

柴田学園研究紀要

Vol.1 No.1

目 次

福 士 亜友子：保育者養成校における歌唱指導に関する考察 —「感情」に焦点を当てた発声法の実践—	1
諏 訪 才 子：教員養成課程における声楽実技指導の実践研究（4） —テキストマイニングによる学生の成績と ループリックの有無の比較分析—	9
江荻川 淳 子：保護者支援のあり方を習得するための授業方法に関する一考察(第2報) ～「保育相談支援」がよりよい学生への学びになるために～	25
蝦名 敦子・今 和香子・佐々木美子・笹森 雅子・工藤里砂子： 幼稚園教育要領の改訂に関する5領域からの検討 —柴田学園大学短期大学部保育科の事例—	38
蝦名 敦子・今 和香子・佐々木美子・笹森 雅子・工藤里砂子： 幼小連携に関する「遊び」と「教育」の問題 —柴田学園大学短期大学部保育科における 5領域からの考察を通して—	56
小野 昇平・鍋嶋 正明・本山 敬祐： 個の尊重と学校教育—子どもの権利に関する公開研究会の記録（3）—	77
福士くるみ・大津 美香・成田 秀貴： 高齢者のエンドオブライフケアに対する 管理栄養士を目指す学生の授業前後の認識	94

に相応しいのは言うまでもない。子どもは様々なことを模倣して習得していくため、保育者が豊かな歌唱であれば、子どもの歌唱も自ずと豊かになると考えられる。

2. 問題の所在と研究の目的

学生の教育実習・保育実習では、ピアノの技術不足と並んで、歌ったり話したりする声が小さいという現場からの指摘がある。また、音程のずれが著しい実習生に対して、子どもたちに耳を塞ぐそぶりが見られた、という話も聞く。実際、実習巡回で学生たちの様子を見に行くと、実習後半には喉を傷めて声が出なくなっている者が見られた。これは、無理に声を張り上げて、声帯に負担をかけてしまった結果である。残念ながら、学生は発声法を身につけているとは言えない状況であり、声帯に負担のかからない発声法を習得し、現場に出てほしいと思う。

つまり、保育者を目指す学生の歌唱の問題点は、歌唱技術と歌唱表現の不足にある。そのためには、保育者養成校において、学生の歌唱力を向上させ、豊かな感性を以て歌唱表現させることである。その結果、保育者だけでなく、子どもたちのよりよい音楽表現にも貢献すると考える。

以下は、文献研究をもとに仮説を立て、指導法を考案し、その指導法を学生たちに実践した授業研究である。

3. 文献研究

保育者養成校の2年という限られた授業時数のなかで、歌唱の個人レッスンを行なうことは難しいため、グループレッスンで、かつ短期間で成果を上げる指導法である必要がある。従来、歌唱指導というと、腹式呼吸や口の開きなど身体構造に関する発声法が強調されてきた。学生たちからも、中学・高校では、「歌うために腹筋・背筋を鍛えたり、3本の指が縦に入るのが歌唱の口の開きであると習ってきた」という話を聞いた。これは、歌唱法が、努力をしてようやく身につく様々な技能と一緒に考えられていることを示している。しかし、それにも関わらず、歌唱に関する苦手意識や悩みを抱える学生は多く、問題が解消されていないように考えられる。そこで、保育者にふさわし

い歌唱法を検討した。

文献研究した結果、次のような仮説が設けられた。保育者を目指す学生たちの歌唱技術・歌唱表現向上のためには、感情に焦点を当てた発声法が適切である。そして、集団指導における個人の状態把握、歌唱の評価が必要である。個人の状態を把握するために、単独歌唱の録音を実施する。その録音をもとに、評価と指導につなげる。

3-1. 発声法（感情）

「感情に焦点を当てた発声法」について、6つの研究が見られる。それらにおける共通の指摘では、感情からの心理的アプローチによる発声法が有効であるということである。

そもそも、歌の原始的役割であるが、「歌を歌う行為は、基本的には求愛のため」（下地 2014）とされている。また、「われわれの祖先は大声で歌うことを、肉食獣に対する防御システムの中心的要素に切り換えたのである」（ジョルダーニア 2017）ともされている。つまり、オスがメスを呼ぶ、あるいは危険から身を守る役割だったのである。発声の研究をしているフースラーらは、次のように述べている。「人間は原始時代に、きわめて長い期間、歌声に恵まれていた」（フースラー, ロッド=マーリング 1987a）としており、この豊かな歌声は現代では、人類の発展の初期段階である乳児に見ることができる。しかし、成長と共に、歌唱に問題意識を抱える者が出てくる。これはなぜなのであろうか。その理由について、「ことばを作りだしたところの知性が、歌うための器官を占領したのである」（フースラー, ロッド=マーリング 1987b）、「ことばは知性の創作物である。（中略）歌うこと—歌う行為それ自体—は常に本源的には感情の流出なのだ」（フースラー, ロッド=マーリング 1987c）としている。また、「技巧的にひき起こした感情（それが表現しようとするものと全然一致しないことがよくあるが）によって、自分の発声器官を鼓舞する」（フースラー, ロッド=マーリング 1987d）ともしている（ここでいう「発声器官」とは、発声のしくみの「呼吸器官・共鳴器官・発声器官」の3つを統合したものと考える）。言葉と歌は同じ声から作られるが、「言葉は知性、歌は感情」から来るものとして区別されなければならない。

そして、「感情の流出」という、歌唱の原点に戻る必要がある。

A.T.T (Atem-Tonus-Ton (息—導—響)) は、マリア・ヘラー＝ツァンゲンファイントが実践する呼吸と身体に関する心理療法プログラムである。「A.T.Tが実践している”マリアの呼吸法”では、(中略)内面的な精神、心理の支えを常に呼吸と一体化している」(重田 2013)としている。ただし、このプログラムを実施するには、練習時間を要するので、さほど練習を必要としない発声法がのぞまれる。「くしゃみや、せき、大笑い、こみ上げてくる怒りの罵声、泣きじゃくり、このような吐息は、抑制がききませんし、きかさないと目的の快感が達成出来ず。こんな吐息を情動呼吸といいます」(永井 2016)ということから、「感情」が発声をコントロールしていることがわかる。この発声法は、18世紀のベル・カント唱法に見られる。ベル・カント唱法の理論を研究しているリードは、次のように述べている。「歌唱の中に出てくる問題は、心理的な問題であって、物理的、身体的な問題ではない」(リード 2019a)としている。一方で、「科学的なメソッドに従って発声訓練をしようとしている人たちが集めた事実に基づく資料を見ると、どれも発声の原因が発声器官そのものにある、という点については確認されている」(リード 2019b)「生徒の注意を、喉頭のメカニズムの調節や、倍音、声の波動の速さ、そのほか直接にはコントロールできない要素に向けて、それによって歌うことを学ばせたり、教えたりしようと試みている人たちの誰もが経験している失敗です」(リード 2019c)とも述べている。歌唱に問題を抱える原因が、科学的メソッドである身体構造(発声器官)に焦点を当てた発声法の指導から来るとすれば、それは避けなければならない。

以上のことから、感情からの心理的アプローチによる発声法が有効であると考えられる。

3-2. 集団指導における個人の状態把握

「集団指導における個人の状態把握」について、2つの研究が見られる。「集団で歌うということは、音楽による同化や同期の喜びがある反面、発声においては、その合法性から個人の発声器官の働きも束縛、強制される」(戸谷 2013)とされる。幼稚

園・保育所・学校で歌う場合、集団で歌うことが多く、それによって個人の発声器官が制御される。特に、「身体構造」に着目した発声法を実施する場合、その方法は複雑であり、集団での習得は難しい可能性がある。「グループ内の他者はその様子を観察することで自身の欠点を自覚させることとしているが、自身の状態を正確に把握できない」(中平, 赤羽 他 2012)とのことから、集団での指導の場合、個人の状態を客観的に知る必要がある。

以上のことから、集団で歌う場合、個人の発声器官が制御されるため、一人ひとりの状態を客観的に把握できるように、単独歌唱の録音が必要であると考えられる。

4. 指導法の考案

文献研究から導かれた仮説をもとに、以下の指導法を考案した。

「呼吸法」(図1)が呼吸器官のトレーニング、「ハミング」(図2)と「母音練習」(図3)が共鳴器官のトレーニング、「高音練習」(図4)が発声器官のトレーニングに該当する。歌唱のためには、この3つの器官を働かせる必要があるが、どれも意図的にコントロールできるものではないため、全て「感情」によって働くということを実践させる。つまり、身体に意識を向けるのではなく、「思わぬ嬉しい感情」をもってトレーニングを行なうように指導する。そして、重要なのはトレーニングの「方法」ではなく、「感情」であることも強調する。

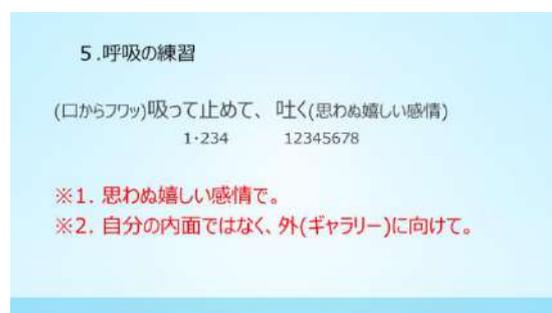


図1 呼吸法

6.ハミング (N～) 中央ド～ソまで

※1. 思わぬ嬉しい感情で。
 ※2. 自分の内面ではなく、外(ギャラリー)に向けて。

図2 ハミング

母音の練習

以下、半音ずつ上がる...

※口は、「縦」に！
 意識は、「外」(ギャラリー)に向けて！

図3 母音練習

譜例1
 女性の場合

図4 高音練習

コーネリウス・L.リード著、渡部東吾訳(2019)
 『ベル・カント唱法—その原理と実践—』p.132,音楽之友社

5. 指導法の実践

90分の演習である、授業「子どもと音楽」(令和元年度)のうち、歌唱法の指導は最初の20分間で実施する。なお、単独歌唱の録音の日(全3回)は録音35分、一人ずつ別室で録音を聞くのが50分、まとめ5分とする。図5は、学生の「ヴォーカル・チェックシート」の原本である。これを、36名一人ひとりに毎回、「理解度、体調、声の調子、不調の場合はその原因、自主練習の有無、感想」を記録してもらい、自身で歌唱の状態を把握できるようにする。「感想」は、学生一人ひとりの生の声を授業に反映させるため、あえて自由記述にしている。授業の疑問や理解できなかった点など、気になる感想を取り上げ、次回の指導法や声かけに反映させていく。

第1回授業(令和元年10月1日)では、課題曲「春がきた」(文部省唱歌)を覚える。第2回授業(令和元年10月8日)で「1回目録音」を実施する。これは、歌唱法の指導を全く行っていない状態の録音である。第3回授業から第7回授業(令

和元年10月15日～11月26日)では、発声のしくみの説明、呼吸法、ハミング、母音練習をする。第8回授業(令和元年12月3日)に「2回目録音」を実施し、これまでの指導がどのような成果を上げたかを評価する。第9回授業から第13回授業(令和元年12月10日～令和2年1月14日)では、高音練習、演技のメソッド、表情と声の練習をする。ただし、第10回授業(令和元年12月21日)は、保育科2年の保育実践演習「劇・ミュージカル」の鑑賞のため歌唱法の指導は実施しない。第14回授業(令和2年1月21日)に「3回目録音」を実施し、最終評価とする。第15回授業(令和2年1月28日)は授業の振り返りのため、歌唱法の指導は実施しない。

図5 学生の「ヴォーカル・チェックシート」

6. 評価

まず、グループレッスンであることから、一人ひとりの状況を把握するために単独歌唱の録音をする。そして、音量と音程を細かく点数化し、4名の判定者によって評価する。なお、評価については、渡辺優子(2015)「幼児のわらべうたの短期記憶に関する一考察—音程と音量における歌唱力の発達—」を参考にしている。

6-1. 学生の歌声の録音(全3回)

(1) 録音の目的

保育者に必要な歌唱法を、「子どもと音楽」の授業内で習得し、10月初め・12月初め・1月末の一人ひとりの歌唱を録音し、音量と音程の状況から歌唱技術の向上を調べる(歌唱表現の評価については、6-4「判定者の意見」を参照)。

(2) 録音場所

柴田学園大学短期大学部 (弘前市) 4階 音楽室

(3) 録音日

- 1回目：令和元年10月8日(火) 5・6時限 (保育科1年A班 36名)
- 2回目：令和元年12月3日(火) 5・6時限 (保育科1年A班 36名)
- 3回目：令和2年1月21日(火) 5・6時限 (保育科1年A班 36名)

(4) 録音の方法

- 1) 授業「子どもと音楽」において、保育科1年A班36名に単独歌唱をしてもらう。
- 2) 音楽室の前方にあるグランドピアノに座った状態で、「春がきた」(文部省唱歌)の1番を歌う。座った状態で歌うというのは、弾き歌いのスタイルを想定している。
- 3) 単独歌唱を、ヴォイス・レコーダー2台で録音する。(ZOOM社 ハンディレコーダー-H1n)
- 4) 録音した声データは、音量と音程を点数化して数量的に検討する。これは、相対的な音量感と音程感で判定する。判定者は筆者と音楽的素養のある大人3名の合計4名。
- 5) ピアノ伴奏を用いる。(筆者が、電子ピアノで伴奏する)



図6 学生の単独歌唱

(5) 使用楽曲

「春がきた」文部省唱歌

作詞 高野辰之 作曲 岡野貞一



2小節目の4度、7小節目の6度の跳躍があるため、音程のずれがわかりやすい曲。

(6) 倫理的配慮

聖徳大学倫理審査委員会の承認を受けて行なったものである。

6-2. 評価基準

(1) 評価基準

音量：大きい=5 やや大きい=4

普通=3 やや小さい=2

小さい=1

全く聞こえない=0

音程：良い=5 やや良い=4 普通=3

ややずれている=2

ずれている=1

全く聞こえない=0

※「良い」「やや良い」は母音が明瞭に聞こえる状態。「普通」は母音がこもっている状態。

(2) 評価ポイント

歌詞とメロディーの各音が合う部分の歌い方を評価する。

- | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | ⑩ |
| は | る | が | き | た | は | る | が | き | た |
| ⑪ | ⑫ | ⑬ | ⑭ | ⑮ | ⑯ | ⑰ | ⑱ | ⑲ | ⑳ |
| ど | こ | に | き | た | や | ま | に | き | た |
| ㉑ | ㉒ | ㉓ | ㉔ | ㉕ | ㉖ | ㉗ | ㉘ | ㉙ | ㉚ |
| さ | と | に | き | た | の | に | も | き | た |

6-3. 評価の結果

(1) 30音節における音量の平均点

図7のように、30音節の音量は、1回目録音と2回目録音は「やや小さい」で推移していたが、3回目録音は「やや大きい」に近づいている。全体にはほぼ直線で推移していることから、安定して均一の音量で歌っていることがわかる。

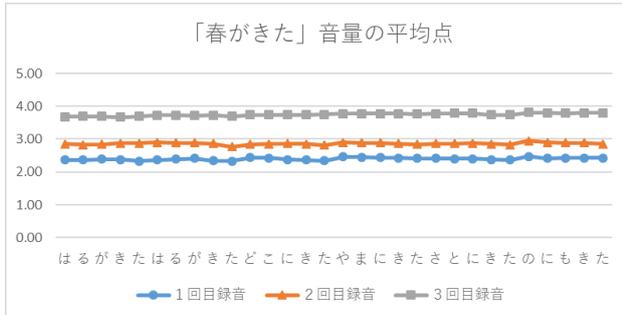


図7 30音節における音量の平均点

(2) 30音節における音程の平均点

図8のように、30音節の音程は、10音節目「た」と27音節目「に」は、1回目録音と2回目録音は、跳躍のため音程がずれる傾向にあったが、3回目録音では大きなずれは見られない。また1回目録音は、10音節目「た」でずれたあと、11~13音節目「どこに」まで音程がずれたままであったが、2回目録音では、10音節目「た」でずれたあと、すぐに正しい音程に戻っている。これは、音程のずれに気づき、自ら修正していったと考えられる。

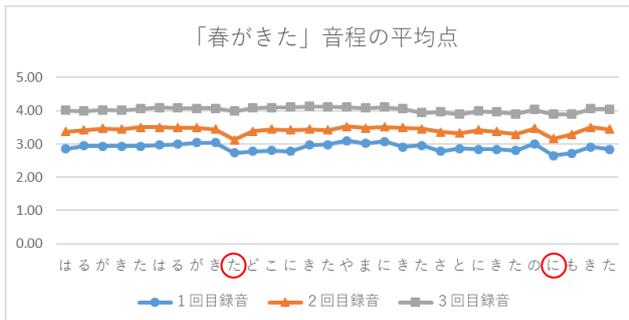


図8 30音節における音程の平均点

6-4. 判定者の意見

全3回の録音を、筆者と音楽的素養のある3名の判定者、計4名で評価した。判定者の音楽担当者としての経験年数は、判定者No.1は15年、判定者No.2は46年、判定者No.3は51年、判定者No.4は15年である。判定者No.1は、筆者である。判定者No.2とNo.3には、それぞれ令和2年9月

6日に電話で聞き取りをした。判定者No.4には、令和2年9月5日にLINEで聞き取りをした。各判定者の意見を、以下にまとめる。

判定者No.1(筆者)の意見である。1回目録音では、音量がなく、高音も上がり切れず、自信のなさが見られた。ロングフレーズ(山に来た 里に来た 野にも来た)の途中で息が足りなくなる学生も見られた。2回目録音では、母音が明瞭になり音程がよくなったが、まだまだ音量が足りないと感じた。3回目録音では、音量も出て、音程はさらに明瞭になり、高音部分をきれいにさせるようになった学生が多かった。声に喜びの表情も出てきたが、もっと出てほしいところである。

判定者No.2は、次のように述べている。1回目録音では、声が出ていなかった。録音という場合は、いつもの授業と違うため、遠慮があるように感じた。特に、歌い始めから前半は、恐る恐る歌っている様子であった。2回目録音では、「指導でここまで歌えるようになるのだ」と感じた。音程がしっかりしてきた。よく伴奏を聞いて歌っている。ただし、高音部分は力んで歌っていると感じた。課題としては、遠くの子どもにも聞こえるように、声を出し出す必要性を感じた。3回目録音では、1回目録音の状態から考えると、大きな進歩を感じた。自信をもって声を出せるようになり、歌うことが楽しくなってきた様子である。声はプライベートなものなので、歌が得意な学生は別として、苦手な学生は苦手意識が強くなるが、「授業だからやむをえず歌っている」というのではなくてきている。声に嬉しい気持ちなどの表情が出てきており、「歌で表現する」ということが芽生えてきている。今後の課題としては、歌の楽しさを自分だけではなく、子どもたちにも伝えていくことである。

判定者No.3は、次のように述べている。1回目録音では、歌唱力に差があることを感じた。しかし、2回目・3回目録音では、その差が縮まっていた。歌唱力に自信がない学生も、頑張ろうとしていったのが感じられる。また、聞いている学生たちの雰囲気も変わっていった。たとえば、歌い終えたときの拍手や、励ましの声が聞こえてきた。フレーズがよくなり、とても聞きやすくなった。ロングフレーズ(山に来た 里に来た 野にも

来た)でのブレスの位置も関係していると考えられる。

判定者No.4は、次のように述べている。1回目録音では、学生たちは、恥ずかしがっているようで、音程よりも音量の小ささが気になった。歌い出す前の息がしっかり吸えていないように感じた。2回目録音では、堂々と歌える学生が増えてきた。息継ぎの前の音が短くなっている学生が見られ、しっかり歌ってから素早く息継ぎをしたら、もっと素敵になるだろうと思った。3回目録音では、自信を持って歌っている学生がとて多くなったと感じた。声量があるので、安心して聞ける。今後の課題としては、もっと楽しそうに歌えるようになることである。

7. おわりに

本授業研究は、文献研究に基づいて仮説を立て実践された。その過程で、学生が課題を理解し、意識し、努力するよう指導した。また、単独歌唱の録音時、クラスの仲間の励ましも強い促しとなっていた。

学生たちの意識化のために、毎回「歌は感情」であるということ声をかけながら、指導をした。さまざまなトレーニングを実施するが、重要なのはトレーニング方法ではなく、「思わぬ嬉しい感情」ということである。幸いなことに学生36名、一人も脱落することなく熱心に受講し、この授業研究に協力してくれた。授業の後半になると、学生たちは、「音量」と「音程」の向上だけでなく、「歌唱表現」の部分にまで意識を向けるようになった。学生たちの「感想」から、歌唱技術や歌唱表現の向上が実感でき、やりがいを見出している様子がわかった。録音で使用した「春がきた」は、最終的には、音量が向上し音程が良く、子どもたちに歌いかけると美しい声で、春が来たという喜びの気持ちを表現した曲に仕上がったと考える。また、録音中、聞いている学生たちの様子にも変化が見られた。最初は、自身の演奏だけで精一杯で、終わると集中力が切れたようにおしゃべりを始める者もいた。しかし、録音回を経るごとに、一人ひとりの歌唱にしっかりと耳を傾け、応援する様子も見られ、演奏が終わると大きな拍手

を送っていた。まるで、子どもたちの発表を温かく見守るようであり、幼稚園教育要領解説の「幼児の心情をよく理解し、受け止め、一人一人のよさを認め、学級として打ち解けた温かい雰囲気づくりを心掛け、幼児が安心して自己を発揮できるようにしていく」(文部科学省 2018)という、保育者の役割が芽生えたように考えられる。

「子どもと音楽」の歌唱法の指導が終了した後、次年度の入学式のために校歌練習があった。その時、保育科1年生の歌声を聞いた他の教員が、「例年よりも声がきれい、声量がある」と話していた。おそらく、その後も自主練習を続けている学生は少ないと推察されるが、「歌は感情」ということさえ頭の片隅に置いていけば、いつでも歌唱力や表現力を発揮できるのではないかと考えられる。

歌の初心者であった多くの学生が、この半年間で保育者として必要な歌唱力を身につけ、子どもを表現する段階に到達したと考える。それだけではなく、録音の場において、他の学生の歌唱を温かく見守るとい、保育者として必要な資質も芽生えている。この授業研究は、保育者としての音楽表現の質の向上につながる、よい機会となったのではないだろうか。

今後の課題としては、他年度の学生たちにもこの研究を実践して、検証する必要がある。しかし、令和2、3年度はコロナ禍で、歌唱のレッスンは十分にできていない。次年度以降の課題としたい。

謝辞

本稿は、聖徳大学大学院修士論文を加筆・修正したものである。修士論文をご指導下さった阿部真美子先生(聖徳大学大学院 教授)、18世紀のベル・カント唱法をご指導下さった宗像成弥先生(声楽家)、判定者としてご協力下さった波多江多美江先生(元東北女子短期大学 非常勤講師)、熊木晟二先生(元高等学校教諭、声楽家)、長谷川涼子先生(ピアノ教室講師)に感謝申し上げます。

利益相反

本研究に関する利益相反はない。

引用文献

- ・コーネリウス・L・リード著、渡部東吾訳(2019a).
メンタル・コンセプト. ベル・カント唱法—その原理
と実践—. pp. 52-73, 音楽之友社
- ・同書(2019b). ”科学” 対昔からの伝統. pp. 210-219
- ・同書(2019c). ”科学” 対昔からの伝統. pp. 210-219
- ・フレデリック・フースラー, イヴォンヌ・ロッド=
マーリング著、須永義雄, 大熊文子訳(1987a). 基礎原
理. うたうこと—発声器官の肉体的特質 歌声のひ
みつを解くかぎ—. pp. 9-20, 音楽之友社
- ・同書(1987b). 基礎原理. pp. 9-20
- ・同書(1987c). 基礎原理. pp. 9-20
- ・同書(1987d). 解剖と生理. pp. 26-68
- ・ジョーゼフ・ジオルダーニア著、森田稔訳(2017).
人類の歌唱の起源. 人間はなぜ歌うのか?—人類の
進化における「うた」の起源—. pp. 122-203, アルク
出版
- ・松本かおり, 中川秀樹(2015). 職業の違いによる音
声障害のリスクについての検討—自覚的評価および
客観的評価による分析—. 音声言語医学 56. 315-
320
- ・文部科学省:幼稚園教育要領解説.
https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_3.pdf
(2021. 6. 30)
- ・永井和子(2016). ①音声生理学の学び方活かし方—
研究発表 第102回例会. 声楽発声研究 7, 38-42
- ・中平勝子, 赤羽美希, 深見由紀子(2012). ピアノ弾き
歌い教育の質保証. 日本教育工学会論文誌 36. 291-
299
- ・重田敦子(2013). 歌唱のための身体形成と発声に関
する実験的考察. 声楽発声研究 4. 33-47
- ・下地秀樹(2014). うたとことばからヒトの進化を考
える. 総合人間学 8. 171-181
- ・戸谷登貴子(2013). 幼児期から青年期における声楽
発声の指導—少年少女合唱団の活動から学校教育へ
の示唆—. 声楽発声研究 4. 6-22

(受付: 2021年7月1日, 受理: 2021年9月9日)

教員養成課程における声楽実技指導の実践研究（４）

－テキストマイニングによる学生の成績とルーブリックの有無の比較分析－

諏訪 才子

柴田学園大学 生活創生学部 こども発達学科

A Practical Study of Vocal Skill Instruction in the Teacher Training Course（４）

－Text Mining-Based Comparative Analysis of the Effects of the Rubric
on Student Performance－

Saiko SUWA

Department of Child Development and Education, Faculty of Human Life Design, Sibata Gakuen University

Key words :	声楽実技	Vocal Skill
	ルーブリック	Rubric
	評価アンケート	Evaluation Questionnaire
	レッスン記録	Lesson Record
	テキストマイニング	Text Mining

要旨

本研究の目的は、教員養成課程における、ルーブリックによる自己調整学習を目指した声楽の授業構築に向け、学生の自己評価による成績に注目し、ルーブリックを使用しない授業と使用する授業について比較検証を行い、ルーブリックを使用する教育方法の有効性について明らかにすることである。声楽の一斉授業での、アンケート調査の5段階評価による学生の自己評価を3段階の成績としてまとめ、成績とレッスン記録の内容についてテキストマイニングによる分析を行った。その結果、ルーブリックを使用しない授業と比較し、ルーブリックを使用する授業では、学生の授業最終回としての視点が学修のより深い部分に及んでおり、課題に対する知識・スキルを向上させただけでなく、自己の学修の遂行状況を、主体的にPDCAサイクルを機能させ、確認、評価し、学修を進めていることが示された。これにより、ルーブリックを活用した教育方法は、自己調整による学修の要素が組み込まれており、声楽のスキルとともに自律的な学びのスキルの向上にも有効であることが明らかになった。

1. はじめに

初等中等教育の新教育課程では、「主体的・対話的で深い学び」のもと、3つの資質・能力の育成が柱におかれた(中央教育審議会 2016)。さらに、大学においては、既に能動的・主体的な学修への

質的転換が図られるとともにルーブリックによる学修成果の把握が提示されている(中央教育審議会 2012)。また、教員養成課程においても、主体的・協働的な学びの視点が必要とされ(中央教育審議会 2015)、初等中等教育から、大学教育及び

教員養成に至るまで共通して、生涯に渡り、自ら課題を発見し、解決していく能動的学びが求められている。この能動的・主体的な学びで重視されているのが、思考の過程など認知活動を客観的にとらえ、自己の感情や行動をコントロールする(心理学でのメタ認知)など、学習に関する自己調整にかかわる能力である。また、ルーブリックは定性的評価の可視化・尺度化という点で、芸術のパフォーマンス評価に適しており、より客観的な評価が実現されると考えられる。

そこで、前研究「東北女子大学紀要 58、59」(諏訪 2020、2021)では、大学教育における「主体的に考える力」、及び新学習指導要領の「3つの柱」と「主体的・対話的で深い学び」に着目して作成した声楽実技のためのルーブリックと、この内容を細分化した評価アンケートを使用して、声楽の一斉授業において実技指導を行った(2018年実施)。アンケートは、自己評価による13項目の5段階評価の設問と自由記述からなる。さらに、この一斉授業では、学生は毎回、レッスン記録をとった。分析の結果、声楽の一斉授業における、ルーブリックの自学学修としての有効性と活用方法が明らかになった。

本研究は、「東北女子大学紀要 58」、「東北女子大学紀要 59」と続く一連の研究の続編である。声楽の一斉授業では、2018年に行った全5回からなる授業と同じ課題曲・授業内容・回数、学修環境で、声楽実技のためのルーブリックとアンケートを使用しない指導を行っている(2019年実施)。この授業では、最終回の第5回の授業時に、声楽実技のためのルーブリックと同一の内容とアンケートについて説明し、演奏発表を行った。終了後、発表した独唱演奏についてアンケートを行い、レッスン記録のレポートを提出させている。ルーブリック、アンケート、レッスン記録については、2018年と同一のものである。

本研究の目的は、教員養成課程における、ルーブリックによる自己調整学習を目指した声楽の授業構築に向け、学生の自己評価による成績に注目し、同じ授業設定で行う、ルーブリックを使用し

ない授業(2019)と使用する授業(2018)を比較検証し、ルーブリックを使用する教育方法の有効性について明らかにすることである。分析では、アンケートの5段階評価による学生の自己評価を3段階の成績にまとめた。まず、第5回の授業(2019)についてのアンケートの学生の自己評価による成績のデータとレッスン記録の内容についてテキストマイニングによる分析を行う。つぎに、2018年に実施した、全5回すべてにおいてルーブリックを使用し評価アンケートを行った声楽の授業の、第5回の調査で得られたデータを再分析し、2019年と2018年の2つの結果を比較し、声楽の一斉授業におけるルーブリックの有無による、学修状況・学修効果の違いについて検証する。

2. ルーブリックと自己調整学習の概観

2.1 ルーブリック

ルーブリックは、プレゼンテーションやディベート、作品、演奏などのパフォーマンスに対する定性的評価の指標である。課題に必要な観点(知識・スキル)を示す評価規準と学修到達レベル(尺度)を示す評価基準がマトリクス方式で構成され、さらに、それぞれの尺度におけるパフォーマンスの具体的な特徴が、記述語で表されている。米国で開発され、多くの高等教育機関が活用しており、前述のとおり、日本の大学教育においてもルーブリックによる学修成果の把握が求められている。知識・スキルを総合的に活用する能力や概念的理解度の質に対する評価の指標となり、初等中等教育の「思考力、判断力、表現力」を評価する上でも注目されている。芸術分野での活用においても有効であると考えられている。

2.2 自己調整学習

自己調整学習の研究は、バリー・ジーマン(Barry J. Zimmerman)やデイル・シャंक(Dale H. Schunk)に先導され、1980年代後半から理論的、実証的に進められてきた。自己調整学習とは、学習者が、〈メタ認知〉、〈動機づけ〉、〈行動〉において自分自身の学習過程に能動的に

関わることである（Zimmerman 1986）。ジーマンは、自己調整学習の過程を、「予見」、「遂行」、「自己省察」の3段階からなる循環的モデルとしている（Zimmerman 2000）。「予見」は、学習活動に先行する準備段階、遂行は、実際に活動を行う段階、自己省察は、学習活動の後、活動の結果に対して反応が生じる段階である。さらに、自己省察段階は、予見に反映される。これらの3段階の循環過程は、相互に複雑に作用し合っており、教育という視点からの関わり方もまた多様になる。自己調整学習により、学習者は、自らの目標や課題の達成、解決に向け、自律的・能動的に行動・実行することができるようになり、さらに、この獲得した自己調整のスキルは、他の領域での活用にもつながると考えられている。

3. 研究方法

3.1 調査対象

本研究の調査対象は、2019年度に東北女子大学で開講された科目「音楽表現Ⅱ（声楽）」を受講した児童学科2年次学生34名である。この科目は、教員1名が担当しており、演習形態による一斉授業である。

3.2 実施時期と内容

調査は、2019年11月から12月の期間に実施した計5回の声楽の一斉授業において行った。課題曲は、イタリア歌曲「Nina」（作者不詳、伝G.B.Pergolesi）（中巻 2002）とした。第1回の授業の冒頭で、学生に対し、全5回の授業で課題曲を学修し、第5回に演奏会形式で暗譜による独唱発表を行うことを説明した。さらに、第5回の演奏発表については、アンケートによる自己評価、他者の歌に対する評価、教員による評価を行うこと、第1回から第4回の授業ではルーブリックと評価アンケートを使用せず、第5回の授業の冒頭で声楽実技のためのルーブリックと同じ内容を、自己評価のための評価規準とルーブリックの内容を細分化したアンケートについて説明し、演奏発表を行うことを伝えた。また、授業終了後、6項

目からなるレッスン記録のレポートを提出させた。声楽実技のためのルーブリックとアンケート、レッスン記録の詳細については「東北女子大学紀要 57、58」（諏訪 2020、2021）を参照されたい。

3.3 授業の概要

第1回から第5回の授業の概要を以下に示す。毎回、最初に、ウォーミングアップ（柔軟体操、呼吸トレーニング）と発声練習（“あくび、驚き、笑い”の表情を意識した5母音の頭声発声、「ミ」による分散和音の音形）を行う。

第1回

- (1) 「マ」による母音唱を行う（以下、〔歌唱曲・母音唱①〕とする）。課題曲の譜読みを、教員によるピアノ単音補助を付けて行う。
- (2) 頭声発声により歌詞の読みを行う（以下、〔歌唱曲・読み②〕とする）。

第2回

- (1) 〔歌唱曲・母音唱①、読み②〕を行う。
- (2) 歌詞を付けて歌う。（以下、〔歌唱曲・歌詞③〕とする。）
- (3) 〔歌唱曲・母音唱①、読み②、歌詞③〕のグループ練習を行う。

第3回

- (1) 〔歌唱曲・母音唱①、読み②、歌詞③〕を行う。
- (2) 〔歌唱曲・母音唱①〕のグループ練習及びグループ発表を行う。

第4回

- (1) 〔歌唱曲・母音唱①、読み②、歌詞③〕を行う。
- (2) 〔歌唱曲・歌詞③〕のグループ練習及びグループ発表を行う。
- (3) 教員が、〔歌唱曲・歌詞③〕のグループ及び個別指導を行う。

第5回

授業の冒頭で、教員が、声楽実技のためのルーブリックと同じ内容を、自己評価のための評価規準と評価アンケートについて説明し、さらに、授業終了後に提出するレッスン記録のレポートにつ

いて説明を行う。ウォーミングアップと発声練習、〔歌唱曲・母音唱①、読み②、歌詞③〕をグループまたは個人で行った後、演奏会形式により課題曲の暗譜・独唱発表を行う（学生の伴奏による）。評価アンケートを用いて、自己評価とともに他の学生への評価を行う。また、教員による評価を行う。

3.4 調査方法

3.4.1 アンケート調査

第5回の最終授業において、発表した独唱演奏について、声楽実技のためのルーブリックに基づいて作成されたアンケート調査を行う。アンケートは、自己評価による13項目の5段階評価の設問と自由記述からなる（諏訪 2020）。

3.4.2 レッスン記録のレポート

第5回の授業終了後の提出による、レッスン記録のレポートの自由記述文について調査分析を行う。レッスン記録は、①レッスン日までの練習記録、②今日のレッスンで分かったこと、体感したポイント、③できるようになったこと、④レッスンでのキーワード、⑤歌唱曲での具体的ポイント、⑥レッスンを受けての感想、の6項目からなる（諏訪 2020、2021）。

3.5 分析方法

分析は、学生の自己評価をもとにした3段階の成績について行う。自己評価による成績は、学修者が自分自身の学修過程に能動的に関わるための指標（手がかり）となるからである。第5回の授業時に独唱発表について行ったアンケート調査で得られた、5段階評価による学生の自己評価を3段階の成績としてまとめ、この成績とレッスン記録の自由記述のデータ（2019）をもとに、テキストマイニングによる分析を行う。分析には、樋口（2014）を参考に、フリーソフト KH Coder（3.Alpha.16c）を使用する。レッスン記録の自由記述の内容をテキストデータとし、前処理として、分析に必要な複合語の強制抽出など語の取舍選択、

さらに、表記ゆれの吸収を行う。また、KH Coderでは、「助詞」「助動詞」などが自動的に除かれる。その結果、総抽出語数 17,962 語、異なり語数 1,313 語のうち、分析使用語数は、それぞれ、6,791 語、1,041 語となる。この抽出された分析使用語を対象に、共起ネットワークの分析を行う。つぎに、2018年に実施した全5回すべてにおいてルーブリックと評価アンケートを使用した声楽の授業の、第5回のアンケート調査で得られた5段階評価による学生の自己評価についても3段階の成績とし、成績とレッスン記録のデータを再分析し、2019年と2018年の2つの結果を比較検証する。

以下、2019年のルーブリックを使用しない授業、2018年のルーブリックを使用する授業において実施した調査の第5回を、それぞれ第5回（2019）、第5回（2018）として表す。第5回（2018）についての分析結果の詳細については、諏訪（2020、2021）を参照されたい。

4. 結果及び考察

4.1 共起ネットワーク（第5回レッスン記録 媒介中心性・サブグラフ（媒介））

4.1.1 分析概要・結果

第5回の授業（2019年 実施）におけるレッスン記録の自由記述をもとに、共起ネットワークの媒介中心性とサブグラフ（媒介）について分析する。媒介中心性とサブグラフ（媒介）をそれぞれ、図1、図2に示す。最小出現数を10に設定し、中心性の高い語とその共起関係にある語を抽出する。媒介中心性の高い語を【】、その語と直接つながっている語を「」で示す。媒介中心性は、ある語が、他の語と語を媒介する程度を中心性指標とする。中心性の高い語は、他の語と語をつなぐパイプ的な役割を持つ。したがって、この中心性の高い語をキーワードとし、サブグラフ（媒介）から比較的強く結びつく語のグループ分け、語と語の関連性を把握して記述内容を要約し、全体の学修傾向を分析する。なお、この際、KWIC コンコーダンスで原文を参照する。さらに、2018年に実施した第5回の授業のレッスン記録の分析

結果と比較対照し、共通点、相違点に着目して考察する。

第5回（2019）の媒介中心性の高い語、その語と直接つながっている語を以下に示す。

- ・【練習】－「歌う、伴奏、合わせる、意識、見る、本番、自分、感じる、聴く」
- ・【歌う】－「練習、合わせる、伴奏、意識、歌詞、声」
- ・【合わせる】－「歌う、練習、歌詞、伴奏、音程、ピアノ」
- ・【本番】－「練習、緊張」

第5回（2019）の中心性の高い語【練習】【歌う】【合わせる】、及び【本番】とこれらにつながる2つのグループ、そして、第5回（2018）の中心性の高い語【聴く】【見る】とこれらにつながるグループには、共通した語が多く示された。共通して表示された語は、「歌う」、「練習」、「意識」、「発表（本番）」、「確認」、「ピアノ」、「音程」、「伴奏」、「合わせる」、「声」、「自分」、「人」、「聴く」、「見る」、「感じる」、「緊張」などである。第5回（2019）のみに表示された語は、「発音」、「（声について）分かる」、「歌詞」、「高い（音）」、「ターン」である（「本番」は第5回（2018）での「発表」とみなす）。また、第5回（2018）のみに表示された語は、「鏡」、「表情」、「YouTube」、「友達」、「歌える」、「歌」、「声量」、「暗譜」などである。

4.1.2 考察

第5回（2019）の学修内容の要約は、「練習では、ピアノを弾いて高い音やターン記号の部分の音程・歌い方、歌詞の発音を意識して確認し、伴奏と合わせて歌った。声の出し方が分かった。他の人の歌を聴いて、自分の歌について色々なことを感じた。」〔本番は前に出て歌い、たくさん緊張した。〕である。

また、第5回（2018）の内容は、「練習では、ピアノを弾いて音程の確認をし、鏡を見て発声時の状態を確認し、暗譜や伴奏合わせを確認し、友

達に歌を聴いてもらった。今回の個人発表で、他の人の歌を聴くと声量があると感じた。自分は、緊張したが歌うことができた。〕である（諏訪2019）。

学修の共通点は、共通して示された語からも分かるように、学生が発表のための様々な最終確認をし、発表により自分の歌と他の人の歌について色々なことを感じ取っているということである。

つぎに、違いについて挙げる。

顕著な違いは、学修の視点である。第5回（2019）は、発表の本番に向け、音程、歌詞の発音、伴奏合わせなどを練習するという意味の【本番】【練習】【合わせる】【歌う】が中心性の高い語となっている。このことから、学修の中心は、目の前の演奏発表のための自己の具体的な技能に関する練習である。

これに対して、第5回（2018）では、第1回の読譜・発声から第5回の暗譜までの全学修過程について、（発声時の状態などを見て）確認する、そして、学修の最終目標の個人発表である他者の歌を聴き、評価するという意味をもつ【見る】【聴く】が媒介中心性の高い語となっている。学修の中心は、第1回からの全学修過程の確認・振り返りと、発表を聴き、ループリックの中での達成度を評価することにある。

また、第5回（2018）のみに表示された語から、「鏡」で発声時の「表情」を確認し、「YouTube」で音源を聴くなど、より多面的な確認が行われ、学修の方略も多様であることが読み取れる。加えて、「歌える」の語からは、到達することができたという明確な自己評価、「声量（がある）」からは、より具体的な観点による他者への評価がなされていることが読み取れる。

さらに、第5回（2019）のみに表示された「発音」、「（声について）分かる」、「歌詞」、「高い（音）」、「ターン」については、2018年に行った全5回の授業では、「発音」、「分かる」は、それぞれ、第1回・第4回、第3回で中心性の高い語と直接つながる語、また、「歌詞」、「高い」は、それぞれ第1回、第3回における中心性の高い語となっており、

「ターン」については、第3回で「リズム」とつながる他の小グループとして示されている。すなわち、これらの学修内容は、2018年の授業では、既に第1回から第4回までの中心的な学修として段階を踏んでクリアされていると言える。

ルーブリックを使用する2018年の学修では、学生は、まずルーブリックにより、学修の全体像と最終到達目標を把握してから学修をスタートさせている。そのうえで、ルーブリックの観点の中で、第1回からの自己の目標、中心となる学修内容を明確に持って取り組み、クリアしている。さらにアンケートによる振り返りから課題を見つけ、つぎの授業の目標を調整・設定しながら、全5回の最終到達目標に向かって学修を系統的に進めていることが理解される。この目標設定は、学修の動機づけにつながると考えられる。学生の授業最終回としての視点は、実際に発表で必要とされる表面的な技能の習得のみにとどまらず、ルーブリック上での最終到達度を評価するという、学修のより深い部分に及んでいることが示された。学生は、ルーブリックの中における達成度、自分の位置を客観的に把握しながら学修を深めていると言える。

4.2 共起ネットワーク（3段階の成績）

4.2.1 分析概要・結果

学生の自己評価によるアンケートの5段階評価について、〈4、5〉を「できる」肯定的成績、〈3〉を「どちらでもない」、〈1、2〉を「できない」否定的成績にまとめ、3段階の成績として表す。第5回（2019）及び第5回（2018）の学生のレッスン記録の自由記述をデータとし、アンケート項目13の総合評価〔総合的に魅力的な演奏〕について「できる」、「どちらでもない」、「できない」の3段階による成績を見出しとした共起ネットワークを、それぞれ、図3、図4に示す。最小出現数を10に設定する。分析は、3つの成績に共起した語とそのJaccard係数（3つの成績との共起性の度合いを表す）、出現頻度（語を囲む円の大きさで表される）を確認して行う。また、分析では、

それぞれ単独の成績内における相対的な比較とする。レッスン記録の自由記述は3.4.2で述べたとおり、課題曲に対する学生自身の学修についての6項目（今日のレッスンで分かったこと・体感したポイント、できるようになったこと、レッスンでのキーワードなど）について記録されている。したがって、自由記述内で抽出された、Jaccard係数が大きく、頻度が高い語については、学生の学修の視点となっていると推測できる。第5回（2019）の「できる」、「どちらでもない」、「できない」の成績と、それぞれに対応した学生の自由記述との共起関係から、より詳細に、学生の学修の特徴と傾向を分析する。さらに第5回（2018）との、授業でのルーブリックの使用の有無による違いについて、学生の3段階の成績に注目して比較し、考察する。

「できる」、「どちらでもない」、「できない」、それぞれ1つの成績区分のみに共起する語は、その成績に特有の語である。第5回（2019）において、3つの成績それぞれに特有の語は、「できる」成績区分では、「口」、「音」、「表情」、「開く」、「音程」、「ターン」、「息」、「高い」、「縦」、「どちらでもない」成績区分では、「前」、「緊張」、「本番」、「表現」、「できない」成績区分では、「曲」、「位置」、「強弱」、「出る」、「出す」、「楽譜」などである。

つぎに、2つの成績に共通する語を挙げる。

「できる」・「どちらでもない」に共通する語は、「自分」、「歌詞」、「人」、「ギアチェンジ」、「発音」、「あくび」、「どちらでもない」・「できない」に共通する語は、「聴く」、「確認」である。

これに対して、第5回（2018）における、3つの成績それぞれに特有の語は、「できる」成績区分では、「高音」、「攻め」、「姿勢」、「驚く」、「足りる」、「良い」、「歌」、「どちらでもない」成績区分では、「高い」、「確認」、「表情」、「暗譜」、「できない」成績区分では、「開く」、「見る」などである。

つぎに、2つの成績に共通する語を挙げる。

「できる」・「どちらでもない」に共通する語は、「人」、「ブレス」、「歌える」、「ポイント」、「どちらでもない」・「できない」に共通する語は、「音」、

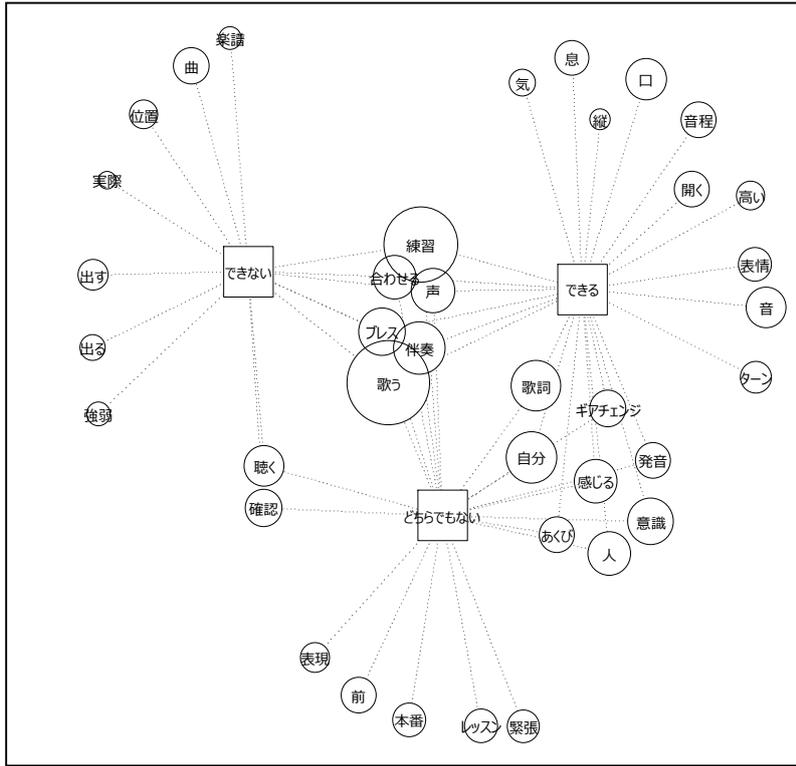


図3 第5回 (2019) 共起ネットワーク (3段階の成績)

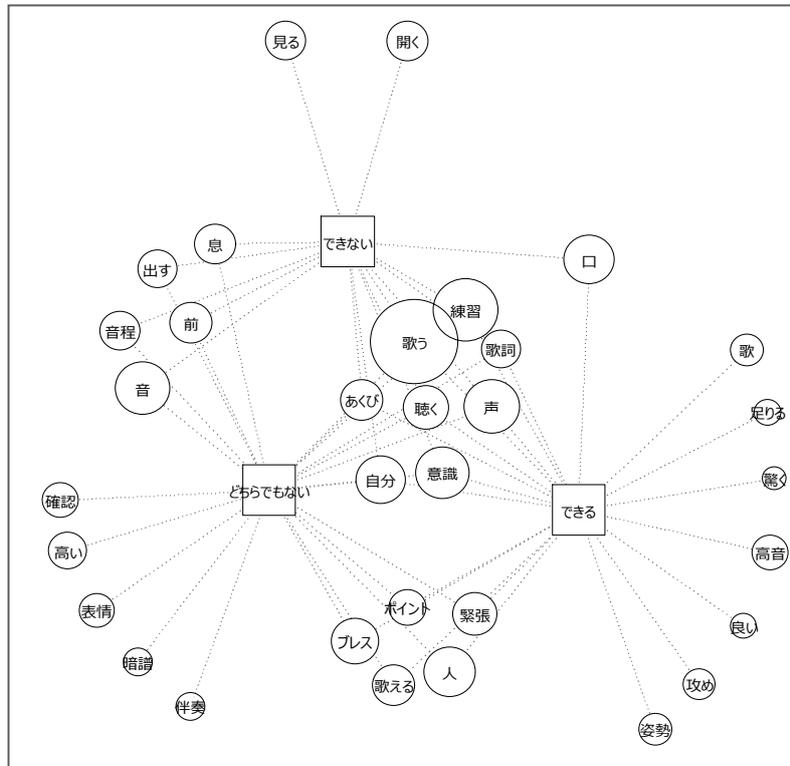


図4 第5回 (2018) 共起ネットワーク (3段階の成績)

表1 各成績区分の代表的な内容の要約

	第5回（2019）	第5回（2018）
「できる」のみに抽出された語の内容	<ul style="list-style-type: none"> ・口を（縦に）開く ・音程をとる ・口の開け方など表情／歌に表情をつける ・息を吸う量やタイミング ・ターン記号の部分の音程やリズム ・高い音の出し方 ・～に気をつける 	<ul style="list-style-type: none"> ・高音の出し方・ギアチェンジ ・他の人（友達）の歌を聴く ・攻めの姿勢で取り組む ・自分の歌には、（口の開き、あくび・驚き・笑顔など）様々な具体的な点が足りない ・声量、表情、響きの良い人／自分の良く歌えた点 ・驚き（あくび、笑顔）
「できる」・「どちらでもない」に共通する語の内容	<ul style="list-style-type: none"> ・自分自身の練習・歌・発声 ・歌詞の発音 ・他の人の歌／他の人（友達）と一緒に／伴奏者（との合わせ） ・ギアチェンジ、あくび 	<ul style="list-style-type: none"> ・他の人の歌に対する具体的な評価 ・深いプレス／プレスの位置やタイミング ・緊張しないで歌えた ・良く歌えた ・発声の5つの（3つの）ポイント
「どちらでもない」のみに抽出された語の内容	<ul style="list-style-type: none"> ・本番は前に出て歌い、緊張した ・歌詞の意味や強弱などの表現 	<ul style="list-style-type: none"> ・高音の出し方 ・（音程、発音、プレスの位置、表情などを）確認した ・表情（口を開くなど）に気をつける ・暗譜する ・伴奏と合わせる
「どちらでもない」・「できない」に共通する語の内容	<ul style="list-style-type: none"> ・（音程・リズム・プレスの位置・伴奏合わせなどを）確認する ・他の人（友達）の歌、YouTube を聴いた 	<ul style="list-style-type: none"> ・声を前に出す ・前に出て歌う ・息を吸う量・タイミング、息の出し方 ・音程を確認する ・伴奏合わせをする
「できない」のみに抽出された語の内容	<ul style="list-style-type: none"> ・NINA の曲 ・プレスの位置や強弱を確認する ・楽譜を見る 	<ul style="list-style-type: none"> ・（口を）開く ・鏡、楽譜、口、他の人などを見る
「できる」・「できない」に共通する語の内容	該当なし	<ul style="list-style-type: none"> ・口（を開く）
「できる」・「どちらでもない」・「できない」に共通する語の内容	<ul style="list-style-type: none"> ・伴奏合わせについて ・プレスの位置・タイミング 	<ul style="list-style-type: none"> ・声を前に出す／響きのある声／他の人の声 ・響きのある声で歌う ・自分の歌、声、練習などに対する具体的な評価と課題 ・他の人（友達）の歌・音源を聴く ・あくび（笑顔、驚き） ・歌詞の発音・確認、暗譜

※「ギアチェンジ（「第一ギア」を含む）」とは、音程に対応させて、発声のための身体の状態を切り替えることを表す。

「前」、「息」、「音程」、「出す」、「できる」・「できない」に共通する語は、「口」などである。

4.2.2 考察

第5回(2019)、第5回(2018)の「できる」・「どちらでもない」・「できない」成績区分のみ、及びこれらの成績区分に共通する語に対応する学生の原文について KWIC コンコーダンスとコロケーション統計で把握し、代表的な内容の要約を表1に示す。KWIC コンコーダンスとコロケーション統計は、KH Coder の検索機能で、連動している。KWIC コンコーダンスは、特定の抽出語から原文を検索し、閲覧することができる。また、この同じ画面の「集計」から、コロケーション統計により、特定の語の前後にどのような語が多く含まれているかについて、出現回数と検索した特定の語との位置関係を確認することができる。これにより、文脈や関連する語をとらえて、より客観的な解釈をすることができる。

第5回(2019)と第5回(2018)の「できる」、「どちらでもない」、「できない」の3つの成績区分の特徴について、使用された語とその内容から、共通点、相違点に着目して比較する。

まず、「できる」成績区分について、「できる」成績区分のみの(特有の)内容を中心に、学修傾向を比較する。

第5回(2019)に特有の語、「口」、「音」、「表情」、「開く」、「音程」、「ターン」、「息」、「高い」について内容を要約すると、「口を開くこと(などの表情)を意識する。ピアノの音に合わせて音程をとる。ターン部分の音程やリズム、息を吸うタイミングを確認する。高い音の出し方(ギアチェンジなど)に気をつける。」である。また、「どちらでもない」成績区分と共通した語の内容は、「他の人の歌を聴く。伴奏を聴く。自分自身の歌や練習について色々と感じた。」である。

これに対して、第5回(2018)に特有の語、「高音」、「攻め」、「姿勢」、「驚く」、「足りる」、「良い」、「歌」についての内容は、「高音の出し方、ギアチェンジに気をつける。攻めの姿勢で歌う。自分の

歌には、練習やあくび、笑顔、驚きなどの具体的な点が足りない。自分の歌と他の人の歌に対する、声量、表情、響きなどの良く歌えた点について。驚き(の表情)を意識する。」である。「足りる」の語については、関連する語として、否定助動詞「ない」と多く結びついているため、「足りない」の意味としてとらえる。

また、「どちらでもない」成績区分と共通した語の内容は、「ブレスの位置や深いブレスに気をつける。発声の5つのポイントを意識する。笑顔や攻めの姿勢、自信をもって歌えるようになった。他の人(友達)の歌や声を聴く。/他の人の歌に対する(口が大きく開いているなどの)具体的評価。」である。

共通点は、いずれも、課題曲の発声における難易度の高い、高音の技能が意識されていることである。

つぎに、違いについて挙げる。

第5回(2019)では、「口」の語が最も強く共起し、発声の「口を開く」という初歩的な技能が学修の視点となっている。また、「音程」、「ターン」、「息」などの語から、「音程やターン記号の部分、息を吸うタイミングを確認する」など、最終発表で気をつけるべき読譜に関する確認作業が学修の視点となっていることが読み取れる。

これに対して、第5回(2018)では、発声で最も難易度の高い技能である「高音」の出し方が学修の視点となっている。さらに、顕著な違いは、「足りない」不足な点と、「良く歌えた点」達成された点についての、自己と他者の歌・発声に対する振り返りと評価が学修の視点となっていることである。また、学修に対しては、「攻めの姿勢」という積極性が見られ、高音を出すための「驚きの表情」という発声の重要なポイントを押さえている。驚きの表情は、高音をクリアするための表情としては、あくびや笑顔の表情より難易度が高い。

さらに、「できる」・「どちらでもない」共通区分の学修内容には、「深いブレスに気をつける」、「5つのポイント」(5つのポイント:あくび、驚き、笑顔の3つのポイントに、息を吸う量、声を高く・

速く・遠くに飛ばす、を加える）とあり、発声の基本と高音をクリアするための必須の技能が具体的に網羅されている。加えて、〔笑顔や攻めの姿勢、自信をもって歌える〕、〔他の人の歌に対する（口が大きく開いているなどの）具体的評価〕の内容からも、具体的なポイントについて自己と他者の歌に対する振り返りと評価が行われていることが確認できる。

つぎに、「どちらでもない」成績区分について、「どちらでもない」のみの（特有の）内容を中心に、学修傾向を比較する。

第5回（2019）に特有の語、「前」、「緊張」、「本番」、「表現」について内容を要約すると、〔本番は、緊張した。強弱や音楽表現を意識する。〕である。

また、「できる」、「できない」成績区分と共通した語の内容は、〔音程やブレスの位置、歌詞の発音を確認する。他の人（友達）の歌を聴く。／他の人（友達）と一緒に歌う。ギアチェンジでの表情などに気をつける。〕である。

これに対して、第5回（2018）に特有の語、「高い」、「確認」、「表情」、「暗譜」、「伴奏」についての内容は、〔高い音の出し方に気をつける。音程や歌詞の発音などを確認する。暗譜する。伴奏合わせをする。（口を開くなど）表情に気をつける。〕である。また、「できる」成績区分と共通した語の内容は、〔5つのポイントを意識する。緊張しないで歌えた。〕である。

共通点は、音程などの読譜や歌詞の発音などに関する確認が学修内容となっていることである。

違いは、第5回（2019）では、「確認」の語と強く共起し、読譜などに関する確認が学修の視点であるのに対して、第5回（2018）では、「高い」の語と強く共起していることから、難易度の高い、高音の出し方が学修の視点となっていることである。

「できない」の成績区分について、「できない」のみの（特有の）内容を中心に、学修傾向を比較する。

第5回（2019）に特有の語、「曲」、「位置」、「強弱」、「出る」、「出す」、「楽譜」について内容を要

約すると、〔ブレスの位置や強弱を確認する。楽譜を見る。ニーナの曲の雰囲気について。〕である。

これに対して、第5回（2018）に特有の語、「開く」、「見る」についての内容は、〔口を開く。鏡や口、楽譜などを見る。〕である。また、「どちらでもない」成績区分と共通した語の内容は、〔音程をピアノで確認する。息の吸い方や出し方について。〕である。

共通点は、共起した語数が少ないことから示されているように、取り組んでいる学修内容が極めて少ないということである。さらに、他の成績区分で表示された発声に関する基本的な技能の多くが学修のポイントとして意識されていないことから、技能習得においても初歩的段階にあることである。加えて、「できる」・「どちらでもない」に共通する語「人」（他の人）が含まれていないことから、他の人の歌についての関心が低い、または上手く評価できていないことが推測される。

違いは、第5回（2019）が、読譜に関する確認にとどまっているのに対して、第5回（2018）では、発声について、〔口を開く〕に加えて、〔息の吸い方〕など呼吸方法についても意識されていることである。

以上のことから、毎回、ルーブリックとアンケートを使用した第5回（2018）の授業では、発声の学修において、より知識・技能の向上が示され、また、演奏発表を終えた段階での自己の学修状況、到達度について振り返り、評価し、客観的に把握することができていることが示された。ルーブリックによる自己の学修の到達度の可視化は、学生の自己効力感を高めることにもつながると考えられる。さらに、他者に対する評価にも具体性があることが示されたことから、学生は、自己評価をもとにした他者に対する評価を行っていることが推測される。このことは、協働学修を効果的に行うための重要な要素ともなる。

4.3 学生のレッスン記録（自由記述）の原文

4.3.1 分析概要・結果

アンケート項目 13 の総合評価〔総合的に魅力

的な演奏]に対する学生の自己評価について、5段階評価の〈4、5〉を「できる」肯定的成績、〈3〉を「どちらでもない」、〈1、2〉を「できない」否定的成績にまとめ、3段階の成績として表す。第5回(2019)、第5回(2018)、それぞれの学生のレッスン記録の原文から、4.2節で各成績区分のみに特有の語として表示された語の内容を中心に、「できる」、「どちらでもない」、「できない」の各区分おける代表的な記述内容を挙げ、共通点、相違点に着目し、4.1節、4.2節の結果について検証する。

第5回(2019)

「できる」成績区分の代表的な記述内容を挙げる。

- ギアチェンジでの口の縦の開きや表情の確認をする。
- 音の動きに合わせて口の開き具合を変化させ、音程をコントロールできるようになった。
- マで歌い、メロディーと音程をしっかりとつかむ。
- ピアノを弾いて音を確認した。
- ターンの音程やリズムをピアノとメトロノームで確認しながら練習する。
- 音が高くなるにつれて、驚き、笑い、あくびも2倍3倍にすると、声を響かせることができた。
- 高い音は、ギアチェンジで、驚き、あくび、笑い、息を吐く距離・高さ・速さ、息を吸う量を3倍にする。
- 発表日の1週間前までに歌詞を確実に覚えた。
- 友人に歌を聴いてもらい、感想や評価をもらう方法で練習した。

「どちらでもない」成績区分の代表的な記述内容を挙げる。

- 音程やブレスの場所の確認をした。
- リズム、発音、ピアノとの合わせの確認をした。
- 歌詞の発音を間違えないように意識する。
- 緊張して上半身に力が入り、肩で息をする歌い方だった。
- 歌詞の意味を理解することで曲のイメージが

き、強弱の表現をつけることができた。

- 第一ギアや高い音は、口を大きく開けることができるようになった。
- 友達と一緒に練習することで、お互いに歌の質を上げることができた。
- 驚き、笑い、あくびができず、響きのある声が出せなかった。
- 音程をとるのが不十分で、高音から低音に下がりきれない。

「できない」成績区分の代表的な記述内容を挙げる。

- 楽譜を見て、歌い方、強弱、ブレスの位置を確認した。
- ニーナの歌詞、曲の情景を思い浮かべる。
- 緊張もあり、高音が出ていなかった。
- 本番では、歌詞が抜けてしまった。
- 緊張すると声が震えてビブラートがかかったようになる。
- 伴奏者と、歌い始めるタイミングや曲の速さなど確認し合いながら練習した。
- ※驚き、笑い、あくび、息の吸う量、息の高さ・速さ・距離。音程と比例して表情も変える。
- ※伸び伸びと歌うことができた。しかし、もっと音楽的表現をつけることができた。
- ※緊張せず歌うことができた。しかし、印象に残る歌を歌いたい気持ちが強く、悔いが残った。(※は、実際には、良く歌えた学生の原文。)

第5回(2018)

「できる」成績区分の代表的な記述内容を挙げる。

- ターンなど細かい音符で動きがあるところは、口を小さくし、逆に高音を響かせるところは口を大きくして、驚き、笑顔、あくびを意識する。
- 第一ギアは、より響かせて歌えるようになった。
- 声がよく通る人は、表情がよく、口が十分に開いている。
- 自分も皆も、今までの発表の中で一番良かった。響きのある声で歌えていた人がたくさんいた。
- 胸式呼吸でブレスをしている人がいて、腹式に

- すればもっとよい歌声になると感じた。
- 他の人の発表を聴いて、表情や高音の出し方など、自分にプラスになる良い点を得ることができた。
 - 数人でリハーサルをして、良い所と改善点を教え合い練習した。
 - 上から声を飛ばすイメージがまだ足りない。
 - 自分の課題が今回の発表で見つかったので、この後の授業で生かしたい。
 - 緊張はしたが、攻めの姿勢で歌うことができた。
 - 歌詞を正確に覚え、ブレスの場所なども頭に入れた。メトロノームを使って正しいテンポで歌えるようにした。
 - ピアノの単音なし（アカペラ）でも歌えるようにした。
 - 強弱をつけて歌うことができるようになった。
 - クレッシェンドを意識して歌った。
 - 深いブレスをとり、遠くを意識して、余裕をもって歌うことができた。
 - 5つのポイント（驚き・あくび・笑い、息、スピード・高さ・距離）。攻め。息を回す。高く投げる。

「どちらでもない」成績区分の代表的な記述内容を挙げる。

- 高い音は、遠くに飛ばすイメージで歌う。
- 高いレ、ミの音は、驚き、笑顔、あくび。息を回して遠くに飛ばす。
- 歌詞の発音を確認し、ピアノをつけて音程を確認する。
- 鏡を見て、口の開き、表情の確認をする。
- 表情、口の開きで、3つのポイント（驚き、あくび、笑い）ができていない人は、伸びのある声が出る。
- 発声練習の大切さを痛感した。自分の口が開いていない。
- 友達に伴奏してもらい、アドバイスをもらう。複数の友達と発表し合う。
- 緊張したが、声を出し切ることができた。
- 緊張して音程がずれたりする。

- 5つのポイントの大切さ。驚き・笑い・あくび・高く・遠く。

「できない」成績区分の代表的な記述内容を挙げる。

- 鏡を見て目や口の開きを意識し、以前よりも楽に歌うことができた。
- 口が大きく開いている人ほど、声も響いていた。
- 暗譜できるまで楽譜を見て、音楽記号をチェックした。
- ピアノを弾いて、音程を確かめた。
- ブレスを取るべき場所で深く吸わないと息が続かない。
- 友達と、音程、ギアチェンジの場所や表情を確認し合いながら練習した。
- 自分の力が足りないと分かった（音程、表情、口の開き、響き、音量）。

4.3.2 考察

「できる」成績区分について比較する。

共通点として、読譜（音程、ブレスの位置など）や歌詞の発音、暗譜などの学修の仕上げを網羅的にを行い、その完成度が高いことが読み取れる。発声については、口を開ける、高音でのギアチェンジ、基本的な5つのポイントから、音程に合わせた口形の調整など複雑な技能にいたるまで説明し実践することができている。

違いは、第5回（2019）が、発表に必要な具体的な確認作業が中心的な学修内容になっているのに対して、第5回（2018）では、発声についての学修が中心になっていることである。これは、発声の理論と実践についての原文から読み取ることができる。歌の実践では、「第一ギアは、より響かせて歌える」、「深いブレスをとり、遠くを意識して、余裕をもって歌うことができた」、「強弱をつけて歌うことができるようになった」など、より高い質の声と発声、表現の域に達していることが読み取れる。加えて、「アカペラでも歌えるようにした」、「数人でリハーサルをして、良い所と改善点を教え合い練習した」など、技能を定着させ、

完成度を高めるための的確な学修方法を工夫し、選択している。

顕著な違いは、4.2.2でも述べたとおり、発声を中心とする具体的なポイントについて、自己の歌に対する明確な振り返りと評価が行われ、さらに、これを今後の授業に生かす、すなわち、フィードバックさせようとする積極的な学修姿勢が示されたことである。これは、「深いブレスをとり、遠くを意識して、余裕をもって歌うことができた」、「上から声を飛ばすイメージがまだ足りない」、「自分の課題が今回の発表で見つかったので、この後の授業で生かしたい」の原文から確認できる。

加えて、他者の歌に対する評価にも客観性・具体性があり、課題とその改善策を分析することができている。このことは、「声がよく通る人は、表情がよく、口が十分に開いている」、「響きのある声で歌っていた人がたくさんいた」、「胸式呼吸でブレスをしている人がいて、腹式にすればもっとよい歌声になると感じた」などの原文から確認できる。

つぎに、「どちらでもない」成績区分について比較する。

共通点は、読譜（音程、ブレスの位置など）、暗譜などの確認を行っているが、最終発表の段階で、完全に体得できていないこと、また、発声についても、説明内容に不足している点があり、理論を十分に理解できていないことである。結果、本番では、読譜と発声のどちらも完成度の低い状況になっている。

このことは、第5回（2019）では、「第一ギアや高い音は、口を大きく開けることができるようになった」、「驚き、笑い、あくびができず、響きのある声が出せなかった」の原文から、発声について、ギアチェンジで口を開ける、3つのポイントなどの内容にとどまっていること、また、第5回（2018）では、「高い音は、遠くに飛ばすイメージで歌う」、「5つのポイントの大切さ。驚き・笑い・あくび・高く・遠く」から、高音の出し方と5つのポイントなどについて説明しているが、5つのポイントに“速く”が欠けていることなど

から読み取れる。読譜と発声の完成度の低い状況については、第5回（2019）、第5回（2018）それぞれ、「音程をとるのが不十分で、高音から低音に下がりきれない」、「発声練習の大切さを痛感した。自分の口が開いていない」などの原文から確認できる。

違いは、第5回（2018）に、発声についての、高音の出し方や基本的な5つのポイント、また、「表情、口の開きで、3つのポイント（驚き、あくび、笑い）ができている人は、伸びのある声が出る」など他者の歌に対する評価についての内容などがより多く含まれていることである。

「できない」成績区分成績区分について比較する。

共通点は、読譜に関して、楽譜を見てブレスの位置や音程などの確認を行っているが、確認内容の範囲が非常に狭いことである。発声についても、第5回（2018）で、口を開けるなどが意識されているものの、基本的な5つの（3つの）ポイントの多くが欠けている。学修内容、発声の理論が極めて不足しており、歌の完成度が非常に低い状況にある。これは、第5回（2019）の「本番では、歌詞が抜けてしまった」、第5回（2018）の「自分の力が足りないと分かった（音程、表情、口の開き、響き、声量）」などの原文から確認できる。

結果、自己と他者に対する評価、学修の振り返りが上手くできていないことも読み取れる。これらのことは、第5回（2019）の「緊張もあり、高音が出ていなかった」、第5回（2018）の「口が大きく開いている人ほど、声も響いていた」などの内容から確認できる。高音を出すため、声を響かせるための、具体的な5つのポイントなどについての説明がなく、客観的な分析がなされていない。

違いは、比較すると、第5回（2018）に発声の学修に関する内容が多く含まれていることである。

ただし、ここで、第5回（2019）「できない」成績区分での特徴的な考察を一つ挙げておく。この区分には、実際には、5つのポイントなどについても具体的に説明できる、よく歌えた学生の原

文が含まれている。この学生については、「印象に残る歌を歌いたい気持ちが強く、悔いが残った」などの記述から、さらに高い到達点を目指したために厳しい評価となったことが推察される。（原文では、※で示している。）

最後に、原文の比較分析において、両年度の3つの成績区分すべてに共通する特徴として、協働による学修について挙げる。このことは、第5回（2019）の「友達と一緒に練習することで、お互いに歌の質を上げることができた」、第5回（2018）の「数人でリハーサルをして、良い所と改善点を教え合い練習した」などの内容から確認できる。授業では、グループ学修を組み込んでいるが、学生は、授業外においても積極的に友人との協働による学修という方略を取り入れて、お互いの歌を高め合っていることが読み取れる。

以上のことから、ルーブリックとアンケートを使用した第5回（2018）は、特に「できる」成績区分において、発声に関する知識・技能が、より高い質と完成度に至っており、さらに、自己と他者の歌、学修状況に対する振り返りと評価が行われ、その評価に客観性・具体性があることが示された。また、「どちらでもない」、「できない」においても、学修の進行が見られる。学生の原文の分析結果は、4.1節、4.2節の分析結果の妥当性を裏付けることができたと言える。しかし一方で、ルーブリックの有無による両年度の比較では、学生のもつ資質・能力の違いが影響した可能性も考えられる。今後の分析では、この点についても考慮、検討したい。

5. 結論

本研究では、教員養成課程における、ルーブリックによる自己調整学習を目指した声楽の授業構築に向けて、学生の自己評価による成績に注目し、ルーブリックを使用しない授業（2019）と使用する授業（2018）について比較・検証した。

アンケート調査の総合評価に対する、学生の自己評価による5段階評価を3段階の成績としてまとめ、この成績と学生のレッスン記録をテキスト

マイニングで分析した。声楽の一斉授業におけるルーブリックの有無による学修状況・学修効果の違いについて検証した。

その結果、両年度の共通点、相違点として明らかになったことについて以下にまとめる。

共通点について示す。

- 1) 「できない」、「どちらでもない」、「できる」と成績区分が上がるほど、学修内容が多くなり、読譜、発声の理論と実践の両面において完成度が高くなる。
- 2) 自己評価力と他者に対する評価力は、修得した知識・スキルが高いほど客観性が見られる。
- 3) 他者との協働が、学修を深めるための方略となる。学生は、この方略もスキルとして身につけている。

つぎに、相違点として、第5回（2018）について示す。

- 1) ルーブリックにより学修の全体像を把握し、自己の各回の目標と最終到達目標を持ち、系統的な学修が行われている。
- 2) 授業最終回としての視点が、第1回からの全学修過程の振り返り、ルーブリック上での最終到達度を評価するという、学修の深い部分に及んでいる。
- 3) 知識・スキルの向上が見られる。
- 4) 自己の学修状況、到達度と課題を客観的に評価・把握し、これをフィードバックさせながら学修を深めている。
- 5) 他者に対する評価に客観性・具体性がある。

ルーブリックによる目標設定は、学修の動機づけに、また、学修の到達度の可視化は、自己効力感を高めることにつながると考えられる。さらに、他者に対する評価は、自己評価をもとに行っていることが考えられる。加えて、自己評価力、他者に対する評価力の客観性・具体性は、効果的な協働学修につながる。

以上のことから、ルーブリックを使用しない第5回（2019）と比較して、ルーブリックを使用する第5回（2018）の学修では、学生は、課題に対する直接的な知識・スキルを向上させただけでは

なく、自己の学修の遂行状況を、主体的にPDCAサイクルを機能させ、確認、評価し、学修を進めていることが明らかになった。これにより、ルーブリックを学修の目標とし、アンケートによる振り返りを行い、教員がファシリテーターとして専門知識・スキルを加えるという、ルーブリックを活用した教育方法は、自己調整による学修の要素を含んでおり、声楽のスキルとともに自律的な学びのスキルの向上にも有効であることが明らかになった。今後は、さらに自己調整学習による声楽実技の授業方法について検討していくことが課題である。

付記

本研究は、日本音楽教育学会第52回全国大会において発表した内容を発展させてまとめたものである。

謝辞

本研究の実施にあたり、調査にご協力いただいた東北女子大学の学生の皆様に感謝申し上げます。なお、本研究は、JSPS 科研費 JP21K02863 の助成を受けたものである。

利益相反

本研究に関する利益相反はない。

引用文献

- 樋口耕一 (2014). 社会調査のための計量テキスト分析. ナカニシヤ出版
- 中巻寛子 (2002). 「イタリア古典歌曲」研究序論. 愛知県立芸術大学紀要 32. 17-26
- 諏訪才子 (2019). 教員養成課程における声楽実技指導の実践研究～新学習指導要領に基づくルーブリックの作成と検証～. 東北女子大学紀要 57. 55-65
- 諏訪才子 (2020). 教員養成課程における声楽実技指導の実践研究 (2) -新学習指導要領に基づくルーブリックの活用と検証-. 東北女子大学紀要 58. 127-140

諏訪才子 (2021). 教員養成課程における声楽実技指導の実践研究 (3) -テキストマイニングによる学生のレッスン記録の検証-. 東北女子大学紀要 59. 111-126

中央教育審議会 (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～. 文部科学省

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm

(参照日 2021/7/23)

中央教育審議会 (2015). これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～. 文部科学省

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (参照日 2021/7/23)

中央教育審議会 (2016). 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. 文部科学省

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm

(参照日 2021/7/23)

Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology, 11*, 307-313.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). San Diego, CA: Academic Press.

(受付: 2021年9月6日, 受理: 2022年1月24日)

報文

保護者支援のあり方を習得するための授業方法に関する一考察(第2報)

～「保育相談支援」がよりよい学生への学びになるために～

江莉川 淳子

柴田学園大学 短期大学部 保育科

A Study on the Teaching Method to Learn the Ideal Way of Parent Support (Part2)

～Toward the Effective Learning in‘Childcare Counseling Support’～

Junko Ekarigawa

Department of Early Childhood Education, Sibata Gakuen University Junior College

Key words : 保育相談支援 Childcare Counseling Support
保育士養成校 Nursery Teacher Training School
保護者支援 Parent Support
子育て支援 Childcare Support

要旨

本稿は、保護者支援のあり方を習得するための授業方法に関する一考察(第1報)～「保育相談支援」がよりよい学生への学びになるために～の継続研究を記したものである。2019(令和元)年・2020(令和2)年の2年間は、「保育相談支援(子育て支援)」(2019(令和元)年度入学生より科目名が保育相談支援から子育て支援に変更)においてどのような授業方法が望ましいかを研究し、グループワークの効果をまとめている。そこで2021(令和3)年は、弘前地区における保育者子育て支援アンケート(筆者が2019(令和元)年12月に実施)より、保育者が日頃抱えている子育て相談についての現状や問題点から、学生の学びに必要な知識や技術面を養うための授業方法を考察し、その上で演習を実践した。学生同士の話し合いを重点的に行うことは、コミュニケーション能力の向上へとつながり、さらに子どもの理解においても、様々な見方や考え方に触れることから多様性を感じる経験となった。その結果、学生の子育て支援力を養う上で効果があることがわかった。また、学生の授業アンケートより、受講前後の気持ちの変化等から保育者の役割の重要性を感じるものとなった。

1. 背景と目的

筆者は、子育て支援において求められるキーワードとして“子どもの理解”“地域の子育て支援”の2つがあると考えている。子育て支援とは、保護者が抱く子育ての不安や戸惑いを解消したり、子どもの成長を感じたりすることで、子どもを育

てる喜びを実感し、保護者の養育力を高めることである。保護者からの相談内容は、園生活の様子や子どもの発育・発達など子どもに関する悩みである。そのためにも、保育者は日々の保育から子どもの姿を捉え、しっかりと把握しながら子どもと関わる必要がある。一人一人の“子ども

の理解”を深めることが、子どもと保護者の双方を支えていく上で、求められる姿勢であろう。

また、もう一つの“地域の子育て支援”では、核家族化が進み、孤独な子育て家庭が増えている社会背景から、未就園児の親子を対象とした親子の交流や施設の開放・一時保育・子育てに関する相談援助等が行われている。各地域において“地域の子育て支援”の必要性が求められている状況である。

そこで保育士養成校では、学生が保育現場で働く姿をイメージしながら、保育者(以下、保育士・幼稚園教諭・保育教諭をまとめて保育者とする)としての資質や技術面を磨き、知識を深めなければならない。保育所保育指針では、保育所の役割として「保育所は、その目的を達成するために、保育に関する専門性を有する職員が、家庭との緊密な連携の下に、子どもの状況や発達過程を踏まえ、保育所における環境を通して、養護および教育を一体的に行うこと」¹⁾としている。また、保育士については「保育所における保育士は、児童福祉法第18条の4の規定を踏まえ、保育所の役割及び機能が適切に発揮されるように、倫理観に裏付けられた専門的知識、技術及び判断をもって、子どもを保育するとともに、子どもの保護者に対する保育に関する指導を行うものであり、その職責を遂行するための専門性の向上に絶えず努めなければならない。」²⁾としている。

保育所保育指針であげられている保育に関する基本原則は、子どもの最善の利益を念頭に置くことである。そして、子育て支援に求められる2つのキーワードのうちの“子どもの理解”に着目して考えた場合、幼児教育施設(以下、幼稚園・保育所・認定こども園をまとめて幼児教育施設とする)において保育者は、子どもの成長を見通し、今ある子どもの姿を理解し働きかけなければならない。そして子育てのパートナーとして保護者と情報を共有しながら、子どもの成長を共に考えることで、保護者に寄り添うことができると考えられる。そのことは、保育者が専門性を生かしながら保護者と信頼関係を築くことであり、保護者へ

の子育て支援につながることを意味している。

また、保育士養成教育の研究をしている福井、小栗、滝川(2008)は、「子育て支援力」の育成について、子育てに関する相談の内容が多岐に渡ることを受け「これに対応していくためには専門機関との連携とともに、『保育力』を身につけていく過程で学ぶ様々な知識が必要不可欠である。(中略)

『保育力』を抜きにした『子育て支援力』は有り得ず、むしろ『保育力』は『子育て支援力』の基盤であると考えられる³⁾としている。ここで述べている「保育力」は子どもに関する理解や子どもとの関わり方についてである。また「子育て支援力」とは、「保育力」を基盤に「子育て支援」を実践する力のことである。このことから、子育て支援には、子どものニーズに応答し、感じとる力として“子どもの理解”を養うことが必要不可欠な学びとなっている。

以上のことから保育士養成校では、「保育相談支援(子育て支援)」の学びにおいて、“子どもの理解”を深めながら子育て支援力を身につけることが重要であると考えられる。

筆者は2019(令和元)年に弘前市内の3園の保護者に対し、保護者子育てアンケートを行っている。それは、授業方法として、子育ての状況を学生に知ってもらい、子育て支援の学びに生かすためである。保護者の子育てについて、江莉川(2020)は「保護者が子育てを頑張りたいという強い思いを感じると同時に、半数近くの方が子育ての悩みに対し不安を抱え、仕事と育児と家事との両立にストレスを感じながら、時間とのやりくりの狭間で子育てに葛藤を抱いている。」と保護者子育てアンケートの結果を示した。⁴⁾その様子から、まず授業の中で保護者の切実な悩みに合わせた支援方法を調べ、次にグループで話し合いを行った。このことは、学生のコミュニケーション能力の向上と自己肯定感を高める結果となり、グループワークが効果的であると示した。しかし、少数ではあるが、学生の中には、保護者支援の対応をグループでは考えられたが、一人でその対応ができるのかという戸惑いを見せる学生もいた。

同じような戸惑いとして、保育現場での状況について中山、杉岡(2016)は「保育士は相談支援において、『相談支援への戸惑い・不安』が初期(経験が少ない時期)には見られやすいことが理解された。これは、保育士が相談支援の専門家ではないという自信のなさや、経験の少なさからくる不安が関連しており、相談場面における保育士の焦りといった心の動揺につながるものといえる。」⁵⁾と述べている。

筆者は幼稚園教諭として園における子育て支援を行ってきたことがある。中山、杉岡(2016)が示している通り、保育現場での経験値が少ない時には、保護者対応に不安を抱え、他の職員に相談しながら対応にあたってきた。具体的には、子どもの姿を伝えたり、アドバイスをしたり、時には気になる様子を理解してもらうために個別面談や関係機関と連携を取ることも行ってきた。

保護者によっては、子どもの姿に理解を示し協力してくれる方もいれば、こちらの思いが伝わらず、拒む方や消極的な態度を示す方もいた。子育て支援は、保育者と保護者による個別の対応が主となるが、筆者が勤めていた園では、子育て支援について職員全体で話し合い、子どもの姿や保護者対応を共有できるように努めていた。このように保育現場では、保護者と向き合う際に、子育て支援の難しさをそれぞれが抱えながらも、日々の保育や保護者対応が行われているのが現状である。

学生は保育士養成校での2年間の学びの中で、子育て支援の現場に携わる経験がなく、保育実習や教育実習では、保護者と挨拶程度の関わりしかしていない状況である。そのため保育現場では、実際に保育者が保護者対応をどのように行っているのか、現状を知ることから始めることが必要だと考えた。筆者は2019(令和元)年に弘前市内の保育者に対し、子育て支援アンケートを行っている。まずはその結果を授業に取り入れることで、保育現場の現状を学生がどのように感じ、どのような学びが必要かを学生自身が保育者子育てアンケートから探り考察できるようにした。

1-1. 保育者子育て支援アンケート

[調査方法] 15項目の設問によるマトリクス形式と自由記述

[調査対象及び人数] 弘前市の保育所・認定こども園・幼稚園から各1園 3園の職員(パート含む)

アンケート配布数 : 95 票

回答数 : 52 票

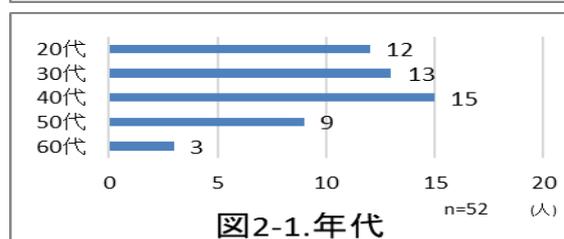
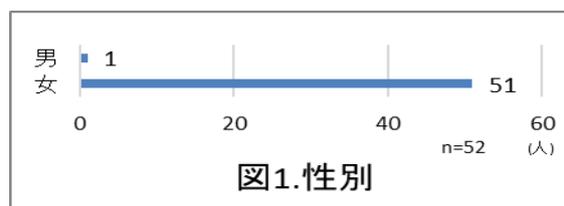
[調査時期] 2019(令和元)年12月

[調査内容] 子育て支援の現状とニーズについて他

例年、本学の学生の7割が青森県の保育現場に就職しているため、弘前市の保育所、認定こども園、幼稚園の幼児教育施設各1園に要請をした。(施設の選択に当たっては、市内各地からバス通園で園児が通っていることや園児数が多いことを考慮した。また、「保育相談支援(子育て支援)」は保育士課程・ベビーシッター資格の科目であり、幼稚園は対象ではないが、子育て支援の現状を知るためのアンケートとして幼稚園にも要請した。)幼稚園 [柴田幼稚園]・保育所 [みどり保育園]・認定こども園 [幼保連携型認定こども園弘前すみれ保育園] から協力を得て実施した。(但し、柴田幼稚園は2020(令和2)年から幼稚園型の認定こども園に移行している。)

1-2. 保育者子育て支援アンケートの結果

保育者の「性別」「年代」「勤務年数」「役職」「勤務形態」は図1～図4の通りである。



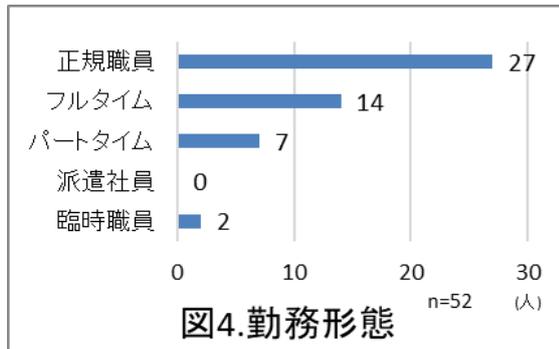
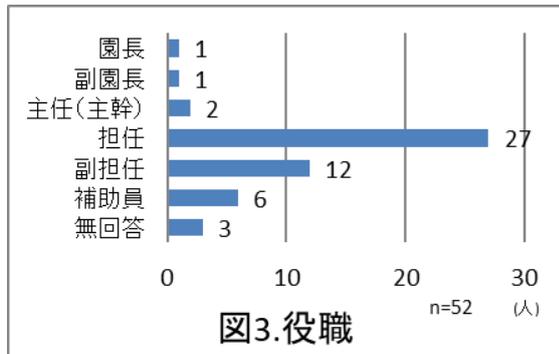
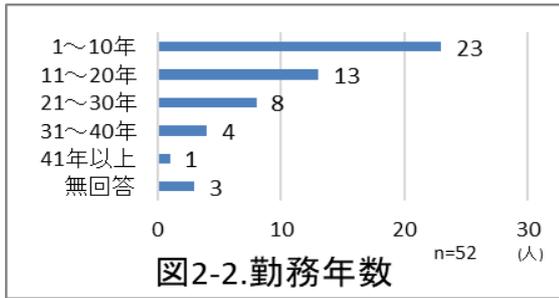


図5～図6は保育者自身の子育てについての情報を知るために「配偶者の有無」「子どもの有無」「子育てを担っている人」について伺った。

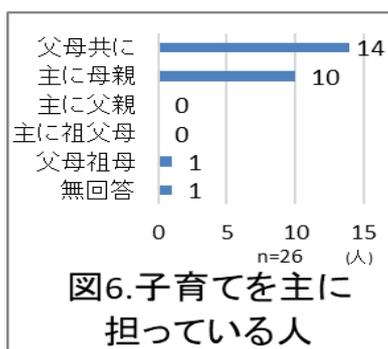
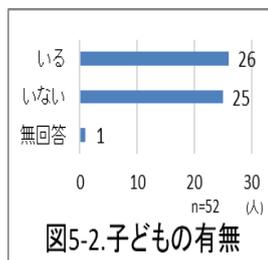
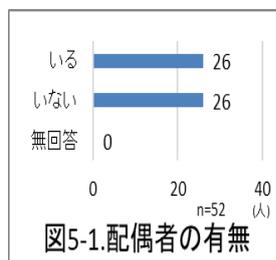


図7については、筆者が幼稚園教諭として勤めていた際、自分の子育ての方法などを保護者へのアドバイスとして伝えていた経験があり、その必要性を感じていたため、参考までにお聞きした。また図7の設問理由を自由記述で記入してもらい、カテゴリ別に分けたものが図8である。筆者と同様に子育ての経験をもつ多くの保育者が自身の経験談を伝え役立てていることが分かった。経験談は保護者にとって理解しやすく、子育ての成功体験を聞くことでアドバイスを受け入れやすいと思われる。逆に自身の子育てについて、「役立っていない」「役立てようとは思わない」と答えた3名の理由は、「時代の流れがある」「子育てと保育は別物である」という意見だった。このように自身の子育て経験と今の保護者の子育てでは、考え方ややり方に違いがあることや個人のプライバシーを大切にしたいという意見だと受けとった。

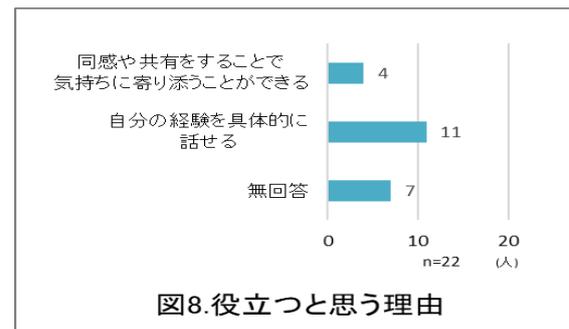
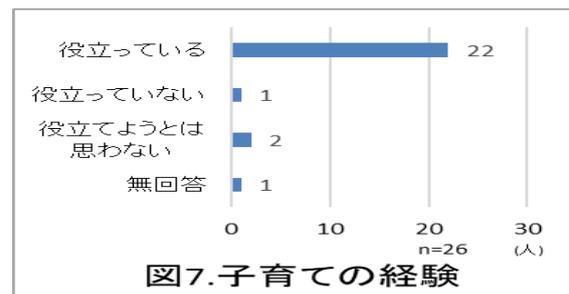


図9～図12までは日頃の保護者対応についてまとめたものである。特に図9「助言の方法や手段」では、直接保護者と顔を合わせながら口頭で伝えたり、連絡帳を活用したりしていることが分かった。保護者とのやりとりから、コミュニケーション能力の必要性を感じとることができる。しかし、図10、「子育て相談で難しさを感じることで」では、どの項目も「よく感じる」「時々感じる」を合わせると、約8割の方がその大変さを実感しているこ

とが分かった。図13は保育者自身が勤めながらも、身につけたいと考える専門的な知識や技術である。

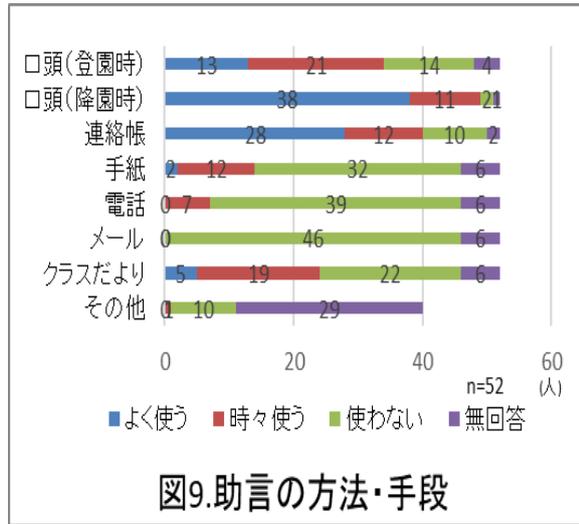


図9.助言の方法・手段

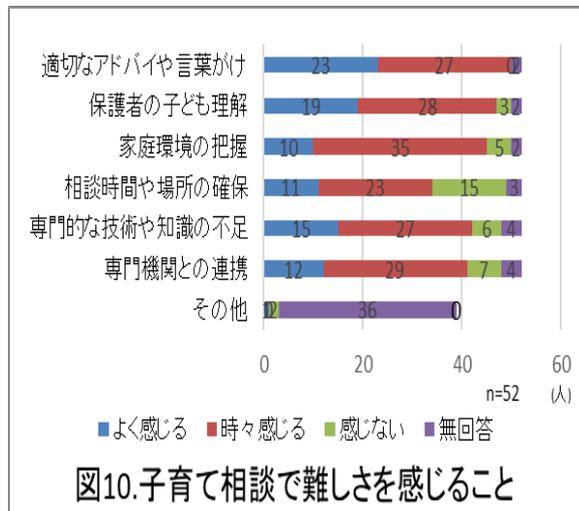


図10.子育て相談で難しさを感じること

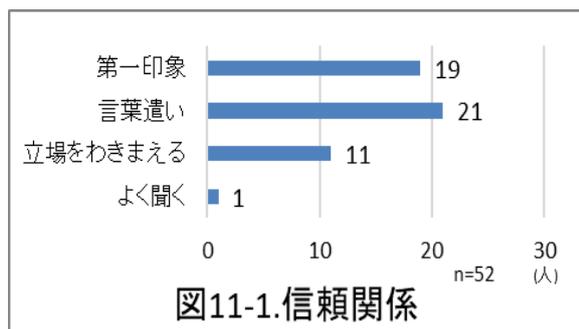


図11-1.信頼関係

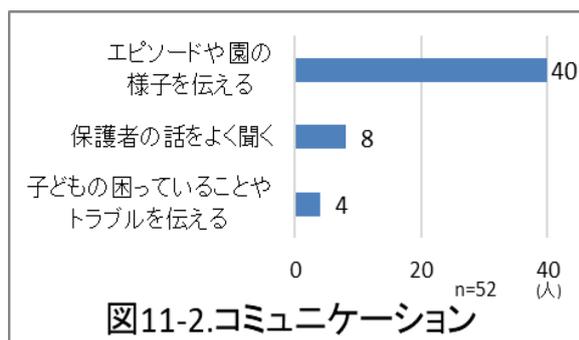


図11-2.コミュニケーション

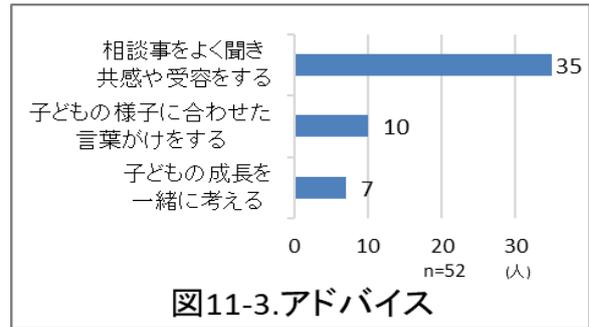


図11-3.アドバイス

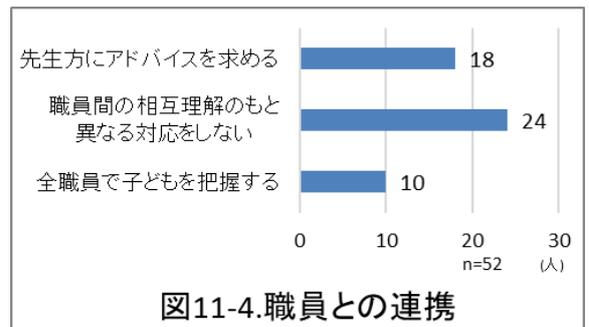


図11-4.職員との連携

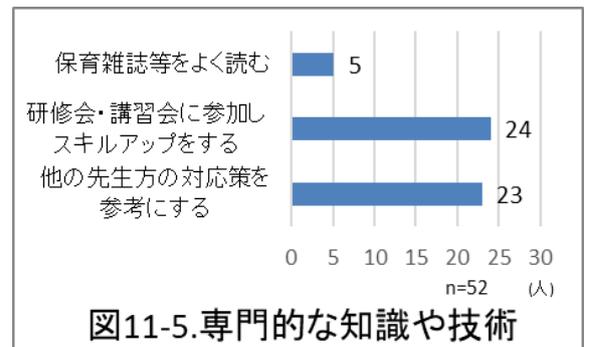


図11-5.専門的な知識や技術

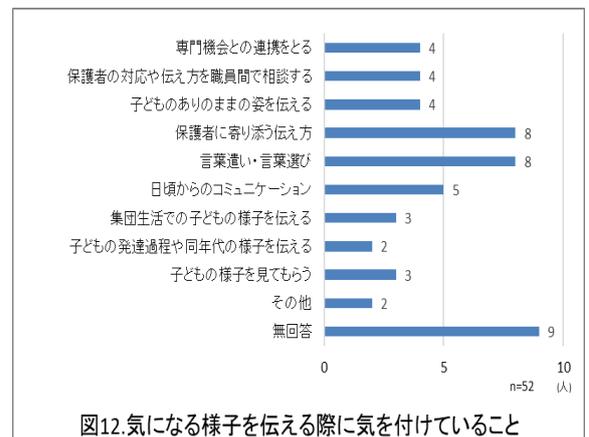


図12.気になる様子を伝える際に気をつけていること

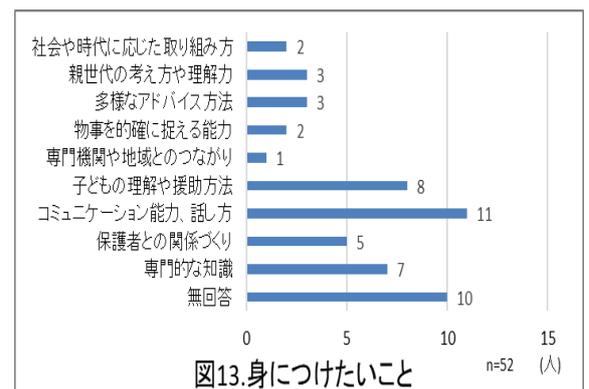


図13.身につけたいこと

図 10. 図 11-1. 図 11-2. 図 11-3. 図 12 から、保育者は日頃から保護者への対応について、言葉遣いや雰囲気、態度に細心の注意を心がけて関わっていることが分かる。そのため、保育者と保護者は子育てのパートナーではあるが、図 11-1 から見て分かるように、保育者は立場をわきまえて対応しており、信頼関係を築くための手段や方法にも配慮している。また図 11-2 からコミュニケーションのやり取りについて、エピソードや園生活の様子を伝えることを第一に考えており、そのためにも子どもと関わり、子どもの理解に努めていることが分かる。そして図 11-3 から、保護者に寄り添って関わる姿勢が感じられ、それは保育者個人としての心構えでもあるが、図 11-4 から読み取れるように園全体として共通理解を図り、他の職員と連携をしながら、保護者対応をしていることが分かる。

保育所保育指針には、保育所職員に求められる専門性として「各職員は、自己評価に基づく課題等を踏まえ、保育所内外の研修等を通じて、保育士・看護師・調理員・栄養士等、それぞれの職務内容に応じた専門性を高めるため、必要な知識及び技術の修得、維持及び向上に努めなければならない。」としている。⁹⁾そのため、図 11-5 からは「研修会・講習会への参加」や「他の先生の対応策を参考にする」といった方法を園内外の研修を通して実践している。また、今後身につけたいこととして図 13 では、「コミュニケーション能力、話し方」や「子どもの理解や援助方法」そして「専門的な知識」と具体的なスキルについてあげられている。保育者は、自身の課題とするスキルへの習得に向けて、向上心を抱いていることが伺える。

保育実践における現職教育について、門田(2020)は「継続して学び続ける保育者が専門性のどのステージでどのような関心事や課題を抱えていようと、現職教育がどのような形態で提供されようと、各自が現職教育の中でどのような方法で学ぼうとも、その学び続ける行為そのものを教育プロセスと捉える視点を、受ける側・支える側が現職として位置づけているかどうか問われ

ているといえる」⁷⁾と述べている。保育者は現職教育として常に個々の専門的スキルや資質を向上させ、知識や経験を積み重ねていくことが必要である。

今回の保育者子育てアンケートの結果から、保護者とのコミュニケーション能力や話し方、子どもの理解や援助方法、そして専門的な知識について、保育者自身が専門的スキルを向上させるために日頃から学ぶプロセスとして意識していることが分かった。

2. 学生の気付き

授業にて、保育者子育て支援アンケートを見せ、そこから感じたことや気付いたことを自由記述で行った。(学生の原文通り)

- ・降園時に口頭で助言することが多い。その中でも、適切なアドバイスや言葉かけが難しいということが分かった。気を付けていることでは、やはり保護者に寄り添うような伝え方や言葉遣い、選びが多かったので、いろいろ言葉を知りたいです。
- ・保護者への言葉かけの大変さがよく分かりました。私も、コミュニケーション能力が高くないので、直していきたい一つでもあります。だから、言葉をたくさん調べ、言う時に適切な対応をできるようにしたいです。
- ・保護者へのアドバイスや言葉かけは、やはり難しいんだなと思った。身につけたいことの中に“コミュニケーション能力”や“話し方”がとても多かったのを見て、今の私も話し方に困っていて就職するまでに身につけたいと思った。
- ・保育者も私たちと同じで、適切なアドバイスや言葉かけに難しさを感じているのだと思った。
- ・親と子ども、どちらも理解が必要だと感じた。
- ・現場で働いている先生方も保護者への適切なアドバイスや助言が難しいと感じていることが分かった。保育者の何気なく言った言葉に気を悪くされる方もいるためか、現場の先生方は、言葉遣い、言葉選びに気を使っていることが分かった。

- ・先輩保育士の中でも、言葉がけの仕方や、子どもの理解や援助方法、専門的な知識が不足していると感じていることを知り、私たちはもっとさらに身につけるための努力をする必要があると感じた。その家庭に合わせて対応を変えたり、言葉を選んだりすることはとても難しいことだと改めて思った。
- ・信頼関係を築いていくためにコミュニケーションを日頃からとることが大事だと思うので、いろんな人と関わってコミュニケーション能力を高めたいと感じた。
- ・自分が子どもや保護者のことを思って話しても、不快にさせたり、上手く伝わらないことなどがあつたらだめなので、話し方にはよく気を付けたいと思った。
- ・保護者に伝えるときは、やはり相手の立場になり、どのようにすれば保護者は安心するのかなど考えていかなければならないと思った。保育者になってからも、話し方等を身につけたいと思うのは、やはり伝え方などが難しいからだと感じた。
- ・専門機関や地域とのつながりが意外と少なくて驚いた。親世代の考えや理解力は必要だと思います。私は理解力が足りないので、理解する力をもっと身につけたいです。

保育者子育て支援アンケートの結果を受け、保育者自身が保護者との対応に難しさを感じている姿は、学生にとって意外なものであった。しかし、その難しさについて、現場の状況から学生自身が現在の自分と就職後の姿を照らし合わせた時、多くの学生が“コミュニケーション能力”と“子ども理解とその伝え方”について、自ら学ぶべきスキルとして着目していた。このことは、学生もその重要性を読み取り感じたことであり、“コミュニケーション能力”と“子ども理解とその伝え方”を理解し学ぶべき専門性であると捉えていることが分かった。

大学生の人間関係育成に関する研究において、加藤、安藤(2019)は、「学生自身が人間関係力向上

の必要性を感じ、自らの課題や目標の達成に向けて取り組めるよう意欲を高めていくことが大切であり、保育者養成校においては、問題(課題)を解決する力、自分の意見・考えを伝える力等の育成が課題であることが窺えた⁸⁾としている。人間関係力の向上には、学生の学ぶ意識を高めるためにも、学生自身がその問題(課題)の必要性を感じ学ぶことでより効果を得られると考えられる。

以上のことから、「保育相談支援(子育て支援)」の授業方法として、保育者アンケートの分析した結果と学生の求めるスキルについて合致している“コミュニケーション能力”と“子ども理解とその伝え方”の2つを柱として授業を実施することにした。

3. 授業方法

令和3年度の授業は『学ぶ・わかる・みえる演習・保育と子育て支援』⁹⁾をテキストとし、前半は理論を学び、後半は、ワーク形式でグループによる演習(ロールプレイ・グループワーク等)を行った。演習は毎回グループメンバーを代え、演習内容によっては人数を変更している。それは、筆者が保育者子育て支援アンケートの気付きから、“コミュニケーション能力”を伸ばす必要性を感じたため、毎回の演習メンバーを代え、様々な人との話し合いにより、コミュニケーション能力を伸ばすことができるのではないかと考えたためである。『保育士・幼稚園教諭のための保護者支援保育ソーシャルワークで学ぶ相談支援』では、保育士に必要なコミュニケーションスキルについて「人間がコミュニケーションをとるうえで最もうれしいこと、それは、『しっかりと、話を聴いてもらえた』という思いです。つまり、聞き上手になることを心がける必要があります。また、言語的コミュニケーションの場合は、同時に、言葉の抑揚、言い回し、強弱、速さ、態度、表情といった非言語的コミュニケーションが重要な意味を持ちます。」¹⁰⁾と述べている。

このことから、コミュニケーションは相手に寄り添い、気持ちを聞きながら伝える能力や技術で

もある。そのため、言語的コミュニケーションと非言語的コミュニケーションを意識しながら演習に取り組むことで、その能力や技術面を伸ばす第一歩となると考えた。特定の決まった人との演習となれば、コミュニケーション能力を引き出すことが難しくなるため、たくさんの方との演習を実践することとした。

また、もう一つの課題点でもある、“子ども理解とその伝え方”については、まずは学生自身の子ども理解を養うことを目的としながら、その伝え方を考えることで能力面が向上するのではないかと考えた。その方法は①「ネガティブな言葉をポジティブに置き換える方法」②「リフレーミングによる伝え方」の2つの実施である。それらは2つとも保育現場の状況をイメージしながら、保護者の相談に対応できるよう、筆者がテキストを参考に課題を用意した。そして、1グループ6・7名からなるグループを10グループ作り、その中で①「ネガティブな言葉をポジティブに置き換える方法」と②「リフレーミングによる伝え方」を話し合った。まず①は26個のネガティブな言葉をポジティブに置き換える方法である。表1(一部抜粋)つぎに②「リフレーミングによる伝え方」は保護者からの相談に対して保育者のリフレーミングと子どもの視点からのメッセージを読み取る方法として、10項目についてグループワークを行った表2(一部抜粋)。

結果として①「ネガティブな言葉をポジティブに置き換える方法」から筆者が感じたことは、①ネガティブとポジティブは表裏一体であり、大人(保護者や保育者)は子どもの気になる姿をそのまま捉えがちではあるが、子どもを見る見方や捉え方を変えることで別の側面が見えてくることにもなり、子ども理解や子どもを見る力(能力)が身につくということである。

今回、26個の項目において、各グループの様々な回答が出てきたことで、学生は今まで考えつかない捉え方や見方をすることができ、柔軟な考え方をすることができた。学生からは「自分たちのグループでは考えつかない表現だった」と様々な

捉え方に着目していた。その中でも表1の「怒りっぽい」では、①グループ「感情を素直に出せる」②グループ「正義感が強い」⑤グループ「実は優しい」⑨「真面目」など見方が様々表現されている。このように、一人一人その子どもの性格や表情、しぐさ、家庭背景が違うように、捉え方や見方も一人一人に合わせたポジティブな表現で捉えることが必要だと考える。

また、捉え方の違いについて、いろいろな意見を受け入れることも保育者には必要なことだと考えられる。『幼児理解に基づいた評価』では、「幼児は周囲の人に自分がどう見られているかを敏感に感じ取ります。教師が幼児に何か問題を感じながら接していると、どうしてもその幼児に接するときの態度や表情、言葉などにそれが現れてくるようです。(中略) 反対に、その幼児の育ちつつある面やよさに目が向けられていると、自然に関わり方が温かいものになり、その幼児の行動を信頼して見守ることができるようになります。」¹¹⁾としている。このように「ネガティブ」な気持ちでいたり、そのような視点で子どもや保護者と関わったりすることで、本人や周りに与える影響は大きく、その後の関わり方にも左右してしまうのではないか。そのような意味でもいろいろな見方で考えながら関わるのが、子どもの理解にもつながり、さらに子どもと保育者、保護者と保育者の関係性も良い方向に向かうと推測される。

つぎに、②「リフレーミングによる伝え方」では、テキストのワーク『演習・保育と子育て支援』のねらいには「保護者が困ったと感じている子どもの行動や保護者自身のことについて、別の視点から捉え直し表現してみよう。特に、肯定的に捉え直してみると、新たな関わりの可能性を発見するきっかけをつくることができるだろう。」¹²⁾としている。以上のことを踏まえて表2は①「ネガティブな言葉をポジティブに置き換える方法」でのグループワークを経験してから行った。そのため②のグループワークの様子を見て筆者が感じたことは、①の経験を生かし、言葉の見方を肯定的に捉えながら話し合いを進めていたということであ

表1 ◇ネガティブな言葉をポジティブな言葉に置き換えて考える

ネガティブ	ポジティブ									
	①グループ	②グループ	③グループ	④グループ	⑤グループ	⑥グループ	⑦グループ	⑧グループ	⑨グループ	⑩グループ
怒りっぽい	感情を素直に出せる	正義感が強い	自分の気持ちさらけ出す	自分の気持ちを表現できる	実は優しい	感情豊か	自分の感情に素直	責任感、正義感がある	真面目	自分の感情を素直に表せる
気が弱い	優しい	人を大切にしている	シャイ	協調性がある	協調性がある	繊細	優しさ	思いやりがある	優しい	優しい
しつこい	心が強い・元気	粘り強い	自分の考えがある	粘り強い	粘り強い	積極的	粘り強い	意思の主張ができる	一生懸命	相手が好き
でしゃばり	場を明るくする	世話好き	世話好き	自己主張できる	自己自身を高める	積極的	気が強い	リーダー性があり、先頭に立ち行動できる	積極的	積極的
飽きっぽい	切り替えが早い	好奇心旺盛	たくさんのことに興味をもてる	多趣味	たくさんのことに興味がある	好奇心旺盛	切り替えが早い	行動転換が早い	好奇心がある	いろいろなことに興味がある
生意気	愛嬌深い	元気	自信に満ちている	自己主張できる	平等性がある	自我がある	怖いもの知らず		フレンドリー	フレンドリー
あわてんぼう	時間を大事にしている	行動的	行動的	行動が早い	人に幸せを届けそう	行動が早い	時間を守る	行動が早い	時間厳守	時間を大切にしている
食わず嫌い	好き嫌いがはっきりしている	想像力が豊か	こだわりがある	意思がはっきりしている	はっきりしている	好き嫌いがはっきりしている	慎重		美食家	好きなものを大切にしている
気まぐれ、気分屋	思考力豊か	物事にこだわらない	前向き	決断が早い	自由に生きている	周りに左右されない	正直	気持ちの切り替えが早い	感情豊か	自分の感情に素直
口が軽い、うそがつけない	素直・正直者	正直	素直	正直	正直	正直	正直	正直者	正直	正直
コンプレックスが強い、多い	謙虚	謙虚	変わる希望がある	プライドがある	個性的	自分を客観視できる	謙虚	自己評価できる	謙虚	周りを見ている
できないことが多い	伸びしろあり	可能性がある	いろいろなことチャレンジできる	自分の能力を知っている	伸びしろがある	伸びしろがある	一つのことにかけている		たくさんの可能性がある	一つのことを極める
欠点、苦手なことが多い	これから成長する	伸びしろがある	克服するための努力ができる	自分の能力を知っている	よく考えている	伸びしろがある	一つのことにかけている	伸びしろがある	自分を理解している	自分が分かっている

表2 ◇リフレミングと子どもの気持ちの代弁 ※数字は①～⑩グループの意見

1. 保護者A「子どもに『ママなんて大嫌い!!』と言われてショックです。私の愛情が足りないのでしょうか。⇒保護者のリフレミング

①子どもが「大嫌い」というのも必ず意味があって言ったこと。大嫌いの言葉は信頼している人・大好きな人だからこそ言える。不満の言葉が素直に出た。うまく表現できない。素直になれない子どもなりの愛情表現。	⑥「愛着関係が築けている証拠ですね」
②「大嫌いって言われてしまうと落ち込みますよね」とママの気持ちに共感し「でも大嫌いと言えることは、ママとの信頼関係が良くできているから言えることなんですよ。子どももまだ幼いですし、一時的な感情だったり、まだまだ言葉を知らないで、自分の気持ちを上手に表現できないのですよ。それにお子さんはママのことが大好きなんですよ」	⑦「本気で思いを伝えられるほどお母さんのこと信頼しているんですよ」
③「小さい子は語彙力が少なくて自分の気持ちを伝えることができないので、とっさに“嫌い”って言葉が出てくるだけだと思います。本当に嫌いなわけではないので、気にしないで流すくらいの余裕を持ちましょう！」	⑧「もっとママに構ってほしくて、わざと言っていているんですよ。だから、本当は大嫌いだなと思ってないと思いますよ。今よりもっとお子さんに話しかけてみたらいいと思いますよ」
④「お母さんのことが大好きで、構ってほしいんですよ」	⑨「子どもに対して一生懸命向き合っている証拠だと思います」
⑤「そうだったんですね。それは少しショックですね。(共感する)勢いで言っているだけで本当の気持ちは大好きなんですよ。なので真に受けず環境を変えてみてはどうですか」	⑩「これも一つの成長で、みんなが通る道。ママを信頼しているから言っているんですよ」

★子どもの視点からのメッセージ

①「大嫌い」と言った後のママの行動を試している。不満があって言ってしまった。	⑥「甘えたり感情をぶついたりできるくらいお母さんを信頼しているんですよ」
②自分のやりたいことを否定され、面白くないことがあると、「ママ嫌い」と言ってしまう。	⑦「寂しかったから、お母さんの気を引きたい。」
③かまってほしい。	⑧「もっとママに構ってほしくて、大嫌いだななんて思っていない。」
④話したいことがたくさんある。	⑨「本当は嫌いだはないが、その時の感情を勢いで云ってしまったのだと思います」
⑤かまってほしい。	⑩「お母さんにわかってほしいと思っただから。」

2. 保護者B「子どもが優柔不断です。見ているとイライラしてしまいます。」⇒保護者のリフレミング

①優柔不断なのは、様々なことを様々な場面で考えている証拠。思考力豊か・探求心がある。よく考えている。子どもなりにすごく迷っている。	⑥「よく考えているんですね」
②「お仕事忙しい時にマイペースに行動されたらイライラしてしまいますね」と共感する	⑦「お子さんは慎重派な性格なんです」
③「お母さんが選択肢をいくつか与えてあげるのがいいと思いますよ」	⑧「いろいろなことに対して、たくさん考えているんですね。考えていることに対して、すべてを委ねるんじゃないやなくて、選択肢を与えたり、質問してみるのはどうでしょうか」
④「たくさんことを考えているから、慎重なんですよ」	⑨「子どもが自分で考え、成長しているということなので、見守ってみましょう」
⑤(提案してみる)一緒になって子どもと何かを選ぶなど。“神様の言う通り”などを使う。	⑩「子どもなりにいろいろ考えているんだと思います。見守ってあげてください」

★子どもの視点からのメッセージ

①迷っている。ママからのちよとしたアドバイスが欲しい。考える時間が欲しい。初めて	⑥いろいろなることを学ぼうとしてたくさん考えている。温かい目で見守ってほしい。
②あれも、これも選べない。	⑦じっくり考えたい。
③慎重に考えてから決めたい。	⑧物事に対して、どれに決めたいのかわからない。
④情報がたくさん入ってくるから。	⑨「自分自身で考えられるようになった証拠であると思います」
⑤いろいろなることを試してみたい。	⑩見守ってほしい。

る。また、保護者の言葉の背景にある問題点についても、それぞれ意見を出し合いながらリフレーミングをしている様子だった。

その後、話し合いの様子をまとめ、各グループが発表を行った。学生は、各グループの発表から気付いたこととして、「保護者の気持ちになることで、素直に受け入れられる言葉がけや嬉しい気持ちになった言葉がけがあった」と感想を述べている。逆に「すっきりしない、保育者に理解してもらえていないと感じた」という意見もあった。その中で、素直に受け入れられる言葉がけには「子どものことを理解してもらっていると感じた」「保護者の気持ちに寄り添っている」などの振り返りがあった。保育者からのリフレーミングは保護者が理解できるように子どもの発達の特徴を根拠として具体的に伝える工夫が必要である。そのため、保育者は、保護者が子育て相談で元気になり、子どもに向ける愛情がさらに高まるようにしていかなければならない。

4. 2021(令和3)年授業アンケート

- [調査方法] Microsoft forms による回答
設問5つ選択肢5つ自由記述1つ
- [調査対象及び人数] 本学保育科2年生61名
(保育士課程履修者)
1回目(4/9)49名回答
15回目(7/21)45名回答
- [調査時期] 2021(令和3)年前期1回目と15回
目の講義にて2回実施
- [調査内容] 自分が保育者として保護者と関
わる際、相談支援において心配なこ
と、不安なこと

5. 2021(令和3)年授業アンケートの結果

授業で行った理論やグループワークがどのような意識の変化へとつながったのか、1回目と15回目の学生アンケートを比べた。また、授業で行った内容についての感想や意見から学びの効果について考察する。

図14.15は「できる」と感じた学生が少し増え

たものの、「少しできる」「普通」「少しできない」の割合は、消極的な回数が多い結果だった。「できない」と感じた学生が15回目はどちらもいなかったことは、15回の講義の演習を経験したことで不安を少しでも解消できたものだと考えられる。また、図16の「保護者へのアドバイス」も演習の成果から自信につながったと推測される。つぎの図17の「子どもの気になることを保護者に伝えること」は、保育者からのアンケートからもあるように、実際自分の姿を思い浮かべて、保護者対応の難しさを実感したものと考えられる。

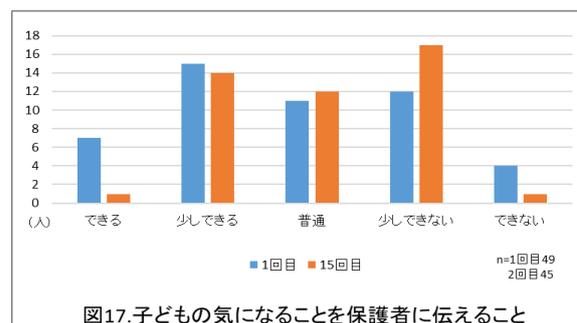
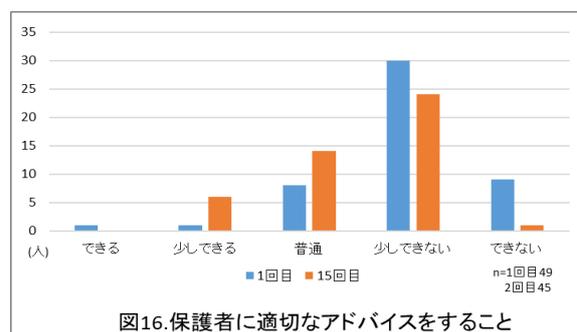
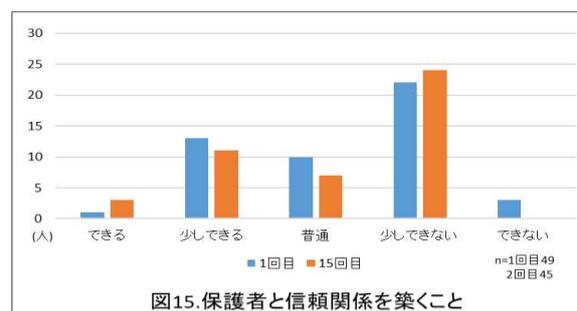
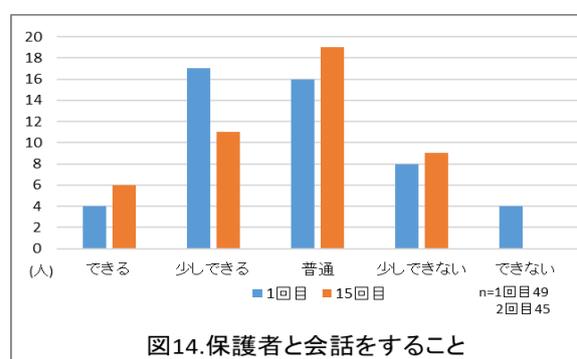


図18. 図19は、15回目だけのアンケート項目である。図18の演習内容については、グループワークが一番多く、次いでロールプレイであった。どちらもグループメンバーとのやりとりにおいて、自分の考えにはない思いや考えに触れ、刺激を受けたことが実感として感じられたと推測される。図19は、保育者になったことをイメージして、心配・不安なことをまとめたものである。その結果、「苦情の対応」や「保護者との対立」「誤解を生じてしまった場合」など状況が悪くなった場合を想定して、その対応に不安を募らせていることが分かった。

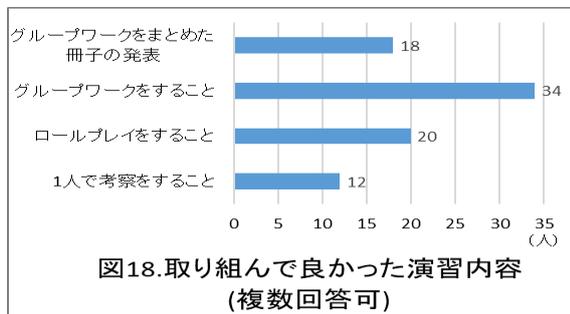


図18. 取り組んで良かった演習内容 (複数回答可)

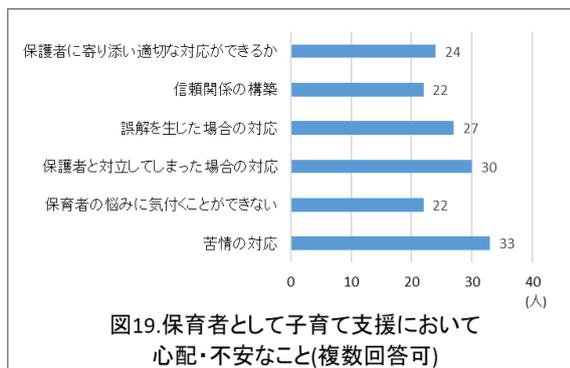


図19. 保育者として子育て支援において心配・不安なこと(複数回答可)

6. 考察と課題

2019(令和元)年から担当している授業を振り返りながら、「保育相談支援(子育て支援)」の授業方法を模索してきた。2020(令和2)年度は保護者の相談に応えながら、グループワークの話し合いが一つの授業方法として有効であると示した。

2021(令和3)年度は保育者の立場から子育て支援を考え、保育者になる姿をイメージしながら、グループワークを軸に演習を行った。その目的は、「コミュニケーション能力」を向上させることと「子ども理解」における考え方や伝え方の学びを深めることである。

演習では、事例課題の内容に合わせて3~7人ぐ

らいのグループを作り、その都度演習のメンバーを代えて行ってきた。授業での学生の様子は、今まであまり話をしたことがない人と対話することに、少しばかりの緊張感を持ちながら取り組んでいる姿だった。そして、子育て支援の基本でもある“傾聴”“受容”“共感”を意識しながら、たくさんのメンバーとコミュニケーションをとる機会となった。また、グループワークでは、意見交換や話し合いから、他者の意見や思いに触れることができ、自分との相違点からいろいろな刺激を受ける機会となった。

その他にも「ネガティブな言葉をポジティブに置き換える方法」や「リフレーミングによる伝え方」の2つの実施は、いろいろな捉え方や見方をすることで柔軟な考え方をすることができた。そして、一人一人に合わせたポジティブな表現で捉えることが重要であることを実感することができた。また、伝え方によって保護者の受け取る印象が異なることから、保護者には肯定的に捉えて伝える方法や、保護者に寄り添う支援の大切さに気付くことができた。

これらのことから、授業の目的として掲げた“コミュニケーション能力”の向上と“子ども理解”における考え方や伝え方を学んだことは、子育て支援の疑似体験をする良い機会となり、基礎的な学びを経験することができた。

しかし、授業アンケートの結果にもあるように、学生の中には、一人で考察する時間をもう少し与えてほしいという意見もあり、自分の考えとグループでの考えの二通りから事案をしっかりと見つめさせていくことも大切なことだと考えさせられた。また、子どもの理解から保護者に寄り添った関わりを学んだものの、「保育者として保護者対応ができるのか」という、就職後の不安が拭い去れないという要素も浮かび上がった結果となった。

今回の授業アンケートはあくまでも学生の主観的な評価をまとめたものであり、ダイニング・クルーガー効果を考慮すると、授業実践の評価や測定の根拠・証拠とするのは難しい部分があった。授業実践の評価・測定として客観的な調査が必要

だと思われる。

以上のことから、保育者として身につけておくべき能力や技術面に定義づけをし、客観的な指標・尺度を用いて評価・測定することで、学びの達成度を実感することができるのではないだろうか。また、寺山、公文他(2015)は「他職種間での成功体験の共有は、他の職種の仕事内容や姿勢、考え方を学ぶ機会になり、その成功体験を今後の自分の行動に活かそうとしていることが分かった」¹³⁾としている。演習の中で、保育者の子育て支援の成功体験を共有する機会を設けることは、学生の自己効力感を高める一つの授業方法ではないかと考えられる。

子育て支援における先行研究の中には、関係機関と連携をして、子育て支援の体験活動を行っているところもある。しかし、あくまでも校内でできることとして、学生のよりよい学びにつながる授業方法を考察し研究してきた。

今後は、演習における客観的な評価や指標を工夫したり、現役保育者の成功体験を共有する機会を設けたりなど、学生の自己効力感を高められるような方法を他の科目「教職実践演習」や「保育実践演習」のカリキュラムとも照らし合わせながら、考えていきたい。

謝辞

保護者子育てアンケートにご協力いただいたみどり保育園、弘前すみれ保育園、柴田幼稚園の保育者の皆様に深く感謝申し上げます。

利益相反

本研究に関する利益相反はない。

引用文献

- 1) 保育所保育指針解説. 厚生労働省 編. pp. 14 フレーベル館, 2018
- 2) 保育所保育指針. 厚生労働省 編. pp. 17-18 フレーベル館, 2018
- 3) 福井 逸子, 小栗 正裕, 瀧川 光治. 「子育て支援力」育成のための保育士養成教育に関する

研究 (1) —短期大学へのアンケート調査の分析を通して—北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要 1:135-150, 2008

- 4) 江莉川 淳子. 保護者支援のあり方を習得するための授業方法に関する一考察(第1報)～「保育相談支援」がよりよい学生への学びになるために～. 東北女子短期大学紀要 59:60-71, 2020
- 5) 中山 智哉, 杉岡 品子. 保育士の保育相談支援に関する質的研究—相談支援における困難性と専門性の深化のプロセス—九州女子大学紀要 53, 1:19-37, 2016
- 6) 保育所保育指針解説. 厚生労働省 編. pp. 345 フレーベル館, 2018
- 7) 門田 理世. 保育の場における現職教育のあり方について(総説) 保育学研究 58:第2・3号合併号219-222, 2020
- 8) 加藤 由美, 安藤 美華代. 大学生の人間関係育成に関する研究の動向と保育者養成教育への活用に向けて. 岡山大学教師教育開発センター紀要 9:337-350, 2019
- 9) 小原 敏郎, 橋本 好市, 三浦 主博. 学ぶ・わかる・みえるシリーズ保育と現代社会 演習・保育と子育て支援. pp114-117 株式会社みらい, 2019
- 10) 永野典詞, 岸本元気. 保育士・幼稚園教諭のための保護者支援 保育ソーシャルワークで学ぶ相談支援. pp086 風鳴舎, 2014
- 11) 文部科学省. 幼児理解に基づいた評価. pp14-23 チャイルド社, 2019
- 12) 小原 敏郎, 橋本 好市, 三浦 主博. 学ぶ・わかる・みえる シリーズ保育と現代社会 演習・保育と子育て支援. pp114 株式会社みらい
- 13) 寺山 雅人, 公文 久見, 川田 恵, 他. 当院リハビリテーション部における専門職連携教育の取り組み～ポートフォリオシートを用いての成功体験の共有～. 第50回日本理学療法学会大会(東京) P3-C-1143, 2015

(受付:2021年9月14日, 受理:2022年1月21日)

報文

幼稚園教育要領の改訂に関する5領域からの検討

—柴田学園大学短期大学部保育科の事例—

蝦名 敦子、今 和香子、佐々木 美子、笹森 雅子、工藤 里砂子

柴田学園大学 短期大学部 保育科

Examining Revision of the National Curriculum Standard for Kindergarten through Five Perspectives:
A Case Study from the Department of Early Childhood Education,
Shibata Gakuen University Junior College

Atsuko Ebina, Wakako Kon, Yoshiko Sasaki, Masako Sasamori, Risako Kudo

Department of Early Childhood Education, Shibata Gakuen University Junior College

Key words : 幼稚園教育要領 the National Curriculum Standard for Kindergarten
5領域(健康・人間関係・環境・言葉・表現)
the Five areas (Health, Human relationship, Environment, Language, Expression)
授業研究 class studies
幼児教育 early childhood education

要旨

本考察は新幼稚園教育要領の5領域の改訂部分に注目し、各領域からの取組みについて検討したものである。本大学短期大学部保育科の担当教員による共同研究で、5領域を今和香子(健康)、佐々木美子(人間関係)、蝦名敦子(環境と総括)、笹森雅子(言葉)、工藤里砂子(表現)が担当した。5領域から具体的にその取組みや見解について論じ、実践等を振り返りながら、今後の本学における新幼稚園教育要領の改訂部分に関する対応について明らかにした。またその結果、本学の保育科の授業をより充実させる上で、次の2点の課題が抽出された。① これらの実践から得られた結果を踏まえ、さらに効果的な授業内容として今後、改善を図っていくこと、② 領域を連携させるなどして、協働の授業を試みること、である。

はじめに—考察の目的と方法論

本考察は、新幼稚園教育要領の特に5領域の改訂部分に注目し、それぞれの領域からの実践的な取組みについて検討したものである。柴田学園大学短期大学部保育科の担当教員による共同研究であり、5領域をそれぞれの教員—今和香子(健康)、佐々木美子(人間関係)、蝦名敦子(環境と総括)、笹森雅子(言葉)、工藤里砂子(表現)が担当した。

5領域から具体的にその取組みや見解について論じ、実践等を振り返りながら、今後の本学における新幼稚園教育要領の改訂部分に関する、対応

について明らかにする。そのことが本考察の目的である。改訂箇所の内容の違いにより、各領域で取り上げた実践の趣旨は異なっているが、次のプロセスで論じられている。1. 各領域の改訂部分から注目した点を明らかにし、2. その取組みについて、実践を踏まえて検証する。あるいは、今後の授業実践に向けて方針等を導き出す。3. 全体的に振り返ってまとめとする。

実際に授業で試みた事例が取り上げられたのは、領域「健康」、「環境」、「表現」である。「人間関係」は今後の授業実践に向けて検討した内容となって

いる。また領域「言葉」では、学生が選書した絵本の特徴をアンケートから分析した。本考察では、5領域の内容の改訂部分を、実際の本大学の授業にどのように反映させたか、またその結果が明らかにされる。あるいは学生の実態や、これからどのように授業に反映すべきかが検討される。最後に各領域から検討した内容を総括する。以下の構成からなる。1. 新幼稚園教育要領の改訂ポイントについて、2. 5領域の取組みについて、(1) 健康、(2) 人間関係、(3) 環境、(4) 言語活動、(5) 表現、3. 5領域からの検討と課題、である。

1. 新幼稚園教育要領の改訂ポイントについて¹⁾

今回の改訂では、資質・能力の三つの柱「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」が小・中・高校と同様に、幼児教育においてもその理念が一貫して統一された。新たに打ち出された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、幼稚園教育要領の第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が示された。教師が指導を行う際に考慮すべきものとされる²⁾。それに合わせて幼稚園教育要領の1ねらい、2内容、3内容の取扱い、から新たに加わった内容など、変更された部分（下線で示す）を各領域から見ていきたい。

○領域「健康」1ねらい(3) 見通しをもって行動する。2内容(5) 食べ物への興味や関心をもつ。3内容の取扱い(2) その際、多様な動きを経験する中で、体の動きを調整すること。(4) 食の大切さに気付き、(5) 次第に見通しをもって行動できるようにすること。(6) 安全についての構えを身に付け、～避難訓練などを通して、

○「人間関係」1ねらい(2) 工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、3内容の取扱い(1) 諦めずにやり遂げることの達成感や、前向きな見通しをもって(2) 自分のよさや特徴に気付き、

○「環境」2内容(6) 日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。(8) 自分なりに比べたり、関連づけたりしながら 3内容の取扱い(1) 自分の考えをよりよいものにしようとする (4) 文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国歌、唱歌、わらべうたや我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること。

○「言葉」1ねらい(3) 言葉に対する感覚を豊かにし、3内容の取扱い(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。

○「表現」3内容の取扱い(1) その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。

(3) 様々な素材や表現の仕方に親しんだり、

以上の変更箇所に対して、各担当者が具体的にどこに着目し、どのような対応をして、結論を見出したかについて領域ごとに見ていく。

2. 5領域の取組みについて

(1) 健康

今回の改訂においては、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領のさらなる整合性が図られた。これにより、幼児教育・保育の「質」の向上が求められている。

本考察では変更部分の、領域「健康」の改訂のポイントのねらい(3)「見通しをもって行動する」、内容の取扱い(2)の「多様な動きを経験する中で、体の動きを調整するようにすること」、(5)「次第に見通しをもって行動できるようにすること」の箇所に着目した。これらは、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「(1) 健康な心と体」「(2) 自立心」「(6) 思考力の芽生え」に対応する修正点である。これは「主体的・対話的で深い

学び」とも連動している。生活習慣として主体的に取り組み、自ら行動するプロセスが重視されているのである。

そこで、本保育科「体育」の授業において、学生自身が「主体的・対話的で深い学び」が経験できるように、毎時間の演習で、「何を学ぶのか」を冒頭で意識させ、演習後には「何ができるようになったか」「どのように学んだか」等の振り返りの時間を設定することによって、指導者となる学生自身も「見通しをもって行動する」ことができると考え、授業の構築を試みた。

1) 研究実践について

・授業対象者：「体育（1）」受講者 保育科1年生 58名（A班 29名、B班 29名）

・授業日：2021年7月9日

・場所：柴田学園大学短期大学部中庭

・題材名：「水遊び」

(1) 研究のねらい

「水遊び」の活動について、学生が「何を学ぶのか」を意識し、指導者として「何ができるようになったか」「どのように学んだか」を振り返らせることで、「見通しをもって行動する」視点をもつことができる。

(2) 授業及び経緯

①「水遊び」の特徴、効果、援助の基本について学び、参考指導案をもとに5歳児を対象とした水遊びの活動を計画する（表1）。

②身近な材料から「水遊び」活動の教具を、各自製作する。

③学生が2人1組で、園児役と指導者役を交替で「水遊び」活動を行う。

④ 振り返りを行う。

(3) 水遊びに向けての準備

①参考指導案：保育科2年の体育（2）受講生12名により作成された「水遊び」指導案

②場の設定：簡易プール（ビニール製）3個、個人の水遊び場（かごに300 ゴミ袋を入れ、貯水）15個

③学生による自作教具

(4) 水遊びの活動

- ・活動の流れについて説明
- ・着替え準備等
- ・小さな水たまりを利用した共通の水遊び（2人1組）水に手を入れる、水をすくう、手のひらにためる、水をかき回す、水をたたく、水で音を立てる、水をとばす、水をこぼす、その他各自考えた遊び
- ・各自製作した教具を使つての水遊び（かごの水たまり・プール）
- ・発展させた自由な水遊び（図1・2）
- ・後始末・着替え



図1 自由な水遊び（水の動きを楽しむ）



図2 自由な水遊び（遠くまで届くかな）

(5) 付箋を使った振り返り（図3）

①振り返り（個人記述から）

例・「今日の水遊びを通して、園児に合った水遊び方や、片付け、着替えを考慮した時間の計画などを知ることができました。」

・「先生と子供の気持ちになって、安全に楽しく水について遊べた。」

・「水遊びを久しぶりにして楽しかった。水温+気温を合わせて50度以上で（実施）することを忘れない。」

・「水遊びがやりたい子はたくさん遊べるけど、あまり遊びたくない子との関わりをしっかりと考えて

いかなければならないと思いました。」
 ・「水遊びに夢中になりすぎたので、夢中になりながら子供をしっかりと見たいです。」

表1 水遊びの指導計画案

指導計画案 (部分・全日)実習

柴田学園大学短期大学部 保育科

- 1 活動名 水遊び
- 2 滑動のねらい 水に入らない水遊びの活動を通して、水に興味をもち水遊びの楽しさを味わう。
- 3 活動にあたって 水遊びについては、個人差が大きくスイミングスクールに通いある程度の泳法まで身に付けている子もいれば、冷たい水に触ることが億劫だったり、手や服が汚れることを嫌う子もいる。そこで、水に入らない水遊びの時間を十分にとり、水を使って、すくう、汲む、撒く、蓄えるなどの多様な動きを経験させたい。初めて、水を扱う場合は天候も考慮し、水を使って遊ぶことが心地よい時間帯を選ぶ。水回りは、床面が濡れて滑りやすいため、安全面に配慮し個々の園児に声がけしながら、活動の援助をしていきたい。
- 4 活動の展開

実習園名(柴田ツーイヤーズカレッジ幼稚園) No. 1

日時	2021年 6月24日(木曜日)	天候	曇り	実習生名	
対象	5歳児 うめ組 12名(男2名 女10名)			指導者名	

時間	子どもの活動	保育者の配慮	環境・準備
10:20	○クラス活動(水遊び) ・「海」の歌を歌う。 ・指導者の話を聞く。 ・着替えをする ・ベランダに集まり、バケツの水で遊ぶ ①水に手を入れる ②かき混ぜる ③水をすくう ④水を手のひらにためる ⑤水をどぼす ⑥水に足を入れる ・各自自分の好きな場所で水遊びを楽しむ	・歌っている子どもを観察し、健康状態を把握する。 ・活動のねらいや活動時間、終了後の動きについて見通しがもてるよう言葉をかける。 ・基本的には、自分で着替えるが難しい子には援助する。 ・各自一人の活動ができるよう、用具を準備しておく。 ・①～⑥は一斉に行う。 ・誰がどんな遊びを楽しんでいるか観察し、適宜、言葉をかける。 ・道具を使った遊びを楽しめるよう道具の紹介や、約束事を伝え、実際に行ってみる。 ・全園児の活動を把握しながら、一人一人に言葉をかける。 ・集合場所と次の活動を伝える ・健康状態を確認する。 ・着替えが得意でない子に援助する。 ・全員が揃ったのを確認し、楽しかったことを共有する。	・活動時間確保のため、プールは予め設置しておく。 ・プールは朝から水を入れておく。 ・水温が上がらないときはお湯を入れ調節する。 ・気温+水温が50度以上を確認 ● ○○○○○○ ○○○○○○ ・海や水を連想させる壁面構成 ・事前に保護者に対して、活動を予告し、着替えの準備等の協力を依頼する。 べランダ 各自のタオル置き場 ◇出入口 ○○○○ ○○○○ ○○○○ ◆水遊び用具 ● 中庭 中プール □ 蛇口 ※プールの下にブルーシート等を敷く 準備物: ①手かご12個・買い物袋12 ②プラスチックトレイ・ペットボトル等 水てっぽう(大・中・小)シャボン玉 ③自分で作った用具 じょうろ、魚すくい、色水など ・あとかたづけをしながらい指導者も着替える。 ・「スイミー」等の絵本(DVD)を準備する。 (高揚した気持ちを静める) ・楽しかったことや心に残ったことをメモしておき、次の製作活動に活かす。
10:45	・片付けと体の始末 ・ビデオを見たり、絵本を読んだりして、全員揃うのを静かに待つ。 ・楽しかったことを話したり、友だちの話を聞いたりする。	・おどの園児も十分に水に親しむことができた。 ○保育者も子どもと一緒に水遊びの楽しさを共有した。 ○一人一人のかごがあったのでけんかにならなかった。 ○水遊びの活動が楽しくなるような教具を準備した。(穴あきペットボトル・魚すくい・水風船・色水用絵具) ●指導者が楽しくなり、子供(役)への声がけや援助が十分でなかった。 ●子どもたち全員が使用できる数の水鉄砲が必要だった。 ●子どもたちがもっと楽しく活動できるように、道具を工夫すべきだった。 ●水鉄砲をするときのルールを確認しておかなかった。 ●プール設置の位置確認が不十分だった。(蛇口には近いが排水がよくない) ●プールの下が平らなのか、地面の状態確認が十分でなかった。(傾いて水がたまった) ●プールをもう少し、日向に出したほうが良かった(曇りなので、水温が冷たく感じた) ●ベランダの段差がけがに繋がるので、場の設定をしっかり検討する。 ●全員の水をくむのに時間がかかったため、前もって水をくむなどの改善が必要だ。 ※水遊びは、天候によって左右されるので、しっかり考えるべきだ。(○は良かった点、●は改善点)	検 印

反省

※この指導案は、学生を幼児に見立てた授業展開のためのものであり、実際の保育指導案とは異なるものである。

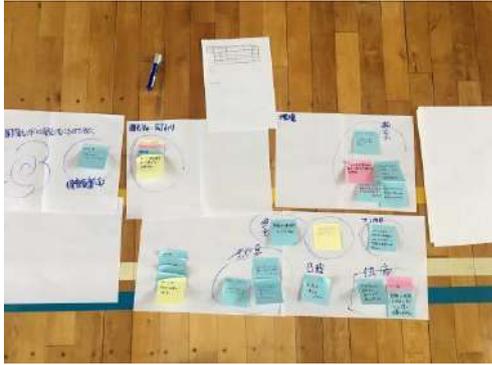


図3 付箋を使用したグループの振り返り

②全体（水遊び活動実施者57人欠席1名）の傾向（複数回答あり・無答なし）

- ・自ら水遊びを楽しんだ（30名）、
- ・水遊びの援助の仕方がわかった（19名）、
- ・水遊び活動中の園児の気持ちを想像できた（8名）、
- ・安全への配慮についてわかった（7名）、
- ・水遊びの種類がわかった（6名）（表2）

表2 振り返りの結果

振り返りの内容	回答数 (57名)
自ら水遊びを楽しんだ	30名(53%)
水遊びの援助の仕方が分かった	19名(33%)
水遊び活動中の園児の気持ちを理解できた	8名(14%)
安全への配慮について分かった	7名(12%)
水遊びの種類が分かった	6名(11%)

2)実践の振り返りと考察

体育（1）の授業において、毎時間、「何を学ぶのか」を冒頭で意識させ、演習後には「何ができるようになったか」「どのように学んだか」等の振り返りの時間を設定してきた。例として取り上げた「水遊び」の演習の終了後の振り返りカードには、水遊びの欠席1名を除いて57名全員の記述があり、1時間の中で「何ができるようになったか」は意識することができたと思えられた。また、水遊びの援助の仕方の理解、水遊び活動中の園児の想定、安全への配慮の理解、水遊びの種類理解の記述が合わせて40名あることから、全体の7

割の学生は「水遊び」について実践的に学んだと言える。また、教具については当日欠席者も含めて、全員が制作して活動に臨んでいることから「見通しをもって行動」し、「主体的な学び」が成立していると考えられる。また、自ら水遊びの活動を楽しいと振り返った学生が30名いたことで、仲間の活動から動きを学び、楽しさを共有しながら「水遊び」について実践的に学んだと捉えることができる。

「教育は人となり」と言われる。このような授業を繰返すことで、学生の指導力が向上し、園児が「多様な動きを経験する中で、体の動きを調整する」ようになり、「次第に見通しをもって行動できる」と筆者は考えている。具体的にどのような技術や資質を身に付けることが、園児の「健康」領域のねらいを達成できるかについては、さらに検討を深めていきたい。

(2)人間関係

領域「人間関係」におけるねらいについて改訂以前と改訂後の比較をしてみると、改訂前の「(2)身近な人と親しみ、かかわりを深め、愛情や信頼感をもつ」というねらいが、改訂後では「(2)身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ」と変更になった。これは、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「(3)協同性」に対応したもので、友達と工夫したり、協力したりすることが強調されている³⁾。

先行研究としては、高畑芳美が保育内容「人間関係」について研究動向を詳細に検討している。そこでは、特に2017年改訂以後、3法令の比較・分析が中心に研究され、近年は保育者養成校での実践的な学生の理解を促すための試みの研究が増加している、という。そして今後は、「具体的な現場の子どもの姿を捉えて見せ、そこに学生自身の体験や人間関係を関与・投影させながら、幼児の「人間関係」を指導・支援できる保育者となるための学びを進めることが、授業の望ましい方向」として示唆されている⁴⁾。筆者もまたそうした見

地に立ち、加わった文言、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わえるようにするためには、教師主導の保育ではなく、一人一人の子供の考えや発想を出し合えるような環境を整えること、また、友達と力を合わせて活動する楽しさが味わえるように、援助することが必要ではないか、と考える。

そこで本考察では、改訂後に加わった点を考慮し、保育者となる学生が人間関係の授業において何を学ぶべきか。これまでの授業の組立てに加えるべき点は何かについて検討したい。

まず第一に、子供と接する保育者としての人間性を高める必要がある。ここで意味する人間性とは、他者を思いやり対話のできる人間らしさを指す。そのためには、学生同士が思いやりのある、誰とでもコミュニケーションを取れるような人間関係を育むことが不可欠であろう。その手立てとして、グループワークを授業に積極的に取り入れたいと思う。グループワークを通して、気の置けない仲間だけではなく、様々な人と協力し合ったり、意見交換をしたりすることを繰り返す行う。物怖じせず自分の考えを述べるとともに、相手の話に耳を傾ける姿勢を身につけてほしい。

また、それまでに気づかなかった相手の良さに気づき、お互いを認め合うことで、温かみのある人間関係が育まれるであろう。学生一人一人の人間性が高められることが、子供たちの人間関係を健やかに育む保育者となる一歩と考える。

実際の授業の組立てとしては、以下である。

1. 自分自身を振り返り、自己分析を行う。そこで自らの性格や、長所や短所、得意不得意などに気付くことにより、自分の課題は何かを見つめる。

2. 相手を知る、自己紹介カードの作成、アイスブレイクやゲームなどを通して触れ合いをもつ。

3. 様々な人と関わり合いながら課題に取り組む、演習—グループワーク・模擬保育を行う。現場の子供たちの写真やDVDからいろいろな場面の子供の気持ちを読み取る作業をするとともに、その場面において、どのような関わりが必要かを討

議する。具体的には遊びや活動などの場面から、子供の思いを読み取る。また、特にケンカ・トラブルの場面の教師の関わり方について検討する。

第二に、学生自身の基本的な生活習慣の見直しを図ることが必要である。『幼稚園教育要領解説』には「よいことや悪いことに気付き、考えながら行動したり、決まりの大切さに気付き守ろうとしたりするなど、生活のために必要な習慣や態度を身に付けていくことが、人と関わる力を育てるようになるのである」⁵⁾と説明されている。

教師になるという視点から見ると、現在の学生の生活習慣や態度は非常に危ぶまれる点が多いと感じている。挨拶、話を聞く姿勢、話し方（言葉遣い）、約束事（期限）を守るなど、基本的なことが身に付いていないと思われる機会が多い。その現状に目を背けることはできない。子供たちに対して「人と関わる力を育てる」ためには、子供たちの手本となる保育者として、望ましい基本的な生活習慣を身に付けておくことが必須ではないだろうか。人間関係の指導の授業のみならず、教師間の話し合いの下での共通理解のうえ、二年間の課程の中で授業や学生生活全般において、学生に身に付くよう取り組むことが今後の課題である。

教師は、様々な子供と関わりながら一人一人の子供を理解し、その関わり合いの中で、子供のよりよい育ちを願う。保育者に求められるのは、子供を取り巻く周りの人とつながりを持ち、話し合うことである。そこでは、どちらがよいか正しいかを議論するのではなく、多様な見方や考え方があることを知ることによって、自分自身を客観視でき、物事を考えることができるようになることが大切ではないだろうか。学生時代に築く人間関係や、教師や友達との信頼関係は、幼稚園教育要領の「人間関係」の領域における、保育者としての願いと深いところにつながり、影響し合っていく。生活や考え方、生き様などを含めたその人そのもの（全て）が領域「人間関係」につながっていると見えよう。

以上のことを踏まえて、幼稚園教育要領改定後の「人間関係の指導法」の授業を行っていききたい。

(3) 環境

「環境」領域では、新たに2内容に「(6) 日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ」が加わった。これに関して、3内容の取扱いにおいて、次のように説明がされている。「(4) 文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国歌、唱歌、わらべうたや我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること」⁶⁾、である。(下線は筆者)

「環境」の内容に関しては12項目ある中で、自然に親しむ内容が5項目あり、大きな位置を占めているのが特徴的である。本稿では今回、新しく加わった上記(6)の「地域社会における様々な文化や伝統に親しむ」に焦点化した。そして2回の授業時間をかけて、「地域の様々な文化や伝統に親しみ」と、「社会とのつながりの意識」が養われる保育の取り入れ方について検討する課題を、授業で実施した。

1) 授業実践について

- ・ **授業対象者**：「環境の指導法」受講者 保育科2年 61名 (A班31名、B班30名)
- ・ **授業実施日**：第1回2021年5月19日、第2回5月26日

地域の文化について学生に問うと、すぐにねぶたやねぶた祭りを挙げる。青森県においては、幼児期からこれらに接してきており、幼稚園等でも既に行事に取り入れ親しんできている実態がある。地域の文化を新たに上げるまでもなく、それらが実施されてきているのである。そうした中で、改めて学生の意識を確認する上で、2回の授業時間を設けた。学生に対して地域文化に広く思いを行き渡らせ、幼児教育への活用についてその取り入れ方をグループごとに話し合わせ、とりまとめる授業である。第1回はどのような地域の文化や伝統があるかを知る。第2回目はその中からいかに幼児教育に取り入れられるかについて、幼稚園

教育要領を踏まえ、具体的にその方法を考案する。毎回、どちらもグループごとに進行係、記録係、発表者を決めて意見交換をし、最後に発表する形態をとった。

2) 考察

第1回目の結果：発表された各グループのまとめから、選ばれた地域の文化や名産を活かした活動、伝統的な遊びなどについて、以下に列挙する。

<A班>

グループ1—こぎん刺し。親子でリンゴカレー。

よさこい披露。めんこ。おはじき。竹馬。

2—神明社(しんめいしゃ)祭り→太鼓を作ったたく。秋田犬がいるところに散歩に行く。ねぶた祭り→教室展示と大型ねぶたの作成。田植え(年長組)。アップルパイをおやつに出す。

3—りんごの摘花、摘果、実すぐり、りんごもぎ体験。シールに絵を描いて自分のりんごを作る。お遊戯会などで音源で使う。

4—きりたんぼ祭り(理由)①子供たちが実際に作る→米をつぶして木の棒に巻きつけて焼く。②作ったものを売る(お金の管理→保育者、商品を渡す→子供)③作る苦勞(楽しさ)、食べてもらう嬉しさを味わう。

5—ねぶた→園での参加活動、地域のお祭りの魅力を知る。りんご園→りんごもぎ→りんごがどのようにつくられているのかを知る。紅葉まつり(ピクニック)→自然を知る。

6—春：田植え、桜もち。夏：ねぶた、園庭で行うキャンプごっこ。秋：紅葉がり、やきいも。冬：スキー、リースづくり。

<B班>

グループ1—弘南電車の見学に行ったり、実際に乗ってみたりすることで、公共の乗り物に興味・関心を持ち、子供たちがオリジナルの電車の絵を描いてみる。

2—津軽凧→子供たちに自由に絵を描かせ、とばす。

3—手がたをとりねぶたを作って、二人で持てるようにする。ダンボールで太鼓を作って踊りもつける。なまはげのお面を作る(ダンボール、画用

紙)。

4—米 (田んぼで田植え)。人参収穫。なまはげ。よされ。アメッコ市の枝アメの飾り付け。

5—きりたんぼ手作り体験。秋田犬ふれあい体験。曲げわっぱ手作り体験。田植え。りんごの収穫。ねぶたの合同運行。金魚ねぶたを作る。

6—りんご収穫体験。カブト粘土。秋田犬と触れ合う。

このように名産を活かした活動や文化については、地域の産物、りんごや米の生産物、伝統工芸や無形文化財、地域の祭りや伝統的な遊びなど多岐に及んだ。他にも、なにもさき踊り、かち渡り、北畠祭り、浪岡高校の空き缶壁画、唐糸御前公園、青池ソフト、うまいち祭、まっこ市、もちっこ市などが紹介された。

第2回目の結果：第2回目には、各グループで前回の内容からさらに1点に絞り、どのように具体的に幼児教育で取り上げたらよいかについて議論した。ねらいを明らかにし、その内容をまとめて発表し合った。以下に各グループの活動名と内容、ねらいの概略を列挙する。

<A班>

グループ1—「親子でリンゴカレー作り」(年長組)：地域の名産であるリンゴに親しませながら、収穫したリンゴを使ってさらに親子でカレーを作り、食に活かす。

2—「親子で田植え」(年長組)：米の発育を体験しながら学ぶと同時に、成長後は収穫し、親子でカレーライスを調理して食べる。

3—「リンゴもぎ」：5～6月頃にリンゴに好きな絵を貼り、秋に親子で収穫する。そして簡単なスイーツを作って食べる。その際、場所はりんご公園で、公共交通機関を利用することにし、社会性を学ばせる。

4—「きりたんぼ祭り」：実際に子供たちが作り、それらを売る。お金の管理を保護者に依頼し、商品を手渡すのは子供で、作る苦労や食べてもらう嬉しさを味わう。

5—「ねぶた」：地域の文化に触れ、実際に自分たちが行うことで、地域との関わりを知る。個々

に役割を振り分け、実際に製作に関わる。5月から開始し、運行の8月まで長期活動として行う。保護者に協力を依頼する。

6—「リースづくり」(年齢4・5歳)：地域の名産であるリンゴの枝や松ぼっくりなどを材料に使い、親子で協力して作り、親睦を深める。

<B班>

グループ1—「電車に乗って運動公園に行く」(5歳児)：弘南電車に乗って、運動公園で降り、お弁当を食べたり、落葉などの材料を集めたりする。後日、その集めた材料を使って製作する。公共機関を利用することで、社会性を身につけることをねらいとする。

2—「津軽凧」：子供たちに自由に絵を描かせ、実際に飛ばして楽しむ。

3—「立佞武多」：4月から8月にかけて、太鼓を作ったり、女子が踊ったりして練習をし、8月に本番を迎える。教師との共同製作で、教師がダンボールをカッターなどで切り抜き、子供たちには和紙にねぶたの絵を自由に描かせる。伝統文化に親しませることがねらいである。

4—「人参収穫」：実際に人参を畑に植えて、成長の様子を記録し、水やりをして収穫する。そして人参ゼリーを作る。また収穫した時の様子や人参の絵を描く。野菜の成長の様子を観察したり、育て方や育てる楽しさを知る。さらに自分で手作りし、食べるおいしさを知ることがめあてである。

5—「田植え」：田植えから成長する稲の観察を1か月ごとに行い、9月に稲刈りをする。そして、10月にきりたんぼを親子で一緒に作って食べる。植物に興味をもたせるのがねらいである。

6—「カブト岩」：写真を見ながら粘土でカブト岩(深浦町)の形を作る。実際に8月頃スケッチブックを持って電車でカブト岩を見に行く。ねらいは自然の造形を見て何かを感じ取ることである。表1に2回の授業の内容をまとめて示した。

上記のように今回、学生が考えた活動例は、「様々な地域の伝統や文化」について、地域の名産であるリンゴや米、人参などの成長の過程を長期に渡って観察したり、収穫をして、さらにカレ

表1 授業のまとめ

No	提案された活動, 伝統的な遊び (□は2回目の授業で採択されたもの)	活動・遊びを通じて どのような学びが期待されるか
A班 1	こぎん刺し, 親子でりんごカレー よさこい披露, めんこ, おはじき, 竹馬	地域の名産であるりんごを収穫し、カレー作りを親子で体験する。
2	神明社祭り, ねぶた祭り, 田植え アップルパイをおやつに出す	米の発育を体験的に学ぶ。成長後の米は収穫し、親子でカレーライスを調理する。
3	りんごの摘花, 摘果 実すぐり, りんごもぎ	5, 6月頃にりんごに絵を貼り秋に親子で収穫しスイーツを作る。りんご公園で実施し公共交通機関を利用させ社会性を学ばせる。
4	きりたんぼ祭り	園児がきりたんぼを作り販売する。保護者は金銭の管理を担当する。園児は食べ物を作る苦労と食べてもらう喜びを経験する。
5	ねぶた , りんごもぎ, 紅葉まつり	地域の文化を実際に経験し地域との関わりを知る。個々に役割を担当し制作に関わる(5-8月の長期活動として行う)。
6	田植え, 桜もち(春) ねぶた, キャンプごっこ(夏) 紅葉がり, やきいも(秋) スキー, リース作り (冬)	地域の名産であるりんごの枝や松ぼっくり等を材料に使い、親子で協力して作り親睦を深める。
B班 1	弘南電車の見学, 電車に乗る	弘南電車に乗って運動公園に行き、お弁当を食べたり、落葉などの材料を集める。後日、その材料を使って製作する。公共機関を利用することで、社会性を身に付ける。
2	津軽凧	自由に絵を描かせ、実際に飛ばして遊ぶ。
3	ねぶた(立佞武多) 、なまはげのお面づくり	4月から8月にかけて太鼓を作ったり、女子が踊りの練習をする。教師との共同製作でねぶたを製作する。伝統文化に親しませる。
4	田植え, 人参収穫 、なまはげ、よさこい、アメッコ市	畑に人参を植えて、成長の様子を記録し、水やりをして収穫する。人参ゼリーをつくる。収穫した時の様子や人参の絵を描く。野菜の成長の様子を観察し、育て方やその楽しさを知る。さらに手作りをして食べるおいしさを知る。
5	きりたんぼ 、秋田犬とふれあう、曲げわっぱ作り、 田植え 、りんごの収穫、ねぶたの合同運行、金魚ねぶた	田植えから成長する稲の観察を1か月ごとに行い、9月に稲刈りをする。10月にきりたんぼを親子で一緒に作って食べる。植物に興味をもたせる。
6	りんご収穫, カブト粘土 、秋田犬と触れ合う	写真を見ながら粘土でカブト岩(深浦町)の形を作る。8月にスケッチブックを持って電車でカブト岩を見に行く。自然の造形を見て何かを感じ取る。

ーライスやきりたんぼなどに調理して食すという、一環したプログラムを構成した。しかも親子レクリエーションとして取り入れたケースが多い。また実際にねふた、立佞武多の製作体験と運行までの全てを体験させることを想定し、太鼓や踊りを披露するという企画もある。これも長期の活動として計画されている。さらに津軽凧やリース作りなど、地域の伝統的な遊びを取り入れたり、リンゴの枝を材料にして地域性を活かそうとする。公園に行ったり、自然景観であるカブト岩を見に行くなど遠出をする場合は、公共機関を使って社会性が身につくような配慮がなされている。

最初は個々に挙げられていた様々な項目が、地域の伝統文化のみならず、自然の産物などの成長を一から体験させ、その過程を記録させたり、また収穫をして実際に味わって楽しむという、長期の活動としてまとめられた。そして近くの施設や公園などに公共機関を使って出かけたり、作ったものを買ったり売ったりすることで、社会生活とのつながりを意識させる工夫をしている。保護者の協力を仰ぎ、親子で行う活動として見守りながら指導するという、教師の役割も自覚されている。まさに一過性の活動としてではなく、時間をかけて育てたり、作ったりする様々な体験を取り入れながら、「我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ」方法を、身近なところから具体的に考えてくれた。そしてどれも「社会とのつながり」の意識をもつことができるような活動として考案された。

3) ワークシートの考察

このワークシートは、授業後に毎回学生に課し短い感想を書かせているもので、その中から該当する2回分の感想を検討した。

1回目については、「話し合いによって様々なアイデアが得られた」、「他のグループの意見が参考になった」、「自分でも知らなかった地域の文化や伝統がわかった」、「さらに詳しく調べてみたい」、「改めて自分の住んでいる地域に興味・関心をもった」など、肯定的な意見が61名中ほとんどを占めた。

また2回目の感想からは、「子供だけではなく、保護者のことも考えなければならない」、「保護者や地域の方々の協力が欠かせないと感じた」、「手間がかかるが、子供たちにたくさんの経験をさせられるようにしたい」、「具体的に何を準備し、いつ、どこで、どのように実施するかを考えることは難しいと思った」、「一つの活動にしても計画性、企画力が求められる」、「実行するためには場所の許可や細かな準備物が必要で、教師の大変さがわかった」など、活動を考える教師側の視点からの意見も多く出された。

他にも、「幼稚園の記憶が蘇り、その時の記憶は意外にも忘れないものだと思った」、「今20歳になろうとしている自分たちの記憶に残るほど幼児体験は大切で、楽しい思い出になるんだなと感じた」、「自分が保育士になった時も同じように記憶に残るようなことをしたい」、「地域の名産や文化を守り、子供たちに受け継いでいけるような保育士になりたい」、「地元を知ることにより地元に興味が沸くので、準備などが大変だが積極的に取り入れていきたい」など、将来の仕事に前向きに取り組もうとする意見が見られた。

4) まとめ

「地域の様々な伝統や文化」は、今回幼稚園教育要領に新たに加わった内容であるが、青森県においてはねふた/ねふた祭りが盛んで、とりたてて伝統文化を取り入れることは新しいことではない。既に幼稚園等でも早くから実施されている内容である。この無形文化財となっているねふた以外にもどのような地域の文化に興味・関心を示し、また幼稚園での指導法に役立てることができるかについて、今回検討したことになる。その結果、学生の出身地である青森、秋田、岩手県などの祭りや名産、伝統や文化について広く取り上げられた。あまり知られていないものも多く、授業でそれらが紹介され、お互いに知見を広げることができた。

また実際の取り入れ方についても、一つのことを長期の活動として捉え、親子で楽しむ活動として考えられた。話し合いの中で、自らの幼児体験が思い出され、幼少期の経験の重要性を認識する

意見も出された。

学生の出身地と関連した身近な名産や伝統、行事、遊びなどの内容が具体的に紹介され、青森、秋田、岩手と3県を中心とするその地域の地方文化が取り上げられた。知らない事柄も多く、お互いに紹介し合い共有できた点は有意義であったと思う。また実践的な取り入れ方についても、実際にその場を訪ね、体験するだけではなく、収穫物を調理して食べたりと、保護者と共に活動する内容として提案された。ワークシートの感想からも話し合いにより、これまで知らなかった多くの文化的な行事や特色などに、理解が深まった点が多く指摘された。さらには教師の活動を取り入れる企画力や計画性、他の人々の協力の大切さにも思いが至っている。保護者のみならず地域の方々の協力に感謝しながら活動したい、という意識も生まれたことは、学生自身の教師としての自覚と、「社会とのつながり」に対する認識も深められたのではないかと捉えている。

今後の課題としては、県内には貴重な重要文化財や国宝などの有形文化財があるにもかかわらず、筆者もそれらに言及することはできなかった。また、領域「環境」の内容が多岐にわたっており、実際の授業全体の中でこうした実践をどのように効果的に位置づけたらよいか、さらなる検討が必要であると考えている。

(4) 言葉

2018年より施行された「幼稚園教育要領」の改訂部分に着目し、領域「言葉」の授業での実践内容について検討、考察する。

幼稚園教育要領では、「第1章 総則」の「第1節 幼稚園の基本」の中で、幼児期の教育における見方・考え方を示すとともに、「…教師は、幼児や人やものとの関わりが重要であることを踏まえ、教材を工夫し、物的・空間的環境を構成しなければならない」⁷⁾とあり、計画的な環境の構成に関連して教材を工夫することを新たに示している(下線筆者、以下同)。さらに「第2章 ねらい及び内容」の『言葉』のねらいに「(3)日常生活に必

要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる」⁸⁾と新たに言葉に対する感覚に言及している。また同章「3 内容の取扱い」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」⁹⁾が新設された。幼児教育において絵本や紙芝居は従来から優れた教材であり、児童文化財である。

本学では領域「言葉」に関する科目『言葉』を1年後期、『言葉の指導法』を2年前期に開講している。0～5歳児の言葉の発達過程等を学んだ後、『言葉の指導法』では学生に実際、絵本の読み聞かせを体験してもらう。お互いなるべく重複を避けながら読みたい絵本を選書し、皆の前で読み聞かせをする。次にどのような活動につなげ、展開していくかを提案し、評価している。本研究では学生の選書の特徴と課題を整理し、本学保育者養成における言語教育の向上に資することとした。

1) 方法

(1) 調査方法

記述式によるアンケート調査

(2) 調査及び分析対象

本学保育科2年61名。

前期科目『言葉の指導法』の中で、調査の趣旨と倫理的配慮について説明を行い、協力の意思を確認後、調査を実施した。

(3) 調査期間

2021年6～7月

(4) 調査内容

絵本の読み聞かせを行うにあたり、①選書した絵本、②選書の理由(複数回答可)、③読み聞かせの教育的効果(複数回答可)を記入してもらった。

2) 結果と考察

① 選書した絵本

学生が選書した絵本は(重複4冊を除き)55冊、紙芝居1組であった(表1)。絵本の初版は1969

年～2021年、対象年齢も0～5歳に及んでいる。初版を年代別に分けると、1960年代が4冊(7%)、1970年代が6冊(11%)、1980年代が3冊(6%)、1990年代が4冊(7%)、2000年代が12冊(22%)、2010年代が22冊(40%)、2020年代が4冊(7%)である(図1)。

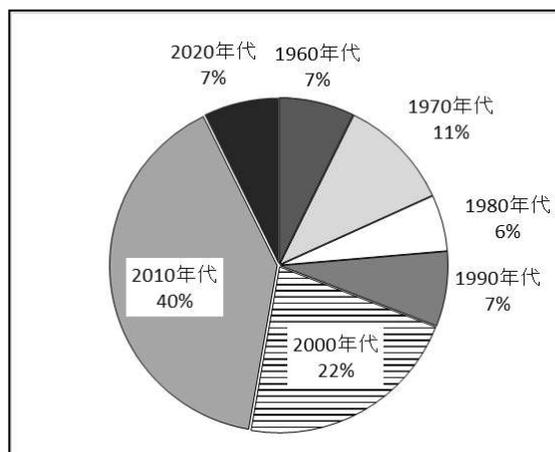


図1 選書された絵本の出版年

対象年齢別に0歳～が3冊(5%)、1歳～が5冊(9%)、2歳～が8冊(15%)、3歳～が34冊(62%)、4歳～が4冊(7%)、5歳～が1冊(2%)であった(幼児とあった絵本は3歳～とした)。よって乳児(0～3歳未満)向けが16冊(29%)、幼児(3歳～就学前)向けが39冊(71%)である(図2)。

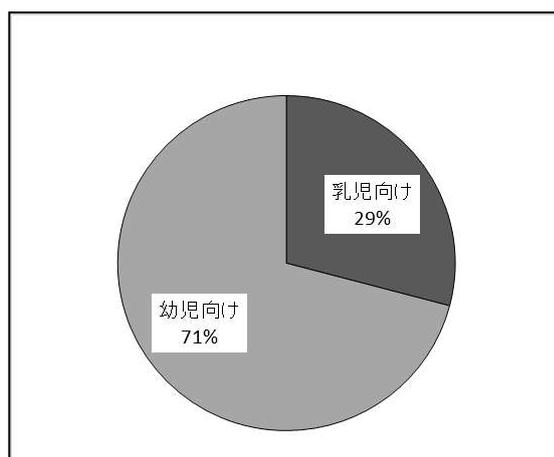


図2 選書された絵本の対象年齢

良い絵本を選ぶ目安として、出版されてから20年以上読者に支持され読み継がれてきた“成人式を終えた本”というのがある。学生が選んだ絵本のうち1960年代から1990年代に出版された17

冊(31%)が該当する。ある意味、本人の趣味嗜好に任せた選書であったが、3割ほどの学生がこの“成人式を終えた本”を選書した。今後、絵本・児童書のレファレンスブックを利用する等、時代の変遷に耐えうる絵本を再認識し、そこから言葉の豊かさを学びつつ、各自の絵本リストを再構築する余地を感じた。また今回の選書では、最終的に乳児と幼児向けの2つの区分を用いたが、現場の子供一人一人の発達段階、聴く力を吟味し、個々の聴く力に応じて、絵本を選書し、遊びや表現への展開につなげる力を養う工夫、実践をはかりたい。

②選書の理由

選書の理由として「あらすじ(ストーリー)」、「絵(イラスト)」、「言葉・表現」の3項目を選択肢(複数回答可)とした。うち「言葉・表現」は現教育要領に挙げられた「言葉そのものへの関心」(言葉の響き、リズム、新たな言葉や表現に触れる)に直結する。「あらすじ」が31名(51.6%)、「絵」が28名(46.6%)、言葉・表現が17名(28.3%)であった。「言葉・表現」を理由に選書した者は3割に満たなかったが、具体的に繰り返しの言葉とオノマトペ(擬音語・擬態語)の面白さ、言葉のリズムや響き(韻)の心地よさが記述されていた(表2)。

表2 言葉・表現を選書の理由に挙げた具体的内容

・リズムを感じる言葉になっている。
・韻を踏んでいる言葉の響きが好きだから。
・繰り返しのリズムが心地よい。
・言葉の繰り返しが思わず声に出したくなる。
・言葉が繰り返されるため、未満児も聞きやすい。
・トリックオアトリートという英語の言葉の繰り返しが面白い。
・必ず「お母さん大好きだよ」という言葉が繰り返しが胸に響いた。
・登場する物の数とその数え方の違いがわかる。
・言葉遊びの絵本だから。
・オノマトペが多い。
・主人公の語り口調が魅力的で話が進んでいる。
・言葉づかいが優しい。
・びよんという言葉が印象的である。
・だじゃれ言葉が入っていて面白い。
・最後のフレーズが印象的で、結末がどうなったのか読者が想像力を働かせる。
・擬音語が秀逸で、独特のオノマトペが使われている。
・擬音語が多く、とてもリズムカルに楽しく読める。間の部分にスペースをとってあり、読みやすい。

一定の学生が絵本の言葉・表現に着目、回答していたが、さらに絵本や物語、言葉遊びに用いられる日本語の豊かさ、美しさを味わい知る創意が必要である。絵本は物語のテキスト（文章）とそのイラスト（図像）が語る総合芸術である。いずれにせよ、文学や造形のセンスをも問われる。子供だからといって、徒に甘ったるい文章、可愛いイラストではなく、日本語の伝統的な調べや語り口、すぐれた文体や物語へ導く美しい絵画表現とはどのようなものなのか、を感じ探りながら、学生自身の絵本を見る眼を養うことが肝要である。

③読み聞かせの教育的効果

読み聞かせの教育的効果を記述式で問うたところ、「想像力が育つ」と答えた学生が16名(27.1%)で最も多かった(図3)。

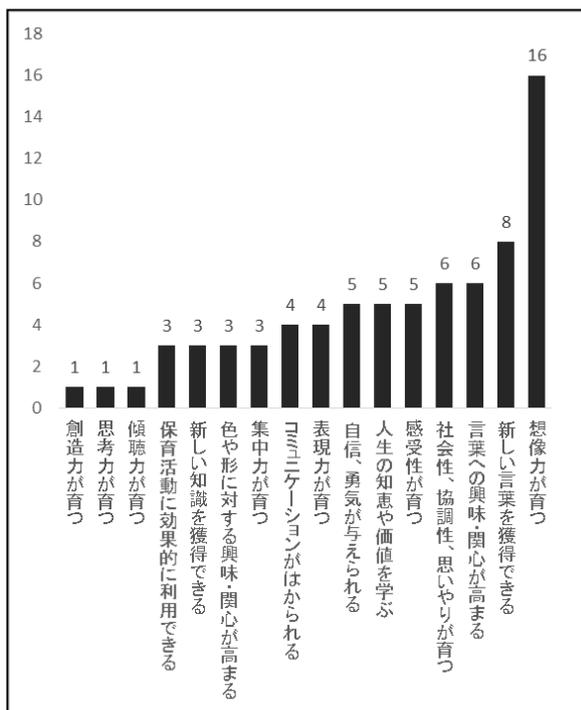


図3 読み聞かせの教育効果

改訂前より現行に至るまで『言葉』の「2. 内容」に「(9)絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう」とあるように、子供の世界、遊びにはイメージ、想像力は欠かせない。想像力を育むものは絵本に限らないが、石井桃子は、子供が本（文字）の世界にはいつて得る利益として二つ挙げている。一つは、そこから得た物の考え方によって、将来、複雑な社会で

りっぱに生きてゆかれるようになること、もう一つは、育ってゆくそれぞれの段階で、心の中でのしい世界を経験しながら大きくなってゆかれることである⁹⁾。後者は特に、想像力を基盤とするものである。想像力は耳で言葉を聴く体験をとおしてこそ、豊かに養われるものである。この観点からも「想像力が育つ」と答えた学生の意識は当然と言える。次いで、「新しい言葉（語彙・表現）を獲得できる」が8名、「言葉への興味・関心が高まる」が6名と続き、「表現力が育つ」4名、「コミュニケーションがはかれる」4名をあわせ、直接言葉に関わる教育的効果を挙げたのは22名(36.6%)に上り、最も多い結果となった。

学生も絵本のもつ言葉・表現の豊かさを強く感じている。と同時に前述の想像力と言葉は切り離せないものだが、子供たちと豊かな言葉を分かち合うためには、何より保育者、学生自身の感受性、センスが求められている。

3) 総括と課題

幼児が豊かな言葉を身に付けるには、日常生活を共にする大人たちが口にする言葉の質にかかっている。口にする言葉は教えられるものではなく、語り手の気持ちやイメージと共に感じるものである。しかし現在、その大人たちの言葉の貧しさを否めず、特にテレビ等に代表される機械語と騒音語に溢れているのが実情である。2004年に日本小児科医学会が「子供とメディアの問題に関する提言」をし、乳幼児へのテレビ・ビデオ・パーソナルコンピュータの影響に警鐘を鳴らしている。さらに2015年、日本小児連絡協議会から「子供とICT（スマートフォン・タブレット端末など）の問題についての提言」がなされ、「スマホで子守りをさせないで」、「遊びは子供の主食です～スマホを置いてふれあい遊びを～」等の啓蒙ポスターが作成された。現在、子供の視力をはじめ体力の低下が指摘されるとともに、メディア依存が進むことが危惧されている。子供を囲むメディア環境が激変する中、絵本の役割はますます大きいと言わねばならない。消費社会とICT文化の背後に、人間そのものの退化、特に感受性の著しい退化が進んで

いる。レイチェル・カーソンは「知ることは感じることの半分も重要でない」¹⁰⁾と語っているが、子供の「言葉に対する感覚を豊かにする」には、聴覚、視覚、嗅覚、味覚、触覚の五感を働かせ、

感じる事が土台となっている。

学生の選書の傾向から絵本に対する見方、意識を考察し、特に学生が読み聞かせにどのような教育的効果、価値や意味を見出すのか、それによっ

表1 選書された絵本(五十音順)

No.	タイトル	文(作)	絵	出版社	出版年	対象年齢
1	あけましておめでとう	中川ひろたか	村上康成	童心社	1999	3歳から
2	うさぎのパンやさんのいちにち	かこさとし	かこさとし	ベネッセコーポレーション	2004	3・4歳から
3	うまれてきてくれてありがとう	にしもとよう	黒井健	童心社	2011	0歳から
4	おおきくなったらなりたいな	ひらぎみつえ	ひらぎみつえ	ほるぷ出版	2021	0~2歳
5	大きくなるっていうことは	中川ひろたか	村上康成	童心社	1999	3歳から
6	おかあさん だいすきだよ	みやにしたつや	みやにしたつや	金の星社	2014	幼児
7	おかしになりたいピーマン	岩神愛	岩神愛	岩崎書店	2018	幼児から
8	おともだちたべちゃった	ハイディ・マッキノン	なかにしちかこ	潮出版社	2018	幼児
9	おともだちになってね	岡本一郎	つちだよしはる	金の星社	1999	幼児から
10	おぼけのやだもん	ひらのゆきこ	ひらのゆきこ	教育画劇	2014	3歳から
11	おやおや おやさい	石津ちひろ	山村浩二	福音館書店	2010	2歳から
12	くさをたべすぎたロバくん	アヌスカ・アレブス	アヌスカ・アレブス	BL出版	2021	3~5歳
13	くだもの だもの	石津ちひろ	山村浩二	福音館書店	2006	2歳から
14	クリスマスにはおきててくまさん	カーマ・ウィルソン	ジェーン・チャップマン	BL出版	2005	幼児?
15	ぐりとぐらのうたうた12つき	中川李枝子	山脇百合子	福音館書店	2003	3歳から
16	コッコさんとあめふり	片山健	片山健	福音館書店	2003	2歳から
17	地獄のラーメン屋	荻田澄子	西村繁男	教育画劇	2010	3・4歳から
18	しょうぼうじどうしゃじぶた	渡辺茂男	山本忠敬	福音館書店	1966	4歳から
19	しろくまのパンツ	tuperatupera	tuperatupera	ブロンズ新社	2012	幼児
20	ず・て・な・い・で!	わしおとしこ	福田岩緒	教育画劇	2009	3・4歳~
21	ずーっとずーっただいすきだよ	ハンス・ウィルヘルム	ハンス・ウィルヘルム	評論社	1988	幼児
22	ぜったいたべないからね	ローレン・チャイルド	ローレン・チャイルド	フレーベル館	2016	3歳から
23	そらめくんのベッド	なかやみわ	なかやみわ	福音館書店	1999	3歳から
24	だいすきおじいちゃん	きらあかり	きらあかり	東本願寺出版部	2007	4歳から
25	たなばたのねがいごと	村中李衣	えがしらみちこ	世界文化社	2018	幼児
26	たべてあげる	ふくべあきひろ	おおのこうへい	教育画劇	2011	3・4歳から
27	ちいさなくれよん	篠塚かをり	安井淡	金の星社	1979	幼児から
28	ちいさなちいさなすてきなおうち	さかいさちえ	さかいさちえ	教育画劇	2008	2・3歳から
29	ちょっとだけ	瀧村有子	鈴木永子	福音館書店	2007	3歳から
30	どのくらいおおきかっていうとね	舟崎靖子	にしかわおさむ	偕成社	2000	3・4歳から
31	トリックオアトリート! : ハロウィンのえほん	岡村志満子	岡村志満子	くもん出版	2016	幼児から
32	なにからできているでしょーか?	大森裕子	大森裕子	白泉社	2014	幼児
33	なにをたべてきたの?	岸田裕子	長野博一	佼成出版社	1978	2歳から
34	にんじん (いやだいやだのえほん)	せなけいこ	せなけいこ	福音館書店	1969	1歳から
35	ねないこだれだ	せなけいこ	せなけいこ	福音館書店	1969	1歳から
36	ノタン おやすみなさい	キノノサチコ	キノノサチコ	偕成社	1976	3・4歳から
37	ノタン もぐもぐもぐ	キノノサチコ	キノノサチコ	偕成社	1987	1歳から
38	はじめてのおつかい	筒井頼子	林明子	福音館書店	1977	3歳から
39	はみがきれっしゅしゅぱつしんこう	くぼまちこ	くぼまちこ	アリス館	2015	1歳から
40	はらべこあおむし	エリック・カール	エリック・カール	偕成社	1976	5・6歳から
41	ばんそうこうくださいな	矢野アケミ	矢野アケミ	WAVE出版	2020	児童書
42	ひとつたくさん	長野博一	長野博一	福音館書店	1976	幼児
43	びよーん	まつおかたつひで	まつおかたつひで	ポプラ社	2000	0・1・2・3歳
44	ぶたのたね	佐々木マキ	佐々木マキ	絵本館	1989	3~4歳
45	ふまんがあります	ヨシタケシンスケ	ヨシタケシンスケ	PHP研究所	2015	4~5歳から
46	ふみきりくん	えのもとえつこ	鎌田歩	福音館書店	2019	2歳から
47	へんしん トンネル	あきやまただし	あきやまただし	金の星社	2002	3歳から
48	へんてこたいそう	新井洋行	新井洋行	小峰書店	2021	3歳から
49	ぼくのぼしよなのに	刀根里衣	刀根里衣	NHK出版	2018	3・4歳から
50	ほしまんま	みやざきひろかず	みやざきひろかず	ひかりのくに	2012	4~6歳
51	ママがおばけになっちゃった!	のぶみ	のぶみ	講談社	2015	幼児
52	もうぬげない	ヨシタケシンスケ	ヨシタケシンスケ	ブロンズ新社	2015	3・4歳~
53	もじゃもじゃ	せなけいこ	せなけいこ	福音館書店	1969	1歳から
54	わたしうみにいったのよ	糟谷奈美	糟谷奈美	至光社	2019	幼児
55	わにわにのおおけが	小風さち	山口マオ	福音館書店	2010	2歳から
56	わにわにのおふる	小風さち	山口マオ	福音館書店	2004	2歳から

※ No.20は紙芝居である。

て読み聞かせの行為も大きく変化することが窺えた。今後、調査結果を踏まえつつ、学生が絵本に対する理解を深め、見識を広げ、たくさんの絵本を読んで、一人一人が独自の絵本リストを作成し、よりよい教材研究につなげていけるよう努めたい。

(5) 表現

領域「表現」に関しての改訂部分として挙げられるのは「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」、また「様々な素材や表現の仕方に親しんだり」が新たに加わったことである。これらは幼児期における重要な活動である「遊び」を通して達成されなければならない。そこで「音遊び・イメージ・表現方法・自然・身近な素材」をキーワードに、新聞紙を使った授業を展開した事例を述べるとともに、幼児たちへの実践へと繋げるための考察を行う。また、遊びが表現の原点ならば、保育者としてどのような環境を設定すればよいのか、その関わりと視点についても考察する。

・**授業対象者**: 本学短期大学部保育科1年 「子どもと音楽」受講者56名(A班27名、B班29名)

・**授業実施日**: 第1回2021年6月7日、第2回6月14日

・**題材名**: 「新聞紙を使って水の音を作ろう」

1) 授業のねらい

- ①目を閉じ、聞くことのみ集中することで日常生活において無意識だった(あるいは遮断していた)「周囲の音」に気付く。
- ②これまでの経験・体験によって得られた情報を基に、「耳の記憶」を呼び起こし、様々な音を想像(イメージ)することで音に対する感度を豊かにする。
- ③イメージした音(抽象)を身近な素材である新聞紙を用い、「遊びながら」そのイメージに近い音を表現できるよう、創意工夫をする。
- ④表現の発表を互いに聴き合い、その表現の工夫を感じ取り認め合うことで、他者への関心

を持つ姿勢を育むとともに、自己肯定感を高めるきっかけとなる。

2) 授業実践「新聞紙を使って水の音を作ろう」

①導入部

まずは導入として改訂部分を紹介し、自然や身近な音をはじめ様々な音に耳を傾けることが、音楽的資質を育てる第一歩となること、また表現領域では「イメージ」という言葉が他領域よりも繰り返されており、重要視されていることを伝えた。

②ウォーミング・アップ

次にウォーミング・アップとして『音探しの本』¹¹⁾を参考に、目を閉じリラックスした状態で周囲の音を聞くことに意識を向けさせ、自身が気付かなかった音、あるいは多くの人に聞こえた音などを確認した。続いて頭の中で音を想像することを試みた。ここでは目を閉じた状態で「遊んでいる子供たち」や「乾いた枯葉の上を歩く」¹²⁾など、こちらで抜粋し提示したものをイメージしてもらった。

③音作りに向けての準備

ここまでのウォーミング・アップを経て、メインの題材である、身近な音「水の音」のイメージを、身近な素材「新聞紙」で表現するという活動に繋げた。ここでは耳の記憶とその具現化を目的とするため、新聞紙を楽器として見立てた活動ではない。つまり一般的な音楽活動とは異なる観点からの活動である。手順としてまず水にまつわる記憶や体験を、できるだけ具体的に記述してもらった。「水」に関わるもの全般(雨、川、海、生活水など)の記憶について、その時の季節や場所、状況、また自分の気持ちなど、細かなところまで思い出して書くよう指示した。

④音作り

続いて広い空間に新聞紙を広げ、まずは新聞紙に親しんでもらうために、自由な活動を促した。一見「音」と無関係にも思えるこれらの行為も、その全てにおいて音は必ず発せられるし、尚且つこれらの行為を通して新聞紙の持つ可塑性の高さ(造形的、運動的にも)に気付くという点において、なくてはならない過程であると考え(図1)。

続いて先程書いてもらった「音の記憶」のイメージに近い音を探してみるよう指示した。後に幼児たちと共に活動することを考慮し、ハサミやカッターなどの道具は使用せず、マスキングテープや輪ゴムなど危険性の少ない物を使用した。先程の遊びの延長上で異なる音が発せられることに興味を持ち、新鮮な音体験として気付き見出すことを提案した（図2）。



図1 新聞紙を広げ自由な活動をしている様子



図2 イメージに近い音を探る様子

3) 発表・鑑賞会と振り返り

①発表と鑑賞会

各自で創作した「新聞紙による記憶の中の水の音」を一人ずつ発表し鑑賞会を行った。どのような水の音なのかを口頭で述べた後に演じてもらい、それに対する感想を2名ずつに述べてもらった。その際「肯定的な感想を言う」「具体的に褒める」というように、良い点を見つけポジティブな発言をするよう促した。他者に関心を持ち、その行為や表現に気持ちを寄り添わせ認め合うことで、自己肯定感にもつながると考えたからである。

②ワークシートによる振り返り

鑑賞会の後、学生にワークシートを書いてもらった。「音にする際に工夫した点」の項目では「何枚も重ねて大きく重い音になるようにした」「太かったり細かったりとバラバラの大きさに裂いた」といった新聞紙の形状に関して、22名記述していた（図3、4）。また「手を大きく動かした」「波が寄せて引く音を出すためにリズムを付けて揺らした」「床に強く叩きつけた」などのようにパフォーマンスとしての工夫に関し、21名が記述していた。



図3 出来上がった作品の一部



図4 「雨の音」の表現に用いられた作品

「今回の活動に対する感想、気付き（発見）」の項目では「普段はこのような想像や発想はしないのでとても面白かった」「小さな子供でもできると思ったし、大人でも楽しめると思った」「タイトルが同じでも音にする時の新聞紙の使い方が様々で、見ていて面白かった」など、ほぼ全員が肯定的な感想を述べていた。4名が「難しかった」「緊張した」と記述していたが、活動内容には興味関心を持ったようであった。

「他の人の表現に対する感想、気付き」では「自分にはないアイデアで音を出しているのが楽し

かった」「目を閉じると光景が見え、その場面・場所にいるように感じる事ができた」など新鮮な驚きを持って受け止めていた。

「自分自身の表現を通して得られたもの、改善点」の項目では、「水と紙では全く違うものだが、同じような音を作り出すことができるとわかった」「今回は単純なものしか思いつかなかったが、もっと色々な視点で考えてみると新しいものも見つかるかもしれないと思った」「もっと大胆に堂々と表現できればよかった」など、造形的・パフォーマンス的にもさらに工夫できたことや、発想力に関する気付きなどが主に挙げられたが、いずれも他者の発表からの刺激が大きく関わっているものと思われる。

4) 実践の振り返りと考察

今回の活動では自然や生活の音、体験・記憶の中の音などごく身近な音に耳を傾け、音に対する感度を高めること、そして新聞紙という身近な素材を用い「遊びながら」創意工夫をし、音を作り表現することが主なねらいであった。また幼児でも楽しめるような内容と環境を設定した。授業初めのウォーミング・アップは、雑音の多い現代社会において見落とされていた「聴くという行為」を再認識させるための活動である。また音を想像したり記憶の中の音を呼び覚ますことは、「イメージする力」を育むことにつながる。

「新聞紙を使って水の音を作る」活動は、始めは戸惑い懐疑的な学生もいた。しかし、「遊びを通して」というプロセスを踏んでおり、自由でのびやかな発想を引き出せるよう配慮したことで、次第にその中に入り込んでいき、積極的に取り組む姿勢へと変化していった。結果的に「とてもリアルだった」と感じ取れるところまで達成できた。

そして発表と鑑賞で「自分にはない方法」を目の当たりにし、お互い刺激を受け合ったことも本授業の大きな成果である。また「良かった点」を探し合うことは、表現活動においては「正誤」で判断するようなことではなく、一人一人違っている多様な受け取り方とその表現の仕方、その全てに意義があるということに気付く一つの方法であ

った。教師や保育士を目指す学生にとってこのような視点は幼児と向き合う際に必要であるし、また自己と他者との違いに気付くことは幼児期の成長においても重要である。

5) 研究のまとめ

今回の新聞紙による音作りでは、様々な音に集中し、想像力を働かせ、自然や身近な環境、また新聞紙という可塑性の高い素材に好奇心と探求心を持つなど、生きていく上で必要な能力を「遊びながら」育むことができる。またお互いに聴き合うことはコミュニケーション能力の育成にもつながる。さらに「音の表現」のみに留まらず新聞紙による造形活動でもあり、パフォーマンスを伴うため身体感覚の育成にも寄与している。「遊び」は子供にとっても大人にとっても、論理を超えた思考を伴いながら心身の栄養となる。自己と対話し新しい関心が芽生え、自ら探求していく過程は生涯にわたる人格形成の源流ともなっていくものである。

絶え間なく変化し膨大な情報に溢れている現代社会において、問題解決の糸口を情報や知識だけに求めることはもはや困難である。何を選択しどのように行動するのか、未来を予測するのが難しい現代だからこそ、表現活動によって育まれる感性や創造力はこれから生きる子供たちに備えなければならない、人間の能力である。

3. 5領域からの検討の成果

領域「健康」では、着目した改訂内容が、ねらい(3)「見通しをもって行動する」、内容の取扱い(2)「多様な動きを経験する中で、体の動きを調整するようにすること」、(5)「次第に見通しをもって行動できるようにすること」に注目し、「水遊び」という題材で、それらが実践的に可能となる授業提案がなされた。その成果を分析することで授業実践の効果が実証された。

「人間関係」では、ねらい(2)「工夫したり、協力したり」に注目し、今後実践する授業の組立てとして、3つの試みが具体化された。また授業時間だけではなく、普段の学生生活の人間関係が

大事であり、学生時代に築く人間関係の在り方の重要性が指摘された。

「環境」では、「地域社会における様々な文化や伝統に親しむ」ことに着目し、まず学生の地域社会における様々な文化や伝統を認識させるべく、グループごとの意見交換をすることで、地域の様々な文化や伝統に親しませる方法がとられた。実際に地域社会における文化や伝統について、幼稚園等で活用できるような取組みが検討された。

「言葉」では、ねらい (3) 「言葉に対する感覚を豊かにし」、内容の取扱い (4) 「幼児が生活の中で、ことばの響きやリズム、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」に対して、6～7月の長期にかけて行った調査を取り上げ、学生が選書した絵本の特徴が詳細に分析された。

「表現」では、「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」、「様々な素材や表現の仕方に親しんだり」に焦点をあて、新聞紙による音作りの実践を通してその結果を分析し、目的が到達された事例が紹介された。

このような具体的な対応により、本大学では幼稚園教育要領の変更部分に対する指導が5領域から試みられている。

おわりに

幼稚園教育要領の変更点に関して、各5領域からそれぞれの視点で、対応が図られている。実際に授業を通して有効な教材化が実証された事例もあれば、これからの実践に向けて、授業の方向性が抽出された内容もある。また、各領域の観点から重要だと思われる各自の見解が打ち出された。今後はさらにこれらの実践を繰り返しながら、学生が発揮したその能力を本来の資質・能力として定着させていくことが必要であろう。そのための効果的な実践方法についてさらに改善すべく、全

体の授業の中で他の内容との関連を図りながら、効果的になされる検討が必要になる。

また今回、個々に各領域から導き出された授業内容について、さらに共同で行うことが次の課題である。幼稚園教育では、5領域の内容が一体化されて指導されることが、その大きな特徴である。どのように領域を連携させ、授業を通して協働できるか。今後本大学における保育科の授業をより充実させる上で、我々教員のさらなる工夫が求められている。

利益相反

本研究に関する利益相反はない。

註及び引用文献

- 1) 文部科学省. 資料3 新幼稚園教育要領のポイント. <https://www.mest.go.jp> (2021年7月1日)
- 2) 文部科学省. 『幼稚園教育要領』. pp. 5-8. フレーベル館, 2017, 参照。
- 3) 高畑芳美. 「法令の改訂に伴う保育内容「人間関係」の研究動向」. 梅花女子大学心理こども学部紀要 11. p. 2. 2021
- 4) 同上書. p. 8
- 5) 文部科学省. 『幼稚園教育要領解説』. p. 167. フレーベル館, 2018
- 6) 文部科学省. 『幼稚園教育要領』. p. 19. フレーベル館, 2017
- 7) 同上書. p. 5
- 8) 同上. p. 19
- 9) 同上. p. 20
- 10) 石井桃子. 『新編子どもの図書館』. p. viii. 岩波書店, 2015
- 11) レイチェル・カーソン. 『センス・オブ・ワンダー』. p. 24. 新潮社, 1996
- 12) R. マリー・シェーファー, 今田匡彦. 『音さがしの本 リトル・サウンド・エデュケーション』. p. 3. 春秋社, 1996
- 13) 同上書. p. 48

(受付: 2021年9月28日, 受理: 2022年3月16日)

報文

幼小連携に関する「遊び」と「教育」の問題

—柴田学園大学短期大学部保育科における5領域からの考察を通して—

蝦名 敦子、今 和香子、佐々木 美子、笹森 雅子、工藤 里砂子

柴田学園大学 短期大学部 保育科

‘Play’ and ‘Education’ Issues in the Cooperation between Pre- and Elementary Schools :
Five Perspectives from the Department of Early Childhood Education,
Shibata Gakuen University Junior College

Atsuko Ebina, Wakako Kon, Yoshiko Sasaki, Masako Sasamori, Risako Kudo

Department of Early Childhood Education, Shibata Gakuen University Junior College

Key words : 幼小連携 cooperation between pre- and elementary schools
幼稚園教育要領 the National Curriculum Standard for Kindergarten
「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」 "the Ideal Image by the End of Childhood"
5領域(健康、人間関係、環境、言語、表現)
the Five areas (Health, Human Relationship, Environment, Language, Expression)
遊びと教育 play and education

要旨

本考察は、柴田学園大学短期大学部保育科に新たに集った幼稚園教育要領5領域の担当者が、これまでの異なるバックグラウンドから、幼小連携の問題について取り組んだものである。幼稚園から小学校へと移行する中で、「遊び」と「教育」という異なる側面の学びの在り方に注目しながら、その連関に根差す問題点を明らかにしようとした。方法として、5領域から「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と、小学校教科との繋がりを検討した。その結果、次のことが明らかになる。幼稚園教育では小学校での関連する教科を視野に入れながら、その年齢に合った遊び(体験)を取り入れることが必要であり、小学校では、幼稚園等までの遊びを通した学びを踏まえて、個々の子供の資質・能力を引き出す教育に当たることが不可欠となる。ここに幼小連携に配慮しなければならない教育制度上の難しさ(問題)が根差している。各領域に通底する問題を2点抽出した。一つは幼稚園等と小学校の校種間をまたぐ相互理解の不足と、もう一つは教育環境の違いである。

はじめに—考察の目的と方法

幼小連携の問題に着目した論稿は、学習指導要領の改訂期に当たってこれまでも多く取り上げられてきた。上野ひろ美は「保幼小連携の課題に関する考察」で、平成元年から平成12年幼稚園教育要領の意向を経た、我が国の幼児教育の特色を整

理し、保幼小連携を視野に入れた保育カリキュラムについて考察した¹⁾。また横井紘子は「幼小連携における『接続期』の創造と展開」で、お茶の水女子大学の例から、「接続」とは「カリキュラムをつなぐこと」であるとし、幼稚園年長後半から小学校1年の夏休み前までの「接続期」の構築を

展開した²⁾。また近年の研究ではアプローチカリキュラムとして、その動向を整理、今後の課題について検討した論稿もある³⁾。

これらのカリキュラム等の問題とは別に、教育制度、実施状況という視点から論じたのが、木村光男「幼小連携における諸問題と背景」⁴⁾である。2010年以降の政策動向から幼小連携が求められる社会的な背景や動向を捉え、幼児期と小学校の教育に求められる視点について論述した。これまでの幼小連携の在り方に対して問題提起する先行研究から、その論点と背景を明示し、解決の糸口が論考された。結論として、木村は次のように述べる。「幼小連携は他の異校種連携に比べると『実践の省察』と「対話」の機会が少なく、そこが弱点となって、他の接続期と比して、連携が容易に進まない背景がある。省察に基づいて対話を図ったり、相互の差異についての共有が図られたりして、理解が促進されてこそ、相互の独自性が発揮され、有機的な連携が図られる」⁵⁾と。

本稿は、2021年から柴田学園大学短期大学部保育科に新たに集った、これまでのバックグラウンドの異なるスタッフが、幼小連携をキーワードにそれぞれの見解を論じたものである。木村の教育制度と実施状況の視点を踏まえ、幼稚園、小学校、学校外での個人指導などの実践や経験を通して、幼稚園から小学校の変化、つまり遊びから教育へのスムーズな移行に対して、新幼稚園教育要領と小学校学習指導要領をもとに、それぞれの背景から課題を抽出しようとする。

幼小へと移行する中で、「遊び」と「教育」という異なる側面の学びの在り方に注目しながら、その両者の関連に根差している問題点を考察することは、小学校の教科性の基(大本)を探ることにもなるであろう。なぜなら、小学校で学ぶ教科の基(大本)が5領域の遊びによって培われていることにもなるからである。教科との関連を視野に置くことで、それぞれの領域から課題を明確にしていく。

考察の方法としては、平成29年改訂の幼稚園教育要領に打ち出された「幼児期の終わりまでに育

ってほしい姿」(「10の姿」)を共通項として論じる。また小学校学習指導要領については、各領域で関係する教科に応じて、関連箇所が適宜引用される。担当は今和香子「健康」、佐々木美子「人間関係」、蝦名敦子「環境」、笹森雅子「言葉」、工藤里砂子「表現」で、蝦名が総括した。

幼小連携という視点から、それぞれの切り口と手法で検討がなされるが、その立脚する立場について予め明らかにしておきたい。小学校教育の現場経験から幼稚園教育の在り方を展望し、小学校側から問題を論じたのが、今、蝦名である。佐々木は幼稚園教育の実体験を基に幼稚園側から本テーマについて実践的に考察した。笹森は幼小を俯瞰し、言葉から国語力を高める上での問題点に切り込んでいる。工藤は学校外の教育活動に目を向け、ピアノ教育を行う上で拠り所としている海外のテキスト『ピアノ・アドヴェンチャー』シリーズを取り上げ、日本の学校制度による幼小連携の問題を対比的に考察する。

本稿は次のように構成されている。1. 新幼稚園教育要領と幼小連携、2. 5領域からの考察(1)健康、(2)人間関係、(3)環境、(4)言葉、(5)表現、3. 遊びと教科性の基(大本)に関して、である。

1. 新幼稚園教育要領と幼小連携—「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(「10の姿」)

幼小連携については、平成20年告示の小学校学習指導要領⁶⁾でもその重要性については指摘されているが、今回の幼稚園教育要領の改訂では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(「10の姿」)が新たに示され、一層強調された。以下の10項目が明示された。(1)健康な心と体、(2)自立心、(3)協同性、(4)道徳性・規範意識の芽生え、(5)社会生活の関わり、(6)思考力の芽生え、(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、(9)言葉による伝え合い、(10)豊かな感性と表現、である⁷⁾。これらの10項目を5領域の健康、人間関係、環境、言葉、表現の目標やねらいに照らし合わせ、関連の言葉

を対比させると、健康は(1)、人間関係は(2)、(3)、(4)、(5)、環境は(6)、(7)、(8)、言葉は(9)、表現は(10)の項目と直結する(表1)。この5領域と「10の姿」との関係性を核としながら、その他の項目が領域ごとに相互に関わり合い、総合的に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が目指される。

一方、5領域は小学校の教科とどのように関連するのであろうか。学習指導要領の目標や教育内

容から大括りに捉えるならば、健康は体育、人間関係は道徳、環境は生活や算数と図画工作の一部、言葉は国語、表現は音楽と図画工作の教科に繋がっていく(表1)。また幼児教育では、5領域の内容が遊びを通して一体的に行われるのに対し、小学校からは「遊び」が「教科」へと変容していく。その過程の中で、幼児教育の5領域から見て、教科の基(大本)となる要点は何か。

幼小連携の問題は教科の違いだけではないが、

(表1) 5領域の目的・ねらいと『10の姿』、小学校教科との関連

5領域	幼児期の終わりまでに育ってほしい姿(「10の姿」)	小学校教科
<p>健康 [健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う。]</p> <p>1ねらい (1) 明るく伸び伸びと行動し、充実感を味わう。(2) 自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする。(3) 健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付け、見通しをもって行動する。</p>	(1) <u>健康な心と体</u>	体育
<p>人間関係 [他の人々と親しみ、支え合って生活するために、<u>自立心</u>を育て、<u>人と関わる力</u>を養う。]</p> <p>1ねらい (1) 幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。(2) 身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、<u>協力したりして一緒に活動する楽しさ</u>を味わい、愛情や信頼感をもつ。(3) <u>社会生活における望ましい習慣や態度</u>を身につける。</p>	(2) <u>自立心</u> (3) <u>協同性</u> (人と関わる力、協力したりして一緒に活動する) (4) <u>道徳性・規範意識の芽生え</u> (5) <u>社会生活との関わり</u> (社会生活における望ましい習慣や態度)	道徳
<p>環境 [周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもって関わり、それらを生活にとり入れていこうとする力を養う。]</p> <p>1ねらい (1) 身近な環境に親しみ、<u>自然と触れ合う</u>中で様々な事象に興味や関心をもつ。(2) 身近な環境に自分から関わり、<u>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</u>。(3) 身近な事象を見たり、<u>考えたり、扱ったり</u>する中で、<u>物の性質や数量、文字などに対する感覚</u>を豊かにする。</p>	(6) <u>思考力の芽生え</u> (発見を楽しんだり、考えたりし) (7) <u>自然との関わり・生命尊重</u> (自然と触れ合う) (8) <u>数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚</u> (物の性質や数量、文字などに対する感覚)	生活1・2年(理科・社会3年～、家庭5・6年) 算数、図画工作(造形遊び)
<p>言葉 [経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、<u>相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度</u>を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。]</p> <p>1ねらい (1) 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。(2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、<u>伝え合う喜び</u>を味わう。(3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる。</p>	(9) <u>言葉による伝え合い</u> (自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする、伝え合う喜び)	国語
<p>表現 [感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、<u>豊かな感性や表現する力</u>を養い、<u>創造性を豊かにする</u>。]</p> <p>1ねらい (1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。(2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。(3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。</p>	(10) <u>豊かな感性と表現</u> (豊かな感性や表現する力)	図画工作 音楽

木村（前掲論文 2019）は、幼小連携には幼稚園教育と小学校教育の大きな「実施状況」に関する問題点があると次のように指摘する。「保育のねらいや教師の願いは、環境構成に込めて展開する。したがって、限定的で直接的な指導を主とする小学校教師には、総合的で間接的な指導を行う幼児期の教育の意図を理解することは難しいのである」⁸⁾。教育の「実施状況」に幼小間の不一致が見られることを問題提起し、この解決策には、「幼小相互の教育理念とその意義について理解し、子どもの育ちや学びの共有を図ることが不可欠である」⁹⁾とする。

本稿では、各担当者の経験を通して、実施状況も含め、幼稚園教育要領や学習指導要領からこの幼小の教育理念に注目する。すなわち、5領域と「10の姿」、さらに小学校教科との関連を見据えた考察をすることになる。

2. 5領域からの考察

(1) 健康

領域「健康」には心身の健康に関する指導の観点が次のように新たに示された。「ねらい」(3)に「見通しをもって行動する」、「内容の扱い」(2)に「多様な動きを経験する中で、体の動きを調整すること」、(5)に「次第に見通しをもって行動できるようにすること」である（下線筆者）。これらは、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の(1)健康な心と体 (2) 自立心 (6) 思考力の芽生え、に対する修正点である。本章では小学校教科体育との関連から、幼稚園教育要領の健康「多様な動きを経験する中で、体の動きを調整すること」と、小学校学習指導要領体育の「体づくり運動」を視野に入れ、幼小連携の学びの連続性における問題点及びその改善方策を検討したい。

1) 学びの連続性

近年、幼児教育への関心が高まり、世界各国で幼児教育の重要性が指摘されている¹⁰⁾。日本においても幼稚園教育要領の改訂や、幼保連携型認定こども園教育・保育要項や保育所保育指針の改正により、幼稚園、保育所、認定こども園の「幼児

教育の共通化」として、3歳以上の子供たちの「教育部分の共通化」を図り、幼児教育において育みたい資質・能力の3つの柱「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。これは小学校学習指導要領の「生きて働く知識・技能の習得」「思考力・判断力・表現力等の育成」「学びに向かう力、人間性等の涵養」への学びの連続性だけでなく、義務教育に準ずるものとしての高校教育までを視野にいれた改訂である。全ての子供に質の高い教育を実施するという「質」の向上が期待されているのである。

同様に小学校においては、「生きる力」の育成に向けて、より具体化し充実させるという視点から改訂が行われた。『小学校学習指導要領解説体育編』第1目標には、「体育や保健の見方・考え方を働かせ、課題を見付け、その解決に向けた学習過程を通して、心と体を一体として捉え、生涯にわたって心身の健康を保持増進し、豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力を育成することを目指す」¹¹⁾とあり、学びの連続性は不可欠である。具体的には、体育編の内容及び内容の取扱いで、小学校から高等学校までの12年間を見通して、段階のまとまりを踏まえ、幼稚園並びに中学校との接続を重視し、系統性を踏まえた指導内容の一層の明確化が図られた。「体づくり運動」については下図のように示されている。

小学生			中学生		高等学校		
1・2年	3・4年	5・6年	1・2年	3年	入学 年次	次の 年次	それ 以降
体づくり運動			体づくり運動		体づくり運動		
器械・器具を用いた運動遊び	器械運動	器械運動	器械運動	器械運動	器械運動	器械運動	器械運動
走・跳の運動遊び	走・跳の運動	陸上運動	陸上競技	陸上競技	陸上競技	陸上競技	陸上競技
水遊び	浮く・泳ぐ運動	水泳	水泳	水泳	水泳	水泳	水泳
表現・リズム遊び	表現運動	表現運動	ダンス	ダンス	ダンス	ダンス	ダンス
ゲーム	ゲーム	ボール運動	球技	球技	球技	球技	球技
			武道	武道	武道	武道	武道
			体育理論		体育理論		
			保健分野		科目保健		

※学習指導要領では、選択となる領域は、器械運動、陸上競技、水泳、球技、武道、ダンスの順で示されている。

〈図2 体育の分野 小学校から高等学校までの指導内容〉

文部科学省：H25年5月31日 学校体育実技資料第7集 体づくり運動 授業の考え方と進め方―（改訂版）p.3 抜粋

この背景には、「運動する子供とそうでない子供の二極化傾向が見られること、子供の体力について、低下傾向には歯止めがかかっているものの、体力水準が高かった昭和60年頃と比較すると、依然として低い状況が見られる」¹²⁾との指摘がある。

2) 小学校における「体づくり運動」

「体づくり運動」は平成10年度の改訂において、心と体を一体としてとらえることを重視し、それまでの「体操」領域を改め、小学校5学年以降に「体ほぐしの運動」と「体力を高める運動」から示される「体づくり運動」として示された。平成20年度の改訂では、運動する子供とそうでない子供の二極化の傾向が見られることや、生活習慣の乱れが小学校低学年にも見られるとの指摘を踏まえ、発達の段階を踏まえた新たな内容として、小学校低学年及び中学年の内容に示されたものである。低学年は「ア体ほぐしの運動遊び」「イ多様な動きをつくる遊び」がある。多様な動きをつくる運動遊びは(ア)体のバランスをとる運動遊び(イ)体を移動する運動遊び(ウ)用具を操作する遊び(エ)力試しの運動遊びで構成される。

例示されている多様な動きをつくる運動遊びは、幼児期に身に付けておきたい36の本動作をもとにした運動遊びと類似している。

1年生となった卒園児は、園で経験した類似の「多様な動きをつくる運動遊び」を通して、体育教科のねらいである(1)「運動遊びの楽しさに触れ、その行い方を知るとともに、体を動かす心地よさを味わったり、基本的な動きを身に付けたりすること(知識及び運動)」、(2)「体をほぐしたり多様な動きをつくったりする遊び方を工夫するとともに、考えたことを友達に伝えること(思考力、判断力、表現力等)」、(3)「運動遊びに進んで取り組み、きまりを守り誰とでも仲よく運動をしたり、場の安全に気を付けたりすること(学びに向かう力、人間性等)」の学力につなげていくことになる。

3) 幼児教育の質の向上

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」10項目の(1)「健康な心と体」は、学びの対象者には必要不可欠な土台である。実際、各園や施設等

は、幼児期運動指針を踏まえ運動遊びも実施している。しかし、幼小の学びの連続という視点から、小学校ではそれぞれの園や施設ごとで、育ちの違うことが指摘されることも多い。

古賀松香は2021年12月教職員支援機構メールマガジン vol. 182 講師コラム「幼児教育の質の向上と小学校を核とした地域の連携」の中で、幼児教育施設の多様化が小学校接続を困難にしている要因である、と述べている。現在、文部科学省中央教育審議会初等中等分科会には「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」が設置され、議論が進められていることから、幼児教育の質の向上は喫緊の課題である。

4) 幼小連携における問題点

幼小の滑らかな接続を阻害するものとして、筆者は2つのことを指摘する。幼児教育施設等による育ちの差と、小学校教諭の幼小連携の重要性についての温度差である。

市内の大規模校では地域の幼稚園、保育所など数施設から入学し、一つの学級・学年を形成することが珍しくない。各園や施設等ではそれぞれの教育理念や教育方針に則って教育・保育を行っているが、それがあまりに他とかけ離れていると、小学校で集まった子供たちに同じ教育を行うことができない。小学校から見たときに、どの幼稚園、保育所、認定こども園から来た子供たちも、「幼児の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた指導・援助が必要である。

次に小学校教諭のスタートカリキュラム¹³⁾理解の温度差である。このスタートカリキュラムについては、文科省・国立教育政策所から、平成27年1月に「スタートカリキュラムスタートブック～学びの芽生えから自覚的な学びへ～」が発行された。しかし、新学習指導要領の全面実施に伴い、現場では「特別の教科 道徳」や「外国語科・外国語活動」「ITCの活用」等、新しい教科や活動についての対応が求められている。

また、増加する特別な配慮を必要とする児童への個別指導や、その保護者との対応等に追われ、出退勤記録簿には、過労死ラインを超えない記載

をしているものの、採点やノート作品への朱書き等、日常的に夜遅くまで仕事をしていたり自宅へ持ち帰ったりといった、超過勤務が解消されていない現状がある。義務教育である小中連携の研修機会に加え、幼小連携の研修は困難だという教員が少なくない。

5) 研修機会の確保

学びの連続性が確保されるためには教育の向上が望まれる。それには、実際に子供たちを援助・教育する指導者が互いの教育環境の実態を理解しつつ、教育の質の向上を図ることが不可欠である。平成29年3月末の改訂告示後、平成30年施行から3年目となる。幼稚園、保育所、認定こども園の3種の施設で、それぞれ教育・保育の質の向上を図っているところであるが、幼児教育の多様化の状況下でこそ、幼児教育全体の質の向上を図ることが必要である。

それと同時に小学校では、学びの連続性という視点から、最初の接続となる幼小連携の意義を再認識する必要がある。小学校は学級担任制が一般的ではあるものの、教科においては「体づくり運動」も、新領域となった経緯を踏まえ発達段階に応じた滑らかな指導に努めることが大切である。

それぞれの施設等の教育・保育形態も異なり、多忙化は否めない。しかしながら、その解消を図り研修機会を確保することは、各施設（園）の教育活動の意義を再認識できる機会となるだろう。

幼児教育に直接関わることとなる学生に、次のことを再認識させたいものである。幼児教育は、幼稚園、保育所、認定こども園にかかわらず、日本の子供たちの誰もが受ける大切なものであり、責任ある仕事であることを。

幼小連携においては研修機会確保により、幼稚園・認定こども園・保育園・小学校のそれぞれが幼児教育の目指す方向を共通理解し、自分たちの使命を再認識することで、教育の質が向上することを望む。そして、運動する/しない、体力の高い/低いの二極化が解消され、全ての子供が健やかに成長することを願うものである。

(2) 人間関係

人間関係に関する1ねらいについて、(2)に「身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ」¹⁴⁾ことが掲げられている。下線部は新たに加わった内容である。この下線部の文言を手掛かりに、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図るために、幼稚園教育はどうあるべきか、何をすべきかを考えたい。その際、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(以降「10の姿」と略す)の中の(2)「自立心」(3)「協同性」(力や心を合わせて事にあたる)(4)「道徳性・規範意識の芽生え」(5)「社会生活との関わり」という4つの姿が、人間関係に直接に関連していることに注目する。『幼稚園教育要領解説 平成30年3月』(文部科学省・フレーベル館, 2018)を基に、『10の姿プラス5・実践解説書』(無藤隆編・ひかりのくに, 2018)を参照しながら、筆者が経験してきた幼稚園における3歳～5歳児までに見られる姿について整理し、さらに事例を通して考察したいと思う。

1) 自立心、協同性、道徳性・規範意識の芽生え、社会生活との関わり

①自立心

「10の姿」の(2)自立心については、以下のように記されている。「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くては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」¹⁵⁾。(下線筆者)

3歳児での自立心を育むためにはまず、基本的な生活習慣を身に付けることが大切である。遊びや活動を楽しむためには、その前提として身の回りのことや、着替えや排泄など、自分のことを自分でやろうとする気持ちが大事となる。なぜなら、身の回りのことや、着替え・排泄などの自立がなされていないと教諭が一人一人に合わせて、一つ一つ手をかけながら援助することが必要になり、その分、遊びや活動の時間が少なくなってしまう

からである。以前は排泄の自立を家庭で終えて幼稚園に入園してきていたが、時代の流れと共に排泄の自立がなされていない状態で入園してくる子供が増え、保護者が排泄の自立を幼稚園に託す傾向にある。入園と同時に遊びや活動の中での自立心を育むことが難しく、まずは基本的な生活習慣の自立が必要となる。

4歳児では基本的な生活習慣が身に付き、遊びや活動に目が向き、その中で自分なりにしたいことややりたい自分をイメージし、年長児への憧れをもち、いろいろな場面で自立心の芽生えが見られるようになる。

5歳児になると、一つの遊びや活動において自分たちで見通しをもてるようになり、難しい事にも挑戦する楽しさが分かるようになってくる。達成感を味わう経験を重ねることで、自分に自信を持ち、遊びや活動に広がりが見られるようになる。また、いろいろな遊びから自分がやりたいことを自分で選んで行動し、少し難しいと思うことに対してもやっけてきた満足感を味わうようになる。そして5歳児の後半には遊びや生活の中で様々なことに挑戦し、自分でしなければならないことを自覚するようになる¹⁶⁾。

②協同性

協同性は、「10の姿」において自立心の次に掲げられている項目で、「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」¹⁷⁾と説明されている。

3歳児では一人遊びから次第に友達に目が向き、一緒に遊ぶ楽しさに気づき、行動を共にするようになる。

4歳児では気の合う友達と友達関係を築き、一つの遊びを一緒にしたり、活動においても友達と力を合わせて取り組んだりする楽しさを味わえるようになる。

5歳児では安定した友達関係に留まらず、クラスという集団において、同じ目的をもち、意見を出し合いながら自分たちで遊びを組み立てたり、

活動では役割分担をしたりしながら取り組む姿が見られるようになる¹⁸⁾。

③道徳性・規範意識の芽生え/社会生活との関わり

「10の姿」の(4) 道徳性・規範意識の芽生えには、「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」¹⁹⁾と説明されている。

また、(5) 社会生活との関わりについては、以下である。「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づき、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」²⁰⁾。

3歳児は幼稚園という初めての集団生活の中で、友達と一緒に遊ぶ過程でトラブルなどを経験し、いろいろなことに約束事があることを知る。人との接し方が分かり、次第に約束事を守ろうとするようになる。

4歳児は楽しく遊んだり活動したりするための、友達との接し方や自分と相手の気持ちの折り合いの付け方などに気付いていく。

5歳児ではしてもよいことと悪いこと、相手の話を聞くことや自分の気持ちを我慢したり譲り合ったりしながら生活する術を身に付けていく²¹⁾。

3年または4年の幼稚園生活の中で、遊びや活動など日々の生活の中で段階を経て、自立心・協同性・道徳性・社会性といった「10の姿」を、一つ一つ単独ではなく、総合的に身に付けていくのである。

2) 実践例を通して—「おみせやさんごっこ」 (全年齢の活動)

こうした幼児の姿を実際の事例を通して見てみたいと思う。教師との関わりの中で、具体的にどのような姿で現れるのか。ここで紹介したいのは、全年齢の幼児が幼稚園をあげて行った事例である²²⁾。それは「おみせやさんごっこ」で、幼児の自発的な発言から実際に展開していった活動である。どのようにしてそれは可能になったのか、その結果いかなる成果があったかについて、子供の言葉をできるだけ取り上げて紹介したい。

①「おみせやさんごっこ」を開催するまで

毎年 10 月に行われている保護者と教職員で開く幼稚園バザーは、全園児が楽しみにしている行事の一つである。その日は本物のお金を財布に入れて家族と一緒に登園し、楽しいひと時を過ごす。教員も保護者も一緒になり、多くの店が園内に所狭しと開かれる。そのバザーを終えて、後日、子供たちにバザーはどうだったかを聞くと、口々に「たのしかった」「〇〇かったよ」「またやりたい」と、次から次へと楽しかったワクワクした思いが、とめどなくあふれてくる様子がうかがえた。「来年またやるよ」と先生が話すとき年長組では、「しょうがつこうにいくからいないよ!」「いまやって!」とお願いコールが後を絶たない。困っている先生の顔を見た子供たちから「じゃあ自分たちでやればいいんじゃない!」と声が上がった。その一言に他の子供たちも「やるやる!」「小さい組さんたちをお客さんによんで来てもらおう!」「おかねはどうする?」「なにやさんにする?」「どうやってつくる?」と、わいわいと話し合いが始まった。

年中年少組へそのお知らせをしたり、どのようなお店屋さんがあるのか見本を展示したり、品物をつくるためには材料が必要と担任も巻き込む。いつならできるか、お客さんには紙で作ったお金を用意してきてほしい(一人 200 円、品物は小さい組が分かりやすいように全部 100 円にして一人 2 個買えるように)など、園全体でお店屋さんごっこをすることが決まった。お知らせを聞いた年中年少組の子供たちはとても喜び、展示してくれ

た品物を見てどれにしようかと考えたり、お金を用意したりして、指折り数えて当日を待った。

年長組はいざとなると、多くの品物を作らなければならなかったり、作り方でもめたり、飽きてきて同じ子供が一生懸命作るなどのトラブルに直面した。その都度、クラスでどうしたらよいか話し合いをした。また楽しみにしている年中年少組の子供たちのことを考え、やろうと言いついたのは自分たちだと振り返りながら、当日を迎えた。

②開催当日の様子

当日は、バザーの経験を思い出しながら、先生にも手伝ってもらいお店作りをした。品物を並べ、売る人、お客さんを並ばせる人、お金を受け取る人など、役割分担をしてお客さんを待った(図1)。幼稚園バザーさながらに「いらっしゃいませ」「〇〇やはこちらで一す」「はやくこないとうりきれますよ」「ありがとうございました」と賑やかな声が飛び交っていた(図2)。年中年少組の子供たちは年長組の子供たちに圧倒されながらも、自分たちで用意した財布にお金を入れて、お目当てのお店屋さんへ一目散に行く子、一人では恥ずかしく先生と手をつないで買い物する子、友達同士で相談しながら買い物する子など、それぞれに楽しんでいた。年長児は自分の身をかがめながら優しく「どれがいい?」「おかねは 100 えん 1 こあればいいよ」「ふくろにいれてあげる」など、同年代の友達に接する時とは違って、優しく相手に合わせた接し方をしていた(図3, 4, 5)。



図1 おばけめいろ



図2 あいすやさん



図3 おすしやさん



図4 けんやさん



図5 さかなやさん

お客さんが帰った後は、店じまいも自分たちで行いお店屋さんが終わった。疲れた様子は見られましたが、お店の品物が全部売れた、売れ残って残念と言う子供の会話が聞こえていた。どの子供も満足げな様子でやり切ったという雰囲気であった。

年中年少組ではお店屋さんで買った品物を、ままごと遊びに取り入れて遊ぶ姿があった。手提げ袋に大事にしまって、おうちの人に見せると話していたり、お店屋さんの余韻を楽しんでいる様子が見られた。また、年中組では、「じぶんたちもやりたい!」「おおきくみさんってすごいね!」と話す声が聞かれていた。

③考察

この事例を改めて振り返ってみると、幼稚園バザーという行事で、地域の人や保護者、卒園生など、いつも園にいる人以外の人と触れ合いながら買い物をして、楽しい時間を過ごすことができた。その日の経験が子供の心に刻まれ、自発的にお店屋さんという活動につながった。またやりたいという要望に対して先生が困った顔をすると、自分たちでやろうとした。ここに(2) 自立心の芽生えが見てとれる。活動を通していろいろな人と関わりながら、工夫したり、話し合ったり、協力したりなどの様々な経験をした。また自分の思いと相手の思いとの違いによる心の葛藤や、トラブルに直面した時には、クラスでどうしたらよいかを話し合った。こうした点に(3) 協同性が育まれていると受け止められる。さらに、楽しみにしている年中年少組の子供たちのことを考え、自分たちが始めたことであることを再確認し、トラブルを乗り越えている。友達と折り合いを付けながら、やり出したことを最後までやり通すことができたことは、(4) 道徳性・規範意識が芽生えていると受

け止められる。開催当日は、まさに社会生活の様子が発揮された。バザーで経験したことを思い出しながら、様々な役割分担をし、生活に必要な情報を取り入れたり、役立てたりしながら活動したのである。まさに(5) 社会生活との関わりが子供たちの中に意識されている。

一つのことをみんなでやり遂げた満足感を味わえたことは、今後の小学校生活において様々な場面で生かされるであろう。また、年中年少児においては、年長児への憧れの気持ちや優しくしてもらったことから、自分たちが年長組になった時に小さい子たちへどのように接したらよいかを考えさせられ、その経験が心に残ったのではないかと思う。

幼児は幼稚園生活において多くの他の友達や教師と触れ合う中で、自分の感情や意思を表現しながら、自己の存在感や他の人々と共に活動する楽しさを味わう。ときには幼児同士の自己主張のぶつかり合いによる葛藤などを通して、互いに理解し合う体験をする。また考えを出し合ってよりよいものになるように工夫する。一緒に活動する楽しさを味わう体験を重ねながら関わりを深め、共感や思いやりなどをもつようになるのである。

このように幼稚園では、園児が幼稚園教育要領に示される「工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わって」いる。一例であるが、こうした活動を通して、幼児が次第に自立心や共同性を身につけ、道徳性・規範意識が芽生え、社会生活と関わっていく習慣や態度を育てているのである。

3) 「道徳」教科の繋がりとお幼小連携の問題点

この自立心や協同性、道徳性・規範意識の芽生え、社会生活との関わりに関連して、小学校の道徳の教科との繋がりを見てみたい。道徳の内容はA 主として自分自身に関する事、B 主として人との関わりに関する事、C 主として集団や社会との関わりに関する事、D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関する事、から構成されている。自立心はAであり、その中でも〔善悪の判断、自律、自由と責任〕、〔希望と勇気、努力

と強い意志]に関連する。協同性は、Bの[親切、思いやり]、[友情、信頼]。道徳性・規範意識の芽生えはCの[規則の尊重]、[勤労、公共の精神]。社会生活との関わりは、Cの[よりよい学校生活、集団生活の充実]などへと関連し、道徳教科を通してさらに学びを深めていくことになる²³⁾。小学校へ繋がる道徳教科の基になる大事な事柄が5領域の人間関係で培われているのである。

幼小連携の問題としては、小学校との間の連携や交流を図ることが求められているが、実際は、市内を例にとってもお互いの授業や保育の公開(参観)、子供の実態や様子の情報交換はあまり行われていない点が挙げられる。それぞれの年間行事や授業計画がすでに決まっている中では、連携や交流を行うためのすり合わせを行うことが難しい。幼保小の研修会の中では、意見交換はなされているのであるが、改善するまでには至っていないと思われる。各校・各園での努力だけでは、現状からは改善・実行することは困難な状況であることを指摘しておきたい。

(3) 環境

幼稚園教育要領に示されている5領域の「環境」の内容と、「10の姿」を対比させると、特に、「10の姿」の(5)社会生活との関わり、(6)思考力の芽生え、(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、に対応する。

環境については、幼児教育自体が環境を通して行うことになっており、広い概念である。自分の周りの環境を通してあらゆることに興味・関心を持ち、自発的に学ぶことが求められている²⁴⁾。本章では、1)小学校の教科について、環境と関連する生活科と算数の教科を取り上げ、学習指導要領に掲げられている教科の指導内容が領域「環境」の内容とどのような関係にあるのか、2)幼小連携を考える際の具体的な学習内容の事例として、環境と関わりが深い小学校図画工作科の「造形遊び」に焦点を当て言及したいと思う。「造形遊び」は表現の一つであるが、「絵や立体、工作」と違っ

て環境に直接的に関わる内容であり、幼小連携に関して遊びと教育について考察する上で良い事例である²⁵⁾。

1) 領域「環境」と小学校教科(生活科と算数)

幼小連携に関連する事項として、小学校学習指導要領には、次のように明記された。重要と思われるので、長い引用となるが、そのまま記したい。

「第2 教育課程の編成 4 学校段階等間の接続
(1) 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにすること。また、低学年における教育全体において、例えば生活科において育成する自立し生活を豊かにしていくための資質・能力が、他教科等の学習においても生かされるようにするなど、教科等間の関連を積極的に図り、幼児期の教育及び中学年以降の教育との円滑な接続が図られるよう工夫すること。特に、小学校入学当初においては、幼児期において自発的な活動としての遊びを通して育まれてきたことが、各教科等における学習に円滑に接続されるよう、生活科を中心に、合科的・関連的な指導や弾力的な時間割の設定など、指導の工夫や指導計画の作成を行うこと」²⁶⁾。(下線筆者)

上記には幼児期の教育から小学校教育への円滑な接続について、生活科を中心に合科的・関連的な指導の工夫をすることが求められている。生活科には教科として、その果たすべき役割が大きく位置付けられている。そもそも生活科は、1989年(平成元年)改訂から、小学校第1学年及び第2学年に設置された教科である。今回の改訂では、特に「10の姿」との関連を考慮することが強く求められた²⁷⁾。

生活科の第1目標には、はじめの文言が「具体的な活動や体験を通して、身近な生活に関わる見方・考え方を生かし、自立生活を豊かにしていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す」²⁸⁾とし、文頭の見方・考え方には、それ

までの幼児教育でも培われてきた資質・能力の基礎の部分が含まれていると捉えられる。

生活科を通して育む資質・能力は、2 内容で、〔学校、家庭及び地域の生活に関する内容〕、〔身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容〕、〔自分自身の生活や成長に関する内容〕に大別されている。中でも〔社会及び自然と関わる活動に関する内容〕の(5)～(8)に²⁹⁾、幼稚園教育要領の領域「環境」(1)～(5)の自然に関する内容と、(6)～(8)の日常生活に関する内容が³⁰⁾、盛り込まれている。つまり、小学校教科との関連を見ると、生活科に領域「環境」は密接に対応している。

また、算数の第1目標には、「数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を通して、数学的に考える資質・能力を次のとおり育成することを目指す」³¹⁾とあり、その「(1)の数量や図形など」については、領域「環境」の内容「(9)日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ」に直接関連する。

つまり領域「環境」は、その内容12項目のうち、(1)～(8)までの8項目が生活科に、(9)が算数につながる。その他の「(10)日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ」や「(11)生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ」、「(12)幼稚園内外の行事において国旗に親しむ」など、図画工作の表現や鑑賞、道徳などの教科にも内容が及ぶ。

改めて小学校の教科との関連を見ると、領域「環境」は範囲が広く、小学校の生活科、算数に直接つながる内容であり、生活科は3年から理科、社会へ、5年からの家庭科の教科にも関連する内容を含み、道徳にも関わる幅広い内容になっている。そしてそれらの「環境」で学ぶべき内容から、幼児が「気付く」「遊ぶ」「親しむ」「関心をもつ」こと等ができるような、全体の教育環境が求められているのである。

また、冒頭に掲げた学校段階等間の接続に関する文言は、生活科の「第3指導計画の作成と内容の取扱い」に同様に明記されており、そのことが、

小学校教科の国語、算数、図画工作、体育の教科にも記載されている。それらの教科の当記述には、とりわけ「幼稚園教育要領等に示す幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関連を考慮すること」や、「生活科を中心とした合科的・関連的な指導の工夫すること」³²⁾が強調されている。

2) 領域「環境」と図画工作科表現の造形遊び
遊びと教育の問題を考える上で、環境に関連した図画工作の造形遊びに焦点を当ててみたい。造形遊びは図画工作科の表現の一つで、絵や立体、工作の内容と対比的な表現活動として位置付けられている³³⁾。これまでの小学校学習指導要領改訂の変遷から明らかなように、この造形遊びは、幼小の繋がりが考慮されて新しく加わったもので、1977年(昭和52年)改訂の際、低学年にのみ導入され、その後、改訂の度に中学年(1989年(平成元年))、そして高学年(1998年(平成10年))と導入されて、現在は小学校全体を通して行う表現活動として定着している。この造形遊びと、従来の絵や立体、工作のジャンルの違いを考えると、表現にも環境が大きく関わっていることがわかる。つまり、造形遊びは何よりも材料と場所、空間に配慮しなければならず、環境を考慮しなければならないからである³⁴⁾。材料や場所を基にして体全体を使って活動できるようにしなければならない。他方、絵や立体、工作は、「表したいこと」(主題)を考えながら表現をしていく。この主題を見つけることが、小学校の図画工作では年代が上がるにつれて重要な課題となっていて³⁵⁾、幼稚園では5領域の表現と関連している。

幼小の連携を考えて導入された図画工作科の造形遊びであるが、小学校では「遊び性」の理解がなかなか得られなかったのも事実である³⁶⁾。幼少期の遊びに慣れて入学した児童にとっては自然な流れであり、低・中学年の児童も活発に活動に入ることができる。しかし高学年になるにつれて、その実践が難しくなってくる。理由は、造形遊びの活動がもっている教育的意味を理解していなければならないからである。低中学年の児童はその遊び性を自然に表現活動へと発揮させることがで

きるが、高学年になってくると、教育的意味を踏まえた活動として遊び性を児童に理解させる必要がある。因みにこの造形遊びは小学校のみで、中学校美術には存在しない。

造形遊びは身体的にも能力的にも、子供の発達過程を踏まえた小学校課程独自の表現内容となっており、特に周囲の環境に強く関わる造形活動として位置付けられている。

3) 幼小連携に関する教育内容からの課題—領域「環境」と教科性

改めて領域「環境」の内容を見てみると、小学校の教科と比較した場合に、5領域の中で、教科に相当する内容が最も多岐にわたると言える(表1)。直結する1年生の生活科は、3年生から理科や社会の教科に、また内容的には5年生からの家庭科へのつながりを見せる。また1年から算数や、図画工作の表現(造形遊び)と鑑賞(地域の美術作品)、そして道徳との関連が見られる。また生活科を中心とした他の教科—国語、算数、体育、音楽や図工などとの合科的・関連的な指導も強く求められている。

このように、「環境」の内容が小学校では教科をまたいで広範囲に及んでいく。それが故に幼児教育において、環境の内容の中身が曖昧にとられかねないことが問題である。幼児教育では、環境の内容を吟味して、幼児が関心を持つように、遊びからの学びを定着させていくことが必要になる。既に取り組んでいる園も多いと思うが、そのためには教師が実践を振り返り、検証して一層効果的な内容を図っていくことが必要とされる。

(4) 言葉

ここでは幼児教育における「遊び」と小学校入学以降の「教育」の関連性を踏まえ、幼小連携において注力したい点を領域「言葉」の立場から明確にする。特に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」のうち「言葉による伝え合い」について「遊び」と「教育」それぞれの営みを検討し、幼稚園と小学校の教師が「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有し、円滑な接続に求められ

るものについて考察した。

幼稚園教育要領に示された「10の姿」のうち、特に「言葉による伝え合い」の項目は、領域「言葉」との関連性が強い。但し、「10の姿」の各項目は、単独で育てる能力や目標ではない。「第1章 総則」「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」では「言葉による伝え合い」について、「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、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」³⁷⁾としている(下線筆者、以下同)。これは幼児教育と小学校教育の相互理解と滑らかな接続期教育の具現化を意図したものである。

一方、小学校国語科学習指導要領「第2 各学年の目標及び内容〔第1学年及び2学年〕」の目標には以下の3点が掲げられている。「(1)日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に親しんだり理解することができるようにする。(2)順序だてて考える力や感じたり想像したりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えをもつことができるようにする。(3)言葉のもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う」³⁸⁾。以上のように、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「言葉による伝え合い」は「小学校第1学年及び2学年の目標」へと引き継がれる。

1) 遊びの中での「言葉による伝え合い」

コミュニケーションという言葉は「伝達」と訳されているが³⁹⁾、むしろ、この「伝え合い」と訳したほうがその意味を正確に表している⁴⁰⁾。コミュニケーションの語源はラテン語のコミュニカレ(共有する)である。人と人とが相互に関わりながら、思考や感情、体験を共通理解、共有していく。そこに一つの共同体(コミュニティ)が形成される。

この伝え合いでは「話す」よりも「聴く」(listen to) ことが先行する。「聞く」「聞こえる」(hear) ではなく、「聞き分けて聴く」という聞き方である。日常生活の中で教師や友達、すなわち、自分にとって「大切な他者」の声を聴く。子供にとっての遊びと学びは、この自分にとって大切な他者、大切な物によってもたらされる。伝え合いは伝え合う関係性から生まれる。伝え合いは聴き合いであり、伝え合う関係は聴き合う関係である。そこに求められるのは、何よりも、自分にとって大切な他者との関係の深まりである。互いの心のふれ合いが必要となる。これが聴く力、伝え合いの源泉である⁴¹⁾。

ホイジンガは「すべての遊びは何にもまして一つの自由な行動であり、命令されてする遊び、それはもう遊びではない。押しつけられた遊びの写しでしかありえない」⁴²⁾としている。当然、そこには教師の環境設定をはじめとする教育的配慮が働いているが、一人一人の子供の個性が尊重され、その子らしく活動できる自由が保障されていることが前提である⁴³⁾。子供にとって自分らしさを肯定され、自分らしくいられることは大きな安心、喜びである⁴⁴⁾。遊びが創る秩序の中で、自由に友達や教師と共に遊びと関係性を豊かに発展させる。幼稚園では、この遊びを中心とした活動の場面で教師や友達とのコミュニケーションを通して言葉を学んでいく。そして、この「言葉による伝え合い」は小学校以降の学習の基盤となる。

2) 小学校教育での「伝え合い」

これに対し、小学校の授業は時間割があり、教科書がある。授業の多くが一斉授業であり、教師による質問に子供が応答し、それを教師が評価する形で展開されていく。子供たちは対話を通して、互いの思いや考えを伝え合っていくが、教科書をもとに一般に目の前の現象と直接関連のない決められた内容を学ぶ。そこには文字があり、文字や文章の音読や書字が必要となる。幼児教育における言葉の学びとは大きな違いがある。そのため、小学校第1学年の教科書には、言葉遊びを用いて文字を覚える工夫が凝らされ、絵本でお馴染みの

物語が数多く掲載されている。例えば、『おおきなかぶ』の絵本は、幼稚園で必ずと言ってよいほど読み聞かせの機会がある。それがそのまま小学1年の教材としても取り上げられている⁴⁵⁾。幼児教育の場では、絵本の絵の重要性が強調される。絵は単に文章に添えられたものではなく、文章がなくても絵が物語る、あらすじがわかるように描かれているのが通常である。幼児教育では、絵から想像の世界をどのように膨らませるかを大切に、豊かな言葉や表現を育むもうとする。そして小学校では言葉や文章そのものを学んでいく。実際、『おおきなかぶ』の絵本は13枚の画(場面)で構成されているが⁴⁶⁾、小学1年の教科書はほぼ同じ文章量で、6枚の挿画があるだけである⁴⁷⁾。ここでは幼児教育での絵本の読み聞かせが小学校での国語教育に段階的に生かされ、幼小連携の素地となっている。さらに、この「言葉による伝え合い」はオーラルティ(話し言葉)からリテラシー(書き言葉)へと広がっていく。

しかし、前述したように小学校教育が教科書を中心にした、生活や直接体験から切り離された内容であるが故に、教師の言葉が対話として子供に届いていない場合も考えられる。「言葉による伝え合い」はあくまで個から個へ、生きた子供の心に響くものでなければならない。そのため、教師は幼児教育と同様、まず児童一人一人と聴き合い、伝え合う関係性、つまり心がふれあう個と個のつながりを築くことが求められるが、十分とは言えないのが現状である。

3) 考察とまとめ

幼児教育は経験主義的であり、子供の好奇心・探求心・憧れ等を起点として、感性や感覚を働かせて、直接経験を通じて学び合う。小学校教育は教科主義的教育であり、教科書があり、到達目標として「めあて」が設定されてある。それを効果的に進めるためにあらかじめ教材を準備する。しかし、子供の興味関心に着眼し、意欲を引き出すために、この遊びという自己実現的な体験を応用した学びは小学校においても有益な教育方法だと考える。教科書や教材があることから学習計画が

始まるが、それが却って規格化され、児童の自由な発想、学びの妨げになっているかもしれない。「主体的・対話的で深い学び」を実現するためにも、子供たちそれぞれの興味関心、好きなことを知り、そこからその子の力や可能性が十分発揮できるよう柔軟な学習活動・学習環境の工夫が、遊びから教育への接続を円滑にしていく。

また豊かな人間性を培うためには表現力を培うことが欠かせない。その意味でも言葉、国語の果たす役割は大きい。具体的な方法の一つとして、子供たちが考えたことや感じたことを書くことが大切である。生活綴方⁴⁸⁾に代表されるように、書くという習慣から生活や人間、自然や文化を見つめる。感動したことや疑問に思ったことを素直に自由に表現することが、考える生活を子供たちにもたらす。この際、オーラルティから始まった遊びがリテラシーの教育に着実につながる。物語や絵本に親しみ、その面白さ、豊かさを覚え、言葉による伝え合いの楽しさ、充実感を十分味わった子供は、自然と絵本から新しい知識、興味関心へと導かれ、次の絵本や児童書への読書へと導かれる。

学習指導要領に示されている通り、小学1年生の国語は、言葉による遊びの要素が大きい⁴⁹⁾。2年になると主語一述語の文型を学ぶ⁵⁰⁾。そして、3年生になると、そこに修飾語や被修飾語といった文の要素が加わってくる⁵¹⁾。それを主語一述語の基礎の上に加えて、話し言葉、書き言葉ともに習得させていけば、子供たちの国語力は著しく高まる。さらに4年生で文と文のつながりを学ぶ⁵²⁾。この文と文のつながりが、上手く自分のものにならないければ、書く文章にまとまりができず、文章が読めない、書けないという状況が生じる。多くの小学生が急に学校の授業が難しく感じる時期を「9歳の壁」と称されている⁵³⁾。教科書を見ても、小学校4年生のいろいろな教科で抽象度の高い言葉が出てくるようになり、生活の中で使われる日常の言葉だけでは理解が追いつかなくなる。それ故、幼児期の読み聞かせや日常生活のさまざまな場面で語彙をふやし、読んだこと、学んだことを

生きた言葉、知識としていくことが肝要である。幼児期の言葉がその後の国語力に大きな影響を与えと言っても過言ではなく、この言葉を有用な言葉、知識としていくためには、遊びという営みから「言葉による伝え合い」が芽生え、確実に育ちの姿として顕在化させるプロセスが大切である。

「教育」というと、入学試験の対象、目標として捉えられることがある。しかし、上から一方的に教えたり、強いるのではなく、‘education’の語源とされている「引き出す」⁵⁴⁾、「潜在的な可能性を引き出す」ことに心を砕くことが、幼児から高校に至るまで教師の一貫した仕事であることを銘記したい。

(5) 表現

本章では、筆者がこれまで携わってきたピアノ教育に関する実例を挙げながら、「遊び・表現・聴く力・読む力(読譜力)・音楽性」をキーワードに、幼稚園教育における領域「表現」と、小学校教育における教科「音楽」の連携・接続に焦点を当てる。

1) 考察のねらい

幼児期に「遊び」を通して得られた音楽的感性や技能・知識を小学校でどのように発展させ、より高度な「音楽表現」へと導いていくのか。幼稚園教育要領と小学校学習指導要領の示す目標を踏まえた上で、遊びの要素をふんだんに取り入れたピアノ指導書『はじめてのピアノ・アドヴェンチャー』⁵⁵⁾を用いたピアノレッスンの事例を基に、幼児期から小学校低学年の成長に応じた表現力・知覚能力・音楽的技能などの育成におけるスムーズな移行について考察する。

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」と小学校学習指導要領の示す音楽科の目標

平成29年度改訂の幼稚園教育要領により、幼児教育において育みたい資質・能力として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」が三つの柱として示されている⁵⁶⁾。またこれらが生まれ

た幼稚園修了時、すなわち小学校入学直前の 10 の具体的な姿のうち (10)「豊かな感性と表現」では、「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、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる」⁵⁷⁾と示されている。

一方、平成 29 年改訂の小学校学習指導要領であるが、幼児教育において「基礎を育む」とされていた三つの柱については各教科共通で、それぞれ①「習得」②「育成」③「涵養」とされ⁵⁸⁾、ここでも幼小の学びの連続性が明らかにされている。音楽科の目標を「表現及び鑑賞の活動を通して、音楽的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力を育成することを旨とする」とした上で、①については「曲想と音楽の構造などとの関わりについて理解するとともに、表したい音楽表現をするために必要な技能を身に付けるようにする」、②は「音楽表現を工夫することや、音楽を味わって聴くことができるようにする」、③は「音楽活動の楽しさを体験することを通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育むとともに、音楽に親しむ態度を養い、豊かな情操を培う」としている⁵⁹⁾。

3) テキスト『ピアノ・アドヴェンチャー』シリーズについて

3)-1 概要

『ピアノ・アドヴェンチャー』シリーズはアメリカの N. フェイバー (Nancy Faber)、R. フェイバー (Randall Faber) 夫妻により書かれたテキストである。ドイツ・オランダ・中国など多くの言語に翻訳されており、全世界で使われているが、日本語版は 2018 年 3 月に発行された注目のメソッドである。

シリーズ中の『はじめてのピアノ・アドヴェンチャー』は 4 歳から 6 歳程度の幼児をターゲットとしており、フェイバー夫妻によると「先生、保護者、カリキュラムが一体となり、子供たちの好奇心を刺激し、知覚能力、創造力、表現力を育て、

遊び心に満ちたアクティビティは、子供達を魅了し、音楽的知性と感性を育てると同時に、楽しめるように考慮されている」⁶⁰⁾という。まさに幼稚園教育要領において幼児教育に求められる内容と合致する。

3)-2 『はじめてのピアノ・アドヴェンチャー』の特徴

①これまでピアノ学習においては「まずは読譜力」から育てるメソッドが主流であった。「絶対読譜は、ほぼ最初から五線譜で表記し、五線譜上で音名を読み取る学習である。音名、音の高低、リズム、指番号を同時に学習する。日本のピアノ教育ではこれが伝統的であった」⁶¹⁾ため、幼児であってもすぐに五線譜を読み書きする訓練を必要とした。そしてこれまで多くのピアノ指導者が導入期の教本として用いてきた『ピアノランド 1』⁶²⁾や『新版 みんなのオルガン・ピアノの本 1』⁶³⁾等に代表されるように、楽譜を用いた鍵盤へのアプローチの仕方は「一点ハ」から始めることが多い。しかし『はじめてのピアノ・アドヴェンチャー』(以下『P. A.』と略す)ブック A では五線譜は取り扱われていない。いわゆる「プレ・リーディング」として五線譜を「読む」のではなく、音符の動く方向を「見る」ことから始めている。その際、テキスト上には鍵盤のイラストと共に、白鍵を順番に弾くことで音の高低差が視覚的・聴覚的に捉えられるようになっている。

また幼児の指関節はまだ成長途中にあり不安定であることを考慮し、第一指で第三指を支えながら弾くように指示している。これもテキストに描かれているドーナツのイラストを見て、あたかも自分の指でドーナツを作るように真似ることで、理想的な手指の形が自然に作られるように導かれている。

②一点ハから始めることの多い鍵盤アプローチであるが、『P. A.』においてはまずピアノという楽器は白鍵と黒鍵で構成されていることに気付かせている。黒鍵の並び方に着目し、2 本の指、または 3 本の指で全ての黒鍵を弾くことから始めている。その際には指番号も同時に覚えられるように

なっており、また指導者のピアノに合わせて弾くため、音楽の「拍」も感じられるように工夫されている。

またこの黒鍵上での動きに対し、テキストには指番号の他に「虹を描くように」「カンガルーのジャンプのように」「サッカーボールが飛んでいくように」とのコメントと、それぞれのイラストが描かれている。これにより幼児はまるで絵本を読んでいるような感覚で、楽しみながら動きを真似ることで黒鍵の位置を覚え、また自然に手首の動きがしなやかになるように導かれている。

③強弱に関する事項であるが、前述の『ピアノランド』や『新版 みんなのオルガン・ピアノの本』はじめ、多くの教本は音符、休符、リピート記号、スラーなどを学んだ後、曲に表情を付ける段階で加わる。しかし『P.A.』では早くから「f（フォルテ）」「p（ピアノ）」が扱われている。読み方と意味、聞き分けの他、実際に弾く過程もある。ここでもイラストが多用され、例えばフォルテには虎（タイガー）が、ピアノにはうさぎのイラスト入りで、容易に強弱がイメージできるようになっている。

筆者の経験上、幼児は音の高低と強弱を混同しがちである。例えば高い音が弱い音で、低い音が強い音（あるいはその逆も）という具合である⁶⁴。

『P.A.』のようにほぼ同時期にこの違いを、また音の長短の聞き分けも同時に取り扱うことで、聴覚・視覚能力が相互的に高まることが期待される。

3)-3 特徴のまとめ

初期の指導過程を上記で一部挙げたが、この後、四分音符・二分音符・全音符、ト音記号・ヘ音記号が扱われる。続くP.A.ブックBから五線譜の学習に入るが、ここではその準備段階として進められており、楽譜というよりまずは記号として認識できるようになっている。そして既習の内容を含みながら新しい項目へと展開されるので、常に繰り返しながら積み重ねられるように構成されている。

いずれの過程・項目においてもイラストが多用され、しかも身近な題材が用いられているため幼

児の好奇心を刺激し、すごろくやパズルのようなゲーム感覚で取り組める内容も多く、まさに遊びを通して学習できる工夫がなされている。また指導者と役割を交代したりと、幼児の好きな「ごっこ遊び」のような場面もあり、自発性や主体性を促し、自立心を育てる体験ができる。

ピアノを弾く上での身体の使い方の指導では、しっかりとした指先や手の形、腕の動きなど音楽的な身体の使い方を無理なく身につけられるように、身体の発達を考慮した取り組みとなっている。また音楽的な知覚能力に関する点においては、五線譜を用いないリズムの初見演奏や、模倣演奏などを通し「読む力」「聴く力」を育て、楽典の基礎や5音による音階（ドレミファソ）へと段階的に学べるようになっている（図1）。



図1 『はじめてのピアノ・アドベンチャー』の一例

4) まとめ

幼児期での「遊び」を通した音楽活動を、いかにして小学校音楽科が目指す資質・能力の育成へと結びつけるのか、本稿で述べたP.A.シリーズにそのヒントが多く見受けられる。

「知識及び技能の習得」は身体的にも、思考・理解力の面からも無理のないメソッドにより進められる。遊びの要素を多く含んでいるため、自発的に楽しく学びながらその基礎を育むことができ、それは表現するための手段となる。

またイラストを多用したり身近な題材を用いたり、一見すると音楽学習とは遠い内容も、幼児の好奇心を刺激し、表現するために必要な「イメージする力」を養う一助となっている。これは「心

を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、感じたことや考えたことを自分で表現する」ことに繋がっている。

さらに学習者と指導者、あるいはテキストに登場するキャラクターたちとの対話型でのレッスンであることから、コミュニケーション能力を養い、主体性や自立心を育てることが期待できる。またこの対話は言葉のみならず、模倣演奏や連弾を通じた「音楽での対話」でもあるため、「友達同士で表現する過程を楽しんだり」、「協働して音楽をする楽しさ」⁶⁵⁾を感じ取ることができる。これはアンサンブル能力の基盤となる。

遊びを通して得られた音楽的知性や感性、技能は、子供自らが主体性を持って楽しみながら積極的に取り組んだ結果であり、それは機械的な技能の訓練や単なる知識のみの習得ではない。幼児期から「表現する喜びを味わい、意欲をもつ」ようになり、「音楽的な見方・考え方」を働かせ、「生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる」ためにも、言葉や音楽を通してコミュニケーションを取り合う。個々の興味や関心そして個性を生かし、多様な方面から音楽活動を試みることで、音楽科としての幼小連携への手掛かりとなり、教科としての音楽を学ぶ意義へと繋がるのである。

3. 遊びと、教科性の基（大本）—幼稚園の遊びと小学校での教育（教科性）

今回新しく打ち出された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、「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」とされ、「教師が指導を行う際に考慮するもの」とされている。それは、取りも直さず小学校で教科を指導する際の基盤となっていくものとして捉えられる。小学校に入学して、際立って大きく異なっていく点は、遊びから教科になって次第に増えていく知識の習得の量であろう。その知識の習得には幼児の際の豊かな体験が基になり、次の学びを理解しやすいものにしていく。

またこの資質・能力は、一貫して小中学校と義務教育で育むべき人間の資質・能力であり、それ

が幼児の段階から明確になったのである。幼児教育では、制度的には遊びの形式を取り入れながらも、内容的には「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」ことが知識・技能で、この知識・技能を使って、「考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする」ことが、思考力、判断力、表現力等の能力を身につけていくこととして示された。そこには感動する体験を通して自発的に行われるように学習環境、教育環境を整えていくことで、興味・関心を持たせることが、強調されている。その教育環境が、小学校でもそれぞれの教科の学びの前提になっている。その意味では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、教科性の大本、基盤であり、義務教育を通して「生きる力」を身につけていくスタートとなっている。

本考察では、5領域の観点から、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に関連づけて具体的にどのような幼小連携の問題があるかを探った。各担当者のこれまでの専門性や、各5領域の特徴、関連する教科の特性の違いもあることから、切り口も異なり一様ではない。

今（「健康」）は (1) 健康な心と体と関連づけながら、新しく打ち出された領域「健康」の「多様な動きを経験する中で、体の動きを調整すること」と、小学校学習指導要領体育の「体づくり運動」の関連に注目した。そして学びが連続していることを説いた。しかし、現場からのより大きな問題点としては、幼稚園、保育所、こども園の3種の園や施設等による大きな育ちの差と、小学校教諭のスタートカリキュラム理解の温度差を指摘した。そして幼小連携において学びの連続性を確保するために、各園や施設等の中で学び合う機会や小学校教員を対象とした幼児教育理解を深める研修機会を確保し、教職員の資質向上を図る必要がある、とした。

佐々木は「人間関係」が関連する (2) 自立心、(3) 共同性、(4) 道徳性・規範意識の芽生え、(5) 社会生活との関わりに焦点を当て、子供の実態から年齢ごとにその特徴を整理した。そして幼稚園

での実践例から、5歳児の成長した姿を通して具体的にそれらの項目が育成されていることを実証した。また上記の項目が小学校の道徳の教科内容に繋がりが深いことを示した。ただし、幼小連携の問題としては、小学校と幼稚園との交流の実施状況から、年間行事や授業計画が既に決まっている中で、小学校との連携や交流を行うのは難しく、各校・各園での努力だけで改善・実行することは困難であることを指摘した。

蝦名は領域「環境」の内容が「10の姿」の(5) 社会生活の関わり、(6) 思考力の芽生え、(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、(10) 豊かな感性と表現、と多岐に及ぶことに触れ、小学校の教科にも生活科をはじめとして他の教科と広く関連する内容を含んでいること、それが故の幼稚園等の教育現場での対応の難しさに言及した。そして環境と関わりの深い小学校図画工作の造形遊びを例として挙げ、小学校では「遊び」そのものではなく、「遊び性」(遊びの要素を取り入れること)が大事になる点を指摘した。遊びという言葉に小学校の指導内容では、教育的意味が付されているのである。

笹森(「言葉」)は(9) 言葉による伝え合いについて、遊びの中で「言葉による伝え合い」と小学校教育での「伝え合い」を明瞭に分析し、言葉を生きた言葉、知識にしていくためには、言葉から遊びへ、さらに言葉による伝え合いのプロセスが重要であることを指摘する。遊びという営みから「言葉による伝え合い」が芽生え、確実に育ちの姿として顕在化させるプロセスが大切なのである。子供一人一人と聴き合い、伝え合う関係性、心が触れ合う個と個の繋がりを築くことが十分ではない点を問題とした。

工藤(「表現」)は学校外の活動から、幼児から児童に使用される一貫した海外のピアノのテキストを取り上げ、そこに(10) 豊かな感性と表現のための多くのヒントがあることを示した。そして対比的に幼稚園・小学校教育の円滑な接続の可能性について考察し、個々の興味や関心、個性を生

かし、多様な方面から音楽活動を試みることで、音楽科として幼小連携への手掛かりとなり、教科としての音楽を学ぶ意義へと繋がるとした。(下線部は「10の姿」)

幼児教育と小学校の教育内容は、「10の姿」が目指されることで、制度的には学びの連続がより明確になった。しかし、本考察では、幼児教育の中での園や施設などで育ちが違ふこと、小学校との交流が持ちにくい現状、教育内容の取扱いの違い、子供に向き合う教師の姿勢、海外のテキストから見る遊び性を盛り込んだ指導法など、具体的な問題提起がなされた。

幼稚園教育では小学校での関連する教科の学びにつながることを想定しながら、その年齢に合った遊びを取り入れることが必要になり、小学校では、幼稚園等での遊びを通じた学びを踏まえて、個々の子供の資質・能力を引き出す教育に当たることが不可欠となる。ここに幼小連携に配慮しなければならぬ教育制度上の難しさが根差している。

おわりに

5領域から「10の姿」を関連づけて、小学校教科との関連を視野に入れて考察すると、改めて小学校教科との学びの連続性がわかり、「10の姿」が小学校教科の基盤となっていることが確かめられた。

各領域の考察の結果から、最後に幼小連携の問題として通底する、次の2点を抽出して結論としたい。① **幼稚園等と小学校の校種間をまたぐ相互理解の不足**と、② **教育環境の違い**、である。

①幼稚園等と小学校の校種間をまたぐ相互理解の不足

幼小連携において、その遊びから学びへの過程が円滑に図れるように、双方の側からの相互理解が重要である。現在の実施状況から現場からの実態をみると、校種をまたいで交流は困難な現状が示されている。しかし、それぞれの活動内容を把握するため、学校園での研究会や、それをサポートするための県や市の教育委員会、教育事務所

等による研修会などへの積極的な参加の充実が求められる。

②教育環境の違い

領域と教科との内容面のつながりからみると、幼稚園教育の健康、人間関係、言葉、表現の領域は、密接に関連し合いながらも、比較的小学校1年の教科とのつながりがわかりやすい。それぞれ体育、道徳、国語、音楽と図画工作である（ただし、人間関係は多岐に及ぶ）。それに対し、領域「環境」は内容的に小学校生活科、算数、道徳、図画工作とも関連する。その点において小学校では生活科を中心に、合科的・関連的指導の工夫が求められている。加えて、幼児教育では、教育そのものが環境を通して行われるという点で大きく教育環境が異なっている。そうした違いを教師も把握してスタートカリキュラムなどの検討が必要である。

今後は、これらの課題を念頭に子供の立場に立って、幼児教育の遊びの面白さが教科の学びに対する興味・関心につながるような教材研究を、各領域から進めていくことになる。具体的な実践例を通して検証することが、次の課題となっていく。

利益相反

本研究に関する利益相反はない。

註及び引用文献

- 1) 上野ひろ美. 「保幼小連携の課題に関する考察」. pp. 109-122. 教育実践総合センター研究紀要. 16 巻, 2007
- 2) 横井絃子. 「幼小連携における「接続期」の創造と展開」. pp. 45-52. お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要. 4, 2007
- 3) 池田孝博、杉野寿子、大久保淳子、鷲野彰子、中原雄一、伊勢眞. 「保幼小連携におけるアプローチカリキュラムに関する研究の動向と課題」. pp. 215-223. 福岡県立大学人間社会学部紀要. Vol. 29. No. 2, 2021
- 4) 木村光男. 「幼小連携における諸問題と背景」. pp. 249-258. 常葉大学教育学部紀要. 第 39 号.

2019

- 5) 木村光男. 同上書. p. 257
- 6) 文部科学省. 『幼稚園教育要領 平成 20 年 3 月告示』 p. 30. 教育出版, 2008, 参照。「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」として、(12) に「小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図る」ことが明記されている。
- 7) 文部科学省. 『幼稚園教育要領(平成 29 年告示)』. pp. 6-7. フレーベル館, 2017
- 8)、9) 木村. 前掲書. p. 256
- 10) 淀川裕実. 「保育の質に関する国際的動向と我が国の課題」. 『生活経済政策』. p. 30. 生活経済研究所, 2016.
- 11) 文部科学省. 『小学校学習指導要領(平成 29 年告示) 解説 体育編』 p. 6. 東洋館, 2018
- 12) 同上. p. 6
- 13) スタートカリキュラムとは、「小学校へ入学した子供が、幼稚園・保育所・認定こども園などの遊びや生活を通じた学びと育ちを基礎として、主体的に自己を発揮し、新しい学校生活を創り出していくためのカリキュラム」のこと。(国立教育成策所 平成 27 年 1 月 「必携スタートカリキュラムスタートブック～学びの芽生えから自覚的な学びへ～」 p. 2
- 14) 文部科学省. 『幼稚園教育要領(平成 29 年告示)』. 前掲書. p. 16
- 15) 同上書. p. 6
- 16) 文部科学省. 『幼稚園教育要領解説 平成 30 年 3 月』. pp. 56-57. フレーベル館, 2018, 『10 の姿プラス 5・実践解説書』. pp. 14-21. ひかりのくに, 2018, 参照。
- 17) 文部科学省. 『幼稚園教育要領(平成 29 年告示)』. 前掲書. p. 6
- 18) 文部科学省. 『幼稚園教育要領解説 平成 30 年 3 月』. 前掲書. pp. 58-59. 『10 の姿プラス 5・実践解説書』. 前掲書. pp. 22-29 参照。
- 19)、20) 文部科学省. 『幼稚園教育要領(平成 29 年告示)』. 前掲書. pp. 6-7
- 21) 文部科学省. 『幼稚園教育要領解説 平成 30 年

- 3月』. 前掲書. pp. 60-63、『10の姿プラス5・実践解説書』. 前掲書. pp. 30-45 参照。
- 22) この活動は柴田幼稚園で、10月の幼稚園バザーの後に計画され、11～12月にかけて毎年継続して実施されている。約1カ月前から準備が始まり、当日は10時～12時過ぎ頃まで行われる。
- 23) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）』東洋館，2018. pp. 165-168 参照。
- 24) 文部科学省. 『幼稚園教育要領（平成29年告示）』. p. 5. フレーベル館，2017. 第1章総則 第1 幼稚園教育の基本を参照。
- 25) A 表現 (1) ア造形遊びをする活動について、低・中・高学年と段階的に、材料や場所、空間などの特徴を基にする活動であることが示されている。文部科学省. 『小学校学習指導要領（平成29年告示）』. pp. 129-132 参照。
- 26) 文部科学省. 『小学校学習指導要領（平成29年告示）』. p. 21. 東洋館，2018
- 27) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 生活編 平成29年7月』. p. 61. 東洋館，2018
- 28) 文部科学省. 『小学校学習指導要領（平成29年告示）』. 前掲書. p. 112
- 29) 同上書. p. 113
- 30) 文部科学省. 『幼稚園教育要領（平成29年告示）』前掲書. p. 18
- 31) 同上書. p. 64
- 32) 同上. p. 114
- 33) 小学校学習指導要領の図画工作では、造形遊びが導入されてきた 年度の学習指導要領から、表現のジャンルとして常に、造形遊びと、絵や立体・工作に分けられ、両者が区別されて位置付けられている。
- 34) 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 図画工作編』では、造形遊びをする活動について、〔第1学年及び第2学年〕では「身近な自然物や人工の材料の形や色などを基に」、〔第3学年及び第4学年〕では「身近な材料や場所などを基に」、〔第5学年及び第6学年〕では「材料や場所、空間などの特徴を基に」造形的な活動を思い付くこと、となっている。pp. 140-142 参照。
- 35) 同上の小学校図画工作科では、2内容A表現 (1) の発想や構想に関する事項において、イの絵や立体、工作では、「表したいこと」を見つけて「どのように表すかについて考えること」が指導内容となっているが、〔第5学年及び第6学年〕になると、「どのように主題を表すかについて考えること」となっていて、主題がより強調されている。pp. 140-142 参照。
- 36) 「造形遊び」については、学会においても批評的論述が交わされてきた。宇田秀士. 「文部省・文部科学省 小学校学習指導要領 図画工作編 「造形遊び」に対する〈批評的論述〉の考察—“彫琢作業”をふまえた「造形遊び」に向けて—」. 『美術教育学』. 第28号. pp. 67-87 参照。
- 37) 文部科学省. 『幼稚園教育要領（平成29年告示）』. 前掲書. p. 7
- 38) 同上. p. 28
- 39) 『新英和大辞典』. p. 507. 研究社，2002
- 40) 國原吉之助. 『古典ラテン語辞典』. p. 128. 大学書林，2005
- 41) 安積力也. 『教育の力—『教育基本法』改定下で、なおも貫きうるもの』. pp. 30-32. 岩波書店，2007
- 42) ホイジンガ. 『ホモ・ルーデンス』. p. 24. 中央公論社，1973
- 43) 文部科学省. 『幼稚園教育要領解説（平成30年3月）』. p. 248 参照
- 44) 同上書. p. 250 参照
- 45) 現在、県内使用の全教科書で掲載されている。以下の通りである。『こくご一上 かざぐるま』. pp. 68-77. 光村図書，2021、『ひろがることば しょうがくこくご 一上』. pp. 82-91. 教育出版，2021、『みんなとまなぶ しょうがっこうこくご 一ねん上』. pp. 66-75. 学校図書，2021
- 46) A. トルストイ再話. 内田莉沙子訳. 佐藤忠良画. 『おおきなかぶ』. 福音館書店，1966
- 47) 45)の前掲書と同じ
- 48) 生活綴方とは文章表現を通して、ものの見方・

- 考え方・感じ方を豊かに養い、自分で考えることを促すため、子供が生活の中で体験し、感じ考えたことを生き生きと表現した作文のことで、これを推進する活動をも指す。以下の文献を参照。国分一太郎. 『生活綴方ノート』. 新評論, 1957
- 49) 文部科学省. 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 国語編』. pp. 52-53
- 50) 同上書. pp. 47-48
- 51)、52) 同上. pp. 82-83
- 53) 今井むつみ. 『親子で育てることば力と思考力』. p. 65. 筑摩書房, 2020
- 54) 國原吉之助. 『古典ラテン語辞典』. p. 232. 大学書林, 2005
- 55) 「ピアノ・アドヴェンチャー」シリーズは4～6 歳程度向けの『はじめてのピアノ・アドヴェンチャー』シリーズと、6～11 歳程度をターゲットとした『ピアノ・アドヴェンチャー ベーシック・シリーズ』のコースに分かれている。『はじめてのピアノ・アドヴェンチャー』シリーズはA・B・Cの3つのレベルがあり、レッスン・ブックとライティング・ブックの2種類のテキストを用いる。『ベーシック・シリーズ』は導入書、レベル1～4&5の全6レベルがあり、レッスン&セオリーとテクニック&パフォーマンスの2種類のテキストを用いる。ナンシー・フェイバー、ランディー・フェイバー. 『はじめてのピアノ・アドヴェンチャー レッスン・ブック A』. p. 1. 全音楽譜出版社, 2018
- 56) 文部科学省. 『幼稚園教育要領』. 前掲書. pp. 5-6
- 57) 同上書. pp. 7-8
- 58) 文部科学省. 『小学校学習指導要領』. 前掲書. p. 18
- 59) 同上書. p. 116
- 60) ナンシー・フェイバー, ランディー・フェイバー. 前掲書. p. 2
- 61) 宮本香織. 「幼児向けピアノ導入教本が示す身体の使い方」. p. 96. 弘前大学教育学部紀要. 第123号, 2020
- 62) 樹原涼子. 『ピアノランド1』. p. 9. 音楽之友社, 1991
- 63) 高橋正夫. 『新版 みんなのオルガン・ピアノの本 1』. p. 8. ヤマハミュージックメディア, 2014
- 64) 筆者も含め、ピアノ指導者の間ではしばしばこのような事例が議論に上がる。インターネット上でピアノ指導者の所感としても見受けられる。<https://eigodepiano.com/column-11-pitch/> (2022年1月12日)
- 65) 文部科学省. 『小学校学習指導要領』. p. 116, 119, 122

(受付: 2021年9月28日, 受理: 2022年3月24日)

個の尊重と学校教育

—子どもの権利に関する公開研究会の記録（3）—

小野 昇平⁽¹⁾ 鍋嶋 正明⁽²⁾ 本山 敬祐⁽³⁾

柴田学園大学生生活創生学部こども発達学科⁽¹⁾

弁護士：中林裕雄法律事務所⁽²⁾

岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター⁽³⁾

Respect for the ‘individual’ in School Education

—Record of the public meeting for the study about the Rights of the Child (3) —

Shohei ONO⁽¹⁾, Masaaki NABESIMA⁽²⁾, Keisuke MOTOYAMA⁽³⁾

Department of Child Development and Education, Faculty of Human Life Design,

Sibata Gakuen University⁽¹⁾

Bar: Nakabayashi Law Office⁽²⁾

Center for Research on Educational Practices and School Safety,

Iwate University, Faculty of Education⁽³⁾

Key Words :	個の尊重	respect for the individual
	子どもの権利	Rights of the Child
	スクールロイヤー	School Lawyers
	法教育	law and education

要旨

本稿は2020年11月28日にオンラインで開催した東北女子大学家政学部公開研究会「『個』の尊重と学校教育 5～弁護士の視点から見る子どもの権利と学校～」の記録である。弁護士の視点から提示された学校内で生じる様々な問題の現状と課題について、研究会において議論された関連問題を含めて整理し、社会における子どもの権利保障のために、何が必要で何をすべきかの提言を行った。

その結果、体罰やいじめは法律的に見ればいずれも犯罪を構成する可能性が高いことを意識する必要があること、いじめについてはいじめ防止対策推進法にのっとった対応が学校に求められるところ、そこについても法的なアドバイスが求められること、校則については現代の価値観に照らして再考されるべきものもあること、主権者教育や法教育についても課題はありつつも推進していくことが重要であること、スクールロイヤーについてはまだ先進事例が散見される程度であり、どのような活用が最適なのかを今後検討していく必要があることが提言された。

1. 公開研究会の概要

本稿は2020年11月28日にオンラインで開催

した東北女子大学家政学部公開研究会「『個』の尊重と学校教育 5～弁護士の視点から見る子どもの

権利と学校～」の記録である。

この研究会は、子ども一人一人を個人として尊重する、それぞれの子どもの「個」を大事にするという観点から、昨今の学校教育にかかわる様々な問題について、参加者とともに考えるため、2018年度から、柴田学園大学生生活創生学部准教授の小野昇平と岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センターの本山敬祐が企画している公開研究会である¹⁾。本稿にまとめた2020年11月の研究会では青森県内で弁護士として活動される鍋嶋正明氏をゲストに迎え、弁護士の視点から子どもの権利と学校について議論を行った。

本研究会は、公益財団法人青森学術文化振興財団の令和2年度研究助成による助成を受けて実施されたものであり、本研究会で得られた知見は広く社会に公開されるべきものであるため、ここに公開研究会の記録を公開することとした。なお、次節以降、主催者である小野と主報告者である鍋嶋弁護士の発言については記名で、意見交換における参加者のコメント等については、参加者氏名を伏せて、文末中による補足説明および話の流れを大きく変えない程度の修正を除き、そのまま文字起こししたものを掲載することとした。

2. 弁護士が見る子どもの権利と学校（鍋嶋）

(1) 教育を受ける権利

最初に、学校における子どもの権利についてお話をさせていただきたいと思います。いくつかの切り口から説明できると思うのですが、一つは教育を受ける権利および学習権についてということで、これは憲法、教育基本法等で規定されています。こういったところについては、旭川学力テスト事件など、教育を受ける権利や学習権に関する訴訟は昔から行われてきました²⁾。

この話については、私はそういった事件を取り扱っているわけでは普段ないので、そこはむしろ教科書的に理解していただいた方がいいかなと思います。そこで今回はむしろそこから先のこと、いつどういったところで法的な問題が生ずるかの方を詳しく説明していきたいと思います。

(2) 学校と「犯罪」

まず、実際、学校で生活していく上で、刑事事件になるようなあるいは犯罪になるようなことが行われてしまうことがあります。刑事的な法律によって、例えば暴行罪だったり傷害罪になったり、こういったものに当たるものもある。実際そういうことが発生したときには、それは本来刑事的な処罰を受けるべきものということになります。逆に言うと、「犯罪になる」ということによって、そういうことが起こらないようになっていると考えることもできます。

① 体罰

体罰については学校教育法で禁止されていますが、昔から体罰に関する事件は数多く起きていたと思います。特に昔は、部活動等で殴っていることを聞かせるのは当たり前だったという時代もあったと理解しているところです。最近はこの点については権利意識が高まってきていて、少なくなっていると思われます。

ただそうは言っても、新聞やテレビ等を見ていると、教師や教員が殴ってけがをさせたという事件、傷害になっている事件が、実際、全国的に見ていくと1ヶ月に数件は少なくとも報道されているように思います。学校で児童生徒に手を出してしまうとどうなるかということについては、まず暴行罪です。これは刑法208条に規定があります。暴行というのは、最高裁の判断によれば、人の身体に対する不法な攻撃方法一切を言うことになっています。昔の裁判例、裁判所の判断として、例えば人に塩を投げつけるのは暴行罪かという判断がされたことがあります。これは暴行罪に当たるという判断になりました。そういう意味で、暴行罪のハードルはかなり低いとされています³⁾。

傷害罪というのは何かというと、これも最高裁の判例で、これは「他人に対する暴行により、その生活機能に障害を与えること」と解釈されています⁴⁾。暴行によって人を怪我させた場合には傷害罪になるわけです。ですので、ちょっとした打撃、殴ってしまったり、蹴ってしまってけがをさせると、これはもう傷害罪になってしま

うわけです。けがというのはだいたい全治 10 日ぐらいですけど、それを超えるような結果が生じれば、例えば擦り傷であったり、打撲であったりでも、やはり傷害罪に当たってしまうということです。ですので、先生方が手を出して、あるいは児童生徒間で、実際暴力事件が仮に発生してしまえば、そういう暴行罪や傷害罪に当たる可能性があるということです。

最初にちょっとお話しした通り、以前はこういった問題についても、教員の社会的地位の影響もあったと思いますが、見逃されてきた部分はあると思います。しかし近年では、権利意識が高まってきたことや証拠技術の発展もあります。例えば携帯のカメラで写真を撮られたり、撮ったりすることもできるわけです。そういった点で、暴行罪や傷害罪については、体罰の話も含めてさらに厳しく捉えられる状況になってきていると思います。

いずれにしても、昔からこれはなくならないものですが、暴行罪や傷害罪になることによって、暴力は絶対いけないということになるので、これはある意味子どもの権利が守られているというレベルでも理解できるということになります。

②児童生徒間の誹謗中傷

その他、脅迫罪や強要罪というものもあります。脅迫罪、例えば他人に「いうことを聞かないと殴るよ」と言ったりするのも脅迫罪にあたる可能性があります。このように犯罪に該当するようなことは実際に学校あるいは児童、生徒間で行われてしまうことはあるんですよね。

あとは多いのは名誉毀損かなと思います。名誉毀損は、刑法 230 条に規定されています、刑罰は、3 年以下の懲役もしくは禁錮または 50 万円以下の罰金とされていますけど、名誉毀損というのは「公然と事実を適し、その名誉を毀損すること」を言います。「公然」というのは不特定または多数人が認識しうる状態で⁵⁾、ですから数人に対して、「事実」、つまり具体的なことを言って⁶⁾、「名誉を毀損する」つまり社会的評価を低下させるということです⁷⁾。

例えば、いわゆるネット掲示板に書かれていることは名誉毀損になるものも多いと思います。そういったネット掲示板では日常的に名誉毀損が成立していると思います。また最近よくある話としては、生徒間の、クラスや部員の多くが入っている LINE などでも 1 人のお子さんのこと、生徒のことについて、名誉毀損が行われるということもあります。これもれっきとした犯罪になるわけですね。

名誉毀損については、昔はやはり、言った言わないということになって、証拠がないからこれは罰することができない、あるいは損害賠償請求として民事事件にならないということがありました。ところが、技術が発展していて、掲示板に書き込んだり LINE に残したりしたものは、これは証拠として残るわけです。

名誉毀損では警察はなかなか動きませんが、実際書き込みを複数回しただけで捕まっている人もいますし、あるいは複数回書き込んで罰金になったりすることもあります。さらに繰り返していくと懲役で、普通の裁判になるということがあったりします。ですので名誉毀損については、これは日常的に、児童生徒がまさにさらされているところではあると思います。

ただし問題は、LINE などによるいじめだとなかなかこれは判明しにくいところがあって、県内でも、名誉毀損と言っていいのかわかちょっと断定することはなかなか難しいのですが、それで自殺してしまう子どもがいたりすると理解しています。

名誉毀損やネットでのいじめについては、いかに把握するかという問題を含めて難しい点はあるのですが、このあたりはこれからさらに厳しく考えていかなければいけないと思います。

③性犯罪

あと、やはり学校関係で、よく弁護士として関わる問題としては性犯罪の話が出てきます。性犯罪について特に教師の性犯罪というのが、それなりに起こっています。同じその学校の生徒、児童生徒に対するものっていうのは、捕まった先生方

の半分以下でもあると思いますが、ただ犯罪として立件されることはあります。

ただ、被害者の方はその被害について言えないことも当然ありますから、これは実際に明らかになっている数よりは多いと思います。さらに14歳未満の方に対するものについては、これは同意の有無にかかわらず犯罪になりますし、これらが、それぞれ犯罪になることによって、これはそういう行為に及ばない、そういうことをしないということになってくると思います。最初に申し上げたように、権利意識の高まりであったりとか、あるいは科学技術の発展や証拠の確保という点で、これもどんどん事件化されるようになってきているところではあります。

(3) いじめ問題と法

続いていじめについてです。私は弘前市のいじめ防止等対策審議会の委員を3年ぐらい前から務めています。それで日常的に年に3回ぐらい、いじめについての会議、各学校の取り組み状況やいじめの改善をどの程度しているかというものの報告を受けるようなそんな会議に出ています。市内の小中学校の状況を聞いたりしています。

いじめについてはいじめ防止対策推進法が制定されています。平成25年制定の法律です。全部で35条、附則が20条ぐらいなので読むことはそんなに大変な法律ではないですね。この法律で大事な点の一つとしては、いじめについて定義しているという点です。いじめの定義については、皆様ご存知の通り、昔から変わってきているところではありますが、いじめとは何かというについてはこの法律の2条1項に書かれています。児童等に対して、結局、「当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているもの」と定められています。こちらから、本人が心身の苦痛を感じればいじめになるということです。同条には物理的云々と書かれてありますが、心身の苦痛を感じているかどうかということがまさにメルクマールということになります。

そしてこのいじめの問題については主に次の点が問題になると私は思っています。一点目として

は、いじめについては、やはり発見の困難さというところは非常にあると思います。いじめには色々な種類のいじめがありますが、一番やはり重大なのは、先ほど申し上げたような犯罪に当たるようないじめです。暴行罪や傷害罪にあたるいじめ、これはあるわけです。さらには、名誉毀損罪に当たることもあります。先ほどのLINEでの話とか、そういういじめもやはりあるわけです。または脅迫罪にあたるようないじめ、あと窃盗罪であったりとか、あるいは器物損壊に当たるようなもの、被害児童生徒の物を隠してしまったり壊してしまうようないじめもあります。それからあるいは無視とか、そういういじめもあります。仲間外れとかも、これは犯罪となるかという、それはそうとは限らないとは思いますが、さっきお話したように心身の苦痛を感じるかどうかの問題なので、いずれにしても、こういうものもいじめに該当すると思います。

しかし、いじめについては発見の困難さということが問題となります。一度いじめになるとこれは継続されるので、早期に発見して対応することができれば、深刻化する前に防げると。いじめはどんどん繰り返してどんどん深刻化していくものと理解されているところもあって、やはり早期発見等や未然防止が大事だと考えられます。しかし、携帯電話を使ってやるようないじめというのは発見されにくく、深刻化しがちです。まさに現代社会の問題だと思いますが、こういうところが問題です。

また、実際いじめの認知件数として、小学校や中学校でいじめをどのぐらい認知しているかというのはそれぞれ統計的に出てきています。特に県内でも重大事件が起きたりして、認知をなるべくするよという方針になっている、全国的にそういう方針になっているわけですが、結局、認知がゼロと報告する学校もやはりあります。中学校でもあるわけです。そしてこの認知がゼロということについてどう評価するかという問題はあります。認知がゼロというのは、本当にゼロですかということではあります。

いじめというのは、大なり小なりどこでも発生する話だと理解される、これはゼロにはできないと理解できるので、そうすると認知がゼロという学校は何をやっているんだということになると思います。逆に認知件数が多い学校についてどう評価するかというのは、非常に難しい問題であると思いますけど、熱心に取り組んでいるからそうなのか、あるいは実際にいじめがたくさん起きているからそうなのかというのは、なかなかわかりにくい話だと思います。

ただいづれにしても、なるべく認知していつて、それにちゃんと取り組んで解消するという取り組みが望まれるわけで、そういったところがどのくらいできているかについて、なかなか学校間に格差、あるいは温度差があるのかもしれないと感じています。

あとは重大事態への対処という問題です。やはり弁護士として、自分がいじめと関わるとするとこのあたりになりますが、重大事態がいざ発生したときに、これを調査して、原因を明らかにしていくという作業が必要になります。その作業について、昨今、第三者委員会を設置して、当事者とは関係なく、基本的に市町村とも関係ない、県とも関係ないような委員を選んで、その第三者委員が、いじめの有無、発生の原因、あるいは結果が発生している場合には重大な結果が発生してしまっているわけですので、その結果との関係について調査を進めていくことになります。その第三者委員としてはやはり弁護士であったり、あるいは医師であったりとか、医師っていうのは精神科医であったり、そういった専門的な医師が入って事実関係とかを調べていくわけです。

この第三者委員会について、どうしてもその被害者の方の意向も強いところで、調査をいかにするかという点についてはいろいろ議論されています。第三者委員がやることとしてはいじめの発生の有無については、いじめというのは先ほどお話ししたようにご本人が心身の苦痛を感じるものとされているので、いじめ自体が認められることは当然多いわけですが、その上でいじめがあっ

たとして、それがいかに結果に結びついたかというところが、なかなか表現を含めて難しい点であります。

もちろん条件関係といって、いじめがなければ死の結果が発生しなかったということは言える。ただし、民事的な因果関係という、つまりそれによってまさに社会通念上そうなるっていうと評価できるかという問題が出てきます。ただ一般に、そこまで調査せずに関連付けで終わることも多いという理解しています。あくまでも民事裁判の目的ではなく、目的は事実究明ではあるので、そうなっているところです。ただいづれにしても第三者委員会の調査については、そういった難しい問題があるとされています。

（4）校則と法

次に校則についてですね。校則の性格については、これはなぜ学校が校則を制定できるのかという点は、校則の法的性格としていろいろ言われています。特別権力関係説⁹、部分社会の法理¹⁰などと説明されることもあります。いづれにしても校則というものが存在するということは否定はできないし、一定の存在意義はあるわけです。なかなか子どもたちがたくさん集まる以上は、何かルールを作らなきゃいけないという、必要性もあると思うんです。ただ、この校則について今までかなり厳しめの校則がありましたけど、これどうなのかということ、やはり最近言われています。価値観の多様化であったりとか、あるいは人種の多様性、特に都会の方ですと外国人の方がいらっちゃって、習慣が違うわけです。あるいはLGBTの関係、服装とかの関係でいくと、こういったところがやはりシビアになってくる。ですから校則については、これから果たしてそれでいいのかなどということも出てくると思います。

（5）法教育、主権者教育

続いて法教育、主権者教育というところにちょっと話を移したいと思います。弁護士として関わる法教育、主権者教育、こちらは日常業務ではないんですけど、学校で法教育をするというのは、児童や生徒が自ら法的な物の見方や考え方を身に

つけていくような、そういった教育、授業をしていくことです。加えて主権者教育。主権者としては、やはり自ら考えて意見を述べていく、そういった物の見方や考えを身に付けていくということを目指す教育です。これらについてやはり今までこういった視点で教育がそれほどなされていなかったもので、やっつけていくべきじゃないかというものあって、法務省や文部科学省はこういった取り組みについて、積極的に考えているところがあると思います¹⁰⁾。

具体的には、模擬裁判をやってみたり、あるいは模擬投票あるいは社会的な問題について議論してみたりとかそういったことになってくるのですが、特に主権者教育について問題となるのは、政治的中立性です。これは教育基本法 14 条 2 項に書かれていますが、つまりあまり身近な話題、特に政治的な問題については取り上げにくいということです¹¹⁾。この辺り弁護士会的にも問題にはしています。実際、身近なことに即して議論した方がわかりやすいし、役に立つとは思いますが、どうしても政治的な側面が出てくるとまずいというところがある。政治的中立性を保つべきだというのは当然あるとは思いますが、それがどこまでそうでなければいけないのかというところは難しい問題です。

(6) スクールロイヤー

次に、スクールロイヤーについては、これは 2000 年代に入ってから、大阪であったり、東京であったりで運用が開始されたものと理解しています。当初は、これらの地区の学校に、法律のアドバイザーとして、いわゆる法律相談として派遣されるような制度がある程度できてきたところから、2018 年ごろになり、各市町がスクールロイヤーを事業化し始めたという経緯があります。

スクールロイヤーについては、青森県においてはまだ準備中で、実際、県の方が弁護士会の担当者と協議を始めていますが、まだ具体的な運用には至っていません。ただ全国的にはスクールロイヤーについて実際に動いてきている地域もあり、特に首都圏であるとするので動いています。

ただスクールロイヤーとは何をすべきなのかというところはなかなか固まっているものではありません。文部科学省としては「法律の専門家である弁護士が、その専門的知識経験に基づき、学校において法的側面からのいじめ予防教育を行うとともに、いじめなどの諸課題の法的な解決にも資する学校における法律体制の整備」としていて、いじめ対策中心と一応当初理解されていました¹²⁾。

そのような趣旨から、例えば一つはいじめ予防授業を行うというといった活動をしているところもあります。一応弁護士会にはこのような授業のメニュー的なものがあるが、いじめがいかにかに重大な結果を発生させるかという点を中心とした授業になります。弁護士としては、いろいろ先ほど申し上げたような刑事事件を経験していることもありますし、あるいは実際にいじめがどうして発生するかとか、そういうところを含めて授業をするということになると思います。またよく言われるいじめの 4 層構造の話なども考えられます。ドラえもんに例えて、傍観している人も含めて責任があるんじゃないのか、といった話ですね。ドラえもんで、のび太がいじめられて、ジャイアンとスネ夫と一緒にやっつけて、傍観しているしずかちゃんもこれはいいんですか、それは？といった話をしていくことになるし、あるいは実際に起きたいじめの事例についていかにそれが重大な、思った以上の結果をもたらしているということも話することができます。軽く考えるかもしれないけど、実際は重大なことになってしまうんですよということを、具体的な事例を通して伝えていくことになります。

そういうところで、いじめ予防授業を含めて、実際にその学校の先生がいじめの諸課題、いじめ等の学校における問題の相談を受け、法的に解決していく、法的にアドバイスしていくことが、まずはスクールロイヤーの役割だという理解されません。実際に、普通、弁護士であるとする代理人として交渉したり、要するに本人に代わって交渉するのが弁護士の仕事の大きな部分を占めるんですけど、ただ、文科省のモデルとしては、イメー

ジとしては、スクールロイヤーは弁護士自らが表に出るといふより先生方にアドバイスをして進めていくというようなそういうイメージです。

ただし、スクールロイヤーの役割はこれに限られないと考えています。例えば、学校における問題でいうと、一つ例えば実際学校で暴力事件が起きましたと、あるいは友達を殴って怪我をさせてしまいましたというような話が起きたときに、損害賠償はどうなるんですかとか、そういう話もありえます。あるいは児童虐待が疑われるケースがあったときに学校でどのように対応するか、そういうようなものはあり得ると思います。また保護者からの度を越した要求に対する対応が大変だといふときに、その対策的な話が出てくるといふます。そういう意味では、いじめに限らず色々な相談があり得ると思います。

弁護士としては、法的な解決、法律に沿って、その問題解決をするとどうなるかということとは当然説明できますし、加えて、我々弁護士は、先ほど申し上げた度を越した要求への対策みたいな事については、普段扱っている問題でもありますので、そういった方に対する対応をどうするかということであったりとか、あるいは事実の調査、ある問題が発生したときに、それがどういう原因で起きているかについての調査をしたりしております。そういう意味では、いわゆる事実認定の話などは得意とするところです。

あとは今の話も含めた「問題解決」ですね。問題解決する上での視点であったりとか、個人情報の取り扱いであったり、あるいはいじめだったら加害者の方の人権という話も出てくるといふますので、そういうところについて、色々な視点からお話できることもありますので、硬い法律相談というよりはむしろ、法的にどうかという点も含めた問題の解決という視点から、ご相談を受ける形になると思います。

スクールロイヤー制度に関する本質的な問題としては、スクールロイヤーは、誰の立場に立って相談を受けるのかということがあります。これは弁護士としては考えるところです。通常ならばお

金を払ってくれる人の立場に立つのが弁護士の普段の仕事ですが、ただ、学校や教育委員会の代理人ではないと思うんですね。そういう意味では文部科学省と弁護士会とでは、多分見解が違ふと思います。弁護士としてはあくまで特に教育委員や市町村の代理ではなくて、結局子どもの最善の利益実現のための学校のサポート的な形で関わっていきたいところがあると思いますので、必ずしも学校側というか教育委員会側、市町村側の代理人というわけではないと考えています。この点については、文部科学省はそうのように考えているのかなと思えるところもあります。

また、先ほどの話とも関係してきますが、どのような弁護士が派遣されるかということとの関係で、民事介入暴力的な視点というのがあります。民事介入暴力とは何かといふと、これは伝統的には暴力団対策等による不当要求対策です。最近ではむしろクレーマー対策という側面が強いですが、一般的なお店や企業などに対するクレームやそれに対する対応、こういったことが得意な弁護士を派遣しているところがあります。また、子どもの権利についてもそれを得意としている弁護士が派遣されています。他の県の中には、法教育を得意としている弁護士がそれに加わることもあります。

しかし、クレーマー対策をメインにするような弁護士と、子どもの権利をメインにする弁護士は相談を受けて、実際に出す答えが違ふのではないかなとも思えます。結局何を求められるんだろことですね。話を聞いて、何をもちて解決とするのだからということがあるわけですね。問題のその根元まで行って、最終的なアセスメント、問題の解決まで取り組むということになるのか、あるいはクレーム対策であれば、とりあえずその保護者が静かになってくれればそれでいいと考えるのか、などですね。

いずれにせよ、何をもちて解決するかという点を考えていったときには、相談体制はどういった体制になるかということをお先に考える必要があります。つまり、本来スクールロイヤーといふのは、まさに問題が起きたときに、すぐに相談できると

ということが大事だと思います。いじめであればなかなか既に深刻化しているときよりは、むしろその前、早い段階でご相談をお受けすることが大事だと思うのですが、あるいは他のクレマー的な話だとしても、早めに相談受けて早めに対処すれば何とかなるということもあるわけです。

ですので、まず早めに相談できる体制ができるのかどうかという点と、あともう一つ、何をもちょう解決するかという点と絡んでくると思いますが、継続的に相談を受ける体制ができるかどうか。即応性、すぐに対応できるということと、あと継続的な相談、それができるかどうかというところの両方の視点から制度を見ていかなければなりません。今後スクールロイヤーその整備していく上で、どういう体制で弁護士を置いてくれるのかというのは非常に大事なようになってくる気がします。

ただこのあたり、青森県においてどこまでできるか、あるいは弁護士会としてどこまで対応できるかという問題は今後出てくるのではないかなと思っています。先ほど申し上げたように、スクールロイヤーの制度としては、やり方はいくつかあると思っていますが、いずれにしても、弁護士会から弁護士を派遣して、先生方の相談に乗るのが基本的なパターンです。ただ、相談内容については、いじめを中心にするのかもしれませんが、それ以外の、親からこういうその要求が来ているのだけど、という話もそうですし、あるいは例えばけんかが起きてしまって処理をしたいとか、あるいは損害賠償の件についてちょっとかなり揉めているという話、あるいは、実際に児童虐待が起きているような場合などもあります。あとはその他、不登校の方がいるとかそういういろいろな相談を受けることもあるかもしれません。そうすると、対応する弁護士の能力というのもなかなか難しいところですよ。

いずれにしても、スクールロイヤーについては現状弁護士会としても、まだ準備中、対応準備中などところがあり、特に県内で実際に行っていないので、なかなか見えてこないものもありますが、今私の方、あるいは弁護士会的に把握してるとこ

ろは、このあたりが中心になるかと思っています。

(7) その他

その他弁護士として他にお子さんたち、児童や生徒と絡む関わる機会がどこにあるかという点、一つには、やはり児童虐待があります。これは児童相談所に今、専任の弁護士の配置を進めたいというのが国の政策であるところです¹³。青森県内だと、今は月に2日か4日、2人の弁護士が派遣されていて、例えば毎週第2土曜日に中央の児相に1人弁護士が行って、そこで相談があれば、各児相、青森であれば児相は6か所ありますから、各児相から担当の職員が来て話をするという事です。特に、児童虐待で司法的な措置が必要な事件について、親子を引き離す場合、一時保護とかですね、そういったことをするような事件について、親子を引き離すような必要があるような事件について、アドバイスしたりするわけです。そうすると家裁の審判になるわけですから、どのように証拠を集めてどのように進めていくかという話になってきます。また、当事者側として児童虐待をした、あるいはしている疑いがあるとされる親御さんなりからご相談を受けることもあり得ることです。虐待をしたと疑われているけれど、そんなことはしていないんだ、ということもあるでしょう。そういったことに弁護士として関わることもあります。

また、離婚や親権問題もあります。離婚も夫婦だけでなく、場合によってはまさにお子さんの問題になってしまうこともあるので非常に悩ましいところがあります。最近話題として多い話としては、手続代理人の話があります。親権者を決めるときに子どもの手続代理人として弁護士が参加することができるというものです。それはお子さん自身の代理人としてそのお子さんの意向を、離婚事件や親権決定の際やあるいは面会交流の事件、その離婚して別居するけれど、別居している親が子どもと面会することを求めるような事件で述べるといえるものです。この場合、場合によっては調停とか審判になりますが、そういった事件で手続代理人として弁護士を選んで、お子さんの代理人

として参加することがあり得ます。

ただこういった手続代理人が参加する事件は青森県内では今のところありません。なぜかという、やはり、弁護士を入れることを望む親があまりいないということです。実際に、弁護士に払うお金を誰が負担するかなどの問題も昔はありました。お金の点は、今は弁護士会の制度もありますが、いずれにしてもこれもあまり進展はしていません。ただ、お子さんの意向をいかに離婚や親権の問題に反映させるかという点は重要ですが難しいところもあります。

あとは少年犯罪ですかね。少年犯罪の件数は、昔に比べるとだいぶ減っています。以前は、それこそ学校が荒れていて、シンナーなどの薬物をやったりして捕まったりする、あるいは暴走行為をしたりして捕まったりする少年がいたわけですけど、今はそういう少年が減ってきていて少年犯罪自体は減っています¹⁴。ただ、やっぱり深刻な事件は県内でも起きていて、未成年者が親を殺してしまうような事件や、あるいは未成年のお母さんが子どもを殺してしまったといった事件があったりするわけです。いずれにしても少年犯罪自体の数は減っていますが、実際にはあるということです。

この関係で、少年法の改正の問題に触れておきます。18歳を超える少年についてどう扱うかは、成人と同様の扱いをしていいかという問題は議論されているところです。法律的には、18歳から20歳までについて、成人と同じ扱いにしないという方向になりそうな情勢で¹⁵すが、ただ、そうは言っても、成人年齢が引き下がることで、それもそのままというわけにいかないというような流れになっているところです。果たしてそれでいいのかはよく考える必要があります。

少年法の目的というのはあくまで刑罰を科すということではなくて、まさに更生、立ち直りのための機会を与えるというものです。少年院に送致する場合にも、立ち直る機会を与えるということになっていますので、そのあたり、少年法のいいところを当然残さなければいけません。少年法で

は、18歳や19歳ならば可塑性とってやり直す能力があると考えられています。この年代までは心が固まってないところもあって、そういう観点から、今後少年法がどう改正されるかということ是非常に弁護士会としては興味を持っているところです。

3：コメント（小野）

まずは体罰と、それからいじめの問題ですね。体罰にしてもいじめにしても客観的に見ればそれは犯罪になりうるものであるということは、よく考えれば当然のことではあるわけですけども、なかなかそういったことは実際問題としては意識されないというところはあると思います。また先ほどお話の中で、昔と今とで違うのは、やはり証拠が残ることで表に出てきやすくなっているというのは、興味深く拝聴しました。また、先ほど先生のお話されていた、権利意識の向上も、確かにあるのだろうと思います。

また、いじめについても、先ほどのお話であったところとしては、例えばいじめの結果、自殺をしてしまったという場合に、いじめと自殺の間の因果関係をどれぐらいの強度の因果関係を求めるのかというところですね。いじめがなければ自殺はしなかつたろうけれども、いじめだけが自殺の原因かというところでもないというときに、いじめはあったということを認めたとしても、それが自殺との関係を認められるかというのはやはり問題となりますね。

それから校則の問題についてです。今日の話の全体に言えることではありますが、学校というのはある意味パブリックな場所で、そういう場ではプライベートなところは抑えなければいけないというような空気感というのはあるのかもしれないなと思います。ただそれは本来、学校は教育のための機関なわけですから、そういう学校・教育の観点から必要最低限の制限というものに限られるでしょう。

よくスポーツの世界で、体罰を禁止すると強くなれないじゃないですけど、叩いたりしてそれを

乗り越えてこそ、限界を突破できるというような考えはあります¹⁶⁾。しかし、先ほど言ったようにその体罰ですとか暴言は法律上犯罪で、そもそもは人権を守るためにそういった行為を犯罪として規定しているわけですから、個々人の人権を抑えなければ成し遂げられないこと、そうしてまで成し遂げなければいけないことがあるのかというその辺の価値観の問題というはあるように感じました。

また、法教育や主権者教育のところについては、そのあり方も考えなければならないと再確認しました。最近『こども六法』という本¹⁷⁾が、ちょっとしたブームになっています。これと併せて「こども六法すごろく」というものも書店などで販売されています。あれはどちらかというとな法的な知識を身に付けておけば、身近なところで自分を守ったり、役に立ったりするという趣旨のものだと思います¹⁸⁾。そういう意味では、先ほど鍋嶋先生がおっしゃっていた、「自分で考える力をつけよう」というよりかは、もう少し実践的なところなのかなど。このように、法教育については、この『こども六法』のように、そういう実践的な、例えばこれをやったら犯罪になるとか、こういう場合には賠償しなければいけないとか、そういうルールになっていることを知っておこうというような、そういう類型のものと、どちらかというとな問題解決能力の養成みたいなところに重点を置く系統が、これは大学での教育でもあると思っています¹⁹⁾。

それからスクールロイヤーについてはですね、やっぱりその誰の立場に立ってのスクールロイヤーのかということが問題ですね。例えば文科省としてはとにかくその学校が困っているから、そこに弁護士をつけてサポートしようというようなイメージだったのだと推察しました。いじめの問題についても然りですけど。ただ先ほど鍋嶋先生がおっしゃったように、その子どもの最善の利益について、または子どもの権利を実現するための学校サポーターだと位置づけると、スクールロイヤーはある種、学校とまた違った意味でのその公的な存在というか、あくまでも中立的な立場か

ら教育の現場での子どもの権利や利益の実現というものをアシストしていくものになるのだと思います。ただ、スクールロイヤーの派遣元は文部科学省なり教育委員会なりということになるわけですから、そこは実際に派遣された弁護士の先生としては立場が難しいところかなというところが、先ほどのお話でよくわかりました。

またスクールロイヤーが出ていって、何をもってトラブルが解決されたのかというのとは確かに難しい問題だと思いました。先ほどのお話でいえば、例えば実際に暴力的に言ってくる保護者の方がいたときに、そこにその弁護士が学校側の相談に乗って、保護者が暴力的な発言をすることがなくなったとしましょう。このような場合も、それだけでは問題は解決しないわけです。結局その保護者の方と学校の間意見の食い違いみたいなところがちゃんと解消されてこそ解決というところなのだと思います。そもそも親と学校の間意見の食い違いがあるのも子どもをめぐることから、そこでその本来子どものためにはこうすべきだというものがあるとしたら、そこをその親と学校の間ですり合わせるが必要になってくると思います。そういったところを果たしてどこまでスクールロイヤーができるのかというところが、なかなか難しいなと、お話を伺っていて思いました。

4. 意見交換

<参加者>スクールロイヤーのお話を興味深く伺いました。まだまだ本格的にはこれからということかと思えます。現在先進的になされているところでも、相談業務というのが中心なことだとは思いますが、お話に出てきた中の法教育に関して弁護士さんたちにサポートしていただくというのがとても実があるなと思いました。

法教育というとな学校では社会科が中心というイメージもありますけれども、18歳成年化に向けても広く人権感覚あるいは主権者教育も含めて学校教育の中で法的なリテラシーを身に付けてほしいと思いますので、学校教育のその中にも関わって

いただければ良いかなと思っています。実際にどうするかというのはあるかと思うのですが、例えば弘前市、青森市部でそれぞれ何名か先生方が張り付くような形でできればいいなと思っていました。

それからもう一つ。色々な問題が学校で大きく起きると、それを事後的に対応していかなければならないという状況があるのですが、やはり今回の大きな公開研究会の大テーマが個の尊重ということですよ。やはり日本の社会の中で、また学校の中でも先生方も含めてどれくらいこの点について認識を深めるところがやはりまだ課題かと。子どもたち自身も人権尊重ですとか憲法学習は社会科の中で大きく扱うんです。でもそれは概念として学んでいても身に付いているのかなというのが不安なところはあります。

また、青森市では子どもの権利条例というのが制定されています。平成 24 年のクリスマスに公布されたものですが、もうかれこれ何年も経っています。札幌市のようなモデルがあって研究しながら作ったのですが、絵に描いた餅にならないようにということで子どもの権利擁護委員というのを置いています。ですから青森市においては、いじめとか体罰とか様々な問題について弁護士さんも含めて擁護委員としているので、そこで学校の枠を超えて相談できるということになっています。

私はその経験から、県内の他の市町村にも子どもの権利条例的なものがあればよいなと思っています。弘前市にも「子どもの笑顔を広げる弘前市民条例」というのがありますが、まず描かないと市民の大人の意識がやっぱり変わらないかなと。啓発という意味でも大事なかなということで二つほど話させていただきました。

<小野>個の尊重ということで、やはり日本というのは伝統的に「私の権利」という意識があまり強くないといったことは昔からよく言われています²⁰。そういったことも、子どもの権利より学校のルールを優先させたりするケースにつながっているのではないかなというようなことは感じてはい

ました。

子どもの権利に関しても、なかなかそれをどのようにして実現をさせていくかというところはやはり難しいところはあって。それでもそういう絵を描くところの重要性ということは確かにあるのかなと思います。

<鍋嶋>ありがとうございます。学校に関わるのがこれまでなかったので、権利意識であったり自ら考える力について我々弁護士も学校での法教育に協力できれば協力したいですし、教員の権利意識は子どもの権利条例のようなものがあるとやはり変わってくると思うので、確かにおっしゃる通りだと思います。また、学校のお子さんたちの位置づけ、児童生徒の位置づけや校則の法的性格を考えていくと、やはり学校の統制という形で使われているところがあったと思うので、確かに今はどうなのかなとはあると思います。<参加者>確かに社会科では知識として法律や日本国憲法を扱っているのですが、そういう実感、感覚的なことというのはやはり教科だけで教えきれない部分は確かにあるなと思いつつ考えていました。子どもたちの人権感覚が養われないのは、裏にはやっぱり教師の側の人権感覚みたいなところもやはり弱いのかなと思います。これは私の主観でしかないのですが、西日本の先生方は部落問題もありますし、やはり青森県や東日本の先生方はそちらの方と比べると人権感覚が少し違うのかなというのは、全国の先生がた集まる場面に行つて話をしたりすると感じるがありました。

今日の話聞いて 3 点考えたことがあります。1 点目は、いじめ問題のことで、どうしてもいじめ問題となると、ある一面をこう切り取つてから話がスタートしていくんですが、深掘りしていくといろんな要素が複雑に絡まっています。実は今いじめられた子は実は前はいじめていたとか、そういった複雑に絡まっていることを解きほぐしていくことで解決というか事実を明らかにしていくという手続きが必要です。そういうことを考えていったときに、学校の教員も一生懸命頑張りますが、スクールロイヤーとして入っていただくと助かる

のかなと感じました。クレマーという話もありましたが、いろいろな要求を学校にしてくる方がいたとして、しかしそういう要求もよくよく耳を傾けていくと一理あるということもあると思いました。学校は前例踏襲主義で来ているところがあって、確かに今の時代にそぐわないような、そう言われればそうかなと思うこともあったりするので、耳を傾けるといふか、そういう部分も大事なのかなと思いました。

2 点目は主権者教育についてです。私も主権者教育や法教育を担う核は社会科だろうとは思っています、やはり学校教育全体でこれはやるべきかなと思っていました。そこで鍋嶋先生に一つ聞きたいのが、「主権者」の対義語は何なのかというのを聞きたいなと思いました。やはり今の主権者教育によって、自分たちの、例えば学級とか学校を作っていくという意識を子どもたちが持つために、あるいは将来において例えば子どもたちも選挙権を持ったときに、自分の生活を良くしてくれるのが誰なのかということを引きちんと自分で判断できる力が付くのかな、と少し疑問を感じました。ここは例えば国語の時間で行った話し合いの仕方を、学級の問題を解決するために学級活動の時間で使うなど、いろいろな教育活動がリンクしていったらいいのかな、などと考えていました。いずれにせよ、主権者の対義語はなんだろうなと思いました。

3 点目でスクールロイヤーの話が出ましたが、もう一方で子どもの権利というところでいくと、スクールソーシャルワーカーという方も今導入されていこうという動きがあるんですが、その辺どう住み分けしていくかを弁護士さんの立場からどう考えてるのかというのはちょっとお聞きしたいなと思いました。

<鍋嶋>難しいですが、主権者の対義語は為政者ということになりますかね。選ばれたもの、ということになるか。まさに立法府ですよ。主権者が自ら選んだまさにその議員なりそういう為政者であったり、そういったところだと思います。主権者が結局その時々で選挙等を通じて意思を反映

していくわけですが、結局選ばれた者がどういうふうになるかというところが出てくると思います。今までは結局、任せきりにするか特に意識を持たずに選んでいるわけですが、それで良いのかということはあると思います。

ですから、政治は主権者が主役であるべきところを、やはりその今までは政治家の方々がまさに思うままにやってきていて、特に批判的な意識を持たずに主権者が投票してるだけという感じで行われてきていると思うので、1人1人の方がやはり自ら考えて判断する能力は必要になってきます。主権者として、特に18歳選挙権が出るようになってそこはやはり強調すべきだと思います。無批判的に政策を受け入れるというよりは、一つ吟味する能力をもつべきだし、それは色々な考え方があると思いますが、いかに生活について考えていくのか、いかに自分の意見を反映させるかのために、政治というものを学んでいく必要があると思います。

後はスクールソーシャルワーカーについては、スクールロイヤーが法的な問題解決の視点だと思っているので、お子さんたちのその心理面等についてはソーシャルワーカーの方でないとできないと思います。我々はその専門家ではないので。例えばいじめで傷ついたお子さんの心についてどう対応していこうかということについては、我々は専門外であるので。問題解決、特に表面的な解決にならずに根源的な解決をするというのはやはり難しいと思いますが、事実認定を精密にするかによって問題を掘り下げることができるので、スクールロイヤーとしては、事実認定とそれについてどう対応するかが主な任務になってくると思います。一方で心のケアに関しては、スクールソーシャルワーカーの方にやっていただくイメージかと私は考えています。

<小野>ソーシャルワーカーとスクールロイヤーのところでは、法律というものは基本的にはその問題解決のためのツールであると考えられるので、そういう意味では解決できる問題を切り分けて、スクールソーシャルワーカーとスク

ールロイヤーが、連携しながら、その子に関わる問題のどこを分担してやっていくかなのかなと、個人的には思いました。

<参加者>「チーム学校」という言葉があるように、私も先ほどのスクールロイヤーについても、一定の規模で何人かの弁護士さん、それからスクールソーシャルワーカーもやはり一定数、学校に入れてほしいと思います。大まかに言うと、やはり国が教育予算をもっと充実しなければ駄目だと私は思っておりまして、学級規模の話も出て財務省はエビデンスがないんだと言っているようですが、それはやってみないとわからないことでもありますので、まずそういう時は実証してみればよいと思います。私は確実に、こういった対策によって今の教師の多忙化の中で負担は減り、問題は少なくなっていくかなと思っています²¹。

<参加者>私も常日頃自分の業務の中で子どもの権利について唱えることが多かったですのですが、今回のスクールロイヤーの話にしても、学校における子どもの権利という部分でいったときに、あくまで土台は学校という場になってしまうなどというのは感じながら聞いていました。

私が常日頃関わっている子どもたちはいわゆる学校に通っている子どもたちではあるのですが、その中でも何かしらの障害を抱えている子どもたちと、その何かしらの障害を抱えている子どもたちを育てているご家族の皆さんなんですね。そうなってくると、学校生活の中でという限定された枠組みの中で、私に関わっている子どもたちやご家族の皆さんにとったら、いわゆるスクールロイヤーの方が存在したとしてどの角度で頼ればいいのかというのが最初の課題だろうなと思います。スクールロイヤーが浸透してから、「なるほど」という理解の上で関わることはもちろん可能でしょうけども、日常生活の中でどこかその枠組みの端っこに追いやられてる感がやはり強いなと思いつつながら今のお話を聞いてました。

逆に言えば、私は弁護士でも何でもないとはいえ、子どもやご家族の代弁をすることが多いのですが、もし仮にその立場で今のような議論の中に

自分が身を置いたときに、何を主張してあげられるんだろうというところが悩みの一つだなと改めて実感したところです。そのあたり、例えばいじめや体罰一つとっても、障害を持った子どもたち同士でもそれはいじめではないのかという状況は起きますし、障害を抱えている子どもたちが日常の学校生活で置かれている立場もしくはクラスの中でのその子の立ち位置やその状況の中に、いじめの要素があるかないのかという議論は実は以外とタブーで、触れられないところであつたりします。

これは当該児童がその主張を明確な言葉や態度にできないことも主だとは思いますが、それを周りの先生ですとか周りの子どもたちはどういう感覚で一緒に生活をしているかということまでを掘り下げていかないと、この話が前に進んでいったときに私たち障害を抱えている子どもたちやご家族は多分その議論の中に存在をすることが難しくなるんじゃないだろうか。勝手な懸念を抱きながら、すごく考えながら今日お話は聞いてました。

<小野>障害を持った子が学校でいじめられているとそれは「差別」という言葉でよく表現されますよね。差別をするのもいじめをするのも体罰をするのも、被害を受けているという意味では本質的にはいじめなり体罰なり差別を受ける立場とすれば同じですね。それを何か言葉を変えるからわからなくなるというか。ですから何かその障害を持った方がクラスで差別されていても、周りの人たちがそういったことを差別だと感じていないということもあるのだと思いますが、いずれにせよ「いじめ」とは捉えられないこともあるのかと思いました。

また、先ほどスクールロイヤーのところでは子どもの権利や最善の利益のための学校のサポーターとして活動するのが望ましいというような話が出てきたのですが、何が子どもにとって最善であるかはどうしても大人決めるしかないところもある。そうしたときに、その関わる人たちみんながその辺りの意識を共有していないといけないと思います。意識を共有するプロセスの中で価値観の食い

違いがあるのは当然ですが、そこをすり合わせながら、ソーシャルワーカーも、スクールカウンセラーも、スクールロイヤーも、保護者家族も、学校外の障害のある子どものための施設の方もみんな意思をすり合わせていかないと、その本当にその子にとって良いというところはなかなか見つからないと感じました。

ですから、障害を持った子が学校にいてというところでも、スクールロイヤーの側がその学校の立場に立ってしまえば結局その保護者なり家族からしたらそのスクールロイヤーは敵になってしまうわけです。逆にものの捉え方というか、結局保護者の方もその学校に対してどのように主張していいかわからないというところはあると思います。そういったときに保護者の方の主張を整理してくれるスクールロイヤーの方がいれば、それは学校の側、つまりその主張を受け取る側にいるわけですけど、自分たちの言っていることを学校側に適切に伝えてくれるのではないかということもあるのかなと。そうなるかどうか、結局は学校なり教育委員会なり担当する弁護士さんなりがどういうスタンスでその業務に臨むかということによるとは思いますけれども。

今日の話は、本来は障害を持っている・持っていないということは関係なく、全ての子どもたちに通用する話であるはずですが、しかし、確かに今おっしゃってくださったように今日のお話の中から、障害を持った子についての話が少し外に置かれているように感じられるのも事実なのだと思います。そもそも論ではありますが、世の中の制度というものは少数の人たちをあまり前提としないで作られがち²²⁾なので、実際にはスクールロイヤーにしても、いじめ防止対策にしても、建前としては一般的なすべての子どもたちを対象としているというようなものになっていつつ、どうしても主として想定しているのは障害を持ってない子どもたちだと見えてしまうところがあるのかもしれないと、個人的には思います。

<鍋嶋>いじめの点について申し上げますと、やはりいじめをしている、あるいは受けている側に何

らかの障害をお持ちの方がいることもあると思います。それで集団になじめない状況にあたりもするかと思います。ですので、運用の問題は非常にありますし、あるいはどこまでをもってその解決となるのかということではありますが、スクールロイヤーの制度が障害を持っているお子さんを対象にしてないというわけでは全くないと思います。ただ、スクールロイヤーやいじめ対策についても、障害を持っている方がやっぱりこういうところに絡んでくることも少なくないというは理解しています。

<参加者>やはり大事であるのは、障害のあるお子さんも含めて子どもの意見を聞くということがプロセスとして絶対不可欠だということだと思うんですね。子どもの権利条約の中で子どもの意見表明権というのがあるわけです。これは特にその日本社会の中ではこれまで顧みられていなかった部分かなと思っていますし、3歳の子どもでも2歳の子どもでも親の離婚の際には家裁調査官などが意見を汲んでいくというようなことになっております²³⁾。先ほどちょっと紹介した青森市の子どもの権利条例の中にも子どもの意見表明権というのをはっきりと明記しております。

<参加者>スクールソーシャルワーカーに関して青森県では教育事務所にいらっしゃると思うのですが、各小学校、各中学校のところまでは今の状況では手が回っていないのが現状のかなと感じています。本当に限られた勤務条件で活動している方々なので、なかなか本当に現場に来て現場の先生の声を拾ってというところは厳しいのかなという感じはしています。

私は教員以外の方が学校にたくさん入ってくることはこれから大事だし、そういう人たちと教員がうまく繋がっていくことが大事だなと思いました。やはりその中で教員がそういう方々とコミュニケーションをとっていくというのも大事ですし、例えばスクールソーシャルワーカーにはこういうことを相談すればいいんだよ、スクールロイヤーにはこういうことを相談すればいいんだよというような情報整理ができてないと、何でもかんでも 1

人の人に言うてしまうようなことがありうるので、そこは学校の職員室の中の課題なのかなと思っていました。

それから最後もう一点だけ、集団になじめない子どもがいることがいじめに関係するおそれがあるという話がありましたが、今は私が感じている実感としてその集団のルールは誰が作ったものなのか、というのは最近強く感じています。

大人の枠、大人が想定しているのはおそらく、普通に教室に来て座っているという想定なのだと思いますが、そうではない子どもたちも含めてそういう集団の枠というのをどう作っていくかというのはこれからの学校教育の課題だなと思っています。

特に GIGA スクール構想、皆さんご存知だと思うんですけど、もうタブレット端末が1人1台子どもたちに渡るようになって、学び方も教室に集まって黒板の方向にいてっていう時代ではなくなってきたときに、本当に学校の役目は何だろうなということはいくらから教員として我々も考えていきたいなと思っています。漠然としていますけど、きっとそうなるって、色々な人と関わる力を育てていかなければ駄目なのかなということを考えながら聞いていました。

<参加者>今の学校現場では、あるいは今の日本

の子どもたちは自己肯定感が非常に低いのかなという気がします。先ほど言いましたけど18歳で成人となる。これがグローバルスタンダードかどうかは別として、20歳から18歳への引き下げというのは非常に大きいことだと思います。そうするともう高校の先生方はもう本当に待たなしで1年2年のうちにどうやって成人として育てていくかということ意識せざるを得ないでしょうし、それは中学、小学校へも波及してきていると思います。やはり学校の先生方も含めて大人が意識をやっぱり変えていかなければならない。少子化と言っておきながら子どもたちに上から目線だけの大人の対応ということでは全く駄目ではないかなと思います。

<小野>本研究会も5回目となり、毎回、回を重ねるたびに問題が深くなっているわけですが、こうやって繰り返していくうちにその子どもにとって何がいいか、子どもの最善の利益についてみんなで意見を共有していただくだけでも、子どもたちにとって望ましい社会に近づいていくというところはあるのかなと思っています。本日はありがとうございました。

1) 第一回、第二回の内容は、東北女子大学紀要 58. p. 39, 58. (2020) に掲載されている。また、第三回、第四回の内容は、東北女子大学紀要 59. p. 63, 79 (2021) に掲載されている。

2) 1976年の判決において最高裁は、憲法26条の教育を受ける権利について、教育を受ける子どもの視点に立った「学習要求を充足するための教育を自己に施すことを大人一般に対して要求する権利」、すなわち「学習権」という考え方を全面に打ち出した。最高裁大法廷判決昭和51年5月21日判決。このほかにも、教科書検定の制度や運用の違憲性を争ったいわゆる教科書裁判（最高裁昭和57年4月8日判決、同平成5年3月16日判決、同平成9年8月29日判決）や、学習指導要領の法的拘束力を認めた伝習館高校事件（最高裁平成

2年1月18日判決）などがある。

3) 福岡高裁昭和46年10月11日判決。また攻撃が人の身体に接触することは必ずしも不要であるとされる。驚かす目的で人の数歩手前を狙って投石する（東京高裁昭和25年5月10日判決）、椅子を投げつける（仙台高裁昭和30年12月8日判決）なども暴行罪の成立を認められる。

4) 最高裁昭和32年4月23日決定。

5) 最高裁昭和36年10月13日判決。

6) 大審院昭和7年7月11日判決。

7) 大審院大正7年3月1日判決。

8) 特別権力関係説とは、主として公務員の人権制約を正当化するための理論として提唱されているもので、当事者の同意または法律の規定により、特別な包括的主従関係に入ること、法治主義、

すなわち個別具体的に課す命令・強制・懲戒には個別の法律上の根拠を要するという法律の留保の原則が排斥される、とするものである。渋谷秀樹、憲法. p.140. 有斐閣, 2010。これにより、学校・教師に大幅な裁量が認められ、校則制定権もその内容を含め、認められることになるという論理である。

9) 部分社会の法理または部分社会論とは、自立的なルールを持つ社会あるいは団体内部の紛争に関して、内部規律の問題にとどまる限りその自立的処理にゆだね、それに対しては司法審査は及ばないとする理論である。渋谷秀樹, 赤坂正浩. 憲法2 統治[第5版]. p.111. 有斐閣, 2013。その意味では、校則制定権の問題というよりも、校則の内容について学校の外で争うことを否定する性格の論理ということになる。

10) 例えば、右記答申参照。平成28年12月21日中央教育審議会「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）」。

11) 教育基本法14条2項も、身近な政治的問題を取り上げることを禁止するものではないが、これを拡大解釈し、現場が自粛するという問題は指摘されている。総務省の主催する主権者教育の推進に関する有識者会議が平成29年に公表した「とりまとめ」においても、「学校教育において現実の政治的事象を扱う際に、公選法上の選挙運動規制との関係や政治的中立性の観点から、18歳未満の政策討論や、教員による判断材料の提供方法等について、留意する事項が多く、授業でどの程度扱えばよいのかなどの疑義を抱くとの声もあり、授業で扱いにくいと指摘する声もある。」と記載されている。主権者教育の推進に関する有識者会議とりまとめ。

https://www.soumu.go.jp/main_content/000474648.pdf (2021年9月27日)

12) 文科省は2019年度の予算案の中で「いじめ防止等対策のためのスクールロイヤー活用事業」を挙げていることから、文科省がスクールロイヤーをいじめ対策として活用しようとしていること

が窺える。

13) 2016年(平成28年)、児童福祉法が改正され、12条3項で、全ての児童相談所に弁護士配置が義務化されたが、2020年(令和元年)にはさらなる法改正がなされ、都道府県は、「児童相談所が措置決定その他の法律関連業務について、常時弁護士による助言・指導の下で適切かつ円滑に行うため、弁護士の配置又はこれに準ずる措置を行うものとする」(下線筆者)と定められた。

14) 少年による刑法犯の検挙人員は、平成16年以降減少し続けており、令和元年は2万6,076人(前年比14.4%減)であった。令和2年版犯罪白書. 第3編第1章第1節参照。

15) 令和3年5月21日に少年法等の一部を改正する法律が成立(令和4年4月1日施行)し、18・19歳の者が罪を犯した場合には、その立場に応じた取扱いとするために「特定少年」として、17歳以下の少年とは異なる特例を定め、18歳以上の少年(特定少年)のとき犯した死刑、無期又は短期(法定刑の下限)1年以上の懲役・禁錮に当たる罪の事件について、家庭裁判所から検察へのいわゆる「逆送」を原則化し、逆送決定後は20歳以上の者と原則同様に取り扱われ、有期刑の上限が、これまでは不定期刑(長期の上限は15年、短期の上限は10年)とされていたところを、特定少年には、20歳以上と同様に、最長30年以下の範囲で定期刑が言い渡されることとなった。法務省ホームページ「少年法が変わります！」

https://www.moj.go.jp/keiji1/keiji14_00015.html (2021年9月27日)

16) 村上慧は、「体罰を行う教員は、実は生徒に対して熱心であることが多い。」と指摘する。村上慧, 関秀隆. 若手教員が考える「なぜ体罰はなくならないのか」. 明治大学教育会紀要11巻. p.44. 2019。

17) 山崎聡一郎. こども六法. 弘文堂, 2019。

18) 「こども六法」公式ホームページにおいても、「この本を通じて正しい法知識を身につけたり、いざという時に自分で自分の身を守る手段として、ぜひ活用して下さい。」と記述されている。

<https://www.kodomoroppo.com/>（2021年9月27日）

19) 少なくとも大学のレベルでは、実生活における有用性に重点を置いた法（学）教育よりも、論理的思考力などの汎用的技能に重点が置かれているものが多い。小野昇平. 一般教育科目としての『法学』科目の新たな教育方法論. 法と教育 vol. 5. p. 95. 2014.

20) このような趣旨の指摘として著名なのは、川島武宜によるものである。川島武宜. 日本人の法意識. 岩波書店, 1967. もっとも、このような日本人の法意識についての認識が正しいかは議論がある。大木雅夫. 日本人の法観念—西洋的法観念との比較. p. 238. 東京大学出版会, 1983

21) スクールロイヤーの導入の背景には教員の働き方改革の一環という側面もあったことを付言しておく。「学校における働き方改革に関する緊急対策」平成29年12月26日文科科学大臣決定。

https://www.mext.go.jp/content/20200210-mxt_zaimu-000004400_1.pdf（2021年9月27日）

22) 一例を挙げれば、2006年に国連で採択された障害者の権利条約の作成過程において、障害者当事者団体を中心に「私たち抜きに、私たちのことを決めないで！（Nothing about us without us）」

というフレーズが繰り返し唱えられていたことは、従来までの障害者福祉政策の決定過程に当事者である障害者の声が反映されていなかったことを表している。山本忠. 障害のある人の参政権保障と権利条約. 井上英夫, 川崎和代, 藤本文朗, 山本忠 編著. 障害をもつ人々の社会参加と参政権. pp. 170-173. 法律文化社, 2011.

23) 現行の家事事務手続法 169 条では、親権にかかわる審判を行う際に 15 歳以上の子の意見を聴取しなければならないと定めているが、15 歳未満については規定されていない。児童の権利条約委員会による、日本の第 4 回・第 5 回政府報告に関する総括所見においては、「意見を形成することのできるいかなる児童に対しても、年齢制限を設けることなく、その児童に影響を与える全ての事柄について自由に意見を表明する権利を保障し、また、児童の意見が正当に重視されることを確保するよう要請する。」と述べられている。CRC/C/JPN/CO/4-5, para. 21. 外務省による仮訳は、

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100078749.pdf>（2021年9月27日）

（受付：2021年9月29日，受理：2021年12月18日）

資料

高齢者のエンドオブライフケアに対する管理栄養士を目指す学生の授業前後の認識

福士 くるみ⁽¹⁾、大津 美香⁽²⁾⁽³⁾、成田 秀貴⁽²⁾

弘前大学 医学部 保健学科⁽¹⁾、弘前大学大学院 保健学研究科⁽²⁾

柴田学園大学 生活創生学部 健康栄養学科⁽³⁾

Awareness before and after class for students aiming to become registered dietitians
for end-of-life care for the elderly

Kurumi Fukushi⁽¹⁾, Haruka Otsu⁽²⁾⁽³⁾, Hidetaka Narita⁽²⁾

Department of Health Sciences, Faculty of Nursing, Hirosaki University⁽¹⁾

Hirosaki University Graduate School of Health Sciences⁽²⁾

Department of Health and Nutrition, Faculty of Human Life Design, Sibata Gakuen University⁽³⁾

Key words : 高齢者 Elderly
 エンドオブライフケア End-of-life care
 管理栄養士 Registered dietitians

要旨

研究の背景・目的

本研究では多職種との連携・協働が必要な管理栄養士を目指す学生の看取りや高齢者のエンドオブライフケアの授業前後の認識を明らかにする。

研究方法

A大学の1年次学生24名にエンドオブライフケアや看取りに関する「家庭看護」の授業の前後に無記名自記式質問紙調査を行った。

結果

看取りについて家族間で話し合った経験があるのは8.3%のみであり、同年代の人と比べて、看取りの話し合いの機会をもてていなかった。しかし、授業後には「家族と自身の介護や看取りについて考えてみようと思った」と全員が回答し、授業が家族と自身の介護や看取りを考えるきっかけとなったと考えられた。

結論

【本人の意思に寄り添う】ことが授業後の印象として残っていた。その人の意思に沿った支援を行うためにも、エンドオブライフケアを含む介護や看取りについて学ぶ機会を設けることは重要であると考えられる。

研究の背景

近年、高齢化は急速に進んでいる。内閣府によると、65歳以上人口は3,589万人となり総人口に占める割合(高齢化率)が28.4%となった。総人口が減少する中で65歳以上の人が増加することにより高齢化率は上昇を続け、令和18(2036)年には33.3%(3人に1人)が高齢者となる¹⁾。国民が可能な限り住み慣れた地域で暮らし続けることができるよう、地域包括ケアシステムが構築され、在宅医療・介護が推進される²⁾現況から、介護施設や自宅における看取りも増加すると予測される。その人らしい人生を全うするために、医療やケアにおける意思決定の支援が重要となる。

先行研究では看護学生や医学生等を対象に終末期医療や尊厳死等の意識調査が行われ、看護学生は家族との時間を大切にしたいから終末期の在宅療養を望みつつも、一方では家族の負担に配慮し現実的には終末期の在宅医療は難しいと感じている傾向があった³⁾。また、医学生等は安楽死より尊厳死を希望するケースが多かった⁴⁾とされる。家族間における延命治療についての話し合いに影響する要因は様々あるが、専門領域もその一つとなっている⁵⁾。しかしながら、医療チームの一員である管理栄養士を目指す学生に対する意識調査は行われていない。

管理栄養士は医師、歯科医師、看護師等との摂食・嚥下チームの構成員として、摂食嚥下機能が低下した患者の機能改善を目指す役割が求められる⁶⁾。その一方、管理栄養士は2022年1月に日本集中治療医学会が開催する「意思決定支援プロセスセミナー」において、医療チームのメンバーとして受講対象に挙げられている⁷⁾。慢性期や回復期にある患者の摂食嚥下機能の改善に向けた援助のみならず、終末期にある患者の代理意思決定にかかわる専門職としても、活躍が期待されていることがわかる。管理栄養士を目指す学生は終末期患者の代理意思決定に将来かかわる可能性があることから、患者の意思に寄り添う態度を修得することを狙い、本研究では、授業目標として、「長期療養者のケアについて理解できる」、「ターミナル

終末期にある人々の特徴とエンドオブライフケアについて理解できる」の2点を設定した。

授業目標を達成するための授業内容は、①寝たきりに至るまでの経緯、②寝たきりの弊害、③長期療養者の介護、④死に場所の現状、⑤在宅で看取りを可能にする条件、⑥死をめぐる倫理的課題、⑦ターミナル終末期にある人の身体・心理・社会・霊的特徴、⑧エンドオブライフケア等とし、看取りやエンドオブライフケアに関する授業は1コマ分実施した。

目的

本研究では多職種との連携・協働が必要な管理栄養士を目指す学生の看取りや高齢者のエンドオブライフケアの授業前後の認識を明らかにする。

研究方法

1. 対象者

A大学において健康栄養学を専攻し、管理栄養士養成課程の学生が履修する「家庭看護」の受講生とし、1年次学生24名を対象とした。性別は全て女性であった。

2. 調査期間

2020年11月に調査を実施した。

3. 調査方法・内容

「寝たきり、長期療養者の看護(エンドオブライフケアを含む)」「看取り」に関する家庭看護の授業の前後に無記名自記式質問紙調査を実施した。

授業前には、祖父母との同居経験、同居経験のある祖父母の歩行状態と健康状態、祖父母以外の高齢者との接触経験、生命倫理に関する教育を受けた経験、家族間で介護(エンドオブライフケアを含む)と看取りを話し合った経験について調査を行った。

授業前後には、高齢者に対する興味関心、祖父母や両親の介護に対する考え方、看取られる際の希望場所、自宅で看取られることの認識、死に対する恐怖心、高齢者支援の重要性の認識について

調査を行った。

授業後の調査内容は、祖父母や両親を支援することに対する周囲からの期待、家族と自身の介護や看取りを考えるきっかけ、介護や看取りを選択する際に重視したいこと、最も心に残った看取りに関する内容とした。

4. 分析方法

IBM SPSS ver.25を用いて記述統計、 χ^2 検定及びWilcoxon の符号付き順位検定を行った。有意水準は5%未満とした。自由記載については、内容分析を行った。個々の記述が文脈単位となっていること、1内容が1項目を含む文となっていることを確認後、個々の記録単位を意味内容の類似性に基づきカテゴリー化した。内容分析については、質的研究と臨床現場において看取りやエンドオブライフケアの経験のある複数の研究者間において行い、内的妥当性を高めるように努めた。

5. 倫理的配慮

本研究の目的、方法、個人情報保護、研究参加の任意性、参加の可否により成績に影響する等の不利益が生じないこと等について口頭及び文書を用いて説明を行い、自由意思の下、無記名の調査を実施した。質問紙の回収をもって同意が得られたこととした。所属大学の倫理委員会から承認を得ている。

結果

1. 対象者の概要

回収数及び有効回答数は24部(回収率・有効回答率100.0%)であった。性別は全員女性であった。

2. 授業前の調査結果

1) 祖父母との同居経験の有無

祖父母との同居経験(n=24)が「ある」は12人(50%)であった。同居した父方や母方の祖父母の総数は、27名であった。

2) 同居経験のある祖父母の歩行状態

同居経験のある祖父母の歩行状態(n=27)は、「自力で歩ける」24名(88.9%)、「歩行時、支えが必要」2人(7.4%)、「寝たきりである」1人(3.7%)であった。

3) 同居経験のある祖父母の健康状態

同居経験のある祖父母の健康状態(n=27)は、「健康である」20人(74.1%)、「疾患を持っている」7人(25.9%)であった。

4) 祖父母以外の高齢者との接触経験

祖父母以外の高齢者との接触経験ありは18人(75.0%)、経験なしは6人(25.0%)であった。

5) 生命倫理に関する教育を受けた経験(複数回答)

全員がいずれかの教育を受けた経験があった。教育を受けた時期は中学校10人(41.6%)、高校17人(70.8%)、大学5人(20.8%)であった。教育を受けた生命倫理の種類としては表1の通りである。

表1 生命倫理に関する教育を受けた経験 n=24 人数(%)

	あり	なし
尊厳死	4人(16.6)	20人(83.3)
安楽死	5人(20.8)	19人(79.1)
脳死臓器移植	3人(12.5)	21人(87.5)
体外受精	7人(29.1)	17人(70.8)
人工妊娠中絶	16人(66.6)	8人(33.3)
生命の尊重	11人(45.8)	13人(54.1)
終末期医療	3人(12.5)	21人(87.5)

6) 家族間で介護や看取りを話し合った経験

家族間で介護の話し合いの経験は、あり12人(50.0%)、なし12人(50.0%)、家族間で看取りの話し合いの経験はあり2人(8.3%)、なし22人(91.7%)であった。祖父母との同居経験の有無と家族間で介護や看取りを話し合った経験の有無について、 χ^2 検定を行った結果、いずれにおいても有意差はみられなかった。

3. 授業前後の調査結果

1) 高齢者に対する興味関心

高齢者に対する興味関心の結果を表2に示す。授業後は興味ありが8人増加し、22人(91.7%)となったが、有意差はみられなかった。

2) 祖父母や両親の介護に対する考え方

祖父母や両親の介護に対する考え方について、表2に示す。授業前後では「自分で介護する」は1人(4.2%)から0人(0%)となった。「家族と一緒に家で介護する」は6人(25.0%)から7人(29.2%)となった。「施設に入所してもらう」は5人(20.8%)から6人(25.0%)となった。「訪問介護を使う」は1人(4.2%)から2人(8.3%)となった。「デイサービス」は変化なく1人(4.2%)であった。「まだ考えられていない」は9人(37.4%)から8人(33.3%)となった。授業前のその他1名は「本人の意思になるべく浴い姉弟として協力してヘルパーさんなどに助けてもらいながらしたい」であった。授業前後の比較では有意差はみられなかった。

3) 看取られる際の希望場所

看取られる際の希望場所について、表2に示す。授業前後ともに、「自宅」が18人(79.1%)、20人(83.4%)と最も多かった。その他は「特にこだわりはない」「なし」であった。授業前後の比較では有意差はみられなかった。

4) 自宅で看取られることの認識

自宅で看取られることの認識について、表2に示す。授業前は自宅で看取られたいかについて、「とてもそう思う」9人(37.5%)と最も多かったが、授業後は「まあそう思う」12人(50.0%)、が最も多く、「どちらともいえない」は6人(25.0%)から3人(12.5%)に減少した。授業前後の比較では有意差はみられなかった。

5) 死に対する恐怖心

死に対する恐怖心の結果を表2に示す。最も多かったのは、授業前は「どちらともいえない」は

10人(41.7%)であったが、授業後は9人(37.5%)となった。授業の前後比較では有意差はみられなかった。

6) 高齢者支援の重要性の認識

高齢者支援の重要性の認識について、表2に示す。授業前後ともに回答に変化はなく、「とてもそう思う」は14人(58.3%)で最も多かった。授業の前後比較では有意差はみられなかった。

表2 授業前後の調査結果 n=24 人数(%)

	授業前	授業後
高齢者に対する興味関心		
興味あり	14(58.3)	22(91.7)
興味なし	10(41.7)	2(8.3)
祖父母や両親の介護に対する考え方		
自分で介護する	1(4.2)	0(0)
家族と一緒に家で介護する	6(25.0)	7(29.2)
施設に入所してもらう	5(20.8)	6(25.0)
訪問介護を使う	1(4.2)	2(8.3)
デイサービス	1(4.2)	1(4.2)
その他	1(4.2)	0(0)
まだ考えられていない	9(37.4)	8(33.3)
看取られる際の希望場所		
自宅	18(79.1)	20(83.4)
施設	0(0)	0(0)
病院	2(8.3)	1(4.1)
その他	4(16.6)	3(12.5)
自宅で看取られることの認識		
とてもそう思う	9(37.5)	8(33.4)
まあそう思う	8(33.4)	12(50.0)
どちらともいえない	6(25.0)	3(12.5)
あまり思わない	1(4.1)	1(4.1)
全く思わない	0(0)	0(0)
死に対する恐怖心		
とてもそう思う	7(29.1)	9(37.5)
まあそう思う	5(20.9)	6(25.0)
どちらともいえない	10(41.7)	7(29.2)
あまり思わない	2(8.3)	2(8.3)
全く思わない	0(0)	0(0)
高齢者支援の重要性の認識		
とてもそう思う	14(58.3)	14(58.3)
まあそう思う	6(25.0)	6(25.0)
どちらともいえない	4(16.7)	4(16.7)
あまり思わない	0(0)	0(0)
全く思わない	0(0)	0(0)

4. 授業後の調査結果

1) 祖父母や両親を支援することに対する周囲からの期待

祖父母や両親を支援することに対する周囲からの期待(n=24)については、「とてもそう思う」9人(37.5%)、「まあそう思う」人は8人(33.3%)、「どちらともいえない」「あまり思わない」「全く思わない」は各0人(0%)、無回答7人(29.2%)であった。

2) 家族と自身の介護や看取りを考えるきっかけ
家族と自身の介護や看取りについて考えてみよ
うと思った人は24人(100%)であった。

3) 介護や看取りを選択する際に重視したいこと
自由記述に関する結果の表記について、カテゴ
リーを【 】、サブカテゴリーを< >で示し、
各カテゴリーに対する回答数を()内に示す。

介護や看取りを選択する際に重視したいこと
について、自由記述の結果を表3に示す。<親しい
人に見守られたい><孤独に最期を迎えたくない
>のサブカテゴリーからなる【孤独に最期を迎え
たくない】(10)、【安楽に過ごす】(9)、<希望を
叶える><周りに気を遣わせない>のサブカテゴ
リーからなる【当事者本人の意思を尊重する】(7)
の3つのカテゴリーに分類された。

4) 最も心に残った看取りに関する内容
最も心に残った看取りに関する内容を表4に示
す。<理解者になる><苦しみに寄り添う>のサ
ブカテゴリーからなる【本人の意思に寄り添う】
(15)、<言葉の工夫><聴覚を用いる>のサブカ
テゴリーからなる【コミュニケーション方法の工
夫】(13)、【プラスに捉える】(1)の3つのカテゴ
リーに分類された。

考察

1. 看取りや高齢者のエンドオブライフケアの認識 に影響を与える要因

祖父母との同居経験は半数にあり、同居経験の
ある27人の祖父母の歩行状態は、「自力で歩ける」
24名(88.9%)、「歩行時、支えが必要」2人(7.4%)、
「寝たきりである」1人(3.7%)であった。同居経験
者では自立した生活を送る高齢者との同居経験者
が多かった。先行研究では、自立度の高い高齢者

表3 介護や看取りを選択する際に重視したいこと n=24

カテゴリー	サブカテゴリー	記載内容	回答数
本人の意思に寄り添う	理解者になる	終末期のケアを理解することではなく、理解者になること	12
	苦しみに寄り添う	利用者の苦しみに気づいて寄り添う	3
コミュニケーション方法の工夫	言葉の工夫	死ぬ直前にはきちんと「ありがとう」と言ってあげること	2
		利用者さんの話を理解すること、反復して返すこと	2
	励まし、アドバイスは通用しないこと	8	
	聴覚を用いる	聴覚は最期まで残ること	1
プラスに捉える	プラスに捉える	マイナスなイメージが多かったが、ケアをする人次第で明るいものになること	1

表4 最も心に残った看取りに関する授業内容 n=24

カテゴリー	サブカテゴリー	記載内容	回答数
孤独に最期を迎えたくない	親しい人に見守られたい	大切な人やペットと最期まで過ごしたい	7
		家族に見守られながら過ごしたい	2
	孤独に最期を迎えたくない	苦しまずに孤独な気持ちにならないで過ごすこと	1
安楽に過ごす	安楽に過ごす	苦しまずに安楽に最期を迎えたい	9
当事者本人の意思を尊重する	希望を叶える	最期にしてほしいことを聞いて叶えてあげたい	2
		相手や自分がしたいことを最優先にする	4
	周りに気を遣わせない	周りの人があまり自分に気をつかわずに生活してほしい	1

との関わりによって、イメージが肯定的に変化する傾向がある⁸⁾といわれており、介護や看取り等が関連する高齢者のイメージや興味関心には自立度が影響すると推察された。本研究では、自立度と興味関心の関連は示せなかったが、授業後では、高齢者に対する興味関心があるのは8人増加し、22人(91.7%)となった。高齢者に対する興味関心は学習経験によっても変化する可能性があると考えられた。

生命倫理に関する教育を受けた経験は、全員がいずれかの教育を受けた経験があった。その内容は「人工妊娠中絶」や「生命の尊重」等、思春期教育に関連すると思われるものが多く、「尊厳死」「安楽死」「終末期医療」等の看取りやエンドオブライフケアに関する内容は12.5～20.8%のみであった。このことから、本研究における看取りや高齢者のエンドオブライフケアの授業前には先行知識をほとんどもたない状態にあったと考えられた。その一方、家族間で介護や看取りを話し合った経験は、看取りが2人(8.3%)であったのに対して、介護は12人(50.0%)と約半数にみられていた。本研究の対象者は、看取りよりも将来の介護の話し合いを家族間でもっていた。

厚生労働省が実施した「人生の最終段階における医療に関する意識調査」では、人生の最終段階における医療について家族等や医療介護関係者との話し合いは、20～39歳は「詳しく話し合っている」のは0%、「一応話し合っている」が25.0%、「話し合ったことはない」が70.9%、「無回答」が4.1%であった⁹⁾。本研究の管理栄養士を目指す学生は看取りについて家族間で話し合った経験があるのは2人(8.3%)のみであり、看取りの話し合いの機会をもていなかった。これまで看取りやエンドオブライフケアの教育を受けた経験がないこと、同居高齢者の日常生活自立度が高く健康であること、高齢者との同居経験が約半数のみであることから、身近なことと感じられず、家族間においても、話題にならなかった可能性が示唆された。

2. 看取りや高齢者のエンドオブライフケアに関する認識の実態

祖父母や両親の介護に対する考え方については、授業前には、「自分で介護する」「訪問介護を使う」が各1人(4.2%)であったが、授業後には「自分で介護する」の回答者がいなくなり、「家族と一緒に家で介護する」「訪問介護を使う」「施設に入所してもらう」が各1名ずつ増加した。授業により在宅療養のための社会資源の情報を得たことで、居宅や施設サービスを用いて介護者が抱え込むことによる介護負担の問題を回避しようと考えた可能性が考えられた。その一方、「まだ考えられていない」の回答が授業前後ともに最も多かった。個人や家族間においても、熟考を重ねて決定する課題であると思われた。

看取られる際の希望場所は授業の前後ともに、「自宅」が18人(79.1%)、20人(83.4%)と最も多く、自宅で看取られることを望む割合が高かった。しかし、祖父母や両親の介護については、授業の前後で「施設に入所してもらう」は20.8～25.0%であった。看取りを話し合った経験が2人(8.3%)と少なく、家族間で十分に話し合いが行われていない結果、家族の希望と自分の介護や看取りについての認識が異なっている可能性が推察された。内閣府が実施した「高齢社会白書」では60歳以上の人が最期を迎えたい場所は、約半数(51.0%)の人が「自宅」と答えている。次いで「病院・介護療養型医療施設」が31.4%となっている¹⁰⁾。本研究の対象者は、自宅で看取られることの認識については「どちらともいえない」は授業前後で6人(25.0%)～3人(12.5%)のみであり、7割以上が自宅で最期を迎えたいと受講前から意思決定しており、授業に影響を受けにくいものと考えられた。また、対象者の多くは10代であり、死を身近に感じておらず具体的にイメージできていなかったことが考えられた。同居経験のある身近な高齢者である祖父母の日常生活自立度は高く、健康である人が多かったことから、高齢者のエンドオブライフケアのイメージを持ちにくく、看取りを話し合った経験が少なかったと思われた。

高齢者のエンドオブライフケアのイメージを持ちにくかった一方で、死に対する恐怖心は授業の前後で半数以上が感じていた。有意差はみられず、授業による影響を受けにくいものと考えられたが、授業後に「とてもそう思う」「まあそう思う」が1~2人増加したこと、家族と自身の介護や看取りについて考えてみようと思ったと全員が回答したことから、授業が家族と自身の介護や看取りを考えるきっかけとなり、死を身近に感じられた結果と考えられた。

高齢者支援の重要性は授業の前後ともに回答に変化はなく、83.3%が「とてもそう思う」「まあそう思う」と認識していた。また、祖父母や両親を支援することに対する周囲からの期待は全員が感じていた。介護や看取りを選択する際に重視したいこととしては、【当事者本人の意思を尊重する】の категорияが得られた。先行研究において、看護学生は家族との時間を大切にしたいから終末期の在宅療養を望みつつも、一方では家族の負担に配慮し現実的には終末期の在宅医療は難しいと感じている傾向がある³⁾とされる。家族の看取りに対する意識調査は行えなかったが、管理栄養士を目指す本研究の学生は、高齢者支援の重要性と身近な高齢者である祖父母や両親を支えていくことの必要性を感じていたことから、自分自身だけでなく家族や介護者に配慮した看取りの関わり方を捉えられていたと考えられた。

3. 多職種との連携・協働に向けて

最も心に残った授業内容として、【本人の意思に寄り添う】【コミュニケーション方法の工夫】の категорияが得られた。人生の最終段階における意思決定支援の必要性について、厚生労働省が実施した「人生の最終段階における医療に関する意識調査」では、自分が意思決定できなくなった際、自分が意思決定の書面を作成しておくことについて20~39歳は148人中82.4%の人が「賛成である」と答えているが、実際に作成している人は122人中3.3%であった。また、アドバンス・ケア・プランニング(ACP)の認知について一般国民は973人

中3.3%であった⁹⁾。人生の最終段階における治療方針や話し合いの必要性について認知度が低く、本人の意思に沿った医療・療養を提供できていないことが考えられる。管理栄養士は経口摂取が困難になった場合の意思決定支援に関わる医療職として、医師や看護師等の多職種との連携・協働が必要になる。意思決定の書面作成や治療方針を定める人の決定やACPの認知度を上げ、その人の意思に沿った支援を提供するためにも、エンドオブライフケアを含む介護や看取りについて学ぶ機会を設けることは重要であると考えられる。

研究の限界

本研究は授業評価に関する内容であり、潜在的なバイアスが結果に影響している可能性があった。対象者数が少なく、また、性別についても女性のみであり偏りがあった。本研究には限界があり、今後、再検討が必要である。

結論

管理栄養士を目指す学生を対象に、「家庭看護」の授業において、エンドオブライフケアや看取りについて学ぶ機会を設けた。その後の認識について調査した結果、エンドオブライフケアや看取りを選択する際に【当事者本人の意思を尊重する】ことを重視していた。また、授業を通して、【本人の意思に寄り添う】ことが授業後の印象として残っていた。本人の意思に沿った医療・療養に向けて、エンドオブライフケアを含む介護や看取りについて学ぶ機会を設けることは重要であると考えられる。

謝辞

本論文の作成に協力いただいた対象者の皆様に感謝いたします。

利益相反

本研究に関する利益相反はない。

引用文献

- 1) 内閣府：令和2年版高齢社会白書. 高齢化の状況及び高齢社会対策の実施状況. 1.高齢化の現状と将来像. (受付：2021年9月24日, 受理：2022年1月17日)
https://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2020/zenbun/pdf/1s1s_01.pdf (2021年3月4日)
- 2) 内閣府：令和2年高齢社会白書.高齢社会対策第2節分野別の高齢社会対策. 2.健康・福祉.
https://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w2020/zenbun/pdf/3s2s_02.pdf (2021年3月4日)
- 3) 加藤博之. 終末期の在宅療養・延命医療に対する看護学生の思いの調査. 川崎市立看護短期大学紀要 23(1):53-64,2018
- 4) 苅部千恵子, 佐藤啓造, 丸茂瑠佳, 他. 終末期医療における自己決定権と生活の質について-安楽死・尊厳死に関する医学生・理系学生の意識差をもとに-. 昭和医会誌 72(3):349-358,2012
- 5) 藤原真弓, 中山美由紀, 岡本双美子, 他. 家族間における延命治療についての話し合いに影響する要因-大学生の意識に焦点をあてて-.日本救急看護学会雑誌 16(1):10-19,2014
- 6) 厚生労働省：令和2年度の診療報酬改定の概要 (総論).
<https://www.mhlw.go.jp/content/10900000/000666010.pdf> (2021年12月17日)
- 7) 日本集中治療医学会：意思決定支援プロセスセミナーベーシックコース
<https://www.jsicm.org/seminar/nurse-dm/> (2021年12月17日)
- 8) 駒谷なつみ, 大津美香, 木浪麻里, 他. 高齢者への聞き書きを通して看護学生が学んだこと. 保健科学研究 8(1):33-40,2017
- 9) 厚生労働省：平成30年3月「人生の最終段階における医療に関する意識調査」.
https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/saisyuiryo_a_h29.pdf (2021年3月4日)
- 10) 内閣府：令和元年高齢社会白書第3節〈特集〉高齢者の住宅と生活環境に関する意識(4).
https://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2019/zenbun/pdf/1s3s_04.pdf (2021年3月4日)

柴田学園研究紀要 第1巻 第1号

令和4年3月31日 発行

編集者 柴田学園大学短期大学部 紀要年報編集委員

発行者 学校法人 柴田学園

代表者 加藤 陽治(学校法人 柴田学園 理事長)

〒036 - 8530 青森県弘前市清原 1-1-16

電話 0172 - 32 - 6200

ANNUAL REPORT OF SHIBATA GAKUEN

Vol.1 No.1

CONTENTS

Ayuko FUKUSHI : Study for Singing Instruction in Childcare College —Vocalization Focused on Emotion—	1
Saiko SUWA : A Practical Study of Vocal Skill Instruction in the Teacher Training Course (4) —Text Mining-Based Comparative Analysis of the Effects of the Rubric on Student Performance—	9
Junko Ekarigawa : A Study on the Teaching Method to Learn the Ideal Way of Parent Support (Part2) ~Toward the Effective Learning in 'Childcare Counseling Support'~	25
Atsuko Ebina, Wakako Kon, Yoshiko Sasaki, Masako Sasamori, Risako Kudo : Examining Revision of the National Curriculum Standard for Kindergarten through Five Perspectives: A Case Study from the Department of Early Childhood Education, Shibata Gakuen University Junior College	38
Atsuko Ebina, Wakako Kon, Yoshiko Sasaki, Masako Sasamori, Risako Kudo : 'Play' and 'Education' Issues in the Cooperation between Pre- and Elementary Schools : Five Perspectives from the Department of Early Childhood Education, Shibata Gakuen University Junior College	56
Shohei ONO, Masaaki NABESIMA, Keisuke MOTOYAMA : Respect for the 'individual' in School Education—Record of the public meeting for the study about the Rights of the Child (3) —	77
Kurumi Fukushi, Haruka Otsu, Hidetaka Narita : Awareness before and after class for students aiming to become registered dietitians for end-of-life care for the elderly	94