技 | | 17 | 1 | |
| ハンドボール | 男子 | 34 | 1 | |
| | 女子 | 37 | 1 | |
| 野球 | | 45 | 1 | |
| ソフトボール | | 27 | 1 | |
| サッカー | | 50 | 1 | |
| バスケットボール | 男子 | 52 | 1 | |
| | 女子 | 39 | 1 | |
| 柔道 | | 9 | 1 | |
| ブラスバンド | | 71 | 1 | |
| コーラス | | 9 | 1 | |
| 新聞 | | 6 | 1 | |
| 水泳 | | 43 | 1 | |
| 茶華道 | | 17 | 1 | |
| 合計 | | 735 | 22 | |

（昭和50年3月）

（図表3）社会クラブ活動時間

| 中学校 | 曜日等 | 活動時間 |
|------|--------------|-------------|
| A中学校 | 週2～3回 月～金 | 17:00～18:00 |
| B中学校 | 土 | 14:00～18:00 |
| | 日 | 9:00～17:00 |
| C中学校 | 平日(4～10月) | 16:00～18:00 |
| | 平日(11～3月) | 16:30～17:30 |
| D中学校 | 土 | 14:00～17:00 |
| | 日 | 9:00～17:00 |
| E中学校 | 月～金 | 16:45～18:30 |
| | 土 | 13:30～18:30 |
| F中学校 | 日 | 13:00～16:00 |
| | 月～金 | 放課後 |
| G中学校 | 土・日 | 自由 |
| | 平日(3～10月) | 18時まで |
| F中学校 | 平日(11～2月) | 17時まで |
| | 土・日 | 各部の計画 |
| G中学校 | 月～土 | 毎日2時間以内 |

（昭和47年3月）

示された方向性は、その後の明石市における中学校部活動運営の基本理念ならびに基本構造とされたのである。

4. 明石市の取組の特質

明石市における取組はまちづくり施策とあわせて構想され、社会教育施設の整備と連動させる形で実施されたという点において特徴的な取組事例と言える。コミュニティ・スポーツセンター構想からおよそ半世紀を経た今日において、これからの中学校の部活動の在り方を展望するうえで1970年代における明石市の取組の特質を以下に整理する。

(1) 中学校区を地域づくりの基礎単位とする

1970年代の明石市においては、高度経済成長による産業構造の変化と地域社会の変貌という現実に対して、従来型の地域団体依存とは異なる新たな地域づくりが求められた。そうした地域課題に対して衣笠市長(当時)は「コミュニティに哲学を」と広く呼びかけ、住民主体の「コミュニティづくり」を進めるうえで中学校区をコミュニティづくりの基礎単位とした。また、文部省(当時)による公民館整備の基礎単位は概ね中学校区とされており、明石市においても中学校区単位での公民館(コミュニティ・センター)の整備が課題とされた。そしてコミュニティ・センター構想を具体化させるプロセスにおいて、ほとんどの中学校区において新たな住民組織が立ち上げられ、その後これらの団体が「コミュニティづくり」の中核組織となったのである。そしてその後、行政や学校との連絡・調整、地域課題をとりまとめた「コミュニティカルテ」の作成、地域イベントの企画・運営などを中心的に担うこととなった。

(2) 地域づくりの柱として中学校部活動を位置づける

従来型の公民館活動では利用者や登録団体は成人(主として女性と高齢者)に限られ、若者世代による利用や一般住民との交流が少ないという課題があった。そして中学校部活動を社会教育として実施することで、子ども会や青年団、ボーイスカウトやガールスカウトとは違った形での展開が期待されたのである。すなわち部活動の指導者として直接的に関わる住民はもとより、施設の共同利用やイベントの合同実施などで一般の住民にとっても中学生と接する機会が増えることとなる。結果、地域住民には「地域の子どもを地域で育てる」という機運が生まれるとともに、中学校区単位でのスポーツ、文化、レクリエーション活動の振興が進むところとなった。

(3) 部活動の主体を学校外部に置き、担当の社会教育職員を配置する

中学校教員が公務として部活動の運営を行う場合、担当の部活動の指導に加えて他のクラブとの連絡・調整などの業務が付加される。さらに外部指導員を依頼する場合には指導員の人選、連絡・調整、保険・旅費・謝金の支出などの事務が必要となり、さらに業務が増えることとなる。こうした業務をコミュニティ・センター職員が担うことにより、中学校教員の負担軽減はもとより部活動を社会教育活動として実施していることがわかりやすく、なり住民の参加もより容易なものとなる。また、コミュニティ・センター職員は社会教育職員であるため、中学生の健全育成ということに加えて、地域におけるスポーツ・文化活動の振興を目的とする部活動の運営や指

導が可能となったのである。

(4) 事務局を中学校敷地内(もしくは隣接)の公民館に設置する

一般的に公民館はホールや体育施設を併設する大型公民館(中央館)、住民センター(市役所等の支所)に併設もしくは単独の地区公民館として整備されている。そうした中で、体育館階下方式を主として中学校敷地内もしくは隣接地に公民館(コミュニティ・センター)を整備したことはきわめて特徴的である。^{注5)} 学校教育と社会教育の連携を進めるうえで日常的な情報共有と職員の人的交流が必要不可欠であるが、明石市の中学校コミセンでは体育館階下方式等により日常的な情報共有と人的交流が可能であった。また、所長及び社会体育指導員の多くは学校教育の経験を有し、教員免許有資格者が配置されたため、学校教育と社会教育との連携がより円滑に進むところとなった。

5. おわりに

中学校の部活動と比較して高校の部活動は同じ部活動でありながら中学校とは様相を異にしている。高校ではほとんどの種目で全国大会につながる競技会やコンクールがあり、部員たちはそれに向けて練習や研鑽を重ねることとなる。そして在学中の競技実績やコンクールでの成績などは進学や就職の際に評価対象とされることが多く、さらには人生選択が左右されることもある。また、学校当局においても学校の特色化を進めるとともに、生徒募集の一助とすることが期待されている。中学校での部活動はこうした高等学校の動向に左右されつつ、今日まで活動が続けられてきた。

ところが近年の少子化による生徒数の減少、それに伴う教員の減少と高年齢化、加えて勤務時間の適正化という課題に直面している。こうした課題に対して、部活動を縮小もしくは廃止し、放課後等の活動は民間事業者やNPO団体に任せるべきだとする考えもある。しかしながら、特に注意すべきは中山間地域や島嶼部の学校の中学生は都市部に比べて、そうした機会を持つことが容易ではないことである。また、経済的に困窮している家庭にとっては教育費の負担が増すこととなり、活動への参加が消極的になることが予想される。結果、部活動の縮小もしくは廃止は、地域格差や経済格差による教育格差を生み出すことへとつながるのである。

中学生にとって自分の興味関心に応じて自主的に参加する部活動は、その後の人格形成において大きな影響を及ぼすことが期待される。また、指導者はもとより他学年の友人との交流は、協調性や社会性を身に付けさせる上で貴重な経験の場となる。こうした部活動の価値を十分に認めたいうえで、今後における中学校の部活動の持続的な在り方について、明石市の取組を参考事例として地域教育という視点から検討の進むことが期待される。

注

- 1) 中央教育審議会「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について(中間まとめ)」平成29年12月22日
- 2) 他の特徴的な事例として熊本県、佐賀県、東京都世田谷区、岐阜県岐阜市の取組などについて、中澤 篤史「学校運動部活動の戦後史」一橋社会科学、2011

年に紹介されている。

- 3) 津田正文は、「明石のコミセンは（中略）自治省のコミュニティ政策と結びつき、そのパイロット的な役割を担う先駆的な施策となり、多くの関係者の注目を集めた」（『戦後社会教育史の研究』1981年、昭和出版、24頁）と論じている。
- 4) その後、大久保北中学校が新設され、1988年（昭和63）に同中学校コミセンが開設されている。その結果、現在は13中学校区となっている。
- 5) 佐藤竺は「体育館階下方式」について「学校新設や体育館新改築の際などもっと全国的に明石市にならうべき」（『コミュニティをめぐる問題事例』学陽書房、1980年、56頁）と論じている。

参考資料

- 1) 細川哲三他「中学生クラブ活動のあり方」明石市教育研究所・教育研究紀要第15号B、1972年
- 2) 岡田章良「中学校部活動の社会体育化に関する一考察」甲南女子大学研究紀要11-12号、1975年
- 3) 津田正文「住民主体の社会教育計画づくり」『月刊社会教育（5月号）』国土社、1975年
- 4) 大前哲彦「明石市コミュニティ・センター見聞録」『月刊社会教育（9月号）』国土社、1977年
- 5) 明石市「明石市におけるコミュニティづくり」1977年
- 6) 明石市公民館運営審議会答申「コミセン運営委員会のあり方を求めて」1979年
- 7) 明石市「『協働のまちづくり』推進に向けて」2006年
- 8) 明石市教育委員会「中学校における運動部活動指導の手引き」2010年

博物館と保育者養成校における連携の在り方と有効性に関する一考察

—学生の実践における「不安」に着目して—

The way of in connection with a museum in the childminder training school and
one consideration about the effectiveness

—Pay your attention to "the uneasiness" in the practice of the student—

佐伯 岳 春 ・ 小 館 誓 治

Takeharu SAEKI

Seiji KODATE

湊川短期大学 幼児教育保育学科

兵庫県立人と自然の博物館

要約

本研究では、博物館と保育者養成校の連携プログラムを企画、実践する学生の「不安」に対する心情の変化やそのきっかけを可視化し、企画段階やプログラム実践に対するアンケートの関係者のコメントから、保育者養成校教員及び学生と博物館研究員、保育者の人的な関わりの連携について、その有効性を探った。結果、博物館研究員や保育者の人に対する関わりの経験は、将来、保育者となる養成校の学生に対して、学生が短時間で関わる子どもへの保育の専門的知識・技術を活かす場面で生かされると考えられ有効性が示唆される。

キーワード：博物館、保育者養成校、連携、自然物を使った遊び、運勢ライン法

I. 問題の所在と目的

教育現場と博物館の連携した教育活動が、小学校学習指導要領社会科などの行政諸文書に示されるようになり30年近く経過している。その間、教育現場と博物館の連携は様々な発展を見せている。

昨今は、大学教育において地域との連携事業としての取り組みが進められている。その中でも、地域の博物館と大学の連携としては、吉田ら(2018)が美術大学と博物館が協力して昆虫の展示模型を制作している。1cm足らずの微細な昆虫の人知を超えた「かたち」を、50cm程度に拡大した展示模型を制作することで、昆虫学者の研究を多くの人目に触れる機会を創出したとしている。¹⁾ また、東條ら(2019)は、芸術系大学と自然史博物館の5年間の連携協定の成果として、美術分野で「展示オブジェ制作」を行い、クレイオブジェのティラノサウルスの大きな口が子どもの目線の高さに設定され子どもが楽しめる工夫もあったことなどで、来館者の多くが足を止めクレイオブジェに興味を示されたことが報告されている。²⁾ こうした博物館の展示物などを制作する取り組みは、SNSの普及により研究者や学生の成果を効果的に社会に発信する絶好の機会であるという点から連携の有効性があると考えられる。

また、貸出可能な実物標本などのセットを学校教員に授業で活用してもらうことを想定した貸出教材セットの活用において、石田ら(2016)は、実物の標本や、同定の正確な写真・映像資料等は博物館だからこそ提供できるものであり、これらを学習に生かすことでその内容を発展させられるということから、教材作成や活用の点で有効的な取り組みになったことをあげている。³⁾ さらに、板倉ら(2018)は、古くからある地域の学校を題材に取り上げ、昔の学校の写真や昔の教科書、緋の着物を活用

し、昔と今を比較する学習を展開した学習の実践例を挙げ、教師自身が「本物を見る、触れる」ということの教育的価値を再確認したことを報告している。⁴⁾ 吉田ら(2018)や、東條ら(2019)が行った博物館の展示物を介した連携だけでなく、このような博物館の物質的なりソースを教育現場に活用し、連携の有効性を示している例もある。

また、博物館の展示物などの物質的なりソースを基にした例だけでなく、学芸員の知見と中学校と高校の教員が協力して教材を作成し教育現場に活かされた例として、石田ら(2016)は、展示内容を題材とした問いによって構成され、展示を見学しながら解答する「中高生のための展示見学ワークシート」を作成し展示の教材化を試みている。ワークシート導入後は、生徒や学生の来館者の割合が増加し、博物館にあまり来ることがなかった中高生の来館に結びついているのではと考えられている。この例は、学芸員と教員による連携の有効性として、学ぶ場所は学校だけではないことを若年層にアピールできた一例と考えられる。

こうした博物館と教育現場の連携を概観すると、美術系大学や小中学校や高校の教員について述べられたものが多く、保育者養成校の学生や保育者について述べられたものは少ない。また、学芸員と教育現場の保育者や教員、学生などの人的な関わりによって得られる有効性に焦点が当てられ研究された例も少ない。その為、その研究の機会として、保育者養成校である「湊川短期大学」と三田市にある「人と自然の共生」をテーマとした、自然系の博物館である「兵庫県立人と自然の博物館」(以下文脈によって、ひとはくと表記。またひとはくでは学芸員を研究員と呼んでいるので、そのように表記)が連携協定を結んだことから、その連携での取り組みが適してい

ると考えられた。

連携の在り方として、幼稚園教育要領（文部科学省 2018）、保育所保育指針（厚生労働省 2018）、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府・文部科学省・厚生労働省 2018）において共通して示されている内容によると、（感性と表現に関する領域「表現」）[内容の取扱い]では、豊かな感性は、身近な環境と十分にかかわる中で美しいもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得た感動を他の子どもや教師と共有し、様々な表現することなどを通して養われるようにすること。その際、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。と明記され、自然物を使った表現活動のなかで「形」や「色」、「音」などを、子どもが感じたことを様々な表現することによって感性が磨かれていくとされている。⁵⁾といった内容をふまえると、自然から得た感動を子どもと十分に共有するためにも、自然系博物館との連携で得られる知見を、保育者養成校の学生が自然物を媒介し、子どもと関わるのが連携の在り方の一つの方法だと考えられる。

また、連携にあたって、「ひとく」研究員（植物生態学）と「湊川短期大学 幼児教育保育学科」教員（造形表現）の専門性をふまえ、学生の学びを深めるには、草花や木の実を使い自然物の色彩や形態を生かした造形的な遊びである「自然物で何かを造形表現する子どもの遊び」のプログラムを企画、実践することが適していると思われた。

次に、そのプログラムを企画、実践するなかで連携によって得られる有効性として、幼児教育、保育の現場は、子どもと日々関わり、長期にわたり一人ひとりの子どもに対しての支援を考えていくことが多い。ただ、保育の現場は多様に広がりを見せている。子育て支援として、幼稚園や保育所でも一時預かりといった取り組みが行われ、地域の子育て支援センターが多数設置されている。そうした子育て支援の現場では、初見で、短時間だけ子どもと関わることもあり、将来、保育者となる養成校の学生も、短時間で関わる子どもに対して保育の専門的知識・技術を活かす場面を想定して経験を積むことが必要だろう。こうした短時間で関わる子どもの対応する経験に關して、ひとくでは、地域との連携による学校教育支援として、平成14年からの5年間（中期目標第1期）にわたり「生涯学習支援」を大きな柱として、研究員が県下各地へ出張する「キャラバン事業」や、研究員と指導主事等の行政職員が共同して事業にあたる部門を設置し、学校教育への支援を明確に目標と位置付け、博物館内外で様々な取り組みを実施されている（〔付記〕）。このような取り組みが数多く実施されているひとく研究員の知見は、短時間で関わる子どもを想定して保育の専門的知識・技術を活かす場面での経験が少ない学生に対して、有効性があるのではないかと考えられる。

ただ、実習とも形態が異なるという点から、プログラムの企画、実践を行う学生に対していくつかの質問を行った。その答えとしては、初めての試みでもあり、参加することに期待もあるが、多くの不安を感じているという意見が多かった。不安としては、博物館との連携事業のため、「博物館や実践する園など学外の担当者と関わることに對する不安」「自然物で遊んだ経験が少なく、プログラムの企画、実践することに対する経験不足への不安」などが挙げられた。その中で、最も不安を感じて

いるのは、実践まで子どもたちと関わるができず、「自然物に対する子どもたちの様相を把握できないという不安」であった。

そこで、本研究では、プログラムを企画、実践する学生の「不安」に対する心情の変化やそのきっかけを可視化するため運勢ライン法をとり入れる。可視化することにより、演習授業における効果を整理する。また、企画段階やプログラム実践に対するアンケートの関係者のコメントから、保育者養成校の教員及び学生と博物館研究員、保育者の人的な関わりとの連携について、その有効性を探っていくことを目的とする。

II. 方法

連携の在り方として、保育者養成課程の学生が自然物を媒介し、子どもと関わるというプログラムを企画するため、10月10日にひとく研究員から植物に関するレクチャーを行った。レクチャー後のアンケートの「植物は好きですか?」という質問に対して、2名とも「好き」と答えている。また、その理由として、「いろんな種類があって、一つ一つの特徴が面白いからです。見た目も可愛らしい物もあったりするので、好きです。」「一つひとつを細かく見つめることがあまりないけど、遠目に癒されることが多々あるから」など植物に対して、可愛いと感じたり、癒されるといった理由が挙げられていた。学生は、プログラムで使用する植物に対して、特に苦手意識や嫌悪感を持っていないことが分かった。そのため、植物を使うといった点からの不安はないと考えられた。

授業を進行していくうえで、学生と話し合い、様々な不安を軽減していくために、ひとく研究員との打ち合わせや、少しでも、子どもの様子を知るために保育園の担当保育者との打ち合わせの機会を設定した。

II-1. 運勢ライン法

運勢ライン法とは、研究者が焦点を当てた心の動きに対して、対象者自身が、感情の動向を出来事のあった時系列に沿って、数値化して記入していくものである。対象者は、経験に関する感情の変化や注意を喚起することができ、感情の変化の原因等が分析しやすいと考えられる。

運勢ライン法に関しては、「自然物に対して子どもたちの様相を把握できないという不安」という心情をプラス3段階とマイナス3段階の6段階を示せるようにした。プラスになるほど、「不安」が大きくなるという表記になる。授業時間ごとに、プログラムの企画、実践に対する心情を数値として考え運勢ラインを記入してもらい、ラインが動向した理由についても記入を指示した。

II-2. 対象

湊川短期大学 専攻科（幼児教育専攻）「造形演習」1年生 2名

本研究のプログラムは、初見で、短時間で子どもと関わるプログラムの企画、実践となる。その為、対象とする学生は短期大学を卒業し、保育実習、幼稚園実習などを経験した、ある程度子どもに対して理解を深めていると考えられる専攻科生とした。

II-3. 期間

2019年9月26日～11月14日

II-4. 倫理的配慮

研究の実施にあたり、データ及び個人情報取扱いに配慮し、研究目的以外では使用しないことを関係協力機関に同意を得た。

II-5. プログラムの企画, 進行

- (9月26日)
 - ・担当教員から学生に対して保育園の実践プログラムを博物館と連携して企画していくことを説明した。
- (10月3日)
 - ・「造形演習」後半に予定しているレジジョ・エミリア・アプローチについて学んだ。
- (10月10日)
 - ・受講している学生及び担当教員が博物館に行き、担当教員と顔合わせをした。また、担当教員から植物に関するレクチャーを受けた。
- (10月17日)
 - ・担当教員と学生で、植物に関するレクチャーを振り返り、実践プログラムを構想した。
- (10月24日)
 - ・担当教員と学生で、構想した実践プログラムの指導計画を作成した。
- (10月31日)
 - ・担当教員と学生で、実践プログラムに使用する材料を採取し、事前に服作りを試した。
- (11月7日)
 - ・実践する保育園に行き、担当教員と学生、担当教員と担当の保育者の方と顔合わせをした。また、指導案をもとに、実践プログラムの内容や子どもたちの自然物に対するこれまでの様相について話し合った。
- (11月14日)
 - ・保育園にて「自然物を使った服作り」をテーマに実践した。

II-6. 実践内容

連携において担当者の専門性を考慮し、「自然物で何かを造形表現する子どもの遊び」としたが、自然物で何かを作るかについては、9月27日ひとくはく研究員と担当教員の間で、季節を考慮した遊びとして、以下の4つを検討した。

- ・葉っぱなどを構成し絵を制作する。
- ・枝や木の実を組み合わせ、立体的物（動物など）を作る。
- ・クリスマスのリースづくり
- ・ドングリを使った運動会（ドングリで玉入れ）（厚紙などで発射台を作ってドングリ飛ばし競争）

ただ、上記の遊びの中で、枝や木の実を組み合わせるという遊びやリースづくりなど立体的な工作では、小学校中学年でもかなり時間がかかり、今回の実践では時間的に難しいと考えられた。その為、葉っぱなどを構成し絵を制作する遊びが適していると考えられた。

実践プログラムは、ひとくはく研究員と以前から交流のある保育園で、実施することになった。

10月17日、担当教員と学生で実践プログラムを構想した結果、身近でイメージしやすい簡易な「服」をビニール袋で作り、それに葉や実で模様をつけることに決まった。また、制作後は「服」を着用し、子ども同士で出来た作品の鑑賞ができるということから、ファッションショーをすることになった。

実践への導入としては、紅葉しつつある植物へ子どもたちの興味、関心を高めるため、ひとくはく研究員から「葉っぱの色が変わる理由」についてイラストを使って分かりやすく説明した。プログラムを実践するのは、5歳児19名を対象に自然物の採取も含めて2時間程度となった（文末添付、指導計画参照）。

III. 事例 運勢ライン法「不安」の変化

1. 学生Aの事例

学生Aは、欠席が多かったせいか実践日まで不安の数値が比較的高い傾向にある。最初の変化として10月10日に不安の数値が1つ高くなっている。そのきっかけは「植物の話を聞く半面、上手く連携できるか心配になった。」と記述している。しかし、同日行った植物のレクチャーに対する感想は、「普段見かける道にある草の名前や、どういうものなのか等を知ることが出来て日常で、より植物に目を向ける機会が増えたと思います。またライターであぶり葉の変化を見たり、爪楊枝を使って文字を書いたり、体験できたので楽しかったです。」としており、レクチャーは楽しく、植物への興味が持てる内容だったが、同時にプログラムを実践することに対して具体的な行動を求められてきたことに対して不安の数値が高くなったと考えられる。その後、10月24日、31日と欠席している。欠席しても不安の数値は変化しなかったが、10月24日は「指導計画が課題としてあったので、提出できず、やることがまとまるのかなと不安に思った。」と後日記述された。最も高い数値が、事前に保育園で打ち合わせした11月7日となっている。この日は、「保育園に行くことで実感が湧き本当にできるかなと思った。」と記述しており、実践する場所に初めて行ったことで、具体的なイメージがはっきりしたことに対して不安が大きくなったことが分かる。実践日である11月14日は、不安の数値が高くなると思われたが、「事前準備がしっかりとっていたのと、園の先生方のフォローが厚かったので、やるしかないと思えた。」と記述している。準備をしっかりとったことで、実践に対して気持ちに覚悟のようなものが芽生えたと考えられるのと、園の先生方が学生に対して事前のアドバイスや当日の実

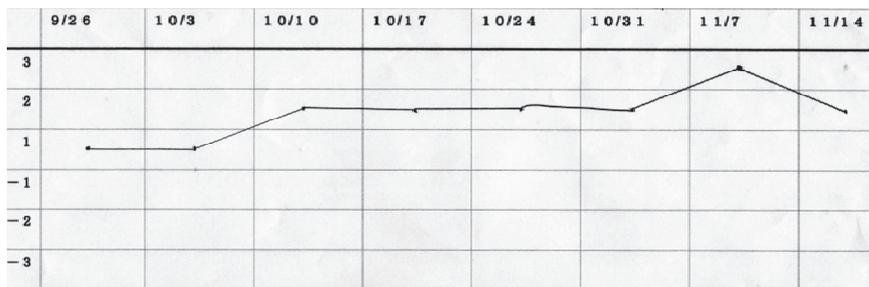


図1 学生Aの運勢ライン

践において想定外だった問題にも細やかに対応していた
 だいたことによって、不安の数値は下がる結果となった。

2. 学生Bの事例

学生Bは、学生Aに比べて、数値の変化が多い結果
 となった。10月3日、不安の数値が変化した理由につ
 いて「レジョエミリアについての話を、資料を見なが
 ら聞いたので不安を感じることはなかったとしている。」
 この日、実践については、あまり触れることがなかつた
 ため不安の数値は低くなっている。次に、10月24日
 に不安の数値が高くなった理由は、2名の受講生のうち
 1名が欠席したことによるもので「自分の考えた指導計
 画で子どもたちは楽しんでくれるのか、A君が来てい
 なくて、私の計画に決まったことで不安を感じた。」と記
 述している。指導案の作成にあたって一人でも多く意見
 を聞きたいところで、一緒に実践を行う学生が休んでし
 まったこと、また、学生の欠席にかかわらず実践日は近
 づいてくることに対して、不安の数値が高まりを見せた
 と考えられた。ただ、翌週にあたる10月31日は不安の
 数値が低くなっている。この理由として「ひっつきむし
 (紙粘土のような粘着剤)で、様々なものに植物をくっ
 つけるのは楽しかったが、子どもたちでも簡単にでき
 るのかと思不安を感じた。」としている。今回のプロ
 グラムは、「自然物で何かを造形表現する子どもの遊び」
 というテーマから、具体的には、ビニール袋で服を作り、
 それに、採集してきた自然物を貼り付けるという内容に
 決まりつつあった。ただ、自然の葉やドングリなどをビ
 ニール袋にきれいに貼り付ける材料がなかなか見つから
 ず、様々な教材を模索している状況だったため、簡単に
 貼り付けられる材料が見つかったことは、不安が軽減し
 た理由と考えられる。ただ、その粘着剤が少し固く、子
 どもでも自由に形が変えられるかどうかという点で不安
 があった。11月7日は、不安の数値が再び高くなつて
 いる。「初めて行く保育園で、先生方との打ち合わせを
 して、実践は来週だと実感して不安を感じた。また、ど
 んな子どもたちか想像でしか分からなかったので不安
 になった。」としており、「自然物に対して子どもたちの様
 相を把握できないという不安」が明確に意識されてきた
 時期といえる。実践日11月14日の数値が最も高くな
 った理由としては、「初めて会う子どもたちを前に子ども
 たちとうまくとけ込み実践できるのか、今まで準備し
 てきたがこれで十分だったのか、終わるまで不安を感じ
 ていた。」としている。この記述から、学生Bは、打ち合
 わせや準備を入念に行っているが事前に子どもたちに会

うことができず、子どもたちの様相が分からないまま
 では不安の数値が高くなるということが分かった。

IV. 結果および考察

運勢ライン法で、学生の実践に対して「自然物に対す
 る子どもたちの様相を把握できないという不安」につ
 いての調査を実施した結果、欠席があり、客観的には準備
 が不十分ではないかと考えられる学生が、実践の準備が
 できたと感じ不安が和らいでいた。それに対して、欠席
 せず、課題に対してコツコツと向き合っていた学生が、
 これで十分準備したのか、子どもたちが楽しんでくれる
 のかなど、終わるまで不安を感じていたことが分かった。
 プログラムの実践までの準備期間において、博物館研究
 員、担当の保育者の方も2名の学生に同じように関わっ
 てこれ、「博物館や実践する園など学外の担当者と同
 わることに対する不安」による人的な関わりから差異が
 生じたとは考えにくい。差異が生じた要因として、長期
 にわたって学生と関わり、学生の気質を理解している保
 育者養成校の教員が、企画段階で学生の気質に合わせ、
 子どもたちの様相を把握できるよう配慮することが大き
 いと考えられた。

運勢ライン法の結果から、学生は実践が終わるまで何
 らかの不安を感じている状態だったが、プログラム自体
 は、子どもたちは自然物を使った表現活動を、一人ひと
 り感じたことを様々に表現している様子だった。実践後
 に行った担当の保育者、博物館研究員、学生に対するア
 ンケートの記述からその様子が分かる。

子どもたちの反応(態度、言葉)から気づかれたこと
 として、「皆、自然物に触れ、製作することを楽しみに
 していました。終了後には口々に楽しかった思い出や、
 友達の制作物について話をしていました。」といった記
 述や「洋服づくりは自分たちで考えて作ることに楽し
 かった様子でした。できあがりに満足そうでした。」な
 ど、子どもたちは、全体的に楽しく満足していた様子だ
 ったことがこれらの記述からうかがえる。また、「誰一人
 やりたくない、とか嫌そうな顔はせず集中してつくっ
 てくれたので良かったです。制作をやめようとする
 と、まだやりたい、という声がたくさんあり、子ども
 たちみんなそれぞれにこだわりがあるのだと感じまし
 ました。」といった記述から、子どもたちが一人ひとりで自
 分独自の表現をする姿が見られ、服作りするなかで自然物
 に対する感動を得ている様子だった。(図3、図4参照)

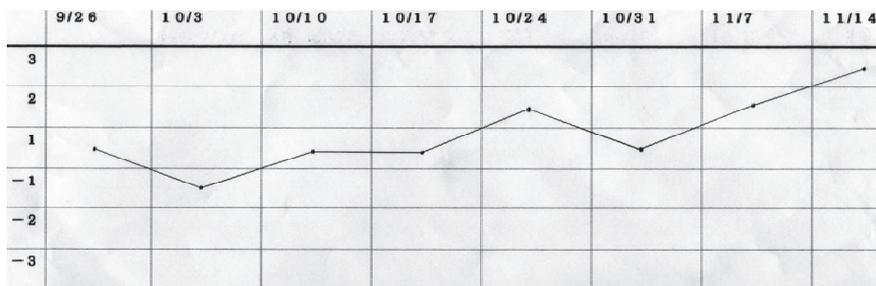


図2 学生Bの運勢ライン



図3 服作りの様子



図4 葉の形を利用した服のデザイン

次に、プログラムの良かった点として、「自分で採集したもので、作品を作り、自分で身に付けて皆に見てもらおうという一連のながれが良かったと思います。」「実際に自分で拾った自然物を使うことが子どもにとって喜びや意欲につながりました。ファッションショーで友達の前で制作物を発表することも良かったと思います。」「自分で拾った自然物で、自分だけの服を作り、それをファッションショーでみんなにみせるということで、自分が作った服に愛着をもって活動に取り組めたのではないかなと思いました。」「服を作った後に、ファッションショーをすることで、より自分だけの服を作った！という達成感を得ることが出来たのではないかなと思った。」といった記述から、子どもたちの服作りが、材料を吟味する時点からオリジナリティーあふれる表現活動であったことや、様々な葉やドングリを自分の服作りに生かした感動を、ファッションショーで他の子どもや保育者と十分に

共有出来たのではないかなと思われる。

また、課題点、改善点として挙げられた内容は、「くっつけられる粘土（粘着剤）を使用したのはよかったのですが、大きなもの、重いもの（どんぐり等）は取れてしまったので、急遽セロハンテープを使いましたが、その点を考えて強力なテープを用意すればよかったと反省しました。」「葉っぱとどんぐりの上に重ねてくっつける子どもがいるのは、そうぞうできていなかったもので、くっつき虫（粘着剤）では、少し弱かったかなと感じました。」「どんぐりの重量が思ったよりも重くて、子どもたちが服を着た時にコロコロ落ちてきたり、重量がかかって、襟が伸びてきたことなど改善が必要だと思いました。」といった子どもたちの想定外の発想による表現で、大きなドングリが落ちてしまった準備物に対する反省点や「時間の関係で難しいと思いますが、子どもたちからの作品に対する思いを聞いたり、他の作品について話してもらうことが出来たら、よりよかったのではないかなと考えます。」といった活動に対する子どもの思いを言葉にし、共有する時間が取れなかったことへの反省点があった。

そして、プログラムの内容は、連携事業として相応しいものであったかという質問に対しては、「それぞれの特徴を活かした事業だったと思います。」「事前に、人と自然の博物館に行き、植物についての勉強をしてからプログラムを作成したため、何も知らない状態でやるよりは、プログラムとして相応しいものだったと思います。」といった連携において有効な点だと考えられる評価を得られた。

保育者養成校の教員及び学生と博物館研究員、保育者の人的な関わりの連携について「人と自然の博物館の先生の話やアドバイスがあったからこそ、よりよいものをつくることが出来たと感じています。勉強以上に経験が多い方がいて良かったと思いました。」と連携の在り方において、博物館研究員の経験が学生の学びに大きく影響を与えたと考えられる記述や「園の先生方のフォローが厚かったので、やるしかないと思えた。」という学生に対して、実践園の保育者が短い期間でも学生に対する支援が的確に行われたと考えられる記述がみられた。こうした記述から、博物館研究員や保育者の人に対する関わりの経験は、将来、保育者となる養成校の学生に対して、学生が短時間で関わる子どもへの保育の専門的知識・技術を活かす場面で生かされると考えられ有効性が示唆される。

引用・参考文献

- 1) 吉田雅則・丸山宗利 (2018) 「デジタル造形を活用した昆虫の展示模型の制作／博物館と美術大学の連携を見据えたマルヨツコ制作プロジェクト」『芸術工学』
- 2) 東條文治・安井謙介・加藤真浩 (2019) 「名古屋芸術大学と豊橋市自然史博物館による5年間の連携事業について」『名古屋芸術大学研究紀要』40, 109-116
- 3) 石田惣・釋知恵子 (2016) 「博物館における学校教育支援のあり方—大阪市立自然史博物館における教材作成・活用の事例から」『日本生態学会誌』66 (3), 649-658
- 4) 板倉輝・君塚仁彦 (2019) 「博学連携における学びの創造と「博物館指導主事」：戸田市立郷土博物館の活動に注目して」『東京学芸大学紀要』70 (1), 35-50
- 5) 厚生労働省 (2018) 「保育所保育指針」(株)フレーベ

ル館 p278
 文部科学省 (2018)「幼稚園教育要領解説」(株)フレール館 p244
 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2018)「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」(株)フレール館 p298

[付記]

6) 兵庫県立人と自然の博物館 ホームページ「ひとつはく」の学校教育支援
<https://www.hitohaku.jp/relation/school-partner.html>
 (2020年2月5日参照)

謝辞

本研究に協力していただきました保育園の園長はじめ職員の皆様, 5歳児の子どもたち, 湊川短期大学専攻科(幼児教育専攻) 1年生2名に心より御礼申し上げます。

添付資料 (「指導計画」)

| 指導計画 | | | |
|----------------------------------|--|---|--|
| 2019年 11月 14日 (木) 10:00~12:00 | | | |
| 子どもの姿 | 日頃から近所の公園に行き、自然に親しむ姿が見られる。 | 対象児 (5歳児) 19名 | 絵本室 (予め、机やイスは横にはけておき、床で製作をする。) ※雨天の場合は、保育園の制作から始める。 <準備するもの> ・拾った植物を入れる袋 (保育園にて準備) ・粘土状の粘着剤を準備する。 ※予め、手で練って固めておく。 ・雑巾 ・予備の植物 ・半透明のごみ袋 (50cm×70cm 30枚) |
| ねらい | ・植物を使った遊びをとおして、植物の色や感触を楽しむ。 ・自分で考えたことを表現することの楽しさや達成感を感じる。 | | |
| 活動内容 | 公園に行って自然物に触れる。 自分で、拾った植物を使って、服を作り、ファッションショーをする。 | | |
| 時間 | 環境構成 | 予想される幼児の活動 | 保育者の援助 |
| 10:00 | ○子ども一人ひとりが持っていけるよう拾った植物を入れる袋を作っておく。 | ○公園に行く。 ・ベンチのところに集まり座る。(博物館研究員、学生)の話の聞く。 ・公園内での約束事を聞く・植物を入れる袋をもらう ○自由に植物を拾う。 ・いろんな葉っぱや木の実(ドングリや実)を拾う。 | ○(博物館研究員、学生)の顔が見えて話を聞ける場所に座るように声掛けをする。 ○(博物館研究員)「葉っぱの色が変わる理由」 ○(学生)子どもたちが植物を使った遊びをすることに興味に向くように話をする。 ○植物を拾う時の約束事を子どもたちに分かりやすいように伝える。 ○子どもたちの「見てみて」「これ何?」などの声に耳を傾け、子どもの積極的に取り組む姿、意欲を認める声掛けをする。 ○子どもたちそれぞれが同じ植物だけでなく、様々な種類の植物を拾えるように声掛けをしながら、一緒に拾う。 |

| 時間 | 環境構成 | 予想される幼児の活動 | 保育者の援助 |
|-------|---|--|--|
| 10:25 | | ○保育園に帰る。 ・並んで保育園に帰る。 ・靴を履き替え、部屋に入って座る。 | ○前と後ろに分かれて子どもたちを挟み、安全確認する。 ○子どもたちの様子を見ながら歩く速さを合わせる。 |
| 10:30 | <作り方> 服になる袋に公園で拾った植物を貼っていく。 服の表裏貼り付けOKとする。(手が汚れていやがる子どもが、手を拭けるよう濡れた雑巾を数名ごとに用意しておく。) (葉っぱや木の実が濡れていた場合、貼りにくくなるため乾いた雑巾を人数分用意しておく) | ○植物で服を作る。 ・もらった服になるビニール袋に葉っぱや木の実(ドングリや実)を貼って構成した服を作る ・学生や保育者に分からない点や難しい作業の手伝いをお願いする。 | ○拾った植物を友達と見せ合い、自分とは違う植物を見て、新しい発見や驚いた感情を共有できるように促す。 ○子どもたちがイメージを膨らませられるように、見本を使いながら分かりやすく丁寧に説明する。 ○頑張っている子どもを認める声掛けをする。 |
| 10:50 | ○ファッションショーをする。 ・自分で作った服を着て、クラスごとに前に出てファッションショーをする。 | ○学生の話の聞く。 感想を発表する。 | ○服が破けたり、貼った植物が取れない用にゆっくり切ることを伝える。 ○自分で作った服を着ることで、達成感や充実感を味わえるような声掛けをする。 ○友達の作った服を見て、褒めあったりできるように促す。 ファッションショーの講評をする ○子どもたちの感想を一つずつ丁寧に聞き、子どもの素直な気持ちを受け止め、その気持ちを認める声かけをする。 |
| 11:20 | ○片づけをする。 ・着ていた服を脱ぐ。 (作った服を、ロッカーに入れる) ・手を洗う。排泄をする。 ・給食の準備をする。 | | ○上手に脱げない子どもに脱ぎ方を伝えながら援助する。 ○いろんな植物やひつつきむしを触ったので、石鹸できれいに手を洗うように伝える。 |
| 12:00 | | | |

湊川学研究の発展に向けて

A note for developing the study on “Minatogawa”.
– Inquiring the raison-d’être of our college –

末 本 誠

Makoto SUEMOTO

湊川短期大学長

少子化が進行する中で、社会のあらゆる組織の持続可能性が問われる時代が来ている。高等教育機関も例外ではなく、中でも短期大学を取り巻く環境はつとに厳しい。組織の存立は社会的な必要を基に成り立つから、その存続はその組織が社会や時代の要請に応えるものであるか否かにかかっている。組織は自らの存立と存続の正当性を社会に訴え、受け入れられる必要がある。社会の側が組織を必要とする場合でも、順序は組織のイニシアチブつまり存在理由の主張が先である。また私立の短期大学という組織は一種の結社、つまり何らかの目的を共有する個人が集まってできる集団であるから、存立の根拠はその構成員が何を目的に、何を求め、何をしようとしてそこに集まっているのか、共有される意図ないしは企図の如何が結局は問題になる。

ここではこうした問題意識から、湊川短期大学を拠点に教育事業に取り組む私達教職員と学生にとって、その存立と存続の根拠は何なのかを尋ねる探究を仮に「湊川学」と名づけ、その探究に向けたいくつかの手掛かりとなる事実を示してみたい。しかしそれは今に始まるというわけではなく、前理事長の古林尚夫先生によって書かれた「学園七十年の軌跡と女子教育」という論考が、すでに存在する¹。また詳しくは調べていないが、短大の研究紀要にも先生方の研究成果が多数収録されているものと思われる。本稿で筆者が試みようとするのはこれらを基に、新たに手にしたいいくつかの知見を付け加えることである。

1. 湊川学のこれまで

① 建学の精神

いま触れた本稿での主たる関心である湊川短期大学の存立根拠は、いうまでもなく学園の「建学の精神」に示されている。寄付行為の中核をなすこの文章は、本短期大学の存在をひとつの法的人格として成立させる上での根本に位置し、容易には変更することが許されない権威を有している。しかし湊川学という学の対象にしようとする場合には、こうした法制度的条件の枠を超えてその意味を検討することが必要になる。建学以来の本法人ないしは本学の「建学の精神」の歴史の変遷についての研究が基本的な作業となるのだが、手元に資料がないのでここでその作業をすることはできない。現行の「精神」に従えば、以下の如くである。

本学の教育は、校祖 幸田たま女史の何事にもくじけぬ不屈の精神と、誠をもって貫き通す強い意志の力とを基本とする。平和を尊び、高い徳性と健全な心身を備え、新時代に即応できる知性や技術を身につけた、有為な社会人を育成する。

改めて説明する必要はないだろうがこの文章は、前半で校祖が学園を開設しその運営に生涯をささげる過程で体現した「不撓不屈の精神」を教育の基本に置くことを明確にし、後半でそれを基にそれぞれの校種の教育活動を介して社会に排出されるべき人材が、身につけるべき資質を明示している。この「精神」の作ら

れたのがいつであるのかが判然としないまま言うことだが、「不撓不屈」は戦前から戦後にかけて本学園が経験した3つの災害からの復興を指しているものと思われる。水害と戦災、さらには火災による壊滅的な校舎の喪失に直面しながら、そこから立ち上がり復興を果たす精神力はまさしく「不撓不屈」ないしは「不死鳥の如く」という形容にふさわしいものであることは、誰もが認めるところである。それを乗り越えてきた校祖が体現しているのは、まさしく「不撓(乱れず)」「不屈(屈せず)」であり、「どんな困難にあっても決して心がくじけないこと」(大辞泉)である。

しかしこうした価値規範が「建学の精神」の柱となること、およびその起草に当たった先人の努力は多とするのは言うまでもないことではあるものの、あえて疑問を呈せば「不撓不屈」は人格の一部として備わる資質ないしは態度を指すものであって、教育機関の関係者が共有すべき理念とはやや性格を異にするように思われる。つまり法人ないしは教育機関に所属するのが目指す理念や目標がさらに存在するはずなのであり、「不撓不屈」だけがいたずらに強調されると根性主義のそしりも免れなくなりかねない。法人の構成員がともに探究すべき理念や目標があり、それを人格および能力として獲得した者が実際に社会で活躍しようとするときに、彼／彼女を支える資質が「不撓不屈の精神」という関係なのではなからうか。法人の教育目標として示された「創意創造」「誠実不壊」「全人的人格」、および短期大学全体の教育目標が「精神」を補

う関係にあり、ひとまずは本学の理念は明確にされている。しかし冒頭に述べた少子化による深刻な影響が本学に及ぶ今日、「建学の精神」という根幹の文章の意味を深く掘り下げる努力は、その存続には不可欠な事柄である。湊川学が求められるゆえんである。

このように考えると、湊川学においては「不撓不屈」という価値が出現する以前、つまり創設の時期の校祖の考えや企図が問題とされる必要があるだろう。さきに触れた古林尚夫先生の論考はまさにこの点を問題にしているのであり、湊川学の嚆矢とすべき力作である。次にその特徴に目を向けてみることにしたい。

② 校祖と創設時の理念

古林先生の論考の特徴はいくつかあるが、ここでの法人および短大の理念という観点から注目すべきと思われるのは、次の点である。

第一は繰り返しになるが、この論考が法人の創設の時期に遡って建学の意味を問おうとしている点である。上で述べた通り、建学の精神の柱である「不撓不屈」は戦前から戦後にかけて、本学が3回の未曾有の災害に直面しながらその都度再起を果たしてきたことを、直接の根拠にしているものと推測される。しかし法人および学校が共同で目指す理念や目標がなければ、不撓不屈の精神や努力も意味をなし得ない。法人および学校の創立時点での「言葉」が必要なのであり、この論考はこの点を問題にしている。誠に慧眼というべきだろう。

古林先生はこの論考で、明治末期から大正にかけて日本の教育制度とりわけ中等教育制度が整備され始めるのを受けて、全国的に女子教育への関心が高まり宗教系の女学校と並んで裁縫・技芸・家政系の女学校が叢生し、兵庫県での動きとして増谷裁縫女学校（現神戸教育短期大学）や神戸家政女学校（神戸常盤学園）と並んで本学が創設された事実に触れている。またこうした時代的背景がもつ意味として、教育の近代化のための一翼を私学が担っていくことになったこと、および大正デモクラシーの高揚期であったこの時代は「市民社会の形成と個としての近代的自我へと目覚めていく大衆が、自らの女子教育に対する期待を大きくしていった時代であった」ことが強調されている²。さらに本学の創設に直接かわる意義として、それは「当時の一般市民層がもっていた実学・技芸を教養として修得したいという願いと照応するもの」であり、その本質は「サブシステンス（自立と自存）な教育」であると指摘されている³。

ここで指摘された本学の創設が明治以降の近代的な教育制度の一環に位置づくこと、およびそれが一般民衆の願いや生活と結びつき、宗教系の女学校と異なり土着の性格をもっていたとの指摘は重要である。この点を掘り下げることは、湊川学の探究の要点とすべきところである。しかも今日では教育史の研究の新しい展開において、この指摘を補強する成果が生まれてきている。次にこの点に目を向けることにしよう。

2. 中等教育制度の確立と裁縫女学校

簡単に言っても、社会構成体史ないしは支配構造の変化に観点を据えた従来の政治学的な歴史研究および教育史研究においては、明治から大正にかけての裁縫学校系の女学校がもつ意味の評価は低く、女大学のような男尊女卑の考えに基づく良妻賢母教育の悪しき事例と受け止め

られてきた。例えば『日本近代教育百年史』（1974）には、次のような記述が見られる⁴。

高等女学校令（1899（明治32）年）を契機とした女子中等教育作りは、発布後5年で、頂点に府県立高等女学校、第2層に実家高等女学校、底辺に各種女学校という3層構造を形成するにいたった。しかも、頂点の最高峰は、付県庁所在地の高等女学校で、私立や各地の公立高等女学校が、それに順応する形で、第1層が作られていた。そして、頂点の教育は一般教養学校の性格が強く、底辺に近づくにつれて家政教育の比重が重くなるという構成である。この時代の女子教育の理念であった良妻賢母主義は、第1層で精神が強調され、底辺で技能が尊重されるという両極化現象を起し、初期の目的を達したとは言い難かった…。

この指摘の特徴は、学校のヒエラルキーの底辺に裁縫系女学校が位置づくことと、その低位さの理由が「家政教育」および「技能」という教育内容に求められていることである。上で指摘したように、階級などの基本概念を背景にする権力による民衆への抑圧、およびそれを可能にする権力的な支配構造の存在という観点からする教育史においては、良妻賢母教育は否定すべき戦前教育の負の遺産に他ならず、「家政」そのものも夫への従属の道具であった。またその教育を支えた知的教育ならざる「技能」の教育そのものも従属の要因とされ、「底辺」に位置する裁縫・家政系女学校への低い評価の根拠とされている。

このようないわば政治学的な歴史評価をすべて誤りとは言えないものの、これと異なる観点からの再評価が始まっていることに注目する必要がある。一般に歴史学においてはフランスのアナル学派のように近年、社会・文化的な観点からの歴史へのアプローチが発展しており、それは教育研究の世界にも及び、女子教育史の研究においても上記の既定の評価の見直しが進んでいる。例えば池田雅則は、明治期の裁縫女学校の位置の再評価に教育内容、教育需要、教育目的、教員、教育効果、階層性という観点を取り入れる必要を指摘し、群馬県でのそれらの詳細な検討をしている⁵。ここで池田は裁縫女学校の歴史的特質を高等女学校と実業補習学校の中間に位置するものと規定し、上記の全国的な女子教育のヒエラルキーの下部に、さらに「『裁縫女学校および高等女学校一実業補習学校、裁縫塾、仕立屋』という構造が存在していたのではないかと指摘している⁶。注目されるのはこうした構造を教員の供給源との関係で捉え、東京の裁縫女学校を供給源とする近代的な女子教育の全国への波及に言及して、次のように指摘していることである⁷。

（裁縫女学校の教育に携わった群馬県の女学校の教員のほとんどは）集団教授に代表される近代的な裁縫を教授する東京の裁縫女学校での学修を経験している。つまり多くの裁縫女学校は、新しい教授法を身につけた教員に担われていた。従来からの仕立屋などにおける裁縫教育は総じて個別指導で体系だった教授をせずに『見よう見まね』の弟子育成法がとられていたことは対照的である。またここからは、東京の裁縫女学校が上京した生徒を教育し地方へ新しい人材として送り出す機能を果たしていたことが分かる。

本学の場合も、卒業生の中に実業補習学校、裁縫塾、仕立屋という「構造」の中で指導者として活躍したものが存在する可能性は、十分にあると考えるべきだろう。少なくとも戦後の家政短期大学設立以降に、本学が果たした役割の大きな部分はこの教員の養成であったことを思い出すべきである。しかし池田の指摘の重要な点は、その指導性がどこを起点に構成されていたかという事柄である。「東京の裁縫女学校」が近代的な女子教育の指導者の供給源であったという指摘は、本学の歴史にとって極めて重要な意味を持っている。

『湊川相野学園七十周年誌』に再録されている、『創立六〇周年』の校祖の事績を示した年譜の中には、「明治41年3月東京裁縫女学校において裁縫科修了」との記述がある⁸。もしこれが事実であれば、本法人および本学の創設の理念の根拠は一挙に明確なものになる。この期待をもって筆者は、現東京家政大学（前身は東京裁縫女学校）に直接問い合わせをした。しかし結果は、卒業生名簿に校祖の名前はないというものであった。何が原因でこのような記述が事績の一部に組み込まれたのかは、いまだに分からない。結果としてこの記述は誤りであったのだが、東京家政大学からは当時の東京裁縫女学校が不定期にたくさんの講習会を開いており、そこに校祖が参加していた可能性は否定しないとの回答を得た。この点を加味すれば、「裁縫科修了」という記述は誤りでも、校祖が神戸に裁縫女塾を開設するにあたっては、東京の裁縫女学校を介して近代的な女子教育の理念が流れ込んでいた可能性自体は今も残っているというべきである。

東京裁縫女学校の教育史的意義については、創設者の渡邊辰五郎と福沢諭吉の近代的な女子教育とのかかわりがすでに指摘されており⁹、校祖との間にどのような形であれ何らかの関係があったとすれば、本学が福沢に代表される近代教育の流れの中に位置づけることが明確になる。この点では、戦前の本学の前身たる女学校での教育内容や教育方法などの学生指導に関わる細かい事実が、さらに明らかにされる必要が生じてくる。家政学の研究では、裁縫教育の近代的意義は「績む・紡ぐ・断つ・縫う」に関わる「知と技」に関する探究が必要とされるという¹⁰。単に「建学の精神」に繋がる抽象的な理念に関わる「言葉」が明らかにされるだけではなく、戦前ないしは創設期の本学の裁縫教育の実態に係る、使われていた尺や型紙、制作された着物等の細々とした事物が、湊川学の探究の材料になる。こうした創設期の教育内容や方法の探究は、今後に残された重要な研究課題である。この点では、古林先生の論考が戦前の本学の授業科目の中にタイプライターが組み込まれていたことや、英語・文学・世界史・経済学・社会思想史などが含まれていたこと、および京都帝大や京都女子大、東京女子高等師範、東京女子美術学校、熊本師範、日本女子大などの出身者を教師として招いていたことに言及している点は、先駆的な意味を持っている¹¹。

3. 神戸への軌跡：デモクラシーという光

古林先生の論考のもう一つの特徴は、校祖にとっての三田という土地がもつ歴史・文化的な意義に言及されていることである。そこでは、三田藩旧知事の九鬼隆義等を通じて三田にいち早く文明開化の影響が及んでいたこと、およびそれが校祖に神戸への関心を育んだ可能性が指摘されている。

吉川から三田へ、そして神戸へという校祖の活動拠点の移動、拡大はある種の謎である。校祖が裁縫女塾を開くに至るそもそものきっかけが、生まれた吉川村湯谷の隣、奥谷にあった「清原つち」の和裁塾で学んだ経験にあるであろうことは容易に想像のつくことだが、そこから三田の三輪小学校での裁縫教師としての経験を経た後、神戸に出て自ら裁縫女塾を開くという企図は一体どこから生まれたのか¹²。校祖は何を見、何を体験したのか。

筆者はこの謎を胸に抱いたまま、ある時、三木市図書館の吉川分館で資料を調べた足で校祖が生まれたという、旧吉川村湯谷を尋ね隣の奥谷まで車を走らせたことがある。湯谷のどこに校祖の生家があったのかも、清原つち和裁塾がどこにあったのかも分からないままの移動は、10分もかからないあっという間の出来事であったが、谷があり小さな峠を越える道のは徒歩では必ずしも容易なことではなかったであろうことを実感した。奥谷集落の入り口に位置する道路に面して、本学の入り口にある校祖の銅像の金石「幸田玉先生」を揮毫した上田桑鳩の生家があり、それを記念する巨大な石碑が娘時代の校祖との関わりを示すかのようにであった。そんな吉川の地は湯谷といい奥谷といい、今でこそ車窓を流れる交通路の普通の風景に過ぎないが、本来は都市からは孤絶した山間の閉じられた生活の場であったはずである。そこから見れば三田ははるか遠くにある城下町、文明の香り立つ憧れの土地であったであろう。自分で訪れてみて感じたのは、この距離感であった。

上田桑鳩は日田井天来門下の著名な書家であり、作品がニューヨークの近代美術館に収蔵されたことで知られる前衛書家の井上有一の師匠にあたる人である。桑鳩が書いた随筆集『蟬の声』に収められた「幼少の思い出」という短文には、吉川村奥谷に生まれた後の上田桑鳩が当事の三田中学で寮生活を送りながら、初めて大きな画仙紙に作品を書いた時の経験が記されている。軍隊に入営する兄に激励の書作を成そうとして、寮の裏山に入り込んだ時の様子が次のように表現されている¹³。

予て用意しておいた長さ4尺ぐらいの板が、山気のためにしっとり濡れて、自分を待っていてくれた。下は浅い谷になって池がある。松の梢は風にゆれて飄々と音を立て、山禽が枝から枝へ飛びながら啼いている。実に寂とした寂さである。毎日遊びに来ている処ではあるが、こうやって来てみると、平素とは別な気持ちがして、幽なる世界である。(…)自分の持っている気力一杯を筆に托して書きなぐった後の興奮がまだ残っていて、顔がほてった。(…)頭上の松は、以前のように響き、幽鳥は啼いて静まり返っている。今さきまで、自分が渾身の力を込めて、大活動した後の静寂さは、はじめ山へ入った時より、さらに深いものがあるのを覚えさせた。こんな良い気持ちはまたとない。俺は書家になろうかと思った。東京には鳴鶴先生という偉い書家がいるそうだ。

ここに表れた空気感には、それまでの吉川とは違う別の空間意識が表されている。それはむしろ若き桑鳩が三田中学を卒業後、二松学舎に進み天来門人としての活動を始める東京とのつながりを示唆している。三田は吉川から東京へのつなぎ、雄飛の起点として意識されているのである。このような吉川から三田へ、そして次の地点

へという飛躍の空間としての意識は、東京と神戸の違いこそあれ隣の集落に生を受けた校祖においても同様に作用していたはずである。校祖にとっても、三田は神戸への飛躍のための踏切板となるべき地であった。2人を三田から次の地点へと導いたのは、何なのであろうか。それは誰かの後押しというよりは、桑鳩にとつての日下部鳴鶴のように遠くで瞬く導きの光だったのではなかろうか。そして校祖の場合、それは上で見た裁縫女子教育の世界で輝く東京裁縫女学校に代表される、大正デモクラシーの光ではなかったろうか。鹿野政直は『大正デモクラシーの底流』において、当時の長野県の青年団の機関誌を分析しながら、大正期のデモクラシーが光として長野の山や谷に反射を繰り返しながら、山深い村にも届いていた事実を指摘している¹⁴。同様のことは日本中に当てはまることであり、もちろん吉川でも同様である。三田や神戸は、その光が反射する光源の地であった。

この点に関わって、『創立五〇周年』に収録された駿河愛の「湊川学園の手帖(その1)」は、極めて興味深い事実を伝えている。教員であった駿河は、昭和5年当時の経験として次のような記憶を記している¹⁵。

毎週月曜日には全校同一室に集会して、「心の力」を声高々と朗読した。「天高クシテ日月カカリ、地久ウシテ山河ヨコタハル。日月ノ精、山河ノ霊、我が心ニアリ」。今の若い方々はむしろ不思議な気がするかも知れないが、あの頃の卒業生の人ならばしみじみとなつかしく思い出されるに違いない。

筆者はこの『心の力』が何かが気になり紆余曲折を経ながら調べた結果、それが現在の成蹊大学が「成蹊学園の歌」として語り継ぐ、「成蹊の歌」と双璧を成す「心力歌」であることを突き止めた。この「心力歌」は成蹊大学の前身である成蹊実務学校の創設者である中村春二が、第一高等学校在学中からの親友で同校の教師をしていた小林一郎に依頼して作ったもので、1922(大正11)年に完成し多くの人々に愛読され海外にも紹介されたというものである。全体は8章から成り、自然の一部として生まれた自己の存在の尊さを知り磨きをかけることによって、社会に出た後も何事にも動じずに各界で力を発揮する人材たれという教えが、難解な漢文調の文章で綴られている。具体的な内容を説明しにくい文章なので、内容を広く知ってもらうために要となる章句を随意に例記すれば、次の通りである¹⁶。

(第1章：心の力の存在)

人の心の霊なるや、もって鬼神を動かすべし。
至大至剛はこれ心力、至玄至妙はこれ心力。ただこの心あるが故に、われ人は至上到るなり。

(第2章：心を磨く)

心の力と心の霊と、われに備はるものぞと知らば。
これを養ひ磨くべき、道おのづからこゝに開けむ。

(第3章：鍛錬の成果)

天地とともに三となるべき、尊き心を宝として。
よく篤くこれを養ひ、能く怠らずこれを磨けば。
行う業に力溢れ、出す語に霊籠り。
不朽の生命ここに具す、これを真の人といふべき。

(第4章：心の力が生む力)

心の力一たび凝れば、向ふところみな靡く。
鬼に遭ば鬼を服し、魔にあへば魔を降す。

(第5章：自尊の力)

それ心よく物を制すれば、敢えて物の爲に制せられず。
われを深山窮谷に囚ふるもわれは怡々たり、なにをか痛まむ。
身は飢うるも心は飢えず、身は飽くも心は飽かず。
かくの如くなるを得て後、はじめてわれ独り尊し。

(第6章：開かれる境地)

限り無き変化を示せる、万象の中にわれ立てり。
されどわが心の霊なる、これを照らして敢えて漏さず。

(第7章：活躍する人材)

鋤とりて耕せば、功德の種を土に植え。
市に立ちて商へば、人を利しまだ己を利す。
学べば必ずその蘊を究め、説けばかならずその秘を悉す。
戦えば勝ち、攻むれば取り、靡けば人翕然として集まる。
あゝかくのごとくなるを得て、はじめてわれ独り、尊し。

(第8章：永遠なる自己)

限り無き心の力を知れ、果てなき心の霊を知れ。
迷への作れる天地の外に、真の天地のあるを見よ、
限りある生を享くれども、限りなき力を後にとどめむ。
限られし地に身を置けど、限られぬ光を長に放つ。
たれかこの光を与えし、求めばわが心の光、
あゝ天は高く、地は厚し、われに心の霊なるあり。
三のもの永く相照す、うるはしきかな、偉なるかな哉。

この詩句は、人が自然から与えられ本来備えている心の力の偉大さを強調しつつ、その意味を自ら知り(自尊)磨くことによって、どのような環境においても心に力を溜めて(精神の集中と安定)前進することという、学生・生徒への導きを説いている。明治末から大正にかけての時期は、新渡戸稲造や講談社を創設した野間誠二のそれに代表される修養論が、民衆の教育方法として一般に広く普及した時代にあたる。野間の修養論が武道の鍛錬から得られる人間力の獲得を説いたように、修養論は精神の鍛錬を求めるものであり、この場合にも「心力歌」は「凝念」という黙想を取り入れた精神集中法と併せて、自尊の念を強める精神鍛錬の方法として附属学校の教育等に取り入れられていた。創設者は一高在学中から道元の『正法眼蔵』を座右の書としていたというように、禅の悟りの境地のイメージが存在するといえるかも知れない。

こうした現成蹊大学が進めていた教育方法は単に当該の学校の中に留まらず、広く一般の関心を集め成蹊教育会という中村が組織した団体の活動を通して、日本中に普及していた。この活動は同じく中村が創刊した『新教育』の読者によるものであり、20人以上の会員によって地方の「支部」が作られることになっていた。『成蹊学園六十年誌』は、この点を次のように述べている¹⁷。

大正初期より中期にかけて3千数百名の会員を握るにいたった中村春二の「成蹊教育会」運動は、わが国における新教育普及運動として相当な勢力をもつに至り、また全国各地にこの運動の担い手としての新進気鋭の同志を得るにいたった。

成蹊学園の教育は、大正自由教育の代表的事例とされている。駿河の手記は、上で述べた大正デモクラシーという光が三田ないしは神戸にも届き校祖を導いたのではという、ここでの仮説を如実に根拠づける事実といえるだろう。詳細は不明だが、兵庫県でも次のような成蹊教育の講習会が本学の創設前後に開かれており、この中には本学の校祖ないしは関係者が参加することが可能な地域も含まれている¹⁸。

大正7年1月6日より3日 関西地方新教育大会
 12月25日 講演会(兵庫県神崎郡教育会主催)
 大正8年12月27日 成蹊教育会大会
 (兵庫県飾磨郡教育会主催)

実際の行動に関わる事実として把握することはできないが、昭和初期の本学の前身の学校で「心力歌」が日常の行事として唱えられていたという事実は、校祖がこの「歌」の内容に共感し自らの教育に取り入れるという、明確な意図を有していたことを示している。ここでは十分深めることはできなかったものの、「心力歌」がもつ教育的理念をさらに掘り下げることが冒頭に述べた本学園および本学の存立にかかわる理念の何たるかを明らかにする、重要な意味を持つということが出来るだろう。この点では当時の『新教育』を調べることや、成蹊教育の普及に大きな影響をもったという当時の飾磨郡出身の教師、三浦修吾の活動などがひとつの手掛かりとなるだろう。

「心力歌」に込められた理念を筆者なりにまとめておくと、それはすでに述べたように「自尊」ということに尽きるように思われる。自らの生命がもつ力を信じ、それに依拠しつつ磨き上げること、およびそれによって得られる個々の人生の充実を願い、そうした自己の存在自体を信じ尊ぶという意識である。福沢諭吉にルーツを求める東京の裁縫女学校との関係では、古林先生が指摘したサブシステンス(「自立」と「自存」)は要領を得た理念の整理になっている。一方の成蹊教育とのかかわりは、それらに「自尊」という、もう一つの法人および本学が目指すべき教育的な理念を示しているということが出来るだろう。建学の精神に謳われた「不撓不屈」は、これらと繋がることによって初めて実現されるべき資質および能力を意味することになるのではなかろうか。

文献および注

- 1 古林尚夫「学園七十年の軌跡と女子教育——『七〇年誌』公刊に当たって——」学校法人湊川相野学園『湊川相野学園七〇年誌』1989 6-28頁。この文章は、70周年誌の刊行に合わせて書かれたものであるため、ここでは論文ではなく論考と呼ぶことにする。
- 2 Ibid. p.8
- 3 Ibid. p.9 なお本文中のサブシステンスは9頁では「自律と自在」となっているが、同じ用語が19頁では「自立と自存」と訳されている。「自在」は「自在鉤」のように自由になるという意味であるため、「他の力に頼らず自らの力で生存していくこと」(電子版『大辞泉』Vers.3.16.1 2019.12)を意味する、後者の「自存(じそん)」が正しいものと思われる。ちなみに、Cambridge International Dictionary of Englishに示されたSubsistenceの意味は「人々が生きていくのに必要なもの、人が暮らすのに必要な食べ物やお金を得ること」である。
- 4 『日本近代教育百年史 第4巻』国立教育研究所 1974 1029～30頁
- 5 池田雅則「明治後期における女子教育の一断面——私立採用女学校の地域内展開と歴史的位置——」東京大学教育学研究科教育学研究室紀要 第32号 2006.6
- 6 Ibid. p.49
- 7 Ibid. pp.46-47
- 8 『湊川相野学園七〇年誌』に再録。同386頁。なおこの記述は100周年誌にも継承されている。
- 9 中村精二「渡邊辰五郎の先見性——渡邊辰五郎、那珂通世、福沢諭吉を通じて見た女子教育——」東京家政大学博物館紀要 第17集 2012
- 10 関口富左「女子教育に置ける裁縫の教育史的研究——江戸・明治両時代における裁縫教育を中心として——」家政学雑誌 Vol.32 No.1 1981 p.18
- 11 『湊川相野学園七〇年誌』op.cit. p.12
- 12 「幸田玉」吉川町誌慣行委員会編『吉川町誌』吉川町教育委員会 1970 821～823頁。
- 13 上田桑鳩『蟬の声』教育図書出版会1969 87～88頁。
- 14 鹿野政直『大正デモクラシーの底流——“土俗”的精神への回帰——』NHKブックス 1973
- 15 『創立五十周年記念誌』(『湊川相野学園七十周年誌』前掲 255頁 句読点を補った)なお、卒業生の喜多かつ子も大正11年ごろの記憶として、同様の経験を記している。同291頁
- 16 <https://www.seikei-alumnet.jp/global-image/units/upfiles/2352-1-20091117185115.pdf> (2020.2.24) なお、旧漢字のみ修正した。カッコの中の要約は末本。
- 17 成蹊学園『成蹊学園六十年誌』1973 368頁。
- 18 同上 365～366頁。

災害時における子どもへの心理的ケアについて

(セーブ・ザ・チルドレンによる子どものための心理的応急処置実践から)

Psychological care for children during disasters

(Psychological first aid practice for children by Save the Children)

田 邊 哲 雄

tetsuo tanabe

湊川短期大学 幼児教育保育学科 教授

要旨

東日本大震災の映像を見た阪神淡路大震災の被災者が PTSD 症状を表していた、という報告からも分かるように、目に見える形で復興が進んだように見えても、人の内面、心のケアに関しては継続した関わりが必要である。被災地の教育委員会が実施した、被災地における不登校の原因調査において、震災の影響があると回答した割合が一定数あることは、長期間にわたって、子どもの心の中にはトラウマとして震災の影響が消えていないことが言える。このことは、長期間(息の長い)支援の必要性が色褪せていないことを裏付けている。

今般、短期大学学生と共に実践した被災地(地震、水害)支援活動で得られた知見を基盤に、被災地における寄り添い活動を振り返り、子どもと支援者の「心を支える」支援活動(対人援助)のあり方を検討する。未曾有の災害が「いつ、どこで起こるか」は、誰にも予測が困難である。災害が起こった際に必要な支援を展開できる体制を整え、息の長い「寄り添い型支援」を実際の支援活動で得られた知見を検証し、今後の支援活動の指標とする。また、国際 NGO によって作成された支援ツール(緊急下の子どもへの心のケア「子どものための心理的応急処置」)の活用法を、同団体との協働活動を通じて調査研究し、被災児童の支援ツールとして定着させる一端を担う。

キーワード: 心のケア、寄り添い、子どもの権利擁護

Abstract

From reports that victims of the Great Hanshin-Awaji Earthquake who saw images of the Great East Japan Earthquake showed PTSD symptoms, even though the recovery seemed to have progressed visibly, they continued to take care of their inner and mental health. You need to get involved. In the cause survey of school refusal in the disaster-stricken area conducted by the board of education in the disaster-stricken area, a certain number of respondents who answered that they had been affected by the earthquake had a long term in their children's minds. It can be said that the effects of the earthquake have not disappeared. This confirms that the need for long-term (long breathing) support has not faded.

This time, based on the knowledge gained through support activities in disaster-stricken areas (earthquakes and floods) conducted together with junior college students, we look back at snuggling activities in disaster-stricken areas and provide support activities to support children and their supporters (supporting the heart) . . . Is considered. It is difficult for anyone to predict when and where an unprecedented disaster will occur. We will establish a system that can provide the necessary support in the event of a disaster, verify the knowledge obtained through actual support activities, and provide long-lived "close-up support" as an indicator of future support activities. In addition, we researched how to use support tools created by international NGOs (care for children in emergency situations: psychological first aid for children) through collaborative activities with the organization, It plays a part in establishing it as a support tool for affected children.

Keywords: mental care, snuggling, advocacy for children

1. 研究課題と目的

1995(平成7)年に兵庫県南部を襲った阪神淡路大震災の際、本研究者は児童養護施設の児童指導員として阪神間の施設に従事しており、支援者と被災者の両面を抱えながらの生活であった。また、この大震災はボランティア元年とも言われ、NPOをはじめとする様々な取り組みが起こされた時期とも捉えることが出来るが、実際にその頃を体感した者には、言葉では言い表せないような苦労があったことを忘れてはならない。東日本大震災の映像を見た阪神淡路大震災の被災者がPTSD症状を表していた事もあった、という報告から推察すると、目に見える形で復興が進んだように見えても、人の内面、心のケアに関しては継続した関わりが必要となる。

ここ数年に渡って発生した自然災害(熊本、福岡、岡山)に、短期大学の学生を中心とした支援活動に従事する機会が与えられ、実際に現地へ赴き支援活動に携わることが出来た。これらの被災地での支援活動を通して得られた知見を、今後の支援(寄り添い)をより良いものにしていきたいという願いと、いつ、どこで発生するか誰にも予測がつかない自然災害に対処するツールを探ることが重要であると考え、この度の支援によって結びついた国際NGOとして全世界での活動実績を持つ「セーブ・ザ・チルドレン」との関係を、実際の被災者支援を通じて持つことが叶った。子どもの安全と人権擁護を中心に様々な活動を展開している同団体が提唱している支援ツールである、緊急下の子どもの心のケア「子どものための心理的応急処置」の活用を協力し、実践を通して得られた知見を整理分類し、その実践の効能と作用、必要性を検証する。これら一連の研究が、子どもの最善の利益を保証し、4つの権利を行使する手助けになるものと思慮する。学術的な研究として上記の内容を精査し、研究対象として深く掘り下げていくことは、寄り添い支援とは何か、そしてその必要性を客観的に捉える事に繋がり、今後の問いに繋がるものであると思慮する。

2. 関連する国内外の研究動向と本研究の位置付け

(1)平成26年度厚生労働科学研究費補助金地域医療基盤開発推進研究事業「被災後の子どものこころの支援に関する研究」

- ①総論(研究代表者:五十嵐隆)災害後によって子どものメンタルヘルスに影響があることは容易に想像できるが、その研究は極めて困難である。それでもなお、災害がどれほど子どものメンタルヘルスに影響するのかについて明らかにする必要がある。なぜなら、災害後にメンタルヘルスの問題で生活に困難を生じている子どもがどの程度いるのかを明らかにしなければ、必要な資源を分配することはできない。また、今後起こりうる災害において、どの程度の子どものメンタルヘルスの問題を抱えるのかを明らかにすることにより、備えをすることができる。
- ②啓発(国立成育医療研究センターこころの診療部:奥山真紀子)「トラウマ」と言う言葉は一般的になっても、その後起きてくると考えられる反応の内容までを知っている人は少ない。しかし、災害にあったときの心の動きを知っておくことも準備の一つとして重要である。恐怖で身動きが取れなくなる自分や少しハイになる自分、自分から離れなくなってしまう子どもなど、その理由がわかると対処がしやすくなる。

3. 研究対象の実践的背景

災害弱者と言われる子どもに対しての視点を確立し、子どもの権利擁護に質したいという願いが一番の目的である。それを実践する研究方法としては、①災害発生前(平時)の体制整備を把握し、支援内容の趣旨、啓発、実践の積み上げ(根拠がどこにあるのか)を整理、分類を行う、②実際の活動(今までの活動実績ならびに、研究時期にリアルタイムに発生した自然災害への対応から実践を積み上げる、③平時ならびに発生時に蓄積された知見を基盤に、被災地における寄り添い活動を振り返り、子どもと支援者の「心を支える」支援活動(対人援助)のあり方を実証する、という内容である。以下その内容について理具体的事例を取り上げて理解と考察を深めたい。

(1)平時(災害発生前の取り組み):ここでは実際に寄り添い型支援として展開している2つの取り組みを取り上げる。一つは福岡県朝倉市の「母子支援センターきずな」の取り組み、もう一つは国際NGOであるセーブ・ザ・チルドレンが発出している緊急下の子どもの心のケア「子どものための心理的応急処置」の取り組みの経緯、実践、効果に焦点を当てたい。

(2)実際の活動:昨年の熊本震災、今年の福岡水害への援助活動として、本務校において学生主導のボランティア活動が立ち上がり、現地での活動機会が与えられた。活動理念としては、「被災地の状況に合わせた、必要とされる支援。それも細く長く、継続性が保てるもの。また、想いを持った学生が主体的に取り組み、継続性が見込めるもの」と掲げた。参加する学生からは、震災直後から「すぐ被災地に入りたい」という声も多数聞かれたが、経験上、適材適所で継続性を担保できる取り組みが重宝されることは予測できたので、初動ではなく少し時間を置いてから、本学学生の学んでいる「教育・保育」に焦点を絞って今回の活動調整を行った。以下、実際に取り組んだ事案を取り上げて、考察を図りたい。

- ①熊本県益城町:活動にあたっては、九州地区の保育士会や、現地の大学教員の調整を頂き、益城町の保育園の子どもたちとの川あそびの機会が与えられた。本震から数ヶ月が経ち、報道も徐々に減少し、表面的には日常生活が戻ったように見えていた。しかし、関わった子どもたちからは、車の振動を地震と思ったり、撤去されていない瓦礫や修復の進まない家屋、生活の制限による生活のしづらさを垣間見ることが出来た。日常生活と震災が隣り合わせ(生と死が隣り合わせ)の毎日であり、ハード面は復興したように見えても、人の心(ソフト面)は、まだまだこれから支援が必要な分野だと感じた。2日間にわたる川遊びでは、年長児が気持ち良さそうに水に飛び込み、満面の笑みを浮かべていた。それを見て、担当の保育士も笑顔になる。そんな「笑顔の連鎖」をお手伝いしたいと痛切に感じた。若く、体力のある学生と身体を思いっきり動かして遊んで発散する事は、子どもだけではなく、一緒に活動している保育士も笑って、身体を動かして、発散する。復興に向けて全精力を注いでいる渦中では、誰もが耐え忍んで頑張っているから、ややもすれば喜怒哀楽を素直に表現することに抵抗を感じてしまい、感情表現を表出することに制限をかけてしまう事も少なくない。そのような状況で子どもだけではなく、保育士も笑って体を動かし、子どもが大声を出して

楽しんでる姿を見る事によって、ストレスを発散し、お互いに「明日を生きる力」を備えられるのではないかと実感する機会となった。寄り添うとは、傍にたたくむことだけではなく、動的な動きを保障する事も寄り添うことに繋がるのだと再認識することが出来た。

②福岡県朝倉市：今回の水害被災を通じて災害時の母子支援を第一に考えて開設された、朝倉市母子支援センターきずなど連携が取れ、市内の二つの学童保育、プレイパーク運営の補助スタッフとして二日間に渡って参加した。活動初日から、面識が無いにも関わらず、子どもと年齢が近く活発に動くことが出来る学生の存在は、対象者である学童児にすぐに受け入れられ、手をつないで走り回ったり、肩車や抱っこ等の身体接触によるスキンシップを求められることが多かった。二日目には市内の子どもを対象としたプレイパークが、他のNPOと協働で実施され、開設、運営、撤収作業を帯同した教員も一緒になって支援に携わった。現地では復興作業が進んでいるもの、地区によってはまだ手つかずの状態に放置されていて、表面的には出さなくても不安を抱えて生活している子どもの存在があると、現地スタッフから伺っていた。プレイパークには校区外からも移動支援を受け、多くの子どもたちが参加しており、中には前日の学童保育で顔見知りになった子どもも多く参加しており、初めてのプレイパークで不慣れな学生もすぐに溶け込むことが出来た。活動を通して、前日の身体接触によるスキンシップだけではなく、一緒に行動することを求めた動きが多いように感じられた。特に、水を掛け合う遊びでは、子どもも学生も全身ずぶ濡れになりながらも、満面の笑顔になって、走り回っていた。

③岡山県倉敷市：倉敷市学童保育連絡協議会の采配を受け、倉敷市真備地区の支援に携わった。この地区の学童保育は現地での開設ができず、被災地から離れた地区（新倉敷地区）に分散して実施されていた。7月の発生当時に比べて、9月になってボランティアの入り目に見えて少なくなり、最小人数の職員で回していることもあり、この時期の学生ボランティアはメンタル的にも大変有り難いとのことであった。保護者が復興に取り組んでいる中、子どもを安心して預けられる存在はとても重要であると随所で意見を戴いた。支援者の多くが被災し、子どもと被災体験を共有しながら過ごしているが、他地区で保育を受けてる子は、被災していない保育士に自身の被災状況を話し、それを聴いた保育士がどのように心の中で処理したら良いか迷い、保育士自身がしんどさを感じているとの事であった。

(3) 3つの実践事例から見えるもの

上記の活動を通じて、寄り添うことは、対象者のかたわらに居ること、言わば静的なものだけではなく、対象者と一緒に体を動かすことも含まれていると考察できる。またその姿に出会う保育者をも癒す効果があることが有ると言える。寄り添い、特に子どもの支え、対象者の心を支えるのは上記のような取り組みが基本であると言えるだろう。

(4) 緊急下の子どもの心のケア「子どものための心理的応急処置」

地震や事故などの危機的な出来事に直面した子どもた

ちは、普段とは異なる反応や行動を示すことがある。「子どものための心理的応急処置（子どものためのPFA）」は、そのような子どもたちのこころを傷つけずに対応するための方法である。自然災害など危機的な出来事に直面した子どもたちが、不安を抱えたり、いつもと違った反応を示すことは自然なことであるとされている。緊急下では、泣き叫ぶ子どももいる一方、感情を全く示さなくなる子どもも存在する。反応は子どもによって様々であるが、共通して言えるのは安定した大人がそばに居ることが大切だということである。子どもたちが少しづつ、自分たちのペースで落ち着き戻せるよう、「子どものための心理的応急処置（Psychological First Aid for Children）」（以下、「子どものためのPFA」）（子どものためのPFAは、世界保健機関（WHO）などが、支援者が共通して身につけておくべき心構えと対応をまとめたPFAを、子どもとその保護者・養育者に対して実施するうえで、子どもの発達段階の特性や、年齢にあった必要など、子どもに特化して、セーブ・ザ・チルドレンが作成したもの）の方法でサポートすることをこの方式では推奨している。「子どものためのPFA」は、心理や精神保健の専門家でなくても、誰もが使える、子どものこころの応急手当である。

子どものためのPFAは、被災した子どもたちに対し以下の項目を具体的に実施するものである。①おしつけがましくない、実際に役立つケアや支援を提供する、②ニーズや心配事の確認を行う、③水や食料、住居など、基本的ニーズの援助を可能にする、④安心させ、落ち着けるよう手助けを行う、⑤被災した子どもたちに、情報や公共サービス、社会的支援を繋ぐ、⑥さらなる危害から保護する。

更に、PFAとは、①専門家にしかできないものではない、②専門家が行うカウンセリングではない、③「心理的ディブリーフィング」（つらい出来事について詳しく話しをしていくもの）ではない、④何が起こったのかを分析させたり、起きた事を時系列に並べさせたりするものではない、⑤無理に話を聞き出すものではない、⑥被災者が語るのを聞くことはあっても、感情や反応を聞き出すものではない、と定義されている。

また、危機的状況下で子どもが示す反応、災害時のストレス下にある全ての年齢の子どもたちが示す一般的な反応は以下のように提示されている。①再度同じようなことが起きるのではないかと不安を示す、②自分の大切な人や自分自身が傷ついたり、離れ離れになってしまっているのではないかと不安になる、③破壊された自分の地域（地元）を見て反応を示す、④家族やきょうだいに離れることに反応を示す、⑤不眠になる、⑥泣く、である。発達段階において、災害時のような普段と違うことが起こった時に、認知発達段階によって一般的に子どもが示すストレス反応は以下の通りであると挙げられている。

0～3歳くらいでは、①普段よりも、親にくっついて離れない、②赤ちゃん返りのような、より幼い行動に戻る、③睡眠や食事行動における変化がある、④いつもより泣いたり、イライラしている、⑤以前は怖がらなかったことを怖がる、⑥落ち着きと集中力が無い、⑦遊びにおける変化がある。遊びに対する関心が減る、もしくは無くなる または、遊んだとしても短時間のみ、もしくは同じ遊びを繰り返す。遊びにおいて攻撃的、暴力的

になる、⑧以前よりも攻撃性と要求が強くなる、⑨他者の反応に対してとても敏感になる、である。

4～6歳くらいでは、①親もしくは他のおとなにくっついて離れない、②親指を噛むなど、幼い行動に戻る、③口数が減る、④動きが少なくなる、もしくは逆に多動になる、⑤遊ばない、もしくは同じ遊びを繰り返す、⑥悪いことが起きるのではないかと不安になったり、心配したりする、⑦悪夢を見るなど、睡眠障害が起きる、⑧食事生活における変化、⑨すぐに混乱するようになる、⑩集中力がなくなる、おとなの役割を引き受ける、イライラする、怒りっぽくなる、である。

7～12歳くらいでは、①身体的活動レベルの変化、②感情と行動の混乱、③社会的接触から逃れる、④出来事について同じ言葉・方法で繰り返し話す、⑤学校へ行きたがらない、⑥恐怖心を抱き、表す、⑦記憶、集中力、注意に対して負の影響がある、⑧睡眠障害および食欲不振、⑨攻撃性、苛立ち、落ち着きのなさ、⑩身体的な訴え(精神的なストレスからくる身体症状)、他の被害者に対する心配、自分を責める感情や罪悪感、である。

13歳くらいからの思春期では、①非常に深く悲しむ、②強い自意識、もしくは自分が負傷した人を助けることができなかったという罪悪感や羞恥心を持つ、③他の被害者に対し、過度に心配する、④自己中心的な考えや自己憐憫の情を持つ可能性がある、⑤対人関係における変化、⑥ハイリスクな行動、自滅的な行動、他者を避けることや攻撃的な行動などが増す、⑦世界観の大きな変化を経験する、⑧現在や将来に対して大きな望みを持たなくなる、⑨権威や親に対して反抗的となる、⑩社会に適合するために、より仲間に頼るようになる、である。

上記の各発達段階的に挙げた内容は、緊急時に子どもが示す一般的なストレス反応になるが、気になることがあれば、避難所などで見かける専門家(医師、保健師、看護師、臨床心理士、精神保健福祉士など)に繋げることが大切であると示唆している。また、認知発達段階には個人差があることも忘れてはならないとしている。

災害時等において、強い反応を示しやすい子どもとは、①親や養育者と離ればなれになっている、②親しい人や他者が、負傷する現場を見た、③負傷している、④怯えている様子がある、⑤親や養育者が悲しんだり不安そうにしているのを見て、同様に心配し不安になっている、⑥周りの人が亡くなっているのに、自分は生きているということに対する罪悪感を抱いている、と述べられている。

あわせて、明らかにストレスを抱えているサインがある子どもは、①震え、頭痛、食欲不振、痛みなど、不快感を伴う身体的な症状がある、②泣くことが多い、③取り乱したり、パニックになる、④攻撃的で他者を傷つけようとする(叩く、蹴る、噛むなど)、⑤養育者からずっと離れない、⑥混乱し適応ができない、⑦動かない、もしくはほとんど動かない、引きこもっている、とても静かになる、⑧他者がいると隠れたり、恥ずかしがったりする、⑨他の人に反応しない、まったく話さない、⑩とても怖がる、と指摘している。以上取り上げた状態には、年齢や発達段階、他者(特に親や養育者)の反応、これまでの経験、虐待や家庭内の暴力・ネグレクトなどの過去の経験などの要因も、子どもの反応に関係するとされている。

(5) PFAの行動原則(Look(見る)⇒Listen(聴く)⇒Link(つなぐ))

上記の子どもたちと接する際に基盤となるPEAの行動原則としては、Look(見る)、Listen(聴く)、Link(つなぐ)の順序性を提唱している。具体的な内容は以下の通りである。

- 1) 安全確認を行う。周辺を良く観察し、損傷した道路、崩壊する恐れのある建物、火事や洪水の危険がないか等、潜在的な危険性に注意をすることが必要。また、常に自身の安全を確認する。
- 2) 明らかに緊急の対応(基本的ニーズ)を必要としている子どもがいないか探す。①重傷を負い、緊急医療救助を必要としている子どもやその家族はいないか、②雨風をしのぐ場所や破れた衣類の替え等、基本的なニーズをすぐに満たす必要のある子どもやその家族はいないか、③差別や暴力から保護されるための基本的なサービスや特別なケアを必要としている子どもやその家族はいないか。周囲で「支援ができる人」を探すことが大切である。自分の役割を理解し、特別な支援やただちに基本的ニーズを満たす必要がある子どもやその家族を助けられる人を見つけ出す。例えば、子どもやその親・養育者が大げがをしている場合は、医療従事者やけがの応急処置を施す訓練を受けているスタッフ等に救助を依頼するなどである。
- 3) 支援が必要と思われる子どもや親、養育者に寄り添う。
- 4) 子どもや親、養育者のニーズや心配事について尋ねる。ストレスを抱えた子どもやその家族と初めて接する際は、まず今のニーズや心配事について尋ねる。ただ、子どもは、ストレスを抱えていても、今何が必要なのかについて説明することが難しい場合もある、ということに注意する。
- 5) 子どもや親、養育者の話に耳を傾け、気持ちを落ち着かせる手助けをする。子どもや親、養育者が出来事について話したがっている場合には、耳を傾けますが、話すことを無理強いしない。自分が子どもの話を聞いていて、少し苦しい、しんどいなどと感じたら、他にその子どもの話を聞けそうな方へ繋ぐ。
- 6) 子どもや家族の基本的ニーズが満たされ、適切なサービスが受けられるよう手伝う。①基本的ニーズとは、食料、水、避難場所、衛生な環境など、②特別なニーズには医療、衣服、幼い子どもに食事を与えるためのコップや哺乳瓶などが挙げられる。こうしたニーズを満たすことができる場所や人に、子どもやその家族を繋ぐ。
- 7) 子どもや家族が自分たちの力で問題を対処できるよう手伝う。
- 8) 情報を提供する。ストレスをもたらす出来事が起きた際、一番つらいことのひとつは、自分自身や大切な人の安全や健康状態について不安を抱えたり、心配したりすることである。子どもやその親・養育者の多くは次のことについて情報を求める。①出来事、②影響を受けた大切な人びと、③自分たちの安全、④自分たちの権利、⑤必要な援助や物資を得る方法、である。また、できる限り正確な情報を伝えるため、次のことを行うことが重要である。①正確な情報はどこで得られるのか、最新情報はいつ、どこで得られるのか調べる、②人びとへの支援を始める前に、できるだけ多くの情報を収集する、③危機の状況、安全性、受けられるサービス、行方不明者や負傷者の居場所や状況について、最新の情報を得るようにする、④緊急避難、

公共サービスの再開などのこれからの計画が、人びとに確実に伝わっているようにする、⑤医療や家族の捜索、避難場所、食料配給などのサービスがある場合、人びとがそのことを知っていて、利用できるようにする。また、必要に応じて、サービスを受けるための問い合わせ先を被災者に伝える、もしくは直接紹介する。⑥子どもやその家族に情報を提供するときは、次のようなことに注意する（提供する情報の出所と、どれほど信頼できるものかを必ず説明する。自分が知っていることだけを伝え、思いつきや気休めを言わない。いつも簡潔で正確なメッセージを心がけ、それを繰り返す、誰もがその情報を聞いて理解していることを確認する。同じ内容を全員が聞けるように、子どもやその家族に集まってもらって情報を伝えるのもよいこれから事態の進展について最新情報を伝えていくつもりであれば、そのことを知らせる。いつ、どこで伝えるのかも知らせる）

- 9) 子どもとその家族を社会的支援へとつなぐ。
- 10) 子どもやその親・養育者に支援を約束した場合は、必ずフォローアップを行う。自分がボランティアなどで、短期間被災地に入る場合は、継続的に支援できる人や機関に繋ぐ。
- 11) 子どもたちの日常生活のルーティンをできるだけ保つ。遊びたい子どもたちがいれば、安心して遊べる機会や場所を確保する。特に、年齢の低い子どもたちは、遊びの中で起きた出来事（例えば、地震ごっこなど）を表現することもあるが、それは止めずにそのまま遊ばせてあげることが重要である。遊びの中で経験や感情を表すことは、子どもの自然なストレス対処方法の一つでもある。

子どもの中には、自分だけでは上手く対処できず、さらなる支援を必要とする子どももいる事が予測できる。さらに専門的な支援が必要となる子どもは、例えば次のような子どもたちである。①依然として強いストレスを抱えている。②人格や行動に大きな変化が起き、それが継続している。③日常生活に支障をきたしている自分自身や他者を傷つけるリスクがある。こういった子どもたちは、出来るだけ早期に専門家へ繋げる事が肝要である。避難所などで見かける専門家は、医師、保健師、看護師、臨床心理士、精神保健福祉士などが多いと思われる。少し気になるなと思った子どもは自分だけで対応せず、専門家へ繋ぐことが大切で、あくまでもできる範囲で支援を行う。

4. 実践から見えてくる課題

(1) トラウマ体験の理解における寄り添い型支援の重要性

前述した奥山の指摘にもあるように、トラウマ体験後に起きてくると考えられる反応の内容、災害にあったときの心の動きを知っておくことが、恐怖で身動きが取れなくなる自分や少しハイになる自分、自分から離れなくなってしまった子どもなど、その一見不可解とも見える行動の理由がわかると対処がしやすくなる。この示唆に寄り添うことの重要性を合わせると、寄り添うことを通じて子どもの姿を観察する事ができ、一連のトラウマ体験とも言える流れを汲み取る事が可能であると推測できる。

この動作に対象者のかたわらに居ること、言わば静的なものだけではなく、対象者と一緒に体を動かすことも

含まれているとするならば、その行為自体がまたその姿に出会う保育者をも癒す効果があることが有ると言える。寄り添い型支援は、特に子どもの支え、対象者の心を支えると言えるだろう。

(2) 「子どものためのPEA」の有効活用

前述した通り、地震や事故などの危機的な出来事に直面した子どもたちは、普段とは異なる反応や行動を示すことがある。「子どものためのPFA」は、そのような子どもたちのところを傷つけずに対応するための方法である。自然災害など危機的な出来事に直面した子どもたちが、不安を抱えたり、いつもと違った反応を示すことは自然なことであるとされている。緊急下では、泣き叫ぶ子どももいる一方、感情を全く示さなくなる子どもも存在する。反応は子どもによって様々であるが、共通して言えるのは安定した大人がそばにすることが大切だということである。子どもたちが少しずつ、自分たちのペースで落ち着き戻せるよう、「子どものためのPFA」の方法でサポートする事が有効であると推察できる。保育士をはじめ、子どもに関わる専門職がこの手法を修得し、実践できる事が極めて必要であるのは言うまでもないが、「子どものためのPFA」は心理や精神保健の専門家でなくても、誰もが使える、子どものところの応急手当であると定義しているところが、この手法を広く一般に広げていく後ろ盾になると予測できる。多くの市民が実践できる事でより多くの子どもの心への応急手当が可能となり、それを引き継ぐ専門職の支援効果を更に向上させる動きになるだろう。

(3) 保育者の緊急対応体制の創設

災害対策基本法第8条第2項第15号には要配慮者として、「高齢者、障害者、乳幼児その他の特に配慮を要する者」と規定されている。この概念には、避難所で避難生活を過ごす中で、体調を崩される方も含まれている。また、幼保連携型認定こども園教育保育要領の第3章健康および安全、第4節環境及び衛生管理並びに安全管理の2事故防止及び安全対策、(4)危機管理の項目において、「施設内で緊急事態が発生した際には、保育教諭等は園児の安全を確保し、園児や保護者が不安にならないよう、冷静に対応することが求められる。園児が緊急事態を目前に体験した場合には、強い恐怖感や不安感により、情緒的に不安定になる場合もある(心的外傷後ストレス障害- PTSD: Post Traumatic Stress Disorder)。このような場合には、小児精神科医や臨床心理士等による援助を受けて、園児と保護者の心身の健康に配慮することも必要となる」明記されている。これらのことから、保育者が危機管理の一環として緊急対応体制を構築する必要性があると言える。

具体的には、災害等の派遣チームとしては「DMAT」(災害急性期に活動できる機動性を持ったトレーニングを受けた医療チーム: Disaster Medical Assistance Team)や「DPAT」(自然災害や航空機・列車事故、犯罪事件などの集団災害の後、被災地域に入り、精神科医療および精神保健活動の支援を行う専門的なチーム: Disaster Psychiatric Assistance Team)、「DWAT」(災害時における、長期避難者の生活機能の低下や要介護度の重度化など二次被害防止のため、一般避難所で災害時要配慮者(高齢者や障がい者、子ども等)に対する福祉支援を行う福祉専門職のチーム: Disaster Welfare Assistance Team)、「DCAT」(大規模災害や大規模事故時に、被災地や事故現場へ派遣される福祉専門要員の

チーム：Disaster Care Assistance Team）などが創設され、それぞれの専門性を活かして支援体制を展開している。この中で保育者の緊急対応体制として一番近接になるのは「DWAT」になると考えられるが、DWATに属しながらも、保育者（保育士、幼稚園教諭、保育教諭）に特化した形の緊急対応体制を構築し、子どものためのPFAと連動させていく事が、災害時における子どもの心理的ケアに大きく寄与するものではないかと捉えている。

まだまだ創成期である緊急対応体制に関して、平時から取り組み備えておく事が、不測の事態に遭遇したとしても子どもの最善の利益を護る、重要なツールになるものであろう。引き続き実践を重ねながら、この体制の創設を検討する必要性は高いと思慮する。

引用文献

災害対策基本法第 8 条第 2 項第 15 号
幼保連携型認定こども園教育保育要領第 3 章健康および安全、第 4 節環境及び衛生管理並びに安全管理 2 事故防止及び安全対策（4）危機管理

参考文献

2014（平成 26）年度厚生労働科学研究費補助金地域医療基盤開発推進研究事業「被災後の子どものこころの支援に関する研究」
2001（平成 13）年度厚生科学特別研究「日本における災害時派遣医療チーム（DMAT）の標準化に関する研究」報告書
総合災害情報サイトホームページ
<https://www.sai-bi.com/media/oyakudachi/29680/>
災害時こころの情報支援センターホームページ
<http://saigai-kokoro.ncnp.go.jp/>
～災害などの緊急時、あなたはどのように子どもに声をかけますか？～ 緊急下の子どものこころのケア「子どものための心理的応急処置」
セーブ・ザ・チルドレンジャパンホームページ
<https://www.savechildren.or.jp/lp/pfa/>

イングランドの Design and Technology 教育課程と 評価の事例について

Case of "Design and Technology" Curriculum and Educational Evaluation in England

山田 哲也

Tetsuya YAMADA

湊川短期大学 人間生活学科

Abstract

STEM "Science, Technology, Engineering, and Mathematics" education is remarkably progressing in England and the United States and other countries to improve science and mathematics education. In Japan, STEM education has become a major educational trend. In the elementary school curriculum guidelines announced in 2017, "learning activities for children to acquire the logical thinking power necessary to make computers perform the intended processing while experiencing programming" The positioning of programming education in primary education also spurred its progress.

The author visited the Design and Technology Association and elementary schools, which provide interactive communication and support between schools and the British government, to investigate the current developments in the English subject of Design and Technology. Using the surveys conducted at the places visited and interviews with educational practitioners as reference materials, I examined examples of the Design & Technology curriculum and evaluation that are extremely related to STEM education.

key words : Design and Technology, Curriculum, Educational Evaluation, STEM Education, STEAM Education

1. はじめに

現在、英国やアメリカをはじめ諸外国では、理数教育の向上を目指しSTEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) 教育の進展が顕著である。我が国においてもSTEM教育は、教育の大きな潮流となっている。平成29年告示の小学校学習指導要領では、「児童がプログラミングを体験しながら、コンピュータに意図した処理を行わせるために必要な論理的思考力を身に付けるための学習活動」を行うこと¹⁾とし、初等教育でのプログラミング教育が位置付けられたこともその進展に拍車をかけたかたちとなった。

著者は、英国のうちイングランドのナショナル・カリキュラムである教科「Design and Technology」の最近の情勢を調査するために、学校と英国政府の間に立ち双方向の伝達やサポートを行う Design and Technology Association および小学校を訪問した。訪問先での調査や教育実践者へのインタビュー等を参考資料として断片的に取り上げた。本報告では、STEM教育と極めて関連の深い Design & Technology の教育課程および評価について、事例を検討した。教育課程編成とその実施における特徴や評価に関わる特徴を抽出し報告する。

2. STEM/STEAM 教育と Design & Technology

英国やアメリカでは、理数教育の向上を目指しSTEM教育が進められてきた。この動きは世界的なもので、その他の国々でも多く研究や実践が行われてい

る。STEM教育は、科学、技術、工学、数学の理系教育の総称であるが、従来の科学教育などを捉え直し、新たに教育の体系化を図る動きである。オバマ大統領がSTEM教育を優先課題の一つとしたことからアメリカ政府の国家的戦略となった。STEM教育は人材養成計画であり、生涯学習的な側面を持つために学校教育としての具体的なガイドラインはなく、白濱ら(2016)は、その実践のための理念や目標などをK-12科学教育のフレームワークを当てはめている例などがある²⁾。日本においてもスーパー・サイエンス・ハイスクール(SSH)、中高生の科学研究実践活動推進プログラムなど理科教育・科学技術教育の充実を進めているほか、世界的にも大きな広がりを見せている。現在は、STEMにArtを加えたSTEAM教育としても推進されている。Artは芸術だけではなく、人文科学を包括的に捉える場合もある。平成31年4月中央教育審議会諮問「新しい時代の初等中等教育の在り方について」³⁾や令和元年5月教育再生会議提言「技術の進展に応じた教育の革新、新時代に対応した高等学校改革について(第十一次提言)」⁴⁾においても、STEAM教育の推進が挙げられている。日本におけるSTEAM教育は、日本政府が提唱するSociety5.0にも対応するかたちで推進されていくことになるであろう。Society5.0はサイバー空間(仮想空間)とフィジカル空間(現実空間)を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会(Society)⁵⁾とされ、科学技術や

社会を総合的にとらえる点では、STEAM教育が育成を目指す人材観と合致していると言える。

Design & Technologyは、クラフト教育に源流を持つ。1970～1980年代初期にCraft Design and Technologyが科目として開発され、1989年Design and Technologyは世界で初めて5歳～16歳の必修科目となった⁶⁾。その後、2014年に新しいカリキュラムとプログラムが導入された。大森ら(2014)、磯部ら(2015)は、Design & TechnologyとSTEM教育の相互の影響に着目し、現状や課題について報告している^{7) 8)}。

3. 研究方法

STEM/STEAM教育に関連して、イングランドの教科「Design and Technology」の最近の情勢を調査するために、2019年9月イングランド・オックスフォードシャーのバンブリーにあるDesign and Technology Associationを訪問、Willy Adam氏および同組織のスタッフと議論した(図1)。また、同地区の小学校Independent prep schoolであるCurrdus Schoolの低学年の授業に参加し、その後、教師らと議論した。その際の収集した資料、議論やインタビューをもとに「Design and Technology」の教育課程や評価の事例について検討した。



図1 Design and Technology Associationのスタッフと著者

4. 初等教育の教育課程

英国では、Design & Technologyだけではなく、教育課程はKey Stage 1～Key Stage 4の4つのステージに分かれている。英語、数学、科学、コンピューティング、体育が主要な科目である。

Design & Technologyの目的は必要な創造的、技術的、実践的な知識を持ち、自信をもって行動し社会参画することやデザインのための知識、理解、スキルを構築して適応すること、幅広いユーザーに対するプロトタイプと作品を製作する。自分のアイデアやプロダクト、および他社の仕事を批判的に評価しテストすることなどがある。さらに栄養の原理や調理方法の習得まで含まれる。

ここでは、Design and Technology Associationの作成した教育課程のフレームワークをもとにKey Stage1(5～7歳)およびKey Stage2(7～11歳)について述べる。フレームワークは、Designing, Making, Evaluating, Technical Knowledge, Cooking and Nutritionに分かれて作成されているが、表1は、このうちDesigningのフレームワークについて示した。Designingのスコープは、さらにUnderstanding contexts, users and purposes及びGenerating, developing, modelling and communicating ideasに分かれている。表のアンダーラインは、議論の中で繰り返し取り上げられた内容を示す。Key Stage 1では、自らの生活や社会と結びつかせる工

夫が大切であり、プロダクトの目的を説明できることやICT活用の情報収集やICT機器そのものの活用の強調されていた。Key Stage2では、アンケート、インタビューやwebベースのリソースを使用していくことはKey Stage 1より発展的に探究活動として行われる。

また、プロトタイプとパターンピースを使用してアイデアをモデル化することや既にCAD(computer-aided design)を利用することは特徴的内容と言える。CADはKey Stage 4において3D Solid modelingへと発展させられるようである。他のスコープにおいても、現代的な科学技術と学習者のデザイン能力が結び付けられるような内容が随所に見られた。

中等教育修了一般資格試験とされるGCSE(General Certificate of Secondary Education)試験のコンテンツとのリンクは意識的に行われているが、この部分で数学や科学と結びつけるために内容の精査が必要であるように思われた。

実践の様子を調査するために、Currdus Schoolを訪問し授業に参加した。授業の様子を図2に示す。ブロック型のプログラミングが取り入れられ、児童は慣れている様子で次々とプログラミングを行っていく。ブロック型のプログラミングだけではなく、生活や社会に結び付いたものの制御まで行われる。図2で制御しているのは、PCモニターの横にあるのは児童が製作した遊園地のメリーゴーランドモデルである。



図2 Currdus School - Independent prep schoolの授業

また、自己評価を行うにあたって、ポートフォリオとして写真や様々な情報をファイル化していた。その様子を図3に示す。Design and Technologyは他の科目やクロスカリキュラムに関係する場合が多く、そのプロジェクトがDesign and Technologyに必要な要素を持っているかの判断の基準にする評価のダイアグラムを利用している。評価のダイアグラムは2014年以降の教育内容で児童の解決策を生み出すためのデザインの決定を評価する指標として継続的に利用されている。



図3 ポートフォリオとして自己評価を行う児童

表1 Design and Technology Key Stage1 および Key Stage2 のフレームワーク⁹⁾
(アンダーラインは著者加筆による)

| Designing | Key Stage1 | Key Stage2 |
|---|--|--|
| Understanding contexts, users and purposes | Across KS1 pupils should: <ul style="list-style-type: none"> • <u>work confidently within a range of contexts, such as imaginary, story-based, home, school, gardens, playgrounds, local community, industry and the wider environment</u> • state what products they are designing and making • say whether their products are for themselves or other users • <u>describe what their products are for</u> • say how their products will work • say how they will make their products suitable for their intended users • use simple design criteria to help develop their ideas | Across KS2 pupils should: <ul style="list-style-type: none"> • work confidently within a range of contexts, such as the home, school, leisure, culture, enterprise, industry and the wider environment • describe the purpose of their products • indicate the design features of their products that will appeal to intended users • explain how particular parts of their products work In early KS2 pupils should also: <ul style="list-style-type: none"> • gather information about the needs and wants of particular individuals and groups • develop their own design criteria and use these to inform their ideas In late KS2 pupils should also: <ul style="list-style-type: none"> • <u>carry out research, using surveys, interviews, questionnaires and web-based resources</u> • identify the needs, wants, preferences and values of particular individuals and groups • <u>develop a simple design specification to guide their thinking</u> |
| Generating, developing, modelling and communicating ideas | Across KS1 pupils should: <ul style="list-style-type: none"> • generate ideas by drawing on their own experiences • use knowledge of existing products to help come up with ideas • develop and communicate ideas by talking and drawing • model ideas by exploring materials, components and construction kits and by making templates and mock-ups • <u>use information and communication technology, where appropriate, to develop and communicate their ideas</u> | Across KS2 pupils should: <ul style="list-style-type: none"> • share and clarify ideas through discussion • <u>model their ideas using prototypes and pattern pieces</u> • use annotated sketches, cross-sectional drawings and exploded diagrams to develop and communicate their ideas • <u>use computer-aided design</u> to develop and communicate their ideas In early KS2 pupils should also: <ul style="list-style-type: none"> • generate realistic ideas, focusing on the needs of the user • make design decisions that take account of the availability of resources In late KS2 pupils should also: <ul style="list-style-type: none"> • generate innovative ideas, drawing on research • make design decisions, taking account of constraints such as time, resources and cost |

図4に Principles Star Diagram を示す。評価の要素は6項目あり、レベルは0～5の6段階である。6項目の内容をインタビューし、結果をまとめた(図5)。ユーザー、目的、機能性、設計の決定、イノベーション、Authenticity であるが、学習の評価と異なり、デザインの指標やイノベーションとして思考やオリジナリティーが含まれていることが特徴的である。Authenticity は作品などが真に子ども自身のものとなっているかどうかの価値の検証という意味のようである。

User – who the products are for
 Purpose – what tasks the products will perform
 Functionality – how the products will work
 Design Decisions – the opportunities children have to make choices
 Innovation – the scope children have to be original with their thinking
 Authenticity – how believable/real the products will be to the children

図5 Principles Star Diagram の評価要素

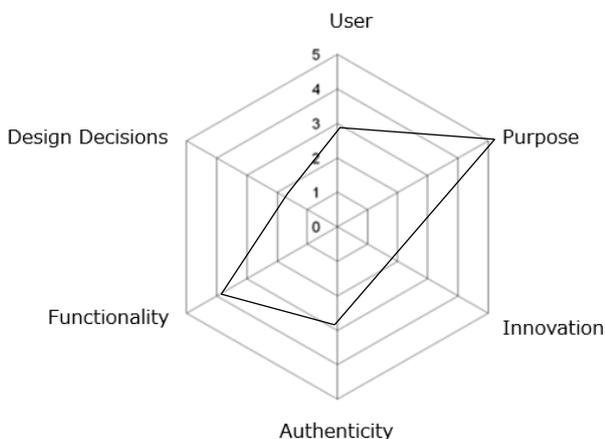


図4 D&T principles star diagram

5. まとめと今後の課題

STEM/STEAM 教育を技術教育の側面から調査するためにイングランドの Design and Technology Association を訪問し、資料収集を行った。多くの資料が収集できたが、ここでは、第一報として断片的に教育課程と評価の事例を示した。

アメリカのように K-12 の期間から大学までの理系教育を再構築する教育政策ではないものの、教育課程や授業などの実践における評価に Technology や Engineering の概念を意識した内容が含まれていた。この訪問の後、Institute of Education, University of London の科学教育領域において、Jasper Green 博士と懇談した。この懇談においても我が国と同様、Science とのリンクは課題であることの認識があった。STEM/STEAM 教育は、教科横断的に取り組まれるが各国ごとに進展が異なり、それぞれの実践を検証するなどの研究が必要である。今後資料を分析し、検討を進めていく予

定である。

本研究は、JSPS 科研費 18K02602 及び 17K01029 の助成を受けたものである。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省, 小学校学習指導要領 総則 (2018)
- 2) 白濱弘幸, 岳野公人, 山岡武邦, 社会科学的な教育手法を適用した新しい科学技術教育プログラムの開発, 日本産業技術教育学会第1回高校委員会研究会—STEK 教育を考える—講演論文集, pp.11-12
- 3) 中央教育審議会, 新しい時代の初等中等教育の在り方について (諮問) (2018)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_0/toushin/1415877.htm (2019年12月30日確認)
- 4) 教育再生実行会議, 技術の進展に応じた教育の革新、新時代に対応した高等学校改革について (第十一次提言) (2019)
https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dail1_teigen_1.pdf (2019年12月30日確認)
- 5) 内閣府 web ページ, Society 5.0 とは
https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/index.html (2019年12月30日確認)
- 6) Richard Green, 土井康作, 西川恵, 英国におけるデザイン&テクノロジー教育の最近の情勢, 技術教育の研究, 第20巻資料 (2015)
- 7) 大森康正, 磯部征尊, 寒川達也, 山崎貞登, 2014年実施のイングランドのナショナルカリキュラム「Design and Technology」と「Computing」の改訂に対するSTEM教育運動の影響, 日本産業技術教育学会誌 56 (4), pp.1-12 (2014)
- 8) 磯部征尊, 山崎貞登, Design and Technology からのイングランドSTEM教育の現状と課題, 科学教育研究, Vol.39 No.2, pp.86-93 (2015)
- 9) Design and Technology Association, Design and Technology National Curriculum for England 2014, <https://www.data.org.uk/for-education/curriculum/dt-national-curriculum-for-england-2014/> (2019年12月30日確認)

保育者養成課程におけるピアノ初心者への弾き歌い指導の一考察

—教材テキスト「ポケットいっぱいのおうた」を題材に—

A Consideration of Teaching of “Singing and Playing the Piano” for Piano Beginners in the Nursery Teacher Training Course:
— Using by Textbook—

前川尚子 ・ 山川麻美

Shoko MAEGAWA

Mami YAMAKAWA

湊川短期大学 幼児教育保育学科
非常勤講師

湊川短期大学 幼児教育保育学科
非常勤講師

要旨

本稿は、保育者養成課程に在籍している学生に対するピアノ指導についての研究である。使用するテキストを用いて、初心者への弾き歌い指導を、無理なく進めるための効率的な導入順序を考察したものである。初心者は基礎的な演奏技術の習得に、多くの時間を要する。技術の習得とともに、実践できる弾き歌いのレパートリーを、いかに増やし、自信をもって演奏することができるかが、一番の課題となる。そのためにも、テキストの無理のない有効な進め方を検討することが必要と考えた。教材テキスト『ポケットいっぱいのおうた 実践子どものおうた 簡単に弾ける144選』を用いて、掲載されている144曲の難易度を分析し、初心者への導入順序を提案する。これにより授業において、それぞれの学生の演奏技術にあった楽譜を提案することが可能になると考える。今回は初心者のレパートリーの幅が広がることを目的とした、テキストを有効な進め方を考察する。

キーワード：保育者養成 ピアノ 弾き歌い

1. はじめに

保育者養成校において、基礎的な音楽能力の習得が課せられており、保育現場での音楽活動にはピアノ伴奏が必要とされていることが多い。学生のピアノ演奏技能は経験値によって個人差が大きく、個人の能力に応じた指導が必要とされる。学生の大半を占めている初心者は、音楽理論を理解し読譜力を高める基礎的知識と、ピアノ技術を短期間で習得し、弾き歌いに至るまで、保育現場での実践的な能力を身につけることが必要とされる。また弾き歌いの楽譜には、同じ曲でも、さまざまなアレンジの楽譜が存在し、その難易度もさまざまであり、学生の技術に合った無理のない進め方で指導することが必要となる。子どもたちが音楽を通して、歌うことによって、季節を感じ自然を感じることで豊かな感性を養うためにも、まず保育者自身がそれを感じ、そして豊かに表現する力が必要である。保育現場において、ピアノ初心者が自信をもって実践できる弾き歌いを考察したい。

2. 研究目的・方法

テキストの効果的な進め方を提案することによって、ピアノ初心者が無理なく弾き歌いのレパートリーを増やすことを目的とする。教材『ポケットいっぱいのおうた 実践子どものおうた 簡単に弾ける144選』を用いて、掲載されている144曲の難易度を5段階に分析することにより、初心者のための導入順序を考察する。

3.1. 「器楽」教材について

基本的な技術を習得するための教材として、バイエル教則本→ブルグミュラー→ソナチネ→ソナタへと、それぞれの演奏技術にあった教材を使用している。また、歌唱教材として『ポケットいっぱいのおうた 実践子どものおうた 簡単に弾ける144選』を器楽Ⅱから共に使用する。ピアノ未経験またはそれに準ずる短期間のピアノ経験で入学したピアノ初心者の学生は、バイエル教則本から始める。バイエルは抜粋にて、その選曲は以下の通りである。([表1]参照)55曲(音階含む)の抜粋曲から、器楽Ⅰでバイエル60番代まで、器楽Ⅱではバイエル80番代まで、器楽Ⅲではバイエル90番代、器楽Ⅳではバイエル終了がノルマとなる。器楽Ⅱから弾き歌い教材の併用が始まるが、ピアノ初心者は基礎的な技術の習得のために、バイエルの練習に多くの時間が必要となり、早い時期での弾き歌いの導入が難しいのが現状である。

[表1] バイエルピアノ教則本 進行表

| | | | | | | | | | |
|----|-----|-----|----|-----|----|----|----|----|----|
| 3 | 4 | 5 | 7 | 9 | 14 | 15 | 16 | 19 | 21 |
| 23 | 24 | 29 | 31 | 35 | 40 | 44 | 45 | 46 | 48 |
| 49 | 51 | 54 | 55 | 57 | 59 | 62 | C | 66 | 67 |
| G | 72 | 73 | 74 | 76 | D | 80 | A | E | 82 |
| 84 | 86 | 88 | 89 | 90 | a | 91 | F | 94 | 96 |
| 99 | 100 | 102 | 半 | 105 | | | | | |

3. 2. 歌唱教材『ポケットいっぱいのおうた 実践子どものうた 簡単に弾ける 144 選』について

このテキストの特長はコードネームが記してあることにより、演奏技術に合わせて、伴奏形のアレンジが容易にできる。また調性はCdur・Gdur・Fdur・Ddurが大半で、amoll・cmoll・dmoll も数曲あるが、弾きやすい調性となっている。114 曲の中には小学校音楽科歌唱共通教材なども含まれているため、保育者養成課程に応じた選曲が必要となる。

次の〔表 2〕は 144 曲のそれぞれの調性・難易度・使用されているコードを示したものである。難易度は、バイエル 60 番までの内容で弾ける曲を A とし、バイエル 90 番程度で弾ける曲を B、バイエル終了または、それ以上の技術が必要な曲を C と表記する。難易度を ABC の 3 段階で表記した場合、やや不明瞭さを伴うため、5 段階が適当であると考えた。その結果、A・A B・B・B C・C の 5 段階で表記した。

〔表 2〕『ポケットいっぱいのおうた 実践子どものうた 簡単に弾ける 144 選』

| Nr. | 曲目 | 調性 | 難易度 | 使用コード |
|-----|-------------------------------|-------|-----|--|
| 1 | アイアイ | Cdur | B | C D7 F G7 Dm Fm |
| 2 | アイスクリーム | Cdur | C | C D7 G G7 A7 Dm Gm D # dim7 F # m7(b 5) |
| 3 | 赤鼻のトナカイ | Cdur | C | C D7 F G7 Am Am7 Dm G # dim7 A # dim7 |
| 4 | あくしゅでこんにちは | Ddur | AB | D A A7 |
| 5 | あっくんのララバイ | Gdur | C | C D7 E7 G A A7 Gaug Am7 Bm Em |
| 6 | 朝のうた | Cdur | B | C F G G7 |
| 7 | Are you sleeping? | Fdur | B | F |
| 8 | ありさんのおはなし | Fdur | BC | F C7 B b |
| 9 | あめふりくまのこ | Ddur | C | D F # m G A7(9) D6 Em7 A7 |
| 10 | あわてんぼうのサンタクロース | Fdur | C | F F7 B b Bdim7 C C7 D7 G7 |
| 11 | 一年生になったら | Fdur | C | F Dm7 Gm7 C Dm C7 F6add9 |
| 12 | 犬のおまわりさん | Ddur | BC | D A7 A Em E |
| 13 | いるかはざんぶらこ | Gdur | BC | G C A7 D7 G7 |
| 14 | We Wish You a Merry Christmas | Gdur | C | G C A7 B7 Em Em7 Am D7 D |
| 15 | 歌えバンバン | Cdur | BC | C A7 Dm G7 Fm |
| 16 | うれしいひな祭り | cmoll | BC | Cm Fm G |
| 17 | うちゅうじんにあえたら | Fdur | C | F C B b G D F7 F # dim C7 Gm A7 Dm G7Gm7(b 5) Csus4 |
| 18 | うみ (小1) 注1) | Gdur | B | G C D7 |
| 19 | うみのそこにはあおいうち | Fdur | C | 湯山昭作曲 注2) |
| 20 | 大きな歌 | Fdur | C | F C7 F7 B b Gm7 G # dim7 |
| 21 | 大きなくりの木の下で | Cdur | A | C G7 F Em |
| 22 | 大きな古時計 | Gdur | C | G D7 Am C6 Bm Em A D C E7 |
| 23 | おかあさん | Ddur | C | D7 Bm7 Em7(9) A7 D Bm Em A G # m 7(b 5) |
| 24 | おかえりのうた | Cdur | B | C F G |
| 25 | おつかいありさん | Ddur | B | D G E A Asus4 |
| 26 | お正月 | Fdur | AB | F C7 B b C |
| 27 | おなかのへるうた | Cdur | C | C G Gdim G7 Cdim F6 Fm6 Em Am A7(9) F Dm |
| 28 | おばけなんてないさ | Fdur | C | C Dm7 D # dim7 Gm C7 F Gm(b 5) G |
| 29 | おばけのカボチャ | Ddur | C | D A7 G D # dim |
| 30 | おはながわらった | Fdur | C | 湯山昭作曲 |
| 31 | おはなしゆびさん | Esdur | C | 湯山昭作曲 |
| 32 | おふろのうた | Cdur | C | C Am7 Dm G F F # dim7 A7 Dm7G7 |
| 33 | おべんとう | Cdur | B | C F G7 |
| 34 | おぼろ月夜 (小6) | Cdur | C | C G F Dm G7 |
| 35 | 思い出のアルバム | Cdur | C | C G G7 F C6 G # dim7 |
| 36 | おもちゃのチャチャチャ | Cdur | BC | C C6 G7 Dm F Em Am G(9) |
| 37 | かえるのがっしょう | Cdur | A | C G7 |
| 38 | かたつむり (小1) | Cdur | A | C G G7 |
| 39 | かめの遠足 | Cdur | C | C F G7 |
| 40 | かもつれっしゃ | Cdur | AB | C6 C G7 A7 Dm |
| 41 | きよしこの夜 | Adur | C | A E D E # dim F # m D # m 7(b 5) E7 |
| 42 | 北風小僧の寒太郎 | Ddur | C | D6 Em6 Em7 G6 F # m 7 GM7 DM7 |
| 43 | きのこ | Fdur | C | D b M7 C7 F Gm C Dm |
| 44 | 君をのせて | Gdur | C | Em Bm C G Am7 F # 7B7 CM7 Am D7 B7sus4 |
| 45 | きらきら星 | Fdur | A | F B b C7 |
| 46 | Good Morning | Cdur | A | C F G |
| 47 | ケンパであそぼう | Ddur | BC | D A7 Bm Em A |
| 48 | こいのぼり (やねより ~) | Cdur | BC | C G F G7 |
| 49 | こいのぼり (薨の ~) (小5) | Gdur | C | G D7 D A7 B7 Em C |
| 50 | ゴーゴーゴー | Fdur | C | C7 F C Dm Gm G7 B b B b m Bdim |
| 51 | 子どもの世界 | Gdur | C | G D7 G7 C |
| 52 | コンコンクシヤンのうた | Fdur | C | 湯山昭作曲 |

| | | | | |
|-----|-----------------------|-------|----|---|
| 53 | コンピューターおばあちゃん | Adur | C | A D E7 Bm C #m G F #m F #m 7 |
| 54 | こげよマイケル | Cdur | BC | C F Dm G7 |
| 55 | こぶたぬきつねこ | Ddur | B | D A7 G Em |
| 56 | さあ みんなでごあいさつ | Cdur | BC | F G7 G C |
| 57 | さくら さくら (小4) | amoll | BC | 日本古謡 |
| 58 | さようなら | Fdur | C | F C Dm B b Gm G7 Am F7 C7 A7 |
| 59 | サザエさん | Cdur | C | C Dm Em G7 F E7 Am D7 G |
| 60 | サッチャン | Fdur | C | 大中恩作曲 |
| 61 | さよならマーチ | Cdur | C | C B b A b F G7 A7 Dm Dm7 Cm Cdim Am B7 Em C7 D b 7 |
| 62 | さんぽ | Cdur | C | Dm G C G7 Am Dm7 Em Fm F D7 |
| 63 | サンタクロースがやってくる | Ddur | C | D A7 G F #m B 7 Em |
| 64 | 幸せなら手をたたこう | Gdur | B | G D7 G7 C Am |
| 65 | ジグザグおさんぽ | Cdur | C | C G7 B b F D7 Am Dm CM7 |
| 66 | 静かな湖畔 | Gdur | B | G D7 |
| 67 | シャボン玉 | Cdur | AB | C F G |
| 68 | ジングルベル | Fdur | C | F B b C7 G7 |
| 69 | すいかの名産地 | Fdur | C | F C7 B b |
| 70 | すうじのうた | Cdur | BC | C G G7 |
| 71 | スキーの歌 (小5) | Gdur | C | G D A7 Am D7 |
| 72 | すてきなパパ | Cdur | BC | C G7 A7 Dm D7 G F |
| 73 | 世界に一つだけの花 | Fdur | C | F B b C Dm A7 G C7 E b Csus4 G7 C7sus4 E b 6add9 Fadd9 |
| 74 | 世界中のこどもたちが | Gdur | C | G Am D B7 Em B A7 A B7 C Am7 |
| 75 | せんせいとおともだち | Cdur | C | C Dm G7 C7 F |
| 76 | 千の風になって | Cdur | C | F G Em7 Am Dm7 G7 Dm Em D F/G C |
| 77 | 線路は続くよどこまでも | Gdur | BC | G C A7 D7 B 7 |
| 78 | ぞうさん | Fdur | C | 團伊玖磨作曲 |
| 79 | そうだったら いいのにな | Cdur | BC | C C7 F G7 Dm |
| 80 | そらでえんそくしてみたい | Fdur | C | F Am B b Dm G7 C7 F7 Gm B b m D7(9) FM7 F6 |
| 81 | たきび | Cdur | C | C Dm G G7 F Dm7 |
| 82 | たなばたさま | Fdur | AB | F C B b |
| 83 | 楽しいね | Fdur | C | F B b C7 Gm D7 B b m |
| 84 | 小さい秋みつけた | dmoll | C | 中田喜直作曲 |
| 85 | チューリップ | Ddur | A | A A7 D G |
| 86 | 茶つみ (小3) | Gdur | BC | G D C Am A7 D7 |
| 87 | ちょうちょう | Ddur | AB | D A7 A |
| 88 | 翼をください | Bdur | C | B b F B b 7 E C7 F7sus4 F7 Gm Dm Cm A b 6 |
| 89 | 手のひらを太陽に | Fdur | C | F Gm C7 B b A7 Dm G C D7 |
| 90 | 手をたたきましょう | Cdur | A | C F G |
| 91 | ドキドキドン! 一年生 | Cdur | C | C G G7 Am Em D7 Dm E |
| 92 | とけいのうた | Ddur | BC | D G A A7 |
| 93 | となりのトトロ | Fdur | C | C7 F C # dim Dm B b C7 Am Dm7 Gm C7sus4 B b m Cm D7 Gm7 E b |
| 94 | どんぐりころころ | Cdur | C | C D G F G7 |
| 95 | ともだちになるために | Cdur | C | C F Dm7 G7 Em D7 Dm Am |
| 96 | ドラえもん のうた | Cdur | C | C D7 G7 F Em Dm G |
| 97 | ドレミの歌 | Cdur | C | C G7 C7 F D7 G E7 Am |
| 98 | とんでったバナナ | Cdur | BC | C6 G7 F6 Em7 D7 C D # dim7 Dm7/G |
| 99 | どんな人が好きですか | Cdur | C | G7 C Dm7 F Dm |
| 100 | とんび (小4) | Cdur | BC | C F G7 Am |
| 101 | とんぼのめがね | Cdur | C | C F G G7 |
| 102 | どんな色がすき | Gdur | C | C G D C # dim B Em Am7 A |
| 103 | ながぐつマーチ | Fdur | B | F C C7 G |
| 104 | 七つの子 | Gdur | C | G D Em Cm C6 Am D7 G B C |
| 105 | にじ | Gdur | C | G Em7 Bm C Am D Em A7 |
| 106 | ニャニニヨの天気予報 | Fdur | C | F A b C D # dim7 C7 G |
| 107 | にんげんっていいな | Gdur | C | 小林亜星作曲 |
| 108 | バスごっこ | Fdur | C | F C C7 Gm |
| 109 | はっぱのじゃいけん | Cdur | C | C G7 Dm |
| 110 | Happy Birthday To You | Fdur | C | B b Gm7 F C7 F6 |
| 111 | 春がきた (小2) | Cdur | C | C F G |
| 112 | 春の小川 (小3) | Cdur | C | C F G |
| 113 | はをみがきましょう | Cdur | B | C F G G7 |
| 114 | ピクニック | Gdur | C | G C D D7 Am D # dim |
| 115 | 一人の手 | Cdur | C | C F G7 Am Dm |
| 116 | ひよっこりひょうたん島 | Cdur | C | 宇野誠一郎作曲 |
| 117 | ひらいたひらいた (小1) | amoll | AB | わらべうた |

| | | | | |
|-----|-----------------------|---------------|----|--|
| 118 | Believe | Fdur | C | F C Dm B b Gm7 Am C7 D Gm |
| 119 | ふしぎなポケット | Gdur | C | G D 7 Em Am C # dim7 Bm D6 |
| 120 | ふじ山 (小3) | Cdur | C | C G F Dm G7 |
| 121 | 冬げしき (小5) | Fdur | C | F C Dm Gm C7 B b |
| 122 | ふるさと (小6) | Fdur | C | F C B b Gm C7 |
| 123 | ブンブンブン | Fdur | A | F C7 Gm |
| 124 | ぼくのミックスジュース | Cdur →Fdur | C | C C7 F F7 F # G G7 B b B b m D # dim |
| 125 | ホ!ホ!ホ! | Ddur | C | D G G7 A A7 Ddim Em Em7 Bm C # 7 F # m |
| 126 | 豆まき | Ddur | B | D G Em E A7 A |
| 127 | まっかな秋 | Fdur | C | F F7 B B b 6 C C7 D7 G7 Gm |
| 128 | まつぼっくり | Fdur | C | F C C7 B b |
| 129 | ミッキーマウス・マーチ | Fdur | C | F B b C7 G7 F7 B b m G |
| 130 | 南の島のハメハメハ大王 | Fdur | C | C7 F6 Gm6 G7 F |
| 131 | 虫の声 (小2) | Cdur | AB | C F G |
| 132 | むすんでひらいて | Cdur | A | C F G7 |
| 133 | めだかの学校 | Cdur | B | C G7 F Am |
| 134 | メリーさんのひつじ | Ddur | A | D A7 |
| 135 | もみじ (小4) | Fdur | C | F C B b C7 |
| 136 | 森のくまさん | Cdur | B | C G7 F |
| 137 | やぎさんゆうびん | Fdur | B | F C C7 B b |
| 138 | 山の音楽家 | Fdur | B | F C7 |
| 139 | 山のワルツ | Esdur | C | 湯山昭作曲 |
| 140 | ゆりかごの歌 | Fdur | BC | F C B b |
| 141 | 夕やけこやけ (小2) | Cdur | B | C G7 F Dm Dm7 |
| 142 | 雪 | Fdur | C | F C B b C7 |
| 143 | Row,Row,Row Your Boat | Cdur | C | C G |
| 144 | われは海の子 (小6) | Ddur | C | D A A7 G |

4. 考察とまとめ

4.1. 難易度 A の曲について

〔表 1〕の 144 曲中から、難易度 A の曲は、21. 大きな栗の木の下で 37. かえるのがっしょう 38. かたつむり 45. きらきら星 46. Good Morning 85. チューリップ 90. 手をたたきましょう 123. ブンブンブン 132. むすんでひらいて 134. メリーさんのひつじ 以上、計 10 曲とする。

「かえるのがっしょう」の左手は C 音と G 音の 2 音のみ、右手は C 音から A 音までの順次進行となっており、最も演奏しやすい曲と考える。「Good Morning」は英語の歌詞ではあるが、4 小節の曲で左手は CFC CGC の基本的なコードの進行が練習できる。「ブンブンブン」は Fdur だが、この調性はバイエル 94 番まで未学習の調性のため、おそらく事前に説明が必要となるが、左手は単音、右手は F 音から C 音までの 5 音で構成されており、Fdur の「きらきら星」へスムーズに移行できると考える。「大きな栗の木の下で」の左手は主に CG7C CFC の基本コード進行、同じ Cdur の「手をたたきましょう」は C と F の分散和音となっている。次に「メリーさんのひつじ」は Ddur で、この調性はバイエルでは 80 番での学習となっている為、導入時期によっては、調性理解の確認が必要となる。右手は D 音から A 音までの 5 音で構成され、左手は分散和音で D と A7 の 2 つのコードのみ。次に同じ調性の「チューリップ」左手は D と A7 の 2 つのコードと前奏及び最後の 4 小節は単音となっており、単音進行が困難な場合は、コードにアレンジすることにより、弾きやすくなる場合もある。「かたつむり」は右手の付点リズムはバイエル 88 番での学習の為、リズムの確認は必要だが、周知のメロディーから楽譜に書かれた付点のリズムを理解するいい曲だと考

える。難易度 B の「おべんとう」のリズムとリンクさせることにより、リズムの理解が容易になり、後に生かされると考える。左手は C と G7 の 2 種類のみで、4 小節フレーズの最初の 2 小節は、どちらも四分音符と四分休符にすることにより、右手のリズムを捉え易く書かれている。「むすんでひらいて」左手は CFGG7 の基本のコード使用となっているが、前奏を入れると 28 小節のコード弾きとなるため、左手がコードに慣れてからの導入が望ましい。

以上の結果、37. かえるのがっしょう 46. Good Morning 123. ブンブンブン 45. きらきら星 21. 大きな栗の木の下で 90. 手をたたきましょう 134. メリーさんのひつじ 85. チューリップ 38. かたつむり 132. むすんでひらいて の順序が望ましいものと考えることができる。

4.2. 難易度 AB の曲について

難易度 A B の曲は、4. あくしゅでこんにちは 26. お正月 40. かもつれっしゃ 67. シャボン玉 82. たなばたさま 87. ちょうちょう 117. ひらいたひらいた 131. 虫の声 以上、計 8 曲とした。

「虫の声」は左手が単音で C 音から G 音までの 5 音のみで進行し、右手は前奏の最後 2 小節（最後の 2 小節）を除き、同じポジションで弾くことができる。「ひらいたひらいた」も左手は単音で中に E 音を入れた A 音のオクターブ、A-E-A が 3 回、7 小節目からは A-E-G の 7 度から少し変化する。右手もポジション移動が少ない。「シャボン玉」の左手は単音で、右手のメロディーは 2 小節ごと最初の音への指使いの運びがスムーズであることが必要となり、場合によっては、左手を四分音符の単音ではなく、CFG のコードを用いることも考慮すべきである。「あくしゅでこんにちは」は Ddur だが、左手は前奏の 4

小節（最後の4小節）を除いては、DとA7の同じ動きの連続。前奏2小節目の左手CisとAの四分音符の動きがスムーズでない場合は、一拍目にAだけにすると有効である。次に同じDdurの「ちょうちょう」へ進む、左手は最後まで分散和音、右手はD音からA音の5音のみで、Fis音があるとはいえ、安定したポジションで弾くことができる。左手の分散和音は前曲の左手の動きとリンクさせ、1小節毎のコードを認識することによって、スムーズな動きに繋がると考える。「お正月」の左手はベース音を残したままで上に重音を刻む。バイエルでは78番・88番からベース音を残すテクニックを習得していく。その予備練習と扱えるといいが、もしくはコードで四分音符、四分休符の繰り返しでもよい。「たなばたさま」はFdurだが、右手にはbは出てこない。また左手はF音とC音の繰り返しが多い。また前奏の最後から2小節目のC音のオクターブ単音移動を、下のC音を二分音符に扱い、それに伴い前奏の重音の指使いを1と2に変更して始めれば、落ち着いて歌に入ることができると考える。「かもつれっしゃ」の左手前半は4度・5度の跳躍音程を伴い、右手のシンコペーションのメロディーが現れる。シンコペーションはバイエル94番で学習の為、リズムの確認が必要となる。速いテンポだが、右手は順次進行が多く、無理なく弾けると考える。

以上の結果、131. 虫の声 117. ひらいたひらいた 67. シャボン玉 4. あくしゅでこんにちは 87. ちょうちょう 26. お正月 82. たなばたさま 40. かもつれっしゃ の順序が望ましいと考えられる。

4.3. 難易度Bの曲について

難易度Bの曲は、1. アイアイ 6. 朝のうた 7. Are you sleeping? 18. うみ 24. おかえりうた 25. おつかいありさん 33. おべんとう 55. こぶたぬきつねこ 64. 幸せなら手をたたこう 66. 静かな湖畔 103. ながぐつマーチ 113. はをみがきましょう 126. 豆まき 133. めだかの学校 136. 森のくまさん 137. やぎさんゆうびん 138. 山の音楽家 141. タやけこやけ 以上、計18曲とする。メロディーが付点リズムの7曲、コードのみ(メロディーは弾かない)の3曲、他8曲に分類する。

まず、付点のリズムの曲として、「おかえりのうた」の左手は基本コードでの四分音符の刻みとなっている。この場合、初心者は右手のメロディーもスタックカートになりやすく、注意が必要である。その場合は、左手を二分音符に扱い、メロディーラインを安定させてから、四分音符に移行する方法が有効だと考える。「はをみがきましょう」この楽譜では、右手の付点リズムが三連符で扱われている。この曲は2拍子だが、それによって左手1拍目の強拍を、感じやすく表現し易くなるものと考えられる。また4小節目(前奏はカウントしない)の左手はオクターブの跳躍となっており、捉えにくい場合は変形することも可能である。「おべんとう」この曲のリズムは八分音符2つの扱いが、1拍目付点、二拍目八分音符となっているが、1拍目2拍目共に付点で書かれているもの、また混在する楽譜も存在する。そのためにリズムを把握することが、初心者にとっては困難な場合もあり、この楽譜のリズムは難易度Aで先に述べた「かたつむり」のリズムを思い出すことによって、その困難さは解消されると考える。また3小節目4小節目及び12小節目の左手の跳躍は、前曲同様に変形することにより演奏が安定する。「朝のうた」は前奏右手の

2小節目2拍目から次の小節へは、第3指から第4指が4度の音程を捉え、第5指への運びとなっており、初心者には捉えにくい場合が多い。そのように困難な場合には、2小節目2拍目のG音をほんの少し短めに(第3指を脱力)して進行することによって、次の4指と5指のバランスが取りやすくなり安定すると考える。また最後4小節はメロディーラインのみにすることも考慮すべきである。次の2曲は左手が単音になっている。「こぶたぬきつねこ」はDdurで、左手は四分音符と四分休符の繰り返しになっている。そのために右手のメロディーに注意が促され、リズムが捉え易くなっている。「ながぐつマーチ」はFdurで右手に装飾音符が書かれているが、カットすることにより弾き易くなる。次に「おつかいありさん」はDdurで、左手に臨時記号もあり#を落とし易い可能性もある。その場合は1小節毎に最初の重音を1つ弾く練習により、両手を安定させてから楽譜通りに弾くと有効だと考える。

次に、コードのみの曲として、「幸せなら手をたたこう」は歌いやすさから、楽譜通りコードのみでの伴奏の練習に最適な曲と考える。右手をメロディー奏にしても、弾き易い曲と言えよう。「Are you sleeping?」は輪唱を想定してあることから、1小節目から最後の小節以前まで全く同じ動きとなっている。また「静かな湖畔」も輪唱の為に4小節の繰り返しとなっている。難易度Cには、このように右手にメロディーがなく、コードでの伴奏譜が多くなるため、予備練習としては有効だと考える。しかし輪唱にする場合は例外として、斉唱とする場合には、右手をメロディーにすることで弾き易くなる場合もある。

次に、「森のくまさん」は左手が簡単にアレンジされているため、右手メロディーの掛け合いが弾きやすくなっている。「山の音楽家」は同じ繰り返しの曲で弾き易く、ダイナミクスの違いを表現するための、いい教材と考える。「めだかの学校」はここで右手に3番の歌詞のための小音符が出てくる。小音符は「朝のうた」の2番にも小音符はあるが、その効果はわずかで、そのまま演奏しても支障はなく、小音符には触れなかったが、この曲はその違いが明確な為に、注意が必要である。「豆まき」はDdurだが、左手のポジション移動が少なく、安定して左右のスタックカートが扱える。次からの4曲は単音伴奏形となっている。「うみ」右手はメロディーがときおり3度4度5度の音程で進行するために、弾き歌いがやや難しい曲と考える。「タやけこやけ」は7小節目(前奏含まず)2拍目をカットし、1拍目を二分音符にすると16小節目まではC音からG音のポジションのまま弾ける。16小節目も同様に2拍目カットも可能である。また11小節目の2拍目もカットすることにより、9小節目からのF-E-D-C音の順次進行になり、右手が安定して弾けると予想する。「やぎさんゆうびん」は広がりをもった前奏の為、初心者にとっては難しそうに映るが、最初の4小節を1オクターブ下げてあるにすぎず、前奏がマスターできれば後は容易である。「アイアイ」難しい楽譜が多い中で、このアレンジは弾き易い簡易伴奏となっている。3小節目(前奏は除く)の左手をG音とC音の二分音符に変えることで、より弾き易くなる。

ここでは付点のリズムを使った曲の習得を中心として考え、24. おかえりうた 113. はをみがきましょう 33. おべんとう 6. 朝のうた 55. こぶたぬきつねこ 103. なが

ぐつマーチ 25. おつかいありさん の 7 曲。そしてメロディーのないコード伴奏の 64. 幸せなら手をたたこう 7.Are you sleeping? 66. 静かな湖畔 の 3 曲。

136. 森のくまさん 138. 山の音楽家 133. めだかの学校 126. 豆まき, そして単音の伴奏形による 18. うみ 141. 夕やけこやけ 137. やぎさんゆうびん 1. アイアイ以上, 8 曲。

難易度 B においては, 伴奏形の特徴等による分類の提示とした。

4.4. 難易度 BC の曲について

難易度 BC の曲は, 8. ありさんのおはなし 12. 犬のおまわりさん 13. いるかはざんぶらこ 15. 歌えバンバン 16. うれしいひなまつり 36. おもちゃのチャチャチャ 47. ケンパであそぼう 48. こいのぼり 54. こげよマイケル 56. さあ みんなでごあいさつ 57. さくらさくら 70. すうじのうた 72. すてきなパパ 77. 線路は続くよどこまでも 79. そうだったらいいのにな 86. 茶つみ 92. とけいのうた 98. とんでったバナナ 100. とんぴ 140. ゆりかごの歌 の 19 曲とする。

「こげよマイケル」は時折メロディーラインに現れる重音を弾いた場合には, この難易度 BC だが, 右手をメロディーラインのみにすれば, 難易度 AB 程度となる。そして, 「ゆりかご」「すうじのうた」「そうだったらいいのにな」左手は単音, 「さあ みんなでごあいさつ」「ケンパであそぼう」「線路は続くよどこまでも」の左手は重音(和音)。以上, 6 曲は付点のリズムを含むメロディー奏となっている。「さくらさくら」「こいのぼり」はどちらも左手は単音, 「とんぴ」「茶つみ」この 2 曲は左手はコードの形をキープできるが, 以上の 4 曲の右手のメロディーは, 弾き歌いになると指使いと運びが難しい箇所が露呈する場合がある。「ありさんのおはなし」は 3 拍子で表情豊かな表現を感じさせることができる曲だと考える。同じく 3 拍子の「いるかはざんぶらこ」の音符は少ないが速いテンポでの 3 拍子を感じながら, 拍あたりを正確に感じることでできる曲だと考える。「とけいのうた」の左手は大半が単音スタックートとなっており, 更に調性は Ddur, そのために左手の跳躍が難しい場合には, 5 小節目から 8 小節目まで A 7 と D のコードで全音符または二分音符にすることによって解消されると考える。「とんでったバナナ」「おもちゃのチャチャチャ」「犬のおまわりさん」の 3 曲は, 通常は難しい楽譜が多い中, この楽譜のアレンジは左手は単音にて, とても簡易になっている。「うれしいひなまつり」は cmoll だが, 左手が C 音から G 音までの 5 音のみでポジションの移動がないことから, 右手の進行がよりスムーズになると予想できる。最後に「歌えバンバン」これは難易度 C に入れてもいい曲だが, 基本的なコードの形で進行できるように, 難易度 BC に入れた。左手の 11 小節目から 18 小節目までの八分音符の動きが困難な場合は, コードで二分音符にすることも可能である。

最後に, 難易度 C の中で簡単なアレンジによって, 弾き易くなる曲を挙げてみると, 右手をメロディー奏にすることによって, 10. あわてんぼうのサンタクロース 23. おかあさん 34. おぼろ月夜 75. せんせいとおともだち 110. Happy Birthday To You 119. ふしぎなポケット の 6 曲。また左手をコード弾き等のアレンジすることによって, 22. 大きな古時計 39. かめの遠足 の 2 曲。右手をメロディー奏に, そして左手をコード弾きに

することによって, 94. どんぐりころころ 101. とんぼのめがね 142. 雪 以上, 3 曲が格段に弾き易くなるのが分かった。また, C の曲の中でも, 「サンタクロースがやってくる」「バスごっこ」「一人の手」「ほくのミックスジュース」「まつぼっくり」の 5 曲については, 比較的弾き易いアレンジになっており, 少し早い段階でも弾くことは可能だろう。

今回, 5 段階で難易度を表したが, このテキストのアレンジに限るもので, その曲固有のものでないことは言うまでもない。同じ曲でも多くのアレンジが存在しているが故に, このテキストに掲載されている個々の曲に難易度を表すことが必要となった。難易度 A と AB においては, それぞれの曲を, 初心者がバイエルと併用していくために, 望ましい学習順序として提示したが, すべての曲を順番に学習するという意図ではない。最初の段階では歌わずとも, ピアノ伴奏のみでも, この中から数曲でも早い段階で挿入し, 演奏することができれば, 後の弾き歌いへの自信に繋がっていくものと考え。指導者がそれぞれの学生の演奏技術にあった楽譜の提案が重要であり, それによって, 学生の弾き歌いレパートリーの幅をさらに広げることに繋がると確信する。

5. おわりに

本稿では, ピアノ初心者が弾き歌いの技術を, 無理なく導入習得するためのテキストの進め方を考察した。今回, 144 曲から難易度 A, AB, B, BC までで, 計 55 曲を採り上げた。これにより難易度 C の曲の多さが認められる。難易度 C の曲については, 更に細分化し, それらの曲を初心者が弾き歌いするには, どのようなアレンジが有効か, またその可能性についての研究を更に進め, 保育現場で必要とされる, 実践できるピアノ演奏技術の指導について, 今後も研究を進めていきたい。

注 1) 曲目右の () は小学校音楽科 歌唱共通教材の学年を示す。小学校第一学年の教材を (小1) と記す。

注 2) コードネームについては, 楽譜に記載されているものを表に挙げており, 湯山昭・大中恩・團伊玖磨・中田喜直・小林亜星・宇野誠一郎, 諸氏の作曲作品及び日本古謡・わらべうたにはコードネームが記されていないため, 同様に扱う。

参考文献

- ・佐藤邦子 (2013) 「保育者養成校における弾き歌い指導について」『広島女学院大学人間生活学部紀要』創刊号, pp.59-70
- ・仲嶺まり子・藤田光子・安部えつ子 (2016) 「こどものうた弾き歌い指導における進捗別教材の活用に関する一考察」『別府大学短期大学部紀要』第 35 号, pp.79-89
- ・紙屋信義・後藤みゆき (2008) 「ピアノによる子どもの歌伴奏の効果」『東京未来大学研究紀要』第 1 号, pp.67-75
- ・松本晴子 (2010) 「手遊びと歌と弾き歌いをどのようにうたうか」『音楽教育実践ジャーナル』vol.8, pp.94-101

楽譜

- ・鈴木恵津子・富田英也 (2011) 『ポケットいっぱいのおうた 実践子どものうた 簡単に弾ける 144 選』教育

芸術社

・Ferdinand BEYER 『バイエルピアノ教則本』 音楽之友社

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

—成果発表と考察—

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

高木美香 ・ 中安修也

Mika TAKAGI
湊川短期大学幼児教育保育学科
非常勤講師

Shuya NAKAYASU
兵庫県立播磨南高等学校

要旨

本実践は、兵庫県立播磨南高等学校芸術保育類型に所属する3年生7名を対象に、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、ピアノ連弾に取り組んだ内容について述べることとする。保育士を目指す生徒たちにとって、保育現場に出ると必要となる音楽の対応力を養うために、自分以外から発信される音に耳を傾け、耳を鍛えることのできるピアノ連弾に取り組ませた。生徒たちにとって、ピアノ連弾に挑戦することは難易度の高いことであるが、取えてこれらのことに挑戦させることにより、どんな課題が見え、それをどう克服することができるか、全6回の特別授業の後半の2回と成果発表について検証する。また実践授業開始時からの指導内容・生徒の進捗状況と成果発表での生徒の状況について、指導者側の課題についても考察する。

キーワード：高大接続教育、ピアノ指導、ゆとりある演奏、保育における音楽的対応力、聴く耳を養う

1. はじめに

保育者養成課程では、高校・短大問わずピアノの経験の浅い生徒・学生が多く、カリキュラム内でのピアノの授業は、彼らに対応するために主に基礎的な技術を習得するための独奏用教材が使用されている。しかしながら、保育現場では主に伴奏の形でピアノを弾くことが多く、保育実習へ出たときに、日常で行っている独奏タイプの練習だけでは、園児の歌唱伴奏等に対応できず、準備不足であったということになり兼ねない。特にピアノの経験の浅い者には、伴奏の形で他者に合わせる演奏をすることは、かなり難しいことと考える。ピアノの経験が浅くても、保育現場で対応しやすくなる術は何かないかと考え、保育者養成課程の生徒たちに、ピアノ連弾のアンサンブルに挑戦させてみることにした。この挑戦の目的は、合奏することにより、自分以外から発信される音を聴く耳が養われ、更には園児の歌唱伴奏等に対応しやすくなるのではないかと考えた。『湊川短期大学紀要』第55集（以下『紀要』第55集）で既に述べたが、これまで2018年度芸術保育類型の特別授業として、ピアノ連弾の実践授業を4回行った。その経過を踏まえ、今紀要では第5回・第6回目の実践授業と2018年度芸術保育類型発表会（成果発表）の詳細を元に、ピアノ連弾が、ピアノの経験の浅い生徒・学生たちに、どのような効果をもたらすかについて検証していくこととする。

2. 高等学校におけるピアノ指導

この章では、兵庫県立播磨南高等学校（以下本校）と生徒の概要について述べる。ここについては『紀要』第55集と同じ内容なので、詳細は『紀要』第55集を参照とする。

2.1 芸術保育類型の概要

本校芸術保育類型は、2009年度に「芸術類型」として開設され、2014年度には保育士養成にも対応するため「芸術保育類型」となった。このクラスは、特色選抜入試¹⁾で1クラス設けられ、3年間で音楽と美術に関する科目が多く履修できることが特徴である。入試時に実技試験を音楽で受験した者は音楽系列に、美術で受験した者は美術系列に所属することになる。1・2年次はこの2つの系列のみとなるが、3年次になると、特に保育系大学等に進学を希望する生徒は、保育系列に所属することが可能となる。

2.2 本校授業「保育演奏研究」について

本校のカリキュラムの1つに「保育演奏研究」がある。これは保育系大学等への進学希望の生徒のために開設されている。この授業は3年次に受講することができ、2018年度の授業時数は週3時間（50分×3）で、授業を担当しているのは筆者中安と本校の音楽非常勤講師の2名である。2018年度は『標準バイエルピアノ教則本』（以下『バイエル』）を使用し、主にピアノ演奏の

基礎技術の習得を目指している。また『バイエル』を終了した生徒には『ブルクミュラー 25 の練習曲』(以下『ブルクミュラー』)を使用している。

2.3 連弾のグループ分けと選曲方法

本校の芸術保育類型では、3年間の学習の成果を披露する機会として、「芸術保育類型発表会」を年度末に行っている。音楽系列は演奏会を、美術系列は展示会を行ってきたが、保育系列においては、成果発表をする場というのを特段設けていなかったが、2018年度は「保育演奏研究」の集大成として機会を設けるべく、音楽系列と合同で演奏会を行い、ピアノ連弾として成果発表をすることとなった。

ピアノ連弾に挑戦するにあたり、7名の生徒のグループ分けは、生徒たちの主体性を重んじ、生徒たちに任せて自由に組ませた。Xグループ2名、Yグループ2名、Zグループ3名とした。選曲については、筆者中安が生徒の力量や演奏会に相応しいものとして馴染みやすいであろうアニメ『ディズニー』で使われている楽曲から選び、パートについても指示をした。尚、ピアノ連弾の実践授業は、「保育演奏研究」の特別授業として筆者高木が行った。

3. ピアノ連弾の実践授業と成果発表

『紀要』第55集では、実践授業の第1回目から第4回目までの内容を述べたが、ここでは実践授業の第5回目と第6回目(学年末実技試験を含む)、2018年度芸術保育類型発表会(成果発表)の内容について述べる。

第5回目では、発表会に向けた最終レッスンをを行った。第6回目では、まず簡単に連弾のレッスンをを行い、その後、個人練習の時間を設けた。そして学年末実技試験として、普段取り組んでいる独奏用の教材から1曲と発表会用の連弾曲の演奏を行った。学年末実技試験は、筆者高木・筆者中安・本校音楽非常勤講師の3名で採点を行った。尚、評価の段階は、100点満点中70~73点(不可)、74~77点(可)更に努力が必要なレベル、78~81点(良)概ね弾けているレベル、82~100点(優)特に問題なく弾けているレベル、の4段階の内で点数をつけた。試験評価は3名の教員の平均値をつけることとした。

尚、成果発表となる芸術保育類型発表会は、2019年2月3日に兵庫県立考古学博物館講堂(兵庫県加古郡播磨町)で開催された。

ここでは、第5回目と第6回目実践授業、芸術発表会での生徒の状況について述べるが、実践授業開始時の生徒の状況は、後の【表4】を参照とする。

3.1 Xグループ

(生徒 C:1st, 生徒 A:2nd) 曲:《いつか王子様が》

【表1】

| Xグループ | 生徒の状況・課題と指導のポイント |
|-----------------------------------|--|
| 第5回 (2019.1.23) | <ul style="list-style-type: none"> ・2人とも流れに乗って、中断せずに最後まで演奏を通せるようになっており、柔らかい曲のイメージが表現できている。 ・2ndの冒頭のアルペジオは、ゆっくりと弾きすぎて、1拍目の感覚が取りにくくなっているため、手早く弾くように促す。 ・クレッシェンドとディミヌエンドをはっきりつけさせる。 ・前奏、間奏、後奏、曲の主たる部分の構造を理解させる。 ・最終音は丁寧に合わせさせる。音を出す時に、部屋(ホール)の一番奥まで音が届くようにイメージを持たせる。 |
| 第6回 (2019.1.24) 学年末 実技試験 | <ul style="list-style-type: none"> ・前日に助言した曲の構造理解を意識している。 ・2ndのアルペジオは手早く弾けるようになってきている。 ・本番までの練習はメトロノームを使用し、テンポが乱れないよう注意させる。 ・試験評価:80.7(100点満点中、3名の教員の平均値) |
| 芸術保育類型 発表会 (2019.2.3) | <ul style="list-style-type: none"> ・2ndの出だしのアルペジオは、引き締まった形で弾けていた。各フレーズ終わりの4分音符は、丁寧にテンポを緩めながらテヌートで弾けていた。 ・3拍子の流れもテンポも良かった。 ・転調前の複雑なコード進行の部分は、慌てず弾けており、リタルダンドの持って行き方も良くなった。 ・最後の4小節は、自然な流れで弾けていた。 ・技術的に難しい要素が詰まった編曲であるが、苦勞しながらも音楽的に弾けるようになっており、非常に成長した。 |

3.2 Yグループ

(生徒 E:1st, 生徒 F:2nd) 曲:《星に願いを》

【表2】

| Yグループ | 生徒の状況・課題と指導のポイント |
|-----------------------------------|---|
| 第5回 (2019.1.23) | <ul style="list-style-type: none"> ・1stが曲の流れを止めることなく、ミスをしてもしっかり持ち直せるようになってきている。 ・2ndは全体的に演奏が遠慮がちのため、もう少し音量を出すことを再認識させる。メロディーの部分のタッチは、指を少し上から落とすようにしっかりと打鍵させる。打鍵は、鍵盤を掴むような感じで、ボールを握るようなイメージを持たせる。 ・2人ともお互いの音を聴きながら、弾けるようになってきている。 |
| 第6回 (2019.1.24) 学年末 実技試験 | <ul style="list-style-type: none"> ・2ndのメロディーは、前日より明瞭になっている。 ・本番までの練習はミスをして止まらないように通すこと、お互い遠慮せずに表現したいように弾きこませる。 ・試験評価:81.7(100点満点中、3名の教員の平均値) |
| 芸術保育類型 発表会 (2019.2.3) | <ul style="list-style-type: none"> ・1stが途中で楽譜を見失い、ミスタッチがあったが、それを引きずることなく修正できた。そのときに2ndも焦らずに対応し、状況判断ができ、2人で音楽をつくるという意識が持っていた。 ・2ndのシフトペダルが、非常に効果的に使えるようになった。 ・2人とも主張すべきところでしっかりと音量が出せていた。全体的に安定した8分音符が刻めており、ゆったりとした曲の表現ができていた。 ・2人の実力差が大きいペアだったが、その差を感じさせないくらいにまで仕上げる事ができた。練習時間の多さが、見て取れた。 |

3.3 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 3】

| Zグループ | 生徒の状況・課題と指導のポイント |
|-----------------------------------|---|
| 第5回 (2019.1.23) | <ul style="list-style-type: none"> ・《ミッキーマウスマーチ》は、落ち着いて軽快に合わせられている。これ以上テンポが速くならないように、気を付けさせる。 ・《ホールニューワールド》は雰囲気が出せて、上手く合わせられている。 ・3rdの18小節目のペダルが離れてしまわないように、左手の全音符に合わせて4拍踏み続ける。最終音のフェルマータは、どれくらい延ばしてよいか分からず、中途半端になっているので、1st→2ndのメロディーを受けて、同様にメロディーの長さ分を待ってから最終音を弾くようにさせる。 ・クレッシェンドをはっきりと表現させる。 |
| 第6回 (2019.1.24) 学年末 実技試験 | <ul style="list-style-type: none"> ・1曲目と2曲目を急いで続けて弾いてしまい、ミスが多くなっている。曲間はしっかりと取って、前曲のイメージをリセットさせる。 ・《ホールニューワールド》の最後のタイミングは良くなっている。 ・本番までの練習について、《ミッキーマウスマーチ》は無意識のうちに徐々に速くなって指のコントロールが効かなくなってしまうように、かなりゆっくりのテンポで、きちんと打鍵しながら、16分音符の打鍵のタイミングまで揃えることを意識させる。 ・試験評価：81.7 (100点満点中、3名の教員の平均値) |
| 芸術保育類型 発表会 (2019.2.3) | <ul style="list-style-type: none"> ・《ミッキーマウスマーチ》は、冒頭の16分音符がずれることがあったが、すぐに3人のテンポ感が揃い、流れに乗れていた。指のコントロールが効かなくなることもなく、丁寧にかつ軽快に演奏ができていた。 ・《ホールニューワールド》は、優しい音色で弾いていた。途中2ndのメロディーが消えるときがあったが、その後は落ち着いて1stと2ndのメロディーのやり取りができていた。最後の3rdのフェルマータは、非常に良い間で演奏できていた。 ・比較的簡易な曲だったので、早くに仕上がってしまったがために、却って発表会までに流れに任せて弾いてしまい、3人の調和が乱れることが心配されたが、練習の仕方に関心しながら、良い状態を維持することができた。 |

3.4 生徒たちの入学時と実践授業開始時の進捗、実践授

業6回を終了し成果発表時の状況との比較を次に示す。

【表 4】※『バイエル』→By, 『ブルクミュラー』→Brgと表記

| 生徒 | 実践授業開始時の生徒の状況 | 成果発表時の生徒の状況 |
|----|--|---|
| A | <ul style="list-style-type: none"> ・入学時の教材進捗：By80程度 ・実践授業開始時の教材進捗：Brg1 3拍子が安定して刻めていなかった。和音が正確に掴めておらず、全ての音を弾こうとして、止まってしまっていた。声部の動きを理解しておらず、相手の音を聴く余裕が持てていなかった。 | <p>実践授業終了時の教材進捗：Brg5</p> <p>3拍子の流れが良くなり、テンポの緩急が自然にできるようになった。フレーズ終わりのテヌートは、しっかり弾けるようになり、相手の音に合わせる余裕が持てるようになった。</p> |
| B | <ul style="list-style-type: none"> ・入学時の教材進捗：ピアノの経験なし (1・2年次は美術系列に所属) ・実践授業開始時の教材進捗：By59 タイを理解していなかった。速いパッセージの指使いが不適切で、全体的に音量が強すぎた。フレーズの意識がなく、一本調子で弾いていた。他2人の音を聴かず、やや暴走気味に1人で進んでしまっていた。 | <p>実践授業終了時の教材進捗：By65</p> <p>他2人の音を良く聴きながら、バランスの良い音量が出せるようになった。テンポは、1人で暴走せずに、3人で合わせようという意識が見られた。メロディーの受け渡しもスムーズにできており、音楽の流れに、自然と乗れるようになった。</p> |
| C | <ul style="list-style-type: none"> ・入学時の教材進捗：ピアノの経験なし ・実践授業開始時の教材進捗：By74 3拍子の刻みが甘く、不均等になっていた。重音の弾き方が重く、黒鍵を弾くときの指使いがスムーズではなかった。簡単なフレーズを弾いているときは、相手のリズムの遅れに対応できるときもあったが、大部分が、自分のことで精一杯であった様子。 | <p>実践授業終了時の教材進捗：By80</p> <p>メロディーが柔らかい音で弾けるようになった。伴奏パートのテンポの変化に対応し、常に相手の音を良く聴くことができるようになった。重音が軽く弾けるようになり、どのようなタッチで弾けばどのような音色が出るのか、理解しつつあった。</p> |
| D | <ul style="list-style-type: none"> ・入学時の教材進捗：ソナチネ程度 ・実践授業開始時の教材進捗：Brg10 楽譜に指示のある表現はできていた。曲に合った細かなアーティキュレーションまでの理解は深まっていなかった。前奏・主要部分・後奏の構成が漠然としており、伴奏パートを担当しているが、他2人のメロディーの意識に傾きすぎて、テンポが遅れがちになっていた。フェルマータの取り方が分かっていなかった。 | <p>実践授業終了時の教材進捗：Brg17</p> <p>メロディー担当の他2人の流れをしっかり聴きながら、メロディーを支える役割が良くなった。中途半端だったフェルマータの取り方は、適切な長さで、非常に良い間で終われるようになった。音の強弱の幅が出せるようになっており、自分のやりたい表現を、遠慮せずに出せるようになれば、更に良くなるだろう。</p> |
| E | <ul style="list-style-type: none"> ・入学時の教材進捗：ピアノの経験なし ・実践授業開始時の教材進捗：By59 指使いが不適切で、フレーズの途中で流れが途切れて聴こえてしまっていた。一度にたくさんの音を弾かなければならない部分で、迷いが生じていた。自信がないせいか、消極的に弾いていた。相手の音を聴く余裕はなかった。 | <p>実践授業終了時の教材進捗：By66</p> <p>曲の流れを止めず、ミスタッチをしても動じずに対応できるようになった。相手の音を聴く余裕が見られた。アンサンブルの楽しさが持てたようで、明るい表情で弾いていた。音楽の動きを、縦でしか捉えられなかったが、横の流れも意識できるようになった。</p> |

| | | |
|---|--|---|
| F | <p>・入学時の教材進度：By 終了程度 ・実践授業開始時の教材進度：Brg7 譜読みが比較的良くできていた。8分音符の伴奏音型を演奏するときに、音量のコントロールが難しそうであった。ペダルが使用でき、相手の音に耳を傾ける余裕があった。ピアノを弾くにあたり、特に問題はなかった。</p> | <p>実践授業終了時の教材進度：Brg12 しっかりメロディーを際立たせて弾く、8分音符の伴奏音型を落ち着いて丁寧に弾くなど、タッチの使い分けができるようになった。本番時の状況判断がしっかりできた。怖がらずにフォルテを出せるようになることが、今後の課題である。</p> |
| G | <p>・入学時の教材進度：ピアノの経験なし ・実践授業開始時の教材進度：By39 音名が瞬時に読めず、楽譜に書き込んでいた。加線の音、拍子、3連符、オクターブ記号の理解が曖昧であった。他2人の音に戸惑って、自分の音を聴き取れずに迷ってしまい、テンポに乗り遅れていた。椅子への腰の掛け方が深すぎて、腕が上手く使えていなかった。</p> | <p>実践授業終了時の教材進度：By50 他2人の音量にも慣れて、惑わされることなく、自分の音が聴き取れるようになった。メロディーのやり取りも、スムーズになった。椅子の座り方は良くなり、力の入れ方も意識しながら、腕の可動域が広く使えるようになった。</p> |

4. 考察

連弾教材を生徒たちに与えた目的として、自分一人だけではなく他者と一緒に演奏することで、「ピアノを弾く」という行為だけではなく、何かプラスアルファの要素を得ることができるのではないかと考えた。そのプラスアルファの要素とは、聴く耳を養うことや、他者を意識する余裕、自分本位の演奏にならない演奏者自身の心的なゆとりを持つことだと考えた。実践授業開始時には、拍子記号やタイ・テヌートなどの記号の理解も未熟な生徒がいたり、楽譜を見たときに音名すらすぐには読めない生徒までいたり、通常連弾を試みる段階とは程遠い段階にあった。一部の生徒は、ピアノを弾くときに、楽譜と鍵盤と自分のみの関係性で精一杯になっていた。将来的に保育現場で必要とされるスキルは、ピアノの演奏技術はもちろんのこと、ピアノを弾きながらも園児たちの予想外の反応に動じることなく、その時々音楽を楽しむながら対応できる能力である。複数の園児の声に耳を傾け、テンポは適切かどうかなど、多くの事柄を意識する必要がある。楽譜と鍵盤と自分だけの関係性で四苦八苦しているようでは、到底得ることのできないスキルである。そういった要素を、演奏技術の未熟な段階に僅かでも身に付けさせることが大切ではないかと考えた。そのために連弾の機会を与え、どのように意識が変化するかを観察した。そして、約4ヶ月間連弾に取り組ませたことにより、お互いの音を聴きながら演奏することは、課題として与えた曲に関しては、非常に良くできるようになった。更に、お互いの音を聴きながら、相手のミスに動揺することなく、落ち着いて相手をフォローするように弾くこともできるようになっていった。そして何よりも、初めのころは無表情でありやる気がない感じでピアノに向かっていたのが、明るい表情で楽しんで演奏するようになった。単にピアノの演奏技術を得ただけではなく、音楽を楽しんで、その楽しさを演奏に表せるようになったことが一番大きな成果なのではないだろうか。

演奏の根本目的は、音楽を楽しむことである。しかし、楽しめるような音楽を演奏するには、それ相応の技能を高める努力が必要となる。その技術習得の方法は、楽譜や記号の基本的な事項を理解し、簡易な楽曲を弾くところから始めて、それらを反復練習し、少しずつ難しい楽曲に取り組み、更に高度な技術を習得する、というのが一般的な方法である。しかし、敢えて持っている実力以上の楽曲に挑戦させることも有効ではないだろうか。難しいがゆえに、楽譜に表記されている表面的な部分だけではなく、その楽曲の持つイメージやテンポ感、演奏す

る者のオリジナリティを加えることまで、時間はかかるが取り組むことができ、その丁寧な取り組みこそが、他者を意識する余裕や、音楽的なゆとりを体現する道りとなるのではないかと考える。

今回のこの連弾への取り組みは、先に述べたような段階を踏む練習方法とは異なり、それぞれの生徒の持っている力量以上の楽曲を与えたが、音楽的にも技術的にも、当初こちらが予想していた以上の成果を見ることができた。難しい楽曲に取り組んだので、仕上がるまでに時間を要したが、耳が鍛えられ学びの幅は広がったように感じられる。以前に取り組んでいた独奏用教材に戻ったときに、楽譜をさらに理解し細かく深く読み込む意識、技術的に難しい箇所にとらわれすぎず表現することや、その音楽を演奏することを楽しむ心理的な余裕が増したのではないかと考えられる。そういった意味では、技術的に未熟な生徒にも、連弾の機会を持たせたことは有意義なものとなったのではないだろうか。この経験が、将来保育現場に出たときに、対ピアノではなく、対園児という認識につながるのではないかと考える。

5. 高等学校における今後の取り組みと課題

今回の取り組みは、「芸術保育類型発表会」における保育系列の集大成として位置づけ行ってきた。実践授業を通して独奏時には得ることのできない他者から発信された音に気を配りながら演奏すること、更には演奏中に不測の事態が起こっても臨機応変に対応できる力が、ある一定のレベルで身についたように思われる。これは、将来的に保育現場に出たときに必要不可欠な能力であり、今回の受講生徒たちが今後も高めていって欲しい力でもある。

現在、本校の芸術保育類型は、学校を取り巻く環境の変化等から過渡期にある。芸術保育類型内において、将来的に何らかの形で保育関係の仕事に携わりたいと考えている生徒が、ここ数年増加傾向にある。しかしながら、ピアノの学習経験が皆無であったり、楽典の基礎的知識が不十分であったりするなどの不安要素を抱えている生徒も多々いる。従って、まず高等学校における取り組みとして、ピアノ初学者の生徒であっても安心してピアノに向き合えるような授業内容にしていかなければならないということが挙げられるように思う。保育士や幼稚園教諭を目指す生徒にとって、ピアノの学習経験が皆無というのは相当な不安要素となるようで、実際に「今から始めても間に合うのか」といった質問や「保育士を目指したいがピアノが心配だ」という声もよく聞かれる。そのようなピアノ初学者においては、ピアノ演奏に対する

不安をできる限り早く軽減し、少しでも自信を持ってピアノに向き合えるようにするためにも、学習初期段階における簡易な課題をできるだけスムーズにクリアさせていき、その積み重ねが成功体験となつて、その後の学習意欲の向上につながっていくような指導の在り方を模索していく必要があるように思われる。そして、その延長上に今回取り組んだような、自己の持つ力よりも少し上のレベルの技量が要求される連弾曲に挑戦したとしても、懸命に取り組む一定の成果を上げることができるのではないだろうか。また、高大接続教育という観点からみても、保育者養成課程の大学等へ進学した後も、スムーズに授業に取り組めるように、高等学校ではピアノ演奏技術の基礎をしっかりと固めておくことが何より重要になってくる。それに加えて、今回のような連弾を取り入れることによって、第4章でも述べているように、自分一人で演奏するだけではなく、プラスアルファの要素を身に付けることができ、この経験が大学において更なる深い学びに発展していく契機となることが期待される。

今回の取り組みは、「芸術保育類型発表会」における保育系列としての発表を念頭に置いて企画されたものであったが、結果として将来的に現場に出たときに必要不可欠となる音楽的対応力の一端を身に付ける有意義な機会となったのではないだろうか。今後も継続して行っていきたいと考えている。そして、今後の課題として挙げられるのは、実技の指導方法についてである。本校の現状においては、やはり個人指導形式が適切かつ生徒一人ひとりの学習状況がより明確に把握できると考えるが、『紀要』第55集の第2章第2節でも少し触れているように、授業時分の限られている高等学校では、その年々の受講生徒数によっては、1人あたりに割けるトータルの指導時分が大きく変化し、結果として学習の進捗状況にも少しばかりの影響が出てくるのが懸念される。実際、2019年度の「保育演奏研究」の受講生は18名となっており、今回の実践授業を受講した7名から2倍以上増えており、7名ならば1コマ(50分)の授業内で1人あたり5～6分の個人指導が全員に可能な状況であったが、18名となるとそうはいかず、2コマ乃至3コマで一巡する状態であり、1人あたりに割ける時間は、トータルで見ると減少している。しかしながら、個々の持つ課題は多種多様であることから、ある程度の時間をかけて丁寧に向き合っていくことはやむを得ないことであり、かつ絶対に必要なことでもある。受講生一人ひとりの持つ能力を見極め、個々に合った指導方法・課題の出し方を引き続き模索していかねばならないように思われる。

6. おわりに

ピアノに関する練習方法や教材は、近年多くのものが提案され、出版されている。また各国のピアノ教育事情も、その国独自の音楽の発展とともに、非常に様々である。日本では、西洋音楽の普及時から一貫して練習至上主義なところがある。もちろん練習の量は技術習得の上で必要であるが、大切なのは練習の質である。やみくもに時間をかけて練習をするのではなく、効率的にやらなければならない。

初心者によく見られるのが、いきなり楽譜にある音を弾こうとして、拍子記号や調性の確認をせずに練習を始めてしまい、リズムが曖昧になったり、#やbが抜けた

りと拍子感・調性感のおかしな音楽になってしまうことがある。そういったことを避けるために、楽曲に取り掛かる前には必ず拍子記号や調性を確認する、ということ習慣づけることが大切である。また、ピアノを弾かずに楽譜を眺めるだけなど、指を動かすことに集中してしまつて見落としてしまいそうな奏法を指示する記号や発想記号などに気づくための練習も効果的である。

全ての生徒・学生に画一的な練習をさせるのではなく、多方面からアプローチをさせることにより、退屈に感じがちな練習が、何かクイズを解いていくかのような面白さを持たせることができるのではないだろうか。ただし、その多方面からのアプローチをさせるには、指導者側のスキルが問われることになる。生徒・学生の個々の課題は様々であり、どういった指導法がその生徒・学生に有効なのか、判断と選択が適切でなければならない。楽曲を弾くにあたり構成が理解できていないのか、運指が不確定で上手く弾けていないのか、楽曲に指示されている記号の理解ができていないのか、或いは単に練習時間の不足なのか等、その見分けを確実にし、指導者の経験と知識から、その生徒・学生に合った練習方法の助言を行うべきである。どれだけ多くの指導パターンを持っているか、指導者側に課せられている責任のひとつであろう。

ピアノが弾けない生徒・学生たちの要因は、一概に彼らの練習不足にあるのではなく、むしろ指導者側の、自分がかつて教授された指導方法だけを踏襲し、それ以外の方法を試みるのが少なく、凝り固まってしまう面もあるだろう。常に個々の生徒・学生の特性を見抜き、足りていない要素を補完する練習方法を提示しなければならぬ。そのためには、指導者・教員は柔軟な考えを持って臨み、教材に頼りすぎて楽曲をそのまま弾かせるだけではなく、楽曲を上手く弾かせるための予備練習の提案をし、その楽曲で何が課題となっているかを理解させ、歌詞のある曲についてはその歌詞の世界をしっかりとイメージできるように、楽曲の構築やその音楽のバックグラウンドにあるものへ導くべきであろう。多面的な指導を受けた生徒・学生たちは、ピアノを演奏する楽しさ、音楽を学ぶ面白さに気づき、積極的に音楽に関わるようになり、自然と音楽的理解を深めることができるはずである。後に、その生徒・学生たちがどういう保育をし、彼らに教育された園児たちが将来どうなるのか、そういった先々を見据えた指導を、保育者養成課程において我々教員が行なっていかなければならないであろう。

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.
- ・高木美香・中安修也(2019)「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一成果発表に向けた指導に焦点をあてて」『湊川短期大学紀要』第55集, pp.31-37.
- ・秋敦子・安藤佐知子・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.
 - ・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

註釈)

- 1) 公立高等学校の入学試験における選抜方式のひとつ。特色ある教育内容に即して、生徒の個性・優れた面や、特別活動などを評価する選抜方法。

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

- 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。
- 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。
 - (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)
 - 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。
 - 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。
 - 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、中ボツ[・]でつなぐ。
 - 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.
 - 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.
- 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。
- 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。
- 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。
- 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。
- 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 高 橋 晋 戒
 谷 めぐみ

湊川短期大学紀要 第56集

令和2年3月15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 交友印刷株式会社
〒650-0047 兵庫県神戸市中央区港島南町5丁目4-5
電話 (078) 303-0088
FAX (078) 303-1320