

令和 6（2024）年度
教職実践センター年報



教職実践センター

令和 7 年 3 月

目 次

令和6年度教職実践センター年報の発刊に当たって・・・・・・・・・・・・・・・・	1
河村 久	

I 教職に関する総合的な調査・研究・実践報告

(1) 主体的・対話的で深い学びを実現する社会科の授業づくり・・・・・・・・	5
～「情報を生かして発展する産業」の単元開発を通して～	石田 清彦
(2) 子どもを対象にした戸倉ハルのダンス作品・・・・・・・・	17
―「女子と子供の体育」誌を中心に―	安広 美智子・岸田 眞弓・井上 文子・鈴木 ゆきの
(3) 幼稚園教育現場における弾き歌いの検討・・・・・・・・	27
―フレーズに焦点を当てて―	余村 聡二郎・河合 優子
(4) 児童学科と人間栄養学科の学生が連携して行う栽培活動の価値・・・・・・・・	43
―食を多様な視点でみることを通して―	佐藤 雅子・河合 優子
(5) 地域社会・学生双方の目標達成に資するサービス・ラーニング実践事例の検討・・・・・・・・	53
―千葉県M市A自治会と教育学部3年次ゼミの協働活動を用いて―	有川 かおり
(6) 満3歳児および3歳児の活動特性の〈見える化〉・・・・・・・・	63
聖徳大学附属幼稚園における子ども理解の特徴	広瀬 知里・川並 珠緒
(7) 領域「健康」および「人間関係」の視点からの乳幼児期の遊びの検討・・・・・・・・	75
	菊地 正登・奥村 典子

II 教職実践センター活動報告

(1) 教職実践センター所員等・・・・・・・・	89
(2) 「特別講座」実施概要・・・・・・・・	90
(3) 「ようこそ先輩」実施報告・・・・・・・・	91
(4) 「特別支援教育フォーラム2024」報告・・・・・・・・	93
聖徳大学教職実践センター年報 投稿規程・・・・・・・・	101

令和 6 年度教職実践センター年報の発刊に当たって

本年報は、聖徳大学並びに聖徳大学短期大学部に所属する者が行った実践研究・報告を発表する研究年報であり、原則として毎年 1 回刊行されてきました。平成28年3月（平成27年度）に創刊号を発刊して以来、本号で第9号となります。本号からは、紙媒体での刊行ではなく、オンライン上で刊行することとなりました。これまでより幅広い皆様に読んでいただくことができる可能性を秘めていると考えております。ぜひご一読いただき、ご批判等いただければ幸いです。

大学等の教育・研究機関は、教育を取り巻く種々の課題に対応した研究を深め、その成果を教育現場に還元していく取り組みを進める重要な役割を担っています。そして、大学等と教育現場とが、それぞれの役割を果たしつつ密接な連携・協力を進める取り組みの先に、新たな時代のニーズに応える教育の実現が見えてくるものと思います。本年報に掲載する論考は、教育理論を踏まえつつ、初等中等教育にかかわる教育現場の現代的な課題解決に資する研究の成果です。

また、本年報では教職実践センターが行ってきた学生支援の様々な取り組みについても報告を行っております。主として、教員の養成、採用に向けた取り組みです。近年、特に小学校を中心に教員不足が大きな課題となっており、各都道府県等が実施する教員採用選考においても必要な教員を確保するため、選考時期の前倒し、複線化等の対応が進められ、本学においても、こうした動向を踏まえた取り組みが行われていることから、その内容等について、本年報を通じてご報告申し上げます。

教員養成に従事する者にとって、時代の変化に敏感に反応し、時代の先をいく研究を続ける不断の努力こそが「教育者」、「研究者」として生きていくために必要不可欠であることは言うまでもありません。本学の教員は、コロナ禍を経て教育研究を進める上での種々の困難を乗り越え、むしろこのような機会を契機に様々な工夫を重ね、教育の質的向上を図っていることをお伝えすることができたら、大変光栄に存じます。

今後とも、本センターの取り組みに深いご理解と力強いご協力をお願いし、年報発刊のご挨拶とします。

令和7年2月

教職実践センター長 河村 久

I 教職に関する総合的な調査・研究・実践報告

主体的・対話的で深い学びを実現する社会科の授業づくり

～「情報を生かして発展する産業」の単元開発を通して～

石田 清彦*

要旨

これからの時代に求められる資質・能力は、「知識・技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱に再整理され、それらを育成するには、社会科では問題解決的な学習の充実が求められている。そのため、令和 6 年度に行われた第 50 回千葉県教育研究会社会科教育部会研究大会「市川大会」では、①社会的事象に出合う問い②学習問題に迫る問い③学習問題④予想を追究・解決するための問い⑤学習問題のまとめに向かう問い⑥社会につなげる問いの「6 つの問いをもとにした単元デザイン」を提案し、自ら課題を持つ段階に留意して、児童の「切実な問題」を軸に単元を構成している。市川大会で授業展開された第 5 学年の「情報を生かして発展する産業」では、児童に敷地面積も商品数も少ないコンビニエンスストアが「便利」を実現している状況に「なぜだろう」という疑問を持たせ、切実な問題につなげて問題解決的な学習の充実が図られていた。

キーワード

主体的・対話的で深い学び 問題解決的な学習 切実な問題 情報を生かして発展する産業 社会科授業

1 はじめに

小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説社会編では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進として、「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするためには、これまでの学校教育の蓄積を生かし、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要であり、我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められる。」⁽¹⁾と述べている。

学習指導要領の改訂にあたっては、これからの時代に求められる資質・能力は、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱に再整理され、社会科においては、改訂の趣旨に「三つの柱に沿った資質・能力を育成するためには、課題を追究したり解決したりする活動の充実が求められる。社会科においては従前、小学校で問題解決的な学習の充実、中学校で適切な課題を設けて行う学習の充実が求められており、それらの趣旨を踏襲する。」⁽²⁾と示されているように、問題解決的な学習の充実を改めて求めているのである。

それは、三つの柱に沿った資質・能力を育成するためには「習得した知識や技能を活用して、調べたり思考・判断したり表現したりしながら課題を解決する一連の学習過程において、育成されるものと考えられるからである。」⁽³⁾

本稿は、小学校の社会科において、主体的・対話的で深い学びを実現する授業づくりのあり方について論ずるものであるが、事例については、令和 6 年度に開催された第 50 回千葉県教育研究会社会科教育部会研究大会「市川大会」（以下「市川大会」という。）で展開された市川市立信篤小学校第 5 学年の授業「情報を生かして発展する産業」の実践を取り上げる。

市川大会の大会主題は「変わりゆく未来を切り拓く力をはぐくむ社会科学習～自ら課題をもち、協働して思考を深める「深い学び」の実現」であるが、開催市の市川市は以前より「子どもがいきいきと取り組む社会科学習～問題解決学習を通して～」を研究主題として、問題解決的な学習の充実を図ってきている。

基調提案では「本大会の主題もその意を汲んであり、児童・生徒の問題・課題意識を大切にした問題解決的な学習の充実を図ることが本研究の要である」⁽⁴⁾と述べており、主体的・対話的で深い学びを実現する社会科の授業づくりについて、問題解決的な学習の充実の視点から論じていきたい。

2 問題解決的な学習の充実

(1) 問題解決的な学習

問題解決的な学習とは、単元などにおける学習問題を設定し、その問題の解決に向けて諸資料や調査活動などで調べ、社会的事象の特色や相互の関連、意味を考えたり、社会への関わり方を選択・判断したりして表現し、社会生活について理解したり、社会への関心を高めたりする学習などを指す。⁽⁵⁾

社会科は、戦後教育改革のなかで誕生した教科であり、昭和22年の学習指導要領 社会科編（I）（試案）には、社会科の学習指導法として、「社会科は青少年が社会生活を理解し、その進展に協力するようになることを目指すものであり、そのために青少年の社会的経験を豊かにし、深くしようとするのであるから、その学習は青少年の生活における具体的な問題を中心とし、その解決に向かっの諸種の自発的活動を通じて行わなければならない。青少年は社会生活に関する真実な知識理解を与えられなければならないが、これは自分たちでなんらかの行動をなし、社会との交渉を経験することによってのみ得られるのである。なすことによって学ぶという原則は、社会科においては特にたいせつである。」⁽⁶⁾と示されており、社会科では、現実の生活の中から学習する対象を取り上げ、その解決を通して学ぶ学習方法を学習指導の基本としてきた。

また、昭和26年の小学校学習指導要領社会科編（試案）には、「児童がその生活の中で直面する問題は、それが一見ささやかなものであっても、社会生活における具体的な問題である以上、直接にせよ間接にせよ、あらゆる社会事象に関連をもっている。したがって、それらの問題を解決しようとして、深く究明していけば、学習はおのずから社会生活の広はん領域に及ぶはずである。学問的な分類でいえば、倫理学・政治学・経済学・社会学・地理学・歴史学などの基礎になるもろもろの社会事象が学習の領域におのずからはいってくるのである。しかも先に述べたように、単にこれらを知的に理解させるにとどまらず、つねに児童の切実な必要に結びつけることによって、理解と、態度と、能力とを一体になるように身につけさせようとするところに、社会科が、児童の現実生活で直面する問題の解決を中心とした学習のしかたをとることのねらいがあるのである。」⁽⁷⁾といった記載があり、子どもが直面している問題を解決することを通じて、子どもたち自身が自らの経験や知識を再構成して、深い学びを実現することを示している。

また併せて同試案からは、児童が実生活のなかで直面する「切実な問題」を取り上げること、そして、取り上げた「切実な問題」を「自主的に究明」することが問題解決的な学習では大切であるということが分かる。つまり、問題解決的な学習の充実を図るには、児童が生活の中で直面する切実な問題を取り上げ、問題解決のための学習過程を構想することが重要となるのである。

(2) 切実な問題

児童にとって切実な問題は、主体的に問題を把握し追究する上での大きなエネルギーとなる。昭和23年の小学校学習指導要領補説では、「本来作業単元の構成と展開とは、児童の現実の生活から生じてくる問題の解決ということによって導かれるものであります。すなわちそこには、児童みずからの関心と目的と必要が生き生きと働いていなければなりません。」⁽⁸⁾とっており、単元を構成する5つの条件の第1に「児童の具体的に直面する問題」を挙げている。そして、その第1の条件について、「児童の具体的に直面する問題とは、前章に述べたような各学年の参考問題そのものではなく、それを根底としてはあくすることができる生きた個々の問題、すなわち児童の必要と要求がねざしている実際上の問題であります。」⁽⁹⁾と説明を加えている。

子どもたちが出会う社会的事象は、大人の社会の物事や出来事で、子どもたちにとっては身近ではない場合が多い。つねに児童の切実な必要に結びつけることによって、理解と、態度と、能力とを一体的に身につけさせるところに、現実生活で直面する問題の解決を中心とした学習方法をとるねらいがあるのである。

つまり、常に児童の必要に結びつけて問題を取り上げること、そして、その問題を児童自らが把握できるように学習活動を工夫して、児童にとっての「切実な問題」を軸に単元を構成することが、問題解決的な学習の充実を図る上では欠かせないのである。そして、児童自らが把握した切実な問題を、調べたり、考えたり、話し合ったりすることによってたどり着いた知識は、学習者自らが「構造化」や「関連づけ」を行い、深い学びへとつながっていくのである。

3 市川大会の主題

(1) 主題についての考え

市川大会の主題は「変わりゆく未来を切り拓く力をはぐくむ社会科学学習」であり、副題は「自ら課題をもち、協働して思考を深める「深い学び」の実現」である。

基調提案では、主題についての考えとして、「問題（課題）を見いだす」→「他者と協働的に追究する」→「まとめたり振り返ったりする」という問題解決的な学習の中でも、児童生徒が自ら課題をもつことが、問題解決的な学習のより一層の充実につながるだろう。（中略）児童・生徒が自ら課題をもつ姿とは、「解決したい・解明したい」と願う、知的欲求を発揮する姿であり、授業づくりにおいて児童生徒一人一人の疑問や意見を大切にした上で、子供たちの中にしっかりと課題が届いた状態である。社会的事象に興味・関心を持てるよう工夫し、児童生徒に課題が届くことが学びの素地となり社会への関心が高まることにつながる。」⁽¹⁰⁾と述べており、児童にとって切実な問題を児童自らが発見することが、問題解決的な学習の充実につながることを示している。

そして併せて、「小学校段階であれば「なぜ?」「どうしてだろう?」「不思議だな」「なんとかしないと」といった素朴な疑問が学習の中で焦点化され、学習問題として設定される。また、その学習問題に対して一人一人が具体的な予想をすることによって、児童が追究したい課題と結びつき、自ら課題を持った状態になると考えられる。」⁽¹¹⁾と述べており、児童の疑問が切実な問題へと深まっていく過程を示しているのである。

(2) 6つの問いをもとにした単元デザイン

市川大会では、主題に迫る視点として「6つの問いをもとにした単元デザイン」を提案している。

ここでの「問い」とは、市川大会では、「調べたり考えたりする事項を示唆し学習の方向を導くものであり、単元などの学習の問題（学習問題）はもとより、児童の疑問や教師の発問などを幅広く含むものである。とりわけ、教師から児童に対して働きかける問いが本研究においては手立てとして機能する。」⁽¹²⁾としている。

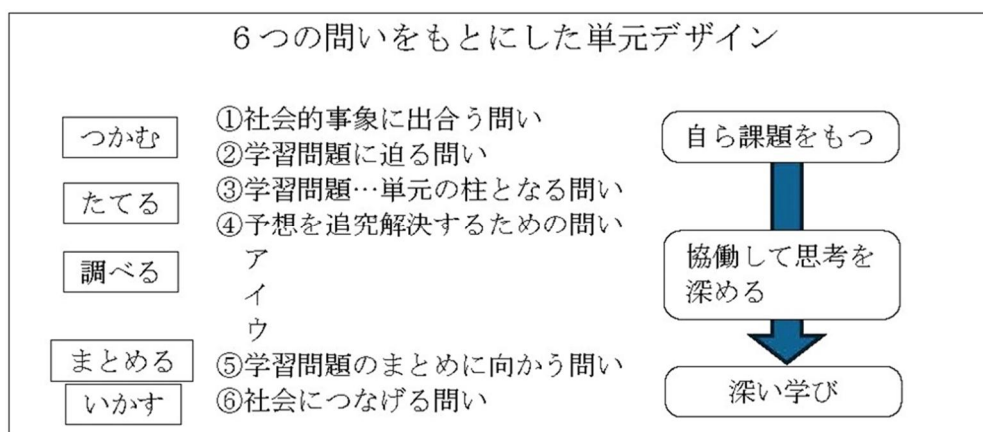


図1 6つの問いをもとにした単元デザイン（市川大会研究紀要・学習指導案集）

「6つの問い」について、市川大会では図1に沿って以下のように説明している。

「6つの問い」は、身近な生活から単元の大きな問いへ向かい、その解決を目指して調べた具体的な事実から特色や意味を考えて学習のまとめに向かい、そのまとめを踏まえた上で身近な生活へ引き寄せるという「深まり方」を通して、社会的事象についての思考や理解を深め、社会への関心を高めるように意図されている。

「児童が自ら課題をもち」段階であれば、①社会的事象に出合う問い、②学習問題に迫る問いを精査し、児童が社会的事象の見方考え方を働かせるよう意図したり、児童から生まれた様々な疑問を焦点化したりして、本質的な問題意識・問題解決の大まかな方向性（③学習問題）が定まるようにしていく。

「協働して思考を深める」段階であれば、④予想を追究・解決するための問い(調べる問い)について、ただ知識を獲得することを目的としたものではなく、得た知識をもとに一人一人がどのように考えたのか、自分の思いを表現できるような問いを設定することで、調べたことをもとにして思考を広げる場とすることができる。

⑤学習問題のまとめに向かう問い(まとめの問い)については、学習問題について追究していく過程で、分かっ

たことや考えてきたことをもとに、改めて問い直しを行うことで、より深まりのある学習になる。また まとめに向かう問いを学習問題の再掲とせず、より深まった問いを工夫したり、まとめに向かう問いを内在した課題（パフォーマンス課題等）を設定したりすることも考えられる。

このうち特に自ら課題をもつ段階については、「社会的事象と出合う問いや学習問題に迫る問いにこだわることによって、より主体的に、社会的事象を自分事として捉え学習に取り組む姿につながる。」⁽¹³⁾とっており、児童にとって身近ではない社会事象であっても、つねに児童の切実な問題に結びつけられるよう、自ら課題を持つ段階に留意しているのである。

そして「問題解決的な学習を形骸化させないためにも、単元を通して問い自体が徐々に深まっていくことを意識して授業づくりをすることが、児童が自ら課題をもち、協働して思考する場面を生み出すきっかけとなり、その積み重ねによって、社会科学習で育てたい姿の実現につながる」と考える。⁽¹⁴⁾とっていることは、昭和26年の小学校学習指導要領社会科編（試案）が望ましい単元の備えるべき6つの条件のひとつとして「単元は間口が狭くて、そこから深くはいつていくうちに、自然に広がるようになっていることが望ましい。（中略）一つの共通問題を追求していくうちに、次々と問題が派生してきて、学習が深くなるにつれておのずから広がりをもつようになることが望ましいのである。」⁽¹⁵⁾と示していることとつながるのである。

本稿においても、課題を持つ段階に注目して、問題解決的な学習の充実の視点から、主体的・対話的で深い学びを実現する社会科の授業づくりについて考察をしていく。

4 5学年の単元「情報を生かして発展する産業」

（1）学習指導要領との関連

市川大会で展開された市川市立信篤小学校第5学年の授業実践「情報を生かして発展する産業」の単元は、平成29年告示の学習指導要領から、新たに位置付けられた内容である。

平成29年の学習指導要領の改訂では、目標と内容構成の改善が行われた。目標の改善について、5学年の産業学習との関連では、産業の様子、例えば、生産量や生産地の分布、作業工程を理解するだけにとどまらず、産業に従事する人々の工夫や努力、変化の様子をも捉え、産業の持続的な発展について構想できる児童を育てること、つまり、これからの日本を支える産業の持続的な発展を担う児童を育てることが求められている。

このため、現在の産業の姿を理解し、これからの産業のあるべき姿を構想する産業学習が重要となっているのである。

内容構成の改善については、情報化に伴う生活や産業の変化を視野に入れて、これまで「情報化した社会の様子と国民生活とのかかわり」としていた内容を「情報を生かして発展する産業」に改め、内容の取扱いでは、「販売、運輸、観光、医療、福祉などに関わる産業の中から選択して取り上げる」ことが示された。

その中で、知識及び技能については、「大量の情報や情報通信技術の活用は、様々な産業を発展させ、国民生活を向上させていることを理解すること」、思考力、判断力、表現力等については、「情報の種類、情報の活用の仕方などに着目して、産業における情報活用の現状を捉え、情報を生かして発展する産業が国民生活に果たす役割を考え、表現すること」が内容の目標として示された。

（2）「情報を生かして発展する産業」としてのコンビニエンスストア

本稿で取り上げる授業実践は、「情報を生かして発展する産業」として「販売」を取り上げ、「コンビニエンスストア」を教材化している。

市川大会研究紀要・学習指導案集に掲載されている第5学年社会科学習指導案では、「コンビニエンスストア」を取り上げた理由として、先ず身近であることを挙げている。

コンビニエンスストアは、学校の周りにも多く、セブンイレブンやローソン、ファミリーマートと様々な企業のコンビニエンスストアが生活圏内に点在している。このため、多くの児童にとって利用する機会も多く、身近に感じることのできる販売業となっている。

一方実態として身近でありながら、子どもたちが受けているサービスは、大量の情報を処理する情報通信技術に支えられていることは、ほとんどの児童が実感していないという。

このことは、子どもたちの「なぜ」「どうしてだろう」「不思議だな」「なんとかしないと」といった思いを引き出し、切実な問題の発見につながっていくものと考えられる。

また、コンビニエンスストアは学校のまわりに点在しているため、身近にある店舗を資料として活用したり、店員の方と交流したりする活動も取り入れることができ、体験的に学ぶことができる教材でもある。

さらに、身近な存在であるため、例えば宅配やキャッシュレス決済など、業務や業態の変化が分かり易く、情報を活用することや情報通信技術の発展が国民生活の利便性を向上させていることを理解しやすい。また、無人店舗の設置などによって業務負担が軽減されるなど、販売者側にとっても利便性の向上が図られており、大量の情報や情報通信技術の活用が、産業を発展させ、国民生活を向上させていることを多面的に捉えることのできる教材だと考える。

(3) コンビニエンスストアの情報活用

コンビニエンスストアの情報活用は、大きく分けて「①情報の収集・活用に関すること」と「②産業の持続的な発展に関すること」の2つに分けられる。

①の情報の収集・活用の「活用の面」では、まず発注作業が挙げられる。

コンビニエンスストアで扱う商品は2,500～3,000点ぐらいと言われており、数万点を扱うスーパーマーケットに比べて圧倒的に少ない。このため、どのような品物をいくつ仕入れるかということが非常に重要になってくる。

このことについて、NHK for School では、次のように説明している。⁽¹⁶⁾

コンビニでは、店に必要な商品を注文する「発注」という作業が欠かせません。各店舗が発注した情報は、一旦、本部でとりまとめます。本部が全国の工場に発注すると、商品は工場から配送センターをへて、それぞれの店舗に配送されるようになっているのです。いくつ発注すれば良いのか、消費期限が短い、おにぎりや弁当の数を決めるのは難しいと言います。そこで助けになるのが、情報を生かした発注システムです。AI、人工知能が、おすすめの発注数を教えてくれます。商品の売れ行きは、天気や気温などの影響を受けて大きく変わります。そこでAIが、商品のバーコードやポイントカードの情報、天気や過去の売れ行き、曜日など、およそ100種類の情報を使って売れそうな数を予測してくれるのです。発注にかかる時間は、一日あたりおよそ2時間減りました。さらに情報を使うと、店に来るお客さんの好みに合わせた品ぞろえができます。

一方、①の情報の収集・活用の「収集の面」では、レジでのPOSシステムやポイントカードなどが挙げられる。

ポイントカードは、もともとは商店が馴染み客に対しておまけを渡したり、割引したりするなどの商慣習から発生していると言われている。最近では、会員証とクレジットカードが一体化したものやスマートフォンアプリとして提供するものなどがあり、店舗のPOSシステムと連携した電子ポイントサービスが主になってきている。顧客側にとっては「1ポイント＝1円」のように、実質的に現金と同じように扱えることが大きな利点であり、ポイントを貯めておけば、次に買い物をする際に「ポイント還元」で引き返すことができることが魅力でもある。

一方、ポイント発行のコストを負担する企業側にとってもポイントサービスのメリットは大きい。まず、ポイントを目当てとしたリピート客を見込めること、そして、顧客維持を実現して継続的な売上に寄与することが期待できる。

また、ポイントカードによる情報収集も、大きなメリットになっている。ポイントカードによって、「年齢、性別、居住地などの基本属性」「新商品志向やクーポン志向などの志向性」「利用履歴と居住地情報を掛け合わせた行動情報」「サイト上のアンケートでの生活属性、例えば車を所有しているか、住居の形態は何か」などが分かり、売り上げを伸ばす的確な品ぞろえの実現につながっているのである。

②の産業の持続的な発展では、無人決済店舗の設置など、最先端のテクノロジーによる店舗運営が挙げられる。AIが需要を予測し、重量センサーを活用してリアルタイムに在庫管理を行う。品出しはロボットが行い、商品棚に設置されるスマートサイネージが来店客の属性情報に基づいて最適な商品を提案する。そんな未来のコンビニの姿を、三菱商事、KDDI、ローソンの3社が描いている。

5 第5学年の授業実践 単元名「情報を生かして発展する産業」

(1) 6つの問いをもとにした単元構成

本単元では、6つの問いのうち、1～5の5つの問いを中心に学習過程を構成している。⁽¹⁷⁾

- (1) 社会的事象に出合う問い
なぜ、たくさんの人がコンビニエンスストアを利用するのだろう。
- (2) 学習問題に迫る問い
小さな店内にいつもお客さんの欲しいものをそろえることができるのはなぜだろう。
- (3) 学習問題
コンビニエンスストアではどのように情報を生かすことで便利を実現させているのだろう。
- (4) 予想を追究・解決するための問い
ア コンビニエンスストアでは、お客さんの欲しいものをどうやって調べているのだろう。
イ コンビニエンスストアでは、商品の数をそろえておくためには、どんな情報が必要だろう
ウ コンビニエンスストアでは、どんな便利なサービスを行っているのだろう。
- (5) 学習問題のまとめに向かう問い
コンビニエンスストアでは、どのような情報を集め、どうやって活用してきたのだろう。

この5つの問いは指導計画の中では次のように位置づけられている。⁽¹⁸⁾

時数		主な学習内容と資料
1	問題をつかむ 学習計画を立てる	○セブンイレブン高谷1丁目店の写真や情報を提示し、コンビニの利用経験について話し合う。 なぜ、たくさんの人がコンビニを利用するのだろう。 小さな店内にいつもお客さんの欲しいものをそろえることができるのはなぜだろう。 【学習問題】 コンビニでは、どのように情報を生かして便利を実現させているのだろう。 ○予想を基に学習計画を立てる。
2	調べる	コンビニでは、お客さんの欲しいものをどうやって調べているのだろう。 ○2か所の陳列写真を提示し、本時の問いのための調べ学習を行う。 ○写真、動画、インタビューの資料を基に、情報の活用例や集め方について調べる、考えをまとめる。
3		○買い物ごっこを通して、狭い店舗でたくさんのお客さんが来るのにどうやって必要な商品数をそろえているのかについて話し合う。 コンビニでは、商品の数をそろえておくためには、どんな情報が必要だろう。 ○店員さんが使用しているタブレット写真から、売り上げや天気、イベントなどの情報の種類を調べる。 ○商品の配送の図から配送の仕組みについて読み取り、考えをまとめる。

4		コンビニでは、どんな便利なサービスを行っているのだろう。 ○セブンミール、セブンナウの資料から配達の仕組みについて話し合う。 ○マルチコピー機の資料から、コンビニでできる様々なサービスについて読み取り、考えをまとめる。
5	まとめる	コンビニでは、どのような情報を集め、どのようにして活用してきたのだろう。 ○学習問題に対する自分の考えを書く。 ○仮のまとめをもとにグループで話し合う。 ○コンビニが情報を活用することで、産業を発展させてきていることについて、学習を振り返り、考えをまとめる。 【学習のまとめ】 コンビニでは、情報通信機器を使って、売り上げに関する様々な情報を集めている。集めた情報を近隣の店舗、本部や工場などの様々な場所と共有している。集めた情報を活用して発注したり、商品開発を行ったりして、客のニーズに応え売り上げをさらに伸ばしている。

（２）課題を持つ段階の指導

前述したように、問題解決的な学習の充実を図るには、児童が実生活のなかで直面する「切実な問題」を取り上げることが重要である。しかし、子どもたちがであう社会的事象は、大人の社会のものごとや出来事で、子どもたちにとっては身近ではない場合が多い。

そこで市川大会では、6つの問いをもとにして単元を構成し、自ら課題をもつ段階では、「社会的事象と出合う問い」や「学習問題に迫る問い」にこだわることによって、児童の切実な問題に結びつけられるよう、自から課題を持つ段階に留意している。自ら課題を持つ段階は、6つの問いをもとにした単元デザイン（図1）の「①社会的事象に出合う問い、②学習問題に迫る問い、③学習問題」にあたり、児童から生まれた様々な疑問を焦点化して、本質的な問題意識・問題解決の大まかな方向性が定まるようにしていく段階である。指導計画では、第1時の「問題をつかむ」「学習計画を立てる」段階にあたる。

そこで、第1時の授業展開を以下に示す。

なお、市川大会で授業公開されたのは第1時及び第2時であり、いずれも深い教材研究に基づくよく吟味された授業であり、筆者にとっても学びの多い実践であった。

以下の授業展開は、市川大会の研究紀要・学習指導案集掲載の「本時の指導」をもとに「学習活動と内容・資料」に、授業中に使用された資料と「教師の発問」を加筆し、新たに「児童の反応・教師のまとめ」欄を設けて筆者が作成したものである。なお、「教師のまとめ」は、児童の意見に対して、教師が児童とのやりとりの中で、分かり易くまとめた言葉である。

下記「②展開」については、授業を公開した市川市立信篤小学校および授業者の承諾を得て掲載していることを言い添えておく。

（３）第1時の授業展開

① 目標

情報の種類、情報の活用の仕方などに着目して、問いを見出し、産業における情報活用の現状について考え、表現することができるようにする。

② 展開

学習活動と内容・資料	教師の発問（○）	児童の反応（・）	教師のまとめ（○）								
1	セブンイレブン高谷 1 丁目店の写真や情報を提示し、家族や児童のコンビニの利用経験から、なぜたくさんの人がコンビニを利用するのかを考える。 セブンイレブン 高谷 1 丁目店 1 日の来客数 約 1,000 人 （日本のコンビニ店舗数 5 万 7594 件） <u>2024. 8. 20 日本経済新聞の記事</u> 1 日のコンビニの利用者 1,000 人×約 6 万件＝約 6,000 万人 日本の総人口の約半分！ なぜ、たくさんの人がコンビニを利用するのだろう。	・安いから ・すぐ近くにあるから ・会社のお昼ご飯とかを買いに行く時があるから ・お弁当とかポテトとかがある ○食べ物が充実している ・生活必需品がある ○生活に欠かせないものがある ・ひとつの種類でも色々ある、おにぎりとかでも色々な種類があるから ・24 時間年中無休でやっているから、夜遅くに会社から帰ってきても行けるから便利 ○コンビニは完璧 ○便利だし品物もそろっている									
2	スーパーマーケットと商品の数や店舗の敷地面積などについての資料を基に比較し、なぜコンビニでは、お客さんの欲しいものをそろえることができるのかを考え、話し合う。 <table><tr><th>お店</th><th>しき地面積</th><th>商品数</th></tr><tr><td>スーパーマーケット</td><td>1,500 m²</td><td>10,000 品目</td></tr><tr><td>コンビニエンスストア</td><td>180 m²</td><td>3,200 品目</td></tr></table> 小さな店内にいつもお客さんの欲しいものをそろえることができるのはなぜだろう。	お店	しき地面積	商品数	スーパーマーケット	1,500 m ²	10,000 品目	コンビニエンスストア	180 m ²	3,200 品目	・コンビニは品数が少ない ・店の人がインスタを見て、何がほしいのか調べている ○情報を見て商品を揃えている ・売れ具合を見て人気商品を揃えている ○情報が人気商品とつながりそう ・売り上げを見ると人気商品が分かる ・調査をして計画を立てて売っている ・新商品などをポスターで知らせる ・アンケートを取って、お客さんの欲しいもので多かったものを輸入している、海外のものもあるしそうでないものもある ・生活している中で絶対に必要になるものを考えて揃えている ・前の「情報」の学習と同じ。視聴者がどういうものを求めているのか考えている ○お客さんの欲しいものに答えるためにやっている ・インターネット ・防犯カメラ ・レジのレシートとか領収書で分かる
お店	しき地面積	商品数									
スーパーマーケット	1,500 m ²	10,000 品目									
コンビニエンスストア	180 m ²	3,200 品目									
○情報はどこで仕入れているのかな											
○売り上げの情報はどこで分かるのかな											

○領収書で何が分かるの ○他にはどうやって調べているの 3 話し合ったことを基に、学習問題を立てる。 ○何かしらの情報を使って工夫していることについて調べて確かめてみよう。	・何を買ったかとか、いくつ買ったかとか分かる ○レジの情報から分かる ・こっそり見ている ・商品の並べ方の工夫をしている ・毎日運送トラックが商品を持ってくる、足りないものを持ってくる ・足りないものは人気のあるもの ・常に商品を入れ替えていて、売れるものは残しておいて、売れなかったものは新しいものに入れ替える ・キャンペーンをやっている ○お客さんの欲しいものを揃えるには、売れているもの、人気のあるものを、レジとかインターネットとか、何かしらの情報を使っているということ、情報を使ってお客さんの欲しいものを揃えているということ ○お店の中には情報を生かしたものがたくさんあるということ
○今回の単元は「情報を生かした産業」	○コンビニでは、情報をどのように活用してお客さんの便利を実現しているのだろう

【学習問題】

コンビニでは、どのように情報を生かして便利を実現させているのだろう。

（４）課題を持つ段階の「問い」

「問題をつかむ」段階では、「なぜ、たくさんの人がコンビニを利用するのだろう」という社会的事象に出合う問いによって、「すぐ近くにある」「食べ物が充実している」「生活に欠かせないものがある」といったことを児童は生活経験の中から想起し、コンビニエンスストアの「便利」に気が付いていく。そして、コンビニエンスストアがスーパーマーケットに比べて敷地面積も商品数も少ないことを理解した上で、「小さな店内にいつもお客さんがほしいものを揃えることができるのはなぜだろう」という問いによって、3年生で学習したスーパーマーケットの既有概念と、敷地面積も商品数も少ないコンビニエンスストアが便利を実現している状況とを比較して、「なぜだろう」という疑問をもち、切実な問題へとつなげている。

児童はその疑問に対して、「情報を見て商品を揃えている」「レジの情報で人気商品が分かる」といったことを予想し、「前の「情報」の学習と同じ」という発言に見られるように、「お客さんの欲しいものを揃えるには、売れているもの、人気のあるものを、レジやインターネットといった何かしらの情報を使っている」のではないかと考え、「情報を生かして、コンビニエンスストアは便利を実現しているのだろう」といった新たな考えに至り、単元を貫く学習問題へと迫っているのである。

このことは、「なぜ?」「どうしてだろう?」「不思議だな」「なんとかしないと」といった素朴な疑問が学習の中で焦点化され、学習問題が設定されていくといった市川大会の提案を具現化しているものと言える。

社会科では、児童の「切実な問題」を軸に単元を構成することが、問題解決的な学習の充実を図る上では欠かせないことは前述したが、本実践では、豊富な品ぞろえによって消費者の願いに応えているスーパーマーケットの既有知識と、敷地面積も商品数も少ないコンビニエンスストアでほしいものを揃えているといった新しい知識の間で思考が揺さぶられ、切実な問題として、学習問題の設定へと流れていったのである。

（５）「切実な問題」を「自主的に究明」する学習過程

本稿では、課題を持つ段階に注目して、児童にとって切実な問題を児童自らが発見するための「問い」について論じてきたが、問題解決的な学習の充実を図るためには、「切実な問題」を「自主的に究明」する学習過程を構想することが重要である。

そして、切実な問題を、調べたり、考えたり、話し合ったりすることによって、学習者自らが知識の「構造化」や「関連づけ」を行い、深い学びを実現させていくのである。

そこで、授業展開のあった第２時を含めて、「調べる」「まとめる」「いかす」段階についても、問題解決的な学習の充実を図る「問い」の有効性について考察していきたい。

①第２時について

第２時では、２店舗の品ぞろえの違う写真から、「利用者に関する情報が品ぞろえに生かされているのだろう」ということを、児童ははっきりと認識していく。

第１時で「小さな店内にいつもお客さんのほしいものを揃えることができるのはどうしてだろう」という「問い」によって、品ぞろえのために情報を活用しているのではないかと考えたことが、品ぞろえの違う２店舗の写真を見て、「やはり品ぞろえを考えるために情報が使われているのだな」という考えにつながっていく。そしてそのことは、教科書等を使って調べることによって、確かな理解へとつながっていくのである。

すると、「そもそもどうやって情報を集めているのか」といった新たな疑問が生まれてくる。これが調べる段階の「予想を追究・解決するための問い」になるのである。このように、自然な思考の流れとして出てきた「問い」こそ、探究することへの価値を見出し、調べる意欲へとつながっていくのだと考える。

ここでは、レジのPOSシステムや電子マネー、ポイントカードなどによって情報が集められていることを調べ学習によって理解するのだが、私たちにとっての「便利」が、コンビニ側にとっても「便利」になっていることに気づいていくのである。

指導案では「コンビニでは、自分も気が付かないうちに情報が活用され、自分たちの生活が便利になっている」⁽¹⁹⁾といった記載がある。「知らないうちに活用され」という側面は、一見マイナスにもとらえられがちだが、集められたデータは、購入頻度や離反の原因分析をすることによって、商品やサービスの改善、新規開発に活かされており、私たち消費者のメリットにもつながっているのである。そしてそのことへの気づきが、「大量の情報や情報通信技術の活用が、国民生活を向上させている」ことへの理解につながっていくのだと考える。

②第３時について

第３時では、同じく６つの問いをもとにした単元デザイン④の「予想を追究・解決するための問い」として「コンビニでは、商品の数を揃えておくためには、どんな情報が必要だろう」という問いを設定している。第２時では「どのように情報を集めているか」、第３時では「どのような情報を集めているのか」となっている。これは、「どのように」と「どのような」という面で、情報収集を整理する必要があるからだと考える。

市川大会でも「学習問題の予想から、「欲しいものをどうやって調べているのか」「集める情報にはどのような情報が必要か」「どのような便利なサービスを行っているのか」に分類していくことで、調べることを明確にするとともに学習材と児童の距離を縮めていけるようにしていく。」⁽²⁰⁾と言っている。

③第４時について

第４時では「コンビニでは、どんな便利なサービスを行っているのだろう」といった「予想を追究・解決するための問い」によって、情報活用が、「産業の持続的な発展」に生かされているといった側面に気づくことができる。

例えば、セブンナウのような宅配システムや無人決済店舗の設置などが便利なサービスとして挙げられる。無人決済コンビニエンスストアは、通常の有人レジ店舗に比べて短時間で手軽に買い物ができ、利便性向上につながっている。また店舗側にとっては、非接触ニーズへの対応や、人手不足対応および人件費削減にも期待ができ、これまで出店できなかったオフィスや工場、物流施設などの特定施設内を中心としたマイクロマーケットへの出店も可能になるのである。

また、コンビニエンスストアはバックヤードが狭くて在庫を抱えることが難しいため、より効率的に物流を行うシステムが必要となる。このことは物流業界の業務改善にも影響したりするのである。このようなことの理解が、産業に従事する人々の工夫や努力、産業構造の変化の様子をも捉え、産業の持続的な発展について構想できる児童を育てることにつながるのだと考える。

市川大会でも、「消費者側のメリットだけでなく、コンビニエンスストアも様々な手段により情報を取得し、その情報を商品管理や商品開発に生かすことで、欠品や売れ残りを防ぎ、売り上げを伸ばしている側面にも目を向けさせたい。それによってさらに産業が発展し、消費者が求めている商品を購入することができることに気づかせていきたい。また、販売以外でのコンビニエンスストアの多様なサービスの広がりについて、保護者への「買い物以外でどんなことでコンビニエンスストアを使うか」というインタビューの結果等も活用し情報通信機器を使いながら、消費者に便利な様々なサービスが行われていること、それが私たちの生活に欠かせないものになっていることに気づかせていきたい。」⁽²¹⁾と言っている。

④第5時について

第5時は、「コンビニでは、どのような情報を集め、どのようにして活用してきたのだろう」という「学習問題のまとめに向かう問い」を設け、「大量の情報や情報通信技術の活用は、様々な産業を発展させ、国民生活を向上させていることを理解すること」、および「情報の種類、情報の活用の仕方などに着目して、産業における情報活用の現状を捉え、情報を生かして発展する産業が国民生活に果たす役割を考えること」につなげている。

市川大会では、「今までの学習を関係図の形で分類整理させる時間を設け、分類したことを基に話し合い、単元の学習を構造的にとらえることができるようにし、個人のまとめに活かせるようにしたい。」と言っており、「学習問題のまとめに向かう問い」によって、深い学びを実現しているのである。

6 おわりに

市川大会での第5学年の授業実践は5時間扱いとなっており、「6つの問い」については、1～5の5つの問いを中心に単元を構成している。

そこで最後に、第6時を「いかす」過程として単元構成に加え、「社会につなげる問い」を設けることを提案したい。

例えば「これからのコンビニエンスストアは、お客さんの便利を実現するためにどのようになっているのだろうか。未来のコンビニエンスストアを考えよう」といった問いである。

平成29年の学習指導要領の改訂では、5学年の産業学習との関連で、産業の持続的な発展について構想できる児童を育てるために、社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考える力、社会に見られる課題を把握してその解決に向けて社会への関わり方を選択・判断する力の育成が求められることを前述した。

そこで、このような問いを設けることによって、社会への関わり方を選択・判断する力を養うとともに、産業の持続的な発展について構想できる児童を育てる産業学習をデザインすることができると考えるのである。

社会科は、「平和で民主的な国家及び社会の形成者の育成」が目標となっており、社会を構想する能力の育成が求められている。国を支える産業の持続的な発展を構想する学びは、社会を形成する資質・能力の育成につながるのである。

引用文献

- (1) 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編 文部科学省 日本文教出版 令和3年8月20日6版 P3
- (2) 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編 文部科学省 日本文教出版 令和3年8月20日6版 P6
- (3) 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編 文部科学省 日本文教出版 令和3年8月20日6版 P19
- (4) 第50回千葉県教育研究会社会科教育部会研究大会市川大会 研究紀要・学習指導案集 P10
- (5) 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編 文部科学省 日本文教出版 令和3年8月20日6版 P20
- (6) 学習指導要領（社会科編）試案 昭和22年 文部省 令和7年1月8日最終閲覧

<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s22ejs1/index.htm>

- (7) 小学校学習指導要領社会科編（試案） 文部省 昭和26年 令和7年1月8日最終閲覧
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s26es/index.htm>
- (8) 小学校社会科学学習指導要領補説 文部省 昭和23年 令和7年1月8日最終閲覧
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s23es/chap3.htm>
- (9) 小学校社会科学学習指導要領補説 文部省 昭和23年 令和7年1月8日最終閲覧
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s23es/chap3.htm>
- (10) 第50回千葉県教育研究会社会科教育部会研究大会市川大会 研究紀要・学習指導案集 P10
- (11) 第50回千葉県教育研究会社会科教育部会研究大会市川大会 研究紀要・学習指導案集 P10
- (12) 第50回千葉県教育研究会社会科教育部会研究大会市川大会 研究紀要・学習指導案集 P13
- (13) 第50回千葉県教育研究会社会科教育部会研究大会市川大会 研究紀要・学習指導案集 P13-14
- (14) 第50回千葉県教育研究会社会科教育部会研究大会市川大会 研究紀要・学習指導案集 P14
- (15) 小学校学習指導要領社会科編（試案） 文部省 昭和26年 令和7年1月8日最終閲覧
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s26es/index.htm>
- (16) NHK for school 令和6年9月3日閲覧
https://www2.nhk.or.jp/school/watch/bangumi/?das_id=D0005120550_00000
- (17) 第50回千葉県教育研究会社会科教育部会研究大会市川大会 研究紀要・学習指導案集 P50
- (18) 第50回千葉県教育研究会社会科教育部会研究大会市川大会 研究紀要・学習指導案集 P52-53
- (19) 第50回千葉県教育研究会社会科教育部会研究大会市川大会 研究紀要・学習指導案集 P58
- (20) 第50回千葉県教育研究会社会科教育部会研究大会市川大会 研究紀要・学習指導案集 P50
- (21) 第50回千葉県教育研究会社会科教育部会研究大会市川大会 研究紀要・学習指導案集 P51

参考文献

- 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編 文部科学省 日本文教出版 令和3年8月20日6版
- 第50回千葉県教育研究会社会科教育部会研究大会市川大会 研究紀要・学習指導案集
- 初等社会科研究 井田仁康・唐木清志編著 ミネルヴァ書房 2023年2月10日初版第2刷
- 小学校社会科教育 社会認識教育学会編 学術図書出版社 2022年4月10日第1版第4刷
- 問題解決学習の理論と方法 谷川彰英著 明治図書 1993年9月
- 学習指導要領（社会科編）試案 昭和22年 文部省 令和7年1月8日閲覧
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s22ejs1/index.htm>
- 小学校学習指導要領社会科編（試案） 文部省 昭和26年 令和7年1月8日閲覧
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s26es/index.htm>
- 小学校社会科学学習指導要領補説 文部省 昭和23年 令和7年1月8日最終閲覧
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s23es/chap3.htm>
- 知っておきたいポイントサービスの基礎知識 事例詳細くつなweB> 令和6年9月3日閲覧
<https://tsunaweb.book.mynavi.jp/tsunaweb/tsuna/detail/id=6645>
- リーバル株式会社 ポイントカード導入のメリット 令和6年9月3日閲覧 <https://www.rvl.jp/merit/>
- スキルアップAI Journal 令和6年9月3日閲覧 <https://www.skillupai.com/blog/ai-topics02/>
- 東洋経済 ONLINE 令和7年1月13日閲覧 <https://toyokeizai.net/articles/-/828721>

子どもを対象にした戸倉ハルのダンス作品

—「女子と子供の体育」誌を中心に—

安広美智子^{*1} 岸田眞弓^{*2} 井上文子^{*3} 鈴木ゆきの^{*4}

要旨

本稿は、昭和前期の子どもと女子のダンス教育の第一人者である戸倉ハルの創作活動を、「女子と子供の体育」誌を主な資料とし作品の特性、指導観を明らかにした。昭和の変動の時代、厳しい統制の中でダンス用語の使用や教材の内容が規制されるようになったが、その中で戸倉は独自の作風を貫き、学校教育の中の身体表現の様式を確立したと言える。子どもの主体性を大切にする指導観は、現代にも受け継がれている。保育の現場、保育者養成大学においても教材として導入している作品「動物の行進」を実践研究として、原型から舞台発表作品の実践的研究を実施した。定型性の作品の中に子どもの自由表現の余地を残している作品であり、教材として適切であることが明らかになった。動きのモチーフが明確であるため身体表現の基礎を学ぶ教材として、現代にも活かせる表現性の高い作品であり、運動会、表現発表会にも活かせることが明らかになり表現教育に適した教材としての一定の成果が得られた。

キーワード

子ども 身体表現 戦時下 戸倉ダンス作品

1. はじめに

学校における舞踊系教育は、明治初期の「遊戯」に始まり、大正・昭和初期においては、西欧文化の導入と「唱歌遊戯・行進遊戯」*、戦時下の軍国主義思想の中では、錬成を目的とした「音楽運動」¹⁾、戦後は指導要領改訂（昭和 22 年）により個性と創造性を主にしたダンスが主流となり現在に至っている。その中で戸倉ハルは、大正後期より昭和前期における変動の時代に、ダンス教育界のパイオニアとして中心的役割を果たした。ダンスは「全人教育の一環である」²⁾と位置づけ、時代の要求に沿わせながら教育的価値の確立を目指したのである。

*唱歌遊戯、行進遊戯

1936（昭和 11）年第二次改正学校体操教授要目では、ダンスは「唱歌遊戯及行進遊戯」にまとめられ、新要目は基本練習 唱歌遊戯 行進遊戯として領域が拡大した。目的として「唱歌遊戯及行進遊戯は音楽の伴ふ全身の動作にして身體の發育と健康を助長し容姿を端正にし動作を優美ならしめ兼ねて快活な温雅なる精神を養ひ以て心身の調和的発達を計るを以て目的とす」としている。

新要目では「基本練習」を設け、その内容として「基本歩法」「基本態勢」「應用態勢」から基礎的な運動の指導を重視したものとなっている。また、要目に示された唱歌遊戯はほとんどが戸倉の作品である。行進遊戯は井口阿くりがアメリカから持ち帰った「ファースト」や「ボルカセリーズ」、二階堂トクヨがイギリスから持ち帰った「ギャザリングピースコーツ」、体育ダンス研究会から広まったフォークダンスなどが挙げられる。

戸倉ハルの略歴

1896（明治 29）年 11 月 9 日、香川県丸亀市に生まれ育ち、丸亀の高等女学校へ入学した。1916（大正 5）年に、東京女子高等師範学校附設第六臨時教員養成所家事科第一部に入学し、二階堂トクヨから、ダンスやスウェーデン体操を学んだ。トクヨから教授された「メイポールダンス」や英国のフォークダンスが、後年の戸倉のダンス教材の中に生かされている。教員免許は「修身・家事・体操」を取得した。

1918（大正 7）年 4 月、高知県師範学校教諭に任命され、専科である家事科の他に、体操の授業も受け持ち、舎監も兼ねた。1922（大正 11）年、東京女子高等師範学校の研究科に入学する。研究科時代には、ワルター・ブラントに「動物の模倣体操」を習っており、後に戸倉がつくる数多くの動物の模倣運動はこの時の影響を受けている。恩師の永井から幼児の研究をするようにすすめられ、卒業論文の題目は「子供のダンス」であった。

1924（大正 13）年 4 月、東京府立第六高等女学校（現都立三田高等学校）に奉職した。

*¹ 聖徳大学教育学部児童学科教授 *² 聖徳大学短期大学部保育科教授 *³ 聖徳大学教育学部児童学科専任講師 *⁴ 聖徳大学体育研究室助手

1926（大正 15）年、日本女子体育専門学校の非常勤講師を兼務し、二階堂トクヨとの関係がこの年から始まった。また、戸倉の創作活動に、生涯にわたって影響を及ぼした人物に土川五郎がいる。土川は童謡遊戯の研究者であり、戸倉と土川をとりまく舞踊愛好家たちには二階堂トクヨらの女性メンバーも参加しており、時代を追って圧力を加えてくる軍国主義の中で女性の体育普及に、体育ダンスが最も適切であるという共通理解ができていた。「リズム」や「リトミック」という言葉すら使用できなくなっても、「体育遊戯」「民踊体操」といって踊っていた。

1933（昭和 8）年 4 月、東京女高師の助教授として迎えられた。1936（昭和 11）年には、学校体操教授要目の改正があり、戸倉は女性で唯一の審議員となり、唱歌遊戯や行進遊戯を残すことを訴えた。1941（昭和 16）年、日本は第二次世界大戦に突入し、学校ダンス廃止論が再燃した。戸倉は存続を訴え、「3 年生までは唱歌遊戯として認めよう」と軍部が折れることとなった。戦時下のダンス指導の課程は基本練習が強調され、合理的に考えられていた。

終戦を迎え学校教育は 180 度転換し、ダンス教材は軍国調作品から解放され、戸倉の新しいダンスや体操の時代が到来した。戸倉がレコード等に残した「独自の作品」はおよそ 800 曲にのぼり、約 50 年にわたる教職生活の中で、幼児から生徒にわたる幅広い年齢層を対象に作品をつくっている。

1962（昭和 37）年 4 月にお茶の水女子大学を定年退職すると同時に、日本女子体育短期大学教授となった。当時、文部省ではダンスは既成作品を取り上げるのではなく、自分たちで創り上げるものであるという方針で固まりつつあった。

1953（昭和 28）年、パリで開催された第 2 回国際女子体育会議に戸倉が出席し、いつの日か東京で国際女子体育会議を開催しようと決意していた。1954（昭和 29）年 8 月に日本女子体育連盟の第 1 回総会が開催され、翌年、会長に戸倉が就任した。国際女子会議では、念願であった第 6 回東京会議が決定され、準備が進められていたが東京会議の開催を待たず病気のため永眠した。

戸倉の創作活動は、戦争の影響を受けざるを得なかった。その作品の多くは、太平洋戦争後の抑圧から解放された時代に創作された。それを桐生は「新しいダンスや体操の時代が到来したのである。・・・叙情豊かなものが、溢れる泉のごとく発表されていった³⁾。」と表現している。一方で長い戦争の時代〔1931〈満州事変〉～1945〈太平洋戦争の終戦〉〕の戸倉ハルの活動については注目されていなかった。2009 年に我々は、戦中に発刊された「女子と子供の体育」誌に注目してこの間の戸倉の活動について調べ報告した⁴⁾。その中で、戦中に創作された作品は子ども向け作品が多いことが判った。

2. 目的

戦争中の戸倉の教育活動を調べる。まず、①戸倉ハル（1896～1968）の活動期前後の時代背景を明らかにするため、学制の公布と各種指導書の発刊、体育科内容の変遷を明らかにし、②当時の女子体育の活動内容が反映された各種女子体育関連雑誌の変遷を調べる。その中から、③戸倉の活動期に発刊された「女子と子供の体育」誌における戸倉の活動について著作の内容から分類を行い、戸倉の著述の中で子ども向け作品について解説された内容について調べる。

2011 年に我々は、戸倉のダンス作品をはじめとした「学校ダンス」が運動会において現在も採用されていることから、その現代的な意義を検討し、報告した⁵⁾。本研究では、④戸倉の子供向けダンスに焦点を当て、それが現在の教育現場にどのように受容されているかを明らかにする。また、⑤実際に指導する場面を想定し、作品の適正、指導法の有効性について検討する。最終的に現在の幼児教育現場における戸倉ダンスの意味について実践的に検証する。

3. 方法

3.1 資料からの調査は ①『学校体育制度史増補版』井上一男著 ②佐々木等「女子と子供の体育」1 巻 1 号～5 巻 12 号 1936-1940 女子体育振興会刊行 から調べた。

- 3.2 現在の教育現場における戸倉ダンスの調査は、現在発刊されている各種指導書や作品集など書籍の中の戸倉作品を調べた。またその制作年代は『近代日本女性体育史』によった。
- 3.3 子どもを対象とした作品についての実践的検証は、一つの戸倉作品を選んだ上でその指示書通りに動いた。その後、新しい物語を創作した上で発展的な動作を引き出せるか検討した。結果として、教材としての戸倉作品の適切性を検討した。

4. 結果と考察

4.1 「政令」の公布と体育科、ダンス教育の変遷

1872（明治5）年、「学制」公布により教育行政は文部省が総括することが示された。小学校の場合は人民一般が必ず学ばなければならないものとしている。それに伴い体操科の内容が具体的に示される。明治期は体操が中心であり、体操科の一項目として「体操（運動）遊戯」が設定され、体育の目的は身体の諸機能や筋肉の発達に重点が置かれるとともに身体美も求められ、身体美の追求は精神にも影響を及ぼすといわれた。

1878（明治11）年、体操伝習所が設立され身体教育としての体操であり、また保健的な性格のものとして指導される。

遊戯に関する指南書は、坪井玄道著『戸外遊戯法』（1885（明治18）年）が最初である。『戸外遊戯法』は児童向けの指導書であり児童の成長には体操と遊戯（戸外遊戯）が有効であると主張した。内容は、「唱歌遊戯」「行進遊戯」「競争遊戯」「ボール遊戯」となっている。

1905（明治38）年、体操遊戯調査会の調査報告書『體操遊戯取調報告』が挙げられ、内容は「競争遊戯」「行進遊戯」「動作遊戯」の3つに分けられている。運動遊戯の目的は、児童の運動活動を満足させ運動の自由と快感をもって個性および自主性を育てること、とされた。内容は下記のとおりである。

運動遊戯	尋常小学校 内容
競走遊戯	綱引、毬送、フットボール、鬼遊の類
行進遊戯	十字行進、踵趾行進、方舞の類
動作遊戯	桃太郎、池の鯉の類

1913（大正2）年、「學校體操教授要目」

世界大戦の勃発により国家主義、国粋主義の気運が高まり教育にも影響を及ぼす。「遊戯」として取り扱われ、内容は下記のとおりである。

	尋常科 内容
遊戯	鬼遊、旗取、行進遊戯、バスケットボール、フットボール他

1926（大正15）年、「改正學校體操教授要目」

遊戯及競技の小学校の遊戯の内容は下記のとおりである。

遊戯	内 容	
	尋常小学校	高等小学校
競走遊戯	整列競走、旗取、ドリブルボール他	
唱歌遊戯	日の丸の旗、鳩、桃太郎、案山子他	
行進遊戯	渦巻行進、歩法演習、十字行進、マウンテンマーチ他	クワドリル、ポルカセリアス

1936（昭和11）年、「第二次改正學校體操教授要目」

ダンスは、「唱歌遊戯及行進遊戯」の項目として扱われ、「唱歌遊戯」「行進遊戯」合わせて60種以上と増加しており、低学年にとどめることなく女子中学校まで割り当てている。この作業に戸倉も関わっており教材はさらに豊かになる。小学校唱歌遊戯及行進遊戯の内容は「基本練習」「唱歌遊戯」「行進遊戯」に分けられ、内容は下記のとおりである。

基本練習及 遊戯	内 容	
	尋常小学校	高等小学校
基本練習	基本歩法（ウォーキングステップ、ランニングステップ、スキッピングステップ、ギャロッピングステップ、ホッピングステップ、ツーステップ、ポルカステップ、スライドステップ、ワルツステップ、マズルカステップ、スケーティングステップ、シャッティッシュステップ、フォローステップ、ヒールエンドトゥ、バランスステップ、レドアポルカステップ）、基本態勢、応用態勢	基本歩法（バスクステップ、ミニユエットステップ）
唱歌遊戯	日の丸の旗、鳩、兵隊さん、ヒカウキ、案山子、蝶々、雪、春が来た、ひばり、かぞへ歌、汽車、氷すべり、春の小川、舟の旅、水師瑩の會見、海、朧月夜、故郷	春風、幼き頃の思出、荒城の月
行進遊戯	象、友さがし、縫ふてゆく、かたつむり、私のまね、しーそー、ことろ、ご挨拶、ひきくら、鬼ごっこ、かげぼうし、ブレッキング、ぶらんこ、仲よし、マウンテンマーチ、スケーティング、ブラックナッグ、クラブダンス	リチカ、ヴァルソヴィエヌ、アイリッシュリルト、ヴィンヤード、ポルカシリーズ、ギャザリングピースコーツ

小学校に限らず高等女学校、師範学校女生徒の部でも「基本練習」「唱歌遊戯」「行進遊戯」が課せられ教材として数多く取り上げられている。これまでに類を見ないほどの内容であり、改正作業に携わった戸倉の存在が学校教育におけるダンスの重要性を認識させた結果と考えられる。

1942（昭和17）年、「國民學校體練科教授要項」

戦時色が濃くなり身体鍛錬と旺盛な精神力を養うことを目的としている。今までの「基本練習」「唱歌遊戯」「行進遊戯」から「音楽遊戯」となり基本練習に重きを置いた。ダンスの存続が危ぶまれ、外来のステップは漢字に書き直される中、遊戯を守り抜いた。内容は下記のとおりである。

	内 容	
	初等科	高等科
音楽遊戯	基本歩法、基本態勢、応用態勢	基本歩法、基本態勢、応用態勢

1943（昭和18）年、「師範學校體練科教授要目」、1944（昭和19）年、「中等學校體練科教授要目」では「音楽遊戯」から「音楽運動」に変更している。基本歩法について変化は見られないが教材としての作品は、愛国行進曲、海ゆかばなど教材数は少なく基本練習に重きを置いていることがうかがえる。

唱歌遊戯や行進遊戯は体操科の中でも他には類を見ない音楽を伴った身体運動である。戦時期、士気を高め子どもや女子に相応しい音楽の選択と鍛錬性をも含んだ身体運動の両立を考え、ダンスを残す方法を思慮しながらの教材づくりが必要であった。また、殺伐とした戦時期だからこそ子どもの成長に音楽と感性の育成、そして快楽が必要であった。

戦後は、「遊戯」から「ダンス」に変わり「創作」が導入される。

4.2 戦争と女子体育関連雑誌

女子体育関連雑誌の変遷を戦争の時代背景とともに示すと表1のようになった。

表 1 戦争と女子体育関連雑誌

年代	戦争	雑誌
1931 (S06)	満州事変	S11～S15 「女子と子供の体育」
1937 (S12)	日中戦争	
1939 (S14)	第2次大戦	
1941 (S16)	太平洋戦争	その後、「学校體鍊」へ合流
1945 (S20)	終戦	S37 「女子体育」

戦後は、1957（昭和32）年に「山なみ」、その後1959（昭和34）年に「子供と女子の体育」が発行され、1962（昭和37）年5月には「女子体育」が創刊され今日に至っている。



図1 「女子と子供の体育」創刊号表紙



図2 「女子と子供の体育」最終号表紙

4.3 「女子と子供の体育」誌における戸倉ハルの著作と活動

戦争の時代に「女子と子供の体育」誌に載せられた戸倉の著作や活動を「作品解説」「技法／指導法」「理論」「対談／随筆」の4項に分類する。その結果は表2に示した。

表 2 著作の分類と各年代における執筆数

	作品解説		技法／指導法	理論	対談／随筆
	子供	中高生			
S11	4	4	2	3	
S12	3	4		1	
S13	3	2	1	1	3
S14	5	2	2	1	4
S15	5		3	2	

「女子と子供の体育」誌の中で、子供を対象とした作品について解説されている内容を調べると表3となった。

表 3 子ども対象の作品と内容

年	月	作品名	内容
S11	6月	愛国行進曲	愛国的思想を発揚させることを目的とした作品。円隊形で5節まであり、直線と曲線部分がある。元気に躍動的に動くようとの留意点が明記されている。

S11	10 月	兵隊さん	兵士の活躍や出征軍人の勇ましい姿を表現した作品で、時代を反映したものと考えられる。自由表現から作品へ発展。
S11	11 月	案山子	唱歌「案山子」を基に快活に無邪気に表現する。歌いながら先生の動きの模倣→面白い案山子等をイメージしながら模倣表現（円隊形・自由隊形）さらに、子どもの表現を問答により発展させ最終的には戸倉創案の作品にまとめられていく。
S11	12 月	ひきくら	童謡遊戯「花いちもんめ」を基本とし、表現の発展としてゲーム的に展開した作品。各列の代表者が互いに手を取り引っ張り合いをする。他は、拍手で応援する。
S12	2 月	氷すべり	スケートの自由表現。スキップ、スライド、ターン等のステップを基に、自由隊形にて1人、2人組で自由表現。指導方法として、優良な子に発表させ、感想を述べさせ、互いの技術の向上を目指す作品である。
S12	3 月	仲よし	流暢な曲に合わせて仲良しの様子を表現する。軽快な動きで構成されており、リズム訓練の側面を持つ遊戯である。（ランニングステップ、キック、ホップ）。隊形は二重円。
S12	4 月	ぶらんこ	ぶらんこの遊びを2人組、3人組で無邪気に表現する。互いに繋いだ手をリズムカルに左右に動かす動きと、くぐる様子を軽快に表現する作品である。
S13	1 月 3 巻	日の御旗	各自右手に布をもつての遊戯。（フォローステップ、ジャンプ、ホップステップ等）隊形は方形。
S13	2 月	象	象の模倣表現。子どもとの会話の中で象をイメージしながら、絵を描き視覚から象の特徴を捉え、自由表現へ導いた作品。
S14	2 月	雪	「雪やこんこ・・・」の歌曲をイメージした模倣表現。雪に対する子どもの喜びを表現させて快活な精神を養うとともに「軽い跳躍的動作に依って軽快な動作の訓練」との記載もあり指導精神の時代性を感じる。
S14	3 月	私のまね	子どもの豊かな創造力を巧みに表現させるとともに、リズム訓練を目的にした作品である。 ①曲のイメージを捉える。②拍手、足ふみでリズムを取る。③自由表現。④リーダーを交代しながら友達のマねをする。（猫、飛行機、はと、蝶々と花等）
S14	4 月	おぼろ月夜	田園のおぼろ月夜の情景を軽快優美な動作で表現した作品。緩やかな曲想であるが動作に迫力を失わないように踊るようにと記している。
	5 月	シーソー	シーソーの遊びの動作の自由表現、3人組、6人組と人数を増やし、「協同の精神、工夫創作の力、リズム訓練」。の習得を目指している。
S14	7 月	汽車	「今は山中、今ははま・・・」の歌を基本に汽車の自由表現。「汽車に乗った愉快さ」「新しいものを追う心」「元気に満ちた愉快さ」等明るく動的な表現を主流に団体行動に慣れさせ、合わせてリズム訓練をする。
S15	1 月	鬼ごっこ	2人組(A・B)の鬼ごっこの自由表現。①2人で仲良しの自由表現②Aが離れB置き去りの表現③からかって追っかけ鬼ごっこへ④自由な鬼ごっこへ発展させる。
S15	3 月	子とろ	4人一組。その中の1人が鬼になり、3人は鬼と向き合う。協同的動作とリズムの習得。発展として①鬼と子どもの動作を工夫させる。②鬼と子どもの人数を同じにして後ろの子ども取り合う。

S15	4 月	春の小川	「春の小川はさらさらながる。」の歌を基調として創案された作品である。春のどかな野を静かに流れてゆく小川のささやきを主題とした優雅な曲に美的訓練と共に快活温雅な精神を養う。
S15	5 月	鳩	「ぽっぽっぽ、鳩ぽっぽ・・・」の歌を基調とした自由表現。優しい感情と快活な精神を養い、自然的、総合的運動に依って身体の発育と健康とを進め、且つ団体的行動のうちに協同的訓練を行う。 〈指導計画〉①鳩について指導者と子どもとの問答をして其の形態や習性を知らせる。②歌の内容を理解させる。③鳩の自由表現。(豆を食べる。ぽっぽと鳴きながら歩く。飛び立つ。鳩の仲間とのお話し。等)
S15	11 月	シーソーの発展	シーソーの表現を 3 人組から発展させ 9 人組で大きなシーソーを表現した作品。シーソーの動き、シーソーの乗り手の動きを中心に考えられたダイナミックな身体表現作品。

「女子と子供の体育」の表現作品の指導例をみると戸倉の指導方針は、表 3 のように子どもの自発性を尊重し、内包的な表現への動機づけを行っての指導であり、子どもの主体性を中心とした指導観が認められる。戸倉の作品は、自然や動物に深い愛情をもっており、感性的にとらえた作品は、独自の作風が貫かれている。子どもを対象にした作品は、「象」「鳩」「ぶらんこ」「シーソー」など身近な動物、日常的な作品が多く、動的で軽快さを基調とし、豊かな表現性が特性である。

4.4 現在の幼児教育現場に採用されている戸倉作品

一部の戸倉作品が現在も幼児教育現場で採用されているが、ダンスの解説書や作品集から調べ、結果を表 4 に示した。(作品制作年度は『近代日本女性体育史』の資料から)

表 4 現在の幼児教育現場に採用されている戸倉作品の一例

	分類	作品	年代	採用されている本
1	体操	はとぽっぽ体操	T15～S10	『たのしい体操集』音楽之友社
2	表現	まつぽっくり	T15～S10	『うたとあそび』不昧堂
3	表現	兄弟雀	T15～S10	『さくら・さくらんぼリズム遊び』K フリーダム
4	表現	動物の行進	S26～S30	『子どものうたとリズムあそび』ひかりのくに昭和出版
5	表現	びっくり箱	S26～S30	『リズム表現あそび』学習研究社
6	体操	なかよし体操	S26～S30	『たのしい体操集』音楽之友社
7	体操	お花の体操	S36～S40	『たのしい体操集』音楽之友社

4.5 実践的検証

現在も教育現場で採用されている戸倉作品の指導における実践的検証を行なった。「動物の行進」を取り上げ、本学 3 年生 15 名を対象に本学体育館において戸倉の指示書⁷⁾に従って動きを再現した。表現する動物は、小鳥、チョウチョウ、ウマ、クマ、アヒル、リスであった。

- | | |
|-------------------|--|
| 前奏 (8 呼間) | : 2 列に並び用意する。以下、先頭の行くほうについていく。 |
| 1. 小鳥 (32 呼間) | : ひざを曲げて両手を口もとにとり、小鳥の口ばしを作って鳴いているように開閉させながら歩く。 |
| 2. チョウチョウ (64 呼間) | : 両手を左右にあげ、上下に動かしながら小走りで飛んでいく。 |
| 3. ウマ (32 呼間) | : 両手を前にのばして手綱をとり、スキップする。 |
| 4. クマ (32 呼間) | : 両手を床についてよつんばいになり、大きなクマがのそのそと歩く。 |

5. アヒル(32 呼間) : 両手を後ろにあげてアヒルになり歩く。
6. リス(32 呼間) : 両手のひらを軽くにぎって体前にあげ、2 呼間で両足でとびこむ。
7. 終曲(32 呼間) : それぞれのものになり、好きなほうに進む。

「動物の行進」原型の動き



1. 小鳥



2. チョウチョウ



3. ウマ



4. クマ



5. アヒル



6. リス



7. 行進

お話づくりから身体表現へ

「動物の行進」を元により表現力を発展させる目的で、新しい物語を創作し、自由に表現する。また、それを舞台発表の作品へ展開させることで、各自の表現力が高められたかを確認する。結果は以下の通りである。

創作した物語

「動物の行進」のお話し

小鳥のお父さんお母さんが大忙しで雛に餌をあげながら子育てしています。餌を探しに野原にいくとお花の葉っぱに青虫がたくさん。さなぎもあります。チョウチョウは花から花へとひらひらと舞って蜜を集めています。温かい太陽とそよ風の中でゆったりとした時間が過ぎていきます。草原の向こうではウマが草を食べのんびりと気持ちよく過ごしています。元気なウマは僕が一番だと言わんばかりにパカパカと走り回っています。川のそばでは可愛い子グマが兄弟で戯れています。モフモフ、フカフカのぬいぐるみのような体でのしのしと歩いたり、転がったり、ガオーと二本足で立って獲物に襲い掛かるようなしぐさで強さをアピールしています。池ではアヒルの親子が仲良くスイスイと泳いでいます。お母さんを先頭に陸に上がりガアガアと騒いでいます。にぎやかさに誘われたのか木からリスが降りてきて可愛らしくちょろちょろキョロキョロと自由に動き回り動物の登場は終了です。最後はかつこよく動物になってみんなでハイポーズ。

「動物の行進」教材の発展としての舞台発表の作品例



1. 小鳥（中央1群）



2. チョウチョウ（3群）



3. ウマ（2群）



4. クマ（上手奥）



5. アヒル（ユニゾン）



6. リス（分散）



7. ポーズ（3群）

学生達は、定型作品である「動物の行進」を経験した後、自由な表現へスムーズに移行する様子が観察された。

子どもの表現は、現実から非現実的な世界への入り口であり、創造を掻き立てられるものである。戸倉作品といえど既成作品と捉えがちであるが、身近な題材と子どもの素朴な動きを根底に、表現的、情緒的な動きを重んじた作品でもある。子どもが表出する素朴な童心をそのまま受け止め共感し一緒に楽しさを経験する。その過程において身近な物、好きな物の動きを真似ることにより自分以外の動きに気づき、より大胆な動きにも繊細な動きにもなり豊かな表現運動への糸口となる。「動物の行進」を教材として取り上げた理由である。

舞台作品へ発展させるに際し、指導者の運動の変化に対する経験値が高いことは、子どもの素朴な表現を生かし未知の動きへの挑戦や新たな運動獲得に繋がる。指導者としての経験や知識について基本的な内容を示すと、移動方法や高さ、リズムの変化を踏まえ舞台構成を考えることである。①移動方法については、ウォーキング、ランニングはもちろん、スキップやギャロップ、ホップなど遊びの中で獲得していくステップは表現運動を豊かにする方法の一つである。また、その場でのパーソナルスペースを理解し、できる限り大きな空間を捉える。そしてフロアパターンを意識し床にどのような形を描きながら移動するのかイメージし、直線的、曲線的な移動を組み合わせ複雑な移動線を描く。②高さについては、4つの高さ（最も高い、高い、低い、最も低い）を意識し、場面に応じた動きを創造する。③リズムについては、ゆっくり、または速く動くことにより、そのものの持つ特徴を明確に表現し自由な表現に繋がる。

舞台発表の場合には、舞台の空間構成を踏まえて作品創りを行う。上手、下手、中央、前、中、奥など舞台のバランスを考えユニゾン、密集、分散、シンメトリー、群舞（2群、3群、4群）などの立ち位置を意識して構成する。それらを意識して作品「動物の行進」の舞台構成を行った。

学生達が将来指導者となることを前提に、これら一連の作業を繰り返し経験し、経験値を高めることが有効であると考えられる。

5. まとめ

「女子と子供の体育」が刊行された1936（昭和11）年頃のダンスの教材は、自由教育が懸念される時代でありリズムや美的表現などは、過小評価されていた。戸倉はこのような時期に要目の作成委員となっている。子どもを対象にした作品は、「象」「シーソー」「私のまね」など遊戯の創作指導が多く、動的で軽快さを基調とし、豊かな表現性が特性である。表現の自由に制限のあった戦前は戦後の結実期への雌伏の時であっただけでなく戸倉ダンスの身体育成の教材としてのダンスという優れた特質を育む時期にも相当したと考えられる。戸倉は、「是非とも子供を中心とし興味本位として模倣から創作へさらに創作から創作へ導きたいものである。（略）創作はそのものの価値よりは、むしろ創作に至るまでの過程が大切なのである」⁶⁾と述べている。子どもの自発性を基に内包された表現への動機づけを中心にした指導、子どもの主体性を大切にする指導観は現代にも受け継がれている。

戦後S26-30創案「動物の行進」は、子どもの身近な、興味ある動物の模倣表現であり小鳥、ウマ、リス等を一連の表現としてまとめた名作であるが、その原点は「女子と子供の体育」時代の象、鳩等の模倣表現の影響が認められる。戸倉の主要作品の多くが戦後の抑圧から解放された時代に創作されていったが、その一つの作品であり現代においても保育の現場、保育者養成大学である本学においても身体表現の授業教材として導入されている。本研究において戸倉ダンス「動物の行進」の原型から、舞台発表作品の展開までの実践的研究を実施した。定型性の作品の中に子どもの自由表現の余地を残している作品であり、身体表現教材として適切であることが明らかになった。親しみやすい興味を引く題材であり動きのモチーフが明確であるため身体表現の基礎を学ぶ教材として表現性の高いダンスとして運動会、表現発表会にも活かせることが明らかになり表現教育に適した教材としての一定の成果が得られた。現在の保育領域での身体表現は、子ども達が自分の感性や知性を活かしてイメージを膨らませ、全身を意識して動きを工夫し、表現する喜びを味わうことに狙いがおかれている。

今後は、子どものリズムカルな作品に自由性を加味する身体表現方法を提示することで得られる効果について検証していきたい。

引用・参考文献

- 1) 松本千代栄（2007）「戸倉ハル」体育の科学 Vol. 57 No. 1 p. 47 杏林書院
- 2) 松本千代栄他（1985）『大正・昭和期の舞踊教育―戸倉ハルとその時代―』舞踊学第8号 1985 p. 17
- 3) 女性体育史研究会編（1981）『近代日本女性体育史』日本体育社
- 4) 安広美智子他（2009）『『女子と子供の体育』誌に見る戸倉作品に関する一考察』第20回比較舞踊学会抄録 p.29
- 5) 永野順子 安広美智子（2011）「運動会における『学校ダンス』の現代的意義」比較舞踊研究7巻 p. 25
- 6) 戸倉ハル（1936）「幼稚園に於ける唱歌遊戯」師範大学講座 体育 第11巻 建文館 p. 21
- 7) 戸倉ハル 小林つや江（1968）『子どものうたとリズムあそび』ひかりのくに昭和出版 p. 159
- 8) 井上一男（1970）『学校体育制度増補版』大修館書店
- 9) 安村清美他（2010）『松本千代栄撰集第2期―研究編3 舞踊教育史・比較舞踊学領域』明治図書
- 10) 桐生良夫（1997）『幼児の動きづくり』杏林書院
- 11) 桐生敬子（1988）『幼児のリズム表現あそび』学習研究社
- 12) 桐生敬子 猪狩初代『表現運動のアイデア』世界文化社

幼稚園教育現場における弾き歌いの検討

ーフレーズに焦点を当ててー

余村聡二郎*¹ 河合優子*²

要旨

本研究は、幼稚園教育現場における「ピアノ弾き歌い」において必要なことは何か、またどうあるべきかを、ピアノ教員と実務家教員がそれぞれの視点から考察し、そのうえで、教員養成校では学生にどのようなピアノ指導をすべきかを提案するものである。今回は「フレーズ」を視점에、幼稚園教育要領の「言葉」、「表現」を礎とし、「歌詞」に注目した。その結果、教師は、幼児が成長していくときに、自発的にフレーズを自ら感じて歌える土台作りとして、園生活の中に幼児がフレーズを感じる体験があることを踏まえつつ、幼児の記憶に残るような弾き歌いを聴かせることが大切であることが示唆された。またそのために、教員養成校では、学生への弾き歌いの指導の際、バスの響きを自ら聴く意識を徹底させることが重要であるとの結論に達した。

キーワード

ピアノ弾き歌い、フレーズ、幼稚園教育要領、遊び、バスの響き

はじめに

幼稚園教諭によるピアノの弾き歌いは、朝やお帰りの挨拶、種々の表現活動等において必要不可欠である。幼児がいろいろな場面で歌を歌う目的は、何よりも彼らが心から笑顔で幼稚園生活をおくことにあり、そのために教師は、幼児にとって楽しく、歌いやすいピアノの弾き歌いを演奏できることは勿論、彼らの将来の音楽との関わりについても考える必要がある。

幼児が楽しく歌いやすいピアノの弾き歌いとは、具体的にどのようなものであろうか。今回考察することは、教員養成校で音楽の専門的な教育を受けた教師と、幼稚園教育現場での幼児との「フレーズへの意識の違い」である。フレーズという、「まとまりを持った音の集まり」は楽譜上に明示されていない。音楽の専門的な教育を受けているものにとっては、メロディを歌ってみれば自ずとわかるものである。裏を返せば、音楽の専門的な教育を受けていないと、大人でも歌う際「フレーズという音のまとまり」を意識しない場合が多い。フレーズの持続への欲求は、歌詞の意味を理解し、メロディ、ハーモニー、リズムといった音楽全体の流れを俯瞰することにより生まれる。フレーズの持続には腹筋も必要で喉声では限界がある。幼児は歌うために必要な腹筋もまだ発達していない。未発達な幼児の身体的条件に加え、前述したようなフレーズ持続への欲求を今、幼児に求める必要はない。

幼児が歌いやすいピアノの弾き歌いに必要なことは何であるか、また彼らの将来を考えるとどうあるべきか、そしてそのために教員養成校では学生にどのような指導をすべきかを考えていきたい。

教員養成校のピアノ教員と、幼稚園及び教育行政での勤務経験のある実務家教員が、それぞれの経験、立場からこの問題を論じる。（余村）

第1章 幼稚園教育現場における「ピアノの弾き歌い」に必要なこと

1. 幼児と教師のフレーズ感について

平成 29 年 3 月に告示された幼稚園教育要領 第 2 章 ねらい及び内容「表現」1 ねらい の、3つのうち2つに「楽しむ」という表現があり、2 内容 の（6）には、「音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう」と示されている通り、幼児には歌うことへの完成度は求めず、楽しく歌うということが第一義である。多くの幼児は、教師が教員養成校で学んだフレーズを持続して歌うことなく、フレーズを分割して歌う。その結果、幼稚園教育現場では、拍の強弱が無い、1拍子音楽のような歌い方になる。これはフレーズを持続して歌うクラシック音楽とは違うものといえるが、この拍の強弱のない、1拍子音楽で歌う方が幼児にとっては歌いやすい。

*¹ 聖徳大学教育学部児童学科教授 *² 聖徳大学教育学部児童学科教授

教員養成校では、学生は指導教員から、ピアノの弾き歌いは「フレーズを持続して歌う」という指導を受けている。このようなクラシック音楽の基本を身につけ教育現場に立った教師には、フレーズを持続しないで歌う幼児に対応したピアノの弾き歌いと、幼児が将来、音楽を豊かに楽しめるためのフレーズへの理解を考え、歌う時に幼児自身が楽しめる振りをつけたり、歌詞の意味を理解可能な範囲で説明できることが求められる。弾き歌いを歌主体で考える越山沙千子（2019）に筆者も共感する。

しかし、幼児が将来音楽を豊かに楽しめるために最も必要なことは、フレーズを自ら持続して歌いたいという心からの欲求であり、そのためにはこの時期から幼児の記憶の中にフレーズを持続した音楽を印象付けることである。それには何より教師自身が、心から楽しんでフレーズを持続して歌う模範を示すことが、幼児の将来に対する重要な教育であると考え（余村）

2. 歌うこと及びフレーズに関する幼稚園教育要領等の記載

幼稚園教育は幼児期の発達を踏まえ、保育内容（幼稚園教育要領第2章 ねらい及び内容に5領域で示されている）は遊びや生活を通して総合的に指導される。このことから、幼児の歌うことを検討する際にも、多面的に見ていく必要がある。

一般的に、幼児の歌は「元気に楽しく歌う」と表現されたり、教師も求めたりすることがある。重要な一面ではあるが、元気イコール大きな声、といった指導は十分とは言えない。幼稚園教育要領で「歌うことを楽しむ」とされている通り、幼児は様々に歌う。発達や体験の重なりにつれて、歌詞や曲想を感じ取り、楽しく歌ったり、やさしく静かに歌ったり、さみしそうに歌ったりなど、細やかな表現をするようになっていく。また、教師や友達の歌を聞き、情景を思い浮かべたり感じ取ったことを自分の表現に取り入れたりするようになる。さらに、声やリズムが合った喜びが他者と心が合うことの実感となり、教師や友達との関係を深めることにもつながっていく。こうした過程で、教師の弾き歌いは幼児に大きく影響をもたらすものの一つであると考え。

以下、幼児の歌うこと、本研究の視点であるフレーズについて、幼稚園教育要領の記載から考えていく。その際、幼児教育と小学校教育の接続の観点から、小学校学習指導要領の記載も合わせて検討する。

（1）幼稚園教育要領（平成29年3月告示）における記載

まず、領域「表現」の記載から、歌うこととの関連が強いと思われる部分を引用する。

幼稚園教育要領 第2章 ねらい及び内容「表現」

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。

2 内容

- (6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。

歌を歌うことは、領域「表現」に示されたねらいを達成する過程で幼児が経験する重要な活動の一つである。

幼稚園教育要領解説には「幼児が思いのままに歌ったり、簡単なリズム楽器を使って遊んだりしてその心地よさを十分に味わうこと」「幼児自らが音や音楽で十分遊び、表現する楽しさを味わうこと」を大切にし、教師は「このような幼児の音楽に関わる活動を受け止め、認めること」「教師などの大人が、歌を歌ったり楽器の演奏を楽しんだりしている姿に触れることは、幼児が音楽に親しむようになる上で、重要な経験である」ことなどが示され、「幼児期において、音楽に関わる活動を十分に経験することが将来の音楽を楽しむ生活につながっていく」と述べられている。

また、イメージを豊かにするという観点では、領域「言葉」に示されている項目も関連する。さらに、歌うことは言葉をメロディに乗せて表現することでもあり、幼児期は言葉を獲得する時期であることを踏まえ、領域「言葉」にも着目したい。

歌を歌うこと及び上記で引用した項目と関連すると思われる領域「言葉」の項目を以下に引用する。

幼稚園教育要領 第2章 ねらい及び内容「言葉」

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、伝え合う喜びを味わう。
- (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。

2 内容

- (7) 生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。
- (8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。
- (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。

教師が指導上留意する事項として、幼児が「絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を巡らせたりするなど、楽しみを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われるように」することや、「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」することなどが示されている。これらのことは、幼児が歌うことを通して歌詞にある言葉に出会ったり理解したりすることや、言葉のリズムを楽しむこと、歌詞の内容から想像してイメージを豊かにすることなどとの関連性がうかがえる。園生活で日常に交わっている言葉や、絵本や物語、言葉遊びを通じて体験したことが、歌を歌う上で言葉を手がかりにまとまりを感じる（フレーズ感）にもつながっていると考えられる。

（２）フレーズに関する記載

幼稚園教育要領にはフレーズという文言は記載されていないが、小学校ではどのように扱われているのであろうか。幼小接続を踏まえ、小学校学習指導要領の音楽科、第1学年及び第2学年の記載から主なものを確認する。

小学校学習指導要領 第2章 第6節 音楽では、内容を「A表現」「B鑑賞」で構成している。「A表現」の内容は（1）歌唱（2）器楽（3）音楽づくりの三つの分野から示されている。フレーズは、各学年の〔共通事項〕に示す「音楽を形づくっている要素」のA音楽を特徴付けている要素（音色、リズム、速度、旋律、強弱、音の重なり、和音の響き、音階、調、拍、フレーズなど）に位置付けている。

小学校学習指導要領 第2章 第6節 音楽 第2 各学年の目標及び内容

〔第1学年及び第2学年〕

1 目標

- (1) 曲想と音楽の構造などとの関わりについて気付くとともに、音楽表現を楽しむために必要な歌唱、器楽、音楽づくりの技能を身に付けるようにする。
- (2) 音楽表現を考えて表現に対する思いをもつことや、曲や演奏の楽しさを見いだしながら音楽を味わって聴くことができるようにする。
- (3) 楽しく音楽に関わり、協働して音楽活動をする楽しさを感じながら、身の回りの様々な音楽に親しみとともに、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにしようとする態度を養う。

2 内容

A 表現

(1) 歌唱の活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

- ア 歌唱表現についての知識や技能を得たり生かしたりしながら、曲想を感じ取って表現を工夫し、どのように歌うかについて思いをもつこと。
- イ 曲想と音楽の構造との関わり、曲想と歌詞の表す情景や気持ちとの関わりについて気付くこと。
- ウ 思いに合った表現をするために必要な次の(ア)から(ウ)までの技能を身に付けること。
 - (ア) 範唱を聴いて歌ったり、階名で模唱したり暗唱したりする技能
 - (イ) 自分の歌声及び発音に気を付けて歌う技能
 - (ウ) 互いの歌声や伴奏を聴いて、声を合わせて歌う技能

本研究の視点となっているフレーズについては、第1学年及び第2学年の音楽づくりの分野に記載されている。

(3) 音楽づくりの活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

- ア 音楽づくりについての知識や技能を得たり生かしたりしながら、次の(ア)及び(イ)をできるようにすること。
 - (ア) 音遊びを通して、音楽づくりの発想を得ること。
 - (イ) どのように音を音楽にしていくかについて思いをもつこと。
- イ 次の(ア)及び(イ)について、それらが生み出す面白さなどに関わらせて気付くこと。
 - (ア) 声や身の回りの様々な音の特徴
 - (イ) 音やフレーズのつなげ方の特徴
- ウ 発想を生かした表現や、思いに合った表現をするために必要な次の(ア)及び(イ)の技能を身に付けること。
 - (ア) 設定した条件に基づいて、即興的に音を選んだりつなげたりして表現する技能
 - (イ) 音楽の仕組みを用いて、簡単な音楽をつくる技能

第1学年及び第2学年の指導計画の作成と内容の取扱いでは、低学年の歌唱の活動に関する記載の中で「低学年では、児童が「歌うことが好き」と思えるようにすることを大事にしながら、興味・関心をもって取り組むことができる歌唱の活動を進めることが重要となる。そのような歌唱の活動の中で、歌う喜びを味わい、歌うことを通して音楽の楽しさに触れるとともに、遊びながら歌う活動や自然な体の動きを伴った活動などを効果的に取り入れるなどして、歌うことが更に好きになるように指導することが大切である。」としている。さらに、歌唱分野における「技能」に関する資質・能力として「(ア) 範唱を聴いて歌ったり、階名で模唱したり暗唱したりする技能」を挙げ、指導に当たって「(前略) また、階名による模唱や暗唱、リズム唱やリズム打ちに親しみながら、音程感、フレーズ感、リズム感などを十分に育てるようにすることが求められる」とされている。

これらの記載を概観すると、幼児期の歌うことなどの体験が土台になり、小学校音楽科につながっていることがうかがえる。音楽におけるフレーズ（フレーズ感）は幼児期に明記されてはいないが、その基礎となる体験は多様にあると考えられる。この点については、第2章で具体的な場面を挙げて検討する。（河合）

第2章 幼稚園教育現場の実践

1. 幼児のフレーズを意識しない1拍子音楽のような歌い方についての事例と、フレーズを意識させるための模範伴奏の在り方

譜例1 むすんでひらいて（子どもと歌おう！新版 幼児とともにより）（作詞不詳/ルソー作曲）

第5小節目～第12小節目

むすんでひらいて

不詳 J.ルソー

譜例1「むすんでひらいて」であるが、教師が想定するのは第5小節目から第6小節目までの2小節、あるいは第5小節目から第8小節目までの4小節を一つのフレーズで歌うことであるが、幼児の場合は教師が誘導しないかぎり、自発的に呼吸を持続させようとはせず、1拍ずつ頭を縦に振って歌う場合が多い。左手の伴奏型の4分音符の刻みは、小節線を越えたフレーズの持続よりも、拍を刻んで歌う幼児を助ける分厚い和音の連続である。まずは楽しく歌うことが大切である。その上で「むすんで、ひらいて」という歌詞の意味を幼児に話し、歌いながら両手で楽しい振りをつけることで歌詞の意味を身体で表現させる。幼稚園教育要領解説（平成30年2月 文部科学省）第2章 ねらい及び内容の第2節 各領域に示す事項 5 感性と表現に関する領域「表現」内容（6）「音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。」の説明に、「教師などの大人が、歌を歌ったり楽器の演奏を楽しんだりしている姿に触れることは、幼児が音楽に親しむようになる上で、重要な経験である。このように、幼児期において、音楽に関わる活動を十分に経験することが将来の音楽を楽しむ生活につながっていくのである。」とあるように、教師が「むすんで、ひらいて」とフレーズを持続して自ら楽しんで歌う姿を幼児に示すことが重要である。教師の模範に感動することにより、幼児は将来、自発的にフレーズを持続して歌うことが期待される。

譜例2 おべんとう（子どもと歌おう！新版 幼児とともにより）（天野蝶 作詞/一宮道子 作曲）

第1小節目～第8小節目

おべんとう

天野蝶 一宮道子

譜例2の「おべんとう」であるが、幼児は「おべんと」という歌詞を一息で歌うために1小節ずつ区切って歌う。左手の伴奏形を見ると1小節2拍分を意識したものになっている。このように、幼児はフレーズの持続を意識せず、一つひとつの言葉を歌っていく傾向にある。前奏は教師が4小節を1フレーズで演奏する。クラシック音楽のⅠ→Ⅳ→Ⅰ（T→S→T）の終止形（カデンツ）⁽¹⁾から考えると、第5小節目Cの和音から第7小節目Fの和音に向かってフレーズを持続させたいところだが、幼児には呼吸の持続において体力的に難しいと思われる。それゆえ、「おべんと、おべんと、うれしいな」という歌詞の楽しさをしっかり伝え、「うれしいな」というところで

笑顔になってもらいたい。教師は幼児の前で最初に行う模範演奏の際、「うれしいな」までフレーズを持続させ、この「うれしいな」という歌詞を表情豊かに歌って聴かせたい。

譜例3 たなばたさま（子どもと歌おう！新版 幼児とともにより）（権藤花代・林柳波 作詞/下総統一 作曲/伊藤嘉子 編曲）

第5小節目～第12小節目

たなばたさま

権藤花代・林柳波

下総統一 編曲 伊藤嘉子



譜例3の「たなばたさま」も1小節ずつ分割して歌われる。この2分音符のアルペジオで演奏される伴奏形は1拍目に重心が置かれるように重い響きの和音が置かれている。第2拍目でかかとを上げ、次の第1拍目で下げるといった動作を繰り返すことで拍を縦に意識して歌う幼児の光景がみられる。例えば、「ささのは、さらさら」を、左右に身体を揺らしながら歌う振りつけは、この曲の歌詞が持つ「揺れ」を身体で表現できるのではないだろうか。教師は模範演奏の際、I→V（F→C）の和声進行を意識し、第12小節目Cの和音までメロディを持続し、この「のきばにゆれる」という歌詞を表情豊かに歌って聴かせたい。夏の季節感、情緒を幼児の心に味わわせたい佳曲である。

譜例4 おかえりのうた（子どもと歌おう！新版 幼児とともにより）（天野蝶 作詞/一宮道子 作曲）

第3小節目～第6小節目

おかえりのうた

天野蝶

一宮道子



譜例4の「おかえりのうた」はタイトル通り、一日の終わりに歌う曲である。幼児は左手の伴奏の和音にあわせて1拍ずつアクセントをつけて歌う。「きょうもたのしく」と歌詞に「たのしく」という言葉があり、幼児にとって世界観をイメージしやすい曲である。模範演奏の際、教師は、第3小節目から第6小節目までの4小節を持続して歌う中で、第4小節目第2拍目のIVの和音Fを大切に歌って聴かせたいところである。また、第6小節目第2拍目のV₇の和音G₇まで、音楽の流れを引っ張っていききたい。

譜例5 ともだち賛歌（子どもと歌おう！新版 幼児とともにより）（阪田寛夫 作詞/アメリカ民謡/小森昭宏・早川史郎 編曲）第5小節目～第8小節目

ともだち賛歌

阪田寛夫

アメリカ民謡 編曲 小森昭宏・早川史郎



譜例5の「ともだち賛歌」であるが、「ひとりとひとりがうでくめば」というわかり易い歌詞通り、友達同士実際に腕を組んでみる。mf という強弱記号が示す通り、楽しく歌うが決して怒鳴り声にならないよう注意したい。模範演奏の際、教師は、第8小節目「たちまちだれでもなかよしさ」までフレーズを持続させ、I→IV→I（G→C→G）の終止形を丁寧に聴かせたい。

譜例6 アイアイ（子どもと歌おう！新版 幼児とともにより）（相田裕美 作詞/宇野誠一郎 作曲/早川史郎 編曲）第5小節目～第6小節目

アイアイ

相田裕美

作曲 宇野誠一郎 編曲 早川史郎



譜例7 かたつむり（子どもと歌おう！新版 幼児とともにより）（文部省唱歌/早川史郎 編曲）第1小節目～第4小節目

かたつむり

文部省唱歌 編曲 早川史郎



譜例6の「アイアイ」、譜例7「かたつむり」であるが、この2曲とも1拍ずつアクセントをつけて歌う。左手伴奏形では1拍が8分音符で2分割されており、これは幼児が頭を縦に振ったり、かかとを上げ下げしながら拍

の縦の動きを確認してうたう感覚を助けるための音の刻みとも考えられる。このように、ピアノの伴奏形は、歌詞と密接に関係している。「アイアイ」は第6小節目にDmという副3和音⁽²⁾のⅡが置かれ雰囲気が変わる。模範演奏の際、教師は同じアイアイという言葉、第5小節目と第6小節目で音量、あるいは音色を変えて幼児に歌って聴かせたい。「かたつむり」は第4小節目V₇の和音Aに向かってメロディを持続して聴かせたい。2曲とも、幼児にフレーズの持続を少しでも意識させたいところである。

譜例8 南の島のハメハメハ大王（子どもと歌おう！新版 幼児とともにより）（伊藤アキラ 作詞/森田公一 作曲/早川史郎 編曲）
第5小節目～第8小節目

南の島のハメハメハ大王

伊藤アキラ 森田公一 編曲 早川史郎

譜例8の「南の島のハメハメハ大王」は、「みなみの、しまの、だいおうは」等、幼児の心をわくわくさせるような歌詞を生かすために、模範演奏の際、教師は2拍ずつの拍感を意識して歌っていく。伴奏も2拍を一つのフレーズで弾くようにアレンジされている。第7小節目にはGmという副3和音のⅡが置かれ、次の第8小節目のV₇の和音であるC₇に到達する前に雰囲気が微妙に変わるが、ここは歌声とピアノの音色で表現して幼児に聴かせたい。

このように、幼児にとっては歌を歌うとき、言葉を歌っていくこと、言い換えれば歌詞を大切に歌うことが第一である。フレーズを持続するということは、教師が教えないと幼児はまず自発的にはしないことである。フレーズを持続して歌っていくために必要なことは想像力である。大人と子どもの世界観は異なる。フレーズを持続して美しいメロディーラインを描くというクラシック音楽の基本を、いつ、どのタイミングで、どの程度幼児に示すかというのは難しい問題である。幼児が楽しく「言葉」を歌っていくことは、すでに立派な表現であり、しかも教師や友達と一緒に楽しさを共有しているというところに歌を歌う意義がある。

では、幼児が仮に小学校高学年あたりでフレーズを意識して歌うようになることを想定した場合、教員養成校では未来の教師になる学生に対して具体的に何を教育したらよいであろうか。（余村）

2. 幼児のフレーズ感につながる幼稚園における体験を考える

教師が弾き歌いにおいてフレーズを意識する際、遊びや生活における幼児のフレーズ感（まとまりを感じることに）につながる体験を理解しておきたい。

ここでは、幼児が感じられるフレーズを、（1）語句としてのフレーズ、（2）言葉や文章のまとまりとしてのフレーズ、（3）リズムやメロディの区切りとしてのフレーズ、の3つを視点として、幼稚園生活で見られる幼児の姿を挙げていく。なお、事例中、音を伸ばす部分を「ー」で表す。

（1）語句としてのフレーズ

事例1 遊びに入る場面で

幼児は遊びに入りたいときに「入れて」という言葉を学び、使う。多くの場合「いーれーて」と節をつけるように言い、それを受けて相手が「いーいーよ」または「だーめーよ」と同じ節で返す場面がよく見られる。これは、一つの意味のある言葉をフレーズとして捉える機会となっていると考えられる。

事例2 語句の反復を楽しむ

やまびこごっこ（作詞：おうちやすゆき 作曲：若月明人）は幼児が好むとともに、教師が幼児との関係を築いたり、友達同士のつながりを感じてほしいときなどに歌うことも多い。

「やまびこさーん」「やまびこさーん」「まねっこさーん」「まねっこさーん」「ヤッホー」「ヤッホー」「ヨホホホホー」「ヨホホホホー」「エへへへへへ」「エへへへへへ」「まねするな」「まねするな」。

最後の言葉を他の言葉に替えて楽しむことも見られる。

(2) 言葉や文章のまとまりとしてのフレーズ

事例3 歌詞のイメージや曲想を感じる

あめふりくまのこ（作詞：鶴見正夫 作曲：湯山昭）を学級で歌っている。教師が歌詞をお話のように語ることもある。好きな遊びの中で、「映画」と称してOHPを使った遊びを楽しんでおり、あめふりくまのこもその中で演じられている。教師がピアノで弾いた伴奏を録音したカセットテープを再生しながら、曲に合わせて自分たちが描いたシートを動かしたり、歌ったりする。間奏を聞きながら、幼児は「ここ、雨がピチョンってしてるみたい」「くまさんがうれしいんだよ」など、感じたことを言い合っている。

事例4 わらべうたを通して言葉のまとまりを感じる

おちゃをのみにきてください（わらべうた）は、「おちゃをのみにきてください」のフレーズで友達を探して二人組になり、「はいこんにちは」でお辞儀をする。「いろいろお世話になりました」で手をつないで回り、「はいさようなら」で再びお辞儀をして別れ、次の友達を探すという遊びである。様々な友達と出会い、動きながら繰り返し歌うことを楽しんでいる。

(3) リズムやメロディの区切りとしてのフレーズ

事例5 楽器を使って遊ぶ場面

学級の友達と一緒に楽器の使い方を知ったり楽器を鳴らすことを楽しんだりした後、好きな遊びでも扱えるように、楽器やカセットデッキ、カセットテープが置いてある。

幼児がミッキーマウスマーチ（作詞・作曲：ジミー・ドッド）をかけている。始めはそれぞれに好きな楽器を好きなように鳴らしているが、次第にリズムを感じてリズムが合っていく。互いに顔を見合わせながら鳴らすうち、「順番ね」と言って、4小節ずつ交代に鳴らしたり、一緒に鳴らす場面が生まれたりして遊びが楽しくなっていく。

(4) その他

フレーズ感に直接関わるものではないが、身体表現を楽しむ中で教師のピアノのリズムやスピード、曲調などを感じ取ることは、音のまとまりを感じ取っていく素地になると考え、1事例を挙げる。

事例6 ピアノの音やリズムなどを感じながら身体表現を楽しむ

教師のピアノに合わせて、幼児が動物などになって身体表現を楽しむ。教師の弾くピアノは、高音で早めのテンポ、低音で遅めのテンポ、跳ねるようなリズム、流れるようなリズムや曲、グリッサンドなど、強弱も付けながら幼児の様子に合わせて進んでいく。幼児は教師の弾くピアノや「ウサギさんが来ましたよ」などといった言葉から感じたままに表現する。短調のメロディを弾くと、幼児は「なんか悲しい感じ」と言ったりしょんぼりとした感じで歩いたりする。

上記のように、幼児にとってのフレーズ感とは、園生活の様々な場面に埋め込まれている。幼児にとってメロディのまとまりを感じるのは難しいが、歌う中で単語や会話などの言葉を手がかりにしたり、楽器を使って遊ぶ中でリズムをとったりしながら、自然とフレーズ感が育まれていることが推察される。また、お話のように一つの

文をまとまりとを感じるようになることは、音楽のフレーズを豊かに感じ取ることにもつながっていくのではないだろうか。こうした幼児の体験が音楽を楽しみ、音楽におけるフレーズを捉える基礎を培うと考えられる。一方で、教師のフレーズ感への意識は高くないと考えられ、幼児の体験から見出したり音楽とのつながりを検討したりすることは、今後の課題である。(河合)

第3章 総合考察

「バスの音の響きを聴く」…フレーズの持続へ

幼稚園教育現場において、教師が教員養成校等で培ってきた「言葉やハーモニーの意味を考えたフレーズを持続して歌うこと」と、実際の教育現場での幼児の「拍の強弱のない、1拍子音楽のような歌い方」の違いについて事例を挙げながら考察してきた。

聖徳大学音楽Ⅰ研究室では、基本的なピアノ演奏の技術、表現力を獲得するために「聖徳バイエル」、また「ブルクミュラー25の練習曲」、「ソナチネアルバム」等から抜粋した曲を使用している。その他、「子どもと歌おう！幼児とともに」、「子どもと遊ぼう！ピアノ・レパートリー」といった教育現場ですぐに使える教材、「伴奏付けワークブック」ではⅠ（主和音）Ⅴ（属和音）Ⅳ（下属和音）という主要三和音を学び、終止形の和声進行を身につけている。これらの教材によって行われる教育は、ヨーロッパで生まれたクラシック音楽のオーソドックスな勉強の方法である。

クラシック音楽は、グレゴリオ聖歌に源流を発し、ヨーロッパ世界の隆盛とともに発展を続けてきた。この歴史の中で1709年、イタリア人のバルトロメオ・クリストフォリ・ディ・フランチェスコによりピアノが発明された。ピアノは鍵盤楽器であり、声楽や管楽器、あるいは弦楽器より「歌う」ということに関して少し難しい面がある。それはフレーズの持続に関してである。声楽はもとより、管楽器、弦楽器という、いわゆる単旋律をうたっていく楽器とは違い、ピアノはメロディ、ハーモニー、リズム全てを受け持つことができる。言い換えればオーケストラを一人でできるのがピアノの強みである。この、メロディを弾きながらそれをハーモニーで支え、リズムも刻んでいくということを一度にできる便利さが、逆にメロディを持続して歌うということに難しさをもたらす。旋律楽器がメロディのみに専念できるのに対して、ピアノはどちらかといえば、フレーズという横の動きより、拍という縦の刻みに終始することが多い。つまり大人でさえ、フレーズを持続していくのは難しいことといえる。しかも弾き歌いとなれば、自らピアノでメロディ、ハーモニー、リズムを担当しながら歌も歌わなければならない。教員養成校で勉強した教師の中で、仮に幼稚園教育現場で、先輩の教師から初見の楽譜を渡されたとき、初めて見た楽譜からフレーズを見つけ出しそれを持続して演奏できる教師はそうはいないはずである。

「歌うこと」が音楽において最も大切であることは自明の理である。この歌うことを実現するためには、メロディ、リズム、ハーモニーという音楽の三要素のバランスをよく理解し、これら全体を俯瞰できていなければならない。そしてこの歌うことを、幼児は初めて幼稚園で経験するわけである。そこで、教師は何を優先して指導すべきか。まずは、幼稚園教育要領に示されているように、幼児が歌うことを楽しむということこそが第一義である。楽しく歌えてこそ、自らを表現する第一歩となる。それができたなら、次のステップは歌詞の意味を知り、振りつけなどから身体で音楽の楽しさを感じることである。さらにメロディの美しさを味わえるとよいが、これはフレーズを持続してこそ味わえる。将来音楽を楽しめるようになるために、ここはまず教師が心から楽しく歌って聴かせることで幼児を感動させることが不可欠である。そしてフレーズを意識するために音楽的に重要なことは、バスの音の響きの進行を聴くことである。音楽は揺れる動きであり、その揺れは低音に示されている。バスの音の進行が、メロディを自然なフレーズへと誘導していく。音楽の流れの舵はバスが握っている。

そこで提案であるが、教員養成校の教員は学生に、もっと音楽におけるバスの重要性を積極的に指導すべきであると考えます。

その理由は、学生はもとより指導する教員側も、レッスンの際どうしても華やかなメロディを正確に弾くことを優先しがちであり、響きとしては地味なバスへの意識が希薄になっているからである。バスの進行を、レッスンにおいて学生にしっかりと意識させることは、何より教員自身がそこに強い教育的確信を持っていることが不可欠である。

教師は、教員養成校で音楽への本質的な理解をした上で幼児の前で弾き歌いをし、幼児の潜在意識の中にフレーズのイメージを浸透させることが重要である。幼児にはその場で応えを求めず、いずれ潜在意識から覚醒し理解されることが最も自然である。

譜例 9 ぶんぶんぶん（子どもと歌おう！新版 幼児とともにより）（村野四郎 作詞/ボヘミア民謡）

第1小節目～第8小節目

ぶんぶんぶん

村野四郎 ボヘミア民謡

D A7 D A7 D D A7 D

ぶん ぶん ぶん はちがと ぶ

譜例 10 チューリップ（子どもと歌おう！新版 幼児とともにより）（教育音楽協会 作詞/井上彪作曲/右近義徳 編曲）

第1小節目～第8小節目

チューリップ

教育音楽協会 井上武士 編曲 右近義徳

D G D A7 D D A7

さいた さいた チューリップの はなが

教員養成校において、学生にバスの響きの重要性を示すわかり易い例として、譜例 9「ぶんぶんぶん」、譜例 10の「チューリップ」を挙げる。2曲とも伴奏部分のバスに2分音符が置かれている。この低音を積極的に目立たせて響かすことによって和声進行、ひいてはフレーズ感が響きによって示される。譜例 9 の場合は、「ぶんぶんぶん、はちがとぶ」の第5小節目から第8小節目に至る $I \rightarrow V \rightarrow I$ ($D \rightarrow A_7 \rightarrow D$) という和声進行を、第7小節目のバスの2分音符 Cis から第8小節目のバス2分音符 D の響きを強調することで理解させる。また譜例 10 の「チューリップ」の場合は、「さいた、さいた、チューリップのはなが」の第5小節目から第8小節目に至る $I \rightarrow V$ ($D \rightarrow A_7$) という和声進行を、第7小節目のバスの2分音符 D から第8小節目のバス2分音符 Cis という響きを強調することで端的に示すことができる。

このような低音に置かれたバスより、学生は右手で弾くメロディ、そして歌詞を歌うことに意識が集中するので、教員は学生にバスの響きに注目させ、これを音価いっぱい聴くことを指導しなければならない。

また2曲とも、前奏は4小節を持続し、特に終止形をはっきりさせるため譜例 9、譜例 10 とも、第3小節目の V_7 の和音である A_7 に重みをかけて演奏する。幼稚園教育現場で幼児の前でまず模範演奏する際、音楽的に説得力があり、尚且つ魅力的な前奏が弾けることは非常に重要である。

譜例 11 ささぶねの航海（子どものためのピアノ曲集/平吉毅州作曲より）

第1小節目～第8小節目

ささぶねの航海

平吉毅州

優しく流れるように(♩. = 44~48)



譜例 11 の「ささぶねの航海」であるが、バスの付点4分音符を音価いっぱい響かせ、ソプラノのメロディと2声で練習することにより、バスの響きがメロディーラインを支えているということを強く認識することができる。

教員養成校で筆者がこの曲を指導する際、まず左手だけの練習から入る。第1小節目、バスの第1拍目と第4拍目は、左肘を脱力して腕の重さを小指、意識としては第2関節あたりにのせることによりハ長調の主音Cの音を音価いっぱい響かすことができる。また、第2拍目と第5拍目のGにはテヌートが付いているので、今度は左肘をややピアノに向かって右側(内側)に捻るようにして急速に重みをかける。これは第1拍目、第4拍目のC音バスの長く持続させる音より音価は短い。単に音価が短いというだけでなく、重さの質が違い、第2拍目、第5拍目の重みは第1拍目、第4拍目の緩やかに響く音とは違う「鋭さ」を表現しなければならない。この2種類の響きのパターンでこの曲の左手は進んでいく。特に第1拍目と第4拍目の緩やかに響く音は、右手のメロディーラインを支え、第1小節目から第8小節目までの音楽の流れを持続させる役目を担う。この曲は、聖徳大学音楽I研究室修了課題試験の課題曲のひとつである。演奏技術としては音の跳躍も少なく比較的平易な曲の部類に入るが、音楽におけるバスの大切さを理解するための目的をも含む課題である。

譜例 12 聖徳バイエル第54番 原書 No. 91

第1小節目～第4小節目

聖徳バイエル第54番

原書 No. 91

バイエル



譜例 12 の聖徳バイエル第 54 番であるが、バスの A の音を音価いっぱい響かせ、その響きを自ら聴くことにより、4 小節のフレーズの持続が可能となる。このバスの A の 2 分音符は 4 回連続するが、第 3 小節目、3 回目の A の音を最も強調して響かせなければならない。それにより、この 4 小節は一つのフレーズとしてまとまることができる。第 3 小節目の右手で弾くソプラノ E の 4 分音符もたっぷりと音価いっぱい響かせる。この E の音から伸びるスラーがそれを示唆している。

譜例 13 聖徳バイエル第 64 番 原書 No. 102

第 1 小節目～第 4 小節目



譜例 13 の聖徳バイエル第 64 番においても、バスの F の音を音価いっぱい響かせ、その響きを自ら聴くことにより、ソプラノのメロディのレガートが促進され、フレーズの持続へとつながる。第 2 小節目第 1 拍目、第 4 小節目第 1 拍目を少し強調して響かせることにより、ソプラノのスラーに示された第 1 小節目から第 2 小節目、第 3 小節目から第 4 小節目がそれぞれまとまる。右手ソプラノ第 1 小節目、第 3 小節目の最初の A の複付点 4 分音符の次の 16 分音符であるが、バスの F を音価いっぱい聴くことにより、この微妙なリズムを正確に弾くことへの助けにもなる。

譜例 14 素直な心（ブルグミュラー25の練習曲より）

第 1 小節目～第 4 小節目



譜例 14 の素直な心であるが、この曲の勉強法の一例として、まず、へ音記号で書かれた 4 小節間にわたる 3 和音の流れ（CEG→CFA→CEG）を左手で弾く（指使いは任意）。次に、この 3 和音を右手で弾いてみる（指使いは任意）。最後に、この 3 和音の一番上のメロディ、G→A→G のみ右手で弾き（指使いは任意）、下の 2 声部は左手で弾く（指使いは任意）。

これは、耳のための訓練であり、違う手、違う指でこの 3 和音を弾くことにより音の響きが変わるために、ただ漫然と左手だけで弾くより和音の響きを聴くための効果がある。

このように、音価いっぱい長く響く音を聴くことで、フレーズが存在を自ずと意識できるようになる。このような耳のための練習方法を教員は積極的に学生に伝授し、学生自ら実践できるよう指導することが肝要である。(余村)

まとめ

「幼児にとってのフレーズ感（まとまりを感じることは、園生活の様々な場面に埋め込まれている。幼児にとってメロディのまとまりを感じるのは難しいが、歌う中で単語や会話などの言葉を手がかりにしたり、楽器を使って遊ぶ中でリズムをとったりしながら、自然とフレーズ感が育まれていることが推測される。また、お話のように一つの文をまとまりとを感じるようになることは、音楽のフレーズを豊かに感じ取ることもつながっていくのではないだろうか」(河合 2024) の発言から、園生活の中で自然に音楽に親しみ、言葉への様々なアプローチの中からフレーズ感（まとまりを感じることは）を体験している幼児の姿を発見することができる。

幼児がメロディの美しさを感じるには、教師が自ら楽しんで弾く弾き歌いを聴くこと、そして自発的にフレーズへの興味を持つことが大切である。即ち、幼児が将来、小学校低学年、中学年、高学年へと徐々に成長した時に、自然と美しいフレーズを歌いたいという欲求が高まっていくことが理想である。幼児が成長した時、一人ひとりが自らフレーズを持続して歌うことへ覚醒できるように、教師は、幼児の潜在意識の中に美しいメロディとそれを支えるバスの響きの記憶を残してあげなければならない。そしてそのために教師は、学生として教員養成校で様々なピアノ技術を獲得するための種々の教材を学ぶ中で、バスの響きへの意識を常に忘れてはならない。バスの響きを意識するには、楽譜でまずバスの進行に注目することである。T（トニック）から D（ドミナント）へ動き、そして T（トニック）へ戻るという、「音楽の揺れ」をバスの響きから身体に叩き込むことが必要である。さらに演奏の際、それを豊かに響かす技術を身につけなくてはならない。

幼稚園教育現場では、幼児にまず聴かせるべきは教師の歌声である。幼児にとって家族の次に身近な大人である教師の生の歌声を聴き、幼児は自分もこのように歌いたいという気持ちになる。次はピアノで弾くメロディである。この教師の右手で弾かれるメロディのおかげで、多くの音程の定まらない幼児は、皆と同じメロディを楽しく歌うことができる。左手で弾かれるバスは、音量としては大きく、下手をすれば教師の歌声、右手で弾かれるメロディをかき消してしまう危険性をはらんでいる。そのため、左手で弾くバスを音楽の流れの中でバランスよく、しかも効果的に弾くことは難しい。大切なところを強調するとか、ここはあまり出さなくてもよいといった判断は、教師自身ができなければならない。子どもの歌は、右手がメロディを弾き、左手は和音伴奏という平易なスタイルが多いが、教員養成校では演奏する技術とともに、音楽全体に対する理解力を身につけることが不可欠である。特にバスの響きは、自ら努力して聴こうとする意志がないとソプラノのメロディほど耳に入っていない。バスの大切さを学生に指導するのは教員の役目である。そのために学生の練習する環境に必要なものはなんといってもアコースティックピアノの響きである。電子ピアノやキーボードでは、幼児の心に直接訴える響きは得られない。

聖徳大学ではこのピアノの響きを大切にしており、レッスン室はもとより、練習室に至るまで、アコースティックピアノが完備されている。

歌もピアノも、音楽は響きを聴くことが重要である。自発的に響きを聴く環境を、「歌うこと」を始める幼児にしっかりと与えるのが教師、大人の責任である。(余村)

おわりに

本研究では、ピアノ教員と実務家教員が「フレーズ」を視点に、ピアノの弾き歌いについて、それぞれの立場から考察した。ピアノ教員から見た幼稚園教育現場での幼児は、友達と一緒に同じ歌を歌うことに喜びを感じながらも、音楽的なフレーズには無頓着な印象であった。1 拍子音楽のような歌い方というのは、メロディの持続や、歌詞の世界観を意識せず、ただ拍感にのみ集中するものである。

しかし今回、幼稚園で勤務経験のある実務家教員の体験を知ることとなり、まさに目から鱗が落ちる思いであった。幼児は（1）語句としてのフレーズ、（2）言葉や文章のまとまりとしてのフレーズ、（3）リズムやメロディの区切りとしてのフレーズという 3 つの視点から見ると、遊びの中で幼児なりに楽しみながら自然とフレーズ

感を得ているのではないかとのことである。しかも、これらを幼児が感じ取る機会は園生活の中での様々な場面に埋め込まれているということである。重要なことは、幼児が楽しみながら遊びの中でフレーズを感じとるということであり、やはり幼児にとって「環境」が大切であるとの認識を再確認することができた。

そして、この幼児を取り巻く環境の中の一つとして、教師が挙げられる。教師は、幼児の頼りになる存在であり、憧れの人である。教員養成校で学生を指導していると、学生が幼稚園教諭を志した動機として、自らが世話になった教師への尊敬、憧憬を挙げることがある。学生は憧れの幼稚園教諭になるために様々な学問、技術を教員養成校で身につけなければならないが、ピアノの弾き歌いもその一つである。特に音楽は音の響きによって人の心に働きかける特別な力を持っている。幼児にとって、幼稚園での音楽体験は人生最初の音楽との出会いであり、歌うことを楽しみながら遊びの中で自然に身につけていけることが理想である。そのために教師は、幼児の自然なフレーズ感の萌芽を見守りながら、幼児の心に残るような弾き歌いを示さなくてはならない。幼稚園教育現場でのピアノ弾き歌いにおいて、クラシック音楽の基本は大切だが、幼児一人ひとりの発達に合わせ、柔軟に対処していく技術もまた必要ではないだろうか。(余村)

【注】

- (1) 余村聡二郎・田中真紀子・馬場みどり (2023)「子どもの感性を育む音楽表現のあり方について」令和5年度 聖徳大学教職実践センター年報, P.204、205
- (2) 余村聡二郎・田中真紀子・馬場みどり (2023)「同上」令和5年度 聖徳大学教職実践センター年報, P.209

【引用・参考文献】

- 文部科学省 (2017)『幼稚園教育要領』フレーベル館 P.19、20、21
- 文部科学省 (2018)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館 P.240
- 文部科学省 (2017)『小学校学習指導要領』P.116、117
- 文部科学省 (2018)『小学校学習指導要領解説』音楽編 P.31
- 越山沙千子 (2019)「子どもの表現を広げるための弾き歌い―歌詞からのアプローチ―」実践女子大学生生活科学部紀要第56号, P.69～75
- 聖徳大学・聖徳大学短期大学部音楽Ⅰ研究室 (2017)『バイエル』聖徳大学出版会
- 聖徳大学・聖徳大学短期大学部音楽Ⅰ研究室 (2011)『子どもと遊ぼう!《新版》幼児とともに』聖徳大学出版部
- 六島礼子解説 (2009)『ブルクミュラー25の練習曲―和声分析と奏法のアドバイス―』株式会社ハンナ
- 平吉毅州 (1979)『虹のリズム』カワイ出版

児童学科と人間栄養学科の学生が連携して行う栽培活動の価値

—食を多様な視点でみることを通して—

佐藤 雅子^{*1}，河合 優子^{*2}

要旨

保育者志望の児童学科 3 年生と栄養教諭志望の人間栄養学科 4 年生が他職種連携の授業を通して、幼児期における食教育の在り方を探る活動を行った。具体的な内容としては、立場の異なる人がそれぞれの学科の知見や食育活動における価値を出し合いながら、栽培される植物、栽培する子どもの立場にたって栽培活動の価値を考えるとともに、収穫したものを一緒に調理して食べる活動である。このことは、今後の教育の目指す方向性を踏まえて、教育・保育を進める実践者としての思考の深まりになったことが期待される。一方、それぞれの視点にたった学びの共有について課題が残った。また、他職種連携授業を実施する時期や時間が限られていたことが本実践の限界であった。

キーワード

接続期の食育 栽培 保育者 栄養教諭 他職種連携

1. 本研究の目的

2022 年 2 月 27 日に「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」における審議まとめが公表された。接続期の学びについては、5 歳児から小学校 1 年生の 2 年間（架け橋期）に注目した「幼保小の架け橋プログラム」の実施に向けた手引と参考資料が作成されるなど、幼保小の接続期の教育の質の確保が求められている。秋田¹⁾は、「幼児教育施設は小学校以降の教育を見据えて小学校以降の学習や生活の基盤の育成を行うとともに、小学校においては幼児期に育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施することが重要」と、学びと発達の連続性を保障する環境の重要性を指摘している。

これまで幼児の食育においては、栽培活動の有効性が指摘されており²⁾、多々納・山田は、幼稚園における食育の方法の第 1 位に栽培活動があったことを報告している³⁾。また、保育者志望の学生が野菜の栽培活動を行う教育的効果を述べた報告もある⁴⁾。しかし、多々納・山田の調査³⁾では、幼児期の食育に栄養教諭が関わったという回答は見られず、栄養士が関わっている施設も少ないことが報告されていた。金田他⁵⁾は、食育の実施者が教諭であること、教諭の年代別で食育の実施状況に差があることを指摘していた。鈴木⁶⁾は、学校給食指導は学級担任が行う業務ということを教員養成系の大学で扱う必要性を述べている。これらのことから、架け橋期の教育に食育が重要であることが示唆されているものの、具体的な取組みは、担当の保育者や幼稚園教員が担当しており、栄養教諭や栄養士が関わることによる効果は十分に示されていないことが推察される。

以上のことから、幼児期の食育を考えた際に、保育者志望の学生と栄養教諭志望の学生が連携して栽培活動の価値を実感する活動には意味があると考えた。本実践では、植物の成長を子どもの立場、栽培される植物の立場、そして、保育者、栄養教諭の立場からどのように捉えるのか、という視点で実践をしたことを報告する。

2. 研究の方法

(1) 対象者と手続き

研究対象者は、児童学科 幼稚園教員免許・保育士資格課程履修の 3 年生 9 名（以下、児童学科の学生と記す）と、人間栄養学科 栄養教諭免許課程履修の 4 年生 8 名（以下、人間栄養学科の学生と記す）の計 17 名である。期間は 2024 年 9 月～11 月とした。研究対象者には、連携授業での授業記録を研究対象とすること、個人を特定しない方法で授業記録を回収すること、研究への参加は自由意思であり、同意の有無は成績には関係のないことを伝えた。研究への同意者は 88.2%であった。なお、本研究は聖徳大学ヒューマンスタディに関する倫理委員会の承認を受けて実施した（承認番号 R06U031）。

^{*1} 聖徳大学人間栄養学部人間栄養学科准教授、^{*2} 聖徳大学教育学部児童学科教授

(2) 授業実践の方法

双方の学科で構成された4～5名を1つの班として、大根を栽培し、栽培した大根を調理して食すまでの活動を行った。全員共通で行った連携授業の内容をTable1に示す。栽培する野菜は大根とした。種まきは9月19日の授業時に行い、その後の栽培活動はグループ毎に計画をたてて取り組むように伝えた。栽培中の活動記録については、①子どもの立場、②大根の立場で記録させた。対象とする子どもは、それぞれの職種に該当する年齢層として、5歳児～小学校低学年をイメージさせた。

Table1 共通の時間における他職種連携授業の内容

回	日にち	内容
1	9月19日	他職種連携授業のねらいを知る、自己紹介、種まき
2	10月31日	保育者および栄養教諭の職務の紹介
3	11月5日	収穫、調理体験と会食

(3) 分析方法

内容分析技法を用いて、以下の手順により分析を行った。①レポートをテキスト化した。②意味内容の類似性に従って記述内容を分類し、カテゴリーに分けた後、意味内容が示せるよう命名した。なお、記録の内容には、複数のカテゴリーが含まれるものがあったため、研究者で検討を重ね、適すると判断されたカテゴリーに分類した。出現した語句と数の比較及び語句間の共起については、KHCoder Ver. 3⁷⁾を用いた。

3. 結果及び考察

観察記録数は、児童学科の学生は一人当たり平均3.71回、人間栄養学科の学生は一人当たり平均6.75回であった。一方、児童学科の学生の「子どもの立場」の観察記録における総抽出語数は719語、文の数は81文であり、人間栄養学科の学生の「子どもの立場」の観察記録における総抽出語数は、文の数は547語、文の数は61文であった。児童学科の学生は、観察回数が少ないものの、1回に記録する内容が多かったことが見てとれた。人間栄養学科の学生は、児童学科の学生と比較すると回数を多く観察していたことが伺えた。

(1) 子どもの立場からの観察記録

児童学科の学生の記述からは、子どもの心情に寄り添った感情の記述が多く見られた。栽培活動に不安な面はあるものの、「楽しい、嬉しい、美味しい、気持ちいい」等のポジティブな感情の記述が多く、栽培活動や調理による喜びや嬉しさなどの豊かな感情が育まれることが推察される。人間栄養学科の学生の記述からは、成長の様子を記録した記述が多かったことが読み取れた。また、他の班と比較した記述も複数見られた。栽培活動によって、これまで食品として扱ってきた野菜を「植物」として捉え、どのように育っていくのかを認識し、自然とかかわる姿や生命を尊重する姿につながるものが推察された (Fig.1)。

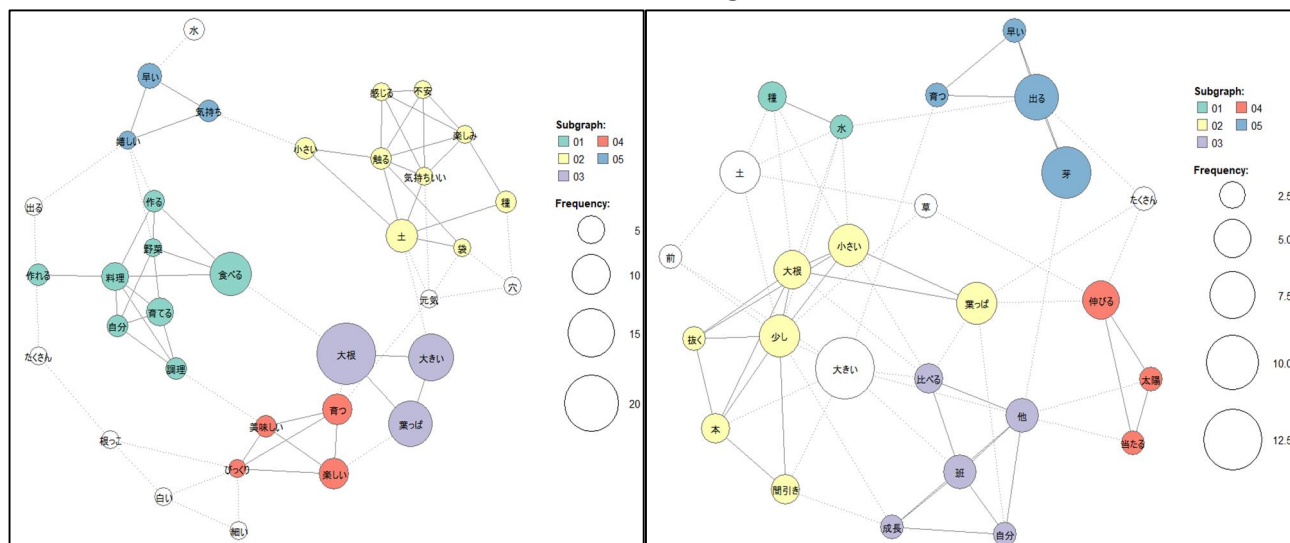


Fig.1 各学科で抽出された語句の共起ネットワーク (左: 児童学科の学生の記述, 右: 人間栄養学科の学生の記述)

1) 種まき

種まき時の学生の記述を Table2 に示す。児童学科の学生の記述には、わくわく感や今後の願いが込められた記述が多く見られた。栽培のスタートにあって、子どもが感じるであろう期待感や求められた自分の役割等を意識している文面であることが考えられた。また、種まきを行うにあたって、土に触れた感触を楽しむ記述も複数見られた。

人間栄養学科の学生の記述は、種や土の観察の記述が見られた。また、これから栽培をしていく意欲とともに育ってくれるか、不安になっている文言もみてとれた。

Table2 子どもの立場に立った記録（種まきの時）

	児童学科の学生の記述 n=7	人間栄養学科の学生の記述 n=8
土の感触	・土に触るの、楽しいな！ ・土の感触が気持ちいい。 ・土を触った時、冷たくて気持ちいい。もっと触りたいと感じる。	・土が冷たくて気持ちいいな。 ・土がふわふわしている。虫がいる。
種の様子	・種が小さくてどこかに行ってしまうそう。 ・種が小さくてかわいい。 ・種が小さい。大きく育てほしい。	・ごまみたいな小さい種を土に植えた。 ・すごい種が小さくてかわいい。 ・色は少し赤っぽくて硬い種だった。 ・種が赤かった。
作業	・袋から袋に土を移動するのは難しいなあ。 ・大根の種を蒔いた ・袋に穴をたくさん開けたよ。大根の種を植えたよ。大きくなあれ。	・土の中に入れて水をまいたけど、ちゃんと大根になるのかなあ。
成長への期待	・手のひらに種をいっぱいもらったよ。袋の中の土に指で穴を空けて、一つの穴に3つ種を入れたよ。土を優しくかぶせて「大きくなれ！」って願ったよ。元気に育ちますように！ ・大きく元気に育ってね。 ・大きく育て欲しいな。 ・大きくなってほしい。	・よし！今から大根の種を植えるぞ！ちゃんと育つか？ ・今日は「種まき」をするみたいだ。いつもお味噌汁に入っている大根を育てることになったんだ！楽しみだなあ。土の準備や袋の穴開けとかすごく面白かった。これからは毎日水やりに来るんだ！
不安	・楽しみ。 ・おいしい大根になるといいな。 ・どんな葉っぱなのかな。 ・水やり頑張るぞ。 ・種から本当に大根になるのか楽しみ。不安。 - 不思議な気持ち。	

2) 成長過程

成長過程における学生の記述を Table3 に示す。児童学科の学生の記述からは、葉がたくさん出てきたことの成長を楽しんだり、間引きする際に子どもが考えることを想像したり、と栽培活動そのものを楽しむ子どもの気持ちの記述が見られた。また、せっかく育った葉を間引くことを通して、間引いた葉がかわいそうと思いつつも、間引く行為の楽しさなどの詳細の記述も見られた。

人間栄養学科の学生の記述からは、大根の成長の様子の観察とともに、間引きや日光の当たる場への移動など、育ちの変化に合わせた活動の様子が記されていた。また、子どもの立場に立って記述することで、自分が関わることで植物が育っていく喜びや期待を感じていることが見てとれた。

児童学科と人間栄養学科の記述を比較すると、児童学科の学生は、栽培活動そのものを楽しみ、自分の行動による大根の成長を楽しんでいる様子が窺える。一方、人間栄養学科の学生は、大根の成長を期待して一生懸命世話をしている様子が窺える。その結果、少しずつ成長はしたものの期待したような成果につながらず、心配や不安、そして残念な気持ちが強いことが、記述から読み取れた。

Table3 子どもの立場に立った記録（水やり、間引き）

児童学科の学生の記述	n=7	人間栄養学科の学生の記述	n=8
芽 の 成 長 ・ 観 察	・大根を大きくするために、大根を抜いた。 ・葉っぱがザラザラしている。 ・葉っぱは大きいけど、大根はまだない。 ・お水をいっぱいあげよう。 ・水がおいしいかな。大きく育っている。 ・水やりをしたよ。たくさん飲んで大きくなってね。 ・大根の葉っぱはもっと大きくなった。 ・大根の白い所も細いけど、大根が出来ていてうれしい。 ・もっと大きくなってほしい。 ・たくさんの枝があるな。大根はどうなっているかな。 ・間引きをしたよ。大きいのを残してたくさん抜いた。根っここのところをしっかり押さえて抜くのが大事！	・学校に来たら、芽が出ていた。水やりを忘れないようにする!! ・芽が出た！ ・土から芽が出て葉っぱが大きくなった！ ・太陽の光があまり当たってなくて、他の芽より伸びていなかったの、太陽が当たるところに移動した。 ・少し草はえた。緑色が見えた。 ・たくさん芽が出ている。かわいいな。 ・どれくらい間引けばいいんだろう。どの芽が元気かな。 ・他の班に比べて、芽の成長がゆっくり。 ・ピーツ（ラディッシュ）は全然大きくならない。残念。 ・ちょっとだけ背が伸びた。 ・一杯出たけど少しきゅうくつそう。 ・どんどん伸びてきた。土にいっぱい草がある。 ・今日は間引きをするぞ！一つの穴に種をいくつもまいたから、大きくておいしい大根にならないみたいなんだ。だから、今、強くて太い大根を選んで、それ以外の芽を取ってしまうんだって。取っちゃうなんてかわいそうだけど、おいしい大根のためには、必要なんだっていうから、頑張ったよ。 ・抜くの、かわいそうだな。でも、大きくするには大切だね。 ・仲間が少し減ったけど、前より大きくなった。 ・前よりも大きくなった。 ・土の中はどうなっているんだろう。 ・水やりに行ったよ。今日、大根を見たら、前のやわらかい葉っぱがどんどん大きく緑色になってたんだ。成長しているんだね。 ・前よりも大きくなった大きくなった。葉が、少し虫に食べられていた。 ・軽く間引きをした。土寄せも行った。これでもっと大きくなってくれるかも！！ ・まだまだ大きくなるかなあ。この間よりも葉っぱが伸びているよ。 ・こんなに大きくなったのに、間引くの、もったいないな。 ・売っているものと比べてまだ葉っぱが小さいなあ。 ・袋からあふれるくらい大きくなった。葉っぱの大きさが手の大きさよりも大きくなった。 ・間引きをしてから少しずつ成長が感じられた！ ・自分の顔よりも長い葉っぱー。	
	・早く大きくなってほしい。 ・たくさん葉っぱが出てきた！土が見えないくらいたくさん！大きくなるといいなあ♡ ・大きくて美味しい大根を作るには、育っていない葉っぱを取るんだって。間引きっていうんだって！ ・早く大きくなってほしい気持ち。葉っぱが少し出てきて嬉しい。もっと大きくなって欲しい。水やりが楽しい。 ・どの葉っぱを取ったらいいか不安。葉っぱを抜くのが楽しい。かわいそうと感じる。抜いた葉っぱを何かに使えないか考える。大きな大根になってほしい。	・まだ芽が出ないなあ。早く出ると良いなあ。 ・土を足したよ。水をあげてるとだんだん根っこが見えてくるようになったから、見えなくなるまで新しい土をかけたよ。もっとずっと大きくなあれ！ ・水やり大変だな。でも、大きくなってほしいから頑張るぞ ・自分たちの班は他の班より成長しないなあ。どうしてだろう。 ・もっともっと大きくなれ～！ ・間引きが少なかったの、大きい2本にした。2本だけになって少し不安。 ・土の中の大根はどうなっているのだろう？不安だな。 ・葉っぱが大きくなった。でも、他の班に比べて小さいなあ… ・あと2ヶ月くらいかかりそう。 ・前よりは大きくなってきた。 ・そろそろ大根になってほしいなあ。 ・2回目の間引きをしたよ！1回目よりみんな大きく元気に育っていたから、抜いちゃうのがもったいなかった…。家に持って帰ったら、お母さんがふりかけにしてくれたよ。そのままは好きじゃなかったけど、ふりかけはおいしかった！大根は育ったかな？食べられるといいな！	

3) 収穫, 調理

収穫, 調理に関する学生の記述を Table4 に示す。栽培期間が十分に確保できなかったため、調理するに値するような大根を収穫することはできなかった。調理は購入した大根で代用した。そのため、収穫時の残念な気持ちは双方の学科の記述からみることができた。それでも、児童学科の学生の記述からは、「大根がこんないろいろな料理になるんだ」という発見の喜びや面白さ、「みんなで食べると楽しい」という協同の楽しみなどのポジティブな感情の記述が複数見られた。また、次の栽培への意欲を記述した学生もいた。栽培活動の満足感や達成感が、次の活動への動機づけとなることが推察された。

人間栄養学科の学生の記録をみると、調理に関して記述した学生は 8 名中 2 名であった。メニューを考えたり調理を主導で行っていたりする活動とは反する記述となった。この要因として、一つは教員の働きかけの影響があったと考える。「子どもの立場で」という指示を、栽培活動に特化したものと捉えてしまった可能性である。もう一つは、調理を子どもの立場で考えにくかったという可能性である。後述する児童学科の学生の学びで見られるように、調理は人間栄養学科の学生がリードして行っていた。学科の特性である食の専門性を意識して料理や調理法を考えたことで、子どもの立場にたって考えるという余裕がなかったかもしれない。子どもの立場を意識した調理、会食まで考えられるような設定をすることが課題であった。

Table4 子どもの立場に立った記録 (収穫, 調理)

	児童学科の学生の記述 n=7	人間栄養学科の学生の記述 n=8
収 穫	・まだ大根にはなってなかった！ ・細っこい大根だなあ。 ・普段食べている大根はこんな育ち方をしているんだね。 ・全然育っていない。なんで？ ・白い根っこだけだった。 ・葉っぱはしっかりしているね。 ・育った葉っぱを持って大根を抜いてみたよ。ちょっと小さかった。まだ早かったかな？ ・葉っぱが大きくなって嬉しい。大根がまだ小さかったため、残念な気持ち。早く食べたい。 ・大根が見られて嬉しい。早く食べたい。	・まだ育ってないな。どうしたらもっと大きくなるんだろう。 ・試しに 1 本抜いてみた。葉の大きさの割に大根がすごく細かった。もっと大きくなっていると思っていたので、残念。 ・大根、少し抜いてみたけど、まだ根っこが小さかった。 ・上の方（葉）の方は大きかったけれど、大根は小さかったなあ。上手に抜けるかな？抜いてみたら、細いし、白い部分も小さかった！
調 理 の 相 談	・どんな料理があるんだろう？ ・いつも食べている料理は… ・何が作れるかな？ ・何が必要かな？ ・大根料理って何があるかな。 ・いろんなものが作れるね。 ・これ食べたい、作ってみたい。 ・葉っぱも食べられるんだ。	
調 理	・どうやって食べようかな。 ・大根はこうやって食べるんだ。 ・みんなで協力して作りたい。自分たちで作った大根を食べるのが楽しみ。早く食べたい。 ・大根を抜いた葉っぱはとても立派に育っていたから、ドキドキで抜いたら、思っていたよりも細くてびっくりした!! でも、美味しかった～!! ・みんなで食べると楽しい！ ・自分で育てた大根だから食べてみよう。 ・みんなで食べると美味しいね！ ・調理、楽しかった！ ・大根がいろんな料理になって面白い。おいしい。大根を育ててよかった。今度は違う野菜も育てたい。 ・他の野菜も育ててみたい。	・小さかったなあ。葉っぱも食べられるんだ。大根だけでも、いろいろなメニューがあるんだな。 ・今日は育てた大根を使って料理をするよ。チジミと青のりサラダを作るんだあ。おいしくできるかな？大根は大きくなっていないとお店の大根で作ったよ。たくさん混ぜて、一生懸命やったよ。おいしくできてよかった。またやりたいな。

(2) 大根の立場からの観察記録

大根の立場にたった観察記録を Table5 に示す。大根の成長に関しては、いずれの学科でも、世話をしてもらった喜び（例：水がおいしい）、成長の喜びや嬉しさ、間引かれた仲間の寂しさ、もっと大きくなるぞ、という「大根の成長への意欲」等が見られた。人間栄養学科の学生の「成長」に関する記述が多かったのは、回数を重ねて観察し、栽培活動に積極的に関わったからであると推察した。大根の立場で考えることで、生命のすばらしさやたくましさも感じたことも推察された。

児童学科の学生の記述には、調理に関するものが多く見られた。内容を見てみると、「育ててくれてありがとう」という表現があった。栽培活動を大根の立場で考えることで生命の尊さに気付いて大切にすること、ということの表現なのではないかと推察した。また、双方の学科で、「食べてくれるかな」と心配する記述や「食べてくれて嬉しい」「おいしく食べてくれてありがとう」という表現が見られた。育てられた大根の視点から物事をみることによって、生命をもつ食べ物への共感を醸成できることが推察される。

以上のように、育つ植物の視点にたった観察が、植物の成長のみでなく、成長過程の多面的な捉えや、食育を行う上での視野の広がりにつながっていることがうかがえる。食べられる植物の視点にたつて気持ちを考えることは、想像力の向上や育った大根への感謝の気持ちを育むことができると考える。口にする食べ物が、時間の経過のみで成長するのではなく、そこに努力や工夫、植物そのものの生命がある、ということを感じた上での表現ではないか、と推察した。

Table5 大根の立場に立った記録

	児童学科の学生の記述 n=7	人間栄養学科の学生の記述 n=8
種まき	・袋から出されてコロコロ転がった。指でつままれ、ふかふかした土の中に入れられた。 ・優しく土をかけてほしい。苦しい。水が冷たい。水がおいしい。 ・土が冷たい、空気が冷たい。 ・袋から出された。ここどこー？だれかにつままれたよ。これからどこに行くのー？真っ暗になったよ…。	・寒い！土の中に入れられた！外より少し暖かいかなあ。 ・明るい所から暗いところにきて怖い。 ・これから大きくなるぞー！暗くて暖かい。 ・ようやく暗いところから出れた！外の空気おいしい！再考だ！水が!!!冷たいよう。
成長	・水をかけてもらって嬉しい。水がおいしい早く大きくなりたい。葉っぱが出てきて、外の景色が見られて嬉しい。 ・水と日光を栄養にやっと明るい世界に出てこられた。もっと頑張るぞ～。 ・ご飯がおいしい。水が冷たい。 ・うわー。水をかけられたよ。冷たいよ。寒いよー。でも喉が渇いていたからちょうどいいや!! ・大きく育っているもの以外は抜かれてしまった…。でもその分栄養がいくといいな～。大きく育つよ～！ ・(抜かれた葉っぱ) 悲しい。まだ土にいたかった。(残った葉っぱ) 抜かれなくてほっとしている。仲間がいなくなって寂しい。いなくなった葉っぱのために大きくなるぞと意気込んでいる。 ・土の中、あったかい。仲間が減ってる。悲しい。 ・仲間が一人いなくなっちゃったよ…。不安だな。大丈夫かな。 ・一緒に育った仲間がいなくなってさみしいけど、太陽がいっぱい当たって広がった。 ・人間がきて、すごい見てくる。 ・ぐんぐん育つぞ～～～～～ ・どんな調理されるんだろう？ドキドキ ・うわー、抜かれた。土がなくて寒い。 ・もっと広がった。 ・土をよせてもらってぽかぽか。 ・嬉しい。	・真っ暗だな。早く日の光を浴びられるように大きくなろう。 ・そろそろのびたいなあ。外の景色が見たい！ ・土から出られて、明るかった。太陽の光が当たって大きくなれそう！ ・やっと土の中から出たぞ！明るい！これからどんどん大きくなるぞ！ ・太陽がもっと当たるところになって、嬉しい！ ・少し外に出てくることができて嬉しいな。 ・仲間がたくさんいて嬉しいな。でもちょっと狭いな。 ・土の中は息苦しかったけど、暖かかったな。そとに出ると、みんなの顔や葉が見えて楽しい！でも風は冷たいし強くて飛ばされそうだよ。水も冷たいし、明るくなったり暗くなったりするんだ！あ！待って！それ私の友だち！どうして連れて行っちゃうの！ ・寂しくなった。もっと大きくなれる予感 ・僕たちの仲間が減っていく！土の中が広がった。これからもっと大きくなるぞ！ ・最近、根が外に出ちゃって大きくなれない。もっと土が欲しいなあ。 ・土の中は真っ暗だ！仲間は減ったけど、土の中が広がったから伸び伸び育つことができるぞ！ ・暑くなくて涼しいな。身長伸びた。

	・葉っぱが出てきたよ。 ・涼しい気候と、日当たり、風通しのよい環境がいいな。ここは少し日当たりが悪いかも。 ・良く育つ気温は 17～20℃だからまだまだ暑くて大きくなれないや。	・なんだか最近では明るい時も冷たい気がするんだ。おいしいお水をくれる子が寒い～って言ってたよ。私はこっちの方が好きだなあ。 ・外に出たら仲間がいっぱいいた！いっぱい伸びようね！ ・もっと強くて大きな大根になるぞ！ ・もっともっと大きくなるぞ！（3） ・なんか虫に食べられちゃったよ。 ・みんなで背比べをしているんだ。今は向いにいる子が一番で、私は2番目！ふかふかの土が増えたから、もっと頑張れそう！お水を飲んで大きくなるぞー！ ・たくさん伸びてきて少しせまい～。 ・ゆっくり寝られた～！前よりも成長しやすいな。 ・前よりも広がった。土が増えて、背伸びしやすくなった！ ・もっと強くて大きな大根になるぞ！立派な大根になるぞ！ ・う～ん。成長したいのに、なかなかのびないよお。 ・他の仲間のためにも、もっともっと大きくなるぞ。 ・仲間が自分以外に一人になってさみしいけど、もっと広くなった！どんどん大きくなるぞ！！ ・また友達がいなくなっちゃったんだ…。大きさ比べしていたみんながいなくなっちゃったよ。一番目の子と私だけは残ったんだ。みんな、どこに行ったんだろう？元気であったかくて楽しく過ごせたらいいな。私もいつかはここからバイバイするのかな。どんな世界が待っているのだろう。 ・う～ん。まだ外に出たくないなあ。 ・もうちょっと頑張って大きくなりたいな。
収 穫 ・ 調 理	・久しぶりの景色だ。前より空気が冷たくなってる。 ・やっと外に出られたよ…！これから何されるんだろう…。 ・ちょっと怖いな。 ・収穫はもう少し待って欲しいな。 ・もっと大きくなりたかったな～。 ・やばい！まだ大きくなってないよ～泣 ・根っこは大きくならなかったけど、葉っぱは立派に育ったよ。 ・また抜かれた！外寒くなってきた～。まだまだ成長するからもう少し待っててね！ ・まだ大きい大根ではなかったため、まだ抜かないでほしい。食べてもらえるかドキドキしている。 ・大きくなってなくても食べてもらえるかな？ ・早く食べて欲しい。いろんな料理に変身できるのが楽しみ。切られて痛い。火が熱い。 ・おいしく食べてもらって嬉しい。残さず食べてほしい。育ててくれてありがとう。 ・ふりかけや色どりとして使ってもらえた。 ・美味しく食べてくれてありがとう(*^o^*) ・おいしく食べてもらって嬉しい。 ・みんなに調理されて嬉しいな♪	・寒い！まだ靴下はけてないよお。まだ土の中にいたい！ ・急に目の前が明るくなった。まだ大きくなりきれていないけど、食べてくれるかな。 ・寒さが足りないな。最近、愛情が足りない気がする。 ・ぼくのことを全部食べてくれて嬉しいな。 ・まだまだ頑張れるぞ！もっともっと大きくなるぞ！まだ抜かないでほしかった。 ・私もついに新しい場所に行けるみたい！ふりかけになっておいしく大変身するぞ！みんな、キラキラ(*^o^*)で楽しく料理してたから、私も楽しくなっちゃった！おいしいって言ってもらえてうれしいな。ありがとう。

(3) 他職種連携の学び

学科を超えた栽培活動と調理は、それぞれの学科の特性に気付くことができる活動となった。栄養教諭は学校において食育を行う中心となる職種であるが、学生の時に栽培活動を行う機会は殆どない。本実践は、栽培時期

に児童学科が海外研修で不在であったこともあり、人間栄養学科の学生が、栽培活動に熱心に取り組んでいた。そして、成長過程を観察し、植物の成長が班ごとに異なることやうまく育たないことも子どもの学びになることを学んでいた。また、育てた野菜が口に入るまでの多くの過程に気付くことができていた。さらに、育てた野菜を調理して食べる過程では、健康という視点から食べる方法や調理法などにも留意しており、この視点は児童学科の学生からは出なかった視点であった。このように、人間栄養学科の学生にとって、植物の成長過程に携わることで、子どもたちが栽培活動を行って得られる生命の尊さや自然に対する畏敬の念をもてることの価値に気付けたのではないかと推察する。

児童学科の学生では、栽培活動の意義として、大根の育て方や子どもたちに野菜を身近に感じてもらう方法に焦点をあてた感想が見られた。栽培中の記録では、栽培活動を楽しむ様子や育つための環境などにも着目しており、活動を行うにあたって留意点も踏まえて感じていたことが推察された。また、調理過程においては、児童学科の学生は、子どもができる作業や安全性、楽しさを重視していた。記録からは、「みんな」等、他との関わり（協働）の記述は児童学科の学生の記述のみに見られた語句であった。栽培活動や調理が、誰かと一緒に何かをする喜びを感じられる活動であることを認識できたことが推察された。このように、それぞれの立場にたって食育を考えること、また、子どもの立場や育つ植物の立場など、多様な立場にたって考えることは、視野を広げることにも役立っていると考えた。

上田他⁸⁾は、教員志望学生の食育に対する意識を調査している。これによると、自身が教員になったときに食育の授業を行おうと思っている学生が多く、内容として給食指導が最も多く、次に栽培活動であったことが報告されていた。一方、教員志望学生の栄養教諭の職務内容の理解は3割ほどであり、献立作成や栄養管理、衛生管理等の給食管理業務と捉えている学生が多いと指摘していた。また、食育を行わない理由として、指導内容や方法がわからないと回答した学生が多いことが挙げられていた。それぞれの学科の特性を活かした連携を行うことで、自分達にはない思考や視点に気づき、それぞれの目標を意識した活動を行うことができる⁹⁾。これらのことから、学生として保育・教育に進もうとする学生と栄養教諭を目指す学生が連携して栽培活動を行ったことはそれぞれの立場の理解及び連携の在り方を考える上で有効であったと考える。

一方、本実践では、互いの考えを十分に紹介しあうことができなかった。「子どもの立場にたった記録」「大根の立場にたった記録」を紹介しあうことで、さらに発見や気づきがあったのではないかと考える。本実践が限られた時間の中で行わざるを得なかった。このことも本実践の限界であった。

4. 本実践の成果と課題

「幼保小の架け橋プログラム」では、「子供に関わる全ての関係者が立場を越えて連携・協働すること」が求められている¹⁰⁾。そして、その過程で相互理解を図り、子どもの発達や学びをつなぐとともに、連携を通してそれぞれの実践が充実することが重要であるとされている。本実践において、児童学科と人間栄養学科の学生は、それぞれの知見や食育活動における価値を出し合いながら協働することやその楽しさ、新たな視点を得るなど多職種連携のよさを実感したことが推察される。この体験は、今後の教育の目指す方向性を踏まえて教育・保育を進める実践者となるきっかけになったことが期待される。

一方、課題として、互いの学科の捉えの共有や他職種連携の重要性の価値付けが挙げられる。時数や時期の制約がある中での活動の在り方や認識の共有の仕方について、さらなる効果的な連携の在り方を検討することが求められる。

引用文献

- 1) 秋田喜代美 (2023) 今後の教育課程の在り方について：発達の視座から。今後の教育課程，学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会第6回資料。 <https://www.mext.go.jp/content/20230713-kyoiku01-000030920-03.pdf> (2024年9月24日アクセス)
- 2) 富永美香，地下まゆみ，井上美智子 (2021) 環境教育の観点から見た保育における栽培活動と食育の連携に関する研究 (Ⅱ)。大阪大谷大学教育学部幼児教育実践研究センター紀要。第11号，45-54。

- 3) 多々納道子, 山田千尋 (2012) 幼稚園における食育の実態と課題. 島根大学教育学部紀要 (教育科学). 第 46 巻, 15-27.
- 4) 位田かつ代 (2017) 保育内容「環境」における野菜栽培活動の教育的効果. 岐阜女子大学紀要. 第 47 号, 55-65.
- 5) 金田直子, 子安愛, 春木敏 (2016) 幼稚園教諭の年代別にみた食生活実態と食育実施の関連. 栄養学雑誌. 第 74 巻 3 号, 69-79.
- 6) 鈴木洋子 (2015) 教員養成課程における学校給食に関する指導の必要性—教員志望学生及び小学校教員の給食指導に対する意識からの検討—. 奈良教育大学紀要. 第 64 巻第 1 号(人文・社会), 155-159.
- 7) 樋口耕一 (2020) 社会調査のための計量テキスト分析：内容分析の継承と発展を目指して. 第 2 版. ナカニシヤ出版.
- 8) 上田由喜子, 小橋麻衣, 山下治香, 田中都子, 細田耕平 (2014) 教員志望学生の食育に対する意識日本食育学会誌. 第 8 巻第 3 号, 181-189.
- 9) 平本福子, 境愛一郎, 齋藤彰子, 佐藤佳子, 鶴川茉美, 足立智昭 (2019) 子ども園における自然環境を活かした食体験活動～栄養士と保育教諭の連携から～. 宮城学院女子大学発達科学研究, 89-100.
- 10) 文部科学省 (2023) 学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～.

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/mext_00003.html (2024 年 12 月 19 日アクセス)

地域社会・学生双方の目標達成に資するサービス・ラーニング実践事例の検討 —千葉県 M 市 A 自治会と教育学部 3 年次ゼミの協働活動を用いて—

有川 かおり*

要旨

本稿の目的は、サービス・ラーニングの本来的意義に基づく評価方法開発に向け、千葉県 M 市 A 自治会と教育学部 3 年次ゼミの協働活動について、活動の意義と課題を事例検討することであった。検討手法は、上記の活動について、「事前学習」「事前ワークショップ」「自治会役員へのヒアリング」「課題抽出」「活動の考案・準備」「役員会への中間報告とフィードバック」「企画の調整」「最終報告とフィードバック」「実施」「振り返り」を順序立てて振り返った。結果、上記のプロセスで活動を行うことで、サービス・ラーニングの本来的意義に近づいた活動を展開できることが示された。一方、初めて活動を企画・立案、実施をする学生は、「企画の作りこみ」を過度に行う傾向も見られた。この傾向を防止するには、「既に、企画・立案、実施を経験している学生」と「初めて行う学生」同士が、共に学び合う状況をつくることが有効な可能性があることを、筆者は主張した。

キーワード

地域社会 サービス・ラーニング 体験学習 ボランティア学習

1. 課題の設定

サービス・ラーニングは、1990 年代に米国で始まった教育手法である。米国では、「National and Community Service Act」の制定や、「Campus Compact」設立以来、多くの学校でサービス・ラーニングが導入されてきた。日本では、1999 年に大学教育で導入されて以降、多くの大学でサービス・ラーニングを冠した活動が展開されている。また、一連の教育活動を、単位認定する動きや、活動を支援するセンターの設立なども行われており、学生のサービス体験を通じた成長が注目されている。このように、日米で有用性が認識され、盛んに研究・実践が行われてきたテーマだが、その評価手法について課題が残る。

日本において、サービス・ラーニングが主要な政策文書に取り上げられたのは、中央教育審議会（2002）であった。そこでの定義は「社会の要請に応じた社会貢献活動に学生が実際に参加することを通じて、体験的に学習するとともに、社会に対する責任感等を養う教育方法」である。しかし日本では、学生への教育効果への注目度は高いものの、地域社会の要請（ニーズ）に対する達成状況を評価する研究は極めて少ない。一部、山口ら（2016）のような、サービス・ラーニングにおける、学習者の実践評価と、現場に何をもたらしたのかという、地域社会への学習評価が行われているが、非常に限定的である。以上の先行研究を考慮すると、サービス・ラーニングの本来的意義に基づく評価方法が強く求められているといえよう。

そこで本稿では、サービス・ラーニングの本来的意義に基づく評価方法開発に向け、千葉県 M 市 A 自治会と教育学部 3 年次ゼミが協働で行った活動について、活動の意義と課題について事例検討を行いたい。

2. 研究の方法と手順

千葉県 M 市で実施された、親子を対象とした夏祭り「みんな集まれ！いわぼん夏祭り」（2024 年 7 月 21 日実施）を題材として、事例検討を行う。なお、対象とする活動は、聖徳大学教育学部有川ゼミ（3 年生）が主催し、A 自治会が協力という形で協働し行われたものである。

検討手法としては、大学生と自治会が協働で行った活動について、企画から振り返りまでの一連のプロセスを振り返ることで、その意義と課題について探りたい。なお、後ほど詳細に述べるが、この活動では、日本におけるサービス・ラーニングの課題の一つである「学生への教育効果への注目度は高いものの、地域社会の要請（ニーズ）に対する達成状況を評価する研究は極めて少ない」という点に着目し、活動方針の検討段階から、自治会役員と、密なコミュニケーションを取りながら行ったことを付記しておきたい。

以上から得られた知見をもとに、サービス・ラーニングの本来的意義に基づく評価方法開発に向けての手がかりを得たい。

*聖徳大学生涯学習研究所、教育学部児童学科専任講師

3. 地域社会・学生双方の目標達成に資するサービス・ラーニング実施事例 —A 自治会と教育学部 3 年次ゼミの協働活動—

3.1 活動概要

本稿で取り上げる活動は、千葉県 M 市で行われた親子を対象とした夏祭り「みんな集まれ！いわぼん夏祭り」（2024 年 7 月 21 日実施）である。前述の通り、聖徳大学教育学部有川ゼミ（3 年生）が主催し、A 自治会が協力という形で協働し行われた。

イベント概要についてとりあげる前に、千葉県 M 市の概要についておさえておきたい。人口は約 50 万人（2024 年 7 月 1 日現在 499,337 人）で、千葉県の中では、千葉市、船橋市に次いで第 3 位の人口規模がある地域である。千葉県の北西部に位置し、東京都や埼玉県に隣接している。第二次世界大戦後に急激な宅地化が進み、近年では東京都心へのアクセスの良さから、都市再開発が進み、ファミリー層・子育て世代が多く流入してきている地域である。一方で他の地域と同様に、町内会・自治会加入率は減少の一途をたどり、日常的な助け合いが困難になってきているという課題もある。

次に、主催した聖徳大学教育学部有川ゼミの概要についておさえたい。ゼミのテーマを「地域社会と子どもの関係性」とし、主として保育者（保育士・幼稚園教諭）や小学校の教員を目指す学生たちが所属しているゼミである。指導教員である筆者の専門分野は、生涯教育（特に青少年教育）、NPO・ボランティア、社会デザインである。社会教育の立場から、地域社会での実践と研究を往復し、保育や学校教育について探求している。聖徳大学教育学部のゼミは、3 年生から始まる。3 年生でゼミのテーマについての専門性を高め、4 年生で卒業研究を行うという形式をとっている。

続いて、協働した A 自治会の概要についておさえる。A 自治会は、JR 常磐線松戸駅の東側に位置し、630 世帯（2024 年 12 月現在）が加入している。A 自治会のある地域は、1935 年（昭和 10 年）に、M 市で初の区画整理事業で開発された、比較的新しい住宅街である。JR 常磐線松戸駅から徒歩で 5 分程度という好立地にありながら、緑が豊かな地域であるという特徴もある。一方で、傾斜地が多く存在しており、開発前は水田地帯であったため、土砂災害の危険性が指摘されている。自治会は、1955 年（昭和 30 年）に発足され、70 年近く活動が続けている。他の自治会同様、地域社会の相互コミュニケーションの希薄さから、隣人との接触が希薄化していることを課題として挙げている。2016 年（平成 28 年）より、「子どもの遊び場」「まちづくり」を研究テーマとする大学院生 2 名（A 氏、B 氏）が自治会館に管理人（A 自治会における名称：ニュープロジェクトコーディネーター）として居住していたことも、特徴の一つとして挙げられる。A 氏、B 氏が大学院を修了し、就職のため転居した 2023 年（令和 5 年）までの 7 年間、地域の子も達が、自治会の子もに関する活動に直接参画するという、大変ユニークな活動が展開されていた。しかし、彼らの転居後は、上記のような活動は行われていない。他方、「ハーブガーデンの手入れ」「コアワーキングスペースとして自治会館を開放」「自治会館でワインの会を実施」など、人々が繋がる活動を、継続的に展開している自治会である。

本稿で事例検討を行う、「みんな集まれ！いわぼん夏祭り」の活動概要については、以下の表 1 で示した。

表 1 「みんな集まれ！いわぼん夏祭り」活動概要

	内容
活動名称	みんな集まれ！いわぼん夏祭り
実施目的	①「サービス・ラーニングの本来の意義に基づく評価方法の構築」に向けた、基礎資料をつくること ②保育者（保育士・幼稚園教諭等）や小学校教諭を目指す学生の、自己成長に資する活動を展開すること
実施日	2024年7月21日（日）10:00～12:30 雨天開催
実施場所	A自治会A自治会館
主催・協力	主催：聖徳大学生涯学習研究所、聖徳大学教育学部有川ゼミ、協力：M市A自治会
実施内容	①子ども縁日、②子ども服の交換会（サイズアウトした服を交換できる活動）
関与学生数	18名（企画：聖徳大学教育学部有川ゼミ3年生8名、当日のみ：有川ゼミ4年生2名、教育学部有志3年生2名、1年生6名）

注：実施計画書を参考に筆者作成

3.2 準備過程

繰り返しになるが、本研究は、サービス・ラーニングの本来的意義に基づく評価方法開発に向け、千葉県 M 市 A 自治会と大学 3 年次ゼミが協働で行った活動について、活動の意義と課題について事例検討することを目的としていた。日本における、サービス・ラーニングの課題である、学生への教育効果への注目度は高いものの、地域社会の要請（ニーズ）に対する達成状況を評価する研究は極めて少ないことに着目し、今回の実践では、地域社会の要請（ニーズ）を聞き取った上で活動を考案・展開していくことを重視した。当然のことながら、既に多くの研究がなされている「学生の教育効果」についても意識した活動展開とし、合わせて一連の活動が、サービス・ラーニングの本来的意義に沿ったものになるよう行っている。また、今回の活動を、3 年生から始まるゼミの「導入となる学び」と位置付けた。ほとんどの学生が、地域での実践を行ったことが無い状況であったため、「企画・立案、実施までのプロセス」について、活動を創りながら学ぶことができるような構成を心がけた。具体的な、企画から振り返りまでのプロセスと実施日は、図 1 の通りである。

1. 事前学習 ✓ 「人口動態等の基礎的情報」 ✓ 「地域コミュニティの希薄化」「サービス・ラーニング」について (2024年4月8日)	2. 事前ワークショップ ✓ 「地域コミュニティの希薄化で起こりうること」 (2024年4月15日)	3. 自治会役員へのヒアリング ✓ 「A自治会と子どもたち」というタイトルのお話を伺う (2024年4月22日)	4. 課題抽出 ✓ 自治会役員のお話から、学生が子どもをめぐる課題を抽出 (2024年5月13日)	5. 活動の考案・準備 ✓ 課題を整理した上で、保育・教育を学ぶ大学生にできる活動を考案・準備 (2024年5月20日、27日) (2024年6月3日、10日)
6. 中間報告とフィードバック ✓ 自治会役員会へ中間報告とフィードバック (2024年6月15日)	7. 企画の調整 ✓ 企画の微調整・準備 (2024年6月17日、24日) (2024年7月1日、8日)	8. 最終報告とフィードバック ✓ 自治会役員会へ最終報告とフィードバック (2024年7月13日)	9. 実施 ✓ 「みんな集まれ！いわぼん夏祭り」を実施 (2024年7月21日)	10. 振り返り ✓ 自治会役員からのフィードバックと学生の振り返り (2024年7月22日)

図 1 企画から振り返りまでのプロセスと実施日

注：実施計画書を参考に筆者作成

初めに、企画・立案を行う上での事前学習として、学生らと共に、日本の「人口動態等の基礎的情報」についての学習を行った。続いて、全国的に広がっている「地域コミュニティの希薄化」の現状と、A 自治会がある千葉県 M 市における「地域コミュニティの状況」「町内会・自治会加入率」などについて、既存調査を用いての学習を行った。また、日本におけるサービス・ラーニングの課題である「学生への教育効果への注目度は高いものの、地域社会の要請（ニーズ）に対する達成状況を評価する研究は極めて少ない」ということについても、学習を行った。

以上の事前学習を受けて「地域コミュニティの希薄化で起こりうること」というタイトルの、事前ワークショップを、KJ 法を用い行った。実際に議論した内容について、トピックのみ抽出し、まとめたのが、図 2 である。大きく分けて「地域の文化」「防災」「防犯」「人とのつながり・助け合い」「ご近所トラブル」の 5 つのトピックに、分類をすることができた。

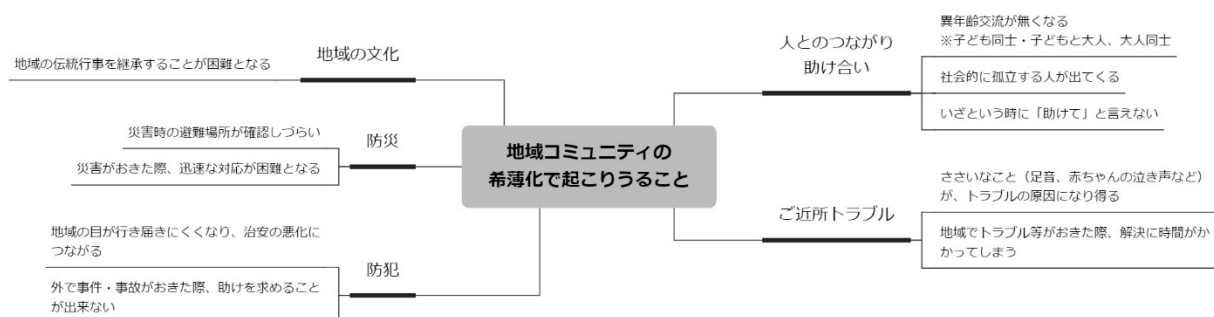


図 2 事前ワークショップとして行った「地域コミュニティの希薄化で起こりうること」の主な議論内容

注：成果物を参考に筆者作成

これらの事前学習、事前ワークショップを行った上で、実際に自治会役員へのヒアリング調査を実施した。まず、自治会役員 T 氏より「A 自治会と子どもたち」というタイトルのお話を 50 分程度伺った。A 自治会が、過去自治会館に居住していた 2 名の大学院生と共に行ってきた活動や、役員として感じている課題感についてのお話を中心であった。お話を伺った上で、自治会役員 T 氏、自治会長 K 氏、教育学部有川ゼミ 3 年生 8 名と筆者で、20 分程度ディスカッションを行った。学生たちは、事前学習、事前ワークショップで知識を得た上で、現場でおきている課題について考えることができ、より立体的に「地域コミュニティ」について考えることができた。

後日、自治会役員からのお話を受け、有川ゼミ 3 年生 8 名が、A 自治会における「子どもをめぐる課題」の抽出をし、「実際に行う活動の方針」を決定した。図 3 は、その際のプロセスをまとめたものである。

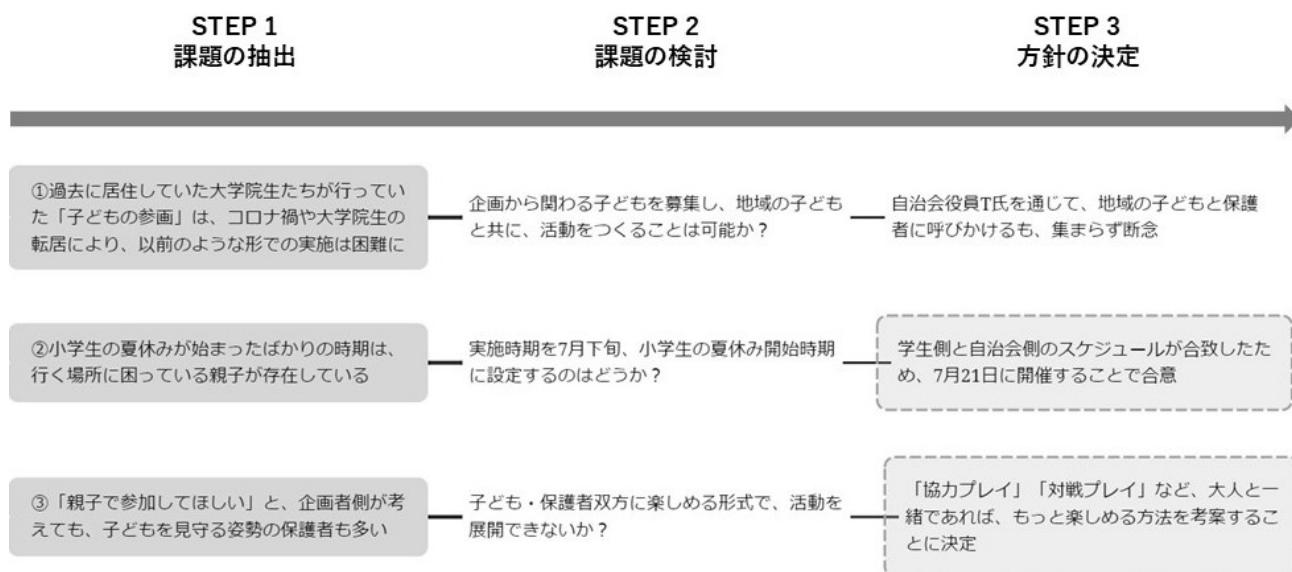


図3 A自治会における「子どもをめぐる課題」の抽出から、「実際に行う活動の方針決定」までのプロセス

注：議論内容を参考に筆者作成。STEP3の点線部分は、今回の企画で解決可能と思われる課題。

A自治会役員のT氏からのお話及び、自治会長K氏を交えてのディスカッションを通じて、3点の課題を抽出することができた。1点目は、過去に居住していた大学院生たちが行っていた「子どもの参画」に関する活動が、コロナ禍や大学院生たちの転居により、以前のような形では実施が困難となったという点が挙げられた。前述の通り、自治会館に居住していたのは「子どもの遊び場」「まちづくり」を研究テーマとする大学院生であった。したがって、地域の子も達が「やってみたいこと」を吸い上げ、実現させていたという経緯がある。この課題を受け、今回の活動も子どもが参画し、活動を共に創り上げることが出来ないか、自治会役員のT氏を通じて、地域の子もとその保護者への呼びかけを行った。しかし、関心を示す子どもと保護者は数名いたものの、結果として子どもたちが集まることは無かった。関心を示しつつ、参加できなかった保護者は「習い事の調整が出来なかった」と語っている。

2点目は、小学生の夏休みが始まったばかりの時期は、行く場所に困っている親子が存在していることであった。この課題を受け、学生側と自治会側でスケジュールを調整し、実施日を、小学生の夏休みが開始した最初の日曜日である、2024年7月21日（日）とした。

3点目は「親子で参加してほしい」と企画者側が考えても、子どもを見守る姿勢の保護者が多いという点であった。この点については「協力プレイ」「対戦プレイ」など、大人と一緒にであれば、もっと楽しめる方法を考案した。

以上のように、3点の課題を抽出することができた。1点目の課題については、次回以降に取り上げることとし、今回の活動では2点目、3点目の課題について具体的なプログラムの中に落とし込み、活動を展開していくこととした。

以上のような方針決定のプロセスを経て、自治会の役員会で 2024 年 6 月 15 日に中間報告を行った。図 4 は、その際の使用した資料である。なお、自治会の名称や役員の個人名は、本稿に掲載するにあたり、伏せ字に変更していることを付記しておきたい。

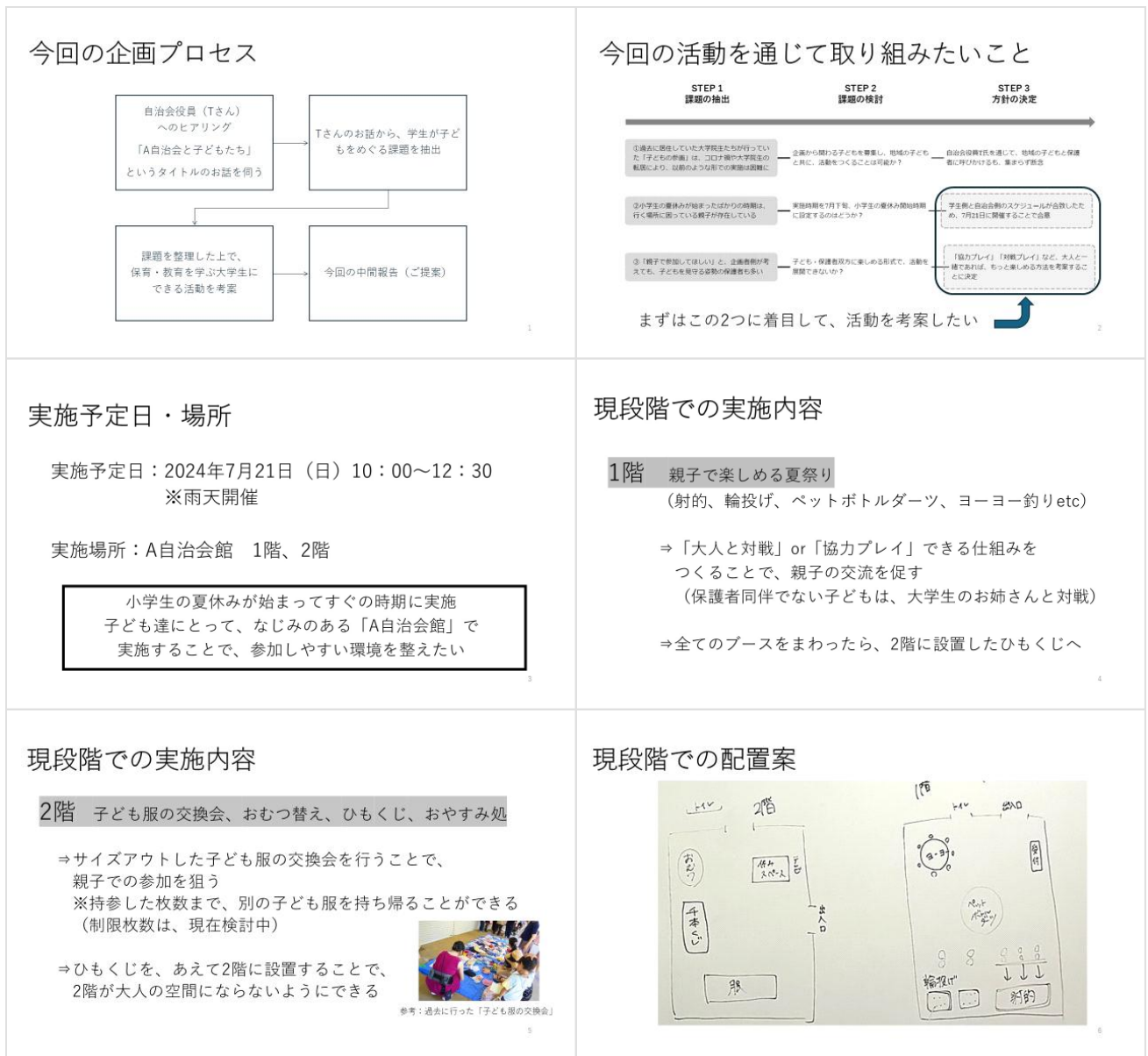


図 4 A 自治会の役員会で 2024 年 6 月 15 日に中間報告した際に用いた資料

注：自治会役員会（2024 年 6 月 15 日実施）中間報告用に作成したものをもとに、筆者加工

図 4 の資料をもとに、自治会役員会で説明をした結果、役員からは「ぜひ、そのまま進めてほしい」との発言があった。役員会で意見をいただき、次回の役員会での最終報告に向け活動の修正をしていく予定であったが、中間報告の内容を大きく修正せずに、最終報告まで進めていくこととなった。

2024 年 7 月 13 日の役員会での最終報告では、学生達が作成した、当日の学生達の動きが示されているスタッフマニュアルを用いて説明を行った。最終報告でも、役員たちからは修正点が出ることもなかったため、学生たちが決定した内容を、そのまま進行していくこととなった。

3.3 当日の活動

実施当日の2024年7月21日は、今まで企画・立案をしてきた教育学部有川ゼミ3年生8名の他、有川ゼミ4年生2名、教育学部有志3年生2名、1年生6名の合計18名が活動を行った。

自治会館の1階では、親子で楽しめる夏祭りとして「射的」「輪投げ」「ペットボトルダーツ」「ヨーヨー釣り」を行った。前述の通り、課題の3つ目として挙げられていた「親子で参加してほしい」と企画者が考えても、子どもを見守る姿勢の保護者も多い」ことに着目し、一つ一つの遊びに「協力プレイ」「対戦プレイ」の要素を加えた。例えば射的では、「協力プレイ」で的を倒したら、一人で倒した場合よりも点数が増える、「対戦プレイ」をする場合は、弾を多めにもらえるなどである。このように、誰かと「対戦」や「協力」をすることによって、一人で遊ぶ場合とは別の楽しさがもてるような工夫を行った。その結果、多くの子ども達が、一人で遊ぶのではなく、誰かと関わりを持ちながら活動に参加した。しかし「協力プレイ」で増えた弾を、全て子どもに渡して見守る姿勢になる保護者が出現するなど、学生達が予想していなかった事態が次々とおきた。「親子で楽しめる夏祭り」という方針を打ち出し、仕組みを考案した学生たちは困惑したが、参加者の様子を丁寧に見守りながら活動を援助した。



図5 A 自治会館1階で行われた遊びの様子（射的、輪投げ、ペットボトルダーツ、ヨーヨー釣り）

注：筆者撮影

自治会館2階では、子ども服の交換会（サイズアウトした服を交換できる活動）を実施した。この活動は、親子で参加し楽しんでもらうための仕掛けの一つとして実施し、多くの保護者が子ども服を持参していた。しかし、遊びに来てから存在を知る保護者もあり、周知に課題が残った。

他にも2階には、「ひもくじ」「おやすみ処」「おむつ替えスペース」を設置した。1階で行った「射的」「輪投げ」「ペットボトルダーツ」「ヨーヨー釣り」を行った際にももらえるスタンプを全て集めると「ひもくじ」を引くことができ、お菓子をもらうことができる。どんなお菓子をもらうことができるか、楽しみにしている子どもたちの姿が、そこにはあった。「おやすみ処」は、テレビとダイニングテーブルがあるスペースに設置した。学生達の事

前の想定では「おやすみ処」の利用は、保護者が主になると考えていた。しかし実際は、「ひもくじ」でもらったお菓子を、ダイニングテーブルを囲んで食べる姿が見られた。子ども達が集まってきたので、途中から「アンパンマン」などの映像を、テレビ画面に映すこととした。その結果、初対面の子も達同士が「アンパンマン頑張れ」など、自然な形で交流し合う姿が見られた。保護者からは「田舎のお婆ちゃんの家に来ているみたいです」「アンパンマンは卒業したと思っていたのですが、お友達と見ると楽しそうです」といった発言があった。「おもつ替えスペース」は、パーテーションとクッションを設置したが、今回は利用者が居なかった。



図6 A自治会館2階で行われた活動の様子（ひもくじ、子ども服の交換会、おやすみ処）

注：筆者撮影

このように「事前学習・ワークショップ」から始まり、「自治会役員へのヒアリングとディスカッション」「役員会への進捗の報告」「実施」といった、一連の活動が終了した。学生たちは、自分たちが考案した活動で、子どもや保護者が喜んでくれたことに、非常に満足して帰っていった。



図7 終了後に撮影した集合写真（左は有川ゼミ3年生、右は全ての学生）

注：大学事務職員撮影

3.4 学生による振り返りと自治会からのフィードバック

活動が終了した翌日の、2024 年 7 月 22 日に、企画を行った教育学部有川ゼミ 3 年生 8 名で、振り返りを行った。その際に、当日終了後に自治会役員からあったフィードバックを伝えた。以下、主なフィードバックコメントである。「参加していたのが、普段自治会館で見る人ばかりでは無かったのが良かった」「学生さんたちが、準備段階から楽しそうにっていて、こちらまで楽しくなった」といった好意的なコメントが多くあった。一方で、「活動名称に“いわぼん”と付けると、大学生の活動ではなく、自治会主催の活動と思われる可能性がある」というご指摘もあった。

これらのフィードバックコメントを学生たちに伝達した上で、振り返りを行った際の議論をまとめたマインドマップが図 8 である。

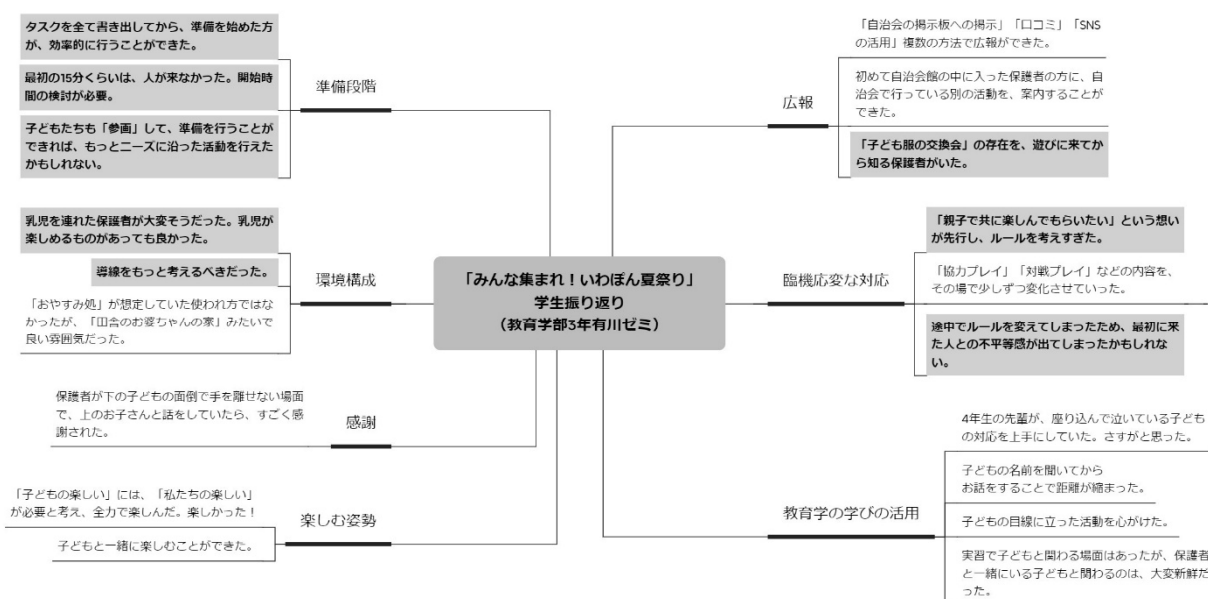


図 8 教育学部 3 年有川ゼミ「みんな集まれ！いわぼん夏祭り」学生振り返り

注：議論内容をもとに、参考に筆者作成。網掛け部分は、課題として挙げられたこと。

この活動は、自治会役員 T 氏へのヒアリング及び、自治会長 K 氏も交えてのディスカッションから抽出することができた 3 点の課題のうち「小学生の夏休みが始まったばかりの時期は、行く場所に困っている親子が存在していること」「“親子で参加してほしい”と、企画者側が考えても、子どもを見守る姿勢の保護者が多い」という 2 点の課題に着目して、学生たちが活動を考案・実施した。その結果、多くの子ども達、保護者が参加する活動を展開することができたことは、一定の評価をすることができると筆者は考える。しかしながら、図 8 で示したように、改善点として挙げられたことも存在している。

「タスク管理」や「広報」「導線」「ルールを考えすぎた」といったことが、改善点として挙げられていた。本稿では、ヒアリング及び、自治会長 K 氏も交えてのディスカッションから抽出し設定した、3 つ目の課題（「親子で参加してほしい」と、企画者側が考えても、子どもを見守る姿勢の保護者が多いという点）に関連している「ルールを考えすぎた」という部分に着目し、考察を行いたい。具体的には、図 8 の右側「臨機応変な対応」に記載されている項目についてである。

「“親子で共に楽しんでもらいたい”という思いが先行し、ルールを考えすぎた」とあるように、抽出した課題を意識して活動を作りこみすぎたことが、今回の振り返りで挙げられた。これは事前学習で、サービス・ラーニングの定義が、「社会の要請に応じた社会貢献活動に学生が実際に参加することを通じて、体験的に学習するとともに、社会に対する責任感等を養う教育方法」だということを学んだ上で、日本におけるサービス・ラーニングの課題が「学生への教育効果への注目度は高いものの、地域社会の要請（ニーズ）に対する達成状況を評価する

研究は極めて少ない」ということについて、学習したことが影響しているものと考えられる。事前学習から学生たちは、サービス・ラーニングが「自分たちが、一方的に満足するものであってはならない」と考え、ヒアリングを行ったことで、地域社会のニーズ（要請）を強く意識し、自分たちができることを検討した。

課題について丁寧に考え、実行プランを考えていくと「どこまで作りこむことが良いのか」「何がベストなのか」分からなくなることが往々にしておこる。特に、今回のような、ほとんどの学生が、地域での実践を行ったことが無い状況にある場合は、その傾向は顕著になると思われる。この状況を改善するには、企画・立案、実施という一連のプロセスを、「既に、企画・立案、実施を経験している学生」と「今回のように初めて行う学生」同士が、共に学び合う状況をつくるのが、有効な可能性があると思筆者は考える。今回の事例の場合であれば、教育学部有川ゼミ4年生の力を借りることも有効である。3年生の頃に、同じような経験をしている4年生から、必要に応じて助言をもらうことで、企画を作りこみすぎることの防止できる可能性が高い。4年生にとっては、「教えること」で、自身の学びをより深化させる効果も期待できる。教育学部有川ゼミに在籍している学生の多くは、主として保育者（保育士・幼稚園教諭）や小学校の教員を目指す学生たちである。この「学び合う」という経験は、3年生、4年生双方の将来にとっても、良い影響があると筆者は考える。

4 まとめと残された課題

本稿では、サービス・ラーニングの本来的意義に基づく評価方法開発に向け、千葉県M市A自治会と教育学部3年次ゼミが協働で行った活動について、活動の意義と課題について事例検討を行った。今回の実践では、学生への教育効果への注目度は高いものの、地域社会の要請（ニーズ）に対する達成状況を評価する研究が少ないことに着目し、実践活動を組み立てた。そのため、事前学習を行った上で、自治会役員T氏へのヒアリングや、自治会長K氏とのディスカッションを通じて、地域社会の要請（ニーズ）を抽出することから活動を開始した。その結果、自治会役員が課題として挙げたことを解決しようと、活動を組み立てようとする姿が見られた。今回の実践において行った、企画から振り返りまでのプロセス（図1）を行うことで、サービス・ラーニングの本来的意義に近づいた活動を展開できることが示された。また「企画の作りこみすぎを防止」するには、「既に、企画・立案、実施を経験している学生」と「今回のように初めて行う学生」同士が、共に学び合う状況をつくるのが有効な可能性があると思筆者は主張した。このことについては、次稿以降でより詳細な調査を行うことで検証をしていきたい。

文献

- 1) 中央教育審議会（2002）中央教育審議会答申『青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について』
- 2) 山口洋典・河合亨（2016）「サービス・ラーニングの集団的な教育実践における学習評価と実践評価のあり方」京都大学高等教育研究 22、pp.43-54

謝辞

本稿で事例検討の対象とした「みんな集まれ！いわぼん夏祭り」を実施するにあたり、こころよく学生達に実践の機会を下さったA自治会K会長と、学生たちと他の自治会役員の皆様との連絡・調整を引き受けて下さった自治会役員のT氏にも感謝申し上げます。また、学生たちが考案した活動に参加し、暖かい目で見守って下さった地域の皆様、お子様の写真・動画の研究目的での使用について、許可をいただいた保護者の皆様にも、感謝いたします。

満 3 歳児および 3 歳児の活動特性の〈見える化〉

聖徳大学附属幼稚園における子ども理解の特徴

広瀬知里^{*1} 川並珠緒^{*2}

要旨

本稿は満 3 歳児と 3 歳児の活動特性から子どもの発達過程を「見える化」し、その概念図を作成することを目的としている。『幼稚園要領解説』では確かに「遊びを通して総合的に発達を遂げていく」と指摘されている。しかしながらその指摘は決して自明なことではない。各幼稚園での教育方針、子どもと教師との関係性、なによりも満 3 歳児、3 歳児、4 歳児、そして 5 歳児の遊び等に展開される活動特性とそこから可視化される発達の全体像は常に各園で研究されていくものである。ここでの「見える化」を概念図化すると、満 3 歳児から 3 歳児では自己認識・自己意識、思考力、友達関係、基本的生活習慣の自立化が分化し、そしてそれらが相互に関連し合いながら成長していくことが見えてくる。さらにイメージから言語への移行が満 3 歳児と 3 歳児の活動特性の差異をよく現していることも明らかにされている。

キーワード

活動特性 見える化 満 3 歳児 3 歳児 個別能力の相互関連性

1. 問題の所在

聖徳大学附属幼稚園（以下、附属幼稚園）は「あそびを通して子どもの何が育っているのかを的確に伝え表現する」課題に取り組んでいる。1976（昭和 51）年にスタートした研究保育は 2019（令和元）年に「保育の見える化」に本格的に着手し、その意図について園長である川並は次のように述べている。「保育の基本「子どもを見る目を育てる」に立ち返り、子ども一人ひとりと向き合い、観察し、今、何を考えているのか？何を実現しようとしているのか？子どもの育ちを知る視点を持ち、保育の手がかりとなる気づきを目的としてきました。そこから子どもの姿や保育の理解が深まるように…「保育の見える化」に取り組んでいる¹⁾。

保育者が「目の前の子どもの発達過程を理解し一人ひとりの状況に応じた援助をする」ことは 1989（昭和 64）年の『幼稚園教育要領』以降の中核的課題である。附属幼稚園はこれまでの取り組みをふまえて今後の幼児教育の在り方を見据えて「保育の見える化」を設定したのであるが、このテーマに着手した共通認識は次の二点にもとづいている。

第一に、「一人ひとりの子どもの発達過程」は、様々な実践研究で示された幼児一般の発達理解の総和ではなく、常にその子らしく変化する一人ひとりの幼児の感性・思考・友達関係の発達、自己認識・他者認識、そして基本的生活習慣の意識化の次元から観察され・理解され「見える化」されること。この観点はとくに「保護者の価値観が多様化」し「子どもの育ち」について「自らの判断基準」に拘る現状に対するうえでも大切である。

第二に、一人ひとり多様に変化する幼児の活動そのものを「一人ひとりの状況」として「理解」することである。私たちは川並が強調するこの「状況」とその「理解」のもつ意味を大変重要視している。このことに言及している論考は私たちが入手している実践研究では寡聞にして知ることができなかった。「状況」とは幼児の「あるがままの活動」を意味し、その先入観や価値判断、概念的な解釈以前の、「あそびを通して子どもの何が育っている」そのものを意味する。そして「理解」とは、幼児一人ひとりの「あるがままの活動」を一保育者から受容されている安心（信頼）のもとで一保育者が「わかる」ことをつねに志向する（「わかろうとする」）ことを意味している。私たちのこのような「状況」とその「理解」は、ある特定の学説や理論にあてはめて幼児の活動を理解するのとは異なっている。あるいは研究のために一定期間教師と同じように幼児と関わり観察するフィールドワーカー（主として研究者）の参与観察²⁾とも異にしている。

附属幼稚園では、この「理解」と「援助」にもとづき、「あそびを中心とした保育」を「大切」にしてきており、現在では「あそびを通して子どもの何が育っているのかを的確に伝え表現する」ことを「課題」とし、そのために「保育の見える化」の研究に着手し、その成果を公表している（2019 年第 43 回研究保育『子どもの育ちを伝える～保育の「見える化」から考える～』聖徳大学附属幼稚園）。その「見える化」論議でもっとも重要な観点ない

^{*1} 聖徳大学教育学部児童学科専任講師 ^{*2} 聖徳大学教育学部児童学科教授

し認識は、上述の幼児一人ひとりの「あるがままの活動」を「見える化」したのちに「意味づけし教育的観点で語る」ということである³⁾。

研究保育の課題設定の理由は幼児期の夢中になっている「あそび」こそ学びの根源であることを、多様な手段で「見える化」し保護者の理解へとつなげることで「幼稚園・子ども・家庭が共に育ち合う」幼稚園の実現への近道であると考えたからである。2018年『幼稚園教育要領解説』では「遊びを通して総合的に発達を遂げていくのは、幼児の様々な能力が一つの活動の中で関連して同時に発揮されており、また、様々な側面の発達が促されていくための諸体験が一つの活動の中で同時に得られているからである」(同書 35-36 頁)と明記されている。また、グローバル化および AI 時代においてもっとも期待される「個」の多様な行動変容—他者理解や共感といった心の動き、換言すると個性創発(個性の発展/創造)—をあるがままの活動から「見える化」することは幼児教育の発展にとって不可欠で重要なテーマである。思考力(認知発達)、自意識・自己認識・友達との関係力(対人関係)・基本的生活習慣の意識化の成長が満3歳児、3歳児、4歳児、5歳児によって変化し、そしてこれらの相互の関係も変化している点について着目して研究を継続している。

今回使用する本研究成果の、「保育参観指導計画表」の記述は、指導教諭がつねに幼児一人ひとりの活動に寄り添って、上述した〈一人ひとり多様に変化する幼児の活動そのものを「一人ひとりの状況」として「理解」し、それが保護者にも「見える化」した記録である。本研究は、繰り返しになるが、この記録にもとづいてこの「見える化」を満3歳児と3歳児の行動特性—思考力(認知的発達)、自意識・自己認識・友達との関係力(対人関係)・基本的生活習慣の意識化—を概念図として構成することを意図している。

2. 先行研究と課題設定

先行研究

本稿は、次に先行する関係研究成果を参照し、附属幼稚園の「見える化」の意義と重要性を再確認する作業に着手する。なお先行研究については、第一に、最近研究成果が蓄積されている「音楽的表現」活動に展開される多様な表現生成の過程にかかわる代表的研究に注目する。矢部朋子「幼児の遊びにみられる音楽的表現の共有過程」(2011年)は、公立幼稚園4歳児を対象とする参与観察であり、データは矢部自身の観察記録のみである。

研究テーマである「遊びにみられる子ども同士の音楽的表現」には次の3段階が認められている。すなわち第1段階では、あそびの場における「友達とのかかわり」の展開によって「自分の感情やイメージを他者に伝えたい」という欲求が生じ、表現が生み出される。第2段階ではこの「音楽的表現」は「友達によって模倣され、イメージや感情の共有が行われる」。第3段階では、「身体的同調*を伴う音楽的表現は何度も繰り返される中で、拍節的・旋律的にまとめられ、音楽的コミュニケーションによる遊びが生み出される」(*「子ども同士の動きの模倣」)⁴⁾。

小林佐知子「幼児のわらべうたあそびを土台とした表現とイメージ形成との関係」(2017年)は、矢田の上掲研究につながる、私たちにとって注目したい論考である(この研究も参与観察であることにまず留意しておきたい)。そのことのために以下では少々内容紹介をしておきたい。

小林はあそびの場で発揮される幼児の「生活世界*」(*個々の子どもに特有な未分化な世界観)に注視している⁵⁾。小林がその研究において幼児の「生活世界」に視点を定めるのは、2008(平成20)年『幼稚園教育要領解説』で明示された領域「表現」における〈幼児がみずからの内面に起こる「心の動き」—「幼児は、感じたり、考えたりしたことを身振りの動作、顔の表情や声など自分の身体そのものの動き託したり、音や色、形などに仲立ちしたりするなどとして、自分なりの方法で表現している」⁶⁾〉そのものを実践的に説明可能にすることを意図している。

そのさいに小林が注目したのは「幼児の表現とイメージ形成との関係はどのように捉えられているのか」にある。小林は、これに関する先行研究が幼児の「生活の視点から論じていない」と判断し、幼児が「自らの生活における心の動きからイメージを形成し表現する」の両者の関係性を明らかにすることにつとめる。分析は、2016年6月大阪府内A幼稚園5歳児(男児8名、女児7名)を対象に「《はやしのなかから》の替え歌をつくって遊ぶ」という内容で実践(総計220分程度)した観察記録にもとづいて試みられている。小林はそのさいにキーパーソンを一人選定している(この方法にたいする私たちの評価については後述)。その選定理由については次のように

述べられている。「イメージは、そこに存在しない対象を伴うところに特徴があると考えられるため、感覚的性質を経験と結び付けていると判断した里香の行為を分析対象とする」⁷⁾。ここで分析一例をあげておきたい（下線は原文のママ）。

場面1では里香は、「林」のなかから出てくる「おばけ」「豆腐屋さん」などの大まかなイメージを形成したとみることができる。ここまでのイメージ形成には「林」「子ども」になりきって即興的に表現したことが機能したと考えられる。

そのことにより、特にオノマトペの部分、豆腐屋さんの「プープー」やこぶたの「ブーブー」の歌い方が変わっていったといえる。

「里香は《はやしのなかから》の「おばけがニョロニョロ」では友達と顔を近づけて笑ったり」する場面は私たちもたしかに想定されうる。私たちの「見える化」では、里香はまず「おばけがニョロニョロ」を心に描き、同時に「おばけ」と「ニョロニョロ」に反応したのではないだろうか。「ニョロニョロ」は「おばけ」の属性として表象されたために、里香はと友達は「顔を近づけて笑ったり」する相互行為が生まれたと理解するであろう。前者の〈心に描く〉がイメージであると私たちは理解する。「ニョロニョロ」に反応したのはそれがそれまでの「おばけ」のイメージをひっくり返すような表象として判断されたからである。

私たちの話し合いでは、小林のイメージ理解が『最新 心理学事典』（平凡社、2013）に依拠し、それにもとづいた解釈を行っていることに私たちの幼児理解との大きな相違がみいだされた。

研究課題の設定

上記の先行研究の他に私たちが参考になった論考である吉田直哉「小林美実の幼児教育論における「子どもの自己表現」の根源性—既存の幼児表現指導への批判と領域「表現」への期待—」（2020）にも言及しておきたい。すなわち小林美実が「幼児教育の場に生活する子どもにとっては、表現そのものを楽しみと思う内面の揺動が先行するのであり、その楽しさを増幅させようとする意欲」を大切にしていた、という指摘である⁸⁾。この指摘は、先述した川並が強調するように、〈一人ひとり多様に变化する幼児の活動そのものを「一人ひとりの状況」として「理解」する〉ことと重なっており、幼児の活動理解の最も基本的な理解であるとする私たちの認識と重なっている。

この私たちの基本的な理解にもとづいて、改めて上掲の小林佐知子の実践研究に目を向けると、つぎの三点について言及しておく必要性が認められる。第一点は、対象幼児を里香1名に限定することの是非である。すなわち里香を選定した理由—里香が小林の参与観察の対象として適格であった—は既に紹介しているが、里香の「表現とイメージ形成」がA幼稚園5歳児15名の「表現とイメージ形成」のモデル事例であることについての検証が見当たらないことである。私たちの「見える化」では各組の幼児すべてを対象とし、典型的な幼児層・対極にある幼児層・両者の中間層にある幼児の活動が記録されており、研究目的に合致したとされる幼児1名を対象とすることはない。

これと関連して、第二に、参与観察の妥当性に関することである。参与観察では一人ひとり多様に变化する長期にわたる幼児の活動そのもの（「状況」）を「理解」することは事実上難しい。それを補うために、ここでは里香が「林」のなかから出てくる「おばけ」「豆腐屋さん」などについて「大まかなイメージを形成」が注目されている。しかしながら、その場合であっても、その形成がまさしくどのようにしてなされたのか、そのイメージ形成が当該の5歳児15名の形成を代表するものあったのかどうかについて指導教諭との協議をとまなう詳細な検討は不可欠である。

この二点をふまえると、幼稚園での保育において一人ひとり個性的に変化する幼児の活動特性—先行研究でみれば表現活動の特性—を「一人ひとりの状況」にそくして「観察」することは不可欠である。私たちの研究活動の目的は、常にこの「一人ひとりの状況」の「理解」によって幼児一人ひとりのまさしく「幼児として」の発達可能性を可視化していくことにある。そこで本研究ではこの「見える化」を満3歳児から5歳児の全クラスを対象に試みてみたい。今回は3歳未満児と3歳児を取り上げ、その比較をする。

ここで使用する資料は、前出したように、2019 年第 43 回保育研究『子どもの育ちを伝える～保育の「見える化」から考える～』（聖徳大学附属幼稚園：以下「保育研究」と略記）を構成する「保育参観指導計画表」における「子どもの姿」「本日の活動が始まるまで」「2 学期の子どもたちの育ち」を使用する。

なお以下では表現活動にみられる創造的活動が生起ないし展開する契機に注目してその特性を探索する際に、小林美実が示した「表現そのものを楽しみと思う内面の揺動」に注目し、その「内面の揺動」を促す幼児の認知的発達・自己認識の発達・対人関係の発達・基本的生活習慣の意識化（自立性）とその関係に注目していく。

3. 満 3 歳児の活動特性

最初に「保育参観指導計画表」で記載された〈パンダ組の子どもたちの育ち〉に注目したい。ここでは幼児の活動特性が次のように観察・紹介されている（番号は私たちによる）。

- ①あそびで気の合った友達とあそびを一緒に展開したり、活動を楽しんだり、友達関係が少しずつ広がってきました。
- ②友達と関わりが増えた分、玩具の取り合いなどのトラブルになることも増えました。しかし、トラブルを通して相手の気持ちを知り、「かして」「一緒に遊ぼう」などの言葉を教師とすることが出来るようになりました。
- ③幼稚園生活に慣れ、身支度や食事、排泄など、自分で出来ることは自分でやってみようとする姿が増えました。

①と②は満 3 歳児の自己認識と友達との関係性（他者認識）の記述である。では満 3 歳児の自己認識と「友達との関わり」とはどのような関係にあるのか。自己認識は「自分が自分であると感じている意識」であるが、その意識は満 3 歳児にどのようにして芽生えてくるのだろうか。私たちは幼児のありのままの活動を見守るなかで、いつも気にかけていたテーマであった。このことについて私たちは最近脳科学の最新成果から貴重な示唆を得ることができる⁹⁾。

まず「ミラーニューロンの発見」である。ジャコモ・リゾラッティ他『ミラーニューロン』（2009 年）は、「他者」の行為を鏡に映った自分のように、自分事としてとらえる「共感」の連鎖に注目している。とりわけ話し合いながら行為を修正し合う場合にニューロンが、一人で行動する場合に比べて、最も活発に反応するということがあった¹⁰⁾。この結果は最新の「個性」創発脳研究グループによってさらに具体的に検証されている。安岡健太郎（2021 年）は「先天的遺伝子情報」が「後天的経験依存」—「個」は多様な「個」との経験—によってより「個」らしさが発揮されるという興味深い成果を発表している¹¹⁾。佐々木拓哉他（2021 年）は、「米国科学アカデミー研究誌」において、安岡の「個性」創発をさらに発展させ、「個性」は新しい環境に直面—「個」が多様な「個」との経験—することにより「多様な行動変容が起こる」ことを検証している¹²⁾。

これらの脳科学の研究成果に接したとき、私たちは、一人ひとり多様に変化する幼児の活動そのものを「一人ひとりの状況」として「理解」する、「個」と多様な「個」との経験に寄り添っていたことの意義について確認することができる。すなわち上記①②③は「個性」創発の結果と重なっていることに気づくのである。

①友達との関わり合いは互いに「気が合う」ことを契機に、「楽しみ」を感じ取った友達との拡がりの芽生えが生起してくる。②友達との拡がり「玩具の取り合いなどのトラブル」を生起させるが、その「トラブル」が「相手の気持ちをを知る」契機になり、そのことが「一緒に遊ぼう」という新たな経験を生み出していく。③この友達との関係の展開は、「身支度や食事、排泄など、自分で出来ることは自分でやってみようとする」「私」の自立性の芽生えをとまなっている。さらに付言すると、①②③は同時に生起し、それぞれと関連している、ということである。たとえば、①の友達と「気が合う」のは、「私」との差異を感じる自己意識の芽生えを予想させる。そのことは「自分で出来ることは自分でやってみようとする」「私」の意識化と対応している。さらに②「一緒に遊ぶ」ことによってその自己認識は、より鮮明になり、相互に「トラブル」を生起させるが、そのことは「相手の気持ちをを知る」契機となる、というように①②③は因果関係というより螺旋的に関わり「私」と「友達」との多様な行動変容を生みだしている。以上を含めて「幼児の姿」を指導教諭は次のように「見える化」している。

2 学期も残すところあと 1 ヶ月となりました。大運動会・さつまいも堀り・園外保育など様々な行事を経験し、安定した気持ちで園生活を楽しめる幼児が増えてきました。友達への関心も高まり、名前やマークを覚えたり、一緒に行事に参加したりすることを楽しむ姿が見られるようになってきました。

以上の考察を図1〈見える化モデル概念図No.01〉で図示すると、満3歳児の自己認識（自意識）と他者認知の関係性が次のように見えてくる。上段の〔Ⅰ〕と下段の〔Ⅱ〕をつなげる矢印は両者が相互関係にあることを示す。とくに留意したいのは、上段の自己認識が友達との関係で変容していくことを示しており、下段の自己認識の成長が身支度や食事、排泄の自立と強い相関にあることである。この〔Ⅰ〕と下段の〔Ⅱ〕は次にみる3歳児と比べると未分化で、満3歳児の行動特性となっているように理解される。

とくに注目しておきたいのは次のことである。3歳児では自己認識の成長にともない、仲のよい友達との関係が生まれ→複数の友達とのトラブルが生起する。このときに指導教諭の優しい声がけをきっかけに「一緒に遊ぼう」という展開をみせ自意識の芽生えが観察される。後者について担当教諭は上掲の〈子どもの姿〉に続けて次のように観察している。

友達との関りが多くなっている反面、あそびの中で、まだ上手く自分の気持ちを言葉で表現し相手に伝えることが難しく、自分の思いを押し通そうとしてトラブルが起きることが多々あります。その都度、個別に関りながら「かして」「いいよ」「ごめんね」などの自分の気持ちを言葉にして伝え、時には我慢をしたり、相手の思いに気付いたりできるよう援助しているところです。

生活面では、身支度や所持品の始末、遊んだ後の片付け、排泄など何でも自分でやろうとする意欲が育ってきました。（後略）

とくに留意したいのは、「かして」「いいよ」「ごめんね」と「自分の気持ちを言葉にして伝える」ためには「私」が友達からどう思われているのかについて気づくようになってきていることである。自意識の形成にとって指導教諭の「相手の思いに気付いたりできるよう援助」は不可欠であり適切である。幼児の発達に対する指導教諭の的確な認識が際立っている。さらにその「援助」の際に幼児は「ときには我慢」できるようにも「援助」する。また基本的生活習慣の意識化（自立的発達）と3歳児の自意識への扉が開かれようとしていることに気づかされる。以上を逆に辿ると、自立性への萌芽、自意識への成長が「かして」「いいよ」「ごめんね」と「自分の気持ちを言葉にして伝える」ことを可能にしていると、私たちは理解している。

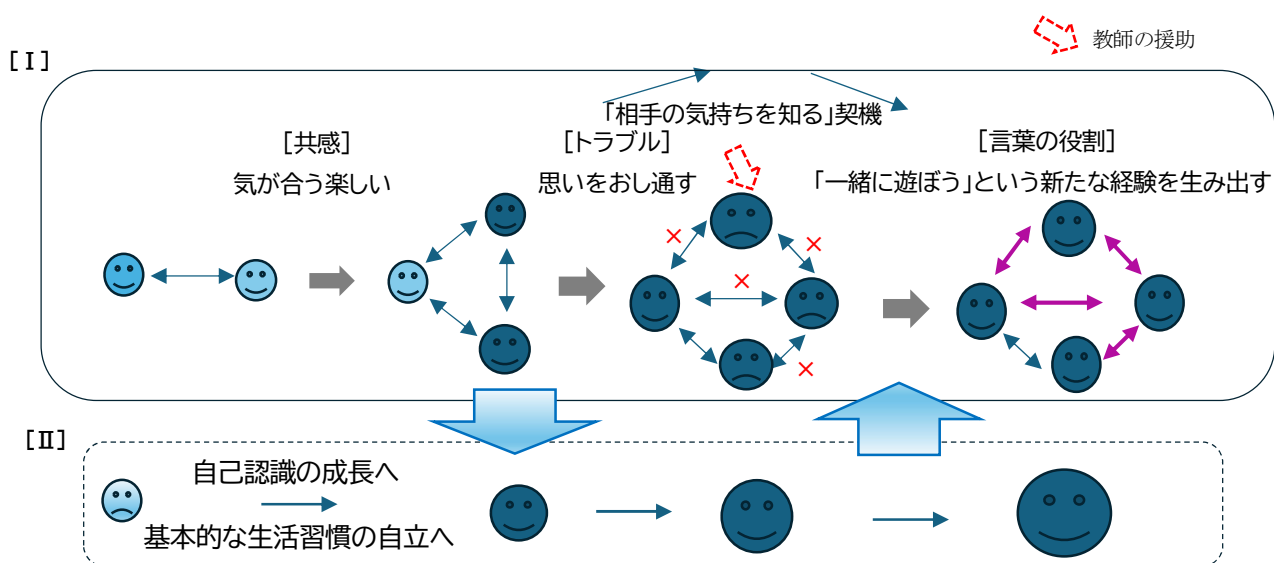


図1〈見える化モデル概念図No.01〉

次に満3歳児の対象認知についても検討しておきたい。以下で紹介する満3歳児指導教諭の保育参観指導計画表の〈本日の活動が始まるまで〉が資料となる。たいへん興味深い満3歳児の対象認知の特徴を見出すことができる。

- ①4月からこれまで毎月の描写・製作やペンダント作り、壁面装飾などの製作あそびを通してクレヨンを使って活動をしてきました。
- ②絵本「いろいろバス」の読み聞かせをしたところ、日常の中にもいろいろな色があふれていることに興味をもち、それぞれの個人マークを参考にしながら、みんなでどんなものがあるのか色ごとに考えてみました。例えば、赤なら「〇〇ちゃんのチューリップ!」「〇〇ちゃんのいちご!」などと身近なところにいろいろな色があることを見つけることが出来ました。
- ③活動の中に色あそびを取り入れました。保育室の床にビニールテープで赤い丸のおうちを作り、玩具の中で赤いものをみんなで丸の中に入れて遊びました。活動をしてく中で、違う色を入れる友達に「それ違う色だよ」と教える幼児や、玩具以外にゴミ箱や水筒などの保健室の中から色を探して「先生みつけたよ!!」と嬉しそうに話す幼児もいました。
- ④本日は、赤・黄・青・緑の4色のソフティー積み木を使い、自分の選んだ色を理解して楽しく遊びます。

色と対象を認識する満3歳児のたちの動きと表情を想起するたびに私たちもおもわず微笑みがこぼれてくる。②と③に注目してみたい。まず指導教諭の観察は幼児の視点や気持ち(「状況」の「理解」)にたって記録されていることに留意したい。この方針はたびたび指摘するように附属幼稚園で共有されている。さてその特徴である。

第一に、「色」への興味は絵本「いろいろバス」によって喚起されている。第二に、そのことによって幼児は「日常の中にもいろいろな色があふれていることに興味」をもってくる。第三に、活動の拡がり。この三点の関係性がたいへん大切だと私たちは理解している。満3歳児では④からではなく②、③から④へと対象認識が展開していくことが観察されているのである。満3歳児では、対象が幼児に興味を喚起するのと幼児から対象に興味を示して活動を拡げていく〈分岐点〉にあるように理解される。対象が幼児に興味を喚起する現象はたとえば1歳以前に顕著に認められているようである(ジャン・ラカン「鏡象」段階)¹³⁾。満3歳児以下では対象が幼児に興味を喚起することと幼児自身が対象を捉える〈分岐点〉である。この〈分岐点〉は〈図1 見える化モデル概念図No.01〉に見られる自意識の成長と相関があるように観察される。

4. 3歳児の表現活動の特性

最初に各組の〈2学期の子どもたちの育ち〉について順にあげてみよう。いずれも「一人ひとりの幼児の発達過程を理解しつつ、一人ひとりの状況に応じた援助」の「見える化」が記録されている。

A組

- ・友達や先生に進んで挨拶ができるようになってきました。
- ・片付けの際に、友達といっしょに最後まできれいに片付けようとするできるようになりました。
- ・給食では、正しい箸使いを意識しながら好き嫌いをしないで残さずきれいに食べようとする姿が見られるようになりました。
- ・困った時や何かして欲しい時に、すぐに泣いて訴えるのではなく言葉で表現し伝えられるようになってきました。

B組

- ・あそびの中で友達と一緒に話し合いながら協力して1つの物を作ることができるようになりました。
- ・あそびの中で友達と使いたい玩具が重なった際「じゅんばんこでつかおう」「1つどうぞ」などと順番に使うことや譲り合いをすることが少しずつできるようになりました。
- ・泣いている友達を心配して傍に行き、声を掛けたり背中を撫でたりする思いやりをもった友達が増えてきています。

C組

- ・幼稚園の生活に大分慣れ、次の活動など見通しをもって取り組むことができるようになりました。
- ・積極的に声にして言葉を発することが増え、登園後幼児同士で「おはよう」と挨拶を交わし、使いたい玩具がある際も「かして」「いいよ」「まって」など生活に必要な言葉のやりとりが見られようになりました
- ・給食の時間では正しい箸使いへの意識が高まり、幼児同士教え合うようになりました。

以上を前章の満3歳児の活動と比べると明らか変化が見られる。第一に、言葉の使用が増えている傾向にある。第二に、そのことによって、幼児間の関係性が言葉によって創られようになり、「次の活動など見通しを持って取り組む場面が増え」「じゅんばんこでつかおう」「1つどうぞ」などと順番に使うことや譲り合いをすることが少しずつできる」ようになっている。第三に、箸使いを意識しながら、幼児同士で教え合うようになっている。

私たちは、「言葉の使用」が、後述する「自分の意見をもち、相手に伝えることができる」とことと「少しずつ相手の気持ちにも気づき思いやりの気持ちが持てる」ようになることと関連するときにはじめて意識的に—その意味で創造的—行動への変容に大きな役割を果たしていると理解している。その根拠としてあげられるのは、自己の思いを他者との思いと調整する自意識の変化にある。この説明をC組の指導教諭は「自分の意見をもち、相手に伝えることができる」とことと「少しずつ相手の気持ちにも気づき思いやりの気持ちが持てる」ようになることが育ってくる観察によって示している。

ここでさらに留意しておきたいことは、後者の「気づきや思いやりの気持ち」が自己認識の成長とともに生じてくるということである。「まだ自分が使いたいという思いが強く玩具の取り合いになってしまうことが度々見られる」(C組の「幼児の姿」)ような場合に、指導教諭たちは、幼児が「自分の気持ちや考えを友達に言葉で伝え、その中で相手の気持ちに気づき、ときには我慢することの大切さに気付くことができるように関わって」いく(B組「幼児の姿」)ことの必要性を共通に認めている。

私たちがさらに注目しているのは、3歳児が「自分の意見をもち、相手に伝えることができる」とことと「少しずつ相手の気持ちにも気づき思いやりの気持ちが持てる」ように育ってくることである。多様な友達を受け容れる優しは幼児の自意識にかかわっている、と私たちは理解している。すなわち3歳児の自意識の成長は同時に友達の自意識との葛藤を生みだす。その葛藤には、たとえば、友達を突いたり・突かれたりする表現として観られるが、同時にそれは友達と一緒に遊ぼうという友達の視点を理解するより幅のある共感的な行動と理解される。友達との広がりや親密さはこの優しさによって可能となっている。この優しさは附属幼稚園が学園の建学の精神「和」にもとづいて大切にしている幼児の「心」である。私たちは「優しさ」こそが幼児一人ひとりの状況に心をよせる原理であると理解している。

次に3歳児の対象認識について検討してみたい。そのためにA組、B組、C組における指導教諭の〈子どもの活動〉について順に紹介しておきたい。

A組

- ①ブロックあそびや製作あそびなどを楽しむ中で、色々な形があることに気づき始めました。ソフティー積み木で遊びながら、「これはまるいね!」「こっちはさんかく!」など友達といっしょに形を分類して遊ぶ姿も見られるようになりました。
- ②そこで、「まる まる」や「このかたちなあに」など形に関する絵本の読み聞かせをしたところ、自分たちの身近にあるものの中からまるやさんかく・しかくの形を探して友達同士で教え合い、楽しむ姿がみられるようになりました。
- ③また給食の時間や身支度の際に、「コップもまるだね。」「ぼうしも上から見ると丸に見えるよ。」など、見る角度によって見える形が変わることも徐々に気づき始めました。

B組

- ①6月からははさみの活動を始めました。始めは、はさみを使うときの約束を確認し、一発切りを繰り返し行いました。その後、連続切りや線の上を切ること○・△・□の形も切ることが少しずつできるようになりました。
- ②運動会のシンボルマークで○・△・□をはさみで切ったものを使いうさぎを作りました。自分で切ったうさぎの洋服にクレヨンで好きな色を塗って自分だけの洋服を作ることを楽しんでいました。また、はさみを自由に使い切れることに對し喜びを覚え、意欲的にはさみの活動へ取り組む幼児が増えてきました。
- ③次に、○・△・□をはさみで切り、こぐまちゃんを作りました。こぐまちゃんのお洋服の模様も、はさみで切って作りました。はさみの活動が苦手な子どもも真剣な表情で取り組むことが増えました。コツを少しずつ掴み、さらに意欲的に取り組むようになってきました。

C組

- ①描画活動を通して丸を描いたり、製作活動を通して折り紙を折ったりした際、三画や四角などの形を自然と目にする機会が増えてきました。
- ②そこでクラスみんなで「まる」「さんかく」「しかく」の形を知り、それぞれの形の特徴を確認しました。教師の「それぞれの形には山はいくつあるのかな？」の問いに「さんかくは3！しかくは！まるはないよ！」など全員で理解を深めました。
- ③保育室の中にも「まる」「さんかく」「しかく」があるのか探してみたところ、「おにぎり（おもちゃの）はさんかく！」「あー！とけいはまるいよ！」などたくさんの発見がありました。
- ④さまざまな形の絵が描かれたカードを見て、その形と同じ形のものに仲間分けをしてみると、大きな声で「まる！」「さんかく！」「しかく！」と答えることができる幼児が増えていきました。

対象認知では3歳児と満3歳児の間では顕著な相違が見いだされることに気づくであろう。3組に共通してみられる重要な特徴は、図形○・△・□の対象認知がその属性の認識まで進み、逆に属性から図形を認識することができるようになってきていることである。さらにA組の「2」「3」のように、身近にある対象に○・△・□を見いだしたり、給食時の身支度にも「ぼうしも上から見ると丸に見えるよ」と「見る角度によって見える形が変わることにも徐々に気づき始めた」と3歳児の対象認知の特徴が観察されたりしている。この特徴はB組指導教諭の観察「保育室では、ソフティー積み木を使って家を作ったり、ブロックを鉄砲や剣、掃除機などの形に組み立てたりして遊んでいます。」—にも見いだされる。すなわち3歳児が「ブロックを鉄砲や剣…の形に組み立てる」とき「鉄砲や剣」のイメージがあり、そのイメージにもとづいてブロックを組み立てる行為にはおそらく製作者である幼児に鉄砲や剣の属性と自分が作りたいイメージが構成され・それが修正される思考がはたらいっていると理解される（イメージの具体化）。注目したいのはそのイメージ操作が幼児によってコントロールされていることである—このコントロールはC組の「はさみを自由に使い切れることに對し喜びを覚え、意欲的にはさみの活動へ取り組む幼児が増えてきた」の観察記録でも認められる。

図形の属性から図形を認識したり、さらにその属性が見る角度を変えても変わらないという理解へ進む道筋が描かれたりしている。この理解がイメージ操作とともに次の年齢での例えば数の操作的な思考への扉をひらいていくと予想される。

はさみの使用と図形の属性にたいする興味は創造的活動への意欲をうみだす。その意欲とは、ある幼児がたとえば「はさみを自由に使い切れることに對し喜びを覚え、意欲的にはさみの活動へ取り組む」ことをあげることができる。その活動にはさらに意識的な手の機能のコントロールのみならず、「意欲的にはさみの活動へ取り組む」とする幼児の「個性」の発揮がみいだされる。

以上の考察をふまえて私たちは図2〈見える化モデル概念図No.02〉を作成している。少々説明をしておこう。満3歳児に比べ〔Ⅰ：思考力の成長〕〔Ⅱ：自己認識の成長〕〔Ⅲ：友達関係の成長〕〔Ⅳ：基本的生活習慣の意識化〕が分化—満3歳児の未分化と比べて—していることに気づく。もちろんこの〔Ⅰ〕～〔Ⅳ〕は相互に関連し

あって3歳児の活動を構成しており、その意味で下図は3歳児の活動特性の構造—〔I〕～〔IV〕とその構成—を示している。

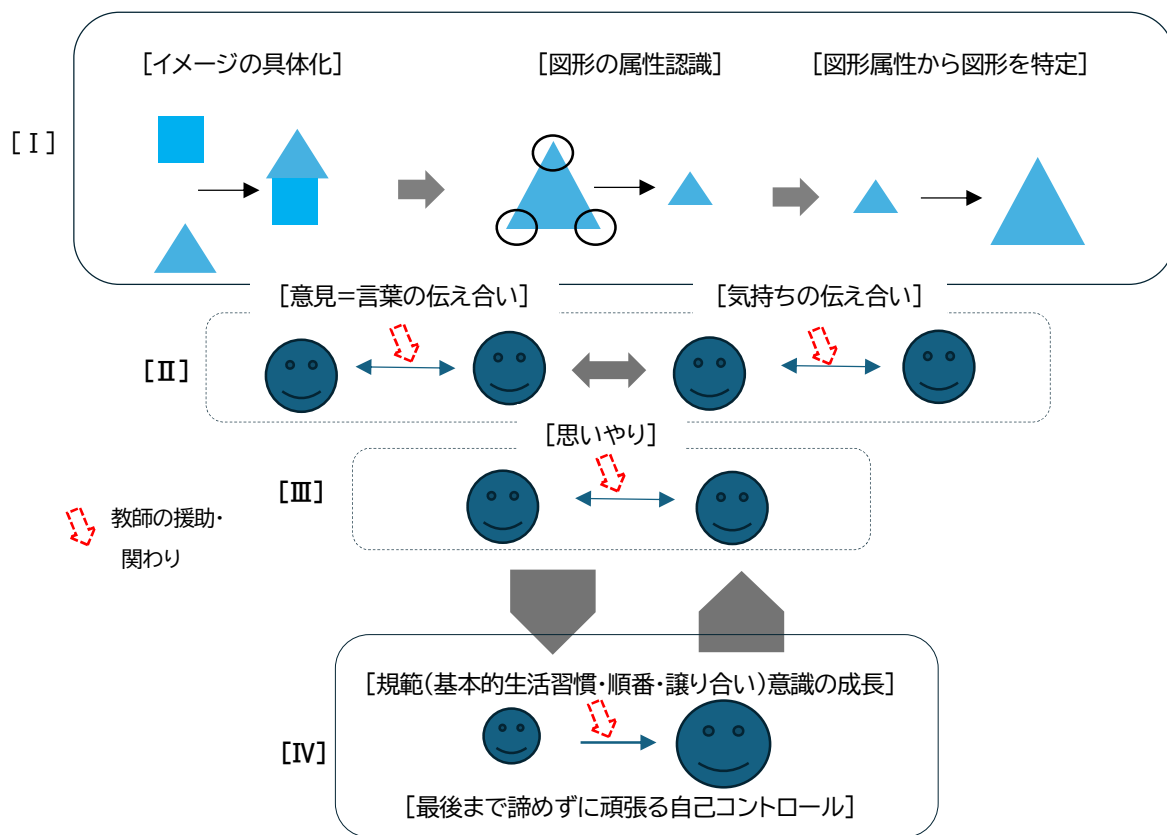


図2 〈見える化モデル概念図No.02〉

4. おわりに

以上の考察に関りここでは二点について言及しておきたい。第一点は、活動特性の「見える化」の概念図にもとづく満3歳児と3歳児の活動特性の比較から、イメージから言語への移行要因を仮説的に述べ、4歳児と5歳児の「見える化」の考察につなげることとする。満3歳児では自己認識の成長にともない、なかのよい友達との関係が生まれ、同時に複数の友達の間でトラブルが生起する。このときに教師の優しい声がけをきっかけに「一緒に遊ぼう」という自意識の芽生えが観察される。3歳児ではこのような自己認識・自意識の芽生えにともない、図形を属性（角の数）によって区別できるようになる。すなわち、3歳児は、図形と属性を視覚的な象として心に描き、部屋にある図形を発見し、「これは角が4つあるから四角」と識別する表象が育ってくる。この過程はイメージから言語への移行を示し、「言葉の伝え合い」が成立してくる。上掲した給食時の身支度にも「ぼうしも上から見ると丸に見えるよ」と「見る角度によって見える形が変わることにも徐々に気づき始めた」と、という観察もこれを示している。

第二点であるが、「見える化」にかかわって、附属幼稚園の研究保育の意義について述べておきたい。まず「見える化」の意義について言及しておく必要がある。私たちが「見える化」を研究課題としたことに関わっている。その研究課題は「子どもの育ちを伝える～保育の「見える化」から考える～」であった。この課題を設定した理由は次の二点にある。「保護者にとって保育が見えると、幼稚園での教育、我が子の成長への理解が深まるのではないだろうか」と「保護者にとって保育が見えると、家庭と幼稚園が「共に子どもを育てる」（子ども、家庭、幼稚園が育ち合う）意識が高まるのではないだろうか」である。そして課題を実践するにあたり「保護者の理解を深めるポイント」として、私たちは「幼稚園における「あそび」への共通理解を深める（共有する）こと」および

「あそび」を通して“育てたい力”や“育ちつつある力”を具体的に保護者に伝えること」の二点をあげ、これを実践する観点として5項目あげている。このうち次の二点が本実践研究にとって重要な問題認識をなしている。

1.「教師が保育の記録や伝え方の手段を研究し、自らの保育を振り返り子どもの育ちを語る」。2.「子どもの育ちは教師にとって大きな喜びであり、それを保護者と共有し「共に育てる」意識を互いに高め信頼関係をさらに深める」。

この2点は附属幼稚園の指導教諭は子どもの成長にいかにかかわるのか、という両者のもっとも基本的な関係在り方にかかわっている。それは、子どもからみると「私はどのように成長していくことができるのか」、指導教諭からみると「私は子どもの成長、自己実現にどこまでかかわることができるのか、そのために私は自分自身をさらに高めていくことだ」という相互の了解をとまなう信頼関係である¹⁴⁾。

指導教諭が「自らの保育を振り返り子どもの育ちを語る」ことは同時に保護者と子どもとの「信頼関係」を深めより高い次元へと自ら高めていくことである。このように1,2は、附属幼稚園が子どもと教師がともに「自分自身を実現していく」園であることを示している。

付記

本稿は、とくに「見える化」に関わって、増井三夫先生との意見交流を行っています。なかでも先行研究事例や最新の「個性」創発脳研究成果、ジャック・ラカン、さらにミルトン・メイヤーロフなどについては具体的な情報提供をいただいています。なお附属幼稚園の子ども理解については、すでに園長川並と増井先生との間で対話が行われ、共通理解が成立していることもあり今回とくに意見交流の機会をいただきました。記して御礼申し上げます。

注

- 1) 川並珠緒 (2019) 第43回 研究保育『子どもの育ちを伝える～保育の《見える化》から考える～』聖徳大学附属幼稚園「あいさつ」3ページ 以下の引用についても断らない限り同様である。
- 2) この点については増井三夫先生から助言をいただいた。R. Emerson, R. Fretz, L. Show, Writing Ethnographic Fieldnotes. 1995. 佐藤郁哉、新井裕明、山田富秋訳、新曜社 2000 年第一章を参照。さらに増井先生から私たちの「状況」と「理解」にもとづく子どもの研究は最新の現象学そのものであり、子どもの観察・考察方法は子ども活動と対話しそこから活動の特性を明らかにしていく最新の Grounded Theory Approach そのものになっている、とのアドバイスをいただいた。
- 3) 広瀬知里「1.研究主題「子どもの育ちを伝える～保育の『見える化』から考える～」上掲書4ページ
- 4) 矢部朋子 (2011)「幼児の遊びにみられる音楽的表現の共有過程」 保育学研究 第49巻第2号 52ページ
- 5) 小林佐知子 (2017)「幼児のわらべうた遊びを土台とした表現とイメージ形成との関係」畿央大学紀要 第14巻 第2号 8ページ
- 6) 文部科学省 (2008)「幼稚園教育要領解説」フレーベル館 32、163ページ
- 7) 小林佐知子 上掲論文10ページ
- 8) 吉田直哉 (2020)「小林美実の幼児教育論における「子どもの自己表現」の根源性—既存の幼児表現指導への批判と領域「表現」への期待—」 大阪府立大学 敬心・研究ジャーナル 84ページ
- 9) 以下の記述および注10)については増井先生からいただいた情報とアドバイスにもとづいている。
- 10) ジャコモ・リゾラッティ他 (2009)『ミラーニューロン』茂木健一郎 (監修)、柴田博之訳 紀伊国屋書店 168～172ページ
- 11) 安部健太郎 (2021)「個性を創り出す脳内転写因子活性化の定量評価」 「個性」創発脳 News Letter vol.09
- 12) 佐々木拓哉他 (2021) Igata, H., Ikegaya Y. & Sasaki, T. (2021) Prioritized experience replays on a hippocampal predictive map or learning. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 118 (1).

- 13) このラカンの「《鏡象》段階」についても意見交換会で増井先生から紹介された。向井雅明（2009）「ジャック・ラカンの理論的変遷（二）」『思想』岩波書店 No.1017,42 ページ以下。A.ルメール（1989）『ジャック・ラカン入門』長岡興樹訳 誠信書房（第4刷）第三章 117 ページ以下参照
- 14) メイヤロフについては増井先生よりご紹介いただいた。Milton Mayeroff, On Caring（1971）田村真・向野宣之訳 『ケアの本質 生きることの意味』ゆみる出版（1987）13 ページ

領域「健康」および「人間関係」の視点からの乳幼児期の遊びの検討

菊地正登 奥村典子*

要旨

本稿では、保育所保育指針に示されている「5 領域」の「健康」「人間関係」が遊びをどのようにとらえているのか、また、現在子ども家庭庁が示している「こども大綱」「はじめの 100 か月の育ちビジョン」において、どのように遊びが示されているのかを明らかにした。また、「ボール遊び」や「しっぽとり鬼」などの遊びが「健康」「人間関係」の視点から乳幼児期の遊びをどのように考えられるか検討をした。今回は、「健康」「人間関係」の視点から乳幼児期の遊びの検討を行ったが、「5 領域」である残りの「環境」「言葉」「表現」の視点からは、検討することができていない。また、実際に保育現場で働いている保育者からの意見や考えを踏まえて検討ができていない。これらは、今後の課題とする。

キーワード

健康 人間関係 乳児 幼児 遊び

1. はじめに

2017 年（平成 29 年）3 月 31 日に、保育所保育指針¹、幼稚園教育要領²、幼保連携型認定こども園教育・保育要領³（以下、要領等）が改訂告示され、2018 年（平成 30 年）4 月に施行された。この度の改訂は時代の変化に伴い、「育みたい資質・能力」が明確化され、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（以下、「10 の姿」）」を示し、他の保育施設との共通指針として明確化、幼保と小学校の連携をさらに力強くすることなどが目的とされている。

また、文部科学省は、「新幼稚園教育要領のポイント」⁴として、「環境を通して行う教育」を取り上げ以下のように説明している。

- 幼児の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活を展開
（幼児は安定した情緒の下で自己発揮をすることにより発達に必要な体験を得ていく）
 - 遊びを通しての指導を中心として第 2 章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること（「遊び」は、幼児にとって重要な「学習」）
 - 一人一人の発達の特性に応じること
- ※環境とは物的な環境だけでなく、教師や他の幼児も含めた幼児の周りの環境すべて

新幼稚園教育要領のポイントの中で、「遊び」は、幼児にとって重要な「学習」と明記されている。そのため、保育所や幼稚園等では、子ども一人ひとりの発達に合わせて遊びが十分に展開されることが重要であるといえる。

要領等では、心身の健康に関する領域「健康」、人との関わりに関する領域「人間関係」、身近な環境との関わりに関する領域「環境」、言葉の獲得に関する領域「言葉」、感性と表現に関する領域「表現」のいわゆる「5 領域」が示され、子どもの生活や学び、遊びについて示されている。また、保育所保育指針では、乳児について、次のように示している。「身体的発達に関する視点「健やかに伸び伸びと育つ」、社会的発達に関する視点「身近な人と気持ちを通じ合う」及び精神的発達に関する視点「身近なものと関わり感性が育つ」としてまとめ、示している。」とし、いわゆる「3 つの視点」（以下、「3 つの視点」）として内容を示している。この「3 つの視点」の内容として、厚生労働省⁵は以下のように示している。

- 乳児保育については、生活や遊びが充実することを通して、子どもたちの身体的・精神的・社会的発達の基盤を培うという基本的な考え方を踏まえ、乳児を主体に、「身近な人と気持ちを通じ合う」「身近なものと関わり感性が育つ」「健やかに伸び伸びと育つ」という視点から、保育の内容等を記載。保育現場で取り組みやすいものとなるよう整理・充実。

*聖徳大学教育学部児童学科教授

- 「身近な人と気持ちを通じ合う」という視点からは、主に現行指針の「言葉」「人間関係」の領域で示している保育内容との連続性を意識しながら、保育のねらい・内容等について整理・記載。乳児からの働きかけを周囲の大人が受容し、応答的に関与する環境の重要性を踏まえ記載。
- 「身近なものに関わり感性が育つ」という視点からは、主に現行指針の「表現」「環境」の領域で示している保育内容との連続性を意識しながら、保育のねらい・内容等について整理・記載。乳児が好奇心を持つような環境構成を意識して記載。

以上のことから、「3つの視点」は、乳児期以降の育ちや学びにつながっている。さらに、その奥に示されている保育内容の「5領域」の視点から見た育ちや学びへとつながっている。そして、成長が著しいこの時期であるからこそ、応答的に関わる特定の人との情緒的な絆が形成され、しっかりとした愛着関係が形成できるように配慮していく必要がある。

領域「健康」と乳幼児期に関する論文について、甲斐⁶は自身の経験から保育者養成課程において「健康」および「表現」に関連した運動指導について示している。また、安藝⁷は、環境構成の取り組みから引き出される「領域健康」について示している。しかし、領域「健康」の視点からの乳幼児期の「遊び」をどのように捉え、その遊びが領域「健康」について書かれているのかを示す研究は見当たらない。また、子どもの生命と心の安定が保たれ、健やかな生活が確立されることは、乳幼児期の保育の基本といえる。そして、その「健康」に示されている内容が日々の保育で必ず行われる「遊び」とどのように関係しているのかを示した研究は見当たらない。

一方、領域「人間関係」と乳幼児期に関する論文については、西野⁸が保育の環境と乳幼児における人間関係について示していたり、石橋⁹が身近な自然や物を使った遊びを使った小学生に関する研究を行っていたりしている。また、小倉¹⁰が、保育現場における「遊び」が、実際に保育士がどのように行っているのか、どういった意図で行っているのか、子ども同士での「遊び」を保育者視点で示した研究は見当たらない。また、領域をまたがって「遊び」に注視している論文は見当たらなかった。

以上のことから、本稿では「5領域」である、「健康」および「人間関係」の視点から、乳幼児期の「遊び」をどのように捉えているのかを検討していく。また、現在の国の施策である「こども施策に関する大綱（以下、「こども大綱」）」および、「幼児期までのこどもの育ちに係る基本的なビジョン（以下、「はじめの100か月の育ちビジョン」）」が「遊び」をどのように捉えているのかを明らかにする。そして、乳幼児が経験する遊びを、要領等の「健康」および「人間関係」の内容と照らし合わせ、読み解き、遊びの内容について検討していく。

2. 保育所保育指針等で「遊び」の捉え方とは

乳児保育

保育所保育指針解説¹¹では、先述の通り、「3つの視点」を軸に乳児保育に関わるねらいおよび内容等が示されている。保育所保育指針の「1 乳児保育に関わるねらい及び内容（2）ねらい及び内容」にて、「3つの視点」のねらいおよび内容において、「遊び」が関係する箇所および関係があると思われる箇所を以下に示す。

ア 身体的発達に関する視点「健やかに伸び伸びと育つ」

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の基盤を培う。

（ア）ねらい

- ① 身体感覚が育ち、快適な環境に心地よさを感じる。
- ② 伸び伸びと体を動かし、はう、歩くなどの運動をしようとする。

（イ）内容

- ① 保育士等の愛情豊かな受容の下で、生理的・心理的欲求を満たし、心地よく生活をする。
- ② 一人一人の発育に応じて、はう、立つ、歩くなど、十分に体を動かす。

（ウ）内容の取扱い

- ① 心と体の健康は、相互に密接な関連があるものであることを踏まえ、温かい触れ合いの中で、心と体の発達を促すこと。特に、寝返り、お座り、はいはい、つかまり立ち、伝い歩きなど、発育に応じて、遊びの中で体を動かす機会を十分に確保し、自ら体を動かそうとする意欲が育つようにすること。

イ 社会的発達に関する視点「身近な人と気持ちが通じ合う」

受容的・応答的な関わりの中で、何かを伝えようとする意欲や身近な大人との信頼関係を育て、人と関わる力の基盤を培う。

(ア)ねらい

- ① 安心できる関係の下で、身近な人と共に過ごす喜びを感じる。
- ② 体の動きや表情、発声等により、保育士等と気持ちを通わせようとする。
- ③ 身近な人と親しみ、関わりを深め、愛情や信頼感が芽生える。

(イ)内容

- ③ 生活や遊びの中で、自分の身近な人の存在に気付き、親しみの気持ちを表す。

ウ 精神的発達に関する視点「身近なものと関わり感性が育つ」

身近な環境に興味や好奇心をもって関わり、感じたことや考えたことを表現する力の基盤を培う。

(ア)ねらい

- ① 身の回りのものに親しみ、様々なものに興味や関心をもつ。
- ② 見る、触れる、探索するなど、身近な環境に自分から関わろうとする。
- ③ 身体の諸感覚による認識が豊かになり、表情や手足、体の動き等で表現する。

(イ)内容

- ② 生活や遊びの中で様々なものに触れ、音、形、色、手触りなどに気付き、感覚の働きを豊かにする。

この「3つの視点」では、「ウ 精神的発達に関する視点「身近なものと関わり感性が育つ」」は上記で示したように、「表現」「環境」の領域にすることが示されている。そのため、「遊び」に関する、ねらいや内容は「3つの視点」のなかでは、記述が多い。しかし、「ア 身体的発達に関する視点「健やかに伸び伸びと育つ」」や「イ 社会的発達に関する視点「身近な人と気持ちが通じ合う」」にも、「遊び」に関すると思われる文言が含まれている。このことから、乳児の場合、「3つの視点」の視点の中で、「5領域」が混ざり合い、乳児の育ちを支えていることが窺える。

また、乳児の場合、子ども一人ひとりの成長の差も大きく、「遊び」といえど、生活の延長でできることも変わり、また、「遊び」によって、成長を促すような内容も含まれている。そして、保育者との関わりが「遊び」となり、成長につながっている。保育所保育指針解説にも、「日常の生活や遊びの中で、それぞれの子どもの発達の状態に即して様々に体を動かす機会や環境が確保されるとともに、保育士等の援助に支えられて、自ずと体を動かそうとする意欲が子どもの内に育まれることが重要である。」とあり、子どもの遊びを保障することやその際の保育者の援助等の重要性が示されている。

1 歳以上 3 歳未満児の保育

保育所保育指針では、1 歳以上 3 歳未満児以降、「5 領域」に分かれ、保育に関わるねらい及び内容についても書かれている。乳児保育同様に、「健康」・「人間関係」の欄において「遊び」に関係のあると考えられるねらいおよび内容を抜き出し、以下に示す。

(2) ねらい及び内容

ア 心身の健康に関する領域「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。

(ア)ねらい

- ① 明るく伸び伸びと生活し、自分から体を動かすことを楽しむ。
- ② 自分の体を十分に動かし、様々な動きをしようとする。
- ③ 健康、安全な生活に必要な習慣に気付き、自分でしてみようとする気持ちが育つ。

(イ) 内容

- ① 保育士等の愛情豊かな受容の下で、安定感をもって生活をする。
- ② 食事や午睡、遊びと休息など、保育所における生活のリズムが形成される。
- ③ 走る、跳ぶ、登る、押す、引っ張るなど全身を使う遊びを楽しむ。

イ 人との関わりに関する領域「人間関係」

他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う。

(ア) ねらい

- ① 保育所での生活を楽しみ、身近な人と関わる心地よさを感じる。
- ② 周囲の子ども等への興味や関心が高まり、関わりをもとうとする。
- ③ 保育所の生活の仕方に慣れ、きまりの大切さに気付く。

(イ) 内容

- ① 保育士等や周囲の子ども等との安定した関係の中で、共に過ごす心地よさを感じる。
- ② 保育士等の受容的・応答的な関わりの中で、欲求を適切に満たし、安定感をもって過ごす。
- ③ 身の回りに様々な人がいることに気付き、徐々に他の子どもと関わりをもって遊ぶ。
- ④ 保育士等の仲立ちにより、他の子どもとの関わり方を少しずつ身につける。
- ⑤ 保育所の生活の仕方に慣れ、きまりがあることや、その大切さに気付く。
- ⑥ 生活や遊びの中で、年長児や保育士等の真似をしたり、ごっこ遊びを楽しんだりする。

1歳以上3歳未満児の保育所保育指針のねらいおよび内容では、「健康」「人間関係」という領域ではあるが、生活と遊びが密接に関わり合い、総合的に展開されている。また、著しい発達の見られる時期であるが、個人差が大きく、また家庭環境を含めて、生まれてからの生活体験もそれぞれに異なることが窺える。1歳以上3歳未満児は、生活や遊びの中心が、大人との関係から子ども同士の関係へと次第に移っていく時期でもある。だからこそ、保育者による遊びの展開や子ども同士で遊べる環境を整え、遊びの充実が図られるようにすることが重要であるといえる。

3歳以上児の保育

3歳以上児では、保育所保育指針のみならず、幼稚園教育要領においても示されている。今回は、保育所保育指針に記載がある「健康」・「人間関係」の欄において「遊び」に関係のあると考えられるねらいおよび内容を抜き出し、以下に示す。

(2) ねらい及び内容

ア 心身の健康に関する領域「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。

(ア) 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。

(イ) 内容

- ① 保育士等や友達と触れ合い、安定感をもって行動する。
- ② いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。
- ③ 進んで戸外で遊ぶ。

- ④ 様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。
- ⑩ 危険な場所、危険な遊び方、災害時などの行動の仕方が分かり、安全に気を付けて行動する。

イ 人との関わりに関する領域「人間関係」

他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う。

(ア) ねらい

- ① 保育所の生活を楽しみ、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、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。
- ③ 社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。

(イ) 内容

- ① 保育士等や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。
- ② 自分で考え、自分で行動する。
- ③ 自分でできることは自分でする。
- ④ いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。
- ⑤ 友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。
- ⑥ 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。
- ⑦ 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。
- ⑧ 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。
- ⑨ よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。
- ⑩ 友達との関わりを深め、思いやりをもつ。
- ⑪ 友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付き、守ろうとする。
- ⑫ 共同の遊具や用具を大切にし、皆で使う。
- ⑬ 高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ。

以上のことから、「健康」および「人間関係」の欄には、「遊び」に関係するねらいや内容が多く含まれていることがわかる。

例えば「健康」では、内容「② いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。」と示され、遊びを通し、身体を動かすことが明記されている。また、「③ 進んで戸外で遊ぶ。」「⑩ 危険な場所、危険な遊び方、災害時などの行動の仕方が分かり、安全に気を付けて行動する。」などにおいて、様々な遊びの中で、体を十分に動かしながら、体を動かすことの心地よさを味わうことの重要性や、戸外での活動や遊び方の注意を子ども自身で行っていくことなどが明記されている。このことから、「健康」と「遊び」が密接に関係し、「遊び」のなかで培っていくことが多いことが読み取ることができる。

また、「人間関係」では、内容「① 保育士等や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。」「② 自分で考え、自分で行動する。」「③ 自分でできることは自分でする。」に関しては、生活面や子ども同士での関りや保育者とのつながりを持ち、子ども自身の思いをくみ取りながら、子ども自らが自分らしい行動をとるために書かれている。一方、内容「④ いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。」「⑤ 友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。」「⑥ 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。」「⑦ 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。」「⑧ 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。」「⑪ 友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付き、守ろうとする。」「⑫ 共同の遊具や用具を大切にし、皆で使う。」では、「遊び」を通して、友達との関りを深めたり、自分の思いを相手に伝えたりすることの大切さについて書かれている。また、ルールのある遊びを通して、他者とともに遊ぶ・生活するうえでの決まりや規範性などを経験することができる力を身に付けることができることが明記されている。そして、内容「⑬ 高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ。」では、高齢者から、昔遊びを教えてもらったり、地域の方からもその地域での特色ある遊びなどを一

緒に行ったりすることができるだろう。これらのことから、「健康」「人間関係」が子どもの「遊び」と密接に関係し、とても重要な役割を持っているといえる。

3. 「こども大綱」および「はじめの100か月の育ちビジョン」の中で「遊び」の捉え方

2023年(令和5年)12月22日に閣議決定された、「こども大綱」および、「はじめの100か月の育ちビジョン」では、閣議決定された資料を基に「遊び」がどのようにとらえられているのか、また、どのように記載されているのかを明確にする。

「こども大綱」では、「第3 こども施策に関する重要事項、1 ライフステージを通した重要事項、(2) 多様な遊びや体験、活躍できる機会づくり」¹²で、「遊び」について細かく示されている。以下に引用する。

(遊びや体験活動の推進、生活習慣の形成・定着)

遊びや体験活動は、こども・若者の健やかな成長の原点である。例えば、こどもが遊びに没頭し、身体の諸感覚を使い、自らの遊びを充実、発展させていくことは、言語や数量等の感覚などの認知的スキルや、創造力や好奇心、自尊心、想像力や思いやり、やり抜く力、折り合いをつける力などの社会情動的スキルの双方を育むことに加え、多様な動きを身に付け、健康を維持することにつながり、ひいては、生涯にわたる幸せにつながる。こうした遊びや体験活動の重要性、学びへのつながりや、その機会を保障することの重要性を改めて認識した上で、国や地方公共団体、地域、学校・園、家庭、若者、民間団体、民間企業等が連携・協働して、こども・若者の全てのライフステージにおいて、年齢や発達程度に応じて、自然体験、職業体験、文化芸術体験など多様な体験・外遊びを含む様々な遊びができるよう、青少年教育施設の充実を含め、地域資源も生かした遊びや体験の機会や場を意図的・計画的に創出する。地域や成育環境によって体験活動の機会に格差が生じないように配慮する。

こどもの読書活動は、言葉を学び、感性を磨き、表現力を高め、想像力を豊かなものにし、人生をより深く生きる力を身に付けていく上で不可欠なものであり、家庭、地域、学校・園等における取組を推進する。

こどもが基本的な生活習慣を身に付けることができるよう、家庭、学校・園、地域、企業、民間団体等の協力を得ながら、全国的な普及啓発を推進する。

「こども大綱」においても、「遊び」は成長の原点であることが示され、その後の学習や生活に大きな役割を持っていることが示されている。また、「健康」「人間関係」のねらい・内容にも関わる部分があることも読み取ることができる。これらのことから、要領等が基盤となり、作成されていることが推察される。

一方で、「はじめの100か月の育ちビジョン」では、「2. 幼児期までのこどもの育ちの5つのビジョン (2) 「安心と挑戦の循環」を通してこどものウェルビーイングを高める ③幼児期までのこどもの育ちに必要な豊かな「遊びと体験」」¹³において、「遊び」に関する記載がされている。内容を以下に示す。

③幼児期までのこどもの育ちに必要な豊かな「遊びと体験」

(豊かな「遊びと体験」)

- 乳幼児期からウェルビーイングを高めていく上では、上述の「アタッチメント(愛着)」を基盤として、人や環境との出会いの中で、豊かな「遊びと体験」を通して外の世界へ挑戦していくことが欠かせない要素である。
- 乳幼児の育ちの最大の特徴とも言える行為が「遊び」である。また、自然に触れたり、芸術や地域行事等の文化に触れて感性を育んだり、日常生活における豊かな「体験」を得たりすることも重要である。
- 本ビジョンでは、理念や基本的な考え方を全ての人で分かりやすく共有する観点から、「遊びと体験」を念頭に、「安心と挑戦の循環」において「挑戦」という表現を用いている。
- こどもの生活の中心を占める「遊び」について、こどもの育ちにおける重要性の過小評価も見られる中で、生涯にわたるウェルビーイング向上のために乳幼児期に必要な豊かな「遊びと体験」について、できる限り具体的な場面が浮かぶように留意しつつ、「遊びと体験」についての考え方を、こども目線の「遊び」の観点から整理した。

- また、豊かな「遊びと体験」を通じた挑戦は、基盤となる「アタッチメント（愛着）」さえあれば乳幼児が主体的に向かうものではない。多様なこどもやおとなとの出会い、モノ・自然・絵本等・場所といった環境との関わりを通して、様々な感覚を働かせながら、環境からの刺激を受けることが必要であり、そうした豊かな「遊びと体験」の機会を、保護者・養育者、幼児教育・保育施設や子育て支援施設の保育者等を含めた全ての人の取組を通じて、日常的に保障することにより、乳幼児の更なる挑戦を支援・応援していくことが大切である。

以上のことから、乳幼児期の育ちにとって「遊び」が重要であることが示されている。その中で、乳幼児期からのアタッチメントを基盤として、外の世界へと挑戦していくことの重要性についても明記されている。また、「安心と挑戦の循環」においても、安全面や心の安定についても述べられている。これらのことから「5 領域」の「健康」「人間関係」の内容にも関わっている内容が多いことが読み取ることができる。

2023 年に閣議決定された「こども大綱」および「はじめの 100 か月の育ちビジョン」は、乳幼児期の「遊び」が子どものこれからの生活・人生において重要な役割を持っていること、そして「健康」「人間関係」と密接に関連していることを読み解くことができた。

4. 乳幼児期の子どもが経験する遊びを「健康」「人間関係」の内容から読み解く

乳児が経験する遊びを「健やかに伸び伸びと育つ」「身近な人と気持ちが通じ合う」の内容から読み解く

乳児では、発達の違いに個人差が大きい。また、身体の発達の差も大きく、行えることや出来ることが大きく異なる。乳児期の運動能力の発達として、例えば、5 か月ころでは、ものを握ることができるようになり、6 か月ごろでは、ぶら下がったものをつかむことができるようになる¹⁴。発達の差も大きいこの時期だが、少しずつできることも増え、やりたいと思える遊びを準備していくことが保育現場では重要となる。

本節では、実際の保育の現場で遊ばれている「ウォーターボトル」と「散歩」を「健康」「人間関係」の内容から読み解く。しかし、保育所保育指針では、上記でも述べたように乳児の場合「5 領域」ではなく、「3 つの視点」として示されているため、「健やかに伸び伸びと育つ」「身近な人と気持ちが通じ合う」の内容から読み解く。

「ウォーターボトル」の作り方は、波多野¹⁵が次のように示している。「①小さなペットボトルの空き容器にビーズやおはじき、スパンコールなどを入れる。②水を入れる。③蓋をし、接着剤等でとめ、ビニールテープで巻く。」子どもがもって遊べるおもちゃである。このウォーターボトルは、転がしたり、振って中のビーズなどが動く様子を観察したりし遊ぶことが出来る。

これらの遊び方から、「健やかに伸び伸びと育つ」の内容の「① 保育士等の愛情豊かな受容の下で、生理的・心理的欲求を満たし、心地よく生活をする。② 一人一人の発育に応じて、はう、立つ、歩くなど、十分に体を動かす。」に該当すると考えられる。また、「身近な人と気持ちが通じ合う」の内容の「① 子どもからの働きかけを踏まえた、応答的な触れ合いや言葉がけによって、欲求が満たされ、安定感をもって過ごす。② 体の動きや表情、発声、喃語等を優しく受け止めてもらい、保育士等とのやり取りを楽しむ。③ 生活や遊びの中で、自分の身近な人の存在に気付き、親しみの気持ちを表す。④ 保育士等による語りかけや歌いかけ、発声や喃語等への応答を通じて、言葉の理解や発語の意欲が育つ。⑤ 温かく、受容的な関わりを通じて、自分を肯定する気持ちが芽生える。」に該当すると考えられる。

この遊びは、もちろん乳児一人で遊ぶこともできるだろう。一方で、保育所や家庭などで遊ぶ場合、保育者などとの関わりがあり、「きれいだね」「キラキラしているね」「楽しいね」などの声掛けがあることが想定される。また、座った状態でウォーターボトルを振って遊ぶ子どももいれば、立って遊ぶ子、寝そべった状態で遊ぶ子もいると考えられることから、発達・発育に応じて体を動かしていると言えるだろう。そして、保育者などの関わりだけではなく、保育の現場であれば、近くに他児がおり、ウォーターボトルで遊んでいない子どもにも共有ができ、声をかけて遊ぶことが想定されることから、応答的な関わりや身近な人との関わりが行うことが出来ると考える。また、ウォーターボトルを転がして遊ぶことで、ハイハイをしたり、歩いたり身体を使って遊ぶことができる遊びとなる。

次に、「散歩」を例に検討する。散歩は、「3つの柱「健やかに伸び伸びと育つ」の内容の「① 保育士等の愛情豊かな受容の下で、生理的・心理的欲求を満たし、心地よく生活をする。② 一人一人の発育に応じて、はう、立つ、歩くなど、十分に体を動かす。」に該当すると考えられる。また、「身近な人と気持ちが通じ合う」の内容の「① 子どもからの働きかけを踏まえた、応答的な触れ合いや言葉かけによって、欲求が満たされ、安定感をもって過ごす。② 体の動きや表情、発声、喃語等を優しく受け止めてもらい、保育士等とのやり取りを楽しむ。③ 生活や遊びの中で、自分の身近な人の存在に気付き、親しみの気持ちを表す。④ 保育士等による語りかけや歌いかけ、発声や喃語等への応答を通じて、言葉の理解や発語の意欲が育つ。⑤ 温かく、受容的な関わりを通じて、自分を肯定する気持ちが芽生える。」に該当すると考えられる。

その理由として、まず戸外に出る際には、外靴に履き替え、帽子を被ることで、生活面での習慣を身につけることができる。そして、0歳児の場合、発達の差も大きいことから、散歩の際は、散歩車やバギーなどを使うが、歩きたいと思う子どもは保育者が手をつなぎ、子どもの発達や状況を鑑み、心理的な欲求を満たすことができる。また、散歩中に歩行者や自転車、車などの保育所の中ではあまり見かけない人やものをみて、それを保育者などが言葉をもって話をする。また、子どもの喃語や発語に応じて「お花綺麗だね」「今日は暑いね」「風が気持ちいいね」などの会話を楽しんだり、歌を歌ったりしながら散歩を楽しむことができる。公園や芝生など目的地についたときには、子どもは、歩いたり、座ったり、寝転んだり、しゃがんだり、身体を十分に動かし遊ぶことが出来る。遊んだ後は、保育所などに戻り、手洗いやうがいを行い、清潔を保つための保育者などとの関わりも重要となる。

乳児の遊びである、ウォーターボトルや散歩を例に考えたが、どちらの遊びも、子どもの発達に配慮しながら、保育者との関わりをもつことができる遊びであるといえるだろう。乳児期は、保育者との関わりを十分に持つことで、安心につながり、より遊びに気持ちが向くことにつながっていくと考えられる。

幼児(1～3歳未満児)が経験する遊びを「健康」「人間関係」の内容から読み解く

保育所保育指針では、上記で示した通り、1～3歳未満児と、3歳以上児の「健康」「人間関係」の内容では発達の差や、行えることの差も多いため、本検討においても、分けて考える。

1～3歳未満児の発達の特徴として、保育所保育指針「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容 (1) 基本的事項」では、以下のように示されている。

ア この時期においては、歩き始めから、歩く、走る、跳ぶなどへと、基本的な運動機能が次第に発達し、排泄の自立のための身体的機能も整うようになる。つまむ、めくるなどの指先の機能も発達し、食事、衣類の着脱なども、保育士等の援助の下で自分で行うようになる。発声も明瞭になり、語彙も増加し、自分の意思や欲求を言葉で表出できるようになる。このように自分でできることが増えてくる時期であることから、保育士等は、子どもの生活の安定を図りながら、自分でしようとする気持ちを尊重し、温かく見守るとともに、愛情豊かに、応答的に関わる必要がある。

以上のことから、少しずつ基本的な運動機能が発達していく時期であり、子ども自身の思いを言葉だけではなく、身体を使って自己主張を行い、心の発達も著しい時期である。だからこそ、子どもの思いを受け止め、発達や生活の自立を見守っていくことが重要となる。その大切な時期の遊びとして、保育現場で行われる「ボール遊び」「おままごと」を例に「健康」「人間関係」の内容から読み解く。

まず、ボール遊びを「健康」の内容を考えると、「① 保育士等の愛情豊かな受容の下で、安定感をもって生活をする。③ 走る、跳ぶ、登る、押す、引っ張るなど全身を使う遊びを楽しむ。⑥ 保育士等の助けを借りながら、衣類の着脱を自分でしようとする。」を、子どもたちは経験していくと考えられる。また、「人間関係」の内容では「① 保育士等や周囲の子ども等との安定した関係の中で、共に過ごす心地よさを感じる。② 保育士等の受容的・応答的な関わりの中で、欲求を適切に満たし、安定感をもって過ごす。③ 身の回りに様々な人がいることに気付き、徐々に他の子どもと関わりをもって遊ぶ。④ 保育士等の仲立ちにより、他の子どもとの関わり

方を少しずつ身につける。⑤ 保育所の生活の仕方に慣れ、きまりがあることや、その大切さに気付く。」が考えられる。

ボール遊びは、ただボールを投げるだけではなく、保育者や他児がどのように投げているのかを観察することが行われる。また、投げたボールを拾いに行ったり、走ったり、はねてみたり、登ってみたりと様々な動きをするだろう。的を作ったり、距離を競争したりすることで、保育者や他児との関わりが深まる。また、遊んでいると、なかなかうまくいかなかったり、悔しい思いをする子どももいたりする。その際には、保育者などが寄り添い、安心感を持てるようにすることがある。そして、たくさん動いていると、暑くなり、保育者の援助により、衣服の着脱を行っていくことも想定される。

次に、おままごとを「健康」の内容を考えると、「① 保育士等の愛情豊かな受容の下で、安定感をもって生活をする。⑥ 保育士等の助けを借りながら、衣類の着脱を自分でしようとする。」が、子どもたちは経験していくと考える。また、「人間関係」の内容では「① 保育士等や周囲の子ども等との安定した関係の中で、共に過ごす心地よさを感じる。② 保育士等の受容的・応答的な関わりの中で、欲求を適切に満たし、安定感をもって過ごす。③ 身の回りに様々な人がいることに気付き、徐々に他の子どもと関わりをもって遊ぶ。④ 保育士等の仲立ちにより、他の子どもとの関わり方を少しずつ身につける。⑤ 保育所の生活の仕方に慣れ、きまりがあることや、その大切さに気付く。⑥ 生活や遊びの中で、年長児や保育士等の真似をしたり、ごっこ遊びを楽しんだりする。」が考えられる。

おままごととは、保育者と遊ぶこともあれば、他児との関わりをもって遊ぶこともあるだろう。他児との関わりの際にも、あまり言葉がうまく出ない子の近くで援助を行っていたり、「どうぞ」「ありがとう」などの日常会話の練習などにもなっていたりする。また、おままごとの中で、おままごと用の洋服やエプロン、布などを準備している保育現場も多くみられる。その衣服の着脱を保育者が手伝ったり、自分たちなりに着用してみたりすることもある。そして、おままごとを通して、基本的な生活の仕方を学び、それが日常会話につながっていく。また、おままごととは、食事の楽しみにもつながると考えられる。絵本にでてくる食べ物をブロックなどに見立てながら、食べる真似をしたり、おままごと用の鍋などを使い料理もしたりすることができる。これらのことから、食事との関連は深いと考えられる。

これらのことから、1～3歳未満児の遊びは、「健康」「人間関係」に密接に関連し、身体を使って遊ぶ「動」の遊びだけではなく、生活に基づくおままごとのように落ち着いて遊ぶ「静」の遊びにも大きく関わっていることを検討することができた。

幼児(3歳以上児)が経験する遊びを「健康」「人間関係」の内容から読み解く

3歳児以上の遊びとして、「しっぽとり鬼」と「独楽回し」を例として挙げ、「健康」「人間関係」の内容から読み解く。

まず、しっぽとり鬼の遊び方については、地域差や年代によっても多少の違いがあると考えられる為、草場¹⁶⁾が示している、しっぽとり鬼の遊びを基に読み解く。以下に遊び方を引用する。

- ① 自分のズボンやスカートの後ろの上の方にハチマキを挟み、しっぽとします。結んではいけません。しっぽの流れをみんなで決めておこう。
- ② 「用意、始め！」でお互いがお互いを追いかけ、しっぽを取り合います。
- ③ しっぽを取られた人はそこにしゃがみます。ただし、そのときに取ったしっぽを持っていたら、自分につけて続けることができます。
- ④ およそ3割の人(あらかじめ何人かを決めておいたほうがよい)がしゃがんだら終わり、その時一番しっぽを持っている人の勝ちです。

以上が、しっぽとり鬼の遊び方になる。もちろん、保育現場によっては、ハチマキではなく、帽子や細く切った布を使っている場合もあるが、遊び方の大枠としては、この遊び方で遊んでいることが多いと考えられる。しっぽとり鬼は、「健康」の内容の「① 保育士等や友達と触れ合い、安定感をもって行動する。② いろいろな遊

びの中で十分に体を動かす。③ 進んで戸外で遊ぶ。④ 様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。⑩ 危険な場所、危険な遊び方、災害時などの行動の仕方が分かり、安全に気を付けて行動する。」に該当すると考えられる。また、「人間関係」の内容の「① 保育士等や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。② 自分で考え、自分で行動する。③ 自分でできることは自分です。④ いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。⑤ 友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。⑥ 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。⑦ 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。⑧ 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。⑨ よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。⑩ 友達との関わりを深め、思いやりをもつ。⑪ 友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付き、守ろうとする。⑫ 共同の遊具や用具を大切にし、皆で使う。」が該当すると考えられる。

しっぽとり鬼は、しっぽを取られないようにただ逃げるだけではなく、他児のしっぽを取りにいく子もいれば、追ってくる子どもを誘うような動きをする子どももいるだろう。また、しっぽをとられて悔しくて怒ったり泣いたりしてしまう子どももいる。もちろん、ホールや体育館のような場所でもできるが、戸外で十分に体を動かし、遊ぶこともできる。戸外だと固定遊具などもあり、より追う・逃げるといった遊びの深さが出てくる。一方で、ルールを決めていたとしても、わざとしっぽが取りにくいように短くしたり、上着で隠したりする子どももいる。その結果、子ども同士で話し合いをしたり、言い合いになったりする。ルールを通して、相手に気持ちを伝えることの重要性を学び、そして、規範性や社会性を学ぶきっかけになるだろう。しっぽとり鬼の遊びを重ねていくと、次第にルールが変わることもある。陣地を作り、取られたしっぽを補充する場所を作ったり、取られたとしても、遊びに参加し続けることができたような子ども同士で話し合いをし、遊びが変化していく。これらのことから、上記に示した「健康」「人間関係」の内容がしっぽとり鬼を通し、遊びの中で行われていくと考えられる。

独楽回しでは、年長児になるとできる子どもも増えていく。独楽回しは、「健康」の内容の「① 保育士等や友達と触れ合い、安定感をもって行動する。② いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。④ 様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。⑩ 危険な場所、危険な遊び方、災害時などの行動の仕方が分かり、安全に気を付けて行動する。」が該当すると考えられる。また、「人間関係」の内容の「① 保育士等や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。② 自分で考え、自分で行動する。③ 自分でできることは自分です。④ いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。⑤ 友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。⑥ 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。⑦ 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。⑧ 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。⑨ よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。⑩ 友達との関わりを深め、思いやりをもつ。⑪ 友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付き、守ろうとする。⑫ 共同の遊具や用具を大切にし、皆で使う。⑬ 高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ。」のすべての内容が該当すると考えられる。

その理由として、まず独楽回しは大きく分けて、紐を独楽に巻き付ける動作と、投げる動作がある。巻きつける動作は力加減が難しく、手と目の協応が取れていないとなかなかうまく巻くことができない。また、投げる際にも子どもの場合腕だけでなく、身体を使うことできれいに投げるができ、うまく回すことができる。その遊び方は、保育者や保護者、または地域の人たちに教えてもらいながら遊びを発展させていくことができる。回せるようになると、うまくできない子のフォローをしたり、教え合ったりすることにつながっていく。そして、回せるようになると、投げ方を工夫したり、長く回すための工夫をしたりする姿も見られていく。その姿を年中児や年少児が見て、憧れを持ったり、自分たちもやってみようとしたりすることで、人との関わりが増えていく。また、独楽回しの際、様々な方向から投げってしまうと怪我や物を壊してしまうおそれもあることから、自分たちで話し合い、ルールを守って行うことが重要となる。

身体を十分に使って遊ぶしっぽとり鬼も、室内でいろいろと試行錯誤しながら行う独楽回しも3歳以上児だからこそできる遊びではないだろうか。保育者との関わりだけではなく、他児との関わりがあり、子ども自身で深

く思考し、様々な試行を繰り返し、遊びを深めていく。この遊びを深めていくことが遊びの重要性となると考える。

5. まとめ

本検討では、保育所保育指針にある「健康」「人間関係」において、遊びがどのように示されているのか、また、現在こども家庭庁が遊びをどのようにとらえているのかを示すことができた。そのうえで、保育所保育指針「健康」および「人間関係」の内容から、乳児期、1～3歳児未満児、3歳以上児で行っている遊びの検討を行った。普段、何気なく遊びをしていたとしても、子どもたちの学びである、遊びに関係しており、その遊びが子どもたちの学びを支えている。そして、子どものそばにいる保育者が、子どもの学びである遊びを支え、より深いものとなっていく。保育者の役割はとても重要である一方で、子どもの遊びの主体はあくまでも子どもである。子どもの遊びを阻害せず、尊重するためにどうすればよいのかを、日々考えていく必要があるだろう。そして、子どもの遊びを深く見ていくことが、保育の質を高めることになると思う。

また、本検討では、例として取り上げた6つの遊びについては、遊びの検討ができたが、日々の保育の中では、これ以上に遊びが広がっている。また、今回検討できていない「5領域」の「環境」「言葉」「表現」の領域も含めて、今後検討をしていく必要がある。また、保育現場で働く保育者からの意見や考えなども踏まえて検討ができていない。これらは今後の課題である。

「参考・引用文献」

- ¹ 厚生労働省 (2017)『保育所保育指針』
- ² 文部科学省 (2017)『幼稚園教育要領』
- ³ 内閣府 (2017)『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』
- ⁴ 文部科学省 (2017)『新幼稚園教育要領のポイント』
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shisetu/044/001/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2017/08/28/1394385_003.pdf
- ⁵ 厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課 (2017)『保育所保育指針の改定について』厚生労働省
- ⁶ 甲斐ひろな (2024)「保育者養成課程における運動指導に関する一考察 ～領域「健康」と領域「表現」の関連に着目して～」浦和大学『浦和論叢』71号 p. 49-64
- ⁷ 安藝雅美 (2024)「保育内容・心身の健康に関する領域「健康」を育む保育環境の一考察—保育施設における環境構成を通して—」芦屋大学『芦屋大学論叢』81号 p. 1-12
- ⁸ 西野経子, 滝澤真毅 (2017)「乳幼児期の保育における人間関係 保育環境としての保育者の役割を踏まえて」『帯広大谷短期大学紀要』54巻 p. 1-8
- ⁹ 石橋昌雄 (2024)「資質・能力の育成を確かなものにする「自然や物を使った遊び」の指導法 —みんなと楽しみながら遊びを創り出す活動を通して—」立正大学社会福祉研究所『立正大学社会福祉研究所年報』26巻, p. 3-19
- ¹⁰ 小倉庸寛, 設楽紗英子, 矢野善教 (2022)「『人間関係 (指導法)』に関する一考察 ～異年齢保育の事例から～」『作新学院大学女子短期大学部研究紀要』臨時号, p. 39-48
- ¹¹ 厚生労働省 (2018)『保育所保育指針解説』
- ¹² こども家庭庁 (2023)「こども大綱」
- ¹³ こども家庭庁 (2023)「幼児期までのこどもの育ちに係る基本的なビジョン (はじめの100か月の育ちビジョン) 【本文】」
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/6e941788-9609-4ba2-8242-42f004f9599e/64c1f5ab/20230928_policies_kodomo_sodachi_07.pdf
- ¹⁴ 志村聡子 編著 (2022)『はじめて学ぶ 乳児保育 第三版』同文書院
- ¹⁵ 波多野 名奈 監修 (2024)『心と体がのびのび育つ0～2歳児のあそび図鑑』池田書店 p. 85
- ¹⁶ 草場 純 (2016)『遊びの宝箱』スモール出版 p. 51

Ⅱ 教職実践センター活動報告

令和6年度 教職実践センター所員等

1 所 員

	所 属	氏 名	主な分掌	担当教科等
1	教育学科	河村 久	センター長 全体調整 他大連携等	特別支援教育
2	教育学科	石田 清彦	庶務 R7 特別講座Ⅰ期等	社会
3	教育学科	太田 裕子	教育学科特別支援教育コースとの連携等	特別支援教育
4	文学科	加藤 洋昭	文学科との連携等	英語科教育法
5	教育学科	北畑 彩子	広報 年報の編集等	障害者教育論
6	人間栄養学科	佐藤 雅子	人間栄養学科教員養成との連携等	食教育法
7	教育学科	末永 奈穂子	春季集中特別講座等	国語
8	教育学科	染谷 由之	東京都関連 R6 特別講座Ⅱ期等	道德
9	文学科	玉懸 元	年報の編集 文学科との連携等	日本語学
10	教育学科	日根野 達也	千葉県関連 R6 特別講座Ⅲ期等	理科、安全教育
11	音楽学科	松井 孝夫	埼玉県関連 音楽科との連携等	音楽教育学
12	文学科	松本 麻子	文学科との連携等	中世日本文学
13	社会福祉学科	湯原 裕子	茨城県関連 社会福祉学科養護教諭コースとの連携等	学校保健
14	教育学科	渡部 洋史	大学推薦 広報等	生活科、理科

2 協力部署等

- キャリア支援課 佐藤 良太 山口 碧
- アドミッションリサーチオフィス 松村 智明 教授 磯山 佳美 教授
大勝 浩司 教授 柴崎 弘 教授
- 聖徳ラーニングデザインセンター 西川 和樹 教授
- 通信教育学務課 坂井 一郎

3 教職実践センター会議 実施日

- 第1回 4月4日 第2回 5月10日 第3回 6月21日
- 第4回 7月19日 第5回 9月20日 第6回 10月18日
- 第7回 11月15日 第8回 12月20日 第9回 (令和7年) 1月31日
- 第10回 (令和7年) 3月21日

4 教職実践センター運営委員会 実施日

- 第1回 6月3日 第2回 (令和7年) 2月28日

教員採用試験対策 特別講座 実施概要

I 期	令和6年度対策講座 (R5)10月23日～(R6)1月15日 〈月・水・金6限 (12月1日のみ2限) 計27回実施〉	2年生、3年生、 通信制及び卒業 生の教員採用試 験受験予定者	◆採用試験第1次対策 ・教職教養、論文対策等に関する基礎力育成 ・東葛飾教育事務所次長講話 ・東京都教育委員会、千葉県教育委員会 教員採用試 験等説明会 ・教職教養、一般教養の模擬試験 (ME)
春 季 集 中	令和6年度対策講座 (R6)3月18日～3月20日 〈18日、19日は1～4限、 20日は1～2限〉	2年生、3年生、 通信制及び卒業 生の教員採用試 験受験予定者	◆採用試験第1次、第2次対策 ・教職教養、小論文対策等に関する実践力育成 ・集団面接、集団討論、個人面接の演習
II 期	令和6年度対策講座 (R6)4月6日～6月24日 〈月・木6限、土曜4限 計25回実施〉	4年生、通信制 及び卒業生の教 員採用試験出願 者	◆採用試験第1次対策 ・教職教養に関する実践力育成 ・校種別の専門教科演習 ・小論文 講義・演習 ・地区別の志願書作成 ・地区別の面接練習、模擬授業 ・地区別の教育施策 講義・演習
III 期	令和6年度対策講座 【第1クール】 (R6)7月30日～8月2日 (4日間) 【第2クール】 8月5日～8月9日(5日間) 【第3クール】 8月13日～8月16日(4日間) 〈いずれも午前に実施〉	1次試験合格者	◆採用試験第2次対策 ・個別面接、集団討論指導 ・模擬授業、場面指導 等 ・自治体別に5教室に分かれ、各教室教員2名体制で 実施 ・教採受験者による二次試験の復元資料作成
I 期	令和7年度対策講座 (R6)10月28日～12月23日 〈月・木・金6限、土4限 計26回実施〉	2年生、3年生、 通信制及び卒業 生の教員採用試 験受験予定者	◆採用試験第1次対策 ・「こうだったよ 教採」教採受験生による後輩への教 採情報の提供 ・教職教養、小論文対策等に関する基礎力育成 ・東葛飾教育事務所次長講話 ・東京都教育委員会、千葉県千葉市教育委員会、茨城 県教育委員会、埼玉県教育委員会 教員採用試験等説 明会 ・教職教養、一般教養の模擬試験 (ME)
春 季 集 中	令和7年度対策講座 (R7)3月17日～3月19日 〈17日、18日は1～4限、 19日は1～2限〉	2年生、3年生、 通信制及び卒業 生の教員採用試 験受験予定者	◆採用試験第1次対策 ・教職教養、小論文対策等に関する実践力育成 ・集団面接、集団討論、個人面接の演習

令和6年度「ようこそ先輩」実施報告

北畑 彩子

1. 実施計画

期日 2024年6月1日（土）

会場 7301教室（養護教諭分科会は7409、7410で実施）

対象学生 教職志望者

時程及び内容

卒業生集合（13：00）

学生集合（13：15）

腰川教職研究科長 教職研究科のご案内（13：15～13：20）

開会（13：30～13：45）

「ようこそ先輩」趣旨説明 河村教職実践センター長
学長挨拶

第一部 全体会（13：45～14：30）

第二部 地区別・教員種別 情報交換会（14：45～15：30）

閉会 分科会ごと（～16：00）

2. 来学した卒業生

千葉県 小・中学校教諭 9名

東京都・埼玉県・茨城県 小・中学校教諭 7名

千葉県・東京都・埼玉県・茨城県 特別支援学校教諭 4名

千葉県・東京都 養護教諭 5名

3. 在学生参加人数

全体会：約60名

分科会：千葉県小・中学校教諭分科会 15名

東京・埼玉・茨城県小中学校教諭分科会 18名

特別支援学校教諭分科会 10名

養護教諭分科会 25名

4. 当日の様子（学園報掲載記事）

初夏を感じる6月1日（土）、25名の学校現場で活躍する卒業生が後輩たちのために来学してくれました。「ようこそ先輩」はその名の通り、在学生が卒業した先輩を招く会のため、在学生が司会進行を担いながら、卒業生から学校現場や教員採用試験の体験談を聞きました。

全体会では、河村教職実践センター長の趣旨説明、川並弘純学長の挨拶に続いて、卒業生に自己紹介をしてもらいました。さらに小学校教諭と養護教諭の卒業生代表2名の実践報告がありました。学級経営などの具体的な取り組みの紹介の後、教職を「人の幸せにつながる仕事」と述べた卒業生の言葉は、聴衆の心に響きました。

第二部の教員種別・地区別の情報交換会では、4グループに分かれ、在学生から卒業生に様々な質問を

しました。在学生の卒業生に向ける熱い真剣な眼差しは、「ようこそ先輩」ならではの。日々の仕事や勉強の仕方に関する在學生らの疑問に丁寧に答えてくれた卒業生たち。将来への見通しをもつことのできた在學生は、「不安な時期にとっても励みになった」「先輩の大学時代の取り組みを聞き、自分も頑張ろうと思った」と述べ、夢の実現に向けてさらに意欲を高めていました。



全体会後の写真撮影



地区別・教員種別情報交換会の様子

5. 総括と今後の課題

本事業の昨年度からの変更点は、2点ある。第一に、比較的年次の高い（卒業後3～5年目程度）卒業生代表者2名に、全体会で実践報告をしてもらった点である。これにより、在學生はもちろん、卒業後1～2年目の卒業生にとっても、充実した学びの機会をつくることができた。第二に、特別支援学校教諭分科会と養護教諭分科会を設けた点である。例年は、地区別のみで分科会を設定していたため、教員種別にも分けたことで、在學生の進路希望に応じた学校現場や教員採用試験に関する情報を得られやすくなったと考えられる。なお、聖徳大学香和会からの「学部・学科同窓会支援金」は、卒業生への手土産（麦乃のパンとジュース）代に充てさせていただき、参加した卒業生も大変喜んでいた。

「ようこそ先輩」実施後には、在學生に対して、無記名・任意で自由記述のアンケートへの回答を求めた。この結果、13名の在學生から回答があった。教採対策や学校現場でのリアルな体験談を聞き、勉強になったという声が多く聞かれた。一方で、①第一部の全体会の時間を圧縮し、第二部の時間を十分に確保して欲しい、②卒業生と個別で話す時間がもっと欲しい、③受験予定の県の、希望の教員種の卒業生から話を聞きたかったという要望が挙がった。①と②に対しては、タイムマネジメントを強化することで、対応可能と思われる。③については、卒業生の就職先や都合に左右されるものであるが、幅広い卒業生に、可能な限り早めに依頼をしておくことで、実現可能性を高められると考える。大学と卒業生、卒業生同士、卒業生と在學生の繋がり の緊密化を意識した事業運営が今後も求められよう。

**聖徳大学・千葉県教委育委員会共催
特別支援教育フォーラム2024報告**

日根野 達也

令和6年10月26日（土）特別支援教育フォーラム2024を実施した報告です。

テーマ 学校間等の切れ目ない支援の継続を目指して
～支援をつなぐ：何をつなぎ、どうつなぐのか～

I 実施内容

1 開催期日 令和6年10月26日（土）13：30～16：40

2 開催方法 対面・オンライン併用フォーラム

3 プログラム 全体進行：聖徳大学 日根野 達也 教授

○ 開会挨拶 13:30～13:40

聖徳大学・聖徳大学短期大学

川並 弘純 学長

千葉県教育庁教育振興部特別支援教育課

齋藤 勝史 課長

○ 基調講演 13:40～14:30

「学校間等の切れ目ない支援の着実な実施と充実」

文部科学省初等中等教育局

菅野 和彦 視学官

○ シンポジウム 14:40～16:30

コーディネーター：千葉県教育庁教育振興部特別支援教育課 齋藤 勝史 課長

＜柱＞

「学校間等の切れ目ない支援の継続を目指して」

～支援をつなぐ：何をつなぎ、どうつなぐのか～

＜シンポジスト＞

① 船橋市立船橋小学校通級による指導担当

大山 恭子 教諭

② 四街道市立千代田中学校特別支援学級担任

大塚 修 教諭

③ 一般社団法人 ソーシャルサポートアソシエーション・ルーツ

代表理事/管理者(放課後等デイサービス)

江ヶ崎 健雄

○ フォーラムのまとめ・閉会宣言 16:30～16:40

聖徳大学教職大学院教職研究科長

腰川 一恵 教授

Ⅱ 実施報告

支援の継続を目指して「特別支援教育フォーラム 2024」

令和6年10月26日（土）に、1323教室において、聖徳大学と千葉県教育委員会の共催による「特別支援教育フォーラム2024」を開催しました。小学校や中学校で特別な教育的支援を必要としている子どもたちが増加傾向にある現状において、進級や進学した後も切れ目なく支援が続くことが求められており、今年度は、～支援をつなぐ：何をつなぎ、どうつなぐのか～を副題として課題に迫りました。

開会に先立ち、本学を代表して川並弘純学長が挨拶し、第8回目を迎えたフォーラムを対面とオンラインとハイブリットな形で実施する意義と、特別支援教育においても多岐にわたる連携が大切であるとの話がありました。続いて、千葉県教育庁教育振興部特別支援課の齋藤勝史課長より、第3次千葉県特別支援教育推進基本計画について、そして本フォーラムの果たす役割についての意義が示されました。

第一部は文部科学省初等中等教育局視学官菅野和彦氏による「学校間等の切れ目ない支援の着実な実施と充実」と題した基調講演でした。その中で国の動向を主として学校と福祉の連携や個別の教育支援計画や指導計画の活用等について具体的な実践についてのお話がありました。

第二部のシンポジウムは、3名のシンポジストによる説明で始まりました。小学校通級による指導担当の船橋市立船橋小学校大山恭子教諭、中学校特別支援学級担任の四街道市立千代田中学校大塚修教諭、放課後等デイサービスの江ヶ崎建雄様の説明後、本学の学生や院生、チャットによる質問等で始まり、活発なシンポジウムとなりました。

最後に、腰川一恵教職研究科長から、講師の方々への御礼の言葉と、来年度に寄せる期待があり、閉会となりました。



(左)川並学長 (右)齋藤課長



菅野視学官



熱気あふれるシンポジウム



腰川教職研究科長

Ⅲ 反省アンケート集計結果

1 参加者について

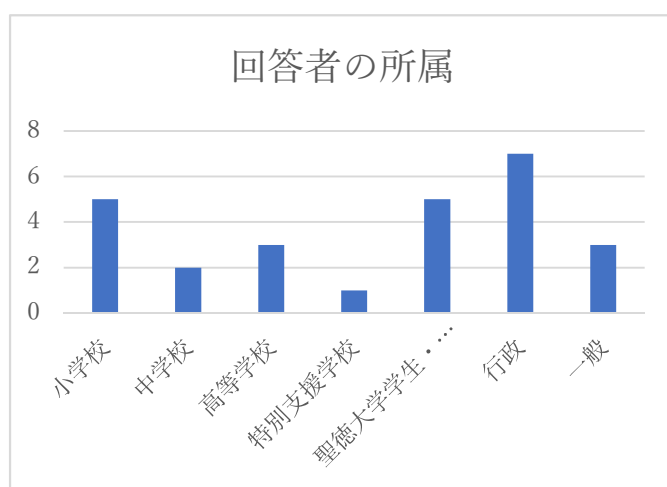
特別支援教育フォーラム2024は、合計94名参加がありました。対面37、オンライン56名でした。

参加者の内訳は、以下の通りです。

小学校教員20名 中学校教員5名 高校教員2名 特別支援学校教員5名
一般16名 行政職員14名 大学生・大学院生17名 大学教員14名
なお、日本教育新聞社の取材がありました。

2 参加者アンケートから

アンケートに回答していただいた方（26名 [会場13名・オンライン13名]）の意



見をまとめました。回答者の所属については、所属については、小学校、中学校、高等学校と、今回のテーマを受けて各学校種からご意見をいただきました。が計16名となっています。

また行政からの声もたくさんいただけるのが、このフォーラムの特徴であり、共催及び後援者としての参加があることも影響していると思われます。

(1) 実施内容に対する評価

①基調講演

大変良かった	50%
良かった	50%
あまり良くなかった	0%
良くなかった	0%

②シンポジウム

大変良かった	58%
良かった	42%
あまり良くなかった	0%
良くなかった	0%

基調講演、シンポジウムの両方で同様に非常に高い評価を頂いたと言えます。

②感想（自由表記）

感想には以下のような感想、ご意見をいただきました。

○幼稚園から小学校、小学校から中学校への引き継ぎ面の問題や改善策、放課後デイサービスでの課題点や取り組みなど細かい内容を聞くことができてよかった。

○引継ぎの仕方の参考になった。

○子どもたちのために私の立場で今できること、一つ一つていねいに進めていきたいと思いました。素敵な先生方のお話ありがとうございました。

- 連携方法は各学校あるいは各市町村で温度差があるようです。できるだけ児童生徒を見据えた幼小中高等を初めとして行政や保護者との連携をどうしていくか実態に即した対応の必要性を感じました。
- 小中間の個別の支援計画や指導計画の引き継ぎはなされていても、中学校から高校への引き継ぎが難しいこと、福祉と教育の連携の難しさなど、考えさせられました。学校と放課後等デイサービスとの支援計画の連携もまだまだ進んでいませんが、どのようにして互いの支援計画を交換し合い、役割分担をしながら連携していけるのか、現場でも考えたいと思います。
- 教育機関と福祉との協働と言う観点が見出せたと思います。
- それぞれの立場からの引き継ぎについてうかがうことができ学びが多かったです。ありがとうございました。
- 特別支援学級や、幼稚園、保育園、小学校、中学校、高校などへの、お子さん、保護者に対する、状況や、状態、内容の引継ぎや、先生方との、情報共有の大切さ、密な相談、連絡が、大切であると、思いました。
- 基調講演では、個別の教育支援計画及び個別の指導計画の法的な位置づけや福祉機関との連携に関する国の施策について改めて整理することができました。シンポジウムではシンポジストの方々がそれぞれの役職・立場で何を重視し、実践されているかが伝わってきて大変有意義な時間でした。引継ぎ書などのツールの開発や工夫により、少しずつ連携が進んできている一方で、関係者同士がつながるための「きっかけ」が足りないこと、また十分な時間が確保されていないことが課題だと感じました。行政の立場では連携会議の定期実施や研修機会の確保、学校の立場では校内体制や研修、業務内容の見直し等に地道に継続的に取り組んでいく必要があるのだろうと思います。今日のフォーラムを機に、また自分の立場でできることを考え、取り組んでいきたいと思います。本日は貴重な学びの機会をありがとうございました。
- 進学時の学校間での支援の引き継ぎがイメージしにくかったのですが、具体的な目的や活用方法を知る事で理解する事ができました。公演中に何回か「保護者の許可」というワードがでてきて、保護者が支援に関する正しい情報や知識を持つ事が、支援が必要かもしれない自分の子どもの手助けになるのだと思いました。法律が改正されたり、福祉も時代に合わせてアップデートされている様なので、これからは福祉に関するニュースを気にとめようと思いました。
- 今日は、このような研修を開催してくださり、ありがとうございました。新しい学びがあり、大変勉強になりました。教育に福祉が入る必要性は感じますが、学校職員は放課後しか体があかず、部活動があれば勤務時間外にしか外部連携ができないのが現状ではないかと思います。特別支援学校以外では、特別支援教育コーディネーターも授業をもち、担任をしています、福祉との連携を誰がどのようにしていくのか、学校職員の働き方改革を踏まえたモデルが出てきて欲しいと願っています、管理職も、今や担任に

入る時代です。管理職の休日出勤も多く、学校は手一杯の印象です。また、学校職員は、相談支援事業所をはじめとした福祉サービスや関係機関を知らない方も多いです。SSWのいる学校は、連携しやすいかもしれませんが。教育ではなく、福祉の方、またはその両方に精通する方が必要なのかもしれません。医療的ケアも含め、福祉との連携がうまく進むことを願っています。

○教育と福祉、実際に連携して行くのは主に学校になるかと思うが、現在のままではなかなか進んでいかないと感じた。行政が教育委員会と福祉担当部署の協力体制を整えていきたい。

○切れ目ない支援のために、一職員として何ができていないか、またできることは何か考えることができました。しかし、一個人が動いてもなかなか理解いただけない事態になることも考えられます。通級担当としては、引き継ぎについて各校で対応するより、市内で統一して動いた方が良さだろと思うられるからです。市内の担当者が集まる機会を通じて、連携について検討したり、考えを共有してみたいと思えました。ありがとうございました。

○「連携」というのが一貫して話題になっていたかと思いますが、意識しているつもり、知っているつもり、であったことが改められました。個別の教育支援計画は、自分で書いてきましたし、記載の助言もしてきましたが、丁寧にご説明いただき、認識が変わりました。引き継ぎについても、自市のスタイルしかわからなかったものが、他市の状況と今日の皆さんのお話を踏まえて、よりよい形に整理していく可能性と必要があると感じました。このような学びの場を提供していただき、毎年感謝しております。ありがとうございました。

○看護学部の教員ですが、地域での連携や学校間の継続的な申し送り、そして、PDCAサイクルにより、個別性を重視した実施の評価が必要であると思われます。

○始めて参加しました。初心に戻ることもでき、良かったです。

○講演とシンポジウム、良かったです。ありがとうございました。

○大変勉強になりました。オンラインの良さもありますが、次年度以降もぜひ、対面で実施も継続していただけるとありがたいです。

(2) 今後に向けて

①来年度の参加

ぜひ参加したい	50%
参加したい	50%
参加しなくてもよい	0%
参加しない	0%

回答者全員から、参加したいという思いを抱いていただいたと言えます。

②企画について

次年度以降の企画について意見をいただきましたので記載します。

- 「個別の教育支援計画、個別の指導計画の活用」や「保護者との連携」
- 愛着に課題があるお子さんが増えていて、対応に苦慮しています。研究者、学校、養育園などの福祉の現場などの実際を教えてください。
- 幼稚園や保育面からの引き継ぎに個別の支援計画を使っている事例があれば知りたい。
- 相談支援事業所と学校連携についても聞いてみたい。
- 「インクルーシブ」の実態を踏まえた良し悪しと、目指すべき方向についてなど

IV まとめと次年度へ向けて

1 参加者について

2022年からの3年間の参加者について、下の表にまとめた。

表 フォーラム参加者の人数

年度	副題	全体	対面	オンライン
2022	I C Tで特別支援教育が変わる	147	48	99
2023	「通常の学級」とつながる「特別支援学級」・ 「通級による指導」の実践	123	49	74
2024	学校間等の切れ目ない支援の継続を目指して ～何をつなぎ、どうつなぐのか～	93	37	56

表から分かるように、参加人数は減少しています。しかし、2020年度以前は、100名弱で推移してきたとのことでした。

コロナ禍に於いて、研修会等が制限された中で、ハイブリット型の研修会を継続して行ったことの意義は大きかったと思われます。徐々にコロナの影響も薄れ、一般の研修会が増えました。そして今年はコロナ禍以前の数に戻りつつあるのかもしれませんが。

研究主題は「学校間等の切れ目ない支援の継続を目指して」とし、副題で～支援をつなぐ：何をつなぎ、どうつなぐのか～を示してきました。その内容はどうだったかの吟味も必要です。学校間でどのように連携し、支援を充実させていくかは、今日的な課題であり、前年とまでの参加者からも要望が多かったものでした。当初、幼保と小学校、小学校と中学校、中学校と高等学校、それらの校種と特別支援学校など、様々な連携を考えましたが、限られた時間でのシンポジウムにおいて視点が分散してしまう恐れがあると考え、今回は小学校と中学校、そして小中の利用者が多い放課後等デイサービスの3者に絞り込んで、意見交換することにしました。特に小学校からの参加者が多く、とても好評であった半面、特別支援学校や高等学校からの参加者が少なくなった要因でもあるかもしれません。高等学校の通級による指導が導入されて以来、高等学校における特別支援教育に焦点を当てることも重要と考えます。次年度のテーマを考える際に、改めての検討が必要であると思われます。

2 実施について

(1) 実施時期

10月の最終週末の土曜日に実施という日程でこれまで実施してきており、大学内の行事日程との関係上、引き続きこの時期に実施することとしたいと思います。また、千葉県教育委員会の諸研修会との重なりについては、この日程が定着する中で、相互に大きな影響を受けているとは言えないと思われます。

(2) 実施の形態

① テーマ等

今年度、これまでの「未来の特別支援教育を考える」という大きなテーマから、「学校間等の切れ目ない支援の継続を目指して～支援をつなぐ:何をつなぎ、どうつなぐのか～」と変更しました。参加者数は減少したものの、アンケート上の評価も高かったことを考えると、一定の成果を上げることができたと言えます。

この考え方を継続するのか、例えば「第4期教育振興基本計画」の流れを踏まえた大きなテーマ設定し、その中で副題としてのテーマ設定をするのか検討する必要があると思われます。

② 実施の構成

対面とオンラインを併用したハイブリッド型の研修として実施することにより、遠方の方の参加も保障することができました。今回は、バリアフリー等の観点から、会場となる教室を平坦でアクセスしやすい会場に変更しました。以前よりもコンパクトな部屋となりましたが、講演者やシンポジストにも近く、意見交換もダイレクトな行うことができ、好評でした。また、手話通訳を導入したことにより、特別支援教育のフォーラムである意識を高めることができていると思われます。

どちらについても継続実施とする方向で検討を進めたいです。

3 次年度へ向けての課題等

本学と特別支援教育課に共通する課題ですが、人事異動等に伴い担当者が変わることがあるので、年度末迄には反省をしっかりと実施し、各担当部署で毎年引継ぎを十分に行い、年度始め早々には、改めての共通理解を図ることが重要です。

いずれにしても、大学と県教育委員会が共催する形での特別支援教育に関するフォーラムは全国的には稀な取り組みであり、「特別支援教育の聖徳」を周知していただく重要な機会であることから、毎年十分に準備を進めることが重要です。

聖徳大学教職実践センター年報 投稿規程

I 年報

- 1 聖徳大学教職実践センター年報（以下、年報と略す）は、聖徳大学並びに聖徳大学短期大学部に所属する者が行った実践研究・報告を発表する研究年報であり、毎年1回年度末に刊行される。
- 2 年報は、学内に配布するのみならず、広く、他大学・研究機関等に寄贈する。
- 3 年報の編集は、年報編集委員会が行う。

II 投稿資格

- 1 原則として、本学専任教育職員とする。ただし、その推薦に基づき非常勤教育職員も投稿することができる。
- 2 共同研究者（共著者）は、本学所属以外の研究者であってもよい。
- 3 その他、教職実践センターの活動に協力した者で、年報編集委員会が認めた場合に限り、学外の研究者も投稿することができる。

III 投稿論文及び資料

- 1 投稿論文は、投稿者自身のオリジナルな実践研究に基づくもので、未発表のものに限る。ただし、すでに口頭で発表していても、その旨明記している場合は可とする。
- 2 内容は、実践研究・報告である。ただし、別途に、本学教育職員の実践研究活動に関連した報告等を資料として掲載することができる。
- 3 人を対象とした研究報告は、原則として「聖徳大学ヒューマンスタディに関する倫理委員会」の審査を受け、研究倫理に配慮している旨を本文中に記載する。
- 4 実践研究・報告及び資料の掲載の可否は、年報編集委員長が決定する。
- 5 掲載が決定した実践研究・報告について、受理決定証明書を年報編集委員長が発行することができる。

IV 申し込み及び提出期限

- 1 投稿の申し込み及び原稿の提出期限は、年報募集案内その他で知らせる。
- 2 投稿の申し込みは、執筆者（共著者を含む）、表題（仮題にても可）、原稿の予定量などを添えて申し込む。

V 投稿方法

- 1 原稿は横書きを原則とする。
- 2 原稿の量は、題名、執筆者名、要旨（和文の場合は400字以内、英文の場合は250語以内）、キーワード（5個以内）、本文（文献、書誌リスト、注、表、図・写真等）

を含め、刷り上がり 8～12 ページ程度を標準とする。

- 3 原稿の書式は、年報編集委員会が定める投稿フォーマットに従うこと。

VI 査読

- 1 年報編集委員会が必要と認めた場合は、編集委員会以外の本学専任教育職員の適切な者に査読を依頼することができる。
- 2 査読者は、実践研究・報告の表記、内容に関して助言することができる。
- 3 投稿者は、助言に基づき原稿に加筆・修正をするものとする。
- 4 査読後の完成原稿の訂正は認めない。

VII その他

- 1 この規程の改廃は、運営委員会の議を経て学長が行う。

附則

この規程は、平成 31 年 4 月 1 日から施行する。

附則

この規程は、令和 6 年 6 月 7 日から施行する。

【編集委員】

河村 久・玉懸 元・北畑 彩子

教職実践センター年報

令和 6（2024）年度

発行日 令和 7 年 3 月

発行者 川並 弘純

発行所 聖徳大学教職実践センター

〒271-8555 千葉県松戸市岩瀬 550

電話 047-365-1111（大代）



SEITOKU
UNIVERSITY