

千葉敬愛短期大学総合子ども学研究所

年 報

2019(令和元)年度

千葉敬愛短期大学

はじめに

鈴木 健一

千葉敬愛短期大学は、昭和25年に開学いたしました。昭和62年からはこの佐倉市に移り、地域の皆様の御理解・御支援を賜り、教育・保育の敬愛として、数多くの教育者・保育者を送り出してきました。さらに、平成26年には佐倉市と連携協力に関する包括協定を締結し、地域と共に歩む大学としてさまざまな取り組みを行ってきております。

総合子ども学研究所は、平成21年に開設されました。本研究所は、

「子ども」を様々な視点から、学問的・実践的見地に基づいて研究し、本学の教育の充実発展を図ると共に、地域の教育・保育に寄与することを目的とする

としており、地域連携、共同研究の推進を事業目的に掲げ、さまざまな取り組みをしてきております。

今年度の活動のあらましを、年報という形でまとめ、御報告いたします。併せて論文も掲載しております。御助言を頂戴できれば、ありがたく存じます。

本研究所の活動を進めるに当たっては、内外の方々から多大な御支援・御協力をいただきました。この場をお借りして、改めて深く感謝申し上げます。

また、本学は令和2年度に開学70周年を迎えます。今後も地域連携・研究推進をすすめてまいります。また、さらなる御指導・御支援を賜りますようお願い申し上げます。

千葉敬愛短期大学総合子ども学研究所 年報

目 次

はじめに	1
I 事業報告	
1 現代子ども学公開講座	5
2 夏休み子ども向け公開講座	13
3 通学合宿 2019	16
4 「夜間もやってる保育園」上映会	22
5 コミュニティーカレッジさくらへの講師派遣	22
6 佐倉市好学チャレンジ教室（ボランティア活動）	26
7 高大接続教育の推進・拡充・発展 令和元年度	28
2019年度 初年次教育のまとめ	32
II 研究論文・資料	
絵本を活用した子どもの心のケア 「ずーっと ずっと だいすきだよ」	吉村 真理子・小熊 真弓 53
読み語り場面の観察記録からの考察 読み語り場面の観察記録からの考察	齋藤 めぐみ・佐久間 敦子 59
幼児の発達段階に応じたりトミック教育の有用性 年齢別グループ指導の実践を踏まえて	二見 美千代 73
障害児のきょうだいへの理解 授業での児童文学の活用	関谷 眞澄 87
歌唱を例にした「表現」指導法に関する考察 「保育の内容」と保育者が「歌う」ことの関り	鈴木 由美子 97
幼児期と児童期をつなぐ接続期の教育についての一考察	小熊 真弓 107

I 事業報告

現代子ども学公開講座

総合子ども学研究所では、年に2回、学外の研究者や実践家をお招きしてお話を伺う公開講座を開催している。今年度は教育者・保育者としての意識づくり、技能の向上を意図して企画した。

1 第20回公開講座

実例をたくさん挙げていただき、子どもたちがどういう思いでいるのか、保育者としてどういう位置に立ち、どう関わっていくべきなのか、仕事としての保育の魅力と共にお話いただいた。



(1) 講座概要

- ①日 時 令和元年5月18日(土) 13:10～
- ②講 師 柴田愛子先生
(保育施設「りんごの木 子どもクラブ」代表)
- ③演 題 「子どもっておもしろい！ 保育はいい仕事」
- ④会 場 本学体育館
- ⑤参 加 者 本学1、2年生、教職員、他に一般参加者51人
- ⑥主な内容 (配付資料の項目から)

- ・「正しい幼児教育」はあるのでしょうか
- ・原点はこどもを知ることから
- ・どう育てようかではなく、どう育とうとしているのかと視点を変えてみる
- ・子どもっておもしろい！
- ・子どもと私との絆がしっかりしてくる
- ・添っている場合ではないこともあります

(2) 感 想

① 一般参加者の感想

〈幼稚園教諭〉

- *子どもの気持ちを認めてあげること、できるようになったことを喜んでくれる大人の存在が子どもにとって生きる力になることを、改めて考えさせられました。とても勉強になった時間でした。ありがとうございました。
- *本日はありがとうございました。90分間とても楽しく、その中でたくさん学び、とても素晴らしい時間を過ごさせて頂きました。保育者4年目となりましたが「子どもの自由を大人がなくさない！」という言葉を実日々意識し、子どもたちと楽しく過ごしたいと思います。
- *社会人一年目で、子どもにどう関わり援助を行えば良いのか迷い考えておりましたが、何より自分

自身が子どもと一緒に楽しみ成長していける素敵な仕事であると改めて感じました。今はまだ心のゆとりや周りが見えなくなりがちで、多方面の方々にご迷惑をおかけしていますが、日々頑張っていこうと改めて思いました。本日はありがとうございました。

- * 本日はこの様な講座を開いて頂き、ありがとうございました。私は1年目で2歳児のクラスを受け持っており、子どもは一人しかいなく、手が出たり物を投げてしまう子で、日々どういう保育をすればよいか、思い悩んでいます。本日の講座を受け、子ども一人一人の目線に立って保育をしたいと感じました。本日はありがとうございました。
- * 私が働く職場もりんごの木と同じ様な保育に取り組んでいます。ですが、今回の講座を聞き、これこそが目指す私の保育像だなと強く思いました。今後の保育に活かせることをたくさん学ぶことができ、嬉しく思います。ありがとうございました。
- * なぜ今ここでこの幼児教育という仕事を自分がしているのかを、改めて感じることができました。子どもといると元気になる意味も、思い出し感じることができました。子どもの自らの力を信じてできるこの仕事が本当に好きですし、もっと子ども達の力になれるよう、自分をみがいていきます。
- * 泣いている子どもがいると「どうしたの？」と聞きがちだったので、今日の講座を通して、気持ちに共感することの大切さを改めて学ぶことができました。子どもたち一人一人の居場所を用意し、一步をふみだせるよう寄りそった保育をしていくよう意識していきたいと改めて思いました。危険な物を持っていたりすると「危ない」という理由ですぐおさえてしまうことがあるので、どのように危ないか、きちんと伝えていきたいです。講座に参加させていただき、ありがとうございました。
- * 教科書などで教わった「あそびを通して生きる」という言葉を中心に毎日あそびを沢山したいと思うが、どのようにしたら良いか毎日私自身が考えていたが、次からは子どもに考えてもらい、発展していくことが大切だなと思いました。子どもに共感をすることで気持ちを伝えてくれるということにも私も共感しました。肯定して子どもによりそうということは、共感し肯定することなのだと改めて思いました。
- * 4年目で初めて担任をさせて頂いています。3年間は他園で年少の補助をしていたため、年長の担任をすることに毎日とても悩み苦しんでいます。大人の考えで、しかってしまったり、焦りから押しつけてしまっている部分が大きいなと感じています。ですが、柴田先生のお話にもあったように、子どもを認め、子ども一人一人の姿や行動を見て、沢山の気づきや主体性を大事にしていきたいと感じます。自由に“なんでもやってみる”を大事にしていきたいです。ありがとうございました。心にひびきました。
- * 柴田先生の体験談も聞いたことがとても貴重な時間になったと感じました。幼稚園で働き4年が経ち、様々なことを経験し、今日の先生の話で、ある意味、初心に戻ることが出来ました。子どもと一緒に遊ぶことが楽しくて、目指したこの道を今一度気持ちを正して、一緒の目線に立つ所から意識し、一人一人の「その子らしさ」を大切にしていきたいです。男性保育士として少数派でつらい日々ですが、いつか多数の男性保育士が働きやすい世の中になってくれればと思い、長く働きたいと思いました。

* ありがとうございました。

〈保育士（保育所・こども園）〉

- * とてもとても楽しい時間でした。時間ギリギリ自転車をとばしてきた者です。普段の保育でも耳をかたむけると、本当に日々新しい発見がたくさんあります。ありがとうございました。
- * 私も保育士として働いています。2年目です。私の園はどろんこ遊びが盛んで、自分の「やりたい」という気持ちを大切にしています。しかし、私は、危険だと思わなくても頭で考えて常識でダメだ

と思ったことは「しないよ」と伝えてしまうことがありました。何がいけなくて何が良いのかわからないと思うことが多いなと思いましたが、これからどんどん考えながら行っていきたいです。

- * 1時間半では全然足らないと感じ、まだまだお話が聞きたかった。子どもの「つもり」に気付ける感じる感性を失わない様、意識していきたいと思った。
- * 子どもの心に寄り添う、気持ちを共感する、明日からの保育に生かしていきます。柴田先生の講演会は実体験からのお話で、わかりやすく楽しく、共感できました。他会場でも先生のお話を更に聞いてみたいです。時間が短すぎて残念です。ありがとうございました。
- * ありがとうございました。事例など楽しく聞くことが出来、わかりやすかったです。子どもの気持ちによりそう!! 大切と思っても余裕がないと忘れてしまう自分に反省です。
- * 柴田先生の実体験（失敗談）を通してのお話を聞かせて頂き、うなずきながら拝聴させて頂きました。映像もとても良かったです。
- * 子どもが危ないことをしようとしている時に事前に止めてしまう場面もありましたが、なぜその行動をしているか、ということを考え、聞き、受け止めていきたいと思います。泣いている際は、訳ではなく感情をまるごと寄り添うことを大切にしていきたいです。参考にして保育していきます。
- * 子ども主体の保育に難しさを感じていましたが、今日話を聞いて、明日からの保育が楽しみになりました。ありがとうございました。
- * 大変になるお話をありがとうございました。今後の保育に役立てていきます。園で泣いている子、しっかり寄り添っていきます。
- * 先生の話聞いて普段の保育園での子どもたちの姿が思い出されました。そして楽しい気持ちでいっぱいになりました。朝のミーティングは、いつも私も保育園でやっているのですが、子どもたちも“自分たちで考え、伝える”そんな時間にしたいと思いました。ありがとうございました。
- * 柴田先生のお話は、毎回、肩の力を楽にして頂けるあたたかい口調で、ほっとさせて頂いています。また迷った時、子どもの気持ちに寄り添う保育の基本にもどって日々楽しんでいきたいと思っています。

〈保育士（施設）〉

- * 今日はありがとうございました。私も幼稚園→支援センター→保育園と、子どもの仕事にたずさわっております。先生のお話をうかがい、子ども中心の保育、又保育士（若い先生）へいい仕事だということを伝えていきたいと思っています。貴重なお話ありがとうございました。

〈自治体職員（新生児訪問指導員）〉

- * やわらかい言葉と笑顔で、子どものエピソードをたくさん交えていただきながらお話しくださり、胸がいっぱいになりました。日ごろ大事にしたいなと感じていることを先生の言葉で支えていただいた気がして、勇気付けられています。ありがとうございました。

〈その他（学童支援員）〉

- * 日々子どもと接しています（小学生）一人一人を大切にしたいのは今日又又感じましたが、実際の保育の中で実現できることを仲間と共に考え、子どもの気持ちに寄りそえるよう、共感できるよう努力したいと強く思いました。サァー月曜日からの保育が楽しみになりました。

〈その他（ベビーシッター）〉

- * “りんごの木”で保育したいなあと思いました。公立保育園、無認可保育園、幼稚園、私立幼稚園、結婚、子育てを経て、働き先、働き方を変えてきましたが、自分がやりたい保育には、なかなか出会えずでした。これからも自分がやりたい保育、柴田先生のように実現できるようにしたいです。ありがとうございました。

〈その他（主婦）〉

- * 昔「りんごの木」のような幼稚園で働いていたので、その頃の楽しかった思いが蘇ってきました。児童支援員の経験を経て、今は4歳男子の里親をしています。「りんごの木」のような保育を受けさせてあげたいけれど、そうはいかない現実がありますが、今できること今楽しめることを、その子と一緒に「なんでもやってみたい」と思います。楽しいお話をありがとうございました。
 - * 子供の力を信じることがいかに大切か、しかし、今の保育は管理が中心でなかなか子供の成長を妨げていることが多く、管理された子供が大人に成長していくことが気になります。預ける側も預かる側も信じ合うことが、子供を成長させるのに大切と。
 - * 保育に戻りたいと思っている主婦です。働いていた時のワクワクやドキドキを思い出し、更にまた働きたいと思いました。子育てにも通ずる話が沢山聞けて良かったです。ありがとうございました。
- 〈その他〉
- * テレビで見ている先生のお話が直接聞けてパワーを頂きました。孫育てに生かしていきたいと思います。
 - * 子どもが泣いている時に「どうしたの?」と言っていたことに改めて気づかされました。子育てをする中で客観的に冷静になる力は大切だと感じました。自身の子どものびのび型の保育を受け、どろあそびやガケのぼり、くぎ打ちなど体いっぱい使って、遊びをおもいきりさせてもらっていたことを思い出し、ありがたいことだったとも思いました。今子どもがしたいこと、聞いてほしいことがあるということを忘れずに、できるだけ家事の手をとめて子どもと向き合える時間をつくり、一緒にいられる時間を大切にしていきたいと思います。ありがとうございました。
 - * 柴田先生、本日は大変ありがとうございました。子どもの力を信じ、自らの力を伸ばしてあげたい!との深い思いから知恵袋を発揮している活動に感動しました。先生こそ人間教育の先駆。“やり方”が良いかどうかよりも“子どもたちの幸せの為”“子どもたちの生きる力”をどこまでも伸ばす為に! できればお母様(保護者)始め大人の方々にも聞いて頂きたいです。
 - * とてもおもしろく興味深い内容でした。自分で考えて感じて行動できる大人になるためにも、子供の頃から共感しよりそうこのできる大人がそばにいてくれること、周囲の大人がそのような行動をすることで、子供の可能性がどんどん広がっていくなあと思いました。ありがとうございました。

② 学生の感想(一部・抜粋)

- * 最初に先生がお話しされた、お姉さんのお子さんを見て、話せないのに泣いて欲求を満たしてもらえる、誰も教えないのにハイハイできるようになったりするというのが、とても良いなと思った。水と泥と砂は子どもの教育に必要なものであることを初めて知った。保護者が良かれと思ってやっていることは、もしかしたらその子どもにとって話すことを奪っているかもしれないし、保護者の謙遜が子どもの喜びや自己肯定感を低下させてしまうかもしれないという、様々な影響が出ていることを知った。
- * 私は「子どもたちに生まれてきてよかったと思える人生になってほしい。」という言葉聞き、とても素敵な言葉だなと思いました。私は短大に入学し授業を受け始めてから、自分は子どもたちに正しい保育ができるのか、適切な対応ができるのかと不安でいっぱいでした。しかし、先生のお話を聞き、正しいものはないということを知りました。さらに、たくさんの考えの中から自分に合ったやり方、考え方を見つけることが大切だと教えていただき、少し気持ちが軽くなり、保育士になることが楽しみになりました。これからの2年間で自分に合った考え方を見つけられるように、視野を広くしてたくさんのことを学んでいこうと思いました。
- * 子どもとの接し方、子どもにとって大事なことなど、たくさんのことを学びました。子どもが遊んでいるときに頭の上から眺め、それだけで理解しようとしてはいけない。子どもと目線を合わせて



一緒に砂遊びなどを体験してみることで、子どもの気持ちが分かり理解ができる。保育者という仕事は子どもの日々の成長を間近で実感できるからおもしろい。というのは、とても納得しました。“子どもは子どもの群れで育つ”という言葉は、特に印象に残っています。子どもが泣いているときに「どうしたの？」と聞くのは間違いで、怒っているのか、悲しいのか、どこか痛いのかという、訳ではなく気持ちを分かってあげて共感してあげることが寄り添うこと、ということが今日知れたので、今後、観察実習や教育実習のときは気をつけて一人一人の感情を少しでも分かってあげられるような保育者を目指したいです。

- * 危ないことを体験させることを大人はこばむけれど、3歳から子どもは集中力が上がり、自ら危ないことに緊張感をもって取り組むことで成長していくことを学びました。やるのか、やらないのかも子どもが決める、大人はそれを安全にできるように見守ることが大切だと感じました。今回先生のお話を聞いて、子どもにとって“遊び”はごはん（子どもがそだっていくための栄養素）であり、生きる力につながるということを学び、子どもにとって遊びはかけがいのないものなんだと感じました。
- * とても引きこまれた講座でした。この講座を通しての一番の気づきは、教育にしても保育にしても、自分の考え方・世の中の風潮ともに、まだまだ先生目線で行われていることだらけなのだということです。「正しい」を求めたりどう育てたいかと考えることも、全て大人の願望であるのだとおっしゃっているのを聞き、その視点を変えなければこどもに「生きる力」を身につけてもらうことなどできないなと思いました。子どもを育てるということを今までと違った視点で捉えられました。ですが、まだ私は頭で理解しているだけです。子どもの隣に並んで、関わって、子どものことが以前より知りたくなりました。これからに生かしたいです。

2 第21回公開講座

「リズムジャンプ」が子どもたちの力を伸ばすとても大切なものであることを話していただき、参加者と一緒に実演していただいた。

(1) 講座概要

- ① 日 時 令和元年11月16日(土) 13:10～
- ② 講 師 津田幸保先生(美作大学准教授)
- ③ 演 題 「心と体を育てるリズムジャンプ」
- ④ 会 場 本学体育館
- ⑤ 参 加 者 本学1、2年生、教職員、他に一般参加者20人
- ⑥ 主な内容(配付資料の項目から)

・講話

- 1 リズムジャンプとは何か?
- 2 なぜリズムジャンプは、多くの園で取り入れられているのか?
- 3 リズムジャンプの効果
- 4 リズムジャンプの科学的根拠
- 5 リズムジャンプの実施方法

・実技講習

(2) 感想

① 一般参加者の感想

- *大変興味深く参加いたしました。体育のアップで是非使いたいと思います。ロープやCD等は販売されているのかが知りたいと思いました。 [小学校教諭]
- *長年疑問に感じていたことが、すべてははっきり明確になりました。勉強よりもまず先に体力をつけることが脳の活性化につながる。自分が勤務している職場でも進めていきたいです。本日はありがとうございました。 [小学校教諭]
- *ぜひ、保育に取り入れたいと思いました。とても、楽しく、参加ができ、勉強になりました。子供たちと、楽しく、リズムジャンプしたいです。 [保育士]
- *津田先生のお話、わらべ歌を重視していた私としてはとても衝撃的でした。これからはこれだ!! 早速やってみます。ありがとうございました。 [保育士]
- *リズムステップはとても難しかった。子ども達、普段の保育に取り入れ、くり返し行うことで、脳の活性につなげていきたい。 [保育士]
- *とても楽しく、すぐ子ども達とやってみたいと思われる内容でした。貴重な講義をありがとうございます。参加ができて良かったです。 [保育士]
- *今日はありがとうございました。脳を活性化させるためにとても良い運動だと思いました。ぜひ現場でも取り入れていきたいと思いました。 [保育士]
- *久々に体を動かし、ずいぶんと脳も活性化? したように思います。リズム感は大切だと思いました。若い力に感謝しました。 [自治体ボランティア]
- *地域の子育てサロン(2・3歳児)で一緒に遊びたいと思います。楽しく学習できたので忘れなと思います。 [自治体ボランティア]



- *リズムで脳が活性化、大変参考になりました。〔自治体職員〕
- *とても楽しかったです。英語で預かる学童保育の講師をしています。ぜひとり入れてみたいです。
なぜ体育の上手い子が頭が良いのか、わかりました。〔民間企業（学童保育関連）〕
- *若い人に負けじとがんばりましたが、やはりかないませんね。とても楽しかったです。〔その他〕
- *今日は実際に身体を動かす体験ができ楽しかったです。ありがとうございました。〔民間企業〕
- *とても楽しくすごせました。ありがとうございました。〔無記入〕

② 学生の感想（一部・抜粋）

- *幼児期にこそ運動を行うことで脳が形成されると学ぶことができました。現代の子どもたちは、落ち着きがなかったりボーッとしていたりする特徴があり、その原因は脳の前頭前野の活動が弱いからと知り、現代はスマホやゲーム機のやりすぎなどが悪影響を及ぼしているとわかりました。血をめぐらせたり運動をして脳を鍛えることで脳を起動させることができるのだと学びました。実際にリズムジャンプを体験してみて、短時間だったのですが、とても激しい運動をした後のようになって驚きました。リズムジャンプは音楽があることによってリズム感を鍛えることができるなと思いました。
- *脳を起動させるのには運動をさせることが大切だとわかったので、保育者になった際には運動をたくさんとり入れていきたいと思いました。ただ外で遊んで運動ではなく、今回の講座で学んだ「リズムジャンプ」を実践できたらいいなと思いました。リズムジャンプは音楽に合わせてジャンプするので、その音楽のBEATによって脳が刺激を与えられ活性化させられるということがわかりました。また、今回の講座では、リズムジャンプを実践することができたので、自分の体でもリズムジャンプの楽しさ、すごさを感じることができました。実際にやってみて一番最初にくる気持ちは“楽しい”でした。この楽しい気持ちを幼児にも伝えてあげたいなと思いました。そして活発な子どもが増えていけばいいなと思いました。
- *子どもに運動をさせることで脳が活性化し「学びたい」という気持ちが生まれるということを学びました。ただの運動ではなく、リズムカルな運動をすることで、更に脳が活性化されるということが分かりました。実際にリズムジャンプを体験して楽しみながら運動をすることで、嫌な思いをせず汗をかき楽しく運動することができるなと思いました。簡単なのかなと思っていたけれど、実際に体験してみると、意外と難しく、複雑なリズムになると手と足のリズムが合わなくなっていました。けれど、それよりも楽しくて、できなくても楽しむことができました。貴重な体験ができて本当に良かったです。
- *今はゲームが多く出ているため、遊びに行っても家の中でゲームという子が増え、外で遊ぶ子が減ったことで、脳の発達に遅れや違いを見せていることが分かりました。この脳の発達の遅れにより、落ち着きがない、感情のコントロールができない、バランス感覚がない、すぐに無理と言うなどが明確になっていることを知り、スマホやゲームの影響力の怖さを感じました。見せていただいた映像の中で、子どもが楽しそうにリズムジャンプをしていて、普段のリズムジャンプ（直線で行う）が、組み合わせるだけで、かっこよくかわいいダンスに変わっていて、子どもの本来あるべき習得力のすごさを感じました。三つ、四つと難度をあげるとどんどんできなくなりましたが、子どもは見せればできると聞いて驚きました。
- *運動は脳の形成を促すので、幼児期にこそ運動をすることが大切であることを学びました。津田先生の息子さんの様子を見て、勉強も自ら学びたいと思うようになる意欲も、運動をすると出てくることがわかり、運動は心と体の両方を育てるものだなと思いました。リズムジャンプは運動能力と社会性を育み、自己肯定感を高めることができ、子どもたちが楽しみながらできることが、多くの園



で取り入れられている理由であると知りました。効果として、運動能力は実年齢+2歳、落ち着き集中できるようになる、ダンスがうまい（記憶、身体制御）、怪我をしにくいなど、様々な良い効果があり、幼児期からやることに意味があると思いました。音楽に合わせてリズムを取りながら手とあわせて足も動作を一緒に行うと、難しく完璧にできないものがありましたが、音楽に合わせて行くと、楽しさで全く気にしなくなりました。子どもたちも音楽があることで楽しくリズムジャンプを行うことができました。

- *子どもの健康のためだけでなく、脳の発達のためにも運動は必要なのだとわかった。先生のお子さんも、小さい頃からたくさん運動をさせることで頭が良くなっているの、ちゃんとした効果が証明されているのだと思った。音楽やリズムに合わせて体を動かすのは楽しいので、子どもに実践するのは良いと思う。正直ここまで運動が脳の発達に影響しているとは思っていなかったの、運動がもたらす効果に驚いた。子どもは遊んで学ぶということを常にしているので、今回のリズムジャンプも楽しみながら運動できるということで、子どもにとっても取り組みやすいものではないかと思う。
- *「運動をすることで脳が活性化される」特にリズムカルな運動は脳の形成に良いと知りました。リズムジャンプは脳を活性化させるのにとっても良い方法だと思いました。実際に体験してみて、頭と体、全身を使うことができ、楽しく、時間が過ぎるのが本当にあっという間でした。足で裏拍をとる動作は難しく、すぐにできませんでした。楽しいだけでなく、たくさん頭を使って動くので、脳が鍛えられることも実感しました。実習でも使ってみたいなと思いました。
- *実際にリズムジャンプをして、時間を忘れるほど楽しく、これは子どもも思いきり楽しむことができるだろうなと思いました。また、リズムジャンプはリズムに合わせてジャンプをすることに加えて裏拍をとるような動きなどが取り入れられており、リズム感を養えるようになっているので、リズム感が育まれたり、様々な筋肉を使うことができたりして、子どもの発達に良いと感じました。また、リズムジャンプで行った動きを発表会に繋げることができるという点も良いと思います。子どもたちが日々積み重ねてきたリズムジャンプの動きを活かして発表会の出し物ができるため、完成度の高いものができると思いますし、日々の成果を家族に見せることは達成感に繋がると思います。保育現場に出たら、保育の中でリズムジャンプを実践したいと思います。

（文責：鈴木健一）

夏休み子ども向け公開講座 (佐倉市教育委員会委託事業)

開催日：令和元年8月5日(月)、6日(火)、7日(水)、8日(木)

今年度で14回目となる「夏休み子ども向け公開講座」(佐倉市委託事業)は、8月5日(月)から8日(木)の4日間で、のべ192名の参加者をむかえ、8講座を実施することができた。佐倉市内の小学3年生から6年生までの参加者が、国語、英語、音楽、理科Ⅰ、理科Ⅱ、工作、体育、図画の8つの講座に分かれ、それぞれの課題にとりくんだ。その中では、本学の教員や学生だけでなく、連携校の高校生もリーダーとしてグループ活動を展開した。この高校生のボランティア参加により、小学生と一緒に、学びの場が楽しいという雰囲気が作られるようになってきている。参加した子どもたちからは、高校生、短大生のリーダーと活動したことが楽しかったという感想もあり、いろいろな人と一緒に学ぶことの楽しさが共有された講座となっていた。

・8月5日



理科Ⅱ (沼倉徹、参加者25名)

「モーターの回るわけ」を見つけていくという内容で、電磁コイルなどを使った実験を行った。また、その発展としてリードスイッチモーターの作製に挑戦した。



工作 (色部和子、参加者27名)

和紙を使ったランプシェードづくりを目指した。シェードとなる和紙に、植物やカラーセロファンなどを使ってオリジナルのデザインを創り、LEDライトを当て完成させた。

・ 8月6日



理科Ⅰ（杉山清志、参加者32名）

シャボン玉や空気砲などを使って、流体の変化を見つけていくことに取り組んだ。身近なものを使うことで日常の中でも科学的な視点を得ることができることに気づくことができていた。



音楽（鈴木由美子、参加者16名）

楽器を手作りし、演奏することに挑戦した。ペットボトルを使い「レインスティック」をつくり、それぞれの音の違いを楽しんだ。また、簡易テントを使って、絵本に合わせた雨音を作り出すことにも挑戦した。

・ 8月7日



国語（鈴木健一、参加者19名）

まず、参加した子どもが、ペアとなり持参した本を使って、知りたいことを交換し合った。その後、「感想」について考えるヒントを伝え、感想文の構想プランを作成した。



体育（村瀬瑠美、参加者18名）

年齢や学校も異なる参加者が少しずつ関わりをつくっていくために、ペアストレッチやリズム運動をおこなった。ペアだけでなく全体集団での動きの課題や新聞紙、ドッジビーといったモノに変化をつけて運動課題に挑戦した。

・ 8月8日



図画（久保木健夫、参加者35名）

佐倉市内の小学校の「夏休みの課題」に取り組んだ。持ち寄った課題は、それぞれ異なっているがイメージや構図の引き出し方やデッサンの方法といった共通の手順を提示し、それぞれの課題を形にしていた。



英語（三幣真理、参加者20名）

ハリーポッターの作品を使い、英語でのグループディスカッションやプレゼンテーションに挑戦した。プレゼンテーションで使用するフレーズなどを伝え、グループで練習することにより、それぞれ気に入ったフレーズを見つける出すことにつながっていた。

参加した小学生からは、「高校生や短大のお姉さん・お兄さんと一緒に話せて楽しかった」という声や、「他の学校の友達と話せた」という感想をいただいた。

高校生からは、「積極的に話しかけてくる子、人見知りの子、様々な個性の子どもたちにどのようにかわるかとても勉強になった」や「小学生がみな意欲的に取り組んでいることに感心しました。」という感想が寄せられた。

個人の学習や体験だけでなく、他校の仲間、高校生や短大生という異年齢との交流の機会があるということが重要である。

（文責：清水一巳）

〈参考〉

1 応募者数・受講決定者数

科目	理科Ⅱ	工 作	理科Ⅰ	音楽	国語	体育	図画	英語	総計
応募者	31	70	68	16	25	31	52	35	328
決定者	29	27	34	16	20	22	37	21	206
出席数	24	27	32	16	19	18	33	20	189

2 スタッフ・高校生ボランティア参加者数（短大生：8講座×2 16名 高校生：9校 42名）

千葉敬愛 短期大学	我孫子 高校	小見川 高校	君津高校	千葉敬愛 高校	千葉女子 高校	土気高校	成田北 高校	松尾高校	四街道北 高校
16	2	5	3	1	12	4	6	3	6

3 参加小学生在籍校（25校 189名）

井野小学校・印南小学校・臼井小学校・王子台小学校・下志津小学校・間野台小学校・根郷小学校・佐倉小学校・佐倉東小学校・山王小学校・志津小学校・寺崎小学校・小竹小学校・上志津小学校・西志津小学校・青菅小学校・千代田小学校・染井野小学校・内郷小学校・南志津小学校・白銀小学校・弥富小学校・和田小学校 その他

通学合宿 2019

【通学合宿の目的】

地域に根ざす高等教育機関として、地域の教育活動の充実・発展に貢献する。

小学生の学習指導や生活指導の一端に触れさせることによって、学生の児童理解を深め、教育活動への認識や指導技術の向上を図る。

異年齢の小学生が親元を離れ、地域の施設で一定期間、寝食をともにし、買い出し、食事作り、清掃等の集団生活を実施することで、子どもたちの社会性・自主性・協調性を伸ばし、生きる力を育成する活動である。

この事業は、平成13年より佐倉市教育委員会、佐倉市中央公民館、八街市教育委員会の依頼を受け実施しており、今年度は、初等教育科の1年生、2年生、敬愛大学の1年生、延べ22名の学生が3回の通学合宿に参加した。児童の活動を支えるとともに、学生もまた大学の授業では経験することの出来ない貴重な取り組みである。

1 八街市教育委員会主催「通学合宿」

実施内容

①実施期間：6月16日(日)～6月19日(水) 3泊4日

参加学生：男子3名、女子4名

主催：八街市教育委員会

事業協力者：千葉敬愛短期大学、千葉敬愛大学、千葉黎明高等学校

参加児童の指導：千葉敬愛短期大学学生、千葉敬愛大学学生7名

場所：千葉黎明高等学校 合宿所

対象児童：実住小学校・川上小学校 4～6年生児童 20名

参加学生：男子3名、女子4名



スケジュール

《1日目》	《2、3日目》	《最終日》
	5:30 起床、朝食作り 起床、朝食	5:30 起床、朝食作り 起床、朝食
	6:00 片付け、登校準備	6:00 片付け、登校準備
9:30 受付開始	7:20 登校(合宿所発) ～学校生活～	7:20 登校(合宿所発) ～学校生活～
10:00 開講式 オリエンテーション 話し合い(班編成等)		
12:00 掃除		
12:30 昼食(弁当持参)		
13:30 食材買い出し(広報紙作成等)		
16:00 夕食作り	16:00 下校(合宿所着)	16:00 下校(合宿所着)
	16:10 体験活動	
	16:30 夕食作り、清掃	16:30 清掃、荷造り整理等
18:00 夕食	18:00 夕食	18:00 閉校式
		18:30 解散
18:40 片付け	18:40 片付け	
19:00 入浴、学習、班別話し合い 布団敷き	19:00 入浴、学習、班別話し合い 布団敷き	
20:45 就寝準備	20:45 就寝準備	
21:00 就寝(消灯)	21:00 就寝(消灯)	

《課題 ～参加学生のアンケートより～》

- ・料理に時間がかかったので、献立内容はよく考えるべきだった。特に、朝食は簡単なものにしないと子どもたちの準備時間の確保ができず、出発時間に遅れてしまった。物を失くしたという児童や落とし物の持ち主が見つからないことがあったので、持ち物には名前を記入してもらうべきだと思った。
- ・ハウスダストなどが原因で、目が腫れてしまったり、かゆくなってしまう眠れなくなってしまう子どもが多くいたので、どうにか対策を立てられれば良かったと思う。
- ・環境が違うということで夜寝られなかった子どもがいた。ハウスダストが原因であったかもしれない。
- ・ハウスダストで眠れなかった子どもが多かった。初日に少し騒いでいたことで埃が立ってしまったのかもしれない。
- ・夜、施設の埃が原因なのかアレルギーが出てしまった子どもがいた。現代の子どもに合わせて対策を立てた方が良かったと思った。通学合宿に休日を入れて、もっと児童たちと運動をして遊びたかった。敬愛大学の方で今回は、大学が公認欠席扱いにしてくれたが、次回(後期)の通学合宿には公認欠席扱いにならないがもう一度子どもたちと会う機会を作りたい。

《成果 ～参加学生のアンケートより～》

- ・初めて通学合宿に参加したが、とても濃い4日間だった。不安なことや、わからないこともたくさんあったが、子どもたちの明るさや元気で緊張もほどけた、一番心配だった料理は、自分ができることには教えられないので、次回参加する際は、お手本になれるようにしたい。閉校式の時に子どもたちが「楽しかった」「また参加したい」と言ってくれたのがとても嬉しかった。
- ・初めての体験だったので、子どもたちと同じように不安が大きかったが、たくさん学ぶことがあったし、楽しいことも大変なこともたくさんあり大きく成長することができた。最終日のお別れの時には、寂しさもあり涙が出た。とてもいい経験をするのと同時にとてもいい出会いがあった。職員の方々も、子ども達だけでなく、ボランティアの私たちまで気を使ってくださり、私たちが過ごしやすいうちに、安心してボランティアを行うことができた。あっという間に終わってしまったが、これから教師を目指す自分にとってとても大きな経験をすることができた。4日間ありがとうございました。

- ・違う学年・学校の児童たちが関われる場はなかなかないと思うので、すごくみんなにとっても貴重な経験になったと思う。自分たちにとっても、実習とは違い、子どもたちの普段の生活の部分で関わられたので様々な面が見られてよかったと思った。
- ・3泊4日はあつという間だった。班に分かれていたので担当した子どもたちとの関わりが一番多かったが、どの子どもも少しずつ実態が見えてきたのでもっと多くの時間を一緒に過ごしたかったと思った。
- ・とても楽しかった。大学が公認欠席扱いにしてくれれば、何回も参加したい。短大の方々も、忙しい中、いろいろなことを考えてくださり、最後は児童も笑顔で終わり、反省はほほない状態でお別れできて最高だった。今回の通学合宿に関わってくくださった方々に感謝しかない。

②実施期間：9月24日(日)～9月27日(水) 3泊4日

場所：千葉黎明高等学校合宿所

対象児童：八街東小学校・八街北小学校 4～6年生児童 20名

参加学生：男子3名、女子4名

※予定されていたこの通学合宿は、中止となった。

〈理由〉 台風15号の影響により千葉県全体で甚大な被害が発生し、八街市においては開催日の10日前の時点で停電・断水が8000件あり、日常の生活にも大きな影響を及ぼした。八街中央公民館は避難場所として開設され、また、会場である千葉黎明高等学校合宿所においても、部室のガラスの一部が破損するなどの被害が発生していることが確認された。そのような理由から、開催が可能かどうかについて9月17日以降の状況から協議された結果、避難所の状況や被害の状況に鑑み、中止と決定された。

2 佐倉市教育委員会主催「通学合宿」

実施内容

①佐倉市中央公民館通学合宿

実施期間：9月23日(祝・月)～9月26日(木) 3泊4日

場所：千葉県立佐倉高等学校セミナーハウス

対象児童：佐倉小学校 4、5、6年生 21名

協力者：

ボランティア(佐倉市市民カレッジ佐倉地区同窓会 延べ11名 中央公民館利用団体ふきのとう 延べ9名)

千葉敬愛短期大学生6名 公民館職員6名 佐倉東小学校栄養士1名

スケジュール

《1日目》	《2日目》	《3日目》	《4日目》
	5:15 起床(調理担当)	5:45 起床(調理担当)	5:15 起床(調理担当)
	6:00 朝食、片付け	6:30 朝食、片付け	6:00 朝食、片付け
10:00 開校式	6:38 登校(朝練組)	6:40 登校(朝練組)	6:40 登校(朝練組)
11:00 話し合い	7:20 登校(通常組)	7:20 登校(通常組)	7:20 登校(通常組)
	紹介カードの作成		
12:00 昼食	～学校生活～	～学校生活～	～学校生活～
12:50 話し合い			
15:00 買い出し	15:50 下校	15:50 下校	15:55 下校
16:00 夕食準備	16:30 夕食準備	16:20 夕食準備	15:20 帰宅準備
	風呂トイレ掃除	風呂トイレ掃除	15:40 掃除
17:00 入浴			16:00 宿題
17:40 夕食、片付け	17:45 夕食、片付け	18:35 夕食、片付け	16:30 閉校式の準備
19:30 洗濯	18:30 入浴	19:30 入浴	17:00 閉校式
20:00 自由時間	20:00 自由時間	20:00 自由時間	17:45 解散
21:00 就寝準備	21:00 就寝準備	21:00 就寝準備	18:30 セミナーハウス
21:30 消灯(消灯)	21:30 就寝(消灯)	21:30 就寝(消灯)	撤退

《成果 ～主催者からのレポートより～》

- ・ 4日間大きく体調を崩すことも、事故もなく終えることができた。カウンセラーをはじめ多くの方々に見守られ実施に至った通学合宿であった。
- ・ メニュー決めでは、佐倉東小学校の栄養士の久松先生にご協力いただいた。普段お世話になっている先生ということもあり、積極的に質問や相談ができていた。具体的なメニューに関する質問にも丁寧にお答えいただき、児童たちにとって納得のいくメニュー決めができたと思う。
- ・ 調理に関しては、中央公民館利用サークル「ふきのとう」のみなさんに補助としてお力添えいただいたおかげで、手際よく、かつ美味しいご飯を作ることができた。包丁の使い方から、湯のみ茶碗を使ったご飯の盛り方までアドバイスをいただき、少しの工夫で料理の完成度がぐんと高まった。
- ・ アンケートにも「協力すること」に言及している児童がいるように、学年を越えた交流が見られた。高学年の児童が意識的に班を引っ張ろうとしている様子が見られ、共同生活ならではの経験ができたのではないかなと思う。
- ・ 千葉敬愛短期大学のカウンセラーは、児童たちひとりひとりと向き合い接してくれた。合宿に参加してくれた児童の成長を考え、指示を出す箇所、注意をする箇所、一緒に楽しむ個所のメリハリをつけて対応していたと思う。

《課題 ～主催者からのレポートより～》

- ・ これまでの通学合宿において課題であった「睡眠時間の確保」については、夕飯の片付けを翌日の朝食担当が仕込みを兼ねて行うこととし、5：15起床とした。また、メニューも短時間で作れるかどうかを念頭において決めた。それでも普段の生活からは充分早い起床時間なので、児童の体力を考えたスケジュールの見直しは今後にも必要になる。
- ・ 今回、食物アレルギーを持った児童はいなかったが、薬を服用している児童が多くいた。決められた時間に忘れずに飲んでいるか注意していたが、中には合宿中に症状が出たため、翌日学校で兄弟から渡してもらった児童もいた。共同生活の中では「自分のことは自分でする」が基本であるが、4日間お預かりする上でどこまで対応できるのか考えなくてはならない。



3 佐倉市教育委員会主催「チャレンジ通学合宿」

実施内容

①チャレンジ通学合宿

実施期間：10月6日(日)～10月9日(水) 3泊4日

場所：佐倉市立青少年センター

対象児童：内郷小学校 4年生～6年生 21名

参加学生：男子3名、女子3名

スケジュール

《1日目》	《2日目》	《3日目》	《4日目》
	5:00 起床 朝食準備(2班)	5:00 起床 朝食準備(3班)	5:00 起床 朝食準備(1班)
	6:00 朝食	6:00 朝食	6:00 朝食
8:30 開場設営	6:40 登校準備	6:40 登校準備	6:40 登校準備
9:30 受付開始	6:50 (朝練組)登校	6:50 (朝練組)登校	6:50 (朝練組)登校
10:00 開講式	7:30 (普通組)登校	7:30 (普通組)登校	7:30 (普通組)登校
10:30 班目標決め	8:00 打ち合わせ	8:00 打ち合わせ	8:00 打ち合わせ
11:30 メニュー決め①	8:30 フリータイム	9:00 フリータイム	8:30 フリータイム
12:15 昼食	14:00 打ち合わせ	15:00 打ち合わせ	14:00 打ち合わせ
13:00 メニュー決め②	14:20 (4年生)下校	15:20 児童下校	14:20 児童下校
14:30 食材買い出し	15:20 (5年生)下校		15:00 大掃除
16:00 夕食準備(1班)	16:00 夕食準備(2班)	16:00 夕食準備(3班)	15:30 感想記入
自由時間(2班)	風呂掃除(1班)	風呂掃除(2班)	16:30 閉会式
入浴(3班)	自由時間(3班)	自由時間(1班)	17:30 解散
18:00 夕食	18:00 夕食	18:00 夕食	
20:00 学習・日記タイム	19:00 自由時間(1班)	19:00 自由時間(2班)	
19:00 入浴(1班)	入浴(2班)	入浴(3班)	
夕食の片付け(2班)	夕食片付け(3班)	夕食片付け(1班)	
自由時間(3班)	20:00 学習・日記タイム	20:00 学習・日記タイム	
20:00 学習・日記タイム	21:00 就寝準備	21:00 就寝準備	
21:00 就寝準備	21:30 就寝	21:30 就寝	
21:40 打ち合わせ	21:40 打ち合わせ	21:40 打ち合わせ	

《成果と課題 ～主催者からのレポートより～》

○良かった点

- ・参加児童が笑顔で帰ることができた。
- ・カウンセラーが心に期するものがあり、彼らにとっても学びの場となった。
- ・全般的に、特段のトラブルなく実施できた。
- ・学校と安全面での連絡調整がはかれた。

○事業内容

- ・子ども：個人差はあるが、親元を離れて異年齢集団で生活体験を行うことにより、自主性協調性を高め、心豊かでたくましく生きる力を育むことができた。
- ・家庭：一定期間、子どもと離れて生活することで、日頃の親子関係を見直し、家庭の教育力向上を図れた。
- ・地域：地域の方々が、共に子どもの生活体験活動にかかわることにより、地域の繋がりを深め、地域の教育力のさらなる向上を目指すことができた。
- ・短大生：学校では見せない子供達の実態を体験することができた。意見を集約や生活指導の難しさや人間関係を構築できたときの喜びを学ぶことができた。教職を目指す学生にとって貴重な経験を積むことができた。

○反省点

- ・カウンセラーの自主性にある程度任せ、早く寝るように強く言わなかったが、最終日に疲労がたまり、6名とも朝に起きることができなかった。
- ・児童もカウンセラーと同様で、最終日には、参加児童全員に疲労感が表れていた。

《成果と課題 ～参加学生のアンケートより～》

(1) 子どもと接する時に、心配や不安に思うことはあるか？

- ・自由時間に、どこまで子どもたちのペースに合わせたらよいか不安だった。
- ・どこまで距離を縮めてよいのか、加減が難しかった。
- ・子供からプライバシーに関わることを相談された時に、返答に困って会ってしまった。どのような声掛けが適切なのかがわからなかった。

(2) 通学合宿を実施し、子ども達と接する中で感じたこと

- ・何回か通学合宿に参加しているので、当初、慣れで乗り切ろうと思っていたが、子どもたちの純粋で優しい気持ちに触れ、彼らのために何ができるのかと考えるようになった。別れの際に声が裏返ってしまうとは思わなかった。
- ・子どもたちと接する中で、感動することが多かった。子どもたちはとても素直だった。しかし、その分、子どもたちは自分の鏡となることがわかった。自分の行動の影響力を感じた。自覚と畏れをもって行動したい。
- ・初日からどんどん話をする児童もいるが、内向的な児童もいた。カウンセラーが4日間雰囲気を作っていかなければならないと感じた。
- ・子どもの方が気を使っている場面も多く、自分をもっとしっかりしなければならないと思った。

(3) 宿泊事業において、子どもたちとどんな体験を共有したいか？

- ・昼ご飯が困った。
- ・食事作り
- ・レクリエーション
- ・大勢で食事をする事
- ・弁当作り

(文責：岡崎裕美)

「夜間もやってる保育園」上映会

1 はじめに

総合子ども学研究所では、本学の学園祭である「敬愛フェスタ」において、毎年一般の方々をお招きして映画の上映を行っています。今年度は、夜間保育の現場をドキュメンタリーで表した「夜間もやってる保育園」を上映いたしました。本映画は、様々な事情を抱え、夜間保育園に通う子ども、預ける親、そして保育士たちの姿をドキュメンタリーで描いた作品です。さまざまな事情で子どもを預ける親や保育士たちの葛藤やよろこび。すくすくと育つ子どもたちの笑顔や寝顔や泣き顔…。知られざる夜間保育の現場から、家族のありかた、働きかた、いま私たちが暮らしているこの社会のかたちが描かれます（公式HPより）。

昨年度上映した「いのちのはじまり」も“どんな環境の中であって子どもにとって大切なことは、大人が安全で愛情に満ちた環境を与えることである”、というメッセージがありました。本映画「夜間もやってる保育園」は、正にそのことを実践している保育園です。映画を観た後は、夜、子どもを預けるなんて、という気持ちがどこかにいき、事情を抱える子どもたちを社会がどうにかしなくては、と強く思うようになりました。

2 映画について

（「夜間もやってる保育園」公式サイト <http://www.uplink.co.jp/hajimari/>）より引用

夕方には仕事を終えて、家族そろって食卓を囲みたい。けれど、なかなかそうもいきません。家庭の事情もさまざま。核家族化、共働き、夜遅くまでの仕事もあれば、ひとりで家事や育児もこなすシングルペアレントだって少なくありません。夜間保育園は、子どもたちが安心して夜「も」過ごせる保育園です。

映画は、東京新宿の歌舞伎町に隣接する大久保で24時間保育を行う「エイビイシイ保育園」を中心に紹介されます。園長である片野清美氏が、1983年に上京後、新宿の職安通りに面したビルで「ABC乳児保育園」を開きました。そして現在に至るまで、夜間保育や深夜保育、学童保育などさまざまなかたちの時代のニーズに合わせた先駆的な保育を行っています。完全オーガニックの給食による食育や多動的な子どもたちへの療育プログラム、卒園後の学童保育など、独自の試行錯誤をつづけています。

映画が映し出すのは、制度や数字からだけでは知ることのできない豊かな現実です。少子化が進むいっぽうで大きな社会問題になっている待機児童。国と自治体にとって喫緊の課題ですが、認可夜間保育園の数は全国で約80。夜間に子どもを預けてまで働く親と夜間保育園への偏見や批判も多くあります。映画を通して、子育てや子育て支援をどうしたらよいのか？ 社会はどうあるべきか？ 等考えさせられます。

出演：エイビイシイ保育園 玉の子夜間保育園 すいせい保育所 エンジェル児童療育教室 たいよう保育園 魚住農園のみなさん ほか 監督：大宮浩一 企画：片野清美（エイビイシイ保育園園長） プロデューサー：片野仁志／木下繁貴／大宮浩一 監督補：田中圭 撮影：遠山慎二／前田大

和 編集：辻井潔 音響デザイン：石垣哲 ナレーター：石川宗孝 Vocal：井塔由梨（Corriedale）
制作協力：帯広市／内閣府／全国夜間保育園連盟 助成：文化庁文化芸術振興費補助金 製作：社会福祉法人 杉の子会／大宮映像製作所／東風 配給：東風 2017年 | 111分（C）夜間もやってる製作委員会 推薦：社会福祉法人日本保育協会／公益社団法人全国私立保育園連盟／一般社団法人日本こども育成協議会／新宿区私立保育園連合会／全国夜間保育園連盟 企画：片野清美

3 上映報告

試写会：2019年10月23日（木）16：30～

本 番：2019年10月27日（日）13：00～

場 所：千葉敬愛短期大学 視聴覚室

参加者：12名

4 一般のお客様からの感想

①アンケート回答者属性

- ・回答者 3名
- ・性 別：女性3名
- ・年 齢：10代1名 30代1名 50代1名
- ・職 業：会社員1名 その他2名
- ・上映会を知った媒体：本学ホームページ1名 その他（夜間もやってる保育園）2名

②映画の評価

- ・映画について：非常によかった3名

③感想

- ・夜間に預けている親や保育園の見方が変わりました。
- ・また夜間保育園を今まで知らなかったの、知ることができてよかったです。
- ・夜間保育園の事を知らなかったの、観てよかったです。
- ・色々な立場や環境で育つ子供や親をみて、自分の考えがひろがりました。
- ・同年代の働くパパ・ママにみてほしいです。

④総合子ども学研究所に関する質問

- ・本研究所のことをご存じでしたか：知らなかった3名
- ・公開講座や上映会で取り上げてほしいテーマ：子供の心

5 おわりに

待機児童が多い中、私たちが知ることのできない現実をみせられた思いです。学生も観る機会を持ち、子育てや子育て支援について考える機会にしたい映画でした。いずれにしても、保育の現実を知る本映画を総合子ども研究所主催で上映でき、今年もほんの少しですが地域貢献につながったと考えられます。今後も教育、保育の観点から良質な映画を地域の方々に鑑賞していただくべく、映画の選出、観客動員の努力を怠らないようにしたいと思います。

（文責：齋藤めぐみ）

コミュニティーカレッジさくらへの講師派遣

佐倉市臼井公民館主催のコミュニティーカレッジさくらは、地域の住民を対象にした教育活動である。2年制で行われており、市民の意欲的に学ぶ姿が見られる。

このコミュニティーカレッジに本学から現職・元職の教員を講師として派遣している。今年度も以下のようなテーマで1年生に講義を行った。

月日	講義テーマ	派遣講師
5/18	記念講演「地域で学び、地域で生きる」	明石 要一
5/31	よりよいコミュニケーションとは (1) ～グループエンカウンター体験～	吉村 真理子
5/31	地域のリーダーになるために ～地域の人の意見をまとめるには～	清水 一巳
7/ 5	よりよく「聴く」ことへの「責任」 ～守秘義務と個人情報の扱い・傾聴技術の習得～	大野 雄子
7/ 5	よりよいコミュニケーションとは (2) ～アサーション・トレーニングとDESC法体験～	大野 雄子
8/30	異年齢社会の構造と課題 (1) ～小・中学生が抱えているもの～	鈴木 健一
12/16	家庭・家族と地域の社会的役割 ～青少年を取り巻く現代社会の環境～	新田 司
12/20	身近な人権 ～ひとを人として認める地域とは？～	松本 峰雄

加えて、2年生の実践発表会（8/25）には吉村真理子が、1、2年生合同の研究発表会（2/15）には明石要一が参加している。

また、講座を持とうと考えている市民を対象にした講座（講師塾）もあり、こちらにも講師を派遣した。

月日	講義テーマ	派遣講師
7/21	講義を進めるにあたって	鈴木 健一



(文責：鈴木健一)

佐倉市好学チャレンジ教室（ボランティア活動）

1 ねらいと実施内容

好学チャレンジ教室は、基礎・基本の確実な定着や自ら学び自ら考える力などの育成を図り、一人一人の児童に確かな学力を育むことを目的として、平成26年度より実施されている。

令和元年度佐倉市好学チャレンジ教室が、7月25日(木)、26日(金)、29日(月)の3日間、本学を会場に実施された。佐倉市立山王小学校の2年生、3年生の計18名が参加し、本学の初等コースの学生8名が学習支援のボランティアに従事した。

2 実施後の感想

〈参加児童の感想 ～山王小学校2年生～〉＊児童の表記を編集者の判断で漢字に変換しています。

- ・お兄さんお姉さんが教えてくれた、筆算の足し算や引き算の仕方が分かるようになりました。ありがとうございました。3年生になったらまた来ます。
- ・お兄さん、お姉さんが、3日間分かりやすく教えてくれたので、集中して楽しく勉強ができました。来年も来たいです。ありがとうございました。
- ・お兄さんやお姉さんと一緒に勉強できてうれしかったです。目標の算数プリントを全部終わらせることができ、うれしかったです。来年もがんばりたいです。

〈参加児童の感想 ～山王小学校3年生～〉

- ・丁寧な教えてくれたので、苦手な教科ができるようになりました。楽しく勉強ができてよかったです。ありがとうございました。
- ・国語や算数の勉強を教えてくれてありがとうございました。好学チャレンジ教室が終わっても勉強がんばります。
- ・お兄さんお姉さんのおかげで、分からない問題が分かるようになりました。困ったときにすぐ来てくれてうれしかったです。3日間ありがとうございました。

〈学生ボランティアの感想〉

- ・児童たちに勉強を教えることで改めて教えることの難しさ、教わる側の気持ちを考えることの大切さを感じることができました。この好学チャレンジで自分の力を知る良い機会となりました。この



経験を次に活かしていきたいと思います。

- ・ 好学チャレンジを通して、児童に対する言葉遣いや指導の仕方を実践的に学ぶことができました。
- ・ 集中力が続く児童ばかりではないので、集中させるための声かけなどにも工夫が必要だと感じました。また、一人だけに集中していると他の児童が見られなくなるので、個に気を配りながら全体を見ることが、教員になるうえで、とても大事だと思いました。
- ・ 子どもたちの勉強をただ見て教えるのではなく、どうしたら分かりやすくなるのか、また、一人一人に合った教え方を試行錯誤するのは、すごく難しかったのですが、とても良い経験になり、私自身の学びも多かったです。

3 成果と課題

- 学生ボランティアが、机の配置を工夫するなど、子どもたちが集中して学習に取り組めるよう意欲的に取り組んでいた。
- 個別指導を行ったことにより、学習内容が不十分な部分を理解することができ、基礎学力のさらなる定着を図ることができた。
- 指導した学生ボランティアにとっても、実際に子どもたちに勉強を教えることにより、勉強を教える難しさや喜びを感じる良い機会となった。今後の学校での実習に向けて子どもの実態をつかむことができた。
- ▲ トイレ休憩の時、廊下が騒がしくなるなど、普段と違う教室内のため、気持ちが高ぶってしまう様子が見られた。初日は緊張しているのだが、2日目、3日目と十分気をつけるように声かけをしていかなければならない。
- ▲ 2年生の教室と3年生の教室で、開始の時間や終わりの時間が揃わないことがあった。事前の打ち合わせで、日程の確認をしっかりと行うようにする。

*この項は、佐倉市教育委員会がまとめられた報告書に、若干の加筆をしたものです。

(文責：鈴木健一)



高大接続教育の推進・拡充・発展 令和元年度

本学は、教育・保育の人材養成の短大であり、これまで多くの小学校教員、保育士、幼稚園教諭、社会福祉施設指導員や福祉関連の従事者を輩出して参りました。総合子ども学研究所は、平成21年に発足し、教育・保育に関する研究と実践、地域貢献を目標として運営されてきました。隣接する「さくら敬愛保育園」や「附属幼稚園」県内外の多くの保育園・幼稚園、福祉施設、学校との連携・協力により、学生の教育や実習を行って参りました。また、山王地区をはじめ、佐倉市内外の自治体や団体とも連携・協力を深めて参りました。本学が、令和2年、70周年を迎えることができますのもひとえに皆様のご協力の賜物と感謝しております。

平成から令和に時代が移る中で、こうした動きを大事にしながら、新たな活動にも取り組んでおります。これから紹介する、高等学校との連携協力は、本学が目指す「ほんものの先生」を育成し、地域に貢献する人材として送り出すという意味からも重要です。また、高校教育も、単に大学進学を競うということではなく、人間として自立するための進路指導、キャリア形成の道に向かっています。

教員基礎コース、福祉コース、保育コースといった、目標を定めた学科・コースの編成も高校では始まっています。本学の教育資源を、本学の学生だけでなく、広く次世代に提供することも、重要な使命と考えています。教育職・保育職を志望する学生は、早くは小学生から、多くは中学・高校生の頃に決めているという調査結果があります。高校、さらには中学校の教育にもかかわって、質の高い「先生」を育てて参りたいと願っています。

〈出前講座（業者以外の高校と短大の連携によるもの）・高校の教育支援〉

- ①安房高校、我孫子高校、君津高校、館山総合高校、浦安高校 教職員派遣：10名10講座
- ②館山総合高校SPH運営指導委員会 教職員派遣：3名2回
- ③浦安高校探求ゼミ 教職員派遣：1名10回、1名2回
- ④成田北高校インターンシッププレ講座 教職員派遣：1名1講座
- ⑤四道北高校（1学年全員）「表現活動でコミュニケーション（音楽・身体）」教職員派遣：3名
- ⑥成田国際高校SGH生徒の学習成果発表会 講師（指導・助言）教職員派遣：1名1回



四街道北高校第1学年 表現活動（音楽・身体）でコミュニケーション 岡崎、村瀬

〈本学での特別講座〉

- ①館山総合高校家政科（6月）
- ②高校生セミナーⅠ（11月）

③柏中央高校インターンシッププレ講座（11月）

④ワークショップ（11月）「敬天愛人」絵本・ころも・ことば

⑤大学体験授業（12月）音楽表現（保育・幼児教育における楽器遊び）学生とともに

⑥ワークショップ（2月）「オペレッタ～保育で役立つ創作活動～」

〈業者・高校からの依頼の講座〉

四街道高校・大原高校・千葉英和高校・東金商業高校・佐原白楊高校・大多喜高校・浦安高校・千葉商業高校・京葉高校・佐倉東高校・君津高校・袖ヶ浦高校2回・神栖高校・千城台高校・九十九里高校・佐倉西高校・松戸六実高校・市原高校・敬愛学園系列高校・犢橋高校・市川南高校 他



松戸六実高校 児童文化・音楽表現「身近なもので楽しく遊ぼう」 岡崎

〈学校見学〉

松尾高校・八日市場敬愛高校・長狭（保護者）高校・館山総合高校・東京学館高校・横芝敬愛高校・松戸六実高校・波崎柳川高校



隣接県の茨城県立波崎柳川高校から 清水



お見送りシーン

高校生セミナーⅠ 6月15日



特別講話 明石学長



「教育・保育の学び」 山中



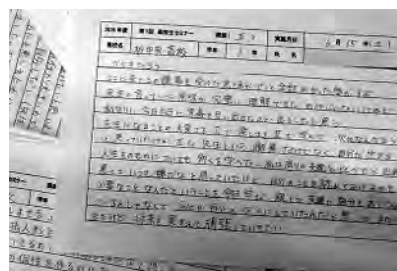
「手袋人形・手遊び」 大野



カラー軍手を指人形に仕上げます



絵本「からすたろう」に見る教師像



振り返りシート

高校生セミナーⅡ 8月9日



「体ほぐし・運動遊び」 村瀬



オペレッタ「むしむしロックンパーティ」 岡崎

柏中央高校インターンシップ事前講座 11月7日



「運動遊び」 村瀬



「センス・オブ・ワンダー」 沼倉



自信をもって学びを楽しむ!!



「敬天愛人」教育・保育の学び 新田



インターンシップ心得「子どもの命を守る」 佐久間

〈第三者委員会・開かれた学校づくり委員会〉

- ①開かれた学校づくり委員会 教職員派遣：2名4校（県立柏・我孫子東・小見川・四街道北）
- ②県立高校いじめ重大事案第三者委員会 外部委員 教職員派遣：1名1校

〈高校進路部・連携校・協力校、系列高校との情報交換会〉

- ①高校教員向け進路説明会・情報交換会 令和元年5月21日 23校参加
神栖高校・波崎柳川高校・浦安高校・我孫子高校・我孫子東高校・八街高校・成田北高校・小見川高校・松尾高校・九十九里高校・姉崎高校・袖ヶ浦高校・市原八幡高校・生浜高校・佐倉西高校・船橋二和高校・船橋古和釜高校・鎌ヶ谷西高校・千葉敬愛高校・千葉黎明高校・千葉聖心高校・横芝敬愛高校・東京学館高校
- ②連携校・協力校との情報交換会 令和2年1月30日 12校参加
我孫子高校・四街道北高校・土気高校・小見川高校・松尾高校・浦安高校・君津高校・成田北高校・安房高校・柏中央高校・市川南高校・鎌ヶ谷西高校（資料参加）
- ③敬愛学園・系列校との連携
職員向け進路説明会、保護者向け進路説明会、ガイダンス、出前授業



連携協定校・協力校情報交換会 各高校の教育実践を敬愛大学・千葉敬愛短期大学と共有しました。

高大連携協定調印式 令和元年5月20日



敬愛大学・浦安高校・小見川高校・松尾高校・四街道北高校・千葉敬愛短期大学

〈高校生セミナーⅠ 受講生振り返りシート〉

講座Ⅰ 「自分の過去と照らし合わせてみて」

最初、梅雨の話聞いた時、一つの言葉からたくさんのことが連想されて、どんどん広がっていき言葉は深いものだと感じた。先生の話をしているときに、自分の過去も振り返ってみたけれど、言われてみればそうかもしれないという、今だから気が付けることがたくさんあった。実際に現場に立つ時には、今日の講座のことを思い出して、「伸びようと常に努力する人でありたいと思った。そして、少しでも子どもたちに良い影響を与えられる教育者になれるように今のうちからいろいろなことに疑問をもって、学びに対してもっと積極的になろうと思う。

講座Ⅱ 「幼児を楽しませる」

今回実際に手袋人形を作ってみて、手軽に作れて幼児を喜ばせることができるので凄いおもちゃだなと思った。猫一匹一匹の個性を作るのは難しかったけれど、自分なりに考えて可愛い四匹の猫を作ることができた。

また、赤ちゃんが0歳から3歳くらいまでにどれほど成長するのかを動画を見て感じることで、この時期の成長にかかわる保育者の人たちは重要で、大変な役割だと思った。幼児は遊びの中から言葉であったり、決まりやルールを守る力を身につけることができるので、手袋人形もそのような力をつけるのに大切な存在だと思う。

講座Ⅲ 「からすたろう」

ここに来て、この講義を受けた意味がやっと全部わかった気がする。先生の言っていた意味が完璧に理解できたわけじゃないけれど、私なりに今日一日に意義を見い出せたので良かったと思う。先生になることの大変さをⅠで、楽しさをⅡで学んで、次は何だろうと思っていたけれどⅢは先生という職業だけでなく、自分が生きる人生そのものについても多くを学べた。まだ1年生だけど、将来を見据えて頑張っていきたい。

(文責：佐久間敦子)

2019年度 初年次教育のまとめ

I 全体計画

1 基本的な考え

入学した学生に対する初年次教育が重要といわれている。本学においても学生の変化に対応した取組が求められる。2年間の学生生活の充実を目指すためには、学習面及び生活面の支援が必要である。本学に入学してくる学生は、学習経験や生活体験が異なっている。教育・保育に関する知識や考え方・学び方・学力さらに生活の方法などその差が大きくなっているのが現状である。そこで、学習面と生活面にわたるきめ細かな支援が初年次の早い時期に必要である。初年次教育を行うことにより生活や学びが安定してくる。

学習面と生活面の2つが充実することにより、入学から就職まで学びがつながってくる。さらに、社会に出てもそれぞれの職場で活躍できるようになる。

そこで、本学では学びのストーリーとして5つの段階を用意し、それぞれの学びが関連し相互に影響し合うことにより、学びの意図や生活面での困難に立ち向かう生活力も育つと考えている。

2 本学の学生の状況

本学では、教育者・保育者をめざして入学する学生がほとんどである。その中には少数だが短大の入学をゴールと考える学生が存在する。これらの学生には入学後、教育者と保育者をめざすことの意味を考えさせる学びが大切である。また、保育所（園）や幼稚園で働きたいと思って入学している学生も、明確な仕事観を持っている場合と、漠然とした思いで入学している場合がある。どの学生に対しても実態に応じ教育・保育を学ぶことの意味や仕事内容について、具体的な理解を初年次教育で行う必要がある。

特に本学では長年クラス制をとり、学習と生活が同じ集団で行われている。よりきめ細かい指導をどのように行うか、実態に応じて改善を進めてきた。最近、人間関係能力の課題からクラスになじめない学生がわずかだが増えてきている。

本学の特徴はクラス制だけでなく、多くの行事の中で学生の主体性を育てることである。2年間という短い期間だが、先輩から後輩へ伝統として行事の取組が受け継がれている。行事にかかわる学生も多く、活動をとおして学ぶ機会となっている。しかし、その多くの行事の体験が、保育や教育に直接つながる学びとなっていないことが課題である。

3 目 標

初年次教育の目標は、高校生活から大学生活への円滑な移行を図り、大学で学ぶ目的や学び方、教育・保育の仕事の基礎について、事例を通して気付き考えることにより、希望をもって充実した2年間の学生生活を送ることができるようにする。

4 教育内容

- (1) 大学教育や学問に対する動機づけ、将来の職業生活や進路選択に対する動機づけ・方向付け、専門領域への導入、論理的思考力や問題発見・解決能力、社会の構成員としての自覚・責任感・倫理観

- (2) 大学の歴史等を題材とした大学への帰属意識（建学の精神）
- (3) レポート・論文の書き方等の文章作法、ノートの取り方、プレゼンテーション、ディスカッション等の口頭発表の技法 大学の教育資源（図書館を含む）の活用方法
- (4) 大学生活への適応（学習・生活・対人関係）、メンタルヘルス等、心身両面の健康の保持

5 指導の概要

昨年度は4月に2回の初年次教育を実施した。連続して行うことにより内容を関連させて取り組むメリットもあるが、その後の学生の学びを把握することができなかった。つまり、初年次教育で学んだことをその後どのように生かしていったのかをとらえることができにくかった。そこで、今年度は4月から6月にかけて月1回全3回行うことにした。テーマと期日等は次の通りである。昨年度と同じく各回ともに前半の講義と後半の事例検討を行い、授業の最後には振り返りシートを書くことにした。

○指導計画

- ・ 1回目 4月17日(水) 5限 205教室 大学での学びと教育・保育の基本 事例①
 学びの目的と特徴や学び方 保育観・教育観とは何かを考える
- ・ 2回目 5月15日(水) 5限 205教室 大学での学びと実習 事例②
 大学の学びと実習の関係 現場で学ぶことの意味をとらえる
- ・ 3回目 6月 5日(水) 5限 205教室 大学での学びと就職 事例③
 働くことの意味 現場で求められる教育者・保育者と自分の目標

○指導について

- ・ 昨年度と同じく、実施計画、レジュメ及び事例等、振り返りシート（全員）を全教職員にその都度配付する。3回終了した時点で全体の振り返りを行い、文書で報告する。それをもとに次年度の初年次教育を早期に担当委員会で検討し計画する。
- ・ 授業の後半に行う事例検討では、自分の頭で考えること、友達の意見をもとにさらに考えを深めること、自分の意見をわかりやすく相手に伝えること、みんなで議論することの楽しさを実感することなどに気付かせたい。さらにグループ内で議論したことをまとめ全体で発表する機会をもつ。1年生の学びが充実するよう2年生のチューター5名程度が毎回参加しサポートを行う。
- ・ 3回とも書く活動を取り入れ、自分が学んだこと、気づいたことなど授業内で250字～400字程度に書いてまとめることにより、自分の考えを深める機会とする。学生の振り返りシートは昨年と同じくデータ化し全教職員に配付し、個の変容を把握し今後の指導や個々の学生への言葉かけや授業等に生かす。
- ・ 本学において昨年度設置された「えほんのもりコーナー」はさまざまな活動が期待できる。特に幼児教育では絵本の取組が重要であり、本学では認定絵本土にかかわる科目もある。学生の実態にもよるが「絵本がすき」「読書がすき」な学生を増やしたい。指導の中で図書委員会の活動やメディアセンターの活用にもふれていきたい。
- ・ この初年次教育は、入学前教育、学外オリエンテーションと関連させて行うことにより、自分の学びを大切に、常に考えを広げ深めていく教育者・保育者を育てるための取組の一つである。全教職員がさまざまななかかわりの中で、学生自身の成長に常に関心をもつようにしていきたい。
- ・ 「伸びようという気持ちをもたない人は、子どもとは無縁の人です」（大村はま*）の言葉にあるように、一人一人の学生が目的をもって自分の学びを充実させ、自分なりの教育観・保育観を模索するきっかけとなる初年次教育としたい。それぞれの学びをつなぎ、自分なりの学びのストーリーを展開する学生を育成したい。

* 大村はま『灯し続けることば』小学館、2004.7、p34

Ⅱ 実践

1 第1回 初年次教育 テーマ：大学の学びと教育観・保育観

(1) 指導の目標

- 入学した目的と大学での学びの意味を考え、今後の学びに見通しをもち学ぶ態度や意欲を育てる。
- 教育者・保育者としての必要な考え方（教育観・保育観）とは何かを考え、自分なりの考えをもつ。
- 事例について自分の考えをもち他と共有することをとおして議論の意味を考える。

(2) 指導の実際

- 対象学年：1年生145名 136名参加（9名が欠席）
- 日時・場所：2019年4月17日（水） 5限 205教室
- 内容は、①導入、②講義中心の指導、③事例を考える、④振り返りの4つである。
 - ・導入 3つの話をした。桜の話、今の自分、初年次教育とは何かである。
 - ・それぞれの話に意図をもたせ、考えることの大切さを感じ取らせ、講義へとつなげる役割を果たす。
 - ・初年次教育とは何か これまでの入学前教育・学外オリエンテーションでの学びとどうつながるかを考えさせる。
- 講義中心の指導
 - ・先輩の話や保育現場や教育現場の話題等を取り上げ、入学したばかりの学生に保育・教育に興味・関心を高めるようにした。
 - ・入学の目的は何か、大学での学びと高校までの学びの違いとは何かを自分で考えることを通して、どんな教育者・保育者を目指すかなど目標をもたせた。
- 事例を考える
 - ・4歳児担任をしている初任者がその保護者から子どもの様子について手紙を受け取った。内容は子ども達が新しい学年になってあまり挨拶をしなくなったという事例である。
 - ・担任としてどのように対応するか、どのように子どもたちを指導すればよいかを考える事例である。
 - ・最初は自分の考えをつくるため一人で考え、次に4・5人グループで議論し、最後にグループの代表が全体に発表した。
 - ・担当が事例についてグループからでた意見をもとに、全体で説明しまとめとした。
- 振り返り
 - ・本講義の導入のとき最後に振り返りシートに書くことにふれ、その意図を説明した。自分の学んだことを自分の言葉でまとめ、振り返ることの大切さに気付かせた。

(3) 指導の結果

学生の振り返りシートをもとに、どのように学生が受け止めたかを次のようにまとめた。

- 初年次教育とは
 - ・学外オリや入学前の時よりもわかりやすく興味深いと感じた。初年次教育は何を学ぶのか初めてなので緊張していた。
 - ・自然や読書、自分から興味をもって行動しなければならない。
 - ・今回の講座は、最初から最後まで、全てが刺激的でした。
- 大学で学ぶことの意味・目的
 - ・免許資格を取得し就職すればよいのではない。その先が大切であると気付いた。
 - ・大学に入学した目的がどんなことかはっきり自分の中で生まれた。
 - ・自分で課題を見つけ、自分でその解を見つける。大学での学びは高校までの学びとの違い自分で考

える力が大切である。

- ・ 学問とは何かが少しわかった。問題を見つけ解決する力が必要だ。学びにはストーリーがいる。
- ・ 課題を解決するためには、情報を集め・読み取り・まとめる力が必要である。
- ・ 保育者になった時、自分がどんな先生になるのか、まわりからどのような先生だと思われたいのかを考えたい。

○保育者は子どものモデル

- ・ 挨拶の事例をとおして、自分が挨拶しないと子どもたちも挨拶をしなくなる。
- ・ 自然の話を通して自然にもっと関心をもち感性を高める必要がある。自然に関心をもたない子どもが育つのではないか。
- ・ 挨拶をしない先生のクラスの子どもは、あまり挨拶をしなくなる。
- ・ 何事も自分が関心を持って伝えないと子どもたちも興味をもってくれないことがわかった。
- ・ モデルとなる先生は自然や動物、人に興味を持っていつでもドキドキ・ワクワクという気持ちを忘れてはならない。

○よい先生や本物の先生をめざしたい。

- ・ 「この先生にきてもらってよかった」という先生を目指したい。
- ・ やさしさと厳しさをもった保育者をめざしたい。子どもと共に成長し続ける保育者を目指す。
- ・ 私は心から幼児を愛せる先生になりたい。よい先生を目指すのはゴールがなく永遠に続く課題で答えがでない。

○事例を考えて

- ・ 議論することにより、自分の考えが広がった。自分では思いつかない意見がでて貴重な体験だった。
- ・ 事例を考えたとき、自信がなかったが、自分の考えにみんなが納得してくれ少し自信につながった。

○保育の基本とは

- ・ 口でやらせる、命令することはよくない。指示命令の多い保育は子どもにとって楽しくない。
- ・ あいさつの練習を繰り返すことよりも大切なことは、心から挨拶のできる子どもを育てることである。優しさと厳しさをもった保育士をめざしたい。

(4) 考 察

○学生は入学後、全体でのガイダンス、学外オリエンテーションを経験し、少しずつ大学の授業にも慣れてきているこの時期に1回目を実施した。初年次教育とはどんなことを学ぶのか、不安な気持ちで参加した学生が多くいた。初年次教育のねらい等について4月のガイダンスで知らせる必要があった。

○学生の緊張をとるためにも身近な話題を取り上げた。そして保育者・教育者として必要な内容をもとに導入を行った。入学時の桜をどう受け止めるか、学生全体で共有している桜をもとに、幼児教育と自然の関係を考えさせた。教育者・保育者にとって自然は大切な環境の一つであることに気付く学生もいた。

○前半の講義中心の内容については、現場での具体的な話題をとりあげ、それをもとにどんな保育者・教育者をめざすのかを考えさせた。学生が、考えていることを深めたり広げたりすることができるよう適切な情報提供を行った。話題をとおして自分の考えをもつような具体的な手立てが必要である。

○「事例を考える」では、個々の学生の学習歴による違いがあるので、比較的時間を多くとることにした。最初に、すでにある正解を目指して思考するのではなく、自分の経験をもとに考えさせた。すぐに考えられない学生も多くいた。保育者・教育者を目指す学生なので、意図的な対応を考えるこ

とに気付かせたかった。現場ではどんな場合においても、なぜその指導をしたのか、意図について説明が求められる。

- 「議論する」では、はじめてのグループで慣れていないのか、グループで順番に発表して終わってしまうグループがほとんどだった。昨年はこの議論がどのグループも盛り上がっていた。学年の実態を考慮した指導が求められる。また、どのような授業の雰囲気をつくるのか指導の配慮が必要である。
- 事例は昨年と同じテーマを取り上げた。3歳クラスでは挨拶をしていた幼児が、4歳児クラスになってあまり挨拶をしなくなってきた。保育者はどのようにかわるか。保育者の日常的なふるまいが幼児に生活に影響していることに気付かせ、保育者の大きな役割があることを自覚させる。
- 振り返りシートを書く活動では、自分の言葉で書くことができる。自分が感じた事や思ったことを素直に表現していた。1回目からよく書いていた。シートの最後まで書こうとする意欲がみられた。

(5) 今後の課題

- 今回の学びをどのように日常の学びにつなげるか、どのように学生の学びに生かすか、学生の姿を通して検証する必要がある。今回だけでなく初年次教育全体の課題でもある。
- 同じ問題を自分たちで考え解決していく活動を中心とした事例検討では、2年間でさまざまな授業の中で取り入れることにより、学生自身が自分で考える力が伸びる。そのため大学全体で本学の学びの特徴について考えるべきである。
- 学生に見通しをもって学ばせるためには、入学前教育の学び、学外オリエンテーションでの学びを初年次教育1回目にどのようにつないでいくのかが課題である。そこで、学生が学びのつながりを感じ取れるような指導の工夫をする必要があった。
- 初年次教育の全体計画を早めに立て、学生にも周知し意欲的に参加させたい。そのためには学事日程の中に位置づけ、新入生に早めに知らせる必要があった。

2 第2回 初年次教育 テーマ：大学の学びと実習

(1) 指導の目標

- 大学の学びと実習の関係を考え、自分なりの教育者・保育者像を明確にし、今後の学びに生かす。
- 実習の概要と幼児教育の基本的な事柄を理解することにより保育者の役割を考え自分の課題を明確にする。
- 事例の課題について自分の考えをもち他と議論することを通して問題解決には多くの考えがあることに気付く。

(2) 指導の実際

- 対象学年：1年生145名 142名参加（3名が欠席、理由は体調不良）
- 日時・場所：2019年5月15日（水） 5限 205教室
- 内容は①導入、②講義中心の指導、③事例を考える、④振り返りの4つである。
 - ・導入では3つの話をした。「命を育てる仕事」「社会性を育てる仕事」「振り返りと今回のテーマ」である。
 - ・それぞれの話に意図をもたせ、考えることの大切さを感じ取らせ、講義内容につなぐ役割を果たすようにした。
 - ・初年次教育とは何か これまでの入学前教育・学外オリエンテーションでの学びとどうつながるかを意識させた。
- 講義中心の指導
 - ・大学の学びと実習の関係を考えさせ、2年間での実習の概要を説明し、実習を経験していない学生

に実習で学ぶことの意味を理解させ、保育・教育に興味・関心を高める。

- ・実習で必要な幼児教育の基本を理解することにより、今後の学びにつなげ幼児教育について深く学ぶ意欲をもたせる。さらに実習では子どもたちとの関わり方の大切さに気付かせた。

○事例を考え

- ・5歳児の事例、「なわとびをどうしやるのか」と担任に質問してきた子どもにどのような対応をするか。
- ・担任としてどのように対応するか。どのように指導すればよいかを中心に考える事例である。
- ・最初は自分の考えをつくるため一人で考え、次に4・5人のグループで議論し、最後にグループの代表が発表した。1回目と同じ方法で行った。
- ・担当による事例のまとめをし、担任の言葉かけの指導の意図が理解できにくいので詳しく説明をした。

○振り返り

- ・振り返りシートに学んだことを記入する。ほとんどの学生がタイトルをつけ、全行書くように努力した。

(3) 指導の結果

学生の振り返りシートをもとに、どのように学生が受け止めたかを次のようにまとめた。

○教育・保育は、命を守り育てる仕事 子どもの成長に関わる仕事

- ・最初の3つの話の中で「命」という言葉がたくさん出てきました。保育は子どもが好きというだけではできる職業ではなく子どもたちの命を預かり育てる仕事だということを改めて認識できました。
- ・保育者は子ども達とただ遊ぶだけでなく、命を守る仕事をしなければならないことをあらためて実感しました。大きな事故だけでなく身の回りでおきる小さな事故にも目を配るべきだと思いました。
- ・この時期の子どもたちは幼稚園や保育所に行くことを嫌がる子が多くいるけど、そのような子どもにどんな言葉かけをすべきか、その子はどんな気持ちで行動しているのか、よく感じて考えて対応することが大切だと感じました。保育者として客観的に子どもを見ることと子どもの心になって見ることができたら、よい保育者だと思います。
- ・今回の講義や前回の講義を受けて私はよい保育者に対する認識が変わりました。よい保育者とはどんなときも優しく冷静で子どもたちをひっぱってあげることができる先生だろうな、そういう保育者になりたいなと思っていました。しかし、今の私がめざすよい保育者はすべてをやってあげたり、ただ優しくしてあげたりでなく、一緒に悩んだり時にはきちんと言って聞かせ、みんなから好かれる先生という保育者です。

○大学の学びと実習

- ・「はやく実習に行きたい」としか思っていませんでしたが、そんな甘い気持ちで実習先に行ったら迷惑になってしまうと今日感じました。子どもと関わりたいという気持ちだけではだめで、実習計画表を入念に作り、絵本の読み聞かせを友だち同士で練習するなど前もっての準備が大切なのだと改めて心に強く思いました。
- ・大学では保育や教育に関してたくさん学ぶことができるけれど、ただ学ぶだけで将来自分が就職して現場に立った時に頭では理解できても、それを行動にうつすことがむずかしくなると思います。だからこそ大学でしっかりと学び在学中の実習で実践してみる。そこからまた新たにわかることや疑問に思うことなどいろいろな考えが出てきます。それをまた授業で理解をしてまた実践してみる。その繰り返しで自分の成長につながると思う。

○事例を考えて

- ・現場にいったとき、自分には子どものためになるような言葉かけができるか不安になりました。子どもに教えてと言われたらすぐに答えを教えたくなくなってしまうと思うからです。保育者にとって、どの子どもにも寄り添うことができる力の中には、子どもと一緒に考えたり子どもの成長を見守りながら考えさせたりする瞬間を大切にしていくという要素も含まれているのかなと改めて感じました。
- ・今まで「保育する」や「教育する」ということは先生が教えて、それを子どもたちがまねをしたりすることだと思い込んでしまいました。もちろん教えることも大切ですが、それだけでは子どもの個性や創造性を伸ばすことができません。子ども達自らに考えさせて、そしてそれぞれの子どもにあった助言をすることが保育者にとって重要な役割だと思いました。
- ・今回の事例の答えとして大きく2種類がありました。「教える」か「考えさせる」かの2つです。私は子どもに「教える」ことを選びました。教えてできたらほめて「他のわからない子どもがいたら教えてあげて」と言葉をかける。「考えさせる」という発想は全くありませんでした。
- ・「自分がどんな子どもを育てたいか」について深く考えることができました。事例のように困っている子どもがいて、自分と同じしほり方を教えたくなくなっていました。他のグループの意見や先生のまとめをきいて、最初から教えるのではなく、まず自分で考えさせることが大切だと気付かされました。子どもにあったやり方で一人一人が自分で解決方法を見つけだしていくことこそが、保育であり教育だと思いました。

(4) 考 察

- 2回目は大学の授業にも慣れ、クラスの人間関係もできつつある5月中旬に実施した。翌週から最初のグループが附属幼稚園に観察・参加実習にいく時期でもある。初年次教育の1回目を振り返らせることにより、学生が何を学ぶのか、どのように学ぶのかイメージをしやすくなってきた。
- 前半の講義中心の内容については、現場での具体的な話題をとりあげ、それをもとにどんな保育者・教育者をめざすのかを考えさせた。学生が考えを深める広げるために適切な情報提供を行った。取り上げた話題の意図を考えながら、感じながら熱心にメモを取りながら聞く姿も見られた。
- 幼児の交通事故が続いたニュースを取り上げ、教育・保育では子どもの命を育てる仕事であることを学生に考えさせた。とくに教育・保育に関わる社会のニュースに日頃から関心をもつことに気付かせた。さらに事故は園外だけでなく園内でも起きることがあり、教育者・保育者はこどもの安全に関わる仕事であることに気付かせた。学生が学校や保育園での事故を防ぎ子どもの命を守る仕事であることに気づいた。
- 実習については、自分の実習に対する気持ちが甘いととらえる学生もいて、学生のもつ実習のイメージを広げることができた。実習先である現場での学びをどのように大学での学びにつなげるか、さらに今後の授業科目の中で指導していく必要がある。特に実習に関わる科目と初年次教育を関連させる。
- 幼児教育の基本では、短時間で多くの内容を詰め込みすぎたので、学生の理解が不十分であった。振り返りシートに記述する学生が少なかった。これからの学びの基礎であり、今後さまざまな科目で学んでいくことを学生に伝えるべきであった。学生にとってつながりのある学びになるはずである。
- 「事例を考える」は、2回目の経験となるので、予定よりは短時間で行うことにした。すでにある正解を目指して思考するのではなく、自分の経験をもとに考えさせた。テーマが難しいのかすぐに書けない学生もいた。保育者や教育者として意図的な対応を考えることに気付かせたかった。事例の説明内容を工夫する。

- 「議論する」では、全体的に1回目に比べ議論が活発に行われていた。中には個々の意見について質問したり付け加えたりするグループもあった。議論したことを1分程度でクラスごとに発表した。あるクラスだけ違った意見がでたので、学生は驚きとともに自分の考えが深まったり広がったりした。グループの人数も4・5名で話しやすい雰囲気となり適切であった。
- 振り返りシートを書く活動では、2回目となり自分の言葉で書くことができつつある。自分が感じたことや思ったことを素直に表現していた。どんなことを書こうかと意識しながら担当の話やグループでの議論、クラスの発表など意欲的に参加していた。前回と大きく変化が見られたのは、指導の結果にも記述しているが、まとまった内容を自分の言葉で表現する学生が増えてきた。自分の中で考えを整理し、書くことによりまとめ、前回の内容と比較して思考しようとしていた。

(5) 今後の課題

- 今回の学びをどのように日常の学びにつなげ生かすか、学生の姿を通して検証する必要がある。1回目の学びが他の授業にどのように影響しているのか、1年生全体やクラスでの学びの様子をもとに学生の学ぶ態度や意欲をどのようにとらえるか、議論が必要である。
- ある問題について自分たちの力で解決していく活動を中心とした事例検討は、2年間でさまざま授業の中で取り入れることが望ましい。学生自身が自分で考える力を伸ばすために、FD研修等を活用して大学全体で事例検討のありかたを共有化する必要がある。
- 学生の書く力が少しずつ向上している。書くことの大切さを意識させ、どう今後の指導に生かすか。どの授業科目のなかでも書くことを取り入れているが、指導の意図をもって書く活動を取り入れていく。

3 第3回 初年次教育 テーマ：大学の学びと就職

(1) 指導の目標

- 大学の学びと就職との関係を考え、自分なりの教育者・保育者像を明確にし、今後の学びに生かす。
- 就職活動と社会人として必要な力を理解することにより、社会における教育者・保育者の役割を考え自分の課題を明確にする。
- 事例では自分の考えをもち議論することの楽しさを体験し問題解決には多くの考えがあることに気付く。

(2) 指導の実際

- 対象学年：1年生145名 141名参加（4名が欠席、理由は体調不良）
- 日時・場所：2019年6月5日（水） 5限 205教室
- 内容は①導入、②講義中心の指導、③事例を考える、④振り返りの4つである。
 - ・導入では「これまでの学びの振り返り」「保育の2つの目標と3つの力」「教育・保育をみる3つの目」の3つを話した。それぞれの話に意図をもたせ、考えることの大切さを感じ取らせ、講義内容へとつなげる役割を果たすようにした。
 - ・これまでの初年次教育を振り返り、今回の学びとどのように関連するかを今の自分で意識させ学ぶ意欲を高めるよう指導した。
- 講義中心の指導
 - ・大学の学びと就職の関係、社会から求められる力、就職活動の現状を理解し、先輩の就職活動例などの話題等を取り上げ 学生に保育・教育に興味・関心を高め、就職への見通しをもたせた。
 - ・先輩の就職事例では、身近で具体的な例を取り上げ、これから就職活動をどのように進めていくか、日頃の学びや準備をいつから始めるかなどに気付かせた。
- 事例を考える

- ・3歳児の事例である。砂場で遊んでいる子ども達の中の一人が急に泣き出した。そのときとった保育者の対応の問題点について検討する事例であった。保育中の子ども同士のトラブルは多く見られることであり、今後に生かす事例でもあった。
- ・最初は自分の考えをつくるため一人で考え、次に4・5人のグループで議論し、最後にグループの代表が発表した。
- ・担当による事例のまとめをした。保育者の対応の問題とその意味が理解できるように補足説明をした。

○振り返り

- ・振り返りシートに学んだことを記入する。ほとんどの学生がタイトルをつけ、全行書くように努力していた。

(3) 指導の結果

学生の振り返りシートをもとに、どのように学生が受け止めたかを次のようにまとめた。

○これまでの初年次教育で学んだことの振り返り めざす保育者・教育者像

- ・今まで3回の初年次教育を受講してきて、私の考えは大きく変わりました。同じ目線で一緒に考えていくことだけが保育ではないということ、こんな子どもに育ってほしいことなど自分もきちんと目標をもつことが大切だということが特に印象に残っています。一つ一つのお話にきちんとして理由や説明があったからこそ今でもきちんとおぼえているのだと思います。
- ・私はこの初年児教育の授業で自分は将来どのような保育者になればよいのかということを学習することができました。自分が入学したときは子どもから好かれ保護者から頼られるような保育者になりたいと考えていました。しかし、3回の初年次教育の授業を終えて、子どもから好かれるだけではいけないと感じました。先生がしっかりした対応をすれば子どもから自然と好かれるようになるんだと思いました。
- ・人生で大切な4つのことの中に人脈の話がありました。私は中学校のとき、バレーボール部の部長をしていていろいろな悔しいことや辛いことがあって落ち込んでいたときに「このままではだめだろう」と叱ってくれる先生と「辛いときは泣いていいんだよ」とかげで支えてくれる2人の先生に出会うことができました。そのおかげで高校でもバレーボールを続ける決心がつきました。
- ・これまで3回の初年次教育を受けてきて、メモをとる力がとても身につきました。他の授業でメモを取るとそのメモを後で見返したときに授業の内容が思い出せて、頭で考えながらメモを取っているので記憶にも残るのだと思いました。また、保育者にとって大切な3つの目では、ただ子どもを見守るだけでなく、近づいてみたり、遠くから全体を見てみたり、いろいろな視点から見るのが大切だと学びました。
- ・最近、すごく悲しいニュースが連日のように報道されています。私もそのニュースを見るたび心を痛めています。とても悲しい出来事ですが、私はそのニュースを保育とつないで見ていませんでした。ひきこもりになってしまうのは、幼児期にどんな教育や生活をしていたのかなど、着目する点はたくさんあったのにそれに気付かずただ報道されている内容に耳を傾けるだけでした。
- ・最初に今までの初年次教育で習ったことを振り返ることにより、たくさんのことを学んできたなと実感したし、受けてきてよかったなと思いました。2つの目標を考えていれば3つの力は身につくと知り実習するにあたって強く自分の意識の中に入れておきたいです。また、3つの目それぞれの意味を知り、確かにと共感することができました。
- ・これまでの3回の授業を受けて自分がどんな保育をしたいのか、自分がどんな保育者になりたいのか、そのためにどう動かなければならないのか、すごく考えることができました。実習先でのマナ

ーや臨機応変な行動などふだんから気を付けられることからまず始めようと思います。

○大学の学びと就職

- ・社会で必要となる力で、大学のうちに身に付けておかなければならない力は、自分にとっても必要だけど、これから関わる子ども達や先生にとっても、自分の力があればあるほどよい保育につながるのでたくさん学んでいきたいです。就職活動について就職先の園をあまり調べないことは園の先生にも失礼でありその園の子ども達にも失礼になるのではと思いました。よりよい教育ができるよう、自分の力を最大限にだせる園を見つけたいと思いました。
- ・あつという間に私たちも就職の時期がくると思います。そのときに自分にあった就職先を見つけられるよう今からやるべきことはたくさんあると思います。内定をいただいてからも安心して何もしないと将来はないんだなと自分の考えが甘かったなと思いました。これで初年次教育が終わりになってしまいますが、とても自分の身になる話ばかりで参加できてとてもうれしく思います。
- ・この講座を受けて気付いたことはこの短大で学んでいることは就職するための基礎知識を積んでいるのだと思い、社会人としての一步を踏み出す準備だと思いました。私は社会人になる自覚が足りないなと感じました。あと1年半後には頼られる存在に成長していないといけません。これから動いて、考えて、また動いて自分の行動に責任をもっていきたいと思います。

○就職とは 働くとは

- ・「働くとは何か」聞かれると「金のためだ」というのが誰でもでてくると思います。私もそのように考えていました。しかし、先生のお話では「働くとは自分の持っている能力で社会とつながること」という考え方は私にはなかったものです。働いてお金をもらうのではなく、お金はいただくものであると感じました。自分が行ったことで相手が幸せになったり、喜んだりしたことのお礼として相手からお金をいただいているということを今回の講座で初めて知りました。
- ・働くとは自分の能力で社会とつながることであって、やりがいや生きがいを見つけるために働き、相手が喜んでくれたり、困っていることを解決できてお金を得られるとあり、お金を稼いだり働くということは決して簡単なことでないなと思いました。夢に近づくには自分を高めてくれるいい人にめぐりあうことが大切だなと思いました。
- ・就職に向けて自分の能力を伸ばしたいなと思いました。その能力によって社会とつながるためです。自分のやりたいことをしっかり決めてそれに向けて動機やポテンシャルをこの2年間で高めていきたいです。社会に出て恥じないようにマナーをしっかり身に付け目上の人に対してもしっかりとした態度で接することができるようになりたいです。
- ・私は「働くことは誰かの助けになること」だと思っています。私が保育者になろうと思ったのは「子育てをしながら世の中で活躍する人たちの負担を少しでも軽減したい」と思ったからです。そのためには安心して子どもを預けることができる場を私たち保育者が提供していくことがとても大切だと思っています。
- ・今まで働くことの意味をいろいろな授業の中で考えてきたが、今回の授業で自分なりの働く意味や働くことの大切さが理解できた。自分のもっている力で社会とつながり、そしてその中でやりがいや生きがいを見つけることが働くことだとわかった。

○事例を考えて

- ・今回の事例では、保育者が勝手に決めたことで、その子の将来にまでも影響してしまうという少し現実味があり、学ぶことが多くありました。泣いている子どもにどうして泣いているのか、痛かったということを言葉で伝えることが大事ということとその子に伝えてあげるべきだと思いました。子ども達の目線に立つことがとても大切なことだと改めて感じました。

- ・今回の講座であった課題対応能力を自分は身に付けたいと思った。事例のように自分が見ていなかったところでのトラブルはまずはなぜそうってしまったのか、状況を知ってから子どもに話をきいてお互いがみんなが納得して悪いことをしてしまったことだと自分が気付いて謝ってもらいやらせてしまった側もいやだと思ってすぐに泣いてしまうのでなくちゃんと口で嫌だったことを相手に伝えられるような子になってもらい、トラブルを解決していけるような保育士になりたいです。

(4) 考 察

- 3回目は第1グループが附属幼稚園での観察・参加実習を経験し、翌週には第2グループが実習に行く時期である6月の初めに実施した。この講義の最初にこれまでの初年次教育を振り返らせることにより、学生が何を学ぶのか、どのように学ぶのかイメージをしやすくなってきた。意図的に学びをつないだ。
- 前半の講義中心の内容については、大学での学びは就職につながり、社会で求められる力を自覚することにより、見通しをもった2年間を送るよう自覚をもつことができた。学生に必要な情報提供を行った。その話題を取り上げた意図を考えながら、また、感じながら熱心にメモを取りながら聞く姿も見られた。学生にとってどのような情報がより重要か、実態を把握し指導にあたる必要がある。
- 2回目で幼児の交通事故が続いたニュースを取り上げ、教育・保育では子どもの命を育てる仕事であること学生に考えさせた。今回も教育に関わる社会のニュースを少しだけ取り上げるにより、学生の中には、社会で起きていることが自分たちの保育や教育の仕事につながっていることに気付く学生もいた。
- 就職先で求められる力は、これまでの学びと関連していることや自分の不足している力は何かを考える学生もいた。しかし、短時間で多くの内容を詰め込みすぎたので、学生の理解が不十分な面が見られた。今後の学びにどのようにつながるか、具体的な方向性を示すことが必要であった。
- 「事例を考える」は、3回目の経験となる。これまでの学びから、事例をもとに何を考え、何を大切にするか理解できていた。観察・参加実習を経験した学生は保育現場とつないで自分の考えをもつことができた。今回の事例は指導の問題点を見つけることにより、保育の質とは何かを考えさせ、保育の基本に関わる考え方を身に付けることを意図した。最初の3つの目の話題と関連して考えることのできる学生もいた。グループ代表者5名が1分間で発表した。発表内容や方法を工夫できるようになりつつある。
- 「議論する」では、議論が活発に行われていた。中には個々の意見について質問したり付け加えたりするグループもあった。議論したことを1分程度でクラスごとに発表した。前回の経験をもとに自分の考えや深まったり広がったりした。グループの人数も4・5名で話しやすい雰囲気となり適切であった。
- 振り返りシートを書く活動では、3回目となり自分の言葉で書くことができた。自分が感じた事や思ったことを素直に表現していた。前回と大きく変化が見られたのは、指導の結果でもふれているが、まとまった内容を自分の言葉で表現する学生が増えてきた。振り返りシートの話題が大切であると感じた言葉をもとに、自分で考えを整理していた。ある学生は一つのキーワードで10行の文章を書いていた。
- 学生の書いた振り返りシートをつないでとらえることにより、より深く学生を理解することができると。本学ではクラス制をとっているため、担任はクラスの学生が2年間の学びをどのようにとらえているか、実習や就職についての理解が明確になっているのでこれからの指導に生かすことができる。

(5) 今後の課題

- 今回の学びをどのように日常の学びにつなげるか、どのように学生の学びに生かすか、学生の姿を通して検証する必要がある。そのためには、初年次教育ファイルを用意しそこに学びの記録として整理する必要がある。その記録を読み返し自分の学びをより深めてほしい。
- ある問題について自分たちの力で解決していく活動を中心とした事例検討は、3回目となり自分たちで進める楽しさ、議論することのおもしろさを実感することができた。どんな事例を用意し、学生に何を考えさせるか、学生自身が自分で考える力を伸ばすために、事例の質と方法を大学全体でそのありかたを共有化する必要がある。
- 学生に見通しをもって学ばせるためには、担当が全体の目標と共に3回の学びをどのように位置づけ、見通しをもって学ばせるかを明確にする必要がある。初年次教育1回目と2回目のつながりをどのように位置づけそれを学生に考えさせるかを明確にする。
- 初年次教育の全体計画を早めに立て、学生にも周知し意欲的に参加させたい。前年度から計画し学事日程の中に位置づけ、新入生に早めに知らせる必要があった。内容と回数と時期を今後検討する必要がある。

Ⅲ 初年次教育の成果と課題

1 成 果

○学びの目標をもつ

大学に入学してまだ90分の授業に慣れない4月から6月にかけて、3回の初年次教育の授業を行った。本学に入学したほとんどの学生は自分なりの目標をもって本学に入学している。しかし、学生の中には目標がはっきりしない学生もいる。そこで、入学直後の学生に2年間に大きな影響を与えるはずである初年次教育を実施した。この教育の中で、学生は大学で学ぶ目的を明確にし、教育・保育について考え、そして、実習や観を考えることはどういうことか。実習の学びの意味と大学での学びの関係、実習ではどんな保育者や教育者が求められているのか。就職では、働くことの意味とは何か、社会人として求められている力とは何か。多くのことを学生は考えてきた。そのことが、2年間の学びに見通しをもち、実習や就職活動をどのように充実させるかを学生自身が自覚する時間となった。

○講義の受け方や学び方

授業の終わりに、毎回書く活動を取り入れてきた。書くためには聞く活動や議論する活動が重要であることを学生自身が気付き始めた。前半の授業は、講義中心の聞く活動が中心であった。授業のレジュメに学生が自分でメモを取りながら聞こうとしてきた。後半の授業は、事例をもとに議論をするため、自分の考えをもちそれを表現することが求められた。具体的には、保育者としてどのような対応をすればよいか、自分で考え表現することになった。同じグループの学生に自分の考えを伝える必要があった。そして、友だちに自分の考えを共感してもらったり、違う意見に「すごいとなあ」と感じたりする経験をしてきた。授業の最後に自分の考えをまとめて書くためには、自分が重要だと感じた言葉をメモすることや自分の考えをもち議論することの大切さに気付く学生が増えてきた。

○自分の成長を実感する

学生は振り返りシートを配付するとすぐに書く活動が始るようになった。講義の聞き方に変化が見られたからだろう。また、1回目と3回目の内容を比べると、自分がメモとしたことを自分の経験をもとに「こうした考えをもつことができた」、「改めて気付くことができた」、「だから今後こうしたい」「だからこうすべきではないか」など講義で得た知識をもとに、自分の経験とつないで考えを形成していた。用紙を手にとるとすぐに書き始める学生がふえ、書き終わると読み返して自分の考えを確かめていた。そ

こには、自分の小さな成長に満足した学生の姿が見みられた。

○議論する楽しさを

初年次教育では、毎回授業の後半に事例をもとに教育・保育について考える時間をもった。一方的に講義内容を聞く活動でなく、テーマについて小グループで考える活動を重視した。初めに自分の考えをもつ時間を確保した。そのテーマについて、どうすれば問題が解決できるのか、自分の考えはどうかなど、自分の立場や考えを明確にした。グループでの議論では、さまざまな考えを交流し、自分の考えが広がり深まる経験をした。そしてテーマについて保育者として、どのように考えることがより適切かを検討した。グループでの議論の結果を全体で発表し交流することにより、さらに考えが変わってきた。はじめは、すでにある正解を目指して思考してきた学生たちが、自分の頭で考えそれを相手に伝えることができ始めた。この経験を通して、議論する楽しさを実感した。こうした経験は今後の学びに大きな影響を与えることができるのではないか。問題解決には多くの人が集まり知恵をだしあうことで解決に向かうことが現実の社会では多くある。

2 課 題

○初年次教育の全体計画を早めに立て、学生にも事前に周知して意欲的に参加させたい。そのために実施期日を前年度から学事日程に位置づけ、新入生に早めに知らせる必要があった。さらに初年次教育の内容と回数と時期を今後検討する必要がある。次年度の計画を早期に立案するため、2018年度と2019年度のまとめをもとに、担当委員会を中心に取り組む必要がある。

○全体計画の中でふれているが、学びにはストーリーが必要である。一つ一つの学びがつながり、2年間の学びが充実する。2年間の学びを明確にするため、カリキュラムマップを整理し直す必要がある。入学前教育、学外オリエンテーションでの学び、初年次教育、大学の科目の学び方、実習や就職での学びなどそれぞれをつないでいく必要がる。この初年次教育で学んだことを、次の学びにつながるような意図的な手立てが重要となる。学びのつながりを学生自身が自覚することにより本物の教育につながると考える。

学生の書く力が向上してきた。今の自分を振り返り今後どうするかを考える学生もみられた。それはなぜか、なぜ学生に変化がみられたのか。そうでない学生もいる、その学生はなぜ変化しなかったのか。大学でも学生に関心をもちその変化に寄り添う指導が大切ではないかと感じる。

「書きなさい」「もっとくわしく書きなさい」と学生に働きかけても変化は望めない。同じく「もっと考えよう」「ちゃんと考えて」という指示も学生の心に届かなければ意味がないと感じる。

(文責：山中 護)

初年次教育 第1回

2019年4月17日(水) : 5限(205教室)

授業内容	1 はじめに	2 大学で学ぶ目的
	3 2年間の学び	4 事例を考える
	5 まとめと次回の予告	

1 はじめに 5分

2 大学で学ぶ目的 15分

(1) 入学した目的は何か、この短大をどんな目的で受験し 入学してきましたか。

①合格すること ②単位をとって資格や免許を手にする ③就職試験に合格し先生になる

・
・

(2) 大学で身に付けるべき力とは何か、大学は学問するところです

・
・
・

(3) 大学で学ぶ方法

・
・

3 2年間の学び 15分

(1) 実習と就職への取組 2人の先輩から学ぶ

・公立の保育園を希望していた学生

・就職試験の最終結果を報告にきた学生

(2) どんな教師や保育者を目指すのか

・子どもに関心をもつ
・気づきと 振り返り
・技術ではなく考え方
・子どもにとってあこがれのモデルとなる

(3) これからの保育者・教育者に求められる資質能力は何か(中教審答申など)

①専門職としての高度な知識・技能(結果を出すことを意識する)
②学び続ける力(自分磨き 内も外も)
③総合的な人間力(人とのつながりを大切にする コミュニケーション力・チーム力)

4 事例を考える 40分

事例 自分の考えをもつ 5分 グループで議論する 10分 全体で発表する 6分 事例のまとめ 5分

5 まとめと次回の予告 15分

振り返りシートを書く 1行目タイトル 10行文章

※2回目 5/15(水)5限 3回目 6/5(水)5限

事例から教育・保育を考えよう①

2019年4月17日
敬愛短大(山中)

事例 あいさつ 幼稚園 4 歳児

幼稚園 4 歳児クラス 5 月。 新任の A 先生。担任している子ども達がだんだんあいさつをしなくなりました。

そう感じていたころ、保護者からも「3 歳児のときは よく挨拶していた子もあり自分から挨拶をしません」という手紙が届きました。

さて、担任の先生としてどのような対応をしますか。

- 1 自分の考えをもつ (5分) 正解をみつけるのではなく 自分の考えと根拠をはっきりもつ
- 2 グループで議論をしよう (10分) 自分の考えを伝えよう そのときは必ず〇〇をいう
- 3 全体で交流 (5分) 各クラス 1 グループ× 5 他のグループの意見を聞いて比較して考えよう
- 4 まとめ この事例から学ぶことは何か、これからの学びにどう生かすか

初年次教育 第2回

2019年5月15日(水)：5限(205教室)

授業内容	1 はじめに	2 大学の学びと実習
	3 幼児教育について	4 事例について
	5 まとめと振り返り	

1 はじめに

2 大学の学びと実習

- ・実習先 小学校・幼稚園 保育所・保育園・認定こども園 福祉施設など
大学と教育・保育現場との違いは何か
(1年次 5～9月観察・参加実習、1月保育実習、2月施設実習)(2年次 5～6月教育実習、8・9月選択実習)
- ・実習で学ぶこと 内容と方法 現場で学ぶことの意味
- ・実習の一日 例として幼稚園 保育と記録と振り返り
- ・実習で大切なこと ○健康管理
○危機管理
○感謝

3 幼児教育について 鯨岡峻・鯨岡和子「よくわかる保育心理学」ミネルヴァ書房、2004.7

○保育の二つの目標 「自分らしく生きること」と「みんなとともに生きること」

・
・

○子どもは一個の主体である 「固有性としての主体」と「相互性としての主体」

・
・

○子どもの心の世界の2面性 「肯定的な心の動き」と「負の心の動き」

・
・

○子どもを見る目 3つの目

・
・
・

○保育をみる保育者の目 「ホットな目」と「クールな目」

・
・

4 事例について

5 まとめと振り返り

※次回 3回目初年次教育 6/5(水)5限 大学の学びと就職

事例から教育・保育を考えよう②

2019年5月15日
敬愛短大(山中)

事例 なわとび 保育園 5歳児

5歳児の子どもが園庭でクラスごとになわとび（たんなわ）で遊んでいます。遊びの時間が終わるころ 担任のA先生が「〇〇くみのみなさん、お部屋にはいりましょう。給食の時間です。」と子ども達に声をかけました。

そのとき Bちゃんがなわとびをもって担任のA先生のところにきて「先生 どうしげればいいの？」と

きいてきました。さて、あなたが担任のA先生とだとしたらどのように対応しますか。

1 自分の考えをもつ 5分 こどもの行動の〇〇と先生の指導の〇〇を考えて

2 グループで議論をしよう 10分

3 全体で交流 他のグループの意見を聞いて比較して考えよう 5分

4 まとめ この事例から学ぶことは何か、これからの学びにどう生かすか

第3回 初年次教育(最終回)

2019年6月5日(水):5限(205教室)

授業内容	1 はじめに	2 大学の学びと就職
	3 社会で仕事をしていくために必要な力	4 就職活動の実際
	5 事例について	6 まとめと振り返り

1 はじめに

2 大学の学びと就職

- ・働くとは なぜ働くのか 働くことと「お金」 人生で大切な4つのこと
どんな仕事を どんな職場で だれと働くか どの地域の職場で
- ・大学での学びは就職につながる
 - ①教育者・保育者になるための科目
大学で専門的な知識や技能を学ぶ座学 教育・保育現場で子どもと仕事を学ぶ実習
 - ②就職対策講座(就活をどうする、外部講師の講話(専門家 園長・校長・施設長・卒業した先輩など))
人間関係形成能力 自己理解・自己管理能力 課題対応能力 キャリアプラン能力

3 社会で仕事をしていくために必要な力(社会が求める力)

- ・社会人基礎力 ①前に踏み出す力 ②考え抜く力 ③チームで働く力
- ・成長するポテンシャル(潜在能力)をもった人(好奇心旺盛で 自分で考え リスクを背負って行動する力)
- ・教育者保育者に求められる使命感、教育的愛情とは
 - ①
 - ②
 - ③

4 就職活動の実際(動いて 考えて また動く)

- ・先輩の就職活動
- ・就職活動の前に準備すること
- ・就職先をきめる 就職試験の準備 試験(筆記 集団討論 面接) 内定 研修 就職
- ・今からできる大切な小さな習慣
 - ①整理整頓を心がける ②人の話はメモを取りながら聞く ③失敗した時は心から謝ることができる
 - ④好き嫌いを越えて取り組む ⑤常に自分から明るく挨拶ができる

5 事例について

6 まとめと振り返り

今回の振り返りとこれまでの振り返り(初年次教育で何を学びこれからの大学生活)

事例から教育・保育を考えよう③

2019年6月5日
敬愛短大(山中)

事例 砂場での遊び 3歳児後半

子どもたちが砂場で山を作ったり穴をほったりして遊んでいます。ある子どもがプラスチックのスコップで掘っていたら、夢中になっているうちに力が入り、スコップが隣の子どもの頭に当たりました。火がついたようにその子は大きな声をあげて泣き出しました。近くの子が「〇〇くんがやった」とさげびました。保育者は「どうしたの やった人は 早く あやまりなさい」といいました。

この保育者の対応には問題があります。それはなぜでしょうか。理由を考えましょう。

- 1 自分の考えをもつ (分) 正解を見つけるのではなく 自分の考えと根拠をはっきりもつ
- 2 グループで議論をしよう (分) 自分の考えを伝えよう そのときは必ず理由をいう
- 3 全体で交流 (6分) 各クラス1グループ× 他のグループの意見を聞いて比較して考えよう
- 4 まとめ この事例から学ぶことは何か、これからの学びにどう生かすか

Ⅱ 研究論文

絵本を活用した子どもの心のケア

「ずーっと ずっと だいすきだよ」

吉村 真理子・小熊 真弓

Mental healthcare for children through the use of picture book?
“I'll Always Love You”

Mariko YOSHIMURA / Mayumi OGUMA

キーワード：心のケア、認定絵本土、教育相談、保育内容「言葉」

1 問題と目的

(1) 「認定絵本土」資格について

千葉敬愛短期大学現代子ども学科保育コースは、絵本専門士委員会（事務局：国立青少年教育振興機構）の認定を受け、2018年度から認定絵本土養成講座を開設した。「認定絵本土」とは、国立青少年教育振興機構が養成している「絵本専門士」の基礎資格であり、絵本専門士とは、絵本の魅力や活用方法を社会に広め、実際に読み聞かせなどを行う絵本のスペシャリストである。本学学生は認定絵本土養成講座カリキュラムの科目を取得することによって本学卒業と同時に認定絵本土資格を取得でき、さらにその後の幼稚園や保育所等での3年以上の実務経験とレポート審査等を経て、絵本専門士資格を申請することができる。

(2) 「心に寄り添う絵本（心のケアと絵本の可能性）」について

認定絵本土養成講座カリキュラムの「感性を磨く」分野に、「心に寄り添う絵本（心のケアと絵本の可能性）」という科目があり、本学では筆者（吉村）の担当する授業である「教育相談」の1コマをそれに当てている。当該科目の修得目標は、「心のケアが求められている場面や場所における絵本活用の可能性について理解する」である。

絵本専門士養成講座における同科目については、聖路加国際病院に小児科医として勤務している小澤美和医師が担当し、医療現場での絵本の活用について講義を行っている。筆者（吉村）は、認定絵本土養成講座開設担当責任者として、2017年度の絵本専門士養成講座を聴講する機会を得た。小澤（2017）は、癌などの重篤な病気で親やきょうだいを亡くすというトラウマ体験に遭遇した子どもたちの内面について、「子どもたちは病気や死について知らないことだらけであるため、『不安、怖い、寂しい、悲しい・怒り・イライラ、困る、孤立』等の陰性感情が自分で抱えきれなくなるとさまざまな反応を示すが、無意識に自己防衛するため周囲にはわかりにくい反応となる。死についてわからないままでは、大人との信頼関係が築けず、自己肯定感も育たない」と述べている。そこで、小澤は、子どもたちが死について子どもたちなりに理解し、家族の死についての心構えを持てるよう、絵本を活用して死について子どもたちに伝える試みを行っているのである。

絵本を用いる理由については、「まず、子どもにとって絵本は馴染みがあり手に取りやすい。読み聞かせは聴覚だけではなく、視覚からの情報も得られる。それも少ない言葉と絵であるため、想像する自由度がある。文字だけでなく絵があることで伝達機能に優しさが生まれる（小澤〔2017〕）」としている。さらに、絵本の読み聞かせは、「主人公や物語に自分を重ねながら共感することで孤立感を和らげることができる。心の中の葛藤を表現することができる。大人と子どもをつなぐコミュニケーション・ツールとしての役割を果たす（小澤〔2017〕）」と指摘している。

また、絵本の選書基準については、「その絵本の中に、自らの伝えたいメッセージがどのように語られ、表現されているかを吟味すること。子どもが身近な人の死に向き合わなければならないときに励ましてくれるような言葉があること。陰性感情を助長しないもの（小澤〔2017〕）」を挙げている。

そして最後に「大切なこと」として、「大人が自分のために読んでくれるという時間の共有や、そばで声を聴くという体験が子どもに安心感を与え、子どもは「絵を読む」ので大人には見えない言葉が見えてくる（小澤〔2017〕）」ののだとしている。

（３） 死をテーマとして、子どもたちに絵本で伝えたいこと

本学の認定絵本土養成講座カリキュラム「感性を磨く」分野の「心に寄り添う絵本（心のケアと絵本の可能性）」については、「教育相談」の授業のなかで「心のケアについて考えよう！～絵本で子どもたちに伝えたいこと～」と題したワークシートを配付し、「死」「友だち」「きょうだい」「その他」の４項目を挙げ、いずれか一つのテーマを選び、書名、著者名、出版社名、子どもたち（５歳児を想定）に伝えたいメッセージについて記入を求めた。さらに、それをもとに５、６人のグループでブックトークを行い、各グループで最も子どもたちに読み聞かせしたいチャンプ本を選出し、クラス全体で発表を行った。各テーマには記入の際にヒントとなるよう「おじいちゃん、おばあちゃん、ずっといっしょだった家族のようなペットを亡くして・・・（死）」「ケンカしちゃった・・・友だちになりたいのに・・・（友だち）」「ケンカしちゃった・・・赤ちゃんが生まれてかわいいいけど・・・（きょうだい）」というように、悲しみ・残念な気持ち・寂しさ等の子どもの心情を記載した。

保育コース２年生１８６名（男子４名、女子１８２名）のうち、心のケアのテーマとして「死」を選んだ学生は、８６名であった。その２４％である２１名の学生が選んだ本が、「ずーっとずっとだいすきだよ」（作・ハンス・ウィルヘルム、訳・久山太市 評論社 １９８８年）である（表１参照）。

本研究では、彼らの選書結果及び選書理由から、その絵本の持つ意味等を探っていきたい。

（４） 作品『ずーっと、ずっと、だいすきだよ』と学生の選書理由

絵本「ずーっと、ずっと、だいすきだよ」のカバーに記された「前書き」には「エルフィーとぼくは、いっしょに大きくなった。年月がたって、ぼくの背がのびる一方で、愛するエルフィーは太って動作もいぶくなっていった。ある朝、目が醒めると、エルフィーが死んでいた。深い悲しみにくれながらも、ぼくには、ひとつ、なぐさめが、あった。それは・・・」とある。一方、同後書きには「お母様方へ」と題し、『ずーっと、ずっと、だいすきだよ』で語られるテーマは、大変美しい考え方ではないでしょうか。相手が、人間だろうと動物だろうと、愛するものに対して、心のありったけで、『愛している』と告げてあげよう。それは日々の暮らしを暖（ママ）めて、幸せにしてくれる、そして、やがてやってくる『死』をいたずらに嘆くことなく、愛の思い出が悲しみをいやし、なぐさめをもたらししてくれるだろうというのです。お子さまにどうか、人や動物に愛を注ぐ心の大切さを、教えてあげてください。」とある。

『ずーっと、ずっと、だいすきだよ』は、以下のように、主人公「ぼく」が愛犬エルフィーをいかに愛していたかが回想の形を取って描かれている（・・・は略を表す）。

表1 「死」に関する心のケアで活用する絵本

順位	票数	書名	作者			出版社	初版年
			文	訳	絵		
1	21	ずーっとずっとだいすきだよ	ハンス・ウィルヘルム	久山 太市	ハンス・ウィルヘルム	評論社	1988
2	16	おじいちゃんがおばけになったわけ	キム・フォックス・オーカソン			あすなろ書房	2005
3	9	わすれられないおくりもの	スーザン・バーレイ	小川 仁央		評論社	1986
4	5	いつでも会える	菊田 まりこ			学研プラス	1998
5	5	ママがおばけになっちゃった	のぶみ			講談社	2015
6	5	おじいちゃんのごらくごらく	西本 鶏介		長谷川 義史	鈴木出版	2006
7	4	さようならおばあちゃん	メウニー・ウォルシュ	なかがわ ちひろ		ほるぶ出版	2014
8	3	だいすきなグー	ごとう やすゆき		いもと ようこ	PHP研究所	2005
9	2	おかあさんどこいったの	レベッカ・コップ	おーなり 由子		ポプラ社	2014
10	1	いぬはてんごくで	シンシア・ライラント	中村 妙子		信成社	2000
11	1	いのちのはな	のぶみ			角川書店	2016
12	1	うさこちゃんのだいすきなおばあちゃん	ディック・ブルーナ	まつおか きょうこ		福音館書店	2008
13	1	おばあちゃんがいるといいのにな	松田 素子		石倉 欣二	ポプラ社	1994
14	1	おもいで星がかがやくとき	刀根 里衣			NHK出版	2017
15	1	かわいそうなぞう	土家 由岐雄		武部 本一郎	金の星社	1970
16	1	がんばれ! くるまのうさぎぴよんた	岩崎 京子		渡辺 有一	教育画劇	2002
17	1	きつねのおきやくさま	二俣 英五郎		あまん きみこ	サンリード	1984
18	1	シニガミさん	宮西 達也			えほんの社	2010
19	1	ずっとずっといっしょだよ	宮西 達也			ポプラ社	2012
20	1	ずっとそばに…	いもと ようこ			岩崎書店	2007
21	1	だいじょうぶ だいじょうぶ	いとう ひろし			講談社	1995
22	1	てんごくのおとうちゃん	長谷川 義史			講談社	2008
23	1	でも、わたし生きていくわ	コレット・ニース＝マズール	柳田 邦男	エステル・メンス	文溪堂	2009
24	1	100万回生きたねこ	佐野 洋子			講談社	1977
25	1	やさしいライオン	やなせ たかし			フレーベル館	1982

・・・ぼくたちは、いっしょに大きくなりました。でも、エルフィーのほうが、ずっとはやく、大きくなったよ。・・・エルフィーとぼくは、まいにちいっしょに、あそんだ。・・・ときどき、エルフィーがわるさをすると、うちのかぞくは、すぐおこった。でも、エルフィーをしかっていないがらみんなはエルフィーのことがだいすきだった。すきなら、すきといってやればよかったのに、だれも、といってやらなかった。いわなくっても、わかるとおもっていたんだね。・・・エルフィーは、としをとって、ねていることがおおくなり、さんぽをいやがるようになった。ぼくは、とてもしんぱいした!・・・ぼくは、エルフィーに、やわらかいまくらをやって、ねるまえにはかならず「エルフィー、ずーっと、だいすきだよ」って言ってやった。エルフィーは、きっとわかってくれたよね。あるあさ、めをさますとエルフィーが、しんでいた。・・・みんな、ないてかたを、だきあった。・・・ぼくだってかなしくてたまらなかったけど、いづらか、きもちがらくだった。だってまいばんエルフィーに、「ずーっと、だいすきだよ」って言ってやっていたからね。となりの子が、子犬をくれるといった。もらってもエルフィーは気にしないって、わかっていたけどぼくは、いらないうっていった。・・・いつかぼくも、ほかの犬を、かうだろうし子ネコやキングヨも、かうだろう。なにをかって、まいばんきつと、いってやるんだ。「ずーっと、ずっと、だいすきだよ」って。

学生たちの記述を集計すると、以下のものであった〔（ ）内の数字は人数を表す〕。

〔メッセージを伝えたい子どもたちの状態〕

- ・「ペットが死んじゃった」と教えてくれた
- ・大切な人を失い、悲しい
- ・園で飼っていた動物が死んでしまった
- ・生き物の死が理解できる年齢になっている
- ・飼育を経験したことがある
- ・まだ死に触れたことがない
- ・友だちや保育者に対し手を出したり悪口を言ったりするようになってきた

〔子どもたちに伝えたいメッセージ〕

- ・日々、生きているうちに「好き」「愛している」「ありがとう」「ごめんね」等の想いを、恥ずかしがらずきちんと言葉にして伝える大切さ（7）
- ・もしものときに後悔しないように今たくさん愛情を注いでほしい（5）
- ・命の大切さ、尊さ（3）
- ・生きている今という時間を大切にしてほしい（2）
- ・伝えたいときにすぐ伝えなければその人に届かない
- ・感謝の気持ちを忘れないでほしい
- ・別れの辛さ
- ・死の辛さ
- ・ペットも父母や兄弟と同じくらい大切な家族である
- ・ペットはあなたと過ごせて楽しい気持ちがあるし、たくさん遊んでくれてありがとうという気持ちがきつとある
- ・亡くなっても大空から見守ってくれている
- ・ずっと悲しんでいるとペットも悲しくなってしまうから少しずつ元気を取り戻して頑張ろう
- ・それだけペットが好きだった証拠だから無理して忘れなくてよい
- ・動物にも人にも生き物に死は必ず訪れる
- ・犬の寿命は人間に比べて短い
- ・悲しい思いに寄り添う絵本があるということ
- ・ぼくがどのように立ち直っていったのか
- ・絵本の中に本人と重なる場面があるはず
- ・保育者が幼い頃に犬を飼っていて朝起きたときに病気で亡くなっていたという主人公と同じ経験をした

学生たちの記述には、「ぼく」が、エルフィーとの永遠の別れの悲しさに何とか耐えることができたのは、エルフィーを大好きだという気持ちを実際に言葉にしてずっと伝えてきたからであり、想いを言葉にして伝えることの大切さを子どもたちに感じ取ってもらいたいというものが多かった。また、命（時間）は無限にあるように思ってしまうが、別れが来たときに後悔しないように、目の前の相手に多くの愛情を持って接してほしいという記述も多かった。

5歳児ともなると、園で主となって飼育当番の係を務めたり、家庭においても飼い犬を散歩に連れて行ったり、排泄物の処理をしたりといった行動を取るようになるだろう。そして、自分が責任を持って世話をしなければペットは生きていけないこと、また命あるものには必ず死が訪れること等を身をもっ

て理解し、自分が愛情を持って接することでお互いにかけがえのない存在となっていくのである

核家族化が進み、子どもたちは、ともに生活してきた祖父母が老いていくことや亡くなること等に遭遇する体験は大変少なくなっている。そのようななか、保育者が園でのさまざまな機会をとらえて、「死」という事実じつくりと関わっていくことの意義は大きい。例えば、幼児が園で飼育しているチョウチョやバッタなどの死に遭遇した際に、昆虫にも命があることを子どもたちと話し合ったり、その死を受け入れるために皆でお墓をつくったりしながら、命あるものへの労りの気持ちを育てていく。子どもたちは、保育者に支えられながら、自分たちが育てたものが死んでしまったという悲しみや寂しさを共有し合い、癒されていくのである。そして、生き物の命と向き合うことに丁寧に関わることで、愛おしいと思う感情や悲しみを経験した子どもたちの心は豊かに育っていくであろう。

また、子どもたちが「死」に遭遇した際に感じる悲しみや寂しさ等の感情を和らげる援助、すなわち心のケアとして、身近な大人である家族や保育者の「共感」が大きな力となる。幼児は、自分の感情を言葉で的確に表現することはまだ難しいので、保育者が「～さんは～な気持ちなのね」「～さんは～って思ったのね」と感情を代弁して伝え返し、感情を言葉で表現できるようにしていくことが必要である。悲しみや寂しさといった感情を言葉にすることで、皆で共有し合い、癒されていくことが可能となると言えよう。幼稚園教育要領の言葉のねらい（3）には、「日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる」とある。自分の伝えたい気持ちを表現したり、友だちの話を聞いて互いに思いを伝え合ったりすることで、絵本を読んだ後の感情を先生や友達と共有し合えるのである。

さらに、子どもは保育者に絵本を読んでもらうことで、その本の内容を理解するだけでなく、信頼している人の温かな言葉を聴くことで心が安定し、心地よさを味わう。自分の悲しみや寂しさは『ずーっとずっとだいすきだよ』の「ぼく」のように「大好きという気持ちを言葉にして伝えることが大事、伝えられたら悲しさは乗り越えていける」と徐々に理解ができるようになるものと考えられる。

2 作品『ずーっとずっとだいすきだよ』の活用と今後の課題

『ずーっとずっとだいすきだよ』は、「小学校1年 こくご下巻（光村図書）」にも収録されている。ただし、タイトルは『ずうっと、ずっと、大すきだよ』、犬の名前である「エルフィー」は「エルフ」とされている。

当該教科書の指導書には、この単元（全8時間扱い）の3・4時間目のめあてとして「すきなところや、おもしろいところを見つけながら、お話を読もう」とある。さらに、主な発問・指示とその意図として「エルフが死んで、隣の子が子犬をくれると言ったとき、ぼくはどうしましたか？」といった発問により、ぼくのエルフに対する思いを押さえるとなっている。

「他者の感情状態を認知することで、他者と同じような情動経験をすること」（Feshbach, N.D. [1976]）という「共感性」（empathy）の認知的側面を構成するものとして「役割取得能力」（role-taking ability）がある。他者の立場を取り、他者の認知・意図・行動を推論する能力であり、他者との相互交渉をする際に必要な、他者の視点と自己の視点との関係を理解する能力と考えられる。この役割取得能力を測定するものとしてSelman課題（Selman, R.L. & Byrne, D.E. [1974]）がある。これは、いずれも葛藤場面を含んだ物語で、登場人物が他者の視点をどのように理解していると子どもは考えるのかを段階評定するものである。Selman課題の一つとして、「（あきら君は）飼い犬が死んで悲しんでいる友だち（正男君）の誕生日に犬をプレゼントするかどうか」というものがあり、「もし、あきら君が正男君に犬をあげたら、正男君はどう思うかな？」を尋ねることで段階評定している。すなわち、『ずーっとずっとだいすきだよ』によく似た物語であるといえる。

Selman のレベルは、レベル0「自己中心的役割取得 (Egocentric perspective taking)」、レベル1「主観的役割取得 (Subjective perspective taking)」、レベル2「自己内省的役割取得 (Self-reflective perspective taking)」、レベル3「相互的役割取得 (Mutual perspective taking)」の4段階から構成されている。

吉村 (2001) は、Selman 課題の評定レベルの基準 (Selman, R.L. [1976]) とそれを紹介している木下 (1982) 菊池 (1983) を参考にし、視点という概念に基づいて、レベル0「自己の視点の固執」、レベル1「二者の視点の並列と、一者の無条件の優先」、レベル2「二者の視点の拮抗と、両者の葛藤」、レベル3「第三者の視点の導入による葛藤の解決」というように再定義し、評定を試みた。これは、役割取得能力を、自己の視点と他者の視点とが分化し、その両視点間の調整がなされていく構造的変化の過程としてとらえようとするものである。「飼い犬の死」に関する Selman 課題についての回答の評定レベルは表2のようになっている。

幼児が、幼児期の発達の特性である自己中心性を脱し、他者の視点に気づき配慮しつつ、自分の想いも大切にして自らの行動を決定していくことができるようになるということが、役割取得能力のレベル3「第三者の視点の導入による葛藤の解決」への到達となるのである。幼児の役割取得能力を高められるような働きかけとして、『ずーっとずっとだいすきだよ』を用い、子どもたちにどのような問いかけをすることによって、他者の視点への気づきと自己のそれとの自然な形で融合を可能とすることができるか、また、保育者が自らの体験を話したり、同じような経験をしたことがある子どもに経験を語ってもらったりすることの効果等について検討していきたい。

■参考文献

- ・ Feshbach, N.D. 1976 Empathy in children: A special ingredient of social development, Invited address to the meeting of the Western Psychological Association Los Angeles, April.
- ・ ハンス・ウィルヘルム (久山太市訳) 1988 ズーっとずっとだいすきだよ 評論社
- ・ 菊池章夫 1983 『波多野・依田 児童心理学ハンドブック』 金子書房
- ・ 木下芳子 1982 「社会的コンピテンス」 波多野誼余夫 (編) 『発達教育心理学講座』 朝倉書店
- ・ 光村図書 1992 国語 学習指導書 1年下 ともだち
- ・ 小澤美和 2017 2017年度 絵本専門士養成講座「心のケアと絵本の可能性—ストレス体験を持つ子どもたちに—」 レジュメ (2017.12.5)
- ・ Selman, R.L. & Byrne, D.F. 1974 A Structural-Developmental Analysis of Levels of Role Taking in Middle Childhood Child Development, 45, 803–806.
- ・ Selman, R.L. 1976 A Developmental approach to interpersonal and moral awareness in young children: some educational implications of levels of social perspective-taking. In T.C. Hennesy (Ed.) Values and Moral Development, Pau List Press.
- ・ 吉村真理子 2001 共感性の認知的要素としての「役割取得能力」測定の試み 千葉敬愛短期大学紀要 第23号 pp. 87–98

集団における絵本の読み語りに関する一考察

読み語り場面の観察記録からの考察

齋藤 めぐみ・佐久間 敦子

Consideration on Reading Picture-Books to Infant in a group

Using Observation record

Megumi SAITO / Atsuko SAKUMA

キーワード：絵本、読み語り、集団、保育者養成、言葉

1 序 論

幼稚園、保育所、こども園では、ほぼ毎日絵本の読み語りを行っている。幼児教育における絵本の位置付けについて「幼稚園教育要領」では、領域「言葉」のねらいのひとつとして、“日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、先生や友達と心を通わせる”。と示されている。子どもたちは絵本を通して周囲の人と心を通わせる体験を重ねることが大切であるということである。

集団による読み語りについては、これまでも研究されてきた。横山（2008）は、絵本の読み語り場面の観察と保育者へのインタビューから、保育現場の集団における絵本の読みが語りは、保育者と子どもたちの安定した信頼関係の上に積み重ねられる共有体験であること、絵本と子どもの生活の連続性が可能となることをその意義として示唆している。高橋（2005）は、集団における絵本の読み語りにより、子どもたちは色々な感じ方を知る。友だちと共感し、共通のイメージをもつことで次の遊びや生活を豊かなものとしていき、この体験が知識や考え方を広げ他と“共感する”ということにつながると述べている。

會澤ら（2019）は、集団での絵本の読み聞かせに関する実践的な研究を概観し、年齢による絵本の読み聞かせ場面における幼児の言動は変化することを明らかにした。しかし、日常の保育における縦断的な時間軸を通して幼児の変化を詳細に捉えることが課題であると述べている。

これらを鑑み、本研究は縦断的な時間軸による幼児の絵本に対する言動を知り、集団を対象とした読み語りの意義について考察することを目的とする。具体的には3歳児の集団、比較対象として3歳の女児1名を対象として、時期を変えて同じ絵本の読み語りを1年に2度行い、その時の観察記録から考察することとする。

なお、本稿では、生田（2008）と村中（2005）を参考として、一般に用いられる「読み聞かせ」ではなく、集団を対象としたものは「読み語り」（生田2008）、1対1の場合は「読みあい」（村中2005）を用いる。生田は聞き手に取って多少押し付け感をいなめない「読み聞かせ」ではなく、「読み語り」という言葉で表現することにより聞き手の自由な心情を大切にし、自らのテーマをもって絵本を「語る」読み手の姿勢を明確にする、と述べている。また、村中は絵本を1対1で読むことを「読みあい」と表し、多くの実践を重ねてきた。絵本は、どちらか一方からもう一方への読み聞かせる行為よりも互いにものごと世界不思議に立ち会う対等な関係づくりであると述べている。

2 方 法

実験 1

実験対象：

千葉県内にあるこども園の3歳児26名（男児16名、女児10名）と24名（男児14名、女児10名）の2クラスの幼児を対象とした。

実験時期：

2019年6月と12月であった。

記録：

各クラスの担任教諭が絵本「おばけのてんぷら」（せなけいこ作）の読み語りを行った。子どもたちにとって「おばけのてんぷら」は第一回目の読み語り時にはじめて触れた絵本であった。「おばけのてんぷら」を選書した理由は3歳児対象の大型絵本のうち、まだ読んだことがない、という理由であった。子どもたちをビデオ撮影し、発話や様子を記録した。

分析：

佐藤ら（2007）の研究の分析方法を参考にして、記録から文字化し、2クラスの発話と子どもたちの様子を表にまとめた。

実験 2

実験対象：

千葉県内の3歳児1名（女児）N児を対象とした。

実験時期：

2019年12月であった。

記録：

N児の祖母がN児と絵本「おばけのてんぷら」（せなけいこ作）の読み合わせを行った。その間、N児をビデオ撮影し発話や様子を記録した。

分析：

実験1と同様に記録から文字化し、発話と様子を表にまとめた。

倫理的配慮：

実験1の対象であるこども園の園児については、ビデオ撮影は文字起こしのために使用することを説明し個人が特定しない旨を説明し了承を得た。実験2の対象であるN児については、共同研究者がN児の母親に書面をもって実験の趣旨を伝え、実験対象となることの同意を同意書への署名をもって得た。

3 結 果

実験 1

6月と12月の発話、様子を対比させてクラス別に表に示した（表1、表2）。

1）全体的な子どもの発話の状況

どちらのクラスも6月は1人から2、3人の発話が多かったが、12月には全体に発話が広がっていく場面がみられた。6月は、発話が絵本の言葉の繰り返しの独り言やつぶやき、保育者に向けての発話であると思われる言葉が多く、周囲の子どもが1人の子どもが発した言葉を繰り返すということは少なかった。しかし、保育者が読んだ絵本の言葉を繰り返すという姿がみられた。1人の発話に対して同じ発話を他の子どもが繰り返す、という場面は、クラスAは、6月には9か所、12月では15か所、クラスBは、

6月は5か所、12月で16か所であった。いずれも6月より12月の方が同じ発話を異なる子どもが繰り返す場面が多かった。発話の内容はクラスにより異なっていた。

2) クラスA、クラスB共通して繰り返しがみられた場面（下線部分参照）

(1) 「おばけのてんぷら」という保育者のタイトル発話時

6月に「おばけのてんぷら」というタイトルを保育者が子どもたちに伝えた時、クラスAでは“おばけ”に反応して“おばけ、おばけ”という発話であったが、クラスBでは“こわい、こわい”という発話になっていた。“こわい”、は、“おばけがこわい”であることは間違いなく、いずれのクラスとも“てんぷら”に対する反応ではなく、“おばけ”に対する反応、という点で共通していた。また、どちらのクラスでも、“おばけ”、と“こわい”が交ざった発話にはなっていない、どちらか一方の発話が数人の子どもたちによって繰り返された。

12月にもタイトルの発話の後には子どもたちの反応が大きく、クラスAでは“おばけ”“みた”とおばけに対する発話と以前見たか見なかったかを子どもたちで言い合う姿が見られた。クラスBでは、おばけに対する反応がなく、てんぷらについての発話があった。両クラスとも、“おばけのてんぷら”というタイトルに対する反応だけではなく、この絵本に対する共通の経験である“この絵本を過去に見た”、“見なかった”、ということが話題になっている姿がみられた。

(2) P19 おばけの登場場面

クラスAにおいてもクラスBにおいてもP19でおばけが登場する場面において、“おばけ”という発話が共通してみられた。クラスAでは6月も12月も“おばけ”の発話は1人のみで、12月には“てんぷら”についての発話がみられた。一方、クラスBでは6月も12月も“おばけがこわい”という発話がみられた。両クラスとも12月の方が繰り返す発話は多かった。

(3) P23 おばけがてんぷらを食べようとする場面

クラスAもクラスBも、おばけがてんぷらを食べようとする場面において、(てんぷらを食べては)“だめ”という発話がみられた。クラスAの12月では、ひとり“いいよ”という発話もみられたが、ほぼ全員で“だめ、だめ、だめ”と発話する様子が見られた。

(4) P32 おばけもてんぷらにすることを全然知らなかったという最終頁

クラスAでは、6月には1人が“はい”という発話がみられたが、繰り返して他の子どもたちが発話することはみられなかった。12月には、全員で笑う姿がみられた。一方、クラスBは、6月に“こわかった”と“おもしろかった”という発話がみられ、12月には“おしまい”をほぼ全員で発話していた。

表1 クラスAの読み語り時の発話

絵 本	子どもの発話と(様子) 6月	子どもの発話と(様子) 12月
おばけのてんぷら	<u>おっきい</u> <u>おばけ</u> <u>おばけ</u> <u>おっきい</u> <u>おきい</u> (集中して絵を見ている)	あ <u>おばけ～</u> <u>おばけ～</u> <u>こないだみたやつ</u> <u>これ、みた～</u> <u>みてない</u> <u>みたよ～</u> <u>みてない</u> おなじじゃん <u>みてない</u>
P2 うさこはたべることがだいすきです 「きょうはやまへくさついにいこう。サラダにしようかん。それともおみおつけがいいかな…。」	なんで サラダ	(子ども同士で言い合う) (集中して絵を見ている)
P4 「あれ、こねこくん なにたべてるの？ おいしそうね。」	ねこがなんか食べてる	なにたべてるの

「いやだ！のぞきこんじゃあ。おべんとうのおかずはてんぷらだよ。」	やよ～ おべんとうになに	
P6 「ちょっとおあじみさせてよ。まあ おいしい。」	勝手に食べちゃためだよ	あつみて
p7 「おいものてんぷらならたべてもいいけど、おさかなのてんぷら とっちゃいやだよ。」		<u>え？え？え？</u>
P9 「あー、おいしかった。この つくりかた おしえてよ。」 そこでこねこは うちへかえてかあさんねこのおりょうりのほんをかりてきました。	おばけなんかいない やだやだやだ え～ 何食べてる	<u>おっきい</u> <u>おっきい</u>
P10 「さあ、いっぱい てんぷらをつくろう。にんじんにおいも、さやえんどうに かぼちゃ それから、たまねぎ…。こむぎこも あぶらも たまごも かった。おこづかい みんな つかっちゃったけど まあ いいや。」	え～、そんなにかうの こんなに (指しながら) 12345	たまごも
P12 えーと、まずやさいをきって ころもは、たまごとこなとつめたいみずをさっとかきまぜる		
P13 やさいに ころもをさっとつけて あついあぶらのなかで、じゃーっとあげる。とちゅうでうらがえし。 あっ、たまねぎ きるの わすれたわきって、おきましよう。」	きって	
P14 「あーあ、たまねぎきると、めにしみてなみだがとまんないなあ。めがねをはずしてなみだをふかなくちゃー。」	こしょうがめがねのところにはいってる (保育者に話す)	(指さす)
P15 さあ、あついあぶらでどんどんあげましよう ところが、うっかりまちがえてめがねをてんぷらのころものなかにぼちゃん！		<u>あつめがねはいっちゃう</u> <u>はいっちゃうよ</u> <u>はいってる</u>
P17 「ああ おいしい。てんぷらってだーいすき。てんぷらはあげたてにかぎるわ。」		
P19 てんぷらをあげるいいにおいは、ずーとながれてやまのおばけのところまでにおってきました。 「おやっ、なんだろう？おいしそうないおい！」	<u>おばけだ おばけ</u> くつはいちゃだめだよ（隣の子に話す）	<u>おばけこわ～い</u> <u>おばけこわ～い</u> <u>おばけこわ～い</u> <u>きゃ～（大勢で）</u> (手をあげながら) <u>でもおばけてんぷらたべちゃう</u> <u>てんぷら てんぷら</u>
P20 「ははあ、このうちだな。なんのごちそうだろう？あっ、てんぷらだ！」	<u>おばけだ おばけだ</u>	
P22 「そうだ！ このかぎあなから はいってやろう。」 「ちいさくなーれ、べろべろばあー。」	こわいよ、どうやってあけるの (保育者に) はいってる おばけ おばけ（数人が続けて言う）	<u>えへへ（笑う）</u> <u>だめ だめ</u> <u>だめ だめ（皆で）</u> <u>だめ だめ いいよ</u> <u>いいよ いいよ</u> <u>だめだめだめ</u>
P23 「それー」 「わあ、なんておいしそう！さっそくたべちゃおう！」	<u>だめ とっちゃ、だめよ</u> <u>だめ だめ</u> <u>だめ（数人が繰り返す）</u> <u>とっちゃった</u>	
—		

P25 おばけは うさこに みつからないよう ちょろちょろとびま わって てんぶらのつまみぐい。 「あー、おいしい おいしい！」 そんなこととは、 ちっとも しらない うさこは、 「あー おいしい。でも てんぶらって ずいぶん なくなるのが はやいなあ！」 P26 ところが そのうち、 おばけは あぶらで すべてころもの なかに ぼちゃーん！ 「おや、なんだろう！ びよんびよん はねてるわ。 いやに いきの いい やさいね。まあ、いいや これも あげましょう。」 おばけはあわてて、 「てんぶらに しちゃあ いやだ！」 と いおうとしましたが、くちのなかは ころもで いっぱいでこえが でませ ん。 P28 うさこは びよんびよん はねているも のをあぶらの なかへ ほうりこみまし た。 あっ かわいそう！おばけの てんぶら！ いいえ おばけは むちゅうで するり ととびだしました。だから あげたのは ころもだけ。 P29 あれっ このてんぶら からっぽだわ。へんなの！ P30 「さあ、この おおきいので さいごだわ。」 P31 「あれっ」 がりん P32 「あっ、めがねだ！ めがねの てんぶら つくっちゃった。 わあ、おかしい！」 でも うさこは おばけも てんぶらに する ところだったなんて ぜんぜん しりませんでした。 おばけのてんぶら おしまい	とっちゃ だめよ、 だめ、 だめ（繰り返す） こえ？ こえが出なくなったお こえがでなくなったの こえがでなくなったの あっは だめだね だめだよ はや〜い はや〜い はや〜い 同調：9か所	2しかないね あと2こあと3こ3こだよ 2こだよ 3こだよ おばけ おばけ いいよ いいよ いいよ やだ〜 え？ え？ え？ あれ？ あれ？ あれ？ めがねだ めがねだ あはは （一緒に笑う） 笑う はやい ちょっとだけこわかった おばけ 間違えて怖かった おばけ おばけのてんぶら間違えてやだった 同調：15か所
---	--	--

表2 クラスBの読み語り時の発話

絵 本	子どもの発話と(様子) 6月	子どもの発話と(様子) 12月
いつもよりおおきい絵本だよ	(マットの上に座る)	マットの上に座る
おばけのてんぷら	<u>こわ〜い</u> <u>こわ〜い</u> <u>こわくないよ</u> <u>こわい こわい</u> (絵本を向いて絵本に見入っている)	<u>やった〜、</u> <u>やった〜</u> <u>てんぷらたべたい</u> <u>てんぷらたべたい</u>
P2 うさこはたべることがだいすきです 「きょうはやまへくさつみにいこう。サ ラダにしようかな。それともおみおつけ がいいかな…。」		<u>でっかい</u> <u>でっかい</u> (絵本を向いて絵本に見入っている)
P4 「あれ、こねこくん なにたべてるの？ おいしそうね。」 「いやだ！のぞきこんじゃあ。おべん とうのおかずはてんぷらだよ。」		
P6 「ちょっとおあじみさせてよ。まあ お いしい」		でっかい
p7 「おいものてんぷらならたべてもいいけ ど、おさかなのてんぷら とっちゃいや だよ。」		
P9 「あー、おいしかった。この つくりか た おしえてよ。」 そこでこねこは うちへかえってかあさ んねこのおりょうりのほんをかりてきま した。		
P10 「さあ、いっぱい てんぷらをつくろう。 にんじんにおいも、さやえんどうに か ぼちゃ それから、たまねぎ…。こむぎ こも あぶらも たまごも かった。お こづかい みんな つかっちゃったけど まあ いいや。」	おっこっちゃうよ	<u>じゃがいも</u> <u>だいこんだ</u> <u>あと、やきいも</u> <u>やきいも</u> <u>やきいも</u> <u>まあ、いいか</u> <u>まあ、いいか</u>
P12 えーと、まずやさいをきって ころもは、たまごとこなとつめたいみず をさっとかきまぜる	なんでやさいきるのよ なんで コロツケみたい	おめでとう
P13 やさいに ころもをさっとつけて あついあぶらのなかで、じゃーっとあげ る。 とちゅうでうらがえし。 あっ、たまねぎ きるの わすれたわ きって、おきましょう。」	たまねぎ	きっておきましょう 目、しみるよ <u>いたそうだな</u> <u>いたそうだね</u> あってんぷらにしちゃう
P14 「あーあ、たまねぎきると、めにしみて なみだがとまんないなあ。めがねをはず してなみだをふかなくちゃー。」		
P15 さあ、あついあぶらでどんどんあげまし ょう ところが、うっかりまちがえてめがねを てんぷらのころものなかにぽちゃん！	<u>おばけだ</u> <u>おばけだ</u> あ〜、いれちゃった	<u>え〜</u> <u>えへへ</u> <u>あはは</u> <u>あはは (笑いがおこる)</u>
P17 「ああ おいしい。てんぷらってだーい		<u>てんぷら</u>

すき。てんぷらはあげたてにかぎるわ。」 P19 てんぷらをあげるいいにおいは、ずーっとながれてやまのおばけのところまでにおってきました。 「おやっ、なんだろう？おいしそうなおい！」 P20 「ははあ、このうちだな。なんのごちそうだろう？あっ、てんぷらだ！」 P22 「そうだ！ このかぎあなから はいって やろう。」 「ちいさくなーれ、べろべろばあー。」 P23 「それっー」 「わあ、なんておいしそう！さっそくたべちゃおう！」 P25 おばけは うさこにみつからないよう ちょろちょろとびまわって てんぷらのつまみぐい。 「あー、おいしい おいしい！」 そんなこととは、ちっとも しらない うさこは、 「あー おいしい。でもてんぷらって ずいぶんなくなるのが はやいなあ！」 P26 ところが そのうち、おばけは あぶらで すべってころもの なかに ぼちゃーん！ 「おや、なんだろう！ぴょんぴょん はねてるわ。いやに いきの いいやさいね。まあ、いいやこれも あげましょう。」 おばけはあわてて、 「てんぷらに しちゃあ いやだ！」 と いおうとしましたが、くちのなかは ころもで いっぱいでこえが でません。 P28 うさこは ぴょんぴょん はねているものをあぶらの なかへ ほうりこみました。あっ かわいそう！おばけの てんぷら！いいえ おばけは むちゅうで するりととびだしました。だから あげたのはころもだけ。 P29 あれっ このてんぷらからっぽだわ。へんなの！ P30 「さあ、このおおきいのでさいごだわ。」	おばけきたよ てんぷらおばけきらい てんぷらすき てんぷらだいすき てんぷらすき わたし、てんぷらすき おこられる あー つけたね へんなのだって	<u>てんぷらたべたい</u> <u>てんぷらたべたかった</u> おばけ てんぷらてんぷら (身体を動かしながら) てんぷらてんぷら (一人で) はいっちゃん <u>かわいい</u> <u>かわいい</u> <u>かわいい</u> あかちゃんだ たべちゃだめ たべちゃだめ いいよ でもおばけ、てんぷらにしちゃうからいいでしょ <u>はいっちゃん</u> <u>はいりました</u> あれ？ <u>だめ～ だめ～</u> <u>だめ～ だめ～</u> <u>だめ～</u> <u>え～</u> <u>え～</u> <u>え～</u> <u>へんなの へんなの</u> <u>へんなの へんなの</u> <u>へんなの へんなの</u> (次々に)
--	--	--

P31 「あれっ」 がりん		<u>かりん、かりん、かりん</u> <u>かりん、かりん</u>
P32 「あっ、めがねだ！ めがねの てんぷら つくっちゃった。 わあ、おかしい！」 でも うさこは おばけも てんぷらに する ところだったなんてぜんぜん しりませんでした。	あは あは <u>おもしろいね</u> <u>おもしろいね</u> <u>こわかったね</u> <u>こわかった</u> <u>こわかったね</u> <u>こわかった</u> 同調：5か所	めがね～ <u>おかしい</u> <u>おかしい</u> だってさ～、 ままのてんぷらみたい ままのてんぷら <u>おかしい</u> <u>おしまい</u> <u>おしまい</u> <u>おしまい</u> <u>おしまい</u> <u>おしまい</u> 同調：16か所
きょうのおはなしは おばけのてんぷらでした		

実験2

実験2の結果を表3. に示した。

N児は1歳の頃から、夜寝る前の母親からの読みあいで様々な絵本を経験しており、「おばけのてんぷら」はお気に入りの本とは言えないが、内容は既知の話である。この日は特に本を読んでほしいというわけではなく、読み手が「絵本を読もう」と誘って読み始めた。

N児はアンパンマンごっこが好きで、登場する人形たちを動かして劇のような「なりきりストーリー」を展開して遊んだ後だった。カレーパンマンの人形を手にしていたため、N児とカレーパンマンの両方の反応をしながら絵本を見、話を聞くという形であった。

読み手は、対話的な反応をせず、読むことを重視し、絵本に関心を向けるような言葉がけはなく、N児は一貫してカレーパンマンから意識が離れることはなかったが、所々で、本の内容に関わる発話や、反応が見られた。(発話と子どもの様子の記述の下線部) 集団で多くの子どもが発話した“こわい”という発話はなかった。

集団の発話と同様に、絵本のことばを繰り返す姿が2ヶ所でみられた。P15のめがねがなべに落ちるときの“ぼちゃん”という発話、最後になべの中でめがねにあたった音“がりん”である。その他の発話は読み手を意識したものであった。手にしていたカレーパンマンを絵本に近づけようとする、というカレーパンマンと絵本の世界を共有しようとしているかのような行動が見られた。

表3 N児の読みあい時の発話の様子

絵 本	子どもの発話	子ども、大人の様子
おばけのてんぷら	<u>「おばけのてんぷら」</u>	タイトルは読み手の後に繰り返す。 手に収まるほどの小さなカレーパンマンのぬいぐるみをテーブルの上のせて、座らせたりしながら絵本を見ている。
P2 うさこはたべることがだいすきです 「きょうはやまへくさつみにいこう。サ ラダにしようかん。それともおみおつけ がいいかな…。」	「カレーパンマンがねえ、前に行きそう になってる」 「タッタ、タッタ、タッタタタ」	本には集中するがぬいぐるみを本に近づ けようとする

P4 「あれ、こねこくん なにたべてるの？ おいしそうね。」 「いやだ！のぞきこんじゃあ。おべんとうのおかずはてんぷらだよ。」 P6 「ちょっとおあじみさせてよ。まあ おいしい」 p7 「おいしいものてんぷらならたべてもいいけど、おさかなのてんぷら とっちゃいやだよ。」 P9 「あー、おいしかった。この つくりかた おしえてよ。」 そこでこねこは うちへかえってかあさんねこのおりのりのほんをかりてきました。	「行って食べたいよう」 「『いいよ』って言って」 「カレーパンマンが、タッタタッタ、タッタタッタって」 「『とって、とって、とって、とって』って、見ちゃうの、近くで」 「近くで見てる」 「おばあちゃんが、『ちょっと』って言って」	「たべてるの？」のあたりは嬉しそうに絵を見る。(N児は食べることが好き) 「てんぷらだよ」の後、手にしたカレーパンマンのセリフとして発語 本をめくると、発語と同時にぬいぐるみを本の前に動かす 本は見えていて、ストーリーは追っている 猫が料理の本を頭上に持ってくる絵にぬいぐるみを寄せて (ページをめくる) 読み手の腕をひいて、注意するよう促すそぶりをする。 「Nちゃんと一緒に下がって見てて、おめめ悪くするからね」ぬいぐるみをN児のところに戻す
P10 「さあ、いっぱい てんぷらをつくろう。にんじんにおいも、さやえんどうに かぼちゃ それから、たまねぎ…。こむぎこも あぶらも たまごも かった。おこづかい みんな つかっちゃったけど まあ いいや。」 P12 えーと、まずやさいをきって ころもは、たまごどこなとつめたいみずをさっとかきまぜる P13 やさいに ころもをさっとつけて あついあぶらのなかで、じゃーっとあげる。 とちゅうでうらがえし。 あっ、たまねぎ きるの わすれたわきって、おきましよう。」	「いいー」(ぬいぐるみをまた前に出す) 「や・お・や」 「見てる、近くで」	絵本の中の文字を見つけて大きな声で読む ぬいぐるみをまた本の近くに寄せて P12と13の左右に目を動かしてみている。 少し注意をそらし、ぬいぐるみを動かして遊ぶ。 「じゃーっ」の辺りからまた、絵本を注視する。
P14 「あーあ、たまねぎきると、めにしみてなみだがとまんないなあ。めがねをはずしてなみだをふかなくちゃー。」 P15 さあ、あついあぶらでどんどんあげましよう ところが、うっかりまちがえてめがねをてんぷらのころものなかにぼちゃん！ P17 「ああ おいしい。てんぷらってだーいすき。てんぷらはあげたてにかぎるわ。」 P19 てんぷらをあげるいいにおいは、ずーっとながれてやまのおばけのところまでにおってきました。 「おやっ、なんだろう？おいしそうなにおい！」	「近くで見てる」 「ぼちゃん」 「タッタタッタ」 「タッタ、タッタ、タッタッタ」 「見てるカレーパンマン」 「カレーパンマンが見てる」	カレーパンマンが近くによるのを注意するのを求める様子 落ちた様子に対してなのか、文字をみてなのか先回りして、「ぼちゃん」と言い、絵に指をつける ぬいぐるみを近づける 読み手の顔をうかがいいたずらな目つきで言う 本を見ながらニヤツとする。

P20 「ははあ、このうちだな。なんのごちそうだろう？あっ、てんぷらだ！」 P22 「そうだ！ このかぎあなから はいって やろう。」 「ちいさくなーれ、べろべろばあー。」 P23 「それっー」 「わあ、なんておいしそう！さっそくたべちゃおう！」 P25 おばけは うさこに みつからないよう ちょろちょろとびまわって てんぷらのつまみぐい。 「あー、おいしい おいしい！」 そんなこととは、ちっとも しらない うさこは、 「あー おいしい。でもてんぷらって ずいぶんなくなるのが はやいなあ！」 P26 ところが そのうち、おばけは あぶらで すべっておろもの なかに ぼちゃーん！ 「おや、なんだろう！ぴょんぴょん はねてるわ。いやに いきの いいやさいね。まあ、いいやこれも あげましょう。」 おばけはあわてて、 「てんぷらに しちゃあ いやだ！」 と いおうとしましたが、くちのなかは ころもで いっぱいでこえが できません。 P28 うさこは ぴょんぴょん はねているものをあぶらの なかへ ほうりこみました。 あっ かわいそう！おばけの てんぷら！いいえ おばけは むちゅうで するりととびだしました。だから あげたのはころもだけ。 P29 あれっ このてんぷらからっぽだわ。へんなの！ P30 「さあ、このおおきいのでさいごだわ。」 P31 「あれっ」 がりん P32 「あっ、めがねだ！	「タッタタッタ」 「こっちで、近くで見てる」 「『だめよ』って言ってる」 「駄目だよって」 「ここで見てる」 「ここで近くで見てる」 「がりん」	<u>どうするのかなとか、少しワクワクしているような表情</u> ぬいぐるみを本に近づける ぬいぐるみは本に近づけた後は動かさず、本を見る形で持つ 注意してもらいたくて読み手にアピールする。読み手は本を読むことばかり。少し退屈してきたのか、要求が通らないのでつまらないのか、下を向く また、ぬいぐるみを本に近づける ぬいぐるみを本につけたまま、 興味を取り戻したのか、ページをめくろうとする 絵を覗き込むように体を傾けて、この後の展開を期待しているかのように体をまた反対に動かす。 先回りして「がりん」と嬉しそうに大きな声で言う
--	--	--

めがねの てんぷら つくっちゃった。 わあ、おかしい！」 でも うさこは おばけも てんぷらに する ところだったなんて ぜんぜん しりませんでした。	「タッタタッタ」 「ガリッ」 「これ見て、タッタタッタ」	嬉しそうな表情 メガネのところは 父親も読み手もメガネをかけているから か、楽しそうに反応する。 ぬいぐるみを本の中にくっつけて自分も 身を乗り出す。 最後までカレーパンマンを離さず、カレー パンマンにいたずらをさせる。
おしまい		

4 考 察

本研究は、本研究は縦断的な時間軸による幼児の絵本に対する言動を知り、集団を対象とした読み語りの意義について考察することを目的とした。

まず、3歳児の集団を対象とした6月（入園後2か月目）の読み語り時の発話は、絵本に出てくる言葉を拾って発する言葉が多いことがわかった。読み手である保育者に対する発話でもあると考えられる。これは、対象として観察した1人に対する読みあい時と共通している。つまり、6月の時点では周りに友だちがいるが友だちと共有しての発話が少なく、自分と絵本、自分と読み手の保育者との関係を主として絵本の読み語りが行われていると考えられる。3歳児の発達段階から考えても、友だちとの関係より、大人との1対1の関係が主であるが絵本の読み語りでもその関係性が主であることが明らかになった。

12月になると、1人の発話に対して何人かが同じ言葉を発している場面が増えた。少しずつ周りの友だちを意識し始めてきたことの表れであるといえる。そして、このことは「共感」に向かう「同調」の始まりではないかと考えられる。

近年のヒトを対象とした研究では他者との関係形成を支える認知基盤として同調行動が注目されている（ユラ，2012）。ヒトは意識しなくても他者の身振りやリズムが「伝染」することが明らかになっており、そうした個体間の同調が相手に対する親和性を高めることが示唆されている（ユラ，2012）。同じ絵本を一緒に見る集団における「絵本の読み語り」という経験を通して他者の言葉が伝染し、そのことで集団の親和性が高まっていくのではないかと考えられる。6月と比較して12月の方が他者の言葉を繰り返す場面が多かった点については、あくびの伝染が5歳未満の子どもでは見られない、人間以外の動物ではみられない（松沢，2004）、ということから社会性が発達することと関連があるとも考えられる。松沢はまた、あくびの伝染はある種の「共感」する能力というものを前提としていると考えられる、と述べている。磯村ら（2019）は、継続して一緒に遊ぶことで他児の気持ちを理解し、他児の目的を理解するようになる。また、そのことを通して他児と気持ちを共有し目的を共有することにより仲間関係が深まる、と示唆している。

以上より、集団における絵本の「読み語り」は、同じ経験を友だちとすることにより、他者の言葉が伝染する同調が起こり、それが親和性を高めることにつながる、また発達に伴い同調が多くなりさらに親和性が高まる可能性がある。「同調」は「共感」を前提にしているということから考えると、集団における絵本の「読み語り」は、他者の気持ちを理解する「共感」へとつながっていく活動であるともいえる。「同調」から「共感」へという流れは、1対1の「読みあい」と「読み語り」と異なる点である。

最後に、絵本とは何か？ を再考するにあたり、哲学と絵本との関わりを研究している玉置（2018）の論文から引用する。“おとうさんが脚を組んで床に座り、そこにわが子を入れて、一緒に絵本を読んであげてみてはどうだろう。ぴったりとくっついて触れ合っているのは、子どもの背中とおとうさんの胸、子どものお尻とおとうさんの脚かもしれない。そして、どちらがどちらに触れていると言うことはでき

ない。触れるということはそういうことなのだ。子どももおとうさんも、全身が触れ合っていると、感じているだろう。おとうさんが絵本を読み始めると、子どもはお話が面白いからか、絵が面白いからか、おとうさんのあごのひげがちくちくするからか、くっくっくっとならして笑いだす。幼い子どもの柔らかく弾力性のあるからだの振動がおとうさんに伝わる。おとうさんはますます興に乗って、子どもを喜ばせようと声を工夫して読む。もちろん、おとうさんが文字の読み手ではあるが、おとうさんは聴衆である子どものからだの暖かさ、揺れ、自分の読み方がわが子に与えている影響を感じながら読む。これはまさしく、メルロ＝ポンティの言う、「対話」であり、「共同作業」である。そして、二人で「一枚の織物を織り上げている」のだ。さらにこうも言える。「われわれは同じ一つの世界をとおして共存しているのである。」この子どもは、おとうさんと読んだ絵本と、おとうさんの声、おとうさんの身振りを忘れることはないだろう。記憶では思い出せなくても、からだは忘れることはない。実験2. においてN児が、読み手に注意を引くための行動や父親のめがねと関連付けてめがねに反応している姿が見られたが、それはまさにこのことである。N児は、既に好みの絵本があり、本研究の対象となった絵本はそうでもないようであった。1対1の読み合いでは、好みの絵本をじっくりと読むということは大事なコミュニケーションとなる。

絵本は、単なる本ではなく、コミュニケーションツールであるといわれるが、この正置の論文からも人と人との間で行われるコミュニケーションであるべきであることが理解できる。従って、読み手がデジタル機器であること、子どもが1人で読むのではなく、読む大人がいて、五感で子どもは何かを感じる。そして集団であれば一緒に見ている友だちと同じ経験を共有し、そのことがやがて共感につながる活動であると考えられる。絵本の読み語りにおいて、一つの言葉を誰かが発すると同じ言葉を言い合うことこそ共感への第一歩である。

まずは1対1での読みあいにおいて、読み手である大人との十分なコミュニケーションを育む。そして集団でのコミュニケーションが可能な絵本の読み語りは、単なる絵本を読むという活動で留まらず人を育てていくものであるといっても過言ではない。今後も絵本を通してどのようなコミュニケーションが存在し、それがどのように共感へとつながっていくのか、そのために保育者はどのように準備をする必要があるのか、発達に沿った絵本の選書、絵本の取り扱い方など、研究者のみならず実践者も研究を深めていく必要がある。

本研究は、3歳児における集団における絵本の読み語りについて検討した。引き続き、同じ集団を対象として縦断的な研究を行い、絵本の読み語りと集団の育ちについて検討をしていくことが望まれる。

[謝辞] 本研究は、千葉敬愛短期大学「プロジェクト研究」の助成を受け、「総合子ども学研究所」における附属幼稚園との共同研究の一環として行ったものです。「読み語り」にご協力いただきました千葉敬愛附属幼稚園の先生方と子どもたち、および「読みあい」に協力していただきましたNちゃんに記して感謝申し上げます。

■引用文献・参考文献

- ・ 會澤のはら、片山美香、高橋敏之 (2019) 幼児を対象とした集団における絵本の読み聞かせに関する研究動向 岡山大学教師教育開発センター紀要 (9) 215-228
- ・ 生田美秋監修 2008 365日まいにち絵本 平凡社 生田美秋・石田光恵・藤本朝巳編著 2013 ベーシック絵本入門 ミネルヴァ書房
- ・ 磯友輝子・坪井寿子・藤後悦子・坂元昂「第3節 絵本の読み聞かせとこどもの視線」
- ・ 磯村正樹、鈴木裕子 (2019) 幼児期における対人理解と仲間関係の関連：5歳児における「他児の喜びを自らの喜びと感じる」姿に焦点を当てて 愛知教育大学教職キャリアセンター紀要 (4), 41-49
- ・ 佐藤公治、西山希 (2007) 絵本の集団読み聞かせにおける楽しさの共有過程の微視発生的分析 北海道大学大学院教育学研究科紀要 (100)、29-49

- ・松陰大学（2019）平成29年度 文部科学省委託 幼児期の教育内容等深化・充実調査研究 報告書
- ・せなけいこ「おばけのてんぷら」ポプラ社 1976
- ・高橋順子、首藤敏元（2005）幼児教育における集団での絵本の読み聞かせ 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要（4）,165-176
- ・東京未来大学 科学研究費補助金研究成果報告 論文集 第3章 未来型のこどもの対人認知・コミュニケーション能力と促進法 www.tokyomirai.ac.jp/research_report/.../index.html 2020年1月5日閲覧辺（2011）
- ・正置友子（2016）メルロ・ポンティと子どもの現象学：『知覚の現象学』における人生の最初の数年間 臨床哲学 18 101-119
- ・松沢哲郎（2004）あくびの伝染 連載ちびっこチンパンジー 第34回 岩波書店「科学」74（10）
- ・村中季衣（2005）絵本の読みあいからみえてくるもの ぶどう社
- ・横山真貴子、水野千具沙（2008）教育実践総合センター研究紀要 17, 41-51
- ・奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター
- ・ユリラ、服部裕子、友永雅己（2012）「チンパンジーにおける社会的・物理的刺激に対する同調行動」動物心理学研究 62, 130-131

幼児の発達段階に応じたリトミック教育の有用性

年齢別グループ指導の実践を踏まえて

二見 美千代

Usability of Eurhythmics on developmental stage of children
Based the practice to guide of groups by age

Michiyo FUTAMI

キーワード：音楽身体表現、想像力、グループ活動、絵（イメージ）

1 はじめに

音楽の三要素の一つであるリズムは、地球上にあるものの多くに存在し、あらゆるものに影響を与えている。リズムが同期するという現象は生物においても無生物においてもみられるが、ヒトにおいては同期行動としてよく知られている。例えば保育の現場で子どもたちが集団になって同じリズムで行動すると、共感が生まれ、互いの関係が改善するという事例が挙げられている。保育の現場において音楽のリズムや様々な音楽的要素を表現するということは、個の音楽的能力を伸ばすという事以外に、他との関りを持つ取り組みの中で幼児の成長に様々な影響があるのではないかと考えられる。

本来、幼児は音や音楽を聴き、それに合わせて表現する力を持ち合わせているが、その力をより自由に表現できるようにするために、指導者や保育者は幼児期の著しい心身の発達に応じた指導をする必要がある。

平成29年3月に施行された幼稚園教育指導要領では、「幼稚園教育において育みたい資質・能力」として、「(1)豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分かたり、できるようになったりする『知識及び技能の基礎』(2)気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする『思考力、判断力、表現力等の基礎』」を掲げている。また、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として、「(2)自立心 (3)協同性 (4)道徳性・規範意識の芽生え (6)思考力の芽生え (10)豊かな感性と表現」を掲げている¹⁾。

エミール・ジャック＝ダルクローズ^(注1)が考案した教育法であるリトミックについては、多くの音楽教育者にその効果が周知されている。「リトミック教育効果のひとつは、音楽と動きを結びつけることによって「心身の一致・調和」を図ることにあり、そのことによって集中力・即時性・注意力・観察力・判断力・反応力・想像力・創造力などの能力を高めていく」と神原・野上は述べている²⁾。また音楽教育者であり、リトミックにおける指導書などを著した吉田は、リトミックの指導テクニックの一つである「即時反応によって精神面では、集中力・記憶力・判断力・思考力・創造性・積極性・自動性・協調性・直観力を高めることができ、身体面では、脳全体の能力が活性化され、敏捷性・反射性・反応力・運動能力が高まり、筋肉感覚が身に付きます」³⁾と述べている。さらに吉田は、板野氏^(注2)の考え方を受けてリトミックは幼児教育者から広く支持を受けてきたとも述べている。その考えとは、「リトミック指

導によって幼児に、精神力・集中力・心身の相互作用・反応力・反射性・積極性・直観力・記憶力を高めつつ、リトミック指導が他の5領域（1. 健康、2. 人間関係、3. 環境、4. 言語、5. 表現）に密接に関連づけられていくような保育全体の展開を持つべきである。人間育成の教育、すなわち人間教育を目指しているのがリトミック教育である」⁴⁾ というものである。国際的な音楽教育者であるエリザベス・バンドゥレスパーは、リトミック教育の目的・目標のうち全般的な要素の中に「他人のアイデアに順応できる力」、「他人のアイデアから新しいアイデアを創造できる力」、「個性を育て、自己を抑制したり、決断を促す力」⁵⁾ を挙げている。

これらのことから、リトミック教育が、幼稚園教育指導要領における「幼稚園教育において育みたい資質・能力」、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」¹⁾ を育むためには有効的な教育であるといえる。

幼児におけるリトミック指導では、自然や季節の行事など生活の中で行う事柄をイメージしながら音楽的な表現をする取り組みが多く行われている。その内容は、主に指導者のピアノ演奏を聴きながらそのイメージを身体の動きやリズム楽器またオノマトペ（擬音語）などで表現し、歌などを使って音楽的要素を経験することであり、これらは領域「表現」のねらいに一致している。また、絵本や物語などを用いて想像を巡らせながら豊かなイメージをもち、言葉の響きやリズムを使う楽しさを味わう内容であることは領域「言葉」の内容の取扱いに一致している。

2 リトミックにおいて絵本や絵を使うことの有用性

絵本を使ったリトミック指導について吉田は、「絵でものを、考える時代に絵本は必要でありだんだんことばをきくだけで、物事をイメージできるようになるための最初の一步です。」⁶⁾ と述べている。リトミック指導を行う時に絵本や絵を使うことは、子どもの想像力を養い、そのイメージを膨らませ、想像の世界観を楽しみながら様々な表現活動を行うことができる重要な要素のひとつであると考えられる。

幼児におけるリトミック指導では、子どもの生活や季節の行事など体験を通した題材や、「宇宙」や「海の底」など想像の世界を題材にすることが多く、子ども達は様々な想像をしながら“ごっこ遊び”を通して音楽的要素を身体表現する。絵本を使った場合、その物語が子どもにとって既知であるならば、子ども達は親しみのある世界感に無理なく入ることができる。また絵を使った場合は、指導者が物語の内容（あらすじ）を考えて指導展開するため、子どもは初めて出会う物語に対して集中し耳を傾けるであろう。

このように、絵本や絵は子どもの想像力を容易に膨らませることができ、幼児のリトミック指導において欠かせないツールの一つであり、子どもの想像力・記憶力・集中力を養い、感情・感覚を豊かにする教材であると考えられる。

3 研究の目的

本研究では、領域「表現」や領域「言葉」の双方を絡めた指導として、発達段階をふまえたリトミック指導の在り方について、実践を通して具体的に分析し、さらにその指導法について探究する。

子どもが何かを表現しようとするときはどのような場面で起こるのか、例えば音や音楽を聞いた時、また絵本を読み聞かせた時や絵を見た時など、心を動かされる何かが起こった時が考えられるが、音楽と絵を融合させた場合、子ども達の表現力にどのように影響があるのか明確には分かっていない。

この問題に取り組むための一つの方法として、実際に絵本や絵を介した音楽表現活動を行いながら子どもの表現がどのように育まれていくのかを調査、分析するという方法が考えられる。

これらの考えに基づき、本研究では、「年齢別グループによる取り組みを行い、発達段階におけるリトミック教育の在り方とその有用性を探ること」、また「絵（視覚的イメージ）を介しながら音楽身体表現

活動を行い、絵と音楽身体表現の関連性を探ること」の2点を研究目的とし調査、分析したい。

4 研究方法

(1) 実施期間、場所、対象者

期 間：2019年12月

時 間：1グループ40分

グループ数：3グループ

対 象 者 数：13名

場 所：千葉市の音楽教室

(2) 対象者の概要

同音楽教室に在籍中で研究に同意を得られた13名を対象とした。その内訳は、年少児とその母親5組、年中児5名、年長児3名である。対象者の受講歴については、年少児は、2018年に2歳児から受講している男児2名、2019年に年少児から受講している女児1名、男児2名、年中児は、2017年に2歳児から受講している男児1名、女児1名、2018年に年少児から受講している男児1名、女児2名、年長児は、2017年に年少児から受講している女児1名、2018年に年中児から受講している女児2名である。年少のグループでは母親同伴とした。これは年少児の発達段階と母子協働の観点からの判断である。

また、対象者全員が受講開始時から継続的に受講しており、対象者の受講開始時期にばらつきがあるため個々の経験値に多少の違いはあるが、本研究の目的は発達段階の比較ため研究目的には差し支えないと判断した。

(3) 調査、記録、分析の方法

筆者は、2017年、千葉市生涯学習センターにおいて「まなびフェスタ2017」にて「リトミックで遊ぼう！」講座を開催し、対象者を0歳児から2歳児の親子、3歳児から5歳児の幼児に分けた年齢別指導により、幼児の発達段階により異なる関心事項の調査を行った。

また、1991年よりリトミックの研究に取り組み、2017年より千葉市の音楽教室において乳児と保護者、また幼児を対象に、リトミック指導を定期的に実施し、2歳児から5歳児までを、年齢別により詳細に調査、分析した^(注3)。現在、これらの乳幼児の研究を継続している。

これらの調査・研究の指導内容は、幼稚園教育指導要領の領域「環境」の内容に配慮し、自然現象や正月や節句などの我が国の伝統的行事、生活の中で行う事柄を中心に題材を決め、身近な動植物に関心が持てるよう考慮した。

本研究は、以上の調査・研究を踏まえ実践した。本研究の調査、記録の方法においては以下のとおりである。

筆者が、各グループにリトミック指導を実践し、その様子を固定ビデオカメラ1台、カメラ1台で撮影、記録した。また、子ども達が実践中に書いた作品を調査した。

また、記録の分析においては、ELAN^(注4)による動画解析を行った。観察によって得られた動画記録を「講師の発話」「講師の動き」「子どもの発話」「子どもの動き」の4項目の注釈層に分け、すべての項目に注釈を入れた。書き起こした記録から、「絵」と「音楽」の関りによって生まれる子ども達の発話や動きの相互関係を検証した。また、子ども達が実践内容に応じて書いた作品を用いて年齢別に分析した。

(4) 倫理的配慮

本研究における研究協力に際しては、研究目的、参加の自由、匿名性を口頭と文書で説明し、同意書により了解を得た。同意署の内容は、以下のとおりである。

調査にあたりましては、以下のことをお約束申し上げます。

1. 調査は研究を目的と致します。調査過程で得た情報をこれ以外の目的に使用することは一切ありません。
2. 調査にはあくまでも任意でご参加いただけます。研究途中であっても、参加を取りやめることが自由にできます。
3. 調査及び研究発表の全過程を通して、研究に関わる全ての個人の権利を最大限尊重致します。
4. 調査を通して得たデータはパスワードのかかるコンピューターのみで管理するなど厳重に管理し、無断で第三者に供することはありません。また研究終了後には適切な方法で破棄致します。
5. 研究論文執筆及び学会発表にあたっては、お子様の個人名はすべて匿名と致します。

5 実践結果と考察

ここでは、子ども達の発達段階を踏まえ年齢で分け、全ての年齢グループにおいて同題材を取り上げ、発達段階による実施内容の違いとその在り方について考察する。

今回12月の行事として“クリスマス”を題材に取り上げ、“サンタさんのお手伝いをする”イメージにおける音楽的要素の表現活動を主な実施の目的とした。なお、本研究は「発達段階による指導」の比較が目的のため、年中児・年長児の実施内容は年少児の実施内容を元に、比較対象とする部分のみ調査、分析の対象とした。このため、図1から図7までの実施内容における指導目的は通し番号としている。

(1) 年少児グループ

年少児は子ども達が安心して活動を行うことができるよう母子協働とした。対象者である子ども達は事前の研究において、四分音符、二分音符の身体表現を行った経験があるため、四分音符は「ター」、二分音符は「ブーン」という語で音の長さを表現することなどを理解しているものとする。

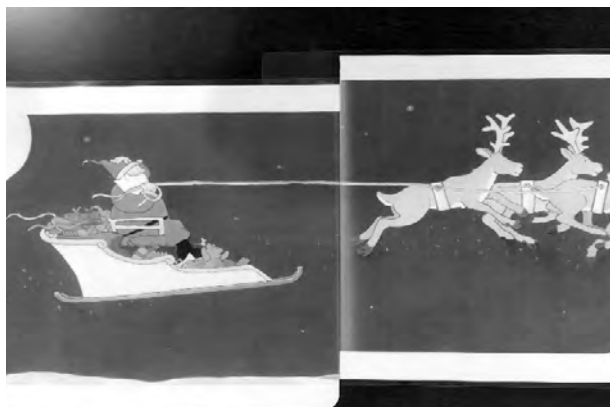


写真1

「そりに乗って空を飛んでいるサンタクロース」の絵



写真2

「そりに乗って空を飛んでいるイメージ」の動き

初めにサンタクロースの絵を子ども達に見せる（図1-①）と、一斉に「クリスマス!」、「サンタクロース!」など、講師が話し始める前から一気に絵の世界に入り込んだように見受けられ、飛び上がる動作や笑顔も見られた。「サンタさんがみんなの所にプレゼントを運ぶのだけど、お手伝いをしてくれるかな?」の呼びかけには、全員で「いいよー!」と参加意欲を見せた。次に講師が“そりに乗って空を飛んでいるサンタクロースの絵”（写真1）を見せ、「みんなもそりに乗っているみたいに走ろう」と声掛けをしながらピアノで速い速度の音楽を弾く（図1-②）と、子ども達はフープを持って走り出した（写真

2)。この時、男児4名はすぐに走り出したが、女児1名は母親の元から離れず他の子ども達の様子を見ていた。この女児は、“音楽・音による即時的な身体表現”（図1-④）まで母親の傍にいたが、その後、他の子ども達の様子を見ながら動き始めた。事前の研究において、この女児は突然の変化に対して戸惑う傾向と自分のタイミングで再度参加することができる様子が見られていたため、本実践においても本人の意思に任せて指導の流れを止めずに続けた。その結果、この女児は“音楽の聴き分けと身体表現”（図1-⑤）から自ら取り組みに参加することができた。

このように、子どもが何かのきっかけ（精神的不安）で取り組みに参加できなくなった時、無理に参加させることなく安心して戻れるまで待つことは、子どもの自立心を育むことになる一つの方法になるのではないかと考えられる。

“即時的な身体表現”として“雪だるまに変身する”取り組み（図1-③）では、講師の言葉がけだけでは子ども達はどのようにいいのか分からない様子で動きが止まっていたが、講師が色々なポーズで雪だるまのヒントを示すと、子ども達は自分だけの雪だるまのポーズを表現した。

このことから、何か新しいことをする場合、ある程度のヒントや思考するための材料を示すと子ども達は行動に移しやすいということが分かる。

“リズムの経験”（図1-⑥-2）では、「ジングルベル」と言いながら言葉のリズムに合わせて鈴を鳴らすことを子ども達は容易に表現できた。この子ども達は、事前の研究において四分音符は「ター」、二分音符は「ブーン」という語で表現することを理解しているため、音符カードを見るとすぐに「ター」や「ブーン」という語を発することができた（写真3）。またこの子ども達は“二分音符＝長い音符”ということは理解しているが、この場面では座位の状態のため「ブーン」と言いながら二分音符カードに手を乗せたまま動きが止まってしまった。そこで上半身全体を使って“長い動き”を表現するように指示したが、この時も講師が動きのヒントをいくつか示すことで、子ども達は思い思いに上半身を使って長い音の表現をすることができた。また、“スケッチブックに書く”取り組み（図1-⑥-5）では、「ターターブーン」と言いながら、クレヨンで横線を書き音符の長さを線の長さで表現することもできた（写真4）。

これらの実践により、子ども達は発語、聴覚、手の動き、視覚の四点から音符の長さを体験し、四分音符と二分音符の音の長さの違いを理解したと考えられる。

年少児における本実践のまとめとして、“ベル”、“そり”、“サンタクロース”、“プレゼント”の四つの絵を見せ、“言葉のリズムを楽器で鳴らす”取り組み（図1-⑦）を行った（写真6）。タンブリン、太鼓、クラベスにおいては叩く動作によって音が出るが、マラカスは振る動作によって音が出る。マラカスの場合はこの音が出る原理の違いによってリズムのタイミングが外れることが多かったが、本研究の目的においては多少のずれは問題ないと判断した。



写真3 年少

音符カードを並べたリズムをタッチしながら「ターターブーン」



写真4 年少

「ターターブーン」と言いながら音符の長さを書く

この取り組みで扱ったリズムは年少児にとって難しいものではないが、言葉を介することにより、子どもにとってより簡単に楽しくリズムに慣れ親しむことができたのではないだろうか。

年少児の考察を整理すると以下のようになる。

- ・子どもが何かのきっかけ（精神的不安）で取り組みに参加できなくなった時、無理に参加させることなく安心して戻れるまで待つという事は、子どもの自立心を育むための一つの方法であると考えられた。
- ・何か新しいことをする場合、ある程度のヒントや思考するための材料を示すと行動に移しやすいことが分かった。
- ・発語、聴覚、手の動き、視覚の四点から音符の長さを体験し、四分音符と二分音符が持つ音価を体得したと考えられる。
- ・言葉を介したリズムにより、より簡単に楽しくリズムに慣れ親しむことができたと考えられる。

図1 実施内容(年少)

指導目的	指導内容	留意点
①導入	サンタクロースの絵を見せ、クリスマスに関した話をしながらイメージを膨らませる。子ども達の発言を絡めながら以降の内容に繋げる。	子ども達が、楽しいクリスマスのイメージを想像できるように言葉がけをする。
②速い速度の動きと即時的な静止	そりに乗っているサンタクロースの絵を見せ、そりに見立てたフラフープの中に入って持ちピアノの音が聞こえたら走る。子ども達は“そりに乗って空を飛んでいる”イメージで走る。ピアノの音楽が止まったら動きも止める。	母親は子の動きを見守る、若しくは子と一緒に動く。
③“絵”（イメージ）による遅い速度の動き（静かなイメージ）と即時的な身体表現	忍び足で歩いているサンタクロースの絵を見せ、「寝ている良い子を起こさないようにそーっと歩こう」と声掛けをしながら講師と一緒に静かにゆっくり歩く。雪だるまの絵を見せ、「雪だるまに変身！」と声掛けをし、即時的に“雪だるま”のポーズをする。	フープの色は好きな色を選ばせるが、色の取り合いにならないように配慮する。母親は子の動きを見守る、若しくは子と一緒に動く。
④音楽・音による即時的な身体表現	ピアノで静かにゆっくり歩く音楽を弾き、時々高音で合図をする。子ども達は、ピアノを聴きながらそーっとゆっくり歩き、高音の合図で“雪だるま”のポーズをする。	母親は子の動きを見守る、若しくは子と一緒に動く。
⑤音楽の聴き分けと身体表現	ピアノで“そりに乗って空を飛んでいる”イメージと“そーっとゆっくり歩いている”イメージの音楽、“雪だるま”の合図の音を弾き、子ども達はピアノの音楽を聴いて感じたイメージの動きをする。	母親は子の動きを見守る、若しくは子と一緒に動く。
⑥リズムの経験	1) 楽曲『ジングルベル』を歌う。（鈴を持つ）（資料） 2) “ジングルベル”の部分の繰り返し歌いながら鈴を鳴らす。 3) 四分音符カードを二つ、二分音符カードを一つ並べ、「ジングルベル」と歌いながらカードをタッチする。 4) 「ターターブーン」と言いながら、上記のカードをタッチする。 5) スケッチブックに、「ターターブーン」と言いながら音符の長さを書く。	母親も一緒に歌う。 2)、3)、4) 共通、ピアノは”ジングルベル”のリズムを繰り返し弾く。 子ども達は、音符の長さを動きで表現する。
⑦リズムの真似っこ遊び	“ベル”“そり”“サンタクロース”“プレゼント”の四つの絵を見せる。 1) 絵を見ながら言葉の真似をする。 2) 絵を見ながら打楽器（タンブリン、太鼓、クラベス、マラカス）で言葉のリズムの真似をして鳴らす。	母親も一緒に行う。

（２） 年中児グループ

年中児においては、幼児の精神面において積極性・協調性を視野に入れた実施内容とした。ここでは、年少児の実施内容と同じ課題においては図1を参照とし、実施内容に変更のある課題においては図2・3・4を参照とする。

初めに講師の「サンタさんってどんな風に動くのかな？」という呼びかけに、子ども達は「プレゼン

トをよいしょ、よいしょってやってる。」「クリスマスイブの日にお利口にしていたらこうやってプレゼントを持ってくる。」などの発言や、自らサンタクロースのイメージを動きで表現した(図1-①)。次に子ども達が“そりに乗って空を飛んでいるサンタクロース”のイメージで走っているとき、講師がピアノの音を止めるタイミングにおいて、まず長いフレーズのタイミングから行い、次に短いフレーズのタイミングに変えて、次第に両方をランダムに変化させた(図1-②)。この時の子ども達は、初めにピアノ音が止まるタイミングの変化の対応は難しいようだったが、続けて同じタイミングで行った場合はすぐに対応できた。

このことから、子ども達は音楽を集中して聴くことができ、さらに音楽の変化にも対応できるという事が分かる。

“即時的な身体表現”として“雪だるまに変身する”取り組み(図1-③)では、年少と同様に講師がポーズのヒントを示したが、子ども達の動きは変化に富んでいた。おおよそ男児は“カッコいいイメージ”、女児は“かわいいイメージ”のポーズを取り、その中でも個々の主張がみられた。

この点を年少児と比較すると、年中児の方が動きの種類が多様化し、他児との無意識的な同期または意識的な違いを図ることができると考えられた。

子ども達がピアノの音を聴きながら静かにゆっくり歩き、高音の合図で“雪だるま”のポーズをする取り組みと、さらに“そりに乗って空を飛んでいる”イメージを加えた取り組み(図1-⑤)は、ピアノの音楽の聴き分けをしながら身体表現をするというものである。

年中児では、全員がピアノの音の変化を聴いて素早く反応していたことから、複数の合図を示しても集中力を切らさず音楽を聴き取ることができたと考えられる。

“リズムの身体表現(1)”(図2-⑥)では、まず楽曲『ジングルベル』を歌った。このとき子ども達に鈴を持たせると、女児2名がすぐに「ジングルベル」と歌いながら言葉のリズムで鈴を鳴らし始めた(図2-⑥-1)。その女児達に続くように他の子ども達も同様に行い始めたため、講師は子ども達の歌に合わせる形でピアノを弾くという流れになった(図2-⑥-2)。

これらのことから、この女児2名の“自動”と他の子ども達の“協同”が育まれたと考えられる。これは本実践においては、年少児には見られなかった現象である。

“鈴が鳴る”のリズムの身体表現(図2-⑥-4)では、座位の状態では主に腕の動きで表現することとした。初めは年少児同様、長い音を表現するときに腕の動きが止まってしまったが、講師が動きのヒントを示すと同様の動きをすることができた。「他にも面白い動きはないかな?」という呼びかけに、男児が身体をくねらせて表現し、他の子ども達も面白そうにその男児の真似をした。立位での動きの表現では、上半身だけでなく全身を使って表現することができる。年中児では、(写真5)のように腕と足を大きく動かすことで音符の長さを表現することができた。“ジングルベル、ジングルベル、鈴が鳴る”のリズムを手で叩く取り組み(図2-⑥-5)において、手で叩いた“鈴が鳴る”のフレーズのリズムをスケッチブックに記したものが(写真7)である。よく見ると付点四分音符の部分が大きく強調されていることが分かる。

これは、“鈴が鳴る”のリズムを鈴で鳴らすこと(図2-⑥-3)と同リズムを身体表現する(図2-⑥-4)ことを行った際、付点四分音符の長さや音の重さを感じる表現について“体重移動”に焦点を当てて行った結果このような表現になったと考えられる。

“リズムカードに絵を組み合わせるパズル”をする取り組み(図3-⑧-2)では、音符カードで作ったリズムに“ベル”、“そり”、“サンタクロース”、“プレゼント”の四つの絵を合わせた。子ども達は、“リズムの真似っこ遊び”の取り組み(図1-⑦)においてあらかじめ絵を見て言葉のリズムを打楽器で鳴らしているが、ここでは音符の音価^(注5)を理解していないとこのパズルはできない。絵を渡された子ども

がどのリズムに合わせたら良いのか戸惑っている様子も見られたが、他の子ども達が傍で絵の言葉を言いながらそのリズムを楽器で鳴らし、子ども達同士で相談しながらパズルを完成させるといった協調性も見られた。

本実践においての年中児のまとめとして、主に“足の動きによるリズムの身体表現（2）”（図4－⑨）を行った。この取り組みにおいては、前進しながら足の動きによってリズムを表現するのだが、聞こえたりリズムの通り動くことができたのは女児2名であった。その他の子ども達はその場でリズムの足踏みをしている若しくは足が動いていない様子がみられた。

これは、同年齢においても発達段階の差異によって表現力の違いがみられたのではないかと考えられる。

図2 実施内容(年中)

指導目的	指導内容	留意点
⑥リズムの身体表現 (1)	1) 『ジングルベル』を歌う。(鈴を持つ) 2) “ジングルベル”の部分を繰り返し歌いながら鈴を鳴らす。 3) “鈴が鳴る”の部分のみリズムを鈴で鳴らす。 4) “鈴が鳴る”の部分のリズムを身体の動きで表現する。 座位では腕の動きで表現、立位では腕に加えて全身の動きで表現する。 5) “ジングルベル、ジングルベル、鈴が鳴る”のリズムを手で叩く。 6) “鈴が鳴る”の部分のリズムをスケッチブックに書く。	3)、4)、5) 共通、付点四分音符と八分音符の組み合わせでできるリズムの表現に注意する。 6) 音符の長さを考慮して書く。

図3 実施内容(年中)

指導目的	指導内容	留意点
⑧リズムの聴き分け	1) 講師が⑦で使用したリズムを音符カードで並べ、子ども達はそのリズムを見ながら打楽器を鳴らす。 2) リズムカードに⑦で使用した絵を組み合わせるパズルをする。 3) 講師がピアノで上記のリズムを弾き、子ども達はどのリズムかを当て、リズムの言葉を言いながら打楽器で鳴らす。	図1－⑦で鳴らしたリズムとは、ベル・そり・サンタクロース・プレゼントの四つ。

図4 実施内容(年中)

指導目的	指導内容	留意点
⑨リズムの身体表現 (2)とカノン	1) “ベル”と“そり”を一組にして他の二つと合わせた三つのリズムとし、それぞれのリズムをステップする。 2) 講師のピアノと子供のステップでリズムのカノンをする。	音符の長さを身体全体で表現し、リズムの持つニュアンスを感じ取る。



写真5 年中
「鈴が鳴る」のリズムを身体表現



写真6 年中
打楽器で言葉のリズムを表現

年中児における考察を整理すると以下ようになる。

- ・子供たちは音楽を集中して聴くことができ、音楽の変化にも対応できることが分かった。
- ・年少児と比較すると、年中児の方が動きの種類が多様化し、他児との無意識的な同期または意識的な違いを図ることができるという事が考えられた。
- ・複数の合図を示しても、集中力を切らさず音楽を聴き取ることができると考えられた。
- ・リズムを身体表現する際、音符の長さや音の重さを“体重移動”に焦点を当てて行くと音符の書き方にも反映されるのではないかと考えられた。
- ・歌いながら言葉のリズムを鈴で鳴らすという動作による、子ども達の“自動”と“協同”が育まれたと考えられた。
- ・子ども達同士で相談しながら完成させるという協調性が育まれたと考えられた。
- ・同年齢においても発達段階の差異によって表現力の違いがみられると考えられた。

(3) 年長児グループ

年長児においては、「他人のアイデアから新しいアイデアを創造できる力や個性を育てる」⁷⁾ こと、また子ども達の発想力や主体性を視野に入れた指導内容とした。ここでは、年少児の指導内容と同一課題においては図1を参照とし、指導内容に変更のある課題においては図5・6・7を参照とする。

実践開始直後に子ども達からカラーボールを使いたいとの要望が出たため、予定を変更して“音楽・音による即時的な身体表現”(図1-④)を行った。さらにカラーボールをサンタクロースが運んでいるプレゼントに見立て、「落とさないようにそーっと持って運んでね」という呼びかけに変更した(写真9)。これらの変更の際には、本実践の目的に差し支えないという点と、子ども達の発想力や主体性を重んじる観点から問題ないと判断した。年少児・年中児にて使用した“絵”は年長児においては使用せず、イメージの言葉がけのみで指示を出したが、子ども達はこのイメージ活動を問題なく行うことができた。“速い速度の動きと即時的な静止”(図1-②)の取り組みにおいても、絵を見せずにイメージの言葉がけのみとし、講師がピアノで速いテンポの音楽を弾くと子ども達はすぐに反応して走り始めた。ピアノの音を止めると子ども達の動きもすぐに止まり、再び速いテンポの音楽が聞こえると走り始めた。また“音楽の聴き分けと身体表現”(図1-⑤)では、次々に変化するピアノの音楽に躊躇することなく素早い反応力を持って動き始めた。

これらのことから、事前の研究により同様の指導目的において題材を変えながら実践を繰り返したことにより、子ども達の集中力や反応力が高まったと考えられた。

“リズムの身体表現”(図5-⑥)の取り組みでは、“ジングルベル”の部分のリズムは問題なく鳴らすことができたが、“鈴が鳴る”の部分のリズムでは、タイミングは合っているが長い音符を表現するときに動きが止まってしまった。これは、年少児・年中児においても同様にみられたことである。この“すずがなる”の“が”と“な”の部分は、付点四分音符と八分音符の組み合わせでできているリズムであり表現が難しいためと考えられた。そこで普段の生活の中からイメージしやすいもので例えて、“納豆がネバ〜としている様子”と言葉によるヒントを示すことで分かりやすくイメージを伝えた(図5-⑥-4)。納豆が好きな子でも嫌いな子でもこの“ネバ〜とした”という表現は理解しやすく、指導者が動きのヒントを示すと楽しんでイメージ通りの動きができた(写真10)。

このように年長児では、生活に密接した事柄や言葉によって多くのことがイメージしやすくなると考えられる。

同課題において、年中児は指導者の動きからヒントを得られたのに対して年長児では言葉からヒントを得ることでイメージを膨らませ、身体表現に結び付けることができた。また“リズムを書く”取り組み(図5-⑥-5)では年中児より長いリズムに挑戦した。(写真8)を見ると、二分音符の部分が広く書



写真7 年中
「鈴が鳴る」リズム

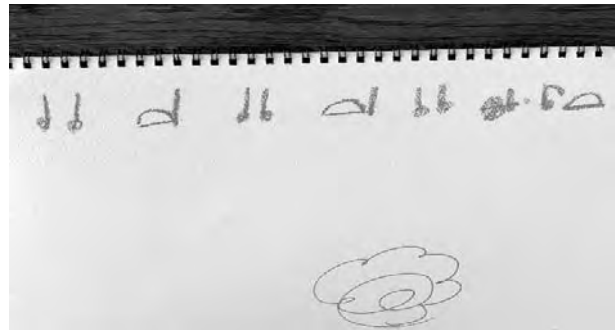


写真8 年長
「ジングルベル、ジングルベル、鈴が鳴る」リズム

かれている。

これは“リズムの身体表現”によって“二分音符は長い音符”という認識を持つことができたといえるのではないか。

“リズムの真似っこ遊びをする”取り組み（図1-⑦）では、年長児においては四つのリズムを手で叩く取り組みのみ行い、すぐに“音符でリズムを作成する”取り組み（図6-⑩）を実施した。この時、子ども達にヒントを示さず音符カードを渡し、先に手で叩いたリズムになるように音符カードを並べるよう指示をした。子ども達は、「サンタクロース」などの言葉を発しながら音符カードを選んで並べていた。「プレゼント」のリズムを担当した子どもは、言葉通りに音符カードを並べることはできたが最後の休符部分に音符を置いていた。「サンタクロース」のリズムを担当した子どもは、「サン」の部分を四分音符一つ、「タク」の部分は八分音符二つの音符カードで表現しなくてはいけないところを逆にカードを並べてしまい困惑していた。そこで、この2名の子どもに対し言葉を発しながらその言葉の音に合わせて手を叩く指示をしたところ、どちらの子どもも言葉と手の動きを一致させることができ、その後音符カードを正しく置くことができた。

このことから、“言葉の持つリズム”を“音符によるリズム”として表現するためには、そのリズムの身体表現をより正確に行うことで可能になるということが分かった。

本実践における年長児のまとめとして、“ピアノの黒鍵によるリズム即興演奏”（図7-⑪）を行った。即興演奏はリトミック教育の中で重要な要素の一つとして扱われている。ここではピアノを弾くという感覚ではなく、リズムを表現するツールとしてピアノを打楽器的な要素の扱いとした。筋力の個体差があり、指の力が弱い子どもにおいてはリズム通りに手を動かしても鍵盤が重くピアノの音が出ないという現象が起こった。この子どもに、手をげんこつにして音を出すよう指示をしたところ、本人が思ったようにピアノで表現することができ、ピアノの音の響きを楽しんでいるようにもみられた。

このことから、この年齢の子どもにとってピアノの黒鍵を指の力だけで弾くのは難しい場合があるという半面、黒鍵の響きは不協和音にならず子どもが楽しんでピアノで表現するということができるという利点もあることが分かった。

年長児における考察を整理すると以下ようになる。

- ・ 題材を変えながら実践を繰り返すことにより、子ども達の集中力や反応力が高まったと考えられた。
- ・ 生活に密接した事柄や言葉によって、多くのことがイメージしやすくなると考えられた。
- ・ リズムの身体表現をすることによって“二分音符は長い音符”という認識を持つことができると考えられた。
- ・ “言葉の持つリズム”を“音符によるリズム”として表現するためには、そのリズムの身体表現をより正確に行うことで可能になるということが分かった。



写真9 年長
プレゼントを持ってそーっと歩く



写真10 年長
「納豆ネバ〜っと」

図5 実施内容(年長)

指導目的	指導内容	留意点
⑥リズムの身体表現とリズムを書く	1) 『ジングルベル』を歌う。(鈴を持つ) 2) “ジングルベル、ジングルベル、鈴が鳴る”を歌いながらタンブリンでメロディーのリズムを鳴らす。 3) “鈴が鳴る”の部分のみ、一人ずつ歌いながらタンブリンを鳴らす。 4) “鈴が鳴る”の部分のリズムを身体の動きで表現する。“納豆がネバ〜っとしているように”などのイメージを伝える。 5) “ジングルベル、ジングルベル、鈴が鳴る”の部分のリズムをスケッチブックに書く。	3)、4) 共通、付点四分音符と八分音符の組み合わせでできるリズムの表現に注意する。音符の長さを身体全体で表現し、リズムの持つニュアンスを感じ取る。 5) 音符の長さを考慮して書く。

図6 実施内容(年長)

指導目的	指導内容	留意点
⑩音符でリズムを作成	音符カードを組み合わせで図1-⑦で叩いたリズムを作り、該当する絵に合わせる。	全員違うリズムを担当させる。

図7 実施内容(年長)

指導目的	指導内容	留意点
⑪リズムを使った即興演奏	図1-⑦で叩いたリズムをいくつか組み合わせてリズムを作り、ピアノで即興演奏をする。	ピアノの黒鍵のみを使用する。一人ずつ演奏する。

・この年齢の子どもにとってピアノの黒鍵を指の力だけで弾くのは難しい場合があるという半面、黒鍵の響きは不協和音にならず幼児が楽しんでピアノで表現することができる利点もあることが分かった。

6 まとめ

本研究では、子ども達を年齢別のグループに分け、発達段階におけるリトミック教育の在り方とその有用性について実践検証を行いながら、子ども達の想像力を膨らませるツールとして“絵（視覚的イメージ）”を介した音楽表現活動を行うことで絵と音楽表現の関連性を探索した。

今回の実践では、同一題材において年齢別に働きかけの方法を変えた取り組みを行い、発達段階による違いを調査・分析したことにより、子ども達の反応や表現に相違点が多くあることが分かった。

年少児グループでは、“音楽”、“絵”、“言葉”などの多くの働きかけにより、子ども達のイメージを膨

らませることができた。年少児においては、子どもが音楽表現をするにあたって、多方面からの働きかけが必要であることや、子ども達にとって分かりやすさが大切であると考えられた。

また、年少児における母子協働においては、母親は子どもとの関りによりイメージを引き出す役割を担うことや、母親の存在により子どもの精神的安定を図り、子どもが取り組みに集中しやすい環境を作り出すことができるということが明らかになった。このことから、年少児の子ども達が落ち着いてグループ活動に取り組むことにおいて母子協働は有用性があると考えられた。

年中児グループでは、“絵”や“言葉”の働きかけの場面に対し“音楽”による働きかけの場面を多くしたが、年少児と比較すると子ども達の想像力や音楽表現力は高く、多種多様にも感じられた。

また、子ども達の発言や身体表現において他児との違いの主張（自立心）や、他児と協力する場面（協調性）もみられた。子ども達は他児とのコミュニケーションを楽しみながら表現活動を行っていたことから、この年齢では「リトミック」が社会性を育てることに有効であるとも考えられる。

年長児グループでは、集中力の継続や“音楽”や指示に素早く反応する様子、また取り組みに対して子ども達から次々にアイデアが出るなどの子どもの発想力の高さなどがみられた。さらに本実践において、全ての取り組みに対して子ども達の積極性が感じられ、表現活動を全身で楽しんでいる様子がみられた。

このように、年齢別におけるリトミック教育の実践は、子どもの発達段階に応じた働きかけの工夫により有用性があるということが明らかになった。

また、各グループ内では実施内容において全員に同様の働きかけを行ったが、子どもの個々の反応に差異があり興味深いものがあつた。これは、子どもの発達段階における精神的・身体的な“できること”と“できないこと”の差異、また男女の違いや性格の個人差による影響もあるのではないかと考えられる。

また、同グループ内において様々な反応や表現の違いの共有により、子ども達からは“自分と違うことをしている”、“面白い”といった発言がみられた。自分と違う他児の表現の真似をすることや、さらに自分なりに工夫することで思考力・判断力・表現力を養うことに結び付くのではないかと考えられた。リトミック教育では、個性を育てながら他のアイデアを受け入れ、それを元に新しいものを創造できるよう指導していく。本実践では子ども達を年齢別のグループに分けて、発達段階に合わせたリトミック教育を行うことにより、子ども達にとって理解しやすく自動性・協調性・積極性などを無理なく育むことができた。これらのことから、リトミック教育は発達段階別のグループの取り組みにおいて有用性があると考えられた。

本実践では、12月の行事として“クリスマス”を題材とした。これは子供たちにとって楽しみにしている行事の一つであり、今回参加した全ての子どもがサンタクロースの“絵”を見た瞬間に歓声を上げるなど喜びを表していた。絵を見ることにより、活動意欲は一気に高まったように思われる。このことからイメージを膨らませるツールの一つとして“絵”が年齢にかかわらず、有効であると言えるだろう。

年少児グループにおいては、“言葉”による働きかけに対し“絵”による働きかけの反応の良さは顕著であった。これは、年少児にとって具体的なイメージを膨らませるための補助として、“絵”が大きな役割を担っているためと考えられる。

年中児グループにおいては、想像力を補うために“絵”や講師からのヒントが必要な場面もあつたが、年少児と比較するとそれらのヒントに頼らず、イメージに関する発言や自ら音楽表現活動を試みるものが多くみられた。これは、子ども達が自己表現の楽しさを味わい、他に認めてもらいたいという感情が込められているためと考えられる。

しかし“絵”の有用性は各年齢グループにおいて同一ではない。

年長児グループにおいては、“絵”を必要とする場面は多年齢と比較すると少なく、“音楽”による働きかけの補助として“言葉”や“絵”を加えた。これは、年長児は概ね“絵”がなくてもイメージがで

きる力、すなわち“音楽”や“言葉”だけでイメージができる力を持っているためと考えられた。

本来“音楽”を主体に働きかけるリトミック教育では、音楽を感じて身体表現活動をするのであるが、本実践のように表現する事柄を指定する場合、想像力を伴った音楽表現活動を行うことになる。年長児になると“言葉”によるイメージをする力が育ってきているが、言語発達の初期である年少児においては“言葉”だけではイメージにつなぐににくい。聴覚的に働きかける“音楽”や“言葉”と、視覚的に働きかける“絵”を介して、子どもはよりイメージをすることが容易になり、想像力を膨らませ楽しみながら音楽表現活動をすることができるのではないかと考えられる。

“絵”を介した音楽表現活動において、年齢の違いによる“絵”の必要性に差異はあったが、今回の実践に参加した全ての子どもにおいて“絵”（視覚的イメージ）に有用性があったと考えられた。

このように本研究では、リトミック教育における“絵”（視覚的イメージ）の重要性やその効果、子ども達の発達段階やその個人差を考慮した指導法の工夫は、子ども達の音楽表現活動に大きく影響することが明らかになった。

7 今後の課題

本実践では、子どものイメージを膨らませるために“絵”を介したリトミック指導を行った。今回の実践を通して“絵”の効果は大きく、子ども達は“絵”を見た瞬間にその世界感に飛び込んだようにも感じられた。しかし、“絵”を介さずに指導した場合では子ども達はどのような反応なのか。今回は、“絵”を介した指導とそうでない指導の比較は行っていない。また、子どものイメージを膨らませるツールとして“絵”や“絵本”の他には何があるのか、この点について今後さらに探求をしていきたい。

本研究においては、実践の上でグループの人数をあまり多くすることはできない。そのため対象者の人数が少なくなってしまう。今回の分析結果だけでは十分ではないため、今後も継続して調査を重ねる必要がある。また、保育の現場では指導する対象数が数名から30名近くまで幅があり、保育現場においてより実践的なリトミック教育をするための指導法や、幼児への関わり方についてさらに検討する必要がある。

〔謝辞〕 本研究にあたり、実践にご協力いただきました千葉市の音楽教室のお子様及び保護者の皆様に心より感謝申し上げます。

■注

- (1) リトミック教育の創案者、作曲家、音楽教育家、1865年－1950年。
- (2) 板野平、音楽教育家、1928－2009年。
- (3) 二見美千代「リトミック指導法に関する一考察—乳幼児と母親たちのリトミックグループの分析」『千葉敬愛短期大学紀要第40号(3)』313頁、千葉敬愛短期大学、2018年。
- (4) 正式な名称は「EUDICO Linguistic Annotator」。もともとは言語学者のためにマックス・プランク心理言語学研究所で開発された。映像や音声に注釈をつけ整理することができるフリーソフトである。<https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>
- (5) 音の時間的長さの比率。

■参考文献（五十音順）

- ・日本赤ちゃん学会監修、小西行郎・志村洋子・今川恭子・酒井康子編「乳幼児の音楽表現－赤ちゃんから始まる音環境の創造（保育士・幼稚園教諭養成課程）」中央法規出版、2016年。
- ・酒井徹「こちら心の音楽教室—お母さん、「本当のリトミック」を知っていますか？」ミクロコスモスミュージックスクール、1996年。

- ・河口道朗監修、エミール・ジャック＝ダルクローズ、河口眞朱美訳〔音楽教育学選集〕「リズム・音楽・教育」開成出版、2003年。
- ・細間宏通・菊地浩平編「ELAN入門—言語学・行動学からメディア研究まで」ひつじ書房、2019年。
- ・神原雅之・鈴木恵津子監修・編「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、2010年。
- ・馬淵明彦・杉本明「これからはじめる即興演奏—豊かな音楽表現のために」オブラ・パブリケーション、2012年。
- ・二見美千代「リトミックの特徴とその理念についての一考察—リズム・ソルフェージュ・即興」『千葉敬愛短期大学紀要 第39号 (3)』441頁、千葉敬愛短期大学、2017年。
- ・二見美千代「保育士におけるリトミック指導の一考察—3歳児へのレッスンの取り組み」『千葉敬愛短期大学総合子ども学研究所年報』千葉敬愛短期大学、2017年。

■引用文献（五十音順）

- 1) 文部科学省「幼稚園教育要領」平成29年3月告示。
- 2) 板野平監修、神原雅之・野上俊之編「ダルクローズ教育法による—リトミックコーナー」チャイルド本社、1987年、11頁。
- 3) 吉田裕昭・吉田源子「絵本で楽しくリトミック—指導案とピアノのひき方」マイクロコスモスミュージックスクール、1996年、7頁。
- 4) 吉田裕昭・吉田源子「絵本で楽しくリトミック—指導案とピアノのひき方」マイクロコスモスミュージックスクール、1996年、5頁。
- 5) エリザベス・バンドゥレスパー、石丸由理訳「リトミック教育のための原理と指針—ダルクローズのリトミック」ドレミ楽譜出版社、2012年、12頁。
- 6) 吉田裕昭・吉田源子「絵本で楽しくリトミック—指導案とピアノの弾き方」マイクロコスモスミュージックスクール、1996年、4頁。
- 7) エリザベス・バンドゥレスパー、石丸由理訳「リトミック教育のための原理と指針—ダルクローズのリトミック」ドレミ楽譜出版社、2012年、12頁。

ジングルベル

ピアポント作曲

資料 「ジングルベル」 楽譜

障害児のきょうだいへの理解

授業での児童文学の活用

関谷 眞澄

Understanding for Handicapped child's Brother/Sister

The Teaching that Using of Juvenile Literature

Masumi SEKIYA

キーワード：障害児の家族、児童文学

1 問題と目的

近年、障害児者／児への理解は進み、ノーマライゼーションの理念を基にインクルージョンの思想へと発展し、統合保育やインクルーシブ保育へと在り方もより「ともに生きる」という視点が明確になっている。また「特別支援」という観点から、障害児にかかわらず、援助の必要なこども達への援助が保育や教育にかかわるものに求められている。

「障害児保育」もしくは「特別支援教育」という科目において、障害特性の理解と家族への支援のあり方を学び、実践に生かす姿勢と能力（知識や技能）を身につけていくことは欠かせないものである。それは学生である期間だけでは身につくものではないが、少なくとも基本的な知識を身につけると卒業後にも自己研鑽していこうとする意識をもつようになることが、授業の目的となるだろう。

障害児の家族への援助において、その家族、親や兄弟姉妹の心情に立つことができないと、表面的な支援にしかならない。他者の心情に近づくには、その声を聞き、その感情に触れることが肝要である。それには想像力と感性、客観的な見方（中立性）が必要となる。

「物語」には自分とは異なる世界やその登場人物の気持ちを疑似体験させる力がある。その力を活用し、障害児の家族の心情を考え、自分なりに捉えていくことが、授業の方法のひとつとして考えられる。

筆者は障害児を抱える子の同胞（以下、「きょうだい」と表記する）の心情を理解することを「障害児保育」の重要なテーマとして、学生に講義をしている。そのなかで、丘修三の児童文学作品「ぼくのお姉さん」（『ぼくのお姉さん』2002年のなかの一編）を題材とし、きょうだいの心理と家族の心情を学生それぞれが自分がその立場に立ち考えるという試みをしている。

表面的な言葉での理解ではなく、実感を伴った理解のために必児童文学書がどのような意味を果たすか、また学生がその物語（ストーリー）からどのような理解を示すかを検討するため、「障害の理解へのアプローチ 児童文学作品を活用しての授業」（『千葉敬愛短期大学紀要』第40号 2018）を執筆した。ここでは、丘修三の「ぼくのお姉さん」を用い、学生が主人公の「ぼく」となって、“ぼくのお姉さんは、障害者です。”の続きを綴った「作文」をもとに、学生たちが「ぼく」の姉に対する心情がある日のできごとによって、どのように変化したと捉えたかや内容、理解登場人物の心情などの理解の深さを分析した。また「障害児のきょうだいの不安とストレス」（『千葉敬愛短期大学紀要』第36号 2014）では障害児のきょう

うだいの不安とストレスを整理し、論じた。

児童文学作品を活用するには、その作品に込められた現実と主張を理解する（物語を読み取る）ことができないと意味を失う。児童文学作品をより深く理解するために活用できるものや方法は何かを探っていくことが必要である。

2 目 的

本稿では、障害児のきょうだいの心情を描いた物語の読み取りにワークシートがどのような効果をもつかを検討していく。

採り上げる作品は、丘修三の「ぼくのお姉さん」（『ぼくのお姉さん』偕成社 2002）である。

3 題材「ぼくのお姉さん」

1) 「ぼくのお姉さん」の位置づけ

「ぼくのお姉さん」は、丘修三の短編集『ぼくのお姉さん』の一編である（『ぼくのお姉さん』p19～p33）。ダウン症の姉をもつ「ぼく」の「お姉さん」に対する葛藤や気持ちの変化をひとり語りで描いている。

授業の重要な目的のひとつとして、「障害特性の理解と保育での援助」を掲げている。その始めとして「知的障害」を取り上げ講義している。その最後に「ぼくのお姉さん」を用い、「ぼく」の心情を「作文」として書くことを課題とした。

ダウン症についての理解を深める意味でもこの短編は有意義である。講義でダウン症の発症要因や障害特性を説明しているの、「言葉」や「概念」としては理解ある程度していると思われる。そのうえでこの物語を読むことで、その姿が具体的にイメージされるのではないだろうか。またダウン症やその家族の活動をテレビなどを通して見聞きしていることもある。授業ではダウン症者の声を採り上げた新聞記事（平成27年12月、朝日新聞「ダウン症の僕 不幸じゃない」）も活用した。

具体的にイメージできることで、ダウン症児の姿が身近なかつ現実的なものとなる。それは生きている存在として対象を捉えることにつながるのである。

また後期に採り上げる「きょうだい」の心情理解につながる題材でもあり、「家族への支援」というその位置づけも果たしている。

2) 「ぼくのお姉さん」ストーリーの概略

語り手である「ぼく」、正一は小学校5年生。会社員の父親と専業主婦の母親、17歳の姉の4人家族である。姉はダウン症で、この春支援学校を卒業し、4月から福祉作業所に通っている。

姉は発語が不明瞭で、「17歳になるというのに、満足にひらがなも読めないし、書くとなると、自分の名前くらいがやっとだ。数の計算はまるでだめだから、お金のつかいかたなんかもわからない。」（『ぼくのお姉さん』p14）。正一は姉のことを知ったともだちから、学校で姉のことを「チビ、デブ、ブスの3拍子」、「くるくるぱあ」とばかにされ、「おれにも、おまえのお姉ちゃん、みせてくれよ」言われ、姉がいない方がいいかと思ったり、いた方がいいかと思ったり、悩んでいた。そのため学校からの作文の宿題、自分のきょうだいのことを書くという課題がどうしても書けずにいた。

宿題が出た日の夕方、作業所から帰ってきた姉が夕食はレストランに行くと泣きわめいていた。理由のわからぬまま家族は行きつけのレストランに出かけた。料理が運ばれ、勘定書きがおかれた時にその理由がわかった。姉が福祉作業所で働いてもらった初めての給料袋を母親に差し出したのである。毎日9時から4時半まで働いてもらった3千円の給料で家族にごちそうしたかったのである。両親の嬉し涙、姉の嬉しそうな笑顔、一日中働いての賃金の少なさとそれを家族のために使いたかった姉の人柄。色々な思いをかかえて家に帰った正一は、宿題の作文の最初の1行を書き始めた。『ぼくのお姉さんは、障害

者です。』

ここでこの短編は終わっている。(学生たちにはこの続きを書くように指示した。)

4 方 法

1) 対象者

本校の2019年度2学年生、196名(調査実施時)。うち男子学生4名である。保育士、幼稚園教諭の資格取得を目指す学生たちである。

2) 実施時期と提示方法

主人公正一の作文の続きを書くことを課題として実施した(800字以上)。正一や両親の心情や家族関係、姉の障害や生活などを深く読み取るために、ワークシートを作成、配布した。作文を書く前にワークシートの記入をするよう指示した。

作文とワークシートは「知的障害児」の「障害特性と保育での援助」についての講義の終了後に実施した。この時期までに「保育とは」「障害児保育とは」「障害とは」という章立てで、保育の役割や障害構造などを講義し、考えさせてきている。

学生には「ぼくのお姉さん」の主人公正一の気持ちになって、作文の続きを書くこと、字数は800字以上(氏名、題名は除く)を指示した。事前に配布し各自が記入したワークシートを活用するよう説明した。

作文用の原稿用紙は筆者が用意した。ただしパソコンを使用したい学生には、20文字20行の設定で書き、配布した用紙にとめて提出するように指示した。

3) 倫理的配慮

各クラスごとに研究として活用したい旨伝え、了解を得た。また筆者の用意し、配布した原稿用紙の左下に下記の文章で了解を確認した。

〈研究協力のおお願い〉

今後の授業に役立てるため、作文とワークシートを研究のデータとして使用させてもらいたいと思います。研究論文としてまとめる予定です。個人の名前が出ることはありません。また協力の有無によって不利益が生じることはありません。データとして使用することがだめな方は□に×を記入してください。よろしくお願いします。

4) 分析方法

学生の作文を下記のように分類する。

A：主人公の気持ちに立ってより深く理解していると感じられるもの

B：ストーリーの理解はできているが主人公や家族の内面への思索の浅いもの

C：捉え方にずれがあると思われるもの、またはストーリー展開に終始した表面的な内容のもの

分類後、AとCのグループごとにワークシートの書き込みがどのようなものであるか(量と内容)と作文を対応させる。そして作文のできばえとワークシートのできばえとの関連を検討していく。なおBはさらにB⁺、B、B⁻に区分した。

「より深く理解している」という基準は下記である。この基準は『千葉敬愛短期大学紀要』第40号での結果を参考にした。

またワークシートも、書かれている量(具体的)や内容(理解)により、A、B⁺、B、B⁻、Cに評定した。

より深い理解のみられる作文のポイントは以下である。

① 正一の「姉の障害」(姉が障害者ということ)への心情

姉の能力や外見の説明やそのことで友だちにからかわれる、姉のことを馬鹿にされるということだけで終わらず、

- ・「障害」「障害者」へのネガティブな感情に触れている。
- ・友だちにからかわれる、姉のことを馬鹿にされるつらさを明確に述べている。
- ・自分自身の偏見としても捉えている。

② 父、母の心情

障害をかかえる娘の初めての給料で家族にごちそうをしようという気持ちが嬉しいという、父と母の、心情だけでなく、

- ・喜びの所以について書いている。(障害を抱える我が子の成長への思い)(いままでの苦労と安心感)

③ レストランでのできごとの意味

「ぼく」が姉に対して「立派」「すごい」と思ったという文章だけでなく、

- ・姉を尊敬する、見直す、その理由や「ぼく」自身の価値観への影響などが詳しく述べられている。

④ 姉の初めての給料3千円の貴重さ

「初めての給料」ということだけでなく、

- ・姉がどれだけ働いて得た賃金であるか理解し、重みを感じている。

⑤ 学生の考え

- ・正一としてではあるが、学生自身のメッセージが書かれている。(ただし意見が作文の主になっていないこと)

Aの評定は①から⑤のすべてを踏まえていることが条件ではない。

なお『千葉敬愛短期大学紀要』第40号では163名の作文のなかで49名の作文により深い描写や書き手の理解の深さがみられた。

4 結果と考察

196名中、分析対象者は180名、うち男子4名である。研究協力の了解が得られなかったものが10名、未提出の者が2名、不備(ワークシート未提出)4名であった。

1) 結果

180名の作文を理解の深さで評定した結果は下記である。

A(主人公の気持ちや家族の気持ちを深く考え記述している)…9名

B(B⁺、B、B⁻)(ストーリーの理解の問題はなく、正一の気持ちの変化をまとめているが、正一の感動や障害への意識の変化、両親への思い、姉への「尊敬」に深くは触れられていない)…165名

C(捉え方にずれがあるもの、ストーリー展開に終始した表面的な内容のもの)…6名

(1) 共通理解されたこと

描写の細かさや巧みさ、文書力は様々であるが、ほとんどの学生が課題の意図を理解し、ストーリーの理解も問題なく、主人公の気持ちをまとめていた。

書かれていた内容は、姉の障害の程度や症状の説明、ともだちとの関係で嫌な思いをしたこと、姉のことで自慢できることはないと思っていたこと、姉の作業所での働く様子、レストランに行った日のこと、姉の優しさがわかり、姉への見方が変わり、自慢の姉と思えるようになったこと、などである。

C評定の作文はこの点が充分理解されていなかった。

(2) 作文評定Aの学生の作文

より深い理解のみられた9名作文を作文ごとに、評価される文章を抜き出して記載する。

文章の文字使いは学生の表記のままである。それぞれの作文には整理のためアからケまで番号をつけ

た。「」の後の①から⑤の表記は前述したより深い理解のみられる作文のポイントの番号である。

・アの作文

「両親はとても感動し涙を浮かべていました。お母さんはお姉さんが福祉作業所で働き始めた頃、家の仕事が全く手につかないくらい心配していました。しかし障害者であるお姉さんが紙の箱を折る仕事をし、1ヵ月の間一生懸命働いた初めてのお給料で家族みんなにごちそうしてくれました…中略…お金は足りないがそれだけで十分両親は幸せだったと感じました。」②

「障害者であるお姉さんが紙の箱を折る仕事をし、1ヵ月の間一生懸命働いた初めてのお給料で家族みんなにごちそうしてくれました。」④

「僕は今まで障害者に偏見を持っていましたが、それは大変失礼なことだと気づき、今は障害は個性だと思います。今後、障害者に出会い困っている様子だったら進んで助けたいと思うようにお姉さんのおかげでそのような気持ちになりました。」③⑤

・イの作文

(作文を)「なかなか書けずにいました。なぜなら、お姉さんは障害者で友達にはけなされるし、どこをとっても自慢できるところはないと思っていたからです。」①

「両親は普段から常にお姉さんの言葉や気持ちを受けとめ、尊重していますが、働くことに対して心配な気持ちも強くあったと思います。」②

「ぼくはこの出来事を通して、お姉さんの家族を想う素直なきもちを強く感じ、心から嬉しくなりました。」③

・ウの作文

「ぼくは今までお姉さんに対して自慢できることがありませんでした。正直恥ずかしいという思いもありました。しかし今回の出来事がきっかけで、お姉さんに対する考えが変わりました。」①

「お姉さんは、そこで毎日9時から4時半まで働いていました。そうしてもらった初めての給料で、ぼくたち家族にごちそうをしてくれたのです。もらった給料は決して多くはありませんでしたが、ぼくはとてもおいしくて楽しい食事になりました。」④

「障害者だからといって、なにもしないなどと偏見をもつことはよくない、同じ人間であり、もっと理解することが必要だと改めて気づかされました。」③⑤

・エの作文

「正直なことをいうと以前までは自慢するところなどないと姉をバカに思う自分がいて、クラスの間で姉が話題になった時には恥ずかしくて、泣き出しそうでした。この宿題が出た時も、どのように書けばいいのか、とても悩みました。」①

「障害を持ち、心配され続けてきた姉が自分の稼いだお金で家族を喜ばそうとしてくれたこと、それがなよりの幸せでした。」③

「もっと世の中が障害者に対する理解を深め、ともに生きる社会になってほしいという思いで、この作文を書きました。」⑤

・オの作文

「正直僕も友達にお姉ちゃんのことをばかにされた苦い思い出もあるから最初は作文に書くのがいやでした。」①

「お母さんやお父さんにとっては今まで色々心配しながら育ててきたこともありお姉ちゃんがこうして支払いをするという行動がなによりも言葉にならないくらい嬉しかったのだと思いました。」②

「お姉ちゃんは僕にとって自慢のお姉ちゃんであり優しい気持ちのもった人だと今は自身を持って言えるしみんなにも僕のお姉ちゃんのことを知ってもらいたいと思える存在になりました。」③

・カの作文

「そんなお姉さんのことをみんなに話すとからかわれたり、馬鹿にされたりして僕は嫌な気持ちになります。正直、この作文だって書きたくなくてたまりませんでした。」①

「お母さんと一緒に電車とバスの乗り継ぎの練習をして、1人で通えるようになりました。そこで一生懸命に働いたお給料で僕たち家族にご飯をご馳走しようと思っていたのです。お父さんもお母さんも涙が溢れそうでした。その時、僕はお姉さんが一生懸命に仕事をしている姿が頭に浮かんできました。」④

「僕はこの作文を通してみんなに伝えたいことがあります。それは、障害があるからといって普通に人とは違うと決めつけてはいけないということです。」⑤

・キの作文

「僕も友人にはあまりお姉さんと会ってはほしくありませんでした。僕のお姉さんは上手く言葉が出ず、小さい子どものような行動をするので友人に見られるのは恥ずかしいと思っていたからです。」①

「僕はお姉さんのことを誰かの助けがないと何もできない人だと勝手に思い込んでいました。ですが、お姉さんはお姉さんなりの考えをもっていて僕たち家族と関わっていることを知ることができました。」③

「僕はお姉さんにいつも何かしてあげているという気持ちでいましたが、お姉さんの笑顔と元気なところにいつも助けてもらっている、勇気づけてもらっているということに気づくことができました。」③

「今までは外見のことばかり気にしてしまっていたましたが外見よりも内面の方が大切と気が付くことができたので、よりお姉さんの内面を見て良いところを知っていこうと思います。」③

・クの作文

「ぼくは友達に自信を持って紹介できないお姉ちゃんに対してずっと恥ずかしい気持ちを持っていました。ぼくはお姉ちゃんがいなくて良いのか、考えてしまったことがありました。自分のお姉ちゃんに対してそう思う自分がぼくは嫌いでした。」①

「母のその涙はほんと一安心した涙、嬉し涙色々な感情が混ざっている涙なんだと感じました。」②

・ケの作文

「ぼくは正直なところ、お姉さんを友達に紹介したり、一緒にいると恥ずかしいと思ってしまいます。」①

「お姉さんがいて嫌なことばかりじゃないしひとりっ子は嫌だし、色々あってもやっぱりぼくはお姉さんがいた方がいいです。」①

「障害を持っているお姉さんだからこそ、ぼくたちに何が大切かを教えてくれるのだと思います。」③

「封筒から出てきたのは千円札がたったの3枚だったけど、あれだけ1日働いてこれっぽちかと思ったけど、初めてお姉さんが誇らしいと思いました。」④

(3) 作文評定Cの学生の作文

作文評定Cの6名の作文をコからソと表記する。それぞれの特徴は下記の様である。

いずれも作文評定Aの学生の作文に比べ、文章力や読解力の不十分さがみられた。

・コの作文

文字数は満たしているが、内容がもとの短編を全く踏まえていない。「お姉さん」がダウン症ということ、作業所に通っている、ということだけは書いているが、学生の創作で書かれ、課題の意図からははずれている。

・サの作文

文字数が不足。800字以上の指示に対し600字に満たない。できごとの記述も省略されており、主人公の葛藤や両親の気持ちなどにも触れていない。

・シの作文

文字数は800字を40字ほど超えている。短編に書かれた内容とは違うことが書かれている部分があり、主人公の気持ちの理解がずれてしまっている。主人公の姉に対する気持ちの理解もずれがある。否定的にとらえ過ぎている。肯定的な気持ちの記述がとらえられていない。両親への不満など主人公の気持ちを広げて考えている。

・スの作文

文字数は満たしている（900字弱）。内容は「ぼくのお姉さん」のストーリーに関係なく、知的障害のお姉さんの紹介をして、終わっている。

・セの作文

文字数が不足。800字以上の指示に対し600字を1、2行超える程度。「ぼくのお姉さん」の前半のストーリーはなぞっているが、テーマの重要部分となる後半は書かれていない。

・ソの作文

文字数は800字、ぎりぎりである。ですます調の文体で800字を超えた状態である。「ぼくのお姉さん」のストーリーに沿ってはいるが、主人公や両親の心情はあまり捉えれておらず、表面的な記述という印象が強い。

（４） 作文の評定A群とC群のワークシートの記述内容

作文の評定A群とC群のワークシートに見られる記述には下記のような特徴があった。

・記述の量において両群には大きな差がみられた。

A群では9の作文のうちオとケ以外の7の作文のワークシートは、ほとんどの項目に対し欄内に小さな字でびっしり書かれていた。

C群はほとんどの作文がいずれの項目においても1行で終わっていることが多かった。スとセの作文は一部詳しく書かれているが、A群ほどではない。ソの作文はワークシートが途中（項目5①まで）までで、残りは未記入であった。

・記述内容

A群は内容に理解のずれはなく、適切な記述であった。ストーリーとして描かれていることについての設問（設問1-①②，2-①②④，3，資料参照）には、本のなかの文章をうまくまとめ記述していた。「どう思いますか？」といったような学生自身の考えや感じたことを聞いた設問には、差がみられた。自分の考えや自分の言葉で述べられているかの違いが感じられた。特に両親の気持ちを推察しなくてはならない設問4は難しかったようである。理解はできているが、両親の行動の記述が主になっているものもあった。

C群は理解に大きなずれはないものの、表面的な記述であった。ストーリーとして描かれていることについての設問（設問1-②，2-④，3）でも本に書かれた内容の一部だけであったりした。また学生自身の考えや感じたことを聞いた設問には、「嬉しい」「とても不安」などの一文で終わっていることなど、表面的であった。「具体的に述べる」ということが充分ではなかった。両親の心情が理解できていないように思われる作文もみられた。

・文章力

A群とC群との文章力に明確な違いがみられた。

A群は主語、述語がはっきりしている文章であった。漢字も多く、間違いなく使われていた。

C群では箇条書きや、単語の羅列もみられた。また基本的な漢字の使用が少ない作文もあった。

・作文への反映

作文の評定Aの学生のワークシートはできごとを述べたり、ストーリー記述するうえで作文の内容に反映していた。ただ「心情」の記述においては充分生かされているとはいえない。

作文評定Cの学生のワークシートは記述内容の浅さはあるものの、設問にはずれなく記述していた。一つのワークシートを除いて、「ぼくのお姉さん」を終わりまで読んでいるだろうと思われる内容だった。しかし作文では終わりまで読んでいるのが疑問となる内容となった。作文とワークシートのできばえとの差が大きかった。ワークシートが反映されていないような印象を受ける作文の内容であった。この短編の理解の正確さがどのようなものかがつかみにくい。

2) 考 察

今回の調査、分析で下記の点が明らかになった。

① 作文の評定A群とC群を比較し、その違いを考えると、読解力と文章力の差が明確にあると考えられる。さらには課題への取り組み姿勢の真剣さの違いもあるだろう。

② 「ぼくのお姉さん」を取り上げ、主人公の作文の続きを書く、という課題を何年か前から続けてきているが、文書力は全体的にここ数年落ちてきているような印象を受ける。

今回全ての作文を読んで感じたことは、句読点の使い方の不適切さや、助詞や副詞の間違いの多さである。また段落変えが必要時にもなされていないものが少なくなかった。一文が長くなっている文章が多く、なかには加えて句読点のないまま、長文になっていることも多くみられた。

③ 作文を書くうえで、「ぼくのお姉さん」という短編の内容の理解と登場人物の心情の読み取りを深めるものとなることを狙い、ワークシートを作成し、作文と合わせて実施した。その効果を検討すると、以下の2点が言えよう。

- ・ストーリーを整理し、具体的に記述することには役立った。

- ・登場人物の心情の読み取りに役立ったかは個々人差がある。

心情に目を向けるきっかけや意識づけにはなったが、心情を感じ取るちからは個々人の読解力によるものとなり、そのちからを深めるには効果がなかった。

- ・主人公となり、作文を書くという意識づけには役立った。

4 今後の課題

前述したように、「保育とは」「障害児保育とは」「障害とは」という章立てで、保育の役割や障害構造などを講義した後に、「知的障害児」の「障害特性と保育での援助」についての講義の終了後に作文とワークシートを実施した。障害児の家族やきょうだいの心情や支援については、「障害特性と保育での援助」を終えてからの講義になる。作文を書く前に新聞記事などを用いて、ある程度触れてはいるが、イメージがしやすいように、もう少し事例等で具体的に講義をしていく必要があるのかもしれない。ワークシートの内容の検討もしていきたい。

■参考文献（五十音順）

- ・朝日新聞「ダウン症の僕 不幸じゃない」平成27年12月1日朝刊

- ・丘修三『ぼくのお姉さん』偕成社 2002

- ・白鳥めぐみ・諏訪智広・本間尚史『きょうだい—障害のある家族との道のり』中央法規出版 2010

- ・全国障害者とともに歩む兄弟姉妹の会編『きょうだいだって愛されたい—障害のある人が兄弟姉妹にということ』2006

- ・関谷眞澄「保護者・家庭への支援」青木豊編『障害児保育』一藝社 2012

- ・関谷眞澄「障害児のきょうだいの不安とストレス」『千葉敬愛短期大学紀要』第36号 2014

〈資料〉

「僕のお姉さん」の作文を書くにあたって使用したワークシートの設問を列挙する。実際にはA3版1枚の用紙である。

「ぼくのお姉さん」の内容を整理しよう。

1 ぼく — 主人公（語り手）について

- ① 名前（ ） 小学（ ）年生 （ ）才
- ② その日困っていたことは何か？
- ③ いままでお姉ちゃんをどう思っていたか
- ④ 僕はどんな性格だと思いますか？

2 お姉ちゃんの障害の状態や生活

- ① 名前（ ） （ ）才
- ② 障害の程度や特性
疾患名（ ）
障害の状況…話言葉、計算、読み書き、など（その他イメージできること、自由に）
- ③ お姉ちゃんはどんな性格だと思いますか？
- ④ 今通っている福祉作業について
 - ・いつから？（ ）
 - ・通うためにしたことは？
 - ・通っている福祉作業所の様子（わかる状況をできるだけ書き出してみよう）

3 お姉ちゃんはなぜレストランにいきたかったのか

4 お母さんとお父さんの気持ちを想像し、書いてみよう

- ① お母さんとお父さんはいままでどんな気持ちでお姉ちゃんを育ててきたでしょう？
- ② お姉ちゃんが福祉作業所で働くことになった時の気持ちや今の気持ち
- ③ お姉ちゃんから封筒を受け取った時の気持ち（p27を参考に）

5 ぼくの姉に対する気持ち

- ① 作文が書けなかったのはなぜ？
（p15～p20を参考に考えましょう）
- ② 友人を家に呼べないのはどうして？
（p1～p20を参考に考えましょう）
- ③ 僕は福祉作業所の様子やそこで働いているお姉ちゃんの姿を見てどう思ったか？
（あなたが感じたことを自由に）
- ④ レストランに行った後の気持ち

6 レストランで支払いをした時お姉ちゃんはどんな気持ちだったと思いますか？

＊『僕のお姉さん』（本全体）の主要テーマ

障害者と非障害者とが、どのようにかかわりあいながら生きていくか

＊作者の問題提示

障害者と非障害者との間でのコミュニケーションの困難さの指摘

コミュニケーションを成立させなくてはならないということの提示

歌唱を例にした「表現」指導法に関する考察

「保育の内容」と保育者が「歌う」ことの関り

鈴木 由美子

A Study on Teaching Method of “Expression” with Singing
Relationship Between the Content of Childcare and Nursery Teachers Sing

Yumiko SUZUKI

キーワード：保育内容、指導法、表現、言葉、歌唱

1 はじめに

平成30年から施行された保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領は、平成20年の同時期に改訂・改定され、同等の機能を果たすべく基本的な内容の整合性がはかられた。

保育指針「総則」において、保育所の役割、社会的責任、保育の目標、方法、環境が明文化された。そこには、保育所も「幼児教育を行う施設として共有すべき事項」という項目が書き加えられている。幼稚園だけが教育を行う場ではなく、認定こども園、保育所共に「幼児教育を行う施設」と説明されている。それにより保育所職員の専門性及び資質の向上が必要とされるようになり、それらを確立しようとする活動も活発化している。

そのような背景の中で、保育指針にある音楽に関連する言葉を拾っていくと、直接的に「音楽」を使っている箇所は多くはないが、それでも「歌」或いは保育者が「歌う」という言葉の存在に気づく。

保育の内容に示されていることと保育者が「歌う」ことの関わりはどこにあるのか。保育の内容に示されていることで音楽技術が有効であると考えられる箇所を探りながら、保育現場で保育者が「歌う」ことについて考察する。また養成校においてはどのような教育方法が必要と考えられるのか。

本論では、保育所指針 第2章 保育の内容にある「歌」に関する記載から、保育者が現場で「歌う」ことに着目し、そこから保育士を目指す養成校の学生に対する歌唱指導の留意点を考察する。

2 保育内容「表現」と音楽表現の相違点

まず混乱を招きやすい保育内容「表現」と音楽表現の相違点について述べる。

尚、3歳以上児に関する「保育の内容」については、幼稚園と幼保連携型認定こども園と整合性が図られ、5領域（健康、人間関係、環境、言葉、表現）における「ねらい」「内容」「内容の取扱い」とほぼ同じ内容で記載されているため、本論では「領域」を使用せず「保育の内容」とする。

保育指針 第2章 2. 1歳以上3歳未満児の保育に関わる「ねらい」及び「内容」、3. 3歳児以上児の保育に関わる「ねらい」及び「内容」にある「表現」の主旨は、幼児それぞれの発達の特徴を踏まえ、「感じ

たことや考えたことを自分なりに表現することを通して豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」とある。

「表現」の主旨

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

そのねらいは、

	指導内容
3歳未満児	① 身体の所感覚の経験を豊かにし様々な感覚を味わう ② 感じたことや考えたことなど自分なりに表現しようとする ③ 生活や遊びの様々な体験を通して、イメージや感性が豊かになる
3歳以上児	① いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ ② 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ ③ 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ

これらは、幼児がこれからの人生をより良く生きるために身に付けたいことの礎である。

それに対し音楽表現は、作曲家の書いたその音楽を音にして表すことである。その音楽に関わる人の持つ感性、演奏技術、知識、分析力、聴力、体力など全てを総合して音とする。目的は、文字通り「音」を使って「音楽を表現する」ことである。音楽を表現するまでの段階で、付随する事も多くあると考えられるが、目的は音楽そのものを表すことである。

保育士や幼稚園教諭を目指す学生には、保育内容「表現」と「音楽表現」の違いを明らかにし、その上で関連を認識させることが必要である。保育の「ねらい」及び「内容」のためのツールとしての音楽、そのための音楽技術であることの理解が不十分であると、幼児に合奏や斉唱をさせることが保育内容「表現」のための音楽表現であると誤解しやすく、現場においてよく耳にする「表現させる」という誤認に繋がると推測する。これは、「感じたことや考えたことを自分なりに表現すること」とは真逆の、幼児を自分の思い通りに行動するように促すことに他ならない。

3 保育者が「歌う」こと、現場及び養成校での「歌唱指導」に関する先行研究

「歌唱」に関する先行研究は、幼児教育の場や保育者養成においても、多くの研究がなされている。

鈴木由美子は「幼児の表現のための保育士養成校における音楽教育に関する一考察 歌唱の重要性」の中で「歌うこと」と保育内容「表現」の関りについてこう述べている。

「歌を歌うこと」は、誰にとっても喜びであり、いろいろな表現の発露である。幼児のあの素晴らしい成長過程に関わる幼稚園教諭、保育士にとっては、とても大切な技能でもある。時や場所を選ばずに子ども達と声を合わせる事で、音楽やその情景、その時間を共有する事ができ、また、その歌詞を共に口にする事によって、楽しみながら日本語の言い回しや語彙を増やし、その意味を知ることによって自身の表現へと繋げていくことができるからである。（鈴木, 2018, p. 197）

また、長野麻子は、「歌うとは何か？～幼児の歌唱教育における問題点と提言～」の中で幼児期に「歌うこと」の重要性について考察し、その上で、幼児教育に関わる者の歌唱への認識と取り組みに疑問を投げかけている。

歌を歌うということは一体どんなことだろうか？それは音楽の原点にして人間の身体に基づ

く本能的で自由な行為だと考えられる。それはまた言葉で言い表すことのできないあらゆる感情を伝えることのできる手段と表現であり、身体感覚が柔軟で鋭敏な幼児期においては最も大切にされなければならないことであろう。それゆえ保育者を始め幼児の音楽教育に関わる者は、歌唱への認識と取り組みを今一度問い直す必要があるのではないか？（長野, 2009, p. 37）

では、どのような取り組みに対して疑問を投げかけたのだろうか。

教育の根底に、歌唱そのものへの考え方や捉え方が固定化しているのではないかという問題があることに気づく。つまり歌とはこういうものである、歌うとはこういう行為であるという固定観念のもとに歌唱指導が行われており、つまるところ子どもの自由な意思による表現の余地が尊重されていないのではないかという問題である。（長野, 2009, p. 38-39）

長野は、歌唱の捉え方の固定化を、歌う曲の選曲と全員で歌う一斉唱歌の2点であると述べている。自身も養成校において教鞭をとり、養成校における現実と向き合いながらの「固定化」という言葉は重要な意味を持つと受け取れた。

保育士養成校の歌唱指導に関して、諸井サチヨは「保育者養成校における歌唱指導について—学生の歌うことに関する意識調査をもとに—」の中で、現場保育士に求められる「歌唱」についてこのように述べている。引用内の「お手本としての」という記述は「範唱」を指す。

保育者に求められている歌唱力というのは、『弾き歌い』での歌唱、子どもたちのお手本としての歌唱であり、『弾き歌い』時の歌唱には、ある程度の歌唱技術と表現力が求められる。そのため、歌うことを専門的に学んでいない学生にとっては、弾き歌いを行なう場合、ピアノだけでなく『歌唱』も大変厳しい課題であると言える。さらには、子どもたちの前とは言え、一人で注目をあびながら、という環境下でおこなわなければならない。（中略）「人前で、一人で歌う」ことで結果的にストレスを感じてしまうことにもなりかねない。このように非常にデリケートな問題も考慮しなくてはならないため、授業内の歌唱指導では学生の個々の状態に寄り添い、丁寧に指導をしていく工夫が必要になってくる。（諸井, 2017, p. 146）

諸井は、保育者がお手本として歌う時、ある程度の歌唱技術と表現力が求められると考えた。この論において、「ある程度の歌唱技術」の「ある程度」についての表示はないが、その使用される場面において1対1で歌われる以外に、多人数の子ども達を前にして一人で歌う可能性も示している。その環境がストレスにならないように、授業内では個々の学生に寄り添った丁寧な指導を行うことの大切さを述べている。

歌唱指導には必ず指導するための言葉を伴うが、その言葉の与える影響についても、「音痴」を例にとって以下のように言及している。

自身の歌唱について「音痴」と認識している学生の中には、実際は音痴でない場合もある。なぜ音痴だと思うのかたずねると、たいていの場合「小さい頃に家族にそう言われたことがある」と答える。幼い頃の他者から受けた評価は大人になっても影響を与えているということがわかる。（諸井, 2017, p. 146）

これらの先行研究から「歌を歌う」ということは、保育者にとって、音楽と言葉と人間関係に関わりをもつ大切な表現技術であることが分かる。保育現場で保育者が「歌う」ことの意味を捉え活かすようにできれば、保育者も幼児も歌うことが楽しくなり、相互の感受性や表現力をいっそう豊かにすることができると考えるに至った。

4 第2章 保育の内容にある「歌」或いは「歌う」ことについて

保育の内容は、保育所保育指針第1章 総則1の(2)に示された保育の目標を、より具体的に表したものである。1. 乳児保育 2. 1歳以上3歳未満児の保育 3. 3歳児以上児の保育として書かれている。2. 1歳以上3歳未満児の保育 3. 3歳児以上児の保育については、この時期の発達の特徴を踏まえ、保育の「ねらい」及び「内容」について、5領域 心身の健康に関する領域「健康」、人との関わりに関する領域「人間関係」、身近な環境とのかかわりに関する領域「環境」、言葉の獲得に関する領域「言葉」、感性と表現に関する領域「表現」としてまとめられている。

その内容に保育者に音楽技術が必要と考えられる部分に下線を引く。

表1 保育者に音楽技術が必要と考えられる部分

幼児保育	(2) ねらい及び内容 イ 身近な人と気持ちが通じ合う	受容的、応答的な関わりの中で、何かを伝えようとする意欲や身近な大人との信頼関係を育て、人と関わる力の基盤を培う。 (イ) 内容 ④保育士等による語りかけや歌いかけ、発声や喃語等への応答を通じて、言葉の理解や発語の意欲が育つ。
	ウ 身近なものと関り感性が育つ	身近な環境に興味や好奇心をもって関り、感じたことや考えたことを表現する力の基盤を培う。 (イ) 内容 ⑤保育士等のあやし遊びに機嫌よく応じたり、 <u>歌やリズムに合わせて手足や体をうごかして楽しんだりする。</u>
1歳以上 3歳未満児	(2) ねらい及び内容 オ 表現	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。 (イ) 内容 ②音楽、リズムやそれに合わせた体の動きを楽しむ。 ④ <u>歌を歌ったり、簡単な手遊びや全身を使う遊びを</u> 楽しんだりする。
3歳以上児	(2) ねらい及び内容 ウ 環境	周囲の様々な環境に好奇心や探求心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。 (イ) 内容 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、 <u>わらべうたや我が国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</u> 培われるようにすること。
	オ 表現	(解説略) (イ) 内容 ⑥音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなど <u>する楽しさを</u> 味わう。

表2 保育者の「歌う」ことが、その方法として有効と考えられる部分

幼児保育	(2) ねらい及び内容	イ 身近な人と気持ちが通じ合う。※解説については前出のため略 (イ) 内容 ②体の動きや表情、発声、喃語等を優しく受け止めてもらい、 <u>保育士等とのやり取りを楽しむ。</u> (ウ) 内容の取扱い ②(中略)相手が応答する言葉を聞くことを通して、次第に言葉が獲得されていくことを考慮して、楽しい雰囲気の中で保育士等との関わり合いを大切に、ゆっくり優しく話しかけるなど、積極的に言葉のやり取りを楽しむ事ができるようにすること。
		ウ 身近なものと関り感性が育つ。※略 (ア) ねらい ③身体の所感覚による認識が豊かになり、 <u>表情や手足、身体の動き等で表現する。</u> (イ) 内容 ②生活や遊びの中で様々なものに触れ、音、形、色、手触りなどに気づき、感覚の働きを豊かにする。
1歳以上 3歳未満児	(2) ねらい及び内容 ア 健康	健康な心と身体を育て、自ら健康で安全な生活を作り出す力を養う。 (ア) ねらい ①明るく伸び伸びと生活し、 <u>自ら身体を動かすことを楽しむ。</u>
	イ 人間関係	他の人々と親しみ、支えあって生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う。 (イ) 内容 ④保育士等の仲立ちにより、他の子どもとの関わり方を少しずつ身に付ける。⑥生活や遊びの中で、年長児や保育士等の真似をしたり、 <u>ごっこ遊びを</u> 楽しんだりする。

	ウ 環境	※略 (ア) ねらい ③見る、聴く、触るなどの経験を通して、感覚の働きを豊かにする。
	エ 言葉	経験したことや考えて事などを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。 (ア) ねらい ①言葉遊びや言葉で表現する楽しさを感じる。 (イ) 内容 ①保育士等の応答的な関わりや話しかけにより、自ら言葉を使おうとする。④絵本や紙芝居を楽しみ、簡単な言葉を繰り返したり、模倣をしたりして遊ぶ。⑤保育士等とごっこ遊びをする中で、言葉のやり取りを楽しむ。 (ウ) 内容の取扱い ②(略)他の子どもの話などを聴くことを通して、次第に話を理解し言葉による伝え合いができるようになるよう、気持ちや体験の言語化を行うことを援助するなど、子ども同士の関りの仲立ちを行うようにすること。③(略)片言から、二語文、ごっこ遊びでのやり取りができる程度へと、大きく言葉の習得が進む時期であることから、それぞれの子どもの発達に応じて、遊びや関わりの工夫など、保育の内容を適切に展開することが必要であること。
	オ 表現	前述のため略 (ア) ねらい ②感じたことや考えたことなどを自分なりに表現しようとする。③生活や遊びの様々な体験を通して、イメージや感性が豊かになる。
3歳以上児	(2) ねらい及び内容 ア 健康	(ウ) 内容の取扱い 様々な遊びの中で、子どもが興味や関心、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、自分の身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、体の動きを調整するようにすること。
	イ 人間関係	(ア) ねらい ②身近な人と親しみ、かかわりを深め、工夫したり協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感を持つ。 (ウ) 内容の取扱い ⑥高齢者をはじめ地域の人々など自分の生活に関係の深いいろいろな人と触れ合い、自分の感情や意志を表現しながら共に楽しみ共感しあう体験を通して(略)人と関わることの楽しさや人の役に立つ喜びを味わうことができるようにすること。
	ウ 環境	(イ) 内容 ⑥日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。
	エ 言葉	(ア) ねらい ②人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。③日常生活に必要な言葉がわかるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし保育士等や友達と心を通わせる。 (ウ) 内容の取扱い ④子どもが生活の中で、言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにすること。その際、絵本や物語に親しんだり、言葉遊びなどをしたりすることを通して、言葉が豊かになるようにすること。
	オ 表現	(ア) ねらい ①いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。 (イ) 内容 ④感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由に書いたり、作ったりなどする。 (ウ) 内容の取扱い ①豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で(略)そこから得た感動を他の子どもや保育士等と共有し、様々な表現することを通して養われるようにすること。その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形色などに気付くようにすること。③(略)表現する過程を大切に自己表現を楽しめるように工夫すること。

保育者に必要とされる音楽技術は多種あるが、保育の内容に明記されている技術は「歌う」こととあるだけである。しかし、「歌う」と書いてあることだけが保育者による歌唱を含むのではなく【表2】のように、保育者が目的をもって、一つの保育技術として「歌う」ことを行う場は多くある。

なぜならば、歌には言葉＝歌詞があり、手遊びにも歌があり、動きを伴う遊びにも歌のついているものが多いからである。幼児教育が教科ではなく領域であることと同様に、「歌う」こともただ歌うのではなく、歌うことに付随して保育の内容と多くの関わりを持っていると考えるに至った。

5 保育者に対する歌唱を例にした表現指導の留意点

保育者の「歌う」という行為は、幼児を前にして行われるものであり、自分が楽しむ或いは満足するための個人的な技術ではない。保育の内容を理解した上で使われる技術である。保育指針にもあるように、乳児保育に大切な受容的応答的な関わりを持つための保育士による語りかけや歌いかけ、言葉の理解や発語の意欲を育てることを目的とした音楽技術と考える。幼児期においては、幼児自身が体の動きを楽しむためのツールとして、歌ったり、わらべ歌を使用した簡単な言葉遊びを伴った手遊び等を通し、自信をもって自分の感情や気持ちを表現することを経験するためのものである。保育者と幼児が共に楽しみながら行うことが大切である。歌を教えるための歌唱ではなく、保育内容を基にした保育を行うために、保育者が持つべき基本的で専門的な表現技術と考える。

留意点について、まず発声から述べる。

5-1 発声について

保育者の無理のない自然な声で歌う歌は、幼児に受容的で応答的な人間関係を感じることができる。この自然な声というのは、子どもに向かって歌うことが前提なので、大きな声や無理な高さを出さず、自然に歌うことを指す。高い声が出しづらい、苦しいと悩む理由は、市販されている楽譜によるピアノの伴奏が基準になっているからである。勿論、子どもと一緒に歌うことを前提とした場合は、子どもの声域を十分考慮しなければならない。しかし、乳児保育において0歳児を抱っこしながら子守唄を歌う場合には、音程や声の質よりも、受容的応答的であること、そして何より信頼と安心感のあることが大切であろう。保育者の自然と湧いて出る乳児への愛情が伝わるのが、音楽技術よりも大切である。

1歳児～3歳未満児については、その保育の内容から、保育者がピアノを弾きながら歌うことは少ないのではないだろうか。手遊び歌や、動きを伴った遊び歌、わらべ歌と一緒に歌う機会が多い。当然ながら、「歌う」というよりは普通に会話をするその延長のような声の出し方で、自然と遊び歌に移行することが多い。

3歳以上児については、保育者は1対1よりも、幼児数人と歌うことが増えてくる。その場合は、乳児に対する歌唱よりも少し大きな声で、みんなに聞こえることを前提に歌う必要がある。その際も、保育者自身も子どもも無理をした「大きな声」や「元気な声」で歌うことは避けるべきであろう。声の大きさ＝声量については、保育内容表現との関りから、その歌唱の目的は、音楽そのものではなく、音楽をツールとして使用し、「歌う」ことで何を経験し感じるかにあることから、身体の発達と呼吸の兼ね合い、物理的な距離感を考慮し、強要されるものではないと考える。その声量の判断は、保育者に委ねられる。その判断力が保育者には必要である。

5-2 音程について

音程については、全てにおいて正確であることが望ましいが、正否を気にするあまり、「歌わなくなる」ことは避けなければならない。ピアノの伴奏を伴う場合には、ピアノの音に合わせて歌うことが必要であるが、ピアノを使わず「素謡い」で歌う場合には、歌いやすい高さを選択することも、また途中から声の出しやすい高さに転調することも、筆者は否定しない。

ただ、3歳以上児に行う「歌唱」については、「素謡い」の場合に、音程については正確に歌えることが必要と考える。子守歌については、歌うよりも語りかけの要素が強いため、自分の声の出ない高さになったら転調することも必要である。3歳以上児は聴覚も身体も発達著しく、模倣も巧みである。保育者は出来得る限り正しい音程で歌うことが、その専門性に含まれた必要とされる技術であろう。

では、保育者の正確な音程はどのように身に付くのか。

音程感覚をつけるには、範唱ができ、養成校の学生と共に歌うことを苦としない教員と共に、まずは

ピアノの伴奏なしで歌ってみることである。これは、学生に「聴く力」を育て、「模唱」の経験をするということにも繋がる。と同時に、歌唱を通したコミュニケーションを学ぶことにもなる。養成校において、たとえ短時間であっても集団よりも1：1のレッスン形態の方が成果は上がると考える。これは「歌う」ことの経験は個人的な経験値であるという考えから、個人の技術向上を図るにはなるべく1：1で向き合う或いは少人数で行うことが適切であると考ええる。

鈴木（2017）は、ピアノの実技レッスンの初期段階から音名唱の導入を行い、声を出し歌うことに慣れさせることも有効であると示している。初心者の学生に対し、ピアノの右手を弾きながら音名唱を行うことを練習に取り入れると、自然と音程感覚と読譜力が身に付いていき音程感覚だけでなく「音感」も鋭敏になっていくと述べている。また初心者がこの音名唱を行うことによって、1年後にはピアノ演奏における「ブラインドタッチ」（＝鍵盤を見ずに演奏すること）も可能になり、ミスのあった時に音を聴いて鍵盤の位置修正ができるようになっていた。ただ、これには根気と反復練習が必要で、現在の学生はそれが苦しいと言い抵抗を示す。が、この積み重ねがあると歌詞唱になっても、「歌う」という事に抵抗は少なく、むしろ学生は馴染み親しんで行っていたと報告する。

その報告の中には、音名唱、階名唱が不得手の学生は、オノマトペを使用することも有効であるともある。

音程の不安定な学生については「聴く」ことが不得手なことが多い。「聴く」力をつける一つの方法として、教員が一つの音を長く歌い、学生は先ず「聴く」その後、同音で「声を出す」初めは教員と同じ音程にならないことが多く、音が違っていることに気付かない学生もいる。その場合は、教員が学生の出している声と同律の声を出して合わせ、2声が重なり合う経験をさせてから、教員の声の高さを変化させ音探しをさせる。一度でも、教員の声と自分の声で共鳴する体験をすると、次回からは音程を合わせるまでの時間が短くなる。そして、声帯のコントロールを覚え、正確さを増していく。

また「聴く」ことが不得手の学生には、視覚的に音程の感じられるコダーイ・メソッドのハンドサインも有効であった。

「歌唱」の経験は個人的な経験値である。保育者が正確な音程を身に付けるには、養成校で教員と共に行うレッスンの中で、丁寧な練習を積み重ね、経験値を挙げていくことが重要であると考ええる。

5-3 「素謡い」（＝素歌い）について

元は能楽用語である。楽器の伴奏（能では囃子）無しで歌うことを指す。類似語に無伴奏合唱曲を指すア・カペラ（現在は無伴奏の歌唱全般を指して使用されることが多い）がある。子どもの歌は、音楽と言葉であれば言葉が優先されるため、こちらの「素謡い」或いは「素歌い」を用いる事が多い。

この技術を得るためには、教員による「範唱」とそれを聴き模倣する「模唱」による歌唱の経験値が不可欠である。教員が、ピアノではなく学生の無理のない声域に合わせて正確な音程で歌い、それを真似することが導入である。

養成校では、保育者の音楽技術として先ずピアノの演奏方法、それに伴う理論を学び、そしてピアノを弾きながら歌う「弾き歌い」を学ぶ。しかしこの学びの手順だと、常にピアノを弾くことが優先され、「歌唱」は二の次になりやすい。ピアノ伴奏が無いと歌うことに自信が持てないという錯覚にも陥る可能性もある。どのようにピアノが演奏できたとしても、現場では歌を歌うための伴奏である。ピアノ伴奏が無くても「歌う」技術が必要ではないだろうか。

ただ個人的な経験値は、その判断基準が個人的であるため、直ぐには保育内容を基にした保育を行うための基本的専門的技術にはなりえないだろうと考えられる。繰り返し経験を積んでいくことが大切である。

5-4 歌詞の音読

「歌唱」の最優先は、言葉＝歌詞である。音楽は、その言葉＝歌詞を表現するための一つの手段である。声に出して歌詞を読むことで、ピアノを弾くことに準ずる歌ではなく、意味を持った言葉として認識される。また日本語の特徴である促音、撥音、長音についても、学生に対し説明は必要だが、気付くことができる。そこに着目して音読させ、その後、歌詞による範唱と模唱を素謡いで行う。

ただ、音読も初めは、教員の範読がとても重要であると考え。字は読めるのだから声に出して読むだけと考えるようないい加減な範読ではなく、それこそ「手本」となるような範読を、教員も学ぶ必要がある。

歌唱の場合は、音読することで得た言葉＝歌詞の発音（言葉のリズムともいう）とメロディのリズムは自ずと一体化するが、弾き歌いでピアノ伴奏が入った場合、演奏者にとって楽譜に記載されているリズム通りに弾くことが優先となり、言葉のリズムは崩れることが多い。この場合はその目的を考え、歌詞を優先するべきと考える。

また、弾き歌いの場合、ピアノを弾くことを最優先とする傾向があり、音読をせず、歌詞を聞き覚えで歌う学生も多い。その場合、格助詞の間違いや歌詞の混同が増える傾向がある。音読をすることによって、この歌詞の混同は減少する。

例)	誤)	どんぐりころころ	どんぶりこ	→	正)	どんぐりこ ⁽¹⁾
		おばけなんてないさ		→		おばけなんかないさ ⁽²⁾
		さっちゃんがね	幸子っていうんだ	→		さっちゃんはね

5-5 範唱について

「範唱」は、保育者が「歌って見せる」ことであり、子ども達が保育者の歌を真似（模倣）して歌うことを「模唱」という。

田代和久は「歌唱指導における効果的な範唱」において「範唱」の効用を上げ、その必要性を述べている。

範唱は歌唱指導する場面において、二つの指導上の役割により活用される。一つは歌唱を聞かせて曲を覚えさせるための範唱である。幼児から小学校低学年までの年齢が低い学習者や音楽経験が浅い学習者など、楽譜を読むことに習熟していない、読譜能力の低い学習者が主たる対象である。読譜能力が高まるに従って、曲の全体を範唱することは少なくなっていくが、聞いて覚えて歌うことは専門教育においても音楽能力を高める有効な手段となる。もう一つは、曲の中で学習者の不足している部分を補い、音楽表現あるいは表現能力そのものを向上させる役割において用いられる。曲の部分を抜き出して、フレーズのまとまり、アーティキュレーション、音色、音程の修正、歌うことが困難な旋律、歌詞の発音、言葉のニュアンス、発声上の課題などについて、言葉での指示とともに範唱する。それにより学習者が問題点や課題を具体的に把握し理解をしやすくなる。

(田代, 2017, pp. 267-279)

田代(2017)の述べた「範唱」については、保育現場で保育者が行うことだけではなく、養成校の音楽教員が個々の学生に対し行うことも含まれている。その具体性と効用について、田代の意見に筆者は共感する。

歌唱の重要性と共に、養成校でピアノを弾きながら歌う弾き歌いを、ピアノ初心者に行わせるのは大変難しいことを要求しているという教員側の自覚もあった。しかし、具体的な指導法の提示は少なく感じられた。

5-6 「元気に歌う」ことについて

子ども達が歌う姿を見て、大人の視点から見て「声が小さい」と感じられたとき、よく使われる言葉である。この言葉は単純に「声を大きく出す」ことを示していると推測できる。幼児に対し指導をする場合、彼らの生活に根差した分かり易く具体的な言葉が有効であるが、この「元気に歌いましょう」という言葉は、発した人間の「子どもは歌をこのように歌うもの」というイメージを表しただけであり、具体的に何も伝わることがない。

この言葉を使うと、子ども達は発した人の思いに応えるためにどのような曲でも大きな声を出し怒鳴ってしまう。歌詞や音程などお構いなしである。これは、保育の内容「表現」に通じるものでも、音楽表現でもない。歌唱を取り入れる意味が無いと言えるだろう。

怒鳴ってしまう歌い方を、その曲に沿った或いは「表現」のためにツールとした歌い方に変えていくには、保育者が「範唱」してみせることが重要である。怒鳴る歌い方をする子ども達は概ね聴くことには慣れていない。声を出すことに一生懸命で、聴く余裕がないのである。一度に1曲聴くことができなかったら、短いセンテンスで区切って歌い、その都度子ども達に模唱をさせる事が有効であろう。

保育者の保育内容のねらいをもって行う範唱を模倣することで、元気に歌う＝怒鳴ってしまうことは無くなる。

「元気に歌う」とはどのようなことだろうか。先ずそれを要求した教員、保育者がやってみる必要がある。「元気に歌って見せる」ことが必要なのである。そして、その状態を言語化し伝える。それは、現場でも養成校でも同じであろう。

6 まとめ

筆者は、幼児に対する歌唱の重要性もさることながら、養成校における教育方法も重要であると考えに至った。その具体的な方法についても考察した。それ以上に保育の専門家であることの自覚を持てるような専門性の身に付く教育方法の確立が大切であると考えようになった。

保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領 保育内容に基づいた保育を行う保育者としての専門性の一つとして、「歌唱」があり、そのための教育方法の重要性がより認識されなければならないと結論付けるに至った。

教育については、自分の経験値を基に誰しも語ることができる。それは、義務教育課程設定によっての教育の機会が保障されてから、教育を受けたことのない人がいないからである。音楽についても同様に、特に「歌うこと」については、幼少期を含めその経験を持たない日本人はいないであろう。

しかし、それらは個人の経験値に基づく自由な見解であり意見である。

筆者は、教育や音楽を学ぶ、また技術を学ぶ点において「インプット無くしてアウトプットはない」と考える。養成校の音楽教育は資格を有する保育者としての専門性のためのインプットである。どのようにアウトプットするかは、学生、現場の保育者に委ねられる。

保育者養成の保育内容表現のための音楽教育を、教員の、学生経験値に頼るのではなく保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領教育を基盤にして、その専門性と教育方法の確立が必要と考える。幼児教育、保育現場の音楽による生活環境をより良いものにし、より良い保育ために音楽技術が身に付けられる養成校の音楽教育方法を模索していきたい。

■参考文献（五十音順）

- ・ 幼児の表現のための保育士養成校における音楽教育に関する一考察 歌唱の重要性
鈴木由美子 千葉敬愛短期大学紀要 第40号（2018.3）pp.197-206
- ・ 幼児期の音楽表現活動における歌唱の役割 山下世史佳 虫明眞砂子 共著

- 岡山大学教師教育開発センター紀要、第9号（2019） pp. 109-123
- ・ 保育者養成校における歌唱指導について—学生の歌うことに関する意識調査をもとに—
諸井サチヨ 淑徳大学短期大学部研究紀要第56号（2017.2） pp. 143-155
 - ・ 歌唱指導における効果的な範唱 田代和久
常葉大学教育学部紀要 第37号（2017.3.） pp. 267-279
 - ・ 〈平成30年施行〉保育所保育指針 幼稚園教育要領 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 解説とポイント 汐見
稔幸 武藤隆 [監修] ミネルヴァ書房編集部 [編]
2018年7月初版
 - ・ 日本コダーイ協会 <http://kodaly.jp/concept/handsign/> ハンドサイン
手の動きで音の高さ、リズム、音楽の表情などを示して階名唱を効率よく導く方法。

幼児期と児童期をつなぐ 接続期の教育についての一考察

小熊 真弓

Study of the Conjunctive Education between Infancy and Childhood

Mayumi OGUMA

キーワード：スタートカリキュラム、アプローチカリキュラム、指導計画

1 はじめに

2017年3月に幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が一斉に改訂された。この改訂では3法令が同時に行われたことに大きな意味がある。同時に行われたことは幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園に通う乳幼児に、施設は違っても同じ教育・保育を行うことを強調している。また、小学校の学習指導要領の改訂も幼稚園・保育所・こども園と同年に行われている。子どもたちを取り巻く社会や生活状況は著しく変化しており、成長していく子どもたちの未来には多くの課題が生まれ、それに対応していく力を蓄える必要がある。子どもたちの未来に向けて生きる力を学校教育の中で身に付けるために幼稚園・保育所・小学校・中学校の改訂が同時に行われたのである。

乳幼児期の教育において、子どもたちが生きていく社会の変化や課題に対応できる力を育むには、乳幼児期の特性である遊びを通して総合的な指導の下に主体的に学ぶ様々な体験活動がより重視される。

改訂では前文の中に、幼児期の教育については、教育基本法第11条に掲げるとおり、生涯に渡る人格形成の基礎を培う重要なものであることにかんがみ、国及び地方公共団体は、幼児の健やかな成長に資する良好な環境の整備その他適当な方法によって、その振興に努めなければならないこととされている。

また、新しく幼児期の教育の中で育みたい資質、能力及び幼児期の終わりまでに育ってほしい姿が加わっている。そして、生きる力の基礎を育むため、幼児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に努めるとされている。この資質・能力は「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」という3つの柱から成り立っている。これは小学校、中学校、高等学校を通じて育成を目指すために同じ視点で表されている。資質・能力は幼児期に始まって小・中・高と伸びていく中心的な子どもの在り方であり3つが縦に貫く、すなわち幼児教育が小学校以降の教育に貫いていくことがはっきりと表されている。さらに幼児教育では、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿が10の項目で表現されている。この10の姿を幼児教育側からだけでなく、小学校のスタート時点からも共通に把握することが、幼保小の接続にとって重要である。

2 これまでの幼保小連携の実態

2000年3月に当時の文部省から研究委託された国立教育研究所が「学級経営をめぐる問題の現状とそ

の対応」の中で「小1プロブレム」を「小1問題」という名称で取り上げ、2001年に文科省「幼児教育振興プログラム」の中で、幼稚園と小学校の連携方策の開発、幼稚園と小学校の連携を主軸に小1プロブレムの克服・予防に有効な手立てが多く議論や提案の中でなされてきた。

「小1プロブレム」として取り上げられてきた1年生の実態では、1年生になった子どもたちの中に、集中力に欠ける、授業時間中に座ってられない、自分の感情コントロールできず、集団行動がとれないなどの実態が挙げられた。これらの姿に対して、就学前の幼児教育の在り方を見直す必要があると考えられた。幼児教育で大切に培ってきた、一人一人に応じる教育や好きなことを自分から見つけて主体的に遊ぶ教育、教師が一人一人に応じた援助を行う教育など、遊びを通して総合的にねらいが達成されるようにする教育が、小学校に入学してからの教育と差があり子どもたちの戸惑いにつながると考えられた。

そこで2008年に改訂された幼稚園教育要領には幼稚園と小学校の円滑な接続のため幼保小の連携を図るようにすること、接続において相互に留意する旨が規定された。改訂を受けて幼稚園、保育所、小学校は子どもたちの交流や教師同士の学び合いなどの機会を設けて取り組んできた連携協力をより一層深める努力をしてきた。

実際に行われている幼保小交流では、子どもたちの交流、教師間の学び合いを年間計画として位置付けて行っている。これらの交流では課題や内容、成果を各施設の教員が集まり話し合いながら進め、互いの教育内容の見直しや交流ごとに評価をして次に生かす手立てを見出すようにしている。ここで学んだことを幼児教育側の指導計画、小学校側の主に生活科の授業に取り入れている。近年保育所（園）の増加や様々な地域に通う幼稚園児がいることなどから、幼保小連携が積極的に進められている地域と、就学前施設が広範囲に及ぶことで子どもたちの交流が限定されている地域があり、交流経験に差が生じていることも事実である。

3 幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、 小学校学習指導要領の改訂から接続期の教育を考える視点

2017年の改訂に際し、文科省は幼児教育と小学校教育との接続に関して次のようにまとめている。

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

○幼稚園教育要領においては、5領域において資質・能力の3つの柱に沿って内容の見直しを図ることや、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を位置付けることとしている。こうした改善を踏まえ、小学校教育においては、生活科を中心としたスタートカリキュラムを学習指導要領に位置付け、その中で、合科的・関連的な指導や短時間での学習などを含む授業時間や指導の工夫、環境構成等の工夫も行いながら、幼児期に総合的に育まれた資質・能力や、子どもたちの成長を、各教科等の特質に応じた学びにつなげていくことが求められる。

○その際、スタートカリキュラムにおける学習を、小学校におけるその後の学習に円滑につないでいくという視点も重要である。

そこで、幼児教育の中で育成すべき資質・能力の3つの柱に基づき、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を明確にした教育内容の見直しを行う中で、幼児教育側から小学校に接続することを意識した指導計画、特に小学校へのアプローチカリキュラムを改善していく必要がある。また、小学校側からは、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を基に幼児期の教育をつなげたスタートカリキュラムを見直し充実させることが必要である。

特に改訂の中で明らかにされた幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を小学校教育のスタートにつな

いでいくという観点から、双方の教育内容を見直す視点を明らかにしたい。

4 小学校へのアプローチカリキュラム

すでに就学前の各施設（幼稚園、保育所、認定こども園）の指導計画については、小学校就学を見据えて5歳児の2学期後半から3学期にかけて、健康（生活習慣の見直し）、人間関係（集団生活における人との関り）、環境（環境に好奇心や探求心をもち生活に取り入れる）、言葉（自分の思いを相手に言葉で伝える）、表現（豊かな感性や創造性）など5領域における接続期の教育内容の見直しを行いながら教育を進めている。更に今回改訂された中に、幼児教育を通じて育みたい資質・能力の3つの柱が小学校以降の教育に貫かれていくことから、3つの柱と5領域、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を整理し、指導計画を見直していくことが、小学校への円滑な接続につながるものと考ええる。

そこで、習志野市立袖ヶ浦こども園の指導計画を例にして、小学校教育につながる3つの柱を5歳児後期の指導計画の見直しを通して考えてみる。

（1） 幼児教育において育みたい資質・能力（3つの柱）

- ① 豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分ったり、できるようになったりする「知識及び技能の基礎」
- ② 気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力等の基礎」
- ③ 心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」

これらの資質・能力は教育要領のねらい及び内容に基づき、幼児の発達の実情や幼児の興味や関心等を踏まえながら展開する活動によって育むものとされている。

（2） 指導計画のねらいの見直し

指導計画のねらいが、幼児教育において育みたい資質・能力と照らし合わせて幼児の発達に応じた姿になっているか、また、小学校への接続という観点から見直す。

5歳児4期（11月～12月） ○～見直したねらい 下線～変えた部分 ☆～見直す内容
（ねらい）

- ① イメージに向かい表現することを楽しむ。

↓

○個々がもつイメージに向かって、自分なりに考えながら表現する。

☆個々が自分のイメージに向かうことは基本であるが、5歳児4期では更にイメージしたことを自分なりの方法でどのように表現したらよいか、その表現について試行錯誤しながら取り組んでいくことが発達に応じた姿と思われる。

- ② 友達と共通の目標に向かい、協力して遊びを進める。

↓

○友達と考えた目標に向かってどのような方法で取り組むか、考えたり話し合ったりして力を合わせて遊びを進める。

☆友達と協力して遊びを進める中で、言葉で伝え合うことや相手の考えを聞くことが5歳児4期では大切である。協力する中に友達と互いの思いを伝え合いながら力を合わせて遊びを進めることを重視したい。

- ③ 秋から初冬の季節の変化に関心をもつ。

↓

○秋から初冬への自然の移り変わりを感じ取り、自ら関わりながら遊びや生活に取り入れようとする

る。

☆自然の変化に関心をもつ心や色々な現象に触れることに好奇心をもち、気付く、感じる、関わるなどの意欲や態度を育てることが、就学後の学習意欲につながっていく。

5歳児5期（1月～2月）

（ねらい）

- ① 挑戦したり試したりする中で、やり遂げた満足感を味わう。

↓

○自分の目標に向かって挑戦したり試したりする中で、達成感や満足感を味わい自信をもつ。

☆自分から目標をもち、諦めずに何度も挑戦したり、繰り返し試したりする経験を通して、できたという喜びややり遂げたという達成感を味わうことで、自分に自信をもつことができる。この達成感は小学校教育の中で諦めないことや自分の力でできるという自己有能感につながり生きる力を育む基礎となる。

- ② 友達と考えを出し合い、協力して生活や遊びを進めていく。

↓

○グループの仲間や学級全体で目的をもち協力して遊びを進め、充実感を味わう。

☆気の合う仲間同士や学級全体で取り組む遊びにおいて、互いに共通の目的に向かいながら協力して遊びを進める中で、友達や今まで過ごしてきた学級の仲間と協力し合う力が育ってきている。皆でできたという充実感を味わう経験を積み重ねていくことで、就学前の施設から小学校へと環境が変わっても対応できる力が育っていくもの考える。

- ③ もうすぐ1年生という期待や自覚をもつ。

↓

○1年生になる喜びや期待、自覚をもって園生活を楽しむ。

☆3学期になると家庭での入学準備等で1年生になるという喜びや小学校へ行くという期待が高まる。自覚そのものは後から感じてくる気持ちであろうが、園生活を修了するという達成感から期待と共におのずと生まれてくるであろう。それらの喜びや自覚は入学後の環境の変化にも対応する力となっていくであろうことから身に付けていきたいと考える、

- ④ 冬から春にかけての自然現象に関心をもつ。

↓

○冬から春にかけての自然現象の変化や植物の生長に気付き、自ら関わったり遊びに取り入れたりする。

☆寒い季節から徐々に春が訪れる季節の変化は体感だけでなく、植物の芽吹きなどからも気付くことができる。枯れて葉の落ちた樹木からの芽吹き、自分たちが植えた春に咲く植物の生長や変化などに自分から気づき、発見や喜びを味わうことや生活や遊びの中に取り入れることが探求心や自然への愛情をもつ心の育ちとなる。

5 スタートカリキュラム

「幼児教育において育みたい資質・能力」及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」について、幼児教育側と小学校が互いに理解することは接続期の子どもの姿の共有となり、滑らかな接続となっていく。特に小学校に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿～10項目」を接続期において継続し、小学校1年生の初めにおける姿と照らし合わせていき、スタートカリキュラムに取り入れていくことが必要と考える。

スタートカリキュラムとは、小学校入学後1か月間において、子どもが幼児期に体験してきた遊びの要素とこれからの小学校生活の中心をなす教科学習の要素の両方を組み合わせた、合科的・関連的な学習プログラムである。幼児教育で身に付けた意欲や自信を基礎として入学後の新しい生活において子どもは主体的に自分の力を発揮して小学校生活を送ることができる。

小学校教育要領の生活科の改訂の趣旨では、幼児期の教育において育成された資質・能力を存分に発揮し、各教科等で期待される資質・能力を育成する低学年教育として滑らかに連続、発展させること。幼児期に育成された資質・能力と小学校低学年で育成する資質・能力とのつながりを明確にし、そこでの生活科の役割を考える必要がある、と書かれている。小学校低学年生活科の教科目標は次の通りである。

具体的な活動や体験を通して、身近な生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を次の通り育成することを目指す。

- (1) 活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらの関わりなどに気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身に付けるようにする。
- (2) 身近な人々、社会及び自然を自分との関りで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現することができるようにする。
- (3) 身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしようとしたりする態度を養う。

生活科で育成することを目指す資質・能力は (1) では「知識及び技能の基礎（生活の中で、豊かな体験を通じて、何を感じたり、何に気付いたり、何がわかったりできるようになったりするか）」を、(2) では「思考力、判断力、表現力等の基礎（生活の中で、気づいたこと、できるようになったことを使って、どう考えたり、試したり、工夫したり、表現したりするか）」を、(3) では「学びに向かう力、人間性等（どのような心情、意欲、態度を育み、より良い生活を営むか）」を示している。

〈育成を目指す資質・能力〉

- (1) 活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらの関わり等に気付くとともに、生活上の必要な習慣や技能を身に付けるようにする（知識及び技能の基礎）。
- (2) 身近な人々、社会及び自然を自分との関りで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現することができるようにする（思考力、判断力、表現力の基礎）。
- (3) 身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする態度を養う（学びに向かう力、人間性等）。

生活科を中心にスタートカリキュラムを作成する上で、更に幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿を接続期においてどのように捉えるか、幼児教育で育ててきた姿を小学校教育の接続期にどのように捉えるかなどを明らかにして指導計画を作成することが必要である。

6 幼児教育と小学校教育の接続期に共有する「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」

滑らかな接続ができるようにするには、幼児教育で育ててきた10の姿を小学校教育に接続していくために、双方が共通理解する必要がある。この10の姿は、幼児教育の中で幼児が育っていく姿であり到達目標ではない。幼児期においては個々の発達には個人差があり、発達に応じた指導を行っている幼児教育施設から小学校へと入学した時点では、発達過程を考慮してスタートカリキュラムが作成されることが望ましい。

そこで、幼児教育で育つ姿から小学校入学に引き継いで伸ばしていく力を継続して考えられるようにするために表にまとめた。 (表1)

表 1 幼児教育で育まれた10の姿を小学校に引き継ぎ伸ばしていく姿

	幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿	幼児教育で育つ姿	幼児教育から引き継いで小学校で伸ばしていく姿
1	健康な心と体	園生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しを持って行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる	小学校生活の中で時間や空間に見通しをもち、主体的に伸び伸びと行動する。自ら見通しをもち運動に意欲的に取り組み心身の充実を図る。
2	自立心	身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならぬことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。	自分はできると自信をもって小学校生活が送れるように、諦めずに取り組むことや、根強く学習に取り組む気持ちや態度を育てていく。自分が学んだことをわかったと自覚し喜びと自信がもてるようにする。
3	協同性	友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。	小学校の集団生活において、目的に向かって自分の力を発揮したり、先生や友達と協力し合ったりして学校生活の充実を図る。
4	道徳性・規範意識の芽生え	友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる。	友達と関わる中で、相手の気持ちを理解し、自分の思いを伝え合いながら仲間関係ができるようになる。きまりを守るためにはどのようにしたらよいか考えたり、友達とルールを作ったりして、自分たちで考えたきまりの中で生活が送れるようにする。
5	社会生活との関わり	家族を大切にしようとする気持ちをもつとともに、地域の身近な人と触れ合う中で、人との様々な関わり方に気付き、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみをもつようになる。また、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、社会とのつながりを意識するようになる。	社会とのつながりを学び、自分の力でできることその他に地域の人に支えられていることが分かるようになる。 家族や地域の人と関わる中で、自分の気持ちだけでなく相手の思いに気付き、感謝の気持ちをもったり、触れ合う喜びを味わったりする。また、自分の力でできることは行い、自信をもって社会と関わるができるようにする。
6	思考力の芽生え	身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予測したり、工夫したりするなど、多様な関わり方を楽しむようになる。また、友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気付き、自らから判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる。	自ら考えなぜだろう、どうしてこうなるのだろうと疑問をもち、自分なりに予想したり試したりして考えて答えを導き出そうとする力を育む。 友達と一緒に考えを出し合いながら、よりよい答えを見つけていこうとする力を育む。
7	自然との関わり・生命尊重	自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探求心をもって考え、言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への事情や畏敬の念をもつようになる。また、身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気付き、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切にする気をもって関わるようになる。	身近な自然と出会い、育てたり観察したりしながら、事実に基づいて調べていくことで、疑問を解決したり、新たなことを知る喜びが味わえるようにする。 動植物に触れ、生命の尊さやいたわり、愛情などの気持ちをもつ。
8	数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚	遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要間に基づきこれを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる。	数や文字を学ぶことに意欲がもてるような板書や教材の工夫をする。身近な標識に気付き、その理解が高まるようにする。

9	言葉による伝え合い	先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。	様々な本との出会いを大切にし、情景を描きながら話の面白さを感じ取れるようにする。会話を重視し、相手にわかるような伝え方を身につけ、言葉による伝え合いが楽しめるようにする。
10	豊かな感性と表現	心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気づき、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる。	個々の感性や表現を認めることで自分の考えや思いを表す喜びが味わえるようにする。様々な事象に出会う中で、感動体験を大切にすること。

これらの姿を幼児期から児童期へと引き継ぐために、幼児教育側と小学校の教師同士が接続期の教育や子どもの実態について話し合い、引継ぎを行っていくことが大切と考える。また、入学後も子どもたちの実態を見合ったり話し合ったりしていき、双方の指導計画の見直しに生かすことが必要であると考ええる。

7 まとめ

幼児教育で積み重ねてきたものが小学校教育に生かされ引き継いで指導していくことができるよう、双方の教師同士の連携が重要である。幼稚園や保育所等は幼児教育の内容や子どもの育ちを具体的に小学校に伝え、子どもの育ちを互いに理解し合うことで接続期の教育が充実していくのである。

また、幼児教育側は小学校入学後の授業を幼稚園教諭や保育士が参観し、接続期における教育について実態を把握するとともに、引き継いだことが生かされているか実態を知ること、小学校は入学した子どもたちが新しい環境の中で自分の力を発揮し学ぶことの喜びが感じられているかを把握し、双方が幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿を中心に話し合うことで評価し、次の課題を明らかにしていくことが大切である。

就学前の施設と小学校との連携には、それぞれの話し合いができるような時間の確保と研修の機会などが必要となる。担任同士だけでなく小学校や幼稚園、保育所など各施設が協力し合って学び合う機会を設けることで円滑な接続が図れると考える。

■参考文献

- ・幼稚園教育要領はどう改定されるか 文部科学省初等中等教育局幼児教育課 伊藤学司
- ・今後の幼児教育とは 無藤隆
- ・ここがポイント！三法令ガイドブック 汐見稔幸 砂上史子（フレーベル館）
- ・小1プロブレムの予防とスタートカリキュラム（明治図書）
- ・幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿 無藤隆（東洋館出版社）
- ・小学校においてさらに伸ばそう幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿より～執筆・松寄洋子 監修～・無藤隆（東京書籍）
- ・習志野市立袖ヶ浦こども園指導計画

平成31(令和元)年度運営委員（アイウエオ順）

岡崎 裕美	清水 一巳
斎藤 美千代	鈴木 健一
齋藤 めぐみ	三浦 謙一
佐久間 敦子	

『千葉敬愛短期大学総合子ども学研究所 年報』

発 行——2020年3月31日

編集者——千葉敬愛短期大学総合子ども学研究所 運営委員会

発行者——千葉敬愛短期大学総合子ども学研究所

所長 鈴木 健一

〒285-8567 千葉県佐倉市山王1丁目9番地

TEL. 043-486-7111(代表) FAX. 043-486-2200

印刷所——大日本法令印刷

千葉敬愛短期大学