# 越谷保育専門学校研究紀要

第2号

平成25年度

学校法人ワタナベ学園 越谷保育専門学校

## 研究紀要によせて

越谷保育専門学校長 山﨑 芙美夫

子育て環境をめぐる現状については急速に進行する少子化の問題がある一方で子育ての 孤立化、子育ての放棄・虐待、地域の養育機能の低下など様々な問題が社会的に大きく取 り上げられるようになりました。

保育者養成校においても以下に示すような大きなうねりがおきています。平成 18 年「教育基本法」の改正があり平成 20 年 3 月「幼稚園教育要領」ならびに「保育所保育指針」の改訂があり平成 21 年度から実施となりました。特に保育所保育指針においては、局長通知から厚生労働大臣の告示となり規範性を有する基準としての性格が明確化されました。平成 23 年 1 月中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」において「職業実践的な教育のための新たな枠組みを整備すること」が指摘され、これを受けるかたちで文部科学省は平成 25 年 8 月 30 日「専修学校の専門課程における職業実践専門課程の認定に関する規定」を公布し施行されました。

もどりますが平成 24 年 8 月には幼児期の学校教育・保育、地域の子ども・子育て支援を総合的に推進するため「子ども・子育て関連 3 法」が成立しました。この法律のポイントとして認定こども園制度の改善、認定こども園・幼稚園・保育所を通じた共通の給付及び小規模保育等への給付、地域の実情に応じた子ども・子育て支援の充実、子ども子育て会議の設置などがあげられます。「子ども・子育て支援新制度」の本格実施に向けて 25 年 4 月には子ども・子育て会議さらに 25 年 5 月には子ども・子育て基準検討部会が設置され国の推進体制が整備されつつあります。また、「幼保連携型認定こども園保育要領(仮称)」などについても検討が続けられています。

このような大きな変革期にあって、本学では幼稚園教諭・保育士養成機関として一人ひとりの教員の力量向上を目指して研究活動をすすめてきました。これまで教員研修会の場として年2回の「講師会」(平成 25 年度前期講師会講師として十文字学園女子大学人間生活学部教授平田智久氏・後期は日本スポーツ開発事業推進部部長勝田隆氏を予定)を開催してきました。平成25年度に「紀要委員会」を校務分掌に位置づけ、ここに「平成25年度研究紀要」として発刊することができましたことは大きな喜びであります。本学のミッション「学びつづける保育者」育成のため重点目標を定め(①実践力・専門性に優れた保育者②規律ある態度の育成③社会貢献する保育者)教育活動を積み重ねています。教員は毎日の校務の間で研究を進めてきました。内容においてはまだまだ不十分なものでありますが、今後さらに研鑽を積み重ね優れた教員の人材育成に少しでも貢献できれば幸いです。これからも皆様のご指導、ご鞭撻をよろしくお願い申し上げます。

## 目 次

研究紀要によせて	・・・・・山﨑 芙美夫
学校支援活動におけるコーディネーターの活動プロセスに関 一東京都杉並区 A 小学校の学校支援本部の取り組みから-	
近代少女雑誌『少女界』の読者に関する研究 一投書欄「女子談話会」の投書を中心に一	・・・・・田中 卓也・・10
保育者へのアプローチ―弾き語り曲でピアノの基礎を学ぶ―	- ・・・・・井出 美佐子・18
保育者養成のための教育原理における系統主義と経験主義を	めぐる諸問題 ・・・・・曽田 裕司・・27
絵本の読み聞かせにおける「ねらい」について 一加古里子の絵本を中心に—	・・・・・山崎 英二・・35
幼児期の「遊び」で培う心の特性	・・・・・高木 真理子・43
「保育内容表現 音楽」授業における学生の学習過程 一音楽と動きをテーマとした授業アンケート及び感想から	5―・・・・鈴木 百合香・50
子どもたちの音に対する感じ方と表現についての一考察 一楽器あそびの授業実践を通して一	・・・・・渋谷 るり子・58
越谷保育専門学校におけるオペレッタの授業実践研究	・・・・・渡邊 みつる・67
零歳児クラスの指導計画について 一クラス全体の月案の必要性—	・・・・・齋藤 信・・・75

学校支援活動におけるコーディネーターの活動プロセスに関する考察

## 一東京都杉並区 A 小学校の学校支援本部の取り組みから一

## 西村 彩恵

#### 1. はじめに

近年、学校、家庭、地域の連携における学校支援の取り組みは、2008年から2011年まで文部科学省(以下、文科省と略)の委託事業として実施された学校支援地域本部事業(以下、本部事業と略)などを通して、教員の負担軽減、多様な教育活動の充実、地域の教育力の向上を目指すなど、より一層三者の連携を強化する傾向にある。本部事業は、学校、PTA、地域コーディネーター(以下、コーディネーターと略)、社会教育関係者などの地域関係者で構成された地域教育協議会のもと、保護者や地域住民などの「学校支援ボランティアを集め、活動内容等を学校側と調整し、求められる活動を継続的に支援する事業であることに最大の特色」がある(笹井2011,19)。その中で、コーディネーターは、退職教職員、PTA役員経験者、自治会役員などが担い手となり、学校との共通理解のもと、児童・生徒、学校の状況やニーズを把握し、学校とボランティア等との連絡調整を一元的に行うため、中核的な役割を果たす存在として位置づけられている。

先行研究では、畠中(2011)は、ソーシャル・キャピタルの蓄積の観点から、コーディネーターの役割を検討し、他者の資源を意識して地域資源を発掘・整理し、教員やボランティアへの信頼や規範を重視することの必要性を指摘している¹。また、佐藤(2012)は、社会関係資本とキー・コンピテンシーの概念を用いてコーディネーターの力量形成過程を検討し、活動の中でのネットワークの構築・維持、学校と地域との役割における共通認識の共有、コーディネーター同士の情報交換の機会の重要性を示した²。これらの先行研究が示す、コーディネーターによる地域資源の発掘や活動環境の整備は重要な指摘ではあるが、これらは本部事業における活動の基盤整備のための条件であり、学校支援活動の充実に繋がるとは限らない。その中で、廣瀬(2008)は、コーディネーターは活動内容を環境整備や授業でのゲストティーチャーに固定化せず、多様な活動を考え自主的に提案できるようになることが重要であると指摘する。しかしながら、コーディネーターが多様な活動を提案し継続的な活動とするためには、それぞれの活動目的や活動内容を学校とコーディネーターの中で共有し、明確化することが必要となるのではないだろうか。

東京都杉並区では、2002 年から東京都で初めて学校教育コーディネーターを配置し、2006 年から全国に先駆けて本部事業に取り組み、2010 年には公立小中学校全校に学校支援地域本部(以下、支援本部と略)を設置しており3、地域ぐるみで学校の教育活動の充実に向けた連携活動を推進している。その中で同区の A 小学校は、2007 年に支援本部を立ち上げ、幼稚園・小学校・中学校や地域との連携、放課後の居場所活動だけでなく、ボランティアや企業などの連携による学校支援活動を積極的に展開している。そこで、筆者が2013 年 1 月から 3 月に学校支援ボランティアとして関わった、東京都杉並区 A 小学校に

おける支援本部の活動を取り上げる。その際、活動目的及び活動内容の共有と明確化の必要性の観点から、学校支援活動におけるコーディネーターの活動プロセスについて考察する。

#### 2. A 小学校の取り組みと研究方法

#### 2-1. 東京都杉並区の取り組みと A 小学校の概要

東京都杉並区では、地域のネットワークの拡大、教員の負担軽減を背景に 2001 年に学校支援事業として、学校を支えるボランティアとしての学校サポーター制度と、教員の求めにあった人材・教材の発掘、交渉、調整、実施を行う学校教育コーディネーター制度をつくり、学校支援活動を円滑に進める取り組みを独自に展開してきた。その後、2008 年からは支援本部の設置と地域コーディネーターの配置を行い、2010 年には区内の全ての小中学校に設置された。それに伴い、学校教育コーディネーター制度を廃止し、地域コーディネーターに移行している。杉並教育ビジョン推進計画(2012)では、地域人材による学校支援活動の充実を図るため、学校の活動に関わる団体と学校支援本部との連携・一体化を進めつつ、地域コーディネーターの役割を明確にして調整力を高めることで、学校支援本部の基盤を強化することを目指している。

杉並区立 A 小学校は、創立 138 周年を迎えた地域運営学校で、JR 中央線沿線の駅前にあり、交通の便が良い場所に位置している。2013 年 5 月時点で、教職員は 43 名、児童数は 444 名で全 15 学級となっている4。また、A 小学校の教育活動や PTA 活動等に青少年育成委員会をはじめ地域住民や保護者が参加しており、学校と地域との連携活動が盛んに行われている地域である。A 小学校では、「地域とともに、子供を育てる学校」という理念を据え、①心の豊かな子ども②進んで学ぶ子ども③体を鍛える子どもの 3 点を教育目標に掲げている。①の目的に対して、学校司書による読書指導、b-tan(B 級の反物)販売の起業家体験、②に対して少人数・TT 指導による問題解決学習、教科担任制を活かした学習指導、ボランティアの支援による朝学習(計算チャレンジ、百人一首、読書活動)を通しての基礎・基本の定着、放課後の個別指導、③に対して TT 指導による体育学習の充実、楽しく体を動かす元気タイムの実施、栄養士との食育授業・保健学習の充実に取り組んでいる。

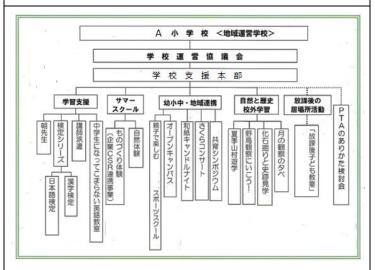
#### 2-2. A 小学校支援本部の事業概要

A小学校支援本部の事業の組織図は、図1の通りである。2007年に支援本部を立ち上げ、2012年時点で学習支援、サマースクール、幼小中・地域連携、自然と歴史校外学習の学校教育活動のほか、学校教育外の活動である放課後の居場所活動を5つの柱として展開し、児童の学校生活を総合的に支援している5。これらの活動を通して、地域から信頼される「力のある学校づくり」の支援、ふるさとを意識し、学校・地域・保護者が一体となった学校支援、独自の発想と協力体制による教育活動のさらなる充実を目指している。支援本部には代表者の本部長、副本部長、事務局長が置かれており、学校長の承認のもと学校支援活動や地域支援活動を企画・実施、各事業の連絡調整、ボランティアや外部講師などの人材確保を行っている。なお、A小学校では本部長がコーディネーターを兼任しており、2011

年度実績で支援本部の活動に50名のボランティアが登録している。学習支援では、「朝先 生」、「検定シリーズ」、「講師派遣」、「中学生になってもこまらない英語教室」から構成さ れている。その中で、「朝先生」は支援本部設立当初から6年間続く通年事業であり、A小 学校が計画する朝学習の中で展開されている。2012年度では、毎週2回(各学期 22 回程度)、 主婦、会社員など 40 代から 70 代までの地域住民 23 名(男性 7 名、女性 16 名)が朝先生(ボ ランティア)として各クラスに入り、8 時 25 分から 1 時間目開始(8 時 40 分)まで、児童が計 算問題、百人一首などの勉強や読書を安心して行えるよう声掛けや見守りを行う。活動終 了後は各自児童の様子や活動状況を記録し、校長も交えた話し合いの中で児童の様子、学 校の状況を確認している。この活動では、クラス担任制が採用されボランティアが3年間 持ち上がりで同じ学年を担当する。但し、2012年時点で3年生、4年生、5年生の1部の クラス(計4クラス)については、2人で分担している。中学生になっても困らない英語教室 は、6年生を対象として、中学1年生から習う英語を地域の講師がオリジナルのテキストを 使用して行う学習活動である。講師派遣では、教科や総合的な学習の時間など、より良い 授業や学習活動のために、担当教員と授業の内容について、事前に打ち合わせを行いニー ズにあった講師等を派遣している。その他、児童、保護者、教員、地域住民が日本語を学 ぶために「日本語検定」や「漢字検定」を実施している。

幼小中・地域連携は、「親子で 楽しむスポーツスクール」、「オ ープンキャンパス」、「和紙キャ ンドルナイト」、「さくらコンサ ート」、「共育シンポジウム」で 構成される。親子で楽しむスポ ーツ・スクールとオープンキャ ンパスは、次年度1年生になる 幼児と保護者を対象に学校生活 への不安解消と学校生活での規 律を学ぶことを目的とした事前 体験活動である。前者は、体育 館を使って親子で専属トレーナ ーのもと、体育の授業への理解 を深める活動である。後者では、 1 年次担当教員による国語・算 数の授業体験、放課後の居場所

図 1. A 小学校の学校支援本部の組織図及び実施事業 (2012 年度)



※「A 小学校学校支援本部要覧 平成 24 年度版」(2012) の組織図に基づき筆者が加筆・修正。

活動の体験の他、学校説明会や課外クラブを見学している。和紙キャンドルナイトやさくらコンサートでは、近隣の幼稚園、小学校、中学校や地域との連携を目的に、近隣の中学生ボランティア、A小学校 PTA、おやじの会などの協力のもと実施されている。また、共育シンポジウムでは、保護者、教員、地域住民が語り合う場を設け、相互理解のもと地域一丸となって学校を支える体制づくりを進めている。サマースクールでは、5、6年生対象に夏休みに企業の CSR 連携事業として、ものづくり体験などを実施し、児童の生きる力

を育むことを目的とした活動を行っている。放課後の居場所活動は、2004年から開始し文科省の事業「放課後子ども教室」のモデルとなった取り組みである。支援本部設立以前から9年間継続して活動しており、設立後は学校教育外の通年事業に位置付けられ、A小学校の特色の1つとなっている。登録児童数は約210名で、毎週月曜日から金曜日まで放課後の午後2時半から午後5時の間、1日平均90名の児童が子育て経験のある地域住民のスタッフに見守られながら、学校の校庭、体育館、図書室、多目的室での自由遊びが行われている6。

#### 2-3. インタビューの概要と研究方法

A 小学校支援本部のコーディネーターである B さん(60 代女性)へのインタビュー記録、フィールドノーツのメモ、A 小学校の広報紙を用いて、学習支援活動に対するコーディネーターの意識を見ていく。インタビューは、半構造化面接法を用いて 2013 年 2 月 1 日、3 月 8 日にそれぞれ約 1 時間程度行った。インタビュー記録は、談話分析を用いて検討する 7。B さんは、A 小学校で PTA 役員として関わり、その後青少年委員を経て 2001 年に杉並区の学校教育コーディネーターとなり、2004 年から区内で初めて実施された A 小学校の「放課後子ども教室」の拠点リーダー、2007 年から支援本部の本部長兼地域コーディネーター、2008 年から学校運営協議会委員としても活動を行っている。2013 年現在、学校教育チーフコーディネーターとして杉並区教育委員会と連携して学校支援本部実行委員会において、講師として地域コーディネーターの研修にも携わっている8。B さんは、自分には何ができるのかを考え、学校や教員の状況や課題を確認する中で、PTA 役員や放課後の活動などの経験を踏まえて授業への支援や地域住民による学習支援活動を提案し、B さん自身も実際の活動に関わりながら支援本部として多様な活動を展開していた。以下では、B さんの意識について見ていくことにする。

#### 3.地域コーディネーターの B さんの意識の検討から

#### 3-1. コーディネーターと教員の間での活動目的や活動内容の共有

B さんは「最初は放課後子ども教室、その後朝先生で(児童の)教育に関わり、子どもの成長する姿を見た時に、学習活動に関わりたいと思いました」 $(2013 \mp 2 \, \mathrm{J} \, 1 \, \mathrm{H} \, \mathrm{H} \, \mathrm{J} \, \mathrm{H} \, \mathrm{H}$ 

最初の頃は先生が「B さんは(外部から)人を呼んでくれるんでしょう」と。「私は派遣業ではなくて、先生の授業の(単元の導入、中頃、まとめの)どこで必要なのかによって呼ぶ方が違います」と言ったんです。(2013年3月8日インタビュー記録)

私が1年目の時に何をしたら良いのか分からなかったので、小1から中3までの教科書を全部見ました…理科や社会の単元のどこで何をやるのか分からないと、自分の企画にも全然リンクしないんです。全然関係ない企画を持っていっても先生も聞きづらいですし、逆

に先生から質問された時に、「それは3年生には早いので、4年生の理科の単元で企画した 方が良いと思います…ボランティアの方にお願いするなら、4年生の社会の授業に繋げてや りましょう」とお話しすると、頼んだ甲斐があると先生も気づきますね。(2013年3月8 日インタビュー記録)

B さんは、教師との打ち合わせの中で、授業に外部人材を派遣するという考えではなく、授業実践の中に取り入れるにあたって、教員が外部人材を必要とする目的について教員とのすり合わせを行っていることが伺える。活動当初 B さんは、教員から地域住民や企業などの外部人材を派遣する存在として捉えられていた。一方、B さん自身も自分に課せられた役割を模索しており、活動目的についても互いに共有しきれない状況にあった。そのため、B さんは、小学校から中学校までの全学年の教科書や学習指導要領を読むことで、学校の教育活動や教員の授業に対する理解を深め、教員と協働で授業を考えるための努力を重ねていった。その結果、教科の内容や児童の発達段階を意識した視点から、具体的に授業内容を互いに検討することができ、教科に関連した企画を教員に提案したり、教員からの質問にも答えられるようになり、授業づくりの一端を担う存在になっていったのである。同時に、「(今では)先生も学んでくれて授業を組み立てるようになってきたんです。」(2013年3月8日インタビュー記録)と語っているように、教員自身もBさんの役割や授業への展開を意識して打ち合わせや実践をするようになり、互いの役割分担を認識した対応へと変化していった。また、Bさんは外部人材と連携する際に意識している点について、次のように述べている。

外部講師を呼ぶ際にも、私は先生と打ち合わせをする時に必ず「(その教科の単元の)どの領域でその方が必要なのか、なぜ必要なのかを述べて下さい」とお願いしますね。(2013年3月8日インタビュー記録)

時間数も決まっていて、子どもには大事な 45 分ですよね。こちらも論理性(=活動目的や活動の意味の提示)をもとにやらなければ先生と共感できないですし、話もできないですね…それ(教科書や学習指導要領を読んだこと)が 2,3 年後に花開きました…今は(内容が分かるので)目次を(一通り)読んでいますが、環境の部分の時間数が延びたとか、見ると変化も分かりますし、環境の部分で先生の足りない部分を提案しようと考えますね。(2013 年 3月8日インタビュー記録)

これらの発言に見られるように、外部講師の位置づけを問うことで、教員の教育方針や意図を確認しつつ、教科書や学習指導要領に基づいた、Bさん自身の活動目的や活動内容に対する考えと重なり合う部分を見出そうとしていた。その上で、Bさんは、外部講師に対して発達段階に合わせて児童の理解が深まる部分や教員の意図を具体的に伝え、教員と外部講師の双方が目的を共有した中で、それぞれの役割を発揮できるよう努めていたことが伺える。このように授業内容への展開を意識したコーディネートを行っており、外部講師の有無を含めて判断し、児童の学習をより良い活動へと繋げられるように働きかけていたのである。

#### 3-2. 学校と支援本部における活動目的と活動内容の明確化

Bさんは、活動目的と活動内容の明確化における意識について、次のように語っている。

学校がそういう(地域が提案する)企画を受け入れられるのか、地域もそれだけの(=学校に受け入れてもらえる)企画を提供できるのかという双方の問題だと思います。ただ、子どもの生活や学習を見ていないと、コーディネーターになったからといって、(教員に)「この授業(をやってみるのは)いかがですか」と提案できないですね。プログラム(=目的に基づいた一連の活動)があるから、色々な人材が寄って来て下さって協力してもらえますし、協力的な地域になってくるんです。(2013年3月8日インタビュー記録)

地域活動は長くやればやる程、(児童の成長に関与したいという)当初の目的意識は薄れて、活動すること自体が目的になりますよね…(学校支援本部での活動を)初めてから 6 年続いていますが、いつまでも続く保障はないですよね。校長先生もお代りになったので。校長先生に「効果がないものは意味がない」と言われたら終わってしまう。(2013 年 3 月 8 日インタビュー記録)

このように、B さんは活動を企画する際、児童の生活や学習などの状況を踏まえた上で地域が学校に活動目的や活動内容を明確化した企画を提示でき、学校もそれを受け入れられるかどうかが課題になると指摘している。また、B さんはコーディネーターが企画をする際に、活動内容や目的を明確にすることで、その活動や目的に共感した人材が集まり、協力的な関係が構築され、地域自体が支援活動に協力的な機運を高めていくと考えていることが伺える。支援本部における活動の安定性が十分に保障されているわけではない中で、継続的な活動に繋げていくためには、学校は児童や教員への好ましい影響を実感でき、同時に地域にも児童の成長に関わるという活動の参加意欲や目的意識を持ち、高め続けられるという、双方に意味のある活動にすることが、学校支援活動を企画する際の前提となってくる。

Bさんは、校長との学校支援本部の取り組みについての話し合いの中で、学校が「子どもたち全員が、6年間でやるべき基礎学力を身につけて中学校に送り出したい」(2013年3月8日インタビュー記録)と考えており、朝の15分を朝学習と称して、基礎学力の定着を目的として算数や漢字プリントによる学習や日本語や日本の伝統を学ぶことを目的に百人一首などの暗唱を行う時間を設けていることが分かり、朝先生として活動するきっかけを見出していく。その時の様子について、次のように語っている。

私は PTA をやっていたので、「保護者や教育委員会からの電話で、先生方が普段、朝の 15 分に教室に行けない時はどうしていますか」と聴いてみると、(校長は)「子どもたちに係りを決めて、プリントを配布して自主的にやらせています」と。(私は)子どもたちが自主的に勉強するとは限らないと思い、「その時間を有効にするのであれば、朝先生として地域の方にやらせてもらえませんか」と(校長に提案したと)いうのが発端です…朝の 15 分を、子どもや A 小にも良い形にしたいと思いました。(2013 年 3 月 8 日インタビュー記録)

このように既に行われていた教育活動の中で、児童が朝学習に十分に取り組めていない 状況にあることを確認し、児童や教員にも意味ある時間にするために、地域住民のボラン ティアによる朝学習への参加を提案したことが分かる。実際に活動を始めると、ボランティアからの声掛けや働きかけによって、児童は学校に遅刻せず落ち着いて朝学習に臨み、 教員は授業の準備などに余裕ができ、朝の会議を終えて教室に戻る頃には既に児童が落ち 着いた状態で授業を進められるようになるなど、教員自身も児童の変化を実感することに なった。ボランティアにも、それまで直接関わることがなかった児童との定期的な関わりや、活動後の校長とボランティア、ボランティア同士の話し合いを通して、学校の状況や教育方針を含めて児童の様子を共有することで活動の意味を見出し、より具体的に児童や学校の状況への理解、ボランティア同士の関係を深めていったと考えられる。こうしてボランティアの支援のもと、既に学校の教育活動として実施していた活動をより実質的な活動へと変え、教員や学校の理解を得ていくことに繋がったのである。また、 $\mathbf{B}$  さんは、このような活動を一過性の活動として終わらせるのではなく活動の継続性を意識しており、この点について次のように述べている。

同じことを繰り返すのではなく、次年度に改良しながら考えるのが良いんです。単発のイベントだと、こういうこと(=活動の質を向上しようという意識)が生まれないんですよね。 検証して反省して、次の活動の質を上げるために取り組んでいけるんです。(2013年2月1日インタビュー記録)

児童や教員のより良い環境づくり、地域と学校との関係構築など、当事者それぞれにおける学校支援活動の意味づけがなされることは、活動の実施が活動目的になるというよりも、活動の意味を見出していけるような取り組みを続けていくことを示唆している。2章で示したように、朝学習の取り組みではボランティアそれぞれが1年生から6年生までのクラスを3年間持ち上がりで担当する。そのため、一定期間児童の成長を見守ることができるだけでなく、活動終了後のミーティングでは新旧のクラス担当者同士が児童の成長を確認することもできるようになっている。こうした措置もボランティアが活動を続ける意欲や児童の成長を確認することを担保する仕組みになっていると考えられるのである。

## 4. 考察とまとめ

前節までに、コーディネーターの活動プロセスについて活動目的及び活動内容の共有と明確化の2つの観点から見てきた。これらの分析で得られた知見を2点論じることとする。第1は、支援本部の活動を通したコーディネーター自身の学びである。コーディネーターは各事業の連絡調整や外部人材の確保、活動の企画・実施といった役割を担うと考えられているが、A小学校では教員もそしてBさん自身も互いの役割を模索する時期があった。そのため、Bさんは児童の教育活動の充実を念頭に置いて教科書や学習指導要領を読み込み、学校の教育内容を理解することから始めた。それは、学校や外部人材の要望を双方に伝えるという形式的な役割を果たすというよりも、Bさん自身が学校の教育活動や教科に対する学習を通して学校経営、学校理解や教員への理解を深め、教員との相互理解を見出すための前提づくりを行っていたと考えられる。その結果として、授業や学校支援活動における内容の展開や活動目的を意識したコーディネートへと繋げ、教員もまた理解を深めたことが、Bさん自身がコーディネーターとしての力量を高め、支援本部における活動の充実のための一助となったと考えられる。

第2は、支援本部の活動の継続性を意識したコーディネートである。Bさんは、人材確保よりも授業や活動内容や活動目的について重視し、一貫してそれらの検討を行っていた。そのため、より学校現場に近い点に軸足を置き検討しており、その意味では活動当初から、教員との打ち合わせの接地点を作ることに努めていた。また、新たな企画を提案及び実行

することに加え、既存の学校の取り組みもより充実した内容に繋げられるように学校側に 提案し、またその活動が教員に負担の少ない取り組みとなるよう検討していた。そして、 これらの内容を通して、活動の継続性も考慮しているが、これは活動を通して学校との合 意形成が図られた結果としての継続性である。つまり、継続するための活動ではなく、子 どもや教員、ひいては地域自体の協力関係の構築を果たすことで、継続的な取り組みにす ることの重要性に対する見解が導き出されてきたのである。

これらを勘案すれば、活動自体を継続的且つより充実したものへと発展させていくためには、コーディネーター自身の学習を通した学校及び教員への理解や活動内容に対する接地点の構築など、教員との共通認識を深めるための素地を作ることが重要であると考えられる。このような教員とコーディネーターの共通認識を踏まえた取り組みを構築することが必要であり、それらを通して更には支援本部に参画するボランティアとの連携へと発展的な取り組みを導くものと考えられる。

以上から、コーディネーターの活動プロセスについて論じてきた。本稿では、コーディネーター自身に焦点を当て論じてきたが、教員やボランティアを含めたより多角的な視点から検討することが今後の課題である。

#### 注

- 1 ソーシャル・キャピタルについては「調整された諸活動を活発にすることによって社会の効率性を改善できる、信頼、規範、ネットワークといった社会組織の特徴」と定義されている(パットナム 2001, 206-7)。これを踏まえて、「諸個人は、彼らの存在に気付き、そして、彼らがもっているあるいはアクセスできる(彼らもエゴと同時に自らのネットワークをもっている)資源を認知しているときのみ、そのような姿態と資源を資本化できる」というナン・リンの考えを考慮し、ソーシャル・キャピタルを「信頼、規範、ネットワークの3つの要素が下地にあり、その上で、利用可能なものとして認知される資源」としている(畠中 2011, 154)。
- 2 コンピテンシー(能力)は、「単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求(課題)に対応することのできる力」とされる。また、キー・コンピテンシーは、「特に①人生の成功や社会の発展にとって有益、②さまざまな文脈の中でも重要な要求(課題)に対応するために必要、③特定の専門家ではなくすべての個人にとって重要、といった性質をもつものとして選択されたもの」である。OECDにおいて、国際的合意を得た能力概念で、①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力、③自立的に行動する能力、の3つのカテゴリーがあると示されている。詳しくは、佐藤(2009)を参照。
- 3 文部科学省の学校支援地域本部事業では、学校支援地域本部という名称が用いられているが、杉並区では「学校支援本部」という名称になっている。本稿では、「学校支援本部」という名称を使用することにする。
- 4 杉並区では、児童生徒が通学する予定の学区域に隣接する学校の中から、保護者や児童生徒が学校を希望できる「学校希望制度」を実施しており、校区を超えた隣接地域からも児童が通学している。ただし、2014年度においては杉並区教育委員会が受け入れ人数を検討した結果、就学予定の児童の増加が見込まれるため、A小学校を含む5校では学校希望制度の利用による入学は行わないことになっている。
- 5 自然と歴史校外学習は、A 小学校の理科、社会担当の教員が指導し、野鳥観察、化石掘り、史跡見学を 行っている。
- 6 A小学校の元保護者、看護師資格を持つ子育て経験のあるスタッフが、児童の放課後の活動を見守っている。活動終了後には、スタッフで活動をふり返っており、児童の状況やその日の様子については随時教員に報告し、学校との情報の共有に努めている。
- 7 インタビュー記録は、匿名性を守るためアルファベットを用いて表記する。インタビュー内容は B さんの発言を聴き取り、逐語的に書き起こしたものをインタビュー記録として使用する。また、その内容についての確認を行い、了解を得ている。本稿でインタビュー記録を引用する場合は、次の凡例に基づいている。凡例:()は筆者による補足説明。発言中の「…」は前後の発言の省略。引用後の()はデータの出所、記録した年月日とする。なお、発言は文意を損ねない程度の修正を加えた上で引用する。
- 8 杉並区の学校教育コーディネーター制度の開始当初から、学校教育コーディネーターとして務めた経験

と実績がある方を、同区では学校教育チーフコーディネーターとして位置づけている。なお、学校支援本部運営委員会は、教育委員会事務局において学校支援本部関係者のほか、公立小中学校の保護者、校長、児童福祉関係職員等が参加し、年3回学校、家庭、地域が協力して取り組む学校支援本部や放課後子ども教室の課題や方向性について検討している。運営委員会は、「制度周知・育成部会」と「検証・助言部会」から構成される。

#### 引用文献

- 笹井宏益 2011「学校・家庭・地域の連携協力の基本原理にかかる考察—3 つの政策を分析して—」『学校・家庭・地域の連携と社会教育』日本社会教育学会(編)、東洋館出版社.
- 佐藤智子 2012 「学校・家庭・地域の連携施策におけるコーディネーターの力量形成過程」 『教育学論集』 54: 65-130.
- 杉並区教育委員会 2012 『平成 24 年度 $\sim$ 26 年度杉並区教育ビジョン 2012 推進計画』、杉並区教育委員会事務局.
- 日本社会教育学会編 2009 『学びあうコミュニティを培う―社会教育が提案する新しい専門職像―』、東 洋館出版社.
- 畠中宏 2011「学校支援ボランティア・コーディネーターの役割に関する一考察―ソーシャル・キャピタルの蓄積に注目して―」『学校教育研究』 26: 152-64.
- パットナム、ロバート・D 2001 『哲学する民主主義―伝統と改革の市民的構造―』河田潤一(訳)、NTT 出版.
- 廣瀬隆人 2008「『学校と地域の連携』と『学校支援ボランティア』」『季刊まちづくり』 20:48-51.

## 近代少女雑誌『少女界』の読者に関する研究

## ―投書欄「女子談話会」の投書を中心に―

## 田中 卓也

#### 【はじめに-問題意識の所在と先行研究の検討】

本研究は、少女雑誌であった『少女界』を取りあげ、同誌の読者の「投書欄」に焦点を 当て、その誌面の内容・構成がいかなるものであったのかについて考察する。また投書欄 に寄稿した投稿者(読者)の特徴について明らかにすることを目的とする。

少年雑誌及び少女雑誌に関する先行研究には多くの蓄積がある。今田絵里香はその著書 『少女の社会史』において少女雑誌『少女の友』『少女倶楽部』をその対象にして「読者 が少女雑誌に示された『少女』の行為規範の変遷を明らかにし」ながら、「読者が少女雑 誌の提示する『少女』をどのようにとらえ、受け入れていったのかについて明らかにし」 ている(今田 2004,121)また川村邦光は『女学世界』『少女世界』に集った少女(女性) 読者らによる、目には見えない<想像上の読者共同体(オトメ共同体)>が誌面上で存在 していたことを検証した(川村 1993)。さらに本田和子も<少女幻想共同体>の存在に ふれ、明治後期の少女雑誌を考察するなかで、「少女雑誌が投稿欄を通じたネットワーク によって、女学生の資格という有無にかかわりなく、ペンネームを用いて、『少女』とい う『虚構集団』を形成させた」と指摘している(本田 1990)。また『少年世界』の読者 を取り上げている成田龍一の研究も見逃せないのである(成田 1994)。本研究は、わが 国における近代少女雑誌の読者に関する研究の一端に光を当てるものになる。なお本研究 は平成 21 年度「文部科学省科学研究費補助金」【若手研究B】「近代日本における児童 教育雑誌の成立と読者共同体の成立過程に関する研究」(研究代表者:田中卓也、課題番 号:20730519) 及び平成21年度「吉備国際大学共同研究費」における研究成果の一部で ある。

#### 【1】『少女界』の誌面構成およびその内容

#### (1)価格と誌面構成

『少女界』はいかなる雑誌であったのか。創刊号(第1巻第1号)は、1902(明治35)年4月11日に刊行された。1冊の定価は金10銭であり、全140頁から成っていた。第1巻第1号の「目次」よりその内容について見てみると、誌面は大きく「口絵」(写真)「御伽談」「学術」「雑録」「余興」「通信」「世事」「文林」の8項目から構成されていた。また全140頁の紙幅が割かれていた。誌面の冒頭には「常宮昌子内親王殿下」「周宮房子内親王殿下」の口絵写真が掲載されており、貴賓のある女性をイメージとした女性像を読者・投稿者に持たせようとしたのであろう。

また当時の政治状況を示す「唱歌 日英同盟」や「日英協約の解」といわれる記事も掲

載された。同誌第3巻第7号(1904年7月1日)の目次ではこれまで日清戦争や日露戦争等大規模な対外戦争を経験したわが国の「軍国主義」の影響、「軍人の家庭」の2名の令嬢(三須みよ子嬢・上村敏子嬢)を取り上げ、当時の「良妻賢母」の模範女性としての生き方、処世術などを誌面に掲載することで少女読者らに対し模範とさせようとしていた。

## (2) 少女界の発刊

では、『少女界』の発刊の契機はどのようなものであったのか。創刊号であった同誌第1巻第1号(1902年4月11日)所収記事「少女界の発刊について」では、次のように記されている。

#### 【少女界の発刊について】

小学校生徒の読物として適切なる雑誌の乏しきを慨き今般更に少女界と題する雑誌を発 刊し専ら女児の為めに好伴侶たらんとす

世間幾多の学士教育家諸彦に望む願くは弊社の微意を諒とせられた本雑誌に対して続々御寄稿を賜らんことを

「小学校生徒の読物として適切なる雑誌の乏し」い状況を嘆き、「今般更に少女界と題する雑誌を発刊し専ら女児の為めに好伴侶たらんとす」ることを目的として刊行された同誌は、女子の「小学校生徒」をおもに年齢対象とし、「世間幾多の学士教育家諸彦に望む願」むところから、同誌が教育界においても信用のできる少女雑誌となるよう望んだ。

#### (3)「通信」欄の設置とその内容

同誌同号の通信欄では「此の欄へは、読者諸嬢の見たこと、聞いたこと考へたことと思ったこと。何でも投書なさい。但しそれは端書で一行二十二字詰五行以下にかぎるのです。宛は東京市日本橋 区本町三丁目十七番地金港堂書籍株式会社編集部少女界記者 附言読めないのや、意味のわからないのは困りますから止むをえず没書にしますからよくわかるよーに願ひます。而して規則に違ったのも無論没書です」とあり、投稿者に対し、誰が見ても分かるような投書を望んでいる。投書掲載は、執筆者の確認では第1巻第3号からである。では同号にはどのような記事が掲載されていたのか。

- ▲一筆しめし上まいらせ候妾しこと少女界の絵のよいことに感心仕ました。どうか次 号にもあんなよいのを御願い致しますかしこ(福岡 久永もと)
- ▲日本国中に少女専門の雑誌は少女界より有りますまい。どうかおたつしやで妾した ちの為めに骨折つて下さいましよ(大坂 川口つち子)

2 人の投書家のものである。いずれも『少女界』に関心をもち、期待していることがうかがえる。またともに 2 人の投書家は文中において「妾」という言葉を使用し、自らをへりくだった表現を用いた。「妾」の使用は、同誌においてもよく見られ、使用については女性投書家のなかでも暗黙の了解で行われていたのかもしれないし、「わたしたち」というアイデンティティを表現するものとして、使用されたものであろう。

また同誌第1巻第7号 (1902年7月11日) の「通信」欄では、次のような投書が見られる。

- ▲私がいつも学校かえり悪しき男生徒が海老茶式部とか天女とか云ふて私をからかいます。学校学校女子生徒の規則を破らんでからかわれるのを大に残念に思います。自が品行を悪しきにするかを知らずして女子を馬鹿にするわ実に今後同断なる悪き男生徒と云ふべし(小里女史)
- ▲諸嬢に一寸忠告致します。学校々々雑誌といずれが大事にお思ひなすつて松山のお城の下子さんのまねはよして下さい。又三浦利子の君は日本少女の為め大恩人で小山とし子の君はほんにさつぱりとして私等のお手本と思ひます。お顔を拝したいこと(さよひめ)
- ▲あたしね毎号少女界を愛読していますが慕はしい蕉友神戸の山に文子さんや渥美香枝子さんも読んでいらつしゃるだろうと思ひますとね尚々少女界がすきになりました (某女)

同誌に投書を寄せる者は「小里女史」「さよひめ」「某女」のように「匿名」(ペンネーム)を用いていることが見受けられる。また日常生活の報告や誌上での親友(誌友)の紹介、他読者への呼びかけを意図する投書、質問意見の投書など様々な内容が出版社に寄せられた。また同誌第 1 巻第 10 号(1902 年 12 月 11 日)の「通信」欄では、以下のような投書が寄せられている。

- ▲私は山邊妙子さんの歌会へ入りたいのです。此度の日はいつですか。妙子さんの年 おいくつ。私説女史さんと同じ心です。和歌をぼしうして下さい。 (ささき)
- ▲私は誠に無学の者ですが、少女界の愛読者ですから皆さんどうかよろしくおつきやい をねがいます(大坂、無学生)
- ▲私は信濃の山の奥の賤女ですが、大の少女界の愛読者です。これから皆様と御交際致 し度思ひますからよろしく願ひます(美篤刈る信濃の山奥にて、竹内ゆき子)
- ▲ 妾共が少女界第九号を見て殊に嬉しく感じたのは彼の「仲よし」の口絵ですよ。今後 も何卒あの様なる美しき口絵を載せて下さい(中村良子、黒岩茂子)

上記史料中の匿名「ささき」の投書では、「私は山邊妙子さんの歌会へ入りたい」、「妙子さん年おいくつ」と表記されており、山邊との交際を求めている。「大阪、無学生」の投書では「少女界の愛読者ですから皆さんどうかよろしくおつきやいをねがひます」と述べるように、自らを「愛読者」と称し、他の読者に誌上での交際への願望を吐露している。「信濃」出身である「竹内ゆき子」も同様に「御交際」を望んでいる。「中村良子、黒岩茂子」の両投書家に至っては、「妾共」と称し、いずれも記者への「口絵」に関する報告を寄せている。かくして『少女界』の読者は多くの少女読者から構成されていた。彼女らは誌上「投稿」欄の「通信」欄に集い、記者や他読者に対し寄書した。投書の内容は誌面への要望・感想・意見等のほか、同誌を愛読する読者仲間(誌友)を探し、交流を求めるものも存在した。自らを「愛読者」「妾」といった表現を用い、誌面上での交際を行い、

誌友を広げた。

#### 【2】誌面における愛読者仲間の形成

#### (1) 読者の年齢層と女性言葉の使用

「通信」欄に集う少女読者らの年齢はどのくらいの者であったのか。同誌第 3 巻第 11 号(1904 年 11 月 11 日)の「通信」欄より見てみたい。

- ▲少女界に投書するのは何才位まででございますか。高等女学校の四年五年もつと上の 卒業者でも投書して賞を受ける方がありますそうですよ。どうぞ年に制限を置いて下 さい。(加藤やす)
- 答 少女といへば十五才位までです然し記者には大きい方か小さい方かわかりません。 斯ういふことは皆さんの良心に責めるより外致方ありません。
- ▲記者様和歌や文林はいくつまでだして下さるの(十四の一少女)
- ▲この間少女界に小林栄子十五としてあつたの。私ではないの。私十一なのよホホホホホ。よくつて私もこんど少女談話会へ入りたいのよ。いくつから入れるの(本郷小林栄子)

答 何歳でもいいわ

- ▲尋常小学校 4 年生の者で御座います。今度少女界の愛読者になりましたので、よろしく御願ひします。私の学校には少女界を好む友が沢山おりますのよ(竹縄一少女)
- ▲駒込の白すみれ様。私は跡見女学校に通学して居りますの。貴女も早く跡見に入学 遊ばせね(跡見女学校生徒永峯静子)

女子の小学校生徒を対象として発売された同誌であったが、「通信」欄を見る限りでは、 尋常小学校の児童から女学校の生徒までの年齢と思われる者が投書を寄せている。幅広い 年齢層の「少女読者」から読まれていたのであろう。また「記者」からも「通信」欄を通 じて各投稿者宛に伝言することもしばしばであった。同巻同号において「▲記者より 交 際の通信は、名前だけ出して下さいといふ方もありますが、これは一向他の多勢の方には つまりませんから出しません。別に交際を乞ふといふ通信を出さないでも、少女界愛読者 は皆さんが御友達で交際しているのも同じことです。毎月通信は四五百枚位まいりますか ら、これを一々挙げようとすれば殆んど通信ばかりで頁を埋めなければなりません。それ ゆえ記者は、多忙の中で皆さんに為めになりそうな面白さうなものを選んで掲げます」と 掲載されており、交際のみを求める投書以上に内容のあるものの「面白さうなもの」を編 集者側で選別し、掲載することを読者に伝えている。「毎月通信は四五百枚まいります」 とあることから「四、五百」以上の投稿者がいたのであろう。また同誌第3巻第7号(1904 年7月 11 日) および同誌第3巻第 11 号 (1904 年 11 月 11 日) の 「通信」 欄.誌面では 「▲ 岩瀬秀子様に私のところは越中八尾と有れはぢきにおはかりになります立峰清子様御手紙 有りがとう皆様私の地方では今一番蛍の沢山居ます時で御座んす事蛍狩は面白いね(清島 さと子)」や「▲馬鹿と名乗のつて投書なすった方貴女は大にお心違よ。私も記者様を怨 みし事も有つたが能く考れば全く自分の不勉強故です。あなた心を入かえて有益な愛読者 とお成り遊ばせ。□△○子様も貴女の為めよ(小田原井上久子)」などがそれである。

当時の少女雑誌においては、このような女性特有の言葉を使用した手紙などが後を絶たなかった。まさしく少女読者を中心とした女性の世界を誌面上で創出している。このことはさきに挙げた川村邦光『オトメの祈り』(1993)、稲垣恭子『女学校と女学生―教養・たしなみ・モダン文化―』(2007)、佐藤八重子『ミッションスクール―あこがれの園―』(2006)などにおいて詳細にふれられているので、稿を譲ることにしたい。

#### (2) 学習意欲・進学意識の強い読者の存在

『少女界』第4巻第8号(1905年8月1日)における読者の中には「▲記者様(一)私算術を勉強しようと思ひますがよく分る様な本がありますれば定価と名とを御知らせて下さい(中略)(常陸一少女)」「▲桐生の青木ゆく子様。私自ゆりの唱歌をおぼえたいと思ふて居りましたに幸あなた様が御存じとの事ですからおそれ入りますが御送り下さいませんか(米澤市鍛冶町 加藤春子)」「▲私ね。播磨の望者として算術をこの本誌に於て題を皆からでも出してなさらうと云ふ御志に大賛成なのよ。あなたよい思ひつきなされてほんとに私嬉しいのよ(京都 喜多川千代子)」のような投書があり「算術」「唱歌」等に関し、投稿者の学習意欲があらわれている。彼女らの投書は自らの学習意欲を高めることにも役立てていたように見受けられる。さらに『少女界』の投書家のなかには、「進学」に関する質問や疑問について、同誌第4巻第8号(1905年8月1日、「通信」欄)に次のような投書が見られた。

- ▲記者様私ね東京の師範学校へ入学致したいのですがやはり体格検査をするの。それからどの位の学力がいるのですか。次号で教へて頂戴な(弱き一少女)
- ▲記者様年齢二十才にして尋常小学卒業の者が共立女子職業学校に入学致されますでせ うか。又同才くらいのお友達があるでせうか(出雲三木英子)
- ▲記者様私は東京の堀越裁縫女学校はいりたいのですが年はいくつ学力はどのくらいで しう(岩代一少女)
- ▲紫野芳子君の御尋ねなすった女医学校試験ね。無試験とありましたが体格検査はある のでせう (肥後俊子)
- ▲一記者様高等二年卒業してあがる女学校は何と云ふ学校がいいでしょー。二又近眼いくどぐらいまではいれるでしょー(一少女)

「東京の師範学校へ入学致したい」とする「弱き一少女」や「尋常小学卒業の者が共立女子職業学校に入学致されますでせうか」と問う「出雲三木英子」、さらには「東京の堀越裁縫女学校はいりたいのです」という意欲を持つ「岩代一少女」のように東京の学校に進学して勉強に運動にがんばりたかった少女であったのか。さらには「肥後俊子」のように「女医学校試験」に関する情報を通信欄で教えたりする者がいたことがうかがえよう。

『少女界』に投稿欄に集った読者らは、誌友を見つけるだけでなく、自らの学習意欲や 進学意欲を高めることもあった。その際には投書した者は投書欄を活用し、記者に質問し てみたり、愛読者の仲間に相談したりと様々な方法で行った。

## (3) 「少女談話会」に集う読者-誌面を超越しての読者共同体-

同誌では第4巻発刊のものより、「時報」欄のなかに少女読者が集う会として「少女談話会」を紹介し、同会の開催実施報告について掲載されていくことになった。その事情について同誌第4巻第2号(1905年1月11日)の記事よりうかがうことにしたい。

#### ●各地の少女談話会景況

各地の皆さんの談話会等おひおひ盛んになつてまことに記者も喜ばしう御座います。 近いところなれば記者も臨席して一場の御話しを申し上げたいが、どうもさうも参りま せんで残念です。就いては成るべく必要のことだけを摘み、文章を短く其景況を報告し 下さい。余り長いのは掲げません。これから報告書には明らかに国と処とを書いて下さ い。名前ばかりでは何処の談話会かわかりませんから。

#### 日本橋区第一回少女談話会

私等は十二月十日を以て第一回少女談話会を高野花子さんの御案で開きました。会長さんのおかげで室内もきれいに飾つてありました。午後三十分に開会致し、会員十四人会長開会の辞、其から各役員を定めました(中略)それで会費三銭でありました。其から会長の談話がありまして次いで役員会員諸嬢の談話が終りまして諸所の学校の御話などして後余興にうつりました。世界一周かるた百人一首少女界家庭双六等をなし遊び此の後も此の会を盛にせんことを約束して五時閉会致しました。此の楽しき半日を愉快に過しました(日本橋区堺町九伊藤梅子)

#### 少女談話会報告(大阪西区京町堀)

私等は十二月十一日の日曜に初めて、談話会を開きました。 (中略) 午後一時開会

- 一、会長開会の辞。二、天川さんの女子の心得。三、辻戸さんの孝子の話。
- 四、私のバイウオリン。五、絹笠さんの新体詩。六、橋本さんの滑稽膝栗毛。
- 七、山田さんの談話会発会祝文朗読。 八、斉藤さんの深遠の山和歌二首。
- 九、稲垣さんの兄上戦傷話などにて少時の間茶菓を出して休みこれより(余興)

線香廻し一口噺、字合せ遊戯、目鼻附け、化物遊び(閉会)先は御知らせまで(書記 武藤愛子)

各地において開催されている「少女談話会」はおもに同誌に集う読者仲間から結成されていた。そこでは「百人一首」「少女界家庭双六」などのような娯楽物から、「孝子の話」「新体詩」「山和歌二首」といったような学習内容までを含んだ会であったようである。これまで読者が集っていた「通信」欄で行っていた「誌上の交際」から誌面を越えての交際が始まっていたものと見ることができよう。また、同誌第4巻第4号(1905年4月1日)より新欄として「少女談話会」が設けられた。

▲記者様私の俳句は出ないのは私のようなのはいけないのでせうからこれからべんきゃ うします。それから遠藤ひさ子様と相談し函館の愛読者皆さんと談話会を開きたいと 思ひます。(函館平野すえ子)

少女談話会では、誌面を越えての他読者との交際が図られていた。「越中福岡の二少女」が「妾等」と文章中で公言しているように、「われわれ」というアイデンティティのもと、少女談話会の立ち上げを企図する者もいれば、賛同する読者に対し呼びかけ、宣言したりする者も存在した。「通信」欄での交際以上に投書家同士のより親密な交際を求めたのかもしれない。かくして『少女界』の読者投稿欄をにぎわせたが、当時の少女雑誌ではめずらしいことではなかった。「少女談話会」を通じて少女読者らは誌面をこえた「読者共同体」を形成していった。

## 【おわりに―永遠に「少女」でありたいと望む読者たち―】

同誌第 10 巻第 1 号の発刊後、出版は金港堂から「東京大洋社」(東京市神田区淡路町)に変更される。変更理由は史料がないため詳細は不明であるが、おそらくは金港堂の経営不振があげられる。また同誌第 10 巻第 11 号(1911 年 9 月 27 日)の「通信」欄の投書には「夢の子様のおつしゃつた通り私も近藤國子様はたしかに男の方と思つて居りました。男の方が女子のみるべきものに投書なさるとは・・・」なる投書を寄せた匿名「鳳仙花」の言葉にあるように「男子読者」の存在を指摘する内容のものも見られるようになった。

同巻同号ではさらに筑前嵯峨山きぬえによる「嬉しや・・・只今美事なメダルを落手いたしました。不東な文をお載せ下されてあまつさへ紀念銅牌まで頂きまして私は天にも昇った程嬉しうございます」の投書などに見られるように、メダルを獲得することが栄誉と見る読者も登場してくることになった。

投書内容も変化することになったが、「少女」読者同士の交際を求める投書は後を絶たなかった。先述の同巻同号には次のような投書が寄せられた。

- ▲大津高女の文子様木村梅の様や福井定様を御存じでせう。私とは小学校時代よりの大仲良しのお友達なのよ?有元若菜様山海裳様のお写真八月号の少女で拝見してなつかしく思つて居ります(滋賀夢星子)
- ▲東京芝区の影法師様烈しい暑さも御障りはありませんでしたか?沼津に御出での折は 貴女誌上に御写真を御出し下さいな。どうぞお尋ね下さいな御願ひ致します。何卒御 大切に左様なら(沼津にて君蔭草)
- ▲原田きく子様中島てる子様十二日は実に残念でしたね。怒らないで又誘って下さい。 以後はきつと御とも致しますから・・・誰か当てて御覧遊ばせ(下関にて一少女)
- ▲クラスの佐藤秀子様らとお振ひ遊ばせクラス一の文書家ですもの。妾も投書致したい のは山々ですけどあまり下手なので記者様に恥ずかしくつてホ・・・秀子様私はだあ れあててごらん遊ばせ(函館信子)

投書の内容に着目すると「有元若菜様山海裳様のお写真八月号の少女で拝見してなつかしく思つて居ります」と投書した「滋賀夢星子」や「貴女誌上に御写真を御出し下さいな」と呼びかける「沼津にて君蔭草」らの記述をみるなかで、「写真」の存在が目を引く。少女読者らはこの「写真」を見てなつかしみ、いつの日になっても「少女時代」に帰ろうとしたのであろう。写真は永遠の「少女」の心の中にある絆の証であったのであろう。

すなわち同誌の投稿欄に参集した「少女読者」らは、永遠に「少女読者」でありたいと望み、誌面上すなわち「通信」欄はその聖地として少女読者からは捉えられていたのであるう。「通信」欄にて少女読者の共同体を具現化していったのである。『少女界』の読者は多くの少女読者から構成され「通信」欄に集い、記者や他読者に対し寄書した。小学校女子児童を対象とした同誌であったが、実際は小学生頃の年代から女学生まで年代の幅広い読者層を獲得していた。同誌を愛読する読者仲間(誌友)をさがし、交流を求める者も存在した。投書家自らを「妾」とよび「われわれ」というアイデンティティを保持しながら、彼女らは誌面上での交際を行い、誌友を広げた。また同誌に集った読者らは、学習意欲、進学意欲を持ち、投稿欄の記者同じ愛読者の誌友らに質問・意見し、相談を依頼した。

「少女談話会」の誌面での結成や募集は、読者に大きな影響を与え、各地で談話会結成の動きが見られるようになった。談話会入会は投稿者(読者)にとって、さらに親密な交際へと発展する機会ともなっていった。その後も同誌は誌面の変更、投書のルールの徹底などを行っていくものの、読者のつながりの絆は強く、「永遠の少女」でありたいという少女読者らは「通信」欄に集い新たな誌面交際を繰り広げた。

#### 【参考・引用文献】

今田絵里香 2007『「少女」の社会史』(双書ジェンダー分析 17)勁草書房.

川村邦光 2007『オトメの祈り―近代女性イメージの誕生―』紀伊国屋書店.

本田和子 1990『女学生の系譜―彩色される明治―』青土社.

成田龍一 1994「『少年世界』と読者する少年たち——九〇〇年前後、都市空間のなかの共同性と差異」 『思想』岩波書店.

稲垣恭子 2007『女学校と女学生―教養・たしなみ・モダン文化―』中公新書.

佐藤八重子 2006『ミッションスクール―あこがれの園―』中公新書.

岡谷英明 1996「『幼年雑誌』にみる読者共同体の教育的意義」『日本の教育史学』39:46-62.

内田雅克 2005『「大日本帝国」の"少年"と"男性性" ―少年少女雑誌にみる"ウイークネス・フォビア"―』 明石書店.

渡部周子 2004『<少女>像の誕生―近代日本における少女"規範"の形成―』新泉社.

## 保育者へのアプローチ―弾き語り曲でピアノの基礎を学ぶ―

## 井出 美佐子

#### 1. はじめに

保育の養成校で長年ピアノの指導に当たりながら、初めてピアノに触れる二十歳近い(もしくはそれ以上の年齢の)学生を僅か 2 年の間に「歌って弾くピアノ」まで持っていく確証が見いだせないままでいる。もちろん我々指導者の力不足が原因であるが、それまでに彼らが受けてきた音楽教育に技術面だけでなく、理論に於いてもばらつきがあり、それがますます時間を有効に使えなくする原因のように思えてならない。

ただ、入学時にピアノに対して不安を感じている学生たちが学習意欲を持って、授業に臨もうとしていることは明白で、それを妨げているのは、ピアノの基礎の勉強に大きな影響力をもたらす教則本の用い方に依るものではないかと常々感じていた。本校の場合はバイエル教則本を使用しているが、抜粋した練習曲のひとつずつの練習目的が、近い将来保育者として必要になる技術に直結しているかと云えば、時期尚早のものや、ただ自信喪失に繋げている内容のものも少なくない。

ピアノに対して苦手意識を持った学生たちが言う「ピアノを弾かなくても済む職場に就職したい」を一人でも減らしたいことが今回の試みに繋がっている。

#### 2. 一般的に使用されるピアノ教則本

オムツが取れるか取れないかでピアノを始める子どもも決して珍しくない時代になり、 導入本も非常に豊富である。そんな中でも楽譜売り場でのバイエル教則本のスペースは健 在で、それを見かける度に改めてバイエルの凄さを思い知らされるが、中盤まで上段も下 段もト音記号の大譜表が続くという難点を抱えながらも、曲の編成が短いことや、調性ご とにまとめられている点が、支持者が減らない理由とも考えられる。

幼児を対象とした教則本の導入方法の概要をまとめてみた。

テキスト	導入方法	展開方法		
ミクロコスモス	大譜表でユニゾン進行	平行進行→反行進行→カノン様式		
	2分音符と全音符で構成			
	4分の4拍子・ハ長調			
ピアノの学校	遊びうた 五線のみ	中央のドを中心に音域が広がる		
コダーイ・こどもの音楽教育	4分音符と8分音符	反行進行→平行進行→カノン様式→ペンタ		
	4分の2拍子	コード		

バスティン	音符と小節線	五線が抜かれているために音を相対音高で判断す
幼児のためのベーシックス	4分音符と2分音符	る。大譜表でも同様に行われる→拍子記号→ト音記
	4分の4拍子	号→へ音記号と続き、完成形になる

#### 3. バイエルと対応する弾き語り曲の内容の比較

楽器(音楽)の練習は内容の違いもあるが、長く時間をかけることが視覚、聴覚、そして使う筋肉に対して重要であり、できれば期間など設けずに繰り返すことが最良である。 しかし残念ながら現状は課題曲を終わらせるために「次の曲に進む」ことに学生も教師も 集中している。

ではどうしたら課題曲も終了し、なおかつ長く練習が続けられるか…。

時間のない彼等が課題曲だけのものとして時間をかけるのではなく、今後も実習や現場で幾度となく繰り返されるものを課題曲として提供することが得策に思えてならない。

ただ「ピアノ基礎」という授業内容からできるだけ逸脱しない範囲で、弾き語りの作品 を使用することには、幾つかの問題点を含む。

- \* 弾き語りの作品は練習曲(練習の目的が明確で、それにより曲が構成されているもの) として作られていないために、原曲のままでは用い難く、それ故に編曲を必要とする。
- \* 弾き語りの作品の原調は主にへ長調、二長調、ハ長調、ト長調であるため、調性的に 偏りが生ずる。
- \* バスティンピアノメソード以外にも、トンプソンピアノ教本でも中央のドを中心に上下に音域を広げていく方法で、大譜表の読譜を習得させているが、弾き語りの作品から該当する曲は見つけ難い。

現在、本校が課題曲としているバイエル教則本の練習番号の抜粋と、一例に過ぎないが、 その目的に該当する弾き語りの作品を表にするとこのようになる。

練習番号	主な練習内容	調	対応する弾き語り曲	習得できる技術	調	譜例
3-7	音符と休符	ハ	かえるの合唱	4分音符・8分音符	ハ	譜例 1
				ト音記号・へ音記号		
11	平行進行	ハ	サンタクロース	〜長調	>	譜例 2
29	タイ	ハ	大きなうた	タイ・カノン様式	>	譜例 3
48	付点4分音符	ハ	かたつむり	付点 4 分音符	ハ	譜例 4
54	休符	ハ	イルカはザンブラコ	4分の3拍子・休符	>	譜例 5
音階	運指	ハ				譜例 6
70	3 度進行	7	キラキラぼし	3 度進行	ハ	譜例 7
				アルベルティ・バス		

72	分散形	۲	チューリップ	分散形	~	譜例 8
80	半音階・前打音	11	ぼくのミックスジュース	半音階・3 連符	11	譜例 9
			いぬのおまわりさん	前打音・平行進行		譜例 10
85	3 連符・タイ	>	さんぽ	タイ	ハ	譜例 11
88	付点8分音符		こおろぎ	付点8分音符	ハ	譜例 12
96	8分の3拍子	>	ミッキーマウスマーチ	8分の6拍子	^	譜例 13
97	重音	ハ	やまのおんがくか	重音	1	譜例 14

編曲するにあたり、注意した点が幾つかある。

- \*バイエル教則本以外の導入本に倣い、最初から大譜表を用いた。
- \*音符はバイエル教則本の全音符→2分音符→付点2分音符→4分音符を止め、他の教則本に倣い、4分音符→2分音符→8分音符とした。
- \*バイエル教則本で扱うアーティキュレーション、発想記号、反復記号を弾き語り曲に 取り入れた。
- \* 一般的なピアノ演奏に必要な技術であっても、『こどものうた』に登場しないものは省略し、(手の交差・加線譜等)弾き語りで必要となる技法(グリッサンド・トレモロ・シャッフル等)については今回は触れないこととした。
- \* 調性は作曲者の意向を重視し、一部の作品を除いて原調を用いた。
- \* テーマに集中させるために、その他の部分をできるだけ簡素化した。
- \* 弾き語りの作品ではあるが、ピアノ基礎として練習するために歌詞は入れていない。
- \* 運指も一部を除いて、記譜を避けた。















(さんぽ)





#### 4. おわりに

保育士の採用試験のひとつに「初見」がある。ピアノを弾く技術だけでなく、理論と普 段の練習量が問われることになるため、ピアノの経験者でも苦手としている。

ピアノの経験がない学生にとって、抵抗なく練習に入っていけることが読譜力をつける 最良の方法であるため、まずは教材を分かりやすくする必要があるが、もう一方で、現場 で不自由なくピアノを弾くには、常に「楽譜を見ること」も必要となる。

学生は繰り返し練習していくうちに楽譜を見ようとしなくなり、試験等の発表の場も「楽譜を見ること」とは無関係と思うようになる。

教材を選びながら、試験方法も改善する時期にきていると感じた。

## 保育者養成のための教育原理における 系統主義と経験主義をめぐる諸問題

## 曽田 裕司

はじめに

保育者養成課程において教育原理の科目を計画するとき、留意しなければならないことの一つに、その間接的な性格をあげることができるのではないだろうか。つまり、そこで扱われる内容が、幼児の問題に限定されておらず、とりわけ西洋教育史や日本教育史の領域においては時代的に遡るため、学ぶ側から見れば、保育者にとってやや間接的な話題と感じられる可能性があるということである。しかし実際には、保育を包含する教育という広い領域を概観する学習が、保育者の資質を養うための重要な基礎であることは論を俟たないので、いかにして保育を学ぶ学生の実感に引きつけた議論を展開するかが肝要になると言える。

本校に入学したばかりの1年生全員に、最初の教育原理授業で保育者のイメージについて 尋ねたところ、多様な保育者像が浮かび上がったが、全体として、子どもに知識や道徳など を教える人という考え方と、子どもがあらかじめ備えている能力を伸ばすための援助をする 人という考え方に大きく分けることができた。これは、教育における系統(教科)主義と経 験主義、あるいは教師中心主義と子ども(児童)中心主義などの名称で呼ばれる二分法にあ たる。もちろん、教育に関する考え方が全て、これらのどちらかに分けられるというわけで はなく、中間的な位置を占める場合や、この尺度にあてはまらない場合も多い。しかし、本 校の学習者がレディネスとして備えていた、この二分法的枠組みに便宜的に着目しつつ教育 原理の科目を構成することは、学習者が有する問題意識との関連をより明確に保持しながら 教授することにつながるのではないだろうか。

本校の教育原理で使用しているテキスト(新保育士養成講座編纂委員会 2011, 3-5。以下、新保育士 2011 と表記)は、上述した二分法を、学校モデルと生活モデルという名称で意識的に用いている。本稿ではまず、新保育士(2011)を手がかりに、学習者の理解を促進するために、教育原理をこの二分法を軸に構成する方法について考察する。しかし、戦後の保育要領(文部省 1948)と幼稚園教育要領や初等・中等教育における学習指導要領の度重なる改訂がこの二分法の間を行き来してきた事実は、こうした二項対立を克服する方法が一層模索されなければならないことを示唆している。そこで、後半では、玉置(1997)による、保育要領や幼稚園教育要領の諸改訂に関するカリキュラム論的議論を手がかりに、二分法克服の可能性について考察する。

1. 保育者養成のための教育原理における系統主義と経験主義

#### 1.1. 学校モデルと生活モデル

新保育士(2011, 3-5) は、保育者養成における教育原理学習の意義を述べた序章において、学校モデルと生活モデルの二分法を提示している。これ以降の各章でこれらの用語が強調されることはないが、授業者や読者の側で、この枠組みを持続的に意識化することによって、教育に関する多様な考え方を、一つの視座を持って議論あるいは受容することが可能になる。

これら二つのモデルの具体例をあげると、序章では、東京女子師範学校附属幼稚園が、当初、フレーベルの保育思想を子どもの現実からではなく形式的に適用していたという意味で「学校モデルをベースに」しており、それに対して倉橋惣三が「生活原理の保育でこそ子どもは育つということを強調した」というように対比が行われている(新保育士 2011, 4)。この対比は、フレーベルの教具である恩物の使用法における論理的傾向が「児童心理研究の面からは不自然であり、それらを厳密に遵守するフレーベル主義」から、自然物を重視した「フレーベルの精神の根源や本質に帰る」(乙訓 2012, 77, 80)ことが必要だ、という倉橋の主張に対応している。また新保育士(2011, 4)では、戦後の動きとして、保育要領が生活モデル、幼稚園教育要領(1956年)が学校モデルに近いとして対比されている。

次に、新保育士(2011)は、保育所保育指針(厚生労働省2008)と幼稚園教育における教育の定義の違いに着目している。前者では、「『教育』とは『養護』と密接に関わっている『発達の援助』であると定義されて」(新保育士2011,9)おり、そこで言う「養護」とは、「子どもの生命の保持及び情緒の安定を図るために保育士等が行う援助や関わり」(厚生労働省2008,12)を指す。したがって、これは子どもの生活を保証するという意味で生活モデルと言える。これに対して、「意識的に子どもの能力、性向、態度、感情等の発達を促そうとしたわけではないが、結果としてそうなる場合」、つまりいわゆる無意図的教育を「『形成』とよぶことがある」とした上で、「『教育』を『"形成"の意識的な統制的過程』というように定義する」ことができ、幼稚園における教育はこの発想に近いと述べられている(新保育士2011,8-14)。したがって、幼稚園教育は、子どもから自発的に生じる形成的側面を重視するが、それを保育者が意識的に統制する学校モデル的発想を、保育所よりも多く含んでいるということになる。

教育と児童福祉の関連性に関する節では、社会福祉において、どのようなサービスを受けるのかを最終的に決めるのはクライアント本人であるという「自己決定の原則」が、教育における自己決定と接点を持つという考え方が述べられている。教育における例として不登校があげられており、今後の身の振り方を児童生徒本人に主体的に決めさせ、自立をめざさせるという自己決定の考え方は、教育に内在する生活モデル的側面と見ることができ、そこに福祉との共通性を見出すことができる(新保育士 2011, 32-34)。

総論的でやや相互の脈絡をつかみにくい、保育にひきつけた教育原理の導入的部分において、このように学校モデルと生活モデルという表現で、系統性と経験とを重視する考え方が、 教育や保育に関わる様々な側面において交錯してきたという見方を提示しておくことは、次 節で検討するように、教育史を考えるために一つの枠組みを与えることにもつながると考える。

#### 1.2. 教育史における系統主義と経験主義

西洋教育史に関して学習者が最初に学ぶ古代ギリシャの教育思想では、しばしば代表的な 二つの都市国家スパルタとアテナイが対比される。「スパルタにおいては国家への忠誠と自 己犠牲」(加藤 2009,17)という明確な目標を目指し、子どもたちは「家庭を離れて、共同 の教育所で鍛錬主義の教育を受けていた」。これは、系統的に「教え込む教育」と言うこと ができよう。それに対して、直接民主制が発達したことで知られるアテナイでは、とりわけ ソクラテスやプラトンによって、弟子から「真実を『引き出す』」教育が行われたとされる。 ソクラテスにおける、教師が対話の中で弟子に「自らの力で真理を発見」させる「産婆術」 (新保育士 2011, 44, 143, 46) は、子どもの力を引き出すという現代の教育で用いられる 言説に近いかもしれない。一方、プラトンの主張した、「時間や空間の束縛を超えて存在す る真の存在」である「イデア」という永遠の世界は、人間がもともと知っている「魂の本来 の故郷」であり、その記憶を取り戻してイデアの世界に回帰することが教育である(加藤 2009, 37, 39, 40)、という考え方は、現代の世俗的感覚から遊離している点でソクラテスと 異なる。こうしたアテナイの哲学的思惟に関わる教育を、20 世紀の経験主義とそのまま同 列に論じることはできないが、アテナイにおいて論じられた、もともと保持しているものを 基盤に、対話という経験から真実を弟子自身が発見するという考え方を、「子どものなかに 可能性を見出し、それを引き出す」という意味で経験主義的思考の一種と捉え、スパルタの 系統性と対比させる新保育士(2011、143)の戦略は、哲学的思惟を理解させるための有効 な方策と言えるのではなかろうか。

民主制アテナイなどで盛んに行われたとされる討論という行為において、他者を説得するのに必要な弁論のためのレトリックは、古代ローマ帝国という独裁制のもとで「本来もっていた活動の場を失い、学校での教科の1つになっていった」(加藤 2009, 23)という史実は、その事実にのみ注目するならば、単に言語教育史の一コマに過ぎないかもしれない。しかしこうした事柄も、個人の意見を表明するツールとしてのレトリックが、「単に偉大な弁論家のことばをひたすら暗唱することに終始する」学習へと変化した(新保育士 2011, 143-4)という説明を付加することによって、教科主義・経験主義という対比的理解の俎上に載せることができる。

中世の教育はキリスト教教育が中心になるため、キリスト教徒以外の者にとって理解しに くい面もあるかもしれない。アウグスティヌスの場合、人間は「善を希求し、幸福に至ろう と欲している」ので、もともと持っているそのような心を「内なる教師」つまりキリストに よって引き出すことが教育であるという。具体的な学習に関して言えば、言葉を理解しよう とするとき、それが意味するものについての経験がなければ理解できないので、経験を通し て心に生じたものを、内なる教師との対話によって発見することが学習であるという(菱刈 2009, 52-54)。この点に焦点を当て、経験に基づいて子ども本来の資質を引き出す教育論としてアウグスティヌスを捉えることにより、キリスト教になじみが薄い場合でも、教育的一般論の枠内で理解することができよう。

近世の教育思想に関しては、コメニウスが提唱した、「被教育者の精神内容を豊富にする」 目的のためには知識・技能の習得が重要であるとする実質陶冶と、知識・技能自体よりもそ の学習を通した「精神的態度」の習得が重要と考える、ロックの形式陶冶が対比されうる。 両者の対比の基礎には、実質陶冶と形式陶冶だけでなく、コメニウスの教科主義的姿勢に対 する、ロックにおける経験重視の姿勢も存在する。つまり、ロックは人間精神をもともと「生 得の刻印」のない「白紙(タブラ・ラサ tabula rasa)」と考え、「理性的推論と知識に関す る素材のすべては経験から得られる」と述べた(新保育士 2011, 54; 田村 1992, 65)。彼 の思想は啓蒙思想に影響を与えたが、彼の言う白紙には「なんでも書き込める=教えられる」 という含意がある点で(岩下 2009, 119)、ルソーが説いたような生得的な善的性質とは異 なる性質を持つ。また、コメニウスの教科主義的性格が、「人間には学識、徳性、敬神の種 子が自然的に内在している」が「そのままでは展開しない」(北詰 2009, 88–89) ために考 えられたものであることを思い起こせば、コメニウスの方が子どもにもともと備わる特性を 重視しているという意味で子ども中心主義的であり、ロックの方が細かなしつけによって 「子どもの心を操作する」(岩下 2009,119) 教育法をとるという意味で教師中心主義的で あるとも言える。したがって、コメニウスとロックの教育論は、系統(教科)主義がそのま ま教師中心主義的であると考えることはできず、経験主義がそのまま子ども中心主義とも言 えない場合があることに、注意を喚起するきっかけになるのではなかろうか。

近代教育思想を代表する人物の一人ルソーは、大人と異なる子どもの特性を見出し、外的世界からの影響を避けて子どもの内なる自然を重んじたという意味で、近代的子ども中心主義の先駆者として位置づけられる(新保育士 2011,57)。その影響を受けたペスタロッチも、心情、精神、技術力といった人間にもともと備わる諸能力を「自然な形で発展」させる、合自然的教授法を提唱したことで知られる(田中潤 2011,90-91)。しかし、彼の場合には、「自然の歩みを進行させるには、教育という人為の術による補佐が不可欠である」と考え、独自の教育方法であるメトーデを開発した。この方法で構想する教育課程において彼は、「『隙間のない』連続的な段階の系列化を構築」し、「曖昧な直観」を「明晰な概念」に導こうとする。したがって、ペスタロッチの思想は、子ども中心の発想を基盤にしながら系統主義的色彩も濃いという、折衷的な性格を持つと考えられる。また、ペスタロッチから大きな影響を受けたフレーベルは、「自己の内なる神的な本質を表現し顕現すること」(鳥光 2009,169,175)を重んじている。これも、子どもにもともと備わる性質の重視という形でカテゴライズすることができよう。

産業革命やフランス革命などを動因として進展した、公教育としての学校教育の普及は、 ヘルバルトによる教育理論の整備を必要とした。授業の秩序維持を意味する「管理」、道徳 性の向上をめざす「訓育」、「教材を介して子どもたちに働きかける」「教授」という教育技 術の三領域を基盤として、彼が四段階教授法を提唱したことはよく知られている(山名 2009, 188-90)。彼の理論は、教師による子どもへの働きかけに関する理論という性格を帯びているため、教師中心主義的であると理解される。

近代市民社会において個人をより尊重する民主主義が成熟するに伴い、系統性を重んじるヘルバルト主義に替わって、新教育運動が世界的に広がりを見せた(新保育士 2011, 65)。新教育運動は「子どもの本性を尊重し、それに合うように教育を構想しようとする」子ども中心主義を特徴とし、「子どもの『自立性』『自発性』『自己活動』」を重視し、「子どもたちを窮屈な知育偏重の教育から解放して、身体性や感性などをも含む人間の全体性に配慮した教育をめざす」運動である点で、ヘルバルト主義と対比される(山名 2009, 197)。新教育運動の中心的人物とみなされる「デューイにとって、カリキュラムは、教科書の内容そのものではなく、いろいろな経験の中で、それぞれの子どもの中でつちかわれる知識」であった。したがって、コメニウスにおいて系統(教科)主義と子ども中心主義が、ロックにおいて経験主義と教師中心主義が結びついていた関係性は、ヘルバルトにおいて系統(教科)主義と教師中心主義、新教育運動において経験主義と子ども中心主義へと結びつきを戻すことになる。しかし、このような二分法図式を過度に単純化しないために、既に述べたペスタロッチに似て、デューイの場合も、「子どもの自然本性を目的化し、教育者の役割を否定したのではなく、教育者と子どもとの『相互活動』、カリキュラムと子どもとの『相互作用』を強調していた」(田中智 2009, 271-72, 266)ことに留意しなければならない。

#### 2. 保育要領と幼稚園教育要領に見る二分法克服の諸契機

ここまで述べたように、教育原理において西洋教育史を俯瞰しようとするとき、系統(教科)主義と経験主義、あるいは教師中心主義と子ども(児童)中心主義という二分法を便宜的に用いることによって、個別の事象に拘泥しがちな学習者の理解を整理することができる。これは、教育の歴史において現れたさまざまな思想が、現実に両項のどちらかにしばしば傾斜してきたからであるが、前章で論じたように、この二分法的カテゴリー自体、固定化されるべきものではなく、錯綜することもあるため、本質的にはそこから脱却して、より統合的な把握をめざすことが求められる。そこで、本章においては、「子どもの自発性と指導性をどのように統一するか」を主題とする玉置(1997)を手がかりに、二分法克服の方途を探りたい。玉置(1997,2)は、「カリキュラム論として幼児教育は『教科主義』と『経験主義』を対比させることが一般的である」が、「子どもの自発性を大事にしながらそのためにも教師の指導性を発揮するべきか、そのためのカリキュラムのあり方」を議論しなければならないと述べ、戦後日本の保育要領や幼稚園教育要領が辿った歴史の中で、二分法を乗り越えようとした諸契機の検証を試みている。

保育要領は、「子どもの興味や要求を重視」している点で、「児童中心主義」的と評価されていると玉置(1997, 3-4)は述べる。しかし、その内実を見ると、自由遊びを中心として

いながら、同時に「六 幼児の保育内容—楽しい幼児の経験—」として自由遊び以外に 11 の典型的経験を列挙している他、「五 幼児の一日の生活」では「幼稚園日課の一例」として、自由遊びの間にそれらの経験を、場合によっては一斉活動として挿入し、また「8 製作」では、用いる材料が明記されていることなどから見て、保育要領では教科主義と経験主義の二つの傾向が統合的に扱われていると考えることができるという。統合的ではあるが、保育要領は、「楽しい幼児の経験」があくまで「子どもの興味」を基盤にして捉えられている点で、次に述べる最初の幼稚園教育要領に比べれば、対極的と言えるほど児童中心主義的傾向が強いと玉置は指摘する(文部省 1948; 玉置 1997, 4-5, 15)。

1956年に告示された幼稚園教育要領は、「学校教育における『はい回る経験主義』批判やスプートニクショックなどの社会的状況」を背景として、教師の側から子どもを積極的に教育する方向へ舵を切った(玉置 1997, 7-8)。それは、保育要領に述べられる目標が主に保育者側の留意事項という性格を持っているのに対し、幼稚園教育要領に掲げられた目標は、子どもの達成目標という形を取っていることに現れている。また、保育要領における「楽しい幼児の経験」が、ここでは「最善の成長」のために「予想される『望ましい経験』」と形を変え、教師によって選ばれるものとして各領域に示されている(文部省 1956)。同時に、子どもの経験を配列しているという意味では児童中心主義的でもある。この意味で、56年の幼稚園教育要領も統合的と言えるが、その教師中心主義的傾向は保育要領から見れば対極に位置すると言える(玉置 1997, 9, 15)。

続いて 1964 年の幼稚園教育要領は、教育内容のねらいが、「望ましい幼児の経験」として配列されている点で、56 年要領に見られた教師中心主義寄りの統合性を踏襲している。しかしながら、六領域において示されたそれらのねらいは「相互に密接な連絡があり、幼児の具体的、総合的な経験や活動を通して達成されるものである」(文部省 1964)というように、幼児自身の全人的全体性を重んじることが強調されている点で、「56 年要領以上に『子どもの経験』を重視する姿勢をとった」ものとして、玉置(1997, 11)は 64 年要領を特徴づけている。

1989年告示の幼稚園教育要領は、「望ましい幼児の経験」を核とする上述した二つの要領と異なり、「子ども自身の活動の自己展開をめざす形でカリキュラムを構成するという点に問題意識を移行させた」という点で、むしろ保育要領に似た児童中心主義をとっていると見ることができる。しかし、獲得されるべき「知識・技能を完全に排除したわけでは」なく、これ以前の要領ほど具体的ではない多義的な形で、それらについて述べている。この意味では、より自然な仕方で児童中心主義と教師中心主義の境界を乗り越えているように思われるが、個々の「子どもの表出する内面を観察してそれからカリキュラムを構成することになる」ため、「客観的な基準」を持ちにくい難点もある(玉置 1997, 12, 16, 13-14)。

このように、玉置(1997, 15, 23) によれば、56 年要領は教師中心主義に、89 年要領は 児童中心主義に傾いていたが、全体として見れば保育要領及び幼稚園教育要領は、「一貫し て子どもの活動・経験に立脚し」、「子どもの興味や主体性を重視」してきただけでなく、「望 ましい幼児の経験」にも焦点を当ててきたという意味で、「子どもの自己活動と教育の指導性を統一しようとしてきた」。より実践的に言えば、例えば、子どもたちの自発的なごっこ遊びをより豊かなものにするために、設定保育における「見学や絵本で子どものイメージを膨らます」というような有機的連関が求められてきた。このような、「保育計画と子どもの主体的な活動をどのように調和させていく」のかに視点を定め、系統主義と経験主義、あるいは教師中心主義と児童中心主義という二分法を超えて統一的に教育活動を捉える考え方が、戦後の幼児教育において追求されてきたと言える。

#### おわりに

幼児教育では、系統(教科)主義に傾斜する時期があっても、その度合いは学校教育に比べればはるかに低く、常に子ども中心主義や経験主義に基づく発想から大きく遊離しない範囲で方針が定められてきたと考えることができよう。しかしそれは、教育全体の歴史から見れば決して普遍的とは言えず、教育に関する主張は、多くの局面において二つの主義の間で揺れ動いてきたと言える。したがって、保育者養成課程における教育原理では、便宜的に二分法を用いた整理の仕方によって、教育一般で展開されてきた諸思想を把握し、その理解をもとに、幼児教育にとって本質的な、二分法を統合する視点について考察を深めるという学習過程が有効なのではなかろうか。

#### 引用文献

菱刈晃夫 2009「キリスト教と教育」『教育思想史』今井康雄(編)、東京:有斐閣.

岩下誠 2009「ロック」『教育思想史』今井康雄(編)、東京:有斐閣.

加藤守通 2009「レトリックと教育」「哲学と教育」『教育思想史』今井康雄(編)、東京:有斐閣.

北詰裕子 2009「コメニウス」『教育思想史』今井康雄(編)、東京:有斐閣.

厚生労働省 2008 『保育所保育指針』 東京: 厚生労働省

http:///www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04a.pdf (accessed November 22, 2013).

文部省 1948『保育要領』東京:文部省.

http://www.nier.go.jp/guideline/ (accessed November 22, 2013).

—— 1956『幼稚園教育要領』東京:文部省.

http://www.nier.go.jp/guideline/ (accessed November 22, 2013).

—— 1964『幼稚園教育要領』東京:文部省.

http://www.nier.go.jp/guideline/ (accessed November 25, 2013).

乙訓稔 2012「倉橋惣三の幼稚園教育の理念」『実践女子大学生活科学部紀要』 49:65-80.

新保育士養成講座編纂委員会(編)2011『新保育士養成講座第2巻 教育原理』東京:全国社会福祉協議会. 玉置哲淳1997「幼児教育独自のカリキュラム論研究の課題と構想―戦後幼稚園教育要領のカリキュラム論 との比較を手がかりに―」『エデュケア』18:1-28.

田村均 1992「『観念』という装置―ジョン・ロックとスティリングフリートの論争から」『理想』648: 65-76. 田中潤一 2011「直観教授の意義と方法―コメニウス・ペスタロッチからディルタイへ―」 『佛教大学学会 紀要』 10: 89-99.

田中智志 2009「デューイと新教育」『教育思想史』今井康雄(編)、東京:有斐閣.

鳥光美緒子 2009「ペスタロッチとフレーベル」『教育思想史』今井康雄(編)、東京:有斐閣.

山名淳 2009「ヘルバルトから新教育へ」『教育思想史』今井康雄(編)、東京:有斐閣.

# 絵本の読み聞かせにおける「ねらい」について

# 一加古里子の絵本を中心に一

# 山崎 英二

#### 1 はじめに

## 1-1 研究の背景

越谷保育専門学校で児童文学を扱う授業を担当させていただいている。保育の現場での 絵本の読み聞かせを想定し、毎回1冊の絵本を選び、何を「ねらい」として読み聞かせる かをテーマにして授業を進めている。

絵本は、幼児の「人と話すことや聞くことが楽しい」という心情を育てるのに有効な文化財で、動物や物が言葉を話すなどの独自の世界を展開し、現実世界とは異なった次元を子どもに与える。また幼児の想像力を養い他人の気持ちを理解するなどの思いやりの心を育む効果も望まれる。幼稚園教育要領「言葉」で「日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、先生や友達と心を通わせる」と定められているように、ほとんど全ての保育者が絵本を教材として用いている。一方で幼稚園教育要領「言葉」の内容の取扱いで「言葉は、身近な人に親しみをもって接し、自分の感情や意志などを伝え、それに相手が応答し、その言葉を聞くことを通して次第に獲得されていくものである」と定められている。園生活の中で保育者や仲間などと言葉を交わす喜びを味わえるよう、的確に幼児を援助することが保育者に求められる。日常の文脈の中での身近な人との言葉のやりとりと、絵本のような非日常の世界で言葉に触れて楽しむこととの関連付けが、幼児の言葉の獲得に大きく役立つのである。

学齢期前の幼児は、自分で文字を読み解く前段階のいわば「声」の文化の中で生きており、彼らが絵本に触れる最も有効な方法は、大人による読み聞かせということになる。かつては親が子どもに対し「読み聞かせ」以前の「語り聞かせ」を行っていたが、時代の変化とともに家庭で物事を口から口へ語り伝える文化は廃れ、現代ではテレビやDVDなどデジタル機器がかつての「語り聞かせ」の役割を担っている。テレビ番組やDVDを幼児に与え、子どもを放っておく養育者も少なくない。このような意味においても幼児教育での絵本の読み聞かせの活動が担う役割は重要なものになってきている。

渋谷は「読み聞かせ」の定義を、「大人が子どものために自由な雰囲気のなかで、自らの作品理解、鑑賞の度合いを反映させながら、心をこめて話を読んできかせること」(渋谷 1983, 189)としている。そこには子どもに絵本や児童文学の持つ面白さや楽しさ、美しさを経験させたいという大人の願いが込められる。また絵本の読み聞かせは、絵本の作者と幼児の間に保育者が読み手として参加するという大きな意義があり、絵本の作り手と保育者の共同作業により、双方の「幼児への思い」を融合させることができる。幼児はことばを聞きながらその場面を想像し、静止している絵の映像を自分で動かし、自分なりの意味を与え、作品の中に組み入れられた様々な要素を読み取っていく。また幼児同士も、問いかけや対話などの言葉のやり取りを通してイメージを広げていくことができる。そして保

育者や仲間と言葉を交わしながら絵本を楽しむことで、より豊かな言葉の広がりを感じ、 仲間との共感や共鳴も生み出し、またクラスへの所属感や仲間意識も強化されることが期 待できる。

#### 1-2 研究の目的と方法

矢野(2013)は、公立図書館などで行なわれている「読み聞かせ」には特に「ねらい」を立てる必要はないが、教育活動の一環として「読み聞かせ」を行なう際は「ねらい」を明確にする必要があるとし、設定した「ねらい」に応じた絵本の選定の重要性を述べている。和田(1995)は、調査対象の保育者のおよそ半数が「ねらい」を意図することなく絵本を選んでいること、また「ねらい」を意図した場合でも、子どもの発達より読み聞かせる時期や季節、園の行事との関連を「ねらい」とする場合が多いことを報告している。また横山・秋山(2001)の研究では、保育経験が長くなるにつれ、幼児の発達や育ちを見通した絵本の選び方をするようになることが示されている。

保育の現場では、幼児の日々の成長・発達の実態に即した保育計画が求められるだろうし、それぞれの園には園内外の様々な事情があり、「絵本の読み聞かせ」の時間が定期的に、また安定的に取れるとも限らない。そのような状況下で、絵本の「ねらい」を体系的に設定し計画的に「絵本の読み聞かせ」を行うことは容易なことではない。保育者に絵本の「ねらい」を設定しなければならないという過剰な圧力をかけ、「絵本の読み聞かせ」の活動のハードルをむやみに高くするのも現実的ではないだろう。このような背景から本授業では、受講者の保育を志した契機や初心、絵本観などを尊重しながら、絵本を幼児に与える際の保育者の「思い」をいかに表現し幼児に伝えていくか、その「思い」を教育観という明確な形にして、絵本を読み聞かせる「ねらい」にどのように結実させていくのかという過程を学ぶことを目標としている。

2013 年の 7 月の授業では、加古里子の『だるまちゃんシリーズ』を題材にして授業を行った。古来日本に伝わる玩具「だるま」を主人公にしたユニークな絵本を受講者がどのように受け止めるか、関心を持って授業に臨んだ。加古の作品に初めて触れる受講者も多い中、加古の絵本は評判が良かった。『だるまちゃんシリーズ』の保育の現場での有用性を多くの受講者が感じていたようである。

加古は絵本作家として多くの支持と高い評価を受けている一人である。たとえば 2012 年に全国学校図書協議会が選定した幼児(3 歳~5 歳児)対象の絵本 50 選では『だるまちゃんとてんぐちゃん』が選ばれている。また地域限定的な資料だが、2009 年の東京都日野市の幼稚園教育の理解推進事業における市立幼稚園の保育者への聞き取りをまとめた「日野市の 5 歳児 (園児) が親しむ童話・絵本のベスト 50」では、加古の絵本が最も多く選ばれ、『からすのパンやさん』『どろぼうがっこう』『おたまじゃくしの 101 ちゃん』『にんじんばたけのパピプペポ』の 4 つが選ばれている。

本稿では、保育者が加古の絵本を「読み聞かせの教材」に選ぶと仮定した場合、どのような「ねらい」を設定して活動を実施できるのかを検討することにする。

#### 2 加古里子について

本名は中島諭(さとし)。1926年福井県生まれ、絵本作家、児童文学者、工学博士。大学卒業後、民間企業に勤務しながらセツルメント活動を行ない、子ども会で紙芝居などの作品を創作した。1959年に絵本『だむのおじさんたち』を刊行後現在まで500点以上の絵本を発表している。子どもの遊びについて長年研究、蒐集を重ね、その成果を研究書『伝承遊び考』(2006a)などにもまとめている。

## 3 ねらいの設定

### 3-1 「仲間と遊ぶ楽しさを味わう」

加古は川崎市で携わったセツルメント活動で長年にわたり直接子どもたちと接し、その時の経験を基に、子どもの「遊び」「楽しさ」を反映させた数多くの絵本を描いている。いたずら好き、泣き虫、好奇心が旺盛、食いしん坊、間が抜けているなどの幼児の特性を主人公に持たせ、子どもの普遍性を熟知した作家と言える。

まず前述した『だるまちゃんとてんぐちゃん』を見てみよう。一緒に遊んでいただるまちゃんとてんぐちゃんがお互いの持ち物を自慢し合い、だるまちゃんがてんぐちゃんの持ち物をほしがる。友だちの持ちものに興味を持ち、同じものを持ちたがる子どもの普遍性をよく捉えている。だるまちゃんの依頼に答えてお父さんのだるまどんが、家にあるものを並べて見せるシーンは圧巻だ。花、帽子、靴などがページいっぱいに並べられる。自由に遊ぶことで混沌の中からルールや規則性をつくり出す経験を重ねる幼児期、泥だんご、木の実、葉っぱなどを子どもはよく並べる。大人になっても我々は何か同じ種類の「もの」を集めることが好きである。日本の古典においても「ものづくし」と呼ばれ、古くは「枕草子」で「うつくしきもの」「にくきもの」「はしたなきもの」「すさまじきもの」「うれしきもの」など「ものづくし段」として描かれている。古来人が好んだ発想なのだろう。絵本で並べられた「もの」の中に知っているものを見つけたり、並んでいるもの同士の似ている部分、違う部分を考えるなど、幼児の好奇心が大いに刺激されるに相違ない。後で挙げる加古の『からすのパンやさん』でも、ページいっぱいにおいしそうなパンが並べられている。

次に「だるまちゃん」の相手役として、やはり日本古来の「張り子の虎」から加古が創った「とらのこちゃん」が登場する『だるまちゃんととらのこちゃん』を考えてみる。まず、だるまちゃんの赤ととらのこちゃんの黄という「色」を軸にして遊びが展開される。自分たちで土を掘ってつくったペンキで、お互いの体を縞模様に塗り木や竹も塗り、さらに「とらのまち」の道路や壁にいろいろな模様を描く。鼻歌を口ずさみながら夢中になって塗るだるまちゃんととらのこちゃんは、落書きが好きな子どもの姿そのものだ。加古は子どもと接するなかで、遊びに熱中しどろだらけになる姿を見て来たのだろう。

『だるまちゃんとてんぐちゃん』『だるまちゃんととらのこちゃん』では、「友だちと遊ぶ楽しさを味わう」と「ねらい」を設定できるだろう。

#### 3-2 「言葉を使うことを楽しむ」

加古の絵本は言葉のリズムが楽しく随所に歌が挿入され幼児を気持ちよくさせる。登場 人物が移動する「道行き」の場面、仕事を楽しくする「労働歌」を歌ってみんなで働く場 面など、どの歌も調子のいい七五調で、自然に口をついて出た味わいがある。加古里子の 里子はペンネームで本名は論(さとし)であるが、高校時代の恩師、俳人の中村草田男と の触れ合いを通し句会に出席するようになり論を里子としたという。加古(2006b, 8)は「俳 句をやったことは、絵本をつくる時にとても役にたってますね。こういう内容を伝えたい んだけど、子どもさんの理解の中に入るかどうかということで、違う言葉に直す。そうい う推敲のしかたを学んだことはありがたかったですね」と語っている。

『にんじんばたけのパピプペポ』では、なまけものだった 20 匹のこぶたたちが働き者になるという話だが、最初はやる気のなさそうな顔をしていたこぶたたちが、「だいだいいいも」(にんじん)を食べると顔がももいろに、そして働き者になり、みんなで井戸を掘る時「ぼくはすこっぷ、きみはくわ おいらはつちのはこびやく にんじんばたけのパピプペポ。きみはふんばれ ぼくほるぞ あなたもすごいちからもち にんじんばたけのパピプペポ」とこぶたたちが心地よいリズムで歌いながら働く。『わっしょいわっしょいぶんぶんぶん』では、音楽がとても好きな国の人々のお話で、祭りの風景が描かれ皆で音楽を奏でる。『ばいばいのんのんどっちゃんこ』では、人間の赤ちゃんがはいはいし、「かえるちゃん」「かめちゃん」など、多くの動物が合流し、一行が進んでいく。「ぺたぺた ぺたすけ」「のそのそ のんのん」それぞれが歩く様子を表す、楽しい言葉が続き、絶妙なリズム感を感じることができる。

『にんじんばたけのパピプペポ』『わっしょいわっしょいぶんぶんぶん』『ばいばいのんのんどっちゃんこ』では、「言葉を使うことを楽しむ」と「ねらい」を設定できるだろう。

#### 3-3 「額に汗することの価値を感じる」

遠い国の空想をかきたてる絵本は多いが、幼児の実生活や実感に近い内容のものも見逃せない。たとえば主人公が自立して働く姿を描いた絵本は、大人に囲まれて生きる幼児の実感に近い姿と言えるだろう。また幼児が「健全な勤労観」を身につける機会にもなるだろう。加古以外の絵本作家によるものから見てみよう。西内みなみ作、堀内誠一絵『ぐるんぱのようちえん』は、働くことを望む一人ぼっちの大きな象の「ぐるんぱ」を描いた絵本である。ビスケット店でも、お皿づくりでも、靴店でも、作るものが全て大き過ぎ、まるで役に立たない。やがて子どもが大好きな「ぐるんぱ」は幼稚園を開き、大きな靴で園児にかくれんぼうをさせ、大きな鼻をすべり台に使って幼稚園は大成功し、「ぐるんぱ」は働く喜びを感じるというものである。

加古の『からすのパンやさん』では、自営業で共働きのカラスのパン屋さんに4羽の赤ちゃんが生まれ、赤ちゃんが泣きだすとあやしに行ってパンをこがしたり、おしめを取り換える間にお客さんを待たせたりし、お父さんとお母さんは子育てにパン焼き、店の掃除など多忙を極めるが、それでもやさしく、大事に子どもたちを育てる姿が描かれている。パン屋さんの経営はなかなかうまくいかないが、成長した子どもたちのアイデアと手伝いで楽しい形のパンを作り評判が広まっていく。大人が働き、子どもたちがそれを手伝う。親子6羽のからすがみんなで丸くなってパンをこねる場面は心が温まる。

『からすのパンやさん』は、登場人物が子育てと仕事を両立させるきわめて今日的な絵本だが、同じく働く大人を描いた加古のデビュー作、『だむのおじさんたち』も注目に値する。現代では自然環境の保護という側面からダムは否定的に捉えられることが多く、この

絵本は廃刊となっている。松居(1978)の記録によると、福音館書店で『こどものとも』の編集をしていた松居が、絵本のテーマとして加古に「ダム建設」を依頼した 1950 年代は佐久間ダム、小河内ダム、黒部ダムなど多くのダムが建設され、停電の多かった当時の日本の戦後復興の象徴だった。その意味で加古のデビュー作『だむのおじさんたち』は、絵本の歴史的資料としても意義深いものである。松居は働く人に焦点をあててほしいという企画の趣旨を加古に伝えた。松居は労働を物語絵本で扱い、子どもが読んで楽しい作品に仕上げる作家は加古しかいないと考えていたのである。

作品を見てみよう。第 1、2 場面では、人間が山奥に入ってくるのを動物たちが心配そうに見守り、発電所を作るためにダム作りに来た旨が紹介され工事が始まる。動物たちが工事を手伝う場面が微笑ましい。第 5 場面で、自宅へ手紙を書くお兄さん、夜中に働くおじさんたちなど、労働の寂しさと厳しさが描かれる。第 6 場面で夜の情景、第 7 場面で赤とんぼの群れ、第 9 場面で桜の花びらを描き、日本的な美しさと詩情にもあふれている。加古(1959)は絵本の裏表紙の解説で「私がこの作品であらわしたいと思う点は、ダムを作った人々の苦労、よろこび、悲しみ、人間の労働のすばらしさ、日本的で現実的な美しさ、科学的なものと、人間味のある詩情との共存、子どもにもおとなの生活を知ってもらうこと」と述べている。この一節は科学者であり、民間企業の会社員であり、芸術家であり、子ども会の心優しいリーダーであった加古の持つ教育観を表したものと言える。『だむのおじさんたち』は働く人たちの感情と日本的な詩情を、現実の生活に根ざした発想で描き出した絵本である。

『からすのパンやさん』『だむのおじさんたち』では、額に汗することの素晴らしさ、大切さを幼児に伝えるという「ねらい」を設定できそうである。子育てをしながらパン屋を経営するという今日的な『からすのパンやさん』と、日本の経済の高度成長期に作られた『だむのおじさんたち』を比較するのも面白いだろう。

#### 3-4 「自然と向き合う勇気を持ち、自分たちの環境について知る」

絵本は子どもたちに夢を与え心を癒すと同時に、子どもたちが抱える問い、たとえば大自然への驚きや恐怖心などに向き合う機会を与えてくれる。それは不安や怖れに立ち向かい、自分で答えを探す姿勢につながるだろう。科学者のキャリアを持つ加古の科学絵本にはそれらの要素が豊富に含まれている。加古は土壌学・地質学が専門で、同じく土壌学が専門だった宮沢賢治とある意味では同じ学問的なバックグラウンドを持っていると言える。たとえば加古は、宮沢賢治が「烏百態」という詩の中の、田畑にいるカラスの描写に影響を受け、『からすのパンやさん』を製作している。

加古の科学絵本を見てみよう。『かわ』では、1本の川の上流から河口までを連続して描き、山から湾へと変化していく風景のなかに、生産を中心とした人間の営みが細かく描かれている。加古は『かわ』の製作意図にインタビューで次のように語っている。「モデルは多摩川、利根川と、それからめぼしい各地域の大きな川ですね。いろんな地域の川に共通する特徴をきちっと押さえておきたいと思いました。(中略)川の背景やなんかを現代に合わせて、山奥と平野との違いを、子どもさんが自分の生活と対比できるように描こうと。それから川というものにまつわる、人々の生活ですね。川の流れるところに、たとえば水道、電気、また道だとか、まつわりつながっていくものがある。その社会的な広がりを見

てもらおうと思ったんですね。」(加古 2006b, 12) と述べている。

加古は『かわ』に続き、1969年には『うみ』を出版する。東大の海洋研究所に通い、海を多元的な絵本で描き出している。自分たちの住む地球の真の姿を理解する鍵は海にあると考えこの絵本を製作している。加古(1999, 158)は「そこにあったのは、自分の足元を見ようという問題意識だったと言って良いと思います」と、『うみ』の製作意図を語っている。古来自然を愛し自然との共存を旨として生きて来た日本人の持つ詩情と、科学を結びつけようとする加古の姿勢は、デビュー作『だむのおじさんたち』で示された初心と変わらないものである。

『かわ』『うみ』などの科学絵本においては、「自然と向き合う勇気を持ち、自分たちの環境を知る」と「ねらい」を設定することができるだろう。

# 3-5 「心と体のしくみを知り、大切にする」

加古の科学絵本に対する熱意は 1970 年代になり、子どもの心身の健康を願う作品となって結集することになる。加古は子どもたちの虫歯に関心を寄せていた。虫歯になるしくみをテーマにした『むしばミュータンスのぼうけん』では、きれいな歯についた食べ物のかすが虫歯菌になっていく様子が、黄色から緑、紫と毒々しい色で描写されている。『ほねはおれます、くだけます』では、元気に遊びまわることにより健康な子どもに育ってほしいという加古の願いがこめられている。『たべもののたび』では、栄養という黄色いトランクを持った食べ物たちが、ももいろトンネルやいぶくろ公園、小腸ジェットコースターなど、からだの中を遊びまわる食べ物の顔がいきいきと描かれている。

『むしばミュータンスのぼうけん』『ほねはおれます、くだけます』『たべもののたび』などの絵本では、「自分たちの体のしくみを知り、自分と仲間の心と体を大切にする気持ちを育てる」と「ねらい」を設定することができる。

#### 3-6 「知ることの楽しさを経験する」

空想の世界に遊ぶこと、不思議なことを解決すること、そして言葉や知識を得ることは、幼児にとって区別のないことである。大人が記号化した文字や言葉を子どもに押し付けたのでは子どもは拒絶反応を示すだろう。言葉を少しずつ身につけ整理されていく過程を大切にする必要がある。子どもは言葉そのものに興味を持ち、音の大きさや抑揚など全てに反応してイメージを膨らませていく。たとえば谷川俊太郎の『ことばあそびうた』、レオ・レオニの『あいうえおのき』、五味太郎の『ことばのあいうえお』など言葉遊びを描く知識絵本は高い支持を受けている。また『しょうぼうじどうしゃじぷた』(渡辺茂男作、山本忠敬絵)は、車のライトにちょっとした目の表情をつけ、走る姿をやや前かがみにすることで、車に生気を与えて「じぷた」の物語に幼児を誘う。長谷川(1988)は、自分たちのグループを「じぷたグループ」と名付け、街を走る消防車を指さし「あっ、じぷただ!」と叫ぶ園児に言及し、幼児が絵本の中の消防自動車の働きに寄せる熱い共感を紹介している。これらは「消防自動車は火事を消す働きをする車」というような機械的に結び付けられた知識ではなく、「じぷた」という音から入り、その音に感情移入することにより得られた知識ということである。

加古の『くまちゃんのいちにち』では、日々のささやかなあいさつを忘れず、大人が優

しくしっかり子どもをしつけ、四季をぞんぶんに味わい、生活を楽しんでいる「くまちゃん一家」がしみじみと描かれた作品である。また『あなたのいえわたしのいえ』は、雨や太陽を防ぐ屋根、風をさえぎる壁、大切な出入り口など、普段意識せずに住んでいる家には人の知恵が数多く生かされていることを伝えている。

加古の知識絵本は、幼児が「知る」ということには、心のときめきがなければならないことを教えてくれる。『くまちゃんのいちにち』『あなたのいえわたしのいえ』などの絵本では、子どもの好奇心を尊重し「知ることの楽しさを経験する」と「ねらい」を設定できる。

## 4 おわりに

本稿では、保育者が保育の現場で絵本を読み聞かせる際の「ねらい」に着目し、加古の絵本を「読み聞かせの教材」として考えた場合、どのような「ねらい」で幼児に読み聞かせることができるかを検討した。そして加古の絵本を基にして「仲間と遊ぶ楽しさを味わう」「言葉を使うことを楽しむ」「額に汗することの価値を感じる」「自然と向き合う勇気を持ち、自分たちの環境を理解する」「こころと身体のしくみを知り、大切にする」「知ることの楽しさを経験する」などの「ねらい」を設定して絵本の読み聞かせを行なう可能性を探った。保育者が幼児に「思い」を伝える一助となれば幸いである。

「絵本の読み聞かせ」は、ページをめくるときの紙のこすれる音、仲間の息使い、空間への立体的・身体的な関わりなど、デジタル化された平面的な現代社会で失われつつある人の五感に訴える感覚刺激する経験を幼児に与えてくれる。そして人と人とのやりとりのなかで言葉を味わうことができる。保育者と幼児が目と目を合わせて同じ時間を過ごす絵本の読み聞かせ活動の意義はより高く評価されるべきで、その価値を今後も探っていきたい。

# 引用・参考文献

今井良朗・中川素子 2001『絵本の視覚表現』日本エディター・スクール.
長谷川摂子 1988 『子どもたちと絵本』福音館書店.
加古里子 1959『だむのおじさんたち』福音館書店、裏表紙の解説.
1962『こどものとも』76 号、福音館書店.
1979『日本の子どもの遊び上・下』青木書店.
1987『おはなし聞かせて』草土出版.
1993『かこさとしの食べごと大発見 第1巻』農村漁村文化協会.
1999『加古里子 絵本への道』福音館書店.
2006a 『伝承遊び考』小峰書店.
2006b「絵本の作家たち」『別冊太陽』2006 年 5 月号、平凡社.
香宗我部秀幸 他 2012『絵本をよむこと』韓林書房.
スミス、L.H. 1964『児童文学論』石井桃子、瀬田貞二(訳)、岩波書店.
松居 直 1978『絵本をみる眼』日本エディタースクール出版部.

\_\_\_\_\_ 2010「私のことば体験」『母の友』8月号、福音館書店.

佐藤智恵・松井剛太・上村眞生他 2007「保育者の絵本の選択の理由と経験年数との関連に関する研究」 『幼年教育研究年報』 29: 59-64.

渋谷清視 1983『絵本と童話』文化書房博文社.

矢野光恵 2013「保育における読み聞かせの在り方と絵本の活用に関する一考察」『児童教育研究』22: 57-59.

横山真貴子・秋田喜代美 2001「保育における読み聞かせはどのように熟達するのか」『人間文化論集』: 59-73.

和田香譽 1995「保育者の絵本選択の意図に関する研究」『日本保育学会第48大会発表論文集』:550-51.

### 参考資料

「日野市の5歳児(園児)が親しむ童話・絵本のベスト50」『就学前教育と小学校教育の連携、学びの連続性、育ちの連続性を目指して』東京都日野市教育委員会、2010年3月.

#### 絵本

五味太郎	1979『ことばのあいうえお』岩崎書店.			
加古里子	『古里子 1959『だむのおじさんたち』福音館書店.			
	1962『かわ』福音館書店.			
	1967『だるまちゃんとてんぐちゃん』福音館書店.			
	1969a『あなたのいえわたしのいえ』福音館書店.			
	1969b 『うみ』福音館書店.			
	1973a 『からすのパンやさん』 偕成社.			
	1973b『くまちゃんのいちにち』福音館書店.			
	1973c『にんじんばたけのパピプペポ』偕成社.			
	1973d『わっしょいわっしょいぶんぶんぶん』偕成社.			
	1976a『むしばミュータンスのぼうけん』童心社.			
	1976b『たべもののたび』童心社.			
	1977『ほねはおれますくだけます』童心社.			
	1987『だるまちゃんととらのこちゃん』福音館書店.			
	1996『ばいばいのんのんどっちゃんこ』小峰書店.			
レオ・レ	オニ 1975『あいうえおのき』谷川俊太郎(訳)、好学社.			
西内みなる	み作 、堀内誠一絵 1965『くるんぱのようちえん』福音館書店.			
谷川俊太郎	郎作 、瀬川康男絵 1973『ことばあそびうた』福音館書店.			
渡辺茂男	作 山本忠敬絵 1966『しょうぼうじどうしゃじぷた』福音館書店			

#### 謝辞

常日頃ご指導をいただいている越谷保育専門学校の先生方、また授業運営の環境を整えていただいてい

る職員の皆様に、この場を借りて感謝の意を申し上げます。

# 幼児期の「遊び」で培う心の特性

# 高木 真理子

はじめに

平安末期に後白河法皇によって「梁塵秘抄」という和歌集が編纂された。その中に、「遊びをせんとや生まれけん 戯れせんとや生まれけん 遊び子どもの声聞けば わが身さえこそ動がるれ」という歌がある。「人は遊びをするために生まれてきた、遊びは本当に楽しい」ということであるが、幼児の生活にとって、遊びは、生活の中心ともいえる。

幼児期の遊びが、子どもの発達にどんなに重要か、心のどんな領域を成長させるかを考察したい。

#### 1. エリクソン理論から

エリクソン(Erikson)は、人間の実存は生物学的過程、精神的過程、社会的過程の3つの体制化過程に依存していると仮定し、人生を8つの発達段階に分けている。各々の発達段階において、人間が社会的な環境のなかで、経験する最も一般的な、発達課題と心理的危機を示した。エリクソンは、発達段階を社会的文化的なライフヒストリーとしてとらえており、各段階は次の段階を形成するための基礎となる漸成的な発達理論である(エリクソン 1973)。

最初の、第I段階の乳児期の発達課題は、基本的信頼感である。母および主な養育者から親身な世話を受けることによって、自分が世界を信頼できるという感じを持つことである。周囲の人に対し、そばにいれば安心だという感じを持ち、信頼して人づきあいができるような希望的な活力をもつことである。この段階は多くの普通の人にとってはあたりまえのものであるが、不幸な例外的な人を見るといかに大切なものかがわかる。虐待にあったりして親に対して信頼感のない人は友達や幼稚園・学校の先生を信頼することができず人づきあいがうまくいかないことがある。小さな時期に周囲の大人から親身な世話を受け、生きていくことに希望を持ち、人を信頼できる基本姿勢ができるのである。

次の、第Ⅱ段階、幼児期前期は、自律性を身につけることが発達課題である。これはフロイトの発達段階では肛門期といい、排泄のトレーニングをする時期にあたり、自分の行動を制御する練習が始まる時期である。排泄の訓練だけでなく、生活全般に自分のことを自分でするようにして、身辺自立をするというのが発達課題といえよう。衣類の着脱、食事のマナーなど、しつけを通じて自立していく時期といえる。

第Ⅲ段階、幼児期後期は、遊びの時期で、遊びを通して、自発性を発揮することが発達課題である。親から離れて自分の世界を探求することができること、これが課題である。ひとりの人として「自我」を育てるということは、そのあとの心の発達に重要な基礎となる人格の土台となるところを育てていることになる。

第Ⅳ段階、学童期に、勤勉性を養うという発達課題がある。小学校に通い、学校の生活

に慣れること、毎日課題に取り組む姿勢を身につけることは、将来勤勉な労働の態度を養う基礎になる。

学童期に読み書きの勉強が始まるので、家庭によっては早くから学習を開始したら力をつけられると読み書きの練習を始める親子がいる。しかしながら、6歳から学習を始めるというのは、学習への最適な準備が整った状態の時期という、学習レディネスという考え方にもとづいている。読み書き言葉の前に、コミュニケーションの言葉である話し言葉を習得すべきである。概念的な学習をする前に、リアルな現実の体験が必要で、知的好奇心や美しいものに感動する心を刺激されるような体験が必要である。

幼児期の遊びの時期は、学童期の前の準備であるし、生涯をこころ豊かに過ごすための前提となる。後述するように幼児期・小学生の情緒的問題に対し、プレイセラピー(遊戯療法)という方法がある。これは、セラピストとの温かい信頼できる関係のなかで、遊びをとおして、こころの表現をして自分らしさを取り戻す時間であって、このような時間がいかに心の栄養になるか、大切なものかを理解できると思う。

#### 2. 遊びの分類

遊びのタイプは、子どもの発達に伴って変化していく。パーテンの観察によれば、「傍観」「一人遊び」「平行遊び」「連合遊び」、そして「共同遊び」の順に出現するとされ、2,3歳児で一人遊びが多く、それ以降、連合遊び、共同遊びが増加する。しかしながら、一人遊びが未熟な段階というわけではなく、ブロック遊びや読書など豊かな一人遊びもある(藤崎2008)。

ガードナーは、遊びのタイプをパターナーとドラマティストに分類している。パターナー、ブロックや粘土などを好み、形、色など自分でものをつくる遊びを好む。ドラマティストは、ごっこ遊びを楽しむ傾向がある(倉持 1993)。

また、中沢和子は幼稚園の遊びの観察から、子どもの活動を図鑑型、物語型、表現型に分類している。図鑑型は、じっくり観察して本物そっくりのものをつくったりする。物語型は、出来事のストーリーを考え展開させる遊びをする。表現型の子は、演技が上手で見立て遊びも好きである(中沢 1996)。

子どもの遊びというと、大人がイメージしやすいのはごっこ遊びで、共同してお話を展開させる遊びを考えやすいが、現実にパターナーの子どもや図鑑型の子どももいる。いろいろな個性の子がいて、じっくり造形に取り組むこと、一つのことを集中してするのもその子にとって楽しい充実した時間になるだろう。子どもの興味・関心の個性とまわりに気の合う仲間がいるかどうかで、関わりを持ったり共同したりすることになる。

#### 3. 知的好奇心を刺激する時間

図鑑型の子どもにとって、遊びは知的好奇心を活性化する時間である。

子どもの認知発達について、ピアジェ (Piaget) は、自分の子どもが考えながら遊ぶ様子を観察して、発達段階を提唱した。感覚運動期の活動も、手足を動かす、物をなめる、引き寄せるなど、知的好奇心にもとづく「遊び」である。幼児特有の思考アニミズムも、子

どもの空想についての対話によるものである。具体的操作期の子どもが、大きさの違うボールを入れ子にしてうまく片づけようと試行錯誤したり、形の違う容器に砂を入れ替えて遊んだり、など、いろいろなおもちゃを触ってものの性質を知っていく様子を観察し、ピアジェは、子どもは小さな科学者である、とした。こどもは実験をする科学者のように自分の手でくりかえし操作し確かめて知識を得ているのである(ピアジェ 1973)。

図鑑型の子どもの好きな積み木遊びやパズルなども、このように知的好奇心を刺激する 楽しい時間であろう。

#### 4. 「ごっこ」遊びの空想の世界

遊びとは何かについて、教育学の分野の「遊び論」を見ると、山田(1994)は「遊びは、その主体の意識や心理の揺れ動くままに、遊びになったり、ならなかったりするもの」とし、ある活動が遊びになるためには3つの必要条件があるとしている。すなわち①その活動が、その主体にとって楽しいこと。②その主体にとって、その楽しい活動それ自体が目的であって、何かほかの目的達成のための手段となっていないこと。③外部から強制されているという感じを持たないこと。この3つである。また、遊び研究家の加用(1993)は、遊びはさまざまな心理状態の境目で成立している心の揺れととらえる「心理状態主義」ととらえ、「強制と自主性」「本気と非本気」「結果志向と過程志向」「外的目標志向と内的目標志向」それらの両極の間で心が揺れ動くものが「遊び」であるとする。もっともらしい定義より、微妙な境目で揺れ動いている多様なこどもの遊びの姿をそのままとらえてみよう。

加用は「光る泥団子」の遊びを実践している。子どもの前で泥団子を食べて見せ、「本当は泥でつくった、うその団子」に子どもがどんなに驚くか子どもと遊び「からかい」ながら研究している。加用は子どもとのやり取りで、子どもが現実と虚構の区別を意識していく様子を観察している。子どもにとって泥を団子に見立てる「見立て遊び」の方が、〇〇ちゃんがだれだれの役をする「ふり遊び」より容易で、遊びのなかの虚構「うそっこ」と現実と、区別がつけられるのは 5,6 歳としている。

遊び研究をしている河崎は、保育園に出入りし、4~5歳児に対して、「満月になるとカワサキ氏はオオカミになる」という遊びをしている。子どもたちが「満月」といってくずかごの丸い底を見せると、居眠りをしていたはずのかわさき先生が「満月になるとオオカミになる一」と起きあがり、「がおー」「うおー」と子どもを追いかけ、「オオカミにかまれるとオオカミになるぞー」と捕まえた子を押さえ、開放し、また、寝るふりをするのである。子どもたちは満月があった後、「先生オオカミになった?」と怖そうに聞いたりする(河崎1974)。この遊びも現実と空想とで揺れ動く遊びである。

子どもたちはごっこ遊びによって、現実に体験していないいろいろな経験ができる。自分とは違う人になってみることができる。絵本やアニメの主人公になって、現実にない世界を旅し、空想上の悪人と戦って正義のヒーローになってみたりする。あるいは、お母さんになって子どもの世話をしたりケーキを焼いたりする。

空想の世界で遊ぶことができるのは、人間の知的な活動である。内田(1990)は、幼児の前に3枚の絵カードを並べて「お話してちょうだい」と頼み、子どもが物語をつくるという研究をしている。3歳になると語彙も豊富で、絵に描かれているものから、自分の関連

ある知識や経験の記憶を振り返って物語をつくることができる。このような創造的想像の活動は、拡散的思考すなわち、答えが一つではない、いろんな可能性について考える思考を活性化する活動といえる。

また、このような空想の遊びには「えー?」という驚きや、「恐ろしい」という感情を刺激 されてわくわくするような体験がともなうことがある。

遊びだけでなく、お話を聞いたり行事に参加したりして空想の世界を楽しむ機会がある。 幼児に人気がある絵本「おしいれのぼうけん」は、保育園で先生の言いつけを守らない悪 さをした子が、押し入れに入れられてしまって、ネズミばあさんに食べられてしまうとい うお話である。「じごくのそうべえ」という日本の絵本は、悪いことをした人は地獄に行き になると、怖い絵が描いてあるが、語り口調はユーモラスで、最後は夢から覚めて現実に もどる話である。小学生の子どもにトイレの花子さんの話が流行したこともある。節分の 日には鬼にふんした大人がやってきて園児たちを怖がらせる。日本の伝統行事には、なま はげというものがあり、恐ろしいなまはげがやってきて子どもを怖がらせるが、親は丈夫 な子に育つようにとなまはげを見せるという。このようなものも空想の世界を共有して「怖 い」感情を動かされる体験をしているといえる。

ハンフリー (1993) は、「怖い話」をして子どもを怖がらせることには、「世の中には怖いことがあり、気をつけなければならない。気をつけていても怖い目にあうが、何とか生き延びるのだ」というメッセージを子どもに与える意味があり、感情教育と名づけている。もちろん、あとでトラウマになってしまうものではなく、適度な怖さのお話でなければならない。

#### 5. 友達とのかかわりから培われるもの

子どもたちはかなり小さい時期から友達と遊ぶ。楽しく遊ぶことができれば、社会性がある、ということになる。

木下他(1986)は、幼稚園の3歳児の自由保育場面を観察し、いざこざがどうして起こってどう終結したか分析した。入園したばかりのころは遊びの開始時のいざこざが多かったのに対し、遊びができるようになると、遊びのなかのイメージのずれや規則違反などのいざこざが多くなる。さらに、後期になるといざこざを相互理解によって終結できるようになる。このように、他者の気持ちを理解することや、規則を理解して行動することが発達してくる。

また、子どもの自由遊び場面を3歳児から3年間VTRで撮影し、相互作用の様子を分析した研究がある(松井2001)。相互作用の開始は、自分の活動に相手を誘う、新しい活動に誘う、相手の活動に仲間入りをするという3つがある。3歳児では、そばに行って相手を手伝う、相手の活動をまねるなど暗黙の仲間入りが見られたが、4歳・5歳になると、「入れて」とはっきり言う、積み木をしている子が「一緒にやろう」と誘うなど、言葉によるものが増加している。遊び場面を分類し、仲間との相互作用を比較したものをみると、砂遊びや走る・飛びはねるなど躍動的遊びは、3歳・4歳で多くみられ、模倣や暗黙の仲間入りが見られた。滑り台・ジャングルジム、ままごとコーナーなど、場所が決まっていて、進行中のテーマがある遊びや、ドッヂボール・鬼ごっこ・相撲などルールや順番待ちがあ

るものなどは、4 歳・5 歳で増えていき、一緒に遊ぶ仲間を集める、はっきり「入れて」と言葉で言う仲間入りも年齢とともに増える様子が見られた。

遊び仲間は年齢と遊びの場面によって異なっている。廣瀬他(2006)は、幼児の屋内遊び、屋外遊びについて、交渉相手の数や多様性を観察した。それによると、3,4歳で、屋内場面で他児とのかかわりが少ない幼児が屋外の遊びでは大きなグループで遊ぶことが観察され、屋外という環境が他児との関わりを促す要因であることが明らかにされている。5歳児では屋外場面では屋内の場面と異なる遊び相手と接する機会となっていることがわかった。要するに、外で遊ぶという環境が室内遊びとは異なった仲間関係をつくることになることを示唆している。

共同遊びには言葉のやり取りのコミュニケーションが必要だが、テーマを決め、エピソードやプランを組み立て、役割を演じ展開するような総合的な能力が必要である。

幼児2人で積み木遊びをする様子を観察した研究では、「何をつくろうか?」と相談するやり取りだけはうまくいかず、積み木を組み立てているうちにテーマを考えるか、実際に組み立てが始まる前に○○をつくろう、と一人が提案しもう一人に受け入れられるか、どちらかでテーマが共有されることになる。相談のやり取りをしあうだけでなく、とにかく魅力的なテーマやエピソードを考えつくことがうまく遊ぶために重要ということである(藤崎・無藤 1985)。

高橋(1984)は、幼児の遊びのなかで、子どもの発達にしたがって、ごっこの構造ができていく様子を研究している。3歳児と4歳児のお母さんごっこを観察した研究では、3歳児ではお母さんになりたい人ばかり数人おり、並行して買い物に出かけていったりテーブルの準備をしたりなどそれぞれして、役割が分担できずエピソードやテーマがばらばらであった。これに対し、4歳児ではお母さんの他にお姉さんと赤ちゃんと役割を分担することができ、一つのテーマを共有してごっこ遊びができた。

役割を演じることは一緒に遊ぶために重要な要素である。「入れて」と遊びに入ることはできても、与えられた役割にふさわしい行動をしないと遊びからはみ出してしまうことも観察されている(松井 2001)。

ふりをするだけでなく、役を演じるのは、その状況にあった行動をとり、演じているその人の気持ちを考えることになる。相手の立場に立ってその人の視点から見る力、気持ちを推測することにつながる。小川・高橋(2012)によれば、実験状況で、お店屋さんで店員と客という役割を演じる役割遊び課題を与え、これと、他人の視点を取れるかどうかを見る、スマーティー課題・不意移動課題の関連を見ている。その結果、訓練的に役割遊びをすることが、他人の立場に立って行動や感情を考える「心の理論」の獲得に関連している結果が得られている。

以上、友達と関わって遊ぶことが、社会的な能力と関係していることがわかり、うまく 遊べることは社会的能力が高いということが言えると思う。

#### 6. セラピーとしての遊び

子どもの臨床分野で遊びというと、セラピストと子どもと1対1のプレイセラピー、集団のエンカウンターの遊びがあげられる。

プレイセラピー(遊戯療法)は、遊びを媒介とした心理療法で、幼児期後期から小学生の子どもが、こころの表現をし、情緒の開放をするために行われる。もとになったものは、精神分析のように、無意識の領域の動機を理解し、分析・洞察するためのひとつの方法として用いられた。このあと、クライエント中心療法の提唱者ロジャーズの、弟子のアクスライン(V. Axline)が、子どもがもともと持っている自然治癒力を高めていく方法として提唱した。

アクスライン(1972)は自分のクライエントに「ここにきて何でも好きなように遊んだりお話ししたりしていいのよ。あなたが好きなように使っていい時間のことよ。あなたがあなたになる時間よ」と説明している。セラピーはその人がその人らしくなる時間(A time when you can be you)ということで、自己治癒力を信じ、セラピストはその力を高めるような関わりをする。子どもがプレイルームの遊びのなかで恐怖、不安、攻撃性など、いろいろな感情の表現をするのを、セラピストがそのまま受容していく。子どもの主体性を尊重し、子どもが自分で遊びを変化させるようにする。ものを壊したり自分を傷つけたりしないという制限はあるが、子どもは自分で決めて行動し、自分で発展させる自由を体験する。セラピストに見守られているなかで、自分で解決できるという体験をする。終わりの時間がきたら、おしまいにして区切りをつけるということも体験する。一連の遊びをしていくなかで、現実の生活で未経験の新しい心の部分を活性化し、開拓していくこともある。

普通の遊びでは温かく受容してくれるセラピストはいないが、遊びそのものに、現実と 異なる世界で、自分らしさを取り戻すような心の回復力を高める作用があると思われる。

もうひとつのグループエンカウンターは、もともと集団カウンセリングであり、人づき あいの練習という目標で話し合うものである。話し合いの初めに関わりを促進するために 簡単なゲームをすることがある。このゲームの部分は、集団リクリエーションのように一 緒に遊んで、リラックスして人と関わる体験をするものである。大人の集団では話し合い をするが、子どもたちは心の問題については一人一人の面接を持つほうがよい。

小学生の不登校の子どもたちに、人づきあいは苦痛でない楽しいものだという体験をしてもらうため、一緒に身体を動かすような集団のゲームをする(田上 1999)。エンカウンターではファシリテーター(先生)が集団のみんなが楽しく遊べるよう配慮する。何か困っている人がいると声をかけ援助する。このようにして、どうしたらみんなで仲良く遊べるかを学ぶ機会にもなる。

幼児期に集団で楽しく遊ぶことによって、人づきあいは楽しいものだという基本的な構えがつくられる。これは登園拒否や小学校の不登校の予防になっていると思われる。

#### おわりに ポジティブ心理学から見た「遊び」の効用

心理学の分野で、幸福感・生きがい・自己肯定感という心のポジティブな面に注目していこうという領域がある。スポーツや音楽活動など、自分の力を出して集中して活動しているときを最適経験というが、チクセントミハイ (1996) は、このような体験を「フロー」と呼んでいる。適度な困難さの課題に挑戦し、お金を得るためなど他の目的でなくそれ自体が楽しくて取り組むような活動で、自分で自分の活動をコントロールしているとき、流

れに乗っているような感じがして時間も忘れて集中する。肯定的感情が高まり、またその活動をしようと動機づけられる。このような経験は「遊び」のなかでも体験することがあるが、子どもたちは遊びによって、ポジティブな感情を経験し、将来に役立つ身体的・知的・心理的な資源を築いているといえる。

文献

麻生武 2007 『発達と教育の心理学』 培風館.

麻生武・綿巻徹(編)1998『遊びという謎』ミネルヴァ書房.

アクスライン 1972 『遊戯療法』小林治夫(訳)、岩崎学術出版.

チクセントミハイ 1996『フロー体験 喜びの現象学』今川浩明 (訳)、世界思想社.

エリクソン、E.H. 1973『自我同一性 アイデンティティとライフサイクル』小此木圭吾(訳)、誠心書房.

藤崎春代・無藤隆 1985「幼児の共同遊びの構造:積み木遊びの場合」『教育心理学研究』33: 33-42.

藤崎春代 2008「遊びはどのように発達するか」『よくわかる乳幼児心理学』内田伸子(編)、ミネルヴァ 書房.

弘中正美・濱口佳和・宮下一博 1999『子どもの心理臨床』北樹出版.

廣瀬聡弥・志澤康弘・日野林俊彦・南徹弘 2006「幼稚園の屋内と屋外の遊び場面における幼児の仲間関係」『心理学研究』77: 40-47.

ハンフリー 1993 『内なる目―意識の進化論』清水雄二(訳)、紀伊国屋書店.

河崎道夫 1974『あそびのひみつ』ひとなる書房.

加用文男 1981「子どもの遊びにおける『現実』と『虚構』の認識的分化—理論と予備調査」『東京大学 教育学部紀要』20: 343-51.

-----1993「遊び研究の方法論としての『心理状態主義』」『発達』55: 1-15.

木下芳子・麻生あけみ・齊藤こずゑ 1986「幼児期の仲間同士の相互交渉と社会的能力の発達―三歳児に おけるいざこざの発生と解決」『埼玉大学紀要教育科学』35: 1-15.

倉持清美 1993「遊びのなかで」『保育講座 発達心理学』無藤隆他(編)、ミネルヴァ書房.

松井愛奈 2001「幼児の仲間への働きかけと遊び場面の関連」『教育心理学研究』49: 285-94.

松井愛奈・無藤隆 2001「幼児の仲間との相互作用のきっかけ―幼稚園における自由遊び場面の検討」『発達心理学研究』12: 195-205.

小川真人・高橋登 2012「幼児の役割遊び・ふり遊びと『心の理論』の関連」『発達心理学研究』23: 85-94.

中沢和子 1996「保育における遊びの理解と指導」『遊びの発達学―展開編』高橋たまき・中沢和子・森上史郎(編)、培風館.

ピアジェ 1973『知能の心理学』波多野完治、滝沢武久(訳)、みすず書房.

島井哲志 2009『ポジティブ心理学入門 幸せを呼ぶ生き方』星和書房.

田上不二夫 1999『実践スクールカウンセリング―学級担任ができる不登校児童・生徒への援助』金子書 房.

高橋たまき 1984『乳幼児期の遊び その発達プロセス』新曜社.

内田信子 1990『想像力の発達―創造的想像のメカニズム』サイエンス社.

2008 『幼児心理学への招待―子どもの世界づくり』サイエンス社.

山田敏 1994『遊び論研究―遊びを基盤とする幼児教育方法理論形成のための基礎研究』風間書房.

# 「保育内容表現ー音楽」授業における学生の学習過程

# ―音楽と動きをテーマとした授業アンケート及び感想から―

# 鈴木 百合香

## 1. 目的

平成 20 年改訂『幼稚園教育要領』の表現領域では、新たに次の一文が加わった。「遊具 や用具などを整えたり、他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を 大切にして自己表現を楽しめるように工夫すること」。これについて『幼稚園教育要領解説』 (文部科学省 2008, 173) では、「お互いの活動を見たり聞いたりして相手の表現を感じ取 れるように、場や物の配置に配慮する」「教師も一緒にやってみたりして、相互に響き合う 環境を工夫する」と記されている。また、「教師の役割」については、「遊びの援助者とし ての役割が重要 | 「憧れを形成するモデルとしての役割が大切 | と記されており、保育者は、 環境を整えること、幼児の表現を受け止めることに加え、教師も一緒にやってみることが 大切であるということが強調されている。保育者養成における表現の授業では、保育者と して必要となる表現とはどういうものなのかということについて学ぶことが重要となる。 池谷(2004)は、「表現」の継続的な授業研究において、学生が教えられることから学ぶだ けではなく、体験に基づいた考え方の習得を重視し、それをもとに伝える力をつけていく ために、「まず、学生自身が自分の可能性、特技、好みに気づくことが重要」と述べた。ま た、和田(2007)は、幼児音楽表現の授業でのワークショップ体験と、『窓ぎわのトットち ゃん』(1981)を読んでのレポートの内容から、「気づき」について「自己と他者の感性へ の気づき」「子どもの理解」「個性の尊重」「子どもの感性に基づき柔軟に工夫して音楽遊び の方法を考えていく必要があること」と捉えた。本研究では、学生の、音楽に対する意識 調査の結果から課題とされることと、演習授業を通して、子どもと一緒に音楽表現を楽し むために、どのようなことが必要となるかを気づいていく、学習の過程について明らかに することを目的とする。

#### 2. 方法

- (1)「表現」の授業のはじめに、学生に対して「音楽学習経験」についてアンケートを行う。
- (2)授業の各テーマ終了後に、①感想、②実習や実際の保育現場で考えられる活動について のレポート提出から、学生の学習内容に対する気づき、学習過程を読みとる。
- (3)対象 幼稚園教諭保育士養成学科一年生男子27名、女子66名計93名。

後期授業「保育内容表現音楽」全15回のうち、第1回目から第3回目と第6回目。

#### (4)考察の視点

#### ①「気づき」について

池谷(2004)は、「表現」の継続的な授業研究において、保育者としての学生の「気づき」に着目し、感想から、「人間関係(他者との関わり)」「自分(声、からだ、感覚器官)」「素材(楽器、素材、音)」「表現」「保育を行うこと」の5つに分けられた。そして、「他者との関わりから自分について知り、互いに学ぶ」「自分自身の身体に気づくことで、経験が具体化する」「素材についての関心を広げる」「視点を変えることで、新しい認識が生まれる」「今後の保育の展開について考え、保育観を育てる」と述べた。また、和田(2007)は、幼児音楽表現の授業で学んだことと、『窓ぎわのトットちゃん』(1981)を読んだ感想レポートから、学生の気づきについて考察し、音楽教育のあり方と、保育者が持つべき音楽感覚を覚醒させる具体的な方法について示唆した。本稿では、これらを参考に各授業のテーマを通しての「気づき」を学生のレポートから読み取り、まとめる。

#### ②「音楽的思考」について

音と動きの活動の指導内容を通して音楽的に思考し、表現することを繰り返し行い、保育者として必要な表現を認識していく。音楽表現の過程で思考し、その思考をより発展させていく流れについて「音楽的思考」という理論があり、数々の定義がされている1。 永田 (2004) は「音楽的思考」を「内界にもった抽象的な思いやイメージを、授業過程の展開の中で音楽的諸要素にかかわって発展させる思考の流れ」と定義した。「生徒の内界と外界を結ぶ表現媒体を設定して有機的に活用した学習過程を構成すれば音楽的思考の発展を促すことができる」という仮説のもと、「楽譜への書き込み」「指揮的表現」を表現媒体とし、その動作及び変容過程に音楽的思考の発展を見出した。本稿では、授業の中で扱われている、身体表現の指導内容を、内界と外界を結ぶ表現媒体として設定し、音楽的に思考し学んでいく過程を、学生のレポートにおける「気付き」から考察し、各テーマの身体表現における指導の可能性を検討する。

#### 3. 「保育内容表現」の授業概要

#### (1)授業の目的

- 1. 子どもの遊び歌・わらべ歌・身体表現・創作を通して、子どもと音楽を楽しむための「音楽表現の引出し」を増やし、基礎的な援助(選曲、提示の方法など)を学ぶ。
- 2. 幼児のリズミカルなことばや歌、動き、音などによる表現に気付き、支え、さらに豊かにする為に「子どもと音楽でコミュニケーションする保育者」を育成する。

#### (2)習得目標

- 1. 保育活動で使う歌遊びと手話歌による表現力を養う。
- 2. お話・音楽を動きで表現する。

- 3. 人(こども)に伝わるような表現力を養う。
- (3)授業内容に必要な資料、楽譜などをまとめ、収録したテキストを作成し使用した。

#### (4)授業過程

- 1. 呼名とお返事(わらべうたで)
- 2. 発声

毎回行う

3. 歌唱(手話歌2)

#### 一回目

- 4. 弾き歌いの導入についての指導——回目に説明、二回目から七回目まで発表。
- 5. 幼稚園教育要領領域「表現」について
- 6. 幼児の音楽的発達について
- 7. 遊びとしてのわらべうた

わらべうたが、歌をともなう伝承遊びであり、子ども達自身から自然発生した自発的なものであることを理解し、「子どもたちの内にある音楽的な本来の芽を発芽させ、育てる足がかりにする」(小泉 1986, 192)という考えから、まずはじめにわらべうたを題材とした。

①遊びと音楽について、②音階分析(2音から5音まで、核音)、他民族の音階(アラビアなど)、手遊び、縄跳び遊び、鞠つき遊びを体験、③「ずいずいずっころばし」に即興で動きをつけてみる(グループ活動)。

二回目:カール・オルフの音楽教育について

①リズムのエコー(人(教師)のリズムを真似て打つ)、②リズムの問答の一例(与えられたリズムの続きを即興で打つ)、③リズムのロンド(音のサンドイッチ)。

### 三回目:オルフの続き

オルフシュールヴェルク(星野・井口 1998)には、一定の方法が示されてはおらず、活動の考え方、教育理念を示す譜例のみが示されている。そこに示された譜例の通りに行うのではなく、日本の"子どものための音楽"を考えるには、日本の子どもが自然に唱える「わらべうた」の音階について理解し、応用する必要があることを強調した。その上で、ペンタトニック(5音)を使った即興演奏(木琴に丸カラーシールを貼り、二回目の①~③を行う)。その他、民族音階について。

四回目: コダーイの音楽教育について

**五回目**:表現(くいしんぼうのゴリラ)、オノマトペ『よるのようちえん』(谷川俊太郎 1998)に音と動きをつける。

六回目:わらべうた(おもちつきのお手合せ)、ダルクローズの音楽教育、拍子(お手合せ、ダンス)、音価(動物、3 匹のくま)、速度(バス、遊園地)

七回目~十回目:ジャックと豆の木の音楽劇(グループ活動)、音楽創作劇の準備。

十回目~一四回目:音楽創作劇の準備(グループ活動) 一五回目:音楽創作劇の発表会

#### 4. 結果

(1)アンケート(第一回目の授業前に記入)

対象 93 名中、有効回答数 81

①音楽経験(複数回答可)

ピアノ30 吹奏楽9 軽音楽3 合唱3 エレクトーン2 ギター2 鼓笛2 ダンス2 筝 1 ボーカル1 タップダンス1 リトミック1 なし27

②音楽は好きですか。

はい73 いいえ9

③音楽は得意ですか。

はい18 いいえ55 普通8 (項目外回答)

④音楽を難しいと思ったことはありますか。

はい76 いいえ3 どちらでもない2

⑤「難しい」と思ったのはどのような活動ですか。(複数回答可、自由記述)

ピアノ 43 ピアニカ 3 リコーダー10 その他楽器 21 理論(譜の読みかたなど)7 歌唱・合唱 27 合奏 5 踊り(ダンス)4

⑥ その他

みんなで合わせる活動、みんなの前でする発表や試験、音痴と言われたこと、授業で上手 にできなかった為、劣等感を持った・・・等。

#### (2)レポートより

レポートの内容を以下に抜粋した。学生の「気づき」は、「他者への関わり」「自分の表現」「保育に対する意識」「素材」の4点に分けられた。

#### ①他者への関わり

「わらべうた」

- ・お互い自分の知っているやり方を教え合ったり一緒にやったり楽しく勉強になった。
- みんなとわらべうたをやるのは楽しかった。

#### 「オルフ」

- ・即興は、リズム、動きなどが同じだったり違ったりして、これも個性だと感じた。
- ・他の人のリズムを感じたり、どんな音にしようか考えながら手や足を使って音を出 して楽しかった。音楽を通して自分で表現し、周りの表現を知ることができた。

「ダルクローズのリトミック」

・同じ動きだと面白いと思い、違う動きだったら「そういうのもあるんだ」と思った。

#### ②自分の表現

「わらべうた」

・「ずいずいずっころばし」は長くて難しかった。出席をとった時の返事が難しかった。 自分の番になる前にドキドキした。

- 「いちわのからす」はだんだん声が大きくなって、疲れた。「オルフ」
- ・自分でリズムを考えたり、足踏みするのは難しかった。
- ・即興は、最初は不安だったが、意外とすんなりできた。独創的な作曲家になれた気分 で面白かった。「間違いがない」と言われ、不安が取り除かれた。

「ダルクローズのリトミック」

- ・音に合わせて遊園地をみんなでやるのが楽しかった。
- ・最初はお母さん熊になったりお父さん熊になったりいろいろな動物になって体を使って表現するのは恥ずかしかったけど、慣れてくると楽しかった。
- ・はじめは難しく感じたが、思い切ってやってみると体が勝手に動くような感覚で楽し かった。

# ③保育に対する意識

「わらべうた」

- ・今まで伝えられて残ってきたのだから、子ども達に教えて残していきたい。
- 「ずいずいずっころばし」は当たるまでの間どきどきわくわくするので、そのような思いを子どもたちにもさせてあげたい。
- ・とても楽しかったし、大人になっても覚えているので、一緒に遊びたいと思う。 「オルフ」
- ・先生が考えるのではなく、子ども達に考えてもらい、子ども自身の表現を見てみたい。
- ・身の周りの色々なもので表現することにより色々な音の違いに気付けると思う。
- ・ひとりひとり自由な音を出し、それらをつなげて曲をつくらせたい。
- ・オルフのシュールヴェルクではなく、童謡、わらべうた、子どもの歌、指導者のオリ ジナル曲など幅広く取り入れたい。
- ・友達と同じ経験を有することは、子ども達の感性を豊かにし他人の存在を認め、その 後の人間関係を築ける。
- ・ありのままを受け入れることで、その子が持っている良さを引き出してあげられる。 「ダルクローズのリトミック」
- ・子どもたちの好きな動物園や水族館などをみんなで音に合わせて体で表現してみたい。
- 動物などになりきったり、架空の場所にいったり子どもは想像して楽しんで遊べるが、 保育者がその世界に入れるような言葉かけや援助が必要だと感じた。
- ・口で説明せずに、違う音やメロディーで思うように動くというのをやってみたい。
- ・保育者が楽しく思いっきりお手本をみせてあげたら子どもも楽しく感じて思いっきり 表現してくれると思う。

#### ④素材

「わらべうた」

・子ども達がつくっただけあって歌いやすく簡単で覚えやすい。

- ・動作が単純だと子どももすぐに覚えて楽しめる。
- ・身近にきく「もういいかい」「まあだだよ」もわらべうたというのを知ってビックリした。他にも言っていないか音階を覚えてきいてみたい。
- ・呼びかけの音程をつけると子どももマネしてやってくれると分かった。 「オルフ」
- ・身体を楽器として扱うことは楽しいあそびになる。子ども達にも身近で簡単にできる。
- ・決められた音のみでリズムは自由だったので、間違いや上手い下手が関係なく音・音 楽を楽しむことができた。
- ・即興演奏は個性が表れて楽しかった。
- ・音楽の知識がなくても誰もが音楽を楽しめる。「ダルクローズのリトミック」
- ・音に合わせて、自分で自由に考えた動きをしてもいいと思った。
- ・音楽に合わせた動きや動物の表現をして、音の長さ、速さ等と意識しながら表現した。
- ・現場で色々やってみたいが、そのためにはピアノができないといけないので大変そう。

### 5. 考察

アンケートの結果から、約70%の学生が、ピアノ未経験者であった。そのためか、入学後、前期の授業で初めて経験したピアノを難しいと感じる学生が約半数であった。学校教育以外の音楽経験は、楽器以外も含めると、約70%となり、また学生のほとんどは音楽が好きであるが、得意とはいえず、約90%が難しいと感じたことがあると答えた。また、難しいと思った活動は、ピアノをはじめ、入学以前の学校教育で体験したリコーダー、ギターなどの器楽が多数であり、幼稚園でのピアニカも含まれていた。歌唱や合唱も、コンクールに向けた音程や発声の強化や、声量を求められた時と書かれており、技術の習得が必要となる場合が多数を占めていた。その他の記述からは、音楽に対しての劣等感、恐怖感があることがわかった。以上の結果から、「音楽表現に対する抵抗感の克服」と、「自分の表現に自信を持つ」という課題が明らかとなった。それらの克服のためには、授業において体験する音楽表現をどのように受け止め、子どもと一緒に音楽表現を楽しむために必要となることはどのようなことなのかについて、学生自身が感じ、気づき、思考し、そして実践していく必要がある。

学生の「気づき」は、「他者への関わり」自分の表現」「保育に対する意識」「素材」の 4点に分けられた。各項目は次のようにまとめられる。

- ①他者とのかかわりを通して各々の個性に気づき認め合い、さらに自分について知る。
- ②身体表現に対する抵抗感が、音や音楽により活動を楽しむことで緩和される。
- ③自分の体験をもとに、子ども達とともに展開できる活動について考え、そのために 必要な表現や言葉かけなどの援助について考えるといった、保育観を育てる。

④「単純」「簡単」「自由」「覚えやすい」といった要素の内容により、子どもと一緒に 遊びながら表現を楽しむことができる。

以上、学生による「気づき」は、指導内容を通した体験から学生自身が表現を行って いく過程の中でのものである。それらの相互関係を、「音楽的思考」の「内界」「外界」「媒 介」により考察し、指導内容について検討して以下に述べる。わらべうたについては、「教 え合って楽しむ」という遊び方を多くの学生が理解できていた。はじめは難しいと感じ ていたようであったが、からだを動かして遊ぶうちに夢中になって遊ぶ姿が見られた。 オルフの活動についても、「最初は不安だった」「自分で考えるのは難しかった」と、即 興表現への抵抗を感じている。しかし「他の人のリズムを感じたり」と、他者の表現を 聞き「どんな音にしようか考えながら手や足を使って音を出して楽しかった」「周りの表 現を知ることができた」「他の人と違う表現ができた」と自分の表現を工夫している。内 界に自分の動きのイメージを持ち、表現し、はじめは「難しいと感じた」「ドキドキした」 といった感想を述べていた。「お互いに教え合う」「仲間と一緒に楽しむ」、といった経験 (外界)を経て「(歌う) 声が大きくなった」という感想を述べている。外界から取り入れ られたものが内界に変化をもたらし、表現が作り変えられていき、表現を楽しむに至っ たと考えられる。ダルクローズのリトミックでは、「思い切ってやってみると」「思いっ きりお手本をみせてあげたら」といった記述から、回を重ねたことで恥ずかしさなど抵 抗感が緩和されてきたと考えれる。その過程で、先に述べた相互作用による音楽的思考 の発展がされたことと、この回の活動自体の特徴であるが、ピアノで動きを指定するた め、ごっこ遊びのイメージがしやすく表現しやすいと感じられたようでもあった。しか し、色々なものになりきって遊びながら音楽的要素を獲得するという目的のもと行われ るため、「音に合わせて、自分で自由に考えた動きをしてもいいと思った」「ピアノがで きないといけないので大変そう」という記述もあり、ピアノにより動きを限定的に誘導 するように感じられたところがあったと考えられる。

# 6. まとめと今後の課題

内界のイメージにある動き方、表現方法が、教育の方法、理論の理解、実践による「気付き」により、保育者として必要となる、子どもに伝えるための表現となった。学生自身の「気付き」は、内界のイメージに作用し、音楽的思考を発展させた。また行った指導内容を表現の媒体とし、音楽的思考を繰り返すことで表現への抵抗感を緩和し、個々の個性や保育者としての意識を育てる一つの方法となったと考える。本稿で扱った活動以外についてもアンケート調査を行い、内界、外界、媒体の相互関係がより活性化し、音楽的思考の発展が可能となるための指導媒体について検討したい。こうした、表現の結果や成果ではなく、活動の過程を重視するという観点を学生と共有していけるよう、継続した授業研究を行っていくことが課題とされる。

#### 文献

池谷潤子 2004「学生の中の『気づき』を育てる」『日本保育学会大会発表論文集』57: 224-25.

兼平佳枝 2009「日本の学校音楽教育における『音楽的思考』の展開過程」『学校音楽研究』北海道教育大学紀要教育科学編 60(1): 47-54.

黒柳徹子 1981『窓ぎわのトットちゃん』講談社 1981.

小泉文夫 1986『子どもの遊びとうた―わらべうたは生きている―』草思社.

小島律子 1980「Manhattanville Music Curriculum Program の教育的意義―音楽的思考への着目―」『教 科教育』大阪教育大学紀要第 V 部門 29(2・3): 133-46.

-----1984「創造的音楽づくりにみられる児童の発達的様相(I): 能勢町立田尻小学校における 1・2 学年の場合」『教科教育』大阪教育大学紀要第 V 部門 33(1): 33-43.

-----1998『音楽による表現の教育--継承から想像へ---』<br/>
晃洋書房.

谷川俊太郎 文/中辻悦子 絵・写真 1998『よるのようちえん』福音館書店.

永田尚子 2004「歌唱表現における生徒の音楽的思考の発展を促す学習過程の構成」『学校音楽教育研究』 8: 173-82.

野波俊子 1998「音楽活動において子どもは何にたいしてイメージをもつのか」『学校音楽研究』2:54·56. 星野圭朗・井口太 1998『子どものための音楽 即興表現Ⅱ』日本ショット.

松永洋介 2001「音楽的思考に注目すると授業はどう変わるのか」『学校音楽教育研究』5: 156.

和田幸子 2007「保育者養成校における演習『幼児音楽表現』と学生の学習プロセス: ワークショップと『窓 ぎわのトットちゃん』のレポートより」『生活科学研究誌』 6: 139-50.

注

き」であるとした。

①小島(1984)は、音楽づくりの実践における子どもの音楽的思考について、「楽器に限らず広い範囲に音源を求め、音や音組織の仕方を取捨選択するための試行錯誤的な実験を通してその子なりのまとまりをもった作品をつくりあげていく活動である」と述べている。②野波(1998)は、「音楽の要素によって広がる感情に、自己の過去の美的価値感情を類似、対比、変化させながら分析・統合を含む創造的思考とする」と述べている。③松永(2001)は、「イメージの質的変化に伴って、子どものこだわる音楽の諸要素も変わり、豊かな表現になっていく。授業における導入の場や交流の場が、音楽的思考を促進し、発展させていくために大切なものである」と述べている。④兼平(2009)は、「表現の原理」(小島 1998)を基に、「『外界』『内界』『表現の世界』の3つの世界の相互作用である」とし、「音素材や音楽の構成要素に対して働きかける活動と、その結果として音素材や音楽の構成要素から受けるものとの間の連続的な関係を見出す働

<sup>2</sup>手話歌は、言語としての手話というよりは、音楽を手や体の動き、表情によって表現し、伝えることを目的に行った。

# 子どもたちの音に対する感じ方と表現についての一考察 -楽器あそびの授業実践を通して-

渋谷 るり子

#### はじめに

今年度、小学校の学校公開における音楽の授業 (1、2 年生対象)を外部派遣講師として実施する機会が得られた。普段は幼稚園教諭免許取得のための教科に関する科目、保育士養成のための保育の表現技術に関する科目である「音楽」を担当している。幼稚園教員養成、保育士養成の授業をする中で、幼稚園から小学校への音楽の内容や表現について、指導内容がどのように移行していくべきか興味を持っていた。小学校学習指導要領の音楽の指導計画の作成と内容の取扱いに「第1学年においては、幼稚園教育における表現に関する内容などとの関連を考慮すること」(文部科学省 2008b)とある事から、今回の小学校での学校公開での授業は実際の子どもたちの反応を確認する機会ともなった。幼稚園や保育所での3歳ごろから小学校2年生までの5年間、音楽表現や情操に関する内容は、就学前と就学後によって区切られるものではなく、まさに「関連を考慮」すべきものとしての考え方は言葉として理解しているつもりであった。今回の実践で、実際の子どもたちが、どのように「音」や「音楽」を受け止め表現してくれるのか、保育者養成に携わる者として非常に興味深かった。本稿では、授業を振り返り、授業を通して気が付いた事等を考察し、今後の活動への手がかりをみつけるためにまとめてみることとした。

#### 1. 学校公開の外部派遣講師とは

墨田区では平成21年度より教育委員会内に「学校支援ネットワーク本部事務局」が発足。 学校支援ネットワークとしてさまざまな団体や企業、講師と授業内容が登録されている。 墨田区内の公立幼稚園、小学校、中学校からの派遣要請により講師を紹介、授業実施へコーディネートしている部署である。支援団体や支援者は学校支援ボランティアとして位置づけられている。授業プログラム数は、平成25年度においては200以上も準備され、学校での教科内容をはじめ、道徳、キャリア、伝統文化、ものづくりなど多岐にわたる。支援者、支援団体は、自分が実施できるプログラムの内容をネットワークニュースとしてA4サイズ1ページにまとめ、事務局に提出する事で登録となる(図1は私のネットワークニュースである)。200以上のプログラムから学校側が選ぶ仕組みになっている。

私はこの墨田区の事業支援者の1人として平成25年度より支援プログラムを登録、授業を実施することとなった。詳細な授業内容については授業依頼をする小学校等の担当教諭との事前打ち合わせにより、希望されるテーマにて授業を展開していく。



図 1. 平成 25 年度ネットワークニュース

## 2. 授業実施の方法と対象

各学校、園から依頼される授業のねらいについては、共通して「音楽の楽しさ」や「皆で一緒にすることの楽しさ」、「音楽に親しみをもつ」といった体験ができるようなテーマ(ねらい)との事だった。実際の小学校の先生方からお話を伺うと、コミュニケーションを取りながら、クラスのみんなで楽しむ事やみんなで何かをする楽しさ、音楽に触れる事がとても楽しい事であるという事を是非とも体験させたいというお気持ちが伝わってきた。各園、学校からの希望テーマを受け、A:楽器あそび、B:音楽に親しむ、C:リズムあそびという3つの授業内容で実施したのだが、この考察ではAの打楽器あそびの授業について取り上げることとする。対象の年齢を考え、ゲームの難易度や説明の仕方を少し変えて実施したが、扱うテーマと授業の中で体験するあそびなどの内容に大きな差が出ないようにした。授業の時間は小学校の授業時間と合わせて、1つのプログラムが45分程度の設定になっている。

打楽器あそび実施人数・・・1回目 幼稚園年長2クラス合同(68名)

2回目 幼稚園年長2クラス合同(70名)

3回目 小学校1年生2クラス合同及びさくら学級(70名)

4回目 小学校2年生(30名)

5回目 小学校1年生2クラス合同(38名)≪計5回実施≫

#### 3. 活動の内容

打楽器に触れながら、《みんなで音を出したり合わせる楽しさ》を味わう 自分の気持ちを持っている打楽器で表現する 音や音色を楽しむ(味わう)

① アイスブレーキング(導入)として【しあわせなら手をたたこう】

- ② 打楽器とおともだち【子どもたち一人ひとつの打楽器を持つ】 準備した打楽器:カスタネット、鈴、タンブリン、ギロ、マラカス、クラベス ウッドブロック、カウベル、カエルギロ、カバサ ハンドドラム、ボンゴ、
- ③ 指揮者ゲーム
- ④ 気持ちを音で表現しよう
- ⑤ 自由なリズムで合奏しよう【おもちゃのチャチャチャ】 または、宝探しゲーム
- ⑥ ピアノ独奏(ショパン作曲 仔犬のワルツ)

体育館で実施。子どもたち全員で大きな一つの輪になり、全員が内側を向き皆の表情を 見られるような形で進めた。輪の中心にはすでに楽器がおいてあるのだが、大きな布をか け、楽器が見えないようにしておいた。少人数の小学校では、保護者も輪の中にこどもと 一緒に加わるようにし、授業を始めた。

打楽器を選ぶ時に上にかけた布を外し、中心にある楽器類から自分の担当したい楽器を順番に手に取ってもらった。楽器を選ぶ方法は、音楽に合わせ楽器のまわりを時計回りに手拍子をしながら周り、音楽が止まったところで、ある条件に合った子どもだけ楽器を選びに行く事ができるゲーム形式をとった。楽器を手にとる時には、試しに音を鳴らす事はせずに選び、楽器の数は子どもたちの人数より少し多く準備した。保護者は手拍子での参加をお願いした。

撥(ビーター)が必要な楽器もあるが、どの楽器にどの撥(ビーター)を使うかは子どもたちが好きな音色になるように任せ、必要な時だけ助言した。

指揮者ゲーム(図 2.) は、音を出すサイン(パー)と音を鳴らさない(音を止める)サイン(グー)のみから始め、音の強弱(上下で表現)までできるようにした。ルールがわかり音で表現できるようになった後、指揮者を交代した。指揮者は授業を見に来ていた保護者や担任の先生、クラスの子どもたちなどさまざまな人に体験してもらった。一段落した後、楽器の名前やどんな音がする楽器であるかも補足。子どもたちの好きな音を思うままに出してもらいたいという観点から、小学校ではあえて演奏方法は始めに説明せず、持っている子どもたちに音を出してもらい、補足程度にした。

指揮者ゲームの流れの後、指揮のサインルールはそのままに、気持ちを音に表して遊ぶ事に移行。【楽しいかんじで楽しい音】【悲しい音】【怒った音】【眠そうな音】など、持っている楽器の音だけで表現させた。お題は教員が提示した。

最後の合奏では、伴奏として「おもちゃのチャチャチャ」を弾いたが、どのようなリズムで演奏するか、自分の出したい音をどのように表現したいのか、各自思い思いのリズムで合奏した。

宝探しゲームは、冒険家(宝を探す人)は外で待ち、残った全員は楽器を持って分散して座る。残った全員は宝の場所を知っていて、探しに来た冒険家に音の強弱で宝の場所を教えるものである。宝に冒険家が近づくと大きな音へ、遠いと小さな音という形で音の強弱をたよりに、どこに宝があるのかを見つけるゲームである。

最後のピアノ独奏は学校の先生方からの依頼で、是非ピアノの演奏をとの事で披露した。

#### 4. 子どもたちの様子

楽器であそぶ事を子どもたちにあらかじめ伝えてあるため、教室(体育館)に入るなり布をかけられた楽器に興味を持ったようであった。「今日は何をするの?」「中に何が入っているの?」「楽器は何?」小学生は自分から私に聞いてくる事もあった。小学生も幼稚園児も楽器で遊ぶ事を、とても楽しみにしてくれている様子であった。小学校では、楽器にかけてあった布を外すと、自分の知っている楽器の名前を次々に言う子ども、隣の子と何にしようか相談している子どもが多く、にぎやかになった。カエルの形をしたギロが、大きさも色も存在感があり、子どもたちの注目の的になっていた。その場を動かないように指示を出していたので、早く楽器を手にとりたくて騒ぐ子、「ギロをやりたい、ギロをやりたい」と楽器名を挙げ自分の意思をはっきり言葉に出す子どもが見られた。幼稚園では、「わあーっ」という歓声はあったものの、騒がしいおしゃべりをする姿は少なく、こちらの次の指示をじっと待っている様子であった。それは園児2回とも同じであった。

楽器を手にする際に、小学校では目的の楽器に走ってくる子、友達と取り合いになり譲らない子、いろいろな種類の楽器が残っていても、手にとるまでの時間は短く、すぐに手に取っていた。先にギロ、ウッドブロック、ハンドドラム、マラカス、カウベルが無くなり、特にギロとマラカスは人気が高く、取り合いになる事が多かった。マラカスは2つ対で両手に持てるように置いておいたのだが、あまりにも人気が高く取り合いになってしまうので、1つにするように話し、双方しぶしぶ納得していた。最後まで残る楽器は決まってカスタネット、タンブリン、鈴であった。楽器を選ぶ子どもたちの表情は真剣そのもので、絶対にこの楽器がやりたいという強い眼差しで楽器をみている子どもが多かった。

最後の方になってしまい、カスタネットやタンブリンしか残っていない時には、まだ他にないのか、隈なく楽器を探している様子だった。「しょうがない、カスタネットでいいや」と言い残し、手にとる子どももいた。やりたい楽器を持てなかったとしても、楽器で遊ぶ事は楽しんでいた。

幼稚園では、楽器を目の前にして自分が選ぶ順番になっても、実際に手にとるまで全体的に時間がかかっていた。目の前の楽器を一通り全部眺めて、なかなか手にする事ができない子が数人いた。「どの楽器で遊んでみたいかな」と声をかけるが、「うーん」と返事をし、悩んでいた。その傾向は楽器が少なくなるにつれ見られた。幼稚園で実施する時には、木製楽器と膜鳴楽器中心にし、トライアングルだけ置かなかった。すぐに選ばれ、なくなってしまった楽器はカスタネット、鈴、タンブリン、に次いでウッドブロックだった。恥ずかしそうに選ぶ子、一通り楽器を見てタンブリンを選ぶ子、選び方はとても落ち着いている様子で、取り合いはなかった。ある特定の楽器に走って来る事も見られなかった。最後まで残ってしまった楽器は、カエルギロ、ボンゴ、カバサで、カエルギロは最後まで残っていた。カスタネットもタンブリンもなくなってしまった時、残った楽器の演奏の仕方を助言すると、手に取り戻っていった。

指揮者ゲームでは、なかなか指揮を見られずに、音を出す事に夢中になっている様子が 見られたが、次第に全員で合わせていくようになっていった。これは小学校も幼稚園でも 同じであった。指揮者を交代し、担任の先生に変わった時の子どもたちの表情は、とても 生き生きとしていた。それは保護者に交代しても同じであり、子どもたちはとても協力的な様子だった。強弱を表現する時に、小学校では、出せる限りの力で楽器を叩いて、大きな音を出そうとしていた。指揮に気が付かない子どもに対して、そばにいる子どもたちが「今は出さないよ」とか、「グーになってる」などと声をかけていた。中にはとても集中力があり、じっと指揮者を見ている子もいる。



図 2. 指揮者ゲームの様子

何回か続けていき、ぴったりと全員が合い、音が止まった時は、指揮者はもちろん子どもたちも満足げな表情を見せた。しかし、音を出す事に夢中になってしまう事が多く、手に持っている楽器しか見ていない子もいる。

感情などを音で表現する時には、【楽しい感じ】は音もにぎやか、表情も豊かであった。 【悲しい感じ】はとても音は小さくなって、時には聞こえないくらいの音になる事もあった。一人ひとりのリズムは確認できないが、私には音と音の間隔がゆっくり聞こえた。【怒った感じ】は、感情をそのまま楽器にぶつけている子もおり、とても大きな音で、音の出し方もとても雑であった。悲しい感じから一変、早く叩く様子も見られた。【眠そうな感じ】では、本当に寝ているようにする子がいておもしろかった。音の間隔はゆっくり聞こえ、音は小さく感じた。

自分が担当している楽器の、"いちばんきれいだと思う音"、"自分が一番好きだと思う音"で鳴らしてもらうと、乱暴にたたく子はいなかった。耳に楽器を近づけて鳴らす子どももいた。撥を使用して音を出す楽器では、周囲の子どもが持っている別の撥で試した子がいた。木でできたカエルのギロの足が折れてしまったと、暗い表情で謝りにきた。理由をきくと、どんな音がするか試してみたくなり、ギロをクラベスでたたいてみたそうだ。クラベスは固かったため、カエルの足が折れてしまったそうだ。どんな音がしたかを尋ねると、(壊れてしまい)わからないという返事だった。また、マラカスを割ってしまったという子がいた。この子は、マラカス同士で叩いてみたとのことだった。楽器の扱いについての是非があり、丁寧に扱う事を伝える事も大切であると思うがここでは触れない事とする。

子どもたちの感想文からは「みんなでがっきをならせてたのしかった」「しらないがっきをおしえてもらえてうれしい」「カエルのがっきがおもしろいおとだった」「はじめてみたがっきがすごいとおもった」「しきにあわせてみんなでおとがだせたのがおもしろかった」「がっきはなんしゅるいくらいあるのですか」「すずをつかっていいきもちになった」等の感想があった。(下記は子どもたちの感想より)









図3. 小学校1年生による授業後の感想

また、A 小学校 1 年生 2 クラスで実施した楽器あそびの感想の内容を集計したものが下記である。楽器あそびが楽しい、授業がおもしろかったという感想は、「楽器に触れられたこと」というカテゴリーに入れ、ゲームや楽器について具体的な内容に触れているものはそれぞれの項目を立てた。

## ある小学校での感想より

内容	人数
楽器に触れられたこと	26
音の宝探しゲーム	19
みんなで鳴らせた(演奏できた)こと	5
知らない楽器に出会ったこと	4
ピアノ演奏が聴けたこと	19
カエルの楽器の音がおもしろいなど、楽器に興味	5
音についての感想(きれい、こんな音がした)	7
その他の気づき	1

表 1. A小学校 1 年生 2 クラスの感想の集計

これを見ると、楽器に触れて音を出して遊んだ事が楽しかったと印象に残っており、次いで、楽器を使ったゲームが楽しかったという事がわかる。さらに楽器の事に触れながら音について気が付いた事を挙げている子どもたちが全体の 1 割いた。楽器に触れる事は、子どもたちにとって、楽しみの一つである事がわかった。それを裏づける感想として、「楽器を貸してくれてありがとう」と書いている子どもが数人いた。「貸してくれてありがとう」という表現が私にはとても意外だった。またピアノの独奏を目の前で聴く経験も新鮮で印象が強かった事がわかった。

## 5. まとめ

今回の実践を通して、幼稚園現場の先生方が特に驚いていたのは、子どもたちの楽器の 選び方だったそうだ。カスタネット、タンブリン、鈴、トライアングルは、比較的幼稚園 や保育園での生活の中で、何がしかの機会に触れている事が多いとされる楽器であると思う。それを踏まえてあらかじめ準備しておく楽器も、その 4 つ以外の楽器を多く集めるようにした。例えばウッドブロックは、箱型のものや、左右型など、楽器の種類は同じでも形の違う楽器、形は一緒でも大きさの違う楽器、プラスチックと木など素材が違うものなど様々そろえた。なぜなら音に興味を持ち、手に持って叩いて音が出せる打楽器にも、沢山の種類の楽器があり、やってみる楽しさを味わってほしかったからである。楽器の形を見てこれはどんな音がするのかと視覚から興味を持ち、楽器に対する期待感と、実際に手に取り音を出す事で更なる発見があったら良いと考えたからだ。特に今まで見たこともない楽器に触れる事も、幼児や子どもにとって新たな刺激になり、新たなものへの興味関心を引き出すようなきっかけになれば良いと考え実施した。

小学校では、ギロやウッドブロックなど少し珍しい楽器の人気が高かった事は先に述べた。面白そうだ、やってみようという積極性が行動に直接見られたのが小学校であった。 逆に幼稚園年長はカスタネット等の 4 種類の楽器から先になくなり、体験してもらいたいと考えた楽器が、最後まで残ってしまった。小学生に一番人気だったカエルギロは、幼稚園では結局最後まで残ってしまった。存在感のあるカエルギロが、子どもたちの目に触れていないはずはないのに、手に取らないのは意外であり、幼稚園の先生方は「子どもが真っ先に選ぶと思っていたので意外でした」、「いつも園で親しんでいるカスタネットが一番人気で、やったらきっと面白いと思うのに手に取らないですね。勉強になりました」と感想を述べていた。その傾向は園児 4 クラスとも同じだった。

ハンドドラムは、抵抗なく手に取っていた。ウッドブロックやカウベルも同様だった。 園の先生は、「ウッドブロックは、普段の音楽会等でもやった経験があります。だから選ん でくれたのでしょうか。ギロは今まで使用した事が無かったです」ともお話下さった。こ れらを踏まえると、似ている楽器で経験した事があり、演奏や扱いのイメージが持てた楽 器は、積極的に選んでおり、やった事(見たこと)のない楽器は、なかなか選ぶという行 動には結びつかないと考えられる。小学生は幼稚園年長児と 1 年しか違わないが、この 1 年の経験が大きいと考える。見たことや触れた事がある楽器の種類も増えるだけでなく、 好奇心も生活の広がりも見られ、それが自分のやりたい楽器を選ぶという主体的な行動に も表れていたと考えられる。小学生は面白そうだからやってみよう、見たことのない楽器 だからやってみたい、一つしかない楽器だなどと自分で判断し、主体的な行動に出たのだ のだと思う。その事は、不幸にも楽器を壊してしまうという行為からも見てとれる。やみ くもに楽器を扱ったのではなく、「これで叩いてみたら壊れてしまった」という子どもの言 葉が、楽器や音への好奇心と主体的な行動を裏付けているのではないか。「どんな音がする か」「どの音が好きか」を考え気づいてもらいたかった授業なので、その子なりに音へのこ だわり、追求があった事はとても嬉しかったし、発見であった。遊びのルール上の「やっ てはいけない事」もわかった上で、自分で判断し行動した結果なのだ。

しかし園児は、触ったことのない(説明を受けた事のない)楽器が目の前にある場合、すぐに行動に結びつかず躊躇し、慎重になってしまっていた。結局、周囲のお友達と一緒の楽器を持つという行動が示しているとおり、楽器を選ぶという行為は、園児一人ひとりが主体的に取り組んでいる行動ではない場合が多いという事がわかった。もちろん全員が全員ではない。果敢にチャレンジする園児ももちろんいた。でも「この楽器とこの撥でよ

いか」の確認など、少しでも不安がある場合大人への確認がある事でも説明がつく。これは、まだまだ大人への依存度、特に園の生活の中では担任の先生への依存度が高く、好奇心があっても、周囲の大人の仲立ちが非常に重要なのだと実感した。楽器に興味はあるが、ビーターが必要な楽器かどうかわからない場合、手にとる事は躊躇していたが、楽器とビーターがセットである事を告げると、安心した表情になったことがそうだ。

園児たちが、楽器に興味関心を抱く環境づくりは非常に重要であり、幼児がどうしていいかわからない時の援助と、子どもたちが自分なりに考えてみようとする気持ちとのバランスがとても大切であると改めて感じた。そして、聞きたいけれどどう言葉で相手に表現したらよいか、うまく思いを伝えられない子どもたちの気持ちを、大人が受け止めてあげる重要性、察してあげる事の必要性があるという事も改めて感じ反省した。また、いろいろな楽器に触れる機会も大切である事がわかった。

今回はどのクラスも私がかかわったのは 1 回の遊びで、別の日の子どもたちの様子を追っていないので、あくまでもその時間内での事である。園児たちは、ある一定の広がりの中で、それらの楽器を楽しむ行動を続け、満足感を得ているようだ。言い換えれば教師が準備した環境の中で楽器あそびの表現をじっくり楽しんでいたといえる。しかし小学校では、教師の準備した環境にとどまらず、自分たちでどんどん新しい表現にチャレンジし、表現やあそびの発展が速い事がわかった。

園児も小学生も、(これは本校の学生にも当てはまるが)楽器で遊び音を出す事は、好きである。楽器を持たせてもらった時の子どもたちの表情はとてもいい。そして音を出すことを体いっぱい楽しんでいた。心で感じ、その表現を実に素直にやっていた。音楽や音に触れる楽しさは皆共通して感じ、楽器を演奏する事も楽しいと思っている事がわかる。この事は「音」への出会い方、「楽器」への出会い方は良かったと言え、今後も大切にしていってほしいと願う。

子どもたちは音に対して、非常に細やかなとらえ方をしてくれている事にもうれしさを感じた。そしてその感じ方と表現は、年齢が上がると、より具体的になって表れていた。感想文にもあったが、演奏の仕方(叩き方)によって音の違いを感じたり楽器の音の心地よさを感じたりしていた。自分が好きな音、こんな感じの音、という表現の仕方に関する声かけを心がけ、その楽器の演奏の仕方に関しては説明しなかったにもかかわらず、音の違いに気が付いてくれた事がとてもうれしかった。しかし結果としては、もっとじっくりかかわる時間を設け、丁寧に進めていくべきであったと思う。あまりにも盛りだくさん過ぎてしまったプログラムだったのだ。

子ども一人ひとりが今まで経験した事と、心で感じる事は大きく係わりがあると思う。 そして、感じた事を言葉や行動に必ず表現しているとは限らない。であれば、今回のよう に同じようなプログラムを、違う学年に実施する事も大きな意義があるといえよう。繰り 返し体験する事で、少しずつ主体的に活動できるようになり、また改めて体験する事で、 新たな気づきがあると思うからだ。それは本校の学生のような大人に対しても強く思う。 保護者や本校の大人の学生たちは、珍しい楽器や見たことのない楽器にたいして興味を持ってくれる。カエルギロやカバサがその代表だ。おそらく高等学校の選択音楽の授業でも なかなか扱う機会のない楽器であるからだろうか。そんな楽器に出会った時、大人たちも 小学生のように楽器を触り、「おもしろい」と言っていた。だが、楽器を触って遊んでいる 中で、演奏の仕方による音の違いはなかなか口にしてくれない。叩き方によって音が変わる事ぐらい、当たり前である事を大人になるまでの今までの経験で知っているからだと私は感じている。言い換えれば、その経験が表現の幅を狭めているとも考えられる。カエルギロはカエルの背中のギザギザした部分をこすれば音が鳴るし、そう演奏(音を出す)すべきだと想像も容易につく。そんな学生には、別の演奏の仕方(叩き方)を伝えるようにしている。こする向きを逆にし、またビーターの持つ向きも変え、ギザギザしていないところをいろいろのだ。そうすると、始めて音の違いに気が付いてくれる事が多い。決まって「本当だ、おもしろい」と述べ、その後は学生本人がいろいろと試すことを始める。小学生と一緒の活動になるのである。

幼稚園児たちに、早く小学生のように主体的に行動してほしいとは考えていない。その 子がその時の音に対して感じている事を大切にしたいし、少しずつ育んでいきたいと思う。 今まで間接的に見たこと経験した事を急に超えて表現する事はできないので、ゆっくりゆ っくり育んでいくべきだと思う。そして本校の学生には、幼稚園児や小学生の子どもたち の感じた事に寄り添えるような保育者になってほしい。時に、私が出会った小学生のよう に、音に対して心から楽しんで表現できたら素敵だろう。小学校の数人の子どもたちがピ アノの音がきれいだと感想を書いてくれた。一人ひとりが感じた「きれい」は、同じ言葉 でも違った「きれい」であると信じている。どう「きれい」なのかを表現せずとも、一人 ひとりの「きれい」が子どもたちの心にあればいいのだと改めて今回の活動を通して思っ た。もちろん「きれい」でなくてもいい。何かを心で感じている事が大切なのだ。幼稚園 教育要領解説には「感じること、考えること、イメージを広げることなどの経験を重ね、 感性と表現する力を養い、創造性を豊かにしていく」(文部科学省 2008a, 158) とある。 楽器を扱うと、どうしても"演奏すること"にポイントがおかれ、音に対してどのように 感じるか、イメージするかという事がないがしろにされているように思えてならない。幼 稚園や学校現場で音楽に触れる機会はたくさんある。学校では特に何かに対して「できる」 という目標が立てられてしまう。演奏できる、歌うことができるといった具合である。小 学校に入ってすぐである。本校の学生の音楽の授業を担当すると、ピアノを演奏すること ができる、歌を歌うことができるという事をどうしても避けては通れない。しかし、根本 である感じる心を今一度育む必要があると改めて考える。そして子どもたちは些細な音に 対しても、心を動かし感じている事を今一度心にとめて、今後の活動につなげていきたい と考える。

#### 引用文献

文部科学省 2008a 『幼稚園教育要領解説』フレーベル館.

——— 2008b 『小学校学習指導要領』

 $http://www.mext.go.jp/a\_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/on.htm (accessed June 3, 2013).$ 

# 越谷保育専門学校におけるオペレッタの授業実践研究

# 渡邊 みつる

はじめに

オペレッタを授業に取り入れた理由として、オペレッタが保育に必要な技術の宝庫であると言う事があげられる。オペレッタは美術、音楽、表現などの保育技術の総合的な活動である。

オペレッタを授業で取り入れた初期の段階では、台本を書きその中に既成の曲を挿入するといった音楽劇を作っていた。大変短い劇で、授業の中で、班発表を行っているという小さな規模のものだった。実際にはこのような規模のものを幼稚園や保育園で使うことが多いと思うが、私の考えている保育者の資質の向上を図る上では、まだまだ内容が希薄であったと思う。オペレッタを終えて人間的にも成長してもらい、さらに技術的にも高度なものを体得していかなければならないと考えた。

始めは1年生でのカリキュラムであったこともあり。技術的にもまだ、未熟だったと思う。そこから平成17年頃からオペレッタの楽譜を使って、本格的に行うようになった。

各クラス同じ教材を使用していたが、平成22年に2年生のカリキュラムでしかも保育祭で発表をすることになった際、同じ出し物では面白くないと判断して、各クラス違う教材を使うことを考えた。1年生のカリキュラムから2年生でのカリキュラムに移行した結果、保育祭での発表は1年生は2年生のオペレッタを観て良い刺激になり、授業に対する関心度がアップしたと思う。このことはさらに、オペレッタの完成度をアップし、目的を達成することに繋がった。

最後の授業で先生方を招待することでさらに学生の意識が高まった。クラス一丸となって一つの目標に向かって協力してオペレッタを作り上げる達成感を共有することが出来た。そして仕事を成し遂げる経験をすることで保育技術の向上を可能にすることが出来たと思う。この経験が学生のスキルアップにつながり、保育の仕事で生かせる事を期待したい。

今回の実践研究は平成25年度のオペレッタの授業を題材にした。

#### オペレッタ授業の経緯

平成17年度から平成20年度の授業では、全クラス同じ課題を行っていたが、平成22年度から各クラス別々の課題を行った。保育祭で2年生のオペレッタを見た直後の後期のうちにアンケートを取り課題を決めた。次の年度で重複することのないように、課題をこちらで決めてアンケートを行った。なぜなら、各クラスの個性を発揮させることが重要だったからだ。出来るだけ選択肢があるように、毎年新しい課題を入れていった。

#### 表1

平成25年度(2013)	2Aクラス	ピーターパンのぼうけん物語	
	2Bクラス	眠れる森の美女	
	2Cクラス	ヘンゼルとグレーテル	
平成24年度(2012)	2Aクラス	見習い魔女の冒険 シンデレラをお手伝い	
	2Bクラス	白雪姫	
	2Cクラス	アラジンとまほうのランプ	

平成23年度(2011)	2Aクラス	ヘンゼルとグレーテル	
	2Bクラス	眠れる森の美女	
	2Cクラス	一休さん	
平成22年度(2010)	1A クラス	白雪姫	
	1B クラス	シンデレラ	
平成21年度(2009)	1年全クラス	シンデレラ	
平成20年度(2008)	1年全クラス	眠れる森の美女	授業のみで発表
平成19年度(2007)	1年全クラス	シンデレラ	授業のみで発表
平成18年度(2006)	1年全クラス	見習い魔女の冒険	授業のみで発表
平成17年度(2005)	1年全クラス	一休さん	授業のみで発表

#### 授業の流れ

平成 25 年度オペレッタの授業は、幼保 2A「ピーターパンのぼうけん物語」、幼保 2B「眠れる森の美女」、幼保 2C「ヘンゼルとグレーテル」3 教材で行われた。ピーターパンの冒険物語」は初めて取り組むので、授業開始以前の準備の時間を十分とる必要があった。CDを使ったオペレッタをすることもあるが、ここでは演奏もすべて学生にさせるようにしたため、授業準備の時間が十分必要だった。

大道具、小道具、衣装は図画工作の技術を必要とし、音楽、演技は保育者としての音楽、表現の技術を必要としている。そのため授業では発表の部分として演技、背景の作成、舞台の構成、演出、音楽(ピアノ演奏)、準備の部分として振付、衣装の作成、大道具、小道具、招待状等を、発表と準備の二つの課題を課した。

表2 平成25年度

4月~7月授業計画

		学習内容	ねらい	備考
1	4月8日	オペレッタの説明、配役、係分担、譜読み	オペレッタの全体的な把握	教師が通して演奏
2	4月15日	みんなで歌って全体の曲の把握	セリフを言いながら役作りをする	教師が通して演奏
3	4月22日	譜読み、歌譜読み、セリフの練習	セリフを言いながら役作りをする	舞台の構成を考える
4	5月13日	譜読み、歌譜読み、セリフの練習	セリフを言いながら役作りをする	最後まで通して練習する
5	5月20日	立ち稽古 歌の練習	セリフを言いながら役作りをする	舞台の構成の確認(幕の上げ下し等)
6	5月27日	立ち稽古振付開始、合唱等部分練習	セリフを言いながら役作りをする	舞台の構成の確認(幕の上げ下し等)
7	6月3日	立ち稽古振付、合唱等部分練習	セリフを言いながら役作りをする	舞台の構成の確認(幕の上げ下し等)
8	6月10日	立ち稽古 合唱付き振付、	セリフを言いながら役作りをする	2回通し 台本外す
0 0 71 10 11	- / 1 :	合唱等部分練習		
9 6月17日	6月17日	5月17日 立ち稽古 合唱の練習	修正個所の確認 演出	学生伴奏、大道具、
				小道具、衣装を使う
10 6月24日	6月24日	月 24 日   立ち稽古 合唱の練習	修正個所の確認 演出	学生伴奏、大道具、
				小道具、衣装を使う
11	7月1日	立ち稽古 合唱の練習	演技の充実、演出、演奏の充実	学生伴奏、大道具、招待状の作成
12	7月8日	リハーサル	発表と同じ条件での練習	学生伴奏大道具、招待状の配布
13	7月12日	最終確認 2回通し	仕上げ	本番と同じ条件での練習
14	7月22日	ゲネプロ	仕上げ	本番と同じ条件での練習
15	7月29日	リハーサル及び本番	総合評価	先生方を招待して発表する

名前	配役	仕事
Aさん	子ども C	小道具
Bさん	合唱	小道具
Cさん	子ども A	小道具
Dさん	インディアンたち	大道具
Eさん	伴奏	大道具
Fさん	人魚たち	振付
Gさん	インディアンたち	大道具
Ηさん	合唱	衣装
Iさん	合唱	衣装
Jさん	合唱	小道具
Kさん	マイケル	振付
Lさん	ティンカーベル	振付
Mさん	合唱	小道具
Nさん	伴奏	大道具
Oさん	手下たち	大道具
Pさん	インディアンたち	大道具
Qさん	助監督	衣装
Rさん	子ども B	小道具
Sさん	タイガーリリー	衣装
Tさん	ワニ	大道具
Uさん	ピーターパン	大道具
Vさん	伴奏	招待状
Wさん	監督	衣装
•	合唱	小道具
•	人魚たち	振付
•	合唱	振付
•	伴奏	招待状
•	手下たち	大道具
•	ジョンめがね	振付
	ウエンデイ	振付
	海賊フック	大道具
	合唱	招待状

名前	配役	仕事		
Aさん	合唱	小道具		
Bさん	フローラ	小道具		
Cさん	カラボス	小道具		
Dさん	合唱	大道具		
Eさん	ピザ職人	小道具		
Fさん	女王	衣装		
Gさん	ケーキ職人	小道具		
Hさん	兵士	小道具		
Iさん	伴奏	衣装		
Jさん	貴族	衣装		
Kさん	魔女 No1	衣装		
Lさん	兵士	大道具		
Mさん	監督	大道具		
Nさん	貴族	振付		
Oさん	合唱	招待状		
Pさん	王子	大道具		
Qさん	伴奏	大道具		
Rさん	メリー	振付		
Sさん	合唱	大道具		
Tさん	合唱	小道具		
Uさん	合唱	小道具		
Vさん	合唱	招待状		
Wさん	ピピン	振付		
•	兵士	大道具		
•	オーロラ姫	振付		
•	王様	大道具		
•	合唱	振付		
•	伴奏	招待状		
•	貴族	衣装		
	トム	衣装		
	助監督	衣装		
•	魔女 No2	振付		
	魔女 No3	衣装		

名前	配役	仕事
Aさん	合唱	小道具
Bさん	合唱	招待状
Cさん	お菓子	小道具
Dさん	松の木	大道具
Eさん	合唱	大道具
Fさん	ブナの木	大道具
Gさん	グレーテル	振付
Hさん	お菓子	衣装
Iさん	魔女	招待状
Jさん	伴奏	衣装
Kさん	お菓子	衣装
Lさん	伴奏	小道具
Μさん	魔女	大道具
Nさん	小鳥	振付
Oさん	合唱	小道具
Pさん	魔女	振付
Qさん	ヘンゼル	振付
Rさん	合唱	小道具
Sさん	合唱	小道具
Tさん	合唱	大道具
Uさん	合唱	振付
Vさん	お菓子	振付
Wさん	助監督	大道具
•	お菓子	衣装
•	お父さん	大道具
•	合唱	招待状
•	監督	衣装

授業の初めに平常点の評価と発表の時の評価を合わせて総合評価することを学生に周知する。それによって、授業の出席率の強化と授業に対する意識を高めることが重要である。まず学生一人一人が配役と仕事をするように、自発的に決めさせる。例えば、幼保 2AのUさんは、ピーターパンの役と大道具の仕事を兼任することになる、またAさんは子どもCの役と小道具の仕事を兼任することになる。このように学生全員でオペレッタを作る。教師は曲全体を演奏して学生に全体の流れと物語を把握させる。

# 2時間目

学生が演奏できるようになるまで、教師が伴奏するが今年は学生が早くから、弾くことが出来た。毎年伴奏者になる学生の技術が上がってきていると思う。セリフを言わせるとボー読みだったり、歌も聞こえない状態なので、その都度、指導を行う。この段階で監督には曲全体を把握して、舞台の構成を考えるよう指導する。今年は早い時期から、楽譜にはないセリフを考えたり、物語全体の流れを作り変えるといった事があった。学生の意識が高いことが分かる。

少しずつセリフも工夫されるようになってくるが、まだ役作りが出来ない学生を指導する。合唱はやっと歌を 覚えた状態で、まだユニゾンで歌っている。メロディーをマスターしたら下のパートを付けて2声にする。全曲 約30分の作品でほとんどユニゾンでうたっているが。部分的に2声の構成になっている。

#### 4時間目

この頃から全曲通して、練習を行う。合唱は少し声が出てくるようになる。まだ恥ずかしさが優先して、なかなか表現できないが、段階を追って指導が必要である。5時間目から立ち稽古が始まるので監督に構成の確認をする。まだ背景や小道具がなくてもあるつもりで練習し、場面展開の際の要領をシミュレイションする必要があることを指導する。

### 5時間目

立ち稽古が始まって舞台の構成がはっきりしてくる。幕の開け閉めから、立ち位置や、場面転換等、監督の裁量が発揮される。準備が足りない監督のクラスは最後まで練習できないこともあるが、これがまた監督にとって、とても良い勉強になる。初めからうまくはいかないので、焦って自己嫌悪に陥る学生もいるが、ほとんどの監督は次の時間までに改善し新しい構成を考えてくることになる。学生は監督のいうことをよく聞いて、秩序を守って、根気よく練習にあたっている。次の時間から振付を行うことを周知。振付係に確認する。

### 6時間目

この時間から振付をつける。振付をしている間に合唱のパート練習を空教室を利用して行う。ここで、発声やアナリーゼやアーティキュレーションも一緒に行い、あとは自主練習をすることになる。毎回の授業での練習だけでは最後の発表までに間に合わないので、学生たちは自主的に練習を行う。振付や演技の練習など多岐にわたる。係りの仕事がこのころから忙しくなってくる。衣装係はカラービニールの枚数の申告をしてもらう。すでに、衣装の構想ができていないといけない。

#### 7時間目

通しながら振付、合唱、舞台の進行などの練習を行い、部分練習も必要に応じて行う。合唱の伴奏や振付の伴奏と、伴奏者はとても忙しくなってくる。このころから、大道具、衣装、小道具の準備に入る。大道具の作り方の説明や小道具の材料の申告などを行う。大道具、衣装、小道具は9回目の授業に間に合うよう授業以外で制作することになる。



図1 大道具の作製



図2 合唱の自主練習

この時間から台本を外すことになる。なかなか外せない学生もいるが、劇のテンポについていけなくなってくるので、外せざるを得なくなってくる。やっとオペレッタの形になってくるので、学生は一気に完成に向かって団結する時である。 大道具や小道具、衣装の係りは放課後に作成をする。今年は背景の他に噴水を作ったり、いばらを作ったり、お菓子の家を立体的に作ったり、ヤシの木等を作っていた。この頃、衣装も完成に近くなっている。



図3 ヤシの木の作製



図4 噴水の作製

# 9時間目

衣装を着けて大道具、小道具を使って練習をする。大道具を使うと想定外のことも起こってくるので調整を 繰り返しながら、構成を考えることになる。監督は気が抜けない時間である。衣装を着けることにより人物に なりきったり、構想がしっかりとしてくる時期である。部分的に不十分な個所の練習を監督に指示せて行う。 大道具のこだわりがあることから、なかなか完成までにいたらない。例年だとすでに完成しているのだが、 今年は、この時間までに完成することができず未完成のまま、使う事になってしまった。



図5 衣装の作製

# 10時間目

衣装はビニールでできている為、着るとサウナ状態になるので、リハーサルの時に着ることにした。2回通して、場面転換の時間短縮をはかる。回数をこなすことで、スムースな流れで進行できるようになるので、大道具、小道具、衣装などを出来るだけ使用する。使用の際のトラブルも舞台の流れを知るうえで大切な要素になることを学生は学ばなくてはならない。この時期からクラスで放課後、練習を行うようになってくる。教室や音楽室やリズム室を各クラスが予約表に記入してから使うようにする。



図 6 衣装と大道具 2Cヘンゼルとグレーテル

7月に入ると招待状の作成が始まる。教職員役20名の先生に手渡しで招待状を渡すことになる。特別な企画はなく自由に作成することになる。ただしクラス、演目、日時等、招待状に必要なことは書かなくてはならない。オペレッタはやっと形になってきて、舞台の転換や幕の上げ下ろしがスムースに行えるようになる。今年は照明を効果的に使うことがあり、以前とは少し違った工夫がなされていた。暗転で舞台を転換することも導入された。その際ピアノの演奏が入っていて、見ている人を飽きさせない工夫があった。









図7 招待状 2A ピーターパンのぼうけん物語

図 8 招待状 2B 眠れる森の美女





図 9 招待状 2C ヘンゼルとグレーテル

## 12 時間目

リハーサルを行う。リハーサルをするということで、完成度をアップさせていく。大道具、小道具、衣装すべてを使って行う。時間短縮の為に2回通して行い無駄な動きをカットする。舞台の転換が遅い為、30分以上かかってしまうのでみんなで協力して時間短縮を行う。 招待状係りは招待状を先生方に配布する。

## 13 時間目

動きがスムースになり、セルフも詰まる個所が少なくなってくる。合唱の仕上がりがまだ完全ではなく、なかなか一斉に歌うことが出来ない。合唱だけの練習やまた戦いの部分練習を行う。お互いの出来ないところの駄目だしを行うなど、学生の意識が高くなってくる。ピアノの音のミスや譜めくりがうまくいかない部分や暗転時のランプの使用など、細かい部分の調整を行う。

#### 14 時間目

ゲネプロを行う。すべて本番と同じ状態で行うことにより、思いがげない支障が発覚することがある。学生は後に、この経験が非常に大切なことであることを理解する事になる。今回は実際に使うものをこの時期になるまで、用意していなかったことが判明、あわててその場面を省くことになる。ハプニングをどのように回避していくかも学習の一つと考えたい。

発表を行う。教室の準備とリハーサルを行った後に、講師の先生に来ていただき、発表する。発表の前に監 督はクラスの代表として、挨拶を行う。15 時間の努力をすべて出し切ることが出来るか、緊張状態で発表に 望む。発表が終わると監督がもう一度、挨拶をして終了する。その後先生方から講評を受ける。ピアノの伴奏 は自分の責任を強く感じて終了後は涙ぐむ学生もいた。みんなで力を合わせなければ出来ない苦しみを監 督は学んだと思う。そこからいろいろな工夫が生まれ、クラスの団結が生まれてくると思う。それこそが私の目 指していたことである。音楽や演技や物作りの技術や絵をかく技術など様々な事が成長したと思うが、保育 者として人間として、成長してくれることがオペレッタの最大の目的である。この後11月の保育祭、12月の附 属幼稚園のオペレッタ鑑賞会で発表する。さまざまなトラブルが発生するが、学生は苦しみながらそれを乗り 越えてよく頑張ったと思う。ぜひ多くの人に保育祭での観劇を望む。

#### 謝辞

オペレッタの授業をするにあたって、越谷保育専門学校のご支援とご協力に感謝いたします。

## 2A ピーターパンのぼうけん物語



2B 眠れる森の美女

























2C ヘンゼルとグレーテル

























# 零歳児クラスの指導計画について -クラス全体の月案の必要性-

# 齋藤 信

はじめに

零歳児は月齢による発達の差が大きく、月齢が同じであっても個人差が大きい。そのため、多くの乳児保育のテキストや保育者向けの雑誌に書かれている指導計画において零歳児は一人ひとりの子どもについて個別に立てることが必要と言われ、個別の指導計画の立て方が紹介されている(千羽 1990, 256·58)。筆者も零歳児クラスの子ども達一人ひとりについての個別の計画は必要であると考える。

しかし、個別の計画があるからといって零歳児クラスのクラス全体の指導計画が無くて良いとは考えない。以下にその理由をあげ、筆者がかつて勤めていた東京都の A 保育園における零歳児クラス全体の指導計画について、本論では月案を取り上げてそれを書く意義を述べていく。

#### 1. 零歳児保育の特徴と課題

## 1-1.「緩やかな担当制」による保育

林によると「零歳児クラスの保育を行う上で『緩やかな担当制』で行っている保育園が90.9%であった」。そして、記述された内容として、「食事では対応人数は守られているが、ゆったりと一人ひとりへの対応ということが難しい。排泄では担任保育士が常に担任の子どもの対応ができるわけではない。その時々に応じてその場にいる保育士が対応している」。ほとんどの保育園において緩やかな担当制で保育が行われており、保育士間で子どもの実態や保育について共通理解していることが必要になる。さらに、零歳児クラス全体として「個人差があるため一人ひとりに対応したがやはり全体の流れに合わせていこうとする」(林 2007、78、80)という例もあげられていた。個別の対応を十分に行う必要があるが、やむを得ず全体の流れに合わせなくてはならない、ということはクラス全体の流れそのものについて零歳児クラスの保育士がよく検討する必要があると考えられる。

#### 1-2. 零歳児クラスの環境構成

村上は零歳児クラス保育室の環境構成について調べている。「保育室の空間構成を変更して以降、実際に子ども達の遊び時間が増えていることがわかる」。「空間構成の変更前に比べて、1回あたりの遊び時間が長くなっている」。「このように K 保育園の零歳児クラスでは、自由遊びの時間において保育室の空間構成を変えていくなかで、子ども達の遊びの質が次第に変わってきている。子ども達が部屋中をフラフラ歩き回ったりきょろきょろ周りを見回したりする機会が減り、子どもが実際に遊ぶ割合が高くなってきている。また単に遊び時間の問題だけでなく、子どもは落ち着き集中しじっくり遊ぶようになってきている」。そして、「『子どもが主体的に遊ぶようになった』という声と同時に、『子どもを見守ること

が多くなってきた』と保育も変わっていった」(村上 2009, 26, 28)。保育士が傍にいても保育士を頼って遊んでもらうのではなく、保育士は子どもの遊びを見守ることができるようになるほど、子ども達が集中して遊ぶことができるようになったということは、ここで行われた環境構成は子ども達が自分達で遊ぶという力を引き出すことにつながったのだといえる。零歳児クラスの保育室環境をどのようなものにするかは、零歳児クラス全体にかかわることであるからその環境設定に関してはクラス全体に関して考えていかなくてはならない。環境構成からも零歳児クラス全体の指導計画の必要性が考えられる。

#### 1-3. 子ども同士のかかわり

秋葉らは、「零歳前半の子どもも、友達が泣き出すと泣き出したり、声を上げて喜んでいる友達をジーと見つめたりする。一歳前後になると友達の持っているおもちゃを取りに行ったりする姿が多く見られ、友達とのかかわりが大きく変化することがわかる。このように、友達が側にいることによって影響し合いより活発に行動するようになる。これらの行動に保育者は着眼し、より教育的な働きかけによって、友達との関係を豊かに育んでいきたい」(秋葉 1999, 163)と言っている。月齢ごとの緩やかな担当制で保育を行っていても、月齢のまとまったグループの子どもだけで遊ぶばかりではなく、クラス全体で遊ぶ時間を設けることによって月齢の低い子ども達に良い刺激を与えることになり、月齢の高い子どもにとってもかかわる相手を広げることができる。

そして、自分からかかわることができるようになった月齢の高い子どもは、同じ零歳児クラスにいる子ども達全員に対して働きかけかかわっていく。このようなかかわりがあることが保育園で零歳児を集団で保育することのメリットと言える。そのためには、クラス全体で遊ぶ時間をどのように確保するか、そしてその時間にどのような遊びをして、各保育士はどのような役割を果たすか、十分に検討しておくことが必要である。

# 1-4. 零歳児の遊びにおける保育士の役割

また、秋葉らは「零歳児は自分から直接友達にかかわっていくことは難しい。そのため保育者の役割はたいへん大きい。大好きな大人、おもちゃを仲立ちとして、共感し合い、『友達と一緒にいることが楽しい』『一緒に遊ぶことが楽しい』という気持ちをどれだけ育てるのかが重要である」と述べている。

保育士はその場にいる子どもと子どもを結び付けて、自分以外にも子どもがいることから一緒に遊ぶ楽しさを少しずつ分からせていく。そのためには、クラス全体でその時間にどのような遊びを行うか、どのような遊具を用意するか、ということを話しあっておくことが必要になる。

さらに、「生活習慣についても、友達の模倣をしたり、共感し合ったりすることを通じて、家では難しいことが保育所の友達がいる中ではできていくことが多くある」(秋葉他 1999, 164) と述べている。生活習慣の場面でも月齢の高い子どもの姿を見ることが月齢の低い子どもにとってとても良い刺激になっていると考えられる。意識的に月齢の高い子どもの姿を見せていくことが求められ、このような点でもクラス全体として考えていくことが大切なのである。

## 1-5. 零歳児クラス担任の話し合いの重要性

さらに、秋葉らは「どのように育ってほしいのか、保育士同士が話し合い基本的方針を考えていくことが大切」(秋葉他 1999, 164) と言っている。自分の担当の子どもではなくても各保育士が観察することができたそれぞれの子どものいろいろな側面を提出し合うことによって、その子どもについてより的確な実態を把握することが可能になる。そのためには自分の担当の子ども達だけではなく、クラス全体の子ども達を常に観察していこうとする姿勢が大切であり、それができるためには担当の子どもだけではなくクラス全体の子ども達が「今どのようなことをしているのか」ということを意識していることが必要である。

さらに、保育においては「どの子どもにも同じ対応をしていくのではなく、家庭環境や両親に着目して保育の手立てを引き出していく。保育していく中で変化していく子どもの姿を保育者間で、また、家庭ともじっくり話し合い生活を変えていかれるように保育を進めている。この子どもと大人の信頼関係が子どもの主体的活動を引き出していく力につながり、やがては自分から人を求めていく力も育っていく」のである(秋葉他 1999, 161)。それぞれの子どもの現在の姿について保育者間でよく話し合い、家庭にはどのようなことを要望していけばよいのか子ども達の具体的な課題について細かく検討していくことが、必要なのである。

# 2. 零歳児クラス全体の月案の必要性

## 2-1. 複数担任制

秋葉らは「保育者のチームワークがうまくいかないと、子ども達は楽しい生活が送れない。常に子どものありのままの姿や子どもへの思いを語り合い、そこから目ざす方向を一致させていく必要がある。職種が違う職員相互もお互いに尊重しながらそれぞれの専門性を活かして子ども達にかかわっていくことが大切」と言っている(秋葉他 1999, 165)。

一人の子どもを育てる時に、いろいろな人の目でその子どもを観察し、またいろいろな 場面における一人の子どもの姿を観察することによって、その子どもについて多くの情報 を得ることができる。そして、その子どもについて多用な見方をすることができ、発達の いろいろな特徴をつかんでいくことができるようになる。

また、零歳児の二回寝と一回寝の子どもでは確かにその一日の生活リズムがほとんど逆転してしまう。しかし、それでも二回寝の子どもが午前の睡眠に入る前や午後の睡眠から起きた後などは零歳児クラス全体で活動を行うことができる。そのため、担当するそれぞれの子どもが寝ている間は、寝ている様子を見ていくことは必要だが、起きている担当以外の子ども達の保育を行うことが求められる。

今クラス全員の子どもがどのような状態にあり、担当保育士としてはどのような点が気になっていて、何に気をつけて保育していけばよいのか、という大切な課題は、零歳児クラスの保育士が共通に理解していることが必要なことなのである。そのためには零歳児クラス全体の計画をクラス全員の保育士が共通課題として意識していかれるように立てることが重要なのである。

#### 2-2. 零歳児の特徴から

零歳児は発達が著しく、零歳児にとって一日の価値はとても大きいといえる。そのため、 細かいところまで観察していき、発達相応の対応をして次の発達を引き出していくことが 必要である。そのためには毎日の報告と話し合いが十分に行われ細かいところまで考えて いくことが大切なのである。

そのためには、発達が著しい子ども達なので、育ってきた力を伸ばしていくようなかかわりが特に重要である。いつまでも従前通りのかかわりではいけないわけである。そして、このような「今、その子に育ちつつあること」を担当以外の零歳児クラス保育士にも伝えてかかわり方を変えていってもらわなくてはならない。

また子どもの発達はいろいろな面で、たとえ同じ月齢の子どもであっても早かったり遅かったりする。そのため、例えば一番高月齢の子どもであっても食事の進みが遅い場合などは離乳食の段階を戻したり、月齢の違うグループに入れる等自分から食べやすくしていく、という配慮が必要なことがある。そのようにその子どもによっていろいろな早さで進んでいく。その子どもに適切な保育を行っていくためには、活動によってその子どもの今の状態に最も適切なグループにいれて行うことが望ましいのである。そのように柔軟に担当やグループを考えていくためには、零歳児クラスの保育士が一人ひとりの子どもについて、現在の細かい状態まで共通に理解し、個々の子どもにとって今何を大切にすることが良いのかわかっていることが必要である。そのためには、毎日の話し合いを行う基準として、その月の保育に対する零歳児クラス全体の指導計画が必要なのである。

## 2-3. 個別の保育を考えるために

零歳児クラスでは個別の指導計画を書かねばならない。週案を丁寧に書ければ望ましいが個別の日誌も書かなくてはならない保育士に過重な負担になりかねない。そこで零歳児クラス全体の月案をクラス全体で話し合って考え、それを受けて担当する一人一人の子どもについての月案をクラス全体の月案と同じ項目で考えていくことが望ましいと考える。

零歳児は発達が著しいので月単位ならば一人の子どもにおいて何らかの側面において発達していることが考えられる。また、逆に先月からなんらの変化も認められなければ、それも自分達の保育に何らかの不備があったり、子どもに障がい等があることも考えられるので、それを確認していくためにも月単位で零歳児クラス全体の保育について考えていくことは必要なのである。

#### 2-4. クラス日誌の記述との関連

さらに、緩やかな担当をもって保育をしているのだから、その担当した子どもについては担当保育士がその日の姿について記録していく。しかし、その日に行った保育や気になった姿などについて報告した事実とそれについて話し合ったことやこれからの課題などをクラス全体の保育記録・日誌として残していかなくてはならない。クラス全体の記録・日誌なので、その日に話し合ったことを話し合うもとになった子どもの事例も含めて書き留めておくことによって、それを書く保育士にクラス全体を考える意識を高めると同時に、これまでどのような保育を行ってきたのか、他の保育士が資料として使うことができるものを書かなくてはならない。そのためには先月末から子ども達がどのように発達してきた

か、先月の子どもや保育士の課題をどのように改善してきたのか、という視点が必要であり、それを考えることによって零歳児クラス全体の保育をより適切な方向に進めていくことができるのである。そのような日誌を書くことができるためにも零歳児クラス全体の月 案が必要なのである。

## 2-5. 一歳児クラスを見通して

年度末になると通常ほとんどの子どもが一回寝の生活リズムで過ごせるようになってくる。そして、1歳児クラスでの保育を想定してクラス全体で活動することが多くなる。そうなれば零歳児クラス全体の指導計画の重要性が増してくる。また、一歳児クラスになれば子どもの数に対して担任保育士の数は減る。そのため、月齢の低い子どもでも零歳児クラスにいる間に一回寝の生活リズムになり離乳食も終えて一歳児クラスの食事が出来るようになっていく必要がある。家庭との連携が重要になり、無理強いは難しいが、保育条件が限られてくるので、子ども達の発達を引き出していくことが迫られる。そのような保育をしていくためにも、担当保育士だけではなく零歳児担当の保育士全員で月齢の低い子どもを育てていくことが必要になるのである。年度末を迎える零歳児クラスの課題はこのように自ずから明らかなり、基本的保育方針として意識していくことが必要となる。

## 3. 零歳児クラス全体の指導計画の例から

上に述べた零歳児クラス全体の指導計画の必要性を踏まえた月案を、筆者が勤めていた A保育園では毎月書いていた。以下に、2011年5月の月案前半をあげて上記のような零歳 児クラス全体の月案の特徴がどのように表れているのか検討していく。

A 保育園 零歳児クラス (もも組) 2011 年 5 月指導計画

目	・保育園の生活に慣	留	4月に引き続き園	行	避難訓練	在	男 7名	今	子ども達や
標	れ泣かずに過ごすこ	意	でも生活に慣れ	事	10 目	籍	女 5名	後	保護者の様
	とができる。	点	ることを大事に		誕生会 12 日	数	計 12 名	の	子やかかわ
	・食事、睡眠など子		し睡眠、食事、遊		身体測定			課	り方などつ
	どものリズムに合わ		びなどの時間を		12 日	担	(零歳児	題	かめてきた
	せる。		個々に合わせつ		乳児健診	当	クラス担		ので1日の生
	・いろいろな遊具で		つ、月齢相応の生		13, 27 目	者	任保育士		活プログラ
	遊べる(保育士にべ		活リズムに近づ				4名、保健		ムを固定し、
	ったりではなく、声		けていく。				師 1 名)		12 人の生活
	をかけられたり少し		保育室だけでは						がスムーズ
	のかかわりにより)		なく、園内外の散						に流れるよ
	・戸外での生活(園		歩で視野を広く						うに整備し
	庭、園外への散歩)		していく。園での						ていく。同時
	を楽しむ。		生活がまだ不安						に遊び・運動
			定な子どもの親						を中心にも

		と連絡を取り原	も組(零歳児
		因や対応の仕方	クラス)保育
		などを早くつか	室にとどま
		むようにする。	らず子ども
			の世界を広
			げ刺激を増
			やすような
			計画を組む。
	 望ましい姿とねらい	   望ましい経験と配慮	保育経過と今後の課題
全	大人から離れてしばらく	それぞれの好きな遊具を準備し、大人	食事、睡眠、遊びなどで月齢相応の
体	の間は一人遊びができ	べったりではなく遊具へ気持ちを向	姿が出始め、活気のあるクラスにな
	3.	け誘う。時間差のある睡眠を保障して	っている。
	食事をしっかりと摂りた	VI C	
	っぷり睡眠をとる。		
食	自分から食事をしようと	   月齢と食事の形態が子どもによって	手づかみやカップを持つことはかな
事	いう気持ちになる、噛む、	とても違う。噛み方、意欲など育ちき	り定着しつつある。野菜や肉など苦
,	飲み込む。	れていない子どもが多いので引き続	手な物は口から出したり横を向いて
	後期食: K,H,S,N,SH: 手	き注意する。	嫌がる場合もあるが繰り返して一口
	づかみ、スプーン、フォ	1対1での食事を心がけ、無理強いは	は食べられるように促した。M,Y,N
	ークを使って自分で食べ	しないが一口は食べるように促す(家	は全体的に意欲が弱い。NAはミル
	ようとする、コップを持	庭との連絡を密にとる)。	クの方を好むが食べさせれば進む。
	って飲もうとする。		R もスプーンを出すと、口を大きく
	中期食: M,Y,NO,KO: 口		開く。Yは一対一で食べさせれば食
	を大きく開ける、よく噛		べる。一日母親が離乳食を食べさせ
	t.		に来た。
	初期食: NA,R スプーンに		
	慣れ飲むことを覚える。		
	準備食:RYミルクをたっ		
	ぷり飲む。		
睡	一人ひとりの必要に応じ	食事中に眠くなる状態が続く子ども	高月齢の子どもも食事中に眠くなっ
眠	て睡眠を十分にとる。	は多少寝る時にぐずっても何とか寝	てしまうので全員 1回寝をさせてか
	一回寝のリズムがとれる	かせて、その後食事にする。時間差を	ら食事にする。
	ようになっているか様子	活用して低月齢のこの保育室外での	ベッドに入れ背中を叩いただけでは
	を 見 つ つ 午 前 1 回	遊びを保障していく。寝る時の向き、	寝られない子が多く大泣きの後入眠
	(1h~1.5h)、午後 1 回(	癖、寝かせ方を伝達し合う。	する子 (K,H,Y) 30 分位ですぐに目
	1h~1.5h) の午睡にする。		が覚めてしまう子 (M,Y) は様子を
			見ていく。抱かせて眠る子への家庭
			指導をする。
排	オムツが汚れたら泣いた	お尻のただれやすい N や Y は必ず清	Yは排便時ではなくても清拭を繰り

泄	り動作で知らせる。オム	拭をする。まめにオムツを替え、いつ	返し薬を塗った。食後の排便が定着
	ツを替えてもらう時嫌が	も気持ちよく過ごさせる。足に触った	しつつある。
	らずにいる。	り声をかけオムツを替える時を楽し	
		いかかわりの時間にする。	
健	外気浴、日光浴をする。	座位が安定すればワゴン、それまでは	ワゴンで園外や園内へ出る。テラス
康	身体を拭いたり、着替え	おぶって散歩に出る。花、草、犬を見	や屋上などへ出る。戸外が好きで表
	を嫌がらずにする。	せたり、理事長宅の芝生で遊ぶ。	情も良くなり気持ちが良さそうにし
清			ている。
潔			

高月齡児: K,H,S,N,SH 中月齡児: M,Y,NO,KO 低月齡児: NA,R,RY

上の月案は 1 枚目であり、「運動、遊び、対人関係、言語、家庭連絡」という項目で 2 枚目を書いている。これらの項目は、個人別の計画と同じものであり、保育士はこのクラス全体の計画をもとに担当する子どもたち一人ひとりについて同じ各項目についてその月の計画を立てる。

書かれている内容を見れば、零歳児クラス全体として共通していることがまずあげられ、 さらにこの月に特に留意していくことがあげられていることがわかる。そして、零歳児ク ラス担任の保育士や看護師、離乳食担当の栄養士などと一緒に話し合って作成するこのク ラス全体の月案を基にして、零歳児クラスの保育士は担当する子どもの個別の月案を考え ていくのである。

「目標」として「保育園の生活に慣れ泣かずに過ごすことができる」ことは、クラス全体に共通しており入園してまだ 1 か月であり連休明けということからあげられている。

「食事・睡眠など子どものリズムに合わせる」として、子どもの生理的リズムに合わせることが基本としているわけだが、「留意点」では「月齢相応のリズムに近づけていく」として「生理的リズム」から発達相応の「保育園の生活リズム」に合わせられるように工夫していき、保護者とも連携をとっていくことを目指している。入園当初はその子どもの生理的リズムを尊重するが、月齢相応の発達を引きだし保育園での生活によってさらに発達させていくためには月齢相応の生活リズムに整えていくことが重要なのである。子どもの発達を考えるためにも、クラス全体としての生活・保育をどのように行うのかを検討していくためにも基本的に重要なことなのである。

子ども達の遊びについても、保育士が常に傍にいて遊んであげるのではなく、子どもが自分で遊べるようになることを目指している。保育士の特性として子どもの要求に応えることを通常大切にしているので、子どもの求めに応じて一緒に遊び続けてしまう、ということが十分に考えられる。そのような保育士一般の特性があることを踏まえて、零歳児クラスの保育士全員が意識して子どもが一人で遊べるように配慮していかなくてはならないことなので、このようにあげられているのである。

「時間差を活用して低月齢の子どもの保育室外での遊びを保障」するため、担当にかかわらず一回寝の子ども達が寝ている間に零歳児クラス保育士全員で協力することが必要であることを確認している。低月齢の子どもは起きている時に意図的にいろいろな体験をさせていくことが重要である。ところが、低月齢の子どもは保育士が抱いてあげなくてはな

らない。十分な対応をするためには、一人の保育士が一人の子どもを抱いていくことが必要になる。その間、少なくとも二人の子どもの保育はその子ども達の担当ではない保育士が行わなくてはならない。このように、個々の子どもに十分な体験や遊びをさせようとすると少なくとも零歳児クラスの保育士相互の協力が必要になってくる。

「苦手な物でも一口は食べるように促す」と食事の項で「望ましい経験と配慮」でも「保育経過と今後の課題」でもあげられている。零歳児にとって離乳食の摂取は重要な課題である。そのため基本的には担当保育士が食べさせている。しかし、いろいろな都合から担当以外の保育士が食べさせることがある。その時に、どのような物は苦手なのか等その子どもの普段の様子を知っておくことができれば、担任保育士と同様のかかわりをすることができる。

「今後の課題」はその月のねらいを受けて行ってきた保育を振り返り、翌月の月案を考える基になることを月末に零歳児クラスの担任保育士全員で検討して書かれたものである。この欄でも子どもの名前が書かれて課題があげられている。特に留意して個別に保育していくことが必要なことであり、零歳児クラスの子どもにかかわる機会のある職員に書かれていることを意識してもらうために、個別の指導計画だけではなくこのようにクラス全体月案の「今後の課題」としてあげられたのである。

例えば、苦手な食べ物は口から出したりするので、一口は食べるように促すことを継続させていく。全体的に食べようという意欲の弱い子もいたりするので、その子どもに食べさせる保育士はさらに配慮していかなくてはならない。高月齢の子どもも食事中に寝てしまうことが多いので、本来午前中の睡眠は必要ない月齢の子どもにも食事をしっかりとらせるために寝かせていくわけである。

このように、クラス全体として保育に配慮していかなくてはならないことをあげ、零歳児クラスの保育士全員が承知して意図的に配慮した保育を行う必要性が書かれている。この「今後の課題」を受けて零歳児クラスの保育士は自分の担当の子どもの保育とそれを含めてクラス全体の保育についても意識していくことができるようになると考えられる。

上の項目は、特に零歳児クラス全体の指導計画の必要性がわかりやすい項目としてあげたが、いずれも零歳児クラス担任保育士は全員が承知していなくてはならないこと、零歳児クラスの子ども全員について配慮していかなくてはならないことである。12名しかいなくても、また入園した子どもの月齢が前年と同じようでも、家庭における育て方等の違いからその年によって子どもの状態は随分と異なる。そのため、このような指導計画は子どもの実態を踏まえて毎年書かなくてはならないのである。

# おわりに

今回は零歳児クラス全体の指導計画を立てる意義を論ずるため、指導計画そのものについての検討が十分にできなかった。今後は、5月の月案全体について考察すると同時に、4月の姿をどのように受けたか、6月はこの後どのように継続されたか、を検討していく。さらに、クラス全員が1回寝の生活リズムになり零歳児クラスの子ども達が一日を通して同じ生活や活動ができるようになった時期の月案を取り上げ、零歳児クラス全体の指導計画を書く意義を論じていきたい。

# 引用文献

秋葉英則・白石恵理子監修 大阪保育研究所編 1999『0歳児』あゆみ出版.

千羽喜代子・吉村真理子・大場幸夫編 1990「保育講座乳児保育」ミネルヴァ書房.

林陽子 2007「保育所主任保育士がとらえた乳児保育の課題」『岡崎女子短期大学紀要』10:77-87.

村上博文 2009「乳児保育室の空間変成と"子ども及び保育者"の変化」『東京大学大学院教育学研究 科紀要』49: 21-32.

# 越谷保育専門学校研究紀要規程

平成 25 年 6 月 11 日制定

(名称)

第1条 研究紀要の名称を「越谷保育専門学校研究紀要」とする。

(目的)

第2条 越谷保育専門学校(以下、「本校」)の教育・研究活動の成果を発表し、学問、教育、文化の発展に寄与すること。

(発行)

第3条 研究紀要は、原則として年1回発行する。

(編集)

第4条 研究紀要の編集は、本校紀要委員会が行う。

(投稿資格)

第5条 研究紀要の投稿者は、本校教職員(非常勤講師を含む)およびその他校長が認め た者とする。

(原稿の種類)

第6条 投稿できる原稿の種類は、論文、実践報告、その他とし、未発表のものに限る。

(執筆要領)

第7条 原稿の執筆要領については、別に定める。

(修正)

第8条 提出された原稿については、紀要委員会の判断によって、著者に修正を求めることがある。

附則

この規程は、平成25年6月11日から施行する。

# 執筆者(掲載順)

西村 彩恵 本校非常勤講師、放送大学非常勤講師

田中 卓也 本校非常勤講師、共栄大学准教授

 井出 美佐子
 本校専任教員

 曽田 裕司
 本校専任教員

 山崎 英二
 本校非常勤講師、

高木 真理子 本校非常勤講師、東京理科大学、川村学園女子大学各非常勤講師

鈴木 百合香本校専任教員渋谷 るり子本校専任教員渡邊 みつる本校専任教員齋藤 信本校専任教員

# 越谷保育専門学校研究紀要 第2号

発 行 平成 26 年 3 月 31 日

編集・発行 学校法人ワタナベ学園 越谷保育専門学校

₹343-0023

埼玉県越谷市東越谷 3-10-2

TEL 048-965-4111

〒102-0072 東京都千代田区飯田橋 3-11-24

TEL 03-3234-5511 (代表)