

保育現場で必要とされるメディアリテラシーに関する一考察Ⅱ

～保育現場へのアンケート集計をもとに～

竹野 博信・寺嶋 隆

On Study of Required Media Literacy at a Daycare Center II

Hironobu Takeno, Takashi Terashima

The purpose of this paper is to deal with “On study of required media literacy at a daycare center II”. This paper surveyed the student of Iwakuni junior college who felt difficulty to acquire computer skills because of the spread of smartphones. But these students will be required media literacy at a daycare center in near future. Therefore we send out questionnaires to kindergartens and nursery schools on what kind of computer skills suppose to be need for the job. Based on a questionnaire survey, we considered how to reflect them on the lessons of media literacy class in Iwakuni junior college and how to improve computer skills at class work.

キーワード：幼児教育、情報リテラシー、メディアリテラシー

Key words : Early childhood education, Information literacy, Media literacy

1. はじめに

前回の調査（2016）では2011年から2015年の5年間にわたる本学学生に対するアンケート調査の集計と分析を行い、スマートフォンの利用目的・使用時間、SNSトラブルへの対処等の利用実態を明らかにした。本学は幼児教育科単科の短期大学であり、9割以上の学生が幼稚園教諭2種免許状、保育士資格を取得し、近隣の幼稚園・認定こども園・保育所・施設等へ就職していることから、学生のスマートフォンを含む情報機器活用能力が就職先でどのように活かされ、またどのようなスキルが求められているのかを把握するため、岩国市内の8つの幼稚園（認定こども園を含む）・保育所に対してアンケート調査を実施した。

学生の主な就職先において彼らの立場は教師であり、子どもの育ちの中で視聴覚機器及びスマートフォンやタブレット等の新しいメディアについて、子どもや保護者に対してどう接するべきかをアドバイスすることも求められることとなる。一方で保育の現場では新しいメディアについては可能性を感じながらも、導入については慎重にならざるを得ない状況も散見される。これらのことから、本稿では保育現場における実態調査をもとに、本学において学生が身につけるべきメディアリテラシーについて明らかにしていく。

2. ICTを用いた授業と調査の背景

平成29年告示の新しい幼稚園教育要領¹⁾においても環境を通して行う教育は重視され、その前文において、「幼児の自発的な活動としての遊びを生み出すために必要な環境を整え、一人一人の資質・能力を育てていくことは、教職員をはじめとする幼稚園関係者はもとより、家庭や地域の人々も含め、様々な立場から幼児や幼稚園に関わる全ての大人に期待される役割である（文部科学省、2017）。」とされている。また、平成30年3月版「幼稚園教育要領解説」第4節-3. 指導計画の作成上の留意事項の（6）情報機器の活用においても「幼児期は直接的な体験が重要であることを踏まえ、視聴覚教材やコンピュータなど情報機器を活用する際には、幼稚園生活では得がたい体験を補完するなど、幼児の体験との関連を考慮すること」とある（文部科学省、2018）。同様の記述は「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」の中²⁾にも見られ（文部科学省、2018）、ここで保育者の役割は幼児にとって必要な環境を整え、視聴覚教材や情報機器をその特性を考慮した上で効果的に用い、直接的な体験に結びつけられるスキルを持つことが求められている。

一方で、保育教諭志望学生が学生時代に身につけるべき情報リテラシーやメディアリテラシーについては、これらの環境構成力に加え、保育以外の業務に必要とされるパソコンスキルも求められていると推察できる。学生たちはスマートフォンでのフリック入力に慣れている一方で、キーボードによる文字入力は苦手な傾向もある（2016、竹野・寺嶋）。本学でICT機器を使用する授業科目は「情報処理演習Ⅰ・Ⅱ」と「子どもとメディア」である。授業内容については後述するが、これらの科目の中で取り扱う内容が現場に即したものとなっているかについての検証は未実施であり、先行研究も少ないことから今回のアンケート調査に至った。

本調査の目的は、保育現場で求められるメディアリテラシーを明らかにし、メディアリテラシーの利活用の方法を授業の中で取り入れ、それらを身につけた保育教諭を輩出することにより、地域社会に求められる人材を養成することである。近隣の幼稚園型認定こども園・保育園に対し、保育現場で必要とされるメディアリテラシーに関する実態について、岩国市内の計8園にご協力いただき、保育現場で勤務されている方々に幅広くアンケートを行った。その結果、幼稚園型認定こども園90名、保育園66名の計156名の方から回答をいただいた。

本学の基礎教養科目の中の卒業必修科目として、「情報機器の操作」を習得するために設置している「情報処理演習Ⅰ・Ⅱ」と、教職に関する専門教育科目に幼稚園教諭二種免許状取得のための選択必修科目として「子どもとメディア」がある。

平成30年度の「情報処理演習Ⅰ」のシラバスの授業の概要³⁾では次の内容を求めている。

「本授業では日本語文章処理ソフト（マイクロソフトワード）を使用して、情報機器の操作技能や表現力を養う。保育現場で必要となる文書作成能力を身に付けることを目指していく。基礎から操作・技能を身に付けていくが、クラスだよりや行事案内プリントなどを作成しながら具体例を作成しながら効果的な操作・技能へと段階を踏んで授業を進めていく。また、ネットワーク社会における情報モラルについて、事例を取り上げながら理解を深めていく。」

同様に「情報処理演習Ⅱ」では、表計算ソフト（マイクロソフトエクセル）を使用して、計算式、

関数式を使った表の作成方法やグラフ作成、テーター活用など基本操作の習得を目指す。それを踏まえて園児名簿やカレンダーなど実務に利用できる実例を作成しながら、活用方法について理解を深めていく。また、プレゼンテーションソフト（マイクロソフトパワーポイント）の基礎操作の習得を目指す。」としている。

「子どもとメディア」においては、「高度情報化社会の到来によって、我々を取り巻くメディア環境は大きく変化しつつあり、生活が便利になった反面、スマートフォンなどの普及により、SNSトラブルやネット依存などの深刻な社会問題も生じている。子どもたちの多くもまた様々なメディアに顔混まれて生活している。幼児教育の現場においてはメディアを有効に活用すると共に、その影響や問題点を理解することが求められる。この授業の中ではメディアの活用法を中心に、著作権やプライバシー保護等についても学ぶ。」としている。

以上のように管見してもらっていても、現行の科目群で習得可能な内容は、文書作成能力の基本操作の習得と保育現場での応用、著作権とメディアリテラシー、インターネットの特性やSNSを含むネット社会の危険性などがあげられる。また、表作成・表計算成能力、プレゼンテーション資料作成能力については情報処理演習Ⅱの中で習得が可能であり、カメラやビデオ撮影の操作習得については現在、「子どもとメディア」の中で習得できるよう開講している。

3. 保育現場へのアンケート結果

そのような学生の学習内容を念頭において、保育現場へのアンケートは以下の内容で行った。

1. 以下の情報リテラシーについて、保育現場で重要視される度合いを1～5段階でご回答ください。

(5段階)

5：とても重要 4：重要である 3：どちらかといえば重要 2：どちらかという重要でない 1：重要でない

- (ア) クラスだよりや運動会・発表会等のプログラムの作成などの文書作成ができること _____
- (イ) 児童台帳や出勤管理表などの表作成ができること _____
- (ウ) バザーの収支計算書などの表計算処理ができること _____
- (エ) ホームページやブログ・SNSなどを使った情報発信ができること _____
- (オ) カメラやビデオの撮影ができること _____
- (カ) デジタルカメラなどで撮影した画像を加工・編集できること _____
- (キ) デジタルビデオカメラで撮影した動画を編集できること _____
- (ク) デジタル画像や動画からDVDプレーヤーで再生できるDVDを作成できること _____
- (ケ) 保育研究などで使用するプレゼンテーション資料が作成できること _____
- (コ) 保育業務を支援するシステム（プログラム、アプリ等）を使うことができること _____
- (サ) 指導案をパソコンやタブレットなどで作成できること _____

2. 保育活動の中で幼児に行わせているメディア活用について、利用または活用していますか。

3：利用している 2：していない 1：検討中

(ア) パソコン（キーボードやマウスを使った操作等）_____

(イ) タブレット（タッチパネルでの操作）_____

(ウ) カメラ（カメラ撮影）_____

(エ) テレビの視聴（テレビ放映の視聴またはテレビ番組の録画視聴）_____

(オ) ビデオの視聴（市販の教材等）_____

(カ) ラジオの聴取（ラジオ番組の聴取またはラジオ番組の録音聴取）_____

(キ) その他（具体的に：

3. SNS（LineやTwitter、Instagramなど）に関することについてお答えください。

2：ある 1：ない

(ア) 保護者と園との間で問題が起きたことがありますか_____

(イ) 職員間で問題が起きたことがありますか_____

4. 保育業務の効率化のためにPCやタブレットなどを使ったICTシステム（保育業務支援システム）を導入していますか。

1：している 2：していない

「していない」とお答えいただいた方にお尋ねします。今後の導入予定についてお聞かせください。

1：導入予定である 2：検討中である 3：導入の予定はない

5. あなたの職位を教えてください。

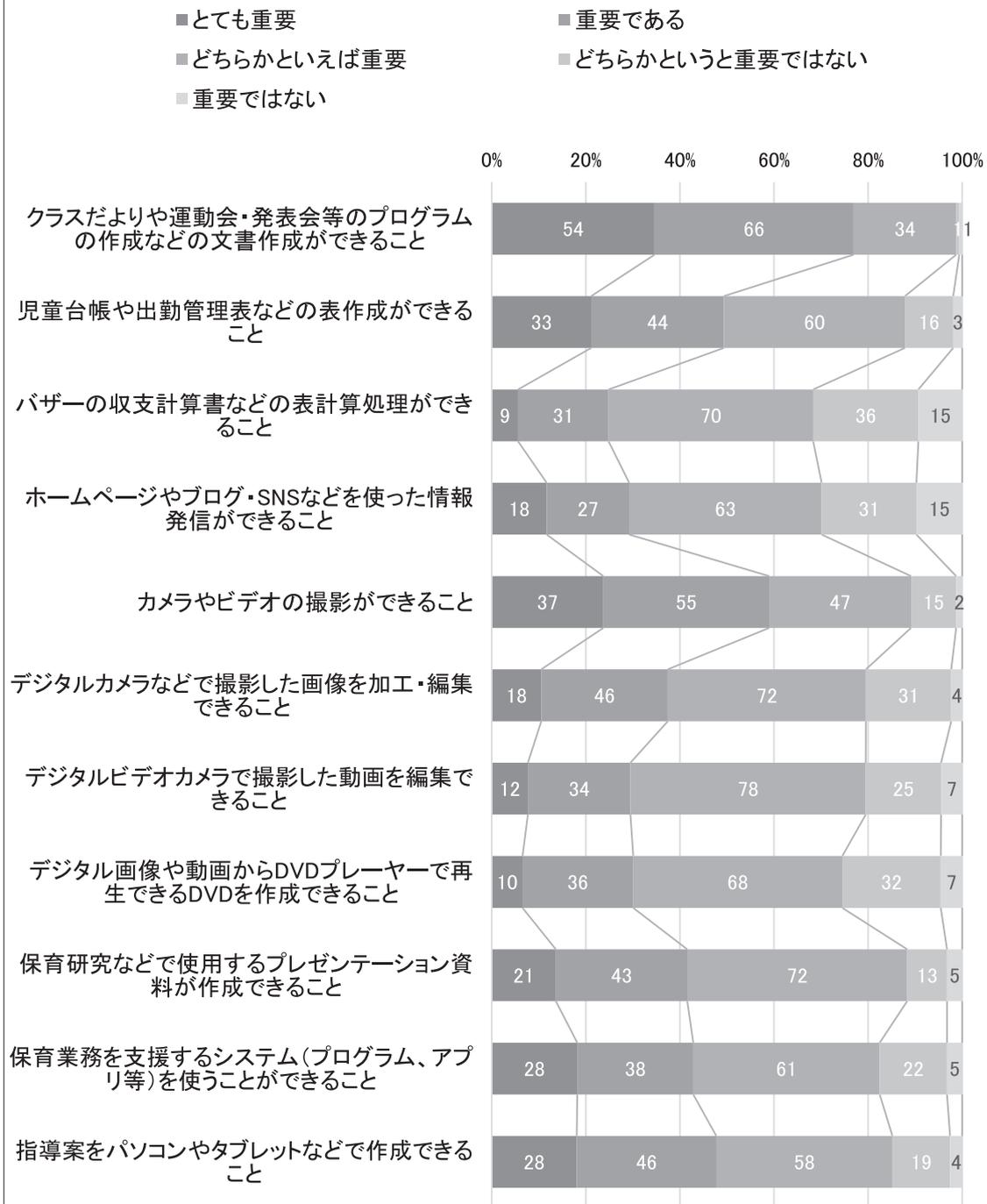
1：理事長 2：園長 3：主任

4：事務長 5：その他（ _____ ）

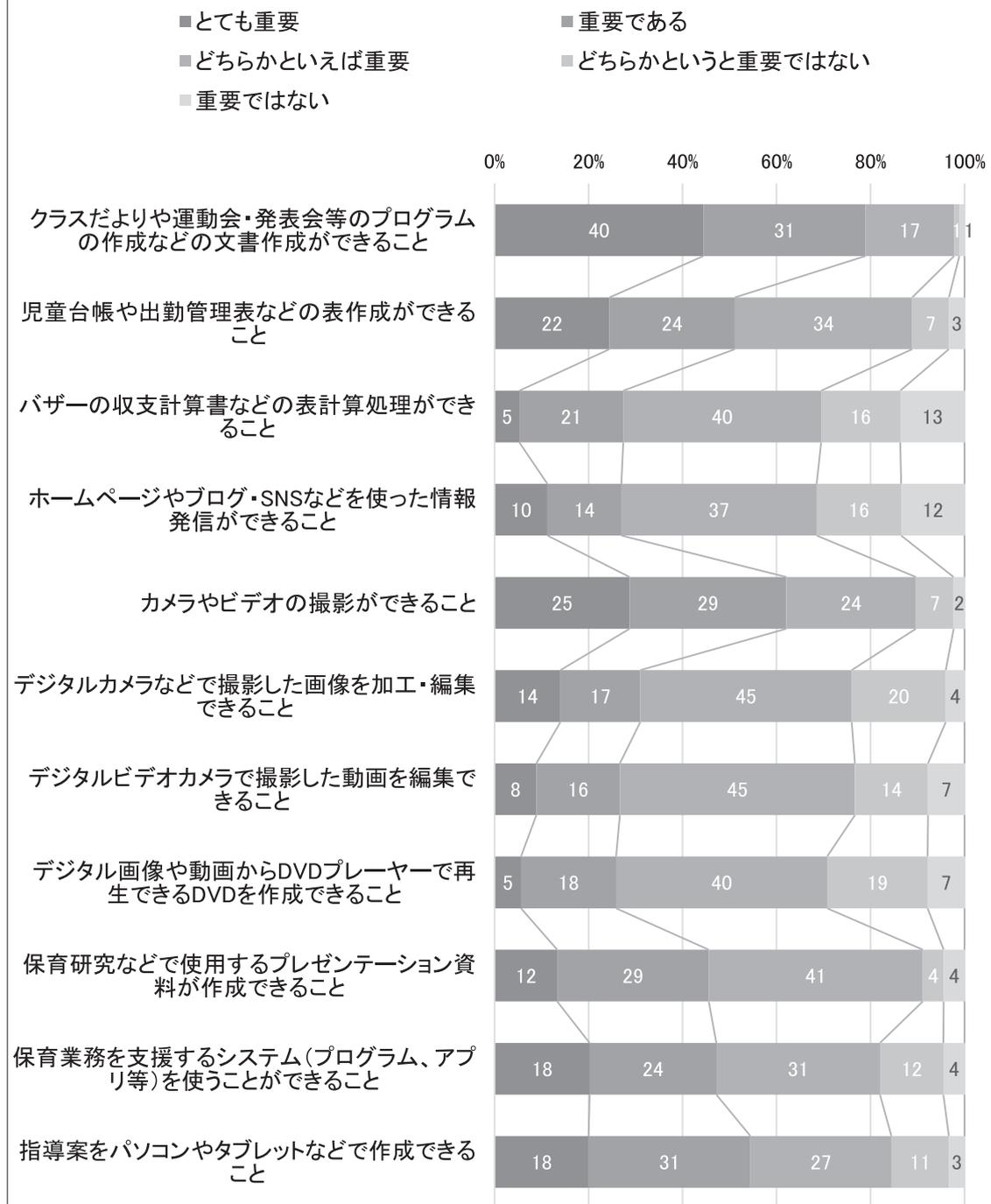
回答いただいた156名の各項目の回答をグラフ化したものが以下の図である。

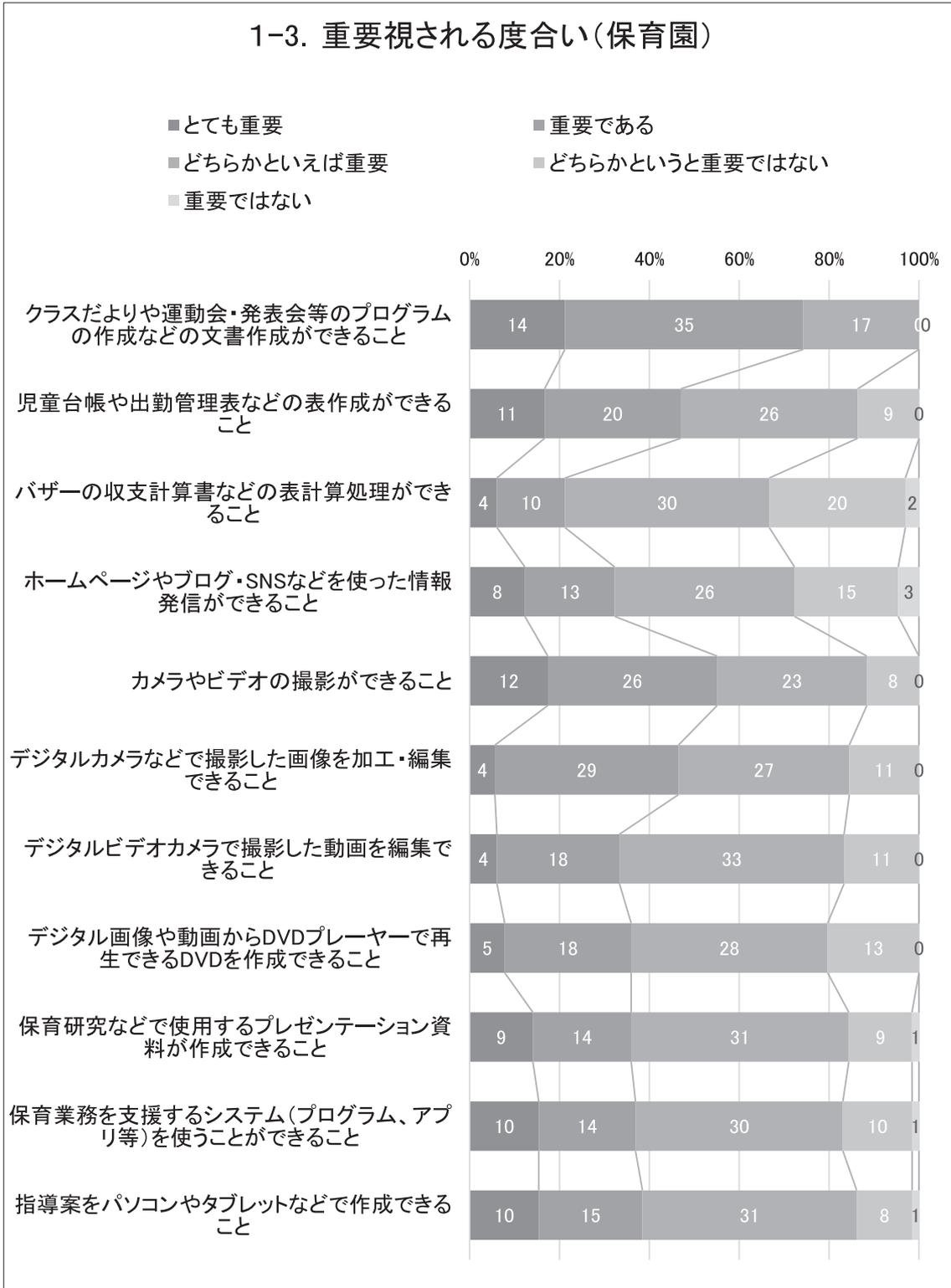
1. 以下の情報リテラシーについて、保育現場で重要視される度合いを1～5段階でご回答ください。

1-1. 重要視される度合い(全体)



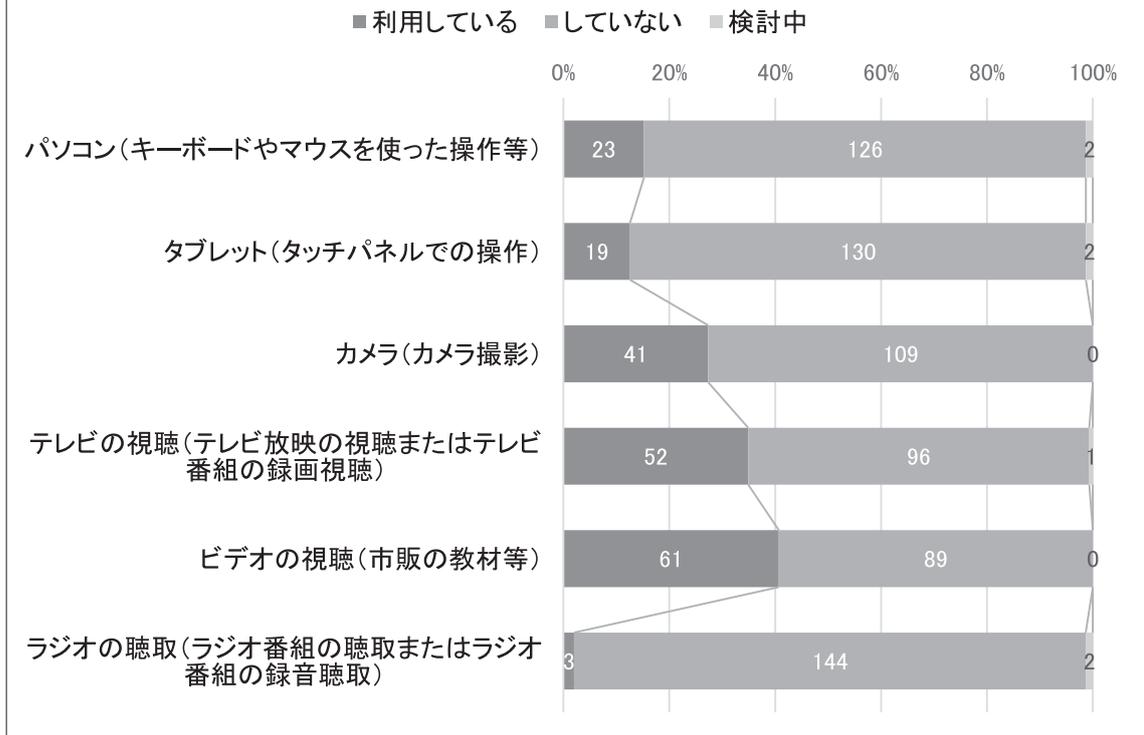
1-2. 重要視される度合い(幼稚園)



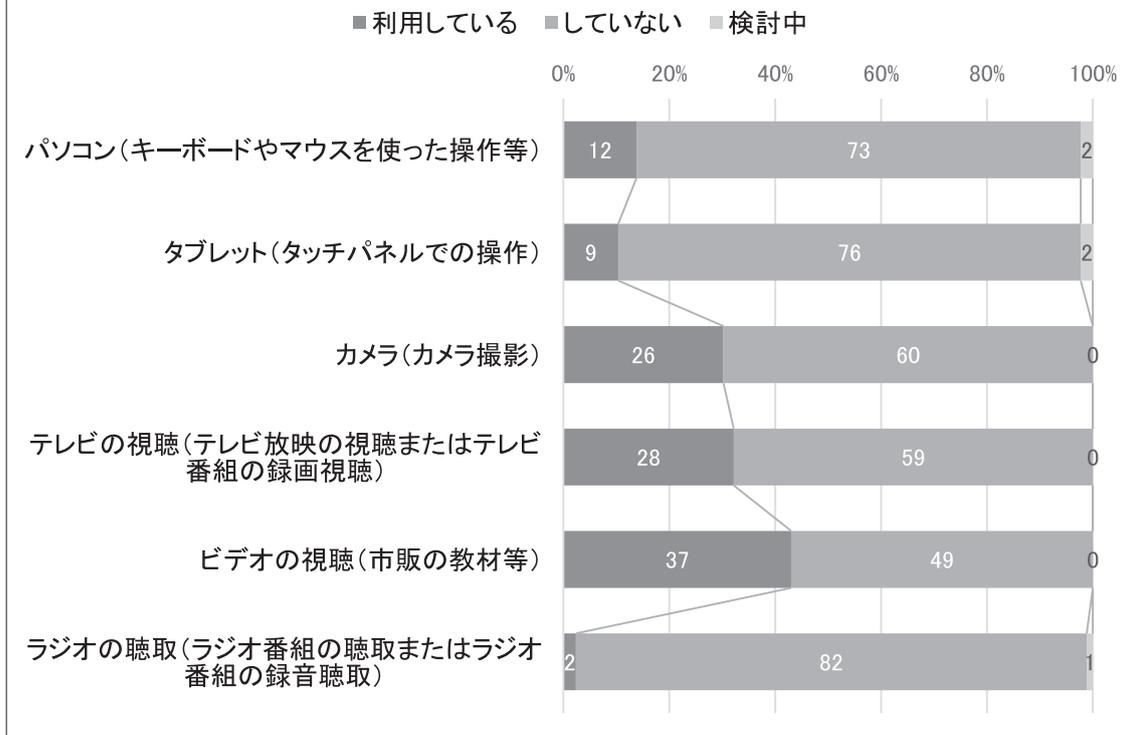


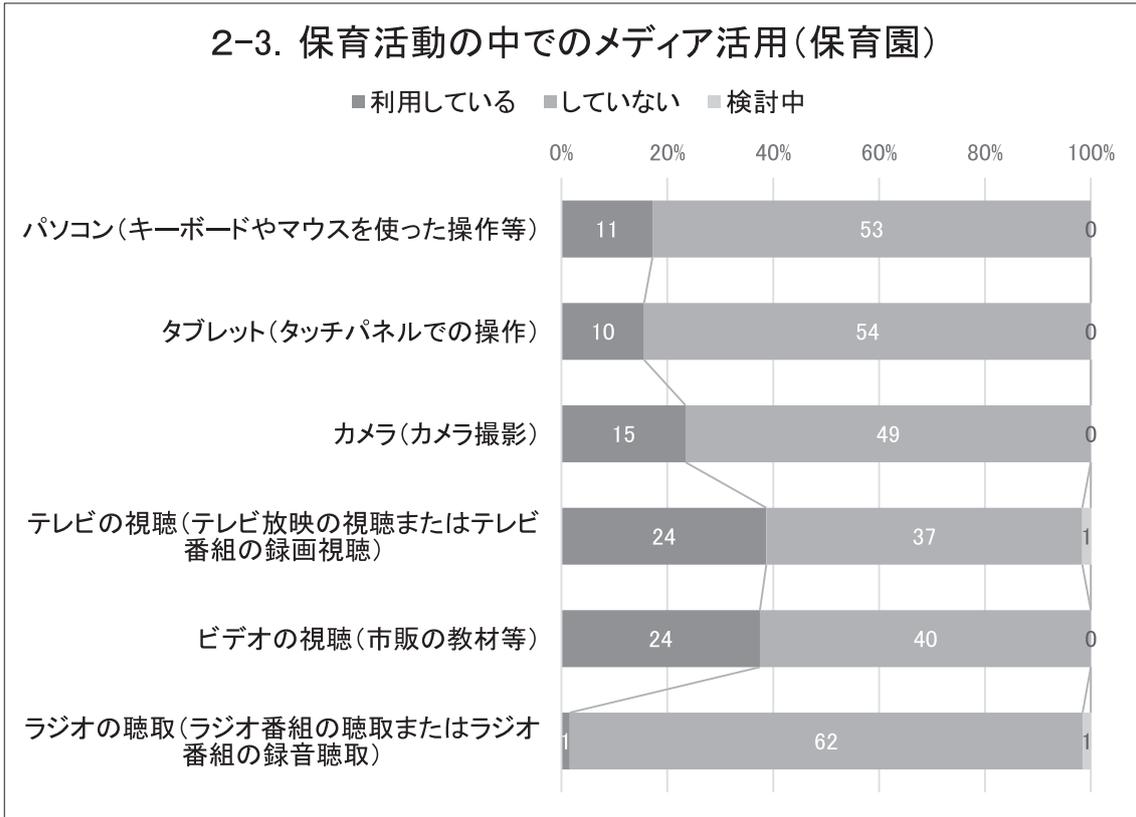
2. 保育活動の中で幼児に行わせているメディア活用について、利用または活用していますか。

2-1. 保育活動中でのメディア活用(全体)

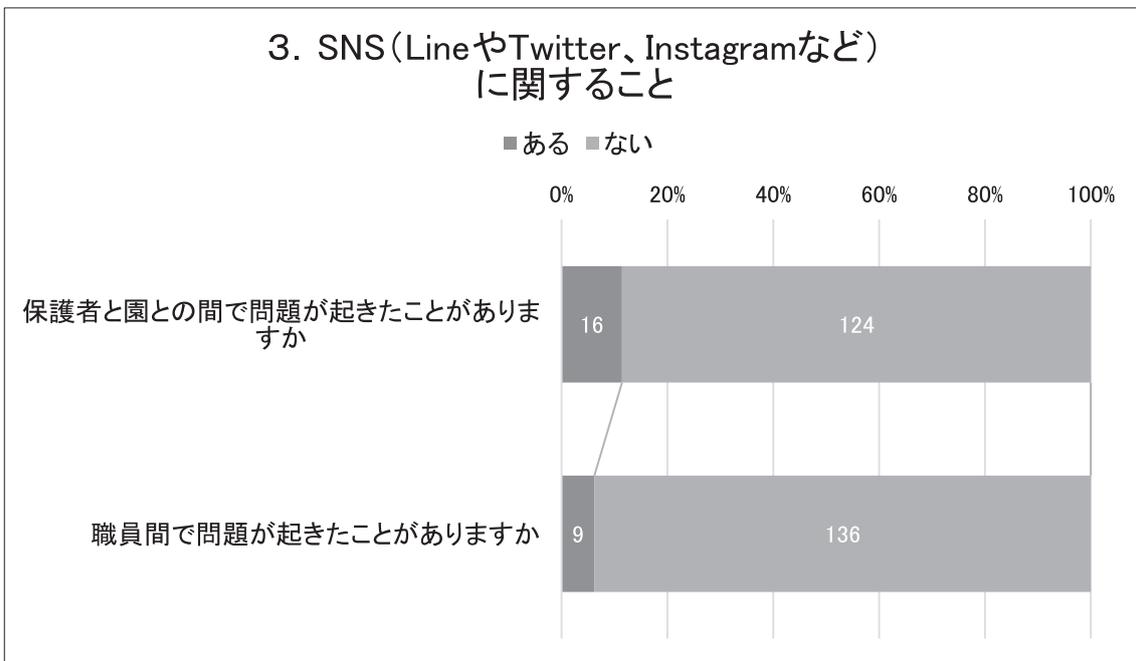


2-2. 保育活動中でのメディア活用(幼稚園)

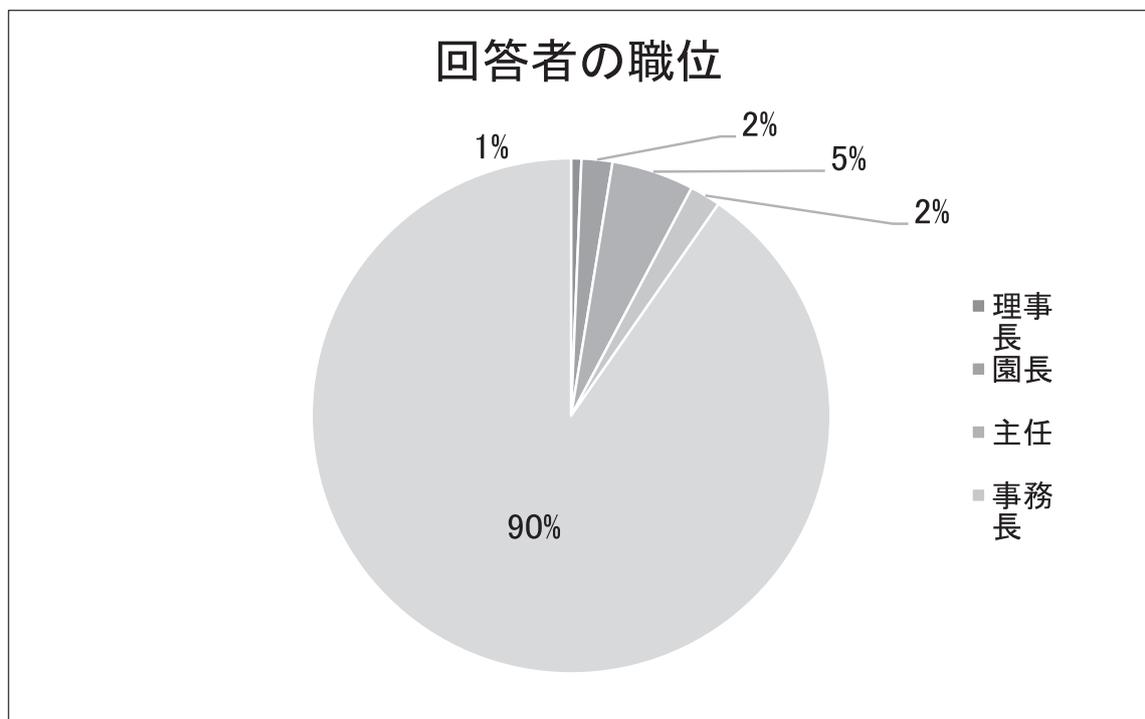
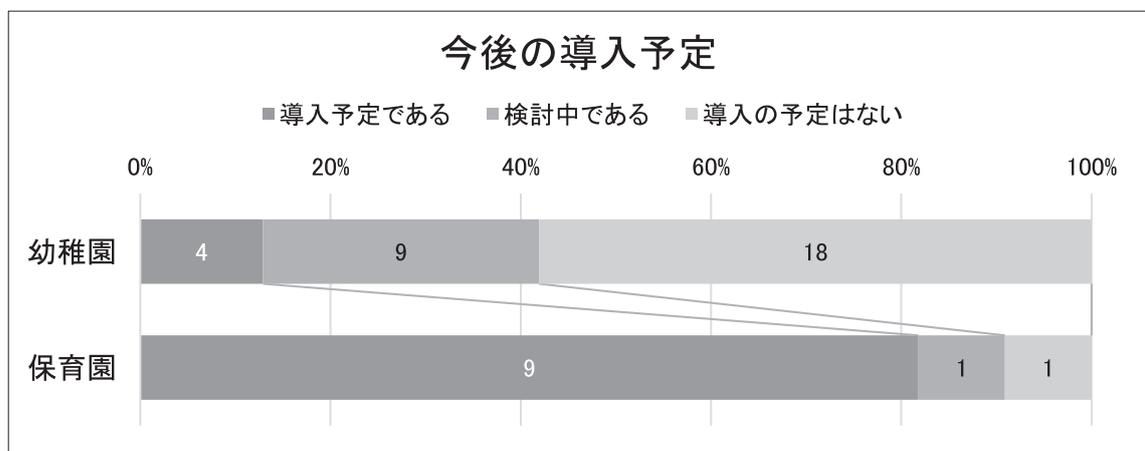
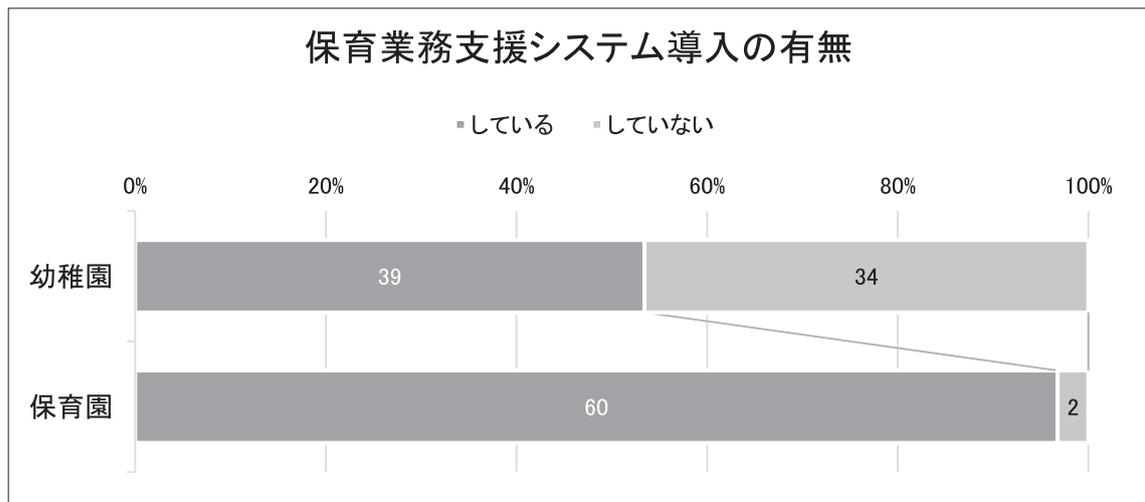




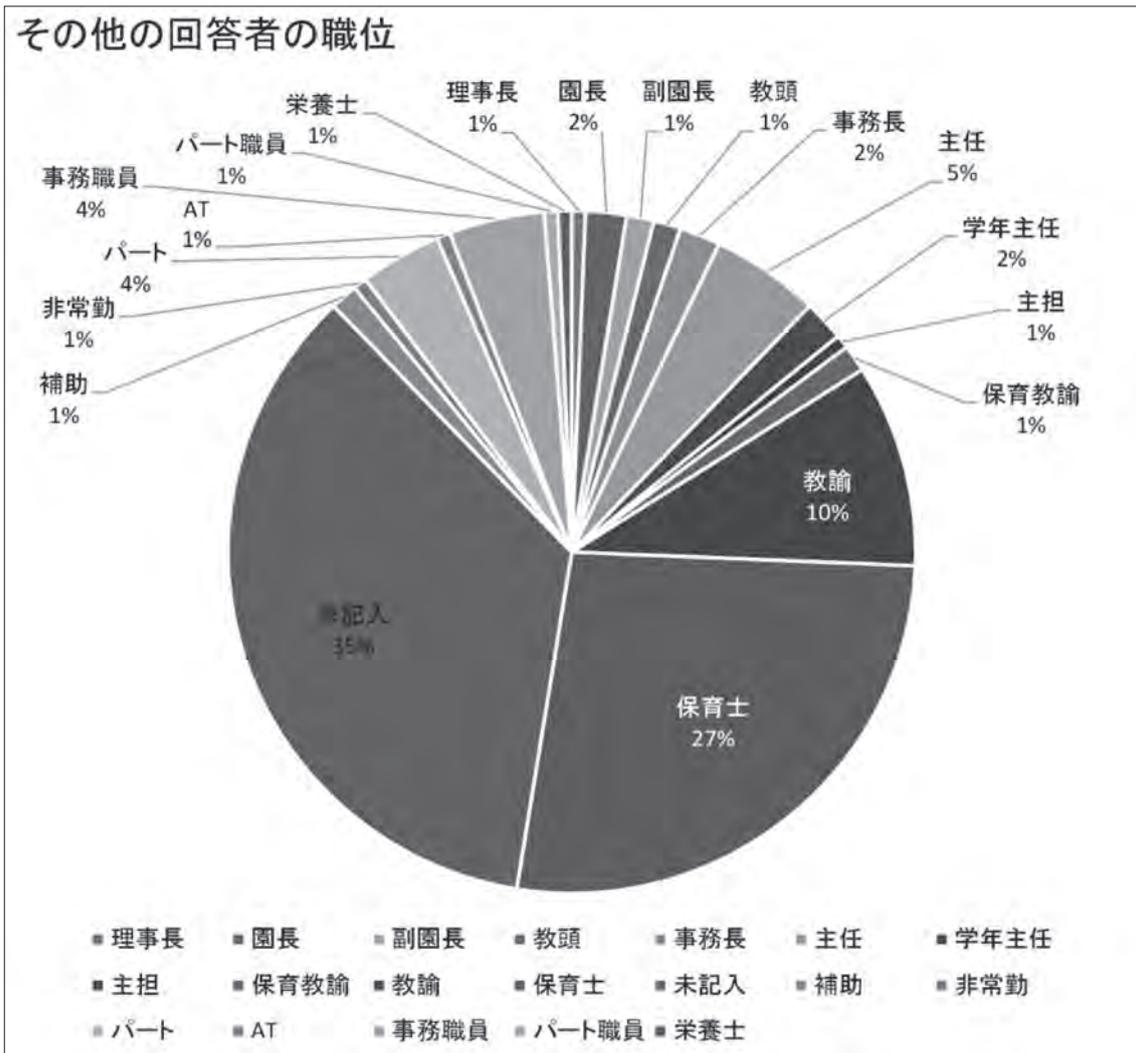
3. SNS (LineやTwitter、Instagramなど) に関することについてお答えください。



4. 保育業務の効率化のためにPCやタブレットなどを使ったICTシステム (保育業務支援システム) を導入していますか。



また、職位について、その他記述欄の職位、職について詳細に分類した結果を以下に示す。



アンケート用紙の回答方法により、職員の未回答者が全体の35%を占めているが、アンケート実施園の状況から保育士、幼稚園教諭または保育教諭の方の回答と考える。

保育現場で重要視される度合いについて、「とても重要」、「重要である」の2つを合わせた回答の上位5位は以下の通りである。

- クラスだよりや運動会・発表会等のプログラムの作成などの文書作成 …………… 76.9%
- カメラやビデオの撮影 …………… 59.0%
- 児童台帳や出勤管理表などの表作成 …………… 49.4%
- 指導案をパソコンやタブレットなどで作成 …………… 47.7%
- 保育業務を支援するシステムを使うことができる …………… 42.9%
- 保育研究などで使用するプレゼンテーション資料が作成できる …………… 41.6%

このことから、園内業務での文書作成や表作成能力が強く求められていることが推察される。表作成能力に関係のある収支計算など表計算処理については24.8%と低い。カメラやビデオの操作については保育活動中の園児の様子や運動会や発表会などの各行事をカメラやビデオで撮影し、その様子を記録に残すことが必要であることがうかがえる。また、撮影した画像を、園だより・ホームページ・SNS等に掲載し、園児たちの様子を保護者に向けて情報発信されていることもうかがえる。

が、これらの情報発信操作については29.2%となっており重要視される割合は低い。指導案をコンピュータで作成することについては47.7%と上位になっており、従来の手書きから文書作成ソフトで作成したものへの移行も進んでいると推察できる。また、保育業務を支援するシステムの利用については42.9%で、5番目に重要な項目となっている。これは、後で取り上げる保育業務支援システムの導入についてのアンケート結果から、導入が進みつつあることと関係があると考えられる。さらに、保育研究などでの発表用資料の作成としてプレゼンテーション資料の作成が6番目に重要視されていることがわかった。

続いて、視聴覚機器の活用についての集計結果を示す。保育活動中でのメディアの利活用についての上位5位は以下のとおりである。

ビデオの視聴	40.7%
テレビの視聴	34.9%
カメラの利用	27.3%
パソコン	15.2%
タブレット	12.6%

ビデオやテレビは従来から取り入れられているもので⁴⁾、現在においても保育活動の中で充分活用されていることがわかる。次にパソコン、タブレットについては10%台となっており、コンピュータ機器を使った活動については低いことが分かった。また、ラジオの聴取については2.0%と利用率が極めて低いことが分かった。その他の自由記述欄にはイベントや行事等の様子を撮影したものを、振り返りや今後の活動につなげるために視聴しているとの回答も寄せられた。

LINEやInstagram等のSNSに関することで問題があったと回答いただいた割合は以下のとおりである。

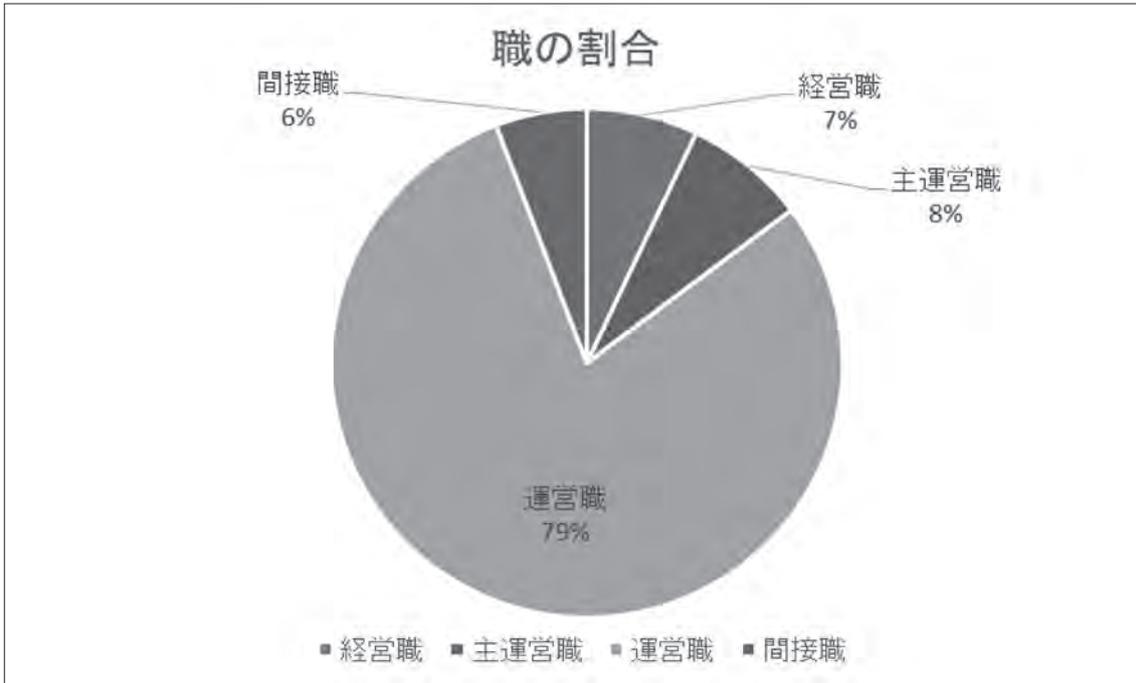
園と保護者間での問題があった	11.4%
職員間での問題があった	6.2%

園と保護者との間での問題は1割程度となっており、なんらかの問題があったと回答いただいた。このことから前回の学生へのスマホ所持の調査結果を踏まえ、LINEに代表されるSNSの利用上の注意点、ネットワークの特性やネット社会での危険性などについて理解させておく必要がある。

ICTシステム（保育業務支援システム）導入の有無について、全体としては導入しているとの回答が73.3%となっており、保育業務を支援するためのシステムの導入が進んでいることが分かった。幼稚園、保育園別に見てみると、幼稚園は導入済みが53.4%、導入予定なしが58.1%となっており、幼稚園では保育業務支援システムの導入に慎重であることがうかがえる。保育園は導入済み96.8%、導入予定81.8%となっており、保育業務支援システムの導入が進んでおり、今後とも導入していく計画があることがうかがえる。

糟谷咲子⁵⁾の調査によれば、導入の利点である業務の効率化を目的として導入しているが、システム導入の問題点の中に費用（初期費用や保守費用）負担が上がっており、本調査で実施した園においても同様の問題点があると考えられる。

また、全体の集計で導入予定については予定がないとの回答が45.2%を占めているが、未記入のものがあることと、経営者側の立場の方でないとは回答しづらい面があったためと考える。従って次のように職を分類し、分析を行った。理事長、園長、副園長、教頭、事務長職を「経営職」、主任、学年主任、主担職を「主運営職」、保育教諭、教諭、保育士、補助、非常勤、パート、ATの職を「運営職」、事務職員、パート職員、栄養士の職を「間接職」に分類し、その割合を図に示す。



園でのICT利用について、園を経営する立場の職位の方（理事長1名、園長3名、副園長2名、教頭2名、事務長3名の計11名）に絞り、回答状況を集計した結果、保育業務支援システムの導入については導入済2名、未導入9名となっている。また、今後の導入予定については導入予定が2名、検討中4名、導入予定なし3名との回答を得た。このことから、アンケートの全体集計と比べると、回答数に偏りがみられることが分かった。さらに詳細な調査が必要であるが、保育業務支援システムの導入については慎重に検討されていることがうかがえる。

以上のことからこれらの事項について授業への反映方法を考察する。現在の科目内容から保育現場で重要とされているメディアリテラシーについて不足している内容として、まず指導案の作成があげられる。指導案の作成については手書きであれば思うように記載できるが、文書作成ソフトの機能を知り、それを効果的に使用することで作成することができる。例えば教室内での物の配置や保育者と園児の配置などを記す際に必要な機能として図形の挿入やその設定（文字列の折り返し）、詳細な補足説明を追加する際に役立つテキストボックス、インデントや行間の固定値設定による行間隔等、細かな機能を習得していれば自在に指導案を書くことができる。実際に、学内における学生の研究発表会では、指導案を文書作成ソフトで作成し、プレゼンテーションソフトを用いて発表することも行われている。

デジタルカメラやビデオ撮影の操作習得については現在、「子どもとメディア」の中で習得できるが、平成31年度から施行される新しいカリキュラムで「子どもとメディア」の科目の名称・内容と

も大幅に変更され、「教育の方法と技術」となるため、デジタルカメラやビデオ撮影の操作について学ぶ機会がなくなるため、現行の情報処理演習の中で取り扱うようシラバスの変更が必要であると考える。

文字入力については、本学学生は全員がスマートフォンを所有しており、パソコンのキーボードよりも速く文字を入力することができる。授業の中で文字を入力させると、学生による個人差は顕著であり授業の進度に影響が出るほどである。このため物理キーボードのタイピング練習の時間を設け、文字入力に慣れさせる必要がある。

「保育業務支援システムの利用ができること」が5番目に重要となっていることから、パソコンやタブレットの入力作業に加え、導入されるシステムの操作方法に関する研修について理解できるスキルが必要である。一般的には、データ入力後の確認画面の読解、入力ミス時の修正方法、不具合発生時の復旧方法など、コンピュータやシステム固有の操作方法があるため、それらを理解して扱うことができる応用力が必要となってくる。

4. まとめと今後の課題

今回の調査から、学生に求められるメディアリテラシーについて、いくつかの課題が見つかった。第一にこれから保育現場に導入が進んでいくことが予想される保育業務システムへの対応、第二に学生のコンピューターリテラシーへの対応である。スマートフォンやタブレットの急速的な普及により、日常的に自宅等でパソコンを利用してのインターネット検索、メールの送受信、オフィス系ソフトウェアを利用する場面は大幅に減少している。そのため、キーボードを使った文字入力に始まり、オフィス系ソフトウェアを単独で、もしくはそれらを縦横無尽に組み合わせて効果的に利用するスキルを身につけることが非常に困難になっている。加えて、デジタルカメラやビデオカメラで撮影した画像の整理と簡単な編集については、高機能となったスマートフォンやタブレットで充分であり、現在の保育現場におけるニーズとの乖離も見られる。保育現場で重要視される上位5位については現行のカリキュラムの中に組み込まれているが、新カリキュラムへの移行に伴う科目内容の変更により、従来の情報機器を活用する科目に加え、教職課程科目群のコアカリキュラムの中へ情報機器の使用も含まれることとなった。これらが現場のニーズへ充分対応できるかについては引き続き検討が必要である。一方で、保育現場においても保育業務支援システムの導入に合わせてタブレットの活用も進んでおり、これからはパソコンを使った作業からタブレットの移行も考えられる。幸いにも、本学は山口県東部唯一の保育教諭養成校であり、近隣の幼稚園・保育所とも実習や就職活動を中心とした日常的な交流活動を行っていることから、今後とも連携を密にし、様々な変更への迅速な対応を図りたい。

参考文献

- 1) 幼稚園教育要領解説
- 2) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説

3) 岩国短期大学平成30年度シラバス

4) 小平さち子「幼児教育におけるメディアの可能性を考える ～2015年度 幼稚園におけるメディア利用と意識に関する調査を中心に～」、NHK放送文化研究所：放送研究と調査、2016年7月号、2016、p.14-37.

5) 糟谷咲子「保育所・幼稚園における国務情報化の課題についての一考察」、岐阜聖徳学園大学短期大学部岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要第50集、2018、p.9-20.

「全人教育論」の思想史的考察Ⅶ

－「教育改造論」の批判的言説の本質について－

山縣 明人

A Study of “ The Concept of The Whole Man Education” In The Theory of Education of Kuniyoshi Obara through the Aspect of the History of Thought VII

Akihito Yamagata

The purpose of this paper is to deal with a study of “The concept of the whole man education” in the theory of education of Kuniyoshi Obara through the aspect of the history of thought. The study first inquired Obara’s essay for the preface of “the Remodeling of the Education” which republished for Obara’s Complete works. Actually this book was wrote thirty three years ago, then Obara explained what was significant the contents of the essay. In term of his explanation we recognized Obara’s faith of his thought of education is strong enough to criticize the all problem of education present day. Secondly “the Remodeling of the Education” suggested that all of Higher Normal School (高等師範学校) in Japan which was conducted by Japanese government should be abolish. Because those school system corrupted in terms of curriculum that had no liberal arts education and the philosophies on education. Even he graduated the one of the Higher Normal School by that time. For that reason his wrath was overflowed on the school education through his essay.

It comes to conclude that “The remodeling of the education” had an great influence for “The concept of the whole man education” in term of Obara’s critical spirit toward Japanese education at the time before his presentation of the whole man education in public next year.

キーワード；全人教育論、教育改造論、教養教育

key words ; The whole man education, The remodeling of the education, Liberal arts

はじめに

本論は「全人教育論」の思想史的考察における「教育改造論」の批判的言説の本質について論じる。前稿「『全人教育論』の思想史的考察Ⅵ」においては、大正9年に発表された「教育改造論」は、翌年の大正10年に発表された「全人教育論」の先駆的な教育批判の言説であり、その先駆的著作として具体的な教育問題を徹底的に批判した「紙の爆弾」として発刊された事情を分析し、執筆当時の歴史的状況と戦後という時代状況が激変した後に再刊する際の歴史的状況との対比において、その教育的批判精神が一貫していることを明らかにした。その意味から小原先生の「全人教育論」

は、哲学的な言説を展開して纏め、理想的教育論として世に問われたのではなく、生々しい小原先生の教育的実践の苦闘から生まれた言説であることが「教育改造論」の言説から浮き彫りになった。その意味から「教育改造論」は、「全人教育論」の本質を支える「全人教育論」の原型と言える。また、「教育改造論」の批判的言説の鋭さと破壊力は、当時の教育問題への批判だけでなく、現代の教育問題を射程に入れて批判するだけの内容を持ち、そのことが「全人教育論」をして普遍的な教育論としてわれわれに届いていると考える。

更には「全人教育論」は経世済民をねらいとした国家批判原理としての意味を持っていることも仮説として提示した。その傍証として後年に自身の教育学の学祖は山鹿素行であるという言説の分析をした論証を添えた。

今回は「教育改造論」において言及されている「改造の各方面」に関しての具体的批判を分析して、全人教育論が単なる哲学的な教育的理想論ではなく、現実の教育的課題を当時において最も過酷な教育的立場で実践して自覚せざるを得なかった小原先生の思想的内容の実態であることを前提として、本書が書かれた当時の教育改造の具体的な改造課題を取り上げて、当時の教育課題の知らざれざる実態を、反師範学校教育の立場で終始した小原先生の視点から戦後教育の批判的言説としての価値を考察してみたいと思う。

いずれにしても「教育改造論」における師範学校への批判は痛烈を極める。おそらく、当時の小原先生を知る者は、彼自身の師範学校にて体験した低級な教育内容への批判とその後の人生における師範学校出身者としての彼への人身攻撃に対する個人的恨みが、師範教育への全ての憤りと怒りとして表れたものと考えたに違いない。

しかしながら、師範教育批判は小原先生個人の憤りと怒り、恨みによってなされたのではないことがわかる。それは、戦後、自由主義教育が開花した時代になり、全人教育はその教育的思想の価値を全面的に評価された。特に故佐藤栄作氏が総理大臣時代に文部省が全人教育を標榜したこともあり、戦後の時代精神からすれば師範学校の教育は、小原先生が思ったように廃止され、新しい教育課程をもった教員養成の形を以て生まれ変わったことを以てその批判が結実されたものとする。

そこで、小原先生の「全人教育論」とその先鋭的思想内容を持った「教育改造論」はその歴史的意義を終えた過去の歴史的産物のように認識されていた感もあった。しかしながら小原先生の師範学校批判の教育学的思想は、戦後、別の形で「紙の爆弾」として火を噴くようになったのである。それは、前稿で論じた1969年1月18日から1月19日における東京大学で学生運動をする全共闘の大学生並びに他大学の全共闘の大学生による東京大学安田講堂の占拠に象徴される暴力的な学生の政治運動の顕在化であった。小原先生は戦後の共産主義活動の一貫としての社会主義的教育への影響以上に、基本的な教育の在り方として戦前からの師範学校を中心とした教員養成とその教育的実態が密かに伏流の如く戦後も流れ続けていたと考える。それが民主主義国家における公教育に浸透していき、それらの教育思想と方法が暴力的で無規範な学生による破壊活動を引き起こしたものと考えたのである。小原先生は、その教育的淵源は義務教育段階から伏線としてあり、単に高等教育のみが原因ではないことに驚愕したと考えるのである。そして、そのことを通じて自分の教育的使命

である「全人教育」の理解と実践が時代の教育課題として終わっていないことを再認識したのである。

本論の構成は、小原先生の教育的立場の自己正当性の哲学的な弁明に関する叙述の分析から始まり、師範学校の廃止を主張する理由、さらにはその理由としての師範学校の教師と学生に関する辛辣な批判とその根拠というものを考察する。これは国が管理する教員養成学校に対する徹底した批判内容の開陳であると同時に、私立学校と自由教育というものを強烈に正当化する論理への構築を意図するものである。「全人教育論」の主張の根本には「教育改造論」に主張される制度としての師範学校とそこでの教員養成の内容への憤りが、強く影響されていることが了解されると思う。

「教育改造論」を唱える自己の哲学的立場による弁明の意図

「改造の各方面」と題して冒頭から小原先生は、項目的に現状と改造の理由を説明していくのであるが、その立場を鮮明に宣言している。

教育そのものの根本的解釋を根底から改造せねばならぬ。教師本位の静的な、受動的な、傳統的な、固定的な、技巧的なものばかりが教育ではない。児童本位で、動的で、獨創的で、全人格的のものではなければならぬ。(1)

この根本の改造として、親の教育、一般民衆と政府が教育を尊重すること、教育費を生産費と思うようになること、教育を百年の計と覚悟することなどを上げる。さらに制度の改造、視學問題、一般教育者の教育理想に関する無定見、訓育に関する根本的謬見、児童人格価値に対する承認尊敬の念の薄きことを上げると共に、児童研究、青年研究の不十分なることが原因であることを一括して叙述する。

更には、教授における残酷なる考査問題や試験制度への批判は言うに及ばず、末梢的な教授法の研究で方法倒れしていると述べ、進歩の跡が認められないと断言する。これらの主張に対する実証的事例は何もないのであるが、さらに「殊に教授の心理學的、認識論的、哲學的研究の如き全然ないようだが」と実檢的批評を述べる。(2)

その後も、「體育」、「女子教育問題」の問題点を指摘し、「中學校教育に至りては言語同断である。」と述べ、「教師の根本改造」から「師範教育の改造。これが實に日本教育の根本問題である。」と断言する。(3)

これらの批判から解決策への提言があってもよいのであるが、この段階では小原先生はそれを一切しない。なぜならば、自分が批判する従来の師範教育の思想的土俵というものに乗ること自体が間違いであることを強調するために、小原先生自身に向けられた批判、非難とも取られる言説に対して徹底して反論するのである。そして、自分の教育哲学的思想の領域を確定しながら、師範教育に対して徹底した批判を展開することを試みるのである。

最初に「懷疑破壊の意味」と題して当時の師範教育を中心とした思想に反旗を翻す。「突飛」、「氣狂」とは、小原先生の教育論への師範学校側からの当てつけの言葉である。自分たちのみが正しい

と考える教員集団に対して、「吾々はカントの所謂コペルニクスの轉回をやるのです。」と言い放っている。氣狂とは正常よりも数が少ないからそう言われるかと反論して、吾々「氣狂」こそが「本流の真人normal」のかもしれない。その言説を述べて、次に「ウインデルバント」の「哲學概論」（清水清翻訳）を引用して、哲学においては、ある自明なことがかえって難問題となるし、根本前提が根底から動揺する時があり、今までの幼稚な信賴を託して確實であったとする心理が果たして存立の權利を有するかという疑問が禁じ得ない時があり、それが哲学が生まれる時であり、それこそ心理的に驚異を持って思惟が揺らぐのであると説明する。取り上げるコペルニクスやウインデルバントの表記も時代を感じるが、それよりも当時の師範教育の思想的土俵に乗らないための自己弁明が明らかである。オスカーワイルドの「矛盾を強く感じ得る人ほど真人でなり」を引用してまで、自己の批判が正当であると強調する。（4）

次に「改造、革命の意味と其の倫理的価値」と題する言説がある。「二十五年勤続表彰」が何だ、オメデたき人々よと教育経験が長いことで教育の本質や価値がわかるものではないと言い、さらに二三の例外を除いて古い硬化した人により我が教育界は毒せられたと言う。（5）

これに対抗して自分には教育経験は少ないが、感性があると強調する。また、師範学校を前提として自分の教育観には、暴君的な先見も型も独断もないと比較優位の立場を強調する。しかし、このように自分に足りないものは別の価値観で対応しても相手には認められないことは確かである。だから、ここでの言説は、同じ考え方をする同志に対する共有と共感が執筆目的に上がってきていると考える。「一切の先入見を棄てること、これは絶対に必要である。真面目に哲学を研究しようとするものは世界人生を全然新たなる光の下に見ることを念としなければならぬ」というウインデルバントの言説を引用してその覚悟を披瀝する。（6）

さらに「實際教育界には古い古い死んだ殻を後生大事に抱きしめて居る人々が多い。そして『改造』なんて悪魔かなんかのように思っている。かかる人は既に教育をやる資格はないのである。」とまで宣告する。（7）

最終的には、リップス教授の言説を突きつける。

或民族がその道徳的存在の最も一般的な条件さへも権力によって禁止されて居るとする。若し暴力が作れるこの呪縛を除くには、暴力の外には何物もないとすれば、その時この暴力は善である。

如何なる人も肉體上の正當防禦權を承認する。況して道徳上の正當防禦權は一層明らかに承認されねばならぬ。自分は革命という言葉に恐れる者ではない。但し道徳上やむ得ざる革命である。

革命が義務となる時、それは又權利である。それは最も神聖なる義務である。

革命がその義務となる時、革命の義務を履行する道徳的意気を缺く民族は禍なるかな。

ああ改造の勇氣を缺く教育者。これは實に眞の教育國の罪人である。（8）

これらの強烈な暴力の正当性、道徳における革命とは止む得ざる正當防衛であると言う主張、革命が義務となるときに神聖なる使命となること、そして民族がその場面に直面して、その革命をな

さざる時は罪人であるという結論は、若い小原先生の哲学的研鑽と教育現場での事上錬磨における課題解決への情熱の発露であり、この教育の外面や形式において連続的に改造しなければならないという永久教育革命論は全人教育論に滔々と流れる思想的血脈であると考えられる。しかるに戦前、戦後に全人教育論は時代に飲み込まれることなく教育の批判原理として面目を果たし、さらには教育立国の原動力として永久教育革命論として、今もその経世済民の学としての存在価値を持っていると考えるのである。

「教育改造論」は、表向きは小原先生が想定する自由主義的な教育を批判する教育者への反論を試みる執筆意図があるように思われるが、実は哲学など必要ないと言う師範学校の教師に「教育改造論」は一瞥するに値しない著作であったはずである。なぜならば、師範学校こそが本流であり、圧倒的な権威と権力で教育界を席卷していたからである。

そうであるならば、「教育改造論」はどのような意味を持つかと言えば、小原先生の教育に共感する教師への応援、激励、教育の目的を持つ著作であったはずである。哲学のわからない教師は、教師としての資格がないと断言する小原先生は、自分で想定した師範学校教師への自己弁明、反論、批判の形式を取り、教育現場で情熱を持って授業する戦う同志たる教師へ教育における哲学的思想の援用方法を伝授すべく論を展開したのだと推論する。

次に「思想発展の形式」と題して哲学的論理の有効性をわかりやすく説明して、リップス教授の倫理的立場とは別の哲学的論理を以て教育改造論の論理を明確にしようとしている。

現代の理想とする所は過去の理想を復活したものであると共に、その理想は常に新しい内容と形式とを以て復活して来るのである。そしてこれらは一張一弛して互いに相反するから、それが現れる場合には多くの偶像破壊の形式を取る。(9)

この理想的存在が現れるには、過去にあった理想を温故知新の精神で復活させるのであるが、それは今、理想とされているものを破壊しなければ復活しないという論理を説明し、そこからヘーゲルの正・半・合の弁証法の説明となり、その偶像を永遠化しないために懐疑論者のヒュームの存在を伝え、無知の知を言い続けたソクラテスは、ソフィストの存在があつてこそ、その哲学的偉大さが証されたことを言及して、固陋な師範教育をする教師の存在こそが、自分たちの自由主義教育者の立場の正しさを立証していると述べる。

「思想発展の形式」においても強調されることは、以下の言説内容である。

かくの如く吾人の世界観、人生観には絶えず対立が現れて、互いに争い、互いに破壊し合つて止まない。かくてそこに不断の進歩がある。この二個の相反する対立、矛盾が互いに会い牽引して一の調和点を発見して茲に始めて琢磨したる思想が渾成するのである。(10)

リップス教授が示したように対立と闘争と破壊とそのあとでの予定調和としての進歩をここでも別の思想的発展の論理を以て説明している。役人的な前例主義に陥って新しいことは悪の如く思考する師範学校の教師への痛烈な批判であるが、それ以上に自由主義教育を推進する教師にとっての行動原理が徹底されるように意図されていると考える。

ラッセルの改造論の一部を紹介した次の言説は極めつけと言って良い内容である。

人は地上には、他に恐るべき何事もないかの如く、敗類よりも死よりも更に思想を恐れる。何となれば思想は謀反的であり、革命的であり、破壊的であり、過激的だからである。それは特権に對し、既製の制度に對し、愉快的慣習に對し、無慈悲だからである。又それは無政府的で、且つ權威に對して冷淡で、時代に功績ある智慧に對して無関心だからである。思想は地獄の奥をも究め、且つそれを恐れぬ。(11)

また、マクツガル博士の「遂に世界は思索家によりて支配されるのである。」という引用を試みる。(12) このような思想の破壊性を強調する意味は、「世の教育者」に對して思想と名の付くものをことごとく危険と排斥する態度にこそ日本の教育の進歩がない証であると危機感を突きつけると同時に、実は心ある教育者こそが、危険と思われる自由主義教育に覚醒すべきであると直訴しているのである。小原先生の言説は、常に諸刃である。

このように極端な思想の破壊性と創造性を強調して読者に強い印象を与えておきながら自分が主張する「改造態度」を「無論誤解して貰いたくはない。舊きを取るべき何物もないなどという浅薄なことをいうのではない。改むべきを改め、改むべからざるを保持するのである。」と論調が穏健になる。古いとか新しいという時間の単位の中で、そのものが良いとか悪いとか言う判断は軽率で、カントやプラトンの著作の普遍性はその思想の本質にかかるといふ言い方をしているが、危険思想や害悪は内にも、古いものにも多いと言わねばならないと補足して、やはり批判の対象は現状を維持する過去の思想ということになる。今まで述べられた思想の破壊性と創造性は、古いものにも危険思想や害悪があるという論理を以て「教育改造論」においては、批判の対象となる師範学校と師範教育、そして師範の教師へ向けられたとの前提で解釈せねばならないと考える。(13)

とは言うものの「古い古い型、窮屈な apriori よりして物を批判する人が居る」が「あらゆる立場、假定を取り去りて、根本に入ること」、「括弧を取りはづせ」とフッサールの言説を取り上げている。このことは、批判が主観的な獨我論的批判ではいけないという反省に立っての引用である。さらに自己の主観や個性や傾向に支配されてはならないと言ひ、カントの理性批判に立ち、「他を取り入れての一段高き自己の立場に立たねばならぬ。他を拒否してはならぬと同時に、自己の存在の意義を失ってはならぬ。」という言説を引用する。自己を活かすことにより他をも活かすことが、批判精神であり、これが改造の根本精神であるというのである。このような自己の批判精神を哲学的に反省しているが、それまでの文章の激烈さからのあまりの文章内容の静謐さに、今までの批判の筆勢はどこに行ったのかと戸惑うのであるが、最後にと称して「教育者の熱」という内容で自己の立場を弁明している。(14)

「真理をみてたじらふのは卑怯である。否、罪惡である。」と述べて、「事をなすには血の氣がいる。血の氣が。血の氣がない老衰者には大事は出来ぬ。南洲翁はいつた 命も入らぬ、名も入らぬ、金も入らぬ、地位も入らぬ男は始末に困る。されど、この始末に了へざる男ならでは、国家の大事を共に談ずる能わず。」と引用して、教育者の根本的意気を要求する、強要すると言っている。(15)

先ほどのカントの理性批判以上に確固たる意志の存在について強調する。「容易でないが故に崇高である。」というスピノザの言説を引用して、少数の真人に望むとして「狂人」により大事業は成功

されたのであるから、「狂人」、「突飛」、「異端者」、「反逆者」という尊称を受けて欲しいと述べる。(16)

真実の教育の国土に入る者は、「破門」、「追放」、「磔刑」、「免職」が苦しみではなく、法悦として感じられると説明する。この言説は明らかに小原先生が実感した自己体験を象徴する言葉である。しかも宗教的な色彩を帯びており、小原先生がキリスト者であるから、このような迫害される者こそ天国に入れる資格をもつという論理を展開するのはわかるが、哲学的な自己批判から一挙に宗教的な使命感への自己の存在へと感情移入して論を展開する理由は、多勢に無勢の危機的状況であるからに他ならない。ここまでの覚悟を自分自身の言説の中でしておかなければならないと次の「師範教育」における徹底した「廃止論」へと進めないものとする。おそらく日本中の教師を敵に回しての論戦になるからである。

師範教育を制度的にも思想的にも廃止する理由について

執筆当時、33歳の小原先生の全人教育のための激しい思想戦の火ぶたが切って落とされた。最大の批判的論点である師範学校廃止論である。

しかし、その前に自分の来歴を示して次のように前置きをしている。「正銘の師範の第一部出身で、師範卒業書を高等師範と合わせて二枚も頂いている。前後八カ年間師範で教育されて、しかも縣師範に二ヶ年半、高師に一ヶ年半、奉職して御米代まで頂いた私である。」と述べる。恩こそあれ怨みのある私でないから大事な母校のことであるが、「私は大事な大事な内からの止むに止まれぬ叫びを—純真なる叫びを世間に訴えるのである。」と師範学校廃止論への動機を述べる。(17)

所謂、内部告発である。そのためか自己弁明に努める姿勢が顕著である。しかし、内部告発という視点が本論の本質的な内容を保証しているとも言える。この告発によって小原先生の何が失われたかは言うまでもない。日本の国家的な教育体制に対して反旗を掲げたということである。まるで幕末に倒幕を叫んだ維新の志士のような様相である。

それでは師範教育を制度と思想の両面から廃止すべきであるという言説を管見する。

見よ。幼稚園小學校から大學に至るまで、教育の機械化を。比較的研究されて居る小學校すら吾々の望む教育の國土よりも遙かに遠い。自動も創作も、個性尊重も人格もあつたものでない。フレーベルはかういった。「子供がカブト蟲の足をもぎ取つて、この蟲はよく人に馴れて居るよ、というのと今日の教育は同じい(ママ)」と。今日の訓育はまるでさうだ。(18)

教育の機械化という意味は、教育の内容と方法が、教育の対象を考慮せずに同じであり、それを繰り返しているということであろうか。教育の対象である生徒や学生の多様性を考えずに、こちらの教育内容とこちらの教育方法を押しつけて、教育目標に向けて強引に引きずっていかうとする在り方を言うようである。

退学問題に関しても「ラヴレターの本で退学さしたり、しかも事實の詳細な調べもやらないで、人間を表面的にばかり見て、新聞の記事を恐れてウロタへたり、その道學的な、形式的な不親切な

態度措置には實に困り果てたものである。而して師範教育、それが實に以上の悪徳の源泉である。」と辛辣に訓育の誤りを指弾している。「人類文化の敵」とまで極言する理由は、「反逆心」と「呪詛」であるという。(19)

次に卒業生をこれまでに言わせしめる師範教育の具体的な内容について述べている。

それは、「偏面な人生観」と題して師範教育が「小人悪人の製造所」であると述べる。すなわち、そこで教育を受けた卒業生は、以下のように非難される。

偏狭固陋な人生観、融通のきかぬ「先生タイプ」。「水をも濁さぬ善人」、「地獄にすら行き得ざる」弱蟲。思つたことも言はず随従と虚偽の両棲動物のカメレオン。眞實と見ても突進することも出来ず、罪惡と見ても思ひ切る事の出来ない意気地なし。地位と評判とをのみ気にする俗物。何等アムビションもない小心者。これらの小人悪人の製造所が實に私の母校師範学校なのである。(20)

すべての師範学校の卒業生が以上のような人間であるわけではない。にもかかわらず小原先生がこのように小人悪人の製造所であると敢えて表現するのは、何故なのであろうか。結論は明確である。それは、重要な教育的な判断をする時には、以上のような類型の教師が、同調圧力のかかった状態で集団的に教育的判断を誤った方向に向けてしまうからである。そして、本来的な教育的判断と教育活動を行う教師は常にこれらの類型を持った教師から疎外されるからである。そして、彼等は集団内の年功序列で地位を得るのである。

何故このような類型の教師が、師範学校で養成されるのかも小原先生は明確に答えている。それは、「先ず根底に彼等は人生観の中核をなすべき宗教其物を解せぬ」からであると断言する。『教育の根本問題としての宗教』を上梓している小原先生の思想的見解は、実に教育者の資質までもその射程に入っていたのである。

宗教なしに人を教へ導かんとする彼等は、實に神神に對する大膽なる不遜なのである。宗教なき人間に到底人生の深みが、従って教育の根本義が分かる筈がない。従って宗教を教ふるなく理解させることなき、甚だしきは青年の燃えんとする宗教心すら沮害する教育者に本當の教育が出来やう筈がない。(21)

「宗教といつただけで國家がヒックリかへり、教育が毒せらるる位に思つてる教育者」に対する批判であるが、これは昭和20年の敗戦後の叙述ではない。大正9年の叙述である。このことは、教育における精神性の根源が宗教に求められていないことを批判しているのである。当時も戦後も教育の根本精神に宗教が求められることはなかった。しかし全人教育の価値観の根本には、聖という価値概念があるが、宗教的理解をする際にもっとも重要だと考えた概念が、実は人間を深く理解するために必要であると小原先生は考えていたのである。この考え方の根拠に関してはここでは割愛するが、その考え方の延長上に、「美の分からぬ人にどうして人生が分かる。」と言い、芸術のわからない哀れな日本の教師を批判する。トルストイの言葉を引用して次のように説明する。「戦には日本に負けた。されど日本には大音楽がない。日本が大帝國となるためには遠き将来を有する。」という意図を師範学校の教師は分からないだろうと言うのである。(22)

だからと言って師範教育の中心にある道德教育も怪しいというのである。この比較として旧制の中学生や旧制の高等学校生、さらには大学生のような人間味が師範学校の学生のどこにあるのかと批判する。それは宗教や芸術、なかんづく文学や音楽を愛して幅広く、そして深い人間性を会得することによって人間性を高めるといふ哲学的な人間教育の陶冶がないといふことを言わんとしているのである。しかも、彼等が「堅城として持てるその道德なるものは窮屈な偏狭な恐しい恐しいドグマなのである。全く彼等は恐しい幻覚錯覚を持って居るのである。かうなつては最早救いようがない。」だから、師範学校は廃止にすべきであるといふのである。国家が主体となって教育者を養成する学校を廃止にするといふ論理は、国家に対する批判でもある。旧制の中学校や高等学校、更には帝国大学が良くて、師範学校が廃止になる理由が教師や教育課程であることは確かであるが、ここには大きな問題点がある。それは、「少し自由思想家の態度をとれば、直ぐに『危険』、『突飛』と呼ばれる」といふような国家観念に対する考え方である。(23)

確かに大正9年(1929年)当時は、1月にアメリカで司法長官パーマが共産主義者の逮捕である赤狩りが始まり、2月にはドイツ労働者党が国家社会主義ドイツ労働党に改称、ナチスとなる。3月には株価が暴落して戦後の大恐慌が起きる。5月には上野公園で日本最初の第1回のメーデーが開催された。また、ニコラエフスクの共産パルチザンが大日本帝国陸軍守備隊及び日本人居留民と反革命派ロシア人を全員虐殺する尼港事件が勃発している。9月にはニューヨークのウォール街でイタリアの無政府主義者によって馬車に仕掛けられた爆弾が爆発させられるテロ事件が起きている。11月30日には京都赤旗事件も起きている。12月9日には、大杉栄や堺利彦らが日本社会主義同盟を結成している。(24)

このような世界的な内外における政情不安が自由思想の名の下に勃発している最中で小原先生の発言は極めて扇情的で危険な思想の様相を示していたと師範学校側は捉えていたと考える。それを正面から論理的に反駁していくだけの視野を持ち得ず、小原先生の人格や気質に矮小化して心情的な非難や揶揄をせざるを得なかったのである。小原先生も時代の思潮というものに影響を何かしら受けながら、情熱的に「教育改造論」を執筆したことは紛れもない事実であると思う。彼自身が、「危険」、「突飛」であるのではなく、時代精神が大きく様変わりしようとしていた時期の精神的発揚の一つの象徴的な在り方として小原先生の言説の形態があったと見ることができる。(25)

次に師範学校廃止論の核となるべき論旨を解釈していくことになるが、紙面の関係上、稿を改めて論じたいと思う。

(注)

(注1) 小原全集第2巻所収「教育改造論」昭和五十四年三月二十日第十一刷 21頁

(注2) 同上22頁

(注3) 同上

(注4) 同上25頁～27頁

(注5) 同上27頁

(注6) 同上28頁

(注7) 同上

(注8) 同上28頁～29頁

(注9) 同上29頁

(注10) 同上30頁

(注11) 同上31頁

(注12) 同上

(注13) 同上32頁

(注14) 同上33頁

(注15) 同上34頁

(注16) 同上

(注17) 同上36頁

(注18) 同上38頁

(注19) 同上

(注20) 同上39頁

(注21) 同上39頁

(注22) 同上40頁

(注23) 同上

(注24) 『日本史年表』 歴史学研究会編 1193年

(注25) これに関しては、皇紀夫の「小原國芳『全人教育論』のレトリック」に見当違いの言説があるので別の機会に論じたいと思う。

保育学生からみた「気になる子ども」

—子どもの発達理解から—

荒谷 容子

“Child of Concern” Seen From Child Care College Students

— From Understanding Child Development —

Yoko Aratani

The purpose of this study is to describe concretely the cases of child of concern and their backgrounds which the student of child care training in child care college seem not to understand and hard to care at moment of the child care training at kindergarten and to consider why child of concern seem to be a nuisance by the particular student of child care college. Then this study made clear the definition of child of concern and the possibility of the cause of child of concern in terms of their backgrounds.

キーワード：保育学生、気になる子、発達理解

Key words ; child care college students, child of concern, understanding child development

1. 問題と目的

幼稚園教育要領、保育園保育指針は、幼児教育・保育課程において、「子どもの発達理解」は、身体的発達、心理的発達の二側面から捉えられ、双方面において個別配慮の必要性も絡めた視点からも必要であり、配慮事項として記されている。つまり、幼児教育・保育の対象には、個別配慮の必要性からの障がいの有無から行動が気になる子どもについても含まれる。保育を学ぶ学生（以下保育学生）にとって、保育現場で一同に多様な子どもについて理解し、他児との調和を図りながら保育を進めていくことは重要な課題の一つであろう。しかし、子どもの理解において、それが気になる範囲であるのかどうかは保育者の経験値によることも大きい（金，2014）という。保育者の視点は、集団の中で個の動きに注目したり子ども個人内の発達に注目したり、個と集団（全体）との視点をとりながら子どもの成長を捉えていくのではなかろうか。保育学生は子どもを理解する上では「気になる子ども」をどう捉えるのだろうか。

本研究では、保育学生が子どもの発達を理解し一人ひとりの子どもに合った保育を考える上で、彼らからみた「気になる子ども」を取り上げる。具体的には、1.どのような子どもに関して「気になる」と捉えるのか。2.対象「気になる子ども」の背景としてどのようなことが影響していると思うかについて、学生に自由記述を求めた。また、男子学生と女子学生とでは、「気になる子ども」の捉え方、「気になる」対象児への影響背景について取り上げる観点が異なると思われる。男女別の差

異も検討に入れる。

予測としては、①学生が「気になる子ども」だと捉える子どもは、乱暴で注意の効果が現れにくい子どもや孤立しており友達と一緒に遊ぶ場面が見当たらない子どもではないだろうか。また、毎日着替えがない等の清潔感が感じられない子どもについても上げるのではないだろうか。②その背景要因として、親のしつけが行き届いていない、または十分に愛情が行き届かない他の家庭環境の影響だと考えるのではないだろうか。さらに、③女子学生は男子学生に比べて「気になる子ども」の観点を多くもつのではないだろうか。

2. 方法

(1) 調査対象：A短期大学 教育保育の心理学 受講生2年生 分析可能人数63名(男12名 女51名)

(2) 調査時期：2018年7月中旬

(3) 調査内容：調査内容・手続き

①「実習等保育現場では、どのような子どもが気になりましたか」という教示の下、自由記述を求めた。

②「対象となった気になる子どもの背景として考えられる影響要因について推測してください」という教示の下、自由記述を求めた。

記述については、学生の回答を引き出しやすくするために、ラポール形成として各学生が配属された実習先園の規模、方針、実習対象となった年齢児について情報共有を導入した。

(4) 分析方法

1) カテゴリー化

分析にあたっては、それぞれの設問について自由記述された内容からキーワードを抽出し、それに基づいて筆者がカテゴリー化した。男女3名の学生に比較検討の協力を求め、(3)の①、②の各設問に対してカテゴリーを確定した。自由記述には箇条書きで複数回答しているものも多くあった。

2) ①カテゴリー化された内容について人数分布を行った。(複数回答可)

②カテゴリー化された内容について男女学生別に人数分布を行った。(複数回答可)

(5) 倫理的配慮として結果分析は講義内容に反映することとした。

3. 結果と考察

1. ①「気になる子ども」のキーワードとカテゴリー化 (Table 1, Fig.1)

自由記述された内容について読み取り、2語程度のキーワードを抽出した。それらワードを元に分類し、カテゴリーごとに命名した。すなわち、ア. 子どもの落ち着きのなさや奇声を上げる「エネルギーギッシュ多動」についての気になる子ども (30.8%)、イ. 対人関係において攻撃性、なぐったり、けんかしたり自己中心的「エネルギーギッシュ攻撃」についての気になる子ども (29.6%)、ウ. 特に昼食で目にする呑み込みが遅かったり、好き嫌いがある「食に関する」気になる子ども (14.5%)、

エ. クラスで指示を聴いて集団活動をする時、勝ち負けへのこだわりや周りを意識する同調性に関する「指示に従う・集団的動き」についての気になる子ども（5.4%）、オ. 一人で遊んでいる子やおもらしをずっとしている「精神面」についての気になる子ども（15.1%）であった。また、少数回答はまとめて、どのカテゴリーにも属さないその他（4.6%）であった。

それを Table 1 の「気になる子どもの場面・様子」カテゴリーに示す。

Table 1 「気になる子ども」カテゴリー（複数回答可）

カテゴリー名	キーワード	N	%	男 (N=12)	女 (N=51)
ア. エネルギッシュ多動	落ち着き度 動き 奇声	49	30.8	11 (47.8%)	38 (28.5%)
イ. エネルギッシュ攻撃	攻撃 自己中心的	47	29.6	6 (26%)	41 (30.8%)
ウ. 食に関して	偏食 呑み込み	23	14.5	4 (17.3%)	19 (14.2%)
エ. 指示に従う集団的動き	指示 勝ち負け 同調性	8	5.4	0 (0%)	8 (6%)
オ. 精神面	一人 おもらし 人目が気になる	29	15.1	2 (8.5%)	27 (20.3%)

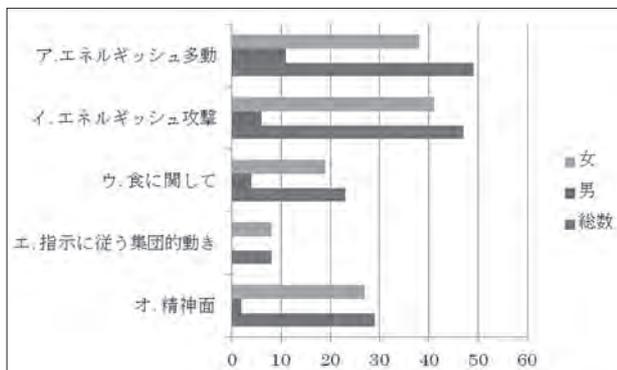


Fig 1 「気になる子ども」の人数

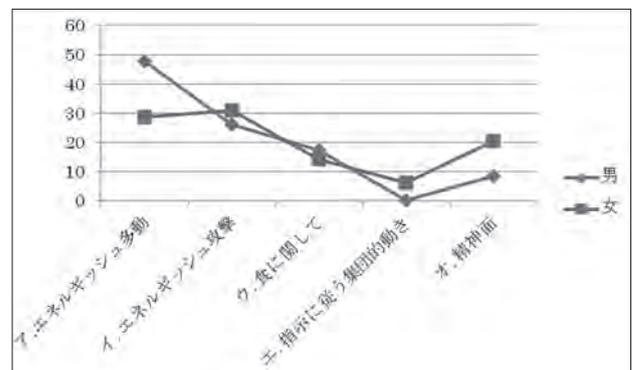


Fig 2 「男女別学生からみた気になる子ども」の人数

2. 男女別各学生からみたカテゴリー「気になる子どもの場面・様子」の人数分布 (Fig.2)

男子は女子と比較して絶対数が少ないものの、気になる場面としてあげる学生は、ア. 「エネルギッシュ多動」については、47.8%の男子学生が、28.5%の女子学生があげていた。イ. エネルギッシュ攻撃」については、26%の男子学生が、30.8%の女子学生があげていた。ウ. 「食に関して」については、17.3%の男子学生が、14.2%の女子学生があげていた。エ. 「指示に従う集団的動き」については、男子学生は0%だが、6%の女子学生があげていた。オ. 「精神面」については、8.5%の男子学生が、20.3%の女子学生があげていた。

それを Fig 2 の「男女別学生からみたカテゴリーごとの気になる子ども」に示す。

3. ②「気になる子どもの要因」キーワードとカテゴリー化 (Table 2, Fig.3)

自由記述された内容について読み取り、2語程度のキーワードを抽出した。それらワードを元に分類し、カテゴリーごとに命名した。すなわち、ア. 親との「コミュニケーション不足」についての要因（35.3%）イ. 集中力欠如、多動性の疑いの「多動を主とする」についての要因（28.6%）ウ. 分の思い通りにしたい「自我の強さ」についての要因（19.0%）エ. 物事への興味が強い「好

奇心旺盛」についての場面（16.3%）であった。またどのカテゴリーにも属さないその他（0.8%）であった。

それをTable 2の「気になる子どもの要因」カテゴリーに示す。

Table 2 「気になる子どもの要因」カテゴリー（複数回答可）

カテゴリー名	キーワード	N	%	男 (N=12)	女 (N=51)
ア. コミュニケーション不足	親、かまってほしい	26	35.3	11 (42.3%)	15 (31.9%)
イ. 多動	集中力欠如、多動性の疑い	21	28.6	10 (38.4%)	11 (23.4%)
ウ. 自我の強さ	思い通り、自我の強さ	14	19.0	2 (7.6%)	12 (25.5%)
エ. 好奇心旺盛	物事への興味、好奇心旺盛	12	16.3	3 (11.5%)	9 (19.1%)

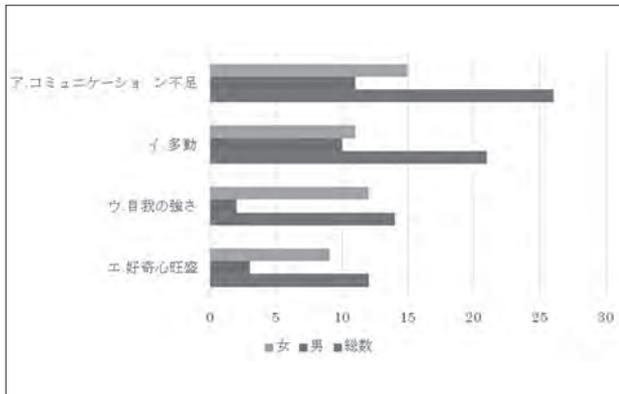


Fig 3 「気になる子ども要因」の人数

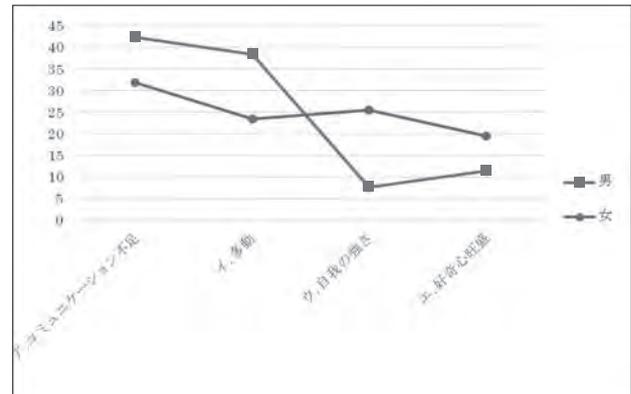


Fig 4 「男女別学生からみた気になる子ども要因」の人数

4. 男女別各学生からみたカテゴリーごとの「気になる子どもの要因」人数分布 (Fig 4)

男子は女子と比較して絶対数が少ないものの、「気になる子どもの要因」としてあげる学生は、ア. 「コミュニケーション不足」については、42.3%の男子学生が、31.9%の女子学生があげていた。イ. 「多動」については、38.4%の男子学生が、23.4%の女子学生があげていた。ウ. 「自我の強さ」については、7.6%の男子学生が、25.5%の女子学生があげていた。エ. 「好奇心旺盛」については、11.5%の男子学生が、19.1%の女子学生があげていた。

それをFig 4の「男女別学生からみたカテゴリーごとの気になる子どもの要因」に示す。

以上の1から4の結果を通して、以下のことを考察する。保育学生からみた「気になる子ども」は、予測通り、乱暴で注意に欠け、一人孤立精神面の心配もあげていた。つまり、「エネルギー攻撃」、「精神面」に関してである。また、「清潔感」については上げていなかった。要因については、予測通り、親のしつけの問題、愛情等の不足を上げ、「コミュニケーション不足」として親の問題を上げていた。一方で自我の発達もあげていた。直接親の養育に関する回答はなかった。学生の視点はあくまで目の前の子どもに向けられた起因予測をしているのかもしれない。保育学生にとって「気になる子ども」とその要因は環境的要因や家庭養育要因ではなく個人的要因に着目する程度が大きいかもしれない。

女子は要因の可能性をいくつか上げていた。1つに焦点化させていなかった。男子学生は、コミ

ユニケーション不足や特性として多動を上げている者が多かった。この点については女子と差があった。男子の方が女子よりも見える形での要因を確信するのかもしれない。また、自我の発達、好奇心については、少ない割合だが、女子学生と男子学生が逆転していた。つまり、女子の方が男子よりも「心の発達」を取り上げる割合は多かった。興味深い知見である。

保育現場では、他の子どもと比べ発達の個人差が大きい「気になる子ども」は、保育カンファレンスで支援が検討される（小田・丹羽，2014）。学生は、実習先で接し観察した子どもについて、子どもの外観、登下園の親との対面場面、仲間との遊び場面、給食場面、保育者とのやりとり場面等、特に保育者からの情報によって注意を留める。現在は、ほとんどの学生が、個人の生活の中で日頃から子どもと関わる機会をもっているわけではないが、本研究の結果からは、子どもの身体的発達のみならず、「心の発達」についても重要な点として着目していることが見出された。

本研究では、対象となる子どもについての年齢別の分析を加えていなかった。また、分析精度の明確さを求める点から手法についても再度検討の必要性がある。これらの点も今後の検討課題であろう。自我の発達や好奇心の強さを「気になる子ども」の要因として加えるのなら、程度についての分析も今後必要になろう。

引用・参考文献

- 1) 荒谷容子 (2013). 女子大学生への回想法の試み (1) - 自己肯定感に着目して -, 児童教育研究, 22.
- 2) 石井正子 (編) (2009). 発達心理学保育者をめざす人へ 樹村房.
- 3) 片岡輝 (2017). 子どもの主体性と福祉の観点から「気になる子」を考える 発達149 pp13-17.
- 4) 久保山茂樹・斎藤由美子・西牧謙吾・當島茂登・藤井茂樹・滝川国芳 (2009). 「気になる子ども」「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する調査—幼稚園・保育所への機関支援で踏まえるべき視点の提言— 国立特別支援教育総合研究所 研究紀要 36 pp55-76.
- 5) 金瑛珠 (2014). これまでの学びと保育者への歩み シナノ印刷.
- 6) 守巧 (2017). 気になる子がいるクラスを多面的に捉える 発達149 31.
- 7) 小田豊・丹羽さかの (2014). 保育の心理学Ⅱ 光生館.
- 8) 小櫃智子・矢藤誠慈郎 (編) (2014). 学びと保育者への歩み. シナイ印刷.
- 9) 島本一男 (2017). 気になる子が生きやすい保育とは 発達149 pp 7-12.
- 10) 幼稚園教育要領 (文部科学省 平成29年告示) 2017 保育とカリキュラム ひかりのくに (株)
- 11) 保育所保育指針 (厚生労働省 平成29年 告示) 2017 保育とカリキュラム ひかりのくに (株)

新教育課程で求められている保育者養成校における 表現教育に関する一考察

朝倉 なぎさ

A Study on Expression Education in Childcare Worker Training School Required for New Courses of Study

Nagisa Asakura

The aim of this paper is to show two points on “Expression” as a subject area in kindergarten education. One is the meaning of “Expression” in New Course of Study for kindergarten education. Another is the point how students at Childcare Worker Training School learn supporting of “Expression” for children of kindergarten. As the result of this study, I show the importance of viewpoints as follows ; meaning of “Expression” in daily life, process of children’s expression, and thinking about spreading and connecting of each expression in the group and class.

キーワード：表現教育、保育者養成校、新教育課程

Key words : expression education, childcare worker training school, new courses of study

1 はじめに

本論文における問題意識は大きく次の三点である。

一点目は2017年3月に小学校・中学校までの「学習指導要領」¹⁾ならびに「幼稚園教育要領」²⁾が改訂されたことである。幼児教育、保育に関しては「幼稚園教育要領」とともに「保育所保育指針」³⁾及び「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」⁴⁾も改訂され、2018年4月に施行された。それら3法令では、3歳以上の「ねらい及び内容」をはじめ、幼児教育に関する記載はほぼ共通化された。そこでは、幼児期に「資質・能力」を構成する3つの柱の基礎を培うこと、育みたい「資質・能力」が育っている幼児の具体的な姿として「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示され、この姿を手掛かりに、幼児期から児童期への発達の流れを理解することが求められるとした。これらは「遊びを通しての総合的な指導」によって培うという文言に変わりはないが、保育の変化が求められていることは明らかである。この大きな改訂に合わせて保育者養成校においても保育者の専門性の向上と質の確保を目指す必要がある。

二点目は、AI（人工知能）の発達、スマホの普及等に代表される急激な社会の変化である。この社会の変化に伴い、表現の状況も大きく変わっている。視覚、聴覚を通じた表現が中心になる中、乳幼児の教育・保育内容も諸感覚を伴った表現に触れる機会を意識して設けないといけない状況が増えている。

三点目は、社会の変化に伴い、保育者を目指す学生自身の表現の実態や現実、考え方やスキルが急激に変わりつつあることである。筆者が「幼少期に親しんだ遊び」の調査をしたところ、「最も思い出深い遊び」として、「泥団子作り」、「氷鬼ごっこ」等、自然物、身体性に関わる遊びを挙げた割合が2018年度では70%、2012年度では65%を占め、しかも6年を経て割合にあまり変化はなかった⁵⁾。しかし、現実の体験が減り、現実との触れ合いが減っていることは学生の表現への意識にも反映されている。多くの大学生が小学生であった2008年にiPhone⁶⁾が日本で発売されたことに代表されるように、以前はマスメディアが流していた情報を手軽に取り入れることができるようになっただけでなく、自らが情報の発信源として言葉、画像、映像等で表出できるようになった。その表出をどれだけ表現と捉えるかは状況により異なるが、その表現が評価⁷⁾にさらされるようになることで、自己を意識したものより他者を意識したものになっている傾向がある。逆に、そのことが、他者と比べてより刺激的なものを作ろうという発想につながったり、世界中の様々なアイデアや優れた表現を身近に感じていることで今までにない新しい発想が生まれたりするなどの可能性もあるだろう。

そういう中であって、未来を生きる幼児を育む保育者には表現としてどのような力が求められるのだろうか。また、そのような力を養成校においてどのように育成すればよいのだろうか。

本研究では、新教育課程における表現の位置付けや特性を明らかにするとともに、学生の表現力育成のあり方や方法について考察することを目的とする。

この目的を達成するために、本研究では、次のような方法と順序によって考察する。まず、新教育要領等における資質・能力としての「表現」について、主に総則の記述を基に整理する。次に、新要領等における領域「表現」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」について扱われ方を整理する。最後に、保育者養成校としての「表現」と表現教育のあり方や方法について、本学の新カリキュラムでの位置付けを基に考察する。

2 新教育要領における「育みたい資質・能力」としての「表現」

2017年3月改訂の新教育要領においては、育成すべき資質・能力を軸にして、幼児教育から中等教育まで一貫した改訂がなされた。豊かな創造性を備え持続可能な社会の創り手となることが期待される児童生徒に、生きる力を育むことを目指すとし、「育みたい資質・能力」として「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つが示された。幼児教育においては、生きる力の基礎を育むため、「育みたい資質・能力」として「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」が示された。さらに、「育みたい資質・能力」が育っている幼児の具体的な姿として「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（以下、「10の姿」と表記）が示され、この姿を手掛かりに、幼児期から児童期への発達の流れを理解することが求められるとした。

ここでは、幼児教育・保育の新教育要領における「育みたい資質・能力」としての「表現」をみるために、総則に着目し、「表現」に関連した文言を示す。なお、幼児教育・保育に関する3法令に

については共通化が図られているので、幼稚園教育要領の文言を例とし、そこに書かれているものについて示す。

「総則第1 幼稚園教育の基本」については、以下の文が追加された。

「(教師は、幼児との信頼関係を十分に築き、) 幼児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づき、これらを取り込もうとして試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、(幼児と共によりよい教育環境を創造するように努める)」

無藤は「幼児教育の一番の中心はこの「見方・考え方」であり(中略)それを子どもが自分のものにしていく過程である」⁸⁾と述べているが、上記の文言が追加されることで幼児の具体的な姿と保育者の関わりが見える表現になった。

次に、「第2 幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」」が新設された。幼稚園教育において育みたい資質・能力は以下のように記述されている。

幼稚園においては、生きる力の基礎を育むため、この章の第1に示す幼稚園教育の基本を踏まえ、次に掲げる資質・能力を一体的に育むよう努めるものとする。

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

この3つの「資質・能力」は、小・中学校の学力の3要素に対応しており、さらには高等学校までの共通の枠組みとして設定されている。『幼稚園教育要領解説』⁹⁾に「実際の指導場面においては、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」を個別に取り出して指導するのではなく、遊びを通した総合的な指導の中で一体的に育むよう努めることが重要である」¹⁰⁾と述べられているように、幼児期の諸能力が相互に関連し合い、総合的に発達していく特質を踏まえたものになっている。

まず、「知識及び技能の基礎」であるが、『解説』に「具体的には、豊かな体験を通じて、幼児が自ら感じたり、気付いたり、分かたり、できるようになったりすること」¹¹⁾とあるように、幼児が主体的に諸感覚を使って人やモノやコトとであい、関わっていくことで育まれる。また、浜口が「子どもは、まわりの世界(人やもの)の美しさやイメージなどを受け止めて驚いたり不思議に思ったり感動したりしながら、主体的に世界と関わろうとする心情や意欲を育み、関わりながら印象を深めたり新たに気づいたりすることを楽しむ態度を培うのである。幼児教育においてこの時期に重要であるのは、知識や技能そのものを身に付けることではなく、知識・技能とみずから出会うということである。」¹²⁾と述べているように、「知識及び技能の基礎」と表現は、幼児が主体的に諸感覚

を使ってまわりの世界とであうという形で関連している。

次に、「思考力、判断力、表現力等の基礎」であるが、『解説』に「具体的には、気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりすること」¹³⁾とあるように、体験を通じて感じたり気づいたり分かたりできるようになったりすることがベースとなって「思考力、判断力、表現力等の基礎」が育まれる。ここでの「表現力」とは、声や表情、身体の動き、音、造形物というおもてにあらわれるものだけではなく、まわりの人やモノや出来事と主体的に粘り強く関わること、過程を楽しみながらもっとやりたいという意欲や態度を育むことであると言える。

最後に「学びに向かう力、人間性等」であるが、『解説』には「具体的には、心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとすること」¹⁴⁾と述べられている。上述したように、表現は、まわりの人やモノや出来事と主体的に粘り強く関わること、過程を楽しみながらもっとやりたいという意欲や態度を育むことと関連している。このやりたいという意欲や態度が「学びに向かう力」であり、その過程で友達や周囲の人たちと自ら関わっていく中でさらに学びたいという気持ちにつながっていく。

この新要領等で示された3つの「資質・能力」は、表現を含む5領域の3つの「ねらい」にそのまま対応しており、その「ねらい」や「内容」と絡めながら育まれるものである。豊かな体験を通じて自ら感じたり、気付いたり、分かたり、できるようになったことを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりし、その過程で学びに向かう力や人間性等が育まれていく。

続いて、「第3 教育課程の役割と編成等」の「4 教育課程の編成上の留意事項」に、2点の追加の文言があった。(追加部分に引用者が下線。)

教育課程の編成に当たっては、次の事項に留意するものとする。(1) 幼児の生活は、入園当初の一人一人の遊びや教師との触れ合いを通して幼稚園生活に親しみ、安定していく時期から、他の幼児との関わりの中で 幼児の主体的な活動が深まり、幼児が互いに必要な存在であることを認識するようになり、やがて幼児同士や学級全体で目的をもって協同して幼稚園生活を展開し、深めていく時期などに至るまでの過程を様々に経ながら広げられていくものであることを考慮し、活動がそれぞれの時期にふさわしく展開されるようにすること。

(3) 幼稚園生活が幼児にとって安全なものとなるよう、教職員による協力体制の下、幼児の主体的な活動を大切にしつつ、園庭や園舎などの環境の配慮や指導の工夫を行うこと。

幼児の主体的な活動を大切にすること、環境の配慮や指導の工夫が必要なことが改めて追記されている。

さらに、「第4 指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価」「3 指導計画の作成上の留意事項」では以下の追加の文言があった。(追加部分に引用者が下線。)

(2) 幼児が様々な人やものとの関わりを通して、多様な体験をし、心身の調和のとれた発達を促すようにしていくこと。その際、幼児の発達に即して主体的・対話的で深い学びが実現するようにするとともに、心を動かされる体験が次の活動を生み出すことを考慮し、一つ一つの体験が相互に結び付き、幼稚園生活が充実するようにすること。

「主体的・対話的で深い学び」はいわゆる「アクティブ・ラーニング」のことである。中央教育審議会の答申では、「見通しを持って粘り強く取り組み（中略）振り返って次につなげる『主体的な学び』」、「自己の考えを広げ深める『対話的な学び』」、「『見方・考え方』を働かせながら（中略）向かう『深い』学び」¹⁵⁾と授業改善の視点を挙げている。幼児の学びに向かう姿としては、例えば「幼児期の終わりを想定すると、主体的にモノ、コトに関わり、友達の考えを取り入れながら見通しを持って粘り強く遊び、その遊びを振り返って次につなげる」¹⁶⁾ような姿がイメージできる。

3 新教育要領等における領域「表現」と10の姿

3.1 2017年版「幼稚園教育要領」における領域「表現」

2017年版「幼稚園教育要領」における領域「表現」については、ねらい及び内容には特に変更がなかった。

内容の取扱いについては、以下の文言が加えられた。（追加部分に引用者が下線。）

(1) 豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し、様々な表現することなどを通して養われるようにすること。その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。

(2) 幼児の自己表現は素朴な形で行われることが多いので、教師はそのような表現を受容し、幼児自身の表現しようとする意欲を受け止めて、幼児が生活の中で幼児らしい様々な表現を楽しむことができるようにすること。

(3) 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、様々な素材や表現の仕方に親しんだり、他の幼児の表現に触れられるよう配慮したり、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。

(1) では、自然への関わりが重視されていることがわかる。具体的に自然物を明記し、音、形、色という着目点も提示することで、手立てを示している。(3) では、幼児が様々な素材や表現の仕方に親しませる重要性を示すことで、保育者が幼児の興味・関心に合わせて提示し、表現の幅を広げられるよう素材や道具について研究しておく必要性も示している。

3.2 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と「表現」

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（「10の姿」）は、5領域のねらい及び内容に基づく活動

全体を通して資質・能力が育まれている幼児の特に5歳児後半に見られる具体的な姿であるとし、今回の改訂で初めて示された。

3次に示す「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、第2章に示すねらい及び内容に基づく活動全体を通して資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿であり、教師が指導を行う際に考慮するものである。

(1) 健康な心と体

幼稚園生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる。

(2) 自立心

身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。

(3) 協同性

友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。

(4) 道徳性・規範意識の芽生え

友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる。

(5) 社会生活との関わり

家族を大切にしようとする気持ちをもつとともに、地域の身近な人と触れ合う中で、人との様々な関わり方に気付き、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみをもつようになる。また、幼稚園内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる。

(6) 思考力の芽生え

身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また友達の様々な考えに触れる中で自分と異なる考えがあることに気付き、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる。

(7) 自然との関わり・生命尊重

自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え

言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに自然への愛情や畏敬の念をもつようになる。また、身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気づき、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切にすることをもちかえりながら関わるようになる。

(8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚

遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる。

(9) 言葉による伝え合い

先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。

(10) 豊かな感性と表現

心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気づき、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる。

『解説』では、これらは「到達すべき目標ではないことや、個別に取り出されて指導されるものではないことに十分留意」¹⁷⁾し、「環境を通して行うものであり、とりわけ幼児の自発的な活動としての遊びを通して一人一人の発達の特性にに応じて、これらの姿が育っていく」¹⁸⁾としている。このことから、表現においても、特定の姿ということではなく、「10の姿」すべてにつながるということが前提にある。その上で、それぞれの「10の姿」と表現とのつながりをみていく。

「(1) 健康な心と体」は、領域「健康」とのつながりが深い、「幼稚園生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し」の部分に、表現に向かう子どもの姿が感じられる。

「(2) 自立心」、「(3) 協同性」、「(5) 社会生活との関わり」は、領域「人間関係」とのつながりが深い、「身近な環境に主体的に関わり、様々な表現をする中で友達と関わったり情報を伝え合ったりしながらさらに工夫したり考えたりする子どもの姿が感じられる。

「(7) 自然との関わり・生命尊重」、「(8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」は領域「環境」そのものであるが、領域「環境」は感受性教育とのつながりが深い¹⁹⁾。特に「自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え言葉などで表現」「遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり」の部分に表れている。

「(9) 言葉による伝え合い」は、領域「言葉」そのものであるが、領域「言葉」も領域「表現」とのつながりが深い。「先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け」の部分に表れている。

そして、「(10) 豊かな感性と表現」が領域「表現」そのものになる。その姿に導いていくための指導のポイントは、心を動かす出来事、人、モノと出会うための環境づくり、様々な素材や表現の仕方の工夫、楽しく主体的に表現し、友達と関わっていくための場の設定となろう。

3.3 保育者養成の中での「10の姿」に向かう学びの姿

「10の姿」について、保育者養成の中で、学生はどのように学びを深めているのであろうか。

平成30年に3法令が全面実施されたことから、保育者養成校では「10の姿」について、教科及び教職に関する専門教育科目で学習が進められている。各教科目のシラバスに具体的に明記されているわけではないが、両学年通じての「実習」に関わる授業はもちろん、1年次の「教育・保育課程論」、「保育内容総論」等で概論を学び、2年次の「保育内容演習Ⅰ」及び「保育内容演習Ⅱ」で各領域の視点から学んでいる。また、福祉系の授業や現場の園長が担当する教科目等でも学んでいる。学生への聞き取りでは、「始めは、『10の姿』が堅苦しく書かれているので、採用試験対策や、保育者の常識として、丸覚えするしかなかった」ようであるが、実習を経た2年次では、「子どもの姿が具体的に想像できるようになり、イメージしやすくなった」、「小学校への滑らかな移行という視点を得たら理解がしやすくなった」「各領域の視点から、噛み砕いて例を挙げながら説明していただいたことが分かりやすかった」などが挙げられた²⁰⁾。限られた人数の学生からの聞き取りではあるが、理解を深めている様子が伺える。

領域「表現」の視点からの「10の姿」については、「(10) 豊かな感性と表現」の項目において多くの教科目で学習している。目に見えるところだけが表現ではないが、表現している子どもの姿は学生にもイメージしやすいことから、学習しやすい項目となっているようである。

これらをふまえ、保育者養成校の課題として、各領域の視点からの「10の姿」だけでなく、遊びや活動の場面における「10の姿」の事例を挙げながら具体的に学習することが挙げられる。また、「10の姿」を、自発的な活動としての遊びを通して身につけさせていくための学びの過程としてどう学習させていくかも大きな課題である。さらに、具体的様子を指導要録にどのように記述するか学ぶ必要もあろう。これらを、教科目間の連携を深めながら内容を整理していくことが必要である。

4 保育者養成校としての「表現」と表現教育

4.1 保育者養成カリキュラムとしての「表現」

保育者養成校では、幼稚園教諭免許状の教職課程について平成31年度開設のための再課程認定が行われた。教科目の新設、再編のほか、教員養成校の質保証という観点から一部教科目で教職課程コアカリキュラム²¹⁾が提示された。領域に関わる教科目としては、「領域に関する専門的事項」としての教科目、「保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」としての教科目が必修単位として位置付けられているが、このうち「保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」に関する教科目が教職課程コアカリキュラムの対象科目とされた。そこでは、教職課程コアカリキュラムの全体目標、一般目標、到達目標を横軸として縦軸にシラバスの具体的な15回の授業内容を対応させたものをコアカリキュラム対応表として設定している。

また、その教職課程コアカリキュラムの趣旨を踏まえてモデルカリキュラム²²⁾が例示された。コアカリキュラムに対応した「保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」については、コアカリキュラムの共通的に修得すべき資質能力に沿って、実践すべき力を身につけることを目指して内容を具体化し、提示している。また、一般目標「(1) 領域のねらい及び内容を理解する」の到達目標として、「評価の考え方」「小学校の教科等とのつながり」が、一般目標「(2) 領域の指導方法及び保育の構想」の到達目標として、「情報機器及び教材の活用法」が明記されている。留意事項として、「ドキュメンテーションやポートフォリオ等、ICTを活用した指導計画や学習記録」の活用についても明記されている。モデルカリキュラムについては他の領域と共通のものとなっており、領域「表現」についての特別なものとしては「考えられる授業モデル」が8項目挙げられている。

4.2 本学新課程における表現教育の位置づけ

本学では、2019年度実施の教育課程にあわせて様々な内容の見直しを行った。その中で、領域「表現」に関しても改編が行われた。本学では、領域「表現」に関する現行教科目「保育内容演習（表現A）」「保育内容演習（表現B）」において、指導法を含めた授業展開がなされていたが、2019年度からの新課程では、「領域に関する専門的事項」の教科目として、それぞれ「保育内容演習（表現I A）」「保育内容演習（表現I B）」として新たに内容の見直しを行った。そして、領域「表現」の「保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」に関する教科目として、「保育内容の指導法（表現II）」を新設した。このことによって、指導法に関する内容を充実させ、コアカリキュラムにも対応できるものとした。この教科目は、造形表現、音楽表現、身体表現担当教員によるオムニバスおよび合同授業となっており、総合的な視点で表現活動の指導法の学びが深められる内容となっている。2019年度より実施の新課程であるが、二年次科目のため、2020年度実施に向けて準備を進めているところである。

申請シラバスは以下の通りである。

授業の到達目標及びテーマ

- (1) 保育内容「表現」のねらい・内容を理解することができる。
- (2) 子どもの表現行動の過程に関心を持ち、保育者のあり方について考え、保育における子どもの多様な表現を読み取る能力を身につける。
- (3) 自らの表現力が身につくと同時に実際に保育を展開する技能の基礎を習得する。

授業の概要

幼稚園教育要領「表現」のねらいや内容を理解させるとともに、保育現場において育みたい資質・能力を理解し、幼児の発達に即して、主体的・対話的で深い学びが実現する過程を踏まえて具体的な指導場面を想定して保育を構想する方法を身に付ける。

授業計画

- 第1回：領域「表現」のねらい、内容、指導上の留意点と評価
 第2回：「幼児期の終わりまでに育って欲しい幼児の具体的な姿」と幼保小接続カリキュラム
 第3回：造形遊びと領域「表現」指導①課題
 第4回：造形遊びと領域「表現」指導②まとめ
 第5回：運動遊びと領域「表現」指導①課題
 第6回：運動遊びと領域「表現」指導②まとめ
 第7回：音・音楽遊びと領域「表現」指導①課題
 第8回：音・音楽遊びと領域「表現」指導②まとめ
 第9回：クリエイティブ・ムーブメントと領域「表現」指導①課題
 第10回：クリエイティブ・ムーブメントと領域「表現」指導②まとめ
 第11回：表現活動を実践するための教材研究と指導案（情報機器の活用法を含む）
 第12回：表現活動の実践（指導案との関連）
 第13回：表現活動の実践（模擬保育）
 第14回：表現活動の実践（模擬保育と改善）
 第15回：保育実践の動向とまとめ

4.3 本学独自の「表現」に関連した授業科目

本学では、平成29年度より学習成果として4つの資質・能力「保育者としての専門的な知識と技能」「表現力とコミュニケーション能力」「責任感と協力性」「地域貢献と敬愛の精神」を掲げ、教育に取り組んでいる。表現教育に関わる「表現力とコミュニケーション能力」の目標としては、3点の到達目標及び7点の卒業までに身につけるべき学習成果重点項目を定めている。

教育実践力と人格の錬成	保育者としての専門的な知識と技能	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者としての専門的な知識や技能を習得している。 ・保育現場で活かす実践力が身についている。
	表現力とコミュニケーション能力	<ul style="list-style-type: none"> ・音楽・造形・身体表現等の基本的な技能を身につけ豊かに表現することができる。 ・他者との円滑なコミュニケーションを図りながら、問題を解決することができる。 ・社会人として求められるコミュニケーション能力や、基本的な礼儀作法を身につけている。
	責任感と協力性	<ul style="list-style-type: none"> ・授業や行事等に積極的にかかわり、一つの目標に向かって協働して取り組むことができる。
	地域貢献と敬愛の精神	<ul style="list-style-type: none"> ・ボランティア活動や行事への積極的な参加を通して地域社会に貢献することができる。

「岩国短期大学の学習成果（短期大学士）」より

本学のすべての教科目は、いずれかの項目で学習成果と関連しているが、2019年度のシラバスより、教科目担当者が関連する項目を明記することになっている。

現在本学で行われている「表現」に関連した授業科目として、4.2で述べた「保育内容演習（表現A）」「保育内容演習（表現B）」の他に、「幼児体育Ⅰ・Ⅱ」、「保育内容演習（言葉Ⅰ・Ⅱ）」等が挙げられる。また、「実習」に関連した授業では、保育現場での実践を見据えた具体的な指導を行っており、その中で行われる模擬保育では、領域「表現」に関連した設定保育が多く行われている。その中で、本学の表現教育として大きな位置付けをしているのが、基礎教養科目「クリエイティブ・ムーブメント」である。

本学では、平成8年度より、基礎教養科目（1年次生用通年科目）として本学独自の教科目「クリエイティブ・ムーブメント」を設置し、ドラマとしての演劇的手法を活用した総合的表現教育を行ってきた²³⁾。現在本授業科目を担当している筆者は、学生の自己解放をまず主眼に置き、さらに発展させる形で保育の現場での表現教育を学べるよう、劇遊び、劇表現なども取り入れたワークショップ型の授業を展開している。演劇的手法を活用した総合的表現教育の特徴を①感受性を育む②独自性を育む③主体性を育む④共感性を育むとし、「イメージをつくる」「からだやことばであらわす」「劇遊びを取り入れる」を柱とした授業を行っている。基礎教養科目ではあるが、卒業必修および幼稚園教諭二種免許状、保育士資格必修科目となっているため、保育者としての資質・能力向上のための教授内容となっている。劇の創作の場面で、音響の使い方や衣装小道具での表現の工夫、ダンス場面での工夫等、「音楽Ⅰ・Ⅱ」「図画工作Ⅰ・Ⅱ」「幼児体育Ⅰ・Ⅱ」等の教科目での学習が活かされている場面が見られるなど、いわば総合的な表現教育としての位置づけもある。

4.4 本学独自の「表現」に関連した行事等の活動

4.3で述べた本学の学習成果の4つの資質・能力「保育者としての専門的な知識と技能」「表現力とコミュニケーション能力」「責任感と協力性」「地域貢献と敬愛の精神」では、行事等を通しても資質・能力が培われている。

「表現」に関連した行事等の活動として、まず、「Iwatan親子フェスタ」が挙げられる。今年度で8年目を迎える行事であるが、平成28年度より、「みる、かく、つくる、遊ぶ」をテーマとし、造形表現を中心としたさまざまなテーマのブースを設け、子どもたちとの関わりを念頭に置きながら学生が企画・運営を行っている。

次に、年6回のオープンキャンパスが挙げられる。オープンキャンパスの企画運営担当学生（キャンパスメイト）はボランティアを志望した限られた学生で構成されているが、司会、受付、コミュニケーションタイム、手遊びなど多くを担当する。中でも学科紹介では、本学での表現に関わる授業科目で学んだ内容を基に20分程度の表現活動を来校生徒の前で披露する。それは劇表現、音楽表現、造形表現、身体表現、児童文化財を使ったシアター活動であったりする。ここでは、来校する高校生にいかにか本学の魅力を伝えるか、楽しんでもらうかを大きな目標として掲げ、学生が企画、準備に取り組む。指導を行う教員は、知識・技能を伝えるだけでなく、将来の保育者としての見方・考え方を織り込みながら協働作業や表現活動が進むよう助言していく。その結果、オープンキャン

パス参加生徒の最も深い印象²⁴⁾となるだけでなく、学生自身の大きな成長につながっている。それは、1年時にキャンパスメイトを経験した学生の、2年時に学友会役員、クラブ部長になる割合の高さ、卒業時の優秀学生表彰者やボランティアに関する表彰者の割合の高さに表れている²⁵⁾。

4.5 保育者養成校としての表現教育と新要領における資質・能力と「10の姿」

これまで、従来の教育の一つの部分としての表現だけではなく、思考し、判断するその先にあるものとしての表現および表現教育の重要性を述べると共に、そのことが直接的な表現ではないが、新教育課程にも記述されていることを明らかにしてきた。その表現は知識や技能や学びに向かう力や人間性とも結びついていくものである。そう考えると表現は、表現に至るまでのいろいろなプロセスの中で何を学んでいるか、表現することが本人や周りの人の何につながっているのかというようなプロセスにおける要としてきわめて重要な機能を有することになる。

これまで述べてきた本学の表現教育を、新教育課程における資質・能力、「10の姿」と照らし合わせ、次の通りその重要性やあり方、方法を示す。

まずは重要性である。

本学の学習成果（4つの資質・能力）は、新課程における資質・能力を具体化している面が多くあることを示した。特に、「表現」の重要性が示され、学習成果重点項目としても多くの項目が設定されている。

教科目としては、領域「表現」に関する教科目だけではなく、基礎教養科目として演習科目「クリエイティブ・ムーブメント」が設置されていることで、身体の諸感覚を使って人やモノ、出来事と出会い、関わる体験や、体験を通じて感じたり考えたり気付いたりする体験、まわりとの協同性のなかで工夫しながら一つのもので作り上げていく体験ができることを示した。このことは、幼児期での表現における重要な資質・能力について実感をもって体験できると言える。

行事等では、さまざまな表現活動を経て、実感をもって体験するだけでなく、保育者が子どもたちの資質能力を育てる学びの過程をどう支援していくかの視点をもつことができることを示した。

その視点は、三点に整理される。一つ目は、保育者としての力量として、「表現」を狭い意味での技能的、芸術的なこととしてとらえるのではなく、生活全体の中でとらえ、保育・教育にあたるという視点である。二つ目は、幼児の「表現」のとらえを5領域の一つとしてのとらえや狭い意味での技能的、芸術的な表現ではなく、表現に至るまでのプロセスの中での学びや、その先にある学びに向かう力や人間性とも結びつくものとしての表現というとらえとしていく視点である。三つめは、表現することが本人や周りの人の何につながっているのかというような、プロセスにおける要としてきわめて重要な機能を持つという視点である。

5 おわりに

本稿では、新教育課程における表現の位置付けや特性を明らかにするとともに、学生の表現力育成のあり方や方法について考察した。

今後は、養成校そのものが、新教育課程に示される表現の新しい位置付けや機能を共通理解する

必要であろう。その中で、養成校で展開するさまざまな教科目が個別ばらばらではなく、大きな学びの全体として働くような意識づけや関連付けが大切である。本学では、学習成果の一つとしての表現を大きく位置付けているが、新教育課程における資質・能力、「10の姿」との関連付けをさらに進めていく必要がある。また、各教科の中での本学の学習成果（4つ資質・能力）の「表現」に関する到達目標の具体性を進めていく必要もある。但し、到達目標を具体化することで、教員も学生も評価を意識した学びにとらわれてしまえば、本来の表現教育の本筋から離れていく危険性もある。評価の形態について、ルーブリックを取り入れるなどの工夫が必要であろう。本学の表現に関する教科目は演習科目がほとんどであり、実践に費やす時間が自然に多くなる。意図的に講義の時間を組み込み、新教育課程に示される表現の位置付けや具体的な保育・教育について教授する場面を設ける必要がある。2019年度より実施の本学新課程の新教科目「保育内容指導法（表現Ⅱ）」を中心として実施に取り組んでいく必要がある。さらに、実践例を量的なデータに変換し、有効性を検討する必要がある。

注及び引用参考文献

- 1) 2017年文部科学省告示。
- 2) 2017年文部科学省告示。
- 3) 2017年厚生労働省告示。
- 4) 2017年内閣府，文部科学省，厚生労働省告示。
- 5) 例えば、筆者の担当する「児童文化Ⅰ」の授業において、「幼少期に親しんだ遊び」の調査をしたところ、「最も思い出深い遊び」として、自然物、身体性に関わる遊びの割合が2018年度では70%、2012年度では65%と多く見られ、しかも割合にあまり変化はなかった。
- 6) アップル社が販売したスマートフォン。
- 7) 例えば、代表的なSNSの一つであるTwitterにおいて、気に入った投稿に付けることのできる「いいね」など。
- 8) 無藤隆監修 浜口順子編「新訂事例で学ぶ保育内容〈領域〉表現」，萌文書林，2018，p.13.
- 9) 文部科学省「幼稚園教育要領解説」，フレーベル館，2018。
- 10) 同上書，p.51.
- 11) 同上書，p.50.
- 12) 前掲書8)，p.41.
- 13) 前掲書9)，p.50.
- 14) 同上書，p.50.
- 15) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」，2016年12月21日。
- 16) 中央教育審議会，2016年12月21日，同上答申。
- 17) 前掲書9)，p.52.

- 18) 同上書, p.52.
- 19) 朝倉なぎさ「幼保小における「感受性」教育に関する一考察－「保育所保育指針」・「幼稚園教育要領」・「小学校学習指導要領」への位置付けに焦点をあてて－」, 岩国短期大学紀要, 第41号, 2013, pp.6-7.
- 20) 岩国短期大学2年生学生10名への聞き取り。2018年12月実施。
- 21) 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会「教職課程コアカリキュラム」, 2017年11月17日。
- 22) 保育教諭養成課程研究会「平成28年度幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究」, 2017。
- 23) 朝倉なぎさ「幼児を対象とした総合的表現教育の方法に関する一考察－ドラマとしての演劇的手法の活用－」, 岩国短期大学紀要, 第33号, 2005, pp.68-69.
- 24) 水鶏口陽一（入試広報センター）「より良いわたん創りのアンケート」（2018年12月7日/12日実施。対象1, 2年生125名。）では、本学オープンキャンパスの深い印象として「学科紹介」が、「先輩学生の対応」と並んで23%と最も高くなっている。
- 25) オープンキャンパス・キャンパスメイト経験者が占める割合は次のとおり。学友会役員（92%）、クラブ部長（100%）、全国保育士養成協議会会長表彰者（100%）、宮川渙男賞表彰者（100%）、地域貢献奨励賞表彰者（77%）。(2018年度)

保育現場における実践力を向上させる授業研究Ⅳ

佐々木 和美

A Lesson Study to Improve Practical Skills at Nursery Schools IV

Kazumi Sasaki

The purpose of this paper is to deal with “On A lesson Study to Improve Practical Skills at nursery Schools IV”. Until now I have considered the theme of “research to raise practical skills at nursery schools”. In term of this theme the main subject was the class work which was the simulated child care practice by the student. This time, I decided to change the theme of the study which was the active learning type lessons. According to the theme, the class of 1st and 2st graders was organized to gather as one class. Then 2st graders presented their child care practice with poster presentation before 1st graders and discussed each other as the practice of cooperative learning. The result of the class works was tremendously successful. The student’s report shows full of comment on appreciations of learning with the other students.

キーワード；アクティブラーニング、協同学習、ポスター発表

Key words；active learning, cooperative learning, poster presentation

1. はじめに

本論は、「保育現場における実践力を高める授業研究」と題して論考を重ねてきたが、今回はこれまでの授業内容とは異なるアクティブラーニング型授業の形態を以て本論の主題を研究することとなる。

実習を経験する学生にとって実習の授業というものは一般の授業とその内容も意味も著しく異なることはこれまで強調してきた。それは、何を知っていると言うよりも何が実際にできるかという事に、より比重がかかる授業目的を持っているからである。しかしながら、知ることと行うことの結びつきは、学生において簡単につながるものではない。授業担当者としても、実習訪問先での実習担当の保育士や幼稚園教諭の方々から、もっとこのようなことができるの良いのであるがとか、このような点についての実習報告ができるといいのだがという話を聞く度に、それは授業で伝えてあったはずなのにと忸怩たる思いが湧いてくるものがしばしばある。他の教科の本学教員も自分の授業内容がなぜ実習の実践的な場面で援用されていないのかという意見を実習報告書で散見する。

これらの各教科と教科内容が学生に十分に理解されて相互の学問的関係を持っていると言うことを、学生に熟知させると同時に、実践知として具体的に発揮させることは保育者養成校として重大な課題であると思う。特に、実習という場面には、我々教員からすれば教学の一つの成果、学生の立場からすれば学習における知的資産の自己評価を受ける場面でもあるはずである。これらがまだ

課題として残っていることを前提として本論を論じていきたいと思う。

2. 実践力を高める授業内容の進展経緯

このような課題を解決するために、これまで実習授業では、「模擬保育全体研修会」なるものを実施して、先生役と園児役に分かれて実践的な保育内容の学習と振り返りをしてきたわけであるが、教員からの講評には厳しい意見が出された。この模擬実習内容は、学生が主体となつてかなりの期間、実習経験を元に原案を練つての内容である。

その模擬保育全体研修会までの流れの概略を管見すれば、2年生の6月の教育実習Ⅱに向けて、前期第4回目の授業から各クラスの個別の授業で学生が、それぞれの選択で音楽、造形、体育、クリエイティブ・ムーブメントの授業の成果を生かして指導案を立案する。それを持ち寄つて3～4のグループを構成して、グループで一つの模擬実習指導案の作成を討議する。そして、その指導案の内容に沿つて保育者役と園児役を決めるのであるが、特徴ある園児などクラスの子供の様子を想定しての実習生の援助と対応を考える。最後にグループごとに模擬保育を実施する。その実施後に課題などを考える意見交換、討議を行った。

続いて、前期第9回目の授業から教育実習Ⅱでの部分実習の報告を授業においてグループごとに振り返り、具体的な細かい技術的反省、それらを含めた総合的課題をまとめた。ここでの総合的課題は、1. 活動内容を決める 2. 保育の流れ（導入、展開、まとめ）をつかむ 3. 保育技術の向上の3点とした。

これらの課題は、続く保育実習Ⅰ・Ⅱに向けての発展的な内容になっているといいのであるが、その自覚を促すのは難しい。なぜならば保育実習Ⅰ・Ⅱが夏休み期間にあるので、教育実習Ⅱが終わった事への安堵感のほうが大きく学生を支配しているからである。しかし、このような自覚や意識も課題としておかなければならないと考える。

保育実習Ⅰ・Ⅱに向けての実習における指導案の作成も前期第10回目の授業から始まるのであるが、各個人の意向による指導案の作成というよりは、前述した模擬保育全体研修会に向けての指導案作成となる。とは言うものの各自が出した指導案の内容であるので、これをそのまま保育実習で実施すれば完成度の高いものになるという保育実習での評価を上げようとする目算はある。但し、この指導案実施は、先生役はクラス代表であるが、園児役は他のクラスの学生が担当することになった。それは、前年度の反省から、1. なれ合いにならない 2. 何も知らない園児に対しての保育展開という2点とを考慮し、学生同士が気を抜かずに、緊張感をもってこの研修に臨むことに重きを置いた。

これらの授業内容を経て、模擬保育全体研修会が7月14日（金）の5限目に演習室2において開催された。4クラスの代表が先生役となり、他クラスの学生が園児役となり、指導案を基に模擬保育を実施した。発表内容については割愛するが、教員からは厳しい意見が出された。それは、園児役をした学生にふざけたり、意地悪な演技をして先生役の学生の保育展開をわざと阻害したりして、せっかく周到に練られた指導案を展開できない状態があるという点であった。園児役の学生にすれ

ば、問題行動の園児にどのように対応するかを検証するためであったという弁解があったようであるが、本来の指導案のねらいの展開からは逸脱していると考える。また、残念なことに本来、先生役をする学生が欠席になり、急遽、別の学生が先生役をすることになったクラスもあり、不完全燃焼となり、達成感を得ることができなかったという事などがあった。

教員の中には、年長さんであれば5歳児を目の前にして保育展開することが一番であるし、ベテランの保育士や幼稚園教諭の保育を見るのが一番であるという意見もあり、もっともであると感じたが、附属幼稚園を持たない本学では難しい。

そして、次の意見が一番の課題として浮上してきた。それは、先生役の学生は非常に練習もして実践力が高まるのであるが、園児役をする学生は指導案作成まではそれなりの意識を持って授業に臨んでいたのであるが、当日は気楽に保育を受ける側になっているということであった。これでは主体的な学びの姿勢にならないという指摘が多くなされた。

その後、保育実習Ⅰの振り返りが行われて、特筆すべきは訪問教員ごとのグループに分かれて、保育実習Ⅰでの部分実習指導案やそこで製作したものを持ち寄って各自がプレゼンテーションをした。その際には、具体的な質疑応答がなされて極めて生産的な学習時間となった。これを保育実習Ⅱにつないでいくという自覚と意識が高まり、本来の目的が達成された内容となった。これが、前回の模擬保育全体研修会の課題解決の一端となった。

保育実習Ⅱの振り返りも行われて、学生全員が全日の実習指導を経験していることもあり、担当者の私が見ていても自覚と意識が変わってきているのがわかった。その上でグループごとで保育実習全体を振り返り、その成果と課題をプレゼンテーションしてもらった。

保育実習Ⅱでの一番の収穫は、「半日指導案」「全日指導案」を立てるためには、実習先の担任保育者との打ち合わせは当然であるが、一日の流れ（片付け、排泄、活動と活動のつなぎ等）をどの様に保育をしているのか、自分が保育をする立場として細部にわたって観察し、実践に活かしていくという保育者としての責任を理解でき、保育者になるという自覚と意識がでてきたことである。課題は、指導案の「ねらい」をどの程度達成することができたのかを、客観的に捉え、自己評価できているか、自己満足に終わっていないかという点であるようだった。

その高まった自覚と意識を最後の教育実習Ⅲに向けての検討会が実施された。保育実習での成果を幼稚園教育実習においていかに活かしていくかが最大の課題となった。今後の就職先の現場で活かすことのできる保育内容や保育実践の在り方を項目とした実習課題が上げられた。また、この時期は、2年生の教職・保育実践演習における保育内容研究の研究内容の調査や事例収集も展望に入っており、学生の視野の充実も感じられた。

そして、最後の教育実習Ⅲも終了して、振り返りや従来のようなグループワークでの感想とその発表が行われた。達成感や感動といった前向きなプレゼンテーションもあったが、大きな課題を抱えて自分の勉強不足を誠実に述べる学生もいて、学生自身のこれからの保育者としての課題と解決への決意が述べられた印象的な授業であった。

そして、これからが今回の論文の主題である1年生と2年生の協同学習への展開となる。2年生

の記述したような実習経験をいかにして主体的な学びとして集大成していくことができたのかが、本論の最大の課題である。

すなわち、学生一人ひとりが自らの実習経験を自分の知的資産として評価して、今後の保育現場での実践に耐えうるものとして指導案の形式でまとめるというものである。ここでは、人に任せることはできない。あくまで自分が指導案に責任を持ち、まったく実習経験のない1年生にその内容をわかりやすく伝えるという知的作業をしなければならない。これは今年度から始めた独自のアクティブラーニングの形態授業である。アクティブラーニングの一つとも位置付けられている協同学習の技法を使っての合同授業の内容を次ぎに述べてそこでの自己評価と課題、さらには解決への展望を述べてみたいと考える。

3. 新たな試みとしての協同学習の実施とその課題

1. 協同学習について

協同学習については、D.W.ジョンソンは次のように定義している。協同学習とは、小集団（small group）を活用した教育方法であり、そこでは生徒達が、一緒に取り組むことによって、自分の学習と互いの学習を最大限に高めようとしたものである。単にグループ学習や話し合いを導入しただけでは協同学習とは言わない。集団内の互恵的な相互関係を基に、協同的な学習活動を生起させる技法が協同学習である。（注1）

協同学習を効果的にするためには、5つの基本的要素を充たす必要がある。この5つの要素について簡単に説明する。

(1) 協同学習の5つの基本的要素

①互恵的な相互依存関係の確立

グループの目標達成に向けて、お互い何らかの貢献をしなくてはならないという互恵的な相互依存関係を成立させること。運命共同体。

②対面的な促進的相互交流の確保

メンバー同士が、直接に情報交換や意思の疎通ができ、お互いの取り組みを支え合い励まし合うコミュニケーションが交わせる環境を整えること。

③個人としての責任とアカウントビリティの明示

グループの目標を達成するために、メンバー各自が何をすべきか明白であること。

④グループ学習技能の育成

協同による学びを効果的に進めるための社会的技能（ソーシャルスキル）を磨き伸ばす機会や訓練を行うこと。グループ活動の一環として組み入れることが大切である。

⑤協同的活動評価の機会の提供

グループの成果に対するメンバーそれぞれの貢献を吟味し、お互いに肯定的な振り返りを行うこと。各メンバーの具体的な貢献（行為）を見出し賞賛し合えるようにすることが望ましい。

この5つの基本的要素を取り入れることで協同的学習が成り立つ。

(2) 合同授業について

今回の合同授業では、協同学習をグループ単位で課題を解決する学習形態と捉えた協同学習の基本的な技法を活用することとする。グループ活動における「課題明示→個人思考→集団思考」の流れである（安永、2015）。

2年生は、課題として「実習を振り返り、1年生に伝えたいことをポスターを活用し、言葉でプレゼンテーションする。そうすることで自分たち自身の保育実践力を高める。」ことを明示した。そして個人として「クラスでの報告会で作成したポスター発表を1年生が理解できるためにはどの様にすべきか」を考え練り直し自分の意見をまとめた。そして、集団ではメンバー個々が同時間で自分の意見を紹介し、他者の意見に傾聴し、各自の発言内容の異同を確認し意見の違いを手掛かりに対話を深めていった。

合同授業の中では、2年生の実習における指導案のプレゼンテーションでは、どのような協同学習の成果があるのか、1年生も四人程度のグループなので、2年生のプレゼンテーションを聴いて、質問や疑問を出せる環境にあると考えるので、合同授業の効果を考えていきたい。

2. 合同授業（協同学習）の実践について

この協同学習において2年生と1年生においてどのような主体的で深い学びというものが自覚されるかという点について学習の実際の様子を説明する。

まず、協同学習前の事前準備に関してどのような指示を学生に与えて学生が準備をしたかを説明したい。

実習指導の後期第6回目の授業において協同学習の趣旨と実施内容を説明して、学生に作業に入るように指示した。

(1) 実習のまとめ（実習体験報告会）

- ・ポスター制作
- ・ポスター制作要項

①ポスターに掲載する事柄

- ・実習園名称、作成者のクラスと番号と名前、実習期間
- ・実習担当クラスの年齢、人数、様子、部分実習案を中心に実際に保育した様子、反省と今後の課題
- ・指導案のコピー

②使用するもの

- ・A3用紙、油性マジック、クレパス、色鉛筆
- ・ポスターを基に一人ずつ発表、質疑応答を行った。
- ・体験したことをポスターや口頭でいかに伝えるかを工夫すること。
- ・導入や制作物など部分実習に使用したものを紹介する。

③クラス実習体験報告会（プレゼンテーション）

- ・各クラスでの実習体験報告会（保育実習、教育実習全ての実習を終えて）を実施。

・ 質疑応答

④ 合同授業の準備

- ・ 各グループ（4～5人）で、1年生への報告の核となることを話し合いにより決める。
- ・ ポスターの制作

⑤ ポスターに掲載する事柄

- ・ 実習体験報告会のポスターと同様ではあるが、更にグループで話し合った内容を盛り込む。

⑥ 使用するもの

- ・ 模造紙、油性マジック、クレパス、色鉛筆
- ・ 発表の仕方を検討

⑦ 協同学習の様子

- ・ 先のポスター発表で実施した部分実習（全日、半日実習の中の主な活動）についてお互いにインタビューをする活動を取り入れ、部分実習をやってみての反省と課題や、実習担当者からの指導内容、助言、などがインタビューされた。
- ・ お互いの共通点と相違点を見つけて意見交換を実施した。
- ・ その中で、指導案がきちんと立てられていて、指導計画の重要性が分かりやすい、活動内容が魅力的で子どもたちが楽しく活動に取り組むことができたことなどを考え1年生の合同授業の目的に沿うものが選ばれた。

⑧ 協同学習での学び

- ・ 同学年であれば、同じ経験をしていることで共感してもらえることが多く、同調を得ることで肯定感も強く持ち、自信につながる。それが、学生の意欲を高め主体的な取り組みへとなる手立てとなった。
- ・ 各自の体験を言語化し他者に理解してもらえるように伝える方法
- ・ 自分とは違う体験を他の学生から報告や、自分の報告に対する他の学生からの質問や視点の違いから新たな気づきや学びが生まれた。
- ・ 他者の報告を聞くことで、就職後にやってみたい活動の発見があった。

(2) 合同授業（1、2年生）までの概要

① 実施要項

平成29年度 1、2年生合同授業（協同学習）

— 1年生：教育・保育課程論、2年生：実習指導 —

1. 目的：

- <1年生> ・ 2年生の実習体験（主に部分実習）を聞いて、指導計画の重要性を理解し、実習への意欲を高める。
- <2年生> ・ 実習を振り返り1年生にプレゼンテーションすることを通して保育実践力を高める。

2. 日時： 平成29年12月19日（火）14：40 ～ 16：10

3. 場所： 学生ホール

※指定した場所に着席する。（当日、座席表で確認）

1A－2A, 1B－2B, 1C－2C, 1D－2D

4. 持参物： 筆記用具

- <2年生> プレゼンテーションに必要な物
（部分実習等で制作したもの、利用したもの等）

5. 服装： 私服

※長い髪は、束ねておくこと。

6. 時程： 14：40 説明（佐々木）

14：50～ プレゼンテーション① ※各15分ずつ

プレゼンテーション②

プレゼンテーション③

プレゼンテーション④

16：00 講評（山縣）

16：10 終了

②プレゼンテーションの方法（グループメンバー4名の場合）

- ・クラスでの報告会で作成したポスターを使って3名が1年生にプレゼンテーションを行う。
- ・グループの代表として1名のポスターを重点的にプレゼンテーションする。模造紙に拡大したものをメンバー全員で作成し、プレゼンテーションの仕方もメンバーで考える。
- ・1回15分を4回（1年生4グループに紹介する）実施する。
- ・15分間の時間配分も各グループで考え、工夫する。

③【事例】2Dクラス1グループ

- ・学生A 題材 昆虫太極拳、主な活動：リズムに合わせて体を動かす
ねらい：言われた言葉を理解したうえで体を動かし、達成感を味わう
対象年齢：年少組（3、4歳児） 人数：男児10名女児9名計19名
- ・学生B 題材 動物のものまね、主な活動：リズムに合わせて体を動かす

ねらい：リズムに合わせて楽しく表現する

対象年齢：年中組（4，5歳児）

- ・学生C 題材 ちぎり絵 主な活動：カラフル風船のちぎり絵

ねらい：ゾウについて学び、造形する楽しさを味わう。

対象年齢：年長組（5，6歳児） 人数：男児16名女児12名計28名

- ・学生D 題材 ストロー飛行機、主な活動：ストロー飛行機を作って飛ばし遊ぶ。

ねらい：・思い思いの翼を描き、ともだちと仲良く飛ばして遊ぶ。

・飛ばし方のコツを友達同士で教え合う。

対象年齢：年中組（4，5歳児） 人数：男児6名女児8名計14名

- ・グループの中で、学生Aの指導案が選ばれた。選ばれた理由は、活動内容が年齢に合っていて楽しい、子どもが活動終了後「またやりたい」別日に「(昆虫のポーズをとりながら)今日はしないの?」と活動の要求があったりしたこと、メンバーの中で自分もやってみたいという意見が多かった、また学生A自身が楽しくプレゼンテーションしたことがグループでの代表となる大きな要因であったようだ。
- ・プレゼンテーションの工夫として、実際に「昆虫太極拳」を踊って1年生に紹介することや、他のメンバーのポスターのいいところを付け加えてよりよいポスターとなった。

(3) 合同授業当日の実施状況の概略

グループでの発表方法は次の通りである。ポスター発表形式でグループごとのローテーションとした。

①実施方法

1. 入室した学生から、指定された席に座る。
2. 実習担当教員より説明を受ける。
3. 次の手順で、プレゼンテーションを行う。
 - ① 2年生は、1回15分の発表を4回実施する。
 - ② 1回ごとの終了の合図で、1年生は次のポスターへ移動する。
 - ③ 1回ごとに質疑応答を実施する。
4. 講評

②実施状況

2年生は、発表の回を重ねるごとに伝え方が上手になり、実習で制作した実物を見せたり、利用したものを実演しながら発表したり、各グループで1年生に分かりやすいように伝える工夫が見られた。

1年生は、始めは緊張した様子が見られたが、2年生が笑顔で自分たちが考えた指導案を基に実践した内容を分かりやすく説明してくれるのを聴いているうちに、気軽に質疑応答していた。温かい空間作り（雰囲気）の大切なことが分かった。また、ワークシートに書くことのポイントも段々

と掴み、要点をメモし理解しているようであった。

4. まとめ

このような協同学習を取り入れた合同授業は初めてであったが、従来の先生役と園児役に分かれての模擬授業を実施して、それをプレゼンテーションしての学習方法よりも、今回の協同学習でのそれぞれ一人ひとりのプレゼンテーションの方が、はるかに主体的で深い学びになっていることは一目瞭然である。

今回の実践は、協同的な学びとして十分な工夫をしたものではないが、学生は自分自身の意見や考えをもつことで、他者とのコミュニケーションがとれること、また他者に伝えることの難しさを実感したことと思う。それは自分が主体となって考えることができたからこそである。グループでの活動はリーダー的な存在に流されやすい傾向があるが、今回の協同学習を取り入れたことで、主体的な学びが一人一人できていた。これから乳幼児、保護者と関わる保育者になる学生にとって必要なスキルであり、これから様々な人と協力し、課題解決に向けて主体的に考えることができる実践力は、保育現場での保育実技として求められる重要なスキルになるであろうと考える。

協同学習を基本としたアクティブラーニング授業の形態を学生と共に進めていき、学生がさらに成長できるように改善していきたい。

(注)

(注1) 福嶋祐貴 (2016) 「D.W.ジョンソンの協同学習論の検討」—「建設的な論争」に焦点を合わせて—pp.43.

参考文献

- 1) 松田千都、渡邊慶一 (2017) 「アクティブラーニングを活用した保育実習事後指導」—保育実習Ⅰの学びを促進する協同学習の取り組み— 京都聖母女学院短期大学 研究紀要第46集多川則子.
- 2) 関谷みのぶ (2017) 「自ら学ぶ」ための短大2年間の連続した保育者養成—協同学習の視点からの考察—名古屋軽罪大学教育保育研究紀要 第3号.
- 3) 安永悟 (2015) 「アクティブラーニングを支える協同学習」明日の教育を創る人のウェブマガジン「教育zine」明治図書オンライン.

保育者養成校の音楽科カリキュラムについての一考察 II

～大学教育における「主体的・対話的で深い学び」とは～

井上 美佳

A Study of the Music Education Curriculum in a Training School for Childcare Workers -“Subjective, Interactive and Profound Learning” in University Education -

Mika Inoue

The purpose of this paper is to demonstrate that the music curriculum based on the learning process will produce results. I focused on “Keyboard performance method for beginners” in university education. Based on the theory of science of learning, I studied what kind of factor affects student’s music learning. As a result of that research, I learned that in the course of music learning, in the process of being able to play, it is important to break down skills, integrate skills, and use timely skills. In order to make this effect even more sure, we attempted to associate several classes on music. Students who received the music curriculum reflecting this research can now play their favorite songs with the code. This means that they can read the score themselves, they can practice themselves, trying to practice themselves. I concluded that this is the result of realizing “subjective, interactive and profound learning.”

キーワード；音楽学習、初心者のための鍵盤楽器指導法、スキルの細分化・統合・適時の使用
Key words ; Music Learning, Keyboard performance method for beginners, To break down skills, integrate skills, and use timely skills

1. はじめに

日本音楽教育学会第49回岡山大会が2018年10月に開催された。全国から多くの音楽教育関係の研究者が集まり、2日間、今日の音楽教育の現状や課題について議論がされた。音楽教育分野の研究といっても、その研究対象は多岐にわたる。約80という多くの研究発表の中で、大学教育分野については10発表に及んだ。ポスター発表も入れるとその数はもっと増える。大学教育における音楽教育分野の課題の1つは、「初心者のピアノ学習における効率的なカリキュラム構成の実現」である。多くの教員養成校で開講されているピアノ実技では、大学生を対象とした「初心者のための鍵盤楽器奏法」の授業研究が必要となっている。前稿（井上2017）でも述べたが、大学教育においても音楽を専門とする音楽学習者と、大学において初めて専門的な学習を始める音楽学習者がおり、その

学習過程は異なる。音楽を専門とする音楽学習者については、大学教育ではその専門性を高めより高度な技術や研究を行うことは容易に想像できるが、後者の場合、大学教育とはいえその内容は決して高度な技術や研究ではなく、初歩の技術習得から始まる。初歩の技術習得のための一般的なピアノ学習教材は圧倒的に子ども向けの物が多い。そして子どもの頃からピアノ学習を継続している指導者がほとんどであるため、初心者の学習者が子どもであれば、指導者が（おそらく子どもの頃に経験した）初心者だった時の経験からのアドバイスや運指の指示をしても大きな問題は起こらない。しかし、指導を受ける初心者の学生は身体的にも思考も大人である。音楽初心者である彼らに提示する教材やアドバイスは、子どものそれと同じでは成果が出にくいということまでは、多くの先行研究からも明らかとなってきた。しかし、現状は教材は発売されるが、何かの教則本からの抜粋や教材の掲載順に指導法の根拠がなく、具体的な授業改善や指導法、教材研究はこれからの課題である。2年～4年という短い期間で、基礎的な音楽理論を理解させ、基礎的な音楽技能を習得させ、なおかつ音楽的な指導助言できる指導法まで教授するためには、スキルの細分化や統制、教材研究・開発、指導法の研究などが必要である。

また、ある小学校で行ったアンケートでは、「小学生の時に習っておけばよかった、または勉強しておけばよかったことは何ですか？」という項目において、全教員の約2割が「音楽・ピアノ・楽器」と答えた。詳細をインタビュー調査すると、多くの場合、ピアノを弾けないために大学生時代に苦労した、または今（教諭として勤務している）も苦労していると答えた。音楽専科の教諭を配置できている学校ではあるが、低学年では担任が音楽も受け持ち、ピアノが苦手だと申告する教諭は高学年を担任する傾向にあるという。また、ピアノが弾けないために、幼稚園教諭や小学校教諭をあきらめる大学生もいると聞いた。保育者不足・教員不足という現在の社会問題に、ピアノ学習が影響している可能性も考えられる。

2. 目的・先行研究

本研究の目的は、大学教育における「初心者のための鍵盤楽器奏法」を取り上げ、音楽学習過程やKnowing to Playを考慮し、学習の科学から「モチベーション」に注目し、学生への課題提示の際の具体的な方策や身につけさせたいスキルの細分化や統制を試み、その成果を実証することである。学習に関することは多くの先行研究がある。本稿では栗田氏による「学習の科学」を基礎に音楽学習の場面を想定して考察を進めていく。特に本稿では「インタラクティブ・ティーチング」の考えを取り入れた。「インタラクティブ・ティーチング」とは、「学習者の主体的な学びを引き出し、これを支え、促進することを目的に掲げ、学習者相互および学習者・教授者間の教育的コミュニケーションを重視した考え方」¹⁾のことである。

大学生の音楽学習初心者は、大学教育ではあるのに内容は子どもたちの一般的なピアノ学習で使われる教材に落胆したり、少し稚拙だと感じられる教授内容に戸惑いも覚える。指導者側も、大学教員をするのは熟達者であり、子どもの頃からピアノ学習を継続している者がほとんどであるため、大学生の初心者への指導方法は経験や研究が必須である。指導者が経験をしていない「できな

い原因」を探るすべがなく、困惑するという話も聞く。指導を受ける初心者 of 学生は身体的にも思考も大人であるため、音楽初心者である彼らに提示する教材やアドバイスは、どのようなものが教員養成校として成果がでるのかということについて、先行研究を基に、具体的な指導法や教材については、研究途中の段階である。

本稿では、より具体的に授業内容や教授法についての一考察としたいと考える。特に、「初心者のための鍵盤楽器奏法」での成果の実証を目的とするが、教員養成校としての成果を「自分で適切な楽譜を選び、読むことができ、主体的に練習し、幼児に寄り添う演奏ができる」とした。これは前稿（井上2017）で音楽教育における教師の資質能力を問い直し、学生の音楽学習プロセスがその経験や目的によって違うこと、また、体験をしながら音楽を学ぶという学習過程が大切であることを「Knowing to Play」として音楽教育における教師に必要な資質能力に加えた。これを基に、「自分で適切な楽譜を選び」=楽譜の基礎知識を持つ・演奏方法の種類を知る、「読むことができ」=読譜力、「主体的に練習し」=自己課題解決能力・すすんで練習する心情の成長、「幼児に寄り添う演奏ができる」=幼児の声域に合わせ、幼児の活動目的に合わせ、幼児の表現に合わせる演奏、という具体像を想定した。これを鍵盤楽器奏法の試験の評価項目に取り入れ、指導担当講師と担当外講師が評価をした。この結果をこの研究の成果とする。

現在、大学教育の場でも「主体的・対話的で深い学び」の実現のためにアクティブラーニングを学習活動に組み込んでいくことが求められている。先行研究としてアクティブラーニングを用いた音楽授業の改善については多くあるが、対象が小学校・中学校・高等学校などの学校教育現場であり、大学での授業改善を取り扱ったものはそれらに比べると少ない。また、大学教育における音楽授業の改善の先行研究は多いが、対象人数が極めて少ない事例（個人レッスン等）であったり、一つの授業だけで結論付けてしまっているなど、「カリキュラム・マネジメント」の側面からとらえられている物は少ない。本研究では、音楽関連授業のすべてを関連付け、学生の学習過程を重視する。大学教育で行われる音楽教育、特に教員養成課程の音楽教育における新たな研究として位置づけられると考える。

3. 方法

まず、学習の科学より、どのような要因が学生の学習に作用しているのかについてまとめ、音楽学習過程と合わせて考察する。その中で明らかとなった「スキルの細分化」を実際に個人演習をする「表現（音楽）」と「初心者のための鍵盤楽器奏法」で試み、実践した。なお、「表現（音楽）」では、演習と講義を織り交ぜて行うため、講義については様々なアクティブラーニングの手法を目的に合わせて選択する。次に、授業の関連付けをして、その成果を高めた。この音楽カリキュラムを受けた学生の成果とは、「自分で適切な楽譜を選び」=楽譜の基礎知識を持つ・演奏方法の種類を知る、「読むことができ」=読譜力、「主体的に練習し」=自己課題解決能力・すすんで練習する心情の成長、「幼児に寄り添う演奏ができる」=幼児の声域に合わせ、幼児の活動目的に合わせ、幼児の表現に合わせる演奏、という観点を鍵盤楽器奏法の試験の評価項目に取り入れ、担当講師と別の所

属講師が評価をしたものとする。この最終実技試験を分析し、「初心者のための鍵盤楽器奏法」での成果を実証する。

4. 研究内容・考察

1. 学生の学習に作用している要因²⁾

(1) モチベーション³⁾

モチベーションについては、心理学の分野で多く研究され、モチベーションを高めるものについても述べられている。その中から、栗田らが推奨する「目標の主観的価値」「予期」「環境」の3要素に注目する。

①目標の主観的価値⁴⁾；この「目標の主観的価値」の決定要因には達成価値、内発的価値、道具的価値の3つがあるといわれている。教員はこの3つの価値を示し、学生がその価値を意識して取り組むよう、またこの主観的価値が高まるような工夫をすれば、モチベーションは高まるということである。

表1 初心者の音楽学習における目標の主観的価値の3つの決定要因の例（筆者作成による）

決定要因	内容	初心者の音楽学習時
達成価値	目標やタスクの習得および達成に伴う価値	●両手奏の楽譜が読める ●コードが付いているメロディー譜が理解できる
内発的価値	目標達成のための手段として行うタスクがもつ価値	●ピアノを弾くことが楽しい ●歌うことが楽しい ●音楽を聴くことが楽しい
道具的価値	将来の目標を達成するために、今取り組んでいる目標やタスクが役立つ、ということによって感じられる価値	●授業内容や習得しようとする技能が将来の職業に役立つと強く意識する

達成価値では、最初は高度だと感じていたものに対してできるようになるまたは最後までやりきることができるという達成感を味わえるような工夫が考えられる。初心者の音楽学習では楽譜が読めるようになること、特に5線に書かれている音符をスラスラと読める、両手奏の楽譜において右手のト音記号と左手のヘ音記号が同時に読める、など初心者がまず躓きやすい読譜に関する価値を想定した。入学時に難解だと感じていた記号類が解読できるという達成価値を設定した。内発的価値では、新しく習得しようとする技能そのものの練習を継続する上で大切になってくる価値である。この価値を高めるためには、この技能そのものに憧れややりがいを見出す必要も感じる。そこでこの内発的価値には、ピアノ演奏技法習得時にはピアノを弾くことが楽しい、歌唱時には歌うことが楽しい、その他における音楽活動においても「〇〇することが楽しい」という価値を設定した。道具的価値は、学んでいるスキルが何に役立つのかということや実際の子供や児童のようにその音楽活動をやってみることから生まれる価値だと考えた。

②予期；ある目標に対して「自分は達成できる」という自分なりの予測のことを「予期」という。モチベーションを高めるために関係する「ポジティブな結果予期」と「効力予期」が挙げられている。学生が取り組む課題や活動内容があまりに簡単すぎると「努力しなくてもできる」となりモチベーションは下がる。また難しさを強調すると「自分には無理」という効力予期が下がる。努力す

ればできるという適切な難易度の課題設定が予期を高めるためには必要となる。

③環境；学習の環境がどのように感じられるかもモチベーションに影響する。協力的環境であると感じられると価値・予期との相互作用でモチベーションに作用する。本研究では、環境とは大学内を想定し、授業・教員・学生・設備として考えた。この中の学生とは、学生の男女比や出席状況、社会的アイデンティティなど、学生同士の影響も考えられるためである。また、教員とは指導者の学生に対する態度も影響があると考えたためである。

(2) ARCSモデル⁵⁾

学生のモチベーションを引き出す授業を効率よく設定するために、下記の項目を意識する⁶⁾。

- ① **A；注意をひきつける** 知覚的喚起と探求心の喚起がある。授業が単調になることを避け、変化性も有効である。早々に活動を入れる、ICTの活用などを試みることにした。
- ② **R；関連性を示す** 目的指向性、動機との一致、親しみやすさなどがある。時事に関すること、他の授業に関すること、実習に関することなどを示すと良いと考えた。「何を学ぶのか」という意識付けにもなる。
- ③ **C；自信をもたせる** 自信を持たせるために学習要求（具体的にすぐ取り組めるような課題を示す）、成功の機会（ステップの細分化や褒める）、コントロールの個人化（自身の努力によって成果が得られる）を工夫する。
- ④ **S；満足感を与える** 内的強化（成果を上げた際の的確なフィードバック）、外的報酬（シールを貼る、スタンプを押す、表彰状を渡すなど）、公平さ（評価基準の説明）から満足感が得られれば、活動に価値を感じ、自分はできるという予期ももてるようになる。音楽科では2年間のスキルを1冊のリストにして学生に渡している。

(3) 熟達⁷⁾

熟達には「部分スキルの獲得」、「スキルの統合」、「スキルの適時の使用」の3つの要素が含まれる⁸⁾。また、熟達は「無意識的無能」「意識的無能」「意識的有能」「無意識的有能」の4つの段階を経て起こる。熟達者とは意識せずにスキルを実行できるということである。

ここで、前稿で述べたように、熟達者が教員ということになると、教員は通常スキルを意識していない。教員が初心者である学生を導くには、通常は意識していないスキルについて、改めて意識をする必要がある。ここが本学のカリキュラムの今までの課題としてもあがった。教員は学生がどのようなスキル獲得の場面をつまづいているのかを見極めることが大事で、即座にその「部分的スキル」や「スキルの統合」を意識し、適切なフィードバックを行うことが初心者の学習過程では特に大切だと考える。具体的には、「部分スキル」とは何かを特定する必要がある。また、「部分スキル」を特定できたら、それを獲得できるような練習を計画・設定し、学生に取り組ませることが必要である。「スキルを適時に使えるようにする」には、様々な場面設定でスキルを応用できるように練習する必要もある。改めてスキルの細分化の重要性がわかる。

(4) 練習とフィードバック⁹⁾

栗田氏の学習の科学の考え方に基づき、練習とフィードバックについても考える。栗田氏は効果

的な練習のためには次の3点に気を付けることが重要だと述べている。

- ①具体的な目標設定 ②適切なレベルへのチャレンジ ③十分な練習量

また、練習に対するフィードバックには以下の3つに気を付ける必要を述べている。

- ①フィードバックの的を絞る ②タイミングと頻度に気を配る ③練習の機会と連動させる

特に、③の実現のためには、本人のモチベーションの維持が関わる。これを実現させる作用も期待できるのがKnowing to Playである。学生も「楽しい」と感じたことは何度でもやってみようと思ひ、行動に結び付く。この具体的な経験が非常に大切だと考えるのである。

2. スキルの細分化～「表現A（音楽）」実践例～

では、実際に2年次前期に開講される「表現A（音楽）」を事例としてあげ、具体的な考察をすすめる。表現A（音楽）では、音・音楽を媒体として、保育者が子どもたちと遊びを通じて音楽活動が展開できるようになることを目指す。概要としては、「音楽活動の種類」「発達に応じた音楽活動」「5領域との関わり」「音楽教育法の実践（リトミック）」とし、15回の講義である。スキルの細分化は演習内容において試みた。ここでは紙面の都合上、「音楽教育法の実践（リトミック）」を例として提示する。

表2の太ゴシックの文字で示した箇所が、リトミックの内容である。リトミック指導法についての学習方法はいろいろとあるが、保育者として子どもたちと音楽遊びを展開できるようになることを目標に置いているため、実践できることを中心に内容を吟味した。まず、第1講「リトミックを体験する」では、園児になりきってリトミックを体験することから始めるが、内容は成人向けの身体運動や反射運動まで取り入れ、学生自身が楽しむことを念頭において展開する。ここが「Knowing to Play」であるといえる。実践例としては「即時反応」→「模倣（リズムパターン）」→「時間・空間・エネルギー」→「ビートの聴き分け」→「クルーシス」→「カノン」→「即興」を行った。これらをただサブジェクトの羅列にせず、ストーリーなどを基に進める。学生が終始笑顔で、「自分もこれをできるようになりたい」と価値（道具的価値）を持っていることがうかがえた。第2講「歩く・走る・ゆっくり歩く」では、前時の内容の「即時反応」の部分を取り上げ、最初の四分音符＝歩く、八分音符＝走る、二分音符＝ゆっくり歩くを、内容理解だけでなく、技能としても鍵盤楽器を弾けることまで目指して行う。まずは自分で音に合わせて手を叩くことができるか「クラップの確認」、次に足が音に合わせて動いているか「ステップの確認」、口で「walk・walk・walk…」「run・run・run…」「slow walk・slow walk…」と言いながら手や足も動かせるか「ハミングの確認」という3段階で理解を深める。学生自身の音価の理解や実演が授業者が目で見確認できるので、習得状況が把握できるという利点もある。自分ができるようになると、子どもの学習内容として音符の理解の指導法を学び、指導者としての指導方法として3種類の音価を正しく弾き分けるというスキル練習へと移る。これが、「無意識的無能」の状態から「意識的無能」または「意識的有能」までの「部分的スキル」である。これを子どもたちの反応やステップの様子に合わせて基準の速さを定めて弾き分けることが「スキルの統合」であると考えた。これを即興演奏にて子どもの反応にあわせて弾くことが「無意識的有能」であると考えた。リトミックの基本概念にある「即興演奏にて伴

奏をする」ことは、「無意識的無能」のステージから始まる学生には難しい。そこで、①左手がビートに合わせて弾くこと、②コード進行を決めておく、③右手のメロディーを決めておく、などスキルを細分化し、それぞれが弾けるようになることを目指した。練習とフィードバックの授業中の場面では、大教室から個人練習室へ場所を変え、各自練習をすることとした。授業者に聴かせて合格した学生は、課題リストに合格印を押していく。また、合格した学生がまだ合格していない学生を教えるという様に、インプットの次にアウトプットの場面を設定したことも功をなし、全員が合格できた。このスキルの細分化を行った結果、学生のモチベーションは高くなり、時間外学習も自主的に取り組み、実際の実習で指導案の中にこの内容を取り入れる学生が大変多くなった。

表2 「表現A (音楽)」のシラバスの抜粋

	授業内容・計画	手法	授業外学習
1	《オリエンテーション》授業概要説明/学習マップを理解する/ リトミックを体験する	講義法/演習	ノート等準備
2	《ユニバーサルデザインの音楽表現とは》Lesson 4・5/ 歩く・走る・ゆっくり歩く	講義法/演習	ピアノテキスト p.74~77
3	《領域「表現」と音楽》Lesson 1・2・3・6/ とぶ・はねる	講義法/演習	ピアノテキスト p.78,79
4	音楽活動指導案作成 (実践例を参考に)	ジグソー法	弾き方7種
5	《領域「表現」と「人間関係」》Lesson 7/ ゆれる・はう・まわる	シンク・ペア・シェア/演習	ピアノテキスト p.80~84
6	《領域「表現」と「言葉」》Lesson 8, ことばあそび /手作り教材 新聞紙スティック	シンク・ペア・シェア/演習	ことば集め
7	《領域「表現」と「健康」》Lesson 9/ カノン 手足を使って	シンク・ペア・シェア/演習	リズムパターン集め
8	《領域「表現」と「環境」》Lesson 10/ 即興あそび	シンク・ペア・シェア/演習	季節集め
9	音楽活動指導案作成 (領域との関連を参考に)	ジグソー法	弾き方13種
10	《リトミックとは》Lesson 12/0歳から1歳までの実践例 Lesson 1~Lesson 5	講義法/演習	ピアノテキスト p.88,89
11	《音楽ワークショップ》Lesson 13・14・15/ 音楽あそび Lesson 6・9・16・17	講義法/演習	ピアノテキスト p.101,103~105
12	《歌う・演奏するということ》Lesson 11/ 音楽あそび Lesson 7・8・11	講義法/演習	ピアノテキスト p.85~87
13	音楽活動実践演習 紙芝居 (音楽から物語を作り出す)	グループワーク	ソナチネ Op.36-1
14	音楽活動実践演習 紙芝居発表会	グループワーク	ソナチネ Op.36-1
15	一人一人を大切に作るユニバーサルデザインの音楽表現とは	ピア・インストラクション	弾き方10種

表3 「即時反応」の歩く・走る・ゆっくり走るの箇所の音価のスキルの細分化

を 感 じ る (身 体 で 音 価)	四分音符 = 歩く	「クラップの確認」音 に合わせて手を叩く ことができるか	「ステップの確認」 音に合わせた足の動 きができるか	「ハミングの確認」口で「walk・walk・walk …」 「run・run・run…」 「slow walk・slow walk…」と言いながら手や足も動かせるか
	八分音符 = 走る			
	二分音符 = ゆっくり歩く			

このように、スキルの細分化をすることで、学生はどのように弾けば良いかが明確になり、指導案にも取り入れやすかったと考える。この他に学生同士が考えをシェアする場面や自分やグループで指導案を作成する時に、表2の色付斜字の部分のような、ジグソー法やシンク・ペア・シェア、第15講ではピア・インストラクションを入れて学習過程から記憶に残るような、インパクトのある学習方法を取り入れたことも、よい影響を与えたと考えられる。

表4 「即時反応」の身体表現伴奏法のスキルの細分化

奏法 (身体表現 同伴)	即時反応	四分音符=歩く	左手がビートに合わせて弾くこと 単音で可 ド→ソ→ド→ソ	コード進行を決めておく C→G→G7→Cetc… 分散和音でも可 (1・2型)	右手のメロディーを決めておく C-Gの音であるとCポジションで弾ける
		八分音符=走る			
		二分音符=ゆっくり歩く			

表5 「即時反応」のスキル習得時の学習に作用する各要因

モチベーション	目標の主観的価値	達成価値…即時反応の伴奏法が身についた 内発的価値…自分で先生と同じものが弾けて嬉しい 道具的価値…実習や就職後にこのスキルを使うことが想像できる
	予期	細分化されたスキルによって、一つ一つの弾き方を理解でき「自分は達成できる」という自分なりの予測ができる
	環境	みんなで同じスキルを習得するまで練習するので、友人にも聞きやすい。自分ができるまで何度でも担当講師に聞きに行くことができ期間や間違いを恐れずに練習できる
モデル	A: 注意をひきつける	楽しくリトミックやゲームをすることからスタートする
	R: 関連性を示す	自分も子どもも楽しく遊べること、実習や就職後に取り組むことが想像しやすい
	C: 自信をもたせる	具体的にすぐ取り組めるような課題を示し、スキルを細分化しその学習のステップによってスキルが高まるような仕組み
	S: 満足感を与える	内的強化(成果を上げた際の的確なフィードバック)、外的報酬(スタンプを押す)、公平さ(評価基準の説明)から満足感が得られる。

3. 「スキルの統合」と「スキルの適時の使用」～「表現A（音楽）」と「鍵盤楽器奏法」の関連付け～

次に、「スキルの統合」と「スキルの適時の使用」についてである。表6は前述のARCSモデルや練習とフィードバックを実際の指導に活かすために作成した、鍵盤楽器奏法の課題リストの一部である。課題の難易度は、細かく分け、初心者の右手メロディー奏から経験者の原曲伴奏まで、学生が個人のスキルに合わせて取り組めるようになっている。テキストのページや曲名を記し、合格したら指導者が押印する。

○で囲んでいる部分が初心者が取り組む、指の動きに特化した教材の部分である。センターポジションで弾く練習、ポジションを移動する練習など、オリジナル曲(曲の掲載は省略)を作り、その曲で指運動を習得する方法である。何を目指す曲(練習)なのかをはっきりと示し、細かい課題をステップアップするように並べ、適切な箇所でフィードバックを行う。弾けるようになる直前の段階まで講師と一緒に取り組み、合格ラインに達するように次時まで練習してくる、という内容を繰り返す。音楽理論内容と関連付け、読譜能力の向上も同時に自覚できるように設定している。

◎で囲んでいる部分は、身体表現伴奏法での課題である。即興演奏が難しい学生には、既存のテキストから同じ効果を生む課題に取り組むようにしている。学生が表現A(音楽)の時間内にスキルの到達ができなくても、他の曜日時間にある鍵盤楽器奏法の時間に弾き方を見てもらえるように、講師同士の情報交換も必要である。これで、内容の理解と技能の習得が同時にできなかった学生も、自分のペースで技能習得まで導くことを可能とした。△で囲んだ部分は、曲の学習のための授業の関連付けを試みた部分である。勤務校では「アラベスク(ブルグミュラー作曲)」と「ソナチネop.36-1」を2年前期までに取り組む課題としている。この2曲は音楽IIと表現A(音楽)で、曲を使って他の表現活動をする際に取り上げることで、自然と学生の聴く機会を設定することに成功した例である。例えば、音楽II(1年後期)に、「アラベスク」を用いて、プラスチックアニメに挑戦し

た。振り付けを考える際に、何度も部分的に聴取したり、アナリーゼをしなくてはならない。本来は難しいと感じる聴取やアナリーゼだが、別の目的から必然性を持たせ、結果、全員がこの曲を暗譜できた。また、この経験から、「アラベスク」を弾きたいという学生が増え、自主的に楽曲を弾く様になった。同じように、「ソナチネ op.36-1」は、「表現 A (音楽)」で曲のイメージから物語を作り、紙芝居を創り発表する、という取り組みを試みた。すると、同じように全員がこの曲を覚え、曲の持つイメージを聴取するという具体的な理解を深めたのである。

表 6 2年間の鍵盤楽器奏法の課題リストの一部抜粋

ピアノテキスト	合格印	いわたんオリジナルピアノテキスト	合格印	いわたんオリジナルピアノテキスト	合格印	ピアノテキスト	メロディー奏	Ⅱ	Ⅲ	原曲
1		基礎技法 1-1 (両手センターポジション)		基礎技法 4 (両手奏・bass : C,G)		ソナチネ op.36-1	まつぼっくり (メロディー奏)			
2		基礎技法 1-2 ① (音価 右手)		基礎技法 5 (ポジション移動)		p.74 1	大きなくりの木 の下で (メロディー奏)			
3		基礎技法 1-2 ② (メロディー奏 両手)		基礎技法 5-2 (付点リズム ♪ ♪)		p.81 8	はなみぎまし よ (メロディー奏)			
4		基礎技法 1-2 ③ (指番号・運指)		基礎技法 5-3 (スキップリズム)		p.81 9	あしゅでこん にちは (メロディー奏)			

4. 学生の最終実技試験を分析 (2年生 64人)

以上の音楽カリキュラムを受けた学生の最終的な到達点を、鍵盤楽器奏法の最終試験を分析し考察する。最終試験には課題曲はなく、試験当日に試験官が指定する1~12月の歌唱活動を想定した6曲の演奏とした。この目的はレパートリーの充実である。学生はあらかじめ各月の季節の曲や生活の曲、園児に人気のある曲などを考慮しながら、各月朝の会・帰りの会の歌唱活動の曲を構成する。1月(朝・夕)12曲×12ヶ月=144曲を最大とし、後期中(15回)の授業で試験の準備をすることを提示した。

学習経過として、100曲を超えるレパートリーを持つ学生は半数を超え、初心者から始めた学生でも100曲以上のレパートリーをそろえる学生が2割いた。最も少ない学生で31曲のレパートリーを揃えられた。曲はC-durだけではなく、全ての学生がC-dur, F-dur, G-dur, D-durの曲を弾けるようになった。

試験当日は、試験を受けた学生64人全てが、6曲を弾き歌いした。初心者のクラスの学生も5分以上の演奏時間を実に楽しそうに弾き、試験後に「楽しかった」という感想が出た。評価項目は表7に示したように、14項目とした。それぞれ「自分で適切な楽譜を選び」の項目は①楽譜の基礎知識②演奏方法の種類に分類し、そこに「楽譜の選択」「アレンジ」「コード」の項目を入れた。「読むことができ」の項目は読譜力に分類し、「メロディー」「フレーズ」の項目を入れた。「幼児に寄り添う演奏ができる」の項目は①幼児の声域に合わせた調の分類に「ブレス」「調性」を入れ、②幼児の活動目的に合わせるには「教材作成」「歌詞・言葉」を入れた。この項目は文字が読めない園児に曲のイメージや歌詞を伝えるための教材作成に取り組んだので、その評価項目とし、この研究実践外

の評価とした。「歌詞・言葉」については、弾き歌いの際の歌唱の部分で評価をした。③幼児の表現に合わせるでは、「伴奏能力」と「テンポ感」とした。「主体的に練習し」の項目は①すすんで練習する心情の成長とし、「構成力」「レパートリー」「表情」とした。「構成力」は6曲の選曲や演奏順番、季節感や発達段階に即した曲の選曲について、「表情」は演奏している学生の様子を見た。「レパートリー」については、試験までに合格印をもらった曲数について評価したので、研究実践外評価である。その他、「楽譜の選択」「アレンジ」「コード」「教材作成」「構成力」は毎授業にて評価するので研究実践外評価である。「歌詞・言葉」は歌唱評価とした。よって、「鍵盤楽器奏法」としての評価項目は7項目となる。(表7の太ゴシック部分) 6曲×64人=384曲のうち、特に3・4・5評価の集計が表7の人数である。

表7 実技試験の結果(3・4・5評価の曲数)

「自分で適切な楽譜を選び」		「読むことができ」		「幼児に寄り添う演奏ができる」						「主体的に練習し」			
楽譜の基礎知識	演奏方法の種類	読譜力		幼児の声域に合わせた調		幼児の活動目的に合わせる		幼児の表現に合わせる		すすんで練習する心情の成長			
楽譜の選択	アレンジ	コード	メロディー	フレーズ	ブレス	調性	教材作成	歌詞・言葉	伴奏能力	テンポ感	構成力	レパートリー数	表情
			373曲	382曲	374曲	362曲			362曲	374曲			384曲
			97%	99%	97%	94%			94%	97%			100%

実技試験の内容からもわかるように、1人6曲を弾くため、特定の学生が弾けなかったということはない。この結果からどの学生も保育者として十分なスキルと習得できたと言える。

5. 今後の課題と展望

本稿では紙面の都合上、スキルの細分化の全てを記載することは叶わなかったが、この作業を全てのスキルで行ったことで、自分が無意識的にやっていた各サブジェクトでの即興演奏を捉え直すことができた。学生はまずは意識しながら正しいスキルを獲得した時点で授業内では「合格」としたが、これを実習や実際の保育で取り組んでいくと「無意識的有能」に近づいていく。これは、楽器演奏法でも同様であるが、大学の授業では「意識的有能」の確認までしたら良いと考える。また、指導者は複数である場合が多いので「無意識的無能」「意識的無能」「意識的有能」「無意識的有能」を見極め、学習の科学に基づいたモチベーションを高める課題や指導順序を組み、学生のモチベーションを引き出す効率よい授業を展開していくモデルの構築も課題である。本稿で考察したスキルの細分化をさらに見直し、「部分スキルの獲得」、「スキルの統合」、「スキルの適時の使用」を考察し、教本としてまとめることを今後の展望としている。また、実証をより確かにするためにも、事前の学生の状態を記録しておく必要を感じた。今後はさらに実践し、学生の「主体的・対話的で深い学び」を実現できているかを検証したい。

新しい学習指導要領に示された「主体的・対話的で深い学び」、「カリキュラム・マネジメント」といった視点から今一度、保育者養成における音楽関連授業を問い直す必要を感じる。「主体的・対

話的で深い学び」の考え方についてはすでに先行研究も多くあり、アクティブラーニングとともに幼児教育だけでなく学校教育の現場でも多く研究されている。その考えに基づいて、短期大学や大学が保育者養成機関としてどのような音楽授業の改善が可能となるのかを様々な方面から模索している。この問題は保育者養成校だけではなく教員養成の場において議論すべき重要なテーマであるといえる。教員を目指す学生は自身の「主体的・対話的で深い学び」を実現させながら同時に園児・児童・生徒へも「主体的・対話的で深い学び」を提供する力量を身につけなければならない。その点では最もアクティブラーニングをインプットしアウトプットする人材であるといえる。このような教育現場に身を置く我々は学ぶ立場の学生に同時に教える教授法もみせるという特有の使命を自覚し、より一層の授業改善をしなくてはならない。

(注)

(注1) 栗田佳代子「「学びの場」を変えたいすべての人へ インターラクティブ・ティーチング-アクティブ・ラーニングを促す授業づくり-」、河合出版、2017、表紙裏見出しより

(注2) 同上書、pp.42-44

(注3) モチベーションとは「望ましい状態や結果に達するために人が行う個人的な投資」(Maehr & Meyer,1997)などと説明され、学生が行う学習行動の方向や持続性、質、強度に影響を及ぼす。また、教員の行動は学生のモチベーションに影響を与えと言われ、教員の行動次第で学生のモチベーションが高まることもあれば、失われてしまうこともある(栗田2017)。

(注4) その人にとってその目標がどう重要であるかを、その人にとっての「目標の主観的価値」という。授業においては、達成を求められる学習目標に関して、学生にとっての価値が目標の主観的価値である。

(注5) ARCSモデルのARCSとは、注意(Attention)、関連性(Relevance)、自信(Confidence)、満足感(Satisfaction)の頭文字をとったもの。これらのカテゴリーを意識することで学生のモチベーションを引き出す授業を、効率よくデザインできるとしてJ.M.ケラーが提唱している。

(注6) 同上書、pp.45-47

(注7) 熟達とは、特定の分野において高度な能力を獲得すること。

(注8) 栗田氏はこの3要素をバスケットボールに例えて説明している。

「部分スキルの獲得」はより基礎的で基礎的な運動能力、ボールコントロール、ドリブルの仕方、パスの仕方、シュートの仕方等の獲得である、「スキルの統合」はパスを受けてのシュートや、ドリブルからのシュート等の動作の際に必要なもの、「スキルの適時の使用」はゲーム中に敵をかわしながら適した方法でシュートすることに対応する。上掲書、pp.47-49

(注9) 上掲書、pp.50-51

参考文献

- 1) 保育教諭養成課程研究会 (2016) 平成28年度 幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究、平成29年3月
- 2) 井上美佳 (2017) 「保育者養成校での音楽学習プロセスについての一考察 ～自分自身が音・音楽を媒体として表現を楽しむ経験をすること Knowing to Play～」, 岩国短期大学紀要,
- 3) 井上美佳 (2017), 「保育者養成校における音楽科カリキュラムについての一考察 I ～Knowing to Play の考え方に基づくピアノ指導での事例として～」, 岩国短期大学紀要, 2

保育学生からみた「気になる保護者」 —保育内容人間関係保育支援の視点から—

荒谷 容子

“Parents of Concern” Seen From Child Care College Students —View From The Support to Modern Family System—

Yoko Aratani

The purpose of this study is to describe concretely the cases of parents of concern and their backgrounds which the student of child care training in child care college seem not to understand and hard to communicate at moment of the child care training at kindergarten and to consider why parents of concern seem to be hard to associate by the particular student of child care college. Then this study made clear the definition of parents of concern and the possibility of the cause of parents of concern in terms of their backgrounds.

キーワード：保育学生、子育て援助、気になる保護者

Key words ; child care college students, Support to child care, Parents of Concern

1. 問題と目的

現代社会は、急速な少子化や核家族化が進んでいる。その影響の下、多様な家庭環境で子育てがなされている。またそうした状況は、家族や地域の教育力はもとより、社会全体として人間関係をはぐくむ力の減退にも繋がっているといわれている。こうした現代社会において、子どもを預け養育支援してもらう園、つまり保育園、幼稚園、認定こども園は、子育て支援の場として重要な位置づけにある。現代、これら機関が子育てに果たす役割は大きく、同様に、社会はこれら機関で保育にあたる保育者を目指す学生（以下、保育学生）に大きな期待をもっている。

筆者は、2018年から保育学生に保育心理学、及び保育内容人間関係を講義している。保育心理学は乳幼児の発達が軸であり、人間関係では子ども同士、保育者と子ども、保育者と保護者、保護者と子ども、子どもと保護者と保育者等、保育現場におけるあらゆる人間関係をテーマとしてつながりを考えている。そこでは、「気になる子ども」（荒谷，2019a）と同様に「気になる保護者」の存在、つながり方についても取り上げられる内容の一つである。

さらに、幼稚園教育要領と保育所保育指針では、保育者の業務の一つに、子どもを保育することと共に家庭への支援が含まれている。特に、幼稚園教育要領では、保護者との連携や子育て支援が明確に記されており、幼保双方にとって課題となっている（民秋，2008）。

保育学生は、将来、保育現場で保護者やサポート関係者とどのようにつながっていくのかという

懸念をもっている。彼らが懸念する対象は子どもよりもむしろ「保護者」の方であり、「気になる子ども」以上に「気になる保護者」に高い関心をもっていることを筆者はしばしば聞き取ってきた。

現場で、保護者とどのように人間関係を構築させ、協働して子どもを保育に発展させていけばよいのか。そのことを考えていく前段階として、本研究では、保育学生からみた「気になる保護者」に関して2点を問題にする。

1. どのような保護者が難しいと気になるのか。
2. なぜ関わりが難しいと感じるのか、気になる保護者の背景要因として推測する点はどのようなことか。また2については男女学生ごとの捉え方の差異も取り上げる。

予測として、保育学生は、1. 声が大きくはっきりと問題課題を言う保護者、2. 自己中心的保護者とわが子中心的保護者 については関りが難しいと捉えるのではなかろうか。男子学生の方が女子学生よりも保護者への対応を敏感に捉えるのではなかろうか。

2. 方法

- (1) 調査対象：A短期大学 保育内容人間関係 受講生2年生
分析可能人数 63名（男12名 女51名）

- (2) 調査時期：2018年7月中旬

- (3) 調査内容：調査内容・手続き

- ①「実習等保育現場では、どのような保護者が気になりますか」という教示の下、自由記述を求めた。
- ②「対象の気になる保護者の背景となる要因について推測してください」という教示の下、自由記述を求めた。
- ③先行研究（藤後ほか、2010）の現任保育者の捉える「気になる保護者」と保育学生のその観点の違いを検討した。

- (4) 分析方法

各設問について自由記述された内容からキーワードを抽出した。その分析過程において、男女3名の学生に一部協力を求めた。

- 1) ① 回答内容の分布を行った。

- ② キーワード別回答内容について分布を行った。

2) 気になる保護者について、自由記述で回答を求めた。記述内容は、3キーワードを元に3分類した。キーワードを元に分類された各内容をさらに読み取りカテゴリー化した。

- (5) 倫理的配慮として分析結果は講義内容に反映することとした。

3. 結果と考察

1. 気になる保護者についての記述内容の分類（Table 1, Fig 1）

「実習等保育現場では、どのような保護者が気になりますか」（複数回答可）

設問について、記述回答を得た。これについて、Table 1 のようなカテゴリーに分類することができた。また、Fig 1 にカテゴリー別の割合分布を示す。

すなわち、ア. 我が子が一番 (26.2%)、イ. 保育者と話さない (11.1%)、ウ. 子どもに厳しいか甘い (11.1%)、エ. 遅刻が多い (7.8%)、オ. 園任せ (7.2%)、カ. 子どもに関心がない (7.2%)、ケ. 孤立 (6.4%)、キ. 子どもをみないスマホ (6.4%)、ク. モンスターペアレンツ (6.4%)、コ. 不衛生 (5.5%)、サ. 行事に不参加 (5%) であった。

それを Table 1 「気になる保護者」に示す。

Table 1 「気になる保護者」についての記述内容の分類 () 内は回答数 (複数回答可)

記述内容	カテゴリー
1. 保護者の「行動」「態度」に関する記述 (95)	イ. 保育者と話さない (20) ウ. 子どもに厳しいか甘い (20) オ. 園任せ (13) ケ. 孤立 (11) キ. 子どもをみないスマホ (11) ク. モンスターペアレンツ (11) サ. 行事に不参加 (9)
2. 保護者の「心構え」に関する記述 (60)	ア. 我が子が一番 (47) カ. 子どもに関心がない (13)
3. その子どもの「ようす」に関する記述 (24)	エ. 遅刻が多い (14) コ. 不衛生 (10)

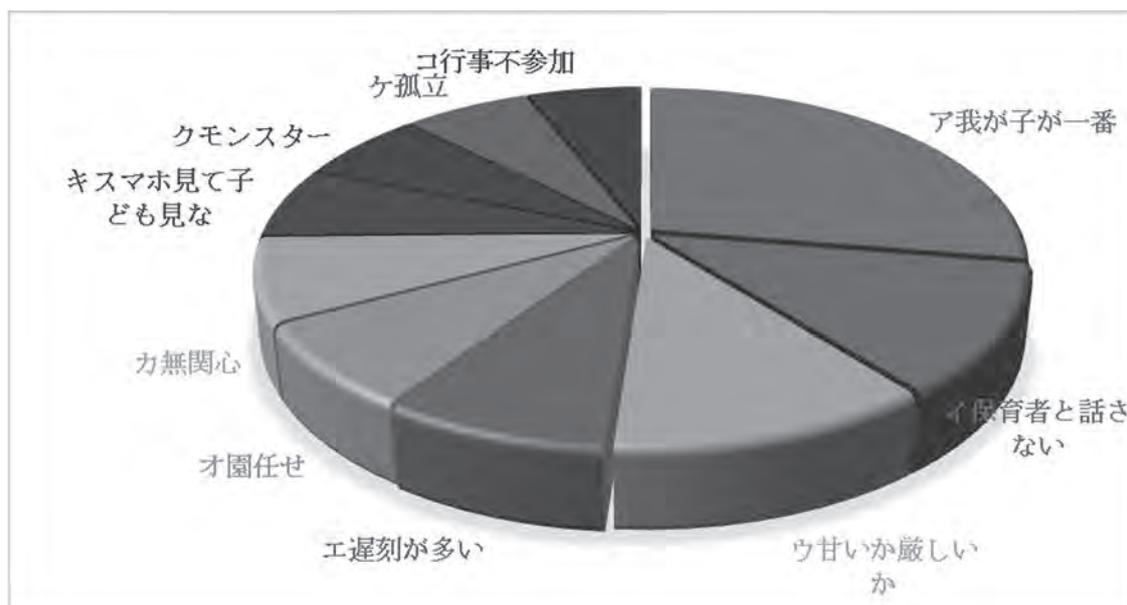


Fig 1 「気になる保護者」カテゴリー別の分布

2. 背景となる影響要因についての記述内容の分類 (Table 2, Fig 2)

「気になる保護者の背景となる影響要因を推測してください」(複数回答可)

設問について、記述回答を得た。これについて、Table 2 のようにキーワードを出し分類した。また、Fig 2 にキーワードの割合分布を示す。

すなわち、ア. 過保護・過干渉 (34.5%) イ. 共稼ぎ・家庭連絡不足 (19.0%) ウ. わが子が一番 (17.3%) エ. 園任せ (16.4%) オ. 孤立 (6.4%) カ. めんどくさい (6.4%)

Table 2 「気になる保護者」の影響要因の分類 (複数回答可)

	N	%	男	女
ア. 過保護・過干渉 (子どもに無理をさせない子どもの意見を尊重)	38	34.5	10	28
イ. 共稼ぎ・家庭連携不足	21	19.0	3	18
ウ. わが子が一番、周りの子が見えない	19	17.3	3	16
エ. 園任せ (無関心)	18	16.4	3	15
オ. 孤立 (他の親と接触がない)	7	6.4	0	7
カ. めんどくさい	7	6.4	1	6

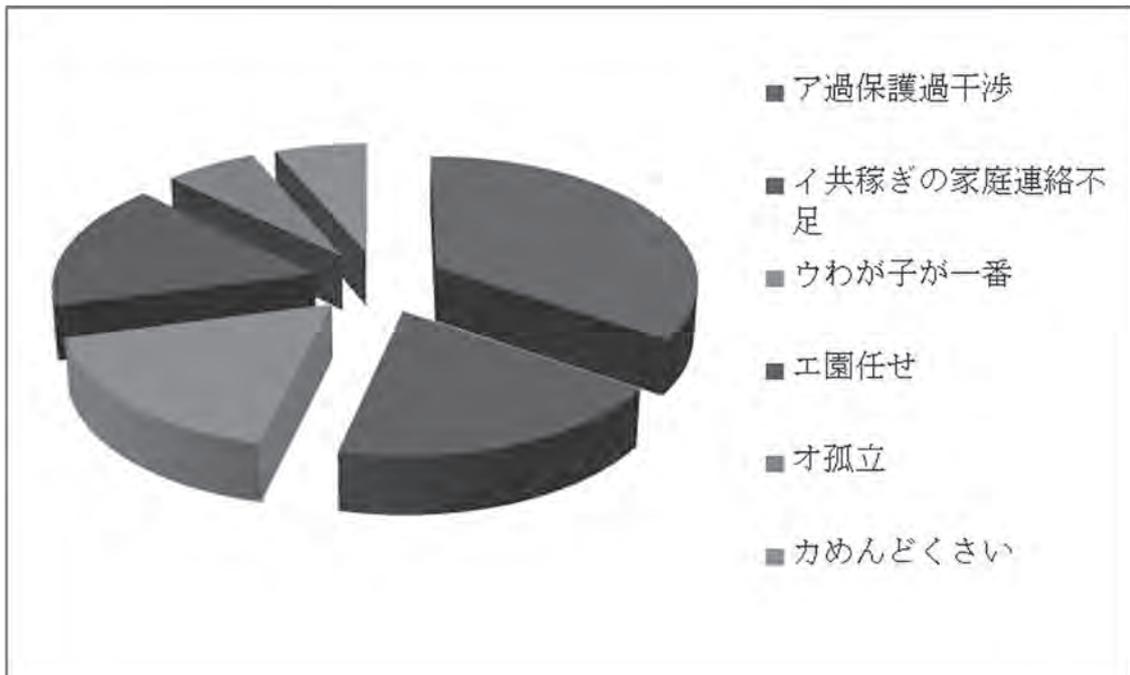


Fig 2 「気になる保護者」の影響要因の分布

以上の1~2の結果を通して、以下のことを考察する。

(1) 保育学生からみた気になる保護者は、「保育者と話さない、園任せ」といった子どもの保育に積極的に関わらない保護者、また、「我が子が一番」もしくは「無関心」といった心構えについて気になる保護者だとあげていた。予測では、声の大きさや気になることをはっきりと口に出す保護者ではないかとしていたが、結果は異なっていた。学生は保護者の態度よりも「保育意欲や保育への関心」を問題にしているのではないだろうか。保育を学んでいる立場からは、子どもに関心が低いと感じる保護者については理解しにくいのかもかもしれない。

また、子どもの育ち、つまり自我の形成に親子関係は重要な役割があり (小池, 2018)、養育における家庭役割の重要性が指摘される。保育学生はそれらを踏まえているため、家庭内の人間関係、つまりコミュニケーションのあり方に反応が高かったのかもかもしれない。

(2) 気になる保護者の影響要因として、過保護・過干渉や共稼ぎ・家庭内連携不足を上げていた。予測では我が子中心、自己中心的考えとしたが、その点是一部合致していたのではなからうか。我が子への関心が高いためか自分の思い通りに子どもをコントロールしたい過保護・過干渉の保護者について気になる要因とした割合も高かった。

(3) 久保山ら(2009)は、現任保育者からみた「気になる保護者」について対象が多岐にわたっている点や保育者によって気になる内容が大きく異なる点をあげている。その点については、本研究の保育学生による結果と重なっていた。

(4) 男子学生の方が女子学生より保護者への対応に敏感ではないかと予測したが、そのことに関する男女比は確認できなかった。

本研究は、「気になる保護者」について自由記述からローデータをとった。しかし保育学生の心理「気になる保護者」の研究にはさらに精度化明確化した分析を目指す必要がある。本研究の結果を踏まえて、保護者支援の立場から学生がどのような意識をもって「気になる保護者」とつながっていけばよいのか、さらにアプローチがしていくことが今後の課題の一つである。

引用・参考文献

- 1) 荒谷容子(2019). 保育学生からみた「気になる子ども」(1) -子どもの発達理解から-, 岩国短期大学紀要 第47号.
- 2) 久保山茂樹・斎藤由美子・西牧謙吾・當島茂登・藤井茂樹・滝川国芳(2009). 「気になる子ども」「気になる保護者」についての保育者意識と対応に関する調査—幼稚園・保育所への機関支援で踏まえるべき視点の提言— 国立特別支援教育総合研究所, 研究紀要36.pp.55-76
- 3) 小池はるか(2018). 自己意識の発達 保育の心理学 I pp.44-45.
- 4) 小田豊・奥野正義(2015). 保育内容人間関係, 北大路書房
- 5) 占部 尊士(2018). 保育学生の保護者支援に対する認識とスキルの獲得について, 福祉心理学学会 発表論文集 pp.49.
- 6) 砂上史子(2017). 保育現場の人間関係対処法 事例でわかる! 職員保護者とのつきあいかた, ルナテック.
- 7) 徳安 敦・阪上節子(2018). 人間関係 , 青踏社 pp.185.
- 8) 藤後悦子・坪井寿子・竹内貞一・府川昭世・田中マミ・佐々木圭子(2010). 保育園における「気になる保護者」の現状と支援の課題—足立区内の保育園を対象として—, 東京未来大学研究紀要 pp.85-95.
- 9) 保育所保育指針(厚生労働省 平成29年告示) 2017 保育とカリキュラム ひかりのくに
- 10) 幼稚園教育要領(文部科学省 平成29年告示) 2017 保育とカリキュラム ひかりのくに

保育者養成課程における領域「環境」の教授内容とその目的

水鶏口 陽一

On the Purpose of Teaching Contents of the Realm of “Environment” through Teacher Training Curriculum of Environment Class

Youichi Kuinaguchi

The purpose of this paper is to deal with “On the purpose of teaching contents of the realm of “environment” through teacher training curriculum of environment class”. The study inquired how to make the student deeply understand what they have to realize the concrete contents of the realm of “environment” to perform the childcare practice at kindergarten. Therefore at first it makes clear why this thesis have chosen. Then this paper propose the teaching method for the student to understand the concrete contents of the realm of “environment”. Simultaneously this paper provides the teaching method for the student to perform the childcare practice at kindergarten by using what they are taught at “environment” class.

キーワード：領域としての「環境」、「環境」のねらいと内容、保育実践

Key words ; The realm of “environment”, Aim and contents of “environment”, childcare practice

1. はじめに

本論は、「環境」の授業において学生に教授する内容及びその目的が、保育現場における実習や職場において五領域の「環境」の「ねらい」と「内容」を設定して保育内容を展開する際に、その本来の目的を果たす為には、どのような具体的内容を持たなければならないかを考察することである。

そこで「ねらい」と「内容」の本来的な意味を確認して本論の課題に入っていきたいと考える。まず、保育者養成課程において五領域のそれぞれには、その領域に関連した「ねらい」と「内容」がある。その「ねらい」と「内容」は、幼児が就学する前までに身に付けてほしい心情、意欲、態度であり、平成30年度に改訂された「幼稚園教育要領」においては、幼児教育において育てたい3つの柱として「知識及び技能の基礎」と「思考力、判断力、表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」が上げられ、さらに幼児期の終わりまでに育ててほしい10の姿が示された。

通常、それらは保育内容総論の授業やそれぞれの領域での専門的知識の学習の中で解説されることになっている。また、それぞれの領域での教授内容は、通常、それぞれの「ねらい」や「内容」の文章内容の解説や注釈を、幼児の園生活の場面を取り上げて当てはめ、そこに保育者が、どのようにかわるかという設定になっている。それも具体的な説明の方法として妥当であると考えが、本学の環境Ⅱの授業においては、実際に学生が授業においてそれぞれの領域に関連した専門的知識を学習して、学生が保育者として保育実践をする際の保育内容の充実を図るための授業内容を教授

している。

当然、学生はそれらの専門的知識の学習とそれらの内容を幼児にとっての「ねらい」と「内容」として展開して、実際の保育指導案を構想していくことになる。すなわち、学生が授業で具体的に興味関心、あるいは感動して実感を以て学んだ学習内容を、保育の場面において幼児にどのように興味関心、実感と感動をもって掴ませるかという教授内容と目的を持っている。

けれども、実際に授業をしていく中で学生は、「環境」の授業をそれまでの小学校教育で受けた理科やその後の中等教育での生物、化学、物理などの科学一般の授業内容の延長上にあるものとして受け取っているような感がある。なぜならば、専門的知識を学習しているので、これらの科学的知識が幼児教育の現場において保育内容として展開しなければならないという意識は非常に薄いと考えるからである。ただし、いも植えなどの授業では、園児との活動を取り入れているので、多少とも保育内容への展開は意識されているように思える。

しかしながら、「ねらい」と「内容」をいかにして幼児に掴ませることができるかという意識は、特に「環境」における「ねらい」と「内容」を集中的に解説している授業時間以外には希薄である。しかるに授業で「環境」の領域における「ねらい」と「内容」を解説することと自分たちが学習している内容がどのように関連しているかと考え、それらを保育内容として展開する指導案にするにはどうしたらよいかと自問するという学習態度はあまりないと言って過言ではない。これは、「環境」を教える教授内容の課題であると考えられる。

さらに「ねらい」や「内容」の説明をしている際に、極めて抽象的な内容であるので、どのように具体的な事例を上げて学生の実感に訴えて、その時に学習している専門知識が保育内容に反映して、保育実践へと展開していく道筋を掴ませているかと考えると甚だ覚束ないものがある。そこで、「環境」の授業において、いかに「ねらい」と「内容」を授業の学習内容を通じて、幼児に掴ませることができるのかを会得させる教授内容を構想すると共に、「環境」の授業を通して「生きる力」を会得させるべく、どのような学生への教授の在り方が必要であるかを考察してみたいと考える。その意味から、本論は保育者養成課程で領域「環境」を通じ、以上のことを踏まえた学生への教授内容とその目的を達するための具体的な指導についても提案するものである。

2. 「環境」の授業における「ねらい」と「内容」の教授の課題

「環境」の「ねらい」と「内容」の関係は、以下の如くである。

まず、「ねらい」の(1)は、「身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。」である。それに対応する「内容」が、内容の(1)「自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。」である。内容の(2)「生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。」は、自然に関するものと事物や社会的事象との関わりも含まれているが、土の泥団子作りを事例として上げて解説されているので、「内容」として取り上げる。続いて内容の(3)「季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く。」さらに、内容(4)「自然などの身近な事象に関心を持ち、取り入れて遊ぶ。」が関連しており、内容の(5)「身近な動植物

に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。」で、「ねらい」の(1)の関連の「内容」は以上である。

「ねらい」の(2)と(3)に関しては、今回の論文の対象となる自然や生命ではなく、生活にある用具や社会生活に必要な標識、また国歌や国旗、さらには伝統的な行事に関する「ねらい」になっており、「内容」の(6)・(7)・(8)・(9)・(10)・(11)も、本論で扱う「環境Ⅱ」の授業内容が土や種子、作物、害虫などの主題であるので割愛することとする。

その意味から、「環境」は自然だけでなく、社会環境や歴史的な環境と言った日本人を取り巻く総合的な環境を想定して領域としているので、今回の論文の射程に入らない部分があることを確認しておきたい。

さて、「ねらい」の(1)に関しての解釈を「幼稚園教育要領」の「内容の取り扱い」を中心にして、今回の論文の主題に添って考察するものであるが、この「内容の取り扱い」は、幼児にとって「ねらい」や「内容」を、いかに保育者が掴ませるかという内容であるので、授業において学生に「ねらい」と「内容」を理解させて、保育現場で保育内容として実践する際の教授内容としては具体性に欠けると考える。よって、「内容の取り扱い」を示しながら、「環境Ⅱ」の授業内容としての教授内容へと変換して論述してみたいと考える。

「ねらい」の(1)は「身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。」と以上の通りである。この解説には「幼児の周囲には、園内や園外に様々なものがある。人は暮らしを営み、また、動植物が生きていて、遊具などの日々の遊びや生活に必要なものが身近に置かれている。」とあり、「動植物が生きていて」とその動植物への好奇心や探究心を主体的に発動するための保育内容の必要性が問われている。

「内容の取り扱い」においては「幼児期において自然のもつ意味は大きく、自然の大きさ、美しさ不思議さなどに直接触れる体験を通して、幼児の心が安らぎ、豊かな感情、好奇心、思考力、表現力の基礎が培われることを踏まえ、幼児が自然との関わりを深めることができるよう工夫すること。」とある。

「ねらい」においては、自然はすでにあるものとして幼児の前に存在する前提で書いてあるが、「内容の取り扱い」の注釈には、どのような樹木を植えるのか、どのような生き物を育てるのが共感や感動を誘うのかを考える必要性が述べられている。しかも、それらの自然に対して幼児が「おのずと自然の姿に目を留め、心を動かされるとは限らない。」と現実的な指摘があり、さらに「教師自らが感性を豊かに保ち、自然とその変化のすばらしさに感動することや幼児がちょっとした折りに示すささやかな自然への関わりに共鳴していくことが大切になる。」と提案がある。

すなわち、自ずから在る自然から、自分にとって存在する意味ある自然を感性で掴み取ることやそれへの保育者の言葉がけの援助や関わりを求めているのである。ここに「環境Ⅱ」における教授内容とその目的の意味があると考えられる。つまり、幼児にとって意味ある形で自然に関わる主体的な態度や構えを、保育者の言葉がけによる誘導が必要となるのである。そのためには、あらかじめマニュアルなようなものがあって、それに添って保育者が幼児に言葉がけするようなことでは、真の

共感も興味も探究心も起こりようがない。

再度、強調しなければならないが、授業中に学生に対して「環境」の「ねらい」と「内容」を説明する意義を以上の点から常に指摘していかなければならないということである。

3. 授業における講義内容を事例とした「ねらい」と「内容」の教授の在り方

それでは具体的に授業内容を例示しながら、保育者養成課程における領域「環境」の教授内容とその目的とは、いかにあるべきかを論じてみたいと思う。

まず、第1回目は、「栽培の基礎・土づくりについて理解する」という授業内容である。これを理科的に教えることは、教科書的には簡単であるが、土づくりに興味関心のない学生にどのように伝えるかは大きな問題である。

保育の現場においては、幼児を前に紙芝居や絵本、弾き歌いなどをして幼児の集中力や注意力を喚起して、保育内容へと連動させるのであるが、この土づくりにおいてそのような効果のある動機づけの教材や方法は難しいと思われる。幼児と一緒に土いじりや土づくり、土団子作りをするのであれば、それに関連した絵本や紙芝居を用意すればいいのであるが、学生にはそうもいかない。

そこで次のような導入をするか。まず、「君たち、ところで植物に必要な土とは、何だと思えますか。」と発問する。

それから学生の中でアクティブラーニングをしてもらい、それぞれの答を出してもらおう。一応、クラスでの意見が出たところで、こんな話があると切り出して、次の文章を説明する。

毎日、地球は一億以上の隕石と衝突しているし、また約百トンぐらいの異星物質が地球の大気圏に流入してきている。闖入物のほとんどは流れ星と同様に地球の空気との摩擦によって自己燃焼してしまうが、それでも地球の地殻の相当部分が宇宙のこうした沈泥からできているのは事実で、一日約一トンの沈泥がゆっくりと地表に降下してきている。地面に到達するものは何でも隕石と呼ばれ、そのほとんどは微小なものだが、なかには相当大きなものもある。これまでに回収された最大のものはグリーンランドで発見され、三十七トンの重量があった。大きな隕石の約半数は主に鉄やニッケルを含む金属質で残る半数はほとんどが珪土か石でできている。石質隕石のほとんどは細かなガラス質の混入物を含んでおり、そのうち約二%が炭素質コンドライトと呼ばれている。(中略) これまで地球上に降ってきた物質の0.1%は有機物だったのである。(中略) 地球上のすべての有機物の総重量と全地球の総重量を比べた場合には、生命あるものを源とするものは0.0000001パーセントにしかならない。つまり、隕石は地球などより100万倍も有機的などこかの場所からやって来ている。¹⁾

長く引用したが、結論としては地球上の有機的な土、すなわち生命が維持できる土は、ほとんど宇宙からやって来ていることになる。土が宇宙からやって来ていることを説明することは、小学校でもやっていない。すなわち、大学に来て初めて知る専門的事実である。この事実は学生にとってみれば、内容の(1)「自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。」ことになるのではないだろうか。

この驚きが興味となり、さらに生命発生に必要な諸物資は、宇宙のどこかで製造され、この地球に輸送されてきたと言う話をも展開できる。学生に対して、この話は幼児にはわからないが、土は宇宙から飛んで地球にきたのであると伝えることは可能であり、それは幼児の空想的なイメージとも響き合って印象的な導入になるものと思われる。

さて、本時間の内容として「栽培の基礎知識について学ぶ」としてビオラ・パンジーの種まきをすることを伝え、ABクラスはビオラ、CDクラスはパンジーと班に分かれ種まきを行うのであるが、その前に、班ごとに花壇、畑の雑草取りを行うこととなる。

しかし、土の話をしているので、よい土の条件として水を与えた時にいつまでも土の表面にままることなくすーと抜けていくこと。水が抜けた後、すぐに乾いてしまわず、しばらく水分を保持し、その度に湿った状態を保つことなどを説明する。その際に、水が溜まることの作物への弊害や乾燥しすぎる土の問題点などを説明して、水が生命において大切な話をすると同時に、水が留保される土壌の大切さを自然災害などの事例を上げて説明することも必要である。環境を保全するという視点で常に何かを示唆する必要があると考える。以上のことは、土のことばかりではなく、環境の仕組みとその働きという点から、内容の(2)「生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。」と言うことに繋がる。このことを学生に伝えて、自分の学習していることと「ねらい」と「内容」が関連していることを実地に実感させるのである。

幼児が砂場で水を溜めている場面でも、それはダムだねとか川みたいだねと言って、貯水や水路に関してのきっかけにすることは可能であり、それから川や池やダムや飲み水に関する絵本や紙芝居へと展開できることを伝えることができる。

第2回目の授業は、「種のまき方や植えつけについて理解する」という内容である。これもまた意外な導入法を考えている。教卓の前にマーガリンや石鹸・シャンプー・ろうそくを置き、それぞれの原料になっているものは何かを考えさせる。学生からは油や地下資源などの声があがる。しかしこれらはみなある植物の種からできていることを伝えることで、種の不思議さに触れていく。²⁾

種は、実と同じように、いろいろな養分を含んでおり、その主なものはでんぷん・たんぱく質・脂肪・ビタミンなど。イネ・ムギなどの種はでんぷんを多く含んでおり、ダイズなどのマメ類は、たんぱく質や脂肪を多くふくんでいるので食用にされている。また、アブラナやゴマの種のように脂肪がたくさんあるために油をしぼるものもある。教卓前に並べたマーガリンや石鹸・シャンプー・ろうそくは、ヤシの種の油をしぼりこのような人が便利に使う製品に加工されている。

この事実は学生にとってみれば、内容の(1)「自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。」ことになり、次に(2)の「生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。」や教材の取り入れ方次第では(4)「自然などの身近な事象に関心をもち取り入れて遊ぶ。」につながる。実際に教卓前に並べた商品は、日ごろから我々が生活の場で利用しているものばかりであり、これは、ねらいの(2)「身近な環境に自分からかわり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。」であって、専門的事実と結びつく事案である。

このような導入部分を設けることで、種の不思議さや新たな発見を導き出し、種まきの時期、種の種類、すじまき・点まき・ばらまきなどのまき方、そして日光を嫌って暗い場所でしか発芽しない嫌光性種子・日光を浴びないと発芽しない好光性種子の説明、最後に種まき後の管理という内容で講義を進める。講義に1時間、後半30分は花の種植え作業に入る。

前半の1時間が終了して種を選んで植える付ける作業をするのであるが、その前に次の作業をしてもらう。それは保育内容にも応用できる内容である。

まず、学生にストック・ゴデチア・ナデシコ・キンセンカ・スターチス5種類の種を見せる。³⁾しかし、名前などは教えないでおく。それから、これはどんな花が咲く種かどうかを質問する。種だけ見てわかる学生は皆無である。そこで、種を見せながら、この小さな種から根や芽が出て、茎や葉となり、種より何倍も大きな花が咲くことを想像してもらう。この時点で感性豊かな学生は、自然の営みの不思議さ、凄さに感じるはずである。続いて、自分が好きな種を、この5種類の種から一種類二つ選んでもらう。そして、この種からどのような花が咲くのかをイメージしてもらう。次に、五分の一の所が茶色に塗ってある用紙を配布する。そして、その茶色部分の中央の中心に自分の選んだ種をひとつだけセロテープで貼ってもらう。

次に、その種の上に自分がイメージした茎と葉と花の絵を描いてもらうのである。そして、残ったもう一つの種を実際のポットに植え付ける作業をする。それから、自分の種を栽培していくことで、自分のイメージした花が咲くのかどうかを観察させるのである。何の種かを教えていないので、学生は花が咲くまで分からない。それだけに、興味と関心をもって育てることができるのである。この内容は、幼児への保育内容としても援用できる。当然、花が咲いたら、再び学生には、その花をスケッチしてもらい、前に描いた花の絵と一緒に飾るのである。幼児も同じである。そうすることによって5種類の種の形状や大きさの違い、花の形状や色の違いが異なることが実感されて、自然の力の神秘さを感じさせる感性の教育につながり、内容の(2)「生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。」にあるように、自然の性質や仕組みに深く感じるようになることを考える。しかも、学生たちが花が咲くまでに、興味関心から始まった水やりが次第に思いやりのある水やりの世話へと変化していく様は、幼児にも同じことが起きるように思える。また、学生がそのように感じたならば、幼児にそのような言葉がけで水やりを促すことができるものと考えられる。

第3回目の授業は、有機肥料や化学肥料について理解するというものである。後半は園芸作業となっている。導入部分では、肥料の種類を説明する。最初に、オーガニック野菜という言葉を知っているかという発問をした。そして、以下のような説明をしていく。

それは有機農法から取れる、化学肥料を使わない、極めて健康的な野菜である。実は、その有機農業に現在、十六歳の教え子が関わっており、中学卒業からその有機農業に従事している。当然、君たちより年下の世代となる。高等学校に進学を勧めたが、彼は将来、日本の農業を変えるべく有機農業の道を歩むという意志をもっていたので、進学は考えていなかった。しかし、今はその仕事に使命感を抱き、充実感を持って農業をしている。

その際にその教え子の農業に従事している写真も紹介した。ここでの教授内容とその目的は、化

学物質が入っている有機肥料や農薬を使った農作物よりも、健康には良いという点を自覚してもらうことであり、そのような考え方を自分の生き方の方針としている人物を紹介することで、この環境の授業が、単なる植物に関する園芸的な方法を学び、保育活動を支援すると言ったような技術的なものではないことを改めて強調した。

その導入の話のあとで、有機肥料では、動物質や植物質の肥料、つまり堆肥、腐葉土動物の糞、死体があることを伝えた。その時に導入で話したオーガニックという意味が、自然にあるものを肥料とすることが実感されたと考える。また、害虫を駆除する化学的な殺虫剤も用いていない農作物であることも説明する。害虫駆除の方法は、害虫の天敵である虫を入れたり、唐辛子エキスを植物に散布して害虫から守ると言うような話をする。ここでも、自然にあるもので自然を守り、育てるという発想や方法を伝える。これが、「ねらい」にある自然の力の凄さや不思議というものに繋がると認識してもらう。

これらを保育内容として展開する場合は、幼児にオーガニックで育てたミニトマトとそうでないミニトマトを食べ比べてみせるという食育の保育内容の提案をしている。実際に授業の際に、学生にオーガニックのミニトマトとパプリカとそうでないものの試食を試みると結果は明らかに有機野菜に軍配があがり、学生も自然の力を自分の舌で実感した。それは自然の恵みに関しても実感を持つ良い機会だと考える。幼児への試みでは本当の自然の美味しさとは何かを知るきっかけとしてみたい。

続いて、化学肥料とは、窒素、リン酸、カリウムという肥料の三要素を自由に組み合わせて作る肥料である。この化学肥料を使つての作物の栽培に関しては人体に関する危険はないと説明する。この3要素に関しては前期で授業をしているが、改めて復習として窒素は、茎や葉の部分、リン酸は花や実の部分、カリウムは根の部分に必要であると確認する。ここでは、それぞれの部分にそれぞれ適合する肥料があるということを知り、自然界においてはそれぞれの植物には、生長するために肥料の個別の配合が必要であることを知ってもらう。しかるに、命あるものに対しては、一律の対応では生長がままならないという点を強調する。つまり、このことを学生に対して保育者に例えるならば、それぞれの個性を持つ幼児に対して、その幼児の成長の過程において、心と体の栄養というものを保証する保育活動というものは、肥料のようなもので、それぞれの幼児の合った保育内容を配合して与えるというような細やかな心配りが必要ではないかと学生に考えさせることができないか。

このように植物を植えるという園芸的な技術を教える時間ではあるが、幼児に対する保育者としての構え方も、その授業内容を例として展開することができる。また、幼児に対しての関わりも植物の生長を例にして、いかに関わるかを伝えることができると考える。

肥料に関しては、元肥と追肥があることも伝える。元肥は作物を植える前に土の中に混ぜ込む肥料のことであり、追肥は作物が育つ途中で必要に応じて肥料を追加することであると説明する。この内容に関しても、保育に関しての元肥は、保育環境としてどのような遊具や玩具が保育ルームや園庭に設置しているのか。また、折り紙や画用紙、クレヨンやハサミ、糊やテープが取り出して遊

べるようにしてあるのかという保育環境の例として説明して、いかに幼児が活動的でも保育環境が整っていない場合は、幼児の心と体は伸びようがないことを説明する。それは、元肥は、牛糞、腐葉土、麦の穂殻などを適宜に混ぜて豊かな土壌を、これから蒔く種のために用意するのに似ているのであると説明する。また、追肥は、種が生長していく段階で、何が足りないのかを見極めなければならない。幼児がそれぞれ個性ある種であるならば、成長に足りない、すなわち、健やかな心情、意欲、態度が望まれるためには、どのような保育内容や言葉がけ、心身の関わりが必要かを適宜、見極めて与えることが必要ではないかと発問している。

保育内容の展開に関しては、元肥を作るという作業は、ほとんど無いようである。業者から購入してくるか、保育者が畑で独自の作業で作るのが一般的であるが、岩国市の55の保育施設にアンケートを取り、34園からの回答では、18%の園が園児と一緒に土作りをしている。⁽⁴⁾ このことから、園児と一緒に土作りする際の言葉がけとしては、「大きくなって欲しいから、たくさん美味しいものを入れて上げようね。」と言って肥料を作るようにするが、牛糞はとても臭いので、幼児は嫌がると予想される。「これは、とても大切な栄養がたくさん入っているから、こんな匂いがするんだよ。」とか「面白い匂いだね。何の匂いに似てるかな。」という発問をする。「うんち！」という幼児がいれば、「そうだね。うんち君の匂いに似ているね。うんち君は、みんなが美味しいものを食べたあとで、お腹の中から出てくるよね。でも、まだまだ栄養が残っているんだよ。」などと会話をするようにする。ここでは、自分の感性で気になるものに関して、幼児が何らかの疑問や感想を持ち、保育者と関わるという場面を持つことが大切であると学生に伝える。また、学生に幼児が、元肥が「臭い！」と言われたら、どのように言葉で応答するかを考えさせることも必要かと思う。

4回目の授業は、水やりの仕方や植物の増やし方について理解すると言うものである。

水と生命の関係について説明するのであるが、植物にとって水は光合成、でんぶんの生成、肥料の吸収と植物の生長に欠かすことができないと要点を押さえる。また、根が吸収するのに必要な酸素を供給させる力も水は持っていることを伝える。

この説明の後に、地球はどのような惑星かを突然に聞いて、学生に相互で話し合いをしてもらおう。様々な意見がでるが、地球上の地表の70パーセントは海水で覆われている水の惑星であることを伝える。海の中にあった有機物から生命は誕生して、そして地上に上がってきて様々な動物として生息するようになり、人間も海から生まれた生物であると言うことが出来ると伝えた。そして、地上から海に帰った生物がイルカであると伝えると驚きの声上がる。海にある水はすべての生き物の母なる存在であると説明する。但し、海水は強いアルカリ性であり、地上にある植物は弱酸性であるときに一番育つので海水では枯れてしまうことも付け加える。⁴⁾

水と生命の関係にイメージを持ってもらってから、効果的な水やりの仕方として、季節によって時間帯や頻度も変わることを説明する。春には、新芽が伸びるなど植物の生長が旺盛な時期であるので、シーズン序盤は少なめにし、徐々に増やしていく。夏は一年の中で最も大変な時期である。夏の水やりの基本は、早朝と夕方に根本を中心に、多すぎる程度にたっぷり与える。秋は、夜間の気温が下がるので夕方以降の水やりの頻度を少しずつ減らしていく。冬、夕方以降の水やりは、夜

間の冷えにより凍る可能性もあるので、原則的に避ける。水やりは必要最低限のレベルで行う。

この説明において「季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く。」という内容は理解されたと思う。しかもこれらを保育活動と関連させると、植物の生命を支える水もやり方を間違えると海水を与えると同じように植物を枯らしてしまうことを分かるようにすることができる。自分の都合で水やりをすることが植物に対しては優しくない行為であることも、創作絵本や紙芝居を作成して幼児に分かってもらえるようにする工夫もある。

続いて植物の増やし方では、種で増やす方法でその種類の植物や作物を紹介する。

この方法での導入では、最初にパイナップルのイラストを黒板に貼り、この果実がどのように実るのかを学生に描いてもらうことから始める。すると、多くの場合、椰子の実のようになる絵を描く学生がほとんどである。しかし、実際はスイカのように畑の地面に自生して実るのである。これには多くの学生が驚く。知っていたつもりのも果物の意外な実のなり方に興味関心が湧くようである。保育の場面においても、同様に幼児に聞いてみると同じ結果になると思われる。

パイナップルは種から育てる果物であるが、実は挿し芽で育てることができる。これは、パイナップルの下手の部分を残して、それを水の入ったコップに差ししておくとも根が出てくる。根が出そろったところで、地面に定植するともう一度収穫できるのである。これを導入に使うと同時に、授業で挿し芽をして、毎時間、学生に観察させる。これに関心を持った学生は、保育現場でも幼児の前でこの挿し芽を行い、幼児の自然に対する興味関心を育てることができることを理解してもらう。⁵⁾

この授業では、他にも植物の増やし方を紹介するのであるが、紙面の関係で割愛したいと思う。

以上、「環境Ⅱ」における「ねらい」と「内容」の果たす役割とその教授内容とその目的とは何かを論じてきたが、保育養成課程における領域「環境」の教授内容が、「幼稚園教育要領」の「ねらい」と「内容」の説明と「内容の取り扱い」に対して、現実の保育現場での場面を当てはめての解釈や注釈で終わっている現状を鑑みると、専門領域の知識の修得において学生が、興味や関心を実感を以て感じること、あるいは感動や畏敬の念が起きるような教材に触れる教授内容が必要であることを繰り返し論じてきた。そして、その実感をして保育内容を展開することが重要であることを確認した次第である。「幼稚園教育要領」の「ねらい」と「内容」を幼児に掴ませるためには、そのような教授内容とその目的が必要であると結論して稿を閉じたいと思う。

(注)

- 1) ライアル・ワトソン (1981) 木幡和恵・村田恵子・中野恵津子訳『生命潮流』工作舎,1981,p33.
- 2) この事例に関しては、論者が前職の中学校の技術科での授業にて自然に関する授業内容で、生物育成の単元で使用した事例である。この事例は当時、同僚であった理科専科の教員との雑談の中で、動機付けについて話をしていたときに教えてもらった内容であるが、自分もそのことを知らずに知ったときに実感が強かったので、今回の授業に活かすことができたと思っている。このことは、自分の体験が授業形態の提案のモデルになっていることを気付かせてくれた。
- 3) これらの花の種子は、昨年、花が咲いた後に保存しておいた花の種であり、特別な理由で選択

して学生に提示したものではない。しかし、種として保存しておいたという点においては継続して種による栽培が続けられているということを保証する教材としては適切であると考ええる。

4) 論文内で引用したアンケート資料の根拠は、平成30年9月から10月にかけて岩国市内の幼稚園、保育所、認定こども園、総数55園に「動植物に関する実態調査」と題するアンケートを送付して、34園の回答を得た、その中の「園児の栽培活動の範囲」に関するアンケートの結果を使用した。

5) 石川盈子監修(1992)『ふしぎ!なぜ?大図鑑』株式会社主婦と生活社,p166.

このような児童が見る図鑑を提示しての説明は、実は学生が保育者となって園児に説明する時の教材として有効であることを実感させるためである。この図鑑を見せることで、学生の中には他のページを見る者もいた。幼児にしても年長クラスになるとこのような図鑑を見せての保育は有効であると考ええる。

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
堺幸子・守巧他編著(2018)『保育内容 環境』萌文書林

保育者養成課程における領域「言葉」の理解について

—言葉の伝え合いを促す実践力をつけるために—

宮下 小百合・山縣 明人

On Understanding the Language in the Teacher Training Course

Sayuri Miyashita · Akihito Yamagata

The purpose of this paper is to deal with “On understanding the language in the teacher training course”. The study first inquired how we make the student deeply understand linguistic view for the child in class room and at kindergarten and learn to get the practice power of encouraging the child to talk each other. Therefore we considered what the practical abilities of teaching power should be required for the student who would be a teacher of kindergarten in the near future. Same time in terms of the linguistic of child we deal with how we make the student have the practice power of teaching for the child to be accomplished the aim and the contents of kindergarten teaching procedures through our teaching of the concrete class works in the teaching course.

キーワード；言葉の伝え合い、児童の言語生態、幼稚園教育要領

Key words ; verbal communication, a mode of the language of the child, kindergarten teaching procedures

1. はじめに

本論は、「保育内容演習言葉Ⅰ」において、いかに学生が授業や実習において幼児の言葉理解を深め、幼児の言葉の伝え合いを促す実践力をつけるためには、どのような幼児を理解する言語観が必要かを考察する。と同時にその言語観に基づいて「幼稚園教育要領」に示された保育のねらいと内容を達成させる実践力を、いかに具体的授業内容の学習を通じて養成できるかを考察するものである。

まず、この論文執筆における宮下と山縣の共通の課題について述べたいと思う。宮下は、保育内容演習言葉Ⅰを担当している。幼児教育科の2年前期の必修科目として69名を2クラスに分けて授業をしている。授業内容は、「言語の構造と機能」に始まり、「乳幼児の言葉の発達」、「領域『言葉』の理解」、更に「保育所保育指針・幼稚園教育要領の理解」と「総括」という授業内容を実施している。これらの授業内容は、保育内容演習言葉Ⅰの講義内容としては一般的なものであり、前任者もこのような授業であったので、当初は問題がないと思われた。

しかし、実際に講義をして講義期間中に2年生が教育実習で保育現場に出て行き、帰ってから授業でその実習体験の報告を聞いたりすると、教育実習における幼児への言葉がけや実習日誌におけるエピソード記述での幼児の言葉理解の内容を管見する中で、当該の授業内容が学生の保育実践力

に繋がっていないことを感じるようになっていた。

例えば、授業内容に関して「言語の構造と機能」に関しての講義内容には現代の代表的言語学者であるチョムスキーを紹介する。教養としての言語学の内容としては問題ない。また、チョムスキーの言語学がネイティブアメリカンの言語を記述する独自の論理と方法を持つ言語学であることは学生に伝えている。さらにその言語学的立場から、幼児期に触れる言語が何であるかに関わらず驚くほどの短期間で幼児は言語獲得に成功し、これは言語の初期状態である普遍文法を生得的に備えているという視点を持つ言語学として評価されていることも教える。だからと言ってチョムスキーの言語理論を援用して、保育現場における幼児の母国語である日本語の言葉理解を深めるという意味においては、隔靴搔痒の感が免れなかった。このような課題を抱えている時に、保育内容総論の授業担当をしている山縣とこの件について話をした際に、山縣も言葉の領域で、ねらいと内容とその具体的説明をする時に課題を抱えていることが判明した。

山縣は、保育内容総論の講義において五領域で「言葉」のねらいと内容を説明する際に、ねらいにある「自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう」という意味の解釈と説明に難しさを感じていた。同時にそれらを保育場面での事例として学生に平易に説明する難しさを感じていた。明らかにこの説明には補足が必要である、すなわち「幼稚園教育要領」の「幼稚園教育の基本」に「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの」と明記してあり、五領域のねらいと内容が、「生涯にわたる人格形成の基礎を培う」意味をもつのであれば、「自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう」ことによって人格形成の基礎を培うことが可能であるような保育内容を前提にしていることになる。そのように解釈すると、幼児が単に母国語をしゃべるようになることが、なんらかの形で「自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう」ことに繋がるように誘導保育していくべきだという印象を受ける。

仮にそうであれば「自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう」とする場面は、どのような保育内容で保育者が保証すべきなのかイメージが立ち上がりにくい。そこまで厳密に求めなくとも、その幼児の発達段階における「ものの言い方」に応じて、幼児が「自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう」状態であるのかどうかを、保育者はいかに判断して受容し、対応すればいいのか腑に落ちない。

では、次ぎに「自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう」とする場面を幼児が自覚的に行えるようになるには、どのような保育内容を遊びや生活のなかで保証していくべきなのか。その具体的な方針は「幼稚園教育要領」には説明されていない。さらに、このような幼児の言葉の習得は、何を根拠にすることによって可能になるかも明らかにされていない。よってこれらを明らかにしたいと考えるのである。

もう少し具体的にその課題を説明すると、幼児の言語の生態を知らなければ、幼児が感じる「自分の気持ちを言葉で表現する」場合の「自分の気持ち」とは何を以て了解すればいいのかという疑問は解けない。しかも、「自分の気持ちを声に出す」と説明するならばわかりやすいのに、あえて「言葉で表現する」という言説にした理由も、納得が行かない。

課題はそれだけではない。仮にこのような理論的疑問点を授業のなかで明らかにしたとしても、学生に対して言葉の領域で保育内容に関わる母国語の実践的な知識と技術の習得をさせることができない。そこで、宮下の「保育内容演習言葉Ⅰ」の授業では、言葉の領域のねらいと内容を授業内容として取り上げており、その前段階で幼児における言語観や発達段階における言葉の発達を取り上げていることから、山縣の課題点を相談すると共通の課題が存在することがわかったので、課題解決に向けて共同研究をすることとなった。

まず、言語観に関しては、幼児の言語生態の把握が必要であるとのことから、「児童の言語生態研究会」の研究雑誌やこの研究会の主宰である上原輝男文学博士の著作を中心として研究を試み、それぞれの言葉の課題解決を考察してみた。そこで上原の「児童の言語生態研究会」に見られる言語観について管見して、保育者の幼児に対する言語観は、いかにあるべきかを考察する。そして、これらの考察を援用して宮下が授業における改善点を構想することになった。

2. 「児童の言語生態研究会」の言語観と保育者の言語観について

保育内容総論を担当する山縣は、言葉の領域のねらいと内容を「幼稚園教育要領」を中心として授業を展開しているが、同時に児童の言語生態研究会を主催する故上原輝男博士の言語観を付け加えて説明している。今回の論文において共同研究する宮下との授業内容の協力のなかで日本語というものを母国語として捉えた場合に、どのような言語教育が、幼児教育の現場において学生に必要であるかを検討してみた。

最初に「児童の言語生態研究会」について概観しておきたいと思う。煩を厭わずに「児童の言語生態研究趣意」を引用してみたい。尚、この「趣意」は「幼稚園・小学校の現場でつくる雑誌 児童の言語生態研究」創刊号から雑誌の巻末に記載されている。今回、抜粋した「趣意」の原典の雑誌は、1990年第14号「特集・あの子にこの子－子どもの個性への接近－児童の言語生態研究会20周年 博報堂・文部大臣奨励賞受賞記念号」からである。

国語教育の実践と研究は、日日ゆるがせにできない永遠の基礎的課題であります。近来言語活動を重視し言語能力の増進を要望される時運に従い、一見、国語教育の実践と研究は活発さを加えたかに見えますが、国語教育は技術的となり、読み、書き、話し聞く三領域に分割された言語生活形態の学習を専らとする風潮さえ生んで参りました。

われわれは成育しつつある子どもの言語生態を、正確に見届けることを、何よりの国語教育に据え、そこから出発すべきであります。遅ればせながら、感情・思考及び意識の発達とともにある子どものことばの実感を、調査、研究して、子どもの側からの発言を世に問いたいと思います。

思えば、子どもの言語生態とも言うべき基礎資料を得ることなしに、国語教育の目的と方法が論じられました。また、われわれ現場人が、それらの基礎資料をどれほど整えて子どもに接していたであらうでしょう。国語教育の目的と方法及び実践の確立に資すべき、最初の条件であったと思うのであります。

われわれは相互に連絡協力して、この調査、研究を進め、小冊子といえども、発達途上における子どもの心とことばとの成長並びにその明暗を正確に写しとった貴重な資料を収集して広く、斯界に頒布することにいたしました。

昭和四十三年四月

児童の言語生態研究 同人一同

主宰 玉川大学教授 上原輝男

顧問 玉川大学教授 日名子 太郎

該会の研究趣意の最大の課題は、当時の日本の国語教育が技能的になってきているという点への批判である。しかも、その技能的なものは読み、書き、話し、聞くというそれぞれの関連性を重視しないで、それぞれの技能を高めるための技能試験を課していくようになってきており、その国語教育の風潮に抵抗しようと言う姿勢が明確に読み取れる。さらには、国語教育の目的と方法が、子どもの言語生態の実際を知らずして、観念的になされていることへの批判もある。これは言語学一般の理論を子どもの言語教育へ援用することへの批判でもある。「われわれは成育しつつある子どもの言語生態を、正確に見届けることを、何よりの国語教育に据え、そこから出発すべきであります。」とは、当時の国語教育への強烈な批判的言説である。しかるに「感情・思考及び意識の発達とともにある子どものことばの実感」を把握してことばの教育をすることを強調するのである。ちなみに顧問の故日名子氏は自らも幼稚園を経営しておられ、現場を熟知しておられた幼児教育の第一人者であり、上原が小学校の国語教育だけでなく、幼児のことばの教育から継続して見据えなければならぬことを自覚していた証左である。

「児童の言語生態研究趣意」を全文引用した理由は、昭和43年に上原と日名子が感じた国語教育への批判が平成30年においても十分に批判原理としての意味を持ち、われわれの研究と教育実践への方向性を示してくれていることを確認するためであった。さらに、「児童の言語生態研究会」を主宰する上原がどのように児童の言語生態を通じて、幼児に対する言語観を捉えていたかを考察していきたい。

論理的な考察の前に、上原の国語教育に対する危機感がどこにあったのかを端的に示す事例がある。それは電車の中で上原が耳にした高校生の会話であった。すなわち、「予備校の先生を褒め、母校の先生をけなしている」¹⁾ 高校生の会話を聞いて「今の教育は、合目的対策としてだけしか理解されない。」²⁾ と受験において点数を取るような受験技術を教える国語教育の墮落を批判するのである。教育の荒廃は、例えば国語を目的ではなく、手段として位置づけるからであると考えているのである。

上原は「国語は、命を教えるのだということを言いたい」³⁾ と国語教育の目的を断言する。その理由は、「子どもはいつだってキラキラと生きていると思われる。命そのものを見せつけるように思う。これに伝えてやりたいと思う」⁴⁾ という教師としての心情の呼応性によるものだとしながら、それがなぜ国語を用いるかという点について「子どもたちはその生態を精一杯の音声に託す。それは成人のことばからしてみると、いかにも舌たらずであっても、その舌たらずぶりまで含めて、聞

く側の心を揺るがしてくる」⁵⁾として子どもの音声言語こそが子どもの本性を理解する術であると説明する。それは、「言語を介在させるという意識を持たざる動物的生態として音声機能を発揮している」⁶⁾からと根拠を示し、子どものことばとは「感覚・感情の音声化」⁷⁾だと論理化する。そして、結論として、国語は命を教えることであると言えるのは、「子どもが何を言ったとするより、どういうふうにしたかの方が、子どもの心を理解」⁸⁾できるからであり、その子どもの感情による音声を受け止めて、理解し、命の発露としての生き方を自ら掴ませることができるのは、国語でしかないと考えたからであると思う。

それでは、国語は命を教えることを目的として、具体的にどのような幼児への言語観を以て幼児教育における言葉の領域での保育内容を展開していけばよいのかという課題が浮上してくる。

それに関して上原は明確な指針を提出している。それは、音声言語教育の方法というものである。しかし、この方法論を述べる前に、子どもの音声を聞き分けることによって、子どもの命の在り所を把握しなければならないが、子どものどのような音声言語に焦点をしばってことばの領域の保育内容を展開していくかを整理しておきたい。

上原は、この要点を①感情、②思考、③構え、④言語作業に分ける。これらは教科書を介在させた授業が想定されているが、保育内容を展開する際の要点として解釈していきたい。

まず、①の感情についてであるが、通常の授業では物語の登場人物の心を追わせたり、どんな人物かを言わせたりする。これは絵本や紙芝居を読んだ後にする質問でも同じである。「いつ」「どこで」「だれが」「なにを」「どんな」であったかを確認する質問して答えさせ、確認させさえすれば、物語がわかったと錯誤しているのではないかと上原は推察している。しかし、物語を読んで何を掴ませるかは、「幼稚園教育要領」であれば、言葉の領域の内容にある「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」というのが、上原の言語観に近いように思える。であるから、絵本を読み終えてすることは、物語の筋書きの確認ではなく、物語が伝えようとした主題への感情的共感であろう。しかし、このことが保育者に自覚されているかどうか大きな問題である。

その意味から当の幼児の精神的成長過程に応じた絵本や紙芝居の選定が重要となっている。小学校の国語教材は、成長発達過程を学年別に振り分けて選定されているはずであるが、ある種の勘に頼っていると述べている。⁹⁾ そのために、この精神的成長を知るために「子どもの精神発達の体系図ともいべき言語地図」が必要である。子どもは感情と思考との交錯を試行錯誤しながら、自己形成していく。「そこには、必ず児童語彙の特殊な形成所産が残されている」と上原は確信している。では、このような言語地図があるのであろうか。学校現場はその手のデータの収集に関しては凍土地帯であると語る。¹⁰⁾ 児童の言語生態研究会は、その言語地図を作り続けていると上原は述べる。

では、幼児教育を専門とするわれわれは、幼児の言語地図を作製する必要があるのではないか。実習に出た学生や保育現場で幼児と関わる卒業生などからことばのスケッチを収集する必要があると思われる。このことばの地図を作成する必要性は、単に幼児の精神的発達のみを科学的な立場で

確認するというだけではなく、幼児がよりよく生きていく力を示す「構え」を知るためにも必要であると上原は主張する。実は、「構え」を国語教育の重要な柱に据えるということは、国語は命を教えるということに関連する。私見を言えば、国語は生き方を教えると言い換えてもいいと思われる。それは、ことばを通じて知識を与えて、人生とはかく生きるべしと学習させることではない。構えを育てるからことばは、生きる力へと変換されるのだと考える。

「構え」には、日本人の身の処し方を自覚させる力がある。と言うより日本人は子どもの頃から、つまりことばを知る以前に「気働きを、心遣いを習練している」から「構え」が身についてくるのであると上原は述べる。¹¹⁾ 母国語の習得は、そのような「構え」がないと身につかないことも大方の日本人は無意識に知っている。それが証拠に日本固有の諸藝で熟達するには、技の習得より前に「構え」ということが厳しく言われるのである。「構え」が出来ていないと技の習得もさることながら、諸藝が求める芸の品格が高まらないと考えるのである。日本の諸藝がその技術的上達だけに重きを置かないのは、人間の生き方としての品格を求めるからである。諸藝が人の道を求めるとして書道、茶道、華道、剣道、弓道と呼ばれていることから明らかである。

幼児のことばの獲得に「構え」とは大げさであると思われるが、やはり、母国語教育の着眼的に「構え」は不可欠であり、幼児の「構え」の在り様が、ことばの習得による精神的な成長の判断基準となる。「構え」は、具体的なことばの学習以前に幼児に感じ取られなければならないものであるから、「構え」をことばの成長において自覚させる保育内容が必要となる。

続いて言語作業については、小学校のようにことばを使って手作業させるということは、幼児ではなかなか難しい。しかし、幼児なりの作業能力でことばを整理していく保育内容を考えていかなくてはならない。昔のわらべ歌を始め、歌詞にオノマトペを使った歌や様々なカルタや歌いながらの手遊びと言ったものを言葉遊びとして行うことは、上原の言う言語作業と言えるのではないかと考える。但し、それらを小学校への進学を前提としたことばの訓練や作業では意味がないと考える。

このような観点から幼児に対する言語観をもとにどのような授業展開が可能であるかを理論的な側面から考察してみたいと思う。

まず、上原は文字言語より音声言語を優先的に言葉の学習では行うべきであると主張する。なぜならば、人間がものを言いたいとするときは、それなりに気分が高まっているものであり、われわれの対象とする語彙の少ない赤ちゃんや幼児では、感情の発露としての音声を発しているからであるとして、ことばと心と音との特定の結合によって人はものを話すと考えなくてはならないと言及する。特に幼児に関しては、ことばを記号として示し、その記号を解説することを以て、ことばを教えたということはできない。また、保育者も幼児の集中力を引きつけることは難しく、幼児も面白いはずがないと考える。

文字言語より音声言語を優先的に行うという意味を了解した上で、さらにことばの獲得において、われわれが認識しておかねばならないことがある。それは幼児が日本語で生活していることを前提として、音声と日本人の心情がひとつになるための「構え」に結びつくように誘導することが望まれる。一般的には母国語をことばとして獲得する際にも、大人になって学ぶ外国語学習と同じ方法で学習しても同じだと考えがちであるが、上原は絶対に外国語学習の方法とは一線を画さなければ

ならないと強調する。言語学的な根拠を持つ合理的な言語学習と生活の中で生きるために会得していくことばは別物であると考えている。その意味からも、幼児においては生活におけることばの音声というものを保育者が聞き分けて、言葉がけをすることが、基本的な言葉の領域における教育ということになる。このことを踏まえて項目的に上原の考えを保育内容として整理してみたいと思う。

すでに生活においてのことばの教育は言及したが、これを項目化すると「日常生活化すること」と言える。本論のサブタイトルにある「言葉の伝え合いを促す実践力をつけるために」ということは、日常における気分や感情、心の動きが音声をともなう時に、それらを聞きつけて何らかの応答を保育者の音声を以て応えるということになる。当然、幼児のことばの音色を聞き分ける能力を必要とする。付け加えると、幼児が自らの気分や感情をおおらかに口に出せる雰囲気環境として保証されなければならない。

言葉の伝えあいという点からは、保育者が自身の音声に心をこめて幼児の心に響きやすいように心がけなければならない。上原はこの要点を次のように説明している。すなわち「幼児でも、バカヤロウとか、イタイヨウとかバッチィとかがすぐ理解され使用されることから判断されたい。」と説明する。¹²⁾ 言葉の意味よりも自分の気分を音声にして一番強く乗せる言葉の響きを会得しているということが言える。ある意味で、授業前に発声の練習をする必要もあると考える。その発声練習は、滑舌を良くするためでなく、感情を表現するものでなくてはならない。

次に、短大の授業で教えることと真逆のことを上原は提唱する。それは方言で幼児に語り掛けることの重要性である。一般的には、授業においては、教える立場に立つ者はできるだけ標準語を使うように指導する。余談であるが、近代国家の成立には、同一の言語を使える国民の存在が不可欠であるという考え方のもとに国語教育の方針があった。それ以前の明治維新までは、それぞれの藩にはお国言葉があり、薩摩藩の人間と東北の会津藩の人間がお国言葉で会話が成り立つ姿を想像することは難しかった。上原も標準語の重要性を否定するものではないが、「標準語よりも方言の方が、かえって子どもには憶えやすい。なぜなら、心と音とに距離がないからである。指導者は方言をおそれてはならない。気分いっぱいこもった音声を発することが正しく上手な言語教育者だと思うことである。」と言及する。¹³⁾ その理由は明らかで「子どもの正しい上手な言語指導者は、子どもの言語矯正ではなく、気分の発し方、感情の音声化、心の動かし方、心のこめ方を仕事だと思う人であって、言語学者を子どもは歓迎しない」と言う。¹⁴⁾ このことから、われわれ自身が、自分の気分や心の在り方をことばに乗せて学生に伝わるように発声をしなくてはならないが、授業では、学生にこのことばの音声化を会得してもらわなければならない。「保育内容演習言葉Ⅰ」だけでなく、このようなことばの音声化の演習には、クリエイティブムーブメントの演劇的手法を学ぶ際の演技での台詞の練習や児童文化での素話や紙芝居、絵本の読み方、さらにはリトミックや音楽の授業との連携が必要かと思われる。

このことばの音声化ということを保育内容として展開していく場合に、誤解を避けなければならないことがある。それは聞く、話す機会を増やすというと、日常の挨拶や返事、あるいは何か寸劇のような台詞を覚えて演技させるというものを想定しがちであるが、それはことばは音声であると

いう趣旨とは異なると、上原は注意を喚起する。

例えば、ケンカをした後に、「ごめんなさい」と言い、「いいよ」と応対する場面を口うつしにさせる場合があるが、これを、ことばだけを復唱させることを日本語教育、あるいは母国語の習得だとは言わない。すなわち、「ごめんなさい」という相手に対する心情がことばの音声として伝わってこそ意味を持つことばであるとしたら、このことばの学びは、人間としての生き方とならざるを得ないのである。上原はこれを「人間教育と重なるところがある言語教育をしてもらいたい」と言う。「別の言い方をすると、感覚・感情を音声に変えさせることであるから、何よりも人間教育ならざるを得ないのである」と言い、「人間成長とかかわる感覚や感情の発達変化としてとらえられねばならない。ことばを憶えさせるとするな。感覚・感情に音声を伴わせる指導だと思えと言いたい」と締めくくる。¹⁴⁾であれば、われわれは、そのような幼児の感覚・感情に音声を併せる絵本や紙芝居を用意して、その感覚・感情を呼び起こして再認識させる保育内容を展開させる必要がある。

この時に、上原は、感動詞から学ばせると言う。例えば「あ」という感動詞は、「あっ〜」「あっ?」「あーあ?」「あーあ!」「あーあ・・・」であって、そのまだまだ文字に表記できない微妙さを人間の音声は伝えるものであるから、これを教えないでどうして人間の感覚や感情を音声に伴わせるのかという疑問を提出している。われわれも学生に感動詞における人間の感覚・感情の在り方を実感する教材を提供すべきであると考えた。さらに、一般的に指示語といわれている、コ・ソ・ア・ド語なども「これこれ」「それぞれ」「あれあれ」「どれどれ」など同音を繰り返してみると、指示語というより、注意喚起語とでもいうようなものになり、実はこれらの音声が、対子どもにおいて感情表現の音声として使われているということが指摘できると上原は言及する。このような気分を音声に託するようなことばを、採集して幼児の言葉の地図を作製し、学生と共に幼児の感情教育の教材にしていくことが課題として浮上する。¹⁵⁾

最後に、今まで論述してきた「ことばは音声である」という言語観が幼児のことばの学びに必須であるとする上原の見識を大学の授業内容として展開する時に何を教材内容とするかという問題が生じる。上原は小学校の国語教材としてそれらに解答を出している。それは、「心と音声との対応という言語野の開拓に、私たちはどういう手をかしているか、根本的には、日本語は日本語の特徴があることによってその言語野がそう開拓されるべき因果関係を持っている」から、「今はてっとり早く、擬声・擬音・擬態語の訓練から入ることを提唱する。」と述べている。¹⁶⁾

けれども、擬声・擬音・擬態語の習得を目的とするのではない。すなわち、それらの音声を「擬(なぞら)える」のではないと言う。例えば、犬はワン、猫はニャオ、牛はモウと鳴き声を表現するが、その鳴き声は擬(なぞら)えたのではない。日本人の耳にそう聞こえたという点に注目しなければならない。つまり、心と音声の融合としての鳴き声の表れなのである。この音感語ともいべきものを会得しているかが母国語学習として大きな意味を持つと考える。

コンコンという用語は必ずしも擬音語と言えないが、雪の降る形容とも言える。ドアのノックの形容ともいえるが、日本人の心の形容としたら雪の降る方が当たっている。デブ、チビ、ノックポというような今日ではハラスメントに値する言いまわしや、ヒョロリ、スラリ、ガッシリ、ポッ

テリなど擬態語としてふさわしいものも、姿態を言い表す語として最初に用意されていたと言うよりも日本人の感覚としてそのような音声になったことに日本語のいのちがあると上原は説明するのである。¹⁷⁾ これらの音声化したことばを授業における絵本や紙芝居において自覚的に認識して、幼児に伝えていく方法が要請されると考える。

上原の「児童言語生態の研究」を中心とした「ことばは音声である」という言語観を中心に、その根拠を母国語である日本語のなかに探り、幼児の言葉の教育の内容と在り方について理論的に考察してきたが、ことばの音声化は単なる模倣や復唱からではなく、全人的な人間教育の所産として表現される時に真の意味でのことばの教育として成立することも了解された。続いては、「幼稚園教育要領」における領域「言葉」の理解を上原の言説を基に考察したいと思う。

3. 「幼稚園教育要領」の領域「言葉」の理解

山縣は、「保育内容総論」の授業において領域「言葉」の説明をしているが、上原の児童の言語生態の研究における言語観を以て、「言葉」の補足説明をしてきた。そこで本論での考察で得た考え方を付け加えて、説明内容をさらに充実したものにすべく論述してみたいと考える。

まず、「言葉」のねらい(1)にある「自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。」を言い換えると次のようになると考える。「幼児がそのときどき感じた感覚や感情を音声によって思うさまにことばにすることを保証する。そして、そのことばを保育者が受け止め、共感して保育者の音声をもってそれに応える。そのことにより、幼児は自分の気持ちを再び新たな形で確認して受け入れられた喜びと自分の音声を通じたという嬉しさから楽しいと感じるようになる。」このことが「楽しさを味わう」という意味ではないかと考える。

続いて、ねらいの(1)が十分に達成されるために「内容」が対応しているのであるが、このねらいの(1)には、内容の(1)「先生や友達の言葉や話に興味や関心を持ち、親しみをもって聞いたり、話したりする」が対応する。この内容は、上原の言うように言葉の技術ではなく、明らかに人間教育の分野である。人としての「構え」の問題となる。山縣が全人教育としての一環に言葉の教育があるという意味が了解されたと思う。この内容の(1)は、健康や人間関係のねらいや内容と関連してくると考える。幼児教育が教科教育ではない所以もそこにある。それでは、内容(1)はどのように言い換えればいいのかであろうか。「先生には十分に受け入れられ、友達とは一緒に遊べる関係にあるときに、好きな先生や仲良しの友達に気持ちが向いて、何かを通じてつながることに嬉しさを感じる。だから、先生や友達の言葉に、何だろうとかどうしてかという思いを持ち、自分からもその気持ちを音声にして伝えることができるようになる。」と言い換えることができると考える。

ねらいの(1)には内容の(2)の「したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する」は、幼児が主体となっているので、「幼児が、したり、見たり、聞いたり、考えたりなどしたことを、保育者や友達に対してさながらに感じたままを、ことばにする自由さを保証する。」と言い換えることができると考える。ここでは、保育者が幼児の音声に対しての臨機応変が求められる。自分中心に言いたいことを言う幼児に対して、その発言をどのように受け止

めて、ことばの「構え」を促す応答をするかは課題である。

次に、「言葉」ねらい(2)「人の言葉や話などをよく聞き、自分の体験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう」を言い換えてみたい。ねらい(2)では、内容の(1)よりも幼児の聞くと言う「構え」が出来ている状態を想定している。自分の体験への自覚も深くなり、考えたことを意味あるものとして伝えたいという思いも強くなっている状態である。これらの状態を幼児が意識するということは、目的的な行動である遊びや生活での課題解決への自覚がなければ、発言の機会がないものとする。そうなるこのねらい(2)を言い換えると「遊びや生活のなかで楽しさや面白さ、快適さを自分のものとしてできるような聞き方を促し、そこで感じたことをことばにして、自分の楽しさや面白さを伝えて、お互いがその気持ちを分かり合う関係を保証する。」と言えないだろうか。このねらい(2)を円滑にしていくために、内容の(3)である「したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする」という具体的な内容が意味を持つ。この内容の(3)を言い換えると「幼児がその場でしたいこと、してほしいことを言えるような雰囲気を保証すると同時に、したくないこと、してほしくないこともわだかまりなく保育者や友達に言えることを伝えることである。さらに、自分だけがわからないまま取り残されることのないように、保育者は常に幼児に発問して聞く機会を作ることが大切である」となる。そうすると内容の(4)「人の話を注意して聞き、相手にわかるように話す」という内容は、「保育者は幼児に話をする際に、保育者の話は幼児自身にかかわる大切な話であることを伝え、その促しに応じて聞けるようになると共に、その話に対応して自分の気持ちを具体的に言える」と言い換えることができる。

最後に「言葉」のねらい(3)の「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」は、「家庭や園での生活や遊びをする際に、言われたことばが何を求めているのかがわかるようなことばの指導をすると同時に、ことばが単に意味を表す記号ではなく、人間の気持ち、感じ方、喜怒哀楽に相応しい音声であることを、紙芝居や絵本の物語、歌の歌詞を通じて、先生や友達と一緒に実感していく感情教育をすることである」と言い換えることができる。そのねらいを達成するために、内容の(5)「生活の中で必要な言葉が分かり、使う」、内容の(6)「親しみを持って日常のあいさつをする」、内容の(7)「生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く」、内容の(8)「いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする」、内容の(9)「絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像する楽しさを味わう」、内容の(10)「日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう」などがある。これらの内容は、技術的な側面もあり、宮下の実践的な方法論における考察に委ねたいと考える。

さて、「幼稚園教育要領」においては、「内容の取り扱い」という項目を設けて詳細な解説が加えられている。山縣が、ねらいや内容を独自に解釈して言い換えたような趣旨での解説と言えるが、共通点に関しての見解を述べてみたいと思う。

最初の「内容の取り扱い」(1)の「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ことを考慮して、幼児が教師や他の幼児とかかわることにより心を動かすような体験をし、言葉を交わ

す喜びを味わえるようにすること」に関しては、言葉を使うという態度に「親しみ」という「構え」を重要視している。また言語習得が相手を想定した応答とその応答における音声の意味合いを知ることで獲得されるものだと考える点は、われわれと共通している。また、心を動かす体験とその気持ちごととして音声化されてこそ、言葉を交わす喜びになることも了解できる。

「内容の取り扱い」(2)の「幼児が自分の思いを言葉で伝えるとともに、教師や他の幼児などの話に興味をもって注意して聞くことを通して次第に話を理解するようになっていき、言葉による伝え合いができるようにすること」に関しては、「内容の取り扱い」(1)に比べると別人が書いたような印象を受ける。「自分の思いを言葉で伝える」ことや「教師や他の幼児」とのことばのやりとりで話を理解するようになり、それを通じてとか伝え合いができるようにするという視点は正論であるが、「内容の取り扱い」という項目にしては、あまりにも簡潔過ぎる。自分の思いを言葉で伝えることの難しさを保育者は考慮してとか、他者の話に興味を持ち注意して聞くことへの配慮が具体的に必要である旨を何故書いていないのかを疑問に思う。

「内容の取り扱い」(3)の「絵本や物語などで、その内容と自分の経験を結びつけたり、想像を巡らせたりするなど、楽しみを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われるようにすること」に関しては、明快な幼児理解と言葉の関係を示していると考える。特に幼児の心性である想像の世界で自分を感じて生き生きとする生態を理解して、そこでのイメージを豊かに展開することが、ことばの感覚を養うという見解は同じである。イメージとことばの関係に関しては、上原の論考を通じて更に研究の課題となると考える。

最後の「内容の取り扱い」(4)の「幼児が生活の中で、言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにすること。その際、絵本や物語に親しんだり、言葉遊びなどをしたりすることを通して、言葉が豊かになるようにすること」に関しては、「言葉の響きやリズム」と言う音声に関する視点が指摘され、オノマトペなどによる音感への観点を示唆され、実践的方法論への展開に利用できると考える。「新しい言葉や表現などに触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにすること」は、どのような保育場面を想定しているかと考えた時に、本学でのクリエイティブムーブメントでの幼児バージョンが想起される。

以上、『『児童の言語生態研究会』の言語観と保育者の言語観』と『『幼稚園教育要領』の領域『言葉』の理解』について考察してきた。山縣の講義内容の性質上、理論的な側面からの考察であったが、五領域の言葉の領域での上原の児童の言語生態研究に基づく独自の解釈によって、学生に対しての納得のいく説明ができる内容として整理できたものとする。次に、これらの幼児の言葉の世界の解釈に基づく実践的な方法論を、いかに授業内容として展開するかという考察を宮下に譲りたいと思う。

4. 「保育内容演習言葉Ⅰ」における具体的授業課題

山縣との共同の学習会を通じて得た上原輝男の「児童の言語生態研究会」における母国語の言語観と音声言語教育の方法及び「幼稚園教育要領」の領域「言葉」の理解を「保育内容演習言葉Ⅰ」

の講義内容にどのように反映していけるかを考察してみたいと思う。

その際に講義のシラバスの改善を試みながら、幼児の言葉の理解と言葉の本来的な修得のための実践的な知識と技術を構想してみたいと考える。

保育内容演習言葉Ⅰの授業は前述の通り、教職に関する専門教育科目（必修）として幼児教育科2年の前期に授業を行っている。授業内容は「言語の構造と機能」（第1回～第5回）から始まるが、ここでは「言葉とは何か？」について考えると共に、言葉の本質・構造・機能について学習する。授業としては、言葉を用いず相手にジェスチャーだけで文章を伝えることで、言葉の重要性を体感することから始まり、一つの対象物を様々な側面から観察し、いろいろな言葉で表現することにより、語彙を増やすことにつなげている。また、オノマトペの学習では、その分類を知り、体で表現することで表現する楽しさを知り、そこで人間の発音、発声の原理や、言語の機能（思考・認識・感情・行動の調整等）を理解することは、「言葉とは何か」という本質を知る上で重要なものである。しかし、それだけに留まってはサブタイトルである「言葉の伝えあいを促す実践力をつける」ための授業として十分とは言い難いと考え。しかるに、そのオノマトペに関しては、逆に人間の音声の意味という点から、オノマトペを通して人間の発音、発声の原理、言語の機能について再考していく学習展開が必要であり、言葉の伝え合いを可能にする意味を認識させなければならないと考える。

幼稚園教育要領の中に、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿、（9）言葉による伝えあい」において、「先生や友だちと心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身につけ、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝えあいを楽しむようになる。」とある。さらに自分の気持ちや思いを先生や友だち話す。その相手が話をしっかり聞いてくれて、相づちや言葉を返してくれる。相手の言葉を自分で聞いて理解し、また言葉で伝える。このような『言葉のやりとり』を幾度となく繰り返すことで、自分の気持ちを音に乗せて表現する楽しさや、相手の話を聞いて理解できたときの喜びを知ることができ、相手と共感することで周囲の人と繋がる大切さを実感できるようになると考えられる。

そのことは山縣が前述した、「児童の言語生態研究会」を主宰する上原の主張に繋がると考えられる。文字言語より音声言語を優先的に言葉の学習では行うべきである。なぜならば、人間がものを言いたいとするときは、それなりに気分が高まっているものであり、われわれの対象とする語彙の少ない赤ちゃんや幼児では、感情の発露としての音声を発しているからであるとして、ことばと心と音との特定の結合によって人はものを話すと考えなくてはならないと述べている。

つまり、気分や感情の高まりを音に乗せ、言葉として発していくのである。そのことを本授業の中でいかに学生たちに伝えるか、その活動について検討する必要がある。

次に「乳幼児の言葉の発達」（第6回～第11回）では、生まれてから小学校就学前までの言葉の発達について、年齢ごとにその特徴や自己形成の道筋について学ぶ。生まれてから1歳になるまで、1歳から3歳になるまで、3歳から4歳まで、5歳から小学校就学前までと4回の授業で言葉の発達の特徴を学び、事例検討を行った。

生まれてから1歳にかけての授業内容は、産声・クーイング・喃語・一語発話など、幼児の発する声（音声）に着目し、その中にある気持ち（感情）との関連性を見い出すことに重点をおき展開した。また、幼児の発する声に対する周囲の働きかけについて、幼児の声だけではなく、その表情やしぐさから、何を感じているのか、何に興味をもっているのかなど、保護者や保育者が察して「お日様があたって気持ちいいね。」「そうなの、おなかがすいたの。」などと言葉を返す。そのような言葉を話す前の「やりとり」こそが、信頼関係を築き、言葉の成長を促す基盤になると考える。授業では、そのことを効果的に伝えるために、幼児の成長に合わせた動画を取り入れ、「今、どんな気持ちと言っている？」と代弁してみたり、「この赤ちゃんにどんな言葉をかける？」と問いかけたりすることで、成長過程に合わせた働きかけ、すなわち「言葉のやりとり」について学習した。

1歳から3歳になるまでの授業内容については、自分の感情を周囲に伝えようとする意欲を高めることや、他者との関係を築く基盤作りについて重点をおいて展開した。1歳になる頃には、ハイハイからつかまり立ち、自分で歩く、と自らの世界を広げることのできる時期である。行動の主体となって意欲が一層ふくらんでくるのもこの頃の特徴である。また、周囲の大人を「まねる」場面が増え、スプーンなどの道具を使おうとしたり、物の出し入れが楽しくなって、引き出しの中身やティッシュを全部出したりすることもよく見られる光景である。さまざまな場面で「まねる」ことで、道具を他のものに「みたてる」ようになって、「ごっこ遊び」への発展に繋がると考えられる。このような遊びの中で、自分と相手との関係性を徐々に理解できるようになり、「指さし」をすることで、自分と相手が何かを共有できることに気づくことができるようになるのもこの頃である。うれしい・かなしい・くやしいなどの気持ちを周りに伝えるために、有意味の単語を発するようになり、単語から二語文、二語文から三語文と言葉を獲得していく。授業では、幼児音をとりあげ、言葉の獲得過程で生じるさまざまな言葉についてグループで考察し、検討する機会を設けた。個人差が大きいことをふまえた上で、幼児の内面にある伝えたい言葉を共有し、繰り返し言葉がけをすることがとても重要であることを学生たちは認識するはずである。

また、この時期の幼児は、周囲の大人との信頼関係を築き始める頃であるが、幼児同士の関係については、まだ構築されていない。しかし、個々に遊んでいる1歳児、2歳児にとっては、お互いに直接的な関わりがなくても、「場を同じくする」ことで遊んでいる自分のイメージを、他者に発信することができ、ともに遊んだという思いと共に仲間関係を育んでいく。ということ、事例検討を通して理解し、保育者として、そのための環境作りや遊びの中での言葉がけ、働きかけこそが重要であることを掴んだであろう。

3歳から4歳にかけては、多くの幼児が、愛情を一心に受けた家庭から園での集団生活へとその基盤を移行する中で、大人や周りの幼児と「会話する」こと、すなわち「言葉の伝え合い」に重点をおいた授業を展開した。この時期は、家庭から、幼稚園・保育所・認定こども園へ入園し、ちょうど年少の時期である。環境の変化に伴うその言葉の獲得や人格形成において、最も大切な時期であると考えられる。言葉の獲得はもちろんのこと、生活面でも依存から自立へと進み、基本的な運動能力（遊具で遊ぶ。ハサミなどの道具を使う。）も身に付いてくる。そのことで、自分ができるように

なったことを「見て、見て！」と認めてもらうことに喜びを感じるようになる。つまり、「行動する。」を言語化して、言葉で表現できるようになる時期である。また、ごっこ遊びの中で、人形と自分を区別して話す一人二役ができるようになり、過去・現在・未来のことも徐々に理解できるようになり、周囲の友達と会話をする中で、他者と繋がり、仲間関係を構築していく。授業では、幼児間での会話の中で、物や人の所有権をめぐる取り合いでよく発せられる「いや!」「だめ!」について、4歳、5歳、6歳の年齢別の事例を用いて検討を行った。同じ「いや!」「だめ!」の言葉の中には、①全くの拒否や禁止、②拒否や禁止から展開される交渉、③規範意識の芽生えのようにその内面にある幼児自身の気分や思いをくみとり、どこまで援助をするのかを見極める力を養うことをねらいとした。

5歳から6歳にかけての授業内容では、文字への関心、ことばのイメージ化、言葉による思考について重点をおいて展開した。幼児期の終わりにかけて文字言語が生活や遊びの中で、重要な部分を占めるようになり、文字を自己表現と伝達的手段として用いるようになる時期である。また、幼児にとっての活動の場が、1対1のコミュニケーションの場面から、1対多、多対多のコミュニケーションの場面へと広がりを見せる中で、「みんなに伝わる言葉」の獲得が必要不可欠になる。その「みんなに伝わる言葉」の獲得のために、保育者としてどのような言葉がけや配慮が必要であるのかを、授業において学習した。それによって学生たちは、幼児の言葉を聴き、その思いや気持ちを「みんなに伝わる言葉」に言い換えることで、周りの理解を促すことが必要であり、幼児が気軽に自分の考えや気持ちを伝えあうことができる「やりとりの場」を設けることが重要であることを認識したと考える。

ここまでは、乳幼児の言葉の発達について、年齢ごとにその特徴を理解し、事例検討を通して、保育者をイメージした言葉がけや働きかけ、配慮などについて考察し検討した。保育内容演習言葉Ⅰにおいて、講義の内容や展開には、一見、問題がないと思われた。しかしながら、山縣が前述したように、授業における学生の理解と、保育現場での実習における幼児に対する言葉がけや援助に関連性が見いだせず、学生の保育実践力にほとんど繋がっていないことを実感した。

では、講義の中で、言葉の発達について幼児の成長のイメージと、実習における実際の言葉がけや援助などを合致させるためには、どのような授業内容や活動を展開することが必要であるのか。その課題を解決することが急務であると考え、「保育内容総論」の授業を担当する山縣との話し合いの中で、『言葉のスケッチ』を授業内容に取り入れることにした。この『言葉のスケッチ』とは、教育実習において、学生一人ひとりが保育の場面で聞いたり、話したりしたことをまとめる「言葉集め」を行う内容である。教育実習で集めた言葉を、その年齢、状況、背景にある思いなどを考え、自分なりに分類、考察する。

次に、担当したクラス（年少、年中、年長、異年齢）ごとにグループに分かれ、内容を発表し合い、幼児の言葉・保育者の言葉がけ・実習生（自分）のかけた言葉の三つに分けたうえで分析を行う。その内容を模造紙を使い、グループごとに作品として作製し、全員で発表を行うというものである。この活動を終えた後の学生の考察では、「年少・年中・年長とどのように言葉がけをすれば、

幼児に伝わるのか学ぶことができた。年中、年長では、自立に向けて子どもたちで考えさせ、それができたことをほめていた。」と保育者の言葉がけについて、現場での大切な気づきにふれた。また、「発達に遅れがある幼児に声をかけたが、積み木の型合わせに集中して取り組んでいて返事がなかった。すると一緒にいた女の子が、“Aくんは怒りんぼだけど、こういうのはきれいにできるんだよ。”とAくんの気持ちを代弁してくれた。」と他者の内面にある気持ちを分かろうとする幼児の様子を伝えてくれた。この活動を予告したことで、学生たちはそれぞれ課題を持って実習を行うことができた。学生一人ひとりが、幼児や保育者、自分を含めた実習生の言葉がけについて、どのような場面で、どのような言葉が発せられたか、また、その時の思いはどうであったか、など言葉とその背景にある気分や気持ちを考える姿勢に繋がった。そして、この活動がきっかけとなり、言葉の楽しさ、おもしろさを感じ、子どもの成長過程における言葉がけの重要性について再認識できたことは、一定の成果があったと考える。

次に、保育所保育指針・幼稚園教育要領の理解・総括（第12回～第15回）については、幼稚園教育要領を中心に、幼児期の終わりまでになってほしい姿、領域「言葉」のねらい、内容、内容の取り扱いに重点をおいて授業を展開した。幼稚園教育要領平成30年の改訂では、幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示されている。

その中で育みたい資質・能力では、の3つの柱として1.知識及び技能の基礎、2.思考力、判断力、表現力等の基礎、3.学びに向かう力、人間性等があげられている。¹⁸⁾ 特に3.学びに向かう力、人間性等では、喜怒哀楽を感じる「心情」、何か憧れを感じてしてみたいと思う「意欲」、その感じた「心情」と「意欲」の高まりで発動される「態度」を遊びと生活の中で身に付けるように誘導することが大切であるという説明は感情を音声にするというわれわれの課題として重要な意味をもつものと考えられる。

さらに、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の中の（9）言葉による伝え合いでは、先生や友だちと心を通わせる中で、絵本や物語などにした親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる¹⁹⁾ という説明に関しては、実は幼児がいつでも気軽に自分の思いを話し、保育者や他の幼児がその話を聞いて言葉を返すことができる心情的な感情関係を形成することが最重要であることを学生に伝えている。だからこそ、その繰り返される「言葉のやりとり」の中で、自分の思いが相手に伝わる喜びを感じ、相手の気持ちが分かる楽しさを感じることで、言葉による伝え合いを楽しむことに繋がっていくのであると説明している。

授業では具体的な例として絵本の読み聞かせの場面で子どもたちが感想を述べあう場の設定などを提示し、ことばの伝え合いについて学生が相互に意見交換をする場を設けた。学生にとって、「言葉による伝え合い」がとても大切であることは授業を通して理解できているが、果たして、子どもたちにどのような「やりとりの場」を設け、「言葉による伝え合い」を促すためにどのような働きかけが必要なのかを自分たちの「言葉による伝え合い」に置きかけて追体験してみることによって実感し、何が必要であるかを考察するように指導している。しかし、学生としては確固たる答えを見

いだせないジレンマを感じているようである。

続いて領域「言葉」のねらい、内容、内容の取り扱いについては、山縣が前述したように、ねらいと内容を関連づけた授業を行った。内容の取り扱いでは、(4) 幼児が生活の中で、言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにすること。その際、絵本や物語に親しんだり、言葉遊びなどをしたりすることを通して、言葉が豊かになるようにすること²⁰⁾と述べられている。そこで授業では、「言葉の響きやリズム」に注目する学習を行った。学生にとって“言葉の響き”というと、オノマトペのようなカタカナで表せる表現を連想する。また、“リズム”では、リトミックで行うスティックを使うような活動を思い浮かべる。もちろん幼児が、オノマトペやリトミックで響きやリズムを感じ、楽しむことは大切なことである。しかし、響き＝オノマトペのようにイメージが直結しており、それ以上の広がりを感じるができない。例えば、昔話の中に出てくる「むかし、むかし」や「めでたし、めでたし」のように話し言葉で使わないフレーズの繰り返しの中に、響きやリズムを感じ楽しむことはできないであろうかという発問を試みる。また、子どもたちの遊びの中で、「入れて」「かして」など抑揚をつけた言い方、「もういいかい」「まあだだよ」など伝承遊びの中で使う言葉の中にそれを見いだすことはできないであろうかと問いただすと納得した表情をする。自分の音声感覚での実感によって了解するのだと思われる。

すなわち、幼稚園教育要領、保育所保育指針の内容を理解するだけでなく、普段の生活や遊びの中で、子どもたちの言葉に耳を傾け、言葉響きやリズムの楽しさに気づき、子どもたちに伝えることができる姿勢を身に付けることが必要であり、そのことが領域「言葉」のねらい、内容を実践できる力を培うことに繋がると説明している。

保育所保育指針については、乳児保育に関わるねらい及び内容、1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容に重点をおいて授業展開した。

乳児保育に関わるねらい及び内容に社会的発達視点として「イ 身近な人と気持ちが通じ合う」²¹⁾とある。ここでは、乳児が身近にいる特定の保育士等による愛情豊かで受容的・応答的な関わりを通して愛着関係を形成していく中で、人に対する信頼関係を築く基礎となる時期である。乳児は自分の思いや欲求を伝えようと、体の動き（指さし）や表情、声や喃語等で周りに働きかける。それを保育士等が受け止め、共感し、言葉に置き換えていくことで言葉が育ち、人とやりとりをする喜びに繋がっていくと考える。その中で、乳児の体の動きや表情、声、喃語等を受け止める為には、保育士としてどのような視点を持つことが必要であるかを具体的な事例を上げて学習した。特に宮下の身内の幼児の実際例をエピソード的に挿入した場面では学生の反応が高かったと記憶する。

次に1歳以上3歳未満児の保育では、言葉の獲得に関する領域「言葉」において幼稚園教育要領に準じたねらい、内容、内容の取り扱いが定められている。この時期は、言葉を獲得し始めると共に自我が芽生えてくることで、友だちや周囲への関心が一層深まっていく。自分の思いだけでなく、友達にも思いや気持ちがあることに気づき、相手の思いを聞こうとするようになり「言葉による伝え合い」の気持ちが芽生えてくると考える。そのためには保育士等が、乳幼児自身の気持ちや感情を周囲に伝える手助けとして、状況を説明する言葉を補って言葉を返すことや、ごっこ遊びの中な

どで、お互いの思いや気持ちを伝えあう仲立ちをすることが大切であると授業の中で伝えていった。

最後に保護者を不安にさせる言葉の問題として、言葉での関わりが持ちにくい幼児についての指導、配慮について触れた。ここでは障害のある幼児などへの指導、日本語の習得が難しいため言葉に課題がある幼児への指導、配慮について考えた。本学は、市内に米軍基地があるという環境のため、学生たちは実習で多国籍の幼児と関わる場面が多い。そのことは、前述した「言葉のスケッチ」の言葉集めの中での、幼児同士で「Smile switch on！」など会話している様子に表れている。授業の中で指導や配慮についてどのように取り組んでいくかが今後の課題といえる。

以上が「保育内容演習言葉Ⅰ」における授業での取り組みである。今回の授業では、学生が捉える幼児の言葉の発達についてのイメージと、実習における実際の言葉がけや援助などを合致させるための方策として「言葉のスケッチ」を行い一定の成果を上げることができた。この活動の中で学生たちは、幼児の言葉に注目し、集めた言葉を分析する中で、幼児が自分の感情や思いを言葉に乗せて発していることを認識し、保育者がそれを受け止め、周囲に伝える言葉に置き換えることで、言葉の伝え合いの仲立ちをしていることや、そのことが幼児の言葉を無意識のうちに深め、広げて豊かにする働きをもつものであることが理解できたと考える。自分の感情や思いを自分自身の言葉で伝え合うことで、周囲と繋がり自分の世界を広げることができるという自信にも似た喜びを実感することと同時に、相手の気持ちや思いに気づき、それを受け入れたり共感したりすることで「言葉で伝え合うことの楽しさや喜び」が幼児の言葉の発達に大きく関わり、人格を形成する基盤となるということを、本授業で学生たちに掴ませたいとの思いで授業を展開してきた。

今後の課題は、幼児の感情や思いを捉えるために、どのような視点を持つことが大切であるのか、また、幼稚園教育要領、保育所保育指針のねらいや内容を達成する実践力に繋げるためにはどのような授業内容や活動を展開する必要があるのかを具体的な授業内容を深化していく中で実感実証していくことであると考えます。

(注)

(注1) 『小学校国語の授業はこうするー感情▶思考▶構え編ー』 上原輝男監修、学芸図書k.k p2.

(注2) 同上

(注3) 同上p14

(注4) 同上

(注5) 同上

(注6) 同上

(注7) 同上

(注8) 同上

(注9) 同上p18

(注10) 同上p19

(注11) 同上p20

(注12) 『続感情教育論』 上原輝男著、児童の言語生態研究会、平成23年刊、p220

(注13) 同上 p220

(注14) 同上

(注15) 同上 p222～p223

(注16) 同上 p225

(注17) 同上

(注18) 『幼稚園教育要領』〈平成29年告示〉文部科学省告示第62号、K.K フレーベル館、p 5～p 6

(注19) 同上 p 7

(注20) 同上 p20

(注21) 『保育所保育指針』〈平成29年告示〉厚生労働省告示第117号、K.K フレーベル館、p14

幼児の身近な環境との関わりにおける科学的概念の陶冶について

—環境Iにおける授業内容の保育実践を事例として—

水鷄口 陽一・山縣 明人

On the cultivation of scientific concepts in relation to the immediate environment of children

Youichi kuinaguchi & Akihito Yamagata

The purpose of this paper is to deal with “On the cultivation of scientific concepts in relation to the immediate environment of children” The study first inquired what the cultivation of scientific concepts through comprehension of “Personal Knowledge”. Then we analyzed the syllabvs of environment class, whether it would work for student to understand that make them cultivate children’s scientific concepts by their teaching.

キーワード；環境、科学的概念の陶冶、個人的知識、作物

Key words；environment, cultivation of scientific concepts, Personal Knowledge, corps

1. はじめに

本論において幼児の身近な環境との関わりにおける科学的概念の陶冶は、どのような保育内容を通じて可能となるのかを論究する。その考察対象として本学の環境 I における水鷄口の授業内容としてのサツマイモの定植作業から収穫までの栽培を事例として科学的概念の陶冶に関する考察の対象とする。その際に学生が保育現場において学習したサツマイモの栽培の目的や方法を幼児に対しての実践的な保育内容としての遊びへと構成して、その保育内容のねらいを通して幼児の科学的概念を陶冶するためには、どのような授業内容の改善が必要かを考察する。

まず、最初にこの論文を構想する段階での水鷄口と山縣の互いの課題意識を述べておきたいと思う。山縣は、保育内容総論の授業を担当しているが、「幼稚園教育要領」を説明する際に、「幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする」（「幼稚園教育要領解説」）という言説を説明して、環境を通じての保育の重要性を強調している。

しかしながら、五領域における環境の領域での説明の際に、授業で教授するねらいと内容と実際の保育現場における保育内容の在り方の間の落差を感じてしまうことが多い。例えば実際に園などで具体的に行っている生物や自然に関わる環境の保育内容というものは、保育者が事前に用意した環境で幼児が保育内容を遊びとして体験し、その限られた保育時間における成果を楽しんだり、味わったりする内容となっていることが大半である。そのこと自体は保育内容の展開としては問題が

ないように思われる。しかし、そのような環境設定のみで幼児が「自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く」というような自然の大なる働きを実感し、そこから将来的に科学的概念を獲得するような保育内容の教育的試みになっているかどうかは疑問である。また、学生への説得力に欠けると考えていた。

すなわち、保育者が近隣の農家などに土作りを協力してもらい、苗作りや種の手配までしてもらい、幼児達が植えや苗植えをするだけにして、あとは保育者が水やりからその他の栽培の世話をし、収穫時に幼児がそれに参加するというやり方が一般的であり、土作りや苗作り、種蒔き後の世話を保育者が一貫して行い、その植物の生長の過程を随時確認することを幼児の保育内容として行うことはないように思われる。

そのような環境への関わり方が果たして「環境を通して行う」という意図に即しているかが疑問である。さらに言えば、このような本格的なサツマイモの栽培は幼児の保育内容として無理であるから認めがたいとか、園の保育時間としては余裕がないというような反論があり、今まで通りのイモの苗植えや収穫しかなされないとしたら、「幼稚園教育要領」におけるねらいと内容に明示してある文言は、あくまで将来のある時点での科学的知識を学習する際のきっかけとして展望した希望的観測としてあるだけなのではないかと邪推する。すなわち、小学校での授業で、過去に園でサツマイモを植え、収穫したことがあったことを想起させてサツマイモの科学的知識の導入にする程度のことではないかということである。例えば、小学校教師の発問に、サツマイモに関するさまざまな実感を喚起するようなイメージを子供が発言したとしたならば、幼児期に園で体験したサツマイモの保育内容は、それなりのねらいを達成していたと言えるかもしれない。

しかし問題は、幼児が幼いなりに「自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く」という認識をすることができる保育内容としての保証がなければならないのではないかということである。少なくとも、保育者がそのねらいを達成するための確かな保育内容を指導案として提示するために、自然という生命に対する認識とは何であるかを了解し、さらには幼児の科学的概念の獲得が、いかなる心理的過程を経て形成されるのかを知らなければならないのではなかろうか。残念ながら、本学では幼児の発達心理学は講義として開講されているが、科学的概念の萌芽を陶冶していく目的での学習内容はない。その視点から本論において考察しなければならないと考えている。

そうであるならば、幼児が「自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く」という認識をすることができる保育内容として展開していくために、その一つの方法としてサツマイモの栽培を保育内容として取り上げ、この保育内容を幼児の生活と遊びの中に取り入れ、それこそ土作りから植えや苗植え、栽培から収穫までの本来的な植物の生長を保育のねらい達成の内容として設定すべきではないだろうか。「幼稚園教育要領」の環境のねらいには「身近な環境に自分からかかわり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする」とあり、内容にも「自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ」と明記されている。

このような環境の領域における疑問と保育内容の課題を水鶏口に提案したところ、水鶏口も環境

Ⅰの授業で様々な自然における生命に関する問題点を環境という枠組みで授業展開しているが、学生が学習するサツマイモに関する植物学的学習や園児とのサツマイモの定植において、学生にとって環境のねらいを達成するために必要な生命に関しての科学的概念の認識が、どのような意味を持つかが自覚されていないし、幼児に関しては具体的なサツマイモ定植作業を通して科学的概念の認識がどの程度幼児にもたらされており、幼児の科学的概念の萌芽となっているかは検証できないと言う。仮に学生の授業のねらいや保育内容のねらいが、上記の内容をもつものであっても、それに見合った学習内容や保育内容になっていないのではないかという返答があった。この点について大いに研究する価値があると賛同を得た。

そこで、本論では、以上のような問題を解決すべく論考を展開していきたいと考える。まず環境Ⅰの授業内容を単に学生の環境の領域に関わる知的な概念学習の授業ではなく、この授業での学習を通じて「生命を知る」という認識を実感として会得できるような授業内容を構想することである。と同時に、授業で学習した内容を幼児が「生命」というものを科学的概念の萌芽としてみずから主体的に獲得できるような保育内容として指導案に落とし展開できるような実践的な授業内容として構想することである。そのために、環境Ⅰにおいてどのような教育課程が必要かを考察する。

当然、学生に関してはサツマイモの苗植えだけに関する科学的知識だけではなく、いかにサツマイモが自分たちの生活に切実な意味をもって関わっているのかというサツマイモの社会的存在意味の重要性を掴ませるアクティブラーニングを試みることや、幼児に対しては単に環境の領域に記述してあるねらいや内容を掴ませるだけのサツマイモの栽培だけでなく、戸外における活動や仲間との協働性も視野にいれて、健康や人間関係の領域も含めた保育のねらいと内容の関連性を探り、幼児の発達段階に呼応した全人的な保育内容として展開できるようなものを構想していきたいと考えている。

このような視点から山縣は環境の領域における学習として「内容の取扱い」の説明にもあるように「幼児期において自然のもつ意味は大きく、自然の大きさ、美しさ、不思議さなどに直接触れる体験を通して、幼児の心が安らぎ、豊かな感情、好奇心、思考力、表現力の基礎が培われることを踏まえ、幼児が自然とのかかわりを深めることが出来るように工夫すること」という言説を受けて、幼児が「自然の大きさ、美しさ、不思議さに直接触れる体験」する際に、幼児の認識がいかにあるべきかを考察する。そのためには、その認識を促す保育者の自然に対する生命への認識がいかにあるべきかを重要なものとして考察していく所存である。

水鶏口は、それらの保育者の認識を前提として「幼児の心が安らぎ、豊かな感情、好奇心、思考力、表現力の基礎が培われることを踏まえ、幼児が自然とのかかわりを深めることが出来るように工夫する」という保育内容を、サツマイモの栽培の全過程を通じて保証できるような授業内容を構想することになる。

そして、その認識の延長線上に「身近な事象や動植物に対する感動を伝え合い、共感し合うことなどを通して自分からかかわろうとする意欲を育てるとともに、さまざまなかかわり方を通してそれらに対する親しみや畏敬の念、生命を大切にする気持ち、公共心、探究心などが養われるように

すること」を確認して、これらの認識と自覚の深化によってこそ科学的概念の陶冶というものが総合的になされることを考察する。よって、ある意味で学生や幼児における全人的な学習および保育内容の経験こそが「生命を知る」ということを保証するのではないかと考えている。そこで、生命の認識は、どのようにあるべきかを考察しながら、その「生命を知る」というねらいをどのような具体的方法で学習していくべきかを論じていきたいと考える。

それに対応して水鷄口は、いかにしてその具体的方法を授業内容へ展開していくかを構想し、まず幼児とかかわる学生の実環境 I でのサツマイモの栽培の授業内容の改善というものを構想する。実際に本学では、平成20年から近隣の私立幼稚園の園児によるサツマイモの苗植えと収穫を行っているので、幼児の具体的な姿は想定できる。さらに幼児の科学的概念の萌芽を促すための保育内容というものを、幼稚園の教育課程の中でいかに展開していくかを、年間の指導計画を想定して連続性のある個々の保育内容として落とし込んでいく。このような執筆分担とその内容を通じて学生が授業で学習した「生命」という科学的概念というものを、いかに園児たちに具体的体験を通じて感得させ「生命を知る」という科学的概念の陶冶として保証していくかをサツマイモの栽培を一つの事例として考察する。

以上のような本論に関する課題意識を整理し、本論における論文執筆の意図並びに内容を以下にまとめて考察に入りたいと思う。

本論において幼児の科学的概念の陶冶がサツマイモの栽培を保育内容とした場合にどのように保証されるのかという点について考察する。と同時にその前提として、サツマイモの定植作業を園児たちとする学生の実環境 I における授業内容でのサツマイモの栽培の学習とそこでの学生自身の科学的認識が保育実践にどのようにつながるべきかを論じる。なぜならば、通常、環境 I の授業内容において学生はサツマイモの栽培に関わる科学的知識とその概念的な学習をするだけで問題がない。また、その学習成果を園児とともにサツマイモの定植作業に生かすだけで十分であると考えられる。しかし、この環境 I の授業内容の考察を通じて、いかにして幼児の科学的概念の萌芽を幼児自身に掴ませるかを射程に入れた授業内容でなければ、環境 I における授業の本来のねらいが達成されないと考えるからである。そのために煩瑣を厭わずに、授業における科学的概念の学習というものがどのような意味を持つべきであるかを科学的認識論の立場から考察する。さらに、学生の科学的認識だけではなく、学生が現場において展開する保育内容としてのサツマイモの栽培を幼児の立場として、いかに認識しているかを認識論の観点から論じる。

そして、その科学的認識論の在り方の考察を通じて、授業において学生がどのような学習をすることが望ましいかを具体的にサツマイモとその栽培の学習内容を通じて考察する。さらにその学習の延長上にある保育実践として幼児とのサツマイモの定植作業の保育展開を考察してみたいと考える。そして、最終的にサツマイモを保育内容とする指導案を構想して、環境の領域でのねらいと内容が十分に満足され、それらの総体として幼児の科学的概念の陶冶という課題解決への展望を示したいと考える。本論の執筆分担は、保育内容総論を担当する山縣が、主題に関する理論的部分を担当し、環境 I の担当である水鷄口が、具体的な授業内容を通じての理論的展開の実践について論述

することとする。

2. 自然並びに生命に対する認識について

まず環境の領域においては、「身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする」とあるように非生命的存在に関しての保育内容の展開がある。しかし、今回は、「身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ」というねらいと「自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く」や「季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く」というねらいに明示してある生命的存在に対する認識に関して考察したいと思う。なぜならば、「自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ」という場合の興味や関心は、幼児のどのような認識において可能であるかを知らなければならぬからである。そこで次のような言説を考察の補助線として考えてみたい。

生き物に関する事実は、非生命的世界の事実よりも高度に個人的である。そのうえ、われわれが生命のより高度の開示に登って行けばいくほど、生命を理解するためにはますます個人的な能力—〈知る人〉のますます奥深い参加を含む—を行使しなければならなくなる。¹⁾

環境という授業は自然科学の教科として分類できるが、授業においては、すでに科学的検証を経た科学的知識をそれぞれの分野で系統的に学習していくことになり、そこで得られた科学的知識は、誰もが実験や観察で確認すれば同じ内容として確認されることが前提である。しかし、上記に引用したように生命を単に事実として確認するよりも理解するというのは生命の本質により迫るという点においては極めて個人的な能力が必要になると断言している。

これは、科学的知識が誰に対しても絶対的な客観的認識として認識されるという前提を批判している。まず、初歩的段階としては科学的認識を保証する実体としては客観的に存在しても、その客観的認識を保証する事実そのものを科学的知識として認識する際には、必ずしも個々の立場としての個人的認識がその認識のレベルに到達しない場合がある。この問題に関しては、近代の認識論として対象認識を可能にするものは、対象そのものにあるのではなく、認識する主体のマトリックスによって決定するものとしてカント以来の共通認識である。但し、そのような本来の認識論の議論以前に、対象を知識として文字化されたものとして理解することができないというリテラシーに問題がある場合もある。

けれども、今回の論考においては、学生が授業で教えられる文字化された科学的知識を自分の存在と関連して何を意味しているかを理解しようとする意思を持たないとしても、そのことは本来の授業のねらいに求められていないから、当然と言えるのであるが、同じように幼児に関しても幼児自身がサツマイモに対して個人的な知的好奇心であるとか、関心を持つことができない場合があっても、学生のそれと何ら変わらないと言えると思う。

すなわちサツマイモが何科の植物であり、その植物としての特徴が何であるかを知っても、その知識の上位にある知識への意思やイメージがなければ、生物において植物が持つ食物連鎖における位置づけやサツマイモの農産物としての農政経済的意味が分かるはずがない。ましてやサツマイモ

を通じて、「生命を知る」というような理解の仕方は、全く学習のねらいとして学生に想起されるはずがないと考える。

それ以上に、その科学的知識がもたらす対象の隠された本質を探るきっかけとしての認識がなされるか否かは、全く個人的な認識の能力に委ねられると考えられる。すなわち「自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く」というような対象そのものの認識を超えた認識の在り方は、極めて個人的な知識として発揮されるものであり、そこでは「ますます奥深い参加」がなければ、「生命を知る」という段階に届かないことが了解されるのである。であるから、このサツマイモを対象にした科学的概念の認識を形成する個人的知識の獲得をいかに学生に対して保証するかが問題となってくる。

これが幼児となると更に難しい問題となる。すなわち幼児のように言語的理解に未熟な段階では、科学的概念を言語によって獲得させることは非常に難しい。だからと言って「生命を知る」というねらいを放棄することはできない。

そこで一つの事例を上げて幼児における認識を考えてみたいと思う。われわれは、一般的な事例として幼児の絵本での認識の実態を知っている。その認識の実態とは年齢が下がるほどに絵本における絵の部分の比重は大きくなり、言語的な割合は少なくなる。また、言語そのものも音声としてのオノマトペが幼児の絵と物語との関係を繋ぐ割合が大きくなる。このときに保育者が絵本を絶妙な言葉の音色と絵の提示によって生き生きと表現した際に、幼児は一瞬ではあるが沈黙を伴った深い集中力を見せることを知っている。この現象を生命の認識として説明するならば以下のように説明できる。

私は確信をもって断言するが、誰であれ、仮に超人的な忍耐力に恵まれているにせよ。魚、鳥、哺乳類について、それらの種の行動パターンを知り尽くすに必要なだけ執拗に眺めるよう自ら肉体的に強いるためには、観察対象に対してあの魅せられたような凝視によって固定する以外に仕方がないのだ。この凝視は、知識を得ようという自覚的な努力などによって動機付けられてはいず、生き物の美が、われわれのうちにあるものに及ぼすあの神秘の魔力が動因になっているものなのだ。²⁾

認識における深い興味と関心の表れとしての集中力、ここでは凝視と言い換えているが、これらは知識を獲得しようとする気持ちが動因ではないと断定する。当然、幼児にも知識を獲得するという具体的な動機はない。ただひたすらに生き生きとした対象に心が奪われているから凝視して集中するのである。すなわち、「自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ」と表現されたねらいの興味と関心は、ここでは「生き物の美のうちにある神秘の魔力」という自然の本質的な生命力が動因になっていると説明することができる。極めて非言語的なかわりの中で幼児は興味と関心という認識を深めているのである。

これらの言説でも明らかなように、ここで興味と関心という認識を深めている重要な状態は「ますます奥深い参加」という個人を対象とする「自己投出」³⁾ということになる。「幼児が自然とのかかわりを深めることが出来るように工夫すること」は、まさに幼児自身の生命に対しての「奥深い参加」が必要になるのである。保育者の立場から言えば、幼児を「生き物の美にある神秘の魔力」

に誘導するというのではなかろうか。この凝視を誘導することによって幼児が自己投出し、獲得したものが生命にかかわる認識を保証する個人的知識ということが出来る。この個人的知識が、例えば絵本における幼児の認識の深さとなり、その絵本の意味するところを自分なりに掴んで、みずからの生きる力へと変換していく力になり、絵本の物語が意図する内容に対して深く興味、関心を獲得したという証になると考えるのである。

だからと言って、この「奥深い自己投出」という対象への参加を、単なる認識する対象への体験時間を長くするという環境条件のすり替えによって図ろうとすることはできない。そのような物理的条件の変更だけで幼児の生命への認識が深まるのではないことは明白である。再度確認するが、幼児も生命に関わる際には、「奥深い自己投出」による対象への凝視を通じて、深い認識を持つことが可能であると考え。それを幼児の対象への非言語的認識、あるいは暗黙知という言葉で置き換えて説明すると次のようにまとめることができると思う。

幼児が「自然の大きさ、美しさ、不思議さに直接触れる体験」を可能にさせるのは、生命の現れる様式が「調和のとれた存在物の意味」をもち、それは「芸術作品の享受」と同じように、それ自体が調和的な存在物であるから、生き物の生命は感動をもって幼児の感性に享受されるのである。これを言葉にして表現できるかは二次的問題であるから、言語表現が未熟だから「知る」ことができていない、あるいは感動していないことにはならない。そのことは人間の知識について「我々は語ろうとすることができるより多くのことを知ることができる。」⁴⁾ という言説に説明された暗黙知として知られるのであるが、語彙の少ない幼児に関しても、感性的に享受されたものが言語化されなくても深く非言語的な内容として心身に認識されると考えられる。この「知ること」が「生きる力」のつながる事例としては、暗黙知の存在は大きいと思われる。特に幼児における環境の領域では、言葉による説明より以上に実際に五感を十分に刺激するようにして自然の生命を感受することが最優先に求められる理由がここにあると考える。

やはり、生命をどのように認識して受け入れるかは、自分が対象の生き物の生命にどのように自分自身が深く心身共に関わっていくかが基準になる。「直接触れる体験」とは、その行為を端的に表現したものであるが、前述した自己投出という積極的な関わり方は、幼児の場合に保育者が環境として用意した内容に左右されると考える。

このような視点から山縣が課題としてきたように幼児には、サツマイモの苗植えと収穫のみの「直接触れる経験」でいいのかという課題が浮かび上がってくるのである。サツマイモの苗植えをする学生も同様である。保育内容として幼児と関わる手段としてのみサツマイモの苗植えがあれば、学生自身のサツマイモを通じての「生命を知る」という目的は手段へと墮落する。たとえ現場で苗植えの学生と幼児が楽しく交流するという気分は保証されても「生命を知る」という本来の目的への教育課程の内容としては不十分としか言えない。

それでは、「<知る人>のますます奥深い参加を含む—を行使しなければならない」のであれば、環境においてどのような工夫が必要なのであろうか。

幼児は、あらゆるものの対象認識に関して、その経験と学習の程度から対象理解も浅く、記憶も

臙気であると言うのが一般的理解であろう。しかし、前述してきたように対象の知的な言語的表現での検証は難しいが、対象に対しての自己投出に関しては、対象への自己同一化を通じて大人以上に素直である。すなわち、「生き物の美が、われわれのうちにあるものに及ぼすあの神秘の魔力が動因になっている」生命力溢れる存在に対しては、その対象に憧れを抱き、対象そのものを好きになり自分のものとして取り入れようとするかかわり方をするのである。幼児のなりきりのごっこ遊びはその典型である。

その意味から、環境の領域における幼児の認識を深めるものは、イキイキとし生命感溢れる対象であることが肝要となってくる。同時に、学習の場における教える者と教えられる者における呼応関係を考えると、学生が環境 I における学習対象に関しても、学生が自己投出できるような生命感溢れる対象への誘導と魅力的な環境学習への導入が必要となる。それは保育者が学習内容に生命感溢れる感情を想起しなければ、幼児がそれに呼応して、先ほどから繰り返し論及するように幼児の興味関心を集中させる動因を誘導できず、幼児の集中、言い換えれば対象への凝視を保証できないと考えるからである。

幼児の認識に関してまとめると、自然に対する興味や関心も対象のもつ生命の発露としての生命感のレベルにもよることが了解できたが、それ以上に幼児の対象への自己投出による集中力、或いは凝視が「生命を知る」ための個人的知識の深さを決めるものと断言できる。

さらに学生の認識の在り方も、幼児と同様に認識する対象の生命に対する感受性のレベルに呼応するのであるが、学生の場合は「生命を知る」という主体的な自覚が他の関連した学習内容との相互の意味連関もたらしを、そこでつながったことによる新しい意味の発見や知識の援用というものへのイメージが次々に展開できる結節点を形成できるようになると考える。しかし、逆にその自己投出による集中による凝視が切れてしまった段階で、学習している内容は分解する。当然、学習者である学生にとってそれらの学習内容は無意味な記号と化してしまうのである。その意味からも継続した自己投出が可能になる環境設定こそが、学習内容を「生きる力」に変換する個人的知識の形成を保証するものと考えられる。

であるならば、幼児の場合は、サツマイモに関する保育内容を一回の保育内容で完結するのではなく、あらゆる保育における生活と遊びの場面にサツマイモの「生命を知る」というきっかけを仕込んで誘導していく必要がある。学生に関していえば、サツマイモという身近な存在を改めて自分の生命という視点から意識的に、かつ継続的に自覚できる学習のきっかけを教師が与えるということが必要になると考える。

以上のことから「自然に対する認識について」学生と幼児の双方の自然に対する認識について論考した理由が了解されたと思う。続いて、この自然に対する認識における見解を具体的な授業内容と具体的な保育内容として展開していくには、どのような改善や工夫が必要かを、実際の教育課程を想定して水鷄口が考察する。

3. 環境 I の授業内容の再構築に向けて

山縣が指摘した環境 I における授業の目的と内容における諸問題を解決するために、環境 I における授業内容の再構築の諸問題を考察していきたいと思う。

最初に保育現場における生物や植物に関する保育内容はどのようになっているのかを考察したい。環境を通してというねらいをどのように展開しているのかを知ることによって、環境 I の授業内容との関連性を把握することにより、改善点が明確になるものと考えられる。

そのため筆者はまず保育現場である岩国市内55の園へのアンケートを実施した。回答を得られたのは34園。幼稚園10、保育園16、認定こども園8の内訳である。

アンケート内容は、環境教育における動植物に関しての栽培や飼育の実情を示してもらい、それに対して園児はどのようなかかわりを行っているのか、またそのねらいや保育者養成校である本学への要望や意見も記載できる内容とした。本論のページ数に制約があるため、今回は植物に関する結果を載せ考察してみることにする。

それではアンケート内容の分析に入りたいと思う。

アンケートの質問項目の構成に関しては、紙面の関係から図表を割愛した。ここでは、主に本論に関わる視点から分析と解釈を試みたいと思う。⁵⁾

まず、植物の栽培の質問と回答に関して、花の栽培を行っているかの質問に関して、34園中92%の32園で栽培している結果となった。ほとんどの園で花の栽培を通じて自然環境の設定がなされていた。栽培をしていない2つの保育園では、作物の栽培は行っており筆者の予想通り全ての園で植物の栽培活動が行われている。これらから、環境設定としての植物栽培はなされていることになるが、果たして花の栽培を通じて何を掴ませるかという保育のねらいはさまざまであろう。しかも、幼児の個人的なイメージに残るような環境設定や関わり方を仕掛けているかが課題となる。

花の種類であるが全園で35種類の花の栽培を行っている。1園平均の花の種類は4.3種類である。教育要領や保育指針、教育・保育要領の環境の内容である「季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く」とあるが、各園の花の種別を鑑みると季節に応じた内容となっている。保育者養成校とすれば、学生に対して実際園で栽培されている花種を教材で取り上げ実際に栽培し、その花の種を植える時期や特徴などを学習する必要がある。と同時にこれらの花を通じてどのような保育内容が展開できるかを考える必要があると考える。調査したアンケートでもわかるが、花種別の上位10種には、春から夏、秋を経て冬に鑑賞できる花も取り入れ、季節の変化に対応した実態となっている。その中でも見栄えがよく病虫害の被害にあいにくく丈夫で手入れのし易さも考慮した品種を選択しているのが分かる。本学の花壇ではこのすべてが植えて栽培されており、昨年度学生と植えから行っている花種はアサガオ、ヒマワリ、パンジー、マリーゴールド、ビオラ、サルビアであった。これらの花の選定理由は割愛するが、それぞれの園の栽培する上位の花であり、学生に親んでもらうことが第一の理由である。さらに、授業ではこれらの花にまつわる逸話や形状や色彩的な面白さを把握する内容があると幼児への提示の在り方が工夫されるのではないかと考える。

続いて園児の栽培における活動状況についての質問に、32園中28園88%の園が授業の一環として

園児たちと意図的な活動を取り入れている。環境のねらいにある自然と触れ合う中で様々な事象を園児の活動を通して設定していると回答を寄せたその活動内容を見てみると次のような特徴が浮かび上がってきた。

質問内容では花の栽培に必要な作業手順を提示しているが、園児たちが積極的に花の栽培にかかわっていることが分かる。中でも注目すべきは、種の採取と保存にかかわる項目に半数を超える園がその活動を取り入れていることである。教育要領や保育指針、教育・保育要領の環境の内容の(5)に記されてあるように、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりすることの機会を作業のなかで意図的に創り、命のつながりやそのありがたさを種の採取と保存を通して育ませているのである。現在では土や種はホームセンターへ行けば、良質な状態のものが販売されているが、命をつなぐ、大切に扱い思う気持ちを育むには、種の採取と保存をも含めた一連の作業を季節を通じて行う環境設定が必要であると考え。本学では土を再生し繰り返し使う活動を学生と一緒にしている。しかし種の採取と保存に関しては、アサガオの種の採取しか行っておらず、また採取した種の保存方法も詳しく伝えていない。これは改善すべき事項である。

次に園児たちと栽培や世話を通して、授業に生かしている点への回答であるが、一番多い内容は、スケッチの50%があった。これは文字による記録のできない幼児にとっては、保育内容として意味がある。次いで生長の観察をするのが34%、花や葉っぱから創り出す植物での色水遊びが25%、さらに理科的な要素を強く出した図鑑調べが13%であった。少数意見であったのは押し花作り、顕微鏡で観察させるという小学校の授業の先取りした園もある。身近な環境に親しみ、自然と触れ合うというねらいを現場の園の保育者は考え園児に工夫を加えて興味や関心を持たせているのが分かる。

ここでの問題は、山縣が先に述べたように幼児一人一人にとって関わっている植物が、単なる理科的な意味での認識ではなくて、幼児の個人的知識としてのイメージをどの程度自らのイメージ・タンクに印象深く収めることができるかという問題である。それぞれの保育内容としての遊びの中で、保育者がどのようにその植物の花や茎や葉っぱ、根や土、あるいは果実に対して幼児の感性をつなぎ、イメージとして再生させようかという点にあると考える。それが、今後の授業での改善で重要な視点になると考える。

次に花の栽培と同じように作物についても同じように調べ考察してみる。

作物の栽培している園は、34園中97%にあたる33園が行っている。作物の栽培は、作物を収穫し食する過程で、食べることのありがたみや食べる楽しさを実感できる環境設定が可能である。自分から関わり、発見を楽しむ機会を設けることができるため、本学の授業においても収穫から食するまでの一連の内容を保育内容として指導案の形で提示できるようにしたいと考える。料理する際のレシピなども同じ作物で何種類できるかを考えて発表するというプレゼンテーションも面白いと考える。ミニトマトはプランターで栽培できるという利点で8割近くの園で栽培している。このミニトマトをどのように保育内容として展開できるかを学生に考えさせる授業も有効であると考え。このアンケートの結果から1園あたりの平均栽培品種の数は、5種類。手塩に掛け育てた作物を収穫する楽しみを多く設定しているのが分かる。それだけにどのように食育に利用するのも課題と

なっているはずである。

さて、作物の種類であるが、27品種にのぼる。少数であるがブルーベリー、ブドウ、スイカなどがあり、我々の主食であるお米、稲栽培をしている園も2園あった。

最後に、これらの作物の栽培も園児たちは、いかに関わっているかを調べた。結果は33園のすべての園で園児が栽培活動に加わっている回答が得られた。

やはり、作物に関しては収穫とその料理と試食を目的におき、植え替え、水やりなど、自然に触れる機会を増やし、その過程を多く日々経験させることにより、楽しみや感動、自然への畏敬の念、親しみ、愛情を育もうとしている。最終的に収穫できて美味しく食べることができれば、目的を達成できた感動が味わい深いものになる。

但し、土作りは花も作物も手間がかかるのか、参加率は低い。この土いじりともいえる土作りを砂場で遊ぶ感覚で出来ないものかと考える。土という最も基本的な自然に触れると言う経験を砂場や泥団子同様に扱って保育内容にできたら自然というものへのイメージが深まると考える。この点は山縣が指摘していた批判的視点と合致する。

そればかりではない。自然と向き合い生活する以上、さまざまな事象が現れてくる。台風などによる暴風雨、病虫害、その他自然災害による生育不良も体験することもまた大切なことである。事例として、園児たちは楽しみにしていた収穫前の作物が、台風の大雨によって根こそぎ流されてしまったとしよう。その流された畑の様子をしっかりと見せ、悲しい気持ちや悔しい気持ちを持たせ味わうことは、それらを受け止め、生活に取り入れていこうとする構えや生きる力の芽生えとなるのである。

4. 作物栽培を通して保育内容として展開出来るものは何か

作物の栽培での授業で生かしている内容を上げてみる。結果は図鑑で調べる15%、造形活動15%、観察21%、スケッチ24%、その作物が出てくる紙芝居や絵本の読み聞かせが38%であり、最も多く意見が寄せられたのは食育について園児たちに幅広く伝えていきたいという園が82%にのぼった。

食べる力は生きる力となり、好き嫌いをせず健全な食生活を送ることができる人間の基礎の部分であることは確かである。そうであるならば、食物、とりわけここでは農作物であるが、どれだけ芋などが人類にとって重要な食物であるかを学生自身が知らなければ、保育者になって幼児に、その重要性を伝えることは不可能である。単に美味しいとか大切に頂きましょうなどという言葉がけでは不十分であると思われる。本学の授業では、このような視点から、人類にとって貴重な農作物とは何であったかとか、これらの農作物が食品としてどのくらい出荷時点で廃棄され、食品となってどのくらいゴミとして処理されるのかという食品ロスという社会問題についても考えて、環境の授業を展開したいと考える。そうすることで、幼児の目の前にある食物への言葉がけが根底から変わると考える。

植物に関してのまとめとして、植物や作物の栽培を通じて、貴園のねらいはどのようなものかを自由記述方式でうかがった。以下にその内容を抜粋して分析したい。

まず、「手伝いを通して、小さい苗から生長し実になる過程を理解する」に代表される植物そのものの生物的な成長を着目させるねらいが上げられる。次に、「季節を感じ、野菜や花の成長を楽しむ」や「育つ過程を知り、大切に作る心を育てる」、「世話を通じての自然と関わりへの喜びや季節を感じる」、「観察や収穫を通して、感触や匂いを楽しみ興味関心を育む」という植物や作物への心情的な共感を育むねらいが上げられている。

さらに圧倒的に多かったのは、「育てた作物を料理し食について考える」であるとか「野菜への抵抗感を減らす」、「食や自然に対する興味関心、命を感謝しいただく精神を養う」、「作物への興味関心、収穫の楽しさ、食べることへの意欲を高め喜びや感謝の気持ちを育む」、「野菜を育て食材に触れて、自然の恵みに感謝する心を育む」、「自分たちが育てることで嫌いなものを食べられるようになる。1つの作物も時間や手間をかけ身になることを体験する」、「いろいろな食材に触れることで、苦手なものも食べられるように当番活動への責任感の芽生え。食育として生命をいただく思いやりの気持ち」、「自然の移り変わりや生長を感じ、興味関心を育む。収穫したものを料理して食育につなげる」という食育に関するものであった。

最後に、「季節を感じ、感謝する心と命のつながりを考える教育」、「植物の世話や観察を通して、自然に親しむ、科学への興味関心に結びつける」、「小学校生活科への接続教育。科学への芽生え」を育むという生命観の獲得や科学的な認識への接続を意識した体験への誘いというものが上げられた。

紹介したのは一部であるが、このように34園のねらいはさまざまであるが、教育要領や保育指針、教育・保育要領の環境のねらいと内容を意識したものであることは確かである。特に食育に関しては、収穫して食べるという実感のある体験ができることで幼児の個人的知識の醸成に大いに関与する点で、どの園でも積極的に取り組まれていることが十分に伺われた。無論、各園はそれぞれの立地や環境条件により制約は生じようが、教育環境に工夫を凝らし、環境教育の充実を図っていると推察する。この紙面を借りてアンケートに協力して頂いたことを感謝申し上げる次第である。

5. 本学学生の環境教育への主体的意識化

この論文は、「幼児の身近な環境との関わりにおける科学的概念の陶冶について」論じるものであるが、園における花の栽培や作物の栽培を通して幼児は身近に自然というものを自分の個人的なイメージで捉えて、絵にしたり、造形活動をしたり、さらにはそれらの栽培した作物を食べながら自然と関わる自分というものを自覚して成長していくことがわかった。これが、広い意味での科学的概念の陶冶の芽生えと言えるのであろうと考えている。

しかし、前述したように自然は必ずしも人間の思惑通りの巡ってはいかない。自然の持つ圧倒的な驚異というものは、自然災害という形で突然に人間を襲う。自然の姿を環境の領域で感じさせ、味あわせることが、ねらいであるならば、そのような自然の驚異を幼児に感じさせることも必要ではないかと考える。科学的概念の陶冶とは予定調和の中だけでなく、突発的な現象の中で起きうることも体験する必要性もある。

そのように考えている最中している畑が被害にあった。毎年10月中旬に大学の近く園の園児たちを招待し収穫を学生たちも園児たちも楽しみにしていた。被害は畑の2/3に及び土砂が畝に覆いかぶさり歩く場所もない状況。崩れたのり面は2次災害防止の応急処置にてブルーシートで覆われたが、大量の土砂は農具倉庫にも押し寄せ変形させる状態であった。

この状況を確認して、今年の収穫行事を諦めようと思案していた。梅雨が明け水分を含んだ土砂が固まり、畑に足を運ぶことができるようになった。前期最後の演習授業に於いて、学生にその生々しい現場を見てもらう目的のため、度々足場の確保をしにスコップ片手に足を運んだ。

しかし筆者の考え方が変わった事象が現れたのである。向かう度にサツマイモに変化が見られる。それは土砂に覆われた僅かな隙間からサツマイモの蔓が少しずつ伸び始め葉が茂み始めたのである。サツマイモは生き延びようと必死になり生長を成しているのである。その青々と茂る葉を見て、予定通りサツマイモの収穫作業を、安全を確保した上で行おうと決断した。後期の授業の合間を学生たちに通路の確保や大量の土砂の撤去作業を協力してもらった。最初に目にした学生は、「わーひどい」や「サツマイモ、ちゃんと育てているか？」などそれぞれ感じ方は様々であるが、悲惨な現場を見せたことにより、心に身近に起こる災害の恐ろしさや農業の大変さは感じ取ったに違いない。すぐに復旧する工事業者には工事の延期を要請し、その後10月中旬にむき出しとなったのり面、土砂が摘まれた土の山、変形したままの農具倉庫の前で、通常収量の半分しか収穫できなかったが、予定通りサツマイモの収穫体験を園児たちと一緒に行うことができた。園児たちにも持ち帰ってもらい、学生たちとは収穫した半分のサツマイモを使って調理実習を行った。極めて個人的な体験を学生は行ったことになる。理科的な知識の確認ではなく、それぞれの感じ方を通じて新たな経験とイメージを個人的知識として自分に創り出したと言うべきかもしれない。

いずれにしても。このような経験は滅多にあるものではない。畑を放棄し近くのスーパーでサツマイモを購入し調理実習だけでも行うことは簡単である。ブルドーザーを入れ整備し直すこともせず、生々しい現場の状況下でサツマイモの収穫を断行したのは理由があった。それは教育要領や保育指針、教育・保育要領の環境の内容(4)で、「自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ」とある言説に関連するからである。この自然などの身近な事象について考察してみると、事象とは現実の出来事や事柄、表面に現れた現象を意味する。身近な事象とは、園児たちの身の回りに存在する全て様々な物や環境の現象とその実態そのものである。現場の保育者はアンケートで回答が寄せられたように、園の敷地内外の教育環境を整備し、様々な品種の植物を用いて、自然環境の事象に園児たちが触れる機会を設けている訳であるが、今回、あえて大学で起きた自然災害を、自然などの身近な事象として学生や園児たちに見て触れてもらい、災害にも負けず生長するサツマイモのたくましく生きる姿を感じ取るねらいを実践したのである。

昨今、温暖化問題で地球規模での環境の変化がもたらす災害が、世界各地で起こっている現実を考えると、このような自然災害もこれからは身近な事象としてとらえなくてはならない時期に入っていると強く感じる。その中で学生も幼児も植物のたくましく生きる力や、安全確保などの人の知恵と工夫による手立てで、楽しみにしていた収穫できる喜びを味わうことができたのである。これ

らは、とても貴重な体験となり、自然環境への意識付けになったと考える。すなわち、今年度の学生や幼児にとっては極めて個人的な知識として印象的なイメージとして、様々な思考を誘導するきっかけになっていると考える。

6. 授業内容の改善と工夫

これからも一年を通して様々な自然の身近な事象を学内外で発見することになるであろうと考えた。実際にポットに落花生を学生たちと植え、屋外に出した翌日、カラスに落花生の種を穿られ半数以上が食べられてしまったことがあった。また、マリーゴールド花の苗を花壇とプランターに植え替え水やり、追肥など手を施していたにも関わらず、プランターの苗だけはきれいに咲かず枯れてしまったこともあり、今まで失敗した事例を数多く体験してきている。そのような折りには、その場で対策を講じ、授業の進捗に支障をきたさないように工夫してきた。しかしながら、このような事象を学生に伝え教えることは、ほとんどない。何事もなかったかのように、失敗やアクシデント、異常事態などを排除して、成功事例のみを教材に用いがちである。けれども自然と向き合い生活している以上、予測不能な事案が出てくるのは当然であり、それに適応して行くのは当然である。むしろ、その失敗事例も“身近な事象”なのである。このありのままの事象を公開することで、学生の心の感情を発起させ揺さぶることが大切だと考える。これが、個人的知識というものを個人にもたらし、対象である事象を深く考察させる動因になるのであると考える。

授業ではその課題を残した身近な事象が提示する事例を取り上げ改善する方法や原因の究明を共に考察する。そして課題解決を図る最善だと思われる手立てを実践していく。このようなやり方は、効率的でない。時間のロスももちろん発生し、予定していた花の開花や作物の収量に影響がでることは目に見えて明らかである。

しかし、これこそが本当の自然と向き合うということであり、その中から“生きる力”を養うことにつながるのである。人類は失敗を繰り返してこれだけの文明を切り開いてきたことは、机上の論理としては了解していたが、恥ずかしながら芋畑の災害によってこの教訓が私の実感として蘇ったのである。これが身近な事象から会得したイメージが誘導する個人的知識の面目というものであろう。

その意味で授業を展開する際、大切なポイントは、失敗こそ無視せず、放置せず一緒に向き合って考える教材として授業を創ることである。このことも理論としては了解済みであったが、今回の芋畑の災害における学生の反応によって鮮やかに教育原理として教育現場で生き返った感がある。それは学生が卒業し就職した保育現場でも同じであろう。

前述した栽培におけるねらいの中で、ある園の先生から「世話を通じての自然と関わりへの喜びや季節を感じる。小学校生活科への接続教育。科学への芽生え」とする記述があった。保育者は幼児と一緒に生活する中で、適当な環境の設定をすることができる。幼児の科学的概念の陶冶には、生活の中での好奇心や探究心を引き出すことが必要であり、それらは、保育者が意図的、計画的に環境を構成することから始まるのであるが、保育者の意図する別の場面で幼児は対象に好奇心や関

心をもつことを、失敗やアクシデントを契機にして実感したことになる。であるから本当は、意外なイメージの展開にこそ、小学校生活科における接続教育における飛躍的な学習が望めるのではないかと推察している。

地元で就職する学生が多数いる市内の各園の植物栽培における保育内容を考察してきたが、栽培を鍵概念として園の自然環境の設定や通して、領域「環境」のねらいをどのように展開しているか具体的に把握しながら、環境Ⅰにおける授業内容の改善点も見えてきた。

そこで、これまでの考察を踏まえ、本学の環境Ⅰの授業内容において、今後、地元密着型保育者養成校として、環境Ⅰの授業内容の見直しや改善を、シラバスの流れに沿って考察してみたいと思う。

7. 環境Ⅰにおける授業内容の保育実践への改善の在り方

まず、第1回目は、「オリエンテーション、環境教育と教育環境について考える」という内容で開講する。

学生たちの幼少期の記憶を基に、それぞれが通った幼稚園や保育園の園内における教育環境を想起させ、様々な遊びや記憶に残っている事例、動植物との触れ合い等を紹介し合うアクティブラーニング型授業を展開する。その中で、園内の施設や自然環境の設定を区分けさせる。次に今回の論文のためのアンケートで得られた岩国市内の園の動植物の飼育や栽培状況を紹介し、学生自ら園に勤務した場合に、飼育や栽培ができるかどうかを考察させる。大切になるポイントは、園の先生はなぜこのような活動を取り入れたのかを、幼稚園教育要領や保育所保育指針、認定こども園教育保育要領などの環境の領域とねらいを示しながら、学生の幼少期から現在に至るまでの習慣や考え方を融合させながら、環境教育の本来の在り方と結び付けさせていくことをねらいとした授業展開をする。この授業において学生の環境における個人的な知識を再起動させることがもっとも重要であると考えられる。

続いて、第2回は学生の個人的な知識を基にして、幼稚園教育要領、保育所保育指針や認定こども園教育・保育要領にある領域「環境」のねらいと内容について理解する。なぜこのようなねらいや内容が設定されているのかを考える上で現実の地球環境問題や日本の教育現場での環境教育のレベルの低さによる理科教育の衰退や科学技術開発への深刻な影響、更には根本的な命の尊重への理解の希薄さ等を様々な事例で紹介し、幼少期に備わる好奇心や探究心がそれらの課題を解決する強力な動因であるという導き方で展開していく。

第3回は、「春の身近な植物の観察をし、知識・理解を深める」という内容である。

本学敷地内で自生する植物をそれぞれの班で観察、採取、撮影し、撮影した写真をスライドで投影し、その植物名やなぜこの植物を選んだのかを発表させる。ポイントはその植物を選び撮影した動機である。自生する植物になぜ好奇心が沸いたのか問うことにより、幼児の好奇心や関心の発生という心理状態を再現してみて、幼児に植物への関心を持たせるというねらいに落とし込んでみる。そうしながら、ねらいや内容との関係性に実感をもって迫り理解することを課題とする。更に岩国

市内の園における植物の栽培状況を紹介しながら、将来の自分の保育者としての姿を想像して、栽培方法や季節の変化を幼児に分かってもらう保育内容を学生に想定してもらう内容となる。

第4回の講義は、前半で「ポット苗のつくり方・種のまき方について理解する」講義を行い、後半は、「アサガオ・ラッカセイの種を植える」実践演習をする。

前半は、ポット苗のつくり方・種のまき方についてパワーポイントを使用して視覚的に学習する。後半の演習は、土作りをする。そこでのポイントは、土の中から出てくるミミズやコガネムシの幼虫などを学生自ら発見し、対処できる教育環境を意図的に設定することである。ここに知識や経験の個人差が現れるのであるが、これをお互いが知ることで相互の学習効果が生まれている。植える植物の選定は、園で調査結果2位であるアサガオ、作物は本学で例年栽培するラッカセイを用いているが、今後、アンケートの結果からトマト、ナス、キュウリの何れかも作付けできるよう花壇などの環境整備を図り、食育についての講義内容も追加したいと考える。

第5回は、「植物の生長に必要な肥料成分について理解する」内容である。前半は、パワーポイントを使用して学習し、その学習成果を、後半において園芸作業を中心として確認するという展開内容である。

学習要点として肥料が植物の生育を増進させ、生産性を高めるために欠かせない物質であることを理解させるのであるが、特に有機肥料と化学肥料の違いや肥料成分の基礎知識、効果的な与え方などを学ぶことによって作物の中に含まれる成分の差異を理解させて、食育に関連した内容として理解を深めるようにしている。後半は第8回に行われるサツマイモ畑の整備活動である。ここでの指導のねらいは、学生には実際に鍬を持たせ土を耕してもらい、班ごとに畝を作らせるのであるが、農作業が集団的で協力を必要とすることを実感してもらう。このことは日本人の稲作作りが、日本人の精神的形成に関して歴史的に大きな影響を持ってきたことを伝える導入にもしている。因みに昨年は8割近い学生が過去実際に鍬を持って耕した経験をしていない状況も確認できて、感慨深いものがあった。

第6回は、講義にて「畑やプランターの土について理解する」を行い、後半は前時の続きでサツマイモ畑の整備作業を行う。

本時の畑やプランターの土についてであるが、受講した学生のほとんどが植物の生長において、土の重要度は低いと認識していた。土に触れていない日常や畑などでの栽培をしたことのない多くの学生には実感のないことであることは当然だと思われた。本授業では土の種類、植物栽培に適した土の条件を採取した土を使って見て触ってその違いを学ぶ。このことによって環境に汚染された土壌では作物が育たないことや有害な物質を帯びた作物になることも伝えなければならぬと痛感した。後半、畑に向かう途中にある雑木林にて、スコップで落ち葉の掻き分け深さ30センチ程度掘り、枯れ葉や枯れ枝、果実や虫の死がいなど堆積した腐葉土を見せて自然の命の循環を実感させている。

第7回は、「カブトムシの生態や飼育方法について理解を深める」という内容である。

この授業で取り上げたカブトムシは、本文で紹介していないが、実際に市内園において、動物（昆

虫類含む)の飼育状況にてQ13の回答2位で、48%に及ぶ園で飼育されている昆虫である。前年度、学生にカブトムシやクワガタを飼育したことがあるかと聞いたところ、子供のころ飼育した経験のある学生は2割にも満たない状況であった。飼育した学生には兄弟が飼育しているのを一緒にしていたという女子学生が大半で、自分から興味を示し飼育までしている女子学生は少ない。この授業では実際に生きているカブトムシを用い、水槽で飼育させ、1年を通じその生態を観察させる予定である。園芸作業の時間も設けてあるが、カブトムシの飼育で必要なマットについて、前時見せた腐葉土を採取し取り入れることも今後追加する。成虫になるまでと成虫になってからの命の長さを具体的に知ることは、生命観を育てる格好の教材であると考ええる。

第8回は、「幼稚園児と合同でサツマイモの定植を行い、支援の仕方について体験を通して学ぶ」である。

本時では、本学と近隣の園における恒例活動である。時間は1.5時間とわずかな時間しか設定できない。そのため5、6、7回目の授業後半の園芸作業における時間内で、サツマイモに関する基礎知識として、園の作物の栽培状況や、畑の整備を段取りよく行わないといけない。また、学生一人に園児一人を割り当て、園児への基本的な言葉がけの在り方、定植に際しての支援の仕方について、現地の畑で事前に演習しておいたのであるが、実際には学生は戸惑うことが多かったとの反省があった。また、園児の定植時のエピソード記述ができるまでに至らなかった。今後の課題である。

第9回は、「アサガオを移植し、ラッカセイを定植する」という内容である。

それぞれの植物をポットから、プランターや畑に定植させる授業である。授業始めにおいて、前時の振り返りの時間を設け、支援の仕方でも気付いたことや園児たちの様子など、前時のサツマイモ定植作業で撮影した写真をスライドで投影しながら、話し合う時間を約15分設けた。やはり、印象批評的な他人の反省内容となってしまう。楽しいとか難しいというような発言内容ではなくて、いかに園児が興味関心を以て定植したかの表情や姿のエピソードが欲しかった。その反省を含めて、本時の定植作業に必要な農具を段取りよく使用し準備し、班活動の区分けや仕事内容など分かりやすく示すスライド教材を用意し作業内容への集中を上げる工夫が大切であると考えた。

第10回は、「メダカの生態や飼育方法について理解を深める」である。

市内園のアンケートにてQ13の動物(昆虫類含む)の第1位は、メダカである。およそ57%の園で飼育されている。メダカは本学においても水槽やプランター槽を使って飼育しており、本時の教材としてはビーカーで5種別のメダカを放ち、授業にて観察させ、淡水魚としての生態や飼育方法を学ぶ。また、各園から寄せられた飼育のねらいで最も多い意見である「命の大切さ」に次いで「生きものへの関心を高める」という意見を紹介し、地球上の生物が海から進化して陸上へ上がってきたという点を述べて、水と生物との関係から命を考える授業にさせると共に、水の環境設定によってメダカの寿命がしっかり全うできるかできないかを具体的に学習するねらいを設定している。ここから水の環境汚染の危険性についても若干の実感を持たせることができればと考えている。

第11回は、「天体やその動きについて理解を深める」である。

幼児の興味や関心を示す絵本や紙芝居のテーマには、太陽、星などの宇宙に関する自然環境が出

てくる。古代の人間のように幼児にとっては、太陽や星は自分の周りを回るものであるという感覚をもたらす身近な事象の第一候補と言ってよい。幼児にとっての常識的な感覚を科学的な見方に変えていくための保育内容をいかに作っていくかというねらいでの授業展開と想定すれば、学生の関心も深まるものと思われた。天空に関わる直近のニュース（ふたご座流星群、部分日食、十五夜、皆既日食など）を基に、解説しながら学生自身の興味関心を保育内容へと変換する授業導入を図るようにしている。学生が幼児期に不思議に感じた天空に関する事象を、納得させ説明させる授業展開を試みている。

第12回は、「七夕飾りづくりを体験する」である。

本講義では単に天の川や彦星、織姫と言った伝統行事の伝承の形態の紹介並びに七夕飾りの制作に留まらず、この七夕祭りがアジア全体に行われることや、アジアにおける天体観測と生活との関係を示唆すると共に、七夕祭りのような伝統の伝承や儀式の意義にも触れ、これらの儀礼・行事が風化していくことのないような意義を持つ授業にしていきたい。その意味や目的を感じながら制作していくことにより、自然に対する畏敬の念、地域社会との結びつきが不可欠となる伝承という教育形態を感じる機会になればと考える。

第13回は、「植物・動物・自然に関する絵本についての理解を深める」である。

アンケートでは、動植物の栽培や飼育に関し授業で生かしている項目について記入してもらった。回答の中では、絵本の読み聞かせが上位であった。実際の栽培や飼育に合わせ、その動植物や自然に関する内容を絵本で確認することは、幼児の想像力を確かなものとして喚起させ、興味や関心を引き出すと同時に広める役割を担っている。本学ではキャリアサポートプログラムとして、1年前期に絵本100冊読みという実践力を身に付けるカリキュラムがある。本授業では、その学生が実際読んだ自然、環境、動物関連の絵本を用い、読んだ絵本を環境のねらいとして設定して、読み聞かせて、その後どのような保育内容を展開していくかを課題設定して演習形式で発表してもらっている。

第14回は、「幼稚園教育要領における領域『環境』の内容について」である。

昨年度の授業において学生に伝えていたのは、領域「環境」の（1）～（11）の内容を、逐次、丁寧に説明するために、幼稚園での「環境」の領域での活動を、文献からの事例を引用しながら、それぞれの内容に当てはめて解説していた。やはり、他者の事例であるので詳しい内容の説明ができなかったのであるが、来年度からは今回のアンケートで寄せられた実践事例を盛り込み、より臨場感ある具体的な解説が可能となってくるものと考えている。

第15回は、「前期学習内容についてのまとめと定期試験対策」である。

最終授業では、いままでは学習のまとめで終わっていたが、来年度からは今回のアンケートで各園から寄せられた動植物の栽培や飼育に関するねらいについて考察していきたい。そのねらいを達成するために園児へのどのような働きかけが行われているのか、あるいはそれらを踏まえてどのように働きかけしていくかを行くべきかを考察していきたいと思う。また、食育に関しては、各園から寄せられた意見として82%と最も多いので、環境の領域での食育に関し深めていき、具体的に園

で栽培した作物の食育教育の在り方や料理レシピなどを考える手立てを考察する授業内容も試みてみたいと考える。

これらの内容が山縣が前述した環境における学習対象に関する個人的知識として定着、深化することで新たな思考や実践のオリジナルの原点になるものと考え。

以上、幼児の身近な環境との関わりにおける科学的概念の陶冶について考察してきたが、山縣はその考察に際してマイケル・ポラニーの『個人的知識』を補助線にして考察をしたわけであるが、水鶏口は、レイチェル・カーソンの『センス・オブ・ワンダー』に触発を受けて論考をしてきた。1960年代に『沈黙の春』で農薬類が引き起こす環境問題を告発した生物学者であり、アメリカ合衆国内務省魚類野生生物局で働く当時の女性としてはまだ珍しい経歴を持っている。しかも、『センス・オブ・ワンダー』では、一歳八ヶ月になった甥を連れて自然の中に入り、そこで感じた人間を包む自然と宇宙の素晴らしさを語っている。「神秘さや不思議さに目を見張る感性」と題名されるに相応しい内容である。この著書には子供の新鮮で美しく澄み切った発見は、大人になる前に失ってしまうことへの危惧や警鐘が書かれてある。つまり、子供はいつしか周りの環境や文明の発達によって本来の感性を閉ざしてしまい、欲望に支配され、自らの生命、人類の存続すらも閉ざしてしまいかねないと考える。感性こそが人間だけに与えられた能力であるならば、この能力をもつ人類が自らを滅亡に向かわせないための教育が必要となるが、マイケル・ポラニーの『個人的知識』と同様に自然に対して、個人が深く対象のもつ生命に感じることなくしては、知識は冷たいものとして何ものも活かさないのである。

幼児期における興味関心の深さこそが、知識に熱を与え生命の新たな息吹を吹き込む原点になることを考えた時に、環境における授業での学生に対する知識へのアプローチとイメージの醸成が重要であり、その学生が保育者になったときに、果たして幼児に対して環境に対する深い感じ方をさせる科学的概念の陶冶がなされるものであると考える。

最後にアンケートのQ18保育者養成校への要望に、「時代の変化で環境構成が難しくなりつつある。限られた立地条件のもと環境設定の工夫が必要となるため、保育者となる方には様々な専門知識を身に付けてほしい。」という意見があった。時代の変化と共に法の改正や周辺の開発による環境の変化は必ず発生する。こればかりではない。科学の進歩により今までは容認されていたものが、人体などに危険であることが解明され、使用できないケースも出てくる。さらに、時代の変化とともに人の考え方も変化してくる。保護者の考え方も変わってくる。それらが時代の変化となり、結果として環境の変化にもなる。しかしながら、人間を活かす環境とそれへの深い興味関心と積極的な関わり方を本学学生に、環境の授業を通じて学習する機会を与えることは、我々の使命であると感じている。

(注)

- 1) マイケル・ポラニー (1986) 長尾史郎訳『個人的知識』ハーベスト社,p329.
- 2) 同上p334.

- 3) 同上 p342.
- 4) マイケル・ポラニー (1983) 佐藤敬三訳『暗黙知の次元』紀伊国屋書店 ,p15.
- 5) 論文内で引用したアンケート資料の根拠は、平成30年9月から10月にかけて岩国市内の幼稚園、保育所、認定こども園、総数55園に「動植物に関する実態調査」と題するアンケートを送付して、34園の回答を得た、その中の「園児の栽培活動の範囲」に関するアンケートの結果を使用した。

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
- 厚生労働省 (2018) 『保育所保育指針』 フレーベル館
- 厚生労働省 (2018) 『保育所保育指針解説書』 フレーベル館
- レイチェル・カーソン (2014) 上遠恵子訳『センス・オブ・ワンダー』新潮社

「保育者の魅力発信」プロジェクト

半 直哉

1. はじめに

昨今の新聞やテレビ等で、保育者の勤労実態等が報道されてきている。保育の仕事に対して、保育のやりがいや働く子育て世代への育児支援といったプラスのイメージよりは、大変な仕事、給料が安い等のマイナスのイメージが焦点化され、毎日のように報道された時期もあった。保育者の勤労条件の改善につながっていった反面、保育者不足が続く現在において、保育者をめざしてみようとする若者には大きなイメージ・ダウンにつながったと言える。

ソニー生命株式会社調査による中学生・高校生の男女別「将来なりたい職業ランキング2017」¹⁾では、保育士・幼稚園教諭をめざす生徒の割合が次のようになっている。

＜中学生・男子＞

1位	ITエンジニア・プログラマー	24%
2位	ゲームクリエイター	20%
3位	YouTuberなどの動画投稿者	17%
4位	プロスポーツ選手	16%
5位	ものづくりエンジニア	13%
6位	公務員	11%
7位	学者・研究者	10%
7位	社長などの会社経営者・起業家	10%
9位	教師・教員	9%
9位	医師	9%

＜中学生・女子＞

1位	歌手・俳優・声優などの芸能人	19%
2位	絵を描く職業	14%
3位	医師	13%
4位	公務員	11%
5位	文章を書く職業	10%
6位	保育士・幼稚園教諭	9%
7位	教師・教員	8%
7位	ゲームクリエイター	8%
9位	デザイナー	7%

保育士や幼稚園教諭という職業は、女子生徒では第6位と人気が高い。この傾向は、高校生における同調査でも同じである。女子生徒にとって保育士や幼稚園教諭は魅力ある職業であり、小学生女兒になるとさらに高くなる。これは、幼いころに身近にいる素敵で優しい大人として憧れの存在として映っていると考えられる。

少子化傾向にあり中・高校生の生徒が減少する中、保育士や幼稚園教諭の魅力ややりがいのある職業であることを伝え、一人でも多くの生徒に職業選択のきっかけを提供するために、本学幼児教育科編集の『保育のABC』を発行することになった。

2. 『保育のABC』の発行

「保育者の魅力発信」プロジェクトとして『保育のABC』を発行する計画が、2018年4月に立ち上がった。執筆は、本学幼児教育科教職員で担当し、それぞれの専門性を生かして、より分かりや

すい冊子を作成することをめざした。内容は、次の通りとした。

『保育のABC』の目次

-はじめに-

■保育のQ & A

■保育者は子どもにとってすてきな魔法つかい

■保育のアイテムABC

■絵本のよみきかせABC

■手遊びABC

■子どもと造形活動

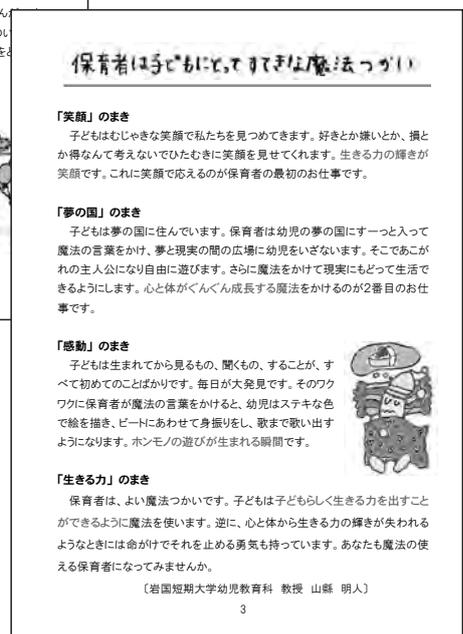
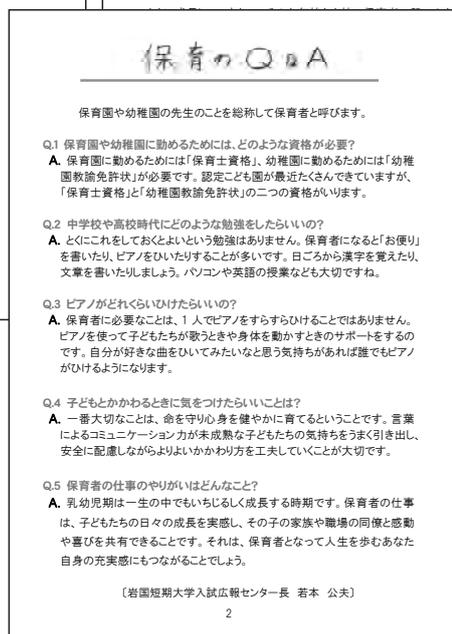
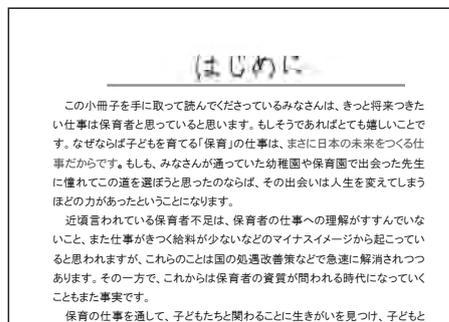
■子どもと音楽活動

■子どもと運動活動

■子どもと表現活動

■保育と福祉

■職場体験のABC



保育のアイテムABC!

子どものまえに立つと、緊張したりオロオロしたりするものです。そんなとき、パネルシアターなどを演じたりすると、たちまち子どもは大喜び！にこにこ顔になる保育のアイテムを紹介しします。

<パネルシアター>

パネルシアターとは、パネル布を貼った板に絵をはったりはしったりしながら、お話などを演じるものです。



<エプロンシアター>

エプロンを舞台に見立て、お話にあわせて次々と人形を取り出しながら演じるものです。市販のものもありますが、自分で作ると子どもを引きつけることができます。



<てぶくろシアター>

手袋シアターとは、お話にあわせて手袋を舞台とする人形劇です。保育者は手袋をはめ、うたを歌ったり物語を演じたりします。



<ペーパーサート>

2枚の絵に割りばしなどをはさんではりあわせて作った紙人形です。割りばしをもって、動かしたり回転させたりすると演出のはばが広がります。



〔岩国短期大学幼児教育科 教授 半 直哉・准教授 朝倉なぎさ〕

絵本のよみかかせABC!

「絵本の持ち方と子どもの座らせ方」のまき

絵本の中心をしっかり持って、絵本が子ども全員から見えるように、自然に見上げた視線の先に絵本があるように座らせることがポイントです。保育者の顔が見えると、子どもは安心して絵本を楽しめます。



「絵本のえらびかた(0〜1歳)」のまき

見たことがある物、食べることがある食べ物、聞いたことがある音、知っていることに子どもは反応します。わかる言葉がふえ、絵にも興味をもち始める頃です。くおすめ絵本:『いないいないばあ』松谷みよ子/作、瀬川康男/絵、童心社 『だるまさん』

手あそびABC!

いつでもどこでもできる、だれでもできる手軽に楽しめる。指や手などを動かす、目や耳をはたかせる、リズムカナル曲に合わせる全感覚をつかうすぐできる遊びです。



「0〜1歳児と楽しむ」のまき

ことばが話せない0〜1歳児は、目線を含めることや体にタッチすることで安心感や愛情を感じとります。手あそびをコミュニケーション・ツールとして楽しみましょう。

(例)「うちよちよち」「いっぽんばし」「むすんでひらいて」など

「2〜3歳児と楽しむ」のまき

2〜3歳児は模倣のじまです。そのため、ゆっくりはっきり大きな動きでくりかえし見せてあげましょう。

(例)「お弁当箱」「げんこつ山のたぬきさん」「キャベツの中から」など

「4歳児と楽しむ」のまき

このころになると、イメージしながら手あそびができるようになります。ストーリー性のある手あそびがおすすです。

(例)「山小屋いっけん」「小さな畑」「ゲーヨーキハーでなにつくろう」など

「5歳児と楽しむ」のまき

5歳児になると、むずかしいことに挑戦する気持ちが強くなります。一つの手あそびでも、さまざまな工夫を加えていくと、喜んで楽しんでくれます。

(例)「5つのメロンパン」「さあ みんなで」「大きくなったら」など

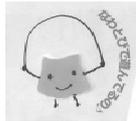
参考文献 『実際にやってみよう!』保育実践 久高 陽子著 萌文書林

〔岩国短期大学幼児教育科 准教授 佐々木和典・教授 半 直哉〕

子どもと造形活動

「ビリビリ人」のまき

1枚の折り紙を自由にやぶいてみましょう。気に入った形を見つけて、ペン等を使って目や口、手足を描きこむと、ビリビリ人の誕生です。歩いたり走ったり、ブランコに乗ったりすべり台で遊んだり。笑ったりおこったり泣いたり思いのままの表現がそこにあります。



その他にも、子どもは一つの段ボール箱を見つると、おうちや車や電車に見立ててごっこ遊びを始めます。子どもの造形活動は、「いのち」の創造の連続です。このような子どもの姿を委せてくださるいませんか?

「つち・かみ・みず」のまき

つち・かみ・みずは、子どもの遊びの3種の宝物です。このつち・かみ・みずがあれば、子どもは、自由自在にひらめき遊びをします。「いいこと考えた!」「こんなことやってみよう。」「みてみて!」と、キラキラかややく子どもの姿がみえてきます。大人にとつたらこんなことと思うことも、子どもには貴重な体験です。

「ひかるどろだんご」のまき

つち遊びといえば、幼いころどろだんご作りをした経験をもつ人は多いはず。とくに「ひかるどろだんご」はおとなでもはまっています。



ひかるどろだんごは、手のひらの中で何度も何度も土をかけた指がいていきます。やがて、どろだんごに愛着がわいてきます。まるで球体は、おわりのない無限を象徴するといふところの形を好む人も多いようです。

粘土で作ったひかるどろだんご

「みる・かく・つくる・あそぶ」のまき

子どもの造形活動は、「みる」こと「かく」こと「つくる」こと「あそぶ」ことという内容に整理することができます。「あそぶ」は、専門用語で、造形あそびとよばれる内容です。



-みる-

お友だちの作品やおもしろい形や色等をみたり感じたりします。

-かく-

パスや水性ペン、絵の具等をつかいます。フィンガー・ペインティングといつて、指をつかつかく方法もあります。

-つくる-

紙コップや紙皿、ビニール袋、牛乳パックなどの身近な材料をつかつかつて、思い思いにつくっていきます。個性的な作品がたくさんできます。

-造形あそび-

新聞紙や大量の紙コップ、積み木等でダイナミックな活動ができます。素材を自由自在につかつかつて、思い切つて活動する魅力的な領域です。



大船の木の板や紙コップをつかつかつた積み木遊び

*1 『ヒダオサム』の造形活動のココロ』ヒダオサム著 チャイルド社

〔岩国短期大学幼児教育科 教授 半 直哉〕

子どもと音楽活動

「聴く」のまき

おなかの中にいるときから、人間の音楽活動は始まります。まずは「聴く」こと。お母さんの声、お父さんの声、先生の声……。みんな聞きわけることができるくらい、赤ちゃんの耳ってすごいです!

「歌う」のまき

みなさんは歌は好きですか?一番最初に歌ったのはいつだったかな?お友だちをよぶときの「〇〇ちゃん」「はいい」、実は立派な歌の「ふし」なんです。わたしたち日本人はむかしから「わらべうた」を、遊びながらたくさん歌ってきました。「わらべうた」は「ラミ」だけで伴奏ができるんですよ!

「演奏する」のまき

演奏するのまき

子どもと運動活動

子どもは、動き回ることが大好きです。鬼ごっこをしたり、遊具で遊んだりたくさん運動あそびをとおして、体力の向上だけでなくルールなどの社会性も学びます。外でダイナミックに遊ぶことが子どもの好奇心を大きく伸ばします。笑顔でたくさん触れあってください。保育者は体力のいる仕事です。

「鬼ごっこ」のまき

鬼ごっこをすることで、走る・よける・タッチするなどの多様な動きを身につけることができます。遊びをとおして、瞬発力や相手の攻防(集団競技のオフエンスやディフェンスの動き)を身につけることができます。そして、ルールを守ることや協力することなどの社会性を身につけることもできます。子どもたちは、走りまわることが大好きです。たさくんの鬼ごっこを知っていると子どもたちの人気者になりますよ!

「投げる・捕る・跳ぶ」のまき

ボール投げや転がしドッジ、ドッジボールそして、なわとびなど用具を操作することで、距離感や予測する力などを身につけることができます。子どもたちは好奇心が強いので、ちょっと難しいことに挑戦することが大好きです。

「回る・転がる」のまき

鉄棒で遊んだり、マットで転がったり日常の動きにない動きにワクワク・ハラハラすることが大好きです。たさくんの経験でバランス感覚を養うことができます。スリルがあってやっとなつてしましますが、怪我には気をつけましょう。



〔岩国短期大学幼児教育科 講師 西本 裕子〕

子どもと表現活動

「感じる」のまき

「感じる」ことは子どもたちの表現活動の源。諸感覚をフルに使うことで、感性がみがかれ、豊かな心が育まれます。「感じる」ことはイメージを豊かにすること、集中することにもつながります。たとえば、視覚に焦点をあてた「どろだんごゲーム」や、聴覚に焦点をあてた「耳をすまそうゲーム」をして集中した子どもたちは、遊びながらいろいろな発見をします。

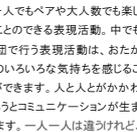


「いろいろな自分になる」のまき

誰かや何かになりきるといふことは、遊びの原点。みなさんもごっこ遊びやふり遊びの経験がありますね。もしも〇〇だったらと想像しながら動いたり、目に見えないものを見立てて動いたりすると、気持ちも動きます。そこでは自分が主人公になって、イメージをふらませながら表現を楽しむことができます。

「つながる・かかわる」のまき

一人でもペアや大人数でも楽しむことのできる表現活動。中でも集団で行う表現活動は、おたがいのいろいろな気持ちを感じることが出来ます。人と人がかかわりあうコミュニケーションが生まれます。一人一人は違つけれど、同じにもなれます。おたがいの違いや同じを発見したり、受け入れたりすることで表現はさらに深まります。



〔岩国短期大学幼児教育科 准教授 朝倉 なぎさ〕

保育と福祉

「福祉ってなあに」のまき
 「福祉」という、みなさんはどのようなイメージがありますか？
 社会では、病気やけがで苦しんでいる人、介護が必要となった人、生活に困っている人々、何かに不安でおちつかない子どもたちなど、生きているいろいろな場面に遭遇します。そんなとき、みんなが健康で元気に生きていけるように、いろんな資格のある人や、ボランティア活動、たくさんの法律で助けをしています。

「保育は福祉のなかま」のまき
 子どもは家族のみで育てていますが、小学校に入学するまでの間、保護者の人が仕事や病気などで、どうしても子どもに寄り添って子育てができない家庭もあります。家で朝から夕方まで、一人で親の掃りを待っているわけではないので、地域のみで子どもを元気に育てるための一つのとして、保育園が家庭に代わって子育てのお手伝いをしています。

「保育者の役割」のまき
 0歳～6歳の間は、大人になるための大切な基本の育ちの時期。同じ年代のお友だちとの集団の遊びをとおして、ルールがわかったり、やる気持ちは経験したり、お友だちとお話や仲間づくりを経験しながら、たまたま仲間になれるのかなど、お友だちの気持ちを思いやる気持ちを目指して育ちの時期です。保育者は、子どもとのかかわりの中で、子どもに向けてしっかり育つように保育をしています。
 子どもの大切な6年間の保育に、しっかり取り組んでいける保育者をめみませんか。
(岩国短期大学幼児教育科 教授 正長 清志)
 12

職場体験のABC!

保育の職場の素晴らしいところや苦労するところ、そして保育者の仕事は「命」を守る大切な仕事だということを子どもたちと遊んだり、生活をともにしたりすることで理解しましょう。あなたの不安やまどいも、子どもたちに笑顔で気軽に声をかけた瞬間から、楽しい体験へと変わっていきますよ。そのようなおにいさん、おねえさんは、子どもたちのすてきなモデル(手本)です！

「子どもとかわる」のまき

- ① いつでもどこでも明るい笑顔で優しく声をかけ、触れ合しましょう。そして子どもの目線に合わせて、いい言葉づかいをしましょう。
- ② 子どもの名前を早く覚え、名前を呼ぶと親しみを感じて喜んでくれます。

マナーのABC!

園での活動を楽しく、充実したものにするには、子どもたちにはもちろんのこと、指導をしていただける園の先生方へのマナーは、忘れてはいけません！
 園に行く前に、準備しておくこと、そして園でのマナーのポイントをちょっとお教えします。

「園に行く前の準備」のまき

- 指の爪は短く切ってね。子どもにケガをさせたら大変です。
- 髪をゴムで結んでね。顔が子どもたちに見えるよう！活動しやすいように。でもヘアピンなどの金属製のものは×ですよ！
- 帽子・ハンドタオル、ティッシュ、メモ用紙は忘れぬよう準備してね！

「園に行ったら」のまき

- 子どもたちや先生方に、元気よく自分からあいさつをしましょう！
- 子どもたちには、勇気を出して自分から笑顔で話かけてみましょう！
- 時間を守ろうね！

「接し方のマナー」のまき

- 子どもと接するときは、ひざをついて話すと、目の高さが一緒になるよ！
- 子どもたちは、すぐにまねするの言葉づかいには気をつけてね。


(岩国短期大学 事務長 中村 洋子)
 14

保育のABC

岩国短期大学幼児教育科
男女共学

〒740-0032
 山口県岩国市尾津町 2 丁目 24-18
 TEL (0827) 31-8141
<http://www.iwakuni.ac.jp/>

平成 30 年 7 月 1 日発行
 編集 岩国短期大学
 保育者の魅力発信プロジェクト
 イラスト わくわく達人
 印刷 樹国際総合

対象を、中・高校生としているため、全14ページの小冊子としたが、『保育のABC』の内容の自己点検のために、配布先の園にアンケートを行った。

『保育のABC』発行に関するアンケートの結果

(アンケート日：2018年7月 回答数17/32園)

Q1. 『保育のABC』を読んだ感想と活用希望

読みやすい	15	強く思う	2
読みにくい	0	思う	15
分かりやすい	11	あまり思わない	0
分かりにくい	0	活用しない	0
内容に満足	5		
内容に不満足	0		
その他	3		

(複数回答)

Q2. 『保育のABC』の活用場面(自由記述)

- * 地元の中学校に持参
- * 職場体験に来た中・高校生への活用
- * 幼稚園の家庭教育学級の計画を立てるときの参考

- * 保育のガイダンス
- * 園内研修
- * 保育者になりたかった初心のころに立ち返る資料

Q3, 『保育のABC』の続編に対する希望（自由記述）

- * 卒業生の方のメッセージ
- * 施設編の充実
- * 保育現場の保育者の方の声
- * 保育者になるまでの具体的な道筋やカリキュラム
- * 保育の知恵のような若いお母さんお父さん向けの内容
- * 保護者対応の仕方
- * 保育者は子どもと遊ぶだけというイメージがあるので、目的をもって子どもの成長を育む仕事であるという実感ができる事例
- * 幼稚園、保育園、認定こども園以外でも保育者が活躍している現場の紹介
- * 手遊びや歌う、つくる等の場面での保育者の支援の仕方
- * 技術・実践編
- * 保育者としてのメンタル
- * 保育者との実体験
- * 仕事の内容や子どもとかかわる楽しさ・やりがいを前面に出した内容

アンケートの結果、全般的に好意的に受けとめられていることが分かる。しかし『保育のABC』の続編に対する希望の自由記述欄では、「幼稚園、保育園、認定こども園以外でも保育者が活躍している現場の紹介」「保育者との実体験」「保育現場の保育者の方の声」等、実際に働く保育現場の保育者の様子等の内容を希望する声が多い。このことは、若い中・高校生に、保育現場の様子をもっと理解してほしいという思いや、保育士養成校と保育現場とのさらなる連携を求める課題として受けとめたいと考える。

3. おわりに

山口県は、少子化問題に加え、若者の県外流出も大きな課題となっている。保育者養成校として、優秀な保育者を育成することにとどまらず、生まれ育った地域で次の世代を育む保育者の育成によって県内への若者定住という大きな使命も担っていると考える。『保育のABC』が多くの若者の目にとまり、次世代を担う人材として育ててほしいと願う。

【注】

- 1) <http://yoro-zu-do.com/work-ranking/>（2019.1.31取得）

幼児における身体能力の研究

—生活動作と身体性の形成の関係を中心として—

西本 裕子

1. はじめに

本研究においては、「幼児における身体能力の研究」と題して、幼児の身体能力の現状とそれらがもたらす社会的課題を保育現場でいかに解決するかを考察していきたいと考える。

文部科学省が実施している「全国体力、運動能力の調査」¹⁾によれば、児童の体力、運動能力は概ね低下傾向に歯止めはかかったものの、体力水準が高かった昭和60年頃に比較すると基礎的な運動能力は依然として低い状況である。身長や体重は著しく向上しているが、小学生の運動能力は伸びていない。つまり小学生の体力・運動能力の低下はすでに幼児期に始まっていると言える。早くからスポーツに関わっている子どもと、運動しない子どもの二極化の傾向も指摘されている。²⁾ また、子ども達の生活環境は、大人の生活環境に大きく左右され、運動は好きだがする場所がない、友達がない、時間がないなど、体を動かしたい気持ちはあるが運動する機会を失っているのも確かである。だとすれば、生活で失っている幼児の身体性を把握して、保育内容として取り戻すことをしなければならぬと考える。本研究は、アスリート志向の子供もスポーツが得意でない子供も、現代社会の生活環境内でいかに健康的な身体と生活能力をもつことができるかを課題とし、その解決方法を提案することを目的とする。

2. 現代社会から喪失した身体機能の問題点

文部科学省が発表しているように、遊びは、「仲間・時間・空間」³⁾の中で保障されているが、現代社会の中で、戸外遊びが成り立たなくなっている。子ども達は、大人の生活様式に振り回されたり、早期からたくさんの習い事に時間を費やしたりなどで、遊ぶ時間がないと同時に遊ぶ仲間が少ないため、外で楽しく遊ぶことを好まなくなり、結果、ダイナミックな戸外遊びはできなくなり身体を動かさなくなる。これは、幼児の身体性の危機的状況である。幼児期における身体能力とは、生活と遊びが保証されるものでなければならない。幼児期の子どもは、早い時期に大人と同じ動きの獲得をすることができるが、まだ洗練化されていない。⁴⁾ 子どもは身体を動かすことを何度も経験し、身体のバランス感覚や巧緻性など、身のこなし方を得る。日常生活の中での身体操作の減少で、子どもの多様な動きを奪いつつある。また、園での運動あそびも、ぶら下がったり、這ったり、投げたり、回転したりする遊びも減少してきている。相撲のように押す、引っ張るなどは怪我のリスクがあるため、実施しない園も多い。白石が述べているように保育現場において、園庭で楽しく遊ばせておけば、自然と子どもは育つ⁵⁾と言った程度に軽く考えていたことも影響していると考え

る。一方で運動あそびを外部講師に依頼し体操教室の時間だけで実施し、満足する園もある。ある限られた運動経験にとどまり、思うように運動能力は高まらない。保育者が通常の保育の中でしっかりと意識して運動あそびを行う必要がある。

3. 幼児の身体能力の現状

平成30年度の「全国体力、運動能力調査」⁶⁾によれば、握力低下とソフトボール投げの低下が言われている。そこで、園内での子ども達の生活面や運動面で実際の保育士が「現在の子ども達が昔と比べてできなくなっていること」を10年以上保育所勤務経験保育士にインタビューを実施し何が減少しているかの解答を求め、以下のとおり表3-1に表した。

表3-1 運動面・生活面の減少について今と昔の子ども達の比較

運動面	生活面
登り棒ができなくなっている。	箸が上手に持てない
逆上がりができない。	長い話が聞けない（じっと集中できない）
縄跳びが跳べない	椅子に座れない
ボールつき（ドリブル）ができない	頑張ろうとしない（諦める）
膝の使い方が悪い	筆圧が弱い
バランス感覚がない	食べ物を口に持っていかない（食べさせてもらう）
筋力の低下が著しい	姿勢が悪い（座って遊ばない：うつぶせでおもちゃを持って遊ぶ子が多い）
ジャンプ力が低下している	指示待ちの子どもが多い（自己判断力の低下）
握力がない	転ぶ子どもが多い
土踏まずがない	疲れている子どもが多い（就寝時間が遅い）
あやとりをしない（伝承遊びの減少）	かたい食べ物が苦手（噛む力が弱い）
歩かない（体力低下）	和式トイレができない
腕力低下（鉄棒の上達が遅い）	汚れる遊びが苦手（泥遊び、フィンガーペイント）
ケンケンができない	自然との関わりが少ない

昔の子ども達と比べて、箸が持てない、筆圧が弱い、登り棒や鉄棒ができなくなっていることが上げられたことは、握力の問題は幼児期から始まっていることが分かる。これらは、運動あそびが少ないだけでなく、便利社会がもたらす身体能力の喪失と言える。水道の蛇口やドアのノブは捻るから自動開閉になった。指で押さえていたスイッチさえも声で反応し起動する時代となった。また、買い物も歩いて購入する時代からネットで頼んで届く時代へと変化しつつある。便利社会の反面で、人間の基本的な身体機能を使わなくて良い時代に変化している。幼い子ども達は、その生活様式に慣れることで子どもの身体能力はさらに低下していく。握力が弱いことで、鉄棒などの固定遊具が長くつかめない、我慢ができないなどから思うように上達しない。運動あそびが苦手になれば、ますます運動をしなくなり、その結果、生活面にも関係し、筆圧が弱くなったり箸が持てなくなったりする。同様に、体幹が弱いことで、歩くことに疲れる、バランスが悪くすぐに転げる結果、運動することが苦手になる。全体の筋力低下が、姿勢の悪さに関係する。身体活動の経験値の低下が身体能力への低下に関わり、身体能力の低下が生活面に支障をもたらす負のサイクルを起している

と考えられる。

4. 生活動作「手伝い」にみる身体能力形成

そこで遊びの中で、身体能力を育てることはもちろんのこと、生活環境に運動が減少している部分を何かで補うことも考えなければならない。まず、幼児が日常性で失っている生活での身体運動を補えるのは、掃除である。日本の小・中学校では、伝統的に掃除時間が組み込まれているが、幼児教育の現場で掃除を組み込んでいる園は全国でも少ない。実際に物の片づけなどは、園生活内ですることは多いが、掃く、拭く掃除など園児がしているところは少ない。「園児にさせると大変だから」「綺麗にできないから」などの意見が出るかも知れない。ところが小学校では1年生から実施する。実際に、小学1年生を担当した時、雑巾を絞れない子どもがいた。箒でうまくゴミを集めちりとりに入れることが難しい子どももいた。これらの動作がうまくできない児童は、幼児期までにその動作に似た経験がなく、うまく道具を扱うことができなかつたり、操作する動きの経験がなかつたりしたためであると考えられる。経験がないと、身体の巧緻性は高まらない。戸外遊びの時間が取れないならば、毎日の活動の中で、少しでも子どもの身体活動の経験を増やすための「お手伝い」が有効であると考えられる。「お手伝い」には、特に手首を使ったり指先を使ったりする動作が多く含まれている。

雑巾を絞る動作は、手首のひねり雑巾を絞ることから握力などが備わり、雑巾掛けのリレーをすると、頭部を下に向け、高這い状態で腕に体重を乗せながら雑巾を動かす、高度な身体運動を身につける。箒で履く動作は、持ち方は野球のバットの持ち方に類似し、履き方は、力を入れずに用具を操作する。力の加減やゴミの的に箒を当てるなど動かし方は子どもにとってとても難しい。日常の中で、「お手伝い」をすることで、自然と身体能力の基礎を獲得することができると思う。日常生活の中で身体の動きが奪われる現代社会で、多様な動きを習得するためにも「お手伝い」で補うことが必要となる。確かに幼児期は、動きが洗練化されておらず、掃除時間を義務化することは難しい。しかし、便利社会が生み出した身体能力の低下と戸外遊びの低下で身体運動の経験値は低下し続ける。小さな子どもでも、発達段階に応じた「お手伝い」はたくさんあり、その中で子どもの、心が育ち、身体能力の向上に結びつく。そこで、幼児に必要な身体操作を園での保育内容で補完するにはどうしたらよいかを提案したい。

5. 動作から考えられるお手伝いとあそびの関係性

生活動作の減少が、幼児の身体能力の減少を引き起こしており、運動あそびが不得意となったり、戸外遊びの減少によりさらなる能力の低下を引き起こしたりして、負の連鎖を起こしている。保育士のインタビュー（表3-1）から目立っている点が握力の低下であった。この点にも着目し、生活活動や遊びの中で握力能力が習得できることも必要であると考えられる。握力に關与する主な筋肉は、前腕屈筋群及び手腕筋群である。しっかりと指を動かし、腕の力や持つ力を遊びの中に入れ込むことで筋力を補うことができる。便利社会で指や手を使わないことで、生活の中での身体能力の経験

が少なくなったために、現状のような結果になっていると考えられる。そのために、日常の生活動作「お手伝い」を運動あそびの一部として園の活動に組み込み、家庭での生活活動として取り入れることが、握力能力の改善と同時に身体活動の活性につながると考える。握力を伴う運動を細分化し、①物を投げる②物を握る③指を動かす④手首を動かす⑤押すなどの動きとした。これらの動きをもとに、園児への遊びと類似している「お手伝い」の身体活動を表5-1に提示する。

表5-1 握力動作を伴う遊びとお手伝いにおける身体活動の関係性

動作	あそび	お手伝いにおける身体活動
①投げる	投げあそび（ボール・フリスビーなど）	ゴミ捨て
②握る	雲梯・鉄棒（固定遊具での遊び） 道具を持つ・綱引き・マット奪い 泥遊び・ボールキャッチ	荷物を持つ・片づけ・掃き掃除・ゴミ出し・ 雑巾絞り 布団をたたむ・上げ下ろし・靴洗い・花の水やり 料理の配膳・お茶くみ
③つまむ	お絵かき・ぶんぶんゴマ クライミング 洗濯ばさみあそび	箸・肩もみ・草取り・服の着脱衣・ボタン掛け・食器洗い 靴を履く・洗濯たたみ・収納・靴そろえ・新聞郵便運び 洗濯干し・料理（混ぜる）・ゴミ拾い・カーテンの開閉
④スナップ	投げ遊び・紙鉄砲・リボン体操	雑巾がけ・掃除・布団たたき・洗濯干し
⑤押す	手押し車・逆立ち・押し相撲	大型荷物の片付け

6. 生活動作と保育内容による補完への提案

保育現場で、片づけは多く行われているが、掃除は行われていない。玄関や靴箱を掃く、靴を並べるなど習得化すると細かな運動を習得できる。給食などのお茶つきも子ども達に実施させる。やかんが大きい場合は小さいやかんに移し、お盆でコップを運ぶ。これらの動きで平衡性、バランス、握力や筋力、巧緻性などが身に付き習慣化される。こぼれたら水を拭くことで雑巾を絞る動作も獲得できる。また、雑巾掛けすることで体支持の腕の力や逆さま感覚を身につけることができ、体支持動作を身につけることができる。その他にも、午睡のあとの布団たたみや運びなども子ども達にさせることで握力や手先の運動に関わることができる。保育の現場でお手伝いが遂行されることが、子ども達の基礎的な運動を身につけることができると考える。保育現場で、無理のない日常のお手伝いが、現代社会が生み出した便利さが故に失った運動能力を補うことができる。また、園だけではなく、家庭でのお手伝いをしっかり求めていくことが子どもの能力を伸ばす中でとても大切である。発達に応じたお手伝いを遂行することで基礎的な運動を補うことができ、経験値が多くなれば、動きが洗練化され、多くの運動をスムーズに行うことができる。外遊びでダイナミックに遊べない現代において、運動能力の低下に歯止めを掛けるためには、「お手伝い」で基礎的な握力や生活運動を補うで運動の経験値が増えると考え。また、園だけでは難しいため、家庭でのお手伝いの必要性を保育士は伝えて行かなくてはならない。「お手伝い」を義務化するのではなく、感謝の気持ちを育てながら身体能力の基礎を育てることができると考える。経験が少ない子ども達が多いからこそ導

入する必要性を感じる。しかし、お手伝いだけでは、失われた全ての身体能力を補うことはできない。そのためには、保育士が日々、あそびの中で、子どもの実態を把握し、多くの経験が増えるような遊びを考え、提供することが子どもの運動能力を引き出す上でとても必要である。そのためには、園での年間計画の中に「お手伝い」を組み込んだ運動カリキュラムを構築していくことも必要である。

7. 保育内容としての身体遊びカリキュラムについて提案

「幼児期運動指針」⁷⁾で幼児期に習得しておきたい動き「からだを移動する動き」「用具を操作する動き」「体のバランスを取る動き」を述べているが、運動あそびだけでなく、「お手伝い」を入れたカリキュラムを実施することで、基本的な身体活動の経験値を上げることができると考える。この経験値こそが、幼児期にとっては運動全般の動きに関連すると考える。また、特に、低下が著しい「握力」に関しては、「お手伝い」だけでなく、遊びの中で組み込む必要があると考え、遊びを提示した。

1) 表7-1 歳児運動あそび年間計画

内容	体を移動する動き			用具を操作する動き		体のバランスを取る動き		
	歩く、走る、はねる、跳ぶ、登る、下りる、這う、よける、すべる	持つ、運ぶ、投げる、捕る、転がす、蹴る、積む、こぐ、掘る、押す、引く	立つ、座る、寝ころぶ、起きる、回る、転がる、渡る、ぶら下がる					
月	走るリズム	固定遊具、季節遊び	体づくり	ボール、縄、フープ	お手伝い	伝承遊び	器械体操	ダンス表現
4	鬼ごっこ	滑り台	走る	②運び	靴そろえ	だるまさ	跳び箱	模倣あそ
5	けんけん	雲梯、	柔軟体操	ボールキ	水やり	んがころ	マット(ブ	び
6	ぱラダー	鉄棒前回		ャッチ		んだ	リッジ・前	
		り				ゴム跳び	転)	
7	スキップ	水遊び	バランス	①的当て	雑巾掛け	投げ遊び	マット	ダンス
8	ギャロップ	ブランコ	あそび	ボールつ	布団たた	紙鉄砲	(側転)	
9				き	み	平均台		
				フープ遊				
10	②リレー	落ち葉遊	跳びあそ	ドッジボ	落ち葉掃	縄あそび	鉄棒	④ダンス
11	あそび	び	び	ール	き	郵便屋さ	(逆上がり)	運動会
12		ジャング	馬跳び	長縄	コップ運	ん	巧技台	
		ルジム			び	竹馬		
					お茶くみ			
1	鬼ごっこ	雪・氷遊	大根抜き	③引っ張	荷物運び	駒回し、	マット	ダンス
2	サーキット	び	手押し車	る	給食の配	凧あげ、	(後転・	
3				縄跳び	膳	羽子板	逆立ち)	
				蹴る				

3ヶ月ごとに1サイクルとして区切り、無理のなく、その期間で特に重要視していきたい内容を

決めることで、運動あそびの経験値をあげることができると考えた。また、子ども達が運動あそびを完璧にすることを求めるのではなく、「またやってみたい。」といった運動あそびの機会を保育者が提示することで子どもへの主体的な遊びへと発展することが考えられる。「お手伝い」を遊び感覚で行うことで基本的な運動の習得の基盤をつくることができると考えた。

2) 「握力」を身につけるための運動あそび

表7-1で提示した動きで「握力」強化を目的とした遊びを提案する。

5～6歳

○的当て

新聞ボールであそぼう 鬼退治あそび（新聞ボールで、的倒し）

ねらい：勢いのあるボール投げができるようにする。

- ① 自分で新聞を丸めて、新聞ボールを作る。⇒（指の力・握る）
- ② 新聞ボールにマスキングテープを巻き崩れないようにする。マスキングテープは園児が自分で切って巻く。⇒（握る・指を動かす）
- ③ 1人2～3個作る。
- ④ 的を設置する。的は倒れやすい物で製作する。園児の投げ能力に合わせ目的の距離を設定する。初めは近い距離から設定し少しずつ距離を延ばす。また、高さも考え、低い位置～目の高さまでは、勢いのあるボールを投げることができることを考え、できる高さや距離を考え設置する。⇒（投げる）
- ⑤ ルールは、グループ競争や集団遊びとして行う。早く倒したほうが勝利

○運ぶ

タオルで遊ぼう 魔法のじゅうたん（タオルに乗せて運搬リレー）

ねらい：しっかりつかむ能力を身につける。

- ① 2人1組で実施する。一人がバスタオルに乗り体育座りをして落ちないようにタオルの端を持つ。もう一人がタオルをもって人を乗せた状態で運ぶ。1人で難しければ、2人で行う。
- ② 引っ張る方と乗る方をお互いに経験する。⇒（握る力の強化を狙う。）
- ③ 集団あそび、または、グループ競争として行う。

○引っ張る（つかむ・投げる）

ボール残し 爆弾落とし（シート上のボールを協力して振り落とす）。

ねらい：指の力を強化する

- ① 2グループに分かれ、Aグループがシートを持ち、シート上に入ってきたボールを上下に動かしながらシート外へ落とす。⇒（つかむ・握る・スナップ）
- ② Bグループが外からシート内へボールを投げ入れる。⇒（投げる）

○ダンス（物の操作）

リボン体操 リズムダンス

ねらい：手首を自由に動かす

- ① リボンを使ってダンスをする。

- ②リボンを勢いよく降り下げて音を出す。⇒（スナップ・腕の力）
- ③手首を前後左右回旋することで、手首がスムーズに動かせるようにする。

8. まとめ

現代社会が、便利社会である半面、子ども達にとって日常的な身体能力が失われていることを大人は知らなくてはならない。遊びが、ゲームやビデオ、テレビなど室内遊びが多くなる中で、ダイナミックな運動あそびが減少し、どのようにして基本的な運動を補っていくか、身体能力や握力の低下に歯止めを掛けるためにどのような遊びで補う必要があるか考えなくてはならない。簡単な遊びやお手伝いで、身体能力の形成をする重要性を感じる。掃除することを義務にするのでなく、「お手伝い」を通して、「思いやり」「頑張る力」を形成し、心を豊かにし、動くことの楽しさを身につける。小さな身体活動の経験値が、身体能力形成にとって必要であり、運動が楽しいと思い将来への健康へとつなげることができる。また、自由遊びとは、ただ、子ども自由に遊ばせるだけでなく、子どもが自由に遊びたくなる内容や環境づくりを、保育者が考え、子ども達が自主的、主体的に遊ぶことができるように支援することが大切である。年間計画での伝承遊びや運動あそびを考え実施すると共に「お手伝い」を取り入れることも必要であると考え。今後、将来にわたり健康であるためには、身体活動をどれだけ増すかということと、「お手伝い」が、園や家庭で頻繁に行われることの重要度を広めることが必要であると考え。

〔おわりに〕

ご多用にもかかわらず、こころよくインタビューに応じていただいた平田保育園、たんぼぼ保育園の園長先生はじめ諸先生方に感謝を申し上げます。

引用文献

- 1) 文部科学省スポーツ庁 (2017) 「平成29年度体力・運動調査結果の概要及び報告書について」
- 2) 文部科学省 (2002) 「子どもの体力向上のための総合的な方策について (答申)」 (2002)
- 3) 前掲1) による。
- 4) 文部科学省 (2012) 「幼児期運動指針」 p21.
- 5) 白石豊・廣瀬仁美 (2009) 「どの子ども伸びる運動神経—幼児編—」 かもがわ出版, p17.
- 6) 文部科学省 スポーツ庁 (2018) 「平成30年度体力・運動調査結果の概要」
- 7) 文部科学省 (2012) 「幼児期運動指針」 p9.

「保育内容演習 言葉Ⅱ」の授業におけるエピソード記述を用いた指導法について

宮下 小百合

1. はじめに

本論は、「保育内容演習 言葉Ⅱ」の授業におけるエピソード記述を用いた指導法という主題に即して具体的な学生の記述した事例をもとに、どのように指導するかを考察するものである。

保育者として日々の保育実践を記述することは、記録を残すため、自身の実践を省察するために必要不可欠なことである。と同時に保育実践と記録を同僚と共有することで幅広い視点で幼児の保育に関わることが出来るという意味において保育実践の記録は重要な意味を持つものとする。

幼稚園教育要領第1章総則、第4指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価、4.幼児理解に基づいた評価の実施(1)においては次のように説明されている。「指導の課程を振り返りながら幼児の理解を進め、幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に生かすようにすること。その際、他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度の評価についての評定によって捉えるものではないことに留意すること。」¹⁾ この説明からも保育の評価・改善の意味において保育の実践記録が重要であり、一律ではなく個々に目を向けた保育者の関わりや援助の必要性が述べられている。

保育者を養成する本学で「保育内容演習 言葉Ⅰ・Ⅱ」と「文章表現法Ⅰ・Ⅱ」を同時期に担当する者としては、ほとんどの学生が、教育実習・保育実習・施設実習においての実習日誌の記載に対して、苦手意識を持っていることや、実習日誌の記載に多くの時間を費やしていることに、授業当初から何故、それほど苦手意識を感じているのかについて懸念を抱いていた。また、実習における幼児との関わりは十分にできていても、実習日誌の内容が不十分であるために、適切な評価につながらない学生も少なくないのが現状である。前任者の授業において、実習日誌の意義や記載の方法、適した文章表現などの指導がなされ、問題はないと思われた。しかしながら、振り返りや評価の為の実践記録を指導するだけでよいのであろうかと疑問が残る。

2年生前期の「保育内容演習 言葉Ⅰ」の授業において、「言葉のスケッチ」と称して、保育者と幼児の会話、幼児同士の会話、あるいは独り言のつぶやきなどを採録して教材として発表し、相互に意見を交換する機会を持った。学生は幼児の会話やつぶやきを採録することで、その言葉の音声の背景にある感情や思いを考察することができたと考える。

では、そのような幼児の感情から発せられた言葉を的確に捉え、文章で表現するためには、どのような授業内容を行い、学生にどのような力を培うことが必要になるのかを考えたとき、保育者として幼児に対する言語観を持つことが不可欠であると感じた。保育者の幼児に対する言語観に関しては、幼児の言語生態の把握が必要であり、そのことは児童の言語生態研究会を主宰する上原の児

童の言語観に共通するものがあると考えられる。「子どものイメージの情動を考察することによって、人間の最も根源的な心象誘引を引き出せたらということにあった。それをわれわれは先験的イメージと呼び、生活経験や知覚現象とは区別されるイメージ自体の持つ運動とも呼べる類同性を得ようとした。」²⁾と上原は述べている。このことから子どもの持つイメージには、知識・経験の有無にかかわらず「先験的イメージ」があり、大人の考えるイメージとは異なっている。保育者はそのことを踏まえたうえで、幼児の感情の動きに目を向けることが大切であり、それが幼児の言語観の理解にも繋がると思われる。

そこで、「保育内容演習 言葉Ⅱ」では、保育実習、教育実習の終了後「言葉のスケッチ」を行い、その中で特に印象に残ったエピソードを文章にまとめて発表する授業内容を取り入れることにした。鯨岡は、「保育の場の“あるがまま”を捉え、保育で何が大切なのかを世間に伝えていこうとすると、保育の多面的な営みをエピソードに描いて示すというのは、おそらくもっとも有効な手段になるのではないのでしょうか。」³⁾と記し、「保育者がエピソードに描くことを通して、はじめて子どもの心の動きを取り上げることができる。」⁴⁾と述べている。このエピソード記述を授業に取り入れることで、幼児の心の動きや感情の動き、つまり情動を考察するには、どのような視点を持つことが大切であるかを知る手掛かりになると考える。

2. 「保育内容演習 言葉Ⅱ」におけるエピソード記述の授業での実際

本実践は、2年次後期開講科目「保育内容演習 言葉Ⅱ」において行ったものである。本授業は幼稚園教諭2級、保育士資格取得のための選択必修科目で、全15回あるが、エピソード記述に関しての講義は2回に止まった。その少ない講義回数の中で次のような授業を試みた。受講者は10名であったが、前期の保育内容演習言葉Ⅰにおいて興味関心を持った学生が受講してくれた。

第6回目の授業として「みんなに伝えたいエピソードを描いてみよう。」という学習内容で行った授業を分析したいと思う。

授業のねらいは、エピソード記述について、記述の形式、方法について学習した。前期の文章表現法の授業で既に学習した内容であったが、今回は単なる活動記録ではなく、幼児の内面の動きも視野にいれたエピソードを書くように伝えた。さらに実習での体験で仲間に伝えたいと思った感動的なエピソードを選び、作成するように助言した。

授業の内容は、上記の説明をパワーポイントを使用して30分間説明し、続いて同様に鯨岡の『エピソード記述入門』にあるエピソード記述の事例を15分間で紹介した。この内容は、蟻を捕まえない1歳児のエピソードで、学生は感動的な内容を期待したが、実際は先輩保育士から極めて平凡な事実を教えられて、幼児に寄り添うとはどういうことなのかを知らされるものであった。その後の45分間で作成をする中で、実習で体験した中からエピソードを選ぶことは容易であるが、それをどのように表現すればよいのか、どのようにすればみんなに伝わるのかを悩み、試行錯誤する学生が多く見られた。記述の中で、自分がみんなに一番伝えたいことは何であるのかを常に考えながら作成するように助言した。

第7回目の授業では、全員でエピソード記述の発表・検討を行った。ねらいとしては、発表することを通して、相手にどのように伝わっているかを知る。また、他の人のエピソード記述を聞くことで、幼児に対するさまざまな視点があることに気づくとした。内容としては、全員のエピソード記述を資料として配付し、一人ずつ発表を行った。発表後の意見交換では、共感できる部分や、わかりにくい表現など自由に述べあった。

実際の学生のエピソード記述を事例として挙げ、考察してみたいと思う。

学生Aさんのエピソードを分析してみたいと思う。タイトルは「言葉が豊富なMちゃん」年少の女児の事例である。このエピソードは形式的に整っており、内容的にも全体像が活写されている。授業で見せた事例のように冷静な観察を以て叙述されているように思われたので取り上げた。

エピソード記述は、以下の「背景」・「エピソード」・「考察」の順で記述される。

「背景」

I幼稚園の年少クラスMちゃんと戸外遊びでのやりとりである。子どもたちはそれぞれ固定遊具を使い、遊んでいる。園庭には、砂場、雲梯、アスレチックなどがあり、子どもは自由に好きな遊びに取り組む。年少のMちゃんは、とてもよく言葉を話し、やりとりをする中で、笑顔がよく見られ、愛嬌のある子どもである。

「エピソード」

午前中の戸外遊びで、雲梯をしようとしていたMちゃん。手を洗った後、水が手についたままで、雲梯で遊びたいがどうしようか困っている様子だった。私が「手に砂をつけたら滑らないよ。」と手に砂を付けて見せた。同じようにMちゃんが砂を付けていた。私が他の子どもと遊んでいる途中、Mちゃんが雲梯をしながら、私を見て「先生、教えてくれてありがとう。」と笑顔でお礼を言ってきた。私は、何気なく教えたただけだったが、きちんとお礼を言えることに驚いた。

ある日、Mちゃんは砂遊びをしていた。Mちゃんはスコップを持ちながら、「工事中です。くるくるくるー。」と言いながら砂場の土を掘り、遊んでいた。私が、「工事してるの？」と声をかけると、Mちゃんは「お家の近くで工事してるんだけどね、その工事とはちょっと違うかもしれない」と可愛らしく答えた。私は、笑顔でいきいきと話をするMちゃんに「Mちゃんの言うこと面白いね」と伝えると、「ありがとう」と笑顔で返ってきた。

また、Mちゃんは、同じクラスの風邪で休んでいた子どもが登園して遊んでいるのを見て、「Mくん、風邪でお休みしてたんだけど、頑張ってきてくれた」と私に伝えてきた。「頑張ってきて」と思いやりの言葉を言えるMちゃんに感心した。言葉から優しさを感じることができた。

Mちゃんの自然と出る言葉に、驚くことが多かった。私がMちゃんのいる年少のクラスを担当し、手遊びをしている時に、とびきりの笑顔で楽しそうに手遊びをしていたのがとても印象的だった。元気をくれる笑顔だと感じた。私が別のクラスに入っている時でも、朝、戸外遊びの際に、挨拶をしに来ていた。Mちゃんは、言葉のやりとりだけでなく、挨拶がきちんとできる子どもだった。

「考察」

Mちゃんは、月齢も早い分、年少の中でも言葉をよく知っており、語彙数が豊富だった。語彙力があるため、会話もスムーズにでき、言葉の意味をよく理解している様子だった。Mちゃんは、コミュニケーション能力が高く、家庭で、保護者が日々の生活の中で、Mちゃんによく言葉がけをされているのだと感じた。また挨拶が自然とできるため、挨拶が習慣付いて育っているのだと思った。

このエピソードは、教育実習で年少クラスを担当したとき、普段の保育での何気ない言葉のやりとりの場面を切り取った内容である。実習生の視点からは、水がついた手で、雲梯ができないと迷っていたMちゃんに、「手に砂をつけたら滑らないよ。」と手に砂を付けて見せた。同じようにMちゃんが砂を付けていた。」と言う部分は、今、その場面にいる実習生にしか描くことができない場面であると思われる。

この記述に関する実習生の保育の構えとしては、Mちゃんの「ありがとう。」という言葉から、笑顔あふれる表情や、そこに関わる周りの幼児や実習生、保育者の笑顔の映像がイメージとして伝わってくる。筆者が何気なくかけた言葉を素直に受け入れ、お礼を言ったMちゃんの様子に、少し驚きを感じるとともに、保育者として自分のかけた言葉の重みに気づききっかけになったようである。また、「家庭で、保護者が日々の生活の中で、Mちゃんによく言葉がけをされているのだと感じた。また挨拶が自然とできるため、挨拶が習慣付いて育っているのだと思った。」という考察の部分では、幼児の言葉の発達に周りの保護者など大人の言葉がけが大きく関わっていることへの気づきもあり、授業で学んだことと実習での実践がつながったと考えられる。このエピソードを聞いた感想として、「自分の担当した幼児にも言葉で周囲とコミュニケーションがとれる子どもがいる。」という共感や、「他にMちゃん言葉で印象に残ったエピソードを知りたい。」という意見もあった。この記述の「エピソード」の部分では、Mちゃんの笑顔で話す様子がいきいきと描かれているが、「考察」では、「語彙数が豊富」であるため「会話がスムーズ」と結論付けられているため表面のみの印象で、内容が深められていないと感じる。雲梯ができないと迷っていたMちゃんに、「手に砂をつけたら滑らないよ。」と筆者が言葉をかけることで、雲梯で遊ぶことができた。その結果「ありがとう。」という言葉が発せられた。その時のMちゃんの感情の動きに目を向けることが大切であり、考察をより深めることに繋がると考える。

以上のことからエピソード記述は、対象の幼児の心的な動きだけではなく、観察している実習生の保育への構えや子供観、あるいは話し言葉への感性が垣間見られることがよく分かる。

次に学生Bさんのエピソード記述を例にあげる。教育実習で担当した3・4・5歳混合クラス年長男児のエピソードである。エピソードを選択する際には、幼児の乱暴でやんちゃな部分に目が向きがちであるが、それとは異なる一面に着目した事例である。同じエピソードでも学生の感性によって違う見方ができるということがわかる意味で取り上げてみた。タイトルは、「Rくんのやさしさ」である。

「背景」

3・4・5歳混合クラスそら組に入って間際の出来事。担任の先生から「出来るだけ喧嘩の仲裁にはしっかり関わってほしい。」と言われました。その中で友達と喧嘩することが多いRくん。特に手を出してしまうことが多く、私はどのように関わったらよいのか頭を悩ませた。そんな葛藤の10日間、どのようにRくんと向き合っていたのかを書きました。

「エピソード」

朝早くから登園していたRくん、2歳の男の子が積み木で遊んでいるとき、犬のつくり方が分からず困っていると、「俺が教えてあげるよ。」と優しく教えてあげていました。別の日には、転んでしまって泣いているお友達のところへ行き「大丈夫？」と近寄り、砂をはらってあげていました。私がそら組で使った絵の具を洗っていると、とことこ近寄ってきて「先生～！手伝うよ。」と手伝ってくれました。喧嘩をすることが多いRくんですが、その反面、優しい心を持っているということを知りました。

「考察」

先生から「Rくんとしっかり向き合してほしい。」「しっかりRくとコミュニケーションをとってほしい。」と伝えられました。最初そう聞き、私は喧嘩の仲裁を行い「Rくん！！」と言いがちでした。それは、「Rくんはすぐに手が出る子。」「Rくんは悪い子。」だという先入観があったと思いました。だからこそ、先生が「しっかりRくと向き合い、Rくんがどんな子なのかを見てほしい。」と私に伝えたのだと聞きました。また、その子の良さや直さないといけないところを見つけること、そして受け止め向き合うことが大切であると学びました。子ども一人ひとりとどう向き合い、その子とどれくらい時間を共有したかによって、その子との信頼関係が構築され、そこからその子との関係がより深くなると思います。そして「うれしいね。」「悲しいね。」「楽しいね。」「残念だね。」という心の言葉を使うことで大人と子どもの間に共感性を伸ばしていく。それだけでなく、自分から進んで大人の気持ちに寄り添い始めると思います。

このエピソードは、普段から喧嘩をすることが多いRくんについて、実習生としてどのように関わっていくべきか思案する様子が伺える。最初は、Rくんの乱暴な行動ばかりに目が向きがちで、禁止や制止をすることに一生懸命になっていたようであるが、「しっかり向き合してほしい。」という指導保育者の言葉を熟思することで、Rくんに対する実習生自身の見方を変化させることができたエピソードである。幼児同士の喧嘩の場面は、これまでのエピソード記述でもよく取り上げられ、保育者によっていろいろな視点、関わり方が考察されている。鯨岡は、自分の満たされない思いを他児への乱暴というかたちで表現してしまう年長男児のエピソード記述に対して、負の行動を抑えようと、もし禁止や制止など厳しく叱る対応で臨めば、子どもの負の心の動きは沈静化するどころかより強いかたちで鬱屈し、大人の目に見えないところでさらなる負の行動に発展するでしょう。⁵⁾と述べている。そこには、どう関わるのかの前に、幼児の言葉や行動をどう捉えるのかという保育

者としての視点を持ち、関わる必要があるのではないかと考える。発表後の意見交換では、「喧嘩の場面では、どう言葉をかけたらいいのか分からなかった。」という意見や、「自分ですぐに解決しようとして、強い口調の言葉がけをしたり、お互いに納得できていないのに「ごめんなさい」を言うよう促したりしがちになる。」と同じ悩みを抱える学生も多く見られた。今回は、Rくんの優しい部分が描かれているが、普段の乱暴な部分のエピソードも記述することで、話し言葉や感情の動きなどをより深く考察できるのではないかと考える。この記述では、実習生のRくんに対する見方や考えの変化に伴い、優しい面を次々に発見することができた喜びを感じることで、書きたい気持ちに繋がったと思われる。また、幼児と共有する時間が多いことが信頼関係の構築に繋がっていく。と自身の保育感を考察するに至っている。以上のことから、エピソード記述を行うことで、学生の幼児に対する見方、捉え方の変化を促し、その考えをより深めることができるのではないかと推察できる。

最後に学生Cさんのエピソードを分析したいと思う。これまでの二つのエピソード記述と比較すると、文章表現も技術があるとはいえず、考察も十分でない印象である。しかし、読んでいるうちに、ありありと状況が浮かんでくると感じ、このエピソードを例として挙げてみることにした。この筆者は、普段から文章を書くことにとっても苦手意識をもっており、毎日実習日誌を書くことに殊のほか苦勞をしている学生である。しかし、このエピソード記述の課題には、意欲的で前向きに取り組む、自信をもって発表することができたことを付け加えておきたい。

タイトルは、「Kくんにちょっかいを出すRくん」である。

「背景」

KくんとRくんは5歳児年長さんの男の子である。いつもRくんはKくんにちょっかいを出したり、Kくんが遊んでいるおもちゃを横取りしたり、Kくんが描いた絵を上からぐちゃぐちゃにしたりとKくんを泣かせては、怒って泣きながら追いかけてくるKくんから逃げて笑っていた。

「エピソード」

朝の登園時間。私がいつものように登園してくる子どもたちに挨拶をしながら一緒に遊んでいると、いつもと変わらず元気なRくんが「先生おはよう！」と登園してきた。着替えもシール張りも終えたRくんが「先生、Kくんはまだ？」と聞いてきた。「Kくんかあ。バスがまだじゃけん来んかもね。一緒に遊びたいん？」と言うとRくんが「別に遊ばんし！」と言って一人で遊び始めた。

時間がたち、Kくんが登園してきた。登園してくるなり、RくんはKくんにちょっかいを出し泣かせて二人で教室中を走り回っていた。Rくんを担任の先生が叱ると、Kくんは、他の子のところに行き楽しく遊んでいた。怒られたRくんが私の所へ来て「Kくんこっちこさして！！ここ連れて戻して来て、先生おねがいじゃけ。」と泣きながら言ってきた。

「考察」

RくんはKくんとただ遊びたかっただけなのかもしれない。いつもちょっかいを出している分、KくんがRくんの所に寄りつかなくなったのでさびしかったように思えた。遊ぼうと口で

うまく伝えられずにちょっかいを出して、教室で二人で走り回ることが楽しかったのであろう。うまく伝えられるようにアドバイスか何かを伝えられたらいいと思う。

このエピソードは、自分の気持ちをうまく伝えられず、気持ちに反する行動をとってしまう幼児のありのままの姿が描かれていると感じる。「Kくんはまだ？」と登園を心待ちにしている言葉を発するRくんだが、「一緒に遊びたいん？」という実習生の言葉がけに「別に遊ばんし！」と少しふてくされて自分を取り繕うような言葉も発している。この言葉のやりとりの中だけでも、Rくんの気分の高まりと自制のようなものがうかがえる。また、先生に叱られ、Kくんが自分から離れて行ってしまい、どうしようもなくなってしまった気分、感情の動きを文章から読み取ることができる。その場に直面していた筆者は、誰よりも強くその感情を音声に乗せた言葉に触れていたと考える。そのことは上原の「何語にもよらず、人間がものを言いたいとするときは、それなりに気分が高まっているのである。赤ちゃんでさえ心を伝えようとするときはそれなりの音声を発している。」⁶⁾という音声言語を先に行うべきという考えに通じるものである。Rくんの発する言葉の奥にある気分や感情の動きを捉えることが、幼児の言語観を理解することに繋がると考えられる。

今回は、「考察」の部分で自分なりの分析はなされているが、その先のどのように関わっていくのかについては、何も見い出せていないようである。この分析から、幼児への言葉がけや働きかけを自分なりに掴めるような授業の内容を考えることが今後の課題として挙げられる。

このエピソード記述の授業後、振り返ることを目的として、この授業を通して得たことや身に付いたと思うことを学生自身で考えてみる機会を設けた。その中には、「エピソード記述をして子どもの言葉によく耳を傾けられるようになった。」「実習の時に子どもの様子（言動）をしっかりと見ることができるようになった。」と自分の幼児に対する見方や考え方の変化に気づく意見が多く見られた。また、「他の人のエピソード記述や、あったことを聞くことでいろいろな視点から考えることができた。」のようにお互いに発表し合い、分析や考察をすることで、同じ幼児のエピソードでも、それを捉える実習生のさまざまな視点によって記述が異なるということを理解できたと考える。さらに、「相手が言っていることに対して、どんな感情をもっているのか推測する力（洞察力）を身に付けることが大切だと思う。」「子どもたちが発する言葉一つ一つに深い意味があり、それを上手に受け止めて、子どもたちをもっと知っていくことが大切だと思った。」というように、幼児が発する音声言語の奥にある思いや感情の動きを捉えることが、幼児の言語観の理解に繋がることを実感しているようである。

3. おわりに

今回、エピソード記述を授業に取り入れたことで、実習生自身の幼児に対する見方や考え方の変化を促し、幼児の言葉を深く捉えようとする姿勢を持つことの重要性に気づききっかけになったと考える。また自分が伝えたいと思うテーマや内容だからこそ、生き生きとした幼児の姿を自分なりの文章で表現することができ、学生の文章に対する苦手意識が無くなってきたと実感できる。そし

て、自分とは異なるさまざまな視点があることを理解し、そのことは今後の保育者としての構えに繋がる活動になったと考えることができる。

エピソード記述は、幼児の言葉、友達や保育者との会話や行動を相手に伝えるように記述することで、自分なりの分析や考察を行うことができる。しかしそれだけではなく、学生自身の幼児に対する言語観や保育観を知ることができ、分析や考察することを通して自分の見方や考え方の変化に気づくことに意味があると考えられる。今回の活動を通して、学生一人一人が幼児の言葉や行動について、自分なりの視点をもって向き合うことができたことは一定の成果があったと思われる。しかし、学生の中にはエピソード記述の形式に則っているが、エピソードが絞られていないため何を伝えたいか分からない記述も見られ、さらなる指導の余地を感じている。今後は、自分で分析や考察したことを実践にどう繋げていくかが課題として挙げられる。そのために幼児の言葉の奥にある思いや感情の動きに目を向けるだけでなく、先験的イメージと言葉の関連を考えることが幼児の言語観の理解や、その人自身の保育観に繋がることを考察していきたいと考える。

(注)

(注1) 『幼稚園教育要領』〈平成29年告示〉文部科学省告示第62号, k.k フレーベル館, p.11.

(注2) 『子ども文化の現像－文化人類学的視点から』岩田慶治編・上原輝男著, 日本放送出版協会, p121～p122

(注3) 『エピソード記述で保育を描く』鯨岡峻・鯨岡和子著, K.K. ミネルヴァ書房, P 9

(注4) 『子どもの心の育ちをエピソードで描く』－自己肯定感を育てる保育のために－, 鯨岡峻著, K.K. ミネルヴァ書房, P61.

(注5) 同上, P195

(注6) 『続感情教育論』上原輝男著, 児童の言語生態研究会, 平成23年刊, p218.

これからの地域子育て家庭支援への一考察(1)

正長 清志・荒谷 容子

1. はじめに

少子高齢化の流れが止まらない現代、希薄な人間関係が特徴である。しかし、福祉サービスの対象となる割合が高いとされる高齢者と幼児いわゆる子どもが互いに交流しあい、共生することが、現代社会における希薄な人間関係に少しでも有効にならないだろうか。さらに社会で置き去りになりやすい高齢者と子どもを受容していくことは、地域の受容力・地域の支援力活性化にも繋がらないかと考える。

本研究は、1.地域の助け合い力について、具体的モデル事例も含め、福祉面から述べる。2.高齢者と幼児の交流を考える上で、世代を超えた年齢差がもたらす心理的効果について、具体的には、高齢者の「心理的ウェル・ビーイング」について考える。

2. 有償助け合いサービスの利用による単独生活者の支援の有効性について

— ご近所の助け合いを継続させていくために —

現在の日本は、少子高齢化、人口減少にともない社会的に孤立、子どもの貧困、家族の規模が縮小し家族機能の低下、地域社会におけるつながりや支え合いの機能の弱さの進行、それにとまなう地域での希薄な人間関係の形成が問題となっている。これまで、生活困窮者自立支援制度や介護保険制度の改正における地域包括ケアシステムなど国の施策が進められてきた。その中で、貧困や介護に関する問題を公的な福祉サービスだけで支援するには、行政・財政の今日的状況を背景にすると、全国的な福祉サービスだけでは充分に対応できない狭間が生じ、さらに、その地域に合った福祉サービスを提供することにも、家族だけでは子育てから高齢者の介護に至る担い手が不足している。

地域に合った既存の福祉サービスに依存することなく、住民同士の助け合いや様々な実践に取り組んでいる団体で、コンサルテーションを大切にしながら、ネットワークを形成することが必要とされた。かつて、家族や親族での解決が困難な課題に直面すると、ご近所の助け合いなどで対応してきた。現在も地域にはその地域で培った、「お互い様の助け合い活動」やボランティアとして、様々な人が無償で活動をしている。これまで、高齢者の介護問題の解決をするための一つの施策として、在宅福祉サービスが普及してきているが、その在宅福祉サービスを支えるためにボランティアの確保の必要性が指摘され、各地域に合ったよりよい福祉サービスの提供が継続的に検討されている。

ボランティアは、無償性が特徴でありその活動に対して報酬や利益に基づかない利他的な動機によって行われるものである。しかし、無償の助け合いで活動においては、お願いする側に「頼みに

くい」「気が引ける」等の気持ちが生じたり、担い手側に「どこまでサービスを提供すれば良いのか」等の不安感も少なからずある。そこで、無償のボランティア活動だけではなく、有償・有料というかたちで謝礼や一定額の経費を受け取るといった有償でボランティア活動する形態があり、実際に利用者と担い手の間に適切な関係を生むといく考え方で活動が発展してきた経緯がある。この「お互い様」の活動を継続していくための一つの方法として、利用料を介在させる「有償助け合いサービス」がある。「有償」はあくまでも「無償の助け合い活動」を前提とし、活動継続のための方法の一つであると認識¹⁾ することにした。

いわゆる「有償ボランティア」といわれる個人の活動の形態は、1980年代から高齢者介護分野の「支え合い」活動の特徴として会員制の支え合いを中心に活動がなされてきたと考えられている。²⁾

「有償助け合いサービス」は、住民参加型在宅福祉サービスとも言われ、住民参加型在宅福祉サービスは、自分たちの住むまちを自分たちの手で住み続けられるようにしたいというお思いを形にした住民自身による地域福祉活動です。サービスを利用する人も提供する人も、同じ地域に住む住民同士。“みんなで助け合っていこう”という趣旨で行われています。またそうした活動をしていくことで、ふだんは気づきにくい、あるいは薄れてしまったかのように見える地域の力を掘り起し、暮らしと地域を拓いていくことにそのミッション（組織の目的）があります。何よりも参加している人々のいきがいやハリのある生活につながっています。³⁾ と有償助け合いサービスの紹介をしている。こうした山口県内で活動をしている、住民主体サービスによる高齢者生活支援サービスの実施例として、むつみ元気支援隊（萩市）の、「愛着のある地域で暮らし続けたい－高齢化の進む地域で無理のない範囲での助け合い活動を－」⁴⁾ と、萩市社会福祉協議会の⁵⁾ 生活支援体制整備事業を参照することにする。

むつみ地域 むつみ元気支援隊

①活動エリア 萩市むつみ地域（716世帯 人口1,410人 高齢化率55.7%）⁶⁾

②むつみ地域の紹介とこれまでの経緯

むつみ地域は、市内でも特に過疎化・高齢化が進み、高齢化率が50%を超える中山間地域。この状況の中、聞き取り調査をした結果、気軽に立ち寄れる場所、子どもから高齢者まで幅広い世代が集まることのできる居場所があればいいということになり、高齢者の日常生活を支援するため、住民ボランティアによる「むつみ元気支援隊」が発足、日常生活のちょっとした困りごと（買物、ゴミ出し、除雪等）を気兼ねなく言えて、笑顔で安心して暮らせる地域にしたい！むつみを元気にしたい！とボランティアを募集した。住民互助による支え合い活動として「むつみ愛サービス」を平成25年8月から開始した。その活動が認められ、『第3回健康寿命をのばそう！アワード（介護予防・高齢者生活支援分野）』において、厚生労働大臣最優秀賞を受賞した。平成28年度からは、介護保険の総合事業としてもサービスを提供している。

③訪問型サービス（むつみ愛サービス）

サービス内容 掃除、洗濯物取り入れ、電球や蛍光灯の交換、集積場へのゴミ出し支援、灯

油入れ、買い物代行、散歩の同行、草取り、高齢者の見守り、雪かき等日常生活のちょっとした困りごとを、住民相互で支援する。

利用料 買物、ゴミ出し、電球交換等の「ちょこっと支援」100円/30分
掃除、雪かき、剪定等は内容により300~500円/30分

④構成メンバー 担い手(協力員数)48人 利用会員数(サービス利用者)延べ41人

⑤通所サービス(各種サロン・イベントの実施)

○世代間交流拠点施設の一室に、元気支援隊員が常駐することで、誰もが気軽に立ち寄り、とのできる居場所になっている。

○週1回の女性サロンに加え、男性サロンも月1回開催される。

○四季折々の世代間交流イベント(ひな祭り、お月見会等)の開催。

○イベント時の送迎サービスの実施。

○高齢者の技を生かした各種教室等の開催。

○小学校、中学校などの児童・生徒の交流拠点作り。

⑥サービスを立ち上げてよかったこと

○訪問型サービス(むつみ愛サービス)

ちょっとした困り事を解消してもらった利用者さんが喜んで笑顔になるとき。

○通所型サービス(月曜サロン、男性サロン)

ここに来たら楽しい、面白い、子ども達から元気がもらえると喜んでもらえること。サロンの中で「役割がある」といきいきしている人を見られる。

○隊員相互

できる人が できることを できるときにやる。決して無理をしないことにより、互いを思いやる。隊員同士も交流ができ新しい仲間ができた。自分の歳の取り方(75歳・80歳になったら)を考えるきっかけになる。

上記のむつみ地域 むつみ元気支援隊の活動から、「有償ボランティア」によるサービスの担い手と労働者との相違については、このサービスを利用するための利用料は、あくまでも活動にかかるものであるとの考え方で、労働の対価ではないとしていることがいえる。

このように市民活動が盛んとなり、もしくは積極的に 推進しようとしてボランティア活動をバックアップする制度が整備されている。日本においては、社会的に地域の自助努力や市民活動のさらなる活性化が求められる中でボランティアが果たす役割は大きくなってきており、安心して活動できる環境づくり⁷⁾が求められる。

3. 高齢者と子どもの交流に関する効果 - 高齢者の心理的ウェル・ビーイングの視点から -
光本(2003)の施設入所高齢者のコミュニケーション対象者の有無、家族の有無とコミュニケーションの授受の効果に関する研究によると、社会的活動、つまり人間関係に関する研究の視点から

は、社会活動や人間関係が豊かな高齢者は、主観的幸福感が高いという結果を見いだしている。同様に在宅高齢者にとっても、家族、友人、近所、地域の人など周囲の人と結ぶ社会関係は、高齢期の生活に重要な役割を果たしていよう。

高齢者を対象とする研究に限らず、社会関係が「ウェル・ビーイング」に与える効果については膨大な研究がある（小林, 2015）。「心理的ウェル・ビーイング」とは、生活全般についての認知的または感情的評価であり、生活満足度、ハピネス、モラールや精神医学的症状などを含む多次元の概念であり、ネットワークサイズが大きいほど、また接触頻度が高いほど、「心理的ウェル・ビーイング」は高い傾向にある（小林, 2015）。

一般的に、高齢者はサポートを受ける側と捉えられることが多いが、少なくとも60代以上の高齢者では、子どもや孫との間の手段的サポートについては、受領するより提供する方が多い（河合・下仲, 1992）。他者にサポートを提供することは、高齢者自身の「心理的ウェル・ビーイング」を高めることにも貢献している（Krause et al., 1992; 金ほか, 1999）。但し、同研究では、子どもとの手段的サポートの授受に関して、提供よりも受領（例えば、時間、物品など）が多い方が、関係への満足度が高かった。そのような互惠性あるいは過小・過大利得と「心理的ウェル・ビーイング」の関係性は、手段的か情緒的か等のサポートの種類や授受の相手によって異なるという結果はほかにもみられる（Ingersoll-Dayton & Antonucci, 1988）。また、現時点でのサポートの授受が互惠的でない場合でも、長期的には互惠的であることが、高齢者の「ウェル・ビーイング」を高める可能性もある。長期的な互惠性の問題は、子、孫などの世代間でのサポートの交換について考える際には特に重要である。高齢期には身体機能の低下により他者からの援助を必要とする場合が多いが、現在、子どもから身の回りの世話を受けている高齢者も、より若いときには、子の世話をしたり、孫の世話をしたりとサポートの提供をしていたかもしれないからである。

また、高齢者は快・幸福の感情・情緒に結びつく行動には、高齢期の生き甲斐などが大きく関与している（谷口, 2001）という。以上のことから、家族の中の子ども、ひいては地域の子どもの情緒的交流が高齢者の快・幸福感情を喚起させることは多いと考える。さらに、高齢期が地域社会を生活の場として、特に人間関係を求めており、生活に充実感を持ちたい、地域社会への貢献、社会への見方を広めるために地域と深く関わりたいという心理は高い（谷口, 2001）。

4. おわりに

社会的視点からは高齢者の社会関係を考える場合、その文化的、社会的背景、家族、地域等、高齢者の置かれた背景の理解が重要であろう。高齢期のサポート授受の実態や「ウェル・ビーイング」への効果は、高齢者の保有する資源、例えば、健康、経済、時間的余裕などの状況や自立（自律）に対する考え方なども影響すると考えられる。高齢者が子どもから受けるサポートは、子どもと同居しているか否かによっても異なる（小林ほか, 2005など）。前述のように我が国は、少子高齢化の一途にあり子どもとの同居率は減少しているが、同居を希望する高齢者の割合も低下している（内閣府, 2006）。そうした状況においても、萩市むつみ地域の事例は、世代を超えて地域で支え合う必

然的生活体のモデルであると思われる。その背景として、高齢者の心理からくる世代間での心理的サポート交換の互惠性、生き甲斐等がはたらいており彼らの「心理的ウェル・ビーイング」を高めていた。

これからの「子育て家庭支援」に関しては、社会事情のみならず、高齢者心理、および子どもの心理からの分析を加えて検討していきたい。

参考文献 (有償助け合いサービスの利用による単独生活者の支援の有効性について)

- 1) 山口県社会福祉協議会 (2017) 「小地域における優勝助け合いサービス立ち上げの手引き」
- 2) 東根ちよ (2015) 「有償ボランティア」をめぐる先行研究の動向」同志社政策科学院生論集
- 3) 住民参加型在宅福祉サービス団体全国連絡会HP (<https://www.sankagata.net> 2019年2月15日確認)
- 4) 「平成29年度有償助け合いサービス運営研修会」配付資料による。「小地域における優勝助け合いサービス立ち上げの手引き」を参照されたい。
- 5) 萩市社会福祉協議会HP (<https://www.hagi-shakyo.or.jp/mutual-support/> 2019年2月15日確認)
- 6) 萩市統計による。(<http://www.city.hagi.lg.jp/soshiki/12/1085.html> 平成31年2月末 2019年3月5日確認)
- 7) 小野晶子 (2005) 「有償ボランティア」という働き方—その考え方と実態」労働政策レポート Vol3, 労働政策研究・研修機構.

引用・参考文献 (高齢者と子どもの交流に関する効果)

- 1) 河合千恵子・下仲順子 (1992) 老年期におけるソーシャル・サポートの授受—別居家族との関係の検討 老年社会科学, 14, 63-72
- 2) 小林江里香 (2015) 高齢期の社会関係 高齢者心理学 朝倉出版 PP.151-165
- 3) 光本容子 (2003) 老人施設入所高齢者における主観的幸福感の研究 PP.15 安田女子大学大学院 修士論文
- 4) 谷口幸一 (2001) 成熟と老化の心理学 コレール社 PP.15

進路希望調査に基づく学生の就職活動の現状と課題

佐々木 和美

1. はじめに

近年、幼稚園教諭・保育士不足、幼稚園教諭・保育士の処遇改善、保育サービスの多様化等保育をめぐる問題は深刻化している。

現在の就職状況は、幼稚園教諭、保育士不足から、学生にとっては就職環境が良くなっているとはいえ、就職活動においては自分の進路に対して将来を見据え、真剣に考え、取り組む姿勢を望んでいる。しかし採用先にとっては、より良い人材確保のために採用試験内定の早期化の傾向があり、学生が安易に就職先を決定する傾向が見られる。

本稿では、就職の現状と課題を学生の進路希望調査に基づき考えていきたい。

2. 本学の職業教育への取り組み

保育者（幼稚園教諭・保育士）養成校としては優れた保育実践力をもった保育のスペシャリストを目指している。保育者としての専門的な知識と技能、表現力とコミュニケーション能力、責任感と協力性を身につけるキャリア支援プログラムを作成し、これに基づいてキャリア支援センターを中心となって全教職員で職業教育を実施している。

1年生前期「基礎ゼミナール」・後期「キャリア開発Ⅰ」・2年生前期「キャリア開発Ⅱ」・後期「キャリア開発Ⅲ」では、本学で作成している「就職の手引き」を基に次のように指導している。

- ・マナーの重要性
- ・求められる人材について
- ・自己分析から自己PR書の書き方
- ・エントリーカードや履歴書の書き方
- ・志望動機の書き方
- ・面接の受け方 等

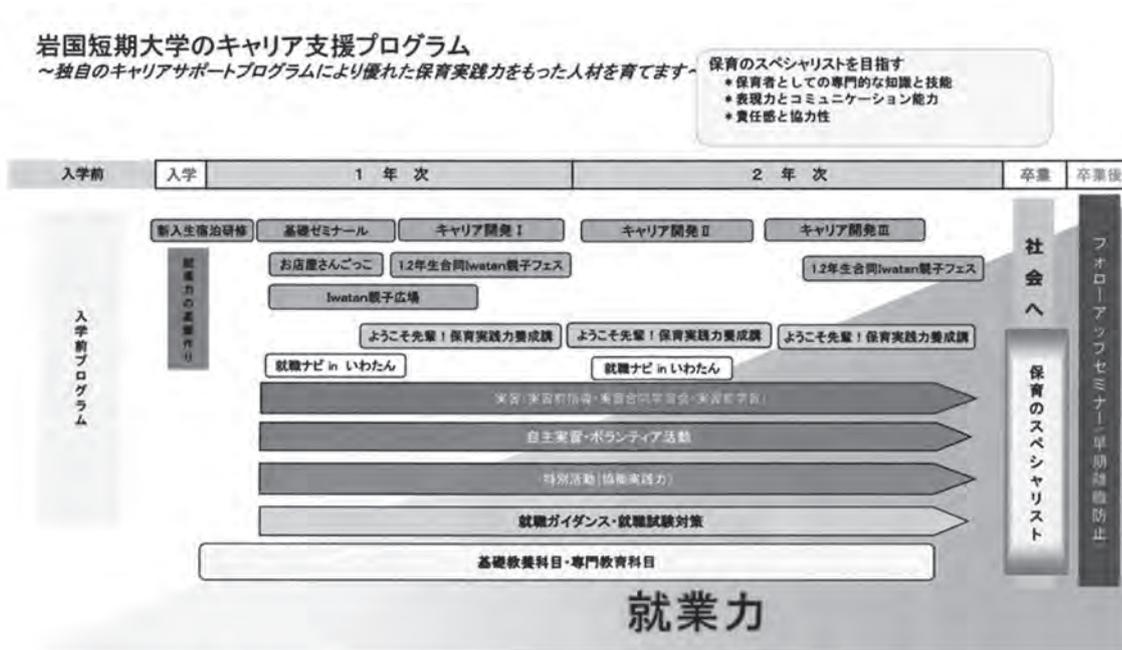
また、前後期初めのオリエンテーションでの「就職ガイダンス」、保育、福祉現場で活躍している卒業生を講師として招いて行う「ようこそ先輩！保育実践力講座」、幼稚園・保育所・認定こども園・施設を招いての就職合同説明会「就職ナビinいわたん」、2年生対象に前期に課外の時間を利用して本学教員が講師として行う「就職試験対策講座」等を実施している。また、センター職員による就職相談室での個人面談や面接指導等を行い、学生の就業力向上や就職活動の支援をしている。

学生の卒業後の支援として、新卒者を対象に卒業後の5月に就職先全てに教職員が訪問し卒業生の勤務状況について意見交換を行ったり、卒業2か月後に行い早期離職防止を目的に開催している

「フォローアップセミナー」の実施、また卒業後の10月に就職先と新卒者対象にアンケートを行い、評価を確認や意見の聴取を行っている。アンケートの内容は学生へのフィードバックなどを通して、就業力の育成と高い就職率を維持している。

支援プログラムは、次の図の通りである。

図-①



3. 進路希望調査の目的及方法

本学では、学生の就職に対する意識をアンケートにより調査し、それを基に就職支援へと繋げている。1年次7月、12月、2年次7月、11月に「就職に関する調査」、3月に「卒業生名簿作成調査」を実施している。学生の進路希望は、就職ガイダンスや実習などとの関係や影響が深いと考えられる。

- (1) 目的 短大という2年間で、学生は就職に対してどのような意識を持っているのか、卒業までの変遷を探り、就職支援の在り方に反映する。
- (2) 調査対象：H28年度生 72名
- (3) 調査年月日：平成28年 9月・12月 平成29年 7月・11月 平成30年 3月
- (4) 調査方法：調査用紙を授業で配布し、記入（10分程度）後回収した。

3. 進路希望調査の結果

(1) 就職を希望する業種について [複数回答]

① H28.9月 <1年次>

1年次後期が始まって間もなくのアンケートであった。夏休み中に、2年次に行く実習先を決定するために自主実習に行き内諾を受けている。まだ就職に対しての意識が薄く、漠然としているため、複数回答している学生が多い。

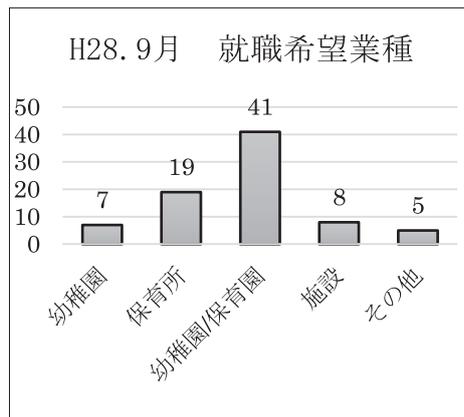


図-②

② H28.12月 <1年次>

12月に教育実習を経験したことが影響したようで、幼稚園か保育所で迷っていた学生が幼稚園希望に移行し、少し増えた。

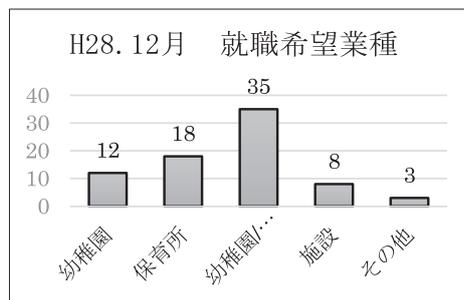


図-③

③ H29.7月 <2年次>

施設希望者が増えたのは、1年次2, 3月に施設実習を経験したことが影響していると思われる。また、6月の教育実習Ⅱで部分実習を経験し、保育実技を求められたり、子どもや保育者との関わりから、コミュニケーション能力の必要性を感じたりする中で、やり甲斐を感じたり、逆に自信をなくす様子が見られたことが反映しているようだ。

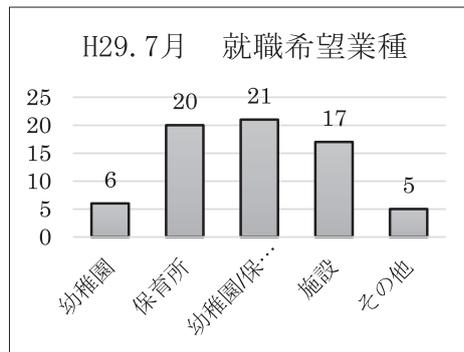


図-④

(2) 就職希望地域について

① H28.9月 <1年次> [複数回答]

地元志向が強い傾向にある。

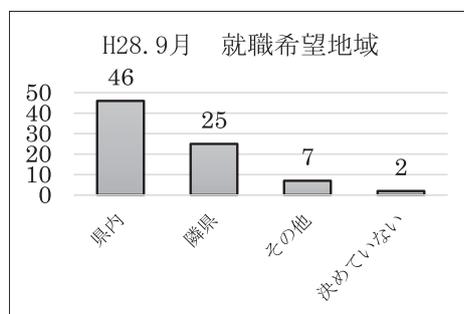


図-⑤

②H28.12月 <1年次> [複数回答]

やはり今回も地元志向が強く、実家から通勤できることを考えている学生が多いようだ。

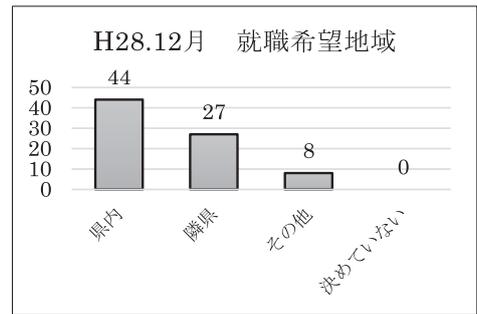


図-⑥

③H30.3月<2年次>

就職希望地域は、1年次の時から殆ど変化することなく、それが就職内定地域へ繋がった。

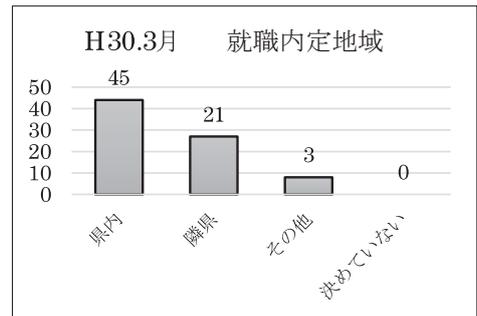


図-⑦

(3) 統一試験受験、登録希望について

[複数回答]

①H28.9月 <1年次>

各協会が主となって行われる統一試験や登録についても十分理解できていない状況でのアンケートではあるが、これによって就職試験について知る機会となる。

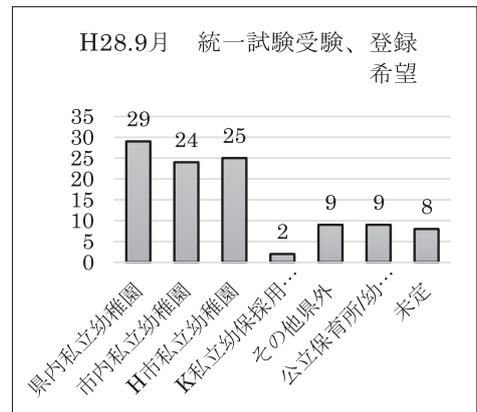


図-⑧

②H28.12月 <1年次>

この時期になると、統一試験がある県、市に就職を希望する場合は受験するということが段々分かってきて、考えるようになってきたようだ。

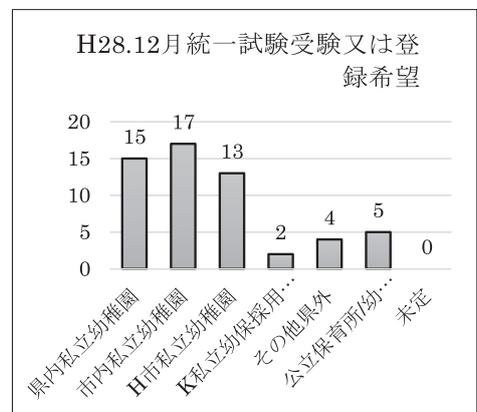


図-⑨

(4) 外部公務員講座を受講について

① H28.9月 <1年次>

公立に正職員として勤務するためには、公務員試験を受験しないといけないことを講座の説明をすることで理解した学生が多かった。また、公務員を目指している学生もいることが分かった。保護者に相談する学生も合わせると、24名いることから講座を開講する方向となった。

11月～1月にかけて5回実施、受講者は6名。この内公務員試験を受験した学生は1名で結果は1次試験で不合格であった。

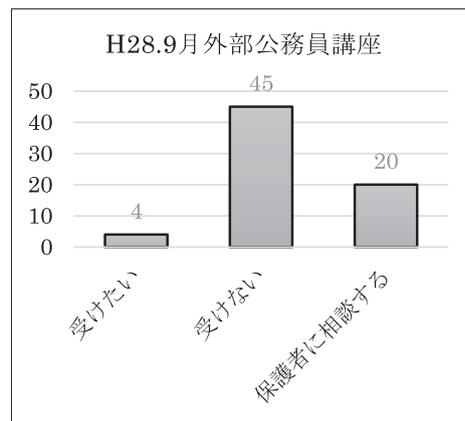


図-10

(5) 就職内定状況

① H29.11月 <2年次>

幼稚園は、県内、市内の幼稚園協会の統一試験が7月から始まり、各園を受験するため、保育実習の合間に自主実習に行ったり、また保育実習先を受験したりと就職活動が一気に始まった。(10月末までの内定状況)

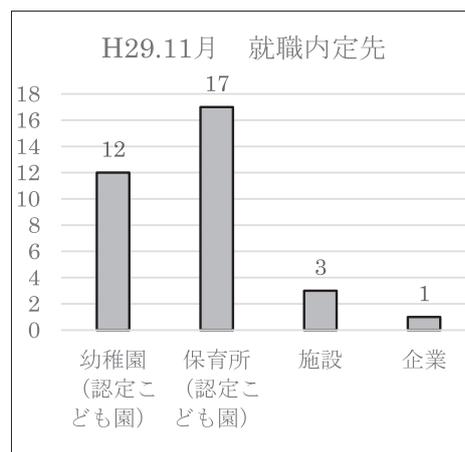


図-11

② H30.3月末

年度末の就職内定状況 図-⑫に示した通り、就職希望する学生の就職率100%となった。学業優先で、定期試験終了まで就職活動に取り組むことができなかった学生が、2月中旬から就職活動し始めて内定が決定していった。

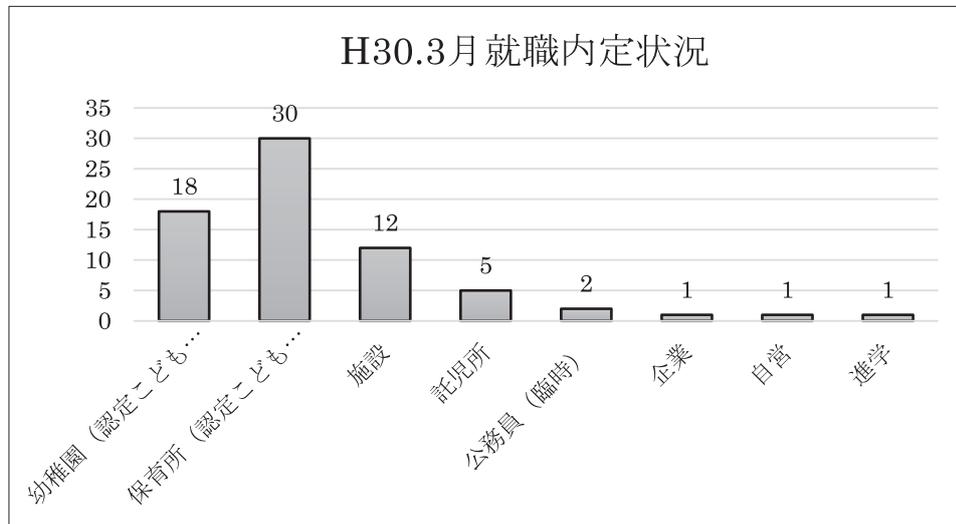


図-⑫

(6) 就職内定状況の動向 <前月末の集計結果を翌月に提示>

年間の就職内定状況の動向図-⑬を見てみると、9月、12月、1月に内定が決まっている学生が多い。9月は7月に市内私立幼稚園の統一試験があり、その後各園での採用試験を受けて内定が決まった。12月、1月は、10月末に全ての実習が終わり、本腰を入れて就職活動となった。また、年内には決めたいという思いが働いたように思う。最後までなかなか就職活動をしなかったり、学業優先であった学生も、卒業時期が迫ってきたことで本気で就職活動を行い決めることができた。保育士不足ということでこの時期でも募集があったことが幸いした。

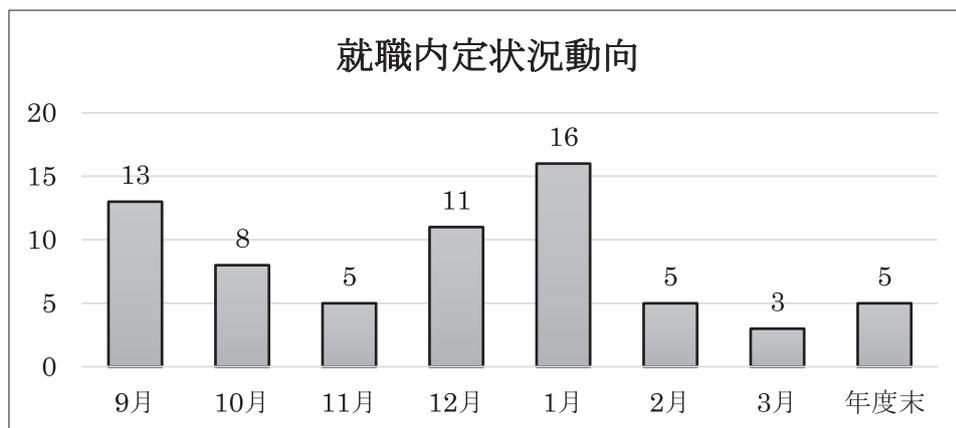


図-⑬

(7) 学生の活動と就職支援プログラム

		学生の実習、就職活動内容	就職支援プログラム
1年	4月	前期オリエンテーション	就職ガイダンス 基礎ゼミナール 就職ナビ 就職試験対策基礎講座（全5回） 第1回 就職に関する調査 就職ガイダンス キャリア開発I 公務員試験対策講座（全5回） 第2回 就職に関する調査 <div style="border: 1px dashed black; padding: 2px; display: inline-block;">就職個別面談</div>
	6月	保育所見学実習	
	8月	施設見学実習 自主実習	
	9月	後期オリエンテーション	
	12月	教育実習 I	
	2月	保育実習 I（施設）	
	3月		
2年	4月	前期オリエンテーション	就職ガイダンス 就職試験対策講座 （全11回） 就職ナビ 就職活動調査 就職ガイダンス 第3回 就職に関する調査 キャリア開発II キャリア開発III
	6月	教育実習 II	
	7月	山口県私立幼稚園協会試験 広島市私立幼稚園協会登録 岩国私立幼稚園協会試験	
	8月	保育実習 I（保育所）	
	9月	保育実習 II・III	
	10月	教育実習 III	
	1月		
	3月	学位記授与式	

図-14

学生の活動と就職支援プログラムを併せて考えてみると、2年間を通して連続的に支援をしているが、学生がそれを自分のこととして主体的に考え、行動するというよりも流れにのって動かされているというようにも見えてくる。

4. まとめ

アンケートの結果を基に、一人一人の学生の希望を把握し、就職ガイダンス、就職試験対策基礎講座等、公務員試験対策講座、就職試験対策講座等に反映するようしてきたが、それに対しての

学生の反応には大きな差があるように思う。また、「保育士、幼稚園教諭になりたい」という目標をもって入学してきた学生が殆どであるが、就職に対してまだまだ先のことだというように漠然とした思いや捉え方をしている学生が多いようだ。

しかし、就職試験が早期化していることから入学した間もない時期から就職について考えていけない現実がある。今回進路希望調査と学生の状況、これまでの就職支援を振り返ると、今の学生の実態を捉えているにもかかわらず、就職活動に対して意欲的になってほしい気持ちから、学生に対しての要求が高くなってはいないか。余裕を持った学生への対応ができていないか。学生の立場や気持ちになって共感し支援することで、主体性をもった就職活動が学生の中に浸透していくのではないかということに気付かされた。今の就職の状況を具体的に分かりやすく学生に提示し、それに対してどう行動したらよいのかを学生自身に考えられるように導くシステムを作ってはいる（「就職の手引き」を基に）が、それが学生にとってもっと分かりやすく具体性があるものに改善していかないと、学生が主体的に取り組むことは難しいと思った。

また、そのためには、就職の支援と共に学生生活全般への支援も同時にしていく必要があると考える。それに加え、就職活動がスムーズにいかない学生は何か問題を抱えていることも見えてきた。進路希望調査のアンケートの内容と就職個別面談での情報なども含めて、きめ細やかな支援を更に深めていきたい。教職員間の情報を共有し、もっと多面的な視点から学生の現状を捉え、就職活動に取り組める環境を整え、問題を少しでも軽減する必要があると思う。

これからも、学生が主体的に就職活動に取り組み、自分の希望するところに就職できるよう支援する手立てを模索していきたい。

引用文献

- 1) 岩国短期大学 平成29年度自己点検・自己評価報告書 pp.47～49、pp.67～70

参考文献

- 1) 辻富士子、坂本渉 プール学院大学建久紀要 第57号 2016年,pp381～391
- 2) 岩国短期大学 平成30年度就職の手引き

編集後記

2018年は、「平成」の最後の年度でした。5月から改元となります。

2018年の夏は、猛暑と多くの予期しない自然災害に見舞われました。特に広島県内では大雨による土砂災害の被害影響は大きく、7月から9月にかけて本学への通学が不自由な状態が一部ありました。その後、周防大島橋の破損による断水がほぼ4ヶ月続きました。何かと自然災害に遭遇し多難の年でした。

さて、この度皆様のご協力ご支援により、第47号を刊行することができました。本刊から、紀要に同掲載として「子ども未来研究報告書」が合刷になっております。記念すべき47号です。

先生方ご一同の投稿を賜り、その内容は理論研究から実践研究まで多岐にわたっています。日々ご研鑽の賜物である研究の一部ではありますが、ここに掲載できますことに深謝いたします。また、本紀要が先生方の教育研究向上の一助になれば幸いです。

春の訪れとともに災害復興への槌音は次第に確固たるものになっております。新元号にも新たな息吹の気配を感じております。

末筆になりましたが、学内校務もあり何かと研究環境が整わない中、各方面からの多大なるご高配とご支援に深甚なる謝意を表します。ありがとうございました。

2019年3月

紀要編集委員

山縣 明人

正長 清志

荒谷 容子（委員長）

岩国短期大学紀要 第47号

平成31年3月1日 発行

編集者 紀要編集委員会

発行者 岩国短期大学

岩国市尾津町2丁目24番18号

印刷所 ヨハネ印刷株式会社