

東京保育専門学校研究紀要

第1号

	ページ
数あて遊び・物あて遊びの数学的基礎の理解と遊びの実践 ————— 松本 勲武	1
教育者（保育者）になるための自己形成 ————— 齊藤 一美	12
主体性・創造性を育む音楽表現＜歌唱活動・楽器活動・身体的活動を通して＞ ———— 今井 まり	22
放射状に迫り来る「幼児期の教育」の科学性について ————— 伊藤 政弘	34
預かり保育における幼児理解—異年齢の幼児同士が関わり合う場面を通して ———— 阿部アサミ	55
保育者養成における学生のフィールド体験からの学び—環境とのかかわりを通して — 石丸 るみ	66
保育内容「言葉」における授業の取り組みと課題について ————— 菊永 謙	79
ロールプレイング体験が保育学生における子供の心理発達理解向上に及ぼす効果 ——子供役割に焦点を当てて—— ————— 高木麻美子	88
保育学生が描く保育者モデルと保育現場で期待される保育者の資質 「保育者アイデンティティ」の確立—青年期の発達課題 ————— 高木麻美子	105
保育者養成「保育教職実践演習」授業の取組み ————— 近山あや子	117
保育者養成校における「保育内容総論」の授業内容と遊びの実践に見える保育 の「領域」 ————— 福田 幸子	124
保育者養成校における運動遊びの授業のあり方について ————— 三室絵梨子	135
造形表現の実践と展開 ————— 今井みどり	145
小学校教諭を志望する学生の幼児教育に対する意識に関する一考察 ——幼稚園での実習経験を踏まえて—— ————— 今井 康晴	155
譜読—視奏のために—— ————— 小石川和代	162
「おのずから」と「みずから」の「あわい」にみる子ども理解と「即興的応答」に よるかかわりの研究—「西田哲学」と「インクルージョンの思想」との交感の試み — 佐藤キミ男	176
保育学生の用具に関する実態—保育者養成校の学生のはさみに関する調査を通して — 高橋 恵	188
運動会のトラックラインを引くためのツール ————— 中永 真吾	199
保育内容「環境」授業における科学絵本の活用 ————— 中山佳寿子	204

〈研究紀要〉創刊にあたり

学校法人 聖心学園
理事長 柿 崎 ゆ り

東京保育専門学校は大正13年（1924年）創設の東京保姆専修学校を前身とし、昭和4年（1929年）9月12日、東京府知事の認可を得て名実ともに幼稚園保姆の養成機関としての社会的基盤を確立しました。

その後、昭和7年（1932年）に聖心幼稚園（現聖心学園幼稚園）、昭和38年（1963年）にサンタ・セシリア幼稚園を併設し、共に発展してまいりました。

聖心学園の創始者今井けい、初代校長ギュスターヴ・マイエ神父はカトリックの「愛の精神」を建学の理念とし、確かな専門性と豊かな人間性を育む教育に力を注ぎました。その精神は、全国各地で活躍する14,000名を超える卒業生に脈々と受け継がれております。

現在、我が国の社会構造の変化を背景に、幼児教育・保育の質の確保が大きく問われるようになりました。そのため、幼稚園教諭及び保育士の養成校である本校は専門的研究機能をさらに充実させ、課題解決の指針を示すことができる教育力の向上を目指して、本年度より専任教員の論文執筆を制度化いたしました。

これに伴い、この度、非常勤講師の方々のご協力も得て、〈研究紀要〉を創刊することとなりました。同時に、昭和31年（1956年）9月発行から第685号まで続き、在校生や卒業生への本校教育の補完的役割を担ってきました〈児童研究〉を終刊いたします。

今後は、〈研究紀要〉創刊を機に、本校の養成校としての教育を着実に実践し、幼児教育・保育界の発展に資するよう努力してまいります。

皆様の一層のご指導を賜りますよう、心よりお願い申し上げます。

数あて遊び・物あて遊びの数学的基礎の理解と遊びの実践

松本勲武

Explanation of the mathematical basis of guessing numbers or things in a “Magic Game”. Assessment of the understanding and actual practice of the games.

Isamu Matsumoto

要旨

本研究では、①保育教員養成校の演習授業「算数」において、数当て遊び・もの当て遊びの基となる数学的知識と実際のゲーム作りを教授するための解説冊子作成、②解説冊子を使った受講生の学習到達度、③受講生自らのゲーム用カード作成ならびに遊びの実践、④受講学生の自己評価結果等をもとにした考察を報告する。

はじめに

古宇田亮順先生が創始したパネルシアターは、教育・表現法の一つとして保育園や幼稚園などの保育の現場で取り入れられている。本保育教員養成校においてもパネルシアター作成の演習を設けるとともに、古宇田亮順先生によるパネルシアターの実演を定期的に企画している。

学生たちはパネルを使った歌やお話の楽しさを実感するとともに、数当て遊び・もの当て遊びに参加して、なぜ正解できるのか大変不思議に思ったとの感想が多く聞かれた。その種証かしに必要な数学的基礎を、多くが文系の受講生に分かりやすく教授することの必要性を感じたのがこの研究を始めるきっかけである。

1. 「遊び・物あて遊びの数学的基礎の理解と遊びの実践」解説

ある程度の理解力が身についてきた子

どもたちに数や物を当てる百発百中のクイズ遊びをしてあげられたら、子どもたちはびっくりしたり、不思議に思ったりするに違いありません。先生は魔法使いか超能力を持つ人なのではないかと尊敬されるかもしれません。

実は、算数（数学）の知識を応用するとこのようなクイズが簡単にできるのです。ものすごく興味を持った子どもたちは、クイズのトリックや種を知りたいと思うに違いありません。

これを説明する保育者・先生にとっても、ゲームに参加する子どもたちにとっても、数え方や計算や数の規則性などを学び、論理的な考え方を磨くきっかけになることでしょう。身の回りの生活環境や自然の中で特に興味を持つ物を対象にして楽しみながら遊ぶ過程で、できるだけ多くの子どもたちが算数や数学にも興味を持ってもらうことがこのゲーム遊びを紹介する狙いです。

まずは保育者・先生になる人たちが数当て遊びの基礎を十分に理解し、面白さを実感することが始まりです。

1) 生まれた月日をあてて書かせるマジック

あなたの生年月日を当てますよ！ 言われたとおりに計算してください。

(12月24日生の場合)

① 生まれた月に5を掛けてください。

- ($12 \times 5 = 60$)
- ② その答えに、5 を足してください。
($60 + 5 = 65$)
- ③ その答えに、20 を掛けてください。
($65 \times 20 = 1300$)
- ④ その答えに、生まれた日を足してください。
($1300 + 24 = 1324$)
- ⑤ その答えから 100 を引きます。
($1324 - 100 = 1224$)
- ⑥ その答えを書いてください。
(1224)
- ⑦ 3 ～ 4 桁目が生まれた月で、
1 ～ 2 桁目が生まれた日ですね。
(12 月 24 日生)

指示する言葉を聞いているだけだと良くわからないかもしれませんが、計算式で表すと不思議でも何でもない、当たり前のことだと分かります。

生まれた月を A、生まれた日を B とすると計算式は次のようになり、
($A \times 5 + 5$) $\times$ 20 + B - 100
= 100A + B

右辺は、生まれた月に 100 を掛けた数に生まれた日を足した数となります。

参加者自身に生年月日を書いてもらっていることが分かりますね。

上の式の右辺が (100A + B) になるのであれば、掛けたり、足したり、引いたりする数をどのように変えてもかまいません。

2) 2 進法の特徴を生かした数あて遊び

はじめに、10 進法と 2 進法を簡単に紹介しましょう。

私たちが通常使っているのは 10 進法表記の 10 進数です。0～9 の 10 の数字を使い、1 から順番に 9 まで行くと次は 1 桁繰

り上がって 10 になります。1 と 10 の桁までいっぱいになった 99 の次は 1 桁繰り上がって 100 になります。このように 1 桁の数では 1 (10^0)、2 桁の数では 10 (10^1)、3 桁の数では 100 (10^2)、4 桁の数では 1000 (10^3)、n 桁の数では 10^{n-1} が最小数となります。

注 1: n は任意のいろいろな整数です。

注 2: 10^{n-1} は 10 の (n - 1) 乗です。

注 3: $10 \times 10 \times 10$ のように同じ数を繰り返し掛けることを累乗 (るいじょう) といいます。

そして $10 \times 10 \times 10 = 10^3$ と書き、 10^3 は 10 の 3 乗 (じょう) と読みます。右肩の 3 は、掛けた 10 の数を表し指数 (しすう) と呼ぶことも覚えておきましょう。

注 4: 10^0 (10 の 0 乗) は 0 ではなくて 1 です。

10^3 は 1000 で、指数が 3 から 2 に 1 減った 10^2 では 100 となり、1000 の 10 分の 1 となります。

さらに指数が 2 から 1 に 1 減った 10^1 では 10 となり、やはり 100 の 10 分の 1 の 10 になります。ですから、指数が 1 から 0 に 1 減った 10^0 では、10 の 10 分の 1 の 1 です。

他の数でも同じです。もちろん 2^0 も 1 です

2 進法では、数字は 0 と 1 だけです。1 桁目は 1 でいっぱいになり、次は 1 桁繰り上がって 10 となります。10 の次は 11 で、その次はまた 1 桁繰り上がって 100 となります。2 進法の各桁は 10 進数 2 の n 乗で表されます。1 桁目は 2^0 、2 桁目は 2^1 、3 桁目は 2^2 、n 桁目は 2^{n-1} です。

これらの規則性は、10 進数と対応する 2 進数の一部を表示した次の表から良く読み

取れます。

10 進数	2 進数
1 (2 の 0 乗)	1
2 (2 の 1 乗)	10
3	11
4 (2 の 2 乗)	100
5	101
6	110
7	111
8 (2 の 3 乗)	1000
9	1001
10	1010
11	1011
12	1,100
13	1101
14	1110
15	1111
16 (2 の 4 乗)	10000
31	11111
32 (2 の 5 乗)	100000
63	111111
64 (2 の 6 乗)	1000000

10 進数の 2^n に対応する、2 進数は $(n+1)$ 桁の数となり、1 の後に 0 が n 個続きます。

10 進数の 2^n を 2 進法表記にすると、1 が 1 つだけであとは桁が増えても 0 ばかりです。したがって 2^n から 1 少ない $(2^n - 1)$ の 2 進法表記では繰り下げが 1 桁から始まって連続して最後まで行き、すべての桁が 1 のぞろ目になっています。

そして、どのような数もいろいろな 2^n を組み合わせて表すことができ、 2^n が基本となっています。別の言い方をすると、すべての数は 2^n の足し算で表すことができます。そして、その足し算の式はただ 1 つです。

このことは、次の表の 2 進数法表記の計算式を見ると一目ですっきり理解できます。 2^n に対応する 2 進数の 1、10、100、1000・・・は、前述のように 1 が 1 つだけであとは桁が増えても 0 ばかりです。ですから下の表を見て分かるように、これらの異なる数を組み合わせて足し算をしても繰り上がりは一切起こりません。同じ数を複数回足すことをしないので、足し算の式は一つだけです。

このように全ての数の基本となっている 2 進数の 1、10、100、1000・・・、これに対応する 10 進数 2^0 、 2^1 、 2^2 ・・・ 2^n を **基本数** と名付けておきましょう。

なお諄いようですが、2 進法で計算しても 10 進法で計算しても全く同じです。

2 進法計算式

$$\begin{aligned}
 1 &= 1 \\
 10 &= 10 \\
 11 &= 1+10 \\
 100 &= 100 \\
 101 &= 1 + 100 \\
 110 &= 10 + 100 \\
 111 &= 1+10+100 \\
 1000 &= 1000 \\
 1001 &= 1 + 1000 \\
 1010 &= 10 + 1000 \\
 1011 &= 1+10 + 1000 \\
 1100 &= 100+1000 \\
 1101 &= 1 + 100+1000 \\
 1110 &= 10+100+1000 \\
 1111 &= 1+10+100+1000
 \end{aligned}$$

10 進法計算式

$$\begin{aligned}
 1 &= 1 \\
 2 &= 2 \\
 3 &= 1+2 \\
 4 &= 4 \\
 5 &= 1 + 4
 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
6 &= 2+4 \\
7 &= 1+2+4 \\
8 &= 8 \\
9 &= 1+8 \\
10 &= 2+8 \\
11 &= 1+2+8 \\
12 &= 4+8 \\
13 &= 1+4+8 \\
14 &= 2+4+8 \\
15 &= 1+2+4+8
\end{aligned}$$

注：2進数と10進数を混同しない様に、読み方を工夫することもできます。

10進数の場合には、10は（じゅう）、100は（ひゃく）、1000は（せん）等と読みますから、区別するために2進数の場合には、0は（ゼロ）か（マル）、1は（イチ）か（ヒト）と読むと良いでしょう。人にもよるでしょうが、0を（マル）、1を（イチ）と読むと発音しやすいような気がします。10は（イチ・マル）、1000は（イチ・マル・マル・マル）、1010は（イチ・マル・イチ・マル）のような感じです。

A) 1～3の数字を当てるゲーム

まずはじめに、1と3が書かれた基本数1のカードと、2と3が書かれた基本数10のカードを用意します。

基本数1のカード (1、3)

基本数2のカード (2、3)

これらのカードをゲーム参加者に示して、参加者が思い描いた数が書かれているカードを教えてください。そのカードの基本数を足した合計数が参加者の思い描いた数になります。

たとえば、3を思い描いたとしましょう。3は基本数1のカードと基本数2のカードに書かれています。

$1+2=3$ となり、3で間違いありません。

このくらいの数の場合には、計算するまでもなく、基本数1のカードだけにあるのは1だけ、基本数2のカードだけにあるのは2、両方のカードのあるのは3だとすぐにわかりますが、数が多くなると計算がとても役立つことになります。

B) 1～7の数字を当てるゲーム

1～7の数字を構成する基本数は1、2、4です。それぞれの基本数を持つ数字を書いた次のような3枚のカードを用意しましょう。

基本数1のカード (1、3、5、7)

基本数2のカード (2、3、6、7)

基本数4のカード (4、5、6、7)

先と同じように、ゲーム参加者から思い描いた数が書かれているカードを教えてください。そのカードの基本数を足した合計数が参加者の思い描いた数になります。例えば6を思い浮かべた参加者は、基本数2と基本数4のカードにあると答えるでしょう。 $2+4=6$ で、答えは6です。カードを見てもその通りですね。

C) 1～15の数を当てるゲーム

1～15までの数は、下のように四つのグループに分けることができます。

おさらいとして、2進数も併せて示してあります。

基本数1のカードの数は、2進法表記では1桁目に必ず1があるグループ、基本数2のカードの数は、2桁目に必ず1があるグループ、基本数4のカードの数は、3桁目に必ず1があるグループ、基本数8のカードの数は、4桁目に必ず1があるグループであることが分かります。また、各カードに出現する数には、後述するように、規則性があることが読み取れます。

(基本数1
のカード)

10 進数	2 進数
1	1
3	11
5	101
7	111
9	1001
11	1011
13	1101
15	1111

(基本数 2
のカード)

10 進数	2 進数
2	10
3	11
6	110
7	111
10	1010
11	1011
14	1110
15	1111

(基本数 4
のカード)

10 進数	2 進数
4	100
5	101
6	110
7	111
12	1100
13	1101
14	1110
15	1111

(基本数 8
のカード)

10 進数	2 進数
8	1000
9	1001
10	1010
11	1011
12	1100
13	1101
14	1110
15	1111

【遊び方】

参加者に、ある数を一つだけ思い浮かべてもらい、4枚のカードを順次見せてどのカードに思い浮かべた数があるか答えてもらいます。子どもが思い浮かべた数は、カードの基本数を足した数です。

【推理例】

参加者が思い浮かべた数が13としましょう。参加者は基本数1と4と8の3枚のカードにあると答えるでしょう。計算は $1+4+8=13$ となり、正解です。

◎生まれた月を当てるゲーム用のバリエーションには、次のようなカードを作ります。不必要な13、14、15をなくしても基本は同じです。

基本数1のカード

(1月、3月、5月、7月、9月、11月)

基本数2のカード

(2月、3月、6月、7月、10月、11月)

基本数4のカード

(4月、5月、6月、7月、12月)

基本数8のカード

(8月、9月、10月、11月、12月)

12月生まれの方は、基本数4のカードと基本数8のカードにあると答えるでしょう。計算すると、 $4+8=12$ となり、12月生まれですねと正答することができます。

D) 1～31の数を当てるゲーム

1～31の数を当てるゲームには次のような5枚の基本数カードが必要です。

誕生日を当てるゲームに、このまま使えます。

基本数1のカード

(1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31)

基本数 2 のカード

(2, 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 21, 23, 26, 27, 30, 31)

基本数 4 のカード

(4, 5, 6, 7, 12, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 23, 28, 29, 30, 31)

基本数 8 のカード

(8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31)

基本数 16 のカード

(16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31)

例えば 24 日生まれの人は、基本カード 8 と基本カード 16 に載っていると答えるでしょう。

計算は、 $8+16=24$ となり、24 日生まれの正解が導かれます。

【カード作りに役立つ規則性】

いろいろな範囲の数を当てるためのカード作りには、前記の例からも分かるように、それぞれのケースごとにカードの枚数、カード上に割り当てられる数とその総数が決まっていますが、規則性があるのでこれを理解しておくと便利です。

カードに割り当てられる数の数と、カードの枚数は次の通りです。

1～3 (2^2-1) の数当てには、2 つの数が書かれた 2 枚のカードが必要です。

1～7 (2^3-1) の数当てには、4 つの数が書かれた 3 枚のカードが必要です。

1～15 (2^4-1) の数当てには、8 つの数が書かれた 4 枚のカードが必要です。

1～31 (2^5-1) の数当てには、16 の数が書かれた 5 枚のカードが必要です。

1～63 (2^6-1) の数当てには、32 の数が書かれた 6 枚のカードが必要です。

1～127 (2^7-1) の数を当てるには、64 の数が書かれた 7 枚のカードが必要です。

1～253 (2^8-1) の数を当てるには、128 の数が書かれた 8 枚のカードが必要です。

1～(2^n-1) の数を当てるには、 2^{n-1} 個の数が書かれた n 枚のカードが必要

注： 2^n は 2 の n 乗

2^{n-1} は 2 の ($n-1$) 乗

注：どの場合でも最大の数の一つ減らせば、カードの枚数は同じですが、各カード上の数の一つ減らせます。

次にカード上の数を決める規則

1 枚目 (基本数 1 のカード)

1 から始まる奇数

2 枚目 (基本数 2 のカード)

2 の奇数倍から 2 つ続きの数

3 枚目 (基本数 4 のカード)

4 の奇数倍から 4 つ続きの数

4 枚目 (基本数 8 のカード)

8 の奇数倍から 8 つ続きの数

5 枚目 (基本数 16 のカード)

16 の奇数倍から 16 続きの数

6 枚目 (基本数 32 のカード)

32 の奇数倍から 32 続きの数

7 枚目 (基本数 64 のカード)

64 の奇数倍から 64 続きの数

8 枚目 (基本数 128 のカード)

128 の奇数倍から 128 続きの数

n 枚目 (基本数 2^{n-1} のカード) 2^{n-1} の奇数倍から 2^{n-1} 個続きの数

注 1 奇数とは、2 で割れない整数 1, 3, 5, 7, 9, …

注 2 いずれの場合も小さい数から順番に選び、選ばれた数が各ボードの制限いっぱいになれば、そこまでです。

3) ゲーム用ディスプレイの作成

【カードの材料】

パネルシアター用の布ではなく、ここではA3 とA4の画用紙をカード用の台紙として使用する。(大きいのでカードというよりはボードと呼んだほうが良いかもしれませんが。)ものや数字は鉛筆やペンで直接台紙上に描くか、いろいろな色の折り紙を使う。

【カードのデザイン】

数字だけではなく、動物、虫、植物、野菜、花、乗り物、キャラクター、干支、色などでも同じように遊べます。それぞれの物に数字を割り当てておけば良いのです。

数字の場合は小さい順の表示が分かりやすいかもしれませんが、物の場合は割り当てられた数の順番を無視してランダムにボード上に表示できます。

1～15の数を選ぶ場合には、ボード上に8種類の数を表示するには、4つずつの2段ですっきり表示することができます。

実はどのボードにも15がありますので、これを全部なくして1～14の物あて遊びにすると、各ボード上の数の表示は7種類ずつになります。7種類の表示には、正六角形の中心点と六つの頂点に配置すると対称性が高くなり、すっきりします。

II. 受講生たちが作成したゲームカード

講師により紹介された、いろいろな色の折り紙を丸く切って画用紙上に貼り付けた色当てゲーム用ディスプレイを参考にして、受講生が実際に工夫して作成した作品の一部について、テーマとしたものと材料・方法を記す。

◎くだもの

(レモン、かき、パイナップル、バナナ、スイカ、りんご、グレープフルーツ、もも、

キウイ、さくらんぼ、いちご、みかん、メロン、ブルーベリー)

くだもの色に合わせて選んだ折り紙を折って作った果物をボードに貼り付けて作成した。



◎動物

(カバ、カニ、キリン、チョウ、ハリネズミ、ヒツジ、ウサギ、カエル、キツネ、フラミンゴ、ヘビ、ペンギン、ゾウ、クジラ)

いろいろな色の折り紙をハサミで切って動物をつくりボード上に張り付けた。



◎色鉛筆

(赤、ピンク、グレー、金、銀、青、紫、水色、黒、緑、茶、オレンジ、肌色、黄色)

いろいろな色の折り紙を折って作った色鉛筆をボード上に張り付けた。



◎キャラクター

(ミッキー、ミニー、ドナルド、デ이지ー、チップ、デール、プー、ピグレット、オラフ、ジャック、ベイマックス、リトルグリーメン、トランプ、101匹ワンちゃん)

折り紙を折って作りボード上に貼り付けた。

◎チューリップ

(赤、白、灰、茶、緑、桃、オレンジ、黄、紫、青、黒、黄緑、水色、薄橙)

各色の折り紙を折って作ったチューリップをボード上に張り付けた。

◎サンリオピューロランドのキャラクター

(キティ、クロミ、バツマル、ケロップ、ぐでだま、モップくん、キキ、ダニエル、マイメロ、ポチャッコ、プリン、シナモン、サム、ウラ)

色鉛筆で画用紙上に直接描いた。

◎寿司のネタ

(えんがわ、ネギトロ、いなりずし、甘えび、たまご、いくら、かつぱ巻き、マグロ、イカ、ホタテ、ウニ、タコ、サーモン、て

つか巻)

色鉛筆で画用紙上に直接描いた。



◎その他 いろいろな色の丸・四角・うさぎ・ハート・はなびら、トトロ、独自キャラクター、スマホのアイコンのイラスト等が作成された。



【ディスプレイの工夫】

講師が紹介したような対象性のある配置以外に、自由な配置や、ものの大きさを変えた作品も多くみられた。子どもが楽しめるようにとの観点からテーマばかりでなくものディスプレイを重要視している様子が見えられた。

色鉛筆をテーマにした作品では、色鉛筆を立てて横1列に並べた作品や、色鉛筆を花のように放射状に配置した作品があった。

キャラクター等の配置はランダムが多かったが、キャラクターの大きさを調整してピラミッド型に配置した作品もみられた。

非対称的な作品の代表としては、色風船の作品が秀逸であった。いろいろな色の折り紙を切って作った丸を風船に見立てて、ペンで目や口のほか風船から垂れる糸を描いた作品は、ディスプレイが工夫されて複数の風船が空をゆらゆら飛んでいる様に見えた。

III. ゲームの数学的基礎の理解とゲーム実行についての評価

【アンケート調査の結果の解析】

誕生日をあてるゲームの理屈を理解できた人が 82%で少し自信がない人が 18%であったのに対して、2進法をもとにした数・もの当てゲームの理論を理解できた人が 91%で少し自信がない人が 9%であったという結果であった。そしてゲームの理論を他の人に説明できますかとの問いに、“メモがあれば”も含めて前者のゲームでは 59%であるのに対して、後者では 74%と 15%も高かった。

前者のゲームでは、足し算・掛け算・引き算がある式の理解だけで良く、後者のゲームでは、より難しいと思われる2進法の理解が必要なので、予想とは逆の意外な結果であった。後者のゲームに対してより興味を持ったから、あるいは講師の説明時間が長かったこと等が理由として考えられる。

しかしながら、後者のゲームの基礎となっている2進法の理解に関しては、自信があるのが 61%で、少し自信がないのが 39%であるが、メモがあれば説明する自信がある人が 74%と高くなっている。2進法の理解よりも後者のゲームの理解度が高い理由としては、ゲームの説明で、①すべての数は 2^n (1、2、4、8、16・・・)が基本になって、これらの数の足し算で表せること、②このことから 2^n を基本数と名付けたこと、③すべての数はこの基本数を持つグ

ループに分けられることに関して良く理解した結果であると考えられる。

IV. 2進法をもとにしたもの当てゲームを行ってみた感想について

- ① マジックを使っているみたいで楽しかったです。
- ② 自分でやってみて意外と簡単だった。
- ③ 少し難しかったです。
- ④ やり方を覚えれば、すぐできるけれど、説明するのは難しいと思った。
- ⑤ 自分がきちんと理解した上で行くと、すごく頭が良くなったと感じた。
- ⑥ 簡単な数学から、子どもにはマジックに思えるようなことができることが分かった。
- ⑦ ゲームの理論を理解していない人に行ったら、心を読めるみたいに使われて楽しそうだと思います。
- ⑧ 実際に保育現場に出てすぐに使えそうだなと感じました。いろんなものでゲームしたら楽しそうだと思うので、何パターンか作ってみます。また、子どもたちにもやってもらおうと楽しそうだと思います。
- ⑨ 大人でも不思議で面白いと思えるゲームなので、子どもはもっと楽しめるのではないかと思います。現場でも使えると思ったので、覚えておきます。
- ⑩ 大人たちには、簡単にできたけれども、子どもを相手にすると時間もかかるし、どうゆう反応をするか見てみたいと思った。私はただの丸でしたが、キャラクターの発表のほうが、子どもに喜ばれると思う。
- ⑪ 園児さんに向けて行うのは少し難しいのではと感じました。私自身、理解するのに苦労しましたので。色とか絵とか折り紙を子どもたちに見せることは

とても良いと感じましたが、理論を勉強していないと難しいと思います。

- ⑫ 同じ年齢の人には行えたけれど、対象が子ども相手にかわると説明しても理解してもらるのが、少し大変かなと思いました。
- ⑬ 自分でも理解するのがやっとだったので、子どもたちには難しいのではないかと思いましたが、出題者ではなく回答者としてなら楽しいゲームに参加できるのでと感じました。
- ⑭ 子どもにルールを説明し、遊ぶには少し難しい気がした。しかし、小学校にあがる手前の年長児なら、数字に興味があるので、気を引くことができるかもしれない。
- ⑮ このゲームを作る作業もたのしく、理論を知った上で自分が問題を出すのが楽しかった。
- ⑯ ハートの配置をわざと変えてみたり、見た目の工夫をしましたが、自分が当てる際は大変でした。
- ⑰ 1 つのゲームをいろいろな方法で楽しめるから良いと思った。絵を描く人もいれば、折り紙を使う人、カラフルな色でゲームを作る人がいました。数も変えてできるので、様々な年齢で楽しめると思いました。

V. 考察

30 名の受講生全員がそれぞれ独自のゲームカードを作成し、それを使った遊びを実践することができた。

受講生がゲームの理論・種を理解する上で解説冊子はそれなりの役割を果たすことができたと考えられる。

III の受講者の感想の紹介にあった「子ども向けにはルールの説明も難しいのでは」の指摘は、年齢が低い子どもを対象にす

る時には確かに問題になるであろう。感想文の中にもあったように「小学校に上がる年長児～小学生」の遊びに適しているであろう。また、ゲームの種を理解してもらうには小学校の高学年にならないと無理かもしれない。

なお、本校の受講生の一部にもゲームの基となる 2 進法やゲームの理論の理解に自信がない者も見受けられた。今後、説明文をより一層わかりやすく、簡明にする試みが必要であろう。

II で一部紹介したように受講生は、実際のゲーム作りに大変熱心に取り組み、子どもが喜びそうな独創的な作品が多くみられたことを強調したい。本校学生が将来の保育教員としてふさわしい豊かな感性を持っていることをあらためて強く感じた。最後に本研究に協力して下さった受講生に感謝します。

《参考》

数当てゲームのアンケート結果 (⑧～⑪) の記述部分は一部を上記文中に掲載)

①誕生日をあてるゲームの理屈を理解できましたか？

- | | |
|-------------------------------------|-----|
| ☐ 完全に理解できました | 5% |
| ☐ 理解できたと思います | 77% |
| ☐ すこし心配です。 | 18% |

②誕生日をあてるゲームを子どもたちの前で披露できますか？

- | | |
|-----------------------------------|-----|
| ☐ 問題なくできます | 5% |
| ☐ できると思います | 55% |
| ☐ すこし不安です | 40% |

③ 2 進法を理解できましたか？

- | | |
|--------------------------------------|-----|
| ☐ 完全に理解しました | 14% |
| ☐ 理解できたと思います | 50% |
| ☐ すこし自信がありません | 36% |

④ 2 進法を人に説明できますか？

- | | |
|--------------------------------------|-----|
| ☐ メモがなくてもできます | 0% |
| ☐ メモがあればできます | 74% |

☐すこし自信がありません 26%

⑤ 2進法をもとにした数・もの当てゲーム
の理論を理解できましたか？

☐完全に理解できました 26%

☐理解できたと思います 65%

☐すこし心配です 9%

⑥ 2進法をもとにした数・もの当てゲーム
の理論を人に説明できますか？

☐メモがなくてもできます 13%

☐メモがあればできます 61%

☐すこし自信がありません 26%

2進法をもとにした数・もの当てゲーム
のカード作りに関する質問です。

⑦もの当てゲームの物の数は？

☐14 種類 74%

☐7 種類 26%

⑧もの当てゲームの物として何を採用しま
したか？ すべて書いてください。

⑨採用した狙いを書いてください。

⑩ものを表現するために使った材料と方法
を書いてください。

⑪実際にゲームをするまでに苦労したこ
とを書いてください。

⑫このゲームの理論を勉強して、実際に行
ってみた感想を何でも書いてください。

(※⑧～⑫回答略)

教育者（保育者）になるための自己形成

齊藤一美

Self-awareness in Becoming a Teacher (Childcare Provider).

Kazumi Saito

はじめに

入学時、学生に幼稚園教諭や保育士を目指す理由を問うと、多くの場合、幼児期の先生との良い思い出を語り、自分自身もその先生のようにになりたいという答えが返ってくる。幼稚園や保育園の先生に対する憧れが長い歳月を経て学生の職業選択を左右していると考え、人が人に与える影響というもの、実に大きい。

学生たちにこうした影響を与えたのは、どのような先生であったのか。自分もその先生のようにになりたいのであるならば、これから自分自身をどのように成長させればよいのだろうか。

心に宿るその先生を思い起こす時、学生の一人ひとりには、先生の豊かな人間性と確かな職業技術が漠然と見えるはずである。私は「教職概論」の講義の中で、学生たちにその人間性と技術を具体的に描かせることを第一としている。また、理想とする「先生」になるための努力を継続し、養成校での学びを終えるまでに完全な専門職人となるように、他の科目との関連性を重要視して自己の成長を知ることができるよう工夫している。

「教職概論」という科目は、第一義に、学生たちを教職へ誘うためのものである。しかし、幼稚園教諭及び保育士の養成校にあっては、教育を中心としながら保育についても同等に扱う必要があり、「人を育てる人」という大局的な観点を外すことができ

ない。本来、教育と保育は、法的にも、根底となる理念も異なるが、認定こども園への就職者も存在することから、講義では0・1・2歳の保育を含んだ内容を展開することとしている。

ここでは、このような状況下における「教職概論」の学びと同時に、実学性を高めるために、学生たち自身が自己を形成して欲しい重点を論じる。また、教職への誘いという点から、本文では「教師」という言葉を用いて論を展開することとする。

1. 教師としての豊かな人間性

教師という職業を選択した以上、これから先、24時間、教師であることを他者から要求される。外見も振舞いも言動も、何もかもが「先生らしく」あることが大切であり、それが教師としての信用の一步となる。

たとえば、制服の警察官がタバコを吸う姿を見たことがあるだろうか。食事をする姿を見たことがあるだろうか。私人と公人の区別が厳格になされている上に、その規範は、私人の部分のすべてに及んでいる。

実は、教師もこれと同等と言える。人を育てる仕事は社会性が強く、ほとんど24時間、公人でいなければならないことを覚悟しなければならない。他者から教師としての能力を求められ続け、さらに、人を導く高い人間性を求められ続けるのである。

今まで色々な要素や条件に守られて、甘えも許されてきた学生たちは、就職すると

同時に、一瞬にしてこのことに晒される。

学生から教師になるということは、まさに、葉の上を這っていた幼虫が、可憐な蝶に変身することに似ている。

幼虫がサナギになった時、その中では、蝶という全く違う姿になるために、自分の細胞を造り変えていると聞いたことがある。

養成校時代が、まさにこのサナギの時期に匹敵すると考えるならば、学生たちの自己形成には「蝶」になるための必死の努力が伴わなければならない。

(1) まずは職業に対する決心から

学生たちは、あらためて職業に対する決心をしなければならない。この決心が揺らいでいたり中途半端であったりすると、ノイローゼになったり体調不良になったりして挫折しがちである。なにより、児童・生徒（こども）に対しての責任が果たせなくなる。また、この決心があるからこそ、仕事の上での喜びを多く得ることができる。

自分は素晴らしい職業を選択した、自分はこの職業に一生携わっていこうというように信じ込んでほしい。

「教師という職業は、自分と切り離せない」と信じ込むことが、自己形成（自己改革）の第一歩なのである。

(2) 正義感に基づく行動を

こどもたちの手本となる先生の行動は、常に正しいものでなければならない。

赤信号で横断歩道を渡ったらどうだろうか。駅の売店で多くもらったお釣りを返さなかったらどうだろうか。拾ったものを自分のものにしたらどうだろうか。

コンプライアンスの希薄さ、規範意識の欠如は、信頼という一点において致命的な結果を招く。今までの生活の中でなんとなく許されていた考え方や行動を見直して、善悪の判断を確実にを行い、自分のことのす

べてに責任をもつ人間になることが大切である。誰も見ていなければいい、このくらいのことは大丈夫だなどという甘え、気の緩みは最も危険といえる。

万一、教師の悪質な姿がこどもの目に触れたり、口伝えに保護者や地域住民に広がったりした場合は、直ちに教師としての信用を失う。そればかりではなく、園（学校）全体の教育も問われることになる。

教師になった後に社会的な信用を喪失した場合、その回復には多くの困難が伴うことを念頭に置いておかなければならない。

(3) 社会常識を正しく身に付ける

朝は「おはようございます」、帰りは「さようなら」と挨拶をする。挨拶は誰もが幼児期から教わり、身に付けているはずである。なのに、大人になると挨拶しない人がいるのはなぜだろうか。

他者との関わりをしっかりとてない人は教師に向かない。たかが挨拶と思うかもしれないが、教師は、目の前のこどもたちとの新たな一日の始まりを決定付ける一瞬、そして、その日の終わりを意味づける一瞬を大切にしなければならない。

挨拶をする時は、相手に対する愛情あふれる表情を伴いたい。表情は、言葉とともに先生に対する親密感をこどもたちに抱かせ、また、保護者には安心感を抱かせる。

次に、衣食住の全体において、自分の常識を社会常識と照らし合わせておきたい。これは、教育上の必要性から、徹底した見直しを行っておくべきである。

ある園で、給食の時間、先生がご飯に味噌汁をかけた。それを見た園児たちが驚いて騒ぐと、先生は「これがおいしいのよ」と言って、両肘を張って汁かけご飯をかき込んだ。園児たちは面白がって真似し、帰宅後の夜食でも同じことをした。当然のご

とく、保護者から苦情が殺到したという。

これは能力のない先生の話ではない。先生は、たまたま、お米を大切にする日本古来の文化を知らなかった。炊き立てご飯はありがたくそのままいただく、冷えてしまったらお茶漬けや汁かけご飯にもするという昔からの食生活に根付いた物事を知らなかっただけであった。そういえば、現代の居酒屋では、炊き立ての新米でお茶漬けを提供するくらいだ。お米に対する意識が今と昔とでは違っている。また、和食の配膳もバラバラなことが家庭でもよくある。ご飯茶碗や汁茶碗、箸の位置など、きちんとしている家庭はどのくらいあるのだろうか。

汁かけご飯の事案には、気品の問題もある。皆で楽しく食事ができればいい、残さずきれいに食べればいい、このように考えるファーストフード世代の先生に、保護者からの苦情は厳しいものであったという。

一般社会における常識は、教師にとっては課題となることが多い。企業人は、ビジネス社会の荒波を乗り越えるために徹底して教育を受け直すのが、一瞬にして独り立ちしてしまった教師には、再教育の場面などはない。教師になったその日から「人を育てる人」であり、指導する立場の人であるから、できて当然であって、注意してくれる人もないに等しい。

礼儀にかなうお辞儀ができているか、名刺の交換作法はできているか、エプロン姿やジャージ姿ではなくスーツや制服に着替えて来校者に應對しているか、相手の話をしっかり聞いて理解しているか、見送りマナーは完璧か等々、こちら側が相手を社会人としてどのように敬うことができているかが大切である。

教師の場合、目の前の子どもたちに意識の重点があり、来校者に対するマナーは粗雑な感がある。これが、「教師は世間知らず」

と言われる一原因といえる。社会人マナーは、決して軽視してはならない。

(4) 正しい言葉遣いと文章力を

SNSの影響と思うが、最近、文ではなく、単語で意思を伝えようとする人が多くなった気がする。しかも、状況に応じた言葉を選択する思考がなく、いつでもどこでも同じ言葉で表現する。たとえば、良くない条件下に身を置いて危険を感じた時、また、予期せず素晴らしいものに会って喜びを感じた時、物事の先々に不安がある時、向き合った対象が極端な規模であった時、食べたものが本当に美味しかった時等々、これらのすべてが「ヤバイ」という一言で表現されている。

他の通俗語として、日常では、自分のことを「ウチ」、自分たちのことを「ウチら」と言い、公的な場面では「自分」、「自分たち」と言う。社会人ならば、どのような面でも、「私」、「私たち」と言うのが正しい。

その他、敬語についても尊敬語、謙譲語、丁寧語の区別がない。また、場面を踏まえることもなく、言葉の誤用も多い。

文字を書く習慣も減っているので、美しい文字を書くこと、そして、美しい文字で形式にそった書簡を書くことの練習も改めて必要である。

そもそも教育は、言葉によって行われる。正しい言葉遣いや豊かな表現力を一層身に付けるよう、日々努力したい。

(5) 「喜怒哀楽」の感情と言動に注意

教師が心がけたいことの一つに、感情表現がある。端的に言うと、良い感情は積極的に嬉しい表情とともに言葉にし、悪い感情は安易に言葉にもしないことである。

これは、哀しみや怒りを心の内にしまい込めということではない。しまい込んだら心的病気になるからね。

人間である以上さまざまな感情を抱くものだが、特に怒りや不満をそのまま表現した場合は、直接相手を攻撃することとなる。攻撃は教育ではない。

では、教師は、そうした感情をどのように処理したらよいのだろうか。

筆者は、心の在りようとして、「身の回りで起きているすべてのことは、自分のことである」と考えるのがよいとしている。

相手を攻撃することで問題は解決しない。今、自分はどのようにして怒りを感じているのか、どうして不満を抱いているのか、その原因をつきとめ、知恵を用いて解決策を描く。それが人間的な思考方法と思う。

保護者からの苦情、こどもたちからの訴え。日々わが身に寄せられるマイナスの感情を受けた時も、相手の身になって同様の対応ができることが教師には望まれる。

また、教師も母親も、こどもたちを注意する時、責任を追及する言葉は決して遣ってはならない。「どうして～なの!」「なんで～なの!」という言い方を責め言葉と言う。責め言葉は教育から外れたものであり、相手が委縮するだけで状況は変わらない。教育的指導とは、反省を促し、次に解決方法を示して、状況を変えるように本人に行動させることである。

2. 教師(保育士)という職業

人を育てる仕事は、こどもが可愛いからとか、こどもに寄り添っていたいからとか、こどもの笑顔を大切にしたいから、などという考えだけでは勤まらない。

学生たちには、将来、もっと深い考えと使命感が求められる。自分が関わることで、こどもの何が、どのように成長するのであるのか。どのような人生の軌跡を辿るのであるのか。

こどもたちの、一度限りの人生の初めの

時期に自分が関わる意義を考え、使命感を築く。これが職責の根底となるのである。

(1) 教育観の涵養

古橋和夫氏は教育観について、「成長助成」(うちなるものを育てる)、「伝達と形成」(受け継ぎ形づくる)、「覚醒」(自己を見つめた上で発見する、展望を抱く)の3つに分類している。

これは幼児教育から初等教育、中等教育、高等教育すべてに適合し、教師のもつべき教育観を上手に言い当てている。

教育観とは別に、乳幼児、すなわち0・1・2歳児を扱う保育士の場合は、人間の原点となる保育観をも重要視しなければならないことを付け加えておきたい。

人間の脳は、3歳までに80%が形成されるという。0歳からの3年間、こどもは自分が人間であること、自分は愛されていることなどを知る。また、誰が親であり、その人のもとにいと安心して、特に母親の愛情は自分の存在を無条件に受け入れていてくれることなどを感じ取っている。

授乳時に、じっと母親の顔を見つめている赤ちゃんの姿を見たことがあるだろう。言葉も状況もわからない、そのこどもの頭の中で、人間として根幹となるさまざまなものが組立てられているのである。

こうしたことを前提とするならば、この時期は、本来実の親が子育ての全責任を負うのが良いのだが、社会の要請により女性の社会進出が進み、保育園に預けられる乳幼児は増加している。

乳幼児と過ごす時間が長い保育士は、自分の人格が親と同等のものとしてそのこどもに影響を与えることを考えなければならない。

保育士がこどもの人間性を左右してしまう可能性があるのである。ゆえに、現代の保育士は、一層優れた人格者でなければな

らない。

(2) 組織と個人

学校（または幼稚園、保育園）の職員は専門家の集団である。一人ひとり、専門家となるために努力を積み重ねてきた人の集団である。その専門性は個人によって異なるが、全員、教育（保育）の全分野において、決して素人とはいえない。また、専門性というものは経験によって深化する。

若い教師が活気にあふれて活動的に見え、熟練した教師は動きが鈍くて非活動的に見えるかもしれないが、熟練教師には困難な課題を乗り越えてきた現場経験と豊富な知恵があり、若い教師にそれはない。

若い時、意見の違いから先輩教師に再三抗議してその時には満足を得たものの、後に自分が同年を迎えてみて、過去を反省するなどということはよくある話である。

大切なことは、自分自身、それぞれの年代になったならば、教育上、何をもって勝負するかを考え、一生懸命、その資質を磨くことである。

若いうちは人気だけでも勝負できる。それが後には、学問性が高い教師なのか、教科指導が上手な教師なのか、生活指導や進路指導に優れた教師なのかなどと問われる時が来る。教師としての持ち味は業務に携わりながら探すのだが、最終的には総合的に高い業務力を身に付けて、何事にも動じず、教育目標に突き進むことができる教師となっていってほしい。

学校組織が、校長・教頭・教諭という鍋蓋型から、校長・副校長・教頭・主幹教諭・教諭というピラミッド型に変化して久しい。幼稚園の場合、園長・副園長・主任などをこれに当てはめてみてほしい。副校長は、法令上「置くことができる」とあって、多くの地方自治体では、教頭職をこれに読み

替えている。しかし、副校長が職として配置されている場合、ある程度、校長に代わる決裁権を与えている。

鍋蓋型からピラミッド型になったのは、学校の意志決定機能を明確にするためであった。職の階層に行政組織を適用し、学校運営の決定権は校長にのみ与えられている。また、学校運営に関与できるのは校長から主幹教諭までとなった。教諭は児童・生徒（こども）の教育に専念する。事務職員や業務員は教育に一切関わらない。

この変化は、鍋蓋型組織の非効率的な面を一掃するために行われた。もともと学校職員は専門家集団であり、プライドをもった人々の考えが飛び交い、意見集約が困難な場面があった。そのため物事の先送り、従来どおりなど、教育環境や条件の変化に乏しいことも多くあった。その上、教師の中には、児童・生徒（こども）と向き合う時間が少ないという不満も生じ、その解決策が必要となり、組織改革が行われたのである。

現在、教育委員長と教育長の立場も逆転し、教育長の責任を重視している。このような学校組織の改革の結果、学校運営においては、行政主導の様相が顕著になってきていることは間違いない。

ここで明らかにしておきたいことは、教諭の立場である。教諭は学校の中で虐げられたのかと勘違いしてはいけない。実は、児童・生徒（こども）と日々直接向き合うことができるのは教諭であり、教諭は、教育上最も重要な職となる。主幹教諭は一部学校運営に関わるが、教諭が教育力を最大限に発揮してくれない限り、学校そのものが成り立たない。

校長・副校長・教頭という管理職になったならば、このことを常に意識し、教諭の誇りを守る学校運営を行うように心がけたいものである。

(3)「明識は先にあり」

学校現場にあって、教師は、何を意識して業務を遂行しなければならないのであろうか。

「明識」とは、ある先輩教師がおっしゃった「確実に先を見通す力」という意味の造語だが、ものの見事に教師の役割を言い当てていて、かつ、記憶から消えない名言だと思っている。

教育では児童・生徒（こども）に対する観察が重要である。教師はすべての児童・生徒（こども）に対して、公平に観察しなければならない。その上で一人ひとりの特性を正確に掴み、「生きる力」を育むための指針を与え、寄り添い、成長を促していくのである。その指針は的確なものでなければならない。

ここではあえて、その指針のことを「しつけ」と表現する。しつけというと、家庭教育においての「躾」、すなわち、一般的には礼儀作法や生活習慣の一定の型にこどもの行動等を当てはめることが想定されるが、指針としてのしつけとは、これとはまったく違った意味を有し、「仕付け」、すなわち、服飾における仮の縫い付けを想像してほしい。

教師は、こどもの観察を通して、一人ひとりの成長の将来を想定し、何がどこまでになればよいのかの目標を示す。その段階までの到達を迎えたら「仕付け」の糸を外し、そこでの自立を確認し、また次の段階の「仕付け」を行う。また、こどもに寄り添うためには教師として絶対的な信頼を得る必要があり、教師は、そのためのさまざまな能力を常に開発していかなければならない。

「躾」と「仕付け」は本来家庭教育において十分に行いたいものであるが、現代の家庭では両方とも希薄になった感がある。俵万智さんの短歌に「うちの子はわがまま

過ぎてグズなんで先生なんとかしてくださいよ」という一首があるが、保護者の中には、我が子に対するしつけ教育の全体を学校が行ってくれるものと思っている人もいる。

ところで、家庭教育における「躾」では、こどもを叱ることが多過ぎはしないか。

一番愛情を求めたい母親から叱られてばかりいたなら、こどもの心はどこに安らぎを求めればいいのか。街中でダダをこねる我が子に対し、「置いていくわよ」と、その素振りを見せる母親。「言われたことはやりなさい」となりふり構わず我が子を激しく怒鳴りつける母親。このような場面では、私には母親の苛立ちばかりが目につく。

思い起こせば、昔、家庭教育ではことわざや格言が多く用いられていた。

「朱に交われば赤くなる」、「人の振り見て我が振り直せ」、「君子危うしに近寄らず」、「暖簾に腕押し」、「頭隠して尻隠さず」、「ものも言いようで角が立つ」、「情けは人のためならず」、「成せば成る」、「ローマは一日にして成らず」、「青年よ、大志を抱け」等々、挙げればきりが無い。

ことわざや格言はこどもの生活を律し、話をしてくれる親を尊敬させ、また、こども自身の教養にもなった。現代は、核家族、少子化、さらに女性の社会進出という社会背景の重なりによって、家族皆で過ごす時間が少ない。家庭教育のあり方は、今後再構築しなければならないと思われる。

(4) チーム学校

児童・生徒（こども）の多様性は、学校（園）の教師、職員だけでは対応しきれない状況を迎えている。そのため、近年、「チーム学校」が政策的に進められている。

「チーム学校」とは、外部の[専門家](#)や講師らを学校に入れて、「チーム」で子どもたちを見ていく制度であるが、その専門家と

は、[スクールカウンセラー](#)、[スクールソーシャルワーカー](#)、部活動指導員、ICT（[情報通信技術](#)）支援員、就職支援コーディネーターらも含まれる。また、この制度の推進のために国家予算が付けられている。

学校（園）としては積極的にこの制度を利用し、より良い教育結果につなげるように努めなければならない。

今まで学校では、担任や学年の教師がすべての課題を背負ってきた。「担任は親も同然」と言い、目の前の児童・生徒（こども）の課題を丸抱えしてきたのである、しかし、担任や学年だけでは限界が生じるほど、現代の児童・生徒（こども）の置かれている状況は複雑になっている。

また、誕生から現在、そして未来に向けて「生きる力」を育んでいく、いわゆるキャリア教育の導入によって、指導や支援の過程における教師の様々な専門家との連携が必要になっている。教師という職業では、教師自身の資質とともに、こうした連携のあり方による教育力を問われるのである。

3. 教師としての実践力

(1) 教育現場の実態～「インクルーシブ教育」

昔、障害のあるこどもは養護学校へ入学した。現在の養護学校は支援教育を柱とするため、機能回復や訓練ではなく、普通教育を受けたいとこどもや保護者が願った場合、普通学校へ入学することがある。健常者も彼らと一緒に学ぶことによって、協働社会のあり方を知ることになる。

筆者はかつて、ある普通高校で肢体不自由の女子を受け入れたことがあるが、その生徒は右腕以外すべて麻痺し、言葉も話せなかった。電動車椅子で移動し、右手の人差し指で仮名文字盤をさして意志を伝えた。食事も排泄も、介助員なしではできなかった。

学校として、教科の学習評価基準を変え

るわけにはいかない。しかし、全教科において何をもって評価、評定につなげるかという問題は大きく、全職員で長時間議論が続いた。中でも暗礁に乗り上げたのは、「イングリッシュ・コミュニケーション」であった。これについては別に論ずる。

その生徒の能力にいち早く気づいたのは、美術教師だった。その教師は、定年退職間際に日展の特選を受賞し、現在日展の審査員になっているが、さすがに素晴らしい教育視点をもっていると思った。

彼女は右手に付けた絵の具の色をキャンバスに置いていく手法で絵が描けると言い、時間がある限り、その生徒に絵画の面白さを教え続けた。確かに多くの方は、物の輪郭から描き始める。そして、次に色を付ける。その生徒の場合は色から始まるという。

絵を描くという作業では、対象をしっかり見なければならない。光と色彩も見なければならない。描く時には自分の感性と照合できていなければならない。ここに、認知能力と非認知能力の統合された世界観が広がっている。その教師は、その能力を見出し、徹底して指導を行っていた。

ある日、社会福祉協議会から、その生徒の新しい車椅子の補助金について、学校に意見を求められた。新しい車椅子には、健常者が立ち上がった時と同じ目線になるほどの上下移動機能が付いていた。

社協では「贅沢」と結論を出していたが、その教師が生徒の能力について説明し、絵を描く者は様々な角度からの視点が必要と力説したところ、例外として補助金が付いたのであった。その生徒は今、大学生となり、昨年油絵で個展を開催した。

インクルーシブ教育では、障害のある児童・生徒（こども）個人の学ぶ力の重点を見出さなければならない。健常者に対する以上にこのことに留意し、障害のある児

童・生徒（こども）にも、障害のない児童・生徒（こども）にも、共に学ぶ喜びを知らしめることが大切である。

その重点につながる糸口の発見は、ふとしたところにある。

ある幼稚園の学芸発表会で、園児たちが舞台に整列して合唱を始めると、一人の園児が床を這い回りだした。ADHD である。その園児は楽しそうに笑いながら這い回っている。先生が追いかけると一層楽しそうに這い回った。他の園児たちは何事も起きていないかのように、整然と歌い続けていた。

観客席にいた誰もが、舞台はこのまま終わるのかと思っていたはずだ。ところが、なんと、その園児は歌の最後に列に戻り、両手を広げて、観客席に向かってエンディングポーズをとったのである。観客席は笑顔に満ちて、しばらく拍手が鳴りやまなかった。

この園児は、歌が楽しくて動いた。しかし、歌の終わりを覚えていて、仲間の輪に戻ったのだ。しかも、自己表現のポーズをとって、最後に舞台を盛り上げたのである。ここに糸口を見出し、教師全員で総力を挙げて、またチーム学校の連携も活かして、その園児の成長方向を見極めていくことができるのではないだろうか。

(2) 教育上の支援の多様性

教育上、児童・生徒（こども）に対して必要な支援は多様化している。中でも、貧困は、児童・生徒（こども）たちを苦しめている。ある定時制高校で、給食費がまだ無料であったころ、休まず学校に来る女子生徒がいた。教師たちはその生徒を勉学熱心と見ていたが、実は、寝ている間に両親が夜逃げしてしまい、お金もなく、一日一食の給食を食べに来ているのだった。

また、高等教育機関にあっては、奨学金

を学校に納入せず、生活費に充ててしまう親、学費のために稼いだアルバイト代を何かの返済に充ててしまう親など、数多くいる。学生は、学費滞納で除籍処分になりかねない。

外国籍の場合の支援にも課題が多い。就労ビザで滞在していた外国人夫婦の子が日本で生まれ、幼稚園から高校 2 年まで日本の学校で学んでいた。しかし、両親の帰国に伴って一緒に帰国しなければならなくなってしまった。日本語しか話せない彼は、母国語もその国の文化もわからないまま帰国する。

現代の支援の内容は複雑である。

(3) 基本となる知識や技術の向上と活用

教師は、研修を怠ってはいけない。また、必要な技術は最低限でも身に付けて、その向上を図らなければならない。

時々、ピアノがないから、幼稚園教諭ではなく保育士になりたいという話を耳にするが、それは間違いである。保育園でもピアノを弾くことがあり、必要な技術の一つなのである。

知識に関しては、専門的な知識のほかに一般的な知識がある。専門的な知識は実践とともに深まりを見せるはずであるから、常に意識してその深まりを実感できるようにしたい。一般的な知識とは日常から得ることができるものをさすが、教育（保育）に関する情報や業務に有用なものについては、表面的ではなく、確かな知識として身に付けておきたい。

(4) 法的根拠による理論の構築

教師にありがちなのは、確かな根拠に乏しいまま物事の判断をしてしまうことである。学校運営においては、この感覚的な判断をしてはならない。特に多数決は、全員がより良さそうな方に賛成するなど、感覚

が優先する場合が多く、危険である。

現代の教育においては、説明責任を果たさなければならない。なぜこのようなことを行うのか、なぜこのようなやり方で実施するのか、なぜこの業者を選定したのか、等々、誰もが納得する説明ができるかどうか問われる。こちらの方が良さそうだからなどというのは説明にならないのだ。

教育の根幹は日本国憲法、教育基本法、学校教育法、地方公務員法、教育職員特例法等々、また、保育の場合は児童福祉法等だが、条例、規則を含めて、教師として精通しておきたい。

また、法を根拠とする習慣を身に付けておくことで、教育活動に全面的に正しい理論を構築することができる。その上に、教師としての感覚を発揮するのが良いと思う。

(5) 行政内容の熟知と対応

高等学校教育の無償化に続き、前回の選挙公約により、幼児教育が無償化となる。全国の高校生数は約 327 万人。一人あたりの公立の年間授業料は 10 数万円。さらに私立高校の補助の増加、及び、幼児教育がこれに加わる。

幼児教育に関しては、無償化の対象が幼稚園、認定こども園、認可保育園であり、無認可の保育園は対象となっていない。これは学校教育法第 1 条が根拠となっているのではないだろうか。幼稚園、認定こども園は文科省による「教育」がある。保育園にはそれがないが、待機児童の解消や厚労省との連携、その他政治的判断から、学校に準じた扱いをしたように思う。そうした理由から考えると、無認可保育園を外す理由が理解できる。現在は、あくまで、「教育の無償化」という観点が先にある。

ところで、教育の無償化の背景には、「生産性革命」及び「人づくり革命」という政策がある。我が国の首相は“新三本の矢”

として「名目 GDP600 兆円」「出生率 1.8」「介護離職ゼロ」の 3 項目を挙げ、そのうち「名目 GDP600 兆円」の実現に「生産性革命」が必要と述べた。また「人づくり革命」とは、個々の人の能力を高めるための取組みとして、質の高い教育を受けやすくすることである。

端的に言うと、国民が増え、長生きで元気に働き、国力を躍進させる。また、国民は皆水準の高い教育を受けることができ、個人個人、能力を発揮できるようになるということである。将来、高等教育の無償化も話として出されているが、その財源として消費税 10% への変更は欠かせないとする。

さて、ここでの問題は国民意識の希薄さである。国民のほとんどは「無償化」に関心がある。国策の背景は知らないに等しいと思う。となると、今後、無償の幼稚園、保育園、認定こども園に入園希望が殺到し、無認可保育園は園児募集に苦勞するのではないかと予測できる。

さらに、幼児教育から高等教育まで無償化となった時、今まで何百万もかかっていたわが子の教育費の保護者の苦勞は消える。消費税を財源とすることにより、全国民で全国民の子を育てることになるわけで、これは、完全なスポンサーの交代といえる。ただ、教育費に関して、既に個人的に一苦勞を終えた世代の親は、今度は国のこどものために、もう一苦勞といえるのかもしれない。

こうした行政内容について、教師は敏感であってほしい。また、現場にあって、保護者説明会などを通して、しっかり世に発信していったほしいと思う。

(6) 総合的実践能力-判断と教育効果の展望

教育・保育の職に関して、学生はその実際を知るのは、やはり実習においてである。教職概論の講義内容が実習にどれほど基礎

となっているかの検証は今後の研究課題であるが、学生自身にその予測を立てさせるために、最終講義時点でアンケートを実施した。本校において、その時期はまさに教育実習と保育実習がほとんど連続して行われる直前であった。

(アンケート内容)

- 1 授業を通して、保育者の仕事の内容に対する理解は深まりましたか。
 - 2 授業を通して、幼児教育から高等教育までの「流れ」に対する理解は深まりましたか。
 - 3 授業を通して、日本の教育の歴史と、現代の教育のあり方や課題に対する理解は深まりましたか。
 - 4 授業を通してあなたの保育者としての職業意識は深まりましたか。
 - 5 授業を終えて、保育者が専門職であることへの意識は高まりましたか。
 - 6 授業を終えて、これからの実習や就職に向けて、あなたの実践意欲は高まりましたか。
 - 7 授業を終えて、今後保育者として社会を支えていく夢は強まりましたか。
 - 8 授業全体を通して、自己の学習上、利点となったことは何ですか。(記述)
 - 9 授業全体を通して、自己の学習上工夫してほしかったことは何ですか。(記述)
 - 10 授業全体を通して今あなたはどのような保育者になろうと考えますか。(記述)
- * 1～7は番号回答 1=○ 2=△ 3=×

回答内容 (受講生内の割合)

設問	○	△	×
1	63%	36%	1%
2	58%	41%	1%
3	45%	53%	2%
4	67%	26%	7%

5	92%	8%	0%
6	44%	44%	12%
7	60%	33%	7%

10の記述 (一部抜粋) [8・9は省略]

- ・一つ一つきちんと考え意味のある仕事をする保育者
- ・こどもの成長の先を考えられる保育者
- ・一人ひとりの個性を受けとめることができる保育者
- ・こどもの成長を一番に喜べる保育者
- ・それぞれのこどもに対応できる保育者
- ・親もサポートできる保育者
- ・優しく、教育もしっかりできる保育者
- ・環境を創出できる保育者
- ・伸ばすべき力を見抜く保育者

まとめ

教師は「教師である自分」を自ら形成していかなければならない。そして、経験とともに資質や専門技術を向上させていかなければならない。

今回、学生の意識の変化の中にその兆候は確かに存在することを確認できたと思う。このことを踏まえ、今後の保育者養成に一層努めていきたいと考える。

《参考》

「保育者論[新版]」

小田豊・笠間浩幸・柏原栄子編著 (北大路書房)

「幼児期」

岡本夏木著 (岩波新書 949)

「保育コミュニケーション力」

西東桂子著 (チャイルド本社)

「改訂教職入門」

古橋和夫編(萌文書林)

主体性・創造性を育む音楽表現

〈歌唱活動・楽器活動・身体的活動を通して〉

今井まり

Bringing Independence and Creativity Through Musical Expressions

Mari Imai

はじめに 〈子どもと表現〉

子どもの表現とはどのようなものであるか、また感じたことを表現しようとする子どもを支えるうえで、保育者の役割や課題は何か考察する。

子どもの生活の中心は遊びである。保育者はいかに子どもをよく遊ばせるか、よく遊ぶ環境を整えることが大切である。子どもは能動的、主体的な存在である。自ら能動的に環境に働きかける過程で環境を理解し、様々な事柄を学んでいく。

子どもが自然や周りの人々や様々な出来事に出会い、五感を通して感じた楽しさや喜びを自然に表出したい気持ちや意欲を大切に育てていくことが重要である。子どもが人（他者）だけでなく、物と出会い、交流する場面を理解することは子どもの特色を知るうえで大切な事柄である。物・・・動物、花や草木、土、砂、風景、雨や風、様々な材質の物など、これは言い換えれば「環境」であるが、環境からの働きかけに敏感に反応し、その微妙な変化を感じ取り、その環境に自ら関わっていく中で、子どもの感性は育まれる。周囲から様々な事柄を感受する子どもにとって、環境が最も重要な意味を持つことを理解する必要がある。それ故、子どもが日々感じ考える時間・空間・場面をどのように設定するかが、子どもの表現欲求を支える上で重要となってくる。

子どもはいつも伝えたい、語りたいものを持っているが、なかなか上手く表現でき

ないことも多い。「表現する」以前の過程である感じる心、考える心に保育者が気づき、大切に育てていくことが必要である。子どもの表現は主観的、主情的である。そのことは言い換えれば、その子の「本当の気持ち」を伝えていることでもある。そのような心の内面を受け止め、寄り添い、表現できるよう促していく保育者の温かい姿勢が何より大切である。子どもにとって保育者は最も大事な環境である。1) 保育者との信頼関係に支えられた生活、興味・関心に基づいて直接的な体験が得られる生活、友達と十分に関わって遊びが展開される生活こそ、子どもの表現が育つ素地となる。

〈音楽と表現〉

次に音楽を通しての表現について考える。音楽はもともと人間の感情と深く関わっている。子どもに起こる音楽的感情には様々なものがある。

その音楽に親しみ、遊んでみたいと思う。／その音楽を聴いて面白い、楽しい、悲しい、寂しい、美しいなど様々な気持ちが生まれる。／音の動き、メロディーやリズム、音色の変化などに興味を持つ。／その音楽の内容を通して想像性が芽生え、イメージが広がり、遊びへと発展する。／人に伝えてみたいと思うようになる、などがある。

このような感情が子どもの心の中に広がっていくに従って表現への意欲が高まっていく。どのような音楽的活動も、あくまでも子どもが自然に表現したいという気持ちに促されるものでなければならないと思う。

2)

次に子どもの音楽表現について「歌唱活動」「楽器活動」「身体運動を伴った音楽活動」の3つの側面から考察していきたい。

1. 歌唱活動

子どもは歌うことを通して何が養われるのであろうか。以下に述べてみる。

(1) 知的能力の伸長が図られる。音楽活動をするためには外から与えられた音を知覚する脳の働きが必要である。様々な音楽的要素(テンポ、拍子、リズム、強弱、旋律の流れ等)を素早く感知する能力が発達していく。(2) 感情表現の能力を養う。音楽は様々な感情を旋律やリズム、和声を通して表現するものである。歌うことは内面の感情を様々な音楽的要素に乗せて表出することである。(3) 一緒に歌いながら他の子どもたちの声を聴き、喜びや楽しさを共有し、そこから連帯感が生まれる。息を合わせ、共感しあうことを通して社会性が養われる。(4) 歌詞の内容を味わうことでイメージは広がり、想像性が養われるなどがある。3)

次に歌う曲はどのように選ばばよいのであろうか。園での生活は朝のご挨拶からお帰りの時間まで歌で満ち溢れていることも多い。しかし歌唱教材の選択は習慣化されたものでなく、深い配慮が必要である。子どもの発達や年齢、日々の生活や遊び、友達との関わり、様々な出来事を通しての興味・関心、季節感などを考えながら選択していく。子どもの歌の題材は多岐にわたる。季節の歌、挨拶の歌、園生活の歌、動植物の歌、乗り物の歌、食べ物・飲み物の歌、外国曲、わらべ歌などである。子どもたちは日々起こる様々な出来事、生活の流れ、季節や行事など、様々な影響を受けながら成長する。子どもを取り巻くこれらの環境からの働きかけを考慮して教材を選択して

いく必要がある。

＜教育実習における音楽アンケートより＞

平成29年度本校の1部2年生、2部2年生は6月19日から7月1日までの2週間、教育実習Ⅱを行った。この実習の中で幼稚園ではどのような音楽活動が行われていたか、また実習生はどのような音楽活動を行ったかについてアンケート調査を実施した。実習を行った学生は1部2年生71名、2部2年生28名、計99名であるが、このうち1名を除く98名からアンケートの回答を得た。同じ幼稚園で複数の学生が実習を行った場合もあり、実習園の総数は72園であった。まず実習園ではどのような音楽活動が行われていたか尋ねた。実習園72園のうち、歌唱活動を行っていた・・・69園、手遊びを行っていた・・・48園、楽器活動を行っていた・・・31園、リトミックを行っていた・・・23園、リズム遊びを行っていた・・・18園であった。殆どの園が歌唱活動を行っている。

次に実習園ではどのような曲が歌われていたのか、また実習生はどのような曲を弾き歌い(伴奏)したのかを別紙で表に示した。毎日歌うご挨拶の歌の他、6月、7月の季節にちなんだ歌が多い。

実習園で保育者が行っていた「歌唱活動」についての実習生の感想から、特によい学びになったと記述されていた事柄の幾つかについて述べる。

歌うことを大切にしている園で毎日歌う時間があつた。(朝の会、昼食の前、お帰りの会など)毎日歌うことで、自然に子どもたちは歌を覚えていく様子だった。／先生がとてもピアノが上手で、また子どもたちの歌を褒めて、意欲を高めながら取り組んでおり、このことで子どもたちが歌うことがとても好きになる、と実感した。／先生は常に子どもたちの表情を見ながら伴奏していて感心した。／歌う時、子どもたちは

曲に合わせて手を叩いたり、振り付けをしたり、スズなど簡易楽器を鳴らしたり、時には踊りながら歌い、歌うことを楽しんでいた。そして実習生の自分も心から楽しむことができた。／新しい曲を歌う時は、前日から歌詞の導入になるような話を先生がなさっていて、子どもたちは自然とその歌に親しんでいくようだった。／毎日先生が5曲くらい弾き歌いをしている。レパトリーが多く感心した。しかし中には次のような感想もある。

先生の弾くピアノ伴奏のテンポが速く驚いた。／先生のピアノ伴奏が止まっても子どもたちは歌い続けていることが多かった。

歌うことは子どもたちの音楽的感性を養う最も基本的な活動である。歌うことを通して子どもたちは音楽に内在する様々な感情を感受し、表出していく。また仲間とともに歌うことを通して、音楽的感性を共有し互いに共感しあうことで日々成長していく。このアンケート結果からはその成長を助けるため、保育者の様々な工夫が見て取れる。

子どもたちの歌うときの表情を読み取りながらピアノ伴奏すること、子どもたちの表現を受け止め、褒め伸ばしていくこと、子どもたちが体全体で音楽を受け止める特性を活かした活動を行うことなどである。また子どもの歌で大切になるのは、歌詞から子どもたちが感じ取る楽しさ、喜びや様々なイメージである。そのため新しい歌を歌うときの導入をどのように行い、子どもたちの歌（歌詞）への興味や関心、期待感を育てていくかが重要である。歌詞に関連したお話をしたり、パネルシアター、ペープサート、絵本などの視覚的教材を用いて、歌詞のイメージを広げることも大切であろう。

〈わらべ歌〉

次に日本で昔から歌い継がれているわらべ歌について考察する。わらべ歌の音楽的要素とはどのようなものであろうか。

（ア）ビート感。わらべ歌にはどのような遊びにも歌ったり、唱えたりする中にきちんとした拍（ビート）の流れがある。それに合わせていくことで遊びを楽しむことができる。手をつなぎながら歩くなど。そして自然とビート感が身についていく。（イ）リズム感。比較的単純なリズムのものが多く、歌いながら自然と無理なくリズム感が身に付く。（ウ）旋律感。唱えながら遊ぶ中で美しい旋律が自然に生まれてくる。日本人としての音程感覚が無理なく含まれていて、歌いながら遊ぶ中で旋律感が身についていく。次に集団指導とわらべ歌について述べる。

わらべ歌は集団と関わって遊ぶことで成立するものが多い。歌う活動の中には言葉を覚えたり、メロディーを覚えたり、リズムを合わせたりなど統一的な面が要求される。しぐさや動きも皆としっかり合わせないと楽しくない。またわらべ歌遊びの中には一人ひとりが主人公の役割を果たすものも多い。自分の役割を責任をもって果たさなければならない。一定のルールに従ってまとまって行動することを学ぶ。4)

これらを通して仲間意識が生まれ、自然と連帯感が身についていく。これらの遊びを通して社会性を育てていくことが大切である。わらべ歌の集団遊びの実際については後の「身体運動を伴った音楽活動」の所で述べる。

2. 楽器活動〈授業における楽器活動 I〉

次に楽器活動について述べる。保育者を目指す学生にとって主体性・創造性を育む楽器活動とは、どのようなものが考えられるだろうか。

① 楽器を使用しない音作り

まず音そのものについて考えてみる。今年度1部1年生、2部2年生の「音楽表現」授業で、身近な音探しから始めてもらった。楽器を使わないで音を出す方法について学生に尋ねてみた。答えはボディーパーカッションとボイスパーカッション（擬音語等）である。この「音楽表現」の授業第1回目にこの2つを使い、いくつかのテーマを提示し、グループ発表を行った。テーマはお天気、街中、台所、海辺、ジャングル、お祭り、お化け屋敷から選んでもらった。発表は1分以内の短いものでよいが、その中で起承転結を考え、始まりと終わりをどのようにするか（ダイナミックにするか、静寂にするかなど）考えるよう伝えた。発表のグループは6人～7人で、話し合いの時間は20分程度とした。あまり時間をかけずに発表を行うのは、発表本番で生まれてくる即興性も保育者を目指す学生には大切な要素と考えたためである。この活動を行う目的は、日頃何気なく耳にしている身の回りの様々な音に耳を澄ませられるようになってほしいこと、ジャングルなど体験したことのない場面をイメージすることで想像性を豊かにすること、ボイスパーカッション・ボディーパーカッションのみ、と限定された条件の中で行うことを通して、創造する力を養うこと、であった。

行った発表の中で優れたものが幾つもあった。「お化け屋敷」でのお化けのおどろおどろした声、恐怖のあまり上げるキャーという悲鳴、「海辺」でのカモメの鳴き声、これらは実にリアルに表現されていた。また「ジャングル」に住む動物や奇怪な鳥の声（これは想像上であるが）や激しい風雨、「お天気」の表現の中での風の音（シューシューという無声音で表している）、また雷が落ちたときのお腹に響くようなドーンという音を足音で表現したものも見事であった。また「街中」で救急車が近づき離れて

いく際の音の高低感、朝の出勤時間のせわしさを靴音で表現したものなど微妙な音の変化を感じ取り、よく表現されていた。

活動を行った学生の感想として「グループでいろいろ考えを出し合い作り上げていく過程が楽しかった／改めて身の回りにある音に気づかされた／限定された条件で行う難しさを感じた」などがある。

②楽器を使用した音作り

この活動を踏まえ、1部1年生は9回目の「音楽表現」授業において、同じテーマを今度は様々な楽器を用いて行った。グループの人数は同じだが、グループ分けや各グループが選んだテーマは同じとは限らない。楽器の他、ボイスパーカッション、ボディーパーカッションも加えてよいこととした。使用した楽器は保育現場でよく使用されるスズ、タンバリン、トライアングル、ウッドブロック、シンバル、鉄琴の他、レインスティック、マラカス、カシシ、シェーカー、ビーズ、でんでん太鼓、アングルン、クラベス、ギロ、フレームドラム、アゴゴベル、カウベル、ビブラスラップ、ラチェット、ウィンドチャイム、ハーモニックパイプなどである。

テーマは前回の6つのうち、楽器で表現することが難しいテーマと判断したためだろうか、「お化け屋敷」はどのグループも選ばなかった。

この楽器活動を授業で取り上げたのにはいくつかの目的がある。①学生が日頃触れたことのない楽器を体験することを通して、様々な音色に親しみ、感性を豊かにすること。②その音色から感じ取ったものをテーマの場面と合わせていくことを通して想像性を養い、発想力を広げること。③ボディーパーカッション・ボイスパーカッションのみで表現したこととの違いを感じ取ってほしいこと、などである。

この発表においても優れたものがいくつ

もあった。「お天気」をテーマにしたグループではスズを両手に多く持ち、思い切り振ることを通して雨が次第に激しくなる様子を表現したり、雪が深々と降る様子をマラカスを静かに鳴らすことで表したり、また雨が止み、太陽が顔を出す様子をウィンドチャイムで表現した。「海辺」のテーマを選んだグループでは静かな波の音をレインスティックやマラカスで表現し、海鳥や砂浜で遊ぶ子供たちの声は実際の声で表した。「街中」のテーマを選んだグループでは足音をウッドブロックで表し、テンポをゆっくりから次第に速くすることで、人々が多く行き交う時間帯になっていく様子を的確に表現している。「お祭り」を選んだグループでは太鼓の「ドンドンカッカ」をフレームドラムとクラベスで上手に表現している。フレームドラムのネジを少し緩めた状態で叩くことにより、よりお祭りの太鼓の音に近づけようという工夫も見られた。「ジャングル」のグループでは風や雨が激しくなる様子を様々な楽器を多く使い、その激しさを表現していた。アングルンの音色が自然界を上手に表現していた。

発表の後、学生たちにその感想を記述してもらった。以下に述べる。
触れたことのない楽器を使うことができ新鮮だった、良い経験になった。／各自自由に楽器に触れる時間があり、相談しながら楽しく学べた。／どの楽器がテーマとなった場面の音に当てはまるのか、皆で考えていくのが楽しかった。／木や木の実など自然の物を使った楽器は、素朴な音色で面白い。／楽器の見た目から想像していた音と実際の音が全く違い、びっくりした。／似た音色の楽器もあるが微妙に違って、細かな表現が色々できた。また様々な楽器を使うことで表現の幅が広がり、一つの楽器ではできない表現が可能となった。／出す音の速度、強弱の変化によって表現がよ

りリアルになった。楽器だけでなく、声を使うことで、より実感を伴った表現になった。

個々の発表について「ジャングル」をテーマにしたグループでは、「ジャングルにふさわしいような音色の楽器が多くあり、上手く表現できた。ジャングルに居そうな生物の足音や鳴き声など楽器だけでなく声も使い、上手く表現できた。風雨の激しさや逆に静寂さも表現できたと思う」などがある。

次に第1回目の授業で行ったボイスパーカッション・ボディパーカッションのみでの表現との違いについて記述してもらった。様々な楽器を使用した方が、音の種類、音の幅が広がるため、表現力が上がりストーリー性が出せる。より情景が具体的になる。／想像力が豊かになる。／声は表現の幅が広い、楽器は音が限られる分、何をどう表現するのか考えることができ楽しかった。／声で行った方が何の音かわかりやすい、などがあった。

＜子どもと楽器＞

次に子どもと楽器とのかかわりについて考える。子どもは様々な音に非常に興味を示す。珍しい楽器が置いてあった場合、子どもは考えるより先に色々な方法で楽器に親しみ、楽器そのものの音を楽しむ。保育者は子どもの発想、表現を否定しないよう、子どもの持っている興味、感性を大切に育てていきたい。

本校の併設幼稚園で日頃、保育ではあまり使われることのない5つの楽器を年長児クラスに持っていき、一人ずつ鳴らしてもらい体験を何回か行なった。楽器はアングルン、ラチェット、ビブラスラップ、アゴゴベル、レインスティックであった。触れたことのない楽器に触れられたことは、子どもたちにとって想像以上に楽しい体験であ

ったようだった。音色の珍しさ、楽器の材質と音との関係、どのような構造で音が出るのか、などを知ることが、将来も音を楽しむ、音楽好きな子どもを育てる第一歩であると思う。扱いが難しく、壊れやすい楽器もあり、このような体験をさせるには、様々な配慮が必要であろう。また同じ年長児クラスで種類の違う4つの楽器（木製、金属製、太鼓系、振る楽器）を並べ、衝立の後ろで同じ4つの楽器のうちどれか一つを鳴らし、どれかを当てる楽器当てクイズを行った。木製と金属製の音色の違いを聴き分けることが難しい子どももいたが、この活動は子どもたちの興味を引き、耳を育てるよい体験となったと思う。

日頃、保育現場で扱うことの多いタンバリン・カスタネット・スズ・トライアングルなど簡易打楽器は、ともすると粗雑に扱われがちである。どのような楽器も持ち方、打ち方、打つ場所によって音に変化があり、強い音、弱い音、きれいな音、うるさい音などがある。そのことに子どもが気づき、色々な打ち方を試してみようという意欲を持つことが大切である。保育者は日頃から音楽への感性を高め、音への気づきを大切にしていきたいものである。

＜授業における楽器活動Ⅱ 絵本と楽器＞

今年度2部2年生の第11回「音楽表現」の授業で、絵本の読み聞かせに様々な楽器で音づけをする活動を行った。グループは6人グループで話し合い、このうち一人が読み聞かせを行い、他の5人が楽器を鳴らす形で発表した。こちらからいくつかの絵本を提示した中で、学生は5つの絵本を選んだ。『うずらちゃんのかくれんぼ・・・きもとももこ 作』『きよだいなきよだいな・・・長谷川摂子 作、降矢なな 絵』『めっきらもっきらどおんどん・・・長谷川摂子 作、降矢なな 絵』『三匹の山羊の

ガラガラドン・・・北欧民話マーシャ・ブラウン 絵、せたていじ 訳』『ぼちぼちいこか・・・マイク・セイラー 作、ロバート・グロスマン 絵』の5つである。事前の8回、9回、10回目の授業においてグループで話し合いを行い、授業11回目で発表を行った。発表以外のグループには発表への感想・コメントを書いてもらった。

この絵本に音づけの活動を授業で取り上げたのにはいくつかの目的がある。①学生が日頃触れたことのない楽器を体験することを通して、様々な音色に親しみ、感性を豊かにすること。②絵本の場面に楽器を合わせていくことで、視覚と聴覚を融合させてイメージを膨らませ、発想力を広げること。③日頃の楽器活動で行うビート・拍子・リズム・フレーズなど音楽の規則や形式にのっとった表現から解放し、自由に表現することを通して創造性を豊かにしていくこと、などが挙げられる。

『うずらちゃんのかくれんぼ』の発表

オープニングで「かわいいかくれんぼ」を歌った。うずらちゃんの登場ではピコピコという音のおもちゃ（縁日などで売られている）、ハチの飛ぶ音はブーブー笛、風の音はハーモニックパイプ、雨の音はレインスティック、カエルの鳴き声はギロ、雨が強くなる場面ではレインスティック、アンクルン、ハーモニックパイプの音を重ねて使用していた。またピアノを効果的に使用していた。ひよこちゃんが落っこちる場面ではグリッサンドの下行形、うずらちゃん、ひよこちゃんが悲しくなる場面では短調の音楽をピアノで奏している。この発表についての他の学生のコメントである。「ハチの飛ぶ音、雨、風の音がとてもリアルで惹きこまれた。／可愛らしい音が多く、温かな気持ちになった。／出てくる動物にぴったりの音だった。／音があることで内容をより理解しやすい。絵本の邪魔にならず、世

界観を壊さず、とてもよかった」などがある。

『めっきらもっきらどおんどん』の発表

最初に主人公かんだが歌う「ちんぷくまんぷく～ めっきらもっきらどおんどんをウッドブロックとフレームドラムでビートに乗せ、表現した。それぞれの妖怪をアンクルン、木製のおもちゃ（縁日などで売られている）、でんでん太鼓で表現している。かんだが穴に吸い込まれる場面はウィンドチャイムと机をどんどんと叩くことで表したのは面白い。他の学生のコメントである。「登場する妖怪にとっても合った音だった。／楽器が絵本にとっても合っている。不気味な世界観がよく表現されていた。／内容を連想させる効果音があちこちに合って面白かった」などがある。

『きよだいなきよだいな』の発表

この絵本は様々な物が巨大になって登場する。それぞれの場面を以下の楽器で表現した。

①ピアノ・・・トライアングル、アゴゴベル、カウベル、ミニ鉄琴②石鹸・・・ミニ鉄琴③電話・・・ラチェット、シンバル、太鼓、ウッドブロック④トイレットペーパー・・・ビーズ、アンクルン、紙⑤びん・・・ウィンドチャイム、ミニ鉄琴、トライアングル⑥桃・・・クラベス、フレームドラム、でんでん太鼓⑦泡だて器・・・レインスティック、シェーカー、マラカス⑧扇風機・・・ハーモニックパイプ、シンバル、ウィンドチャイム等である。電話のダイヤル音をラチェットで、また星が降る様子をウィンドチャイムで表したのは的確であった。他の学生のコメントである。『子どもが100人やってきて』のくりかえしをグループ全員の足音で表現したのはよかった、迫力があつた。／トイレットペーパーの場面では紙で拭くところを実際の紙の音で表したのは興味深かった。／桃から桃太郎が飛び出す場

面で、でんでん太鼓を使ったのは面白い、などがある。

『三匹のヤギのガラガラドン』の発表

読み聞かせの始まりにビブラスラップを使用したのは効果的であった。それぞれのヤギが橋を渡るところでは、小さいヤギのガラガラドンをウッドブロック、中くらいのヤギをアンクルン、大きいガラガラドンをフレームドラムで表現し、ヤギの大きさを上手に使い分けていた。読み聞かせの最初と最後にピアノで BGM を流し、全体が引き締まった発表となった。他の学生からのコメントを紹介する。「役に合わせて演じる人を変えてよかった。（大中小のガラガラドン、トロルの台詞をそれぞれ違う人が言う工夫が見られた。）楽器を状況に合わせ、使い分け、臨場感があつてよかった。／橋を渡る音、きしむ音がよく表現されていた。／トロルをやっつけるときの楽器の使い方が上手でイメージを膨らませることができた」などがある。

『ぼちぼちいこか』の発表

絵本の主人公であるカバが、様々な職業に挑戦するものの、どれも失敗する場面をユーモラスに描いた作品である。それぞれの職業と使用した楽器は次の通りである。

①消防士・・・アゴゴベル ②船乗り・・・レインスティック ③パイロット・・・ハーモニックパイプ ④バレリーナ・・・ウィンドチャイム ⑤ピアニスト・・・ピアノ（「エリーゼのために」の一部分を演奏）⑥カウボーイ・・・ウッドブロック ⑦サーカスの綱渡り・・・でんでん太鼓 ⑧水泳の飛込み・・・ビブラスラップ ⑨バスの運転手・・・サンバホイッスル ⑩タイプライター（秘書）・・・ラチェット ⑪宇宙飛行士・・・皆の足踏み ⑫バンドのチューバ吹き・・・ブーバー笛 ⑬手品師・・・シンバルである。どの場面にもピアノの BGM とスライドホイッスルを使用してい

る。

発表者からのコメントを紹介する。「各場面に合わせて全員でイメージを作り、そのイメージに合った楽器を使用した。毎回失敗する所は同じ楽器（スライドホイッスル）を使用した。ピアノの BGM は最初高音で速くから、だんだんと低音で遅くすることにより、テンションが下がっていく様子を表現した」。他の学生のコメントである。「スライドホイッスルを同じタイミングで鳴らし、統一感があった。／要所要所で場面に合った音が素晴らしい。／文字の少ない絵本のため、楽器の音がとても生きていた。／全体に音の使い方がコミカルで可愛らしく、皆から自然に笑いが起きた。／絵本の世界観を壊さない音使いで想像しやすくよかった」などがある。

この楽器活動の経験を今後保育現場でどのように活かしていくのか、学生に記述してもらった。

身近な自然にある素材を使って音を聴いてみる。／楽器で会話（言葉）をイメージしてクイズ形式にして遊ぶ。／絵本の場面を見せて「この雨の音はどの楽器が似ているのか」と子ども自身に考えてもらい、楽器に親しんでいく。／壊れにくく、鳴らしたい楽器を日頃から使えるように置いておき、子どもたちがさらに興味を持ったら主活動に取り入れてみる。／歌やピアノに合わせて楽器を鳴らしたり、絵本や劇の効果音を楽器で鳴らしているところを見せる。見て興味を持ち、自分も鳴らしてみたいと思ったら使い方を教えたり、援助しながら一緒に鳴らし、楽しさを味わせる。その上で楽器の素材や作られた国などのルーツを知ることにより、楽器に親しませる。／身近なもので手作り楽器を作る。／まず楽器について子どもに教える。楽器がどのような音が出るのか、音を出して見せる。単調に音を出すだけでなく、強弱など音に変化をつ

けて出し、どのようなイメージがしたか問いかけてみる。その後実際に楽器に触れてもらう、などがあった。この発表を行った 2 部 2 年生は日頃、幼稚園や保育園で保育助手をしている学生も多く、子どもの立場に立ち、興味・関心に沿って楽器活動を展開してみようという意見が多かったのは興味深い。

3. 身体運動を伴う音楽活動

<子どもの表現>

次に身体運動を伴った音楽的活動について述べる。子どもは嬉しいときには、心はずみ、この嬉しさを身体全体で表現する。思わずスキップしたり、跳びはねたりして表現する。大人でも嬉しい時には足取りも軽やかになる。また悲しいときには肩を落とし、首をうなだれ、足取りは重くなる、といったような様々な心が身体で表現される。人は自分で感じたものを表現したい衝動をまず身体を使って表現する。特に子どもは喜怒哀楽の感情が身体に直接表れる。幼児期前期では嬉しければはしゃぎ、気に入らなければ泣きわめき、物を叩いてその気持ちを表現する。年齢が上がるに従って、この直接的な情動表現は意思により抑制されていくが、大人になっても心の奥に生き続けているものである。5)

この特徴を生かした活動としてリズム遊びやリトミック活動がある。この活動において最も大切な事柄は、まず子どもが音楽に惹きつけられていること、そしてそこに楽しさや喜びを感じ、その感情が身体を動かすこととして表現されているかどうか、また子どもが真に興味を持った活動なのか、ということであると思う。

リトミックの「歩く」という活動を例に挙げる。「歩く」には大股で歩く、内股で歩く、足を大きく上げて行進する、つま先歩きする、そっと静かに歩くなど様々な動き

がある。ピアノに合わせ「大きく歩きましょう」「そっと歩きましょう」だけでは子どもの興味はひかない。子どもがイメージの世界に入り込んだ中でこれらの動きをさせることが大切である。「大きく歩きましょう」では、動物園に出かけた設定で大きな動物になってみる、また「そっと静かに歩く」の例では、お散歩に出かけた設定で「すぐ近くに大きなワンちゃんがお昼寝しています。起こさないようにそっと歩きましょう」などがある。

また「内股で歩く」の例では後述の「着物を着たお姫様になって歩きましょう」など、ある場面を設定して想像の世界に子どもたちを誘って表現させることや、何かになりきって遊ぶということが最も興味を持った活動である。そしてこれらの表現を引き出す音楽がそこにあり、また表現した子どもの動きや、動いているときの子どもの気持ちに寄り添った音楽を奏することがとても大切である。

既成の音楽には音楽特有の規則性がある。音楽の諸要素・・・テンポ、拍子、リズムなどである。それらを正確に表現させることが先行することは、子どもにとって決して楽しい活動とはいえない。子どもが興味をひく主体的な活動でないためである。音楽の諸要素も、子どもが興味を惹く活動の中に自然に入ってくるとき、初めて意味を持ってくる。テンポの変化（だんだん速くなる、遅くなる）は電車ごっこの中で体験できる。また拍子（バイナリービート）は、子どもが日頃親しんでいる幼児の歌を二人組で向かい合って手合わせして表現する、8分の6拍子（ターナリービート）は二人組でブランコやボート漕ぎをして表現することで体得できる。またこれらの活動で大切なことは、音楽に惹きつけられながら、子どもが周りの友達と触れ合い、関わっていくことである。二人組で向かい合い、顔

を見合わせながら手合わせをしたり、両手をつなぐことは親しさの表現であり、人間関係の最も基本的な事柄といえる。

リズムについて・・・子どもにとって身近で興味のあるリズムに言葉のリズムがある。それを上手く音楽的活動に取り入れることがよいと思う。四分音符、八分音符の組み合わせでできるリズムを手で正確に叩かせるだけの機械的な活動は子どもにとって意味をなさない。「音楽表現」の授業においていろいろなリズムを提示し、それらに合った言葉を見つける活動を行った。例えばシンコペーションのリズムは「フルーツ、スカート、ひこうき」などである。リズムに合った言葉を考えることは、学生にとって楽しいことであった。身近な言葉のリズムを考えることは、子どもにとっても楽しい。保育の場で取り入れていきたい活動である。

動物になる活動は子どもたちの大好きな遊びである。子ども自身が感じたことを大切にするのであれば、音楽を聴き子どもがイメージしたものを自由に表現させるのが望ましいと思う。低音でゆっくり力強くピアノを弾いた場合、ある子どもはライオン、ある子どもは象、またある子どもは怪獣や恐竜をイメージする。またジャンプするピアノを弾いた場合、ある子どもはカエル、ある子どもはウサギをイメージする。それぞれの思いを尊重することが音楽に反応することの楽しさ・喜びにつながっていくと思う。

＜保育現場におけるわらべ歌の集団遊び＞

現在行っている幼稚園での「リズム遊び」では、集団で行うわらべ歌遊びを少しずつ取り入れている。この中で年中児、年長児の大好きな遊びとして「もぐらどんの」「たけのこ芽出した」年長児の大好きな遊びとして「林の中から」がある。

「もぐらどんの」の遊びは、もぐら役の

子を一人決めて円の中央に寝てもらい、他の子どもたちはもぐら役の子どもを囲んで円隊形になって歌いながら歩き、もぐらに最後近づいて「もぐらさん、朝ですよ、起きなさい」と声をかけ、もぐらが起き上がった瞬間に逃げ出すという遊びである。声をかけるやいなや、捕まらないように思い切り逃げるスリルが子どもたちには魅力的な遊びである。捕まらないように逃げたいが、一方でもぐら役になって誰かを捕まえた子どもたちも多い。

「たけのこ芽出した」は子どもたち一人ひとりが頭上に手でタケノコの穂先を形作り、膝を屈伸させてビートを感じながら歌い、歌の最後の「えっさえっさえっさっさ」でジャンプしながら誰かに近づいていき、ジャンケンをして負けた子どもが勝った子どもの後ろにつき、タケノコ電車が2人、4人、8人と増えていく遊びである。ジャンプして友達に近づき、勝負を決するスリルが子どもたちには魅力的な遊びである。

「林の中から」は2人組で手合わせをしながら、お化け、豆腐屋さん、お巡りさん、お姫様、お相撲さん、お坊さん、お蕎麦屋さんなど様々な職業、役割を子どもたちが演じる楽しい遊びである。この遊びを保育者が子どもたちに教える際には、保育者自身が楽しみながらこれらの職業の人々を演じて見せることが大切であろう。

子どもたちが2人組でこの遊びを楽しんだ後、これらの中からリトミック的な動きに発展でき、また子どもたちが喜んでその動きを行うであろう「お化け」「お姫様」「お相撲さん」の三つを選び、全員で三つの動きを音楽に合わせて動いてもらうことを時々行う。その後、この中から子どもたちにはどれか一つを選んで、音楽に合わせて演じてもらうことを行っている。どれか一つを選択させることは、子どもの自主性を育てるために大切な事柄であると思う。この

中で圧倒的に人気のあるのはお化け役である。お姫様役は女兒のみであったが、お相撲役を選んだのは男児と女兒の両方であったのは興味深い。ある時お化け役を選択した男児の一人が「ぼくは傘お化けになりたい」と言って頭上に手で傘の形を表現して片足跳びを始め、他の子どもたちも一斉に彼の真似をして跳び始めるという面白い場面があった。この動きに合うピアノはどうあるべきか、その男児の思いをその場で感じ取り、即興でピアノ演奏したのは貴重な体験であった。わらべ歌遊びは昔から歌い継がれている遊びであるが、決まった遊びが子どもたちの興味・関心に沿って新しい遊びへと発展していく可能性を秘めていると実感した。

終わりに

わらべ歌は日本音階で作られている。子どもたちの音楽活動の中では調性等を限定することなく、様々な音楽に触れさせることが大切だと思う。西洋音階(長調、短調)、日本音階、全音音階、ペントニック、教会旋法、ジャズの響き、無調などの様々な音楽に触れることは、音楽的感性を豊かにしていくことにつながると思う。

子どもが心から音や音楽に親しみ、そこに楽しさや喜びを見出すことができるならば、将来、感受性豊かな大人へと成長する素地となるはずである。このような子どもの音楽的感性を育む保育者の役割は大きいといえる。学生時代に培った自らの音楽的感性を大切に、子どもたちと真剣に向き合ってほしいものである。

《引用文献》

- 1) 保育内容 表現 ミネルヴァ書房
黒川健一 高杉自子 編(1996第9刷)
(P16)
- 2) 表現Ⅱ「音楽的表現」チャイルド本社

- 岸井勇雄、小林龍雄、高城義太郎
栃尾勲 編 (2000 改訂) (P82)
- 3) 歌とリズムの ABC 上 鈴木出版
中村明 早川史郎 共著(1980)(P6~7)
- 4) 心育てのわらべうた ひとなる書房
佐藤志美子 著 (1996)
(P188~189) (P194~195)
- 5) 保育内容 表現 第2版 建帛社
黒川建一 小林美実 編(2002 第4刷)
(P38)

《参考文献》

- 1) 幼稚園教育要領
保育所保育指針
幼保連携型認定子ども園教育・保育要領
- 2) 幼稚園教諭養成課程をどう構成するか
～モデルカリキュラムに基づく提案～
無藤隆代表 保育教諭養成課程研究会編
萌文書林 (2017)
- 3) 表現 I 「感性と表現」チャイルド本社
岸井勇雄、小林龍雄、高城義太郎
栃尾勲 編 (2000 改訂)
- 4) 領域 表現 (事例に学ぶ保育内容)
無藤隆監修 浜口順子編
萌文書林 (2007)

平成29年度 1部2年・2部2年 教育実習Ⅱ <歌唱活動> アンケート 結果

○幼稚園で歌っていた歌

※数字は学生数 学生数(1)以下は省略

七夕さま 27	ありさんのお話 2	だから雨ふり 4
おかえりのうた 18	ドレミの魔法 2	雨だれポッタン 4
おべんとう 16	ミッキーマウスマーチ 2	かえるのうた 4
とけいの歌 15	すてきなパパ 2	ふしぎなポケット 3
雨降りくまのこ 13	虹の向こうに 2	さんぽ 3
かたつむり 12	ドレミの歌 2	すてきなパパ 3
おはようのうた 12	起きよ 2	歯をみがきましょう 3
南の島のハメハメハ大王 9	とんでったバナナ 2	よいこのあいさつ 3
かえるの歌 8	ドロップスのうた 2	キラキラ星 3
大きな古時計 8	スイカの向こうに宇宙が見えた 2	おばけなんてないさ 3
歯を磨きましょう 8	手のひらを太陽に 2	お当番さん 3
にじ 7	カエルのみどりちゃん 2	給食の歌 3
さんぽ 7	虫歯建設株式会社 2	めぐみの神様(聖歌) 3
おばけなんてないさ 7	きのこ 2	虹の向こうに 2
アイスクリームの歌 7	みもたまも(聖歌) 2	小さな世界 2
さよならのうた 6	幸せなら手を叩こう 2	しゃぼんだま 2
キラキラ星 6		あなたのお名前は 2
夢をかなえてドラえもん 6	○実習生が行った弾き歌い	おかたづけ 2
雨だれポッタン 6	おべんとう 46	ドレミの歌 2
くじらのとけい 5	おかえりのうた 40	すうじのうた 2
さようなら(聖歌) 5	おはようのうた 35	夢をかなえてドラえもん 2
小さいお手々(聖歌) 5	七夕さま 17	やさしいめが(聖歌) 2
パラパラおちる(聖歌) 4	さよならのうた 16	あくしゅでこんにちは 2
おはよう 4	かたつむり 14	いただきますのうた 2
ニャニニョの天気予報 4	さようなら(聖歌) 9	ハッピーバースディ 2
宇宙船のうた 4	食前のお祈り(聖歌) 9	ミッキーマウスマーチ 2
世界中の子どもたちが 4	おはよう 9	幼稚園園歌 2
だから雨降り 4	手を叩きましょう 7	ののさまに(仏歌) 2
勇気100% 4	とけいのうた 7	あの空はどうして青い(聖歌) 2
よが明けた 3	起きよ 6	子守歌(お眠りのうた) 2
むすんでひらいて 3	あめふりくまのこ 6	
ヤッホッホ夏休み 3	小さいお手々(聖歌) 6	
小さな世界 3	朝のうた 5	
雨降り 3	よがあげた 5	
朝の歌 3	パラパラおちる(聖歌) 5	
食前(後)のお祈り(聖歌) 3	大きな古時計 5	
幼稚園園歌 3	ちょうちょう 4	
おもちゃのチャチャチャ 3	くじらのとけい 4	
お給食の歌 2	むすんでひらいて 4	
手を叩きましょう 2	どこでしょう 4	
めぐみの神様(聖歌) 2	にじ 4	
バスごっこ 2	何でも食べる子 4	

放射状に迫り来る「幼児期の教育」の科学性について

伊藤政弘

A Radial Approach on the Science of “Education in Infancy”

Masahiro Itoh

【内容・まえがき】

2017年に示された「幼稚園教育要領」ならびに「保育所保育指針」等の改訂を機に、「幼児期の教育」の科学性について述べてみたい。表題の放射状とは、私個人が担当している、ほんの一部の教科（生活、相談援助など）を切り取って述べる内容と、他の教科目も同じように、つまり色々な方面（放射状）から「幼児期の教育」の重要性が今まで以上に迫り来ているという意味である。また、科学性とは、戦後、教育に関する知恵と行動によって素晴らしい結果が得られているが（蓄積されているが）、あらためて現在までの教育常識というものを検証しながら、より現代社会に寄り添った考え方を導入（実験）する必要性に迫られているという意味合いである。時間の経過を経た多くの教育的変化の先に見えてくるのは、今後更に求められるであろう「想像力・発想力・創造力」の再構築であるという仮説をたて、それらを私の過去の具体的な経験（福祉、カウンセリング、児童文学、自然観察など）を踏まえながら、担当している教科の先に在るものを考察すると共に、あらためて「幼児期の教育」の科学性について論じてみたいと思うのである。

【自身の履歴と本文の流れ】

私が担当させていただいている教科は「生活」「相談援助」「保育相談支援」「社会的養護内容」「保育教職実践演習」と、なん

ともバラバラなのであるが、私の過去の経験を踏まえながら、またこれらの教科が重なり合いながら起こる、化学反応のように示される内容を考察すると共に、あらためて「幼児期の教育」の科学性について論じてみたいと思う。

本題に入る前に、上記の科目との関係性に照らし合わせるためにも、恥ずかしながら、私の簡単な履歴を記してみたい。

私は学生時代から、心の悩みを抱えている方々（子どもから大人まで）の手助けができるような仕事に関わりたと思っていた。学生時代から現在に至っては、「少年詩」という、少年少女（幼児～高校生くらいまで）に向けた詩を、約40年間くらい書いている。詩を書く目的は、詩を読んでもらうことで、少しでも子どもに寄り添った応援歌（言葉と共に言葉を越えた思い）のようなものを伝え、子どもたちに共感したいという思いで筆を執っている。そして、後で述べるが、詩においても如何に子どもの「想像力・発想力・創造力」が素晴らしいかを記していきたいと思う。

次に、社会人になってからは企業内での社員研修などを通して、仕事をする上でのリーダーシップの取り組みやスキルアップに加え、悩みを軽減するアドバイスを行うような（行動心理学）仕事をしてきた。その後、カウンセリングの勉強を重ねると同時に独立し、「児童文学教室」（対象：小学生、中学生）なるものを立ち上げ、子ども

たちと関わりも持ってきた。またこの間、カウンセリングや自立化支援といった NPO の立ち上げなどをしながら、相談援助的な仕事を多くの仲間と共に活動してきた。その後、精神障害者の施設（就労継続支援施設 B 型）での相談支援的な業務にも携わってきた。

では、本題に入っていきたい。

初めに、子どもというよりは、まず成人に視点を置いて論じてみたい。なぜか。それは、悩める成人を見ていると、今後求められる「幼児期の教育」への在り方がおぼろげながら見えてくるからである。そして、現実の成長過程を観察することで、より「幼児期の教育」の必要性を感じ取れると考えたからである。したがってこの論文は、成人から始まり徐々に年齢を下げながら、最後に子どもの可能性に辿り着くといった流れとしていきたい。

【障害者施設で出会った男性について】

最初に取り上げたいのは、障害者施設で出会った成人男性についてである。

彼は大学を無事卒業し、いよいよ就職という時、精神的な病になってしまった。卒業後何年もたつのだが、いまだに仕事には就けていなかった。彼の両親は非常に教育熱心で、本人に対し厳しい対応をしてきたようであった。「あなたはこの進路に進むべき」「私の子どもなのだから〇〇などあり得ない」「やればできる」「他人の言うことは聞くな」「私が言っていることが正しい」「私の言う通りにしなさい」などなど、親の理想と強制された教育の混濁した感覚（支配的といってもいい）が、子どもの時代から徐々に心を蝕み、気がつく自分では何も出来ない（判断ができない）人間になっていたようである。本人は、その後もなんとか自立のきっかけを模索していったが、そ

の度に親の理想と強引な理論（教育）で、その後調子を崩し、入退院を繰り返すといった経験があった。私が施設の職員であった時代においても、印象深い出来事があった。体調が安定していた頃、本人の好む仕事（本人の才能を伸ばされると感じられた仕事）と住居（親との別居）について提案することを目的にケース会議が開かれ（役所、保健所、施設等）、両親もその会議に出席してもらったのである。両親の態度は、驚くほど素直でこちらの提案をよく聞いてくれていたようであった。が、実はそれは、こちらの提案を聞き流して、まったく聞く耳をもっていなかったのである。次第に視線は、我々職員を無視し、彼に視線を送ると共に、語気を強めていった。「あなたはそんな仕事に就くべきではない！」と言い放ったあと、「このことは家でじっくり話し合いますので……」といって、ついには帰ってしまったのである。

このケースで考えておきたいのは、親が育ってきた時代背景と社会環境である。どのような時代を生きてきたかを振り返ることで、おぼろげながら子どもへの教育の方向性が理解できる。

戦前、終戦直後の日本は、まだまだ農業中心の時代であった。子どもへの養育は祖母が中心で、母親の子どもへのかかわりは少なく、労働が中心であった。しかし、高度経済成長（1955 年以降）の時代になると工業化社会へと大きく変貌を遂げることとなり、仕事を求め都市に集中することとなる。そして核家族化により、父親は働きに出て、母親は家庭を守るといった構図が生まれ、母親の育児時間、教育時間が増加することとなる。以前のように、母親の労働生活はなくなり、子育てにかかる時間が増大することで、母親の教育熱というものが物理的に生じてしまうということもあったのではないかと思う。この時代の家族

は、親子の深い感情的関わりで結ばれ、子どもの育ちに親が責任を負うということが、初めて行われたといっても過言ではないのではないだろうか。そして、家族は、子どもに関心が深まり、教育やしつけといったことが、競われ個別化していったと思われる。親によっては、子どもの業績イコール親の教育の成果、として捉えられたのかもしれない。この事例の両親が教育を受けた時代は、経済発展を基に、国民全員が経済的豊かさを求めて同じ方向を見ていた1955年～1975年の中頃である（成功者も数多く輩出された時代でもある）。

また、この時代の教育は、知識重視（暗記）とされ学習意欲を維持するというよりは、がむしゃらに前に進むといった時代と言える。

忘れてならないのは、子どもを育てる主たる教育機能である幼稚園、小学校の状況である。当時の時代背景としては「つめこみ教育」といった流れも重なり、遊びよりは学習重視といった風潮が日本全体を覆っていたのではないだろうか。子どもは大きな期待を背負われ、両親と学校に挟まれる形で右往左往しながらも力強く育っていたのだと思われる。また当時は、教職員の目を通して、幼稚園や保育所から小学校へと進級する際の環境も、スムーズではなかったと思われる。

この時代、既に幼年期の教育が多様に論じられていたが、混乱期と言ってもいい時代であった。年齢段階の区分の根拠が不明瞭であったり、小学校低学年の教育内容の早期化ではないといった点である（佐竹勝利・幼年教育論の構造より1976年）。また、幼稚園が少なかったことや、幼稚園の学校教育法上の位置付け、保育所の制度化と児童福祉法上の位置付けなどが挙げられる。保育者と小学校教師が制度的な枠組みを超えて新たな幼年教育機関の構想を行なって

はみたものの、当時は構想よりも幼稚園の充実、幼保一元化、小学校教育の再編などを志向していたようである。連携が困難であったのは、幼保と家庭に「しつけ」を、小学校に「学習指導」を配分するといった考えが（杉浦英樹・旧高田市における幼少連携より2007年）強まっていたことに加え、幼稚園教師の組織率が低すぎ、小学校教師が幼児教育を担わざるを得ないという現実がそこにあったからである。その後も、試行錯誤が続くが、子どもの生活実態はというと、幼児教育の振興と「子どもの幸福」を阻む障害として、「家庭及び社会の封建制、経済的貧困、育児知識の欠如、社会における教育的関心の不足、社会施設の不備」などが挙げられる。母親などはこの狭間で、試行錯誤しながら子どもの教育を担わされたと言っても過言ではない。教育現場では、小学校に基礎を置くカリキュラムの主張とそれを懐疑する主張がぶつかり、カリキュラムの構成の「科学的な根拠」の把握が問題視された。さらに、保母、教師、母親の資質向上の議論において幼保の一元化の問題も浮上する。幼年期の教育は「幼児指導」とも「保育」とも「入学準備教育」とも区別される「一個の独立した教育」として定位されている。ここでは、家庭保育時が「教育的配慮」をなされない状況と、幼稚園の子どもが「たんに言語と文字による教育」を受ける状況の双方が批判されている。そして新たに生み出されるべき「七歳まで」の教育のイメージが、「感覚や感情、直感力、想像力、創造力など、それらはみな事物の世界の整頓された秩序と、周囲の人びとのモラルによってしっかりとした伸び行くものとして育てあげなければならない」という表現で、身体的かつ総合的なものとして提示されていた。

また角度を変えてみると、日本の幼稚園と小学校は不連絡だとも指摘されていた。

幼稚園教師はそれを受け、心理的に「児童前期」「児童への移行期」にある子どもたちが小学校入学と同時に「一斉画一の学習生活」に追い込まれるのは不合理だとの考えで一致していた。小学校の教師側からは、保育園を見学し「室内環境では、幼児の心情に合ったものもあるが一般に教育的関心が薄い」といった環境への批判、「健康習慣に留意されていたが習慣化まで高められていない」「創造表現には今少し考慮が払われてほしい」といった保育内容への批判を行っている。さらには、「小学校一年の学習指導の領域をあまりおかさないように内容をもって欲しい」「あいさつや返事をしっかり出来るようにしてもらいたい」「基本的生活習慣を、徹底させてほしい」「文字教育を、子どもの要求、必要に応じてしてもらいたい」といった希望が出され、幼稚園と保育所から「何よりも学校教育に、直接しかもすぐ役立つような教育をしていきたい」「幼児で育てた芽を、うまく生かし、伸ばしてもらいたい」との返答もなされている。

文章を、障害者施設で出会った男性の話題に戻すが、本来、人間の脳の発達面からみても、幼児期に「楽しい」「面白い」「うれしい」といった遊びを通した体験をたくさんさせることがとても大切である。加えて、文字や数字に関する知識を詰め込むのではなく、感情豊かに多くの経験をさせることが大切である。自然な脳の発達を、知識の詰め込みなどによって阻害することは、本来の「感情」や「個性」が育たなくなることも考えられる。そういった意味で、この事例の親は、自分が育ってきた子ども時代の体験には、脳の発達面を考慮した考え方など当然なく、当時の教育的な流れも手伝った子育てになっていると考えられる。少々極端な例を参考にしているが、子育てにかかる時間が増大し、親は過去を振り返り、過去を引き継ぎ、時代の流行に呑み込

まれてしまったといってもいいのではないだろうか。ここには、子どもにとってマイナスイメージの驚きはあるが、新たな発見や感動はないといっている。過度の受験競争で、子どもたちのストレスを増大させ、いじめという言葉もこの辺から広がりだしたと思われる。中にはこのケースのように、こだわりが強く成り過ぎてしまった場合も存在したのだろう。

施設で出会った彼は、優しく素直な性格で、施設の仲間たちにも親しまれていた。もし彼が3歳児の子どものように、親に守られているとはいえ自由に行動し、知的好奇心も旺盛にして過ごしていたのなら、どんなに素晴らしい人生が送れたのだろうかと、勝手に想像するのである。親が希望する就職のための学びは（試験のための学びも然り）、本人を幸せにするのであろうか？ 戦後の高度経済成長時の中では、周りの環境も手伝って（経済的豊かさを求めて、皆同じ方向を向いていた）、それも可能だったかもしれない。しかし、親が育った時代とは違い彼が育った時代は、経済や産業構造も大きく変り（バブル期も経験することになる）、一般的な社会習慣や日常の生活様式などあらゆる面で変化を遂げた時代においては、まったくの時代錯誤である。画一的で「やれば出来るでしょ。どうしてやらないの？」といった親の声が聞こえてくるようで胸が痛くなる。幼児期に健全な甘えさえも許されなかったのかと想像すると、人間としての成長に大きな壁が立ちはだかつてしまったのも理解できる。この例を参考にして学べる点としては、画一的でなく、自分の興味のあることを通しての学びをすることで、より楽しく、より深く、実用的な学びができるのではないかということである。私は、彼の仕事ぶりを見て、彼だけの個性的な仕事ができるという点を、つくづく感じていたし、事実、彼の仕事に対する

ファンも多く存在していた（能力に対する評価）。

そして、それを少しずつ自信に繋げていけば、かなり有能な仕事ができ、一般就労も可能だと思っていた。つまり、その人なりの学びというものがあってもいいということをつくづく感じた。大人になってからでも、十分にその才能を発揮できるのであるから、親もしくは教育する立場の者は、幼児期同様に興味を受け入れ、共有し、母子一体感をより増大させることで、多くの感性が育ったに違いない。そして彼なら、きっと世の中のために、いい業績を残せたに違いないと今でも思っているのである。

ケース会議後、彼に対しては、なんとか新しい道をと手探りの状態であったが、その後施設を退所してしまった。両親に対しても、もっともっと心を開き合って相談援助が出来なかったのかと、今でも悔やんでいる。豊かな「想像力・発想力・創造力」は、戦後早々すでに求められていた。が、学習意欲が自然に生まれ（強制ではない学習）、自然に頭の中に刻み込まれることで生まれる、豊かな「想像力・発想力・創造力」を育む時代には、もう少し時間がかかることとなる。

今述べたような環境の変化、親子が、まるで化学反応のようにぶつかり合い、新たな環境を発生させていく。時代の流れとそこにおかれた親と子どもたちの反応は、次に繋がる化学変化とも言える。

【精神科の病院で出会った女性について】

次に取り上げるのは、私がカウンセリングの勉強中、精神科の病院で出会った女性についてである。先程の男性とはまったく逆の例である。一言で言うと、放任主義の家庭で育った女性についてである。

彼女は、学校に通っていれば高校3年生だという。二週間前に中絶し、一週間後に

は薬を多量に飲んで自殺未遂をしていた。中絶の理由は、育てられないという理由の他、色々な細かな理由があった。自殺未遂の理由は、男性が彼女に気を使うどころか、睡眠不足やアルコール中毒になったのを理由にして、しかもそれをみんな彼女のせいにするということがきっかけのようであった。

ここで、少々生々しいのだが、当日の逐語録の一部（約3分の1は削除）を記してみたい。大幅に削除しているので、少々意味が通じない部分があるがご了承願いたい。

記号：□=医者（私が指導を受けていた先生）「」内=女性 ◇=親
記録=私

□中絶後憂うつになったときの気持は？

「私からはメールを入れなくなったけど、彼の方から一方的に多くのメールを入れてくる。警察に言うよという、家族をけなしてくる。自分の都合だけで都合のいいことを言う。アル中になったのは、お前のせいだと言ってくる。寂しい気持はある」

□彼には会いたくない？ どういう寂しさ？

「どうせ一人で生きていても… 死んだほうがまし」

□どうして幸せにならないのかな？

「なんか無理だと思う」

□どうして無理？

「今の状態じゃ」

□どういう状態？

「周囲」

□なぜ幸せになれないと思う。どういう部分で未練があるのかな？

「結婚しようとか、やさしい言葉をかけてくれていたのに、信じられなくなった。すごいひどいことをいう」

□“さよなら”とメールを入れた後はどう

するの？

「他の男性の所に行こうと思っている。
私の今の気持です。家を出る」

- 慌てる〇〇はもらいが少ないというよ。
今は壊れやすい時期だから（中絶後という
こともあり）もっと自分を大切にしたら
ら。
「家にいると悔しいのと、寂しいのとで
いられない。A 県の 29 歳の男性と文通
をしている。電話の声からも良い人だと思
う。21 日に会いに行ってそのまま住も
うと思っている。

- 中絶した後は、精神的不安定になるもの
なのです。

「いや、常に誰かそばにいてほしい」

- 結婚を決めるには早すぎる。

「気持が落ちつかない。泣きたくなると
薬を飲む」

- 泣いていなさい。その方がいい。A 県の
人とうまくいかなかったら死ぬでしょ。

「誰かといたい。入院はしたくない。逆
効果になって死にたくなる」

- 男性と付き合っちゃいかんというのでは
ないけど…

「A 県に行きたい」

- 今はその時じゃない。もう少し待ちなさい。

「……」

- A 県の彼氏とはどうして知り合ったの？

「雑誌の文通で知り合った。29 歳で一軒
家」

- 年齢も結構違うね。

「個人情報誌に載せたらアクセスが来た。
一昨日も電話があった。知り合ったのは
何年も前。会ったことはない。21 日に会
う。家にいても寂しくてしょうがない。
薬が止まらない」

- メル友で知りあった人には怖い例がある
でしょ。

若い学生は危険なこともある。いくつか

の殺人事件もあったでしょ。その方とあ
なたの距離は遠過ぎるし、文通という手
段なのでもう一度考え直しては？

「行きたい」

- 誰かと一緒に行くのは？

「お母さんは行ってくれない」

- 地元で楽しくできないのかな？

「高校になって、B 駅で 5 回くらい会っ
た。同じ年代の女の子とは、気まづくな
っている。アル中の彼氏は危ないと言っ
てくれたけど、私が言うことを聞かなか
ったので…」

- 男性がいいんだね。

「色々知っていて守ってくれそうな気が
する。パパが頑張ってくれなかったこと
も関係している（会話しないこと）。淋し
い、家にはいたくない。親と違って相談
にのってくれる。そういう人と一緒に住
みたい。そばにいてほしい。A 県の男性
は独身らしい」

- パパらしくしてくれるといいんだね。お
父さんには、私からしっかり言うておく
から、その人とは手紙にして。男と女の
関係は駄目だと思う。むこうはあなたを
女性として試しているかも知れないよ。男
性がほしいのではなく、パパがほしいん
じゃない？

「いや恋人が欲しいんです」

- 気持はすごくわかる。もうちょっと待つ
ことはできないかな。あと 2 年くらい。

「待てない」「つらくてしょうがない。家
にいます」

- 特にどういうところ？

「父親は話をしない」

- 男の人は、そういう人は多いよ。

「いや家のパパは特別ですよ」

- パパのどんなところがいやなの？

「何にもしない。私が勝手にしているか
ら、きっと呆れている。それと、アル中
の人の所に 2 ヶ月以上もいついていたから、

やになった。昔からあまり喋らない人。
母とも喧嘩が多かった。母と父はあまり
仲が良くない」

□あまりいいパパじゃないと思ってる？

「ママの視点で見ていることもあるけど
……今はとにかくその人と一緒にになりた
い。行くことに対して、構わないと言
ってくれている。色々相談をした。そば
にいたい。生活じゃなくて、落ちつくま
で2〜3日でもいい」

□この病院ではだめ？

「家に帰ると孤独感が出てしまう」

□気持はよくわかりました。病院というよ
りグループ治療というのがある。入院ほ
ど厳しくない。そういう手もあるが、一
時的にやっても長期的な解決にはならな
い。

「家から離れたい。優しくしてもらいた
い」

□でも実際どんな人なのか信用できないよ
ね。短期入院してもらって、自由のきく
ところで1〜2ヶ月入ってもらって、今
後のことをゆっくり考えては？ 精神科
ではイメージが悪いことも。あるところ
では拘束されることも。

◇「そういう病院でないところを望みます」
※ここで初めて親が口を開く

□お父さん喋らない理由は？

◇気をつかって。言うとかーっとしてしま
って。怒ったとき外に飛びだされた時も
あって。中学1年のころ。この前お姉ち
ゃんが来たけど、何も喋らないので怒っ
て帰っちゃって。

□家が全世界みたいなのところがあるので、
治療の一つだと思って、夫婦でもう少し
仲の良いところを演じることも。良くな
る可能性もありますよ。病院ではやるこ
とが限られてしまうので。彼女には伝わ
っていないと思う。

◇伝えようとするのと逃げてしまう。父が言

うと逃げる。私だと言ひ合う。

□男性的怖さがとっつきにくくしている。

もう少し工夫を。家族は24時間ですし、
その辺をうまく。今の年齢は辛い時期で
すが乗り越えてください。彼女のためにも
演じてください。グループ治療はもう
一つの選択です。紹介できないで
あるので。

◇なにか注射をうってもらったほうがいい
のでは？

□絵や粘土を使う方法もありますが。淋し
ければデイケアもある。専門的に預かっ
てくれる所もありますが……。何か希望
はありますか？

◇閉鎖的でないところ

□薬物中毒によるグループ治療（シェルタ
ー）があるが、そういうところはおそら
く入れてはくれない。セクハラのシェル
ターなどもあるが？ どういうところ
に行きたい？

「友達か恋人の家」

◇シェルターは病院ではないですよ。

□アルコール・麻薬などの治療のアフター
ケアのためのもの。そういうところは行
きたくない？ 駆け込み寺のような所
は？

「温もりがほしい」

□デイケアもある。

「人にやさしくしてもらいたい」

□A 県の彼は1日会って返すつもりかもし
れない。

向こうの人の両親にもあって…

「じゃ、会わない」「近い人を探します」

◇駅まで行って意識を失って、救急車を呼
んだことがあるので、注射をしてもら
いたいんですけど。前の病院でそうして
もらいました。

□今、どの注射が効くのかというのが問題
じゃない。〇〇病じゃないし、錯乱でも
ない。疲れたみたいですから、それよう

の注射を一本打って様子を見ましょう。

◇ 薬は合っているでしょうか？

□お母さん、薬が合っている合っていないじゃない。今非常に不安定。性格や小さいころからの育て方、性格と状態の問題。お産の後は誰でも不安定になるもの。そして、ちょっとわがままな性格。始めは鬱の薬を出した。それでどうこうではない。

不安を取ってくれる薬を差し上げます。

彼女の話し相手がほしければデイケア。病院でないところで適当な所がない。要は預かってくれないということ。婦人相談所という所がある。一時的な隠れ家もあるにはある。病院に入ったら死ぬというし……。

家族内で少しは解決しようと努力しているのですか？ 出来ないのなら、彼女のために毎日飛び込みでもいいからデイケア出来るところを探して帰ったらどうかね。病院でないところ。ぼくに出来ることにも限りがある。シェルターがC市にあるから連絡してあげてもいい。家庭内暴力のシェルター。本人の自発的なものがないと。集団生活はできない。この子はちょっとわがままなような気がする。わがままと思うのであれば何とかしなければ。共同生活もできない。でも一人ではいられない。デイケアで話し相手を探したら？

◇……

□ちょっと面倒になりましたな。男の暴力からの駆け込み寺は、話を作って入ることは出来る。そういうところに行くと同類項はいるが、行く気にならなければ…… 団体だとしてどこへ行ってもいじめられると言って暴れる。

◇死にたくなるような薬は？

□そのような都合のいい薬はない。

◇〇〇病や自閉症じゃないかと言われた。

ただ薬だけの治療。中毒の彼とはメル友で知り合った。メル友〇〇という本があって、いくらでも手に入る。

□衝動性を抑える注射をうっておきましょう。手が震えるようなことがあれば薬を与えてほしい。この症例はとても難しいです。〇〇病と同じ位。こういう場合に対応する病棟がここにはないので。

少々気が重くなってしまったかも知れない。

この事例の親は、最初に紹介した事例の親よりは約5年～10年ほど後の時代（1955～1975年の後半）となる。

高度経済成長期以降、教育熱心な親が出現するが、逆に、自信がなく親としての力が備わらないまま、子どもに向かい合わなければならない事態も発生する。子育ての知識や技術が乏しいだけでなく、色々な面で家族に負担がのしかかり、世帯人員の規模が小さい家族の自助力は弱まっていく。子どもの成長に関する悩みは、成長できない親自身の悩みとなって深刻化するのであろう。

加えて、人口の移動が激しく、近隣や地域との交流は稀となる。お互いに他人の生活や生き方に干渉しない代わりに、助け合う人間関係はほとんど期待できない状況も出てくる。さらに、今日の豊かな生活は家事から家族員を解放し、個人の自由を主張できるようになった。多様な生活が可能になったことから、食事、睡眠などの基本的な生活時間も多様になり、親の生活スタイルに合わせて暮らすため、子どもに支障をきたす例も多くなっている。そうすると、生活に必要なマナーや技能を家庭で学ばせる機会は乏しくなり、幼稚園、保育園、学校などの教育に期待が増大してくる。やがて知識重視から、子どもの自主的な（自発

性を重んじ) 行動を重視した教育に変化することで、今までの考え方に親自身にも混乱が生じ、どう教育していけばよいのかという点を学校に依存するようになったのではないと思われる。

こうして親の存在が希薄化していく。過去に行われていた教育熱に対する反動ともいえる。親子のコミュニケーションを伴わない子どもにとっては、孤独な時間も生まれ自己肯定感を持てなくなる。自分を愛せないと同時に他人を愛することも難しくなってしまうことになる。

1960年代を高度経済成長期(1955年～1975年20年間)とすると、大量生産をベースとした経済は更に伸びるが、反動として1970年代に入ると、人間性の回復が叫ばれ始める。同時にこの頃は環境問題(環境破壊)もクローズアップしてくる。学校教育の現場においても非行や教育の荒廃が問題となり、こころの貧しさや欠如といった背景も浮かび上がってくる。ちなみに、つめこみ教育(1945年～1975年 約30年)といわれた時代もこの時期に重なる。1970年代は、非行や落ちこぼれの問題が多く発生し、家庭内暴力、校内暴力、不登校、いじめなど、悲惨な事件が増加していく。教育の荒廃などとも言われた時代である。また、三無主義といわれる無気力、無関心、無責任といわれる状況も存在した。その後、ゆとり教育(1977年～2007年 約30年)としての転換が図られるが、1990年代に入り、社会を騒がせた「学級崩壊」(2000年以降も発生し続ける)といわれる現象が現れるようになった。不思議なことで、この時期バブル崩壊(1991年～1993年)の年でもあった。物的な豊かさの実態は、実態のない見せかけだったのである。

ちなみに1991年12月は、ソ連も崩壊している。

振り返ってみると、こうした状況は子ども

たちにマイナスイメージの驚きやマイナスイメージの発見はあるものの、「感動」というものが失われてしまっているのだと思うのである。

ここで、この論文の第一のキーポイントを示すとすれば「感動」である。加えて、表題に示した科学性についても確認しておきたい。

科学性とは、実験をしたらこういう結果になるということを説明したり、その結果どう考えるか。そして本当にその結果が得られるかどうか検証するために実験が行われたりする。それが科学。科学とは仮説を立て、その仮説が本当に正しいのかを様々なデータや理論を使って検証する行為である。

ここでは、先に紹介した2つの事例をスタートにして、あらためて「感動」が幼児期における教育の土台を成し、今後さらに求められるであろう「想像力・発想力・創造力」の再構築にかかせないものであるという仮説をたて、科学的な検証を行い、その広がりをも考察していきたい。

では、第一のキーポイントとして示した「感動」について、少し触れていきたい。

【文学教室の子どもたち、「感動」について】

次に取り上げるのは、私が独立時に取り組んでいた「文学教室」(小学生・中学生対象)について触れてみたいと思う。ここにいくつかの詩作品を紹介したい。

次頁に続く

小学3年生・男児

◆はっぱ

木が はっぱをだっこしている
はっぱは たくさんの兄弟とお話ししている
いつか
地面に旅立つときがくる前に

◆雲の口

空を見上げたら
空に雲がかかっていた
ぼくは思った
今は 雲さんの食事だ
いっぱい空気を食べている

◆お菓子のふくろ

お菓子のふくろは
いつも口をしめている
「ビリ! ビリ!」
口があいた中には
声のもとが
いっぱいつまっている

小学4年生・女児

◆桜の花びらのように

私は桜
今年の春
とても感動したことがあったの
……ちょうど一年前のころ
私は青虫に葉っぱをかじられていた
その青虫
ミドくんっていう名前だったの
「やめて! かじらないで」って
いつものようにどなったら
ミドくん
わあわあ 泣きだしちゃったの
そしたら
となりのモミジさんが
「少しは気を長くかまえなよ」
って言ってきて
しやうがなくなだまってやったら
ミドくん毎日やって来て……
どなろうとしても
なんか どなれなくて……
そしたら
青虫が 五匹 十匹と
どんどん増えていって
私がこらえているうち

いつの間にか
みんなサナギになっちゃたの
毎年
みごとに青虫をはらい落としていた私は
はじめての経験に
少々うんざりしていた
「この気持ち悪いのが
いったい何になるっていうの?」
しだいに またふるい落とそうかと
迷っているうちに
春が来ちゃったの
あたたかくなつたのに まだ落ちない……
とうとう私は覚悟を決めて
体をおもいつきりゅすつたの
そしたら……
パァーっと
十匹ものサナギたちが
色あざやかなチョウチョに変身して
いろんな所に飛んでいった
まるで桜の花びらのように……
その時
ミドくんの声が出たようだった
「ありがとう!」って
言っているみたいだった

小学6年生・女兒

◆使 命

たくさんさんの愛に囲まれて
たくさんさんのハートに助けられて
生きてきた

何かを強く求めて
何かを強く信じて
生きてきた

その

なにか

は

生きていくうちに
必ずわかるだろう

お話をたくさん食べて

よろこんで

かなしんで

おこって

そして ねて

このへいぼんな生活も

かげの人たちが
協力してくれなければ
なかったこと

生きることは
たのしいこと
夢をさぐること

お話をきいてあげること
ありがたいこと……

そう

私はいまとても
Happyなの！

感謝の気持ちを
幸せを

私にかかわりのある
すべての人達に

わけてあげたい

かっこつけなくていい

素直な気持ちで

すべてをささげてあげたい

それが

“私の……”

小学6年生・女兒

◆思 い（小学6年生・女兒）

ないはずの視線が

ありえないはずの願いが

今 この時 私に届いた

ふりかえることができないのはなぜだろう

あたたくやさしい視線なのに

守ってあげたいというきれいな願いなのに

どうしてもふりかえれない

ふりかえるとどこかへ行ってしまうようで

うすい氷から水がもれてしまいそうで

びたつと止まったてんびんをゆらしてしまいそうで

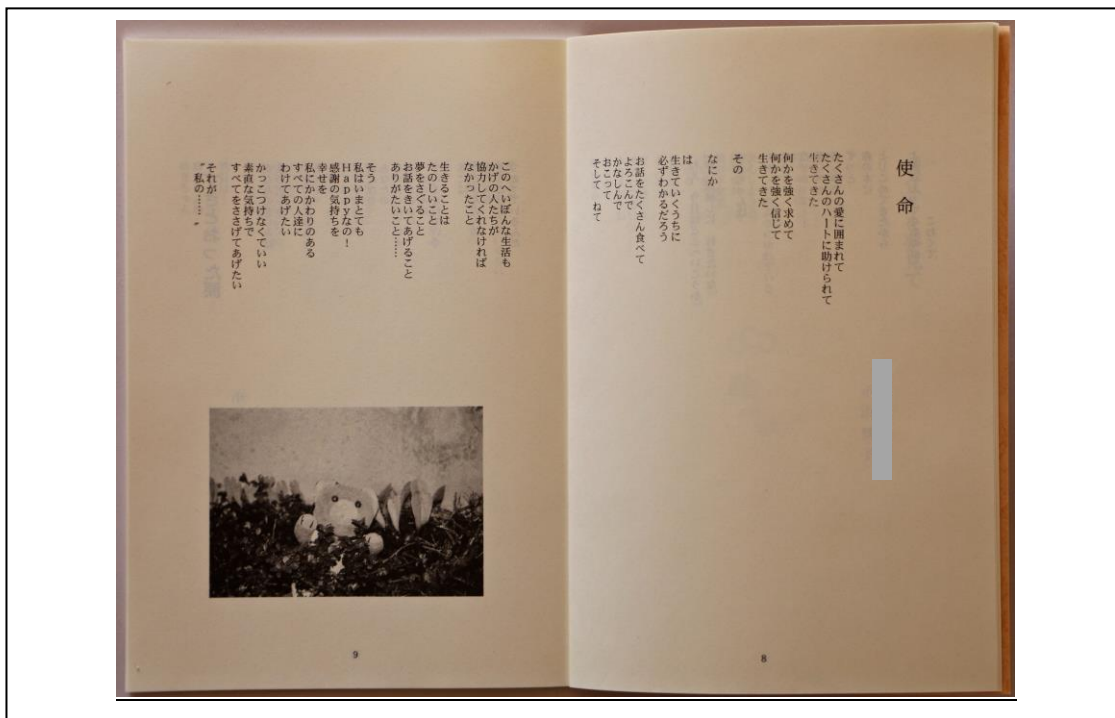
それが何かわからない

不思議なものがこわくて

目がしらがあつくなり鼻がツーンときて

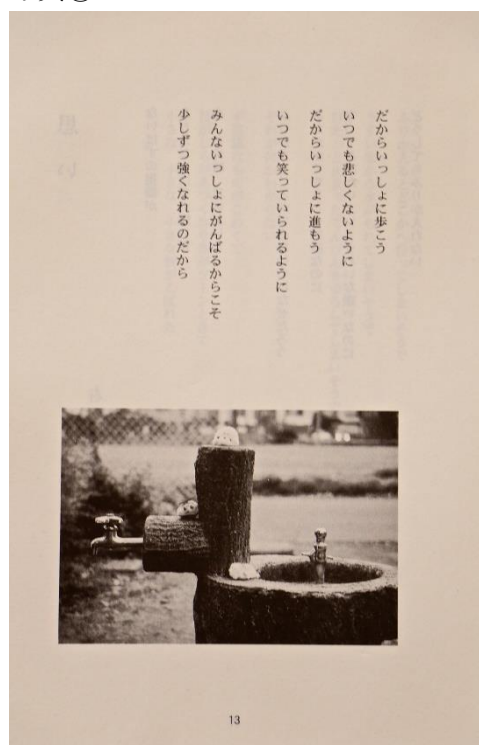
小さな 小さな 小さな涙がこぼれた

写真①



詩の創作作業では、ぬいぐるみも仲間に加わった。子どもたちはぬいぐるみを通して、本音に近い発言をよくすることから、素直な自分が出しやすいのではないかと思われた。写真①②

写真②



(前半省略)

立て続けに6作品をご紹介したが、どのように思われただろうか。

もちろん、詩の指導はしているが、個人の特性を出すため、紹介の作品にはほとんど指導は加えていない。というより、加えられないほど個人の詩の世界が出来上がっており、私はただただ驚かされるのみである。ちなみに、作品紹介した女兒は中学生になってからも当教室に通ってきてくれたが、その頃の詩の出来栄は「現代詩」(大人が大人の読者を意識して書いたもの)と言ってもいいくらいの、レベルの高さであった。

この「文学教室」は、設立当初「文学的に優れたものを楽しみながら創作していく」

「相手の気持ちを理解し、道徳性や人間の特性といったものを感じてもらおう」といっ

たような観点が強かったのであるが、ある時、子どもたちが文章を書き終わるとこんな一言を発したのである。「なんだか、すごくすっきりした！」私は、その一言を聞いてからは、子どもたちのストレス解消やカウンセリングに、創作活動（物語や詩）が大きな役割を果たせるのではないかという思いが非常に強くなったのである。そこで早速色々なことにチャレンジした。最も大きな成果が出たものの一つに、詩の創作がある。単純に机に向かって詩を書くのではなく、野外に出て「面白い」「美しい」「不思議」と思ったものを絵に書いたり、写真に撮ったりして、それを基に詩の創作をするというものである。加えて、子どもたちが大切にしているぬいぐるみも利用した

（当教室に毎回持ってくるので）。理由として、子どもたちはぬいぐるみを通して、本音に近い発言をよくすることから、素直な自分が出しやすいのではないかと思われた（写真①、②）。色々子どもたちの話を聞いてみると、ぬいぐるみは、子どもたちにとって、カウンセラー的な役割を持っているかもしれないと思われたからであった（独りぼっちでいる時、黙って話を聞いてくれるという意味で）。従って、内面に蓄積したものが出やすいのではないかと思われたのである。

結果は予想以上で、詩の創作を通して、感情への応答・感情への明確化がなされた。そして、現実を吟味し発展させ、より深い展開への転機になり、同時にそれによってカタルシス・移転・退行などが起こりやすくなった。また、物語の創作などでは、自分の不安などの感情を自己以外のものに転嫁する心理機制（投影）も見られた。これらの創作活動では、心の深い所から言葉が生まれているようだったので、小手先の指導は加えてはいけなと感じた。あえて口に出したのは、作品を褒めて100%受け入

れた点である。子どもたちは褒めてもらったことにより、より以上の文才を発揮（心を開いて詩を創作）してくれたと思っている。

結果として、子どもたちの内面までもが、詩の中に素直に表現され素晴らしい作品が出来上がり、完成すると同時に「すっきりした！」と、声をあげたのだった。その時の、生き生きした表情は印象的で、創作を通して、内在する自己治療（癒し）の力を最大限に発揮できたのではないかと感じられた（自ら書いたものに刺激され自己表現の欲求が刺激され）。

また、一部には自己主張なども強く発揮されていた。学校では逆に、自己主張すると目立った存在になってしまう、という思いが隠れていると推測された。人間関係の困難さや、内的な葛藤によって生まれた不安にさらされた時、我々は自我の防衛機制などの不安から身を守るために、無意識的な心理的加工がなされることがある。今回の創作で、こうした点も表出したのではないかと思われた。またある時、詩への思い入れが強かったのか、涙を浮かべる場面もあった。思い通りにいかないもどかしさや不安と共に、自分自身で殻を破り、「自分はこうありたい」という前向きの強い意志のようなものが感じられたこともあった。詩を鏡にして、成長していく力強さを感じずにはいられないセルフ・エフェカシー（自己効力感）を感じた一瞬でもあった。加えて大切なことは、そこには常に「感動」が伴っているということを力説しておきたい。そして、今後重要となるであろう要素（非認知能力など）が、ふんだんに含まれているのである。

最後にもう一点。彼、彼女らは文章を創作していく上で、友達同士で話し合い、学び合い、お互いに気づく体験を通して、文章化していった経緯があるのも付け加えて

おきたい。

現在、アクティブラーニングの視点から、「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」の充実が図られているが、私の体験からも、これらの視点は至って重要であると思う。自分の考えや思いを表現し、自らの考えを広げ深めると共に、周囲の環境に興味や関心をもって積極的に働きかけ、次につながる主体的な学びがとても重要であると思う。

これらの子どもたちの「詩」とそれに伴う心のありように、私は素直に感動するのだ。なんだか湧水を飲んだかのようにスーッと体に染み込み、心のフィルターを通した文章の発想力に驚かされるのだ。「詩」の定義については特に触れないが、ここで「児童詩」と「幼年詩」（少年詩の一分野）について簡単に触れてみる（「生活」の授業でも簡単に触れている）。「児童詩」とは、先にも紹介したような子ども自身が創作した詩のことである。「幼年詩」とは、大人が子どもに向けて（三歳～五歳くらい）創作した詩のことを言う。私自身も少年詩（幼児～高校生くらいまで）の世界を少々かじってきたが、この「幼年詩」が一番難しい。なにしろ、子どもの心で、子どものリズムに合わせて、さらに子どもが使える範囲の言葉で表現しなければならないのだ。詩を書いているとはいえ、さすがに子どもの心やリズムを感じて表現することは難しい。子どもたちの遊びなどを観察しながら、自分の中に残っている「幼児」の記憶を総動員して再現させる作業は、並大抵の作業ではない。まして、子どもが使える範囲の言葉となると輪をかけて難しくなる。幼児は詩など書けないと思われるかもしれないが、三歳くらいの子どものたちは驚くような発想力で見事に表現してくれるのだ（児童詩）。

ここで、二歳～三歳くらいの児童詩を紹介しよう。

①小さな丸い石を拾って

「ママ いしのたまご」

②温泉に入っていて

「ママ おはなし みず」

③枯れ葉をひろって

「ママ いたい はっぱ」

思わず、和やかな笑いを誘う作品だが、見事に本質を見抜いているのに驚かされる。

①の「ママ いしのたまご」では、卵という概念が、丸いということと、手触りが少しザラザラするのを感じて同じものと捉えたに違いない。また、おそらく近くに別の大きな石があって、無意識に親子（母石と子石とでも表現したらいいか）の繋がりさえも薄々感じ取ったのではないかと思われるのだ。凄い！

②の「ママ おはなし みず」では、子どもはお母さんと一緒に温泉に浸かっている「気持ちがいいねー」という会話が聞こえてきそうである。すると子どもは、湯ぶねに注がれる湯の音を聞くと（おそらく心地よい音を響かせている＝気持ちいいと感じ）湯に感情があるかのように感じとり、さらにその水音がなにか喋っているかのように感じられ「おはなし」という言葉が純粹に表出したのではないかと推測されるのだ。凄い！ 生き物は水なしでは生きていけない。だから、その水の音には特別な意識が脳に刻み込まれているのだと思う。さらに言えば、まだお母さんのおなかの中にいたときの始原的世界を、無意識に思い出していたかもしれない。そこには、水ならぬ血液の流れが、その子どもと会話していたのかもしれない。

③の「ママ いたい はっぱ」では、枯れ葉を拾うと同時に、転んで出血した際の強い衝撃と痛み、そしてその際にできた傷口と血の色、そしてカサブタの色、はがれ

た時の不思議な感覚が思い出され、子どもの心の中では枯れ葉と完全に一致して、自分自身に起きた大きな衝撃をも重ね合わせて「いたい はっぱ」と表出されたと読めるのだ。凄い！　ここまでくるとアニミズムをも感じさせるのだ。

二歳～三歳くらいの児童詩を三作紹介したが、まさに詩の本筋である「感動」「発見」「驚き」が見事に表現されている。原始人にとって初めて海を見たときの驚き（詩）、と同等である。文学的に言うと、「○○は○○」といった「隠喩法」を無意識（自然発生的）のうちに言いきっており、加えて「体言止め」といって文末を名詞でストップさせることで、余韻をもたせ、さらに想像力を掻き立てられる文章となるのである。幼児期の子どもが、それをさらりとやってのけてしまうのだ。

大人の詩の世界での「隠喩法」は、かなり高度な技術となる。この頃の子どもたちは、極めて好奇心が旺盛なので、些細な事でも集中でき、頭の中では、ドーパミン（脳の神経伝達物質・集中力、やる気などをつかさどる）が活発に働いているのが想像できる。

それに比べて、大人は長い経験によって当たり前を感じる力が衰え、美的な価値観というものを見過ごしてしまっている場合が多い。それに比べ子どもは、五感をふるに活用し、目に映るモノの新しさを発見し、それ自体の命をよみがえらせるような力をもっていると思う。であるから、児童詩は物事を具体的に示し、少ない言葉で混ぜ合わす。そこに、現実や空想の交じり合った世界も入り込んでくると、大人から見て想像もつかないような詩が生まれることがある。この感覚を、大人になっても繋ぎ止めてほしいと、私自身は願っている。子どもたちには、詩にとどまらず、遊びを通して

発見や驚きをたくさん見つけ、命の輝きを感じ取ってほしいとつくづく思うのである

（今回の教育要領、保育指針に多く取り入れられており、非常に嬉しい思いである）。

大人が小さな丸い石を見て、上記のような発想ができるだろうか!?　おそらく難しいと思う。成長にしたがい、段々と現在の常識に支配され、始原的な感覚は薄くなっていくのだ。

私が、子どもの詩（児童詩）を通して述べたいことは、この「感動」「発見」「驚き」こそが（今回は詩をテーマにしているが、この他なんでもいい）、この論文の最初に記した「想像力・発想力・創造力」に繋がっているということである。であるから、この感動を呼び起こすためには、子どもが本来持っている始原性に光を当てることが重要であると思われるのだ。子どもの純粋性、無垢な部分が子どもを輝かせることに繋がる（芸術の原点ともいえる）。先に、詩の本筋と書いたが、今の時代に求められている教育の要素と、まったく重なると思っているのである。この素朴な「感動」「発見」「驚き」が、新たな創造力に繋がると思うのである。

好奇心や興味を持ったら、納得するまで観察してみる。主体的に行動出来る子どもへ、精神的な成長を「感動」で潤すことが重要である。

今まで、いくつかの事例を踏まえ検証してきたが、この「感動」というキーワードこそが、すべての幼児期の教育に欠かせない構造の中心にあり、ここに科学性を感じさせるのだ。「5歳児終了時までには育ってほしい10の姿」にも直結していると思う。そして、将来の大人を形作っていくのだ。

ただ、新聞・ニュースなどでも話題になった「子どもの声がうるさい！」という、騒音問題に見るように、最近の社会環境の変化で、本来子どもたちが体験すべき遊び

が十分に行えなくなっていることが問題である。公園は今や、子どもたちではなく大人やペットが中心で、子どもたちは室内での機械による遊びが中心である。大変残念なことである。受け持っている「生活」の授業の中でも、大いに野原や川岸に行って、多くの植物や動物たちを観察してほしいと思うのだが、反面注意しなければならないことが多く、結局のところ腰が引けてしまうというのが現実である（特にセアカゴケグモ、カメツキガメといった外来生物や、住宅街にも進出するようになったマダニ、危険動物スズメバチなど）。

また、幼稚園教諭、保育士の先生ですら、上記のような環境から、遊びの体験が少なくなっているのが現実だと思う。今、教えている学生でも、子ども時代に「虫」にはあまり接触がないようで、授業の中できれいな玉虫を紹介するとき、半数以上の学生は、顔を背けたり悲鳴を上げたりする。素朴に昆虫のすごさなど感じるまでもない。本来であれば、色や形、生活ぶりなど興味が惹かれるものがいっぱいあるはずなのだが……。当然、子どもの保護者も、積極的に虫には触れない、子どもに触れさせないことが多い。

生活体験についても同じである。家の中の衣食住に関連した学びを見ても、多くの人たちの力で暑い日も寒い日も快適に過ごせ、多くの人たちの力でおいしい食事ができ、多くの人たちのおかげで明るい照明の下でテレビを見ることが出来るといった道徳観が養われることが大切だと思うが、どうも当たり前になってきて感謝の気持ちは薄くなっている。また、家から一歩外に出れば、多くの人がいて、多くのルールがあることも、頭でわかっていても行動に表わすことができないことが多いようだ。

偉そうな意見をしてしまったが、私自身も道徳観のレベル低下という点では同じで

ある。これらのことから私自身は反省を込めて、自分なりに自然環境と社会環境をあらためて学習したいという意味で、アラスカに三ヶ月ほど旅をしたことがある。加えて「感動」が大切であるということを再認識すると共に、原始人の感覚に少しでも近づきたいという思いで選んだのがアラスカである。自然への畏敬の念や命の大切さを再認識し、そこでの人々の生活も体験したかったことも理由の一つである。僅かではあるが、紹介してもらった幼稚園を見学することにもなる。

旅は期待通りの結果を得ることが出来た。

人間の力ではどうすることもできない圧倒的な現象と共に、自然の神秘に感動することができた。

オーロラベルトの下では、ほぼ毎日オーロラを観察することが出来たが、強いオーロラの時は、地平線から逆の地平線へと光の帯が流れ、美しいと感じるだけではなく、まるで太陽の見えざる大きな手が姿を現し、私に掴みかかってくるような錯覚にも襲われた。正直、恐怖を感じた瞬間でもあった。こんな感覚は、現場に行かないと絶対に分からないことである。大きさという点では、氷河も圧倒的なスケールで、日本で生活していると、まったく感覚的に麻痺してしまう。世界最大級の氷河になると、長さは50 kmを超え、氷の最も厚い部分は900mを超える（都庁3つがすっぽり入る高さ）といった、信じられないようなスケールになる。船でその氷河を観察するには、約10 km離れた所での観察となる。というのは、巨大な氷の塊がプカプカ浮いていて（家や小さなマンションクラスの大きさの氷）、近づけないためである。このような圧倒的な厳しい環境下の自然の中で、野生動物たちがイキイキと暮らしている姿には感動させられるものがある。加えて、アラスカの先住民たちは、これらの大自然に畏敬の念を古くか

ら持ち続け、人間らしい優しさ、強さ、謙虚な気持ちを持ちながら生きている。自分たちの祖先を野生動物とし、その家系を大切に守って（神話の世界を継承）いる。また、トーテンポールに代表されるように、大自然を神と崇め、木の柱をその象徴にしている（日本の諏訪に伝わる御柱祭と同じである）。ただ、ひずみもあった。アメリカの物質中心の文明による影響で、先住民の心の荒廃も実感した（先住民ということで補償的なお金が入り昼間から酒浸りになっている）。また、先に述べたように、少しの時間ではあったが、アラスカ・フェアバンクスにある幼稚園の内部を見学させていただいた。先住民も暮らす土地なので、どのような教育なのか興味を持って見学させていただいた。が、本国アメリカで行われているような教育そのままであった。おもちゃ類が整然と並べられており、子どもたちはその中で、自主的におもちゃを選び遊んでいた。子どもの自主性、自発性を養うことが目的なのであろう。先生方も、子どもの行動に対して、直接手助けをすることは少なく、自立や創造性を考慮に入れた、個性に応じた教育をしているといったイメージであった。日本の幼児期の教育では、集団生活に必要な能力や知識を身につけるといった点が目標となっていたので、日本人である私から見ると、かなり違和感を感じたのを覚えている。

以上、簡単ではあるがアラスカでの体験を記したが、大自然を感じることで、畏敬の念が生まれ、優しさ、強さ、謙虚な気持ちが生まれ、まるで化学反応のように私の体の中に取り込まれていった。そして、人間の脳の奥底に眠っている感覚（記憶？）を呼び覚ましてくれたのだ。感動が脳を活性化してくれたともいえるかもしれない。このことで、子どもに夢を与えられるような話の数々を、イキイキと伝えることが出

来と思うのである。そして同じような体験は、幼児期の教育でも十分活用できると思う。アラスカとは言わないが、身の回りにも、感動がいっぱいころがっているのである。子どもたちには感動をもっともっと発見し吸収してほしいと思うのである。

では次に、「感動」の重要性を維持しつつ新たなキーワードについて述べ、まとめに入っていきたい。

合わせて今後、「想像力、発想力、創造力」の再構築が求められるという仮説を検証してみたいと思う。

【「想像力、発想力、創造力」への キーワード】

日本は近い将来、全世界の人たちとの競争に取り込まれることは間違いないだろう。逆に取り込まれないようでは、日本という国は、危機的な状況になってくると思われる。そんな時、先に示した事例のように、自己肯定感を持たないような子どもであっても困るのだ。

「感動」こそが、「想像力・発想力・創造力」には、極めて重要であるということは述べたが、今後それだけでは当然足踏み状態となる。そこで重要と思われるキーワードを探してみたい。

将来、日本は新たな資源（メタンハイドレートという新エネルギー）に恵まれることも考えられるが、やはりそれだけでは今後益々激しくなる世界との競争に不安を残す。最近の電化製品の代表は、スマートフォンとあっていいが、あっという間に携帯電話と入れ替わってしまい、日本企業の撤退を加速させている。これは、医療分野や科学技術分野においても同じような事が言える。今こそ、多様性を意識した教育が必要でありそれに基づいた「想像力・発想力・創造力」が求められていると強く感じる。

ある部分については、人工知能に任せることはあっても、「想像力・発想力・創造力」に繋げる動きについては、人間が考えなければならぬと思う。

そこで断然と幼児期の教育が注目されることとなる。特に自主性を重んじた「あそび」である。この「あそび」についても、今回の教育要領、保育指針の改正で大きく取り上げられていることに拍手を送りたい気持ちである。ここで思い出されるのが、先にも述べたが、アラスカで見た幼稚園の教育である。「あそび」は結局「学び」とイコールになる。そして、子どもから大人になっても知的好奇心を持ち続けることが大切である。知的好奇心の赴くままにやってきたことが、結果的に何かの役に立つ可能性があるのだと思う。この点が重要！

近年、少子高齢化や国際競争の激化に伴う対応や、経済成長に伴う食料やエネルギーと地球環境の保全との両立といった、地球規模の課題が広がり深みも大きく増している。

今後これらの適切な取り組みが強く求められ、その解決策として「想像力・発想力・創造力」が益々求められてくると思う。このことを踏まえると次のようなことが必要となると考えられる。

まずは、複雑化する問題に対処するには、異なる学術分野をまたがって全体を俯瞰し、総合した観点で物事を考える必要があると同時に、学術研究が孤立することなく異なるセクター間で連携し（まさに保育所と幼稚園と小学校が繋がりをもっていくように）、学術研究と実社会の発想の融合を図りつつ、すぐにでも取り組めるような仕組みを作る必要があると思うのである。さらに、単に知的探求のみを目標とするのではなく、社会に対してもたらす影響を考慮する必要がある。こういうことを想定することも、学術研究における重要な要素と位置づける

必要があると思われる。

将来、社会基盤はとてつもなく大きく広がる。医療・健康に関わる技術、再生医療、バイオテクノロジー、情報テクノロジー、ロボット技術、宇宙開発などなど、新たに広がる社会基盤にも対応していかなければならない。また、個人の価値観やライフスタイルもますます多様化していく。そのような時代を迎え、ますます「想像力・発想力・創造力」といった力を生み出す人材育成システムが必要となってくる。具体的には、多様な価値観を認める多面的な人材を育てるため、さまざまな性格の子どもたちと遊ばせ考えさせると共に、国際的な視野で、色々な文化、価値観を体験させること。加えて、お互いに積極的に異文化との交流を図り、切磋琢磨する人材を育てながら、子どもが遊びながら互いに刺激し合い、良い意味での競争原理（過去の失敗ではなく）も必要になってくると思われるのだ。特に、異分野からの視点が大切で、異分野から新しい考え方や技術をもち応用することで、非常に大きな可能性を広げられると思われる（まさに放射状に迫り来るといい）。したがって、異分野からの視点、参入、挑戦を促す意味においても重要である。この論文においても、まったく違う分野（違う教科）を、無分別に論じさせてもらっている。しかし、この無分別の文章からも同じ方向を向いた光のようなものが、放射状に発するのを感じるのである。

新たな価値を生み出し、将来の社会に大きな変革をもたらすとしたら、もっともっと子どもたちに遊んでもらいたい。新たな価値の創造は、遊びを経ることで学習意欲が増し、自主性もしっかり育つと共に、基礎的な学習を地道に積み重ねることが重要である。また、飛躍的な知を生み続ける重厚で多様性を育むことで「想像力・発想力・創造力」が活気づいてくるのだと思う。さ

らに言えば、生き生きと新しいことに挑戦する人材を育て、子どもの頃にしっかりと満足感のある遊び（生活）をさせ、自ら学習がしたくなる体制づくりが大切である。

「感動」「発見」「驚き」によって培われてきた力が「想像力・発想力・創造力」に繋がり、次のキーワードになるのが「イノベーション」だと思う。

イノベーションとは、辞書で引くと「革新」「一新」などと訳されているが、新たな価値を創造するといった方が分かりやすいかもしれない。イノベーションの源としては、基礎学習の多様性と継続性の確保が重要であるが（現状これがなかなか難しい）、社会に貢献するイノベーションの創造は、このような活動が活発になることで可能となる。新しい考え方を開拓することで、いったんは、古いものは切り捨てられるかもしれないが、再び古（いにしえ）の教えとたどり着き、いい意味での混合によって生まれ変わるものだと思う。この繰り返しこそが大切だと思う。まるで、生命、細胞が生まれてくる過程のように。教育もまた然り。だからこそ、過去をも内包しつつ（単純に切り捨てるのではなく）新しい価値観を生み出す力が必要であると考え。先に述べたが、この根底にあるのが「感動」である。

新しい価値観を生み出す場、つまり子どもにおきかえれば遊びの場をもっともっと重視し、大いに遊ばせよう。驚くべき発想の出現に大いに期待したい。実に楽しみである。今、イノベーションがキーワードになると述べたが、もう一つ別角度からの視点も重要だと考えている。

キーワードは、「アンラーニング」という考え方である。一度学んだものを意識的に捨て去り、新たに学び直すことである。個人や組織の継続的成長のためには、通常の学習（learning）と、学習棄却（unlearning）

という二つの要素も織り交ぜることが重要である。難しく考えることはなく、子どもたちの遊びの中での展開でいいのである。つまり、「この遊びがうまくいかない」→「試行錯誤」→「今までの考えで遊ぶのではなく」→「新たな学び直しをする」→「新たな環境の基で遊ぶ」といったようなものだ。

このアンラーニングは、どのような場面で必要になるかという点、それは新たな環境に置かれた時である。例えば小学校に入学する際、以前までの幼稚園や保育所での成功体験があり、それを思い出し同じような動き方をしようとしても、なかなか思うようにはいかない（しばらくは…）。新しい環境で一步を踏み出そうとする時に以前と同じようなやり方を踏襲すると何か違和感が出てしまう。学校文化や物事の進め方が全く同じというわけにはなかなかいかない。環境変化が激しく、一つの物事を進めるにも多角的に検討する必要がある時代である。いったん学んだものを捨て去り、新たに学び直すということも必要なのである。

そこで、昔の子ども時代の遊びを思い返している。

めんこやコマ遊び、ビー玉などなど、マンネリや失敗を重ねたうえで、新たなルール作りや新たな遊び方をひねり出した、戦後の経済成長の時代である。社会環境は大きく変わっているが、再び必要とされている感覚である。

加えて現代社会は、高度な科学技術の強い影響の基にある以上、一般の人にとっても一定の科学技術リテラシーが必要だという認識は社会的にも広まっている。そして、どのようなリテラシーが適切なのかも、色々な方面から考えられている。個人レベルの科学技術リテラシーでは、「何が問題なのかを理解する力」や「最新の信頼できる情報を、自分で調べて入力する力」、そして、単純な知識ではない「科学的に正しい判断

ができる力」などである。つまり、知識・情報を選び取り、個人的、社会的思考決定に生かそうとする態度、意欲、行動力が重要となる。このように、適切な科学技術リテラシーを判断するといった意味でも「アンラーニング」というキーワードが大切となってくる。

更にもう一つキーワードを加えさせていただけとしたら、それは「コンピテンシー」である。

「コンピテンシー」という言葉は、最近注目されつつある。どういう意味かという、例えば業務遂行能力の高い人物に共通する行動特性のことだ。

特徴的な点として、コンピテンシーの高さは、学歴や専門性を必ずしも備えているわけではない。一般的な「頭の良さ」を表す指標より、むしろ他者とは異なる行動特性を有しており、これにより高い業務遂行能力を発揮しているのである。文科省においても、中央教育審議会 初等中等教育分科会における、『OECDにおける「キー・コンピテンシー」について』として、ホームページにも取り上げられている。

先に述べた「アンラーニング」と合わせて考えていくことが大切であり、そうした子どもたちを育てていくことも大切であると考え。

昨年（2017年）、新教育要領、新保育指針に合わせた保育教諭養成課程の研修会の中でも、コアカリキュラムやモデルカリキュラムといった、共通的に修得すべき資質能力と、より実践的な内容の組み合わせを加えた新しい内容であるが「コンピテンシー」を見据えての考え方なのかと想像させられると同時に、大きく舵を切った動きに大いに共感させられた。

高度経済成長期から現在に至り、多くの教育的試行錯誤が重ねられてきたが、それ

によって多くの変化と共に、それに対応しようといった動きが、現在への道筋を開き、今回の教育指導要領等に繋がっていることに、素直に感動する。大変恐縮だが、私なりの体験・実例を交えながら論じさせてもらったことも、少しは科学的な検証になったのではないかと思う。

現在再び、両親ともに働きに出る家族が増える傾向であり、ある意味で戦前・終戦直後のような状況に近い（昔に戻っている）。しかし、そこに祖母や祖父はあまりいない。この代わりとなる幼稚園、保育所の役割が益々重視され、過去の歴史的実績（体験）と経験を通して、質の向上を図っていくことが重要である。

教員である私たちは、これらのことを、幼稚園教諭、保育士の卵たちに、どう結びつけて授業するかが求められる。これらのことも考慮して、担当している教科の先にあるものを考察し、次のように取り組んでいきたい。

「生活」では、言葉だけでなく本物に触れたり感じたりすることで感動を呼び起こせるような授業（具体的には、生きた動植物の観察など）と共に、誰にでもできる実験（主にペットボトルを使った実験）で、感動を高めていきたい。そして、あらためて自然環境や社会環境の在り方を再認識させていきたい。

「相談援助」「保育相談支援」「社会的養護内容」では、なるべく多くの事例研究を提供し、アクティブラーニングの視点と共に、多様性を意識した「イノベーション」

「アンラーニング」「コンピテンシー」をも考慮した討議をさせ、新しい保育の在り方（福祉の在り方も含め）を探り、感動の残る授業としていきたい。

「教職実践演習」では、現場で役立つ実践的な体験を多く取り入れ、感動を伴わせることが重要と考えている。その感動が、

現場の子どもたちに有効的に活かされ、子どもたちに感動を引き起こさせることに繋がればいいと思う。

角度を変えて、新たに提案したキーワード「イノベーション」からは、今の常識を完全に受け入れるのではなく疑ってみるという視点をもちつつ、新たな視点で物事を考えてみるという動きを持つておくということ。「アンラーニング」からは、上記の考え方に加えさらに、いったん今までの考え方を白紙にしてみ、新たな考え方が構築できるかなどといったことも、重要だと思う。さらに「コンピテンシー」からは、個々の魅力を探り合い、その魅力がどのような力を持ち、どのような能力に繋がるのかなどを、授業の中で再現できればとも思っている。

これらのことにより、子どもたちが大きく成長するにつれ「想像力・発想力、創造力」の伸びに繋がっていくと信じたい。

そして、どの科目においても、今述べたことと、同じことが言えるのではないだろうか。そういった意味で、幼児期の教育は放射状に迫り来ているのだと思うのである。

海外に目を向けると、ちょっと気になる動きもある。

アメリカのNIH(国立衛生研究所)は世界最大の研究費助成機関であり、医学を中心とした研究を常に牽引し続け、世界的な貢献を成している。最近では、研究業績に関する見直しが行われており、その中でNIHが重視しているのは、実績欄（どう貢献してきたか）や計画欄（実験の正確さ、再現性をどう担保するか。期待する結果がでないとダメ）だという。

我が国においては、CRDS（独立行政法人科学技術振興機構 研究開発戦略センター）による「調査検討報告書」などを見ても、NIHの基礎研究を中心としながら多角的な研究経路の構築を目指している。

平成31年度からの「教職課程」の変更に伴う動きにも似て、心が引き締まる思いである。

とにかく良質な教育で乗り切っていく力を享受させる責任が、私たち教員にあるのだということを、常に心に留め置きたい。

以上、少々迷走といったような文章であったが、表題に対する検証としたい。

《文献》

- ・“1950年代から60年代における幼年教育の探究” 東京大学「教育学研究」第81巻 浅井幸子
- ・“幼年教育論の構造” 1976年 「高松短期大学研究紀要」 佐竹勝利
- ・“旧高田市における幼少連携” 2007年 論文「教育方法学研究」 杉浦英樹

預かり保育における幼児理解

—異年齢の幼児同士が関わり合う場面を通して—

阿部アサミ

Early childhood understanding in extra hours childcare - Through the situation with which one
between the children of the different ages interact -

本研究の目的は、預かり保育において、異年齢の幼児が模倣して遊ぶ姿をどのように理解し、援助することが望ましいのかを探ることである。預かり保育は、参加する幼児が日によって変わり、帰宅時間が様々で遊ぶ時間に違いが見られる。そこで、どの年齢でも安心して集うことができる遊びの環境が求められると考える。研究の結果、預かり保育の異年齢の幼児は、興味をひく「ひと、もの、こと」を媒介に、協同的な学びを促すことが示唆された。

キーワード：預かり保育、異年齢、幼児理解、媒介としての「ひと・もの・こと」、協同的な学び

1. 問題と目的

(1) 預かり保育の問題

預かり保育について、「幼稚園教育要領解説」(2018)¹では、第1章7節1、教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動で「幼稚園が活動する時間は、必ずしも4時間に限られるものではない。教育時間に係る教育時間外の教育活動は、通常のエデュケーション時間の前後や長期休業時間中などに、地域の実態や保護者の要請に応じて、幼稚園が、当該幼稚園のうち希望者を対象に行う教育活動」であるとし、利用家族は「職業などを持っているが、子供を幼稚園に通わせたいという保護者に対する必要な支援策であるとともに、通える範囲に幼稚園しかないような地域においては欠かせないものである」と明示されている。

続いて第3章の1の1、教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動などの留意事項では、幼児の「心身の負担」に配慮することと、「いつでも幼児が休めるようにくつろげる場を設けたりすることも大切である」ことが示されている。

無藤(2007)²の、2004年の質問紙によると、預かり保育は私立園では1954年に開始され、公立園でも1996年から取り組んでいることが分かる。

預かり保育の問題点として無藤(2015)³は、「幼稚園の預かり保育が保育所に近い動きをしながらもその最低基準が明確でなく、質の確保・向上のめどがたっていないこと」と「質を確保する第三者的な枠組みが十分な形でできていない、あるいは機能していない」ことを述べている。

預かり保育において行政の援助が不十分でも子どもの育ちに意味のある保育を行うことは当然のことである。教師の援助と環境構成について、無藤(2017)⁴は、幼児が「どのように学ぶのか」を意識することが幼児期にふさわしい教育へとつながることを示している。保育者は目に見えない意図を、環境構成や保育の援助の中に埋め込んで子どもの育ちにつなげる必要性を説いている。これは預かり保育においても同じであるといえる。

(2) 預かり保育の特徴

預かり保育の特徴として、教育課程に係わる保育が「毎日同じ担任、同年齢の幼児、同じ保育室」「登園時間と帰宅時間が全員同じ」であることに對して、預かり保育は園によって、「継続的利用と一時的利用の幼児が混在し、日によって利用す

る幼児が変わる」「担当の教師と保育室が変わる」「同年齢でも他クラスの幼児や、状況によっては異年齢児が参加する」「帰宅時間が様々で、一緒に遊ぶ時間や遊びの途中で帰宅する幼児がいる」等の状況が見られる。よって、継続的利用と一時的利用、帰宅時間の違いなど人間関係が日によって変化するのが特徴と言える。特に、一時的利用の幼児に関しては、預かり保育の環境に慣れていないことから、教育課程に係わる保育者から預かり保育担当者への情報を必要とする。

(3) 本研究の目的

預かり保育における先行研究の中で、アンケートを除く「実践における保育内容や子どもの姿」の先行研究では、幼児理解と園庭における遊びに注目した研究はない。また、預かり保育に参加する幼児が日によって変動することや、遊びや帰宅の時間も様々であるという多様な条件の基での研究や異年齢の幼児同士のかかわりを促す環境設定についても十分検討されていない。

そこで、本研究では預かり保育の教育活動はどうあるべきか、異年齢の幼児が年長児の遊びを模倣しながら関わっている姿を、どのように理解していくことが望ましいか、預かり保育の環境を戸外に設定した時、幼児は何を経験し、何が育っていくのか、保育者がどう援助することで帰宅時間や参加に違いのある幼児同士の関わりを促していくのかを検討することとした。

本研究では、下記を研究の目的とした

- ① 預かり保育に参加している幼児は、異年齢で遊ぶ中で、互いに何を学んでいるのかを探る。
- ② 関係のゆるやかな幼児同士が**関わるために**、保育者はどのように援助することが望ましいのかを探る。

上記2点を検討することで、幼児を理解し、育ちを促す援助の在り方につながると考え、遊びの興味をひく媒介としての「ひと・もの・こと」を通して問題解決に迫ることとした。

「興味をひく」とは、子どもにとって遊びの面白さである。「ひと」とは、年長児と年中児と保育者の人的環境であり、継続利用と一時的利用の男女児である。「もの」は、園庭の拠点に必要な物的環境と遊びを保障している場所と時間の環境である。「こと」とは、遊びのテーマであり遊びのイメージであると捉える。

2. 先行研究

(1) 協同する姿と幼児理解との関連について

文部科学省の「幼児理解と評価」⁵⁾において、「幼児を理解するとは一人一人の幼児と直接触れ合いながら、幼児の言動や表情から、思いや考えなどを理解しかつ受け止め、その幼児のよさや可能性を理解しようとすることを指しているのである」としている。そこで本研究では、幼児を理解する手立てとし、「異年齢」の「模倣遊び」に着目したいと考えた。

本稿では子どもの動きをジェスチャーと同じ意味と捉える。ジェスチャーの模倣についてGH ミード⁶⁾は「個人の中に他者と同じような行動がすでに存在するとすれば、その時模倣を可能にする状況がある」こと、「模倣を完成させるのに必要なことは他者のなかに反応を呼び起こす個人の行為とジェスチャーが、同時に、彼自身のなかに同じ反応を呼び起こす傾向をもたねばならないということである」と述べ、模倣する子どもたちの遊びの傾向が同じであることを示している。

また「ジェスチャーをしようとし、その結果コミュニケーションする人が、他の個人の態度を想定すると同時に、その人のなかにその態度を呼び起こすようなコミュニケーションがある。(略)このような他者の役割の習得は、単に一時的重要性をもつだけではない。(略)それはジェスチャーの偶然の結果としてたまたまおきるものではなく、協同的活動の発展のなかで重要なものである」と述べている。このことから、模倣と協同的活動が関連していることが分かる。

また、ジェスチャーが引き起こす刺激、すなわち相手の動きが刺激となり真似が始まることを述べている。ミードは「ジェスチャーは基本的には、協同的過程のなかで、自分たちの役割の遂行に従事している他者たちを刺激する行動の一部にしか過ぎないのである」とし「人はどこまでも、個人とその環境との関係を扱うのである」と、人と周囲の環境との関係について述べていると考える。

利根川（2016）⁷は、「共通の目標を作り出したり、イメージを共有したりする過程では、子ども同士の“対話”が必要になってくる。つまり、協同的な活動は対話を要請し、包括しているといえよう」と協同する際には、言葉が必要条件であることを明言している。

無藤（1977）⁸は、協同する際には言葉と体の動きにも表れることを“協同するからだことば”の著書の中で「人と人との関係の基本も身体の間への呼応や共鳴としてとらえられる（略）」「からだの動きとして心の動きが表れる（略）」「人は同じ場所において、表情や身振り・動作を真似し合うことが人との関係の基本だということである（略）」「近くにいるということと同じようなことをすることが親しさを表している（略）」「表情や身振りが感情と密接に関わり、同じ動きをすることは同じような感情を共有することになるのだろう」と模倣することの意味を説いている。

また、「子どもが幼稚園にあるものを自由に探索することで何を学ぶのか、またよりよく学ぶための基本となる条件とは何かを考えることも重要（略）」と人とのかかわりの媒介となるものについて問題定義をしている。また、共同注意については、「前提となる知識」を共有し、相手が見ているものを自分が見ていることが協同性の始まりとしている。幼児の模倣と協同性の関連については、「子ども同士の協同性は、そこにあるものと同じようにして関わる場所から生まれ、また互いの動きを相互に模倣したり対応した動きをすることから成り立つ」と述べている。「身体知」の生成としての幼児期について「相手と協同

する関係とは、その場での物や相手の動きやらの展開する過程で成立する」「他者との関係はその物との関わりの交差として生まれるのである」と、子どもは人と物的環境から発生する遊びを通して、からだことばの協同が成立すること、協同的な学びが人との関わりを促していくことを述べている。

本稿では異年齢の遊びへの取り組みの姿と、「ひと・もの・こと」を通して協同する姿との関連も考えていく。

（２）幼稚園教育要領における協同性

幼稚園教育要領⁹で「５領域と資質・能力、幼児期の終わりまでに育てたい力」と協同性との関連は次の記述である。まず“生きる力”を育むための資質・能力は「思考力、判断力、表現力などの基礎」と「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」が示されている。それはねらい、内容に基づく活動全体によって育むものと明示されている。領域「人間関係」内容の取扱い（３）「幼児が互いに関わりを深め、協同して遊ぶようになるため、自ら行動する力を育てるようにするとともに、他の幼児と試行錯誤しながら活動を展開する楽しさや共通の目的が実現する喜びを味わうことができるようにすること」としている。協同性については、「幼児期のおわり終わりまでに育ってほしい力」の１０の姿の中で、（３）「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」と、幼児が他の幼児と協同することで育つ姿を目指している。

内田らの（2014）¹⁰研究では、「保育者との信頼関係に支えられて、自発的、主体的に行動しながら、人とのかかわりを深めていく協同性の育ちが論理的な思考の芽生えを促していることが窺われよう」と協働的な学びと思考力との関連を述べている。

尚、「協働、共同、協同」は引用する文章によって表記の違いがあるが、本稿では同じ意味であると定義し、それぞれの引用文献の通りに使用する。

（３）異年齢の関わりで育つこと

Katz、Lilian G. (1995)¹¹は、異年齢教育の利点の研究において「異年齢教育を幼児期に実施する主なねらいは、経験、知識、能力の異種混合性である」と述べている。同年齢の子どもで構成されたグループでは、教師から子どもたちに対して同一の能力が求められるというプレッシャーが発生してしまうことに対し、幅広い年齢が構成されたグループでは、様々な能力や個性が教師たちに受け入れられやすいことが分かった。また「異年齢教育は、社会性の発達のみならず知的な学習面でも子どもを成長させる利点がある」こと、「異年齢グループでは、年下の子どもたちも単独で行動するよりはるかに高度レベルな活動に参加することも可能だという。しかし、これらの利点だけでなく、異年齢教育にはリスクも伴ってくる。年下の子どもが年上の子どもに対して圧倒されてしまうことや、年上の子どもが自分の成功や年下の子どもの失敗をみて悦に入ってしまう可能性も考えられる」とし、教師たちは、これらのリスクを軽減するために、子どもたち同士の助け合いを促す必要性についても示唆している。このことから異年齢児同士は、学習面だけでなく社会的な対応の仕方を相互に学び合っていくと考えられる。

Gaustad、Joan (1996)¹²は、異年齢教育の実行の著書の中「異年齢教育とは、異なる年齢、異なる学力、異なる能力の子どもたちを学習の向上を図るためにひとつのクラスで教育することである。異年齢クラスを教えるには、従来の同年齢クラスを指導するのとは違い、教師に様々な能力、実力を求められる」と説いている。教師には子どもの実態を見る目、個々の育ちを見通しをもって指導する力、様々な指導の配慮など、同年齢の子ど

も集団の時の指導と同じような専門性が必要であると考ええる。

（４）保育の質を高めるために必要なこと

神長（2017）¹³は、「遊びの中で物事を追求していく面白さを体験する」よう、教師の物的・空間的な環境構成の重要性を述べている。岩立¹⁴（2017）は、「教材研究や環境の構成が教師にとっての意味や価値にとどまっていはいないか、子どもにとっての経験や意味を考えているだろうか」と問いかけ、保育の営みを常に振り返り、質へとつなげることを述べている。津金（2017）¹⁵は、「幼児がどのような見方・考え方をしているのか、何を学びつつあるのか、さらにその見方・考え方が確かな学びへとつながるには終了までにどのような環境や援助が必要なのか」と、保育者の専門性の高まりが幼稚園教育の質の向上を図ることを説いている。

無藤（2017）¹⁶は教育要領改訂の資質・能力の3つの柱の内「学びに向かう力・人間性」で育てたい情意や態度について、「自己の感情や行動を統制する力や、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度を育むことが求められる。多様性を尊重する態度と互いの良さを生かして協働する力・持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性に関するものなど（略）」と、これからの時代を生きていく子どもに育むべき力について説いている。保育者は常に幼児を理解するとともに幼児に育てたいことを考えながら、環境構成し援助をする必要がある。以上のことから保育の専門性は預かり保育の質とも関連していると考ええる。また、無藤（2015）¹⁷は、幼稚園として、今後力を入れてほしいと思うことを述べている中で「互いに協力し工夫し、創造し持続するグループでの活動を増やすことです。共同の目的を見い出し、それをめざす活動において協力する力や工夫する力が伸びていきます」と、論じている。

以上のことから預かり保育における「保育の質」

とは、幼児が自分なりの遊びを創りだすことができ、その中で遊びの面白さを感じることが出来る環境があることと考える。

(5) 子ども理解の方法

子どもを理解することは保育の基本である。そのために保育者は、幼児の誕生月、兄弟姉妹の有無、個人の特徴や性格、友達関係や長所や課題、生活や遊びの興味・関心などを十分把握する必要がある。

青木・間藤・河邊(2001)¹⁸は、「家庭ではおもに親との関係が子どもの精神的基盤となるが、園ではそれを保育者が担う。子どもは精神的に安定しなければ自分を発揮して行動することができず、その精神的な安定の拠り所となるのが保育者である。

保育者は心の拠り所としての役割を果たしながら、一人一人の子どもを理解することを心がけ、今どのような経験が必要で、どのような援助の可能性があるのでかを考える。すなわち、すべての保育行為は保育者が子どもをどう理解するかから始まるのである」と、保育者は幼児との信頼関係を築き、幼児の良き理解者となる必要性を述べている。保育者が幼児への援助を通して、幼児の長所を受け止め認めることは、保育者と幼児との信頼関係を構築する上で最も重要であるといえる。

3. 研究の方法

- (1) 研究対象：幼稚園類似施設・認可外保育園の1～5歳の幼児(30人前後)
- (2) 記録の期間：20XX年～20XX年
- (3) 時間：14時30分～15時30分
おやつまでの約1時間
- (4) 研究の方法：写真撮影、保育終了後のメモ
- (5) 収集した事例数：幼稚園類似施設を中心に49事例
- (6) 分析の観点
 - ①年長児と年中児が経験していること
 - ②幼児同士の人間関係
 - ③遊具・素材・時間・空間・場所等の物的環境
 - ④保育者の援助

(7) 記録者としてのスタンス

記録は、筆者が保育者として預かり保育を担当していた年度と、次年度、記録者として参与した年度の記録である。前年度、記録園の預かり保育の担当をしていたことから、子どもたちは筆者に慣れ親しんでいる。筆者は環境の一部を提示し、写真やビデオ等のデータを取りながら子どもの言動を共感したり、励ましたり、時には写真撮影を止めて、遊びの楽しさをふくらませるモデルとしての人的環境として関わっている。尚、倫理的配慮及び論文掲載にあたっては、記録園の代表者と保護者の承認を得ている。また個人名は変更を加えている。

4. 事例

一運動会の演技ごっこー

(日時) 20XX年9月XX日

(場所) 記録園は、園庭が3段の地形になっている。1段目が学級の靴箱とつながるテラスと固定遊具のある場、2段目は広いグランドと砂場がある場、3段目がヒマラヤ杉の大木のある自然環境の場で、本研究の遊びをしている場所である。

(参加している幼児) 継続と一時の表記

- ・月極めで継続利用の幼児(継続)7名
- ・一時的利用の幼児(一時)2名

年長J男5歳8か月(継続) 年長H子5歳6か月(継続)
年長H美6歳0か月(継続) 年長M美6歳0か月(継続)
年長Y雄6歳5か月(一時)
年中A香6歳0か月(一時) 年中Y子5歳2か月(継続)
年中T夫4歳8か月(継続) 年中Y美5歳1か月(継続)

<事例のあらまし>

預かり保育の年長児が運動会の演技で行う組体操の3段組みを遊びの中で再現している時、その様子を見ていた年中児が年長児の動きを真似して、2段組み等を作って遊ぶ事例。

写真のみの記録だが、幼児たちは動きとともに思ったことを言い合いながら遊んでいる。

(環境として用意したもの)

・ゴザ、ブルーシート。

(保育者の援助のポイントは下線で記す)

年長児のピラミッド作りの手順を見ている年中児。



継続利用と一時的利用の男女児が混ざった年中児は、年長児にピラミッドの作り方を教わる。



一番下の段にいる幼児に、最初に頭を下げることを、年長J 男が教える。



継続利用の年少Y子が2段の一番上に登ってこわごわ両手を挙げる



年長の継続利用のJ男、H美は、右手を挙げ「ヤーッ」と言いながら決めポーズをする。続いて年長児の一時的利用のY雄も「ヤーッ」と言いながら決めポーズをする。



年中児の組体操が一番上に乗っていたY子が下の段になり、継続利用のT夫が一番上に乗り両手を広げる。年長児と向かいながら年中児も同じ組体操の動きをする。遊びに加わらないで見ていた女児も両手をあげて一番上の男児の真似をする。



年中児は、頂上にいるT夫が降りて預かり保育を一時的利用しているA香に交代する。年長児は段組みを作る準備をして一段目と二段目の5人は頭を下げる。



年中児は一番下が3人で2段組なのに対し、年長児は3段組のピラミッドを作ろうとしている。



年長児は1番下がH子、H美の2人でその上に2人が乗り1番上の男児と合せて5人の3段ピラミッド。年中児は3人が下になり1番上の女児と合せて4人で2段ピラミッドを組んでいる。



年中児の下段から抜けたT夫が向かい合っていた年長児の組体操の一番上に乗る。



年中児の一番上には継続利用している女児が乗る。
年中児の男女が向かい合って一番上になる。



年中児のT夫を乗せていた年長児の土台がくずれる。



一時的利用の年中児のA香と、継続利用のT夫は、初めに年長児が行っていた組体操を真似て行う。



年長児の5人はピラミッドが崩れたことをきっかけに、一時的利用の幼児と継続利用の男女児5人が体を重ね合って触れ合う。



ゴザが狭くなったので、保育者がブルーシートを足すと、年長児たちが次々と運動会の出し物の組体操の技を続ける。



年中児A香、Y美、T夫の3人はゴザの上で、年長児がブルーシートで行っている技を真似る。Y美は隣のブルーシートの年長の様子を横目で見ている。



年長児たちの新しい技を真似る年中児。



輪になっている年中児の腕に足をかけるY子。



輪になって腕を組んでいる継続利用と一時的利用の年中児の腕に足をかけている年中Y美。



年長児たちはJ男がトップに乗り、組体操を続ける。



年長児の真似をした技がうまくいって喜ぶ年中児た

ち。



年長児は組体操の技を続け、年中児はその姿を真似しながら遊びを続けている



<分析>

① 年長児と年中児が経験していること

- ・年長児は自分たちのしていることを真似ている年中児を受け入れ、自分たちの動きを見せたり、年中児の動きを見て教えてあげたりしている。
- ・年中児は、一時的利用の幼児も継続利用の他クラスの幼児や年長児と積極的に関わったり真似したりして遊ぶ楽しさを味わっている。

② 幼児同士の人間関係

- ・年長児の幼児たちは、自分たちの技を真似ている年中児に「オーッ」と声をかけたり、年長児が土台になり年中児をのせたり、年中児も年長児の動きを真似することができる等、互いに親しみの気持ちを持つ関係といえる。
- ・組体操の自分の役割については、誰が下になるか上になるか役割がスムーズに決まったり、交代し合ったりして遊ぶ姿から、継続利用の幼児と一時的利用の幼児は、年齢や学級が違っていてもこだわりなく、身体の動きを通して模倣し合うことで互いを受入れ合い「一緒に遊ぶ」気持ちをもっている。

③ 遊具・素材・時間・空間・場所等の物的環境

- ・園庭の中でも自然環境の豊富なこの場所は、預かりの幼児だけが遊べる限られた場所である。物的環境として安定して集える場所であること、ゴザとブルーシートの場が拠点となったこととおやつまでの1時間以上、遊びが長く続いていたと思われる。限られた場所であることで、他の遊びの情報が入らず4・5歳児が自分たちの遊びをじっくりできたと考えられる。

④ 保育者の援助

- ・保育者が幼児の遊びの姿を捉えたことと、遊びの様子によってゴザの環境に、ブルーシートの環境を再構成することで遊ぶ場が広くなり、4・5歳児がのびのびと模倣して表現することができたと考えられる。

5. まとめ

本研究の目的は下記の点であった。

- ① 預かり保育に参加している幼児は、異年齢で遊ぶ中で、互いに何を学んでいるのかを探る。
- ② 関係のゆるやかな幼児同士が関わるために、保育者はどのように援助することが望ましいのかを探る。

[異年齢の幼児同士が学んでいること]

- ・異年齢の幼児同士の関わりでは、年長児と年下の幼児の双方に育つことを理解することが大切だと考える。年長の幼児は年下の幼児の様子を見ながら対応したり、自分の分かることをわかりやすく丁寧に、または確認しながら伝えたりなど、自分のできることをしようとする相手に対する心遣いを表わす心情や態度が見られる。このことから年長児は年下の幼児に対して、自分の出し方や表現の仕方を考えながら教えようと行動していることが推測される。
- ・年下の幼児にとっては、年長児は自分のわからないことや、まだ経験していないことができる憧れの存在である。年下の幼児は年長児の遊びや言動をモデルとして見て真似することで遊びの幅を広げている。この事例では年長児のグループが組体

操の遊びを協同的に進めている姿から刺激を得て自分たちもグループで真似をして、協同的な学びをしていると考えられる。また年下の幼児にとっては、遊びを通して年長の幼児が、自分たちにどのように対応しているかを学んでいることが考えられる。

[関係のゆるやかな幼児同士が関わるための保育者の援助]

- ・ 預かり保育の生活や遊びには、様々なクラスや年齢の異なる幼児がいるので、遊びの中で子どもの関係性が薄くゆるやかである。本研究では、その幼児同士が関わるための援助として、自由遊びを始めた年長児の姿を注視している年中児の実態を「遊びが幼児の育ちにつながる」と捉えたことだと考える。
- ・ 保育者が、幼児の楽しいと思う心情の育ちを育む物的環境を提示した援助は、集中して遊べる時間を保障し、幼児の心情・意欲を育てることにつながっていくと考えられる。また、遊びが持続して幼児同士の関わりを促したのは、遊びの拠点となる「場」を遊びが持続する重要なものとして位置づけ、遊びに加わる幼児の人数が増えると、伸び伸びと体を動かし遊びを楽しめるように場を広げる環境の再構成の援助が適切であったからだと考える。
- ・ 異年齢で関係のゆるやかな幼児同士のかかわりを促す環境として、前日の連続性を必要とせずに参加の出入りがしやすく、継続的利用や一時的利用の誰でも参加できる遊びや、おおむね共通のイメージを媒介にしてかかわることができる物・教材・空間・時間を保障して安心して遊びに参加できる配慮が必要である。
- ・ 一時的利用の幼児には気持ちをリラックスできるように個別に配慮して、遊びの面白さを気付かせる援助が必要であると考えられる。

[保育者間の連携と幼児理解]

- ・ 保育者は教育課程に係る担任と連携し、幼児の様子を把握して幼児を理解する必要がある。特に一

時的利用の幼児の情報を聞き、幼児が安心して参加できるよう援助することが大切である。また時期に応じた保育内容や行事の取り組みについても、保育者間で情報交換する必要がある。幼児は学級で経験した遊びを預かり保育においても再現し、その姿が他の幼児への遊びの刺激となっていることから、預かり保育に参加しているそれぞれの学年の幼児が、教育課程に係る教育活動の中で経験していることを把握することが幼児の力を発揮できる幼児理解につながると考える。

[帰宅時間の違いへの対応]

- ・ 預かり保育は帰宅時間が様々で、幼児自身いつ帰るか、一緒に遊んでいた幼児がいつ帰るか、遊びがいつ終わるか分からない。記録園ではおやつは、1歳児から5歳児まで全員一斉に食べる。この事例の遊びはおやつの前の遊びであり、途中で帰宅する幼児はいなかったことから、帰宅時間の違いへの対応は見られない。

[協同的な学びを促す環境の再構成]

- ・ 遊びの様子によって、環境の再構成をする必要がある。そのことによって幼児が「見て・眺め・真似る」という学びを促すと思われる。

6. 総合考察

研究の結果、預かり保育に参加している継続利用と一時的利用の異年齢の幼児は、興味をひく「ひと、もの、こと」を媒介にして協同的な学びを促すことが示唆された。

年長児と年中児の幼児は（ひと）、環境（もの）を通して共通のイメージになる「からだの動き」（こと）を媒介に協同的な学びを行っていると考えられる。

このように幼児は、興味をひく遊びの面白さを通して、人と関わる楽しさや人の話を受け入れて自分の気持ちを調節しながら協同する姿勢、社会的な育ちにつながる心情の芽生えを育くんでい

くと思われる。これは将来にわたる社会性の素地になっていくと考えられる。

今後の課題としては、教育課程に係わる保育者と、預かり保育の担当保育者との連携について検討していく必要がある。

(付記)

本論文は白梅学園大学大学院こども学研究科に提出した(2015年度)修士論文の一部を加筆修正したものです。

(謝辞)

貴重なご助言をいただきました白梅学園大学大学院、無藤隆先生に感謝申し上げます。

≪引用文献≫

- ¹ 文部科学省 (2018) 「幼稚園教育要領解説」 p131、p249
- ² 無藤隆・研究代表者 (2007) 乳幼児および学童における子育て支援の実態と有効性に関する研究、課題番号15330140、平成14年度～平成18年度、科学研究費補助金(基礎研究金B) 研究成果報告者 p4-65
- ³ 無藤隆 (2015) 「発達・子どものための保育をめざして」 ミネルヴァ書房 P3
- ⁴ 無藤隆 (2017) 「幼児教育の新しい姿から小学校教育の接続を見通す」 幼児教育じほう 全国国公立幼稚園・子ども園長会 5月号 p 5-11
- ⁵ 文部科学省 (2010) 「幼児理解と評価」 幼稚園教育指導資料 第3集、平成22年7月改訂
- ⁶ GH ミード (1995) 「精神・自我、社会」 人間の科学者 p90、p91、p197
- ⁷ 利根川彰博 (2016) 協同的な活動としての「劇づくり」における対話—幼稚園5歳児クラスの劇「エルマーの冒険」の事例的考察—
- ⁸ 無藤隆 (1997) 「協同するからだことば」 新曜社 p9、p10、p20、p180、p181、p182
- ⁹ 文部科学省 (2017) 「幼稚園教育要領」 29年告示、平成29年3月31日、文部科学省告示台62号

- ¹⁰ 内田伸子、津金美智子、大金伸光他・研究プロジェクト (2014) 保育科学研究 5, 131-139
- ¹¹ Katz、Lilian G. (1995). The Benefits of Mixed -Age Grouping. p 1-6 Groupings of Children.
- ¹² Gaustad、Joan (1996). Implementing Multiage Education. p 5
- ¹³ 神長美津子 (2017) 「資質・能力を育む “学びの過程” を意識した環境とその指導」 幼児教育じほう 全国国公立幼稚園・子ども園長会 3月号 p 5-11
- ¹⁴ 岩立京子 (2017) 「新幼稚園教育要領を保育の質の向上に生かしていくために」 幼児教育じほう 全国国公立幼稚園・子ども園長会 4月号 p 13-19
- ¹⁵ 津金美智子 (2017) 「幼児教育におけるカリキュラム・マネジメント」 全国国公立幼稚園・子ども園長会 6月号 p 5-11
- ¹⁶ 無藤隆 (2017) 「新しい教育課程におけるアクティブな学びと教師力・学校力」 図書文化 p21
- ¹⁷ 無藤隆 (2015) 「発達・子どものための保育をめざして」 ミネルヴァ書房 P8
- ¹⁸ 青木久子・間藤侑・河邊貴子 (2001) 「こども理解とカウンセリング」 法文書林 p111

保育者養成における学生のフィールド体験からの学び

—環境とのかかわりを通して—

石丸るみ

Learning from a field experience in nurture person education.

—Concerning with the environment—

Rumi Ishimaru

はじめに

わたしたちは環境に包まれ、環境に生きている。

子どもは信頼のおける大人とともに、家庭、園内、戸外、社会等多様な環境の中で生活し、安全や危険を知り、美しい自然に驚き、不思議さとの出会い、学び、育っていくことになる。

本研究は、環境を通した保育を実践する保育者を目指す学生が、子どもとの戸外活動を想定した、能動的な戸外体験を通して学ぶ授業“フィールド体験での学び”の重要性への認識を研究したものである。

教育基本法第11条では、幼児期の教育は「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とある。

平成29年告示幼保連携型認定こども園教育・保育要領には、乳幼児期の教育・保育の基本として「目的及び目標を達成するため、乳幼児期全体を通して、その特性及び保護者や地域の実態を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とし」とあり、保育教諭には、「園児との信頼関係を十分に築き、園児が自ら安心して身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、その活動が豊かに展開されるよう環境を整え、園児と共により良い教育及び保育の環境を

創造するよう努めるものとする」とある。幼稚園教育要領には、総則に幼児期の教育を「幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする」とある。

保育所保育指針でも第1章総則①保育所の基本原則(1)保育所の役割イ「保育所は、その目的を達成するために、保育に関する専門性を有する職員が、家庭との緊密な連携の下に、子どもの状況や発達過程を踏まえ、保育所における環境を通して、養護及び教育を一体的に行うことを特性としている」とし、環境として行う養護と教育が行う保育者としての役割を示している。

具体的には、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針に共通である領域「環境」の指導のねらいでは

- (1) 身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や 関心をもつ。
- (2) 身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。
- (3) 身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。

以上、3つを示している。

戸外でのフィールド体験を実施するにあ

たり、この領域「環境」の指導のねらいを踏まえ、子ども側にたって体験することを考え、授業計画をたてた。

そして、学生は、自己の体験を、指導する保育者としての認識に、どのように繋げていくのか、保育者としての必要な学びとして、達成される知識や感性にはどのようなものが立ち現れてくるのかを具体的に明らかにするために、振り返りシートを実施した。

学生が体験で得た学びは、以下の5種類に整理することができた。

- ① 身の回りの交通標識や安全のための物的環境に気づくようになる。
- ② 子どもの立場や子どもからの見え方などを考えるようになる。
- ③ 自然のなかで遊ぶことで、その楽しみ、喜びに気づき、新たな遊びを考えるようになる。
- ④ 集団での行動を共にすることで、全体の安全を考えたり、友だちと遊びを創り出す楽しさを味わう体験のなかで、親しみを感じたり助け合う喜びを実感するようになる。
- ⑤ 保育者として戸外で責任ある行動をとらなくてはならないと自らを律し、保育者としての専門職に対する意識をもつようになる。

以上5つであった。

1. 研究の目的

環境を通した保育が、子どもの教育である。保育者を目指す学生には、子どものその場の環境への気づきに好奇心を持ち、触

れ合い、楽しめる共感性が必要である。

「わたしたちが住んでいる世界のよろこび、感激、神秘などを子どもといっしょに再発見し、感動を分かち合ってくれる大人が、すくなくともひとり、そばにいる必要があります」RACHEL L.CARSON 「THE SENSE OF WANDER」新潮社*⁽¹⁾ 甥のロジャーに寄り添うレイチェル・カーソンのように、子どもと共に、身の回りの環境のなかで、出会うその不思議さに一緒に驚いたり、関心をもって、探求しようと思う感性が、子どもの主体的な気づきに寄り添える保育者としての重要な資質の一つである。

学生は、実際に環境に身を投じ、実体験することで、『もしここに子どもがいたら』『もし自分が子どもだったら』と保育者としての自分、子ども側で感じている自分に気づき、知る。それは、環境によって育つ保育を行う保育者としての実践力に繋がる。

このような環境を通して保育する保育者の保育行動を、戸外でのフィールド体験を通して学生が理解する授業の在り方を示すことを目的とする。

2. 調査対象と方法

現在実施している環境授業の1年生を対象とし、体験後に授業内で質問紙に記入してもらう方法で調査を実施した。

配布数 59 回収数 53 回収率 89%

3. 質問項目と調査結果

(1)対象学生の年齢と入学時状況

Q1 あなたの年齢をお答えください

1. 10代 2. 20代 3. 30代以上

①結果：

表 1: 対象学生年齢					
年齢	10代	20代	30代以上	小計	
	40	11	2	53	
	75%	21%	4%	100%	

Q2 あなたの本校入学時の状況を教えてください

1. 高校卒業後 2. 大学卒業後 3. 就職
4. その他

①結果：

表 2：入学時の状況							
	業 後	高 校 卒	業 後	大 学 卒	就 職 後	そ の 他	小計
		40		3	5	5	53
		75%		6%	9%	9%	100%

②分析：

10 歳代の学生が多い。次いで 20 歳代。高
校卒業後が多い。2 割の学生が就職後や、
何らかの理由でどこにも属していない時期
の後に入学している。

(2)環境という言葉のイメージへの質問

・ 戸外体験の前と戸外体験後との結果の比較

1) 戸外へ出る前の環境という言葉イメージ

Q3 本校で授業を受ける前について伺います。「環
境」という言葉を聞いてどのようなことを想像し
ましたか (複数回答可)

1. 空 2. 水 3. 空気 4. 自然 5. 家族
や大人、子どもなど 6. 人の価値観や雰囲気、
または意識 7. おもちゃや遊具などの物
8. 動植物 9. 本 10. 電話やパソコン通信
機器 11. 家や園などの建物 12. その他

①結果:

表3: 戸外に出る前に環境と聞いて													
	自然	動植物	空気	水	家族や大人、子どもなど	家や園などの建物	空	おもちゃや遊具など物	人の価値観や雰囲気	電話パソコン通信機器	本	その他	標本数
	43	23	20	18	17	16	15	12	9	2	2	3	53
表4: 戸外に出た後に環境と聞いて													
	自然	家族や大人、子どもなど	家や園などの建物	おもちゃや遊具など物	動植物	人の価値観や雰囲気	水	空気	空	本	電話パソコン通信機器	その他	標本数
	40	39	35	33	31	24	21	20	20	12	9	3	53

②分析：環境と聞いて空、水、空気、自然と考える学生は戸外へ出る前から多い（表3参照）。戸外へ出た後でも、変化は少なく、環境の一つとして常に意識している。

戸外へ出ることによって、変化があったのは、むしろそれ以外のものである（表4参照）。人的な環境である家族、子ども等人的の価値観、雰囲気等の他、動植物や本、電話、建物などの物的環境等、幅広いものに、多くの学生がそれもまた、環境であると意識するようになった（表3、4参照）。

(3)環境体験を通しての学び

保育者となったことを想定し、子どもを散歩に実際に連れていくことをイメージして公園までの経路の環境を辿る。また、公園で実際に子どものように活動し遊んでみる。それぞれの場所で学校内のみで座学の授業として受けていたときと、実際に戸外に出かけた時との違いについて答える。

1)目的地（公園）までの経路の安全

はじめに学校内で座学のみでの授業時について伺います。（外にはまだ出かけていない）公園までの経路の環境についての考えを教えてください。

Q5 経路の交通標識の見方について考えましたか

1. 考えていなかった
2. 一般的な意識で考えていた
3. 保育者として意識して考えていた
4. 子どもの立場で考え、見ていた
5. 保育者側と子ども側両方の立場で意識して考えていた

①結果：

表5:体験前の交通標識の見方について						
	考えていない	一般的な意識で考えていた	保育者として考えていた	子どもの立場で考え見ていた	保育者、子ども両方で考えた	小計
	8	37	2	5	0	52
	15%	71%	4%	10%	0%	100%

Q6 道路の歩き方についてあなたは考えましたか

1. 考えていなかった
2. 一般的な意識で考えていた（交通ルールを守ることなどへの意識）
3. 保育者として意識して考えていた
4. 子どもの立場で考え、見ていた
5. 保育者側と子ども側両方の立場で意識して考えていた

①結果：

表6:体験前の歩き方について						
	考えていない	一般的な意識で考えていた	保育者として考えていた	子どもの立場で考え見ていた	保育者、子ども両方で考えた	小計
	3	36	7	5	1	52
	6%	69%	13%	10%	2%	100%

②分析：7割近い学生が、一般的な安全への意識を戸外へ出る前から持っている。しかし、保育者として、交通標識を見たと解答した学生は5名、子ども側にたつて見たと解答した学生は2名のみと少ない。なかには、交通標識に対し8名もの学生が全く考えていないと解答している（表5参照）。歩き方のほうが若干、関心をもち意識した数は増えるが、概ね変わらず、フィールド体験前では保育者として子どもへの安全を意識として持ちにくいと見られる（表6参照）。

Q7 戸外へ授業体験後経路の交通標識について考えましたか

1. 考えていなかった
2. 一般的な意識で考えていた
3. 保育者として意識して考えていた
4. 子どもの立場を考え、見ていた
5. 保育者側と子ども側両方の立場で意識して考えていた

①結果：

表7: 戸外体験後の交通標識について						
	考えていない	一般的意識で考えていた	保育者として考えていた	子どもの立場で考え見ていた	保育者、子ども両方で考えた	小計
	3	14	18	8	10	53
	6%	26%	34%	15%	19%	100%

Q8 道路の歩き方について授業体験後あなたはどのように考えるようになりましたか

1. 考えていなかった 2. 一般的な意識で考えていた（交通ルールを守ることなどへの意識） 3. 保育者として意識して考えていた 4. 子どもの立場を考え、見ていた 5. 保育者側と子ども側両方の立場で意識して考えていた

①結果：

表8: 戸外体験後の道路の歩き方について						
	考えていない	一般的意識で考えていた	保育者として考えていた	子どもの立場で考え見ていた	保育者、子ども両方で考えた	小計
	0	14	21	10	8	53
	0%	26%	40%	19%	15%	100%

②分析：体験後では、交通標識について、保育者としてまたは子どもの立場で、考えられるようになったと解答した学生が70%近く増加する（表7参照）。道路の歩き方については、考えていないという学生はいなくなり0である。道路の移動時の安全については、保育者側だけではなく、子ども側の立場も同時に考えられるようになり、意識している学生が、1割から2割近くに

増加する（表8参照）。

Q9 戸外へ出る前、子どもの安全、健康について考えましたか

1. 考えていなかった 2. 一般的な意識はして考えていた 3. 保育者として意識して考えていた 4. 子どもの立場を意識して考えた 5. 保育者側と子ども側両方の立場で強く意識して考えた

①結果：

表9: 戸外体験前の安全・健康について						
	考えていない	一般的意識で考えていた	保育者として考えていた	子どもの立場で考え見ていた	保育者、子ども両方で考えた	小計
	3	31	12	5	1	52
	6%	60%	23%	10%	2%	100%

Q10 あなたが戸外に出かけたとき想像して子どもを見て人員配置（大人の人数、立ち位置など）について考えますか

1. 考えていない 2. 一般的な意識はする（子どもがいる、大人が少ないなど程度） 3. 保育者として意識している（池の近くだから大人が見ていないと危ないなど） 4. 保育者側と子ども側状況を踏まえ意識している（もっと大人がいる方がよい、子どもにこのように大人は関わるべきなど具体的な解決策なども考えたりする）

①結果：

表10: 戸外体験前の人員配置について						
	考えていない	一般的意識で考えていた	保育者として考えていた	子どもの立場で考え見ていた	保育者、子ども両方で考えた	小計
	6	25	18	4	0	53
	11%	47%	34%	8%	0%	100%

②分析：保育者として、全体を俯瞰して、子どもの健康や安全を意識し、その上で自分の立ち位置や、他の職員の位置を把握し、先を見通す行動は欠かせない。保育者を目指すものとして、体験前から3割以上の学生が人員配置について、保育者として、または子どもの立場で見る意識があった。一方で、1割近い学生は考えていない。このような結果から入学時の学生には、意識に差があることがわかる（表10参照）。

Q11 戸外体験後に子どもの安全、健康について考えましたか

1. 考えていなかった 2. 一般的な意識はして考えていた 3. 保育者として意識して考えていた 4. 子どもの立場で考え、見ていた 5. 保育者側と子ども側両方の立場で強く意識して考えた

①結果：

表11:体験後の安全、健康について						
	考えていない	一般的意識で考えていた	保育者として考えていた	子どもの立場で考え見ていた	保育者、子ども両方で考えた	小計
	1	11	25	5	11	53
	2%	21%	47%	9%	21%	100%

Q12 授業体験後、あなたは戸外に出かけて子どもを見て人員配置（大人の人数、立ち位置など）について考えましたか

1. 考えていない 2. 一般的な意識はする（子どもがいる、大人が少ないなど程度） 3. 保育者として意識している（池の近くだから大人が見ていないと危ないなど） 4. 保育者側と子ども側状況を踏まえ強く意識している（もっと大人がいる方が良い、子どもにこのように大人は関わる

べきなど具体的な解決策なども考えたりする)

①結果：

表12:戸外体験後の人員配置について						
	考えていない	一般的意識で考えていた	保育者として考えていた	子どもの立場で考え見ていた	保育者、子ども両方で考えた	小計
	1	7	23	20	2	53
	2%	13%	43%	38%	4%	100%

②分析：体験後、8割以上の学生が、保育者として、または子どもの立場として、または両方の立場にも立って、健康や安全について意識するようになったと答えている。（表11参照）。職員の立ち位置や子ども側の目線などに気を配ることができる人員配置についても考えられるようになった。

2) 身近にある自然を意識して保育にとりいれる力

Q13 戸外体験前に、経路にある身近な動植物についてあなたは意識をしていましたか

1. 意識していなかった 2. 一般的な意識はして 3. 保育者として意識して見ていた 4. 子どもの立場で考え、見ていた 5. 保育者側と子ども側両方の立場で意識して見ていた

①結果：

表13:体験前、動植物への意識について						
	意識していない	一般的意識で考えていた	保育者として考えていた	子どもの立場で考え見ていた	保育者、子ども両方で考えた	小計
	24	20	4	3	1	52
	46%	38%	8%	6%	2%	100%

Q14 授業での戸外体験の前は、公園での風の動き、空の色、木々の木の葉の変化、草花の香りについてこれらのことについて意識して考えていましたか

1. 考えていなかった 2. 一般的な意識はしていた（自分自身があつ！花が咲いているなど感じて考えることはする） 3. 保育者として意識して考えていた 4. 子どもの立場を考え、見ていた 5. 保育者側と子ども側両方の立場で意識して考えていた

①結果：

表14: 戸外体験前の風、空、草花への意識について						
	考えていない	一般的意識で考えていた	保育者として考えていた	子どもの立場で考え見ていた	保育者、子ども両方で考えた	小計
	18	28	3	4	0	53
	34%	53%	6%	8%	0%	100%

Q15 虫や草花など動植物への探求について伺います。あなたは虫や草花など動植物について意識していますか

1. 意識していなかった 2. 一般的な意識はしていた（そこに花があるなど考えることはする） 3. 保育者として意識して近くに行き詳しく見てみたりの行動をする 4. 子どもの立場を意識して近くで見たり、写真を撮ったり友人に話したりしている 5. 保育者側と子ども側両方の立場で強く意識して、見かけた動植物を検索サイトや図鑑で調べたり、実際に拾って大切にしたり、捕まえて育てたりしている

①: 結果

表15: 戸外体験前の動植物への探求						
	意識していない	一般的意識で考えていた	保育者として考えていた	子どもの立場で考え見ていた	保育者、子ども両方で考えた	小計
	8	37	2	6	0	53
	15%	70%	4%	11%	0%	100%

②分析: 体験前から、5割の学生が風や空、草花など自然に対して、一般的な意識として考えている。一方で、とくに意識し、考えていない学生は3割と、無関心な学生が多くいることもわかった（表14参照）。

目の前で咲いている植物に関心を寄せて深く知ろうとする等、探究については、体験前でも7割の学生が関心を寄せている。子どもや保育者と意識していなくても、根底に自然や動植物を知らねばならないという思いがあるものとしても捉えられ興味深い（表15参照）。

Q16 戸外授業体験後、経路にある身近な動植物についてあなたは意識をしていますか

1. 意識していなかった 2. 一般的な意識はしていた 3. 保育者として意識して見ていた 4. 子どもの立場を考え、見ていた 5. 保育者側と子ども側両方の立場で意識して見ていた

①結果：

表16: 戸外体験後、身近な動植物への意識						
	意識していない	一般的意識で考えていた	保育者として考えていた	子どもの立場で考え見ていた	保育者、子ども両方で考えた	小計
	1	20	10	14	8	53
	2%	38%	19%	26%	15%	100%

Q17 実際に戸外へ出て、風の動き、空の色、木々の木の葉の変化、草花の香りについてこれらのことについて意識して考えていましたか

1. 考えていなかった 2. 一般的な意識はしていた（自分自身があつ花が咲いているなど感じて考えることはする） 3. 保育者として意識して考えていた 4. 子どもの立場で考え、見ていた 5. 保育者側と子ども側両方の立場で強く意識して考えていた

①結果：

表17: 戸外授業体験後風、空、木々、草花等へ意識						
	考えていない	一般的意識で考えていた	保育者として考えていた	子どもの立場で考え見ていた	保育者、子ども両方で考えた	小計
	0	22	11	16	4	53
	0%	42%	21%	30%	8%	100%

Q18 虫や草花など動植物への探求について伺います。授業体験後、あなたは虫や草花など動植物について意識をしていますか

1. 意識していなかった 2. 一般的な意識はしていた（そこに花があるなど考えることはする） 3. 保育者として意識して近くに行き詳しく見てみたりの行動をする 4. 子どもの立場を意識して近くで見たり、写真を撮ったり友人に話したりしている 5. 保育者側と子ども側両方の立場で強く意識して、見かけた動植物を検索サイトや図鑑で調べたり、実際に拾って大切にしたり、捕まえて育てたりしている

①: 結果

表18: 戸外授業体験後、動植物への探求						
	意識していない	一般的意識で考えていた	保育者として考えていた	子どもの立場で考え見ていた	保育者、子ども両方で考えた	小計
	2	23	14	7	7	53
	4%	43%	26%	13%	13%	100%

②分析：フィールド体験を行うことで、自然に対して保育者または、子どもの立場の両方で考えることができる学生が増えた。

考えていない無関心のような学生もいたが減少した。単に自然があることを意識していただけた学生も、保育者として、子どもの立場考える結果へと変化している。

3) 園外の地域の環境、子どもを取り巻く生活環境への意識

Q19 経路に見られる地域の施設などの生活環境について、あなたはどのようなことを考えましたか

1. 考えていなかった 2. 一般的な意識はしていた（このような建物があるなど考えるのみはする） 3. 保育者として意識して見て考えていた 4. 子どもの立場を考え、見ていた 5. 保育者側と子ども側両方の立場で意識して考え見ていた

①結果：

表19: 戸外体験前の地域の生活環境への意識						
	考えていない	一般的意識で考えていた	保育者として考えていた	子どもの立場で考え見ていた	保育者、子ども両方で考えた	小計
	11	38	1	2	0	52
	21%	73%	2%	4%	0%	100%

Q20 授業体験後、経路にみられる地域の施設などの生活環境についてあなたはどのようなことを考えましたか

1. 考えていなかった 2. 一般的な意識はしていた（このような建物がある等、考えるのみはする） 3. 保育者として意識して見て考えていた 4. 子どもの立場で考え、見ていた 5. 保育者側と子ども側両方の立場で意識して考え見ていた

① 結果：

表20: 戸外体験後、地域の生活環境への意識						
	考えていない	一般的意識で考えていた	保育者として考えていた	子どもの立場で考え見ていた	保育者、子ども両方で考えた	小計
	0	22	20	7	4	53
	0%	42%	38%	13%	8%	100%

②分析：園がどのような地域のなかで運営され、環境にあるのか、事前の把握は必要である。しかし、地域の環境に対して改めて質問されても、考えていないという、無関心な学生は、全体の2割に見られた（表19 参照）。実際に授業内で戸外へ出かける体験をしたことで、保育者としての意識を持てるようになり、子どもの立場で地域を考えられるようになった（表20 参照）。

4) 子どもの主体性を引き出す遊びに保育者として寄り添う力

Q21 戸外へ子どもの気持ちになって、散歩経路を歩き、遊ぶことで得られたものはありましたか

1. あった 2. なかった 3. どちらともいえない

①結果：

表21: 自然のある公園で遊ぶことで得られたもの				
	あった	なかった	どちらともいえない	小計
	48	2	3	53
	91%	4%	6%	100%

②分析：53名中48名の学生（9割以上）が、戸外で遊ぶことで得られたものがあると答えた。

得られなかったと答えた学生は2名だった（表21 参照）。どちらともいえないという学生を含むと5名の学生は、はっきりとした学びに結びついている実感がないと考えられる。

しかし、個々の質問事項のなかでは、この5名の学生の結果も体験後の結果には変化があり、実際には保育者として、または子どもの立場で考えられる姿もあった。

Q22 あった人に伺います。それはどのようなことでしたか（いくつでもまるをつけてください）

1. 遊びの楽しさ 2. 遊びでの工夫 3. 遊びへの探究心 4. 遊びへの興味 5. 動植物への関心 6. 危険への意識 7. 主体的な行動 8. 集団を意識した動き 9. 心の安らぎ 10. 豊かな感情 11. 好奇心 12. 思考力 13. 表現力の基礎 14. 物事の法則性 15. 身近な動植物への親しみ 16. 日常生活の標識や文字

①結果：

表22：戸外で実際に遊ぶことで得られたもの																		
	◎危険への意識	◎遊びの楽しさ	○動植物への関心	○好奇心	○身近な動植物への親しみ	○遊びでの工夫	○遊びへの探究心	集団を意識した動き	遊びへの興味	豊かな感情	表現力の基礎	日常標識文字	思考力	心の安らぎ	主体的な行動	様々な物の性質や仕組み	日常数量、図形	物事の法則性
	30	30	28	26	26	25	24	21	19	16	15	13	10	8	7	5	3	2

②分析：戸外へ出て、得られたことで最も多いのは、“危険への意識”と“遊びの楽しさ”解答数が同数である。複数の目で見守ることもできる比較的安全な園内とは異なり、戸外での活動には、まず、危険が伴うことへ意識を持てていることがわかる。また、実際に自然豊かな公園内で行動することによって、“動植物への関心”、親しみが刺激され持てたことを自覚している。

次いで自由に遊ぶ体験は、楽しさを感じた学生に、“好奇心”、“探究心”を引き出す結果となった。そこで見た、亀や魚、色鮮やかなツツジの花やたんぽぽは、学生に発見の感動を与え、学生同士で写真を撮り合うなど、友だちと共に喜び、美しさ、楽しさを分かち合っていた。

同時に“遊びを工夫する”姿として、四つ葉のクローバーを熱心に探したり、水場の風景を絵にしたり、園内の生息動植物の案内看板で確認する主体的な行動の姿もあったことから明らかなように、半数の学生に友だちと感動や不思議さを共有する姿があり、一層の動植物への興味・関心が高まる様子が見られた。

また、クラス全体で行動していたため、友だちの動向や安全、行動を見通す力、時間配分、クラスの人数といった“集団での動きに対して意識した”学生による声かけが見られた。

一方で、“数量”、“物事の法則性”、“性質やしくみ”といった科学的な思考力などについては、得られたと実感している学生は少ない。『葉っぱのお顔の作成』を演習として行ったためか、“表現力の基礎”については、戸外で得られたものとして考えている学生は多い。このことから、教師が、何をその日の活動計画をたて、実施したかの影響を強く受け入れるということもわかった（表 22 参照）。





4. 結論と考察

戸外へ出かける前の結果には、“保育者になりたい”という思いからか、例えば表10 人員配置の意識についての結果のように、保育者として、すでに意識的に考えている傾向が見られた項目もあった。社会的な環境である安全などに関することは、フィールド体験前でも一般的な意識を持っている学生は多いことがわかった。自分の命に関わるあたりまえのことでもあるが、社会人として子どもを含めて考えようとする意識も感じられた。

しかし、多くの質問項目で、体験前では、あくまで、自分のために一般的な意識程度であることがわかる。なかには全く考えていることさえしないという学生がいることは気になる結果だった。

考えていないと解答した学生は、交通標識の見方が8名(表5参照)。経路の歩き方には3名(表6参照)。健康や安全についても3名(表9参照)いた。

ところが、そのような学生も、結果を詳細に見ると、途中の項目の質問には変化があることが見られる。さらに、すでに一般的な自分の意識で考えていた学生にも変化がみられた。

学生にとって『環境』という言葉そのもの、はじめは良くわからない。漠然としたものだった。動植物や空や太陽が単純に環境であり、自分自身は意識しているというもことだった。さらに、自然を全く考えていないという学生も多くいることから、

無関心な学生の存在も明らかになった。

フィールド体験によって、環境について意識することが多彩になり、解答の選択に複数チェックが入ったように、自由記述でも、さらに広く、深く考えるようになった個々の学生の気付きがあきらかになった。

現在、本校に入学してくる学生で保育所の出身者である割合が、年々増加してきている。その保護者は、日常仕事を抱えているため、忙しい家庭で育っている可能性は高い。今後も増加の傾向が推測される。

自然遊びであるしろつめ草の花冠や、オオバコの草相撲など、知らない、やったこともない。教えてという学生は多い。

入学直後の1年生に「環境とはどのようなものであるか」を問うと、わからない、エコ、自然などと漠然と答えるのを見ると体験不足になりがちだった生育歴も想像できる。

だから仕方ないと保育者には言えない。保育者にはどのような環境で育った子どもでも、子ども自身にどのような心身に困難な状況があったとしても、その子どもに寄り添い、主体的な思いを受け止め、子どもの能動的な生きる力を引き出すことが求められているからである。

佐伯胖*⁽²⁾は「幼児教育は…子どもがだんだんおとなになっていく基盤を育てている…」例えば「花の種に水をあげるのは、将来いい花が咲くから大事なのではなく…種は種として立派に生きようとしている」ことつまり「今この種は種として必死に生きようとしている。それを大事にする」という子どもの「今」こそが最も大事なことであり、接することが保育の基本であるとしている。

佐伯は子どもの「今」に“驚きの目”で見ることの大切さを述べている。

このように保育者には子どもと共に不思議

議さに目を見張り、子どもとともに探求したいと思う主体的な意欲を持つことが必要なのである。

自由記述には、多くの学生が記入した「出かける前には、あまり気にしていなかった、標識や動植物、歩く時に注意することなどが、出かけてから気にするようになった」

「出かける前はどこを注意すべきかわからなかったけれど、出かけたあとはなにを大切にし、考えなくてはならないか、危険や遊びなどわかるようになった」「イメージや感覚だけしかわからなかった、自然の生きものや、道路の危険箇所など、具体的に良くわかって、意識していつも考えるようになった。そもそも他の教科も含めて授業に対する考え方の意識が変わった」「あたりまえに見逃していた町にあるコンビニのトイレや、公園の守衛さんなど、子どものための頼れる場所というような新しい意識をもつようになった」「急な雨でひとつの傘に入り、協力して行動することで、このときから新しい友達ができた」「普段の生活で子ども目線で何事も見るように変わった」「出かける前は安全しか考えていなかったけれど出かけたことで、楽しくすごせる場所なのだとわかった」などフィールド体験を通して、多くのことを学生は学んだ。保育者を目指すものとして、これからの学ぶべき指針に気づき、これまで当たり前のように思っていた自分が考えている価値観にさえ影響がみられた。

以上、アンケート結果を踏まえ、学生が自ら体験することで学ぶ戸外授業の重要性が示された。

興味深い学生が1名いた。

常に「考えていない」、戸外へ出ても「考えていなかった」にチェックがあった。さらに、戸外へ出て得たことはあるかどうかの

質問項目にも、やはり「ない」にチェックがあり、何もかもフィールド体験は意味がないかのような結果だった。しかし、その「ない」を答えた理由の記述には、「考えてみたら交通標識とか、安全とか考えたがあった」と記入されていた。振り返りシートに記入をすることで、気づきの効果が見られた。考えて書くという行為が、後から自分の行動やそこで感じたことを振り返ることに繋がったのである。

このことから、本研究では、体験の学びの深さ、広さに差はあるがフィールド体験後は、振り返りシートを記入したり、お散歩マップを作成するなどのワークによって、体験が学びへと繋がる効果があったと考える。

高山静子*⁽³⁾は「人間は、環境の中から『アフォーダンス』を知覚し、それに合わせて行動を調整します。人間と環境は相互依存的な関係*⁽⁴⁾であり、人間の行動や心理は、周囲の環境から切り離すことができません」と述べている。

子どもが歩くことになる道路を実際に歩いてみる、子どものために利用する地域の環境を訪れて確認してみる、子どものつもりで、自然溢れる公園で友だちと自由に遊んでみるなど、環境のなかに実際に身を置くことで考えて行動するようになり、自分で行動を調整し、その環境に相応しい行動とは何かを考え選択する力を身につけることを知るのである。

今後の課題として、一層、変化の激しい現代の環境ではとくに、子どものいまを踏まえて、未来を見通した保育者として、アフォーダンス（『アフォーダンス』

（affordance）とは、環境が動物に与える意味“アメリカの知覚心理学者ジェームズ・J・ギブソンによる造語”）

の視点を踏まえた、子どもの実態にあった

環境構成の日々の更新への重要性が増していると考ええる。

子どもの置かれているそのときの社会状況やその日の子どもの背景でもある家庭環境と子どもの心身の状況を踏まえ、常に環境の把握や再構成などが求められる。

この場合、人員不足になりがちな多くの課題をもつ保育現場で実施していくため、保育環境の改善に資する研究も同時に求められていると考える。



.....

《引用文献》

(1)RACHEL L.CARSON 「THE SENSE OF WANDER」 新潮社

(2)子どもと保育総合研究所編 佐伯胖、大豆生田啓友、渡辺英則、三谷大紀、高島恵子、汐見稔幸「子どもを 人間としてみるということ—子どもとともにある保育の原点—」

(3)高山静子「環境構成の理論と実践 保育の専門性に基づいて」 エイデル研究所 2015,p.9

・幼稚園教育要領 文部科学省

・保育所保育指針 厚生労働省

・幼保連携型認定こども園教育・保育要領
内閣府・文部科学省・厚生労働省

《参考文献》

・高橋京子「12 か月の自然あそび 87」 新星出版社

・河野哲也「環境に広がる心～生態学的哲学の展望」 勁草書房

・佐伯胖「共感 育ち合う保育のなかで—」
ミネルヴァ書房

・森真理「レッツジョ・エミリアからのおくりもの～子どもが真ん中にある乳幼児教育～」
フレーベル館

保育内容「言葉」における授業の取り組みと課題について

菊永 謙

On Efforts and Issues Concerning “Word” in Childcare Course

Yuzuru Kikunaga

はじめに

本校において、筆者は約 10 年間、保育指導法「言葉」の講義を担当してきた。乳幼児期から幼児期にかけての言葉の獲得について、また、言葉を通しての人の成長について、保育者を目指す学生たちはどのように理解できているのであろうか。筆者は、まず、この点について考察を試みてみようと思う。

さらに、保育者を志望する者としての言葉遣いを考えさせるとともに、言葉の持つ機能や、言葉による人と人との向き合いに関する効果についても、現状の課題を取りあげ、その解決にむけた考察を試みてみようと思う。

1. 乳幼児期における家庭環境の重要性

まだ言葉を持たない乳児期において、母親（養育者）と子どものあいだの温かな微笑みと見守り、スキンシップがいかに大切であるかを理解してほしいと思う。

母親と子どもの愛着関係の形成が、子どもの成長にとってとりわけ重要な役割を持つ。母親との安定した親子関係を築けるがゆえに、母親を安全基地と見なして、子どもは他者との接触や外部への探索行動が可能になる。

生後 6 ヶ月から 8 ヶ月前後に生じる「人見知り」現象の学習をとおしては、子どもが不安を覚えればいつでも立ち返れる母親

の存在について、学生たちに理解させることを重要視している。信頼する母親が背後に控えているという安心感は、子どもを他者や外部のものへと向かわせ、外界を探索させる動機やエネルギーとなっている。

また、母親と子どもとの愛着関係の形成は、その後の園生活における子どもの成長の様子に大きな意味を持っている。

保育園や幼稚園への入園当初において、保育室の片隅に積み木やブロックで囲いの場所を設けて、そこにひとまず自分をおいて、まわりを眺める子どもがいる。自らこしらえた囲いの安全基地から、ほかの子どもたちの様子やまわりの動きを観察し、時折、その囲いの場所から出て、他の子どもたちの遊んでいるところへ行って一緒に遊ぶ。何か不安になると、再びその囲いの居場所に舞い戻るのである。その行動を繰り返している。

入園当初、子どもの心は慣れない環境のなかでの不安や緊張感でいっぱいである。それらから身を守るために、子どもは確実に安全な居場所（安全基地）を作り出そうとする。しかし、時間がたち、少しずつ園生活の雰囲気や友だちに慣れてくると、緊張もほぐれ、囲いの場所（安全基地）から離れて、自分から新しい世界へ立ち入っていく。

入園当初、なかなか園になじめない 3 歳の子どもの、保育者が「先生といつも一緒

にいきましょうね」と声を掛け、手をつないだり絵本を読んであげたりして、母親の代わりになって、当面の安全基地の役割を担うことも多々ある。

不安な気持ちを持った子どもに保育者が寄り添うことを通して、少しずつ園の環境に慣れるのを待つ。やがて、お友達や遊具にも興味を持ちだし、保育者を離れて自ら園生活の探索行動へと移っていく。

園庭で元気に走り回っている4歳の子どもたちをよく観察すると、時折、保育者を目で追っていたり、なかには保育者に話しかけたり触ったりして、またすぐに今までの遊びを続ける。友達の輪の中に入っていく。この場面でも、保育者が子ども達の安全基地の役割を担い、短時間のうちに不安な気持ちを解消しているのがわかる。子どもたちは、保育者から安心感と活動のエネルギーをもらっているのだ。この場合、再び、すぐに活動に戻れるほどに、子どもと保育者との関係は成立している。

筆者は、「人見知り」現象にみられる母親と子どもの愛着関係の形成の成否が、乳児期のみならず幼児期全体につながる心理状態や行動様式の大きな基盤になっていることを、それぞれの年齢ごとの事例を引用しながら学生の理解を求めている。ただ、それぞれの年齢（1歳前後から4・5歳）ごとの事例を学ぶ日時が異なるため、学習内容の振り返りのなかで、この大きな行動原理のサイクルを改めて再確認させるように努めている。

7～8割の学生は、「人見知り現象」と「安全基地」の連動・関連性について相応に理解していると思われるが、一層明瞭な説明ができるかどうかという点は、筆者の課題として残っている。

先に、まだ言葉を持たない乳児期において、母親（養育者）と子どもとのあいだの温かな微笑みと見守り、スキンシップが大

切であることを記した。乳児期において、お世話をしてくれる身近な大人（母親）がいつでもそばにいて、ゆったりとした安らかな時間が用意されていることは、実は言葉の発達に密接な関連があるのである。

乳児はお腹が空いたり、おしめが濡れたり、不快な時などは、泣き声で母親に知らせる。母親は、その子に優しく語り掛けながら抱っこしたり、お乳をあげたり、おしめを替えたりしてくれる。

「どうしたの」「おいしい」「お腹いっぱいかな」「おしめ、かえたよ」「だいじょうぶよ」「ママ、ここにいるよ」・・

優しい語りかけに抱かれた子どもは心地よく、その度に「ウー、ウー」と声を上げるようになる。

乳児の成長において、毎日同じように繰り返されるこのような穏やかな親子の絶え間ないやり取りが、喃語から初語へと言葉を生み出す大切な準備期間の役割を果たすのだ。ゆったりとした安らかな心地よい時間が、とりわけ乳児期の言葉の獲得においていかに大切であるか、理解できるであろう。

「家庭環境」とは、子どもの成長によって多少の異なりはあるものの、母（養育者）と子のこのような関わり（向き合い）を可能にする状況と考えればよい。

2. 3歳児前半の平行遊びと言葉の発達をめぐって

3歳前後の幼児期には、言葉の発達がめざましくなる。周りの大人や保育者に「これなあに」「あれなあに」と、次々に指差し、答えを待つ行動が目立ち始める。自分から言える名詞の数も増え、表現できる言葉も数多くなる。「もっと」「いつも」「ときどき」「とっても」などの副詞も使えるようになり、また、「きれい」「大きい」「おいしい」

「かっこいい」「こわい」「すごい」などの形容詞も少しずつ使えるようになる。自分の思いや考えを具体的に描写して周りの大人や友だちに話せるようになってくるのだ。時々是不自然な言葉の使い方や間違いをして、周りの大人たちから笑われたり、首をかしげられたりしながらも、少しずつ適切に言葉を使えるようになっていく。

やがて、「大きい」と「小さい」、「好き」と「嫌い」、「きれい」と「きたない」などの言葉が反対の概念を持つ言葉であることも認識し始める。

新しく手に入れた言葉を周りの大人や友だちに使って、いろいろと話し掛ける。その繰り返しのなかで人と話すことの楽しさや喜びを覚えるのもこの時期である。

3歳児の前半、4月～5月の頃、保育室で仲のいい二人がブロックで「鉄砲」を組み立てながら話をしていた。

二人で話をしているにもかかわらず、実はそれぞれが自分の言いたいことを話していて、お互いの内容が十分につながらない状態が見られた。それでも子どもたちは、それなりに楽しくブロック遊びを続けている。

このようなちぐはぐな言葉のやり取りも、子どもの発達過程からすれば、言葉を獲得する大切なステップなのである。

筆者は学生たちに、「並行遊び」の場面としてこれを例示しているが、子どもたちが遊び場を共有しているにもかかわらず、直接的なかわりを持たずに、それぞれが独立して遊んでいる状態をこれに見て取れるのである。

現在使っているテキスト「事例で学ぶ保育内容・言葉」（萌文書林）では、この事例を通して、「遊び」の展開段階と「言葉」の発達過程が相互作用的に深くつながっていることの理解を求めている。子どもの遊び

の発達段階が、①傍観 ②一人遊び ③並行遊び ④連合遊び ⑤協同遊びへと移行するにしたがって、少しずつ友だちとの協同性を強めていくことを解説している。

この「ちぐはぐな会話」の事例においても、「遊び」の発達と「言葉」の発達が深く結びついていることがわかる。

二人の「遊び」が成り立つためには、お互いが一緒に仲良く行動できる会話（「言葉」）による「人間関係」があり、遊ぶのに必要なブロックが用意され（環境）、適当なブロックを二人で拾って「鉄砲」の形に組み立てる「表現力」が求められる。さらには、出来上がった「鉄砲」で撃ち合って遊ぶ「体力」（「健康」）や「行動力」も求められる。

子どもの世界における「遊び」とは、「言葉」で始まり、「人間関係」・「環境」・「表現」・「健康」というように、すべての領域が複合し、関連しあって、その機能を発達させていることが理解できるのである。

3歳児のブロック遊びにおける会話のなかにも、すでに複数の領域の活動が機能し、大きなひとつのメカニズムが働いていることに気付く。

では、このブロック遊びの事例に見られる「ちぐはぐな会話」に対して、学生たちはどのように観察し、考察し、保育者としての対応や仲介をするのかについて、グループごとに話し合いをして、代表的な意見、あるいは、少し異なる見解を提出させてみた。その中から参考になるものを次に掲載する。

① お互い一緒に遊んでいるように見えるが、一人ずつそれぞれの世界に入り込んで遊んでいるのではないか。そのため、外から見ている保育者には子どもたちの話が噛み合っていないように見えるが、きっと子

どもたちは遊びのなかで、一緒にいて話ができるのが楽しいのだと思う。(Y・S)

② 3歳児のころは、友だちと一緒にいても平行遊びをしている時期なので、会話がまだ十分に成り立っていないなくても各々の思いや気持ちを話しているのだと考える。同じ空間にいることを楽しんでいる。ただ、トラブルが起きた時は伝達の橋渡しをし、それぞれが楽しく過ごせるように援助したい。さらに、自分の思いや考えを言葉で相手に分かるように伝える方法も繰り返し子どもに教えたい。(k・F)

③ 子どもたちは、自分の思いを言い合い、相手に伝わったかどうかはあまり気にしていない。友だちと一緒に同じ時、同じ場所で遊ぶことを楽しんでいる。こうした過程を経て、やがて自分の思いが相手に伝わったかどうかを確かめたり、相手にうまく伝えようと言葉を選んだりしていく。そうした状況が見えた時にタイミングよく、子どもの思いを分かりやすい言葉にして言い替えたり、繋げる援助をしたりすると良い。また、遊びが滞った時には、遊びがさらに展開していくような言葉を投げ掛けたり、遊びの環境に変化をもたらす助言をしたりする。(T・H)

学生たちが指摘しているように、3歳児の前半までは平行遊びの時期なので、「ちぐはぐ」な会話も次のステップへの大切な言葉の発達過程と言えよう。一見して、まだ会話の成り立っていないこの過程が、次の言葉の発達状況を用意し設定していく。

自分の言いたいことがなかなか相手に分かってもらえない経験や言いたいことがうまく伝えられないもどかしさを通して、どうすれば自分の思いが相手にしっかりと伝わるのかを意識し始める。

子どもは、まず初めに自分の思いを伝えるために、言葉を使って話し始める。やがて、話し相手という他者を意識して、他者の気持ちを気にし始める。自分の思いをただ伝えるだけでなく、相手の思いも知ろうとして相手の「言葉」を注意深く聞こうとする。

園生活でお友だちと一緒に生活したり遊んだりするなかで、4歳児や5歳児になると、自分の「したいこと、してほしいこと」を言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする(保育所保育指針)ようになる。さらに、まわりの友だちの「したいこと、してほしいこと」を言葉で聞き取ろうと、注意深く相手の話を聞こうとする態度が見られるようになる。

このような模索の時期を経て、自分の「したいこと」(思い・希望)を言葉で伝え、同時に、相手の「したいこと」(思い・希望)を聞いて、お互いの意見の交換ができるようになる。すると、遊びも少しずつ「連合遊び」や「協働遊び」へと移り変わってくる。

遊びの質は「平行遊び」から、それぞれの役割を分け合って遊ぶ「協働遊び」へと移行する。その役割を決める際に、さらに友だちとの会話が大事になり、子どもたちは言葉の持つ「伝達の機能」の有効性を実感し始めるのである。

3歳から5歳における言葉の発達と展開については、遊びとの深い関連性ととともに講義しているが、筆者は、3割程度の学生がまだ十分に理解していないのではないかと考えている。

今後は、幼児が言葉を獲得していく大きな発達過程を俯瞰的に捉え、確実に理解できるような授業へと工夫を図りたい。これからの大きな課題の一つであるように思う。

3. 「ごっこ遊び」や園生活のなかで習得される言葉

3歳後半から4歳になると、同じ年齢児同士の言葉のやり取りも盛んになり、話し相手の気持ちも少しずつ理解できるようになる。

3歳の同年齢グループでのトラブルやいざこざでは、言葉を用いてお互いの思いや主張を言い合ったり、友だち同士で調整し合ったりするようになる。また、それぞれの思いを言い合った後に、相手の気持ちがわかって、謝ったりする光景も見られるようになる。

2歳から3歳初めの頃は、お互いに自分の思いや主張を言葉にしても、相手に自分の思いが伝わったかどうかは確かめないし、自分の思いをしゃべるだけでよかった。まだ十分に思いが伝わらないときに、保育者(大人)の援助をとおして意思の疎通を計ることができる程度だったこのような段階に比べて、3歳後半の様子は大きく変化する。前述のとおり、言葉の発達・発展過程において、子ども同士の関わり合いが大きな要素となってくるのである。同じ年齢の子ども同士、あるいは、異年齢の子どもとの関わりのなかで、遊びを通じての言葉のやり取りが大きな意味を持ち始める。

また、4歳を過ぎる頃になると、子どもたちは「お店屋さんごっこ」遊びや「秘密基地」遊びを展開するようになる。その「協働遊び」の中で、何をどのように作るのか、遊びのルールをどのように決めるのか、または変更するのか、役割をどのように分担するのか、話し合うようになる。

それぞれの子どもが持ち合わせている言葉を用いて、集団で話しあい、ぶつかりあいながら、同じ時間、同じ空間、同じ仲間であることを体感し合うのである。

言葉を用いて友だちとつながり合う喜び、

または、もどかしさ、苦労などを知る。こうして、言葉の「伝達機能」の大切さを一人ひとりが体験によって身に付けていくのである。

遊びを通しての言葉の獲得においては、「言葉」だけが突出して発達するのではない。筆者は、このことも大切な学習の要点として学生に示している。

4歳の子ども同士が、皆同じように外遊びをするにしても、体力や運動能力、遊ぶ仲間との関係、用意された遊び場や遊具などによって、自分たちの遊びの都合に合わせた内容の変更を行う。そこには子どもの様々な能力が働いている。

また室内でも、例えば友だちと一緒に厚紙を切り、クレヨンで色を塗ってさかなや野菜をたくさん作り、お店屋さんごっこをして楽しもうとする時、「表現」や「人間関係」の領域とも深く結びついて「言葉」の獲得や発展がなされている。

子どもたちが遊びたくなるように、遊具やおもちゃを用意して環境を整えるのは保育者の仕事だとしても、子どもたちが自由に自発的に遊び始めるのをゆっくりと待つ方が、本当は望ましいのであろう。

子どもたちが、見よう見まねで遊び始めたり、話し合ったり、途中で新しいルールを取り入れたりして、それぞれに創意工夫しながら遊びに夢中なることがいかに大切かを、筆者は学生に繰り返し説明している。

筆者は、受講生に対して、保育園や幼稚園、または、小学生だった頃を思い起こさせ、実際に夢中になって遊んだいくつかの遊びを具体的に発表させてみた。また「私の子ども時代」という題で作文を提出させてみた。

自分たちが夢中になって友だちと楽しく

遊んだ子どもの時の思い出を出し合い、話し合ってみることによって、子どもにとっての「遊び」の大切さを実感的に理解し、感触し、共有し合う。

10 年ほど前の幼児期や学童期を学生たちみんなで思い出しながら追体験することは、保育関係の授業では実に有意義なのである。

ワクワク、ドキドキ、ハラハラする躍動的な遊びを友だちと共に形づくる。遊びに夢中になり、没頭するなかで、子どもたちは互いに叫び、歓声を上げ、感動や喜びをともなった言葉を口にする。経験をくぐり抜けたその言葉は、知識としてだけではなく、実感や気持ちと結びついた、内実化された言葉に変わって子どもたちに具わるのである。

言葉は確かに、人の思いや考えを効率的に伝達できる機能を持っている。ただ、同時に、何気なくしゃべった言葉によって、あるいは、感情的になって用いた言葉によって、相手を傷つけてしまう場合もある。「言葉」は諸刃の剣でありうるのだ。

子ども同士においてもこれに例外はなく、相手の心を傷つけてしまう場合がある。

言葉の持つ「伝達機能」の有効性とその不十分性については、経験をもとに、学生たちにグループ討議させている。

「言葉」のやり取りによる思い違いや不愉快な体験、さらには、その誤解が解けるまでの事例を通して、学生たちは「言葉」の難しさを本当に理解できるようである。

筆者は、講義において幼児の言葉の発達過程を説明する時、学生たちの現在の日常生活や心理と結びつけて考えさせるように工夫している。「言葉」の持つさまざまな機能や役割をも学生たちに理解させるには、言葉の効力を実感することが望ましいから

である。

保育園や幼稚園では「言葉」をめぐるトラブルばかりではない。日々、いろいろなめごとやいざこざが起こる。子どもたちは、ちょっとしたことで心を傷つけられる。

次は、数年前に都内の保育園で耳にした事例である。4 歳の子どもたちが大きな模造紙にそれぞれにクレヨンで好きな絵を描いていた。

S 君が大好きなママの絵を描いていたところに、友だちの F 君が、持っていた青いクレヨンで、S 君の描いたママの顔の横に線を引きながら、彼の絵を描いてしまった。すると、突然に S 君が「ぼくのママが泣いている」と大きな声で言いながら泣き出してしまった。F 君も突然の出来事にびっくりしている。保育者が、S 君をなだめながら訳を聞くと、「大好きなぼくのママに、いたずら書きしたのが許せない」と泣きながら話したという。

F 君も悪気があってクレヨンで線を引いたのではない。彼も躍動的な絵を描こうとして勢い余った。偶然だった。保育者が二人のあいだに入って、それぞれに説明すると、ようやく事情がわかってお互いにあやまりの言葉を交わしたという。

集団で生活をする園では、さまざまなトラブルやいざこざが起きる。そのトラブルも、言葉を使ってお互いの気持ちや言い分を理解し合う「学び」にもなる。

子どもたちは、「どうして」「なぜ」「おこるの」「知らなかった」「わかった」「ごめんね」などの言葉は知っていても、どう使うかはまだ知らない。言葉の習得はまわりの状況や友だちとの関係の中で具体的に使われて、初めて育まれていくのである。

保育者は子どもたちと過ごす園生活のなかで、トラブルの原因を当事者や周りの子

どもたちに聞き、二人に説明し、それぞれの言い分を話させ、相手の気持ちに気付かせるなかで、「言葉」を使ってトラブルの解決へと導く。どのように話せば相手に自分の思いや謝りの気持ちがよく伝わるのか、それを学ぶいい機会にもなるだろう。

4. 共通の時間・空間・環境を通して

授業で使用しているテキスト『事例で学ぶ保育内容「言葉」』（萌文書林）に4歳児クラスの事例「つめたあい」（p・44）がある。毎年、多くの学生が強い関心を示す事例である。その全文を引いてみよう。

暑い外遊びの最中に、D也が自分のタオルを水で濡らして額にあて、「つめたあい」と言いながら笑顔で歩きまわる。それを見た子どもたちがD也のまわりに集まって、額のタオルをさわっては同じように「つめたあい」と言っている。何人かの子どもは、D也のまねをして自分でもタオルを濡らし、額にあてて「つめたあい」と言いながらうれしそうに歩きまわる。

午後の暑い陽射しのなかで、砂遊びやブランコ遊びに夢中になっている子どもたち。その中の一人がタオルを水で濡らして額に当て「つめたあい」と声を上げる。すると、他の子どもも同じようにして、「つめたあい」とうれしそうに言う。この事例の学習目的は、「感情をこめたことばは周りに強く訴える」こととの理解である。それと同時に、同じ空間、同じ環境を共にしている者たちは、共に結びつき易いことも示唆していよう。同じ時間・同じ空間・同じ暑いという環境を共にしている者の発する「ことば」は共感を呼びやすいといえる。子どもたちは共に同じ楽しさ、うれしさを得たり、共に大変さ、厳しさを経験したりしたときに、お互

いに仲間としての結びつきを強める。その経験のなかで友だちが口にした言葉は共感を呼び、仲間のうちに広まりやすいと言える。

子どもたちには、四季折々の風景に親しませ、自然や気候の変化にも数多く出合わせたい。やわらかな春風、爽やかな初夏の風、よどんだ蒸し暑い風、涼しい秋風、木の葉を散らす木枯らし、雪交じりの冬の風など、季節ごとの異なるそれぞれの感触を小さい頃から知って味わうことも、美しい言葉や豊かな感覚を育むことと結びついていだろう。

子どもたちが自分から積極的に周りの友だちや保育者に話しかけたいようになるためには、何か強い感動や思いや出来事が必要である。

「あのね、ぼくね」とか「先生、あのねえ」、と話し出す。だから、保育者には、子どもたちに感動をもたらす出来事をいくつも用意することも求められる。数年前に話を聞いた多摩地区のある園での事例を思い出す。

秋も深まってくると、少し遠くの野山に散歩に出かける保育園では、赤、黄、茶色に色づいた落ち葉や小枝をたくさん拾ってきて、色々な動物に見立てた造形遊びを楽しんでいるという。秋の日の野山には、色とりどりの落ち葉の下に、ドングリがこぼれ落ちていた。T子が「先生 ドングリちゃんがかくれんぼしているから 探してくる」と言う。すると、周りにいた子どもたちが「ぼくも探そう」「わたしも」と、次々とドングリ探しをはじめた。

「ドングリさん ゆみちゃん 見つけ」と、口ぐちに言う。しばらくすると、「先生 リスさんがやって来て おいしいって食べるかな」と切り株にドングリを3つ置いて、少し離れてN子が見ている。他の子どもも「リスさん 早くこないかな」「ことりさん ごちそう あるよ」と子どもたちが次々と

話しかけてきた。4・5日してから、保育者は半年前に、ある絵本を読んであげていたことを思い出していた。

園行事の七夕祭り、お芋掘り、お泊まり会、餅つき、遠足などの行事においては、子どもたちは不安な気持ちとワクワクする期待のなかで、日頃の園生活とは異なる体験をする。新しい出来事にお友だちと一緒に会うこととなる。秋の日の野山でのエピソードも、保育園を離れて野外での珍しい体験がこどもたちに強い感動を与えたためと考えられる。学生たちは、この2つの事例に、例年かなりの強い反応を示す。子どもたち同士、同じクラスの友だちと同じ環境(暑い午後の園庭・さわやかな秋の野山)を共有することで、結びつきが一層強まり、新たな感動が生き生きとした言葉を生み出す契機になっている。

余談だが、この学習に際しては、夏の日の園庭遊びは日射病や水分補給などに気を付けることや野外での活動には、園長をはじめとする園全体のスタッフによる周到な計画準備、安全対策が施されていることを付け加えておきたい。

5. 保育者としての言葉

近い将来(2~3年後)には保育の現場で子どもたちの前に立つ者として、また、保護者からもコミュニケーションを求められる者として、学生たちは、今からどのような言葉遣いに心がけなければならないのであろうか。実は、学生にしてみると、これがなかなか難しい課題なのかもしれない。

「幼稚園教育要領解説」には、次のように記されている。

「教師は幼児のことばの発達や人とのかわりをとらえ、それに応じながら、正しく分かりやすく、美しい言葉を使って幼児に

語り掛け、言葉を交わす喜びや豊かな表現などを伝えるモデルとしての役割を果たしていくことが大切である。」

子どもたちにとって、保育者はあこがれであり、お手本の存在である。先生の立ち振る舞い、絵本の読み聞かせの声の出し方、お話をするときの抑揚やしぐさを、子どもたちはよく見ていて模倣する。

保育者の口ぐせや言葉遣いが、良くも悪くも子どもに伝わるのがしばしばである。ゆっくりと穏やか歩き方、一度立ち止まって相手の顔をしっかり見てからの挨拶、保育者の使う言葉や仕草のすべてが子どもたちに影響する。筆者は、すべてが子どものお手本になることを自覚するように学生に話している。

子どもたちは、園生活においては保育者をもっとも頼りにする。

「先生、おはなし聞いて」と駆け寄ってきた時、困っている素振りを見せた時、その他どのような時も、とにかく保育者は、子どもの声に耳を傾けることが大切なのである。

では、保育者は、子どもの話をどのように聞けばよいのだろうか。

大前提としては、子どもの言葉はいまだ成熟していないということである。ならば保育者は、子どもの話を聞くと同時に、その子どもの全体の観察を通して、子どもの発する「言葉の心」を聞き取ることが大切である。

子どもの表情や身振り、これらには「言葉」を補う重要なものがある。その全体をよく観察しながら耳を傾けるのである。これが、「言葉」のすべてを聞き取る方法ではなかろうか。

日々忙しい保育のさなかではあるが、子どもたちは保育者を信頼し、母親同等の好

意を抱いているのだから、保育者は、どのような状況であっても、子どもたちに真正面に向き合って、話を聞いてあげたい。また、語りかけの機会も大切にしたいものである。

保育者が、子どもたちの存在を喜び、関わりを大切に愛情を注ぐことにより、育ちの姿が見えてくる。

今日、パソコンやスマートフォンの普及により、より早く情報を手に入れることができたり、意志の伝達ができたりしている。しかし、弊害もある。

最近では書物や事典や辞書を紐解いて自らページをめくりながら確かめる作業をしない。また、さまざまな書物を読んでじっくり思考することが少なくなりつつある。

教育や保育に携わり、ひとの生き方や人格形成に直接関与する保育者には、さまざまな視点や観点から子どもたちの育ちのプロセスを洞察し、うちに秘められた可能性を見出す力量、能力が求められるであろう。保育者としての能力を身に付けるためにも、さまざまな書物や保育事例を論理的に考察したり、いくつもの保育事例から子どもたちにとって最善の対応の仕方を、園の保育者が協力し合って話し合い導き出すためにも、書物を読み思考する習慣は大切だといえよう。

保育者にふさわしい「美しく」「優しく」「豊かな表現」の言葉を手に入れるためには、季節の移り変わりに敏感になることも大事な要素であろう。子どもたちと共に季節ごとの草花との、蝶やセミなどの出会い、木の葉の色付きや落ち葉に触れ、その感触や出会いの感動を言葉にし合うことが、豊かな感性を育む一歩となろう。自然との触れ合いを意図して用意されている、夕涼み会、お芋掘り、遠足などの園行事も、子ども

たちや保育者の豊かな感性を育む大きな契機である。また幅の広い読書を通しての教養など、保育者にふさわしい感性とセンスと言葉を習得するためには日々の地道な努力が求められるのである。

会話によるコミュニケーションが減り、メールによる短い意志の伝達で済まされつつある若い人たちの状況は、これからの人間関係において幾分の不安な要素を含んでいる。

メールや会話における短い感情的な言葉（うざい 死ね 殺す アホ など）だけでの対応は特に危険といえる。

科学の発達によるツールの進化は、やはり人間性を蝕んでしまうのであろうか。

本校の学生たちの「若者のことば」に一応の理解を示しつつも、近い将来、保育現場における専門職にある人としての信用を得なければならないことを考えると、筆者は、しっかりとした保育者の「言葉」を日常から教えることが大切と考える。

保護者から信頼が寄せられる言葉遣い、職員同士の業務に生きる言葉遣い、社会人としての会話、特に敬語や謙譲語の正しい使い方など、「言葉の力」（言語能力）を養い、高めるための授業展開を強化する必要もあると考えるものである。

《参考文献》

- ・「事例で学ぶ保育内容 言葉」（無藤 隆 監修 高濱裕子 編者 萌林書林）
- ・「言葉と文字の教育」（今井和子 小学館）
- ・「ことばと発達」（岡本夏木 岩波書店）

ロールプレイング体験が 保育学生における子供の心理発達理解向上に及ぼす効果

—子供役割に焦点を当てて—

高木 麻美子

Experiences with role-playing activates child care pre-service students' progress
in a perception of children psychology and development

—Focusing on the role of child—

Mamiko Takagi

I 問題と目的

教育・医療・福祉・心理などの様々な対人援助職養成には実習や実践が不可欠であるにもかかわらず、いきなり現場実践を行うことは難しい。一方で講義において習得した多くの理論や方法を活用し実践する力が必要である。また、現場に出た瞬間には専門家として目の前の相手と関わらなければならない、そのためには相手の心情を共感的に理解し援助する能力を身に着けていることが必要である（片山，1997）。保育においては、様々なものに興味・関心を持つ子供によって引き起こされる突発的・偶発的な状況において、保育者は即興的かつ迅速な対応が求められるため、保育者にはその都度、様々な状況や場面を考慮しながら子供に対応していく力が必要であると畠山（2015）は述べている。しかし、短期間の実習や実践でそれらの力を身に着けることは難しい。筆者が保育者養成機関で学ぶ学生に、子供と保育者のやりとりの一場面を例示し、どういうことに気を付けて子供に対応するか、子供との関わり方について尋ねてみた。すると「共感する」「寄り添う」といった保育者の対応として理想的だと思う答えが返ってきた。続けて、どのように行動するのか、具体的な行動について尋ねると、即座に答えられた学生はほとん

どいなかった。「共感する」「寄り添う」ことの重要性は知識として知っていても、現実的で具体的なイメージを描くことまでは難しかったと思われる。

保育者養成機関では、学生に保育に関する多くの理論や方法を教育するが、実際に子供を相手にそれを実践し活用する機会を設けることは残念ながら多いとは言えないのが現状であろう。そのため、理論と実践を結びつける力が十分に身につかないまま養成機関を終え、保育者として現場に出ることになる可能性も少なからずあると思われる。上で畠山（2015）が述べているように、子供は様々なものに興味・関心を持ち、そして身体的・精神的に日々驚くほどのスピードで変化し発達している。加えてその個人差は大きい。岡嶋（2000）は、このように多様な場面が想定される現場で働く、保育者をはじめとする対人援助職につく専門家には、柔軟でかつ質の高い対応が可能であることが求められていることについて述べ、その養成の一方法として心理劇実習を提案し、その効果を検討している。心理劇とは参加者がある役割を即興的・自発的に演じる劇的方法を用いた集団療法であり、モレノ（Moreno, J.L. 1892-1974）により始められた心理療法である（外山・辻・島津・能見，1986）。その効果について重橋・岡嶋（2006）は、自己と他者の関係理解を

深め、今までとは異なる新しい視点や自己の再発見を可能にすると述べている。

近年、対人援助職養成プログラムに心理劇の手法の一つである役割演技（＝ロールプレイング）がとり入れられ、特にコミュニケーション教育においてその意義や効果が検討され始めているが、その中で特に看護師養成において患者・看護師の役割練習として古くからロールプレイングが用いられていることが報告されており、その重要性が示されている（小林, 2010）。片山（1997）は「ロールプレイングが患者の心情を共感的に理解し援助する能力の育成に最適な方法であることが予想される」と、看護師養成におけるロールプレイングの有用性について述べている。保育者養成においても同様の研究が散見されるが、その中で矢吹（2001）は授業にロールプレイングを導入し、それに参加した学生が感情を明確に体験し表現することで自己に気づき、ふるまい方における変化があったという研究結果を報告している。また植草ら（2012）は「ロールプレイ体験は、机上の学習を超えた参加者の気づき、自己理解、他者理解の深化が期待され、体験的職能研修として効果的である」と論じている。このように、ロールプレイングは対人援助職養成において、共感的に相手を理解し援助する能力の育成や自己理解などに効果があると思われる。

ところで、保育者は主に子供と関わり、子供を共感的に理解し援助することを求められていることは上述した通りである。先行研究においては植草らのように、ロールプレイングについてその体験全体について検討したものは多くみられる一方で、子供役割を演じることの効果にターゲットを絞ったものは見当たらない。また、コミュニケーション教育に効果があると考えられているロールプレイングだが、一般的なコミュニケーションツールである言語が未熟な

子供を理解し援助する能力の育成に関しても、同様な効果が得られるかどうかについては特に検討はされていないように思われる。

本調査では、特に焦点を当てる役割として、言語によるコミュニケーションがまだ十分とは言えない2歳児を設定する。保育所だけでなく幼稚園における2歳児保育の増加傾向にある現在、保育者として2歳児に関わる機会が今後増えるであろうと予想されることも、設定理由のひとつである。また、子供は他者との関係の中で、様々な感情を体験しながら、人と関わる力を身に付けていくが、保育者としてそれが主体的な学びへつながっていくような支援をすることが大切な役割である。そこで、2歳児同士のトラブルと、そこに関わっていく保育者の事例を取り上げた。そして、ロールプレイングにおいて学生はそれぞれの役割を演じることを試みる。そして保育学生たちの、子供の心理発達を理解する力と、子供の主体的な学びを支援する力を向上させ、深めていくために、ロールプレイングを用いた手法が有効であるか検討することを本調査の目的とする。また効果を判定するにあたって、ロールプレイングを実施する前に紙上でシミュレーションしたイメージと、実施した後の気づきを比較し確認することを試みた。

Ⅱ 方法

1. 調査対象者

2年課程保育者養成機関(女子のみ)に通う1年次学生56名。対象者はランダムに編成された2つのクラス(24名と32名)に分かれて4月から所属している。学生同士はクラスメイトとして打ち解けている。

2. 調査時期

20××年9月

3. 調査手続き

筆者が担当する授業（保育の心理学Ⅱ）内に教室で行う。本調査までにロールプレイングは授業内で4回実施しており、すべての学生が何らかの役割演技を経験している。学生は四人一組のグループを構成し、そのグループでロールプレイングを行う。また、保育の心理学Ⅱの授業に並行して保育の心理学Ⅰの授業を筆者が4月から担当しており、2歳児を含む子供の心理発達についての講義を行っている。

最初に、保育の現場で生じうるとされる2歳児同士のトラブルの場面について簡単に状況説明した事例（表1）を、紙面にして全員に配布した。学生はその事例を読み、その場面に遭遇したら、自分が保育者ならどのように対応するか、またそのような対応をした場合、子供たちはどのような反応をすると考えられるかなどを、個人およびグループで検討し、グループごとにロールプレイングの形で発表、そして振り返りを行った。

表1 トラブル場面の事例

保育園の2歳児クラスです。

保育室でAくんがブロックで遊んでいました。それを見たBくんは、Aくんの持っていたブロックを取ってしまいました。AくんはBくんの顔をたたき、手にかみついたので、Bくんは大声で泣き出してしまいました。

泣き声に気づいた保育者はBくんのところに飛んできました…

過程1で学生は、それぞれ事例を読み、その場面をイメージし、自分が保育者だったらどのように対応するかを考えた。そして、次の2つの問いかけにこたえる形で個別に自由記述をした。①は、2歳児の心身の発達についてどのように理解しているか

を問うものであり、②は、①を踏まえた保育者としての対応を問うものである。

① どのようにAくん、Bくんを演じようと思いますか？（動き、言葉、思いなど）

② 自分が保育者だったら、どう対応しようと思いますか？（動き、言葉、思いなど）

過程2では4人1組のグループに分かれ、上の①と②に記述した意見をメンバーと共有し、事例についてのイメージをグループですり合わせた。そして、この事例では保育者としてどのように対応するのが望ましいかを自由に話し合い、グループ発表に向けて、グループとしての方向性をまとめていった。また、ロールプレイングで誰がどの役割を取るのか（Aくん、Bくん、保育者）を割り振った。

過程3はグループごとの発表であり、すべてのグループがロールプレイングの形で発表した。それぞれのグループで役割を決めたAくん役、Bくん役、そして保育者役が教室の前方を舞台と見立て演技し、他のグループの学生は観察者としてそれを観察した。ロールプレイングした場面は、事例で示した子供二人のトラブル場面から、過程2で話し合った保育者としての対応、そしてそれに対する子供たちの反応までである。Aくん役、Bくん役、そして保育者役は話し合った内容におおむね基づいて演技をするが、細かい部分は演技をする学生自身に任された。またロールプレイング前に、演技する学生に対しては、できるだけ役になりきるように、また観察者には、発表を見たことによる気づきや、自分ならどうするか、などを考えながら観察するように、筆者が予め指示をした。

それぞれのグループの発表後、過程4として、Aくん役、Bくん役を演じた学生に「2歳のAくん、Bくんとして、今どんな

表 2 調査手続きの概要

過程	内容	目的
1	事例を読む	文章から、具体的な場面をイメージする (①, ②を記述)
2	グループでシェアリング・検討	場面をより明確にイメージする 自分と異なるいくつかの視点を共有する
3	ロールプレイングおよび観察	場面の具体化 発表者は、流動的な場面展開に合わせて、瞬時に自発的に役割をとる 観察者は、客観的に場面をとらえる
4	気づきをシェアリング	思いや考えを言語化する
5	振り返り	ロールプレイングを振り返り、気づきを得る (③, ④を記述)

気持ちか」をひとこと述べてもらった。また観察者4,5名に気づきや、自分ならどうするかなどの意見を述べてもらい、それを全員で共有した。また、筆者は発表に関する評価、介入、そして修正などは調査の間は一切行わなかった。

最後に過程5で振り返りを行った。過程1で事例を読んで考えたこと、イメージしたことを、ロールプレイングおよび観察を通して気づいたことなどと比較し、次の2つの問いかけにこたえる形で個別に自由記述した。

- ③ Aくん, Bくんを演じて(または演技を見て), 気づいたこと, 感じたことは何ですか
- ④ 保育者を演じて(または演技を見て), 気づいたこと, 感じたことは何ですか

過程1で記述した①②, および過程5で記述した③④の用紙は筆者が回収した。回収率は100%であった。また、記録のために発表場面はすべてビデオ撮影をした。

4. 分析方法

過程1, 5において記入した, ①から④の記述について抽出し, 抽出項目の中で,

項目ごとに同じカテゴリーに含まれる件数を求め分析した。

Ⅲ 結果

分析結果は, 表3から表6の通りである。

1. 文章からイメージした子供の心身の発達についての理解の記述内容(表3)

学生は事例(表1)を読み, 「①どのように Aくん, Bくんを演じようと思いますか? (動き, 言葉, 思いなど)」の問いに対し, ロールプレイングにおいて自分がその役割を取った場合を想像し, 自由に記述した。それらの分析結果を表3に示した。内容は, ‘自己中心性’ ‘激しい表現’ ‘理由のわからなさ’ ‘語彙の少なさ’ の4つのカテゴリーに分類できた。

カテゴリー ‘自己中心性’ は「取られたからたたいた」と「遊びたくて取った」, そして「自分は悪くない」の3つのサブカテゴリーに分類できた。サブカテゴリー「取られたからたたいた」については, <取られたからたたいた><返してほしくてたたいた>など, 自分がたたけば相手がどう感じるか, 相手の気持ちまで想像することが難

しく、思いのままに行動に移してしまう、2歳児の自己中心的な思考に対する意見が見られた。「遊びたくて取った」については、<楽しそうだから自分も遊びたくて取った><欲しかったから取った>と、自分の行動が相手にどんな影響を与えるのか考えず、ただ興味に任せ欲望のままに行動する2歳児の姿について述べていた。「自分は悪くない」については、<自分は悪いことはしていない><被害者意識を持っている>というように、自分中心に状況をとらえる、2歳児の認知発達の特徴についての意見があった。

カテゴリー‘激しい表現’は3つのサブカテゴリー「大泣きをする」「感情をぶつける」「激しくたたく」に分類できた。「大泣きをする」は<痛いから大泣きをする>の反応例のように、自分の感情を抑えることなく、そのままに表現する様子を述べた意見が多かった。「感情をぶつける」は、感情のコントロールが難しく、その激しさをそのまま行動として表出してしまう2歳児の特徴をとらえていた。「激しくたたく」は、感情をすべて、たたくという行為に注いでいる子供の行動をとらえた意見が見られた。

カテゴリー‘理由のわからなさ’では、「どうして?」「びっくりする」の2つのサブカテゴリーに分類できた。ここでは、現状を客観的にとらえることが困難な、2歳児の認知発達について理解していると思われる意見が見られた。

カテゴリー‘語彙の少なさ’は「語彙が少ない」「うまく言えない」の2つのサブカテゴリーに分類できた。「語彙が少ない」では、きちんとした会話をするための十分な語彙の量が不足していることについての意見があげられ、「うまく言えない」では、思いを言葉にして相手に伝えることが上手にできない2歳児の言語発達の様子が述べられていた。

2. 文章よりイメージした保育者の対応に関する記述内容(表4)

続いて、「②自分が保育者だったら、どう対応しようと思いますか? (動き、言葉、思いなど)」の問いに対し、AくんBくんに対応する場合、保育者としてどうすればよいか、具体的な行動とその気持ちを自由に記述した。記述を分析した結果を表4に示した。内容は、‘叱責’‘話を聞く’‘けがの確認’‘提案’‘落ち着かせる’‘代弁’の6つのカテゴリーに分類できた。

カテゴリー‘叱責’はAくんに対する「たたいてはいけない」とBくんに対する「取ってはいけない」の2つのサブカテゴリーに分類できた。「たたいてはいけない」について、<たたくのはいけないという><何があってもたたくのはダメという>といった、理由の有無に関わらずたたくという行為は許されないとといった姿勢で、子供を叱ることを述べた意見が多くみられた。「取ってはいけない」では、<取ったことはいけないという>といった、取るという行動を叱責する意見や、<いきなり取るのはダメという><勝手に取ってはダメという><遊んでいるのを取ってはダメという>など、相手の気持ちを察することができなかった子供に対する叱責を述べた意見がみられた。

カテゴリー‘話を聞く’について、<何があったかを二人に聞く><何があったかを聞く><なぜそうしたかを聞く><なぜケンカになったかを聞く>というように、子供たちに出来事の経緯を言葉での説明を促す意見が多くみられた。

カテゴリー‘提案’は、「言葉を教える」と「遊びの提案」の2つのサブカテゴリーに分類できた。「言葉を教える」については、<‘貸して’‘いいよ’のやりとりを提案><二人に‘ごめんね’と謝らせる><言葉で言うように教える>と、場面に適したセリフ

としての言葉を提案した意見がみられた。「遊びの提案」では<他のおもちゃで遊ぶよう提案>というような興味をそらすという対応策や、<二人で一緒に遊ぶことを提案>というように、遊びの形態として連合・協同遊びを提案した意見もあった。

カテゴリー‘ケガの確認’では、保育者として欠かせない安全確認について述べられていた。

カテゴリー‘落ち着かせる’では<落ち着かせる><泣き止むのを待つ>と、まずは興奮を冷まし、受け入れ態勢を作ろうという意見と、<二人を離す>ことで環境を変え、落ち着かせようとする提案を述べたのがみられた。

カテゴリー‘代弁’は、<‘遊びたかったね’‘痛かったね’‘びっくりしたね’と言う>など、子供の気持ちを短い言葉にして伝え返すという意見があった。

3. ロールプレイングおよび観察を通して、子供の心身の発達について気づいたことなどに関する記述内容（表5）

始めに事例を読み、文章から学生それぞれがイメージを描き、グループで話し合い、それをロールプレイングとして実際に体や言葉を使って表現し、またほかの学生のロールプレイング場面も観察した。その後過程5として、「③AくんBくんを通して(または演技を見て)、気づいたこと、感じたことは何ですか」の問いに、自由に記述をした。記述を分析した結果を表5に示した。内容は、‘感情のコントロール’‘言語発達’‘自我の発達’‘仲間関係’‘運動’‘知覚認知’‘その他’の7つのカテゴリーに分類できた。

カテゴリー‘感情のコントロール’では、「感情コントロールの難しさ」「激しい感情表現」の2つのサブカテゴリーに分類できた。「激しい感情表現」では、表3で示した

ものと同様の意見がみられたが、「感情コントロールの難しさ」では、<簡単には泣き止まない><自分の感情をセーブできない>など、自分の感情の高まりをコントロールして収めることがうまくできない子どもの姿を述べた意見がみられた。また、<出来事を説明するほど落ち着いてはいない><気持ちの整理に時間がかかる>など、興奮状態にある子供の姿に対する気づきを述べた意見がみられた。

カテゴリー‘言語発達’は、「言語発達に関する知識不足」「言語発達の未熟さ」の2つのサブカテゴリーに分類できた。「言語発達に関する知識不足」では、<2歳児がどれだけ話せるのかわからない><2歳児がどこまで理解できるかわからない>のように、始めは「語彙が少ない」と2歳児ことを理解していたつもりだったが、自分がロールプレイングで役割を取る、およびそれを観察したことで、改めて知識がしっかり定着していなかったことに気づいた、という意見がみられた。「言語発達の未熟さ」では、<難しい言葉では伝わらない>など、語彙の少なさと言葉の理解との関連についての気づきが述べられていた。

カテゴリー‘自我の発達’について、「自己中心性」「自我の発達」の2つのカテゴリーに分類できた。「自己中心性」では<ダメと言われても簡単には納得しない><自分は悪くないと思っている>というように、相手の立場や気持ちまでは思い至らない2歳児の特徴について述べた意見が多かった。

「自我の発達」は、<自己主張をはっきり言う>というように、自我が発達してきた2歳児についての気づきが述べられていた。

カテゴリー‘仲間関係’は、<集団遊びができない><一人でおもちゃを使いたい>というような、2歳児の社会性の発達についての気づきがあげられていた。

カテゴリー‘知覚、認知’について、<

けがをして血が出ているところを見せれば自分がしたこと気づくかも>と、言葉だけよりも具体物を提示することによって状況を理解しやすい2歳児の認知発達を述べた意見がみられた。

カテゴリー‘運動’では、<手加減しない>など、基本的な運動はおおよそできるが、細かなコントロールまでは難しい2歳児像を述べた意見があった。

4. ロールプレイングおよび観察を通して、 保育者の対応などについて気づいたこと に関する記述内容（表6）

次に「④保育者を演じて(または演技を見て)、気づいたこと、感じたことは何ですか」の問いに対して自由に記述した。記述を分析した結果を表6に示した。内容は、‘代弁・共感’‘指導’‘納得させる’‘けがの確認’‘話を聞く’‘言語発達’‘その他’の7つのカテゴリーに分類できた。

カテゴリー‘代弁・共感’は、「代弁」「共感」の2つのサブカテゴリーに分類できた。「代弁」は、<代弁することが大切>など、表3でみられた代弁の内容とは異なり、その大切さを述べた意見が多くみられた。さらに<Aくんは〇〇だって、だから△△だね>と代弁して解決に導き、‘かまれて痛かったね’‘取られて嫌だったね’と保育者は子供の気持ちがわかっていることを伝える>というように、代弁の意味を理解していると思われる意見もあった。「共感」では、<子供の気持ちに寄り添うことが大切><注意するよりも先に理解することが大切>など、保育者として第一に子供の気持ちを受け止め理解することが大切である、という共感の大切さについて述べた意見がみられた。

カテゴリー‘指導’については、「指導」「謝罪」の2つのサブカテゴリーに分類できた。「指導」は、<きちんとした厳しい指

導が大切><たとえ悪気がなくともダメなことはダメという>など、よくないと思われる行動に対して、保育者として毅然とした態度をとることの必要性を述べた意見が見られた。「謝罪」は<悪いことをしたのだから謝らせる必要>のように、その行為に対してきちんと始末をつけるべきといった意見があった一方で、<子供に何が悪かったのかを理解させ、心から自然に「ごめんね」「いいよ」と言えるとよい>子供の自主性を尊重することの大切さへの気づきを述べた意見もみられた。

カテゴリー‘納得させる’について、<子供を納得させるのが難しい>のように、ロールプレイングで演じて初めて、なかなか納得してくれなかった子供の気持ちに気づいたと思われる意見が多くみられた。また、<子供がモヤモヤした気持ちのまま終わらないように>と、これも子供役を演じてみた自分自身にモヤモヤ感が残ったことで気づきを得たと思われる意見がみられた。

カテゴリー‘けがの確認’は、表4と同様に、<まずはけがの確認と手当>と、子供の安全を第一に考えることの大切さに対する再確認が多く述べられた。また、<ケンカの和解より先にけがの手当て>という意見もみられ、トラブル解決を焦ってしまい、安全管理が後手に回ってしまうことに対する反省が述べられていた。

カテゴリー‘話を聞く’については、「話を聞く」「話の聞き方」の2つのサブカテゴリーに分類できた。「話を聞く」では<お互いの意見をしっかり聞くべき>など、表4でみられたものと同様の意見が述べられていた。「話の聞き方」では<やさしく聞く><同じ目線で聞く>など、子供に話を聞く姿勢に言及したものがみられた。

カテゴリー‘言語発達’では、<2歳児がどのくらい理解するのか知りたい>など、改めて自分の知識の浅さに気づいたとみら

れる意見があった。

5. ロールプレイングでの発表の様子

次に、過程3のロールプレイングでの発表の様子について、簡単に述べる。

ロールプレイング場面では、演じながら戸惑う様子が多くみられた。Aくん役、Bくん役になった学生の多くは、舞台に出たはいいが、まず立つか座るかで迷っていた。Aくんがブロックで遊んでいる場面では、ブロックをどう持つか、どうやって遊んだらいいのかわからず、手に持ったまま困った様子でじっとしている学生もいた。Aくんがたたき場面では、たたいているとは思われない、触る真似、もしくは一度そっと触るといった行動をとっていた。Bくんがたたかれて泣く場面では、手の平を目に当て無言でじっとしていた学生の姿が多くみられた。また、保育者が登場した後のAくんBくんの行動に関しては、すぐに手を目から離し、二人並んでじっと立ち、保育者の言葉にだまってうなずく様子が見られた。保育者役の多くは、そのようにじっと聞いているAくん役Bくん役に対して、取ってはいけないこと、叩いてはいけないことなどを淡々と説明し、指導し、お互いに謝らせて終了とさせていた。けがの確認についてはしない、または見ただけで終わってしまったグループも多かった。

IV 考察

1. 2歳児の心身の発達の特徴

本調査では2歳児の行動とその対応を取り上げた。2歳頃は自我が確立し、自己主張が始まる時期である。言葉に関しては、発声が明瞭になり語彙が増加し、自分の意志などを言葉で表現しようとし、大人の会話の内容もある程度理解することができるようになってくる。しかし話す内容はまだ

2語文から3語文で、助詞や助動詞などを含まない単語の羅列にとどまるため、自分の気持ちを的確に表現することは難しく、表現したい思いとはズレが生じることも多い。パーテン(1932)は、2,3歳頃における他者との関係について、子供同士の直接の交流はまだ未熟で、一人遊びや平行遊びが多く観察されると述べている。またピアジェは2歳頃の認知発達の特徴として自己中心思考、それから他者の立場から見方や考え方、感じ方を推測することの未分化、などを挙げている(ピアジェ・中垣訳, 2007)。運動の発達においては、基本的運動はおおよそできるようになるが、細かいコントロールはまだできないといった特徴がみられる。

2. 文章からイメージすることの限界

結果1より、学生は2歳児の心理発達について上のような内容を述べ、おおよそ理解しているように思われる。学生が理解していると思われる内容をまとめると、次のようになる。AくんもBくんともに自己中心性思考の時期で、相手の思いを推測する力が未熟であるため、自分が思ったそのままの行動をとることが多い(反応例<取られたからたたいた><欲しかったから取った>)。また、自分の意思を主張したいという思いが強いが、語彙が少ないため思ったようにうまく伝えられない。そのため、体で思いを表現するのだが、力のコントロールがうまくできない(反応例<思いを言葉で伝えられない><感情を全部ぶつけて叩く>)。このように、学生は2歳児の心身の発達について、事例を読むことである程度正しくイメージできていると推測される。

一方結果2の、子供に対する保育者の対応では、これと結びつかないような意見がいくつかみられた。学生は結果1のように、2歳児は自己中心性思考の時期と理解して

おり、事例で取り上げたトラブルも、子供が他意なくとった行動の結果だとわかっている。ところが、保育者の対応として、AくんBくんにダメと、たたくこと取ることに對して叱責している。このように、悪気なくとった行動を急に叱責されると、子供は驚き、まるで罰を与えられたような気持ちになるのではないだろうか。一般的に、罰を与えるということは、その行動を抑制する効果があるとされているが、古典的な学習理論において Estes (1944) は、罰の手続きを取り除くと、弱められていた反応が復帰することから、罰の効果は一時的であるとしている。また吉野 (2015) は、罰と同義語である「弱化」という熟語を使用し、直接に反応抑制をもたらす行動随伴性だと述べているが、社会的な場面で弱化を使用することには多くの問題があり、反応抑制を目的とするときには第一選択となる手続きではないことを明らかにしている。また、2歳児は自我を形成する段階であり、自律心や自尊感情を持ち始める時期であるため、保育者を始め周囲の大人は、それらを育むような支援をする必要がある。したがって、上のような保育者の対応は一時的には効果があるように見えるが、子供の意欲や自律性をそぎ、適切な行動の学習にはつながらないだろう。

また、結果1でみられた、語彙の少なさについての意見のように、2歳児の言語発達の状態について学生は理解しているように思われた。しかし、結果2の保育者の対応では、カテゴリー‘話を聞く’ (反応例<何があったか聞く><なぜそうしたかを聞く>) のように、語彙が少ない2歳児に対して言葉での説明を促すというような、困難だと思われる対応を述べたものが多かった。

事例の文章を読んでイメージした子供の姿は、子供の心身の発達については学生た

ちはある程度正しく理解していると思われる意見を述べていた。一方で、保育者の対応については、そこで述べられた子供の心身の発達についての理解の内容を反映したものとは必ずしも言えるものではなかった。このことから、文章を読んだだけでは、学生は目の前のまさに動いている子供の心身発達理解と、それに見合う保育者としての適切な対応を、学習で得た知識をふまえてしっかり結び付けてイメージすることが難しいことが示唆された。

3. イメージと実際とのギャップ

また、イメージしたものをロールプレイングの形で表現してみると、演じながら多くのことに気づいていく様子が見られた。

はじめに、文章からイメージした子供の心身の発達についての記述内容である結果1と、結果5で示したロールプレイングでの発表の様子を比較したい。まず、BくんがAくんのブロックを取る場面では、結果1では遊びたいからと悪気なくブロックを持っていくだろうとイメージされ、ロールプレイングでも同じように演じられていた。しかし、その後の二人のトラブルの場面では、表3におけるカテゴリー‘激しい感情表現’のように、激しく感情を体で表現することをイメージし記述していたにも関わらず、ロールプレイングではそのような表現は全くなく、それとは正反対に思われるような手を目に当てる、相手にそっと触れる、じっと立つ、などの静かな表現であった。またカテゴリー‘語彙の少なさ’も挙げられていたが、ロールプレイングの中では、2歳児がどのくらい話すことができるのかわからず、困った様子で戸惑い続け、最後までほとんど口を開くことができなかった子供役も多かった。

筆者が授業の中で事例を挙げる目的は、そこで得た知識をより具体的な形に置き換

えることで、身近に現実感をもった学びへつなげることである。そして、そこでの学びで大切なことは、事例の場面を目の前であたかも行われているように、ありありと動きをもって明確にイメージすることであると考えている。本調査で学生は事例を読み、自分の持っている知識と結び付け想像し、考えた。しかし、それをロールプレイングで演じてみると、具体的な形に置き換えることが難しく、現実感をもって表現することができなかった。書かれた文章から場面をイメージする際、自分の知識とそれなりに関連付けることはできたが、さらにありありと動きを持つものとしては想像することが難しかったと思われる。したがって、上で挙げた事例を通した学びの目的は、文章から想像することだけでは達成できなかったと考えられる。

また、結果5のロールプレイングでの発表の様子で述べたように、保育者役の対応と子供役の反応は、保育者役の言うとおりに子供たちは行動を反省してスムーズに問題解決していた。しかし現実の場面における2歳児の反応と比較すると、全くの茶番劇のようであった。このようなロールプレイングにおける茶番のような表面的なやり取りに関して、重橋・岡嶋（2006）は、自発性、創造性が発揮されず自他理解も進まないと述べている。本調査でみられたロールプレイングの場面からも同様なことが言えるのだろうか。

4. 行為のなかの気づき

上述したように、ロールプレイングで演じた内容と、その前に文章を読んでイメージした内容は、異なる部分が多く見られた。では、学生たちは自らがイメージしたようには進行しなかったロールプレイングでの発表や、他のグループが同様に戸惑いながら発表をする様子を観察することで、どの

ような気づきを得たのだろうか。

AくんがBくんをたたく場面について、ロールプレイングの前は「全力でたたく」と記述していたにも関わらず、ロールプレイングではBくん役にそっとふれただけだった。Bくんが泣く場面では「大泣きをする」と述べていたが、発表では手を目に当てただけだった。このように、ロールプレイングで子供役が演じる様子は、その前にイメージした記述とは異なり、静かで落ち着いていて感情の動きはほとんど表現されていないようだった。一方で発表後の気づきの記述を見ると、子供の激しい感情表現やそのコントロールの困難さについて多くの意見がみられた。ロールプレイングで表現されなかったにもかかわらず、なぜこのような記述が書かれたのだろうか。事例の「Bくんは大声で泣きだしてしまいました」という場面を取り上げてみる。ロールプレイング前の記述で<痛いから大泣きをする>と書いていたにも関わらず、ロールプレイングでは大泣きどころか、泣き声ひとつあげていなかった。一方で、その後の気づきでは、<全身で激しい感情表現をする><簡単には泣き止まない>など激しい感情について書かれていた。ロールプレイングでの演技の最中の、Bくん役の子供の頭の中は、「今、Aくんに叩かれた。泣かなきゃ。2歳児だからきっと大泣きをするだろう。ところで、大泣きといってもどのように泣けばいいのだろう。どんな気持ちなのだろう。たぶん、大人のように思ったことをうまく言えないから、体を使って気持ちを表すのだろう。それに、自分が悪いことをしたとは思っていないから、不条理な気持ちなのかもしれない。そして2歳だから、客観的に自分をとらえることもできず、冷静な自己コントロールはできないだろう」など、目に見える行動としては表現するには至らなかったものの、いろいろな考えが交錯し

ていたのではないだろうか。そして、このように‘大泣きをする’行動をとったBくんの背景には、必ず何かしらの理由や意味や思いがあり、それが正しく理解できなければBくんの行動を演じることができない、ということにも気づいたのではないだろうか。

またロールプレイング前に、2歳児の語彙の少なさについて挙げていたにも関わらず、ロールプレイングでは語彙が少ないどころか全くの無言で演じたグループが多かった。おそらく最初は言葉数を少なくすればよいだろうと簡単に考えていたのかもしれないが、実際に2歳児を演じる場面に立ったとき、語彙が少ないということの具体的状態が想像できず、時間だけが過ぎてしまったのだろう。ロールプレイングの後には<2歳児がどれだけ話せるかわからない>に加え<2歳児がどこまで理解できるのかわからない>などの気づきが述べられていた。保育者役から次々に言葉をかけられるが、子供役を演じている自分は大人なので当然その言葉を理解できる。しかし今は2歳児を演じていることを考えると、どれだけ理解できるのかわからず、どのような返答をすればいいのかわからなくなってしまったのだろう。学生は語彙が少ない2歳児を演じることを試みたが、まず何をどう話すか戸惑い、次に保育者の言葉を受けてどこまで理解しているか困惑し、そしてどう反応すればいいのかわからず何も表現することができなかったが、その中で語彙が少ないということの背景にあるものについて気づいていったのではないだろうか。また保育者側の気づきの記述にも、ロールプレイング場面では保育者役の言葉はスムーズに子供役に伝わっていたにも関わらず、<2歳児がどのくらい理解するのか知りたい>という意見があった。おそらくそのように演じながらも、保育者としてどう話せ

ば実際の2歳児は理解してくれるのだろうか。それ以前に自分は2歳児の言語発達をきちんと理解できているのかなど、言葉の習得や発達に対する自分自身の理解の浅さ、そして不十分な部分に気づきを得たと思われる。

ロールプレイング前の記述において、保育者はAくんBくんの行為に対して叱責するといった意見があった。ロールプレイングでも同様に保育者役は子供役を叱責し、お互いに謝らせ、子供役はそれをすんなり受け入れ、問題解決をしていた。ところがその後の気づきの記述では、<(子供は)ダメと言われても簡単には納得しない><(保育者として)子供を納得させるのが難しい>などと、ロールプレイング前の記述とは異なった内容を述べていた。子供役は、保育者から叱責されたことで、表面上は受け入れ反省した様子を示していたが、心の中ではモヤモヤした受け入れられない思いが残ったのだろう。それを見ていた観察者もおそらく同様の思いを抱き、さらに保育者役も自分で演じる以外に観察者として客観的に演技を見たことで、上のような気づきに至ったのだろうと考えられる。

また、2歳児の社会性の発達に関する理解の深まりも見られた。始めに保育者の対応として<二人で一緒に遊ぶことを提案する>という意見がロールプレイング前に書かれていた。ロールプレイングでも‘二人で仲良く遊ぼうね’という保育者役が言い、発表終了というような場面がいくつか見られた。ところが子供役はその言葉通りに二人で遊び始めることはなく、ブロックを持ったまま顔を見合わせて困った様子で立ちすくんでいる様子だった。ロールプレイング後の気づきで、<集団遊びができない><一人でおもちゃを使いたい>とあったが、2歳児の他者との関係性の発達について学んだことを思い出すとともに、現実の2歳

児の姿を重ね合わせて実感していたのかもしれない。

心理学ではカウンセリングマインドとして「共感」が重要視されているが、これは保育でも同様である。保育では相手が主に言語発達が未熟な子供であるため、その思いに共感するには「代弁」が一つの大切な手段となってくる。結果2のロールプレイング前にイメージした保育者の対応で、学生は「代弁」を挙げ、<遊びたかったね、痛かったね、びっくりしたね、と言う>など記述をしていたが、ロールプレイング場面では保育者役が代弁する姿はほとんど見られなかった。学生は代弁が大切だということを知っていたが、その意味や目的まではきちんと理解できていなかったため、舞台上で演じる場面に立った時にその優先順位が下がってしまったのではないだろうか。ところが発表後の気づきでは<子供の気持ちに寄り添うことが大切><注意するより先に理解することが大切><互いの気持ちを受け止める>といった、共感の大切さ、すなわち子供ひとりひとりの思いを理解し受け止め伝え返すことの大切さについて述べている意見が多くみられた。結果3で<すっきりしない気持ち><子供がモヤモヤした気持ちのまま終わらないように>など子供の思いが挙げられていたが、自分自身が子供を演じ、または観察者として見たことで、子供の気持ちを自分のものとして実感し、保育者に理解してもらえていない、受け止めてもらえていないという思いを抱いたと考えられる。そして大切なことは、表面上の解決ではなく、子供の気持ちをきちんと理解し受け止めることであり、さらにそれをしっかり伝え返すことが保育者として大切な役割だということに気づいたのではないだろうか。そしてそれが共感であり、代弁はその手段の一つであることを改めて確認し、より一層の理解を深めていく

ことができたのではないかと考えられる。

また、保育者にとって「指導」とはどういうことなのか、ロールプレイングが考えるきっかけになったと思われる。保育者の対応として結果2では、<たたくのはいけないという><とるのはいけないという>など、叱責する言葉が挙げられ、ロールプレイングでも同様に演じられていたが、上述したような子供役保育者役双方に納得のいかない思いが残った。そしてロールプレイング後に記述した気づきには、<悪いところをきちんとする><子供に何が悪かったかを理解させ、心から自然に‘ごめんね’‘いいよ’と言えるように>などが挙げられていた。筆者は保育者が行う指導は、子供がよりよく成長していくための学びへとつながることが必要であり、上からの叱責であってはならないと考える。また子供の発達にあった適切な指導をして初めて主体的な学びへとつながり、成長が期待されると考える。さきに挙げた学生の気づきの記述から、子供に対して大切なのは、上からの指導ではなく、子供に適した、そして先を見通した学習につなげていく保育者の支援であるということに気付きを得たことが明らかになったと言っていいたい。以上、保育学生にとってロールプレイングは、子供の心理発達に対する理解を深め向上させ、さらに子供に対する適切な学習支援につなげる有効な手法であることが示された。

V 今後の課題

本調査の対象者である学生は保育養成機関に入学して半年余りである。講義において少しずつ保育に関する知識を深めているが、実習をはじめ、保育をする立場で子供と接した経験がほとんどなく、その知識を現場で活用する機会はまだない。本調査で

は、子供役、保育者役として自分の体を使ってロールプレイングを試みたが、文章から頭の中だけでイメージしたものと比較して、子供の心身の発達に対する理解をより深めることができることがわかった。これは自分のイメージに反した演技など、その出来不出来にかかわらず、また観察者の立場でもその効果が同様に得られることが明らかになった。

また、ロールプレイングの最中に、そこでの行為について省察が行われていることがわかった。畠山（2015）が保育者の「行為の中の省察」について保育者の想起に基づいて調査しているが、今回撮影したロールプレイングの場面の映像をより詳しく分析し、「行為の中の省察」についてより深く検討していくことが今後の課題である。

文献

- Estes W.K. (1944). An experimental study of punishment. Psychological Monographs, 57, 1-40. .
- Parten M.B. (1932). Social participation among pre-school children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 27, 243-269. .
- ピアジェ, J. (2007). ピアジェに学ぶ認知発達の科学. 中垣啓 (訳) . 北大路書房.
- 岡嶋一郎. (2000). 心理臨床養成過程における心理劇実習の意義について—心理劇の五要素に基づく検討—. 長崎純心大学心理教育相談センター紀要, 1, 39-48. .
- 外山大作・辻正三・島津一夫・能見義博. (1986). 誠信 心理学辞典. 誠信書房.
- 吉野俊彦. (2015). 反応手続きとしての弱体化—自己矛盾の行動随伴性—. 行

動分析学研究, 29(2), 108-118.

重橋のぞみ・岡嶋一郎. (2006). 対人援助職養成における心理劇の役割交換技法に関する研究—保育学生の自己・役割・人間関係に対する気づきを通して—. 福岡女学院大学大学院紀要：臨床心理学, 3, 39-46.

小林奈美. (2010). 看護教育におけるロールプレイング. 臨床心理学, 10, 3, 394-395.

植草一世・大木みわ・木下勝世・鈴木朱美・石川明子・平野有佳子・伊藤鉄夫・時田学. (2012). 保育者の専門性を高めるロールプレイングの活用. 植草学園大学研究紀要, 4, 27-36.

畠山 寛. (2015). 保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」—保育者の想起に基づいて—. 保育学研究, 53(2), 17-27.

片山英雄. (1997). 患者教育のできる医療従事者のためのロールプレイングの効果—その2 上演時期の検討—. 健康心理学研究, 10(1), 1-11.

矢吹芙美子. (2001). 心理劇状況における自己の体験的把握と自己変容:共に育つ保育者の育成の方法として. 大妻女子大学家政系研究紀要, 3, 163-179.

表 3 文章からイメージした子供の心身の発達に関するカテゴリー一覧表と反応例

カテゴリー	サブカテゴリー	反応例	出現率
自己中心性	取られたから たたいた	・取られたから怒ってたたたいた ・返してほしくてたたいた ・取られたからたたいた ・取られて驚いてたたいた	51%
	遊びたくて 取った	・楽しそうだから自分も遊びたくて取った ・欲しかったから取った ・同じもので遊びたくて取った	
	自分は悪くない	・自分は悪いことはしていない ・被害者意識を持っている ・自分の方が始めから使っていたかのように話す ・欲求のままにやっただけ ・「ごめんね」とは言わない	
激しい表現	大泣きをする	・痛いから大泣きをする ・泣きながらやり返す	21%
	感情をぶつける	・感情を全部ぶつけてたたく ・激怒する ・言葉にできないから泣くことに感情をぶつける	
	激しくたたく	・ものすごく強く手加減なしでたたく ・あばれる ・泣きながら全力でたたく ・たたき続ける ・追いかけて捕まえてたたく	
理由の わからなさ	「どうして？」	・どうしてとるの？ ・どうしてたたかれたの？ ・どうして痛い思いをしなければならないの？	18%
	びっくりする	・突然やられてびっくり	
語彙の少なさ	語彙が少ない	・文章ではなく単語で表現 ・会話らしい会話をしない ・言葉のレパートリーが少ない ・「貸して」と言えない	11%
	うまく言えない	・思いを言葉で伝えられない ・うまく言えない	

表 4 文章からイメージした保育者の対応に関するカテゴリー一覧表と反応例

カテゴリー	サブカテゴリー	反応例	出現率
叱責	たたいたらいけない	・たたくのはいけないと言う ・何があってもたたくのはダメという ・けがをさせるのはダメという ・自分がされて嫌なことはダメという ・たたいたら痛いよという ・たたくのがいけないことをわかっていないから教える	26%
	取ってはいけない	・取ったことはいけないという ・いきなり取るのはダメという ・勝手に取ってはダメという ・遊んでいるのを取ってはダメという ・悪いことをしたと注意する ・やられて嫌なことはダメという	
話を聞く		・何があったのかを二人に聞く ・何があったのかを聞く ・なぜそうしたのかを聞く ・二人と話をする ・周囲の子に話を聞く ・なぜケンカになったか聞く ・一人ずつ別々に聞く ・みんなを集めて話し合う ・どうしたら二人で遊べるか聞く	20%
提案	言葉を教える	・「貸して」「いいよ」のやりとりを提案 ・二人に「ごめんね」と謝らせる ・言葉で言うように教える	20%
	遊びを提案	・他のおもちゃで遊ぶよう提案 ・二人で一緒に遊ぶことを提案 ・その後の二人の様子に目を配る	
ケガの確認		・けがの確認	18%
落ち着かせる		・二人を離す ・落ち着かせる ・泣き止むのを待つ	9%
代弁		・「遊びたかったね」「痛かったね」「びっくりしたね」という ・代弁する ・お互いの気持ちを聞き、代わりに伝えてあげる ・いじわるでやったわけではないという	8%

表5 ロールプレイングおよび観察後、
子供の心身の発達への気づきに関するカテゴリー一覧表と反応例

カテゴリー	サブカテゴリー	反応例	出現率
感情の コントロール	感情のコントロール の困難さ	・簡単には泣き止まない ・自分の感情をセーブできない ・出来事を説明するほど落ち着いてはいない ・素直に話を聞けない ・手が付けられないような状況になる ・気持ちの整理に時間がかかる ・自分の気持ちにまっすぐ	34%
	激しい感情表現	・大泣きをする ・全身で激しく感情表現をする ・すごいケンカになる ・いろいろなところをもっと強くたたく	
言語発達	言語発達の知識のな さ	・2歳児がどれだけ話せるのかわからない ・2歳児がどこまで理解できるかわからない	29%
	言語発達の未熟さ	・難しい言葉では伝わらない ・うまく話せない ・言葉数は少ない ・思ったことをそのままいう ・しゃべる子とそうでない子がいる ・けっこうしゃべる	
自我の発達	自己中心性	・ダメと言われても簡単には納得しない ・自分は悪くないと思っている	24%
	自我の発達	・自己主張をはっきり言う ・「自分の物」という気持ちが強い ・反抗期は難しい	
仲間関係		・集団遊びができない ・一人でおもちゃを使いたい	5%
運動		・動作が大きい ・手加減しない	5%
知覚、認知		・けがをして血が出ているところを見せれば自 分がしたことに気づくかも ・善悪の区別がつかない	3%
その他		・2歳児のことがわかっていなかった	1%

**表 6 ロールプレイングおよび観察後、
保育者の対応への気づきに関するカテゴリー一覧表と反応例**

カテゴリー	サブカテゴリー	反応例	出現率
共感、代弁	代弁	・代弁することが大切 ・代弁し、相手がどんな気持ちだったのかイメージさせる必要 ・「Aくんは〇〇だって、だから△△だね」と代弁して解決に導き、「かまれて痛かったね」「取られて嫌だったね」と保育者は子供の気持ちがわかっていることを伝える	29%
	共感	・子供の気持ちに寄り添うことが大切 ・注意するより先に理解することが大切 ・互いの気持ちを受け止める ・二人の味方である	
指導	指導	・きちんとした厳しい指導が大切 ・二人の悪いところをきちんとという ・たとえ悪気がなくてもダメなことはダメという ・強く言ってもわからない ・けがをさせたことを強調する	15%
	謝罪	・悪いことをしたのだから謝らせる必要 ・子供に何が悪かったのかを理解させ、心から自然に「ごめんね」「いいよ」と言えるとよい ・「ごめんね」「いいよ」「かして」のやりとりを教える	
納得させる		・子供を納得させるのが難しい ・子供がモヤモヤした気持ちのまま終わらないように ・どう落ち着かせるのか難しい ・気持ちを変えさせるのが難しい	14%
けがの確認		・まずはけがの確認と手当て ・ケンカの和解より先にけがの手当て	14%
話を聞く	話を聞く	・お互いの意見をしっかり聞くべき ・どうしたいのか二人に聞く	13%
	話の聞き方	・やさしく聞く ・同じ目線で聞く ・最後まで話を聞く ・落ち着いてから話を聞く	
言語発達		・2歳児がどのくらい理解するのか知りたい ・難しくない言葉で伝えるべき ・2歳児はちゃんと説明できないかもしれない ・2歳児だけで話し合うことはできない	10%
その他		・2歳児らしさって何だろう ・2歳児と遊んでみたい ・自分の行動に責任を感じられるような先生になりたい	5%

保育学生が描く保育者モデルと 保育現場で期待される保育者の資質 「保育者アイデンティティ」の確立

— 青年期の発達課題

高木 麻美子

The Quality of the Childcare Provider as Expected at Nursery Schools
- The Development of “Childcare Provider Identity” in the Formative Process.

Mamiko Takagi

I 問題と目的

幼稚園教諭，保育士養成課程を持つ保育者養成機関においては，免許，資格の取得に必要な知識，技術を教授するだけでなく，その中の学びを通して，保育者を志望する学生が「自分は保育者になる」という意識や，保育のプロフェッショナルとしての自覚を確立することを促していかなければならない（田爪・小泉，2006）。しかし近年，保育者養成機関が労働市場に供給している保育者志望学生の中には，やる気の見られない人材が混じっていることについて中田（2008）は指摘している。また中平・馬場・高橋（2013）は，「学生自身の学びの意欲や保育実習の姿勢，生活態度等に問題のある学生が近年増えていることから，保育士養成校の学生の資質低下が考えられる。資質が低下している原因としては，第一に学生自身の問題，例えば明確な目的を持たずに保育士養成校に進学した結果，保育に対する意欲がなく保育実習は単位修得のためでしかないものであったり，在学中に将来目指すべきものが変わったため，保育実習に意欲が持てなかったり，さらにはもとの人間性が乏しかったためなどが挙げられる」と述べている。加えて，田爪・小泉（2006）は，養成機関での学習や実習を

通して，自身の保育に対するイメージと現実のずれを否定的に感じたり，自分自身の保育者としての適性に疑問を感じたりするようになる学生の現状について論じている。

このように，学生が保育者としての資質を身に着けていくことに関して，様々な問題点が存在していることは養成機関での重要な課題の一つと考えられる。この問題に対して養成機関において，カリキュラムや講義の内容など，多くの効果的な取り組みがなされているが，それに加えて養成機関で学ぶ多くの学生が属している青年期の発達課題についても目を向ける必要があると筆者は考える。

エリクソン（1959）の人格発達理論によると青年期の発達課題はアイデンティティの確立である。アイデンティティの確立とは自分の将来を自分の意志で選択し，それに対して納得している状態である。一方でアイデンティティの拡散とは，自分の将来の選択に対して混乱が生じ，自己の位置づけを見失っている状態である。保育者を志望している学生は，養成機関での学習や実習を通して，保育者としての自分というアイデンティティを徐々に確立していく。

小泉・田爪（2005）は，保育者志望学生が「保育者である自分」を自覚しながら成長するプロセスを「保育者アイデンティテ

ィの確立」ととらえることを提案し、保育者としての資質の獲得と、青年期の発達課題としてのアイデンティティの確立とは不可分な問題であることについて述べている。そのなかで、教育実習を取り上げ、そこでの指導者のタイプが学生の保育者アイデンティティの確立に影響を及ぼすことを検討している。そして、保育者を志望する学生の多くは、自分のモデルとなる保育者のタイプとして、幼児を受容し、その主体性を尊重する幼児受容型モデルを描いているが、実習における指導者のタイプが幼児受容型ととらえられた場合は、保育者アイデンティティを形成しやすく、幼児非受容型モデルの指導者の場合は保育者アイデンティティが獲得できない傾向にあるということを述べている。さらに大野・小泉（2014）らは、学生のうちに保育者としてアイデンティティを確立していくことについての必要性を示唆している。

このように、保育者アイデンティティは学生のうちに確立する必要があるとともに、そこには学生のモデルとなる保育者のあり方が大きく関わってくると考えられる。学生はアイデンティティを確立しつつ、保育者としての資質を身に付けていく。学生が描く保育者のモデルと、現場の保育者のタイプがそれに一致していた場合、保育者アイデンティティの形成がしやすいという小泉・田爪（2005）の研究を先に示したが、このように学生自身が理想とする保育者の資質と、保育現場において保育者が持っている、および期待されている資質との関連は、注目すべきものだと思われる。

ところで、保育者の資質とはいったいどのようなものなのか。保育用語辞典（林，2006）によると、「保育者には、保育者自身の熱意、向上心に裏付けされた豊かな人間性と専門性が要求され、子どもを中心としたすべての人とのネットワークを築いて

いく技量や広い視野を持つことなどが必要である」といった内容が書かれている。また、中田（2008）は保育現場で求められている保育者の資質に関して調査をしているが、その中で「一番大切なことは人間性である」「経験年数を問わず、人間性が一番」「要は人間性の問題だと思います」など、保育者の資質として人間性を求める意見が多くみられている。文部科学省（2002）は‘幼稚園教員に求められる専門性’の中で「言うまでもなく、これらの教育活動に携わるにあたっては、豊かな人間性を基礎に、使命感や情熱が求められる」と述べ、厚生労働省（2009）は、「子どもの最善の利益を考慮して保育するためには、職員の人間観、子ども観などの相対的なものとして現れる人間性や、保育所職員として自らの職務を適切に遂行していく責任に対する自覚が必要」と述べている。このように、保育者の資質についてとらえ方はさまざまであるが、総じて保育者の持つ人間性であり、それが重要視されていると考えていいだろう。

学生が描く保育者モデルと、現場の保育者がそれに一致していた場合、保育者アイデンティティの形成がしやすいこと、そして学生はアイデンティティを確立しつつ、保育者としての資質を身に付けていくことは上で述べた。このように、学生が理想とする保育者モデルが持つ人間性と、保育現場で求められている人間性、すなわち保育現場における理想的な保育者像は密接な関係にあると言っていいだろう。そしてその関係性は、学生の保育者アイデンティティの確立、そして保育者としての資質の獲得に強い影響を及ぼしているといえるのではないだろうか。

本研究では、保育者を志望する学生がどのような保育者モデルを描いているか、および保育現場ではどのような保育者を期待

しているかを、保育者の資質のうち人間性に注目して調査、検討する。そして、それらの比較をするとともに、学生の保育者アイデンティティについて考察していく。調査対象としては、2年制の保育者養成機関に入学したばかりの学生を取り上げた。専門的な学習は開始したばかりで実習も未経験であることから、描いている保育者モデルは養成機関における学習その他の影響はほとんど受けていないと思われ、それぞれ自分なりの保育者モデルを描いていると考えられる。このように保育者としてのスタートラインに立ったばかりの学生に対して、保育者としてのアイデンティティを確立し、保育者としての資質を身に着けていくために、養成機関として、どのようなサポートが効果的なのか、保育現場との比較を通して検討していくことを目的とする。

II 方法

1. 調査目的

保育者を志望する学生がどのような資質を持つ保育者をモデルとして描いているか、および保育現場ではどのような資質を持つ保育者が期待されているかを、保育者の資質のうち人間性に注目して調査、検討する。およびそれらを比較し検討していく。

2. 調査対象者

2年制の保育者養成機関の1年次の学生61名（女子のみ）、および保育現場で保育者として働く主任および管理職10名

3. 調査時期

2017年4月および2016年8月

4. 調査手続き

半構造化面接（3～5分程度）を施行して、保育者に対して期待される資質のうち、

人間性に関する逐語を採取した。学生に対する質問は「保育の現場では保育者の資質が重要だと言われていますが、その中の人間性について実習生や新人保育者にどのようなことを期待していると思いますか」である。現場の保育者に対する質問は「保育の現場では保育者の資質が重要だと言っていますが、その中の人間性について実習生や新人保育者にどのようなことを期待しますか」である。その後逐語を分析し、類似した意味内容のものをまとめ、カテゴリーに分類した。以下、大カテゴリーを『』、カテゴリーを「」、サブカテゴリーを‘ ’、反応例を<>で示す。

III 結果と考察

分析結果は、表1、表2の通りである。

1. 保育者を志望する学生が描く保育者モデル

1) 分析結果

学生が考える、保育者として期待される資質のうち、人間性についての分析結果を表1に示した。「外見に気を付ける」「元気で明るい性格」「協調性」「従順さ」「保育への前向きさ」「子供を大切にすること」「一歩進んだ保育」の7つのカテゴリーに分類できた。その中で前半4つのカテゴリーを『自分自身の性格など』、後半の3つのカテゴリーを『保育への姿勢など』と2つの大カテゴリーに分類した。

カテゴリー「外見に気を付ける」は4つのサブカテゴリー‘挨拶、言葉遣い’‘笑顔’‘礼儀正しさ’‘見た目の良さ’に分類できた。保育者に限らず、社会人として他人と接する場合に一般的に留意すべきだと考えられている基本的な行動についての意見であった。

カテゴリー「元気で明るい性格」は‘元

気’‘明るい’‘人見知りしない’‘まじめ’‘親しみやすい’の5つのサブカテゴリーに分類された。子供だけでなく、他人と接するときに与える印象として好まれるだろうと思われる人柄についてあげられていた。

カテゴリー「協調性」は‘やさしさ’‘思いやり’‘協調性’の3つのサブカテゴリーに分類された。チームワークで活動するために大切な潤滑油になると思われる、他人に対する態度についての意見がみられた。

カテゴリー「従順さ」は、園の方針に即した行動をとるといった、自分が属する環境への適応についての意見が述べられていた。

ここまでの4つのカテゴリーを大カテゴリー『自分自身の性格など』と名付けた。ここで述べられていたことは、保育者としてだけでなく、社会人として一般的に期待されるような資質であり、人間性に関する内容であると思われる。

続いて大カテゴリー『保育への姿勢など』の中のカテゴリー「保育への前向きさ」は‘自主性’‘信頼関係’‘責任感’‘見通しを持つ’の4つのサブカテゴリーに分類できた。その中の‘自主性’はさらに“積極性”“向上心”“自分の意見を持つ”“他人に聞ける”の4つに分類できた。“積極性”は積極的に取り組もうという姿勢について述べられ、“向上心”は学ぼうというチャレンジ精神などについて述べられていた。“自分の意見を持つ”は自分なりの考えを持ちそれを周囲に言えることについて、“他人に聞ける”は、独りよがりにならず周囲の意見を求めることの大切さを述べていた。次のサブカテゴリー‘見通しを持つ’は、その場だけでない先を見通した保育の大切さについての意見がみられた。‘信頼関係’および‘責任感’は信頼され、責任感がある保育者像について述べられた。このカテゴリー「保育への前向きさ」では仕事に対して前

向きに取り組んでいくことについての意見が述べられていたが、反応例をみると<積極的に取り組む><向上心がある>など、具体性に乏しいものがほとんどで、明確な保育者モデルをイメージできるような意見はみられなかった。

カテゴリー「子供を大切にする」は4つのサブカテゴリーに分類できた。‘子供をよく見る’は、ひとりひとりの子供に対してしっかり対応する姿勢について述べられ、‘子供を尊重する’は、<子供の心を大切に尊重する人>など、子どもの思いを尊重し、子供目線で考えるという意見が見られた。‘子供第一に考える’については、何よりも子供を一番に考える姿勢が述べられ、‘子供が好き’は、子供が好きで子供からも好かれる保育者像について意見があった。カテゴリー「子供を大切にする」で見られた意見から、学生が保育者のモデルとしてとらえているタイプは、幼児受容型であることが推測される。

カテゴリー「一歩進んだ保育」は、次の3つのサブカテゴリーに分類された。‘保護者対応ができる’は<子供を注意したことでも保護者が何かを言ってきても、きちんと保護者と向かい合える人>などというように、保護者とコミュニケーションをとることの大切さについての意見が見られ、‘仕事ができる’は、臨機応変に効率よく仕事することが述べられていた。‘いろいろな目線で見える’は、子供だけでなく、保護者をはじめ地域の人などの様々な目線からとらえることの必要性について意見が述べられていた。保育者として子供と関わるだけでなく、子供を取り巻く環境とも関わることも重要であることに気づきを得たと考えられる。

2) 考察

『自分自身の性格など』について述べた意見が全体の54%、『保育への姿勢など』

についての意見が全体の 46%とほぼ同じ割合であった。社会人としての礼儀を身に着け、明るく元気に周囲と仲良くやっていくことができる、そして保育に対しては、自分の考えをきちんと持ち、前向きで、自ら進んで行動できる、そのような保育者が期待され、そのような保育者をモデルとして学生は考えていることが本調査で明らかになった。

調査の時点は入学直後であり、多くの学生は、保育現場については職場見学程度の知識しかない。保育現場および保育者の仕事の現状がどのようなものなのか、まだ経験がない者がほとんどだと思われる。得られた意見は具体的ではなく、頭の中で描いたあまり明確とは言えない保育者像であるが、学生はこのような保育者をモデルとして、このような保育者を目指して入学してきていることは、養成機関としては留意すべきことだと思われる。

2. 保育現場で期待される保育者の資質

1) 分析結果

保育現場の保育者が期待している、保育者の資質のうち人間性についての分析結果は表 2 のとおりである。

ここでは大カテゴリー『自分自身の性格など』『保育への姿勢など』に加えて『自分に対する姿勢』が新しく出現した。

はじめに『自分自身の性格』におけるカテゴリー「外見に気を付ける」は「挨拶、言葉遣い」「笑顔」「礼儀正しさ」の 3 つのサブカテゴリーについて意見がみられたが、反応例を見るとそれぞれ<…と挨拶ですよ><…あとはありがとうって声掛けしたり>など、簡単に触れられ、付け加える程度であった。

カテゴリー「元気で明るい性格」は「まじめ」「親しみやすい」の 2 つのサブカテゴリーに分類され、「まじめ」は誠実さについ

て述べられ、「親しみやすい」については、<お母さんにとっては愚痴を言いやすいなあって><温かみがある人、そういうひとが理想ではあるんですけど>など、親しみやすく近づきやすい保育者について述べられた。

カテゴリー「協調性」は 1 の学生が描く保育者モデルと同様の「やさしさ」「思いやり」「協調性」の 3 つのサブカテゴリーに分類され、<気遣いとか。ちょっとしたお客さんが来た時に><職員同士、思いやり…>など、大人同士の気遣いについての意見が見られた。

カテゴリー「従順さ」は、<未来の保育者を引き受けさせていただく。実習生も、実習させていただく>と、実習生の謙虚さを望む意見であった。

これら、『自分自身の性格など』でみられた意見は、どれも言葉のついでに付け加えられたように述べられたものが多かった。おそらく現場の保育者としては、わざわざ取り上げる必要もないような、あって当然な資質としてとらえられているように思われる。

続いてカテゴリー「保育への前向きさ」は「自主性」「見通しを持つ」の 2 つのサブカテゴリーに分類でき、全体の約 4 割を占めた。「自主性」は結果 1 の学生と同様に“積極性”“向上心”“自分の意見を持つ”“他人に聞ける”の 4 つに分類できた。“積極性”は<自分から動く><仕事を頼まれるのをただ待つのではなく、自分から何をしたらよいか考える>などと周囲の状況を見ながら自分で考えて動くことの大切さを述べた意見が見られた。一方で、<受動的な人は、何か急に起きたときに固まってしまう>と、積極性を期待しているが、それが満たされていない現状が述べられていた。

“向上心”については、<若くてどんどん吸収してくれればいい><いろんな経験を

して、いろんなことに興味をもって、やってみようって>など、始めはできなくても、自分のものにいかにしていくかに対しての期待が多く述べられていた。“自分の意見を持つ”は、<子供に、思いをなんでも話してごらん、と言っても、自分の気持ちも話せない人がそんなことを言っても…><話すこと、書くことって習慣づいてないから>など、自分の考えを言葉にすることの大切さが述べられたが、現状はそれが困難である様子が語られていた。“他人に聞ける”は、失敗したときに素直に人に聞くことへの期待が述べられていた。次のサブカテゴリー‘見通しを持つ’は、<次はどうしたら生かせるか、発展して次はこういうところを狙っていこうとか>などと、今を振り返り、そしてそれを改善して進んでいく姿勢の大切さを望む意見があった。

カテゴリー「子供を大切にする」は‘子供が好き’のサブカテゴリーだけであり、<…子供が大好きだったり…>と付け加えられた程度だった。

カテゴリー「一歩進んだ保育」のサブカテゴリーは‘いろいろな目線で見える’だけであった。<いろんな保護者や子供がいて、もしキャパシティが狭いと「この人とは合わない」「わからない」となってしまう、切り捨ててしまう><懐の深さと言いますか…>など、自分とは異なる環境を受け入れるだけの広いキャパシティを持つことへの期待が述べられ、それが困難な現状も述べられた。

新しい大カテゴリー『自分に対する姿勢』の中のカテゴリー‘アイデンティティの確立’は全体の3割弱を占め、‘自己肯定感’と‘弱さへの危機感’‘自分を知る’の3つのサブカテゴリーに分類できた。‘自己肯定感’については、<子供に自己肯定感を持ってほしいと思っているので、保育者が持っていないとどうにもならないと思う><

それって失敗してもいいんだよ、という受け入れられた経験なのかなって>と保育における自己肯定感は大切である一方で、保育者自身が自己肯定感を持つことの難しさを述べた意見が見られた。‘弱さへの危機感’においては、<できると思ったことができなかったということ、あーっとなってしまう><ずばっと言われると挫折しちゃう>などと、精神的に弱くなっている実習生や新人保育者の現状に対する危機感が述べられた。‘自分を知る’では、<保育者になるとき、大切なのは自分を知ること><自分ができていなかったらダメだよ>と、子供に教えるためには、保育者自身が自分が何ができる何ができないか把握しておく必要があるといった意見がみられた。

2) 考察

全体をみると、『保育への姿勢など』について述べた意見が52%と最も多く、そのなかでカテゴリー「保育への前向きさ」は全体の41%と最も多くを占めていた。『自分に対する姿勢』を述べたものは28%であり、学生の答えで最も多かった、『自分自身の性格など』は20%にとどまった。保育に対して自主的に取り組む姿勢を持ち、保育者としてのしっかりしたアイデンティティを確立し、広いキャパシティで自信をもって行動する、このような人間性が期待されていることが明らかになった。

現場の保育者に、実習生や新人保育者に期待する資質のうち人間性について話してもらったが、現状ではそのような期待する資質は、実習生や新人保育者において満たされていない状況であることや、そのことに対する不満や困り感が多く聞かれた。特に、保育に対する姿勢に関しては、「○○だいいのだが、実際は…」と言ったような言葉をよく耳にした。したがって、保育現場で期待されている保育者の資質について、

「実習生や新人保育者は、保育に対して受け身の姿勢であり、保育者としての自分と言うものをよくわかっておらず、自信がなくすぐに挫折してしまい、許容範囲が狭い」と言い換えることができるのではないだろうか。

3. 保育者を志望する学生が描く保育者モデルと、保育現場で期待されている保育者の資質との比較

学生たちの考えと保育現場の思いを比較し、図1に示した。学生は自分なりに、理想の保育者像を描き、それをモデルとして学び、保育者アイデンティティを確立していくと考えられるが、本調査では、保育者として望まれる資質が、学生と保育現場では異なることが明らかになった。

そこで比較検討を行う。学生が考える保育者モデルが持つ資質（表1）の中で、最も多く述べられた意見は、カテゴリー「外見に気を付ける」が22%、続いて僅差だが「保育への前向きさ」が21%、「元気で明るい性格」が19%であった。一方で保育現場において期待されている資質（表2）で最も多く述べられた意見は、カテゴリー「保育への前向きさ」が41%ととても多く、次は「アイデンティティの確立」で28%であった。その次は「一歩進んだ保育」が10%で差が開いていた。

1) 学生がイメージしやすい保育者モデル

学生がモデルとする保育者が持つ資質として挙げられた意見のうち、上述したように「外見に気を付ける」をはじめとした『自分自身の性格など』が半分以上を占めていたが、保育現場で期待する保育者の資質として挙げられた割合は20%と低かった。双方とも反応例をみると、短い単語程度がほとんどであったが、学生の多くは面接で真っ先にこれらの意見を述べていた一方で、現場の保育者たちはほとんど言葉つ

いでに付け加えるように述べていた。内容はどれも、社会人として一般的に期待される資質であり行動を述べたものであるが、おそらく入学したての学生にとっては一般的でイメージしやすく、保育者のモデルとして描くにはわかりやすかったのかもしれない。一方で、すでに社会人である現場の保育者にとっては、わざわざ取り上げるまでもない当たり前の内容であったのだろう。

2) 保育者モデルの明確化の必要性

次に『保育への姿勢など』を見ると、全体に占める割合は学生も現場の保育者も大差なかったが、その中のそれぞれカテゴリーの割合は、「保育への前向きさ」は学生が21%、現場の保育者は41%、「子供を大切にする」は学生が25%に対して現場の保育者においてはわずか2%というように、大きな違いがみられた。「保育の前向きさ」でみられた反応例はどちらも自主性の大切さを述べた内容であったが、学生の反応例は上述したように具体性に乏しく、現実の保育者像をイメージさせるようなものではなかった。

一方で、現場の保育者からは、目の前の行動のような具体的な意見が得られた。学生も現場の保育者も保育への姿勢について重視し、ともに保育に対する前向きさについて多くの意見を述べており、その部分では期待される保育者像が持つ資質は一致していたが、学生の意見は抽象的でイメージしにくいものであった。保育者アイデンティティを形成していくためには、保育者である自分をしっかりと自覚しなければならない（小泉・田爪，2005）。そのためには保育者モデルのイメージをより具体的に明確にしていくことが必要であると考えられる。

3) 幼児受容型であることの優先順位の相違

一方、カテゴリー「子供を大切にする」

は、学生と現場の保育者の意見の割合が大きく異なっていた。学生においては全体の4分の1を占め、保育者の資質としてかなり重要視しているものと考えられた。これは先に挙げたような、保育者を志望する学生の多くは、自分のモデルとする保育者のタイプとして、幼児を受容し、その主体性を尊重する幼児受容型モデルを描いているという先行研究（大野・小泉，2014）と一致する。ところが、現場の保育者の反応例としては1例挙げられただけであった。この結果からだけでは、現場の保育者は幼児非受容型であるということとはできないが、少なくとも保育者の資質のうち幼児受容型であることへの期待は、優先順位としては高くないと考えられよう。大野・小泉（2014）は指導者のタイプが幼児受容型ととらえられた場合は、保育者アイデンティティを形成しやすく、幼児非受容型モデルの指導者の場合は保育者アイデンティティが獲得できない傾向にあるということを述べている。したがって、本調査のように現場の保育者が、保育者に対して期待する資質のうち幼児受容を優先的にとらえていないように受け取られた場合、学生はその保育者のことを自分がモデルとしている幼児受容型の保育者とは異なるタイプだととらえてしまうこともあり得る。そのようにとらえた場合、学生の保育者アイデンティティの獲得は困難になり、確立ができない可能性も考えられよう。

4) 保育者アイデンティティ形成における葛藤

次に、現場の保育者だけにみられたカテゴリー「アイデンティティの確立」について考えたい。そこでは、アイデンティティを確立し、保育者として現場に出ることが期待される一方で、それが満たされていない現状について語られていた。アイデンティティを形成するにあたって、まず自分と

は何かを考え、見つけ出す必要がある（エリクソン，1959）が、サブカテゴリー‘自分を知る’では、保育者になる段階で自分が何ができる何ができないか把握しておくことを求められているにも関わらず、それができていない、という内容の意見が語られていた。これは、学生のうちに確立していることが望ましいと考えられている保育者としてのアイデンティティが確立できていないことを示唆していると思われる。

保育者アイデンティティ確立のプロセスにおいて、保育者である自分を自覚していくが、そのなかで学生自身が描く保育者のモデルと現場の保育者のタイプが不一致である場合、アイデンティティの形成において葛藤が生じる（小泉・田爪，2005）。葛藤が生じると、描いていたモデルとする保育者像が揺らぎ、次第に不明確なものになっていく可能性が考えられる。サブカテゴリー‘弱さへの危機感’の反応例<何か指摘すると固まってしまったり、逆に何も受け付けなくなってしまう>からもそのことが示唆されよう。保育者アイデンティティ獲得のプロセスにおいて、自分が描く理想の保育者のモデルが明確でない場合、アイデンティティ形成において葛藤が生じ、自分の進むべき道を見失い、どの方向に軌道修正すればよいのかわからず混乱に陥ってしまうのではないかと考える。

IV まとめと今後の課題

以上、保育者を志望する学生がどのような保育者のモデルを描いているか、および保育現場ではどのような保育者を期待しているかを、保育者の資質のうち人間性に注目して調査、検討し、それらの比較をするとともに、学生の保育者アイデンティティについて考察してきた。

保育者を志望し保育者養成機関に入学

した学生は、それぞれ自分が理想とする保育者のモデルを描いているが、まだそれは漠然とした姿であり、一般的に理想とされる社会人の姿と大差ない部分も多いことがわかった。その中で、まだ明確であるとは言えないが、保育に対して前向きな姿勢を持つ保育者を理想のモデルとしていること、そしてこれは、現場の保育者の思いと一致していることが明らかになった。したがって、その思いをより明確に具体化させることが、保育者アイデンティティの形成につながるのではないかと考えられる。

一方で、学生のうちに保育者アイデンティティを確立することが期待されているが、まだそれができていない現状も明らかになった。子供を受容し尊重する姿勢については、学生と現場の保育者との間で重みづけに違いがみられ、この違いが学生のアイデンティティの獲得の困難さにつながっているのだろと思うわれる。アイデンティティ獲得における葛藤は、目指す保育者モデルの揺らぎと密接な関係にある。保育現場のある保育者の言葉、＜イメージしてきた保育者像と日常ってかけ離れていますし＞は、この困難さを表していると思われる。

今回の研究では、入学した直後の保育者志望の学生を調査対象とした。今後は、養成機関において様々な学習や実習などの経験をしていくであろう。その中で保育者アイデンティティを形成し、卒業までに確立することが期待されるが、養成機関としてサポートする必要があることも本調査で明らかになった。今後は、学生が描く保育者モデルがどのように変化していくか、実習や就職など、時期を追って調査していくことが課題であると考えられる。

文献

- Erikson E.H. (1959). Identity and the life cycle. 小此木圭吾（訳編）（1982）. 自我同一性. 誠信書房.
- 厚生労働省. (2009). 保育所保育指針解説書. フレーベル館.
- 小泉裕子・田爪宏二. (2005). 実習生の保育者アイデンティティの形成過程についての実証的研究—保育者モデルの影響と保育者アイデンティティ「私は保育者になる」の関連—. 鎌倉女子大学紀要, 12, 13-23. .
- 大野和男・小泉裕子. (2014). 保育者アイデンティティの形成過程. 鎌倉女子大学学術研究所報, 14, 35-40. .
- 中田周作. (2008). 保育者養成への社会的要請に関する自由記述の分析. 中国学園紀要, 7, 121-129. .
- 中平絢子・馬場訓子・高橋敏之. (2013). 保育所保育における保育士の資質の問題点と課題. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 3, 52-60. .
- 田爪宏二・小泉裕子. (2006). 保育者志望学生の「保育者アイデンティティ」確立に関する検討—模擬保育の実践を通して—. 鎌倉女子大学紀要, 13, 27-38. .
- 文部科学省幼児教育課. (2002). 資料 幼稚園教員の資質向上について--自ら学ぶ幼稚園教員のために 幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告書. 教育委員会月報, 54(8), 52-70. .

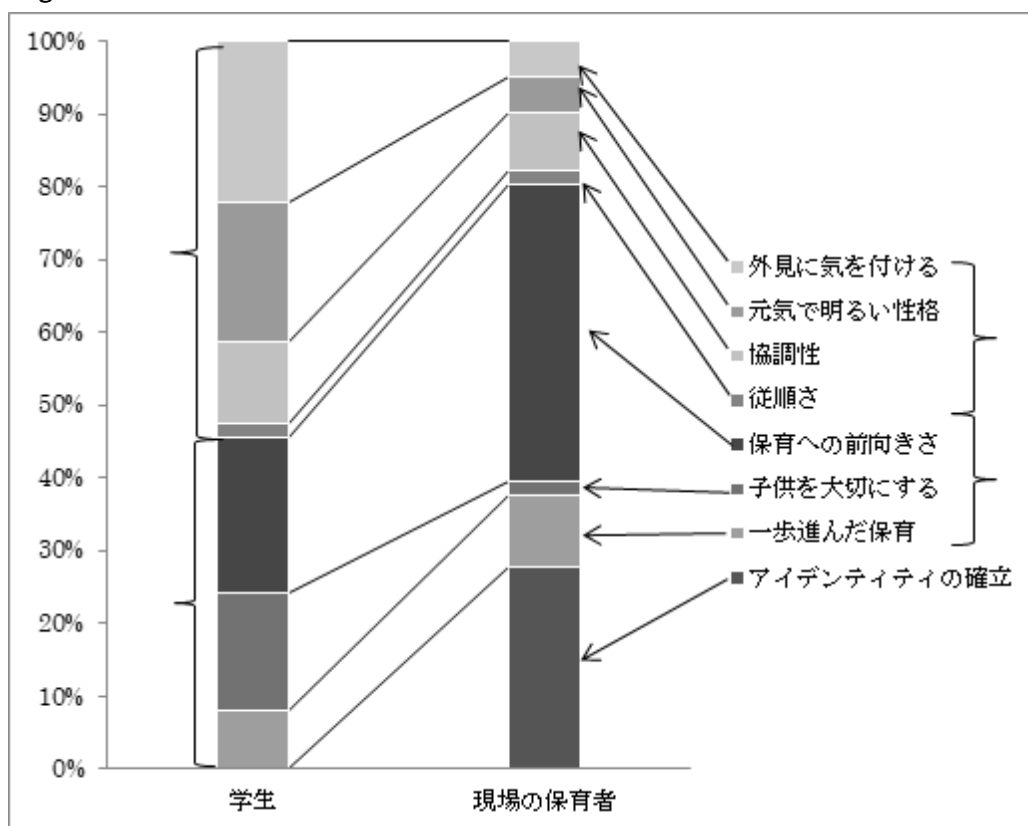
Table 1 保育者を志望する学生が描く保育者モデル

大カテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー		反応例	出現率
自分自身の性格など	外見に 気を付ける	挨拶、言葉遣い		はきはきと挨拶ができる人	22%
		笑顔		笑顔	
		礼儀正しさ		礼儀がきちんとしている	
		見た目の良さ		身だしなみがちゃんとできる	
	元気で明るい 性格	元気		元気	19%
		明るい		明るい人	
		人見知りしない		人見知りでなくておどおどしない	
		まじめ		まじめな人	
	協調性	親しみやすい		親しみやすい	11%
		やさしさ		やさしい	
		思いやり		思いやりがある人	
	従順さ	協調性		協調性	2%
		従順さ		園の決まりなどをしっかり守る人	
保育への姿勢など	保育への 前向きさ	自主 性	積極性	積極的に取り組む	21%
			向上心	向上心がある	
			自分の意見を持つ	自分の意見をきちんと言える	
			他人に聞ける	わからなければすぐに聞く	
		見通しを持つ		正しく見通して	
		信頼関係		信頼される人	
		責任感		責任感がある人	
	子供を 大切に する	子供をよく見る		ひとりひとり見ることができる	16%
		子供を尊重する		子供の思いを大切に尊重する	
		子供第一に考える		子供のことを第一に考える	
		子供が好き		子供が好きな人	
	一歩進んだ 保育	保護者対応ができる		保護者とコミュニケーションをとる	8%
		仕事ができる		忙しくても臨機応変に	
		いろいろな目線で見える		いろいろな目線から見たい	

Table 2 保育現場で期待される保育者の資質

大カテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー		反応例	出現率
自分自身の性格など	外見に 気を付ける	挨拶、言葉遣い		挨拶ですね	5%
		笑顔		笑顔	
		礼儀正しさ		ありがとうって声掛けしたり	
	元気で 明るい性格	まじめ		誠実さ	5%
		親しみやすい		微笑んでいたら近づいてきたり	
	協調性	やさしさ		温かさですとか	8%
		思いやり		職員同士思いやり気遣って	
		協調性		協調性とか大事になってくる	
	従順さ	従順さ		実習生も実習させていただく	2%
保育への姿勢など	保育への 前向きさ	自主性	積極性	ただ待つのではなく、自分から何をしたらよいか考える	41%
			向上心	自分の引き出しをどんどん増やして いって	
			自分の意見を持つ	「私はこう考えたけれど」と言うように	
			他人に聞ける	間違えた時には素直に人に聞ける	
		見通しを持つ		実習期間を顧みて改善して、明日はこうして	
	子供を 大切にする	子供が好き		子供が大好きだったり	2%
	一歩進んだ 保育	いろいろな目線で見える		いろんな人がいるんだ、いろんな 考え方があるんだと、受け入れるだ けのキャパシティが欲しい	10%
自分に対する姿勢	アイデンティ ティの確立	自己肯定感		子供に自己肯定感を持ってほしいと 思っているので、保育者が持ってい ないとどうにもならない	28%
		弱さへの危機感		何か指摘すると固まってしまつた り、逆に何も受け付けなくなつてし まう	
		自分を知る		大切なのは「自分を知る」というこ と	

Figure 1 期待されている保育者の資質について 学生と現場の保育者の比較



保育者養成「保育教職実践演習」授業の取り組み

近山あや子

Efforts in Childcare Training in
“Practice of Childcare School Teaching” Course

Ayako chikayama

はじめに

最近の学生の様子を窺うに、社会人としての資質の欠如を感じることもある。

目上の方との話し方、きちんとした挨拶、礼儀等、本来は家庭教育において成長とともに段階的に身に付け終わり、時、所、相手との関係において振舞うことができるようになっていけばよいのだが、その完成度が低く、社会的には「失礼」にあたる場面を目にするのである。

学生のもつ性格的な要素も考えられるが、基本的なことは、この最終的な学生の期間に直したいと強く思う。また、保育の学習と同時にこれを補い完成させることは、むしろ、将来、保育の専門職にあって、有能な人になっていくに違いないと、私は信じているのである。

私が、学生に対して特に身につけてほしいと望む力の一つとして、コミュニケーション能力がある。保育者は、人間関係をよりよく築くことができる人であってほしい。

そこで、この授業を担当するにあたり、学生にとってさらに効果ある授業展開をする必要性を感じ、個人の表現力を育てる取り組みを計画してみることにした。

我が校では、平成23年の後期より、2部（夜間部）では3年生の授業で「保育教

職実践演習」を履修させている。

この教科は、平成18年7月の中央教育審議会答申において、教職養成課程における学生の学びの質を向上させるための一つの策として設置され、一般的には、「教職実践演習」と呼ばれている教科である。

最終学年の学生は、学習面では総仕上げの時であり、専門職に就く人としての自覚を高め、卒業後の保育者業務を円滑に進めていくことができるよう、期待されている。

後期は、課せられた授業のほか就職活動期間中でもあるため、実施に当たり留意した点は、

- (1) 次年度から取り組まれる新幼稚園教育要領、新保育所保育指針などの改正が理解できているか。
- (2) 自己課題をきちんと自覚し、振り返ることができ、さらに学び、課題を克服しようとしているか。
- (3) グループで疑似体験による職場（2部の学生は助手として昼間仕事をしているため）や実習先での出来事などを題材に、話し合いの機会を持ち、その中で課題を出し合い、明確にすることが

できるか。

- (4) 個人で企画し、表現方法を考え「自己紹介」を行う。この発表の機会をとおり、不安感や苦手意識を取り除くことができるか。

以上である。

(1)について

平成30年4月からは幼稚園や保育所においては、新たな幼稚園教育要領や保育所保育指針に則った基本方針で運営が行われていくため、改正された内容を十分に理解して、現場において実施に当たれるようにする。

そして、乳幼児保育の「3つの視点」、幼児教育の「3つの柱」と「5領域」、小学校入学前までに「10の姿」に近づくように育てるとしているが、このことを中心的に理解する。

コマやカルタの教材を使い、年齢に合わせた遊び方を実際に行い、保育の各項目がどの柱のどの部分であるかを理解していく。また、教育的な要素として、意識的に文字への関心をもたせ、子どもに伝える方法を学ぶようにする。

(2)について

履修カルテ「学んだ事や資質能力の自己評価」の欄を意識して記入することで、課題の鮮明化を促し、どのように学ぶことがその克服につながるかを考える。

(3)について

5、6人で1グループとなり、主に実習先での出来事や、助手として働いている現場での経験を出し合って課題を発見し、それを絵コンテに記入しながら解決に向けて話し合う。また、パソコン入力によりパワ

ーポイント方法でまとめを行い、発表する。

(4)について

学生本人が、子どもにむけてのねらいを考えて、自分を表現する方法（自己紹介）を計画する。今まで受けてきた授業を基に考えて準備し、実際に子どもの前に立った気持ちで自己紹介を行う。

このような観点に立ち、教科内容を担当職員で組み直してみた。

教科内容

- ① 履修カルテを作成して、自己課題を明らかにする。
- ② ①で明らかになった課題をグループでまとめ、共通課題に整理する。
- ③ 年齢にあった遊び等から児童理解をする。グルーピングをすることで、保育者間の連携を深め、保護者理解をする。
- ④ グループごとに、共通課題や討議が集中したり、重要と考えられる課題を出したりし、解決内容をパソコンにまとめ、絵コンテからパワーポイント作成を行い、発表をグループ全員で行う。
- ⑤ 模擬保育（自己紹介を企画完成させ1人ずつが学生の前で発表を行うもの）、自己の保育のあり方を省察する。
- ⑥ 履修カルテを完成させ、望ましい保育者への自覚を高める。

この教科は、1年から3年までの2部3人の教員が担当し、学生との関わりを持ちながら担当内容を分けた。

3人の教員は、この教科の担当部分を連携してもちながら進めていく。

私は、学生が2年次と3年次で行う保育・施設所の実習担当であるため、⑤の内容を主に担当した。今年度の学生に必要な教科内容をプランニングしてみた。

実習の終了後は、事後指導時間を取り、学生一人ひとりと、実習先から届けられた評価を見ながら振り返りの指導をし、自己課題を明確にするように個々の学生に伝えている。

ここ何年か、身につけてほしい力の一つであるコミュニケーション能力の不足が気になった。

3年生の後期のこの授業は、補いの意味でも効果ある授業展開の必要を感じた。

すべての実習を終えた学生だが、実践指導力の一つ「表現する力」は苦手のままでは困ると思った。

2部の学生は、日中、保育・教育現場で助手や補助の仕事をしている者がほとんどである。そのように現場体験していても、人前でのやり取りを苦手とする学生が増えている。

実習後の自己課題を明確にするためにも、積極的に行動ができているか、コミュニケーション技術がきちんとできているかなどを検証する。また、課題を乗り越えていく方法を知らなければならない。

卒業後は専門職としての力量はもちろんだが、組織人としては職場仲間との関係づくり、また、色々な価値観をもつ保護者との対応など、他者と向き合う場面は数多い。

卒業目前の後期に、自身の振り返りを大事にして、少しでも苦手とする意識を払拭

できるようにする。さらに、いろいろな現場に行っても生かせる内容の自己表現方法を身に付けて、必ず行うであろう自己紹介を考え、やってみる機会を持たせた。

ねらい

- ・4月より社会人となり幼稚園や保育所などの職員として仕事に当たるが、自分を印象づけられるような自己紹介を行う。
- ・目の前の子どもに対して、どのようなねらいをもって行うかを考え、言葉であらわす。

対象児

3・4・5歳児を対象とする。

実施方法と内容について

：対象年齢の子どもの目の前にいると想定して、自分を知ってもらうために5分間位の時間で自己紹介を行う。

：内容は、自分の得意とするものを行う。
指人形・楽器・クイズ・歌・絵を描く・
ペープサート・折り紙などを使う。

評価用紙（演じた学生が他の学生から評価をもらうためのリアクションペーパーで、1人1枚ずつ記入する）

1 年齢に合う内容だったか。

アドバイスはありますか。

（子ども目線・職員目線）

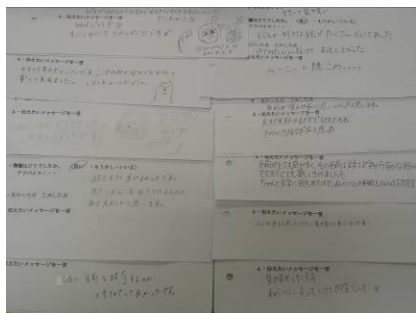
2 準備はどうだったか。

アドバイスはありますか。

3 良かった点・工夫した点。

4 伝えたいメッセージを一言。

発表終了後に評価用紙は回収して、まとめた後に学生に渡す。他の学生からの意見ももらい、自己評価をする。



授業での「自己紹介」実施の様子

1回の実施で4～5人ずつ行うことを伝えて、学生一覧表を希望を取り入れて作成し、発表順を掲示した。

(準備期間は1週間ほど)

1回目

初めてということもあり、自己紹介を実施するにあたり、力が入り、子ども向けのねらいであることを何人かは、わからないでいた。教員からこの点をアドバイスした。

しかし、最初に行いたいと申し出ただけはあり、他の学生に、このように行うのかと、実施方法を具体的に理解させる一例になった内容であった。

ピアノを弾き歌う学生。自分をわかってもらえるように趣味や特技を披露する学生。そのような表現方法で行ってくれた。

「すごい」という声が上がった。

2回目

マジックの用意をして実演したり、授業で作成したパネルシアターを活用したりする学生がいた。ねらいについて、自分を知ってもらうだけではなく、子どもとどのように関わりを持つかという点が加わった。

この回で、マジックを行った学生が、使う予定のチェーンが切れてしまうというアクシデントがあった。本人はハプニングにドキドキしている中で、イメージワークで演じてみせて、「次はもっと上手にやりますので楽しみに」と言葉を添えて終わった。

この落ち着いたように見えた動きに「よくできたね」と評価を受けていた。

2回目より、教員から、自己紹介をスタートする前に対象年齢やねらいを発表者が伝えるので、聞く側の学生は、評価表に書き、意識して欲しいと助言をした。そして、見ている時は、その年齢の子どもになってもらい、終了したら、同僚の職員の立場になって、アドバイス等の記入をしてほしいことを伝えた。

授業の場にも慣れてきたようで、子どもの気持ちになり、質問が出たり、拍手を送ったりと、他の学生にリアクションが起きてきた。



「私の好きな動物たちです」



「いろいろな行事がありますよ」

せていくという内容であった。
年齢にあったピースの数ではなかったり、パズルの大きさ、はめ方にやり方の問題はあったりしたが、学生からは、子どもを関わらせることやパズルを使うことのおもしろさが良かったと声があがった。学生本人はスムーズに進まなかったこと、時間がかかってしまったことが気になったようだ。他の学生からは対象年齢を考えたりすると、時間配分も考えられることや、集中させるための準備があることの評価記入があった。



「なんて書いてあるかな。一緒に読んでみましょう。」



「この枠に何が入るかな？」

回が重なるたびに、完成度も上がり、色々自分の中でどのように表現し、年齢やねらいに合わせたらよいかと考え実施されていった。
リアクションペーパーにも次の自分の番には頑張りたいと記入する学生も増えていった。

3回目

白パズルのベース1枚1枚に絵を描き、子どもに声をかけながらはめ合わ

4回目

選んできた絵本を読み、自己紹介を終了した学生がいた。「三匹の子豚」を選んできたが、すべてを読み、一方

的に内容を押し付ける動きになってしまっていた。

準備不足である点や、どうしたら子どもをひきつけられるかという点、また、年齢を理解して自身の紹介につなげる方法などを考えてから、行ってほしかった。

見ていた学生から、年齢の捉え方や絵本の導入方法、絵本の読み方等のアドバイスが記入されていた。ねらいに合った準備の必要さを知ることができたと思われる。

他の学生が選んだ本では「はい・タッチ」が可愛らしく動きもあり、学生もにこやかに見ていた。これから取り組むであろう保育内容の展開を想像できるものであり、「やさしさがあ、先生と仲良くこれから過ごせそうに思った」とコメントが寄せられた。



「夏にはこのような遊びがありますね」

5回目

5歳児対象で、自分の名前を1文字ずつ見える大きさに書き、その文字の付く動物を当てようクイズをプランニングしてきた学生がいた。1文字ずつの横に隠しておいた動物が現れる仕掛けである。文字の関心を持たせたい、このねらいに対して、見ていた学生も大変刺激があったようであった。



季節行事の1枚

さらに、季節毎の行事を絵に描き、子どもに教えながら伝えて、「1年間、一緒に楽しく過ごそうね」と締めくくった学生もいた。子どもの成長する1年間の季節行事への着眼は素晴らしいと思った。見ていた学生からも好評であった。



手作り人形(ピカチュウ)

このように、少しずつ回数を重ねていく中で、他の学生から1人ずつに評価アドバイスをもらうことや、見ている学生がこのような方法があるのかと参考にし、さらに「やってみたい」「私も作って行ってみたい」という声が上がりだした。

終わりに

「人の振り見て我が振り直せ」という言葉がある。

どの年齢になっていても、自身の振り返りは必要であり、「なるほど」「そういうことか」等と気が付き、直してみようと思うことが、大切な生き方につながると思われる。

そして、「このようにしていくと良いのか」という考え方に至るのである。

今回の授業における学びで、学生たちは、表現方法、プレゼンテーション能力、思考力を手に入れてほしい。

個人の学びが、共同の学びになる。そして、学生間での発表が、相手の良さに気づくことにもつながる。共に学んだ仲間の新たな発見に通じていくと思う。

学生は有資格者となり、就職して、現場

で基本となる力や能力を一層培いながら、これからの乳幼児教育や保育界等を支えていく。

学びの集大成として行うこの授業の中で、保育者としての自覚を高めて、存分に力を発揮していってくれることを願っている。

まとめ

(「保育教育実践演習」で担当した内容)

後期授業に入る前に、すべての実習を終えた学生と、実習の評価表を見ながら、振り返りを目的に、一人ひとり事後指導を行った。

学生個人の課題、実習中の状態、進路についての希望、これらの内容を話し合っていくうちに、学生全体に共通する問題点にたどり着いた。それが今回の研究テーマとなったのである。

学生に必要な力をタイムリーに身に付けさせる。補完する。この点において、本授業の実践は大変効果があった。

今後もこの方針を柱とし、学生一人ひとりの能力を伸長させるよう、努力していこうと思う。

保育者養成校における「保育内容総論」の授業内容と

遊びの実践に見える保育の「領域」

福田幸子

Course Contents of General Nursing in Childcare Education and Areas that Have
Been Observed Through Practice

Yukiko Fukuda

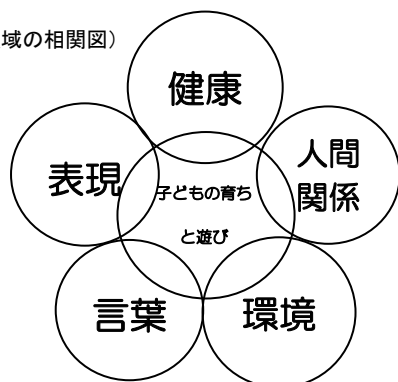
1. はじめに

本研究は、保育者養成課程における科目『保育内容総論』において、学生が保育内容を総論として学ぶことの意義を考える内容のものである。

そもそも総論とは、各論などに対して全体を総括した内容のものである。保育内容における各論とは5領域（「健康」・「人間関係」・「環境」・「言葉」・「表現」）のそれぞれをさすと考え、総論は、これら5つの領域をまとめた全体像、または、全体に通じるものということができる。

領域はそれぞれ単独で独立しているものではない。子どもの育ちは様々な側面が絡み合っており、全てが関連しあって互いに影響を与え合っている。子どもの遊びや生活の中の具体的な活動を通して、領域の全てが総合的に展開されているのである。そのため保育は、保育内容を総合した「保育内容総論」として学んでいく必要がある。そのことを念頭に入れておきたい。

表1(領域の相關図)



2. 「保育内容総論」の授業内容と方法

(1) 「保育内容総論」の授業内容

「保育」とは広く子どもを育てることを意味するが、一般的には、幼稚園や保育園等で、保育者が子どもを対象に行う活動をさす。保育者としての保育内容を確実に学生に理解させる必要があることから、筆者はそのための授業方法を模索してきた。

まずは、可能な限り映像を用いて、事例内容を想像しやすいように工夫した。また、実習事前学習や体験保育などとの関連を重視し、実体験から得た事項を常に授業内容と結びつけるようにさせた。

また、学生が保育内容の構成を理解すること、業務上の保育者の配慮のあり方を考えること、子どもの気持ちをくみとること等に授業の留意点を置いた。

実体験の場をなるべく多く設定しようとした理由は、保育の実際の展開を通して、学習内容の全部について、学生一人ひとりの納得が深まると考えたためである。

自分自身の体験も、子どもの様子を見る観察体験も、授業で扱う保育の内容や保育内容の構成、保育者の配慮、そして5領域の総合的内容などを実感を伴いながら学習することができる。

次の表(表2)は、筆者が開講している「保

育内容総論」の授業のねらい、及び到達目標である。

表2(授業の到達目標)

1. 保育所保育指針と幼稚園教育要領における保育内容のとらえ方を理解する。
2. 園生活の体験を通して具体的な保育内容の展開、保育の構成を理解し、保育内容を総合的に捉える。
3. 保育園と幼稚園が共通の保育内容を保障するためにどのような実践をしているべきか、これからの保育を探究するための基礎力を身につける。

表3(授業の概要)

1. 保育所保育指針における「保育の目標」「子どもの発達」「保育の内容」を関連付けて、保育内容を理解する。また、保育指針の各章のつながりを読み取り、保育の全体的な構成を理解する。
2. 子どもの発達の特性と保育内容を知り、子どもの姿を理解する。
3. 子どもの生活全体を通して養護と教育が一体的に展開することを具体的な保育実践を通じて理解する。
4. 子どもを観察し、記録をすることで、より理解を深める。
5. 保育内容の歴史的変遷について学び、現代の保育内容について理解する。
6. 保育の多様な展開について具体的に知る。

(2) 具体的な授業の展開

○遊びの実践

その1—積み木(カプラ)を使用して「遊び」を体験する

保育現場ではたくさんの遊具、教材が環境の一部となって、コーナー遊びの中に設置されている。学生に積み木《カプラ》に触れる機会を設定してみた。たくさんの教材の中で、あえてカプラを選んだ理由は次のとおりである。

- ・遊びが継続でき、明日もこの続きをやってみようという気持ちがわき起こる。
- ・触って感触が良い。
- ・創造性が発揮できる。
- ・共同で遊べる。
- ・立体的な構成ができる。
- ・崩れても、また最初からやり直せる。
- ・工夫ができ、様々に構成できる。
- ・遊びが集中できる。
- ・指先に神経を集中させ、考えながら遊ぶことができる。

ここでは、実際にカプラで遊ぶ→振り返る→考察する、という流れで説明する。

広いホールにカプラの箱、10箱(1箱1000ピース入り)を点在させた。次々会場に入ってくる学生たちは、はしゃぎながらすぐにカプラを手にした。しかし、なかには初めてカプラを見た学生がいて、どのように遊んだらよいかわからないのか、遠巻きに見ていた。そのうちに、何となくグループに分かれて、全員がカプラを手にし始めた。

一人で積み上げている学生がいれば、2人で向かい合って積み上げている学生もいる。少しでも触れたり振動を与えたりしたら、すぐに崩れてしまう。真っ直ぐに積み上げるバランスが難しい。学生たちは体全体の神経を集中させていた。

家を建てる時のようにドーム型に基礎を作り、組み立てている学生もいた。あるグループは、ドームの中に入らずに、外側から積み上げている。

また、平らに積み上げたカプラの端の1個を引くと、カプラが次々と落ちてきた。学生たちはこれを『ナイアガラの滝』と名づけて、その見事な様子に歓声を上げていた。

失敗しても再度挑戦、と言わんばかりに、学生たちはカプラの積み上げに挑戦していた。

時間はあっという間に過ぎてしまい、終了時に作り上げた作品を取り壊すのが惜しいように思えた。

授業の感想は、プリントへの記入によって行った。作業中の意識の集中、カプラを積み重ねるための方法、仲間同士の協力、お互いの評価、自分自身のオリジナル性への満足、等々、その内容は多岐にわたるものであったが、学生全員に共通していることは楽しかった、面白かったという「感動」であった。

学生たちが得た感動は、同じ活動を通して得る園児たちの感動と類似しているはずである。カプラという媒体を通して、同じ時間に同じ空間で仲間とともに作業(遊び)を行い、個人個人、5領域における何か意義づけるものを得ることができたのだと思う。

写真1 (背丈ほどの高さまで2人で積み上げている。)



写真2

(目標に向かって、互い違いに数人で積み上げている。)



写真3

(積み上げる手が違うとバランスを崩してしまう。また、窓<空間>を付けるところが難しい。上方を狭めていくのに工夫が必要である。)



写真 4

（『ナイアガラの滝』 一端の下方の1本を抜くと滝の流れのように崩れる。）



写真 5

（イメージを積み木で表現する。）



○振り返り

「振り返りシート」に書かれた学生の意見として、

- ・ あっという間に時間が過ぎてしまうほど楽しかった。
- ・ 小さく平べったい積み木が、こんなにも変身してしまうとはすごい。
- ・ 同じ形だから積み上げて倒れないというのはすごい。
- ・ 木のぬくもりが気持ちを落ち着かせる。
- ・ 発想やイメージが豊かでないと遊びこめない。

・ 壊れてもまた、再挑戦できるのがいい。
等があった。

学生の意見を分析すると、次のように、「遊び」と「領域」とが関連していることに気づくのである。

（事例 1）

	遊びの内容	領域と内容
1	数人で高く積み上げていく	人間関係 (1) (8)
2	積み木の置き方を工夫する	環境 (2) (8)
3	一つの目標に向かってアイデアを出す	人間関係 (7) (8)
4	木の積み木（カプラ）で遊ぶ	表現 (1) (7)
5	数人で交互に積み木を置いていく	人間関係 (7) (12)
6	積み木が倒れる瞬間をワクワクしながら待つ	表現・環境 (2) 人間関係 (11)
7	高い所は友だちが積み木を手渡す	人間関係 (8) 言葉 (3)
8	「そっちに倒れそう」と大きな声で伝える	言葉 (2) 人間関係 (6)
9	どの様に積み上げたらいいか考える	環境 (7) (8)
10	カプラをみんなで箱に片付ける	人間関係 (12)

＊幼稚園教育要領解説書から引用

○考察

このように、実際の遊びの場面は必ずどこかの領域に当てはまる。

これらの体験を通して、学生たちは、子どもに与える環境はどのようなものがよいか、保育者は何を狙って教材を与えているのかなどが理解できたのではないだろうか。

今後も、遊びの中に常に5領域の視点が含まれていることが実感できるように、授業の工夫を試みたいと思う。

その2ーお手玉遊び

お手玉は昔から親しまれ、母から娘へ、孫へと、作り方や遊び方が伝承されたものである。しかし、現代は核家族化が進み、また、子どもの自由な時間が減ってきているなどの理由から、伝承が困難となりつつある。

また、テレビゲームが普及し、子どもの遊ぶ内容が変化して、お手玉遊びは徐々に忘れ去られてきているのである。

このような状況にあって、筆者は「八王子お手玉の会」の存在を知り、早速、学生の体験遊びの講師を依頼した。

「八王子お手玉の会」は、地域の幼児や小学生を対象にボランティア活動をしており、年齢に合わせた遊び方を豊富に展開していた。

授業において、まずはお手玉の作り方から始めた。座布団型を3個作るのだが、四方を縫うことが難しく、学生たちは悪戦苦闘していた。一辺が9cmの布を半分に切り、4枚はぎ合わせて縫っていく。自分で作ったお手玉は愛着がもてるという学生もいた。

○振り返り

お手玉を作成した学生の反応は以下のとおりである。

- ・難しかったが、何とかできて良かった。
- ・裁断をするところや縫うところからしつかりとやらないと中身がこぼれてしまうと思った。
- ・初めて作ったので、縫い合わせかたが難しかった。
- ・ただお手玉をやるのではなく、子どもの特性が考えられている。聴覚や触覚、想像力など、子どもに興味をもってもらえる内容だと思った。
- ・仲間で一つの円になり、お手玉を回して、フルーツバスケットのような遊びをした。私は「姫」が当たって移動した。移動す

ると隣の人が変わる。これは交流に適した遊びだと思った。

- ・簡単そうに見えて意外と難しい。だからこそ夢中になって挑戦し続けたいくなる。お手玉を楽しませてもらった。
- ・両手2個ゆり（＝お手玉の技名）でも長く続けようとすると相当な集中力、瞬発力、判断力を必要とし、手や指の筋力強化、頭の体操にもなると思った。
- ・久しぶりにお手玉に触れてみて、その手触り、適度な重さ、音も含めて、改めてとても心地よいものだったと思った。投げて当たっても痛くないし、落としてもうるさくないので、小さな子どもが遊ぶにはぴったりだと思う。
- ・2枚の生地を組み合わせて自分だけのデザインのものを作る点など、制作の面でもお手玉の楽しさを感じることができた。やっている最中にほつれて壊れてしまったので、デザインを変えて再挑戦してみたいと思う。
- ・思ったより大変だった。が、遊び道具を自分で作れるのはすごいと思った。
- ・最初は糸が見え見えだったり、中身の量が多すぎたりして下手だったが、2個目からどんどん上達していき、楽しくなった。気付けば5個作っていました。友だちにも教えてあげ、とても楽しかったです。また、色柄をかえて作りたいと思う。
- ・1個目は大変だったが、出来上がると、2個、3個目はスムーズに完成した。
- ・縫い方が難しく、何回か失敗したが、上手くできたと思う。
- ・難しく大変だった。面倒だった。
- ・作製についての説明が画像では理解が難しかったが、動画を見てきちんと作れてよかった。
- ・遊んでいる時に、小豆が沢山でてしまった。
- ・細かくて、1個作るのにとても時間がか

かってしまった。昔の人の知恵ってすごいと思いました。

- ・最期に小豆を入れて綴じるところが難しかった。
- ・縫う時に、座布団の形にするまでが大変だった。完成したお手玉を実際に使ってみると、糸がほつれて中身が出てしまったので、もう少し細かくするとよいことがわかりました。
- ・もともとお裁縫が好きなので、すぐできました。
- ・少し難しかったけれど、覚えたらいつでも作れるので良いと思いました。
- ・難しく大変。何回も作り直しをした。
- ・実際遊んだ時に床に1回落としただけで中身がでてしまったので、もっとしっかり縫えばよかったと思いました。
- ・縫うのが楽しかった。ペレットを詰めるのが大変だった。
- ・大変だったけれど、作り方がわかれば楽しいと思いました。
- ・2色の生地で作ると簡単だったけれど、1色だと縫い合わせが難しかった。ペレットと小豆の重みが違っていた。小豆を入れたが、出てきてしまったので、しっかりと作らなければと思いました。

以上のように、学生の反応も様々であったが、最後まで諦めることなく、一人3個ずつ作製し、提出させた。

後日開催の文化祭で展示すると、来校した子どもたちが群がり、好評を得たのである。

お手玉は、

- ・古くから遊び継がれてきた日本の伝統文化の一つである。
- ・室内でできる遊びで、一人でも数人でも楽しめる。
- ・勝負もでき、遊ぶ中でテンションが上がっていき、熱中してしまうことがある。

- ・手作りの感触に温か味があって、ホッとする。握るたびに中味がかすかに音を立て（中身は、小豆、トウモロコシ、数珠玉、プラスチックペレット等）、歌いながら遊べる。

- ・指先をたくさん動かす。

——このような特徴を上げることができる。

○お手玉遊びの主な内容

1 個のお手玉を使用した遊び

	遊びの種類	内容
1	ごあいさつ前	頭にお手玉を乗せ、前に出した手の中に落として入れる
2	ごあいさつ後ろ	頭にお手玉を乗せ、後ろに手回し落として入れる
3	手首の返し	手首を左右にかえす
4	突く 1	左右に突く、平行に突く
5	突く 2	上下に突く・手を変えて行う
6	両手投げ	両手で真っすぐ投げて、両手で受ける
7	片手投げ	片手で真っすぐ投げて、片手で受ける 反対の手でも行う
8	虹の橋	右から投げ上げ左手で受ける 左手で投げ上げ右手で受ける
9	両手投げ手叩き	両手で投げ手叩き 1 回、落ちるお手玉を両手で受ける。 2 回 3 回と増やす
10	片手投げ 片手受け	片手で投げ 手叩き 1 回、投げた片手で受ける。 2 回、3 回と増やす

11	平から甲へ	手の平から甲に (平～甲～平～甲)
12	おてっぷし	甲のお手玉を軽く上に上げてその向きを変えないで平でつかむ
13	十字投げ	左手を伸ばしてその下から投げて、投げた手を戻して受ける
14	つまんで	指を使う 親指を軸に人差し指、中指、薬指でドレミ
15	お手玉じゃんけん	お手玉じゃんけん グー チョキ パー
16	前後回し	体の前後でお手玉の受け渡し
17	足の下くぐり	足の下をくぐらせる
18	どうぞ渡し	コミュニケーション ゲーム 二人で向かい合って両手を使う
19	輪渡し	みんな輪になってお手玉を回してみる
20	両手投げ手叩き	両手で投げ 手叩き、膝叩き、お手玉を両手で受ける手叩きだけでなく、頭、膝、肩等

八王子お手玉の会資料より①

○お手玉遊びを体験してどうだったか。(学生の記録から)

- ・お手玉のイメージは、「昔のおもちゃ」「難しそう」という印象だったが、実際やってみると、「少し難しかったが、できると楽しい」「お手玉を用いた乳幼児との手遊びを知ることができた」と楽しさを感じることができた。
- ・お手玉は投げてキャッチするだけのおもちゃだと思っていたが、たくさんの遊び方があって、勉強になった。

- ・昔からある遊びが忘れ去られないように、自分自身が身につけて、次の世代に語り継げるようにしたい。
- ・全員で大きな円を作り、「あんたがたどこさ」の歌に合わせてお手玉を動かしていく遊びはとても楽しく、子どもと一緒に遊んだら一体感も生まれ、また協調性も養うことができるのではないかと感じた。
- ・お手玉の素晴らしさ、シンプルだけれど奥が深い遊びだということが広まってほしいと感じた。また、実習やボランティア等で活用していきたい。
- ・お手玉遊びには、相手を思いやる意図があることを知った。またやってみると、意外に楽しかった。
- ・懐かしい感じがした。
- ・2人組のペアに組んだり、お手玉を3個使用したりするなど、私の知らなかったお手玉の世界を深く知る事が出来た。
- ・今までやったことのない遊び方を実践して、とても楽しかった。
- ・3個使用のお手玉は、見ているだけでも難しそうだった。
- ・楽しかったけど、一つ一つの技は難しかった。
- ・お手玉は一人でやるものだと思っていたが、二人や大人数でコミュニケーションを取りながらやると、とても面白いと思った。
- ・普段お手玉を使って遊ぶことがなかったので、すごく新鮮で楽しかった。
- ・お手玉は本当に難しかった。家で家族に教えてあげたいと思った。
- ・今までは単なる遊びだと思っていたが、相手を思いやる心を育むことができるということを知り、自分が保育者になったら子どもたちにも経験させたいと思った。
- ・何気なく、幼いころからあったお手玉だが、いろいろな遊び方や、長い歴史なども知る事ができた。

- 手を使って遊ぶことは、とても楽しいと思った。お手玉は、容易に準備できるし、また危険なものではない。更にリズム感、手先の運動、脳などのいろいろな機能訓練ができると思った。
- お手玉の歴史と、たくさんの遊び方を知ることができた。
- きちんとしたお手玉の遊び方を知ることができてよかった。
- 私たちでも難しかったので、子どもたちに伝えるのは大変だなと思った。
- お話を伺って、お手玉には長い歴史があって、びっくりした。使われる脳は「ゲーム脳」であるとか、65歳以上の高齢者には幼少期に伝承遊びをしている方が多くいらっしゃるとか、また聖徳太子のお手玉は、1センチくらいの水晶だったなどという内容に聞き入ってしまった。
- いろいろな技や基本の型が幅広くあり、年代、世代に合わせて面白さが変化することを学んだ。
- お手玉の奥深さを学べたような気がした。
- 楽しかったが、結構疲れた。
- 相手を思う気持ちを感じた。またできるようになってから嬉しく、楽しかった。
- 難しかったがコツを教えていただき、できた時はとてもうれしかった。でも、3個ゆりができなかったのは悔しかった。
- 両手を使って遊ぶので、自分で想像していたよりも難しかった。でも夢中になって遊べるので楽しかった。また、お手玉で何人でも一緒になって遊べるのが感動した。
- 上に投げる以外にいろいろな投げ方や遊び方があることを初めて知った。また、お手玉遊びは一人遊びだと思っていたが、大人数でもできることを知った。
- 今まであまりお手玉をやることがなく、今日初めてやったといってもいい。単純に見えてなかなか難しく、何度も落としてしまった。2人で向き合って『あんたがたどこさ』をした時も何度も落としてしまったが、楽しくて笑いが絶えなかった。
- すごく楽しかった。子どもたちに教えられるような遊び方をたくさん知ることができた。「お手玉の会」の方がやさしく丁寧に教えて下さり嬉しかった。家でもやりたい。
- お手玉は、小さい頃から触れてきた。小学校の時には、お手玉クラブで頑張っていたのを思い出し、懐かしく感じた。
- 皆の前で頭と足にのせてやるのは、恥ずかしかった。また、難しかったけれど、勝負に勝ったのは嬉しかった。
- 普段、手遊びでカタツムリを表現する時は一匹しか作ることができないが、お手玉だと2匹作れる。しかもかわいく、こんな遊び方があることを知り、感動した。
- 日本に来て初めてお手玉に出会えたが、どの様にして遊ぶのかわからなかった。今日の授業でお手玉遊びをし、その文化を体験しとても楽しかった。
- お手玉を本格的に習ったのは初めてだったが、わかりやすかった。
- やってみてすごく楽しかった。3個がうまくできるようになりたい。
- お手玉にあんなに多くの技があるとは知らなかった。改めてお手玉遊びの難しさを実感した。
- 園児たちと遊んだならば、もっと楽しかнаと思った。
- お手玉遊びは、手元を見ずに手をたくさん使って遊ぶので、集中して考えてやらないと、お手玉をすぐ落としてしまうので難しいと思った。
- 今まで、見よう見真似でやっていたが、今回、落とさないコツをしっかりと教わったのでよかった。
- とても楽しく時間が経つのがあっという

間だった。

- ・3つ回せるようになり、楽しかった。
- ・投げるだけでなく、いろいろな意味が込められた技があり、おもしろかった。昔からの伝承遊びを私も伝えていきたいと思った。

学生の振り返りにおいては、ほぼ全員が楽しく遊ぶことができています。

- ・落としても、繰り返すことによって、コツをつかんでいくことができる。
- ・いろいろな遊び方があるのを知った。
- ・仲間と関わりながらできることを知った。

以上、このような内容から、お手玉の授業は、学生たちにとって貴重な体験となったものと推察する。また、お手玉の歴史を知ることにより、学生たちはお手玉遊びの奥深さを一層感じたことと思われる。

筆者は、学生たちに、自分が苦労して作ったお手玉に愛着をもってほしいと願う。

○次に、学生たちが行ったお手玉遊びは、どのように5領域の内容と繋がっているかについて分析を試みた。

(事例2) 学生の記録から

	遊びの内容	領域と内容
1	お手玉を両手にのせ、グー、チョキ、パーの歌に合わせてやる(お手玉じゃんけん)	表現 (1)(8) (2)(3)(4)(5)(6) 人間関係 (1)(7)(10)(13) 健康 (2)(4) 言葉 (1)(4)(9)
2	2人で向き合って渡す(歌に合わせて)	人間関係 (1)(2) (3)(7)(8)(10) 表現 (1)(5)(6) 健康 (2)
3	おにぎりを作りまし	表現 (1)(2)(3)

	よう(食べ物にみたてる)	(4)(5)(6)(7)(8) 健康 (1)(2) 人間関係 (1)(2)(6)(7)(8) 言葉 (1)(2)(4) (5)(8) 環境 (2)(6)(7)(8)
4	あんたがた どこさ の(き)で、隣人に渡す	表現 (1)(6)(8) 人間関係(1)(4) 健康 (2)
5	歌に合わせ、両手を使用して3個のお手玉をゆりあげる	健康 (2) 人間関係(1)(4) 表現 (1)(5)(6)
6	2個投げをし、競い合う(お手玉大会・個人タイムを計る)	健康 (2) 表現 (6)(8) 人間関係 (1)(2)(4)(5)
7	「お花が笑った」の歌に合わせてゆりあげる	表現 (2)(4)(6) 健康 (2) 人間関係(1)
9	お手玉を上に向けてキャッチする	健康 (2) 人間関係 (1)
10	1個を歌に合わせて投げ手に渡す	表現(1)(5)(6) 健康 (2)
11	お手玉で挨拶をする(頭のお手玉を落とし両手で受け止める)	健康 (2) 人間関係 (1)(2)(3)(11) 表現 (1)(4)(6)(8) 言葉 (5)(6)
12	片手投げ 両手投げ	健康 (2)(4) 表現 (1)(5) 人間関係(1)(3)
13	「どんぐりころころ」の歌に合わせて相手に渡す	言葉 (4) 人間関係 (1)(6) 健康 (1)(2) 表現 (6)

14	頭と片足にお手玉をのせ2個のお手玉をゆりあげる	健康 (2) 表現 (5)
15	いろいろな技に挑戦する	環境 (2) 表現 (2) 健康 (2)
16	2個のお手玉を歌にあわせてゆりあげる	表現 (6) 健康 (2) 環境 (4)

＊幼稚園教育要領解説から

写真6

(お手玉づくり一座布団型)



写真7

(2個のお手玉を持ち、歌のリズムに合わせて、相手の手の平に落とす。相手のお手玉も受け取る。この動きを歌が終わるまでお互いに継続する。)



(お手玉を落とさずに、どのくらい続けることができるか、競い合う。頭にのせたり、足にのせて片足を上げたり、難度を高くして、最後まで残るのは誰かを競う。一つの動作を2分30秒ずつ行う。お手玉の競技大会で取り入れられることがある。)



写真9

(コミュニケーション遊び。一人2個を持って、二人で2個ゆりあげの練習。向かい合った相手の手へ、どうぞと優しい気持ちで渡す。)



3. おわりに

授業の内容をより深めるために、学生たちには実践を通して「遊び」の中にある5領域を体験してもらった。

「遊び」には、保育者の意図的な配慮、保育の構成、保育内容、教育的配慮までが含まれていることが理解できたのではないと思う。

また、「自分が保育者になった後に、子どもたちにも経験させたい」という意見や、「実習やボランティアでも取り入れていきたい」という意見に、学生たちは保育者を目指す者としての展望を見出したと、筆者は確信した。

筆者は、本成果をもとに一層の授業改善に取組み、保育内容を総論として学ぶ意義のさらなる確立に努めたいと思う。

《引用文献》

『八王子お手玉の会発行資料』

《参考文献》

- ・文部科学省『幼稚園教育要解説書』株式会社フレーベル館 2010 年
- ・竹鼻均之『保育内容総論』未来社 2010 年
- ・阿部和子・前原寛・久富陽子『新保育内容総論』2010 年

保育者養成校における運動遊びの授業のあり方について

三室絵梨子

The state of the lesson “Movement play” in the Nurture person education school.

Eriko Mimuro

はじめに

2018年4月に施行される幼稚園教育要領並びに保育所保育指針の「健康」の部分において、「健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う。」^{1) 2)}と示されている。

幼児期の健康な心身の育成及び子ども自身が健康な生活をつくり出す力を培うために、生活習慣や食習慣、運動習慣が柱となってくる。幼児期の子どもにとって身体全体を使って運動することは、食欲が湧き、早く就寝するなど、生活のリズムを整えることに繋がってくる。そして、この時期の運動は「遊び」を通して行われ、身体のみならず意欲や社会性なども伴ってくる。

そこで、子どもの心と体を育む立場である保育者にとって、運動遊びへのアプローチはとても重要となってくるだろう。本来子どもは、誰かに言われなくても自由に遊ぶ存在のはずである。しかし、いつしか周りの大人の価値観によって、子ども達の運動遊びを取り巻く環境が歪められた面もある。また、運動遊びの時間・空間・仲間の「三間」の欠如については、様々な媒体で取り上げられている。

この状況を変えるには、大人の意識や価値観を変えることが必要ではないだろうか。保護者のみならず保育に携わる保育者もまた同様であろう。

2012年に文部科学省は、「幼児期運動指

針」(子どもの身体活動ガイドライン)を策定し、そこで多様な遊びを積極的に取り入れることや、毎日合計60分以上行うことを推奨している。³⁾この指針が策定された背景には、幼児の運動量の減少のみならず、幼児期に習得すべき基本的動作が身につけておらず、運動習慣が定着していないという実態があげられている。

「乳幼児期の運動能力と運動あそび」(中村)⁴⁾によると、子どもにとっての運動遊びは、生活の主体であるとともに、①技能や運動能力といった「身体運動の発達」、②思考や判断といった「認知的な発達」、コミュニケーション能力や態度の形成といった「情緒・社会性の発達」という3つの領域の発達を促す、欠くことのできない成長の場であるといえる。このような子どもの運動遊びは、心身の発達段階に見合った内容でなければならず、特に幼少年期においては、「身体運動」「認知」「情緒・社会性」という3つの発達領域は、それぞれが独立して獲得されていくのではなく、お互いに関係し合い補い合いながらその能力を発達させていく「相互補完性」という特性を持っているといわれている。

研究目的

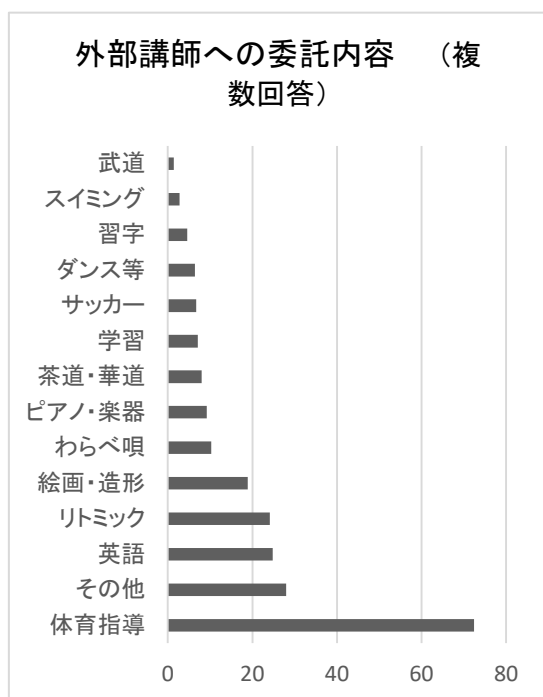
近年、幼稚園および保育園の現場では、外部講師による運動遊びやリトミック、ダンスのクラスなどが盛んに行われている。

2017年の東京都社会福祉協議会保育部会

調査研究委員会の調査報告書によると、次の4つの背景から外部講師の導入が増えていと分析されている。⁵⁾

1. 子どもが経験すべき遊び体験や生活体験が十分に行える場所の減少
2. 特別な支援を要する子どもの増加による、より専門的知識の必要性
3. 保幼小接続を見据えた教育プログラムの充実の必要性
4. 待機児童解消のため、新設園の増加による保育者の経験不足

さらに、外部講師への委託内容の調査結果は以下の図の通りである。⁶⁾



「体育指導」が最も多く、全体の72.4%で2位の「英語」の24.8%に比べても圧倒的な多さである。

体育指導を導入したねらいは、「体力向上」が87.6%で最も多く、次に「技術取得（子ども）」51.4%で、「社会性あいさつ等」の41%、「技術取得（保育者）」の34.9%と続く



ことが明らかになった。⁷⁾

また体育指導の実施年齢は、3歳の75.6%、4歳・5歳の90.8%と幼児クラスが多い。実施回数（月）は、4回以上が44.4%なので、週に1回行われる傾向にある。また導入年度は2000年度以降に大きく増加している。

ここで着目すべき点は、外部の体育指導を導入することによって、子どもの体力向上や技術取得だけではなく、保育士自身の技術取得につながり保育士の学びの場になっていることである。

その背景として、保育者のこれらの分野に対する経験不足や苦手意識が指摘されている。

幼児期において、遊びを中心とした身体活動、つまり運動遊びを十分に取り入れることは、体力向上のみならず健康を維持し、生活のリズムを整えるためにとても有用と考えられている。さらに、何事にも積極的に取り組む意欲や対人関係を構築するためにも欠かすことのできない要素となっている。

このように幼児教育・保育における大事な部分を外部の講師に委ねるという実情が今後あるべき姿なのだろうか。

以上のことを踏まえながら保育者を養成する立場として、本研究では学生への質問調査を中心に、授業および実習の振り返りを分析し、運動遊びに関する授業のあり方について様々な側面から考察することにした。

研究方法

2 年後期に開講の体育（実技）を受講する学生を対象に、以下の通り質問調査を行った。

【調査時期】

調査 1 運動に関する質問調査

2017 年 10 月

調査 2 教育実習Ⅱおよび保育実習Ⅱの振り返り

2017 年 10 月

調査 3 授業の振り返りおよび質問調査

2017 年 10 月～18 年 1 月

調査 1 および調査 2 については、初回の授業のオリエンテーションの時に、運動に関する質問調査と教育実習Ⅱおよび保育実習Ⅱで関わった運動遊びについて振り返りについて自由記述形式で回答を求めた。

調査 3 については、「体育（実技）」の授業終了毎に学んだことや感じたことなどを自由記述形式で回答を求めた。また、15 回全ての授業が終了した時に、就職して現場に入った時を想定して回答を求めた。

【調査対象】

本校 1 部 2 年の学生（体育の受講生）

計 75 名（回収率 100%）

授業毎の欠席者により対象人数の増減がある。数名を除いてほとんどの学生が、この時点で全ての実習を終了している。また、学生は全員女性であり、年齢は 19 歳から 25 歳までが 9 割以上を占めている。

質問調査を行う際、目的は研究であり、成績に反映しないことを予め学生に伝えて

いる。

【分析方法】

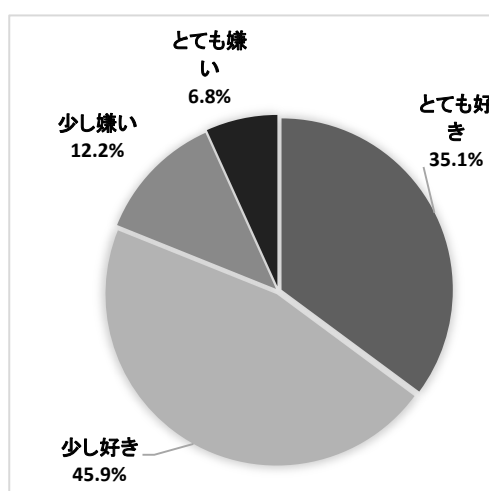
選択式や複数回答の場合はそのまま集計し、自由記述形式の質問は、キーワードを設けて分類し集計を行った。

研究結果

【調査 1 運動に関する質問調査】

調査時は 10 項目以上の質問を設定したが、本研究に関係する 4 つの項目をここでは取り上げる。回答を得られた学生数は、75 名で無記名による記入である。

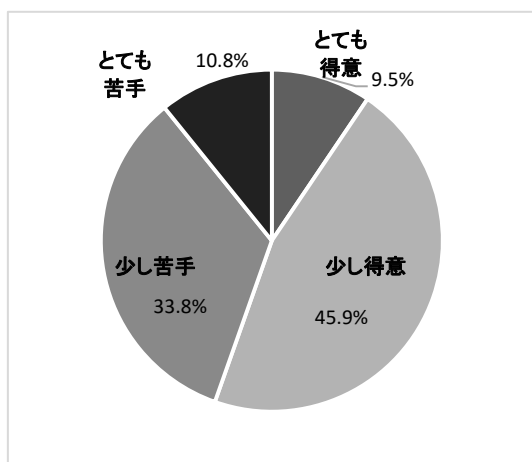
Q1-1 運動をすることが好きか



「とても好き」と答えた学生は 35.1%、「少し好き」と答えた学生は 45.9%で、あわせて 8 割以上の学生が運動をすることが「好き」と回答している。高校を卒業してからまだ 1 年半しか経たない時期であれば、運動部に所属していた時に味わった身体を動かす爽快感をまだ持ち続けていると思われる。

実際、高校生の時に、バレー部、バスケット部といった球技から新体操部やダンス部まで幅広い運動部に所属している学生が多く、中には厳しい練習を積んできた者もいた。

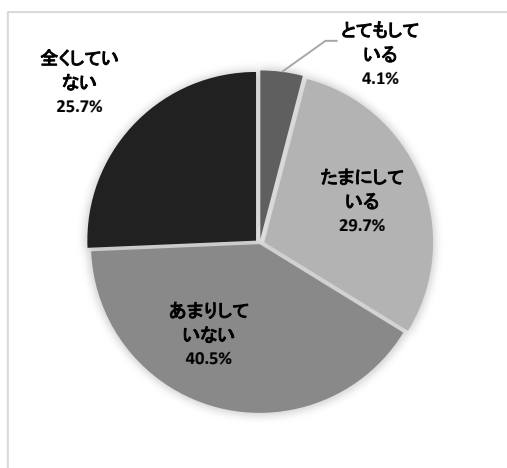
Q1-2 運動をするのが得意か



「とても得意」と答えた学生は 9.5%、「少し得意」と答えた学生は 45.9%で、Q1-1 と比べると過半数を超える割合にまで減少している。

入学時から 2 年生の後期まで、本格的に身体を動かす授業があまり開講されていないため、周りの友達がどれほど運動出来るのか分からない、という自分への自信のなさや謙遜さが一部回答に反映されていると思われる。

Q1-3 運動をどの程度行なっているか



前述のように、学校での実技の授業があまりないため、主に学校以外での活動についての質問になる。

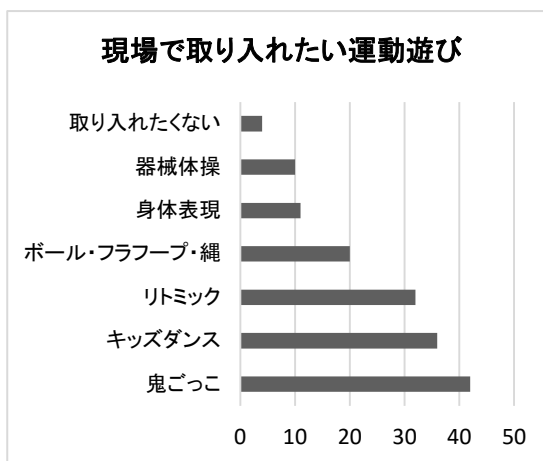
Q1-1 の結果とは対比的に、運動を「あま

りしていない」と回答した学生が 40.5%、「全くしていない」と回答した学生が 25.7%と、「していない」割合が 6 割を超えている。

背景として、遠方からの通学や長時間にわたるアルバイトなどが理由として考えられるが、本校で運動する機会が授業に限らずあまりないことも要因の一つであろう。

本校入学後は、ヒップホップやヨガをスタジオで受講している話や、友人とフットサルを楽しんでいるという話が聞かれた。

Q1-4 現場でどのような運動遊びを積極的に取り入れたいか



1 年生の前期で「身体表現」の授業を開講した影響か、そこで行われたキッズダンス、リトミック、鬼ごっこが上位を占めた。一方、感じたままに自由に身体で表現する「身体表現」は、なかなか自信の持ちにくい領域といえるかもしれない。

また、小・中・高校のそれぞれの課程の体育の授業で経験のある、器械体操やボール・フラフープ・縄を使った遊びは、積極的に現場で取り入れたいという傾向ではなかった。これは、主にマット運動や跳び箱に対しての苦手意識やつまずきも考えられるのと同時に、ボールや縄などの手具を使用した運動遊びは、まだ体系的な指導法を学んでいないということが推測できる。

【調査2 実習での運動遊びの振り返り】

教育実習および保育実習中、印象に残っている運動遊びをひとつ取り上げて振り返り、以下の項目について自由記述で回答を求めた。

Q2-1 運動遊びの種類

Q2-2 自分の関わり方

Q2-3 感じたこと

Q2-4 運動系の外部講師の有無

Q2-1 から Q2-3 については、自由記述の回答から抜粋して以下のようにまとめた。

Q2-1/2-2/2-3 実習での運動遊びの振り返り

種類	関わり方	感じたこと
器械体操	先生の補佐 子どもの補助 安全管理 声かけ・応援	個人差がある 苦手な子の配慮 指導に工夫がある 本格的で驚いた
ダンス	一緒に行く 振付の手本 言葉掛け	指導に工夫がある 楽しそうだった 褒めることが大事
鬼遊び	鬼役をやる 見守り 喧嘩の仲裁	バランスよく追いかける、ぶつからないよう配慮
ボール	一緒に行く 安全管理 投げ方の指導	ルールを決めていて感心、得意・不得意な子がいる
縄跳び	大縄の回し役 跳び方の指導 一緒に跳ぶ	跳べるよう配慮 成長を感じた 教えるのが難しい
運動会	組体操の補助 言葉掛け リレーの応援	想像以上にレベルが高い、繰り返し 厳しい練習がある

学生が振り返った運動遊びは特に偏ることなく範囲は多岐に渡っていた。実習生としての学生の関わりは、部分実習や責任実習を除いては主に保育者の補佐を務め、子ども達への怪我や事故のないような安全管

理や子ども達への言葉掛けが中心となっており、また子ども達と一緒に楽しくすることも多いことが分かる。

これらの実習時期は6月から8月に実施されたが、既に運動会に向けての練習が始まっている園もかなりあり、中には厳しい練習を連日行なっているケースもあった。

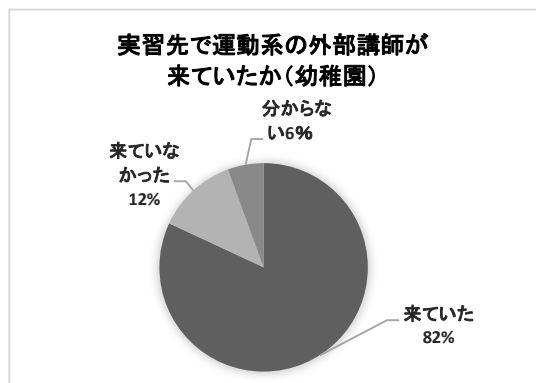
また、この夏は雨の日が続き、外遊びやプール遊びが思うように出来ないことから、ホールでダンスや鬼ごっこ、サーキット遊びを行うなどの工夫が見られた。

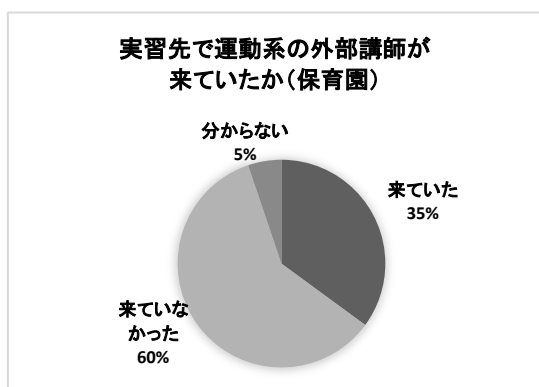
最後に園の中での運動遊びの位置付けについて、気になる記述がいくつかあったので、ここに記しておく。

- ・園の先生達は運動遊びにあまり関与していなかった。
- ・園の中で運動遊びの得意な先生が中心となって担当していた。
- ・外部の先生が厳しく静かな中で行っていたので、苦手な子は苦痛の時間だと思う。
- ・幼児のクラスではプールの時間に蹴伸びのチェックを行うなど、就学を意識した運動の指導が取り入れられていた。

Q2-4 講師の有無については、幼稚園と保育園で以下のような結果が出た。

Q2-4 運動系の外部講師の有無





本稿の「研究目的」でも取り上げた、社会福祉協議会の調査と同様に、外部から運動系の指導者を導入している園が増加している。中でも幼稚園の場合は 8 割以上の園で導入していることが明らかになった。日中の一斉活動の時間や降園後の課外活動など形態は様々であることに加え、プールの指導や運動会の組体操の指導にまで及んでいるケースも見られた。

保育園では、前掲の調査の結果で出た 7 割には及ばなかった。この調査の回答園は 56.6%が東京 23 区内であったが、本校の学生の実習先は東京市部が大半である。今回の研究では明らかに出来なかったが、園庭の広さや近くの公園環境との関連性も考えられるだろう。

園庭の狭い幼稚園や保育園では、効率的に子ども達に運動を行わせるために、専門的な体育指導者を呼ばざるを得ない状況と言えるかもしれない。

【調査 3 体育実技での授業後振り返り】

2 年後期に開講される体育（実技）は、90 分授業の 15 回から構成される。授業計画（シラバス）は以下の通りである。

＜授業の到達目標＞

子どもの健やかな心と身体を育む、効果的な運動遊びが実践できる保育者を目指して次の 4 つを目標とする。

1. 動くことの楽しさ、仲間と一緒に遊ぶことの楽しさを体験する。
2. 保育・教育現場において活用できる運動遊びのレパートリーを習得する。
3. 運動遊びの特徴や留意事項を理解する。
4. 指導・援助に必要なコミュニケーション・スキルを身につける。

＜授業概要＞

子どもの心身の健康にとって重要な運動遊びを多角的に学ぶ。運動遊びのレパートリーのみならず工夫や展開方法を習得することで、子ども達に運動遊びを促すためのスキルを総合的に学習する。

＜授業計画＞

回	内 容
1	オリエンテーション、講義
2	準備運動・基本ステップ
3	2 人組の運動遊び・集団の運動遊び
4	ボールを使った運動遊び（少人数）
5	ボールを使った運動遊び（集団）
6	フラフープを使った運動遊び
7	短縄・長縄を使った運動遊び
8	マットを使った運動遊び
9	平均台を使った運動遊び
10	跳び箱を使った運動遊び
11	サーキット遊び
12	運動会種目
13	運動会種目
14	実技課題の練習
15	実技試験・まとめ

15 回にわたる授業を終えて、最後に質問調査を実施した。質問は以下の 3 項目である。

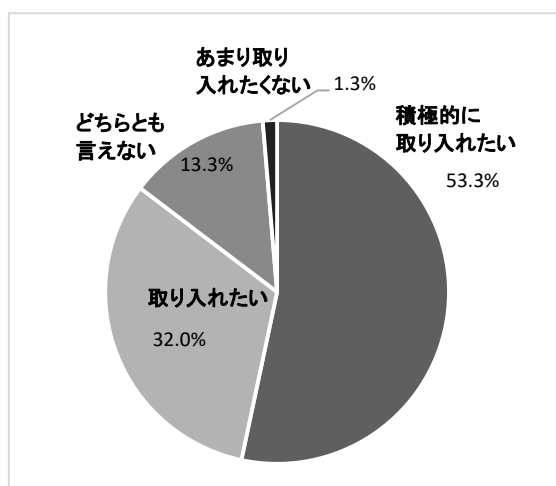
- Q3-1 保育者になった時、積極的に運動遊びを取り入れていきたいですか。（5 段階の選択）
- Q3-2 この授業で行った運動遊びの中で、現場で特に行いたいものを 3 つ挙げてください。

Q3-3 運動遊びを行う際、どのようなことに気をつけたいですか、あるいは大事にしたいですか。

(自由記述)

Q3-1 は、運動遊びを「積極的に取り入れたい」「取り入れたい」「どちらとも言えない」「あまり取り入れたくない」「取り入れたくない」の5段階評価で選択してもらったところ、以下のような結果が出た。

Q3-1 保育者になった時、積極的に運動遊びを取り入れていきたいか (選択回答)

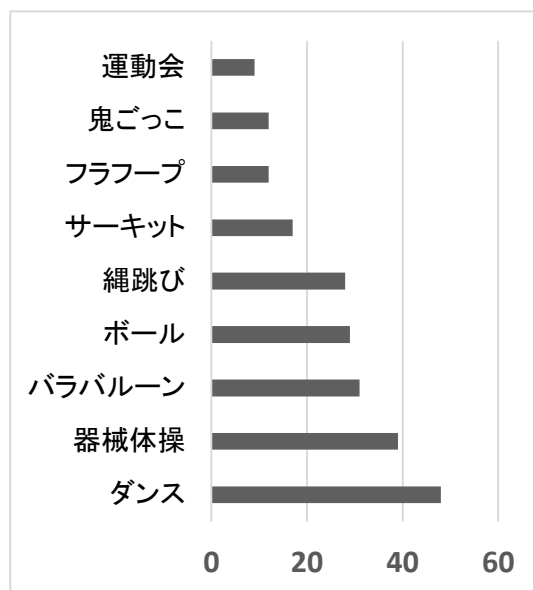


「取り入れたくない」と答えた学生はいなく、保育の現場で運動遊びを積極的に取り入れたいという学生が過半数を超え、「積極的に取り入れたい」「取り入れたい」を合わせると、85%を超える結果となった。授業直後の質問調査という要因もあるだろうが、運動遊びに対しての苦手意識の多少なりの克服や、自信へと繋がっていると考えられる。

Q3-2 では、15回の授業を振り返り、保育現場で取り入れたい運動遊びを3つ挙げてもらった。その結果、以下のような回答を得た。

最も回答の多い「ダンス」は、幼児向け体操やキッズダンスの他にスキップやギャロップといった基本的なステップも含まれ

Q3-2 授業で行った運動遊びの中で、現場で行いたいものを3つ挙げなさい(複数回答)



ている。この基本ステップはひとりで行った後に、2人組で手を繋ぎ同様のステップを行うことから、授業の中では準備運動の位置づけのみならず、友達と身体を動かす楽しさを実感する場面となっている。

また2人組を作る時、余ってしまった友達のためにもう一度スタートに戻り一緒に手を繋ぐという、保育者として望ましい配慮が育まれている側面もあった。

この授業においてダンスを主軸にした日はなかったが、準備運動や運動遊びの間に挿入したり、試験課題としても取り上げたりしたことから、親しみを覚える活動だったに違いない。

2番目に多かった器械体操は、マット・平均台・跳び箱を使った運動遊びである。一見すると苦手な運動が含まれているため、意外な結果のようにも見て取れる。実際に器械体操に対して苦手意識を持っている学生は半数近くいた。この苦手意識は小学校や中学校の体育の授業で生まれたもので、跳び箱の前に立つと足がすくむとか、跳び箱への助走がだんだん減速する、マットの後転の時身体が強張ってしまう、怪我をし

てからトラウマになっている、といった過去のエピソードを何人もの学生が話してくれた。

しかし、保育の領域での器械体操は、用具と親しむところから始まる。マットを使った運動遊びでは、アシカやペンギン、ウサギ、クマといった動物を真似した運動や、馬跳びや手押し車などと友達と組んで行う運動、そして8名ぐらいがマットに連なって寝て丸太のような転がり、その上に別の人がローラーのように運ばれる「人間ローラー」といった遊びにも展開できる。

遊びのようなマットの運動ではあるが、特に動物の真似や手押し車などでは、自分の身体を両腕で支えるといった器械体操のために必要な準備運動が含まれている。また、両腕で両膝を抱えて「起き上がり小法師」を楽しく行う中で、前転や後転に必要なお腹を中心に小さく丸める姿勢を無意識のうちに練習させることが出来る。

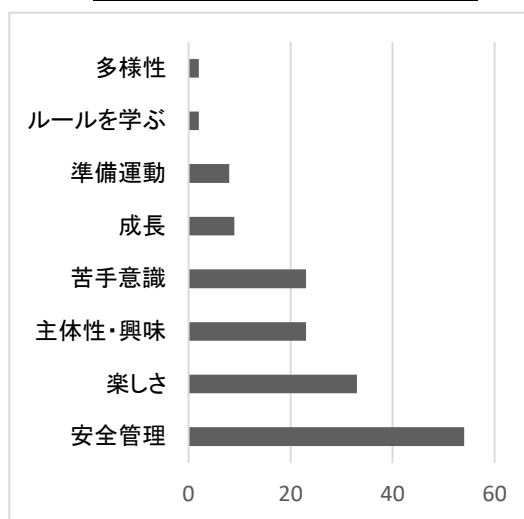
この時の授業後の振り返りシートでは、次のような感想が出ていた。

- ・マット運動は小学校の時から嫌いだったが、楽しみながら出来るような遊びをたくさん取り入れるとマットが好きになると思った。
- ・私はマット運動が苦手だったので、子ども達がマットを嫌いにならず、楽しいものという意識を持ってもらえるような指導を考えていきたい。

学生自身のこれまでの経験と重ね合わせてこの授業を振り返る学生が多数いた。さらに、翌週の前転・後転の練習の時には、指導の仕方や補助の方法を伝え、グループごとに練習や補助をし合うことによって、苦手意識を克服した学生も少なからずいたようだ。

Q3-3 は自由記述で、右のように分類および集計を行なった。

Q3-3 運動遊びを行う際、どのようなことに気をつけ、大事にしたいか（複数回答）



「安全管理」という回答が最も多かった。

Q3-2 の取り入れたい運動で、器械体操の回答が多かったこととの関連性もあると思われる。また、実習の振り返りの調査でも、安全管理に関する記述がしばしば見受けられた。学生自身も本格的な運動指導を目の当たりにして、安全管理や子ども達への補助の大切さを実感したのだろう。あわせて「苦手意識」についての記述も少なからずあったことも見逃せない。

- ・苦手な子の気持ちを考えて声をかけていきたい。
- ・子どもの能力ややる気を潰さず伸ばしていきたい。
- ・運動嫌いな子も楽しめるよう配慮する。

また、運動遊びの楽しさや子どもの主体性や興味に着目している以下のような記述も多く見られた。

- ・強制的ではなく子ども達が自主的に楽しくなるような環境づくりを行いたい。
- ・興味を持ってもらえるよう声かけを工夫し、身体を動かすことが楽しいと思っ

考察

調査1では、今の学生の運動にまつわる実態が浮かび上がって来たように思われる。高校時代の部活の影響もあって、身体を動かす爽快感を実感し運動が好きと多くの学生が思っている。しかし、得意と言えるほどの自信があるわけではない。そして、日々の学生生活の忙しさや長時間の通学やアルバイトに時間を割かれ、思うように運動ができない状況にあると考えられる。

調査2では、幼稚園や保育園での実習を通して、運動遊びに関しての様々なことを学び取っていることが分かった。

子ども達の発達や安全管理のみならず、先生の指導や言葉かけ、そして運動遊びの展開の仕方など、気づきや学びは多岐にわたる。また、幼稚園での実習を中心に外部講師による運動（体育）指導に多くの学生が立ち会ったようだ。

調査3では、15回にわたる体育実技の授業を踏まえて、個人差はあるものの運動遊びの指導に対する意欲や自信が出てきたように思われる。実際の授業の中で、学生自らが幼少期、あるいは学童期に経験してきた運動遊びの楽しさを友達と共に再認識し、その遊びの魅力を改めて捉え直すことで、これらを子ども達に伝えたい、分かち合いたいという思いを強くしたのではないだろうか。

また、これまで運動に対する苦手意識やつまずきのあった学生も、指導する側に立つという視点から振り返ることによって、運動嫌いにならないような言葉かけや配慮の大切さを学んだ様子が質問調査から明らかになった。そして現場に入ってから積極的に子ども達の運動遊びを援助していきたいという意欲が伝わってきた。

研究目的でも述べたが、昨今、外部講師による体育指導が幼稚園を中心に増加の一

途を辿っている。先述した4つの背景の他にも、保護者による早期教育の要望に押されての導入や、他園との差別化を図るための導入など、要因は複雑である。

一方で、敢えて取り入れないという考えももちろんあるだろう。自然の中で自由に遊ぶところから力が生まれるという考え方や、あくまでも保育士がきちんと子ども達と向き合うべきという考え方、そして外部から講師を導入すると保育者の指導力が落ちるというデメリットも考えられる。

現場で子ども達の気持ちに寄り添えるのは、他でもない保育者である。そして子ども達が主体的に遊ぶ環境を最大限に保障するのも保育者である。

運動遊びに関する外部講師の導入は、今後減ることがないかもしれないが、運動遊びを外部講師に安易に託すのではなく、保育者自身が子ども達の遊びに常に向き合っていて欲しい。そのためにも、この保育者養成校の体育実技の授業における運動遊びが、学生自身の意欲に結び付き、現場でも自信を持って子ども達と運動遊びの楽しさを分かち合う大きな原動力になることを願っている。



体育（実技）授業風景

《引用文献》

- 1) 文部科学省(2017),「幼稚園教育要領」
- 2) 厚生労働省(2017),「保育所保育指針」
- 3) 文部科学省(2012),「幼児期運動指針」
- 4) 中村和彦(2018),「乳幼児期の運動能力と運動あそび」『保育の友』,全国社会福祉協議会,p9-10
- 5) 社会福祉法人東京都社会福祉協議会保育部会 調査研究委員会(2017),『保育園における外部講師導入に関する報告書』社会福祉法人東京都社会福祉協議会,巻頭文
- 6) 社会福祉法人東京都社会福祉協議会保育部会 調査研究委員会,前掲書,p15
- 7) 社会福祉法人東京都社会福祉協議会保育部会 調査研究委員会,前掲書,p19-20
- 8) 多胡綾花(2012),「幼稚園における身体表現あそびの実践内容について—保育歴による違いから—」湘北短期大学紀要 第 33 号, p 21-35
- 9) 宮下恭子(2011),「学生のダンスや身体表現についての意識や自己評価に関する研究」,東京成徳短期大学紀要 第 44 号,p1-16
- 10) ベネッセ教育総合研究所(2015),「第 5 回幼児の生活アンケート」,ベネッセ教育総合研究所

《参考文献》

- 1) 前橋明(2017),『幼児の体育—動きを通して心を育む—』,建帛社
- 2) 日本幼児体育学会編(2016),『幼児体育理論と実践 初級』,大学教育出版
- 3) 日本発育発達学会編(2014),『幼児期運動指針実践ガイド』,杏林書院
- 4) 出村慎一監修(2012),『幼児のからだところを育てる運動遊び』,杏林書院
- 5) 新山順子(2011),「保育者養成における身体表現授業の学びと保育実践への有用性分析」,岡山県立大学保健福祉学部紀要,p19-28
- 6) 松岡哲雄(2015),「幼児期の運動遊び—幼少連携の視点からの概観」,大阪キリスト教短期大学紀要,p171-176
- 7) 森川みゆき(2016),「保育者を目指す学生を対象とした体操指導の試み(その 2)」,愛国学園保育専門学校紀要, p93-105

造形表現の実践と展開

今井みどり

Practice and Development of Model Expressions

Midori Imai

はじめに

幼児にとって造形活動は遊びである。子ども自身が日常生活の中で道具の必要性を自覚したり、表現への欲求を感じたりして、それを充たすために営まれる活動である。そのため造形のための明確な目的意識はなく、形作りに関わる他の様々な面白さに引かれて、その面白さを楽しむ場合も多い。しかしその過程や結果が世界の理解を助け、身体、感情、思考、社会性などの発達に結びついていく。特に感性や創造性の育成に深く関わっていく。幼児期の教育における造形表現のねらいは集団生活の場での自発的な表現体験を通して感性や創造性を豊かにし、思考力やコミュニケーション力を育み、人の中で自分らしく生きる力の基礎を培うことと考えることができる。(②87頁)

そのような子どもの造形指導に携わる保育者は子どもが安心して表現できる受け手であるばかりでなく、それぞれの子どもの表現を引き出し、その子なりに感じ考え、その子なりに表現したものを容認し肯定しながら、その質の高まるように導く役割を担っている。又表現の読み手、表し手としての感性も磨かなければならない。保育の指導のみならず、自身による作品の制作、環境作りにも気を配らなければならない。造形に対する苦手意識を持つ学生は少ないが、第一歩として表現に対するためらいや構えを克服する必要がある。学ばなければならないのは表現の技法ではなく、自

由に表現する力、自分の気持ちを無理なく素直に表現する力である。と同時に他者の表現も受け入れるという態度も大切である。そのためには自己表現やコミュニケーションのための視覚言語(点、線、形、明暗、色彩、材質感などを要素とする視覚的伝達媒体)を豊かに持ち、表現したくなる手だてを状況に応じて提供できる専門性を身につける必要がある。(②11頁 31頁)そのような観点から、授業での実例を示しながら、保育者や指導する立場の教員にとって大切と思われるいくつかの事柄について論じ、造形表現の実践及び展開に必要な知識や技術を身につけるための手助けとしたい。

《自然観察及び様々な媒体を通しての表現》

授業では生命の象徴として、子どもが生き生きと表現する「木」を水彩絵の具とマーカーを使って描くという課題を行っている。心身ともに成長の著しい子どもにとって木は自分自身、即ち生命の象徴である。学生には「自分の中にある美しい木のイメージ」というテーマを与えているが、各自が童心に帰って自分なりの考えや思いを表現している。描く木は一本でも数本でもよく、葉のない木や木の根、花の咲く木や実の生る木でもよい。又背景に人間や動物を描いてもよい。決まりは8切の画用紙と水

彩絵の具、マーカーを使うこと。これは個々の資質によって描写に幅を持たせるためである。そのため写生画や構想画、イラストやデザイン的なものなどジャンルも自由である。又描く方法も様々な選択肢の中から各自が自身に合ったやり方で行っている。それらの方法を具体例を挙げてお示したいと思う。

1. 自然を見て描く

木を描くというテーマを与えると、大多数の学生は外に出て写生又はスケッチを元に描く方法を選択する。多くの学生にとってこのような体験は数年ぶりのことであり、絵の得意な学生にとってももちろんのこと、絵が苦手な学生にとっても行為そのものがわくわくするものであるようだ。外へ出るといっても学校の周辺の公園や道端、お寺の境内などである。画用紙と画板、鉛筆と消しゴムだけを持参し、着彩は教室で行っている。自然を観察し、その場の空気に触れることは様々な気づきがあり、表現の幅を広げること役立つ。絵の得意な学生にとってはもちろんだが、苦手な学生にとっても大いに刺激になる。木の持っている生命力や美しさを肌で感じるからである。何よりリアリティーのある表現が可能となっている。

2. 絵本や書物を見て描く

絵本というツールは想像力を喚起させるために有効である。物語の世界に入り、登場人物の気持ちになるなど、感情移入することで表現の幅が広がる。お話の一場面を描くというのではなく、飽くまでも主役は木であるが、花や鳥、動物や人間を描いてもよい。木を扱った絵本は多く、「ジャックと豆の木」などのように子どもの生命力をテーマとした絵本も存在する。いい絵本に触れる機会にもなり、描くことで感性を育

めることに役立つ課題となっている。その他木を扱った自然科学の本もあり、木の成り立ちを理解する機会にもなっている。

3. 画像や写真を見て描く

現代の学生にとってインターネットの画像を見たり、携帯電話で写真を撮ることは日常的な習慣になっている。そのようなことから、授業でも携帯電話やタブレットを活用している。自身で撮った写真ももちろんのことだが、画像を検索し、それを元に描くやり方で、手っ取り早いツールと言えなくもない。この方法では生で見たり、接したりしたときの感動やリアリティーが得られないという欠点がある。しかし何も見ないで描いたときよりはリアリティーがあり、そこに各自が想像力をミックスさせ、新たな表現を形作ることができる。このような方法は一時代前には考えられないことであったが、現代ではプロの画家でも行っていることであり、現代ならではの新たな表現が生み出されている。

4. 想像力で描く

この方法を選ぶ学生は少ないが、これを選ぶ学生は大方、想像力の豊かな力のある学生と言ってもよい。そうでない場合は途中で投げ出してしまうことが多い。結果として自分に合った方法を選んでいくが、初めから何かに頼ろうとする学生より可能性があるとされるため、大いに奨励している。構想画、イラスト、デザイン的な表現など個性的な作品が生まれている。

【指導上の留意点】

子どもにとって木は自分自身を表わす。そのためできるだけ子どもの気持ちに近づくことが大切である。絵の技術を伸ばすのではなく、自分の感情を自由に表現できるよう指導するのが望ましい。

《色彩指導や保育の環境作りのための色彩表現》

幼児は出生と同時に物を見ることができ、生後 6 ヶ月をすぎれば、ほぼ成人に近い色の識別が可能だと言われている。色彩に溢れた現代社会において、最も吸収力の旺盛な幼児がどのような環境のもとで過ごすかは色彩感覚や情緒の形成に大きな位置を示すだろう。又幼児期は色彩反応が形体反応に優先する唯一の時期でもあり、色彩に関する概念のほとんどがこの時期に形成されると言われている。

このような状況のもとで、保育者は色彩の持つ色々な性質や機能の意味を正しく理解し、色彩の幼児の心と与える影響を考え、幼児の年齢や実態に応じ、保育者自身がよくかみくだいた上で、発達段階などに沿って応用・活用できるようになるまで習熟しておく必要がある。(①161 頁)そのような視点に立って、授業で提示している理論を元に学ぶべき事柄を順に論じて行こう。

1. 色彩の基礎知識

(1) 色の属性

a, 無彩色と有彩色

無彩色—白、灰色、黒のように明るさの違いだけで表わせるもの

有彩色—無彩色以外の色

b, 色の 3 要素(3 属性)

色相—有彩色にある赤、青といった色味の違い

明度—同じ色相の中にある明るさ、暗さ

彩度—同じ色相の中にある鮮やかさ、鈍さで、色味の強弱を表わす。

c, 純色・清色・濁色

純色—同じ色相の中で最も色味の強い色

明清色—純色に白のみを加えた色

暗清色—純色に黒のみを加えた色

濁色—純色に白も黒も加えた色

(①163 頁)

(2) 色彩調和

ムーン・スペンサーの色彩調和論で以下の見解が示されている。

a, 調和・不調和の区分

(a) 同一調和—同じ色の調和

(b) 第一不明瞭—ごく似た色の不調和

(c) 類似調和—似た色の調和

(d) 第二不明瞭—やや違った色の不調和

(e) 対比調和—反対色の調和

(f) 眩輝—極端な反対色の不調和

b, 面積効果

(a) 大きな面積には彩度の低い色を

(b) 小さな面積には彩度の高い強い色を

c, 美度

(a) 無彩色の配色は美度が高い。

(b) 同一色相の配色は非常に好ましい。

(c) 同一明度の配色は美度が低い。

(d) 同一色相・同一再度の単純な配色は色々な色相を使った複雑な配色より調和しやすい。

(3) 暖色と寒色

暖色—一般に赤系統の色相を示す。彩度が高いと暖かみはより強調される。

興奮・積極といった感情効果がある。

寒色—一般に青系統の色相を示す。明

度が高いと寒さはより強調される。沈静・消極といった感情効果がある。

(4) 色の 3 原色

すべての色は 3 つの原色で作ることが出来る。即ち混合によって作り出すことができない色が 3 原色である。

a, 色光の 3 原色

赤(赤みのオレンジ)・緑・青紫。この 3 色を混合すると白となる。

b, 色料の3原色

赤紫・黄色・青緑(緑もの青)。この3色を混合すると黒に近い灰色となる。

(5) 補色

色相環上で向かい合う2色。(赤—緑、青—オレンジ、黄色—紫)

混合すると色味が消え、無彩色になる。

補色は並置すると強い対比を示し、明度差を考えると美しい対立調和を生む。

(①166 頁～169 頁)

(6) 色彩感覚を養うための演習

以上の理論を踏まえ、色彩感覚を養うための演習として、授業ではクレパスを使った平面構成によるデザインの制作を行っている。これは色彩指導や保育の環境作り、日々の制作の基礎となるもので、配色の訓練になるものである。デザインにおいて大切なのは配色の美しさの他に画面の構成、形の面白さ、マティエールの美しさがある。

最初に鉛筆や定規コンパスを使って下図を描き、クレパスで配色を施す。クレヨンとクレパスと違いを認識し、クレパスの効果的な使用法を習得している。

ここでこれらの色彩理論の中で大切と思われるポイントを整理してみよう。

まず初めに色の属性の中に示した濁色を避けるということが挙げられる。クレパスで混色することは奨励しているが、混ぜる色は1色に限定している。色彩の彩度を保つことが美しさの大切な要素である。次に重要なのは色彩調和に示された対比調和だが、これは色相環上で向かい合う2色で、補色に当たる。赤と緑、青とオレンジ、黄色と紫、これらの組み合わせはデザインを引き立てる。美度においては同一明度の配色を避け、明度差のある色を用いることや同一色相、同一

彩度の配色をすることを心掛ける。又暖色と寒色を駆使してメリハリのある画面構成をする。面積効果では大きな面積には彩度の低い色を、小さな面積には彩度の高い強い色を用いる。これらの点を踏まえて学生一人一人が各々の個性を生かした画面構成を行っている。

【指導上の留意点】

厚塗りにすることでクレパスの持味が出る。色塗りの際に直線の上に紙を当てたり、型紙を作ったりしてクレパスの色がはみ出さない工夫が必要である。

2. 幼児期と色彩指導

(1) 色彩と発達段階

テオドールの実験結果によれば、3歳以下の子どもは形に反応する傾向が強く、3～6歳の子どもは色に反応し、7歳以上の子どもは再び形に反応することが多かったとされている。次の表から3～6歳の幼児が色彩感覚を形成する上でいかに大切な時期であるかを認識していただきたい。

〈幼児の色彩的発達段階〉

年齢	色彩的発達の特徴
0歳～2歳	明度差の大きい配色に反応
2歳～3歳	高彩度色に反応 色相は生理的に選ぶ
3歳～5歳	色相の違いに興味を示す 多くの色を並列的に使用
4歳～5歳	概念色の使用が始まる 色面として塗る傾向が多く見られる
5歳～6歳	簡単な固有色の使用が始まる 色を装飾的にも使用する

(①161 頁～162 頁)

(2) 幼児の配色環境

幼児期は感受性が豊かで吸収力も旺盛なため、環境に大きく影響される。環境は色彩感覚の形成にとって最も大きな要因となり得る。玩具・遊具や衣類などの配色はもちろん、寝ていることの多い0歳児に対しては天井などの配色にも心を配りたい。明度反応を主体とした0歳～2歳の時期は淡くやさしい色(高明度低彩度色)をベースにした色面にワンポイントの強い色を置く、といった単純で明快な配色がのぞましい。これはムーン・スペンサーの色彩調和論の面積効果で示された通りである。淡くやさしい色面は子どもの情緒を安定させ、小さな強い色面は幼児の着目性や色の存在を意識させる。又幼児に与える色彩は男女の別なく幅広い色相を与え、トーンの差が大きく豊かな配色を心がけ、色彩体験を豊富にすることが大切である。(①170頁)

《廃材等様々な素材を使った表現》

1. 廃材を使った表現

保育の現場で使える廃材には様々な種類がある。牛乳パック、ペットボトル、トイレットペーパーやラップの芯、空き箱や空き容器、瓶の蓋等々。その他身の回りにあるものなら何でもよい。この中には買った物や新品同様の物は含まれない。言わば余り物であるが、工作の幅を広げる材料として便利に使われている。

授業では牛乳パックを使い、動くおもちゃを制作している。風車、こま、動く自動車、ヨット、船、はこへび等の中から選び、1000ミリリットルの牛乳パック3個を使って制作を行っている。これ以外に有志は石鹼やお菓子の空き箱なども持参している。牛乳パックの利点はどのメーカーのも

のでも大きさが同じなので、長方形の形を生かしたり、組み合わせて大きなものを作ったりできる。硬くて丈夫、その上コーティングされているので、水に濡れても大丈夫なので、水に浮かせることもできる。又ジュースのパックなどはカラフルなものが多く、色彩や絵柄を生かし、色づけせずにそのまま使うこともできる。注意点は底の部分は硬いのでカッターを用いること、色塗りや絵を描く場合、水性のフェルトペンははじいて描けないので、油性のものやアクリル絵の具を使用する。接着にはホッチキスやセロテープ、ガムテープを使うが、セロテープは剥がれやすいという欠点がある。紙類を貼る場合は木工用ボンドを使う。補強材として、ペットボトルのふた、割り箸、竹串、竹ひご、ストロー、タコ糸等を使い、外側に折り紙や色画用紙を貼ったりしている。動くものは難しいが、その方が勉強になる。各自の創意と工夫が生かされる。

【指導上の留意点】

子どもに牛乳パックの工作をやらせる場合、底の部分は保育者があらかじめ切っておく必要がある。形を切り抜く場合は幼児用のカッターを使用させる等の配慮が必要である。

2. 自然物や野菜を使った表現

自然物には木の枝、葉、実、雑草や野の花、貝殻、石ころ、砂などがある。これらは折り紙や色画用紙、布、毛糸などともに貼り絵やコラージュの材料として扱っている。自然物を入れることで表現の幅が広がり、豊かさが生まれる。問題は保存が効きにくいことや接合、接着が難しいところである。生花や葉などは乾燥させたものを用いること、使用する台紙をボール紙のような厚紙にすることが大切である。又接着剤は木工用ボンドやセメダインなどを使い、

強度を高める必要がある。それ以外にも木の葉の葉脈を生かしたフロタージュというこすり出しの技法を習得している。葉の裏に障子紙を当て、コンテや鉛筆などで葉脈を写し取り、それを切って画用紙に貼り、構成する。ただ貼るのではなく、花や魚や動物、風景などに見立てる工夫をする。野菜を使ったスタンプングも行っているが、クレパス等を添えて何かに見立てるのは同様である。自然物や野菜を扱うことで、描画だけでは得られない感動があり、欠かせない教材となっている。

【指導上の留意点】

子どもに貼り絵を制作させる場合は接着剤の扱いに留意する。のりづけの際には指拭き布を用意し、アロンアルファや強力なセメダインは絶対に使わせてはいけない。又スタンプングの制作させる場合はスタンブ台を用意する必要がある。

3. 紙類を使った表現

紙類は描画用紙としても扱うが、製作材料としても使用している。一般的に工作には画用紙の厚口を用いるが、その他にも様々な種類の紙類がある。厚いものから挙げると、段ボール、ボール紙、ケント紙、ラシャ紙、ミューズコットン紙、模造紙、クラフト紙、ハトロロン紙、包装紙、新聞紙等。授業では色画用紙を用い、木や家、クリスマスツリーやサンタクロース、動物などを制作している。これは子どもにも作れる紙工作の基本となる円柱や四角柱、円錐、シンメトリーなどの形作りをマスターするためである。合わせて曲線やカールを作る方法やはさみやセロテープ、ホッチキスなどの取り扱い方を習得している。ボール紙、カラーボール、包装紙、英字新聞などは貼り絵の材料としても多用している。

【指導上の留意点】

子どもにセロテープを使わせる場合は保

育者が必要な長さを指示してやる必要がある。ホッチキスは簡易で小型のものを使用させるようにする。

4. 粘土を使った表現

粘土には様々な種類がある。保育の現場で多く使われているのは陶土などからできた土粘土、土粘土と油を混ぜ合わせて作った油粘土である。油粘土は乾燥しても硬くならず、四季を通して硬さが変わらず、手で温めるだけで柔らかくなる。腰が強く、薄く、細く伸ばして自由に形ができる。その他、小麦粉を練った小麦粉粘土、紙の繊維からできた紙粘土があり、これらは乾燥すると硬くなり、絵の具で着色できる。これらの粘土は1歳ぐらいの子どもから扱えるものである。一般には彫塑用の泥粘土、焼き物用の粘土、おがくず粘土、陶土シート、軽い粘土、プラスチック粘土、アートクレー(色粘土)等がある。(①126頁)

授業では紙粘土を使って、保育の現場で役に立つままごと用の教材を制作している。紙粘土は紙繊維の混合の量によって様々であるが、一般的に手ざわりが粗く、腰が弱く、粘着性が乏しいという欠点がある。しかし乾いてから絵の具で着色できるので、幅広い表現が可能である。立体制作をする場合は空き瓶や空き缶、線材(割り箸、竹ひご、針金、ひも、ロープ等)と組み合わせるのがよいが、授業で作るのは子どもが手で握れるくらいの大きさのままごと用の教材のため、それらの材料は使っていない。子どもが安心して遊べるもの、子どもにも作れるものを作らせるためである。ままごとでは物の名前を覚えたり、数を数えたりして遊ばせるため、食べ物、果物、野菜、お菓子、魚、動物などジャンルを限定させている。形を作り終えたら、絵の具は厚めに塗り、乾いてからスプレーニスを掛ける。絵の具の発色をよくすること、色を保護す

るためである。

【指導上の留意点】

粘土のひび割れや破損を防ぐため、水入れを用意し、乾いてきたら水をつけながら表面を整える様にし、ひび割れや破損した場合は粘土を水で溶いたもので修正するようにする。大きな破損には木工用ボンドを使うが、粘土の方が傷に浸透するからである。又スプレーニスを扱う場合、顔の部分などにマーカー等を使用すると、流れてしまうことがあるので、細かい部分も絵の具で描くようにする。スプレー掛けは臭いが籠るので教室ではやらず、風通しのよいスペースで行うのがよい。

《季節感やイメージする力を養う折り紙表現》

私達日本人は子どもの頃から、折り紙という素材に親しんできた。折ることをはじめ、切ったり、ちぎったり、折り紙は様々な形に変化する。それを用いて子どもの想像力を育てたり、手先の器用さを養ったり、生活に潤いを与えたり、折り紙は日本人にとって、切っても切れない大切な文化だと改めて気づかされる。折り紙は平面上に扱う場合、折ることにより半立体の厚みができ、それを使うことで絵に存在感や強さが出る。折り紙の種類も日々進歩し、無地のもの以外にぼかしや多色刷り等の新しい素材が出回り、色数も豊富である。又千代紙はそれ自体、日本の伝統が編み出した色彩、デザイン性共に優れた文化遺産であり、折り紙もさることながら、切り絵に用いることで、その美しさを引き出せる。(③1 頁) 季節感やイメージを養うための教材として、授業では折り紙や千代紙を用い、折り紙の強さと切り絵の美しさを併せた自作の折り紙絵画作品を参考に各自が制作を行ってい

る。

創作折り紙の世界では立体の作品を中心に高度な折り方が研究されている。授業ではできるだけ子どもにも折れる平面の作品を扱うようにしている。折り方は教科書に載っている伝承折り紙の折り図を中心に様々な見本帳や折り図をファイルなどで示し、様々な選択肢を設けている。折り紙が苦手という学生が多いが、その理由として手先が不器用だということが挙げられる。折り紙の持つ堅苦しさや窮屈さが原因と思われる。そのためインターネットの折り図や動画を参照することも選択肢の中に取り入れている。伝統的なものを扱う課題だが、時代に即したやり方も必要だと考えている。

1. おひなさまを折る

おひなさまは12ヶ月の制作では3月のひな祭りの制作で扱い、季節感を表す制作として欠かせないものである。と同時に日本の伝統文化を表現するものでもある。この制作では千代紙や金、銀などの華やかで雅な素材が欠かせない。千代紙には友禅千代紙などの高価なものから普段使いに適したものまであり、予算の範囲で選択すればよいが、この課題においては日本の伝統的文化の象徴でもある友禅の柄を用いた友禅千代紙を使っている。千代紙は一般的にはおひなさまの着物の部分に用い、折り込むことが多いが、背景の部分に用いたり、切ったり、貼ったり、学生それぞれの個性やアイデアを生かした制作を行っている。顔の表情なども様々で、現代の学生ならではの表現となっている。

2. 季節の制作

季節感を育てる課題として、授業では次頁の表を元に12ヶ月の中の1ヶ月を選び、折り紙の制作を行っている。

幼稚園・保育園の年中行事
—季節を表わすもの—

4月 入園

さくら、チューリップ、たんぽぽ、
れんげそう、なのはな、ちょうちょ、
おたまじゃくし、なまず

5月 こどもの日、母の日、遠足

こいのぼり、かぶと、しょうぶ、(あやめ)、
カーネーション、ばら、つつじ

**6月 愛鳥週間、時の記念日、
虫歯予防デー、父の日、プール開き**

雨ふり、かさ、てるてるぼうず、時計、
あじさい、ぼたん、すずらん、もも、
かたつむり、つばめ

7月 七夕祭り

七夕飾り、星、織姫、彦星、朝顔、睡蓮、
かえる、かわせみ

8月 夏祭り、夏休み

ひまわり、せみ、海、船、魚、はぜ、たい、
かれい、熱帯魚、エンゼルフィッシュ、
えい、いか、えび、かに、えびかに、たこ、
くらげ、かめ、くじら、オットセイ、花火、
すいか、かき氷

9月 お月見(十五夜)、敬老の日

月、うさぎ、月見だんご、すすき、
なでしこ、ききょう、ダリア、鈴虫、
バッタ、カマキリ、くじゃく

10月 運動会、遠足、ハロウィン

コスモス、きく、りんどう、ぶどう、
かぼちゃ、とんぼ、すずめ、雁

11月 七五三

落ち葉、もみじ、いちょう、さざんか、
くり、かき、きのこ、りす、コアラ、
カラス、きつつき、いもむし

12月 クリスマス、年末、冬休み

サンタクロース、クリスマスツリー、教会、
星、鐘、ひいらぎ、シクラメン、トナカイ、
白鳥、水鳥、ふくろう

1月 お正月、餅つき

雪景色、雪だるま、雪の結晶、松、竹、
すいせん、福寿草、つる、おしどり、門松、
はごいた、たこ、十二支

2月 豆まき(節分)

おに、うめ、つばき、うぐいす

3月 ひな祭り、卒園

おひなさま、ももの花、すみれ、つくし、
にわとり、ひよこ

(③133 頁)

そこで前頁の幼稚園、保育園の年中行事と月毎の季節を表わすものの中で、どのような点に留意しているかをお示ししたいと思う。

この制作で大切なのは月毎の内容を間違えないことである。これは飽くまでも決まり事であり、季節の流れは厳密にはこの通りではない。ただ多くの園ではこの通りに制作を行っているので、この決まりに従うようにしている。制作の手順としては最初に月を選び、折るものを決定する。その際、年中行事を優先させる場合が多いが、季節を表わすもののみを選んでよい。その後折り紙と色の配色や季節感を効果的に表わせるかを吟味し、台紙の色画用紙を選ぶ。背景には各自の創意と工夫で切り絵やちぎり絵を配したり、色鉛筆やクーピーなどで色づけをしたりする。折り紙の配置、余白のスペース、全体の配色を見ながら制作を行う。季節感はもちろんのことだが、イメージする力、創造性を養う制作として大変有効な課題となっている。

3. 日本の昔話を折る

イメージする力を養う課題として、折り紙による日本の昔話の制作を行っている。日本の昔話を絵画で表現する場合、絵本の一場面を写して描くということになりがちであるが、折り紙を使った場合、登場人物の形から作らなければならない、画面全体の創作をしなければならない。そこで欠かせないのは千代紙である。千代紙には友禅千代紙、和紙千代紙、しぼり千代紙など様々な種類があり、折り紙も無地のもの以外に日本の色折り紙など和紙のような紙質のものもある。裏表で2色使いが可能な両面折り紙やハーモニー折り紙などのぼかしのあるものも使用している。物話や登場人物に合わせて折り紙や千代紙を選択する必要があるが、より絵画的な表現が可能となる。

ここで代表的な日本の昔話と登場人物を挙げてみたいと思う。

《日本の昔話と登場人物等》

桃太郎—桃太郎、お爺さん、おばあさん、鬼、犬、猿、雉、桃

花咲か爺さん—お爺さん、おばあさん、隣のお爺さん、おばあさん、侍、犬、桜

かぐや姫—かぐや姫、お爺さん、おばあさん、天人、男達、帝、侍、竹

さるかに合戦—猿、蟹、蜂、栗、臼、柿
鶴の恩返し—鶴、若者、お嫁さん、町衆、殿様、侍

浦島太郎—浦島太郎、乙姫様、竜王、召使い、子ども達、村人、亀

ここに示した例だけでもバラエティーに富んだ折り方を習得できる課題であることがわかる。人物の折り方はおひなさまの折り方の応用である。顔の表情などはマーカーや色鉛筆で描くが、おひなさまの顔以上に難しくなる。又動物なども様々な折り方の中からお話や場面の中から選択しなければならない。登場人物の配置や構図、背景の扱いなど、画面作りには各自の創意と工夫が生かされる。様々な素材を扱うことで、より絵画的な表現となり、イメージする力や創造力が養われている。

【指導上の留意点】

手先が不器用なため、折り紙が苦手という学生は多い。子どもに教える場合、保育者が折り方を示す必要があり、出来るだけ多くの折り方に接し、折ることに慣れておくことが大切である。その上に立って、角をきちんと折る、三角に折る、四角く折る、アイロン掛けをする等の言葉がけをしながら、わかりやすく説明する必要がある。のりづけや背景の処理などは折り紙を生かすための細やかな注意が必要となる。

《参考文献・引用文献》

①造 形

(村山貞雄監修保育シリーズ21)

藤田復生編

学術図書出版社

1988 第1版 第1刷

1997 第1版 第5刷

②保育をひらく造形表現 槇英子著

萌文書林

2008 初版

③折り紙絵画作品集 今井みどり著

てらいんぐ

2007 初版

2016 改訂版

小学校教諭を志望する学生の幼児教育に対する意識に関する一考察

—幼稚園での実習経験をふまえて—

今井康晴

A Study on the Concept of Early Childhood Education For Students Desiring to be
Elementary School Teachers Based on Practical Experience at Kindergartens

Yasuharu Imai

はじめに

保育者養成校において、多くの学生が幼稚園教諭免許状や保育士資格を取得し、保育現場へと巣立っていく。その際に課題となるのが実習である。例えば、幼稚園教諭免許状取得に必要な実習期間は4週間（18日以上）とされ、そのなかで観察（見学）実習、部分（参加）実習、本（責任）実習が実施される。これらの実習は、単に免許・資格を取得するために履修するのではない。実際の教育現場のなかで、子どもたちの様子、保育者の実態など様々な場面で保育経験や体験をする。そのなかで養成校での学びを実践で生かし、保育者としての力量、人間性、心情を育成していくため、保育者になる過程として必要不可欠である。

実習では、上述したように幼稚園で行われる幼児期の学びやその意義を理解すること、そして養成校で学んできた知識を実習園での体験と重ね合わせ、知識と実践を接続させ、調和させることにある。加えて保育者の職務を理解し必要な知識・技術を知り、課題を見つけ反省すること、自らが備えている保育者としての資質を再考し、保育者としての適性を判断することなどが挙げられる。¹⁹

さらに実習での体験や経験は、学生のキャリア意識への影響も指摘される。実習内容や指導のされ方、実習園の雰囲気によって、幼稚園、保育所、こども園、施設など

職先を決める際の重要な素材となる。浅見（2015）は、慢性的保育士不足の要因として養成校のなかでの学生教育を念頭に置きつつも、実習園での経験、学生に対する対応などの影響について指摘する。²⁰一方で実習後の学生のリアクションを通して、実習期間や事前指導プログラムの再検討する機会ともなっている。²¹

こうした保育者としての資質や能力、キャリア、養成校の教育プログラムに及ぶ教育実習であるが、本研究の目的は、小学校教諭を志望する学生の幼稚園実習の体験に着目した。教育基本法では同じ学校種として位置づけられる幼稚園と小学校であるが、対象年齢、内容と方法、保育理念と教育理念など様々な違いが指摘される。そこで、幼稚園教諭を志望する学生の実習前後の意識の変容ではなく、小学校教諭を志望する学生の幼児教育の意識の変容に焦点を当て、実習前後の意識変容を自由記述回答のアンケートから検討した。主なアンケート項目として「①幼稚園実習と小学校実習で、どんなところに違いを感じましたか？」、「②幼稚園実習と小学校実習で、どんなところが同じと感じましたか？」を取り上げた。これらのアンケート調査の結果から、幼稚園と小学校の差異や同質性、小学校教諭を目指す学生から見た幼稚園教育、またその学びについて検討した。また今後の小学校教諭を志望する学生に対する幼稚園実習指導の在り方、キャリア形成への影響につい

でも展望した。

2. 方法

T 大学では 4 年間の学びの過程で、大学 2 年次に幼保履修モデルと小幼履修モデルに分類される。小幼履修モデルの学生は、大学 4 年次に小学校実習を修了した後、10 日間の幼稚園実習を修了することで幼稚園教諭免許状取得となる。

T 大学の小幼履修モデルに在籍する 4 年生 13 名（男子 7 名、女子 6 名）を対象とした。対象学生は、4 年次において小学校への教育実習 4 週間（平成 29 年 5 月～6 月）を修了し、且つ幼稚園への教育実習 2 週間（平成 29 年 9 月～10 月）を修了した学生である。調査時期及び調査方法は幼稚園実習事後指導（平成 29 年 10 月 16 日）の中で自由記述式アンケートを有記名で実施し、回収した。調査内容として、質問項目①幼稚園実習と小学校実習で、どんなところに違いを感じましたか？ ②幼稚園実習と小学校実習で、どんなところが同じと感じましたか？の 2 点に対する回答を抽出し、記述内容を KJ 法によって分類、カテゴリー化し分析した。

3. 結果と考察

①幼稚園実習と小学校実習で、どんなところに違いを感じましたか？という問いに対し以下のような回答が得られた。

1-1 言葉遣い、お弁当、ピアノがある、遊び時間、時間の区切りがない、親の迎えがある。

1-2 小学校実習で常に考えていたことは、わかりやすく教えるにはどうするかでした。幼稚園実習で常に考えていたことは、楽し

く教え、遊ぶにはどうするかでした。

1-3 違いとして挙げられる事は小学校に比べると、幼稚園はどんな小さな怪我でも他の保育者と情報を共有していた。幼稚園の先生は常に子どもの安全を考え、環境を整える事を意識していたと感じた。また排泄などで支援の必要な子どもに対して見守り、時には補助する所は小学校実習との違いを感じた。

1-4 幼稚園はどちらかというと全部自分で考えて行うという印象が強いです。先生方との関りよりも、子どもとの関りが多く、難しいと感じました。小学校の教育実習は、教科書があるので、ある程度やり方が決まっているので、やりやすかったです。

1-5 一番大きな違いは、全てにおいて音を使ったやりとりをしていたということです。園児がリズムに合わせて行動する様子を見ると、小学校とは違い、幼稚園ならではの感じました。

1-6 私が行っていた学校がということかもしれませんが、本当に子どもが好きで昔から幼稚園の先生になりたいという先生が多くいました。まるで自分の子どものように接する先生が多く、先生という仕事を楽しんでいる先生が小学校の先生よりも多かったです。あと、保護者とのつながりが深い。

1-7 小学校の出席確認のイメージにしばられてしまい、子どもに「はい」ときちんと返事するように促してしまったのだが、幼稚園では、自分の名前を認識し、自由な反応で表現できることを大切にしており、必ずしも正しい姿勢での返事をする事を強要するものではないということを知った。

自分の名前を呼ばれ、それを子どもそれぞれが自由に表現した返事をし、保育者はそれを受け止めながら進めていくのが幼稚園での出席確認なのだと学んだ。

1-8 幼稚園では何でも褒めて意欲を向上させ、指示に従うように促すというような意味合いが強いように感じられたが、小学校ではある程度自分たちで考えられるようになるので、出来ない場合は次回への励ましが多かった。

1-9 幼稚園の方が誕生日の差があると感じました。4歳と5歳の差、個人差はあるものの、年齢で活動のスピードが異なることが多くありました。他にはピアノ、手遊び、読み聞かせがあることです。時間の区切りが決まっていないことも違いで、昼の時間が30分違うこともありました。スキンシップが多いことも違いだと感じました。

1-10 幼児にかける言葉が比喩表現（ミッフィーのお口、新幹線座り、お山さんの足等）だった。ピアノ演奏が多い。園庭などで遊ぶ際、異年齢交流が盛ん。

1-11 子どもたちはピアノの音を聞いて行動するので、ピアノは大切である。話す前に手遊びを通して、保護者の方を向かせている。読み聞かせは、小学校では色々な本と出会って感性を豊かにする為と聞き、幼稚園では落ち着かせるためであると聞いた。

1-12 保護者の方と密に関わるところに違いを感じた。毎日、保護者の方と顔を合わせたり細かく連絡帳でやりとりをしているので、小学校と少し違うと感じた。また悪いことをした時以外はまったく怒らず教師が大きな声を出すということが幼稚園実習ではなかったところも違うと感じた。さら

に、やはり幼稚園では遊びを通して学ぶが主であるので、小学校の勉強（教科）を通して学ぶ大きな違いであることを改めて実感した。

1-13 幼児たちの発達や成長の違いを感じました。それぞれの学年の遊びの様子からそれを多く感じる事が出来ました。年少では自分一人の世界で広がっていた遊びも徐々に友だちとの関りも増えていき年中では友だちと一緒に自分の世界で遊べるようになり、年長になると友だちと一緒にの世界でルールやきまりを守って遊んでおり、やはり小学生とは違うそれ以前にある大切な教育だと感じました。

以上の結果をふまえると、まず13の回答すべてで、幼稚園実習と小学校実習の違いを感じていた。その内容をカテゴリー分けすると、主に「内容・方法」、「理念・方針」、「子どもの姿」、「保育者の在り方」、「保護者との関り」に分類される。

「内容・方法」に関する記述が最も多く、言葉遣い(1-1)、時間の区切り(1-1、1-9)、比喩表現(1-10)、わかりやすい教え方と楽しむ教え方(1-2)、教科学習と遊びの違い(1-4、1-12)、音を用いた活動(1-5)、出席確認の仕方(1-7)、見守る指導(1-3)、安全への配慮(1-3)、褒めて伸ばす指導(1-8)、ピアノ(1-9、1-10、1-11)、手遊び(1-9)、読み聞かせ(1-9、1-11)、スキンシップの多さ(1-9)、異年齢との交流(1-10)などが挙げられた。

「保育理念・方針」では、自分の子どもであるかのような保育(1-6)、褒めて意欲を向上させる(1-8)などの指摘があった。「子どもの姿」として、幼稚園の子どもと小学校の子どもに関する指摘として、年齢で活動のスピードが異なる(1-9)、それぞれの学年による遊びの様子の変化(1-13)が挙げられた。「保育者の在り方」として、保育者同士

の情報共有(1-3)、先生という仕事を楽しんでいる姿(1-6)などが挙げられた。「保護者との関り」では、親の送迎(1-1)、保護者とのつながりの深さ(1-6、1-12)などが挙げられた。

以上、小学校教諭を志望する学生が実習で実感した幼稚園と小学校の差異をふまえると、幼児教育の遊びと小学校教育の学習の違いを読み取ることが出来る。これは、時間の使い方や子どもの自由の保障、遊びの支援、遊び相手となる状況で体感したものと予想される。小学校の45分の時間割や異年齢交流、スキンシップなど教科学習にはない要素として強く反映された。

同時に実習自体においても、教科書を用いた指導と自由を基調とした保育、時間の区切りのない保育などへの適応の難しさが指摘された。実際の指導法ではピアノの使用法に関する記述、手遊び、読み聞かせなど幼児教育の日常光景に差異が指摘された。小学校教育におけるピアノの使用は音楽科に限定されるが、日常の生活場面で使用されるピアノに対して高いリアクションが見られた。

保育者の在り方として、子どもを保護・養護する保育の特質から安全面への配慮に差異を感じていた。また排泄など生活と直結するため、教科教育の小学校という点での差異としても読み取ることができる。

また保護者との関りでは、家庭と一番身近な存在であり、子育て支援が求められる幼児教育と小学校との差異を感じていた。子育て相談や支援は日常のように行われており、保護者と接する時間も小学校と比較し長時間であるため、幼稚園と小学校との保護者との距離感、関わりの頻度など実習などでも違いとして現れた。

②幼稚園実習と小学校実習で、どんなところが同じと感じましたか？という問いに對

し以下のような回答が得られた。

2-1 子どもに対する気持ちや責任感は同じだと思いました。

2-2 子どもに対する責任はどちらも同じに感じました。子どもの安全や教育、それ以外での関わりでも、教育者として責任感は重く感じていました。

2-3 友達との人間関係について集団生活を通して、自分達で考え行動する点は同じだと感じた。また、子どもの「やってみたい」という気持ちを汲んで自立心等を育てるという点は小学校実習と同じだと感じた。最も、小学校も幼稚園も子ども達が非常に可愛い事も挙げられる。

2-4 実習校、実習園の先生方がとても優しく、色々な形で、補助や助言をくださりました。自分の人間性（雰囲気）が子どもに伝染するのも同じだと感じました。年齢は違っても、「先生がこうしているなら、ぼくもこうしよう」と感じる子が何人もいました。

2-5 小学校と幼稚園で同じだと感じたことは、皆純粋で素直だということです。どんなにワンパクでふざけてしまう園児も、目を見てしっかり話せば伝わるし、分かってくれるので、子どもの素直さを強く感じました。

2-6 子どもを思う気持ちは変わらないと感じました。子どもだから優しくではなく、大人と同じように接して、子どもたちにどうすればこれからにつながるかを考えて行動されてました。そして先生たちが子どもたちの見本となる姿はどの教育機関でも同じではないかと思います。

2-7 子ども一人ひとりの理解をしながら、その実態、姿に応じた保育のねらいを立てて活動を考えているところが同じ点だと感じました。子どもの実態から授業を作っていく小学校と同じなのだと気づいてからは、実習の指導案作りが楽しくなった。子どもの姿を思い浮かべながら、子どもたちを生かすことができる活動を日々考えていくので、子どもと常に関わっていくことも大切だと学んだ。

2-8 小学校では3年生の担当だった為、全体を動かす時は、やはり褒めた方が上手くいく方が多いと感じた。またピアノを取り入れたり、動物に関わる事は音楽や生活、理科に通じるものがあると感じた。また希望者のみだが英会話教室も定期的に行われ、小学校内だけでなく幼稚園にも国際化の問題が生まれてきていると感じた。

2-9 教師が子どもの事を大切に思っているという点です。子どもには個性があり、個人差がある事も同じだと感じました。

2-10 指示を出した通りに動くことができる。給食がある。学ぶ場面が多い。

2-11 話を聞かせる態度や集団での生活のあり方を教えているところ。うさぎなど小動物を飼っている。

2-12 教師の子どもたちに対する思いは一緒だと感じた。1人1人の子どもたちを1人の人間として見て、成長していく過程の支援、小学校では教育ではあるが、言葉は違えど、向かっていく方向は一緒だと思った。また教師は1人1人子どもたちをしっかり見て、理解し、その子に合った声掛けや援助をするところも一緒だと感じた。さ

らに“人を育てる”という視点も一緒に、子どもたちの安全面の確保や、相手が人であるという認識を持って仕事をする事も一緒だと感じた。

2-13 教師として子どもたちとの関わり方は、幼稚園も小学校も同じように感じました。褒めるときにはよく褒め、叱るべきときには適切に叱り、笑顔で場を盛り上げ、一つずつ確認をしながら折り紙を丁寧に折ったりと教師の役を演じて子どもたちと関わる事は同じように感じました。

幼児教育と小学校教育の同じ点について検討すると、「教育理念」、「内容・方法」、「保育者の在り方」、「子どもの姿」に分類される。

「教育理念」では、子どもに対する気持ちや責任感(2-1、2-2、2-6、2-9、2-12)が多数指摘された。次に「内容・方法」において自分たちで考えて行動する姿(2-3)、子ども一人ひとりを理解し、実態あわせた活動内容(2-7)、一人ひとりの子どもに合わせた声掛けや援助(2-12)、褒めて伸ばす指導(2-8)、褒めるとき、叱るときなど場に合わせた関わり方(2-13)などが指摘された。「保育者の在り方」に関わる項目として、「先生がこうしているなら、ぼくもこうしよう」と感じる子ども(2-4)、先生たちが子どもたちの見本となる姿はどの教育機関でも同じ(2-6)が挙げられた。「子どもの姿」では、幼稚園も小学校も同じく可愛い(2-3)、純粋で素直である(2-5)、指示を出した通りに動くことが出来る(2-10)などが示された。

幼稚園実習を通し、保育者と子どもとの日常的な関りのなかで、実習対象年齢は異なっているも小学校と同じように子どもへの愛情、責任感を体感していた。また「内容・方法」においても、子どもの個性に応じた指導、声掛け、援助などが指摘された。

「保育者の在り方」の項目では、幼稚園、小学校での「子どもの見本」となる教育者の在り方、教育者像としても共感していた。「子どもの姿」においても純粹や素直といった文言がみられたが、小学校と同じように指示通りに動くということも示された。

前節の差異で示されたピアノの使い方、手遊び、読み聞かせなどと比較すると子どもに合わせた方法、スキルによる違いであった。しかし、方法、スキルの基幹となる子どもへの接し方、対応については子どもの姿、発達をふまえた方法として共感していたと推測される。また褒めて伸ばす、子どもに合わせた指導についても、幼稚園、小学校共に共通した観点として見出された。

おわりに

本研究の目的は、小学校教諭を志望する学生の幼稚園実習の体験に着目し、小学校教諭を志望する学生の幼児教育の意識の変容に焦点を当て、実習前後の意識変容を自由記述回答のアンケートから検討した。アンケート調査の結果から、幼稚園と小学校の差異や同質性、小学校教諭を目指す学生から見た幼稚園教育、またその学びについて考察すると、幼稚園での教育方法や教育内容などの差異を示していた。保護者との関係性という観点では、自らの小学校教育実習と照合しつつ、繋がり、関わりの深さに差異を感じていた。

これらをふまえると、幼児教育実習において遊びを通した指導、見守る教育についての難しさについて学びが深められたと予想される。また幼児教育で運用されている子育て支援は、小学校教育での保護者との面談にあるような保護者との関りと異なるため、保護者との関わり、子育て支援についても理解が深まったと推測される。

同質性では、子どもへの愛情、教職に対

する責任感など教育の基幹部での同意が示された。子どもへの向き合い方、対応など教育の基幹部での同質性を多くの学生が示した結果となった。

これらの結果をふまえ小学校教諭を志望する学生に対する幼稚園実習指導の在り方として、小学校教諭を志望する学生は、当然のことながら小学校教諭のためのカリキュラムを履修し、小学校教育実習を修了している。そのため幼稚園実習へのアプローチとして、幼稚園教育の方法、特にピアノへの対応が課題として明らかとなった。これは小学校教諭志望の学生だけでなく、保育職を希望する学生でも同じこととして見出すことが出来る。また手遊びや絵本の読み聞かせなどの準備も重要である。小学校教諭二次試験（実技試験）においてピアノが課されない状況も多く、ピアノへの適応というものが今後の実習指導の課題として指摘される。

キャリア形成という観点で展望すると、小学校教諭となった際に、低学年児童の教育に対する専門的教養やスキルが身に付けられたのではないか。例えば、昨今問題として指摘される小1プロブレムや幼小接続などの課題においても、幼稚園実習を経験していない小学校教諭と比較して良い影響が期待される。

福崎(2017)が「保育者養成とは、単に、幼稚園教諭免許状や保育士資格という保育者になるために必要な単位を修得させるということではなく、保育者としてどのように生きていくかという、人としてのあり方も伝えていく必要性のあることを改めて感じさせられる。同時に、机上では身をもつての理解につながらない理論であっても、それを学んだ学生が、いつの日かその理解深めてくれるときが来ると信じて、学生と向かい合っていくことも大切なのではない²²⁾」。福崎の言葉をふまえると、小学校教

論になったとき、低学年を担当したとき、幼稚園実習での理解を深め、より良い教育として展開されることを期待する。

小学校教諭なので幼稚園を知らなくてよいということではなく、学びと発達の連続性という観点でも、ますます幼小接続は重要な観点となるだろう。今後の課題として、小学校教諭を志望する学生の幼稚園実習体験から、幼小接続へのアプローチについて検討していきたい。

《参考文献》

福本俊(2014)『幼稚園教諭・保育士のための実習ハンドブック』みらい
林邦雄・谷田貝公昭監修 大沢裕・高橋弥生編(2012)『保育者養成シリーズ 幼稚園教育実習』一藝社
岩井邦夫・庄司裕志・田中卓也編(2012)『小学校教員基礎ゼミナール—小学校教員をめざす人のために』ふくろう出版
田中まさ子(2011)『幼稚園・保育所実習ハンドブック』みらい
民秋言・安藤和彦・米谷光弘・上月素子編(2004)『幼稚園実習』北大路書房

-
- ²⁰ 浅見均(2015)「保育者養成校における課題—養成校、保育現場、保護者の視点から—」『幼児教育学研究 第22号』日本幼児教育学会 44頁
- ²¹ 蜂谷幸子、大野雄子、吉村真理子、養田喜子、田中幸(2017)「幼稚園における観察・参加実習の学びと気づきについて」『千葉敬愛大学紀要 39号』193–203頁
- ²² 福崎淳子(2015)「保育者養成校における課題—養成校の視点から—」『幼児教育学研究 第22号』日本幼児教育学会 51頁

¹⁹ 田中卓也(2014)「保育・教育実習とは？」戸江茂博監修『保育者・小学校教諭・特別支援学校教諭のための教職論』北大路書房 58-59頁

読 譜

—視奏のために—

小石川和代

Reading music—for Sight reading—

Kazuyo Koishikawa

はじめに

ピアノ学習者が最初にぶつかり、かつ乗り越えなければいけない課題として、読譜の問題がある。本来、楽譜を読むとは、作曲家の意図を汲んで作品を理解するという総合的な意味合いまでが含まれ、ゲーリー・E・マクファーレンらも¹、器楽指導において“楽譜を見てどこに指を置いたらよいかかわかるというような機能的なリテラシーは楽譜理解の限られた部分”でしかなく、“最終目標は、考えたり表現したりするすべての活動形態において楽譜を使うことのできる能力を教え込むこと”であり、“楽譜のもつ、より広い目的に気づかせること”であると述べているが、本校の学生のようなピアノ初心者にとっては、機能的な音楽リテラシー楽譜に書いてある音が何の音で、鍵盤上のどこを押せばよいのかさえ、瞬時にわかるようになるには時間がかかり過ぎ、最も初歩的な読譜力も十分には獲得できないまま、ピアノと格闘しなければならない者も少なくない。

そこで本論では、そのような学生の実態とそこから生じてくる問題—常に鍵盤を見ていないと弾けない状態から引き起こされる、ピアノ演奏の際の苦しさと限界—を明らかにし、解決のための手立てとして、心理学や脳科学の研究成果からピアノ演奏と読譜の関係を確認したうえで、これまでの

ピアノ教本や多くのピアノ指導者の実際の、経験的な気づきに共通する読譜法について、考察してみた。

その結果、ピアノ演奏に本質的な開放感を得るには、鍵盤を見ずに楽譜を目で追いながら弾く、目で鍵盤を確かめなくとも、楽譜の音情報が動きとして手に直接伝わるという意味で、多かれ少なかれ〈視奏〉ができるようになることが必要であり、それを可能にするためには、五線譜の絶対的な読譜のみならず、相対的な読譜の導入が有効であるという結論に達した。実際、本校のテキストを使用するに当たっても、絶対的な読譜に囚われすぎず、相対的な読譜の要素も取り入れた指導をすることによって、苦しい読譜、閉塞的なピアノ演奏から解放される可能性を見出すことができた。その例を示すことによって、本論の実践的結論とした。

1. 学生の実態

本校の学生は、まず五線譜上の音名を読むことから読譜の練習を始める。ト音記号とヘ音記号、それぞれの音部記号が、五線譜上のどこを何の音と定めているのか、それが鍵盤上ではどこに当たるのかを確認、理解したうえで、ト、ヘ或いはハから、五線の〈線と間〉を順に数えて各音の位置を覚えてゆく。数え読みしなくとも分かる音を少しずつ増やしていき、最終的には五線のどこが何の音なのか、全ての音について反

¹安達真由美・小川洋子監訳 演奏を支える心と科学
誠信書房 2011年 p.169

射的に読めるようになることが目標であるが、大譜表プラス上下加線一本程の範囲の音符が楽に読めるようになるには、かなりの時間がかかる者が多い。しかし在学二年間という限られた時間のなかで、いずれ現場で必要となる曲を何とか弾けるようにするには、読譜の練習ばかりに悠長な時間をかけている訳にもいかず、およそ反射的とは言い難い読譜力で実際の曲を弾くべく、ピアノに立ち向かう事になる者が少なくない。

その結果、読譜力の弱い者ほど楽譜を読みながら弾くことが苦しいため、楽譜に音名を振ったり、楽譜を見ずに覚えて弾こうとする行為が目立ち始める。だが、このような、楽譜を楽譜として読む行為から遠ざかってしまうと、いつまでも読譜力がつかないばかりか、ピアノを弾く上でも色々な問題が生じてくる。

その最も深刻なものの一つが、鍵盤を見ていないと弾けないという学生達に見られる、目の動きである。彼らはまず楽譜を見て弾くべき音を確認し、次にその音の鍵盤上の位置を目で確認して指を置く。打鍵して音が出たら、また次に弾くべき音を確認するために楽譜を見るが、楽譜を読むことが億劫なため、ついつい弾くべき音は覚えてしまう。楽譜を見る必要が無くなった目は、ひたすら鍵盤の方を見つめることになり、やがて目が鍵盤を確認してからでないと指が動かない。目はいつも鍵盤に張りついていないとピアノが弾けないという、由々しい状態が引き起こされてくる。中には、音の動きや配置を鍵盤上でビジュアルな絵柄として覚え直すことによって、かろうじてピアノを弾こうとする者も現れ、驚く他ないが、このようになってしまうと、

いつまでたっても読譜力がつかないばかりか、何よりもピアノを弾くこと自体が常に窮屈で苦しいものになり、結果として、出てくる音を聴く余裕もなくなってしまうように思われる。

ただ、ここで注意しておかなければいけないことは、何の音なのか反射的に分かる読譜力さえあれば、ピアノを弾くに際して必要十分と言えるかどうかということである。実際、音読みはできない訳ではないのに、いざピアノを弾く際になると隣の音さえ目で鍵盤を確認しないではいられず、その結果、やはり鍵盤から目を離してはピアノを弾けない、いつまでも苦しい閉塞感から解放されないままピアノを弾いている学生が、必ずや一定数いるのである。

彼らは、楽譜を読めるようになりたいとは言わないが、“楽譜を見ながらスラスラ弾けるようになりたい”、と言い、自ら、楽譜を見て何の音なのかは分かっても、楽譜を見たままでは指が動かない現実を感じているのであろう。

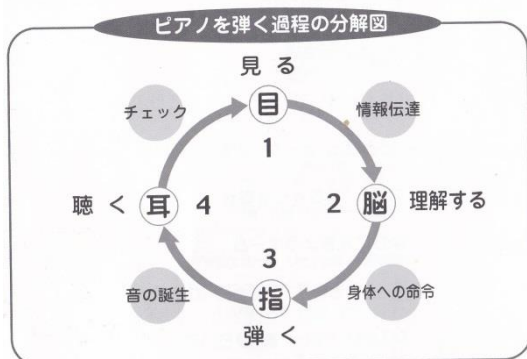
2. ピアノ演奏と楽譜

そこで次に、楽譜を読みながらピアノを弾くとはそもそものようなことなのか、演奏に際してはどのような楽譜の読み方が必要であるのかについて、確認してみたい。

樹原涼子は²、幼児用ピアノ教本の中で“ピアノを演奏するということは、1. 楽譜を目で見て、2. 脳がその情報を理解して身体各部に指令を出し、3. 指をコントロールしてピアノを弾き、4. イメージ通りの音になっているかどうか耳で確かめつつ、目は次の音符を追いかけて、という4つの動

² 樹原涼子 プレ・ピアノランド① 音楽の友社
2002年 p.4

作の流れを瞬間的かつ連続的に行う非常に高度な行為”と述べている（図1）。



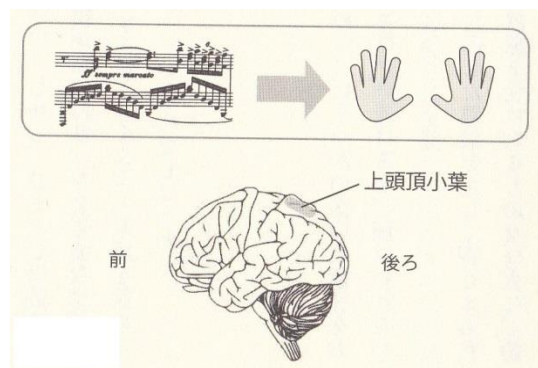
<図 1>

また安達真由美³、心理学的見地から、演奏に際して楽譜から得られる視覚的情報は、無意識のうち、また瞬時に楽器の情報、動きの情報に変換されて指に伝えられるのであり、情報処理される音符の持つ意味には、音としての意味と運動としての意味の二つがあることを指摘している。

要するに楽譜を見ながらピアノを弾くには、何の音なのか分かるだけでは足りず、どの指でどの鍵盤を押すのか、次の音に進むには、その高さの変化に応じてどのくらい指を開けばよいのか、というような指の動きまでもが同時に読み取れることが必要なのであり、樹原のいう、“2. 脳が身体各部に出す指令”というのも、まさしくこの運動情報に変換された指令のことと言えよう。

実際、脳科学の分野からも⁴、脳の中で目から入った楽譜の情報を動きに変換する部位が「上頭頂小葉」（図2）であること、楽譜を見てどの鍵盤を押さえるべきかが分か

るようになるにつれ、この部位の活動が活発になったり神経細胞の数が増えること、故に小頭頂小葉の大きさ自体も、音楽の訓練を受けたことの無い者よりもアマチュア音楽家の方が大きく、プロの音楽家は更に大きいということが報告されている。古屋晋一は上頭頂小葉を、音符を動きに変換する「読譜力をつかさどる脳」として位置づけているが、ピアノ経験者に見られる、楽譜を眺めているだけでも指が動いてしまうような現象も、この脳の部分によって、音符を指に変換する回路が出来上がっているためと指摘する。



<図 2>⁵

以上のことから、ピアノの演奏に際しては、目が楽譜から読み取った音符の情報を瞬時に動きの情報に変換して手に指令を出す情報処理が必要であり、学生の望む“楽譜を見ながらスラスラ弾く”ことを可能にするのも、まさしくこの、音符から手への情報処理を促すことのできるような読譜の力と言えよう。故に目が鍵盤に張りついていて楽譜を見る余裕が無いような弾き方では、楽譜の情報が動きとして手に伝わるはずも無く、ピアノを弾く際に必要な、本質的機能が欠けていることになる。

加えてアンドレアス・C・レーマンらは、

³ 安達真由美 ON-KEN-SCOPE ヤマハ音楽研究所
心理学から見る音楽の世界 1. 音符から音へ—初見視
奏における情報処理— www.yamaha-mf.or.jp
(2017年11月26日)

⁴ 古屋晋一 ピアニストの脳を科学する 春秋社
2012年 pp89-114

⁵ 古屋晋一 ピアニストの脳を科学する p.92

このような情報処理が素晴らしい集中力で繰り返しておこなわれることによって、初見視奏熟達も可能になり、⁶ “少なくともピアノにおいては初見視奏が得意な人は、視覚的にモニタリングしなくとも演奏できるような特別な触覚・運動技能が身についている”と述べているが、彼らは、ピアノにおいて初見視奏が得意な人は、目で鍵盤の位置を確かめなくとも手が感覚的に鍵盤の位置や幅を探って弾くことができるようになっていっている訳で、“少なくともピアノにおいて”とこだわっている裏には、そもそも他の楽器の場合には、演奏の際、楽器を簡単には見るができない、ピアノの鍵盤のように弾くべき音の位置を目で確かめることができないため、楽器から手への情報処理は、ごく自然に、無意識のうちに行われることなのに、ピアノの場合は、なまじ弾くべき音を鍵盤の位置として目で確認できてしまうため、目による不必要な確認の可能性が生じ、却ってそれが楽譜から手への情報処理—脳が手に出す動きの指令—を遮り、楽譜から手への直接的な動きを難しくしていることを示していると思われる。

尚、＜初見視奏＞と同じ意味で＜視奏＞ということばが使われることが多いが、楽譜を見ながらピアノを弾くということが、楽譜から手の動きへの瞬間的な情報処理によってもたらされるものである限り、初見に限らずとも、鍵盤を見ないで弾く、目による確認ではなく、脳の指令によって指が鍵盤を探って弾くという感覚は、ピアノを弾く際、本質的に必要なものと考え。そこで本論では＜視奏＞を、元来の、鍵盤を

見ずに指が鍵盤を探って弾く、目で確かめなくとも指が弾くべき鍵盤に動くという単純な意味で用いることにし、いわゆる＜初見視奏＞とは区別している。

実際、この＜視奏＞ができるようになるかならないかが、ピアノ演奏に本質的開放感をもたらすか否かの要であり、多くの指導者が鍵盤を見ないで弾かせることにこだわるのも全く同じ理由からと考える。

しかし、指導の現場では、鍵盤の方ばかり見て、音探しに追い込まれている学生に、いきなり鍵盤を見ずに弾くよう求めたところで、逆に、目で見ることのできない苦しさから抵抗されたり、或いは、ただ鍵盤を見ないことばかりに固執する余り、意味もなく天井ばかり見て弾こうとする者が現れたりして、その真意を理解させるのもなかなか難しい。それでも少しずつ鍵盤を見ないで弾くことに慣れてくると、結局は難しいところも、鍵盤を見ずに練習した方が楽に弾けるようになり易いこと、自分に弾きやすい指使いを探す際にも、鍵盤を見ないで弾き比べてみる方がわかり易いこと、否、実際は鍵盤を見てしまうとどちらが楽かも余り分からなくなってしまうこと、そして何より常に目で確認しないとられない強迫感から解放されることによって得られる本質的な開放感など、鍵盤を見ないで弾くことのメリットを理解し、むしろそれを楽に感じられるようになる学生も確かに現れてくる。

3. ピアノ教本と読譜法

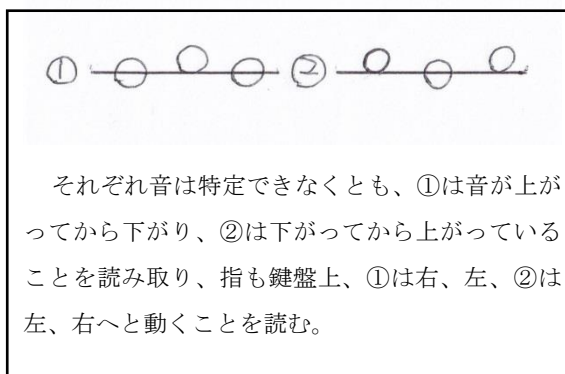
そこで次に、鍵盤を見ないで弾く＜視奏＞を身につけるためのアイデアを、様々なピアノ教本や指導の実際に見られる読譜法の特徴から考察していきたい。

⁶ 安達真由美・小川洋子監訳 演奏を支える心と科学 pp213—228

まず、日本のピアノ教育の世界では、大譜表のどこが何の音であるのか、五線譜上の音名を全て覚えて読み取ろうとする五線譜読譜が、伝統的に用いられてきた。《バイエル》(1880年に米国のメーソンによって日本にもたらされる)や《メトードローズ》(1951年日本初版)、《みんなのオルガン・ピアノ》(1951年初版)など、古くからあるピアノ教本は、全てこの絶対的読譜の立場をとっており、当然のことながら指導する側もされる側も、読譜と言えはこの五線譜の絶対的読譜を指すものと思ってきた。実際、本校の指導でもそれは変わらず、少しでも早く五線譜の読譜ができるようになって欲しいと願っているし、音楽をする限り、五線譜読譜力の獲得は必要不可欠である。ただその一方で、指導の現場から見ると、余りに一つ一つの音名を読むことに追われすぎると、ピアノを弾く際には却ってそれがスムーズな指の動きを阻み、支障を来す場面もあるように思われる。

上述の教本が1950年代から(バイエルはもっと古くから)使われてきたものであり、これまでの学習者が、順調な場合には五線譜の絶対的読譜のみで<視奏>もできるようになって来たという事実はあるにしても、これほどまでに五線譜読譜に追い詰められている学生には、<視奏>の感覚を身につける術が他に無いのか、五線読譜力の弱い学生にも、音符を見たら素早く手がその音に動くような読譜力を身につけることはできないのか、それが長年の指導の課題であったのだが、その解決の糸口は、音名を読む五線譜の絶対的読譜ではなく、<プレリーディング>に見られるような音と音との関係を読む相対的読譜にあったのである。

1960年代以降、アメリカでは五線譜ではなく簡易楽譜を用いて、五線譜読譜に入る前の準備をしようという、<プレリーディング>の流れが起こってくる。1961年の『ペース・メソッド』に始まり、以後『バステイン』、『ギロック』など<プレリーディング>を用いる教本が増えるが、<プレリーディング>の特徴は、音名ではなく音の相対的な位置関係を読むことを優先する点にある。楽譜上の音符の上下の位置と鍵盤の音の高低がどのように対応しているのか(Ex1)、実際の音楽の流れや指使いは、楽譜上の左右の位置とどのように対応しているのか(Ex2)、楽譜を目で追いながら、音の名前ではなくそれぞれの音の関係を模様のように読み取り、その模様に合わせて指を動かしていこうとするものである。

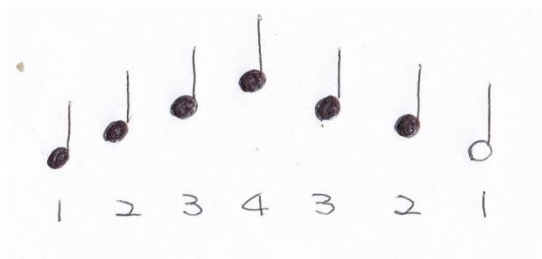


<図 3 Ex1>

しかもこのような相対的読譜は、<プレリーディング>のみならず、五線の<線と間>を識別することによって、五線譜上で応用することも可能になるので、その代表的な2つ、指向性読譜(Directional Reading)と構造読譜(Pattern Reading)について確認しておきたい。

指向性読譜は音の動いていく方向、つまり音符の上下方向と指使いを結びつけて楽譜を読む方法であり、指使いの順で音の動きの方向を読むことができるので<方向読

み>とも呼ばれる。経験を重ねることによって、やがては指使いが記されなくとも楽譜を目で追えば、音符の上がり下がりに応じて自然に指が動くようになるので、＜視奏＞を可能にする第一歩と思われる。(Ex2)



＜図 4 Ex2＞

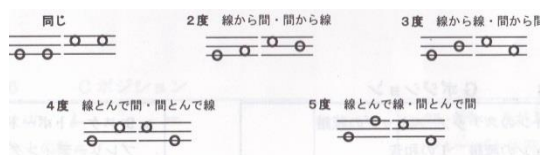
又、音の動きと指使いは調が変わっても変わらないので、調によるポジション変化と調号の問題がクリアできれば、音の動きを指の動きに読み替えて弾くことによって移調も難しくなくなる。Ex2 の場合も、ポジションを「G」に移せば、全く同じ楽譜を見ながらト長調に移調することが出来る訳で、バスティンの特徴の一つである全調メソッドも、この指向性読譜が基となっていると思われる。

一方、Ex3 のような構造読譜は、和音や音程、モチーフなど音符をひとつだけ見るのではなく、幾つかを固まりで、パターンとして捉えることによって楽譜を読む方法で、＜固まり読み＞とも呼ばれ、特に、パターン認知力に優れた幼児期に効果的とも言われる。指向性読譜が音符の動きの方向という、楽譜上では専ら横の動きを捉えるのに対し、この構造読譜では音符の縦の連なりを捉えやすいので、和音の速読やⅠ－Ⅳ－Ⅴ－Ⅰといったカデンツの移調の際にも、有効である。



＜図 5 Ex3＞⁷

だが、『ペース・メソッド』の流れをくんだバスティンは、＜線と間＞の識別を用いた構造読譜によって、音符の横の流れである旋律的音程をも読ませようとしている。2度は線一間又は間一線、3度は線一線、或いは間一間、4度は線とんで間、或いは間とんで線、5度は線とんで線、或いは間とんで間、といった具合に音程をパターン化して読ませ(Ex4)、音符の上がり下がり指の動きを結びつける＜方向読み＞も併用して、楽譜を見たまま指を動かすことを可能にしている。中でも2度をく（お隣り）ステップ、3度をく（とばして）スキップ＞と名づけて、音程読みと指の動きの連結をスタートさせているが、隣りの音さえ下を見ないでは弾けない学生の、＜視奏＞への突破口の一つは確実にここにあると思われる。



＜図 6 Ex4＞⁸

⁷角聖子 「ピアノ力」をつける！ 音楽之友社 2005 年 p.124

⁸ バスティン研究会 in 東京 2012 年 バスティン・メソッド パーティーシリーズ講座資料 p.29

また、このような構造読譜によると、一つ一つの音の確認の必要がなくなり、強迫的な音読みから解放されるだけでなく、音符をある程度まとまりを持ったモチーフや言葉のような意味を持ったものとして捉えることが可能になるため、楽譜を音楽的に理解し易くなるとも言えよう。

尚、音符を見たら音名に変えなくとも手がその音に素早く動いてピアノを弾くことができるような、そのような読譜力を求めている指導者たちは多いが、結果として皆、多かれ少なかれ、この相対的読譜に行き着いているところが興味深い。

例えば角聖子は⁹、〈視奏〉と同じ意味で、ピアノの〈ブラインドタッチ〉の必要性、重要性を強調しているが、その獲得のために、まず隣り合った音をナチュラルポジションの指で順に弾く練習から始めている。ナチュラルポジションとは、図のように、5本の指を鍵盤一つずつに順番においた形のこと、いわゆる5指ポジションと全く同じである。隣の音は隣の指で弾き、音が高い方に動くのならば右隣の指を、低い方に動くのならば左隣の指を動かしていくことになるが、隣の音を隣の指で弾くので、鍵盤を見ないで弾くには最も抵抗が少ない一方、楽譜上で音符が上へ上がれば鍵盤の手は右へ、音符が下になれば手は左へという、音符の上がり下がりに関わらず指の動きが、下を見なくとも反射的にできるようになるかどうかは大切なチェックポイントである。とはいえ、角の言うナチュラルポジションで下を見ずに隣の音を弾いていくこの練習こそ、まさしく、指向性読譜と構造読譜の練習に他ならず、最

終的には目が楽譜の音符の動きを追っていきさえすれば、音名を読まなくとも、指が自然に動いてくれるようになり易いのである。

バスティンも既述のように、この隣りあった音、〈ステップ〉を5指ポジションで弾くことから始めさせ、一つとばしの音、〈スキップ〉との違いが、視覚上も、指使い上も、瞬間に区別できるようになることに力を入れている。プレリーディングの段階では、隣の指で弾くのが〈ステップ〉、一つとばしの指で弾くのが〈スキップ〉というように、指使いによる指向性読譜によって両者を区別させるが、やがて五線譜に入ると、〈線と間〉の識別を用いた構造読譜によって、線一間（又は間一線）の〈ステップ〉と、線一線、或いは間一間の〈スキップ〉の視覚的パターンの違いによって区別できるようにもっていく。だが、子供の場合でも大人の場合でも、〈ステップ〉は比較的マスターし易いが、音が一つ跳んだだけであるのに〈スキップ〉になると、急に鍵盤を見て確認したくなる者が多くなる。そのため、〈スキップ〉は〈視奏〉への最初の関門ではないかと感じる人が多い。

だがこの2度と3度、隣の音なのか、一つとばしの音なのかに更に注目したのが、池川礼子のいう〈即読譜法〉¹⁰である。池川は音符の1度から3度の動きを認識してすぐに指の動きにつなぐことができれば、90%は初見で弾けると言う。その根拠は、自身の調査によって『ソナチネ1』の第1番から第10番までのうち、実に89.7%のメロディーが1度から3度のつながりに

⁹ 角聖子 「ピアノ力」をつける!pp103-130

¹⁰ 池川礼子 100のレッスンポイント 音楽之友社
2013年 pp109-117

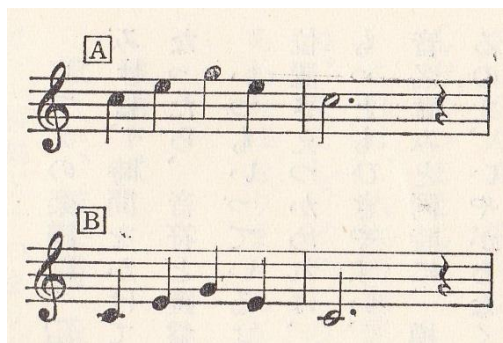
よってできていることが明らかになったからだ。

曲の90%が1度から3度でできているということは、鍵盤上では同じ音か、隣り、もしくは一つとばしの音を押せば、その曲の90%が弾けるということである。故に楽譜の音符の中でも特に1度から3度の動きが即、見分けられ、かつ瞬間的にその音程の幅に指が動けば、音名を知らなくとも、正しい音が弾ける、音名に変える労苦から解放され、ピアノを弾くのが楽になる、ということであり、このような楽譜の読み方、〈即読譜法〉によれば、曲の大半は初見試奏が可能になると言うのである。1度から3度の音程の見分け方は、〈線と間〉の識別により、バスティンの〈ステップ〉、〈スキップ〉に準じているが、バスティンが更に5度に至るまでをパターン化しているのに対し、1度から3度までの〈即読譜法〉ではほぼ足りるという池川のデータは、大変魅力的である。個人的にも常々、〈視奏〉への手始めとして、まず、せめて楽譜上の音符の〈ステップ〉と〈スキップ〉を目が捉え、鍵盤を見なくとも指がその幅を取れるようになることが必要と考えているだけに、それさえできるようになれば、既にその時点で、曲のメロディーの大半を〈視奏〉できるようになっているのだとすれば、これ程心強いことはない。

結局、これまで見てきたように、楽譜から手へ、鍵盤を見なくとも指が直接的に動くような〈視奏〉ができるようになるためには、必ずしも音名の確認は必要でなく、むしろ音符の関係を模様のように読み取り、それに合わせて指が反射的に動くような、そのような楽譜の読み方が有効であり、それを可能にするのは絶対的読譜ではなく、

相対的読譜であることが確認できたと言える。

実際、読譜といえば五線譜の絶対的音読みをのみを意味してきたピアノ教本の中にも、これまで見てきたように、アメリカを中心にして相対的読譜を取り入れる動きが起こり、その流れは、町田育弥の《みみをすます》(2011年 音楽の友社)のような、現代の日本独自の教本にまで及ぶようになった。だが、相対的読譜を取り入れたペースやバスティンの教本が、日本で出版されるよりも早い1970年に、既に天池真佐雄は模様読みの必要性を説いている。天池によれば、¹¹音名読みはよくできるようにしなければならないが、実際にピアノを弾かせる際には、次々と音名読みするよりも、模様読みに仕向ける方がピアノを弾きやすくなるし、音名読みと同時に模様読みの基礎をしみこませていけば、特に子供は楽譜をみるのを嫌がらなくなるという。



〈図 7 Ex5〉

しかし、そこに示されている例は、楽譜をド・ミ・ソ・ミ・ドと読むと同時に、間・間・間・間(Ex5A)或いは線・線・線・線・線(Ex5B)と読むことによって、音も指も一つ跳ぶ、という指の動きを同時に読むような読み方であり、これはまさしくバスティンの〈スキップ〉に他ならない。ただ、

¹¹天池真佐雄 ピアノのひき方 音楽の友社 1970年 pp123—124

天池とバスティンの違いは、天池は五線譜読譜を習得してから、或いは同時に模様読みも使えるようになることを薦めているのに対し、バスティンは五線譜読譜に入る前の準備段階として相対読譜から入ることを前提にしている点であり、その分、この楽譜をド・ミ・ソ・ミ・ドと音名読みする感覚は、天池の場合よりもバスティンの方が更に希薄なのではあるまいか。が何れにせよ、このような楽譜の見方は、天池の言うように、“音符と音符を目で素早く比較できる基礎となるし、「目からすぐに手に」という、早読み、ひいては初見のコツ”となり得るのである。

4. 実際の指導の場で

以上のことから、相対的読譜が鍵盤から目をはがし、「目からすぐ手に」という〈視奏〉に有効なことは確認できたが、最後に、本校の学生の指導の場において、実際にどのようなことを試みたら効果が得られたのか、相対的読譜による〈視奏〉の手順と実例についてまとめておきたい。

まず始めに、当然の事ながら指使いは目で確かめなくともその指が動くようになっていることは必要最低条件である。楽譜の指使いまで見る余裕のない者、指使い通りの指がなかなか動かせない者、いろいろあるが、せめて指使いだけは、楽譜通りに即座に反応できるようにしたい。けれど、楽譜の音符全てに指使いを書き込み、指使い通りに弾くようになってしまっても問題である。たとえ、指使いにおいては反射的に反応できても、音符を読んでいることにはならず、音符から手への情報は何ら届いていないことになるからだ。

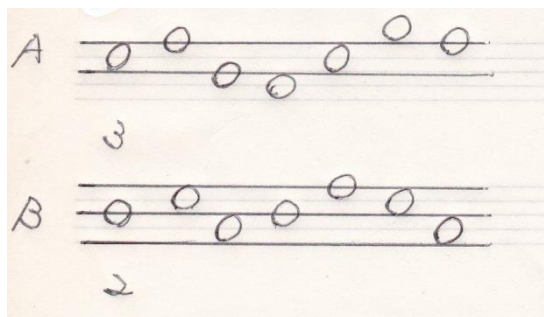
次に、〈視奏〉への第一歩として、角型

子やバスティンと同じように、5指ポジションの隣りの音と一つとばしの音を、鍵盤を見ないで弾くための練習に入る。隣りの音に進むのなら隣りの指で、一つとばしの音へ進むのなら、一つとばしの指で、高い方へ動くのなら鍵盤を右に、低い方へ動くのなら鍵盤を左へという、〈ステップ〉と〈スキップ〉の動きが、音符の上下に合わせて、鍵盤を見なくともできるようにするのである。始めは、鍵盤上、好きな音に好きな指を置き、鍵盤を見ずに上を向いたまま、こちらの指示に合わせて弾いてもらう。例えば3の指を好きな鍵盤に置かせ、「隣りに上がって！1つとばしで下がって！隣りに下がって！1つとばしで上がって！」という指示に応じて、3→4→2→1→3→5の指がなるべく速く反応できるように練習する。この時、音の上下に正しく反応して指が動くか、目で確かめなくとも、一つとばしの指をどのくらい素早く動かせるかがポイントになってくる。

尚、今後、2度と3度をわざわざ〈ステップ〉、〈スキップ〉と表す時は、5指ポジションの隣りの指で弾く2度、一つとばしの指で弾く3度という意味であり、指を広げたり縮めたりして弾く2度、3度とは区別している。

続いて今度は、楽譜を見て同じことができるようにする。〈線と間〉の識別を使って、自らの目で楽譜の〈ステップ〉、〈スキップ〉を読み取ると同時に、鍵盤を見ることなくその音程や動きに合わせて指が動くようになることが大切である。この時五線譜を使うと、音名読みで弾こうとする者が現れるので、かえって、二線譜や三線譜のような簡略化された楽譜を使い、音が固定化されない方が良いと思われる。Ex6Aは3→4→2→1→3→5→4、Ex6Bは2→

3→1→2→4→3→1 と弾くことになるが、いろいろな指や音から始められる譜例を考えたい。



<図 8 Ex6>

最後に全く同じことを五線譜でも練習してみるのだが、五線譜を使うと、急に鍵盤を見て確認したくなる者が増えるのが不思議である。五線譜というだけで、絶対的な音読みから逃れられなくなってしまうのであろうか。けれど逆に言えば、それだけ五線譜での相対的読譜のトレーニングの必要性が高いということにもなるであろう。

そのためにはEx7のテキストも、課題のように階名で歌うよりも前に、音符の上下に合わせて指を動かしてみるのも有効な練習と考える。弾き始めの音を確認し、鍵盤に指を置いたら、あとは鍵盤を見ずに楽譜を目で追いながら、音名ではなく、音符の上がり下がり進む幅、<ステップ>なのか<スキップ>なのかを意識しながら手を動かしていく。音名が読めなくとも、否、音名読みがおぼつかない者ほど、素直に反応できるように思われるし、何よりも、音名がわからなくともピアノを弾くことはできるということを知ってほしい。



<図 9 Ex7>

さて、こうして<ステップ>と<スキップ>を五線譜で知覚し、それに応じて鍵盤を見なくとも指が反応できるようになったら、果たして、実際の曲ではどの位〈視奏〉が可能になるものなのか、以下の点を中心に調べて見ることにした。まず、本校のテキストの必修曲の中でも、初心者用に易しくアレンジした18曲の右手メロディーを対象に、1度、2度、3度の音程がどのくらい使われているか、更にそのうち、指広げや指縮めではなく、5指ポジションによる<ステップ>や<スキップ>、及び1度で弾けるものがどのくらいあるのか、1度、2度、3度以外に使われている音程のうち、自然な5指ポジションで弾ける、故に〈スキップ〉、〈ステップ〉について〈視奏〉し易いと思われる4度、5度音程はどのくらいあるのか、更に、現在よく使われているピアノ教本では、大まかに、1) 5指ポジション、2) ポジション移動、3) 指ひろげ・指ちぢめ、4) 指替え、5) 指くぐり・かぶせの順で、指使いを習得させるものが多いとする山本実芽の研究¹²に従い、逆に1度から5度までの5指ポジションでは弾けない要素がどのくらいあるのかについても

¹² 山本実芽 ピアノ教本ガイドブック 音楽の友社
2017年 pp 45—46

調べてみた。その結果が別表である。

ここから、曲全体の進行の中で、1度、2度、3度の音程が使われている割合は92.4%。そのうち指ひろげや指ちぢめなど、5指ポジションでは弾けないものを除くと、全体の84%が5指ポジションで弾ける1度、〈ステップ〉、〈スキップ〉でできていること。つまり、平均して曲の84%は同じ指か、隣りか、一つとばしの指をそのまま動かせば弾けるため、〈視奏〉もし易いこと。更に1度から3度以外の音程としては、4度、5度、6度、8度が認められたが、そのうちの半数は、5指ポジションによって弾ける自然な4度、5度音程なので、〈ステップ〉や〈スキップ〉に次いで、この種の4度、5度までが〈視奏〉できるようになると、曲の88%近くが無理なく〈視奏〉できるようになれそうなのが確認された。一方、ポジション移動や指広げ、指替え、指くぐりなど、5指ポジションでは対応しきれないやや難しい指使いは、全体の約12.2%を占めており、その35%を占めるポジション移動は、確かに目による鍵盤の確認の必要性が高まりそうであるが、残り65%の大半は、1指－2指による3度音程や1指－5指による6度音程のような指広げであり、まず5指ポジションを〈視奏〉するという感覚がしっかり身についてくれば、このような指広げを〈視奏〉することに、それ程抵抗なく入っていけると思われる。ひいては指替え、指くぐりなども同様で、まずは〈ステップ〉と〈スキップ〉、次に5指ポジションによる4度、5度音程まで、即座に反応して〈視奏〉できる脳と手を作りたいものである。

とは言え、初心者にとっては、表の中の5指ポジションによる1度－3度の占める

割合の高い曲ほど弾き易く、5指ポジションでは対応できない指使いの多い曲が弾きづらいのは明らかであり、必ずしも数値の高い順にそれが反映されている訳ではないにしても、初心者にとっての曲の弾き易さ、弾きづらさ、ひいては〈視奏〉のしやすさ、しづらさの大まかな傾向は、この2つの数値から見て取れると言えよう。実際、これまでは経験則によってのみ把握してきた各曲の難易度も、この表に現れている数値と確かに一致しており、興味深い。

尚、この表は右手メロディーのみを対象としているため、実際に弾く際には左手との関係によって難しさが異なってくる。テキストでは初心者の負担を軽くするために左手を和音奏のみにしてあるものが多いが、それすらも1音1音、鍵盤を目で確認しないと弾けず、大変な思いで両手弾きをしている者はいる。だが、これまで〈スキップ〉と〈ステップ〉によって旋律的音程の2度と3度を区別したのと同じように、今度は和声的音程の2度と3度、つまり、楽譜の音符の縦の隔たりを隣りの指で弾くのか、1つとばしの指で弾くのか、という具合に読むことによって、又、次々に変化していく和音の構成音の中で、何の音が変わらず、何の音がどのように変化しているのかに着目することによって、和音の構成音一つずつの音読み、確認から解放され、和音を弾くことが楽になる者が少なくない。

例えば、Ex8の《手をたたきましょう》の最後4小節の左手和音。ド・ミ・ソと下から一つずつ音名を読んで、鍵盤の位置を探していくのではなく、和音の音を〈間・間・間〉と読むことによって、各音が〈スキップ〉でできていることがわかり、5指でドを弾いたら、残りの音は一つ飛ばしの

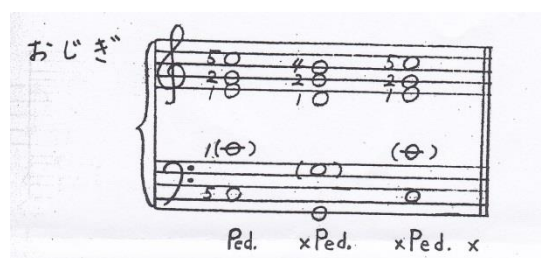
指である3指、1指を動かせばよいことになる。次の和音もド・ファ・ラと下から一音ずつ探していくのではなく、まず、前の和音のドミソと共通している音が何かを探す。そのうえで、共通するドを弾いている5指は動かさず、残りの3指と1指の音が、それぞれ次の音に向かってどのように動いていくのか、音名ではなく音符の上下方向だけを楽譜から読み取る。3指のミも1指のソもそれぞれ隣の音に上がっているので、3指は＜ステップ＞で上がって2指に、1指はそのまま右にスライドさせれば楽に弾け、鍵盤を見る必要は無いであろう。更に次のシファソへ動く時も、共通の音がファであることを確認したら、2指は動かさず、1指と5指の音それぞれが、隣の音に下がっていることだけを読み取り、共通の音を弾いている2指を軸にして、今度はそれぞれの音を左へスライドさせる。最後のドミソへ移る際も全く同じであるが、共通のソの1指は残したまま、2指のファは下へ＜ステップ＞して3指へ、5指のシは上へスライド、という具合に、変化する2音の動く方向が異なるところが、これまでの例とは違う。が、いずれにせよ、和音を弾く際にもこのような読み方をする事によって、鍵盤から目を剥がすことは容易になり、残るもう一方の手、右手に注意する余裕も生まれ易くなるであろう。



＜図 10 Ex8 手をたたきましょう＞

実際、Ex8の《おじぎ》も、右手はミ・ソ・ド、レ・ソ・シと変化する和音の音読みに追われ、左手はオクターヴで4度の跳

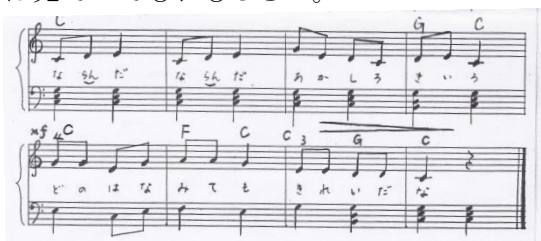
躍進行をするために、鍵盤から目を離せなくなる者がいるが、右手の2指は共通するソの音の軸として残し、他の2音は上の音も下の音も隣りにスライドさせて下がるという読み方ができれば、少なくとも右手の音を鍵盤上で確認する必要は無くなり、もっぱら左手の跳躍進行に注意を払えば良いため、急に楽に弾けるようになる者が多い。



＜図 11 Ex9 おじぎ＞

又、Ex10の《チューリップ》のように、和音以外の要素が左手に入ってくると、左右で異なる音を異なる指で弾くことに抵抗を覚える者が少なくないが、これも左右で異なる音を同時に確認しなければならないと思うから追い詰められるのであり、5－6小節目の左右の動きをよく見ると、弾いている音、使っている指こそ異なっているが、＜スキップ＞で上がり＜ステップ＞で上がり＜ステップ＞で下がるといった、模様自体は左右、全く同じであり、音を拾うよりも模様として読むことによって、鍵盤を見なくてはいられない切迫感から解放されることが多い。尚、因みに、4小節目の最後の音から5小節目の最初の音に移る際も、右手は5度跳躍してポジション移動、左手はそれまでの和音から単音に変わるため、左右それぞれの音をミ・ソと確認して弾こうとするとつまづく者が多いが、5小節目の最初の左手の音をミとして捉えるのではなく、4小節目の最後の和音ドミソの真ん中の音、もしくは3指で弾く音、と意

識を変えさせるだけで、左手の音を探す必要が無くなり、簡単に弾けるようになるのは見ていてもおもしろい。



<図 12 Ex10 チューリップ>

更に、他にも同じような例はたくさん見受けられるが、結局、学習者が音読みに追い詰められ、立ち往生してしまった時ほど、音名読みから逃す手段を考えるべきであり、一旦、相対的読譜に切り替えることによって〈視奏〉の感覚を掴んだ時、学習者は初めて、ピアノ演奏における本質的開放感を体験することができるようになるのではないかと考えている。

5. おわりに

これまで相対的読譜の効能についてばかり強調してきたようであるが、かと言って、決して絶対読譜の必要性を軽んじているつもりは無い。むしろ現状の学生の絶対読譜力ではまだまだ足りず、常にその強化の必要性を痛感しているほどである。

ただ、機能的な音楽リテラシーに限定したとしても、読譜とは、実際は音名読み、模様読み、方向読み、指使いなど、いくつもの要素が複合的に絡み合って成される行為であるということを考えるとき、また、そもそも楽譜から読み取るものが音名だけではなく、手への動きの情報として即座に変換されなくてははいけないものでもあることを考えるとき、絶対読譜にばかり追われて鍵盤から目を離せなくなっている学生の現状を、見過ごすわけにはいかな

い。相対的読譜が、その有効な打開策と成り得るのであれば、絶対読譜ばかりを追って苦しんでいるのではなく、相対的読譜も、もっと積極的に取り入れるべきであろうし、何よりもそれは、ピアノ教本に見られる傾向の変化が証明していると言えよう。

また、結果として獲得される〈視奏〉の感覚も、鍵盤を見ないことに意味があるのではなく、楽譜から手へ、脳の指令によって直接手が弾くべき音に動く、という意味で価値があるのであり、実際、あたかも目に操られて指を動かしているようにしか見えなかった者が楽譜を目で追うようになり、傍で見えていても、明らかに脳の指令によって指を動かしていると感じられるようになった時、或いは本人は気がつかなくとも、指が次に弾くべき音を鍵盤上で自然に探るような動きを見せ始めた時、ピアノを弾くために必要な、本質的な読譜力がつき始めていることに確信が持て、たとえ技術的にはまだ拙いとしても、その学生のピアノ演奏に明るい将来を感じずにはいられない。

《参考文献》

安達真由美 ON-KEN SCOPE

心理学から見る音楽の世界 1. 音楽から音へー初見視奏における情報処理ー
ヤマハ音楽研究所

www.yamaha-mf.or.jp (2017年11月26日)

安達真由美・小川容子監訳 2011

演奏を支える心と科学 誠信書房
天池真佐雄 1970 ピアノのひき方
音楽之友社

天池真佐雄 1987 ピアノのおけいこ・
ここがポイント 音楽の友社

池川礼子 2013 100のレッスンポイント
音楽之友社

音楽之友社編 2000

もっと知りたいピアノ教本 音楽之友社
樹原涼子 2002 プレ・ピアノランド①

音楽之友社

角聖子 2005 「ピアノ力」をつける！

音楽之友社

中嶋恵美子 2017 知っておきたい幼児の
特性 音楽之友社

中村菊子 2001 レッソンのハンドブック
ヤマハミュージックメディア

バスティン研究会 in 東京 2012 バステ
ィン・メソッド パーティーシリーズ
講座資料

二本柳奈津子 2015 新しい読譜トレーニ
ング ラインとハンドサイン 東音企画

古屋晋一 2012 ピアニストの脳を科学す
る 春秋社

古屋晋一 2014 「脳科学・発達心理学・
医学専門家からのアドバイス：年齢ご
との発達段階を知って最適なピアノ教育
を」 音楽の友社 『ムジカ・ノーヴァ
9月号』 pp14-17

星野悦子編著 2015 音楽心理学入門
誠信書房

丸山京子 2017 ピアノ教本・選び方と使
い方 ヤマハミュージックメディア

山本英子 2014 もうひとつのピアノ指導
法 共同音楽出版社

山本美芽 2017 ピアノ教本ガイドブック、
音楽之友社

<別表>

項目 曲目	1° ~3° (%)		1° ~3° 以外の音程		5指ボ ン以外 の指使い (%)	※1 移動回数	指広げ・縮め		指かえ (回)	指 ぐり (回)	5指※ による 1° ~5° (%)
	5指ボ ンによる 1° ~3°	回数	音程 (指使い) ^{※1}			回数	音程 (指使い)				
ちょうちょ	100	100	0		0	0	0		0	0	100
むすんで	96.5	93	2	5° (5指)	3.5	2	0		0	0	96.5
チューリップ	98.1	98	1	5° (ボ)	3.8	2	0		0	0	96.2
手をたたきましょう	98.4	96.9	1	6° (ボ)	3.1	1	0		0	1	96.9
こいのぼり	94.1	76.5	1	4° (5指)	19.6	1	2 3° (3指-4指)		2	2	80.4
			1	5° (5指)			2 3° (2指-1指)				
			1	8° (ボ)			1 4° (3指-5指)				
かたつむり	94.7	84.2	2	4° (5指)	10.5	2	1 3° (1指-5指)		0	1	89.5
たなばたさま	93.3	86.7	2	4° (広)	13.3	0	2 4° (1指-2指)		1	1	86.7
どんぐりころころ	88.4	76.7	2	4° (ボ)	18.6	3	3 3° (1指-2指)		0	0	81.4
				(広)			1 4° (1指-3指)				
			2	5° (5指)			1 6° (5指-1指)				
			1	6° (広)							
たき火	91.7	81.3	3	4° (5指)	16.7	2	2 3° (1指-2指)		0	2	83.3
				(広)			1 4° (3指-1指)				
				(ボ)			1 6° (5指-1指)				
			1	6° (広)							
ゆき	94.1	88.2	2	4° (5指)	9.8	2	3 3° (2指-1指)		0	0	90.2
				(ボ)							
			1	6° (ボ)							
豆まき	89.7	75.9	3	4° (5指)	13.8	2	1 3° (2指-1指)		0	1	86.2
ハビバースデートウー	80	75	1	4° (5指)	15	1	1 8° (1指-5指)		0	1	85
			1	5° (5指)							
			1	6° (ボ)							
			1	8° (広)							
ふしぎなポケット	87.8	82.9	4	4° (広)	17.1	5	2 4° (1指-2指)		1	3	82.9
				(ボ)			3 6° (4指-1指)				
			1	5° (ボ)							
			3	6° (広)							
			2	8° (ボ)							
おもいでアルバム	90.9	80.3	4	4° (5指)	16.7	8	1 4° (3指-5指)		0	1	83.3
				(広)							
				(ボ)							
			1	5° (5指)							
			1	6° (ボ)							
おはようのうた	93	88.4	1	4° (5指)	4.7	0	1 3° (1指-2指)		0	0	95.3
			2	5° (5指)			1 3° (4指-3指)				
おはよう	88.4	79.1	4	4° (5指)	14	3	2 3° (1指-2指)		1	0	86
				(ボ)							
			1	8° (ボ)							
おべんとう	91.5	76.6	2	4° (5指)	19.1	2	4 3° (1指-2指)		1	1	80.9
			1	5° (広)			1 5° (2指-5指)				
			1	6° (ボ)							
おかえりのうた	92	74	3	4° (5指)	20	1	4 3° (2指-1指)		1	4	80
			1	5° (ボ)							
平均	92.4	84	7.6		12.2						87.8

※1 (5指) 5指※1、(ボ) ※1移動、(広) 指広げ・縮め

「おのずから」と「みずから」の「あわい」にみる子ども理解と 「即興的応答」によるかかわりの研究

—「西田哲学」と「インクルージョンの思想」との交感の試み—

佐藤キミ男

Understanding Children's Perspective of "Natural" and "One's Self" and the Study of "Improvised Response" in Accordance to the "Nishida Philosophy" and "Inclusion Thought".

Kimio Sato

I. はじめに

自ら育つものを育たせようとする心、それが育ての心である。世にこんな楽しい心があるか。それは明るい世界である。温かい世界である。育つものと育てるものとの、互いの結びつきに於て相楽しんでいる心である。

育ての心。そこには何の強要もない。無理もない。育つものの^{おお}偉きな力を信頼し、敬重して、その発達の途に遵うて発達を遂げしめようとする。役目でもなく、義務でもなく、誰の心にも動く真情である。⁽¹⁾

初版の刊行にあたり、倉橋がこの序文を書き表したのは1936（昭和11）年12月である。

この年の出来事を振り返ってみると、2月上旬に現在の日本野球機構（プロ野球）のルーツにあたる日本職業野球連盟が発足し、日本最初のプロ野球試合が名古屋で開催されている。⁽²⁾そして、そのわずか半月後、昭和史に残る大きな出来事となった「二・二六事件」が勃発する。東京には戒厳令が敷かれ、一気に市民の緊張が高まる。翌3月、新内閣が発足するが、さらに日本の軍国主義は色濃くなってゆくのである。

後世から見れば、「希望」と「絶望」という互いに相反するような現象がほとんど同時に起こったこの激動の一年の末に書き表されたのが、この序文であることがわかる。

主体的に生きようとする個人が生成するとき、別の言い方をすれば、人が人としてよりよく生きようとするときに、われわれは社会や歴史の

影響を受けずにはいられないものである。しかし、われわれは単に受動的な存在ではなく、自分の意思をもち、世界に働きかける存在でもある。

では、人間が主体的に生きるとはどういうことなのだろうか。

本論考では、「人はいかにして人として育つか」ということについて保育的に捉えようと試みる。そのなかで、「おのずから」と「みずから」という言葉の成り立ちや意味するものを明らかにし、それらの「あいだ」にあるものを基盤とした考えやかかわりを問うことによって、「主体性をもった子どもの育ち」について考察する。

また、「おのずから」と「みずから」に対応する概念として、「環境」と「個人」、「主体性」と「内発性」を「育ち」の鍵概念として置いた。そして、それぞれの「あいだ」にあるものを「あわい」と呼び、子どもを理解するための観点とした。

そのうえで、「おのずから」と「みずから」の「あわい」にみる子ども理解が、かかわりの実際において、「即興的応答」によって深められる可能性について考察する。その根拠となりうるものとして、西田幾多郎の思想を手がかりとしたい。いわゆる「西田哲学」には、現在の「保育」が抱える課題を解決し得る奥深い思想があると考えからである。

II. 子どもが生きる世界

1. 自ら育つ

倉橋は、「自ら育つもの」を「育たせよう」とする心もちを「育ての心」と表現した。「育てる

心」ではなく、「育てようとする心」である。

倉橋は、なぜこのように表現したのか。ここに「育ての心」の重要な点があるのではないか。

「育てるもの」がもつ「育つものの偉おほきな力を信頼し、敬重」するという心もちは、「育つもの」に対する、広く深い肯定的なまなざしそのものである。そして、「育つもの」がそのまなざしを感受し得るのは、「育つもの」が、「自ら育つもの」として存在するときである。倉橋は、この「自ら」という語を浮き彫りにし、「育つもの」と「育てるもの」とを「育てようとする心」で結びつけたのであろう。

歴史という時間の流れのなかで、人としての子どもは、「自ら育つもの」であり、誰かに「育てられるもの」でもある。これは同時に起こるけれども、明らかに矛盾を抱えている。「育つ」と「育てられる」とは、互いに相反する関係でありながら、一つの出来事をなしている。西田はこれを、「絶対矛盾的自己同一」（あるいは「逆限定」）と呼んでいる。そして、このように、「育つものが育てられるもの」であり、「育てられるものは育つもの」になるようなピュシス（*physis*、「自然」の意）の構造を、西田は、「歴史的自然的形成作用」と呼び、これも「逆限定」として認識する。

本来、人としての子どもは、多くの時間を、ピュシスの世界に生きているはずである。しかし、大人は、ロゴス（*logos*、「理性」の意）の世界の側にいて、子どもを見ようとする。そうではない大人がいることはもちろん承知しているが、自戒の念を込めて、その数は決して多くはない。

「育ての心」は、明るく、温かな世界で生きている子どもたちの「おもしろさ」を見るまなざしなのである。そして、子ども（＝「自ら育つもの」）は、そのまなざし（＝「育ての心」）を、「おのずから」感受し、同時に「みずから」生成したこと（＝「遊び」）として振る舞いながら、主体的に生きようと存在なのである。

2. 「おのずから」と「みずから」

ところで、日本語では、「おのずから」と「みずから」は、ともに「自（か）ら」と表記する。

竹内整一は、その言葉の成り立ちとして、『おのずから』成ったことと、『みずから』為したことが別事ではないという理解がどこかで働いている⁽³⁾と述べている。さらに、このような日本語の特徴を踏まえ、「できる」という言葉について、以下のように言及する。

「出来る」とは、もともと「出で来る」という意味であり、ものごとが実現するのは、「みずから」の主体的な努力や作為のみならず、「おのずから」の結果や成果の成立・出現において実現するのだという受けとめ方があったがゆえに、「出で来る」という言葉が「出来る」という可能の意味をもつようになったとされているものである。

(4)

竹内によれば、わたしたちが日常的に「できる」という表現をするときには、行為者本人が、その物事をいかに「みずから」の意志や意図をもって決断・実行したことであっても、そこにはある「おのずから」の働きによって遂げられたとする受けとめ方があることを示している。

ちなみに、「おのずから」（【自然・自づから】）は、『己おのつ（助詞）柄から』の意で、他から力を加えることなく、それ自身の力で」を原義として、「物事の成り行きや自然の道理に従って自然にそうなるさま」（岩波『古語辞典』）とある。同様に、「みずから」（【自ら】）は、「身づから」の意として、「自分。自分自身。人称に関係なく、その人自体を指す」（同上）と説明されている。

このように、「おのずから」と「みずから」とは別事ではないとする考え方は、日本人にとっての自然観・自然認識にも少なからず影響を与えている。

3. 環境（全体・集団）と個人（身体・自己）

「私」と「汝」との関係に起こるさまざまな難問について西田は、「各自が絶対に自己自身に固有なる内界を有つ」⁽⁵⁾（「私と汝」、271）こと

が要因であるとし、「独我論」を批判する。

個人というものが生れるには、個人が生れる地盤がなければならない。即ちその環境というものがなければならない。⁽⁶⁾

西田は、個人というものが生まれる以前に、社会や歴史といった「私」と「汝」に共通する「地盤」が存在すると考え、その個人が生れる地盤としての社会や歴史を含む「環境」を「有の一般者」とよんだ。「私」も「汝」もまた、同じ「環境」を共有している者同士であるということを通して、それぞれの個人的意識を生成させてきたという。

私を私として限定するものは、汝を汝として限定するものであり、私と汝とは同じ環境から生れ、同じ一般者の外延として之に於てあるという意味を有つということが出来る。発生的に考えても、我々の自己は個人から始まるのではない。多くの原始民族に於て見られる如く共同意識から始まるのである。⁽⁷⁾

子どもと大人（保育者）との「間柄」を築くのは容易ではないが、「私を私として限定するものは、汝を汝として限定するもの」であると西田がいうように、子どもを「あなた」という二人称的な他者としてとらえ、そのうえで、大人としての「わたし」との間に共有し得るものを求めていく姿勢が必要となる。そのような大人（保育者）側の構えを通して、子どもと大人（保育者）の双方が、同じ社会や歴史を共有している者同士として、互いに理解し合うことが可能となる。

物は環境を有つと^も考えられねばならない。しかもかかる環境は無限に広く無限に深く考えられるものでなければならない。物がその環境から限定せられると考えられるかぎり、それは有の一般者の限定と考えられるものであり、何処までも真の個物というものは考えられない。⁽⁸⁾

子どもが一人の人間としてよりよく生きようとするとき、子ども自身を取り巻くさまざまな

「環境」とのかかわりは、「育ち」（発達）の前提となる。たとえば、保育者が「保育計画」などを立案する場合、その内容は、子どもの身になって、可能なかぎり「広く」「深く」考えられるものでありたい。しかし、保育者があらかじめ想定する事態というものは、実際には想定通りにならないのが当然であり、子どもが「環境」の働きのみで育つのだと考えられている限り、子どもが主体的に、よりよく生きることは困難となる。

このように「環境」を「おのずから」の働きとしてではなく、想定可能なものとしてとらえようとするありようを西田は「有の一般者の限定」と呼び、それでは「真の個物」つまり「ほんとうの個人の主体性」は生まれてこないというのである。

さらに西田は、「物と環境との間にいわゆる合理的関係という如きものが考えられる限り、個物というものは考えられない」⁽⁹⁾とも述べている。あらかじめ想定された枠のなかに、子どもを収めようとする、その瞬間にその子どもの姿が見えなくなってしまうのである。想定された関係が固定化されたとき、やはり個人の主体性というものは考えられなくなってしまう。

むろん障碍のある子どもにとっても、子どもを取り巻く「環境」とのかかわりが、主体的な子どもの「育ち」を限定していくという意味において何も変わらない。

4. 子どもの「育ち」と「環境」

「幼稚園教育要領」（以下、「要領」）では、「障害のある幼児への指導」として、冒頭から「集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくこと」⁽¹⁰⁾と表記されている。幼児教育・保育において、「集団」「全体」という概念は、子どもの「育ち」を取り巻く、重要な「環境」の要因として認識されている。

また「要領」の総則において、「幼児期の教育」は、「幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うもの」⁽¹¹⁾であり、そのために保育者（教

師)は、「幼児が身近な環境に主体的に関わ⁽¹²⁾れるように努めることとある。これは、子どもたちが遊びや生活のなかで、「おのずから」の働きによって「環境」に関心・興味を持ち、「みずから」の働きによって「環境」に働きかける過程を重視していることを意味するものと筆者は理解する。

本来は、それらの行為が、子どもの意識としては、分断されるものではなく連続したものとしてあることが重要なのである。子ども自身が、何ものかに没頭して遊び込める「環境」のありようが、子どもの「主体性」を育てていくのである。

だからと言って、「全体」「集団」というものをあまりにも強調しすぎると、逆に、子どもは、その「環境」のなかに解消されてしまい、結果的に「環境」自体の働きをも消滅させてしまうことになりかねない。

そのような事態を起こさないようにするには、まず子どもを「身体的存在」として試みるのが重要である。「身体といふものなくして、我といふものはない」と西田はいうが、「身体的存在」として生きている子どもは、単に受け身の存在としてではなく、自分自身(自己)の身体を劈き、よりよく生きようとする主体的存在そのものである。

環境は、個物に対して単にその働きの場所という如き意味を有っていなければならない。如何に大きく深く環境を考えて行っても、単に環境から限定せられると考えられるかぎり、個物というものは考えられない。かかる意味においての環境を越えた環境において、自己自身を限定して行く個物というものが考えられるのである。⁽¹³⁾

「環境」とは、「個人」が生まれる基盤としての社会や歴史を包むすべてのものであり、「個人」とは、「環境」によって生成する「身体的自己」として存在するものとする。このように、「環境」のなかに「個人」を見、「個人」のなかに「環境」を見るという両義的な見方が、「育ち」への

まなざしとつながっていくのであろう。

人間としての子どもの「育ち」は、「全体・集団」を要因とする「おのずから」の働きとしての「環境」と、「身体・自己」を要因とする「みずから」の働きとしての「個人」との「あわい」によってとらえることができる。

5. 主体性と内発性

ずいぶん昔のことになるが、筆者は、北鎌倉の円覚寺に、約一週間、寝泊まりしながら座禅をする日々を過ごした。何日目かの早朝、座禅を終えてからのわずかな時間だが、和尚を交えて、ともに寝泊まりしている人たちと語り合った。その時に和尚が話された「無とは満たされている、ということです。」という言葉が今でも身の内に残っている。

「無私」という言葉にあるように、筆者にとって「無」という概念は、文字通り「(この世に)何もないこと」ととらえていた。しかし、この和尚の一言がきっかけとなり、「無」とは、「ある／ない」の対立項を超えた世界であり、「自然」という現象に「融合相即」して行く思想なのではないかと考えるようになったのである。

西田は、日本人にとっての「自然」について、「日本文化の特色」として以下のように指摘している。

私は日本文化の特色と云うのは、主体から環境へと云う方向に於て何処までも自己自身を否定して物となる、物となって見、物となつて行ふと云ふにあるのではないかと思ふ。己を空うして物を見る、自己が物の中に没する、無心とか自然法爾とか云ふことが、我々日本人の強い憧憬の境地であると思ふ。⁽¹⁴⁾

このように、西田は、日本人の思想文化の根底にある「自然」にかかる思想を簡潔に語っている。「無心」あるいは「自然法爾」を理想とし、どこまでも自己否定的に——「そのもの自体になって見たり、行動したりする」、あるいは「自身を「から(空)」にしてものを見たり、自

分自身がそのものに入り込んで感じとったりする」という——その理想への「融合相即」を探求し続けていくのである。

佐伯胖は、「一人称的かかわり (first-person engagement)」としての「同感 (sympathy)」と「二人称的かかわり (second-person engagement)」としての「共感 (empathy)」のかかわり (engagement) の違いを指摘したうえで、「共感」について以下のように述べている。

共感とは、まず自分自身を「からっぽ」にしてそっくり丸ごと、相手のなかに入ってしまうことです。相手が見ているモノ・コトを、相手の立場と視点から見て、相手の「ふるまい」が、自分自身「そうしないではいられない」という思いで、思わず、自分もそのように「ふるまいそうになる」(実際に「そうふるまう」とはかぎらない) ことです。⁽¹⁵⁾

「共感的かかわり」について、佐伯は、積極的な姿勢で、「そのようにかかわろう」と意図して(ときに「努めて」) かかわることであると述べている。そのように意図する理由は、ふつうに子どもとかかわる場面において、「自然にそうなる」ものではないからであるという。しかし同時に、「ベテラン保育者」や「もともと共感性が身についている人」などは、「自然にそうなる」という場合もあると言っている。

このことは、「共感的かかわり」が、「そのようにかかわろう」と意図してかかわろうとする「みずから」の働きと、「自然にそうなる」とする「おのずから」の働きとの「相即」によって起こりうることを表している。

さらに佐伯は、「二人称的かかわり」は、相手を「人間としてみる」ことであり、「情感」に伴って「見えて」くる、相手の「訴え」を聴くことであると述べている。

相手を二人称的かかわり (共感) の対象とすることは、相手 (たとえ乳児であっても) を、「人間としてみる」ことであり、「よくなろうとしている存在」とみることであ

り、他者と「間柄的に生きる」という人間としての権利を有する存在と見なすことです。

それは表面にあらわれている(露わになっている。表している) 欲求や感情をそのまま受け入れるのではなく、その奥にある「訴え」を聴こうとしかかわることで、それがあってはじめて「二人称的かかわり」になるのです。⁽¹⁶⁾

子どもを「人間としてみる」ということは、子どもを「他者」と見なし、「間柄」をともに生きる権利をもつ存在である見なすということである。「子どもを人間としてみる」ことについて、ある対談のなかで佐伯は、「本当に、子どもが幸せになっていますか。子どもの権利は、本当に保障されていますか。障がいがあろうと、なかろうと、生きようとする力を、本当に私たちは大切だというふうにみなしていますか」⁽¹⁷⁾ という、反省の念をもって子どもに向かおうとする宣言であると言っている。子どもに注がれるいくつものまなざしが、子どもの「他者性」や「主体性」を保障するのである。

では、「主体」とは何であろうか。

佐伯は、新要領・指針における「主体的・対話的で深い学び (アクティブ・ラーニング)」のなかの「主体的」という言葉から、「主体」とは、「行為主体 (subjective agent)」のことであり、「ものごとを自分の意思と意図をもって行動する本人 (行為者)」⁽¹⁸⁾ と述べている。

「個人の主体性」の成り立ちについて、あらためて西田の言葉を引用する。

個物というものが考えられるには、先ず何等かの意味に於て、一般者の限定というものと考えられねばならない。個物はかかる限定の極限として考えられるのである。個物は何処までも限定せられたものでなければならぬ。限定せられない個物というものはない。併しかかる意味の限定に於ては何処までも個物に達することはできず、単にかかる意味に於て限定せられたものは真

の個物ではない。⁽¹⁹⁾

先に述べたように、西田は「有の一般者」をいくら限定しても「個人の主体性」には達しない述べている。そこで、あらゆる「有の一般者」を包むものとして「無の一般者」というものを想定する。そして、個人の主体性（西田が「個物」と呼ぶもの）は、「無の一般者」の限定によってはじめて成立すると考えたのである。

かかる意味に於て個物が限定せられると云うには、有の一般者の限定として考えられるのではなく、限定するものなきものの限定として無の一般者の限定として考えられねばならぬ。⁽²⁰⁾

このように、主体性をもつ個人は、「無の一般者の限定」として成立するものだという。

保育者が立案する保育計画が、子どもたちにとって、単に「やらされている」と感じられるものならば、それは「環境」の概念からは外れてしまっている。

それぞれの園が、子どもたちにとって十分な「育ち」の場となるためには、子どもたちが何事にも主体的に取り組んでいるということが重要である。何ものにも強制されない自由な心もちで、遊び、生活をしていると感じながら過ごすことが大切なのである。

「やらなければならないこと」や「やるべきこと」だらけの園生活では、子どもは主体的に生きることは難しい。保育者が考えていたことを超えるような、「想定外」の行為のなかに、子どもの主体性を見出すきっかけなるものがあるはずである。

さらに西田は、このようにいう。

故に個物と環境との間は互に非合理的と考えられる、個物に対して環境は偶然的と考えられ、環境に対して個物は偶然的と考えられる。斯くして同一の環境に対して自由に自己自身を限定し行く無数の個物が考えられるのである。⁽²¹⁾

「個物」と「環境」とは、「非合理的」な関係で結ばれる。つまり、主体的な個人と「環境」

は、あらかじめ想定された「間柄」として出合うのではなく、いわば「想定外」の出来事として、その両者の「あわい」に生じるものである。

子どもは、必ずしも大人が考えたように振る舞ってはくれない。大人の考えだけで「合理的」に行おうとする保育は、子どもの実体には合わない。大人からは「非合理」と見えてしまう子どもの行為のなかに、その子の「育ちの芽」が隠れているのである。それは、想定外だったり、思いもよらなかったり、たまたまだったりするものであり、容易にとらえることはできない。だからこそ、その隠れている子どもの「育ちの芽」を見る眼（まなざし）というものを涵養することが大事なのである。

子どもはつねに動いている。たとえ身体に障害があるとしても、その子のすべてに、動的な「何か」が流れている。その「何か」とは何であろうか。同じように、「環境」もまた、一瞬たりとて留まることはない。

福岡伸一は「同じ形を保ったままじっとそこにある」⁽²²⁾のものであっても、それは「姿を変えていないように見えるだけなのだ」⁽²³⁾という。そして、生命とは、「要素が集合してできた構成物ではなく、要素の流れがもたらすところの効果」⁽²⁴⁾であると述べている。さらに福岡は、ルドルフ・シェーンハイマーの「秩序は守られるために絶え間なく壊されなければならない」⁽²⁵⁾という言葉を引用し、シェーンハイマーの生命の動的な状態(dynamic state)という概念を拡張して、「動的平衡(dynamic equilibrium)」⁽²⁶⁾と呼んだ。たとえば、そこにあるものは、「実体としてそこに存在するのではなく、流れが作り出す効果としてそこにある動的な何か」⁽²⁷⁾であり、「その何かとはすなわち平衡ということである」⁽²⁸⁾と福岡は述べている。

西田や福岡によるこれらの指摘は、子どもの「育ち」にとって、なぜ「環境」が大事であるのかという問題提起としても重要である。

6. 「あいだ」と「あわい」

木村敏は、日本語の特徴や日本的なものの見方、考え方において、自分や相手が「誰であるのか」ということは、「自分と相手との間の人間関係」によって決定されるとし、個人が個人として同定(identify)される前に、人間関係、すなわち「人と人との間」があるのだと述べている。

自分が現在の自分であるということは、けっして自分自身の「内部」において決定されることではなく、つねに自分自身の「外部」において、つまり人と人、自分と相手の「間」において決定される。自分を自分たらしめている自己の根源は、自己の内部にではなくて自己の外部にある。⁽²⁹⁾

このように木村によれば、日本語的な考え方においては、日常的な会話のように、事実や事態そのものの主体が話者同士の間で相互了解的に前提とされていて、その話者が誰なのかということは問題になってこないという。つまり、事態が事態として明らかになれば、特別の必要がない限り、自分や相手は「自己ならざるもの」として、事態のなかに没入することになるというのである。

このようにして木村は、「人と人との間」という観点から、自己存在や自己の人間としての生き方の問題の根底にあってこれを規定している要因を精神病理学的に考察していくのである。

ちなみに、「あいだ」とは、「空間について二つのものが近接して存在する場合、それにはさまれた中間の物の欠けて脱^ぬけているところ」(岩波『古語辞典』)を原義とし、空間的概念としての「あいだ」を「近接する物と物との中間の、物の欠けたところ」(同上)、時間的概念としての「あいだ」を「連続している動きのとだえる時。休み」(同上)と説明されている。

Ⅲ. 新指針・要領にみる

「障害のある子ども」とのかかわり

新指針・要領において、それぞれに「障害のある子ども」とのかかわりをどのように表現し

ているかをみていくことにする。

1. 保育所における

「障害のある子ども」とのかかわり

「保育所保育指針」(以下、「指針」)では、以下のように述べられている。

障害のある子どもの保育については、一人一人の子どもの発達過程や障害の状態を把握し、適切な環境の下で、障害のある子どもが他の子どもとの生活を通して、共に成長できるよう、指導計画の中に位置付けること。また、子どもの状態に応じた保育を実施する観点から、家庭や関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成するなど適切な対応を図ること。⁽³⁰⁾

「指針」において、障害のある子どもの保育については、「一人一人の子どもの発達過程や障害の状態を把握」するなかで、「他の子どもとの生活を通して、共に成長できるよう」にかかわることが大事であることが示されている。

保育所の場合、子どもたちは基本的に一日8時間以上、園で過ごすことになる。たとえ園の環境に慣れていても、つねに安定した状態で一日を過ごせる子はいない。その意味で、子どもはつねに「危機的」な状態にある。一日一日、その時々を、新たに生きている子どもの状態を感じとり、応えていくことが保育者の姿勢として求められる。

障害のある子どもにとっての「成長」もまた、他の子どもたちの「成長」とともにある。それは、その時々を支えてくれる大人(保育者)とのかかわりを基軸とした安定した生活のなかで実現されるのである。

2. 幼稚園における

「障害のある子ども」とのかかわり

つぎに、「幼稚園教育要領」(以下、「要領」)では、「障害のある幼児などへの指導」として、以下のように述べられている。

障害のある幼児などへの指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的

な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。また、家庭、地域及び医療や福祉、保健等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で幼児への教育的支援を行うために、個別的教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに個々の幼児の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。⁽³¹⁾

「要領」において、障害のある子どもへの「指導」は、「集団の中で生活すること」を通して、「全体的な発達を促していくことに配慮」することとある。また、「長期的な視点」で「教育的支援」を行うために、「個々の幼児の実態を把握」することが示されている。

「集団」での生活を通して、子どもの「全体的」な育ちを促すことが、幼児教育における障害のある子への指導ということである。

さらに「長期的な視点」というのは、小学校以降（通常学級、通級指導教室、特別支援学級、特別支援学校等）の教育を見据えつつ、子どもの「いま」を支援するものと理解すべきである。

「長期的な視点」というと、ともすれば、「将来のあるべき姿のために現在を過ごさなければならない」という誤解を伴うが、そのようなありようは教育とも保育ともいえない。子どもの「いま」を支援する「教育的支援」を行うためには、一人ひとりの子どもの「いま」を理解しようとする保育者の姿勢が何より重要なのである。

また、「個々」という表現は、子どもを「全体のなかの一人ひとり」という位置づけを意味するものと理解する。ただ、「全体」「集団」という意識が強すぎると、一人ひとりの子どもの存在はたちまち解消されてしまうことがある。

3. 「認定こども園」における

「障害のある子ども」とのかかわり

「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」（以下、「教育・保育要領」）では、「障害のある園児などへの指導」として、以下のように述べられている。

障害のある園児などへの指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、適切な環境の下で、障害のある園児が他の園児との生活を通して共に成長できるよう、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、個々の園児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。また、家庭、地域及び医療や福祉、保健等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で園児への教育及び保育的支援を行うために、個別的教育及び保育支援計画を作成し活用することに努めるとともに、個々の園児の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。⁽³²⁾

「教育・保育要領」では、子どもを「園児」と表記し、「指針」の「子ども」、「要領」の「幼児」との違いを明らかにするなど、保育所や幼稚園との「棲み分け」を意識しつつも、その内容については、「指針」「要領」の用語をふんだんに盛り込んだものとなっている。一府二省の大臣の連名によって設置されているこども園であるが、その現状は、幼稚園と保育園の「あいだ」に置かれている。そのために、こども園は、多くの課題を抱えてしまうことになるのである。このことは、「こども園」が制度化されるまでの過程を振り返ってみれば解ることだが、ここでは詳細には触れずにおく。

「こども園」の保育の実際は、「認定」ごとに過ごし方が異なる子どもたちと、何パターンもの時間体制のなかで保育をしている保育者たちとの「実」によって行われているといっても過言ではない。

「こども園」が、単に幼稚園と保育所との「あいだ」に置かれた一過性の施設ではなく、持続

可能な施設となるには、三者がそれぞれの立場を自覚しつつも違いを認め合うという、静的概念としての「あいだ」から動的な概念としての「あわい」へと、その関係を再構築していこうとする意思をもつことなのであろう。

IV. 「おのずから」と「みずから」の「あわい」

1. 「おのずから」と「みずから」のあわい

坂部恵は、「生と死のあわい」と題した講演のなかで、「あわい」という言葉の持つ意味について、それは単なる「statischな、静的な、静かな間とは違う」⁽³³⁾のものであり、「ダイナミックな動的な意味」⁽³⁴⁾を持つ言葉であると語っている。

「あわい」という言葉は、古語では「あはひ」と表される。その語源は、「あふ（会ふ・合ふ）」の連用形「あひ」の「あひあひ」が約まったもの（岩波『古語辞典』）であるとか、「あはふ」の名詞化（小学館『国語大辞典』）とされているものである。

原義としては、「相向う物と物との間の空間、転じて、二つのものの関係」（岩波『古語辞典』）とあるように、「物と物とが互いに寄って行き、その交わったところ、重なったところ」（同上）を意味する一方で、「向いあった二つのものの間の空間」（同上）を意味するものでもある。このような意味において、「あわい」という言葉は、相互に行き交う動的ななかかわり（dynamic engagement）を表現するのである。

『育ての心』の「子どもたちの中にいて」には、幼稚園での子どもたちの日常が、生き生きとした姿で綴られている。「廊下で」では、子どもたちの「あわい」に対する、倉橋の温かなまなざしが表現されている。

泣いている子がある。涙は拭いてやる。
泣いてはいけないという。なぜ泣くのと尋ねる。弱虫ねえという。……随分いろいろのことはいいもし、してやりもするが、ただ一つしてやらないことがある。泣かずに

いられない心もちへの共感である。

お世話になる先生、お手数をかける先生、それは有り難い先生である。しかし有り難い先生よりも、もっとほしいのはうれしい先生である。そのうれしい先生はその時々

の心もちに共感してくれる先生である。
泣いている子を取り囲んで、子どもが立っている。何にもしない、何にもいわない。たださもさも悲しそうな顔をして、友だちの泣いている顔を見ている。なかには何だかわけも分からず、自分も泣きそうになっている子さえいる。⁽³⁵⁾

このなかで倉橋は、子どもと先生との「あいだ」にあるものを、「同感」的關係としてとらえるのではなく、それぞれが「他者」として存在するからこそ生成する「共感」的關係としてとらえる。「あわい」という視点で、子どもと先生をみているのである。

泣いている子を取り囲んでいる子どもの心もちは、感情移入ではなく、泣いている子の「かなしみ」を、自分の「かなしみ」として感じ取っているのである。倉橋のまなざしは、その「あわい」に向けられるのである。

西田は、「絶対の他」を鍵概念として、「私」と「汝」の「あわい」について、以下のように述べている。

何らか他に媒介するものがあって、自己が他となり、他が自己となるのではなく、自己は自己自身の底を通して他となるのである。何となれば自己自身の存在の底に他があり、他の存在の底に自己があるからである。私と汝とは絶対に他なるものである。私と汝とを包摂する何らの一般者もない。しかし私は汝を認めることによって私であり、汝は私を認めることによって汝である。私の底に汝があり、汝の底に私がある。私は私の底を通じて汝へ、汝は汝の底を通じて私へ結合するのである。絶対に他なるが故に内的に結合するのである。⁽³⁶⁾

西田によれば、自己と「無の一般者」との関係と同じような構造をもつものとして、「私」と「汝」との関係をあげる。「有の一般者」という地盤において、「私」と「汝」は理解し合うことが可能であるが、それはあくまでも表面的なものにすぎず、個的な主体としての「私」と「汝」とは、本来理解し合えない存在ということから始めなければならないという意味において、「私」にとって「汝」は「絶対の他」なのである。

しかし西田は、同時に、「私」が「私」となるのは、「汝」という存在があるからだと考え、「汝」の存在がなければ、「私」は「私」となりえないのだともいう。「私」と「汝」がともに意識することによってはじめて「私」となり、「汝」となるのである。

そのことを西田は、社会や歴史といった目に見える表層的に媒介する項ではなく、「自己自身の底」においてつながっていると表現する。

さらに西田は、「自己自身の底」に「汝」を置くことによって、そこに「責任」が生じるというのである。

私自身の底に汝を蔵しそれによって私が私自身であるということから、私は私の存在そのものの底に無限の責任を有するのである。⁽³⁷⁾

「自己自身の底」において「汝」と通じ合う「私」というものは、不変なものではなく、「自己内対話」によって、つねに自身の端緒を更新する存在である。

西田は、「汝を知る」ということは、「私」との類似性にもとづいて「汝」を理解しようとするのではなく、また「感情移入」のような心の働きによってなされるのでもなく、「私」にとって「汝」が「絶対の他」であるからこそ、互いに理解しうるのであると述べている。

そして、それを可能にするのは、「応答」であるという。

私は私の表現の類推によって汝を知るという如き考の支持し難きはいうまでもなく、私は汝の表現に没入することによって汝を

知るのではない。いわゆる感情移入によって汝を知るのでもない。私は汝が私に応答することによって汝を知り、汝は私が汝に応答することによって私を知るのである。私の作用と汝の作用とが合一することによって私が汝を知り汝が私を知るのではなく、互に相対立し相応答することによって相知るのである。⁽³⁸⁾

本来「絶対の他」である「わたし」と「あなた」における「応答」とは、同感したり、感情移入したりすることによって成り立つのではなく、互いに「対立」することを辞さないかわりのなかで、「わたし」が「あなた」からの問いや呼びかけに応えることによって、互いが理解しうるのである。

そのような「応答的かわり」によって、「わたし」と「あなた」とが理解し合うと考えられ、「あなた」からの応答によって、「わたし」は「わたし」の存在を認識するのである。

人と人とのかわりの根底にあるものは、互いに応答する関係を紡いでいくことであり、西田はそれを「話し合う」と呼んだ。

人と人との関係ということは話し合うということではなければならない。互に応答するということがなければならない。⁽³⁹⁾

「応答」は「response」であり、「責任」は「responsibility」と表す。子どもの思いに「応える」ことは、大人の「責任」を意味する。

2. 子どもの身になって

写真家がとらえた一瞬の子どもや若者の姿や表情を、老いたまなざしで「客観的」に見ているうちに、自分自身が被写体である者たちに「主観的」に同化してゆくことがあるという詩人・谷川俊太郎は、自身の心のありようをこのように語る。

これは感情移入と呼ばれるような心の働きとは少し違って、むしろ自分の内部に、それもどちらかと言えば意識の下のような言葉になっていないあたりにひそんで

いる子どもの、また若者の波動が、言葉になっていない大人の私にもたらされると言うのが近いかもしれない。(中略)

大人の言葉がもつばら頭脳から発せられるのに対して、子どもの言葉はからだ全体から、そして心の表面からではなくその底のほうから発せられる。⁽⁴⁰⁾

この連載詩は当初、子どもたちに向かって「大人」が遺言を書くという発想であったが、それを逆転させて、子どもたちが「大人」に向かって遺言を書くようにしたという。それは、「生まれたばかりの赤ん坊に遺言されるような危うい時代に私たちは生きている」⁽⁴¹⁾と、この作家自身が感じているからである。

3. 「即興的応答」としてのかかわり

倉橋は、本論考の「はじめに」で引用した『育ての心』の序文において、「育ての心」を「育つものと育てるものとが、互いの結びつきに於て相楽しんでいる心」と表現している。

「育つものと育てるもの」という「相対立」するものが、互いの「結びつき」において、「相楽しんでいる」というのである。

「即興(improvisation)」とは、「その場の情景・出来事などに感じて起こった興味」(三省堂『大辞林第三版』)とか、「その場の感興を即座に詩歌や音楽などに作ること」(小学館『大辞泉』)を意味する言葉である。さらに、「興」は、その語義として、「物に触発されて、気持が、ふっと起ること」(岩波『古語辞典』)であり、「楽しむ」を意味する動的な言葉(小学館『類語例解辞典』)であるし、「即」は、「互いに相容れないようにみえる二つの現象が実は同一である」⁽⁴²⁾を意味する語と考えられる。

そのようにみると、「育てるものと育てられるものとが、互いの結びつきに於て相楽しんでいる」という状況は、「即興」の概念と深く結びつくのである。

「即興的応答」によるかかわりとは、「育つものと育てるもの」との「絶対矛盾的自己同一」

としてのかかわりとして、「人が人として育つ」ことを肯定するのである。

V. おわりに

本稿において、直接言及しなかったが、母国語や貧困等の問題により、障害はないが特別な支援や配慮を必要とする子どもたちに対するかかわりを理解し実践することはより重要な意味をもつ。

平成18年4月から4年間、筆者が施設長として運営していた「はすねっこ」には、「ひとり親家庭」や生活保護を受給している「要支援家庭」の子どもたち、また両親のどちらかあるいはどちらも外国籍である家庭の子どもたちが日常的に通っていた。障害だけではなく、貧困や言葉の問題は子どもたちの生活や育ちに、どれほどの影響を与えているかということを、筆者は身をもって経験している。

このテーマについては、エピソードの省察を中心に置き、あらためて論述することとしたい。

最後になるが、敗戦の年の秋、『育ての心』の再刊に際して、倉橋は「よい子どものために」と題して文章を寄せている。その中で倉橋は、「此の書の中の各篇は、初版の序によって知らるる通り、今日とは全く異なった国情の下に書かれたものである。従って、今日のすべての文章がもつであろう厳しい試練苦を経ていない」との点において、再刊を躊躇したと述懐する。

しかしそれでも再刊に踏み切ったのは、この書の内容が、「時に即しての所謂所説ではなく、育つものへの久遠の信仰による光明の伝達に他ならぬから」とし、さらに「眼前に暗さがまつわり勝ちな時にこそ、光明のどんな小さな発見でも、その伝達の理由と必要とが認容せられると思う」と述べている。

「初版の序」を書き表した時の倉橋は54歳、敗戦時の年齢は63歳。戦争という「悲劇」を経て老年に至るまでの10年間、さらに亡くなるまでの10年を倉橋はどのような心もちで過ごしたのだろうか。

翻って、われわれは、子どもたちに何を遺すことができるのだろうか。これを機に、もう少し子どもの身になって考えてみようかと思う。

注

- (1) 倉橋惣三 (2008) 「序」. 津守眞・森上史朗 (編). 『育ての心 (上)』. フレーベル館. 3 頁
- (2) 日本野球の歴史. 公益財団野球殿堂博物館.
<http://www.baseballmuseum.or.jp/showcase/storage/history.html> (情報取得 2018/1/30)
- (3) 竹内整一 (2012) 『やまと言葉で哲学する 「おのずから」と「みずから」のあわいで』. 春秋社. 8 頁
- (4) 同上. 9 頁
- (5) 西田幾多郎 (1987) 「私と汝」. 上田閑照 (編). 『西田幾多郎哲学論集 I』. 岩波文庫. 271 頁
- (6) 前掲「私と汝」. 272 頁
- (7) 前掲「私と汝」. 272 頁
- (8) 前掲「私と汝」. 268 頁
- (9) 前掲「私と汝」. 268 頁
- (10) 文部科学省告示第 62 号 (2017) 第 1 章「総則」第 5 「特別な配慮を必要とする幼児への指導」. 「幼稚園教育要領 (平成 29 年告示)」. 12 頁
- (11) 文部科学省告示第 62 号 (2017) 第 1 章「総則」第 1 「幼稚園教育の基本」 「幼稚園教育要領 (平成 29 年告示)」. 5 頁
- (12) 同上. 5 頁
- (13) 前掲「私と汝」. 269 頁
- (14) 西田幾多郎 (1937) 「日本文化の問題」. 『西田幾多郎全集第 12 巻』. 岩波書店.
- (15) 佐伯胖 (2017) 『『二人称的アプローチ』入門』. 佐伯胖 (編著). 『「子どもがケアする世界」をケアする 保育における「二人称的アプローチ」入門』. ミネルヴァ書房. 44 頁
- (16) 前掲『『二人称的アプローチ』入門』. 46-47 頁
- (17) 佐伯胖 (2013) 子どもを「人間としてみる」ということ——ケアリングの 3 次元モデル. 子どもと保育総合研究所 (編). 子どもを「人間としてみる」ということ 子どもとともにある保育の原点. ミネルヴァ書房. 28 頁
- (18) 佐伯胖 (2017) 「主体的・対話的で深い学び」とは

「都私幼連だより」. 東京都私立幼稚園連合会

- (19) 前掲「私と汝」. 267-268 頁
- (20) 前掲「私と汝」. 268 頁
- (21) 前掲「私と汝」. 269 頁
- (22) 福岡伸一 (2007) 『生物と無生物のあいだ』. 講談社現代新書. 152-153 頁
- (23) 同上. 153 頁
- (24) 同上. 154 頁
- (25) 同上. 166 頁
- (26) 同上. 167 頁
- (27) 同上. 167 頁
- (28) 同上. 167 頁
- (29) 木村敏 (1972) 『精神病理学的日本論 人と人との間』. 弘文堂. 142 頁
- (30) 厚生労働省告示第 117 号 (2017) 保育所保育指針 (平成 29 年告示) 第 1 章「総則」 3 「保育の計画及び評価」 (2) 「指導計画の作成」. 9 頁
- (31) 前掲「第 1 章『総則』第 5 『特別な配慮を必要とする幼児への指導』」. 12 頁
- (32) 内閣府, 文部科学省告示第 1 号, 厚生労働省 (2017) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 (平成 29 年告示) 第 1 章「総則」第 2 「教育及び保育の内容並びに子育ての支援等に関する全体的な計画等」 3 「特別な配慮を必要とする園児への指導」 (1) 「障害のある園児などへの指導」 12-13 頁
- (33) 坂部恵 (2007) 「生と死のあわい」. 『坂部恵集 3 共存・あわいのポエジー』. 岩波書店. 308 頁
- (34) 前掲「生と死のあわい」. 308 頁
- (35) 前掲「廊下で」. 35 頁
- (36) 前掲「私と汝」. 306-307 頁
- (37) 前掲「私と汝」. 348 頁
- (38) 前掲「私と汝」. 318 頁
- (39) 前掲「私と汝」. 319 頁
- (40) 谷川俊太郎 (2009) 「子どもの身になって」. 谷川俊太郎・詩/田淵章三・写真. 『子どもたちの遺言』. 佼成出版社. 108-109 頁
- (41) 前掲「子どもの身になって」. 109 頁
- (42) 福岡伸一 (2017) 『福岡伸一、西田哲学を読む 生命をめぐる思索の旅』. 池田善昭/福岡伸一. 明石書店. 237 頁

保育学生の用具に関する実態

—保育者養成校の学生のはさみに関する調査を通して—

高橋 恵

How to use Scissors on the Actual Condition of Childcare Students

Megumi Takahashi

1. はじめに

学生は、実習先で子どもの生活や活動に参加する一方で、部分・責任実習を体験することにより、保育実践に必要とされる知識や技能を深めることになる。部分・責任実習の内容は、学生自身に任されているが、多くの学生が「主となる活動」で制作活動を選択し、用具の使用を伴うこともしばしばである。しかしながら、学生は、活動を開始すると活動を推し進めることに夢中になり、用具の扱いに対する配慮が疎かになる傾向が見られるとともに、子どもの活動への配慮不足から子どもに取り組みへの意欲を損なわせてしてしまうことがある。そこでこの度は、このような失敗を少しでも減らすためには学生自身どのような自覚や認識が必要であるかを調査研究しようと考えた。子どもは描く・貼る・切るために様々な用具を使用するが、調査対象は子どもも頻繁に使用する用具の一つである『はさみ』を取り上げ、学生自身の『はさみ』に対する認識および扱いについて、追究することとした。

2. 研究方法

- 1) 学生へ、はさみに対するアンケート調査を行い、意識・認識を明らかにする。
- 2) 項目別に調査結果を集計・分析することで、学生自身の用具に対する重要度・扱い方の確認および考察。
- 3) 単なる身近な用具として取り扱うので

はなく、はさみの特性・扱い方について再確認し、それを基に如何に子どもの指導に当たるか方法を追究する。

3. 本論

(1) 調査内容

2014年12月に、A短期大学の「幼児教育研究・保育実習研究」授業内にて研究主旨を説明し学生254名にアンケート用紙を配付、回収した。回収率は254名全員(100%)であった。

(2) 調査結果

1) カテゴリー設定の理由

調査をするにあたっては、使用時に絞った内容だけでは将来保育の現場で子どもと関わる上で、安全な取扱いや指導の基準が不明瞭な部分が多いとの考えから、選び方・所持の有無・いつ・どのような場面で使用するのか・目的など普段あまり気に掛けない事柄にまで視野を広げいくつかのカテゴリーを設定した。以下が、おおまかな内容とカテゴリーである。

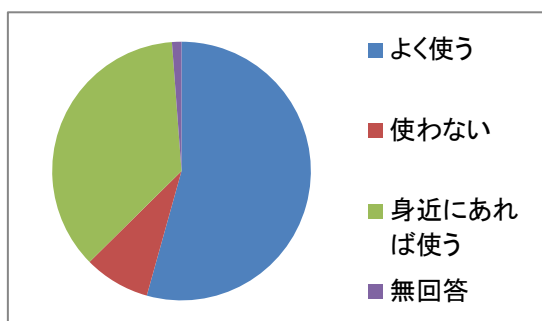
内容	カテゴリー
手元或いは手の届く範囲にあるか・すぐ使える状態にあるか	身近度
はさみの特性を活かしているか	使用目的
はさみの選び方	選択肢
利き手と使用してい	利き手

る用具がマッチしているか	
使用中困ったこと・受けたアドバイス	問題点
貸し借りをする際心掛けていること	安全面への配慮

2) 学生へのアンケート結果

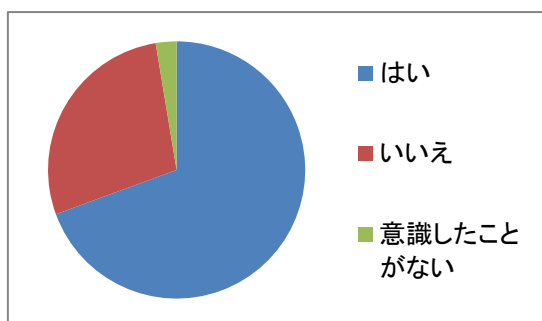
①はさみを使用するには、手元にあることが前提との考えから、以下の質問を行った。

(1) はさみは、日常よく使いますか。



この質問に対して「よく使う」が約 60% 「身近にあれば使う」が約 20%で「よく使う」と「身近にあれば使う」を合わせると、約 80%の学生が使うと回答したことが分かる。ここから、「はさみ」が必要な用具であることを読み取ることができる。

(2) 手元にある筆記用具の中に、「はさみ」は入っていますか。



この質問に対しては、「はい」が約 70%なのに対し、約 25%近くが「いいえ」と回答している。一方、少数ではあるが「意識したことがない」と回答している学生も

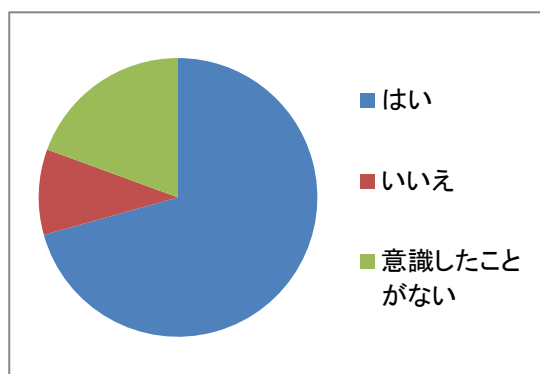
いる。ここから、「はさみ」は用具のひとつとの認識はあるが、一方で、「意識したことがない」との回答からは、無くて困る用具との認識はそれほどないと思っているようにも受け取れる。

(3) 「はさみ」があつて良かったと思うのはどのような時ですか。(記述式)

- ・綺麗に切りたい時
- ・正しく切らなければならない時
- ・余分な所を切り落とす時
- ・紙の長さや大きさを変える時、揃える時
- ・好きな形や自由に切れる時
- ・形を切り抜く時
- ・きりとり線がある時
- ・手では切り辛い物を切る時(厚紙・写真・プラスチック製の糸・枝など)

以上が主な意見である。前項で、無くて困る用具との認識はそれほどないと記したが、この事項における回答からは、目的に合わせて切断するには必要な用具であることが明らかにされたと言えるだろう。

(4) 「はさみ」がなくて不便を感じたことはありませんか。



この質問に対し、「はい」が約 80% 「いいえ」が約 10% 「意識したことがない」が約 20%という結果を得た。「はい」の回答からは、はさみが手元にあるいは手の届く範囲にありすぐ使える状態にあることが推測でき、「いいえ」の回答からは、はさみ

を借りるやはさみに代わるもの（例えばカッター）を使用する方法で対処しているとも考えられる。「意識したことがない」の割合が案外多かったことに驚きを感じているが、はさみを使用する頻度や機会が少なければそのように感じることもあるのではないかと考える。

カテゴリー 『身近度』

質問（1）においては、はさみを日常的に使うかを明らかにすることを目的に調査した。結果は、大半がよく使うと回答し、身近度としては高いことが窺えた。

質問（2）においては、はさみを日常的に使用するには、身近にあることが条件となると考え、そこで、学生にとって筆記用具は身近な用具入れであり、はさみはその中に入れているであろうと察しをつけ質問を行った。結果は、手元にあるとの回答が大半を占め、身近度として高いことが明らかになった。

質問（3）においては、具体的にどのような場面ではさみを必要とするのかを明らかにすることを目的に調査した。結果は、「揃える時」「手では切り辛い物を切る時」などはさみがないと出来ない作業があり、やはり身近度としては高いと言えると思われる。

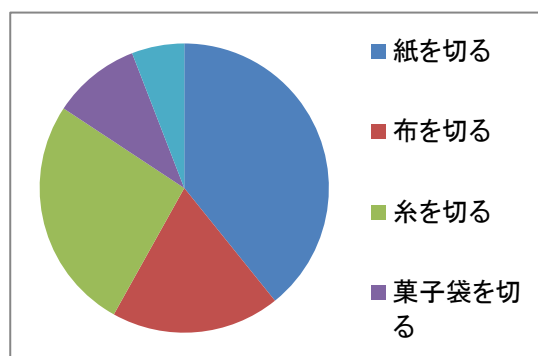
質問（4）においては、はさみがなくて不便を感じたかを調査したものだが、はさみを手元や手の届く範囲に置きすぐ使える状態にしておくことで不便さを解決できることが確認できた。

以上のことから、はさみは身近な用具であり身近度も高いと言うことが出来ると思われる。

②はさみの特性は「切る」ことにあるが、その場合何を切っているのか。さらに、それ以外の用途で使用することはあるのか、その場合どのような目的で使うのか質問を

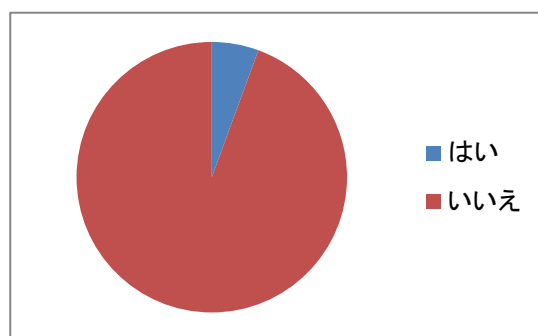
行った。

（1）どのような目的ではさみをつかいますか（複数回答可）



圧倒的に多かったのが、「紙を切る」で約 40%であった。これは、生活の中で紙を扱う機会が多いことを示していること。また、単に切断を目的とするだけでなく、自由自在に形・大きさを変えることが出来るなど切る目的に合わせ、はさみを使いこなしていると考えられることができる。次に、「糸を切る」が約 15%・「布を切る」が約 20%と数値が低いものの上だったのは、はさみを使わなくては裁断することができないからではないかと考える。そして、筆者が注目したのは、「菓子袋を切る」の約 15%という数値である。近年、菓子袋はプラスチック製のものであっても手で簡単に開けられるよう施されていると感じていただけに、はさみを使用する数値が高いのは意外であった。

（2）切る以外に、はさみを使用しますか



「はい」の回答内容（記述式）

- ・穴を明ける
- ・ネジのようなものを取る
- ・缶の蓋を開ける
- ・ペンチ代わり
- ・金具を広げる
- ・鉛筆を削る
- ・おもし

「いいえ」の回答が約 90%と圧倒的で、はさみ本来の用途に従って使用していることが分かる。しかし、僅かではあるが「はい」の約 10%という回答もある。これについては、記述の回答からも明らかなように、はさみ本来の用途として使用しているのではなく、材質・形状などから使用可能な使い方をしたものであると考えられる。以上の結果から、学生の大半が対象物を切る用具として捉えていることが窺える。

カテゴリー 『使用目的』

質問（1）においては、はさみは物を切断するのが目的だが、どのような場面で使用しているのかを明らかにするために調査した。結果は、回答項目を予め用意し項目をチェックする形式をとったことから回答に偏りが出てしまったとも考えられる。しかし、「紙を切る」の項目をチェックする学生が半数近くあったことから分かるように、一般にはさみの使い方としては使用目的に適った扱いをしていると考えられる。

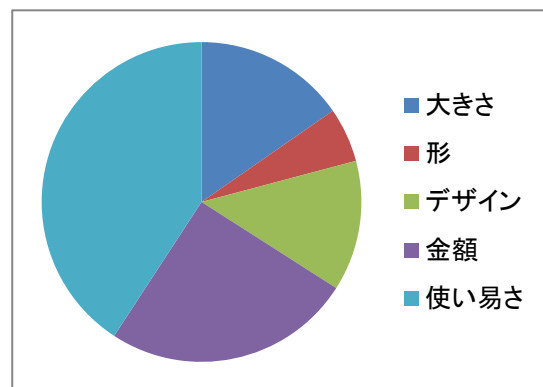
質問（2）においては、はさみを切断以外にどのような使い方をしているかを明らかにするために調査した。結果は、「いいえ」と回答した学生が大半であった。一方、はさみ本来の使い方をしている中で「ない」の記述内容からは、少数であるが工具のような使い方をしていることが分かった。このような使い方は、はさみの機能を低下させてしまう原因となるが、事実をしっかり

把握しておくことは必要と考える。

以上のことから、はさみの特性は切断にあり、誰もがそれを承知した上で使用目的に合わせ使っていることが明らかになった。

③はさみは、本来使用用途によって大きさ・形が異なり、それぞれの目的を果たすには選び方は重要なポイントとなる。そこで学生は、実際どのような基準ではさみを購入しているのか・買い替えるのかを明らかにしようとの考えで調査を行った。

（1）はさみの選び方を選び出して下さい（複数回答可）

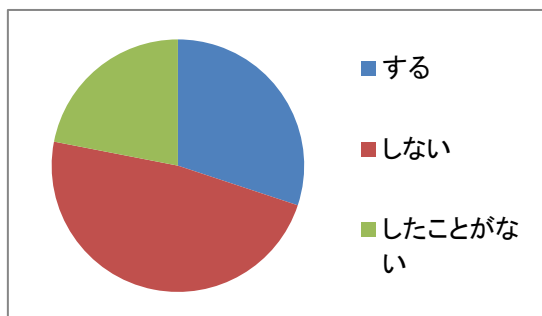


圧倒的に多かったのは「使い易さ」で約 40%であった。「使い易さ」には、フィット感だけでなく切れ味も加味した上での回答と考える。その理由は、単に持つ物ではなく物を切ることを目的とした用具だからである。一方、筆者は項目立てする際このような結果が出るとある程度予測していた回答でもあった。それは、普段から学生の様子を見ていると確かに、はさみとしての機能は備わっているが、手の大きさに合わない小さいサイズのもの・指を差し入れる箇所がしっかりした素材でできていないもの・使用目的の異なるはさみであるために切る作業に手間がかかる等使い辛そうにしている姿を何人も目撃していたからである。次に多かったのは「金額」で約 30%であった。この結果は、最近安価な物が多く出回っていて購入し易いことが理由に挙げられ

と思われる。

以下「デザイン」「大きさ」がそれぞれ約 15%、「形」が約 10%で各々については、個人の好みが回答に反映されたものと思われる。

(2) はさみの買い替えはしますか



「する」の回答は約 30%で、記述内容を見ると、買い替えのきっかけの大半は切れ味が悪くなったためとしている。

一方「しない」が約 45%「したことがない」約 35%を合わせると、買い替えないとする回答は 70%を占める。さらに、このように回答した学生の記述内容を見ると、壊れないから・必要性を感じたことがない・複数持っている・使えるから等で、切れる限りは買い替えを考えていないことが分かる。

まず、はさみ購入の基準は、多くの学生が同じ考えであったことがはっきりした。しかしながら、「使い易さ」を含め「大きさ」「形」「デザイン」「金額」すべての回答項目に万遍なく回答が寄せられたことについては、はさみの選び方に幅があることを改めて確認できた。一方、買い替えについては、はさみは切れる・いつまでも切れるものとの思い込みからか、買い替えにつながらないのではないかと考えることができる。

カテゴリー 『選択肢』

質問 (1) においては、はさみをどのような視点から選んでいるのかを明らかにするために調査した。結果は、はさみは、作業

する用具だけに使用時に持ち味や切れ味といった感覚は大事になってくる。また、各自手の大きさや力の入れ具合などが異なることから使い易さは重要になると思われる。

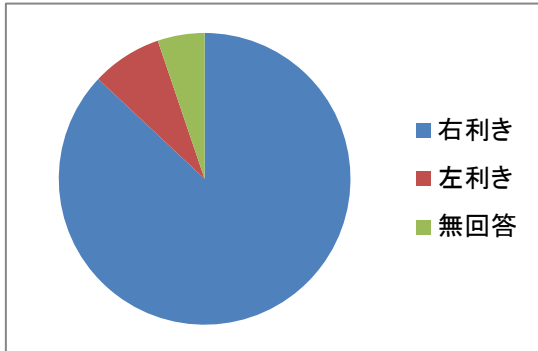
このようなことから、使い易さは、はさみを選ぶ上でポイントのひとつとなることが分かる。

質問 (2) においては、はさみも刃物の一つであり、使用していれば当然切れ味が悪くなっていく。従って、刃を研ぐ・調整する或いは買い替えるなどが必要となるが、どのような対処をしているのかを明らかにするために調査した。結果は、「買い替える」ことによって対処していることが明らかになった。一方多くが買い替えないかそのままにしているのは、切れ味の悪さや使い辛さは気になるがあまりこだわっていないためではないかと考える。

以上のことから、はさみ選びやはさみを使いこなす上で必要ことは、目先で簡単に判断・決定するのではなく、使用する人に合わせる・使用頻度を踏まえるなど丁寧に考えていくことが大切である。

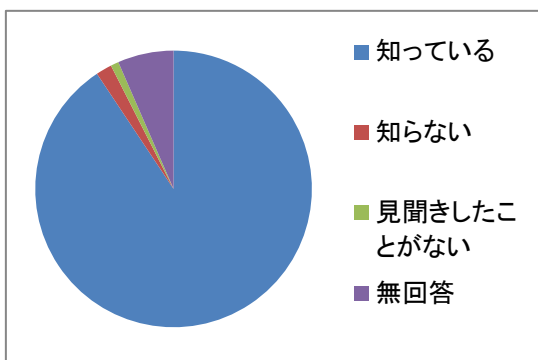
④学生に、はさみを使って紙を切らせると、直線にも関わらず印から外れる・曲がりくねる・切り口がギザギザになるなど真直ぐ滑らかに切れないことがある。幼児であれば、手先の機能が確立していなければはさみが上手く扱えず、このような結果になることは容易にイメージできるが、幼い時分から経験しているはずの作業に対し何故そのようなことになるのか疑問が生じる。そこで、利き手に合わせたものを使用しているのか・使用する際に気を付けていることなどについて調査することにした。

(1) 利き手はどちらですか



結果は、約 80%近くが右利き、約 10%が左利きであった。このような統計を取ったのは、今回初めてであるが予想された数値であった。その理由は、多くの子どもや学生と関わった経験から、お箸・鉛筆などをどちらの手で持つのかを総体的に眺めた時、このような割合を示していたからである。一方、一つ問題にしたいことは、学生の中には、本来は左利きでありながらお箸や鉛筆は右手を使うようにと躰けられ、右利きと回答した可能性も考えられることである。これについては、今後このような質問を設けることで、前出した質問に対する回答の数値がよりクリアーになるのではないかと考える。

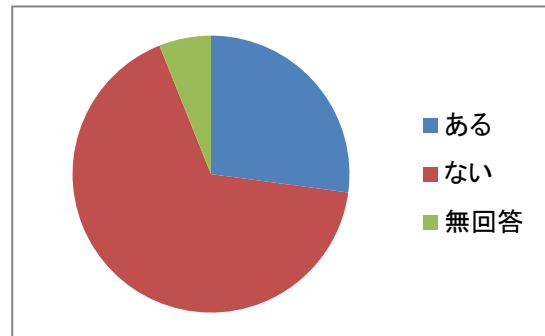
(2) 左利き用のはさみがあることを知っていますか



「知っている」と回答した割合が約 85%と多く、「知らない」が約 5%、「見聞きしたことがない」が約 3%とごく少数であった。「知っている」では、実際手にしたことが

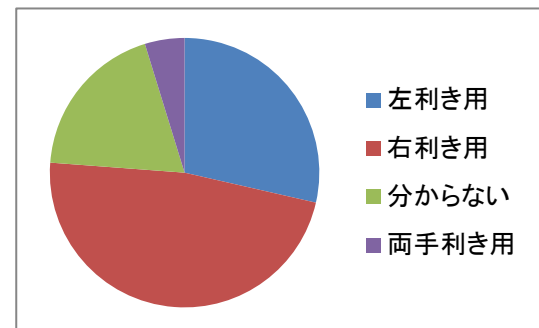
ある、はさみを売るメーカーがはさみの包装や台紙に〈左利き〉と印字したものを目にしたことがあるなどの経験も「知っている」の回答に含まれているものとする。

(3) 左利き用のはさみを知っていると答えた方に伺います。使用したことがありますか



「使用したことがない」は約 60%、「使用したことがある」は約 25%であった。「使用したことがある」の数値が高いように感じるが、ここでは、使用経験の有無を質問していることから、右利きであっても一時的な体験者であれば、使用したことがあると回答したとも考えられる。つまり、全体の割合は想定内の数値であると判断している。

(4) 左利きの方に伺います。現在使用しているはさみは、何利き用ですか



ここでは、先に左利きと回答した学生全員が対象となっている。回答は、21人中、左利き用を使用が6人、右利き用使用が10

人、分からないが4人、両手利き用（注1）が1人であった。まず、利き手に合わせて使用している学生数が全体の半分にも満たないことが判明したが、彼女等は周囲の適切な対応によりスムーズにはさみが使えるようになったものと思われる。つぎに、右利き用と回答した学生については、使用させる側（前者）・使用する側（後者）それぞれから次のようなことが考えられる。前者においては、はさみを使い始めた時期に利き手に対する周囲の判断や配慮の遅れがあったのではないかと、また、左利き用があることが認識されていなかったとも考えられる。後者においては、使用する本人が使い辛い・不便さ等を感じながらも使い続けることで、そのことに慣れてしまい違和感がなくなっていく、その上、切ることが可能であれば困ったと思うこともなくなったのではないかと等の理由が考えられる。そして、分からない・両手利きについては、以下のように考える。前述した前者後者に沿って考えると、前者においては、周囲の判断や配慮がなされないままであった、利き手に合わせ用具があるにもかかわらず、それと気付かずにしたものと考えられる。また、後者においては、与えられたままに使用しているものと思われる。何はともあれ、利き手で作業できることは望ましいことである。

カテゴリー『利き手』

質問（1）においては、世間一般に用具のつくりや生活様式は右利き仕様になっている。このことから右利きが大勢いるからに他ならないが、実際どの位の割合を示すのかを明らかにするために調査を行った。結果は、右利きが約8割とやはり大半を占め多さを実感した。さらに、筆者が感じていることは、以前に比べ、左利きの割合が増えていることである。これは、単に人数が増えたのではなく、左利きをそのままに

しておかず、右手に持たせる・作業をさせるなど右に慣れるような働きかけをしていたのが、最近は左利きとして受け入れるようになったことが増えたと感じることにつながったものと考えられるのである。

質問（2）においては、「左利き用」を認識しているかを明らかにするために調査した。結果、「左利き用」があることを知っているとの回答が大半を占めたことから分かることは、「左利き用」が特別なものでなく、広く浸透していて大勢が知っていると考えられることである。

質問（3）においては、用具を利き手で使用することが望ましいことは言うまでもないが、そのことを単に知っているだけでなく実際体験しているかを明らかにするために調査した。結果から、「使用経験なし」の占める割合が多くあったのは、右利きが大勢いるとの理由から得られる回答と考える。一方、左利きであっても「右利き用」を使用していて不便さを感じているというよりは、それに慣れてしまい却って「左利き用」は使い辛いという事例もあり必ずしも「左利き用」を使用しているとは限らないことも明らかになっている。

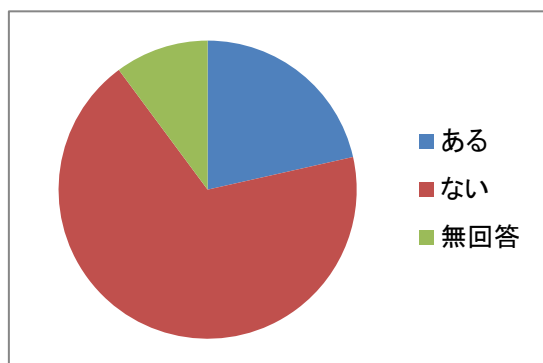
質問（4）においては、利き手に合わせたはさみを使用しているのかを明らかにするために調査を行った。結果は、左利きでありながら「右利き用を使用」「分からない」とで半数以上を占めるという回答を得、はさみ使用に関しあまり追究することなくはさみ本来の目的が果せるものであれば良いとの思いがあるように感じた次第である。

以上のことから、利き手に合わせ使用する用具をマッチさせることは、作業や活動を綺麗に正確に進めていくだけに留まらず効率化を図る上でも重要なことと考える。

⑤幼い時分からはさみを使いこなしてきてはいるが、切る材料・切り方がいつも同じ

と言うわけではなく活動内容によって異なる。材料を紙に絞って例を挙げると、画用紙・ボール紙などの厚紙、おりがみ・コピー用紙・新聞紙・包装紙などの普通紙、お花紙・不織紙・広告紙など張りの弱い紙など様々である。また、切り方も直線（長短・ギザギザ）・曲線（円・波線）・複雑な線と様々である。このように、はさみ使いが一樣でないことから、使用中困ったことがあるのではないかと考えから調査を行った。

（１）はさみを使っていて困ったことはありますか



「ある」が約 20%「ない」が約 65%「無回答」が約 15%という結果であった。まず、「ある」の数値が、思いのほか少ないことに驚きを感じている。少しでも切れなくなると何故・どうしてなどの原因を考えそうなものだが大半がそこまで考えが及ばないようである。一方、「ない」の割合が多かったことについては、「切る」または「切れる」ことが可能であれば困ったと捉えることがないと考えたものと思われる。

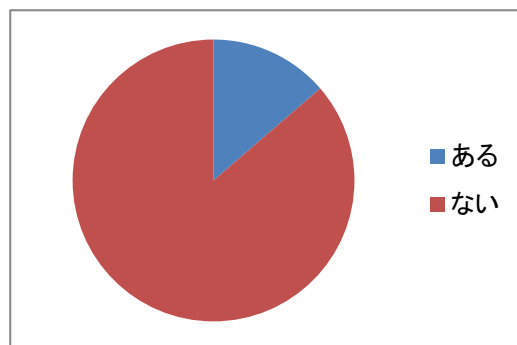
（２）「ある」の回答内容（記述式）

- ・真っすぐ切れない
- ・切る対象物が厚い・硬いと切り辛い
- ・ベタベタしたものが付着している布・紙やテープ類は切り辛い
- ・持ち手の部分やはさみの大きさなどが合わない手が痛くなる

- ・利き手ではないはさみを使用すると不便
- ・刃の咬み合わせが悪く、切れ味が悪い
- ・安価のはさみを使用したら切れ味が悪く不快に感じた
- ・錆びていた

以上のことから、付着物に関しては、心掛けによって速やかに解決できる問題である。一方、持ち手の部分やはさみの大きさ・咬み合わせ・切れ味などに関することは、はさみを使用する際に表面化する問題であることが分かる。大事なことは、問題がどの時点で生じるのか不便・不都合の原因はどこにあるのか等を明らかにすることにあるのではないかと考える。

（３）はさみの使い方、今までにアドバイスを受けたことがありますか。



調査結果は、「ある」が約 35%「ない」が約 65%であった。「ある」の数値が低いことは、前項の質問で「ある」の答えを受けてのことと受け止めるに至った。そもそもここでは、指導者側の視点が回答に大きく左右されるところと考える。一つは、はさみは誰もが使えるものという前提であれば、作業に支障がない限りコメント・アドバイスはしないであろう。一方はさみの持ち方・手の運びなどに着目するとコメントやアドバイスをする可能性は高いと推測する。

（４）「ある」の回答内容（記述式）

- ・布を切る時、はさみを開いたり閉じたり

して切るのではなく、少し切ってはさみを滑らせれば一気に切れる

- ・紙を動かして切る
- ・はさみの持ち方
- ・堅い紙は刃の奥で切る
- ・まとめて紙を切る時一ヶ所留めて切る
- ・はさみを全開して切った方が良い
- ・切る時手を「グー」「パー」に動かす

ここからは、技術的な事柄についてアドバイスを受けていることが分かる。ところで、使い慣れているはずの用具・道具類に対し、「この位なら大丈夫」「誰もが知っているはず」「出来て当然」など思い込みや油断など一方的な判断をしてしまうことはないだろうか。ことさら、はさみに関してはこれらのことが決して許されないのは、刃物の一つであるからである。扱いを間違えると大きな怪我につながる危険性があるだけに、管理や取扱いに注意を払うのは言うまでもないことである。

カテゴリー 『問題点』

質問（１）においては、はさみを使用していれば多少なりとも困ったことを感じる時があるのではないかと考えたののもと、調査を行った。結果は、「ない」が大半を占めた。ここからは、はさみを扱うに当たってはあまり難しい技術を必要としないことや本来の目的が果たせることが出来るのであれば問題にする事柄はないと思っているのではないかと考えるのである。

質問（２）においては、「使用していて困ったことがある」の内容を明らかにするために調査を行った。ここで問題として浮かんできたことは、はさみが手にマッチしているかである。やはり、作業をする上で利き手に合わせているかはさみの大きさ・切れ味等を疎かに出来ないこととして捉えておくが必要と考える。

質問（３）においては、はさみを使いこな

していながら果たしてアドバイスを受けることがあるのだろうかとの思いから調査を行った。結果は、割合は少ないものの「アドバイスを受けたことがある」の回答が示された。これについては、アドバイスを受けること自体に問題があるのではなく、指示や求めに応じようとする時・危険を回避しようとする時などにアドバイスが受けられるかどうかの問題と考えるのである。

質問（４）については、何についてアドバイスを受けたのかを具体的に明らかにするために調査した。結果は、アドバイスを受けることにより不便・不都合などと問題に思っていたことが明らかになることで、気付き・発見につながり、それがはさみを使い易くするきっかけになるのである。

以上のことから、問題点を明らかにすることは、使い易さにつながる大事な取り組みと言える。

⑥はさみは個人用のものから自由に使えるもののクラスで一括管理・園側が揃え必要に応じて貸し出す、或いは急に必要とした時近くで使用している仲間に借りるなど、はさみを手にするために人が介在することもある。そこで、その際に必要となる安全に対する配慮について調査を行った。

（１）はさみを貸す時、気をつけていることはどのようなことですか（記述式）

- ・閉じた刃身をしっかりと握り、刃先を相手に向けないようにして渡す。
- ・刃身を相手に向けず、閉じた状態で渡す。
- ・キャップがある場合は、キャップをして渡す。

（２）はさみを借りる時、気をつけていることはどのようなことですか（記述式）

- ・丁寧に扱う（落とさない・乱暴に扱わない・ゆっくり静かに受け取る）
- ・受け取ったら、刃先を自分に向けるか下に向ける。

- ・はさみが閉じた状態になっているか確認する。
- ・できるだけ両手で受け取るようにする。
- ・しっかり握り、よそ見をしない。
- ・刃の部分に汚れが付着している場合は、速やかに落とす。

回答した内容を大別すると以上のようになった。このことからほぼ全員が、安全に配慮していることが明らかになるとともに、安全への配慮が出来る背景には、学生が取り扱いの重大さを理解しているからと考える。

カテゴリー『安全面への配慮』

質問（１）においては、はさみを渡す側が配慮する点を明らかにするために調査を行った。結果は、各自が刃先の向きや刀身が閉じられていることに注意を払い、危険のないように心掛けることが必要としていることが明らかになった。

質問（２）においては、はさみを借りる側が配慮する点を明らかにするために調査を行った。結果は、受け取る時に丁寧に扱うことやよそ見をしないこと、そして、はさみが刃物の一つであることを認識し危険のないように注意を払いながら取り扱うようにしていることが明らかになった。

以上のことから、はさみが身近な用具となっているからには、その取り扱いについても細心の注意を払うが必要になる。従って、使用目的を明確に正しく取り扱うには、安全に配慮することは大層重要なことと考えるのである。

4、考察

この度、はさみに対する意識調査を行ったことにより、次のようなことが明らかになった。

- ・身近で必要な道具である。
- ・安全配慮に対する認識度は非常に高い。

- ・各自が必ず所持しているとは限らず、また、所持していなくても困ったと感ずることがない。
- ・「切る」目的以外に使用する割合は極めて低い。
- ・切れ味や手に馴染むかなど使い易さへの関心は低い。
- ・使用中に困った経験がほとんどない。
- ・左利きの場合、利き手と用具がマッチしていないケースがある。

上記から読み取れたことは、自身が興味・関心の薄い事・物などに対しては自ら関わろうとすることや深く追求しようとする動きが感じられず、また、使用に当たっては経験や既存の知識力に頼らざるを得なくなっていることである。この傾向は、何もはさみアンケートを対象とした学生に限ったことではなく、広く一般に共通する事柄として捉えているのだが、ここで気掛かりなことは、子どもに対しても同様な姿勢をとってしまうことが想像されることである。具体的には、子どもに対し見守る姿勢や注意深く観ることを怠ってしまう危険性である。今後については、物事を横並びに捉えることや大多数がこなしていればとの思い込みによる判断をしてしまうのではなく、何事も丁寧に確認をしていくことが重要であることを認識させるとともに、さらなる技術的な経験の積み重ね・技量を磨くことを目指したいとの思いがある。

5、結び

学生のはさみに対する認識は希薄と言わざるを得ず、子どもに対しても、はさみが使えるようであれば事細かに扱いについて指導することもないとの思いも見え隠れする。確かに筆者自身もはさみの扱いについて振り返ってみると、いつ頃から使い始めたのか操作の仕方を習ったのか記憶は曖昧で、どちらかと言うと、いつの間にか持て

るようになっていたように思う。しかしながら、学生達がこれから先、子どもを指導する可能性が高いことを鑑みると、今後の課題は、学生自身が持ち方や操作の仕方などの基本を知る・体験を通して学習する・子どもの発達過程を踏まえた指導の在り方を自身の体験を基に構築していくなどが挙げられ、これこそが、子どもと対面する上で鍵となると考える。

過去に「子どもは、はさみが使えるようになると身の回りにある物を試し切りする」と聞いたことがあり、「これは、子どもがはさみで切った跡」と言っ、一部実際切り込みの入った炬燵カバーを見せられたこともある。この事例からは、子どもが出来るようになったことが嬉しくて試してみたいという気持ちの現れと捉えることができる。さらに、使い方さえ伝えれば良いというのではなく、子どもたちが、基本をしっかり身につける・適切な扱いができるようになることで、イメージ通りの操作や扱いが可能となり、結果はさみを使った活動を安全に楽しめるようにすることも重要であることが分かる。そのためには援助やアドバイスが適切に行えることが求められるのである。

今後、以上のことを踏まえながら、学生のはさみに対する意識認識を高めるための指導に当たっていきたいと思う。

ひかりのくに株式会社 2013 年

・文房具 56 話 串田孫一

株式会社筑摩書房 2013 年

・事例で学ぶ保育内容 領域健康 無藤隆
萌文書林 2016 年

(注)

注 1 両手利き用

『「ユニバーサル」とか「右利きにも左利きにも使える」と銘打ったハサミを売るメーカーがあります。左利き用に作られたハサミは刃の合わせがまったく逆になっています。どちらの手でも同じように上手に切れるハサミなど、あるはずがありません。』

—左利きの子 ローレン・ミルソム著
P 62～P 63 抜粋—

「両手利き用」と回答した学生は、「右利きにも左利きにも使える」と銘打ったハサミを使用している可能性、また、刃の合わせに気付いていない可能性がある。

《参考文献》

- ・絵画表現と材料・用具の世界 岡田愨吾
株式会社サクラクレパス 2012 年
- ・左利きの子 ローレン・ミルソム
東京書籍 2009 年
- ・絵画・製作・造形あそび完璧BOOK

実践研究：運動会のトラックラインを引くためのツール

中永真吾

The tool of drawing a truck line in Sports day.

Shingo Nakae

概要

保育の現場において、経済的にも物理的にも限られた敷地内で、効率的に運動会のトラックインを正確に描くための計算ツールを考案した。現場に即したトラックインの半径の計算を、PC のブラウザ上でユーザーが対話的に実行できる HTML ファイルを作成した。

Key words : nursery school track line.
sports day.

はじめに

毎年、幼稚園や保育所で欠かせない行事の一つとして運動会がある。しかし、園庭のない施設や、予算の都合上他に場所を借りられても狭い範囲でしか利用できず、トラックの作図に苦心の見られるところは少なくない。普通にトラックカーブを描いてラインを引こうとすると、ほとんど円形ばかりのトラックラインになってしまい、直線コースを短くせざるを得なくなる。その対策として、円弧の半径をいくらか短くし、その分だけ直線コースを伸ばすことが可能である。しかし、正確な円弧を描くためには、その円弧に内接する三角形を考え、その三角形の外接円の外心を求める計算を行う必要がある。この計算に手間を掛けず、フリーハンドで線を引いて間に合わせることもできるが、競技をする子供にとっても、観客にとってもあまり歪な円弧を使用することは好ましいとは言えない。

そこで本研究では、限られた狭い場所でも、直線コースをある程度確保した正確なトラックラインを描くため、任意の円弧半径を PC のブラウザ上で、現場に即して計算するツールを作成することにした。

外接円の半径を求める計算式

通常最も簡単な方法は、トラックラインの四角形の一辺の半分の長さが、描きたい円弧の半径と同じになるようにすることである（単心円）。しかし、狭い場所ではこの半径を狭めたいわけであるから、Figure 1 のように単心円の半径 $h = r$ ではない $h < r$ となるラインを引くことになる。つまり、描きたい円弧が外接円となる $\triangle AOC$ の外心が求まれば、綺麗なラインを引くことができる。すなわち、 $\triangle AOC$ の O を原点とする xy 座標を考え、 $\triangle AOC$ の斜辺の一つである直線 l に対して、垂直二等分する直線 m の y 切片を、求めたい円弧の半径 R とすることができる。

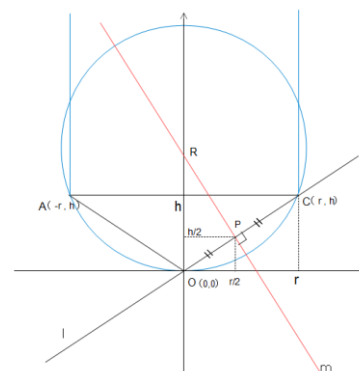


Figure 1, $\triangle AOC$ の外接円の外心

直線 l は $y=ax+b$ で

$$a = \frac{h}{r}, b = 0$$

$$y = \frac{h}{r}x$$

直線 m は垂直条件より,

$$y = -\frac{1}{a}x + R$$

$$= -\left(\frac{r}{h}\right)x + R$$

直線 m は中点 $P\left(\frac{r}{2}, \frac{h}{2}\right)$ を通るから

$$\frac{h}{2} = -\left(\frac{r}{h}\right)\frac{r}{2} + R$$

$$h = -\left(\frac{r}{h}\right)r + 2R$$

$$= -\frac{r^2}{h} + 2R$$

$$\therefore 2R = h + \frac{r^2}{h}$$

$$\therefore R = \frac{\left(h + \frac{r^2}{h}\right)}{2}$$

$\triangle AOC$ の外接円の外心を R として半径を求める計算式は,

$$(1) \quad R = \frac{1}{2}\left(h + \frac{r^2}{h}\right)$$

となる. ここで Figure 1 の $C(r, h)$ の値を代入し, (1)式を PC に計算させるプログラムを作成する.

スクリプトファイルの作成

言語はスタイルシートを組み込んだ HTML と JavaScript を使用し, ユーザーが PC のブラウザ上で対話的に実行できる HTML 文書を, テキストファイルで作成した.

(1)式より, 以下の関数スクリプトを埋め込み,

`<script language="JavaScript">`

```
function calc_ang0{
```

```
    R2=r*r/h+h;
```

```
    R=R2/2;
```

```
}
```

```
</script>
```

任意のファイル名で拡張子を `html` として保存した. 作成されたファイルは全文文末に掲載した.

この作成したファイル(*.html)を PC 上でダブルクリックすると, Figure 2 のような画面が現れる. 画面右下のトラックの挿入図は, ここでは "trackline3.png" として他のドローソフトで別に作成したものを, テキストファイルのある同じフォルダ内に置いておいたものである. そのためには作図の別途作成が必要である.

作成したいトラックのアウトラインの縦と横の広さが決まれば, カーブを作りたい側の一辺の長さの半分, つまり Figure 2 の $\triangle ABC$ の底辺の半分の値を, PC 画面上の線分 r の空欄に入力し, 狭めたいトラックカーブの中央最端 A までの距離の線分を h の空欄に入力する. 計算ボタンをクリックすると, 描きたいトラックカーブの半径 R の値を返してくる. 半径 R の外心を支点にしてラインカーで円弧を描けば, 正確なトラックラインを引くことができる.

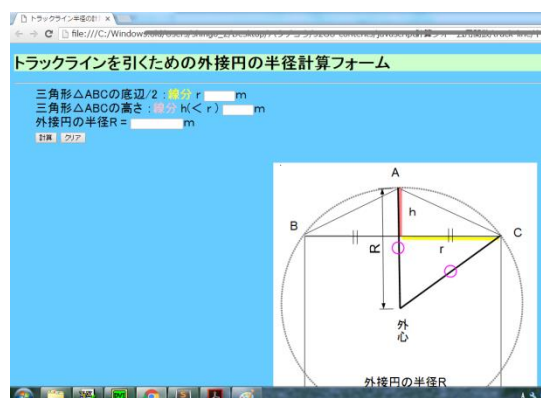


Figure 2, PC windows 上の画面

おわりに

この作図方法は、屋内を利用した運動会で、ニールテープを使うなどのトラックラインを作図する際にも、同様に利用できる。利用できる場所が狭い敷地でも、幼児のための運動会用のトラックを作成したい場合がある。観客席の確保、通路の確保なども必要で、保育者の都合の良いようにトラックの広さをアレンジしたい場合、計算の手間をかけずに正確なラインを引くことができる。本報告で使用した計算方法によるライン作成方法は、平成27年度東京都N幼稚園秋の運動会のトラックライン作成時に筆者が提供し、実際に使用したものである。これを今回、PCのブラウザ上でユーザーが

対話的に計算を実行できるHTML文書に作成した。

謝辞

作成したスクリプトは自由に書き換えて使用していただいて構わない。ご指導ご協力くださったN幼稚園職員の方々に感謝すると共に、他の施設でもこのツールが役に立てば幸甚である。

文献

アंक(株)(2002)「ホームページ辞典」第三版. 翔泳社
生田正三(1998) LaTeX 文典. 朝倉書店

作成されたテキストファイル (*1.html)

```
<!DOCTYPE HTML PUBLIC "-//W3C//DTD HTML 4.01//EN"
"http://www.w3.org/TR/html4/strict.dtd">
```

```
<html>
```

```
<head>
```

```
<title>トラックライン半径の計算フォーム</title>
```

```
<meta http-equiv="Content-Type" content="text/html; charset=utf-8">
```

```
<meta http-equiv="Context-Script-Type" content="text/javascript">
```

```
<style type="text/css">
```

```
h1{background-color:#cfc;}
```

```
body {
```

```
/* 図の挿入部 */
```

```
background-color:#66ccff;
```

```
background-image:url("trackline3.png");
```

```
background-repeat:no-repeat;
```

```
background-position:60% -70%;
```

```
}
```

```
#sample1 {
```

```
margin-right:30%;
```

```
margin-left:3%;
```

```
}
```

```
</style>
```

```
<script language="JavaScript">
```

```
/* スクリプト埋め込み部 */
```

```
function calc_ang(){
```

```
    r=eval(document.form1.num1.value);
```

```
    h=eval(document.form1.num2.value);
```

```
    R2=r*r/h+h;
```

```
    R=R2/2;
```

```
    document.form1.num5.value=R;
```

```
}
```

```
</script>
```

```

</head>

<body>
<h1>トラックラインを引くための外接円の半径計算フォーム</h1>
<hr>
<div id="sample1">
  <form name="form1">
    <font size="5">
      三角形△ABC の底辺/2 : <font color="yellow">線分</font>
      r <input size="4" type="text" name="num1">m<br>
      三角形△ABC の高さ : <font color="pink">線分</font>
      h(< r ) <input size="4" type="text" name="num2">m<br>
      外接円の半径 R = <input size="10" type="text" name="num5">m<br>
      <input type="button" value="計算" onclick="calc_ang();">
      <input type="reset" value="クリア">
    </font>
  </form></div>

</body>
</html>

```

注 1) *は任意のファイル名

保育内容「環境」授業における科学絵本の活用

中山佳寿子

Utilization of science picture books in classes of the content of child care "Environment"

Kazuko Nakayama

保育者養成校の学生には、「理科」「科学」への苦手感を持つものも多い。保育内容「環境」授業では、この苦手感の解消と興味の増大を目指し、科学絵本を活用した実践を行なった。筆者による読み聞かせに加え、学生による科学絵本の紹介とどのような保育場面で生かすかの考案などの発表を行なった後で、長期の指導計画を作成した。科学絵本を導入していない年度とくらべて、自然科学分野のテーマを選ぶ学生が大幅に増加したことから、保育内容「環境」授業における科学絵本の活用には、学生の科学への興味を増大させる効果があると考えられる。

キーワード：科学絵本、保育内容「環境」、苦手感、指導計画、理科

I. 問題と目的

保育内容「環境」授業で、学生たちの書いたコメントペーパーや作成した指導計画を見て、学生たちの自然科学に対する苦手意識や、科学的思考を敬遠しがちな傾向に気付いた。指導案や指導計画の内容は、季節の行事に関する製作に偏りがちで、自然科学を志向したものは少なく種類も限られていた。

このことは保育者養成課程の学生だけの問題ではないと考えられる。現場の保育者にも「動植物や科学の苦手意識をもっている人が多い」と指摘する研究ⁱもあるからだ。苦手意識の理由として今井・栗原・野尻（2010）は「保育者は女性が多いということ」をあげている。このような点を踏まえると、現場に出て実際に保育に当たる前、学生のうちに苦手意識を興味へと転じることが「環境」授業に課せられた使命であると考えられる。

*専門学校では2年次に植物栽培を広く実践的に学ぶことができる「園芸」が通年科目として組まれている。領域「環境」の実践的な面、特に植物栽培の実践に関して

は十分に経験が保証されている。

このため、筆者は当授業の目的を、学生たちの科学に対する消極的な態度を、積極的な興味へ導くことにおき、学生たちの興味を高めるためのきっかけとして「科学絵本」を授業に導入することにした。

本論では、保育内容「環境」授業における「科学絵本」の活用が、学生たちの自然科学に対する興味関心にどのような影響を与えるのか、学生たちが選んだ科学絵本や作成した指導計画を分類・分析することを通して、検証する。

(1) 科学絵本の定義

本論での科学絵本とは、瀧川（2003）の「科学絵本とは知識絵本の中でとくに“物語性”を持ち、“着眼点”を読み手に意図的に伝えるための工夫を持つもの」という定義を採用する。さらに、瀧川のいう知識絵本は「ノンフィクション分野の絵本、とくに自然や自然現象を扱った絵本、あるいは乗り物や町など社会の具体的な事物・事象を扱った絵本」を指しているⁱⁱ。このことから、科学絵本を「理科的な世界に限定されるのではなく、ひろく科学を捉える絵本」であり「社会や社会現象の内容を含めた」

ものであるという石井（2016）ⁱⁱⁱの主張を取り入れたい。

上記の定義に基づくと、「科学絵本」と領域「環境」の守備範囲はほぼぴったりと重なると考えられる。

（2）先行研究

保育内容「環境」授業の取り組みとして近隣の公園や校内の環境の「マップ作り」「自然環境を利用した遊びを考える」^{iv}や「色水・香水づくり」「ストーンアート」^v、自宅で「植物を育てる体験」をする^{vi}などがあるが、科学絵本の活用に関及するものはない。そこで、筆者は、本論では保育内容「環境」授業の中での「科学絵本」の活用について取り上げることとした。

幼児向け科学絵本そのものを論じた研究として、今井・栗原・野尻（2010）^{vii}のものがある。これは、福音館「かがくのとも」の49冊の科学絵本を内容別に分類し分析したものである。今井らによれば、現場での科学絵本の使用に関しては「知識の伝達として」や「図鑑的な利用に限定されている」ことが多いという。その理由として、「保育者の中には動植物や科学の苦手意識をもっている人が多い」ことや、「科学絵本は興味を持った子どもが自主的に読むものと保育者が捉えて」いることの2つをあげている。その結果として、「自然に興味を持った子どもがいつでも見られる環境として科学絵本を用意しておく」という状態となり、保育者が積極的に読み聞かせに活用することは少ない傾向がある。出口・桑原（2015）の調査も、前述の指摘を裏付けるものである^{viii}。このような現状に対して、今井らは、科学絵本を読んだり見たりすることは、単に知識を増やすことだけでなく、子どもの直接体験と知識をつなぐ作用を持ち、また「子どもの『気づき』を育てる経験の1つ」となるため、保育者が積極的に読み聞かせし、活動に活用することを提案

している。

上記に述べた「科学絵本」の効用は幼児に対してだけのものではなく、やがて保育者となる学生たちの気付きを促し、それによって自然科学に関する興味を伸長する効用を持つのではないかと筆者は考えた。このため、保育現場での科学絵本の活用状況や保育者の意識を調査^{ix}する研究や活用法に関する研究を参考にしながら、本論の実践を進めることとした。

Ⅱ．方法

〔実践の概要〕

時期:2017年10月～12月

対象:都内＊専門学校の1年次2クラス（X組とY組）。第一回目に領域「環境」の範囲についておおまかな説明をした後、コメントペーパーに、自然科学に対する興味や思いを自由に書いてもらったところ、「理科は苦手である」「自然科学はよく分からない」「科学は難しい」など、漠然とした不安を示す記述が両クラスともに多く見られた。

〔X組〕秋入学のクラスのため当該期間が前期にあたる。在籍者9人。20代前半から後半の女子学生のみである。

〔Y組〕春入学のクラスのため後期にあたる。30人。職業訓練クラスのため、年齢は20代後半～50代と幅広い。30代40代が中心で、男性の学生の割合は25%である。

内容:表1に示したシラバスの内容で教科書^{*}を中心とした授業を行なう。

表3 シラバスの一部

授業の到達目標及び テーマ
領域「環境」のねらいと保育内容を把握し、乳幼児の身近な環境と積極的に関わろうとする意欲や態度を育むために必要な環境を

構成するための基礎的な事項を学ぶ。生活と環境、子どもの発達と環境の関わりについて学んだあと、環境を構成するための知識を深める。
授業の概要
「子どもの『センス・オブ・ワンダー』を刺激する環境とはどのようなものか」という問いを念頭に置きながら、毎時間発表やディスカッションを行なう。子どもの興味や好奇心を育む保育の展開などを、具体的な事例や指導案の発表を通して実践的に学び、人的環境としての保育者のあり方を探る。
授業計画
第1回 領域「環境について」 ～人間の生活と環境～
第2回 子どもと園の環境
第3回 子どもの発達と環境① (誕生から3歳まで)
第4回 子どもの発達と環境② (3歳/4歳)
第5回 子どもの発達と環境③(5才)
第6回 環境をつくる①(物を扱う)
第7回 環境をつくる②(生物を扱う)
第8回 環境をつくる③(自然)
第9回 環境をつくる④(文字)
第10回 環境をつくる⑤(数)
第11回 保育のための計画① ～指導計画の事例を学ぶ～
第12回 保育のための計画② ～資料を参考に指導計画を立案する～
第13回 保育のための計画③ ～指導計画を仕上げる～
第14回 領域「環境」の活動 ～子どもの工夫と挑戦を引き出す活動例～
第15回 まとめと振り返り

授業の冒頭に、科学絵本の紹介を行なう。科学絵本の紹介は下に示す①②の順番で進

め、続けて③で指導計画の立案を行なった。

【科学絵本の紹介と指導計画作成の手順】

- ① 筆者が選んだ科学絵本を1冊ずつ紹介・読み聞かせを行なう。
- ② 授業の7回目から、学生が一人ずつ「保育に取り入れたい科学絵本」の内容を紹介し、どのような保育場面に使用できるかをまとめ、発表する。
- ③ 領域「環境」の指導計画を作成する。

分析： 次の2つの視点から分析を行なう。

1つ目は「学生が選んだ科学絵本のカテゴリー集計」である。先に述べた「手順」の②で学生が選んできた科学絵本をカテゴリーに分類し集計することにより、学生の興味の傾向や広がりを検証する。2つ目は「学生が作成した指導計画のカテゴリー集計」である。「手順」の③の指導計画をカテゴリーで分類し、学生の興味の傾向や広がりを検証する。

Ⅲ 実践の経過と分析

(1) 実践の経過

ここではⅡ方法の「手順」①②③で示した実践の内容について述べる。

① 筆者による読み聞かせ

授業冒頭の10分～15分程度を用いて、表2の本を授業の冒頭に読みきかせした後、学生たちが「どのような保育場面で読みたいか」を考えたり感想を言い合う時間を取った。

科学絵本の選定については、2つの条件で選んだ。一つ目は、学生が自分では手に取りそうにないジャンルのものや視点などに特色がある作品、もう一つは、そのまま指導計画に取り入れることが可能なものである。前者にあたるのが、「とりになったきょうりゅうのはなし」「よるになると」「ふ

しぎな鳥の巣」で、後者にあたるのが「ハートのはっぱ かたばみ」「いも（じゃがいも・さつまいも）」「雪の結晶ノート」である。

X・Yクラスともに「とりになったきょうりゅうのはなし」には大きな反響があった。大昔の生物である恐竜と、現在日常的に見る生物である鳥類のつながりに驚きの声をあげている学生も多かった。

また、「わたしはかたばみ」も多くの反応があった。「わたしはかたばみ」は主人公「かたばみ」の視点から語られる物語仕立ての科学絵本である。このような絵本は、その絵本の興味の中心である対象を擬人化することで、対象と子どもの「対話」を引き出し、子どもを「絵本の世界により入りやすく」（今井・栗原・野尻）^xしたものである。この擬人化により興味・理解が高まるという点は、読者が子どもである場合だけではなく広くあてはまる。学生たちからも、「分かりやすかった」「惹きつけられた」という意見が多く聞かれた。

また、「ふしぎな鳥の巣」は世界各国の鳥の巣を次々と紹介する、ある意味マニアックな絵本であるが、多くの学生の強い興味をひいた。学生の中には「5月頃に読み聞

かせし、お散歩の途中などに見られるツバメの巣を観察することなどに関連させたい」と保育での生かし方のアイディアを発案するものもいた。日常的に見られるツバメの巣への興味を珍しい鳥の巣とつなげることで、子どもたちの視野を広げられると考えたとのことであった。

上記のように、科学絵本が学生の集中力及び自然科学に対する興味を引き出しているという手ごたえを感じたため、②の段階へと進むことにした。

② 学生による絵本紹介

授業の7回目からは①（筆者による科学絵本の紹介）の代わりに、各学生が「保育に取り入れたい科学絵本」の内容を紹介し、どのような保育場面に使用できるかをまとめ、毎週4、5人が数分程度発表を行なった。

今回、学生が選んだ絵本を分析するにあたり、今井ら（2010）が「かがくのとも」の絵本を分析するために設定したカテゴリ分け^{xii}を参考に、「植物・生き物・自然・生活・社会・料理・その他」の7ジャンルを設定した。なお、本論では学生が自由に絵本を選んだため、絵本は「かがくのとも」以外のものも多く含まれている。

表2 筆者が紹介した絵本

授業	絵本のタイトル	作者	シリーズ名など	出版社（初版年月日）
1回	とりになったきょうりゅうのはなし	作：大島英太郎	かがくのとも絵本	福音館書店（2010年6月10日）
2回	ハートのはっぱ かたばみ	文：多田多恵子 絵：広野多珂子	かがくのとも絵本	福音館書店（2015年3月5日）
3回	よるになると	作：松岡達英	かがくのとも絵本	福音館書店（2015年6月5日）
4回	いも（じゃがいも・さつまいも）	指導：麻生健 写真：久保秀一・埴沙萌	フレーベル館だいすきしぜん	フレーベル館（2007年9月）
5回	ふしぎな鳥の巣	文・絵：鈴木まもる		偕成社（2007年10月1日）
6回	雪の結晶ノート	作：マーク・カッシーノ、 ジョン・ネルソン 訳： 千葉茂樹		あすなろ書房（2009年11月1日）

「その他」カテゴリーに分類した作品は、具体的にはいわむらかずおの「14ひきのさむいふゆ」や、加古里子の「だるまちゃんとうさぎちゃん」などである。選んだ学生に通常の物語絵本の中の季節感を、子どもの冬に対する興味をひくきっかけとすることで、科学絵本のように使用することであった。

表3 7つのカテゴリー

カテゴリー	内 容
植物	樹木や草、野菜など
生き物	生物やその体の一部を扱うもの(人間含む)
自然	海・川・空・気象・水・石など
生活	遊びに関するもの、生活の道具、数字や文字など
社会	商店街、市場、水道、防災に関するものなど
料理	料理全般、調味料など
その他	科学絵本ではないが、同じ目的で使える絵本

③ 学生による指導計画の立案

教科書を中心とした学習と前述の①、②のプロセスを踏まえて、授業 11 回目～13 回目を使用して、学生が領域「環境」の指導計画を立案する。授業 11 回目では、指導計画の事例として、様々な事例が紹介されているソニー教育財団のHP^{xiii}をインターネットで参照した。また、『幼児期に育つ「科学する心」』^{xiv}を参考図書として紹介、解説を行なった。HPに関しては高度に練り上げられた保育計画に、スマートフォンという身近な機器で触れることができることを知り、喜ぶ学生も多かった。

指導計画の内容やジャンルは、学生が自主的に選ぶこととし、計画は 1 回限りの活動ではなく、活動期間が 2、3 ヶ月間～1 年

間にわたるものとした。

(2) 分析

A) 学生が選んだ科学絵本のカテゴリー集計

ここでは前述②の過程で学生が選んだ科学絵本を 7 つのカテゴリーに分類し、分析を行なう。

Figure1 は、上記 7 つのカテゴリーで学生の選んだ絵本を分類し集計したものである。

「植物」「生き物」は、身近で、比較的親しみやすいためか、多くを占めた。一方で科学に正面から向き合う内容のものが多く「自然」の絵本も 4 分の 1 近くを占めている。これらは、数多くの科学絵本に触れることで、冒頭で述べた学生の理科に対する苦手感が少し薄れてきている兆候とみることもできる。

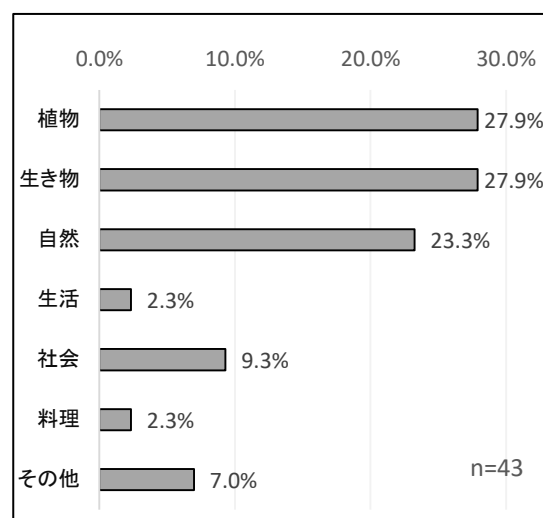


Figure1 学生の選んだ科学絵本

選んだ絵本を紹介するとともに、どのような保育場面や活動に結び付けたいか、発表することとした。その内容を表 4 のように分類した。

Figure2 は表 4 に基づいて学生の発表内容を分類・集計したものである。

「気付くきっかけ」が一番多かった点を全面的に肯定して受け止めるならば、その要因を、学生自身が科学絵本で「気付き」を

実感したから、と考えることもできる。

表4 保育場面や活動の種類

実験的な要素を持つ遊び	光や影、静電気などの自然現象を利用した遊びや紙飛行機・シャボン玉など試す、工夫するなどの要素が強い遊び。
飼育・栽培	生き物を飼育したり植物を栽培したりする。
観察	虫眼鏡などで観察する、調べる、観察して絵に描くなど。
自然物を使った遊び	泥団子作りや拾ってきた草の種や葉を利用して遊ぶ。
気付くきっかけ	身近な自然や気象、生物の不思議さに気付くきっかけ。
なりきりあそびや体操	なりきってごっこあそびをしたり体操をしたりする。
防災	防災訓練の導入として
給食	食材に興味を持つ
造形	花や生物を模した作品や季節の行事の飾りを折り紙などの素材や自然物で作る。

表5は「気付くきっかけ」カテゴリーに分類した発表内容を筆者が簡略化したものである。A、B、Cのように、散歩や遠足に行く前の導入として、科学絵本を読み聞かせし、その後の園外活動（散歩・遠足）で出会う自然環境や動物への様々な気付きにつなげるとするものが、ほとんどであった。

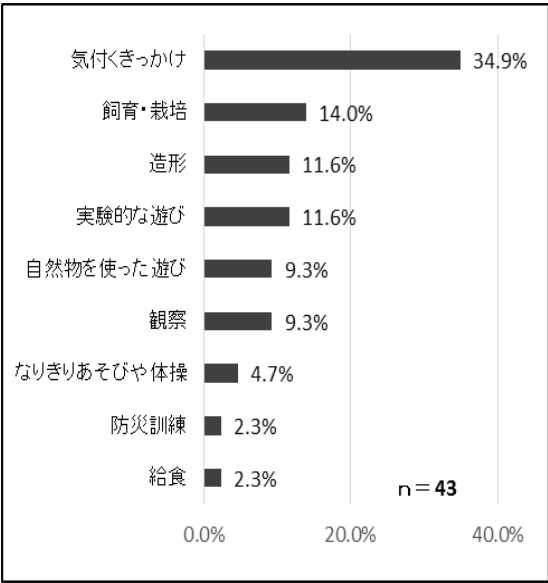


Figure2 選んだ科学絵本をどのような保育場面や活動に活用するか

表5 「気付くきっかけ」の例

『アンダーアース・アンダーウォーター』・・・A 作：アレクサンドラ・ミジェリンスカ／ダニエル・ミジェリンスキ 出版：徳間書店 読み聞かせを遠足で大きい公園や水族館に行く前の説明につなげる。土の中にどんな虫がいるか、地面の下はどうなっているのか、などの興味を持つきっかけにする。
『雑木林のコレクション』・・・B 著：今森光彦 出版：フレーベル館 春や秋の遠足の前に読み聞かせをして、遠足の際に、地面に咲いている花や木、虫などに興味を持てるようにする。
『しっぽのはたらき』・・・C 文：川田健 絵：藪内正幸 監修：今泉吉典 かがくのとも絵本 出版：福音館書店 足で動物園に行く前に読み聞かせし、動物への興味・関心を高める。しっぽにも機能があり、飾りではないということから、さらに動物への興味が高まるのではないかと興味をつなげる。

「気付くきっかけ」へつなげることは、確かに意義深い。しかし、本論冒頭に述べた「理科に対する苦手意識」を念頭に置くと、3分の1を超える数の学生が具体的な活動ではなく「気付くきっかけ」をあげたことについて、すべて肯定的に捉えることはできない。多くの学生が科学絵本を具体的にどのような活動につなげたらよいのか分からなかったために、漠然と「気付くきっかけ」をねらいにした可能性についても、考慮しなければならないだろう。

しかし、一方で、科学絵本から生じた子どもの興味を、具体的な活動につなげることができた学生も、数多くいた。

下に示した例もその一つで、表5のCと同じ本を対象としているが、読み聞かせで生じた動物の尻尾への興味をなりきりあそびや運動あそびにつなげたものである。

『しっぽのはたらき』

文：川田健 絵：荻内正幸 監修：今泉吉典

かがくのとも絵本 出版：福音館書店

動物やしっぽに興味を持たせた後で、動物体操やリトミックなど、音楽に合わせたなりきり遊びや、しっぽ取りゲームを行なう。

なりきりあそびというイメージする力とともに身体表現も用いる活動につなげることで、子どもの中に生じた動物のイメージを、実感を伴う理解へと導いている。

具体的な活動である「飼育・栽培」「実験的な遊び」「自然物を使った遊び」「観察」が合計すると 44.2%を占めたことは、科学絵本を活用したことの成果とも考えられる。そう考える理由は、過去に科学絵本の活用をしていなかった年度、学生たちが作成した指導計画（5歳児クラス）は、本論「I. 問題と目的」に述べたとおり、上記の活動は非常に少なく、造形活動に集中していたからである。

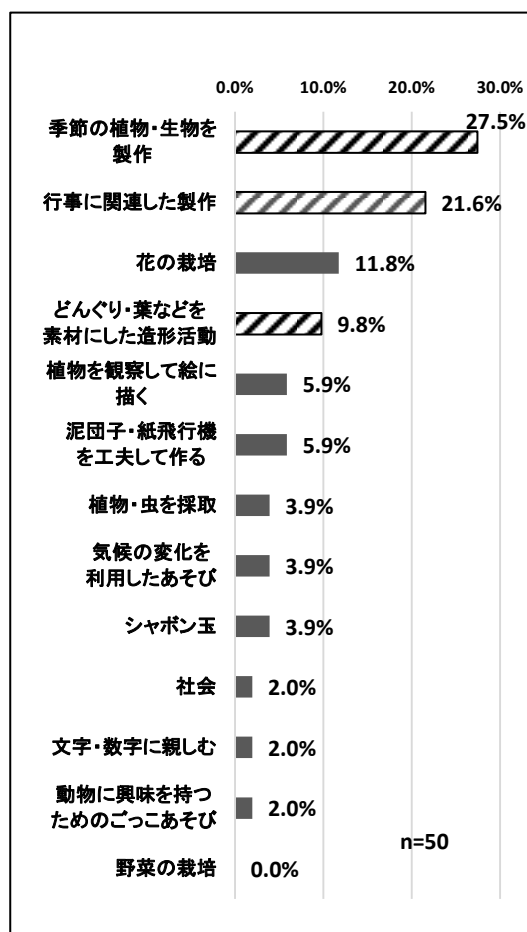


Figure3 学生が作成した指導計画のテーマ（科学絵本を授業に導入していない年度）

Figure3 をみると、科学絵本の活用をしていなかった年度では、斜線で示した「季節の植物や生き物を製作」「行事に関連した製作」「どんぐり・葉などを素材に製作」の合計は、全体の 58.9%を占めていたことが分かる。筆者は季節の変化や行事を楽しむことや、造形活動をすることの重要性は否定しない。しかし、領域「環境」の範囲を教科書や資料で学んだ後であるにも関わらず、指導計画が「季節」「行事」関連の造形活動に極端に偏った点に関しては、背景に、学生たちの理科に対する苦手感や不安が存在している可能性が高いと考えている。

Figure2は科学絵本をどのような保育場面

や活動に活用するかアイディアを集計したもので、後述の**分析B)**の指導計画とはまた異なるものであるが、学生の意識をはかる上では、参考になると考えられる。**Figure2**で造形活動につなげるとしたものは、11.6%あり、**Figure3**に示した 58.9%より大幅に少ない。この点は科学絵本を導入していない年度に比べると、領域「環境」のより広いジャンルへ興味が移っている兆候として評価してもよいのではないか。

B) 学生が作成した指導計画のカテゴリー集計

Figure4 は授業の 12 回目 13 回目に作成した指導計画の内容を分類して集計したものである。指導計画を作成するにあたり、「2 ヶ月～1 年間くらいの期間の間に数回にわたって活動を行なうもの」で「子どもの気付き、工夫、思考力を育むもの」という 2 つの条件をつけた。

科学絵本を導入していない年度 (**Figure3** 参照) にはなかったジャンルが出現したり、その逆もあったため、カテゴリーを削除、改変、追加した上で集計した。

消滅したカテゴリーは、「季節の植物・生物を製作」「行事に関連した製作」「泥団子・紙飛行機を工夫して作る」「植物・虫を採取」「社会」「動物に興味を持つためのごっこあそび」である。指導計画の作成にあたり 2 つの条件をつけたことで、「植物・虫を採取」は、観察を伴う栽培や飼育に移行したとみられる。特に「気付き・工夫・思考力」という条件づけが、多くの学生を、植物や虫を採取して終わるのではなく、「飼育」「花の栽培」「野菜の栽培」に向かわせた可能性がある。指導計画を見ると、栽培あるいは飼育している対象の絵を描くことで、観察する眼を育むとするものや、栽培植物の肥料や飼育している生き物のえさを調べる、または試したりすることによって、考える力を引き出すとするものが多数みられたことが前述の可能性を裏付けている。

改変したカテゴリーは「文字・数字に親しむ」に「図形」を加えたものである。

新たに加えたカテゴリーは、「光・影・水・静電気などを使ったあそび」「料理」である。前者の活動の出現は、学生たちが数多くの科学絵本に接した影響と考えられる。指導計画には、科学絵本を活動の導入として用いる旨を書き込んでいる学生が多かった。

指導計画のテーマでも、造形活動は 11.9%と、科学絵本を導入していない年度の指導計画 (**Figure3** 参照) に比べて大幅に少ない。

指導計画のテーマは学生自身が選んだにも関わらず、造形活動が減り、自然科学領域のカテゴリーが増加したということから、学生の「動植物や科学への苦手感」が薄れたとみてよいのではないだろうか。

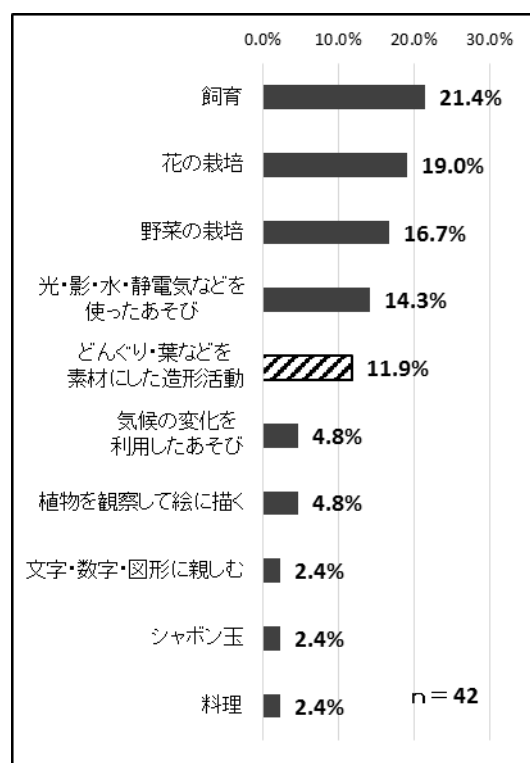


Figure4 学生が作成した指導計画のテーマ

以下は、最終回の授業のコメントペーパーの抜粋である。授業の感想を自由に書い

でもらったが、科学絵本についてのものが圧倒的多数であった。

科学絵本の中には生態について詳しく描かれているものも多く、子どもたちの「なんで？どうして？」という疑問を楽しく解決したり発展させることができると感じましたし、私自身も科学絵本が大好きになりました。指導案を考えると、導入としても使えるし役立つなと思いました。クラスの友達の発表では、選んだ科学絵本をどのように領域「環境」の活動に生かすのか、自分では考え付かない考えを吸収できてよかったです。（1年X組）

上記の学生のように、自分自身が科学絵本を好きになったという者が多かった。

また、以下は「理科」や「科学」への固定観念が科学絵本によって変わったという意見である。

私はずっと理科系が難しいから苦手というイメージがあって、このままいけば科学的な考えを養うような遊びは避けていたと思います。この授業で科学絵本を見たり教科書を読んだりして、遊びながら発見したり工夫したりして科学的なことに触れていくことが大切なのだと知りました。みんなの指導計画を聞いて、同じようなねらいの活動でも、具体的な内容はいろいろあり、考えれば考えるほど活動が生まれて楽しいなと思いました。（1年X組）

科学と聞くと、誰かから教えてもらいながら学ぶ系統的教育のイメージが強かったのですが、科学絵本をたくさん読むうちに、科学と子どもをどのように橋渡しすればよいのか、その方法を学べた気がしました。（1年Y組）

科学はもともと苦手でしたが、科学絵本を読

むことで、身近にこんないろいろと面白いことがあるのだと気づき、苦手意識がなくなってきました。雪や水や空の自然の変化もよく分かって大変勉強になりました。（1年Y組）

「理科」「科学」が「難しい」「苦手」というイメージが持たれる背景には、幼児期に十分に興味や好奇心が育まれていないにも関わらず、小学校に入ると「生活」「理科」の勉強が始まってしまい、それが「苦手感」としてやがて定着してしまう、ということがあるのではないかと。しかし、学生たちの年齢になっても、科学絵本の好奇心あふれる視点に触れれば、難しいと思っていた「理科」や「科学」も、「楽しい」「面白い」ものへと変化するのである。このような科学絵本の大きな力を、学生自身も感じ、下記のように記している。

絵本には人間の五感を刺激し、世界に引き込む不思議な力があるんだなと感じました。（1年Y組）

私自身も情緒を育む絵本ばかり読んできましたが、子どもは言葉にはできなくても様々なことが理解できるのだから、科学絵本もたくさん読み聞かせすることが子どもの可能性を育むことにつながるのではないかと思います。（1年Y組）

IV 結論と今後の課題

保育内容「環境」指導法授業を担当する中で感じた、学生の「理科」「科学」に対する「苦手感」を、科学絵本の活用によって興味へと転じるための実践は、A)、B)の分析から、ある一定の効果があつたと考えられる。ただし、学生が作成した指導計画に紙飛行機や磁石をテーマにしたものがない

かった点に関しては、今回授業で扱った科学絵本の中に当該ジャンルのものが登場しなかったことも一因となっている。学生がより広い、様々なジャンルに興味を抱くためには、学生の興味が薄いジャンルに関して、筆者が補足的に科学絵本や資料を紹介し、活動例などについて示していく必要がある。さらに、これらの補足を行なった上で、科学絵本の導入が、学生の学びにどのような影響を与えるか、検証していく必要がある。

vi 菊池恵 (2007) 保育内容「環境」の授業実践記録を通しての一考察 ～理論と実践力の結合による保育内容の指導法を目指して (1)～ 聖園学園短期大学 研究紀要 第37号 73-82

vii iに同じ

viii 出口明子 桑原奈見 (2015) 幼児教育における科学絵本の活用可能性 ―幼稚園を対象とした調査を通して― 宇都宮大学教育学部紀要 第65号 第2部 別刷

ix viに同じ

x 中沢和子 (2016) 新保育内容シリーズ新訂子どもと環境 新訂版 8刷 萌文書林

xi iに同じ

xii iに同じ

xiii ソニー教育財団HP 保育のヒント 科学する心を育む～

<http://www.sonyef.or.jp/sef/preschool/>

xiv 小泉英明 秋田喜代美 山田敏之 編著 (2007) 幼児期に育つ「科学する心」すこやかで豊かな脳と心を育てる 7つの視点 小学館

【引用文献】

-
- i 今井邦枝 栗原泰子 野尻裕子 (2010) 幼児向けの科学絵本の分析 ―子どもの「気づきの視点から― 川村学園女子大学研究紀要 21 19-34
- ii 瀧川光治 (2003) 「科学絵本」という呼称についての歴史的研究 1868～1950年の児童書の調査から 絵本学 No.5 47-57
- iii 石井光恵 (2016) 生活科の授業を豊かにする絵本たち 日本女子大学大学院家政学研究科人間生活学研究科紀要 22 181-190
- iv 山路千華 (2016) 保育内容指導法「環境」の授業における実践的取り組み 白鷗大学教育学部論集 10 (2) pp479-509
- v 氏原陽子 (2014) 授業「保育内容演習 (環境)」に関する一考察 名古屋女子大学紀要 60 (人・社) 190-209

執 筆 者

松本 勲武	本校校長 お茶の水女子大学名誉教授 「算数」
齊藤 一美	本校副校長「教職概論」「保育教職実践演習」
今井 まり	本校 1 部教務主任「音楽（器楽）」「音楽（音楽表現）」
伊藤 政弘	本校 2 部教務主任「社会的養護内容」「生活」「相談援助」「保育相談支援」 「保育教職実践演習」
阿部アサミ	本校専任教員「教育実習」「保育教職実践演習」
石丸 るみ	本校専任教員「指導法環境」「乳児保育」「保育教職実践演習」
菊永 謙	本校専任教員「国語（言語表現）」「指導法言葉」
高木麻美子	本校専任教員「保育の心理学」「保育教職実践演習」
近山あや子	本校専任教員「保育実習指導」「保育教職実践演習」
福田 幸子	本校専任教員「保育内容総論」「保育実習指導」「保育教職実践演習」
三室絵梨子	本校専任教員「体育（身体表現）」「体育（実技）」「体育（講義）」
今井みどり	本校非常勤講師「図画工作（造形表現）」
今井 康晴	本校非常勤講師「相談援助」「保育相談支援」
小石川和代	本校非常勤講師「音楽（器楽）」
佐藤キミ男	本校非常勤講師「障害児保育」
高橋 恵	本校非常勤講師「指導法環境」「保育方法技術」「保育教材研究」
中永 真吾	本校非常勤講師「指導法健康」
中山佳寿子	本校非常勤講師「体育（身体表現）」

東京保育専門学校研究紀要 第 1 号

発行日 平成 3 0 年 3 月 2 5 日

編集・発行 東京保育専門学校
〒166-0003 東京都杉並区高円寺南 2-32-30
TEL 03-3311-7014 FAX 03-3312-2060

印刷・製本 相模タイプ印刷
〒252-0134 神奈川県相模原市緑区下九沢 1681-21
TEL 042-774-0460 FAX 042-773-0039

