関東短期大学紀要

第 59 集

＜論文＞
保育者養成校における学生の言語発達理解の現状を通して考えるカリキュラムマネジメント
－「保育内容言葉」と「保育の心理学」の連携の検討－
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・中野真樹・松尾由美（１）

＜研究ノート＞
乳幼児期の子どものインターネット・ゲーム利用（１）－家庭における利用実態－
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・松尾由美・桑原千明（13）

乳幼児期の子どものインターネット・ゲーム利用（２）－保護者の関わり状況－
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・桑原千明・松尾由美（22）

幼稚園教育実習における「教育実習指導」と日本語表現科目との教科横断の必要性－実習日誌の記述指導を中心として－
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・中野真樹・塚越亜希子（30）

＜実践報告＞
ピアノ学習における連弾の可能性－本学の授業実践を通して－
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・吉田めぐ（42）

＜研究時評＞
幼児の歌唱指導に必要な指導者の技術に関する考察－幼児が無理なく歌える声域について－
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・久保田和子（51）

＜付設機関活動報告＞
平成 28 年度　ヴェルボトナル言語教育研究所活動報告・・・・・・・・・・・・・・・・(64)
平成 28 年度　こども研究センター活動報告・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・(65)

2017.3

関東短期大学紀要　第 59 集　2017　pp. 1~12

保育者養成校における学生の言語発達理解の現状を通して考えるカリキュラムマネジメント

―「保育内容言葉」と「保育の心理学」の連携の検討―

中　野　真　樹
松　尾　由　美

１．はじめに

短期大学での保育者養成の最も大きな課題の一つは、2 年間という限られた短い期間の間に、保育者として必要な知識を習得し、その知識を保育実践に活用していく力を身に着けることが求められることであろう。横沢ら(2016)が指摘するように、各科目での学びを確実に定着させ、様々な科目での学びを連携させながら積み上げていくためには、カリキュラムマネジメントが必要不可欠である。

１．１　本学の現状と課題

本学の学生の特徴として、各科目での学びが定着しておらず、学習内容を学習者が主体的に関連させていく力が不足していることが指摘されている(松尾 2016)。したがって、学習者自身が、各科目での学びを自発的に関連させることを期待するのではなく、教師側があらかじめ、体系的なカリキュラムマネジメントを行い、各科目の関連性を明示した上で、各科目で学ぶべき事柄と、教科横断的に学ぶ事柄を整理して、教授することが求められる。

また、実習指導の中で、日誌を記述する際、発達的な視点を持って子どもを観察することができないという課題が見られる。実習生の実習日誌の分析を行った権藤(2007)においても、子どもに関する記述は多いものの、その多くが表面的な子どもの行動や様子の記載であり、実習生にとって発達や子どもの内面などを細かく観察・記録することが難しいことが指摘されている。子どもの発達は、各保育内容の領域、保育の心理学、保育内容総論など、複数の科目において、繰り返し学習しているはずであるが、知識の定着、活用が難しいことが推察される。したがって、子ども理解に不可欠な子どもの発達の理解を深めるためには、カリキュラムマネジメントを実施し、科目横断的な授業計画を立案することが有効であると考えられる。しかし、現状としては、各科目の担当者がそれぞれ授業計画を立案しており、各科目で学ぶべき事柄の明確化や、科目間の連携がなされていない状況である。

１．２　保育者養成校におけるカリキュラムマネジメントに関する先行研究のまとめ

養成校におけるカリキュラムマネジメントに関する先行研究としては、保育者養成カリキュラムにおいて、科目同士の連携を図るためのシラバス調整に関する研究である、野尻ら(2014)がある。これによると、主要科目の担当教員の協議により、講義内容の時期調整や他科目との連携を行うことで、より質が高く学生の学習状況やニーズに合わせたカリキュラムが作成できる可能性を示唆している。

カリキュラムマネジメントに関する各養成校の具体的なとりくみを紹介するものとしては田中ら(2013)がある。養成校の実習指導に関するカリキュラムマネジメントに関する報告としては村田(2016)がある。また、教科科目横断に関する研究として、担当領域の異なる複数人の教員で１科目を教えるティームティーチング方式の実践を紹介し、科目間での学びの積み重ねによる５領域への理解の深化を目的とするカリキュラムマネジメントとその効果について研究する横沢ら(2016)がある。同様に、昆虫を題材とした５領域を横断した学習のとりくみの紹介として、渡部ら(2016)がある。このほかに、保育科目の横断的かつ総合的な学びの必要性について、「保育内容総論」科目を中心にその現状と課題について言及した徳本(2015)がある。本報告もまた、この保育科目の横断的な学習について述べるものである。

２．本報告の目的

これまで、いくつかの科目での科目を越えた連携に関する報告がなされているが、子どもの発達に関する科目横断的な教育プログラムや実践に関する報告は行われていないようである。そこで、本報告では、来年度以降、保育者養成校における学生の子どもの発達の理解を深めるための科目横断的な取り組みを実践するにあたり、カリキュラムマネジメントに活用するための基礎資料を得ることを目的とした。具体的には、本学学生の子どもの言語発達に対する理解について調査を行い、本学の「保育内容・言葉」と、「保育の心理学」の間の科目横断的な取り組みの可能性について議論する。

「保育内容・言葉」は５領域の科目の１つとして、幼稚園教育要領・保育所保育指針にもとづく保育観を学び、その保育現場での実践や他の領域との連携について学習した後、言語学分野の知見をもとにしたこどもの言語獲得・言語発達について学んでいくこととなる。具体的には幼児、児童の音声・語彙・文法の獲得、発達と文字の活用について定型・非定型発達のそれぞれの事例を学習したのち、保育者としてこどもの言葉の学びにどのようにかかわり、支援していくかを検討する。その

後、絵本等の児童文化財について学び、その活用方法を習得していく。

保育の心理学は、1年生後期に行われる講義形式の「保育の心理学Ⅰ」と2年生前期に行われる演習形式の「保育の心理学Ⅱ」から構成される。保育の心理学Ⅰでは、こどもの発達にかかわる心理学の基礎を取得したうえで、こどもが人との相互的なかかわりを通じて発達していくことや､発達初期の経験の重要性について学ぶ。保育の心理学Ⅱでは、保育の心理学Ⅰで学んだ乳幼児の発達に基づき、発達援助の基本的な考え方を学び、保育における発達援助を修得することを目標にしている。

この2科目は、言語学と心理学というそれぞれの見地から、こどものことばの発達について教授している。その教授内容にも共通点が見られる。1年次後期に開講される「保育の心理学Ⅰ」、2年次前期科目である「保育の心理学Ⅱ」、2年次後期科目である「保育内容・言葉」の3科目を通して、1年半の間、継続して共通した学習内容があるということになる。そこで、それらの繰り返し学習の効果や、学習内容の定着度合いについて調査を行い、現状のカリキュラムマネジメントに関する課題を把握したい。

３．方法

（１）対象者と調査の手続き

2017年1月に、保育者養成短期大学で､「保育の心理学Ⅰ」を受講している1年生101名と､「保育内容・言葉」の授業を受講している2年生117名を対象に調査を行った。調査時点で、1年生は保育の心理学Ⅰ、保育内容総論等複数の科目で子どもの発達を学ぶ講義を受講しており、乳幼児の発達の基礎的な知識を習得していることが期待されている。一方、2年生は、保育の心理学Ⅱ、保育内容・言葉等の講義を受講し、発達に関する知識の理解に加え、発達の見通しを持って次の発達を促す指導計画を立案することや、各領域における発達と他の領域の発達との関連性を理解すること(例えば、運動発達が認知発達や言語発達につながること)が望まれる。

（２）調査項目

乳幼児の言葉の発達に関する知識を確認するために、言葉の発達に関するターム(喃語、二語文等)を問う項目、各発達的特徴が現れる順番を並び替える問い、言語発達と関連する他の発達に関する問いを尋ねた。調査項目の詳細を付録1に添付した。

（３）手続き

両学年とも、各科目(1 年生は保育の心理学Ⅰ、2 年生は保育内容・言葉)の学期末試験の前の 15 分間を使って、調査を行った。対象者には、授業改善のための研究に調査結果を用いること、データを用いる場合は個人の得点が明らかにならないよう全体的な分析を行うこと、また、各個人の調査データを本試験の加点とすることを、口頭と調査用紙上で説明した。

４．結果

（１）得点化

用語を答える問題(大問 1 と大問 3)では、正しい漢字もしくは仮名で回答していた場合、正答とし、学年別に正答者の割合を算出した。このとき、同じ現象にたいして 2 教科間で異なるタームを用いて説明をしていたものに関しては、そのどちらを記述しても正答とした。具体的には、「語彙爆発・語彙の爆発的増加期」「過拡張・拡張的用法」の 2 例である。また、発達が発現する順番を並び替える問題(大問 2)では、全て正しく並び替えられていた場合を正答とし、それぞれ正答者の割合を算出した。学年別の、各問の正答率を図 1-1～図 3-4 に示す。

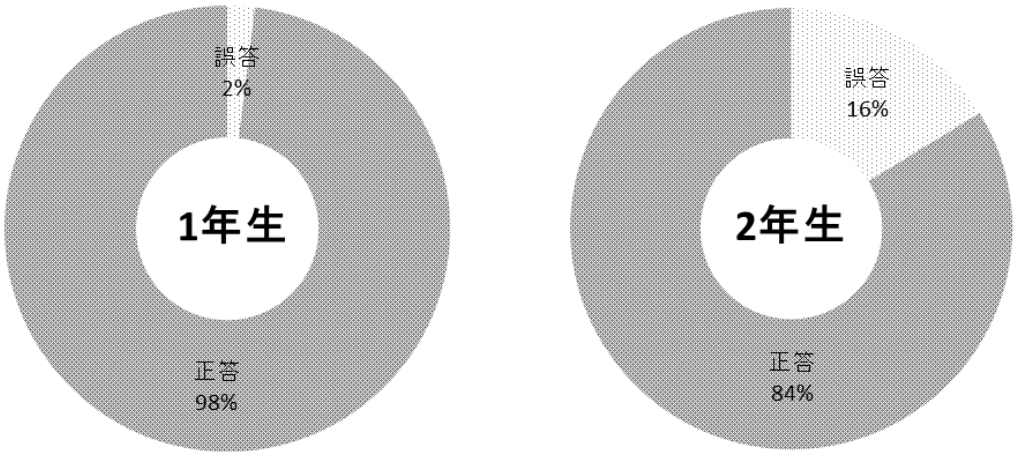


図 1-1　学年別「二語文」の正答率

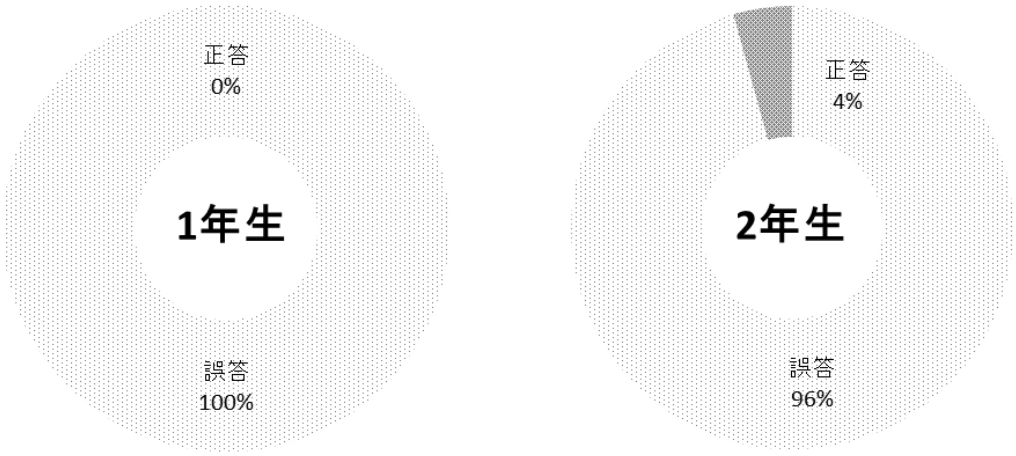


図 1-2　学年別「早期出現語彙」の正答率

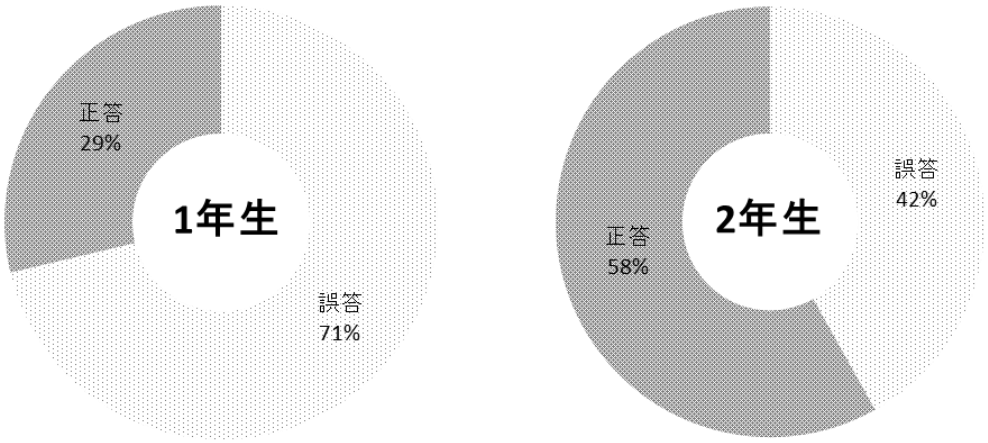


図 1-3　学年別「初語」の正答率

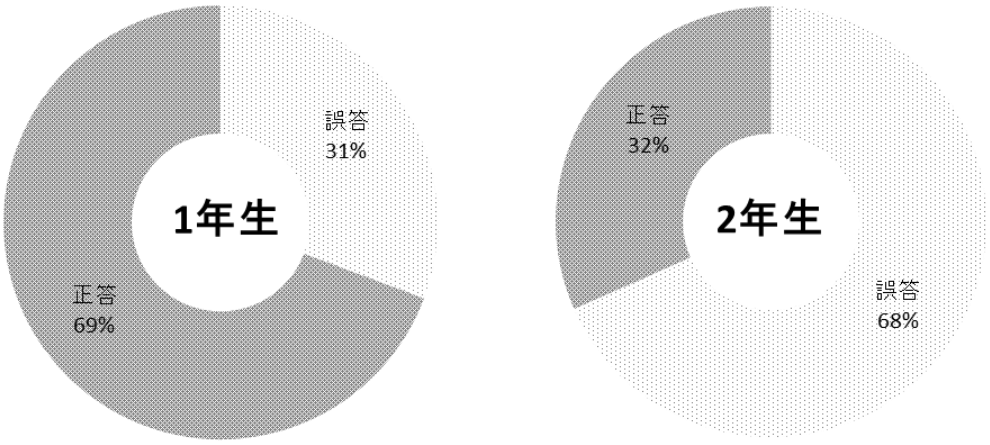


図 1-4　学年別「喃語」の正答率

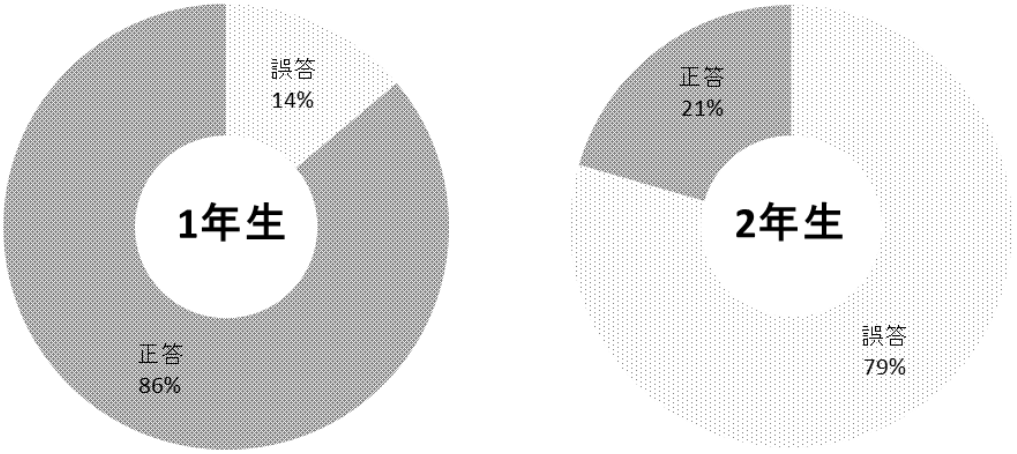


図 1-5　学年別「語彙爆発・語彙の爆発的増加期」の正答率

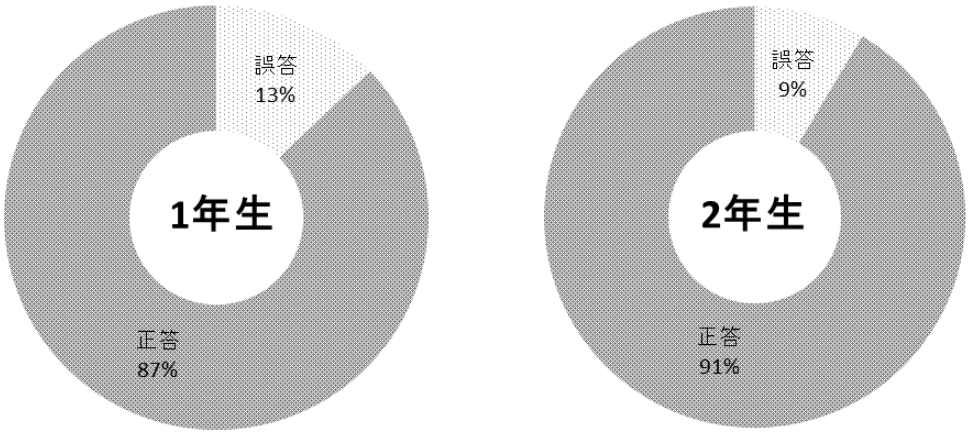


図 1-6　学年別「クーイング」の正答率

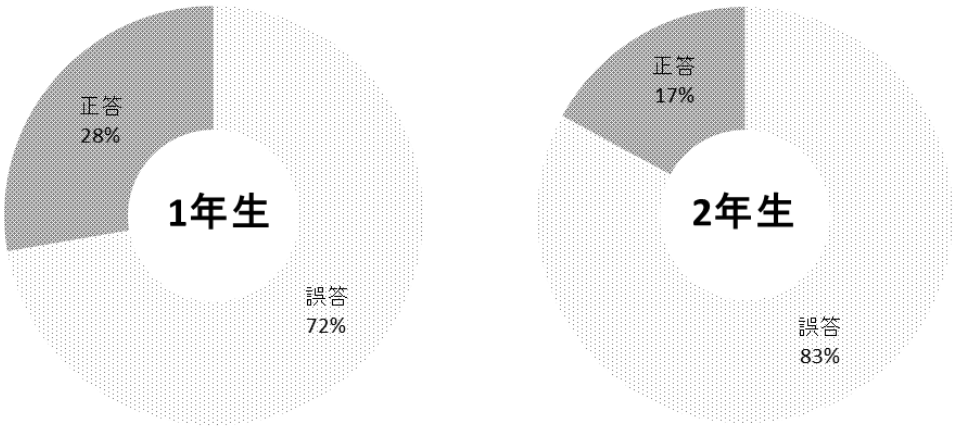


図 2　言葉の発達の発現順の並び替えの正答率

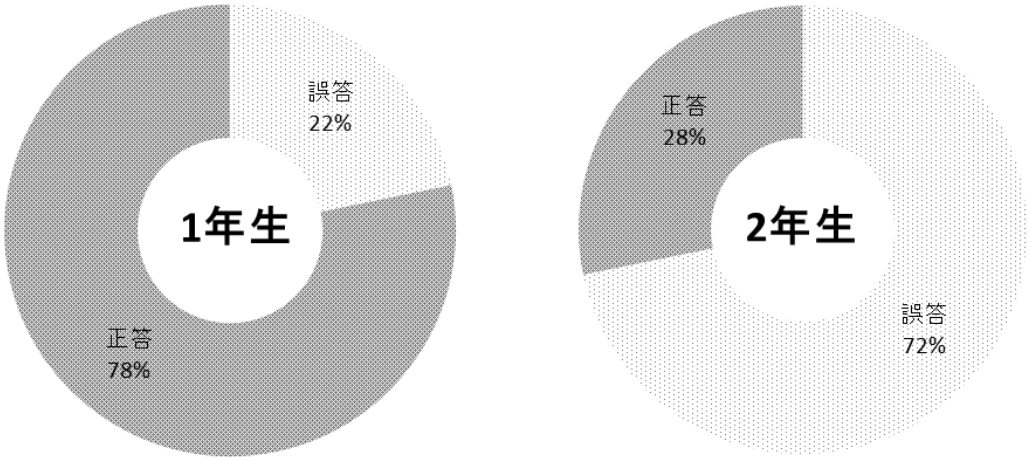


図 3-1　学年別「三項関係」の正答率

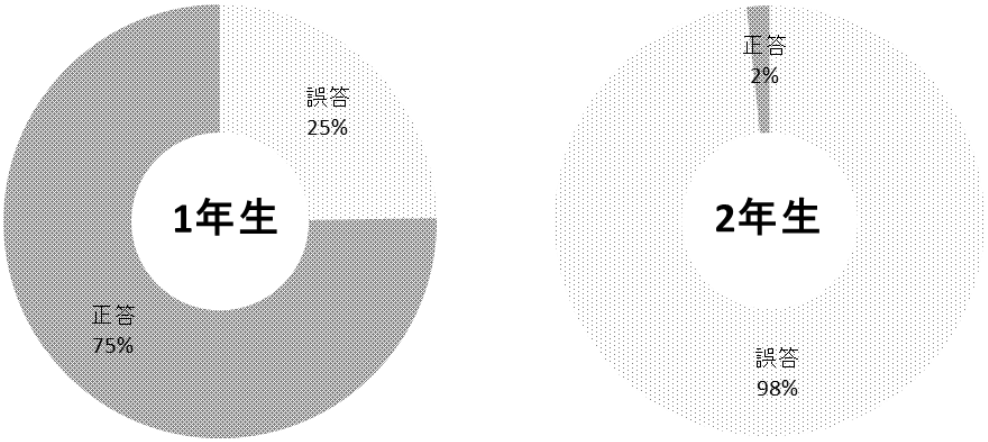


図 3-2　学年別「共同注意」の正答率

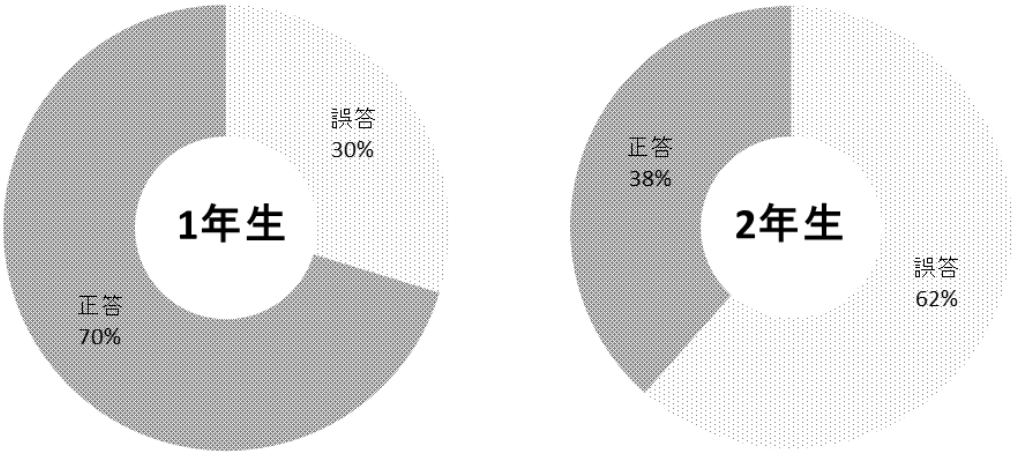


図 3-3　学年別「象徴機能」の正答率

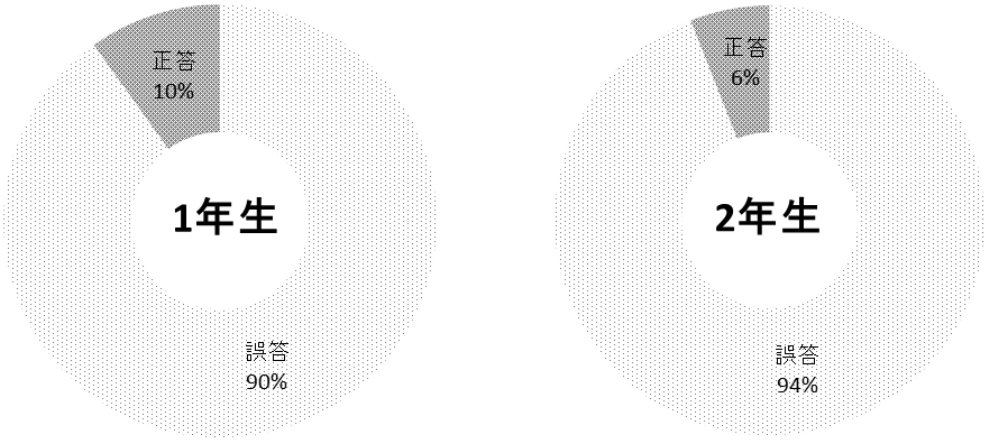


図 3-4　学年別「過拡張・拡張的用法」の正答率

（２）学年別の比較

各問への正答について 1 年生と 2 年生の正答者の分布を比較するために、マン・ホイットニーの U 検定を行った。この検定では、「2 群の母集団の分布は等しい」という帰無仮説が設定されている。分析結果を表 1 に示す。

その結果、言葉の発達に関するタームを問う大問 1 では、早期出現語彙、クーイング以外の二語文、初語、喃語、語彙爆発で、2 群間に有意差が見られ、両群で正答の分布に違いがあることが示された。すなわち、正答者の割合の分布から、二語文、喃語、語彙爆発では 1 年生の方が、初語では 2 年生の方が正答者の割合が高いことが示唆される。

さらに言葉の発達の発現順を並び替える問題では有意差は見られず 1 年生と 2 年

生の間で、全て正しく並び替えられた者の分布に違いは見られなかった。

言葉の発達に関わる他の領域の発達に関する問いでは、過拡張でのみ有意な効果が見られず、他の三項関係、共同注意、象徴機能では有意差が見られた。正答者の分布の割合を見てみると、いずれの項目も 2 年生より、1 年生の方が正答率が高いことが示された。

表 1　マン・ホイットニーの U 検定の結果

項目	検定統計量 U	検定統計量 Z	有意確率
二語文	5066.00	-3.55	p<.001
早期出現語彙	5656.00	-2.10	.04
初語	4171.00	-4.35	p<.001
喃語	3682.00	-5.54	p<.001
語彙爆発	2031.00	-9.65	p<.001
クーイング	5653.00	-1.03	*n.s.*
発現順並び替え	5280.50	-1.88	*n.s.*
三項関係	2953.50	-7.35	p<.01
共同注意	1563.50	-11.27	p<.01
象徴機能	4027.50	-4.69	p<.01
過拡張・拡張的用法	5677.00	-1.07	*n.s.*

５．考察

５.１　調査結果から示唆される本学の課題

上述の通り、本調査の対象者である 2 年生は 1 年半にわたって継続的に言語発達に関する学びをしてきた。しかし、2 年生の正答率が低い項目が数多く見られ、発達に関するタームや知識が定着していない姿が見られた。2 年生で正答率が高い項目である「2 語文」「クーイング」「初語」はいずれも問題文の中に回答の手がかりが含まれていた。具体的には、2 語文を問う問題では「2 つの単語」、クーイングでは「クー、クー、と聞こえる音」、初語では「初めて意味のある言葉」というように、タームに含まれる言葉が問題の中で使われていた。したがって、ことばの発達に関する知識自体は記憶しており、思い出すための手がかりさえあれば想起できるという段階である可能性が示唆される。しかし、言語的な手がかりがなければ想起できないのであれば、こどもの姿を観察してその年齢における発達的特徴を思い出すこ

とは難しく、発達に関する知識を保育現場で活用できる段階には至っていないと言えるだろう。一方、語彙爆発・語彙の爆発的増加期については、問題中に手がかり(急激に語彙を覚える)があっても正答率が低かった。これは、同じ現象を保育の心理学と保育内容・言葉のそれぞれで異なるタームで教授していたため、学習者に混乱が生じ、知識の定着の妨げとなった可能性が考えられる。

また、繰り返し学んでいても、具体的なイメージを持つことが難しいタームについては知識が定着していない様子も見られた。「喃」は常用漢字外であり、日常的に使われる漢字ではない。さらに、喃語は乳児の様々な言語性を持った発音が含まれ、広範囲にわたる現象をさすタームであるといえる。このような特徴を持つため、繰り返し学んでいても喃語の正答率は低かったものと考えられる。同様に、過拡張・語彙の拡張的用法は、拡張ということば自体にもなじみがなく、さらにことばの意味を理解するためにはカテゴリー知覚や概念の階層構造に関する理解を前提としている。この前提を理解していなければ、単に拡張的用法を用いるこどもの姿(例えば、すべての動物をワンワンと呼ぶ)を説明されても、あることば(ワンワン)を別の概念(犬以外の動物)を説明する時にも拡張して用いているのだと理解することが難しい。そのため、そもそも理解できず、知識として覚えることができないものと考えられる。

さらに、1つの授業でしか扱っていないターム(早期出現語彙、三項関係、共同注意、象徴機能)はいずれも2年生の正答率が低く、1回の授業で扱っただけでは、ほとんどの学生にとって知識の定着には至らない可能性が示された。

発達の発現順の並び替えは1年生、2年生ともに正答率が低く、発達の見通しを持つことは非常に難しい様子が見られた。

５．２　課題を解決するためのカリキュラムマネジメント

本学の現状として、複数の科目でこどもの発達について教授する機会があるものの、それぞれの連携が不十分であり、学習者に対しても科目間の相補的な関係性を明示的に説明できていないという課題がある。また、2年間という限られた期間の中で、どのような順番で学んでいくことが効率的であるのかについての議論も十分になされているとは言いがたい。野尻ら(2014)が指摘しているように、講義内容の時期を調整し、他科目との連携を図ることで、学生の学習状況に合わせた質の高いカリキュラムが作成できる。本学においても、このようなカリキュラムマネジメントをおこなうことが急務であるといえるだろう。

前節で論じた通り、本調査から、本学の学生の言語発達理解に関して、繰り返し学習しても手がかりがないと想起できない、日常的・具体的でない事柄に関する知

識の定着が難しい、発達の見通しを持つことができないといった課題があることが示された。カリキュラムマネジメントを行うことでこのような課題が解決できる可能性がある。例えば、科目間で共通して学ぶ事項を洗い出し講義内で使用するタームを統一すること、科目間の関連性を明示し、様々な視点からこどもの発達を繰り返し学んでいることを自覚させることで、繰り返し学ぶことによる知識の定着が促進されると期待できる。さらに、実習も含めた学習の順番についても協議することで、実習で観察したこどもの姿と学んだ発達に関する知識を結びつけ、発達段階に合わせた指導計画の立案できる力を育てることにつなげていきたい。したがって、保育の心理学Ⅰ・Ⅱと保育内容・言葉の3科目の連携にとどまらず、他の保育内容科目や実習指導との連携も視野に入れなければならない。

６．おわりに

近年、保育者養成校をとりまくさまざまな社会環境の変化により、従来の保育者養成教育を改善しようという動きが盛んであり､そのような取り組みの一環として、カリキュラムマネジメントが注目されている。本学においても教科間の学習の積み上げが不十分である、実習での学びと学校の教科学習をうまく関連付けることができていない、卒業後のキャリア形成に学校での学びが十分に直結していない等のさまざまな教育上の課題を抱えており、カリキュラムマネジメントの必要性について話し合いが始まりつつある。そこで、教科間の横断的な学習の効果に着目し、現状の把握と今後の方向性の見通しをたてるために、幼児の言語発達の教授という授業内容に共通性をもつ2つの科目、「保育内容・言葉」と「保育の心理学」で教授した知識の定着度に関する調査を行った。その結果、2年次の後期においても、継続して学習しているはずの幼児の発達について、十分修得できていないこととその学びが保育の実践にも活用できていないだろうことが示唆された。これを受けて、発達に関連する教科の全担当教員間での議論や連携、教科学習のみならず実習や卒業後の保育現場といった実践の場におけるこどもの発達への理解や知識の充実を目指した授業計画等、多角的な論点を含めたカリキュラムの再構築のとりくみが求められている。

引用文献

権藤眞織(2007)「保育実習における実習日誌の記述内容と実習成績との関連：学生自身による日誌の内容分析学習を通して」『近畿大学豊岡短期大学論集』,4,pp.39-47
田中崇教・柴田玲子・井上範子・池内裕二・出木浦孝・小西博子・中村多見・山本

幾代・山田純子・田中弓子(2013)「『カリキュラムの考え方と特色』改訂をテーマとした保育学科ファカルティ・ディベロップメント活動の実施報告：保育者養成カリキュラムの構造化と教育責任の明確化に向けた新たな試み」『高松大学　研究紀要』,58・59 合併号,pp.183-197
徳本達夫(2015)「保育内容総論授業の現状と課題」『人間福祉研究』,13,pp.83-92
野尻美枝・大橋伸次・西田咲希・東由実(2014)「保育者養成におけるカリキュラム・マネジメントⅠ　カリキュラムマップをふまえたシラバス作成に向けて」『国際学院埼玉
松尾由美(2016)「オレンジリボン運動への参加は児童虐待への理解を深めるか：「教育・保育相談支援」の受講生を対象として」　『関東短期大学紀要』,58, pp.1-6.
村田恵子(2016)「保育士養成課程における施設実習指導の現状と課題：施設および養成校実習指導担当者への調査から」『就実教育実践研究』,9,2016,pp.69-77
横沢文恵・阿部弘生・奥山優佳・永盛善博(2016)「多角的・総合的視野をもった保育者の育成における一考察：＜子どもと遊び＞から教育実習へのつながり」『東北文教大学・東北文教大学短期大学部紀要』,6,pp.123-137
渡部美佳・佐藤邦子・大澤力(2016)「保育者養成校で学ぶ領域横断型学習に向けた基礎調査：「昆虫」を用いた取り組み」『東京家政大学研究紀要』,56,pp.167-171

関東短期大学紀要　第 59 集　2017　pp.13~21

乳幼児期の子どものインターネット・ゲーム利用（１）

―家庭における利用実態―

松　尾　由　美
桑　原　千　明

１．乳幼児期のメディア利用と家庭での取り組みの現状

昨今、子どものスマホ等メディアへの依存による悪影響が議論されている。例えば、公益社団法人日本医師会と日本小児科医会は子どもたちのスマホ利用に関する啓発ポスターを作成し、過度のスマートフォンの使用が子どもの発達(睡眠時間、学力、脳機能、体力、視力、コミュニケーション能力)に悪影響を及ぼす可能性を警告している（毎日新聞 2017 年 2 月 15 日記事)。

未就学児にとっても、スマートフォンやタブレット端末を通してインターネットやゲームを利用することは身近な活動である。ベネッセ教育総合研究所が 2013 年に実施した調査（ベネッセ教育総合研究所, 2014）によると、スマートフォンを日常的に利用している割合(ほとんど毎日、週に 3~4 日、週に１~2 日と回答した割合の合計)は、0 歳後半でも 4%であり、3 歳の 30.1%をピークに、その後、4~6 歳(4 歳：23.6%、5 歳：23.5%、6 歳：22.9%)では横ばい傾向にあることが示された。加えて、「ほとんど毎日」スマートフォンを利用している割合が最も高いのは 2～3 歳児であり、幼児以上に、乳児がスマートフォンを日常的に利用している姿が見て取れる。同様にタブレット端末においても、スマートフォンよりも全体の利用率は低いものの、3 歳(13.7%)をピークに利用者が増加し、4 歳時点で一時減少(11.7%)、それ以降再び増加傾向(5 歳：12.8%、6 歳：13.0%)にあることが示された。一方で、据え置き型ゲーム機、携帯型ゲーム機では、年齢が上がるにつれて一貫して利用率が増加していく傾向があった。

スマートフォンやタブレット端末、ゲーム機が乳幼児にとって身近な存在であるにもかかわらず、家庭の中でどのようにメディアと乳幼児が付き合っていけばよいのか、保護者は手探り状態であるように見える。上述のベネッセ教育総合研究所の調査では、子どもがよく見たり使ったりするアプリやソフトを、保護者が選ぶ基準として、「子ども自身が気に入っている」ことと回答した割合(あてはまるとややあてはまると回答した合計)が 84.6%と最も高く、次いで、子どもの年齢に合う(82.5%)、子どもにさせたい目的と合う(60.0%)と続いている。一方、製作者が信頼できる

(22.3%)、親向けに制作意図の説明がある(19.2%)、監修の先生がいる(8.7%)といったことを選択の基準にしている割合は低かった。利用する前に、子どもに与えるのに適しているのか、客観的な指標を用いて判断をしているというよりは、まずは子ども自身の選択に任せて利用させ、その様子を見ながら適しているか判断している姿が推察される。

また、上述のベネッセ教育総合研究所の調査では、家庭でのメディア利用のルールに関しても尋ねている。全般的に年齢が上がるにつれてルールを設定していく傾向が示された。年齢が低いほど、テレビ番組、ビデオ・DVD視聴、スマートフォン利用ともに、特にルールを決めていないと回答する割合が高い。それと関連して、見方の約束が守れなかったら注意をするという割合は年齢が高くなるにつれて増加する。一方で、メディアによってルールを導入し始める年齢にばらつきも見られる。各メディアを週に1~2日以上使ったことのある子どもの保護者のうち、テレビ番組やビデオDVD視聴では3割以上が1歳児から利用時間の長さを決めている一方で、スマートフォンの利用時間の長さを決めている家庭は、1歳児では17.6%、2歳児では25.4%と少ない。以上の結果から、子どもがメディア利用を開始する当初からルールを設定するのではなく、子どもの利用状況や、子どもの年齢や発達段階を考慮しつつ、ある程度の年齢や状況に達したらルールを導入し守らせるという家庭が多いと考えられる。しかしルールの導入やメディアに関するしつけについて、保護者の多くは配偶者の意見(57.9%)、自分の経験(39.9%)、ママ友・先輩ママの意見(37.2%)を参考に判断しており、幼稚園の先生や保育士の意見(12.7%)、医師の意見(8.1%)、保健師の意見(7.6%)、医院・診療所などに貼られているポスター(6.2%)等、専門家の意見を参考にしている人は数少ない(ベネッセ教育総合研究所, 2014)。メディア利用のルール設定に対する判断も子どもに与えるメディアコンテンツと同様に、自身や周囲の人の経験則に基づいて、手探りで試しながら行っているものと想像できる。

子どものメディア利用に関する判断材料がない中で、保護者がそのための情報を欲していることを示す調査結果もある。第一子に未就学の子どもを持つ保護者を対象にした調査（子どもたちのインターネット利用について考える研究会, 2017）では、保護者は情報機器が及ぼす子どもの発達への悪影響の有無(54.7%)や子どもへの節度ある使わせ方のコツ(39.3%)に関して知りたい等、子どもとメディアの関係に対する関心は高いものの、実際にこのようなことを学ぶ機会に参加した経験がある者の割合は半数以下であることが示された。また、学ぶ機会を得た場合にも、「実行できそうにないルール作りが提案されていた」、「家庭での取り組みに役立つ具体的な情報に欠けていた」、「情報量が多くて読む気が起きなかった」といった評価から、

啓発活動で発信された情報がうまく家庭での取り組みに活用できていない現状があり、保護者が試行錯誤の中で子どもとメディアを関わらせざるを得ない実情が見て取れる。

以上の議論から、家庭で子どもにメディアに関するしつけをどのようにしたらよいのか、保護者の経験則ではなく、研究知見に基づく有効な方法を具体的に保護者に伝える必要性があると考えられる。しかし、乳幼児期における家庭でのメディア利用に関するしつけに関する研究は数少ないのが現状である。

２．子どものメディア利用への保護者の関わり方に関する先行研究

保護者が子どものメディアとの接触経験を制限したり、コントロールしたりするための取り組みのことは、Parental Media Mediation(親のメディア利用への介入行動)と呼ばれ、一般的に①積極的指導(active mediation)、②制限的指導(restrictive mediation)、③共視聴(co-viewing)/共利用(co-using)の 3 種類に分類される（Valkenburg et al., 1999）。①積極的指導とはメディアのコンテンツを子どもに説明したり、コンテンツに対する意見を伝えようとしたりする取り組みであり、一方、②制限的指導とはメディア使用量やコンテンツを制限する取り組みである。禁じられることで、禁止事項に対するより魅力が高まったり、保護者への反発が高まったりするため、年長の子どもにとって制限的指導よりも積極的指導の方が有効である可能性が示唆されている（松尾, 2013）。③共視聴/共使用とは、保護者が、子どもがメディアを利用している時にそばにいて一緒にメディアを視聴したり、利用したりすることである。

乳幼児の保護者を対象にしたメディア利用への介入行動に関する研究は数少なく、乳幼児の保護者がどのようにメディア利用への介入行動を行えばよいのか、また、介入行動が子どものメディア利用や発達にどのような効果があるのかについてはほとんど研究されていない（Piotrowski, 2017）。

そのような状況の中で、親のメディア利用への介入行動と子どものメディア利用との関連を検討した研究はいくつか存在する。Piotrowski (2017) が行った 3~8 歳の保護者を対象にした調査では、制限的指導が TV の視聴時間の減少と、積極的指導が TV 視聴時間の増加と関連があることを示した。また、肯定的な影響を及ぼしうるメディアコンテンツに触れることを促す積極的指導がゲームの利用時間の増加と関連したが、制限的指導や悪影響を及ぼしうるコンテンツを避けるように促す積極的指導とゲームの利用時間との間には関連が見られなかった。また、テレビだけでなく、インターネットに接続する機器の利用に注目した調査も行われている。

Nikken ＆ Schols (2015) は、オランダで 0~7 歳の子どもを持つ保護者 896 名を対象にオンライン調査を実施した。その結果、監督(子どものメディア利用を見守る等)、共使用、積極的指導、制限的指導、技術的制限(利用できるコンテンツを制限するためにあらかじめフィルタリングをかける等)のいずれも、教育ゲーム(例：教育的な算数や単語ゲーム、お絵かき、パズル)の利用頻度を高めるという正の相関関係があることが示された。また、技術的制限と、ソーシャルメディア(メールやチャット、ソーシャルメディア)の利用頻度との間にも有意な正の相関関係が示された。しかし、アクションゲームや、受動的な娯楽(YouTube 視聴等)のための利用頻度と介入行動との関連は見られなかった。さらに、共使用、積極的指導、制限的指導、技術的指導の頻度が多いほど、子どものメディアスキル(アプリを自分で始める方法を知っている、インターネットの中のあるウェブサイトを見つけられる等)が高いという正の関連も見られた。しかし Piotrowski (2017) も、Nikken ＆ Schols (2015) も、1 時点の調査のため、親のメディア利用への介入行動が子どものメディア利用に影響を及ぼしたのか、子どものメディア利用が親のメディア利用への介入行動に影響を及ぼしたのか(すなわち、子どもがよくメディアを利用するのでメディア利用への介入行動を行わなければならなくなった)、因果関係の方向性は不明である。

因果関係を推定するために縦断調査を行った研究として、Hnatiuk et al. (2015) がある。生後 4 か月の乳児を持つ子どもの母親を対象に、15 か月間の間隔を空けて、2 回の縦断調査を行った。その結果、生後 4 か月時、19 か月時、両時点で子どもの TV 視聴を制限することに対して一貫して自己効力感が高い、もしくは 2 時点の間で自己効力感が上昇した場合、生後 19 か月時点での子どもの TV 視聴時間が短いという結果が見られた。

乳幼児の保護者のメディア利用への介入行動と子どものメディア利用との関連に関する研究知見は乏しく、また得られた結果も一貫していない状態であるように見える。さらに、発達段階別に有効な介入行動や、介入行動が子どもの発達に及ぼす影響について検討した研究は見当たらない。そのため、既存の研究成果をもとに、どのような保護者のメディア利用への介入行動が乳幼児に有効なのか発達段階に合わせて保護者に提言することは難しい。したがって、今後は、発達段階ごとに、どのようなメディア利用への介入行動が子どものメディア利用や発達に有効なのか、その因果関係を明らかにする研究を実施することが求められる。

３．本報告の目的

保護者のメディア利用への介入行動が子どものメディア利用や発達に及ぼす影響を検討するためには、各発達段階に合った介入行動の調査項目を作成することが必要不可欠である。Chen et al. (2013) によれば、子どもの年齢によって、各項目への回答傾向が異なることが指摘されている。例えば、3~5 歳の子どもを持つ保護者よりも、5~8 歳の子どもを持つ保護者の方が、登場人物がすることがなぜ悪いのか指摘する頻度を多く回答する傾向にある。一方で、5~8 歳の子どもを持つ保護者よりも、3~5 歳の子どもを持つ保護者の方が、子どもが見ることのできる TV 視聴量を制限する頻度を多く回答する傾向にあった。

加えて、昨今急速に普及が広まったタブレット端末や携帯型ゲーム機等、個人利用が前提であり、保護者は子どもが何をしているのか把握しにくく、介入しにくいため、テレビや DVD・ビデオ視聴とは異なるインターネットやゲーム利用特有の課題や、介入行動があるのかどうかについても検討する必要がある。

したがって、各発達段階に適切な介入行動を明らかにするためには、保護者が乳幼児の子どものメディア、とりわけ、インターネットやゲーム利用に関してどのような困りごとを抱え、実際に家庭で子どものメディア利用に対してどのような取り組みを行っているのか、実態を把握した上で、乳幼児期特有の介入行動を洗い出すことが必要であろう。そこで本報告では、乳幼児の保護者を対象にした調査を実施し、乳幼児の保護者が抱える子どものインターネットやゲーム利用に関する困りごとやそれに伴う不安なことを明らかにした(本報告)上で、次の報告において（桑原・松尾, 2017）、このような困りごとに対して、家庭ではどのような取り組みを行っているのかその実態を明らかにしようとする。

４．方法

（１）調査対象者と手続き

2016 年 5 月に群馬県内のこども園 5 園に通う子どもの保護者に、園を通じて調査用紙を配布した。278 名(男性 19 名、女性 251 名、無記入 8 名)が回答した。回答者が回答した「調査用紙を持ち帰った子ども」の平均月齢は 44.05 か月であった。調査は無記名で行われ、調査への協力は任意であること、得られたデータは厳重に管理し研究目的以外の利用はしないこと、調査用紙への記入および提出により、本調査へのご協力に同意を得たものとすることを、紙面にて説明した。

（２）調査の内容

回答者の年齢、性別、子どもの数、調査用紙を持ち帰った子どもの月齢の他、子どものゲームやインターネット利用で困っていることや不安なことがあるか、あれば自由に記述するよう求めた。

５．結果

（１）子どものゲーム・インターネット利用に関する不安や困りごとの分類

調査用紙を持ち帰った子どものインターネットやゲームの利用で困っていることやそれに伴う不安なことに関する自由記述のうち、「ない」「特にない」「まだ使っていない」等困りごとや不安なことはないと回答したものを除いたのべ117件(1文が長いため複数の文節に区切って分析単位にしたものも含む)を分析の対象とした。分析は、心理学を専門とする著者2名がKJ法を援用した方法を用いて行った。自由記述回答を分類した結果をTable1に示す。

（２）乳幼児のゲーム・インターネット利用に関する不安や困りごとの現状

困りごと・不安の半数以上は、メディア依存に関するものであり、なかでも、長時間利用し続けてしまうことや、利用への衝動が高くいつでも利用したがることを挙げた回答が多かった。さらに、乳幼児においてもメディア利用に集中し過ぎている様子や、やめさせようとすると大泣きしたり不機嫌になったりするといった離脱症状、ゲームやインターネットに夢中になるあまり、食事や睡眠の時間が短くなるといった回答が見られた。離脱症状や、睡眠時間が短くなるといった他の活動との衝突は Griffith(1998)が指摘するインターネット依存の診断基準の一部に該当する。

次いで発達への影響を懸念する声が多く、とりわけ、視力の悪化を心配する声が多かった。視力発達への悪影響の懸念は子どもたちのインターネット利用について考える研究会が2016年に行った調査においても最も高く(59.2%)、保護者の心配の大きさがうかがえる（子どもたちのインターネット利用について考える研究会, 2017)。一方で、全体的な発達の遅れを心配する回答は4件見られたものの、日本医師会と日本小児科医会が悪影響を懸念している学力、脳機能、体力、コミュニケーション能力も含めた他の領域の発達への言及は見られず、悪影響を懸念する発達領域に偏りが見られた。

また全体からみると数は多くないものの(10.26%)、子どものメディア利用への介入行動に関する困りごとや不安についても言及が得られた。特にタブレット端末等タッチパネルで子どもが自由に触れている中で、意図せず不適切なウェブページに

飛んでしまうことや、不適切な画像が子どもの目に触れてしまうことへの懸念や、静かにさせるために利用を許可しているという現時点での利用のさせ方が正しいのかどうか戸惑っている姿が見られた。また、具体的にどのようにメディア利用に関するルールや約束を子どもと設定したらよいのか悩んでいるという回答もわずか(3.42%)であるが見られた。

Table1 子どものインターネット・ゲーム利用に関する困りごとやそれに伴う不安の分類

	カテゴリー	具体的記述	件数	割合(%)
A	**依存**		**72**	**61.54**
A-1	長時間利用	YouTube 等動画を見だすと際限なく見続ける	29	24.79
A-2	利用への衝動	スマートフォンを見つけると動画を見たいと言ってくる	23	19.66
A-3	没入(過集中)	声をかけても耳に入らず、夢中になっている	9	7.69
A-4	中止の困難	動画を見たがり、途中で終わりといってもなかなかやめない	8	6.84
A-5	離脱	やめさせようとすると大泣きする。不機嫌になる。	3	2.56
B	**発達への影響**		**16**	**13.68**
B-1	視力	目が悪くなったりしないか心配です	12	10.26
B-2	発達	見過ぎると発達の遅れを心配しています	4	3.42
C	**社会生活**		**12**	**10.26**
C-1	友人関係	ゲームをもっている友達と話がつたわらないこと	7	5.98
C-2	生活の乱れ	ゲームに夢中になって寝るのが遅くなったりしてしまう	3	2.56
C-3	きょうだい	姉妹で取りっこする	1	0.85
C-4	情動制御	一人でうまく操作ができず怒ってしまう	1	0.85
D	**介入行動**		**12**	**10.26**
D-1	利用の把握	見せたくない画像とかにとんでしまう。	5	4.27
D-2	ルール設定	どう時間を守らせるか。どう使い方について教えるか	4	3.42
D-3	利用状況	静かにしてほしい時など、使っていいよと言って与えてしまう	3	2.56
E	**悪用の懸念**		**3**	**2.56**
E-1	犯罪	詐欺など事件などに巻き込まれないか	2	1.71
E-2	課金	どんどん課金してしまいそうで心配	1	0.85
F	**漠然とした不安**	こんな時代になっていいのかなあ…と、考えさせられます	**1**	**0.85**
G	**その他**	古い機種を購入したためプレイストア利用ができない	**1**	**0.85**
合計			117	100

６．本調査のまとめと今後の課題

本調査の結果から、インターネット・ゲーム利用についてメディア依存に関する困りごとや不安を感じている乳幼児の保護者が圧倒的に多いものの、子どもへの介入行動については困りごととしてそれほど意識していないことが示唆された。ベネッセ教育総合研究所等これまでの調査結果と合わせて考えると、困りごとはあるものの、自身や周囲の人の経験に基づき、子どもの様子を見ながら試行錯誤で対応している様子が推測される。また、発達への悪影響も懸念しているものの、視力以外では具体的にどのような悪影響がありうるのか自体、想像することが難しいと考えられる。

どのようなメディア利用への介入行動が子どもの発達やメディア利用に有効であるのか、また各発達段階に適切な介入行動はどのようなものかを明らかにする研究が進むことで、これら保護者の困りごとや不安感を解決する手助けとなる情報を提供できるものと考えられる。

引用文献

ベネッセ教育総合研究所 (2014). 第 1 回乳幼児の親子のメディア活用調査報告書< http://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail1.php?id=4105 >(2017 年 3 月 30 日)

Chen, T-A., O'Connor, T. M., Hughes, S. O., Frankel, L., Baranowski, J., Mendoza, J. A., Thompson, D., & Baranowski, T. (2013). TV parenting practice: is the same scale appropriate for parents of children of different ages? *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity,* **10**:41.

Griffiths, M. D. (1998). Internet addiction: does it really exist? In Gackenbach, J. (ed), *Psychology and the Internet*. New York: Academic Press, pp. 61–75.

Hnatiuk, J. A., Salmon, J., Campbell, K.J., Ridgers, N. D., & Hesketh, K. D. (2015). Tracking of maternal self-efficacy for limiting young children's television viewing and associations with children's television viewing time: a longitudinal analysis over 15-month. *BMC Public Health,* **15**:517. < https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-015-1858-3>(2017 年 3 月 30 日)

子どもたちのインターネット利用について考える研究会 (2017). 子どもたちのインターネット利用について考える研究会第八期報告書：低年齢の子どもとインタ

ーネット< http://www.child-safenet.jp/activity/2757/ >（2017 年 3 月 30 日）

桑原千明・松尾由美（2017）. 乳幼児期の子どものインターネット・ゲーム利用(2)：保護者の関わり状況　関東短期大学紀要, **59**, 22-29.

毎日新聞（2017）. スマホ警告ポスター「使うほど学力下がります」日医作製　2017 年 2 月 15 日電子版　<http://mainichi.jp/articles/20170216/k00/00m/040/043000c>（2017 年 3 月 30 日）

松尾由美(2013). 未就学児のインターネットメディア利用に保護者はどのようにかかわったらよいのか？：子どものメディア接触に対する保護者の指導方法に関する研究の現状と今後の課題　関東短期大学紀要, **56**, 61-70.

Nikken, P. & Schols, M. (2015). How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children. *Journal of Child and Family Studies,* **24,** 3423-3435.

Piotrowski, J. T. (2017). The Parental Media Mediation Context of Young Children's Media Use. In R .Barr, D. N. Linebarger (eds.), *Media Exposure During Infancy and Early Childhood.* New York：Springer, pp.205-219.

Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A. L., & Marseille, N. M. (1999). Developing A scale to assess three styles of television mediation: "instructive mediation," "restrictive mediation," and "social coviewing". *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, **43**, 52-66.

関東短期大学紀要　第 59 集　2017　pp.22~29

乳幼児期の子どものインターネット・ゲーム利用（２）

―保護者の関わり状況―

桑　原　千　明
松　尾　由　美

１．問題と目的

ベネッセ教育総合研究所（2014）は、乳幼児期のスマートフォン、携帯型ゲーム機の使用状況について調査をし、スマートフォンは２、３歳をピークにして 15～30%が「ほぼ毎日」から「週に１～２日」程度の使用があること、携帯型ゲーム機は年齢が上がるにつれて使用割合が上昇することを示した。また同調査において親子間のルールは、テレビ視聴について設定されている割合と比べて、スマートフォン使用について設定されている割合が低いことが示された（ベネッセ教育総合研究所，2014)。このような結果から、松尾・桑原（2017）でも示した通り、乳幼児期においてインターネット、ゲーム等が一定程度使用されている一方で、保護者が家庭における使用時の関わり方について模索している可能性があることが考えられる。そこで、家庭でのインターネット・ゲームの利用時の保護者の関わりについての示唆を得るための第一歩として、松尾・桑原（2017）とあわせて本調査では乳幼児期の子どもが家庭においてどのようにゲームやインターネットを利用しているのかを明らかにするために、乳幼児期の子どものゲーム・インターネット利用時の約束の実態について調査をすることとした。

２．方法

（１）調査対象者と手続き

調査対象は乳幼児期のこどもをもつ保護者 278 名であった。うち、インターネットについての回答が 136 名、ゲームについての回答が 142 名であった。対象者の詳細は以下の Table 1 通りである。手続きは松尾・桑原（2017）と同様である。

Table１　対象者の基本属性

	ゲーム				インターネット			
	女性	男性	不明	計	女性	男性	不明	計
20代	8	1	2	11	19	0	1	20
30代	94	7	1	102	88	4	2	94
40代	23	4	1	28	17	3	1	21
50代	1	0	0	1	1	0	0	1
計	126	12	4	142	125	7	4	136

（２）調査内容

調査は質問紙を用いて行った。まず対象者および子どもの基本属性を尋ねた。次に、インターネットもしくはゲームの使用の有無を尋ね、使用ありと回答した対象者に、使用時の約束の有無を尋ねた。さらに使用時の約束ありと回答した対象者に対しては約束の内容、約束を守るための工夫を、使用時の約束なしと回答した対象者に対しては約束をしない理由を自由記述で尋ねた。自由記述部分の結果の分析は、心理学を専門とする大学教員２名が KJ 法を援用した方法を用いて行った。

３．結果

（１）約束の有無

子どもがゲームを使用すると回答した対象者 50 名のうち、約束有と回答した対象者は 31 名（62.0%）であった。子どもがインターネットを使用すると回答した対象者 54 名のうち、約束有と回答した対象者は 31 名（57.4%）であった。年齢ごとの約束有無の現状は Figure１、２の通りであった。結果から、ゲーム、インターネットともに使用時に約束を決めている家庭が半数以上あることが明らかになった。

ベネッセ教育総合研究所（2014）は、スマートフォン使用時の複数のルールについて設定をしているか否かを尋ね、各ルールについて３歳から６歳で 30%～60%の親子間でルールが設けられているとの結果を得ている。この結果は、本調査の結果とほぼ同様と考えられる。

Figure 1　ゲーム使用時の年齢ごとの約束有無の現状

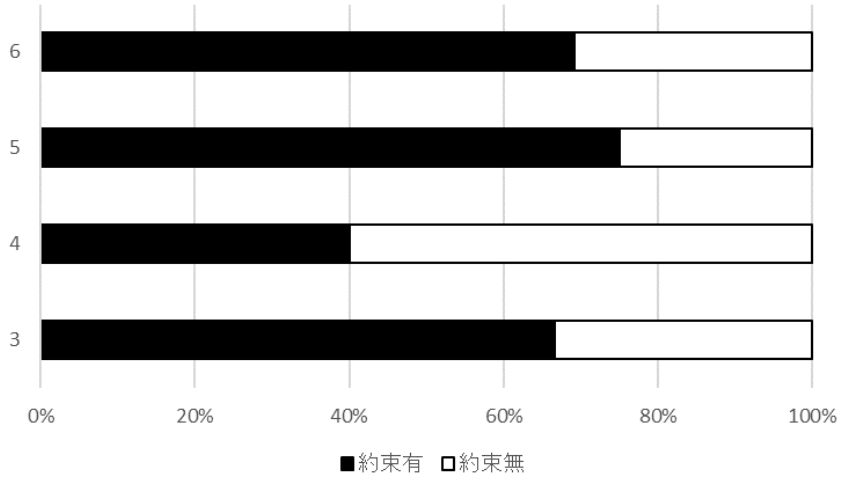
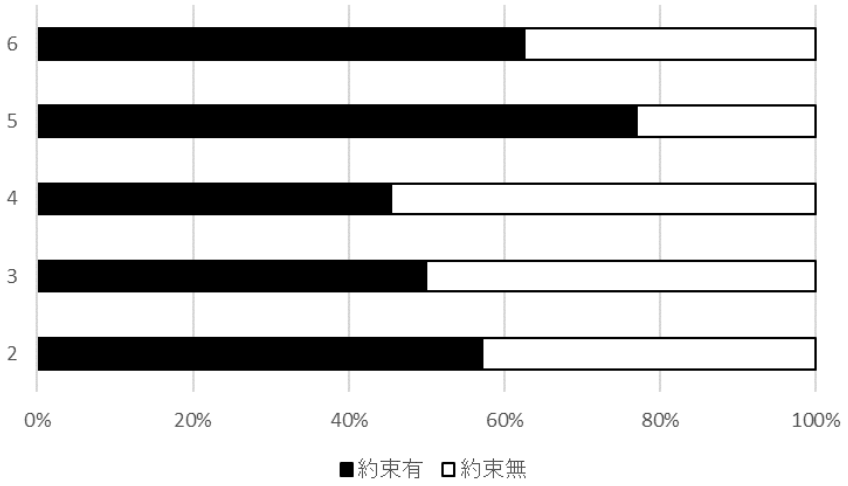


Figure 2　インターネット使用時の年齢ごとの約束有無の現状



（２）約束有家庭の現状

約束の内容

ゲーム使用時の約束の内容については 48 の記述があり、A.使用時間、B.回数、C.メディア全体使用量の制限、D.やるべきことの後、E.操作制限、F.視聴状況、G.状況制限、H.共視聴、I.コンテンツの制限、J.その他の 10 カテゴリに分類された（Table２）。インターネット使用時の約束の内容については 35 の記述があり、A.使用時間、B.回数、C.操作制限、D.状況制限、E.共視聴、F.親の指示の６カテゴリに分類された（Table３）。

Table２　ゲーム使用時の約束の内容

カテゴリ名	具体的記述	項目数	割合
A. 使用時間	時間を決めている/1回30分までにします	19	40%
B. 回数	1回（1日）に1つまで	3	6%
C. メディア全体使用量の制限	TVをたくさんみるならゲームはしない	1	2%
D. やるべきことの後	やる事は全てやってから	2	4%
E. 操作制限	お金のかかることはしない	2	4%
F. 視聴状況	あまり近くで見ないで離れて見る	2	4%
G. 状況制限	おともだちがいる時はやらない/ 土曜、日曜など保育園が休みの日に	11	23%
H. 共視聴	大人のいる部屋で	2	4%
I. コンテンツの制限	親の承諾したゲームのみ	1	2%
J. その他	兄弟と順番でやる	5	10%
		48	100%

Table３　インターネット使用時の約束の内容

カテゴリ名	具体的記述	項目数	割合
A. 使用時間	見てもよい時間10分/やる時間を決める	16	46%
B. 回数	見る回数は1回	7	20%
C. 操作制限	勝手にボタンやスイッチを押さない/操作するのは親	3	9%
D. 状況制限	歯磨きのときのみケータイで動画を見られる	5	14%
E. 共視聴	Youtube、ゲームをするときは必ず親と一緒にすること	1	3%
F. 親の指示	母親が終わりを告げたら「おわり」	3	9%
		35	100%

ベネッセ教育総合研究所（2014）においても、使用時間については、スマートフォンで３～６歳の 35～42%が、携帯型ゲーム機で５、６歳の 50%程度が親子間でルールを設定していたとの報告があり、使用時間は約束・ルールとして設定しやすい内容であると考えられる。また、本調査では時間に加えて回数という回答も見られ、ゲーム、インターネットとも、時間や回数といった幼児期の子どもでもわかりやすい内容で約束がされていると考えられる。また状況制限として分類された項目から、ゲームやインターネットが外出時などに子どもが遊ぶ道具として用いている可能性も考えられ、これはベネッセ教育総合研究所（2014）の結果とも一致している。なお、インターネットは相互作用をすることができるツールであるものの、使用する乳幼児からの発信に関わる約束は今回の調査では見られなかった。

約束の決め方

ゲーム使用時の約束の決め方については 39 の記述があり、A.設定した理由、B.設定した時期、C.子供への伝え方、D.設定した人、E.その他の５カテゴリに分類された（Table４）。インターネット使用時の約束の決め方については 26 の記述があり、A.設定した理由、B.設定した時期、C.設定した人の３カテゴリに分類された(Table５)。

Table４　ゲーム使用時の約束の決め方

カテゴリ名	具体的記述	項目数	割合
A. 設定した理由	長時間見るのを制限したいから	7	18%
B. 設定した時期	ゲーム使用を始めるときに。初めて1人で使わせる時に	3	8%
C. 子供への伝え方	本人に言い聞かせて/上の子の時からうちではそういうルール/説明は一応して、その都度言って聞かせる	9	23%
D. 設定した人	夫婦で話し合い/親/一緒に	18	46%
E. その他	ゲームの設定	2	5%
		39	100%

Table５　インターネット使用時の約束の決め方

カテゴリ名	具体的記述	項目数	割合
A. 設定した理由	長時間みていたため/全くやらせないとずーっと泣いていて家事が出来ないため	7	27%
B. 設定した時期	子どもが見るようになった時から	3	12%
C. 設定した人	親/子どもと話し合って/家族全員で	16	62%
		26	100%

ゲーム、インターネットとも、長時間使用などの困った出来事がきっかけとなって約束を決めている可能性や、使用を開始するタイミングに合わせて約束を決めている可能性が示された。また保護者が約束内容を決めたという家庭もある一方で、子どもと話し合いをして決めている家庭もあることが明らかとなった。

約束を守る工夫

ゲーム使用時の約束を守る工夫については 50 の記述があり、A.約束の徹底、B.事前確認、C.タイマー・時計、D.親がモニター、E.声掛け、F.強制終了・取り上げ、G.罰の使用、H.代替活動の提案、I.守らないことはないの９カテゴリに分類された（Table６）。インターネット使用時の約束を守る工夫については 52 の記述があり、A.説明、B.事前確認、C.タイマー・時計、D.親がモニター、E.強制終了・取り上げ、F.罰の使用、G.代替活動の提案、H.褒める、I.叱るの９カテゴリに分類された(Table７)。本調査結果では、ゲーム、インターネットとも、それ以外の活動でも用いられている関わりであると考えられ、フィルタリングなど特有の工夫は見られなかった。

Table６　ゲーム使用時の約束を守る工夫

カテゴリ名	具体的記述	項目数	割合
A. 約束の徹底	約束を絶対に守り、回数や時間の増減を絶対にその場でかえない	3	6%
B. 事前確認	はじめる前に、約束を確認する/タイマーをセットして音が鳴ったらやめるよう約束してからゲームを始める	4	8%
C. タイマー・時計	タイマーをかけている	2	4%
D. 親がモニター	ゲーム中は放置しないで、5分ごととかに声をかけていｽ	5	10%
E. 声掛け	何度も声かけをする	12	24%
F. 強制終了・取り上げ	取り上げる	9	18%
G. 罰の使用	しばらくさわらせない/翌日のゲーム禁止	9	18%
H. 代替活動の提案	やらなければならない事を具体的に声かけする	5	10%
I. 守らないことはない	親の承諾したゲームのみ	1	2%
		50	100%

Table７　インターネット使用時の約束を守る工夫

カテゴリ名	具体的記述	項目数	割合
A. 説明	次の目的を明確に伝える	9	17%
B. 事前確認	見る前に約束を確認して同意すれば見せる	3	6%
C. タイマー・時計	時計を見せて説明	5	10%
D. 親がモニター	親の見ているところで使わせている	5	10%
E. 強制終了・取り上げ	消す/ケータイを取り上げます	2	4%
F. 罰の使用	アプリを言うことをきかない時利用します/しばらくの間禁止にする	20	38%
G. 代替活動の提案	おもちゃと交換/ほかに好きなことに気持ちを切り替えてあげる	4	8%
H. 褒める	時間を守れたりしたら、たくさんほめる	3	6%
I. 叱る	特に感情的に怒っています	1	2%
		52	100%

（３）約束無家庭の現状

ゲームの約束無家庭の約束を設定しない理由については 22 の記述があり、A.未使用、B.使用頻度の低さ、C.親の言うことを聞く・自らやめる、D.大人との使用、E.子どもの意思尊重、F.これから決めるの６カテゴリに分類された（Table８）。インターネットの約束無家庭の約束を設定しない理由については 52 の記述があり、A.使用頻度の低さ、B.年齢の低さ、C.大人との利用、D.子どもの意思尊重の４カテゴリに分類された(Table９)。ゲームについては、使用頻度の低さや未使用など約束の必要性がない場合や都度ごとに指示をしている場合が多かった。インターネットについては、ゲームと同様の使用頻度の低さに加えて、大人が一緒に使用している場合が多かった。

Table 8　ゲーム使用時の約束を設定しない理由

	カテゴリ名	具体的記述	項目数	割合
A.	未使用	まだ、やらないから	7	32%
B.	使用頻度の低さ	ごくまれにしか使用しないため	8	36%
C.	親の言うことを聞く・自らやめる	親が終わりを言えばやめるから	4	18%
D.	大人との使用	一緒に使う	1	5%
E.	子どもの意思尊重	好きな時にやらせてあげたいから	1	5%
F.	これから決める	これから決めたいと思っていてなかなか話ができていない	1	5%
			22	100%

Table 9　インターネット使用時の約束を設定しない理由

	カテゴリ名	具体的記述	項目数	割合
A.	使用頻度の低さ	インターネット頻度が少ないから	19	49%
B.	年齢の低さ	まだそこまで理解できない年齢なので	3	8%
C.	大人との利用	子供が単独でインターネットを利用することがだないから	16	41%
D.	子どもの意思尊重	好きな時にやらせてあげたいから	1	3%
			39	100%

４．本調査のまとめと今後の課題

本調査の結果から、ゲームとインターネットの約束の現状について類似した回答が多いことが明らかになった。また、子育てにおけるゲームやインターネット使用以外の関わりと同様に､模索しながらかかわりを決めていることも明らかとなった。一方で、ゲームやインターネット特有の関わりというものは本調査結果にはほとんど見られなかった。

現代の子どもは誕生した時点からゲームやインターネットなどのメディアと接触がある環境の第 1 世代であり、保護者も子どもが使用しているメディアに対する知識や、メディアを使用していく中で起こるかも知れない事態の見通しが十分でないだろう。こうしたことから、メディア利用について適切な知識をつける場を提供したり、保護者間で情報を共有する機会を設けたりすることが保護者支援の 1 つになると考えられる。

ただし、本調査はデータ数が十分ではないため、ゲーム・インターネット使用時の保護者の効果的な関わりを検討するために、今後データの蓄積を行うとともに、ゲーム・インターネット使用時の関わりと子育てにおける他の関わりとの間の関連なども検討をしていく必要があると考えられる。

５．引用文献

ベネッセ教育研究所　2014　第１回乳幼児の親子のメディア活用調査報告書 http://berd.benesse.jp/up_images/research/nyuyoji_media_all.pdf　（2017 年 3 月 29 日現在）

松尾由美・桑原千明　2017　乳幼児期の子どものインターネット・ゲーム利用（１）－家庭における利用実態―　関東短期大学紀要第 59 集, pp.13-21.

関東短期大学紀要　第 59 集　2017　pp. 30~41

幼稚園教育実習における「教育実習指導」と日本語表現科目との教科横断の必要性

―実習日誌の記述指導を中心として―

中　野　真　樹
塚　越　亜希子

１．はじめに

幼稚園教育実習や保育実習において、実習先の指導担当者から「近年、実習生の日誌記述力が全体的に低下している」と指摘されることは珍しくない。また、実際に学生が実習日誌の記述にさまざまな困難感を抱えていることは、実習指導の場や普段の談話でもしばしば語られる。筆者らは、「教育実習指導（担当：塚越)」「日本語表現（担当：中野)」の科目担当者として、それぞれの立場から実習日誌の書き方について指導を行ってきたものの、状況はなかなか改善されない現状がある。そこで、実習日誌記述能力の向上のために科目を越えた連携指導を試みることとした。そのために、まずはどのような点が不足していると指摘されるのか、実際の実習日誌の日本語表現法について調査をおこなった。またどのような点に記述の困難感を抱えているのかについて自由記述式のアンケートを分析したうえで、「教育実習指導」と「日本語表現」の連携の必要性と今後の課題について検討した。

２．「教育実習指導」と「日本語表現」の連携の必要性

２．１　実習日誌記述指導に関する先行研究

実習日誌の記述力の低下については、すでに多くの先行研究で指摘されている。たとえば、佐藤(2014)では、「近年、実習を委託した幼稚園保育園から、学生の日誌の書き方に問題があるとの指摘を受けることが多くなった（佐藤 2014：57)」として、科目「日本語の表現法」で課題として出された作文を分析している。その結果、基礎的な日本語表現法の習得が不十分であり、そのため実習日誌にもやや不適切な文章が表出してしまっていることを指摘し、保育科学生への文章表現法指導の重要性を述べている。それをうけて佐藤(2015)では、実際の学生が書いた実習日誌を分析し、問題のある記述を整理している。そしてその改善のために科目「日本語表現

法」で行っている課題文の添削のとりくみを紹介し、一定の成果が上がっていることを報告している。このほかにも、実習日誌記述指導に関する先行研究のなかには実習生が日誌の記述に難しさを感じていることや、実習先で実習生の日誌記述への不十分さを指摘される例を報告しているものは多くみられた。近年のものを例示すると、井口(2012:109)では、「学生の文章表現力の低下が問題視されている」として、「実習園からの評価でも、日誌の記述が不十分であるとの指摘を受けることが少なくない。中には、その日の日誌を翌朝の日誌提出時刻までに書き終わらなかった学生さえも存在する」と述べている。猿田（2008:54）では、実習の日誌記述に大変だったことについてアンケートを行っており、「文章のまとめ方」「書く内容が感想になってしまう」などといった学生自身の自覚する課題について報告している。権藤(2007:40)においても、「実習巡回の折に実習施設の指導者から実習日誌に関して不十分であるとの指摘を受けることも少なくないのが現状である」と述べている。ただし、これらの先行研究はいずれも日本語表現技術の熟達のみに焦点をあてているわけではない。ただ単に日本語の文章を上手に書けるようになればよい実習日誌を書けるようになるわけではなく、実習日誌を書くことの意義を学生がよく理解し、実習先の保育や教育の理念や意図をふまえること、観察した結果を適切に分析して日誌に書き出すこと、日誌を書くことによって自身の保育に向かう姿勢や課題をあきらかにして、今後の学びに役立てることといった実習や日誌との向き合い方、保育者としての専門性の獲得や成長も重視されており、そのためのより適切な実習日誌の記述指導のありかたについて検討しているという共通点があった。

２．２　実習日誌記述の問題点

２．２．１ 実習日誌の調査

本学でも同様に、実習先担当指導者から実習生の日誌の記述の問題点について指摘を受けることが多くある。そこで、日本語表現技術の実態を知るために、実際に学生が書いた実習日誌の調査を行うこととした。本学の幼稚園教育実習は 1 年次の後期に行われる観察実習と、2 年次の前期に行われる本実習があり、そのほかに保育実習が 2 年間を通して 3 回行われる。今回は、2 年次の幼稚園教育実習本実習を終えた学生の実習日誌を対象とした。

調査方法は、手書きの実習日誌から、特別な行事等があった日を除いて学生自身が一番よく書けていると判断した日を 1 日分、ワードファイルに電子化して提出するように求め、それを担当教員が評価し、記述に問題のある個所を抜き出していくこととした。ワードファイルの提出の際には、学生にこれを実習日誌の記述分析研究に利用することを説明し、承諾を得ている。ここで、手書きの原本ではなく電子

化資料を対象としたのは、この実習日誌をデータとして蓄積し、継続的な計量的研究を行うことを計画しているためである。

日誌の形式と入力例を以下の図 1 で示す。

図 1　実習日誌入力例

平成　28　年　6月　6　日(月)	天候	曇り	組	4　歳児 [redacted] 組	指導教諭検印	省略
本　日　の　ね　ら　い	時間について学び、時計の製作を通じて時の記念日を知る					
実習のねらい・内容	絵を描く、作る(製作)などの指導をどのようにするのかを知る					
<保　育　活　動>						
時　間	環　境　構　成	幼　児　の　活　動	㊞教師の指導・援助 ㊙実習生のかかわり			
8：45 10：05	 ・外	○順次登園 ・挨拶をする。 ・身支度をし、帽子をかぶって外に出る。 ・外で自由遊びをする。 (砂場、三輪車、鬼ごっこ、なかあて等) ・片付ける。 ○体操	(教)登園して来た幼児と保護者に明るく挨拶をし、言葉を掛けたり触れ合ったりしながら、健康状態を把握する。 (実)幼児に挨拶をし、身支度を整えてから、帽子を被って外に出て遊ぶよう促す。 (教)体操の振り付けを大きくするよう			

図 1 のとおり、本学の教育実習日誌は、項目別に時間軸に沿って書いていくという時系列型日誌となっており、「日付、天候、組、指導教諭検印、本日のねらい、実習のねらい・内容、保育活動、本日の実習から学んだこと・感想・反省、指導教諭からの助言・指導・その他」の記入欄がある。また、「保育内容」については「時間、環境構成、幼児の活動、教師の指導・援助、実習生のかかわり」にわけて記入することとなっている。実際の日誌は手書きであるが、その構造をできるだけ反映するように指示をして、学生が電子化を行った。このとき、実習先指導者による添削が入っている場合は、その指示の方を反映することとし、完成した形の実習日誌の再現を求めた。また、環境構成は図が示されていることが多いが、これは入力に時間がかかるということで省略した。「指導教諭検印」「指導教諭からの助言・指導・その他」は学生自身ではなく実習先指導担当者が記入するものなので省略した。

電子化された実習日誌は、114 名分が採取できた。このデータを「日本語表現」担当教員が確認したところ、114 名中 45 名の日誌から、公的な記録としては日本語表現にやや不適当と感じられる例が見られた。不適当と考えた理由について「表現上の不備」「話し言葉を使用している」「こどもへの配慮が不足した記述をしている」「誤字がある」の 4 つに分類し、以下に代表的な表現上の不備について実例をあげて紹介する。用例は整理のために通し番号を付けた。不適当な例を下線で示し、記述された箇所について日誌の項目名を用例の後の（）内で示した。プライバシー保

護の観点等から用例は一部改変をしている場合もある。

（１）表現上の不備

一読したときに日本語としてやや不自然と考えられる例、文法的な誤りの例、説明不足の例、文意がやや不明瞭な例を「表現上の不備」とした。①～⑤は文章コントロールができていない例である。⑥～⑦は書かれるべき情報が漏れているため、文意を推測するという読み手の負担が必要となる例である。⑧は文章表現上問題はないが､あまりにも異なった事象を並列しているため､とまどいを感じた例である。

①このように実際に体験することで、日本文化を覚えるために必要なことだと思いました。(感想)
②お眠りをピアノで弾いて促す（実習生のかかわり）
③明日は○○先生の保育参観の様子が見れるということなので色々な事を学ばせて頂こうと思います。(感想)
④上着を正しく着れない子、ボタンができない子がほとんどだった。（実習生のかかわり）
⑤幼児と一緒に体を動かしたり、楽しむ。（実習生のかかわり）
⑥（引用注：大縄跳びの時に）横切る幼児を待つようにしたが、優先してしまったため飛ぶほうの幼児を待たせてしまうことになった。（実習生のかかわり）
⑦ズボンにしっかりインしているのかを確認して一人ひとりさようならをする。（実習生のかかわり）
⑧手紙の出し方、尿の出し方を伝える。（実習生のかかわり）

（２）話し言葉を使用している

日本語として不自然というほどではないが、公的な記録として提出される実習日誌に書かれているとやや違和感を覚える話し言葉をここで紹介する。

⑨変な緊張をしてしまい自分のいつもの感じで出来なかったのが残念に感じました。（感想）
⑩なかなか描こうとしない子には優しく「この色でやってみよっか？」と声掛けを行い（実習生のかかわり）
⑪子ども達が集中して製作してくれるよう、声掛けにはすごく気を付けてどうしたらよいのか考えて声掛けをしたいです。(感想)
⑫外遊びの時にしゃぼん玉をやりました。年中さんはストローを使ってやってい

ました。（感想）
⑬今日は、大根の収穫をして、なかなか獲れなさそうにしている子も「先生見て見て」と、とても大きな大根を収穫していて（感想）
⑭幼児の名前と顔が一致するように、どんどん覚えていこうと思います。（感想）
⑮雨でグラウンドがぬれていたので、中に入らないよう、しっかり話す。（実習生のかかわり）

（３）こどもへの配慮が不足した記述をしている

こどもに対して配慮が不足していると見られる記述例は2例あった。⑯は実習生が主観的なきめつけを行っており、またそれに対してどう声かけや対処をすればよいのかが記載されておらず、ただ非難めいた文章になってしまっている。⑰は、降園の場面であるが、家に「帰る」主体はこどもであるのにもかかわらず、「帰す」という他動詞を用いているため、文法上は動作主が実習生となっている。そのため、「実習生がこどもを帰らせる」というような文意になりこどもの主体性を欠いた記述となっている。

⑯昨日に比べてボーっとしている子が多い。（実習生のかかわり）
⑰一人一人にタッチして帰す。（実習生とのかかわり）

（４）誤字がある

手書き文章を電子化したため、誤字については入力ミスや変換ミスがうたがわれ、あきらかな誤字と判断するのが難しい。また、原本には誤字があったかもしれないが、ワープロソフトの予測変換により誤字が正されてしまっている可能性もあり、誤字について検討するのは限界があるが、あきらかに語の表記をとりちがえていることが分かる例のみ、ここで示した。

⑱完食チャンピョンをめざし完食を目指す（幼児の活動）
⑲コンテナを開け食器・バッドなどを持っていくように促す（実習生のかかわり）
⑳計画を立て、シュミレーションをし、カンペを用意するなどをしても想定の時間に活動が終わらなかったり（感想）

用例の紹介は以上である。今回の調査対象は、2年生最後の実習となる幼稚園本実習の日誌であるが、その時点でもなお、40%近くの学生の日誌に、日本語表現上のなにかしらの不適当な部分があるという結果が出た。ただし、いずれの例も理解

不可能なほどの表現上の不備ではなく、実習先でともに活動している指導者にとっては、⑥～⑦のような書かれる情報が不足している文章であっても、文意の推測は難しくないことも考えられる。とはいえ、なるべく読み手の負担を減らす必要はあるだろう。また、話し言葉の使用については、実習先の指導担当者が、実習巡回中の養成校教員との会話の中で「話し言葉を日誌で書かれるととまどうこともあるが、近年の学生がその方が書きやすいというのであれば、日本語のバリエーションとして許容し、そのかわりもっと保育の専門性にかかわる日誌指導をした方がよいのかもしれないと考えることもある」と葛藤した様子ながらも語ることもしばしばある。この語りから気づくことは、実習日誌は完璧な日本語や美しい日本語を書くためのものではなく、保育の学びの一環として書かれるものである以上、「よい実習日誌」は日本語表現技術を身に着けるだけでは書けないということだ。

実習先指導者からよく言及される日誌記述の問題点としては「漢字の間違いに気づかない」「日誌を話し言葉で書いてしまっている」「気づきが書けていない」「こどもや施設利用者への配慮に欠けた表現記述をしてしまう」などがある。ここであげられる記述の問題点には、基礎的な日本語表現法に関するものから、保育者・教育者としての心構えに至るまでさまざまな論点が内包されていると言えるだろう。

２．２．２　学生の抱える実習日誌への困難感

幼稚園実習日誌に日本語表現上の不適当な例が多くみられることを確認したその一方で、学生も自分が実習日誌をよく書けていると感じている者はほとんどなく、何かしらの困難感を抱えている様子がある。詳細を知るために 2016 年の 7 月、最初の実習となる幼稚園観察実習終了直後の日本語表現の時間に、1 年生全員を対象として、日誌の記述や実習時のコミュニケーションで困難をおぼえた点についての自由回答式のアンケートを行った。その中で「日誌はうまく書けましたか。困ったことや注意された点があれば教えてください」という項目を設け、日誌の記述についての満足度や困難感を尋ねた結果、「日誌をうまく書けた」と回答した学生はいなく、多くの学生が直接記述内容を注意された経験があったり、日誌の書き方に不安をかかえたまま実習を終えていたりした。その内容について検討した結果、先行研究と同様に基礎的な日本語表現法の習得にかかわる問題と、実習態度や観点等にかかわる保育の専門性にかかわる問題が混在していることがわかった。そこで、以下に採取された回答内容を（１）日本語表現法についての問題点、（２）保育の専門性に関する問題点の 2 点に大別し、整理して示した。（記述内容については読みやすさやプライバシー保護等の観点から、重複した内容のものを整理し、適宜要約や書き換えを行っている）

（１）日本語表現法についての問題

・誤字脱字が多いと指摘された

・飛ぶ・跳ぶ、書く・描く、体・身体などの同訓異字の使い分けがわからなった

・「うんてい（雲梯)」の漢字がわからなくてひらがなで書いて注意を受けた

・「制作」を「製作」と書くように指導された

・「話し言葉で書かないで」と言われたがどれが話し言葉に該当するのかわからなかった

・「促す」「伝える」「話す」などの使い分けがあいまいでよくわからなかった

・「バッグ」を「かばん」、「上着」を「園服」と書くように言われた

・「アナウンス」などのカタカナ語は「放送」のように日本語に直すように言われた。「踊る」より「体操」の方がよいと言われた

・会話を「」を使ってそのまま書かないで書き言葉に直すように指導された。

・うまくまとめられずに長文になった

・詳しく書けなかった

・何を書いたらよいのかわからなかった

・感想がうまく書けなかった

・細かいところを書いていないと言われた

・もう少しメモを詳しく書いておけば日誌が早く書けたと感じた

（２）保育の専門性にかかわる問題

・「子ども」ではなく「幼児」と書くように指導された

・日誌では「教師」ではなく「保育者」と書くように言われた

・日を重ねるごとに日誌に書く内容が重複しまった。とくに気づきが毎回同じになってしまった

・過去形を使わないようにと言われた

・環境構成を図でなく文字で書くようにと言われた

・幼児に否定的な言葉は日誌に書かないように指導された（例：できない→むずかしい、ふざけている→座っているのが難しい、服の乱れ→身だしなみ）

・「ふざけている子」と書いたら「話を聞いていなかった子」と書くように指示された

・書き方が上から目線になっているので幼児と同等の立場で書くようにと指導された

・「～させる」ではなく「～するように促す」「～するように言葉掛けする」の方が良いと言われた
・「注意した」「叱る」などのマイナスの表現を使わないようにと言われたがどのように言い換えたらよいのかわからなかった
・こどもに注意したり叱ったりしたとき、それを日誌にどう書けばいいのかわからなかった
・「2階へ行く」だけではなく「2階の絵本の部屋へ行く」と詳しく書いた方が良いと言われた
・その日の指導担当の先生によって「簡潔に書いて」とか「もっと細かく書いて」とか指示にゆれがあって困った
・日誌について具体的に注意を受けたことはなかったが、かえってそのため自分が適切に日誌を書けているのか、これでよいのか自信が持てなかった
・「促す」はきつい言い方と言われた
・日誌にはその日あったことだけを書いて、「気づき」は書かないようにと言われた
・「自由遊び」と書いたら自由でなく幼児一人一人に意志があって遊んでいるので「思い思いに遊ぶ」の方が良いと言われた

ここであげられた問題点のうち、（1）については「日本語表現」担当者が指導するのが適切であると考えられ、（2）については「教育実習指導」担当者によるより専門的なアドバイスが必要であろう。とはいうものの、この分類は便宜上のものであり、どちらにもかかわるものも当然ある。たとえば、（1）に分類したもののうち、「制作」と「製作」の使い分けは漢字知識にまつわる問題点であると同時に、幼稚園における漢字用字法の慣習を知らないと適切に指導できない例であろう。また、「詳しく書けなかった」「何を書いたらよいのかわからなかった」については、日本語表現技術の不足のためにうまく日本語文章を作成できないためなのか、それとも実習に際しての観察や専門知識が不十分であったために日誌に書くべきことがわからないのか、あるいはその両方なのか判然としない。また、（2）に分類したもののうち、こどもにたいしてマイナスの表現を使用しないようにするという表現上の配慮については、具体的にどのような語に置き換えるのが適切かという問題については学生の使用語彙の拡大という面で「日本語表現」担当者が助力できる場面もあるだろう。ともあれ、ここからわかることは、実習日誌の指導項目は非常に多岐にわたっていることと、教員のそれぞれの専門分野をいかし、連携して指導にあたることの必要性である。

３．実習日誌記述指導のための教科間連携について

３．１「教育実習指導」の概要

「教育実習指導」の授業は1年次後期に開講される「教育実習指導Ⅰ」と2年次前期に開講される「教育実習指導Ⅱ」に分かれている。

「教育実習Ⅰ」では、幼稚園教育実習に備えてこれまで学習した関係科目を総合的に理解し、実習生として必要な基礎的・予備的な知識や技能の習得を目標とする「事前指導」と、1年次観察実習後の振り返りに基づく「事後指導」を行い、幼稚園教諭に求められる知識・技能を理論と実践の両面から学ぶ。「事前指導」では関連科目をふまえた専門知識の補強を行う。それに加えて独自に選定した「教育実習指導　知っておくべき保育現場でよく使う漢字語句　120語」を提示し、漢字テストを実施している。この漢字テストは実習開始までには全員が合格点に達するようになっている。また、実習が近づくと模範例が示されその解説を受けて、具体的な日誌の書き方について学ぶ。その他にも、敬語の運用、電話の対応といった実習中に必要な実務的コミュニケーションについても具体例をあげての指導がある。「事後指導」では、実習時の振り返りを行い学生が自らの課題を発見し、保育の知識・技能の向上を目指しつつ、2年次の本実習に備える。それに加えて実習の礼状の書き方を指導し、あらたまった手紙の書き方や社会人としての心構えを身に着けるようにしている。

「教育実習Ⅱ」では、「教育実習Ⅰ」での学びを踏まえ、指導案の作成、指導案に基づいた指導実践等、幼児の発達に必要な指導の方法や援助の仕方を習得することを通して幼稚園実習の理解を深めていく。本実習終了後には自己評価と自己課題の検討を行い、幼稚園教諭としての自身の課題や目標を明確にしていく。

３．２「日本語表現」の概要

「日本語表現」は1年次後期に開講される「日本語表現Ⅰ」と2年次の前期に開講される「日本語表現Ⅱ」がある。

「日本語表現Ⅰ」では文字・表記、文章表現にかかわる日本語の基礎的な知識の習得や大学生活に必要なアカデミックライティングの学習を中心としている。それにくわえて、毎回の授業時には保育の場で頻出する語に関しては、漢字テストと専門的な語彙についての解説を行っている。また観察実習が近づくと、実習の場で必要となってくる敬語やビジネス日本語・ビジネスコミュニケーションについて授業でとりあげている。さらに、遊具で遊ぶ幼児のビデオを観察し、観察記録をつける

という課題にとりくみ、実習に関連する文章作成能力に関する課題の把握と向上を目指している。

「日本語表現Ⅱ」では、「日本語表現Ⅰ」をふまえて、さらに保育者養成校の学生に必要な専門的な語彙・漢字、観察記録や連絡等に必要な保育の文章表現技術、保育の現場に出たときに必要な実務的コミュニケーション・ビジネス日本語の習得を主軸としている。また、2年次後期に開講される「保育内容・言葉」に先立ち、こどもの言語特性や言語発達に関するごく基礎的な学習を行っている。その他に、就職支援として論作文や面接、各種就職にまつわる書類の書き方等の指導も行っている。そして、近隣に外国籍の人々の集住地区があり、就職後には幼稚園や保育所に通う外国籍幼児やその保護者に接する機会が多いという本学の特性をふまえ、マイノリティのこどもや非日本語使用者への情報保障のための「やさしい日本語」の紹介や一部導入授業を行っている。

３．３　教科間連携の可能性と今後の課題

以上のように、「教育実習指導」と「日本語表現」はどちらも1年次後期から2年次前期にかけて開講されている科目である。それぞれの教育目標は異なるものの、漢字・敬語・日誌の文章表現指導を中心に、授業内容の一部に重複がある。特に、1年次の観察実習開始直前に、両科目ともに集中的に実習日誌記述指導を行っていることがわかった。その重複は「よりよい実習日誌の記述のため」「実習生としてふさわしい日本語コミュニケーション能力の習得のため」という共通の目的を持っていた結果である。

漢字や敬語、文章表現技術の習得には反復練習が有用であるため、複数の科目で同時に扱われるということは無駄ではなく、むしろ複数の教員による多角的な視点を持った指導が可能であるという意義はあるだろう。特に、日誌の記述指導については、「教育実習指導」「日本語表現」という異なる専門性を持った教員の指導が有効であろうことは、２．で示した調査結果からも予測できる。ここで必要なのは、重複していた項目を整理してなくすことではなく、「よりよい実習日誌指導」を見据えたカリキュラム・マネジメント、すなわち教員同士の情報の共有と、教科間の連携を見据えた教科横断型の授業計画の作成であろう。今後の方針としては、学期開始時、実習前、実習中、実習後のそれぞれの時期において教員間で協議を行い、重複がある授業内容を互いに把握し、より効果的に指導を行っていけるように検討していきたい。

また、この連携に関する継続的な調査と評価を予定している。2016年の1年次観察実習後の「日本語表現」で行われたアンケート結果については、「教育実習指導」担当教員と共有し、見解の統一をはかったのちに学生にフィードバックを行っている。これが2017年の2年次本実習にどのような影響を与えたか検討するために、今後もアンケート等を続行して

調べていきたい。そして、実習終了後の実習日誌にみられる記述についての記述的研究も、今後の課題発見のためには有用であろう。日誌の記述内容をコーパス化し、計量的に語彙・文体についての調査を行い、その特徴を明らかにするとともに、「教育実習指導」担当者と「日本語表現」担当者のそれぞれの専門的視点から記述内容や文章表現技術について評価し、より具体的な日誌記述の問題点やその改善方法について解明していきたい。

最後に、「よい実習日誌」像の個別性について述べたい。誤字・脱字をしないことや、こどもに対して侮蔑的な表現を用いないといった、ごく基礎的でどこにでも通用する日誌記述のルールというものは存在するが、その一方、園や実習先の指導担当者の方針によって、求められる「よい実習日誌の書き方」にゆれがあることも事実である。たとえば、２．２．２のアンケート結果からも、実習先の担当者が「自由遊び」という表現を使わないようにと指導する例や、「気づき」を書かないように指導する例が報告されている。このような園の独自の方針を設けている例は、授業内での日誌記述指導では対処しきれないため、個別の対応となる。そこで「教育実習支援室」チームを設け、実習前、実習中、実習後を中心に個別の指導を必要としている学生に対して複数の教員が実習日誌記述の指導を行っている。この「教育実習支援室」チームにも「教育実習指導」「日本語表現」の両担当者が所属し、授業内のみならず教育実習支援という面からも、お互いの専門分野をいかした連携をしていく予定である。

４．おわりに

実習巡回先などで実習先の指導担当者から実習生の実習日誌の記述能力の低下を指摘されることがしばしばあり、また多くの学生が実習日誌の記述に困難感や苦手意識を持っていることが分かっており、実習日誌記述能力の向上は本学において大きな課題とされていた。そのような状況のなかで、「教育実習指導」担当教員と「日本語表現」担当教員は、その教科の特質から学生に日誌記述に関する相談を受けやすい立場にあると言えるだろう。「日本語表現」担当教員に対して学生から実習日誌に関する質問があったとき、その質問に十全に答えるには日本語表現上の知識だけでは不十分で、しばしば「教育実習指導」担当教員に助言を求めることがあった。そして話し合いや情報の共有を行ううちに、授業内容の一部に重複があることなども明らかになり、教科を越えた実習日誌記述指導のための連携が必要なのではないかという結論に至り、可能な範囲で協力を始めたところである。

今後は、授業計画・授業実施状況等についての情報を共有し、定期的な協議をかさねることでお互いの専門分野への理解を深め、また自身の専門分野をいかしてより効果的な実習日誌記述指導法を検討していきたい。そしてこのような教科間の連携の有用性を評価するために、学生を対象としたアンケートの実施や実習日誌の記述に関する計量的な分析研究を継続

的に行っていく予定である。それに加えて敬語、ビジネス会話、手紙の書き方、電話のかけ方など実習の場で支障のないコミュニケーション方略のための指導にも両教科での重複があることが分かっている。今後実習日誌記述指導のみならず、多角的な連携を行っていきたい。

引用文献

井口眞美（2012）「保育者養成校における実習日誌に関する指導法の研究：幼稚園実習日誌に用いられる“時制”についての調査から」『淑徳短期大学研究紀要』,51,pp.109-125

権藤眞織（2007）「保育実習における実習日誌の記述内容と実習成績との関連：学生自身による日誌の内容分析学習を通して」『近畿大学豊岡短期大学論集』,4,pp.39-47

佐藤達全（2014）「保育科学生の文章表現力低下の原因と対応:日本語表現法の課題文と実習日誌を中心にして――」『育英短期大学紀要』,31,pp.57-71

佐藤達全（2015）「保育者を目指す学生の文章力を高めるための取り組みについて：保育実習Ⅰと保育実習Ⅱの実習日誌を比較して考える」『育英短期大学研究紀要』,32,pp.53-72

猿田興子（2008）「保育科短大における実習指導について：教育実習における日誌記述についての考察　その２」『聖園学園短期大学研究紀要』,38,pp.49-60

関東短期大学紀要　第 59 集　2017　pp. 42~50

ピアノ学習における連弾の可能性

―本学の授業実践を通して―

吉　田　め　ぐ

はじめに

本学では幼稚園免許および保育士資格取得のため、ピアノの授業「器楽」が必修科目となっている。ピアノ初心者の増加や限られた授業時間の中で指導を行う難しさなどから、効率的なピアノスキルの向上や高い学習成果を得るため、保育者養成校で授業を行っている指導者たちの研究発表や報告をもとに、ピアノの授業内容や指導法を検討し試みている。本研究では、ソロとは異なる学習形態であるピアノ連弾に着目し、ピアノアンサンブルの楽しさや面白さを体験することから生まれる学びについて観察する。

保育所保育指針および幼稚教育導要領解説では、『表現』という項目で音楽が取り扱われており、「音や音楽で十分に遊び、表現する楽しさを味わうこと」「音楽に親しみ楽しむ」など、〈楽しむ〉という言葉が一つのキーワードとなって繰り返されている(1)。しかし、多くの学生が正しい音とリズムで間違えずに弾くことを意識するあまり、音楽を楽しむという余裕をつくることは非常に難しい。ピアノ連弾を通しソロでは得ることのできない音楽体験から学生のピアノにおける心境変化や学習効果を期待し、「音楽的能力の習得」「教育的効果」「学生のピアノに対する心境の変化」の 3 つに着目し授業実践より得られた連弾の成果について検討する。

１．研究の目的

本研究の目的は、保育者養成校におけるピアノ学習について、連弾授業実践を通して得られる学習効果を検討することである。

保育者養成校における連弾授業実践について研究されたものは少ないが、高木ら(2008)、田中(2015)、森村ら(2016)が養成校における連弾の研究を行っている(2)。本研究では、これらの先行研究から導き出された結果をもとに新しい視点を加え実践を行った。

高木らは、連弾における「他者を意識した演奏」について着目している。保育者として第一に求められるピアノ技能とは歌唱伴奏力であり、乳児という他者を意識した演奏でなければならないことから、連弾の活用は初心者の指導にとどまらず大

変意義深いものであると述べている。確かに、連弾が他者を意識するきっかけとなり、タイミングの取り方や息の合わせ方を習得できる有効な手段と言えるだろう。しかし、他者と一緒に演奏するという点から連弾を通して得られる成果は、「他者を意識する」という点だけではない。他者と一緒に音楽をつくりあげる達成感、他者と音楽をすることから育まれる協調性といった、教育的効果に結びつけることができるのではないだろうか。

一方、田中は連弾を実践することで「学習意欲が高まる」ことを述べており、学生の感想から学習意欲の向上についてまとめている。連弾を通し学習意欲が向上するという結果は、学生のピアノに対する考えや取り組み方に変化があったということである。本研究では、学習意欲の向上という視点をさらに拡大しなぜ意欲増加につながったのか、学生のピアノに対する心境の変化として自由記述アンケートより観察する。

また森村らは、教員と学生との連弾をポイントに「感性を引き出す教授法の一つ」について着目している。教員の技術や音色、表現などを間近で感じ取ることができることや、連弾による音の増加とアレンジによる音の深みや広がりがさらに加わることが、学生自身の感覚や価値観、表現の幅を広げるきっかけになったと考えられることから、感性を引き出す教授法の一つとして大変有効であると述べている。確かに連弾を実践することで、ソロでは得ることができない感性を引き出すことができる可能性があるといえる。しかし、保育者養成校で実践する連弾において感性の教授という点だけに着目することは、連弾の有効性を示すうえで説得力に欠けるだろう。森村らは、感性に響くものを「素敵」と表現し定義しているが、本研究では感性だけでなく感受性という部分から、保育者としてピアノを弾くに当たり必要とされる「音楽やピアノを楽しむ」という点に目を向けたい。

先行研究より連弾での学びは複数得られることが明らかになったため、本研究ではそれらを「音楽的能力の習得」「教育的効果」「学生のピアノに対する心境の変化」の３つに分類し、授業実践から得られた連弾の有効性について検討する。

２．研究の対象と方法

１）対象者・授業科目・実践期間

〈対象者〉

関東短期大学「こども学科」2 年生 20 名

表1　対象者の経験年数

経験年数	人数
経験者(3年以上)	6名
経験者(3年未満)	6名
初心者(短大に入ってからピアノを始めた)	8名

〈授業科目名と実践期間〉
平成28年度　通年選択科目「器楽Ⅱ」
平成28年度　前期選択科目「アドバンストピアノ」

２）ピアノの設置状況（学習環境）

本学に置かれているピアノは、グランドピアノおよびアップライトピアノといったアコースティックピアノがほとんどである。主にピアノホールで授業を行い、レッスンはグランドピアノを使用し、学生の個人練習はアップライトピアノを使用している。学生は、授業時間常にピアノに触れることのできる環境となっている。

表2　ピアノの設置状況

場所	ピアノの種類	台数
ピアノホール	グランドピアノ アップライト	4台 10台
スチューデントホール	アップライト	12台
レクチャーホール	グランドピアノ アップライトピアノ	1台 1台
その他（教室等）	グランドピアノ アップライト 電子ピアノ	2台 5台 2台

３）使用教材

連弾の相手は組みたい者同士学生にペアを決めさせた。教材は「初級・中級・上級」の3段階でレベル別の楽譜を用意し、実際に楽譜を見ながらペアで話し合い学生自身が弾きたい曲を決定した。

表 3　使用教材一覧

経験年数	使用教材
上級	サン=サーンスより「動物の謝肉祭」(3) 美しく響くピアノ連弾（上級×上級）ディズニー1、2(4)
中級	「いちばんやさしいピアノ連弾」ディズニー名曲集(5) 両方主役の連弾レパートーリー「クラシック」(6)
初級	「大村典子ファミリーピアノ連弾集」1、2(7) 両方主役の連弾レパートリー「ディズニー名曲集①」(8)

４）授業計画

2 年生の選択科目「器楽Ⅱ」と「アドバンストピアノ」の授業の中でピアノ連弾を実践した。

器楽Ⅱでは、毎時間ソロレッスンの課題（子どものうた弾き歌いなど）を終えた学生で連弾に取り組みたい学生を対象に連弾のレッスンを行った。

「アドバンストピアノ」では、全 15 回の授業で連弾実践を行い、第 15 回目で発表会を行った。

表 4　「アドバンストピアノ」授業計画表

授業回数	授業計画	内容
1	ガイダンス	授業説明、ペアを組み曲決め
2-7	前半 45 分…ソロレッスン 後半 45 分…連弾レッスン	譜読み 自分のパートを弾けるようになること
8	中間発表	全員が感想を述べる ペアでどうだったか話し合う
9-13	前半 45 分…ソロレッスン 後半 45 分…連弾レッスン	タイミングや息を合わせる 曲を深める
14	リハーサル	レクチャーホールにてリハーサル 本番に向けて最終練習
15	発表会	レクチャーホールにて発表する 本番後、全員で振り返りを行う

３．結果

１）音楽的能力の習得

連弾実践を通し習得した音楽的能力について、「リズム」「テンポ」「通して弾く」「2人のタイミング」と4つの項目をおいた。表5は、授業終了後に実施したこれらの項目についてのアンケート結果である。

表5　音楽的能力習得に関するアンケート

正しいリズム	
よくできた	70%(14名)
できた	20%(4名)
あまりできなかった	10%(2名)
できなかった	0%

一定のテンポ	
よくできた	80%(16名)
できた	20%(4名)
あまりできなかった	0%
できなかった	0%

通して（止まらずに）弾けた	
よくできた	45%(9名)
できた	35%(7名)
あまりできなかった	20%(4名)
できなかった	0%

2人の息とタイミングを合わせる	
よくできた	75%(15名)
できた	25%(5名)
あまりできなかった	0%
できなかった	0%

２）「教育的効果」

連弾演奏において工夫した点について自由記述させた。教育的効果に結びつくと考えられる記述を抜粋し表6にまとめた。

表6　自由記述抜粋

- 2人で息を合わせるために「せーの」などのかけ声をした
- お互いの音を聞いて合わせるようにした
- どのように弾きたいか話し合って曲のイメージを広げた
- パートナーとのコミュニケーションを大切にした
- メロディと伴奏のバランスに気を付けた
- 友達との話し合いが増えて仲が深まり息が合うようになった

３）「学生のピアノに対する心境の変化」

授業終了後、本実践の授業感想を自由記述で書かせた。学生のピアノに対する意識の変化が見られたものを抜粋し表 7 にまとめた。

表 7　自由記述抜粋

・1 人で弾くよりも音が増えて華やかな響きになってピアノはすごいと思った
・難しくてできないところが合うようになった時の達成感がこんなに大きいのだと実感した
・ソロの時よりも 2 人で練習する時間も入れてピアノに向かう時間が増えた
・一緒に弾くことで連帯感が生まれピアノを弾いている時楽しかった
・曲をイメージしたり話し合ったりすると、音楽が変わるんだなと思った
・ピアノは正直苦手だけど、授業を通してピアノの楽しさに気がついた

４．考察

１）音楽的能力における成果

4 つの項目「リズム」「テンポ」「通して弾く」「タイミング」は、保育者として子どもの前でピアノを弾く時､全て必要なピアノスキルである｡アンケート結果から、全ての項目において「できなかった」と回答した学生はおらず、連弾に取り組んだ学生がこれらの能力を習得できたことがわかる。

2 人で一緒に演奏する連弾では、どちらかに無意識でテンポの乱れが起きれば演奏を継続することは難しくなるため、テンポの統一と止まらずに通して弾くという両項目には相互作用がある。

2 人で息やタイミングを合わせるという項目は具体的に、曲の出だしと終わり、リタルダンドなど速度変化が必要とされる部分であるということが授業実践でわかった。保育者として子どもの歌唱伴奏をする際、出だしのタイミングを指示したり子どもに合わせたりする力が必要とされる。現場で活用できるピアノスキルを連弾から習得できる可能性がある。

4 つの項目の中で最も興味深かったものは「リズム」についてである。福井(2012)は保育者養成校における付点リズム指導法について、保育の現場では付点リズムを含む歌が多く用いられていることから正確なリズム感覚を身に付ける必要性を述べている(9)。器楽の授業では、付点リズム習得が難しい学生をよく見るが、連弾実践を通して付点の正確なリズムを弾けるようになった学生がいた。付点を弾く際、相

手が弾く四分音符や裏拍にその付点リズムを合わせる練習をしたことで、自然と付点のリズムが身についたのだ。連弾では、リズムやパッセージなどねらいに合わせたピアノスキルを他者と一緒に演奏することで習得できる可能性があるということがわかった。

２）教育的効果

学生の自由記述からは、2人でピアノに取り組むことで協調性が育まれる姿が見られた。2人で同じ曲に取り組み、練習を重ねどのように弾きたいか話し合い仕上げていく共同作業の中で、学生は他者とのコミュニケーションを大切にしていた。そして、パートナーと一緒に音楽するということから合わせる力や、一緒に演奏する難しさ、また楽しさの体験はアンサンブル教育という視点からも連弾を実践することは有効であるといえるだろう。

３）学生のピアノに対する心境の変化

連弾を通して見える学生の姿を一言で述べるならば、「ピアノとの距離が近くなった」ということである。ピアノに向き合う時間の増加、2人で弾けるようになった時の達成感、ソロでは出せないピアノの響きに触れたこと、など連弾を通して体験した多くのことが学生のピアノに対する意識を変化させたといえる。自由記述には、「連弾がとても楽しかった」「ピアノを楽しめるようになった」と書いた学生が多くいた。ピアノを面白い楽しいと感じることは、子どもの前でピアノを弾く保育者としてまさに理想の姿である。

５．結論

連弾実践を通して「音楽的能力の習得」「教育的効果」「学生のピアノに対する心境の変化」においてそれぞれ学習効果がみられたことから、保育者養成校におけるピアノ学習の取り組みの一つとして連弾は有効であるといえる。ソロでは得ることが難しい学びや、ピアノに対する学生の意識変化を期待することができる結果となった。

６．今後の課題

１）教材開発

音楽的能力の習得についてリズムやパッセージ、和音などねらいに応じた教材を

活用することでピアノスキルの向上につながる可能性があるということから、教材研究をしていくことが必要である。現在、保育者養成校における連弾教材は非常に少なく、藤澤孚の「ペアで楽しむピアノ教本」がある(10)。授業の中で導入や活用しやすい連弾教材があれば、連弾実践への取り組みも増えるだろう。

２）連弾教育を普及させていくこと

今後、多くの保育者養成校で連弾が実践されることを願うとき、授業計画や指導法の具体例を研究発表していく必要性がある。ピアノ授業の中でソロとは異なる視点からの学習アプローチの一つとして連弾が有効であるということを今後研究していくべきだろう。

おわりに

授業を通し最も印象に残ったことは、学生の笑顔である。弾けたときや上手く息が合った時だけでなく、上手く弾けなかった時やタイミングが合わなかった時にもたくさんの笑顔がみられた。それは、学生自身がピアノのおもしろさや音楽の楽しさを感じ、他者と一緒に音楽を共有している姿であった。保育者として必要なピアノスキルを習得し音楽を子どもと一緒に楽しむことのできる先生を育成するために今後も研究を深めていきたい。

注

(1) 幼稚園教育要領解説　平成 20 年 10 月　文部科学省　p.165
保育所保育指針解説書　平成 20 年 4 月　厚生労働省編　p.97-98

(2) 高木誠，稲葉順子，鈴木賀子，野村麻里，平野智美，和田淳一(2008)「連弾の研究―各教員の指導報告から―」『千葉経済短期大学部研究紀要』第 4 号 p.109-121
田中慈子(2015)「保育者養成校における学習意欲を高める音楽の指導法」『京都光華女子大学　研究紀要』第 53 集 p.109-118
奥村裕子，菊田知子(2016)「保育者・教員創生におけるピアノ授業科目での試み―ピアノ伴奏に対する感性の高まりに着目して―」『東京家政大学　研究紀要』第 56 集 p.31-39

(3) 宮本良樹(1988)『ピアノ絵本館⑤サンサーンス作曲　動物の謝肉祭』全音楽譜

出社

(4) 安蒜佐知子，川田千春，渋谷絵梨香，鈴木奈美，秋敦子，秋透，内田美雪，大宝博，村上由紀(2015)「美しく響くピアノ連弾（上級×上級）ディズニー1、2」ヤマハ出版

(5) 安蒜佐知子，川田千春，渋谷絵梨香，鈴木奈美，森真奈美(2015)「いちばんやさしいピアノ連弾　ディズニー名曲集」ヤマハ出版社

(6) 秋敦子，秋山さやか，安蒜佐知子，内田美雪，大宝博(2014)「初級×中級　両方主役の連弾レパートリー　クラシック」ヤマハ出版

(7) 大村典子(1994)「大村典子ファミリーピアノ連弾集 1 わくわくチャレンジ，2 うきうきチャレンジ」音楽之友社

(8) 秋山さやか，安蒜佐知子，大宝博，川田千春，渋谷絵梨香，鈴木奈美(2017)「初級×初級　両方主役の連弾レパートリー　ディズニー名曲集①」ヤマハ出版

(9) 福井真裕子(2012)「「付点リズム」の指導法に関する一考察―保育者養成課程でのピアノ初心者への試みから―」『京都聖母女学院短期大学　研究紀要』第 41 集 p.75-85

(10) 藤澤孚(2013)「教員・保育士養成のための　ペアで楽しむピアノ教本」音楽之友社

参考文献

白石景一，中村浩美(2012)「保育者養成校における音楽指導法の研究―第 6 報―主にピアノ初心者の指導法について」『長崎女子短期大学　研究紀要』第 36 号 p.37-44

山口雅敏(2011)「ピアノ連弾の効果的な導入法と演奏法―ドイツからフランスに受け継がれた「5 つの音による」連弾作品を使って―」『教育諸学研究』第 25 巻 p.139-172

関東短期大学紀要　第59集　2017　pp.51~63

幼児の歌唱指導に必要な指導者の技術に関する考察

―幼児が無理なく歌える声域について―

久　保　田　和　子

１．はじめに

保育・幼児教育現場での子どもの音楽活動について、認定こども園教育・保育要領解説では表現・内容の解説の中で「園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が、自分の気持ちを込めて表現する楽しさとなり、生活の中で音楽に親しむ態度を育てる。ここで大切なことは、正しい音程で歌うことや楽器を上手に演奏することではなく、園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である。」（内閣府、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説、２０１５、ｐｐ２２１）と、表現する楽しさを味わう事を歌唱の目的としている。にも係わらず、歌唱指導の現場によっては、どなり声での歌唱が行われている現状がある。しかし、どなり声での歌唱は、子どもの表現活動に繋がっていかないと考えられる。そのため、先行研究では声や声域について、これまでも多くの報告がなされており、その中で、子ども達のどなり声による歌唱について、論じられてきている。しかし、先行研究での提言を現場での歌唱指導に生きているとは言い難く、また、その結果を保育者がどう生かしているかという検証も見あたらないのが現状である。

そこで、入学前の音楽経験を起因として個々の技術に大きな差のある学生に対して、先行研究の提言が現場での歌唱指導に生かすために必要な、音楽的知識と技術とは何かを具体的にし､それらの習得の可能性を検討する必要性を感じた｡そこで、今回は特に､「声質（どなり声)」及び「幼児にとって発声に無理のない声域」について先行研究を元に考察していくこととする。

２．どなり声についての先行研究

（１）細田順子、蟹江春香２）

細田らの調査では､調査した埼玉県Ｋ市保育所保育者の８２名中５３名(６５％)、同Ｓ市の幼稚園の保育者の４０名中２９名（７３％）が自分の担当している子どもたちはどなって歌っており、半数以上の保育者が，子どもの声をどなり声と認識し

つつ歌わせ続けているという報告がされている。また、ビデオを使っての授業を通して、どなり声の例として提示した子どもの声を「どなっている」と認識せず、「元気な歌声」であると肯定的に捉えた学生が想像以上に多かったことから、「幼児の歌唱指導のための発声」に関する授業の必要性を述べている。

また、喃（なん）語がことばらしきものに変わっていく時期の乳児の歌声は非常に柔らかく静かな声であり、また、２、３歳になって一人で遊びながら歌っている声も非常に静かで柔らかいものであるといったことから、日本の子どもたちは、幼稚園などに入って集団で歌うようになってからどなることを覚えるようであると指摘している。

どなり声を避けたい理由について、どなって歌うと音程がきちんと取れない・友だちと声を合わせる楽しさを感じることができない・どなり声を出し続けていると嗄（さ）声（せい）になる・イメージを持って歌ったり、まわりの声や伴奏の音を聞きながら歌うことができない、と挙げており、どなり声では、幼児が歌を歌う本来の目的を果たすことができないので避けたい、とした上で、井戸３）が指摘するように、自然発生的に一部をどなって歌ったり、曲によって時には気持ちの高ぶりとともにどなったりすることまでやめさせようとするものでないとも述べてもいる。

どなって歌う理由については、日本の保育では、元気なことがいいことだ、元気なことは大きな声だという価値観が戦前から現在まで続いてきている背景があり、保育者が元気な大声を求めている・目立ちたいと思う子どもが力いっぱいどなって歌う・保育室が隣の部屋や園庭からの騒音で騒がしいことや、保育者の弾くピアノの音が騒がしいため自分の声が聞こえない為にどなる・歌の音域が子どもの声域に合っていないこともどなる要因になっていることを指摘し、子どもの歌の中には子どもの声域を超えている曲も多いので、選曲や調性にも注意が必要になるとも述べている。

この様なことから、幼児の歌唱における発声の指導について、保育士・幼稚園教諭の養成教育においては、学生に対して、保育者としての歌声の出し方「歌唱指導者自身の発声法」と、幼児に対してどのように歌唱指導したらよいのかという「幼児への発声指導法」という２つの異なった発声法を指導する必要があるのが分かる。

（２）奥田順也４）

この先行研究は小学生を対象としたものであるが、保育園、幼稚園から小学校へと繋がっていく歌唱活動を扱っているため、その時点の子ども達の歌唱活動における問題点が、それ以前の幼児の問題点の解決に繋がっていると思われる。

小学校低学年の歌唱指導において、最初に直面するの可能性が高い問題は「どな

り声」であることを指摘している。どなり声を解消するための歌唱指導法は二つの傾向があり、一つ目は、「移調等により地声では歌えない高い音で発音・歌唱を促すことで、頭声的発声に導くことをねらいとした指導」、二つ目は、「実態に合わせて子どもにとって歌いやすい調性に移調することで、無理なく素直な声での歌唱へ導く指導」であると述べている。

一つ目の指導法である「頭声的発声」は技術的な要素を求められるため、細かい指導によって子ども達の歌う意欲を削ぐことになりかねない。「頭声的発声」により子ども達の自己表現要求を抑える形になってしまわないよう、子どもが自己表現要求をコントロールできるようにする指導が重要になってくる。また、元々歌う意欲が十分でなかった場合、どなり声とともに表現する意欲も失う可能性があるため、頭声的発声へ指導法を転換するという方法で成果を出すためには、かなり高い指導力が求められることが考えられる。

二つ目の指導法である、「歌いやすい低い音域に移調することで、どなり声を解消するために無理なく素直な声での歌唱に導く指導」では、発声法そのものを指導するのではなく、必要に応じて歌いやすい音域に移調し、持ち前の声で声量をコントロールすることでどなり声を解消するものであるため、コントロールされた適切な声量での地声による歌唱活動を充実させることで、子どもが声を発する満足感を得て、自己表現要求を歌う意欲に繋げることも可能であり、また、声量をコントロールすることにより、結果として周りの音を聴くこともできるようになると考えられる。

この、「歌いやすい低い音域に移調することで、無理なく素直な声での歌唱に導く指導」、すなわち「適切な声量での地声による歌唱」が、どなり声の解決法に対する基本的な考え方であると結論付けている。

（３）森田百合子、山本金雄、山本敬、秋山衛５）

幼児の発声器官は未発達な状態にあるため、大人の発声を適用することは出来ない。また、幼児の発声は、声帯に無理な力を入れない楽な声、素直な声が良いが、幼児は、歌っているうちに夢中になって、どなり声をあげることがある。そこで、幼児の歌唱指導では、美しい声で範唱して導いていくことも大切であるが、その前に、一緒に歌うことの喜び、歌を聴きあう態度を育てる努力をして、音楽する楽しみを位置づけることが不可欠であるため、頭ごなしに注意したりやめさせたり、大人の考える「美しい声」を強要したりして、幼児の表現活動そのものを妨げるようなことがあってはならないとしている。

また、声域については、幼児の心身の発達状態や音楽的経験、指導方法、さらに

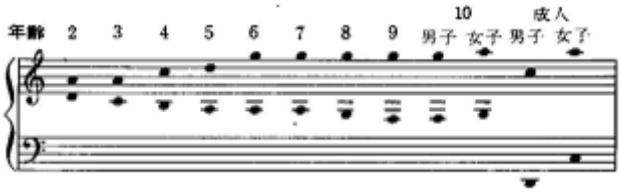
は幼児の表現の意図などによって影響を受けるため、一概には言えないが、一般的に幼児の声域は、１歳～二歳ごろは長３度（一点ヘ～一点イ）、３歳～５歳頃は３度から５度（一点ニ～一点イ）、６歳頃は５度～８度（一点ニ～二点ニ）と言われているとし、声域は教材選択の大事な一つの目安となるものであるから、これらを参考として、最終的には担当する幼児の実態に即応して、適切な教材を選ぶことが大切であると述べている。

３．声域についての先行研究

（１）斉藤繁６）

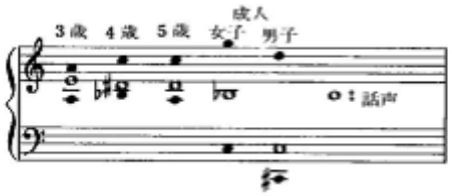
発達による声域の広がりについて、ジャーシルドとビンストックらは、各年齢で５０％以上の被験者が正しく歌えた最高、最低音を譜例１のように示した（斉藤繁６））。楽譜例２の切替・沢島の研究も類似した結果を示している（斉藤繁６））と分析している。いずれの場合も、年齢がすすむにつれて、次第に声域がひろがっていくことが明らかであるが、これらの能力は個人差も大きく、経験の積み重ねによって、次第に聴覚的弁別力を高め、発声、聴音能力を増していくと論じている。

譜例１．声域の発達（ジャーシルド、ビンストック　１９３４年）



注１）斉藤繁　幼稚園教諭・保母養成課程用『幼児の音楽教育』音楽教育研究会　１９９７　ｐ．２６の譜例１より転載

譜例２．幼児の声域（切替一郎、沢島政行　１９６８年）



注２）斉藤繁　幼稚園教諭・保母養成課程用『幼児の音楽教育』音楽教育研究会　１９９７　ｐ．２６の譜例２より転載

（２）武田道子、加藤明代７）

乳・幼児は、言葉と歌との分離が未分化の状態から、だんだんに分離が始まるという過程にあり、はなし声自体に特有のふしがつけられて、歌として意識せず表現される事が多いため、幼児の声域を考える時、大人の範疇では処理できない問題があると指摘している。

調査対象は静岡県内公立私立保育園児９３園、調査児童総数１２７４名。１歳児にとって望ましい教材は、一点ハ～一点ソの範囲の中で、短３度あるいは長３度の音高差でなだらかに動く旋律を持つ曲であるわらべ歌は格好の教材になる。２歳児の声域はロ・一点ハ～一点イの声域を目安に、短６度あるいは長６度くらいの音域の巾で楽に歌える曲が良いとしている。年少児の声域については男女差は認められず、個人差が出てきていることから、声域は、歌声としてみた時に、イ～一点変ロ・一点ロ。音高感の芽生えが見られた事から、望ましい形での発声指導を加えながら声域を広げるという目的で、二点ハまたは二点嬰ハあたりまで視野に入れ、音域の巾では、音高感が芽生えているという結果から、長６度を中心にオクターブ以内という範囲で歌える教材が良いとしている。年中児の声域は、女児が男児より広がっているという結果で、個人差が大きいことも配慮しながら、イ・変ロ～二点ハぐらいの音域の中での教材選択が考えられる。年長児はイ・変ロ～二点ハを中心か、それ以上を目安に、子どもの興味を刺激しながら「ゆっくりした落ち着いた曲」「リズミカルな曲」等、様々な歌に出会うことで歌による表現を楽しむことのできる教材の用意が必要と述べている。

表１．武田道子・加藤明代による声域調査　最高音

最高音	年長児		年中児		年少児		2歳児		1歳児	
(%)	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
G^1 以下	57.4	38.2	56.4	46.7	55.0	47.5	46.7	41.4	85.7	66.6
$G^{\#1}$～A	23.8	27.9	25.2	25.2	19.0	20.2	23.3	31.0	14.3	16.7
$B^{\flat 1}$～B^1	12.3	24.5	10.6	18.1	10.8	15.8	20.0	17.2	0	16.7
C^2	4.5	4.3	5.0	3.8	7.6	7.9	3.3	6.9	0	0
$C^{\#2}$以上	2.0	5.1	2.8	6.2	7.6	8.6	6.7	3.5	0	0

注３）武田道子　加藤明代　乳・幼児の歌唱能力の発達に関する考察Ⅰ　静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)第３５号　２００４　ｐｐ２４９ 表１より転載

表２．武田道子・加藤明代による声域調査　最低音

最低音	年長児		年中児		年少児		2歳児		1歳児	
(%)	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
F# 以下	2.0	0.9	5.0	1.0	0	0.7	0	0	0	0
G・G#	18.4	13.7	14.7	10.5	10.1	9.4	0	3.4	0	0
A	23.0	17.6	17.0	13.3	22.2	10.1	13.3	6.9	0	0
B・B♭	32.4	39.0	28.9	37.6	32.3	38.1	26.7	34.5	57.1	16.7
C¹以上	24.2	28.8	34.4	37.6	35.4	41.7	60.0	55.2	42.9	83.3

注４）武田道子　加藤明代　乳・幼児の歌唱能力の発達に関する考察Ⅰ　静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)第３５号　２００４　ｐｐ２５０　表２より転載

以上は、集団を対象とした声域調査の場合、その集団の５０％以上が出す事のできる上限音から下限音までの範囲を、その集団における声域と定義する場合が多いとし、水崎誠によるもっと高い割合にした方が良いという意見もあることから最高音を定め武田道子・加藤明代７))、考察を進めている。

（３）鍛治礼子、小林直実、紫竹英恵、宮野モモ子８）の研究

声域は、会話の中で観察しても個人差が非常に大きく、歌う時の声域と関係しているかに疑問を持ったことから、幼児が自分から歌い出す時の音、歌う時の自然な声域はどのようなものかを理解することで、集団での歌唱の際の指導へ生かしていけるのではないかという考えのもと、調査を行っている。

そして、声域に個人差の幅があり、声域の調査がすべての基準にはならないが、生理的な発達が、歌う行為を制約している部分があり、それが個人差にも表れているので、声域ばかりを考慮しては教材の選択肢が少なくなるので必ずしも優先的には考慮はしないが、教師は一人一人の子どもの発達の状態について認識しておく必要があると述べている。

４．考察

（１）声と声域に関する先行研究についての考察

まず、現場の半数以上の保育者が、子どもの声をどなり声と認識しつつ歌わせ続けているという調査結果について考察したい。

幼児が歌っているうちに興にのり、夢中になってどなり声をあげる姿は、要領、

指針の表現活動の目的に記載されている、「園児が思いのままに歌ったりしている状態」に他ならないが、その姿は、「楽しい」とか「注目されたい」といった自己表現欲求等のような「自分の気持ち」を込めて表現した形が、結果としてどなり声として現れた、という見方ができるであろう。その行為を、どなり声だからといって安易に阻止することは、状況によっては、「表現する楽しさ」を阻害するものとなる。表現したいという意欲が失われては意味がないため、自己表現欲求を抑える形になってしまう指導ではない方法をとる必要がある。このようなことから、現場の保育者は、そこにいる子ども達の状態を把握し、その上で、「どなり声のまま歌で表現する楽しさを味わうことを大切にしている」ことが、「子どもたちにどなり声のまま歌わせていた」理由として推測できる。

一方で、細田、蟹江２）は、どなり声の例として提示した子どもの声を「どなっている」と認識せず、「元気な歌声である」と肯定的に捉えた学生が想像以上に多かったと指摘している。これについては、学生たちが受けてきた幼少期からの歌唱指導に原因があると考えられる。戦前から続く、元気なことは大きな声だという価値観のもとで、養成校の学生たちも幼少期から教育されてきたため、１、２年後には保育者となる学生たちの価値観も、戦前のそれと変わってはいない場合もあるのが現状であるということの現れではないだろうか。この様な教育を受けてきた学生たちが、歌声、どなり声についての知識なく、保育者になっているのだとすれば、その保育者は「あえて、自己表現欲求を満たさせるために、どなり声を阻止せず、そのまま表現させることで、表現する楽しさを味わわせるという考えの下で、どなり声のまま歌わせている」というわけではなく、保育者自身が受けてきた、元気なことは大きな声だという価値観で、目の前にいる子どもたちに対し、元気な声＝どなり声のまま、歌わせ続けているということになる。

次に、子ども達がどなり声で歌いだすのは何時なのかを探っていきたい。奥田３）は小学校低学年の歌唱指導において、最初に直面する可能性が高い問題としてどなり声を指摘しており、小学校での合唱指導で経験豊富な蓮沼勇一９）も、入学したての一年生に幼稚園や保育園で歌ってきたように歌ってもらい、歌いたい気持ちをできるだけ削がずに、どなり声を修正してあげる必要性があると説いていることからも、どなり声は、小学校へ入学すると問題視されていることが分かる。細田順子、蟹江春香２）は、乳児の歌声は非常に柔らかく静かな声であり、また、２、３歳になって一人で遊びながら歌っている声も非常に静かで柔らかいものであることから、日本の子どもたちは、幼稚園などに入って集団で歌うようになってから、どなることを覚えるようであると指摘している。これらのことから、子ども達がどなり声で歌いだす時期は、保育園、幼稚園といった集団活動で過ごす時期からであるといえ

よう。

では、なぜどなり声を避けたいのかについてであるが、音程がきちんと取れない・イメージを持って歌ったり、まわりの声や伴奏の音を聞きながら歌うことができない・友だちと声を合わせる楽しさを感じることができない、といったように、幼児が本来歌を歌う目的を果たすことができないからであり、また、どなり声を出し続けていると嗄声になる等、柔らかい幼児の発声器官に損傷を起こしてはならないといった理由が挙げられる。

以上のことから、どなり声で歌うことを容認することで達成される表現は、歌唱活動の目的の中でも一部分であり、「表現する楽しさを味わう」歌唱は、自己表現欲求を満たすためのどなり声では決して表現できない。小・中学校、その先へと続いていく幼児の歌唱活動は、仲間の声を聴いたり、声を合わせるといったことから可能になってくる、表現する喜びを感じられる活動へと導いていく指導が必要であると考える。そして、その歌唱指導では、子どもたちへの声がけがとても重要になってくるが、言語の理解も未発達な幼児たちに誤解の無いように指導するには、経験と知識が必要となる。蓮沼９）は、「大きな声で、元気よく、口を大きく開けて、とは言いがちだが、子どもたちが勘違いするため、極力言わない。大切なのは、世の中には美しいものと汚いものがあることに気づかせ、どちらを選ぶか尋ねる。自分のうたごえを美しいか汚いか問いかける。」（蓮沼勇一、２０１３　ｐ４６～４７）と、指導例を紹介しているが、歌唱指導に当たる保育者の幼児の歌声に対する感じ方に、音楽的にはどなり声とされる声を元気のあるいい声とする場合もあることは前述したが、そもそも、経験の少ない保育者の中には「幼児の歌唱でのいい声」について、価値観が定まっていないという可能性もあるのではないだろうか。

では、どの様な声が幼児の歌唱活動の声として相応しいのかを考えてみたい。幼児の歌唱でのいい声は、オペラ歌手のような歌声とも違うし、声帯が発達した大人が発するいい声とも違うということは、言うまでもないであろう。まず、発声について考えてみると、幼児が歌唱で出す歌声には地声的発声と頭声的発声とがあるが、地声的発声は話し声と変わらない発声法で、頭声的発声はいわゆる裏声であるが、頭声的発声は習得が難しく小学校でも中学年以降、もしくは高学年で指導されることが多い。また、幼児の声域は未発達で狭いため、中には頭声的発声をしなければ出せない音域を使っている曲もあるが、そのような声で歌わなければならない場面では、どなり声になり、無理に声を出そうとして、のどを痛めることにつながる。

これらのことから、無理なく出せる声、周りの音を聴くことができる声、幼児が声帯に無理な力を入れないで出せる声である、幼児の歌唱に相応しい声とは、「地声的発声（話し声の声域）で出せる声域の、やさしく素直な声である」としたい。

（２）地声的発声（話し声の声域）で出せる声域についての考察

「表１．武田道子、加藤明代による声域調査最高音」では、最高音が一点ト以下が、年長男児５７．４％、年長女児３８．２％、年中男児５６．４％、年中女児４６．７％、年少男児５５．０％、年少女児４７．５％、２歳男児４６．７％、２歳女児４１．４％、１歳男児８５．７％、１歳女児６６．６％と、全年齢男女の中で割合が一番多く、一点トより高い音になるにつれ割合が下がっており、一点嬰ト～一点イの割合は２歳女児が３１．０％と他より高い数値を示しているほかは、２０％台もしくは、それ以下を示していて、各年齢の１/４以下の割合になっている。最低音については、「表２．武田道子、加藤明代による声域調査最低音」から、１歳児男女～年中児男女まで一点ハ以上の割合が一番高いが、年中女児に関してはロ・変ロが一点ハ以上と共に同じ割合になっている。年長児は男女共にロ・変ロの割合が一番多いことが分かる。これらのことから、幼児の多くは、頭声的発声が難しい発達段階にあるため、殆どの年齢の多くが示す最高音が一点ト以下となっており、他の多くの子どもの歌声についてを調査した先行調査で声域の上限とされている音は、頭声的発声の声域も含まれていると考えられる。

表３に、声域についての先行研究をまとめてみた。

表３．声域についての先行研究一覧

研究者		１歳	２歳	３歳
ジャーシルド				
ビンストック	声域１		一点ニ～一点イ	一点ハ～一点イ
切替一郎	話し声			話し声　一点ホ
沢島政行	声域２			イ～一点イ
	音程	短３度～長３度	短６度～長６度	
武田道子	声域３	一点ハ～一点ト	ロ、一点ハ～一点イ	
加藤明代	最高音	一点ト以下		
	最低音	男ロ、女一点ハ		
森田百合子ら	音程	長３度	長３度	長３度
一般的な声域	声域４	一点ヘ～一点イ	一点ヘ～一点イ	一点ヘ～一点イ

		年少児		年中児
		３～４歳	４歳	４～５歳
ジャーシルド				
ビンストック	声域１		変ロ～二点ハ	
切替一郎	話し声		一点嬰ニ	
沢島政行	声域２		変ロ～二点ハ	
	音程	短７度～長７度		完全５度～長７度
武田道子	声域３	イ～一点変ロ		イ～二点ハ
加藤明代	最高音	一点ト以下		一点ト以下
	最低音	一点ハ		一点ハ
森田百合子ら	音程	３度～５度	３度～５度	３度～５度
一般的な声域	声域４	一点ニ～一点イ	一点ニ～一点イ	一点ニ～一点イ

			年長児	
		５歳	５～６歳	６歳
ジャーシルド				
ビンストック	声域１	変イ～二点ニ		変イ～二点ト
切替一郎	話し声	話し声　一点ニ		
沢島政行	声域２	イ～二点ハ		
	音程		長６度～短７度	
武田道子	声域３		イ～二点ハ	
加藤明代	最高音		一点ト以下	
	最低音		ロ、変ロ	
森田百合子ら	音程	３度～５度	３度～５度	５度～８度
一般的な声域	声域４	一点ニ～一点イ	一点ニ～一点イ	一点ニ～二点ニ

１歳児は、声域３では一点ハとなっており、最低音男ロ、女一点ハと、ほぼ同様なのに対し､声域４の一点へは一般的な声域といわれるものと比べると､大分低い。また最高音は一点トで、声域４一点イと比べると２度低い。このことから、１歳児の歌の声域は一点ハ～一点トで、３度に収まる歌が相応しい。２歳児は最低音一点に対して声域２では一点ニ、声域３はロ・一点ハとなっており、声域４一点へとは差がある。最高音については声域１、２、３ともに一点イであるので、２歳児の歌

の声域は一点ハ～一点トで、３～４度の音程に収まる歌が相応しい。３歳児、年少児は声域１及び最低音が一点ハで声域２と声域３がイになっており声域４では一点ニと高い音になっている。最高音は一点ト以下であるが、声域１、２、４が一点イで声域３も一点変ロと近い。３歳児にとって無理のない声域は一点ハ～一点イとしたい。４歳児の最低音は一点ハであるが、声域としてはイ、変ロ、一点ハ、一点ニと様々であり、最高音は一点トであるのに対し、その他の声域は一点イ、二点ハとなっている。３歳児と比較すると声域が下方にも上方にも広がってきていることが読み取れるが、やはり、無理のない声域を意識して、一点ハ～一点トの５度に収まる曲としたい。５歳児について、年長児も含まれるためか最低音が一点ハ～ロ・変ロと、ここで初めて下方へ数字的に広がりを見せた。声域１、２、３もイ、変イとなっている。最高音は一点ト以下であるが、声域は二点ハ、二点ニとなっている。しかし、声域４では一点イに留まっており、６歳で二点ニに広がっている。以上のことから、５歳児の無理のない声域はロ～一点イとし、音程は６度前後が望ましいと思われる。６歳児について、最低音はロ・変ロで、声域は変ロ～ロで声域４のみ一点ニに留まっている。最高音は一点ト以下で、声域は二点ハ、二点ニに広がっていて、音域も５度～８度までとかなり広い。６歳児にとって無理のない声域は、ロ～一点イで７度前後の音域に収まる歌が望ましい。

声域については、能力は個人差も大きく斉藤繁６)、生理的な発達が歌う行為を制約している部分があり、それが個人差にも表れている鍛治礼子ら８）ことから、幼児の心身の発達状態や音楽的経験、指導方法さらには幼児の表現の意図などによって影響を受けるので一概には言えない森田百合子、山本金雄、山本敬、秋山衛５）ため、集団を対象とした声域調査の場合、その集団の５０％以上が出す事のできる上限音から下限音までの範囲を、その集団における声域と定義する場合が多い武田道子、加藤明代７)、ジャーシルドとビンストックのものは、各年齢で５０％以上の被験者が正しく歌えた最高、最低音を示しているとした斉藤繁６）の研究や、もっと高い割合にした方が良いという水崎の意見に照らしながら最高音を定め武田道子・加藤明代７))考察を進めている事を踏まえると、先行研究における声域調査の調査結果から最高音の示す値が５０％前後を示している項目に注目することで、幼児にとって発声に無理のない声域(はなし声の声域)の音程が推測できると考えた。また、３歳児及び年少児以降は、先行調査の対象が年齢別ではなく学年別になっているものもあり、学年別はそこに在籍している両方の年齢を含むので、最低音、最高音を基準に、対象となる学年の両年齢を単一年齢での調査結果に合わせて比較していくことで、ここでは特に、「歌唱時に、幼児にとって発声に無理のない声域と音程について」を年齢別に検討したものが、下記、表４である

表４　幼児にとって発声に無理のない声域と音程

年齢	無理のない声域	無理のない音程
１歳児	一点ハ～一点ト	３度の音程
２歳児	一点ハ～一点ト	３～４度
３歳児	一点ハ～一点ト	５度
４歳児	一点ハ～一点ト～イ	５～６度
５歳児	ロ・変ロ～一点ト～イ	６度前後
６歳児	ロ～一点ト～イ	７度前後

６．おわりに

目立ちたいと思う子どもが力いっぱい歌う、保育者が元気な大声を求める、保育室が騒音で騒がしい、保育者の弾くピアノの音が騒がしいため自分の声が聞こえない、歌の音域が子どもの声域に合っていない、といったことが要因で、子ども達は、保育園、幼稚園といった集団活動で過ごす時期からどなり声で歌いだす。そして、幼児の声域は未発達で狭いため、どなり声になり、のどを痛めることになる。無理なく出せる声、周りの音を聴くことができる声、幼児が声帯に無理な力を入れないで出せる声とは、地声的発声で出せる声域の、やさしく素直な声である。その声域や音程がどの様なものであるかを明らかにすることで、実際に子どもたちの声域に無理のない曲とはどの様なものになるかを検討する足がかりに必要になると考え、「表４．幼児にとって発声に無理のない声域と音程」にまとめた。ただし、実際には、幼児の声域には個人差があるため、その場にいる目の前の幼児集団の状況を判断して、調査結果と照らし合わせて選曲し、状況によっては移調したりといったことが望まれる。

また、実際の歌唱指導に繋げていくために、歌唱指導に必要な音楽的技術、知識についての検討するために、現場で実際に使用されている曲や、その音域、音程などの調査が必要である。そして、その結果と、今回得た、幼児にとって発声に無理のない声域と音程とを照らし合わせ、幼児の歌唱活動に相応しい曲について検討することで、保育者が歌唱指導時に必要とされる音楽技術についてを具体的にし、「子どもにとって歌いやすい調性に移調することで、無理なく素直な声での歌唱へと導こうとする指導」の学生の習得の可能性等についてを考察していきたい。それらについては、現場の保育士を対象とした曲目に関するアンケート（既に調査済み）と、学生に対するこれまでの指導記録等を通して考察し、追って報告することとしたい。

引用文献

１）『幼保連携型認定子ども園教育・保育要領解説』　内閣府　２０１６
２）細田淳子、蟹江春香　保育者養成教育における発声法　東京家政大学研究紀要第５０集（１）２００９　ｐｐ３１～３９
３）井戸和秀　幼児の歌唱におけるどなり声に関する一考察　保育学研究　第３６巻第１号　１９９８　ｐｐ４４～５１
４）奥田順也　小学校低学年の歌唱指導における「どなり声」の解消法に関する考察―実践事例に見られる傾向について　芸術研究(玉川大学芸術学部研究紀要）６２０１４　ｐｐ１１～２０
５）森田百合子、山本金雄、山本敬、秋山衛『幼児の音楽教育 表現・音楽』　教育芸術社　２００１　ｐｐ８～９
６）斉藤繁　幼稚園教諭・保母養成課程用『幼児の音楽教育』　音楽教育研究会　１９９７　ｐｐ２５～２６
７）武田道子　加藤明代　乳・幼児の歌唱能力の発達に関する考察Ⅰ　静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)第３５号　２００４　ｐｐ２４７～２５８
８）鍜治礼子、小林直実、紫竹英恵、宮野モモ子　幼児への歌唱指導についての一考察―自分から歌う時の声域―千葉大学教育学部研究紀要　第５４巻　２００６　ｐｐ６３～６８
９）蓮沼勇一　怒鳴り声を、きれいな歌声にしたい時の言葉　『教育音楽』２０１３年５月号音楽之友社　２０１３　ｐｐ４６～４７

ヴェルボトナル研究所　2016 年度　活動報告

関東短期大学「ヴェルボトナル言語教育研究所」の活動方針は、聴覚言語障害児を対象とした聴き取り指導、発音指導、言語指導、そしてそれらの指導法の研究、またヴェルボトナル理論と技法の普及である。

１．指導活動

・指導は、館林（研究所）と仙台（仙台市福祉プラザ）で実施した。

活動場所	生徒数	生徒学年	指導頻度
館林 （研究所）	12 名	幼稚園児 ～高校生	週 1 回～月 1 回 ※生徒のレベルによる
仙台 （仙台市福祉プラザ）	10 名	幼稚園児 ～中学 1 年生	年 4 回 ※指導相談会として実施

２．指導法研究

・2016 年度後期より、言語教育に関する研究会を定期的に開催している。2017 年より、隔月で開催していく予定である。

#	開催日	内容
1	10 月 20 日	読字困難や書字困難など、失語症に関する基本的な勉強
2	1 月 8 日	日本における難聴者への学校教育および家庭教育に関する歴史
3	3 月 29 日	聴覚障害児のメタ認知機能等

３．普及活動

・普及活動は、主に夏期講習会と短大授業内で実施した。

	参加者数	参加者所属	普及活動内容	実施時期
夏期講習会	18 名	・大学教員 ・保護者 ・聴覚障害の高・大学生	ヴェルボトナル基礎理論と技法（「基礎理論」と「音素の緊張度」に関する解説と「指導見学・体験」）	8 月 6 日
短大授業内	40 名	「ことばの障害」履修者	聴覚言語障害の原因・症状・対応・改善について講義、および指導体験	前期 15 回授業 後期 15 回授業

・来年度も子ども学科の教育に資するような活動としていくことを考えている。

こども研究センター　2016 年度　活動報告

関東短期大学「こども研究センター」は、子どもの教育や保育に関する研究をするとともに、その成果を地域に還元すべく、地域の子育て家庭支援や保育者支援を行っている。

１．地域の子育て家庭支援

地域の子育て中の２～３歳の子どもの子育てをしている保護者を対象にした公開講座を以下の日程・内容で開催した。なお、年少児の保護者も参加しやすいように､本学学生ボランティアと教員による２歳以上の子どもの託児サービスも行った。全３回の講座においてのべ 35 名が参加した。

「パパ・ママいきいき子育てレッスン　１・２・３（ワン・ツー・スリー)」

	開催日	講座名	講師
第 1 回	8/27(土)	短時間でできる子どもが喜ぶ簡単おやつ	こども学科・講師 水野三千代
第 2 回	9/17(土)	良い加減の子育てのすすめ	こども学科・教授 木村たか子
第 3 回	10/8(土)	子どもと楽しむおうちのなかの遊び	こども学科・准教授 中山初枝

２．地域の保育者への支援

（１）卒業生への支援

リカレント教育の一環として､「こども学科卒業生の集い」をアザリア祭にて開催した。10 月 22 日(土)には 18 名､23 日(日)には 51 名､のべ 69 名の卒業生が来室した。卒業アルバム等を見ながら卒業生も懐かしく昔を思い出すとともに､先生方に職場での悩みやキャリア形成に関する相談などができる場となったようだ。

（２）合同研究会

群馬県のこども園園長による保育研究グループである ASK(Association for Smiling Kids)との共催で 12 月 6 日(火)に合同研究会を開催した。未就学児のメディア利用が発達に及ぼす影響についての研究動向や未就学児家庭でのメディア教育の実態調査の結果が報告された。その内容に基づき、参加者の間で活発なディスカッションが行われ、今後、子どもがどのようにメディアと関わっていけばよいのか議論が深まった。

関東短期大学紀要　第５９集

―執　筆　者　紹　介―

中野　真樹	関東短期大学講師	日本語学
松尾　由美	関東短期大学講師	社会心理学
桑原　千明	文教大学講師	発達心理学
塚越　亜希子	関東短期大学講師	保育学
吉田　めぐ	関東短期大学講師	音楽教育学
久保田　和子	関東短期大学講師	音楽教育学

（執筆者順）

紀要刊行委員会

中野真樹・松尾由美・武藤康司　(五十音順)

2015 年 3 月 31 日発行

〒374-8555　群馬県館林市大谷町 625

発行所　関東短期大学

電話　(0276)74-1212(代表)

ＦＡＸ(0276)74-1215

KANTO JUNIOR COLLEGE BULLETIN

No.59 March 31, 2017

Contents

<Article>
A survey of students' comprehension of language development in training courses for Nursery and Kindergarten teachers to manage curriculum development -subject coordination between "Contents of Child Care and Education: Language" and "Psychology of Childcare"- ・・・・・・・・・・・・・ *Maki NAKANO* & *Yumi MATSUO* (1)

<Research Notes>
Internet use and digital gaming by young children(1)-parents' concerns about young children and their media use- ・・・・・・・・ *Yumi MATSUO* & *Chiaki KUWABARA* (13)

Internet use and digital gaming by young children(2) -parental media mediation of young children - ・・・・・・・・・・・・・・・ *Chiaki KUWABARA* & *Yumi MATSUO* (22)

A possibility of Cross-Curricular Teaching in "the Study of Teaching Practice" and "Japanese Literacy" for writing a Student Teacher Diaries.
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ *Maki NAKANO* & *Akiko TSUKAGOSHI* (22)

<Practice Report>
Possibilities of using Piano duet for Piano learning -Through the piano lessons at the junior college- ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ *Megu YOSHIDA* (42)

<Review>
Consideration about the skills of teachers necessary for teaching songs to young children-About the voice range without a burden on the throat to young children. -
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ *Kazuko KUBOTA* (51)

＜Annual activity reports>
Activity reports 2016: Verbotonal Research Institute for Language Education ・・・・ (64)
Activity reports 2016: Child Care Research Center ・・・・・・・・・・・・・・・・ (65)