

湊川短期大学紀要

第 58 集

原著論文

- 幼稚園教諭・保育士の情動知能が教育・保育環境に与える影響に関する研究
 松本直子・山田哲也・佐藤奈美
- 保育者養成校におけるピアノ表現に関する一考察
 ——とくにフレールベルの音楽教育を中心に——
 吉田雅代
- 高等学校理科授業におけるエネルギー開発・利用の歴史の変遷に関する授業実践
 山岡武邦・岩田晋太郎・山田哲也
- 児童文化財に親しむ体験が保育学生に与える影響の一考察
 ——保育内容「言葉」での街頭紙芝居を用いた実践から——
 佐藤奈美
- 自発的な造形表現活動が生まれる環境についての一考察
 ——表現する心の動きに着目して——
 池上典衣
- 少子高齢社会における福祉人材の確保に関する研究
 ～複数の保有資格をもつことによる働く場の広がり～
 中島桜子・白井三千代
- 思考場療法による心身のバランス調整の検討
 小原宏基
- 視覚と聴覚に訴える歯磨き指導の効果に関する研究
 鶴田祥子・田和優子
 大西隆弘・白井奈緒
- 子どもの主体性を引き出す鑑賞教育のあり方
 ——実体験を伴う音楽鑑賞活動に着目して——
 大西隆弘・白井奈緒
- SEL-SSを教材としたストレスマネジメント学習のストレス反応に対する効果の検討
 南雅則

研究報告

- 大学図書館職員との連携を通じた教育実践
 ——互恵性の視点からの効果——
 上月康代・井上久仁子・建部有理子
 大倉真理子・西村仁子・山田哲也
- 幼稚園におけるソーシャルワーカーの活用と実際
 (認定こども園におけるキダーソーシャルワーカーの実践)
 田邊哲雄
- 「積極的な生徒指導」に向けた学校組織の在り方に関する研究
 ～養護教諭との協働による生徒指導～
 野崎洋司
- 高大連携における保育者養成の保育環境・人的環境の意義と実践報告
 松本直子・原口富美子・浅井祐子
 吉田馨・歳内清美・橋本ゆかり
- 領域「表現」から考えるピアノ指導のあり方
 前川尚子・大西隆弘
- 朗読劇を伴ったピアノ連弾の指導
 ——播磨南高等学校芸術保育類型での実践——
 高木美香・中安修也
- 弾き歌いにおけるピアノ伴奏についての一考察
 ——野外保育での実践から——
 高嶋智美

湊川短期大学

2022

目次

原著論文

- 幼稚園教諭・保育士の情動知能が教育・保育環境に与える影響に関する研究
..... 松本直子・山田哲也・佐藤奈美 (3~6)
- 保育者養成校におけるピアノ表現に関する一考察
—— とくにフレールベルの音楽教育を中心に ——
..... 吉田雅代 (7~12)
- 高等学校理科授業におけるエネルギー開発・利用の歴史的変遷に関する授業実践
..... 山岡武邦・岩田晋太郎・山田哲也 (13~18)
- 児童文化財に親しむ体験が保育学生に与える影響の一考察
—— 保育内容「言葉」での街頭紙芝居を用いた実践から ——
..... 佐藤奈美 (19~26)
- 自発的な造形表現活動が生まれる環境についての一考察
—— 表現する心の動きに着目して ——
..... 池上典衣 (27~36)
- 少子高齢社会における福祉人材の確保に関する研究
～複数の保有資格をもつことによる働く場の広がり～
..... 中島桜子・白井三千代 (37~42)
- 思考場療法による心身のバランス調整の検討
..... 小原宏基 (43~46)
- 視覚と聴覚に訴える歯磨き指導の効果に関する研究
..... 鶴田祥子・田和優子
大西隆弘・白井奈緒 (47~50)
- 子どもの主体性を引き出す鑑賞教育のあり方
—— 実体験を伴う音楽鑑賞活動に着目して ——
..... 大西隆弘・白井奈緒 (51~54)
- SEL-8Sを教材としたストレスマネジメント学習のストレス反応に対する効果の検討
..... 南雅則 (55~60)
- 研究報告
- 大学図書館職員との連携を通じた教育実践
—— 互恵性の視点からの効果 ——
..... 上月康代・井上久仁子・建部有理子
大倉真理子・西村仁子・山田哲也 (61~66)
- 幼稚園におけるソーシャルワーカーの活用と実際
(認定こども園におけるキンダーソーシャルワーカーの実践)
..... 田邊哲雄 (67~72)
- 「積極的な生徒指導」に向けた学校組織の在り方に関する研究
—— 養護教諭との協働による生徒指導 ——
..... 野崎洋司 (73~78)
- 高大連携における保育者養成の保育環境・人的環境の意義と実践報告
..... 松本直子・原口富美子・浅井祐子
吉田馨・歳内清美・橋本ゆかり (79~82)
- 領域「表現」から考えるピアノ指導のあり方
..... 前川尚子・大西隆弘 (83~88)
- 朗読劇を伴ったピアノ連弾の指導
—— 播磨南高等学校芸術保育類型での実践 ——
..... 高木美香・中安修也 (89~96)
- 弾き歌いにおけるピアノ伴奏についての一考察
—— 野外保育での実践から ——
..... 高嶋智美 (97~102)

— CONTENTS —

Original investigations

- TA Study on the Effects of Emotional Intelligence of Kindergarten Teachers and Nursery Teachers on Education and Childcare Environment
..... NaokoMATSUMOTO · Tetsuya YAMADA · Nami SATO (3~6)
- A Study on Piano Expression in a School for Training of Nursery Teachers
— Focusing especially on Frbel's Music Education —
..... Masayo YOSHIDA (7~12)
- Implementation of Historical Transition of Energy Development and Utilization in High School Science Class
..... Takekuni YAMAOKA · Shintaro IWATA · Tetsuya YAMADA (13~18)
- A Study of the Impact of Familiarity with Children's Cultural Properties on Childcare Students
— From the Practice of Using Street Picture-Story Shows in Childcare Content "Words" —
..... Nami SATO (19~26)
- A Study About Environment To Draw Out Children's Spontaneous Art Activities
— Focusing On The Movement Of Mind When Children Express —
..... Norie IKEGAMI (27~36)
- Research on securing welfare human resources in an aging society with a declining birthrate
~ Expansion of working workplaces by having multiple qualifications ~
..... SakurakoNAKAJIMA · MichiyoSHIRAI (37~42)
- Examination of mental and physical balance adjustment by Thought Field Therapy
..... Hiroki OHARA (43~46)
- Study on the effect of tooth brushing instruction appealing to visual and auditory senses
..... Sachiko NAKAMURA-TSURUTA · Yuko TAWA
Takahiro ONISHI · Nao USUI (47~50)
- How to draw out children's independence throughout the appreciative educations
- Focus on the activity of music appreciation with real experiences -
..... Takahiro ONISHI · Nao USUI (51~54)
- An Examination of the Effect of Stress Management Learning Using SEL-8S
as a Teaching Material on Stress Response
..... Masanori MINAMI (55~60)

Materials

- Educational Practices through Collaboration with College Librarians
- Educational Effects of Reciprocity -
..... Yasuyo KOZUK · Kuniko INOUE · Yuriko TATEBE
Mariko OKURA · Hiroko NISHIMURA · Tetsuya YAMADA (61~66)
- Utilization and practice of social workers in kindergarten
(Practice of Kinder Social Worker in Centers for Early Childhood Education)
..... Tetsuo TANABE (67~72)
- A Study on the Ideal School Organization for "Active Student Guidance"
as student guidance in collaboration with school nurse teachers
..... Hiroshi NOZAKI (73~78)
- Training of nursery teachers in high school and university collaboration
Significance and practice report of childcare environment and human environment
..... NaokoMATSUMOTO · Fumiko HARAGUCHI · YukoASAI
Kaoru YOSHIDA · Kiyomi SAIUCHI · Yukari HASHIMOTO (79~82)
- A Study on Piano Teaching from the "Expression" Area
..... Shoko MAEGAWA · Takahiro ONISHI (83~88)
- Instruction of the piano duet with the reading drama
- A study in Harima Minami High school art and childcare type -
..... Mika TAKAGI · Shuya NAKAYASU (89~96)
- A study on Piano Accompaniment in Playing Singing - From practice in outdoor childcare
..... TomomiTAKASHIMA (97~102)

幼稚園教諭・保育士の情動知能が 教育・保育環境に与える影響に関する研究

TA Study on the Effects of Emotional Intelligence of Kindergarten Teachers
and Nursery Teachers on Education and Childcare Environment

松本直子 ・ 山田哲也 ・ 佐藤奈美

Naoko MATSUMOTO

Tetsuya YAMADA

Nami SATO

湊川短期大学 幼児教育保育学科

湊川短期大学 人間生活学科

湊川短期大学 幼児教育保育学科

Abstract

It is known that the emotional intelligence of children is important in the fields of early childhood education and childcare. It is necessary to develop the cognitive ability and adaptability of the child. It is being applied to the development of educational methods aimed at stabilizing emotions and fostering resilience“resilience from stress”. There are few opportunities to use it for learning. In advocating its necessity and application, application to teachers may also be mentioned. Using the Emotional Intelligence Scale-EQS, we will investigate the actual state of emotional intelligence of local childcare workers and make efforts to improve local education and childcare environment by comparing and analyzing with general employees. In addition, at a childcare worker training school, it will be possible to train childcare workers who will be able to work immediately in the field. For the purpose of training teachers and improving their qualifications in training, we examined the impact of emotional intelligence on the educational and childcare environment.

Key words : Emotional Intelligence, Kindergarten Teacher, Nursery Teacher, Education Environment

I. 問題と目的

本研究では、幼児教育学領域や、保育学領域において、子どもの情動知能が重要であること既知である。文部科学省¹では「情動の科学的解明と教育等への応用に関する調査研究協力者会議」(2014)の審議まとめを受け、子どもの認知能力や適応力などの機能の発達は必要であるとし、情動の安定化とレジリエンス(ストレスからの回復力)の養成を目標とした教育手法の開発へと応用が進んでいるが、保育者自身の情動知能の発達に関して研究し、現職者の学びに活かす機会はほとんど設けられていない現状がある。その必要性和応用を主張する中で、教員への応用についても言及されることがある。

看護師の情動知能についての研究は多くあるが、保育者の情動知能についての研究はなく、この点については検討の余地があると考えられる。例えば、情動知能の身につけ方として、先輩看護師の言動などを見聞きすることや看護職者自身が臨床の場で感情コントロールを模索することで、身に付けていくことが推測される。情動知能の研究においては、看護学生についてのものは散見できるが、保育者においては管見の限り見当たらない。

そこで、情動知能尺度(EQS)を使用し、地域の保育者の情動知能の実態について調査し、一般職との比較分析することによって、地域の教育や保育環境の影響に

ついて検討することを目的とした。また保育者養成校において、現場で即戦力になるような保育者を育てることができるようになり、加えて保育者養成や現職研修での資質の向上を図る。

II. 情動知能について

EQあるいは情動知能²(Emotional intelligence)は(1995,邦訳「EQ:こころの知能指数」)が出版されたことをきっかけに、関心が急激に高まってきたと加藤(1995)が述べている。また、ニュー・ハンプシャー大学のメイヤー(Mayer,J,D)のグループは、『情動知能とは情動を知覚すること思考を助けるために利用し作り出すこと、情動と情動の知識を理解すること情緒的な成長を促すように情動制御すること』と定義している。加えて知的な能力(IQ)だけではなくその感情や感情に対する対応や適応など、対人関係や、社会現場において生じる複雑な問題において大きな役割を果たすと述べている。(Mayer & Salovey,1995)³

また、文部科学省の情動の科学的解明と教育等への応用に関する調査研究協力者会議 審議のまとめ概要(平成26年7月・文部科学省)¹では、子どもの認知能力や適応力などの機能の発達は必要であるとし、情動の安定化とレジリエンス(ストレスからの回復力)の養成

を目標とした教育手法の開発へと応用が進んでいる。

Ⅲ. 研究方法

情動知能尺度を用いた調査を次の次期において、対象者に実施し、情動的課題への理解と行動の能力を測定した。その結果から教育や保育の環境に与える影響のあり方を考察した。

調査時期：2020年8月

調査対象者：EQSでは、3つの領域、対応因子9項目、下位因子21項目のプロフィールと情動知能得点を査定。

保育士等キャリアアップ講座研修に参加した保育者60名。調査対象者にEQSを実施した。全員に文書と口頭で調査目的、調査方法について説明し、研究への協力を得た。次に、EQSを配布し回答してもらった。60名に配布し、有効回答が得られたのは53名（有効回答率88.3%）であった。

調査にあたっては、結果については統計的に処理し研究目的のみ用いることの説明をし、個人の情報が特定できないよう無記名の提出を教示した。結果については統計的に処理し研究目的のみ用いることを文章と口頭で説明した上で実施する倫理的配慮を行った。

Ⅳ. 結果と考察

有効回答が得られた53名を分析対象とした。領域得点の結果は以下の通りであった。

1) 自己対応の項目 (M = 44.88) A非常に優れているが7%、B優れているが36%、C能力があるが28%、D少し高める必要があるが23%、Eやや弱いのが6%であった (Figure 1)。

自己内部の感情過程について全体に高い能力を持ち自己に関することに限って安定した確実な生活が送れる能力があることを示す。得点が著しく低い場合家族、友人、同僚等と適切な最小限の人間関係を維持することが困難になる。⁵ 職業別の領域得点及び、対応因子の特定の平均値を比べると一般職では自己対応は (M = 43.28) となっている。

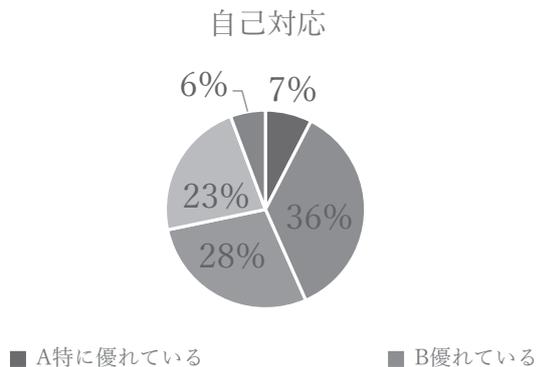


Figure 1 自己対応

2) 対人対応の項目 (M = 45.47) A非常に優れているが21%、B優れているが30%、C能力があるが36%、D少し高める必要がある13%、Eやや弱いのが0%であった (Figure 2)。他者との人間関係を適切に維持することのできる能力を評価する領域である得点が高い場合、社会的に人間関係を結び維持する能力に恵まれてい

ると言える。逆に低い場合人付き合いが悪いためやや孤立した社会生活を強いられることになる。⁵ 職業別の領域得点の平均値では一般職では (M = 43.74) であった。

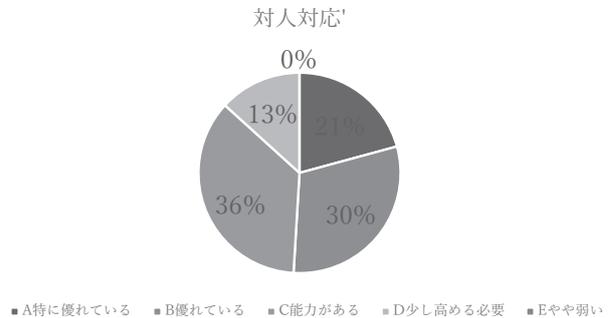


Figure 2 対人対応

3) 状況対応の項目 (M = 38.96) A特に優れているが10%、B優れているが32%、C能力があるが28%、D少し高める必要があるが28%、Eやや弱いのが2%であった (Figure 3)。自己を取り巻くあるいは自己と他者を含む集団を取り巻く状況の変化に耐える力、リーダーシップ、統制力を評価する。この領域で得点が高い事は一般的に変化する状況を次々と、乗り切っていくなければならない集団のリーダーにとって、必須である。⁵ 職業別の領域得点及対応因子の平均値である。一般職では (M = 39.37) であった。

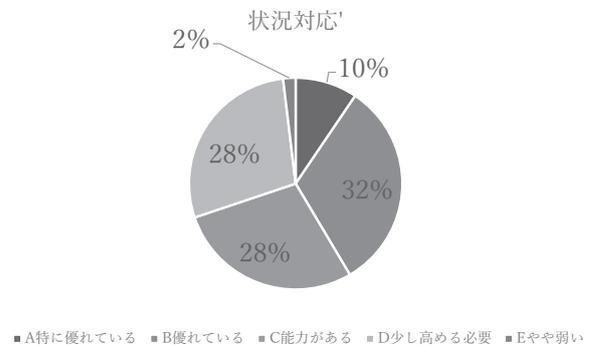


Figure 3 状態対応

Ⅳ-2 対応因子

対応因子の得点については以下の通りであった。

1) 自己洞察

A特に優れているでは11%。B優れているでは、45%。C能力があるでは、21% D少し高める必要があるは、21% Eやや弱い2%であった。

「対応因子：自己洞察、下位因子：感情洞察・自己効力」について示す。

この項目は、自己の感情状態を知ることができ (感情察知)、また自己の感情表現についてもわかっていること (自己効力) をあらわす。得点が低いときは、生活上の自信のなさや自己評価の低さとなってあらわれることがある。(Emotional Intelligence Scale)⁵ A特に優れている、B優れている、C能力がある。の合計すると77%の保育者が自身の感情を自信をもって表現することができることが示された。一般職では (M = 12.93) であった。

保育者は (M = 13.98) である。永易の研究では (2015) 保育職に従事している者の中にもそのような態度を表出することが必要である。と述べていることから、保育者は、子どもと向き合うときに自身の喜びを最大限に表現することが多い事で、自身のことを察し、またそのことで自己効力感も高まっているのでは無いかと考えられる。

2) 自己動機付け

A 特に優れているは、13%、B 優れているは 32% C 能力があるでは、36% D 少し高める必要、15%、E やや弱い 4% であった。

「対応因子：自己動機づけ、下位因子：粘り・熱意」について示す。

自己の行動を目標達成に向けて維持するための動機的能力である。得点が低い場合、仕事や勉強をする意欲(熱意)に欠け、また困難に出会うと挫折する傾向(粘り)が強い。81%の保育者の自己動機づけ(粘り・熱意)の能力があると示された。⁵

一般職では (M = 14.70) であった。保育者は (M = 13.75) であり、一般職より低いことが分かった。

3) 自己コントロール

A 特に優れているは 9%、B 優れているは、19%、C 能力があるでは 43%、D 少し高める必要 21%、E やや弱い 8% であった。

「対応因子：自己コントロール、下位因子：自己決定・自制心・目標追求」について示す。

自分の行動を自分で調整する能力である。この能力が低いと、自分では目標が立てられない(目標追求)、決められない(自己決定)、我慢できない(自制心)ということがわかる。⁵一般職では (M = 17.27) 保育者では (M = 13.75) と一般職より低いことが分かった。

4) 共感性

A 特に優れている 19%、B 優れている 43%、C 能力がある 30%、D 少し高める必要がある 8%、E やや弱い 0% であった。

「対応因子：共感性、下位因子：喜びの共感・悩みの共感」について示す。

他者の感情状態を知り、その感情に応じて適切な感情反応を起こす能力。他者のポジティブな感情への反応(喜びの共感)とネガティブな感情への反応(悩みの共感)とに分かれる。⁵一般職では (M = 14.17) 保育者は、(M = 15.43) であった。一般職より高く、保育者は、子ども同士の対人葛藤場面への対応や、子どもの気持ちについて、共感的理解を行う場面が多々ある。子どもを理解するためには、子どもの気持ちに寄り添い、共感性必要になってくる。それゆえに共感性の高い保育者が多いのではないかと考える。

5) 愛他心

A 特に優れているは、21%、B 優れているは 28%、C 能力があるは 38%、D 少し高める必要があるは 11%、E やや弱い 2% であった。

「対応因子：愛他心、下位因子：配慮・自発的救助」について示す。

他者を思いやる気持ち(配慮)である。実際に困っている他者を助けるかどうか(自発的救助)にかかわっている。得点が低い場合、友人を作りにくく、失ったりするおそれがある。⁵一般職では、(M = 13.33) である。保育者は (M = 17.15) であり一般職よりかなり高くなっている。

保育者は、一人ひとりの発達の違う子どもを受け入れ子どもの気持ちを読み取り理解し、援助する仕事と言える。また、多様化している家庭などに寄り添い支援していく。一般職よりも保育者が、愛他心が高いのは妥当性のある結果と言える。

6) 対人コントロール

A 特に優れている 9% は、B 優れている 30% は、C 能力があるは 40% D 少し高める必要 17% は、E やや弱い 4% であった。

「対応因子：対人コントロール 下位因子：人材活用力・人づきあい・協力」について示す。

対人関係を良好に維持していくために必須の能力のことである。他者の能力を生かす力(人材活用力)、えり好みせず人間関係を作る力(人づきあい)、自分の利益を後回しにする力(協力)が必要です。得点が低い場合、「つきあい下手」と言われ、他者からの援助が受けにくい場合がある。

⁵一般職では (M = 16.34) で、保育者では (M = 15.50) であった。この対人コントロールでは、一般職の方が高かった。保育者は、対人援助職と言われ、様々な人と関わり協働しながら働いているが、一般職の人より人間関係を作る力が少ないことが分かった。

7) 状況洞察

特に優れているは、7% B 優れているは、30%、C 能力があるは、34%、D 少し高める必要があるは、23%、E やや弱い 6% であった。

「対応因子：状況洞察 下位因子：決断・楽天主義・気配り」について示す。

悲観的にならず(楽天主義)、変化する状況の意味を正確に理解し(気配り)、適切に対処する(決断)能力である。得点が低い場合、状況の認識が不適切になり、適切な行動をとることが困難になる場合がある。⁵

一般職では、(M = 16.34) 保育者では (M = 17.47) 一般職より高かった。保育者は、子どもの気持ちを推察し、理解しようと試みる。

8) リーダーシップ

A 特に優れているは、11%、B 優れているは 26%、C 能力があるは 38%、D 少し高める必要がある 25%、E やや弱い 0% であった。

「対応因子：リーダーシップ 下位因子：集団指導・危機管理」について示す。

適切な状況判断に基づいて集団を動かす能力(集団指導)ですが、単に人を動かすだけではなく、これまでにない新しい方向へ人を動かすこと(危機管理)のできる力である。⁵一般職では (M = 9.39) 保育者では、(M = 9.24) であった。この対応因子についてはほぼ同じような結果となった。どの職種でもリーダーシップは必要でその能力が備わっていることが分かった。

9) 状況コントロール

A 特に優れている 15%、B 優れている 30%、C 能力がある 34%、D 少し高める必要 19%、E やや弱い 2% であった。

「対応因子：状況コントロール 下位因子：機転性・適応性」について示す。

状況の適切な認識に基づいて臨機応変の処置(機転性)ができ、また自分を変えていくことができる(適応性)能力である。得点が低い場合、状況の変化に応じた柔軟な処置がうまくできない可能性がある。

⁵一般職では (M = 11.61)、保育者では (M = 12.24)

であった。保育者の得点が高い。保育者は日々、たくさんの臨機応変な処置を行っている。子どもに、どのような援助を行い、保育現場での行動を決定することが多い。それらが重要な役割を果たすと考えられる。

総合的に見れば、保育者の情動知能は、一般職と比較すると情動知能は全体的に高いが、対人コントロール下位因子の人材活用力・人づきあい・協力や、自己コントロール下位因子：自己決定・自制心・目標追求の項目が、一般職と比べて低い。人間関係を作る力、目標追求、自己決定や、自制心などの自身をコントロールが苦手であるという側面が見られる。情動知能は行動特性にも密接に関係するため、情動知能と行動特性を踏まえた教育・保育環境を設定するマネジメントが必要であることが示唆された。

V. まとめ

本研究では、保育士等キャリアアップ講座研修に参加した保育者60名を対象に、EQS (Emotional Intelligence Scale) を実施した。本研究の主な結果からは、保育者の情動知能は、一般職と比較すると情動知能は全体的に高いことがわかった。一方で、対人コントロール下位因子の人材活用力・人づきあい・協力や、自己コントロール下位因子：自己決定・自制心・目標追求の項目が、一般職と比べて低かった。これは、保育者が、えり好みせず人間関係を作る力が苦手であることがわかった。また、目標追求、自己決定や、自制心などの自身をコントロールする事も苦手であることが示され、情動知能と行動特性を踏まえた教育・保育環境を設定するマネジメントの必要性が示唆された。今後、キャリアアップ研修などで、人間関係を構築できるような講座も必要であると考えられる。また、職場で目標追求のフォローアップを行い、援助していけばより良い保育環境や、対人的安定性の重要性が示された。

参考・引用文献

1. 文部科学省, 情動の科学的解明と教育等への応用に関する調査研究協力者会議 審議のまとめ https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/091-2/houkoku/_icsFiles/afiedfile/2014/09/25/1351074_01.pdf(2022年12月25日閲覧)
2. 加藤和生「教育と医学：特集一知力を育む」1999年3月号 こころの知能(EQ)とは：情動知能の理論(1999)
3. Mayer, J, D & Salovey, P 1995 Emotional intelligence? And construction and regulation of feelings. Applied and Preventive Psychology, 4 197-208 (1995)
4. 島井哲志, 大竹恵子, 宇津木成介, 内山喜久雄「情動知能尺度(EQS)の構成概念妥当性と再テスト信頼性の検討, 行動医学研究, 2002年8巻1号 p. 38-44 (2002)
5. 島井哲志, 大竹恵子, 宇津木成介, 内山喜久雄「EQS(エクス)マニュアル Emotional Intelligence Scale」, 実務教育出版
6. 永易直子「幼稚園教育実習生の評価に関する定性的研究 - 「笑顔」の保育者の意味とは -」大和大学紀要1巻(2015)

保育者養成校におけるピアノ表現に関する一考察

—— とくにフレーベルの音楽教育を中心に ——

A Study on Piano Expression in a School for Training of Nursery Teachers
—— Focusing especially on Fröbel's Music Education ——

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

The origin of early childhood education in Japan is said to begin with the kindergarten attached to the Tokyo Women's Normal School, which was established in 1876. At this kindergarten attached to the Tokyo Women's Normal School, the educational idea of Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852)'s "gifts" (Spielgabe) was practiced. As is well known, early childhood education in Japan was accepted by German educational thinkers led by Pestalozzi. Among them, the center of early childhood education was Fröbel.

In this article, I would like to first trace German educational ideas before going into Fröbel's considerations. The genealogy of German educational thought begins with the elder Pestalozzi (1746-1827) and goes through Goethe (Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832) to Fröbel. Of these three, Pestalozzi and Goethe are close in age, but their educational ideas are in stark contrast. Goethe's educational ideas, which can be called those of a poet rather than those of a pedagogue, showed great interest in human consideration of what humans are and how humans should live. The so-called "Bildung" was central to Goethe's educational ideas, as represented by his bildungsroman, *Wilhelm Meisters Wanderjahre* (1829).

On the other hand, Pestalozzi has to provide public education to the poor children who have been left behind in the socialized and industrialized society due to the emergence of the Industrial Revolution. Awareness was the starting point for Pestalozzi's educational ideas. This idea of Pestalozzi led to the birth of a compulsory education system in which children have the right to receive public education as human beings in later times. Fröbel, the youngest of the three, inherited the educational ideas of the two great men and developed his own educational ideas. Thus, it can be said that early childhood education in Japan has been accepted and practiced from Germany's educational philosophy, especially Fröbel's educational philosophy, to this day. At the heart of his educational thought is always the presence of his mother.

I would like to describe the experience and impression that I had as a parent when I sent my child to a kindergarten in Vienna, which is a foreign country and the center of German educational thought. One day, when I happened to drop in at a kindergarten, I encountered a scene where the teacher was singing with a guitar in her hand. As I snuck in from behind, I saw my son, who couldn't speak German, singing with everyone. I've never been so grateful to my teacher. For several months after I first enrolled him in the kindergarten, I was forced each morning to hand over my two-year-old crying son to the teacher at the door and run away. When I think about it, I was taking private lessons at the professor's home every week with Hans Graf (1928-1994), the chief professor of piano at the University of Music and Performing Arts Vienna. However, there was something that made me think when I saw the teacher playing and talking in front of the children.

At that time, I wondered if I could really attract the children's hearts if I played the piano in front of them. No skill as a pianist is required here. What is needed is warmth that captures the hearts of children. At that time, I realized that the role and purpose of music education are different, big and deep. Obviously, the teaching method and attitude will differ depending on the subject to be taught.

Key word : German Educational Thought, Friedrich Fröbel, Effective Teaching for Beginners, Music Expressions, the Piano Accompaniment Method

1. はじめに

わが国の幼児教育の起源は、明治9年(1876年)に創設された東京女子師範学校附属幼稚園から始まるとされている¹⁾。

この東京女子師範学校附属幼稚園では、フレーベル

(Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1782-1852) の「恩物」(Spielgabe) の教育思想が実践されていた。周知のようにわが国の幼児教育は、ペスタロッチを筆頭とするドイツの教育思想家からの受容であった。その中でも幼児教育の中心はフレーベルにあった。本稿ではいきなり

フレーベルの考察にはいる前に、はじめにドイツの教育思想をたどることにしてみたい。

ドイツ教育思想の系譜は、年長者のペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) から始まり、ゲーテ (Johann Wolfgang von Goethe, 1749 - 1832) を経て、フレーベルへとつながってゆく。これら三人のなかでペスタロッチとゲーテは年齢的には近いが、二人の教育思想はまったく対照的であった。

教育学者というより詩人ともいべきゲーテの教育思想は、人間とは何なのか、そこから人間はいかに生きるべきか、という人間考察に大きな関心を示した。彼の教養小説²⁾『ヴィルヘルム・マイスターの遍歴時代』(Wilhelm Meisters Wanderjahre, 1829年)で代表されるように、いわゆる「人間形成」(Bildung)がゲーテの教育思想の中心であった。

これに対してペスタロッチは、産業革命の出現により、社会化と工業化の進む社会のなかで取り残されていった貧しい階層の子どもたちに、何としても公教育をつけてやらなければならないという社会的な意識がペスタロッチの教育思想の出発点となっていた。このペスタロッチの発想は、後の時代になって、子どもが人間としてひとしく公教育を受ける権利としての義務教育制度の誕生へとつながってゆくことになる。

三人のなかで最も若かったフレーベルは、偉大な二人の教育思想を受け継いだうえで、独自の教育思想を展開した。それは彼の代表的な教育書に集大成されている。すなわち『人間の教育』(Die Menschenenerziehung, 1826年)であり、『母の歌と愛撫の歌』(Mutter- und Koselieder, 1844年)である。本稿の冒頭で述べたとおり、わが国初の幼稚園からこんにちの幼稚園にいたるまで幼児教育の思想的支柱にあるのは、フレーベルの教育思想であった。これは何もわが国にかぎったことではない。フレーベルが世界最初の幼稚園の創始者であったことが、何よりもその証左であろう。なお、世界で初めての幼稚園が創設されるまでの沿革と、Kindergarten「幼稚園」というドイツ語の名称が生まれるまでの語源(Etymology)に関する考察は、すでに拙著の論稿で述べておいた³⁾。

かくして、わが国の幼児教育はドイツの教育思想から、なかでもフレーベルの教育思想の受容と実践が、そのまま今日に至っているといえるだろう。これは同時に、フレーベルの教育思想の特徴である最も重要なことを忘れてはならないだろう。すなわち、それは「母親」の存在が重視されているということにほかならない。

彼の教育思想の中心には、いつも母親の存在があった。乳幼児にとって母たる者かくあるべしというように、保育者に対する教育より、母親に対する言説のほうが明らかに多い。それはたとえば、『母の歌と愛撫の歌』というタイトルがすでに「母」を示しているとおおり、この書に収められている「足をばたばた」の歌は、乳幼児が入浴のあと、手足をばたばた動かしているとき、母親が相手をしてながら歌うことを想定している。

このようなことを踏まえて筆者は、ドイツの教育思想の本場のウィーン (Wien, Vienna) で息子を幼稚園に通わせた母親としての実践経験⁴⁾も交えて、さらに先行研究をも参考にしながらフレーベルの音楽教育の考察を進めていきたいと思う。

2. ウィーンの幼稚園

上で述べたとおり、フレーベルの教育書の対象の相手が母親であるということ踏まえて、ここでは筆者も母親としての立場に立って幼児教育を考察してみたいと思う。筆者が保護者として外国の、しかもドイツ教育思想の中心のウィーン⁵⁾の幼稚園に、わが子を通わせていた経験や印象を以下に述べてみたいと思う。

まず設備だが、Kindergarten「幼稚園←子どもたちの庭」の名前のとおり、ウィーンの幼稚園の庭は広がった。晴れた日には、子どもたちは庭で遊んでいることが多かった。砂場などで砂いじりをしながら遊んでいる姿を見て、子どもたち同士が互いに子どもたちの世界でコミュニケーションをとっているのだと思わせてくれた。今はやりのゲーム遊びに夢中になって、互いがそっぽを向いていることなどは有り得ないことだった。庭のどこかで誰かが走っていて転ぶと、必ず仲間の誰かが助け起こす雰囲気があった。ウィーンの幼稚園には、こんな幼い時から助け合う、公共心を育てる心が芽生えている雰囲気があった。こんなところにも、まさにペスタロッチやフレーベルの幼児教育観が感じられ、母親として安心して子どもを預けられる信頼感があった。

いわゆる保育士は、子どもが通うウィーンの幼稚園では全員が女性だった。危険なことをしないかぎり、保育士は子どもがすることに手を出さなかった。彼女たちは「おばさん」を意味する Tante「タンテ」と呼ばれて、子どもたちからとても慕われていた。実際、タンテの年齢も20代は一人もおらず、30代から50代のタンテで、いずれもが経験豊かなタンテたちばかりだった。庭から室内に入ると、絵本や玩具が待っていた。今、思い返せば、これがいわゆるフレーベルの「恩物」(Spielgabe)というものだったのだろう。道具を使った独自の教育の実践だった。フレーベルの「恩物」は、「教育玩具」の始まりをなすものとして、その後、各国の幼稚園にも導入された。積み木やレゴブロックといった教育的遊具も、この流れをくむものと考えられる。

さて、話をウィーンの幼稚園へ戻す。タンテがタイミングを見計らって部屋の中央に腰掛け、園児たちがタンテを取り囲むように円陣を組んで座る。しばらくの間、タンテが本を読んでやっている。そのあとギターを取り出し、演奏しながらタンテがまず園児の歌を歌い、そのあと園児たちがタンテを真似て唱和してゆく。ときどき幼稚園に立ち寄るだけだったが、こんなふうに園児たちの幼稚園での生活を垣間見ている。

あるとき、たまたま立ち寄ったときだった。この日もタンテがギターを手にして歌っている場面に遭遇した。映画『サウンド・オブ・ミュージック』の映画のように、マリアを中心にトラップ家の子どもたちが取り囲んでいる、そんな場面のような感じだった。

タンテはギターを弾きながら明るい表情で、子どもたち一人ひとりとアイコンタクトをとっている。この日に限って、蔭からこっそり眺めていると、ドイツ語を話せなかった長男も、みんなと一緒に仲良く歌っている。思わず胸に熱くこみ上げてくるものがあった。これほどタンテを有難く思ったことはなかった。入園して数カ月は、朝の幼稚園のドアの所で、まだ2才の泣き叫ぶ息子を、無理やり手渡しでタンテに預け、逃げ帰るような日々が続いていた。

思えば当時、筆者はウィーン国立音楽大学のハンス・グラフ (Hans Graf, 1928-1994) 教授⁶⁾のもとでピアノ

ノの指導を受けていた。若かった筆者は毎週、教授の自宅で個人レッスンを受けながら、2才の幼い息子の子育てに懸命の日々だった。

ところが、子どもたちの前で、タンテが弾き語りをしている姿を見て、感動の余り、そこから動けなくなった。本当に大きな衝撃だった。

そのとき筆者は、今の自分がこの園児たちの前でピアノを弾いたらどうだろうか、果たして園児たちの心をとらえることができるだろうか、と思った。即座に、それは出来ないことだ、と思った。ここでは演奏家としての技量は必要ない。必要なのは子どもたちの心をとらえる温かさなのだ。

音楽教育の役割や目的にはそれぞれ違いがあって、大きくて深い、とそのとき痛感したものだ。日本の音楽教育の現場は、この認識を忘れると、いつも演奏家を育てるような教育に終始する恐れがある。保育者養成校でピアノを指導するとき、学生たちは、未来のタンテなのだということを忘れてはならないだろう。

このように明らかに教える対象によって、指導方法、心構えは異なってくることだろう。

筆者はわが子をウィーンの幼稚園に預ける経験があったおかげで、フレーベルの提唱する母親としての心構えと、同時に指導者としての心構えの両方を受け入れる心の準備をさせていただいた。

3. 『母の歌と愛撫の歌』

この書はフレーベルの名著である『人間の教育』が世に出て、18年後の出版である。当時としては長命であったフレーベルの晩年の書である。

はじめにこの書のユニークな点に注目したい。フレーベルは世界初の幼稚園を創設したあとも、母親としての教育書を考えていた。いわば「母の聖書」ともなるべきものを探求していたことになる。

もともとフレーベルの幼児教育は、端的に言えば、「母をして真の母となる教育」であった。すなわち、それは世の女性に幼児教育を通じて、「理想的な母親像」を構築することにあった。フレーベルの幼児教育の根底には、いつも「母」があり、「母」が幼児教育の出発点になっていた。子どもは「母の愛」で生まれ、母と子どもの内的一致が何よりも必要だと、フレーベルは考えていた。こんな状況のとき、1844年にユニークな教育書が生まれた。それが『母の歌と愛撫の歌』であった。何がユニークかといえば、詩と絵と歌からなる「育児書」であった。いわば「三位一体」からなる保育者教育の教科書ともなった本書は、世界各国に伝わっていった。

このフレーベルの書がいかにユニークであるかを事例で紹介したい。フレーベルの先輩にあたるゲーテは、教養小説においてひとりの人間の成長をたどる作品を書いてきた。ゲーテの描く人間像は主に精神的成長の跡をたどることが中心だった。ゲーテは植物学の研究などにも没頭してきたが、教養小説では人間の肉体的な発達に関することにはほとんど言及してこなかった。これに対してフレーベルは、明らかに異なっている。『母の歌と愛撫の歌』の中の「愛撫と遊戯の歌」に「ぱったりこ ぼうやがころぶ」という詩がある。以下にその詩⁷⁾を紹介する。

ぱったりこ ぼうやがころびます
にこにこ“愛”が起こします

ぼうやがかわいく笑います
お母さんが見守れば
ぼうやは痛くありません
ぼうやおもしろいことばかり——
ぱったりこ またころぶ
にこにこ お母さんまた起こす
こうして心も体も育ちます
いつでも思いやりに支えられ——

もちろん、これは歌曲である。これによって、母と子どもが心を通わせる場面である。ふつう子どもはころんだら泣いて甘えるものである。しかし、この詩の子どもは泣かないのだ。それどころか親子とも、にこにことしている。これがフレーベルの理想なのである。このようにフレーベルのこの書には、子どもの肉体的な成長、「遊戯の歌」などがあり、親子が一緒に遊んで親愛の情を深める歌などがある。

周知のようにグリム兄弟の『グリム童話』(Grimms Märchen)は7回も改訂されている。それは初版本の内容があまりにも残酷なため、初版本は子どもたちの目の届かない所に置かれている。たとえば、初版本では白雪姫の母親は継母でなく、実母となっていた。「鏡よ、鏡よ、教えておくれ、この世で一番美しい女性はだあれ」。娘のほうが自分より美しいと答える鏡の言葉に、白雪姫の母親は、嫉妬心のあまり真っ青になって、狩人に白雪姫を殺して、その証拠に肺と肝臓をもってくるように命じるのである。

現在、学校関係を始めとして一般の図書館に収められているのは第7版である。因みに、グリム兄弟の原文では白雪姫の頭の髪は、黒髪である。ときたま町のお祭りやカーニバルで、白雪姫に扮する女性が金髪をしているのを見て驚かされることがある。

フレーベルの『母の歌と愛撫の歌』の考察をしているときに、グリム童話のことにふれたのは理由があつてのことである。フレーベルのこの作品ほど改訂版や、その編集に関して複雑な事情をもつ作品もそう多くはないだろう。わが国だけでなく、世界の多くの国でフレーベルの『母の歌と愛撫の歌』は、取り入れられている。しかし、統一されたものでなく、版やどのような編集をされた版なのか、まちまちである。これを調べて整理するのは、大仕事である。

この問題を更に詳細に、論理だつて研究した先行研究がすでにある。それは学位請求論文だが、この論文そのものが詳細で多岐にわたっているので、ここでは、これをさらに要領よく、コンパクトにまとめられたものを用いたい。それは学位請求論文に対する、「論文の概要及び審査結果の要旨」⁸⁾ というもので、そこに『母の歌と愛撫の歌』に関する重要なことが報告されている。複雑な問題を、この「審査結果の要旨」を参照しながら、筆者の論考をさらに進めたいと思う。「審査結果の要旨」は次のように始まっている。

〈第4章「諸版との比較」で、論者は、1844年にコールによる44曲の楽譜付きで出版された『母の歌と愛撫の歌』がその後フレーベルの弟子ランゲ(Wichard Lange,1826-1884)によって1866年にフレーベルの詩と説明文、ウンガー(Friedrich Unger,1811-1858)による絵、そしてコール作曲の楽譜を一体化して編纂・出版されたものの、フレーベル研究者プリーヴァー(Johannes

Prüfer, 1882-1947) による編纂版 (1911 年, 4.Aufl.1927 年) では楽譜が削除され、特にその第 4 版, 1927 年版が最も広く各国に流布したため、各国で『母の歌と愛撫の歌』が翻訳出版される際に、コールの楽譜が削除されるか、コールの原曲とは無関係に作曲ないし改編されることになった経緯を述べるとともに、コールの原曲版とドイツ、アメリカ及び日本で出版された 8 版に掲載された楽譜一曲一曲の比較研究を行い、コールの原曲版の持つ意義を探っている。⁹⁾

ここに引用した箇所は、学位請求者の論文第 4 章に対する論文審査委員のコメントである。論者というのは学位請求者の馬場住子ことである。フレーベルは 1844 年、作曲家コールの協力を得て、『母の歌と愛撫の歌』を初めて世に出した。いわゆるこれが初版本ということになる。重要なのは 44 曲の楽譜付きで出版されたことである。その後、ランゲを始めとして弟子たちによって改訂された。改訂されたと言っても、単純に喜べないかもしれない。編纂の仕方がその都度、まちまちで果たしてフレーベルの意向を汲むものだったかは、はなはだ疑わしい。とくに疑わしいのは、フレーベル研究者・プリューファー (Johannes Prüfer) による編纂版だろう。コールの作曲した楽譜がすべて削除されている。「歌」の削除により、詩と絵と歌からなる三位一体のユニークな「育児書」が、この段階でそうでなくなった。

結局、この書は 8 版まで改訂を重ねている。この初版から 8 版に至るまでの諸版に関する研究は、これから先も続くことになるだろう。

4. 保育者とピアノ

本稿の冒頭で述べた通り、明治 9 年 (1876 年) にわが国に初めて東京女子師範学校附属幼稚園が創設されたが、そのとき同時にピアノ 1 台が設置された、と公の記録として残っている。いっぽうで、ピアノはすでに江戸時代に、有力な大名家や公家たちによって個人的に欧米から入手されていたことも考えられる。よく知られるところでは、シーボルト¹⁰⁾ がオランダから持ち込んだといわれている。

ピアノの公の記録としては、東京女子師範学校附属幼稚園にまでさかのぼる。重要なことは、ここから公のピアノ教育が始まったということである。つまり、日本における公のものとしてのピアノの出現は、幼稚園の設置にともなうものであった。これは、世界の幼稚園の創始者であるフレーベルの幼児教育思想に基づくものであった。そのとき以来、今日に至るまで、ピアノは保育の現場において、欠かすことのできない重要な存在となってきた。

さて、『幼稚園教育要領』(文部科学省, 2017) によると、具体的な指針が示されている。たとえば、「表現」の項では「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」(傍点筆者)¹¹⁾ となっている。この豊かな感性や創造性を豊かにするには、フレーベルが「恩物」を使って、こどもたちの心に芽生えさせ、育み育てようとしたものであった。また、具体的にどのようにながけたらよいのかも示されている。すなわち、『幼稚園教育要領』の「表現」2 の「内容」の音楽に関係するところだけを見ると、「音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単な

リズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう」¹²⁾ となっている。

このように、音楽による表現にはピアノが不可欠なものとなっている。子どもたちの豊かな音楽表現を支えるには、ピアノ演奏や弾き歌いなど、ピアノを通した音楽活動が重要である。

保育者養成校におけるピアノ指導では、はじめに学生たちは音楽の基本的なことがらを理解し、楽譜を正しく読み取ることが出来るようになること。続けてピアノ演奏の技術を身につけ、さらに子供の歌う歌をピアノ伴奏し、ピアノを弾きながら歌う、いわゆる弾き歌いが出来るようになることを目標としている。保育の現場において、ピアノの弾き歌いは大変重要なポイントである。

保育者は、ピアノに向かって独りよがりな演奏や伴奏をすることがないように、常にあたたかく子どもたちを見守り、いわゆるアイコンタクトができるほどの心の余裕を持つことが大切である。

子どもたちのその日の体調や声の様子を察知して、歌う曲のピアノ伴奏を移調して演奏したり、ときには選曲などにも配慮する余裕を身につける必要がある。ピアノ伴奏と保育者の歌う声の音量のバランスに絶えず気を使い、自分自身の声量を自覚する。子どもたちが歌う声には身体中を耳にして聞く耳を持ち、心を配ることが何よりも重要である。

さらにメロディだけの楽譜のばあい、曲に合わせて伴奏をつけることができるようになり、伴奏のパターンも、音域、テンポ、前奏・間奏・後奏などいろいろなバリエーションを組み合わせて、アレンジ能力を身に付け、子どもたちと同じ空間で音楽を共有できるようになることが重要である。

ピアノのペダルは、ピアノの豊かな音楽表現を引き出すために、どうしても欠かせないものである。しかし、ペダルの使用はピアノの初心者には難しく、ペダルを踏むことで姿勢が崩れ、手・指までが混乱してしまうことがある。ときにはペダルを踏みかえていないことに気が付かず、ずっと踏みっぱなしのこともある。音が汚く濁ってしまい、聞くに堪えない響きを出すことがある。初心者の場合、簡単な曲でも、ペダルを使用することで、音量の感じが変わり、音色が驚くほどまでに変化して、上手くなったことを実感することがある。こんなときは、喜びに満ちた表情に変わり、今まで以上にやる気も出して、頑張ってくる学生に遭遇することがある。

原則としてペダルは和音が変わるとに踏みかえる。コードネームが付いた楽譜の場合は、コードネームが変わるとに踏みかえればよい。初めのうちは細かいことに気を使い過ぎず、右足でペダルを踏むことに慣れさせることが重要であろう。ペダルを踏んだ時と、踏んでいない時を比べて、その音の響き、音の広がり、音色がどのように変わっていくのかを感じさせることも重要である。ペダルを踏むタイミング、音が濁らないようにペダルを細かく踏みかえたり、浅く踏みかえたり、早めにペダルを離すなどの工夫が出来れば、さらによりよい。それには、日頃から演奏者の音を聞くという習慣が最も重要であろう。

ピアノの弾き歌いの歌では、歌詞の持つイメージを

しっかりと子どもたちに伝えるために、言葉を明瞭に、表情を豊かに歌うことが大切である。常に子供たちを見ながら、いわゆるアイコンタクトをとりながら、共に歌っているということで、心をひとつにして喜びを実感することができる。

保育の場では、歌を歌うことだけではなく、身体表現・劇・お話し場面でもピアノ演奏が求められる。保育の様々な場面では、具体的に子どもたちにイメージを膨らませ、状況に合わせた様々なピアノ演奏を即興的に演奏できることが望ましい。ピアノ演奏技術の向上が音楽表現の重要な課題である。保育者の音楽に関する優劣は、子どもたちが、のびのびと歌を歌うことができるピアノ伴奏ができるかどうかにかかっている。

絶えず子どもたちの状況に合わせて、その都度臨機応変に対応できるピアノ演奏力を身につけることが重要である。以上のようなことが、子どものいろいろな表現活動、歌う表現活動をはじめ、そのほかのいろいろな音楽活動をも充実させることになるだろう。

5. おわりに

さて、本稿を終えるにあたって、今一度フレーベルの幼児教育をふりかえってみたい。今回はサブタイトルに、「とくにフレーベルの音楽教育を中心に」と付した関係で、彼の代表作のうち、『母の歌と愛撫の歌』をメインに採りあげた。この書に収められていた「足をばたばた」や「ぱったりこ ほうやがころぶ」の歌や詩はすでに考察したが、いずれも「母親」の存在が大きかった。フレーベルの幼児教育では、子どもが最初に生活する場である家庭がまず想定され、重視されていた。すでに見てきたとおり、ここでは母と子どもの関係が詳しく述べられていた。フレーベルは母親に理想的な「母親像」を求めている。すなわち「母をして真の母となる教育」であった。「足をばたばた」の歌が、手足をばたばた動かしているわが子の相手をしながら、心は一つとなって、歌うことを想定していた。

すでに本稿で述べてきたとおり、わが国最初の幼稚園であった東京女子師範学校附属幼稚園でも、教育方針の根本にはフレーベルの幼児教育思想があった。これはわが国のみならず、世界的にその傾向にあった。フレーベルが幼児教育を説く対象相手は、子どもの母親であり、残る一つは、幼稚園などで幼児の保育に関わる保育者であった。

このようにフレーベルの幼児教育の原理を考えたとき、すでに述べたとおり筆者は特別な立場にいることを自覚させられてきた。現在、保育者養成校でピアノを指導する立場であり、同時にわが子を保育する親の立場を経験し、何よりも大きな経験は、ドイツの幼児教育を実践する本場の幼稚園にわが子を通わせたという経験が大きい。彼の地での経験は、何ものにも代え難い体験である。とくに幼いわが子がひとり外国人として集団の中へ通い、言葉も分からず心細いはずだろうに、タンテを親のように慕って、同じ年頃の仲間とほぼ一日、幼稚園で過ごしてきた経験は、子ども本人はもとより、保護者である筆者にとっても二度と出来ない貴重な体験であった。映画『サウンド・オブ・ミュージック』のような場面は、これまでに幾たびか思い出してきたが、あのときウィーンの幼稚園で感じた感謝の気持ちとともに、これから先も忘れてはならないだろう。何しろ、フレーベルが説く幼児教育の二つの対象者の経験をさせていただい

たのだから。

筆者の今後の研究課題としては、まだいくつかの音楽教育に関することが残されている。その筆頭に挙げられるのが、フレーベルが残したという「数字譜」である。音楽を専攻する者からすれば、いわゆる五線紙以外の楽譜は、ましてや大正琴の楽譜のように数字で表記された楽譜は、やはり異端者にしか見えない。しかし、乳幼児が楽しく、美しく歌いやすいようにフレーベルが意図していたという研究文献¹³⁾から、フレーベルが目指していた音楽教育を考察するうえで手がかりになるものと考えている。これには多くの音楽関係者が採譜した資料も残っている。困難が予想されるが、いつの日にか研究の結末を発表したいと考えている。

注

1. 実際には、それよりさき明治8年(1875年)12月、京都上京第三十区第二十七番組小学校(柳池^{りゅうち}小学校内、現在、当該小学校はなく石碑だけが京都市立柳池中学校の前に建つ)に、官民一致で「幼稚遊嬉場(ようちゆうきじょう)」という名の幼児教育施設が附設された。しかし、これは地域住民の十分な理解が得られなかったという理由で、わずか1年あまりで廃止されたことがあった。なお、「学制」が公布されたのは明治5年(1872年)で、これによって全国に大学から小学校までを設けることになった。しかし、幼児教育に関しては「幼稚小学」という定義だけで、小学校の一種とみなされ、このときは規定のみで、実際には設置されることはなかった。
2. 「教養小説」というジャンルは、この小説を読めば教養が身につくという意味ではない。一人の人間が幼少時代、少年時代、青年時代を経て大人になるまで、自分の周囲で起きることをいろいろと体験し、経験を積み重ねながら精神的に成長してゆくプロセスを描いた作品のことを「教養小説」(Bildungsroman)、あるいは「発展小説」(Entwicklungsroman)という。
3. 「保育者養成校における音楽表現についての一考察——とくにピアノ伴奏法を中心に——」(『湊川短期大学紀要 第57集』, 2021, 3.15)を参照されたい。
4. 筆者は夫の在外研究(ウィーン大学)にともない1987年と1988年、ウィーンに滞在した。当時、長男は2才になったばかりであったが、ウィーン市18区にあるカトリック教会の附属幼稚園(Pfarr Kindergarten Gersthof Wien)に入園させていただいた。規模の大きい公立の幼稚園と違って、小さなカトリック教会の幼稚園は希望者も多く入園が厳しかったが、日本大使館の知人の紹介で一番小さな子どもたちのクラス・Knospengruppe「蕾組」に入園させていただいた。「蕾組」は19人で東洋人は長男ひとりだった。
5. ウィーンは厳密に言えばドイツではない。しかし、同じドイツ語圏で、昔は一つの同じ国であった。人々の意識も異国という感覚がないようであった。古い都のウィーンは、ちょうど東京の人たちが京都を思い浮かべるような感覚だった。ドイツの小都市ボン(Bonn)生まれのベーターヴェンはドイツ人だが、実際にはウィーンでの活躍が長く、ウィーンで亡くなっている。異論もあろうが、ウィーンはドイツと同じ文化圏と考えてよいだろう。
6. ハンス・グラーフ教授は1977年5月に初来日され、東京でリサイタルを開かれた。筆者がウィーンで

- 指導を受けることになるちょうど10年前のことだった。その年の『ムジカノーヴァ』8月号に「初来日したウィーンのプロフェッサー ハンス・グラーフに聞く」(『MUSICA NOVA '77/8』, PP. 50-53) という記事が写真入りで大きく出ている。10年後、筆者がウィーンでグラーフ教授に師事していた当時(1987年と1988年)、教授はウィーン国立音楽大学のピアノ科主任教授をつとめておられ超多忙な日々を送っておられたが、筆者のウィーン滞在中、先生からはピアノ指導や芸術に対する心構えだけでなく、ウィーンでの生活などに親身になって相談に乗っていただいた。
7. 西垣光代(1986)「〈母の歌と愛撫の歌〉におけるフレーベル教育思想の今日的意義」(『日本ペスタロッチ・フレーベル学会紀要 人間教育の探求 創刊号』のPP.51-66.に所収, 日本ペスタロッチ・フレーベル学会)。西垣光代掲載論文のP.59.
 8. 学位請求論文: 馬場住子「フレーベル『母の歌と愛撫の歌』楽譜版の分析及び考察—乳幼児教育教材としての今日的意義を求めて—」(大阪総合保育大学大学院, 2014年)。これに対する「論文の概要及び審査結果の要旨」: 主査 山崎高哉/副査 引田陽介/副査 玉置哲淳(大阪総合保育大学大学院, 2014年)
 9. 前掲書, P. 3.
 10. フィリップ・フランツ・バルタザール・フォン・シーボルト(Philipp Franz Balthasar von Siebold, 1796-1866)は、江戸時代、わが国はオランダ以外とは鎖国状態であったために、ドイツ人でありながら、オランダ人医師と称してわが国に来日した。日本へ医学を伝えた功績は大きい、ヨーロッパに日本の文化も伝えた。シーボルトから贈られたという日本最古のピアノが熊谷美術館(山口県)に今も展示されている。
 11. 神原雅之, 鈴木恵津子, 石井恵子, 大見由香, 鎌形由貴乃, 竹内アンナ(2017)『幼稚園教諭・保育士養成課程 幼児のための音楽教育』, 教育芸術社, P.178.
 12. 前掲書, P.179.
 13. 前出の注8「論文の概要及び審査結果の要旨」: 主査 山崎高哉/副査 引田陽介/副査 玉置哲淳(大阪総合保育大学大学院, 2014年)を参照。

参考文献

- 野村良雄ほか(1971)『標準 音楽辞典』, 音楽之友社。
池内友次郎ほか(1977)『新音楽辞典 楽語』, 音楽之友社。
フレーベル著, 新井武訳(2019)『人間の教育(上)(下)』, 岩波書店。
豊泉清浩(2017)『フレーベル教育学入門』, 川島書店。
三森桂子・小島エマ(2018)『音楽表現』, 一藝社。
岩崎次男ほか(2006)『ペスタロッチ・フレーベル事典』, 玉川大学出版部。
田岡由美子(2014)『フレーベルにおける「予感」の研究』, 高峯出版。
森田千智(2020)『子どもの歌の弾き歌いにおけるピアノ伴奏法』, 東海学園大学教育研究紀要 第4巻, PP.81-89。
西垣光代(1986)「〈母の歌と愛撫の歌〉におけるフレーベル教育思想の今日的意義」(『日本ペスタロッチ・フレーベル学会紀要 人間教育の探求 創刊号』のPP.51-66.に所収, 日本ペスタロッチ・フレーベル学会)。
岸井勇雄, 小林龍雄, 高城義太郎, 梶尾勲(2000)『幼

- 児教育原理の研究』, チャイルド本社。
乙訓稔(2005)『西洋近代 幼児教育思想史』, 東信堂。
田中未来(1981)『保育者のための教育原理』, 川島書店。
中村弘行(2015)『人物で学ぶ 教育原理』, 三恵社。
梅本堯夫(1999)『子どもと音楽』, 東京大学出版会。
二宮紀子(2014)『子どもの歌・ピアノ伴奏のしくみ』, 音楽之友社。
高牧恵里(2015)『武蔵野大学教職研究センター紀要』。
山口文子(1997)「音楽教育史におけるペスタロッチとフレーベル・研究序説」(『茨城大学教育学部紀要(教育科学) 47号』のPP.59-73.に所収。)
赤井裕美(2016)「ピアノを中心とした〈保育音楽力〉の在り方と養成校の音楽授業に関する考察」(『湖北紀要 第37号 2016』, 湖北短期大学のPP.29-40.に所収。)

高等学校理科授業におけるエネルギー開発・利用の 歴史的変遷に関する授業実践

Implementation of Historical Transition of Energy Development and Utilization
in High School Science Class

山岡武邦・岩田晋太郎・山田哲也

Takekuni YAMAOKA · Shintaro IWATA · Tetsuya YAMADA

東海学園大学教育学部

東海学園高等学校

湊川短期大学人間生活学科

Abstract

Using the energy mix as a case study, this study examined the significance of having students consider the historical transition of the development and use of energy. Considering the "Circle of Perspective," an educational tool developed by Imamura et al. (1995) to make decisions based on scientific evidence, the action of decision-making was carried out. It was conducted in a class that dealt with historical transition before decision making and in a class that dealt with historical transition after decision making. Students of class that dealt with historical transition before decision making tended to consider thermal power generation as a stable form of power generation even though it imposes a burden on the environment, and they also had high expectations from renewable energy because it has a low environmental impact. Thus, the importance of knowing the past as well as the present was confirmed through the study of historical transition. Going forward, based on the past and present, it will be necessary to devise teaching material from the viewpoint of promoting understanding of the future.

Key words : Decision-Making Tool, Circle of Perspective, Protocol, Energy Mix, Text Mining

1. はじめに

第5期科学技術基本計画(2016)では、持続的成長と地域社会の自律的発展など、具体的な4つの目指すべき国の姿を掲げ、情報社会 Society4.0 に続く、超スマート社会 Society5.0 を目指すことが謳われている¹⁾。また、第6期科学技術・イノベーション基本計画(2021)では、日本が目指すべき Society 5.0 の未来社会像を持続可能性と強靱性を備えた社会と述べるとともに、その実現に向けた科学技術・イノベーション政策の方向性を示している²⁾。安藤(2019)は、新たな学びの時代の到来を意味する Society5.0 の社会においては、子どもが新たな価値を見出し創造する発見・探究型の学びを保障しなければならないと述べている³⁾。そうした先進的学びは、例えば、林(2020)、中澤(2020)による持続可能な社会づくりの構築に関わる提案を通じて紹介されている^{4) 5)}。そこでは、2030年の日本の電源構成、所謂、エネルギーミックス^{注1)}を、科学的根拠を基に考える未来志向の問いを伴う事例が見受けられる。エネルギーに関する意思決定を行う主体者である生徒達に未来志向の問いを行う教育実践は大変意義深い。一方、米国エネルギー省“United States Department of Energy”(2016)は、

エネルギーに関する意思決定は、経済、政治、環境や社会的要因に影響されることの理解が原則であると述べている⁶⁾。確かに、エネルギー環境教育に関する実践の中で行われる意思決定場面では、生徒達が、多面的に考え続けることができる授業計画を行うことが大切である。ただ、小林(2020)は、エネルギー政策の基本方針等を考えることの重要性を述べるとともに、人間も自然の一部であり、対等であるという意識下で実施されるエネルギー環境教育の重要性を指摘している⁷⁾。つまり、人間生活と社会の関連性を踏まえ、多面的に考え続けることが重要であると考えられる。

現行の高等学校学習指導要領(文部科学省, 2019a)では、豊かな創造性を備え持続可能な社会の創り手となることが期待される生徒に対し、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を教科横断的に育成する観点における教育の重要性が述べられている⁸⁾。例えば、高等学校学習指導要領解説 理科編 理数編(文部科学省, 2019b)では、化学基礎「化学が拓く世界」や、化学「化学が果たす役割」では、日常生活や社会と関連付けながら理解することを学習の目標とし、思考力、判断力、表現力等を育成することを主なねらいとしている⁹⁾。こう

した科目の特徴を活かしながら、温故知新の観点で、過去や現在のエネルギーミックスを科学的根拠に基づき探究することが重要であると考えられる。この点を踏まえれば、最終的には、未来のエネルギーミックスについても、科学的根拠を基に検討することが可能であると考えられる。

2. 目的

本研究では、エネルギー開発・利用の歴史の変遷をテーマとした授業実践を行い、エネルギー環境教育に関する指導法への示唆を導出することを目的とした。

3. 調査方法

3.1 対象と期間

2020年11月、A県内私立高等学校普通科、第3学年の化学履修者2クラス（以下、便宜的に、クラスA、クラスBという。）を対象に、エネルギーミックスを題材とした授業を行った。クラスAが33名（男子11名、女子22名）、クラスBが32名（男子22名、女子10名）であり、合計65名（男子33名、女子32名）であった。両クラスは、全て同一教師が担当した。

3.2 分析方法

表1のように、全2時間の授業計画を立てた。この授業計画は、山岡・山田（2020）による大学生を対象とした実践を踏まえ、岩田（2021）による高校生を対象とした実践を基にしてデザインしたものである^{10) 11)}。本研究は、エネルギーミックスの歴史の変遷について検討する学習、換言すれば、表1に示したように、クラスAは第1時、クラスBは第3時の学習に焦点化した結果を検討するものとした^{注2)}。

表1 理科授業デザイン（全2時間）

| 時 | 主な学習活動 | |
|-----------------------|---|---------------------------------------|
| | クラスA (N=33) | クラスB (N=32) |
| クラスA, Bともに事前調査（質問紙調査） | | |
| 1 | 【過去の電源構成】 エネルギーミックスの歴史の変遷について検討した。 | |
| 2 | 【現在の電源構成】 科学的根拠を基に意思決定を行う教育ツール「見通しの輪」を活用し、3E+Sの実現に向けたエネルギーミックスについて検討した。具体的に「何故、今、このエネルギーミックスなのか」の問いに対し、根拠に基づき説明できることを目標とした授業内容である。 | |
| クラスA, Bともに事後調査（質問紙調査） | | |
| 3 | | 【過去の電源構成】 エネルギーミックスの歴史の変遷について検討した。 |

具体的には、授業開始1週間前、両クラスにおいて事前調査を実施した。その後、クラスAは、第1時に、エ

ネルギーミックスの歴史の変遷に関する学習を行った。さらに、両クラスは、第2時に現在のエネルギーミックスに関する学習を行った^{注3)}。第2時終了後、両クラスは事後調査を実施した。なお、事前・事後調査は、それぞれ同一の質問紙調査で実施した。その後、クラスBは、第1時と全く同じ授業内容で構成された第3時を行った。この授業デザインは、クラスAは、過去の歴史を踏まえた現在を検討することができ、クラスBは、ダイレクトに現在を検討し、この時点で事後調査を実施することになる。つまり、現在のエネルギーミックスを考える際、歴史の変遷を学ぶことの意義に関する傾向を知ることが可能となる。なお、事後調査の後で、クラスBは第3時を実施しているため、両クラス間に教育内容の差は生じていない。実際に、第1時と第3時は、全く同じ内容、授業方法で構成し、隔たりなく実施することができた。授業では、スマートフォン等を使用し、Web検索を含めた調べ学習を行った。また、第2時においては、話し合い活動を中心とした授業を実施した。両クラスともに、グループ活動の際は、4人1グループ（計8グループ）で実施した。

3.3 発話プロトコル分析について

事後調査を実施するにあたり、クラスAは、第2時の話し合い活動を中心とした授業の影響を受けることが予想される。そこで、第2時で行われた話し合い活動で交わされた発話を分析することにした。ビデオ1台で教室後方から全体を撮影するとともに、1グループ（生徒4人）につきICレコーダー1台を用いて生徒同士の発話を記録した。分析は、ICレコーダーの記録を用いて行うため、記録された音声の全てをテキストデータとして書き起こした。ビデオは、それを補完する参考資料として活用した。

3.4 第1時及び第3時の授業内容

過去のエネルギーミックスを扱ったクラスAの第1時と、現在のエネルギーミックスを扱った後で、過去のエネルギーミックスを扱ったクラスBの第3時は、表2の学習内容に関する調べ学習として実施した。

表2 電源構成に影響を与えた主な出来事

| 年代 | 主な出来事 |
|------|---|
| 1950 | 戦後復興期における電力不足から、量の充足を求め模索した。 |
| 1960 | 高度成長期では、石炭から石油という燃料転換を行った。 |
| 1970 | オイルショックの経験を踏まえ、脱石油を基本政策とした。 |
| 1990 | 世界的スローガンである地球温暖化防止のもと、CO ₂ 排出抑制を基本政策とした。 |
| 2020 | 3E+Sの同時達成する取組をエネルギー政策の基本的視点とした。日本は世界有数のエネルギー消費国だが、自給率は9.6%（2017年）である。また、電源構成の80.9%（2017年）を価格変動の激しい化石燃料に依存しているのが現状である。 |

電気の歴史は、明治期の文明開化の時代にさかのぼる。

ただ、1950年代は、中東地域やアフリカで相次いで油田が発見され、エネルギーの主役が石炭から石油へと移行した。これに伴い、人々の生活スタイルも大きく変わった。具体的には、戦後復興期の高度経済成長を象徴する3種の神器（電気洗濯機、白黒テレビ、電気冷蔵庫）、新3種の神器（カラーテレビ、クーラー、乗用車）等が登場し、家庭には次々と電化製品が普及した。こうした時代背景のもとで、1970年代、2回にわたる石油危機を経験した。その結果、エネルギー利用は、石油から石炭やLNGに切り替わるという選択肢が出てきた。つまり、大規模電源開発以降の時代は電源構成に影響を与えたのである。

そこで、本研究では、主に1950年代以降に焦点化した授業計画を立てることにした。クラスAは、表2に示した学習内容を踏まえた後、第2時の「何故、今、このエネルギーミックスなのか」という問いを根拠に基づき説明する学習を行い、事後調査が実施されている。それに対し、クラスBは、表2に示す学習を行う前に、事後調査が実施されている。

3.5 事前調査及び事後調査の内容

事前調査及び事後調査を、図1に示した。

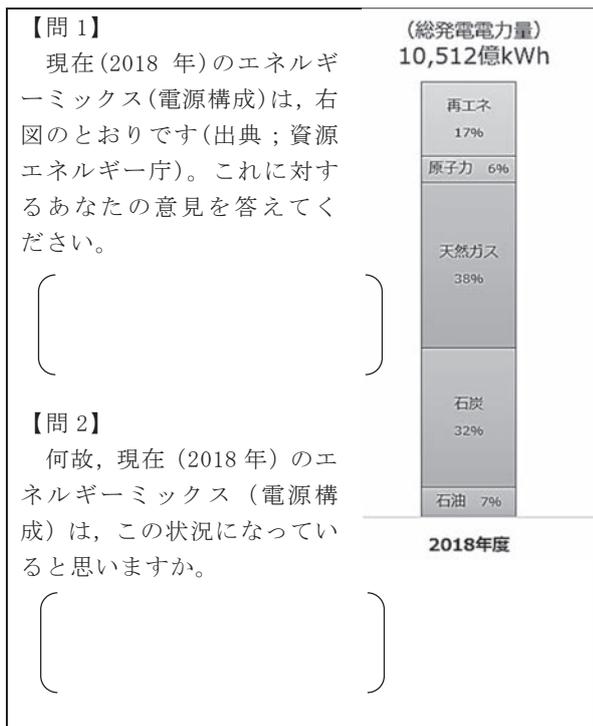


図1 事前及び事後調査

問1は、現在のエネルギーミックスの現状分析で、問2がその理由を検討する内容である。クラスAは、第1時で過去のエネルギーミックスの歴史的変遷を学んでおり、事後調査では、第1時と第2時の両方の学習内容が反映された結果を得ることができる。

4. 結果と考察

4.1 等質性の検討

本研究における学習の後、生徒達は、高等学校化学「化学が果たす役割」の学習を行う予定であるため、当該クラスの科学の成績比較を行い、クラスの等質性を判断

することにした。調査対象である両クラス(クラスA、クラスB)の第3学年化学における2学期末考査(素点)の平均点及び標準偏差は、表3のとおりであった。

表3 第3学年化学の2学期末考査の結果

(クラスA : N=33, クラスB : N=32)

| | クラスA | クラスB |
|------|-------|-------|
| 平均 | 57.27 | 57.25 |
| 標準偏差 | 14.19 | 18.92 |

両クラスの第3学年化学2学期末考査結果において、対応のないt検定を行ったところ、有意差及び効果量が認められなかった($t(63) = 0.0055, n.s., r = .00$)。その結果、化学の知識において両クラスは等質であり、本実践について検討するためには支障がないと判断した。

4.2 第1時及び第3時の授業について

授業時間の都合で、1950年代以降の歴史を中心に調べることにし、といったようにある程度の制約は加えたものの、あくまでも調べ学習というスタイルで実施した。実際の授業では、学校長の許可を得て、スマートフォン等を使用し、Web検索を含めた調べ学習を行った。そのため、必要な情報を提供し、それをもとに思考を深めようとする、という伝統的な教育スタイルとは異なる状況であった。実際に、両グループともに、1950年代以前の電気の歴史、具体的には明治期からの電気の歴史を調べるグループもあった。この調べ学習の結果が事後調査に反映されているのがクラスAであるため、次節ではクラスAに関する話合いの実際について考察することにした。

4.3 クラスAの発話プロトコルについて

以下は、第1時に歴史的変遷を扱ったクラスAにおける「見通しの輪」作成時における、生徒S₁からS₃による話合いの一部である。なお、グループ活動の際は、4人1グループとして実施した。

- S₁: ①火力は温室効果ガスを排出してるけど、使いやすいというメリットがあるよ。
- S₂: ②資源の枯渇問題もあるしね。よし、同じものを何個繋げてもいいから、想像力を働かせて何が起こるか未来に何が起こるかを考えようか。
- S₃: ああ、分かった。
- S₂: ③そういや、オイルショックで、脱石油の政策があったんなら、火力の未来は明るくないんじゃない。
- S₁: ④じゃあ、やっぱり再生可能エネルギーか。最も安定的に発電できる。安定だし、効率もいい。バイオマスがいいんじゃない。
- S₃: バイオマスって何。
- S₂: ゴみをエネルギー資源として使えるんじゃない。
- S₃: ⑤じゃあ、地球環境にやさしいよね。
- S₁: でも、ごみをためる場所が必要とか。
- S₂: いや、むしろ、ゴミを捨てる場所を増やさなくても良くなると思うよ。埋め立てをしなくてもいいし。
- S₃: 燃やすと二酸化炭素が出るかな。でも、それで安定した発電といえるんじゃない。
- S₂: ⑥どうして。ゴミのままだと、ゴミ置き場とかに置いてるだけでもコストがかかったり、搬送にもコス

トがかかる。でも、燃やすだけなら、二酸化炭素がでるけど、エネルギーは再利用している感じじゃない。あと、燃やすだけじゃなくて、発酵させるようなパターンもあるみたい。時間がかかるものは、置いとくだけなんで、スペース代金だけが必要。

S₃: ⑦でも、そのスペース代が問題なんじゃない。あつ、でも砂漠みたいな土地を買うことができるんだね。そうすると安いかもしれない。その後、加工とかもないんで、特別な工場もいらなくて、結構安く済むかもしれない。もしかして、本当に時間がかからないものは、特別な工場で処理をしているんだったら、地球に優しくないかもしれない。この問題は、色々配慮しなければいけないかもしれない。

下線部①、⑤のように、一定の判断基準を示した後で、下線部⑥、⑦のように、それに対する意見を述べる場面が見られた。特に、再生可能エネルギーは、今後、今以上に推進される方向性があるが、生徒S₃が指摘しているように広大なスペースの問題も出てくる。脱炭素社会というスローガンの実現には再生可能エネルギーは、疑う余地もなく必要であるが、広大な敷地問題、莫大なコスト面等の問題を考慮することで、総合的に判断することが可能となる。したがって、意思決定ツールを用いた判断基準を訓練したクラスAは、総合的・判断的な思考のもとで、事後調査に取り組むことができていたのではないかと考えられる。また、下線部②、③のように、クラスAでは、話し合いの中で前時の学習内容を活用しようとする発言がみられた。それを踏まえて、下線部④のように、再生エネルギーの話が多くみられる傾向が

あった。例えば、地熱では、蒸気や熱水の再利用が可能で、魚の養殖を行い、魚屋が儲かる等、多種多様な再生可能エネルギーの利用の仕方により、新しい産業ができることも議論されていた。こうした場面では、第1時の学習が影響したと考えられる。

4.4 事前・事後調査について

調査後に得られた記述内容は、全てテキスト形式で入力し、データベースを作成した。データベースに収められた記述内容の全てを、意味単位毎に分類し、記述内容の類型化を行った。その結果は、問1については表4に、問2については表5にまとめた。

表4、表5に示した χ^2 検定の結果のとおり、第1時に歴史的変遷を扱ったクラスAにおいて、問1、問2のいずれも有意な違いがみられた。残差分析の結果、問1では火力発電は環境に負荷をかけるが、安定性のある発電であるときなす傾向があることが分かった。さらに、問1、問2のいずれにおいても、再生可能エネルギーは環境負荷が少ないので期待をよせている傾向があることが分かった。

5. まとめ

本研究では、エネルギーミックスを事例として、その歴史的変遷を考えさせる意義について検討を行うことにした。その結果、過去のエネルギーミックスに関する授業をしたクラスAに特徴的意見が多くみられる結果となった。例えば、第2時の「何故、今、このエネルギーミックスなのか」という問いを根拠に基づき説明する学習を行う前に、第1時として歴史的変遷を扱ったクラス

表4 問1の結果 (複数回答可)

| エネルギーミックス(電源構成)に関する考え | | クラスA (N=33) | | クラスB (N=32) | |
|-----------------------|--------------|--|----|---|----|
| | | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 |
| 化石燃料 | 有限な地下資源に頼りすぎ | 16 | 19 | 14 | 15 |
| 再生可能エネルギー | もっとあればいい | 2 | 17 | 9 | 7 |
| | 技術が少ない | 1 | 2 | 2 | 3 |
| 火力発電 | 安定性 | 1 | 3 | 1 | 5 |
| | 環境にやさしくない | 9 | 4 | 2 | 5 |
| 原子力発電 | 事故が起こると危険 | 1 | 1 | 3 | 1 |
| χ^2 検定の結果 | | $\chi^2 = 12.54, df = 5, p < .05, V = .41$ | | $\chi^2 = 5.09, df = 5, n. s., V = .46$ | |

表5 問2の結果 (複数回答可)

| エネルギーミックス(電源構成)に関する考え | | クラスA (N=33) | | クラスB (N=32) | |
|-----------------------|--------------|--|----|--|----|
| | | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 |
| 化石燃料 | 有限な地下資源に頼りすぎ | 10 | 6 | 7 | 7 |
| 再生可能エネルギー | もっとあればいい | 2 | 13 | 2 | 4 |
| | 技術が少ない | 6 | 3 | 2 | 7 |
| 火力発電 | 安定性 | 4 | 7 | 11 | 9 |
| | 環境にやさしくない | 3 | 4 | 1 | 3 |
| 原子力発電 | 事故が起こると危険 | 3 | 9 | 2 | 5 |
| χ^2 検定の結果 | | $\chi^2 = 11.70, df = 5, p < .05, V = .41$ | | $\chi^2 = 13.61, df = 6, n. s., V = .27$ | |

Aは、火力発電は環境に負荷をかけるが、安定性のある発電であるとみなす傾向や、再生可能エネルギーは環境負荷が少ないので期待をよせている傾向があることが分かった。このように、歴史の変遷の学習を踏まえながら、過去を知り、現在を知ることの重要性を確認することができた。これは、吉田（2013）が述べる「過去を知る大人達は、未来を担う子ども達に何を伝えていくのか」という問いそのものにつながる意義深い実践であると考えられる¹²⁾。今後は、過去、現在を踏まえながら、未来に対する理解を促進させる視点で教材の工夫を検討していきたい。クラスAは、事後調査の前に、調べ学習を実施したクラスであり、必要な情報を提供し、それをもとに思考を深めようとする、という伝統的な教育スタイルとは異なる要素を含めて学習したクラスである。ただ、授業時間の都合上、何も情報提供せず、まずは自分自身の知識や考えを確認したうえで実践したという訳ではない。実際は、1950年代以降のエネルギーミックスを調べる、といったようなある程度の制約を与えたのが現状である。今後は、学習の必然性や文脈を先に作るというアプローチも考慮しながら、授業計画を立てていくことも検討していきたい。また、今回の実践は、高校3年生を対象としたものであり、それぞれの発電方法のメリット・デメリットを考察した内容である。今後は、中学校等での実践可能性を探ることに挑戦していきたい。

謝辞

本研究の一部は、JSPS 科学研究費助成事業 20K14121, 21K02620,18K02602 の助成を受けたものである。

附記

本論文は下記の発表内容をもとに研究を深め、発表内容に加筆・修正を加えたものである。

山岡武邦, 岩田晋太郎, 山田哲也 (2021) 「高等学校理科におけるエネルギー開発・利用の歴史の変遷を考察する意義」『日本エネルギー環境教育学会第15回全国大会論文集』, pp.70-75.

山岡武邦, 山田哲也 (2020) 「3E + S の実現に向けたエネルギーミックスにおける重み付けを考慮した意思決定ツールに関する研究」『日本産業技術教育学会近畿支部第37回研究発表会講演論文集』, pp.21-22.

注

(1) 第4次エネルギー基本計画(2014)では、3E、所謂、エネルギー安定供給“Energy Security”、環境適合“Environment”及び経済効率“Economic Efficiency”の実現を図ることに安全性“Safety”を加えたエネルギー政策の基本的視点を3E + Sとした。この施策を講じて実現されるエネルギー需給構造のあるべき姿をエネルギーミックスという。

(2) 第2時における具体的な実践の詳細は、下記の論文で発表している。

山岡武邦, 岩田晋太郎, 山田哲也 (2021) 「エネルギーミックスの要素となる各発電方法についての認識を深めるための高等学校理科授業の実践」『日本エネルギー環境教育研究』16 (1), pp.19-17.

(3) 第2時は、科学的根拠を基にした議論をするための基礎資料として、発電方法(風力, 火力, 原子力, 水力, 地熱, 太陽光, バイオマス)に関してまとめた記事を全員に配布し、内容を確認させた。そのうえで、様々

な発電方法に関する評価を行うという授業内容であった。具体的には、今村ら(1995)によって開発された科学的根拠を基に意思決定を行う教育ツール「見通しの輪」に着目し、意思決定を行う際の判断基準を明確化させた意思決定ツールを用いた実践を行った。なお、「見通しの輪」については下記文献を参照した。
今村哲史, 川島則夫, 長洲南海男 (1995) 「中学校レベルの環境イシューズに関する意思決定指導プログラムの開発(2):見通しの輪を用いた事例研究」『日本理科教育学会全国大会要項』45, p.103.

参考文献

- 1) 内閣府 (2016) 「科学技術基本計画(閣議決定)」, pp. 6-13. <https://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeikaku/5honbun.pdf> (2021年12月12日閲覧).
- 2) 内閣府 (2021) 「科学技術・イノベーション基本計画(閣議決定)」, pp.12-15. <https://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeikaku/6honbun.pdf> (2021年12月12日閲覧).
- 3) 安藤雅之 (2019) 「Society 5.0に向けた学校の変革を実現するカリキュラムマネジメントに関する基礎的研究」『常葉大学教職大学院研究紀要』5, pp.1-9.
- 4) 林卓己 (2020) 「エネルギーミックスを視点にしたエネルギー環境教育 小学校理科での実践」中部・東海エネルギー教育地域会議『エネルギー環境教育アイデアブック』, pp.77-84, 株式会社篠原印刷所.
- 5) 中澤祐介 (2020) 「エネルギーミックスを視点にしたエネルギー環境教育 企業での実践」中部・東海エネルギー教育地域会議『エネルギー環境教育アイデアブック』株式会社篠原印刷所, pp.93-100.
- 6) United States Department of Energy (2016), The Energy Literacy Framework, 5-12, https://cdn.naaee.org/sites/default/files/eeopro/resource/files/energy_literacy_low_res_3.0.pdf (2021年12月12日閲覧).
- 7) 小林俊行 (2021) 「学習指導要領におけるエネルギー環境教育の位置づけ」中部・東海エネルギー教育地域会議『エネルギー環境教育のフロンティア』株式会社篠原印刷所, pp.4-9.
- 8) 文部科学省 (2019a) 「平成30年告示高等学校学習指導要領」東山書房, pp.19-20.
- 9) 文部科学省 (2019b) 「平成30年告示高等学校学習指導要領解説 理科編理数編」廣済堂, pp.110-112.
- 10) 山岡武邦, 山田哲也 (2020) 「3E + S の実現に向けたエネルギーミックスにおける重み付けを考慮した意思決定ツールに関する研究」『日本産業技術教育学会近畿支部第37回研究発表会講演論文集』, pp.21-22.
- 11) 岩田晋太郎 (2021) 「エネルギーミックスの変遷を考える意義と授業実践」中部・東海エネルギー教育地域会議『エネルギー環境教育のフロンティア』株式会社篠原印刷所, pp.26-27.
- 12) 吉田浄 (2013) 「2050年までのエネルギーパスを考える - 過去を知るおとなたちは、未来を担う子どもたちに、何を伝えていくのか? -」『日本エネルギー環境教育研究』8 (1), pp.1-3.

児童文化財に親しむ体験が保育学生に与える影響の一考察

—— 保育内容「言葉」での街頭紙芝居を用いた実践から ——

A Study of the Impact of Familiarity with Children's Cultural Properties on Childcare Students
—— From the Practice of Using Street Picture-Story Shows in Childcare Content "Words" ——

佐藤 奈美

Nami SATO

湊川短期大学 幼児教育保育学科

要旨

本研究は、保育内容「言葉」で街頭紙芝居を用いた実践から、児童文化財に親しむ体験が保育学生に与える影響について検討した。受講生の自由記述におけるカテゴリー分析から、学生は保育者を目指す者として、街頭紙芝居士の【子どもが楽しめる工夫】がされている技術や表現力を観察し、難しいかもしれないけど【習得したい技術】として意欲的に捉えていた。加えて、伝統文化の【伝承の意義】を〈本物から学ぶ〉ことで体得している。紙芝居を今の子ども達にも伝えたいと考え、〈保育者としての意識〉を高め、「絵本も紙芝居も観ている人に楽しんでもらおうとする気持ちが大切」であると自分自身の新たな課題に取り組もうとする【気持ちの変化】が認められた。保育学生が「街頭紙芝居」の実演を見ることで学生自身の心が揺れ動き、学生自身の学びから積み上げようとする保育観に影響を与えたことが示唆された。

キーワード：言葉、児童文化財、街頭紙芝居、質的調査、保育所保育指針

1. 研究の背景と動機

児童文化財とは「子どもの健全な発達に役立つ文化的所産」のことで具体的にはおはなし絵本、紙芝居、人形劇などを指す（馬貝塚 2020）¹⁾。さらに、児童文化財の活用は子どもの遊びや生活を豊かに展開するための有効な手段であり、保育において子どもの成長や言葉の獲得に重要な役割を果たすとされている。日常的に保育や幼児教育の現場でも活用されている児童文化財には、長い間子どもに親しまれ、子どもの発達に欠かせないものが多い。腰山（2005）²⁾は、「児童文化財と保育とのかかわりは、社会が進歩し、IT化がどんなに進もうとも、ますます深くなると考えられるので、その動向と在り方に注意を払いながら、いっそうの優れた児童文化財の開発創造に、関係者が努力すべきである。」と示しており、保育者を目指す学生にとって、児童文化財についての学習はますます重要視されている。有形無形の児童文化財の中でも「絵本」と「紙芝居」は特に身近な教材となる。しかしながら、保育実習で「絵本」の読み聞かせはほぼ全員が実践経験をする一方で「紙芝居」は数人しか実践しておらず、絵本に比べると保育の現場で実践する機会は少ないようである。

小島・鬢櫛他（2013）³⁾の調査によると、保育経験年数が多くなるほど、紙芝居の特性を活かして活用している。そのことから、紙芝居の特性を保育者養成段階で理解していれば、経験年数に限らず活用する機会も増えるということが考えられる。さらに「紙芝居を保育者養成課程に導入すると、紙芝居を演じる、創作する、実演会をする等のプロセスから、自己を表現し、互いを多面的に評価・発見し合う（共感する）ことで、自己肯定感を味わい、自信をもつようになることが期待できる。」（鬢櫛, 2015）⁴⁾とされている。そこで本研究では学生が「紙芝居」を身近に感じ

られるような授業の取り組みを実施後、アンケート調査から保育学生に与える影響を考察する。

紙芝居は歴史が古く、日本独特の演芸である。日頃身近に観る紙芝居は「教育紙芝居」と呼ばれ、教育的な意図をもって作ったものになる。それに対し「街頭紙芝居」は、昭和初期に路上や公園で子どもたちに水あめなどを売りながら演じるという商売であり、娯楽が目的で作られたものである。絵が描かれた紙を抜きながら演じるという共通点もあるが、その演じ方や目的には相違点もある。街頭紙芝居は目的も年齢も違う子ども達が、いかに主体的に集まってくるのかは「紙芝居士」の腕にかかっている。「街頭紙芝居」は何年も修行を重ねた「プロ」の技だといえるだろう。どちらがどうという比較をするのではなく、双方の「紙芝居」の特性を知ることによって、子どもにとって豊かな言葉の獲得のために楽しい場となる環境づくりの手がかりになるのではないだろうか。加えて、今後の保育観や児童文化財である「紙芝居」の有効活用にも影響をもたらすのではないだろうかと考えた。

2. 研究の目的と意義

本研究では「街頭紙芝居」の実演を見ることで保育者を目指す学生自身がどのように感じたのかを明らかにする。また、保育内容5領域の「言葉」からみた「紙芝居」の位置づけを合わせて検討し、保育学生に与える影響を明らかにすることを目的とする。

本研究によって「言語表現」としての紙芝居の在り方、さらには児童文化の伝承の必要性と、児童文化財を活用する意義を見出せることが期待できる。

3. 研究の方法

本研究は以下の3つの方法で進める。

- (1) 保育内容5領域「言葉」からみた紙芝居の取り扱いの検討
「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」の領域「言葉」では紙芝居がどのように位置付けられているのか検討する。
- (2) 「街頭紙芝居」を観る授業の実践
保育内容「言葉」の授業において、保育学生が「街頭紙芝居士」の実演を観ると共に、「紙芝居」についての講義を受講する。事前学習で、街頭紙芝居と紙芝居の歴史について筆者がテキストを用いて学生に伝えた。街頭紙芝居を観る経験をしたことがない学生が多数いたので、先入観をもつことがないように事前学習では簡単な知識に留めることとした。
- (3) アンケート調査による検討
その上で、受講後アンケート調査を実施し調査結

果から検討した。アンケート内容は学生が同種類に捉えやすい、絵本と紙芝居の認識の違いや、保育者として実践するならどちらを選択しやすいのかなどについても質問事項に取り入れた。本研究での目的は街頭紙芝居を観た後の学生の意識について明らかにすることなので、自由記述からの分析を中心とした。自由記述の分析はKJ法(川喜田,1967)⁵⁾を参考に質的分析を行った。KJ法は文化人類学者である川喜田二郎によって創始されたデータ集約に関する一つの技法である。

4. 保育内容5領域「言葉」における「紙芝居」の位置づけ
児童文化財である「紙芝居」は、保育内容5領域の視点から見ると「言葉」の領域で取り扱われている。どのように記されているのか保育所保育指針⁶⁾と幼稚園教育要領⁷⁾から検討する。(表1)

表1 保育内容「言葉」における「紙芝居」の取り扱い

| | 保育所保育指針 (1歳以上3歳未満) | 保育所保育指針 (3歳以上) | 幼稚園教育要領 |
|--------|---|---|---------|
| ねらい | ③絵本や物語等に親しむとともに、言葉のやりとりを通じて身近な人と気持ちを通わせる。 | ③日常生活に必要な言葉がわかるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、保育士等(先生)や友達と心を通わせる。 | |
| 内容 | ④絵本や紙芝居を楽しむ、簡単な言葉を繰り返したり、模倣をしたりして遊ぶ。 | ⑨絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう。 | |
| 内容の取扱い | (前略)それぞれの子どもの発達の状況に応じて、遊びや関わりの工夫など、保育の内容を適切に展開することが必要である。(紙芝居という語句は含まれていない) | 絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を巡らせたりするなど、楽しみを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われるようにすること。(紙芝居という語句は含まれていない) | |
| 解説 | 体験した出来事や、絵本などの物語を記憶し、それをイメージとして再現できるようになると、子どもは、ごっこ遊びを盛んに楽しむようになる。 | ・絵本や物語、紙芝居の読み聞かせなどを通して、お話の世界を楽しみつつ、いろいろな言葉に親しめるようにすることも重要である。特に語り継がれている作品は、美しい言葉や韻を踏んだ言い回しなど子どもに出会わせたい言葉が使われていることが多い。(中略) ・保育士等や友達と共に様々な絵本や物語、紙芝居などに親しむ中で子どもは新たな世界に興味や関心を広げていく。 ・絵本や物語、紙芝居などを読み聞かせることは、現実には自分の生活している世界しか知らない子どもにとって、様々なことを想像する楽しみと出会うことになる。 ・絵本や物語、紙芝居などを通して、美しい言葉に触れ、豊かな表現や想像する楽しさを味わうようにしたい。 | |

保育所保育指針では5領域のねらいと内容について、1歳児以上3歳児未満、3歳以上で分類されている。3歳以上については幼稚園教育要領と同様である（先生と保育士のみ記述が違う）。「言葉」における「紙芝居」の取り扱い、語句としてはほとんど記されていない。絵本や物語という表現ではほぼ統一されており、紙芝居は場合による。ここでいう絵本とはストーリーのあるものだけでなく、擬音語、擬態語がテーマになっている本、言葉遊びの本など、言葉の感覚を楽しむ絵本なども含まれている。従って、紙芝居も含まれると捉え、表1に抜き取った。一見、絵本と紙芝居は並列に取り扱われているようであるが、「言葉」からみても違いがある。保育の実践で考えた時、大きく違うのは、紙芝居は子どもが観たいと思った時にいつでも見られるものではないということである。

「紙芝居」はその字の通り、紙を使って芝居をするので、演技手がないと子どもが観ることができない。そこに良かれ悪しかれ特別観が生まれる。しかしながら、「美しい言葉や豊かな言葉の表現にふれ、想像し、友達と共有しながら楽しむことを味わう」という保育者のねらいは、絵本も紙芝居も同様である。

保育士（教師）や友達と共に様々な絵本や物語、紙芝居などに親しむ中で、幼児は新たな世界に興味や関心を広げていく。絵本や物語、紙芝居などを読み聞かせることは、現実には自分の生活している世界しか知らない幼児にとって、様々なことを想像する楽しみと出会うことになる（幼稚園教育要 内容の取扱い）。領域「言葉」の視点において、「紙芝居」は子どもの言葉の獲得において必要な教材であることは明記されている。

5. 「街頭紙芝居」を観る授業の実践

保育内容「言葉」の授業では、毎週学生がグループワークで、絵本の読み聞かせの実践を行っている。しかし、「紙芝居」の実践は授業内容に組み込めず、演技方や簡単な歴史を講義で伝えたのみであった。5領域において、「言葉」は子どもの言葉の獲得に関する領域である。特に保育所では乳児期の子どもにもかかわっていくので、豊かな言葉を獲得するために保育者は様々な環境を整える必要がある。その環境の一つとして児童文化財を用いる必要があることを、筆者の授業でも何度も伝え、学生に意識付けてきた。「街頭紙芝居」を観ることは、学んできた理論が実践でどのように意義づけられるのかについて、学生が身をもって体験することになる。実際1点しか存在しない紙芝居の原画や道具を観て、興味を示す学生が多数であった（写真1, 2）。初めての試みであったが、観ているときの学生の表情は生き生きとしており、楽しんでいる姿が見られた。



写真1 実践風景①



写真2 実践風景②

6. 学生の認識調査 一質問調査結果の検討一

(1) 調査方法

チームズによるFORMを利用したオンラインでの質問調査を実施した。質問に対する答えから、学生の認識状況を明らかにする。さらに学生が「絵本」と「紙芝居」の違いや実践においてどう捉えているのかについて自由記述から分析をする。分析方法はKJ法（川喜田,1967）の手法を参考に質的データ分析を行った。

(2) 調査協力者

対象者はM短期大学 幼児教育保育学科で保育内容「言葉」を履修している73名とする。保育内容「言葉」の授業で街頭紙芝居士を招き、「街頭紙芝居」を観た者に、授業後FORMでのアンケート調査の趣旨、個人の不利益とならないこと、研究のみで使用することを説明し、了承を得ている。有効な回答は欠席者等も含まれ、68名であった。

(3) 調査期間 2021年12月

(4) 調査内容

質問事項は以下の通りとなる（表2）。

表2 質問内容

| |
|----------------------------------|
| ① 該当紙芝居を観たことがありますか。 |
| ② 設問①で「はい」と答えたかた、それはいつ頃ですか。 |
| ③ 短大に入学するまでに、紙芝居を観たことがありますか。 |
| ④ 設問①で「はい」と答えたかた、それはいつ頃ですか。 |
| ⑤ どこで観ましたか。 |
| ⑥ 紙芝居を観るのは楽しみでしたか。 |
| ⑦ 紙芝居と絵本はどちらが保育の現場で実践しやすいと思いますか。 |
| ⑧ それはなぜですか。 |
| ⑨ 街頭紙芝居をみて保育者を目指す者としてどう感じましたか。 |

解答については、学生が答えやすいように考慮し、①-⑦の設問に関しては、回答を選択方式にした。⑦、⑧については、自由記述とした。

(5) 調査結果と考察

①、②については、68名中6名が「街頭紙芝居」を観た経験があると回答した（表3）。6名の内、4名が保育園、幼稚園に通っていた頃に園で観ている。1名は小学校の頃に行った旅行先で、もう1名は近くの広場で

実際に演じているのを観たと回答している。

学生は「街頭紙芝居」を観た経験がほとんどがない。筆者も今回招いている講師が演じているのを5年前に観たのが初めてである。実際に大阪で今なお街頭紙芝居を実施している紙芝居士は数名で、今回講義に招いた紙芝居士も大変貴重な紙芝居士である。観た経験がない学生が多いのは当然となる。

表3 街頭紙芝居を観た経験 n=68

| 項目 | 有無 | 人数 (割合) |
|----|----|----------|
| 経験 | あり | 62 (91%) |
| | なし | 6 (9%) |

表4 教育紙芝居を観た経験 n=68

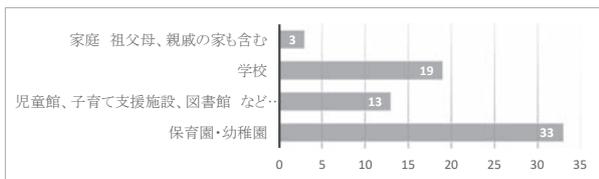
| 項目 | 有無 | 人数 (割合) |
|----|----|----------|
| 経験 | あり | 57 (84%) |
| | なし | 11 (16%) |

一方で、「教育紙芝居」についての設問である③、④についての回答について検討する。

「教育紙芝居」を観た経験は57人となり、84%が観ている。経験がない学生が11人(16%)であった(表4)。本当に観たことがないのか、観たことを忘れていないのか定かではないが、観たことがないと認識している学生が16%いる。絵本を観たことがない学生0%(授業内で確認済)に対し、紙芝居を観たことがない学生16%という数値は絵本と比較して紙芝居が保育の現場で活用されていないことが裏付けられるのではないだろうか。

観た場所については、保育園、幼稚園、学校や施設といった子どもが集まる場所で65名(96%)が経験している(表5)。家庭(親戚、祖母の家含む)での経験は3%にとどまった。家庭にある紙芝居の有無については確認していないが、調査結果から家庭に絵本はあるが、紙芝居はないことが予測される。

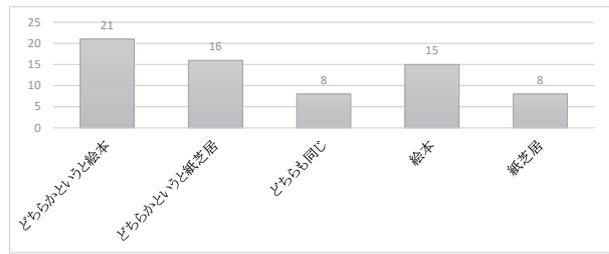
表5 紙芝居を観た場所について n=68



設問⑥では「紙芝居」が「非常に楽しみであった、楽しみであった、」としている学生が64名で95%を占めている。家庭での紙芝居経験は少ないが、子どもは紙芝居を観るのが楽しみであったことが分かる。

設問⑦では、保育実践として絵本と紙芝居、どちらが取り入れやすいのかという質問に対し、どちらかといえば絵本も含めて絵本と答えたのが36名(53%)であった。紙芝居は24名(36%)で、筆者の予想より「紙芝居」を選んだ学生が多い結果となった。どちらも同じと答える学生が8名であった。紙芝居より絵本の方が、自分自身の身近な教材として親しんできたにもかかわらず、保育者として取り入れるとすれば「紙芝居」とした学生が36%いた。その理由について次の設問⑧から検討する。

表6 紙芝居と絵本の実践比較 n=68



(6) 自由記述の分析結果

自由記載の内容を、意味の異なる分章で区切りコードを作成した。コードはそれだけでも意味が分かる文節とした。その後、類似するコードでカテゴリーを構成したが、カテゴリーの構成ができないコードを除外とした。カテゴリーを【】、サブカテゴリーを〈〉、一部抜粋した記述内容の文例を「」で示す。

設問⑦「紙芝居と絵本はどちらが保育の現場で実践しやすいと思いますか。」の結果を、「どちらも同じ」「紙芝居・どちらかという紙芝居」「絵本・どちらかという絵本」の三つで分類し、選択した理由の自由記述をカテゴリー化分析をし、検討をした。

(6-1) 「どちらも同じ」と答えた理由について

まず「どちらも同じ」と考えている理由について抽出されたコード数は11つ、カテゴリーは【同じ難易度】【多い共通点】の二つである(表7)。

表7 「どちらも同じ」と考える理由 n = 8

| カテゴリー | 記述例(全文) | コード数 |
|-------|--|------|
| 同じ難易度 | それぞれの難しさがあって比べられるものではない | 3 |
| | どちらも読み方によって変わるものでどちらとも同じくらい難しい | |
| | どちらも声を変えたり、抑揚をつけたりと同じように難しい部分がある | |
| 多い共通点 | どちらも聞き手に伝えるという点や気をつける点では共通点がたくさんある | 5 |
| | 保育園の頃にみてどちらも同じだったから | |
| | 読んで演じるの人が一緒だから。 | |
| | 絵本を読むのと紙芝居をするのは、ほんの少し違うけど原理が似ているから 読むという動作は変わることはないから | |

【同じ難易度】では、二つを比較した時、どちらに対しても「難しい」と考えており、簡単には読んだり演じたりできるものではないと捉えている。「それぞれの難しさがあって(略)」と、演じる紙芝居と読み聞かせの絵本との違いを把握しているからその記述内容である。一方で、【多い共通点】をあげており、「原理が同じ」「聞き手に伝えるという点(中略)共通点がある」など、「読み手は同じなので」比較できないと捉えている。

(6-2) 「紙芝居」を選んだ理由について

次に「紙芝居」を選んだ理由について検討する(表7)。紙芝居を選んだ学生24名から抽出されたコード数は32で、カテゴリーは【容易な実践】【子どもが喜ぶ特性】の二つが抽出された。

【容易な実践】では〈文字の場所〉が挙げられ、「後ろに文字が書いてあるので読みやすい」と捉えている。〈詳細な指示〉では「表現方法が書いてあるから」と紙芝居の文字の下に、読み方の説明がある場合があり、「登場人物の役に入りやすい」詳しい指示事項も理由となって

表8 「紙芝居」を選んだ理由 n = 24

| カテゴリー | サブカテゴリー | 記述内容(一部抜粋) | コード数 |
|----------|---------|--|------|
| 容易な実践 | 文字の場所 | 絵本は、持ち方や向きを配慮することが難しいので、紙芝居だと後ろに文字が書いてあり、読みやすい 面白くて文字が後ろなので、読みやすい | 14 |
| | 詳細な指示 | 紙芝居は後ろにページをめくるタイミングなどかいてあり、登場人物の役に入りやすい 裏面の文字の下に、表現方法が書いてある 紙芝居によっては、場面を変えるタイミングも教えてくれるものもあるので、演じやすい | |
| 子どもが喜ぶ特性 | 紙芝居の特性 | 紙芝居の方が迫力がある 紙芝居は話す内容の方が多くて絵も大きく見えやすい 紙芝居の方がなんとなくセリフが多く端的にわかりやすく物語が進んでいくような気がする | 11 |
| | 紙芝居の世界観 | 紙芝居を演じるための舞台があり、幼児の気持ちを引き付けわくわくした思いで、物語に引き込むことができる 後ろに(台本)が書いてあって、役になりきって演じ、子どもたちが引き込まれる環境にもってけるから | 7 |

いる。また、子どもにとって紙芝居の方が「迫力がある」から【子どもが喜ぶ特性】が紙芝居にはあると答えている。〈紙芝居の特性〉として「子どもがわかりやすい」ことや「絵が大きくて見やすい」などを挙げている。特に〈紙芝居の世界観〉が「子ども達を引き込むことができる」と【子どもが喜ぶ特性】が紙芝居にはあると答えている。彼らという〈世界観〉とは「紙芝居を演じるための舞台があり、幼児の気持ちを引き付けわくわくした思いで、物語に引き込むことができる」という記述からも舞台が演出する独自性や、わくわくする特別観が紙芝居の世界観だと捉えている。

(6-3)「絵本」を選んだ理由について

「絵本」を選んだ学生は36名で、紙芝居を上回っている。コード数は47、カテゴリーは【容易な実践】【身近な教材】【紙芝居との比較】の三つが抽出された(表9)。

表9 絵本を選んだ理由 n = 36

| カテゴリー | サブカテゴリー | 記述例 | コード数 |
|---------|-----------|--|------|
| 容易な実践 | 読みやすさ | めくり方、持ち方が絵本の方がやりやすい 持ちやすく読みやすい | 6 |
| | 持ちやすさ | 持ち運びやすくページをめくるのを間違えないと思った 物がかさばらない | 4 |
| 身近な教材 | 経験がある | まだ読んだ経験があるので絵本のほうが読みやすい やったことがあって、感情が込めやすい | 2 |
| | 身近・手軽 | 生活の中でも身近にあるのが絵本だ 活動の合間などにも読める、手軽に読める | 3 |
| | 種類の多さ | 絵本は本屋さんや図書館などにたくさん置かれている 長いものや、短い物語などたくさん種類がある | 4 |
| 紙芝居との比較 | 高い表現力 | 声の強弱や抑揚をつけるのがとても難しい 高い演技力が必要だと思った | 6 |
| | 経験がない | 紙芝居をあまり読んだことがない 表現を強くないといけない気がするけどやったことがない | 5 |
| | 動作・技術の難易度 | めくり方や後ろに文章のついていて読むのが難しい 紙芝居だと紙の順番などに意識を向けなければいけない | 9 |
| | | 紙芝居は、舞台がないと持つのが大変だから めくるタイミングが絵本よりも難しい | |

絵本は〈読みやすさ〉〈持ちやすさ〉から、【容易な実践】が可能と考えている。「持ち運びやすい」というのは紙芝居との比較をしていると考えられるが、コンパクトであることも実践しやすいことにつながっている。【身近な教材】では〈経験がある〉から〈身近・手軽〉な教材だと感じている。〈種類の多さ〉も保育の教材として適していると感じる要因である。絵本の良さを理由にしている一方で、【紙芝居との比較】をして絵本を選んで

いる学生も多い。紙芝居は〈高い表現力〉〈動作・技術の難易度〉が必要であることに加えて〈経験がない〉ので、演じる自信がない。プロの紙芝居士による実演を観た経験が、自分も保育者として同じように表現しないとイケないと感じ、紙芝居を避けたとはいえる。

(6-4) 保育者を目指す者として

設問9「街頭紙芝居(児童文化財)をみて、保育者を目指すものとしてどう感じましたか。」に対しての自由記述を分析した(表10)。分析の方法については、まず、学生の記述内容にそれぞれ不特定な学生番号(1-68)をつけた。次に記述内容の意味ごとに分類し、コード化した。さらに同じような意味を持つコードを集め、カテゴリー化した。したがって、同じ番号が記述内容の後ろに並ぶこともあり、その場合同一人物の記述である。なお、分析不可能なコードは六つとなる。

まず、「街頭紙芝居の技術」に対する意見や感想について、分析する。カテゴリーは【子どもが楽しめる工夫】【習得したい技術】の二つが導き出された。プロの紙芝居士による子どもを〈惹きつける技術〉や〈表現力〉に「子供達がすごく興味が湧く内容だった」「子どもたちとお話を一緒に展開していく」など、【子どもが楽しめる工夫】を感じ取っている記述が最も多く見受けられた。また、〈小道具〉の使い方が子どもを惹きつけるための工夫であり、〈駄菓子〉や〈音楽〉に注目している。「太鼓を叩いていて導入に使うのもいいな」「手作り楽器など身近な素材で作っている」など保育の実践として参考

にしている。【習得したい技術】として、「子どもを楽しませるためのテクニック」「盗めるところがたくさんあった」「真似してみたい」など、保育者を目指す者として【習得したい技術】であることがわかる。

次に、街頭紙芝居そのものについて【伝承の意義】を感じ取っている感想について検討する。【伝承の意義】を感じ取っている意見が多数あり、コード数は16、サブカテゴリーは〈本物から学ぶ〉〈伝統文化の必要性〉の二つが抽出された。「本物から学ぶ大変よい機会となった」と自分自身が感じることによって「子どもたちにも経験してほしい」と実体験することの意義を自ら学んでいる。また、「街頭紙芝居という児童文化財は貴重」であり「私たちの世代が後世に伝えていかなければ…」と日本独自の伝統文化を伝えていく必要性も感じ取っている。

最後に、【気持ちの変化】が記述内容から抽出された。〈絵本との比較〉では、「絵本とはまた違ってすごく面白く、現場でもっと取り入れる必要がある」と知らなかった面白さが気持ちの変化となって現れている。〈保育者としての意識〉においても変化が見られ、「見ている人に楽しんで貰いたいという気持ちがとても大切」「前に出て大きな声で話すのが苦手なので、今から頑張らないと…」と、自分自身の課題も認識している。

7. 考察と今後の課題

(1) 考察

紙芝居は絵本と同じように「絵」と「文章」で物語を構成している。しかし、絵本と異なる点は、集団で楽しむために創作されているというところである。集団を対象としている紙芝居はその場にいる仲間と経験を共有し、隣にいる友達と感情を分かち合いながら楽しむことができる。また、演じ手も子どもの表情をみながら

表 10 保育者を目指す者として n=68

| カテゴリー | サブカテゴリー | 記述内容(一部抜粋) | 番号 | コード数 |
|--|-----------|--|-----------------------------------|------|
| 子どもが楽しめる工夫 | 惹きつける技術 | 子どもたちとお話を一緒に展開していくといった手法で紙芝居を演じている | 4 | 13 |
| | | プロの方の紙芝居をみて、物語への引き込まれ方が全然違う | 1 | |
| | | 次の紙に変わる時に、ゆっくり動かしたり、半分だけ見せたりと、子ども達が見たいと思い、より引き込まれる | 6 | |
| | | 1回で終わらないというのがとても面白い | 32 | |
| | 表現力 | ひとつひとつのセリフに抑揚をつけたり、声の出し方が特徴的 | 53 | 18 |
| | | 特にお爺ちゃんやお婆ちゃんなどの登場人物によって、声が全然異なっていて、違う登場人物が喋っているのがわかりやすかった | 7 | |
| | | 子どもたちとお話を一緒に展開していくといった手法で紙芝居を演じている | 4 | |
| | | 声や言い方を変えたり、子供達がすごく興味が湧く内容だった | 23 | |
| | 小道具(駄菓子) | お菓子を渡したり楽しませて始めるような導入方法とかが大切 | 3 | 5 |
| | | 小道具を使ったり声色を変えたり、おまけを付けたりなど沢山の工夫が詰まってる | 16 | |
| | | 紙芝居が始まる前に太鼓を叩いていて、導入で音などを使うのもいいな | 39 | |
| | 小道具(音楽) | 音などを使って紙芝居するのが新鮮 | 21 | 6 |
| | | 手作り楽器など身近にある素材で作っている | 57 | |
| | 習得したい技術 | 習得したい技術(保育者として) | 子どもが夢中になってお話が聞けるような紙芝居ができるようになりたい | 1 |
| 保育者を目指すものとして盗めるところがたくさんあった | | | 9 | |
| 子供を楽しませるためのテクニックも沢山で少しでも参考にしたい | | | 1 | |
| 書いてあるのを淡々と読むのではなく面白くオリジナルのセリフを言っていたところを難しいけど真似してみたい。 | | | 16 | |
| 伝承の意義 | 本物から学ぶ | 小さい時からこんなことがあるよって知っていたらもっと紙芝居がおもしろいって思う | 10 | 7 |
| | | 今の子どもたちにも経験して欲しい | 12 | |
| | | 本物から学ぶ大変良い機会となった | 50 | |
| | | 実際に実物を見てみるととても新鮮でいい経験になった | 13 | |
| | 伝統文化 | 私たちの世代が後世に伝えていかなければいけないなと使命感を持ちました | 43 | 9 |
| | | 「街頭紙芝居」という児童文化財は貴重 | 21 | |
| | | 子どもたちにも街頭紙芝居を知ってもらうことが必要 | 56 | |
| | | 今の時代、本などもデジタル化してきてる。児童文化財の伝統として必要 | 14 | |
| 気持ちの変化 | 絵本との比較 | 絵本とはまた違ってすごく面白く、現場でもっと取り入れる必要がある | 12 | 6 |
| | | とても面白く思い、本を読むことより感情が入りやすい気がするようになった | 32 | |
| | | 絵本より、メッセージを伝えやすい紙芝居を通して子ども達にいろんなことを伝える事が出来る | 29 | |
| | 保育者としての意識 | 前に出て大きな声で話すのが苦手なので、今から頑張らないといけないと感じた | 18 | 8 |
| | | 紙芝居とか絵本とか子どもたちに読み聞かせすることを増やさないといけない | 21 | |
| | | 見てる人に楽しんで貰いたいという気持ちがとても大切 | 38 | |

演じることが可能となり、人と人との関わりを深めながら、子どもは豊かな言葉を獲得していく（大橋・川北、2019）⁸⁾。

加えて、保育士（教師）や友達と共に様々な絵本や物語、紙芝居などに親しむ中で、幼児は新たな世界に興味や関心を広げていき、領域「言葉」の視点において、児童文化財である「紙芝居」は子どもの言葉の獲得に必要な教材であることは明記されている。

街頭紙芝居を観た学生は、童心に返り感性を豊かに楽しんできたように筆者からは見受けられた。しかしながら学生は、自分が楽しみながらも保育者を目指す者としての視点で【子どもが楽しめる工夫】がされている技術や表現力を観察し、難しいかもしれないけど【習得したい】と意欲的に捉えていた。また、【伝承の意義】を〈本物から学ぶ〉ことで体得している。紙芝居を今の子ども達にも伝えたいと考え、〈保育者としての意識〉を高め、「絵本も紙芝居も観ている人を楽しんでもらおうとする気持ちが大切」であると新たな課題へと【気持ちの変化】が見られた。

かこ（1973）⁹⁾は「紙芝居の魅力は演じる人にある。つまり演じ手はうまくなくてもいい、子どもの身近にいる先生とか母親といった人が、常日頃の人格とちがうことをやってくれる。人格を通してのコミュニケーションにその魅力がある」と演じ手の技術ではなく、スキミングを必要としている。さらに芸術でも文化でもなく、人格を通じての教育の場であると紙芝居の魅力を伝えている。絵本や紙芝居は、子どもに新たな言葉との出会いをつくり、言葉の感覚や語彙を豊かにするとともに、子どものイメージの世界を広げる。そのため、保育者は児童文化財の理解を深め、自ら継承できる人的環境を目指す必要がある。

本研究で「街頭紙芝居」の実演を見ることで保育者を目指す学生自身の心が揺れ動き、子どもに伝えたいと感じた気持ちの変化が示唆された。

（2）今後の課題

本研究では保育内容「言葉」の領域において、児童文化財である「街頭紙芝居」を用いた実践体験から、保育を目指す者として受講学生への影響を調査分析した。その結果、前述のように保育を目指す者としての保育観に影響があったことは示唆された。しかしながら、アンケートの自由記述に関しては、指導の内容と指導の目的や理由が混合していた。言葉の獲得の為に必要な児童文化財として「街頭紙芝居」を用いたが、実践から言葉の獲得につながる内容については言及していない。今後、児童文化財の与える「子どもの言葉の獲得」への有効性を学生自身が検討できるような授業内容が望まれる。

引用文献

- (1) 馬貝塚昭久（2020）『保育実践に生きる「言語表現」児童文化財活用のエッセンス』萌文書林, pp.34-36.
- (2) 腰山 豊（2005）短大保育科における実践的指導力の形成と授業改善児童文化財との関わり 聖園学園短期大学紀要, (35), pp.1-10.
- (3) 小島千恵子・鬢櫛久美子・高瀬慎二（2013）紙芝居に関する保育者の意識と活用状況—保育者の保育経験年数との関係から— 名古屋柳城短期大学紀要, (35), pp.183-193.
- (4) 鬢櫛久美子（2015）紙芝居研究の現状と課題子ども

も社会研究 (21), pp. 185-202.

- (5) 川喜田二郎（1997）KJ 法入門コーステキスト 4.0KJ 法本部, 川喜田研究所.
- (6) 厚生労働省（2018）保育所保育指針解説 フレーベル館.
- (7) 文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説 フレーベル館.
- (8) 大橋喜美子・川北典子（2019）『保育内容指導法「言葉」—乳幼児と育む豊かなことばの世界—』建帛社, pp.39-41.
- (9) かこさとし・鈴木万里（2021）『かこさとしと紙芝居 創作の原点』童心社, p40.

参考文献

- 鬢櫛久美子・種市淳子（2005）保育におけるメディアとしての紙芝居：紙芝居通史を中心に、名古屋柳城短期大学研究紀要, (27), pp. 53-67.
- 鬢櫛久美子・種市淳子（2006）保育のなかの紙芝居：倉橋惣三と「紙芝居」の関わりを中心に、名古屋柳城短期大学研究紀要 (28), pp. 95-105.
- 田中博晃（2012）KJ 法クイックマニュアル 外国語教育メディア学会（LET）関西支部 メソドロロジー研究部会 2012 年報告論集, pp. 102-106.

自発的な造形表現活動が生まれる環境についての一考察

— 表現する心の動きに着目して —

A Study About Environment To Draw Out Children's Spontaneous Art Activities
— Focusing On The Movement Of Mind When Children Express —

池 上 典 衣

Norie IKEGAMI

湊川短期大学 幼児教育保育学科

要旨

造形表現活動において、子どもが自発的に行動すること、子どもが自分なりに考え試行錯誤することは重要である。子どもたちの心の中には常に様々なアイデアやひらめきがある。しかし保育現場における造形表現活動の中で、一斉の指示・決まりごとによる制限などにより、子どもたちはそういったアイデアを試したり挑戦したりする機会を失うことも少なくないのではないと思われる。

本研究では、子どもたちが自発的に取り組む造形表現活動の実践事例を通して、子どもたちの心の動きに着目し、造形表現活動の望ましい環境について考察した。

キーワード：

1. はじめに

子どもの造形表現活動はさまざまな環境で行われる。筆者が絵画教室などで関わる A ども園 (H 県 T 市) において子どもたちが造形表現活動を行う主な機会は、担任の指導による季節や行事ごとの製作や絵画、3 歳以上児の各保育室に置かれる製作コーナーでの自由製作、外部講師を招いての絵画教室などである。

担任の指導による造形表現活動では、一斉指導のもと決められたテーマでの活動が多い。筆者を含め外部講師を招いての絵画教室は、展示発表を視野に入れた作品作りのために行われ、これもまた一斉指導による絵画製作が主な活動である。

各保育室にある製作コーナーでは、何かを描いたり作ったりしたいと思った子どもが、自由時間を使って製作することができる。そこでは思いついたアイデアを試しながら、自分の好きな色を選んだり、使いたい素材を用いたりして試行錯誤する姿が見られる。拙稿「造形表現活動の指導のあり方に関する一考察¹⁾」において、造形表現活動の中で保育者が子どもにどのように関わるのが望ましいかについて、子どもの心の動きに着目して考察した。さまざまな心の動きの中でも「試行錯誤」は非常に重要な役割を果たしていた。各部屋の制作コーナーは、試行錯誤しながら制作できる理想的な環境であるが、クラス活動の一環であるためさまざまな決まりが設けられている。例えば、置かれている素材には限りがあるため「折り紙は一人〇枚まで」「紙テープは〇〇の長さまで」などの使用量の制限に関するものがある。材料を大事に使う、友達の気持ちを考えるなど、決まりを守る中で学ぶこともたくさんあるが、子どもたちは時に「もう一回試したい」「別の色も使いたい」などの思いを抑えなければならない。造形表現活動において大切にされるべきことは、子どもの自由な発想である。その自由

な発想によってできたアイデアが、決まりによる制限のために実現しなかったとしたら、子どもたちはたびたび湧き上がるアイデアを抑え、造形表現活動に対する意欲も低下してしまうのではないだろうか。

「失敗すること」も、造形表現活動を豊かにしていく大切な要素である。例えば初めて見る素材に出会ったとき、その素材に適した使い方ではなく自分なりに働きかけて思うようにならなかったという経験がある。「うまくいかなかった」という思いは「ではどうすればうまくいこう」という試行錯誤の始まりである。保育者の決めた完成形にむけて制作している時や友達が作っているように作りたいという思いがある時、「失敗すること」によって「完成」に至らないことがある。作品の「完成」を決めるのは誰なのだろうか。

和久は著書の中で「やりたいことをやっているときに人間は創造的になります。もっとこうしてみようとか、ああしてみようと想像力が働くからです。さらに言えば、想像力を開発するためには自発的にものごとに取り組む意思を育てることが大切です。自発性は自主性を育てます。自主性は主体性の確立に向かわせませす。主体性ができてはじめて人間は自立します。²⁾」と言っている。クラスの決まりの外で、やりたい時に試したいことを思う存分試せる、失敗できる環境が、自発的な造形表現活動につながり子どもの自由な発想を伸ばしていくと予想した。

幼保連携型認定子ども園教育・保育要領の中で表現の領域のねらいは「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。^{註) 3)}」である。子どもが自ら「やりたい」と思っている行動は、試行錯誤につながり、豊かな感性や表現する力を育てていく。

本研究では、子どもたちが自発的に取り組む造形表現活動の実践事例を通して、子どもたちの心の動きに着目

し、造形表現活動の望ましい環境について考察する。

2. 研究の方法

4・5歳児を対象に、子どもたちが自由に遊んで過ごしている登園後（9：00～9：45頃）と昼食後（12：15～13：00頃）の自由時間「きらきらタイム」を使い、様々な素材や用具を子どもたちが自由に使う造形コーナーを設ける。筆者が準備するのは素材と用具だけで、導入や必要以上の説明をせず、興味がある子どもが造形コーナーに参加する。参加した子どもたちの様子を観察と撮影で記録し、子どもたちの言葉、行動、つぶやき、しぐさから心の動きを捉え、考察する。

3. 実践事例と考察

2021年5月から10月まで計22回造形コーナーを設けた。その主な活動内容を資料1にまとめた。22回のうち第3回と第5回を抜粋して、詳細な活動内容を記述する。

3.1 事例1 「はじまりはねんど」

- 1) 日時 2021年6月4日（金）12：15～12：45
- 2) 場所 遊戯室
- 3) 対象年齢 4歳児
- 4) 準備した素材・用具
ストロー（3～4cmにカットしたもの）、油粘土、木片、あじさいドライフラワー、カラー布テープ、輪ゴム
- 5) 実践記録

床に貼るビニールシートを持って遊戯室に入ると、子どもたちが近づいてくる。「なにをするん、なにをするん？」「きょうはなんなん？」「なにもってきたん？」と言う。「今日は粘土をもってきたよ」と言いながら床にビニールシートを貼ろうとすると「やりたい」「わたしも」と手伝ってくれる。

ビニールシートのまわりに座った子どもに「これ使う？」と聞いて粘土をちぎって渡す。粘土を受け取った子どもたちはちぎる、平らにする、丸める等、形を変え始める（図1・2）。

「ストローもあるよ」とストローをビニールシートに置くと、何人かは自分の持っている粘土にストローで穴を開ける。太さの違うストローがあり、S児は太いストローの中に細いストローを入れている。

粘土の量が人数に対して少なく、粘土を持っていない子どもが素材が入った箱の中を探し始める。箱の中には木片、輪ゴム、あじさいのドライフラワー、カラー布テープなどが入っていた。

T児は3×4cmほどの木片に輪ゴムをかけてはじき「きいてきて、おとするで！」と言う。その後も輪ゴムを2本にしてみたり、ストローを輪ゴムに引っかけたり、あじさいの茎でヴァイオリンのように弾いてみたり、ストローを笛のように吹いてみたりする（図3）。T児がストローを笛のように使うところを見ていたO児は、木片にかけた輪ゴムにストローを刺し、そのストローを笛のように吹く（図4）。短くカットしたストローの中で、長いままのストローを見つけたK児は、それを粘土に刺し、ストローにあじさいの茎を入れて「できた！」と言う。K児は2枚の木片に輪ゴムをかけ、1枚だけ回して手を離しくるくる回る様子を見ていた。E児は油粘土にストローをはめたあじさいの茎を刺し、置いてその場から離れた（図5）。

M児はあじさいの茎を粘土に刺して「みてみて」と言う。「何ができたん？」と聞くと「となかい」と言う。S児は木片に布テープで輪ゴムを貼り付けカバンのような形に見せてくれる（図6）。K児はいろんな色の布テープを木片に貼っている。あじさいの茎に輪ゴムをかけて飛ばそうとしているR児。「壁に向けて飛ばしてみよう」と言うので、4人ほどの子どもが同じものを持って輪ゴムを飛ばしに立ち上がる。O児は「せんせー、あなできたー」と言うので見ると、四角い木の棒を粘土に刺して四角い穴が開いていた。「わ！穴四角いな」と言うので「うん」と笑う（図7）。

あじさいの茎に布テープを巻きたりストローをはめたりして見せ合っているH児とF児。

途中でやめて部屋を出ていく子もいれば、違う遊びをしている途中に入ってくる子もいる。

昼食後の自由時間だったため、早く食べ終わり遊戯室にいる子どもたちが最初の参加者だった。この活動を始めてから3回目になり、筆者が保育室に入ると期待感をもった様子で集まってきた。ビニールシートを貼るといふ準備も楽しそうに手伝ってくれる様子が印象的で、子どもには準備と活動の区別はなくすべて「遊び」であることが感じられた。

ほとんどの子どもたちが粘土とストロー、木片と輪ゴム、あじさいの茎と輪ゴムと粘土など2種類以上の素材を組み合わせて何かを作り、筆者や周りにいる友達に見せていた。カラー布テープを準備したことで、木片に様々な色の布テープを並べて貼る子どもがいた。布テープが接着素材としてだけでなく着色素材として機能していることが興味深かった。素材を探しているときは声を発するが、制作している最中は声を出さず集中している子どもが多かった。

素材の違いや組み合わせによっていろんな音がすることに気づき、試行錯誤を繰り返す姿も見られる。友達の作ったものを見て素材の使い方の真似をする子どもも多いが、真似をしているはずでも独自のやり方に発展していく様子が見られ、どの表現もその子でも独自のものであるということに改めて感じた。バッグやトナカイ等、はっきりとしたモチーフに向かって手を動かす子もいるが、手を動かしているうちに何かができる子もいる。分かりやすい何かの形にならなくても、色々な素材に触れて形を変えてみたり組み合わせたりしていると、それぞれの子どもなりの気づきがある。例えば四角い棒を粘土に刺すと四角い穴が開くことや、太いストローの中に細いストローが入るといったことなど、そういった気づきを繰り返していくうちに、探求が深まっていくのではないかと考える。



図1



図2



図3



図4



図5



図6



図7

3.2 事例2 「いろいろいのすなえ」

- 1) 日時 6月11日(金) 9:00~9:30
- 2) 場所 園庭砂場
- 3) 対象年齢 4・5歳児
- 4) 準備した素材・用具
砂絵セット(でんぷんのり、筆、ハガキ大色画用紙)、砂場の砂、コーヒー粉(ドリップ後乾燥させたもの)、土粘土、木工用ボンド、あじさいドライフラワー、ザル、ボウル
- 5) 活動の様子

砂場で遊んでいる子どもたちのそばへ素材・用具を運ぶ。砂絵セットを使った砂絵は5月に一度行っており、その時に園庭にあった緑色の葉っぱを紙に貼り付けてい

たN児が近付いてくる。園庭から見えるところに展示しているその作品を見ながら筆者が「緑色が違う緑になったね」と言うと、「きょうもやりたい」と言う。

ブルーシートの上にボウルに入れた砂場の砂、コーヒー粉、乾燥した土粘土の塊を置き、土粘土のボウルの横にザルを置く。少しずつ子どもたちが集まってきて10人ほどになる。コーヒー粉を見て「これなにー?」「なんかにおいする」「あ! コーヒーや」「ママ、のんでるで」と言う。土粘土を見ると「いしみたい」「これどうするん?」と言う。「コーヒーとこの粘土も、砂みたいに使用がいいよ。粘土はこのザルでこするとサラサラになるよ」と説明する。砂絵はほとんどの子どもが経験しているので、好きな色の色画用紙を選び、筆を使ってでんぷんのりで絵を描いていく(図8)。

黒い色画用紙にコーヒー粉を使ったり、ピンクの色画用紙に白っぽい土粘土を使ったり、砂とコーヒー粉などを混ぜて使ったりする。S児は砂場の砂とコーヒー粉を紙の上に山盛りになっている(図9)。

あじさいドライフラワーを並べて貼っていくF児。「花を貼りたいときはボンドを使うとよくくっつくよ」と勧めると、園庭の葉っぱを貼ろうとしていたN児も使い始める(図10)。N児のまわりでは植物など園庭で見つけたものを貼る子が何名かいる。園庭の木から落ちた実があることに気づき、拾ってきて貼るM児。N児は咲いている花を摘んできて貼る(図11・12)。

土粘土のボウルのまわりでは、「わー」「できた」「さらさら」などの声が聞こえる。ザルでけずること自体を楽しみ、ブルーシートの上で削り続ける子もいる。

R児が「わー、あおいなあ…」とつぶやいている。見るとステンレス製のボウルにブルーシートの青色が映り込んでいた(図13)。「わあ、きれいね」と声をかけると「うん」と言う。カタカナの「コ」のような形を5〜6枚描き続けるO児。5枚目くらいから形が増えたり組み合わせざったり変化している(図14)。K児はでんぷんのりの塊が色画用紙につき盛り上がった部分を指さして「みて、これすごいやろ、ほこってしてるねん」と言う。T児は砂場の砂の中から小さな貝を2個見つけ、カスターネットのように合わせて「ほら、これおとするで」と言う。

朝の自由時間、よく晴れた日の園庭砂場での活動であった。

砂絵の手順は説明する必要がなく、初めて持ってきた素材の説明のみ行った。コーヒー粉や土粘土という、固有色や質感の異なる素材に子どもたちは興味を持った様子だった。何種類かを混ぜ合わせたり、色画用紙の色と

似た色を使ったりと、色について子どもなりに感じながら使っているように思われた。

以前、砂絵の活動をした際に葉っぱを貼り付けていた子どもが、今回も自然物を貼り付けていたが、貼り付けるものが多種多様になっており、園庭にあるものを見て「これも貼れるかな」と考えながら選んでいた。近くにいた子どもたちも同じように園庭で拾ったものや摘んだものを貼り付けて見せ合っており、感じたことを伝え合う様子が見られた。自分の前回の作品を見返して「今日もやりたい」という発言があったように、同じ活動を繰り返すことは、試行錯誤の深まりにつながると感じた。

また、前回の活動の際に音に興味を示した子どもが、砂絵をしながらも音に気づいている姿があり、それぞれの子どもの興味関心は、どんな活動をしていても持続しているということが理解できる。

ブルーシートの上に土粘土をけずり落としたり、砂を山盛り乗せたり等の行動によって、砂絵は完成しないかもしれないが、どれも「こうしたらどうなるだろう」「こうしてみよう」と考え試行錯誤している姿だと感じた。ブルーシートの青色と削り落とされた土粘土の白っぽい色が美しかった。

同じような絵を何枚も描く子どもの姿には、素材や用具に対する興味とともに「こうしたらどうなるか知りたい」という意欲があるように感じた。自分の表したいものが思い通りに表せるようになるまでには、このような「試す」時間が必要なのだと実感する。

また、子どもの視点から見てみると、ボウルに映ったブルーシートの青色や、でんぷんのりのふくらみ等、大人では気づかないような驚きがある。子どもに教えられることの多さを再認識した。



図8



図9



図10



図11



図 12



図 13



図 14

4. 結果と考察

事例1・2からコーナーにやってきた子どもたちの心の動きとその要因となる環境をまとめた(資料2・3)。結果、図15に示す心の動きとその環境的要因の関係が明らかになった(図15)。

下図において子どもたちの心の動きとその環境的要因は複雑に影響しあっていることがわかる。最も多くの心の動きを引き出した環境的要因は、<すべて思いのままにできる雰囲気>である。どの素材を使うかを子どもが決めることができる、素材の使い方の指示を最小限に止める、活動の参加や終了を子どもが決めることができる、など子どもが自分で選び決める事柄が多くなっていることにより、子どもが主体的に素材と向き合い思考していくきっかけになっていた。

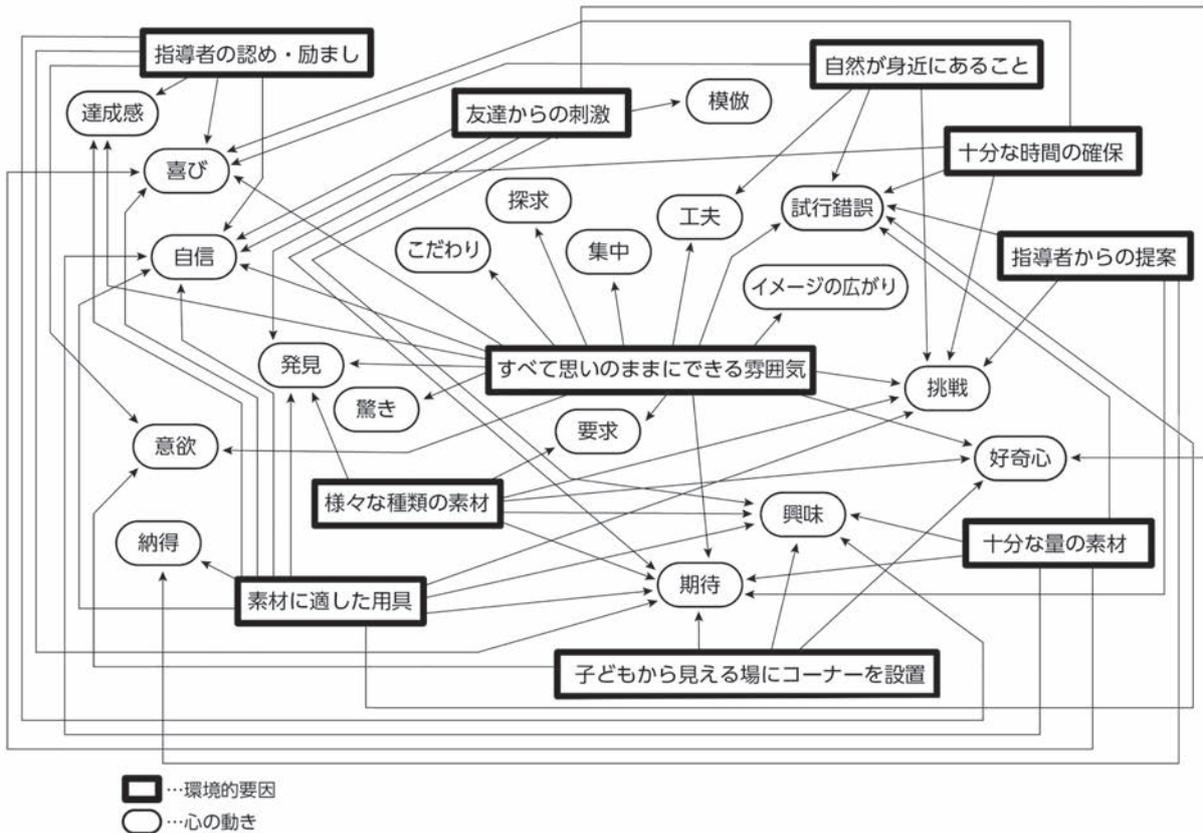


図 15

＜すべて思いのままにできる雰囲気＞以外にも＜友達からの刺激＞＜自然が身近にあること＞＜様々な種類の素材＞＜素材に適した用具＞＜十分な時間の確保＞などはどれも「試行錯誤」を生み出している。友達や自然、素材等から受けた刺激を自分なりに受け止め、考えながら素材と向き合う。それぞれの子どもの試行錯誤は、次への挑戦や自信・達成感へとつながっていく。

本研究では、園庭や遊戯室など子どもたちが遊び慣れた場所に造形コーナーを設定し、さまざまな素材を提供した。子どもたちは心の向くままに素材を使ったり、使い方を試したり、別の遊びに発展させたりしていた。

＜子どもから見える場にコーナーを設置＞し、＜様々な種類の素材＞が準備されていることで、子どもたちの期待感や好奇心・意欲を引き出し、＜すべて思いのままにできる雰囲気＞により子どもたちが自発的に参加する活動が始まる。その活動の中で＜友達からの刺激＞や＜素材に適した用具＞＜自然が身近にあること＞という環境から様々な刺激を受け、模倣したり工夫したりしてその子どもならではのアイデアを生み出しながら造形表現を行っていた。＜すべて思いのままにできる雰囲気＞や＜十分な時間の確保＞＜十分な量の素材＞によって子どもたちは自分なりの素材の使い方を考え、試し、発見を喜び、達成感や自信が生まれていた。また＜指導者からの提案＞や＜指導者の認め、励まし＞は、子どもが自信をもって活動を続けていく大切な環境的要因になっていることが分かった。

5. おわりに

本研究では、子どもたちが自発的に取り組む造形表現活動の実践事例を通して、子どもたちの心の動きに着目し、造形表現活動の望ましい環境について考察した。

素材の種類や量、コーナーの設置場所などの物的・空間的環境により子どもの自発的な活動への参加を促すことができた。友達や指導者からの刺激といった人的環境により、子どもが自分のアイデアをより深め表現へ発展させるきっかけになっていた。そして＜すべて思いのままにできる雰囲気＞という環境は子どもが自ら試行錯誤していく大きな要因になっていたと考える。

子どもたちは自ら「やりたい」という意欲をもって参加し、発見・感動して素材と向き合い、自分なりに試行錯誤しながら挑戦していた。導入や完成形の提示をせず、指示を最小限にして進めた今回の事例では、子どもたちの自発的な行動によるそれぞれの「完成」作品があり、どの作品にも発見の跡が見られ、心動かされた。子どもにも発見の跡が見られ、心動かされた。子どもにも発見の跡が見られ、心動かされた。子どもの造形表現活動において、作っているものの「完成」を決めるのは作者である子ども自身であり、子どもが自分で「できた」と思えることが大切であると改めて理解できた。

自発的な造形表現活動の環境のあり方として望ましいのは、子どもの期待感を引き出す素材が準備されている、十分な素材の量や活動時間が確保され子どもが思いついたアイデアを試せる、すべて思いのままにできる雰囲気により子ども自身が行動を選択していけるというものである。

また、子どもが自分で試行錯誤することができるように、必要以上の説明や助言をせずに子どもの行動を観察し見守り、その行動や作ったものに共感する声かけをしていくことも重要である。そのためにも指導者は、子どもの心の動きを捉える感性、日々目の前に現れる美しさ

を発見する感性を磨いていく努力が必要である。

今回も子どもたちは、筆者の想定を超えたさまざまな試行錯誤の姿を見せてくれた。活動をするたびに子どもの感性から学ぶことばかりである。今後も子どもたちが試行錯誤を続けられる造形表現活動について探り、保育の場において保育者と連携を図り発展させていきたい。

＜註＞

「幼稚園教育要領解説」、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」、「保育所保育指針解説」では本文中の表記の仕方が異なるため、本稿では「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」を代表として引用した。

引用文献

- 1) 池上典衣 (2020) 「造形表現活動の指導のあり方に関する一考察—表現する心の動きに着目して—」『湊川短期大学紀要』 57, p37-45.
- 2) 和久洋三 (2003) 「子どもの目が輝くとき」玉川大学出版部
- 3) 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・保育要領解説」フレーベル館

参考文献

- ・松久公嗣 (2021) 「Reggio Emilia Approach を導入した造形活動の実践的検証」『福岡教育大学紀要』 70, p51-62.
- ・香月欣浩 (2015) 「主体的造形表現が学生たちにもたらすもの」『四條畷学園短期大学』 p37-40.
- ・豊泉尚美・鹿戸一範 (2018) 「子どもの興味・関心から始まるプロジェクト・アプローチ～音楽表現・造形表現・身体表現をつなぐ実践を通して考える～」『秋草学園短期大学紀要』 35, p152-160.

資料 1

| 回 | 実施日時 | 対象児 | 場所 | 準備した素材・用具 |
|----|-----------------------|-------|-------|---|
| 1 | 5月21日(金) 9:00~9:30 | 4歳児 | 遊戯室 | 大きな段ボール, カラーガムテープ |
| 2 | 5月28日(金) 9:00~9:30 | 4・5歳児 | 園庭の砂場 | 砂絵セット(でんぶんのり, 筆, ハガキ大色画用紙) |
| 3 | 6月4日(金) 12:15~12:45 | 4歳児 | 遊戯室 | ストロー, 油粘土, 木片, あじさいドライフラワー, カラー布テープ, 輪ゴム |
| 4 | 6月4日(金) 12:45~13:00 | 5歳児 | 遊戯室 | ストロー, 油粘土, 木片, あじさいドライフラワー, カラー布テープ, 輪ゴム |
| 5 | 6月11日(金) 9:00~9:30 | 4・5歳児 | 園庭の砂場 | 砂絵セット, 砂場の砂, コーヒー粉, 土粘土, 木工用ボンド, あじさいドライフラワー, ザル, ボウル |
| 6 | 6月11日(金) 12:15~13:00 | 5歳児 | 園庭の砂場 | 砂絵セット, 砂場の砂, コーヒー粉, 土粘土, 木工用ボンド, あじさいドライフラワー, 木片, ザル, ボウル |
| 7 | 6月18日(金) 9:00~9:45 | 4歳児 | 園庭 | 篠竹(20cm程度), 輪ゴム, クズの蔓, 竹を輪切りにしたもの, 布を裂いたひも, 短冊色画用紙, 空き缶, モール, ストロー, 水性カラーペン, 牛乳パック, カラー布テープ |
| 8 | 6月18日(金) 12:40~13:00 | 5歳児 | 園庭 | 篠竹(20cm程度), 輪ゴム, クズの蔓, 竹を輪切りにしたもの, 布を裂いたひも, 短冊色画用紙, 空き缶, モール, ストロー, 水性カラーペン, 牛乳パック, カラー布テープ, 木片 |
| 9 | 6月25日(金) 9:20~9:40 | 4歳児 | 園庭 | ストロー, ビニールテープ, 牛乳パック, 画用紙 |
| 10 | 6月25日(金) 12:15~13:00 | 5歳児 | 室内廊下 | ストロー, 紙筒を輪切りにしたもの, 輪ゴム, 色画用紙(丸・短冊), 篠竹(20cm程度), モール, 木片, ビニールテープ, あじさいドライフラワー, 穴あけパンチ, 木工用ボンド, 水性カラーペン |
| 11 | 7月1日(金) 9:00~9:40 | 4歳児 | 園庭 | 発泡トレイ, つまようじ, 輪ゴム, 布テープ, 油性カラーペン, ビニールテープ |
| 12 | 7月1日(金) 12:15~13:10 | 5歳児 | 園庭 | 発泡トレイ, つまようじ, 輪ゴム, 篠竹(20cm程度), 梱包用ビニール, 油性カラーペン, ビニールテープ, カラーガムテープ |
| 13 | 8月20日(金) 9:15~9:45 | 5歳児 | 園庭 | 水性カラーペン, 障子紙, 水, スポイト, 水 |
| 14 | 8月20日(金) 10:20~11:10 | 4歳児 | 園庭 | 大きな段ボール, ゆびえのぐ, 小さく切った段ボール, 筆, アルミトレイ |
| 15 | 8月27日(金) 9:00~9:20 | 5歳児 | 遊戯室 | OHP, 屋外用投光器, スクリーン, カラーセロハン, 色画用紙, 紙筒, リング金具, S字フック, 小枝 |
| 16 | 8月27日(金) 12:25~12:45 | 4歳児 | 遊戯室 | OHP, 屋外用投光器, スクリーン, カラーセロハン, 色画用紙, 紙筒, リング金具, S字フック, 小枝 |
| 17 | 9月3日(金) 9:00~9:20 | 4歳児 | 遊戯室 | OHP, 屋外用投光器, カラーセロハン, 色画用紙, 紙筒, リング金具, S字フック, 小枝 |
| 18 | 9月3日(金) 12:25~13:00 | 5歳児 | 遊戯室 | OHP, 屋外用投光器, カラーセロハン, 色画用紙, 紙筒, リング金具, S字フック, 小枝, 鏡, ストロー, あじさいドライフラワー, ペットボトル(輪切り) |
| 19 | 9月17日(金) 9:00~9:20 | 4歳児 | 遊戯室 | 色画用紙(丸・丸い穴をあけた四角・短冊色画用紙), ストロー, 紙筒(輪切り), 輪ゴム, あじさいドライフラワー, 穴あけパンチ, 木工用ボンド, 水性カラーペン |
| 20 | 9月17日(金) 12:30~13:00 | 5歳児 | 遊戯室 | 色画用紙(丸・丸い穴をあけた四角・短冊色画用紙), 穴あけパンチの紙くず, ストロー, 紙筒(輪切り), 輪ゴム, あじさいドライフラワー, 篠竹(20cm程度), 穴あけパンチ, 木工用ボンド, 水性カラーペン |
| 21 | 10月25日(月) 9:10~9:45 | 4歳児 | 遊戯室 | 色画用紙(丸・丸い穴をあけた四角・短冊色画用紙), ストロー, モール, 牛乳パック, 輪ゴム, 穴あけパンチ, はさみ, 木工用ボンド, 水性カラーペン, カラーガムテープ |
| 22 | 10月25日(月) 12:30~13:00 | 5歳児 | 遊戯室 | 色画用紙(丸・丸い穴をあけた四角・短冊色画用紙), 穴あけパンチの紙くず, ペットボトル(輪切り), 紙筒(輪切り), 輪ゴム, つまようじ, 篠竹(20cm程度), 木工用ボンド, 水性カラーペン, カラーガムテープ, 穴あけパンチ |

資料2 「はじまりはねんど」(事例1)

| 子どもの言動 | 子どもの心の動き | | 環境的要因 |
|-------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|
| 近づいてきて「なににするん?」「きょうはなんなん?」等と言う | たのしそう, わくわく | 期待, 興味 | 子どもから見える場にコーナーを設置 |
| ビニールシートを床に貼るのを「やりたい」「わたしも」と言いながら手伝う | どうなるのだろう, たのしそう, やってみたい | 興味, 意欲 | 子どもから見える場にコーナーを設置 |
| 「これ使う?」という言葉に手を伸ばす | ほしい, 使いたい | 要求, 期待 | 様々な種類の素材 |
| 粘土を受け取りちぎったり, 平らにしたり, 丸めたりする | どうなるのだろう, つめたい, やわらかい | 挑戦, 発見, 試行錯誤 | すべて思いのままにできる雰囲気 |
| 「ストローもあるよ」という言葉を聞いてストローを取る | ほしい, 使いたい | 要求, 期待 | 様々な種類の素材 |
| 粘土にストローを刺したり穴を開けたりする | どうなるのだろう, 穴が開いた | 試行錯誤, 発見 | すべて思いのままにできる雰囲気 |
| 太いストローの中に細いストローを入れる | 入った | 発見 | すべて思いのままにできる雰囲気 |
| 別の素材の入った箱の中を探す | 何かあるかな, 他のものが使いたい | 要求, 好奇心 | 様々な種類の素材 |
| 木の板に輪ゴムをかけてはじき「きいてきて, おとするで!」と言う | どうなるのだろう, 音が出た, 見てほしい | 発見, 驚き, 自信, 喜び | すべて思いのままにできる雰囲気 |
| 素材を変えて音を聞く | どうなるのだろう, もっとやってみよう, すごい | 試行錯誤, 好奇心, 探求, イメージの広がり, こだわり, 喜び, 集中 | すべて思いのままにできる雰囲気 |
| 友達のストローの使い方を見て木の板に輪ゴムでとめたストローを吹く | やってみよう, どうなるのだろう | 発見, 好奇心, 模倣 | 友達からの刺激 |
| 粘土に刺した長いストローにあじさいの茎を入れて「できた!」と言う | やってみよう, できた, 見てほしい | 自信, 喜び | すべて思いのままにできる雰囲気 |
| 2枚の木の板に輪ゴムをかけ1枚を回して回る様子を見る | どうなるのだろう, やってみよう | 探求, 発見, 好奇心, 驚き | すべて思いのままにできる雰囲気 |
| 粘土にストローをはめたあじさいの茎を刺して置いてその場から離れる | できた | 達成感 | すべて思いのままにできる雰囲気 |
| あじさいの茎を粘土に刺して「みてみて」と言う | 見てほしい, できた, かわいい | 自信, 喜び, 達成感 | すべて思いのままにできる雰囲気 |
| 木片に輪ゴムを貼り付けて筆者に見せる | 見てほしい, できた, かわいい | 自信, 喜び, 達成感 | すべて思いのままにできる雰囲気 |
| 木片に何色かの布テープを貼る | やってみよう, きれい, かわいい | 発見, 挑戦 | すべて思いのままにできる雰囲気 |
| あじさいの茎に輪ゴムをかけて飛ばそうとする | どうなるのだろう, やってみよう, どうすればいいだろう, 楽しそう | 好奇心, 挑戦, 試行錯誤, 期待 | すべて思いのままにできる雰囲気 |
| 友達の動きを見て同じ材料を持って動き出す | 楽しそう, やってみよう, 何を使っているのだろう | 好奇心, 興味, 模倣 | 友達からの刺激 |
| 四角い棒を粘土に刺してできた穴を見て「せんせー, あなできたー」と言う | できた, 見てほしい | 発見, 自信 | すべて思いのままにできる雰囲気 |
| 「わ! 穴四角いな」という言葉を聞いて「うん」と笑う | 見てもらえて嬉しい | 喜び, 達成感 | 指導者の認め, はげまし |
| あじさいの茎に布テープを巻いたりストローをはめたりして友達と見せ合う | やってみよう, 見てほしい | 自信 | すべて思いのままにできる雰囲気・友達からの刺激 |

資料3 「いろちがいのすなえ」(事例2)

| 子どもの言動 | 子どもの心の動き | 環境的要因 |
|--------------------------------------|---------------------------|---------------------|
| 「緑色が違う緑になったね」という言葉に「きょうもやりたい」と言う | やってみたい、なにができるかな | 期待, 興味, 意欲 |
| コーヒーを見て「なんかにおいする」「あ、こーひーや!」等と言う | なんだろう, 匂いがする, 知ってる匂いがする | 興味, 好奇心, 発見 |
| 土粘土を見て「いしみたい」「これどうするん?」等と言う | なんだろう, どうなるのだろう | 興味, 好奇心 |
| 黒い色画用紙にコーヒー粉を使う | どうなるのだろう, やってみたい | 好奇心, 挑戦 |
| 砂とコーヒー粉を一緒に使う | どうなるのだろう, やってみたい | 好奇心, 挑戦 |
| 色画用紙の上に砂を山盛りにして平らにする | 砂が気持ちいい, やってみよう | 喜び, 挑戦 |
| あじさいドライフラワーを並べて貼る | かわいい, やってみよう | 発見, 期待, 工夫, 好奇心 |
| ボンドの話聞いて葉っぱを貼るのに使う | なるほど, これにも使えるかな, やってみよう | 納得, 挑戦, 試行錯誤, 期待 |
| 友達の作っているものを見て貼れるものを探す | やってみたい, なにかがあるかな | 好奇心, 期待, 試行錯誤 |
| 木の実や花を見つけてきて色画用紙に貼る | やってみよう, かわいい, できた | 試行錯誤, 達成感, 工夫 |
| 土粘土をザルでけずって「わー」「できた」「さらさら」等と言う | けずれた, 気持ちいい, さらさらしてる, できた | 自信, 発見, 挑戦, 喜び, 達成感 |
| ブルーシートの上に土粘土をけずり落とす | 削るのが楽しい | 喜び, 試行錯誤 |
| ボウルを見て「わー, あおいなあ…」とつぶやく | きれい, すごい | 喜び, 発見 |
| 「わあ, きれいね」という言葉に「うん」と答える | 見てもらえた | 喜び, 自信 |
| 似た形を何枚もの色画用紙に描く | やってみよう, どうなるのだろう, わかってきた | 挑戦, 試行錯誤, 自信, 喜び |
| でんぷんのりをみて「みて, これすごいやろ, ほこってしてるねん」と言う | すごい, 見てほしい | 発見, 喜び |
| 砂の中の貝を合わせて音を出し「ほら, これおとするで」と言う | どうなるのだろう, 音が出た, 見てほしい | 試行錯誤, 挑戦, 喜び |

少子高齢社会における福祉人材の確保に関する研究

～複数の保有資格をもつことによる働く場の広がり～

Research on securing welfare human resources in an aging society with a declining birthrate
～ Expansion of working workplaces by having multiple qualifications～

中 島 桜 子 ・ 白 井 三 千 代

Sakurako NAKAJIMA

Michiyo SHIRAI

湊川短期大学 幼児教育保育学科

湊川短期大学 幼児教育保育学科

専攻科生活福祉専攻

専攻科生活福祉専攻

要旨

本研究の目的は、保育士と介護福祉士の共通点、また保有資格を複数所持することの有用性を明確にすることである。有効性を明らかにするために、介護職員の保有資格に関するアンケート調査の結果を考察・分析した。アンケート調査は、兵庫県内の介護現場・介護老人福祉士施設 25 件、介護老人保健施設 13 件、重症心身障碍児施設 1 件、障害者支援施設 1 件である。保育士、保育業務経験者が在職する施設は、調査件数 40 件中、21 件の半数以上に存在し、総数は 55 名であった。調査時点での保有資格について、「保育士と介護福祉士」の両方を有している数は、予想を超えるものであった。「保育士と介護福祉士」の資格を有することは、働く場を広げ、今後の福祉サービスにおける労働力の流動化を推し進めることができると考察した。

また、介護・福祉サービスの人材の融合においては、フィンランドの保健医療部門と社会ケア部門の融合資格である「ラヒホイタヤ」についても言及した。

キーワード：介護福祉士、保育士、働く場の広がり、労働力の流動化、ラヒホイタヤ

1. はじめに

日本介護福祉士養成施設養成施設協会によると、2021年度の介護福祉士養成校全体の入学定員数は1万3040人である。前年の2020年から619人減ってここ近年の最少を更新した。また、2021年度の介護福祉士養成校の入学数は7183人であり、定員充足率は55.1%となった。介護福祉士の国家試験受験資格取得には、①養成施設ルート、②福祉系高校ルート、③実務経験ルート、④経済連携協定(EPA)ルートの4つがある。

本学は、幼児教育保育学科に2020年4月に専攻科生活福祉専攻科を開設した。厚生労働大臣指定の保育士養成校で保育士資格を取得した者は、更に1年間介護福祉士の養成校で学ぶことで、保育士に加え、介護福祉士の国家試験受験資格が得られる。福祉分野を広域に捉え、ライフスタイルに合わせた職業の選択ができることから、「保育」「介護」の資格をもつことは大変有効と考えている。

どちらの分野でも、人材不足は深刻であり、行政や自治体が人材確保のために、処遇改善に取り組んでいるが、減少傾向は続いている。保育士資格を有し保育業務に携わっている人の3割が3年以内に退職している現状がある。また、2020年の介護福祉士国家試験を受験する人は5年前より半数にまで減少し、そのうち養成校卒業のルートでの受験者は1割にも満たない状態である。保育士も介護福祉士も福祉領域の専門職であり、人の人生に寄り添い支援するため共通点が多くあるのではないかと考えている。いずれの学びからも、対象者の生命誕生から成長、そして老い死にゆく人間の有様から、命の大切

さ、人格形成の重要性、くらしの多様性、病気やケガとの付き合い方、個人の尊厳など、俗に言う、「ゆりかごから墓場まで」が専門領域になるのである。本学のこの修学プランには、短期間で多くの資格を取得したい人、幅広い分野で活躍したい人、障害児・者や高齢者の支援に興味がある、または、就職したい分野が定まらない人など対象は多岐にわたる。そこで、福祉現場の生の声でその魅力の根拠と保育士と介護福祉士の資格を複数保有することの有効性を明らかにしたいと考え、本研究に取り組んだ。

2. 介護職員の保有資格に関するアンケート調査

2-1 調査方法

本学が過去及び現在契約を交わしている介護老人福祉施設及、介護老人福祉施設などに対し「介護職員の保有資格」についてアンケートを実施した。

対 象 先：兵庫県内の介護現場

- ・介護老人福祉士施設 25 件
- ・介護老人保健施設 13 件
- ・重症心身障碍児施設 1 件
- ・障害者支援施設 1 件

調査期間：2020年1月20日～2月15日

2-2 調査の目的

保育士と介護福祉士の共通点、また保有資格を複数所持することの有用性を明確にすること。

2-3 調査の内容

A: 人事責任者への質問

- ① 貴施設の介護職員に保育士や保育業務に携わって

いた人がいますか。

いる いない 過去にいた (過去 10 年程度)

② 介護職員の採用要件は何ですか。

*自由記述

B: A①で「いる」に該当した本人への質問

① あなたの性別、年齢を教えてください。

男女

20代, 30代, 40代, 50代, 60代以上

② 介護職の経験年数を教えてください。

③ 過去に経験した職種を教えてください。

④ 保有している資格 (介護福祉士 保育士 その他) は何ですか。

⑤ 介護現場で働こうとしたきっかけは何ですか。

*自由記述

⑥ 保育と介護の共通点がありますか。

*自由記述

「自由記述」については記載のあった内容をすべて原文のままとした。

2-4 倫理的配慮

調査票には本研究の目的と内容を明記した。調査票の回収をもって調査協力への同意を得たものとする。

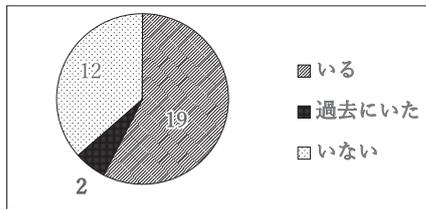
2-5 結果

回収件数と回収率

40 件中 33 件, 83% の回答があった。

A ① 「貴施設の介護職員に保育士や保育業務に携わっていた人がいますか。」

「いる」「過去にいた」の 21 件では、在職者のうち総数 55 人が該当した。

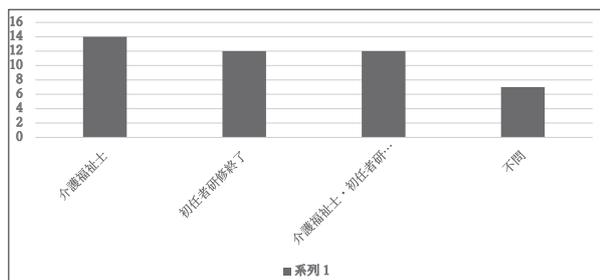


グラフ 1

A ② 「介護職員の採用要件は何ですか。」

介護職員の採用要件には以下の記述がみられた。

- ・介護福祉士
- ・初任者研修修了者 (過去にはヘルパー 2 級と言われていた資格)
- ・介護福祉士, 初任者研修修了者優遇
- ・不問
- ・未経験者要相談

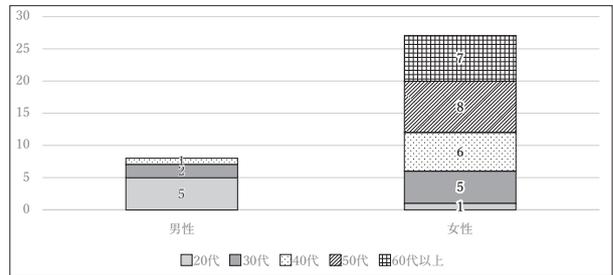


グラフ 2

全施設 55 名の該当者のうち 35 名 (男性 8 名, 女性 27 名) から B の個別質問への回答があった。

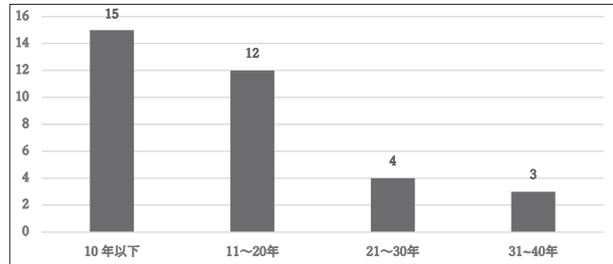
B ① 「あなたの性別、年齢を教えてください。」

男女比と年齢の分布は、以下の通りである。



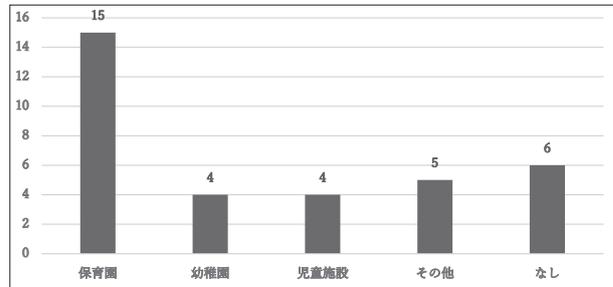
グラフ 3

B ② 「介護職の経験年数を教えてください。」



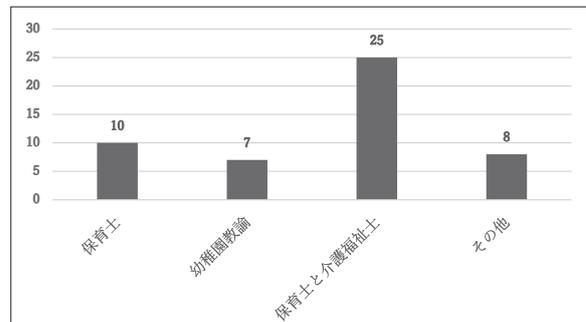
グラフ 4

B ③ 「過去に経験した職種を教えてください。」



グラフ 5

B ④ 「保有している資格 (介護福祉士 保育士 その他) は何ですか。」



グラフ 6

B⑤「介護現場で働こうとしたきっかけは何ですか。」

- 自由記述には以下のような思い・意見がみられた。
- ・子育てが一段落したため。
 - ・体力に自信があったため。
 - ・老人も、子ども返りしてかわいくなる。
 - ・保育も介護も福祉で共通すると感じ、できると思った。
 - ・資格取得ができると知り経験を積んだ。
 - ・知的障害者施設にいたが、高齢者の増加で働く場が増えた。
 - ・両親の看取りの体験から介護をもっと勉強したくなった。
 - ・身内の介護で何もできず、後悔があったため。
 - ・高齢社会で仕事なくならなと思ったため。
 - ・保育をしていたので、できると思った
 - ・事業団内、同法人に介護業態があり、志望した。
 - ・家族のためにもいずれ役に立つと思った。
 - ・人に接することが好きなので、ハードルがなかった。
 - ・視野を広げ、自分自身も成長したいと思ったため。
 - ・採用時に介護現場に配属になった。希望と違い毎日泣いていたが、今は自分でも驚くほど、やりがいを感じている。
 - ・学生時代の実習体験が印象に残っていたため。

B⑥「保育と介護の共通点はありますか。」

- 自由記述には以下のような思い・意見がみられた。
- ・物ではなく人と関わる。
 - ・生活の場。
 - ・人を笑顔にする。
 - ・童謡や唱歌など使えるものが似ている。
 - ・レクリエーション、折り紙などの制作も保育士時代の経験が役立っている。
 - ・子ども違い失っていくことの多い高齢者だが、寄り添い支えることにやりがいがある。
 - ・どちらもコミュニケーションが重要である。
 - ・社会的弱者に対するケアを行うこと。
 - ・人権が尊重されること。
 - ・生活全般に対し、安全で健やかに過ごすこと。
 - ・対象の相手をよく知り、深く関わること。
 - ・できることを探し、援助すること。
 - ・本人の能力を引き出しのばすところ。
 - ・人を思いやる気持ちをもつこと。
 - ・どちらも給与が安い。
 - ・サービス残業が多いこと。
 - ・国が現場の実情を理解していないこと。
 - ・受容と共感の大切さ。
 - ・四季折々の行事の企画と提供。
 - ・個別性を重要視すること、何がしたいのか、何を言いたいのか、察知、汲み取りながらケアすること。
 - ・安心安全で楽しく生活してもらうことを支援すること。
 - ・個性の発見があった時には、うれしく感じる。
 - ・子どもからも、お年寄りからも学ぶことがとても多い。
 - ・対象者が幸福に感じられることを大切に援助している。
 - ・発達や老いに関わらず、尊厳ある個人であること。
 - ・食や衣のお世話などから暮らしの潤いや人間関係

のことまで、視点は同じ事が多い。

- ・追及心を持つと、勉強が必要なところ。
- ・観察力とコミュニケーション能力が大切なこと。

2-6 考察

保育士、保育業務経験者が在職する施設は、調査件数40件中、21件の半数以上に存在し、総数は55名であった。男女比では女性が17名であった。公益社団法人 介護労働安定センターの調査によると介護サービス事業所の男女比では、7割以上が女性であり、母数から当然の結果である。年齢として40代以上に多く、生活スタイルの変化により、職種を転向したケースも自由記述からうかがえる。例えば、「子育てが一段落した」「家族のために今後役に立つ」などがあり、複数が「家族の介護や看取りの経験から」であった。一方、少数ではあるが、男性は20代が最も多く、保育士資格を有しながらも、保育園の雇用者として、男性の間口にも制限があり、早い段階から業種の選択が多様化しているのではないかと推察される。例として、保育業務を経験後、介護に従事してからの経験年数は10年以下が最も多く、それ以上長い経験者は徐々に減少しているが、介護ニーズの急速な高まりに合わせ、今後更に参入者が増加すること、現職者の長期従事も予測される。介護従事者の離職問題は深刻ではあるが、本研究とは別の課題として捉えていきたい。厚生労働省の2020(令和2)年「介護のしごと魅力発信等事業」では、ターゲット別に発信する事業を行っている。「若年層」「子育てを終えた層」「アクティブシニア層」などがあり、関心が広がる中で、保育業経験へは大きな後押しになるのではないかと推察される。

現職以外に経験した職種としては、調査の趣旨から当然の結果で、保育園が圧倒的に多く、次いで児童施設、幼稚園と続き複数回答もみられた。福祉という同領域であることの認識や、人に関わる共通した仕事だということから、大きなハードルなく、転向できることが分かる。「学生時代の実習で施設に行ったことが印書にあった」という回答もあった。一部ネガティブな記述として「どちらも給与が安い」「サービス残業が多い」「国が現場の実情を理解していない」があった。給与面では家賃補助や処遇改善などにより、少なからず、問題は認識されているが、この一部の声が氷山の一角であることも否めない。

このように、保育と介護の共通点を、現職者の生の声を聴けたことは、大変有意義であった。社会福祉法人の中には、「子ども、障害、高齢」三位一体型の事業展開している法人も増加し、いわゆる「ゆりかごから墓場まで」が実在している。保育と介護の両方の資格を有することは、社会的ニーズにも即している。2つの国家資格保有は、生きる上でも大きな力になることは言うまでもない。学びに集中できる学生時となれば、効率も良い。介護福祉士のキャリアアップとして代表的なケアマネジャー(介護支援専門員)は相談業務を行うため、経験を活かしながら働き方も選択しやすく、ライフスタイルの変化にも適応できる。また、同業種内でのキャリアアップも一般企業よりも可能性が高いと言われている。

対象者から多くのことを学び、自分自身も成長できる、介護現場における保育士と介護福祉士の資格の共通点と意義が明らかになった。

3. 少子高齢社会における介護福祉サービスの人材の確保に向けた動向

3-1 少子高齢社会の現状と見通し

介護保険制度が施行した2000年と団塊の世代が75歳以上になる2025年の高齢者と労働人口の変化は次のように予測される。

表1：2000年と2025年の高齢者と労働人口の人口比率の比較

| | 2000年 | 2025年 |
|---------------|-------|-------|
| 65歳以上の人口比率 | 17.4% | 30.3% |
| 15歳から64歳の人口比率 | 67.9% | 58.7% |

この表から、迫りくる2025年の高齢者人口比率は2000年の17.4%から30.3%へ1.7倍に膨れあがることがわかる。

一方で、合計特殊出生率の推移をみてみよう。人口を維持するためには、合計特殊出生率は2.08であることが必要である。2000年の出生児は1,190,547人、合計特殊出生率は1.36となっている。また、2020年の合出生児は1,190,547人、合計特殊出生率は1.34となっている。こうした少子高齢社会が進み、介護人材も保育人材の不足も逼迫している。

3-2 2015年の「介護・福祉サービス・人材の融合検討チーム」の動向

厚生労働省は2015年の4月に「介護・福祉サービス・人材の融合検討チーム」（以下融合チームという）を設置した。

同年、4月14日に閣議後記者会見で塩崎大臣は以下のように発言した。

『「介護・福祉サービス・人材の融合検討チーム」を今回設置することにいたしました。今後都市部では急速な高齢化の進展によりまして、介護ニーズの急激かつ大幅な増大が見込まれます。一方で、地方や中山間地域におきましては、介護・福祉に関する人材確保やサービス提供が非常に困難な地域が増加するだろうと見込まれて」と述べた。

また、「厚生労働省まち・ひと・しごと創生サポートプラン」に関して以下の発言があった。

「介護・福祉サービスを融合させる推進方策とともに、これらのサービスの担い手となる専門職種を統合・連携させる方策を検討するための検討チームを省内に設置することが必要だと指摘をたわけであります」と介護・福祉サービスを融合させる推進方策と、これらのサービスの担い手となる専門職種の活用方策について検討するための検討チームを設置した。

この発言の背景には2025年に必要とされる介護職員の数約248万人と予想され、現状においては約32万人の人が不足することになり、一方、保育士数は2017年度末には約7万人の人が足りなくなることを受けてであろう。

この介護・福祉サービスの人材の融合についてはフィンランドの看護と介護の融合資格である「ラヒホイタヤ」を参考にしている。

この融合資格の誕生には福祉や介護に従事する職員を確保する必要性といった背景があった。

「ラヒホイタヤ」の語源は「日常のケア」を意味するlahihoitoである。

保健医療部門の7つの資格と社会ケア部門の3つの分野の資格を統合した点が特徴である。

①保健医療部門の7つの資格

- 准看護婦：Perushoitaja
- 精神障害看護助手：mielenterveyshoitaja
- 歯科助手：hammashoitaja
- 保母／保育士：lastenhoitaja
- ペディケア士：jalkojenhoitaja
- リハビリ助手：kuntohoitaja
- 救急救命士－救急運転手：lääkintävahtimestari - sairaankuljettaja

②社会ケア部門における3つの資格

- 知的障害福祉士：kehitysvammaistenhoitaja
- ホームヘルパー：kodinhoitaja
- 日中保育士：päivähoitaja

「融合チーム」福祉現場のヒアリングを実施したが、10の資格を統合した「ラヒホイタヤ」をそのまま日本に導入することは困難であるとの結果から、導入は見送られることになった。

その後、「融合チーム」が提唱した融合資格の導入に向けた具体的検討は進んではいない状況である。一方で、今後は幼老統合ケア施設（保育所などの児童向け施設と高齢者施設が同じ敷地内に建てられている複合施設）がますます増加すると推察する。そうした幼老複合ケア施設が十分に機能するには、保育士と介護福祉士の複合資格を保有している職員が大きな役割を果たすと考える。

6. 終わりに

2010年12月20日、内閣府の「実践キャリア・アップ制度 専門タスクフォース 介護人材ワーキング・グループ」第2回委員会において、対人援助基礎資格の統合化について「介護人材の確保、資格間の流動化を進めるためには、対人援助資格の統合化が有用と考える」といった発言がある。それは、中山間地域等における「小さな拠点」（多世代・多機能型拠点）の形成を意識したものであったと考えられる。

その後、厚生労働省は2015年の4月の「融合検討チーム」の中で、2040年の福祉人材に関して次のように見解を示した。

- ①地方の過疎化がさらなる進行
- ②介護施設、児童施設の点在化
- ③①②により介護施設や児童施設の存続の困難さ

これらにより介護施設・保育施設を点在化から1カ所にまとめられるようにする必要性が明確となった。人的資源の面では、職員が保育士と介護福祉士の複合資格を保有することで乳幼児から高齢者等の介護サービスまで提供が可能となるであろう。

今後ますます少子高齢社会の中で、保育士と介護福祉士の複合資格を進めることで、労働力の流動化を柔軟に進め、幼老統合ケア施設が十分に機能する人材の確保につながるかと考察する。

本研究では、保育士資格の保有者の介護福祉士の取得のあり方や介護福祉士の保有者の保育士資格の取得のあり方を論じることは至らなかった。今後の課題とした。

謝辞

本研究にご協力くださいました介護施設・事業所の皆様、お忙しいにもかかわらずご対応頂きました職員の皆

様、快く情報を開示いただきましたこと、心より感謝申し上げます。

参考文献

- 一般社会福祉法人全国保育士養成協議会監修 (2021) 『ひと目でわかる保育者のための児童家庭福祉データブック 2020』 中央法規出版
- 岩竹 美加子 (2019) 『フィンランドの教育はなぜ世界一なのか』 新潮社
- 笹谷 春美・洪 麗 (2007) 「日本の介護職養成施設における専門性への2つの道とその問題に関する実証的研究～「在宅」介護と「施設」介護の専門性の統合を目指してか～『北海道教育大学紀要』第58巻第1号
- 笹谷 春美 (2013) 『フィンランドの高齢者ケア～介護者支援・人材養成の理念とスキル』 明石書房
- 田中 元 (2015) 「流れをつかんでスッキリ理解 改正の重要ポイント」『おはよう21』2015年4月増刊号, 中央法規出版
- 成清 美治 (2018) 「フィンランドの職業教育に関する一考察～福祉と保健における職業資格としてのラヒホイタヤ養成システムの現状と課題～」『親和女子大学大学院紀要』第14巻
- 広井 良典 (2019) 『人口減社会のデザイン』 東洋経済新聞社
- 本郷 秀和・鬼崎 信好・永田 千鶴・荒木 剛 (2014) 「フィンランド高齢者福祉を巡る動向 I (公的機関編) ～2012 - 2013年度のヒアリング調査結果の紹介～」『福岡県立大学人間社会学部紀要』第23巻第1号
- 百瀬 宏・石野 裕子 (2008) 『フィンランドを知るための44章』 明石書店
- 諸富 徹 (2018) 『人口減少時代の都市～成熟型のまちづくりへ』 中央新書
- 横山 純一 (2010) 「フィンランドにおける高齢者福祉の変化(1990-2006)～1990年代前半の不況以後の高齢者介護サービスと福祉民営化, 地域格差問題を中心に～」『開発論集』第85号
- 介護労働安定センター「2021年介護労働事態調査」(www.kaigo-center.or.jp) (2022.1.6 確認)
- 厚生労働省「介護のしごと魅力発信事業」(www.mhlw.go.jp/stf/newpage_13499.html) (2022.1.6 確認)
- 厚生労働省「令和2年(2020)人口動態統計年計」(www.mhlw.go.jp) (2022.1.5 確認)

思考場療法による心身のバランス調整の検討

Examination of mental and physical balance adjustment by Thought Field Therapy

小原 宏基

Hiroki OHARA

湊川短期大学

Abstract

Thought Field Therapy (TFT) is a relatively new psychotherapy that incorporates the findings of oriental medicine developed by Callahan in the United States in the late 1970s. This therapy was reported to help relieve anxiety, remorse, and trauma by tapping the acupoints. However, TFT is a psychotherapy for which evidence-based research is awaited. In this study, to evaluate whether TFT is an effective technique, we examined the efficacy of "PR". As a result, tapping the "PR" once balanced both the mental and physical states. We requested all participants in the experiment to undergo TFT. As a future consideration, it is necessary to compare the group that undergoes TFT with that without such therapy. In addition, sex differences must be assessed.

Key word : Thought Field Therapy (TFT) , mental and physical, adjustment

1. 研究背景と目的

近年インターネットなどの通信網やスマートホンなどの通信機器が普及したことで、心身ともに休まる暇がなくなっている。特に2019年の年末から新型コロナウイルスが世界中で蔓延したことで、生きていく中でストレスを抱えている人が非常に多くなっている。そのような中、少しでも心身を和らげる方法の確立が期待されている。思考場療法 (Thought Field Therapy: TFT) は、1970年代後半にアメリカでCallahanによって創始された東洋医学と心理学が結びついた新しい技法である (興久田・岡本, 2020)。この技法は鍼で用いるツボをタッピングする (叩く) ことにより刺激を与え、効果を得る方法である。TFTについてCallahan & Trubo (2001 穂積訳, 2001) は、“従来のいかなる心理療法とも異なるもの”であり、“治療プロセスそのものが他の療法では見られない独特の経過をたどり、その拠り所となる科学的根拠も、結果も、非常にユニークである”と述べている。このようにTFTは他の心理療法とは、一線を画す新たなアプローチ方法であると言える。先行研究では、山田・村上・舌津・山本・粕谷 (2006) によりパニック障害などの患者に対しての項か検討がなされており、全ての患者に効果があったことが示されている。また山田・村上・落合・舌津・山本 (2006) は、うつ病や心的外傷後ストレス障がい、そして神経性胃炎について効果があることを事例により明らかにした。TFTはこれまで戦争や大規模災害などでも活用されており、一定の効果を上げている (cf. 林他, 2015)。最新の研究ではTFTと認知行動療法を比較し、TFTの方が不安障害やトラウマに関連した症状を軽減することを明らかにした (Seidi, Jaff, Connolly, & Hoffart, 2021)。さらにfNIRSなど脳神経科学的な見地からの検討もされつつある (cf. 興久田・岡本, 2016, 2018, 2020)。

しかしながら、TFTはいまだに疑似科学であるという疑惑から離れることができず、今後もエビデンスに関

する研究が待たれる心理療法である。そこで本研究では、TFTが実際に効果のある技法なのかどうかを検討するため、研修会などで伝えられているタッピングポイントの1つである「PR (図1; 小指の付け根から手首の間関節ポイント (森川, 2008))」の効果を検証することを目的とした。

2. 仮説

TFTの研修会などでPRというツボは、心身のバランスを整える箇所と言われている。そのことから、本研究の仮説はPRへの一度のタッピング刺激であっても、その前後で測定する心の疲れ度合いは有意に減弱するとした。

3. 方法

1) 実験参加者

短期大学の学生51名 (男性2名, 女性49名; 平均年齢18.69 ± .76歳) が同意の上、実験に参加した。すべての実験参加者は、実験の遂行に支障を与えるような知覚運動機能はなかった。なお本研究は、湊川短期大学研究倫理委員会の承認 (倫2020-001) を得て実施された。

2) 実施方法

TFTの認定一般向け講師資格およびTFTセラピスト (上級レベル) 資格を持つ実験者が実験参加者に対し、実験実施説明書を用いて実験の説明及び同意を得た後、現在の心の疲れ度合いについて0 (全く疲れていない) ~ 10 (とても疲れている) の11件法で回答を求めた。次に実験者の指導の下、TFTのツボの1つであるPRのタッピングを数十秒間実施した。最後に現在の心の疲れ度合いについて、先述した手法と同様に11件法で回答を求めた。総試行数は1回であることから、実験時間は説明および実験を含めて10分程度であった。



図1 災害支援用チラシ「つぼトントンで元気になってね」
(日本 TFT 協会掲載許可取得済)

3) 分析方法

Excel 処理されたデータを IBM SPSS Statistics 27 (Windows 10) によって記述統計および統計処理を行った。PR を実施した前後で測定する心の疲れ度合いについて対応のある t 検定を行った。

4. 結果と考察

本研究では、TFT の研修会などで心身のバランスを整えると言われている PR というツボについて、日頃の心の疲れ度合いに影響するかどうかを検証した。先行研究では、山田他 (2006, 2006) によりパニック障害やうつ病、心的外傷後ストレス障がい、そして神経性胃炎について検討がなされ、林他 (2015) のように実際に事例研究も行われた。しかしながら、PR 単独の効果については言及されなかった。そこで本研究では、TFT 研修会でも言及されることのある PR に焦点を絞り、心身のバランスとの兼ね合いを検討した。本研究の仮説としては、PR の刺激の前後で測定する心の疲れ度合いについては有意に減弱することとした。

t 検定を行った結果、PR の前後における心の疲れ度合いの間に有意な差が認められた ($t(50) = 3.34, p < .01$; 図 2; 表 1)。よって、本研究の仮説は採択された。この結果から TFT は PR のみでも心の疲れを取り除き、心のバランスを整える効果があることが分かった。

これは PR が森川 (2017) の述べた通り“すべての症状に効果があるポイント”であるということの証明になるであろう。また Callahan & Trubo (2001 穂積訳, 2001) が TFT について“私は長年の研鑽の末、それぞれの特定の問題に対する決まったアルゴリズムを作り上げた。本書でもそれぞれの心理的問題に応じて異なる「レシピ」を紹介している。”と述べているが、彼らのいう「レシピ」を活用しなくても心の問題に対処できるという TFT の可能性を示したと考えられる。

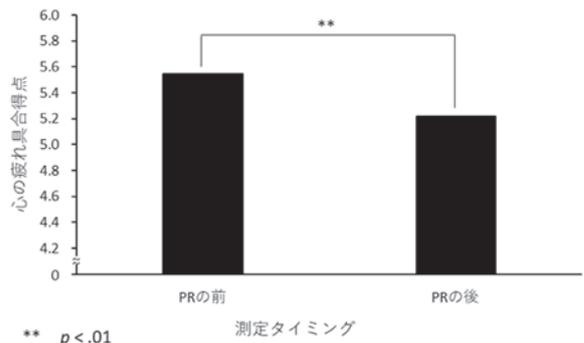


図 2 心の疲れ度合い得点の比較

表 1 PR 前後の心の疲れ度合いの平均値と標準偏差

| | PR前 | PR後 |
|---------|------|------|
| Average | 5.55 | 5.22 |
| S.D. | 2.74 | 2.82 |

5. 今後の展望

TFT は 1970 年代後半にアメリカで Callahan によって創始された東洋医学を基にした新しい心理療法である。そのような珍しい心理療法であるため、誤解や偏見が多いのも事実である。その中で今回、元々容易に活用できる心理療法である TFT をより簡単な方法で使用可能であることが示された。これにより、さらに臨床現場などで活用しやすくなることが考えられる。

しかしながら、本研究では TFT など何もしないグループ (統制群) を設定した実験が実施できていないため、それらとの比較をする必要がある。さらに、今回の研究

は女性のデータが大半であり、男性のデータが枯渇している状況にある。そのことから、今後男性のデータを揃えた上で性差の分析も必要であろう。

要旨

思考場療法 (Thought Field Therapy; TFT) は 1970 年代後半にアメリカで Callahan によって開発された東洋医学の知見を取り入れられた比較的新しい心理療法である。この療法は、鍼で用いるツボをタッピングすることで不安や自責、トラウマなどを和らげる効果を得られるとされている。しかしながら、TFT はまだまだエビデンスに関する研究が待たれる心理療法である。そこで本研究では、TFT が実際に効果のある技法なのかどうかを PR というポイントの効果から検討することを目的とした。結果、PR 単独のタッピングを 1 回行うことで心身のバランスを整える可能性が示された。今後の検討事項としては、今回すべての実験参加者に TFT をしてもらったため、何もしないグループとの比較や性差の分析が必要である。

謝辞

本研究を行うに辺り、実験に協力してくださった湊川短期大学人間生活学科の学生諸氏に心から御礼申し上げます。

参考文献

- Callahan R., & Trubo R. (2001) Tapping the healer within: Using thought-field therapy to instantly conquer your fears, anxieties, and emotional distress, McGraw Hill Professional, New York. (穂積由利子 訳 (2001) 『TFT〈思考場〉療法入門: タッピングで不安、うつ、恐怖症を取り除く』春秋社, 2001) .
- 林紀行・大浦真一・今井田貴裕・柴田由紀子・石井友恵・阪上未妃・坂本叔子・岩田昌美・福井義一・畑真弘・青木保典・石井良平・岩瀬真生・木村慧心・伊藤壽記 (2015) 「外傷後後遺障害に対する統合医療的アプローチ - 3 年目の報告 -」『日本統合医療学会誌』8, 1, pp. 1-7.
- 森川綾女 (2008) 『ツボ打ち TFT 療法 漢方と科学を融合して心身をリセット』講談社 + a 新書, 2008.
- 森川綾女 (2017) 『たたくだけ! 心と体の不調がすっきり つぼトントン』日本文芸社, 2017.
- Seidi, P. A. M., Jaff, D., Connolly, S. M., & Hoffart, A. (2021) Applying Cognitive Behavioral Therapy and Thought Field Therapy in Kurdistan region of Iraq: A retrospective case series study of mental-health interventions in a setting of political instability and armed conflicts, *Explore*, 17, 1, pp. 84-91.
- 山田和子・村上そのみ・舌津高秋・山本綾子・粕谷高明 (2006) 「14. 思考場療法の有効性の検討」『心身医学』46, 2, p. 166.
- 山田和子・村上そのみ・落合直美・舌津高秋・山本綾子 (2006) 「5. 思考場療法の有効性の検討 (その2): パニック障害以外で著効した 3 症例」『心身医学』46, 7, p. 678.
- 與久田巖・岡本直子 (2016) 「精神疾患に NIRS を用いた先行研究の概観」『大阪夕陽丘学園短期大学紀要』59, pp. 25-35.
- 與久田巖・岡本直子 (2018) 「鎖骨呼吸法の効果検証に

向けた探索的検討 - f NIRS を用いて -」『大阪夕陽丘学園短期大学紀要』61, pp. 41-50.

與久田巖・岡本直子 (2020) 「鎖骨呼吸法の効果検証に向けた探索的検討 (2) - fNIRS を用いた実験的検討 -」『大阪夕陽丘学園短期大学紀要』63, pp. 65-73.

視覚と聴覚に訴える歯磨き指導の効果に関する研究

Study on the effect of tooth brushing instruction appealing to visual and auditory senses

鶴田祥子 ・ 田和優子

Sachiko NAKAMURA-TSURUTA

Yuko TAWA

湊川短期大学 人間生活学科

湊川短期大学 人間生活学科

大西隆弘 ・ 臼井奈緒

Takahiro ONISHI

Nao USUI

湊川短期大学 幼児教育保育学科

佛教大学 教育学部

要旨

本研究は、家庭における歯磨き習慣の現状について調査すると共に、視覚と聴覚に訴える効果的な歯磨き指導の可能性について検討したものである。「食べながら音楽を聴くコンサート」というコンセプトの下で開催した未就学児および保護者を対象としたイベントにおいて歯磨き指導を実施し、参加者への無記名質問紙調査およびイベントのビデオ映像から指導の効果について検討した。その結果、音楽や演技を取り入れた視覚と聴覚に訴える歯磨き指導が歯磨きに対する子どもの興味を誘引する上で効果的であることが示された。また、飲食と歯磨きの関係性を明確に印象付けることや、歯磨きを楽しい思い出と紐づけることができたといえる。このことから、自発的な歯磨き行動に導くために効果を発揮すると期待できた。

キーワード：歯磨き指導，保育，健康

Abstract

In this study, we investigated the current status of tooth brushing habits in households, and examined the possibility of effective tooth brushing instruction that appeals to both visual and auditory senses. Tooth brushing instruction was conducted at an event for preschool children and their parents, which was held under the concept of "a concert to listen to music while eating. As a result, we observed that some toddlers moved their toothbrushes with the instructor while looking up at a model of the dentition, and that some toddlers were surprised when they saw a rodent's teeth falling out in a panel theater. It was shown that tooth brushing instruction that appeals to both visual and auditory senses, incorporating music and acting, is effective in inducing children's interest in tooth brushing. In addition, it can be said that the relationship between eating and drinking and tooth brushing was clearly impressed upon the children and that tooth brushing was associated with pleasant memories. It can be said that the dynamism of the music, the enjoyment of moving the body, the narrative and visual depiction of the lyrics, and the actual eating experience leading up to tooth brushing and the maintenance of cleanliness through tooth brushing were integrally related. Therefore, it was expected that the program would be effective in leading to spontaneous tooth brushing behavior.

Key words : tooth brushing instruction, nursing, health

1. 研究の背景

口腔・歯の健康は生涯にわたって全身的な健康や生活の質に深く関係するため、その維持・改善が重要である。2015年に開始した「健やか親子21(第2次)」では、虫歯のない3歳児の割合を90%に引き上げること等、具体的な数値目標が掲げられており、その達成に各所で努力が続けられている。その結果、2015年度には全国平均83.0%であったものが2019年には88.1%への上昇が見られる等、小児う蝕(虫歯)は減少傾向にある。一方

で、地域格差が存在することも知られており、自治体内での地域特性が観察される等の課題も残っている。

乳児期から幼児期にかけては乳歯の萌出、乳歯列の完成、永久歯の萌出開始期にあたる。萌出後間もない歯はう蝕が発生しやすい事に加え、摂取する飲食物の種類も増える時期であることから、う蝕に対する歯科保健対策が必要である。虫歯の発生要因として歯の質・細菌・食物が挙げられるため、予防にはフッ素塗布、歯磨きの励行、糖分の摂取制限が推奨されている。幼保連携型認定

こども園教育・保育要領においては、領域「健康」ねらい(3)の中で「健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付け、見通しをもって行動する」と述べられており、歯磨き、手洗い、うがいなど疾病の予防のために必要な活動を自発的に行う態度を育てることの必要が示されている。また、学校保健安全法においても健康診断として歯科健診を計画的に実施し、結果を記録し保護者に伝えるとともに、歯磨き指導等を計画するなど保護者や園児が関心をもつことができるよう求めている。虫歯の予防には歯磨きの励行が重要であるが、個人の意思と努力に大きく依存するものである。歯・口腔の健康は、生涯にわたって健康を保つための基盤となることから、幼児期においては歯磨き習慣を身につけることが重要となる。

歯磨き習慣を身につけるために家庭や自治体、幼稚園・保育所をはじめとして各所において様々な取り組みが行われている。日常生活の中での指導に加え、イベント等の機会をつくり子どもが理解しやすい大型の教材や本、紙芝居、ペープサート等を用いて虫歯の危険性や歯磨きの重要性について伝える努力がなされている。長年に渡り、保護者への歯磨き指導教材の工夫が続けられており、最近では人型ロボットを歯磨き指導・検温等の健康指導に導入する試みもなされている。指導においては子どもが主体性をもって歯磨きに取り組む姿勢を育むことが重要であり、そのための工夫が必要だと言える。

これらを踏まえ本研究では、「食べながら音楽を聴くコンサート」というコンセプトの下で開催した未就学児および保護者を対象としたイベントにおいて歯磨き指導を実施し、その効果について検討する。

2. 研究目的

本研究では家庭における歯磨き習慣について調査すると共に、より効果的に主体的な歯磨き行動に導くことができるよう、視覚と聴覚に訴える効果的な歯磨き指導の可能性について検討する。

3. 研究方法

視覚と聴覚に訴える歯磨き指導を行うために、音楽とティータイムを融合させたイベントである「子どものためのティータイムコンサート ～音楽とお菓子のコラボレーション！お菓子の味を耳と口で味わいましょう～」を実践の場として選択した(図1)。実施日時は2019年3月25日(月)14:00～15:30、実施場所はM短期大学3階リズムスタジオとした。イベントにはS市在住の未就学児親子148名(内、大人55名、乳幼児93名)が参加した。

イベントは、開会(コンサートのコンセプト説明)の後、ティータイム①(飲料に関する4曲を演奏)、食育①(茶とコーヒーに関する文化・製法)、ティータイム②(菓



図1 ティータイムコンサート参加者の様子

子に関する3曲を演奏)、食育②(菓子の製法)ティータイム③(パネルシアター)、保健指導①(間食と肥満)、保健指導②(パネルシアター)の順で進行した。

イベントの最後のプログラムである保健指導②(パネルシアター)において、視覚と聴覚に訴える歯磨き指導を実践した(図2)。具体的には“ねずみのはみがき”(阿部直美/作詞・作曲)の歌詞を表現したパネルシアターを作成して演じると共に、歯列模型を使用して虫歯の危険性と歯磨きの重要性を述べた。指導は下記①～④のステップで行った。



図2 歯磨き指導の様子

- ① イベントの中で提供した菓子を振り返り、自身が食べた内容を認識させた(図3(A))。その後、大型の歯列模型・菓子の模型・虫歯菌の絵を用い、菓子を食べたことによって口腔に虫歯菌がやって来るイメージを与えた(図3(B),(C))。
- ② “ねずみのはみがき”の演奏に合わせてパネルシアターを演じた(図3(D))。「ねずみくん」の歯が1本ずつ欠けていく様子を表現し、歯の損傷を視覚的に訴えた。
- ③ 「ねずみくんのように歯が抜けないためにどうすれば良いか」という問いかけによって、歯磨きの必要性に気付かせた。
- ④ 大型模型を用いて正しい歯磨きの方法を解説した。参加者には歯ブラシを配布し、“ねずみのはみがき”の演奏に合わせて歯磨きの練習を行った。“そこではみがきよ、シュッシュ”という歌

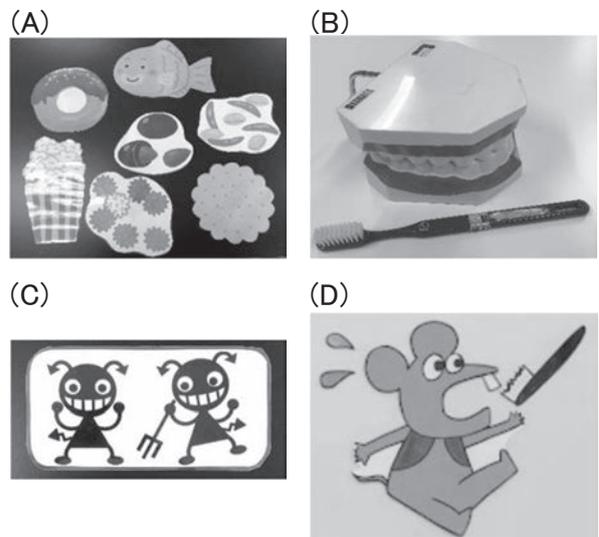


図3 使用した教材

- (A) 実際に食べたお菓子の絵, (B) 大型歯列模型, (C) 虫歯菌の絵, (D) パネルシアター

で聴覚に訴えることで、歯磨き動作へと誘導した。最後に保護者が仕上げ磨きをして終了した。

コンサートの様子をビデオ撮影するとともに、イベント終了後、アンケート用紙を用いて日常の歯磨き習慣と本指導が与えた影響について調査した。アンケート調査で得られた自由記述についてはKH Coderを用いたテキストマイニング法によって解析した。

4. 結果および考察

本イベントは「食べながら音楽を聴くコンサート」というコンセプトの下で開催され、その中で歯磨き指導を実施した。終了した後に保護者にアンケートへの回答を依頼し、複数の子どもと共に参加した親子については、未就学児のうち最年長の子どもについて調査した。

アンケートの対象乳幼児は55名(平均年齢3.2歳)、有効回答率は98.2%であった。

4.1 歯磨き習慣について

家庭における現状を知るために、まず歯磨き習慣について調査した。普段子ども自身が歯磨きをしているかという問いでは「毎日」77.4%、親が仕上げ磨きをしているかという問いでは「毎日」96.2%という回答を得た(図4)。子ども自身の歯磨きと親の仕上げ磨きを合わせると、98.1%の家庭が毎日歯磨きをしていることから、ほぼ全ての家庭において子ども自身の歯磨き、または親の仕上げ磨きが行われていることが分かった。平成16年に実施された厚生労働省による21世紀出生児縦断調査(3歳児)によると、「仕上げ磨きをしている」と回答した家庭が19.4%であったことと比較すると、家庭における歯磨き習慣の定着が図られたと言える。一方で、子ども自身の歯磨きについて「子どもの気が向けば」と回答した家庭が21.2%存在したことから、子ども自身が興味を持って自発的に歯磨き行動を行えるような指導が必要だと考えられる。

次に、各家庭における歯磨き回数について検討した。一日当たりの回数は、「1回」50.9%、「2回」37.7%、「3回以上」11.3%であった。各タイミングで歯磨きを行う家庭は「起床後」3.6%、「朝食後」45.5%、「昼食後」10.9%、「おやつ後」16.4%、「夕食後」38.2%、「就寝前」43.6%であった(図5)。日中に実施する家庭が低い傾向にあるため、口腔の清潔を保つために「食べた後磨く」意識をより高める必要があるといえる。一日の回数が「2回以上」の家庭においては食後・おやつ後にも磨く傾向

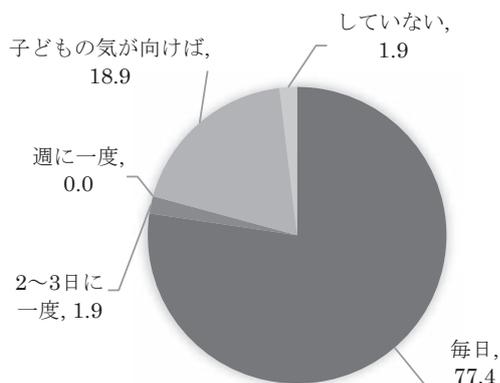


図4 家庭で歯磨きを行う頻度 (%)

がみられたが、「1回」の家庭に限ってみると約半数が「就寝前」であった。食後に歯磨きを行う家庭が一定数みられるものの、歯磨きのタイミングとして就寝前を選択している家庭が多いことがわかった。日本小児歯科学会では、毎食後の歯磨きに加え、就寝前の仕上げ磨きを推奨している。唾液分泌の減少する就寝中に細菌の繁殖を抑えるためであるが、約半数の家庭において就寝前の歯磨き・仕上げ磨きが定着していることが分かった。

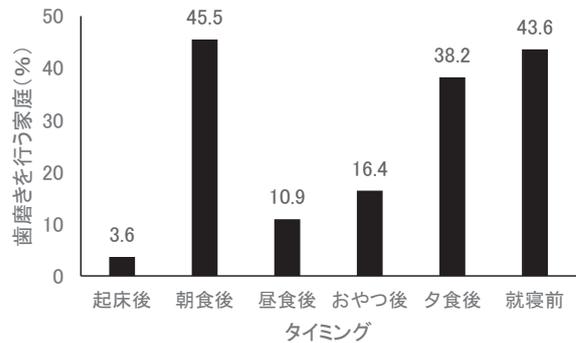


図5 各タイミングで歯磨きを行う家庭の割合

4.2 視覚と聴覚に訴える指導の効果について

本研究では、「食べながら音楽を聴くコンサート」というコンセプトの下で開催したイベントにおいて歯磨き指導を実施した。音楽が演奏される中で茶と菓子を飲食し、イベント終盤において「ねずみくんの歯が抜けていく」パネルシアターを演じた。それによって参加者の意識を歯に向け、飲食と歯の健康の関係を明確に意識づけることを目指した。その後、「ねずみくんのようにならないために、歯磨きをしよう」と呼びかけ、大型の歯列模型を用いて歯磨き方法の指導を行い、音楽に合わせて全員で歯磨きを行った。

実践した視覚と聴覚に訴える指導が今後の歯磨き習慣に与える影響について検討した。今回のイベント(コンサート)が今後の歯磨きに影響を与えようかという問いに対して「思う」74.5%、「思わない」20.0%という回答を得た(図6)。歯磨き指導時の参加者の様子を図7に示した。

今後の歯磨きに影響を与えると「思う」と回答した理由として、「大きな歯の模型を興味深く見ていた」と、歯列模型を使用した効果が述べられていた。実際、記録映像では「歯の模型を見上げて指導者と共に歯ブラシを動かす」幼児の様子が見られた。また「ネズミの歯がなくなっていくのは衝撃だったようだ」というように、パネルシアターで歯が欠けていく様子を見た影響が記述されていた。「パネル上のネズミくんの歯が抜ける度に、叫び声を上げる」様子が映像に記録されていたことから、視覚的な効果があったといえる。さらに、「ネズミの歌を聴いて印象深かった」、「歌が楽しかった」という記述に加え、音楽のリズムにのったり、メロディーを感じながら「歌に合わせて手拍子や歯磨きの動作をする」様子も見られたことから、音楽的活動としての聴覚的な効果も発揮できたと考えられる。「おやつを食べた後の歯磨き指導だったので、おやつを食べたら歯磨きをするのが結びついた」、「楽しいコンサートで教えてもらったままの楽しい雰囲気家でできそう」といった、コンサートという楽しい雰囲気の中で実践したことによる効果も

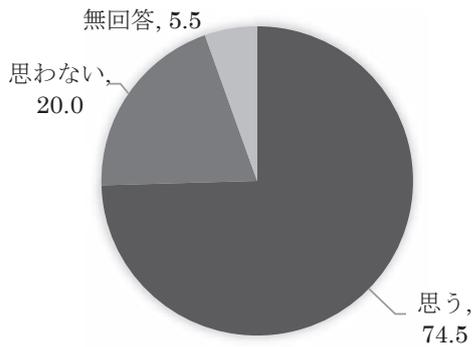


図6 今回の指導が今後の歯磨きに影響を与えると思うか (%)



図7 参加者の様子

挙げられていた。

コンサート全体を通して特に印象が残っている子どもの姿や曲を問う問いに対し、「ネズミの曲はみんなが注目していた」、「歯磨きの歌を興味深く聞いていた」との記述がみられたことも、飲食と虫歯の関係、虫歯の怖さ、歯磨き指導の印象の大きさを示していると言える。一方、影響があると「思わない」理由としては、「すでに習慣化している」、「楽しくなりすぎていた」、「集中力が切れて見ていなかった」、という記述がみられたことから、歯磨き指導を始めるタイミングやイベント自体の長さについて検討する必要があるといえる。

今後の歯磨きに影響を与えると思う理由（自由記述）をKH Coderを用いて解析した共起ネットワーク図を図8に示す。ここから、「虫歯が怖く食べたら歯磨きをする」、「ネズミの歌が楽しかった」ことが読み取れた。また、それらによって「子どもにわかりやすかった」こと、「歯や歯磨きに興味をもって見ていた」こともうかがえた。回答の中には「ネズミの歯がなくなっていくのは衝撃だったよう」、「ネズミ君大変だ！と言っていたので子ども心に何か残っていたのだと思う」との記述が見られた。さらに、「おやつを食べすぎて歯磨きしないとどうなるかが分かりやすく歌で示した」、「おやつを食べた後の歯磨き指導だったので、おやつを食べたら歯磨きをするのが結びついた」との記述がみられた。このように、今回の歯磨き指導は子どもに影響を与えたことが示唆されており、今後の自発的な歯磨き行動につながると期待できる。

5. まとめ

本研究によって音楽や演技を取り入れた視覚と聴覚に訴える歯磨き指導は、歯磨きに対する子どもの興味を誘

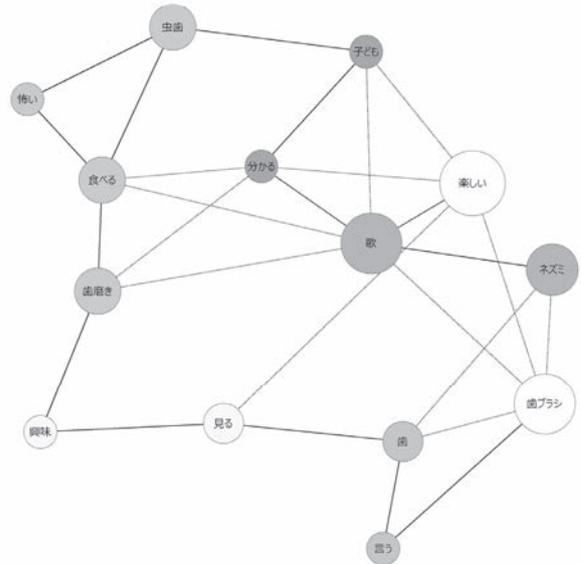


図8 「イベント（コンサート）が今後の歯磨きに影響があると思う理由」の共起ネットワーク

引する上で効果的であることが示された。また、実際に菓子等を飲食した後に歯磨き指導を行うことで、飲食と歯磨きの関係性を明確に印象付けることができたといえる。さらに、コンサートという場で歯磨き指導を行うことによって歯磨きを楽しみ思い出と紐づけることができた。音楽の躍動感、体を動かす楽しさ、歌の歌詞のストーリー性と視覚的描写、そして歯磨きに至るまでの実食体験と歯磨きによる清潔の保持が一体的に関連づけられたと言える。従って、子ども自身を自発的な歯磨き行動に導くために効果を発揮すると期待できる。

引用・参考文献

石川 昭 (1999) 「某中核市における1歳6ヵ月児および3歳児のう蝕有病状況の推移」『口腔衛生学会雑誌』第49号, pp.222-229

大町耕市 (1994) 「小児歯科におけるマルチメディア—母親への歯磨き指導用教材の試作—」『小児歯科学雑誌』第32号, p.337

厚生労働省 (2015) 「健やか親子21 (第2次)」

厚生労働省 (2015) 「地域保健・健康増進事業報告」

厚生労働省 (2019) 「地域保健・健康増進事業報告」

厚生労働省 (2004) 「21世紀出生児縦断調査 (平成13年出生児, 第4回調査)」

住本克彦 (2019) 「保育現場における人型ロボットの活用可能性に関する研究」『新見公立大学紀要』第40号, pp.71-76

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」

子どもの主体性を引き出す鑑賞教育のあり方

－実体験を伴う音楽鑑賞活動に着目して－

How to draw out children's independence throughout the appreciative educations

－ Focus on the activity of music appreciation with real experiences －

大西隆弘 ・ 臼井奈緒

Takahiro ONISHI

Nao USUI

湊川短期大学 幼児教育保育学科

佛教大学 教育学部

Abstract

In this article, through the arrangement of previous research and the analysis of preceding cases we did during the concert planning process, we grasped the educative effects of teaching the appreciative education with real experiences. We then thought how to use them in the future.

We grasped the educational effects from the examples of outreach activities held at education sites and concerts in museums. We analyzed them using the important matters in appreciative education extracted from Guidelines for the Course of Study. As a result, not by listening to music, but by adopting some experience activities relating to musical instruments, we concluded that children could be motivated to study, work on the appreciative educations, and understand music well.

Key words : elementary school music department, appreciation, real experiences

要旨

本稿では、コンサートの企画過程において行った先行研究の整理や先行事例の分析を通して実体験を伴う鑑賞活動の教育的効果を捉え、今後の鑑賞教育のあり方について検討した。教育現場で行われているアウトリーチ活動や、博物館等で行われているミュージアム・コンサートの事例から、それぞれの教育的効果を把握し、そのうえで小学校学習指導要領から抽出した鑑賞教育における留意点と照らし合わせて考察を行った。その結果、解説を聞いて音楽を聴くだけの鑑賞活動ではなく、楽曲の内容や演奏、楽器などに関連する体験活動を鑑賞活動の中に取り入れることで、児童の学習意欲を高め、主体的に鑑賞活動に取り組み、楽曲への理解を深めることにつながるとの示唆を得た。

キーワード : 小学校音楽科, 鑑賞, 実体験

1. はじめに

多くの小学校や中学校において、音楽鑑賞教育の一環として「音楽鑑賞会」などが設定され、子どもたちが音楽科の授業以外で生の音楽に触れる機会が設けられている。演奏家を招いて学校内で鑑賞するアウトリーチや音楽ホール等に子どもたちが出向いて鑑賞するコンサートなど、そのスタイルは様々であるが、これらの活動は子どもたちがプロの演奏に触れ、演奏者の表現を間近に感じ、音を介した共感を実際に体験することができる貴重な機会といえる。

小学校学習指導要領でも「鑑賞」は内容の一つとして取り上げられており、音楽科の目標達成のための重要な活動に位置づけられている。鑑賞教育の課題として今(2014)は、「日本の鑑賞授業は、教師が作品に対する解説を行い、その後CDを鑑賞、子どもたちが鑑賞し

た楽曲作品に対して、感想を記述するという学習パターンがこれまで往々にして行われてきた。しかしながら、このような学習は、子どもたちが受け身になりがちで、活発な学習活動へと展開しづらい」と述べている(今, 2014, p.49)。さらに、今(2016)は、「鑑賞の授業では、流される音楽をただ漠然と聴き流すだけでは、子どもたちが音楽理解の深い域まで達することは難しい」と指摘しており、受動的な鑑賞活動では十分な教育効果を得ることが難しいことを示唆している。そして、「自らがオペラの登場人物になりきることによって、キャラクターの性格と音楽表現の特徴を体験から感じ、学ぶ授業」を通して、体験型音楽鑑賞教育が、「学習者が積極的に音楽作品へ関わることを促し、理解を深めるもの」となることを明らかにしている(今, 2016, p.39)。

そこで筆者らは、音楽鑑賞教育の新たな可能性を探る

ために、博物館におけるミュージアム・コンサートを企画した。兵庫県立人と自然の博物館の協力により、演奏曲に登場する虫や動物や植物に関する解説を研究員が行い、子どもたちは実際に見たり触れたりしながら音楽を鑑賞するというものである。これらの活動が子どもたちの音楽鑑賞への能動的な参加を促すものと推測できる。しかしながら、COVID-19の感染拡大による緊急事態宣言を受けて実施に至らなかった。そこで本稿では、コンサートの企画過程において行った先行研究の整理や先行事例の分析を通して実体験を伴う鑑賞活動の教育的効果を捉え、今後の鑑賞教育のあり方について検討することを目的とする。

2. 小学校音楽科における「鑑賞」について

小学校音楽科の学習指導要領において、児童の活動は「表現」と「鑑賞」の2領域で構成されており、鑑賞活動は表現活動と並ぶ音楽教育の柱となっている。鑑賞領域の目標として、「音楽を味わって聴く」ことが記されており、解説書では「音楽によって喚起された自己のイメージや感情を、曲想と音楽の構造との関わりなどと関連させて捉え直し、自分にとっての音楽のよさや面白さなどを見いだし、曲全体を聴き深めていること」と説明されている（小学校学習指導要領解説音楽編、p.13）。つまり、音楽を聴くことによって生み出されたイメージや感情と、そのように感じる理由との関係性を考えることで、音楽のよさや面白さに気づき、深い学びへと繋げることの重要性について述べられている。

また、音楽科の目標として「音楽活動の楽しさを体験することを通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育むとともに、音楽に親しむ態度を養い、豊かな情操を培う」ことがあげられている。解説書において「音楽活動の楽しさを体験する」とは、「主体的、創造的に表現や鑑賞の活動に取り組む楽しさを実感すること」と説明されており、児童が主体的、創造的に学ぶ環境を構成する必要性について触れている。また、「音楽を愛好する心情を育む」ためには、「児童が楽しく音楽に関わり、音楽を学習する喜びを得るようにすること」の必要性が述べられている（小学校学習指導要領解説音楽編、p.14）。つまり、児童が主体的に鑑賞の活動に参加し、楽しく音楽と関わりながら学ぶことで豊かな心が育まれていくのである。

これらを踏まえると、小学校音楽科の鑑賞活動において、以下の3点に留意すべきであると理解できよう。

- (1) 児童の主体的な鑑賞活動への参加
- (2) 楽しく音楽と関わるができる環境設定
- (3) 鑑賞によって得たイメージや感情と、そう感じる理由との関係性を考えること

3. アウトリーチ活動とその効果

アウトリーチとは「手を伸ばすこと」を意味する英語で、主に福祉の分野で訪問支援全般を指して用いられてきた。音楽分野でのアウトリーチは、コンサート会場などへ行かない、あるいは行けない人を対象に、演奏家が出向いて音楽を提供するものであり、近年盛んに行われている活動である。音楽アウトリーチ活動について丹羽(2021)は、「芸術普及活動という位置付けのもと、演奏者と参加者が対等な関係でコミュニケーションをとりながら行われる活動」と定義しており(丹羽, 2021, p.75)、演奏家が一方的に音楽を提供するだけではなく、鑑賞者

との双方向的やり取りをしながら行われるものとしている。つまり、音楽に興味のある人々は自ら積極的にコンサート会場へと足を運ぶ機会が多いと考えられることから、音楽アウトリーチ活動においては音楽に興味の少ない人々を対象に音楽を普及していくことが目的の一つとなるのであろう。そのためには一方的に音楽を提供するよりも、対話的に行うほうが効果的であることは容易に想像がつく。

また、音楽アウトリーチは教育分野にも積極的に取り入れられており、子どもたちがプロの演奏家による生演奏を鑑賞したり、音楽の専門家から直接指導を受けたり、様々な実体験をしたりする場となっている。音楽アウトリーチに関しては、多くの実践報告やその教育的効果を検証する研究がなされている。松本ら(2015)は、「なま」の音に触れる体験や奏者との同時双方向的なやり取りができることなどを利点としてあげている。そして音楽アウトリーチによって、児童の興味や関心を高めることができ、主体的な学習を促すこともできると述べている(松本, 2015, p.189)。上村ら(2021)は、鑑賞活動の感想文に焦点を当てた分析により、音楽アウトリーチが合唱や合奏指導をとまなわなない鑑賞会だけでも、小学校学習指導要領に示されている3つの資質・能力すべてにわたって効果がみられ、音楽科の授業としても十分に機能することを明らかにしている(上村, 2021, p.25)。さらに小野ら(2021)は、音楽アウトリーチが子ども同士の相互作用を促進し、中央教育審議会答申(平成28年答申)に示される「主体的・対話的で深い学び」の観点からも高く評価できる活動となり得ることを明らかにしている(小野, 2021, p.45)。

つまり、教育現場における音楽アウトリーチの意義は、コンサート会場へ行かない、あるいは行けない子どもたちに生の音楽を提供して楽しんでもらうということだけに留まらず、音楽科の授業としてもその教育的効果は非常に高いものであるといえる。また、小野ら(2021)は、音楽アウトリーチの教育的効果をより高めていくためには、学校側の主体性や能動的な働きかけが重要であると述べており(小野, 2021, p.45)、内容や進行を音楽家に一任するのではなく学校側の積極的な関わりが重要であることを示唆している。

4. ミュージアム・コンサートについて

日本の博物館・美術館においては、これまでから現在に至るまで様々なコンサートが企画・実施されている。その多くは、人々と地域とを繋ぐもの、来場者の増加をねらったものであり、博物館や美術館の活性化を目的とするものである。そのようななかで松本(2004)が目すべき取り組みを行っている。「ミュージアム(作品・展示資料)とコンサート(演奏される音楽)とがその異なった表現方法を超越してお互いに対等に出会い、融合することにより新しいスタイルの確立を目指す」ことを企図して、「来場者が目で展覧会を楽しみ、耳で展覧会を聴くことにより、より展覧会への理解と興味を深められるようなコンサート」を実施している(松本, 2004, p.32)。

松林(2010)は、その研究の中でミュージアム・コンサートを開催目的により3つに分類しており、展示内容と演奏する音楽に繋がりをを持たせるものを「展示関連型」、展示や館の特性とは無関係で博物館等へ足を運んでもらうきっかけ作りのためのコンサートを「イベント

型」、演奏会を通して気軽に集まることが出来る雰囲気を出して人々の交流を目的とするものを「市民交流型」と呼んでいる。そのうえで、「展示関連型ミュージアム・コンサートは、芸術を多角的に捉えることが出来、十分に教育的意義のあるもの」と述べ（松林, 2010, p.153）、松本の実践を高く評価している。そしてコンサートの教育的効果を高めるためには、「理解ある演奏者と、音楽の専門的知識を有する学芸員の密な連携が必要不可欠」だとしている（松林, 2010, p.154）。博物館や美術館に、音楽の専門的知識を有する学芸員が必ずしも存在するとは限らないが、企画の段階から演奏者側と博物館・美術館側とがコンセプトを共有して協議を行っていくことの重要性が述べられている。

また松本（2018）は、ミュージアム・コンサートと子どもとの関係についての研究で、戦後日本のミュージアム・コンサートが始まる時期に子どもが大きな役割を果たし、その後も一般のコンサートの多様化を受け継ぐ形で現在に至っていることを明らかにしている。そして、文化発信拠点である博物館が子どもにとって学びや体験、発見の場となるだけではなく、ミュージアム・コンサートにおける子どもの存在が博物館にとっても重要な役割を果たしていることを示唆しており（松本, 2018）、ミュージアム・コンサートで子どもを対象とすることの有益性に言及している。

5. コンサート実施計画

以上の先行研究を踏まえて、博物館における子どもを対象とした体験型コンサートを企画した。実施日は博物館において子ども向けイベントが実施されている日曜日に設定し、移動博物館車「ゆめはく」の荷台をステージとした野外コンサートを想定した。演奏者側が楽曲を選定し、演奏する楽曲に登場する虫・動物・植物などについて博物館の研究者が解説を行う形でプログラムを構成した。コンサートの企画案を以下に示す。

(1) タイトル

「体験型コンサート“のはらうた”」

(2) 演奏者

ソプラノ：白井 奈緒 ピアノ：大西 隆弘

(3) コンセプト

企画にあたっては演奏者と博物館の担当者で協議を行い、コンサートのコンセプトやねらいについて共有する。音楽のみを「聴く」のではなく、専門家による解説を「聞く」ことで理解を深め、さらにその動植物を直接「見る」、直接「触れる」といった実体験を伴う鑑賞活動を実現する。演奏を「聴く」解説を「聞く」だけの一方的な鑑賞活動とならないように双方向的なやり取りを取り入れる。

(4) ねらい

実体験を伴う鑑賞活動により、子どもが楽しく音楽と関わることができる環境を設定して子どもの主体的な鑑賞活動への参加を促し、音楽への興味・関心を高めるだけでなく、楽曲の世界観や曲想などの音楽表現への理解を深める。

(5) 概要

企画にあたっては演奏者と博物館の担当者で協議を行い、コンサートのコンセプトやねらいについて共有する。それぞれの楽曲を鑑賞する前に研究員による解説を聞き、可能な限り実物を見たり直接触れたりする体験活動を取り入れる。実物を準備することが難しい場合は、写真や動画、標本などで代用する。体験活動においては演奏者や研究員が積極的に子どもと関わり、コミュニケーションを取りながら進行する。

(6) プログラム

コンサートのプログラムを図1に示す。

| | |
|--|---|
| 「わいわい のはらうた」より | |
| | 作詞・童話：くどうなおこ 作曲：新沢としひこ 編曲：クニ河内 ピアノ譜：野田美佳 |
| はるかあぶく／こぶなようこ（フナ） おいけのボート／あめんぼあきら（アメンボ） あしたこそ／たんぼぼはるか（タンボボ） つんつん／つくしてるお（つくし） はくとおひさま／てんとうむしまる（テントウムシ） はらり／のばらめぐみ（野ばら） でっかいところ／かまきりりゅうじ（カマキリ） のんびり／ありんこたくじ（アリ） しんぴんのあさ／かたつむりでんきち（カタツムリ） ピンときた！／かえるたくお（カエル） なみだのちにじ／あおぞらよしあき（空） えいえん／にじひめこ（虹） | |
| | 以上 12 曲 |
| うた（ソプラノ） | 白井 奈緒 |
| ピアノ | 大西 隆弘 |

図1 プログラム

(7) 実践計画の一例

実際のコンサートでは、それぞれの曲について詩の朗読・展示鑑賞・音楽鑑賞の順に行う。以下に計画の一部を示す。

演奏曲「でっかいところ」／かまきりりゅうじ

① 詩の朗読

ピアノのBGMとともに詩の朗読

② 展示鑑賞・解説・質問タイム

詩の内容から、たくましくりっぱなカマをもったカマキリは、葉っぱの上で生まれること、生まれたときは5ミリであることなどの気付きがある。実際のカマキリを観察したり、カマキリの卵や生まれた時の姿などを写真や標本等で確認したりしながら解説を行う。葉っぱにつかまっている理由、どれくらいの期間でたくましく成長するのか、カマはどれくらい強いのかなどをクイズ形式でやりとりを行う。また、質問があればその場で自由に発問してもらい、研究員が回答する。

③ 演奏

質問タイムが終了し、カマキリへの理解が深まったところで演奏を開始し、観客はその場でその状態のま

まで鑑賞する。

研究員による解説を聞くことや、実際に見たり触れたりすることでイメージを具体化して詩の内容をより深く理解し、その後音楽を鑑賞する。くどうなおこによる詩集「のはらうた」は、生き物や自然現象等の「のはら」の情景が生き生きと描かれている。また、詩集「のはらうた」の数篇の詩に作曲した新沢としひこによる歌曲集「わいわいのはらうた」の音楽にもその情景や登場人物の心情が見事に描かれている。具体的なイメージをもつことで、詩と音楽の関係や演奏者の音楽表現の工夫に気付き、楽しみながら深い学びへとつながる音楽鑑賞活動となることを期待したい。

6. まとめ

小学校音楽科の鑑賞の授業において留意すべき点として、(1) 児童の主体的な鑑賞活動への参加、(2) 楽しく音楽と関わることができる環境設定、(3) 鑑賞によって得たイメージや感情と、そう感じる理由との関係性を考えることの3点を挙げたが、表現活動と比較すると鑑賞という活動そのものが主体的になりにくい活動であると言えるだろう。また、音楽室という決められた環境の中で授業が行われることから、毎回の授業において実体験を取り入れることや児童が楽しめる環境を設定することは難しいと考えられる。しかしながら、主体的・対話的で深い学びの実現のためには、児童の学習意欲を向上させ、児童が積極的に鑑賞活動に参加して楽しく学ぶことができるような工夫は必要であろう。

これらの工夫を検討していくにあたり、音楽アウトリーチや展示関連型ミュージアム・コンサートで得られる教育的効果は、今後の鑑賞教育のあり方を考えるうえで重要な示唆をもたらしていると言える。具体的には、児童が生演奏や様々な活動を体験できる音楽アウトリーチでは、児童の興味や関心を高めて主体的な学習を促進することができること、展示関連型ミュージアム・コンサートでは、目で展覧会を楽しみ耳で展覧会を聴くことにより、展覧会への理解と興味を深めて芸術を多角的に捉えることができるといった効果などである。解説を聞いて音楽を聴くだけの鑑賞活動ではなく、楽曲の内容や演奏、楽器などに関連する体験活動を鑑賞活動の中に取り入れることで、児童の学習意欲を高め、主体的に鑑賞活動に取り組み、楽曲への理解を深めることにつながることを示唆されている。また、可能な限り生演奏を取り入れ、演奏している姿を「見る」ことも重要であろう。こうして主体的に鑑賞し、楽曲への理解を深めることで、子どもたちはイメージをより膨らませて様々な感情をもつことへとつながる。その結果、自身のイメージや感情と、そう感じる理由を考えていくことへの意欲を高めることにもつながっていくのである。「聴く」という言わば「静」の活動の中に、何らかの体験活動、つまり「動」を取り入れることで、学びがより深いものになるのである。

COVID-19の感染拡大の影響でコンサートが実施に至っていないことが残念であるが、今後さらに演奏内容やプログラム進行について博物館側と議論を深め、より効果的な鑑賞会となるように準備を進めていきたい。そしてコンサート実施後には、鑑賞者へのアンケートやインタビューなどの調査を実施し、実体験を伴う鑑賞活動の教育的効果を確認するとともに、今後の鑑賞教育のあ

り方についてさらに考察を深めていきたい。

引用・参考文献

- 今由佳里 (2014) 「音楽鑑賞教育に関する基礎的研究」『鹿児島大学教育学部研究紀要. 教育科学編』第 65 巻, pp.49-54
- 今由佳里 (2016) 「子どもたちが作品へと入り込む体験型音楽鑑賞教育～スイスの小学校で行われている事例～」『季刊音楽文化の創造』第 76 号, pp.36-39
- 松林有紀 (2010) 「ミュージアム・コンサートに関する一考察」『國學院大學博物館學紀要』第 35 号, pp.145-156
- 松本菜摘・河添達也 (2015) 「小学校音楽科における「教育プロジェクト型アウトリーチ」の授業開発研究」『島根大学教育臨床総合研究』14, pp.181-190
- 松本玲子 (2018) 「日本におけるミュージアム・コンサートと子供－変遷から探る可能性－」『明和学園短期大学紀要』第 28 集, pp.85-91
- 松本玲子 (2004) 「美術館でのミュージアム・コンサートの可能性と提言－国立京都近代美術館と山口県立美術館における「シエナ展」関連コンサートより－」『創造学園大学紀要』第 1 号, pp.19-35
- 文部科学省 (2018) 「小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 音楽編」, 東洋館出版社
- 丹羽梓 (2021) 「『音楽鑑賞教室』と『アウトリーチ活動』の境界線－理念なき文化活動と政治の関わり－」『常盤台人間文化論叢』第 7 巻, pp.57-81
- 小野隆洋・上村有平 (2021) 「学校長からみた音楽アウトリーチの効果」『山口芸術短期大学紀要』第 53 巻, pp.29-47
- 上村有平・小野隆洋 (2021) 「音楽アウトリーチが子どもに及ぼす効果－感想文の分析から－」『山口芸術短期大学研究紀要』第 53 巻, pp.15-27

楽譜

『わいわいのはらうた』(2011) アスク・ミュージック

SEL-8Sを教材としたストレスマネジメント学習の ストレス反応に対する効果の検討

An Examination of the Effect of Stress Management Learning Using SEL-8S
as a Teaching Material on Stress Response

南 雅 則

Masanori MINAMI

湊川短期大学 非常勤講師

Abstract

This study examined the effects of stress management learning conducted by classroom teachers using the SEL-8S. 147 eighth grade students (73 boys and 74 girls) participated in this study. In this study, they selected 3 hours of units from SEL-8S "Stress Management" and "Problem Prevention". In addition, the Stress Coping Scale and the Stress Response Scale for Junior High School Students were used to measure the effects of stress management learning. The main results were as follows. (1) The "irritated-anger feeling" scores of the low group of girls in the "active coping" group were not different from the scores of the high group before the study. (2) The "depressive-anxious feeling" score of the stress response was lower after the study than before, regardless of the level of each coping. Based on the above results, the effectiveness of stress management learning and how it can be used in schools were discussed.

Key word : SEL-8S : Social Emotional Learning 8 Abilities at the School

要旨

本研究は、SEL-8Sを用いて学級担任が実施するストレスマネジメント学習の効果を検討したものである。中学2年生147名(男子73名、女子74名)が本研究に参加した。本研究ではSEL-8Sの「ストレスマネジメント」、「問題防止」から3時間分のユニットが選択された。また、ストレスマネジメント学習の効果測定には、ストレスコーピング尺度と中学生用ストレス反応尺度が用いられた。主な結果は以下の通りである。(1)女子におけるコーピング「積極的対処」低群の「不機嫌・怒り」得点は学習前と比べて高群の得点と差はみられなくなっていた。(2)ストレス反応の「抑うつ・不安」得点については、各コーピングの水準に関係なく、学習前より学習後の方が低くなっていた。以上の結果から、ストレスマネジメント学習の効果や学校における活用方法が議論された。

キーワード : SEL-8S (社会性と情動の学習)、ストレスマネジメント学習、ストレス反応、ストレスコーピング、中学生

1. 問題と目的

中学生の時期は、様々な心身の発達上の変容とそれに伴う発達課題の混乱が顕著になる時期である。齋藤(2011)は、思春期を発達段階における「青年期開始の基準である身体的、性的成熟が顕著な10歳前後から高校生年齢頃に至る青年期の前半」と位置づけ、成長ホルモンの分泌による身体的変化のため、緊張などの身体症状が生じると指摘している。また、鍋田(2011)は、第二次性徴による身体の変化、自己コントロール欲求の増大と幼児的自己愛の修正、さらに、人目が気になるなど自他の気に入らないところが見えてくる自己意識の高まり、思春期における身体・認知などの変化などによる混乱が伴われやすい時期であると述べている。つまり、こ

の時期は身体の変化や自己意識の高まりによる混乱のために精神状態は不安定になりやすく、中学生にとっては学校での対人関係や学業などの様々な要因がストレスを感じる原因になっていると思われる。

中学生が学校で感じるストレスについて、岡安・嶋田・丹羽・森・矢富(1992)は、中学生が学校において日常経験するさまざまな嫌悪的な出来事を収集し、中学生がそれぞれの出来事の嫌悪感をどのように評価しているかを調査した。その結果、「教師との関係」、「友人関係」、「部活動」、「学業」、「規則」、「委員会活動」が中学生の学校生活における主要なストレス要因となっていることを明らかにしている。こうした学校ストレス要因への対応について、客観的にみたストレス要因の強弱よりも、個人

がストレスラーの衝撃性をどのように評価し、その事態に対してどのようなコーピングを行うかがストレス反応を決定するという理論 (Lazarus & Folkman, 1984) に則り、岡安・嶋田・坂野 (1992) は、ストレスラーに対する個人の主観的評価や、コーピングなどのストレスラーとストレス反応との間に介在する媒介変数としての個人差に注目する必要性を指摘している。

中学生の学校ストレスラーに対するコーピングとして、情動的・身体的興奮に介入するリラクゼーション技法 (三浦・上里, 1999; 下田・田嶋, 2004 など) や思い込みなどの認知的評価や問題となっているストレスラーそのものに介入するコーピング (三浦・坂野, 1996; 嶋田・三浦・坂野・上里, 1996; 三浦・上里, 1999 など) の効果や課題についての報告がなされている。しかし、梶原・藤原・藤塚・小海・米谷・木村 (2009) が行った小中高等学校の教師を対象に保健の授業におけるストレスマネジメント教育の実態調査によると、授業で指導するコーピングは、「運動・スポーツ」「趣味で気分転換」「誰かに相談」といった情動焦点型が多く、問題焦点型やリラクゼーション技法内容の実施が少なかったことに加え、教師のストレスマネジメント研修の必要性が指摘されている。

また、三浦・岡安 (2011) は、それまでの学校現場におけるストレスマネジメント教育を概観し、生徒のストレス耐性を高めるためには単にリラクゼーション技法や特定のコーピングを取り上げるだけでなく、認知的評価や様々なコーピングに関する包括的なストレスマネジメント教育を行うことの必要性を指摘し、授業実施者の専門性の面からコーピングの定着化や継続という面での問題を提起している。

宮城・石垣・江藤・高倉・和氣・小林・笹澤 (2012) によれば、学校現場におけるストレスマネジメント教育の課題として、時間の確保が難しいことや、「誰が授業を行うのか」といった問題が学校側から出されていることも指摘されている。それによると、高等学校での講演形式による授業 (45分×2コマ) の結果、ストレスに対する気づきは高まったが、ストレス反応を即座に低減することは難しかったことが報告されている。このように、学校におけるストレスマネジメント教育の必要性については一定の理解が広まっており、その効果も認められているが、実際に学校で実施する上での課題も指摘されている。

そこで本研究においては、学級担任が簡便に実施でき、生徒の状況が把握しやすく、すぐにフィードバックができて懇談等で資料として使用できることを考慮した小泉・山田 (2011) の「社会性と情動の学習 (SEL-8S: Social Emotional Learning 8 Abilities at the School)」の学習単元である「ストレスマネジメント」、「問題防止」より3授業時間分のユニットを選択してその一部を改変し、ストレスマネジメント学習として実施することとした。SEL-8S は、5つの基礎的社会的能力 (自己への気づき、他者への気づき、自己のコントロール、対人関係、責任ある意思決定) と3つの応用的社会的能力 (生活上の問題防止のスキル、人生の重要事態に対処する能力、積極的・公権的な奉仕活動) の8つの社会的能力を育てるための学習プログラムであり、「基本的生活習慣」、「関係づくり」、「ストレスマネジメント」など8つの学習単元に即して1単元あたり複数回のユニットで構成されている。SEL-8S を使用した理由は、学校も

しくは学年の全クラスが実施する上で、授業実施者の専門性の有無による影響を受けにくい方法であることや、授業者によって授業内容が変わってしまう危険性を回避しやすいと考えられたためである。また、内容を3時間分に絞ったのは、中学生が感じているストレスラーに具体的な方法でわかりやすく対処できるよう、生徒自身が行うコーピング方略に重点を置いたためである。

本研究の目的は、ストレスマネジメント学習の効果を確認するために、実施前と実施後のストレス反応得点とストレスコーピング得点の関係について検討することである。本研究の結果、SEL-8S を用いたストレスマネジメント学習による成果が確認されれば内容の厳選、スリム化につながるとともに、学校におけるストレスマネジメント教育の般化、定着の一助なり得ると思われる。また、心理教育的援助の面からみるならば、ストレスコーピングの個人差に注目することが可能なため、すべての生徒を対象とする一次的援助サービスとしての役割に加え、スクリーニングや個別的教育相談などの資料としても活用が考えられることにより二次的援助サービスの役割も有するといえる。さらに、学校外の資源 (専門家など) としての他のコーピング方略 (リラクゼーションなど) との組み合わせによってさらなる効果が期待できる。

2. 方法

2.1. ストレスマネジメント学習プログラム

小泉・山田 (2011) の SEL-8S の「ストレスマネジメント」、「問題防止」より3時間分のユニットを選択して実施した。選択されたユニットの内容は、①ストレスには悪いストレスとよいストレスがあることを学ぶ、②いろいろなストレス対処法を学び、具体例に沿っていくつかのコーピングを組み合わせて使う、③悲観的な認知を肯定的な認知に変えることを学ぶ、の3つであり、実施校のワークシートを作成して実施した。プログラムの流れについては Table 1 に示した。なお、実施校で授業を担当する教師とは事前に進め方について打ち合わせを行い、教師間で違いが出ないように配慮した。

Table 1 ストレスコーピング学習の流れ (全3時間)

| |
|------------------------------------|
| 1時間目 「ストレスには悪いストレスとよいストレスがあることを学ぶ」 |
| ①落ち込んだりしんどいと思ったことを書き出してみよう |
| ②自己診断テスト (Pre) |
| ③日常生活 (学校生活) に影響を与えることがら |
| ④その原因を考えてみよう |
| ⑤「ストレス」と「悲観的な考え方」を知る |
| 2時間目 「いろいろなストレス対処法とコーピングを学ぶ」 |
| ①緊張する場面を想定してみよう |
| ②良いストレスと悪いストレスの整理 |
| ③悪いストレスへの対処法を考えてみよう |
| ④対処法の整理と使い方を知る |
| 3時間目 「悲観的な認知を肯定的な認知に変えることを学ぶ」 |
| ①悲観的な考え方をポジティブな考え方に考えてみよう |
| ②ポジティブな考え方の整理 |
| ③今の自分の状態を知ろう (自己分析しよう) |
| ④自己診断テスト (Post) とふり返り |

2.2. 研究参加者

A 県 B 市の公立中学校 2 年生 147 名 (男子 73 名, 女子 74 名)

2.3. 質問紙

①ストレスコーピング尺度 (三浦・坂野・上里, 1997): 中学生が日常の学校生活におけるストレスに対して行うコーピングについて測定することを目的として開発された尺度で, 問題に対して積極的に働きかけようとする「積極的対処」, 他人にわかしてもらおうと聞いてもらうといった「サポート希求」, そしてあきらめるとか考えないことにするといった「認知的対処」の 3 下位尺度から構成されている。②中学生用ストレス反応尺度 (三浦・坂野・上里, 1998): 中学生が表出するストレス反応について測定することを目的として開発された尺度で, いらいらすとかな怒りを感じるといった「不機嫌・怒り」, 悲しいとか不安を感じるといった「抑うつ・不安」, 勉強が手につかないなどの「無気力」, 頭痛がするとか体がだるいといった「身体的反応」の 4 下位尺度から構成されている。なお質問紙に対する反応は①②とも 4 件法で求められた。

2.4. 実施時期

2015 年 11 月～12 月 (週 1 回のプログラムを 3 週間 にわたって実施し, その最初と最後に質問紙調査を実施した。)

2.5. 倫理的配慮

実施校の学校長, 研究推進委員会, 当該学年の教師に対して調査協力と, ワークシート, 質問紙, 指導案の確認を事前に依頼し, 了解を得た。その際に, 調査結果は

研究目的以外にはいかなる用途にも供せず個人情報の守秘について伝えた。研究参加者 (中学生) に対しては, 質問紙配布時に学級担任から, 質問紙調査への回答は学校の成績とは無関係であること, 調査結果は研究目的以外にはいかなる用途にも供せず教員にも見せないこと, 回答したくなければ回答しない権利があることが文書と口頭で提示された。

3. 結果

ストレスマネジメント学習がストレス反応に及ぼす効果の検討を行うため, 学習実施後のストレスコーピング得点について平均値を基準に低群と高群の 2 水準に分け, 男女別に学習の前後 (以下 T1, T2 とする) のストレス反応得点を整理した。なお, ストレスコーピング尺度については, 三浦・坂野他 (1997), また中学生版ストレス反応尺度については, 三浦・坂野他 (1996) の因子構造にそれぞれ倣い, 標準化得点を算出した (Table2, Table3)。

時期とストレスコーピング水準の違いによるストレス反応得点の違いを検討するため, ストレス反応の下位尺度得点 (T1, T2) を従属変数, 時期とストレスコーピングの下位尺度水準を独立変数とする 2 要因分散分析を男女別に行った。

その結果, 男子の「不機嫌・怒り」得点においては「サポート希求」の水準間 ($F_{(1,72)} = 4.59, p = .003, \eta_p^2 = .12, 95\%CI [1.02, 4.71]$) に, 「無気力」得点においては「サポート希求」の水準間 ($F_{(1,72)} = 7.24, p = .009, \eta_p^2 = .09,$

Table 2 ストレスコーピング水準によって整理された時期別のストレス反応得点: 男子 (標準化得点)

| | | 積極的対処 | | | | サポート希求 | | | | 認知的対処 | | | |
|--------|----|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
| | | 低群 (N=38) | | 高群 (N=36) | | 低群 (N=40) | | 高群 (N=34) | | 低群 (N=42) | | 高群 (N=32) | |
| | | 平均 | 標準偏差 |
| 不機嫌・怒り | T1 | 9.05 | 5.25 | 8.19 | 4.63 | 7.58 | 3.99 | 9.88 | 5.68 | 7.76 | 4.17 | 9.78 | 5.67 |
| | T2 | 8.47 | 4.81 | 8.28 | 4.31 | 6.90 | 3.56 | 10.12 | 4.99 | 7.40 | 3.78 | 9.66 | 5.17 |
| 無気力 | T1 | 12.95 | 4.55 | 12.22 | 4.58 | 11.88 | 4.60 | 13.44 | 4.40 | 11.71 | 4.45 | 13.75 | 4.48 |
| | T2 | 9.61 | 3.57 | 9.39 | 3.99 | 8.33 | 3.35 | 10.88 | 3.77 | 8.60 | 3.46 | 10.69 | 3.84 |
| 抑うつ・不安 | T1 | 6.74 | 2.53 | 7.69 | 3.31 | 6.68 | 2.56 | 7.82 | 3.30 | 6.69 | 2.31 | 7.88 | 3.56 |
| | T2 | 7.58 | 3.59 | 7.69 | 3.69 | 7.05 | 3.35 | 8.32 | 3.84 | 6.93 | 2.65 | 8.56 | 4.46 |
| 身体的反応 | T1 | 7.97 | 3.40 | 8.33 | 4.02 | 7.48 | 2.96 | 8.94 | 4.31 | 7.33 | 3.07 | 9.22 | 4.19 |
| | T2 | 8.50 | 4.26 | 7.89 | 3.66 | 7.35 | 3.48 | 9.21 | 4.30 | 6.98 | 2.77 | 9.81 | 4.71 |

Table 3 ストレスコーピング水準によって整理された時期別のストレス反応得点: 女子 (標準化得点)

| | | 積極的対処 | | | | サポート希求 | | | | 認知的対処 | | | |
|--------|----|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
| | | 低群 (N=38) | | 高群 (N=39) | | 低群 (N=34) | | 高群 (N=43) | | 低群 (N=40) | | 高群 (N=37) | |
| | | 平均 | 標準偏差 |
| 不機嫌・怒り | T1 | 10.34 | 5.77 | 8.41 | 3.65 | 9.91 | 5.73 | 8.93 | 4.11 | 8.90 | 4.65 | 9.86 | 5.14 |
| | T2 | 8.16 | 4.57 | 8.13 | 3.85 | 8.50 | 4.67 | 7.86 | 3.80 | 8.00 | 4.08 | 8.30 | 4.35 |
| 無気力 | T1 | 12.55 | 4.98 | 11.51 | 5.00 | 12.03 | 5.10 | 12.02 | 4.96 | 11.10 | 4.47 | 13.03 | 5.38 |
| | T2 | 10.45 | 5.17 | 9.41 | 4.06 | 10.44 | 5.29 | 9.51 | 4.07 | 9.13 | 4.24 | 10.78 | 4.95 |
| 抑うつ・不安 | T1 | 9.71 | 4.48 | 10.44 | 4.20 | 10.29 | 4.58 | 9.91 | 4.17 | 9.83 | 4.16 | 10.35 | 4.55 |
| | T2 | 8.55 | 4.72 | 8.87 | 4.08 | 8.79 | 4.04 | 8.65 | 4.67 | 8.63 | 4.48 | 8.81 | 4.33 |
| 身体的反応 | T1 | 10.16 | 4.93 | 9.31 | 3.65 | 10.47 | 4.67 | 9.14 | 3.98 | 9.20 | 4.06 | 10.30 | 4.58 |
| | T2 | 8.89 | 4.80 | 9.00 | 4.07 | 9.85 | 4.83 | 8.23 | 3.97 | 8.40 | 4.13 | 9.54 | 4.68 |

95%CI [.48, 3.21]) と「認知的対処」の水準間 ($F_{(1,72)} = 6.838, p = .01, \eta_p^2 = .087, 95\%CI [.43, 3.18]$) に、「身体的反応」得点については「サポート希求」の水準間 ($F_{(1,72)} = 4.84, p = .031, \eta_p^2 = .06, 95\%CI [.16, 3.16]$) と「認知的対処」の水準間 ($F_{(1,72)} = 8.23, p = .005, \eta_p^2 = .10, 95\%CI [.65, 3.60]$) にそれぞれ主効果がみられ、いずれも低群よりも高群の得点が有意に高かった。また、「抑うつ・不安」得点において時期 (T1, T2) の主効果が「積極的対処」($F_{(1,72)} = 5.26, p = .025, \eta_p^2 = .07, 95\%CI [.12, 1.72]$)、「サポート希求」($F_{(1,72)} = 5.16, p = .026, \eta_p^2 = .07, 95\%CI [.11, 1.74]$)、「認知的対処」($F_{(1,72)} = 5.41, p = .023, \eta_p^2 = .07, 95\%CI [.14, 1.77]$) のそれぞれにみられ、いずれも T1 得点よりも T2 得点が有意に高かった。

一方、女子では「不機嫌・怒り」得点において「積極的対処」の水準と時期との間に交互作用がみられ ($F_{(1,75)} = 5.41, p = .022, \eta_p^2 = .07$)、単純主効果の検定を行ったところ、低群において T1 得点よりも T2 得点が有意に低かった ($F_{(1,75)} = 6.77, p = .011, \eta_p^2 = .08, 95\%CI [-2.50, -.33]$) (Figure1)。

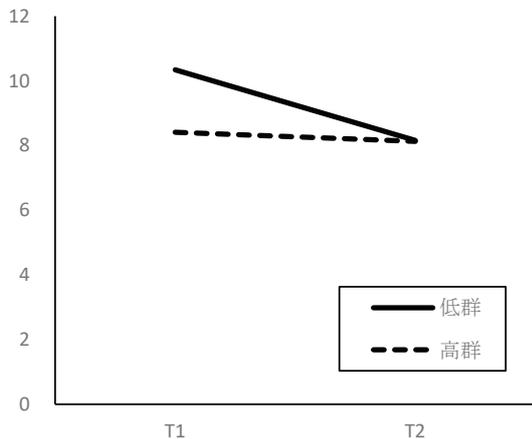


Figure 1 積極的対処水準別の不機嫌・怒り得点 (女子)

また、「抑うつ・不安」得点においての時期 (T1, T2) の主効果が「積極的対処」($F_{(1,75)} = 6.03, p = .016, \eta_p^2 = .07, 95\%CI [-1.63, -.17]$)、「サポート希求」($F_{(1,75)} = 6.13, p = .016, \eta_p^2 = .08, 95\%CI [-1.66, -.18]$)、「認知的対処」($F_{(1,75)} = 6.14, p = .015, \eta_p^2 = .08, 95\%CI [-1.65,$

$-1.8]$) のそれぞれに主効果がみられ、いずれも T1 得点よりも T2 得点が有意に低く、男子とは反対の結果がみられた (Table 4)。

そこで、「抑うつ・不安」得点が男子と女子とで T1 得点と T2 得点に反対の結果がみられたことについての検討を行うため、ストレス反応の下位尺度得点 (T1, T2) を従属変数、事後のストレスコーピングの下位尺度水準と性を独立変数とする 2 要因分散分析を行った。その結果、ストレスコーピング下位尺度の 3 つ全てにおいて T1 では男女別水準別に得点に差がみられ (「積極的対処」($F_{(3,151)} = 3.15, p = .000, \eta_p^2 = .45$); 「サポート希求」($F_{(3,151)} = 8.33, p = .000, \eta_p^2 = .14$) 「認知的対処」($F_{(3,151)} = 8.14, p = .000, \eta_p^2 = .14$)) 下位検定の結果、すべての男女別ストレスコーピング下位尺度水準別の得点は、男子、女子ともそれぞれの水準間には差がみられなかったが、男子群と女子群の間に有意な差がみられ、いずれも女子群の得点が高かった。しかし、T2 ではすべての男女別ストレスコーピング下位尺度水準別の得点には差がみられなかった。すなわち、T1 では男子群よりも女子群のストレス反応得点が高かったが、T2 では女子群の得点が低くなり、男子群の得点が高くなったことにより、両群の得点には差がみられなくなっていた (Figure2, Figure3, Figure4)。

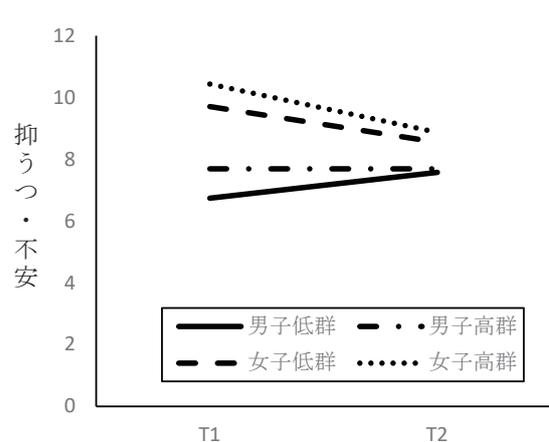


Figure2 男女別積極的対処水準別得点

Table 4 男女別の分散分析結果 (F 値)

| | 積極的対処 | サポート希求 | 認知的対処 |
|-------------|-------------------|---------------|---------------|
| 不機嫌・怒り (男子) | <i>n.s.</i> | 4.59 ** 低群<高群 | <i>n.s.</i> |
| 無気力 (男子) | <i>n.s.</i> | 7.24 ** 低群<高群 | 6.29 ** 低群<高群 |
| 抑うつ・不安 (男子) | 5.26 * T1<T2 | 5.16 * T1<T2 | 5.41 * T1<T2 |
| 身体的反応 (男子) | <i>n.s.</i> | 4.84 * 低群<高群 | 8.23 ** 低群<高群 |
| 不機嫌・怒り (女子) | 6.77 * 低群 : T1>T2 | <i>n.s.</i> | <i>n.s.</i> |
| 無気力 (女子) | <i>n.s.</i> | <i>n.s.</i> | <i>n.s.</i> |
| 抑うつ・不安 (女子) | 6.03 * T1>T2 | 6.13 * T1>T2 | 6.14 * T1>T2 |
| 身体的反応 (女子) | <i>n.s.</i> | <i>n.s.</i> | <i>n.s.</i> |

** : $p < .01$, * : $p < .05$

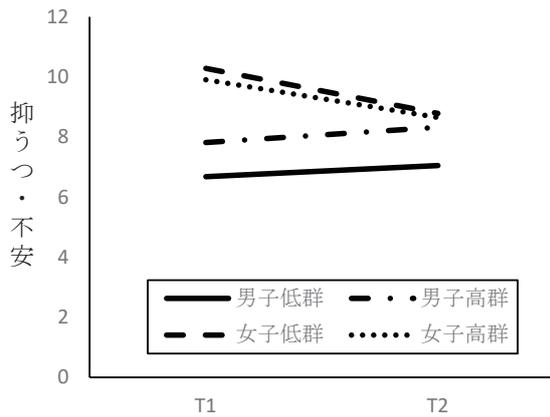


Figure3 男女別サポート希求水準別得点

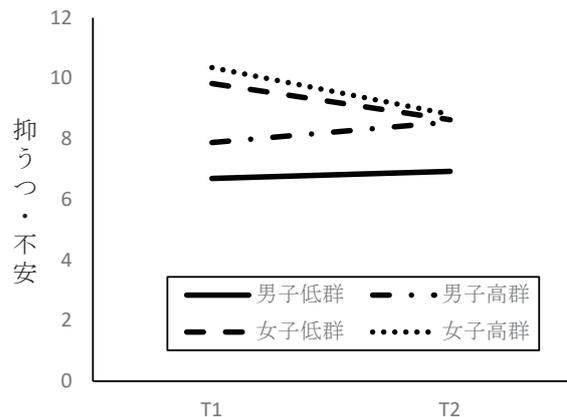


Figure4 男女別認知的対処水準別得点

4. 考察

ストレスマネジメント学習の前後におけるストレス反応得点について、女子では「積極的対処」低群における「不機嫌・怒り」得点はT1とくらべT2では低くなっていったが、T2における低群と高群の得点に差はみられなくなっていた。「積極的対処」低群は高群とくらべ、ストレスラーとしての「不機嫌・怒り」に対して積極的に働きかけるといっても、ストレスとはどういうものなのかということや、ストレスラーの受け止め方を学んだことが、結果としてストレス反応得点の低下につながったのではないかと考えられる。

また、悲しいとか不安を感じるといった「抑うつ・不安」得点については、各コーピングの水準に関係なく、T1よりT2の方が低くなっており、SEL-8Sを教材としたストレスマネジメント学習がストレスの軽減に一定の効果を果たしたとみることができるといえる。このように「不機嫌・怒り」や「抑うつ・不安」といったストレスラーに対しては効果がみられたが、「無気力」や「身体的反応」に対しては、T1とT2の得点に統計的な差はみられず、ストレスマネジメント学習の効果は確認できなかった。その原因として、今回の学習の目的が、①ストレスの原因を考える、②ストレスの種類を学ぶ、③認知をポジティブに変えることが中心であったため、認知的に働きかけることには効果がみられたが、気力や身体そのものに働きかけることが難しかったのではないかとと思われる。

ただ、「抑うつ・不安」得点が女子ではT1よりもT2の方が低くなったのに対して、男子では反対にT1よりもT2の得点が高くなっていった。本研究での研究協力者の男子生徒は、ストレスマネジメント学習を受けるまで、「不機嫌・怒り」や「無気力」、「身体的反応」とくらべて「抑うつ・不安」を実際の感覚としてとらえるという意識が低かったためではないかと考えられる。「抑うつ・不安」は、悲しい、さみしい、泣きたい気分などの質問項目で構成されていたこともあり、中学2年生の男子という発達段階からみたとき、具体的なイメージとして捉えにくかったのかもしれない。しかし、学習後、ストレスラーを具体的にイメージすることができたとすれば、その結果としてストレス反応得点が高くなったことも説明がつくが、本研究ではこの点を明らかにするには至っておらず、今後検討されるべき課題である。

5. まとめと今後の課題

本研究は、SEL-8Sを用い、学級担任が比較的簡便に実施でき、学級の子どもの状況を把握しやすく、すぐにフィードバックすることをねらいとしたストレスマネジメント学習の効果を検討したものである。学校心理学の3段階でとらえる心理教育的援助サービス(石隈, 1999)からみるならば、本研究におけるストレスマネジメント学習は、学級や学年、学校全体を対象として実施されるという点で、予防的要素を持つ一次的援助サービスとして位置付けられるといえるだろう。具体的には、学習前後に実施する質問紙調査によって児童生徒の状況が把握でき、スクリーニングを通して個人面談などにつなげていくことが可能である。これは二次的援助サービスとしての役割も持つものと考えられ、さらにこの段階から児童生徒の状況次第では三次的援助サービスの提供にもつなげられるものである。しかし、ストレスマネジメント学習を実施してコーピング方略を学ぶことや、児童生徒の状況の把握、スクリーニングを主たる目的とするのであれば、その実施校でストレスコーピング尺度を下位尺度のレベルで検討する必要があるのかということや事前に確認しておく必要もあろう。したがって、実施にあたっては、あくまでも学校現場において使いやすいことやその後の検討をどこまで必要とするのかということが最優先で考えられるべきであろう。

最後に本研究の限界と課題について整理する。第1に、本研究はストレスマネジメント学習の前後のストレス反応得点を検討したものであり、その効果がどの程度維持されるのかといった点については検討できていない。今後、フォローアップ時における得点を含めた検討が必要であると考えられる。中学生を対象とした予防的心理教育の有効性を示唆する知見が蓄積されつつある(下田, 2012)が、今後さらに多くの実践研究を通して有用な知見を蓄積していくことが望まれる。第2に、本研究で効果がみられなかった「無気力」や「身体的反応」について、どのような方策が有効なのかということである。例えばリラクゼーションなどのコーピングとの組み合わせなどの検討が必要であろう。しかし、こうしたコーピングは専門的なスキルを必要とするため、専門的な知識やスキルを持った教師でない限り、それを実施することは現実的ではないと思われる。援助資源としての専門的スキルを有する心理士やカウンセラーの活用・連携を視野に入

れた, より効果を高める取り組みの推進が求められる。

〈引用文献〉

- 石隈和紀 (1999) 『学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』 誠信書房
- 梶原 綾・藤原有子・藤塚千秋・小海節美・米谷正造・木村一彦 (2009) 「平成 10 年度改訂学習指導要領下の「保健」の授業におけるストレスマネジメント教育に関する研究」『川崎医療福祉学会誌』 18 (2), pp.415-423.
- 小泉令三・山田洋平 (2011) 『社会性と情動の学習 (SEL-8S) の進め方 中学校編』 ミネルヴァ書房
- Lazarus,R.S., & Folkman,S. (1984) Stress, appraisal, and coping. New York:Springer. 本明 寛・春木 豊・織田正美 (監訳) (1991) 『ストレスの心理学-認知的評価と対処の研究』 実務教育出版
- 三浦正江・上里一郎 (1999) 「中学校の学校場面におけるストレスマネジメントに関する予備的研究-漸進的筋弛緩法のストレス軽減効果-」『日本教育心理学会発表論文集』 41, pp.701.
- 三浦正江・岡安孝弘 (2011) 「中学校におけるストレスマネジメント教育の予備的研究」『東京家政大学研究紀要』 51, pp.105-112.
- 三浦正江・坂野雄二 (1996) 「中学生における心理的ストレスの経時的変化」『教育心理学研究』 44, pp.368-378.
- 三浦正江・坂野雄二・上里一郎 (1997) 「中学生用コーピング尺度短縮版の作成の試み」『日本心理学会発表論文集』 61, pp.358.
- 三浦正江・坂野雄二・上里一郎 (1998) 「中学生が学校ストレスに対して行うコーピングパターンとストレス反応の関連」『ヒューマンサイエンスリサーチ』 7, pp.177-189.
- 宮城政也・石垣愛一郎・江藤真生子・高倉 実・和氣則江・小林 稔・笹澤吉明 (2012) 「中学生を対象とした講演形式によるストレスマネジメント教育の効果について」『琉球大学教育学部紀要』 80, pp.249-253.
- 鍋田恭孝 (2011) 「思春期という時代-自分という存在を意識的に悩むとき」『児童心理』 2011 年 10 月号臨時増刊 No.939 思春期のころ, 金子書房, pp.1-12.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・丹羽洋子・森 俊夫・矢富直美 (1992) 「中学生の学校ストレスの評価とストレス反応との関係」『心理学研究』 63 (5), pp.310-318.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 (1992) 「中学生用ストレス反応尺度の作成の試み」『早稲田大学人間科学研究』 5, pp.23-29.
- 齋藤誠一 (2011) 「思春期における体と心の乖離」『児童心理』 2011 年 10 月号臨時増刊 No.939 思春期のころ, 金子書房, pp.13-21.
- 嶋田洋徳・三浦正江・坂野雄二・上里一郎 (1996) 「小学生の学校ストレスに対する認知的評価がコーピングとストレス反応に及ぼす影響」『カウンセリング研究』 29, pp.89-96.
- 下田芳幸 (2012) 「中学生を対象とした予防的心理教育研究の実践動向-ストレスマネジメント教育と集団社会スキルトレーニングに焦点を当てて-」『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要』 教育実践研究, 6, pp.41-51.

下田芳幸・田寫誠一 (2004) 「中学生に対するストレスマネジメント教育に関する研究-「リラクゼーション感」によるリラクゼーション技法の検討-」『九州大学心理学研究』 5, pp.171-181.

大学図書館職員との連携を通じた教育実践

－ 互恵性の視点からの効果 －

Educational Practices through Collaboration with College Librarians

－ Educational Effects of Reciprocity －

上月 康代・井上 久仁子・建部 有理子

Yasuyo KOZUKI

Kuniko INOUE

Yuriko TATEBE

湊川短期大学

湊川短期大学図書館

湊川短期大学図書館

大倉 真理子・西村 仁子・山田 哲也

Mariko OKURA

Hiroko NISHIMURA

Tetsuya YAMADA

湊川短期大学図書館

元湊川短期大学図書館

湊川短期大学図書館

Abstract

In order to respond appropriately to the changing circumstances facing the College, the role of a specialist in learning, education, and research support has been added to the librarians of the College library as a new task. This research clarifies the learning effectiveness and the results of practice from the viewpoint of reciprocity through practical examples through picture books that the professor and librarians in charge of the subject worked on, and explores the ideal way of cooperation in future classes. Students were able to obtain knowledge and information such as "characteristics of picture books," "points for selecting books," and "methods of utilization." In addition, the staff deepened their research on picture book works and enhanced communication with students, and both were able to obtain learning effects and learning. In the future, I would like to position this practice as a lesson plan and consider building an educational program for library utilization throughout the College.

Key words : Collaboration, Reciprocity, Learning Effectiveness, Learning, Specialization of Librarians

1. はじめに

大学が直面している状況が大きく変化の中で大学図書館（以下「図書館」と記す）の果たすべき役割・機能も変化してきている。湊川短期大学図書館では、大学図書館を基盤とした学びの地域拠点形成の取り組みを進めている。一方、急速な電子化の進展に伴う変化と技術の進歩を背景に教育、研究の情報集積拠点としての位置づけが高まり、図書館職員（以下「職員」と記す）は、これまでもっていた知識と見識のみでは対応できない状況が生じている。したがって、このような状況変化に適切に対応するために職員に求められる新たな知識と見識について検討する必要がある。これまで図書館の伝統的業務とされていたものに加え、新たな業務として学習・教育・研究支援を担う専門家としての役割が挙げられる。

以上のことを踏まえ、図書館における授業については、次のような実践が報告されている。布村（2020）は、学内の施設でラーニング・コモンズを即時導入できる空間整備が厳しい状況の中、図書館を教育空間として利用した授業実施の現状と課題を明らかにしている。奥泉ら（2016）は、学生のレポート課題の作成のために図書館ガイダンスを計画し、主に資料の探し方および参考文献の表記法等、基礎的な学習を支援し成果を得ている。このように図書館が、学習の場を提供することや必要に応

じて補習を計画する実践は見られるが、科目担当教員の授業の一端を職員が専門家の立場から担うという実践は、ほとんど見当たらなかった。

2. 目的

科目担当教員と職員が取り組んだ実践を通し、互恵性の視点から学習効果および実践の成果を明確にするとともに、今後の授業における連携のあり方を探ることを目的とする。

3. 方法

2020年度および2021年度に第1筆者が担当した科目「お話の世界」の授業において、学生が記述したレポートを学生の着眼点の種別ごとに分類・整理した。また、職員が行った実践の振り返りを整理し考察することにした。

4. 概要

4.1 本学図書館について

図書館は、独立した建物（学園創立60周年記念会館）の2～4階に位置し、専門職員（司書）3名が配置されている。専有延床面積は、492㎡である。2階部分は職員受付業務、各サービスの実施および図書全般の管理運

営スペースであるとともに、学術雑誌を含め、公的文書類および視聴覚機器を設置しての閲覧室となっている。3階部分は開架書庫として蔵書の大半を収納し、4階部分には雑誌を保存している。現在の蔵書数は約54,748冊、学術雑誌数は約130種、AV資料数(視聴覚教材)は1,590本程度ある。

学生の利用状況としては、2020年度の入館者数は延べ1,377名、蔵書を借りた人数は延べ387名、貸し出し冊数は871冊だった。

購入図書は、学科ごとの教員の購入希望と学生からの要望を取りまとめ、最新あるいは学生の興味・関心を引き出せるような蔵書・資料の選定に努めている。

4.2 対象となる科目について

- 1) 講義名：お話の世界
- 2) 開講責任部署：幼児教育保育学科
- 3) 講義開講時期：前期
- 4) 講義区分：演習
- 5) 基準単位数：1単位
- 6) 時間：30時間
- 7) 配当年次・時期：2学年前期
- 8) 必修／選択：幼稚園2種免許状選択・保育士必修
- 9) 授業の目的・ねらい：乳幼児の情緒の発達に即したお話の世界を理解し、保育者として専門的な知識を深める。
- 10) 授業全体の内容の概要：保育現場での実践経験を活かし、適切な情緒の発達を捉えたお話の世界のあり方について指導を行う。
- 11) 授業の到達目標
 - ・乳幼児の情緒の発達に即したお話の世界を理解することができる。
 - ・乳幼児がお話の世界に興味をもつ保育を計画することができる。
 - ・豊かなイメージを育むための保育者としての資質を身に付けることができる。

4.3 職員による実践について

- 1) 時期
 - (1) 2020年6月12日(金)2時限^{註1)}／6月24日(水)4時限／7月15日(水)3時限／7月24日(金)3時限／9月9日(水)3時限
 - (2) 2021年5月26日(水)1時限・2時限・3時限
- 2) 時間

90分授業のうちの約30分間(移動時間を除く)
- 3) 対象学生
 - ・2020年度：2学年74名
 - ・2021年度：2学年77名
- 4) 形態
 - ・2020年度：対面^{註2)}
 - ・2021年度：遠隔

5) テーマ

「絵本の選び方ーテーマを決めよう！季節や行事などを参考にー」

6) 活動の流れ(図1・2・3・4)

- ・職員によるテーマに基づいた説明を聞く。
- ・紹介された絵本を実際に見る(2020年度のみ)。
- ・絵本コーナーの他の絵本を見る(2020年度のみ)。



図1：対面による実践(2020年度)



図2：遠隔による実践(2021年度)



図3：紹介された絵本を閲覧(2020年度)



図4：絵本書架で閲覧（2020年度）

7) その他

- ・学生が記録をするために、職員が作成したプリントを配付する。

5. 結果と考察

5.1 学生のレポートより

本実践の記録をまとめたプリント（図5）に受講の感想を記述させ、その内容を分類・整理することにより学生の学びをまとめた。ここでは主な内容（原文まま）を挙げる。



図5：本実践の記録をまとめたプリント

5.1.1 レポートの記述結果

1) 絵本の特徴

- ・絵本によって大きさや文字の配置、絵のタッチや見開き構成など全然違うことに興味をもった。
- ・同じものを題材とした絵本でも、それぞれの絵本によって雰囲気や内容、メッセージが全然違うと改めて感じた。
- ・絵本1冊からいろいろなことが読み取れるし、自分で気付かなかったことも子どもが気付いてくれると感じた。
- ・夏というキーワードだけでもたくさんの絵本があり、1冊1冊違う興味があった。
- ・絵本は、季節や状況によって様々なことを教えてくれるので、とても感動する。

2) 選書のポイント

- ・子どもは、話を聞くより絵から情報を得ていると知ったので、はっきりしていたりシンプルなもの等、たくさんの絵本の絵に注目したい。
- ・今まで対象年齢や絵に注目して絵本を選んでしたが、言葉の楽しさや季節の面白さにも注目するとよいこ

とを学んだ。

- ・絵本は単に選ぶのではなく、何がよいから子どもに見せたいのかを考えて選ぶことが大事だと思った。
- ・絵本を選ぶ時、次に何に展開できるかを考えて探すのも大切だと分かった。

3) 活用の方法

- ・1冊の絵本を読んでも、そこからテーマを次につなげられるものを選んでいくことはこれまで考えたことがなかった。
- ・行事や食育、製作など、色んな目的で使えるので実習の時に利用したい。
- ・子どもの好きな言葉の繰り返しやおノマトペなどをもっと知り、一緒に楽しめるようにしたい。

4) その他

- ・絵本を紹介する雑誌があることを知り、これはぜひ活用したいと思った。
- ・普段、自分ではなかなか手に取らないような本の紹介ばかりだったので、とても新鮮に感じられた。
- ・実習等で絵本を選ぶ時に、どの本を読もうかすごく迷うので、今回、季節の絵本や選ぶ時に参考になる資料を教えていただき、とても勉強になったし、これから絵本を選ぶのが楽しみになった。

5.1.2 レポート分類・整理の考察

学生が記述した受講の感想を分類・整理した結果「絵本の特徴」「選書のポイント」「活用の方法」の3項目にまとめることができた。またこれらの項目に該当しない内容を「その他」とした。3項目の中で最も多く挙がっていたのは「選書のポイント」だった。今回のテーマが「絵本の選び方」であり実践の内容が焦点化されていたことにより学生にも印象強く残ったと考える。

「絵本の特徴」では、絵本によって内容やデザイン、表現方法等がすべて異なることを多くの学生は「全然違う」という言葉で記していた。このことは以前から常識として理解はしているが、実際に絵本を見ながら説明を聞くことにより、そのことがさらに具体的に明確となり「やっぱり全然違う！」と心から納得したと推測する。また単に読み聞かせを通して絵本を「読む」だけではなく「読み取る」ことで保育者も子どもも絵本の面白さを味わうことができると感じている。さらに絵本は、国内外で新刊が数多く出版されているため、学生自身も今回初めて出会った絵本が多かったことに驚きを感じている。自分の幼い頃から親しみのある絵本だけではなく、さらに幅広く興味・関心をもちたいという気持ちを感じられる。

「選書のポイント」では、ストーリーの展開の面白さだけではなく、絵や言葉にも注目している。特に低年齢児には、色彩がはっきりしていたりシンプルに描かれていたり、またリズムカルなおノマトペや繰り返しの言葉が表現されていたりする作品に関心が向くことを理解している。さらに保育実践を意識し、単にその場にある絵本や思いついた絵本を読み聞かせするのではなく、子どもたちに伝えたいこと、つまり活動のねらいを明確にもち、それにふさわしい絵本を選ぶことが大切であることを認識している。

「活用の方法」では、多くの絵本の中から読み聞かせのための1冊の絵本を見付けることは非常に困難であるが、読み聞かせをした絵本に登場したものに着目し、それに関連した絵本をさらに選んでいくという方法に気付いている。また単に絵本を読むことのみならず、そ

これから行事や食育指導,製作,言葉遊び等,活動の展開を予想し,次の活動へとつなげていくこと,つまり絵本がその手掛かりになることを理解している。このことは,実習において学んだことだと思われるが,さらに本実践の説明や紹介とも重なり,より確実なものとなったと考える。

「その他」には,絵本の紹介雑誌^{註3)}を初めて知ったことを記している学生が多くあった。今回の職員による実践の機会がなければ,なかなか得ることができなかった情報だと思われる。絵本に関して非常に興味・関心を抱いている学生にとっては,作家や作品について深く知るためのよい雑誌だと思われる。また全体的な感想として,今回初めて出会った絵本が数多くあり新鮮だったことや絵本選びの方法が分かり楽しみになったことが挙げられていた。これらの「新鮮」「楽しみ」の気持ちは,新たな情報を得たことによる今後の期待や意欲につながっていく。

5.2 職員の実践における振り返り

2020年度および2021年度の実践においてかかわりのあった職員4名と振り返りの機会を設けた。その結果,実践の成果として次の2点が挙げられた。

5.2.1 振り返りの結果

- ・実践準備の段階で,深く作品を読み取ろうとする姿勢ができ,これまで気付かなかった挿絵や言葉の面白さを味わうことができた。
- ・紹介した絵本を借りて実習で読み聞かせをした学生が,返却時に子どもの反応を職員へ伝えたことで,今後の選書のめやすになった。

5.2.2 振り返りの考察

2020年度は,学生が6~9月に分散登校し,対面による実践が行われた。梅雨期から夏期を経て秋期までの長期間となり,テーマに即した内容を伝えるために季節や行事に応じた絵本をその都度,選択することになった。これまで職員は,資料収集・提供関連業務や利用者サービス業務等を中心に遂行してきたが,職員の専門的知識を活かし,絵本の作品を研究する新しい業務が加わったと言える。この事前の準備には,職員3名が取り組み,候補の絵本を読み合いながら検討する機会もあった。そこでは,互いにストーリー展開や挿絵,言葉等から気付きを出し合い,新たな発見をすることにより,その作品の価値を高めていく行為が繰り返し行われ,それは2021年度にも引き継がれた。

2020年度は,対面による実践であったため学生の反応を確かめながら進めることができた。説明後は紹介された絵本を実際に手に取る機会をもち,職員も学生の要望や質問に応えたりアドバイスを与えたりして積極的にかかわった。またこの実践後に実習を控えている学生は,タイミングよく紹介された絵本を借りることができた。そして返却時には「子どもが喜んでくれた」「よく聞いてくれた」「あまり反応がなかった」等の感想を言い添える学生があった。30分程度の実践であったが,学生は職員存在を身近に感じ,親しみを込めて自分から伝えたのではないかと推測する。また職員もなかなか把握することができない保育の場における子どもの反応を知り,このような貴重な情報を今後の選書の参考にしたいと考えている。

6. 総合考察

「互恵性」とは「保幼・小連携教育」の中でキーワードとして採り上げられたことに始まる。幼児と児童が交流したからこそ得ることができる幼児の学びと児童の学びのことである。つまり本研究においては図書館職員が授業の一端を担い実践を行うことを通して,職員にも学生にも学びを得ることである。

学生は,「絵本の特徴」「選書のポイント」「活用の方法」等の知識や情報を得ることができたと考える。これらの多くは,他教員の講義や演習,また実習等で,ある程度は理解できていると予想されるが,本実践を機会に作品を広い視野から深く味わうことにより,さらに確かな学びへと発展したと思われる。

一方,職員は,従来の業務とは別の新たな取り組みであったが,実践当日までの準備段階に多くの時間を費やし,専門性を活かしながら作品自体の価値をこれまで以上に高めていくことができたと考える。また学生にこのような絵本の魅力を語り掛けることを通し,相互に親しみを抱くようにもなっている。カウンター窓口の業務は事務的なやりとりになりがちであるが,そこに温かいコミュニケーションも生まれてきている。

以上のことから本実践における互恵性の視点からの効果は明確化され,両者は有意義な学習効果および学びを得ることができたと考える。科目担当教員として,本実践を事後の授業でどのように活かしていくか,また事前の授業で職員の実践に向け,どのような段階を進めておくか,つまり本実践を授業計画に位置づけることにより学習効果および学びはさらに高まると考える。

7. おわりに

本研究は,科目担当教員である筆者と本学図書館職員が連携を図り取り組んだ実践を互恵性の視点から評価するものであった。学生の学習効果および職員の学びは,先に記した通りである。

2020年度は,この実践を契機に職員による絵本講座4)を2回開催した。昼休みの15分程度の講座であるが,学科の枠にとらわれず,他学科の学生や教職員にも絵本の魅力を伝えたいという願いから広く参加を呼び掛けた。絵本に対する認識を深めるとともに,学生・職員・教員の協調的な学びが生まれたため,今後も継続して取り組んでいきたい活動である。

一方,本研究では,筆者が担当する科目において職員による実践を試みたが,他教員が担当する科目においても様々な方法で連携を図ることにより,学習効果を高める可能性があると考えられる。このような実践を積み重ね,学習効果を明確にすることにより,大学全体における図書館活用の教育プログラムの構築を検討し,地域を巻き込んだ学びにも繋げていきたい。そのためには職員と教員が共に取り組む体制や学修支援のための研修システムが必要である。

本実践において学生は次のような感想を記している(原文まま)。「私は1年生からよく図書館を利用していましたが,勉強する場が主だった。しかし,今日改めて絵本の紹介を聞いて,絵本の存在がこんなにも身近にあることを思い知らされた」「図書館は情報が豊富で色々な分野の本があって,とても居心地のよい場所だった。これからはもっと利用したいと思った」図書館の落ち着いた空間に身を置き,職員の温かい対応に触れたことは,図書館のイメージをより魅力あるものに変革した時間で

もあった。

註

- 1) 本学の授業時間は次の通りである。
1 時限 9:05 ~ 10:35 / 2 時限 10:45 ~ 12:15 / 3 時限
13:00 ~ 14:30 / 4 時限 14:40 ~ 16:10
- 2) 2020 年度は 6 ~ 9 月まで、新型コロナウイルス感染
拡大予防のため、2 学年 74 名をクラス解体した 5 グル
ープに編制し、分散登校による対面授業を実施した。
- 3) 本学図書館には次の雑誌が定期購入されている。
「MOE」(月刊) 白泉社 / 「この本読んで」(季刊) メ
ディアパルムック
- 4) 絵本講座は「昼どき☆プチイベント - 絵本の楽しさ
を広げるプロジェクト -」と称し、各回にテーマを設
けた。いずれも 12:40 ~ 15 分間実施した。
第 1 回: 2020 年 11 月 11 日 (水) 「絵本は楽しい!
- 絵本のおもしろさを新発見しよう! -」
第 2 回: 2020 年 12 月 9 日 (水) 「クリスマス à la
carte」

参考文献

- ・ 文部科学省 (2010) 「大学図書館の整備について (審
議のまとめ) - 変革する大学にあって求められる大学
図書館像 概要 -」 [https://www.next.go.jp/b_menu/
shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/1301602.htm](https://www.next.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/1301602.htm) (2021
年 11 月 11 日情報取得)
- ・ 山田哲也, 大西隆弘 (2021) 「大学図書館を基盤とし
た学びの地域拠点形成のための基礎的調査研究」『湊
川短期大学紀要 第 57 集』湊川短期大学
- ・ 布村志保 (2020) 「保育者養成校における図書館の授
業活用」『短期大学図書館研究 第 39 号』私立短期大
学図書館協議会
- ・ 奥泉和久, 原真由美 (2016) 「横浜女子短期大学図書
館における授業支援の試み 2015 - 図書館と FD -」
『横浜女子短期大学研究紀要 第 31 号』横浜女子短期
大学
- ・ 原真由美, 大久保美玲 (2019) 「横浜女子短期大学図
書館における授業支援の試み 2017 - 『保育相談支援』
とブックトーク -」『横浜女子短期大学研究紀要 第
34 号』横浜女子短期大学
- ・ 「湊川短期大学自己点検・評価報告書」2020
- ・ 「学校法人湊川相野学園湊川短期大学期間別評価結果」
2021
- ・ 「湊川短期大学シラバス」2021

幼稚園におけるソーシャルワーカーの活用と実際

(認定こども園におけるキンダーソーシャルワーカーの実践)

Utilization and practice of social workers in kindergarten
(Practice of Kinder Social Worker in Centers for Early Childhood Education)

田 邊 哲 雄

Tetsuo TANABE

湊川短期大学 幼児教育保育学科 教授

要旨

子どもと子育て家庭を取り巻く環境の変化の中で、子どもを中心として捉え、保護者との関係性、家族としての繋がりを支える子育て支援の働きが重要視されている。人としての繋がりである家族の間は、上下関係で捉えるのではなく、ひとりの人として対応することが求められていることは、児童の権利に関する条約で謳われている、児童の最善の利益を護ると一言に凝縮されていると言っても過言ではない。子どもと保護者を総合的に捉え、保育の基本原理や固有性を基盤として、相談援助技術としてのソーシャルワークスキルを活用した、いわゆる、保育ソーシャルワークの理論と実践を構築していくことが急務である。保育ソーシャルワークについては学術的に考究が始まっており、その理論を用いながら、認定こども園におけるキンダーソーシャルワーカーの実践を通して、幼稚園におけるソーシャルワーカーの活用と今後の展開を示唆している。

キーワード：保育ソーシャルワーク、保護者支援、子育て支援、児童の最善の利益

Abstract

In the midst of changes in the environment surrounding children and families raising children, it is important to work to support child-rearing support that supports relationships with parents and guardians and family ties, centering on children. It is no exaggeration to say that the need to respond as a single person, rather than by regard to families who are connected as people, is condensed in the word of protecting the best interests of children as stipulated in the Convention on the Rights of the Child. It is urgent to comprehensively grasp children and parents, and to construct theories and practices of so-called childcare social work that utilize social work skills as consultation and support technology based on the basic principles and uniqueness of childcare. Academic research on childcare social work has begun, and using the theory suggests the utilization and future development of social workers in kindergartens through the practice of Kinder social workers in accredited children's kindergartens.

Key words : childcare social work, guardian support, child-rearing support, child benefit benefit

1. 研究課題と目的

幼稚園教育要領において、子育て支援については以下のように記載されている。まず初めに、「家庭との緊密な連携を図るようにすること。その際、情報交換の機会を設けたりするなど、保護者が、幼稚園と共に幼児を育てるという意識が高まるようにすること」と、ともに育てる、いわゆる共育の視点が必要であると記されている。次に、「幼稚園の運営に当たっては、子育ての支援のために保護者や地域の人々に機能や施設を開放して、園内体制の整備や関係機関との連携及び協力を配慮しつつ、幼児期の教育に関する相談に応じたり、情報を提供したり、幼児と保護者との登園を受け入れたり、保護者同士の交流の機会を提供したりするなど、幼稚園と家庭が一

体となって幼児と関わる取組を進め、地域における幼児期の教育のセンターとしての役割を果たすよう努めるものとする。その際、心理や保健の専門家、地域の子育て経験者等と連携・協働しながら取り組むよう配慮するものとする」とあり、幼稚園が中心となって役割を果たすことが期待されている。

また、幼保連携型認定こども園教育保育要領においては、子育て支援について以下のように記載されている。「幼保連携型認定こども園における保護者に対する子育ての支援は、子どもの利益を最優先して行うものとし、第1章及び第2章等の関連する事項を踏まえ、子どもの育ちを家庭と連携して支援していくとともに、保護者及び地域が有する子育てを自ら実践する力の向上に資する

よう、次の事項に留意するものとする」と規定され、具体的な事項として「子育ての支援全般に関わる事項」、「幼保連携型認定こども園の園児の保護者に対する子育ての支援」、「地域における子育て家庭の保護者等に対する支援」が設定され、それぞれの事項について具体的な取り組みが指摘されている。

以上の事項を幼稚園や認定こども園で実践するには、子どもと保護者を総合的に捉え、保育の基本原則や固有性を基盤として、相談援助技術としてのソーシャルワークスキルを活用した、いわゆる、保育ソーシャルワークの理論と実践を構築していくことが必要である。とは言え、保育所での子育て支援と比較してみると幼稚園においては、保護者支援や子育て支援については理論構築や根拠（エビデンス）が脆弱であることは、幼稚園教育要領と保育所保育指針の対照表を概観してみると明らかである。今後ますます必要性が高まっていく子育て支援を、幼稚園や認定こども園で実践していくための新たな基盤として、相談援助技法（ソーシャルワークスキル）を取り入れていく一つの手段として、キンダーソーシャルワーカーの実践に取り組み、そこから見えてくる課題に着目していきたい。

2. 関連する研究動向と本研究の位置付け

保育ソーシャルワークに関しては、研究的位置づけがなされてから日が浅い。

櫻井（2016）は、「近年、保育所等で発達や生育環境に課題を抱えた児童（家庭）に対して、きめ細かな個別のおよび集団的配慮や、地域の専門機関等との連携による「保育ソーシャルワーク」の必要性が関係者から叫ばれている。そうした背景には障害者権利条約の批准に合わせた「インクルーシブ」な社会づくりがわが国でもようやく課題になってきていることもある。2013年11月にはそうした一環として「日本保育ソーシャルワーク学会」も発足し、2016年度からは同学会による現職保育士等を対象とした「保育ソーシャルワーカー」の養成研修も開始されようとしている。しかし、「保育ソーシャルワーク」はまだその定義はもとより概念も明確ではない。その定義や必要性、「保育ソーシャルワーカー」に求められる専門性や養成体系等について、いわゆる「気になる子」対応を中心に検討し、その結論として、「保育ソーシャルワーカー」には保育士等の現場職員が適任であり、各園単位で置かれることが最も望ましいと考えた。そのための現職の保育士等への研修・養成が急がれている。」と、保育ソーシャルワークの必要性と学術的な深掘りを指摘している。

また、澁野（2018）は、「保育現場で「支援できる」ことに繋がる組織的な連携があれば、重篤なケースも解決に向かうことが分かった。現代の多様な子育ての姿に対応すべく、保育所等の組織的な保育ソーシャルワーク力の向上には、保育とは違う専門性を持つソーシャルワーカーとも繋がり、協働できることが必須であろう。それが支援の深さとその担い手の可能性を上げると考えられる。」とソーシャルワーカーの必要性を示唆している。

日が浅いながらも、本研究と同様な視点から保育ソーシャルワークを捉え、分析を行っている事例も散見されることから、幼児教育や保育の領域におけるソーシャルワークスキルの活用は十分必要性があると考えられる。これらの分析結果を背景に据えながら、実践現場で得た

知見を基に深掘りしていきたい。

3. 研究対象の実践的背景

(1) 認定こども園での実践

① I 認定こども園（K市）

K市の西部（N区）に位置する認定こども園（幼稚園からの幼保連携型への移行型）で、定員453名、教職員数40名の大規模園である。1993年の開園当初より預かり保育を行い、2001年からは1・2歳児保育を加え、さらに2004年からは学童保育も加わり、かねてより私立幼稚園が母体の総合施設として運営されてきた。2011年には県から認定を受け幼稚園型認定こども園になり、2015年から実施されている子ども・子育て支援新制度においても、特定教育・保育施設である幼稚園型認定こども園として運営されている。

子育て支援事業として、預かり保育や未就園児の施設利用、子育て相談、キンダーカウンセリング（定期的に臨床心理士が来園し、カウンセリングを実施）等が実施されるようになった。従来の教育機関として幼稚園が実施してきた教育相談よりも幅広く、相談支援の体制が求められることも増加し、心理的な支援だけではなく、総合的に人の生活全般を支えるソーシャルワークスキルの必要性が高まってきた。教職員の困惑や疲弊感も高まった矢先、社会福祉士でありスクールソーシャルワーカーの実務経験もある筆者に相談依頼があり、キンダーソーシャルワーカーの導入が始まった。

実施にあたっては、ソーシャルワーク技法を用い、まず園長・副園長・主任から現状を聴き取り、園が抱える課題の根（原因となっている根っこを探る）を明らかにした。そのうえで、何を解決したいのか教職員の共通認識を明らかにして、対象となる子ども、保護者に対する姿勢の在り方（寄り添う姿勢・伴走型支援）を、教職員が気になる（解決したい）事例のスーパービジョンを通じて理解を深めていった。また、教職員の共通認識を深化させるために、年度当初の全体研修にソーシャルワークスキル実践についての時間を確保して頂いた。キンダーソーシャルワーカーとしては月1回の訪問を行い、教職員や保護者には簡単な案内文を作成し周知を図った。2020年度の途中から実施しており、保護者からの相談にとどまらず、教員からの相談も随時入っている。相談内容としては発達課題に関する関わり（障害受容、療育機関の利用、手帳の取得可否、小学校への接続）が最も多いが、保護者自身の相談（家族間の葛藤、自身の成育歴や特性など）も次いで多い。その場合、ライフストーリーワークの手法を用いて、自身の成育歴を振り返ることを通じて、自尊感情、自己肯定感、自己有用感の取り戻しを図っている。保護者や教員共々、自分自身の感情を抑え込んでいる場合も多く、面談を実施している中で感情の表出も頻繁に見受けられる。その場合は意図的な感情表現の原則にのっとり、安心して過ごせる場の創出を心がけている。

② M 認定こども園（O市）

O市の中央（A区）に位置する認定こども園（幼稚園からの幼保連携型への移行型）で、定員100名の規模の園である。1925年に開園し90年以上の歴史を持つ園であり、2018年より幼稚園型認定こども園に

移行している。障がい児保育・延長保育を実施しており、ここでしっかりと世の中を生き抜く子どもたちが育ってほしいとの願いが理念として掲げられている。

子育て支援事業として、預かり保育や未就園児の施設利用、子育て相談、キンダーカウンセリング（定期的に臨床心理士が来園し、カウンセリングを実施）等が実施されているが、子ども同士の人間関係の構築に関して等、様々な保護者からの相談も多く、それらに付随する相談支援も増加していた。心理的な支援だけではなく、総合的に人の生活全般を支えるソーシャルワークスキルの必要性が高まってきた。教職員の困惑や疲弊感も蓄積した中、先行実施していたI認定こども園からの紹介があり、キンダーソーシャルワーカーの導入が始まった。

実施にあたっては、ソーシャルワーク技法を用い、まず園長から現状を聴き取り、園が抱える課題の根（原因となっている根っこを探る）を明らかにした。そのうえで、何を解決したいのか教職員の共通認識を明らかにして、対象となる子ども、保護者に対する姿勢の在り方（寄り添う姿勢・伴走型支援）を、教職員が気になる（解決したい）事例のスーパービジョンを通じて理解を深めていった。

また、教職員の共通認識を深化させるために、実施に先立ってソーシャルワークスキル実践についての時間を確保して頂いた。キンダーソーシャルワーカーとしては月1回の訪問を行い、教職員や保護者には簡単な案内文を作成し周知を図った。I認定こども園と同様、2020年度の途中から実施しており、保護者からの相談にとどまらず、教員からの相談も随時入っている。

相談内容としては発達課題に関する関わり（障害受容、療育機関の利用、手帳の取得可否、小学校への接続）が最も多いが、相談者自身の相談（介護問題、家族間の葛藤、自身の成育歴や特性など）も次いで多い。母親のみならず父親からの相談も多く、自分自身が持つ特性から職場での人間関係に悩みを持つ場合も多い。その場合、こちらでもライフストーリーワークの手法を用いて、自身の成育歴を振り返ることを通じて、自尊感情、自己肯定感、自己有用感の取り戻しを図っている。保護者・教員ともに、自分自身の感情を抑え込んでいる場合も多く、面談を実施している中で感情の表出も頻繁に見受けられる。その場合は意図的な感情表現の原則にのっとり、安心して過ごせる場の創出を心がけている。教員に関しては、日常の子どもへの関わり方だけではなく、職員間の人間関係においても悩みや困難を抱えている場合も多く、誰にも打ち明けられずにいる場合もあった。まずは教員が抱えている重荷を解き放つことから、子どもや保護者が抱える困り感に関わるように支援を進めている。

(2) 相談援助における対人援助スキル

先の実践でも取り上げたが、ソーシャルワーク活動を実践していくにあたって、相談援助における対人援助スキルについて理解を深めることが必要であり、重要な項目となる。ここでそのスキルを紹介しておきたい。

相談援助とは、何らかの生活上の問題を抱える人に対して、支援者がその人に助言・指導したり、その人が必要とする社会資源との関係を調整したり、また、その人

自身が問題解決に主体的に取り組めるように支える一連の活動の総体を指す。その活動は個人の力量で行うものではなく、定義に基づいた理論を基盤に据えて実施されるものである。その中でとりわけ重要とされる理論を以下に挙げる。

① バイステックの7原則

アメリカの社会福祉学者であるバイステック（Felix P. Biestek）が1957年に出版した「The Casework Relationship」にて提唱した相談援助技術の基本であり7つの原則を提唱している。今日、多くの相談援助現場で活用されている。

1. 個別化の原則

クライアントの抱える困難や問題は、どれだけ似たようなものであっても、人それぞれの問題であり「同じ問題は存在しない」とする考え方。この原則において、クライアントのラベリング（人格や環境の決めつけ）やカテゴライズ（同様の問題をまとめて分類してしまい、同様の解決手法を執ろうとする事）は厳禁となる。

留意する点として、外面的に同じような状況に見えても、人それぞれ育ってきた環境が違い、価値観も違う。今日の前にいる人は世界に一人しかいないということに肝に銘じておかなければならない。援助がパターン化していないか。偏見や先入観にとらわれていないか。自分のペースで話を進めていないか。「忙しいそうですね」と言われていないか、である。

2. 意図的な感情表現の原則

クライアントの感情表現の自由を認める考え方。特に抑圧されやすい否定的な感情や独善的な感情などを表出させることでクライアント自身の心の枷を解き取り払い、逆にクライアント自身が自らを取り巻く外的・内面的状況を俯瞰しやすくする事が目的。またワーカーもクライアントに対しそれが出来るように、自らの感情表現を工夫する必要がある。

留意する点として、話しやすい雰囲気を意識しているか。座る位置はそこで良いのか。開かれた質問と閉じられた質問を意識しているか。リラクセスできているか。同じ流れの中に入れていくか、である。

3. 統制された情緒関与の原則

ワーカー自身がクライアント自身の感情に呑み込まれないようにする考え方。クライアントを正確にかつ問題無くケース解決に導くため「ワーカー自身がクライアントの心を理解し、自らの感情を統制して接していく事」を要求する考え方。

留意する点として、自分の感情を自覚できているか。今抱えている感情は誰の感情なのか。共感の及ぼす過度な感情移入をしていないか。目的を意識しながら反応できているか。時期は適切か。急ぎすぎているか。安易な情緒的関与をしていないか。平常心は保てているか、である。

4. 受容の原則

クライアントの考えは、そのクライアントの人生経験や必死の思考から来るものであり、クライアント自身の『個性』であるため「決して頭から否定せず、どうしてそういう考え方になるかを理解する」という考え方。この原則によってワーカーによるクライアントへの直接的命令や行動感情の否定が禁じられる。

留意する点として、クライアントの人となりや感情を吟味しているか。今起きている現実をありのまま受け止め

られているか。ギアはニュートラルに入っているか。ハンドルにあそびはあるか、である。

5. 非審判的態度の原則

クライアントの行動や思考に対して「ワーカーは善悪を判じない」とする考え方。あくまでもワーカーは補佐であり、現実にはクライアント自身が自らのケースを解決せねばならないため、その善悪の判断もクライアント自身が行うのが理想とされる。また人間は基本的に当初において自らを否定するものは信用しないため受容の観点からも、これが要求される。

留意する点としては、違う角度からもみるようにしているか。多面的に捉えているか。色目めがねをかけていないか。木も森もみえているか。常識という枠にとらわれていないか、である。

6. 自己決定の原則

「あくまでも自らの行動を決定するのはクライアント自身である」とする考え方。問題に対する解決の主体はクライアントであり、この事によってクライアントの成長と今後起こりうる同様のケースにおけるクライアント一人での解決を目指す。この原則によって、ワーカーによるクライアントへの命令的指示が否定される。

留意する点としては、今日の前にいる人が本来持っている生きる力や強さはどのくらいあるのか。本人の意思をしっかり確認しているか。実際発した言葉は本心なのか。緊急性はあるのか。周りの人の援助は期待できるか。援助が行き過ぎていないか。働きかけによって解決できる力が発揮できる可能性があるか、である。

7. 秘密保持の原則

クライアントの個人的情報・プライバシーは絶対に他方にもらしてはならないとする考え方。いわゆる「個人情報保護」の原則。他方に漏れた情報が使われ方によってクライアントに害を成す可能性があるため。

留意する点としては、秘密保持を意識しているか。個人情報の使用にあたってクライアントに不安をあたえていないか。個人情報の管理はしっかりできる、である。

4. 今後の課題

先に挙げた内容を今一度深掘りすることで、今後の課題を整理したい。

幼保連携型認定こども園教育保育要領においては、子育て支援について以下のように記載されている。

第4章 子育ての支援

幼保連携型認定こども園における保護者に対する子育ての支援は、子どもの利益を最優先して行うものとし、第1章及び第2章等の関連する事項を踏まえ、子どもの育ちを家庭と連携して支援していくとともに、保護者及び地域が有する子育てを自ら実践する力の向上に資するよう、次の事項に留意するものとする。

第1 子育ての支援全般に関わる事項

- 1 保護者に対する子育ての支援を行う際には、各地域や家庭の実態等を踏まえるとともに、保護者の気持ちを受け止め、相互の信頼関係を基本に、保護者の自己決定を尊重すること。
- 2 教育及び保育並びに子育ての支援に関する知識や技術など、保育教諭等の専門性や、園児が常に存在する環境など、幼保連携型認定こども園の特性を生かし、保護者が子どもの成長に気付き子育ての喜び

を感じられるように努めること。

- 3 保護者に対する子育ての支援における地域の関係機関等との連携及び協働を図り、園全体の体制構築に努めること。
 - 4 子どもの利益に反しない限りにおいて、保護者や子どものプライバシーを保護し、知り得た事柄の秘密を保持すること。
- 第2 幼保連携型認定こども園の園児の保護者に対する子育ての支援
- 1 日常の様々な機会を活用し、園児の日々の様子の伝達や収集、教育及び保育の意図の説明などを通じて、保護者との相互理解を図るよう努めること。
 - 2 教育及び保育の活動に対する保護者の積極的な参加は、保護者の子育てを自ら実践する力の向上に寄与するだけでなく、地域社会における家庭や住民の子育てを自ら実践する力の向上及び子育ての経験の継承につながるきっかけとなる。これらのことから、保護者の参加を促すとともに、参加しやすいよう工夫すること。
 - 3 保護者の生活形態が異なることを踏まえ、全ての保護者の相互理解が深まるように配慮すること。その際、保護者同士が子育てに対する新たな考えに出会い気付き合えるよう工夫すること。
 - 4 保護者の就労と子育ての両立等を支援するため、保護者の多様化した教育及び保育の需要に応じて病児保育事業など多様な事業を実施する場合には、保護者の状況に配慮するとともに、園児の福祉が尊重されるよう努め、園児の生活の連続性を考慮すること。
 - 5 地域の実態や保護者の要請により、教育を行う標準的な時間の終了後等に希望する園児を対象に一時預かり事業などとして行う活動については、保育教諭間及び家庭との連携を密にし、園児の心身の負担に配慮すること。その際、地域の実態や保護者の事情とともに園児の生活のリズムを踏まえつつ、必要に応じて、弾力的な運用を行うこと。
 - 6 園児に障害や発達上の課題が見られる場合には、市町村や関係機関と連携及び協力を図りつつ、保護者に対する個別の支援を行うよう努めること。
 - 7 外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭の場合には、状況等に応じて個別の支援を行うよう努めること。
 - 8 保護者に育児不安等が見られる場合には、保護者の希望に応じて個別の支援を行うよう努めること。
 - 9 保護者に不適切な養育等が疑われる場合には、市町村や関係機関と連携し、要保護児童対策地域協議会で検討するなど適切な対応を図ること。また、虐待が疑われる場合には、速やかに市町村又は児童相談所に通告し、適切な対応を図ること。
- 第3 地域における子育て家庭の保護者等に対する支援
- 1 幼保連携型認定こども園において、認定こども園法第2条第12項に規定する子育て支援事業を実施する際には、当該幼保連携型認定こども園がもつ地域性や専門性などを十分に考慮して当該地域において必要と認められるものを適切に実施すること。また、地域の子どもに対する一時預かり事業などの活動を行う際には、一人一人の子どもの心身の状態などを考慮するとともに、教育及び保育との関連に配慮するなど、柔軟に活動を展開できるようにするこ

と。

- 2 市町村の支援を得て、地域の関係機関等との積極的な連携及び協働を図るとともに、子育ての支援に関する地域の人材の積極的な活用を図るよう努めること。また、地域の要保護児童への対応など、地域の子どもを巡る諸課題に対し、要保護児童対策地域協議会など関係機関等と連携及び協力して取り組むよう努めること。
- 3 幼保連携型認定こども園は、地域の子どもが健やかに育成される環境を提供し、保護者に対する総合的な子育ての支援を推進するため、地域における乳幼児期の教育及び保育の中心的な役割を果たすよう努めること。

改めて項目をまとめると、以下のように言える。

- ①保護者の気持ちを受け止め、相互の信頼関係を基本に、保護者の自己決定を尊重すること。
- ②保護者が子どもの成長に気付き子育ての喜びを感じられるように努めること。
- ③保護者に対する子育ての支援における地域の関係機関等との連携及び協働を図り、園全体の体制構築に努めること。
- ④日常の様々な機会を活用し、園児の日々の様子の伝達や収集、教育及び保育の意図の説明などを通じて、保護者との相互理解を図るよう努めること。
- ⑤保護者の生活形態が異なることを踏まえ、全ての保護者の相互理解が深まるように配慮すること。その際、保護者同士が子育てに対する新たな考えに出会い気付き合えるよう工夫すること。
- ⑥保護者の状況に配慮するとともに、園児の福祉が尊重されるよう努め、園児の生活の連続性を考慮すること。
- ⑦保護者に育児不安等が見られる場合には、保護者の希望に応じて個別の支援を行うよう努めること。

以上の項目については、以前から保育者の姿勢として必要な事柄であると示唆され続けている内容である。生活の多様性に併せた理解や支援が求められている現代社会において、更にもう一步踏み込んだ支援が必要とされていると考えられる。そのような社会での要請に、保育者がどのように答えていくことが出来るのか、その一つの方策として「キンダーソーシャルワーカーの活用」が挙げられる。子ども、保護者、そして教員が一体となって日々の生活を安心して過ごせる環境を構成し続けることが、共生社会の実現に繋がり、多様性を尊重した社会の構築に寄与することが出来るのではないだろうか。その一端を担う支援策として「キンダーソーシャルワーカー」を捉えていくことは有用であると考ええる。

参考文献

文部科学省「幼稚園教育要領」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/

(アクセス日：2021.12.20)

厚生労働省「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」

https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00010420&dataType=0&pageNo=1

(アクセス日：2021.12.20)

倉石哲也・鶴宏史「保育ソーシャルワーク」ミネルヴァ

書房 2019

川村隆彦・倉内恵理子「保育者だからできるソーシャルワーク」中央法規 2017

日本保育ソーシャルワーク学会「保育ソーシャルワーカーのおしごとガイドブック」風鳴舎 2017

櫻井慶一「「保育ソーシャルワーク」の成立とその展望：「気になる子」等への支援に関連して」生活科学研究 2016

澁野「順保育ソーシャルワークにおける「繋ぐ」機能の担い手の現状と可能性」

—TEA（複線径路・等至性アプローチ）による困難事例支援過程の分析—

大阪総合保育大学紀要第13号 2018

「積極的な生徒指導」に向けた学校組織の在り方に関する研究

～養護教諭との協働による生徒指導～

A Study on the Ideal School Organization for "Active Student Guidance"
as student guidance in collaboration with school nurse teachers

野 崎 洋 司

Hiroshi NOZAKI

要旨

生徒指導の充実に向けては、「チーム学校」として生徒指導に関わること、すなわちすべての教職員の連携と協力による生徒指導体制の構築が必要となる。本研究は、今後の学校において、より多様な児童生徒が在籍し、生徒指導上の問題も多様化することが予想されるなかで、保健室の機能や養護教諭の果たす役割が重要な位置を占めるものとして認識し、その在り方について考察を行うものである。そして、「積極的な生徒指導」を進めるうえで、予防と早期発見をより組織的に行うため、養護教諭を中核にした健康観察と対象者の把握のための生徒指導体制の構築が必要であると考えられる。すなわち、養護教諭の行う健康観察及び養護教諭が担任等から得られた情報に基づき、速やかに情報の共有と適切な指導が行われる体制づくりが求められる。そしてこれらを実現させるうえで、生徒指導部内の業務分掌において、養護教諭の業務を明確に位置づけることが必要となる。

キーワード：生徒指導，養護教諭，チーム学校，学校保健安全

1. はじめに

近年の学校の状況について、いじめや暴力行為の発生件数、不登校児童生徒数、自殺者数など、それらすべてが増加傾向にあり、事態は深刻度を増している。こうした課題に対処するためには、これまでの生徒指導の在り方や進め方を検証し、今日的な状況をふまえて実効性を伴う改善方策を示すことが強く求められている。

現在、文部科学省において、生徒指導に関する学校・職員向けの基本書として作成された『生徒指導提要』（2010）の改訂作業が進められている。そして、改訂にあたっては、「積極的な生徒指導」の充実を基本的な考え方として、問題行動（いじめ、不登校、暴力行為、非行など）に対する「課題解決的な指導」だけでなく、「成長を促す指導」や「予防的な指導」の在り方が検討されている。また、改訂版が示された後は（2022年4月以降を予定）、全国の教育委員会や関係機関、学校などで生徒指導の進め方や組織体制の見直しに向けての検討が始まることを見込まれる。

ところで、生徒指導の充実に向けては学校におけるあらゆる場面において、すべての教職員が積極的に関わることが重要であり、「チーム学校」としての生徒指導へのかかわり方、すなわち生徒指導体制の構築が必要となる。本研究は、生徒指導体制を構築していくうえで、保健室の機能や養護教諭の果たす役割が重要な位置を占めるものとして認識し、その在り方について考察を進めようとするものである。

現行の『生徒指導提要』では、養護教諭の生徒指導への関わりとして、「養護教諭が行う教育相談」（第5章・

第3節4）として記述され、養護教諭による生徒指導への関わり方や留意事項は指摘されている。ところが、養護教諭の主たる職務は「教育相談」であり、対象とされるのは主として、心身の不調を訴えたり不登校傾向にある児童生徒、いじめや虐待が疑われる児童生徒、さらには非行や性的な問題行動を起こす児童生徒などである。すなわち、個別課題への対応が主眼とされ「課題解決的な指導」への関わりが求められている。また、「予防的な指導」についても記述がなされているが、基本的には心身の不調や問題行動等を予防しようとするためのものであり、全体を通して「成長を促す指導」への関わりは示されていない。

今後、各学校において「積極的な生徒指導」を志向していくうえで、養護教諭の果たす役割が深く認識され、生徒指導体制の中に適切に位置づけられる必要があると考える。そこで、本研究では、養護教諭との協働による生徒指導体制の在り方や養護教諭を含む教職員の生徒指導への関わり方を明らかにしていく。

2. 学校における健康相談と保健指導

（1）養護教諭の職務と特質

養護教諭の職務については、①保健管理、②保健教育、③健康相談、④保健室経営、⑤保健組織活動の5項目とされている。これらのなかで、特に、生徒指導と深く関わる職務となるのが保健教育と健康相談である。そして、養護教諭は保健教育と健康相談を通して、児童生徒の自己解決能力を育むこと、すなわち積極的な生徒指導に向けた関わりも職務として求められているのである。

次に、養護教諭の職務上の特質として、『教職員のための子どもの健康相談及び保健指導の手引き』（文部科学省,2011年）で示された事項は以下のとおりである。

- ア. 全校の児童生徒を対象としており、入学時から経年的に児童生徒の成長・発達を見ることが出来る。
- イ. 活動の中心となる保健室は、誰もがいつでも利用でき安心して話ができるである。
- ウ. 子どもは、心の問題を言葉に表すことが難しく、身体症状として現れやすいので、問題を早期に発見しやすい。
- エ. 保健室頻り来室者、不登校傾向者、非行や性に関する問題など様々な問題を抱えている児童生徒と保健室でかかわる機会が多い。
- オ. 職務の多くは学級担任をはじめとする教職員、学校医等、保護者等との連携の下に遂行される。

こうした特質から、養護教諭は、全校の児童生徒に対して、予防的対応はもとより、個別の課題を抱える児童生徒の早期発見、早期対応に向けて重要な役割を果たすこととなる。また、近年では、医療機関や地域の関係機関のほかスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどとの連携を進めるうえで、コーディネーターとしての役割を果たすことが求められている。

(2) 学校保健安全法の規定

2009(平成21)年、子どもが被害にあう事件、事故の多発や自然災害など、学校安全を脅かす事態の多発を受け、学校保健法を改正し、新たに学校保健安全法が施行された。

法改正により、学校安全については、学校安全計画の策定による学校安全の充実と安全教育の推進などが新たに規定された。また、学校保健については、学校保健計画の策定と国の定める学校環境衛生基準に基づく環境衛生検査の実施が規定された。そして、多様化する児童生徒の心身の健康問題の解決に向けて、学校全体で組織的に対応することとされた。また、学校と医療機関等との連携の強化が新たに規定され、養護教諭やその他の職員と連携した健康観察、健康相談、保健指導を行うこととされた。

ここでは、特に生徒指導との関連で「健康相談」と「保健指導」に注目し、養護教諭の位置づけや果たすべき役割について整理を行う。

【関係法令等】(下線筆者)

① 学校保健安全法
(健康相談)
第八条 学校においては、児童生徒等の心身の健康に関し、健康相談を行うものとする。
(保健指導)
第九条 養護教諭その他の職員は、相互に連携して、健康相談又は児童生徒等の健康状態の日常的な観察により、児童生徒等の心身の状況を把握し、健康上の問題があると認めるときは、遅滞なく、当該児童生徒等に対して必要な指導を行うとともに、必要に応じ、その保護者に対して必要な助言を行うものとする。

② 学校保健安全法施行通知(平成20年7月9日付け20文科ス第522号)

○ 学校保健法等の一部を改正する法律の公布について(通知)

(7) 保健指導について(第9条)

近年、メンタルヘルスに関する課題やアレルギー疾患等の現代的な健康課題が生ずるなど児童生徒等の心身の健康問題が多様化、深刻化している中、これらの問題に学校が適切に対応することが求められていることから、第9条においては、健康相談や担任教諭等の行う日常的な健康観察による児童生徒等の健康状態の把握、健康上の問題があると認められる児童生徒等に対する指導や保護者に対する助言を保健指導として位置付け、養護教諭を中心として、関係教職員の協力の下で実施されるべきことを明確に規定したものであること。

したがって、このような保健指導の前提として行われる第8条の健康相談についても、児童生徒等の多様な健康課題に組織的に対応する観点から、特定の教職員に限らず、養護教諭、学校医・学校歯科医・学校薬剤師、担任教諭など関係教職員による積極的な参画が求められるものであること。

③ 学校保健安全法施行規則(平成21年4月1日付け21文科ス第6004号)

○ 学校保健法等の一部を改正する法律の施行に伴う関係政令の整備に関する政令等の施行について(通知)

(4) 学校医、学校歯科医及び学校薬剤師の職務執行の準則について

改正法において、養護教諭その他の職員が行う日常的な健康観察等による児童生徒等の健康状態の把握、必要な指導等が「保健指導」として位置付けられた。また、従来、学校医又は学校歯科医のみが行うものとされてきた「健康相談」は、学校医又は学校歯科医に限らず、学校薬剤師を含め関係教職員が積極的に参画するものと再整理された。これは、近年、メンタルヘルスに関する課題やアレルギー疾患等の現代的な健康課題が生ずるなど児童生徒等の心身の健康課題が多様化、深刻化している中、これらの問題に学校が組織的に対応する観点から、特定の教職員に限らず、養護教諭、学校医・学校歯科医・学校薬剤師、担任教諭など関係教職員各々が有する専門的知見の積極的な活用に努められたいという趣旨である。

(3) 養護教諭による健康相談と保健指導

健康相談と保健指導については、第8条(健康相談)及び第9条(保健指導)に規定されている。法改正の趣旨としては、従来、健康相談は学校医や学校歯科医が行うものとされてきたが、新たに養護教諭その他の職員も相互に連携して健康相談を行うものとされ、健康相談がより幅の広い概念のものとなったのである。また、健康相談は健康観察や保健室での対応から健康相談が必要と判断された児童生徒に対して行われるものとされ、健康上の問題があると児童生徒や保護者に対しては、養護教諭を中心とする関係教職員が保健指導を実施することとされたのである。

ところで、健康相談と保健指導の関係であるが、明確に区分することは困難であり、相互に関連して行われる性格のものである。従って、児童生徒の心身の健康に関する問題に関しては、もとより学校医だけではなく養護

教諭を中心として、関係教職員が協力して問題解決を図ることが求められるのである。

養護教諭による健康相談は、これまでも養護教諭の職務とされていたが、近年の児童生徒の心身の健康問題の複雑化と多様化に伴い、その重要度を増している。そして、養護教諭は、児童生徒の心身の健康問題を発見しやすい立場にあることから、保健室利用の状況の観察や学級担任との情報共有により、対象者を確実に把握するのである。また、それらの結果をふまえて健康相談や保健指導の必要性、学校医等の受診の必要性の判断、医療機関などの地域の関係機関等との連絡・調整などが求められるのである。

次に、養護教諭による保健指導であるが、養護教諭の果たす職務のうちの「保健教育」の一部であり、健康相談と同様に養護教諭の従来用務であった。ところが、法改正により、児童生徒のみならず保護者に対する助言(指導)や養護教諭を中心とした教職員の協力体制づくりが職務として明記されたのである。すなわち、健康上の問題がある児童生徒及びその保護者に対しては、学校として積極的な指導を行うことが義務付けられ、そして組織的な指導を行う上でその中心に養護教諭が位置づけられたのである。

また、「保健教育」は、一般的には保健学習と保健指導から構成され、保健学習は、主として学習指導要領に基づく教科学習として行われ、学級担任(生活科)や教科担任(保健、技術・家庭など)が学習指導を行う。次に、保健指導は特別活動における保健指導と個別の保健指導とがある。前者については、学級担任等が中心となり、学級活動、HR活動、学校行事など特別活動を通して、ひろく児童生徒全体に対して行われるものである。次に、後者は、養護教諭が中心となり、特に心身の健康上の課題のある児童生徒に対して個別に行われるものである。

なお、特別活動における集団を対象とした保健指導と保健室や学級で行われる個別の保健指導は、それぞれが個別に行われるのではなく、学校保健計画に両者の関連性を考慮したうえで位置づけられ、実施されなければならない。

3. 養護教諭と生徒指導の関係

(1) 養護教諭の校務分掌

学校では、学校運営に必要な校務を円滑に進めるために、学校の種別や規模、特色に応じて校務分掌の組織を設けている。そして、養護教諭にも保健管理や保健室経営といった固有の業務以外に校務分掌が割り当てられる。ここでは、養護教諭の校務分掌はどのようなものがあるか、また、生徒指導に関する用務がどの程度含まれているかを整理していく。

一般的に、各学校の校務分掌としては「庶務・事務部」「教務部」「生徒指導部」「進路指導部」「保健部」などが置かれ、加えて学年会や教科会(中学、高校)などが別に設けられる。養護教諭については、「保健・安全」に関わる分掌を中心的に担うことが求められ、主任(部長)を任じられる場合もある。また、近年では、教育相談やスクールカウンセラーに関する用務に対応するため、生徒指導部にも所属する場合が増えている。なお、それら以外にも、学校保健委員会の開催や健康診断の実施、校内備品や施設の安全管理など、養護教諭の担当する校務は多岐にわたっている。

(2) 事例検証

生徒指導は、学校種(小学校、中学校、高等学校、特別支援学校)により指導内容や指導方法が異なり、生徒指導体制も学校規模に応じて異なることとなる。そのため、本論文では全体の平均的な学校像として、1学年3クラスの規模の中学校を想定して検討を進めることとする。また、分掌の割り当てについては、中央教育審議会「学校における働き方改革特別部会」に提供された資料のうちで「A中学校の事例」(図表2-1)を用いることとする。

この事例の場合は、中規模の公立中学校が想定されており、養護教諭は単数配置である。事務職員も単数配置のため、「庶務」「事務」に関する用務も多くが教員に割り当てられている。そして、「各教員の担当数」の項目を見ると、教諭では9~20項目程度があるが、養護教諭についていえば最大の22項目の割り当て(図表2-2)がある。そして、生徒指導に関わる校務としては8項目が該当している。

この事例では、教育相談、スクールカウンセラーに関する校務が生徒指導部の所管として位置づけられているため、養護教諭は生徒指導部に所属することとされている。一般に、養護教諭は「保健部」に所属し、また「主任・部長」や「保健主事」を任じられることが多く、この事例でも「安全・指導部」の部長とされている。そのため、業務負担の軽減といった観点からも、養護教諭が生徒指導部に所属しない場合もある。また、所属している場合も日常的な生徒指導に関する用務を担当する場合は少なく、この事例においても、生徒指導部の生徒指導担当に養護教諭は充てられていない。そして、養護教諭の業務は生徒指導との関連性が強いにもかかわらず、生徒指導部の中で養護教諭の役割は強くは位置づけられていないのである。

4. 「積極的な生徒指導」に向けた学校組織

(1) 養護教諭及び学級担任等による健康観察

「積極的な生徒指導」を進めるうえで特に留意すべき事項は、予防及び早期発見に向けた取り組みの強化である。児童生徒の健康課題の早期発見と早期対応は、事態の深刻化を防ぐとともに、スムーズな問題解決に向けた必要条件であることを深く認識しておかなければならない。そして、すべての教職員は児童生徒と関わる全ての場面において、心身の健康状態に問題がないかを観察し、その状態の変化や児童生徒が発するサインを的確に把握するよう努めなければならない。

養護教諭については、職務上の特質をふまえて、全校の児童生徒に対する健康観察を日常的に行うことが求められる。そのためには、まず児童生徒、保護者、教職員等がいつでも気軽に入室することができ、また安心して相談ができる保健室経営を行わなければならない。次に、授業中や休憩時間、放課後などに校内を見回ること、児童生徒の学校生活の様子を把握するのである。また、気になる児童生徒については、学級担任や教科担任、部活動顧問などからも情報を収集し、児童生徒の状況を丁寧に把握するよう努めなければならない。

次に、学級担任等は、他の教職員に比べて、担当する児童生徒と深く接する機会が多いという特性を理解し、日常的に健康観察を行わなければならない。そして、授業や学級活動はもとより、昼食時や休憩時間、校外活動



【図表 2-1】中央教育審議会「学校における働き方改革特別部会」資料 5-2

| 分 掌 | 担当用務 | |
|----------|--|---------------------|
| 特別委員会 | 生徒指導委員会, 学校保健委員会 就学指導委員会, ハラスメント防止対策委員会 いじめ問題対策委員会 | |
| 生徒指導部 | 教育相談, <u>スクールカウンセラー</u> <u>スクールソーシャルワーカー</u> | |
| 保健・安全指導部 | 部長, <u>保健指導・性教育</u> | |
| 特別活動部 | 食育, 生徒会活動 (保健) | |
| 庶務 | 校内会計 | 日本スポーツ振興センター, 安全互助会 |
| | 管理表簿 | 健康診断票 |
| 渉外 | P T A | 本部 |
| 事務 | 施設・設備 | <u>保健室, 相談室, 玄関</u> |
| | 備品 | 保健医療機器, 行事用具, カーテン |

【図表 2-2】 養護教諭の担当校務 (下線筆者)

や部活動など、学校での生活の様子をよく見て、児童生徒の状況を把握するよう心がけるのである。また、保護者面談や家庭訪問などとおして、家庭環境や学校外での生活の様子を把握し、学校生活の背景を理解しておくのである。

そして、最も重要とされることは、これらの健康観察をおして得られた情報の共有である。学年会議や生徒指導部会議といった校内会議はもとより、日常的に養護教諭と学級担任等が健康観察を通して得た情報の共有を図るのである。そして、児童生徒を多面的、多角的にとらえることで、生徒指導の基本となる児童生徒理解の深化が図られるのである。

(2) 養護教諭及び学級担任等による健康指導

健康課題を抱える児童生徒への指導については、学校組織として対応することが基本原則であり、特に学級担任が孤立することのないように生徒指導体制を構築しておかなければならない。そして、養護教諭及び学級担任等は、校内会議等で決定された支援方針及び支援方法に従い、それぞれの立場に応じた役割を果たすことが求められるのである。そして、対象児童生徒の健康上の課題や指導方針及び支援方法については、原則として全教職員による情報共有と共通理解が図られねばならない。

養護教諭の役割であるが、学級担任等に対して、当該児童生徒の心身の状態についての専門的な知見を伝え、さらには適切な関わり方などの助言を行うのである。そして、保健室登校を必要とする児童生徒については、養護教諭が中心となり、当該学年の教員等の協力を得ながら指導に当たることとなる。また、地域の関係機関（教育関係機関・保健福祉機関・医療機関等）との連携が必要と判断される場合は、学校医、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等の協力が必要となる。そのため、養護教諭には関係機関と連絡・調整を行ううえで、コーディネーター的な役割を果たすことが求められる。

次に、学級担任等は支援方針に従い、継続的な指導を行うこととなるが、学年主任や生徒指導部長はもとより養護教諭とも連携し、必要とされる支援や助言を得るのである。また、学年主任や生徒指導部長は、指導の過程をよく観察し、支援方針や支援方法が適切であるかどうかを絶えず検証しなければならない。そして、校内の教

職員だけでの解決が困難であると判断した場合は、学校管理職の判断を受けて、教育委員会等の学校設置者に報告し、協議を行うのである。また、その際、養護教諭は当該児童生徒の身体や精神面の特徴や健康指導の経過について、専門的な立場から知見を伝えるのである。

(3) 養護教諭との協働による生徒指導

児童生徒に対する健康観察はすべての教職員が行うべきものではあるが、健康課題を抱える児童生徒を確実に把握するうえで養護教諭の果たす役割は重要な位置を占める。そのため、特に予防と早期発見に向けた生徒指導体制を強化するうえで、養護教諭の役割と位置づけをより明確にしておく必要がある。

本稿「事例検証」で指摘した通り、いずれの学校の校務分掌においても生徒指導部と保健部（保健安全部などと称する場合もある）が設けられ、養護教諭は保健部の業務を中心的に担うこととなる。その一方、生徒指導部には所属しない、もしくは所属している場合も主たる業務を担うことはないという傾向がある。

今後の学校において、より多様な児童生徒が在籍することとなり、生徒指導上の問題も多様化することが予想される。そして、予防と早期発見を行うためには、養護教諭を中核にした健康観察と対象者の把握のための生徒指導体制の整備が求められる。すなわち、養護教諭の行う健康観察及び養護教諭が担任等から得られた情報に基づき、速やかに情報の共有と適切な指導が行われる体制づくりを進めるのである。また、そのためには、生徒指導部内の業務分掌において、養護教諭の業務を明確に位置づけることが求められる。そして、複数配置校などでは、生徒指導に所属し、生徒指導のための健康観察と早期発見を主たる業務とする養護教諭と保健部の業務を中心的に担う養護教諭という形での役割区分と責任の明確化を行うのである。

なお、養護教諭の把握する児童生徒の情報の中で、特に当該児童生徒と養護教諭との強い信頼関係に基づいて得られた情報、すなわち第三者への情報提供がなされないという前提で得られたものについて、その取扱いは養護教諭の判断に委ねられる。

ところで、これらにより養護教諭の業務の増加が見込まれるが、他の教職員への割り振りにより業務の軽減を行うことが強く求められる。特に、多くの学校では養護

教諭が単数配置であるため、複数配置校の例で示したような業務分担は不可能であり、業務負担の軽減は容易ではない。そのため、保健主事の任用や保健室用務や保健部の業務の一部を他の教員に割り振るなど、学校管理職及び他の教職員による配慮が必要となる。

5. おわりに

2015（平成25）年に中央教育審議会の答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」が出されて以来、各学校において「チームとしての学校づくり」が模索されている。そして、貧困や虐待など家庭環境に問題がある児童生徒、外国籍の児童生徒、発達障害のある児童生徒なども増加が見込まれ、多様性を増す児童生徒に対して、生徒指導の在り方や進め方を見直す必要が生まれている。

そうした中で、「積極的な生徒指導」を新しい指針として『生徒指導提要』の改訂作業が進められている。これまでの経験から、予防と早期発見が生徒指導の成否を決定するものであり、初期対応が遅れたり、不適切であった場合は重大事案になる可能性が高いことが明らかになっている。そのため、予防と早期発見に注力することが、結果的に学校全体としての業務負担の軽減につながるのである。そして、そのための組織体制の構築に向けては、特に養護教諭について、学校全体の生徒指導に資する形で、その職務特性が活かされるように業務分掌が行われることが求められる。

ところで、現状において養護教諭の業務は多岐にわたっており、健康問題の複雑化、多様化が進むなか、業務負担が増加する傾向にある。こうした中で、生徒指導に関する用務が、新たな業務負担となり、従来の業務の質的低下を招くことがあってはならない。そこで、強く求められるのが養護教諭の複数配置である。2015（平成25）年の中央教育審議会答申においても、「養護教諭は（中略）心身の健康に問題を持つ児童生徒等に対して指導を行っており、健康面だけでなく生徒指導面でも大きな役割を担っている」としたうえで、「国は、（中略）養護教諭の複数配置を進める」ことが「改善方策」として提言されている。

今後に向けた課題としては、複数配置校の養護教諭が校務分掌上、生徒指導に関して、どのような業務分掌を担っているかを精査し、その効果と課題を検証することである。そして、複数配置の有効性と必要性を明らかにするとともに、学校管理者や学校関係者らにより、すべての学校への養護教諭の複数配置に向けた働きかけが進められ、また実現していくことが求められるのである。

【引用・参考文献】

- ・ 文部科学省（2010）『生徒指導提要』教育図書
- ・ 文部科学省（2017）『現代的健康課題を抱える子供たちへの支援』
- ・ 文部科学省（2011）『教職員のための子どもの健康相談及び保健指導の手引き』
- ・ 加藤恒雄・広岡義之編著（2012）『新しい生徒指導・進路指導』ミネルヴァ書房
- ・ 岡山県総合教育センター（2013）『羅針盤～保健室と連携した生徒指導体制づくり～』岡山県総合教育センターだより
- ・ 渡邊言美（2018）『養護教諭養成課程における「生徒指導論」授業実践の成果と課題』就実教育実践研究・

第11巻

- ・ 林典子編著（2018）『スキルアップ 養護教諭の実践力』東山書房
- ・ 中塚ゆり子他著（2014）『「児童生徒理解を深めるための保健室との連携」に関わる研究』相模原市立総合学習センター教育研究集録第233集
- ・ 佐々木雛美（2020）『児童虐待に関する養護教諭の役割について』湊川短期大学専攻科健康教育専攻修了研究

高大連携における保育者養成の 保育環境・人的環境の意義と実践報告

Training of nursery teachers in high school and university collaboration
Significance and practice report of childcare environment and human environment

松本直子・原口富美子・浅井祐子

Naoko MATSUMOTO ・ Fumiko HARAGUCHI ・ Yuko ASAI

湊川短期大学 湊川短期大学附属幼稚園 湊川短期大学

吉田馨・歳内清美・橋本ゆかり

Kaoru YOSHIDA Kiyomi SAIUCHI Yukari HASHIMOTO

三田松聖高等学校 三田松聖高等学校 三田松聖高等学校

要旨

文部科学省では高等学校と大学との連携の必要性を明示されている。

本学園全体で協働し、高等学校と短期大学や附属幼稚園、附属保育園が連携することにより、特定の分野について高い能力と強い意欲を持ち、大学レベルの教育研究に触れる機会を希望する生徒に、保育職への魅力を発信し、保育者養成教育を保育環境・人的環境を通して知識・技術の習得及び保育者としての人格形成の過程を醸成していくことを目標とし保育についての基礎を習得し、また保育現場で子どもたちと実際に関わる実践を行なった。

キーワード：高大連携 保育者養成

I はじめに

高大連携の必要性

文部科学省は、高等学校と大学との接続における一人一人の能力を伸ばすための連携（高大連携）の在り方について、以下のように述べた。『中高一貫教育や現行学習指導要領の実施等により高等学校の多様化と選択の幅の拡大は更に進展している。この結果、特定の分野について高い能力と強い意欲を持ち、大学レベルの教育研究に触れる機会を希望する生徒の増加が予想される。加えて、高等学校と大学が連携することにより、高校生の大学における学修を高等学校の単位として認定することや、大学へ科目等履修生として高校生を受け入れること等、高校生が大学レベルの教育研究に触れることのできる各種取組については、今後、適切な形で、高校生一人一人の能力・適性に応じつつ、拡大を図っていくことが必要である。今後、高等学校・大学間の相互の理解を深め、個々の高等学校・大学間の連携取組の意味・目的を明確にしていくことが重要である。』⁽¹⁾と文部科学省では高等学校と大学との連携の必要性を明示されている。

II 保育士養成に関わる課題

厚生労働省の調査によると平成25年度の保育者の新規求人倍率は、9割超の都道府県において1倍を超えており、人手不足が広がっている。⁽²⁾また指定保育士養成施設卒業者のうち、約半数は保育所に就職していない。

保育士資格を有しながら保育士としての就職を希望し

ない求職者のうち、半数以上が勤務年数5年未満であり、早期離職の傾向も顕著である。その事から、厚生労働省子ども家庭局保育課では、令和3年に「保育を取り巻く状況について」の中で保育者養成校について以下のように述べている。『養成校における教育の充実と質の向上・養成校と保育所双方の実習担当者の共通研修等を実施・保育現場との協働により、教育の質の向上・卒業生の横のつながりの強化・保育士のコミュニティ作りのサポートが必要としている』。⁽³⁾以上のことから、本学園全体で協働し、高等学校と短期大学や附属幼稚園、附属保育園が連携することにより、特定の分野について高い能力と強い意欲を持ち、大学レベルの教育研究に触れる機会を希望する生徒に、保育職への魅力を発信し、保育者養成教育を保育環境・人的環境を通して知識・技術の習得及び保育者としての人格形成の過程を醸成していくことを目標とし保育についての基礎を習得し、また保育現場で子どもたちと実際に関わる実践を行なった。

III 他の高等学校における保育コース

保育系のコースやクラスを有する高等学校では、高等学校学習要領に基づき、各高校のカリキュラムが組み立てられ、例えば「保育基礎」「創作実習」「ピアノ」など専門科目がある。⁽⁴⁾また、公益財団法人全国高等学校家庭科教育振興会が主催する全国高等学校家庭科「保育技術検定」⁽⁵⁾に合格できるよう、音楽や造形、絵本の読み聞かせ等の表現技術や病気の手当て、オムツの変え方等、

家庭看護技術などの専門的な指導が行われている。加えて、保育の現場を訪問する「保育実習」もあり、保育者を目指す生徒にとっては、保育職に就くための力を育んでいるが、高大連携で行われている高等学校の実践はまだ少ない。

IV 三田松聖高等学校の事例

1) 3年間の授業計画

本学園における高大連携授業の2021年度の事例を以下に示す。

(本章においては、三田松聖高等学校を単に「高等学校」、湊川短期大学を「短期大学」と呼称する。

尚本年度に関しては、第一学年の夏休み以降から始動する事となった。これはコロナ禍にあり高校への登校も危ぶまれていた事、加えて高校生活に慣れることを最優先としたためである。

第一学年『保育入門』 保育者としての心構えと職務、保育の実際、総合的な基礎知識とし、保育の知識をまず習得し、その知識を持って保育現場で実習を行う。大学の授業と同様に、1コマ90分の授業を15コマ加えて予習、復習、課題を時間外で行うこととした。

第二学年『音楽基礎』 音楽理論の基礎ピアノレッスンを行うがピアノのレベルにより個別指導も行っている。加えて、保育技能検定に向けての学習を行う。

第三学年『ピアノ入門』 2年生で学習した音楽基礎よりレベルアップしたピアノレッスンを行うと同時に個人レッスンも行う。加えて保育技能検定の上位級への合格に向けて学習する。

2) 高大連携の単位取得

『音楽基礎』は高等学校においては『総合探求』の単位取得となり、短期大学においては『音楽基礎』という科目の単位取得となる。

『保育入門』、『音楽基礎』、『ピアノ入門』は短期大学の科目履修となり、学習し単位を取得すれば、短期大学の取得単位として計上される。

3) 授業の内容(シラバス)

保育入門

授業の目的・ねらい 保育者としての心構え、役割、求められる資質・能力の職能の力の基礎づくりを行う。また、幼稚園・保育園でのフィールドワークを通して保育者への出発点とする。

授業全体の内容の概要 保育者としての心構え、幼稚園・保育園の職務内容の理解、保育の実際や、保育・教育に関する総合的な基礎知識と実践力の向上に関する内容を実施する。

授業の到達目標 保育者としての心構えと役割、加えて保育者としての技術の向上を行うことができる。

授業計画表

- 第1回 オリエンテーション(実習概要・実習先の選定について)
- 第2回 幼稚園の一日の流れ(ビデオ視聴)
- 第3回 幼稚園・保育園フィールドワークのガイダンス
- 第4回 幼稚園・保育園見学(1) 幼稚園・保育園の様子を知る
- 第5回 幼稚園・保育園見学(2) 幼稚園・保育園の一日の流れを知る
- 第6回 フィールドワークの反省等考察
- 第7回 こどもを理解の方法

- 第8回 フィールドワーク(1) クラス活動に参加する
- 第9回 フィールドワーク(2) 各クラスで子どもたちと触れ合う
- 第10回 フィールドワーク(3) 各クラスで子どもたちの気持ちを理解する
- 第11回 フィールドワークの反省と考察
- 第12回 手遊びと読み聞かせ
- 第13回 フィールドワーク(1) 手遊びを子どものまえで行う
- 第14回 フィールドワーク(2) 絵本の読み聞かせをする
- 第15回 フィールドワーク(3)一年を通して、フィールドワークを振り返る

V 研究の方法と内容

本研究では、ユーザーローカル テキストマイニングツールを用いて、三田松聖高等学校の保育探究コースの生徒20名に対し、実習終了後に記述式でアンケートを行なった。質問内容は以下の2点「①実習でよかった、うまくできた点は何か。および②実習で困ったことや悩んだことは何か。」について自由記述とした。実習に参加し良かったこと、今後の課題や困りごとについて浮き彫りにするために、生徒本人の視点からの記述を分析し、概念を抽出した。分析は、ユーザーローカル テキストマイニングツールを用いて分析を行なった。結果は以下の通りである。

アンケートをテキストマイニングした結果についてスコアが高い単語を複数選び出し、その値に応じた大きさで図示している。また、子どもという単語については頻度が高く意味の薄いもののため分析から削除している。

その上で、(実習でよかった、うまくできたこと)を図1に、(実習で困ったこと難しかったこと)を図2にまとめた。

(実習でよかった、うまくできたこと) 図1について

スコアが高いものは、①「ふれあえる」②「くぎる」③「取り組める」④「読み聞かせ」であった。スコアの一番高かった「ふれあえる」について、『しっかりと子どもと触れ合えて良かった。』との記述が多く見られた。また「くぎる」・「うなづく」については、『子どもの話を聞く時にくぎりの部分うなずいたところ』と記述されていた。また「取り組める」については『以前の実習よりかはうまく取り組みました』であった。「読み聞かせ」については、『本の読み聞かせの練習よりうまくすることができました』『読み聞かせでゆっくり話できた』との記述が見られた。このことから、実習に参加した生徒が、子ども達と触れ合える喜びや、また子どもと実習生のかかわりから生まれる心の交流があったことがわかる。また保育入門の授業内で勉強し練習した内容を実践して上手に行ったことがわかった。

今回の研究では高大連携の授業内で行なった実習について、高校生の視点から概念を抽出した。この結果を踏まえて、今後の課題をとらえることとし養成校である短期大学のさらなる研究が必要となる。

今回の研究で明らかになった事は、「実習を行うことは、子ども達と触れ合える機会があり、積極的に取り組める」ことがわかった。また実習に参加した生徒（教育実習生と分けるために「実習に参加した生徒」と呼称している。）は「子どもの気持ちを理解することが難しい」と感じている。加えて、「保育技術について困難さがある」。例えば、『みんなでパズルしているときに場所の取り合いしている時はどうしたらいいか分からなくて少し困りました。』や、『本を読んでいるとき、集中できていなかったりする時に落ち着かせる方法や声かけが難しかった。』『集中してしまうと一つの事を無心でしてしまうので、周りをもっとみたいと思った。』と言ったような意見があったことがわかった。保育技術は必要であるが技術だけではなく何事にも意欲的に取り組む姿勢も援助し、勇気づけていかなければならない。今後、高大連携で保育者養成校の入学までに、授業を通して、子どもへの共感的理解ができるようになれば、接し方に迷うことがなくなり子どもたちに向き合えることができるようになる。加えて、生徒における個々のレディネスを活用し保育技術や子ども理解の事前準備を十分にしておくことで自信を持ち、実習体験に挑めるようになるよう導くことが課題として明らかになった

VI まとめと課題

本学園における高大連携は、保育職を目指す生徒の、保育環境・人的環境を通して知識・技能の修得や保育者としての人格形成の醸成を取り入れることや、保育職に興味関心を持つきっかけづくりを目的に始めることとなった。

永易の研究⁽⁴⁾では、幼稚園実習前の実習不安感は、「保育技術」主にピアノの技術不足、「子どもとのかかわり」について不安を持っていることが明らかになった。実習に参加したにおける個々のレディネスを活用し、保育技術や子ども理解の事前準備を十分にしておくことで、自信を持ち実習に臨めるようになる事を行うことが、これからの課題とある。

このことから、今回の高大連携の事業計画を作成するにあたり、上記の不安感が軽減されるように計画した。高大連携の保育探求クラスの多くの生徒が、短期大学で初めて経験する実習に自信を持ち臨めるように、幼稚園・保育園での体験実習を多く取り入れた。また2021年度の実施に関しては、コロナ対策として抗原検査を事前に行うこととし、感染防止対策に十分配慮して実施した。

2021年度は以上のように高大連携授業を行なった。授業を受けた高校生のアンケートから「保育技術」についての困難さの課題が浮かんだ。

そこで次年度に向けて「保育技術」を習得できるような計画を策定することが望ましいと考えられる。また、高大連携について文部科学省は『大学レベルの教育研究に触れることにより、逆に自らの能力に不安を感じてしまう高校生も存在しうるところである。必要に応じ、メンター等の相談体制を整備することが必要と考えられる』⁽¹⁾と明示している。

今後は、文部科学省の提案の通り、養成機関の実習担当指導者が、大学生と協働しピアヘルパーのように、必

要に応じ、高校生のメンター等の相談体制を整備すること、加えて今以上に高等学校教員及び大学教員双方が連携し、養成校と高等学校と附属幼稚園・保育園が指導、援助し、適切な支援を行っていく必要がある。今後、実習の不適応や、保育者の資質の向上を援助するためにも引き続き検討が不可欠である。

謝辞

高大連携に関わり、たくさんの調整やご協力をしていただきました三田松聖高校の先生方、附属幼稚園、附属保育園の先生方に深くお礼申し上げます。

参考・引用文献

- 1) 文部科学省
高等学校と大学との接続における一人一人の能力を伸ばすための連携（高大連携）の在り方について https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/020-17/houkoku/06040408/001/004.htm (2021年12月26日閲覧)
- 2) 厚生労働省 (2014) 「保育人材確保のための『魅力ある職場づくり』に向けて」 <https://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou11601000-Shokugyouanteikyoku-Soumuka/0000057898.pdf> (2021年12月25日閲覧)
- 3) 保育を取り巻く状況について 令和3年5月26日 厚生労働省子ども家庭局保育課 <https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000784219.pdf>
- 3) 好文学園女子高等学校 <https://koubun.ed.jp/course/infant.html> (2021年12月27日閲覧)
- 4) 公益財団法人全国高等学校家庭科教育振興会 <http://www.katei-ed.or.jp/> (2021年12月27日閲覧)
- 5) 幼稚園教育実習生による実習不安に関する定性的研究 永易直子
大和大学 研究紀要 第2巻 2016年3月 pp.289～294

*ユーザーローカル テキストマイニングツール (<https://textmining.userlocal.jp/>) による分析

領域「表現」から考えるピアノ指導のあり方

A Study on Piano Teaching from the "Expression" Area

前川尚子 ・ 大西隆弘

Shoko MAEGAWA

Takahiro ONISHI

湊川短期大学 幼児教育保育学科

湊川短期大学 幼児教育保育学科

Abstract

In this study, I consider the piano instruction provided at the nursery school, based on the contents of the "Expression" area of kindergarten and nursery center cooperation type certified child institution education and childcare capacity.

In teaching the "Expression" area, we think about the points that the nursery teachers should keep in mind and the relationship with the other four areas of "Health," "Human relations," "Environment," and "Language," and clarify how teachers should use piano instruction in their guidance. Furthermore, the problems of the current piano teaching are examined, and the method of piano instruction of music teachers in the nursery teacher training school is examined.

Key words : Expression, Piano instruction, Childcare worker training

キーワード : 表現, ピアノ指導, 保育者養成

1. はじめに

幼保連携型認定こども園教育・保育要領には、教育及び保育に関するねらいと内容として、心身の健康に関する領域「健康」、人との関わりに関する領域「人間関係」、身近な環境との関わりに関する領域「環境」、言葉の獲得に関する領域「言葉」、そして感性と表現に関する領域「表現」の5領域が示されており、音楽は領域「表現」に含まれる。幼児の発達には様々な側面が絡み合って相互に影響を与え合いながら遂げられていくものであり、生活の中で自発的・主体的に環境と関わりながら直接的・具体的な体験を通じて、生きる力の基礎が培われていく。幼児期の教育・保育においては、発達等の特性を考慮して、幼稚園教育において育みたい資質・能力が幼児の中に一体的に育まれていくようにする必要がある。

保育者養成校での教育においても、学生が幼稚園教育においてはぐくみたい資質・能力を意識した保育ができるように指導をするべきである。しかし、湊川短期大学(以下、本学)におけるピアノ指導は、ピアノの技術指導が中心になっているのが現状である。本学ではピアノ指導の授業として、「器楽Ⅰ」(1年前期)「器楽Ⅱ」(1年後期)「器楽Ⅲ」(2年前期)「器楽Ⅳ」(2年後期)が開講されている。「器楽Ⅰ・Ⅱ」における到達目標は、楽譜を正確に読むことができる力を養うこと、根気よく練習に取り組み、ピアノ演奏の基礎的技術を習得することができることが目標であり、「器楽Ⅲ」においては、保育の現場で活用できる程度のピアノ演奏能力を獲得することができ、他者と共に演奏する喜びを知り、音楽の楽しさを伝えることができること、「器楽Ⅳ」では、保育の現場で活用できる

程度のピアノ演奏能力を獲得することができる力を身につけることである。これらの目標をもって授業が行われている。習熟度別個別レッスンを行っており、「ブルグミュラー 25の練習曲」、「ソナチネアルバムⅠ」等を練習する学生は、歌唱教材から伴奏や弾き歌いの指導も受けている。ピアノ初心者には、バイエル教則本を用いてピアノ演奏の基礎を習得し、2年間で「バイエル教則本」の終了を目指す。初心者も、1年後期からは歌唱教材を「バイエルピアノ教則本」と並行して学習し、弾き歌いの演習を行っている。2年生においては継続して歌唱教材のレパートリーを増やしていくと共に、バイエル教則本により演奏にさらに必要な基礎的技術を習得し、無理なく歌唱教材を弾き歌いでいき、音楽の楽しさを他者に伝えたり、共有したりする力の獲得を目指す。「バイエルピアノ教則本」の使用にあたっては、科目ごとに到達目標番号が設定されていることから必然的に「バイエル教則本」を中心とした技術指導に主軸を置いており、弾き歌いの指導がなかなか進まないのが現状である。このような現状について三瓶(2019)は、「確かに表現技術音楽のように学生の技術やスキルを上げるための授業方法の研究は、学会等においても数多く発表されてきているし、音楽を専門とする教員にとっては授業としてイメージし易いと言える。特にピアノに代表されるように、学生の中で技術的に初心者をいかに上達させるかというような研究は多くみられるし、声楽や楽典等も同様である。しかし領域「表現」のような科目は、大場の言うように音楽だけの狭い領域だけではなく、総合性や子どもの発達の視点が求められる。」と述べている(三瓶,2019,p.108-109)。つまり、

保育者養成校での指導においては、演奏技術の習得だけではなく、総合性や子どもの発達を理解したうえで、子どもと音楽の楽しさを共有できる弾き歌いの能力や、子どもの表現力を向上させるための指導法について理解することも重要なのである。

そこで本稿では、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の記述から、領域「表現」の指導において保育者に求められる資質を明らかにし、保育者養成校のピアノ指導はどうあるべきかを検討する。

2. 領域「表現」の指導において保育者に求められる資質

「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」の領域「表現」の記載事項から保育者に求められる資質・能力について検討する。

〈満1歳以上満3歳未満の園児の教育・保育に関するねらいと内容〉

①内容(2)の解説には以下の記載がある。

保育教諭等が音楽やリズムに合わせて歌いながら、手や足を伸ばしたり体を左右に揺らしたりすると、その様子を見ながら、自分も一緒に歌ったり、動きを真似ようとしたりする。(中略)保育教諭等や友達など身近な他者と一緒に楽しむ中で、同じリズムで体を動かしているうちに自ずと心が共鳴し、一体感を味わうことの喜びも感じるようになる。高揚感や充実感、安心感や穏やかで優しい気持ちなど、園児が味わう感情も様々である。(内閣府,2018,p.215)

このことから、保育者自身が音楽を楽しみ、子どもと共感し、表情豊かに歌ったり子どもと一緒に遊んだりする〈表現力〉を備えていることが求められる。

②内容(3)の解説には以下の記載がある。

身近な環境に関わって、直接聞いたり、見たり、触れたり、味わったり、嗅いだりする園児の感覚に心を傾け、園児の感動や発見に寄り添いながら、園児の感性が豊かに育つよう働き掛けていく。(内閣府,2018,p.216)

このことから、子どもの感じたことを保育者が敏感に察知し、子どもと一緒に感動したり、子どもの気持ちに寄り添ったりする〈共感力〉が求められる。

③内容(4)の解説には以下の記載がある。

園児は、保育教諭等の歌うわらべうたなどの耳になじみやすい音の響きやゆったりとした調べに安らぎを感じる。また簡単な手遊びなどを通じて、保育教諭等とのやり取りを楽しむ。こうした経験を日常的に繰り返しながら、歌や手遊びに慣れ親しみ、興味をもつようになる中で、歌や動きに合わせて体を動かしたり、一緒に歌おうとしたりする。(略)心が解放されているときや、(略)歌のイメージに重なっているときに、自ら口ずさむこともある。(中略)保育教諭等が温かく受け止め、園児が感じている楽しさを共有することで、園児は歌を通して心が通い合う喜びを感じ、さらに自分の思いを表現したいという気持ちをもつようになっ

ていく。保育教諭等が園児にとって、安心の得られる心のよりどころとなることで、園児は今もち合わせている力を十分に発揮して遊ぶ。(内閣府,2018,p.216-217)

このことから、子どもがのびのびと自分を表現しようとする意欲をはぐくむためには、保育者が子どもから信頼され、子どもが安心して自分を表現できる環境を作り出すことが重要である。子どもの表現力を育むためには、〈安心感・信頼感〉が必要となる。

④内容(6)の解説には以下の記載がある。

保育教諭等は、こうした園児の表現する世界と一緒に楽しみながら、そのイメージを広げるような関わりをすることで、更にその表現が豊かになっていくように援助する。(内閣府,2018,p.218)

このことから、保育者自身が〈豊かな感性〉で音楽を捉え、子どもと一緒に楽しむことが必要である。

〈満3歳以上の園児の教育・保育に関するねらいと内容〉

①内容(1)の解説には以下の記載がある。

園児が周囲の環境に対して何かに気付いたり、感じたりして、その気持ちを表現しようとする姿を温かく見守り、共感し、心ゆくまで対象と関わることを楽しむことができるようにすることが豊かな感性を養う上で重要である。(内閣府,2018,p.291)

このことから、子どもの豊かな感性を育むためには、子どもの様子を丁寧に観察する〈観察力〉や子どもの心に寄り添う〈共感力〉が必要である。

②内容(2)の解説には以下の記載がある。

保育教諭等が園児の感じている心の動きを受け止め、共感することが大切である。そのためには、柔軟な姿勢で園児一人一人と接し、保育教諭等自身も豊かな感性をもっていることが重要である。その際、保育教諭等のもつイメージを一方向的に押し付けるのではなく、園児のイメージの豊かさに関心をもって関わりそれを引き出していくようにすることが大切である。(内閣府,2018,p.292)

このことから、保育者自身が〈豊かな感性〉と〈想像力〉をもち、子どもが自身のイメージを広げていくための援助をすることが必要である。

③内容(3)の解説には以下の記載がある。

園児は様々な方法で感動したことを表現しているため、それを受容し共感をもって受け止めることができることが大切である。さらに、そのことを保育教諭等が仲立ちとなって周りの園児に伝えながら、その園児の感動を皆で共有することや伝え合うことの喜びを十分に味わうことができるようにしていけることが必要である。(中略)また、保育教諭等自身にも、園生活の様々な場面で園児が心を動かされている出来事に共感できる感性が求められる。(内閣府,2018,p.292)

このことから、子どもとともに＜感動できる感性＞をもち、子どもの心に寄り添う＜共感力＞が必要である。

④内容 (4) の解説には以下の記載がある。

園児の素朴な表現を大切にして、園児が何に心を動かし、何を表そうとしているのかを受け止めながら、園児が表現する喜びを十分に味わうことができるようにすることが大切である。(内閣府,2018,p.293)

このことから、保育者は子どもの様子をよく観察し、子どもが表現しようとしていることを把握するための＜観察力・洞察力＞が求められる。

⑤内容 (6) の解説には以下の記載がある。

一緒に美しい音楽を聴いたり、友達と共に歌ったり、簡単な楽器を演奏したりすることも、様々な音楽に関わる活動を豊かにしていくものである。このような活動によって、園児は想像を巡らし、感じたことを表現し合い、表現を工夫して作り上げる楽しさを味わうことができる。さらには、保育教諭等の大人が歌を歌ったり楽器の演奏を楽しんだりしている姿に触れることは、園児が音楽に親しむようになる上で、重要な経験である。(内閣府,2018, p. 293)

このことから、保育者自身が音楽を楽しみ、自身が感じたことを豊かに表現するための＜表現力＞を備えていることが求められる。

⑥内容 (8) の解説には以下の記載がある。

園児が安心して自分なりのイメージを表現できるように、保育教諭等は、一人一人の発想や素朴な表現や共感をもって受け止めることができることが大切である。共感する保育教諭等や他の園児がそばにいることにより、幼児は安心して、その園児自身の動きや言葉で表現することを楽しむようになる。(内閣府,2018, p. 297)

このことから、保育者は子どもの感じていることに共感する＜共感力＞をもち、子どもが安心して表現できる環境を整えることが求められる。

保育教諭等は、園児がもっているイメージがどのように遊びの中に表現されているかを理解しながら、そのイメージの世界を十分に楽しむことができるように、イメージを表現するための道具や用具、素材を用意し、園児とともに環境を構成していくことが大切である。(内閣府,2018, p. 297)

このことから、子どもがイメージしていることを捉え、一緒に創造を膨らませる＜想像力＞、さらにそれを広げていくための＜創造力＞が必要である。

要領の「内容の取扱い」の記載事項から三瓶は、「子どもの感性は、身近な環境と十分に関わる中で生まれ、他の幼児や教師と共有する中で養われることが理解される。また教師がそのような表現を受容し、幼児自身の表

現しようとする意欲を受け止めていくことにより、幼児らしい様々な表現も育っていくことも理解される。しかもこれらすべては、保育者が生活経験や発達に応じ、表現する過程を大切にしていって中で育まれていくという。特に保育の内容は生活経験を通して展開していくのであり、豊かな生活経験こそが、子どもの表現を豊かなものとすることが理解されよう」と述べている。(三瓶,2019, p. 110)

保育者は子どもが感じているものを感じ取ることができ豊かな感性をもち、環境や生活の中にある美しさなどを感じとり伝えられることも必要である。

上記から、保育者に求められている資質として、豊かな感性・想像力・創造力・感動できる感性・共感力・観察力・洞察力・表現力、そして子どもから信頼され、子どもが安心して表現できる環境を整える力が必要とされる。

3. 他の領域との関連性

大場牧夫は「表現原論」において「養成校の音楽や造形の指導の問題点として、技能中心の授業・発達の視点の欠如・総合性の欠けを反省の3点を指摘し、特に『総合性の欠けを反省』については、音楽は音楽を専攻した先生が保育者の養成とかかわり、造形は美術を専攻した先生が関わる(中略)それぞれ専門家が携わった(ママ)のために、その分野の内容と方法については、(中略)技能中心や作品中心の内容と方法が展開されてきた」と述べている。(大場,1996, p.150)確かに、ピアノ指導においては、技術習得が中心となりがちである。ピアノ技術を習得するには時間が必要であり、技術習得せずしてピアノを使用しての音楽表現は成り立たず、必要な技術を習得しながら、幼児の生活や発達に応じた音楽表現を学習していくことが必要であり、そのためにバイエル教則本の抜粋曲の再検討及び歌唱教材の難易度について分析したが、環境・生活や発達と結び付け系統立てた歌唱教材の進め方等を再検討していく必要性があると考え。他領域との連携を踏まえて、ピアノを使った保育の可能性を模索するために、他領域のねらいから、ピアノを使つての保育の可能性について考察する。

領域「健康」のねらいから、温かいふれあいの中で体を十分に動かそうとする意欲や進んで運動しようとする態度を育てることが大切であり、自分の体を大切にしたり、身の回りを清潔で安全なものにしたりするなどの生活に必要な習慣や態度を生活の自然な流れの中で身に付けることが重要である。生活に関するうた、歩く走るなどの運動遊びに関する楽曲を保育に取り入れることで、これらの意識を促すことが可能になると推測できる。

領域「人間関係」のねらいから、他の幼児や教師と触れ合う中で、自分の感情や意志を表現しながら、自己の存在感や他の人々と共に活動する楽しさを味わうことが重要である。友達と共に歌う、友達と共に楽器を使って合奏するなどの活動を保育に取り入れることで、これらを実現することが可能となるのではないだろうか。

領域「環境」のねらいからは、幼児が周囲の様々な環境に関わり、周囲の環境に好奇心や探求心をもって主体的に関わり、遊びや生活に取り入れていくことによって発達していくことが示されている。季節のうたや動物植物のうた、数字のうたなどを取り入れることにより、周囲の環境に興味をもたせて積極的に関わることを促すことが可能であろう。

領域「言葉」のねらいから、幼児が言葉で伝えたいくなるような経験を重ね、その経験したことや考えたことを自分なりに話すこと、また友達や教師の話を書くことなどを通じ、言葉を使って表現する意欲や、相手の言葉を聞こうとする態度を育てることが大切である。これらを実現するために、歌詞の内容を子どもが理解できるように詳しく説明することが重要であり、さらに読み聞かせ絵本に音楽を付けて絵本の世界観をより感受できるようにするなどの工夫をすることも重要であろう。

保育者養成校における指導においては、学生自身が学習曲のそれぞれの性質を知り、どのような状況でその曲を導入するのが効果的かを学生と共に考えながらピアノ指導を進めていくことが必要である。

4. 今後のピアノ指導のあり方

保育者自身が楽しんで演奏することによって、子どもはその姿から音楽の楽しさを感じることが出来る。保育者はそれを実現するための技術を習得することが必要である。また子どもの豊かな感性を養うためには、保育者自身も豊かな感性が必要であり、保育者を目指す学生を指導する指導者も豊かな感性を備えていることが必要であろう。保育現場をより理解した上でのピアノ指導が必要なのは言うまでもない。保育者養成校において領域

「表現」を踏まえた指導のあり方について、実際の指導を想定して考察する。

「かたつむり」をピアノ指導する時、現状では楽譜通りの音とリズムが正しく弾けていれば合格となることが多いように感じる。技術的な指導も大切であるが、記載されているテンポ「♩=88~96」は、一般的に想像するテンポより少し速いと感じる。このテンポから、子どもがかたつむりを見つけた時のワクワクする嬉しさが感じ取れる。お天気はよかったのだろうか、雨なら角を出していたのかもしれないし、驚いて引っ込めたのかもしれない。手の上へのせたのか、葉っぱの上にいるのか、石にくっついてたのだろうか、キラキラと輝く歩みの跡は残っていたのだろうか等とイメージを膨らませながら演奏すると、左手のコードは四分音符で書かれているが、嬉しさを表現するために少し短めに切るのもいいだろう。「おまへのあたまは どこにある」の「どこにある」の部分のメロディーは少し低い音を使ってあることにより、近づいてみている様子が感じられる。たとえば少しテンポをゆっくりにし、左手を書かれている1拍の長さを保持して弾いてみると、大人がじっと観察しているような表現にもなるようにも感じる。このような感覚を育てていくことが豊かな表現に繋がると考えられる。

譜例 1

「シャボン玉」はメロディーの音の動きからシャボン玉の動きが感じられる。飛び出したシャボン玉が上へ上がりながら、2小節目の同じ音ではシャボン玉が同じ高さで留まり、また上がっていく様子が、3、4小節目はふわふわした様子が、6小節目の4度の跳躍はとても高く飛んだように、7小節目の「こわれて」は最後の5度下跳躍が残念感を表し、「きえた」の最後の八分休符が儚さを表しているかのように、音の動きとシャボン玉の動きがリンクしている。お天気はどうだろう。青空でシャボン玉がキラキラ輝いているだろうか。「なぜなぜふくな」は

高音でどこから吹いてくるのかわからない風に向かって、空に向かって願っているのか、少し上に向かって歌う様子が想像できる。2小節目毎の八分休符がすぐに消えてしまうシャボン玉の繊細さを表しているように感じる。

このように楽譜や歌詞から曲のイメージを膨らませて、いろいろな視点から、その曲の持っている性質を感じながら、ピアノを使って表現することにより、領域「表現」を踏まえたピアノ指導が実現でき、豊かな感性を育む手助けができるのではないかと考える。

♩ = 72~80
C
mf (2回目 mp)

シャボンだま とんだ やねまで とんだ やねまで とんで
シャボンだま きえた とばずに きえた うまれて すぐに

こわれて きえた かぜかぜ ふくな シャボンだま とばそ
こわれて きえた

1 前奏

譜例2

5. まとめ

保育者養成校でのピアノ指導においては、演奏技術の習得に軸を置くのではなく、総合性や子どもの発達を理解したうえで、子どもと音楽の楽しさを共有できる弾き歌いの能力や、子どもの表現力を向上させるための指導法について理解することが重要である。そのためには、豊かな感性・想像力・創造力・感動できる感性・共感力・観察力・洞察力・表現力などの保育者に求められる資質の育成を常に意識した指導が必要である。学生自身が学習曲のそれぞれの性質を知り、指導者はどのような状況でその曲を導入するのが効果的かを学生と共に考えながらピアノ指導を進めていくことが必要である。

今後、実際の保育現場での音楽指導の現状を調査し、保育現場での音楽指導の課題を明らかにしたうえで、保育者養成におけるピアノ指導のあり方についてさらに研究を深めていきたい。

引用文献

- ・文部科学省（平成30年）「幼稚園教育要領解説」
- ・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・保育要領解説」フレーベル館
- ・三瓶令子（2019）「保育者養成における領域表現授業に関する考察」『郡山女子大学紀要』第55巻, pp.107-119
- ・大場牧夫著（1996）「表現原論」萌文書林 pp.142-157

参考文献

- ・鈴木恵津子・富田英也（2011）「改訂ポケットいっばいのうた 実践子どものうた 簡単に弾ける144選」教育芸術社
- ・前川尚子・山川麻美（2020）「保育者養成課程におけるびあの初心者への弾き歌い指導の一考察—教材テキスト「ポケットいっばいのうた」を題材に—」『湊川短期大学紀要』第56集 pp.87-93

- ・中村三緒子（2017）「幼稚園教育要領領域「表現」の変遷に関する考察」『淑徳大学短期大学部研究紀要』第57号, pp.61-72
- ・難波正明（2020）「領域「表現」の意義と可能性に関する一考察」『京都女子大学教職支援センター研究紀要』第2号 pp.15-29

朗読劇を伴ったピアノ連弾の指導

—播磨南高等学校芸術保育類型での実践—

Instruction of the piano duet with the reading drama
— A study in Harima Minami High school art and childcare type —

高木美香 ・ 中安修也

Mika TAKAGI

Shuya NAKAYASU

湊川短期大学 幼児教育保育学科

兵庫県立播磨南高等学校

非常勤講師

要旨

本稿は、兵庫県立播磨南高等学校芸術保育類型保育系列に所属する3年次生7名を対象に、「保育音楽」の特別授業として朗読劇を伴ったピアノ連弾指導の内容について述べることにする。この取り組みは、毎年冬に当該高等学校で行われる「芸術保育類型発表会」の保育系列音楽分野における発表演目とすることを目的としている。その取り組みの中で、「表現」という要素に着眼してピアノ連弾に朗読劇を付加することにより、演奏と朗読劇の相互作用によって、表現の幅を広げていくことを大きな目標とした。4回にわたるピアノ連弾の特別授業と、その成果を確認する期末試験を実施し、生徒たちの演奏に対して課題や練習方法などの助言を行った。特別授業での指導内容や、朗読劇を付加したことにより演奏にどのような効果をもたらすかについて検証する。

キーワード：表現，アンサンブル，聴く耳を養う，高大接続教育，保育者養成

1. はじめに

今回のこの取り組みは、筆者らによる過去の研究でのピアノ連弾の取り組みに、朗読劇を付加したものである。これまでの研究で、高大接続教育の観点から、高校での学びが大学での学びへスムーズに繋げられるようするために、高校在学中に無理に教材を進めるのではなく、しっかりとピアノの演奏技術の基礎を身に付けることや、他者とのアンサンブルを通して「聴く耳を養う」ということに焦点を当てて研究を進めてきた。今回は、「表現」という要素に特に着眼して、その手始めとして、連弾曲に基づいたオリジナルストーリーを生徒が構成し、演奏と合わせて発表するという取り組みを行うこととした。播磨南高等学校（以下本校）芸術保育類型¹⁾では、3年次に特に保育系大学への進学を希望する生徒で構成される保育系列が成立するが、ここに所属する生徒らは、将来的に保育現場に出たときに、ピアノの演奏技術や聴く耳を活かして職務に従事することを期待される。それと同時に、幼稚園教育要領に示されている領域「表現」のねらいを達成するために、子どもの表現する力を育てる能力も身に付けることが必要とされている。それを実現するために、まずは保育者自身が表現する術を知り、その力を伸長することが必要である。全国の保育者養成課程では、ミュージカル制作を通じた取り組みが多数行われているが、今回の本校での取り組みは、ミュージカル制作より規模が小さく、比較的簡易に実施できる朗読劇を通して、その力の一端を身に付けようと試みるものである。併せて、朗読劇を付加することによって、演奏表現

にもどのような効果をもたらされるかということも検証したい。

2. 高等学校での取り組みについて

2.1 本校授業「保育音楽」における取り組みと対象生徒について

前章で述べたように、本校の芸術保育類型において、特に保育系大学への進学を希望する生徒で構成される保育系列は3年次からの成立となり、この生徒らに対する音楽分野の指導は、「保育音楽」²⁾という授業の中で行っている。この「保育音楽」という科目は、今年度に新規開講された教科・音楽に属する学校設定科目である。童謡歌唱や『バイエル教則本』、『ブルグミュラー 25の練習曲』といったピアノ実技を主軸に取り扱っており、週3時間（50分授業×3）の開講である。2021年度の保育系列生徒の在籍数すなわち本授業の受講生徒数は7名である。対象生徒のこれまでの学習状況については【表1】の通りである。受講生徒7名のうちE以外の6名は、昨年度音楽系列に所属しており、昨年度の特別授業の対象生徒にもなっている。Eは美術系列から進級してきた生徒であるが、ピアノの学習経験もあり、音楽系列から進級してきた他の生徒との力量の差もなく、問題なく授業に取り組んでいる。

ピアノ実技に関しては、まずは従来通り基礎的な読譜力・演奏技術力の向上を目指すことに焦点を置いて授業に取り組んできた。『バイエル教則本』について、特別授業開始前までの定期試験では、一度の試験につき既習の

表 1

| 生徒 | 学習状況 『バイエル教則本』→By, 『ブルグミュラー 25の練習曲』→Brg, 『湊川短期大学紀要』第57集→紀要57集と表記 | | 2年次 所属 系列 |
|---|--|---|-----------------|
| | A | 授業開始当初 (2021年4月) の By 番号 | |
| 1学期中間試験 (2021年5月) で演奏した By 番号 | | 37・46・47・48・51 | |
| 1学期末試験 (2021年6月) で演奏した By 番号 | | 52・57・58・59・61 | |
| 2学期中間試験 (2021年10月) で演奏した By 番号 | | 72・74・76・77・78 | |
| 2学期末試験 (2021年12月) で演奏した By 番号, または Brg | | 80 | |
| 授業担当者 (筆者中安) の所見 | | 落ち着いて確実に演奏することができる。時々リズム感に不安定さが見られる。 | |
| 紀要57集での生徒アルファベット | | 生徒 C | |
| B | 授業開始当初 (2021年4月) の By 番号 | 74 | |
| | 1学期中間試験 (2021年5月) で演奏した By 番号 | 74・75・76・79・80 | |
| | 1学期末試験 (2021年6月) で演奏した By 番号 | 47・67・82・83・85 | |
| | 2学期中間試験 (2021年10月) で演奏した By 番号 | 91・93・95・97・98 | |
| | 2学期末試験 (2021年12月) で演奏した By 番号, または Brg | 99 | |
| | 授業担当者 (筆者中安) の所見 | 真面目に練習に取り組んでいる。「弾き込む」ということを身に付ければ更なる上達が見込まれる。 | |
| | 紀要57集での生徒アルファベット | 生徒 D | |
| C | 授業開始当初 (2021年4月) の By 番号 | 66 | |
| | 1学期中間試験 (2021年5月) で演奏した By 番号 | 66・67・72・74・75 | |
| | 1学期末試験 (2021年6月) で演奏した By 番号 | 76・78・81・83・84 | |
| | 2学期中間試験 (2021年10月) で演奏した By 番号 | 85・90・91・92・94 | |
| | 2学期末試験 (2021年12月) で演奏した By 番号, または Brg | 98 | |
| | 授業担当者 (筆者中安) の所見 | 技術的に課題はあるが、とても熱心に取り組んでいる。 | |
| | 紀要57集での生徒アルファベット | 生徒 I | |
| D | 授業開始当初 (2021年4月) の By 番号 | 74 | |
| | 1学期中間試験 (2021年5月) で演奏した By 番号 | 74・78・80・81・82 | |
| | 1学期末試験 (2021年6月) で演奏した By 番号 | 85・88・90・92・93 | |
| | 2学期中間試験 (2021年10月) で演奏した By 番号 | 100・101・102・103・104 | |
| | 2学期末試験 (2021年12月) で演奏した By 番号, または Brg | 小さなつとい | |
| | 授業担当者 (筆者中安) の所見 | 長年エレクトーンに取り組んでおり、技術的にも器用さを持っている。読譜力に少々の課題がある。 | |
| | 紀要57集での生徒アルファベット | 生徒 K | |
| E | 授業開始当初 (2021年4月) の By 番号 | 35 | |
| | 1学期中間試験 (2021年5月) で演奏した By 番号 | 38・48・55・59・61 | |
| | 1学期末試験 (2021年6月) で演奏した By 番号 | 72・75・77・79・82 | |
| | 2学期中間試験 (2021年10月) で演奏した By 番号 | 91・95・96・98・104 | |
| | 2学期末試験 (2021年12月) で演奏した By 番号, または Brg | 素直な心 | |
| | 授業担当者 (筆者中安) の所見 | 常に落ち着いて安定した演奏をすることができる。今後、音色の多彩さが期待される。 | |
| | 紀要57集での生徒アルファベット | | |
| F | 授業開始当初 (2021年4月) の By 番号 | 12 | |
| | 1学期中間試験 (2021年5月) で演奏した By 番号 | 30・31・35・45・46 | |
| | 1学期末試験 (2021年6月) で演奏した By 番号 | 55・58・59・60・66 | |
| | 2学期中間試験 (2021年10月) で演奏した By 番号 | 74・76・77・80・81 | |
| | 2学期末試験 (2021年12月) で演奏した By 番号, または Brg | 82 | |
| | 授業担当者 (筆者中安) の所見 | 技術的に課題はあるが、年度当初からの成長が著しく見られた。 | |
| | 紀要57集での生徒アルファベット | 生徒 L | |
| G | 授業開始当初 (2021年4月) の By 番号 | 12 | |
| | 1学期中間試験 (2021年5月) で演奏した By 番号 | 17・19・20・21・22 | |
| | 1学期末試験 (2021年6月) で演奏した By 番号 | 23・25・26・29・30 | |
| | 2学期中間試験 (2021年10月) で演奏した By 番号 | 46・47・48・50・51 | |
| | 2学期末試験 (2021年12月) で演奏した By 番号, または Brg | 37 | |
| | 授業担当者 (筆者中安) の所見 | 受講生徒の中では一番初心者であるが、自分のペースで学習を積んでいる。 | |
| | 紀要57集での生徒アルファベット | 生徒 N | |

5曲（ただし、10小節以上の曲に限る）を各自選曲して演奏することを課題とし、ある程度の分量を連続して弾き続けることのできる集中力を養うことも目標としてきた。授業開始当初（2021年4月）の『バイエル教則本』の進捗は、生徒各々の学習経験等を考慮した上で決定・指示をした。また、授業進行過程において生徒の状況に応じて少し先に進めたり、場合によっては進捗を前の方に戻したりするなどして、その時々が生徒が抱える問題点をできる限り解決するよう努めた。

2.2 連弾曲と朗読劇制作について

題材となる連弾曲の選曲についてであるが、連弾曲に基づいたオリジナルストーリーを構成するという計画上、ある程度曲想からストーリーが創作しやすいものを選ぶ必要があると考えた。そこで、過去の研究でも取り扱ったが、アニメ『ディズニー』の音楽を今回も題材として取り上げることとした。ただし、使用楽譜については、今回は『いちばんやさしいピアノ連弾一左右にわかれて見る楽譜—ディズニー名曲集』（株式会社ヤマハミュージックエンターテインメントホールディングス）を用い

ることとした。この曲集は、対象生徒の現在の力量で対応できる水準で編曲がなされており、「ただひたすら一生懸命に弾くこと」のみに追われる状況には陥らないだろうと判断された。曲集の中から、より聴き馴染みがあると思われる7曲、《ミッキーマウス・マーチ》、《ハイ・ホー》、《狼なんかこわくない》、《レット・イット・ゴー》、《ビビディ・バビディ・ブー》、《星に願いを》、《小さな世界》を選曲した。ディズニーアニメの中でも、それぞれ異なる物語に含まれている曲ばかりを寄せ集めたものであるが、この7曲を新たな一つの世界観として一連のオリジナルストーリーを創作するというのが、朗読劇に向けての取り組みとなる。

演奏については全7曲あるので、対象生徒7名で1人当たり2曲を担当することとした。グループ分けについては、Ⅰ・Ⅱパートともに技術的な難易度にさほど差がないため、自分たちで担当を決めさせた。朗読劇の脚本については、生徒Dが中心となり創作し、その内容は【表2】の通りである。ストーリーの展開を考慮して曲順を決定し、曲間をナレーションで繋いでいくこととした。

表2

| 次第 | 担当生徒 | 脚本・進行 |
|--------------|------------|--|
| オープニングナレーション | B | この物語は、音楽が大好きな生き物や動物達が、悪者から小さな世界を守るために立ち向かうという、ピアノ連弾とお話による朗読劇です。物語の中に登場するキャラクター達の特徴や音楽を聞いて、この物語の世界観をイメージしてみてください。途中で演奏する曲は、どれも親しみのある曲ばかりです。新しいミュージックストーリーをお楽しみください。 |
| 入場 | F・G | 入場 → 礼 → 演奏準備 |
| ナレーション | C | (演奏準備完了が確認出来たら) これは、ある小さな世界の物語。この世界では音楽が大好きな生き物や動物達が仲良く暮らしています。ほら、耳を澄ますと何か楽しい音楽が聴こえてこない？ネズミにアヒル、それから犬…この動物達はどうか歌が歌えるようです。 |
| 演奏 | F・G | (ナレーション終了後)《ミッキーマウス・マーチ》演奏 |
| 退場・入場 | F・G A・D | 演奏終了 → F・G 礼 → F・Gが歩き出したのと同時にA・D入場 → 演奏準備 |
| ナレーション | E | (A・Dが入場し始めたら) わあ、すごく楽しそう！おや、あっちの方に誰かいるようです。綺麗なお花畑で歩いている人がいる…真っ白な肌、黄色と青のドレスのお姫様…？それから…あれは小人!? 「今日もお花がキレイね。そうだ小人さん達にプレゼントしよう！」 「今日も仕事だ、さあ働くぞ！」 「ハイ・ホー」「ハイ・ホー」 「時間になった。皆、そろそろ仕事を終わって家へ帰ろう！」 |
| 演奏 | A・D | (ナレーション終了後)《ハイ・ホー》演奏 |
| 退場・入場 | A・D B・E | 演奏終了 → A・D 礼 → A・Dが歩き出したのと同時にB・E入場 → 演奏準備 |
| ナレーション | G | (B・Eが入場し始めたら)とってもかわいらしい歌！なんて素敵な世界。きっとここでは毎日楽しく暮らせそうですね。おや、さっきのお姫様と小人たちが何やら「大変だ」と話し始めました。どうしたのでしょうか…他の動物達も様子をうかがって集まりました。すると小人が言いました。 「この世界に悪いオオカミが来て、姫を連れて行こうとしているらしい」 「何だって!？」 他の動物達もそれを聞いてびっくりしています。 「でも、皆は魔法が使えるじゃない！」 「そうだよ！オオカミなんかちっとも怖くないよ！」 と言っています。どうやらこの世界は音楽の力で魔法が使えるようです。 |
| 演奏 | B・E | (ナレーション終了後)《狼なんかこわくない》演奏 |
| 退場・入場 | B・E D・F | 演奏終了 → B・E 礼 → B・Eが歩き出したのと同時にD・F入場 → 演奏準備 |
| ナレーション | A | (D・Fが入場し始めたら) 「さあ、皆、オオカミをやっつけるぞ！」 「僕たちなら絶対に倒せる」 そう言って皆は戦おうとしています。でも姫はオオカミが怖いようです。 「オオカミが私を連れ去るってホントなの…すごく怖いわ」 「大丈夫！姫のことは皆で守るよ！」 「でも、やっぱり怖いな…」 |
| 演奏 | D・F | (ナレーション終了後)《レット・イット・ゴー》演奏 |
| 退場・入場 | D・F B・C | 演奏終了 → D・F 礼 → D・Fが歩き出したのと同時にB・C入場 → 演奏準備 |

| | | |
|--------|------------|---|
| ナレーション | E | (B・Cが入場し始めたら) 「少しも怖くないわ!」 オオカミが怖かった姫ですが、自分の強さを歌によって思い出したのです。 「大丈夫。私は強いから。一緒にオオカミを倒しましょう!」 「そう、姫はとても強い人だから大丈夫!」 姫は皆と戦うことを決意しました。するとそこへオオカミが来てしまいました。 「ハッハッハッ、やっとこの日が来た。さあ、姫を連れていこうか…いや、いっそのこと皆まとめて、この世界ごと奪ってやろう」 「そうはさせない! 皆、魔法の音楽でやっつけよう!」 |
| 演奏 | B・C | (ナレーション終了後)《ビビディ・バビディ・ブー》演奏 |
| 退場・入場 | B・C E・G | 演奏終了 → B・C 礼 → B・Cが歩き出したのと同時にE・G入場 → 演奏準備 |
| ナレーション | D | (E・Gが入場し始めたら) こうして皆はオオカミを音楽の魔法を使ってやっつけることができ、姫も世界も無事に守ることができました。 「や、やられた」 「どうだ!」 「これで、もうこの悪いオオカミは来ないね」 そしてオオカミは自分の家へと帰りました。 「皆、ありがとう。本当にすごい。でも、まだ少し怖い気持ちが残っている…」 「そうだね、もう来ないとは思うけど、怖かったね…」 皆はまたオオカミが少し怖くなってしまい、大好きな楽しい音楽を忘れていました。その日の夜、空にキレイな星が出ているのを見つけた姫は、星に向かってこんなお願いをしました。 「国の皆が、また音楽で楽しさを思い出せますように」 |
| 演奏 | E・G | (ナレーション終了後)《星に願いを》演奏 |
| 退場・入場 | E・G A・C | 演奏終了 → E・G 礼 → E・Gが歩き出したのと同時にA・C入場 → 演奏準備 |
| ナレーション | F | (A・Cが入場し始めたら)そして、その願いは叶い、前よりももっと世界中に明るさと楽しい音楽が戻ってきました。そのおかげで動物達はまた楽しさを思い出して、新しい音楽が生まれました。 |
| 演奏 | A・C | (ナレーション終了後)《小さな世界》演奏 |
| 退場 | A・C | 演奏終了 → 礼 → 退場 |
| ナレーション | F | (A・Cが戻ってきたら) こうして今日も小さな世界では、楽しい音楽や話し声が聞こえてきます。(完) |

3. 特別授業の実践

特別授業では、朗読劇で演奏するピアノ連弾についての指導を行った。特別授業は全5回とし、第1回目は、連弾を行う前段階として個別で譜読みの確認を行った。第2回目・第3回目は、主にリズムやフレージングなどの基本的事項を理解する個別レッスンと、可能な限り2人で合わせる連弾レッスンを行った。第4回目は、連弾レッスンを中心に2人で音楽をつくり表現することを考える指導を行った。第5回目は、期末試験として連弾曲を2曲と、既習の『バイエル教則本』または『ブルグミュ

ラー 25の練習曲』から任意の1曲を演奏することとした。特別授業内でのレッスン内容の詳細を、以下【表3】～【表9】に示す。尚、期末試験の得点は、本稿では連弾曲の得点のみ記載し、連弾は異なる相手と組み2曲演奏するため、組ごとで採点を行った上で、各々演奏した2組分の平均を得点とした。採点は筆者2名が各々100満点で行い、69点以下が不可、70～74点が可、75～79点が良、80～84点を優、85点以上を秀、という基準を設けて採点に臨んだ。

表3

| 生徒 A | 担当曲：《ハイ・ホー》I・《小さな世界》I |
|-----------------------------------|---|
| 第1回 2021.11.5 譜読み確認 | 《小さな世界》左手の下行進行の音型を弾く時に、運指が不確定だったので3→4→5と順番に使うように指示をした。 《ハイ・ホー》右手から左手へメロディーの受け渡しの箇所、左手の準備と弾いた後に鍵盤から指を離すことが遅くなっていたので、すばやく受け渡しをし、休符をしっかりと意識させるようにした。一部のフレーズをアウフタクトで取ること、最後の音は、直前の休符を正確に数えてアクセントスタッカートで演奏するように指示をした。 |
| 第2回 2021.11.9 個別・連弾 レッスン | 《ハイ・ホー》個別でのレッスンをを行った。前回に指摘をした箇所は、気をつけて弾けるようになっていた。楽曲の1拍目と4分休符の箇所を急いで弾いてしまいテンポが不安定になっていたため、落ち着いて正確に数えて演奏するように指示をした。 |
| 第3回 | ※ 欠席 |
| 第4回 2021.11.30 連弾 レッスン | 《ハイ・ホー》軽快なテンポで合わせる事ができていた。全体的に流れに乗って弾けていたので、次の課題として強弱をはっきりとつけるように指示をした。20小節目のfへ向けて18小節目からcresc.をし、39～46小節目のリピート部分は、1回目はfで2回目はpで演奏するようにした。 《小さな世界》曲想にある「あかるく、げんきに」の指示通り弾けていた。冒頭のIIと同時に弾き始める時に、声を出してタイミングを取っていたので、どちらかが頭を軽く上下させる合図で弾き始められるように練習をさせた。朗読劇の最後を締めくくる曲になるので、後半25小節目からはしっかりとfで弾き、37小節目からは更にcresc.で曲を盛り上げて、最後はffで終わるように指示をした。 |
| 第5回 2021.12.1 期末試験 | 《ハイ・ホー》「たのしく、いきいきと」の曲想通り弾けており、聴いていて非常に楽しい音楽になっていた。強弱の変化もしっかりとつけられており、とても良くなった。39小節目からの裏打ちのリズムで、テンポが遅くならないようにコントロールできれば更に良かった。 《小さな世界》冒頭の弾き始めはIIと揃えることができ、音楽の流れも非常に良くなった。最後4小節目のcresc.はしっかりとつけられていたが、曲の後半を盛り上げる方法として強弱の工夫が見られれば良かった。 期末試験得点(連弾2曲の平均点)： 81.0 点/100点満点中 |

表4

| 生徒 B | 担当曲：《狼なんかこわくない》I・《ビビディ・バビディ・ブー》II |
|-----------------------------------|--|
| 第1回 2021.11.5 譜読み確認 | 《狼なんかこわくない》冒頭の8分音符を4分音符の長さで演奏していたので、音符の種類等の確認を行い修正させた。転調後(G→C)のファの音が、Fis→Fになることを確認し、調性を理解させた。半音階的なフレーズを難しく捉えているようで、楽譜を見ながら演奏すると混乱するようであれば、まずは指を見ながら練習をして動きを覚えるように指示をした。 |
| 第2回 2021.11.9 個別・連弾 レッスン | 《ビビディ・バビディ・ブー》個別でのレッスンをを行った。8分休符が連続する箇所は、正確に休符を数えるようにさせた。演奏のテンポが速かったので、弾きにくい箇所が余裕を持って弾けるテンポを確認してから弾き始めるように指示をした。同音での運指変更(1→4)の際、指の移動がスムーズに行えるように部分練習をすること、和音が連続して進行する箇所は、リズムをつけずに和音と指だけで移動する練習をするように指示をした。 |
| 第3回 | ※ 欠席 |
| 第4回 2021.11.30 連弾 レッスン | 《狼なんかこわくない》長い休符を正確に数えて流れに乗れるようになっており、2人でよく合わせられていた。29～32小節の半音進行は、ff→decresc.→cresc.→fと音量の変化をつけるように指示をした。「3匹の子ぶた」のストーリーを想像して、3匹の子ぶたたちが楽しそうに歩いている表現を考えるようにさせた。 《ビビディ・バビディ・ブー》Iと合わせる際に、お互いの6拍子のカウントがずれないように注意をさせた。ミスをして弾き直しはせず流れを重視すること、IとIIがユニゾンになる箇所の8分音符は、丁寧に揃える練習をするように指示をした。同音を3連打するところで慌ててしまいテンポが速くなっていたので、3音を落ち着いて弾くようにさせた。15～18小節の上行進行でcresc.をし、最後に向けての盛り上がりを意識させた。最後のIIとのユニゾンは、しっかりと狙って揃えるようにさせた。 |
| 第5回 2021.12.1 期末試験 | 《狼なんかこわくない》全体を通して慎重に弾きすぎており、元気良さが感じられなかった。転調後にIとIIのタイミングがずれていた。半音階のcresc.とdecresc.の表現は良くなった。コーダに向けてのcresc.を、もう少し強調させると更に良かった。 《ビビディ・バビディ・ブー》Iとユニゾンの箇所は、お互いに揃えようという意識が足りていなかった。半音進行のcresc.は良かった。最後の2小節は、Iと正確に合わせることができると良かった。 期末試験得点(連弾2曲の平均点)： 78.75 点/100点満点中 |

表5

| 生徒 C | 担当曲：《ビビディ・バビディ・ブー》I・《小さな世界》II |
|------------------------------------|--|
| 第1回 2021.11.5 譜読み確認 | 《ビビディ・バビディ・ブー》最初の左手は1オクターブ下の位置で弾いていたので、ト音記号の意味と実際の左手の位置を確認させた。8分休符とタイで構成される複雑なフレーズは、タイを外して拍を正確に数えて練習するように指示をした。右手と左手が反進行するフレーズは、cresc.で演奏し反進行の動きを理解させた。最後の音は、元気よくスタッカーティッシュモで演奏するように伝えた。 |
| 第2回 2021.11.9 個別・連弾 レッスン | 《小さな世界》個別でのレッスンをを行った。冒頭部分の左手の4小節に渡る全音符は、半音階の動きを際立たせて演奏するようにさせた。時々現れる右手のモルデント的なメロディーは、しっかりと動きを主張し演奏するように指示をした。 |
| 第3回 2021.11.16 個別・連弾 レッスン | ※ 2曲とも連弾相手が欠席のため、個別でのレッスンをを行った。 《小さな世界》前奏部分とテーマが始まった部分とでテンポが異なっていたので、曲を通して統一するように指示をした。25小節目1拍目の左手のCは、前小節からGAHのスラーと順につながるように演奏し、C自体はメゾスタッカートで軽く切って演奏するように指示をした。 《ビビディ・バビディ・ブー》IIが主体でIは休符が多く連続する箇所は、1人で弾いても正確に拍を数えて演奏ができていた。14小節目1～3拍と4～6拍は、それぞれ別のフレーズとつながっていることを理解させ、フレージングを考えて演奏するように指示をした。17小節目のFisをFで弾いていたので、1曲を通してG-durであることを意識させた。 |
| 第4回 2021.11.30 連弾 レッスン | 《ビビディ・バビディ・ブー》テンポを速めて弾けるようになっていた。IとIIのユニゾンの8分音符は、お互いがずれないように注意しながら、6拍子を正確に数えて弾くように指示をした。17小節目はしっかりとcresc.をし、最後へ向けての盛り上がりをつけさせた。 《小さな世界》曲想にある「あかるく、げんきに」の指示通りに弾けていた。冒頭でIと同時に弾き始める時に、声を出してタイミングを取っていたので、どちらかが頭を軽く上下させる合図で弾き始められるように練習をさせた。Iのメロディーを支えるスタッカートは軽快に弾けていた。24～25小節目の順次進行で、流れが止まらないようスムーズに弾くことを心がけさせた。朗読劇の最後を締めくくる曲になるので、盛大に終わるように最後の4小節は可能な限りcresc.をし、最後の音はffで演奏するように指示をした。 |
| 第5回 2021.12.1 期末試験 | 《ビビディ・バビディ・ブー》IIとのユニゾンの箇所は、もう少し正確に揃えることが可能であると感じた。半音進行のcresc.は良くなった。最後の2小節は、急いで終わろうと弾いてしまい音楽が乱れた。 《小さな世界》冒頭はよく揃えることができており、音楽の流れも非常に良かった。曲の後半の盛り上げ方に、更に工夫がみられると良かった。最後の4小節のcresc.は良くなった。 期末試験得点(連弾2曲の平均点)： 79.25 点/100点満点中 |

表6

| 生徒 D | 担当曲：《ハイ・ホー》Ⅱ・《レット・イット・ゴー》Ⅱ |
|------------------------------------|---|
| 第1回 2021.11.5 譜読み確認 | 《レット・イット・ゴー》演奏する際に、ピアノ椅子にもたれかかるように座っていたので、ペダルが踏みやすいよう座面の半分くらいに座り、腰に重心を置いて姿勢が崩れないよう姿勢を修正した。8分休符と4分休符の違いと、タイの複雑なリズムが曖昧にならないように確認をさせた。 |
| 第2回 2021.11.9 個別・連弾 レッスン | 《レット・イット・ゴー》連弾でのレッスンを、16小節目まで行った。Ⅰの動きを意識して合わせることはできていたが、全てをⅠに合わせるのではなく、Ⅱは伴奏形態を担当しているためテンポは崩さず一定のテンポを維持するように指示をした。 |
| 第3回 2021.11.16 個別・連弾 レッスン | 《レット・イット・ゴー》連弾でのレッスンをを行った。ほぼ暗譜をしていたが、数ヶ所弾き忘れている音があったので、楽譜を見ながら練習し再確認すること、Ⅰの動きも楽譜を見て確認するように指示をした。Ⅰと同じシンコペーションの8分音符を刻む箇所は、お互いが正確に揃えられるように、またⅠとⅡが交互に4分音符単位で刻む箇所では、お互いのタイミングの違いを良く聴いて合わせるように指示をした。31小節目からの4分音符の刻みは、急がないように伝えた。最後のフェルマータへ向かう rit. は、Ⅰを導けるようにテンポをしっかりと緩めるようにさせた。 |
| 第4回 2021.11.30 連弾 レッスン | 《ハイ・ホー》リズムカルに弾けており、曲の雰囲気がとても良く表現できていた。Ⅱの楽譜に指示はなかったが、Ⅰと音楽の方向性を合わせるため13小節目から mp で弾くこととした。21小節目の f へ向けて17小節目から cresc. をし、39～46小節目のリビート部分の左手は2分音符表記になっていたが、1回目は4分音符をアクセントテヌートで弾き、2回目は表記通り2分音符を p で弾くなど雰囲気の変化をつけるように指示をした。 《レット・イット・ゴー》2人で良く合わせられるようになっていた。Ⅰのメロディーやタイミングを把握できており、Ⅰの様子をうかがいながらも伴奏として一定のテンポを維持して弾けるようになっていた。31小節目から連続する和音進行のハーモニー感が足りなかったため、1拍目の右手全音符の和音は、強さは抑えながらも響きで強調できるようにタッチを考えさせた。最後の音は、Ⅰとタイミングを揃えられるように練習をさせた。 |
| 第5回 2021.12.1 期末試験 | 《ハイ・ホー》強弱の変化がしっかりとつけられており、軽快にメロディーを支えることができていた。コーダの部分は、盛り上がりを感じさせるため一旦 p にしてから cresc. をつける効果的だと感じた。 《レット・イット・ゴー》サビのメロディーを支える和音は、ハーモニーを意識して程よい音量で弾けていた。全体を通してとても良く弾けていた。 期末試験得点(連弾2曲の平均点)： 82.0 点/100点満点中 |

表7

| 生徒 E | 担当曲：《狼なんかこわくない》Ⅱ・《星に願いを》Ⅱ |
|------------------------------------|--|
| 第1回 2021.11.5 譜読み確認 | 《狼なんかこわくない》4拍子の伴奏型を演奏する際に、1拍目→強拍・2拍目→弱拍・3拍目→中強拍・4拍目→弱拍で弾くことを理解させた。右手和音の刻みはスタッカートぎみに軽く演奏し、半音階進行の cresc. と decresc. をつけるように指示をした。 |
| 第2回 2021.11.9 個別・連弾 レッスン | 《狼なんかこわくない》連弾でのレッスンをを行った。前回指摘した1～4拍目の強弱の変化の課題は、きちんと弾け分けられるようになっていた。Ⅰがミスをして待つなどの対応ができ、Ⅰの動きを良く理解し聴いていた。全体的に特に問題はなく、最後まで連弾ができた。 |
| 第3回 2021.11.16 個別・連弾 レッスン | 《星に願いを》連弾でのレッスンをを行った。個別での譜読み確認は行っていなかったが、正確に譜読みができていた。前半の mp と曲のクライマックスの mf との差を意識させ、前半は2小節目単位で cresc. と decresc. をつけるように指示をした。17小節目の半音下行進行は、Ⅰの半音上行進行とセットになることを理解させた。13～14小節目左手の2拍目の付点2分音符は、強く重くならないように気をつけさせた。最後は rit. でしっかりとテンポを緩めて、4拍目 F から最後の E へのスラーは、しっかりとつなげて曲を終わらせるように指示をした。 |
| 第4回 2021.11.30 連弾 レッスン | 《狼なんかこわくない》2人でよく合わせる練習ができていた。リビート部分は、例えば、1回目は p で2回目は f で演奏するなど、何かしらの変化をつけるように指示をした。Ⅰと同様 29～32小節目の半音進行は、ff → decresc. → cresc. → f と音量の変化をはっきりとつけさせた。13小節目からの f は、左手の1拍目をアクセントで強調して表現するように伝えた。 《星に願いを》Ⅰが欠席のため、レッスン無し。 |
| 第5回 2021.12.1 期末試験 | 《狼なんかこわくない》全体を通して慎重に弾きすぎており、元気良さが足りなかった。転調後の1拍目は、Ⅰと正確に揃えることができると良かった。半音進行の表現は、とても良くなった。 《星に願いを》柔らかい音色で、曲の雰囲気を捉えて弾けていた。前奏でⅠが途中から加わるタイミングと、最後の音をⅠと揃えることが必要だった。大きな流れで強弱をつけられると更に良かった。 期末試験得点(連弾2曲の平均点)： 76.25 点/100点満点中 |

表8

| 生徒 F | 担当曲：《ミッキー・マウス・マーチ》Ⅱ・《レット・イット・ゴー》Ⅰ |
|------------------------------------|--|
| 第1回 2021.11.5 譜読み確認 | 《レット・イット・ゴー》全体を通して運指・リズムが不正確だった。やや複雑なリズムの多い曲なので、休符のタイミングが遅れないようにする箇所、タイで拍を待つ箇所、シンコペーションのリズムを正確に演奏する箇所を分けて練習するように指示をした。 |
| 第2回 2021.11.9 個別・連弾 レッスン | 《レット・イット・ゴー》連弾でのレッスンを、16小節目まで行った。ⅠはⅡの前奏を把握しておらず、どのタイミングで弾きだしてよいか分からなかった。Ⅱの楽譜を見ながらⅡのパートの音を聴かせて理解させた。タイとシンコペーションで構成される複雑なリズムは、まだ不安そうに迷いながら弾いていたので、自信を持って弾けるようにすることを伝えた。 《ミッキー・マウス・マーチ》個別でのレッスンをを行った。聴き覚えて弾いてしまわないように、8分の6拍子を意識させた。和音進行をスムーズにするため、和音から和音への移動をゆっくり丁寧に行う練習をするように指示をした。一部、楽譜指定の運指を本人の弾きやすい運指に変更した。 |
| 第3回 2021.11.16 個別・連弾 レッスン | 《レット・イット・ゴー》連弾でのレッスンをを行った。前回より複雑なリズムに対応できるようになっていた。Ⅱと同じシンコペーションの8分音符を刻む箇所は、お互い正確に揃えられるように、またⅠとⅡが交互に4分音符単位で刻む箇所では、お互いの違いを良く聴いて合わせるように指示をした。Ⅱと最後のフェルマータの音を揃えるために、直前のⅡの3～4拍目を良く聴いてⅡの流れに乗せて弾くように伝えた。 《ミッキー・マウス・マーチ》連弾でのレッスンをを行った。前回の個別レッスン時の課題はクリアできており、良く弾けていた。終盤の盛り上がり部分では、27小節目4拍目の付点4分音符にアクセントをつけ、その後の休符は音楽にメリハリをつけるために、休符前の音の処理と休符後の音の弾きだしをはっきりとさせるように指示をした。 |
| 第4回 2021.11.30 連弾 レッスン | 《ミッキー・マウス・マーチ》Ⅰが欠席のためレッスン無し。 《レット・イット・ゴー》前回まで不安定だった複雑なリズムは、スムーズに弾けるようになっており、Ⅱと良く合わせられていた。39小節目からのシンコペーションのリズムは、音楽のクライマックス部分になるので、盛り上がりを感じさせるために全てアクセントをつけ演奏させた。最後の音は、2人のタイミングが揃っていなかった。2小節目からの rit. でテンポをしっかりと緩め、丁寧に揃える練習をするように指示をした。 |
| 第5回 2021.12.1 期末試験 | 《ミッキー・マウス・マーチ》前奏の4小節は、朗読劇の幕開けとなるように元気よく弾くこと、全体を通して歯切れの良さを感じさせることが必要だった。止まらずに流れに乗って弾けていた。 《レット・イット・ゴー》複雑なメロディーは、正確に弾けるようになっており、とても良くなった。サビへの盛り上がりも表現でき、最後の音も丁寧に揃えられ、Ⅱとの一体感が感じられるようになった。 期末試験得点(連弾2曲の平均点)： 79.5 点/100点満点中 |

表9

| 生徒 G | 担当曲：《ミッキー・マウス・マーチ》Ⅰ・《星に願いを》Ⅰ |
|------------------------------------|--|
| 第1回 | ※ 欠席 |
| 第2回 2021.11.9 個別・連弾 レッスン | 《星に願いを》前回欠席のため、個別譜読み確認を行った。冒頭の不正確な運指を修正し、2分音符の長さを正確に取るように伝えた。右手で弾くべき DCHAG の順次進行の最後の G のみを左手で弾いていたので、それまでの流れに従って右手で弾くように指示をした。親指を下からくぐらせて上行する運指が、指をくぐらせる際に指が鍵盤から離れて音が途切れていた。つなげて弾くように練習をさせた。 |
| 第3回 2021.11.16 個別・連弾 レッスン | 《星に願いを》連弾でのレッスンをを行った。3小節目1拍目の4分休符を待たずに次の音を弾いていたので、正確に休符を取るよう伝えた。17小節目の半音上行進行は、Ⅱの半音下行進行とセットになることを理解させた。その半進行から続くメロディーを迷いながら弾いていたので、Ⅱの動きを意識しつつも自分のパートの拍を正確に数え、自信を持って際立たせて弾くように指示をした。 |
| 第4回 | ※ 欠席 |
| 第5回 2021.12.1 期末試験 | 《ミッキー・マウス・マーチ》止まらずに流れに乗って弾けるようになっていたが、もう少し歯切れの良さや元気良さが欲しかった。Ⅱの音を聴けるようになっていたが、レッスン回数が少なかつたため表現可能なことがまだあるように感じられた。 《星に願いを》途中でミスをして止まってしまったが、1曲を通してゆったりと柔らかい音色で弾けていた。全体的に大きな流れで cresc. と decresc. をつけることができるようになると更に良かった。最後の音は、丁寧にⅡと揃えるようにすることが必要だった。 期末試験得点(連弾2曲の平均点)： 74.75 点/100点満点中 |

4. 考察

今回の特別授業では、「表現」という要素に特に着眼して取り組みを進めた。連弾曲の演奏面においては、『バイエル教則本』等で生徒々々がある程度の基礎力を得たがゆえに、今回のような他者とのアンサンブルを行うことができ、更には音楽的表現にまで踏み込んだ指導も行うことができた。また、朗読劇制作の面においては、連弾曲のタイトルやその楽曲が本来の物語の中で使われている場面や背景などから着想を得て、生徒なりの新たなオリジナルストーリーの世界観を創り出すことができた。今回、従来のピアノ連弾のみの取り組みから朗読劇の創作を付加することによって、演奏する楽曲に対して音楽的なイメージをより一層具体的に持つことができたのではないと思う。譜面に書いてあるから音をただ弾くだけに留まらず、自分たちなりに音楽的な特徴を捉えて、積極的に曲やストーリーが持つ世界観を表現しようとする意欲を引き出していききっかけになったのではないかと考えられる。また、本来は1曲1曲単体の作品として演奏されるべきものが、朗読劇の中の1曲として取り扱った際、ストーリーの展開と曲の配置のバランスを考慮する必要が出てくることから、作品の音楽的特徴を注意深く吟味し、一連の流れで聴いたときに違和感なく曲順を構成する力も身に付いていくのではないだろうか。いずれにせよ、ピアノ演奏と朗読劇の相互作用によって、世界観が大きく広がり、より深い表現に結び付いていくと思われる。今回の取り組みを更に発展・改良することによって、保育者に求められる子どもの表現する力を育てるために、まずは保育者自身の表現力を高めていくという観点に今後も注目しながら、保育者養成課程におけるピアノ教育・音楽教育の在り方について更に深めていきたいと考える。

翻って筆者高木は、今回の研究対象となった生徒と特別授業を通して2年次に4回、3年次に5回と限られた時間ではあったが2年にわたり関わった。2年次の特別授業の際には、童謡の伴奏をすることを課題とし、歌詞の内容や曲のイメージをどのように表現すれば良いのかといった「考える」ことを重視してピアノ伴奏に取り組ませた。その際の「考える」意識を持つ効果が今回の課題において、僅かではあったが見受けられた。何か技術的に難しいパッセージなどがあっても、ある程度個人的な練習ができていれば、連弾として対応ができるようになっていた。また、自分以外の存在を感じながら他者からの音楽を聴き、その流れに乗ることでミスをしなくても音楽の流れを途切れさせることなく演奏することができた。そして自分のことで精一杯でも、2人で音楽をつくるという観点から視野を広くもつことも可能となっていた。それは「考える」意識を持つことで、基本的な音・リズム・運指等の技術的なことだけではなく、2人のハーモニーや曲のイメージ・解釈など音楽を表現することに重きを置くことができるようになってきたからであろう。それとともに聴く耳が養われ、自然とアンサンブルの対応力も身につけてきているように感じられた。ピアノ初学者が、基礎的な練習曲ばかりに取り組むのではなく、敢えて難易度の高い楽曲に取り組ませることが効果的であることは、過去の研究（『湊川短期大学紀要』第56集・第57集参照）でも述べてきたが、今回同じ生徒たちを2年にわたり指導したことによって、そのことを強く実感した。

5. おわりに

短大等の保育者養成課程では、カリキュラム内容がおおよそ決まっており、主に個人的なピアノ演奏技術を高めることが求められている。ただしそれだけではなく、年に1度程度、発表会のような通常の授業とは違った連弾やアンサンブルに取り組める機会があれば更に良いのではないかと感じた。そのような機会を持つことで、生徒たちに特別感を味わわせ、練習に取り組む意欲を高めさせることが可能となると考える。特別な機会だからこそ難易度の高い楽曲でも努力して取り組み、音楽的に高いレベルにまで仕上げるができるはずである。それが結果的に、基礎的な技術のレベルアップにつながることもなるだろう。湊川短期大学でも、ミュージカルに取り組んだり、オープンキャンパスで有志の学生たちが演奏を披露したりしている。こういった取り組みは、学生たちにとって非常に有意義なことであり、貴重な経験である。

ピアノの演奏技術を習得するために基礎基本ばかりを詰め込むのではなく、たとえ演奏技術が未熟であっても心から音楽を楽しめる機会を持ち、難易度は高いけれども挑戦し、ある程度納得のいく演奏ができたという成功体験や満足感を得ることは重要である。そのような経験があるからこそ、好きな音楽や演奏してみたいけれど難易度が高く諦めていた楽曲などに取り組もうという意欲が湧いてくると考える。そして、そのような楽曲を演奏するためにはやはり基礎基本が必要不可欠であることを生徒・学生自身が再認識し、改めてしっかりと演奏技術を習得しようと向き合うことができるのではないだろうか。後に生徒・学生たちが教師として保育現場に立った際に、園児たちに豊かで楽しい音楽を指導するためには、まず自分たちがそういった成功体験を持つことが重要であると考えられる。

註釈)

- 1) 本校の特色類型。播磨南高等学校の芸術保育類型では、特色選抜入試によって、音楽か美術いずれかを選択して受験し、合格した者がそれぞれ音楽系列・美術系列に所属となる。3年次になると、更に保育系列が設けられ、音楽・美術いずれの系列からも選択することが可能となる。類型改編により2021年度入学生が芸術保育類型として募集する最後の学年となり、2022年度入学生からは新たなカリキュラムの特色類型となる。（2023年度末までは、本校には芸術保育類型と新特色類型が混在する形となる）
- 2) 以前は、「保育演奏研究」などの名称で同様の内容の授業を行っていた。

参考文献

- ・高木美香・中安修也（2021）「童謡を題材とした歌唱伴奏の指導—播磨南高等学校芸術保育類型での実践—」『湊川短期大学紀要』第57集，pp.67-72.
- ・大西隆弘・臼井奈緒・佐伯岳春（2019）「領域「表現」における相乗作用をもたらす表現教育の可能性—ミュージカル「ライオンキング」を題材に—」『湊川短期大学紀要』第55集，pp.79-85
- ・安蒜佐知子・川田千春・渋谷絵梨香・鈴木奈美・森真奈美編（2015）『いちばんやさしいピアノ連弾—左右にわかれて見る楽譜—ディズニー名曲集』株式会社ヤマハミュージックエンターテイメントホールディングス，pp.6-9,pp.14-35,pp.46-50.

弾き歌いにおけるピアノ伴奏についての一考察

—野外保育での実践から—

A study on Piano Accompaniment in Playing Singing – From practice in outdoor childcare

高 嶋 智 美

Tomomi TAKASHIMA

湊川短期大学 幼児教育保育学科 非常勤講師

要旨

本稿はスウェーデンの野外生活推進協会の開発した5歳児6歳児を対象とした自然教育プログラムである「森のムッレ教室」を取り上げ、その中で行われる弾き歌いについて述べたものである。このムッレ教室はスウェーデンで1957年にこの協会の事務局長であったヨスタ・フロム（Gösta Frohm 1908-1999）の手によって誕生し、その後1992年に自然との共生をテーマとして兵庫県丹波市に発足した日本野外生活推進協会から日本にも導入され、今では日本全国の保育園やこども園で取り込まれるようになってきている。

今回の調査は新型コロナウイルス感染症の影響を受け、こども園での調査が困難となったため、日本野外生活推進協会本部（兵庫県丹波市）で定期的に開催されている2歳から6歳児を対象にしたムッレ教室で行った。その中から保育現場で子どもたちが豊かな音楽活動をするための課題についても考察した。

キーワード：弾き歌い・コード弾き・ピアノ伴奏

1. はじめに

「森のムッレ教室」はスウェーデンでは4人に1人が体験する国民的教育プログラムであり、現在ではノルウェーやフィンランド、ドイツ、イギリス、ロシア、韓国など世界各地で開催されている。

日本でも1990年に兵庫県丹波市市島町の保育園で初めてのムッレ教室が行われて以来、日本野外生活推進協会を拠点として森のムッレ教室は全国各地に広がっている。同協会によるムッレ教室リーダー養成講座の受講者は2017年で既に3000人を越えており、ムッレ教室に参観しているこどもの数は年間に延べ1万人とされている（森のムッレ協会新潟2018）。

現在リーダー養成講座は新型コロナウイルス感染症の感染拡大防止の観点から中止が続いているが、2022年は同協会設立30周年にあたっており、さらなる活発な活動が期待されているところである。

2. 調査の方法・目的

ムッレ教室では一年を通じて季節の移り変わりに応じた多様なプログラムが組まれている。その中で「遊びと歌」として歌われる機会が最も多いのが「ムッレの歌」である。以下の表は日本野外生活推進協会の市島支部の2021年度活動表である（表1）。

21年度のムッレ教室も第6回まで中止や延期をはさみながら続いていたが、本稿では第7回10月16日に再開されたムッレ教室で調査を行った。そこで実際に歌われた「ムッレの歌」の採録を行い、そこで見えてきた課題について検討した。

3. 背景

日本野外生活推進協会が発行しているCDにはムッレ教室の歌として、ヨスタ・フロム作詞作曲による歌が9曲収録されている（表2）。

表 1

日本野外生活推進協会（森のムッレ）年間活動計画表

| 2021年度 市島支部 | | | | |
|-------------|-------|-----------|------------------------------------|---------------------------------|
| 回 | 月日 | テーマ | ゆく道で | 遊びと歌 『ムッレの歌』と動物 人形遊びは毎回あり |
| 1 | 4/17 | 自然のエチケット | ・ゴミが落ちていたら拾う ・野辺の草花をつむ | ・『春の歌』 ・名前ゲーム |
| 2 | 5/15 | クリン草 | ・クリン草の観察 ・花の匂いや色を知る | ・花鬼 |
| 3 | 6/19 | 小さな生き物 | ・小さな生き物を見つけ て観察する | ・『チヨウチヨの歌』 |
| 4 | 7/17 | 川の生き物 | ・川に入って生き物を見 つける | ・水鉄砲 |
| 5 | 8/21 | 川で遊ぶ | ・川で水遊びを楽しむ ・涼感を味わう | ・水かけっこ ・魚になって泳ぐ |
| 6 | 9/15 | 秋の虫 | ・虫を見つけて触ったり 観察したりする | ・『虫の歌』 ・『秋の歌』 ・野外劇 |
| 7 | 10/16 | キノコ・木 | ・キノコを見つける ・どんな所にあるか探す ・木の観察 | ・トンビの羽の下 ・木をかわろう |
| 8 | 11/6 | おちば | ・おちばを踏む ・おちばで遊ぶ | ・『真っ赤だな』 ・『紅葉』 ・しっぽとり |
| 9 | 12/18 | 自然物で製作 | ・枯れ葉は土になる ・葉、草花、つるを探す | ・野外劇 ・おしくらまんじゅう |
| 10 | 1/15 | 冬の自然 | ・寒さを知る ・雪、氷、霜など ・動物の跡を探す | ・おにごっこ ・巣をかわろう ・凧揚げ |
| 11 | 2/19 | 魚入れ | ・どんぐり、木の実を見 つける | ・鬼は外、福は内 ・『春よこい』 |
| 12 | 3/19 | ファイナルパーティ | ・ムッレさんと出会う ・ねじりパンを焼く ・宝探しをする | ・ゲーム ・クイズ |

表 2

『森のムッレと仲間たち』

作詞・作曲 ヨスタ・フロム

| | 曲名 | 種類 | 対象児 |
|---|-----------|-------|--------|
| 1 | ムッレの仲間の歌 | | 全員 |
| 2 | ムッレの歌 | 森の妖精 | 5-8 歳児 |
| 3 | ラクセの歌 | 川の妖精 | |
| 4 | フィルフィーナの歌 | 高山の妖精 | |
| 5 | ノーバの歌 | 宇宙の妖精 | |
| 6 | クノッペン | | 1-2 歳児 |
| 7 | クニュータナの歌 | | 3-4 歳児 |
| 8 | 呼び声が風によって | | |
| 9 | 雪だるまの歌 | | |

子どもたちは年齢や活動内容に応じてそれぞれの曲を歌うが、その中でも森の妖精「ムッレの歌」は主軸となる歌である。森のムッレ教室では、天候に関わらず一日

中子どもたちは野外で活動し、森のなかで守らなければならぬルールやエコロジーの法則を体験することになる。そこでゲームや歌を楽しみながら自然への思いやりを一年を通して育てていき、最終回のファイナルパーティで子どもたちは実際に森の妖精ムッレとの出会いを果たすまでが一連の流れとなっている。そのことから「ムッレの歌」はもっとも重要な曲であるといえる。

4. 原曲との拍子感の違い

しかしながら、多様なプログラムのなかで、肝心の子どもたちによる「ムッレの歌」の評価はあまり高くない。2009年から2010年にふじみ野で行われたムッレ教室のアンケートによると、保護者からの評価は最も高いにもかかわらず、子どもたちの評価ランキングでは自然観察やピクチャーシアターなどを大きく下回り、下から2番目の評価となっている。¹

筆者が参加した10月のムッレ教室でも、プログラムの中ほどと終わりに2度「ムッレの歌」を歌ったが、どちらの場合も子どもたちは「ムッレの歌」が始まると、

最初は元気に歌い始めるものの、一定の箇所から歌わなくなってしまう、周りの大人の声だけが響く状態ができていた。参加している子どもたちはそれぞれが通っている園で「ムッレの歌」を学んで知っている子が多く、過去のプログラムでも毎回この歌を歌っているため、耳馴染みが無いわけでもない。

協会が発行している実際の楽譜を参照すると、子どもたちが歌わなくなる箇所は譜例1の丸印の箇所だ。

譜例1

この楽譜上では特に指示はされていないが、採録したものはこの丸印で大きなテンポの揺れが起き、極端に速度が遅くなる。この理由としては次の2つが考えられる。

まず、一つにはここで決まった身振りが入ることだ。「ほくら」で自分を指差し、「花」と「木」で自然を指差し、「みんな」で周りを指差す。その身振りをある程度揃えるために、テンポを落とし、互いを見合わせながら歌っていると思われる。

そして、もう一つは拍のズレを調整するためではないかと考えられる。「ムッレの歌」では本来は「コリコック」という言葉の持つアクセントに合わせ、譜例1の3段目の4小節目にあたる部分でアウフタクトが用いられ、強拍がずらされている。しかしながら、今回採録した「ムッレの歌」ではこのアウフタクトは無視され、強拍の移動は行われていない(譜例2)。

譜例2

実際の演奏は原曲と比べると強拍の位置が明らかに異なっている。原曲でアウフタクトを用いて作られた拍子感とは異なり、1拍目に日本語に合うようにアクセントが移動されている。

それゆえ、その部分だけを考えると歌いやすいように感じるが、本来はみ出るべきだった8分音符が足りない状態が続いてしまう。そのため、譜例1で丸印をつけたテンポの揺れのあと、曲の終わりに向けて急速にそれを消化する必要が生じてくる。子どもたちの歌う声が一気に小さくなるのはこの不自然さにも起因すると思われる。

原曲にあるアウフタクトによって先行していたF#にあたる8分音符(譜例2)は、採譜では曲の終わりに近づいたところでシンコペーションによって解消される(譜例3)。

譜例3

しかしながら、そのことによって今度は言葉のアクセントとの不自然なズレが生じてしまう。歌詞にリズムのアクセントを加えてみると、以下のようになる。

ほくら ははな ときと みんな とともだちよ

図1

アクセントの位置が変わることにより、「ワハナ」「トキト」「トトモ」という言葉が意味の無い言葉であるかのように分かりづらくなる。それと同時にこの箇所でも身振りをつけるための急速なテンポの揺らぎがあるため、突如拍子感を失った状態になり、歌えなくなるのではないだろうか。

実際に子どもたちを含め参加者は歌いながら手拍子をしたり、身体を揺らしながら拍をとっていたが、この箇所にはさしかかると、その手拍子が止まる状態になっていた。このような現象について、山口は「子どもたちが『リズム模倣』『リズム問答』『打楽器による簡単な伴奏』『身体的なリズム表現』『歌唱』といった様々な音楽活動をする中で、リズムに合わせて音楽を身体全体で楽しむには、保育者や教育者の拍子感のある表現豊かなピアノ伴奏能力や、歌唱能力が大きく関与する」²と述べており、

拍感の欠如やリズムへの理解不足のため、模範演奏のCDやYouTube動画に頼らないと演奏することができない問題点を上げている(山口2020)。

アウフタクトは、多くの保育者養成校で用いられているバイエル教則本の中でも扱われている。しかしながらバイエルでアウフタクトが登場するのは67番で、その後、81番、82番、89番、90番、98番と続くが、全体としては非常に数が少なく、バイエル教則本のみでアウフタクトがもたらす拍子感と身につけるには物足りないといえるだろう。

5. 原曲とのコード感の違い

大きな原曲との違いはもう一つある。譜例2を見ると、原曲では2小節目から「ソミドラ レ」というA7(ドミナント)からD(トニック)の典型的コード進行にあわせた旋律のあと、更に「ラソミド レ」と同じコード進行の転回形が繰り返されている。

この部分は、歌詞においても「たのしい」が強調されている。「まいにちたのしいよ」と「とってもたのしいよ」の繰り返しもたらす「たのしい」感情は、同じコードの中で転回形を用いることにより、一層効果的に表現される。

しかしながら採譜では、「ソミドラ レ」「ソミドラレ」と同じ旋律を繰り返すのみになっており、本来あるリピート記号も省略されている。この変更は今回の採録だけでなく、10年ほど前にはすでにこの形で演奏されていた。重要な点は、どちらの場合もピアノ伴奏はA7の基本形であったということだろう。

コードの弾き方については基本形を中心に進める方法と、転回形を用いる方法があるが、どちらの場合もそれぞれの利点がある。

前者の場合の利点として西海らは確実にコードを覚えられることをあげている³が、特にピアノ初学者にとっては楽譜に書かれたコードネームの根音を単音で弾くだけでもピアノ伴奏がつけられるという点が大きいと思われる。そのことにより、極端に言えば左手の譜読みが不要になり、初学者でも簡単に伴奏がつけられるようになる。

後者の場合の利点は、適宜転回形を用いることによって鍵盤上での手の移動が少なくなるということがいえるだろう。しかし、転回形とコードネームとがすぐに結びつきにくいという一面がある。

今回「ムッレの歌」の場合は、コード伴奏はすべて基本形でつけられていた。先に上げたコード伴奏基本形の利点というなら、DとA7という2つのコードだけで伴奏ができるためじっくりと楽譜を見る必要がなく、響きとしてもトニックとドミナントというカデンツの効果で落ち着いた雰囲気味わうことができる。しかしそれゆえに右手にあたる本来のメロディーを見失い、あやまったメロディーが演奏されているのではないだろうか。

原曲のメロディーが基本形と転回形をそのまま高い方の音から「ソミドラ」「ラソミド」というように分散させた形で同じコードトーンを繰り返しながら高さを上げることで次の「コリコック」という呼びかけにつながるワクワクした雰囲気を作り出しているのに対し、実際の演奏ではそのような音楽表現は使われていない。

6. 課題

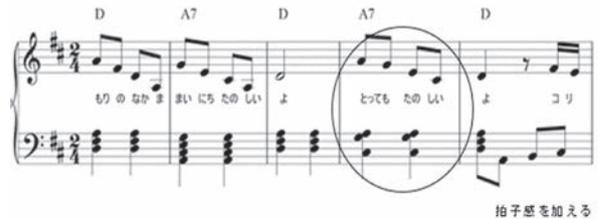
ここまで、「ムッレの歌」について、原曲と採譜を比

較し、「森のムッレ教室」の中で毎回のように歌われるこの歌を子どもたちが楽しんで歌えない2つの原因について考察してきた。その上で、伴奏者でもある保育者は子どもたちにどのような働きかけができるかを考えてみたい。

吉田らは弾き歌いの伴奏について「自ら拍子感覚を十分に捉えて演奏すること、楽曲の拍子感覚に基づき演奏することで、楽曲が有する魅力を子どもたちに提示すること」⁴の重要性を説いている。子どもの実りある音楽活動を実施するには、子どもたちに興味を抱かせ、リズムを知覚させ、楽曲の持つ雰囲気や曲想を豊かに表現し、子どもの感性を生き生きと引き出せるような伴奏テクニックを身につけることが不可欠なのである(山口2020)。

しかしながら、ピアノ初学者にとって複雑な伴奏を展開することは困難を伴う。では、できるだけシンプルで、かつ旋律を邪魔しない伴奏とはどのようなものか、伴奏例をあげてみた(譜例4)。

譜例4



全体的には、初学者が弾きやすいようそのままコードの基本形を用い、メロディーの変化が分かりづらくなる部分のみ転回形を押さえやすいように音数を減らして使用した。また、不自然な拍のズレを生み出していたアウフタクトの部分では拍子感を生み出し歌い出すタイミングをわかりやすくするためにトニックに行く音を加えた。

森田が「左手の伴奏で拍を知らせることにより、旋律の中のそれぞれの音の長さがより分かりやすくなる」⁵というように、伴奏は子どもたちの拍子感覚に大きく影響を与える。

それゆえに、保育者側の拍子感の育成は欠かせないものであるといえるが、先にあげたように、初学者が保育者養成校でバイエルなどの教則本だけで拍子感を身につけることは難しい。この点について、山口は連弾やアンサンブルを導入した指導法の有効性を説いている(山口2020)。相手の持つ拍子感を感じ、そこへ合わせていく事は、自身の拍子感をも養っていくことにつながる。そしてそれが、子どもたちの豊かな音楽活動に生み出していくのではないだろうか。

引用文献

- 1 森下英美子・中山智晴(2010)「幼児向け環境教育『森のムッレ教室』が参加者に与えた影響」『文京学院大学人間学部研究紀要 Vol.12』p.15
- 2 山口雅俊(2020)「保育者および小学校教諭養成に必要とされる拍子感のある音楽表現力の育成—チェレブニンのピアノ連弾曲集によるリズム演習のすすめ—」『教育学研究 第33号』, p.33
- 3 西海聡子・笹井邦彦・細田淳子(2017)「保育者養

- 成における弾き歌いのためのコード伴奏法』『東京家政大学研究紀要 第57集(1)』, pp.59-68
- 4 吉田秀文・澁川ナタリ(2018)「音楽科教育における拍子感覚の育成と音楽表現－宮廷舞踏の実践と共演を通して－」『群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活が科学編 第53巻』, p.21
- 5 森田千智(2020)「子どもの歌の弾き歌いにおけるピアノ伴奏法」『東海学園大学教育研究紀要 第4巻』, p.84

参考文献

- ・生地加代・山崎智子・伊藤奈穂美・大西有紀・島敏子・島田稲子・永山直子・三好一花(2019)「幼稚園教諭・保育士過程におけるピアノ初心者への指導の取り組み－バイエルの分析を通して－」『武庫川女子大学 学校教育センター年報 第4号』, pp.129-140
- ・内田恵美子(2019)「保育者養成校における音楽能力の育成についての一考察－コード奏法の学びと効果－」『東海大学短期大学部紀要 第45巻』, pp.1-7
- ・澤田まゆみ(2013)「保育士・幼稚園教諭に求められるピアノ・スキルとは何か」新島学園短期大学紀要第33号』, pp.57-66
- ・辻浩美・田中麻衣・鹿戸一範(2018)「幼児に豊かな表現力を養うための音楽指導に関する一考察－保育者養成校における使用テキストと照合させて－」『小池学園研究紀要 第16号』, pp.143-157
- ・三木康子(2006)「『バイエルピアノ教則本』にみられる奏法指導の特徴」『音楽教育実践ジャーナル 第3巻 第2号』, pp. 104-109
- ・光橋翠(2020)「スウェーデンの『森のムッレ教室』の思想的基盤－幼児期における持続可能性のための教育という観点から－」『お茶の水女子大学大学院人間文化創生科学研究所自然保育研究 第3巻第1号』, pp.3-16
- ・持田葉子・高田正久・山内信子(2020)「弾き歌いにおけるコード伴奏の指導研究：保育者養成の授業テキスト作成と指導効果の検討」『聖和短期大学紀要 第6号』 pp.61-70
- ・森のムッレ協会新潟編(2018)『身近な自然と遊んで育つ保育実践』わかば社
- ・吉田めぐ(2019)「保育における豊かな想像力と表現を育む音楽活動－総合的な表現活動の実践を通して－」『関東短期大学紀要 第61集』, pp.9-20
- ・鷺野彰子(2018)「『弾き歌い』曲に占める主要三和音の割合－ピアノ初心者のための『弾き歌い』指導方法再考の必要性－」『福岡県立大学人間社会学部紀要 第26巻第2号』, pp.139-150

参考資料

- ・日本野外生活推進協会(森のムッレ協会)発行CD『森のムッレと仲間たち』ヨスタフロムの森のムッレ財団

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

1. 原稿の記述は、表題(和文および英文)、執筆者名(和名およびローマ字)、所属(大学名及び専任・非常勤の別、幼稚園・保育所名など)、和文要旨(300字以上400字以内)、もしくは英文要旨(200語以上300語以内、和文要旨も記載すること)、キーワード5語以内(和文、もしくは英文(英文の場合は和文キーワードも記載すること))を添付し、本文および注、文献、表・図、資料の順序に記載する。

2. 章、節などの見出し区分は、ポイントシステムを用い、次の順とする。

1. (大見出し), 1.1 (中見出し), 1.1.1 (小見出し), 1) 片括弧, (1) (両括弧)

3. 本文は、書き出し及び改行後の書き出し部分を1マス空け、句点は「。」とし、読点は「,」(コンマ)とする。

4. 注には通し番号をつけ、本文中の該当箇所の右肩に注1)、注2)のように通し番号をつけ、本文と論文末の文献表との間に一括して番号順に記載する。注記の見出し語は「注」とする。

5. 文献は、下記の様式により、論文末尾に著者名のアルファベット順に一括して記載する。なお、欧文(ローマ字)誌・書名は、イタリックとする。また、著者が複数の場合は、その全員を記載する。その際、著者名と著者名の間は、中ボツ[・]でつなぐ。

a. 雑誌論文の場合

著者名(発行年)「論文表題」『掲載雑誌名』巻(号)、ページ数。

※欧文雑誌の場合

著者名.(発行年)論文表題, 掲載雑誌名, 巻(号), ページ数.

【記載例】

鈴木一郎(2000)「総合学習における教育実践学的存在論」『総合学習』4, pp. 38-39.

James. M. (2004) Japanese Education, *Journal of Education*, Vol.16, pp. 58-59.

b. 著書の場合

①著者名(発行年)『書名』出版社・発行所名, 発行年, ページ数.

②著者名(発行年)「論文表題」編者名編『書名』出版社・発行所名, ページ数.

※欧文著書の場合

著者名.(発行年)論文表題. In 編者名(ed), 書名, 出版社・発行所名, ページ数.

【記載例】

鈴木一郎(1998)『図で読むスクールカウンセリング』ミノルタ書房, pp. 33-45.

Chales.A., Singlehood. In Macklin.E. Rubin.S (ed), (1987) *Families in postmodern society*. Oxford University Press, pp. 34-35.

6. 図・表は原稿本文と別紙を用いて作成する。そのまま写真製版して印刷できるようにする。ただし、特殊な印刷については(例えばカラー印刷等)、その実費を投稿者が負担する。原稿本文に、およその挿入位置等を指定する。

7. 表のタイトルは表の上に、図のタイトルは図の下に書くこと。また図と写真は区別せず、図として一連の番号を付けること。

8. 原稿はA4判タテ用紙でワープロソフト(Microsoft Office Word)を使用し、40字×40行で作成すること。原稿枚数は図表および注を含めて、16枚以内とする。

9. 原稿は、原則としてワードファイルで電子メールに添付して提出すること。併せて、プリントアウトしたものを1部提出すること。

10. 校正は赤字で初稿に直接記入すること。大幅な修正が必要な場合は必ず紀要編集委員に承諾を得ること。

2017.6.7 図書委員会決定

編集委員会

委員長 山 田 哲 也
委 員 静 和 美
松 本 直 子

湊川短期大学紀要 第58集

令和4年3月1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