

関東短期大学紀要

第 60 集

< 実践報告 >

実践を踏まえた「表現音楽」の授業報告

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・久保田和子・茂木夕起子（1）

子どもと楽しく実践できる音楽遊び 表現を広げるピアノ遊びの可能性

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・吉田めぐ（20）

保育者養成校における地域子育て支援

保育内容「環境」・「生活」での栽培活動を生かした取り組み

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・塚越亜希子（30）

児童文化財としての「人形劇」教材研究指導

幼児の言葉の発達に着目した領域「言葉」科目での実践報告

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・中野真樹（42）

< 研究時評 >

多数派集団の幼児を対象とする多文化共生保育の有効性を高めるには？

幼児を対象にした外集団に対する偏見低減・友好性向上に関する研究の概括

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・松尾由美（51）

< 付設機関活動報告 >

平成 29 年度 ヴェルボトナル言語教育研究所活動報告・・・・・・・・・・・・（61）

平成 29 年度 こども研究センター活動報告・・・・・・・・・・・・（62）

2018.3

実践を踏まえた「表現音楽」の授業報告

久保田 和子
茂木 夕起子

1. はじめに

中央教育審議会では、改定の基本方針について検討を重ね、平成27年8月に「論点整理」として公表した。「論点整理」ではこの全体を「育成すべき資質・能力」とした。この「資質・能力」の三つの柱は、()「何を理解しているか、何が出来るか(知識・技能)」、()「理解していること・できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)」、()「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びに向かう力、人間性等)」¹⁾と、表現している。養成課程においても、幼児教育者に必要な知識、技能の習得と平行して、子どもたちの表現を引き出し、子どもたちの学びに向かう力や人間性等を育む指導の考案ができる人材の育成が求められている。それは表現音楽の授業も例外ではなく、学生自身が思考力・判断力・表現力、学びに向かう力、人間性等、幼児教育者として必要な能力を身につけられる授業方法での取り組みが望まれている。この報告により、音楽表現授業でどのようにそれらを育成できるかの考察を深めていきたいと考えた。

2. 幼児教育現場で行われている音楽表現の指導法と指導者の能力

現在、幼児教育現場の表現指導で使用される楽器の主流は、ピアノである。

ピアノは、子どもの喧騒の中でも響き、音量にも幅がある。低い音でゾウのどっしりした足音や、高くて小さい音でアリのちょこまかした足音を弾き分けられるといった様に、88鍵という広い音域を持つ特徴を生かして一台の楽器で様々なものを表現でき、また、10本指で演奏することで何パートもの旋律を同時に響かせることも可能である。

長調の曲を短調にアレンジしたり、曲のスピードを変えたり、曲の途中から途中までを歌いたいときなど、ピアノは指導者の意のままに演奏すればよいのだが、CD等では準備も必要であるし、思い通りにはいかない。

ケースから出し入れしたり、調弦やリードを湿らせたりといったような準備の必要も無く、蓋を開ければ直ぐに演奏ができる。

この様な、ピアノにしか無い特徴が、沢山の子ども達の様々な状況に瞬時に応じて活動を行っていく必要がある幼児教育現場にとって、他のどのような楽器と比べても便利であることが、幼児教育現場の表現指導で使用される楽器の主流となっている理由として考えられる。

ピアノは幼児教育現場で重要な役割を果たしているため、指導者には、活動に見合った演奏能力や知識が求められている。しかし、現場で求められている伴奏技術は決して高いわけでない。現場では、子どもの活動を遮らず円滑に進めることに最も重点を置いているので、伴奏時の音の間違いについては、自分のレベルに合わない伴奏楽譜を使用して、演奏技術が伴わず止まったり弾きなおしてしまうよりも、指導者の技量に見合った伴奏アレンジで子どもの歌の流れを止めないことが必須であるため、既成の楽譜を自分の技量に合った伴奏にアレンジする知識が必要になってくる。

現場での幼児教育者の行うピアノ演奏は童謡の伴奏だけではない。

ピアノによって子どもが決められた行動をする「お約束」の曲は保育、幼児教育を進めていく上で重要な役割を果たしている。例えば、出席シールを張ってノートをカバンにしまい着席するお約束の曲、給食を食べる前に落ち着いて静かにするお約束の曲、片づけをしてから着席するお約束の曲などが該当するが、それらは歌詞の無いピアノ曲、シューベルトの子守唄や、お人形の夢と目覚め、星に願いを、子犬のマーチなど、歌の無い、多少難易度の高いピアノ曲も多い。

入園式・卒園式などでの園歌の伴奏では極力弾き間違いは避けたいものであり、園によっては宗教的な大切な祈りの曲を厳かに演奏する曲などは、簡単な伴奏にアレンジして演奏するわけにはいかない。そのため、シンプルで簡単な伴奏が出来るというのみでは、幼児教育者として満足な能力だとは言えない。

現場で幼児教育者に求められている能力は、音楽に関する知識・技術だけではない。

幼児教育者は、子どもたちの幅広い能力、思考力、判断力、表現力、多様な人々と協働する態度やコミュニケーション能力を育てていくため、「何を＝ねらい及び内容（5領域）」を「音楽を使って」「どのように（総合的に）指導するのか」を考える力を持っていなくてはならないと考える。

指導者自身が、幅広い能力、思考力、判断力、表現力、多様な人々と協働する態度やコミュニケーション能力を持っていることが大切である。これらの能力は、これまでの様な受動型のピアノレッスンのみでは形成されにくいものであるため、養成課程における教育方法も検討を迫られている。

3．表現音楽における1年次の授業内容及び経験歴と習得曲数の現状

平成29年度は、本学において、器楽Ⅰ 1クラス、器楽Ⅱ 2クラスを担当した。本学に入学したばかりの1年生の学生の現状に焦点を当て、1年間の学生の必修科目である器楽Ⅰでの授業の方法、ピアノ歴と習得曲数の結果、及び、技術上達等の現状報告と実践報告をしたい。

3 - 1．授業内容

(1) 授業方法

入学後、初めましての出会いの場となる1回目の授業では、緊張している学生一人一人の気持ちを少しでも解きほぐすように心がけている。この時に指導者や授業内容に不満やわだかまりが出来てしまうとその後の授業や上達にも影響を及ぼすからだ。

まずは、1年間お付き合いするピアノクラスのみんなとのコミュニケーションも大切だ。

出欠確認後、全員で「生活の歌」「季節の歌」「アニメ曲」等を歌唱する。

曲は、出欠確認後に「おはよう」を歌い個人レッスン後に「おかえりの歌」は、毎回必ず歌唱する。「季節の歌」や「アニメ曲」は、都度変えて色々な曲を歌えるように入れ替えている。

歌は、心を解放してリフレッシュしてくれる効果がある。真っ新たな気持ちで心一つに歌う。段々、学生達の目の輝きが増して、緊張がほぐれてくるのがわかる。そして、「おはようの歌」と「おかえりの歌」の振付も教授する。歌唱のみならず振りが付くと身体全体がほぐれてより一層声も出る効果がある。

歌唱が終わったら、いよいよ個人レッスンに入る。毎週練習室を2部屋または、3部屋使用できる。1番 レッスン室、2番から3番、または4番 練習室でレッスンまで練習する。残りの学生は、与えられたワークを課題範囲まで終わらせる。1番がレッスン終了すると、2番 レッスン室、3番、4番、または5番 練習室といったローテーション方式で1人ずつ平等な練習時間を確保する。

1回目の個人レッスンでは、個々の保育者への道の動機や、ピアノ歴、について話を聞き、学生の気持ちに近づくように心がける。特に初学者は、経験者より緊張していて表情も身体全体が硬くなっているため、解きほぐす必要がある。それには、学生とのコミュニケーションが1番大切だ。信頼関係を築く事にも学生の考え方、思いがわからずして成り立たない。指導者側の圧力的な行為は問題外である。学生側の立場にも自分を置き替えて顧みる事も必要である。1年間学生のやる気を導く

事も指導者には、必要不可欠である。

手の形、姿勢など基礎的な指導は、適宜行う。読譜方法も初学者には、下記「(2) 練習方法 読譜指導方法」から の方法で順を経て進めて行く。経験者は、 から始める場合が多い。その個々の練習進度により臨機応変に変える。

個人レッスンが終了したら、全員をピアノ室に集合させて、「おかえりの歌」を振付で歌い、挨拶をして終了する。

1 コマ 90 分授業をまるで、保育園や幼稚園、こども園の現場の 1 日に見立てて、授業を行っている。2 年後には殆どの学生が現場に羽ばたいていく事を想定して、より現場に近い内容、雰囲気伝えていきたいからだ。2 回目以降は、出欠確認の後、「おはよう」を振り付きで毎回歌唱する。「季節の歌」は、2~3 曲を指導者が選曲して伴奏付きで歌唱する。知らない曲と 1 回でも聴いた事のある曲とでは、演奏する時に大きな影響が出るから、1 曲でも多くの曲を歌唱出来るよう心がけている。授業の最後には、「おかえりのうた」を振り付きで歌唱し、終了となる。これを毎回続ける。歌唱曲は、「生活のうた」おはよう・おはようのうた・おべんとう・おかえりのうた・さよならのうた。「季節の曲」4 月めだかのがっこう、5 月こいのぼり、6 月はをみがきましょう・あめふりくまのこ・大きな古時計・すうじの歌・とけいの歌・かたつむり・すてきなパパ・にじ、7 月 8 月うみ・たなばたさま・南の島のハメハメ八大王・アイアイ、9 月とんぼのめがね・山の音楽家・虫のこえ、10 月ちいさい秋みつけた・まっかな秋、11 月どんぐりころころ・まつぼっくり、12 月あわてんぼうのサンタクロース・赤鼻のトナカイ・ジングルベル、1 月ゆき・コンコンクシャンのうた、2 月 3 月まめまき・うれしいひなまつり・おもいでアルバム・カレンダーマーチ。「アニメ曲」となりのトトロ・夢をかなえてドラえもん・勇気 100%・ミッキーマウスマーチ。

(2) 練習方法

手の形

両手を合わせて真ん中をふくらませて花のつぼみのような形を作る。両手を割り、手のひらがくぼんでいて、指の関節が曲がり丸くなっていると良い形である。手首の力は抜き、手の甲は、力を入れて上から押されても沈まない位力を入れてしっかり支える。

姿勢

椅子の半分くらいに座り、あまり深々座らない。両足を肩幅位に広げて、ペダルを踏みやすいように右足は少し前に、左足は、平行よりも少し手前に置き、直ぐに立ち上げられるように重心を前に置く。背中は、背筋を真っ直ぐし、猫背には気をつけて、椅子に座ったら、背中緊張感を持つ。

読譜指導方法

初学者には基礎的な段階を踏まえた読譜方法が必要であるため、
．右手のみで右手メロディラインを弾く、
．右手＋歌唱（歌詞を付けて歌う）、
．左手のみで左手パートを弾く、
．左手＋歌唱、
．右手＋左手、
．両手＋歌唱、の順に指導を行った。

（３）ピアノ経験歴と習得曲数

対象者：平成 29 年度関東短期大学 1 年生 7 名（内 ピアノ経験者 2 名）

使用テキスト：（前期）幼稚園教諭・保育士を目指す人のための「新しいピアノ教則本」（カワイ出版）（後期）簡易伴奏による「こどもの歌ベストテン」（ドレミ楽譜出版社）「プリント集ファイル」

【前期試験課題】

課題曲 テキスト 22 番（バイエルピアノ教則本 92 番）

自由曲 テキストより任意の 1 曲

【後期試験課題（弾き歌い）】

生活のうた 3 曲：「おはようのうた」または「おはよう」、「おべんとう」、「おかえりのうた」または「さよならのうた」

講師陣で協議し、学生が実習した時に主に歌われていた「生活のうた」は、現場に出た時に必要曲と判断し、選曲された。

6 月のうた、任意の 2 曲

選択曲 9 曲：かえるの合唱、あまだればったん、すうじの歌、とけいの歌、はをみがきましょう、かたつむり、あめふりくまのこ、すてきなパパ、大きな古時計

この時期に「6 月のうた」を課題曲にし、弾き歌いが出来ると、2 年生になり、6 月の本実習ですぐに実践できる事から選曲されている。「生活のうた」「6 月のうた」が全て習得出来た学生は、以下の曲に進む。

生活のうた：よいこのあいさつ・おててをあらいましょう・おかたづけ

季節のうた：（春）ちょうちょう・こいのぼり、（夏）アイスクリームのうた・うみ、（秋）大きな栗の木の下で・山の音楽家、（冬）あわてんぼうのサンタクロース・ジングルベル

後期授業では、試験曲に考慮した最低 5 曲は、必ず習得する事が試験を受ける上での条件である。対象 7 名が、実際に習得した曲数、曲目を以下に掲載した。

【女子 A】経験年数 0 年、前期 22 曲、後期 8 曲

1.おはよう 2.おべんとう 3.おかえりのうた 4.すうじの歌 5.かたつむり 6.かえるの合唱 7.とけいの歌 8.すてきなパパ

【女子 B】経験年数 0 年、前期 16 曲、後期 7 曲

1.おはよう 2.おかえりの歌 3.あまだれぼったん 4.おべんとう 5.かたつむり 6.かえるの合唱 7.すうじの歌

【女子C】経験年数0年、前期 22曲、後期 10曲

1.おはよう 2.すうじの歌 3.おべんとう 4.かえるの合唱 5.かたつむり 6.とけいの歌 7.おかえりのうた 8.すてきなパパ 9.はをみがきましょう 10.あめふりくまのこ

【女子D】経験年数0年、前期 18曲、後期 6曲

1.かえるの合唱 2.かたつむり 3.おはよう 4.すうじの歌 5.おかえりのうた 6.おべんとう

【女子E】経験年数9年、前期 30曲、後期 16曲

1.おはよう 2.おかえりのうた 3.とけいの歌 4.おべんとう 5.すてきなパパ 6.おはよりの歌 7.すうじの歌 8.さよならの歌 9.かえるの合唱 10.大きな古時計 11.あめふりくまのこ 12.はをみがきましょう 13.あまだれぼったん 14.あわてんぼうのサンタクロース 15.1年生になったら 16.思い出のアルバム

【女子F】経験年数6年、前期 29曲、後期 19曲

1.おはよう 2.おべんとう 3.すてきなパパ 4.おかえりのうた 5.大きな古時計 6.さよならの歌 7.かたつむり 8.あめふりくまのこ 9.すうじの歌 10.せんせいとおともだち 11.はをみがきましょう 12.ジングルベル 13.おはよりの歌 14.大きな栗の木の下で 15.山のおんがくか 16.めだかの学校 17.コンコンクシャンのうた 18.手のひらを太陽に 19.アイスクリームのうた

【女子G】経験年数0年、前期 23曲、後期 7曲

1.おはよう 2.おべんとう 3.おかえりのうた 4.かたつむり 5.すうじの歌 6.とけいの歌 7.すてきなパパ

(4) ピアノ学習カード

今年度は、全講師共通でピアノ学習カードを使用し、宿題の曲、習得曲、授業後の反省点を学生自身に記録させ、次回への授業へ繋げる有効なカードになった。学生が学習カードに記述した反省点をいくつか掲載すると「段々難しくなり、簡単には弾けなくなっているの、練習を頑張りたい。」「止まらないように、勝手に手がその音に行くように練習していきたい。」「もっとスラスラ弾けるように練習してくる。弾きながら歌えるようにもする。」「タツカのリズムを完璧にしたい。」「ピアノ難しくて、めげそう。」「なかなかピアノの練習が出来ないが時間を見つけて沢山練習して弾けるようになりたい。」「歌の音程がしっかりとれるようにする。」「良く弾けたと思う。次回は歌を付けて頑張りたい。」「あめふりくまのこが難しいので頑張りたい。」「いつもよりスラスラ弾けた。次回も色々な曲が弾ける

ように頑張る。」「間違える所が同じ所だから繰り返しそこを練習する。」「リズムが間違っていたので、そこを直してもっとスラスラ弾けるようにしたい。」「1人で練習した時は出来たのに、先生の前で弾いてみたら出来なかったので状況が変わってもきちんと弾けるようにしたい。」等であった。

3 - 2 . 考察

入学時に初学者が多い本学の学生には、この読譜方法は、進みが悪いように思われるが、身につけると読譜が楽に感じる位に読譜力が身に着く。

1年生7名のうち5名がピアノ未経験者であった。実際にこの読譜方法を取り入れて、実践した結果、段階を踏まえているので、無理なく両手奏に入る事が出来て、しっかりした音で弾き歌いも出来るまでになった。現代の子は、全員が機能の優れた携帯電話を持っている。この携帯電話の動画機能を利用して、宿題曲は、指導者が演奏して手の部分を撮影させて、家で観ながら練習する方法を取り入れた。レッスンが終わり数日すると、メロディーや、リズムを忘れてしまう初学者が多い。そこで、動画を利用していつでも何処でも視聴覚的に確認出来る方法は、大いに画期的に役立つ。曲が分からず、ピアノが嫌いになり、練習をしない事が致命的であるため、段階的なこの練習方法で視聴覚的に確認して練習に取り組む事は、力が付くと推察する。

初学者にとり、前期は課題曲が基礎的な練習曲になっているので、簡易的な片手奏の曲から、段階を経て両手奏の曲へ進み非常に取り掛かりやすくなっていた。

初学者の内、ピアノに対して苦手意識のある学生も、15曲以上習得している。全くピアノを弾いた事のない未経験者が15曲もの曲を弾けるようになった事は、この上ない達成感であったと推測できる。この達成感、他の様々な事へも自信となり良い方向に結び付くと考えられる。

後期は、課題曲が童謡の弾き歌いである。生活の曲3曲と6月の曲2曲が課題曲になっており、7名全員がクリア出来た。しかし、前期と違い童謡曲は、リズムが複雑だったり、技術面で練習曲よりも難易度が高い曲が多い上に歌唱も加わるため習得曲数は、歌なしの練習曲に比べると少ない。両手奏がしっかり弾けないと歌を付けるのは難しい。歌を付けると弾けていた両手奏が止まってしまったり、つかえてしまう初学者が多く見られた。開始時期は同じでも、個々に進度の差が生じる。不慣れな付点のリズム「タッカのリズム」は、初学者を悩まし、やっとリズムが習得出来たが、次週になるとまた「タタのリズム」にすっかり戻っていて、がっかりさせられる事がしばしばある。後期の1回目から8回目まで全く曲が仕上がらず、毎週、何回もひたすらこの「タッカ」に気をつけて片手ずつ反復練習をさせた学生

もいる。9回目になり、2曲、次週は、3曲と仕上がった時は、指導者側の喜びも大きく、試験前ぎりぎりの仕上がりに冷や冷やさされた。童謡は、この「タツカのリズム」が非常に多いのが現状だ。なので初学者には、苦手な学生も多いこの「タツカのリズム」を身体全体で身につける事が必要だ。スキップが正にこのリズムである。「タツカのリズム」が出来ない学生にスキップをさせてみたら、やはり出来なかった。スキップは、幼少期からの運動能力、リズム感を合わせ持った身体的能力であると推察する。いかに、幼少期における身体的能力が大切かが伺える。

現場では、ピアノにかじりついて弾き歌いをするわけには行かない。保育者として子供達を見渡す余裕も求められる。そういう保育者を目指すには、一曲一曲をしっかりとマスターしていかなければならない。限られた時間の中で1人1人が一曲でも多くの曲と触れ合い、取りかかれる事が余裕に繋がる。

今年度のクラスは、経験者が2名で2人の性格の差がはっきりしていた。Eは、おっとりしたマイペースタイプ。経験年数は、長いが指使いが自分勝手になり気味で、指番号を無視する傾向にあるため、弾き歌いになると変な指使いのため、指がもつれてしまい途中で止まる事があった。

一方、Fは、はっきりとものを言う勝気な性格。Eの曲数を意識して、良い意味でライバル視して競っていたと推察する。その良い競いの影響か毎週しっかりと練習して来て曲数を仕上げて来た。見事に弾き歌いの曲は、課題曲数の4倍近い19曲も習得出来た。今年は、良い意味で刺激し合えるメンバーに出会えたと思う。

指導者は、ピアノを教える事だけに専念するのみでなく、それ以外の学生の背景やメンタル面にも目を向けて、言葉がけや個々に合った、個々の気持ちに沿った指導をして行く事が望ましく理想である。そして、限られた授業回数の中で一曲でも多くの曲を習得出来るように指導者も学生と同じ方向を見て、時には歩調も合わせ指導していきたい。

4. 表現音楽授業での主体的で対話的な深い学びの試み

2012年中央教育審議会答申²⁾においてアクティブ・ラーニングが取り上げられ、大学教育現場でも導入が進められている。お茶の水女子大学名誉教授である羽入佐和子は「アクティブ・ラーニングは、他を理解し、認め合い、協調する手立てを見いだそうとする試みである。したがって、アクティブ・ラーニングの本質は、学習や生活で出会う具体的な場面と、個々の考え方の交流を前提とする教育を心がける。この学びが人間性を培うことにもなる。これこそが、『アクティブ・ラーニングの視点からの学びの充実』である。アクティブ・ラーニングは教育の目的ではなく、

あくまでも目的に向かう試行的な積み重ねなのである。」³⁾と述べているが、音楽表現授業でのこの取り組みは、正に試行的な積み重ねであった。この方法を取り入れることで、今までは一方的な、受動のみの学習になりがちであった表現音楽の授業が、人間性を培う、主体的・対話的で深い学びへと変わる取り組みとなったと考えられる。

表現音楽2年次授業における主体的で対話的な深い学びの試みについての実践報告を行いたい。対象授業は「器楽」2年久保田クラス。

4 - 1 . 現場実践を想定した弾き歌いとコードネーム簡易伴奏の編曲

ピアノ初学者の多くは、楽譜通りに演奏することにこだわる傾向があり、一曲を仕上げるのに大変時間がかかる。そのため、レパートリーが増えていかなかったり、現場で急遽、伴奏をしなくてはならない場面に対応できない。養成課程で行われているピアノ実技レッスンでも、楽譜通りに演奏するか、もしくは、指導講師が簡単な伴奏に即席でアレンジしたものを練習するため、その学生は自分の技量に見合ったアレンジ方法を習得出来ていないことが原因と考えられる。

簡易伴奏法としてよく利用されるのがコードネームである。コードネームでの伴奏は便利なものではあるが、使い方によっては単調になってしまうという欠点がある。しかし、原曲楽譜が弾きこなせない者にとって、自分自身で原曲楽譜を自分の技量に合った伴奏にアレンジする知識と能力は必要であり、臨機応変に対応しなくてはならない幼児教育の現場に出るためには、理解がしやすいコードネームの知識は必要不可欠なものと考えられる。

学生が実習先から課題として渡される楽譜の中には、手書きで旋律のみのものにコードネーム付けを自身でしなくてはならないものや、旋律のみが楽譜ではなくカタカナで記載されているものは少なくない。時には、現場に楽譜が無く、その場でメロディーを学生が調音して採譜し、それに合ったコードネームを探しての伴奏付けを実習園から求められたりもする。このような事例からも、コードネーム奏の知識を習得することは、幼児教育現場に出るためには必須項目と位置づけられる。

また、今回報告する取り組みでは、学生が個々に自分自身にあった難易度のコードネーム伴奏を考え、その伴奏を使い、学生が幼児教育現場の先生役となって弾き歌いをし、他の学生は子どもたちの役になって歌を歌うことで、導入や言葉かけ、現場の指導者の気持ちや子どもたちの気持ちを考えることが出来、それが主体的・対話的で深い学びに繋がると考えた。

(1) 取り組みの概要と方法

音階・和音・根音・転回形・和音の種類など、コードネームの基本についての楽

典型的な説明、其々の学生のレベルに応じたコードネーム簡易伴奏の説明を行った後、学生自身による自分の演奏レベルに合ったコードネーム伴奏を編曲させた。その編曲伴奏により、現場実践を想定した学生が先生役を演じる。最後にアンケート記入により、取り組みと学習を振り返る。

(2) コード学習についてのアンケート結果

指導、実践後に、コードネームの簡易伴奏に関するアンケートを器楽 受講者 8 名に行った(アンケート調査日の欠席者を除く)。

コードネームの簡易伴奏は、

簡単 4 人、普通 4 人、難しい 0 人

コードネームの簡易伴奏は、

理解できた 5 人、まあまあ理解できた 3 人、よく分からない 0 人

コードネームの簡易伴奏は現場で、

使うと思う 7 人、まあまあ使う 1 人、使わない 0 人

意見や理由の記述欄

「保育の現場では、ピアノの伴奏をいかに上手に豪華に弾くかよりも、いかに歌いやすく弾けるかが大切だと思う。」「突然弾かないといけなくなったときに、現場で使えると思った。」「難しい曲でもコードネーム奏でなら弾けるものもあるから、良いと思った。」「保育園でこの曲を明日までに、と言われた時、コードが分かったら 1 日で覚えられると思う。」「簡単に覚えられて弾けると思う。」「急に弾かないといけないうちに、すぐに出来るから。」「他の仕事で時間が無いのに、ピアノをやらなきゃいけないときとかに使うと思った。」「ちよくちよくコードが変わるところが難しい。」「ピアノのレパートリーを増やせる。」「弾きやすい。」などの意見が挙がった。

(3) 学生による編曲と現場実践を想定した弾き歌いについてのアンケート結果 身についたこと、理由

「コードで弾く。コードネーム奏のやり方がわかったから、少しピアノが弾けるようになった。」「(子ども役の)歌に合わせて弾くことで、間違ったときに弾き直しせず、途中から弾けるようになった。」「子どもを見ながら弾き歌いをする。音が高くて歌いにくいときの調を変える方法(移調)。コードで弾くこと。難しい曲でもコードでなら弾くことができるようになった。」「弾き歌いの技術。」「緊張感。自分だけじゃなくて、周りの子(友達、子どもたち)のペースに合わせる大切さ。」「歌と、人前で弾くときに、弾きなおさない。伴奏が止まってしまったら、音が無くなる。」「人前で弾くことに慣れて良い。」「子どもたちに合わせるため、子どもたちに合わせて、見ながら弾き歌いする。」「メロディは止まらな

いほうがいい。現場に出た時に、子どもたちが歌いやすいように、右手のメロディーだけは止まらないようにしたほうが良いと思った。」

感じたこと、理由

「現場に出た時に、子どもたちが歌いやすいように右手のメロディーだけは止まらないようにしたほうが良いと思った。」「入学する前は全く弾けなかったから、両手で弾きながら歌を歌うのが難しいと感じた。」「みんなの前でピアノを弾くのはとても抵抗があって緊張したが、慣れることが出来た。」「自分が間違えると、そこで止まってしまうため、少し大変だなと感じた。」「人前で弾く場面无いから、良いと思った。」「弾いて、みんなが歌ってくれて、達成感と嬉しい気持ちになった。」

考えたこと

「就職したらピアノは弾くので、この授業があってよかったと思った。」「もう少しスムーズに出来たら、みんなも歌いやすい。」「子どもが歌いやすいように弾くことを意識できた。」

このレッスン方法は有意義だと思いますか

はい6人、まあまあ1人、やや1人、いいえ0人（4段階評価、調査人数8人）であった。

コードネーム奏、簡易伴奏への編曲法、移調、子どもの様子を見ながら合わせて伴奏すること、絶対に止まらない伴奏が身についた等は殆どの学生が記述しており、幼児教育者にとって必要な技術が習得でき、何が必要かを考えることが出来たことが分かる。また、人前で弾く機会がないので良かった、人前での演奏に抵抗があったが慣れることが出来た、など、現場での実践を想像したり、壁を克服できたという記述から、内面の人間性の成長が推察され、また、みんなが歌ってくれて、（止まらずに弾き続けられた）達成感、嬉しい気持ちになったという記述からは、個人レッスンでは決して得られない深い学びが出来たことが推測できる。

4 - 2 . 「5領域」及び「ねらい」を踏まえた音楽表現活動内容を分析する授業

実習の振り返り、わらべうた・童謡・手遊び・歌あそび・リトミックを題材に、新・幼稚園教育要領の目的と幼児期の終わりまでに育ててほしい10の姿、5領域を踏まえた音楽表現活動を考える授業を行った。保育教諭養成課程研究会の研究報告の中には、モデルカリキュラムの作成の意図と活用で、教育課程の基準として『健康』『人間関係』『環境』『言葉』『表現』の5領域を示し、5領域のねらいや内容を総合的に身に付けていく指導を行うこととしている。中教審答申平成27年12月)の記載⁴⁾では、総合的な指導を強化する方向を強く示し、「5領域の教育内容

の指導において、幼児の実態に即して総合的に指導できる幼稚園教諭を養成する観点を重視した。」⁵⁾としており、幼児教育者は5領域を総合的に指導するということを踏まえておかななくてはならない。

(1) 方法

対象は、平成29年度「器学」2年。方法は、実習先で経験した音楽活動を振り返り記録し、音楽活動記録を幼稚園教育要領(平成29年公示)の「5領域」と「10の姿」に照らし合わせて活動を分析させる。「5領域」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」の要点に関して、幼児教育部会における審議の取りまとめ(文部科学省幼児教育部会平成28年8月26日)に記載されており、幼稚園等におけるカリキュラム・マネジメントについて「幼稚園等においては、以下の三つの側面からカリキュラム・マネジメントを捉える必要がある」とし、「各領域のねらいを相互に関連させ、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿や小学校の学びを念頭に置きながら、幼児の調和の取れた発達を目指し、幼稚園等の教育目標等を踏まえた総合的な視点で、その目標の達成のために必要な具体的なねらいや内容を組織すること」⁶⁾と記載されている。また、カリキュラム・マネジメントの工夫について、無籐隆は「こどもに何を育てたいかという視点でつないでいきましょう。子どもに育てたい目指すべき教育目標は、5領域と10の姿の言葉を活用して自立性と協同性をそだてるなどと書きます。」⁷⁾と解説している。幼稚園教育要領(平成29年公示)で、新たに加わった項目には、資質・能力の三つの柱が挙げられる。また、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を「1.健康な心と体(領域)健康、2.自立心(領域)人間関係、3.協同性(領域)人間関係、4.道徳性・規範意識の芽生え、(領域)人間関係、5.社会生活との関わり(領域)人間関係、6.思考力の芽生え(領域)環境、7.自然との関わり・生命尊重(領域)環境、8.数量・図形、文字等への関心・感覚(領域)環境、9.言葉による伝え合い(領域)言葉、10.豊かな感性と表現(領域)表現」⁸⁾と、5領域によって分類している。そして、資質・能力の三つの柱について「知識及び技能の基礎：豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分かたり、できるようになったりする(何に気づいたり、分かたり、出来るようになるのか)。思考力、判断力、表現力等の基礎：気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする(どう考えたり、試したり、工夫したり、表現したりするのか)。学びに向かう力、人間性等：心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする(意思、意欲、がんばる力)」⁸⁾と補足している。

これらを学生に説明後、各自が行った実習園の先生方が実践していた音楽表現活動と、その前後の活動を振り返り、表現活動を幼稚園教育要領「5領域」と「10の

姿」に照らし合わせて活動を分析し、シートに記入させることで、現場での経験が、より深い学びになることを目指した。

（２）シート記入内容の分析

このシート記入は、友達と相談しながら記入してもよく、正解不正解は無く、無記入欄があってもよいとした。実習先で見た現場の先生方の指導を自分なりに分析し考えることで、より深い学びになることを目的としていることを学生に説明した。

欄を埋められた学生が多かったが、学生によっては、殆ど記入できなかったものもいた。シートは「内容」「様子」「言葉がけ」「目的・ねらい・10の姿」についての記入欄があったが、特に無記入が多かった欄が「言葉がけ」であった。シート1、シート2は、簡単にではあるが言葉がけ欄に記入があるが、シート3、シート4には記載が無い。調査人数12人中、記入できていた学生は全体の3割で、残りの7割は記入できていなかった。

学生はこれまでの養成課程での様々な学習により、領域や目的、ねらい、10の姿などに関して、シートを埋めることが出来たが、「言葉がけ」などのコミュニケーション能力、対話力などのソフト面に関する学習は満足には行っていないことから、「言葉がけ」無記入者が多かったと推察する。

4 - 3 . 主体的・対話的で深い学びを目的とした発表会制作

2年間の養成課程での学習の総仕上げとして「音楽は楽しい」という原点に帰することを目的として、発表会を行う。文部科学審議官である小松親次郎は、「学習者の『主体的・対話的で深い学び』を引き出す工夫は、子供たちの発達の段階、学習の課題、内容、それに即して身に付けるべき資質・能力等によって異なってくる。」⁹⁾と述べている。これを授業におきかえて考えると、ピアノの実技レベル・知識レベルに応じたの弾き歌いや、コードネーム奏、ピアノ演奏などが学習の課題であり、また、それに即して身に付けるべき資質・能力等は、課題対応能力、自己理解、人間関係形成・社会形成能力、論理的思考力、想像力、意欲、態度などである。これらの育成を目的として、どのように発表するかはクラス担当に任されているため、当クラスでは発表会制作のプロセスで主体的・対話的で深い学びができるよう、制作過程でこれを試みた。

このような学生による発表会制作には、以前に勤務していた養成校で十数年間携わってきたが、その製作過程では、対話の積み重ねによって、確かに学生たちに「主体的で対話的な学び」があった。その経験上、今回の発表会制作でアクティブ・ラーニング形式での製作過程を経験することは、学生にとって、資質・能力を磨く機会になると考え、実践を試みた。アンケートによって一連の過程を振り返ることで

深い学びを目指す。

(1) 授業プロセス

目標、ルール設定の説明を行った。グループで協力する、グループに貢献する、質問する、動く、とし、短時間の話し合いの時間を設け、意見交換を行い、その後、練習を学生のみで行った。振り返りとして、協力できたか、質問できたか、話せたか、動いたかのアンケート調査を行い、質疑応答を行って、次回までの課題計画を立てた。

選曲

発表会で披露する曲の候補を事前課題として学生が各自で考えてくることになる。次の授業でそれぞれが考えてきた曲目を出し合い、更に曲目を全員で絞り込んだ。

候補で挙がった曲は、あわてんぼうのサンタクロース、南の島のハメハメハ、となりのトトロ、大きな古時計、ドラえもん、とんぼのめがね、ありがとうの花、ディズニー系、ペープサート、切手のないおくりもの、世界が一つになるまで、にじむこう、どんぐりころころ、栄光の架け橋、YELL、コンパス・オブ・ユア・ハート。話し合いや投票により、下記に絞られる。

クラス A：ありがとうの花、切手のない贈り物

クラス B：栄光の架け橋

楽譜準備

楽譜を準備する方法を検討。図書館で探す、聴音して採譜、購入、手持ちがあれば持参するなど、次の授業までに準備することになった。

発表の形態

保育などの書籍や、インターネットなどで調べ学習をし、発表方法を次の授業までに模索してくることになる。合唱、合奏、手話ソング、ハンドベル、トーンチャイム、連弾、リレー連弾、アカペラ、ペープサートなどが検討の題材としてあがった。いくつかの発表方法に絞るため、候補となる発表方法のための部分練習を次の授業までに準備してくることになった。

練習

手話ソングのための共通動画を学生が共有し、各自が動画で練習。伴奏候補者は自分で弾けるレベルのコードネームによる簡易伴奏を練習、リレー連弾の担当決めと練習、トーンチャイムの使用チャイムの把握と担当決め及び練習を自宅やレッスン待ち時間に行い、授業の後半で合わせ練習をした。

(2) 学生による発表会の制作過程についてのアンケート結果

発表会作りについて、当てはまるものを選択させた。

協力できましたか

はい1人、まあまあ5人、やや1人、いいえ1人、であった。

質問できましたか

はい0人、まあまあ3人、やや4人、いいえ1人であった。

話せましたか

はい2人、まあまあ4人、やや2人、いいえ1人、であった。

動けましたか

はい1人、まあまあ4人、やや2人、いいえ1人、であった。

発表会作りで必要だと思う音楽的スキルについて選択させた。（複数選択可）

豊富な曲目の知識4人、読譜力3人、演奏技術1人、曲をどのように発展させるかのバリエーション（合唱、合奏、アカペラ、手話ソング、ハンドベルなどの）に関する知識6人、聴音（耳コピ）0人、コードネームの知識3人、そのほか0人。

また、記述形式の設問での記載は次の通りであった。

身についたことや、分かった事は何だと思えますか

「曲を発展させるバリエーション知識。」「発表会を一緒に行うみんなで、協力して、意見を出したり、練習することが大事ななんだと思う。」「曲を決めたり、曲を発展させたりするときに、思いついたら、みんなに伝えることが大切だと思った。」「協力性の大切さ。」「楽器の使用方法。」「演奏方法の種類。」「みんなで協力して作り上げるから、仲も深まる。」「音楽の技術。」「曲に合わせた演奏づくり。」

疑問に思ったことや、分からなかったことは何だと思えますか

「自分が知らない曲は練習が大変で、やる気が起こりづらい。」「誰が主体となって発表会を作るのか。」

意見を自由に書いてください

「成績に入らないので、楽しく発表会が出来ると思う。」「ピアノを弾くのが苦手なので、みんなの前で弾くのが嫌だなと思っていたけど、普段使わないような楽器が使えるのはいいなと思った。」「先生に頼りっきりで自分たちで発表会を作るという雰囲気ではなかったので、もっと自主的に取り組めたらよかった。」「発表会も大切ですが、もうちょっと両立できるようにしてほしいなと思った。」「学生でしか出来ない事もあるので、いい経験になると思った。」「授業内で個人のスキルを上げるので、発表会ではクラスの発表だけで十分だと思った。」

4 - 4 . 考察

学生が園の先生役を演じ弾き歌いをしながら、子ども役の学生たちの音楽活動を指導する試みでは、これまでの授業でインプットしてきたことを、現場を想定して音楽表現活動を指導する幼児教育者を演じ、弾き歌いだけでなく、言葉がけをした

り対話をしたりしながらアウトプットしていくことで、主体的で対話的な深い学びが学生の中で行われることを目的とした。これまでのピアノ実技のレベルやレパトリーを増やすといったような基礎力を向上させるレッスンは、幼児教育者として必要な一定知識・技能であるが、このベースとなる力を養成しつつ、平行して、アクティブ・ラーニングの手法を取り入れ、学生に単に知識・技能を身につけさせるだけでなく、それを様々な場面で活用していく能力を身につけることを目的とした授業でもある。このように、他の学生との関わりを持つ活動は、刺激になり、学習への意欲を高めることも期待できる。

5領域のねらいを踏まえた音楽表現活動内容を考える授業で使用したシートで「言葉がけ」の欄に記入できていた学生は全体の3割であった。言葉がけは、褒めたり、注意を促したり、きっかけ作りをしたり、子どもの成長を促す場面で非常に大切な役割を果たす。普段の学生の様子を見ていると、相手を評価したり自分の意見を述べることを控えているようにみえる学生が多いが、幼児教育現場では、子ども、保護者、職員など、様々な立場の人と対話しながら進めていくことになる。シートの記入結果から、子どもへの言葉がけはもちろん、誰に何をどう伝えるかを考えるコミュニケーションのトレーニングが必要であると考えられる。

発表会制作では、学生自身が必要を感じた上での、制作に必要な技術や知識の学習が可能となる。自分たちに歌いやすい音域を意識するとともに子どもの声域を学ぶことが出来、自分で演奏しやすい楽譜にアレンジするためにコードネーム奏の必要性を感じて習得し、また、様々な発表形態を模索する中で、楽器、合奏、手話ソングなどへの展開を工夫することが出来る。それとともに、制作過程では、質問したり説明したり協力したりといった学生同士の対話の多さから、コミュニケーション能力を養うことができる。幼児教育現場では、説明をしたり、わからないことを聞くといった事は、保護者、同僚、上司を相手に行わなければならない。また、人に教えることは、子ども、後輩を相手に行うであろうし、保護者、園、子どもたちとは、協力してやっていかなくてはならない。アンケートによる発表会創りの振り返りによって、この取り組みで、コミュニケーション能力をはじめとする、幼児教育者として仕事を進めるのに必要な資質や能力の育成とともに、保育・幼児教育に必要な音楽の知識を得る経験ができており、また、学生自身が音楽技術や課題に対する意欲、協力する姿勢など、自分自身の今後の課題に気づくことが出来ていることが読み取れる。以上の、主体的で対話的な授業の3つの実践では、どの試みも、実践を振り返り、シート（ワークシートやアンケート等）に記述して学びを振り返ることで、「深い学び」が達成できた。

この様な、アクティブ・ラーニングを取り入れた授業では、アクティブ・ラーニ

ングを取り入れれば学習成果が向上するというものではなく、学習目標に沿って活動が考えられていることが重要である。OECD 教育・スキル局長であるアンドレアス・シュライヒャーは「情熱と思いやりがあり、思慮深い教師によって実践されているアクティブ・ラーニングは、学びが中心となって、関係作りを促し、学習者が主体的に学ぶのを助けられる、学びが社会的で協働的なものであることを確かにする、生徒の意欲と感性に非常に合う、個々の違いや学習者のニーズに対応する、学校の内外で、実際の活動と強化を横並びに結び付くことが進められる」¹⁰⁾と述べているが、アクティブ・ラーニングを取り入れた質の高い学習が行える授業を設計するためには、養成課程の教員は、アクティブ・ラーニングの技能を身につけることが課題であり、また、実践する単位はグループであっても、全体では無く学生の個々を見て、一人ひとりを大切にしたい、成長を促す授業作りの努力をしていかななくてはならないと考える。

5. おわりに

指導者に大切なのは、目の前の一人ひとりの学生を大切にしたい、学生に役立つ授業を創り出す事である。困難にぶつかっても自ら考え乗り越えて、十分に活躍できる幅広い能力を持った幼児教育者を育成する授業の実践を目指していきたい。

この報告は、「1. はじめに」、「2. 幼児教育現場で行われている音楽表現の指導法と指導者の能力」、「4. 表現音楽授業での主体的で対話的な深い学びの試み」、「5. おわりに」を久保田が、「3. 表現音楽1年次の授業内容及び経験歴と習得曲数の現状」を茂木が執筆を担当した。

【引用文献】

- 1) 文部科学省教育課程企画特別部会 論点整理 文部科学省 2015 pp10～11
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf (検索日 2017年10月10日)
- 2) 中央教育審議会 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)文部科学省 2012 pp9
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (検索日 2017年10月10日)
- 3) 羽入佐和子 教育課程研究会 アクティブ・ラーニングを考える 東洋館出版社 2016 pp19

- 4) 中央教育審議会 これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ~
学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて ~ (答申) (中教審
第 184 号) 文部科学省 2015 p6
[http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/
2016/01/13/1365896_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf) (検索日 2017 年 10 月 20 日)
 - 5) 幼児期の教育内容等深化・充実調査研究委託幼稚園教諭の養成の在り方に関する
調査研究 平成 28 年度幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向
けた調査研究 - 幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考える -
一般社団法人保育教諭養成課程研究会 2017 pp3
[http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/icsFiles/afieldfile/
2017/05/19/1385791_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/icsFiles/afieldfile/2017/05/19/1385791_1.pdf) (検索日 2017 年 10 月 20 日)
 - 6) 文部科学省幼児教育部会 幼児教育部会における審議の取りまとめ 平成 28 年 8
月 26 日 文部科学省 2016 pp2
[http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/_icsFiles/a
fieldfile/2016/09/12/1377007_01_4.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377007_01_4.pdf) (検索日 2017 年 10 月 20 日)
 - 7) 無藤隆・汐見稔幸編 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こど
も園教育・保育要領はやわかり BOOK 学陽書房 2017 pp34 ~ 35
 - 8) 無藤隆 3 法令改訂 (定) の要点とこれからの保育 チャイルド本社 2017
pp28 ~ 33
 - 9) 小松親次郎 教育課程研究会 アクティブ・ラーニングを考える 東洋館出版
社 2016 pp2
 - 10) アンドレアス・シュライヒャー 教育課程研究会 アクティブ・ラーニングを
考える 東洋館出版社 2016 pp5
- 【参考文献】
- 11) 小林昭文 アクティブ・ラーニング入門-アクティブ・ラーニングが授業と生徒
を変える- 産業能率大学出版部 2015
 - 12) 小林昭文 アクティブ・ラーニング入門 2 - 「主体的・対話的で深い学び」をど
う実現するか- 産業能率大学出版部 2017
 - 13) 無藤隆 3 法令改訂 (定) の要点とこれからの保育 チャイルド本社 2017
 - 14) 中井俊樹 シリーズ大学の教授法 3 アクティブ・ラーニング 玉川大学出版
部 2015
 - 15) 久保田和子 日本保育学会大会発表論文集 舞台製作における指導者のありが
た 日本保育学会 2003 pp112 ~ 113

実践を踏まえた「表現音楽」の授業報告（久保田・茂木）

- 16) 久保田和子 全国保育士養成協議会第41回研究発表論文集 学生による「子ども向け舞台」の制作・上演 発生した問題の解決事例報告 全国保育士養成協議会 2002 pp20～21
- 17) 幼稚園教育要領平成29年告示 文部科学省 2017
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/fieldfile/2017/05/12/1384661_3_2.pdf (検索日 2017年10月10日)

子どもと楽しく実践できる音楽遊び

表現を広げるピアノ遊びの可能性

吉田 めぐ

はじめに

平成 29 年、新しい幼稚園教育要領と保育所保育指針が告示された⁽¹⁾。音楽は領域 <表現> に位置づけられ、全体目標には「幼児の感性や創造性を豊かにする様々な表現遊び」という言葉が述べられている⁽²⁾。幼児教育の中で、子どもの豊かな表現力や感性を養うための、音楽活動や音楽遊びを実践することが今後さらに求められる中、これまで当たり前前に保育の現場で活用されてきたピアノについて、その必要性や活用方法が見直されている。

保育の現場でピアノが使われてきた歴史は長い。明治 30 年代、文部省音楽取締掛が総編集した『幼稚園唱歌集』の歌詞が改訂され簡単な伴奏がつけられたことで、幼児向けの唱歌集が出された⁽³⁾。先生がピアノを弾き、子どもがうたを歌う姿は、その時代から今も続いている。『実践しながら学ぶ子どもの音楽表現』では、ピアノがメロディ、リズム、ハーモニーを一人で同時に演奏できることや、音の高低と強弱の幅広さなどから、ピアノが歌唱伴奏として最も有効な楽器として活用されていることが述べられており⁽⁴⁾、簡易伴奏楽譜の出版や保育者養成におけるピアノ指導について研究が進んでいる。

これに対し、吉永は「保育室にピアノは必要か？」という問題を提起し、ピアノを用いないことによる多様な音楽表現の存在とその意義について述べている⁽⁵⁾。保育者が強い苦手意識や不安感を持っている場合、ピアノを使って子どもと音楽を楽しむことや、豊かな音楽表現に結びつける活動を行うことは難しいだろう。

保育におけるピアノの必要性について問われ始めた今、子どもの豊かな感性と表現を養うことができるような、ピアノを使った音楽遊び、そして歌唱伴奏としてだけではなく、楽しくピアノを活用できる方法が求められているのではないだろうか。

本研究では、現場で楽しく取り組むことができる、ピアノを中心とした 3 つの音楽遊びを実践する。保育者を目指す学生が、音楽遊びの知識や技能を習得し、音楽の面白さや楽しさを体感する課程でどのような学びを得るか、実践の成果を報告する。

1. 実践の概要

(1) 対象と期間

対象は関東短期大学の1年生選択科目「アンサンブル」の履修者、21名である。本実践は、平成29年度後期の授業全15回のうち3回を使い実践した。

(2) 題材

テーマは3つの「ピアノ遊び」である。ピアノや音楽の得意不得意に関係なく、現場で取り組むことができるような、ピアノを中心とした音楽遊びを実践する。

- ・ピアノでドレミ遊び
- ・絵本と一緒にピアノ遊び
- ・童謡がもっと楽しくなるピアノ遊び

題材から、どのような発展や応用が可能か、意見交換をしながら発表を行う。本実践における活動の重点は、子どもと楽しく遊ぶことが出来るような表現や活動の工夫を、学生たちがアイデアを出し合いながら考えることである。

2. 実践

(1) ピアノでドレミ遊び

<実践内容>

先生がたたいたリズムを子どもが模倣するような「まねっこリズム」を、ピアノのドレミにのせながら行う。楽譜も伴奏も不要であるため、どの場面でもすぐに取り組むことができる。

譜例1(模範)

先生 子ども 先生 子ども

ドドド-はい ドドド- レレレレ-はい レレレレ-

先生 子ども

ミ ミッミ ミー-はい ミ ミッミ ミ-

<ねらい>

ピアノの音を聞き、子どもがドレミを声にしながら音の高低感やリズムを感じる
こと(音感の育み)

< 考察 >

子どもの目線で、楽しく音感を育むためのアイデアが複数出された。指導者には、子どもの実態に合った活動の工夫や柔軟性が必要とされる。音の組み合わせやリズムを段階的に変化させていくなど、子どもの発達に合わせることの重要性について、実践を通し気づいていく学生の様子が見られた。音価やリズムを動物の様子に合わせ変化させるなどリトミックの要素に着目したアイデアも出され、子どもの音感や豊かな音楽表現を育む導入として活用できるだろう。

(2) 絵本と一緒にピアノ遊び

< 実践内容 >

ピアノの音や奏法を、絵本に取り入れる活動をする。効果音や効果音楽として、場面に適した音の入れ方を考える⁽⁶⁾。本実践では、絵本「だるまさんが」を使用する⁽⁷⁾。実践のはじめに、絵に合った音の入れ方を考える際のヒントとして、以下の4つのピアノ奏法を紹介した。

表1 ピアノ奏法

アルペジオ	和音の音を順番に弾く分散和音
スケール	起音をもとに一音ずつ上昇して起音まで下降する
クラスタ	げんこつや腕で同時に音をならす
グリッサンド	鍵盤の上を滑らせるように演奏する

< ねらい >

絵や場面に合った音の入れ方や鳴らし方を考えながら多様な表現を考えること

< 結果 >

場面担当者を決め、そのシーンに適した奏法や音の入れ方を考え発表した。

『だるまさんが』

だ る ま さ ん が

- アイデア1 ド(低)とソ(高)を順番に繰り返し鳴らす
- アイデア2 ドレミファソラを言葉に合わせ順番に鳴らす
- アイデア3 ここの部分は読むだけで何も音をつけない
- アイデア4 毎回音の高さやバージョンを変える

どてっ

- アイデア1 ド(低)とミ(高)など単音を言葉に合わせて鳴らす
- アイデア2 低い音をクラスタで鳴らす

ぶしゅーっ

アイデア 1 低音(高音)から高音(低音)へグリッサンド

アイデア 2 ドレミファソのスケールを鳴らす

アイデア 3 黒鍵を上から下へ 5、6 音弾く

ぶっ

アイデア 1 黒鍵を 1 音または 2 音ならす

アイデア 2 短くクラスターを鳴らす

アイデア 3 和音「ドミソ」を鳴らす

びろーん

アイデア 1 ペダル付で「ドミソド」をアルペジオで鳴らす

アイデア 2 「ドミソ」を連打して鳴らし続ける

アイデア 3 半音階を鳴らす

にこっ

アイデア 1 両手で同時にミソドの和音を鳴らす

アイデア 2 高い音域のソ(低)ド(高)を交互に鳴らし続ける

アイデア 3 終わりの感じを出すため少しゆっくりド(低)ド(高)と弾く

出されたアイデアから、ピアノを使った音の入れ方や楽器にはどのような特徴があるか話し合う時間をとった。学生から出された意見と、キーワードとして挙げられる内容をまとめた。

表 2 学生の意見とキーワード

意見	まとめ
場面によって弾く音の数を変えることで様子が変わる 一緒にいくつかの音を鳴らすと世界が広がる感じがする	単音と和音の違い・和声感
高い音から低い音まであるので音域が広い 高い音と低い音でイメージがぐっと変わる	音の高低の変化
弾く強さを変えることでわくわくする気持ちが膨らむ 同じ音でも強弱をつけることで表現の工夫につながる	強弱の変化
黒鍵と白鍵でイメージが変わる 半音階やメロディなど音程のついた効果音を入れられる	旋律楽器とリズム楽器の違い
ペダルを使うと臨場感が増す	響き(音色)の変化

< 考察 >

音の高低や強弱の活用、同時に複数の音を鳴らすなど、ピアノという楽器の特性

を活かしたアイデアが複数出された。楽譜がないからこそ、場面に合った音の工夫を自ら考え実践することは、想像力を豊かにし幅広い表現を生むだろう。そして、自由に音を鳴らしながら絵本の場面に合った音選びを考える行為は、ピアノと遊びながら即興の面白さを体感するきっかけにつながるのではないだろうか。

実践を通し楽器にどのような特徴があるか考えたことで、表現の工夫には多様な可能性があることに学生は気づいた。まずは楽器と遊ぶことの楽しさや大切さを実感することが、豊かな音楽表現につながるのではないだろうか。

(3) 童謡がもっと楽しくなるピアノ遊び

<実践内容>

簡単な童謡に、変化をつけることでどのような表現が生まれるかを考える。本実践では「かえるのうた」を題材に、表現の工夫についてアイデアを出し合い発表する。ピアノ以外の楽器も取り入れ、豊かな音楽表現につながる実践を目指す。

<ねらい>

同じ曲を様々な表現で変化させることにより、歌う楽しさを広げること

<結果>

「かえるのうた」を変化させるとしたらどのような工夫が可能か、学生から3つのアイデアが出された。

アイデア 1 テンポの変化

アイデア 2 音の高低を変化

アイデア 3 強弱の変化

テンポや音域、強弱に変化をつけることで、カエルのキャラクターが変化し、表現の幅が広がるだろうと考えた。

テンポに変化をつけてみよう

アイデア 1

速度を変える際に、テンポ感とイメージが一致するように名前をつける。「あわてんぼうのカエルさん」「元気なカエルさん」「ゆったりカエルさん」など。

アイデア 2

テンポに合わせて歩きながら歌う。早いテンポでは小走り、遅いテンポの時は一歩を大きくして歩く、など。

音の高低に変化をつけてみよう

アイデア 1

音域の変化に合わせ、低い音は「お父さんガエル」真ん中の音は「お母さんガエル」高い音は「赤ちゃんガエル」など、名前をつけて歌い方にも変化を持たせる。

アイデア 2

テンポと音の高低の変化を、組み合わせて歌っても面白い活動になる。

強弱に変化をつけてみよう

アイデア 1

音域の変化と一緒に組み合わせた方が、適した表現につながる。

「お父さんがエル+大きな声でしっかりうたう」「赤ちゃんがエル+小さな声でやさしくうたう」など。

アイデア 2

強弱に合わせて、歌う姿勢を変えてみる。

強く歌う時→ジャンプしながら / 普通に歌う時→立つ / 弱く歌う時→座る など。

これらの変化に、他の楽器を取り入れる場合どのような楽器選びや音の鳴らし方が可能か話し合いをした。

テンポの変化

テンポが速い時...軽い音の楽器(トライアングル、カスタネットなど)

テンポが遅い時...音に重みのある楽器(大太鼓、木琴など)

音の高低の変化

高い音 可愛い音が出る楽器(トライアングル、すずなど)

低い音 音に重みのある楽器(大太鼓、木琴など)

強弱の変化

同じ楽器でも、鳴らし方に変化をつける(優しく鳴らす、しっかり鳴らす、など)

<考察>

テンポや強弱など、音楽に必要な要素について変化や工夫をするアイデアが複数出された。ピアノを弾く時、当たり前のように決められた拍子やテンポ、強弱で演奏することが多いが、「テンポを変えてみたらどうなるだろう」「拍やリズムを変化させるとどのような曲調になるだろう」と自ら考えることが、豊かな表現につながる大切な行為なのではないだろうか。また、曲調の変化に合わせて使用する楽器や音の鳴らし方を考えたことで、より豊かな音楽表現の活動につながる事ができた。「カエルのうた」で様々な表現の工夫や変化について実践したことで、他の童謡にも応用することができるだろう。

3. 実践の成果

実践終了後、学生にアンケート調査を行った。質問項目は、本実践における知識

子どもと楽しく実践できる音楽遊び(吉田)

と技能の習得について、ピアノの楽しさを感じたかについて、そして実習や現場で本実践の内容を活用したいかについて、の3つである。以下が、回答結果である。

表3 「ピアノ遊び」の知識と技能を習得したか

はい	79
だいたいできた	20
あまり十分ではない	1%
いいえ	0%

表4 実践を通しピアノの楽しさを感じたか

はい	87
だいたいできた	13
あまり十分ではない	0%
いいえ	0%

表5 現場で「ピアノ遊び」を実践したいか

はい	76
だいたいできた	22
あまり思わない	2%
いいえ	0%

アンケートの結果から、知識や技能が習得できなかった学生はいないことがわかった。また、音楽を楽しいと感じ、現場でも実践したいと感じた学生が多数いたという結果になった。ピアノの得意不得意に関係なく、誰でも取り組むことのできる内容設定、また子どもたちと一緒に楽しむことができるピアノ遊びであったことが、学生の満足度につながったのではないだろうか。

アンケートの最後に設けた、自由記述欄に書かれた感想の抜粋を以下に記載する。

表6 自由記述より抜粋

苦手だったピアノに近づけた気がした
あまり好きではなかったが、はじめてピアノを楽しいと感じた
楽器の面白さを学び、色々な表現があると知ってわくわくした
絵本の楽しさをこんなに大きくする音楽はすごいと思った
ピアノ遊びで、音楽の楽しさを子どもたちに伝えたいと思った
ピアノが得意でないので不安だったけど、自分にも出来ると感じて自信につながった
自分で考えて子どもに合わせて工夫することで、たくさんの表現が生まれることを学んだ
先生も子どももみんなが笑顔になって楽しめる活動だと思った

自由記述欄に書かれた感想で多かったものを、以下3つの点についてまとめた。

ピアノに対する意識変化について

ピアノに苦手意識のあった学生にとって、本実践がピアノを身近に感じるきっかけ

けなり、自分でもピアノを使った音楽遊びを实践できるかもしれない、という自信につながった。また、楽器の面白さや魅力を実感した学生も多かった。楽器が持つ幅広い表現の可能性を感じたことが、ピアノや音楽を楽しいと感じるきっかけにつながったのだろう。

楽器の面白さを体感することについて

实践を通し、正しい音とリズムで弾かなければいけないという固定観念やピアノへの強い苦手意識から、ピアノの面白さを体感し表現することの楽しさへと学生の様子は変化していった。楽器の特性を理解し、実際に音を鳴らしてみること、そして場面や状況に合った音楽表現の工夫をすることを学び、本实践が保育の現場で楽しい音楽活動をするための第一歩となったのではないだろうか。

楽しむことの大切さについて

子どもの豊かな感性や表現を育むために、まずは指導者自身が「楽しむ心」を持っていなければならない。子どもの幅広い表現を引き出すために、現場での活動には様々な工夫や仕掛けをつくるのが大切である。学生がアイデアを出し合い考えながら实践に取り組んだ時間は、音楽の楽しさと表現することの喜びを感じることが出来るきっかけとなったのではないか。

おわりに

これまで保育や教育現場で当たり前に使われてきたピアノについて、新しい視点からの活用法は、子どもと一緒に活動することを想像しながら取り組んだ学生のアイデアで、内容豊かで楽しいものへと変化していった。ピアノ遊びを通し、楽器の面白さや音楽の楽しさ、表現することの喜びを感じた体験は、子どもとの音楽活動をより豊かなものに変えていくきっかけにつながっていくだろう。

今後、今回の实践をもとに、様々なピアノ遊びを考案していくことが課題である。誰でもすぐに取り組むことができ、保育者も子どもも音楽の楽しさを感じることが出来る活動内容であることが重要である。また、表現領域の中で音楽以外の活動とも関連させた实践を考えることで、現場での音楽活動とピアノの可能性を広げていくことにつながるだろう。表現することの楽しさを学生自身が実感し、音楽を通し子どもの豊かな感性を育むことが出来るような保育者養成を目指し題材づくりを研究していきたい。

注：引用文献

- (1) 文部科学省(2017)「幼稚園教育要領<平成 29 年告示>」厚生労働省(2017)「保育所保育指針<平成 29 年告示>」内閣府/文部科学省/厚生労働省(2017)「幼保連携型認定こども園教育・保育要領<平成 29 年告示>」
- (2) 保育教諭養成課程研究会(2017)『幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究』p.19
- (3) 齊藤基彦(2009)『伴奏付きの幼稚園唱歌』
<http://www.geocities.jp/saitohmoto/hobby/music/yochien/yochien.html>(参照 2017.11-10)
- (4) 石井玲子(2009)『子どもの音楽表現』保育出版社 p.168-173
- (5) 吉永早苗(2017)『全国保育士養成セミナー要旨』より「養成校で育みたい保育者の音楽的な資質・能力」p.98
- (6) 加藤照恵(2009)『子どもの音楽表現』より「効果音と効果音楽」保育出版社 p.173
- (7) かがくいひろし(さく/え)(2007)『だるまさんが』ブロンズ新社

参考文献

- ・全国保育士養成セミナー(2017)『子ども・生きる・あそぶ—子どもの最善の利益を保障する保育者—』p.10
- ・岩崎光弘/馬淵明彦/箭川玲子/千葉和恵(編)(1990)『幼稚園、保育園のためのリトミック～年間カリキュラムとその実践～3歳児用』より「即時反応 3 ドンすわれ/即時反応 4 たぬきさん/即時反応 5 あたま・はな・みみ/即時反応 6 くまさん/即時反応 7 あかちゃんとおじいさん」リトミック研究センターp.13-24
- ・大村典子(編)(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』より「メリーさんの羊変身パフォーマンス!」音楽之友社 p.28-35
- ・大村典子(編)(1994)『大村典子ファミリーピアノ連弾集 2 うきうきチャレンジ』より「ぶんぶん変身パフォーマンス!」音楽之友社 p.28-35
- ・加山佳美(2017)『楽しいリトミック&リズム遊び』シンコーミュージックエンタテイメント p.6
- ・安部直美(2011)『保育のピアノ伴奏』日本文芸社 p.7
- ・株式会社ヤマハミュージックエンタテイメントホールディングス(編著)(2015)『ミッフィーのピアノ絵本 ピアノさん、あそぼ!』より「はじめに」ヤマハミュージックエンタテイメントホールディングス p.2

保育者養成校における地域子育て支援

保育内容「環境」・「生活」での栽培活動を生かした取り組み

塚越 亜希子

1. はじめに

家庭環境や社会環境の変化が著しい現代、15歳以下の子どもを育てる母親の8割近くが子育てに関して何らかの不安を抱えていることが厚生労働省の調査¹により明らかになった。不安を感じる内容としては「出費がかさむ」「自由な時間が持てない」「身体の疲れが大きい」などの子育てに関わる経済的、肉体的な負担に加え、「気持ちに余裕をもって子どもに接することができない」「目が離せないので気が休まらない」「しつけのしかたがわからない」などの精神的不安も多く見受けられる。

また、地域における繋がり希薄化や、核家族化により、子育てに対して孤立感を感じることも親が不安を抱える一因となっている。しかし一方で、内閣府の「家族と地域における子育てに関する意識調査」²によると、子育てをする人にとっての地域の支えの重要性を全世代に尋ねたところ9割が重要であると回答しており、地域の繋がりが薄まりつつある中でも、子育てに地域の支えは必要であると考えられていることが分かった。重要だと思われる地域支援としては「子どもと一緒に遊ぶ人や場があること」というものから、「子育てに関する悩みを相談できる人や場があること」「子育てに関する情報を提供する人や場があること」などの専門性を有する相談支援も挙げられており、専門機関が対応する体制の必要性も見て取ることができる。

こうした社会状況の中、平成27年4月に「子ども・子育て支援新制度」が施行され、平成29年3月には幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が改訂された。それに伴い、保育者養成課程も見直しが行われ、子育て家庭への支援に関する中心的な科目の新設や、子育て支援に関する実践力を重視する観点などが加えられ、保育者にはこれまで以上に子どもの育ちや家庭への支援の充実を図ることのできる力が求められている。

これからの保育者養成校には専門機関として地域の子育て家庭への支援を行うことに加え、学生の子育て支援に関する実践力の育成が期待されているのである。

2. 本学におけるこれまでの地域子育て支援活動

本学では、子どもの教育や保育に関する研究及び実践を行うとともに、得られた

保育者養成校における地域子育て支援(塚越)

成果を地域に還元すべく、子どもの教育や保育に関する地域支援を行うことを目的に、平成 26 年 4 月に付設機関として「こども研究センター」を開設した。本学における地域子育て支援はこのこども研究センターを中心に行っている。

表 1 関東短期大学こども研究センターの主な地域支援活動

対象者	支援内容
地域の保育所・幼稚園 認定こども園・施設	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保育者や職員を対象にした研修会・講演会への講師派遣 ・ 保護者を対象にした講演会への講師派遣 ・ 保護者を対象にした子育て相談や発達相談の開催
保育者を目指す高校生	<ul style="list-style-type: none"> ・ 高校への講師派遣
子育て家庭	<ul style="list-style-type: none"> ・ 公開講座の開催 ・ 子育てルームの開設

開設初年度より「パパ・ママいきいき子育てレッスン 1 2 3」と称して地域の就学前の子どもの子育てをしている保護者を対象に年 3 回の公開講座を開講。平成 28 年度からは館林市教育委員会との共催で実施している。

表 2 平成 26 年～平成 28 年に開催した子育て家庭を対象にした公開講座

開催年月日	講座名
平成 26 年 9 月 20 日 (土)	知ると子育てが楽しくなる！？育ちの道すじ
平成 26 年 10 月 11 日 (土)	子どもがすくすく育つ上手なゲーム・ネットとのお付き合い
平成 26 年 11 月 29 日 (土)	牛乳・卵アレルギーのお子さんと一緒に食べられるおいしいおやつ作り
平成 27 年 8 月 29 日 (土)	子どもと一緒に楽しく遊ぶ方法
平成 27 年 9 月 19 日 (土)	子どもの発達としつけ
平成 27 年 10 月 3 日 (土)	子どもの食事
平成 28 年 8 月 27 日 (土)	短時間でできる子どもが喜ぶ簡単おやつ
平成 28 年 9 月 17 日 (土)	良い加減の子育てのすすめ
平成 28 年 10 月 8 日 (土)	子どもと楽しむおうちのなかの遊び

本学の教員が各々の専門性を生かし、子育て中の保護者の興味や関心にそった講座を開講している。また、講座開講中は保育士資格を有する教員と学生ボランティアによる託児も行い、子育て中の保護者が参加しやすい工夫も行っている。

3. 平成29年度の地域子育て支援活動について

これまで実施してきた公開講座も参加者のアンケート結果から好評を得ていたが、その運営のほとんどを教員が行っており、学生は託児スタッフとして数名のみが教員のサポートという形で参加するだけであった。しかし、先に述べたように、これからの保育者には子どもの育ちや家庭への支援の充実を図ることのできる力が求められており、保育者養成校には保育者をめざす学生の子育て支援に関する実践力の育成が期待されている。

そこで、今年度の子育て支援活動を企画するにあたり、もっと学生が関わることはできないか、学生の学内での学びや活動を生かすことはできないか等を協議し、これまで行ってきた年3回の「公開講座」に加え、「子育てルーム」と称した新たな子育て支援の場を年3回設けることとした。「公開講座」はこれまで通り本学教員の専門性を生かした講座を開講し、今年度は3回のうち1回は子育て家庭に限定せず一般市民向けの講座も実施した。一方、「子育てルーム」は地域の親子に学生と共に家庭では経験できないようなダイナミックな遊びを楽しんでもらうことを目的に企画し、運営のほとんどを学生に任せ、筆者も含む子ども研究センターの研究者である3名の教員がサポートにまわるという形で実施した。それぞれの実施内容は表3に示した通りである。

表3-1 平成29年度に実施した公開講座

開催年月日	講座名
平成29年8月26日(土)	身近な食材でお菓子づくり
平成29年9月16日(土)	古写本で読む源氏物語(一般市民向け講座)
平成29年11月11日(土)	手作り室内デコレーション飾り

表3-2 平成29年度に実施した子育てルーム

開催年月日	内容
平成29年7月19日(水)	たのしい水遊びごっこ
平成29年9月20日(水)	ミニ運動会
平成29年10月18日(水)	お芋掘りごっこ

4. 学生の学びを生かした活動実践

養成段階において学生は、保育者として必要な専門的な知識と技術を学び、幼稚園、保育所、福祉施設等での実習を経験する。しかしながら、実習において保護者や親子とかかわる機会はほとんどないのが現状である。入江ら（2017）は「保護者とかかわる経験が少ない学生に対し、理論（授業）と体験（実習）とを統合できる場をいかに用意するかが、養成課程の課題として問われている」³と指摘している。

そこで、筆者が担当する1年生前期科目「保育内容・環境」（必修科目）と1年生後期科目「生活」（選択科目）の授業内で学内の花壇を用いて行う栽培活動を生かして地域子育て支援活動を行うことは、学生が授業での学びを保育実践に繋げて考えることのできる場となり、学びの充実に繋がるのではないかと考え実践することとした。

今年度は、学生の保育者としての学びに繋がる教材であること、授業の開講時期と子育て支援活動が開催される時期の2点を考慮し、保育現場で子どもたちの栽培活動としても取り上げられることの多い「サツマイモ」を栽培物に選び、子育て支援活動に生かした。前期「保育内容・環境」でサツマイモを栽培する→後期「生活」の授業を受講した学生が10月の子育てルーム「お芋ほりごっこ」で地域の親子と共に収穫する→そこで採れたサツマイモの蔓を「生活」の授業内で学生がリース状に編む→11月の公開講座「手作り室内デコレーション作り」にそのリースを使用する、という形で授業内容と地域子育て支援に一連の繋がりをもたせた取り組みを行った。

（1）保育内容「環境」（1年生前期授業）での取り組み

筆者が担当する保育内容「環境」の授業では、学生の自然に対する意識や関心を高めることと、保育者としての実践力育成を目的に1人一鉢の植物栽培活動を行っている。その1人一鉢の植物栽培に加えて、今年は10月に実施する子育て支援活動で地域の親子に芋ほりを体験してもらおう計画があることを受講生全員（89名）に伝え、学内の花壇を用いてサツマイモの栽培を全員で行うこと、後期「生活」の授業を選択した学生は、子育て支援活動に参加しサツマイモの収穫体験をすることを事前に知らせた上で保育内容「環境」の授業内でサツマイモの栽培を始めた。



写真1 サツマイモ畑の草取りをする学生（7月）



写真2 サツマイモ畑の様子（10月）

(2) 「生活」(1年生後期授業)での取り組み

今年度、選択授業である「生活」を受講した1年生は89名中13名であった。受講した学生の中には事前に知らせていた子育て支援活動に参加できることを受講を決めた理由に挙げる者もいた。

保育者養成課程における「生活科」は教科に関する科目として開講されており、本学の「生活」はそれにあたる。野崎(2012)は「遊びを中心とした保育から、学習中心となる小学校への移行(つなぎの)科目として生活科には意味があり、幼小接続に寄与できる教科として、その意義を見出している」とし、保育者養成課程で生活科を学ぶ必要性を述べている。さらに「子どもたちが、日々の生活から、暮らす技術を学び、命をつないでいく意味を考えることが『生活科』を学ぶ意義」とも述べ、生活科の教材として栽培技術を学ぶことにも言及している。⁴

本来、教科科目である「生活」の教授内容として子育て支援は含まれないものかもしれないが、野崎(2012)の言う栽培技術を学ぶだけでなく、栽培したものが子どもたちの経験としてどのような意味があるのかを、子育て支援活動を通して実際の子どもたちの様子を学生たちが目にするには大きな意味があるものと考え、「生活」の授業内で子育て支援活動に向けての取り組みを行うこととし実践した。

学生には10月18日の子育てルーム「お芋ほりごっこ」に参加すること、掘ったイモの蔓は11月11日の公開講座で使用すること、それに向けた必要な準備と子育てルームの当日の運営も任せることを事前に伝えた。サツマイモ掘りというメインの活動を含め子育てルームの時間90分間をどのように使うのか、当日天候が悪かったらどうするのか、など保育実践の経験がほとんどない1年生であったが、子どもに思いを馳せながら準備を進める姿が見られた。

当日悪天候だった場合、また、サツマイモが不作だった場合に備え、室内で楽しめる「サツマイモ掘り?!ゲーム」「大型絵本『いもほりバス』の読み聞かせ」「リズムあそび」などを企画。さらに、本学の演劇サークルに依頼をしてサツマイモをテーマにした人形劇を演じてもらうこととし、当日に向けて学生が中心となって準備を進めた。

(3) 子育てルーム「お芋ほりごっこ」当日の様子

- 実施日時 平成29年10月18日(水) 10:30~12:00
- 実施場所 関東短期大学レクチャーホール及び学内花壇
- 参加者数 親子3組(子ども4名・保護者3名)

当日は天候にも恵まれ朝から快晴であったが、前日まで続いた長雨の影響か、参加親子はそれまでの子育てルームの半数であった。

朝来た親子から開始時間までは準備しておいた玩具等で学生と共に自由に遊んで過ごす。今回参加の親子はそれまでに7月と9月の子育てルーム、8月の公開講座にも参加をしているため、学生、教員とも顔見知りになっており、子ども達もスムーズに遊び始めることができていた。

また、遊びのコーナーのひとつに事前に採っておいたサツマイモの蔓と葉を置いておき、自由に遊んでもらった。子ども達は蔓を引っ張ったり、葉をちぎって集めたりしながらその感触を楽しんでいるようであった。



写真3 学生とともに遊ぶ親子



写真4 サツマイモの蔓と葉で遊ぶ様子

参加者全員が揃ったところで学生が企画したその日の活動のテーマ「お芋ほりごっこ」を始める。演劇サークルによる人形劇「大きなおいも」から始まり、学生が考え、準備した「サツマイモ?!掘りゲーム」を行った。「サツマイモ?!掘りゲーム」は悪天候だった場合でもイモ掘りの雰囲気子ども達に味わってもらいたいという学生の発案で作成。畑に見立てたビニールプールの中に、サツマイモの蔓に似せたすずらんテープの先に新聞紙と折り紙で作ったサツマイモやリンゴ、みかん、バナナ、長靴などを付けたものを隠しておき、宝探しのように子ども達に引っ張ってもらおうというものである。参加者が予想よりも少なかったため、何度も挑戦することができ、子ども達も保護者も何が出てくるのかを楽しみながら参加していた。



写真5 人形劇「おおきなおいも」



写真6 サツマイモ?!掘りゲーム

室内での遊びを十分に楽しんだ後、学内の花壇に移動し、サツマイモ掘りをする。花壇を使用しての初めての試みであったため、サツマイモの出来栄が不安であったが、学生と子ども達が掘り起こしてみると沢山のサツマイモが顔を出し、子どもも学生も夢中になって土を掘る姿が見られた。また、葉の陰や土の中からカエルやイモ虫が出てくると捕まえて子どもに見せてあげる学生の姿もあった。



写真7 サツマイモ掘りの様子①



写真8 サツマイモ掘りの様子②



写真9 サツマイモ掘りの様子③



写真10 サツマイモ掘りの様子④

参加した親子には収穫したサツマイモの中から好きなものを選んでお土産に持ち帰ってもらった。また、学生にはサツマイモの蔓を11月の公開講座のリース作りを使用することを伝え、葉を取る作業を行った。



写真11 サツマイモをお土産に



写真12 サツマイモの蔓を採る学生

参加した保護者のアンケートからは「アパート暮らしなので今回のように土にさわられることはありがたかったです。」「本物のおいもを掘ったり、虫に触れ合ったりしてとてもいい経験ができて良かったと思います。」「家庭ではなかなかできない経験ができたことに満足感を感じている様子が伺えた。

(4) 11月の公開講座「手作り室内デコレーション作り」に向けた取り組み

サツマイモの蔓を使ってリースができることを学生に知らせ、子育てルーム翌週(10月25日)の「生活」の授業内で蔓を丸めてリース状に編む作業を行った。学生はみな初めての経験だったようで、授業のリアクションペーパーには「サツマイモ掘りの時の蔓を使ってリースが作れることに驚いた。幼稚園や保育園でもやってみたいと思った。」「サツマイモを食べるだけでなく、蔓まで再利用しリースを作るとはとても良い活動だと思った。」「子どもにもサツマイモを掘った後の楽しさを伝えられたら良いなと思った。」「自分が体験したこと、味わったことを保育者となった時に子ども達にも経験してもらいたい、味わってもらいたいと思う気持ちが記入されていた。



写真 13 蔓を編む学生①

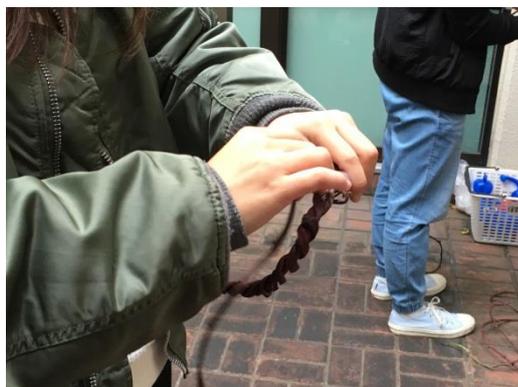


写真 14 蔓を編む学生②

(5) 公開講座「手作り室内デコレーション飾り」

- 実施日時 平成29年11月11日(土) 10:00～11:30
- 実施場所 関東短期大学224教室
- 参加者数 保護者9名 子ども12名 計21名

*子どもは講座中別室にて託児

10月25日の「生活」の授業内で学生がリース状に編んだサツマイモの蔓を使用し、本学の教員が講師となってクリスマス・お正月に使える室内飾りを作成。保護者は子ども達が別室で学生や教員と過ごしている間に、熱心に講師の話に耳を傾け、各々オリジナリティ溢れる室内飾りを製作していた。中にはサツマイモ掘りの

時に参加していた親子の姿もあった。

公開講座参加者のアンケートには「子どもも大人も楽しめてとても良いです。」
「材料も買ったものではなく自然から集めた材料で他にない素晴らしい講座でした。」
「学生さんたちはいつも元気いっぱい本当に素敵なお方ばかりですし、教員の方々の安心感のあるバックアップのもと、参加できるこのような支援は子育て中の励みになりました。」といった記述があり、保護者が子どもを安心して預けられる環境の中で子どもと離れて自分の時間を過ごせることへの満足感や、サツマイモ掘り同様、家庭ではできない体験ができたことへの喜びを伺うことができた。



写真 15 室内飾り作りをする保護者



写真 16 サツマイモの蔓を土台にしたリース

また、学生達も 12 月 16 日の「生活」の授業内で自分が編んだ蔓を使ってクリスマスリース作りを行った。学生の感想には「10 月に丸めた時は柔らかく、ぐにやぐにやだった蔓が 1 ヶ月経つと堅くなり、形を変えられないほどになることを初めて知った。」など、体験して初めて気づいたことや分かったことなどが記入されていた。



写真 16 リース作りをする学生



写真 17 学生たちが作ったリース

4. 今回の実践がもたらした学生の学び

授業での学びを生かし、学生が直接地域の親子と触れ合うという、今年度初めて行ったこの取り組みは学生達にどのような学びをもたらしたのであろうか。「生活」

の授業後に毎回記入させているリアクションペーパーに記入された学生の言葉は以下の通りである。

- 自分たちが準備した「サツマイモ?!掘りゲーム」を楽しそうにやってくれ、持ち帰る時もたくさん袋に入れてくれた姿を見て嬉しかった。イモ掘りの最中に虫を見つけて土をかけて温かくしてあげる子どもの姿が見られた。授業内で実際に子どもと関わることのできる貴重な体験だった (Kさん)
- 人形劇を見たり、絵本を見ることも楽しそうだったけど、自分で引っ張ったり、抜いたりしてサツマイモに触れるような体験をする方が子ども達が生き生きとして楽しそうだったと思った。(Sさん)
- たくさんサツマイモが採れて、様々な生き物に触れることができ、子ども達も楽しめたし、私たちも勉強になりました。(Yさん)
- 自分たちが作ったゲームをしている時の子ども達の笑顔がとても印象に残っています。何が出てくるのか分からないよう工夫したのがワクワク感を作り出したのかなと思いました。自分にとっても良い経験になって、今後に生かしていけると思いました。(Gさん)
- 虫が苦手なので土を掘りたくなかったけど、子ども達が楽しそうにやっている姿を見て、一緒に大きなサツマイモが掘れた時は嬉しかった。(Eさん)

学生の記述の中で一番多かったのは、子どもの実際の姿を目の当たりにしたことを感じたり気づいたりしたことであった。自分の予想以上に楽しむ子どもの姿や自分たちが時間をかけて計画し、準備してきたもので子どもたちが嬉しそうに遊ぶ姿を見られたことは、授業で学んでいることがどのように保育の中で生かされ、子ども達にとってどのような体験となって育ちに繋がるのかを知る学びになったのではないだろうか。

また、保育者を目指す者として苦手なことや嫌なことでも子どものために頑張ろうとする姿は目の前に子どもがいるからこそ現れた姿であろう。実際、通常の授業ではあまり土に触れたがらない学生たちが、子ども達の前では服が汚れることも気にせずに畑の中に入り、素手で土を掘り起こし、虫に触れていた。このような学生の姿は、保育者として大切な姿勢を誰に言われるでもなく目の前の子ども達に気づかされている証拠ではないだろうか。さらに、自然と触れ合い生き生きとしている子どもの姿を目の当たりにした学生は、子どもの育ちにとっての自然環境の大切さを身をもって感じたことであろう。

今回のように、子ども達の姿を通して自分たちが普段授業で学んでいることの意

味や大切さに気が付くことのできる機会は、学生の学ぶ意欲を高め、保育者としての実践力の向上に繋がる学びをもたらしたと言えるのではないだろうか。

しかし、地域子育て支援活動の取り組みであったにも関わらず、今回の学生の記述には親支援に関する記述は一切見られなかった。その一因としては、「家庭支援論」「相談援助」といった親や家庭への支援のあり方を学ぶ授業が2年生科目であるために、親支援という視点が今回の学生にはなかったことが考えられる。また、初めての取り組みということで親よりも子どもに目が向いたのではないだろうか。学生が地域子育て支援活動を通して親支援に関する学びを深めるためには継続的かつ複数回の関わりが必要になるであろう。

5. おわりに

保育者養成校における地域子育て支援の第一の意義は、地域への研究成果と資源の還元であるが、学生の授業での学びをそこに取り入れることにより、保育者を目指す学生にとっても大きな意義があることが今回の取り組みにより見えてきた。地域の親子との関わりの中には子育て支援に関することだけではない多くの学びが存在し、実践力のある保育者の養成に繋がっていくことが期待される。

学生の学びを地域子育て支援活動に取り入れていくには、担当する教員と学生の授業時間との兼ね合いや、養成課程の中で教授すべき内容との整合性などの難しさもある。今後もこのような地域子育て支援活動を継続していくためには、学校全体としてこの活動を支えるような体制づくりや、教員間、教科間でのカリキュラム・マネジメントも必要になってくる。

今回の取り組みを継続し、より多くの学生が地域子育て支援活動に関われるような体制にしていくことが今後の課題である。

引用文献

- 1 厚生労働省「平成27年版厚生労働白書—社会保障と経済成長—」2016年
<http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kousei/17/dl/all.pdf>
 (検索日：2018年2月9日)
- 2 内閣府「家族と地域における子育てに関する意識調査報告書」2013年
<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/research/h25/ishiki/pdf/1.pdf>
 (検索日：2018年2月9日)
- 3 入江礼子・小原敏郎・白川桂子編著「子ども・保護者・学生がともに育つ保育・子育て支援演習～保育者養成校で地域の保育・子育て支援を始めよう～」
 萌文書林、2017年、p.25
- 4 野崎健太郎「保育者・小学校教員養成課程の「生活科」授業における生命と食の学び」、椋山女学園大学研究論集第43号（自然科学編）、2012年、

pp.1－pp.12

参考文献

保育士養成課程等検討会「保育士養成課程等の見直しについて～より実践力のあ
る保育士の養成に向けて～（検討の整理）」2017年

<https://www.hoyokyo.or.jp/http://www.hoyokyo.or.jp/member/news/2017.html/review1.pdf>

児童文化財としての「人形劇」教材研究指導

—幼児の言葉の発達に着目した領域「言葉」科目での実践報告—

中野真樹

1. はじめに

人形劇は、演劇分野での児童文化財として代表的なものであり、保育現場においても広く上演され、親しまれている。そのため保育者養成校に在籍する学生にとってもその成り立ちや教育的意義を学び、さらに実際にさまざまな人形を用いた人形劇の実演ができるような技術を習得することは有用であろう。人形劇を含めた演劇は、「総合芸術」と呼ばれ、美術、造形、音楽表現、身体表現、言語表現といった多分野にわたる表現方法を用いて一つの舞台を作り上げるのが特徴である。そのため、それを学ぶ学生にとっては難しいと感じられる面も多くあることが予想されるが、自ら企画し、制作した人形劇を上演することは自身の総合的な表現力の向上につながるという教育効果が期待される。そこで、領域「言葉」科目のなかで言語表現を中心とした多角的な表現法の習得という観点から、人形劇に関する学習および、実際の上演を行っている。その際の問題点や課題を整理しつつ、人形劇を授業でとりあげることの意義をまとめたい。

2. 保育者養成校における人形劇演習について

人形劇が上演されてきた歴史は古く、日本でも伝統芸能として人形芝居が行われてきた。保育の場においては金城(2009)によると、1923(大正12)年頃幼稚園教育の場で、教育者倉橋惣三と当時の保育者らによる人形劇上演の記録が残されているという。それ以降多くの幼稚園へと広がりを見せ、今日では人形劇は重要な児童文化財の1つとして認知され、多くの保育の場で実践されている。熊田(2009)、熊田(2010)の調査によると、保育士の多くが保育現場における人形劇の実践の重要性を認識しており、約半数の保育士が実際に人形を所有していることが明らかとなった。しかしながら、人形劇にはやや大がかりな舞台が必要となり、演者の人数確保や練習時間の確保の難しさから、また人形劇の演じ方に関する迷いなどから、十分な上演回数が確保できない現状があるということも、アンケートから示されていた。これをうけて熊田(2013)では、保育現場での人形劇のさらなる普及のために、人形劇

に関する理解を深め、実際に人形制作し、それを使った演技の指導を行う研修の有効性について述べている。そして、人形劇を演じられない、演じ方を知らないという保育士が若年層に多いことを示し、それは保育者養成校において人形劇に関する知識は得る機会があるものの、実践する場が不足したまま、保育の現場に出てしまったという可能性を指摘している(熊田 2013:76)。

熊田の指摘するように、学生が就職後保育の場で人形劇を鑑賞し、実演する機会も多くあるものと考えられる。保育者養成校において人形劇に関する基礎的な知識を得、そのうえで人形劇上演のための基礎的な技術を習得しておくことは有用であろう。そこで、本学では領域「言葉」科目である「保育内容・言葉」において人形劇を中心とした演劇論および人形劇に関する演習を行っている。このような保育者養成校における人形劇指導に関する先行研究として、4年生大学保育士養成課程での人形劇実習指導に関する考察である、向平ら(2007)がある。人形劇団員による指導のもと、1人で上演可能な人形劇を学び、その成果を実習時などにこどもの前で披露するという保育課題の実践例の紹介となる。舞台人の指導のもとで人形劇を学び演じることで、保育技能の上達につながり、こどもの心理を汲み取れる保育者の育ちへとつながることが示唆されている(向平ら 2007:48)。また、米谷(2008)では、養成校において人形劇を学び、実際に実習等の活動のなかで演じた学生の手記を分析し、学生の多様性・個性を尊重しつつ保育技術の向上をはかるなかで、人形劇を鑑賞するこどもたちの反応に気付き、よりいっそう深く理解しようという意識が学生の中に芽生えてくる様子が述べられている。これらの先行研究では人形劇に関する知識と技術の習得および、保育の現場での実践の両面の重要性が指摘されている。以下で、本学における人形劇学習のそのとりのくみと課題について紹介したい。さらに、後段で実際にこども達の前で演じるそのとりのくみについても紹介した。

人形劇について学ぶ「保育内容・言葉」は保育士免許・幼稚園教諭免許を取得する学生が全員受講する。「人形劇」といっても、手遣い、棒遣い等のさまざまな種類があり、保育の場でよく用いられるペープサートやパネルシアターも広い意味では人形劇のなかに入るが、ここでは人形劇とは、「パペット人形(片手遣い人形)」を用いたものを指す(ちなみに、パネルシアター・ペープサート・手袋人形といった広い意味での人形劇と関連するものに関して、学生はすでに1年生科目「言語の表現技術」で学んでいる)。実際に使用する人形として、学校備品である東光産業株式会社「ゆびにんぎょうシリーズ どうぶつセット ・ 」を使用する。(図1)

【図1】 東光産業株式会社「ゆびにんぎょうシリーズ どうぶつセット」



しかし、ここで用意されているものはほとんどが動物造形であり、人間など他のキャラクターを学生が使用したい場合は、別途制作することもある。

この科目において人形劇を取り上げる意義として、こどもが人形劇を鑑賞することで言葉の発達につながる点があげられる。先で紹介した保育の場における人形劇実践の先駆者であり伝道者である倉橋惣三の談として、幼稚園談話会講演録である倉橋(1930)を引用したい。(引用にあたって、旧字体を新字体にあらためた)

人形劇を見てゐる子ども心の動きはどうか。その第一はいふまでもなく、立体表現の満足です。之れは「おはなし」が、どうかすると筋を平面的に辿り易いのと較べて、著しい特色をなします。第二は、創造活動の活発さです。事件の筋、すなわち地を語らないで、人形の動きとせりふだけでゆくのですから、想像をはたらかさずには見てゐられません。つまり、一切が直接説話法だけでやるのですから、話の地の全部を想像に委せる所に人形芝居の特殊な意義があるのです。

(倉橋 1930:23)

倉橋は、地の文による状況の説明が一切なく、会話と人形の動きから想像して自分なりにストーリーを追っていくという人形劇の特色を「創造活動」として評価する。このように「会話」から「ストーリー、話の筋」を組み立てることで、言葉や話をよく聞く態度や、言葉の豊かさを育てていくことが人形劇鑑賞には期待できる

と言えるだろう。人形劇を含む演劇は、さまざまな芸術分野を集積した総合芸術であると言われている。脚本は文芸であり、背景は絵画芸術といえる。小道具や衣装、人形は造形表現分野である。演技は身体表現となり、BGM や劇中歌は音楽表現である。つまり、人形劇の舞台を作り上げるためにはさまざまな技術が必要であり、領域「言葉」科目では補いきれないものも多くある。しかしながら、こどもの発達という面からみると、人形劇の鑑賞はこどもの言葉の生育に大きく寄与するものであり、そのような観点から人形劇にとりくむことを学生に求めている。

また、「保育内容・言葉」は2年生後期科目、つまり最終学年の、就職の直前に履修する科目となる。人形劇の演習はそのなかでも、学期最後の保育課題となる。2年間の学びの集大成の場として、それぞれの学生の得意分野を活かし、総合芸術である演劇作品を作り上げることの意義があろう。人形劇は、授業4回にわたってとりあげる。4回の流れを以下にまとめた。

- (1) 児童文化財としての人形劇についての講義、人形の動かし方の説明
- (2) グループごとのねらい・テーマの設定、脚本の作成
- (3) 模擬保育に向けての指導案作成、背景・小道具等の作成
- (4) 模擬保育「人形劇」

授業1回目は、講義となり、児童文化財における人形劇の位置づけ、保育の場の人形劇の役割、総合芸術としての人形劇の特色、舞台装置や演劇用語についての解説を行った後、封筒人形や手袋人形をパペット人形に見立てて歩く・走る・うなずくなどといった動作の練習を行う。2回目から、グループに分かれての学習となる。それぞれのグループに異なる年齢月齢のこどものもとでの活動を想定し、こどものことばの発達に関するねらいを設定する課題を伝え、そこで設定したねらいや、年齢、季節等にあわせた演目を話し合って決定し、脚本を作成する。この時、学生の多くは、絵本を人形劇の脚本に書き換えることを選択する。地の文と会話文がはっきりと分かれていることも多い絵本を、会話でストーリーが展開していく人形劇へと脚本を書き換えを行う際には、こどもが聞いて人形の動きとあわせて理解し、話や言葉づかいを味わえるように注意しなければならない。オリジナルのストーリーを作成するグループについても、対象となるこどもが見て、聞いて理解でき、楽しめる脚本作りとなるように指導する。また、2回目終了後から、空き時間や放課後を使い各自で人形劇の練習を開始する。3回目では、人形劇を保育の活動の中に組み込む想定で、人形劇を主活動においた部分指導案を作成する。これは次回の模擬保育の際の指針となるため、グループで話し合い、導入からまとめまでを計画する。

それが終わったグループは、人形劇で使用する背景幕や小道具等を作成し、可能であれば通し稽古なども行っている。4回目は、「保育内容・言葉」のなかでも最終授業となる。各グループが作成した指導案に基づいて模擬保育という形式で人形劇を発表する。このとき、次の発表順となる他のグループがこども役となり、それ以外の学生は人形劇をやる保育者とこども役の学生を周囲から観察し、模擬保育終了後に振り返りを行っている。このとき、学生同士が感想や意見を言い合い、人形の動き、セリフを言う時の声の大きさ、トーンなどの工夫を行っていく。(図2)

このように領域「言葉」科目において人形劇を取り入れることが、就職後にも積極的に人形劇を保育の場で披露するきっかけとなるだろう。また、劇を行うにあたり、声を使った表現力を身に着けたり、絵本を脚本に書き換える際には、地の文と会話との違いなどに着目し、言語そのものへの洞察を深めていくことができるだろう。そして言葉を中心としたこどもの発達の過程を予測し、その年齢に適した言葉や表現を選び、上演するという保育技術の獲得にもつながっていくことが期待される。今後の課題としては、授業内では人形劇の上演は模擬保育にとどまり、実際にこどもの前での披露が難しく、こどもの反応を直接確かめたり、保育における人形劇の有用性を実感するまでには至らないという点がある。また、人形劇の導入がはたして就職後の保育技術の充実につながっているのか、という点については実証的な調査を行っていない。卒業生に追跡調査を行うなど、この人形劇指導の効果については、今後調査をしていきたい。

【図2 授業での学生の人形劇発表の様子】



3. こどもの前での人形劇の実演

前章で、領域科目「言葉」の授業内での人形劇指導について述べてきた。その中で、実際に人形劇を学んだ学生がこどもの前で披露できないという点について、課題であると述べたが、一部の生徒のみにとどまるが、学校行事においてこどものまえで人形劇を披露するという試みをおこなっているため、ここで紹介する。

(1) サークル活動としての人形劇

本学演劇部は、筆者(領域「言葉」科目担当)が演劇部顧問をつとめており、定期的に人形劇の練習を行っている。演劇サークルには1年生と2年生が所属しており、いずれの学生も2年生後期から開講される「保育内容・言葉」受講に先立ち、人形劇について学んでいく。また、授業時の人形劇発表についても、演劇部所属の学生が核となり、学生の中心として演技についてのアドバイスをする場面等も見られる。演劇部の一番大きな活動の場は、毎年10月の末に行われる学園祭での公演である。本学の学園祭は毎年地域のこどもたちを招待し、いままでの保育の学びを活かした展示やゲーム、舞台を準備し、こどもたちに楽しんでもらう場を提供している。2016年10月28、29日に行われた学園祭では、演劇部が「おおきな おいも」「まいごの うさぎさん」という、それぞれ絵本から発想を得た人形劇をこどもたちの前で披露した。(図3)

【図3 学園祭屋内ステージでの人形劇披露】



(2) 「子育てルーム」での人形劇

本学附属機関「こども研究センター」主催により、地域支援・子育て支援の一環として毎年、公開講座「子育てルーム」が開催されている。2016年は10月17日「第3回子育てルーム」において、学生スタッフによる人形劇を行った。これは、演劇部の学生と有志の学生による発表で、あった。この日の子育てルームのメインテーマは「いもほり」であり、そのテーマにあわせて、人形劇も動物たちが大きないもを協力して掘り出すという「おおきな おいも」という演目で上演をした。(図4)

【図4 「子育てルーム」での人形劇の様子】



これらのこどもたちの前で人形劇を上演する試みについては、直接反応が分かるという点に学生たちは大きなやりがいを感じている様子がうかがえる。こどもたちが、動物の人形が登場するたびに指をさして「ぞうさん!」「うさぎさん!」と口々に名前を呼び、人形が退場する時には手を振って別れを惜しむ姿が観察できたり、人形劇が終わったあと動物たちをもっと近くで見たいと、思わず舞台に近寄って中を覗き込もうとするこどもの姿を目の当たりにし、保育の場で人形劇を演じることの楽しさ、重要性をあらためて理解することができる。一方、課題もあり、演劇部所属学生、「子育てルーム」学生スタッフは人形劇を学ぶ学生のうちの一部にとどまり、全員の学生がこどもの前で人形劇上演ができるわけではない。そして、これ

らの学校行事はどちらも特定のこどもを対象にしたものではなく、さまざまな年齢のこどもが鑑賞することを前提にするため、こどもの言葉の発達に着目してねらいを定めた演目を決定することが難しくなっており、「多くのこどもに楽しんでもらえるような人形劇」という目的で上演されることが多く、領域「言葉」科目である「保育内容・言葉」での人形劇学習との連携を深めにくいという点がある。また、「学園祭」「子育てルーム」というその場限りでのこどもたちの関係性のなかでの上演となるため、保育園、幼稚園といった継続的な保育の場での上演とは状況が異なる点も理解しておかなければならない。そして「保育内容・言葉」は2年生後期の最後の課題となるため、2016年は学園祭、子育てルームともに、すべての学生がまだ人形劇について授業で学ぶ前に、こどもたちの前での披露となってしまいう点が課題となった。今後さらに、学びとこどもたちの上演との関連を密にしていく必要があるだろう。

4. おわりに

これまで、領域「言葉」科目において、こどもの言葉の発達の観点から見た児童文化財としての人形劇の重要性、保育者養成校における人形劇の技術習得の必要性、そして総合芸術である演劇としての人形劇を上演することで、学生自身の言語表現技術や、言葉への洞察力の向上が期待されることといった理由から人形劇の知識と演技演習を行ってきた。その実践報告を行い、課題についてまとめ、また実際のこどもたちの前での上演のとりくみについても紹介をし、今後の課題を示した。今回は紹介と報告のみにとどまったが、これらの試みが、学生の今後の職業人としての保育者の視点の育成にどれだけ寄与しているか、という点については追って調査が必要となるだろう。また、人形劇についての学習をする前とその後で、こどもの言葉の発達に関する理解がどれだけ深まったのか、明らかにしていかなければならない。また、学校行事の一環としてこどもの前での人形劇の披露についても、保育技術および保育者の視点両面の育成にかかわる有効性について、実証的に示して行きたいと考えている。また、なんども繰り返すように演劇は音楽・美術・文芸・身体表現などといったさまざまな分野にまたがった総合芸術である。領域「言葉」科目のみならず、他の領域にもまたがった、複合的な視点で学生が人形劇について学び、上演する必要もある。多領域の教員との連携を今後は図っていきたいと考えている。

最後に、人形劇の実践には多くの専門的知識をもつ保育者のチームワークが重要となってくる。同年代の保育者をめざす学生が集う養成校という場で、集中して人形劇について学び、学生同士で協力しながら一つの舞台を作り上げていくことは、

貴重な経験となることだろう。一方で、短期大学の学生は非常に多忙である。2年間という短い間で、さまざまな課題をこなし、実習を行い、アルバイトやサークル活動を行っている。人形劇の練習も授業内だけですべてを行うことは出来ず、空き時間や放課後に自主的に集まって練習をしなければならない状況があり、練習時間の足りなさを嘆く学生もいた。学生にとって安心して精一杯学べる環境を整えることも、養成校の職務として今後検討していかなければならないだろう。

引用文献

金城久美子(2009)「倉橋惣三と人形劇——幼稚園教育への導入と目的に関する一考察——」『幼児教育史研究』2009年4巻 pp.13-27

熊田武司(2009)「保育士における人形劇の実践について()——岐阜市内の保育所(園)に勤務する保育士を対象にした調査から——」『岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要』41 pp.87-99

熊田武司(2010)「保育士における人形劇の実践について()——岐阜市内の保育士を対象にした人形劇に対する意識調査から」『岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要』42 pp.69-79

熊田武司(2013)「保育教材としての人形劇の普及方法——岐阜市保育教会研修会の参加保育士を対象にした調査から——」『岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要』45 pp.65-78

倉橋惣三(1930)「人形芝居の話——幼稚園談話会講演の大要筆記」『幼児の教育』30(6) pp.18-23

向平千絵・棚橋美代子・米谷淳(2007)「保育学生に対する人形劇の実習指導に関する一考察」『大學教育研究』16 pp.33-50

米谷淳・棚橋美代子・向平千絵(2008)「保育者養成における人形劇の活用——丹下進の人形劇指導——」『京都女子大学発達教育学部紀要』4 pp.29-39

多数派集団の幼児を対象とする

多文化共生保育の有効性を高めるには？

幼児を対象にした外集団に対する偏見低減・友好性向上に関する研究の概括

松尾由美

1. はじめに

我が国における多文化共生保育に関する研究を概観したト田(2012)によれば、先行研究の多くは、園での多文化保育の現状や課題、マイノリティの子どもたちの園生活の様子、保育者の多文化保育に対する意識を明らかにしようとする実態調査が中心であり、より具体的な多文化共生保育の指導法の確立には至っていないという。保育者の主な関心は、少数派集団に属する外国にルーツを持つ子どもたちが適応的に園生活を送るにはどうしたらよいのかであり(e.g., 安富, 1993)、少数派集団の子どもを受け入れを課題としていた。

一方で、平成29年に改訂された保育所保育指針においては、第二章 保育の内容 4.保育の実施に関して留意すべき事項 (1)保育全般に関わる配慮事項の中で「子どもの国籍や文化の違いを認め、互いに尊重する心を育てるようにすること」とあり、多数派集団に属する日本の幼児に対して、異文化理解や異文化の人に対する肯定的な態度を育むための保育を行うことも求められている。また、平成30年3月に公表された幼稚園教育要領解説書では、第二章ねらい及び内容 環境 3.内容の取扱いの中で、「幼児は、地域の人々とのつながりを深め、身近な文化や伝統に親しむ中で、自分を取り巻く生活の有り様に気付き、社会とのつながりの意識や国際理解の意識が芽生えていく。」としており、様々な国や地域の食に触れるなど異なる文化に触れたりすることを通じて、幼児の体験を豊かにすることの重要性について述べている。現在幼稚園や保育園等で行われている多文化保育の多くは、外国の遊び・文化・習慣を取り入れたり、外国語を学ぶこと等、単に外国の文化・習慣に触れること(日本保育協会, 2009)であるものの、このような保育が実際に子どもたちの異文化や外国の人に対する理解や肯定的な態度を育てるのか、不明瞭である。そこで本研究では、多数派集団に属する日本の子どもたちが外国の人に対する理解や肯定的態度を深めるためには、どのような教育・介入が有効であるのかを検討するため、幼児を対象にした異なる国籍・民族の人に対する友好的態度や異文化理解

を育てる取り組みを行い、その有効性を実証的に検討した先行研究の中でも、特に接触仮説に着目して、研究動向を概括する。

2. 幼児を対象にした教育的介入プログラムの必要性

最近の研究により、幼児期における偏見や外集団に対するバイアスの発達に関する知見が蓄積され始めている。Raabe & Beelmann(2011)によれば、可視的差異を持つマイノリティ集団に対する偏見は、3~6歳に始まることが指摘されており、幼児に対する異文化理解教育や介入等、何らかの対策を講じる必要がある。一方で、幼児期ではカテゴリー化や、推論等の認知発達が途上であるため、大人で有効性が示された方法と同じ介入が有効かどうかは不明瞭であり、子どもの発達に合った介入法を実施する必要がある。実際、1980年から2010年にかけて8歳以下の子どもに対して行われた偏見低減、異文化理解の深化を目的とする介入の効果を実証的に検討した32個の研究をシステマティックレビューしたAboud et al.(2012)では、有効性が示されなかった研究が全体の約半数を占め、また介入が逆効果であった知見も10%あり、一貫した知見が得られていない。年齢の低い子どもを対象にした介入では、単なる介入の有無だけではない、さらに細かい実施上の条件が効果に影響するものと推察される。したがって、単に大人と同じ介入を実施するのではなく、子どもの発達の特性に合わせた介入を実施しなければ、効果が得られないどころか、異なる国や民族の人に対する偏見を高めるような逆効果になりかねない。

3. 幼児を対象にした教育的介入プログラムの理論的背景と実践

3.1 接触仮説—直接的な交流

従来、社会心理学では、Allport(1954)以来、偏見低減を目的とする様々な介入の有効性を検討するため、数多くの実証的な研究が行われており、なかでも異なる集団に属するメンバー同士が接する集団間接触が極めて有効であるという接触仮説(contact hypothesis)が示されてきた(e.g., Pettigrew & Tropp, 2016)。Allport(1954)によれば、偏見低減に有効な集団間接触の条件として、互いの対等な地位、互いに共通する目標、共通目標を達成するための協力、接触に対する制度的支持(例:権威者が集団間接触を肯定的なものであると認めている等)の4つが挙げられている。これらの条件が満たされている集団間接触は、単に接触するよりも、さらに偏見低減効果が強まることが、Pettigrew & Tropp(2006)のメタ分析によっても示されている。しかし、これらの研究のそのほとんどが大学生を始めとした成人

を対象にした研究であり、年齢の小さい子ども、特に幼児においても集団間接触が有効であるかどうかを検討した研究はほとんど見当たらない。

介入研究ではないものの、自然状況での接触が偏見低減に有効である可能性を示唆する研究が存在する。Rutland et al.(2005)は、3歳2か月から5歳10か月のイギリス系イギリス人(Anglo-British)の子ども136名を対象に調査を行った。研究対象となる子どもたちはイギリスにある7つの園に通っており、同じイギリス系イギリス人の子どものみが通う園の子ども(63名)、イギリス系イギリス人の子どもが90%を占める園に通う子ども(45名)、50%以上がイギリス系イギリス人とは異なる人種のマイノリティ集団の子どもたちが占める園に通う子ども(28名)のステレオタイプ特性評価課題の成績を比較した。その結果、おそらく異なる人種間接触の機会が少ないと予測される、全員もしくは90%がイギリス系イギリス人の子どもが占める園に通う子どもたちでは、アフリカ-カリブ系(African-Caribbean)イギリス人よりも、同じイギリス系イギリス人に対する肯定的な態度が見られた。一方、人種的少数派集団の子どもたちが半数以上を占める園に通う子どもたちでは、このような差は見られず、幼児であっても接触仮説が有効であることが示唆された。しかしながら、Rutland et al.(2005)の研究は一時点のみの関連研究であり、園での異なる人種・民族の子ども接触が異なる人種・民族の人に対する肯定的な態度の育成に影響したという因果関係は不確かである(例えば、もともと多文化理解に関心がある保護者が多様な人種・民族の子どもが通う幼稚園に自身の子どもの通園させており、保護者の多文化理解に対する関心の方が子どもの異なる人種・民族の人への態度に影響している可能性等が排除できない)。縦断研究を実施し、接触の効果をより明らかにしようとする研究として、Gaias et al.(in press)が挙げられる。Gaias et al.は、アメリカの子ども670名に継続して、生後54か月(平均年齢4.64歳)、小学1年生(平均年齢6.59歳)時、小学3年生(平均年齢8.67歳)時に縦断調査を実施し、幼児期の人種バイアス、異なる人種間の友情関係、幼稚園(preschool)の教室に多様な人々が存在するかどうか、児童期の子どもの人種バイアスや集団間友情関係を予測するかを検討した。その結果、幼稚園の教室で多様な人と接触することが、小学1年生時の人種間友情関係を予測し、さらに、そのことが小学3年生時の人種間友情関係と、人種バイアスの低さを予測した。主に成人を対象にした集団間接触に関する研究をAllport(1954)以降からレビューし、接触仮説の再編成化を試みたPettigrew(1998)は、特に異なる集団成員に友情関係を築かせることが特に偏見低減に効果的である可能性を指摘している。幼児期においても、成人同様、集団間接触を通じて異なる集団のメンバー同士が互いの友情を育むことが重要であると考えられる。

3.2 代理接触—メディアを介した接触

さらに、最近の接触仮説の発展において、自分が直接外集団成員と接しなくても、自分と同じ内集団成員が外集団成員と接触する場面を目撃すること(代理接触：vicarious contact)や、両者が友人関係にあることを知ること(拡大接触：extended contact)が、偏見低減に有効であることが示され始めている(Dovidio, Eller, & Hewstone, 2011)。このような間接接触は、直接接触が起こらない状況において特に効果があり(Elle, Stark, & Gomez, 2012)、民族・宗教紛争などにより集団が分断された状況においても効果が期待される。

実際、幼児教育の現場で実際に異なる人種・民族的背景を持つ人を招いて国際交流を行うとなると、交流相手の選定をはじめとする交流の準備や言語の壁が課題となり、実現にはハードルが高いかもしれない。しかし、幼児教育において子どもたちにとってなじみやすいキャラクターが登場する物語や映像教材を用いることは、より労力をかけずに実施しやすく、教育現場での実現可能性が高い介入であると考えられる。

3.2.1 映像を介した代理接触

セサミストリートなど人種・民族に対して肯定的な見方や態度を育成することを目的とした子ども向けのテレビ番組も数多く作られている。しかしながら、これらの効果を実証的に評価する研究はそれほど多くない(Persson & Musher-Eizenman, 2003)。

幼児向け教育番組セサミストリートは1969年にアメリカで放映開始されて以来、世界各国でその地域の実情に合わせたローカル版が制作されている。文字や数といった認知能力だけではなく、自尊感情や、自分の気持ちをコントロールしたり相手に伝えるなど非認知能力も育てることを目的としている。加えて、多様性の意識を育てることに力を入れており、車椅子を利用するパペットや自閉症のパペット、また様々な民族・人種の人が登場し、共に仲良く過ごす様子を通じて、多様な人々が共に生きることの重要性を子どもたちに伝えようとしている。

セサミストリートの教育効果を検討するために行われた実験研究がいくつかある。例えば、Gorn, Goldberg, & Kanungo(1976)は、就学前の子ども(3.5-5.5歳)を対象にし、テレビ視聴の短期の影響を検討するために実験研究を行った。子どもたちは、白人の子どもと白人でない子どもが電車の中や公園など視聴者のなじみのある場面で一緒に遊ぶ場面のあるセサミストリートの視聴、白人でない子だけが民族に関わる状況で遊ぶ(民族特有のダンスをする)場面のあるセサミストリートの視聴、そのような場面は視聴しない(統制条件)のうちどれかの条件に割り振られた。視聴後、白人と白人でない子どもと一緒に遊んでいる場面を見た子ども(71.4%)、白人でない

子どもだけが遊ぶ場面を見た子どもたち(70.7%)は、一緒に遊びたい相手として、写真の中から、白人でない子どもを選択する割合が、統制群(33.3%)よりも多かった。しかし、短時間の視聴のみではその影響は短時間である可能性も指摘されている。Goldberg & Gorn (1979)では、視聴の24時間後に測定したところ、統制群と実験群では、一緒に遊びたい相手として白人でない子どもを選択する割合は有意な違いが見られなかったことを示した。

実験室に子どもを招いてセサミストリートを視聴させるのではなく、普段の自然場面(家庭での視聴)での長期的視聴による効果を検討した研究も存在する。Cole et al. (2003)は、イスラエル版・パレスチナ版のセサミストリートの効果について、イスラエルのユダヤ人の子ども(平均 4.62 歳)、パレスチナ人の子ども(平均 5.43 歳)、パレスチナ系イスラエル人の子ども(平均 5.55 歳)を対象に研究を行った。その結果、イスラエルのユダヤ人、パレスチナ系イスラエル人の子どもでは、シリーズ放映が終わった視聴後の方が、アラブ系の人を肯定的な属性で説明することが増加した。しかし、パレスチナ人の子どもでは、イスラエル人を否定的な属性で説明する割合が増加した。このような違いが生じた理由として、イスラエル版とパレスチナ版の番組の内容の違いや、パレスチナ人の子どもの方が日常生活でパレスチナとイスラエルの紛争を目にしやすいことなどが考えられている。また独立を目指すアルバニア系住民と、セルビア系の人たちが中心となる政府の間に紛争が起きた Kosovo 共和国では、アルバニア語版セサミストリート "Rrugë Sesam" とセルビア語版セサミストリート "Ulica Sezam" が放映されており、その教育効果が検討されている (Fluent Public Opinion & Market Research, 2008)。5～6歳の子どもを対象に6週間家庭で自身の民族版のセサミストリートを視聴した群と視聴しなかった群において、外国の子ども、同じ言語を話さない子ども、対立する民族集団(アルバニア系にとってのセルビア系、セルビア系にとってのアルバニア系)の子どもに対する受容感の変化を事前事後で比較した。その結果、いずれの測度においても、統制群よりも視聴群の方が、有意に受容感が高まることが示された。しかし、アルバニア系の子どもよりもセルビア系の子どもで教育効果が高く、民族によってセサミストリートの視聴による教育効果が異なることが示唆された。この理由として、セルビア系の子どもたちは、介入以前にセサミストリートを視聴する機会が少なかったことが挙げられている。すなわち、以前から番組を視聴しているアルバニア系の子どもたちは既に番組からの教育効果を得ており、測定した段階ではその効果の検出が難しかった可能性が指摘されている。

さらに、セサミストリート以外の教育番組の効果を検討した研究も存在する。Connolly et al. (2006)は、北アイルランドにおいて、年齢の小さい子どもたちの多様

な価値観を促進し、様々な背景を持つ人々の包括性を高めることを目的に、中国人のキャラクターや眼帯をしているキャラクターなどが登場する短編アニメーションを制作した。このアニメーションは、テレビ放送のみならず、幼児教育の現場において教材としても用いることができるように制作されている。3~4歳の165人の子どもを対象にアニメーションの教育効果を検討した。番組を視聴しなかった統制群の子どもに比べ視聴群の子どもで、中国人の子どもと遊びたいという意欲が高まることが示された。一方で、映像による接触効果が見られなかった研究も存在する。Persson & Musher-Eizenman (2003)は、偏見低減を意図したテレビ番組(ヨーロッパ系、アフリカ系、アジア系の人々が登場する)をヨーロッパ系の3~6歳の子どもに視聴させ、その効果について2つの研究で検討した。研究1では、1回の番組視聴の直前・直後に、研究2では番組を4回視聴する3週間の介入期間の開始前と終了後に、アジア系、アフリカ系、ヒスパニック系、ヨーロッパ系の人々に対する態度を測定した。両研究とも、人種に関するステレオタイプや信念に変化は見られず、介入前後で変わらず強いヨーロッパ系に対する肯定的なバイアス(内集団びいき)を示した。この理由として、映像の内容に関する理解度は高いものの、思い出せた情報量が少ないことから、情報量の少なさが態度を変えるまでに至らなかった可能性や、大人では効果を強める要因となった映像への没入が年齢の低い子どもでは態度変容の決定的要因とならない可能性などが指摘されている。

3.2.2 物語を介した代理接触

幼児を対象にした物語を用いた代理接触は、その有効性を示す研究がほとんど見当たらない。Hsu (2014)は、先生が絵本を通じて多文化主義を伝える幼稚園の年長児クラス(5~6歳)の15名の子どもと先生の相互作用を観察した。子どもたちは、平等と公平性に関する意識を示したと記載されているが、具体的にどのような行動が見られたのか、また、介入前後の比較も行われていないため、その有効性についてははっきりしない。Brown et al.(2018)はインドネシアにおいて、歴史的に高い人種的緊張関係にある、高地位外集団である中国人と低地位外集団であるパプア人に対するバイアスを物語を用いた介入によって改善できるかどうかを評価する2つの研究を行った。研究1では、4~7歳の138名の子どもが参加し、そのうち介入群に割り当てられた87名は2日間にわたって、異民族間友情関係が描かれた2つの物語を読み、介入群と統制群との間で、介入前後の外集団への態度変化を比較した。研究2では、20名の5週間をかけて異民族間友情関係に関する5つの物語を読み、統制群は設定せずに介入前後の外集団に対する態度を比較した。その結果、両研究とも、物語を読んだことによる外集団に対するバイアスの改善が見られず、その有効性が確認されなかった。Johnson & Aboud (2017)は、映像を介した介入も含めメディアを

通じた代理接触はおおむね 6 歳以上の子どもにのみ効果があり、それより年少の子どもではほとんど有効性が確認されないことを指摘している。その理由として、子どもたちが物語を読む大人がバイアスを持っていると考えることにより、物語に描かれるアンチバイアスメッセージを曲解している可能性を指摘している。これは、8 歳以下の子どもの持つ自己中心的な認知のため、親や先生のような他者も自分と同じように外集団に対してバイアスを持っていると思い込んでいることによるものと考えられる。そこで、Johnson & Aboud (2017)は、子どもの年齢(幼稚園児化小学 2 年生か)、物語の読み手の人種(内集団成員か、外集団成員か。内集団成員の場合、外集団に対するバイアスを持っていると思込みやすいが、外集団成員の場合にはそうではない)、相手の視点を取得し、様々な見方を調整する能力を育てるトレーニングの受講の有無を操作し、異民族友情関係が描かれる物語の偏見低減効果を検討した。その結果、小学 2 年生のみで、読み手は外集団に対して肯定的な態度を抱いていることを理解し、自身の外集団に対して肯定的な態度を示した。一方で、幼稚園児(平均年齢 5.97 歳)は一貫して、内集団成員の読み手も外集団成員の読み手も、自身の内集団に対して肯定的な態度を抱いていると想定し、外集団に対する肯定的な態度は示さなかった。幼稚園児では、他者の視点取得やそれらを調整する力が未成熟であるため、自身の見方を自己中心的に物語の読み手に投射してしまった結果、態度変化が見られなかったものと考えられる。また、この研究で用いられた認知発達を促すトレーニングも有効性が確認されず、幼児を対象に物語による接触の有効性を高める手法は見出されていない。

4 . まとめ

Allport(1954)以来、成人を対象にした様々な研究では接触仮説の有効性が示されてきたものの、幼児を対象にした研究では、直接接触及びメディアを介した接触による異なる民族・人種に対する態度改善、偏見低減効果が見られない研究も数多く存在する。知見が一貫しない理由として、子どもの認知発達が途上であること、子どもの普段の生活の中での異なる民族・人種との関係性等が介入の効果に影響するものと考えられるが、その理由を実証的に検討しようとした研究は数少ない。今後の研究では、Allport(1954)が提案した集団間接触が有効に働く 4 つの条件(互いの対等な地位、 互いに共通する目標、 共通目標を達成するための協力、 接触に対する制度的支持)のように、幼児を対象にした研究においても、集団間接触による介入が有効に働く条件を明らかにすることが求められる。

引用文献

- About, F. E., Tredoux, C., Tropp, L. R., Brown, C. S., Niens, U., & Noor, N. M. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review *Developmental Review*, **32**(4), 307-336.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wisley. (オルポルト, G.W. 原谷 達夫・野村 昭 (翻訳) (1968). 偏見の心理 東京: 培風館)
- Brown, C.S., Tam, M., & Aboud, F. (2018). Ethnic prejudice in young children in Indonesia: Intervention attempts using multicultural friendship stories. *International Journal of Early Childhood*, **50**, 67-84.
- Cole, C. F et al. (2003) The educational impact of Rechov Sumsum/ Shara'a Simsim: A Sesame Street television series to promote respect and understanding among children living in Israel, the West Bank, and Gaza. *International Journal of Behavioral Development*, **27**(5), 409-422.
- Connolly, P., Fitzpatrick, S., Gallagher, T., & Harris, P. (2006). Addressing diversity and inclusion in the early years in conflict affected societies: a case study of the Media Initiative for Children-Northern Ireland *International Journal of Early Years Education*, **14**(3), 263-278.
- Dovidio, J. F., Eller, A., & Hewstone, M. (2011). Improving intergroup relations through direct, extended, and other forms of indirect contact. *Group Processes & Intergroup Relations*, **13**, 147-160.
- Eller, A., Abrams, D., & Gomez, A. (2012). When the direct route is blocked: The extended contact pathway to improving intergroup relations. *International Journal of Intercultural Relations*, **36**(5), 637-646.
- Fluent Public Opinion & Market Research (2008). Assessment of Educational Impact of Rruga Sesam and Ulica Sezam in Kosovo: Report of findings. NewYork, NY: Fluent. Retrieved from <http://downloads.cdn.sesame.org/sw/SWorg/>

documents/FullKosovoReport_Jan+2008.pdf (January, 7, 2018)

Gaias, L. M., Gal, D. E., Abry, T., Taylor, M., & Granger, K. L. (in press). Diversity exposure in preschool. Longitudinal implications for cross-race friendships and racial bias *Journal of Applied Developmental Psychology*.

Goldberg, M.E. & Gorn, G.J. (1979). Television's impact on preferences for non-white playmates: Canadian "Sesame Street" inserts. *Journal of broadcasting*, **23**, 27-31.

Gorn, G. J., Goldberg, M. E., & Kanungo, R. N. (1976). The role of educational television in changing the intergroup attitudes of children. *Child Development*, **47**(1), 277-280.

Hsu, Y-H. (2014). Multicultural education for young children-beginning from children's picture books *International Journal of Educational Planning & Administration*, **4**(1), 79-84.

Johnson P. J. & Aboud, F. E. (2017). Evaluation of an intervention using cross-race friend story books to reduce prejudice among majority race young children *Early Childhood Research Quarterly*, **40**, 110-122.

Kowalski, K. (1998). The impact of vicarious exposure to diversity on preschooler's emerging ethnic/racial attitudes. *Early Child Development and Care*, **146**, 41-51.

日本保育協会 (2009). 保育の国際化に関する調査研究報告書

Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, **49**, 65-85.

Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, **90**(5), 751-783.

Persson A. & Musher-Eizenman D.R. (2003). The impact of a prejudice- prevention television program on young children's ideas about race. *Early Childhood Research Quarterly*, **18**(4), 530-546.

Raabe, T. & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: a multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, **82**(6), 1715-1737.

Rutland, A., Cameron, L., Bennet, L., & Ferrell, J. (2005). Interracial contact and racial constancy: A multi-site study of racial intergroup bias in 3–5 year old Anglo-British children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **26**(6), 699-713.

ト田真一郎 (2012). 日本における多文化共生保育研究の動向 エデュケア(大阪教育大学幼児教育学研究室紀要), 33, 13-33.

安富 利光・阿部 真美子・池田 政子 (1993). 山梨県の保育における国際児の受け入れについて : 多文化教育・保育の研究(1)山梨県立女子短期大学紀要 **26**, 125-164.

ヴェルボトナル研究所 2017 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」の活動の目的は、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（仙台市福祉プラザ等）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）	10 名	幼稚園児 ～成人	週 1 回～月 1 回 生徒のレベルによる
仙台 （仙台市福祉プラザ等）	6 名	小学 1 年生 ～中学 2 年生	年 4 回 指導相談会として実施

2. 指導法研究

・研究会を 4 回開催した。VT 理論の学びにとどまらず、言語教育全般について知識を深めることを目標にした。

回数	開催日	内容	参加者数
1 回目	5 月 21 日	ヴェルボトナル的技法とは。	3 名
2 回目	7 月 16 日	バイリンガルメソッドについて。	3 名
3 回目	11 月 18 日	発達障害児の発音指導について	2 名
4 回目	1 月 29 日	ヴェルボトナル理論の基本的視点	4 名

3. 普及活動

・普及活動は特別研究会と短大授業を通して行った。

	参加者数	参加者所属	普及活動内容	実施時期
特別研究会	15 名	・VT 研究員 ・保護者 ・聴覚障害の高・大学生	・聴覚言語障害児（者）が音声言語を容易に習得するための支援策 ・最新の人工内耳の性能	9 月 9 日
短大授業	34 名	「ことばの障害」履修者	・盲聾者への指導体験 ・言語障害児への指導体験	7 月 11 日 12 月 12 日

* 来年度も子ども学科の教育に資するような活動をめざす。

こども研究センター 2017 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、短大で得られた研究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等を行っている。

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、本学学生スタッフと教員による 2 歳以上の子どもの託児サービスも行った。全 2 回の講座においてのべ 40 名(保護者 16 名、子ども 24 名)が参加した。

	開催日	講座名	講師
第 1 回	8/26(土)	身近な食材でお菓子づくり	こども学科・講師 水野三千代
第 2 回	11/11(土)	手作り室内デコレーション飾り	こども学科・准教授 中山初枝

今年度から上記の公開講座に加え、下記の日程・内容で 2～3 歳の子どもとその保護者とが一緒に遊ぶ機会を提供する「子育てルーム」も開設した。

	開催日	テーマ
第 1 回	7/19(水)	たのしい水遊びごっこ
第 2 回	9/20(水)	ミニ運動会
第 3 回	10/18(水)	お芋ほりごっこ

2. 地域の保育者への支援の一環とした卒業生対象の支援

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 28 日(土)・29 日(日)の両日に計 59 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。

3. 地域の一般の方を対象とした講座

2014 年以降、子育て家庭向けの講座を開講していたが、地域の方からの要望もあり、9 月 16 日(土)に、地域の一般の方を対象とした公開講座(古写本で読む源氏物語・講師 こども学科講師 中野真樹)を 1 回開講した。受講者から一般向けの講座を待ち望んでいたとの声もあり、来年度以降も引き続き開講する予定である。

関東短期大学紀要 第60集

執筆者紹介

久保田 和子	関東短期大学講師	音楽教育学
茂木 夕起子	関東短期大学講師	音楽教育学
吉田 めぐ	関東短期大学講師	音楽教育学
塚越 亜希子	関東短期大学講師	保育学
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

(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)

2018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)

F A X(0276)74-1215

KANTO JUNIOR COLLEGE BULLETIN

No.60

March 31, 2018

Contents

< Practice Report >

Practical learning report "Music expression"
Kazuko *KUBOTA* & Yukiko *MOTEGI* (1)

Music activity to enjoy with children-Possibility of expanding expression by playing
with piano- *Megu YOSHIDA* (20)

Parental support for families in the community provided by preschool teacher's college
as part of curriculum in "childcare content environment"
Akiko TSUKAGOSHI (30)

Practice Reports of Puppet Play in a Nursery Teacher Training School: From the View of
Language Development in Early Childhood. *Maki NAKANO* (42)

<Review>

Review of intergroup contact interventions for preschool
children. *Yumi MATSUO* (51)

< Annual activity reports >

Activity reports 2017: Verbotonal Research Institute for Language Education (61)

Activity reports 2017: Child Care Research Center (62)
