

ISSN 2434-1533

Journal of Research on Global Early Childhood Education and Care 1

2017

Centre of Research on
Global Early Childhood education and Care

Tsurukawa College

鶴川女子短期大学 国際こども教育研究センター紀要 創刊にあたって

本センターは、2017年(平成29年)4月に鶴川女子短期大学の学科名称変更(「幼児教育学科」から「国際こども教育学科」へ)にあわせて誕生した。開学以来、東京都町田市を中心に半世紀にわたって保育者を輩出してきた。近年、待機児童増・保育士不足が顕在化した中で、保育所や保育士の数など量的なものばかりが政治のスローガンとした現状にあって、本学は乳幼児教育の質および保育者の資質という観点から未来を志向していきたいと常に願ってきた。本センターは、研究者の為だけのものではなく、現場の保育者の学びの場・対話の場として、地域の保育者のプラットフォームとなっていくことを目的として、具体的には、子どもの権利、世界の保育を知るにより自らの保育を問うこと、多文化保育、等をテーマとして、対話の場(フォーラム、研修会)の提供や研究成果の発信・共有(紀要等)を行っていく予定である。

本センターの初代センター長には、イタリアのレッジョ・エミリア市の乳幼児教育を研究の中心として日本を含む世界の乳幼児教育を専門とする森眞理教授を迎えてスタートしたことは、「国際こども教育学科」における研究活動として本学の方向性を明確に示している。「愛の教育」を建学の精神として開学した本学が、半世紀の保育者養成を経て、「感性と探究」をテーマとして世界に、そして内なる国際化に無関心(=愛の反対)ではない、愛情をもって自他を受容できる保育者を養成する方向に発展していきたいという考えがある。

創刊号には、英文での投稿も3編ある。言語が豊かになることは、日本の乳幼児教育に携わる研究者が世界に発信していくことに直結していると考えている。

まだまだスタートして間もない本センターであるが、学内外の研究者と共に、また、現場の実践研究者と共に、研究にとどまらず、その発信および対話的な教育の場として発展していくために、今後とも忌憚なきご意見を本センターにお寄せいただきたいと願ってやまない。

平成30年3月24日

鶴川女子短期大学 副学長 百瀬志麻

目 次

紀要創刊にあたって	百瀬志麻
Learner's Meaning-Making of Collaborative Learning at a Postsecondary Level: Our Collaborative Analysis on the Inter-institutional Project on Global Education	Koichi Haseyama, and Shinichi Yamazaki 1
A Reflective Note on Instruction of "English Camp" and "Research Methodology and Project": Through an Inquiry-based TEAL Approach That Cultivates Learner Motivation and Positive Outcomes in Diverse Academic Specialties	Koichi Haseyama 11
Second Language Acquisition in Childhood: Survey on Parental Consciousness Toward English Education During Early Childhood	Tomoko Hashimoto, MA Maiko Nakamura, Ph.D. ... 19
授業「保育内容「環境」」における模擬保育実践の分析 ～遊具製作、指導案作成、模擬保育に関する視点から～	入江三津子 入江和夫 25
「幼児と環境」教材における栽培の観察記録分析 ～「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の観点から～	元 鍾彬 入江和夫 33
学生の睡眠リズム獲得のための課題設定方法による意識変化の考察	二階堂 あき子 41
保育者育成における描画への苦手意識から解放させるための実践と考察（1） フィンガーペインティングと二次的創作の実践から	荒木 みどり 51
保育者養成校における表現の学びに関する考察 ～お誕生日会でのミュージカル発表を通して～	大見 由香 57
幼児教育における「遊び」の考察	横溝 一浩 柴田 啓一 69

小1から不登校が続く発達障害児への幼稚園での支援の考察 ～不登校児童・生徒の支援事例から～	今井 孝子 ……………	77
幼児教育教員の資質能力向上プログラム開発に向けた研究(2) 「教育職の研究」における学生の意識の実態	森下 匡子 福地 昭輝 ……………	89
保育者養成校における電子ピアノによるグループ指導の成果と課題(1) ～こどもの歌のレパートリー拡大と今後の弾き歌い指導のために～	宮本 眞理子 ……………	95
幼稚園教諭・保育士養成課程のためのピアノ個人指導における「楽譜を書く力」の促進 ～簡易伴奏譜作成の指導とその効果を中心に～	平井 敬子 ……………	107
表現教育における合奏指導法の研究～幼小連携の視点に立った保育者養成校の取り組み～	高畠 扶貴 ……………	119
養成校におけるリトミックを活用したピアノ指導に関する一考察 ～『ブルグミュラー・25の練習曲』を題材にして～	栗村 葉子 ……………	127
【国際こども教育研究センター事業報告】 活動報告	森 眞理 ……………	133

Learner's Meaning-Making of Collaborative Learning at a Postsecondary Level: Our Collaborative Analysis on the Inter-institutional Project on Global Education

Koichi Haseyama, and Shinichi Yamazaki

This research aims to identify educational outcomes of collaborative educational project amongst students with institutions and majors of different types. This collaborative effort was organized by postsecondary students of Metro University (MU), a 4-year Bachelor's degree granting institute, and Metro College (MC), a 2-year Associate degree granting institute, both located in a same suburban city of Tokyo, Japan. MU students have international perspectives and are interested in multicultural understanding. 1 student is from the field of health and welfare, 1 from Arts and Culture, 1 from Liberal Arts, and 3 from Global Communications. These students also participated ASPIRE (Action by Students to Promote Innovation and Reform through Education), which is a students-driven organization as a part of the project of United Nations Academic Impact (UNAI). UNAI is an initiative that aligns institutions of higher education with the United Nations in actively supporting and contributing to the realization of UN goals and mandates. ASPIRE also supports Sustainable Development Goals (SDGs). SDGs are a universal call for action to end poverty, protect the planet and ensure that all peoples enjoy peace and prosperity as the 2030 agenda. It has 17 goals with 169 indicators as a successor of the Millennium Development Goals, and has created outcomes from Rio+20, which focuses on natural resources and environmental issues around the world. In terms of MC students, they are focusing on becoming practitioners of Early Childhood Education (ECE) at global and/or glocal level(s). With its single faculty practice in ECE at postsecondary levels, they have two programs: Associate Degree program in Global Early Childhood Education and Care (GECEC) and Post-Associate Diploma program in GECEC. MC holds a bit over 250 students. Due to the requirements for the kindergarten educator license and the ECE qualification (national certifications), the coursework is fully loaded with specified courses. The institute even does not have course enrolment regulations of withdrawals, since most of the courses are mandatory for gaining the certifications, and this coursework already takes up about 8 credit hours (2 credits for 15 90-minute classes, in general) of classes per day for 5 or 6 days a week.

The institutional differences include the perspectives that are held by the faculty members as researchers and coordinators of the project. In this study, we aim to explore stories of the participants, which can be collaboratively given diverse insights so that our findings can gain in-depth, unique, multi-faceted ideas that lead to valuable implications for higher education. In this study, we identify ourselves as researcher-educators, rather than vice versa. We look for implications to better our collaborative practice as fulfilling an accountability for postsecondary *education*.

The Inter-institutional Project

This collaborative project aimed for young children and their parents to cultivate the understanding of SDGs and Goal 14, through which we conserved and sustainably used the oceans, seas and marine resources for sustainable development, in Japan. One of the surveys from JXTG Holdings points out that 85% of Japanese people have never heard the words around SDGs, or that they expect Goal 14 as the first priority target of Japan in SDGs (JXTG Holdings, 2017). Business Policy

Forum, which is supported by Keidanren (Japan Business Federation) and Ministry of Economy, Trade and Industry, brings up that European companies tend to see SDGs as business chances and their administrations are well-aware of it, comparing to those of Japanese companies (Business Policy Forum, 2017).

Outline of the project

The purposes of this project are for parents and children to understand environmental issues as one of the goals of SDGs through educational efforts and interventions by students of both institutions. This project was held at the school festival at MC in November in 2017. Below is an outline of this event. The event consisted of the following activities.

1. Parents and children welcomed into the site, playing with students
2. Serving pancakes to them on a paper mat that is printed about SDGs and Goal 14
3. Flannel board storytelling done by the students of MC, showing the cause and effect of pollutant (dish soap, leftover food)
4. Cleaning dishes
5. Explaining SDGs and a water purification system
6. Small experiment of filtration, and showing how much water is used to purify it from a drop of oil
7. Lining up the cards of 17 SDGs (mini game)

Students from both the institutes collaborated to show their results from research and discussion in their own styles. MU students organized 5 and 6 in that outline. MC students led the activities of 1 to 4. The last mini game, lining up the cards of 17 goals of SDGs, was managed by all the students. The number of participants was about 50, including both children and their parents. (Pictures 1-3)



Picture 1: Placing mats to show SDGs and its goal 14



Picture 2: Demonstrating filtration to foster understanding of Goal 14 of SDGs



Picture 3: Lining up logo cards of SDGs

Research Statement

The purpose of this research is to make the impacts of a collaborative educational project explicitly explained over the multiple types of institutions and specialized fields of students through examining the impacts of this project to participants at the individual level. Collaborative projects and extracurricular activities are going to be a part of the essential programs in Japanese higher education institutions. However, these outcomes are not easy to be defined explicitly. In order to gain beneficial educational implications, this research aims to look for educational outcomes of such a kind of activities and contribute to piling up the outcomes of a series of qualitative analyses of the activities of students who prepare and organize such projects.

Methodology and the Study

This small investigation has been based on the Narrative approach, where “restorying” (Creswell, 2013) plays a key role. According to Creswell, restorying is a way of reorganizing the stories into a generalized frame. Here, where we have put the importance on was our social constructivist point of view. Albeit our data collected through our investigation being mixed with quantitative ones with single-significance responses, how it has been utilized was unique. The quantitative and qualitative data from the survey was actually a tool to further gain in-depth accounts from the participants. This is similar in a way that Hodge and Jones (2000) utilize photo data taken by the participants as a facilitating set of tools to gain access to further data unrevealed within the participants through interviews. The participants have been encouraged to retrospectively think back on their experiences through interviews based on the data from the survey as an emotional trigger. Using an essence of visual ethnography (Pink, 2008), this way of data collection was our trials of ensuring better validity of data, where their physical sense of motions can be a critical trigger and enrichment of the data. Letting them walk back to the venue and talking over the event worked as facilitative stimuli for data collection. This means of data collection allowed the researchers and participants to emotionally go back to ‘the moments’. In the course of collecting data, our researcher identities, knowledge and desires have been actively challenged and examined. This led us to take our stance that values “authorial reflexivity”, that is, “how they [researchers] best want the voices of their participants, the contexts of their studies, and their own voices as authors to be interwoven” (Marshall, Clemente & Higgins, 2014b, p.13).

The participants are from two postsecondary institutes in a suburban area of Tokyo, Japan. They are 6 two-year college students, all majoring Global Early Childhood Education and Care from Metro College (MC), a single faculty degree granting college, and 6 university students of Metro University (MU), studying Early Childhood Education, Music, Liberal Arts, and Global Communications at each faculty. The forms of collected data are: qualitative and quantitative surveys with unstructured interviews, field notes, related documents, photos, and video recordings.

Analytical Frameworks

Our analytical framework is twofold. We shall analyze the gained data from two distinctive theoretical perspectives to illustrate some findings first, and then look for in-depth insights as implications in the process of realizing our emic-etic study in a manner we value authorial reflexivity and the participants' voices. We believe that no study can be purely emic. According to our philosophical assumption, any study can only be emic-etic, and thus, we claim our stance as being social constructivists. We actively engage with our own researcher lenses and voices of participants to empower the voices of the participants with clarified personal lenses and desires of the researchers. Therefore, the choices of analytical frameworks themselves represent our researcher desires to represent the voices of the participants in the ways we favour. It is critical for us to clearly declare that the analytical frameworks in this study represent our scholarly interests in the ways we value them based on our academic philosophical assumptions. This is critical since philosophical assumptions of researchers are where the study's methodology is rooted in (Creswell, 2013). Why and how a methodology is appropriated in a way it has been is dependent on the researcher's beliefs and values held as a whole person, including their researcher identity. Being aware of the relations amongst their philosophical stance, research methodology and epistemology of his/her theoretical knowledge, their authorial reflexivity should gain further validity.

Analytical framework - Part One: Multiple Identities (Norton, 1995) in the participant students with their pluricultural competences (Coste, Moore and Zarate, 1997; Dagenais and Moore, 2004, 2008; Marshall and Moore, 2013, 2018; Moore, 2006, 2010; Moore and Gajo, 2009) have acted as a means of enacting professional identities and a guideline for their own meaning making processes of the learning event. Norton (1995) describes multiple identities of an individual that are definable with relation to multiple social contexts in which the individual exists. In this study, we take this valuable notion to guide our understanding to the participants' self-perception of their own identities that was dependent on a particular social context. In the data, participants have shown self-recognition of who they are by referring to key adjective terms. Through this, their multiple identities can be said uniquely perceived by themselves. This has emerged due to their participation of the inter-institutional project with other peers at the other institute. Pluriculturalism is an ideology of social practices and socially-embedded personal practice around multiple cultures, and closely interwoven with the idea of plurilingualism, where cultures and languages through a lens of personal and social practices, and sociocultural contexts are examined with in-depth analytical lenses. Their personal repertoire of knowledge and skills is also an indispensable essence in this notion. A stance on pluri-ism is claimed by Marshall and Moore (2018). We favour their stance for this study. Plurilingualism and pluriculturalism are practice, and are more than a personal repertoire of competences but rather a relational practice between social and individual agencies.

Analytical framework Part Two: The educational significance of extracurricular activities is revealed by Rose-Kransor's research through considering 7,000 reports from high school students (Rose-Kransor et al, 2006). The similar inquiry is also examined through another quantitative methods (Mizokami, 2009; Yamada and Mori, 2010). However, there has been no clear research evidence on the impacts of collaborative educational projects over the multiple types of institutions and majors through continuous observation throughout the pre-, in- and post-event stages of the project by multiple researchers from various institutions and with varied scholarship expertise. Distinctive from the quantitative measures that are normal in their field of study, qualitative data from our observations is one of the crucial factors to show definitive outcomes of such kind of educational project. In respect to

providing our analysis with depth and foundational pieces of information, the quantitative survey data had been pre-examined to create a tool (i.e. deviation values) for interview data collection.

Data and Discussions

1. *Identities as a Japanese Early Childhood Educator (ECE), an International ECE, and International-Japanese ECE*

Students majoring Global Early Childhood Education and Care at MC have made the following brief entry in our post-project survey with questions of “What was possible because you were with peers from the other institute? What was a matter you think you would not have felt if without the peers from the other institute?”.

日本人的な保育
[Japanese nursery]

(from a survey)

Following the above expression, a researcher-instructor from MC has conducted an unstructured interview with Yukari, an MC student who has written the expression above. The following is an excerpt from a researcher’s field note on the interview.

Criticizing their way first, but more than that behind her remark. Yukari has made sense of who she is through identifying multiple aspects of herself by mirroring her to the other ECE majoring student in the other institute. “(Their ways of thinking is) so Japanese, or I am becoming internationalized a bit? I understand though, as I am also a Japanese.”, said Yukari. My appraisal to her on her global mind led her to think some benefit of learning in the program. However, the degree of how international her practice can be is questioned by herself, and her foundation seems firmly to be Japanese. And, she thinks it is a very positive finding.”

(form a field note)

Yukari’s consideration of herself showed a unique shifting motion amongst her multiple identities of a Japanese ECE, an international ECE and an international-Japanese ECE. This was triggered by her interaction with other student from MU who is majoring ECE, not GECEC. By mirroring the practice of the peer from the different institute with a similar field of study, Yukari has pondered her identities as an ECE. In this unique context of inter-institutional micro society, Yukari’s ECE identities were inquired by herself, and she navigated herself through examining her own practice in comparison to the peer from MU. Through this comparison, Yukari has recognized a part of herself in progress becoming an international ECE. While, through her sympathy to the peer, her identity as a Japanese ECE was recognized, as well. At the end of this micro event of interview discussion, Yukari concluded that her Japanese ECE identity must be valued, whereas it was evident that her international-Japanese ECE identity in progress of growing was self-recognized. While multiple identities of Yukari can be discussed to a certain extent with regard to its social context through the Multiple Identities theory, the

complexity of Yukari's navigation of her multiple identities can be looked into through another analytical lens: the ideas of pluriculturalism and pluricultural competence. Pluricultural competence is echoed with plurilingual competence, where the interwoven nature of languages and cultures is recognized. Moore and Gajo (2009) claim:

In their everyday lives, bi/plurilinguals find themselves at various points along a situational continuum; various positionings on this continuum induce alternative choices and social adjustments, particular language modes (the choice of one language or another, and the possibility of codeswitching) and different identities (e.g. the speaker can endorse a monolingual, a bilingual or a learner identity), all within the same conversation (p. 141).

Yukari's ideas of Japanese and international ECEs were associated with consideration to identities as an ECE, a learner, and a whole person. Her navigation of these ideas is evidence of her practice that is both interpersonal and intrapersonal. The shifts, recognitions and reinforcement of her own multiple cultural values on varied types of ECEs are the representational behaviours of navigating herself amongst various positions. These positions are defined relational to the context with a particular peer for this time, and to her own self-inquiry through her learning processes. In this social and personal process of learning, Yukari was adjusting her own perception of leaning towards a Japanese or international ECE, or being both as well as reinforcing the Japanese ECE identity. Through this inter-institutional project, her socially embodied personal practice of identifying herself was an evidence of the social practice created by the stakeholders who hold diverse repertoires of skills and knowledge, which were rooted in varied philosophical assumptions.

2. Distinctive specialties and common knowledge as both temporary drawbacks and learning opportunities

One of the challenges in this project was communication of the students between the two institutions. Their consensus development required many hours due to the differences of their repertoires of knowledge and learning purposes. MU students were used to discussion itself because the number of students at MU is almost 10 thousand in 5 departments. There are a lot of opportunities to see a variety of majors and specialties inside and outside the classrooms for cultivating unique discussion opportunities. ASPIRE is a student organization, which focuses on collaboration with students from other colleges and universities locally as well as internationally. ASPIRE students share with relative ease at least some knowledge such as global issues and/or SDGs, because they belong to the association related to the United Nations. On the other hand, MC students strongly focus to be an Early Childhood Educator as one of the meaningful professions. They are to be specialized and connected tightly inside the institutional community because the institutional size is much smaller than MU, and, unlike MU, the coursework is almost identical amongst all the students. The two-year college has a 2-year educational program as a core, and the only one core. The participant students at the third year program are subject to the similar traditional ideology of the institution's educational practice. These students do not have enough time to participate extracurricular activities. A gap between two-year college and university is also to make some negative impact. General people tend to link social status to the difference between them although it is only due to the difference in the nature of educational programs. Stereotypical perception on different institutions granting degrees at different levels may be another implicit obstacle for organizing collaborative educational project. Yukari

mentioned in the survey, 「4大への進入（侵入）ができた」 [I was able to intrude into a 4-year university.] to the same question above. This was the evidence of devaluing her college in comparison to the 4-year university, according to her.

Interacting with peers at institutions and majors of different types can also be a fruitful opportunity when it is seen as a part of the educational development for both groups of the students. Only one MU student belongs to the department related to the ECE. Most of the participants do not have any experiences to participate in ECE. It is difficult for students to convey global issues like SDGs to children in an appropriate manner, while many students at MC are, seemingly, not interested in these topics. A flannel board storytelling successfully and engagingly done by MC students as a part of this project inspired MU students to motivate themselves for their own research and learning in educating young learners. They began to create their better outcomes independently for conveying global issues to children in their own way.

One of the MU students has a career goal of becoming an ECE and an experience of practicum, same as the MC students. This female student led discussions in the MU student group, relying on her ECE knowledge and experiences. She had a concern different from those of the other MU students. ECE is extremely diverse, compared with other levels of education (e.g. elementary, secondary). Educational philosophies at an ECE level can be oriented diversely, on top of the currently available diverse educational approaches, so-called alternative education. Her knowledge and understanding from her educational experiences differed from those of MC students for treating children in this project. This has resulted in her hesitation in expressing herself in the project at places. The educational curriculum of ECE at a postsecondary level is usually tight and works for not only an academic degree but professional qualifications. They tend to learn with a relatively homogeneous body of peers and faculty members. Thus, it is possible to be distinctive in each postsecondary program. That is a good practice to cultivate professionalism with in-depth knowledge and experiences, while it also has a possibility for the students to lapse into a narrow perspective. ECE, parents and children are further being diversified in this neo-globalized era. A broader view of childcare and education is essential for every Early Childhood Educator, who is capable of realizing their own philosophical values as an educator in their actual practices.

Implications

Inter-institutional activities can bring educational benefits to cultivate the students' skills in both critical thinking for general social inquiries and their personal fields of studies for their own expertise. There are often seen obstacles to impede the progress when student projects are carried out inter-institutionally amongst different types of postsecondary institutes with varied fields of studies. This is due to the fact that not only the repertoires of conceptual knowledge, but also social contexts, values and beliefs are all varied. In other words, they exist and grow their academic practice in different paradigms with distinctive ontologies and epistemologies. These may not even be self-identified by the students. Thus, with a unique range of philosophical stances, discussions can go middle of nowhere. Nonetheless, coexistence and cooperation amongst diverse bodies of peers should bring many benefits, especially from an educational lens. To tackle social issues, and even when they are to problematize their findings as social issues, effective utilization of the complex and diverse body of knowledge provided by diverse peers is crucially valuable and necessary.

“Knowledge is one. Its division into subjects is a concession to human weakness.”

Sir Halford John MacKider, 1887

Benefits of such heterogeneity in learning is not limited to those for collaborative actions. As seen in Data and Discussions 1., learning experiences in a context with a heterogeneous nature in academic and professional inquiries can also be an opportunity to reinforce one’s expertise at a foundational level. This is due the engagement students may experience can be an opportunity of ontological and epistemological inquiries, both interpersonally as well as intrapersonally as both personal and social practices. Another important implication is the needs of effective inter-institutional coordinators. While it was desired that the students organically join each other to form and proceed with a project physically together, the restrictions of times and places impeded such. Coordinators such as faculty members are required not only to see ‘a big picture’ of the project with coordination tasks in respect to finance to other miscellaneous matters, but also to make educational efforts such as facilitating and supporting the students to find their voices, and to aim and locate their outcomes in the project through continuous encouragement.

References

- Business Policy Forum. (2017). “Research report of the solving social issues (SDGs) and cooperation with international associations, government, and business society”.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l’enseignement et l’apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l’Europe
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Third Edition. Thousand Oakes, CA: Sage Publications.
- Dagenais, D. & Moore, D. (2004). Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada, *Langages*, 154, 34–46.
- Dagenais, D. & Moore, D. (2008). Représentations des littératies plurilingues et de l’immersion en français chez des parents chinois. *Canadian Review of Modern Languages*, 65(1), 11–32. DOI: 10.3138/cmlr.65.1.11
- Hodge, R., & Jones, K. (2000). Photography in collaborative research on multilingual literacy practices: Images and understandings of researcher and researcher and researched. In M. Martin-Jones & K.Jones (Eds.) *Multilingual literacies* (pp. 299-318). Amsterdam: John Benjamins.
- JXTG Holdings. (2017). "The results of the survey on demanding changes in society and myself"
- Marshall, S. & Moore, D. (2018). Plurilingualism and the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19-34
- Marshall, S. & Moore, D. (2013). 2B or not 2B plurilingual? Navigating languages, literacies, and plurilingual competence in post-secondary education in Canada, *Tesol Quarterly*, 47(3), 472–499. DOI: 10.1002/tesq.111
- Mizokami, S. (2009). “Student Learning and Development from a College Life Perspective :

- Well-Balanced Curricular and Extra-Curricular Activities Show High Development”. Kyoto University researches in higher education, Vol.15, pp107-118.
- Marshall, S., Clemente, A. & Higgins, M. (2014). Introduction. In Marshall, S., A. Clemente & M. Higgins (Eds.) *Shaping Ethnography in Multicultural and Multilingual Contexts*, 1-28. London ONT: Althouse Press.
- Marshall, S., Clemente, A. & Higgins, M. (Eds.) *Shaping Ethnography in Multicultural and Multilingual Contexts*. London ONT: Althouse Press
- Moore, D. (2006). Plurilingualism and Strategic Competence in Context, *International Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 3(2), 125-138.
- Moore, D. (2010). Multilingual literacies and third script acquisition: Young Chinese children in French immersion in Vancouver, Canada. *International Journal of Multilingualism*, 7(4), 322–342.
- Moore D. & Gajo, L. (2009). Introduction. French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism: Theory, Significance and Perspectives. *International Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 6(2), 137-153.
- Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1)9-31.
- Pink, S. (2008). Mobilising Visual Ethnography: Making Routes, Making Place and Making Images. *Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), 1.
- Rose-Kransnor, L., Busseri M., Willoughby, T. and Chalmers, H. (2006) “Breadth and Intensity of Youth Activity Involvement as Contexts for Positive Development”, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol.35(3), pp365-79
- Yamada, T. and Mori, T. (2010), “Role of Regular- and Extra-curricula on Generic Skills of University Students from the Students' Viewpoints”. *Japan Journal of Educational Technology*, Vol. 34(1), pp. 13-21

A Reflective Note on Instruction of “English Camp” and “Research Methodology and Project”: Through an Inquiry-based TEAL Approach That Cultivates Learner Motivation and Positive Outcomes in Diverse Academic Specialties

Koichi Haseyama

This is a brief analytical report on teaching of academic courses of Research Methodology and Project, and English as an Additional Language (EAL) as an interwoven educational practice. This analytical report illustrates a learner-instructor joint research project to explore the potential of pedagogical approaches based on the study of plurilingual and pluricultural competences (Coste, Moore and Zarate, 1997; Dagenais and Moore, 2004, 2008; Marshall and Moore, 2013, 2018; Moore, 2006, 2010; Moore and Gajo, 2009) as learning and teaching resources to support literacy development, and learning motivation and outcomes for research projects, particularly with postsecondary students in the Post-Associate Diploma program in Global Early Childhood Education and Care (GECEC) at a private college in Tokyo, Japan. This collective narrative study is anchored in the framework of plurilingualism and plurilingual competence to understand the development of pedagogical strategies to value personal meaning-making processes in GECEC amongst learners and an instructor in postsecondary education. Exploring multilingualism and multiculturalism in GECEC, and learning EAL is interconnected within a “language-as-resource” and multicompetence perspective that insists on the transferability of skills (Lotherington and Ronda, 2014). Participants are 6 Japanese 20-to-23 years old college students and an instructor in the diploma program. Multimodal data sources include learner-initiated digital photographs, field notes, and photographic and video recordings of participants’ interactions while in the process of documenting their learning during their lessons of “English Camp”, that is, an extracurricular program for training EAL. This EAL training was initially designed as part of the preparation for their ECE coursework at a partner postsecondary institute in Canada. The findings suggest that paying respect to learner’s individual meaning-making processes that are unique to each life trajectory of them has developed and helped each learner accept a wide range of creative strategies to make sense of the learning experiences in GECEC. Furthermore, it was also evident that the learners were navigating their own multiple identities (Norton, 1995) when they were making investment in learning EAL together as both learners themselves and learning peers, on top of themselves as pre-service teachers as well as ordinary individuals with personal interests other than GECEC. In doing so, their pursuit of personal goals in GECEC has frequently been enhanced collaboratively through nonacademic involvement of each other (i.e. chats on personal wishes and goals for daily life; discussions on entertainment). The findings also encourage discussions of the potential of innovative multilingual pedagogies in the second-language classroom to empower learner’s agency, and support their literacy development of multiple languages (Cummins, 2009) particularly in teacher education in this neo-globalizing era.

Methodology

Narrative Approach with Restorying (Creswell, 2013): Based on the narrative approach in principle, the researcher and participants have worked on collaborative restorying as a research methodology. In terms of ontology and epistemology, this was a social constructive action of analysis.

Analytical framework

Plurilingualism and Pluriculturalism (Coste, Moore and Zarate, 1997; Marshall and Moore, 2013, 2018; Moore, 2006, 2010; Moore and Gajo, 2009): As a central analytical lens, this study takes a stance that is claimed by Marshall and Moore (2018) on plurilingualism. Plurilingualism and pluriculturalism are examined as practice, and it is more than a personal repertoire of competences but rather relational and complex practices between social agency and individual ones as well as of them as a whole.

Learners' scholarly interests (Participants' research journal entries as data)

Firstly, the logical validity of the obtained data through the collection methods based on my philosophical stance of a social constructive nature should be discussed. Referring to revoicing, coined by Mehan in 1976 (Miyazaki, 2002), Miyazaki (2005) argues his notions of “現実態としての子ども の声 (children's voices in real modes)” (=observable representation of how and what children may be thinking) and “可能態としての子ども の声 (children's voices in possible modes)” (=observable representation of how children think, through the educator's revoicing with *authentic facilitation-ship*). By authentic facilitation-ship, I mean not the educational facilitation in a conventional sense, but that teachers are not merely leading or supporting, but actively creating the public understanding of the learners' thoughts and ideas through active involvement to the learning of the matters in attention. The learner's voice in a possible mode is the learner's voice influenced and re-announced by the teacher, who authentically engages with the content. In other words, a teacher attempts to understand what is said by a student based on his understanding of the student and the studied material. Then, such representation made by the teacher triggers further discussion and negotiation of meaning and direction of the learning. One unique and critical aspect here is that a teacher is also a learner. This is different from that a teacher, simply, learns matters from their teaching and/or the students. Here, a teacher is an active learner of the same study materials that her/his students are making inquiries upon. This requires a pedagogical perspective that is away from knowledge transmission, but to reach at the level where a teacher can make familiar matters unfamiliar. Tackling pre-assumptions of facts, the triangle of a teacher, a learner and a study material gains its value of in-depth inquiries, and unknown questions (Miyazaki, 2013) will emerge. Such involvement of the teacher becomes part of learning that is happening amongst the learners through teacher's in-depth authentic engagement with the learning content and the students. As a result, students' voices that would not come up to the surface of in-classroom interactions may be observed.

For scholastic research, emic information can be defined as those gained through the former (the voice in real modes); however, I would like to argue the significance of the latter (the voice in possible modes) in relation to my research data collection methods. I claim that the learner's voice in possible modes should be differentiated from the data either delivered through the researcher's interpretation, or derived in contamination of the researcher's own bias or preceding knowledge. The participant's voices in the possible mode are represented (or re-announced) by the researcher in negation and approval of the learners. In other words, such voices are not regarded as the researcher's valid interpretation of the

reality that is held by the participants if the teacher simply restates or closes discussion on her/his revoicing statement. The ontological values of those represented voices are yet more of those of the researcher. Nevertheless, such voices in possible modes are pedagogically useful for gaining in-depth thoughts held in the minds of learners. The negotiation of meanings with the participants, and the realization of learners' real voices in forms in which researchers can comprehend them can be made possible through the utilization and joint exploration of the voice in possible modes. I see such processes as critical in negotiation of emic-etic natures of data collection amongst the researcher and the researched. Such arguments are always a critical concern for qualitative studies. Nevertheless, such possible drawbacks can be logically addressed and sufficiently controlled through proper measures such as clarifying the researcher's reflexivity and reliance on the collaborative nature. By doing so, the participants' voices in possible modes become effective data. Bringing the participants' voices in possible modes into light, I may be able to dig up their *real voices* through the communication and negotiation amongst me and them on the meanings of their voices in possible modes. To this end, democratic practices amongst the researcher and researched can be realized through the co-creation processes of realities both with the authentic facilitation-ship through authentic engagement from the researcher, and the possible interests held by and/or cultivated amongst the participants. Such practices equip me as a researcher with a capability to collect data that would have been kept implicit behind the mouths of the participants. Some may say the fact that the data collection from young learners could be hard due to the inadequate critical competence of the youth; nonetheless, I claim that it is more of the researcher's lack of data collection skills.

The following journal entries are specified course assignments that the student participants had to work on with me as their instructor in order to articulate their voices in a clearer manner. In the process of producing these notes, their ideas have been clarified, shifted and reinforced.

Participant A: Passion, Learning and Self-esteem

In the course of learning in the English Camp, it was all about adding meanings. By actively adding or creating a meaning of activities, any learning will gain its values. In my case, my passion to Manga was the key. In this area, there can often be ideas (characters, designs, stories) that are not accepted by the majority while they are valuable to some. By the hate of isolation, one might join into a majority, but it might demolish the value, thus, also meaningful engagement on the subject matter of interest may be lost. This personal philosophy has informed and guided me as an Early Childhood Educator as well. Ozeki (1998) claims that by educators accepting a child as is naturally, the child develops her/his self-esteem. Here, not only seeing who they are, but also looking into and feeling the "thing" they like is another important key.

Participant B: Entertainment for both children and educators

Through some time in the English Camp, I have thought about my degree research topic. It was about entertainment in Early Childhood Education. For children, daily life is entertainment. Playing, singing as part of their life, they enjoy their life. Sharing this joy with others will let them learn sociality and, such a sociality with others brings up further joy for meaningful learning and development. Discovering new ideas around their daily life due to the exploration for fun helps them learn more through stimuli. Young children do not 'speak' as we do. Therefore, their actions (both active and passive) are another language. Educators need to listen to them. Piaget's (2013) development theory shows that especially "Sensory Motor Stage" supports this idea of mine. Children at this stage explore the world around themselves, and at many times, these actions are for

fun, curiosity or at least result in being entertained. To know how such a process is going on within a young child, we adults should also know or actively recognize entertainment in everyday life, including learning.

Participant C: Multiculturalism in toys:

Loose Parts as toys seems to be popular in Reggio Emilia Approach. In the same manner of 100 Languages of Children (Edward, Gandini and Forman, 1998), if there are 100 children, there are 100 of ways of expressions and dreams. While, I see plastic toys with intended ways of use at my workplace in Japan. These could be seen as a representation of different cultures. This is a philosophical perspective to see children's multimodal expressions as another languages.

Participant D: Amusement in ECE:

For children, everyday is entertainment and amusement. In the English Camp, I was told that I could explore anything I liked in order to learn English and that is beneficial for the degree research. I have chosen entertainment as a key aspect. For children, themselves making their own rules for a creative game is also an entertainment amongst other everyday activities at a daycare. Entertainment is not only for fun but also for nurturing critical thinking. According to Sugano (2002), games bring self-regulation. They do not go as wished, and their brains are challenged for full throttle.

Participant E: Sports and ECE:

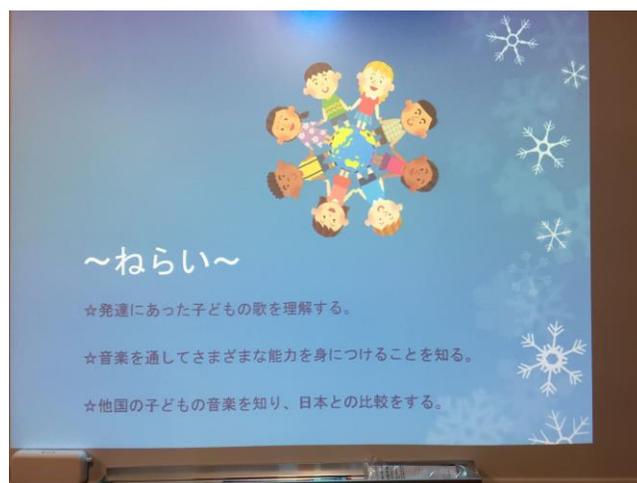
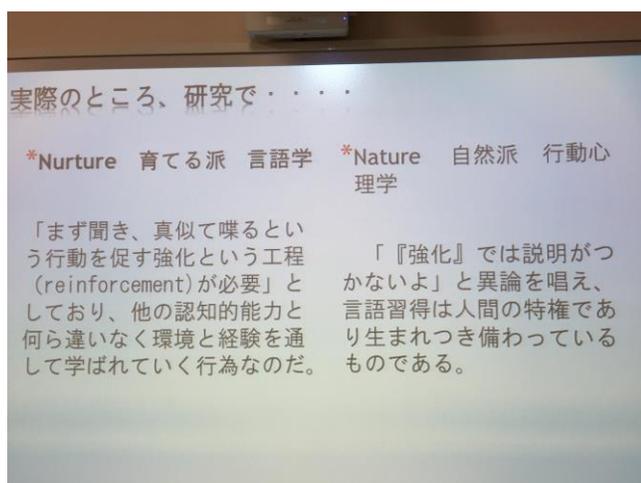
Azami, Otsuki and Murata (1996) suggest many critical points in early development and non-organized sports amongst children in their free time after school. Modernization of cities has squeezed out spaces for children to freely play outdoor games such as soccer, which was a natural scenery in Japan a couple of decades ago. Such a fact can be a cause of health risk for children. Related to this claim, it shows how free will of children for playing sport is important and formed. Looking into such cases, I will continuously investigate how ECEs should navigate or take actions in their school settings. Some like sports, while others do not. I want to respect both as their rights, and one way of expressing their goals.

Participant F: Psychological approaches in ECE:

Within the study of English (English Camp), I found what I liked, and started to get interested in reading academic articles of my favourite teacher. By speaking English, new wonders have emerged, and became eager to deepen my thought. By talking a lot, more questions have come, and I felt I wanted to know more. Different from other classes, I am not told to know a particular matter in a particular way, or not just thrown to research on my own. I started to feel spontaneous to do a research. By working extensively, it made me see what I want to do, and what I am interested in, and was getting me connected to what I want to do in future. From the interest in who I want to be, my interest has shifted to children's character formation, and how 'others' such as families would interact with/give impact on it. In terms of "synchronizing behaviour", learning from watching a parent, "where they are, that is, their family environment is the most important place" (Hayashi and Tanida, 2010, p. 15). With a theory coined by Erikson (cited in Hayashi and Tanida, 2010), children as young as 18 months old learn trust and mistrust. Since it is natural for children at this age to spend most of the time with their parents, the parents' interaction and what they have (i.e. personal characters) must be critically important for the character formation of the children. In ECE, we

have a pedagogical tool such as I-message. By making use of our own emotion to engage the heart of a child is pivotal in ECE. Through trust and an emotional channel, synchronizing behaviour may gain its meanings of their own. A change within a parent brings a change in a child. When awareness of many parents transforms, communities and a larger society will change.

In the course of reaching to their final product for the course, which was desired to be with open-ended questions with no defined answers, their academic inquiries have also been pursued and explored in other related courses of the same instructor. This multi-faceted approach to their inquiries provided them with opportunities of broadening and coming back to the focal questions with in-depth insights.



Students' PowerPoint slides of presentations in other courses

Triggered and explored through teaching EAL (analysis)

In “English Camp”, the core pedagogical principle was a “learner’s interest-centred” approach. Commonly amongst the student participants, being facilitated and encouraged to focus on their personal interests has triggered their motivated exploration in their learning in their postsecondary program. This has resulted in a series of their own meaning making/designing processes for their interested matters throughout their inquiries jointly with EAL acquisition. According to Stein (2004), “in designing meaning, people draw these representational histories in conjunction with what stuff is available to them in that moment of history. Through this process of designing, culture is both sustained and transformed” (p109-110). Applying this idea to a micro culture of the class and histories of the students (life trajectories) and the institute, the stuff was echoed as the pedagogy that was available in the English Camp. Making use of the pedagogically available opportunities, the student participants have been encouraged and engaging with their own interests and knowledge from their past, at the same time, been challenging the histories of the “knowledge-injection” style of education they had been exposed to in order to make their own sense of the matters in investigation and their own right of learning processes in their own academic research interests.

Norton (1995) describes multiple identities of an individual that are defined in conjunction with multiple social contexts which one is in. In the data, many of them are shifting their ideas of their own personal interest from being held by a usual self (not a pre-service teacher) to being a pre-service Early Childhood Educator. This shows a very foundational meaning of education: Leading, scaffolding, encouraging, supporting, and respecting what the learners may want to achieve.

“Here, not only seeing who they are, but also looking into and feeling the “thing” they like is another important key.”

“To know how such a process is going on within a young child, we adults should also know or actively recognize entertainment in everyday life.”

“From the interest in who I want to be, my interest has shifted to children’s character formation, and how ‘others’ such as families would interact with it.”

(from the participants’ research journal entries)

Above, their attentions in the interested matters for themselves have been transferred into the context of ECE. To enact such a shift of meanings that they have created to their interest and education, their interaction with and attention to multiple and multimodal voices are a pivotal foundation. The following excerpts of the participants ideas echoed the instructor’s instructional core value.

“Therefore, their actions (both active and passive) are another language. Educators need to listen to them.”

“I want to respect both as their rights, and one way of expressing their goals.”

(from the participants’ research journal entries above)

For the participants, voices (languages) are defined as multimodal. Borrowing the idea of multiliteracies (Cope & Kalantzis, 2000), I claim this is a set of their unique multiple literacies in linguistic and conceptual knowledge and skills as both means and representation. Gee (2015) uniquely distinguishes pure linguistic discourse as “discourse” from “Discourse” with a capital D that is with contexts and behavioural elements around the linguistic discourse. With regard to multiliteracies over linguistic and conceptual competences as claimed above, it is critical for educators to facilitate not only “literacy events” but also “literacy practice” (Street, 2002) in which learners’ discourses should be given critical consideration on their non-verbal environmental aspects. It is critical to look into the complex coexistence and relations of their linguistic and conceptual knowledge and skills, literacies as means and representation of meanings, and linguistic and non-linguistic discourses. This is because their conceptual knowledge is often represented and gained through physical behaviours as means of definition and acquisition, where a linguistic means plays a crucial role for them to gain in-depth understanding of the subject matters. Amongst the participants, their competence as such has been feeding their inquires from their usual selves into professional identities. Their active willingness to engage with and decode the non-verbal languages amongst children is evident. Such an attitude has been transmitted from their own pondering on their use and learning of English as an Additional Language in English Camp. In a way plurilingualism (Marshall and Moore, 2018) claims its functionality as practice around social and individual agencies, the participants’ learning processes in

English Camp can be framed as follows. This was a series of phenomena in pedagogical contacts and individual repertoires that were challenged and cultivated. English Camp was not a mere course of EAL learning. It was a series of multilingual and multicultural social-individual practice, where individual agency (e.g. learning motivation, interpersonal learning skills, linguistic knowledge of L1 and EAL, conceptual knowledge in subject matters/their own interest) and social agency (e.g. pedagogical interaction/intervention, instructor-learner affection, institutional goals that are aligned with those of the participants) played critical roles to each other and collaboratively together. This case represents interactive phenomena in education in term of socio-didactic nature of plurilingualism and pluriculturalism (Moore and Gajo, 2009) in TEAL as a resource of academic inquiries in specific fields of studies that are pursued by EAL speaking postsecondary students.

References

- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. South Yarra: Macmillan.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Third Edition. Thousand Oakes, CA: Sage Publications.
- Cummins, J. (2009). Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap, *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11, 38-56.
- Dagenais, D. & Moore, D. (2004). Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada, *Langages*, 154, 34-46.
- Dagenais, D. & Moore, D. (2008). Représentations des littératies plurilingues et de l'immersion en français chez des parents chinois. *Canadian Review of Modern Languages*, 65(1), 11-32. DOI: 10.3138/cmlr.65.1.11
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. New York: Routledge
- Lotherington, H. & Ronda, N. (2014). 2B or Not 2B? From Pencil to Multimodal Programming: New Frontiers in Communicative Competencies. In Pettes Guikema, J. & Williams, L. (eds). *Digital Literacy in Foreign and Second Language Education* (pp. 9-16). US: Calico.
- Marshall, S. & Moore, D. (2018). Plurilingualism and the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19-34
- Marshall, S. & Moore, D. (2013). 2B or not 2B plurilingual? Navigating languages, literacies, and plurilingual competence in post-secondary education in Canada, *Tesol Quarterly*, 47(3), 472-499. DOI: 10.1002/tesq.111
- Miyazaki, K. (2002). 教師は子どもの声を作り出す—Revoicing という教授行為 (Kyoshiha kodomono koewo tukuridasu). *Report of Research on Educational Environment Design: Japan Cognitive Science Association*. 8(2)1-6
- Miyazaki, K. (2005). (ed). 総合学習は思考力を育てる (Shogogakushuuwa shikoryokuwo sodateru). Tokyo. Ikkeshebo.
- Miyazaki, K. (2013). From “Unknown Questions” Begins a Wonderful Education: Kyozei-Kaishaku

- and the Dialogic Classroom. In K. Eagan, A. Cant, and G. Judson (eds.). *Wonder-full Education: The Centrality of Wonder in Teaching and Learning Across the Curriculum*. New York: Routledge.
- Moore, D. (2006). Plurilingualism and Strategic Competence in Context, *International Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 3(2), 125-138.
- Moore, D. (2010). Multilingual literacies and third script acquisition: Young Chinese children in French immersion in Vancouver, Canada. *International Journal of Multilingualism*, 7(4), 322–342.
- Moore D. & Gajo, L. (2009). Introduction. French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism: Theory, Significance and Perspectives. *International Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 6(2), 137-153. DOI: 10.1080/14790710608668392.
- Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1)9-31.
- Piaget, J. (2013). *遊びと発達の心理学*(Japanese translation: Asobito Hattatsuno Shinrigaku). Nagoya Japan: Shumeishobo
- Stein, P. (2004). Representation, rights, and resources: Multimodal pedagogies in the language and literacy classroom. In B. Norton & K. Toohey (Eds). *Critical Pedagogies and Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Street, B. (2002). Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In M. Martin-Jones & K. Jones (Eds.), *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds* (pp.1-17). Amsterdam: John Benjamins.

Second Language Acquisition in Childhood: Survey on Parental Consciousness Toward English Education During Early Childhood

第二言語の学習に関する研究 —早期英語教育に対する保護者の意識調査から—

Tomoko Hashimoto Maiko Nakamura.

Abstract

This study compares and contrasts consciousness toward English between kindergarten and elementary school parents. Results revealed that kindergarten and elementary school parents alike wished that their child lose uneasiness felt toward English and get used to the sound and rhythm of the language. On the otherhand, expectation of reading and writing words and sentences in English differed between the two groups. Elementary school parents highly sought for these compared to their kindergarten peers. Data also revealed that parental expectation of English education in kindergarten and elementary school are both high, despite the fact that 83.3% of kindergarten parents and 56.7% of elementary school parents do not know what type of English education their child is receiving at kindergarten and at school. The data shows how important it is for kindergartens to periodically evaluate their English curriculum and effectively convey its contents to parents as a way to provide better education for their children.

Keywords: Second Language Acquisition (SLA), English education, kindergarten parents, elementary school parents, early childhood education and care (ECEC), parental consciousness

Introduction

Recently, there has been an international trend where the age that English is introduced to children has been lowered (Rixon, 2013). This is true in Japan as well where English has become mandatory from third grade and a graded subject from fifth grade from the year 2020 (MEXT, 2017). With this movement, the number of early childhood education and care (ECEC)¹ facilities that teach English has increased. According to a survey conducted by Benesse Educational Research and Development Institute (BERD) (2012), 58.0% of private kindergartens and 54.7% of certified centers for ECEC in Japan conducted English activities during regular childcare hours. Furthermore, the number of preschools² increased nationally from 18 to 312 between the years 2002 to 2010 (Mook, 2009). It can be said that English is no longer an unusual practice in Japanese ECEC facilities and there are many children who are receiving English education from an early age. However, there are very few studies conducted in this area (Carreira, 2007; Nakayama & Hirose, 2010) and fewer yet, which

¹ In this paper, ECEC refers to education and care provided for children up to entering elementary school in Japan.

² Preschool refers to ECEC facilities where children go for more than once a week for several hours a day in an English speaking environment.

deal specifically with parental views (Nakayama & Hirose, 2010). As parental views affect a child's education in many aspects, it is worthwhile to consider parental expectations and views on English education in ECEC in Japan.

Purpose

The purpose of this study is to compare and contrast consciousness toward English between kindergarten and elementary school parents. By this comparison, difference in approach that should be taken between kindergarten and elementary school English education will be elucidated which would lead to ideas on how to improve English offered at the ECEC level.

Methods

A parental questionnaire inquiring about the English education that their child is receiving in kindergarten and parental consciousness toward English in the ECEC years was conducted at a Japanese kindergarten in November 2017. The deadline was one week. Participants could choose to answer either by paper, which was handed out to all parents of the 4 and 5 year old classes, or on-line via their cell phones or personal computers. The questionnaire consisted of 36 questions, with a majority using a 4 level Likert scale. Contents of the questionnaire included a face sheet, questions regarding views on English in general, and questions on English education that their child is receiving at kindergarten. Items were created based on a questionnaire for parents with children in elementary school (grades 1 through 6) in a BERD survey conducted in 2006. The responses from kindergarten parents were compared and contrasted with answers from the elementary school parents.

Background information

(1) Kindergarten

The kindergarten is located in a suburb of Tokyo and composed of 277 children. Most of the children come from middle to upper middle class families in the area. There are twelve classes total (four 3 year old classes, four 4 year old classes, three 5 year old classes and one special class). Children in the 5 year old classes receive 30 minute English classes once a week by a native English speaker. Besides that, Japanese is the main language used for instruction in classes other than the special class. A total of 20 English classes are given throughout the year. The curriculum is based on the Course of study for kindergarten presented by MEXT, which is similar to other accredited kindergartens in Japan.

(2) Participants

Participants for this study were parents of children in the 4 year old and 5 year old classes. A total of 205 questionnaires were handed out and 111 were answered. Out of the respondents, 50 had a child in one of the 4 year old classes and 61 in one of the 5 year old classes. 33 answered the questionnaire on-line and 78 responded by paper.

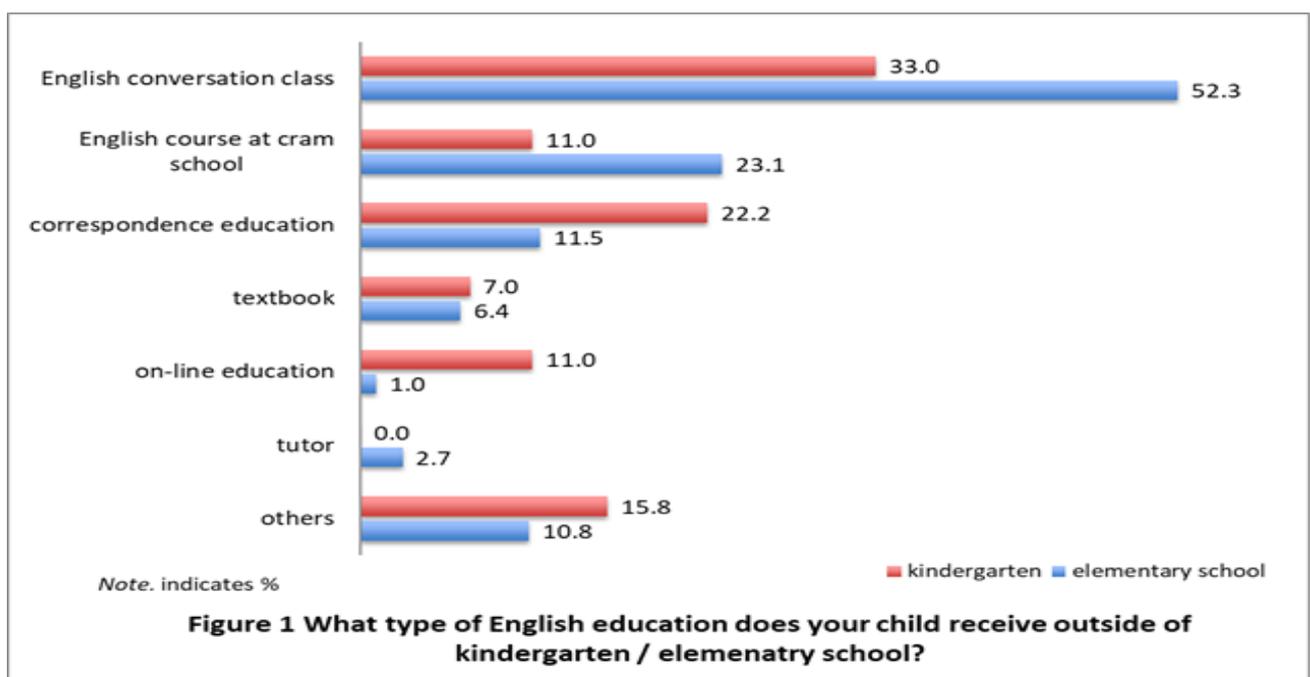
Results

(1) Characteristics of participants

97% of the respondents were mothers and 3% were fathers. 51.5% of the mothers and fathers were 40 to 44 years old. 57.6% of the mothers stayed at home during the day, 42.4% worked part-time, and none worked full-time. 97% of the fathers worked full-time and 3% worked part-time. 46.9% of the mothers had received education up to 22 years old and 48.5% of the fathers had received education up to the same age. 51.1% answered that their children was their first child, 34.9% their second, and 9.1% their third. A majority of the children (91.0%) had never been abroad.

(2) English study outside of kindergarten / elementary school

21.6% of the children learned English outside of the kindergarten compared to 18.8% of their elementary school peers. The most popular mode of learning for both kindergarteners and elementary school students was English conversation schools. (kindergarteners 33.0%, elementary school students 52.3%). The next popular form of study for kindergarteners and elementary school students differed. For elementary school students this was English courses at cram school (23.1%), and for kindergarten parents this was correspondence education ('tsushin kyouiku') (22.2%). The reason why correspondence education was roughly twice as much as elementary school students (11.5%) may be because this kind of education does not require parents to take their children to and from class and can be started without much hassle. It is an easy way to begin English studies with little prior preparation. The third most popular form of study for kindergarteners was cram school (11.0%) and on-line education (11%) (Figure 1).

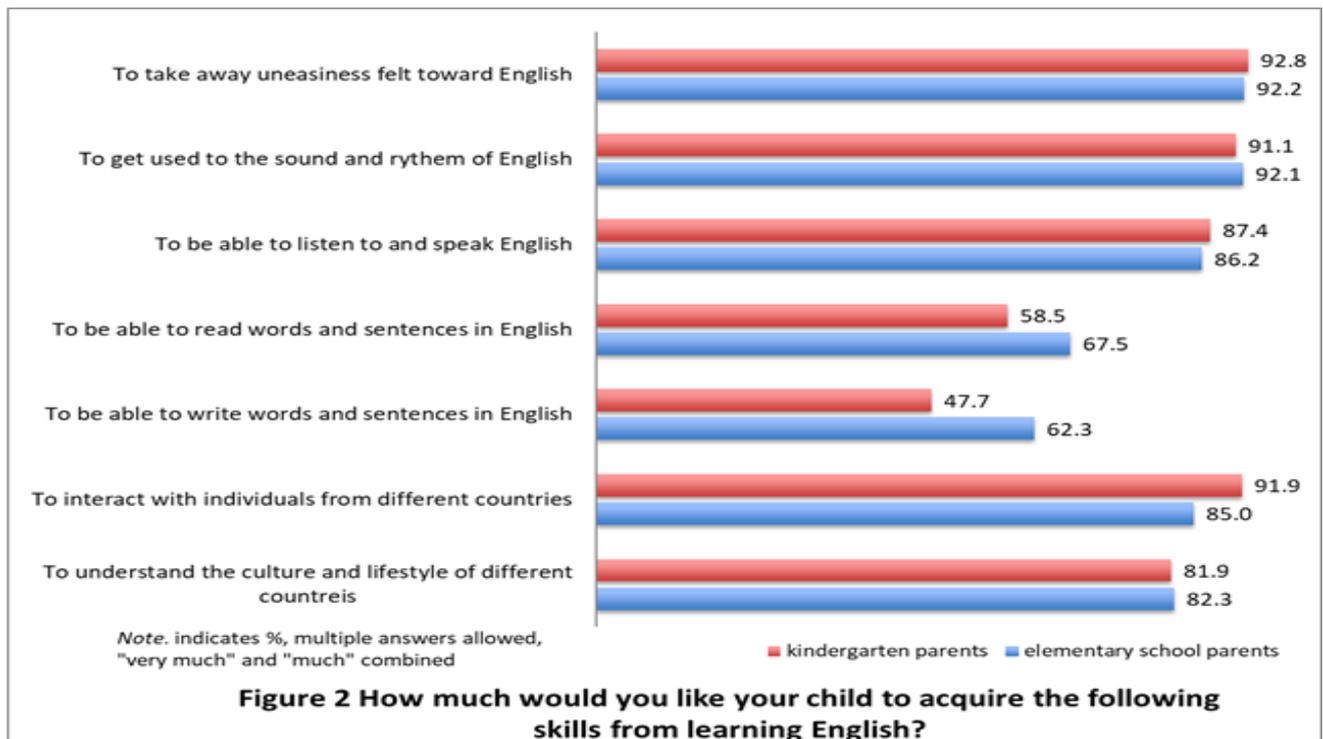


(3) Parental understanding of English education conducted at the kindergarten

83.3% parents said that they either “did not know” or “mostly did not know” what kind of English education their child is receiving in kindergarten. For parents with elementary school children, this number was 56.7%, a difference of 26.6%. This points to the possibility that parents of kindergarteners are less aware of the English education conducted at their child’s early childhood education institution. One reason for this may be because their child is not talking about their English experience at school. To the question, “Does your child speak about what they learned in English at home?” 64.9% answered “never” or “not very.” Considering the difficulty that kindergarteners may have to accurately communicate to their parents what they did in school, kindergartens that have English classes in their curriculum may need to take extra care in actively transmitting information to parents.

(4) Parental expectation of English education conducted at the kindergarten

Results showed that both kindergarten and elementary school parents wanted their child to become comfortable in using English. Over 90% of kindergarten and elementary school parents answered that they wish that English education will “take away the uneasiness felt toward English” (kindergarten parents 92.8%, elementary school parents 92.2%) for their child and that their child will become “used to the sound and rhythm of English” (kindergarten parents 91.1%, elementary school parents 92.1%). However, for reading and writing skills, the expectation for the two groups showed different results. “(W)riting words and sentences in English” (kindergarten parents 47.7%, elementary school parents 62.3%) and “reading words and sentences in English” (kindergarten parents 58.5%, elementary school parents 67.5%) were higher for parents with elementary school children than kindergarteners. Thus it can be inferred that the older the child, the stronger the parents wish that English writing and reading skills be obtained (Figure 2).



(5) Achievements of English education in kindergarten

At first glance, there was a notable achievement of English education in amount of parental satisfaction. Parents who answered that they are “extremely satisfied” with the English education their child is receiving was 23.4% for kindergarteners, compared to 1.4% for elementary school children. However, a closer look into this revealed something different. When a T-test was conducted comparing kindergarten parental expectation and whether they felt that their child had acquired each skill, the latter was significantly lower than the former, inferring that results of English education did not meet and are not currently meeting parental expectations (Table 1).

Table 1 T-test on parental expectation and realized achievement from English education in kindergarten

	average expectation	average realized achievement	t score
To take away uneasiness felt toward English	3.50(.70)	2.57(.94)	8.98**
To get used to the sound and rythem of English	3.45(.68)	2.50(.91)	10.06**
To be able to listen to and speak English	3.26(.77)	2.19(.85)	9.92**
To be able to read words and sentences in English	2.71(.83)	1.47(.73)	12.31**
To be able to write words and sentences in English	2.55(.88)	1.35(.65)	12.03**
To interact with individuals from different countries	3.48(.67)	2.22(.89)	12.55**
To understand the culture and lifestyle of different countreis	3.17(.74)	1.79(.85)	15.30**
To make a smooth transition to elementary school English	3.14(.73)	1.86(.81)	13.31**
To increase my child’s interest in different countries	3.36(.75)	2.23(.95)	11.64**
To get my child to like English	3.46(.66)	2.44(.97)	9.86**
To get my child to acquire basic English skills	3.06(.90)	1.82(.81)	11.97**

**p<.01, () indicates SD

Discussion

This study revealed that parental expectation of what can be obtained as a result of English education in kindergarten is much higher than what they felt had been acquired by their child. This suggests the importance of kindergartens to actively evaluate their curriculum, pin down problems, and work to improve these. However, the issue may be that achievement of English education is difficult to ascertain by parents. The main purpose of speaking a language is to communicate with others, and in a household where Japanese is the most commonly

used language, opportunities for a child to speak English are extremely limited. If the child is not speaking English at home, parents could feel that their child's English is not getting better. Another possibility is that parental anticipation of their child's English skills to improve is too high. Language skills cannot be acquired over night and parents may need to reconsider their prospects. Nonetheless, it is important for kindergartens to evaluate their English education and recognize the discrepancy between this, parental expectation and feelings of achievement. Despite its limitations, this study makes a valuable contribution to research in English education for ECEC and should promote future studies in this area.

Limitations

This study has two limitations. One is the number and demographics of respondents. Only 54% of the parents in the 4 year old and 5 year old classes responded, and a majority of those who answered were mothers. Results may have been different if the number collected had increased and more questionnaires had been answered by fathers. The second limitation is that data for elementary school parents was not collected directly. Analysis was based on information provided by a previous study by BERD in 2006. If future studies were to be conducted, it is advisable that raw data be gathered, as this could improve the quality of results.

References

- Benesse Educational Research and Development Institute (BERD). (2006). Second basic survey on elementary English (parental views). Retrieved from <http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=3182>
- Benesse Educational Research and Development Institute (BERD). (2012). Report on the second basic survey for early childhood education and care. Retrieved from <http://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail1.php?id=4053>
- Carreira, J., M. (2007). Relationship between motivation and attitude of Japanese elementary school students toward English. *STEP Bulletin*, 19, 183-190.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2017). Overall plan to revise English education. Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/hyouka/kekka/08100105/004/018.htm
- Mook Media Communications Department. (2009). *English catalogue for children 2014*. Chiyoda-ku, Tokyo: ALC.
- Nakayama, C., & Hirose, H. (2010). How the guardians appreciate preschool English class in affiliated kindergarten. *Tsukuba International Junior College Bulletin* 38, 43-58.
- Rixon, S. (2013). British Council survey of policy and practice in primary English language teaching worldwide. London: The British Council.

授業「保育内容「環境」」における模擬保育実践の分析

～遊具製作、指導案作成、模擬保育に関する視点から～

An Analysis of Simulated Childcare Practice in “Contents of Childcare - Environment”: From Perspectives of Productions of Play Materials and Guidance Plans, and Simulated Childcare Practice

入江三津子 入江和夫

はじめに

新幼稚園教育要領（文部科学省 平成 29 年）が告示され、学校教育の始まりとしての幼児教育の視点が明確化された。こうした中、教育職員免許法及び教育職員免許法施行規則の改正がなされ、これに伴い平成 31 年 4 月 1 日から新教職課程がスタートすることになった。現行の教職課程で幼稚園の場合は「教科に関する科目」と「教職に関する科目」があったが、今回「領域及び保育内容の指導法に関する科目」が創設された。保育内容「環境」に替わり、領域に関する専門的事項として「幼児と環境」、保育内容の指導法として「保育内容「環境」の指導法」の授業が開設される。教職課程の全国的な水準確保のために策定された「教職課程コアカリキュラム」の「(2)保育内容の指導方法及び保育の構想」には到達目標「3) 指導案の構造を理解し、具体的な保育を構想した指導案を作成することができる。4) 模擬保育とその振り返りを通して、保育を改善する視点を身につけている。」が示されている。

そこで、ここでは、本学の現行の保育内容「環境」授業において、上述の到達目標 3) 4) が達成されているか否かを確認するために、これに関わる授業内容の「振り返り」から分析したので、その結果について述べていく。

授業の流れ（本学の保育内容「環境」の一部）

1 授業：「遊具製作と指導案の理解」と「振り返り」

- 内容：(1) 幼児の視点で遊具製作
- (2) 指導案の構造理解
- (3) 振り返り (evernote)

実施日：2018/06/09

2 授業：「指導案（細案）完成とミニ模擬保育」と「振り返り」

- 内容：(1) 幼児の気持ちなどを考えながら、教師が話す言葉を指導案に書き足す細案の完成。
- : (2) 細案を基にミニ模擬保育を実践する
- : (3) 振り返り (evernote)

実施日：2018/06/30

3 授業：「第 1～4 回本番模擬保育」と「振り返り」

- 内容：(1) Team Teaching (3 人～4 人)
- : (2) 模擬保育実践 20 分
- : (3) 実践後の著者
- : (4) 園児及び保育者としての「振り返り」(evernote)

実施日：2018/07/07,14,16,23

結果と考察

1 「遊具製作と指導案の理解」と「振り返り」

学生の立場から遊具製作は簡単である。しかし、幼稚園では子どもが行うことから、遊具製作を行うには子どもの視点が重要である。ここではまず、学生に「遊具製作」をさせ、その遊具を活動に据えた指導案の立案を行った。以下に学生の気づきを述べていく。

1-1 「遊具製作」

幼稚園などでの活動として、身近な物を利用した「遊具製作」とその遊びが考えられる。ここでは、学生による製作とその授業記録を以下に示す。

(1) 色めがね

製作(写真1)した色めがねで、周りの風景がどのような色で見えるのかがおもしろそうである。学生「久々に制作した、色メガネはとっても楽しく制作が出来ました。今回は、左右とも色が違うので両目で見ると、どんな色が見えるのかなどが、楽しかったです。」とあり、製作活動とその楽しさを述べている。そればかりでなく、「つけっぱなしで歩き回ると危ないので、必ず注意。」とあり、安全配慮の気づきがあった。



写真1

(2) ぴょんぴょんうさぎ

この遊具は飛ばすことで、子どもが楽しめそうである。学生「顔を自分たちで書くので色々な顔のウサギができて楽しいと思う。遊びとしてどのくらい飛ぶかやってみたりすることができると思う。作ったあとはみんなで見せ合ったり、他の子のもので遊んだりできる。ハサミを使う部分以外はわりと簡単だと思うので幅広く遊べると思った。」のように、この遊具に絵を描くことでの楽しさ、遊びの広がりについて述べている。さらに「ハサミを使うので友達に向けてたり、ハサミを持って立ち歩いたり、手を切らないように注意させ、保育者も細心の注意を払う。・・・輪ゴムで遊びたくなると思うので友達に飛ばしたりしないように伝えておく。」のように安全配慮の気づきもあった。



写真2

(3) 紙鉄砲

この遊具では大きな音が鳴る。子どもはきっと驚かされる。学生「紙鉄砲はすごく簡単ですぐに作る事が出来た。」のように、学生として製作の容易さを述べている。さらに「他の班よりも指導案を書くのが難しいけど、簡単にできるものだからこそしっかり危険な場所を見つける事が大事だと思った。何度も実践してみて起こりうる危険を見つけていきたい。」のように、どこにこの遊具の危険があるのかをつきとめたい意欲を述べている。



写真3

(4) 紙ヒコーキはその遊びに発見がある遊具である。学生「簡単に作れる紙飛行機から難しくどう折っていいのかわからない紙飛行機があり、難しい紙飛行機は簡単な紙飛行機が作った子からどんどん作り方を教えて作ってあげればいけないかなと思いました。」とある。確かに、子どもの製作活動の進度の差は活動を混乱させる要因となる。そこを問題だと考え、解決を考えている。また、「紙飛行機を使って遊ぶ時に人に向けて飛ばさない」の事故防止にも気づきがあった。



写真4

1-2 「指導案の理解」

数ヶ月前まで、学生は高校生であり、授業を受ける立場であった。しかし、本学では教師としての資質・能力を身につけていく必要があり、指導案とは何かを理解させなければならない。授業では指導案の「導入」「展開」「まとめ」について説明した。学生の「振り返り」を以下に示した。

a～j で例えば、b「導入・展開・まとめ。展開をするためには、導入が大事だということに気付いた。興味、関心を高めることで制作活動がスムーズになると思った。指導案を書く時にこの3つを意識して書けるようにしたい。」などの内容が記載されている。

k～p はそればかりでなく、入江が注意点を述べたことや学生自身で考えたことを付け加えている。例えば k 「『導入』『展開』『まとめ』の順で書く・・・いきなり始めない！突然ですがと言うのもなし・・・」、l 「指導案に入れなければいけない大切なことは『導入』『展開』『まとめ』の3つで、『導入』は・・・。以上のことを意識してその中に活動前の準備や活動中の注意をきちんと書く。」、m 「『導入』『展開』『まとめ』の3つの構成で書く。『導入』：製作をいきなり始めるのではなく、・・・。『展開』・・・この時、保育者は園児のつまずきやすい箇所を把握しておくが良い。『まとめ』：実際に作ったものを部屋に飾ったりしてお互いの作品を見合い、感想やわかったことを述べさせる。」、n 「『導入』『展開』『まとめ』の部分に分けて構成する。導入：子どもが展開に向けて興味関心が高まるよう・・・。活動のねらいでは、5領域の『ねらい』を参考にする。」、o 「導入、展開、まとめの3つからなる。①導入・・・③まとめ：作品を展示し、わかったことや感想を園児に述べさせる。園児に制作してどうだったか意見を聞く、自分で発見したことや感想を述べさせることが大切。」、p 「指導案は、『導入』⇒『展開』⇒『まとめ』この3つの構成で書く。1. 『導入』・・・3. 『まとめ』作品を展示し、わかったこと&感想を子供たちに発表させる。自信、達成感につながる。また新たな発見につながる。」、r 「いきなり製作に入るのではない。指導案は『導入』『展開』『まとめ』の3つの構成で作成していく。『導入』『まとめ』は重要である。『まとめ』をしっかりと行うことで『ねらい』が達成できたか理解できる。」s 「指導案は『導入』『展開』『まとめ』の3つの構成で書く。導入…活動に関して興味や関心を高められるように、・・・まとめを行うことにより、保育者が意図をもって立てた『ねらい』が達成できていたか判断できる。また、発問していくことで、自分の教育の評価となる。」、t 「指導案の書き方：書く時には、導入、展開、まとめを必ず書く。①導入：保育者が『今日は、〇〇を作りたいと思います。』と、子どもに伝えても『なぜ、これを作るのか?』となる。そこで、その日の製作で作る物や素材について興味、関心を持つために、絵本、紙芝居、素材などを見せて『やってみたい!』と思うように促す。②展開：出来上がっているのを見せて『これを作ってね。』ではなく、保育者は子どもたちの前に立ち実際の作り方を説明する。この時、おもちゃの作り方を教えるだけでなく、予想される子どもの動きを考え安全に配慮し、指導する。(例)はさみの使用注意・・・人に向けて飛ばないように声をかけをする、はさみを振り回さない。など。③まとめ：ここでは、おもちゃを作った感想、遊んだ感想を子どもたちから聞く。そして、『完成した。』『友達と遊んだ。』と言うことを口に出すことで、達成感を味わう。また、実際の保育の現場では、子どもたちが作ったおもちゃ等には、それぞれ絵が書いてあったりする。一人一人違ってくるので、保育室に展示するなどし、他の子どものが作ったものを見たりする。」、u 「①導入：製作にいきなり始めない。まずは、子どもが『作りたい!』と思えるように心をつかむ』かが重要になってくる。なぜ作るのか、ねらいを明確に定め、子どもの興味・関心を最大限に引き出す。その為に、製作に関係した絵本や動画、見本等を見せ、子どもがイメージしやすく、親しみの持てるようにすることが大切である。積極的に取り組めるよう、子どもの様子や反応を考えながら分かりやすく書くと良い。②展開：ここでは子どもの活動することを書く。子ど

もが伸び伸びと自由に行動できるよう安全面に配慮し、作ることの楽しさを知って貰えるよう保育者が促すことが大切である。1人1人の子どもを見守る中で製作につまずいてる子には、そばに寄り添いアドバイスし、自分なりに工夫できるよう援助する。また、子どもの視点で物事を考え展開し、豊かな想像力が広がるようにする。③まとめ：製作を振り返り、学ぶ。ねらいは達成できたか、評価をする。子どもの感想を聞き、意見を取り入れる。充実感があったか、楽しく遊ぶことはできたか等また発表をすることで、自分を表現する楽しさや伝え合う喜びを味わう。友達の商品から学び、考え、発見をする。子どもと心を通わせられるよう取り組む。」であった。

以上、指導案の立案に必要な構造について、すべての学生が理解したと考えられる結果が得られた。特にr~uでは指導案立案に関して自分の中で咀嚼し、発展させた内容であり、理解の深化が見られた。

2 「細案とミニ模擬保育」と「振り返り」

本時の目標は1) 細案(自分たちの話す言葉を指導案に書き込む)の完成と Team Teaching なので細案のすり合わせを行うこととした。次に2) ミニ模擬保育、例えばA班とB班の間で模擬保育を行い、お互いの長所、改善点などの意見交換を行うこととした。

2-1 「細案作り」

指導案とは保育活動を行う際の骨格であるが、教師が幼児を想定した会話の具体的内容を記述した細案が模擬保育の実践には必須である。ここでは細案作りの難しさを述べている学生について以下に示す。

細案づくりの難しさについては、以下のような記述があった。a「細案作りをしたが意外と難しく作成に時間がかかった。」、b「細案を作るのがまず難しかった。」、c「細案作りがまだ不十分だったので本番通りに上手くは出来ませんでした。」、g「細案は自分が思っていたより難しく、最後まで書き込むのに時間がかかりました。」、o「細案指導案を完成させてみて達成感があったのとまだまだ難しいという気持ちだった。細案は子どもの予想される反応までを考えて書くことが大事だと思った。」のような細案の難しさを述べている学生は約3割(5人/16人)であった。

2-2 「ミニ模擬保育」

本番の模擬保育では約3人の教師グループが約30人の幼児役を相手に Team Teaching で行う。これは学生にとって大きなプレッシャーであり、かなり緊張すると思われる。そこでミニ模擬保育を考えた。これは2つの教師グループ間で行う。すなわち教師役(3人程度)が幼児役(3人程度)を相手に模擬保育を行う。このことで、緊張のレベル低下をねらうとともに細案の改善をお互いが提案する。

ミニ模擬保育の効果としてはa「違う班に発表し、良い部分を言ってもらえたのでそれをいかしていきたいと考えている。発表までに班で練習し、子どもに対しての言葉掛けもしっかり考えていきたいと思う。」、c「意見交換をした事によって良い点や改善点を知ることができました。今日のミニ模擬保育を生かして、本番までにしっかりと計画を立て成功させたいです。」、d「お互い発表をしてみて、細案を感情を込めずに読んだところが目立ったので何度も練習して、自然に言葉が出てくるようにすることが大切だと思った。」、f「子どもたちが紙飛行機作りに意欲をもって積極的になれるような声かけをしたらもっとよくなるとアドバイスをもらったので考えていきたいと思います。」、g「実際にやってみたことで全体的な流れとか、直した方がいいなと思う場所が見つけられてよかった。」、h「園児にも分かりやすい説明の大切さがわかった気がする。」、k「G班の模擬保育をみて、流れや簡潔に説明が出来ていて良かったが子供たちに向けた言葉ではなく説明文みたいになっていたのが気になりました。しかし、私たちの班も子どもたちに向けた言葉遣いではなかったからこれから気をつけていきたいと思います。」、l「指摘としては、全体の流れが把握できていなくてつまるところがあったということと、子供の意欲を誘う言葉がけが足りないということだったのでもう来週が発表なので原稿の読み込みをして、もっと子供視線を考えていき意欲を誘う工夫をしていきたいです。」、m「模擬保育を見て：導入部分がとてもよかった。細案も、出来なかった子に掛ける声かけまで考えていてとてもよかったと思う。そこまで考えられてなかったので参考にしたい。」0「アドバイスを受けたこと：自

分たちの注意点が明確になる。まとめをわかりやすくできる。楽しくをモットーにしていきたいと思った。」
p「模擬保育を受ける前より、子どもの気持ちを理解でき、細案を考える中で、とても参考になりました。しっかりと班で話し合い準備し、練習を積み重ねることが必要だとわかりました。」があった。全学生の「振り返り」は「自班や他班の長所や短所を気づき改善しようとする」のように集約できる。また、本番の模擬保育に向けての意欲をもったことがわかった。

以上のように全班が「ミニ模擬保育」を実践することができた。このことは、到達目標「3) 指導案の構造を理解し、具体的な保育を構想した指導案を作成することができる。」「4) 模擬保育とその振り返りを通して、保育を改善する視点を身につけている。」を達成できたと考えられる。

3 「本番模擬保育（紙鉄砲）」と「振り返り」

この授業の概要は「導入」で音当てクイズを行い、教師側は机の下に隠れて、色々な楽器を鳴らし、幼児役はそれはどのような楽器なのかを当てていく内容である。特に、笑いを誘ったのはトライアングルで、鳴らした音を聞いた幼児役は「仏様の鐘だ」と応え、「私も今朝、鳴らした」と続く回答があった。教師側はそこを冷静に対応し、結局、トライアングルが導き出された。最後に、「パーン」という音の問いかけがあり、紙鉄砲が登場する。「展開」は紙鉄砲の製作であった。ここもホワイトボードと色の違う、大きな模造紙を用意し、教師が折り方を説明し、全員が製作を完了する。ただ、鳴らすだけではなく、「幸せなら手をたたこう」の歌詞を示し、幼児役はそれにあわせて、紙鉄砲で鳴らすのだが、鳴らすタイミングをグループ別にするこの工夫により、それぞれのパートが一体感をもって「紙鉄砲」を鳴らし、創り上げていく活動になった。「まとめ」は時間の関係で少なかったが、この活動の振り返りを幼児に発言させ、「ねらい」が達成されたかを確認した。



写真 5

3-1 「導入」

「導入」とは「展開」の活動に対する幼児の興味・関心を喚起させる部分であり、非常に重要である。模

擬保育実践後の「導入」の「振り返り」を表1に示した。

表1 「導入」

学生	導入(好意的評価)
幼児役	a 楽器の音の中に紙鉄砲の音をまぜて、なんの音だろう？と興味がわいて良い考えだと思った。
	b 楽器の音あてゲームは園児も楽しく参加出来るもので良いなと思った。
	c 導入の始まり方が班全員で取り組んでいて今までに無いパターンで新鮮であった。音当てゲームは楽しく参加が出来た。
	d 導入でこどもの身近なもの、タンバリン、すず、トライアングルを使用し音当てゲームをする発想はとても良かった。そして、紙鉄砲の音を聞かせて、作ってみたいという意欲を持たせるという導入の意義をきちんと持っている的確なものだった。
	e 音あてゲームは最適な量、誰でも知っている音の為、参加しやすかったです。
	f 導入で、楽器の音あてゲームをしていたこと、次は、何の音かな～と子どもの注意、興味を上手くひいていた
	g はじまりでいろいろな楽器をならして何の音かわかりますかと聞いた事がよかったです。
	j 音あてゲームでいろんな音を鳴らすことによって音に対しての興味を持つことができるのでいいと思った。
	k 導入の音あてクイズもみんなでたのしめるものでよかった。
	l 紙鉄砲の音を聞かせる前にいろいろな楽器を鳴らして子どもたちに当てさせたりするのはみんな楽しめると思いました。
	m 音あてゲームがいろいろなものが出てきて面白かったです。導入で紙鉄砲に音あてゲームからつなげていたのが上手くて良かったと思いました。
	n 最初に音あてゲームをやっているような楽器からあての紙鉄砲へうつるのがとても上手で作りたいと思わせるのがうまいとおもった。
	o 実際に楽器を使い、興味関心を引いていた。クイズもわかりやすくみんなが自分から参加できる形だった。3人が前に立っていても違和感がなく指示も的確で凄い。としか言いようがない。実際に 見本でやってみせたことも効果があっただろう。
	p 導入部分からまとめまでスムーズで楽しく素敵な模擬保育でした。
r 子どもが知っているような楽器を使って音当てゲームをして楽しませて上手に展開に持っていった。	
学生	導入(改善点)
幼児役	f 導入の音あてクイズでトライアングルを答えられず、「三角のやつ！」といったことに対して、「そうそう！三角のあれ！えーっと一何て言うんだっけー？」などと、すぐに正解です。と言うのではなく、子どもの発言に対して、もう少し丁寧に対応して、話を広げてあげるといいと思う。
教師役	u すごく緊張した。音あてゲームをしたときもう少し子どもたちの言葉にうまく受け答え出来たらよかったなと思った。音あてゲームをしたときも、もう少しみんなが楽しめるような工夫をしたらもっと楽しめたんじゃないかと思う。だけどみんな楽しかったと言ってくれて嬉しかったしやってよかったと思えました。

これらの振り返りを「キーワード」ごとに集約する。

「興味」に注目すると a「楽器の音の中に紙鉄砲の音をまぜて、なんの音だろう？と興味がわいて良い考えだと思った。」、e「音あてゲームは・・・参加しやすかったです。」f「導入で、・・・何の音かな～と子どもの注意、興味を上手くひいていた」、j「音あてゲームでいろんな音を鳴らすことによって音に対しての興味を持つことができるのでいいと思った。」、o「実際に楽器を使い、興味関心を引いていた。・・・」があった。

「楽しく」に注目すると b「楽器の音あてゲームは園児も楽しく参加出来るもので良いなと思った。」、c「音あてゲームは楽しく参加が出来た。」、l「紙鉄砲の音を聞かせる前に・・・みんな楽しめると思いました。」、m「音あてゲームがいろいろなものが出てきて面白かったです。・・・」、p「導入部分からまとめまでスムーズで楽しく素敵な模擬保育でした。」、r「・・・音あてゲームをして楽しませて上手に展開に持っていった。」があった。

「上手かった」「良かった」「うまかった」に注目すると d「導入で・・・音当てゲームをする発想はとても良かった。」、g「はじまりでいろいろな楽器を・・・よかったです。」、n「最初に音あてゲームを・・・上手いなとおもった。」があった。この活動の「導入」に関する好意的評価をした学生は約7割(15人/21人)となった。著者らは、教師役のチームワークの良さ、考え抜かれた指導案(細案)の導入だったことを教師役へコメントした。

3-2 教材の工夫

本時の教材は「紙鉄砲」であり、その作り方が上手くいくことが非常に重要である。ここを幼児側がわからなければ、活動が始まらない。紙を折って紙鉄砲にする際の工夫が非常に重要である。このことに関する「振り返り」を幼児役、教師役はどのように感じているのか、その「振り返り」を表2に示した。

表2 「教材の工夫」

学生		教材の工夫(好意的評価)
幼児役	b	前で実寸大よりも大きい紙で、紙鉄砲を作っている様子を見せるのは後ろの席の子にも見えやすく分かりやすかった。
	c	園児に身近な楽器を用意したこと。ホワイトボードと同調しないように違う色の紙を使用し説明したこと。歌詞を模造紙に記載してあったこと。紙鉄砲の予備を用意していたこと。
	d	折る時の説明が丁寧でわかりやすかった。特に、真ん中に折るときにマジックで線を描いたり、「この形になったかな?」と確認したり、難しい箇所の対応が明確で良かった。
	e	大きな画用紙を使い、見やすい工夫、分かりやすい説明がされていました。
	h	先生は色のついた大きめな用紙で折り方の説明をしたのが良かったです
	j	作り方の説明もホワイトボードに貼り、折るところを線で書いていてわかりやすかった。
	k	製作中もホワイトボードに貼っていたりしていたので、わかりやすかった。
	l	また歌詞を紙に書いてホワイトボードに貼り、ここの子どもたちはここで鳴らすよというように子どもたちにも分かりやすく説明していたので、準備がちゃんとできているなと思いました。
	m	紙鉄砲の作り方を教えるときに、大きいサイズの紙を使って説明していたところが、わかりやすくて良かったです。みんなで歌を歌うときに、紙に歌詞をかいていたのが、工夫されていて良かったと思いました。
	n	折り方の説明の時に大きな紙を用いているのが見えやすくていいと思った。
	o	大きい色紙をつかっていたことやペンで折り目に線を引いて説明していたのはわかりやすく、後ろの席でもわかりやすかっただろう。
	p	作り方の説明をする時に大きな紙を使っていたり、一度折ったところに線を書くなどしてわかりやすくしていたところがすごく良かったです。
	q	前で大きな紙で見本を見せながら教えていた。
	r	製作でもゆっくり丁寧に教えて折るところをペンで描いたりしていてわかりやすかった
教師役	s	自分でよかったなと思うところ 見本の折り紙を、大きいサイズでおっていたところ
	u	音あてゲームで答えやすいような楽器を用意したところ。折り方の説明で大きな紙を使用したところ
学生		教材の改善
幼児役	b	歌の歌詞の模造紙を作るアイデアはとても良いと思ったが、字が少し細く、後ろの席の子には見えなかったのもう少し太いペンでなぞってもらえたら良かった。
	c	歌詞の記載。後ろだと見えづらい。→太字にし見やすくする。
	e	字が太く書かれていると見やすく良いと思います。
	i	歌詞表に漢字があったので、全てひらがな表記で良かったのかなと思いました。
	m	歌詞の文字が見えづらかったのもう少し太く書いてもいいのかなと思いました。
	p	導入部分の音鳴らしゲームの時、予めどんな楽器があるかわかると良かったのかなとも思った。
	q	歌詞の文字が少し見づらかった
	r	模造紙に書いてある字が薄くて見えにくかった。

紙を「折るところ」に注目すると d「折る時の説明が丁寧でわかりやすかった。」、j「折るところを線で書いていてわかりやすかった。」、p「一度折ったところに線を書くなどしてわかりやすくしていた」、r「折るところをペンで描いたりしていてわかりやすかった」があり、スムーズな進行であった様子がよくわかる。

「大きなサイズの模造紙」に注目すると、b「前で実寸大よりも大きい紙で、紙鉄砲を作っている様子を見せるのは後ろの席の子にも見えやすく分かりやすかった。」、e「大きな画用紙を使い、見やすい工夫、分かりやすい説明がされていました。」、m「紙鉄砲の作り方を教えるときに、大きいサイズの紙を使って説明していたところが、わかりやすくて良かったです。」、n「大きな紙を用いているのが見えやすくていい」、o「大きい色紙をつかっていたこと・・・はわかりやすく」、p「作り方の説明をする時に大きな紙を使っていたり、一度折ったところに線を書くなどしてわかりやすくしていた」、q「前で大きな紙で見本を見せながら」であった。教師役 s「見本の折り紙を、大きいサイズでおっていたところ」u「折り方の説明で大きな紙を使用したところ」があることから、教師役は意図的に「大きなサイズの模造紙」を用いることで折り方のわかりや

すさを考えていたことがわかる。

「歌詞を紙に書いた」ことの良さについて、c「歌詞を模造紙に記載してあったこと」、l「歌詞を紙に書いてホワイトボードに貼り」、m「紙に歌詞をかいていたのが、工夫されて」があった。本時では「幸せなら手をたたこう」を歌いながら、紙鉄砲を鳴らしていくのだが、この歌を知らない学生もいたら合唱が成り立たないことから、このような工夫をしたと考えられる。以上、好意的評価は約6割強(14人/21人)となった。

次に「教材の改善」に注目してみる。ここでは「歌詞の字が細い」ことが挙げられている。B「字が少し細く、後ろの席の子には見えなかったのもう少し太いペンで」、c「歌詞の記載。後ろだと見えづらい。■□太字にし見やすくする。」、e「字が太く書かれていると見やすくして良いと思います。」、m「歌詞の文字が見えづらかったのもう少し太く書いてもいいのかなと思いました。」q「歌詞の文字が少し見づらかった」、r「模造紙に書いてある字が薄くて見えにくかった。」があった。約4割(8人/21人)が改善点を述べていた。歌詞を書いて、歌わせようとする工夫はよく、さらに、よく見えるような提示が必要であることを幼児役が気づき、振り返りとして記述していた。

以上のことから、模擬保育「紙鉄砲」において、学生は到達目標「3) 指導案の構造を理解し、具体的な保育を構想した指導案を作成することができる。4) 模擬保育とその振り返りを通して、保育を改善する視点を身につけている。」を達成していることがわかった。

まとめ

本学の現行の保育内容「環境」は平成31年スタートの「保育内容「環境」の指導法」の到達目標「3) 指導案の構造を理解し、具体的な保育を構想した指導案を作成することができる。4) 模擬保育とその振り返りを通して、保育を改善する視点を身につけている。」に達成しているか否かを、学生の「振り返り」から確認した。

- (1)「遊具製作と指導案の理解」において、学生は遊具製作をする過程で、幼児の視点から安全の配慮を考えていることがわかった。また指導案の構造「導入」「展開」「まとめ」の理解も確認できた。
- (2)「指導案(細案)完成とミニ模擬保育」において、模擬保育を実践する際に必須な幼児とやりとりの言葉を加えた細案を立案することができた。学生はこの過程で得た細案の長所、短所を自分の細案の改善に役立てようとする意欲があった。
- (3)「第1～4回本番模擬保育と振り返り」では(2)よりも改善された模擬保育を実践できた。「振り返り」から教師役は多くの幼児役から長所、短所をもらうことができ、また、幼児役は教師役の模擬保育に関してどこが長所で、短所なのかなど改善点を理解する視点が育まれた。

以上のことから、現行の保育内容「環境」のシラバスの内容において平成31年スタートの「保育内容「環境」の指導法」の到達目標(3)(4)が達成されることがわかった。

新幼稚園教育要領の総則では「幼稚園においては、生きる力の基礎を育むため、この章の第1に示す幼稚園教育の基本を踏まえ、次に掲げる資質・能力を一体的に育むよう努めるものとする。(1)「知識及び技能の基礎」(2)「思考力、判断力、表現力等の基礎」(3)「学びに向かう力、人間性等」」。また、「「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、第2章に示すねらい及び内容に基づく活動全体を通して資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿であり、教師が指導を行う際に考慮するものである。」とある。これらことから、本授業において「幼稚園においては資質・能力を一体的に育むよう努める」教員養成とともに「「育ってほしい姿」は教師が指導を行う際に考慮する」ことができるように教員の養成を行っていきたい。

参考文献

文部科学省(平成29年3月):「幼稚園教育要領」http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_3_2.pdf

文部科学省(平成29年11月):「教職課程コアカリキュラム」http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf

「幼児と環境」教材における栽培の観察記録分析

～「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の観点から～

An Analysis of Observation Notes on Cultivation as a Study Material of “Toddler and Environment”:
From a Viewpoint of “Identity Formation Until the End of the Toddler Stage”

元 鍾彬 入江 和夫

はじめに

文部科学省は「幼稚園等施設の教員等の今日的課題」¹⁾として「近年は、幅広い生活体験や自然体験を十分に積むことなく教員等になっている場合も見られる。そのため、多様な体験を取り入れながら自ら具体的に保育を構想し、実践することがうまくできない者も少なからずいる」と指摘し、幼稚園教諭を志望する学生に危惧を抱くとともに教員養成における自然体験の重要性を指摘している。新幼稚園教育要領²⁾では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(＝「育てたい姿」) 10項目が示され、それは「活動全体を通して資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿であり、教師が指導を行う際に考慮するものである。」とされている。

教育職員免許法及び教育職員免許法施行規則の改正に伴い、平成31年4月1日から新たな教員免許取得制度がスタートし、幼稚園では「領域及び保育内容の指導法に関する科目」が創設³⁾された。これは領域論と指導法からなり、前者には「幼児と環境」がある。そのモデルカリキュラム⁴⁾の到達目標「乳幼児の自然との関わり」では学生が体験的に理解する活動として「栽培」が取り上げられ、特に「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量・図形、標識や文字などへの関心・感覚」の4項目と関連させて理解できるように述べている⁵⁾。本校ではすでに保育内容「環境」の授業内容の一つとして栽培活動を行っている。しかし果たして、この活動は「育てたい姿」と関連するだろうか。

そこで、最初に、学生1人の数日間の観察記録に注目し、そのセンテンスがどのような観点から「育てたい姿」に関連づけできるのか、典型例として解説した。次に栽培活動そのものの特徴を明らかにするために、学生3人による全日程の観察記録を典型例に基づいて分析し、4項目の出現率を明らかにした。これらの結果を述べていくとともに、今後の「幼児と環境」の授業内容について一考した。

方法

(1) 栽培の活動期間は平成28年5月26日～7月23日である。サカタのタネ「ミニひまわり」「ペチュニア」「コスモス」「マリーゴールド」の1種類を各学生に選択させる。「黒土」と「花と野菜の培養土」をミックスし、プランターで栽培させ、学生は観察記録を evernote に記載した。

(2) 関連づけは観察記録のセンテンス(＝句点「。」で分けた)について「育てたい姿」の「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量・図形、標識や文字などへの関心・感覚」の4項目の内容と比較して行った。「育てたい姿」の出現率は、各学生の「育てたい姿」の合計回数を基に算出した。

結果と考察

1 栽培の観察記録

(1) 分析の観点

観察記録の各センテンスが「育てたい姿」のどの項目に該当するかを判断するために、「育てたい姿」の下線部を比較の基準として表1に示した。

表1「育てたい姿」4項目

(オ)「社会生活との関わり」

家族を大切にしようとする気持ちを持ちつつ、いろいろな人と関わりながら、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に一層の親しみを持つようになる。

遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報を伝え合ったり、活用したり、情報に基づき判断しようとしたりして、情報を適切に取捨選択などして役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用したりなどして、社会とのつながりの意識等が芽生えるようになる。

(カ)「思考力の芽生え」

身近な事象に積極的に関わり、物の性質や仕組み等を感じ取ったり気付いたりする中で、思い巡らし予想したり、工夫したりなど多様な関わりを楽しむようになるとともに、友達などの様々な考えに触れる中で、自ら判断しようとしたり考え直したりなどして、新しい考えを生み出す喜びを感じながら、自分の考えをよりよいものにするようになる。

(キ)「自然との関わり・生命尊重」

自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、身近な事象への関心が高まりつつ、好奇心や探究心を持って思い巡らし言葉などで表しながら、自然への愛情や畏敬の念を持つようになる。身近な動植物を命あるものとして心を動かし、親しみを持って接し、いたわり大切にする気持ちを持つようになる。

(ク)「数量・図形、文字等への関心・感覚」

遊びや生活の中で、数量などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりして、必要感からこれらを活用するようになり、数量・図形、文字等への関心・感覚が一層高まるようになる。

(2) 関連づけの典型例

学生1人の6日間の観察記録のセンテンス下線部を表1と比較し、「育てたい姿」の関連づけを示した。

1) 6/2 観察記録

表2

<p>①ひまわりの様子を見ると芽が出て、葉には種がついていました。→(ク)「数量・図形、文字等への関心・感覚」</p> <p>②とても小さくて可愛いので愛らしかったです。→(キ)「自然との関わり・生命尊重」</p> <p>③夏に向けて暑くなってきたので毎日欠かさず水やりをするよう心掛けたいです。→(カ)「思考力の芽生え」</p> <p>④水やりは朝の涼しい時にすると良いようです。暑い日中の水やりは根が煮えてしまうからです。→(オ)「社会生活との関わり」</p> <p>⑤今日はまだ日が出て温かい頃にしてしまったので反省です。毎朝授業前にあげられるよう気をつけていきたいです。また、水やりは勢いよくやらず、根にたっぷり行き渡るよう優しく気持ちをこめて行いたいと思います。これからの成長が楽しみです。→(キ)「自然との関わり・生命尊重」</p>
--

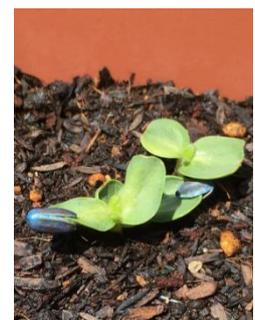


写真1

①『ひまわりの様子を見ると芽が出て、葉には種がついていました。』の“芽が出て、葉には種がついて”の芽とは双葉である。数への関心であり、種の殻がそこに付着している様子は図形への関心を示していることから(ク)「数量・図形、文字等への関心・感覚」に該当する。②『小さくて可愛いので愛らしかった』は身近な植物に関するいたわり大切にする気持ちであるので(キ)「自然との関わり・生命尊重」に該当する。

- ③『夏に向けて暑くなってきたので毎日欠かさず水やりをするよう心掛けたい』は植物の成長の仕組みと夏を感じ取ったり気付いたりする中で、思い巡らした結果の内容であり、(カ)「思考力の芽生え」に該当する。
- ④『水やりは朝の涼しい時にすると良いようです』の“ようです”が示しているように栽培に必要な情報を取り入れていることから(オ)「社会生活との関わり」に該当する。
- ⑤『反省です、気をつけていきたい、水やりは勢いよくやらず、根にたっぷり行き渡るよう優しく気持ちをこめて行いたい、成長が楽しみ』は身近な植物を命あるものとして心を動かし、親しみを持って接し、いたわり大切にすることを表していることから(キ)「自然との関わり・生命尊重」に該当する。

2) 6/6 観察記録

表3

<p>①今日お水をあげに見に行くと葉が4枚になっていました。→(ク)「数量・図形、文字等への関心・感覚」</p> <p>②他より成長のスピードが遅く、少し不安でしたが、成長が見られてとても嬉しく、また感動しました。→(キ)「自然との関わり・生命尊重」</p> <p>③人間の子どもと一緒に個人差があるのかな、と思い何だか親になった気持ちです。→(キ)「自然との関わり・生命尊重」</p> <p>④梅雨入りしたのでよく気にしながら様子を見て、お水をあげたいと思います。→(キ)「自然との関わり・生命尊重」(カ)「思考力の芽生え」</p> <p>⑤元気に育ちますよーに。→(キ)「自然との関わり・生命尊重」</p>



写真2

- ①『葉が4枚になっていました』(写真2)は葉の枚数の変化の気づきである。それは数への関心であり、また図形への関心を示していることから(ク)「数量・図形、文字等への関心・感覚」に該当する。
- ②『成長のスピードが遅く、少し不安でしたが、成長が見られてとても嬉しく、また感動しました』ではミニひまわりを命あるものとして心を動かし、親しみを持って接し、いたわり大切にすることを表していることから(キ)「自然との関わり・生命尊重」に該当する。
- ③『人間の子どもと一緒に個人差があるのかな、と思い何だか親になった気持ちです』も②と同様にミニひまわりを命あるものとして心を動かし、親しみを持って接していることから(キ)「自然との関わり・生命尊重」に該当する。
- ④『梅雨入りしたのでよく気にしながら様子を見て、お水をあげたい』は②③と同様に親しみを持って接していることから(キ)「自然との関わり・生命尊重」に該当する。また、梅雨入りしたのでよく気にしながらとは水のあげすぎに注意するの意味である。それは梅雨入りに思考力を働かせ、思い巡らし、工夫するなど多様な関わりを自ら判断しようとしたり、自分の考えをよりよいものにしようとしていることから(カ)「思考力の芽生え」に該当する。
- ⑤『元気に育ちますよーに』も②③④と同様に親しみを持って接していることから(キ)「自然との関わり・生命尊重」に該当する。

3) 6/14 観察記録

表4

<p>土日が明け、昨日は大雨でした。</p> <p>①今日はとても暑くなり、水やりをしに観に行くととても大きく成長していました！この数日でかなりの成長を感じました。→(ク)「数量・図形、文字等への関心・感覚」</p> <p>②しかし残念なことに虫に食われているひまわりがありました。→(ク)「数量・図形、文字等への関心・感覚」</p> <p>③とても悲しいです。→(キ)「自然との関わり・生命尊重」</p> <p>④対策方法が分からないので調べて、もっと頻繁に細かく見て、確認していきたいです。→(オ)「社会生活との関わり」</p>
--



写真3

①『水やりをしに観に行くととても大きく成長していました！この数日でかなりの成長を感じました』は葉の枚数の変化及び図形の関心を示していることから(ク)「数量・図形、文字等への関心・感覚」に該当する。②『虫に食われているひまわりがありました』(写真3)も①と同様、図形の変化の気づきであることから(ク)「数量・図形、文字等への関心・感覚」に該当する。③『とても悲しいです』はミニひまわりに親しみを持って接し、いたわり大切にする気持ちを持つようになっていることから(キ)「自然との関わり・生命尊重」に該当する。④『対策方法が分からないので調べて、もっと頻繁に細かく見て、確認していきたいです』はミニひまわりの葉が虫に食べられている対策として、必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断しようとしていたりして、情報を適切に取捨選択などして役立てながら活動しようとしていることから(オ)「社会生活との関わり」に該当する。

4) 6/22 観察記録



写真4



写真5



写真6

表5

- ①たった1日で手の施しようが無いのではないかと焦るくらいひどくなった。→(ク)「数量・図形、文字等への関心・感覚」
- ②今日、土の中をひまわりの根に気をつけながらかきまぜた。すると、緑色の虫が3匹も出てきた。なんと、1匹は大きく一番被害のある葉の近くに出てきた。今まで土の中をしっかりと探らなかったので本当に驚いた。→(キ)「自然との関わり・生命尊重」(カ)「思考力の芽生え」
- ③もっと早く気付けば、と後悔でいっぱいだ。
- ④まだまだ潜んでいると思うと、とても恐ろしい。早急に対策し、虫の駆除につとめたい。
→(キ)「自然との関わり・生命尊重」

『①たった1日で手の施しようが無いのではないかと焦るくらいひどくなった。』は葉の穴あき悪化の気づき(写真4, 5)を示していることから(ク)「数量・図形、文字等への関心・感覚」に該当する。『今日、土の中をひまわりの根に気をつけながらかきまぜた。すると、緑色の虫が3匹も出てきた。なんと、1匹は大きく一番被害のある葉の近くに出てきた。今まで土の中をしっかりと探らなかったので本当に驚いた』は葉っぱの穴あきに関して何が食べているのだろうか?の探究心が原動力となって、もしかしたら土の中に虫がいるのではないかと思考し、根元を掘ってみたところ、虫を発見した(写真6)。この内容は好奇心や探究心を持って思い巡らし、自然へ畏敬の念を持ったことから→(キ)「自然との関わり・生命尊重」に該当するとともに、葉っぱの穴あきに積極的に関わり、虫害に気付いたりする中で、思い巡らし予想して穴掘りをしたことから(カ)「思考力の芽生え」に該当する。③「もっと早く気付けば、と後悔でいっぱいだ。」は自分の気づきが遅く、思考力をもっと使わなければと反省している様子がうかがえることから(カ)「思考力の芽生え」に該当する。④「まだまだ潜んでいると思うと、とても恐ろしい。早急に対策し、虫の駆除につとめたい。」では、自然の畏敬を示すとともに、ひまわりへの親しみ、いたわり大切にする気持ちを持っていることから(キ)「自然との関わり・生命尊重」に該当する。

5) 6/24 観察記録

表6

<p>幼虫を発見してから2日がたちました。</p> <p>①2日間念入りに土の中や葉っぱを確認したところ、あれから幼虫は見えていません。葉っぱも食べられることが無くなりました。→ (カ) 「思考力の芽生え」 (ク) 「数量・図形、文字等への関心・感覚」</p> <p>②やはり、あの幼虫が原因だったと改めて実感し、理解できました。→ (カ) 「思考力の芽生え」</p> <p>③毎日葉っぱの穴が増えていてとても悲しかったので、少し安心しました。しかし油断は禁物です。→ (キ) 「自然との関わり・生命尊重」</p> <p>④今は落ち着いてますが、虫はまたきっと現れます。→ (カ) 「思考力の芽生え」</p> <p>⑤これからも気を抜くことなく、毎日しっかりと様子を見に行きたいと思いました。→ (カ) 「思考力の芽生え」</p> <p>休日に、殺虫剤を買います。ひまわりを守るのは育てている私たちです。</p> <p>⑥なかなか難しいとは思いますが、また元気になって、明るい花を咲かせられるよう、願いながら、これからも愛情を込めて、一生懸命育てていきたいです。→ (キ) 「自然との関わり・生命尊重」</p>	
---	---

写真7

①『2日間念入りに土の中や葉っぱを確認したところ、あれから幼虫は見えていません。葉っぱも食べられることが無くなりました。』は、まだ土の中や葉っぱに虫がいるのではないかと思考し、確認していることから (カ) 「思考力の芽生え」に該当する。葉っぱが食べられていないことの気づきは写真にもあるように図形の変化がないこと (写真7) を述べていることから (ク) 「数量・図形、文字等への関心・感覚」に該当する。

②『やはり、あの幼虫が原因だったと改めて実感し、理解できました』は葉っぱの虫害が進んでないことを写真でとらえ、掘り出した虫がその原因であったと思考していることから (カ) 「思考力の芽生え」に該当する。

③『毎日葉っぱの穴が増えていてとても悲しかったので、少し安心しました』はひまわりへの愛情と大切にしたい気持ちを表していることから (キ) 「自然との関わり・生命尊重」に該当する。

④『今は落ち着いてますが、虫はまたきっと現れます。』は、これほど虫が食べた葉っぱの部分から、きっと、虫にとってひまわりの葉は好物に違いないと思考し、虫はまたきっと現れますと考えていることから (カ) 「思考力の芽生え」に該当する。

⑤『これからも気を抜くことなく、毎日しっかりと様子を見に行きたい』も④と同様に、ひまわりの葉を気を抜くことなく見守りたいと述べているのは虫がきっと食べに来るのではないかと思考しているからであり、(カ) 「思考力の芽生え」に該当する。

⑥『また元気になって、明るい花を咲かせられるよう、願いながら、これからも愛情を込めて、一生懸命育てていきたいです』は虫害で弱っているひまわりが元気になるようにと大切に思う気持ちを示していることから (キ) 「自然との関わり・生命尊重」に該当する。

6) 7/23 観察記録

表7

土曜日、テスト終わりに、ひまわりの水やりに行きました！

①最後の蕾がとうとう咲き、やっと満開になりました！→(ク)「数量・図形、文字等への関心・感覚」

②今まで虫に食われ、悔しい思いや悲しい思いもたくさんありましたが、無事、成長し、綺麗に咲いてくれて本当に嬉しく思います。→(キ)「自然との関わり・生命尊重」

植物を育てるのは人生で初めてでした。

②最初は不安も多くあり、ネットで調べたり祖父に聞いたりしました。→(オ)「社会生活との関わり」

③どうすれば元気に育ってくれるか考え、いろんなものに頼り、今日まで支えられてきました。→(カ)「思考力の芽生え」

④感謝でいっぱいです。→(キ)「自然との関わり・生命尊重」

⑤命を育てる素晴らしさを学びました。→(キ)「自然との関わり・生命尊重」

来月から保育園ボランティアをします。

⑥ひまわりのように、子どもをよく見て、大切にし、伸び伸びと成長が出来るよう一生懸命支えていきたいです。→(キ)「自然との関わり・生命尊重」



写真8



写真9

①『最後の蕾がとうとう咲き、やっと満開になりました』は、ひまわりの蕾から花へという図形の変化の気づき(写真8, 9)であり、満開であるという認識も同様であることから(ク)「数量・図形、文字等への関心・感覚」に該当する。②『今まで虫に食われ、悔しい思いや悲しい思いもたくさんありましたが、無事、成長し、綺麗に咲いてくれて本当に嬉しく思います。』はこれまでの栽培活動を通して、虫に食われた悔しい思いは自然の畏敬を表しているとともに身近なひまわりを命あるものとして心を動かし、親しみを持って接し、いたわり大切に作る気持ちを持つようになっていることから(キ)「自然との関わり・生命尊重」に該当する。②『最初は不安も多くあり、ネットで調べたり祖父に聞いたりしました。』は栽培活動に必要な情報をネットで調べ、祖父に聞くなどして、情報を適切に取捨選択などして役立てながら活動してきたことを示していることから(オ)「社会生活との関わり」に該当する。③『どうすれば元気に育ってくれるか考え、いろんなものに頼り、今日まで支えられてきました。』はひまわりが元気に育つという目的意識をもって、水やり、虫害対策などを考えてきた。これはインターネットや祖父など様々な考えに触れる中で、自ら判断しようとしたり考え直したり自分の考えをよりよいものにしてきたことから(カ)「思考力の芽生え」に該当する。④『ひまわりのように、子どもをよく見て、大切にし、伸び伸びと成長が出来るよう一生懸命支えていきたいです。』は、今までの栽培活動を通して得たことを、保育活動に置き換えて述べている。種から育ててきた、ひまわり栽培は毎日のようにその表情を観察して元気が否かを感じ取り、親しみを持って接し、大切に作る気持ちが培われたことから(キ)「自然との関わり・生命尊重」に該当する。⑤『命を育てる素晴らしさを学びました』及び⑥『ひまわりのように、子どもをよく見て、大切にし、伸び伸びと成長が出来るよう一生懸命支え

ていきたいです。』も命のいたわりや大切にする気持ちを表していることから (キ)「自然との関わり・生命尊重」に該当する。特に⑥では草花に関わる栽培活動が子どもと関わることに発展し、伸び伸びと成長が出来るよう一生懸命支えていきたいという保育観も育まれた。言い換えれば、栽培活動の経験は子どもを育む視点を持てるようになるという波及効果が得られることを示した。

(3) 栽培活動の特徴

栽培活動そのものが持つ「育てたい姿」の特徴、すなわち栽培活動に関連づけられた (オ)「社会生活との関わり」(カ)「思考力の芽生え」(キ)「自然との関わり・生命尊重」(ク)「数量図形、文字等への関心・感覚」の出現率を明らかにするために、学生3人を対象に栽培活動22日間の記録を上述した典型例に従って分析し、その結果を表8に示した。

表8

学生	「育てたい姿」の出現率(回数)				「育てたい姿」回数の合計
	(オ)「社会生活との関わり」	(カ)「思考力の芽生え」	(キ)「自然との関わり・生命尊重」	(ク)「数量・図形、文字等への関心・感覚」	
A	14%(5)	17%(6)	44%(16)	25%(9)	36
B	11%(4)	9%(3)	51%(18)	29%(10)	35
C	8%(4)	17%(9)	50%(26)	25%(13)	52

学生 A、B、C の観察記録において (キ)「自然との関わり・生命尊重」の出現率が最も多く 44～51%、次いで (ク)「数量図形、文字等への関心・感覚」の出現率は 25～29%であり、(カ)「思考力の芽生え」と (オ)「社会生活との関わり」は 8～17%であった。すなわち、栽培活動は (キ)「自然との関わり・生命尊重」及び (ク)「数量図形、文字等への関心・感覚」の姿が主に出てくる活動であり、(カ)「思考力の芽生え」と (オ)「社会生活との関わり」の姿はあまり出てこない特徴をもつことがわかった。しかし、これらの姿も栽培活動によって出ること考えなければならない⁹⁾。それには、栽培活動に新しい観点を加えていく必要があり、それを以下に述べていく。

(オ)「社会生活との関わり」の解説文は「家族を大切にしようとする気持ちを持ちつつ、①いろいろな人と関わりながら、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に一層の親しみを持つようになる。②遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報を伝え合ったり、活用したり、情報に基づき判断しようとしたりして、情報を適切に取捨選択などして役立てながら活動するようになる」とともに、公共の施設を大切に利用したりなどして、社会とのつながりの意識等が芽生えるようになる。」である。①から栽培活動を振り返ってみれば、地域で栽培活動に詳しい「ゲストティーチャー」を招き、指導を受けることによって「いろいろな人と関わりながら、・・・地域に一層の親しみを持つようになる。」の関連づけができるのではないかと考えられる。②から、evernote に換えて、幼稚園の現場で栽培の「気づきコーナー」を用意し、子どもたちに、気づきの一言を紙に書かせ、公開することで情報を伝え合うことができ、関連づけができるのではないかと考えられる。

(カ)「思考力の芽生え」の解説文は「身近な事象に積極的に関わり、物の性質や仕組み等を感じ取ったり気付いたりする中で、思い巡らし予想したり、工夫したりなど多様な関わりを楽しむようになる」とともに、①友達などの様々な考えに触れる中で、自ら判断しようとしたり考え直したりなどして、新しい考えを生み出す喜びを感じながら、自分の考えをよりよいものにするようになる」である。ここの①を強化しようとするれば、上述した「気づきコーナー」を通して、教師が子どもたちに多様な考え方を紹介し、よりよいものにする方向付けを指導の観点として加えることで関連づけができるのではないかと考えられる。

まとめ

(1) 学生 D の発芽→虫害→開花までの6日間の観察記録に関して、どのようなセンテンスが「育ててほ

しい姿」の項目に該当するのかの例示は以下である。

- (オ)「社会生活との関わり」に該当する観察記録内容は『水やりは朝の涼しい時にすると良いようです』の“ようです”が示しているように栽培に必要な情報を取り入れている。
 - (カ)「思考力の芽生え」に該当する観察記録の内容は『夏に向けて暑くなってきたので毎日欠かさず水やりをするよう心掛けたいです。』が示しているように植物の成長の仕組みと夏を感じ取り、気付いたりする中で、思い巡らした内容である。
 - (キ)「自然との関わり・生命尊重」に該当する観察記録の内容は『水やりは勢いよくやらず、根にたっぷりと行き渡るよう優しく気持ちをこめて行いたい』が示しているように身近な植物を命あるものとして心を動かし、親しみを持って接し、いたわり大切にする気持ちを表している。
 - (ク)「数量・図形、文字等への関心・感覚」に該当する観察記録の内容は『ひまわりの様子を見ると芽が出て、葉には種がついていました。』が示しているように数への関心であり、種の殻がそこに付着している様子は図形への関心を示している。
- (2) 栽培活動における「育ってほしい姿」の出現率を分析した結果、(キ)「自然の関わり・生命尊重」が44～51%、(ク)「数量図形、文字等への関心・感覚」が25～29%、(カ)「思考力の芽生え」と(オ)「社会生活との関わり」は8～17%であった。このことから、栽培活動は(キ)「自然の関わり・生命尊重」と(ク)「数量図形、文字等への関心・感覚」の姿が主に出てきやすく、(カ)「思考力の芽生え」と(オ)「社会生活との関わり」の姿はあまり出にくい特徴を持っていることがわかった。

以上のことから「幼児と環境」における今後の授業展開について一考する。

今回の論文では大学教員である著者らが栽培活動と「育てたい姿」の関連を理解しただけであり、学生にはまだ、理解させていない。そこで、今年度から早速、学生自身が観察記録と「育ってほしい姿」との関連づけができるように授業を行う必要がある。保育内容「環境」も含め、他の領域にも多くの活動が含まれている。上述したように「育てたい姿」の出現率を考察することで、活動の特徴がわかり、改善に向けて見直しをしていくことができる。こうしたカリキュラム・マネジメント⁶⁾も今後の授業で実践していきたい。

参考文献

- 1) 文部科学省：「第1章子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の方向性」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/04102701/002.htm#05
- 2) 文部科学省：幼稚園教育要領 平成29年
- 3) 文部科学省：教職課程コアカリキュラム 平成29年 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf
- 4) 文部科学省：「領域に関する専門的事項のモデルカリキュラム」平成29年 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/./1385791_7.pdf
- 5) 無藤隆代表保育教諭養成課程研究会：「幼稚園教諭養成課程をどう構成するか」萌文書林（平成29年）
- 6) ベネッセ：「これからの幼児教育」春号 【特集】ニッポンの幼児教育は、どう変わるのか？（平成28年）

学生の睡眠リズム獲得のための課題設定方法による意識変化の考察

Consideration of the Consciousness Change by Assignment Setting Methods to Get a Students' Sleep Cycle

二階堂 あき子

1. 問題の所在

2015年後期より、鶴川女子短期大学に於いて2年次の保育内容〈健康Ⅱ〉を担当して、子どもとおとなの睡眠リズムの違いを認識するために、学生自身の生活時間を振り返り睡眠リズムの獲得を目指すワークを行った。すると、24時間円グラフに睡眠時間を書き込むだけでなく、生活時間を整理して書き込むことが困難な学生が見受けられた。生活時間に睡眠時間を書き込めないその理由を聞きだしてみると、「何をしているかわからない」「なんとなく寝ているので、時間がわからない」などと、漠然とした理由であった。より具体的に自宅での行動を聞くと、「携帯電話やスマートフォン・パソコンをいじっている」「テレビや動画の視聴」「アニメを読む・ゲームをするなどの趣味の時間」を何もしていないと称して、書くことができないとしていた。つまり、これらの生活時間の内訳を書けない理由は、学生自身がなんとなく過ごしている時間等であり、それを書き出させると、「自分は何をしているかわからない」という認識になっていた。そのような学生の大半は、就寝時間を決めていないので、おおよその睡眠時間のみが記述されていた。

このような生活時間と睡眠時間の認識が、学生の睡眠リズムを狂わせており、学習意欲を削ぐ1つの要因であることは間違いないと思われたので、2016年度から、同短期大学にて1年次前期の保育内容〈健康Ⅰ〉を担当するにあたり、「睡眠リズムの獲得作戦」という名目の課題レポートを作成することを学生に課した。また、その2016年度の筆者の学生に対するレポート評価の内容を鑑みて、2017年度には、1年次前期の保健内容〈健康〉を担当したので、前年度の課題設定を改良して同様の課題レポートを課した。

研究の隠れたニーズとしては、睡眠時間の重要性の再認識である。1年次の入学時の新たな気分である時に、しっかりとした睡眠リズムを獲得することが重要なことは、幼小中高の教育から周知されている。しかし、当たり前すぎておろそかにしがちなのも、睡眠時間であり、自己管理ができない怠慢だけが問題なのではなく、一生懸命に丁寧に課題をこなす情熱があるがゆえに、睡眠を削って躓く学生も見受けられた。

睡眠が脳に与える影響は大であることは、近年の脳科学でも言われるように海馬が短期記憶であり、睡眠中に大脳皮質に記憶が書き込まれることも判明している。つまり、寝ないと記憶が定着しないのである。学習や記憶の良し悪しは、頭の良し悪しではなく、睡眠時間に裏付けられ関連している。また、睡眠中に疲労だけでなく体内炎症の修復など様々なホルモンが分泌される(Nedergaard, M. & Goldman, S. A. :2017)。より科学的で生理学に基づく知識の認識が重要になってくる。学生が自らの睡眠改善に工夫を凝らすために、それらの知識を理解して生活時間管理の重要性に、新学期のうちに自分で気づくことが大事であると考ええる。

本稿では、2015年の問題認識から端を発し、2016年のレポート課題の設定条件や、学生への告知プロセス、そして学生の反応や成果とそのレポート評価結果から、2017年度の同様のレポート課題の設定条件や告知プロセス等を変化させたため、学生の反応や成果及びレポート評価結果に大きな差が見られたことを、教員及び学生の意識の変化と考えた。その意識の変化が、どのような教員側の課題設定や要因等で起こり、学生の自己観察や記録におけるレポートをやりきる力が大事なのか、本来の目的であった「睡眠リズムの獲得」を目標とするのがよいのか、また、両方を同時に行うことができるのか、どのような結果が望ましいとするのかを考察することを目論んでいる。

2. 先行研究

2.1 先行研究の傾向

CiNii、NDL、WorldCat 及び OPAC 検索による短期大学と専門学校の保育科関連の女子「生活時間及び、睡眠時間の調査」に関する論文は 15 件であり、その内縦断的研究は 5 件、原因分析型は 7 件、そして実習中の「生活時間及び、睡眠時間の調査」は、3 件見られた。これらの論文の傾向は引用・参考文献リストに分類して掲載した。

殆どの論文は、質問紙調査により睡眠不足結果を指摘する物であり、それら全ての論文に30分～50分前後の睡眠不足がみられる結果となっていた。例えば、中村学園大学短期大学部の学生調査では、2014～16年の3年間に渡り「睡眠」に関する授業前後に質問紙調査を行い、その結果をクロス集計しているが、いずれの年も6時間台の睡眠時間が多かった。そして学生への質問紙調査から食事・通学時間・アルバイト等との関連にも言及している。事前事後アンケートから「睡眠」授業に関する調査では「睡眠の重要性を100%理解した」としている。今後の課題としては、「パソコンやスマートフォンなどを就寝前には控える」はみられたものの、今後もこのような統計をしていくことで支援をしていきたいとしていた。また、八戸学院短期大学幼児保育学科においても、「全被験者（1年生）の平均睡眠時間は6時間43分」との結果で、2014年との同校の調査結果（平均睡眠時間6時間37分）とほぼ同様であったことから、近年の同校の傾向であると述べている。そして総務省統計局2011年の社会生活基本調査にある15～19歳女性の全国平均睡眠時間7時間37分と比較して、1日に54分少ないとしている。結論では対処として、体育授業による運動不足を解消させ、運動習慣を身に付け歩行速度を速めるなどが有効ではないかと結んでいる。

共学校である奈良佐保短期大学の2005年の統計でも、男子の睡眠時間が6時間19分、女子の6時間25分となっており、共学の短大においても同様に全国平均より睡眠は少ない結果である。また、実習中の睡眠不足に関連する論文では、「実習が有意義で楽しい部分もあったが、ストレスや人間関係の緊張感、睡眠不足が、保育実習生の疲労感の因子となっている。（林富公子:2012）」としている。

このように、短期大学や専門学校に於ける保育者養成コースでは、資格取得のために実習数回（保育士資格と幼稚園教諭免許の場合は5回）を行わなければならないが、学生たちは2年間という短期間に、単位修得を行いながら密度濃く学ばなければならないことが、睡眠時間を縮める原因の1つであると筆者は感じているが、それを根拠にあげる論文は見られなかった。だが、育英短期大学の学生を分析した論文では、「保育系短大生は、授業や実習の日程などが細かく決まっているため、女子高校生の特徴と類似した生活習慣を送っている可能性が示唆された」という部分は興味深く、さすれば、その傾向は、高校生・中学生・小学生・幼稚園・保育園等からの慢性的な睡眠不足が、日本人に起こっている可能性があると考えられた。

2.2 先行研究と統計との関連

先行研究の研究手法は、学生に対してアンケート調査を行い、いずれの研究も睡眠時間は、6時間半前後であった。また、本稿での資料1.に見られる学生のレポートからの報告でも同様の結果であった。そこから導かれる研究背景としては、2年間での女子保育者養成コース関連の学生の睡眠時間は、20歳前後の理想とする8時間から7時間半より少なく、どの研究結果でも、睡眠時間は少ない結果となっていた。

これを日本人全体の生活時間平均でみていくと、保育養成コースの女子学生の睡眠時間は、総務省統計局より発表されている2016年度生活時間調査の全年代の平均睡眠時間7時間35分より短い。また2014年度の国際比較によるこの日本の平均睡眠（7時間43分）が韓国（7時間41分）について2位（OECD：経済協力開発機構「Balancing paid work, unpaid work and leisure 2014」）と短い事がNHKのクローズアップ現代「広がる子どもの睡眠障害」でも指摘されている。「News Week」によれば、眠らない日本人の問題として、次のような記事を引用したい。

「厚生労働省の調査によると、1日の睡眠時間が6時間未満という人の割合は39.5%だった（2015年）。

6時間未満という人の割合は2007年には28.4%だったので、睡眠を短時間で済ませる人が増えていることが分かる。適切な睡眠時間は人によって異なるが、「日中、眠気を感じた」という割合は6時間未満のグループが高いので、やはり十分な睡眠が取れていないと解釈するのが妥当だろう。

日本人の睡眠時間は国際的に見てどの程度なのだろうか。OECDの調査(2008年～2014年)によると日本人の平均睡眠時間は7.7時間となっており、これは先進各国と比較するとかなり短い。米国人は8.8時間、フランスは8.5時間、イタリアは8.3時間といずれも8時間台となっている。」(ニューズウィーク日本版編集部 2017年07月26日)

国立精神・神経医療研究センターの白川 修一郎は、おとなの睡眠時間の減少に子どもや青少年が影響を受けていると指摘している(NHK「広がる子どもの睡眠障害」)。これも先行研究の考察や結論・まとめに示される睡眠不足に見られる結果と一致している。特に総務省の生活時間調査項目では、問題の所在で列挙した「テレビやビデオの視聴」「スマートフォン等の使用」などの時間を細かく比較して、それらが年々増加傾向であることを示している。これらの今日的課題や睡眠時間の不足とその原因究明と改善方法については、本研究の副次的な内容であり、本稿では学生自身が考える課題として扱っている。

2.3 先行研究から見出される本研究の意義

先行研究の傾向からも見られるように、保育科の女子学生に見られる睡眠不足は明らかであり、日本人平均よりも地域差もあるが30～50分程度少ないのは、前述に述べた通りである。しかし、原因の要素を分析し因子究明しても、その結果の学生の睡眠不足解消・改善の手立てが十分に示され吟味されていない。また、授業による啓発も実際は学生自身の自覚と行動にかかっている。真に「睡眠」の重要性と意味を理解していなければ、学生自身が行動を変化させないし、また、その行動が学生に身につくまでの一定の期間が必要になってくるプロジェクトでもあると考える。

学生自身が自分の問題として気づいてこそ、行動が修正されるというプログラムを授業に取り入れる必要があると思われた。単位取得の評価につながるレポート課題として、この「睡眠リズムの獲得」プログラムを取り扱う試みを試行することで、学生の意識変容をもたらせないかというのが本研究の意義にもなった。

従って、本稿は教員が設定したレポート課題方法とその評価とその振り返りによる考察を行い、その課題設定により教員が望ましいと思う結果を学生が成し遂げられるかを問いたい。よって、本研究のレポート評価と課題の在り方の変化等を自由記述の調査に近い研究分類と捉えれば、先行研究を参考にできる部分もあるが、課題設定とその学生の反応結果による研究としての先行研究は、散見されなかった。

3. 研究目的

筆者は、「保育内容〈健康〉」の内容やねらいを正しく理解するためにも、学生自身の生活時間や睡眠時間に目を向け、それらを自己管理する成功体験や、自分に必要な課題を自ら気づいて設定できる事が必要であると考えている。これらの手法は、アクティブラーニング(以下AL)として有効でなければならず、今まで受け身でただ出席しているだけで、教員の話聞き言われた事をするだけで、単位が取れるという一方通行な学習にならない課題設定にするための方策を探ることを目的とした。

研究動機となった命題をまとめると、以下の3点となった。

- A. 学生の睡眠時間の改善は、講義やレポート課題等で改善されるのだろうか。
 - B. 教員の課題設定により、学生の習熟度に相違がみられるのか。
 - C. どのような教員側の課題の提示・告示、及び課題設定が(AL的な)学生の主体性に関連するのか。
- これら3点についての考察を進めることで、結論を導く。

4. 研究方法

4.1 対象

対象は、2016年度(n=149)と2017年度(n=124)の「保育内容〈健康〉」の授業を受けた学生のグランドトータル(GT=273)のレポート評価結果と教員側の課題設定記録である授業スライドを用いた。また、2016年度の課題設定のための経緯として、2015年度の学生Aと筆者との対話による生活時間の現実の記録と理想の作図記録も付け加えた。

4.2 研究手法とプロセス

研究方法は学生への課題「睡眠リズムの獲得作戦」と教員の課題設定内容と掲示・告知方法を半構造化した質的データとして、分析するために以下の順で行われた。

- ① 2015年の授業ワークの結果と振り返りを行い、2016年の課題設定を挙げる。
- ② 2016年と2017年の「睡眠リズムの獲得作戦」の課題設定の方法変化を比較する。
- ③ 前掲2年間の学生レポート課題の評価による結果の差異を比較し、「遂行力」とする。
- ④ 前掲2年間の学生の睡眠リズムの獲得結果及び、反応や考察から差異を比較し、「達成力」とする。
- ⑤ 前掲2年間の「達成力」と「遂行力」の百分率円グラフを比較してそれぞれの要因から、研究目的であったA.B.C.を考察し、次年度への方策を立てることが結論となる。

4.3 語義定義

前掲③の「遂行力」は、レポート課題の提出であるとして、レポート評価SからC迄を含めた割合とする。

前掲④の「達成力」は、睡眠リズムの獲得として、レポート評価S及びAの割合とする。

レポート評価の基準「S」「A」「B」「C」「D」は以下の通りである。

「S」は、「睡眠リズム獲得作戦」の成果があり、良い考察もあった。

「A」は、成果がなくても良い考察があった。

「B」は、課題の理解不足があった。

「C」は、課題内容が抜けているもしくは、分量不足であった。

「D」は、未提出であった。

5. 結果と考察

5.1 課題設定のプロセスと学生レポート評価結果

研究方法の順に結果を述べる。

- ① 2015年は問題の所在でも述べたように、図1.の24時間円グラフに自らの生活時間を書き出すワークを行った。書き込むワークの内容は、「短大での授業がある1日」「短大での授業があり、アルバイトもしたい1日」「授業のない休日」の3つの日程の現実と理想を書くワークであった。合計6つの円グラフに生活時間を書き込むのが困難な学生がみられた。6つの全体結果については省略するが、顕著な例を1つあげたい。

図2と3は、特に授業時間外に質問をしてきたので、個別指導した学生Aの休日の生活時間である。学生Aは、睡眠に関する授業を欠席したこともあり、1人でワークシートを仕上げられないと感じていた部分と、時間管理の自覚がないため、以下のような特徴がみられた。

- ・休日の過ごし方が曖昧で、何をしているか覚えてないため、最初は何も書き込めなかった。
- ・1つ1つ教員に質問して確認しながら、考える時間を長くにとって生活時間を書き込む様子が見られた。・食事を1日に2回しかとっていない。(図2)
- ・ネットサーフィンを行う時間や、テレビ・スマートフォンを使用する時間が多く15時間以上ある。(図2)
- ・24時間生活時間円グラフを書いて初めて自分がいかに、ネットサーフィンやテレビ・スマートフォンに使用する時間が多いかを自覚した。
- ・「自分は休みの時間に何もしていない」と繰り返す。
- ・理想の生活時間では、3食をしっかり食事時間をとる。
- ・睡眠時間も理想では24時から朝7時となっており、現実の夜中4時に就寝して、朝は10時頃に起きるとい生活時間は良くないことを理解している。(図3)
- ・理想時間では、午前と午後勉強時間を各2時間とする。
- ・理想時間では、掃除や身支度の時間を入れている。
- ・現実では友だちと遊ぶ時間がないが、理想では午後5時は外出や友だちと遊ぶ時間が欲しいことが描かれている。

学生Aに対する対処方法としては、正直に24時間生活円グラフが書けたことをほめて、理想の生活時間になるには何が必要かと質問してみたところ、「しっかりと起きる」と答えた。そこで、「しっかりと起きるためには、しっかりと寝ないと起床できない」ことや、「脳と睡眠の関係と重要性」を示した。

この学生Aとの個別指導は、教員との対話のなかで、学生A自身の本音が出てきたところが見受けられる。理想は真面目に適度に勉強もこなし、友だちとも交流して学生生活を楽しまたいという学生Aの願望が見受けられたが、現実には短大に昼夜逆転のため通学が困難になりつつあり、欠席過多となってしまった。翌年の2016年度の課題レポート評価はAをとったこともあり無事に卒業も就職にも成功しており、睡眠管理が2015年度より上達したことが出席日数からも判明していた。

この2015年度の学生Aとの経験を踏まえて、筆者は2016年度には「保育内容<健康I>」で「睡眠リズムの獲得作戦」の課題レポートを課すこととした。

②2016年度では、まず学生の真のニーズを引き出すために、以下のような睡眠に関する授業を行ったので、その概要を簡略に述べる。

- ・おとなも子どもも整えたい生理的発達保障は、生活リズムの獲得として「睡眠」に言及する。・ヒトの「生活リズム」は「昼間活動・夜間睡眠」である。・多相性睡眠は、一日のなかで何度も「覚醒-睡眠」を繰り返す。・単相性睡眠は、主な睡眠は夜間の長時間睡眠を指す。・ヒトは進化の過程で、「直立から手作業が発達したため、日中の活動が中心になり、夜間は火を消して安全を確保して、日中の生産性を高めるための夜間単相性睡眠」というリズムを得た。・ヒトは「夜間単相性睡眠」を獲得した動物であり、この睡眠が私たちのベストコンディションを保障してくれる。・レム睡眠(浅い眠りで身体は深く眠っているのに、脳が活発に動いている状態)とノンレム睡眠(深い眠りで脳も

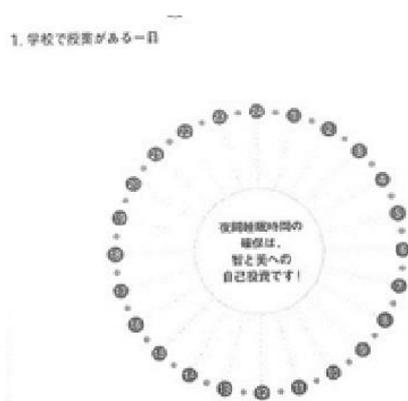


図1. 24時間生活時間円グラフ

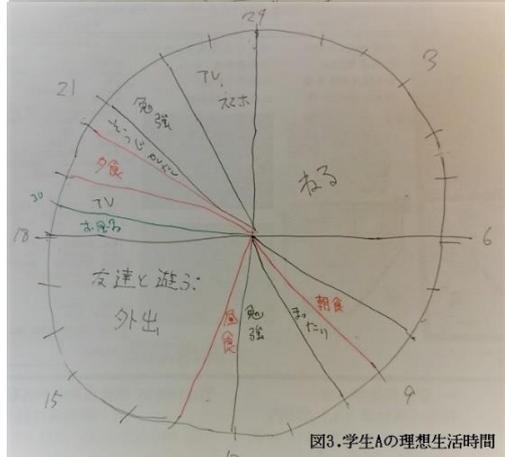
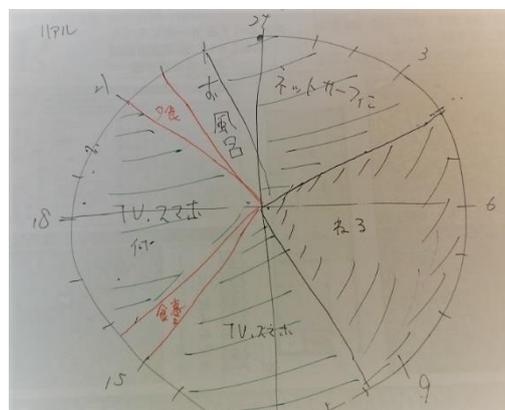


図3. 学生Aの理想生活時間

身体も休んでいる状態)について触れ、その2つの睡眠が90分サイクルであること知る。・睡眠と体温の関係で、体温が朝の目覚めとともに上がっていくことで活動が活発になる。・よい睡眠を得るためには、各年齢帯に必要な睡眠量があり、成人の平均睡眠450分(5サイクル:90分×5)とされている。質のよい睡眠とは「朝、すっきり起きられる」ため、良質な1日のスタートがされることである。良質の睡眠の確保には、①日中の適度な身体活動、②太陽光外気浴、③就寝前のリラクスのこの3つが必要である。・睡眠の主な役割は、ア.全身の疲労回復と自律神経の調整、イ.消化吸収を助ける、ウ.記憶や心の整理、エ.成長ホルモンの分泌(一生涯、夜間睡眠時のみ分泌)である。・質のよい睡眠のために、一定の量を確保する必要がある。・心臓は、睡眠中にその拍出量を落として休息する。

・「日没後、早く寝て、一定量の睡眠時間を確保すること」が肝心である。・生物本来のヒトのリズムは25時間で、宵っ張りに成りやすいが、地球のもつ24時間の自転のリズムに抗わないようにする。・睡眠時間が適量な場合は、算数と国語の点数が上昇している2005年の広島県小学校の例を考える。・生活リズムの獲得ポイントは、「毎日、なるべく同じ時間帯で生活する」ことを心がけ、一定の生活リズムで生活し、「昼間活動・夜間睡眠」の大原則が基になって、「自身が有効かつ楽に過ごせる生活」を意識して創る。

これらの「睡眠」に対する授業をおえた後、個人ワークとして、次のような課題を課した。

- ・「睡眠リズムの獲得作戦」の実行計画を1枚のA4レポートに書く。その他の実際の睡眠時間等についての書き方は自由で良い。有志の発表も予定した。
- ・2016年度の告知は、3回目の授業から睡眠課題について予告し、4回目の「睡眠」授業を経てから、課題の詳細を説明した。(表(2)を参照)「どうせ宿題をやるなら自分のためになるように、楽しくやろう」と呼びかけた。
- ・2017年度では、「睡眠」についての授業を行う前の1回目から、睡眠課題について言及して、課題方法として睡眠時間の記録を取ることを4回目まで告知した。(表(2)を参照)

2016年度と2017年度のレポート評価の結果集計は、年度ごとの母数は異なるが、表(1)の通りである。2016年度は、S評価が13人、A評価が32人、B評価が28名となり、C評価は0人で、未提出者は、76人であった。これは、宿題を自由な形式で提出することもあり、宿題という呼称で課題を出したことで、レポート課題としての学生の捉え方が不十分であったと筆者は反省した。また、未提出者が76人と多く、課題の個別質問に来た学生も多少いたが、この「睡眠リズム獲得作戦」の課題内容を十分に理解できなかったため、自由記述でレポートできなかった学生が存在したと思われる。

表(1) 健康レポート成績結果

S=考察及び成果大 A=良い考察
B=課題の理解不足 C=分量不足

2016年前期 健康レポート成績結果

2016年	S	A	B	C	未提出	人数合計※
A履修G	3	16	3	0	20	42
B履修G	0	2	11	0	29	42
C履修G	9	8	2	0	23	42
D履修G	1	6	12	0	4	23
成績	13	32	28	0	76	149(GT)

2017年前期 健康レポート成績結果

2017年	S	A	B	C	未提出	人数合計※
A履修G	6	12	15	5	4	42
B履修G	4	7	19	7	3	40
C履修G	6	12	12	6	6	42
成績	16	31	46	18	13	124(GT)

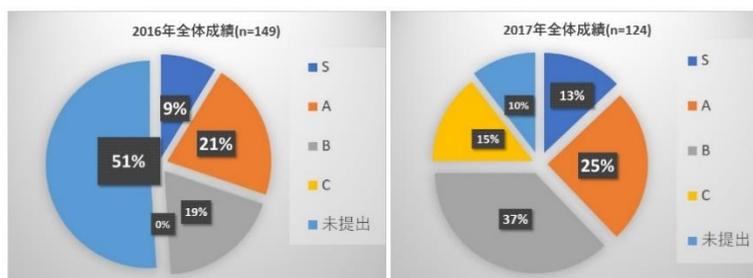
※人数合計には、再履修者の課題提出者も含む

表(2) 2016年と2017年の課題の提示と進め方の比較

※(2016年は(宿題)と2017年は(課題)としているが、両年の授業内容は同じ。だが、告知の回数と方法は変化している。2017年は記録を付けることを告知で強調した。

		2016年度の課題告知	2017年度の課題告知
1回目	オリエン・保育ガイドライン	告知なし	告知
2回目	健康の保障	告知なし	告知
3回目	現代っ子の健康課題(睡眠不足について触れ、ディスカッションする)	宿題予告	告知
4回目	生理的発達保障「睡眠」授業	睡眠宿題告知	告知
5回目	恒温の獲得(睡眠による体温変化について)	宿題提出	課題提出
6回目	五感を育む	宿題返却と解説	課題返却及び、解説

表(3) 2016年と2017年の全体成績の割合比較
成績SからCの比率「遂行力」は、2016年度→49%
2017年度→90%



2016年度の教員側の課題設定と告知方法も十分でなかったと考え、2017年度は課題の書き方を明確にして、取り組み安さを考えた。そのため、また「睡眠」の授業を行ってない1回目から睡眠時間の記録を取ることを授業内で強調して告知を行った。

③レポートをやりきる力である「遂行力」は、2016年の49%に対して、2017年度の方が90%と上回っている。これは、上記②で述べたように、どの段階

の学生にも理解しやすいように、課題に取り組みやすいように観察項目として睡眠時間を書き出すことに要因があった。(資料2.) 2016年度の自由形式のレポートでは、教員側の一定した評価と学生の課題理解に難があったため、レポート形式を簡素化したのでレポート提出しやすくなり、2017年の未提出者は、76名から13名に減少した。

どの学生にもレポート課題を提出させたという意味では、2017年度は成果が上がったといえる。

④レポート未提出数を除き、レポートで「睡眠リズムを獲得する」という「達成力」では、2016年の方が62%と2017年度の42%を上回った。これは、2016年度のレポート提出者は、「睡眠リズムを獲得」に成果があったということになる。

⑤前述の③と④の結果を踏まえて「遂行力」と「達成力」について考える時、どんな学習段階にある学生でも課題に参加させるか、それとも、主体性を持った学生が能動的に課題を自由に設定することで、提出者は少ないが成果を出させる課題設定にするか、という2つの問いが現れる。この問いは、2つに限られるのだろうか。どんな学生でも、能動的に課題設定できて、成果が出せるという設定の3つ目を目指すべきではないのかと筆者は考える。従って、前述の研究目的であげたA. B. C. について、再度掲示しながら考察していく。

A. 学生の睡眠時間の改善は、講義やレポート課題等で改善されるのだろうか。

- ・表(4)の結果を見る限り、改善の成果を出した学生は2016年度では18%で、2017年度では14%と一定の割合で存在したので、Aの問いに対しては、改善されると言える。

B. 教員の課題設定により、学生の習熟度に相違がみられるのか。

- ・学生の習熟度とは、多様性を持つ言葉として捉えられるので、「達成力」だけでなく「遂行力」も含まれると考える。本稿の設定プロセスでも見られたように、教員側の課題設定に対して学生側の提出数や評価割合も顕著に変化が伺えるので、Bの問いに関しては、相違がみられたと考える。

C. どのような教員側の課題の提示・告示、及び課題設定が(AL的な)学生の主体性に関連するのか。

- ・本稿の調査や分析結果から、「遂行力」をあげるには、明確な課題設定と、時間をかけた丁寧な課題説明と課題期間が重要だと感じた。また、「達成力」では、やはり本気を出すような課題設定が好ましく、多少の難があろうとも、自由記述により学生自らの課題設定の方が、学生が己の成果に興味を持って達成できるのではないかと所感を得た。従って、レポート提出数も増やし、能動的に成果をあげられる3つ目の設定を目指すことは可能であると考え。

これは、学生の意識変容にまで成し遂げるというよりは、教員の設定とその反応という結果の変化と考える。次にこれまでを振り返りながらまとめ、次の課題設定がどのような条件となるのかを考察する。

**表(4) 2016年と2017年の上位成績の割合比較
未提出を除くSとAの比率「達成力」は、2016年度→62%
2017年度→42%**



5.2 課題設定の変化経緯と振り返りのまとめ

5.1で述べた内容を時間系列で教員の課題設定の試行錯誤とレポート結果の変化を振り返りまとめる。

- ・生活時間の記述方法や睡眠時間の記録の意味が十分に理解されない(2015年)。

- ・課題を課す場合には、試行錯誤が必要であった（2015年）。
- ・睡眠の講義前後の3回から宿題を告知したので、2週間程度の結果となった（2016年）。
- ・生活時間の自由記述での記録を困難に感じ、やり遂げられる学生が少なかった（2016年）。
- ・生活時間の記録をやり遂げた学生は、睡眠リズムの獲得に成功傾向があった（2016年）。
- ・自由形式記述は、学生の課題理解と教員の採点に難があった（2016年）。
- ・形式と記録方法を十分に説明して、課題形式を明確に簡素化した（2017年）。
- ・課題解説と提出の呼びかけを1回目から4回目まで毎行った（2017年）。
- ・睡眠の講義前から課題を課したので、課題の意味が理解不十分であった（2017年）。
- ・10日記録、2週間改善を試すが、記録のみの記述がみられた（2017年）。

5.3 課題設定の違いによるレポート評価結果の考察のまとめ

資料には、高評価（S及びA）のレポートを部分的に掲載した。2016年度の資料1.の学生レポートのように生活時間を特に円グラフに記録した場合は、睡眠リズム獲得の達成度は上がっていた。円グラフの使用は、睡眠不足の原因が学生自身で自覚されやすい形式であったためと思われる。2016年度のレポート評価結果から考察できたことは、自由な記述は、学生の達成意欲に関連すると思われた。

資料2.の2017年度のレポート評価では、高評価の物であっても睡眠時間を記録することに主眼がおかれているのが、レポート内の睡眠時間の一覧表からも見てとれる。2017年度の課題設定の結果からみるように睡眠時間のみを記録した場合は、課題の提出も増え、課題遂行力は向上するが睡眠リズム獲得の達成度は低い事が判明した。従って、2017年度の課題設定は多くの学生がレポート提出には成功したものの、睡眠不足の原因が自覚されにくい状況ではなかったかと考察できた。

6. 結論と今後の課題

2018年度の「保育内容<健康>」課題である「睡眠リズムの獲得作戦」プロジェクトでは、本稿の考察結果を踏まえて、学生の自由記述形式を認めながらも、「睡眠リズムの獲得」の達成力を高めることを目指すことで結論につなげたい。従って、次のような簡素な自由記述のプロセスを4つにした。

- ・分析の見える化
- ・改善策を考える
- ・施行しながら改善
- ・結果を振り返る

また、次のマニュアル化した課題採点方法を公開し、学生が睡眠時間獲得を目指せるように支援したい。

- ・現実の生活時間を記録しているか。
- ・考察できるように生活時間の円グラフを書いているか。
- ・理想と現実の生活時間の差の理由を考えた項目はあるか。
- ・理想の生活時間に基づいた現実的な「睡眠リズム獲得作戦」を立てたか。
- ・ある程度の期間に改善策を試行錯誤しながら、作戦を改良しているか。
- ・望ましい・望ましくない結果の原因を考えたか。

これらをレポート評価の採点指標にすることにより、学生がより自分の生活時間の管理や睡眠時間の確保に創意工夫することができればと考えている。

しかし、予想される今後の課題もある。課題をマニュアル化する傾向には疑問がある。2017年度でも簡素化したために、その手順を踏むだけで、自身で考えない学生が出てきたこともあり、マニュアル化はあくまでも、能動性を高めるための設定でなければならず、マニュアルの言葉選びが重要だと思われる。そして、これまで良いレポート結果と生活リズム獲得例として、レポート高評価の学生には、授業内での発表を毎年5人程度呼びかけているが、個人的な内容のため発表を辞退する学生も居り、クラスによっては、3人程度の発表になることもあった。また、良いアイデアや発表であったとしても、他の学生から参考にされないこと

もある。あの学生は特別だから、自分は違うから、などと初めから参考にする気持ちが起こってない場合も見受けられた。

高評価レポートの学生の授業内での発表やディスカッションでのシェアを拒んだ理由は、レポート内容が個人的な理由を赤裸々書いてあった部分もあり、「恥ずかしいから」と返答が返ってくる場合があった。関連がないと思われる事項やなんとなくやり過ごす「気分」や「体調」と「睡眠」との因果関係を詳細にまとめて、「睡眠リズムの獲得」に成功している学生も、個人的なことだからと発表を辞退した。このような学生の真に取り組んだ自己検討項目や心の動きなどの経験を、どのように他学生に良い影響として及ぼしていくかも検討の余地がある。また、ついつい「睡眠」は大事と分かっている、2年次や後期の実習などに懸命になるあまり、学生自身が1年次前期に培った睡眠リズムを崩してしまうことがある。授業内課題で得た経験や教訓をいつまで、学生が持続できるのかという課題もある。

様々な研究から「睡眠」は人間にとって必要不可欠なものであるという結果があり、現代生活を送る日本人は総じて、睡眠を短縮することで生活を充実させようという傾向もあるのではないかとと思われる。先の「News Week」の記事にもあったように、生活時間は社会の価値観である働き方、学び方、生き方に関連していると言えよう。日本人の生活時間の多様性や真面目さがしいては幼児の脳の発育不全にもつながる傾向が指摘されていることを学生に知らしめることで、「睡眠リズムの獲得作戦」を推し進める啓発を探っていきたい。

引用・参考文献・サイト

睡眠時間が縦断的に示されている文献

中村宏子・田中るみこ・中村恭子・楠佐和子(2017)睡眠と生活実態との関連性について—保育者養成校における短期大学のアンケート調査—。中村学園大学短期大学部研究紀要, 49, 293-299.

中村宏子・田中るみこ・中村恭子・楠佐和子(2016)保育者養成課程における短期大学生の睡眠状況および意識調査。中村学園大学短期大学部研究紀要, 48, 255-261.

澤井睦美(2016)八戸学院短期大学幼児保育学科女子学生の日常における身体活動量と疲労度。八戸学院短期大学研究紀要, 42, 9-20.

川端悠・橋本妙子・差波直樹・嶋崎綾乃(2014)八戸学院短期大学生（幼児保育学科）の体力、食および睡眠習慣に関する調査。八戸学院短期大学研究紀要, 39, 1-9.

渡部昌史(2012)保育系短期大学生における生活習慣の縦断的变化。新見公立大学紀要, 33, 115-118.

アンケート調査により睡眠時間等の要素と原因に関する論文

折田真弓・井手真理(2016)本学学生の健康と運動への意識に関する質問紙調査。大阪女学院大学紀要, 13, 121-134.

手嶋孝司(2015)保育学科の学生を対象とした体温・睡眠時間に関しての一考察。西日本短期大学総合学術研究論集, 5, 75-80.

渡部昌史(2012)保育系短期大学生における生活習慣の縦断的变化。新見公立大学紀要, 33, 115-118.

大滝まり子(2009)短大生の睡眠時間と食生活について。北海道文教大学研究紀要, 33, 19-25.

智原江美(2005)体力テストおよび生活リズム調査からみた保育者養成校のカリキュラムへの提案。奈良佐保短期大学紀要, 13, 67-78.

光岡振子・小林春男・奥田昌之・芳原達也(1998)女子学生の疲労感の実態と関連要因について。山口医学, 47, 21-28.

前橋明(1997)保育学生の健康管理に関する研究：(2)疲労自覚症状の訴えに及ぼす睡眠時間、覚醒時の気分、朝食摂取の影響。日本保育学会大会研究論文集, 50, 810-811.

保育実習中の睡眠時間に触れている論文

上田厚作・松本昌治(2015)保育・教職実践演習に求められる教育内容と課題—新任保育者に求められる能力

等に関する追跡調査結果からの考察－越谷保育専門学校研究紀要, 4, 35-44.

林富公子(2012)初めての保育所実習におけるストレスについての考察. 園田学園女子大学論文
集, 46, 241-253.

小山祥子(2004)保育者に求められる生活態度と自己健康管理に関する研究：保育学科生の生活状況と実習中
の健康状態から. 北陸学院短期大学紀要, 36, 55-61.

書籍

櫻井武(2017)睡眠の科学・改定新版 なぜ眠るのか なぜ目覚めるのか. (株)講談社.

Nedergaard, M. & Goldman, S. A. (2017) 脳から老廃物を排出グリンパティック系 老廃物を取り除く導管シ
ステムが脳にも存在することが明らかになった このシステムは睡眠中に機能しているようだ. 脳科学
のダイナミズム. 別冊日経サイエンス 218 SCIENTIFIC AMERICAN 日本版. 日経サイエンス社. 105-109.

西野精治(2017)スタンフォード式 最高の睡眠. (株)サンマーク出版.

井狩芳子(2014)演習保育内容 健康 一人から子どもへつなぐ健康の視点. 萌文書林.

菅原洋平(2012)あなたの人生を変える睡眠の法則. 自由国民社.

引用・参考サイト

東洋経済(2018)日本人の「短い睡眠」が危険領域に入ってきた 価値観やライフスタイルを変える必要があ
る. 2017年7月13日付 <http://toyokeizai.net/articles/-/181904> (情報取得 2018/2/26).

総務省統計局(2016)平成 28 年社会生活基本調査. www.stat.go.jp/data/shakai/2016/index.htm (情報取得
2018/2/26).

NHK(2015)広がる子どもの睡眠障害」クローズアップ現代.

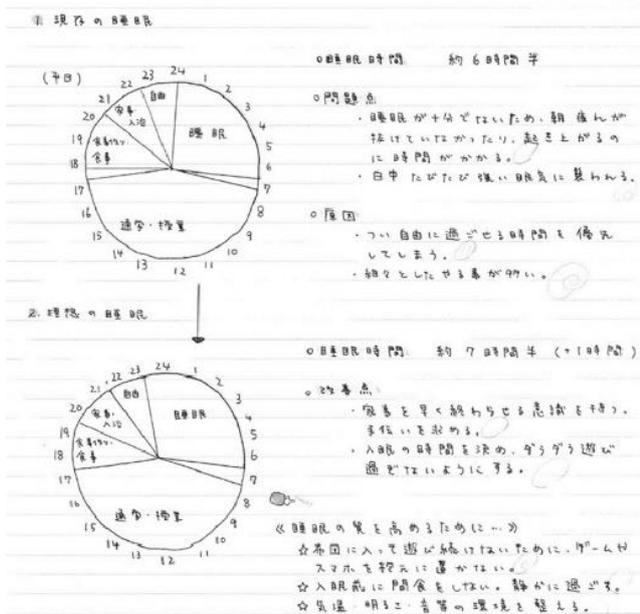
<http://www.nhk.or.jp/gendai/articles/3597/index.html> (情報取得 2018/1/15)

NHK 放送文化研究所(2015)国民生活時間調査.

https://www.nhk.or.jp/bunken/research/yoron/20160217_1.html (情報取得 2018/2/26)

資料

資料1. 2016年度レポート例



約改善するために

- 音楽や物語を聞く
- リラックス効果のある香りを嗅ぐ
- 寝る前はスマホや電子機器を操作しない

資料2. 2017年

改善計画後

日付	睡眠時間	起床時間	就寝時間	備考
4月19日	5時間36分	1:00	1:06	
20日	6時間42分	0:14	0:56	
21日	6時間16分	0:21	1:36	
22日	4時間36分	5:30	6:59	起床
23日	4時間3分	3:21	4:06	
24日	6時間33分	0:15	0:42	起床
25日	5時間28分	1:07	1:23	起床
26日	6時間54分	23:46	0:07	
27日	6時間18分	0:10	0:42	
28日	5時間52分	2:05	2:33	
29日	8時間46分	1:39	2:09	
30日	7時間	0:03	0:28	
1日	6時間3分	1:12	1:32	
2日	2時間47分	2:09	2:49	起床
3日	5時間42分	1:14	1:48	起床
4日	4時間32分	0:15	0:44	起床
5日	6時間47分	0:03	0:41	起床
6日	8時間12分	1:12	3:26	起床
7日	7時間30分	2:47	0:17	起床
8日	3時間26分	3:05	3:32	起床
9日	6時間16分	0:17	0:42	

※資料1. は、2016年度の典型的な例。資料2. は、2017
年度のレポート抜粋。資料内の○は筆者による。

保育者育成における描画への苦手意識から解放させるための実践と考察

(1) フィンガーペインティングと二次的創作の実践から

Practice and Consideration for Releasing Pre-service Teachers from a Negative Consciousness to Drawing in Childcare Development: 1) Practice of Finger Painting and Secondary Creation

荒木みどり

はじめに

平成30年度、文部科学省「幼稚園教育要領解説」の表現領域のねらい及び内容の第1項のはじめに、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して豊かな感性や表現する力を養い創造性を豊かにする。」¹⁾が要点として記されている。ここで重要になるのが、幼児を保育する側の間主観的感性に基づいた、こども理解である。幼児の直接的で素朴な形で見せてくる表現を保育者が、どのように読み取り、また寄り添えられるかで活動の現場が変わってくる。また、養成校での保育者育成においても、表現や造形科目のなかでどのようなアプローチをすれば、幼児との共感性が生まれてくるのかが大きな課題でもある。

こどもの日常は、遊びや造形活動を通して現実の時間から、非現実的なファンタジーの時間へ行ったり来たりしている。この時間のゆらぎのなかで、想像から創造的思考が拡大し、遊びを含んだ活動から気づきや学びへと変容することは科学的研究でも明らかになっている。この幼児期の感覚を、養成校の学生にも追体験できるような内容で活動を行い、共有させることが重要であると考えられる。

しかしながら、養成校の学生たちの心的段階は、創造的思考が青年期から成人へと向かう過程にあるがゆえに、同世代との同調性あるいは劣等感により、感じたままをそのまま表現することがなかなか難しいのが現状である。それは、情報収集手段のデジタル化に伴って、情報の多様化を生みながらも創造的思考に欠く画一的な考えを持ち合わせるような現象が、一つの起因になっていると推察する。

これを少しでも打破するための創造的思考の拡大を促すためには、情動的コミュニケーションを軸とした活動が有効的であると考えられるが、養成校での授業（制作）の場での学生同士の会話や動作を記録し、その結果を基に描画や造形活動の苦手意識の変化を考察した研究は少ないように思われる。

そこで本研究ではグループ活動によって発生する会話や気づきやアイデアの紡ぎ方を記録し、そこから表現の多様性がどのように生まれるか、また苦手意識を持つ学生の表現がどのように変化するかを考察する。

問題と目的

短大1年生（本校）の初回授業で、図画工作・美術科目の好き嫌いについての意識調査を挙手と口頭で回答をさせた。保育園・幼稚園時、小学生時、中高生時に分けて質問した結果は、130名中の約9割

以上が保育園・幼稚園時、小学生時では好きであったと答え、理由は「好きなように作れるから楽しい時間だった」というのが概ねの意見であった。それに反して中高生時の美術については、過半数が好きではない、もしくは選択科目に選ばなかったと答え、理由は「自分の技術では、描きたい作りたいイメージに近づかないから」、「アイデアが浮かばない」、「好きなように作れなかった」が大半の意見であった。また、貴重な一つの回答として「幼稚園の時に、『こう描きなさい』と強制する先生だったので、嫌いになった」という学生もいた。これらの回答により苦手意識は、美術的技術の目標が高くなるにつれて芽生え始め、また教師を含む他人の介入で表現を抑制したり、また制限されることが嫌いに繋がりがやすい傾向があることがわかる。

また、幼児造形科目で感じ取れる学生の創作については、絵の具での色彩描画の実技において圧倒的に色のバリエーションに欠ける作品が多く、とりわけ1番目に選ぶ色としてピンク色を使用する確率が多かった。理由は「かわいいから」「一番好きな色だから」の意見が多く、次に、赤、青、黄色、緑、というように3、4色程度の色使いが大半の傾向である。混色や濁色の作成を極力避けるため、全体的に色彩の画一性が感じ取れた。なぜ混色をしたがらないのかを問うてみたら、「何色と何色を混ぜていかわからない」や「色が濁るのが嫌だ」という単純な理由が多く、色彩の基礎知識の不足からくる消極性と経験の少なさを感じさせられた。形の創作については、例えば果物や動物を描く場合には、丸型大小の集合体で構成し、鋳型で象ったような図形的な方法でデザイン化した表現が多く見受けられる。つまり記号化した形態が、学生の間では共通認識にあるために、自信を持って画一的に描くことができると推測される。この記号化した傾向は、幼児においても特に5、6歳児になると別のかたちで現れる。

「ヒーロー・ヒロインが日常的に戦いを展開したり、冒険しながら戦いを繰り返したりする内容は、特に子どもたちの支持を得ています。一中略一戦いの動きや言葉はステレオタイプのものが多く、その模倣も同様にステレオタイプ的になっていくのです。したがって、たとえ変身グッズや武器などを製作したとしても、同じようなものをつくったりすることが多くなってしまう」²⁾のように保育内容「表現」の中でも頻繁に見られる傾向である。そしてこの傾向は、日常と深く関わっているために容易には逃れられないのが実情である。

そこで実践課題の目的は、画一的なステレオタイプから意識を解放し、表現活動から感性の領域を少しでも深くするための活動を体験しながら、様々な表現の多様性を感得することである。

方法

上記の問題を段階的に解決するための実践として二つの課題を設計する。

活動条件

- ① 感覚的に活動を行うこと
- ② 概念的な形や色を排除すること
- ③ グループで行うこと（1組6人程度、全体1～7班）

実践1 フィンガーペインティング（グループ活動）

目標／感覚を存分に開放した色彩の遊びの活動とする。

効果／遊び要素を入れて内的情動を起こさせ、混色や濁色への回避を食い止める内容にする。

材料／水彩絵の具、クレヨン

実践2 実践1の描画を材料にしたカレンダー作り（グループ活動）

目標／不規則に混ざった色や様々な質感のある色紙から選んで、色面構成を楽しむ。

効果／普段、選ばないような色彩に着目し、色のバリエーションを再認識する。

材料／制作したフィンガーペインティング画

実践1の結果

フィンガーペインティング・活動の流れ

作業台サイズ（0.9×1.8m）の模造紙にクレヨンで、思いっきり感覚のままに腕を大きく動かして色を大画面につけていく。その後、赤、青、黄色、緑、白の5色の絵の具を垂らした画面を掌や指で伸ばし、ヌルツとした感触を実感しながら、塗り進めていく。



図1



図2

活動中の学生・会話や様子のメモ

はじめのクレヨンでの作業では、グルグル渦巻きやザーザー斜線の集積が主な動きであった。白地を残しながらある程度、色で埋まったように見えるタイミングで、どのグループも絵の具に取り替えて、フィンガーペインティングの作業に取り掛かった。

「手を汚したくないなあ」

「きゃあ、気持ち悪い」

「でも、だんだん慣れてきたら感触が面白いよ、やってみな」

「何色を混ぜたらオレンジになるんだっけ」

このような学生同士の会話から手を道具にする活動が始まった。まず、個々の目の前の範囲内（30cm四方）で塗り始める特徴が全体的にあった。そのうち、隣の範囲まで侵入するようになり、6分割のようになっていた色面が、どんどん混ざり合った。それに伴い、多色な混色が広がっていき、一枚の抽象的な描画になっていった。（図1、2参照）

各班の様子



図 3



図 4



図 5



図 6

4班では、掌の全面ですべての色を混ぜ合わせることで、次第に黒色に近づいていく様を楽しんでいた。模造紙全体がヌルヌルと光沢を感じる濃緑色に覆われたタイミングで、今度は指でそれぞれが道を描くように強く押しながら曲線を描いていく。下地のクレヨンの明るい色が出てきて、班全体で同じ動作を楽しんでいたら、一度も絵の具に触ろうとしなかった学生も、この遊びには多少の興味を感じ、初めて手を汚し活動に参加した。（図3参照）

1班でも、4班が行っているスクラッチングの面白い姿を見て、別の色合いで試し始めた。同じ行為をしても色彩が異なると、全く描画の印象が違うことに気づく。そしてその次には、指でこすって別の行為を加え始め、みるみるまた違う印象に変化し始めた。（図4参照）

6班では、絵の具が下地のクレヨンで、はじかれる特徴を生かすように、濃淡を意識しながら様々な試みをそれぞれがしていた。一人の学生は、掌に色をつけた手ハンコを、バンバンと画面に威勢良く叩き、音と感触を楽しんでいた。それを見ていた別の学生も同じような試みを始めた。

（図5参照）

5班では、別の遊びが始まった。掌にたっぷりと絵の具をつけて、別の学生に「握手をしようよ」と呼びかける。そして、握手をした後に、二人共が同じ色にべったりと染まる手を眺めながら、笑い合う。この遊びは、クラス全体に広がり、あちこちで感嘆まじりの笑う声が響きあった。

（図6参照）

実践2の結果

実践1の描画を材料にしたカレンダー作り・活動の流れ

B2サイズのケント紙を台紙にし、実践1で制作したフィンガーペインティング描画を適当な矩形にカットしたものを材料にし、季節に応じた貼り絵でのカレンダーを制作する。



図7

活動の準備について

130名がグループに分かれて制作した21枚のフィンガーペインティング描画をカットし、大小様々な矩形を準備した。形によってイメージが変容することで、色面の細部や質感のそれぞれに着目して選ぶように仕向けるためである。(図7参照)



図8

活動中の学生・会話や様子のメモ

同テーマ(11月)の二つの班の違いを記録した。

「11月の景色って、どんなだっけ?」「枯葉?落ち葉?」「葉っぱが何にもなくなるね、」「あ!みのむしは?」「この季節にいたっけ?」というような会話が続き、スマートフォンでみのむしの情報を確認し、決定した。次第に場面イメージを話し合いで固めながら、画面構成が決まり始める。次にフィンガーペインティング描画のカット紙選びに入った。落ち葉の色にも様々な色彩とテクスチャーを手にとって台紙においてイメージを共有する姿があった。みのむしの色も、着彩であったら選ばないであろうカラフルな色を取り入れているのが特徴的に見られる。(図8参照)

この班は、図8の班とは違う紅葉の美しさと12月の訪れを意味するクリスマスのモチーフを取り入れた季節の移ろいを表現している。カット紙の選択も赤から茶色のグラデーションに絞り、手でちぎって風合いを出すアイデアでグループ内の意見がまとまったようだ。

紅葉の制作が始まると、会話より手を動かす時間の方に集中し、同じ目的に向かって分担作業をする姿があった。(図9参照)



図9

考察

まず、二つの実践から考察すべき点は、実践方法で挙げた①感覚的に活動を行うこと、②概念的な形や色を排除すること、③グループで行うこと（1組6人程度）の活動条件があることでどのような結果が導かれたかである。

学生たちの活動結果において、実践1のフィンガーペインティングから伺えるように、ほとんどの学生が遊び気分を楽しみながら、次々と絵の具との遊び方を変えて進めていった。この中には、普段は苦手意識があり消極的な学生もいたが、グループで行うことで他人の行為を見様見まねで活動するうちに、感情と動きが解放されたようで周りとの一体感を感じている様子が伺えた。しかし、なかには手を汚したから数名の学生は、中盤に差し掛かると指だけは参加したが、終始、他人の活動を眺めているだけであった。この数名の幼児造形科目での特徴は、自分の好きな画材だけにこだわる傾向があり、ある程度、絵を描くことに自信がある部分も持ち合わせている。それがゆえに概念的な形や色を好む傾向があり、なかなか自分の表現から外に出ない趣向があると推察される。実践2の貼り絵の活動においては、画面全体の構成を考えるのに得意不得意があるようだった。だが、表現する季節の（桜の木、落ち葉、紫陽花、海、祭りなど）モチーフを描くときは、積極的に取り組んでいた。これは、半全体での目標が明快にあることで、共感を持って制作に取り組むことができるからだと推察する。また貼り絵の特徴でもあるが、形と色を明確にしなくていいことから画一的な欲求が少なかったことが、多様なイメージに広がったと推察される。

次に考察する点は、この二つの実践を通して、苦手意識が薄まり創造的思考の広がりや表現の共感性が生まれるのだろうかという点である。

学生の表情や言動から推察すれば、実践前よりは成果が感じられる。理由として、①色を感覚で作る経験②正解を求めない形の創作③グループ作品の意外性の3点が、制作において個人の技量に関係することなく苦手意識から解放させた。また、グループでの一つの目標に向かって制作することが、会話やアイデアの共有を生み、協力することで共感性を創出できたのであると言える。

だが、未だ十分な創造的思考の拡大には、このような経験回数が圧倒的に足りないのも事実である。今後は、もっと描画や造形への苦手意識を変容させるために、この活動を子どもたちと一緒に計画している。学生たちが子ども同士の直接的な感情をぶつけ合う情動コミュニケーションの場を共有することで、さらに表現の多様性を体得する機会を授業に取り組みたいと考えている。

引用文献

- 1) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』p223 平成30年2月発行
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/_icsFiles/afieldfile/2018/02/22/1401566_01_1.pdf
- 2) 平田智久・小林紀子・砂上史子編『最新保育講座 11 保育内容「表現」』pp.57～58
ミネルヴァ書房 2010年3月発行

保育者養成校における表現の学びに関する考察

～お誕生日会でのミュージカル発表を通して～

Consideration of Learning Expression Activities for Early Childhood Educators' Training
: Through Musical Performance Experience at Birthday Event at Kindergarten

大見由香

I. はじめに

新幼稚園教育要領にある、子どもに育みたい能力の一つに表現力がある。保育者を目指す学生にとって、どのように子どもの表現力を育成していくのか、それにはまず学生自身が表現する喜びを感じる事が大事であると考えられる。表現には、ある題材の意味や意図を伝える表現、他者に自分の思いを伝えるコミュニケーションとしての表現、個人の自己表現などがある。また表現の手段は多岐に渡り、身体、音楽、言葉、図画工作や、またそれらが融合した物もある。

筆者の担当する本学の音楽の授業で、音を介した表現については身体の動きを取り入れたリトミック、弾き歌い、器楽合奏、こどものうたの歌唱などがあり、個人またはグループレッスン、さらにクラス内発表や模擬保育の形式で行なっている。ミュージカルなどの音楽劇に取り組んだ授業は、カリキュラムの関連上 2011 年の学内発表以来行っていない。

保育者養成校において、他校でもミュージカルを取り入れる例があるが、学内での発表や一般公開により大規模で行うケースも多い。幼稚園教諭、保育士を目指す本学学生にとって、実習中に幼稚園で音楽劇などを子どもに指導したり、子どもや保護者の前で発表する機会は例がない。

本研究では、学生が幼稚園の誕生日会という責任ある立場でミュージカルを発表するための、学びの過程を追って行く。ミュージカルという形態には、うた、音楽、セリフ、演技、衣装や道具など多くの要素がある。その各要素をどのように個人や協同で取り組んだか、アクティブラーニングでの準備過程の状況や、学生の「表現」に対する意識に着目した。さらに子どものために発表した経験から得たものについて、学生へのアンケートをもとに考察し、今後の授業に役立てたい。(授業内容に関する部分は、筆者を教員とする。)

II. ミュージカル発表の背景

1. お誕生日会での発表の概要

本学附属幼稚園のお誕生日会において、下記の要領で学生が出し物を演じる機会があった。

日時：7月10日(月) 場所：鶴川幼稚園ホール

対象者：年少から年長まで園児全員と誕生月の子どもの保護者 約300名

発表内容：お誕生日会の出し物として10分 (発表後はグループにごとに保育室にて子ども達とケーキを食べながら交流)

2. 実施した授業の概要

履修者約40名(実際の参加者は32名)で全員参加が望める音楽(声楽)の授業で行った。2年生対象の選択科目であり、シラバス上の授業の概要等は下表の通りである。

概要：子どものうたや合唱曲に取り組む。授業では毎回ウォームアップ体操、呼吸、発声、音程などの基礎練習を行う。フレージング、歌詞の意味、曲の構成などを理解し、表現豊かな演奏を目指す。合唱ではお互いのバランスや調和をとる事を学ぶ。グループプレゼンテーション、附属幼稚園のお誕生日会、文化祭音楽研究発表会、クリスマスコンサートにて演奏する。
教育目標との関連：保育者として必要な声楽の技術と知識を身につける。子どものうたや、学生自身が共感できる曲に取り組み、豊かな知性と愛の心、歌ごころを育てる。
到達目標： 1. 歌に込められたメッセージを理解し、うたの楽しみを感じ、他者に伝わる表現力が身に付く。 2. 童謡のレパートリーが増え、子どもやその時期の状況にあった歌を提示できるようになる。 3. 合唱を通してお互いに聴き合う感覚を磨き、協調性を身に付けることを自覚する。

3. 授業開始時の学生の状況と意識

授業開始時の学生の意識は、初回授業にてアンケート形式で行った調査から伺える。

初回調査より（抜粋、回答者 32 名） (1) 合唱経験の有無（小学校、中学、高校のクラス合唱、クラブ活動、一般合唱団を含む） ①あり：24 名（ほとんどの学生が学内外のコンクールに出場する経験があった。） ②なし：8 名 (2) 履修の動機と歌に関する悩みなど（重複回答あり、多い順） ①無回答 13 名 ①技術について 13 名（高い声が出せない、音程が取れない、身体の使い方、つられるなど） ③保育者になるためにレパートリーを増やす 4 名 ③歌うことが好き 4 名 ⑤わからない・間違えて履修したがやるからにはみんなで歌いたい 2 名 ⑥歌うことは好きだが子どもの前で発表する事に不安がある 1 名

(1) の結果から履修者中 75% の学生が高校までに歌の指導を受けたり、チームで協調性を持って取り組んだ経験があると判断できる。

(2) は無回答が多かったが、個人的に話してみると音程や音域の悩みなどを認識している学生が数名いた。保育者を意識した回答としては、歌の技術の向上、レパートリーに関する回答が多かった。

また調査結果には出ていないが、グループで歌うことの安心感という声が多く、クラスの学生の前で一人で歌う事への不安を持つ学生が多く見られた。

クラスの状況は、4 クラス合同の授業であったが、1 年次の履修グループ外の学生との交流はあまりない。パート練習の際には、クラスの前に立ってリーダーシップをとる事への遠慮が見られる学生もいた。

Ⅲ. お誕生日会での発表までの過程

前学期 15 回の授業の内、教育実習前の 7 回は発表演目に取り組む前の段階、実習後の 8 回は演目の決定、準備、発表、振り返りまでとした。日程は以下の通りである。（お誕生日会での発表に関連したもののみ抜粋）

1. 事前段階

- 第 1 回 ・ 7 月のお誕生日会で 10 分の出し物を発表することを伝える。
内容はうたを含めるものとし、まずは何ができるか各自で調べ、考える。
- 第 2 回 ・ 各自の声域と声質チェック
- 第 3 回 ・ 各自の声域と声質チェック

- 第4回 ・グループ発表について説明
内容：子どものうたを子どもに教える事を想定し、指導案を作成し、発表する。
- 第5回 ・グループ発表準備（練習と制作：ペープサート、パネルシアター、打楽器使用など）
- 第6回 ・グループ発表（見る側はなるべく子どもの視点にたち、こどもの活動について予想する）
- 第7回 ・グループ発表と振り返り
・他グループの発表についてディスカッションし発表、発表グループは改善点を見出す。

まず学生の歌の状況を把握し、学生各自が自分の声、出しにくい音域などを認識することから始めた。またグループ発表を通して、表現を工夫して子どものために発表する事の配慮点や意義を学んだ。内容によっては、お誕生日会で発表する演目の候補とする事も視野に入れている。

この時点で学生は3週間の教育実習に集中するため、演目を教員が決めることを希望してきた。

～教育実習（教育実習）～

2. 演目決定

- 第8回 ・教育実習中に観察した誕生日会について情報交換
 - ・鶴川幼稚園5月の誕生日会のビデオを見て会場、舞台、お誕生日会の様子を学んだ。
 - ・題材は1幕からなり、子どもに馴染みのストーリーである『大きなかぶ』である事を伝えた。
 - ・「準備スケジュール」と「キャスト、役割表と参考資料リスト」を配布。(表)
 - ・『大きなかぶ』城野賢一・清子監修・振り付け 福田和禾子 作曲 に決定した。

実習園のお誕生日会の報告では、7割がクラス内で行う小規模な会で、合同でホール行った園でも多くて200人規模だった。その他、出し物や配慮点、子どもの様子について情報交換した。

『大きなかぶ』の発表形態は、学生が本やYouTubeで調べ、担当教員によるオリジナル曲挿入も視野に入れながら、ディスカッションした。学生は準備期間の短さを考慮して シンプルな物を希望していた。だが終始音楽によって流れるテンポ感のあるミュージカル形式の映像を見て、学生の意欲が湧いた。発表前の授業が5回のみだったため、多くの自主練習が必要になる事を伝え、またキャストの負担を減らすために、舞台上での演技者と声（と歌）の出演者を分ける事を提案した。これにより配役を多くする狙いもあるが、広いホールで使用可能なマイクはワイヤレスハンドマイクが4本だったという状況のため判断した。

演目：大きなかぶ（音楽劇）	
キャスト：ナレーション、おじいさん、おばあさん、まごむすめ、犬、ねこ、ねずみ、ちようちよう*、からす*（*ミュージカル版独自の配役）、司会	
音楽：曲、うた、ピアノ、CD	
衣装：	道具： 演技指導： 照明： 音響： 撮影：
参考資料：YouTube プレイリスト（抜粋）	
＜ミュージカル形式＞	
① T 幼稚園『大きなかぶ』ミュージカル など	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>YouTube プレイリストの QR コード</p> </div>
＜演技がいい＞	
② おはなしのくに おおきなかぶ（NHK）など	
＜絵本＞	
③ お話しーおおきなかぶ『3歳向け』	
④ えほんキッズ『大きなかぶ』完全版（絵本ムービー）	
＜うた＞	
⑤ 大きなかぶ（パネルシアター）	

3. 発表までの準備期間

- 第9回 ・配役と役割決定（演技者は会場リハーサル参加が条件）
 - ・全員でうたう部分の練習
- 第10回 ・演技者と声の出演者に別れ、場面ごとのグループで練習。衣装、道具は製作
- 第11回 ・全体リハーサルにて進捗状況を確認
 - ・場面ごとのグループと各役割に分かれて練習、準備
- 第12回 ・会場でのリハーサル（舞台の広さ、会場からの見え方、音響や照明の確認）
- 第13回 ・学内リハーサル

～昼休みと授業後：場面ごとのグループで自主練習、衣装や道具は制作～

配役と役割は学生の希望や、全体で相談しながら決定した。決定の過程では演技者は実際に並んで動き、声の出演は実際に声を出したりフレーズを歌い、最終的には全員が納得した。

練習はまずプロローグとエピローグを出演者、裏方全員で歌えるようにし、ミュージカル全体の音楽と流れを全員で把握した。

衣装、道具、演技指導などの役割は、学生が自ら買って出るなど徐々に適所を見つけ参加していった。3名積極的に参加しない学生には演技指導を頼んだ。次第に気づいた点を担当教員に伝え始めた。

発表では伴奏はカラオケCDを作成したが、フォーマットが合わず、急遽ピアノで伴奏することになった。

4. 発表とふり回り

- 第14回 ・会場にてリハーサル
 - ・誕生日会にて発表
 - ・発表後、保育室にて子どもとケーキを食べながら交流
- 第15回 ・発表をふり回り、意見交換
 - ・発表のビデオ鑑賞
 - ・アンケート実施

IV. 準備期間の学生の取り組みの様子

授業での全体練習と歌の練習以外は学生主体で行い、教員のアドバイスは最小限に留めた。教員はカラオケ音源を製作しYouTubeにアップロードし、学生が家でも練習出来るようにした。授業時間外の連絡にはLINEグループを利用し、リハーサル時の写真やビデオをYouTubeを通して送付した。

1. リハーサルと制作

- ・ミュージカルが好きな学生が、積極的にうたや演技指導に取り組んだ。当学生は以前歌のパート練習を受け持ち、成果を挙げていたため、すぐに他クラスの学生からの信頼を得た。
- ・学生らはよく担当教員の研究室を訪れ、考えを述べたり、問題点の報告や相談などをしてきた。
- ・最初の自主練習では全員集まったにもかかわらず、衣装合わせで終わってしまい練習できなかった。教員は、グループと内容ごとに時間区分を細かく分けて工夫するようアドバイスした。
- ・初回の自主練習後は、学生同士で練習の必要性を認識し、学生同士で練習日程を決めていた。
- ・それぞれが興味を持って取り組んでいたが、熱意の差を感じている学生もいた。
- ・次第に他クラスの学生の個性を知り、お互いを理解しながら尊重し合う様子が見られた。
- ・衣装・道具はビニール袋やなるべく学内にある物をなるべく利用し、工夫して作っていた。
- ・かぶ製作にあたっては事務職員のバランスボールを使うなど、学内で協力を得ていた。

・発表当日は会場での位置確認と最終の通しの後、控え室にて衣装、演技の最終確認を行っていた。

2. 表現に関する意見交換や相談の内容と解決例

・「振付は本の通りでなく自分達で作りたい」と取り組んだが、後に凝りすぎて時間が足りず振付けを覚えきれなくなった。教員のアドバイス：ストーリーの主軸でない部分の場面をカットする。また同じ場面グループ全員が覚えやすく、かつ効果的な振りを考える。

・「かぶを抜くところでは、音楽を止めて子どもへのわかりやすい呼びかけを挿入したい」という意見と「ミュージカルの流れを大切にし、音楽を止めずに進めたい」とに分かれた。結論：会場でのリハーサルにて子ども目線の意識が芽生え、前者に決定した。

・表現について「ストーリーや役を重視するか、自分らしさを出すか」。結論：役を重視する範囲内で演者らしさも出すことで親近感が出る。

・おじいさんとおばあさんの衣装と姿勢について「もっと背中を丸く疲れた感じにし、子どもたちに馴染みの日本のおじいさん、おばあさんのようにしたい」 結論：ロシアの農民なのであまりかがまらずに体格を活かし、衣装もロシア風にする。

・歌詞に「ロシアのお話はじめます」と出てくるがロシアの説明をした方が良いのではないかと。結論：子どもはロシアという響きを楽しみながら憶えて、のちに理解することもあるので説明しなくてよい。

・振りに日頃の癖が出ていて表現の妨げになっている（髪の毛を触るなど） 解決：映像を確認し、認識した。

・「会場側から見ると端の役がカーテンに隠れて見えない」 解決：ステージ上の位置の目安になるものを確認

・「かぶを引っ張るところで皆離れすぎておかしい、遠慮している」 結論：電車のように前の人の腰を持つ。

・「かぶの周りを回るときに、ただただ走っているようで、楽しさが伝わらない」 結論：前に来る時に子どもの方を見てポーズを入れる。

・「歌の声質が揃わず、特徴ある声が悪目立ちしてしまう」 結論：色々な個性、キャラクターがあるので多少は揃わなくて良い。

リハーサルの様子



本番の様子



V. アンケートによる学生の振り返り（自由記述式、抜粋）

1. 本番までの自己の取り組みについての振り返り（出演者以外はどのように貢献したかについて） （役割別）

演技：

- ・振り付けを考える際に、体の動きが大きくなるように考えた。頭で考えて振り付けるのではなく、音楽を聴いて考えた。
- ・1週間前からちょうちょう役になりきる為に、手の羽ばたき方を試行錯誤して変えたりして練習を重ねた。笑顔を作るのが難しく苦勞をした。
- ・役になりきって演技をする。声優の声に合わせて演技をする。
- ・演技で無い人は、周りがどの様になっているかしっかりと観察し、アドバイスを出してくれたので、一人ひとりが途中から良くなっていった。
- ・踊りを覚えるのが大変だった。

声と歌：

- ・ねこっぽく声を出すってなにかなあと考えながら生活していた。
- ・蝶々の歌は音の上下があり歌うのが少し大変だったが、昼休みなどを使って練習し歌えるようになった。
- ・役になりきって、声の練習をした。
- ・犬の真似をした。
- ・台詞や歌等をするにあたって全体に通るよい声量などを心掛けるように取り組んだ。

その他：

- ・音楽と振り付けが合うように振り付けの案を出した。
- ・セリフが少ししかない役だったので、演技のアドバイスなどもした。自分の意見を伝えることでどんどん良くなっていく様子がとても嬉しかった。
- ・歌う所を一緒に歌ったり、出演者の方の演技を指導したりサポートをした。

衣装・道具：

- ・衣装作り、衣装合わせ調節、衣装作成のまとめ
- ・衣装製作の中で役割分担をして、チョウチョとカラスの衣装を作成した。
- ・かぶ製作。様々な工夫、改善を仲間と一緒に考えて製作した。
- ・かぶを作った。重さが欲しいと言われたので、ごみ箱あさってペットボトルを摘めた。

まとめと考察：

演技と声の学生はそれぞれの役の表現について、日々考え試行錯誤していた。また演技役同士、時には役割を超えて意見を出し合った。衣装、道具担当は演技者の意見を取り入れながら工夫していた。個人や学生同士で表現を追求し、コミュニケーションをとりながら工夫していく学びが見られた。また、定められた役目以外でも自ら貢献できることを見つけて協力していた。

2. 本番当日の自分の演じたことや役割についての感想（役割別）

演技：

- ・今までにこのような劇で主演をしたことはなかったので、とても緊張した。自分が間違えたら、全てが崩れてしまうので不安だった。
- ・ちょうちょうの飛んでいる様子を表現するのが難しかった。子どもたちが可愛いと言ってくれて嬉しかった。
- ・練習中もちょうちょう役の3人で左右に羽を羽ばたく時に、どうしても私だけがズレてしまい不安があるまま本番に臨んだ。本番でもずれてしまい、もっと音のタイミングで羽ばたいたら良かったと思った。
- ・動きからカラスが伝わるように大きく羽を羽ばたかせるなど心がけた。

声と歌：

- ・まご娘の声の演技で出来る限り若い子の声を意識して歌い、個人的には手応えがあった。
- ・ねずみ役の声の担当だったが、とても楽しく演じられた。
- ・とても楽しくおじいさんの声を演じさせていただいた。
- ・高い声を出して歌うのは本番になってもとても難しかった。
- ・蝶々の歌は少し高めだったので、自分はとてもやり易かった。授業で何回も通して歌ったので、そんなに緊張しなかった。
- ・ビデオで見てはじめて気づいたが、楽しく歌えていなかった。棒読みみたいな歌になっていた。
- ・緊張したけれど、沢山得るものがあった。

衣装・道具：

- ・衣装が足りなかったので、代わりのもので代用した
- ・衣装作りが楽しかった
- ・舞台裏での音響、舞台裏での衣装の修復に備えた。
- ・舞台袖で自分の姿が見えないように、子どもの気を散らさないようにかぶを隠し、押さえるのに尽力した。
- ・当日のリハーサルの時、カブを押さえている姿が見えると演技を見ていた方に言われた。本番ではカブより下に屈んだ。助言に感謝する。

- ・次はもっとしっかりと考え、道具を揃えたのち、製作を始めたい。

まとめと考察：

演技者は緊張していた反面、伝わるように演技を大きくしている姿が見られた。練習過程で解決できなかった演技について、本番を経て改善方法を見出していた。道具係は直接の演技はないが、子どもたちの目線を考えてかぶを押さえることで表現活動の一部となっていた。準備段階では積極的でなかった学生も、真剣に取り組んでいる演技者のサポートをしていた。このように出演者以外にも責任感を持って、裏方の仕事をし貢献する様子が見られた。

3. 本番当日のミュージカル全体に関する感想（コメントの種類別-コメント数）

[成功した・練習の成果が出た-12]

- ・練習の時よりも、本番の方がずっと良く出来ていた。
- ・完成度が高くなった。
- ・練習を沢山重ねて、子どもたちが喜んでくれるととてもいい作品になった。
- ・並び順が綺麗に前後になり驚いた。
- ・マイクの声の通り方も、リハーサルの時よりも良く改善できていた。
- ・直前まで微調整が続き不安もあったが、成功して良かった。

[力を合わせた-7]

- ・少ない時間で演技、声、裏方みんな力を合わせて出来ていた。
- ・全員が同じ気持ちで集中して取り組んだ。
- ・個々の仕事に全力で取り組んでいたと感じられた。
- ・授業でみんな一つになって音楽劇をすることで、とても達成感を感じた。

[楽しんだ-5]

- ・私自身が演じている途中で楽しくなってきた、引きつっていた笑顔も自然な笑顔になってきた。
- ・子供たちと楽しめた。
- ・子どもたちが本当に楽しんでいる様子で良かった。
- ・出演者が楽しそうに演じ、こども達が楽しそうに参加して一緒にカブを抜いていたのでよかった。

[まとめ-3]

- ・まとめると完成度の高いミュージカルになった。
- ・本番になってやっと全体のまとめが見えてよかった

[うまくいかなかった点-5]

- ・マイクの本数が少なかったため音が小さくなってしまった。
- ・歌が不協和音だった。
- ・歌い出しをまちがえてしまった。
- ・音楽と動き、声がずれることがあった。

[その他]

- ・衣装を作って役の人に身につけてもらい試しに動いてもらう時の改善点と、実際に全体を通して劇を行った際の改善点、周りからはどのように見えるかその違いについて学ぶことが出来た。

まとめと考察：

少ない準備期間の後、本番では全員の協力やまとまりを感じている学生が多かった。概ね成功と感じている学生が多いが、課題点はマイク、歌に関する内容が多かった。衣装は様々な段階において改善を繰り返し、段階ごとの視点の違いを理解した。冷静な意見もあったが、ほとんどの学生が感動し、達成感を得ていた。

4. 子どものために、誕生日会にミュージカルを行ったことに関する感想

(個人・チームとして 得たものなど) (コメントの種類別-コメント数)

[子どものために演じたことの良さ-15]

- ・緊張したが、楽しんでいる子ども達の声などが聞こえたとともに緊張がほぐれ、楽しく演じられた。
- ・演じている人(保育者)が楽しんでやったら、子ども達にも伝わる。
- ・子供たちの反応を色々見る事が出来てよかった。
- ・子どもが口ずさんだり、一緒に掛け声をしたりと一緒に楽しめるものになったと思うのでミュージカルをやるととても良かった。
- ・ビデオをみると、子どもたちも役の人も楽しそうでよかった。
- ・ビデオを撮っていた時、こどもの表情を見ることが出来た。
- ・練習時、舞台上に立って踊っていた人たちの顔がなかなか笑顔にならず指摘されていたのに、本番になって子供たちの前に立った時、とっても素敵な笑顔で踊っていることがビデオを通して見る事が出来た。
- ・子どもたちに楽しんでもらうために活動をする事の喜び、達成感がすごい。

[協力、コミュニケーション-8]

- ・他の人と協力して作品を仕上げる事が出来てよかった。
- ・衣装係なので役の人に「どうして欲しいのか」など声を聞き工夫できたので、話し合いは大事だと思った。
- ・全体で協力し、キャストが練習する中、衣装小道具班は少しずつ集まって製作し意見を出し合って改善した。チームワークの大切さを実感した。
- ・普段関わりのないクラスの子と関わるきっかけとなった。

[ミュージカルの良さ-7]

- ・誕生日会にミュージカルを行う事で印象にも残るのでいいと思う。
- ・ミュージカルをすることで、音楽にも興味を持ち、踊る楽しさも味わえていいと思う。
- ・なかなかミュージカルは子どももあまり見る機会がないと思うのでお互いいい経験となった。
- ・劇とは違い、歌もあるので、子ども達も楽しむことが出来る。
- ・ミュージカルをやること自体予想外な事だった。声の人と演技を合わせるのは大変だった。

まとめと考察：

子どものために演じる事の達成感と、子どもの前に立ったら笑顔になったなど、子どもから力を受けている様子が見られた。ミュージカルという音楽で流れていくものの良さを感じて、感動につながった。

5. 子どもの反応について 気がついたことや感想 (コメントの種類別-コメント数)

[見ている時の様子-22]

- ・おじいさんが「見ているお友達も手伝ってくれるかな？」と言ったら、一緒に手伝ってかぶを抜くまねをしていたので嬉しかった。
- ・演じている動きを真似したり、株が抜けた時に一緒に喜んでくれる姿も見られた。
- ・(株を抜くとき) 参加してくれている子が少なかった。「手伝っておくれ」のくだりをもう少しわかりやすくすればよかった。
- ・真剣に劇を見ていた。
- ・歌と一緒に歌っている子が多くいた。

- ・「可愛い」などの歓声があがった。
- ・みんな、ドキドキと試みている様子だった。
- ・出て来た役の名前を言うなどして楽しそうだった。
- ・ビデオをみて、かぶをひっぱる真似をしていたので、「おおきなかぶ」の世界にひきこまれ、楽しんでいたのでと思う。
- ・子どもたちがもっと騒いでしまう、飽きてしまうとおもっていたが、静かに集中してみてくれたので嬉しく思った。
- ・自然と一緒に歌ったり演じている人の真似をしたり、かぶを抜く際には子供同士で引っ張りあっていて、楽しんでいるということがわかった。とてもやりがいを感じた。
- ・よいしょこらしょのときはいちばんもりあがった。
- ・音楽に合わせて、出演者と一緒に体を動かす子と、じっと見て動かない子、声を出す子と静かに見ている子など、たくさんの反応があった。
- ・飽きている子もいた。

[交流時の様子-6]

- ・「お姉さん先生、〇〇（役名）やってたお姉さん先生？」など想像していたよりもはっきりと見分けていた。
- ・裏で声優をしていたことに気づかず、挨拶の時に知って驚いていたのが印象に残った。
- ・「劇面白かった」と伝えてくれた。
- ・ミュージカルの気に入った部分を再現している様子も見られた。
- ・保育室では、「かぶ食べた事あるよ!」、「劇楽しかった!」と話題の展開があった。

6. その他今回のプロジェクト全体の感想（コメントの種類別-コメント数）

[準備期間-6]

- ・実習が終わってすぐだったので、もう少し余裕がある時にやりたいと思った。
- ・もっとじっくり準備できれば、よりよいものができたと思う。幼稚園での練習も2回はやりたかった。
- ・限られた時間で皆集中して頑張り、3~4週間でよく全ての準備が整ったと思った。

[こどものために-5]

- ・実際に子どもに見せると思うと、普通に授業でやるのと気持ちが違い、こう言う経験が役に立つ。
- ・子どもの反応を見ながらやるのも楽しいので、こういう授業が増えると良いと思った。
- ・子どもたちが楽しそうに喜んでくれたのはよかった。

[ミュージカルを演じた経験-6]

- ・なかなかできないことをやらせていただき、いい経験になった。
- ・今回のおおきなカブをやったことで、お遊戯会などの時にとっても役立つものだなと感じた。
- ・ミュージカルをやるという試み自体はとても楽しかった。次はもう少し本格的なものに挑戦してみたい。
- ・声楽の授業だからできるミュージカルができた。

[まとめ、協力-6]

- ・はじめはまとまりがなくてどうなるかと思ったが、やる時はやる!というように、最後はまとまっていた。
- ・全体が声を出し合って呼び掛けあっており、仕事に一生懸命さが伝わってきた。
- ・まず、道具や袋を貸していただいた教務科の人に感謝したい。
- ・みんなで作ることが出来たのが楽しかった。
- ・笑顔が見られなかった人も、本番では笑顔が見られて、みんなで一致団結できたかなと思った。

[その他]

- ・やる気のない人もいた。
- ・セリフの人、音楽、踊る人と役割分担がされていて、全体を合わせる大変さを近くで見ることが出来た。
- ・衣装もしっかりと考えてから、製作に入った方が良かった。

VI. まとめ

1. 表現の学び

個々で考えたり、アドバイスし合いながら特に以下の点について工夫していた。

- ・うた・音楽 [声色、歌のペース]
- ・セリフ [声色、抑揚、緩急]
- ・演技 [子どもにわかりやすい表現、子どもが親しめる役作り、会場からどう見えるか]
- ・振り付け、舞台上の立ち位置 [いかに子どもにわかりやすく楽しめて、見やすいか]
- ・衣装・道具 [ストーリーや登場人物のイメージ、衣装はキャストの動きやすさにも配慮]

2. 音楽的表現の学び

このミュージカルに学生が一丸となって取り組んだ要因の一つに、この作品の魅力が挙げられる。もともとストーリーの「おおきなかぶ」という設定自体の面白さや、登場人物が増えていく面白さがある。このミュージカル版では言葉と音楽がよく融合し、言葉をくりかえすところでは同じ音形を上げていく(反復進行)など子どもに親しみやすく、心を掴む部分が多い。学生もその魅力を感じ取り表現した。

演技・振付では「ぬけないぬけないおおきなかぶの一」のようにテンポよく言葉を繰り返すところでは、リズムや音形を意識した小さめの振り付けをし、「あまーい」などのゆるやかなフレーズでは大きく弧を描くような動作をするなど、音楽を感じ取って表現していた。

歌では、言葉や強調したいフレーズをノンレガート気味に際立たせたり、伸びやかに歌っていた。配役による歌い方の違いも出した。おじいさんは声の低さだけでなく、意図的にテンポをずらして遅れ気味に歌うなど、おおらかさを表現した。おばあさんは語るように歌ったり、地声と裏声を混ぜて表現した。かぶを抜く場面では、内田莉莎子訳の絵本に出てくることが慣れ親しんでいる「うんとこしょ、どっこいしょ」と言うフレーズはこの作品には出てこない。「よいしょ、こらしょ、よいこらしょ」にはじまり、次第に「よいしょ、よいしょ」と短い言葉をテンポを上げて繰り返す。学生はテンポのみでなく、声のトーンも上げていき、子どもは惹きこまれていった。

このように、学生はストーリーと音楽の魅力から表現したい気持ちが湧き出て、感性が引き出され活かしていた。また次第に気持ちが解放され、表現の幅が広がった。

3. 演奏上の要素以外の学び

ミュージカルという表現活動をする際には、以下の必要な要素も必要で、今回の経験を経て学んだ。

- ・題材、演目の決め方 [対象年齢：所用時間]
- ・演奏形態の決め方 [会場とステージの広さ、収容人数、ステージの広さと高さ、使用可能機器]
- ・タイムマネジメント [製作準備の計画、リハーサル運び]
- ・役割の決め方と進め方 [キャスト・衣装・道具・演出、必ず全員役割を見つけることを前提]
- ・協同で進める [コミュニケーション力、他者の理解]
- ・全体を見る目と一部を見る目など、様々な視点に立ってみる。

また準備過程や本番では、判断力、表現力、問題解決能力、知識・技能、課題発見能力、思考力を要する場面が多くあった。ミュージカルを成功させようとする意欲の元、他者とともに協同し、他人を思いやる心や感動する心などが養われた。まさに学習指導要領の生きる力が発揮され、達成感のあるものとなった。

準備過程で、学生の気持ちの解放や、新たな視点に気づく事が出来たターニングポイントがいくつかある。

① 演目決定時、②初めてのリハーサルで練習出来なかった時、③ホールリハーサル、④子どもの前で本番 これらのターニングポイントが、工夫、視点の広がり、チームビルディングへと繋がっていった。

学生が熱意をもって表現活動に取り組むにあたり、その動機が大事であることを筆者は痛感した。上記の様にターニングポイントとなる経験もそうであるが、身近なものが動機となっていた。

表現の源となる、日常の中にある物を見つけたり感じたりするこどもの発見を支えたり、時には動機を提供することが保育者に求められる。今回表現する側に立った学生が保育者になった時に、この経験を活かしてこどもの発想や表現を支える存在になることが大いに期待できる。

VI. 課題

1. ミュージカル版「大きなかぶ」をお誕生日会で演じた事に関する課題

今回、準備の時間が短かったことは否めない。この形態で行う場合は、早目にとりかかる必要がある。ただし保育現場で保育者が出し物を演じる際には、限られた時間での準備となることが多い。また園の設備によっては、演目の選択や演じ方のさらなる工夫が必要である。今回の方式は、演技と声を分けて行うことによって負担を減らしたが、声の出演者は狭い舞台袖にいたため、会場の響きやバランスを聞くことが難しかった。実際にはセリフ付きのCDを使用して教諭や子どもが演じる方が負担は少ない。

2. 保育者養成に向けての課題

今回は保護者も見える中での発表という責任感から、配役や演目を教員の決定に委ねる部分もあった。実際に子どもが劇などを演じる際には、保育者が園の方針や子どもの状況を考慮し、様々な決定をしながら援助していくことになる。今回学んだ多くの要素を、今後は保育の現場でどう活かすのか、実際に子どもが音楽劇などを演じる事を想定した取り組みをし、形態の選択や、指導、援助の際の対応についての学びを取り入れていきたい。

引用・参考文献

- 1 『新幼稚園教育要領のポイント』 文部科学省ホームページ 資料3
- 2 城野賢一・清子 監修・振付 (2012) 『こどものミュージカル ジャックと豆の木・大きなかぶ・そばの畑のそばの娘』 ドレミ楽譜出版社 pp.42-56
- 3 A.トルストイ再話 内田莉沙子 訳 『おおきなかぶ』 (2007) 福音館書店 p.9
- 4 『「確かな学力」と「豊かな心」を育成し、「生きる力」をはぐくむ学校教育を目指して』 文部科学省ホームページ

幼児教育における「遊び」の考察

A Study of "Play" in Early Childhood Education

横溝一浩 柴田啓一

1. はじめに

我が国で最初となる幼児教育施設としては、明治8年12月京都上京第三十区第二十七番組小学校（のちの柳池小学校）にフレーベルのキンダー・ガルテンに倣って、官民一致で設けられた「幼稚遊嬉場」と言われている。この幼稚遊嬉場は、わずか一年半存続したに過ぎなかった。本格的な幼稚園の最初は、文部省が明治9年11月東京女子師範学校に附設した幼稚園である。満3歳以上6歳までの幼児にフレーベル主義に基づく幼児教育を実施した。この附属幼稚園は、その後の明治時代の幼稚園のモデルになった。明治10年には、東京女子師範学校は幼稚園規則を制定し、保育内容として、第1「物品科」、第2「美麗科」、第3「知識科」の3科目と25子目（恩物と呼ばれる具体物操作を中心とした教科内容として扱われる）、《・五彩球ノ遊び、・三形物ノ理解、・貝ノ遊び、・鎖ノ連接、・石盤図画、・織紙、・畳紙、・粘土細工、・木箸細工、・木片ノ積み方、・計数、・博物理解、・唱歌、・説話、・体操、・遊戯》で構成されている。今日でいう国語、算数、図画工作、音楽、社会、道徳、体操が具体物を媒介に教授され、その合間に「遊戯」があったのである。この遊戯は、明治時代のスポーツにあたるものであり、鬼遊びから球技・陸上競技を含む広範囲を示し「戸外」での遊戯を総称して用いられていた。

大正時代に入ると、新教育運動の潮流の中で高まったフレーベル式幼稚園の形骸化に対する批判「自由保育」の主張の中で橋詰良一の「家なき幼稚園」などの園舎や園庭を持たない野外保育活動が試みられた。これは、廻遊などの活動を中心として、子どもを自然の中で遊ばせることにより、自然の子どもの世界を作ることを目的として展開された。

第2次世界大戦後の昭和22年「学校教育法」が制定されると、幼保一元を目指した「保育要領」が昭和23年に刊行された。この中では、「一日の生活」として、幼児の活動・経験が掲出され、見学、リズム、休息、自由遊び、音楽、お話、製作、自然観察、ごっこ遊び、劇遊び、人形芝居、健康保育、年中行事として示された。教科内容から、生活内容に変わったものの、幼保二元行政が定着した昭和31年、幼稚園は学校教育法に則り小学校との接続を考慮して、《健康、社会、自然、言語、音楽リズム、絵画製作》という6領域となる。領域は教科ではないとされたものの、戦後、新設された多くの園では小学校の教科に対応して、体育、社会、理科、国語、音楽、図画工作と捉えて領域別に時間割を組むところもあり、昭和39年に改訂される。ここでは領域は教科ではなく幼児が活動し経験する内容であり、あくまで生活による総合的な指導が基本であることが強調された。環境を整備し6領域を構造化して生活による総合的な指導を目指す優れた実践がある一方、1日の時間割を組んで文字の読み書き、英語、造形や音楽など装いを新たにして教科教授する指導も見られた。平成元年の改定では、望ましい経験や活動として組織された6領域が「健康」「人間関係」「言葉」「表現」「環境」の5領域となる。遊びを中心とした幼児にふさわしい生活は、個々の特性に応じ、環境を通して行うことを基本とすることが強調され、以後10年おきに「生きる力」の見直しがなされ、この遊びを中心とした幼児にふさわしい生活は、平成30年に施行される幼稚園教育要領の中にも明記されている。

このように、わが国の幼児教育において、「遊び」は黎明期より「遊嬉」、「遊戯」、「遊び」、「廻遊」とその教育活動の中心的な位置付けで取り入れられており、戦後の学校教育法施行下の教育要領においては、「遊び」を幼児の教育活動における基本的かつ媒介的行為として位置づけている。

本稿では、「遊び」という行為をロジェ・カイヨワの定義のもとに、現代の幼児教育における「遊び」の意

味・位置付けを探るべく、平成 30 年から施行される幼稚園教育要領から「遊び」というキーワードの抽出を行った。幼稚園という公教育の場における「遊び」の性質と行為としての「遊び」の本質の関係性を教育における「社会化」と合わせて概観し、今後の幼児教育における「遊び」についての研究の課題と方向性について検討を行った。

2. 社会的行為としての「遊び」の研究

マージナルな概念であった「遊び」という行為を文化の起源として最初に位置づけたのは、ヨハン・ホイジンガ (Johan Huizinga : 1872 年—1945 年) である。ホイジンガは「文化は遊びの形式の中で発生し、はじめのうち、文化は遊ばれた、ということだ」と著書ホモ・ルーデンスの中で述べている。さらに、「あるはっきり定められた時間、空間の範囲内で行われる自発的な行為もしくは活動である。それは自発的に受け入れた規則に従っている。その規則はいったん受け入れられた以上は絶対的拘束力をもっている。遊びの目的は行為そのもののなかにある。それは緊張と歓びの感情を伴い、またこれは『日常生活』とは『別のもの』をという意識に裏づけられている」と述べ「遊び」という行為の定義をし、この研究を機として「遊び」にも一考の余地があるとともに「遊び」そのものに対しての研究がなされた。

さらに、ホイジンガの「ホモ・ルーデンス」の影響を受け「遊び」の研究を発展させたロジェ・カイヨワ (Roger Caillois : 1913 年—1978 年) は『遊びと人間』において、遊びの基本的な定義についてはホイジンガと共通する部分はあるが、遊びを本質的に以下のような活動と定義している。

1) 自由な活動

遊ぶ人がそれを強制されれば、たちまち遊びは魅力的で楽しい気晴らしという性格を失ってしまう。

2) 分離した活動

あらかじめ定められた厳密な時間および空間の範囲内に限定されている。

3) 不確定の活動

発明の必要な範囲内で、どうしても、或る程度の自由が遊ぶ人のイニシアティブに委ねられるから、あらかじめ成行きがわかっていたり、結果が得られたりすることはない。

4) 非生産的な活動

財貨も、富も、いかなる種類の新しい要素も作り出さない。そして、遊ぶ人々のサークル内部での所有権の移動を別にすれば、ゲーム開始の時と同じ状況に帰着する。

5) ルールのある活動

通常法律を停止し、その代わりに、それだけが通用する新しい法律を一時的に立てる約束に従う。

6) 虚構的活動

現実生活と対立する第二の現実、あるいは、全くの非現実という特有の意識を伴う。

以上の遊びの特徴は、形式的なものであり、遊びの内容を予測させるものではないとしたうえで、以上の定義から逸脱した遊びは「墮落した遊び」であり、本来的な遊びではないと否定している。例えば、強制された「自由な活動」ではない体育の授業で行われるスポーツも換金できる賭博も「非生産的活動」ではないことから遊びではないとされる。また、最後の 2 つの特徴は、排他的に現れるという事実からも、遊びの分類を他の現実と対立させるような特質で行うのではなく、これ以上分割できないような独自性を持つグループに分けなければならないとしている。

さらに、遊びの本質をパイディア (Pidia : 即興と歓喜の間にある、規則から自由になろうとする原初的な力) とルドゥス (Ludus : 恣意的だが強制的でことさら窮屈な規約に従わせる力) の二極として位置付けられた活動が遊びであるとした。つまり、遊びとは自由奔放でありながらも、何か見えない規則に縛られている、一見矛盾した行動であるとカイヨワは位置付けたのである。

カイヨワは、遊びの構造や、質から大きく分けて、1) アゴン (競争)、2) アレア (運)、3) ミミクリ (模擬)、4) イリンクス (めまい) の 4 種類の遊びに分類している (表 1)。それぞれに、パイディアよりの「遊

戯)、騒ぎやはしゃぎから、規則・様式・複雑さ・洗練などが整いルドゥス寄りの「競技」性の度合いが強まるまでの幅で分類している。カイヨフは、遊びがパイディアールドゥスの二極の力に引き寄せられて分布しており、どちらかに極端に引き寄せられるものから、その中間に位置づけられるものまで分布されることも示唆している。

表1 遊びの配分(répartition des Jeux)

	アゴン (競争)	アレア (運)	ミミクリ (模倣)	イリンクス (眩暈)
パイディア	ルールの無い		子どものものまね	クルクル回る
↑ 喧嘩	競争・闘争など	番決めの歌	幻想遊び	回転木馬
↑ 混乱	陸上競技	表か裏か	人形遊び	ブランコ
↑ 凧揚げ	ボクシング		玩具	
↑ ペイシェンス	フェンシング	ルーレット	仮面・変装	スキー
↓ パズル	サッカー、チェス	籤引き		登山
↓ ルドゥス	スポーツ競技		演劇・芸術	

3. 新幼稚園教育要領における「遊び」

幼稚園においてはいかなる遊びが求められ、展開されているのであろう。平成 30 年から施行される幼稚園教育要領（以下、新幼稚園教育要領と略す）の中では、幼稚園教育において子どもは「自発的な」「遊び」を通して心身の発達が促されると随所に記されている。しかし、具体的な遊びの内容に関する記述はほとんどなく、その一方で「遊び」は学習であることが明確に記されている。

表 2 は平成 29 年度告示幼稚園教育要領における遊びの記述の抜粋であり、表 3 は遊びの定義と遊びを通して期待される結果の分類である。

表 2 平成 29 年度告示 幼稚園教育要領における「遊び」に関する記述

前文		「…幼児の自発的な活動としての遊びを生み出すために必要な環境を整え、一人一人の資質・能力を育てていくことは、教職員をはじめとする幼稚園関係者はもとより、家庭や地域の人も含め、様々な立場から幼児や幼稚園に関わる全ての大人に期待される役割である。家庭との緊密な連携の下、小学校以降の教育や生涯にわたる学習とのつながりを見通しながら、幼児の自発的な活動としての遊びを通しての総合的な指導をする際に広く活用されるものとなることを期待して、ここに幼稚園教育要領を定める」
1 章	第 1	2 「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習である」 2 「遊びを通しての指導」
	第 2	3 (5) 「…幼稚園内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる」 3 (8) 「遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる」
	第 3	4 (1) 「幼児の生活は、入園当初の一人一人の遊びや教師との触れ合いを通して幼稚園生活に親しみ、安定していく時期から、他の幼児との関わりの中で幼児の主体的な活動が深まり、幼児が互いに必要な存在であることを認識するようになり、やがて幼児

		<p>同士や学級全体で目的をもって協同して幼稚園生活を展開し、深めていく時期などに至るまでの過程を様々に経ながら広げられていくものであることを考慮し、活動がそれぞれの時期にふさわしく展開されるようにすること」</p>
	第4	<p>3 (4)「幼児が次の活動への期待や意欲をもつことができるよう、幼児の実態を踏まえながら、教師や他の幼児と共に遊びや生活の中で見通しをもったり、振り返ったりするよう工夫すること」</p>
2章	健康	<p>2 (2)「いろいろな遊びの中で十分に体を動かす」</p> <p>2 (3)「進んで戸外で遊ぶ」</p> <p>2 (10)「危険な場所、危険な遊び方、災害時などの行動の仕方が分かり、安全に気を付けて行動する」</p> <p>3 (2)「様々な遊びの中で、幼児が興味や関心、能力に応じて全身を使って活動することにより体を動かす楽しさを味わい、自分の体を大切にしようとする気持ちが育つようにすること。その際、多様な動きを経験する中で、身体の動きを調整するようにすること」</p> <p>3 (3)「自然の中で伸び伸びと体を動かして遊ぶことにより、身体の諸機能の発達が促されることに留意し、幼児の興味や関心が戸外にも向くようにすること。その際、幼児の動線に配慮した園庭や遊具の配置などを工夫すること」</p> <p>3 (6)「安全に関する指導に当たっては、情緒の安定を図り、遊びを通して安全についての構えを身に付け、危険な場所や物などが分かり、安全についての理解を深めるようにすること。…」</p>
	人間関係	<p>2 (4)「いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ」</p> <p>3 (3)「幼児が互いに関わりを深め、協同して遊ぶようになるため、自ら行動する力を育てるようにするとともに、他の幼児と試行錯誤しながら活動を展開する楽しさや共通の目的が実現する喜びを味わうことができるようにすること」</p>
	環境	<p>2 (4)「自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。」</p> <p>2 (8)「身近な物や遊具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ」</p> <p>3 (1)「幼児が、遊びの中で周囲の環境と関わり、次第に周囲の世界に好奇心をいだき、その意味や操作の仕方に関心をもち、物事の法則性に気付き、自分なりに考えることができるようになる過程を大切にすること。また、他の幼児の考えなどに触れて新しい考えを生み出す喜びや楽しさを味わい、自分の考えをよりよいものにしようとする気持ちが育つようにすること」</p> <p>3 (4)「文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国歌、唱歌、わらべうたや我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること」</p>
	表現	<p>2 (5)「いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ」</p> <p>2 (7)「かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする」</p> <p>2 (8)「自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう」</p>

表3 遊びの定義と遊びを通して期待される結果

<p>遊びの定義</p> <p>● 「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習である」(第</p>
--

1 章第 1)

遊びを通して期待される結果

身体的なことに関する記述

- 「十分に体を動かす」(第 2 章健康)
- 「体を動かす楽しさを味わい、自分の体を大切にしようとする気持ちが育つ」(第 2 章健康)
- 「身体の諸機能の発達が促される」(第 2 章健康)

協同的遊びに関する記述

- 「協同して遊ぶ」(第 2 章人間関係)
- 「共通の目的が実現する喜びを味わうことができる」(第 2 章人間関係)

意欲・創造性を発揮することに関する記述

- 「物事をやり遂げようとする気持ちをもつ」(第 2 章人間関係)
- 「自ら行動する」(第 2 章人間関係)
- 「他の幼児の考えなどに触れて新しい考えを生み出す喜びや楽しさを味わい、自分の考えをよりよいものにしようとする気持ちが育つ」(第 2 章環境)
- 「自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう」(第 2 章表現)

記号・文字・物質的対象に興味をもつことに関する記述

- 「数量や図形、標識や文字などに親しむ」(第 1 章第 2)
- 「自然などの身近な事象に関心をも (つ)」(第 2 章環境)
- 「身近な物や玩具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫 (する)」(第 2 章環境)
- 「物事の法則性に気付き、自分なりに考えることができるようになる」(第 2 章環境)
- 「いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ」(第 2 章表現)
- 「かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする」(第 2 章表現)

自然環境に対して興味もつことに関する記述

- 「進んで戸外で遊ぶ」(第 2 章健康)
- 「幼児の興味や関心が戸外にも向く」(第 2 章健康)

幼稚園生活に関する記述

- 「幼稚園生活に親し (む)」(第 1 章第 3)

安全性に関する記述

- 「安全についての構えを身に着け、危険な場所や事物などが分かり、安全についての理解を深める」(第 2 章健康)

社会性に関する記述

- 「(伝統的な遊びに親しみ：引用者) 社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われる」(第 2 章環境)

以上の記述を見てみると、新幼稚園教育要領において、遊びは学習活動と定義しながらも、その意味合いは幅が広い。5領域の「健康」の身体的な事に関する記述においては、カイヨワの言う、強制されない自由な能動性であるパディアに位置付けられた遊びと捉えることができる。その一方で、「表現」の領域においての意欲・創造性を発揮することに関する記述、ならびに「環境」においての記号・文字・物質的対象に興味をもつことに関する記述では、パディアとルドゥスの中間から規則性のあるルドゥスに位置付けられる遊びが想定されると考えられる。さらに「環境」の領域においては、伝統的な遊びに親しむことによって「社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われる」と記されており、遊びを通して社会的意識を涵養しようとする意図が読み取れる。このことから、新幼稚園教育要領にみられる「遊び」には、カイヨワが示した遊びの配分と同様にパディア・ルドゥスの濃淡があるとともに、社会との繋がりも明記されており、遊びという行為の幅の広さがあることが伺える。

4. 「遊び」と「社会化」の検討～幼児教育を通して～

新幼稚園教育要領の中には、教育課程全体の方向性および資質・能力の三つの柱として「①知識及び技能が習得されるようにすること」「②思考力、判断力、表現力等を育成すること」「③学びに向かう力、人間性等を涵養すること」について偏りなく実現できるようにしており、その実現に向けて「遊び」を通しての総合的な指導を中心と位置づけている。また、遊びを「幼児の自発的な活動としての「遊び」は、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習である」と定義している。その「遊び」の多様性については、前述の通り、カイヨワの遊びの配分、パディア・ルドゥスの濃淡がみられた。

学校教育としての幼稚園には教育課程があり、新教育要領にある「遊び」についても「ねらい」や「目標」があり方向性がある。この「ねらい」や「目標」が明確になるほど「遊び」はパディアの対極にあるルドゥスに引き寄せられた性質を持つものとなる。「遊び」には自由に向かう力「パディア」と規則性の強い強制力の「ルドゥス」の二極が内在しているとしている。「パディア」に引き寄せられた「遊び」であれば、自由度も高く、子どもたちの好奇心を多方面に向けること、自由な発想のもとでの動機付けで楽しく活動することも可能であろう。その一方で、「ルドゥス」のような規則性の高い遊びは、共通の目的が実現する喜びを味わうことで協調性などが身につく、また、規則性や法則性を理解することで、さらなる興味・好奇心を引き出すことも可能である。

このように、幼稚園教育要領に規定される幼児教育は、5領域の活動を通して多方面への興味と関心を誘うこと、人間関係を体験するなかで、自己主張と自己抑制の力が育ち、自主、協調の望ましい社会性の基礎を形成することが基本命題であり、集団の成員として必要な、規範・価値意識・行動様式を身につける社会化(Socialization)の第一歩とも考えられる。

社会化は個人がその所属する社会集団に適応するための所属集団や社会が共有している行動様式や知識などを他の人々との相互交渉から習得し、内面化していくことである。タルコット・パーソンズ(Talcott Parsons:1902年-1979年)は、社会化を第1次社会化と第2次社会化に分類している。第1次社会化(幼児期から児童期)の目標を言語や、基本的な生活習慣を習得とし、その担い手は、主に家族としている。第2次社会化(児童期後期から成熟期)は社会的役割を習得することが目標とされ、その担い手は家族を離れ、学校・同世代・メディア・職場としている。幼稚園における教育は、基本的な生活習慣を習得しつつ社会的役割を担うために必要な素地を養うことから、パーソンズの第1次社会化と第2次社会化の中間的な位置付けと考えられる。

以上のことから、カイヨワの遊び(パディア・ルドゥス)とパーソンズの社会化ならびに教育の関係性のイメージについて図1のようなものと考えられる。パディアに寄った「遊び」は自由性が高く体を動かす楽しみ、好奇心を引き出すための遊びであり、社会化の要素は弱くなる。一方でルドゥスのような規則性の高い遊びは、言語や、基本的な生活習慣を習得するといった、その後の学習の基本になることから、その活動を通して協調性や社会性を習得させることも可能であり、社会化の要素は高くなる。

幼稚園教育要領に記されているように、幼児教育の基盤には「遊び」があるが、図1の概念図では遊びは2つの軸で分類される。パディアルドゥスの軸で考えると、楽しさや好奇心など、活動の内容や質といった側面について遊びを類型することができ、また社会化という側面では遊びを通じた活動の結果がどの程度教育的意図を持ったものであるか（活動の「ねらい」に該当する）分類することができる。

実際の幼稚園では様々な遊びが展開されるのであるが、遊び自体の楽しさと教育的ねらいを総合的に捉えてマネジメントすることが肝要であると考えられる。

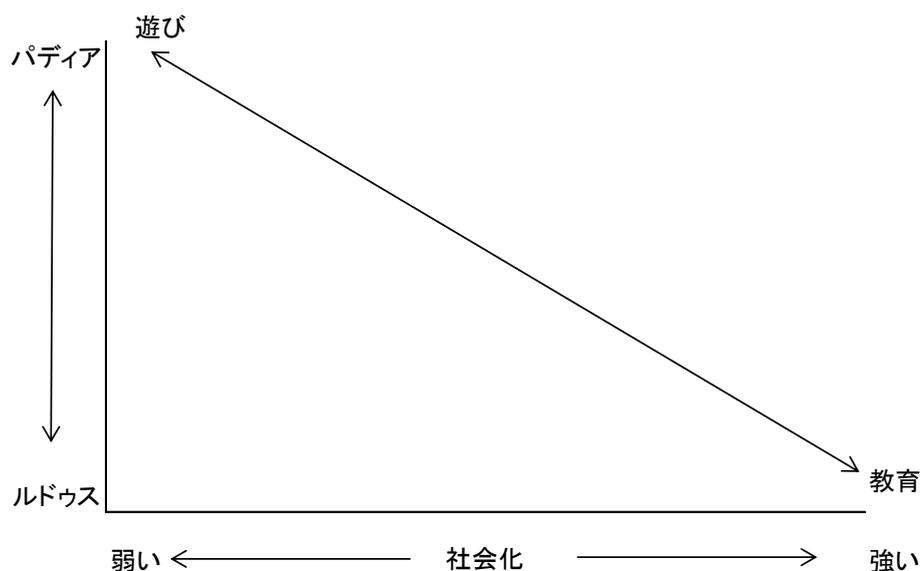


図1 遊びと社会化の概念図

5. おわりに

幼稚園教育要領解説において、幼児の生活はほとんど「遊び」によって占められており生活を基盤にしなが、子供たちが何かを獲得したり、学んだりするというのは「遊び」を通して行われるものであるということ解説している。「遊び」には、その質において多様性があり、教育的効果には子どもの「社会化」が意図されていることを本稿では示した。

一方、これからの研究課題として、「遊び」という活動と学習活動をさらに関連づけて研究を進める必要があると考えている。そのための研究課題として第一に、遊ぶ主体である子どもによる遊びの工夫や、遊びの創造という視点から、実際の活動の特徴を捉える必要があると考えている。

第二に、新教育要領にある、伝統的な遊びに見られる地域文化との繋がりである。文化は、社会を構成する人々によって習得・共有・伝達される行動様式・生活様式の総体であるが、伝統的な遊びもこれに含まれる。伝統的な遊びは、かつては、家庭教育や地域社会を通して伝承されてきた。伝承遊びやわらべうたなどの伝統的な「遊び」や子供向けの季節の行事等について、文化との関連性を精査した上で、「遊び」を通じた社会教育について検討しなければならない。また、遊びに関連する公的施設（児童福祉法に規定される児童厚生施設など）との関連性も検討する必要がある。

第三に幼児教育において新しい教育思想として導入されているオルタナティブ(Alternativ)教育における「遊び」の活動の検討である。モンテッソーリ教育やシュタイナー教育などのオルタナティブ教育が我が国の幼児教育において展開されている。モンテッソーリ教育においては、「遊び」と「自分をつくる仕事」を区別している。自由に始めることもできるが、自由にやめることもできる、任意の活動が遊びの本質であり、

これを「仕事」という概念を用いて継続的な活動として教育活動とすることが、その教育方法の理念とされている。オルタナティブ教育と「遊び」の関係を論じるにあたっての先行研究のレビューも必要となるが、その文化的背景から「遊び」という行為についての国際的な比較も必要であろう。

第四に、環境と遊びの検討である。幼稚園における子どもたちの遊びは、園が意図し設定した環境の中において展開されるのであるが、遊びという行為は設定された環境や用意された玩具によって規定される。このようにあらかじめ用意され、限定された環境や遊具を共有することで他者との間にルールや規範意識が醸成される。また、環境や遊具を媒介にして指導者の指導による規範意識の教育が行われることも考えられる。このことから、より自由度が高く自発性の高い「遊び」(パディア)が展開され、その中で遊びの主体である子ども自身がルールや規範意識をいかに作り出していくかは、教育者も含めた環境要因によって大きく左右されるのではないだろうか。環境要因は、ミクロのレベルでは玩具・教具・教材、ミクロからメゾにかけて展開される教育者による活動や園舎や園庭・遊具などの物的な環境、マクロ的には幼稚園施設整備指針など制度などの検討も必要である¹。

最後に、新教育要領の「自発的な活動としての遊びを生み出すために必要な環境を整える」という記述の中で自発的な部分についての課題がある。幼児教育としては、前述の通り、自発的な「遊び」を促すためにパディアの要素取り入れる一方で、ルドゥスの規則的な部分も取り入れ規範意識を養成し社会化に向けての素地を養わなければならない。

自由さと規則性。一見矛盾する両極の間で遊びは展開されるとカイヨワは定義した。自由さと規則性(パディアルドゥス)のバランスをとり、その中でいかに遊びを媒介に教育的意図を実現するかという課題に応えるために、今後より詳細な遊びの研究が求められるものであると考えられる。

参考・引用文献

- ロジェ・カイヨワ著、清水幾太郎・霧生和夫訳(1970)『遊びと人間』、岩波書店。
- ヨハン・ホイジンガ著、高橋英夫訳(1973)『ホモ・ルーデンス』、中公文庫。
- タルコット・パーソンズ著、武田良三監訳、丹下隆一ほか訳(1973)「社会システムとしての学級—アメリカ社会における若干の機能」『社会構造とパーソナリティ』所収、新泉社。
- 橋詰良一(1928)「家なき幼稚園の主張と実際」東洋図書。
- 文部科学省(2017)「幼稚園教育要領」。
- 文部科学省(2017)「幼稚園教育要領解説」。

¹ 環境要因を取り除き、純粋なパディア～子どもたちの純粋な自発的活動～により規範意識を醸成しようとする試みが、大正時代から昭和初期にかけて我が国で展開された「家なき幼稚園」の実践活動の中に見られる。道具・遊具などが無い自然環境の中でパディアに近い「遊び」についての実践的に試みたのである。この活動は、1950年代にデンマークから発祥しドイツへの広がりを見せた「森のようちえん

(Waldkindergarten)」の活動が、現代の日本においても波及している。「遊び」の環境をミクロからメゾ・マクロの領域にかけてのレベルも考慮し、規範意識と関連づけた研究も必要であろう。

小1から不登校が続く発達障害児への幼稚園での支援の考察

～不登校児童・生徒の支援事例から～

Consideration of supports in kindergarten for children with developmental disorders
who have continued non-attendance at school from elementary school 1 year.
Cases from students in elementary school and junior high school

今井 孝子

要約

小1より不登校が遷延化している発達障害のある児童・生徒6名に対して、特別支援教育の枠組を用いて登校に向けた個別の支援をおこなった。まず、半構造化面接で保護者より乳幼児期の様子の聞き取りをおこない、その後、個別の指導計画を作成して組織的な対応を行った。結果、引きこもりを含めて、硬直していた不登校状態に変化が起こった。

6名とも幼稚園段階で登園しぶりや不登園が始まっており、幼稚園での早期支援の重要が改めて確認された。面接と支援過程で得られた反応や結果から、幼稚園での支援の実現のための課題を検討した。

【はじめに】

不登校と発達障害は、現在大きな教育課題である。特にその重複に対しては解決が困難となりやすい。

不登校は文部科学省の定義によると、「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しない、あるいはしたくともできない状況にあるため年間30日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの」である。平成26年、27年文部科学省「生活指導上の問題行動調査」によると、小1入学後すぐに不登校が始まり遷延化する児童が毎年一定数いることがわかる。平成26年度の小1の不登校1,246名のうち、平成27年度小2でも継続して不登校だったのは884名(70%)である。このことから、就学前に学校という同年代の集団に対して、何らかの解決しがたい不適応状況を持つ児童の存在が考えられる。この不適応状況の背景の一つに発達障害があげられる。「不登校問題に関する調査研究協力者会議」(2003)では不登校の要因の一つとして発達障害のLD、ADHDの関りを指摘した。

発達障害は、中枢神経系に何らかの機能障害があると想定されているが、医学的な検査や治療は未だ限定的である。むしろ早期からの適切な養育・保育によってかなり発達の経過を変えることができる(浜谷、2005、1))。しかし、現段階では小・中学校生の不登校と発達障害の関係を調べた研究や報告からは、「1. 不登校を呈してから発達障害が明らかになる」場合と、「2. 発達障害の診断がついていて、途中で不登校の時期がある」場合があり、発達障害の早期発見と適切な対応により、不登校を含む不適応状態の回避は困難さがうかがえる。

不登校を呈した児童・生徒の中に発達障害児が含まれる割合は、医療・教育の現場から、武井ら(2009)の16%、加茂ら(2009)の26%という報告がある。塩川(2007)は2000年から4年間、不登校を主訴として小児科を受診した210名について報告している。その210名中、発達障害と診断されたのは2割程あった。また、何らかの発達障害の診断がついていた263例中の不登校は32例(12.2%)で、中でもアスペルガー障害の場合はおおよそ3割と報告している。今西、芳倉、川西、小山、玉村(2012)が小学校の通級教室や教育相談を利用したLD児32名の中で、不登校や登校しぶりを示した時期を調査した。それによると、不登校開始が小1だったのは32事例中12事例。幼稚園・保育園年長時に登園しぶりがみられたのは32例中6事例で、そのうち3事例が小1で不登校となったということだった。

発達障害とその疑いのある幼児の割合について、萩原(2008)は愛知県の2つの市の幼稚園・保育園にお

ける軽度発達障害児とその疑いのある幼児の在籍率は 2.0%~4.5%と報告している。岐阜大学(2007)による全国の公立幼稚園 936 園対象の調査では発達障害の診断のある子どもは 2.3%、発達の遅れや偏りが気になる子どもは 2.9%で合計 5.2%であった。兵庫県私立幼稚園 234 園に在園している 41,511 名を対象にした調査(小川、2009)では発達障害のある子どもの在籍率は 2.6%であった。

これらの調査から、幼稚園・保育園在籍者の 2.0%~5.2%に何らかの発達障害の診断が出ているか、その疑いを保育者等から持たれているという状況であることと、幼稚園・保育園の年齢では発達障害の確定診断が難しい段階(花熊、2012、13)ではあるが、保育者に発達障害の疑いをもたれる子どもの行動や状態が、個人差の範囲なのか、発達の危機(金田、2005、1)にあるのかの判断と適切な保育は、予後を変化させることに繋がるため、幼稚園・保育園での観察と対応は重要であることがわかる。

こうした視点に立ち、本稿では先述の「1. 不登校を呈してから発達障害が明らかになる」パターンの、小1から不登校が続く発達障害児童・生徒への支援事例を取り上げ、その就学前の適応状態と対応について考察を行い、発達障害児の幼稚園・保育園段階での発見及び不適応状態に対する早期対応の課題を検討することを目的とする。

【方法】

- 1) 場所 関東地方某都県の複数の市町村の公立小学校 4 校、公立中学校 2 校
- 2) 時期 2008 年~2014 年
- 3) 対象 小1から不登校が続いている児童・生徒 男子 1 名、女子 5 名
- 4) 研究の方法

(1) 保護者への半構造化面接で、幼少期の子どもの様子を知る。

新学年 5 月ごろ、個別の指導計画を作成するため、保護者と担任が面接をする際に陪席をして担任主導で半構造化面接を実施する。半構造化面接の項目は次の 6 点である。

① 出生時の様子、② 乳幼児健診、③ 幼保時の様子、④ 不登校での受診の有無、⑤ 受診をしている場合には診断名の有無、⑥ 同胞、である。担任と保護者の話の中で①~⑥が出てきた場合には改めて質問はしない。小学校での登校の状況は保護者の語りと前年度の記録をもとにした。

(2) 個別の指導計画の作成と支援の実施から、幼稚園時代の支援の課題を検討する。

数回の面接や校内カンファレンスの後、担任が個別の指導計画を作成した。作成された指導計画を保護者と校長等が了解したのちに、その個別の指導計画に基づいて本人や保護者への支援の対応を行った。その支援過程と結果から、発達障害児への幼稚園・保育園での不登所や登園しぶりについての早期対応の課題を考察・検討する。

【結果】

1) 児童生徒の学年別・性別人数

事例 6 名の面接時の学年と性別 Table 1 参照。

2) 半構造化面接の結果のまとめ Table 2 参照。

3) 全体像

児童・生徒 6 名の全体像を述べる。

- ① 全員幼稚園経験者。幼稚園時代に不登校、もしくは登校しぶりがみられた。その結果、全員が幼稚園に登園せずに卒園した、途中でやめた、転園した等、不適応のエピソードを持つ。
- ② 女子が男子よりも多い。また、女子の独子は全体の 5 割である。
- ③ 初回の面接の段階で未受診・未診断の G 子を除き、5 名は何らかの発達障害の診断があった。G 子も発達

Table 1 面接時の学年別・性別人数

学年	男子人数	女子人数	合計
小4	0	3	3
小5	0	1	1
小6	0	0	0
中1	1	1	1
合計	1	5	6

の偏りの疑いを保育者、教育センター、小学校教員が感じていた。

- ④ 診断がついた時期は、幼稚園、小2～小5であった。
- ⑤ 出生時は全員、特に異常がなかった。乳幼児健診は不明であったり、3歳時健診で語彙を指摘された子や、逆に気になることがあるために健診を受けずに医療機関を受診していたり、健診を受けたが特に異常を指摘されていなかったりと、まとまった傾向はなかった。
- ⑥ 全員が幼稚園で担任に相談をしていた。また、小学校では担任や教育センターに相談をした経験がある。適応指導教室やことばの教室、療育センターを利用した経験のある子どももいた。
- ⑦ 医療機関定期受診中は6名中3名であった。

4) 対象児・生徒の様子と対応方法及び結果

6名と初回面接をしたのち、特別支援教育の方法に沿って支援をおこなった。まず担任が主となって個別の指導計画を作成して保護者、校長の了解を得た。その計画に基づいて養護教諭、特別支援教育コーディネーター、教育相談員らが役割を分担して、対象児やその保護者に対して支援をした。6名全員が、不安定ながらも登校を再開した。子どもによっては別室登校のみであったり、登校再開後、再度不登校再発といった、支援効果に限界はあったが、引きこもり状態が続いていた子どもを含めて、変化が見られた。

G子は小児精神科を小5で受診し、軽度知的障害と自閉症傾向、という診断が出た。

そこでG子とG子以外の5名(知的障害無し)中、幼稚園児で受診をして継続的に定期受診をしている2名、その他の3群に分けて対応をまとめる。それぞれ①G子、②幼稚園で受診群、③小3以降受診群、と呼ぶ。G子以外の②幼稚園で受診群は、不登校と登校が混在し、時に数か月間の引きこもりを経験、③小3以降受診群は、自宅から出ない引きこもり状態が年単位で継続した経験があり、対人過敏性が強いグループである。

① G子 小4～小5修了までの2年間支援

・児の様子・・・小柄でほっそりとしていた。筋緊張は低く運動はぎこちないが、手先は器用。こだわりが強く、ハンカチたたみや手洗いは時間をかけて、ハンカチの角や端をきっちりと合わせてたたんだ。しかし、折り紙は角や端を合わせて折ることができずすぐに諦めた。描画は30秒ほどで1枚仕上げて何枚も同じモチーフを繰り返して描くなど、こだわる部分とそうではない部分とに偏りがあった。国旗や昆虫図鑑、特定の漫画を好み、ゲームの攻略本はパラパラとページをめくるだけで理解していた。じっくりと見ることはなく、視覚的な処理が速かった。しかし、△を描く、積み木で階段を作るといった「斜め」の理解は未熟だった。折り紙を三角に折ることをすぐに諦めていたのは、斜めの認知に課題があるとも見られた。疲れやすい。語彙が少なく話はパターンのオウム返しがあり、不安になると「ママ」と泣き出す。また、質問されたことに回答できない時には「バイバイ」と場面を回避した。母子分離未完成。二項関係の段階で、3人になる場面では会話から外れてしまった。深夜までゲームで遊び昼夜逆転。家は大きな農家で山や広い庭があり祖父母や母と小動物の採集などで遊んだ。近隣には同年代の幼児や児童がおらず、家庭内で生活が完結していた。

・保護者の様子・・・両親はG子の体格が小さく、体力がないことや、頻繁に発熱を繰り返すことから身体面の健康維持を最優先していたが、母は、G子が発熱や呼吸困難を起こしても、本児が「注射と言う」「鼻血を出す」以外は健康状態が良い、と判断していた。また、G子が錠剤を呑み込めないことに違和感を持たない様子であった。母はG子が「ひらがなが読める」「指を使えば足し算ができる」等により、G子の知的能力に課題は感じていなかった。また母が学校へ提出する各種書類は未記入のまま提出しており、服薬管理も困難だった。G子をかわいがっており、G子は新品の服をいつも着用して、清潔さも充分であった。登校できた時には「帰りにアイスを食べよう」「漫画を買ってあげる」と、G子へ「物をあげる」ことで褒めることが多かった。G子の年長の同胞2名も不登校歴が長いために、母親は幼稚園を含めて「学校」に通うことを諦めかけている様子だった。

・対応・・・支援者側は母にG子の特性を理解してもらうことが重要だと判断して、G子への直接支援とともに母へのコンサルテーションを支援の中心にした。まず、G子の健康状態を安定させることを最優先とし

Table2 児童生徒の保護者からの半構造化面接の結果

学校名	児童名	来校者	面接時の学年	不登校期間	小学校登校の状態	出生及び乳幼児健診	幼稚園・保育園時の様子	同胞	診断名・診断を受けた時期 (面談時点のもの)
A 小	G 子	母、	小 4	小1～ 小3	入学式に母と離れられず泣いた。その後、年に数回母子登校をした。主に遠足などの行事であった。担任や教育センターが関わるも、変化は見られなかった。	出生時異常なし。 3歳児健診で語彙数と表情の少なさを指摘されたが、フォローは受けなかった。	公立幼稚園。2年保育。入園式で母子分離できず泣き出し以後、たまた母子登園して、気に入ったおもちやがある短時間遊べた。市の巡回指導や教育相談などを幼稚園から勧められたが、特に相談はしなかった。	同胞 3名	受診なし。年齢の離れた年長同胞二人も長期の不登校だが受診していない。
B 小	H 子	母	小 4	小 1 ～ 小 3	小1の夏休み明けから登校渋り、10月以降不登校。教育センターへの定期相談や療育センターを利用した。日曜日や夜間に母子登校できたことが数回ある。	出生時異常なし。 乳幼児健診異常なし。言葉が早く何事も母に事細かに話した。	幼稚園年少時に遊びに入れず登園を嫌がり、別の少人数の幼稚園へ転園後、休みがちに登園。	独 子	アスペルガー症候群・小3の夏休みに小児精神科を受診して診断を受け、その後母が定期受診で相談。
C 小	I 子	母	小 5	小 1 ～ 小 4	入学式のみ離れて場所から見学。その後は始業式の日には放課後登校して新学年の担任に会っていた。教育センターの適応指導教室を母が見に行っていたが本児が嫌がり利用しなかった	出生時異常なし。 抱こうとすると反り返って泣くために抱けず。乳幼児健診は不明。	幼稚園2年制入園後に幼稚園の近くに行く泣く、大声を出す、暴れるなど登園を嫌がり登園できず。自宅で絵を描く、アニメを見て過ごしていることが多かった。	独 子	アスペルガー症候群。 小4～小5になる春休みに受診、診断。その後定期受診無し。

D	小	J	母子	小4	小1～小3	入学式と、小2時には少し登校。家族は登校再開を強く願っていた。学校の担任や管理職、教育センターへの相談をしたが、登校できず。適応指導教室を母が見学したが、利用しなかった。	出生時異常なし。本児に触れようとすると泣いた。大きな音や特定の模様を嫌がったが、健診では異常なし。	幼稚園2年保育入園当時は少し登園。おもちゃの貸し借りができずに泣いて自宅に一人で帰宅して後不登園。担任の家庭訪問時でも、担任とは1体1では遊べなかつた。一人でファンタジーにふけていることが多い。苦手な模様があるとパニック、	独子	アスペルガー症候群。幼稚園～小2にかけて数回受診して診断。定期受診と服薬あり。
E	中	K	母子	中1	小1～小6	入学式とその後少し登校したのみで、登校できず小5になった。小5の時担任を通して特別支援学校の巡回相談を受け、特別支援学校に週1日午後のみ通学した。中学は地元校へ入学したが、入学式途中で不安が高まり、それ以降登校せず。	不明	幼稚園2年保育。マイクの音や人が多いことが怖くて登園せず卒園。描画を好んだ。かなり緻密な女子の絵、背景や持ち物までしっかりと描けていた。自宅では家事手伝いや弟妹の世話をしながら、絵を描いて過ごしていた。	同胞3名の長子	アスペルガー症候群疑い、社会不安障害・小5に受診をして診断。その後受診無し。中1になり不安が高まっていたために再受診。定期通院開始。
F	中	L	母子	中1	小1、小3～小5、小6後半	入学式とその後少し登校。小2、小4は遅刻早退しながら登校。小5から言葉の教室へ登校。小6後半不登校。	出生時異常なし。発語は1歳ごろだが、語彙が増えず不明瞭な発音。視線の合わなさ、から笑い、思い出し笑い、ファンタジーが目立つ。3歳児健診は受けず。	幼稚園2年保育。遅刻、早退、抜けだしがあり、途中で退園。発音が不明瞭で語彙も少なくなからかわれてトラブルになることが多かった。	同胞3名の末子	広範性発達障害、アスペルガー症候群など。同胞2名も自閉症のため、保護者が気づいて年中時に受診し、診断。診断名は時々変わった。母、兄とも定期受診継続中。

た。その為には、食事と睡眠の生活習慣を整えること、定期通院を行うこと、服薬を指示通りにすること、錠剤が呑みこめないの薬の形態を変更してもらう。G子の昼夜逆転の改善を目指し、午後からでもよいから母が登校を促し、登校できたら大きなシールを貼る、好きな遊びや運動をするという方針を担当、教育相談担当、その他関係する職員と母とで確認した。様々な経験の拡大もおこなっていった。

・結果・・・遅刻や、時には午後からのみであっても母子登校して、相談室で描画や軽い運動などを行った。母の苦勞と努力をたたえ、機会をみては母の話を聞き、G子の様子を繰り返し伝えた。約1年後、母との信頼関係ができてG子も相談室に慣れたので、特別支援教育コーディネーターがWISC-Ⅲを実施した。FIQ=52で、下位項目のばらつきが大きいことなどを母に伝え、小児精神科受診ができた。その結果、軽度知的障害・自閉症傾向という診断を受けた。その後も教室への登校はなかったが、調子が良い時には母子分離が可能となり、相談室や保健室などの別室へ登校した。受診後、小5夏休みごろまでは母と学校でG子の登校に向けての話し合いが行われた。しかし、診断結果やWISC-Ⅲの結果等については、母と十分な共通認識を持つことができなかった。中学校の話題が出始めたころから、担任、養護教諭とも、母と話をする機会が減っていた。小5の冬休みからゲームをきっかけに昼夜逆転が続き、以後は登校することがなく卒業となった。

② 幼稚園で受診群 J子 小4～中3の6年間支援、L男 中1～中3の3年間支援

・児の様子・・・幼稚園での不登園や登園しぶりをうけて受診をし、幼稚園時代から小2にかけて診断が出ていた2名は、男子1名、女子1名。数回のWISC-Ⅲ、WISC-Ⅳ等の結果、FIQは2名とも90～95と知的な遅れはなかった。入眠困難や味覚過敏があり、偏食が目立ったが、身体の成長は学年相応だった。L男は発音が不明瞭。2名とも粗大運動・微細運動に不器用さがあり、更に聴覚過敏、視線過敏が強かった。また、アニメーション、マンガ、ファッションに興味があり、漫画で知った難しい言葉を場面に関係なく使用し、独語や空想にふけり一人で空笑いをすることがあった。現実的に解決の難しい社会規範に激しくこだわった。マイペースな行動、対人面での不安や緊張、視線が合いにくい、決まった教員としか会話ができないなどの状態だったが、「登校しなければならない」という社会規範厳守と、幼児期から精神科受診や心理相談の経験が多数あるために、障害についての話や登校するための相談は「専門性のある先生」と本人達が認識すれば可能だった。

・保護者の様子・・・2名の保護者は、子どもが幼稚園時代に受診をしてその後も保護者のみ、時に子どもも受診を継続していた。発達障害に対する知識や最新の情報に詳しかった。その為か、支援者への要求度が高く、保護者同様の知識を持ち対等に話ができる教員を求めていたために、対応できる教員が限られていた。

・対応・・・不登校であっても、断続的に登校した時期があり、完全に自宅に引きこもっていたわけではない。細いつながりではあるが、学校と完全に関係が途絶えてはいなかったため、環境調整により緊張緩和をすること、丁寧な個別対応により学習空白を補うこと、経験を拡大する、という方針を立てた。個別の指導計画を担当が保護者とともに作成して、関係する職員が子ども対応と保護者対応の役割分担をおこなって対応をした。特別教室等児が行きやすい場所を休憩場所とした。

児らへは最初は相談室への登校を週1日、15分程度～週1日2時間等、本人と保護者ができると思う範囲から開始した。教室での授業参加までは目指さずに、相談室以外の場所へも行けることを目標とした。個別対応から徐々に関わる教員や授業時間数を増やしていった。帰宅前には必ず一日の振り返りを行い、翌日(特には翌週)の予定を確認して不安や気乗りしないことについては、本人や保護者と調整をした。しかし、校外学習(社会見学や修学旅行等)の際の服装、荷物、担当教員等のことは緊張が高まり、担任や他の児童・生徒ともめてしまい、結果的に学校で自習となるようなことがあった。この点は行事前の緊張の高さが支援組織側の予想以上であったこと、本人や家庭と調整がうまくいかなかった等のためである。しかし、2名とも支援体制が整い、支援者側との信頼関係が強まってからはキーパーソン以外とも雑談に応じるようになった。欠席も減少し、別室登校を継続できるようになっていった。

保護者には支援側のキーパーソンを絞り、支援側は保護者に教えてもらうという姿勢で相談をしながら進めていった。しかし、在校時間が長くなってきてからは学習に対する要求度や期待値が高くなり、塾通いや宿題量増加要求もあり、子どもへの負荷が急激に強まった。その時に子どものSOSを感じた支援者が保護者

に負担軽減を依頼した。保護者に教えていただきながらも、学校は学校の役割を果たしていく方針は維持した。J子は進級時の担任や関係職員の変更時には、子どもも保護者も不安が高まり保護者の不安低減が学年末の課題であった。

・**結果**・・・保護者の期待を聞きながらも、子どもの様子に合わせてキーパーソンを中心として子どもに適した学習調整を学校で用意した。結果的に、2名とも小学校、中学校の基本的な学習を身に付けていった。個別指導以外の小集団にも時々入れるようになり、進路決定の際には保護者と本人で学校見学や説明会に参加し、公開模試なども受けることができた。緊張が高まると疲労や不眠が続くことがあった。しかし2名とも「普通高校への進学」が明確な目標となつてからは、別室登校や小グループでの集団学習は可能となり、断続的な欠席はあったものの不登校までには至らなかった。2名とも入試を経て希望の進学を果たした。特性に合わせた子どもへの関りで学力向上、経験の拡大ができた。それを見た保護者の学校不信感が低減し、子どもも学校や教師への信頼感を高める、という良い循環となり生活が安定していった。

③ 小3以降に受診群 H子小4の1年間支援、I子小5～中3 5年間支援、K子中1～中3 3年間支援

・**児の様子**・・・全員女子。WISC-III、WISC-IVの結果、FIQは3名とも100～120と知的障害はなく昼夜逆転がみられたものの、身体の成長は学年相応であった。母子分離は3名とも可。3名とも自宅からほとんど出ない「引きこもり」状態が年単位で続いて、学校へ近寄ることもない時期も長かった。アニメーション、マンガを好み、絵を描くことが好きであった。感覚敏感が強い。②の幼稚園で受診群よりも対人不安が強く視線が合いにくい、決まった教員と決まった場所でしたしか会話ができない状態で、安心できる場所が限られていた。こだわりやマイペースな行動、日による気分の波が大きかった。特に独子2名は家庭内で親子だけの生活が完結しており、学校に限らず外出そのものへの意欲が薄かった。

・**保護者の様子**・・・学校への怒り、あきらめが混在していたが、小学校中高学年や中学生になり、将来を見据えると、家庭での生活だけに限界が来ていた。そこで、各自居住している市の教育センターでの相談を通じて、本人の学校で特別支援教育の体制に沿ってアプローチを開始することに同意した。「学校がすべておこなうべきだ」という発言が2名の保護者より繰り返された。保護者は子どもの幼稚園、小学校4年生ぐらゐまでかなり悩み、他者に責任を転嫁することにより、精神的平衡を保っていたと考えられた。②群の保護者と③群の保護者5名のうち、4名がうつ病で通院していた。保護者には相当な悩みや葛藤があったのであろう。その怒りは、多少とも理解してくれる学校関係者にぶつけられていた。

・**対応**・・・担任を中心として個別の教育支援計画を保護者とともに作成して、関係する職員が役割分担をおこなって組織的に対応をした。子どもへの支援と同時に母親のコンサルテーションを開始した。学校側のキーパーソン（親担当）を決めて定期的な打ち合わせ、及び、不定期にそれぞれの保護者の話を聞き学校からも相談させてもらうという姿勢でコンサルテーションを行っていった。そのことを通じて保護者の不満が低減され、信頼関係ができていった。学校に対する誤解が解ける場面もあった。

支援者側は、引きこもっているために子ども達が引きこもっていたため、直接接触することはできなかった。そこで、支援者から母に、子どもへ「担当になった先生の様子」を話してもらうこと、「担当者が書いた手紙を渡してもらう」という仲介の役割を頼んだ。次に親子で生活習慣の改善に家庭で取り組んでもらうために、カレンダーを渡して、就寝と起床時刻を書く、絵を描くなどを依頼した。保護者がそれら「子どもの書いた日記様のもの」を学校へ持参して、担当教員がコメントをつけて返す、という間接的な接触をおこなった。間接的な接触が軌道に乗ってからは、校門前に担当教員が待っていて、夕方や時には夜に来る、ということを開始した。それを数回繰り返したのちに、相談室へ放課後登校を月に1日、15分程度～月に1日2時間等、本人と保護者ができると思う範囲から開始した。放課後でも、3名とも子ども集団の教室の近くへは体がこわばり近づくことができなかつたため、管理棟（校舎内で、職員室、保健室、校長室などのある部分）の相談室へ行けることを目標とした。各自の登校できる状況に環境調整を行い、少しずつ場所を広げ、時間を長くしていった結果、相談室、保健室、職員室の3か所程度への短時間登校が可能となった。登校は月に1日を2か月ほど続けて、それができたら子どもや保護者と相談のうで月に2日に、そして毎週1日へと増やした。日数よりも継続的に登校できることを目標とした。それでも数週間～数か月登校が途絶

える場合もあった。登校時間を緩やかにする、休憩を入れる、翌週の登校や授業参加について前の週に担任と本人、保護者と相談しておく、といったきめ細かく、緩やかな枠の中でキーパーソン（子ども担当）を決めて対応を続けていった。校舎への入り口も児童・生徒が入りやすい場所を選んで、教員が迎えに出る、下校時には次回に登校する日時を約束して見送るなど、児童・生徒の登校できるレベルに合わせた環境調整を実施し、漸近的減感作療法やSST、トークンエコノミーを取り入れて慎重に対応をしていった。

家族以外の人との接触、学習空白への不安を持っていた児童・生徒も「来られる時間」に「来られる方法」で「できるところから始める」ことにより、他人と学習への不安感を低減させ、漢字や計算などのドリル等に取り組めた。自分で学習内容を選び決定する「自己決定」や達成感、それを見える形にして「シール」を貼り、自分の一日の生活を振り返って表現する力が育っていった。3名とも相談室以外の場所を広げることが困難だったが、話せる教員が増えていき、生活リズムを自ら調整し、自分のペースで別室登校を継続して通信制高校やサポート校等、緩やかな枠の進路を選んで進学をすることができた。

【考察】

1) G子

G子への直接的支援は健康維持と基本的な生活習慣の定着、ひらがなの読み書き、そして様々な経験の拡大が中心だった。生活習慣の問題がみられる子どもは神経系の成熟の問題か、経験不足の問題、あるいはその両方に影響を受けている（松尾、2012、14）のために、保護者の健康優先の希望と合わせて最優先課題とした。結果、G子はひらがなの清音はほぼ正確に、そしてカタカナも一部書けるようになった。同胞以外の児童との接触や、未経験だった健康診断など、経験の拡大という目標は部分的ではあったが達成することができた。

母親へのコンサルテーションでは、「被援助志向性」向上と、「具体性」がキーワードであった。そのため、母親へのカウンセリングと同時に、実効性のある具体的な支援策を提案（安部、2016、20）した。G子の事例は保護者のG子理解を進めることで、G子のみならずG子を含む家族システムに刺激を与えて固着している「（年長同胞を含む）不登校や昼夜逆転、ゲームで過ごす生活」に疑問をさほど感じていない状況を変化させる機会であり、その中でG子の将来像や現実の目標を母親とともに考えていく方針であった。学校では直接の支援は子どもに対して行い、子どもの変化を通じて家族システムを変化させていく（今井、2012）、そして子どもを分化させていく、という子どもとそれを取り巻く環境との相互作用を重視して、G子への間接的な援助である母親へのコンサルテーションがこの事例のテーマであった。2年間の結果としてG子の正確なアセスメントが行われ、診断も受けてG子の状況が明らかになったことから今後の見通しを考えるための根拠が得られた。一方母親が気力を失いG子の登校への意欲を減少させていき、家庭内での生活に収まっていったことが挙げられる。幼稚園から小3まで5年間の不適応状態を経験しており、G子自身の幼さとそれによしとする家庭の雰囲気の中で、G子を伸ばすためにより適した場の提供や方向性を保護者へとともに見出していくことが困難であった。幼稚園で担任から提案して担任と保護者の面接をおこなうまで、保護者からの援助依頼はなく、支援対象になることがなかった。

石隈（2016、20）はすべての子どもを対象とする心理援助的サービスを3段階に整理しており、登園しぶりや所属級での孤立など、苦戦が始まった子どもへの援助を2次サービスとしている。子どもの問題状況を早期に発見し、アセスメントを行いながらの即応、適時の支援である。この支援は保護者へはコンサルテーションという形で行われ、保護者が役割的ヘルパーとして機能するように援助が求められる（田村・石隈、2003、2007、21）。こうした保護者へのコンサルテーションは、子どもの年齢が幼いほど重要である。渡辺ら（2017、21）が幼稚園教諭と保育士へ発達障害児及び気になる子への対応の研修を行った際の幼稚園教諭らの困り感について調査したところ、気になる子どもの保護者への対応の困難感の訴えが多く、具体的には①保護者に気づきを促すことが難しい ②保護者の心理を理解し、気持ちに配慮しつつ相談に応じることが難しいという内容であった。研修後には発達障害児、気になる子ども、及びその両方の保護者への対応に関しても、研修後のほうが困難感を示す平均値が低くなった。G子の幼稚園教諭も教育センターの担当者

とともに、保護者との面談やG子の登園時にはG子の好きなおもちゃで個別に遊びに関わる等工夫をしたが、組織的な対応や巡回相談の利用がなかった。そして、小4～小6まで小学校で組織的、計画的に関わっても一時的な効果であった。保護者、家庭の雰囲気（年長同胞が不登校）、G子自身の発達の問題というような複雑な背景があり、結果として子どもの特性に合わない対応（今西ら、2012）が幼稚園～小3まで続くこととなった。3歳児健診での指摘という早期発見の機会を生かすための、保護者支援の重要性が改めて突き付けられた。保護者の理解力や拒否感という課題と向き合いながら、子ども理解を支援することの難しさが浮き彫りとなった。

2) 幼稚園で受診した群

この2名の保護者は幼稚園時代に教育センターでの相談や受診を開始するなど、何らかの対応を試みている。不登園の対応には発達障害を留意すべき要素として（今西ら、2012）早期から子どもとその家庭への支援が適切に行われる体制が求められるなかで、保護者が発達障害を疑い、早期受診により知能検査や医師の指導を受けていたため、保護者は知識も経験も豊富だった。そして不登校時に効果のなかった支援や、保護者の希望とすり合わせが不十分だったことも経験しており、幼稚園、小学校での対応への不満や、主治医の指導を教育機関に伝えてもなかなか反映されないことへのいら立ちもあった。しかし、保護者の取り組みや受診時の医師の支援効果により、幼稚園や小学校低学年で登校しぶりや断続的な不登校を繰り返しているが、完全にひきこもることはなく他の群よりも、登校を試みている。そうしたことから、特別支援教育の体制とアプローチによる子どもへの支援方針の相談への導入は、保護者も子どももスムーズであった。幼稚園の担任は家庭訪問や電話で保護者と連絡をとっていたが、保護者が定期受診による医師の指導や家庭での様子を幼稚園の担任に伝えることはあまりなかったという。その理由は、先述のように、担任が理解してくれないということであった。田中、渡辺（2017）の幼稚園教諭や保育士への研修でも困っていることとして、①発達障害についての専門的な知識やスキルが不足している ②子どもの課題を見つけることが難しい ③子どもの課題への対応の方法がわからない ④子ども同士の集団の中で孤立したりトラブルになるなど、関係づくりを促すことが難しい ⑤個別の支援方針・支援計画の立て方がわからないという発達障害児への指導困難感を持っていることが明らかになっている。幼稚園で受診した2名の保護者は「担任に伝えても理解してくれない」、「基本的な発達障害に関わる言葉も理解してもらるのが困難であった」という不満感があった被援助志向性が高く、自ら受診先を探すことのできる保護者であっても、保護者のニーズにあった即応の支援が提案できない場合には、次第に保護者からの信頼を失いかねない。これは幼稚園教諭の今後の課題であろう。

2名は就学後も不登校や登校しぶりが起こった。また、登校できた時でも、校内でのトラブルに巻き込まれていた。その為、適応指導教室を試す、塾に通うなど何らかの資源を保護者が利用していた。こうした取り組みにより完全な引きこもり状態ではなかったことから、登校できる条件を整えて相談室登校をおこない、個別に落ち着いた対応が効果を奏した。

支援開始後、間もなく2名とも好きな先生ができて、伸び伸びとその先生に関わってもらっていた。本来幼稚園で母親以外の他者と愛着関係を持つことがその後の成長のカギとなるが、数年遅れて家庭外の大人と愛着が築けた意味は大きい。保護者も長年の学校不信が徐々に薄らぎ、教員が話し合いを提案すると応じてもらえる状況になった。また、この2名は支援中に診断名が変更となった。1名はアスペルガー症候群から注意欠陥多動性障害へ、もう1名はアスペルガー症候群から広汎性発達障害と学習障害の併存と変わった。年齢とともに状態像に変化が起こり、診断名が変更となることがあるが、対応は本人の状況に合わせて継続しておこなった。結果として時々欠席をしたり、行事参加を見送ったりと調整しつつも学習に励み、希望の普通高校へ進学を果たし、親子ともに満足した。

3) 小3以降に受診群

3名とも引きこもり状態を経験していた。「自宅のカーテンを開ける」「玄関の扉を開ける」「自宅を出る」段階から困難があった。子どもたちへの面接が難しい状態を、如何に変えていくかという点が保護者の「幼稚園から小学校まで対応が不十分だった」という不信感を低減させるカギであった。3名とも家庭内で保護

者らが計算や漢字ドリルを利用して学習をさせていたこと、読書やテレビ番組を通じて模擬体験や一般的な知識を得る努力をしていたことなどにより、学習空白は予想よりも少ない様子だった。様々な実体験の不足と、母子分離はできていたものの、母親との密着度が高かった。しかし小4にもなると、保護者は中学校、高等学校と将来に不安を感じ始めており、「個別に適した教育体制をとってほしい」という希望が高くなってきた。引きこもり状態に数年間いる状態の子どもに対して、そうした要望にどのように答えていけるのか、支援者側の学校の「チーム学校」(石隈, 2016, 20))の実力が問われた事例であった。

3名中、2名の学校では特別支援教育の「形式」はできていたが、特別支援教育コーディネーターをはじめとして、研修は受けたが実際の経験はこれから、という教員が多かった。また、時には担任と他の教員との温度差があるなど、発達障害の理解と支援についての専門性や教師集団のまとまりがもう一步であった。その結果、対象児やその保護者に関わる教師が1名～2名という組織的活動にならない状態での支援であった。特別支援教育コーディネーターや相談担当教員、管理職といった「まとめる立場」の教師の専門性の有無以外にも、市や学校ごとの方向性の違いがあった。また、支援会議をおこなえる時間の確保が困難であった。担任を持つ特別支援教育コーディネーターは、自分の学級だけで手一杯であり、コーディネーターとしての仕事をする時間的余裕が取れない。しかし、引きこもり状態の子どもへの支援には子どもの特性に合わせて登校しやすい時間や場所の設定が不可欠であり、現実にとどこまで「環境設定」ができるのか、という問題が常にあった。また、従来の力動精神的関りにこだわりが強い教員もいた。その方法では進展がなかったので、現実的に実行可能な支援策の立案をする、という「とりあえず始めてみて、PDCAサイクルによって対応すること」(柘植, 2012, 13))といった支援方法への転換が難しかった事例もある。一方、担任を兼ねない養護教諭や専科の教員がコーディネーターの場合には、時間的な束縛が少なく、関係教師間の連絡や相談が迅速にできた。校内の役割分担もしやすかった。

文部科学省は2003年に特別支援教育について、「一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うもの」と示した。子どもの視点に立ってより多角的総合的に見ていくこと(柘植, 2016, 20))、教師一人の尽力によるのではなく、学校としてシステムを構築し対応すること(柘植, 2012, 13))というように、子どものとらえ方もアプローチも従来とは異なる、総合的、組織的なアセスメントと関りが求められる。特に失敗経験の積み重なっている「引きこもり経験」のある子どもやその保護者への対応は、ゆっくりと時間をかけて保護者へのカウンセリングと実効性のある子どもへの支援の両方が必要である。そうした視点で③群の事例を整理すると、子どもへの直接的支援の困難は勿論だが、保護者支援が困難であった。しかも「チーム学校」(石隈, 2016, 20))がうまく機能せず、特に1名については、子どもの心理・教育的アセスメント(心理検査結果、受診結果、行動観察、成績)の段階で共通認識を持つことが難しく、個別の指導計画の立案もできないという状況で少数の教師の手に委ねられた。受診先でのWISC-IIIやK-ABCの結果、また児童精神科医師による診断結果、行動観察の結果から発達障害の特性が表れており、そのために子どもが苦勞していたのだが、入学後に少し通学できていた実績があるために、教員側が診断を心理検査や診断を参考とすることができなかった。過去に通学できた期間があった、という事実で固着してそれ以降数年に渡る引きこもりを経験し、高学年女子の思春期という危機状態が訪れていることというような、就学後とは異なる状況にあることが共通認識されなかった。保護者も「過去の実績」に強く固執しており、その結果、別室登校から教室登校へと急速に変更となり、緊張が強まり再度別室登校へ変更となった。これは教師と保護者の思いがアセスメント結果にバイアスを与え、子どもの実態よりも大人たちの思いが優先された。状況であった。

チーム学校がうまく機能しない場合、教師の専門性の不足や思い込み、役割分担の困難さ、など様々な理由があるが、支援の第一歩であるアセスメントの共有ができない状態は、その後の支援計画も立てられず、支援そのものが教師一人にゆだねられやすい。また、逆にチーム学校がうまく機能している場合でも、限られた経験者が運営を担っていると、その経験者が異動となった場合に学校内の体制が崩れる可能性を示唆している。小3以降に受診をした③群は、長期間の不登校(引きこもり期間がある)によって、その子ども達や保護者を知る教員が異動しており、在籍校の人的環境が変わっていた。多少とも話しができた教員が残っていない中で、子どもたちも保護者も学校もお互いの一から関係づくりを始めることの困難さと、そうした

困難さを学校力（安部, 2016, 20）により乗り切るためには、相当なエネルギーが必要となる。③群の1名のように、就学間もなくに登校できた時期があったことを知る教員がいる場合には、そこに固執しやすく、子どもは発達している、変化している、ということ認めがたいこともある。G子の例では、母が次第に諦めていってしまったように、引きこもりを伴うような状態からの変化を起こすことは、断続的ではあっても学校と接触が続いていた②群の2名と比較すると、困難さは何倍にもなろう。特に小4以降の関りでは思春期という大きな危機の時期に、数年ぶりに学校との接触を開始することは慎重にならざるを得ない。幼稚園での不適応状態がこのように長期化するとは、その当時は教員も保護者も想像しなかったかのもかもしれない。

厚生労働省管轄の乳幼児健康診断による「気になる子」の早期発見、保育所や幼稚園での子育て支援、療育センターでの相談など、乳幼児期から幼稚園、そして就学までに何回か相談や療育の機会はある。しかし、そのいずれの時も、保護者が「相談を継続してみよう」と、思える「納得できる対応」がなされないまましていると、小1から長期の不登校、特に玄関ドアを開けるのもはばかられるほどの引きこもり状態にまで遷延化、重症化することがある。

幼稚園、という集団生活の場で関係した教員や地域の連携が、いかに子どもの将来の学習保障（不登校予防）に繋がるかということを確認した6事例であった。

【総括】

以上の結果、考察から以下の点が幼稚園での支援のカギとなり、今後の課題と思われる。

1. 子どもにとって初めての集団生活の場となる幼稚園は、年齢的には発達障害の発見ができるかどうか微妙な時期ではあるが、「気になる子」の「気になる行動」には適切な対応をおこなうことで、変化をもたらすことができる。幼稚園での子どもへの直接支援は、子どもの自己肯定感の低下を防止し、子どもの「引きこもり」や保護者の「混乱」や「学校」への不信感の予防のカギである。幼稚園は発達障害の疑いを含めて、将来にわたる集団適応を左右する重要な場であることを理解して支援をしていく。
2. 幼稚園で「気になる子」の「登校しぶり」等、不適応状態がみられる場合には、保護者と子どもに対して
担任一人に任せることなく「チーム学校（幼稚園）」として、組織的な対応が必要である。
3. 「チーム幼稚園」としての活動には、幼稚園教諭の研修の充実、特別支援学校や地域の療育センターとの連携を十分に行うことが大切である。しかし、一般的に幼稚園は学校に比べては規模が小さく、物的、人的な余裕が少ない。そこで、地域と連携して園内の自助資源とともに、地域の人的、物的資源を活用することは大切である。また、就学に際しても、幼稚園と小学校の連携がうまくいくと予後が良い（安部, 2016, 20）ために、「地域の連携」は積極的に取り入れていくのが良いと思われる。
3. 子どもの発達や行動に対して「気づき」の弱い保護者、拒否感の強い「受け入れることの困難さ」の強い保護者の存在は、幼稚園教諭にとって、対応困難な例である。保護者の気持ちの中には、「幼稚園は義務教育ではない」ために、登園できずとも「まだ幼いから」「恥ずかしがり屋だから」といった理由で合理化して、結果的に小学校では登校できるだろう、と問題を先送りして登園をあきらめてしまうことがある。そのような合理化は、小学校での保護者の課題解決の手法となり、不登校の遷延化につながる恐れがある。幼稚園では、保護者こうした「気づきが弱い」「拒否感が強い」「諦めてしまう」保護者への対応・コンサルテーションの重要性が挙げられる。

【引用・参考文献】

- 1) 藤崎真知代、本郷一夫、金田利子、無藤隆、編著(2005) 保育・育児現場での発達とその支援 ミネルヴァ書房
- 2) 塩川宏郷(2007) 不登校と軽度発達障害—アスペルガー障害を中心に— 現代のエスプリ No. 474. PP205～211.
- 3) 岐阜大学教育学部特別支援教育センター (2007) 文部科学省初等中等教育局平成 18 年度新教育システム開発プログラム「幼稚園等における発達障害支援教育研究」. 平成 18 年度研究成果報告書. 10-1
- 4) 本郷一夫 (2007) 子どもの理解と支援のための発達アセスメント 有斐閣
- 5) 井上善之、窪島勉 (2008) 発達障害に背景を持つ学校不適応に関する研究 —不登校についての文献的検討— 滋賀大学教育学部紀要 教育科学 No. 58:pp53～61
- 6) 郷間英世、圓尾奈津美、宮崎知美、池田友美、郷間安美子 (2008) 幼稚園・保育園における「気になる子」に対する保育上の困難さについての調査研究 奈良教育大学紀要 No. 113:pp81～89.
- 7) 荻原はるみ(2008) 保育園・幼稚園における発達障害 児の実態調査および専門機関による巡回相談の現状 —N市とT市を中心に—名古屋柳城短期大学研究紀要 30 pp:155～160
- 8) 武井明、宮崎健祐、目良和彦、松尾徳大、佐藤譲、原岡陽一、鈴木太郎、平間千絵 (2009) 不登校を呈した広汎性発達障害の臨床的検討 精神医学 51 巻 31 号:pp289～294.
- 9)) 小川圭子・鎌田陽世・成本忠正・富田美穂・濱名浩 (2009) 兵庫県の私立幼稚園における「気になる子ども」調査 1. 日本教育心理学会第 51 回総会発表論文集. 193.
- 10) 上野一彦、花熊暁 編 (2010) 軽度発達障害の教育 日本文化科学社
- 11) 山口薫、西永堅 (2010) 学習障害・学習困難の判定と支援教育 文教資料協会
- 12) 加茂茂、東條吉邦 (2010) 発達障害と不登校の関連と支援に関する現状と展望 茨城大学教育学部紀要 (教育科学) 59 号:pp137～160
- 13) 齋藤万比古 総編集 (2012) 発達障害とその周辺の問題 中山書店
- 14) 学校心理士資格認定委員会編 (2012) 学校心理士ガイドブック 学校心理士認定機構
- 15) 今西満子、芳倉優富子、川西光栄子、小山ありさ、玉村公二郎 (2012) 発達障害のある児童の不登校傾向への対応に関する検討 —LD 等通級指導教室における事例から— 奈良教育大学 教育実践開発センター研究紀要 第 21 号. pp:203～208
- 16) 今井孝子 (2012) 学校健康相談におけるエコロジカル・モデルの視点と機能～家族の機能低下に伴う問題行動への対処～ 学校メンタルヘルス Vol. 15, No2:pp300-302.
- 17) 東山弘子、近藤真人、木下幸典、宮崎薫 (2012) 発達障害と不登校状態を重複医して呈する児童に対する臨床心理学的支援の探索研究 仏教大学教育学部紀要 第 11 号:pp22～30.
- 18) 西木貴美子、小川圭子 (2015) 保育者が考える「障害児保育の専門性」に関する研究 —KJ 法を用いたスモールグループディスカッションによる検討— 四天王寺大学紀要 第 59 号:pp610～620
- 19) 高原千代、三國牧子 (2014) 発達障害における支援者支援研究の現状と展望 九州産業大学国際文化科学部紀要 第 57 号 : pp. 141～158
- 20) 石隈利紀、大野精一、小野瀬雅人、東原文子、松本真理子、山谷敬三郎、福沢周亮 (2016) 学校心理学ハンドブック第 2 版「チーム」学校の充実を目指して 教育出版
- 21) 田中尚樹、渡辺顕一郎(2017) 発達障害児とその保護者の支援に関する保育者研修のあり方についての検討 A 市の就学前施設の保育者に対する研修事業を通して 日本福祉大学子ども発達学論集 第 9 号
- 22) 文部科学省 発達障害早期総合支援モデル事業 平成 21 年
- 23) 文部科学省 「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」平成 25 年、26 年、27 年

幼児教育教員の資質能力向上プログラム開発に向けた研究（2）

「教育職の研究」における学生の意識の実態

A Study Toward Program Development of Improving Kindergarten Teachers' Competency (2)
Research of Student Awareness through an Approach to Teacher's Competency in Kindergarten

森下匡子 福地昭輝

1 はじめに

「教育職の研究」は、教員の資質・能力を学びの対象としている。従来から、教師という職業の普遍性、時代の流れに対応できる能力、自己実現能力と研究能力などが必要であることを自覚することで、「教師とは何か、教職とは何か」についての早期の意識化が可能となるであろう。そこで授業内容や目的に照らしながら、授業科目や実習を通して、保育者の資質・能力に関連させていることに意味を持たせていきたいと考えている。

方法として、ワークシートを作成した。目標をよく読み、その意味が分かるかを自己判定し、コメントを記入する。教員のアドバイスにもとづいて評価を自覚させ、その後次期目標設定により、保育現場に向かう準備の意識を持たせ、自己研修へとつなげ生涯にわたって資質能力向上をめざすことを意識させる。

学生自身が学修履歴と自己目標や達成度を認識できるファイル形式とすると効果的である。保育実習から始まり、将来のキャリアをデザインするための準備、例えば就職活動や実習での面接などで自分をどのようにアピールできるかは大きい。私たちが言葉かけや繰り返しの指導を行っても、本人が自覚しない限りその能力達成に至らないと考えられる。また、例えば実習で出会う場面を想定し、学生自身ができること、まだ十分でないことを指摘しアドバイスしていかなければ成長できない。

すべての実習を経験し1年後に「保育・教職実践演習」で、アクティブラーニング手法で相互に意見や考えを交流させていくことも教育職の認識を深めていくことに必要であろう。

本学では、2年間で保育士資格及び幼稚園教諭2種免許状を取得することが可能である。学生は、合わせて9週間におよぶ教育・保育実習に臨みながら、短期間で卒業後の進路についても考えていかなければならない。

学生が進路選択に対してより自覚的に向き合い、就職後のミスマッチをなくしていけるように、面接シートをポートフォリオに蓄積していくことにより、学生は自分自身を見つめ直し、自己課題に向き合うことができるのではないか、このような問題意識のもとに研究に取り組んだ。

2 課題の所在

本授業のまとめを兼ねて「実践力確認シート」の項目＝保育者の資質・能力と考えることを前提とすると、「カリキュラム全体でどのように達成していくか」の課題が生まれる。第一は保育者養成カリキュラムにおける本授業科目の位置づけであり、第二：本科目は、その資質・能力をどのように考えて、本学として提示できるか。それをどのように形成していくかを問題の所在とした。

図に示す人間性を中心に置きながら、カリキュラムで学生が学び獲得すればその能力形成に寄与すると考えてよいのが専門性である。しかし、社会性や人間性は、その人格が本来持っていることに依存しており、豊かにさせる方法として、日々の授業での学びの工夫例えば今言われているアクティブラーニングや教育実習などの場による学んだことを実際に活用する場面を大切にするのである。協同体としての学びあいや作り上げるプロセスも成長を助ける。実習では、園児から学ぶことも数多くある。コミュニケーション能力については、園児同士がどのようにあそび、そこで会話しているのかを客観的に見ることでわかることなど実践からの学びが、資質・能力を向上させていると思わ



図1 資質能力3本柱

れる。

実習段階での指導の指摘や本人の自覚に依存しているので、事後指導の方法特に個人に特化して行う実習巡回および振り返り指導のありかた役割に大きなウエイトがかかる。

3 方法

- 1 コアカリキュラムを分析することでシラバスを改善し、新科目「教職概論」の実践につなげる。
- 2 授業で用いたワークシートや定期試験から学生のいづく保育者への意識・教育職の理解度・資質能力に対する認識度を調査し、その回答を分析し意識の実態をつかむ。
授業展開では、学生自身が保育者としての資質・能力向上につながる次の三つに重点置きながら、実践した。

“自己の振り返り”として

- 1) 保育者を目指すきっかけとなった事柄や影響をうけた保育者との出会い

“技能技術向上”のために

- 2) 自身の得意分野や幼児期に好きだった遊び、表現遊びの研究

“目標とする保育観の確立”に向けて

- 3) 理想の保育者像の発表等

対象 2年前期履修学生 126 名

4 結果と考察

1. コアカリキュラムについて

改訂教育職員免許法では、教員の資質・能力についてのコアカリキュラムを提示し、そこで掲げる目標の達成を目指す内容としてシラバスの項目に明記されていることを求めている。

本科目は、教職の基礎的理解に関する科目の中で、教職の意義及び教員の役割・職務内容(チーム学校運営への対応を含む。)である。全体目標は、「現代社会における教職の重要性の高まりを背景に、教職の意義、教員の役割・資質能力・職務内容等について身に付け、教職への意欲を高め、さらに適性を判断し、進路選択に資する教職の在り方を理解する。」とある。

コアカリキュラムとして、(1) 教職の意義 (2) 教員の役割 (3) 教員の職務内容 (4) チーム学校運営への対応の4項目構成となり、項目ごとに一般目標と到達目標から構成されている。

これらの項目の表現を見ると、小・中・高教員すべてに共通の表現であることから、幼稚園教員としての考察が必要である。例えば、幼児・児童・生徒と包括的にとらえても、教育実践で見る教員の資質能力については、幼児期の教育では発達段階を十分踏まえて実践していることなどがある。

一般目標及び到達目標が設定されていることは、資質能力とは何かを学習目標として学生自身の主体性において理解し、実践的諸能力としていくかがこの科目の授業デザインである。シラバスを評価を含めた内容構成としていく意味がそこにある。「教育職の研究」では、コアカリキュラムとして次の3つの項目を設定した。学生自身が自ら学ぶ姿勢を自覚することへ具体的な方法としての・自己の確立 ・実践力の習得 ・協働性の理解であり、教育職は生涯学習社会の人間形成モデルとなりうるものであり、学び続ける姿勢と獲得能力は、次代を担う子どもたちへの導となるものとしての位置づけとする。

これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申) 中央教育審議会の中に2. これからの時代の教員に求められる資質能力として、「これまで教員として不易とされてきた資質能力に加え、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力や、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力。」と表現されている。

特に重視する内容は、(1) 教職の意義(2) 教員の役割(3) 地域社会との連携で構成する。

教育課程の改善に向けた検討と歩調を合わせながら、各教科等の指導に関する専門知識を備えた教えの専門家としての側面や、教科等を越えたカリキュラム・マネジメントのために必要な力、アクティブ・ラーニ

ングの視点から学習・指導方法を改善していくために必要な力、学習評価の改善に必要な力などを備えた学びの専門家としての側面など、教員が多様な専門性を持つ人材等と連携・分担してチームとして職務を担うことにより、学校の教育力・組織力を向上させることが求められている。

2. ワークシートの結果

授業で用いるワークシートには、次の3つのねらいをもって構成した。

- ・学生自身の自己理解を深めること
- ・学習への意欲を高めること
- ・保育者となるための向上心を形成すること

実際の質問項目として次のワークシートより3つを取り上げる

- (1) なぜ保育者になりたいのか？
- (2) 私の理想の保育者像
- (3) 実践力確認シート 項目は参考文献前報(1)にすでに掲載

(1) なぜ保育者になりたいのか？

教育職の研究 ワークシート①

：質問「あなたはどのようにして保育者になりたいのですか？」

：答え（きっかけになった事柄を具体的に書きましょう）

回答結果

A 子どもが好き	37
B 中・高生など学生時代の職場体験やオープンキャンパスの参加等から	16
C 自身が関わりのあった保育者に憧れて	47
D 親、親戚、知人に保育者がいる	8
E 資格取得により将来安定の安定 親に勧められて	8
F 以前、ボランティアやアルバイトなど保育現場に関わった事がある	4
G その他（自身の子どもへの影響）	3

(読んだ本がきっかけ) (役に立ちたい) (やりがいがあるから)

(虐待をニュースで知り養護施設職員になりたくて)

ワークシート①なぜ保育者になりたいのか？を考察すると、

主に・子どもが好き ・学生時代の職場体験 ・自身の関わりのあった保育者に憧れてこの3つの回答が多く、特に保育者の実際の姿が影響している事がわかる。

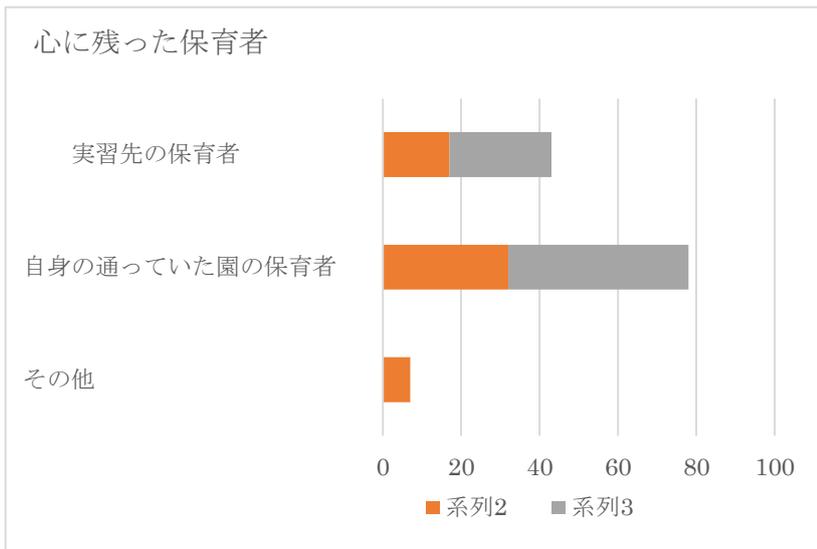
学生は小さい頃からの夢、あるいは子どもとの関わりの楽しさなど、希望を持って保育者を目指した事がわかる。“憧れの先生”との出会い、又は、実際の保育現場での姿が、その人の職業選択にまで影響を与える事になる。この事から、子ども達に携わる上で、その保育者の資質能力の高さや豊かな人間性が求められ事の重要性を認識する。学生がその夢を実現するためには、専門知識の習得、適切な保育実践力など資格取得

への重要なプロセスが必要となる。学生の明確な目標が自身の学習に繋がる様、教員の働きかけ、動機付けが必要となると考えられる。

(2) 私の理想の保育者像

ワークシート⑫ 私の理想の保育者像『心に残った保育者』

12 回目の授業では全体のまとめ



の作業として、“私の理想の保育者像”を発表するために、心に残った保育者を記入する。学生が今までに出会った保育者の中から一番影響の強かった保育者の姿を挙げる。回答から自身が通っていた幼稚園・保育園での出会いが圧倒的に多い。こどもにとって幼い頃の経験が今もなお鮮明に記憶の中にあり、その時のさまざまな体験の中から保育者の存在の大きさが分かる。回答の中で、最も多い経験は、保育者の優しさ、明るさ、安心感等が挙げられた。しかし、中にはつらい経験や保育者に受け止めてもらえなかった出来事がいまだに忘れられないという回答もあった。初めての集団生活の中で保育者の存在は子どもの心に強く残っていることがわかる。

図2 心に残った保育者

最終授業では、この回答をクラス全体で発表する。この事は、他の学生の経験を共有することで、心に残る保育者とは、理想の保育者像へのつながりが明確になる。また、つらい気持ちや苦しい経験を共感することで、こどもにとって保育者の影響力の大きさを認識することになる。これは、保育者を目指す上でも重要な点であり、そのためにも、保育者としての資質能力の高さが求められる。更に、学生自身の実際の体験発表は、事例紹介に繋がり、より良い保育へのきっかけ作りにもなる。特に実習園での心に残った保育者の発表は、学生が保育現場に出た時に、実習生を受け入れる側になる場合に大いに参考になる事例となる。

(3) 実践力確認シート

ワークシート⑬ 実践力確認シートを次の3点について調査した。

- ・項目ごとに自己評価を行いふりかえること
- ・次期目標を設定することで、次の学びの方向づけを行うこと
- ・卒業時までの学習の継続を描くこと

このシートの記入時期は、幼稚園実習（主に6月の3週間）をおえた後になる。実際の保育現場での経験が、自身の実践力を確認する機会と重なり、自己分析の良いタイミングと言える。特に、次期目標を設定することで、卒業時までの学習の継続を意識させることになる。また、各項目から学生が関心を持ち、さらなる向上を求めている内容が、試験項目と連動している事が分かる

実践力確認シートの項目から関心の高い項目としては、

社会性 4 人間関係力（協働的活動） **専門性** 7 子ども理解 9 教育保育実践力 であった。実習園で、日々保育していて目の当たりにしている、保育者が園児を前にしてどのように動き、言葉をかけているのかに、注意が向けられまだ自分にはそこまで達していないと感じることが多いからであろう。

(4) 定期試験で設定した項目から資質能力の学生の重視される項目を調べる

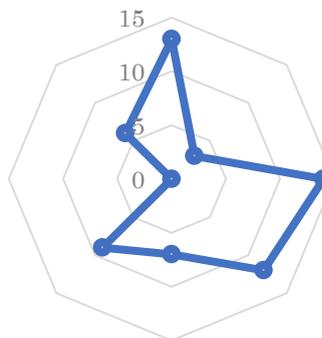
『“幼稚園教諭に求められる資質①～⑧”の中から2つ選び、向上するための具体案を書きなさい』

2002年文科省の「資質向上に関する調査研究協力者報告書」より

- ①幼児理解 指導力
- ②具体的な構想力 実践力
- ③得意分野☆の育成、職員の協働性
- ④特別支援を要する幼児への対応力
- ⑤小学校・保育所との連携
- ⑥保護者・地域との関係力
- ⑦園長等のリーダーシップ
- ⑧人権に対する理解

☆この得意分野は保育者自身について

- ①～④は、幼児と向き合う際に必要な能力である。
⑤、⑥は、他の機関や地域の持つ教育力につながりを持つ



ための社会的な能力である。⑦はベテラン保育者が必要とする能力で意識は低い。⑧は、重要であるが、通常は特段意識されない事項である。

図3 幼稚園教諭に求められる資質

回答として選択された項目のデータから、特に関心が多かった“③得意分野の育成、職員の協働性”協働的活動に繋がる。保育現場でのチームワークの重要性を、実習等から経験し、実践力として質を高める必要性を感じた事が分かる。また、教育保育実践力として、“④特別支援を要する幼児への対応力”について、現在の保育現場での重要な課題と認識している。一人ひとりの教育的ニーズ合った特別な支援が必要な幼児との適切な対応が保育者において更なる課題となる。保育現場では、特別支援教育の広がりに対応するために、より深い知識と実践力が求められている。“⑥保護者・地域との関係力”においては、学生が苦手意識を持っている事から、関心が強いと思われる。子どもや同僚との関係性より、保護者対応については、実習ではなかなか経験出来ず、この課題への取り組みの難しさが読み取れる。地域との関係性は、保育現場でも最近では、地域とのつながりを様々な機会を作り関係性を深めているが、学生の実習中には経験出来ない場面が多いのではなかと思われる。この事から、保育者の求められる資質が多岐にわたり、学生自身が経験出来ない事柄をどのように学習していくのかが、授業展開の課題とも言える。この事から、この実践力確認シートは学生の自己分析としての重要性と、授業内容の習熟度及び、学習内容の振り返り、カリキュラムの再編などを教員が把握するためにも重要となる事がわかる。

5 今後の展望

コアカリキュラムとして掲げた3つの項目・自己の確立・実践力の習得・協働性の理解を学生が自覚を持って習得するために、今後の展望としてより具体的に提示することが求められる。特に、自己分析により、本人の自信をもってより向上することが出来る分野と、努力を重ねて実力をつけ行く事を明確にする必要がある。例えば、自身の得意分野を活かす実践体験からクラス内での協働性に繋げいく。それぞれを理解することでチームワークが生まれ、その中から保育の実践力へ繋げることが出来ると考える。同じ達成目標のクラスメートとの協働性が、保育現場でも大いに役立つと考える。自己肯定感から他者理解へ繋げる事は、保育者の自信と幼児理解への基本となると。また、他の科目との連動性を強め、本学でのカリキュラム全体の連携を学生自身が把握して学べる環境を整える事も重要ではないかと考える。今後、この実践力確認シートが“学習カルテ”の役割を持つことを期待する。

6 おわりに

学生自身が、自己の資質向上に向き合える機会として、より実践的に自己評価することが課題となる。

2年間の学びのゴールを設けその目標を明確に分かりやすくする必要がある。そのためにも、実践力確認シートの活用が重要となる。

2018（平成30年度）に向けて実践力確認シート調査について取り組む時期は、教免法改訂に対応するカリキュラム改訂により2年前期→1年後期に移ることとなる。それに伴い、1年次で記入する時点での授業経験等から設問への理解が難しいと思われることから、項目設定の検討や事例による説明が必要となる。

現在の保育現場は、子ども達を取り巻く環境の変化、多様化する家庭状況など保育者に求められる資質向上とその実践力が問われている。自己の能力が十分に活かされ、子どもを理解する力を備える事が出来る保育者として、多様化する保育現場で必要とされる保育者の資質能力を十分に身につける事が、保育者養成カリキュラムの重要課題となるため、一つひとつの授業との関連性を強め、学生の自信へつなげる事を今後の研究課題としていきたい

引用・参考文献

百瀬志麻ほか（2015）幼児教育教員の資質能力向上プログラム開発に向けた研究（1）

鶴川女子短期大学紀要 33

中央教育審議会答申（2015）平成 27 年 12 月 21 日第 104 回総会
 文部科学省(2002)「資質向上に関する調査研究協力者報告書」
 中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会（2011）教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的
 な向上方策について（審議経過報告）平成 23 年 1 月 31 日
 東海大学短期大学（2007）評価指標・達成目標の項目は、2007 年度に実施された、「資質の高い幼稚園
 教諭養成のための複合評価システムの開発」（文部科学省委託事業）（平成 20 年）下表
 保育者としての資質向上研修俯瞰図（2006）公益財団法人 全日本私立幼稚園幼児教育研究機構

東海大学短期大学 文部科学省 GP 実践力確認シート（一部抜粋）

目標フィールド

評価指標

達成目標

人間性	1. 自己理解	①自分の性格の特徴に関心を持ち、理解することができる。	
		②自分の行動を客観的に分析し、行動特徴を理解することができる。	
	2. 向上心	③自分のやるべきことの方角・目標を設定できる。	
社会性	3. 表現力	④自分の気持ち（感じたこと、考えたこと）を的確に把握し表現することができる。	
	4. 人間関係力	⑤他者の気持ちを理解することができる。	
		⑥他者と積極的に関わり、協力して活動をすることができる。（協働的活動）	
	5. 常識・教養	⑦社会状況・環境に対して積極的な興味関心を持ち、考えを深めることができる。	
⑧社会人としての常識・教養の必要性を理解し、それを身につけることができる。			
専門性	6. 使命感	⑨教育・保育に対する熱意を持ち、教員・保育者の役割を理解することができる。	
		⑩教員・保育者に必要となる姿勢・態度を持つことができる。	
	7. 子ども理解	⑪子どもの心身の成長・発達に関する知識を基に、内面を汲みとることができる。	
		⑫特別に支援を必要とする子供を理解することができる。	
	8. 教育・保育 構想力	⑬幼稚園教育要領等の教育・保育内容を理解し、具体的な教育保育構想・計画を考えることができる。	
		⑭教育・保育を反省評価し、問題点・課題を見出すことができる。	
9. 教育・保育 実践力	⑮子ども及び保護者と適切に関わるために必要な知識・技術を習得し、それを実践することができる。		
	⑯実践的な教育・保育技能を身につけることができる。		

保育者養成校における電子ピアノによるグループ指導の成果と課題（1）

～こどもの歌のレパートリー拡大と今後の弾き歌い指導のために～

Achievements and Agendas in Group Teaching of Digital Pianos at an Early Childhood Education and Care Training Institution: In Order to Increase Repertoires of Children's Songs and to Prepare for Future Teaching of Singing with Playing the Piano

宮本 真理子

はじめに

50年の歴史がある本学の音楽環境は、学生達にとってとても恵まれた環境になっている。7室のピアノレッスン室と22室のピアノ室があり、学内のピアノの数は約50台である。このようなすばらしい環境の中で、ピアノの授業は長年に渡り個人レッスンの形をとり、基礎的な技能に重点を置いた『バイエルピアノ教則本』による指導を続けて来た。

写真 授業の様子

ところが近年では、ピアノの経験のない入学者が多くなって来た。そのため、入学時のピアノのテキストを変え、初心者のために読譜力をつける授業も行っている。実際に保育実習や教育実習のこどもの歌の課題がこなせず、卒業迄のこどもの歌のレパートリーが少ないことが明らかになった。このような現状を踏まえ、改善方法として電子ピアノによるグループ指導を試行し実践した。



1. 研究の目的

杉江(1992)は、同一教材における指導内容として、学習者全員が同時に弾いて、相互に音を聴き合うというのは、「個の統合」として、音楽授業の楽しさを特徴づける最大の要因と考えて良いと思うと述べている。また、教育の現場において、集団の子ども達に、楽しく音楽を体験させることができる指導者の資質、豊かな感性で子ども達に接することのできる人的環境となり得る指導者の資質は、指導者自身が楽しく集団学習を享受した体験の有無によって、楽しく指導することの潜在能力を左右するものと思うとも述べている。

この2つの点を考えに入れ、本学では平成29年度より、全国共通であるこどもの歌のメロディーを15台の電子ピアノで同時演奏して習得する方法を取り入れている。この試みは、初心者でも苦手意識を持つことなく楽しくピアノを学ぶことができ、弾き歌いを目指す過程でかなり効果があると実感している。

このグループ指導の内容や方法について、本学の実態を踏まえた上で検討していくことを目的としている。

2. 研究の方法

(1) 実施した授業

筆者が担当している 2 年次の音楽の授業において、電子ピアノによるこどもの歌のグループ指導を試みた。

A クラスは 1 年次の科目「幼児音楽」の単位を取得できた者、B クラスは「幼児音楽」の単位を取得することができず、継続履修している者である。

(2) 調査方法

学生の側とピアノ担当教員の側から見た実態と成果を知るためにアンケート調査を行った。

① 対象 2 年次の音楽を履修する学生

- ・「教育実習での音楽活動について」（平成 29 年 6 月実施 104 名回答）
- ・「電子ピアノによるこどもの歌のグループレッスンについて」（平成 29 年 11 月実施 96 名回答）
- ・「練習用楽器について」（平成 29 年 12 月実施 84 名回答）

② 対象 ピアノ担当教員

- ・「電子ピアノによるこどもの歌のグループレッスンについて」（平成 29 年 11 月実施 11 名回答）

3. 2 年次の音楽の指導内容

平成 29 年度に電子ピアノによるグループ指導を取り入れた 2 年次の音楽の指導内容について記す。

【ピアノの個人レッスン】A クラス B クラス共にほぼ同じ数のこどもの歌を習得していくが、B クラスの方は進度を遅くし、無理のないようにシラバスを組んでいる。ピアノ担当教員は、学生一人ひとりに合わせた細やかな指導を行っている。

【グループ学習】

平成 29 年度から電子ピアノ 15 台を使用し、こどもの歌の弾き歌いを目指して練習に取り組んでいる。全国共通であるこどもの歌のメロディー（右手部分）をまずドレミで歌いながら弾いていき、最後に歌詞での弾き歌いをしている。やさしい曲は両手の弾き歌いにも取り組む。A クラスは進度が速いので、後学期にはトーンチャイムの演奏やピアノの連弾など、保育者として音楽を楽しみ、一つの音楽を作り出す喜びを味わえるような内容も盛り込んでいる。

【授業時間】ピアノの個人レッスン 45 分（2 人）、グループ学習 45 分として組んであり、2 つのグループが途中で入れ替わる。

【テキスト】平成 29 年度から『保育士・幼稚園教諭のための弾き歌い伴奏集』の第 1 巻・第 2 巻（大海由香 他著）を使用している。このテキストは、ステップ I（やさしい左手）、II（殆どどの学生がこなせる程度の伴奏）、III（少し難しい伴奏）となっていて、学生のレベルに合わせて使うことができる。この曲集にないものや違うアレンジのものを使うことは自由であり、ピアノ担当教員は学生のレベルや好みに合わせて選曲をしている。

表 1 こどもの歌 レポートリー表 (例)

平成29年 音楽(器楽) 幼児音楽(再)							
年 組		学生番号		氏名			
弾き歌い伴奏集 1							
曲名	ページ	ステップ I II III	両手	曲名	ページ	ステップ I II III	両手
チューリップ	12			しゃぼんだま	63		
ぶんぶんぶん	13			アイスクリームの歌	66		
ちょうちょ	14			おききくりの木の上	72		
おはながわらった	17			どんぐりころころ	75		
こいのぼり	20			まつぼっくり	78		
せんせいとおともだち	23			山の音楽家	81		
こりのうた	25			はたけのボルカ	84		
おつかいありさん	27			やきいもグーチーパー	87		
あまだねばったん	30			きのこ	89		
かたつむり	33			ゆき	94		
あめふりくまのこ	36			あわてんぼうのサンタクロース	97		
とけいのうた	40			ジングルベル	100		
大きな古時計	43			お正月	104		
きらきらぼし	48			まめまき	107		
たなばたさま	51			うれいひなまつり	109		
おぼけなんてないさ	54			ありがとうさようなら	112		
うみ	57			思い出のアルバム	118		
とんぼのめがね	60			いちねんせいになったら	122		

両手では難しくても、メロディーは弾けるようにしましょう。
この曲にも弾ける曲を書いておきましょう。

【レッスン記録】学生は1年次・2年次通してのレッスン記録を持っており、レッスンのアドバイスや次の課題のメモを書き込み、担当教員に出席印や合格印を押してもらおう。

これはまずグループレッスンでメロディーが弾けたら合格印をもらい、次にピアノの個人レッスンで両手で弾けたら合格印をもらおうというように、上を目指す気持ちになるようにできている。また、欄外の空白のところには、テキストの伴奏集にない曲を書き込めるようになっている。自分のレパートリーが分かるので、卒業後も使えるものである。

【こどもの歌のレッスンの課題】グループレッスンを受けた後にピアノの個人レッスンを受けるようにシラバスに示している。学生もピアノ担当教員もシラバスを確認しながら授業に取り組んでいる。

【試験】年2回学生達とピアノ担当教員全員の前で実技発表をする。

表2 実技発表の課題

Aクラス	前学期	・行進曲（課題の中から1曲選択） ・任意のこどもの歌2曲（当日1曲指定）
	後学期	・任意のこどもの歌5曲 （各自1曲選択、残り4曲より当日1曲指定）
Bクラス	前学期	・「きらきら星」 ・任意のこどもの歌1曲
	後学期	・任意のこどもの歌2曲

※1 Aクラスの実技発表の課題を初めから2曲とすると2曲しか練習しない学生もいるので、レパートリー拡大の視点から多くを課している。

※2 Bクラスについては、精一杯の課題である。

4. 調査結果と考察

(1) 教育実習におけるこどもの歌の取り組み

2年次の音楽では、教育実習に向けて、1年次の「幼児音楽」で学んだ「おはようのうた」「おべんとう」「おかえりのうた」の3つの生活の歌を仕上げ、「はをみがきましょう」「すてきなパパ」「かたつむり」「あめふりくまのこ」などの季節の歌にも取り組む。

「教育実習での音楽活動について」のアンケートを平成29年6月に実施し、結果をまとめた。教育実習ではオリエンテーション時にこどもの歌等の課題を出す幼稚園が83園あった。（課題なし21園）課題については表3に示す。

教育実習でピアノを弾くことになった学生の感想は次のようである。

- ・手が震えてうまくいかなかった
- ・緊張したが、回数を重ねるうちに弾けるようになった
- ・こども達の方を見て弾くのが難しかった
- ・こどもの歌の速度に合わせるのが難しい
- ・こども達に「頑張れ」とか「大丈夫できている」とか言われた
- ・こども達が自分のピアノに合わせて歌ってくれることが嬉しくて楽しかった
- ・先歌いをするのは難しい

学生達は、こども達の前でピアノを弾いたり歌ったりしたことで、ピアノを用いた保育や教育の必要性・

重要性を理解し、更に学ぶ意欲が高まった。

幼稚園でこの時期に歌われているこどもの歌を多い順に下表に示す。この表は、次年度授業で取り組むこどもの歌の選曲にも役立つものである。

表3 教育実習における実習園からのこどもの歌等の課題

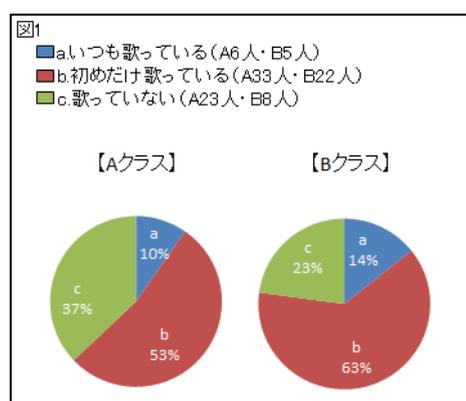
実習期間 平成29年5月29日～6月17日

順位	歌っている園の数	歌われているこどもの歌
1	58	おべんとう
2	47	おかえりのうた
3	35	おはようのうた
4	22	かたつむり
5	21	おはよう
6	16	はをみがきましょう
7	15	とけいのうた
8	11	さようならのうた
9	9	すてきなパパ あめふりくまのこ
10	7	さあみんなで よがあげた 園歌
11	6	さようなら あまだれぽったん 子守歌
12	5	みぎてひだりて きらきら星 ニヤニョの天気予報
13	4	おむねをはりましょう おねむり ちょうちょう にじ
14	3	おかたづけ かえるのうた ちいさいおてて しゃぼん玉
		たなばたさま おかあさん

(2) こどもの歌に対する学生達の取り組み

こどもの歌の弾き歌いができるようになる第一歩として、電子ピアノによるグループ指導を行っているが、学生はどのように捉えているのだろうか、またどのように練習してレパートリーを増やしているのだろうかと思い、アンケート調査を行った。(平成29年11月実施) Aクラス62人回答、Bクラス34人回答。アンケート「電子ピアノによるこどもの歌のグループレッスンについて」の12の質問から今後の授業について考える。

質問1 グループレッスンでは、ドレミで歌いながら弾いていますか。

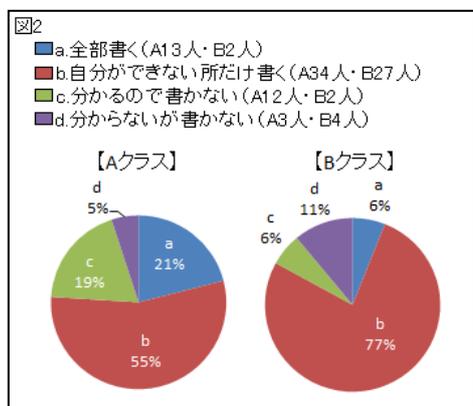


1年次の「音楽の基礎」(初心者対象)の授業とピアノのレッスンでは、ドレミで歌いながら練習することを勧めている。これは読んだ楽譜を理解して音にする作業の基本であり、正確な音を声に出す訓練にもなる。

図1から

- ① Aクラスに「c.歌っていない」が多いのは、声に出して歌わなくてもできる学生が多いと考えられる。
- ② Bクラスでは、歌う努力をしている学生が多いが、23%約4分の1が「c.歌っていない」であるのは、ドレミで歌えない可能性がある。

質問2 指示の通りに、手の位置(広げる、寄せる、くぐらせる、移動など)や指使いなどを書き込んでいますか。

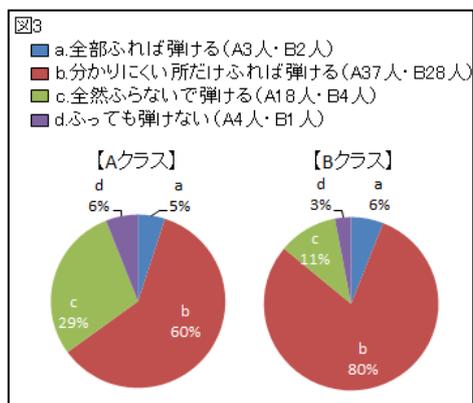


説明を注意深く聞き理解して書き込んでいる学生が多いが、中には間違った書き込みをして気づかない学生もいる。

図2から

- ① 「a.全部書く」がAクラスに多い。そのようなまじめな取り組みが上達につながっていると思われる。
- ② 「b.自分ができない所だけ書く」が多いのは、できない所を把握していることになる。
- ③ 「d.分からないが書かない」では、意欲が持てない学生がどちらのクラスにも3~4人いることが分かる。

質問3 楽譜に鉛筆で薄く小さくドレミをふって良いことになっていますが、ふっていますか。

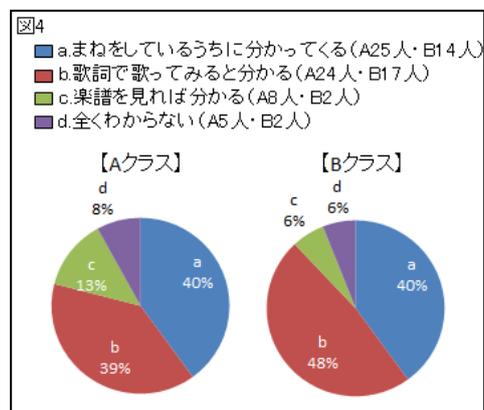


1年次には読譜力をつけるため、ピアノのレッスンでもできるだけ書き込まないで指導をしている。2年次ではできるだけ数多くのこどもの歌を早く習得するために、ドレミをふっても良いことにしている。必ず音符の玉の近く書き込み、その曲を習得した時には消す約束になっている。

図3から

- ① 「c.全然ふらないで弾ける」がA・Bクラス合わせて22人いる。初心者がいかに努力を重ねているかが分かる。
- ② 「b.分かりにくい所だけふれば弾ける」がとても多いのは、かなり力がついていることが分かる。
- ③ 「a.全部ふれば弾ける」の学生はとても苦労していると思われる。
- ④ 「d.ふっても弾けない」は、練習をしていない学生である。

質問4 リズムは、小さい頃からの聴き覚えや、グループレッスンの中で聴いているうちに分かるようになりますか。

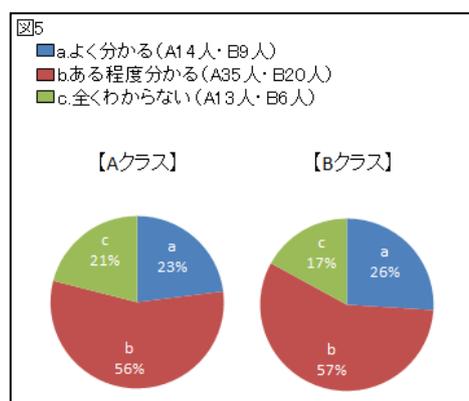


付点のリズムやシンコーションのリズムはグループレッスンでもなかなかそろわないが、歌詞で歌ってみるのが良い。

図4から

- ① 「a.まねをしているうちに分かってくる」は、A・Bクラス合わせて39人いる。グループ指導の効果である。
- ② 「b.歌詞で歌ってみると分かる」は、難しい説明より自然に体得できるように、割合が高い。

質問5 グループレッスンの中で一緒に弾く度に、音やリズムが正確になっていくのわかりますか。

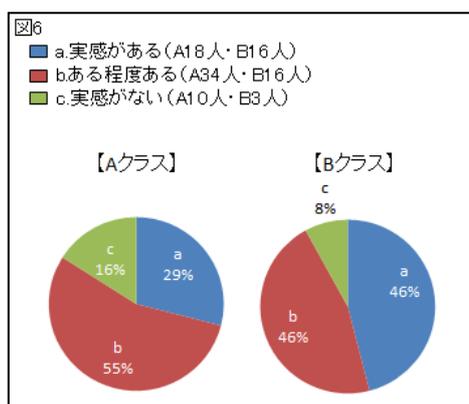


学生は全員で同じメロディーが弾けた時の心地良さや達成感を味わっている。

図5から

- ① Aクラス・Bクラス共同じようなグラフになっている。「a.よく分かる」「b.ある程度分かる」を合わせると、かなりグループ指導の効果が現れていることが分かる。
- ② 「c.分からない」としている学生も正確になってきている。
- ③ 「b.ある程度分かる」が多数を占めるが、アンケートの最後には「このグループ指導の良い点は間違いに気づき直せるところ」と書いている学生が多い。

質問6 一緒に弾くことで、右手のメロディーが弾けるようになっていると実感できていますか。

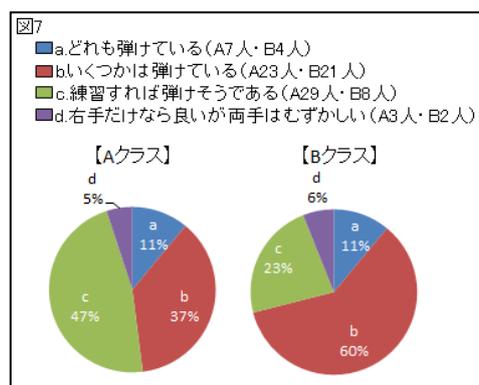


こどもの歌のメロディーは、手の位置を殆んど変えずに弾けるものもあり、手の移動や指使いなど要所をつかめば思ったより簡単に弾ける。苦手意識を持たずに挑戦することを勧めている。

図6から

- ① 「a.実感がある」では、Bクラスの約半数の回答がある。Aクラスの割合が少ないのは、進度が速いことが関係していると思われる。
- ② 「c.実感がない」がAクラスに10人もいる。授業のペースに乗れない学生がいることが分かる。

質問7 ピアノの個人レッスンで左手部分を教わり、こどもの歌を完成することができていますか。
 完成とはならなくても、今後自分で練習すれば完成する見込みがあるところまでできていますか。

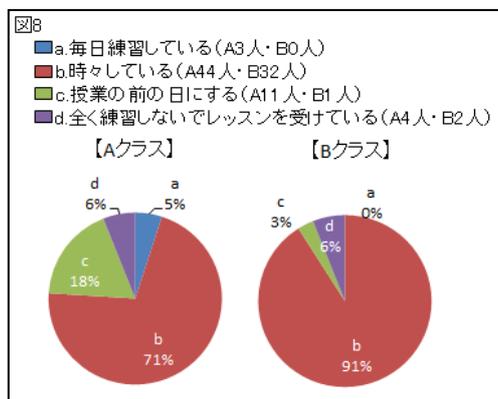


グループレッスンで右手のメロディーを学んだ後、ピアノの個人レッスンで左手を教わり1曲を完成させることになるのだが、この段階でかなり習得曲数に個人差が出てくる。練習量にもよるとは思われるが、ピアノ担当教員の指導にしっかりついていくことが大切である。

図7から

- ① 「a.どれも弾けている」がA・Bクラス合わせて11人である。Bクラスにも努力を重ねている初心者がいることが分かる。
- ② 殆んどの学生が「a.どれも弾けている」「b.いくつかは弾けている」「c.練習すれば弾けそうである」と回答しているので、グループ指導の成果がはっきり分かる。

質問 8 レパートリーを増やすためや忘れないために、習った曲を時々復習することが大事ですが、家や大学で練習していますか。



学生には「レッスンで習ったことはすぐに復習しておくことが上達につながる」と話しているがなかなか実行されない。

図 8 から

- ① 「a.毎日練習している」の3人は、積み重ねの努力から弾き歌いもできると思われる。
- ② 「b.時々している」あるいは「c.授業の前の日にする」が多い。

※学生の自宅での練習の実態についても記しておく。

表 4 「練習用の楽器について」のアンケート(平成 29 年 12 月実施)

持っている			持っていない
ピアノ	電子ピアノ	キーボード	
12	38	26	8

この表で殆どどの学生が自宅に練習用楽器を持っていることが分かる。

この調査の回答は全員ではないが、持っていないのは 8 名となっている。この 8 名は、弾けなくはないので、学内で練習を重ねるなど努力をして来ていることが分かる。

(3) 学生の回答から分かるグループ指導の成果

質問 9.10.11 については、入学時のピアノの学習状況と卒業前のピアノの習得状況を照らし合わせてグループ指導の成果として考えてみた。下表の左側、入学時のピアノの学習状況は、**質問 12 入学時のピアノの学習状況を教えてください** の回答数を入れている。

質問 9 こども達のために「こどもの歌」の伴奏を弾いてあげられそうですか。

表 5 【Aクラス】 62 人回答

入学時のピアノの学習状況	人数 (人)		卒業前のピアノの習得状況
①習ったことがない	28	2	(a)弾いてあげられる
		20	(b)弾いてあげられる曲もある
		6	(c)弾けない
②以前に習ったことがある	18	2	(a)弾いてあげられる
		14	(b)弾いてあげられる曲もある
		2	(c)弾けない
③入学前に習い始めた	9	2	(a)弾いてあげられる
		6	(b)弾いてあげられる曲もある
		1	(c)弾けない
④幼少期から続けて習っている	7	2	(a)弾いてあげられる
		5	(b)弾いてあげられる曲もある
		0	(c)弾けない

【Bクラス】 34人回答

入学時のピアノの学習状況	人数 (人)		卒業前のピアノの習得状況
①習ったことがない	24	1	(a)弾いてあげられる
		20	(b)弾いてあげられる曲もある
		3	(c)弾けない
②以前に習ったことがある	8	1	(a)弾いてあげられる
		6	(b)弾いてあげられる曲もある
		1	(c)弾けない
③入学前に習い始めた	2	0	(a)弾いてあげられる
		0	(b)弾いてあげられる曲もある
		2	(c)弾けない
④幼少期から続けて習っている	0	0	(a)弾いてあげられる
		0	(b)弾いてあげられる曲もある
		0	(c)弾けない

質問 10 こども達と一緒に「こどもの歌」を歌ってあげられそうですか。

表 6 【Aクラス】

入学時のピアノの学習状況	人数 (人)		卒業前のピアノの習得状況
①習ったことがない	28	7	(a)歌ってあげられる
		15	(b)歌ってあげられる曲もある
		6	(c)歌えない
②以前に習ったことがある	18	3	(a)歌ってあげられる
		12	(b)歌ってあげられる曲もある
		3	(c)歌えない
③入学前に習い始めた	9	1	(a)歌ってあげられる
		7	(b)歌ってあげられる曲もある
		1	(c)歌えない
④幼少期から続けて習っている	7	3	(a)歌ってあげられる
		4	(b)歌ってあげられる曲もある
		0	(c)歌えない

【Bクラス】

入学時のピアノの学習状況	人数 (人)		卒業前のピアノの習得状況
①習ったことがない	24	6	(a)歌ってあげられる
		17	(b)歌ってあげられる曲もある
		1	(c)歌えない
②以前に習ったことがある	8	3	(a)歌ってあげられる
		5	(b)歌ってあげられる曲もある
		0	(c)歌えない
③入学前に習い始めた	2	1	(a)歌ってあげられる
		0	(b)歌ってあげられる曲もある
		1	(c)歌えない
④幼少期から続けて習っている	0	0	(a)歌ってあげられる
		0	(b)歌ってあげられる曲もある
		0	(c)歌えない

質問 11 こども達のために「こどもの歌」の弾き歌いができそうですか。

表 7 【A クラス】

入学時のピアノの学習状況	人数 (人)		卒業前のピアノの習得状況
①習ったことがない	28	0 22 6	(a)できる (b)練習すればできると思う (c)できない
②以前に習ったことがある	18	1 15 2	(a)できる (b)練習すればできると思う (c)できない
③入学前に習い始めた	9	0 9 0	(a)できる (b)練習すればできると思う (c)できない
④幼少期から続けて習っている	7	2 5 0	(a)できる (b)練習すればできると思う (c)できない

【B クラス】

入学時のピアノの学習状況	人数 (人)		卒業前のピアノの習得状況
①習ったことがない	24	2 19 3	(a)できる (b)練習すればできると思う (c)できない
②以前に習ったことがある	8	1 6 1	(a)できる (b)練習すればできると思う (c)できない
③入学前に習い始めた	2	0 0 2	(a)できる (b)練習すればできると思う (c)できない
④幼少期から続けて習っている	0	0 0 0	(a)できる (b)練習すればできると思う (c)できない

表 5・6・7 を考察すると次のようになる。

学生の中には苦手意識が強く、「(c)弾けない」「(c)歌えない」「(c)できない」と回答する者も少人数いる。しかし、「(b)弾いてあげられる曲もある」「(b)歌ってあげられる曲もある」と回答している者が多いことで成果があったと考えることができる。質問 11 のこども達のために「こどもの歌」の弾き歌いができそうですか (表 7) には「(a)できる」「(b)練習すればできると思う」という回答が A クラス B クラス共に 80%以上もあった。これには学生の自信と意欲が現れている。

質問 12 入学時のピアノの学習状況を教えてください

①習ったことがない②以前に習ったことがある (短期間で殆んど初心者といえる状態) ③入学前に習い始めた、を初心者と考えたと A クラスは 89%、B クラスは 100%が初心者である。

短くて忙しい短大生活の中で、初心者が保育者としての音楽的センスを磨き、音楽の基礎技能と現場で役に立つ音楽指導力を身につけるのは大変なことであるが、少しの失敗にも負けない強さと前に向かおうとす

る意欲を持っており、グループ指導の中でも大きく成長している。

アンケートの最後に、皆で一緒に弾くことを通して学んだこと、良かったことを書いた記述文がある。それを大別すると次のようになる。

① 筆者が考える以上に、学生達がこのグループレッスンを楽しみ、達成感を味わっていたことが分かった。

- ・周りの音を聴いてメロディーを覚えることができる
- ・一緒に弾くことで音やリズムの間違いに気づく
- ・リズム感覚が上達した
- ・細かい部分をしっかりと学ぶことができた
- ・合わせる楽しさがあり、重なり合う音色がきれいで心地良い

などの記述があった。

② 感想として多かったのは、学生同士教え合うことで学んだというものである。筆者が個人指導をしていく中で、できた人が隣の人に教えるという方法を取り入れた。初めは躊躇していたが、次第に真剣に教え合う姿が見られた。学生は教え合うことが楽しい、またそれができた時にうれしいと感じている。

- ・教えてあげることで新しい発見ができる
- ・友達に教えてあげたり教わったりすることで互いに学べる

との記述があった。

相手に分かるように教えるということは、今後こども達に対する時にもとても役に立つことである。

③ 学生の取り組みが非常に真剣であったことが分かる。

- ・皆で弾くことによって間違っではいけないと思う気持ちになった
- ・合わせる難しさがありながらも頑張って弾いた 意欲が高められる
- ・自分の力が分かり、悔しく、個人レッスンも頑張って弾けるようになろうと思えた
- ・初めは自信がなかったが、レパトリーが増えていく度自信がついていった
- ・頑張ろうと思える
- ・他の人ができているのを聴いて、私も弾けるようになりたいと思わせてくれた

などの記述があった

④ 一方初めから苦手意識の強い学生が数名いた。

- ・一人でやらないとできない
- ・合わせるのが大変

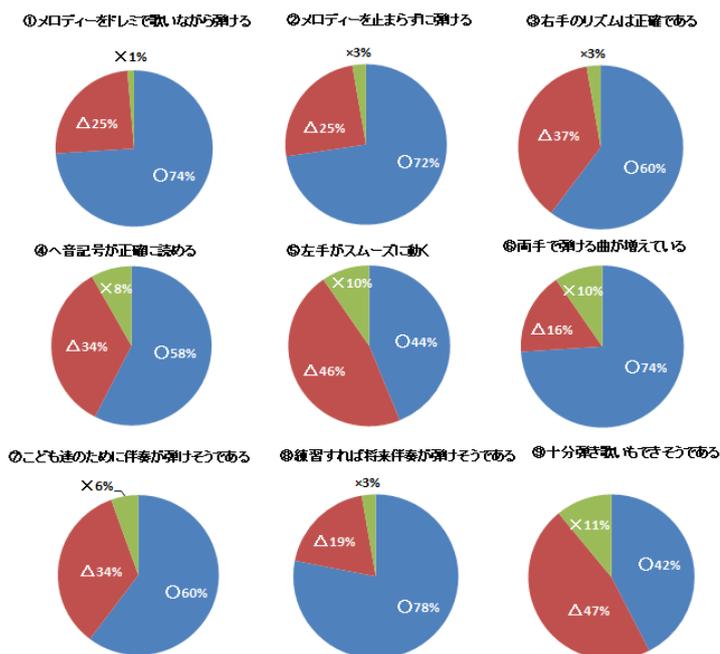
という声もあった。

実際に以前より色々なこどもの歌がピアノ室から聞こえてくるようになった。グループレッスンでは、大切な部分を少しずつ区切って説明し、くり返し練習していくので、練習の仕方も上手になっている。

(4) ピアノ担当教員から見た学生の実態とグループ指導の成果

(1)から(3)まで学生のことを書いてきたが、ここでは学生の実態とグループ指導の成果についてピアノ担当教員の側から考えてみる。ピアノ担当教員 11 名に「電子ピアノによるこどもの歌のグループレッスンについて」のアンケートを行った。(平成 29 年 11 月実施) 学生一人ひとりに対し、①～⑨の項目に○△×の評価をした。

[Aクラス] (73名)
について



[Bクラス] (40名)
について

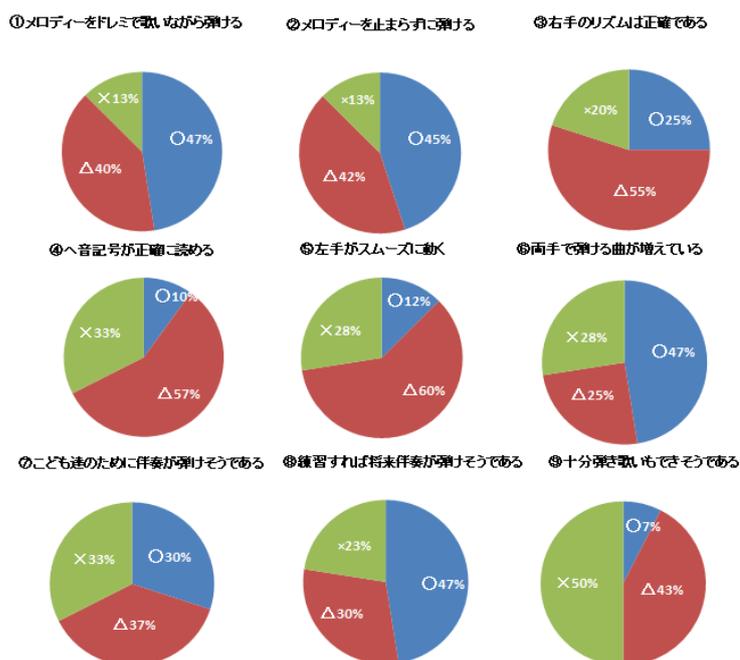


図9 ピアノ担当教員から見た学生の実態

図9を考察すると次のようになる。

AクラスとBクラスで習熟度の差はあるが、①②③で殆んどが○△であるのは、グループ指導の成果が現れている、②の止まらずに弾くことは、実際に子ども達の前に立った時に要求されることである。2年次最後の実技発表で止まる者は殆んどいなかった。

④⑤のへ音記号と左手については、Bクラスの指導方法を考える必要がある。

⑥⑦では学生達の成果が分かる。⑧では、「練習すれば将来伴奏が弾けそうである」ということで⑦より○の割合が増えている。しかし⑨の「十分弾き歌いもできそうである」となると○の割合は減る。やはり弾

き歌いは難しいということになるが、弾き歌い、先歌い、初見は経験を重ね、長い間に身につくものである。

まだ 1 年の試みであるが、こどもの歌のレパートリーを広げるといふ目的には、このグループ指導の取り組みはとても効果的であるというのが、筆者とピアノ担当教員の感想である。しかし、その先のピアノのレッスンで 1 曲 1 曲を仕上げていく部分については、個人差もあり、検討が必要である。

最後に本学の今後の音楽の学びについて述べる。

本学では 2 年後に新校舎ができ、音楽の授業形態が変わる。電子ピアノによるグループ指導が中心となり、ピアノによる個人レッスンは少なくなる。

また、科目名も 2 年次は「幼児音楽Ⅲ」（必修科目）と「幼児音楽Ⅳ」（選択必修科目）となり 2 つに分かれる。「幼児音楽Ⅲ」は、教育実習に向けてこどもの歌のレパートリー（春～夏）を広げ、器楽合奏やトーンチャイムの演奏、ピアノの連弾など、保育者として音楽を楽しみ、一つの音楽を作り出す喜びを味わう内容である。「幼児音楽Ⅳ」は、こどもの歌のレパートリー（秋～冬）を広げ、初見やペダル奏法、トーンチャイムの演奏、ピアノの連弾も一段レベルの高いものに挑戦していく。

5. 今後の課題

- (1) 電子ピアノによるグループ指導を更に発展させ、右手だけでなく、左手部分の指導にも取り入れる。
- (2) 学生に目的意識と意欲を持たせ、達成感を味わうことができるような授業展開をすることにより、学生が保育者としての音楽的センスを磨き、音楽の基礎技能と現場で役に立つ音楽指導力を身につけられるようにする。
- (3) このグループ指導を継続し、指導内容や指導方法について更に細かく研究する。

おわりに

長年行って来た基礎的な技能に重点を置いた指導から、こどもの歌中心の指導に切り換えると、初心者の方のピアノの技術の段階的指導ができないなど問題点も出て来るが、保育現場・教育現場において集団の子ども達に楽しく音楽を体験させることができる保育者の育成を目指した協働的学びとして、このグループ指導の改善を試みながら進めていきたい。

引用文献

杉江 正美 教員養成大学に於ける ML の活用 [I]

全国大学音楽教育学会研究紀要 第 3 号 1992 P.3～19

参考文献

- 1) 赤津 裕子 ML システムを活用した初心者のピアノ指導における成果と課題
竹早教員保育士養成所研究紀要 2015 pp.13～23
- 2) 泉谷 千晶 保育者養成課程の「音楽」の視点と総合的な授業展開の試み
—フォルマシオン・ミュージカルの応用の可能性—
青森明の星短期大学研究紀要 第 26 号 2000 pp.1～18
- 3) 諸井 サチヨ 保育者養成校での『弾き歌い』指導に関する一考察
～学生のピアノ技能に関する実態調査を中心に～
淑徳大学短期大学部研究紀要 第 55 号 2016 pp.81～90

幼稚園教諭・保育士養成課程のためのピアノ個人指導における

「楽譜を書く力」の促進

—簡易伴奏譜作成の指導とその効果を中心に—

Promoting “Skills for Score-Writing” at Piano Lesson of Nursery or Kindergarten Training Course:
mainly about Practicing Accompaniment-Writing and its Educational Effects

平井 敬子

要旨

本研究は、「楽譜を読む力」に加えて「楽譜を書く力」を伸ばす教材の作成によって、保育者を目指す学生に楽譜との積極的な関わりを促し、ピアノの個人レッスン内での指導の効果を上げることを目的とする。保育の現場で求められる音楽の能力は、巧みな演奏をすることよりも、子どもたちの心に寄り添える美しく楽しい、心を動かすものを表現することであり、そのためには学生自身がより音楽に親しみを感じていることが必要である。本研究では、学生の楽譜への積極的なアプローチを促す手段として、コード伴奏譜と伴奏パートの書かれていない楽譜を組み合わせた教材によるレッスン方法を提案する。レッスンでは学生に童謡の伴奏の仕組みを理解させることと学生自身に楽譜を書かせることに重点をおく。またそのレッスン方法について学生へのアンケートを実施し、マンツーマン指導での「楽譜を書く力」に焦点を当てたピアノの個人レッスンの効果を解明する。

はじめに

幼稚園の実習や就職試験においては、童謡の弾き歌いや童謡の伴奏の課題が課される事が多い。最近では保育園においても実習でピアノの課題を課すケースが時々ある。特に保育園実習は長期休暇の前後である事が多く、実習曲をレッスン時間内で仕上げる事ができないケースがある。また、筆者の担当の学生が幼稚園での実習中に新しい課題(楽譜)を与えられ、自分で準備するのが大変だったという話も過去に数回あった。

本学では入学試験においてピアノの個別試験を課さないため、学生達のピアノの習熟度に関心があるが、初級者の学生のみレッスンの回数を増やすことはできない。よって、実習などの現場に間に合わせるために、筆者が担当の各学生用の習熟度に合わせた伴奏譜を作る事もある。

実際、百瀬ら(2016)「学修ポートフォリオの開発と実践」によると、「短大で特に力を入れて取り組みたいこと」、「短大生活または家庭生活で心配なこと」で、「ピアノ」がともに上位にあがっている。この事からも、「ピアノ」が保育者を目指す学生にとって注目事項である事がうかがえる。

こうした現状を受けて、本学における音楽指導の現場では、二年間という限られた養成期間の中で、効率的に「ピアノ」「歌」「音楽」の学習を進めるための様々な取り組みがなされている。その一つ、「電子ピアノでの右手のメロディーのグループ指導」では、練習時間と指導時間の効率的な組み合わせが試みられている。この授業では、学生一人か二人で一台ずつ電子ピアノを使用して、童謡曲の右手を弾く練習をし、レッスンの時間になったら両手で弾く練習をすることで、ピアノ実技の授業を大きく効率化させている。実際こうした指導は、今年度の後期ピアノ実技試験での結果を大きく改善していた。

本学の学生は、入学してからすぐに、授業中に「楽譜を読む」トレーニング、「楽譜を書く」トレーニングを頻繁に行う。二年生になると、グループ指導でアレンジの仕方を習い、さらに楽譜との積極的な関わりが増えてくる。

そして、「こどもの歌」の個人のピアノ指導において、初級者には簡単な伴奏を弾かせる、上級者には難易度の高い伴奏を数多く弾かせてレパートリーを増やす指導をしている。その他に、実習での課題曲や就職試験での課題曲の指導など、個人の状況に合わせた指導を行っている。

本学では、今年度から新しい教科書（楽譜）を使用することとなった。二年生は、新旧両方の楽譜を所持しているが、一年生は新しいものだけを所持している。新しい教科書は三冊あり、「保育士・幼稚園教諭のための弾き歌い伴奏集 第一巻、第二巻」、そしてもう一冊は「基礎から学べるピアノ1, 2, 3」である。二年生は昨年度まで使用していた「こどものうた140選」と併用して使用している。「保育士・幼稚園教諭のための弾き歌い伴奏集」のよいところは、一つの童謡につき、2パターンもしくは3パターンの伴奏（1ステップ、2ステップ、3ステップと表示されている）が掲載されているところである。ステップごとに難易度が違い、1ステップには初級者が取り組みやすい簡易伴奏がついていて弾きやすくなっている。もう一方の「基礎から学べるピアノ1, 2, 3」のよいところは、通常初級者はト音記号の読み方がある程度学習してからへ音記号の読み方を学習するのだが、この楽譜では初級の段階からト音記号とへ音記号の両方を一度に学習できるようになっている事が一点目、もう一点目はドレミを読み始めたばかりの初級者にでも弾ける童謡や有名な曲が、簡易伴奏で弾ける楽譜になっていて、入学して間もなくでピアノを習い始めたばかりの学生でも童謡に触れる事ができる事である。この3冊の場合に応じた使用によって、学生達に簡易伴奏の存在がずいぶん浸透してきた。学生にとって簡易伴奏の選択肢が広がり、レパートリー拡大にも繋がってきた。

研究の背景と目的

幼稚園、保育所における音楽の役割は、(中略)子どもたちの生活や活動に直接的に結びついている。言葉や、歩く・走るといった運動、さらには、様々な動作がリズムで結びついたり、幼稚園や保育所での生活や遊びと音との繋がりがあつたりと、音楽の持つ役割は大きい(田原、2014)。

そのような、幼児教育、保育の現場で求められる音楽の能力とは、どのようなものだろうか。「子どもの音楽活動の援助において、どのような部分でピアノの技能が生かされるのか、あるいはピアノなしで歌うことだけを楽しむ方がふさわしい状況なのか、といった保育の中でのピアノの使い方やその場に応じた演奏方法などについても養成の場で学生に指導する必要があるといえよう(坂田・山根・伊藤、2009)」とある。また、「このように、単なる楽曲の演奏技能だけにとどまらず、これらの技能を用いて、保育の場で実践的にどう使うか、すなわち子どもへの援助や指導方法の中でいかに生かすかということを含め、保育のために必要な能力と考える。それは、いいかえれば保育者の音楽的専門性ともいえよう(坂田・山根・伊藤、2009)」とある。教員養成の場では、歌やピアノの演奏が上手な学生ほど、「自分は表現の指導が上手くできる」と考えがちであり、自らの表現技能の有用性について客観的な判断が出来ない傾向にある。一方、楽譜を読む能力が乏しい状態で入学してきた学生は、苦手意識を克服するのに多くの時間を費やすことになる。こうした状況は、これまでの教員養成機関での音楽教育が、楽曲の演奏を最大の関心事にしていることが要因と思われる(奥村・山根・志村、2007)。本学では、そのような傾向はかなり減ったが、依然として、授業での学生の関心はピアノで難しい楽曲を上手に弾けるようになる事に偏っている。しかし、前述の先行研究でも言及されている通り、子どもに寄り添える音楽活動を展開するには、ピアノや歌唱の技術だけを上げることのみで充分とは限らない。難しい楽曲や難しいオリジナル伴奏譜を弾きこなすという目標も、学生のモチベーションを上げるのに必要であるが、教員養成の場で最優先となるのは、その場や対象年齢にあった音楽指導が出来るような楽譜(簡易伴奏)を自分で探せたりアレンジ出来たりする能力を身に付け、ピアノを弾くことに不安を感じることなく子どもによりそい歌い合う事を楽しめるような判断力を身につける事である。

子どもの歌の曲集に載っている伴奏は、難易度はそんなには高くはないが、理論的にわかりやすく書かれているというより、楽曲の美しさを優先にした伴奏である事が多い。そこが、特に初級者にとって伴奏が難しいと感じる原因の一つであるとともに、上級者にとっては自発的に伴奏を考えることよりも楽譜で課された難易度の高い伴奏を弾きこなすことが意識の優先に揚がる原因だと考えられる。しかしながら、保育の現場で必要なのはむしろ、初級者にとっては与えられた楽譜をいかに簡単なものに書き換えて弾きこなせるか、上級者にとっては複雑な伴奏をいかに子どもたちにとって簡易で一緒に歌いやすいものにするか、である。教員が学生の関心をこのような問題意識に向けるためには、そのための教材とそれを活用した指導法が必要である。そのためにはまず、学生の状況を正確に把握することが必要であり、本論文でも学生の経験値を計るアンケートを行った。

次に教材作成のためには、伴奏の様々な付け方とその活用法を知ったうえで、学生に合うものを選ぶことが必要である。そこで筆者が注目したのは、簡易伴奏として既に一般的になっているコード伴奏譜である。コードについての簡単な知識を持っていることは、伴奏付けに役立つ。というのも、童謡の教科書として使用している3冊（保育士・幼稚園教諭のための弾き歌い伴奏集 第1巻、第2巻、こどものうた140選）の中で、3種類のコード（I、IV、V度）だけで演奏できる曲がどのぐらいあるのか、全ての曲について筆者が調べたところ、わらべ歌をのぞいた125曲中、102曲（81.6%）であったからだ。（残る18.4%の童謡は、3種類プラス1つから4つ、またはそれ以上の和音を使わないと伴奏できなかった。）すなわち、現在現場で普及している8割以上の童謡が、3種類のコードを習得するだけで、演奏者自身による伴奏付けが可能なのである。

筆者はここに着目し、3種類だけのコードで出来ている伴奏譜を23曲作成した。この楽譜は、もちろん、このまま簡易伴奏として実技試験や現場で弾いても構わないのだが、筆者の作成の目的は、学生達に童謡の伴奏の仕組みを簡単に理解してもらって教材として使用する事である。類似課題を繰り返し解けるように23曲用意した。次に着目したのは、本学の表現（音楽）の授業で教材として使用している、「伴奏パートの書かれていない楽譜」であった。表現（音楽）の授業では、2曲の童謡の伴奏部分を空欄にした楽譜を、「根音を記入する」「コード伴奏を記入する」「伴奏パターンを参考に自分でアレンジした伴奏を記入する」教材として使用している。この「伴奏パートの書かれていない楽譜」も、コード譜と同じ曲で23曲作成した。これから提案するレッスン方法の主眼となるのは、この2つの楽譜「左手が3種類のコードだけでできているコード伴奏譜」と「伴奏パートの書かれていない楽譜」を組み合わせることにある。初級者は根音を記入する、中・上級者は、問題の例に掲載したアレンジの型から一つ選び記入する事、というように、どの習熟度の学生も、自分のレベルでのアレンジの仕方を練習する。繰り返す事により、アレンジの基本のコツをつかめるようになる。また楽譜を「読む」だけでなく「書く」作業を繰り返す事によって、読譜力の上達にも繋がる。

コード譜をこの伴奏譜（教材）に使用したのは、和音の形が3種類で、楽譜で見ると形に特徴があることである。見た目にも、3種類という事が把握しやすいからである。

本研究では、「左手が3種類のコードだけで出来ている楽譜」、本学で既に使用している「伴奏パートの書かれていない楽譜」を組み合わせ、学生自身にも楽譜を書かせる指導をピアノの個人レッスン内にマンツーマンで行う提案をする。またその方法について学生への実践指導とアンケートを同時に実施し、「楽譜を書く」に焦点をあてたマンツーマンのピアノの個人レッスンの効果を解明していく。

研究方法

1. こどもの歌の簡易伴奏集とワーク「こどもの歌アレンジ練習帳その1」の作成

1) 対象と作成期間

対象：こどもの歌140選、保育士・幼稚園教諭のための弾き歌い伴奏集 第1巻、第2巻
作成期間：2018年 1月2日～1月8日

2) 研究方法、作成方法

対象曲のうち、筆者が、三種類のコードだけで伴奏ができる楽譜（譜例1）に編曲する。さらに、伴奏パートが空白になっている楽譜（譜例2）を作る。楽譜の作成は、finare PRINTMUSIC 2014 というソフトを使用する。これらの楽譜は、二つでワンセットとする。23セット作成した。選曲の基準は以下の通りである。

- ① 2018年1月末に行われた、ピアノ実技の後期試験で、学生が選択した曲を集計し、多く選ばれた曲。
- ② 三種類のコード（I、IV、V度またはV7）で伴奏できる曲。教材としての使用なので、例外はなしにした。VかV7のどちらかであるかは、通常右手も含めて決定するものだが、この教材では、左手の型だけでVかV7かを区別する事になっている。
- ③ それぞれの季節からバランスよくなるように選定している。
- ④ 本学の使用している教科書（楽譜）で、似たような伴奏譜があるものは、今回は除外した。

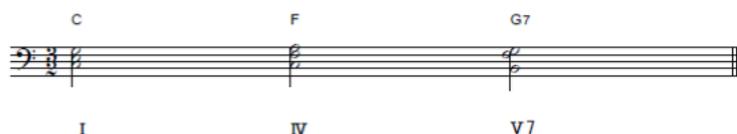


図1 三種類のコード。上はコードネーム、下は和音の度数（転回指数は除く）

とけいのうた

作詞 藤井敏介
作曲 村上太郎

<譜例1>

C F C F C G7 C G7

C F C F C G7 C

<譜例2>

C F C F C G7 C G7

C F C F C G7 C

図2 コード伴奏譜<譜例1>と伴奏パートの書かれていない伴奏譜<譜例2>

2. 保育者養成課程の学生への実践指導とアンケート実施

1) 研究対象と実施期間

対象曲：「こどもの歌アレンジ練習帳」の中より、3セットを選ぶ。初級者と中・上級者では、課題

が異なる。初級者には、譜例1のコード譜とコードネームを参考に譜例2の楽譜に根音を記入させる。中・上級者には、譜例1コード譜とコードネームを参考にし、そして筆者が譜例2の楽譜の下にあらかじめ示しておいたアレンジの例からアレンジを選び、楽譜に記入させる。

対象者：本学において二年生で音楽（器楽）履修者、幼児音楽（再）履修者、一年生で幼児音楽履修者のうち、筆者がピアノ指導を担当している学生16名。

実施期間：2018年1月10日～1月18日

2) 研究方法

学生の課題の出来具合およびアンケート結果により、教材の良い点、改善したほうがよい点、付け加えたほうがよい点がないか探り出す。

3. 掲載曲とアンケート内容

1) 「こどもの歌アレンジ練習帳」に掲載した曲：

春：ちゅうりっぷ、ちょうちょう、ぶん ぶん ぶん、

夏：あまだれぼったん、あめふりくまのこ、かたつむり、たなばた、とんぼのめがね

秋：どんぐりころころ、ふしぎなポケット、まつぼっくり、やきいもグーチーパー、大きな栗の木の下で

冬：うれしいひなまつり、おしょうがつ、ジングルベル、ゆき

季節に関係なく歌われる歌：ちいさな世界、とけいのうた、メリーさんの羊、しあわせなら手をたたこう

計23曲

それぞれの曲につき、①3種類のコードだけで出来ている伴奏をつけた楽譜 ②左手(伴奏部分)が空欄になっている楽譜、の二つを作成した。見開きにして、①が左側、②が右側になるようにした。

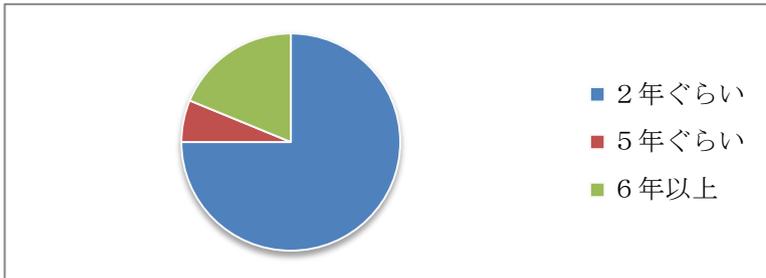
2) アンケートの内容

- 1, ピアノをどのぐらい学習していますか。 A: 2年ぐらい B: 5年ぐらい C: 6年以上
- 2, 1週間でどのぐらいピアノの練習をしますか。 A: 30分未満 B: 1時間～2時間 C: 2時間以上
- 3, ワークについて質問します。
 - 3-1 解くのにどのぐらい時間がかかりましたか。 10分、10～20分、21分以上
 - 3-2 難しかったですか? はい、いいえ、どちらでもない
 - 3-3 「はい」の方、具体的にどのようところが難しかったですか。
 - 3-4 「いいえ」の方、簡単すぎましたか。 はい、いいえ、どちらでもない
 - 3-5 このようなワークを何回か解いたら、自分で簡単な伴奏譜が作れるようになりそうですか。
 - 3-6 同じような問題をまた解いてみたいと思いましたか
- 4, ほかにどのような音楽の学習ができるワークがあったら助かりますか。

結果と考察

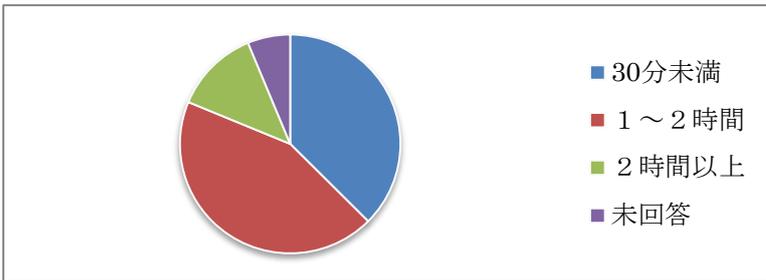
1. アンケートの結果について

表1 ピアノの学習期間



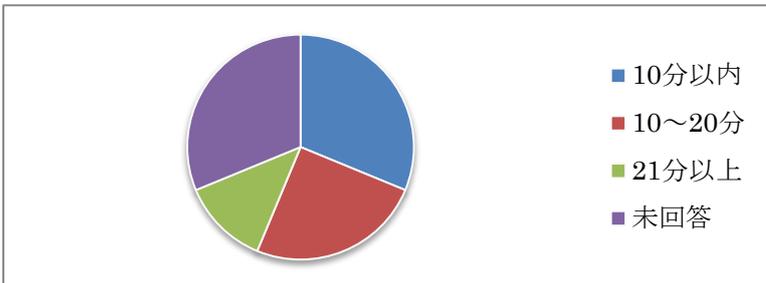
A: 2年ぐらい 12人、 B: 5年ぐらい 1人、 C: 6年以上 3人

表2 一週間の練習時間



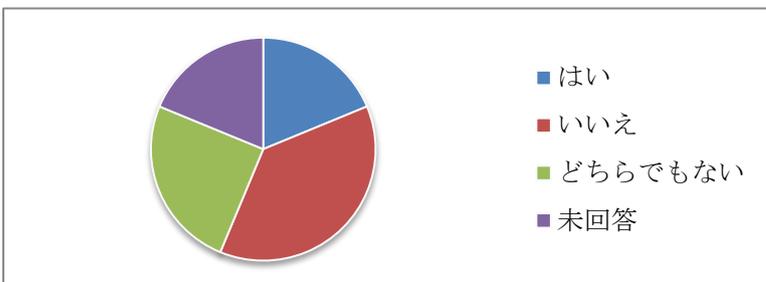
A: 30分未満 6人、 B: 1時間～2時間 7人、 C: 2時間以上 2人、 1人 未回答

表3 ワークを解くのにかった時間



10分以内 5人、 10分～20分 4人、 21分以上 2人、 5人 未回答

表4 難しかったかどうか



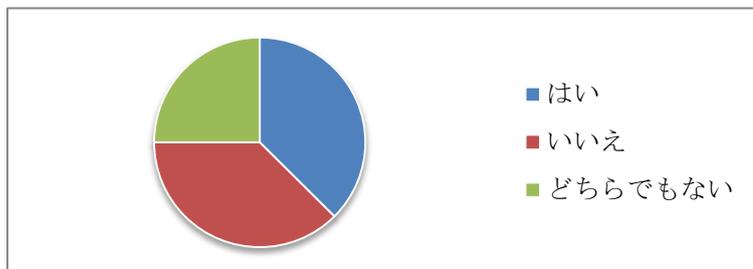
はい 3人、 いいえ 6人、 どちらでもない 4人、 3人 未回答

はい、の方、具体的にどのようなところが難しかったですか？

・どのように書いていいかわからなかった。

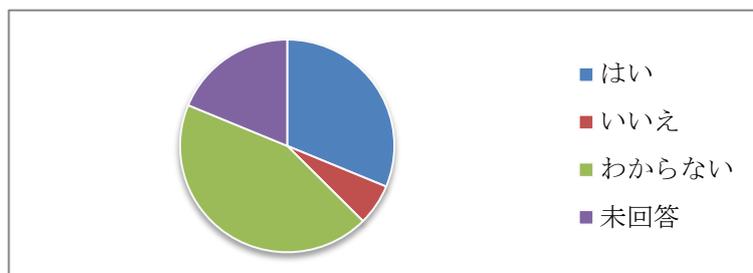
- ・全部。
- ・根音が難しかった。
- ・全体的に。

表5 「いいえ」の学生、簡単すぎたかどうか



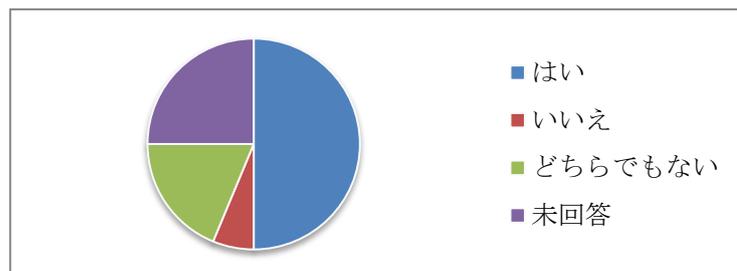
はい 3人、いいえ 3人、どちらでもない 2人
(3-2で、いいえ、の人数が6人だったのに、この質問の回答者が8人になっている。)

表6 この問題を何回か解いたら、簡易伴奏を作れるようになりそうか



はい 5人、いいえ 1人、わからない 7人、 3人 未回答

表7 同じような課題をまた解いてみたいか



はい 8人、いいえ 1人、どちらでもない 3人、4人 未回答

ほかにどのような音楽の学習ができるワークがあったら助かりますか？

- ・伴奏パターン、曲の調がわかるもの（#ひとつはト長調、bひとつはヘ長調等）
- ・弾き方などわかりやすく書いてあるもの
- ・音符をひたすら読むワークが助かっていました
- ・音符がすぐ読めるようになるワーク
- ・リズムや拍のワーク
- ・「音楽の基礎」の授業でやったプリント
- ・コード奏法を真剣に取り組みたい

- ・ドレミの書き方、音符の書き方
- ・特になし

2、アンケート結果と、ワークの添削を通じた考察

1:アンケート結果から見えてくる事

表1の、「ピアノを学習している期間」が2年以内という学生が75%、という事で、本学に入学する直前、または本学に入学が決まってからのピアノ事前指導から始めた学生が多かった。また、3人(18.75%)が6年以上ピアノを習っていた。つまり、習熟度に関係がある。この事から、習熟度別の指導が必要である事がわかる。

1週間の練習量については、30分未満が37.5%と多数であった一方で、1時間以上練習する学生が56%と半数以上を占めていた。ワークに取り組んだ時間は、56%が20分以内なので、今回3曲あった事を考えれば、ピアノの個人レッスンの時間内に解く分量としては程よいもしくはやや分量が多い。ピアノの演奏の指導時間の確保を考慮すると、ワークに取り組む時間は5分以内を目処にし、時間がかかりそうな場合には解く分量を調整したり宿題にしたりするなど工夫が必要だ。

課題について難しいと感じた学生、逆に簡単すぎたと感じた学生がともに3人ずつだったのは、対象とした学生の習熟度に関係があるからだと考えられる。難しいと感じた学生に対しては、先程と同じく解く分量の調整、知識の定着を図るためのフォローアップ教材の使用、逆に簡単すぎると感じた学生には、作った課題を弾いてみることや、弾き歌いをする等、第二弾、第三弾の学習を促す。つまりそれぞれの習熟度に合わせたフォローが必要である。それには、マンツーマン指導は最適といえる。

「同じような問題をまた解いてみたいか」の問いには、半数が肯定、1人が「いいえ」の結果であった。意欲の差はあるものの、おおむね「あったら解く」であった。

今回は、問題は3セット(ちょうちょう、手をたたきましょう、ゆき)だけだったが、数をこなしたら、楽譜を書く事にますます慣れてくるに違いない。

他にどのようなワークがあったらいいか、の答えとして、「音符を読む」「読めるようにする」「音符を書く」ワーク、が多かった。楽譜を書く訓練は頻繁に行われているからか、学生たちは楽譜の読み書きの訓練が将来役に立つことを理解している。

2:ワークの添削から見えてくる事

ワークは、初級者向けと中・上級者向けとで、課題を変えている。

初級者向けの課題は、①コードの伴奏譜とコードネームをヒントにして、根音を空欄の楽譜(②の左手のない楽譜)に埋めていく課題であった。中・上級者向けの課題は、①コードの伴奏譜とこちらが示したリズムパターンを手がかりに、②の楽譜に伴奏譜を書き込んでいく課題であった。

音の高さ(ドレミ)について、間違えた学生はいなかった。例が示してあるからだとはいえるが、左手のドレミの位置については、学生はきちんと理解している事がわかった。

しかしながら、初級者向けの課題で、音の長さ(拍数)に関して、全員が無頓着であった。4分の2拍子の曲なので一小節に一つ音符を書く場合は二分音符(2拍分)を記入するのが正しいところ、左手部分に全音符(4拍分)を記入してしまっていた。

多くの学生が音の長さに関する理由としては、次のようなことが考えられる。まず、ピアノ演奏の教材として一般的なバイエルや、ブルグミュラー、ソナチネ、童謡等の場合に、比較的覚えやすい旋律が右手にある楽曲が多いため、耳から旋律を覚えて弾く学生が多く伴奏のリズムへの意識が薄くなりがちである。さらに左手は、右手のある特定の音にタイミングを合わせれば、楽譜を正確に読んでいなくてもある程度正しいリズムで弾けることが多いため、学生が自分で楽譜が正確に読めていないことに気が付きづらい。そのような学生は、自分で楽譜を書く時も音符の長さに対する正確な認識がなく、今回の課題では全て全音符(4拍)で書いたのである。だが

こうしたワーク課題は、教員が学生の知識の曖昧さや誤りに気が付く契機となり、学生もまた間違いを指摘されることで、楽譜についての正確な知識を掴むことが出来る。

このように、音の「長さ」を書き分ける継続的なトレーニングは、楽譜を読む時の注意力を上げるきっかけの一つになる。

今回の実践指導において、中・上級者については、初級者用の課題を与えなかったため、音符の長さについてきちんと理解できているかの確認がとれていない。今後、中・上級者についても、まず初級者用の課題を取り組ませてから、中・上級者用の課題に進むようにすれば、教員が学生の知識の正確さをその場で確認することが出来る。

なお、16人の学生に初級者用の課題を渡すか、中・上級者用の課題を渡すかの判断は筆者自身が行ったのだが、初級者用を与えたのは、二年生で6人(13人中)であった。そのうち4人は、中・上級者用の課題もやりたいと言って、二種類の課題を解いた。このように前向きな姿勢を見せる学生には特に、継続的なワーク課題が効果的だと推測しうる。

音の「高さ」だけでなく、音の「長さ」が合わさって、音楽はリズムをもって前に進んでいく。そこに強弱や感情がプラスされ、音楽が生きてくる。ピアノの個人レッスンの中でのマンツーマン指導による「楽譜を書く」トレーニングを積み重ねれば、音の「高さ」だけでなく音の「長さ」にも注意が向くようになり、普段の譜読みの力も上達する。

今回この課題を学生に与えた反応は一年生より二年生のほうがよかった。二年生のほうが音の長さに注意がいていなかった事をよく自覚できていた。これは、二年生のほうが既に一年楽譜に触れている時間が長かったために、自分の知識の正確さ・不正確さへの関心が強かったからだと考えられる。つまり、今回ワークとして使用した練習帳は、楽譜の読み書きをある程度習得した時点で渡すことが、効果的だと考えられる。

この教材の、他の使用方法を一つ提案する。〈譜例2〉の左手が空欄の楽譜は、普段のレッスンで特定の学生が弾くオリジナルの伴奏譜を教員が記入する際に便利である。筆者は、普段から、初級者もしくは上級者の学生に対して、その学生の習熟度に合わせた伴奏譜を作って課題として与えている。通常は既成の楽譜に書いてあるものを消して書き入れるか、何も記入されていない五線紙に右手も左手も書き直すかのどちらかである。楽譜に書いてあるものを消して書き入れる場合、楽譜が汚れて見にくくなるし、全てを五線紙に書き直すと時間もかかる。しかし、この空欄の楽譜があれば、左手の伴奏部分だけじかに書き込むことができるし右手部分は印刷されているので右手のメロディーを書く必要もない。さらに、finare PRINTMUSIC 2014 で作成してあるので、移調が簡単にできるのが利点である。例えば実習園から配られた調に合わせて移調が簡単にできてしまう。素早く簡易伴奏を作成する事ができるという事である。

結論

今回の調査を通じて、「楽譜を書く力」を促進させるには、音の「長さ」に学生の注意を向けさせることが重要であることがわかった。マンツーマンの指導の時間で繰り返し書く事により、音の長さに意識を向ける事ができる。それと同時に、三種類の和音(コード)でできている曲が、童謡には多い事を徹底的に理解させる事ができる。

例えば、三種類に慣れるための方法として、次の方法が考えられる。教材の「三種類のコードだけで書かれている楽譜」については、I度の和音(コードネームがハ長調ならC、ト長調ならG)には赤で印をつけ、V度の和音(ハ長調ならGまたはG7、ト長調ならDまたはD7)には青で印をつけ、IV度の和音(ハ長調ならF、ト長調ならC)には緑で印をつけて色分けし、三種類が目でも確かめられるようにしたら学習効果は上がる。マンツーマン指導の時間内であるから、色分けした楽譜をその場で弾いてみる事ができ、出てくる音をその場で確かめられる。

保育の現場では、ピアノを巧みに弾ける事が最終目標ではない。幼稚園教育要領の第2章「ねらい及び内容」の「表現」の言葉を引用すると、「生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする」「様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう」を体現し、どのように歌わせたなら子どもたちの心に寄り添える美しく楽しい、心を動かすものを表現できるだろうかと考えて、自分のピアノの技術に見合った楽譜で伴奏する事で生まれる余裕が、子どもたちへの適切な指導に繋がっていく。

ここで注意しなければならないのは、アレンジをして構わないのは左手の伴奏だけであって、右手のメロディーに関しては、まずは楽譜通りに正しく弾く事が大切である。子どもと音楽を楽しむ場合、まずは右手で旋律を正しく弾いて子どもに旋律を正しく覚えさせたうえで、指導する側が技術的に余裕のある左手の伴奏を足すことで、子どもたちと段階的に歌を楽しむことができる。メロディーをまず覚えてからであれば、例えば右手でメロディーを弾かないで両手でコードの音を弾く伴奏法（後藤、2017）や他の右手のメロディーを弾かない伴奏法や楽譜を使用するのもよい。教育や養護を受ける子どもたちが幼少の頃に間違えたリズムや音階で覚えてしまうと、それらを直す事は難しいため、指導者側はまず子どもたちに正しい旋律を覚えさせることを要求される。

また、子どもに歌を指導する場合に、リズムに重点をおいて指導する場合と、横の流れに重点をおいて指導する場合とでは、同じ曲でも伴奏の仕方が違ってくる。そのような場面に、伴奏をアレンジする力が役に立つ。伴奏を書く力は、将来保育の現場で子どもの指導者となる学生が、技術的な余裕をもって歌の指導に取り組めることだけではなく、子どもたちの習熟段階に応じた指導ができることにも、役立つのである。

おわりに

教育や養護を受ける子どもたちが、安心した環境で様々な活動をするために、保育者を目指す学生たちは養成期間中にどのような知識や技術を積み重ねればよいかということに関して、教員側の責任は決して軽いものではない。保育者を目指す学生を通じて、「子どもたちが受ける教育や養護」に我々教員は繋がっていると見えよう。

子どもが生涯にわたる人間形成にとって重要な時期に、その生活時間の大半を過ごす場であり（保育指針より引用）、また、幼児期における教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を担う重要なものであり（幼稚園教育要領より引用）、このような時期に保育者が生活の大半をともしする事の責任は大きい。また「（前略）幼稚園と家庭が一体となって幼児に関わる取り組みを進め、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、心理や保険の専門家、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。（幼稚園教育要領）」や「子どもの生活の連続性を踏まえ、家庭及び地域社会と連携して保育が展開されるよう配慮すること。（中略）豊かな生活体験を始め保育内容の充実が図られるよう配慮すること。（保育所保育指針）」にあるように、教育や保育では社会との繋がりを意識し、子どもたち、保護者、地域の様々なコミュニティから慕われる保育者になることが、学生に求められることである。

引用文献

百瀬志麻 相澤京子 竹田恵 鈴木晶子 中村麻衣子 橋元知子 福地昭輝、幼児教育教員の資質・能力向上をめざす学修ポートフォリオの開発と実践、鶴川女子短期大学研究紀要 34（2016年）、p.96

田原昌子、子どもの表現のためのピアノ伴奏法 I ー初級者を対象としたピアノ伴奏力養成についてー、

プール学院大学研究紀要 第55号 (2014) p. 125

坂田直子 山根直人 伊藤誠、保育者養成における音楽的専門性の育成—幼稚園教師へのピアノ等鍵盤楽器に関する質問紙調査を手がかりに一、埼玉大学紀要 教育学部、58(1):15-30(2009)、p. 16

奥村正子 山根直人 志村洋子、教員養成における領域「表現」の音楽側面の検討(1)—幼稚園及び小学校の教師の意識比較—、埼玉大学紀要 教育学部、56(1) (2007) p. 70

神原正之 鈴木恵津子 監修・編著、石井恵子 大見由香 鎌形由着乃 竹内アンナ 執筆者、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、pp. 181, 182, 189

幼稚園教育要領、文部科学省告示六十二、平成三十年四月一日施行、pp. 3, 18, 19

後藤紀子、「保育表現技術」に添えるピアノ指導法の予備的研究—保育者養成校における音楽指導の在り方の提案に向けて、和光大学現代人間学部紀要 (2017年3月) 第10号

参考文献、参考楽譜

山本学 カタヴァ美紀 田代千早 原川洋子 原田大雪 丸尾真紀子 八木名菜子 山田美穂子 鷺巣貴乃、保育者養成課程の子どもの歌のピアノ指導における平易な原曲伴奏、本格伴奏の教材性および実践報告(報告)、静岡県立大学短期大学部研究紀要 28-W号 (2014年) -3、pp. 1-6

今川恭子、—10年間の研究動向—乳幼児と音楽教育、日本音楽教育学会設立40周年記念論文集「音楽教育学の未来」日本音楽教育学会編 (2009)、音楽之友社、pp. 122-131

宮田亮平、芸術を通して<ときめく心>を！日本音楽教育学会設立40周年記念論文集「音楽教育学の未来」日本音楽教育学会編 (2009)、音楽之友社、p. 11

紙屋信義 後藤みゆき、ピアノによる子どもの歌伴奏の効果—アレンジによる伴奏法を考える—、東京未来大学研究紀要 (2008年) 第1号、pp. 67-75

山本美芽、子どものセンスは夕焼けが作る、株式会社新潮社 (2006)

高森義文、メロディーにピアノ伴奏を！(ドミソの和音からはじめよう)、玉川大学出版部 (1996)

大海由佳 吉谷和子 肘付文子 編曲、保育士・幼稚園教諭のための弾き歌い伴奏集 第1巻、第2巻 選べる③ステップ、学研パブリッシング

本廣明美 加藤照恵 編著、幼稚園・保育園・小学校の先生を目指す人の為の 基礎から学べるピアノ1、2、3、株式会社ドレミ楽譜出版社

和田葉子 日比吉子 松崎緑 武井百子 的場裕子 編、こどものうた140選、ドレミ楽譜出版社

大森明 編曲、片岡雄三 監修者、トロンボーンレパートリー ジャズ・スタンダード名曲選、財団法人

ヤマハ音楽振興会 発行、株式会社ヤマハミュージックメディア

細田淳子 笹井邦彦 西海聡子 悠木昭宏、かんたんメソッド コードで弾きうたい、カワイ出版 発行

フェルディナンド・バイエル 全音出版部、全訳バイエル教則本、株式会社 全音楽譜出版社

斎藤公也 安田翔平 取材・制作、保育士争奪戦・東京の求人倍率は6倍に迫る、日本経済新聞電子版、
(2017年12月1日)

保育分野の現状と取組について、厚生労働省 (2017年9月1日公表)

- 幼児保育／児童教育のための - 子どもの歌・ピアノ伴奏法 バイエルを弾きながらやさしい伴奏法がマスターできる、関西地区大学音楽教育学会／企画・編纂、株式会社 エー・ティー・エヌ

表現教育における合奏指導法の研究

～幼小連携の視点に立った保育者養成校の取り組み～

Ensemble Instruction in Expression Education: Attempt of an Early Childhood Education and Care Training Institution from the Perspective of a Smooth Link Between Early Childhood and Elementary Education

高島 扶貴

1. 問題の所在

本研究は幼小連携の視点に立ち、学生間の学び合いによって合奏を創り上げていくプロセスにおいて、音楽表現の指導法を身につけていく方略の提案である。

本学においては、入学までにピアノの学習経験が全くない、或いは学習レベルが初級程度という学生が年々増加傾向にある。入学後の音楽の学習では、読譜、ピアノの基礎技術・弾き歌いの習得に多くの時間を要してしまうのが現状である。初心者であっても、継続する力と論理的に楽器習得ができる学生については、保育に必要な演奏レベルに達することが可能である。しかしピアノの演奏ができれば、音楽表現の指導もできるということには必ずしもならない。保育者は、こどもから自発的に出てくる音楽表現を受け止め、引き出し、伸ばし、小学校へと繋ぐという大切な役割を担っている。これらの指導技術は聴く力が不可欠であるが、初心者や初級レベルでは、他者の音を聴き分けるのは難しいと言える（高島 2012）。学生に他者の音を「聴く」ということに意識を向けさせながら、音楽表現活動における指導法を習得させていくことが求められている。

2. 教育実習の振り返り「音楽に関する質問事項」の考察

教育実習（幼稚園）では実際に、どのような場面でどのような曲を伴奏することが求められたのか、記名式質問紙法で調査を行った。次の表 1 に示すのは、教育実習の振り返りの一部で、ピアノ伴奏について質問した結果である。以下の調査結果は、教育実習参加者 113 名のうち、有効回答数 94 名分を分析したものである。

平成 29 年度「教育実習」振り返り（抜粋） 【音楽に関する質問項目】

- ① ピアノで弾いた曲は何ですか。（複数回答可）
- ② 歌や合奏の伴奏は、一人でピアノを演奏するときと比べ、どのようなところに難しさがありますか。（自由記述）

① ピアノで弾いた曲は何ですか（複数回答可）

表 1

伴奏した曲	回答数
おはようのうた	44
おべんとう	58
おかえりのうた	55
その他※	59

※その他 虹・かたつむり・あめふりくまのこ・かえるの歌・とけいの歌・はをみがきましょう・たなばた・きらきらぼし・ニャニユニョのてんきよほう・聖歌など

これらの回答から、生活の歌の他、季節（梅雨）に関する曲・時の記念日・虫歯予防デーなどにちなんだ

曲が多く歌われていたことがわかる。教育実習では、全くピアノを弾くことがなかったと回答する学生が10名（全体の10.6%）にとどまり、多くの学生がピアノを弾く経験をしている。幼児教育の現場では、ピアノの伴奏力が求められていると言える。さらに、伴奏する際に学生がどのようなところに難しさを感じているのか調査を行った。

② 歌や合奏の伴奏は一人でピアノを演奏するときと比べ、どのようなところに難しさがありますか。

表2

難しいところ	経験者 総数 44 人	初心者 総数 57 人
こどものペースに合わせる	5	21
こどもが歌いやすいように合わせる (キーの高さ・年齢によるテンポ感の違い・曲調・歌い出し)	9	4
こどもにテンポを持って行かれないようにする	2	0
こどもの表情を見ながら伴奏する	13	8
弾き直しができない・止まってしまった時の立て直し	5	6
歌いながら弾く	3	6
楽しそうに弾く	1	0
歌詞が聞こえることによる音名との混乱	0	4
歌詞の先読み	3	0
左手	0	2
人前で弾く緊張感	2	6
後ろを向いて弾く	1	0

表2の調査結果が示す通り、ピアノの経験者と初心者には、難しいと感じる内容が異なることが明らかとなった。これらの回答をカテゴリに分類した後、学生への面接による聴き取り調査を行い、なぜ難しいと感じたのかその理由を分析をしてもらった。

○こどものテンポに合わせて弾く

これは、初心者によく見られる意見である。その要因については次の通りに分析している。

- ・曲にふさわしいテンポをマスターしていない
- ・弾きにくいところでテンポが緩む
- ・読譜の間違い

これらの回答から分かる通り、初心者には共通して技術習得不足が挙げられた。また初心者はあくまでも自分のペースで弾き、こどもの歌を聴きながら合わせていく意識が働いていないことが観察できる。一方で5歳児のテンポ感が、学生の予想よりもやや早めであったこと、またこどもは歌いながら徐々にテンポが早まっていく傾向にあることも要因として考えられる。これらを踏まえて経験者は、こどもが歌いやすいように伴奏することに意識を向けており、こどもに合わせることを伴奏の目的としている。具体的には、数ある楽譜の中からこどもたちの音域に適切な調性で書かれたものや、アレンジが曲調に合っているものを選択している。また年齢に応じた伴奏のテンポに配慮したり、前奏からの歌い出しでブレスをしたりするなどの伴奏の工夫にも心がけている。

○こどもにテンポを持っていかれないようにすることが難しい

経験者の中でも、とりわけ熟達者のみに見られる意見である。熟達者は、当然のことながら正しいテンポ

を刻むことが可能である。さらに、こどもにテンポを持っていかれないようにすることが難しいとしながらも、こどもの歌をリードし、歌声を聴きながら緩んだテンポを元に戻していくことに努めたことがこの回答からわかる。そして歌唱指導における調整力の必要性を指摘している。

○こどもの表情を見ながら弾く

こどもの表情を見ながら弾くことは、経験者も難しいとしている。しかし経験者はこどもの表情を見ながら正しく歌えているか確認する作業も含まれており、ピアノを弾くことばかりに集中しがちな初心者とその内容が異なる。

○弾き直しができない・止まった時の立て直し

弾き直しができないことや止まった時の立て直しに関しては、経験者も初心者も難しいと感じている。伴奏と独奏の大きな相違は、他者の存在の有無である。熟達者は、こどもの伴奏においてはどんなときも弾き直すことと止まることは許されないと言う。その分しっかりと練習をして、こどもたちが歌やすい伴奏になるように努力していることがわかる。

伴奏は、バスの一音さえあれば歌を支えることができる。しかし初心者ほど、左手の役割を認識しておらず、右手のメロディばかりを弾こうとする傾向にある。また伴奏が止まってしまったときには、歌に影響が出ないように、次の小節で確実に入る機転が必要であるが、これも初心者には難しい。教室での練習においても、弾き直しの遅れをとり戻そうとテンポを速めた結果、最後まで歌とずれる、どこを歌っているのか分からなくなり、伴奏を立て直すことが最後までできないなどはよくあることである。このような場合は第一に、歌いながらバスをしっかりと弾く練習が有効であるが、根本的な解決には他者の音を聴くという経験の積み重ねが必要であると考えられる。

○歌詞が聞こえることによる音名との混乱

初心者は暗譜をする際にメロディを音名で覚えているため、歌の歌詞が混じり混乱すると言う。こどもの歌声を聞いていないことがわかる回答である。熟達者の中にもバス進行を音名で暗譜する者もいるが、こどもの歌声を聞き分けることができるため、音名と歌詞で混乱をすることはありえない。

またこの回答により初心者はメロディを、熟達者はバスを覚える傾向があるということが明らかとなった。

○歌詞の先読み

熟達者は、演奏以外のことを同時に求められる歌詞の先読みが難しいと回答している。演奏をしながら、メロディよりも先の部分の歌詞をタイミング良く読むのは、熟達者にも難しいと感じることがわかる。しかし熟達者は、演奏をしながらこどもの歌声を聴き、歌詞が十分覚えられていないことによるボリュームの小ささに気付き、先読みの援助が必要と瞬時に判断できているとも言える。初心者には先読みが難しいと回答した該当者がいないのは、演奏をすること自体が難しく、こどもの歌声を十分に聴けていないため、先読みの必要性についてまで考えが至っていないためである。こどもが歌詞を十分に覚えていない段階での歌唱指導においては、先読みが必要である。そのためには、バス進行のみに簡易化した伴奏スタイルを用いて、先読みのタイミングを掴むことに重点を置いた練習を事前しておくことが求められる。

これらの調査からわかるように、演奏しながら他者の音を聞く経験の必要性を示唆している。これまで他教科とも連携をし、音楽表現の授業に限らず模擬保育において伴奏をする機会をできるだけ多く持ってきたが、学生は止まったり、弾き直しをしたりすることが多く見受けられた。こども役の学生はこどもの反応を予測し工夫をするが、それでも実際のこどもの反応と異なることが多くある。初心者にはピアノの技術を習得させることは急務であるが、こどもの伴奏をしなければならないという最終目標にたどり着くには、合奏をさせ他者の演奏を聞く経験を持ち、止まった時に立て直す方法を習得させる必要性を感じた。そこで学生間の学び合いによって合奏の指導法を習得させる方法が、副次的に伴奏力の育成にも効果を及ぼすのではな

いかと考えた。

3. 音楽表現（2年生前期）の授業の取り組み

（1）授業概要

保育者養成校である本学の音楽教育では、音楽表現の授業において他科目の「幼児音楽」で身につけた演奏の基礎技術を、さらに保育現場での実践に向けた内容に発展させ習得させていく。授業概要は次の表3の示す通り、保育内容「表現」における音楽的表現を取り扱っている。

音楽表現授業概要

表3

テーマ	指導内容
I 歌う	歌唱教材について・歌唱の指導法
II 伴奏	コードネーム・保育現場の歌唱伴奏
III 身体表現	リトミック・拍子とリズム・フレーズ
IV 演奏	打楽器奏法（小学1年生の音楽科教科書を確認）・合奏・指導法
V 音楽表現と指導案	立案・模擬保育

本研究では、IV演奏における学生間の学び合いについて取り上げる。

過去に小学校において1年生を6回担任した自身の経験を振り返ると、就学前のこどもたちの音楽経験は様々であった。表現教育に力を入れている幼稚園の出身者もいれば、幼稚園では楽器を触ることがほとんどなかったというこどももいる。幼児期に豊かな音楽経験があることは望ましいことであるが、音楽経験の有無よりも最も問題に感じたのは、最初に間違えて覚えてしまった楽器の構え方、持ち方、奏法などはなかなか改善されないことが多いということである。常々、最初の指導が大事だと感じていた。そのため1年生の音楽の教科書を使い、打楽器の構え方・持ち方・奏法などを確認した。

また1年生が最初に扱う絵譜についても触れ、理論の構築は発達を踏まえ、徐々に行うものであることを押さえた。幼児教育においても、発達を踏まえた指導を行い、こどもたちが豊かに楽しく表現することを目指していくことを確認した。幼稚園及び小学校の教員養成課程の学生にとっては、小学校の教科書を研究する機会があるが、保育及び幼児教育を学ぶ学生にとっては、小学校の教科書を学ぶ機会を意図的に設定しなければならない。

（2）合奏指導法研究

合奏の授業の3回目には「風の丘」（久石譲作曲・若松正司編曲）の合奏を体験するとともに、学生自身で演奏を創り上げていく学習を行った。この編曲は、以前東京書籍の小学5年生の教科書に取り上げられていた作品である。小学校の高学年児童がどのような合奏をするのか体験させることが教材選択の第一の目的であるが、この教材には合奏を通して音楽の構造を学ぶことができるいくつかの要素があり、学習成果が得られると考えた。

学生はまず、指揮者、編成、楽器の配置を決めるところから始めた。何らかのアンサンブルを経験していると、同時に多声部を聴き分けることが可能となり、合奏においてリーダーシップをとることが可能である。実際、合奏指導法研究の授業において指揮者となった学生は皆、吹奏楽、軽音楽、合唱などの経験者であった。指揮者となった学生はこれまでのアンサンブル経験を活かし、クラスの合奏のまとめ役となり活躍した。一方でピアノの初心者であったり、アンサンブル経験の不足であったりという理由から、多くの学生は多声部を聴き分けることは難しいと予想した。そこでICTを活用して学生の演奏を録画し、すぐに再生・視聴しながら検討する方法を導入した。これにより学生は合奏の全体像が見え、初心者でも他のパートの音を聴き取ることができるようになった。それとともに、教員の介入をできるだけ控え、学生間の学び合いによって

学生自身に気付せていくアクティブラーニングの学習形態を可能にすることができた。
次に示すのが、時間の経過とともに変容する学生の学び合いを記録したものである。

【授業記録】

<p>9:10 授業開始 学習課題の提示</p> <p>9:15 学生によるパート分け・パート練習の開始</p> <p>9:33 合わせ稽古が始まる 弱起が入れない ⇒「1と2と3と4」と数え、4拍目の後拍に入る入りを繰り返し練習する</p> <p>9:47 合奏を振り返る 改善点を話し合う 木琴から「よく聞こえない」と意見が出る ①メロディがよく聞こえないことに気づく 木琴が内声パートであることに気づく 木琴4から木琴3に減らす さらに重音を分担し、全員で弾くことをやめる 木琴の配置を中央から下手よりに変更 ピアノの熟達者によって外声を補完する メロディの鍵盤ハーモニカを3から4に増やす</p> <p>9:50 ②バスも支えとなる大切なパートであることに気づく ⇒ユニゾンで弾き、ボリュームを出す ③曲のイメージからカスタネットを鈴に変更したらどうか意見が出る</p> <p>9:52 「10時まで個人練習をしたい」との要望が出る 分奏開始</p> <p>9:57 個人練習の時間に指揮者が読譜の間違いに気づく ダルセーニョのところの4分の2拍子を4分の4拍子で演奏していた</p>	<p>10:00 指揮者によって拍子の間違いを指摘し、繰り返しの練習で訂正をする</p> <p>10:04 動画撮影①</p> <p>10:06 視聴 気付きについて話し合う 演奏のずれに気づく 指揮者を見ていないことに気づく 全体のバランスの悪さに気づく</p> <p>10:10 教員が介入 ①リズムに乗り切れていない重たさと、木琴パートの休符の効果・弱起との関係についての指摘 ⇒リズム楽器の重要性と木琴パートもリズムを刻む役割であることに気づかせる ②楽曲の個性が最も美しく出るテンポを探るよう指摘 ⇒合わせ稽古で確認</p> <p>10:15 ⇒スネアドラム・スタンドシンバル担当の学生がリズムをアレンジして修正に導く 合わせ稽古</p> <p>10:25 動画撮影②</p> <p>10:27 視聴</p> <p>10:30 合奏指導法のまとめ (※内容は論文のまとめに記載)</p> <p>10:40 授業終了</p>
--	--

この授業記録から、いくつかの特徴が見えてくる。まず第一に挙げられるのは、初心者は読譜力が弱く、楽譜を見ただけではどのパートのどの部分が外声・内声なのか分からない点である。実際、木琴パートは楽譜上内声であるが、ステージのセンターに配置してしまうということが起こった。多くの学生は、音を出して初めてそれぞれの楽器の役割が見えてくる。また初心者は、読譜の間違いに気づきにくい。とりわけ拍子の変化などは、見落とししやすいポイントであった。

弱起がうまく入れず、合わせ稽古の最初からつまづいたのは、4拍目の「後拍」から始まる楽曲であったためである。学生は、楽譜に書かれていない拍を数えることを意識していなかったようである。また全体的にリズムに乗りきれない印象を受けた原因は、最初の音が1拍目から始まらず、4拍目の「後拍」の性質を持った音から始まる楽曲だという理解の欠如が指摘できる。合わせ稽古が始まって1時間が経過した時点で初めて教員が介入したが、休符の効果について指摘している。この曲のフレーズは、全て「後拍」から始まるため、頭拍の休符の存在が不可欠となる。この点においては、経験者も見落としがちであった。

また前述した通り、初心者はバス進行に意識があまり向かない傾向にあるのだが、合奏練習が始まって40分が経過したところで、バスパートが合奏を支える大切な役割を担っていることに気づくことができたのは、大きな学習成果と言える。

ピアノの熟達者が演奏を聴きながら弱い声部の補完を、またパーカッションの熟達者が重くなりがちな演奏にリズムアレンジを、両者ともに即興で行うことができたのは、これまでの音楽経験により高いレベルの「聴く力」を獲得していると言える。

授業後、指揮者を経験した学生に合奏の学びについての聞き取り調査を行った。

聴き取り調査質問項目

- ①音楽経験 ②指揮者をした感想 ③教材について

【学生A】

音楽経験：中学・高校のクラブ活動で吹奏楽部に所属クラリネット担当

指揮者をした感想

- ・6年間の吹奏楽の経験が活かしている。クラブ活動では、指揮者を見ること、周りの音を聴くこと、暗譜することと徹底した指導を受けてきた。この経験により、全てのパートが聴こえる。
- ・多くの人が弾くことに精一杯で、指揮者を見ないし、他のパートの音を聞けない。たとえ演奏がずれていてもボリュームのバランスがおかしくても気づかない。
- ・動画は、視聴することだけに集中したため全体を聴くことができた。これによりどうすれば改善するか理解することができた。音量が大きかった内声部分の木琴は、弾く部分を分担することよりボリュームを半分にしたのは面白かった。自分で気づくことによって、初めて修正しよう意識することができる。

教材について

- ・ベーシックなものが体験できて良かった。小学校の指導内容がわかって良かった。
- ・保育現場では楽器の扱い方などは正しく教えない。

【学生B】

音楽経験：中学校のクラブ活動でギター部に所属

ピアノは幼稚園から中学1年生まで個人レッスンを受けた

指揮者をした感想

- ・ギター部の経験が、指揮者として合奏をまとめていくのに役立った。ピアノもこどもの頃から習っているが、ピアノの経験よりもアンサンブルの経験が活かされた。
- ・音を聴けない学生が多い。これではこどもの歌を伴奏したとしても、おそらくこどもの声は聞けないだろう。弾くのに必死で指揮を見られるのは経験者のみだった。最低限ここは指揮者を見ると決めた箇所でも初心者は、最後まで指揮を見ることができなかった。
- ・動画で確認するときは自分が弾いていないから全体の中の自分の音を聴くことができるようになった。演奏は意識しないと直せないが、ようやく意識を向けられるようになり改善していくのがわかった。
- ・模擬保育で弾き歌いの学習をするよりも、合奏の経験は他の人の音を聴く・合わせるという点で意味がある。

教材について

- ・楽しかった。
- ・小学校の教科書を使用したことにより、小学校でどのように学ぶのか知ることができた。
1曲を1コマの授業内で仕上げるのが良かった。

【学生C】

音楽経験：ガールスカウトの合唱の指揮者

指揮者をした感想

- ・指揮については、小学校からガールスカウトでやっていた合唱の指揮の経験を活かすことができた。
- ・(学生は)周りの音を聴かない。
- ・指揮者がいくらアドバイスをしても、自分で間違いに気づかないと直せない。
- ・クラスに、ピアノの初心者が多く読譜に時間がかかる。また読譜の間違いも多い。
- ・動画を見るときは、弾いていない分余裕ができるので、全体の音を聞くことができた。演奏をしているときでも「聴こうと思う気持ち」を持つことが大事だと思う。

教材について

- ・初心者が多いクラスでは、5年生の教材でも難しく感じる。4年生くらいでも良かったかもしれない。読譜のために事前に楽譜を渡されていたのにもかかわらず、正しく楽譜を読めない人が多い。
- ・合奏は保育現場では必ずやると思うので、指揮法の授業は役に立った。

【学生D】

音楽経験：高校3年時に学年合唱の指揮者を経験

指揮者をした感想

- ・動画を見ると、全体がどう聞こえているのか知ることができた。
- ・また動画があると改善点（ベースをもっとはっきり出すこと、楽器の配置を変えるなど）が初心者でもわかり、みんなで意見を出し合うことができた。
- ・少ない時間だったが、やり遂げたいという思いが強かった。
- ・教員の介入がタイミングよく入り、うまくいかずに悩んでいた部分についての指導がもらえて良かった。
- ・合奏の経験は合わせることを意識するので、こどもの歌の伴奏にも生かされると思う。

教材について

- ・よく知っている曲だったので楽しめた。
- ・小学校高学年向けのアレンジを知ることができた。

最初の予想の通りピアノの初心者であったり、アンサンブルの経験がなかったりすると、演奏中に他者の音を聴くことはやはり難しいようである。初心者がとりわけ多かったクラスの指揮者を担当した学生Cは、「周りの音を聴かない」と表現している。また演奏中にパートごとのずれを感じつつも、必要なところで指揮者を見ることもできなかった。それでも動画があることによって、感じたり気づいたりすることが可能となった。学生Cが「指揮者がいくらアドバイスをしても、自分で間違いに気づかないと直せない。」と述べている通り、自ら修正しようと意識を向けることにより、演奏は初めて改善されていくものである。他者の音を聴く、そして自らの演奏を修正する経験は、こどもの歌の伴奏力育成にも効果があると言える。

4. まとめ

次の内容は、授業の合奏指導法のまとめの時間（学習開始後 80 分後～）において、学生から聴取したものである。指揮者以外の学生も合奏はとても楽しかったと感想を述べている。その理由として第一に学生の自主的な取り組みであったこととしている。具体的には、読譜の間違い、演奏のずれ、楽曲にふさわしいテンポ感、外声と内声のバランス、曲想についての話し合いがあったこと、楽器配置・編成の変更など試行錯誤のプロセスを経て最良を考え出したことを挙げている。これらのプロセスで経験したことは、保育者となったときに必要な知識と技術であることを学生自らが気づき、学びが意味づけられていった。近年「うまくいく合奏指導法を教えて欲しい」と若手の教員も含め、ハウツーを求める傾向にあるなか、合奏指導法研究における学生の関心・意欲・態度は大いに評価することができた。

そして合奏を作り上げる楽しさの中には、いくつかの側面があったと分析している。①自分で考える・自分で気づくこと②うまくなっていく実感があること③教員のアドバイスによって新しい知識を獲得することの楽しさである。

【学びの対象に主体的に関わる】



【うまくなっていく実感を得る】



学生は学びの対象に主体的に取り組むことによって、学びの力が発揮されるプロセスを経験し、その学び合いは楽しいものであることを再認識した。同様にこどもが表現するプロセスの中にも、学びに向かう力が潜在していることに気づくことができた。卒業後、保育現場においてこどもたちに学ぼうとする意欲を育てることができる、どのように学ぶか考えさせることができる、そして分かること知ることへの喜びを大切に指導者となってくれることを期待している。

保育現場では、発表のでき栄えを意識するあまり厳しい指導になり、音楽表現のプロセスを楽しむことができない事例も見受けられる。こどもたちの学びに対する意欲を小学校に繋げられるよう「表現する過程を大切にしてこども自身が自己表現を楽しめるように工夫」できる音楽表現の指導が求められている。将来保育者として、こうした指導を行えるか否かは、学生自らが楽しかったと思える表現活動の経験をどれだけ積むことができたかによるのだと考える。

【参考文献】

- 1) 『新しい音楽5』東京書籍, 2002.
- 2) 『小学生の音楽1～6』教育芸術社, 2011.
- 3) 『小学生の音楽1～6』教育芸術社, 2015.
- 4) 『小学校の音楽1～6 指導書実践編・指導書研究編』教育芸術社, 2015.
- 5) 文部科学省編『小学校学習指導要領解説 音楽編』教育芸術社, 2008.
- 6) 今井恭子監修『音楽を学ぶということ』教育芸術社, 2016.
- 7) 初等科音楽教育研究会編『初等科音楽教育法改訂版』音楽之友社, 2011.
- 8) 有本真紀・阪井恵・山下薫子編著『教育養成課程 小学校音楽科教育法』教育芸術社, 2011.
- 9) 高畠扶貴「管弦楽合奏における児童の学びと音楽的成長を支えるもの」昭和女子大学近代文化研究所『学苑』(初等教育学科紀要) 860号, 2012.

養成校におけるリトミックを活用したピアノ指導に関する一考察

— 『ブルグミュラー・25 の練習曲』を題材にして —
A Study of Application of Dalcroze Eurhythmics to Piano Lessons
in Teacher Training Course using “25 Etude of Burgmüller”
栗村葉子

1. はじめに

昨今、養成校の学生が入学時の音楽経験は、半数以上がピアノの初心者である。その音楽初心者の学生たちのピアノの指導には、音楽の基礎である読譜の力をつけ、楽譜を理解して流れて演奏できるように導くことに重点が置かれる。

しかし、元々音楽経験のある人や、少し先の課題に進んだ学生には、ただ楽譜通りに弾くというだけではなく、更に各々の曲の中にある音楽的な要素を捉え、リズム感良く、また表情豊かな演奏になるように指導することも大切にしたいところである。

とはいえ、演奏時に身体をコントロールしながら、自分の出す音を聴き、なおかつ音楽の持つ様々なリズム、ニュアンス、エネルギー等を表現することはとても難しい。そのため学生の演奏では、表現したくても指のまわりが思うようにいかない、または指は多少回るが表現力が乏しい、ということが多々おきる。

そこで保育者を目指す学生たち自身が、授業において身体全体で音楽を感じ、音楽に調和する経験をすることで、演奏は音楽的になり、更に保育者に必要な音楽性を得ることに、つながるのではないかと思われる。

リトミック教育を考案した音楽教育者であり作曲家であったエミール・ジャック＝ダルクローズ(1865～1950 スイス)は論文集『リトミック・芸術と教育』の中で、「リトミックの特徴的性格は心的なイメージを創り出す感覚を呼び起こすことである」(2008 p92)と述べている。このことから、学生が音楽の特徴を感じながら演奏できるように、レッスンにおいて身体的な活動を取り入れながら指導したいと考える。

本稿では養成校でもよく使用する曲集として『ブルグミュラー・25 の練習曲』を題材にする。曲集の各々の曲が持つ音楽的特徴を取り上げ、その特徴を指導する上で筆者が考案した伝授方法を検討する。そしてその方法を用いることで、学生の音楽がどのように変わるか、実践例を取り上げながら考察する。

2-1 ブルグミュラーについて

ヨーハン・フリードリッヒ・フランツ・ブルグミュラー(1806～1874)はドイツで生まれ、フランスのパリで音楽活動をした作曲家である。作曲した小品は600曲以上に及び、バレエ曲やオーケストラ作品も書いている。しかし残念ながら、そのような本格的な作品では認められず、比較的初歩の練習曲の作曲家として知られている。

2-2 『ブルグミュラー25の練習曲』について

日本での初出版は昭和16年(1941年)であるが、広く認知され始めたのは昭和30年頃からであるといわれている。ブルグミュラーが作曲活動をした時期はロマン派であり、この時代に流行した「作品をいかに表情豊かに演奏するか」ということは、演奏する上で重要であると思われる。この曲集は「練習曲」ではあるが、全ての曲に題名が

ついていて、表現する喜びもある。調性はハ長調、ト長調、ヘ長調、イ短調など、#、bが少ない調が多く、後半にイ長調、変ホ長調、変イ長調、ハ短調が各1曲ずつある。このため、比較的譜読みもしやすく、曲のアナリゼを行っても理解しやすい。

また各々の曲は音楽的特徴が異なり、練習曲としてもテクニックの確立ができる。学習レベルとしては初歩の導入段階を終え、譜読みが早く進み、ある程度指も回るようになった頃が向いている。そして音楽理論もある程度理解でき、表現する喜びを感じられる位に成長した学習者に適していると思われる。

「25の練習曲」を学習する上で重要と思われる音楽的特徴をまとめた。

『25の練習曲』を学習する上で重要と思われる主な音楽的特徴と各曲の調 (注*: リトミックの用語)

1、すなおなところ	ハ長調	フレーズを感じエネルギーの流れを表現する、和音の変化による響きの違いを感じる、メロディーにある跳躍部分の表現
2、アラバスク	イ短調	和音のスタッカート奏法、16分音符の細かく軽い音の奏法
3、パストラール	ト長調	6/8の曲の表現、中間部のV7-I-V7-I(緊張感と弛緩)や借用和音の表現
4、こどものパーティ	ハ長調	3度の重音をスタッカートでつなげるパッセージ、中間部の二声の表現
5、むじゃき	ヘ長調	フレーズを感じ音楽の方向性を表現すること、テーマのメロディーを滑らかに流れるように弾くテクニック
6、前進	ハ長調	中間部のアクセント・スラー・スタッカートによる部分の表現、シンコペーション
7、静かな小川の流れ	ト長調	右手の三連符の中に隠れるメロディーを響かせる奏法、速いテンポでも細かい音を軽く弾く奏法
8、優美	ヘ長調	メロディーのターンを早く軽く弾く奏法(エネルギーを回しながら弾く)
9、狩り	ハ長調	6/8の拍子感の表現、オスティナートで続く軽く早いスタッカート、中間部分の左を滑らかにバランス良く弾くこと、曲の構成を理解する
10、やさしい花	ニ長調	テーマ部分のスラーとスタッカートがつながるアーティキュレーション、メロディーの跳躍部分の表現
11、せきれい	ハ長調	冒頭のリズムにエネルギーを入れて、しかし軽く弾く奏法、和音の転回形を理解する
12、別れ	イ短調	冒頭のアウフタクト(アナクルーシス)*から始まり、跳躍部分を含むメロディーの表現、メロディーの三連符を軽く早く、なおかつ表情豊かに弾く奏法 左(伴奏)の三連符を、エネルギーを回すように弾くテクニック
13、なぐさめ	ハ長調	曲の冒頭のV7-I-V7-Iの響きの表現(緊張感と弛緩)、保続音とメロディーの指の分離と独立、和声の中でメロディーを浮き上がらせながら弾く奏法
14、シュタイヤ地方のおどり	ト長調	曲の冒頭のV7から始まる響きの表現、ト調→ホ短→ト調→ハ調→ト調と変化する調を感じる、軽いスタッカート
15、バラード	ハ短調	メロディーと伴奏のバランス、中間部分の調の変化(平行調への転調)を表現する左のメロディーにあるエネルギーの流れ、拍子感を感じて弾く スタッカートの和音を深く弾き、響かせる身体の使い方
16、かわいいなげき	ト短調	テーマ部分にある、前の小節の2拍目(アナクルーシス)*から始まるフレーズの表現、中間部のト短:V7-I→変ロ:V7-I部分の表現

17、おしゃべりな人	ヘ長調	16分音符を軽く粒をそろえて弾く奏法、テーマ部分の2拍目(アナクルーシス)*→次の1拍目(クルーシス)*へ続くエネルギーの流れを感じた表現
18、不安	ホ短調	短調→長調→短調の変化を感じ表現する、右手の跳躍の表現
19、アベマリア	イ長調	四声帯の音の響かせ方、借用和音の音の変化を表現する
20、タランテラ	ニ短調	6/8で早く回るように弾く奏法、中間部分での調の変化(同主調)を表現する
21、天使たちの歌声	ト長調	アルペジオを左右でメロディーを受け渡ししながら滑らかに弾くこと、フレーズの方 向性を感じながら表現する、コーダ部分の和音の変化(準固有和音)の表現
22、舟歌	変イ長	左のリズムの表現、あまり早くなく歌うように表現すること 曲の中の調の変化、跳躍部分の表現
23、家に帰って	変ホ長	4声で軽く弾くスタッカート、フレーズの長さの違いによるエネルギーの流れを感じ表現する
24、つばめ	ト長調	左手が右手の上を飛び交う交差を滑らかに弾く奏法
25、お嬢様の乗馬	ハ長調	和音のスタッカートの奏法、メロディーの跳躍の表現 拍の分割(2分割→3分割)をリズム良く美しく弾くこと

3. ピアノ指導とダルクローズリトミック

学生のピアノ演奏におけるテクニックの向上や、音楽的表現力をより効果的に高めるために、ダルクローズの考案したリトミックの手法を活用した指導ができないか考えた。

3-1 ダルクローズの考える音楽的な演奏を導く指導

ダルクローズは論文集『リズムと音楽と教育』の中で「すぐれた音楽教育法というものはずべて、音を出すことと同じく、音を「聴くこと」の上に築かれねばならない」(2005 p32)「音楽教育が全面的に基礎をおくべきは、聴くこと(l'audition)、あるいは、少なくとも音楽的現象の知覚である。そうすれば耳は徐々に音符間、調と調の間、和音間の関係の把握に慣れていき——特別仕立ての訓練を施せば——からだ全体が、音楽のリズム的、強弱(ダイナミック)的、速度法(アゴーギグ)的なさまざまなニュアンスを感じとれる能力を身につけるようになる」(2005 p69)「感受性は感覚に直結している。音楽的感受性に富むとは、音高のニュアンスばかりでなく、強弱の勢いや動きのさまざまな速度のニュアンスも感知しうることである。これらのニュアンスは耳によってだけでなく、筋肉の感覚によって感知されるのである。」(2005 p61)と述べている。

また、石丸は「様々な動きの経験は、筋肉運動感覚として、身体に蓄えられます。この筋肉運動感覚を、ダルクローズは第6番目の感覚と呼び、身体の中に蓄積する(内面化する)ことにより、必要に応じて呼び戻すことができます。」(2000 p119)と言い、神原は「表現者が音楽に込めようとする意図は、楽譜からよりも、むしろ動きから感じ取られることの方が多い」(2015 p188)と言っている。

これらのことから、ダルクローズの考案したリトミック教育の根幹は筋肉感覚を通して音楽を聴き、その経験で音楽の様々な要素を感じ、そして表現することであると言えよう。

先行研究で清水は「身体的体験の蓄積は、将来ピアノを演奏する際の音楽の自然なニュアンスや音の持つエネルギーなどの表現に大きく貢献すると思われる」(2008 p88)、ジュリア・ブラックは「動きを通して音楽を感じるということは、直接的に演奏と結びつく」(2015 p130)とも言っている。

指導者が演奏の模範を示せば、学習者は模倣し安易に演奏のイメージは湧くであろう。しかし、それでは学習者の本来の音楽性は成長しない。

そこで、授業でピアノを指導する際にもリトミックの手法を活用したいと考える。学生は自身の身体を通して音楽のさまざまな要素を感じ、その経験を筋肉に記憶させピアノを弾く時に生かす、それは内面の音楽性・表現力をも育てることに、つながるのではないかと思われる。

4、「ブルグミュラー・25の練習曲」におけるリトミックの活用の実践例と考察

ダルクローズのリトミックは「リズム」「ソルフェージュ」「即興」の3つの柱に基づき指導を行う。今回の実践例1は「リズム」、実践例2・3は「ソルフェージュ」の内容による活動である。

尚、本校の通常のピアノのレッスン室は狭く、スペースを使った身体活動には限界がある。その限られたスペースの中で行える身体活動の実践例を考察する。

4-1 細かいリズムを早いテンポで、音の粒をそろえて弾く、更に流れをもった演奏にする

6/8拍子の8分音符が6個つながるリズムや、4拍子で3連符が長く続く部分を弾く時に行う活動。

例曲 「狩り」・・29小節めからの左手、「別れ」・・17小節めからの左手、「タランテラ」・・21小節めからの左手
学習方法

学習者は空間で縦に両腕を丸く回す。（エネルギーを意識せず、ただ丸を描く）
そこに指導者はピアノで音をつける。（学生が学習している曲ではなく即興で）
即興の音は、最初は無表情な音楽で、徐々にエネルギーが感じられる音楽に変化させる。
学習者は、最初は自分のペースで腕を回すが、徐々に音に動きを合わせていく。
数回腕を回した後に、下から上がる（アップビート）の時に、どのような感覚になるか振り返りをさせる。
腕が上に回る時にエネルギーの回転を感じていたら、足の膝を屈伸させながら円を描くようにさせる。

（考察）

腕を回転するイメージを伝える際は、「抽選のガラガラを回すように」というと学生は理解し腕を回す。
回転する腕が下から上に回る時にエネルギーが感じられ、それに膝の動きをつけることで音楽の躍動する感覚を得られるように思われる。

その活動を体験した後に細かいリズムをピアノで弾かせると、ドタドタした重々しいものから、軽やかに前へ流れるものにしようという意識が変化した。

学習者も、「弾いた時に軽くなった」、「自然にテンポが上がった」などと、自分の音楽の変化を実感していた。

4-2 音の跳躍を含むメロディーの奏法

跳躍のあるメロディーを表情豊かに、なめらかに弾く。更に離れた音までエネルギーをつなげて演奏したい時に行う活動。

例曲 「すなおなところ」・・ 1～2小節めの間の部分(1オクターブ)、「やさしい花」・・2小節め(1オクターブ)

3小節め(6度)、「別れ」・・ 2～3小節めの間の部分(7度)・ 18小節め(6度)・ 22小節め(1オクターブ)

「なぐさめ」・・6小節め(6度)、「舟歌」・・ 23小節目(7度) 27小節め(1オクターブ)、

「お嬢様の乗馬」・・2小節め(7度)・ 21小節め(6度)・ 23小節め(1オクターブ)

学習方法

自分が鍵盤の上にいるようにイメージして立たせる。黒鍵に向かうつもりで立つ。

(右側が高音・左側が低音)

指導者のピアノの音を聴き、足を左右に開閉し、音程の幅を表現する。(例 ドレド→左足・右足・左足 ドソド→左足・開いて右足・左足、ドド(1オクターブ上の)ド→上のドの右足は大きく開く など)

聴いた音程の幅が狭ければ足の幅は狭く、音程差が広ければ左右の足幅を広げる。

次に自分の弾く曲の跳躍部分を足で演奏するようにイメージして、足の幅を広げて動く。

(考察)

この活動では、音程の幅が広いと足の幅も広くなり、広げる足先や膝・ももの辺りまでエネルギーが必要になる。その足にかかるエネルギーの感覚を得てからピアノに向かうと、鍵盤で手の指をひろげて演奏する時に、跳躍した先の音まで意識がいき、指をひろげ更に腕を回すなど身体を使って音を出すことを学べる。そして跳躍先までエネルギーをつなげて音を出すようになり、そのことで音楽の方向性も感じられる。

この活動は、離れた音を弾く時にミスタッチを繰り返す場合にも効果的であった。鍵盤の離れたところへ指をひろげることの必要性を感じ指先へ意識がいくようである。

4-3 和声の変化を感じる

曲の中に、ハーモニーの変化(準固有和音や借用和音、また調性がかかるなど)が出てきた時に、その音の響きの違いをより感じて、それを演奏に生かす活動。

例曲 「すなおなこころ」・・・17小節め(準固有和音)、「パストラール」・・・15小節め(借用和音)

「せきれい」・・・9小節め2拍め(準固有和音)、「不安」・・・9小節め～(平行調への転調)、

「かわいいなげき」・・・9小節め～12小節め(平行調への転調)、「天使たちの歌声」・・・27小節め(準固有和音)

学習方法

・半音・全音の違いを感じ、歌う

学習者はピアノの2音程を聴き、2音の音程に合わせて背伸びをする。(例 ドレド、ドレド)

全音なら上の音で高く足首を上げ、腕も上げる、また半音なら低く足首を上げ、腕は上げない。

「ラララ～」と歌いながら活動する。縦の空間で音程の高さの違いを表現する。

・3音列(長3度・短3度を聴き分け、違いを感じる)

3音列を聴き、長3度の上行形なら「まえ～」と歌いながら前進、下行形なら「うしろ～」と、歌いながら後退する。短3度の場合は動かない。前後の空間で3つの音列を表現する。

(例 ド・レ・ミ なら前進 ミ・レ・ド なら後進 ド・レ・ミ[♭] なら動かない)

(考察)

これらの活動の、とりわけ声を出すことで耳が育ち、また動きを伴うことで、更に音の変化を敏感に感じるようになると思われる。そしてこの経験により、演奏時に音や響きの変化をより感じ、そのための表現方法にも意識がいく。その結果、楽譜の強弱記号への理解も深まる。この活動の積み重ねは、学習者の音楽性を伸ばし、表情豊かな演奏を導くと考えられる。ただし、数回の活動では、結果は出にくく、長く活動を続けることが必要だと感じた。

5. おわりに

養成校の学生にとり短い在学中に沢山の曲を学び、同時に様々な音楽的な力を身に付けることは非常に重要であ

るが、難しい学びである。その音楽の学習で中心になるピアノを弾くということは、譜を読み、ただ弾けるようになるだけでも、とても時間のかかることである。

そして少し基礎が身についた段階になっても、指を回すことだけに捉われて、なかなか音楽的な積み重ねができない場合も多く、日ごろの指導にも苦勞する。

しかし、将来保育の現場に出る学生にとり、子ども達と音楽的な活動を行えるようになるためには、このピアノの学びは必要である。そして、表現豊かな演奏の中で、子供たちを導けるようになってほしいと願うところである。

本稿ではブルグミュラーの曲集を題材に、ピアノ指導におけるリトミックの手法の活用を検討してきた。

このリトミックを用いた指導を行う時に、学生によっては最初、怪訝な顔をしたり、力んで動きが硬くなる人もいた。しかしこれらの活動をすることで、「音を聴く」「感じる」ことができ、その後の演奏において、学生には様々な気付きや意識が生まれたと感じている。

特に本稿実践例2・3はリトミックの中のソルフェージュがテーマになる活動であるが、神原が「ダルクローズはソルフェージュの学習を、身体的な運動体験と重ねあわせ、学習者自身が音楽的な変化に気付くように促した」(2015 p189)と述べている。このことから学生を指導する際に、身体活動を通して「音を聴く・感じる」ということを取り入れることにより、学生の表現力が高まると考える。そして、それは指導者の演奏の真似ではなく、学生自身の内面から音楽が生まれることであり、豊かな感性の成長を促すことだと思われる。

ダルクローズは「音楽を表現豊かにするのは何なのか。いったい何が音楽の音の連なりに生命(いのち)を与えるのであろうか。それは、すなわち動きであり、リズムである。リズムのニュアンスは同時に聴覚と筋肉感覚とで感じとられる」(2005 p62)と述べ、神原は「感じること(気付くこと)は音楽学習の原点となる」(2015 p189)と言っている。

学生たちが将来、保育において豊かな音楽活動を行い、子ども達を音楽的に導くことのできる指導者になるためにも、ピアノのレッスンで様々な音楽を身体全体で感じてほしいと願う。

そして今後も筆者は、授業内で必要に応じて身体活動を行い、学生が音やリズムを感じ、表情豊かな音楽が創り出せるよう指導法を工夫していきたい。

引用及び参考文献

エミール・ジャック＝ダルクローズ 板野平 訳 (2008)「リトミック・芸術と教育」全音楽譜出版社

エミール・ジャック＝ダルクローズ 山本昌男訳 (2005)「リズムと音楽と教育」全音楽譜出版社

エリザベス・バンドゥレスパー 石丸由理 訳 (2000)「ダルクローズのリトミック」ドレミ楽譜出版社

ジュリア・ブラック&ステファン・ムーア 神原雅之・板野和彦・板野聖子・善本桂子 訳 (2015)

「ピアノレッスンのためのリトミック」カワイ出版

清水あずみ (2008)「ピアノ導入期におけるリトミックの応用に関する一考察

—『プレ・ピアノランド』を題材にして—

日本ダルクローズ音楽教育学会創立35周年記念論文集「リトミック実践の現在」開成出版株式会社

楽譜

ブルグミュラー 「25の練習曲」Opus 100 (2002)カワイ出版

【活動報告】

国際こども教育フォーラム報告

Tsurukawa College ～Global Forum on Early Childhood Education and Care～

保育の「今」と「これから」

～グローバルにいきるこどもたちと響き合う～

2017年9月18日（祝）10:30～16:20

森 眞理（本学教授）

1. フォーラム概要

1) 趣旨

鶴川女子短期大学(以下、本学)は、2017(平成 29)年度より、『『グローバル市民』を育む『乳幼児教育者』の養成』を教育目標として、学科名称並びに専攻科を含むコース設置の改訂が施行された。学名称改訂並びに新コース設置の背景として、「グローバル化が進む今日、英語でコミュニケーションがとれるだけでなく、子どもの権利を保障するためには、多文化を理解し、多角的かつ柔軟な思考を持った保育者が求められています。」と本学のキャンパスガイド(2017年度版)にも示されている。ここで着目したいことは、「国際」が単なる英語といった語学学習に重点を置いているのではなく、子どもの権利の保障、及び多文化理解といった保育の本質及び今日的課題を理解し、保育実践に活かせる保育者養成に力を入れる、という意思表示である。

こうした本学の教育目標を基盤にして、「国際こども教育フォーラム」が開催された。本フォーラムは、「感性と探究」を主題として、「現代社会におけるグローバル化の波は保育現場でも同様です。多文化を理解し、こども一人ひとりを尊重する保育者が求められています。多様化する社会において保育の『今』と『これから』について考えましょう。」と「古代ローマの集会場・公共広場」「公開討論会」『大辞泉』<https://dictionary.goo.ne.jp/jn/190898/meaning/m0u/> (2018年2月1日閲覧) という意味を持つフォーラムと銘々し、講師の講演を一方向的に聞くのではなく、出席者が講師と共に学びあえる会として開催することとした。なお、本フォーラムの開催は、出席者の参加費と学長裁量経費の助成を受け実現に至った。

2) 当日までの過程(プロセス)

本学の国際センター委員会を中心に、2017年4月より日程、国際、多文化というキーワードによる講師の人选、会の進行等について協議を重ねた。5月初旬にチラシ案を討議し、同月下旬に入稿、6月中旬よりチラシの配布を教育実習先や本学教職員関係諸機関、さらに本学のHP(ホームページ)にて周知に努めた。また、本学の近隣に昼食をとる場がないことから、仕出しの洋食屋と移動販売カー(エッセン)のパンを販売することとした。なお、定員と参加費は以下に設定した。

- ・ 定員 100名
- ・ 参加費 第1部 無料、第2部 2,000円(税込) (資料・お茶・茶菓子等含む)

3) 当日の展開

9月中旬という季節柄、フォーラム開催数日前より台風到来の予報が出され、一時は開催を危ぶむ声が聞かれることがあったが、当日は台風が過ぎ去ったこともあり、天候に恵まれての開催であった。以下参照されたい。

表1：「国際こども教育フォーラム」開催概要

	タイトル	担当者・講師	参加者数	場所
第1部	学生の海外研修報告会	司会 百瀬志麻 (本学副学長)		330 教室
10:30～ 12:00	「カナダにおける乳幼児教育との対話から学びの報告」	学生代表：植田このみ、岡田ひなの、津村かりん、山本麻友、濱下優里、大塚とも恵、長谷山康一 (本学助教)	学内 3 8 学外 2 6	
昼食				マリアホール、 320 教室
第2部	日英との対話	司会 森真理 (本学教授)	学内 4 3 学外 3 4	
13:00～ 14:30	1. 「今、イギリスでは～乳幼児教育のチャレンジ」	Ms. Kym Scott (保育アドバイザー、研修講師)		330 教室
14:40～ 15:40	2. 「日本におけるプロジェクト・アプローチ保育の実践と可能性」	福田泰雅 (本学講師)		
15:50～ 16:20	グループセッション ～ティータイム～ 1. 2. の講師とそれぞれのグループにわかれて	進行 グループ1：百瀬志麻 グループ2：森真理	グループ1：4 4 グループ2：3 3	1：312 教室 2：330 教室
			延べ 学内 4 7 学外 4 3	

2. 第1部：学生の海外研修報告会

「カナダにおける乳幼児教育との対話からの学びの報告」と題して、専攻科の演習科目「多文化保育実習」(海外フィールドワーク)担当の本学長谷山康一助教がファシリテーターとして専攻科の学生との対話的な報告を行った。まず、長谷山助教より「なぜ、本学がカナダのブリティッシュ・コロンビア (BC) 州」における「多文化保育実習」(海外フィールドワークの学び)を実施するのか、BC 州及び滞在先バンクーバーの概要、「多文化、多民族、多言語を尊重する社会」カナダでの学びと本学の「地球市民」と「多様性の受容」を育む教育理念との共通性からその意義が語られた。(図1)

次に、専攻科の学生より、各自が「多文化保育実習」の体験で、最も印象に残り学んだことをキーワードとして提示し、ステージ上で応答的なやりとりが行われた。専攻科学生6名の学びのキーワードと当日の画像は以下の図2～8の通りである。ここで大切にされたことは、学生の発表で終わらせることなく、各自の発表へ学生が問いを立て、さらなる探求課題を見出す、というライブ感に溢れる授業に近い展開であった。報告会と題されていたが、第1部参加者が学生の発信から、自らの保育実践や授業の展開に示唆が与えられる共に学びあう時であった。



図1：長谷山助教による趣旨・概要説明



図2：津村かりん「ルースパーツ」



図3：山本麻友「環境の提供」



図4：大塚とも恵「五感」



図5：濱下優里「『違い』から見えてくるもの」



図6：植田このみ「体育（身体の学び）」



図7：岡田ひなの「達成感」



図8：対話的に聴きあい学びあうライブ！

3. 第2部：日英との対話

第2部開始にあたり、百瀬志麻副学長より本学の建学の精神及び学科の説明があった。(図9)

1) 「今、イギリスでは ～乳幼児教育のチャレンジ～」

Ms. Kym Scott(英国乳幼児教育実践アドバイザー、コンサルタント)
通訳：土井上丞二先生(認定こども園和光園長)

講師のスコットさんは、幼児教育現場の経験を有し、現在はイギリス(以下、英国と表記)内を始め、欧州や中国のインターナショナルスクールの保育者の研修を行っている。講演は三つの柱で構成されていた。(1)英国乳幼児教育保育の歴史と概要(A brief history of early childhood education and care in the UK)：ロバート・オーウェン、スーザン・アイザックス、マクミラン姉妹の英国そして世界の乳幼児教育への貢献とその精神を継承しつつ充実発展していくことに従事した保育園園長を勤めたマージョーリー・オウヴィリーの働きについて、(2)英国の乳幼児教育に与える最近の影響の様相(More recent influences on early childhood education and care in the UK)：現行の英国の幼児関連法案であり、乳幼児教育は人間形成の基礎づくりの段階として子どもの学びと発達に関する基準であるEYFS(Early Years Foundation Stage)について。ここで強調されているのは、子どもの心身の安全を保障する「福祉」としての乳幼児教育施設の役割と個人の権利としての学びと発達の保障である。さらに、学びは一人ひとりの子どもの性格や学びの姿勢(disposition)を考慮することが大切であり、最重要課題と示されていることである。(3)レッジョ・アプローチの影響から(Reggio influences)：英国では、貧富・学力格差問題と政府主導による幼児教育厳格化とテスト導入の圧力による早期教育化問題が浮上している。子どもの主体性と学びのプロセスの可視化や環境構成の見直しから、レッジョ・エミリア市から学ぶ実践が広がっている。

画像やビデオを含め90分間の講演は、レッジョ・エミリアの実践の根本である「子どもたちの100の言葉」の再考察、すなわち子ども観の問い直しと子どもの権利の保障としての教育のあり方、すなわち子どもと共に生きるおとなの生活と保育者養成における学生の学びの内容(教え込みではなく実体験による経験的な学びとそのプロセスの可視化)について今後の課題と展望を考える時であった。英国の乳幼児教育と参加者が対話し、各自の子どもとの関わりについて省察し明日に繋げていかれるように、とのスコットさんの思いが満ち溢れた内容であった。最後に、本講演は通訳の土井上先生のお働きがあったことから深まったことを感謝したい。



図9：百瀬副学長による学科説明

図



図10：Kym Scottさん紹介(森による)



図 11：幼児教育は「子どもの権利」保障から



図 12：EYFS の解説



図 13：英国の森の幼稚園の取り組み



図 14：Scott さんと土井上先生

2) 「日本におけるプロジェクト・アプローチ保育の実践と可能性」

福田泰雅（本学講師）

福田講師は、世界と日本社会が直面している課題と保育との関係性、すなわち教育の工場モデル化や直ぐに国に役立つ人材育成についての問題提起から講演を始められた。それは日本の保育現場において、単にプロジェクト・アプローチをカタチ（表層）で実践することに対する警鐘であり、保育における哲学と探求の根本となる遊びの充実の意味と意義の捉え直しへの励ましであった。

福田講師は、遊びは「身体性・情動・認知」を総合的に学ぶ体験であり、生涯の学びに繋がる体験であることを語られ、「おもしろそう」と感じる事が探求であり、探求における直接・間接的環境との関係性が私育ちと社会育ちに繋がることを子どもの姿を通して語られた。そして、改定され2018（平成30）年度に施行される幼保3法令に示されている「幼児期の終わりまでに育って欲しい10の姿」にも言及され、10の姿の到達のための遊びではなく、遊びの充実により10の姿が育まれることを述べられた。子どもを対



図 15：遊びの重要性を語る福田講師

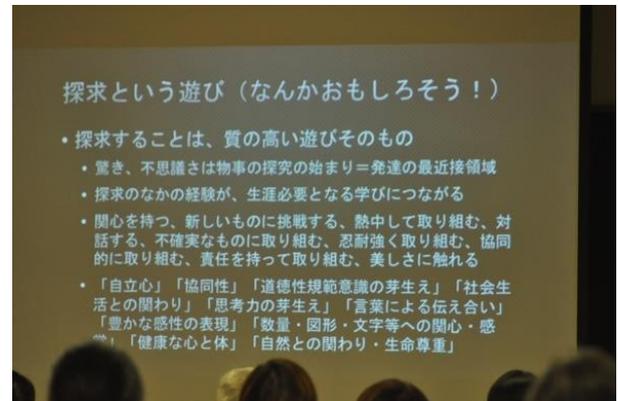


図 16：「なんかおもしろそう！」を大切に！

象化して行事等やらせる保育としてではなく、子どもの姿から保育が始まるプロジェクト・アプローチの構造と展開を実践例により話された。福田講師の講演は、キム・スコットさんの「大人主導のテストばかりで遊びと実体験からの学びの機会が少ない環境に放り込まれている」英国の問題と響き合う日本の子どもを取り巻く現状を乗り越えることとして、子どもと共に遊び込み探求するプロジェクト・アプローチにある可能性に希望を見出す講演であった。

3) グループセッション～ティータイム～

講演後、1). 2). の講師と対話の時を持ちたいと参加者がグループにわかれて歓談の時を持った。初めて会う人、職場で生活を共にしていてもなかなか保育の真髓について語り合う時間を持つことが難しい中でお茶とお菓子をいただきながら、講演の講師とも和やかな雰囲気の中で語り合いが行われ、終了の時間を超過し、別れを惜しみつつの閉会であった。



17: 1) グループ参加者の歓談



図 17: Scottさんと話したい!

図



18: 語り足りないところを!と福田講師



図 19: 2) グループで遊びの本質を共有しよう!

図

4. 今後の展望と課題：ふりかえりから

フォーラム後、国際センター委員会にてふりかえりの時を持った。その際、今後に向けての課題として挙げられたことは以下である。

- ・開催時期：後学期が始まる前で本学教職員が比較的ゆとりを持てることや英国からの講師のスケジュールの関係もあり9月の半ばに設定したが、台風や運動会との関係で開催を危ぶむ事態があった。実際、申込者は100名ほどあったが、当日は80名強の出席。開催時期を検討する。
- ・教室とスクリーン：教室と椅子の空間によりスクリーンが見えにくいという声が聞かれた。椅子の配置、教室の選択を検討する。
- ・本学の認知度：本学に初めて足を運んだ、という方たちから「自然に恵まれている」「暖かい雰囲気」

「広大なキャンパスをより有効活用したら」という声があった。教職員の負担が少ない中でのワークショップやセミナー等の開催を考える。

- ・コミュニティに開かれるよう：参加者は、北は北海道から南は九州に及んだ。しかしながら、町田在住の市民や保育施設からの参加が少なかった。より地域に貢献する機会を考えたい。

- ・食事：場所や内容についてさらなる検討が必要。

- ・アンケート等の実施：今回、参加者からのフィードバックとなるアンケートを実施しなかった。内容、実施方法について検討し次回は行いたい。

フォーラム開催後、「こうしたフォーラムをまた楽しみにしています」「台風で参加を見送りましたがぜひ来年は参加したいです」という声が報告書作成者に届いた。ふりかえりを生かして次なるフォーラムの開催を検討し、子どもの権利の保障、保育の質の向上に繋がるように尽力したいものである。

謝辞

最後に、本フォーラム開催に携わってくださった講師の方たち、通訳の土井上先生、カナダでの「多文化教育実習」における学びを語られた専攻科学生、実施を支えてくださった教員、そして、準備から片付けに至るまで真摯に穏やかに従事してくださった職員のお一人おひとりにこの場を借りて感謝とお礼を申し上げます。ありがとうございました。

保育の「今」と「これから」
 ～グローバルに生きる子どもたちと暮らそう～

2017年9月18日(祝)
鶴川女子短期大学 国際こども教育フォーラム
 Tsurukawa College ~Global Forum on Early Childhood Education and Care~

～感性と探究～ 現代社会におけるグローバル化の波は保育現場でも同様です。多文化を理解し、子ども一人ひとりを尊重する保育者が求められています。多様化する社会において保育の「今」と「これから」について考えましょう。

第1部：学生の海外研修報告会 司会：百瀬志麻 本学副学長
 10:30～12:00 「カナダにおける乳幼児教育との対話から学びの報告」
 学生代表 若干名、長谷山康一 本学助教

第2部：日英との対話 司会：高橋理 本学教授
 13:00～14:30 1. 「今、イギリスでは ～乳幼児教育のチャレンジ～」
 Ms. Kym Scott ※通訳：土井上淑二氏 (認定こども園 和光 園長)
 14:40～15:40 2. 「日本におけるプロジェクト・アプローチ保育の実践と可能性」
 福田泰希 本学講師
 15:50～16:20 グループセッション ～ティータイム～
 1. 2. の講師とそれぞれのグループにわかれて

【ゲストスピーカー】 Ms. Kym Scott
 イギリスの幼児教育の現場経験を持ち、イギリス国内外の研修会の講師や現職者向けの実践アドバイザーとして活躍する。著書「A Place to Learn」他、幼児教育系雑誌にも多く寄稿している。「子ども自身が自らの学びをリードしていくこと、それを大人はどのようにサポートできるのか」をテーマとして、子どもの表現活動に着目している。ロンドン在住。



【本学講師】
 福田泰希 本学講師
 「社会・芸術教育」(幼幼)の専任講師であり、2017年4月から招聘、「自ら主体的に学ぶ、環境と対話し、共に学び育つ」とする多文化こども園の教育実践に学ぶうち、土田から多くの教育関係者が訪れている。著書「保育のなかのアート」(小学館、2015)、「共育」(プロジェクト・アプローチ保育についての執筆多数)。



長谷山康一 本学助教
 グリーンヒルインターナショナルスクール(東京都)の専任講師であり、カナダの州立大学と本学で教職をとる。本学では「国際こども教育コース」および「専攻科 国際こども教育専攻」の教員を担う。カナダ現地の保育士資格を有し、幼少期の多文化教育や言語教育を専門とする。

【概要】
【開催場所】 鶴川女子短期大学 3号館
【定員】 100名

【参加費・申込などについて】
【参加費】 第1部：無料、第2部：2,000円(税込)〔資料、お茶・茶菓子等含む〕
 第1部と第2部の間に学内で軽食の販売があります。
【申込方法】 申込フォームまたはFAXでお申し込みください。
 第1部もしくは第2部のみのご参加も可能です。
 第2部にご参加される方はお申込時にグループセッションのグループをお選びください。
<https://goo.gl/forms/E1OhV2OR3pMJNRE3>
【申込期限】 2017年9月8日(金) ※定員100名に達し次第、申し込みを締め切らせていただきます。
【支払方法】 当日受付にてお支払いください。

【アクセス・問い合わせ先】
 <バスをご利用の方>
 小田急線「鶴川駅」北口改札右側バス乗り場より10～15分
 1) 特急バス 01 系統「鶴川女子短期大学」後下車
 2) 普通バス 08 系統「鶴山住宅電停」
 「日やき通り」バス下車、徒歩4分
 <お車をご利用の方>
 駐車場がございます。



【問い合わせ先】
 鶴川女子短期大学 国際フォーラム担当
 電話：044-988-1128
 メール：info@tsurukawacol.ac.jp
 HP：http://www.tsurukawacol.ac.jp



申込フォーム



ホームページ

INDEX

Learner's Meaning-Making of Collaborative Learning at a Postsecondary Level: Our Collaborative Analysis on the Inter-institutional Project on Global Education	Koichi Haseyama Shinichi Yamazaki 	1
A Reflective Note on Instruction of "English Camp" and "Research Methodology and Project": Through an Inquiry-based TEAL Approach That Cultivates Learner Motivation and Positive Outcomes in Diverse Academic Specialties	Koichi Haseyama 	11
Second Language Acquisition in Childhood: Survey on Parental Consciousness Toward English Education During Early Childhood	Tomoko Hashimoto Maiko akamura 	19
An Analysis of Simulated Childcare Practice in "Contents of Childcare - Environment": From Perspectives of Productions of Play Materials and Guidance Plans, and Simulated Childcare Practice	Mitsuko Irie Kazuo Irie 	25
An Analysis of Observation Notes on Cultivation as a Study Material of "Toddler and Environment": From a Viewpoint of "Identity Formation Until the End of the Toddler Stage"	Won Jongbin Kazuo Irie 	33
Consideration of the Consciousness Change by Assignment Setting Methods to Get a Students' Sleep Cycle	Akiko Nikaido 	41
Practice and Consideration for Releasing Pre-service Teachers from a Negative Consciousness to Drawing in Childcare Development: 1) Practice of Finger Painting and Secondary Creation	Midori Araki 	51
Consideration of Learning Expression Activities for Early Childhood Educators' Training : Through musical Performance experience at Birthday Event at Kindergarten	Yuka Omi 	57
A Study of "Play" in Early Childhood Education	Kazuhiro Yokomizo Keiichi Shibata 	69
Consideration of Supports in Kindergarten for Children with Developmental Disorders Who Have Continued Non-attendance at School from Grade 1: Cases from Students in Elementary and Junior High Schools	Takako Imai 	77

A Study Toward Program Development of Improving Kindergarten Teachers Competences (2)
: Research of Student Awareness through an Approach to Teacher' s Competency in Kindergarten
Kyoko Morishita Akiteru Fukuchi ····· 89

Achievements and Agendas in Group Teaching of Digital Pianos at an Early Childhood Education
and Care Training Institution: In Order to Increase Repertoires of Children's Songs and to Prepare
for Future Teaching of Singing with Plying the Piano
Mariko Miyamoto ····· 95

Promoting "Skills for Score-Writing" at Piano Lessons of a Nursery or Kindergarten
Training Course: Mainly about Practicing Accompaniment-Writing and its Educational Effects
Keiko Hirai ····· 107

Ensemble Instruction in Expression Education: Attempt of an Early Childhood Education
and Care Training Institution from the Perspective of a Smooth Link Between Early
Childhood and Elementary Education
Fuki Takabatake ····· 119

A Study of Application of Dalcroze Eurhythmics to Piano Lessons in a Teacher Training Course
using "25 Etude of Burgmüller"
Yoko Kurimura ····· 127

【Center Report】

Tsurukawa College - Global Forum on Early Childhood Education and Care -
Mari Mori ····· 133

執筆者

百瀬志麻（教授） 副学長

入江和夫（教授）

宮本真理子（教授）

森真理（教授）

大見由香（准教授）

中村麻衣子（准教授）

横溝一浩（准教授）

柴田啓一（講師）

高島扶貴（講師）

長谷山康一（助教）

福地昭輝（特任教授）

荒木みどり（非常勤講師）

今井孝子（非常勤講師）

入江三津子（非常勤講師）

元 鐘彬（非常勤講師）

栗村葉子（非常勤講師）

二階堂あき子（非常勤講師）

橋元知子（非常勤講師）

平井敬子（非常勤講師）

森下匡子（非常勤講師）

鶴川女子短期大学 国際こども教育研究センター紀要 あとがき

2017(平成 29)年度、本学新体制（学科名称変更：「幼児教育学科」から「国際こども教育学科へ」）に併せて、ここに「国際こども教育研究センター紀要」を発刊できたことは、喜ばしいことです。

センターの発足、並びに紀要の原稿募集、校正・編集、発刊まで限られた時間にかかわらず、15本の原稿と1本の活動報告を収めることができたことは、ひとえに保育者養成に携わっている一人ひとりの授業と研究への熱い思いの表れでありましょう。原稿の内容は、応用言語、保育内容（環境、表現）、遊び、特別支援教育等多岐に亘り、乳幼児教育が広く深い人文科学と自然科学の統合であり、学際的であることを物語っています。

さらに、本紀要が研究者のためだけではなく、子どもと共に生活する実践者、本学在學生や卒業生のための活動に貢献するために用いられることを願い、今後も歩んでいきたい所存です。生まれてまもない国際こども教育研究センターの活動に向けて、ご意見ご助言をいただければ幸いです。

最後に、紀要の校正及び編集を担当された福地昭輝特任教授と長谷山康一助教に心から感謝申し上げます。

国際こども教育研究センター長 森眞理

センター紀要編集委員会 平成 29 年度

委員長（編集代表）	福地昭輝
委員（Editor）	森 眞理
	百瀬志麻
	中村麻衣子
編集協力	長谷山康一
事務担当	小酒勢津子

鶴川女子短期大学

国際こども教育研究センター

研究紀要 第1号

〒195-0054 東京都町田市三輪 1135

TEL 044-988-1128

INDEX

Learner's Meaning-Making of Collaborative Learning at a Postsecondary Level: Our Collaborative Analysis on the Inter-institutional Project on Global Education	Koichi Haseyama Shinichi Yamazaki	1
A Reflective Note on Instruction of "English Camp" and "Research Methodology and Project": Through an Inquiry-based TEAL Approach That Cultivates Learner Motivation and Positive Outcomes in Diverse Academic Specialties	Koichi Haseyama	11
Second Language Acquisition in Childhood: Survey on Parental Consciousness Toward English Education During Early Childhood	Tomoko Hashimoto Maiko akamura	19
An Analysis of Simulated Childcare Practice in "Contents of Childcare - Environment": From Perspectives of Productions of Play Materials and Guidance Plans, and Simulated Childcare Practice	Mitsuko Irie Kazuo Irie	25
An Analysis of Observation Notes on Cultivation as a Study Material of "Toddler and Environment": From a Viewpoint of "Identity Formation Until the End of the Toddler Stage"	Won Jongbin Kazuo Irie	33
Consideration of the Consciousness Change by Assignment Setting Methods to Get a Students' Sleep Cycle	Akiko Nikaido	41
Practice and Consideration for Releasing Pre-service Teachers from a Negative Consciousness to Drawing in Childcare Development: 1) Practice of Finger Painting and Secondary Creation	Midori Araki	51
Consideration of Learning Expression Activities for Early Childhood Educators' Training : Through musical Performance experience at Birthday Event at Kindergarten	Yuka Omi	57
A Study of "Play" in Early Childhood Education	Kazuhiro Yokomizo Keiichi Shibata	69
Consideration of Supports in Kindergarten for Children with Developmental Disorders Who Have Continued Non-attendance at School from Grade 1: Cases from Students in Elementary and Junior High Schools	Takako Imai	77

A Study Toward Program Development of Improving Kindergarten Teachers Competences (2)
: Research of Student Awareness through an Approach to Teacher' s Competency in Kindergarten
Kyoko Morishita Akiteru Fukuchi ····· 89

Achievements and Agendas in Group Teaching of Digital Pianos at an Early Childhood Education
and Care Training Institution: In Order to Increase Repertoires of Children's Songs and to Prepare
for Future Teaching of Singing with Plying the Piano
Mariko Miyamoto ····· 95

Promoting "Skills for Score-Writing" at Piano Lessons of a Nursery or Kindergarten
Training Course: Mainly about Practicing Accompaniment-Writing and its Educational Effects
Keiko Hirai ····· 107

Ensemble Instruction in Expression Education: Attempt of an Early Childhood Education
and Care Training Institution from the Perspective of a Smooth Link Between Early
Childhood and Elementary Education
Fuki Takabatake ····· 119

A Study of Application of Dalcroze Eurhythmics to Piano Lessons in a Teacher Training Course
using "25 Etude of Burgmüller"
Yoko Kurimura ····· 127

【Center Report】

Tsurukawa College - Global Forum on Early Childhood Education and Care -
Mari Mori ····· 133

Members of Centre of Research on Global Early Childhood Education and Care

Director Mari Mori Ed.D Professor

Research Fellows

Maiko Nakamura Ph.D Associate Professor

Koichi Haseyama MA Assistant Professor

Tomoko Hashimoto MA Visiting Researcher

Administrative Contacts:

Office Setsuko Kosake

Editorial Committee 2017

Editor in Chief: Akiteru Fukuchi

Editors: Mari Mori
Shima Momose
Maiko Nakamura

Administrative Contacts:

Setsuko Kosake turutan-kyoumu@meisen.ac.jp

Akiteru Fukuchi fukuchi@tsurukawawatandai.ac.jp

Journal of Reserch on
Global Early Childhood
Education and Care 1



TSURUKAWA COLLEGE

2017