ISSN 2188-2576

越谷保育専門学校研究紀要

第 12 号

令和 4 年度

学校法人ワタナベ学園　越谷保育専門学校

「研究紀要第12号」発刊によせて

学校法人　ワタナベ学園
越谷保育専門学校長　山﨑　芙美夫

令和４年６月30日に「研究紀要11号」に続いてここに「研究紀要12号」を発刊する運びとなりました。論文を作成された先生方の努力に敬服するとともに、今後の教育現場での活用を期待しております。保育者養成機関の専門学校には近年、指導される専門学校教員の理論・研究に裏打ちされた実践的かつ専門的な指導力が求められるようになりました。多くの保育者養成の専門学校も研究紀要を発刊するようになり、今後高等教育機関として社会的認知度が増すことを希望します。本学も平成７年10月に第１号を発刊し、平成26年からは毎年発刊を繰り返し、ここに第12号を送り出すことができました。本学に関係する教職員および校長が認めた者と、投稿資格を「研究紀要規定」に定めています。今後も多くの教職員の投稿が続くことを願っています。

さて、幼児教育現場の新型コロナ禍における保育・教育活動は、全くもってコロナと相対しての戦いの現場となりました。人と人との交流や触れ合いや絆を大切にし、園児と手を取り合って人格形成に寄与するという、これまでの活動とは遠く離れた経験したことのない保育・教育活動となりました。しかし、その結果今まで以上に幼児教育の重要性が直視された年にもなりました。ようやく新型コロナウイルス感染拡大も落ち着く兆しが見えてきました。この原稿を考えている間も卒業式・入学式等どのような形で実施しようか、コロナ以前の実施形態と比較しながら考えています。現在「令和４年度学校評価（アンケート形式）」をまとめている段階ですが、コロナ感染対策でオンラインによる遠隔授業・マスクの着用・昼食時の黙食指導・集団活動の制限等、この一年間大きな影響がありました。その結果学生生活満足度に少なからず影響が出たことはやむを得ないと考えています。

専門学校では、実践的かつ専門的な職業人の養成にこれまでも大きな役割を果たしてきました。今後もその活動をさらに高めていかなければなりません。そのためには専門学校での教育活動がどのように実施されているのか広く世に認知していただく必要があります。今後は、教育デジタルトランスフォーメーションの推進のために、ICTを活用した講義や演習などの内容・教育方法の工夫・改善等を積み重ね、専門学校においてデジタル人材の育成をはかる必要があると考えています。

この研究紀要は、越谷保育専門学校の先生方が教育研究に励み、その研究の一端を発表するとともに、本学のミッションである「豊かな人間性を身につけ、学びつづける保育者」を育成し、さらに教育活動に取り組み魅力ある教育の場を創造していくことを目指しています。今後も研鑽に努め質の高い教育水準を維持し、優れた教員の人材育成に、この研究紀要が少しでも役立つことができれば幸いです。

これからも皆様の温かいご指導、ご鞭撻をよろしくお願い申し上げます。

目　次

研究紀要（12 号）発刊によせて　越谷保育専門学校　山﨑芙美夫

【実践研究論文】
音と感情との関わりについての考察　・・・・・渋谷　るり子・津崎　里紗・・1
―乳児及び 3 歳児への実践より―　畠山　優奈・藤井　美智子

保育英語に関する一考察　・・・・・鈴木　孝義・・14
―学生の英語に対する苦手意識の軽減を目指して―

弾き歌いのためのピアノ演奏に対する学生の取り組みと意識　・・・・永島　晴美・・20
―保育者養成校の学生アンケート調査―

【研究論文】
「乳児保育」における絵本の役割を考える　・・・・・新井　恵美子・・28
―保育者養成校の学生へのアンケート調査より―

子どもの心に印象付ける運動会行事への取り組み　・・・・・片桐　恵子・・38
―子どもが主体的に楽しく活動できるための工夫―

日本語のオノマトペはどこから来たのか　・・・・・山崎　英二・・47

【研究ノート】
教師教育におけるカリキュラム開発に関する研究　・・・・・狩野　浩二・・56
―教職基礎科目と教科・領域専門科目を融合する
軸としての“表現活動”を中心に―

【実践研究論文】

音と感情との関わりについての考察
―乳児及び3歳児への実践より―

渋谷るり子※・津崎里紗※※・畠山優奈※※・藤井美智子※※

Consideration about the relationship between sounds and emotions
― Through the practice with infants and 3-year-olds ―

SHIBUYA Ruriko・TSUZAKI Risa・
HATAKEYAMA Yuna・FUJII Michiko

保育の現場において、音楽はさまざまな場面で取り入れられている。子どもたちが園で過ごす１日の中でも、何曲もの音楽があり、ジャンルも童謡からダンスの曲まで幅広く活用されている。朝や帰りの歌、午睡時に流す曲、体を動かす体操などの曲など、１日の中で音楽とかかわらない日は無いほどである。その中で、子どもたちが普段聞きなれている曲と、聞き馴染みのない曲では、曲を聴いた際、子どもたちの心情や表情、体の動き、遊びかたなどにどのような変化が現れるのだろうか、「音と感情」という点に疑問と興味を持ち、幼保連携型認定こども園みさとさくらの森（以下、みさとさくらの森とする。）の子どもたち、０歳児から３歳児への実践から考察を試みる。

キーワード：音と感情、表現、

1. はじめに

平成30年３月の保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂の中で、１歳以上３歳未満児の保育のねらい及び内容の記載が充実された。また同時に改訂された幼稚園教育要領の領域「表現」の部分においても、内容の取扱いに「風の音や雨の音、身近にある（中略）自然の中にある音、形、色に気付くようにすること」という文が加えられた。

子どもの表現は、この世に生まれた時から、周囲の環境とのかかわりにより少しずつ育まれていくものである。自身の「感じること」「考えること」とそれを「表現すること」を繰り返し行うことで、備わっていく。吉永[1)]によると「表現はアウトプットされることで可視（聴）化されますが、その表現が生まれる背景にある、「感じる・考える」といった内的なプロセスの充実こそが、表現を深め、豊かにしていく源」と述べている。聴覚だけでなく、視覚や触覚、五感から感じ、それを蓄え考えることが、表現の土台になっている。

特に乳児の表現（表出）は、大人から見て気づきにくい。むしろ、何かを感じ、気づいている乳児の姿に保育者が気づき寄り添うことが、子どもの育ちを支えることになるのではないだろうか。子どもが何かを感じているのだ、と保育者がその場で強く認識することが重要である。

領域「表現」の中で、１歳以上３歳未満児のねらいには、「身体の諸感覚の経験を豊かにし、様々な感覚を味わう」と示されている。更にねらいの項目の中には「表現しようとする」とあり、それが３歳以上児では、「表現して楽しむ」と表記が変わっている。この表記の変化からも、子どもの表現が生まれる背景や発達段階が読み取れる。

子どもは、１日の保育の中でさまざまな姿を見せる。保育所保育指針には「自分の身体を通

※　越谷保育専門学校専任講師
※※　幼保連携型認定こども園みさとさくらの森保育教諭

した経験を豊かに重ねていくことが、諸感覚の発達を促し、子どもの世界を広げていく」とある。

今回の実践研究は、みさとさくらの森の保育教諭が日々の保育実践での取り組みを、記録しまとめたものである。

本稿では、音楽という環境と、それにかかわる子どもの心情や表情の変化、体の動きなどが、実際の音楽が聞こえてきたときにどのような変化として現れるのか、実践の記録から考察を試みる。

2. 実践園について

みさとさくらの森は、埼玉県にある学校法人ワタナベ学園が運営するこども園であり、越谷保育専門学校も同じ法人グループが運営している。みさとさくらの森は、近隣に小学校と中学校があり、集合住宅に囲まれている。商業施設も近く、近隣にさまざまな国籍の人が住んでおり、園にも数名在籍している。

園では0歳児から2歳児と3歳児から5歳児の生活する園舎は異なっているが、保育室を行き来し園庭で一緒に遊ぶなど、異年齢の関わりを大切にしている。キリスト教精神を主にした保育方針で、自分らしさを大切にしながらも、周囲の人々、動植物、自然に愛を持って接していける人間に育ってほしいとの願いのもと、保育を行っている。

越谷保育専門学校の専任講師という立場で、こども園の保育教諭に音楽に関する専門知識における相談や助言をこれまでも行ってきた。逆に教育実習、保育実習を中心にこども園の保育教諭から専門学校の学生へ指導をするなど相互に協力してきている。

3. 研究の方法

3.1 調査対象

みさとさくらの森　0歳児（ひよこ組）6名、1歳児（うさぎ組）12名､2歳児（ぞう組）12名、3歳児（ちゅうりっぷ組、さくら組）47名

3.2　研究の方法

童謡、クラシック、オルゴールなどのジャンルが異なる7曲を抽出し、保育中に音楽を流す（聴かせる）。時期を変えて、3回実施した。それぞれの曲が聞こえてきたときの、子どもたちの表情や感情、動きなどの変化を記録する。曲の選曲には、普段聞きなれている曲、聞き馴染みのない曲、音楽のジャンル、音色、テンポなどの違う曲を選ぶようにした。「子どもの表情」「体の動き」「発した声」など「行動や動きの変化」を観察する。曲を聞かせるときには、子どもたちが好きな活動をしている中で、予告をせずに曲を流すようにし、観察を試みた。

3.3　実践で使用した曲

ベートーヴェン　「交響曲第5番「運命」」第一楽章の最初の部分（クラシック）
「おもちゃのチャチャチャ」（童謡）
「となりのトトロ」（童謡・オルゴール）
「さんぽ」（童謡・JAZZ）
バッハ作曲　「メヌエット」（クラシック）
ディズニー　「エレクトリカルパレード」（電子音　アニメ）
ケロポンズ　「エビカニクス」（体操）

3.4　実施時期

2022年5月～12月

4. 実践結果

4.1 「運命」第一楽章の曲頭部分（表1参照）

4.1-1　0歳児の考察

始めて曲が聴こえた時は、おしゃべりをしたり、泣きそうになるなど普段よりも感情的とみられる子どもの様子があったが､次第に「やだ」「うぉー」と叫んだり、笑いが止まらなくなったりするなど、回を重ねるごとに感情や表現、反応を示すことが多く、変化していったことが見られた。（図1参照）

表１「運命」第一楽章の曲頭部分

年齢	１回目	２回目	３回目
０歳児	≪８月下旬　室内遊び≫ おしゃべりを始めたり、泣きそうな表情になる。普段よりも感情的になる様子が見られる。	≪12月上旬　午睡前≫ 指揮をとるしぐさをする。 手拍子をしたりしながら聴く。 よく聞く姿が見られ、体を激しく揺らし表情は険しく変化した。	≪12月下旬午前の活動中≫ 一瞬動きが止まる 「やだ」と言葉を発する 表情が強張る。 曲の途中で「うおー」と叫び、笑いが止まらない様子の子どもがいる。
１歳児	≪８月下旬　室内あそび≫ 遊びの中で手をとめたりすることなく、遊び続ける。	≪12月上旬　合同保育時≫ ゆびしゃぶりをして抱っこを求める。 不安気な表情であたりを見渡す。驚き怖がる様子 気にせず、異年齢児の楽しむ子どもにつられて体を動かす。	≪12月下旬　着替え時≫ 給食時の子どもや着替えをする子ども、自由あそびをする子どもがいる中で音楽を流す。曲の始まりで、「こわい」と泣き出す。 「おしまい」と訴える子どもがいたため、曲を中断した。
２歳児	≪８月下旬　室内あそび≫ 曲が流れるとすぐに「これやだ」「おしまいにして」と言い、怖がる様子が多い。 絵を描くのをやめるなどの反応がある。	≪12月上旬　合同保育時≫ 「こわい」と言い、大きな声を出して部屋の中を駆け回る。トイレに逃げる。 友だちと寄り添い抱き合って、固まる様子。	≪12月下旬　着替え時≫ 「こわい」「おしまいにして」と最後まで聴きたがらない。耳をふさぐ。
３歳児	≪６月上旬　自由あそび≫ 曲を聴いて泣き出す子どもがいた。 遊んでいる手が止まり、固まってしまう子どもや「怖い」という子どもの姿があった。 まったく怖いという様子に見えない子どももいた。その子どもは口ずさんで楽しそうにしていた。	≪９月上旬　給食準備中≫ 表情がこわばる。 怖いと保育者の近くに来る。 保育室が静かになり、曲に耳を傾ける様子。 「もう消して」「この歌はいやだ」と言葉を発する。	≪１月上旬　自由あそび≫ 曲が流れてすぐは静かになるが、また友だちとあそびを始める 「怖い」と言い保育者の近く寄り添う。

4.1-2　１歳児の考察

回数を重ねていくと、曲の始まりから不安を覚える子どもが多くなっていった。普段あまり反応を示さないように見える子どもでも、１回目は不安な表情を見せるなどしていた。このことから、成長する過程の中で周囲の雰囲気や音、音色を察することができるようになり、「怖さ」を感じるようになったのではないかと推察した。（図２参照）

（図２）

（図１）

4.1-3　２歳児の考察

１回目から怖がっている様子を見せる子どもが多く見られ、２回目、３回目と回数を重ねてもその印象は変化せず、「こわい」というイメージを感じていたようだ。短調で、低い音から始まる曲調から、「こわい」という感覚、印象を持たせているのではないかと推察した。（図３参照）

4.1-4　3歳児の考察

曲が聴こえると保育室が静かになり、「怖い」という言葉を発する子どもや、表情がこわばるといった“怖さ”を表現する子どもが多いと感じた。中には、「怖い」という様子にはならず、音楽を聴きながら、何かを口ずさみ楽しそうに見える子どもの姿もあった。子どもへの聴取を重ねていくと、怖がる様子は見られなくなっていったものの､子どもたちの中で「運命」＝「怖い曲」と位置付けられているように推察した。(図4参照)

(図3)

(図4)

4.2 「おもちゃのチャチャチャ」(表2参照)

4.2-1　0歳児の考察

曲を聴いてすぐに、曲の楽しい雰囲気を感じてリズムを取るうちに、自然と曲に合わせて体を動かすようになってきたと感じた。(図5参照)

4.2-2　1歳児の考察

普段の保育でも歌っており、聴き馴染みのある曲のため、曲が聴こえるとより一層笑顔になり、手を叩くなど全身を使って表現できるようになったと感じた。(図6参照)

表2 「おもちゃのチャチャチャ」

年齢	1回目	2回目	3回目
0歳児	≪8月下旬　室内遊び時≫ ・笑顔になり、手を叩いたり、踊ったりしながら音楽を楽しむ。	≪12月上旬　午睡後≫ ・手をパチパチと叩きながら屈伸をし、その場を回る。 ・ままごとの鍋を楽器のようにする。	≪12月下旬午前の活動中≫ ・手拍子をしてリズムを取りながら曲に合わせて踊る。 ・手を「きらきらぼし」のように動かし、その場を回る。 ・部屋を歩き回る。
1歳児	＜8月下旬　室内遊び時＞ ・普段からピアノで歌っていることもあり、曲が流れると遊びを中断したり、活動をやめて手を叩いたり足踏みをして楽しんでいる。寝転んでいた子もすぐに体を起こし、笑顔になる。	＜12月上旬　合同保育時＞ ・「運命」の次に曲を流す。安心した表情で手を叩いて楽しそうな様子の子が多い。遊んでいた子も遊びを中断して体を動かす。	＜12月下旬　着替え時＞ ・遊びに夢中になっているときでも曲が流れるとその場で手を叩く。友だちと遊んでいた子はその子と一緒になって楽しむ。
2歳児	＜8月下旬　室内遊び時＞ ・笑顔になる子が増え、踊ったり歌ったり、手を叩く。 ・絵を描いていた子は「運命」では描くのをやめてしまったが、また描き始める。	＜12月上旬　合同保育時＞ ・「運命」の次に曲が流れたため、曲が変わると笑顔になる。手拍子をしたり、曲に合わせて歌を歌う。	＜12月下旬　給食時＞ ・リズムを刻む。「チャチャチャ」のところで手を叩く。曲合わせて歌を歌う。
3歳児	＜6月上旬　自由遊び時＞ ・「キャー」と楽しそうに声を発する。 ・「おばけ」と言い、更に遊びが始まる。 ・静かに絵本を見る。 ・静かに座る。	＜9月上旬　自由遊び時＞ ・朝の自由遊びの際にはとても落ち着いて遊んでいる。 ・いつもより子どもたちの気持ちや動きが穏やかになり、いざこざが少ない。	1月上旬　自由遊び時＞ ・「チャチャチャ」の音楽に合わせて楽器を叩く。 ・曲を聴かせると、更に賑やかになる。

（図 5）

（図 6）

4.2-3　2 歳児の考察

慣れ親しんでいる曲ということもあり、どの時間帯で曲を流しても、笑顔で歌詞を歌ったり、曲に合わせて手拍子をして楽しんでいた。曲を耳にする経験の多さと、分かりやすいリズムが子どもの中に入りやすいのではないかと感じた。

4.2-4　3 歳児の考察

子どもたちにとって聴き馴染みのある曲だったこともあり、リズムに合わせて手を叩いたり、体を揺らしたりしていたのだと感じた。1 学期のときには口ずさむ子どもは少なかったが、2 学期になると何度も聞いていたためか、子どもたちの大合唱になった。表情も明るく、自分から友だちの輪に入ることが苦手な子どもも友だちと一緒に歌っていた。これは、子どもたちにとって楽しいと思える瞬間であったからではないかと推察した。（図 7、図 8 参照）

（図 7）

表 3 「となりのトトロ」オルゴール音

年齢	1 回目	2 回目	3 回目
0 歳児	＜8月下旬　室内遊び時＞ ・特に反応は見られないが安心した様子で遊んでいる。	＜12月上旬　午睡後＞ ・手をパチパチとする姿がある。 ・寝るような仕草をする。	＜12月下旬　午前の活動中＞ ・ホットカーペットの上で寝転がり、友だち同士喃語で会話をしたり、目を閉じたりする。 ・泣きそうな表情になる子もいる。
1 歳児	＜8月下旬　室内遊び時＞ ・全体的に子どもたちの動きがゆったりしている。 ・反応はあまり無いようにみえるが、のんびりと体を動かす子どもが1人いる。	＜12月上旬　合同保育時＞ ・人形遊びをしていた子がその人形の寝かしつけをしたり、一緒に横になる姿がみられる。 ・ぞう組と「おもちゃのチャチャチャ」で体を動かしていた子の動きが止まる。	＜12月下旬　着替え時＞ ・話すのをやめて静かになる。 ・曲の中で聞こえてくる鳥の鳴き声に「とりさんないているね。おなかがすいたのかな?」などと話す。
2 歳児	＜8月下旬　室内遊び時＞ ・「知っているよ!」と言って歌を口ずさむ子や、そのとき持っていたおもちゃを楽器代わりにして鳴らす。	＜12月上旬　合同保育時＞ ・他の曲で体を動かしていた子が動きをやめ、「ねるじかんだ」と横になり、寝る仕草をする。 座って絵本を読む子もいる。	＜12月下旬　着替え準備中＞ ・ゴロンと寝転ぶ。その寝ころんだ子をトントンと寝かしつけをする子もいる。 ・着替え準備中であったが、寝る時間と思い、「ねるのやだ」と言う。
3 歳児	＜6月上旬　礼拝前＞ ・「この歌知っている」や、「お昼寝のときに流れていた」などと言って、歌う。 ・目をつむる。 ・「寝なきゃ」と言ってゴザに寝転がる。	＜9月上旬　自由遊び時＞ ・曲を知っている子が多い。 ・歌ったり、リズムに合わせて歩く子が多くみられる。	＜1月上旬　自由遊び時＞ ・自由時間に流すと、玩具での遊びを中断し、友だちを誘って歌う姿が見られる

(図 8)

(図 10)

4.3 「となりのトトロ」オルゴール音（表 3 参照）

4.3-1　0 歳児の考察

初めのうちは曲を流したときに特に反応は見られなかったが、午睡時にオルゴールの曲を聴きながら入眠することで、自然にメロディに親しみ、曲が聴こえると寝転んだり、目を閉じたりする姿が見られるようになったと感じた。(図 9 参照)

(図 9)

4.3-2　1 歳児の考察

普段午睡時にオルゴールを使用しているからか、遊びの中でもオルゴール音が流れると回数を重ねていく毎に‘寝る’という動作に関連した遊びに発展したり、落ち着いたりする様子が見られた。(図 10 参照)

4.3-3　2 歳児の考察

「オルゴール＝寝る時間」というイメージが強く、寝る表現が多く見られた。日々の午睡時にオルゴール音を流していることから、経験による曲の印象の大きさを感じた。(図 11、図 12 参照)

(図 11)

(図 12)

4.3-4　3歳児の考察

1回目はお昼寝のときに流れていたことを思い出し、その場で目をつむっていた。2回目以降は、知っている歌のため歌ったり手を叩いたりしている様子があったのだと思う。ゆったりとした曲調のため落ち着いて過ごすことができるのではないかと考えた。3回目には、オルゴール音がかかっているときは、静かに過ごしていることが多くなっていた。

4.4 「さんぽ」ＪＡＺＺ（表4参照）

4.4-1　0歳児の考察

発達に応じて少しずつ反応の変化が見られた。ラジカセの前に立ち、曲を聴き、体全体で表現していたように感じた。おもちゃ箱から音の出るマラカスを選び、音を鳴らす姿も見られた。（図13参照）

（図13）

4.4-2　1歳児の考察

1回目は「さんぽ」の曲だと気が付かずに曲に興味を示す子どもがいないように感じた。2回目、3回目も特に変化が見られず、遊びを続けていることから、普段聴いている音楽とリズムや響きが違う、と子どもは良くしっている曲でも興味を示さないことがわかった。（図14参照）

（図14）

4.4-3　2歳児の考察

曲調が違い1回目は不思議そうな表情であったが、良く知っているトトロの曲だと分かってからは、曲を楽しむ姿が見られた。聴き慣れない曲調での戸惑いから知っている曲と気づいてからの表現の違いを感じた。（図15参照）

表4「さんぽ」ＪＡＺＺ

年齢	1回目	2回目	3回目
0歳児	＜8月下旬　室内遊び時＞ ・特に反応は見られなかった。集中して遊んでいるようだ。	＜12月上旬　午睡後＞ ・両手を振り、膝を曲げてリズムを取る。 ・首を振り、体全体で踊り、お尻を振って楽しむ様子が見られる。	＜12月下旬　午前の活動中＞ ・首を振ったり寝転んだり、おもちゃの楽器を鳴らす。 ・じっと聞き入る様子の子もいる。
1歳児	＜8月下旬　室内遊び時＞ ・普段CD（歌詞付き）で流すと、歌ったり手を叩いたりする子どもたちだが、ジャズ調になると興味を示さず「さんぽ」の曲だと気づく様子が見られない。	＜12月上旬　合同保育時＞ ・普段「さんぽ」の曲が好きで歌う子ども達だが、曲が聴こえてきても、気にせず遊びを続けている。	＜12月下旬　給食時＞ ・「運命」では、「こわい」などと保育者のところに来て動きが止まっていたが、この曲が流れだすと気にせず車を走らせ、いつも通り遊び始める。
2歳児	＜8月下旬　室内遊び時＞ ・ジャズ調ではあったが、トトロの曲だと気が付き、口ずさむ。体を左右に揺らす。	＜12月上旬　合同保育時＞ ・ラジカセの周りに集まり、集中して聴いていたり、手拍子をしながら歩いたりとそれぞれの表現をする。	＜12月下旬　着替え準備時＞ ・踊りながら着替えの準備をする。準備が終わった子はリズムを取って楽しむ。
3歳児	＜6月上旬　自由遊び時＞ ・「何の曲だろう?」と初めは不思議そうな表情をする。 ・ラジカセの周りに集まって興味を持って聞く。	＜9月上旬　自由遊び時＞ ・座って遊んでいた子が立ち上がり手を広げて回る。 ・手でリズムを取りながら歌を歌う。	＜1月上旬　礼拝前＞ ・曲が流れると歌を歌う子が多くなる。

(図 15)

4.4-4　3 歳児の考察

1 回目は、普段聞いているものと曲調が違う曲に「なんか変」「違う」と不思議そうな様子を見せる子どもがいたが、2 回目、3 回目と経験を重ねるうちに、「面白い」と言い、曲に合わせてリズムをとったり歌をうたったりと、興味を持って聞き、楽しそうな姿をする子が多くなっていった。JAZZ は普段の保育であまり使用しないジャンルのため、違う曲のように聞こえていたのだと推察する。

4.5 「メヌエット」(表 5 参照)

4.5-1　0 歳児の考察

穏やかな曲で表情が豊かになり、体全体で曲の穏やかさを表していた。左右に揺らし、曲に合った動きをしていた。また、周りの子も真似て同じ動きをし、協調性の発展に繋げていけるのではないかと推察した。(図 16、図 17 参照)

(図 16)

(図 17)

表 5「メヌエット」

年齢	1 回目	2 回目	3 回目
0 歳児	＜8月下旬　室内遊び時＞ ・2名ほど音楽が流れると笑顔になり、リズムを取る。 ・他児も音楽に耳を傾けている様子に見える。	＜12月上旬　午睡後＞ ・1名が指揮者のように手を振る。 ・真似をしながら他の子たちも同じような動きをする。	＜12月下旬　午前の活動中＞ ・立ち上がって、体を揺らしたり、くねくねとした動きをしたりする子どもがおり、またその動きの真似をする子がいる。 ・曲に合わせておもちゃの楽器を鳴らす。
1 歳児	＜8月下旬　室内遊び時＞ ・曲が流れだすと手を止め、「なんだろう?」と不思議そうな表情を浮かべる。しばらくすると好きな遊びを再開する。	＜12月上旬　合同保育時＞ ・気にせず遊び続ける子もいるが、手を止めて「何かな?」といった表情で聴き入る様子の子もいる。	＜12月下旬　給食時＞ ・普段は給食時に音楽を流すことが少ないこともあり、曲が流れると手が止まり聴き入る姿がある。 ・「この曲はなんだ?」と友だちや保育者と顔を見合わせる子が数名いる。
2 歳児	＜8月下旬　室内遊び時＞ ・「これなに?」と言葉にして、興味を示すが、遊びを止めたりすることはない。 ・「かわいい」と言い、座っているところから立ち上がる子もいる。	＜12月上旬　合同保育時＞ ・曲が流れると、トイレに行っていた子が音楽に合わせて踊りだす。部屋ではバレリーナのようにステップを踏み、友だちと手を繋いで踊りだすこどももいる。	＜12月下旬　給食時＞ ・「レストランみたい」と言る子どももいるが、特に変化なく食べ続ける。
3 歳児	＜6月上旬　自由遊び時＞ ・女児は落ち着いて遊ぶ。 ・男児は戦いごっこに発展していく。 ・アニメの挿入歌に使われているようで、喜ぶ様子が見られる。	＜9月上旬　自由遊び時＞ ・ジャンプしたりダンスをしたりする子がいる。 ・友だちと手を繋いで保育室を歩く。	＜1月上旬　自由遊び時＞ ・友だちと手を繋ぐなど、2回目と同様に楽しむ姿がある。

4.5-2　1歳児の考察

聴く回数を重ねると、聴き入る姿や他児と顔を見合わせるといった行動が見られた。曲に対し、興味を示す姿が見られるようになったのではないかとと推察した。

4.5-3　2歳児の考察

特別に表現する子は少なく、自然と耳に入っているといった様子であった。普段あまり聴き慣れないが心地の良い曲と感じているのではないかと推察される。

4.5-4　3歳児の考察

自由遊びの時間に流してみると、女児はおままごとをして落ち着いて遊んでいた。反対に男児は曲が流れると普段と環境が変わったからか､気持ちが盛り上がってしまった。そのため、戦いごっこをしたり、保育室で走ったりと落ち着きがなくなったのだろうと考えた。

普段保育室で遊んでいる様子とあまり変わらない子もいて、流れている曲に意識を向けずに遊びに夢中になっている様子なのではないかと推察した。(図 18 参照)。

(図 18)

4.6 「エレクトリカルパレード」(表 6 参照)

4.6-1　0歳児の考察

聴いたことのある曲で表情も笑顔になり、体を揺らしてリズムを取る姿が見られた。楽しさを体全体で表現し、全身運動の様だった。足踏みや屈伸をし、バランス感覚が整う仕草であった。(図 19 参照)

(図 19)

表 6「エレクトリカルパレード」

年齢	1回目	2回目	3回目
0歳児	＜8月下旬　室内遊び時＞ ・1名反応あり。気持ちが上がって笑顔になり、体を動かす。	＜12月上旬　午睡後＞ ・ラジカセの前に立ち、足踏みをして手を叩き、笑顔で体全体を使ってリズムを取っている。	＜12月下旬　午前の活動中＞ ・曲に合わせて「いえい、いえい」と声を発し、笑顔で足踏みや屈伸をする。
1歳児	＜8月下旬　室内遊び時＞ ・手を叩き、体を揺らして楽しむ子もいれば、そのまま遊びを続ける子もいる。保育者や他児がリズムに乗る姿を見て、真似をする姿も見られる。	＜12月上旬　合同保育時＞ ・ぞう組の子ども達につられてジャンプをしたり、回ったりして踊る子がいる一方で、保育者の背に隠れて固まる子もいる。	＜12月下旬　給食時＞ ・体を横に揺らしながらリズムを取る子がいる。「ミッキー」と発言して、聞いたことがあることを保育者に伝える子もいる。
2歳児	＜8月下旬　室内遊び時＞ ・「こわい」と反応をする子どもや、「ミッキーだ」と声を発し、頭を左右に揺らす子どもがいる。	＜12月上旬　合同保育時＞ ・今まで遊んでいた子の手が止まる。その場でジャンプをしながら移動し、体全体を使って表現をする。	＜12月下旬　給食時＞ ・ディズニーランドに行ったときのことを話しながら給食を食べる。
3歳児	＜6月上旬　自由遊び時＞ ・曲が聴こえると、表情が明るくなり、ディズニーランドに行ったときの思い出話を話し始める。 ・「楽しいね」と話をしている。 ・友だちとの会話が増える。	9月上旬　自由遊び時＞ ・「この歌知っているよ」と言い口ずさむ。 ・表情が明るくなる。 ・手を繋いで保育室を歩く。	＜1月上旬　給食準備中＞ ・何度曲が流れても楽しそうに歌う。

4.6-2　1歳児の考察

1回目から聞いたことのある曲ということで違和感がなく曲を受け入れ、聴いて笑顔になる子が多かったと感じた。異年齢児と交流しながら一緒にリズムを取って楽しんでいたことから、今後も合同保育時に流すことで一緒に楽しみながら体を動かすことができると推察した。（図20参照）

（図20）

4.6-3　2歳児の考察

1回目は怖がる様子の子もいたが、「この曲」＝「ミッキー」と結び付けて表現をしたり、話をしたりする姿に変わっていった。ディズニーランドに行く経験をしたことで曲の印象が広がっていったのではないかと推察した。（図21参照）

（図21）

4.6-4　3歳児の考察

表情が明るくなり、楽しかった思い出や「また行きたいな」と次回への期待を他児に話していた。また、そのようなことによって友だちや保育者との会話、コミュニケーションが多くなり、近くにいるあまり接点のないような子同士でもその後遊ぶ様子が見られた。このようなことから、曲を聞くだけでその楽しかった思い出を思い出すことが3歳の子どもでもできることが分かった。

4.7 「エビカニクス」（表7参照）

4.7-1　0歳児の考察

曲を聴き、保育者や他児が踊る姿を見たりしているうちに、この曲の楽しさがわかり、自分でも踊ってみたいと思うようになったと推察した。（図22参照）

表7 「エビカニクス」

年齢	1回目	2回目	3回目
0歳児	≪8月下旬　室内遊び≫ 曲に合わせて笑顔で体を動かす。	≪12月上旬　午睡後≫ 曲を聴いてすぐ踊り始める。笑顔の子どもが見られる。	≪12月下旬午前の活動中≫ 曲の冒頭から手拍子を始め、曲に乗って踊る姿が見られる。
1歳児	≪8月下旬　室内あそび≫ 楽しんで体を動かす。 遊びの手を止め、笑顔で聞いている様子。	≪12月上旬　合同保育時≫ 他の曲ではあまり反応を示さない子も他児の輪に入り踊る姿が見られる。	≪12月下旬　着替え時≫ 他児と楽しんで踊る様子が見られる。
2歳児	≪8月下旬　室内あそび≫ 遊んでいるところに曲が聞こえてきても、手も止めず遊びを続ける子が多くみられる。踊る子が1名いる。	≪12月上旬　合同保育時≫ 以前は踊ろうとしなかった子も踊りだす。座っていた子もうなずいてリズムを取っているように見える。	≪12月下旬　着替え時≫ 着替え中であったが曲が聞こえると、すぐに踊りだす。他児と円になって踊る姿が見られる。
3歳児	≪6月上旬　自由あそび≫ 曲を知っている子が多く、他児と踊ることを楽しむ様子である。踊りや曲を知らない子は踊っている子を楽しそうな様子で見ている。	≪9月上旬　給食準備中≫ 曲や踊りを知らない子でも、踊っている他児を見ながら一緒に踊ろうとしている。	≪1月上旬　自由あそび≫ 踊りを覚えてくると、「もう1回」と保育者に願い出る子があらわれる。

（図 22）

4.7-2　1 歳児の考察

1 回目には聴いたことがある音楽という様子で、体を動かしてリズムを取る姿があった。保育中に繰り返し踊る機会があったことで、回を重ねるごとに他児とも一緒に輪になり踊る姿が見られるようになった。合同保育時に流すことで異年齢の交流に繋がるのではないかと推察した。（図 23 参照）

（図 23）

4.7-3　2 歳児の考察

1 回目の観察時は、普段の保育中にもかかっている曲だからか、聞き流す子が多いように見えた。クリスマスパーティーで踊ったことで曲の印象が変わり、体を動かして楽しむ姿へと変わっていった。経験によってその曲の印象が変わっていくと推察した。

4.7-4　3 歳児の考察

普段から踊っていた曲ということもあり、曲が聞こえたことで笑顔が増え、身体を大きく動かしていた。一方で曲を知らないであろう子でも、踊っている他児の様子を見ることで自然と笑顔が増えた。聴取の回数を重ねるごとに「もう一回踊る」と言う子も増え、知っている子が知らない子にダンスを教えてあげる様子も見られた。1 人で踊る楽しさからみんなで同じダンスを踊る楽しさへと変わっていくのが感じられた。（図 24 参照）

（図 24）

5.　保育教諭が感じた今後の課題

(1) 音楽を聴いた後の子ども同士の気持ちの変化や関わり方を継続して観察していきたい。

(2) 音楽を聴くことで子どもが自らこうしたい、やってみたいと感じ、そういった感情を表現できるように活動や場面に合わせて音楽を活用し、環境を整えていきたい。

(3) 音楽を通して、友だちと顔を見合わせ、手を繋いで楽しむ姿があり、また一緒に踊るなど、異年齢児との関わりも見られた。今後の保育の中で、子どもたち同士のコミュニケーションを図る機会として積極的に取り入れていきたい。

(4) 今回取り上げた曲だけでなく、さまざまな音楽と触れ合う機会をこれからも増やしていきたい。

(5) 子どもたちのそのときの思い、反応などを大切にして共感をし、その思いを保育者が言葉にすることでコミュニケーションの一つとしていきたい。

(6) 今回は回数を決めて実践したが、今後は回数を決めずに子どもの様子を見ながら、さまざまな曲を聴いて、曲（音）に親しみを持てるようにしたい。
(7) 風や雨の音を聴くなど、耳を使った活動を取り入れていきたい。

6. まとめ

今回の実践を通して、特に乳児に関しては、子ども一人ひとりの中でアウトプットされない部分、つまりそれぞれに音楽や音を聴いて「感じる・考える」ことがあるのだと、保育者が強く認識することの大切さを再認識させられた。その経験が繰り返し行われることで、豊かな感性と表現が育まれていくことが確認できた。また、乳児で表出が少ない年齢でも、表情に変化が見られたり、動きに変化が見られるなど、その子どもの中でその曲を感じたり考えたりしていることが確認できた。

吉永[1]は、表現の循環が、「表現を深め、豊かにしていく源である」と述べている。子どもが感じ、気づき、何かの感情を心のなかで抱くこと、それを表現したり、想像したりすること、さらに考えたりイメージに繋げていくことが、次の感じること、気づくことに循環していくのである。これは、音楽に限ったことではなく、子どもを取り巻く環境すべてにおいてあてはまることである。

「音感受」（おとかんじゅ）という造語がある。これは、吉永と無藤[2]が作った造語で、「子どもが身のまわりの音や人の声、音楽からその印象を感じ、共鳴し、感情が起こり、さまざまな連想を引き起こす行為のことを意味している」と定義した。実践研究で取り上げた、さまざまなジャンルの音楽から、子どもたちそれぞれが感じていることを、同じ環境にいる子どもたちと共有し、コミュニケーションをとっていることと繋がる。また音と感情は、その子どもが今までに経験した事や記憶とともにも、蓄積され混ざりあっているのではないか。「怖い」とはどういう事なのか、「楽しい」とはどういう事なのか、そういう様々な感情一つひとつが、周囲の環境から影響され自らの表現の糧になっていく。そして音や音楽を聴いたときに子ども自身が直感的に感じたことが、それまでに蓄積された経験や感情と結びついて、アウトプットされていくのだということが確認できた。

アドルノ[3]は、「ごく幼いときから、家庭で、かならずしも常に十分に“理解しながら”でなくともよいが、無意識の知覚の対象として、論理の明快な優れた音楽を聴くこと」によって、よく音楽を聴く耳が育まれると指摘している。聴くことが積極的な音楽経験になるとも述べている。三宮[4]によれば、「音を通じた実感は数万の言葉と駆使した説明に勝る」のだという。耳で音楽を聴いているときには、聴覚以外の五感を使って、感じているという。現代社会では、いたるところに音があふれている。商業施設にもBGMが流れ、テレビや映画、子どもたちが目にするアニメにも音楽が共にある。子どもたちの表現や豊かな感性の糧となるような経験と時間を、身近な大人として一緒に寄り添えることを心掛けていきたいものである。

子どもは、大人が気づかないような音に耳を傾けていたり気づいたりしている。大人は、気づかないというよりは、むしろ無意識に「聞かない」ようにしていることが多い。音にあふれた社会であるからこそ、レイチェル・カールソン[5]の「子どもといっしょに空をみあげてみましょう」「子どもといっしょに風の音を聞くことができます。（中略）そうした音に耳をかたむけているうちに、あなたの心は不思議に解き放たれていくでしょう」という言葉を、思い出したいものである。

【引用・参考文献】

1）吉永早苗.2022.『子どもの活動が広がる・深まる保育内容「表現」』. 中央法規
2）吉永早苗.2013.『幼時期における音感受教育 - モノの音・人の声に対する感受の状況と指導法の検討』. 白梅学院大学大学院子ども学研究科博士論文
3）Th.W.アドルノ；三光長治. 高辻知義訳『不協和音 - 管理社会における音楽 - 』. 音楽之友社

4）三宮麻由子．2002.『目を閉じて心開いて―ほんとうの幸せって何だろう―』．岩波書店
5）レイチェル・カールソン．上遠恵子訳．1996.『センス・オブ・ワンダー』新潮社

謝辞

実践にあたり、それぞれの実践対象グループの保育教諭の皆様のご協力に感謝申し上げます。

［実践研究論文］

保育英語に関する一考察
―学生の英語に対する苦手意識の軽減を目指して―

鈴木孝義

Consideration on Childcare English
—Aiming at reducing students' awareness of poor English—

SUZUKI Takayoshi

国際化の進展に伴い、多くの外国人が日本で生活し、現在その子どもたちが保育園等に在籍し、また将来入園してくることが予想される。その保育現場には、韓国・朝鮮語、中国語、フィリピノ語、スペイン語、ポルトガル語、ベトナム語、インドネシア語など様々な言語を母語にもつ保護者や子供たちがいる。こうした中、世界共通語としての英語で保護者や子どもたちとコミュニケーションをとることは、保護者との人間関係を円滑にし、子どもたちを理解するうえで大いに役立つことと思う。（幸い、保護者たちは出身国で義務教育の段階で英語を学んできているものと思われる。）将来幼児教育を目指す学生に英語に対する抵抗感を少しでも軽減できればと考える。

キーワード：保育英語、学校英語（英文法等）、英語の歌

1　はじめに

「英語コミュニケーション」の授業の中で、学生との英語による（難しいところは時々日本語を交えるが）個別インタビューを取り入れている。（ただし、ここ３年はコロナ禍により中断している）その中で英語に対する好感度をたずねる項目があるが、おおかたの学生は英語に対して苦手意識を持っているようである。「保育の専門学校に来て英語を勉強するとは思わなかった」、中には「英語と聞くとジンマシンが出る」と答える学生もいた。反対に「保育の専門学校で英語を学べて何となく得した気分になった」、あるいは「将来外国で働くことも考えているのでしっかり英語を勉強していきたい」と前向きに答える学生もいた。しかし全体としては後者は少数で、前者が多数を占めているのが実情である。

このような現状に鑑み、学生たちの英語に対する抵抗感を少なくするため、「英語コミュニケーション」の授業の中で取り組んでいることを紹介したい。

※　越谷保育専門学校非常勤講師

2　保育英語と学校英語との関連

ここでは保育英語（特に保育の現場でよく用いられる英単語等）と学校英語（特に中学校、高校で学んできた英語表現や文法事項等）との関連について述べてみたい。

以下３つの英文を取り上げる。

(1) 次は日本の保育園に在籍している外国人の子ども Davy と担任の真理先生との「排泄」に関する会話です。

Mari: Does anyone need to go potty?
Davy: I want to go poo-poo.
Mari: Follow me. The rest room is this way.

Davy: I'm finished. I made a big poop!
Mari: Did you wipe your bottom?
Davy: Yes, I did. I wiped.
Mari: Did you wash your hands?
Davy: Yes, I did. I washed.
Mari: Did you flush the toilet?
Davy: No, I didn't. I forgot.

Mari: Uh-oh. You can't forget to flush.

（日本語訳）
Mari: トイレに行きたい人、いますか？
Davy: ぼく、うんちしたい。
Mari: ついてきて。トイレは、こっちよ。

Davy: 終わったよ。大きなうんちが出たよ。
Mari: おしりを拭いた？
Davy: うん。拭いたよ。
Mari: 手を洗った？
Davy: うん。洗ったよ。
Mari: 水を流した？
Davy: . ううん。忘れちゃった。
Mari: おやまあ。お水は忘れずに必ず流しましょうね。

（考察）
ア　ここでは、Did you~? や Yes, I did. など過去形がたくさん出てくる。これらは全て中学校の時に習った文法事項である。
イ　Follow me.（私についてきて）は日常よく使う表現である。
ウ　ここでは、potty（上記の会話文ではトイレとなっているが正式にはおまる）、poo-poo, poop（うんち）、bottom（おしり）など保育英語でよく使う単語が出てくる。これらの単語を含め、保育英語頻出単語を以下に示す。
・保育園（nursery school）
・保育士（nursery school teacher）
・幼稚園（kindergarten）
・幼稚園教諭（kindergarten teacher）
・園長（principal）
・おまる（potty）
・うんち（poo-poo, poo, poop）
・おしり（bottom）
・おしっこ（pee-pee, pee）
・鬼ごっこ（tag）
・よだれ（drool）
・いないいないバー！（peek-a-boo）
・おむつ（diaper）
・おへそ（bellybutton）
・おなか、ぽんぽん（tummy）
・げっぷをする（burp）
・授乳（feed）
・ガラガラ（rattle）
・抱きしめる（hug）
・うたたね、昼寝（nap）

（2）次は Davy と真理先生との「現在完了形」を用いた会話です。
Davy: Have you ever seen a ghost?
Mari: Yes, I have. I've seen many.
Davy: Really? Where have you seen them?
Mari: Davy, have you been to Tokyo Disneyland?
Davy: No, I haven't. Have you seen ghosts there?
Mari: Yes, I have. I've seen them in the haunted mansion.

（日本語訳）
Davy: 幽霊見たことある？
Mari: あるわよ。たくさん見たことあるよ。
Davy: ほんと？どこで見たことあるの？
Mari: デイヴィ―、東京ディズニーランドに行ったことある？
Davy: いや、ないよ。そこで幽霊を見たことあるの？
Mari: そうよ。お化け屋敷で見たことあるわ。

（考察）
ア　ここでは「現在完了形」がふんだんに使われている。ここで「現在完了形」について解説する。
○現在完了形:(have（または has）+ 過去分詞）
現在完了形は、「過去のある動作や状態がその時から今に影響を与えていること」を表す。
①完了･結果:「～したところだ、～してしまっている」
I have just written a letter.（私はちょうど

手紙を書いたところです。）

②経験：「～したことがある」

Have you ever seen a lion?（あなたはライオンを見たことがありますか。）

③継続：「ずっと～している」

Mother has been sick since last Sunday.（母は先週の日曜日からずっと病気です。）

How long have you lived in this city?（あなたはこの町にどのくらい長く住んでいますか。）

イ　上記の Davy と真理先生との会話文にある現在完了形はすべて「経験（～したことがある）」を表している。

(3) 次は Davy の母ジェーンさんが真理先生に宛てた英文の連絡帳です。

Dear Mari-sensei!

Davy has diarrhea. It was probably from too much ice cream yesterday. He went to the bathroom 3 times this morning. He still has loose bowels. I gave him some medicine. He looks fine and he has an appetite. I just wanted to alert you to his condition. Please let him use the rest room when he needs to. Thank you.

Jane Smith

（日本語訳）

真理先生へ

デイヴィーはおなかを壊しています。おそらく昨日アイスクリームを食べすぎたからだと思います。今朝、３回もトイレに行きました。うんちがゆるいので、薬を飲ませました。元気そうで食欲もあります。このような様子であることをお知らせしたいと思いました。必要な時は、トイレに行かせるようにしてください。よろしくお願いいたします。

ジェーン　スミス

（考察）

ア　この英文の連絡帳には、英文を理解するうえで非常に大切な「文型」が取り入れられている。詳細は後述するとして、ここで「文型（５文型）」について解説する。

○基本５文型

英語の文には、主語（Subject）、（述語）動詞（Verb）が必要で、さらに補語（Complement）や目的語（Object）を加えないと完全な文にならないものがあります。目的語には、直接目的語（Direct Object 略して DO）と間接目的語（Indirect Object 略して IO）があります。これらの文の要素（S, V, O, C）が文型を決定します。

＊文の要素（S, V, O, C）以外の語句は修飾語（Modifier）と言います。

①第１文型：S + V

基本的に主語（S）と動詞（V）だけで成立している文です。

The sun rises in the east.

S　V

（太陽は東から昇る。）

②第２文型：S + V + C　S = C

主語（S）と動詞（V）の他にさらに補語（C）を加えないと完全な文にならない文です。

主語と補語には密接な関係があり、常に主語（S）= 補語（C）の関係が成立し、この場合の補語を主格補語と言います。主格補語になるのは名詞や形容詞です。

The young man is a doctor.

S V　C

（その若い人は医者です。）

I am happy.（私は幸せです。）

S V　C

この文型に用いられる動詞は、be 動詞の他に、become（～になる）、look（～に見える）、sound（～に聞こえる。（聞いた感じが）～のように思われる）などがあります。

He became a doctor.（彼は医者になった。）

S　V　　C

She looks happy.（彼女は幸せそうです。）

S　V　C

Your idea sounds good.

S　V　C

（あなたの考えは良さそうです。）

③第３文型：S + V + O　S ≠ O

一つの目的語（O）のある文型です。

I love the engineer.

S V　　O

S ≠ O（I ≠ engineer）

（私はそのエンジニアが好きです。）

④第４文型：S + V + IO + DO

直接目的語（DO）（物）と間接目的語（IO）（人）の二つの目的語のある文型です。

My father gave me an English dictionary.

S　V IO　　DO

（私の父は、私に英語の辞書をくれた。）

My father bought me a new watch.

S　V　IO　　DO

（私の父は、私に新しい時計を買ってくれた。）

⑤第５文型：S + V + O + C　　O = C

第５文型は、目的語（O）と補語（C）のある文型です。

目的語と補語は密接な関係にあり、常に目的語（O）＝補語（C）の関係が成立し、この場合の補語を目的格補語と言います。目的格補語になるのは名詞や形容詞です。

People called the boy Edward.

S　V　　O　C

（人々はその男の子をエドワードと呼んだ。）

The news made her sad.

S　V　O C

（その知らせは彼女を悲しくさせた。）

イ　上記の英文の連絡帳にある文型を以下に示す。

Dear Mari-sensei!

Davy has diarrhea. It was probably from too
S　V　O

much ice cream yesterday. He went to the
S　V

bathroom 3 times this morning. He still has
S　V

loose bowels. I gave him some medicine. He
O　S V IO　DO　S

looks fine and he has an appetite. I just wanted
V　C　S V　O

to alert you to his condition. Please let him use the rest room when he needs to. Thank you.

Jane Smith

３　英語の歌を取り入れて

幼児教育を目指す学生の中には、音楽に興味・関心をいだく者が多いようである。こうした中、英語の歌を取り入れることは、学生たちの英語に対するモチベーションを高める上で効果的であると考える。ここでは２つの英語の歌を取り上げる。

(1) エーデルワイス

Edelweiss（エーデルワイス）

（英語歌詞）

Edelweiss, Edelweiss
Every morning you greet me

Small and white clean and bright
You look happy to meet me

Blossom of snow may you bloom and grow
Bloom and grow forever

Edelweiss, Edelweiss
Bless my homeland forever

（日本語訳）

エーデルワイス、エーデルワイス
毎朝、私に挨拶してくれる

小さくて白く清く明るい
私に会えてあなたはうれしそう

雪の花よ　咲いて育ってほしい
永遠に咲いて育ってほしい

エーデルワイス、エーデルワイス
私の祖国を永遠に祝福したまえ

（メモ欄）
You look happy to meet me.
S　V　C　不定詞（副詞的用法）

（考察）
ア　You look happy は上記「文型」のところで解説したＳ＋Ｖ＋Ｃの第２文型である。
イ　to meet は上記（メモ欄）に不定詞（副詞的用法）と示してあるがここで「不定詞」について解説する。
〇不定詞（Infinitive)
不定詞は、「to ＋原形動詞」の形をもち、名詞的用法、形容詞的用法、副詞的用法があります。
①名詞的用法：「～すること」
To keep your promise is very important.（約束を守ることはたいへん重要です。）
（=It is very important to keep your promise.）
②形容詞的用法：「～するための、～すべき、～する」
Give me something to drink.（飲むための何かをください。→何か飲み物をください。）
to drink がその前の something（名詞）を修飾しているので形容詞句となります。
③副詞的用法
（ア）目的：「～するために」
She went to the airport to meet her father.（彼女は、父親を迎えに空港へ行った。）
（イ）原因・理由：「～して、～するとは」
I'm very glad to meet you.（私はあなたにお会いできて大変うれしいです。）
（ウ）結果：「・・・してその結果～する」
He lived to be one hundred.（彼は生き永らえてその結果 100 歳になった。
→彼は 100 歳まで長生きした。）
ウ　以上の解説から to meet は不定詞の副詞的用法のうちの「原因・理由」であるということがおわかりいただけることと思う。
エ　この世界的に有名な歌（Edelweiss（エーデルワイス））の英語の歌詞に、基本的な文法事項（文型、不定詞）が取り入れられていることを知って、文法を身近に感じるとともに、その重要性について改めて認識するものも多い。

（2）おもいでのアルバム

おもいでのアルバム（英語版）

Our good memories（私たちの良い思い出）

I remember happy days. We spent them together.

We sang and danced, we talked and played. We often laughed.

We were very good friends. We helped each other a lot.

I'll never forget you. We'll meet again.

・remember　～を覚えている、思い出す
・spent　spend（～を過ごす）の過去形
・them　happy days をさす
・each other　お互い
・forget　～を忘れる

（日本語訳：その１）
私は楽しかった日々のことを覚えています。私たちは共にその日々を過ごしました。
私たちは歌ったり、踊ったり、お話をしたり、遊んだりしました。そしてよく笑いました。
私たちは大変仲の良い友たちでした。（困ったときは）お互い何度も助け合ったりしました。
私は皆さんのことを決して忘れません。また、皆で会いましょう。

（日本語訳：その２―子供の視点に立った訳）
楽しかった日を覚えているよ。いっしょにその

日を過ごしたよね。
歌ったり、踊ったり、お話をしたり、遊んだりしたね。そしてよく笑ったよね。
私たちは大変仲良しでした。（困ったときは）皆でよく助け合ったよね。
皆のことを決して忘れないよ。また、皆で会おうね。

（考察）

ア　この「おもいでのアルバムの英語版」は、園児たちの思い出がたくさん取り入れられている日本語の原文の内容に沿うような形で私なりに英文で表したものである。

イ　最初の文 I remember happy days. が現在形、次の We spent them together. から We helped each other a lot. までの文が過去形、そして最後の I'll never forget you. と We'll meet again. の２文が未来形である。

ウ　［f］と［v］の発音記号を学ぶうえでも役立つと思う。［f］の発音の仕方は「上の前歯を下唇に当て、その間から息を摩擦させて出し」、［v］の発音の仕方は「［f］と同じようにして、息だけでなく声を出す」という［f］の有声音である。ちなみに上記の英語版の歌詞のうち
［f］が使われている単語は often, laughed, friends, forget であり、［v］が使われている単語は very, never である。

エ　卒園時、すなわち６歳になれば、上記の英語版の歌詞は、日本語の訳を見ながら何とか理解し、そして歌えるのではないかと思う。小学校に英語が導入されたことでもあり、その準備段階として使用していただければ、園児たちも英語に対して興味を抱くのではないかと思う。

＊上記の２つの歌以外にもいくつかの英語の歌を取り上げているが、まずオカリナを演奏することからはじめている。学生たちはいっせいにこちらに関心を寄せてくれる。

４　おわりに

保育英語と言っても何も特別なものではなく、前述のとおり、中学校、高校で学んできた文法などの英語の知識がベースになっている。このことを学生たちはある程度認識しているように思われる。また、保育英語に特有な単語、例えば「うんち（poo）」、「おしっこ（pee）」、「いないいないバー！（peek-a-boo）」、「おむつ（diaper）」などは学生たちに新鮮な気持ちを呼び起こすようである。

学校英語に対しては苦手意識を抱いてきたが、保育英語には興味・関心を寄せる学生は多い。その理解に資するためここで改めて学校英語を履修する。さらには英語の歌を取り入れる。こうした様々な視点からアプローチして学生たちの英語に対する抵抗感を少しでも軽減できればと考えている。

［引用文献］

「保育の英会話」（Childcare English）赤松直子・久富陽子著　萌文書林

【実践研究論文】

弾き歌いのためのピアノ演奏に対する学生の取り組みと意識
―保育者養成校の学生アンケート調査―

永島　晴美※

Students' efforts toward piano performances for playing and singing and their awareness of the significance of the piano performances
―The survey of questionnaire by students at nursery teachers' training school―

NAGASHIMA Harumi

平成 29 年度の、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂により、本校でも 2022 年 4 月入学生よりカリキュラムが変更された。領域「表現」の中の音楽として、1 年次前期授業では『音楽実技演習』と『子どもの音楽基礎演習』があり、筆者は双方の授業を担当している。今後各年度 1 年生の学生を対象に、ピアノを用いた弾き歌いや「表現　音楽」についての理解を探りたいと考え、前期授業開始時と授業終了後の 2 度に渡り学生アンケートを実施した。

本研究では、入学直後と授業終了時とでどのような意識の変化があったのか、アンケートや授業内容の一部を取り上げ考察していく。

キーワード：ピアノ演奏、読譜、楽典、リズム、表現音楽

Ⅰ　はじめに

本校に入学してくる学生は、7 ～ 8 割がピアノ初心者である。そのためピアノを弾くことや弾き歌いに対して不安を感じている学生も多い。そこで少しでも心配を軽減するために前年度の 1 ～ 3 月の間に 3 回の「入学前ピアノ講習会」を行っている。

今回のアンケートからピアノの経験はなくても他の楽器の経験がある学生や、複数の楽器の経験者がいることが分かった。

因みに、入学前にもピアノを習った経験があるかどうかのアンケートを行っている。授業担当教員にバランスよくグループ分けをするためである。

表 1-1

2022年4月入学　n＝71

ピアノは入学して初めて習う	42	59.1%
ピアノを習っていたことがある	22	30.9%
ピアノを現在も習っている	7	9.8%

表 1-2

2021年4月入学　n＝73

ピアノは入学して初めて習う	49	67.1%
ピアノを習っていたことがある	20	27.3%
ピアノを現在も習っている	4	5.4%

2022 年度と、比較として 2021 年度入学生の、入学前アンケート結果をここに示す。

2021 年度入学生では、過去に習っていた・現在も習っている学生が 24 名で 3 割強、入学して初めて習う学生が 49 名で 7 割弱であるのに対し、2022 年度入学生では過去に習っていた・現在も習っている学生が 29 名で 4 割を超えており、入学して初めて習う学生が 42 名と 6 割を切っている。前述の通り 7 ～ 8 割の学生が初心者として入学してくる例年と比べると、経験者の割合がかなり高いことが分かる。また入学前のアンケートは単純にピアノの経験についてのみの集計であるが、入学後はピアノ以外の楽器についても調べており、音楽的な経験に

※　越谷保育専門学校専任教員

ついてより詳しく知ることができる。

アンケートの自由記述の中から、学生の意識や気持ちの変化を読み取り次年度の授業への参考とし、準備に繋げたいと考える。

Ⅱ　研究方法

・調査対象　越谷保育専門学校 2022 年度入学生
第 1 回目 68 名　第 2 回目 60 名

・調査実施時期　第 1 回目　4 月 22 日
第 2 回目　7 月 27 日

・調査内容

1. ピアノ及び他の楽器の経験
2. 読譜の可・不可
3. ピアノに対する苦手意識の有無及び受講後の変化
4. 入学前ピアノ講習会の参加・不参加と参加の理由
5. 卒業までの習得目標と取り組む意欲

Ⅲ　倫理的配慮

アンケート調査は、今年度以降各年度の学生の実態把握や比較、授業改善の参考とすること、調査結果については目的以外に使用しない旨を伝え、了承を得た。

また本文中の自由記述の内容については、対象者が特定できないよう配慮している。

Ⅳ　アンケート結果

1.　ピアノ及び他の楽器の経験

図 1

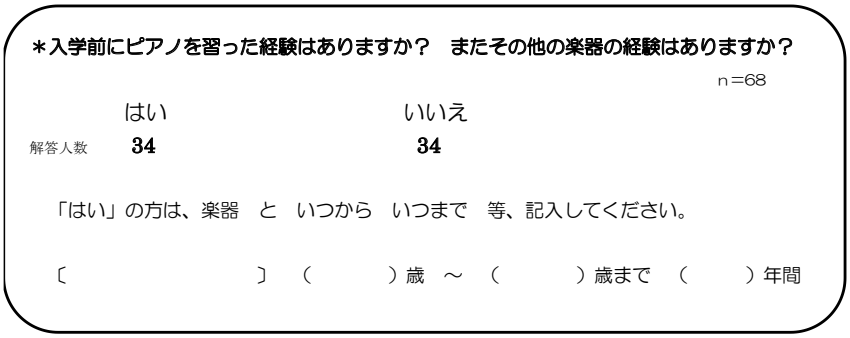


表 2

経験した楽器の種類　（複数回答あり）

ピアノ	24	ドラム	3
ホルン	3	ギター	3
サックス	3	ベース	2
トランペット	3	ヴォーカル	1
チューバ	2		
トロンボーン	1	ヴァイオリン	1
クラリネット	1		
フルート	1	和太鼓	1
ユーフォニウム	1		

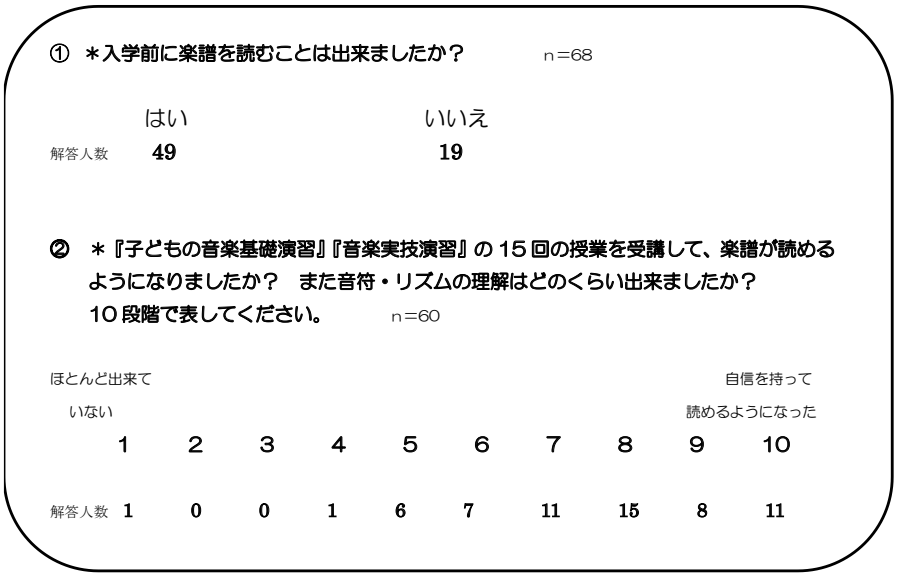
ピアノを含む楽器の経験ありが 34 名、楽器の経験なしが 34 名と全くの同数となった。複数回答を含む経験ありの 34 名のうちピアノが 24 名（ピアノのみは 13 名）、それ以外の楽器が 27 名であった。ピアノ以外の楽器ではトランペット・ホルン・トロンボーン等の管楽器で吹奏楽経験者が多く、ドラムは吹奏楽と軽音楽に分かれた。また軽音楽では他にギター・ベース・ヴォーカルもあり、珍しいところではヴァイオリンと和太鼓も各 1 名いた。

ピアノ経験者の内訳は、半年～4年ほどが13名、9年を超える学生が9名であった。短い人ほど小学生のうちに辞めていてブランクがあるか、あるいは保育を学ぶと決めてから習い始めて現在に至ることが見て取れる。逆に9年以上の場合は高校進学を区切りにしたと思われるケースがあるが、ブランクなく継続している学生も2名いた。ピアノとともに他の楽器も経験して演奏できる学生も多く、小さな頃から音楽が好きで常に身近にあった様子もうかがえる。

またピアノ以外の楽器のみの経験者は10名であった。

2. 読譜の可・不可

図2



入学時に楽譜を読むことが出来る、と回答したのは49名、出来ないは19名で、思いの外、読めると回答した学生が多かったが、ト音記号のみや、逆に低音の管楽器の経験者からはヘ音記号なら読める、という回答もあった。

また『子どもの音楽基礎演習』と『音楽実技演習』を受講した後の、自身の読譜や楽典の理解度について10段階で評価した結果は、1の「ほとんど出来ていない」～5までが8名、10の「自信を持って読めるようになった」～6までが52名であった。2回のアンケートの取り方が異なるので単純な比較はできないが、読譜や楽典について心配をする学生が入学当初よりも減少したことがわかる。

3. ピアノに対する苦手意識の有無及び受講後の変化

図3

＊ピアノを弾くこと、楽譜を読むことに対して苦手意識はありましたか？ n=68

①（入学当初）

	ある	ない	その他	無回答
解答人数	**43**	**14**	**8**	**3**

＊ピアノを弾くこと、楽譜を読むことに対する苦手意識は減りましたか？ n=60

②（受講後）

苦手意識が

	1. ある	2. 少しある	3. かなり減った	4. 無くなった
解答人数	**3**	**17**	**28**	**12**

入学当初、ピアノを弾くことや読譜に苦手意識のある学生は43名、ない学生は14名（楽器の経験なし4名を含む）で、その他が8名と無回答も3名いた。

苦手意識のある学生からは、

・何も知識がない
・片手でもままならないのに両手で弾いて歌も歌うという、一度にそんなにたくさんのことが出来るのか
・指使いが難しい
・五線を超えた音の読みが出来ない
・メロディを知らない曲が弾けない

等の記入があった。

一方苦手意識のない学生の理由は、

・小学生の時から音楽に関わって来た
・自宅のキーボードで好きな曲を弾いていた
・高校の音楽の先生に教えてもらった

等であった。

その他では、

・楽譜をパッと見てすぐには弾けない
・ブランクが長くて覚えているか不安
・ト音記号あるいはヘ音記号のどちらかしか読めない
・左右の手が違う動きをすることは苦手だが、読譜は出来るし弾くことは自体は好き
・入学して一層苦手になった

等様々な思いがあった。

受講後に苦手意識が「無くなった」は12名、「かなり減った」は28名の計40名で全体の3分の2を占め、また苦手意識の「ある」3名と「少しある」学生は17名で計20名となり、入学時に苦手に思っていた43名から半減した。

4. 入学前ピアノ講習会の参加・不参加と参加の理由

図4

＊入学前ピアノ講習会を受講しましたか？ n=68

	はい	いいえ
解答人数	**27**	**41**

「はい」の方は、なぜ入学前ピアノ講習を受講しようと思いましたか？

図５

＊卒業までにどのくらい弾けるようになりたいですか？　10 段階で表してください。

（入学当初）　n＝68

	あまり意欲はない								自信を持って弾けるように
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
解答人数	0	0	1	0	0	6	6	17	5	33

（受講後）　n＝60

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
解答人数	0	0	0	1	0	0	4	9	9	37

図６

＊今現在のピアノに取り組む意欲を、５段階で表してください。

（入学当初）　n＝68

	1	2	3	4	5
解答人数	0	1	7	18	42

（受講後）　n＝60

	1	2	3	4	5
解答人数	0	0	5	17	38

入学前ピアノ講習会については、積極的に学びを希望する学生のために１人につき３回まで受講可としていたが、コロナ禍の現在は１人１回の参加へと変更している。そのため参加した学生は 27 名、不参加が 41 名であった。

参加の理由で一番多かったのは、

・初心者のため少しでも早く慣れて入学後困らないようにしたい

・未経験のため事前に知識を身に付けたい

ということであった。

他には、

・今まで音楽の経験が全くなかった

・実際の授業の内容を体験したかった

・学校の雰囲気を知りたかった

等、やはり入学後の不安解消のためが大きいことが分かった。

5.　卒業までの習得目標と取り組む意欲

入学当初と受講後で数字上に大きな変化はない。入学当初はピアノを弾くことや読譜等不安の多い状態であるが「頑張る」という意思表示であったが、受講後は理解が進んでピアノを弾くことを楽しく感じたり、不安が減って意欲が湧き「頑張る」という意思表示であるように感じた。また経験を積んで難しさを実感した故に不安を感じている学生も見受けられた。

受講後の自由記述では、

・楽譜が読めるようになってきたのを実感している

・練習している時間が楽しい

・家でも練習して、自信が付いた。

・入学時より成長した

・練習するたびに苦手意識が減った

・目線をみんなの方に向けて弾けるようになった
・簡易伴奏でなく、オリジナル伴奏にも挑戦してみたい
・知っている曲なら短時間で弾けるようになった
・挑戦したい曲が出てきた
・不安が無くなり、自信を持って発表することができた
・周りの刺激を受けて、朝早く登校して練習する習慣が付いた
・弾ける曲が増えていって楽しくなった
・最初の頃取り組んだ曲が、簡単に感じた
・ピアノに触れる時間が増えた
・入学時より指の動きが滑らかになった
・練習していくうちに鍵盤から目が離せるようになった
・もっとピアノが好きになった

等、多くの学生が手応えを感じていることがわかった。

またピアノ演奏に留まらない気づきを得られた学生の記述もあった。

・子どものために、という意識が芽生えた
・苦手なことにも取り組む意義を感じた
・子どもたちにわかり易く、伝わる声で、笑顔で、を意識して弾けるようになった
・自分の意識が変わることで、子どもとの関わりや伝え方がポジティブになる
・まずは自分が楽しむことが必要だと感じた
・季節に応じた内容を、子どもと遊びながら伝えていく大切さを知った
・子どものことを第一に考えて歌うことが何より大切だとわかった

そして筆者の担当する『子どもの音楽基礎演習』に絡めたコメントもあった。

・リズムがわからなくても、言葉に当てはめて理解できたことが良かった
・クラスのメンバーと打楽器合奏の発表をして、楽器に対する苦手意識が減った

この後『子どもの音楽基礎演習』での授業内容について一部を記述する。

Ⅴ 『子どもの音楽基礎演習』

2022年入学生を対象にした新たな科目で、今年度筆者が新たに担当した科目である。初回の授業で5領域とその中の「表現」について幼稚園教育要領からねらいと内容を、また幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）についても確認した。

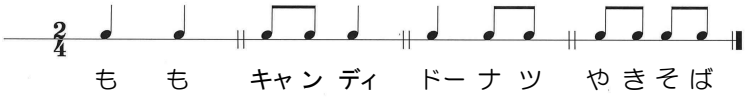
幼児が表現遊びを通して感性や創造性を発揮するには、保育者自身が感性豊かな表現が出来ることや子どもの心の動きを感じ取れることが大切である。子どもの感性を支えるために必要とされる、基礎的な知識や技能を学ぶ授業である旨を伝えた。具体的には楽譜の読み方から始まり童謡や手あそびを知る、リトミック、言葉遊び、ボディパーカッションやクラッピングを経験する等、様々なアプローチから学生が楽しんで技術を習得できる内容とした。

ピアノ演奏の基礎としてのバイエル数曲と童謡習得を課題とする『音楽実技演習』では、初心者に読譜に必要な楽典の説明を一通りはするが、筆者の経験上充分理解をした上でピアノを弾いている訳ではない様子を感じてきた。今年度『子どもの音楽基礎演習』で楽典を丁寧に解説する時間を設け、様々なテーマで表現活動をしたことは、新たな試みとして成果があったと考える。

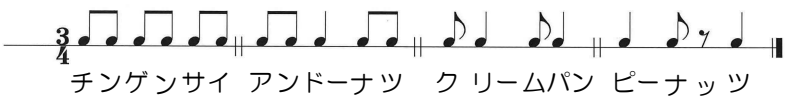
最近の学生は所謂“耳コピ”が得意で、今どきの歌をカラオケで歌うことは音楽を専門に学んできた我々よりも遥かに上手である。当然のことながら楽譜を見ながら歌っているのではない。読譜の中でも特にリズムについては耳から聴いたものを繋げていて、音符を見てリズムを理解している訳ではないことが多い。4分音符は1拍、2分音符は2拍、全音符は4拍、8分音符は半拍…。知識としては覚えていても、その長さが体感としてわかっていない学生は思いの外多い。音符の種類によって1拍を数える速さが変わってしまうことに気付かないのである。

そこで前述の学生のコメントにもあったように、リズムに合った言葉を考える時間を授業の中で設けた。2拍子・3拍子・4拍子で使われやすい音符の並びに言葉を付けることによって、リズムとして感じられるよう例を示した後、学生と共に適当な言葉を考えた。

リズム資料　2拍子



リズム資料　3拍子



その言葉も果物や野菜等なるべく子どもが知っているものを選ぶよう心がけ、最終回の授業でグループワークとして打楽器合奏の発表を行い、現場での合奏指導にも活かせるよう工夫をした。グループごとにおもちゃのチャチャチャ・小さな世界・虹のむこうに・あわてんぼうのサンタクロース等の曲選びから始まり、楽器の選択、どの楽器をどこで入れるのか、どのようなリズムで、等相談して作成した。

また記譜も出来るよう事前に音符や休符の書き方も練習し、それぞれが自分の楽譜を書き上げることができた。昨今の学生の傾向として頭で考えて何とかしようとすることが多いので、必ず音を出して楽器やリズムの組み合わせを確認し相談しながら完成させるよう促した。

発表でお互いの作品を鑑賞し、自分たちの選ばなかった楽器の音色に新たな発見をしたり、楽器の組み合わせやリズムの創作等刺激を受け、今後に繋がる有意義な時間となった。

これ以外にも子どもの年齢・発達に合わせたリトミック活動や、わらべ歌、季節や行事や生活の歌の教材研究等を盛り込んだ。特に入学間もない授業開始時はまだお互いがぎこちなく、入園当初の子どもと同じように「あくしゅでこんにちは」や「せんせいとおともだち」の歌を使用してリズム室で体を動かしたり、自己紹介をするところからスタートした。

歌うこと、体を動かすこと、頭を柔らかくすること、そしてまずは自分自身が音楽を楽しむことが出来ないと保育に繋がらない、という記述が授業終了後のアンケートで見られた。

Ⅵ　まとめ

「保育者はピアノが弾けないと」ということは多くの人が感じていることで、大きな不安を抱えて入学してくる学生がいることを我々音楽科の教員も理解している。それを少しでも減らすために入学前ピアノ講習会を導入し、『子ど

もの音楽基礎演習』の授業内で楽典の説明を丁寧に行ったことで、以前より読譜の苦手意識やピアノを弾くことの不安解消の一助になったのではないかと自負している。

ピアノを弾くことに不安があっては子どもたちと楽しく歌を歌うことは難しい。また今年度の学生に関して言えば、童謡だけでなく生活のうたや行事のうたも知らない曲が多く、幼少期に幼稚園・保育園で歌ってきていないことに大きな驚きがあった。2年間の学生生活の中でたくさんの曲を知り、レパートリーとして増やすことが課題であると感じる。

また「表現　音楽」としては、ピアノを弾くこと以外にも様々な方法で楽しむことが出来ることを知り、自分なりに工夫して子どもたちと遊びを展開する技術を身に付けられるよう、授業を通して経験を積んでほしいと考える。

筆者も今年度の授業やアンケートから得た内容を基にその都度、改善を加えて次年度以降に活かしていきたい。それには音楽を使って子どもと一緒に遊ぶことはハードルの高いことではない、と保育者が感じられることが大事であると考える。楽器を使用しなくても音楽あそび・表現遊びは出来ることに気づき、積極的に子どもと関わる保育が組み立てられるよう、筆者自身も研鑽を積み学生の学びに繋げていきたい。

引用・参考文献

文部科学省　2018『幼稚園教育要領解説』フレーベル館

謝辞

本稿の執筆にあたり、アンケートにご協力いただいた学生の皆様に感謝申し上げます。

【研究論文】

「乳児保育」における絵本の役割を考える ―保育者養成校の学生へのアンケート調査より―

新井恵美子

Consider the role of picture books in “Infant Care and Education” —From the survey of questionnaire by students at nursery teachers’ training school—

ARAI Emiko

筆者は約 30 年保育者として保育現場に携わっていた。当時から子どもの成長には、絵本が無くてはならないほど大切なものであると言うことを実感していた。しかし筆者を含め保育者は、保育者の資格を取得し現場に出るまでに、どのくらい絵本に関する勉強をしていたかと言う疑問を長きにわたり持っていた。近年「乳児保育」では、絵本の重要性が強調されている。そのようなこともあり、本研究では、筆者自身のその疑問が少しでも解消できればという思いから取り組むことにした。先ず、保育者養成校の学生たちが育つ過程で、どのように絵本と関わってきたかアンケート調査をおこなった。学生たちの乳幼児期の絵本体験が明らかになったことから、「乳児保育」などの授業を通して、子どもと絵本の関わりの重要性をいかに伝えていくかを考察する。

キーワード：保育者養成、乳児保育、アンケート調査、赤ちゃん絵本、ブックスタート

1. はじめに

筆者は約 30 年保育者として保育現場に携わっていた。その時期から子どもの成長には、絵本が無くてはならないほど大切なものであるということを実感していた。しかし筆者を含め保育者は、保育者の資格を取得し現場に出るまでにどのくらい絵本に関する勉強をしていたかという疑問を長きにわたり持っていた。今回本研究では、筆者自身のその疑問が少しでも解消できればという思いから取り組むことにした。

筆者は、越谷保育専門学校では保育教材研究、S 短期大学では乳児保育、保育内容（健康）指導法の授業を受け持っている。特に乳児保育では「乳児の想像力を育むために」と題して、赤ちゃん絵本やブックスタートの活動についても詳しく紹介している。

平成 30 年度、第 4 次改定の保育所保育指針では、１人ひとりの発達の過程を大切にしようとする考え方に基づきつつ、乳児、１歳、２歳児の保育内容の記述を充実させるため、子どもの年齢を、「乳児」、「１歳以上３歳未満」、「３歳以上」の３つに区分した。保育士たちの精神面の保護にも目を向け、保育所は、保育士が自らの行う保育の拠りどころとなるものであると記されている。今回の改定が保育所保育の質の更なる向上の契機となり、保育所で働く保育士等はもちろん、乳幼児期の子どもの保育に関わる幅広い関係者にもその趣旨が理解され、全ての子どもの健やかな育ちの実現へとつながる取り組みが、今後も着実に進められていくことが求められる。以上のように第 4 次改定では、保育士１人ひとりが子どもの心の成長に寄り添えるよう改正が行われたと思われる。

筆者が受け持つ乳児保育の分野でも、保育所保育指針を基に、「乳児」では、「健康・人間関係・環境・言葉・表現」の５領域との連続性を

※　越谷保育専門学校非常勤講師・絵本専門士

意識しながら、身体的発達に関する視点「健やかに伸び伸びと育つ」、社会的発達に関する視点「身近な人と気持ちが通じ合う」、精神的発達に関する視点「身近なものと感性が育つ」の３つの視点から保育の内容が記載されている。また、「１歳以上３歳未満児」および「３歳以上児」では、「健康・人間関係・環境・言葉・表現」の各領域における「ねらい」と「内容」、「内容の取扱い」が記載されている。

筆者が担当する「乳児保育」では、乳児保育という科目はあったものの、昭和50年代筆者が保育者養成校の学生の時は、絵本について学ぶ項目は無かったと記憶している。まして、「赤ちゃん絵本」のジャンルについてなど、学生では耳にすることもなかった。しかし、2001年にブックスタート事業を日本のNPOブックスタート[注1)]が開始したことで、近年乳児保育の教科書にも赤ちゃん絵本の重要性が取り入れられたことを嬉しく思う。保育所保育指針の中でも、乳児保育の項では精神的発達に関する視点「身近なものと関わる感性が育つ」の内容にも「身近な生活用具、玩具や絵本などが用意された中で、身の回りのものに対する興味や好奇心をもつ。」と記されており、１歳以上３歳未満の保育の項でも、「言葉」の領域で、「絵本や物語等に親しむとともに、言葉のやり取りを通じて身近な人と気持ちを通わせる」と記されている。このように子どもの発達には、絵本は無くてはならないものであると保育所保育指針にも明記されている。

筆者が冒頭で述べたように、子どもの成長には絵本は無くてはならない大切なものであるということが、浸透しつつあることがわかる。従ってこれからの保育者養成には、絵本への興味関心と知識の集積が求められる。

以上のことを踏まえて、近い将来子どもたちの心に寄り添ってくれるであろう保育者養成校の、越谷保育専門学校及びS短期大学の学生たちが、絵本を身近に感じ自由に保育の中で活かしていけるように育てたいと考えている。それには、授業の中でどのように学生たちが絵本と出会っていくのが良いのだろうか。

保育者養成校の授業で、どう絵本を活用していくかの研究には、先行研究として、山下京子『保育者養成程における絵本の活用について』（広島女子学院大学幼児教育心理学科研究紀要第５号 1-12 2019.1）、三好伸子『学生から考察する絵本の効果』（甲南女子大学研究紀要53号 89-96 2017.3）などがある。いずれの論文でも乳幼児期の子どもたちの成長には、「絵本が重要な役割をしている」と述べられている。また、「保育者養成校の学生が学びの過程で、学生自身が言葉を豊かにすることや、コミュニケーション能力を身につけ、子どもたちに絵本の素晴らしさを伝えるように指導することが重要である」と述べられている。

そうしたことを授業で実践していくために、先ず、筆者の授業を受講する学生たちが育つ過程で、どのように絵本と関わってきたかを知るために「乳幼児期に絵本とどのように関わっていたか」と言うアンケート調査を行った。その結果を基に、「乳児保育」などの授業を通して、子どもと絵本の関わりの重要性をいかに伝えていくかを考察する。

2. 乳幼児期における絵本のかかわり方についての保育士養成校生へのアンケート

本項では、越谷保育専門学校・S短期大学の１年生が乳幼児期に、絵本とどのようにかかわっていたかを「絵本とのかかわり方のアンケート」とし、調査した結果を以下に記す。

「絵本とのかかわり方についてのアンケート」

Ⅰ　目的

保育者を目指している１年生の学生たちが、乳幼児期にどのような環境の中で絵本とかかわっていたか、また卒業後、保育の現場で子どもたちにどのように絵本の読み聞かせを行いたいのかを知るためにアンケート調査を実施した。

Ⅱ　方法

1.　調査対象

①越谷保育専門学校 1 年生

②S 短期大学 1 年生

合計 140 名（男子 7 名　女子 133 名）

18 歳＝ 36 名　19 歳＝ 104 名

2.　アンケート用紙の配付・回収方法

2022 年 10 月 10 日～ 31 日の間に、越谷保育専門学校はクラス担任により配付・回収、S 短期大学では筆者が受け持つ授業内で配付し、後日回収した。

3.　質問内容

⑴ 絵本の読み聞かせをしてもらっていましたか？

⑵ 誰に読んでもらっていましたか？

⑶ 読んでもらっていた時間帯は？

⑷ 保育者になったら、どのような絵本を選びたいですか？

⑸ 乳幼児期に、子育て支援センター等のおはなし会に行ったことはありますか？（特に乳幼児期のことは忘れていると思いますので、ご家族等に聞いてご記入してください）

⑹ 保育園・幼稚園の先生に絵本を読んでもらった時の思い出はありますか？

⑺ 乳幼児期に読んでもらった赤ちゃん絵本（0 歳～ 2 歳児対象）で、今でも大好きな絵本はありますか？ご家族にブックスタートでもらった絵本のタイトルをわかる範囲で聞いてご記入ください。

⑻ ⑹であると回答してくださった絵本の思い出やエピソードをお聞かせください。

Ⅲ　アンケート調査の結果

Ⅲ -1　問⑴～⑹の結果

⑴　絵本の読み聞かせをしてもらっていましたか？

① 毎日読んでもらっていた	31 名
② 週に 4 回くらい読んでもらっていた	43 名
③ 週末だけ読んでもらっていた	46 名
④ 読んでもらわなかった	20 名

＊問⑵．⑶．⑷　は複数回答可とした

⑵　誰に読んでもらっていましたか？

（複数回答可）

① 母親	115 名
② 父親	18 名
③ 祖父母	37 名
④ 兄・姉	9 名
⑤ なし	16 名

⑶　読んでもらっていた時間帯は？

（複数回答可）

① 寝る前	81 名
② 読んでもらいたい時	86 名
③ 食事の前	7 名
④ なし	19 名

⑷　保育者になったら、どのような絵本を選びたいですか？　（複数回答可）

① 子どもの年齢に沿った内容の絵本	136 名
② 季節・行事に沿った内容の絵本	125 名
③ ネット等で絵本のランキングを参考にする	18 名
④ 自分が幼いときに読んでもらって心に残っている大好きな絵本を選ぶ	62 名
⑤ 表紙などの印象や自分の感性で選ぶ	44 名

⑸　乳幼児期に、子育て支援センター等のおはなし会に行ったことはありますか？

＊特に乳幼児期のことは忘れていると思いますので、ご家族等に聞いて記入してください

① ある	58 名
② ない	82 名

⑹　保育園・幼稚園の先生に絵本を読んでもらった時の思い出はありますか？

① ある	103 名
② ない	37 名

Ⅲ -2　問⑴～⑹の結果からの考察

越谷保育専門学校及び S 短期大学 1 年生へのアンケート結果で、問⑴ 絵本の読み聞かせを

してもらっていましたか？の問いに対する④番の「読んでもらわなかった」との回答した学生が 20 名（14.7％）いた。筆者はこの 20 名の学生たちの絵本体験がどのようになっているのだろうか、と気になった。しかし、彼らは問⑹保育園・幼稚園の先生に絵本を読んでもらった時の思い出はありますか？の問いに対し全員が「ある」と回答していた。さらに、回答欄外に「保育園の先生に読んでもらった」と、20 名中の６名の学生が書き足してくれていた。保育者の経験がある筆者は胸が熱くなった。これで 140 名全員がなんらかの形で絵本体験を持っていたことになる。乳幼児期の子どもたちにとって、家庭で読まれなくても先生に絵本を読んでもらうことが、どれだけ大切な経験なのかを改めて感じた回答であった。

筆者は問⑴の回答の④「読んでもらわなかった」に 20 名（14.7％）、全体の 1 割強の学生がいて心痛むが、８割以上の学生は毎日ではないが絵本を読んでもらっていたことに少なからず安堵した。なぜならば、昨今子どもたちの活字離れが著しいといわれ、乳児に対してもタブレットを渡し、絵本の動画を見せて遊ばせている保護者を見かけることが多くなってきている。そのような光景を目の当たりにすると内心〝なぜ保護者が声を出して絵本を読んであげないのか〟と憤りすら感じ、またこのような現実に危機感さえ覚えていたからである。

問⑹の回答から、家庭で絵本に接する機会がなかった子どもにも、保育者がそれを補えたと言うことで、保育者の役割の重要性を確認した。その反面、問⑹で 140 名中 37 名（26.4%）の学生が保育園・幼稚園の先生に絵本を読んでもらった思い出が「ない」と回答していたことに気づき、筆者は愕然とした。筆者自身長きにわたり保育現場に籍を置き、たくさんの子どもたちと絵本を読んできた。自分自身この質問を作る過程で、ここまで「ない」との高い回答数になるとは予想すらしていなかった。

前述したように家族との絵本の思い出はないが、保育者との思い出はある学生 103 名の中 20 名含まれている。したがって問⑴で 120 名の学生は家族との絵本の思い出が「ある」との回答だが、そのうち 17 名は保育者との絵本の思い出は「ない」との回答だったことになる。この「ない」との回答をした学生に対し、保育者は真摯に受け止めなくてはならないのではないかと考える。問⑹の保育園・幼稚園の先生に絵本を読んでもらった思い出はありますか？に「ある」との回答は保育者としては嬉しいが、「ない」との回答した学生たちが保育の現場に出るまでに、子どもたちの発達に絵本がどれだけ大切な役割を担っているのかを、筆者が受け持つ授業を通して伝えなくてはならないと強く思った。

問⑵ 誰に読んでもらっていましたか？の問いに対して①母親と回答した学生が 115 名（82.1％）と予想通りの結果であった。③祖父母が 37 名（26.4％）。核家族や 1 人親家庭が増えるなか、祖父母に絵本を読んでもらっていた学生が 37 名もいたことがわかり、日本のひとつの問題である高齢者との関わり方を考えても非常に良い関係を持てていることが嬉しかった。このように祖父母にかかわらず高齢者に絵本を読んでもらう経験ができる子どもたちが、今後どのようにすれば増えるかを考えることも重要であると思われる。

問⑷ 保育者になったら、どのような絵本を選びたいですか？に対する回答では、①子どもの年齢に沿った内容の絵本、②季節・行事に沿った内容の絵本にそれぞれ 90％以上が回答し、④の自分が幼いときに読んでもらって心に残っている大好きな絵本を選んだ学生も 62 名（44.2％）と半数近くいた。これらの回答からわかるように①、②については、学生自身の実習などの経験から、保育の中で絵本がどのように使われるかを学生たちは理解しているようである。④については、学生自身の幸福体験を子どもたちに手渡していくという基本的な絵本の手渡し方も垣間見える。

しかし、一方で③ネット等で絵本のランキングを参考にする 18 名（12.8％）、⑤表紙など

の印象や自分の感性で選ぶが44名(31.4%)と、子どもの成長を主体に考えるより、流行や表紙の印象だけで絵本を読むと回答した学生も合わせて62名（44.2%）いた。絵本の選択としては心配な数字にも思えるが、ただこの回答は筆者も学生時代には同じような考えであったので理解できる。なぜならば、当時は絵本に対する知識を、多方面から深く学ぶ授業や経験も無かったからだと考えられる。そして筆者は保育者として子どもたちにどのような絵本を読んであげたら良いのかを、長きにわたり自問自答していたのである。このような筆者の経験を踏まえ、学生が保育者になるまでに絵本との関わりをたくさん持てるような授業ができるようにと考えている。

Ⅲ-3　問（7）のアンケート調査の結果

問（7）乳幼児期に読んでもらった赤ちゃん絵本（0歳～2歳児対象）で、今でも大好きな絵本はありますか？また、ご家族にブックスタートでもらった絵本のタイトルをわかる範囲で聞いてご記入ください。

この質問に対して32冊の絵本のタイトルがあがり、その結果を人気の高い順に記す。

【回答者140名　複数冊可】

No. 1　『いないいないばあ』(77名)・・・(松谷みよ子/文・瀬川康男/絵　童心社　1967.04)

No. 2　『おつきさまこんばんは』(38名)･･･(林明子/作　福音館書店　1986.06)

No. 3　『はらぺこあおむし』(28名)･･･(エリック・カール/作　偕成社　1997.10)

No. 4　『ねないこだれだ』(23名)・・・(せなけいこ/作・絵　福音館書店　1969.11)

No. 5　『だるまさん「が･の･と」』シリーズ（38名)・・・(かがくいひろし/作　ブロンズ新社　2008.01)

No. 6　『くっついた』(23名)・・・(三浦太郎/作　こぐま社　2005.08)

No. 7　『しろくまちゃんのホットケーキ』(18名)・・・(わかやまけん/作　こぐま社　1972.10)

No. 8　『ノンタンシリーズ』(15名)・・・(キヨノサチコ/作　偕成社　1976.08～)

No. 9　『ももんちゃんシリーズ』(13名)･･･(とよたかずひこ/作　童心社　2001.09～)

No. 10　『うさこちゃんの絵本シリーズ』(11名)・・・(ディック・ブルーナ/文・絵　福音館書店　1964.06～)

No. 11　『ぴょーん』(11名)・・・(まつおかたつひで/作　ポプラ社　2000.06)

No 12.　『もこもこもこ』(10名)・・・(谷川俊太郎/作・元永定正/絵　文献出版　1977.04)

No. 13　『ぐりとぐら』(10名)・・・(中川李枝子/作・大村百合子/絵　福音館書店　1969.01)

No. 14　『くだもの』(8名)・・・(平山和子/作　福音館書店　1981.10)

No. 15　『しましまぐるぐる』(6名)・・・(かしわらあきお/絵　Gakken　2009.04)

No. 16　『おおきなかぶ』(3名)・・・(A・トルストイ/再話・佐藤忠良/絵　福音館書店　1966.06)

No. 17　『がたんごとんがたんごとん』(2名)･･･(安西水丸/作　福音館書店　1987.06)

No. 18　『ごぶごぶごぼごぼ』(2名)・・・(駒形克己/作　福音館書店　1999.04)

No. 19　『きんぎょがにげた』(2名)・・・(五味太郎/作　福音館書店　1982.08)

No. 20　『くれよんのくろくんシリーズ』(2名)・・・(なかやみわ/作・絵　童心社　2001.10)

No. 21　『どうぞのいす』(2名)・・・(香山美子/作・柿本幸造/絵　ひさかたチャイルド　1981.11)

＊以下11冊が1冊ずつ選ばれた絵本

『おべんとうバス』(ひさかたチャイルド　2006.01)

『みんなうんち』(福音館書店　1981.02)

『パンダなりきりたいそう』(講談社　2016.10)

『なーんだなんだ』(童心社　2004.10)

『かおかおどんなかお』（こぐま社　1988.01）
『まるさんかくぞう』（文渓社　2008.06）
『そらまめくんのベッド』（福音館書店　1999.09）
『3びきのくま』（福音館書店　1962.05）
『わたしのワンピース』（こぐま社　1969.12）
『バムとケロシリーズ』（文渓社　1999.02）
『にじいろのさかな』（講談社　1995.11）

Ⅲ-4　問(7)の回答結果からの考察

問(7) 乳幼児期に読んでもらった絵本で、今でも心に残っている絵本はありますか？の回答で、№1が『いないいないばあ』松谷みよ子 / 作であった。№2は『おつきさまこんばんは』林明子 / 作、№3は『はらぺこあおむし』エリック・カール / 作であった。『いないいないばあ』松谷みよ子 / 作との回答が多いことに驚きを覚え、改めて学生たちにインタビューを行ったところ、〝ブックスタートでもらったみたい〟〝母親が乳児健診の時にもらって、そればかり読んでいたので覚えてる〟〝ブックスタートでもらった絵本が良い本と思ってたみたい〟などの回答を得られた。また〝今回のアンケートで、親がブックスタートでもらった本が良い本と思いそればかり読んでいた。と聞いた〟との話を聞いた。その情報を聞いたことで、保護者に対して絵本を配る側も絵本に対する知識や情報量を増やす必要があるのではないかと思った。保護者は、保育者や子育て支援センターの職員、司書よりも絵本に対する知識も情報量も少ないため、専門家からもらう絵本だけが良い絵本と信じてしまうことも理解できる。筆者も保育者時代に、保育園に入園する子どもの保護者に、入園時に渡す書類の中にブックスタートの小冊子が含まれてはいたが、深く知ることもせず渡していたことを未だに後悔している。

今回アンケートに協力してくれた学生は、ブックスタートを親子で経験している年代である。乳児保育の教科書[注2)]にもブックスタート事業の内容が掲載されているので、学生が保育者になった後とまどわないように、赤ちゃん絵本とブックスタート事業に対する内容を詳しく伝える必要性を、学生とのインタビュー時に改めて強く思った。インタビュー後、再度学生が選んだ絵本を確認したところ、NPOブックスタートで選ばれたことのある絵本が13冊（40.6%）あることがわかった。

NPOブックスタートが、2001年から2023年までに選んだ赤ちゃん絵本を参考までに以下に掲載する。

2001・2002・2003

2004・2005

2006・2007

2008・2009

2010・2011

2012・2013

2014・2015

2016・2017

2018・2019・2020

2021・2022・2023

出典　NPO ブックスタート WEB サイトより[注3)]

以上、2001 年～ 2023 年まで選ばれた赤ちゃん絵本である。この画像からもわかるように、2001 年～ 2023 年まで『いないいないばあ』松谷みよ子 / 文・瀬川康男 / 絵、『おつきさまこんばんは』林明子 / 作、『くだもの』平山和子 / 作の絵本が選ばれ続けている。これらの画像からもわかるように、学生からの人気の絵本としてあがったことが理解できた。今回回答してくれた 18 歳以上の学生たちの幾人かは、幸いにもブックスタートに出会っていたこともわ

かった。また、学生の回答にあがった 32 冊の絵本のうち福音館書店の絵本が 12 冊（37.5%）を占めていた。福音館書店の絵本が群を抜いて素晴らしい絵本であるとは思わないが、やはり子どもが喜んでくれるであろう絵本をたくさん作ってきたことも理解できる。

Ⅲ -5　問⑻の回答結果と考察

問⑻ 保育者との絵本の思い出やエピソードはありますか？の問いに対し半数以上の学生が「ある」と記入していた。主なエピソードを下記に記す。

・自由あそび時間に、大好きな先生に大好きな絵本を読んでもらってうれしかった。
・先生の膝の上にのり、絵本を読んでもらうのがうれしかった。
・お迎えの時間まで、先生が絵本を読んでくれた
・いろいろな絵本をたくさん読んでくれた
・お昼寝の前に絵本を読んでくれた
・行事の時の大型絵本が楽しみだった
・先生の読み方が上手だった

これらの学生の文章から筆者は保育者当時を思い出し、先生と子どもたちのやり取りが容易に想像できた。保育者はカリキュラムをスムーズに遂行するために、時間との闘いがあるのも事実である。しかし、これらの回答からもわかるように、先生が心に余裕があり、ゆっくり子どもと接してくれたときを一番覚えていることがわかる。絵本を主活動に導入として使うことは日常的であるが、子どもにとって集団や少人数の中の絵本より、０歳児と接するように（先生と自分と絵本）のような時間が必要なのではと筆者は考える。

問⑻で回答してくれた学生たちに、筆者は自分自身の経験を基に、子どもの心に記憶として残る絵本の読み方や伝え方を指導できれば、学生もまた保育者として、絵本を子どもたちにやさしく語りかけてくれるのではないかと願っている。

3.　おわりに

今回、保育者養成校の学生たちに「絵本とのかかわり方についてのアンケート」で実施した、調査の結果とその考察を述べてきた。総括として言えることは 140 名の学生たちは、何らかの形で絵本体験をしていたと言うことである。家庭で絵本体験がなかった学生も保育者との絵本体験があり、保育者が子どもたちに絵本を読むことの重要性が明確になった。

その一方で、保育者との絵本体験の思い出がない学生もいた。これから保育者になろうとするそうした学生に、いかに保育者と子どもの絵本を通しての関わりが重要かを伝えていくことが、課題の一つとして浮かび上がった。

また、学生たちは実習などの経験を通して、主活動への導入など、保育に絵本がどう用いられているか、ある程度は理解するようであるが、本質的な理解には至っていないと思われる。

問⑺の赤ちゃん絵本調査で、学生の何人かはブックスタートを経験しており、ブックスタート世代に入ってきたことがわかった。今後、筆者の授業を受講する学生にもブックスタートの経験者が増えることが予想される。乳児保育における絵本の重要性が、より理解されていくに違いない。乳幼児期に読んでもらった赤ちゃん絵本に、NPO ブックスタートが選んだ赤ちゃん絵本が 13 冊も入っていたことは、NPO ブックスタートが選ぶ赤ちゃん絵本は、やはり乳幼児期の子どもたちにすばらしい影響をもたらしている絵本であることがわかる。

保育者との絵本体験では、カリキュラムの中の絵本ではなく、保育者の心に余裕がありゆっくり子どもと接してくれた時の体験が思い出になっている。そのことを授業中に何度も語ることで、学生たちはこの体験の重要性に納得し、絵本への知識を高めようと取り組む姿も見られる。

アンケート調査から、以上のようなことが学生たちの乳幼児期の絵本体験として明らかになった。

乳幼児期に何らかの絵本体験はあるものの、授業で実際に学生たちに接してみると、絵本への知識が希薄であることも事実である。その要因として考えられることは、小学校時代以降絵本と接する機会から遠ざかっているのではないかと言うことである。学生との会話でも、〝ちょう久しぶりに絵本を読んだ〟や、〝自分で絵本を探して読むのは初めて〟〝やっぱり絵本を先生に読んでもらうって嬉しい〟などがあり、学生たちが絵本に接する空白の時間があることがわかる。筆者は〝なぜ、そんなに長い間絵本にふれなかったの？〟と、学生たちに問いかけると、〝一人で読むのが嫌だった。だれかに読んでもらいたかった〟、〝もう小学生だから、物語ばっかり読みなさいと言われた〟などと答えていた。こうした空白の時間を埋め、絵本に目覚めさせる必要が保育者養成には必須であると思われる。

筆者が担当する保育教材研究で学んでいる学生が、「私は小さい頃から身近に絵本があったかといわれると、身近にはなかったと思います。幼稚園では読んでもらっていたけれど家では読むということはなかったです。今回の授業を選択して、絵本に関わることが増えて思ったことは、〝面白い〟ということです。絵本を面白いと思うとは思わなかった・・・」など、再び絵本に目覚めたという感想を寄せてくれていた。乳児保育の演習でも、先生と子どもに分かれての「絵本読み聞かせごっこ」をしてもらうと、学生たちは子どもの頃の記憶を思い出し〝絵本て楽しい〟と口々に言っている。

このように学生が、絵本を楽しいと思い返せる経験を積み重ねることによって、今後保育者になってからも、子どもたちに絵本が楽しいと思ってもらえるような読み聞かせができる保育者になっていくだろう。

筆者は、約30年保育者として子どもたちと過ごしていた。その約30年の間〝子どもたちにどのような絵本を読んであげたら良いのか？〟と自問自答し解答を得られないまま、保育者養成校へ移ってしまった。筆者が絵本の知識のなさに長年悩み続けていたようなことを、保育者として後に続く学生たちが経験しないように、２年という期間ではあるが、学生たちが十分に知識を得られるような授業にしていきたいと考えている。

幸いにも、今回アンケートに回答してくれた学生たちは、絵本のジャンルも増え、ブックスタートも開始され、絵本が身近にある環境で成長している。この経験を活かして次世代に繋げていって欲しいと願っている。

【注】

⑴ 1999年子ども読書年推進会議（現・子ども読書推進会議）が研究を開始し、2000年に東京都杉並区（11月）と北海道恵庭市（12月）が「パイロットスタディ」と称して先行開始した。2001年より12地域で本格的にブックスタートの実施を開始した後、2002年１月にNPO法人として認証を受け。2004年２月に組織名称を、ブックスタート支援センターから「NPOブックスタート」（特定非営利活動法人ブックスタート）へと変更した。

⑵ 『はじめて学ぶ 乳児保育』第三版
編著者　志村聡子
著　者　塩崎美穂・藤枝充子・渡邊美智子
坂田知子・柳井郁子・小柳康子
宇都弘美
発行所　株式会社　同文書院
発行年月日 2022年３月１日
第三版第１刷発行

⑶ NPOブックスタートWEBサイト
Bookstart.or.jp　2023.1.6

【参考・引用文献】

・厚生労働省　平成29年告示『保育所保育指針』
15、20、28　フレーベル館
・山下京子『保育者養成過程における絵本の活用について』広島女子学院大学幼児教育心理学科研究紀要　第５号　1-12　2019.1
・三好伸子『学生から考察する絵本の効果』甲南女子大学研究紀要　53号　89-96　2017.3

【謝辞】

本論文を執筆するにあたり、多くの皆様のご協力を賜りました。誠にありがとうございました。

コロナ禍ではありますが、突然の申し出にも関わらず、
快く時間を割きご協力くださいました、越谷保育専門
学校職員、NPOブックスタートの職員の皆様に心より
感謝申し上げます。
また、アンケートにご協力下さいました学生の方々に
お礼を申し上げます。ありがとうございました。

【研究論文】

子どもの心に印象付ける運動会行事への取り組み ―子どもが主体的に楽しく活動できるための工夫―

片桐恵子

Effots for sports day events that impress children ―Contrivance to let children enjoy activities subjectively―

KATAGIRI Keiko

2018 年に改訂された幼稚園教育要領解説に示されている行事指導のなかで、「行事は、幼児の自然な生活の流れに変化や潤いを与えるものであり、幼児は行事に参加し、それを楽しみ、いつもとは異なる体験をすることができる」と記されている。本稿では、子どもが主体的に楽しく活動できる運動会の行事に着目し、運動会に向けた３ヶ月の練習期間の中で子ども達がどのように成長を遂げたのか。練習から本番当日、運動会が終わってからの活動を通して、保育日誌の①ねらい、②活動、③保育の内容、④評価・反省の４項目から、主活動の取り組みを幼児期の終わりまでに育ってほしい姿に当てはめ、考察を試みた。

キーワード：幼児期の終わりまでに育ってほしい姿、仲間意識、達成感、意欲を育てる保育環境

１　はじめに

幼児期の教育は、生涯にわたる人間形成の基礎を培う重要なものであり、達成するために幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うことを基本とする。そのために、保育者は子どもとの信頼関係を十分に築き、子どもが身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、子どもと共により良い教育環境を創造するようにすることとしている。そのために重視する事項として、①子どもの主体的な活動を促し幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること、②遊びを通しての指導を中心としてねらいが総合的に達成されるようにすること、③子ども一人一人の特性に応じ発達に即した指導を行うようにすること、の３点を挙げ、保育者は子どもの主体的な活動が確保されるよう子ども一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成すべきことと、保育者が子どもの活動場面に応じて様々な役割を果たし、子どもの活動を豊かにすることが示されている[1)]。

本研究では、子どもが主体的に楽しく活動できる運動会の行事に着目した。子どもが運動会当日までの３ヶ月間の練習を通して、子ども同士の交流を広げ、仲間意識を深めるとともに、自分や友達の思わぬ力を発揮することに気付き、保護者の見守る運動会で意欲を持ち実践できたのか。そのためには、運動会行事が子どもにとって意味を持ち、期待感、喜びや感動、達成感を味わうことができるよう、保育者はねらいを定め、活動や内容を立て、日案を計画したのか。運動会行事がどのような成長過程を経ると考えられるのか、５歳児の事例から検討する。

２　研究の目的

小学校学習指導要領では、「学校行事を通して、望ましい人間関係を形成し、集団への所属感や連帯感を深め、公共の精神を養い、協力してよりよい学校生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる」ことを目標とし、学校生

※　越谷保育専門学校専任教員

活に秩序と変化を与え、学校生活の充実と発展に資する体験的な活動を行うこととして、(1) 儀式的行事、(2) 文化的行事、(3) 健康安全・体育的行事、(4) 遠足・集団宿泊的行事、(5) 勤労生産・奉仕的行事を内容としている[2)]。

幼稚園教育要領解説では、「子どもの自然な生活の流れに変化や潤いを与え、子どもは行事に参加し、それを楽しみ、いつもの園生活とは異なる体験をすることができる」とし、実施に当たっては、行事を過度に取り入れ、結果や出来栄えに過重な期待をすることで子どもの負担になり、園生活の楽しさが失われないような十分な配慮の下で精選することが記載され、行事が終わった後の園生活にも考慮することが述べられている。これらの指針や要領に示されているように、幼児期の経験は子どもの成長や発達にとって大切なことである。子どもの成長や発達は目標や課題ではなく、成長過程を見ることが喜びであり次への期待感へとつながっていく。保護者に子どもの成長過程を見せる場として、行事活動を実施する意義があると考える。

本稿で取り上げたM保育園での5歳児の子どもに対して様々な経験の機会となるよう環境を整えることが保育者には求められる。運動会の練習を取り入れた3ヶ月間の日常保育の中で、何をやらせるかではなく、子どもの心に何が育つかを考えた保育内容の提供について、保育者の実態を調査・分析することを目的とする。また、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿にも注目し、考察する。

3　研究方法

(1) 調査対象

5歳児18名

(2) 実施時期

2021年8月～2021年10月

(3) 実施方法

調査対象の幼児は、M認可保育園に通園している5歳児18名の幼児、担任保育者とする。運動会の練習を始めた2021年8月～10月の期間の主活動場面とし、時間帯は10時～11時であった。また、担任が記載した保育日誌の①ねらい、②活動、③保育の内容、④評価・反省の4項目を取りまとめた。週1回、主活動の取り組みを幼児期の終わりまでに育ってほしい姿に当てはめ、主任、担任保育者、筆者で反省考察を行った。

(4) 倫理的配慮

園から研究の趣旨と目的について保護者に書面、および口頭で説明し承諾を得た。子どもの描画や写真、保育日誌の使用については、目的以外に使用しないこと、対象者が特定できないよう配慮することを伝え、了解を得た。

4　実践結果

（1）保育日誌 記録

＊印は、運動会の練習を行わなかった日

	日付	ねらい	活動	保育内容	評価・反省
	8月17日	パラバルーンに親しむ	パラバルーン	小さいバルーンで基本的な動かし方、数え方を行う	運動会に向けて子ども達に心構えの話をした。真剣に聞いていた。
	8月●日	パラバルーンに親しむ	パラバルーン	小さいバルーンでカウントしたり、曲に合わせ動く	全体的な動きを早めるために挨拶等の言い方、話す速さを変えて様子を見た。
	8月●日	数えながら体操やパラバルーンに取り組む	体操（一人技） パラバルーン	数えながら体操とバルーンを行う	どの子もやる気が見られ体操とバルーンも数えながらできるようになった。
	8月●日	数えながら体操をする	体操	カウントしながら体操を行う	カウントしながらの体操が上手になってきた
	8月●日	リレーごっこを楽しむ	パラバルーン リレーごっこ	色々な並び方の練習をしつつ、リレーやバルーンを楽しむ	運動会の係をやりたがる子どもが多く頼もしいと思えた。
	8月●日	パラバルーンの技を覚える	パラバルーン リレーあそび	パラバルーンの技の復習をし、リレーはバトンパスを行う	バルーンを広げるだけで興奮する子どもがいたので注意をしながら練習を行った。リレーのバトンパスはスムーズにできた。
	8月●日	運動会の練習に参加する	玉入れ 棒引き	玉入れと棒引きを赤白の2チームに分かれて行う	勝負に夢中になり周囲が見えなくなってしまう子どもが多く、激しい練習になってしまったので、怪我などの安全に気をつけたい。
＊	8月●日	約束を守ってプールを楽しむ	プール 数字のおけいこ 自画像	3つのプールのうちどのプールに入るか自分で選択し残り2回のプール遊びを楽しんで行う	プールの着替えを早くなり、準備体操もそろうようになった。
	8月●日	カウントしながらパラバルーンを楽しむ	パラバルーン リレーごっこ	大きいバルーンを動かし曲に乗って数えながら動く	2人ほど真面目に取り組まない子どもがやらないと、綺麗なまるにならなかったりすることを伝え気持ちを一つにする努力をするように伝えた。運動会に向けての並び方や競技の仕方等、大まかに動けるようになってきたので、こつこつと続けていきたい。
	8月●日	パラバルーンの動きをそろえる	パラバルーン	先週、少し覚えたパラバルーンの動きを思い出し、みんなの動きが合うように心掛けながら練習を行う	コロナ禍、長期休んでいた子どもが登園してきたが、友達の協力もあり、バルーンも上手にできていた。
＊	8月●日	保育園最後のプールを楽しむ	プール キーボード 切り絵デカルトコマニー	キーボードでは「水遊び」の曲を復習する。プール後は片付けを行う	キーボードでは高い「レ」の音を確認すると半数の子どもが位置を覚えていた。切り絵はやり方をすぐに理解し行っていたが絵の具の量が難しかったようである。
	9月●日	頭の中に思い描き、形で表す	パラバル 9月の制作	紙テープを重ねてコスモスを作り、以前作っておいたトンボと一緒に色画用紙に貼って、イラストを描く	白とピンクの紙を分けて貼ることが難しい子どももおり、保育者が手伝って完成させた。
	9月●日	合同練習で赤白に分かれ応援合戦を楽しむ	応援合戦 玉入れ	応援合戦方法を試しながら練習を行う	合同練習では混乱し、緊張感もなかった。玉入れはルールを守る大切さを覚えた。
	9月●日	数えながら、バルーンを操作する	パラバルーン	パラバルーンを部分的に区切り、練習を行う	バルーンは部分的に行うことで、分からない子どもも覚える事ができた。集中力の時間帯に運動会の練習を行えた。
	9月●日	合同練習でリレーごっこを楽しむ	パラバルーン リレーあそび	リレーは合同練習を行う	運動会の練習は少しずつできているが、まだ緊張感がないので、メリハリをつけて指導したい。
＊	9月●日	季節の変化を観察しながら元気に遊ぶ	散歩 虫取り	運動会練習のストレス解消で園外活動を行う	久しぶりの晴天であり、運動会の練習が続いており子どものストレス解消のためにも思いっきり遊ぶことができて良かった。
	9月●日	パラバルーンの動きを覚える	パラバルーン	パラバルーンを部分的に区切り、練習を行う	運動会の練習で我慢していることもあり、子ども達にストレスが溜まっている様子が見れた。

日付	ねらい	活動	保育内容	評価・反省
9月●日	室内での遊び方を工夫して過ごす	パラバルーン 室内遊具	運動会の練習のストレス解消で、室内で自由遊びを行う	上手に遊べる子どもだけが好きな玩具で遊び，友達と騒いだり、ふざける子どももおり、反省する時間を設けた。全体的に行動が幼いので考えて行動できるように訴え、同時に自由に発散する時間を今後も設けていきたい。
9月●日	合同練習で玉入れのルールを理解し楽しむ	玉入れ リレー	合同練習でルールを理解し練習を行う	玉入れではルールを理解し楽しくできた。リレーでは集団で動けるようになり良かった。
9月●日	笛の合図でパラバルーンの演技をする	パラバルーン 体操	パラバルーンではボールを飛ばしの練習を行う	ディズニー体操は楽しみながら踊ることができた。パラバルーンの練習ではボールを飛ばす練習や花になって指先をそろえる等頑張っている子どもの様子がうかがえた。
9月●日	合同練習でリレーの練習に参加する	リレー 体操	合同練習でリレーンバトンパスの練習を行う	バトンパスが上手くいかないこともあったが両チーム無事にゴールすることができた。約束を守り怪我無く、練習に参加できた。
9月●日	開会式の練習に参加して運動会のイメージを高める	開会式練習 体操 応援練習	合同練習で、開会式の練習を行う	開会式の練習は初めてだったが、代表の子どもは台詞を覚え、緊張しながらも頑張って役割を果たそうとしていた。体操や行進も真面目に取り組んでいた。
9月●日	キーボードで新しい曲を楽しむ	キーボード 体操 パラバルーン	パラバルーンの技をおさらいする。「大きな栗の木の下で」を階名で歌う。	「大きな栗の木の下で」を解明で歌えるようになった。半数の子どもはゆっくりではあるが弾くこともできたので、次回は全曲挑戦できると思う。
9月●日	パラバルーンを完成される	パラバルーン	パラバルーン演技を最後まで通す	大まかではあるが最後まで通すことができた、まだ動きがバラバラであるので1回ずつ集中して練習を行っていきたい。
9月●日	パラバルーンで使う腕輪を作る	パラバルーン 腕輪作り	星や月のシールを画用紙に貼り自分の腕の太さに合う腕輪の制作を行う	星や月のシールを画用紙に貼り自分の腕の太さに合う腕輪を作った。並べ方を工夫し、バルーン演技で使うのを楽しみにする子どももいた。
9月●日	全体での練習を通して運動会を想像する	運動会全体練習	運動会の全体練習を行う	開会式の流れは身に付けることができたが、園長や主任が見ている前での練習に係の子どもは緊張気味であった。
9月●日	流れを想定した運動会練習に参加する	運動会練習	大玉転がしとバルーンを通しで行う	入場から退場までの通して行った。集中力が切れてしまう子どももいたが最後まで行えた。
9月●日	入退場を含めたパラバルーンの演技を覚える	パラバルーン リレー	パラバルーンの流れの練習を行う	パラバルーンの練習は入退場が上手にできた。合同練習のリレーもよくできた。
9月●日	入退場を含めたパラバルーンの演技を覚える	パラバルーン	パラバルーンの流れの練習を行う	パラバルーンの練習は入退場が上手にできた。
9月●日	何も持たずにエアで練習する	パラバルーン	エアバルーンで動きの確認を行う	パラバルーンは何も持たずに動きのみの練習を行った。頑張ったことを子ども達に伝えた。
10月●日	何も持たずにエアで練習する	パラバルーン	エアバルーンで動きの確認を行う	パラバルーンは何も持たずに動きのみの練習を行った。
10月●日	運動会の流れを覚え練習を楽しむ	全体練習	全体練習で自分の役割を確認する	全体練習は大勢の友達の前に演技したり、マイクで話をしたりするので、緊張の表情も見られるが、本番をイメージすることができたようだった。
10月●日	ルールを守ってリレー競技を楽しむ	赤白リレー	チームに分かれてリレー練習を行う	練習のおかげでリレーの流れは心配なくなった。
10月●日	パラバルーンの練習を行う	パラバルーン	エアバルーンで動きの確認を行う	バルーンの練習は欠かせないので何も持たずに練習を行った。子ども一人ひとりの感覚の違いもあり、トラブルにならないように子どもに伝えた。
10月●日	パラバルーンの練習を行う	パラバルーン	エアバルーンで動きの確認を行う	バルーンの練習は何も持たずに練習を行い、子ども達の感覚の維持に努めた。

＊

日付	ねらい	活動	保育内容	評価・反省
10月●日	さつま芋の収穫を存分に楽しむ	さつま芋堀り 蔓始末	蔓の始末をしさつま芋堀を行う	園長の話を聞き、蔓の始末、芋掘りを行った。その大きさや長さに子ども達が驚き、初めての体験で非常に喜んでいた。泥まみれになりながら掘った芋を喜んで袋に入れていた。
10月●日	心を一つにしてパラバルーンの練習をする	パラバルーン リレー	合同保育で緊張感を持って練習を行う	運動会が近くなることを意識し練習できたが、数人の子どもが集中力を欠いてしまった。バルーンの演技は緊張感を持ち練習が行えた。リレーはスムーズに行え良くできた。
10月●日	パラバルーンの練習を行う	パラバルーン	エアバルーンで動きの確認を行う	バルーンの練習は何も持たずに練習を行い、子ども達の感覚の維持に努めた。
10月●日	他のクラスの発表を見学して運動会への気持ちを高める	予行練習の確認	運動会の予行練習の確認を行う	明日の予行に備えて言葉や動きの確認を行った。他のクラスの演技を見ることで自分も頑張ろうと前向きな態度を見せる子どもが多く期待が持てた。特に3歳児の演技は初めての見学であり、気持ちを引き締められた子どももいた。
10月●日	予行練習に集中して参加する	運動会予行練習	リレー、大玉、玉入れは入退場のみ実施、他の種目は最初から最後まで通しで行う	種目ごとに並ぶことに時間がかかることもあったが、最後まで集中して取り組めた。
10月●日	乳児クラスの運動会を見て楽しむ	乳児リハーサル見学	乳児クラスの協議やダンスを見学する	昨日の緊張の反動か、今日は落ち着きのない子どもが多かった。乳児の競技やダンスを始めて見学した。兄弟も多いので喜んでいた。小さい子どもの動きを見て、自分達も頑張ろうという気持ちになったようだ。
10月●日	細かい動きを整えながらパラバルーンを練習する	パラバルーン	振りを覚えていない子どもを中心に練習を行う	数名、まだ振りを覚えていない子どももいた。その子ども達を中心に気をつけるところを練習し、注意した子どもは自分で直そうとする姿が見られた。まだ動きを覚えていない子どもは個別で頑張っていた。
10月●日	パラバルーンの練習を行う	パラバルーン	エアバルーンで動きの確認を行う	バルーンの練習は何も持たずに練習を行い、子ども達の感覚の維持に努めた。
10月●日	パラバルーン、リレーの練習を行う	パラバルーン	エアバルーンで動きの確認を行う	本番が近いので、1回だけパラバルーン演技を確認した。リレーの練習も行った。
10月●日	玉入れと大玉競争のルールを確認する	全体練習	玉入れと大玉競争の入場やルールについて確認しリハーサルを行う	運動会が近いことを理解し、バルーンについては当日を想定し話すことができ、理解してくれた。真面目に練習してくれる子どもが多かった。
10月●日	明日の本番に備えて心の準備をする	体操 パラバルーン	明日の本番に自主練習を行う	朝から「明日緊張する～！」と落ち着いて遊べない子どもがいたので、安心できないのなら…と、バルーンの練習に取り組んでいた。
10月●日	運動会で使った道具の始末をし気持ちを整える	パラバルーンの掃除 「運動会で頑張ったこと」の絵を描く	パラバルーンの掃除を行い、その後、運動会の思い出の絵を描く	パラバルーンを紙雑巾で拭く作業は楽しそうにやっていた。汚れを落としたいところは良く拭いていた。運動会の思い出の絵は思い出しながら描いていた。

（2）運動会の様子

写真１）選手宣誓

写真２）大玉転がし

写真３）玉入れ

写真４）リレー

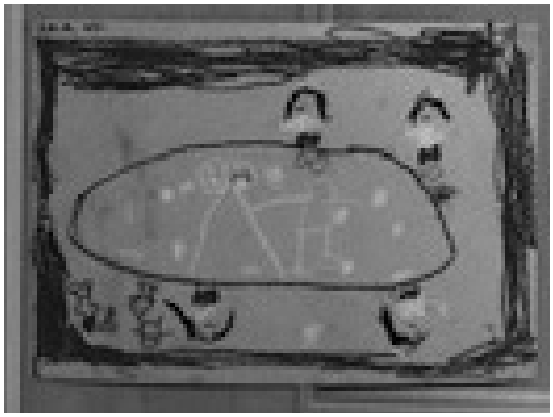
写真５）パラバルーン①

写真６）パラバルーン②

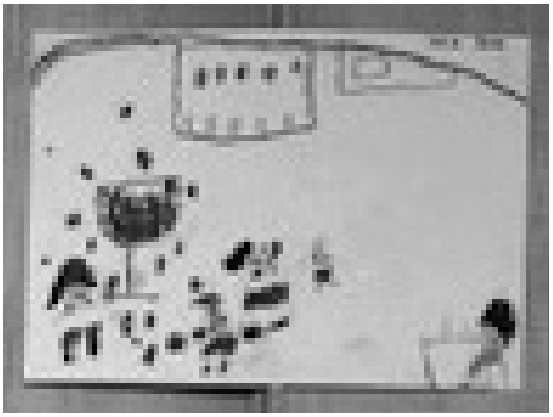
（３）『運動会で頑張ったこと』描画

n = 18

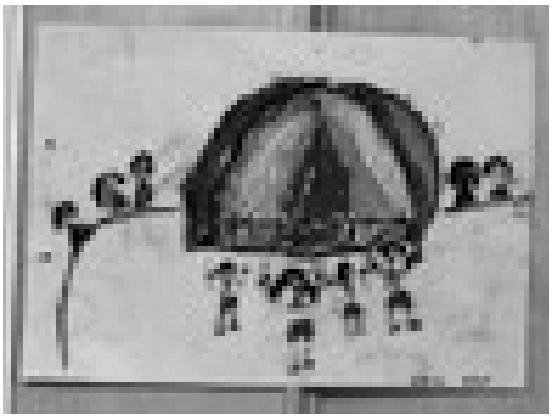
題目	人数	割合
パラバルーン	9人	50%
リレー	5人	28%
玉入れ	4人	22%



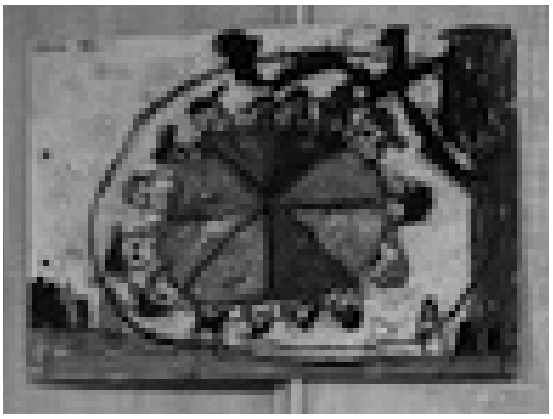
描画 1）子どもの作品「リレー」



描画 2）子どもの作品「玉入れ」



描画 3）子どもの作品「パラバルーン」



描画 4）子どもの作品「パラバルーン」

（4）幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

①健康な心と体

練習当初は、勝負に夢中になり周囲が見えなくなる子どももおり、激しい練習で安全面に気をつけたい、緊張感が見られずメリハリをつけたいと保育者が感じることもあったが、子ども達は、運動会という目標に向かって、練習を重ねるごとに自分たちで作り出すことができるようになった。また、連日の練習でストレスを感じる子どもも現れたので、園外活動を取り入れ、思いっきり遊ぶなど子どもの精神面にも配慮できた。運動会直前では、パラバルーンを想定した話を理解した上で、本番に向けて緊張する子どもが多くいたが、子ども自らが自主的に練習に取り組んだことが、見通しを持って取り組めた運動会になった。

②自立心

パラバルーンの練習では、ボールを飛ばす、花になって指先をそろえるなど子ども一人一人がしなければならないことを練習で積み重ね、自覚をもつことができるようになった。保育者は、時には何も持たずにエア練習を実施し動きの確認を行うなど子ども達の感覚維持に努めた。赤白とチームは分かれているが玉入れやリレーではルールを守り、応援では相手のチーム（友達）を傷つけないように配慮して行えた。約３ヶ月間の練習から最後までやり遂げることを身に付けた。

③協同性

運動会に向けての練習で、子ども達は一生懸命に取り組み、また休んでいる子どもに教え、共通のものとして協同できた。パラバルーンのエア練習では、「こうだよね」と子ども同士で確認を行いイメージの共有に向けた行動が見られた。

④道徳性・規範意識の芽生え

開会式の流れや入場から退場までの運動会の全体練習では、集中力が切れてしまう子どももいたが、園長スピーチや代表の子どもの選手宣誓を聞く姿から静かに聞く態勢が練習を重ねるごとに身に付き、ルールや決まり事の理解につながった。また、パラバルーンの振りを覚えていない子どもの振りを中心に全体を通して、全員で実施し、確認を行った。保育者が指導するとともに子ども同士で注意点を確認し、自由保育では個別に練習する姿も窺えた。

⑤社会生活との関わり

コロナ禍で難しい状況ではあったが、園で練習した競技やダンスを家庭で保護者に見せるなど運動会を楽しみにしている姿は、送迎時に保育者と保護者との会話から窺えた。運動会を実施する体育館は、保育園を卒園後に入学する予定の近隣小学校の体育館を借りていた。運動会当日は、１家庭２名までと保護者に人数制限し実施した。運動会の係を希望する子どもも多く

おり、係の役割を通して、保育者との関わり方に、また乳児など運動会に参加する子ども達のために自分が役に立つことに喜びも感じているようである。

⑥思考力の芽生え

パラバルーンでは、小さいバルーンで練習を積み、その後、本番用の大きなバルーンで練習を行った。子ども達はバルーンの大きさ、その性質や仕組みについて違いを理解した上で、バルーンの持ち方、技によって上げたり、下げたりとバルーンを持つ力加減などに練習を通して気付き、「どうしたらいいか」を幼児なりに考え、工夫し実践できた。

⑦自然との関わり・生命尊重

パラバルーンの練習を戸外で行う際、風の向きによりいつもできている技がうまくできず、持つ手が定まらないなど、風の吹く向きでいつもできていることができないことを子ども達は経験できた。

⑧数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚

玉入れの数を数えながら体操やパラバルーンの練習に取り組む姿から窺える。また、量の感覚では運動会で使った道具を子ども達同士で運び片付ける際、その道具の重さや一人でも持てる玉入れの玉やリレーのバトンの重さを比較し、重いものと軽いものの区別ができて直感的に関わる体験をした。

⑨言葉による伝え合い

年少児や年中児の競技の応援や「3、2、1、発射」などとパラバルーンをあげる技を揃える時、子ども同士で声を掛け合い、コロナ禍で長期休んでいた子どもには、練習を経験している子どもが競技種目のやり方を言葉で伝え教えあう等の姿が見られた。開会式では練習時から代表の子どもは自身の台詞を覚え、それ以外の子どもは代表の子どもの選手宣誓を静かに聞き、園長スピーチや主任保育者からの説明も静かに聞けていた。

⑩豊かな感性と表現

音楽に合わせて、パラバルーンの縁を持ちながら、縦や横に揺らして小さな波から大きな波、横の波を表現。更にパラバルーンの中にたくさん空気を閉じ込め、「ドーンッ」と打ち上げる「ロケット」やふわっとバルーンを浮かせお尻で閉じ込める「大きな帽子」を表現するなど、年長児はクラス一丸となりタイミングやリズムを合わせる表現領域の活動となった。また、運動会が終わった翌日に幼児たちは「運動会で頑張ったこと」を絵で描き、心動かした運動会の思い出を表現している。

5　考察

本研究は、一つの保育園の運動会における年長児の日々の練習から運動会後の取り組みに着目し、検討したものである。日々、練習を重ねることが求められる比較的長期にわたる運動会行事は、日常の保育環境とは異なり、練習を中心とする活動となってしまう。卒園を半年後に控えた年長児が集団生活を通して、大きなパラバルーンを年長児全員で持ちあげ、いろいろな技を繰り広げ、運動会本番に乳児や年少児、年中児、保護者の目の前で練習の成果として発揮することができた。

保育者は子ども同士の交流を広げるために、練習を行う度に気持ちを一つにする努力をするように子ども一人ひとりに伝え続けた。その結果、コロナ禍で長期休んでいた子どもが登園した時に子ども同士で教え合う姿が見られ、休んでいた子どももバルーンの持ち方を上手に持ち、自分の役割を認識した上で技を繰り広げることができた。このことから子ども達は仲間意識を深め、自分や友達の思わぬ力を発揮することに気付けたのではないかと推察する。

運動会を終え、使った道具を片付ける際も子ども達は晴れ晴れとした顔つきで、みんなで協力し合って行っていた。特にパラバルーンを拭く作業では、子どもが汚れを落としたいと思う箇所を子ども同士で話し合いながら、良く拭い

ていた。楽しそうに片付けを行っている子どもの姿からは、保護者の見守る運動会に意欲を持って臨み、やり遂げることができたことが窺える。つまり、運動会後の片付ける姿から運動会行事が子どもにとって感動や達成感を味わうことができたと言える。『運動会で頑張ったこと』と題し運動会の絵を描く活動は子どもの振り返りとなっている。この振り返りの活動は、子どもの主体的な在り方を伸ばすためにとても大事なことと言える。

また保育者は、練習ばかりの日常の保育活動にストレスが溜まり苛立つ子どもの様子を察し、戸外活動などを取り入れた活動や内容を保育指導計画日案に計画し対応した。また、運動会が終わり、3ヶ月間の保育日誌を振り返った際は、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を意識し、日々取り組んでいたことを改めて、主任、担任保育者、筆者で確認し共有することができた。

運動会行事を通して、競技種目を行う身体的発達だけに目を向けるのではなく、保育者は子どもの心に何が育つのかを考え、保育指導計画日案の計画を行う必要がある。本稿では、運動会後の片付けや描画から子どもの意欲を育てる環境作りが日々の練習から積み重ねることができたと言える。

比較的長期にわたる行事には数ヶ月前からの準備と計画が必要である。また、子ども達一人ひとりが行事に参加するにあたっての意欲を持てるような指導や行事をやり遂げた達成感、仲間意識など、子どもの心の成長への指導も必要であり、そこに保育者の質が問われると感じる。子どもの自尊感情に目を向け、行事を楽しめるようにすることは保育者の力量や腕の見せどころではないだろうか。保育者たちで創りあげ、園全体で共有できることは示されたが、その成果は保育者の質にもかかわってくることであり今後の検討課題としていきたい。

引用文献

1）文部科学省 2018『幼稚園教育要領解説』: 26 フレーベル館
2）文部科学省 2018『小学校学習指導要領（平成29年告示)』: 186 東洋館
3）全国社会福祉協議会 2018『保育の友第66巻 第5号』: 8-23

参考文献

無藤隆 2017『平成29年告示 幼稚園教育要領 まるわかりガイド』、チャイルド本社
汐見稔幸 2017『平成29年告示 保育所保育指針 まるわかりガイド』、チャイルド本社
厚生労働省 2018『保育所保育指針解説』、フレーベル館
内閣府・文部科学省・厚生労働省 2018『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』、フレーベル館
青戸泰子・菊池愛未・田邉資章 2019「保育・教育現場における行事活動の意義」『人間環境学会紀要』32：1-11
奥山順子 1997「幼稚園と家庭との連携－園行事の実施と幼稚園教育の役割－」『秋田大学教育学部教育工学研究報告』19：113-124
齋藤善朗 2019「子どもの主体的活動から生まれる幼稚園の運動会－絵本「ぐりとぐら」をテーマに－」『椙山女子学園大学教育学部紀要』12：101-112

謝辞：本稿の執筆にあたりいつも温かく迎えて頂き、資料提供、アンケートへのご協力頂いた方々に、ここに記して感謝申し上げます。

【研究論文】

日本語のオノマトペはどこから来たのか

山崎　英二

Where did Japanese Onomatopoeia come from?

YAMAZAKI Eiji

多くの幼児、保育者に支持されている童謡「南の島のハメハメハ大王」を基調として、歌詞の特徴である「ハメハメハ」というオノマトペに対する日本人の親和性の高さに着目し、日本語とハワイ語の特徴に多くの共通点が見られることから、日本語のオノマトペ表現の起源をハワイ語などポリネシア語に求めた。言語学的、民俗学的見地から、日本語の南方渡来説に関する先行研究を挙げその論考について検討し、ハワイ語の特質を概観することにより日本語とポリネシア語の共通点について考察した。さらに大脳半球優位性テストによりポリネシア人と日本人の言語中枢の機能面における共通点を導き出した、いわゆる角田学説を通して、日本語のオノマトペ表現のポリネシア語起源説の可能性を考察した。

キーワード：オノマトペ、ハワイ語、海上の道、大脳半球優位テスト

Ⅰ　はじめに

1．研究の背景

『きかんしゃやえもん』は、オノマトペ表現を豊富に使用した最初の絵本と言える。発行は1959年、擬人化された古い蒸気機関車が「しゃっしゃっしゃっ」「ぷっすん」「かたかた」「けっとん」など、ユーモラスなオノマトペ[(1)]を多く発する。作者の阿川弘之は、作成の依頼を引き受ける条件として、当時、優れた文章で多用することが邪道とされていた擬音語を用いる事としたという[(2)]。筆者は前稿で、幼児の言語感覚に直接訴えかけるオノマトペ表現の効用について考察したが、現状において「オノマトペ」が学問的に十分な評価を得ているとは言い難い。また阿川のエピソードからもわかるように、オノマトペ表現が絵本などの児童文化財で積極的に扱われ始めたのもそれほど前の事ではない。その意味ではむしろ、童謡の作詩者の方がより早くオノマトペ表現を効果的に活用していたと言える。高野辰之が『春の小川』で「春の小川はサラサラいくよ」としたのが1897年、巽聖歌が『たきび』で「北風ピープー吹いている」と歌ったのは1912年である。

オノマトペの繰り返しで人気を得た童謡が、1976年にＮＨＫの「みんなのうた」[(3)]で初めて放映された「南の島のハメハメハ大王」だ。日本中の子どもたちが「ハメハメハ」と繰り返すようになり、オノマトペ表現を児童文化財で表現することに消極的だった我が国において、驚きをもって迎えられることになる。

南の島の大王は
その名も偉大なハメハメハ
ロマンチックな王様で
風のすべてが彼の歌
星のすべてが彼の夢
ハメハメハ　ハメハメハ
ハメハメハメハメハ　[(4)]

初放映の1976年から2022年までの36年間に、12回再放映され[(5)]、時代を越えて多くの子どもたちに親しまれ現在に至っている。同局の「おかあさんといっしょ」でも放映され、ピアノ指導用教材にも楽譜が掲載された。多くの園で発表会の演目やパネルシアターの教材に採用され、最近ではコロナ禍のオンライン保育に

※　越谷保育専門学校非常勤講師

曲と踊りが採用されるなど、幼児教育の現場でも高く評価されている。

「ハメハメハ」は、歌詞の上では王の名であるが、言葉の表出が身体と反応しやすい幼児にとって印象的でリズミカルなオノマトペとなり、このフレーズを繰り返すことで、日本語を口ずさむ喜びを感じることが期待される。作詞者は伊藤アキラ[(6)]で、ハワイの初代国王カメハメハの実名の音の響きに日本語との親和性を感じ、メハメハという畳語を日本語で好まれるオノマトペとして活かして、繰り返しのフレーズとした。カメハメハ王の「カ」は定冠詞で英語でいう the、「メハメハ」は、「孤高の人」「物静かな人」という意味で、実は「カ・メハメハ」と韻を踏むのが正しい読み方であるのだが、日本では「ハメハメ・ハ」と韻律を踏み歌われる。どちらで韻を踏もうが、音の繰り返しが強い印象を人に与える効果を持つオノマトペである。

ハワイは、1868 年以来サトウキビ畑や製糖工場での労働のため日本人が数多く移住した地で、先の大戦では悲劇の舞台ともなり、また戦後から今日まで多くの日本人があこがれる観光地で、歴史的、経済的、そして文化的にも重要な隣国である。伊藤がハワイ国王の人名をモチーフにして日本人に親しまれるオノマトペを創作したことに、筆者は特段の学問的意義を感じている。

伊藤が選んだ土地がハワイで、オノマトペ創作を選んだ言語がハワイ語であったことに意味がある。ハワイ語はもともと文字を持たない言語で、古代のハワイ人は詠唱やフラの動き、歌などにより、過去の出来事や伝えたい事柄を伝承して来た。まさに感覚的、身体的言語である。日本語のオノマトペも感覚的でリズミカルな特性を持つ。日本語のオノマトペ表現とハワイを含むポリネシアの島々[(7)]の言語には、何らかのつながりがあるのではないだろうか。つまり筆者は、日本語のオノマトペ表現がポリネシアに由来するのではないかと考えている。

2．本研究の目的と方法

筆者は、日本語のオノマトペ表現はポリネシアからやって来たという仮説を立てた。これを証明するものとして、まずこれまで展開されてきた、民俗学的見地や地理的条件などによる日本語の南方渡来説を考察し、またハワイ語の特質を概観することにより日本語とポリネシア語の共通点を考察して、ポリネシアの言葉が日本語に影響を与えた可能性を探る。さらにポリネシア人と日本人の言語中枢の機能面における共通点を導き出した角田学説を通して、日本語のオノマトペ表現のポリネシア語起源説の証明を試みる。具体的には、日本人とポリネシア人の言語の処理方法の共通性を、大脳半球の優位性という観点から明らかにした角田（1978）の研究を基に、双方の言語の関係性を考察する。角田のこの研究は、言語中枢の機能面に着目したものであったことなどから、国語学や言語学の領域で積極的に扱われることが少ないのが現状であるが、オノマトペ研究で知られる黒田（2007）も述べているように、一つの言語を成立させる音声認識を検討する際、聴覚や言語中枢に関する論考は欠かせないと筆者は考える。

Ⅱ　海上の道

大野（2006）は、日本人の頭骨を解剖学的に調査し、縄文人の脳の容積は言語中枢の発達が可能な大きさであったとしている。日本語の起源に関しては、北方から伝来したという説、南方由来説など、多くの言語学者が諸説を展開している。ある言語が成立するには、複数の言語が混合して次第に形を成していく必要があるはずだ。たとえば山口（2006）は、南方系の言語の系統が最初で、北方系のアルタイ語の系統が次第に流れ込んで融合し、日本語の基礎が形成されたとしている。最近の研究では、近藤（2022）が、これまで展開されてきた北方起源説、北方語と南方語の重層説、チベット・ビルマ語起源説などの日本語の諸起源説を概観している。南方系、北方系、どちらの語族が先であっても、ポリネシア語族の人々が長い年月をかけて日本列島に移り住み、母音を強く発音する言

語、オノマトペ表現を豊富に持つ言語を日本にもたらしたというのが筆者の推察である。

『遠野物語』で知られる民俗学者の柳田国男は、南洋の経路をたどって日本列島にやって来た人々について『海上の道』で論考している。柳田は1898年（明治31年）の夏に、愛知県の渥美半島の伊良湖岬で、椰子の実が漂着しているのを見つけ、「風の強かった翌朝、黒潮の流れに乗って幾年月の旅の果て、椰子の実が一つ、岬の流れから日本民族の故郷は南洋諸島と確信し、友人の島崎藤村にこの話をした。」(8)としている。藤村は後年、柳田の話をモチーフに、故郷を離れた自身の境遇の憂いを重ね『落梅集』に下記の詩を収録し、後年大中寅二が曲をつけて「やしの実」が誕生した。

名も知らぬ　遠き島より
流れ寄る　椰子の実一つ

故郷（ふるさと）の岸を　離れて
汝（なれ）はそも　波に幾月　(9)

柳田は説話や昔話を軸に庶民の生活実態から日本人の起源を多角的に発想した民俗学者である。『海上の道』を始めとした論考で単一民族が大和民族を構成したことを否定し、南方からやって来た人々が日本語や日本文化に影響を及ぼしたとしているが、筆者が本研究で問題としているのはまさにこの点である。

澤田（1999）は、氷河期が終わって地球が温暖となった縄文時代、南から北への移動は方向性として理にかなっており、特に縄文時代中期以降、インドネシア、メラネシア、ポリネシアなどから多くの人々が日本にやって来たとしている。ハワイ諸島は、南からニュージーランド、トンガ、サモア、ハワイと続くポリネシアの北に位置するが、このポリネシア北部の島々から柳田が「海上の道」と呼んだ海路で、多くの人々が日本にやって来たことを否定するのは難しい。赤道に近い島々からは、インドネシア西岸、フィリピン、台湾、琉球諸島、薩南諸島を経由し、九州、四国まで、黒潮に乗れば、難なく何千キロの距離を航海できたとされているからである。黒潮の流れの速さを時速３～５ノットとすると、１日に百キロ以上は北上できただろう。彼らは安定性と操作性のために二艘の舟をつないだダブルカヌーを操った。星座や月、太陽の角度で緯度を測り、風向きやうねりから方位を知り、雲や空の色、鳥の特徴や潮の流れで陸地を察知する能力にも長けていた。「名も知らぬ遠き島より流れ寄る」のは、「椰子の実一つ」だけでなく、「舟に乗った南の島の人たち」で、縄文時代の数千年間に渡り日本列島の海岸地帯に移住し、彼らが話す言語が日本語の形成に影響を与えたと考えていいのではないか。男性の肌着、「褌」をはじめとする南方の海洋性民族につながる文化が我が国に存在していることなどからも、我々の生活文化に南の島の要素が少なからず混在していることは否定できない。つまり縄文時代の言語には、南の島々の系統に属するものが相当数含まれていたと筆者は推測するのである。

Ⅲ．日本語とハワイ語の共通点

ポリネシア諸言語（トンガ、サモア、タヒチ、ハワイの言語系統）は、同じ音を繰り返す畳語、オノマトペ表現が豊富であると、澤田（1999）が指摘して以来、多くの言語学者が日本語とポリネシア語との共通点として豊富なオノマトペ表現を使用する点を挙げている。最近では、西沢（2016）が、ハワイ語と日本語の共通点としてオノマトペや畳語が多い（たとえば「レオレオ」leoleo は「話す」という意）ことを挙げ、オノマトペ以外にも、音節が全て母音で終わること（「ワイキキ」Waikiki は、Wai が「水」、ikiki が「噴出する」という意、観光地ハナウマベイの「ハナウマ」Hanauma は、hana が「入江」、uma が「曲線」という意）、母音が一音ずつ発音されることが多いこと（「ケイキ」keiki が「子ども」という意味でｅとｉを１音ずつ、「ウエ」ue は「泣く」という意でｕとｅを１音ずつ発音）、母音の発声においても、「ウ」

の発音がやや日本語より口を尖らせる以外、ア、イ、エ、オの発声音がほぼ日本語と同じ音であることなどを挙げている。

また黒田（2007）は、上記のような母音を主体に音声認識をする言語として確認されているのは、世界の言語の中で日本語とハワイ語などポリネシア語族のみだとしている。南方から日本列島に移り住んだ文字を持たない人々が、母音を主体とする言語を当時の日本人に伝えたと考える方が自然なのである。

Ⅳ．言語発声の機能面への着目

１．言語発声の機能と大脳半球

縄文時代から時代を越えて発達してきた一言語の形成過程の解明は困難である。この点を今井（2006）は、「今後とも日本語の親戚探しは続くはずである。ただ、言語学的資料と手法だけでは限界がある。考古学、遺伝学、等々、多くの分野との学際的な研究を必要とする」[10]としている。確かに言語は単なる信号ではなく、それを使用する話者と、取り巻く生活、自然、社会等の環境が双方向的に影響し合って発達するものであり、その形成過程に関わる複合的な要素を検討する必要があるだろう。その意味で本研究では、言語発声の機能面における言語中枢に着目し、大脳半球の優位性に関する研究を通して、言語と人間の暮らしの関係を重層的に検討し、世界中の民族の中で、日本人とポリネシア人にのみ見られる言語処理の共通点を発見した角田忠信の研究を基に、日本語のオノマトペ表現とポリネシア語との関係を考察する。

２．角田学説について

人の左右大脳半球の機能は異なり、特に言語の局在の点で顕著である。言語を操る言語中枢が大多数の人の左脳にあることは、ブローカとウエルニッケ[11]以来の定説で、たとえば言語優位半球である左脳が障害された場合、言語コミュニケーションに重大な影響を及ぼすのに対し、言語劣位半球とされる右脳の障害では、言葉の理解面と活用面に影響をきたすのは稀とされている。

角田は耳鼻咽喉科の医師として失語症の患者と関わったことを契機に、大脳半球の優位性の研究を着想し、1978年に日本人とポリネシア人の言語処理における共通点を、大脳半球の優位性という観点から発見し、著書『日本人の脳』で明らかにした。角田（2016）自身、そして樋口（2017）も述べているように、角田の学説は、これまで国語学者や言語学者に、あまり積極的には受け入れられなかった。言語学の研究では、チョムスキーの生成文法[12]のような普遍性のあるものに関心が向けられやすく、また角田の研究が「聞く」という入力方向に着目したもので、言語学の音声の研究は「話す」という出力方向の条件で行われることが多く、両者がお互いの研究領域を守らざるを得なかったことなどがその理由だと考えられる。しかし大脳半球の優位性に関して角田忠信が続けてきた一連の研究は、2016年に日本学術振興会による科学研究助成事業[13]として認定されるなど、学術的に高い評価を受けている。

本研究では特に、言語を優位に処理する左脳の働きについて角田が行なった、大脳半球優位性テストに着目する。これは被験者が優位に聴くと仮定する音（たとえば母音）とそうでない音（たとえば子音）を被験者の両耳に同時に与える耳の競合状態を設定し、想定された音（たとえば母音）を被験者がどちらの耳で優位に聴いたのかを検出して、左耳は右脳が、右耳は左脳が支配するという特質から、左右大脳半球それぞれが特定の音を処理する性質を導くというものである。

角田（1978）では、母音と子音の他に、虫の音、自然音、人工音などを被験者に聴かせ、欧米人の被験者が母音、虫の音、自然の音を、言語劣位半球である右脳で処理したのに対し、日本人とポリネシア人の被験者がこれらを言語優位半球である左脳で処理しているという実験結果を得ている[14]。次節ではこれらを基に考察する。

3．考察

(1) 母音と子音

角田は上記の大脳半球優位テストにより、ほとんどの日本人被験者が母音と子音の両方を言語優位半球である左脳で処理するのに対し、欧米の被験者が子音を優位半球（左脳）で処理し、母音は非言語音として劣位半球（右脳）で処理していること、そしてポリネシア人の被験者も日本人と同じように母音を言語優位半球（左脳）で処理しているという結果を得た。

我々は日本語を話す際、全ての子音を母音とともに発音し、母音の響きでニュアンスを伝え合う。本研究では既に、日本語とハワイ語の共通点として、音節が全て母音で終わることに加え、母音が一音ずつ発音されること、母音の発声音がほぼ同じであることに言及したが、日本人とポリネシア人が、母音を言語優位半球で処理するのに対し、欧米人は単なる雑音として言語劣位半球で処理するという角田学説は、日本語とハワイ語における母音の扱いの共通性を裏付けるものである。

(2) 虫の音とオノマトペ

日本人とポリネシア人の被験者が虫の音を言語優位半球である左脳で処理し、欧米の被験者が劣位半球の右脳で処理するという角田の実験結果は、注目に値する。そもそも角田が虫の音を研究項目に選んだきっかけは、在米中に聞いた虫の音を「心地よい音だね」とアメリカ人の同僚に伝えたところ、同僚がそうは感じなかったという出来事だった。我々日本人にとって情感あふれる虫の音を、英語圏で育った同僚は雑音としか捉えていなかったのだ。

確かに虫を意味する英単語、insect は「卑しむべき人」、bug は「てこずらせる人」という意味も持ち、英語の虫、昆虫を示す単語には悪い語感が付随していると言える。また我々が日本語で「ミンミン」「ツクツクボウシ」「カナカナカナ」などのオノマトペで表現するセミの音は、英語では cicada noise（セミの雑音）、あるいは buzz of a cicada（セミの羽音）と表現される。英語圏の人々が、虫の音を右脳で雑音として捉える言語中枢の特質を持っていることを考えると、彼らが虫に対するそのような言語感を持っているのは当然だろう。

一方､我が国では「虫の知らせ」「本の虫」「虫歯」など､「虫」という言葉を、人智の及ばない存在を表現する際に使う。古典文学においても、たとえば『万葉集』で湯原王（ゆはらのおおきみ）が､「夕月夜　心もしのに　白露の置くこの庭に　こおろぎ鳴くも」[15] と、また松尾芭蕉が『奥の細道』で「閑かさや岩にしみ入るせみの声」と歌っているように、虫の音は作品のモチーフに多く使われてきた。日本の映画やドラマの効果音に虫の音が使われるのも、不思議なことではない。1911 年（明治 44 年）に制定された文部省唱歌「虫の声」[16] は、あくまで虫の「声」であって、虫の「音」ではない。虫の「音」を聞き入るべき音とみなしてきた日本人の文化的特質が、虫の音を言語優位半球である左脳で、言語音として処理していると考えることはできないだろうか。オノマトペを活かした「チンチロチンチロチンチロリン」という歌詞が生まれる理由はそれであると筆者は推察する。

一方ハワイ語では、虫が鳴く音を「ネネ」nene、あるいは「ホオネネ」hoonene といったオノマトペで表現する。ポリネシア人が言語優位半球である左脳で虫の音を処理するという角田の実験結果が、ハワイ語における虫の音の表現法の特徴を裏付けている。

(3) 自然由来の音とオノマトペ

角田（1978）は次に、風の音や川のせせらぎなどの自然の音を欧米人、日本人、ポリネシア人のそれぞれの被験者に聴かせ、欧米人がそれらの音を雑音とみなして言語劣位半球で処理したのに対し、日本人とポリネシア人の被験者が共に言語優位半球である左脳で処理をしたことを報告している。後年この自らの論考について、角田（2016）は、日本人と欧米人の自然観

の違いを、古代ギリシャ以来、西洋人が物事を思考する際の定石として用いることの多い、ロゴス（言語）とパトス（情緒、自然）という概念を用いて概説している[17]。角田はここで、欧米人は左脳でロゴス、右脳がパトスを司っており、欧米人が右脳で処理する自然を、日本人はロゴス（言語）として左脳で処理することから、新羅万物全てを言語化しようとする日本語の性質を生んだとしている。

筆者は前稿で、日本語における自然を擬人的に表現するオノマトペの豊かさについて考察した。角田の論考は、それがなぜ豊かになったのかを説明するものとなる。欧米人が右脳で、雑音として処理する自然由来の全ての音を、日本人は左脳で処理するため、言語化しやすく、それらを表現するオノマトペを豊富に生み出したと考えることができる。我々日本人が、川も海も風も全てが融合し合っているという自然観を、縄文時代から時間をかけて育み、集合的に持ち合わせているからこそ、自然の音、生きとし生けるもの全てが醸し出す音を、左脳で受け止め言語化する精神構造を持ち、それらを母音という母なる言語で表現し、自然を擬人的に表現するオノマトペを多く持つという現在の日本語の特徴が生まれたのだと筆者は推察する。

一方ハワイ語で「強く雨が降る様子」を「ハニニ」hanini、静かに降る雨の様子をキリリ kiriri と表現し、心地好く吹く風を「アニアニ」aniani、ヒオヒオ hiohio、水のほとばしりをキキ kiki、水しぶきがたつ様子は「レレフル」lelehuru と言うように、ハワイ語においても自然現象を表現するオノマトペが豊富であることがわかる。角田が得た「日本人とポリネシア人のみが自然由来の音を言語として捉えている」という実験結果は、日本人とポリネシア人の自然の有り様をオノマトペで言語化するという言語の特徴を裏付けるものである。日本人の自然との関わり方は前述のとおりであり、また厳しくも豊かな自然と対峙し共存してきたポリネシアの人々も、刻一刻と変わる気候と、頬に当たる海風と、大空と豊かな森と大海原と関わる際、醸し出される全ての音に耳を済まして、それらの音に言語的な意味を付与するという営みを続けたことで、自然由来の音を言語優位半球である左脳で処理するという言語中枢の特性を有するに到ったのではないだろうか。

(4) 情動の局在性とオノマトペ

角田（1978）は、人が感情を大きく動かした際の大脳半球の変化について、「嗅覚刺激による聴覚の優位性の逆転現象」という実験の結果により明らかにしている。運動と視覚、聴覚などの感覚は交叉支配で、左側の器官（左半身、左目、左耳）は右脳が、右側の器官は左脳が支配するのに対し、嗅覚は同側支配で、左側の鼻腔は左脳が、右側の鼻腔は右脳が支配している。この特徴を活かして実験は行われた。非言語音を聞いている時に全ての被験者は劣位半球と直結する左耳が優位で聞いているが、心を動かすような香りを嗅いだ時の激しく揺れる感情、つまり情動を処理する際、聴覚の優位性に変化が見られるかという点に注目する、という実験である。香水や消毒用アルコールなど、感情が動く臭いを被験者に嗅がせ情動刺激を与えたと仮定して実験を行なったところ、日本人とポリネシア人の被験者は、非言語音の優位が右耳（左脳による支配）に変化し、欧米人など他の文化圏の被験者は全く変わらないという結果を得た。つまり日本人とポリネシア人の被験者は、嗅覚による情動刺激が、聴覚の大脳半球優位性（右耳優位）に変化を与えたのだと結論づけている。[18]

この実験結果が示唆するのは、欧米人は情動を非言語半球で処理し、言語で表現しづらい感情を、ある程度保持しがちではないかと推察されるのに対して、日本人とポリネシア人は、情動をより言語化しやすい左脳の言語半球で処理し、心の有り様をより共有しやすくさせていると推察できる点である。日本語には「ドキドキ」「ワクワク」「がっかり」といった感情を表現する擬態語が豊富であるという特質があるし、またハワイ語においても、「うれしい」を「ホイ

ホイ」hoihoi、「かなしい」を「ニニウ」niniu、「怒っている状態」を「フフ」huhu、「イライラする」を「ウキウキ」ukiuki、「びっくりする」を「カハハ」kahaha など、基本的な感情を表現するオノマトペが豊富であるという特徴がある。

日本人とポリネシア人は、感情の変化を表わす声、たとえば人が怒りに震える声、嘆き、悲しむ声、喜びにあふれる声などを、言葉や論理を扱う左脳で捉えて、その都度自分の言葉で言語化し、自分たちの感性に合うオノマトペで表現してきたのだと筆者は推察する。

Ⅴ　おわりに

１．総合考察

本研究では、童謡「南の島のハメハメハ大王」を基調として、「ハメハメハ」というオノマトペに対する日本人の親和性の高さから、日本語のオノマトペ表現が、ハワイなどポリネシアからやって来たという仮説を設け、日本語とハワイ語がともに母音の発声が明確であり、オノマトペ表現を豊富に持つ点、民俗学的な見地で日本語のルーツをポリネシアに求めることができる点、そして角田の大脳半球優位性テストで得られた知見、いわゆる角田学説による言語中枢の機能の特性の共通性、つまり日本人とポリネシア人が共通して、母音、虫の音、自然音、情動などを言語優位半球である左脳で処理をするという点の三点により、仮説の検証を試みた。言語的な特質の共通点、民俗学的な知見、言語中枢における生理的特徴の共通点の提示と考察により、日本語のオノマトペ表現の起源をポリネシアに求める作業の第一歩が、なんとか踏み出せたのではないかと考えている。

２．今後の課題

角田の研究の真意は、自身の著書『日本人の脳』の副題「脳の働きと東西の文化」に示されている。欧米人と、日本人とポリネシア人の言語処理の相違点という生理学的知見、これが「脳の働き」であり、それぞれの言語が持つ文化の側面の論考が「東西の文化」と題するところである。つまり角田は生理学の知見を用いて比較文化の研究を試みているのである。

筆者が本研究で角田の学説に依拠したのは、角田が、日本人とポリネシア人にのみ共通して見られる言語処理の生理学的特性を論考しているからであるが、角田が、言語の背景にある文化を重視する学者であるからでもある。言語は合理的に意味を伝え合う側面を持つだけでなく、文化背景、風土、生活習慣などに結びつく感性を表現する側面もある。言語の持つ合理性と実用性、そして言語を使用する者が持ち合わせる感受性と身体性は、相互に影響し合うものだからである。今後とも角田の姿勢を踏襲し、テーマによっては学際的な研究も視野に入れ、考察していきたいと考えている。

注釈）

(1)　オノマトペは、『広辞苑』（第六版）で、「擬音語と同じ」とされ、「擬音語」の項では「実際の音をまねて言葉とした語『さらさら』『ざあざあ』『わんわん』など、擬声語、広義には、擬態語も含む」とある。また『大辞林』（第三版）では「擬音語・擬声語・擬態語を包括的にいう語」と定義され擬音語の項で「擬声語を見よ」とあり、擬声語で「物の音や人・動物の声などを表わす語。『ざわざわ』『がやがや』『わんわん』『しくしく』の類·擬音語、写生後」とあり、擬態語は「物事の状態や様子など感覚的に音声化して表現する語。『にやにや』『うろうろ』『じわじわ』『ぴかり』『ころり』『てきぱき』などの語」とある。

(2)　阿川弘之の長女、阿川佐和子は、絵本制作の依頼を受けた父の弘之が、引き受ける条件として、当時、優れた日本語で使用することが邪道とされていたオノマトペを使用する事とした出版社との実際のやりとりを、著書『老人初心者の覚悟』で述べている。

(3)　ＮＨＫの「みんなのうた」は、1961年にチェコ民謡「おお牧場はみどり」を最初に放送し、翌年の1962年に「手のひらを太陽に」、「ちいさい秋みつけた」「大きな古時計」など、数多くの名曲を全国の子どもたちに届け続けて、現在に至っている。

(4)　『こどものうた』（2009）野ばら社 p325より

(5)　『南の島のハメハメハ大王』は1976年の初回放映以来、2か月後に最初に再放映され、以降、翌1977年

の春季、秋季、1979年冬季、1983年春季、1985年秋季、1990年夏季、1992年夏季、1993年夏季、2001年夏季、2005年春季、2014年夏季、2021年春季、2022年夏季と36年の間に合わせて12回再放映されている。

(6) 伊藤アキラは2021年に惜しまれつつ亡くなった作詞家で、「はたらくくるま」などの童謡だけでなく、製菓会社の「やめられないとまらない」、製薬会社の「ただいまのあとは」など、誰もが一度は耳にしたことのあるＣＭソングや流行歌、主題歌等、数多くの歌を作詞している。家電メーカーのＣＭソング、『この木なんの木』も彼の作詞であるが、ハワイのオワフ島に自生するモンキーポッドの木がモチーフとなっている。

(7) 日本地誌研究所発行の『地理学辞典』によると、「ポリネシア」は、「太平洋の中央180度経線以東の洋上に広く分布する島群域で、ハワイ、サモア、西サモア、トケラウ、ケルマデック、トンガなどを含み、島数は数百を超える」と定義されている。

(8) 柳田国男（1961）『海上の道』筑摩書房 p24-25 より

(9) 『日本の詩歌　島崎藤村』（1967）中央公論社 p386-389　より

(10) 今井邦彦（2004）『なぜ日本人は日本語が話せるのか』大修館書店 p62-63 より

(11) ブローカ野は、運動性言語中枢とも呼ばれ、喉、唇、舌などを動かして言語を発する役目を負う。発見者であるフランスの外科医ポール・ブローカ（1824年～1880年）からその名が付けられた。一方、ウェルニッケ野は、聴覚性言語中枢で、音声言語を聴覚的に理解する部位として、ドイツの解剖学者カール・ウェルニッケ（1848～1905年）により発見された。両者の研究は、脳機能の局在性という特性を示す意味でも画期的なものだった。

(12) チョムスキーは普遍文法を理論化し、「人類は先天的に共通の言語機能を持ち、全ての言語の根本にある文法は同じだ」とした。一方ダニエル・エヴェレットは、アマゾンの先住民ピダハンと生活しながら行った研究で、彼らにはリカ―ジョン（再帰）がないという点で、チョムスキー論に異議を唱えている。たとえば「私は、誠実な心の持ち主である彼のことが好きである」という場合、1つの文の中に、「誠実な心を持っている」というもう一つの文が含まれている。この再帰により表現力は飛躍的に増加するのだが、このリカ―ジョンはチョムスキーの普遍文法には欠かせないものとされ、全ての言語に装備されていると考えられていたが、ピダハンの言語にはこれがないことから、エヴェレットは反論している。

(13) 2016年に「日本語を母語とする人と、非日本語環境で育った人における虫の声の処理機能の相違を、左右の脳血流の変化を調べるｆＭＲＩを用い、それを聴取した際の脳活動を検証する」とした研究が、日本学術振興会による科学研究助成事業として認められている。

(14) 角田忠信（1978）『日本人の脳－脳の働きと東西の文化』p51-68

(15) 小野 寛（平成5年）『新選 万葉集抄』 笠間書院より

(16) 『日本唱歌集』（1991）岩波書店 p149 より

(17) アリストテレスは、「筋道を立てて説明をしようとしても、それで相手の心が動くかどうか、相手が期待する反応を引き出せるかというと必ずしもそうでない。そこには、エトス（信頼）、パトス（情熱）、ロゴス（言語）の三つの要素が必要で、いかに論理的だとしても、それは三つのうちの一つの要素でしかないこと、自分がいくら論理的に説明しても相手が納得しなければならないことを示し、言語だけでは人の心は動かせないとした。

(18) 角田忠信（1978）『日本人の脳－脳の働きと東西の文化』p257-290

参考・引用文献

アルバーク・ブアラ二・ホプキンス 著　クウレイナ二橘、塩屋亨 訳『ハワイ語入門』大学書院

藤原智美（2013）『ネットでつながることの耐えられない軽さ』文藝春秋社 p175

樋口桂子（2017）『日本人とリズム感』青土社 p128-131

今井邦彦（2004）『なぜ日本人は日本語が話せるのか』大修館書店 p62-63

今井むつみ（2017）「オノマトペはことばの発達に役にたつの？」『オノマトペの謎』窪園晴夫編 岩波書店 p103-105

角田忠信（1978）『日本人の脳－脳の働きと東西の文化』大修館書店 p51-68、p257-290

角田忠信（1981）『右脳と左脳　その機能と文化の異質性』小学館

角田忠信（1985）『続日本語人の脳―その特殊性と普遍性』大修館書店

角田忠信（1986）『脳の発見　脳の中の小宇宙』大修館書店

角田忠信（2016）『日本語人の脳』言叢社 p267-293

加藤正治（1987）「音響負荷時の聴性脳幹反応の左右差と言語環境との関係」『お茶の水医学雑誌』第３５

巻p9-36
菊池吉晃、角田忠信（1985）「聴覚性誘発反応の左右差と角田法との比較研究」『Audiology Japan』第28巻 p725
近藤健二（2022）『日本語の起源』筑摩書房 p10-14
黒田伊保子（2007）『日本語はなぜ美しいのか』p166-174
西沢佑『新ハワイ語辞典』（2016）千倉書房
小野正弘（2015）『感じる言葉　オノマトペ』角川書店 p14-16
大野晋（2006）『考古学・人類学・言語学との対話』岩波書店 p109-110
坂本真樹（2017）「モフモフはどうやって生まれるか」『オノマトペの謎』窪園晴夫編 岩波書店p143-160
澤田祥太郎（1999）『日本語形成の謎に迫る』新泉社 p39-53
塩谷亨（2021）『サモア語における魚の成長段階の名称について』北海道言語文化研究 No 20 p91-111
柳田国男（1961）『海上の道』筑摩書房 p24-25
山口仲美（2002）『犬は「びよ」と鳴いていた』光恒文社 p124-129
山口仲美（2006）『日本語の歴史』岩波書店 p10-11

【研究ノート】

教師教育におけるカリキュラム開発に関する研究 ―教職基礎科目と教科・領域専門科目を融合する軸としての“表現活動”を中心に―

狩野浩二

A study on curriculum development in teachers' education ―Focusing on "expression activities" as an axis that fuses basic subjects of education and specialized subjects in subject areas―

KARINO Koji

今日の教員養成において課題となるのは、その養成が真に学校教育現場の要請に応えるものになっているかどうかということである。各教科目等の学習指導に備えて、学芸の奥義を究めれば良い教員が育つのだろうか。はたまた異なる資質や能力が必要なのだろうか。本稿では、筆者が勤務する大学において試行的に取り組んできた表現活動による教員の資質・能力の向上に関する教育実践を整理し、これからの時代における教師教育への提言としてまとめたものである。

キーワード：表現活動、教師教育、斎藤喜博

1　教師教育をめぐる外的状況

1－1　大学における教師教育の展開と課題

現代日本において教員を養成する課程は，大学等に置かれている。短期大学や大学，専門学校等である。こうした現代の教員を育てるシステム，いわゆる教師教育[1]は，東アジア・太平洋戦争の敗戦後に一般化し，行われるようなった。それまでは概ね代用教員などが学校教育を担っていた。正規の教員資格を持つ者の養成は師範教育に依っていた。つまり目的養成機関としての師範学校が正規教員に関する養成の主たる機関であった。その後，東アジア・太平洋戦争が終わる。敗戦後は，新制大学が誕生する。そこを中心として広範に教員養成が行われるようになった。今日の教員養成の出発点である。今日に続く教師教育・教員養成制度の根幹は，幅広く専門教養を修めた教員を養成するということである。師範教育のように目的養成ではない。新しい教員養成を模索したのである。いわばそれまでの師範教育の課題を克服するという視点である。先行研究では，それを次のように表現している。「産湯を捨てようとして，赤子まで捨ててしまった[2]」。つまり，敗戦後の教師教育はそれまでの師範教育の課題を克服しようとした。ところが，その本質までをも捨て去ってしまったという批判である。

では一体，師範教育の何が“産湯”であるのか。何が“赤子”であるのか。“産湯”に当たるのが，師範タイプなどの教師像である。師範学校には学生寮が置かれていた。その寮の各部屋には本棚が設えられている。各室には4名程度の学生が生活を共にしていた。その4名は異学年の縦割りであったということで，上級生が下級生を指導することになっていた。部屋では生活する4名がそれぞれ学習机や本棚を占有する。そしてそこに置かれた本はすべてその本の高さごとに書架に並べるように求められたという[3]。本の内容や執筆者ではない。その本の判型が小さいものから大きいものへ，あるいは背の高いものから低いものへと並べるよう指導さ

※　十文字学園女子大学教授
越谷保育専門学校非常勤講師

れたという。いわば形式主義の跋扈である。その中で型に嵌まった教師が育てられたといわれる。それがかなりの飛躍ではあるが，先の大戦を招いたというわけである[4]。

一方で，“赤子”に当たるのが優れた力を持った教師の養成である。筆者は師範卒の教師とかつて同僚として同じ学校に勤務したことがある。1987（昭和62）年のことである[5]。その教師は非常にすぐれた教育技術を持っていた。児童生徒の掌握において格段の力を備えていた。それが“産湯”とともに捨て去られてしまった。師範教育は，一般に“閉鎖的”な教師教育といわれる。目的養成的なそれである。“赤子”まで流してしまったのは課題ではあるが，とりあえず“産湯”を捨て去る必要性があったといわれる。本当にそうであったのかの検証は今後必要である。

敗戦後の教員養成は開放性を原則とした。つまり師範学校のような閉鎖的な教員養成ではダメだとされたわけである。教師になるために“教師になるための勉強”だけしているのでは駄目である。幅広く教養を修める。その上で教員になるべきである。そういう発想である。いわゆる“開放性”教員養成制度が成立した。しかしながら，今日ではその中で教員の資質能力が十分に備わっているのかどうかということが課題となっている。筆者は2006（平成18）年から文科省に置かれた中教審の下部組織に関わる機会があった。その際中教審教員養成部会での議論ではしばしば開放性の課題が指摘された。つまり開放性によって身に備わるとされた幅広い教養に疑問符がつけられたわけである。果たして敗戦後の新制大学等では幅広い教養を養ってきたのだろうかという問題である。近年はいわゆる“教養”の中味が問題になっている。果たして文学や法学，経済学などの既存の“従来型学問分野”をもとにして教養をとらえて良いのか。それではただ単に既存の学芸の枠組みにおいて教員を育てることになるだけではないか。幅広く人間関係や人間そのものへの理解，接近が課題ではないか。様々な問題が指摘されている[6]。

最近の統計で，教員免許取得者が減少しているということが公になった。教員免許は一人の人間が複数取得する場合がある。よって教員免許発行数が減少したということである。一人の学生がただ単に複数免許の取得を断念したということは考えにくい。おそらく教員を目指す学生自体が減少したということである。それはなぜか。ひとつは教員への魅力が感じられなくなってきたということである。教職への魅力といってよいかもしれない。教師という職業は定額で働かせ放題なのである。病気や怪我で休まざるを得ない教員も多い。そうしたことが教職への魅力を損なっている。

本稿では敗戦後展開してきた開放性教員養成制度のもとでどのような資質や能力を備えた教員が養成されてきたのか，その教員は果たしてどのような教育実践を展開してきたのか。現状の課題として学校教員にはいかなる資質や能力が求められるのか。これからの教師教育はいかなる内容や方法を備えていくべきなのか。それらについて検討するものである。

1－2　開放性教員養成制度と教師の資質・能力

筆者はいわゆる開放性教員養成制度のもとで教師となった。当時はいわゆる“デモシカ教師”時代の末頃である。大量に教員免許が出される。それにもかかわらず教員を志望する学生は少なかった。開放性の一般大学ではオプションとして教職課程が置かれていた。大学では主として専門課程の講義等が開講されている。筆者の場合は所属が文学部であった。この学部では国文学や漢文学，国語学などの講義・演習が専門課程に置かれている。それらの専門を学修することが学生には求められる。すべて初年次から卒業まで必修である。これらの科目では例えば，日本文学の講義・演習において“源氏物語”や“古事記”などがテキストである。それを訓詁注釈的に解釈する。学生に課されたのはこのことを中心とした学修を展開することである。いわば文学部の専門は将来の文学（もしくは国

語学, 漢文学などの）研究者養成と同義である。研究者養成の末端として存在したのが専門学部である。講義や演習の内容はその基礎的な訓練である。

教員を目指すものはこれらに加え教職課程を履修する。そのための単位料（お金）を学生は大学に払う。つまり卒業認定とは異なる科目（卒業に必要な 124 単位には含まれない単位）であるということである。オプションとしての教職科目を受講する。もちろん一般教育科目（共通教育科目）もあった。統計学や歴史学，新聞学など，所属学科の専門によらない，いわゆる教養的な講義（当時は，“パンキョー”と呼ばれていた）をとった。しかし，それらはいずれも既存学問体系の一部分を紹介（焼き直し）したものである。それらを本気になって学ぼうとする学生はごく僅かであった。

教職課程を履修し，ここで初めて教師としてのあり方を考える。専門教育や一般教育の勉強においては，まったく教師の世界を意識することがなかった。教職課程を受けることが教師への道を開くことになった。つまり専門学部の専門教育があると同時に，オプションとしての教職課程を受講するということである。したがってオプションは先述の通り卒業に必要な単位ではない。これを取らなくても卒業ができる。完全にオプションである。途中でリタイヤすることも自由である。実際教職課程を履修した学生のうち何名かは履修の途上で消えていった[7)]。その後こうした教員養成への批判が渦巻くようになる。社会は即戦力としての教員を求める。大学を出たらすぐに教師としての一人前の力を期待するのである。大学を出ても教師として役には立たない。これでは困るということになったわけである。そのことによって専門教育への批判が募る。専門教育は教師の教養となり得ていないという批判である。国語で言えば源氏物語を訓詁注釈的に学修したところで古典の指導法が身につくものではない。一般教育についてはそれほど大きな影響がないとみたのだろうか。特段これについての批判を目にすることはなかった。それと同時に教職専門へと教師教育の力点が移動する。国語の場合は日本文学や漢文学，国語学などの専門科目の単位数が半減した。その一方で教職専門科目が倍増する。この状態が今日にも続いているのである。

その後いくつかの微修正があった。“教職実践演習”の設置と開講はその中でも大きな変更である[8)]。大学が養成する教員像を明確にする。その明確化された教員像を学生に責任を持って教授する。学生は大学時代に学んだことを“教職実践演習”を通じて統合する。この科目の学修を通して自らの教員像を明確にする。こうした点が近年の大きな変更である。

それでは幅広い教養を身につけさせるという課題はどうであろうか。果たしてこの間何らかの修正や変更があったのか。答えは否である。教養教育は各大学等に任されている。それをどのようにカリキュラム化するかは，まったく自由なのである。本学の場合筆者が着任した当時，教養教育は以下のような科目から構成されていた。哲学，文化人類学，音楽，美術…である。いずれも，既存の学問の枠組みによって規定された内容である。筆者が学生時代を過ごした 1980 年代とさほど変わらない。むしろそれよりもっと以前の大学教育，一般教育に先祖返りしたようであった。むろん一つひとつの学問体系には歴史がある。その学問が立脚する精神がある。したがってそれ自体が問題ということではない。むしろ今日は従来の学問体系を壊して人間関係やコミュニケーションといったような軸で教養の読み替え，作り直しをしようとしている。そうした改革の中にあって教職課程における一般教育が旧態依然としているのである。そのことに課題を感じるわけである。こうした中で本学の教員養成課程を構成していく。必然的にこうした教養の中味を再検討する必要性を強く感じる。

今日では教養教育自体の組み直し，再検討が進んでいる。すでに従来の枠組みから解放されている。人間や社会，環境を軸にする。いわば学際的，教科横断的なカリキュラムが試行され

ている。その中で本学では，表現を軸とした科目を設置することになったわけである。

２　心や身体をひらく表現活動の取り組み

２－１　表現活動を軸にした教師教育の試行

2007（平成 19）年 4 月，本学の教員養成教育がスタートした。従来は中学校や高等学校の教員免許を取得できる課程，いわば，開放性教員養成制度の範囲内で教員を養成してきた。短大においては，初等教育学科において小学校教員養成を行ってきた。しかし，次第に教員の需要が供給を下回る。1980 年代から 90 年代にかけて軒並み教員就職が厳しくなった。そのあおりを受けて本学における短大での小学校教員養成が廃止される。それが 2007 年に復活したわけである。

2007 年からスタートした教員養成課程において，“ 表現活動 ” を軸にする教育課程の実現を目指した[9)]。選択科目ではあるが “ 表現活動 ” という科目を開設した。当初は学士課程 2 年生以上を対象としていた。しかし，より早期に取り組む必要性を感じる。2011（平成 23）年からは 1 年生以上が履修できるように変更した。年度により増減はあるが，おおよそ 20 名から 30 名の学生が受講することとなる。

この科目の特徴は，朗読や歌唱，身体表現などを組み合わせた活動を行うというところにある。一般に表現活動は，国語の朗読，音楽の歌唱，体育の身体運動など，各教科目ごとに分かれて取り組まれている。いわば表現活動がバラバラに取り組まれている。そして，その学習内容の統合が学習者に委ねられている。そういう特徴がある。つまり国語の時間に学ぶ朗読は，国語の時間だけに閉じられた活動である。音楽の歌唱や，体育の身体運動とは別に取り組まれるのが一般である。歌唱もしかりである。音楽の歌唱は，あくまでも音楽の時間に閉じられている。国語の朗読や体育の身体運動との連携や関連は見いだせない。せいぜい特別活動として合唱祭などが行われる。結局のところ音楽科の一分野として閉じられているのである。身体運動もしかりである。身体運動は体育の一部となっている。したがって体育の時間においてリズム運動もダンスも取り組まれる。それ以外の時間に取り組まれることは稀である。せいぜい体育祭や運動会において種目となる。教科横断的な取り組みへの接近としては，特別活動として取り組まれる程度である。そうしたバラバラの表現活動を学習者任せにしている。学校としてそれらを統合する軸がないのである。

本学ではそれらを大学として統一的に指導するわけである。表現活動によって身に備わっていく資質や能力を大学として統一的にイメージ化する。このことによって大学における教員養成教育の実質を創り上げようとしてきたのである。

本学においては表現活動を教師の資質や能力の基礎部分にあると考えてきた。つまり表現活動を行うことが教師の基本にあるという見方である。教師を表現者として捉えるということである。教師が説明をしたり，評価をしたり，発問をしたり，指示をしたりする。そうした教師の指導的な取り組みの総体が表現活動である。教師が声や身体を駆使して取り組む表現活動である。本学ではそのように教師の資質をみてきたのである。

本学の学生のこの科目の履修は選択である。全員が必修として学ぶものではない。それは，学生の主体的な選択，自主的な努力に期待するからである。何が何でも必修でとすれば学生は受け身になる。やらされている感が強くなるのである。選択となれば，自己の責任で選ぶことになる。選んだ以上は自分の責任で学ぶことになる。卒業に必ずしも必須の単位ではないからやめようと思えばいつでもやめられる。選ばなくても教員にはなれるのである。しかしながら，この科目を通して教師としての表現力の基礎を学ぶ。その気があれば心や身体を開放する表現活動に取り組める。教師として身体の使いこなしを学ぶ。子どもたちと向き合う際の基本的な姿勢としての身体の使い方を学ぶ。声の出し方を学ぶ。

教師は一般的な学校においては，声によって

指導をするということが基本である。時には歌唱的な表現も学ぶ。歌唱指導をするということばかりではない。歌唱には，朗読や身体表現に繋がる表現力の基礎を養う側面があるように思う。そして何より歌唱表現は心をひらく。心をひらくということは，教師としての表現力の基盤にある資質である。

２－２　とりあげる教材と教師の資質や能力

表現活動では朗読や歌唱，身体などの諸活動を総合的に行う。そのためにはそうした表現活動を生み出すための教材が必要となる。ひとつの作品において総合的に歌唱や朗読，身体運動などを駆使することが可能な作品である。それを教材として用いる。本学において取り組んできた作品には次のようなものがある。利根川（作詞：斎藤喜博，作曲：近藤幹雄）[10]。かたくりの花（作詞：よこすかかおる，作曲：梶山正人）[11]。子どもの四季（作詞：斎藤喜博，作曲：近藤幹雄）[12]。善知鳥（うとう）の浜（作詞：横須賀薫，作曲：近藤幹雄）[13]。子どもの世界だ（作詞：斎藤喜博，作曲：近藤幹雄）[14]。火い火いたもれ（作：武田英子，作曲：梶山正人）[15]。

こうした作品を通して学生の表現力を磨く努力をしてきた。これらは斎藤喜博，横須賀薫，梶山正人，近藤幹雄などの教師や研究者によって制作されてきたものである。

斎藤喜博は，群馬県島小学校の校長として11年間にわたり，学校づくりを行った教師である。島小教育が事典の見出し語となっている。その学校の校長として名を知られた教師である。島小学校の校長の後には，同県内の二校で校長を務めた。その後，後進の育成に努めた。特に全国各地域の学校を指導した。いわゆる教師教育を追究したのが斎藤の大きな仕事である。その中で“利根川”や“子どもの世界だ”，“子どもの四季”などの作品を制作した。そしてこの作品を使った表現活動が全国各地で取り組まれてきたわけである。

横須賀薫は“かたくりの花”と”善知鳥の浜”の詩を作っている。斎藤喜博が展開した学校づくり運動に学ぶ。その中で関係した教師たちが作品の制作を要請する。それに応じる形でこうした作品づくりを行っている。

近藤幹雄や梶山正人は，音楽家である。音楽家として，音楽の教師としてこうした詩に曲を付けてきた。表現活動を中心として仕事を行ってきた。それと同時に自らこうした作品に取り組む子どもたちや若者の指導を行ってきた。近藤幹雄による“利根川”はこうして誕生した。その中でも最も早い時期につくられた作品のひとつである。

こうした作品を使いながら学生の心や身体をひらくという課題に挑戦をしてきた。教師としての基本的な資質として，心や身体がひらかれているということを重視してきたのである。

３　教師教育における表現活動の意義

３－１　作品による成果と課題

“利根川”や“かたくりの花”は，いずれも，きわめて抽象度の高い作品である。誰がいつ，どこで，どうしたのかというような具体性が明示されない。作品世界の描写は，それぞれの“もの”や“こと”，“人”などに託される。いわゆる“詩”である。特定の韻律をとることもあるが，基本は自由律である。絵画に喩えるとすれば，風景画である。風景を描写する中に，人間や動物などの生きものの世界が対比される。幅広くいえば，自然のもつ力や自然に対する畏敬の念を喚起する。それと対比される人間界は，豊かな文明を築きつつも，儚く，限りある存在であるということが暗示される。

それに対して，“火い火いたもれ”は，主人公が設定される。その主人公の出合う事件や人物が“物語”を作り出している。絵画に喩えれば，人物画である。作中人物（生物）に焦点が当てられる。より具体性が高い。幼い子どもでもその作品に没頭できる。そういう特徴がある。そうした作品の多くを梶山正人が作り出した。梶山は，それらの作品を特にオペレッタと呼称している。“利根川”や“かたくりの花”のような抽象性の高い作品群は，“総合表現”と呼

称する。ここにひとつの作品の世界がある。

大学において取り組んだ例としては，立教大学において松平信久によるオペレッタ作品の取り組みがある（『表現活動』全3巻，教育出版，1998年）。ここにおいて，松平は，教師を目指す学生たちに対して，オペレッタ作品を表現活動としてとりあげる。例えば，新美南吉作品である“手袋を買いに”である。この作品は，梶山正人によってオペレッタ作品として制作された。狐の親子が人間世界と接触する物語である。非常に具体性が高い。こうした作品を大学における教師教育の場で取り組んでいるのである。

本学では，一時期において幼稚園教員を目指す学生たちの学修として，“火い火いたもれ”に取り組んだ。この作品は，梶山正人がオペレッタ作品化したものである。40名近い学生がこれに取り組んだ。

実際にはその取り組みを非常に困難に感じた。作品に描かれる具体的な物語の世界に学生を没頭させるのが難しいのである。一言で言えば幼稚な感じがしてしまう。例えば作品に出てくる“山鳥”を演じるという課題において，その“山鳥”を自ら表現することに照れてしまうのである。あるいはそうした照れを乗り越えたとしても，どうしてもその表現自体が陳腐になる。いわゆる説明的な表現になる。体を十分に使いこなして，全身で表現するようなダイナミックな取り組みにならないのである[16)]。

その一方でこれまでほぼ一貫して取り組んできた“利根川”や“かたくりの花”などではそうした現象が起こらない。作品の抽象度が高く，具体的な動きを説明的にしてしまうということを，作品自体が拒否するように見えるのである。“火い火いたもれ”の場合には，消えてしまった火を求めて旅をする主人公（チセ）が登場する。さまざまに火を求めて旅をするという表現がある。これがどうしても通俗的になる。一方，“利根川”においては，同様にして利根川の河原において動物や人間が様々な生活を行ってきた歴史が語られる。それらがきわめて抽象度の高い世界として創り上げられる。そのように作品に導かれるのである。

こうした現象がなぜ起こるのかについては，さらに検証が必要である。2007年以来約15年間にわたって，表現活動の授業を展開してきた中において，そうした事実が浮かび上がってきたのである。

因みに，本年度，埼玉県新座市立新堀小学校との交流が始まった。新堀小の児童が取り組める作品を3作品選んだ。それを学生が児童に紹介するという取り組みをしようとした。その際，やはり壁となったのは，そうした小学校児童向けに描かれたいわゆる“オペレッタ作品”を学生が取り組もうとすると，どうしても照れてしまう。真剣に取り組めない。すでに“利根川”や“かたくりの花”を経験した学生も，照れてしまう。やりたくないという学生が出てくる。こうした事実に直面した。取り上げた作品は，小学生が取り組めるように，また，教科書にも登場する親しみやすさという観点から，“かさじぞう”，“手袋を買いに”，“おむすびころりん”の3作品を選択した。これらの練習過程において，次第に学生たちが作品から離れていく。それを肌身に感じたのである。理由はやはり，照れである。具体的な作品世界，物語世界を自ら演じるということに抵抗を感じるのである[17)]。

３－２　作品の抽象性と作品の完成度

教員養成教育において表現活動に取り組む。それはあくまでも教師としての表現力を磨くということが目的である。したがってそこで取り組まれる活動は，いずれも普通教育と同様の視点で取り組まれる。専門教育としての歌唱や朗読，身体運動ではない。対象が小学生や中学生の場合，特別な訓練を経ることなく表現活動に取り組む。それと同様の配慮が教員養成教育においても必要である。

歌唱表現は歌唱自体が目的ではない。歌唱表現に取り組むことによって声の出し方，呼吸の仕方，体の使い方を学ぶ。それが目的である。したがって，極端に音程を気にする必要はな

い。少々の音程のズレは許容する。そうしなければ子どもが（教師の場合も）萎縮する。声を出すことが恐怖になってしまう。少々の音程の違いは無視する。その上で実感のこもった表現を目指す。極端にハーモニーにこだわることも無用である。のびのびと表現することを重視する。ハーモニーへのこだわりは，むしろ障害となる。多少の音程のズレやリズムのずれ，ハーモニーのズレを許容するということが肝要である。あくまでも心をひらいて表現することを主眼とする。

もちろん，そうしたことを嫌悪する学生はいる。筆者が関わった中にも存在した。吹奏楽を学んできた学生が歌唱の音程にこだわる。生理的に受け入れられないようであった。これはやむを得ないことである。中にはそうした学習者がいる。指導者の中にも，そうした信念を持つものがいる[18]。それはそれとして認めつつも，全体としては専門教育的な取り組みは避けるべきである。あくまでも普通教育としての歌唱であり，呼吸法や身体の使い方を学ぶことが目的である。幼児や児童が取り組む歌唱や朗読である。特別な訓練を受けていない子どもたちの身体運動である。特別なお稽古事ではない。

こうした点を重視する。このことによって例えば音程が取れない学生がそのことを恥に思うことがなくなる。思い切って取り組むということができる。多少のズレを許容する。そのことで型にはまった表現がなくなる。縮こまった表現ではなくなるのである。のびのびと楽しく取り組めるようになる。

朗読においても同様である。幼児や児童は，演劇やアナウンスのプロではない。将来のアナウンサーや声優を養成することでもない。多少のアクセントのズレは，当然ある[19]。抑揚のちがいは，当然ある。作品のイメージは，人それぞれである。みな異なるのが普通である。そうしたことを許容する。あらゆるしがらみやこだわりから解放する。

もちろん，そうした学生にものびのびと深い呼吸の中で，自分の声を最大限に外に出せるような工夫をしていく必要がある。筆者は例えば，学内にある林のなかで相当な距離を保ちつつお互いに声を出し合う試みをしたことがある。学生同士が離れた位置から呼びかけ合う。グラウンドの端と端に分かれて，声を掛け合う。さまざまな工夫をしてきた[20]。屋内での活動においても，なるべく広い部屋でその広い部屋全体を活用して声を出すようにする。遠くにいる相手に声を届けようとしてみるわけである。こうした取り組みによって，次第に呼吸に声をのせていく[21]ことができるようになる。

大事なことは，見た目とか，完成度とかではない，のびのびとした学生らしさを発揮させることである。何より楽しく取り組むことである[22]。自分の身体を十分に使いこなす。力を抜く。息を十分に吸い込む。のびのびと声が出せるようになることである。いわば，“心”や“身体”をひらく。それを，学生自らが経験していくことである。どんなに完成度が高くても駄目である。心の底からその活動を楽しいと思うことを優先する。のびのびと取り組めないのでは，教師教育としての基礎・基本を学ぶことにはならない[23]。教師たちが子どもたちを指導する際の視点として，こうした点が重要だからである。子どもを型にはめるのではない。子どもの“心”や“身体”を十分にひらいていく。そのような教育実践が展開できるようになりたい。そういう意味での教師としての基礎・基本である。それがこの表現活動の取り組みにはある。この15年の取り組みにおいてそのように考えるようになった。表現活動の力を教師教育に活かせるような気がするのである。

注

1）教員養成と教員研修を含む言葉として使用する。

2）横須賀薫『教員養成　これまで　これから』ジアース教育新社，157－160頁，2006年。

3）水原克敏（当時，東北大学教授）による講義中のエピソードより。大学院の講義中に，こうした内容の話をしていたことがある。1993年から1995年ころ，東北大学にて聞きとった。

4）はたして，本当にそうであったのか。そもそも師範学

校卒業の教師の割合が低かったという事実もあり，多くを占めた代用教員がいわゆる“再生産”のシステムとして機能したということもあるのではないか。

5) 狩野浩二，これからの時代における教員像に関する総合的研究―学校において指導的な役割を担う教員の養成とは―，『児童教育実践研究』第3巻(第2号)，23-28頁，2010年

6) 金井香里，佐藤英二，岩田一正，高井良健一『子どもと教師のためのカリキュラム論』pp.34-36，成文堂，2019年など。

7) 教員免許を取得しても，いわゆる箪笥免許とか，花嫁，花婿道具とか呼ばれ，実際に教職に就かない同級生も多く存在した。

8) 狩野浩二，これからの教師教育（教員の養成と研修）―「中教審答申（2006年7月）」特に「教職課程の改善・充実」を中心に―『児童教育実践研究』第1巻(第1号)，63-78頁，2008年。

9) 開講に当たって，宮城教育大学で行われていた教授学演習などの科目を参考にした。その後，AO入試（今日の総合型選抜制度）において，表現活動を導入するも，特定の教員に出題の負担がかかるなどの声に押されて，2019年度に廃止されてしまった。残念である。

10) 詩：斎藤喜博，曲：近藤幹雄『こどもの四季：合唱曲集』一莖書房，1979年。

11) 梶山正人『オペレッタ曲集　かたくりの花』一莖書房，1983年。

12) 詩：斎藤喜博，曲：近藤幹雄『子どもの四季：合唱曲集』前出。

13)『事実と創造』95号，1989年4月，一莖書房。

14) 詩：斎藤喜博，曲：近藤幹雄『子どもの世界だ：オペレッタ・合唱曲集』一茎書房，1987年。

15) 梶山正人『オペレッタ曲集　かたくりの花』前出。

16) 鹿児島大学において，当時取り組まれていた“総合演習”という教職科目で“裸の王様”のオペレッタ作品に取り組んだことがあった。このときは，教職の必修科目であり，筆者が担当する教育学部教育学科の学生たちが全員参加した。約20名程度であったが，演出は学生にまかせることで，ある程度のところまで表現することができた。当時の学生たちは，演劇のように捉え，舞台装置や衣装などを用意しようとしていたが，それをやめることで，実感をこめた表現ができるようになっていった。“火い火いたもれ”は，同様に把捉できる作品ではあるが，“裸の王様”と比較すれば，ファンタジー作品であり，これを表現しようとすると，羞恥心や照れを生じるのか。あるいはまた，共学の大学と女子大の違いなのか，この辺りの考察は，別に譲りたい。

17) 学生が作品を知る手がかりとして，美濃保育園のオペレッタ発表を映像で見た。それぞれ，幼児が取り組む“かさじぞう”，“おむすびころりん”，“手袋を買いに”である。子どもたちは，実にのびのびと作品を表現しようとしている。こうした映像をみたことによって，同じように形を真似ると感じた学生がいた可能性はある。幼児のように表現しなければならないという強迫観念にとらわれたのかのかもしれない。今後の検証が必要である。

18) 山住正己が丸山亜季の創作した楽曲である“ひとつのこと”を巡って，児童の表現という観点ではなく，批判した事例がある。斎藤喜博が校長を務め，指導した群馬県島小学校の児童が歌う合唱を聴いた音楽家がそれを痛烈に批判した。それを斎藤喜博が記録した文章がある。また，「作曲家の中田喜直が1970年11月25日付の読売新聞で「合唱の根本であるハーモニーを忘れた，大部分でたらめのひどいもの。…合唱というよりむしろ雑唱」と厳しく批判」「音楽教育学者の河口道朗は，『風と川と子どもの歌』のうち難しい楽曲群については「はたして合唱と言えるのか疑いたくなるような聞くに耐えない面がある（河口道朗『音楽教育の理論と歴史』音楽之友社，1991年)」と評し，これら小学生には適切ではない楽曲を斎藤らが作ってしまった背景には，彼らの中に西洋の「巨匠」たちの作品を無条件に良いものと見る考え方があったのではないかと指摘」（ウイキペディアhttps://ja.wikipedia.org/wiki/%E6%96%8E%E8%97%A4%E5%96%9C%E5%8D%9Aより，2022/10/30アクセス）という指摘もあった。

19) 例えば，“利根川”という作品に取り組んでいる児童の発表を聞いていると，群馬県の子どもたちは，東京と異なるアクセントで朗読をする。それは地域のことばであり，お国ことばである。こうした特長を否定したり，矯正したりするべきではないだろう。

20) 川嶋（旧姓児島）環先生からご教示いただいた。川嶋先生は，筆者とともに訪ねた小学校で，朗読や歌唱指導をする場合，それが特にソロや独唱，単独の朗読などの場合，一人一人を遠くに立たせ，教師も最大限遠く離れて指導をする。このことによって，必然的に子どもたちは，遠く離れた教師に対して，声を届けようとするわけである。

21) 里神楽のワークショップを本学で実施した際に，謡の練習において呼吸だけの発声から，次第に息に声を載せていくような発声法を指導していただいた。人間の呼吸がしだいに声になっていくプロセスを学ぶことに繋がる練習であり，声と息の関係を実感とともに知ることになった。

22) 学生の発表会には，横須賀薫の他，さまざまな方に来てもらい，講評をしてもらう。励ましの言葉が主であるが，しばしば指摘されるのが，楽しんでいるかどうかということである。いやいや取り組むのであれば，

やめた方が良い。心の底から楽しいと思えるかどうかがポイントであるという指摘である。まさにその通りである。ややもすると，うまく表現しようとして表現自体が縮こまってしまうことがある。萎縮してしまう。神経質になりすぎると，本来の目的を見失うのである。

23) これまでに川嶋環先生，梶山正人先生，横須賀薫先生，野村新先生，西江重勝先生など，多くの先生方から子どもと教師との接点について実際に学ぶ機会を得た。いずれの場合においても，共通するのは，子どもが実感とともに学ぶこと，楽しく学ぶことであり，そのためには教師は骨身を惜しまないということである。

越谷保育専門学校研究紀要 第 12 号

発　　行　　令和 5 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
印　　刷　　共立速記印刷株式会社
〒 102-0072　東京都千代田区飯田橋 3-11-24
TEL 03-3234-5511（代表）