

教育実践研究紀要

第11号〔2017年度〕

教育実践研究論文

<第3類>

・小学校家庭科衣分野における基礎縫い指導に関する一考察 (白坂 文)

・子どもの気持ちを引き出す保育者の言葉とかかわり (田中 麻紀子)

<第4類>

・『草競馬』音楽教材としての活用法 (井本 英子)
～音楽表現力育成と音楽技能向上のための考察～

<第5類>

・咀嚼をテーマにした食育活動に関する授業報告 (平田 庸子・園田 雪恵)
～食事場面における子どもへの援助方法の検討～

<第6類>

・「子どもの姿」を理解すること (林 富公子)
～乳児保育Ⅱにおける模擬保育の概要を通して～

夙川学院短期大学

教育実践研究紀要

第11号【2017】

[教育実践研究論文]

<第3類>

- ・ 小学校家庭科衣分野における基礎縫い指導に関する一考察 白坂 文・・・3
- ・ 子どもの気持ちを引き出す保育者の言葉とかかわり 田中 麻紀子・・・13

<第4類>

- ・ 『草競馬』音楽教材としての活用法 井本 英子・・・24
～音楽表現力育成と音楽技能向上のための考察～

<第5類>

- ・ 咀嚼をテーマにした食育活動に関する授業報告 平田 庸子・園田 雪恵・・・37
－食事場面における子どもへの援助方法の検討－

<第6類>

- ・ 「子どもの姿」を理解すること 林 富公子・・・48
－乳児保育Ⅱにおける模擬保育の概要を通して－

夙川学院短期大学「教育実践研究紀要」の発行および編集の手引き

1. 目的

本紀要は、大学教育に関する教育技術や方法論、教材活用等の知見を共有し、教育の質の向上に貢献することを目的として発行する。

2. 投稿者の資格

本紀要に投稿できるのは、原則として本学の、専任教員・本務校を持たない非常勤講師・職員とする。ただし、編集会議で認めた場合、学外からの寄稿を掲載することができる。

3. 編集会議

編集会議は、ファカルティ・ディベロップメント委員会（FD 委員会）委員で構成する。

4. 原稿の内容、投稿

（1）本紀要で扱うものは全て「教育実践研究」とし、その内容は以下に分類される。

第1類 大学教育の理念や思想に関するもの

第2類 大学教育の制度、法およびその運用に関するもの

第3類 大学における専門教育に関する方法、技術、課題に関するもの

第4類 大学教育に適した教具・教材の開発およびその利用効果に関するもの

第5類 大学生の心身の特性と教育のあり方に関するもの

第6類 その他、大学教育の実践に関するもの

（2）書式は、編集会議において別に定めるものを基本とする。ただし、原稿の内容に応じ、適切な章立てを利用することができる。

（3）1原稿につき本誌10部を無償提供する。

（4）投稿は、原則として、電子ファイルによる完全イメージ原稿とする。

5. 投稿に関する手続き

（1）文の構成は、「問題の所在（または目的）」「方法」「結果」「考察」「結論」を基本とするが、教育分野や論の特性に応じて適切な章立てを設定することができるものとする。なお、参考・引用文献等がある場合、必ず文末に付記する。

（2）原稿は原則として、Microsoft Word（表作成についてはMicrosoft Excel も可）により作成し、完成イメージで提出する。この場合、編集会議が配付するフォーマットを利用することが望ましい。その他、文字数・行数・フォント等、執筆の詳細についてはフォーマットを参照のこと。

（3）原稿は、完成イメージで5頁以上とし、最大15頁までとする。

（4）写真、図については、各自が画像ファイルとして作成し、原稿内に貼り込むものとする。全てグレースケールで印刷されるため、出版時に画像の精細等に関する要求は一切受け付けない。ただし、カラー写真による掲載を希望する場合、自費（または個人研究費）により、載せることができる。

（5）投稿にあたっては、電子メールに、投稿票、本文、写真・図の電子ファイルを添付し、FD 委員会に送信する。

6. 編集に関する手続き

（1）原稿が投稿されると、編集会議において1名のピアスーパーバイザー(PS)が決定される。

（2）PS は受稿後速やかに精読し、質問および意見をまとめ、投稿者に返信する。なお、PS が提示する意見や質問は、本誌が多様な読者を想定していることから、専門分野を熟知した内容でなくてよいこととする。

（3）投稿者はPS から提示された質問や意見について、回答または修正等を行い、再び提出する。

（4）PS は回答または修正を確認し、「ピアスーパービジョン実施報告書」にコメント等、必要事項を記入の上、編集会議に提出する。

7. 発行

本紀要は、原則として、年2回発行する。ただし、発行は投稿数に応じて編集会議で決定する。

8. 著作権

著作権および電子化による公開本誌に掲載された著作物の著作権は執筆者に属するが、著作物は原則として電子化し、国立情報学研究所等の公的機関のホームページに公開することを許諾するものとする。ただし、執筆者から電子化を承諾しない旨の申し出があった場合はこの限りではない。

小学校家庭科衣分野における基礎縫い指導に関する一考察

白坂 文

SHIRASAKA Aya

家庭科は生活者として自立する能力や家庭を築き経営していく能力を育て、さらに変化する社会に主体的に対応し、新しい生活文化の創造に取り組む意欲と態度を育てる役割を担っている。本稿では「家庭科教育法」の履修学生に、高校までに学習した家庭科の衣生活分野における経験と、本授業で学んだ内容や基礎縫いに関する技術の理解度、製作した作品に関する満足度をアンケートにより調査し、本授業の実技内容と今後の方向性を検討した。

その結果、将来小学校教諭になり家庭科を指導することになった場合の知識・技能を身に付けることができ自信になったと多くの履修学生が感じていることが明らかとなった。しかし、理解度に関しては個人差があり、自身での製作はできるが、これを児童に指導していくとなると自信がないと答えている履修学生もある。このことから、より実技的授業を多く持ち、基礎的な縫製技術を実践的に学び、十分に習得する仕組みが必要であると思われる。

キーワード：家庭科、家庭科教育法、衣生活分野、基礎縫い、実技的授業

1. はじめに

平成20年3月に告示された文部科学省（以下、文科省）の学習指導要領では、小学校家庭科の目標を「衣食住などに関する実践的・体験的な活動を通して、日常生活に必要な基礎的・基本的な知識及び技能を身に付けるとともに、家庭生活を大切にする心情をはぐくみ、家族の一員として生活をよりよくしようとする実践的な態度を育てる」とし、学習内容は、A「家庭生活と家族」、B「日常の食事と調理の基礎」、C「快適な衣服と住まい」、D「身近な消費生活と環境」の4つの内容で構成されている¹⁾。

本研究では、本学児童教育学科の教育課程である「家庭科教育法」で指導している学習内容の“衣分野”を取り上げ、C「快適な衣服と住まい」の学習内容、その中でも『生活に役立つ物の製作』に

研究の視点を置くこととする。

川端（2008）は、「児童の手指の巧緻性低下の実態は、家庭科の実習においてかなり以前から指摘されており、中でも被服製作学習においては、針に糸が通せない、玉結び・玉どめができないことから始まり、以前に比べ授業進行が停滞しがちな状況で、日常の生活の中で『縫う』ことの必要性の減少と相まって、学習内容が徐々に簡易化されながら今日に至っている」と述べている¹¹⁾が、著者が現在まで担当してきた様々な被服系授業の中でも玉結び・玉どめができない、針に糸が通せないといった手指の巧緻性の低下を感じる機会が多かった。

また永田ら（2014）は「小学校教員は家庭科に関する専門的な教育を受けておらず、家庭科授業経験のない教員も多い。そのため家庭科教育研究の指定にあたると不安を感じるが、授業未経験者と授業経験者には、不安内容に違いがある」と指

摘しておりⁱⁱⁱ、板倉（2012）もまた『家庭科』の指導に関して自信がなく、不安を抱えているという教師が多い。新学年の当初に『家庭科』を担当する段になり、物心両面での準備が不十分なまま、取りあえず授業がスタートしてしまったという事例を近年よく耳にするようになった」と述べている^{iv}。

以上の指摘のように、日常生活では布を使った物づくりの必然性が低下し、家庭の中で布と針を持つ機会が減少していることから、児童・生徒の手指の巧緻性が低下の一途にある。また教員側においても自身が家庭科の専門的教育を受けていないということに不安感を持っており、家庭科の、特に“衣分野”における縫製技術の習得と、そこを指導する技術・指導力の習得が十分でないことが分かる。

小学校家庭科では手縫い（玉結び・玉どめ、なみ縫い、本返し縫い、半返し縫い、かがり縫い、ボタン付け）とミシン縫い（直線縫い）を用い、生活に役立つ物の製作を習得することを目指しているが、小学校家庭科の使用教科書は、現在、開隆堂出版株式会社（以下、開隆堂）と東京書籍株式会社（以下、東京書籍）の2社のみからの出版で、5・6年の2年間で学ぶ、布を用いた作品の製作方法として開隆堂では、「ネームプレート、フェルトでつくるカード入れ、ペットボトルキャップの針さし、布でつくるティッシュペーパー入れ、ランチョンマット、クッション、マルチカバー、まくらカバー、花ふきん、ブックカバー、マイバッグ、ナップザック、エプロン、カフェエプロン」を掲載。参考作品として「数字のマスコット、はさみケース、ペンケース、つながるアイスクリームマスコット、ハンカチでつくるふくろ、針さし、フリルきんちゃく、小物の整理に役立つバッグ、湯たんぽカバー、フォーク・スプーン入れ」を掲載している^v。

また東京書籍では、「ワッペン、小物入れ、名札、きんちゃくぶくろ、なべしき、ウォールポケット、ランチョンマット、エプロン、トートバッグ、クッションカバー」を掲載し、参考作品としては「ク

ッションカバー、きんちゃく、サッカーボールを入れるふくろ、トートバッグ、弁当箱を入れるふくろ、リフォームきんちゃく、リフォーム帽子、リフォームポーチ、リフォームマフラー、リフォームクッションカバー、リフォームアームカバー、リフォーム髪飾り、リフォームカフェエプロン、マスク、カイロ入れ」を掲載している^{vi}。

著者が担当している「家庭科教育法」では、授業計画の第2回から第5回の“手縫いとミシン縫い”の中で、布を用いた生活に役立つ物の製作としてエプロン製作を行っている。ポケットに手縫いでフェルトをパッチワークしたり刺繍したりすることにより、小学校家庭科で学ぶ手縫いの技術を習得し、エプロン本体とポケット付けにおいてミシンの操作や直進縫いの技術を習得するようにしている^{vii}。

また、1回生の教科に関する科目「家庭」の中では、玉結び・玉どめ、なみ縫い、本返し縫い、半返し縫い、かがり縫い、ボタン付けといった手縫いの“基礎縫い”と、ミシンの上糸の掛け方と下糸の巻き方、ボビンのセットの仕方といった、ミシンの操作方法と直線縫いに関して指導しており、「家庭」から「家庭科教育法」への学びがスムーズに展開できるように留意している。

本来であれば、1回生時に「家庭」を履修し、2回生時で「家庭科教育法」（以下、本授業）を履修するべきであるが、今年度の本授業履修学生の多くは家庭を未履修であったため、手縫いの“基礎縫い”を授業の第2回目に実施し、エプロン制作は第3回目から第6回の実施とした。この基礎縫いに関する縫製技術の理解度と、製作した作品に関する達成感と満足度をアンケートにより調査・分析し、本授業の実習内容の検討と今後の方向性を詳述していきたい。

2. 方 法

2.1 調査対象及び調査時期

家庭科教育法履修学生22名に対して、初回授業日である平成29年4月11日と、最終授業日である

平成29年8月1日に実施した。

2.2 調査内容

初回授業日の調査内容は、

- (1) 小・中・高の家庭科で製作した物について
- (2) 手縫い、ミシン縫いの能否について

のアンケート調査2種類である。

最終授業日の調査内容は、

- (2) 手縫い、ミシン縫いの能否について
- (3) 作品の達成感、満足度について
- (4) 感想レポート

のアンケート調査2種と記述式レポートである。

2.3 調査方法

調査は質問紙法を行い、質問項目は (1)、(2)

(3) に関しては選択式と、(4) に関しては自由記述式を併用した。

3. 授業実践の内容

3.1 小学校家庭科教科書について

先行研究として、平成 28 年度兵庫県下の公立小学校家庭科教科書の採択状況を調査した^{viii} (表 1)。先述したとおり、小学校家庭科の教科書としては現在、開隆堂と東京書籍の 2 社のみからの出版で、平成 29 年度用では開隆堂は“わたしたちの家庭科⑤⑥”、東京書籍は“新編 新しい家庭⑤⑥”である。表 1 をみると開隆堂を採択しているのは 10 地区、東京書籍を採択しているのは 9 地区でほぼ同数である。

布を用いての製作物や縫製技術についての掲載範囲は開隆堂では全体頁の 21.2%、東京書籍では全体頁の 26.8%で、製作物数に関しては両教科書ともほぼ同数であったのに対し、若干ではあるが東京書籍の方が布を用いた製作物や縫製方法等について頁数を多く使い掲載していることといえる。

東京書籍の掲載内容は、フリースのジャンパーや長袖シャツ、半袖シャツから様々なアイテムをリフォームするといったリサイクルの内容を掲載

し環境問題を取り上げている内容や、学習内容に関係する仕事をしている方々に対し『プロに聞く！』として、洋服のデザイナー皆川明さんが洋服を作る時に大事にしているところをインタビューし掲載している内容等が開隆堂には無い部分である。

このように両教科書では掲載されている学習内容に多少違いがあり、学生が小学校教員になり家庭科を担当する場合には、どちらの教科書にも対応できるように多種多様の縫製技術や被服に関する知識を身に付けておくことが必要であると思われる。

表 1 平成 28 年度兵庫県下小学校教科書(家庭)採択状況

地区名	家庭⑤⑥	地区名	家庭⑤⑥
神戸(神戸市)	開隆堂出版	北播(西脇市・三木市・小野市・加西市・加東市・多可郡)	開隆堂出版
尼崎(尼崎市)	東京書籍	西播(相生市・たつの市・赤穂市・中央市・揖保郡・佐用郡)	東京書籍
西宮(西宮市)	開隆堂出版	但馬(豊岡市・養父市・朝来市・美方郡)	開隆堂出版
芦屋(芦屋市)	東京書籍	丹波(篠山市・丹波市)	開隆堂出版
伊丹(伊丹市)	東京書籍	淡路(洲本市・淡路市・南あわじ市)	東京書籍
宝塚(宝塚市)	東京書籍	明石(明石市)	開隆堂出版
川西(川西市・河辺郡)	東京書籍	加印(加古川市・高砂市・加古郡)	開隆堂出版
三田(三田市)	東京書籍		
		【明石市】神戸大学付属小学校	開隆堂出版
		【加東市】国立兵庫教育大学付属小学校	開隆堂出版

3.2 初回授業時調査

学生の縫製技術の習熟度を測るため、初回授業時(以下、初回時)に小・中・高の家庭科で製作してきた物について、記憶にある範囲を全て記述させ(複数回答あり)、件数別でまとめた(表 2)。最も回答が多い物はエプロンで 6 件、手提げカバン、ナップザック、ハーフパンツが同数で 5 件と続き、次に巾着袋が 4 件、スカート、マスコットが 3 件、パジャマ、弁当袋、クッションカバーが 2 件、ティッシュケースから以下は全て 1 件という回答であった。頻度高く製作されている作品(上位 5 位まで)は袋物やエプロンが多く、また少数であるがスカート、パジャマ、浴衣といった縫製難度の高い作品の製作経験のある学生もあった。

この結果、本授業の履修学生は小・中・高の家庭

科において比較的縫製の経験があり、縫製技術の習熟度が高い学生もいることが明らかとなった。

表 2 小・中・高で製作したもの

作品名	回答数	作品名	回答数
エプロン	6	ティッシュケース	1
手提げカバン	5	浴衣	1
ナップザック	5	ランチョンマット	1
ハーフパンツ	5	マフラー	1
巾着袋	4	あみぐるみ	1
スカート	3	ぞうきん	1
パジャマ	1	マスコット	1
弁当袋	1	ぬいぐるみ	1
クッションカバー	1	小物入れ	1

* 複数回答あり

続いて、小・中・高の家庭科で身に付けた手縫いの能否について「できる」、「少しできる」、「できない」の3段階評価で尋ねた（図1）。

「なみ縫い」は100%の学生が「できる」と答えており、「ボタン付け」も90%の学生が「できる」と回答している。「かがり縫い」に関しては、「できる」と答えているのが45%の学生で一番低い。続いて、「できる」との回答が低いものというと、「本返し縫い」が59%、「半返し縫い」が54%でほぼ半数の回答となった。

また「玉結び」ができると回答した学生は68%、「玉どめ」は77%であったが、玉結びや玉どめは縫う技能を始める前の最も基本的な基礎技能といえるものである。

川端の指摘でも上述したが、日景（2002）によると、糸結びテストの結果を通して、ここ半世紀の間、児童・生徒の手指の巧緻性が低下の一途にあると述べており^{ix}、ここでのアンケート結果にも手指の巧緻性の低下が表れていると思われる。

次にミシンの直線縫いの能否に関しては（図2）、縫製に関する項目「直線縫い」に加え、縫製に入る前のミシンの操作方法として「上糸を掛ける」、「下糸を巻く」、「下糸を入れる」、「下糸を出す」という項目について「できる」、「途中までできる」、「できない」と3段階の評価で操作方法を尋ねた。

ミシンの「直線縫い」を「できる」と回答した学生が90%あるのに対し、「上糸を掛ける」54%、「下糸を巻く」40%、「下糸を入れる」36%、「下

糸を出す」22%といった、縫う前の準備段階の操作が「できる」と回答した学生が少ないことが分かった。

ミシンの準備段階の操作方法ができないにもかかわらず、ミシンで直線縫いができるということは、ミシンの準備を誰かにしてもらい、そこから自身で直進縫いをしていたということになる。これに関しては、授業の中での学生の様子で明らかとしていく。

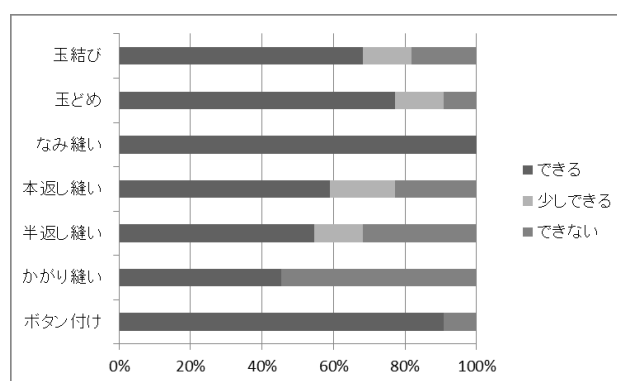


図1 手縫いの能否

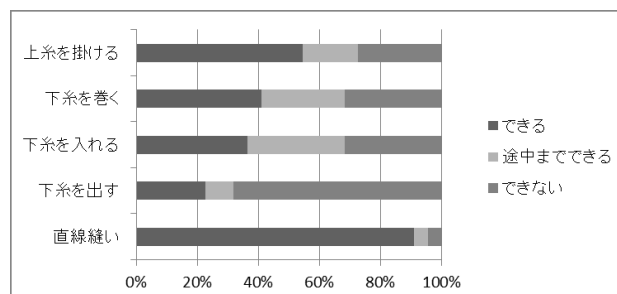


図2 ミシンの操作と縫いの能否

3.2 基礎縫いについて

本来であれば1回生時に「家庭」を履修し、2回生時で本授業を履修することを理想とした授業内容でシラバスを作成しているが、今年度の本授業履修学生の多くは1回生時に家庭を未履修であったため、手縫い及びミシン縫いの“基礎縫い”を授業の第2回目に実施した。

手縫いにおける基礎縫いでは、縦23cm×横20cmのシーチングを半分に折り二重にし、図3のように、なみ縫い、半返し縫い、本返し縫いと順番

を決め、著者が実演した後に学生各自に縫わせた。また縫い始めには玉結びの練習をさせ、縫い終わりには玉どめの練習も併せて行わさせることとした。

初回時のアンケートでは、半返し縫いと本返し縫いができるとの回答が半数程度であったが、実際に実演を見てから自身で縫うことで、より理解することができたとの意見が多く聞かれた。

ボタン付けに関しては、ボタンには四つ穴と二つ穴があるが、図 4-1 のように糸を掛けると糸が交差した部分が擦り切れやすいため、図 4-2 のように平行に糸を掛けることが一般的であることを学ばせた。また、ボタンを縫い付けた位置から 3 cm 程度離れた位置に切込みを入れ、切り目である布端を細かくかがり縫いすることにより、手縫いで行うボタンホール縫製の縫製も学ばせることとしている。

ミシン縫いでは、手縫いと同様に縦 23 cm×横 20 cm のシーチングを半分に折り二重にしたシーチング（図 5）を準備し、ここではミシンの縫い目の大きさを 3 種類変えて縫うことを学生に練習させた。またミシンの操作に関しては、上糸は掛けられるが、下糸の巻き方があやふやな学生が多く、下糸をセットし、糸を出す方法が分からない学生も多く見られた。

またエプロン製作では角を縫う場面が出てくるため、角を印通りに曲がる縫製技術を練習させた（図 6-1、図 6-2）。角を縫う際は、針を角の印の上に刺し、押さえ金を上げて布の方向を変え、また押さえ金を下ろし縫うという手順で縫うが、この手順を理解できておらず、針を角の位置まで持ってこれず、押さえ金を上げている学生がみられた。また授業の中での会話で、ミシンが苦手な学生は今までで自身で準備操作をしておらず、先生や友人が操作をしてくれ、そこから自身で縫っていたということも明らかとなった。

しかし授業を進めていくうちに、ミシンの操作方法ではできる学生ができない学生を指導する姿もみられ、履修学生同士が協力しながら学ぶ様子もうかがえ、繰り返し学ぶことにより、操作がで

きない学生が徐々にできるよう変化していく様子うかがえた。

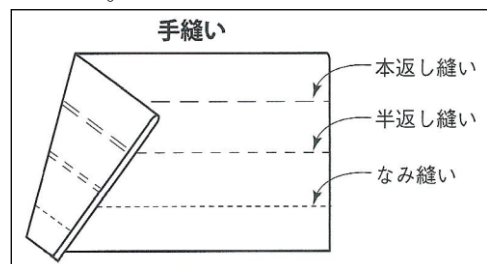


図 3 手縫いの基礎縫い布



図 4-1 ボタン付け(交差)



図 4-2 ボタン付け(並行)

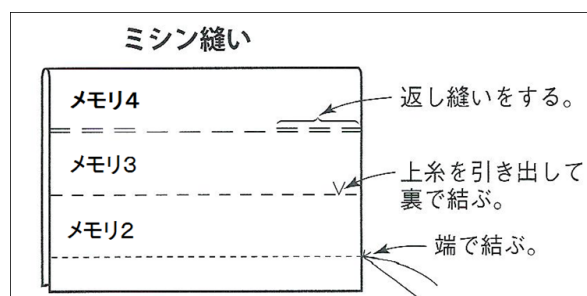


図 5 ミシン縫いの基礎縫い布

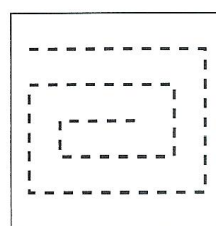


図 6-1 角縫い①

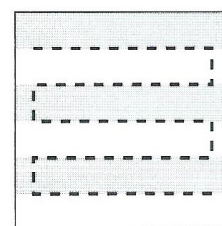


図 6-2 角縫い②

3.3 エプロン製作の実践例

手縫いとミシン縫いの“基礎縫い”で習得した縫製技術を応用発展させ、次にエプロン製作を行っているが、小学校家庭科では、開隆堂、東京書籍両方でエプロンは掲載されており、実際に家庭科の時間でエプロン製作を行っている。また、巾着などの袋物もエプロンと共に小学校では多く製

作されていることから、本授業で製作させているエプロンは、胸当て部分の斜めになる布端を三つ折りし、ひもを通すタイプとしている。これは限られた家庭科教育法の時間の中では、巾着袋の製作時間を取ることができないため、三つ折りしてひもを通すという縫製技術を同時に学ばせることとしている。

ポケットについては手縫いで学んだ「なみ縫い」、「半返し縫い」、「本返し縫い」、「ブランケットステッチ」等の手法を使い、フェルトをパッチワークしたり刺繍することとしているが、小学校家庭科で教える小物入れや名札制作には手に縫いの技術が多く使われている。このような手縫いの技術の習得は必須であるため、ポケット製作では手縫いの技術の向上を図ることを目標とし、出来るだけ多くの手縫いの手法を用いるようにしている。

またブランケットステッチに関しては基礎縫いに採用していないが、かがり縫いの一種ということとフェルトをアップリケする場合にはブランケットステッチには強度があり見栄えもよいことから、学生にブランケットステッチを指導したところ、ブランケットステッチを行いたいとの声が多くあり、採用した学生が多くあった。

エプロン縫製はミシンを使用し、布端は三つ折り縫いさせ、ポケットを縫い付ける部分と共に角の縫い方も併せて行わせた。

次に履修学生の中から4名の製作したエプロンのポケット部分もしくはエプロン本体にフェルトを手縫いで縫い付けた様子を実践例として紹介する。

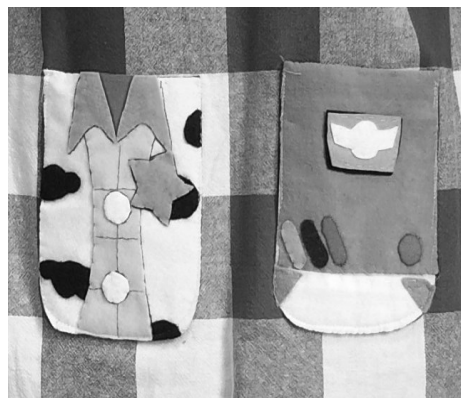
＜例1:男子学生Aさんの作品＞



◆解説◆ポケットにフェルトでパッチワークしたAさんの作品はオリジナルで考えた“羊”のデザインとなっている。口元の曲線部分を「本返し縫い」で刺繍したが、口元の曲線部分は細かい針目で縫うことに留意し、カーブのスムーズな曲線を表現している。また羊を縫い付けるのは「ブランケットステッチ」を行い、耳や足は「かがり縫い」で縫い付けた。

◆感想◆針を持ったのは小学生以来で、正直エプロンを作り上げることができるか不安だった。実際縫っていると無心でのめりこんでいた。繰り返す縫い方によって、縫い方も理解できたし、縫い方もどんどん上手くなるのが分かった。返し縫いは丈夫に縫えることも縫ってみて改めて感じだし、カーブの部分は出来るだけ針目を細かくすることができきれいに縫えることも学ぶことができた。

＜例2:女子学生Bさんの作品＞



◆解説◆Bさんはポケットを左右二つにし、トイ・ストーリーのキャラクターをフェルトでパッチワークした。左のポケットにはキャラクターが着ている洋服の一部分を切り取ったデザインとし、衿や前打合せ部分を「本返し縫い」で輪郭線として表現し、ホルスタイン柄の黒の模様の部分は「なみ縫い」で縫い縫い付けた。

◆感想◆ポケットの下部分を丸くカーブにすることにこだわり、先生に“ぐし縫い”という縫い方を教えてもらいました。難しかったけど、自分のこだわりの部分だったので出来て良かったです。エプロンをチェック柄にして、明るい感じのエプロンが出来ました。手縫いの本返し縫いの針目を

もう少し小さくすればよかったのが反省点ですが、気に入った作品が完成して満足です。

＜例 3: 女子学生 C さんの作品＞



◆解説◆Cさんはエプロン本体に女の子と鳥のデザインをパッチワークし、パッチワークの下に無地のポケットを縫い付けた。Cさんの場合は縁取り部分全てを「ブランケットステッチ」で縫い、女の子と鳥の目を「玉どめ」で表現した。目の大きさは針に糸を掛ける回数を増やして糸玉の大きさを調整した。また女の子の胸元に飾りとして「ボタン付け」を行っている。

◆感想◆手縫いで気を付けたのは、針目を揃えること。ブランケットステッチは針目が揃うと綺麗に見えるので頑張った。女の子の目と、鳥の目は玉結び（刺繍ではフレンチノットということを学んだ）で表現したが、大きさをきっちり揃えるのに何度も何度もやり直したところが大変だった。女の子の服に実物のボタンを付けたところもポイントになっていると思う。

＜女子学生 D さんの作品＞



◆解説◆エプロン本体にフェルトでオリジナルの

“クマの王様”をパッチワークした。Dさんは「なみ縫い」、「本返し縫い」、「ブランケットステッチ」、「かがり縫い」、「ボタン付け」と多くの手法を採用している。また風船型のマスコットを別個に製作し、中心部分のボタンホールにかがり縫いをし、プロン本体に付けたボタンに留め付けることができるようにし、子どもと遊ぶことも出来るよう工夫した。

◆感想◆私は自分が将来保育者になった時に、子どもと風船のマスコットを付け外しして遊べるエプロンを作りたいと考え作った。色々な縫い方に挑戦してみたが、限られた授業時間なので、風船は宿題で作ったりして大変だった。途中で大それたデザインにしすぎたかなと心配になったが、最終的に気に入る作品が完成して嬉しかった。

3.4 最終授業時調査

最終授業時（以下、最終時）に初回時に実施した同項目で手縫いの能否、ミシンの操作と縫いの能否についてのアンケートを実施した。

その結果については、手縫いの初回時と最終時の比較を図7にまとめた。これを見ると全ての項目で「できる」との回答が増加していることが分かる。手縫いの初回時アンケートで「できる」が45%と一番低い回答であった「かがり縫い」に関しては、最終時のアンケートでは86%と大きく回答が増加しており、続いて増加率が高い「本返し縫い」は59%から100%に、「半返し縫い」に関しては54%から77%に増加した。また、「玉結び」に関しても68%から86%に、「玉どめ」に関しても77%から90%に「できる」との回答が増えている。

ミシンの操作と縫いの能否に関しては図8に結果をまとめた。ミシンの操作と縫いに関しても全ての項目で「できる」との回答が増加しており、初回時のアンケートで「できる」が22%と一番低い回答であった「下糸を出す」に関しては、最終時のアンケートでは90%に、「下糸を入れる」に関しては36%から95%にと大幅に増加していることが分かる。

また「下糸を巻く」では初回時の40%から100%に、「上糸を掛ける」に関しても54%から100%に、「直線縫い」でも90%から100%と、全ての学生ができるようになったことが明らかとなった。

続いてエプロン製作を終えての達成感と満足度を「とてもある」、「ややある」、「どちらでもない」、「あまりない」、「全くない」の5段階評価で尋ねた(図9)。満足感に関しては「とてもある」と回答した学生が82%、「ややある」との回答が13%、「どちらでもない」が5%で、「とてもある」、「ややある」の回答を合わせると95%の学生が満足度を得ていることが分かる。

また達成感に関しては「とてもある」が91%、「ややある」が9%、「どちらでもない」、「あまりない」、「全くない」との回答は0%で、100%の学生が達成感があると感じている様子が明らかとなった。

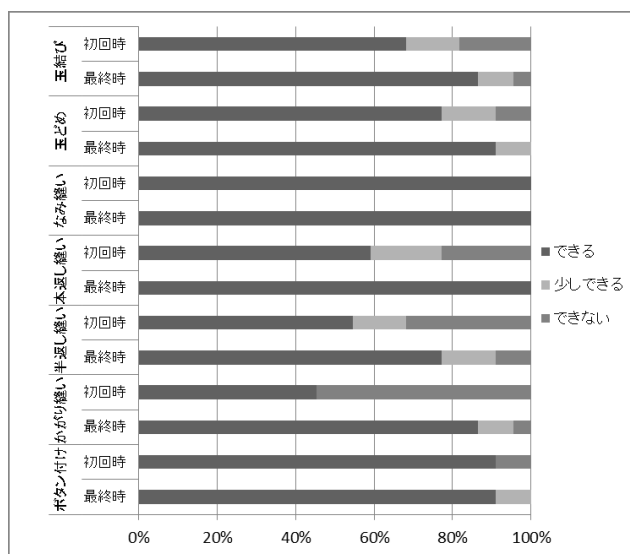


図7 手縫いの能否(初回時・最終時の比較)

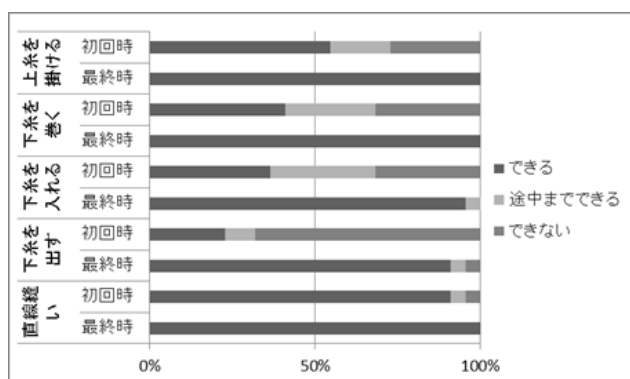


図8 ミシンの操作と縫いの能否(初回時・最終時の比較)

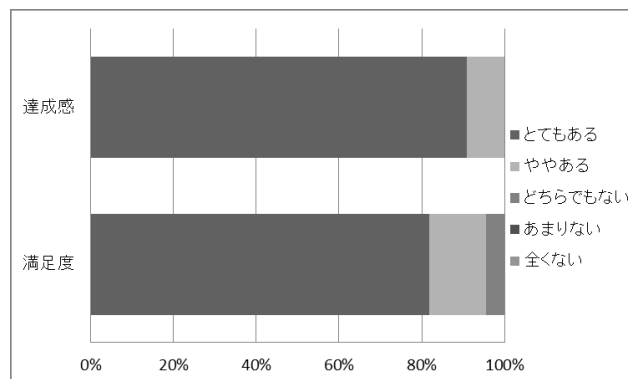


図9 達成感・満足感

次に『将来小学校教諭になり家庭科を指導することになった場合、本授業でその知識・技能を身に付けることができたか』について記述させたレポート内容をまとめたものが以下である。

・最初はミシンの糸を通したり下糸を巻いたりする方法が分からず苦勞したけど、エプロン製作を進めるうちに操作ができるようになった。

・手縫いは小学生の頃から得意だったが、この授業の中で色々な縫い方を学べて良かった。ミシンも最初は友達に糸を通してもらったりしたけど、途中からどんどん自分でもできるようになった。

・ミシンは小・中・高の家庭科でずっと相性が悪く、私が使えば壊れると言われていました。この授業でエプロンを作ると聞いて、絶対無理と思ったけど自分の力で完成させることが出来たことに感激した。ミシンの直進縫いも端から1mmで縫えるようになったし、角の部分も上手く縫えるようになった。

・私は昔から家庭科が得意だったので、ミシンができない友達に教えていました。こういう風に子ども達にも教えることができるかなと自信がついた。

・自分の力で手縫いとミシン縫いを使ってエプロンが作れるようになった。自信がないと思っていたけど、今では自信になっている。

・エプロン製作はなんとかできたけど、自分が小学生に教えることができるかという自信がない。

自分では出来るけど、なかなか人に教えるのは難しいと思う。もっと学べる時間が欲しいと思った。

・私は小学校教諭を目指している。家庭科は専科の先生がいるから自分が教えなくてもいいと考えていたが、もし着任した小学校に専科の先生がない場合は、5年、6年の担任が家庭科を担当することになると授業で聞いて焦った。私がこの家庭科教育法でクリアできたことは、先生が手取り足取り指導して下さったからできたことで、これを私が児童に指導していくとなると不安が募る。もっとこの授業のように実技を授業の中で行えたらと思う。

4. 結果と考察

初回時アンケートでは手縫い・ミシン縫いともに理解度に個人差があり、特にミシンで物を縫うこと以前に、ミシンの操作方法に自信がないと感じている学生が多くあった。しかし、エプロン製作を通じ、手縫いやミシン縫いの縫製方法だけでなく、正確なミシンの操作方法を習得することが出来たことも最終時のアンケート結果に顕著に表れている。

エプロンのポケット部分にどのような縫製方法でフェルトを縫い付けているかは学生の自由としているが、ポケットのデザインを表現するために、授業で学んだ手縫いの手法の中から2種類以上は採用することとしている。この場合、「ブランケットステッチ」は小学校の家庭科では学ばないが、フェルトを縫い付ける場合には、なみ縫いと比較すると丈夫であること、またかがり縫いと比べると見た目が良いということもあり、「ブランケットステッチ」の縫製方法を指導した。すると「ブランケットステッチ」、「なみ縫い」、「本返し縫い」を多く採用する学生が見られ、ブランケットステッチやなみ縫い、本返し縫いについての習得率は最終時アンケート結果をみても高いことが分かる。

またエプロンにボタンを付ける学生が少なかったため、ボタン付けやかがり縫いの縫製技術の習得率はアンケートによると「ボタン付け」90%、

「かがり縫い」86%である。確かななみ縫いや本返し縫いと比較すると若干低いのが、概ねの学生は小学校家庭科で学ぶ手縫いの縫製技術を習得できたといえる。

エプロン製作という実技授業では、手縫いなどの繰り返しの練習の中で縫製技術が高まる。毎週の授業の中で自身の技術が向上している様子が学生自身でも感じる事ができており、また学生同士が教え合いながら縫製を進めている部分においては、自信や達成感に繋がっていると思われる。

しかしながら、最終時の記述レポートの中にも「自身での製作はできるが、これを児童に指導していくとなると自信がない」と自分自身が教員になった場合、縫製方法を正確に教えることができるか不安を感じている学生もいる。家庭科のように実技をとまなう科目、そして特に衣分野では、自身の縫製技術を向上させることが最も重要になる。

著者(2015)のゼミ実践報告でも述べているように^x、本学の学生は縫うことが好きで、自分自身を不器用だと感じていても縫製技術を学び自分の力で製作していきたいと考えている。このように意欲がある学生が多くおり、縫製技術の向上も十分に期待できる。

本授業では15回の授業のうち5回を衣分野として基礎縫いやエプロン製作を行っているが、この5回だけでは学生が小学校教諭になった際、自信を持って児童に家庭科を教えていくことのできる知識や技術を習得するのは難しい。また前期科目であったため、折角習得した縫製に関する知識や技術が後期に何もしない間に忘れてしまうという声も学生から多く聞いた。

下川ら(2008)によると繰り返しの基礎縫いや縫製作業を行うことにより、縫製技能の向上や定着がみられると述べている^{xi}。技術の向上は繰り返しの練習によって得られるわけであるが、それは時間が必要となってくるのである。

“はじめに”でも述べたように、永田らは(2014)「小学校教員は家庭科に関する専門的な教育を受けておらず、家庭科授業経験のない教員も多

い。そのため家庭科教育研究の指定にあたりと不安を感じるが、授業未経験者と授業経験者には、不安内容に違いがある。研修等の際には授業経験の有無に応じて内容や方法を変える必要があることが示唆された」と述べており、やはり『経験』が大きく自信に作用するということが分かる。

短期大学での学ぶ時間が短く限られてはいるが、家庭科のように実技が伴う科目を学ぶ場合、本授業だけでは学生自身が小学校教員になった場合に自信を持って家庭科教育を行うことは難しい。よって例えば1回生時に開講される「家庭」を必ず履修した上で、2回生時で「家庭科教育法」を履修するという縛りを付けることにしてはどうかと考える。また開講時期に関しても後期開講が適していると思われる。

小学校の家庭科教科書に掲載されている布を用いた作品の数は多い。これらの作品を児童に指導するには、自身で作品を完成させる力を十分に身に付けなければならない。本授業以外にも手縫いやミシン縫いを習得し、参考作品を製作する機会を持てることが最良であると考え。学生が将来的に小学校教員になり、自信を持って児童に家庭科を指導するためには、学生に今のうちに経験を多く積ませることが重要である。永田も上述しているように、経験の有無が自信に大きく作用する。そのためには実技的な授業をより多く持ち、基礎的な縫製技術を実践的に学び、十分に習得する仕組みが今後必要であると思われる。

5. 引用文献・参考文献

ⁱ文部科学省「小学校学習指導要領解説家庭編」平成20年3月
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1387017_9.pdf#search=%27E5%B0%8F%E5%AD%A6%E6%A0%A1%E5%AE%B6%E5%BA%AD%E7%A7%91+%E7%9B%AE%E6%A8%99%27

ⁱⁱ川端弘子「被服製作学習が育むもの」『衣服学会誌 52』2008, p 7-10

ⁱⁱⁱ永田智子, 鈴木千春「小学校家庭科教育研究指定

校の教員が抱える不安」『日本家庭科学会大会第57回大会 ポスター発表』2014 (岡山大学)

^{iv}板倉明子『『家庭科教育』に関する授業方法の一考察—小学校・中学校・高校における「家庭科」の授業実践を基にして—』『プール学院大学研究紀要 第53号』2012, p 217

^v開隆堂出版株式会社「小学校家庭科教科書」平成29年2月6日発行 p18-24, p34-41, p50, p88-95

^{vi}東京書籍株式会社「小学校家庭科教科書」平成29年2月10日発行 p18-24, p52-61, p82-91, p110, p118-123

^{vii}夙川学院短期大学「2017年度シラバス 家庭科教育法」p84

^{viii}兵庫県教科書株式会社 兵庫県教育図書株式会社 C:\Users\Yaya\Desktop\教育系論文参考\兵庫県教科書採択(28年度公立小学校).htm

^{ix}日景弥生, 川端博子, 鳴海多恵子「糸結びテストによる手指の巧緻性の評価」『衣服学会誌 46(1)』2002, p19-24

^x白坂文「縫える先生になろう！子ども学ゼミでの実践報告(I)」2015, p14

^{xi}下川美智子, 大江真理子, 石澤めぐみ, 佐々木敬子, 須藤雅美, 中村亜希子, 工藤正道「縫い方の基礎的な技能を高めながら、生活に役立つ物を作る楽しさや達成感を味わわせるための指導法の工夫」2008

ピアスーパーバイザーからのコメント

本論文は小学校家庭科における基礎縫い指導の重要性を示した実践論文である。現在、短期大学では限られたカリキュラムの中で実技を伴う科目「家庭」「家庭科教育法」が、小学校現場で自信をもって実技指導のできる学生を養成することを目的として取り組まれている。今後、学生が基礎的な縫製技術を習得することが重要であり、それに向けて十分な取り組みが必要ことが示唆された。

(担当：高田佳孝)

子どもの気持ちを引き出す保育者の言葉とかかわり

田中麻紀子

TANAKA Makiko

平成 29 年告示の「幼稚園教育要領」では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明確化されている。その中で「言葉による伝え合い」という項目があり、保育の現場における言葉による表現が重要視されている。では保育者がどのようにかかわれば、子どもは自分の気持ちを表現することができるのか。実習での学生のエピソードをもとに検討していく。

キーワード：保育者のかかわり、言葉、子どもの表現、幼稚園教育要領

1. はじめに

平成29年告示の「幼稚園教育要領」の中で、幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が新たに記されている。その中の「言葉による伝え合い」の項目では、「先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる」とある。

また、ねらい及び内容の章で言葉については、以下のように記されている。「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う」とある。内容の3番目の「したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする」とされている。これは、最近の子どもたちが身に付けなければならないことであると実感する。

筆者が保育現場にいた時も、楽しいことはいくらでも話せるのに、困ったことや手助けしてほしいことを話せず家庭に持ち帰ってしまう子どもが

増えていた。これは、保護者や保育者が必要以上に子どもの思いや気持ちをくみ取り先走って行動してしまったり、代弁してしまったりすることの弊害ではないだろうか。子どもは自分で思いや気持ちを表現しなくても、保護者や保育者が代わってしてくれる。子どもにとってこんな楽なことはない。

須永（2017）は、〈副園長の、「先走りしないで。ああ思っているだろうが、じゃあとってあげるねってポンと渡すんじゃないで」という発言から、保育者が子どものやりたいことを先取りしてやってあげるのではなく、子どもをよく観察し、その要求や思いを理解した上で、どのような方法で援助するのが子どもの思いに沿っているかということまで考える必要があると考えていることがわかる〉としている。

子どもの思いをくみ取り寄り添うことと、先走って子どものやろうとしていることを先取りしてしまうことは、全く別のことである。

言葉の援助についても同じことが言えるのではないかと考える。全て子どもの思いや要求を先回りして叶える事が子どものためにならないことは、保育に関わる人であればわかることである。それを敢えてしてしまうのは、「子どもが困らないよう

に」と考えてしまうからではないのか。しかし本当に子どもは、困ったり、失敗したりすることは良くないのか。

子どもは困ったことがあるからこそ、自分で考えたり工夫したりする。全てのことを困ることなく、失敗することなくできてしまうことなどあり得ない。仮に小さいうちは、親や保育者に守られてそのように過ごせたとしても、いつか失敗したり、困ったりする出来事に出会う。その時に、一番つらい思いをするのは、子ども自身ではないか。

本吉(2004)は、著書の中で〈今のお母さんは、失敗を恐れすぎているように思います。子どもの失敗を自分の失敗のように受け止めるからでしょうか。お母さんが、あまりにも子どもの失敗を恐れて、子どもの先回りをし、失敗させないようにやってあげてしまうーこれが、子どもの「生きる力」を奪ってしまうのです。〉また〈幼児期は失敗するためにある、と私は考えています。失敗をどう成功に変えていくか、そのプロセスこそが、子どもに「生きる力」をつけてくれるのです。〉と述べている。

子どもが思いや気持ちを拙いながらも、自分で表現しようとし、それを保育者や保護者が汲み取る。また、援助しながら表現をより豊かにしていくことが子どもにとって必要なことである。

また、保育者側にも子どもの言葉を受け止める余裕と土壌が必要である。〈けんかをしてだまって家に帰ってしまった子どもに「だまって帰ってはいけません」としかっても、子どもは「悪かった」とは思いません。「先生はわかってくれない。もう園に行くのはいや」と思うのです。こんなときは、まず、子どもの心をよく理解して「だまってお家へ帰りたくなるほど悲しかったのね。先生もあなたと同じようにしたと思うわ」という受け入れをするのです。こうすると、子どもが安心して本音を訴えてくれるのです。悲しいときには、やさしい言葉で気持ちをよく聞いてあげることで、子どもの心は開かれてくるのです〉(本吉1985)

まさにその通りであるといえる。

そこで、本論文では、保育現場で実際にどのような援助が行われているのか、どのような援助が必要なのかを、学生の記述によるエピソードに基づき考察する。

2. 方 法

調査期間 平成29年6月21日

調査対象 保育内容・言葉Ⅱ 履修者41名 短期大学児童教育学科2回生

(研究協力をしない6名、欠席3名を除く)

調査内容 実習直前の講義内で以下の課題を出す。

- ・子どもの表現(言語・身体表現・音楽表現・造形表現など)を引き出す保育者のかかわりを観察し、それについて自分がどのように感じたかを覚えておく。

- ・教育実習に参加しない者は、これまで参加した実習の中での出来事を思い返す。

- ・実習終了直後の授業内でエピソード記述をする。

- ・エピソードの使用、記載については「研究に協力する」とチェックしていた32名を対象とする。

- ・エピソードの全てを引用していない。

*倫理的配慮

研究への協力は自由であること、協力しなくても不利益にはならないこと、エピソードを使用する際の園名・個人名は匿名にすること、を書面・口頭で伝えた。

3. 結 果

1. 嫌いな野菜を食べられないAちゃん

給食の時、同じ机で食べていた4人の子どもの中の1人の子が嫌いな野菜があり、そのおかずだけ手をつけませんでした。一緒に食べていた私は、そのおかずだけ量が減っていないことに気づき、その子に「Aちゃん、お野菜さっきから減ってな

いよ。お野菜も一緒に食べないと元気でないよ」などの言葉がけをしました。しかし、その子は「だって嫌だもん。食べれん」と言いました。私は、その子に野菜を食べよう言葉かけをすることだけに必死になっていて、その子の気持ちを全く考えていませんでした。

ごちそうさまの挨拶が終わり、他の保育者がAちゃんの野菜がたくさん残っていることに気づき、やってきました。その保育者はAちゃんに(中略)「そうか。これが嫌いなんだね。じゃあ一口だけ食べておしまいにしようか。そしたらフルーツ食べていいよ」と、無理矢理食べさせたり、Aちゃんの意見を否定するのではなく、Aちゃんの野菜が嫌いだという気持ちを受け止めながら言葉かけをしていました。Aちゃんも頑張って、一口だけ野菜を食べていました。

(中略) 私は、目に見えるもの、野菜が残っているということだけに意識がいき、Aちゃんが今、何を思っているのか、どんな気持ちなのかまで考えていなかったのも、その保育者のような言葉かけができなかったんだなと思いました。

保育者は、子どもの気持ちを一番に考え、寄り添っていかなければならないと、その姿を見て改めて気付かされました。

この学生は、嫌いな野菜を子どもに食べさせなければならぬという思いで、「食べないと元気でないよ」と声をかけている。しかしそれに対して「だって嫌だもん」と言われてしまう。学生自身が「子どもの気持ちを全く考えていなかった」としているように、子どもも自分の思いを受け止めてもらっていないと感じていたのであろう。嫌いな野菜に手をつけずに時間が経過している。保育者は、この子どもは野菜が苦手なこともわかった上で声をかけている。すると、一口自分で食べることができた。保育者が無理に口に入れることなく、子どもは野菜を食べている。

嫌いなものを食べるということは、子どもにと

って非常に辛いことである。しかし、保育者としては「嫌いなものは食べなくていいよ」とは言えないこともある。それはなぜか。食べ物を粗末にしてはいけない、出されたものは残さずに食べるということを子どもに教えなければならない、また、保育者自身が「残してはいけない」というしつけを受けてきたということも考えられる。いずれにしても、嫌いなものも残さずに食べさせるということは悪いことではない、むしろやらなければならないことだと思っている保育者の方が多くを考へる。

本吉(1991)は、著書の中で〈小食・偏食・時間差は人間の顔、体格が違いうように全員違ってよい。一律にしない方がよい。しかし楽しくなっても食べるような先生方の工夫や努力は必要である。指導とは「なんでも食べないと大きくなる」とか、「早く食べないと学校へ行つて困る」などということの意味しているのではない。〉としている。

「食べないと元気でないよ」では、工夫や努力とはいえない。子どもの「食べたくない」という気持ちに寄り添いながらも、子ども自ら「少しでも食べてみよう」と思えるような環境づくりや言葉のかけ方が必要である。

環境づくりの面では、保育園等ではランチルームといった食堂的な場所があり、食べるにふさわしい雰囲気作りがされている。

しかし幼稚園など特別なランチルームの無い施設では、先ほどまで制作をしていた机を片付けてそのまま食事に入るなどということは、珍しいことではない。制作も食事と同じ雰囲気の中で食べることは、食べられる子どもにとっては何の違和感も無いことである。けれども食べることを苦手としている子どもにとっては、どのように感じているのであろうか。毎回でなくとも、心の落ち着く音楽をかけてみたり、机に小さな花を飾ってみたり、テーブルクロスをかけてみたり、机の配置をかえてみたりなど、いくらでも工夫しようと思えばできることは多い。

ただただ「食べなさい!」では、保育者として

怠慢と言わざるをえない。

そのうえで、どうしても食べられない時は無理強いせず、長い目で見守ることが大切である。

子どもの気持ちを考えられていなかったことや保育者の子どもへの働きかけを目の当たりにして自分自身を振り返ることができた学生は、活きた学びをすることができたと言える。

2. 制作で悩んでいる子に対する働きかけ

七夕製作でちょうちんを作るときに、製作の前に夏についてのイメージを聞き、ホワイトボードに書き出していた。(中略) 描けた絵を見せて回って、悩んでいる子どもも描きやすいようにしていた。一つで満足している子どもには、「他には？」と質問する事で、他にも考えて描けるようにしていた。

それでもなかなか描き始められずにいる子どもには、一度は描いてみるように促していたが、子どもが自分で描きたいものを描けるようにそっとしていた。そして、自分で描くと決められた時に描けるようにしていた。その時も「何にするの？」「どんな形？」などと質問し、できるだけ言葉でかかわるようにしていた。お手本を書くことで、子どもがそれにとらわれてしまわないようにするためだと思った。

これを見ていて、最初は、描き始められない子どもに声をかけないのか不安に感じたけれど、先生が意図的に、声をかけ過ぎないようにしているのを感じ、私も見守ることにした。ゆっくりで良いことや後で思いついたら描くということを伝えて、他を見守っていたけれど、他の子どもが描き終わってもやはり描き終わらなかった。どうするのかと思っていたが、給食後にその子自らが、先生に「描く」と伝えていた。そして、先生はその子が考える時には、少し寄り添って声かけをしていた。子どもが自分の意思で描き始めることができて、「すごいな」と思った。

制作を行うと、個人差は必ず出る。時間、意欲、工夫の仕方などさまざまな部分で個人差が出る。この個人差こそが、個性である。皆が同じ時間、同じ工夫の仕方と同じものが出来上がるのでは、何も面白くない。

ここに出てくる保育者は、七夕のちょうちん作りに悩む子どもに対して辛抱強く待っている。全体に対して、イメージが膨らむように働きかけているが、それで自分なりのイメージを膨らませて制作に取り掛かれる子どももいる。しかし、この子のように制作が苦手なのか、普段見ることのないちょうちんを作ることによってどうすればいいのかわからない子どももいるであろう。一度は、細かく「何にするの？」「どんな形？」などイメージが湧きやすいようにかかわっている。それでもなかなか制作に取り掛かれない。

このような時多くの保育者は、時間や次の活動のことが頭に浮かんでしまい、せかすように子どもにかかわってしまう。そのことで、より一層子どもは追い込まれ、イメージを膨らませるところか、制作に苦手意識を持ってしまうこともあるだろう。子どもが「やりたい」と思ったときに制作することができるのが、一番である。では、どうすれば、子どもたちは「描きたい、つくりたい」と思えるようになるのか。

〈「つくっていいよ。どんな車でもいいよ」「くつつけてごらん」とボンドを渡す。これは保育の専門家のする保育ではない。これでは、やる気は起こらない。“むずかしい”“やりたくない”と落ち込んでいく。放任である。“やりたくない”“できない”“自信がない”その子どもに、愛をもって付き合い、“おもしろい”“僕もやったらできてうれしい”と思うまで、一緒にやり、手伝ったり助けたりしてあげながら、完成の喜びの感情がもてるよう、繰り返し何度も体験させる。(中略) 口先で「描いてごらん。上手じゃない！」と何回認めたりほめたり促したりしても、描けない、つくりえない。子どもにとっては、先生から放り出され、

かなしくつらいだけなのである」と本吉（1993）が述べている。口先だけでは、子どもの心は動かされない。今、この子が何を思い、考えているかをしっかりと受け止めてかかわることで、子どもが自ら動き出すことができる。

描くことのできない子どもに対して、声を掛けない保育者に不安を持っていた学生も、その後の子どもの様子を見て、ただ声をかけることが良いのではないことに気づくことができた。

時には、次の活動の予定を変えてでも時間をかけてかかわらなければならないこともある。子どもが納得いくまで付き合うことも保育者としての大切な役割である。

3. けんかでのお互いの言い分

A君とB君が鬼ごっこでけんかをしていた。理由は、A君がCちゃんとぶつかって止まっている時に、鬼のB君がA君にタッチしたということだった。A君は、「Cちゃんとぶつかったから止まっていたのに」と怒り、B君は、「A君にタッチしたのに、鬼を変わってくれない」と怒っていた。お互い口で言えず、手や足を出し始めていたので、先生が話しに来了。

まず、お互いの話を聞いて、「そんなことがあったんだね」と共感し、A君には、「ぶつかって止まっていたところにタッチされたから、悔しかったんだね」と話した後に、「でも鬼ごっこは、タッチされたら鬼になるというルールだよ」とルールを教えながら話していた。B君には、「せっかくタッチしたのに、鬼を変わってくれなかったら嫌だよ。A君は、友だちとぶつかってしまった時にタッチされたから鬼になることに納得できなかったんだって」と話をしていた。「A君はB君に何が嫌だったかを言葉で言ってみたら、B君は納得してくれるかもしれないよ」というと、A君は自ら話し出した。それを聞いていたB君も、自分が嫌だと思ったことを話し出した。

最後は、B君が「そういう時は、タンマって言ってな」とA君に言い、二人でルールを確認し、お互いが納得しながら仲直りする事ができていた。

その場面を見て、先生が中に入り仲直りをさせるより、子どもたち同士で話し合うほうが納得できと思うし、子どもたちも自分の言葉で言うことで、何か学べると思った。

これは鬼ごっこをして遊んでいたが、タッチの仕方の認識の違いでけんかになっている。タッチされたA君は、友だちとぶつかって止まっている時にタッチするのはおかしいと言い、鬼のB君は、タッチしたのに鬼を代わらないのはおかしいと言っている。どちらの言い分も間違っていないし、どちらの言い分も理解ができる。

このような場合、保育者はどうかかわるのがいいのか。間に入って二人の言い分を聞き、解決してしまうのはたやすい事である。子どもは、保育者の言うことを「仕方がない」と半分あきらめて聞き入れることもあるだろう。しかしそれでは不満が蓄積され、いつか爆発してしまう。または、自分の意見や考えを言うこと自体をあきらめてしまうようになる。

トラブルがあったときこそが、子どもの学びのチャンスである。自分の思いや考えを自分の言葉にし、相手に伝える経験ができる。困ったときこそ、必死に相手に伝えようとするのである。こういった経験が少ない子どもは、先にも述べたように自分の言葉で話すことをせず人任せにしてしまうようになる。

〈けんかは、子ども同士の関係をグッと深めていけるチャンスです。少し子どもたちにまかせて成り行きを見守っていると、子どもたちの力が動き出します。保育士も「解決する人」になろうとするより、「一緒に考える人」になら、なりやすいのでは。そのほうが子どもたちも安心するようです〉と萩原・渡辺（2016）は、著書の中で述べて

いる。

お互いの意見や考え、気持ちを出し合えるようなかかわりが、保育者の役割である。時には、ぶつかり合うこともあるかもしれないが、そのような経験を多くすることで、子どもたちは相手にも自分と同じように気持ちがあり、考えや思いがあることに気づく。

そして相手の考えや気持ちと、自分の気持ちや考えの折り合いをどのように付けるかを考えるようになる。

友だちとけんかをしたり、ぶつかり合ったりする経験をしていない、あるいは、そのような経験が少ない子どもは、自分の本音を出すことに戸惑うことになると思う。

実習が終わった後に、トラブルをどのように仲介し、解決すれば良かったかの相談を受けることがある。しかし、いつでも保育者が仲介しなければならないこともないし、子どもに任せ、見守ることをする事も多い。この学生は、子どもの解決する力を見たことで、全てを保育者が解決に導かなくても良いことに気づけた。

ただ、学生たちには、子どもに任せることをしても、必ず見守り、どうなったかの確認をするよう話している。そして、子どもが自分たちで解決できる最初のかかわりを保育者がすることは必要である。

この保育者のように、まずそれぞれの気持ちに共感しそれぞれの思いを引き出しながらかかわることで、子どもたちは自然にお互い折り合える点をみつけられている。“自分の言葉で”とあるように、子どもの“自分の言葉”を引き出すかかわりこそが必要であるという事例である。

4-1. いつも叱られている“悪い子”

私が2週間、そのクラスに入らせていただいていた間、たくさんの子どもたちからTくんの名前が出てきました。(中略)

ある時「TくんがYくんの名前を呼び捨てにした」とKくんが先生に言いに行きました。そこで先生は、朝の集まりの時にみんなを集めてお話をしました。「最近みんなTくんが、Tくんがって先生に言いに来すぎです」と言い、Yくん本当に呼び捨てにされたのか、それが嫌だったのかを聞きました。Yくんが「嫌ではなかった」と答えると「他のお友だちがそんなに言いに来なくても、先生はみんなのこと見てるからわかる」と伝え、されて嫌だったら、その子もしっかり自分の口で嫌だと伝えるよう言いました。そしてTくんにも、お友だちはこんなことをされて嫌がっていたということも伝え、みんなが様々な立場で自分だったら？と人の気持ちも考えられるように話を進めた。最後にTくんはみんなと遊びたいだけで嫌いだからしているのではないことを話しているのを見て、子どもたちの言葉の一つひとつの裏側には、いろいろな意味が込められているんだなと感じました。

4-2

年中クラスのA君は、自分の思い通りにならないと友達に手を出してしまったり、パニックを起こしてしまう子どもでした。遊ぶ時間には、自分がほしいおもちゃを何も言わずに取ったり、自分が一緒に何かをしたり隣に座りたいと思った子へのアタックがすごかったりで、毎日のようにA君と誰かがもめていました。

先生は、見ていて危険なことをしていたり、100%A君が悪いと思ったときにはA君に話をし、わかるように伝えていました。ただ、そのクラスの中で「A君はいつも怒られて悪い子」と周りの子が思い込んでしまわないように注意していると話しておられました。

(中略)物事を理解することが難しい子もいるので、その子に合った伝え方をし、本当にその子がわかるようにしていくことが大切であり、とても難しいことだと思いました。

クラスの中で保育者が注意をしたり、叱ったりすることが多い子どもは、どうしても周りの子どもから「また叱られている」「あの子は、悪い子」という目で見られてしまう。ひどい時には、その子と全く違う場所で泣いている子がいても、その子のせいにされてしまうことも多々ある。そうすると、毎回注意されている子どもの気持ちがすさんでしまうのは、自然の流れではないか。このエピソードの学生たちは、「悪い」と思われている子どもに対してどのような印象を持ったのか。

本吉(1991)は、〈一人の子どもを大切にすること、で集団が育つ〉としている。〈人の話を聞けない一人の子ども、遊びから外れてしまう一人の子ども、乱暴をする一人の子どもに目を向け、気がついたその瞬間から、徹底的にその子と付き合い、良くなるまで外のことは放ってやり遂げる必要がある〉また「保育者が、困っている子、遊べない子、弱い子、自己発揮のできない子どもと付き合うことを、クラス中の幼児は望んでいる。一人の子どもが育たなくて、育てられなくて、集団が育つはずがない。保育者は、何をすべきか。一人一人の子どもの育ちを的確に見て、その子が求めているもの、望むことを理解して、援助するべきである」と述べている。

保育者の態度、姿勢はクラスの子どもの鏡である。また、クラスの子どもたちの考え、行動は、保育者の気持ちや思いを映す鏡である。保育者が「あーこの子がいなかったらもっとクラスが落ち着くの」「また！いいかげんにして！」などと思いながら保育をしていると、子どもたちにその考えや気持ちが伝わってしまう。

また、子どもが保育者のことを信頼しているからこそ、さまざまな事を言いに来ると考えられているであろうか。

「あの子はよく言いつけにくる」まるで、言いつけることがイコール悪いことのような錯覚を、保育者はもってはいないでしょうか。もし受け持っている子どもが、「自分の担任の先生は、何を言いにしても取りあげてくれない」と知ったら、

担任が目前にいても通り過ぎて、自分の話を良く聞いてくれる保育者のところに行って「ねえ先生・・・」と話しかけるでしょう。「言いつけ」に来てもらえる保育者は、子どもに信頼されているのであり、もし通り過ぎて、他のクラスの保育者にはなしていたりしたら、どんなにさびしいことでしょう〉(本吉1985)

子どもはしょっちゅう、さまざまなことを保育者に言いにくる。それに対し、一つずつ丁寧に対応していると、子どもから信頼されるのはもちろんであるが、さまざまな問題も解決し、クラスがまとまっていくことにつながっていく。大きな問題だけに目を向けず、小さな問題に丁寧に対応することで、大きな問題が起こらないクラスになっていく。

4-2の事例での保育者は、自分の行動や発言でA君がクラスから孤立してしまわないように考えている。A君は、自分の気持ちを言葉にすることが苦手で手が出てしまう。普通なら、A君が孤立しても仕方ない状態である。しかし、保育者の周りの子どもたちにA君の悪い面ばかりが残らないよう考えている。保育者のこのようなかわりが、クラス全体を育てていく。4-1の事例でも同じことが言える。このクラスではすでに、「Y君は、悪い」になっている。それを保育者が気づき、Y君についての子どもたちの理解を深めようとしている。一度や二度でどうにかなるものではないが、日々の積み重ねが、周りの子どもたちを変えていき、またY君を変えることになる。

それぞれの保育者が、A君、Y君を含め一人一人の子どもを大切に思い、愛しく思っていることがうかがわれる。この思いを感じて、学生たちも、保育者としての子どもを思う気持ちがクラスに大きな影響を与えることを学んでいる。

全ての子どもへの等しい愛情は、保育者として当たり前のことであるが、簡単ではないことである。

5-1. 子どもの思いを無視した制作活動

その園の製作の仕方は、まず、保育者が見本を見せ、「こんな風に塗りましょうね」と行って黒板に貼り、製作を進めていきます。そして説明の時には、「髪の毛は黒色か茶色、肌は肌色で塗りましょう」と声を掛けていました。その時私は、髪の毛の色が黒色や茶色でなくても、ピンクでも緑でも好きな色に塗らせてあげたらいいのになと思いました。

色塗りが進んでいくと、だんだん違和感を覚えました。(中略) 黒板に貼ってある先生が色塗りをした見本の短冊とそっくりでした。中には、髪の毛や肌の色がカラフルなお姫、ひこ星もいました。担任の先生はそれに対して「肌は肌色で塗ろうね」と声を掛けていました。髪の毛の色はカラフルでも声を掛けないが、肌がカラフルだと声を掛ける違いが、分かるようで分からない思いになりました。

子どもたちの願いを書く短冊だから、(中略) 先生の見本とそっくりな短冊ではなく、自分だけの短冊があるともっと特別なものになるのではないかなと思いました。

5-2

幼稚園の遠足で牛を見に行き、後日その牛の絵をみんなで描いてみようということになりました。(中略)

いろいろな模様を描く子どもや全く模様を描かない子どもがいました。私は、何か模様を描かない理由があるのかなと思い、その子どもに「模様描かないの？」と聞きました。するとその子どもは、「どんなのだったか忘れた」と言いました。そこで前に貼ってある牛の写真を見せ、牛の周りに木やバスを描いてよいということを伝え、しばらくその子どもと一緒にいました。(中略) 描き始めるのが遅かった子は、残って絵を描いていました。するとそこに担任の先生が来て「ここ、まだ何も

描いてないじゃない。こういう風に描いて」と横に画用紙を広げ、牛の模様や風景等を描いていました。牛しか描かず、風景を描かない子どもに対しても「もう少しここに何か描いて」と言い、担任の先生が見本を見せたものを子どもが同じように描いた作品になっていました。

それを見て私は、早くたくさん描いた子どもは、自分の思うままに描けたかもしれないけれど、自分のペースで描いていた子どもは、保育者主導のやり方になっていて、思うような絵が描けなかったのではないかなと思いました。最初に子どもに「好きなように描いていいよ」と声をかけていたので、保育者が「描け」と言ったものを無理に描かせるのはどうなのかなと思いました。

幼稚園教育要領の表現の項目では、〈感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。〉とある。また、内容の取り扱いの中の(2)に〈幼児の自己表現は素朴な形で行われることが多いので、教師はそのような表現を受容し、幼児自身の表現しようとする意欲を受け止めて、幼児が生活の中で幼児らしい様々な表現を楽しむことができるようにすること〉とある。

この5-1、5-2のエピソードに出てくる保育者は、これらと全く逆のことをしてしまっている。制作の表現を楽しむ過程を重視せず、出来上がりの小奇麗さや見た目に気を使うあまりに、子どもの意に反することを強制している。このような制作活動を積み重ねた結果、子どもたちは“絵を描く”と言われたときにどうしていいのかわからなくなってしまっている。

筆者の周りにもこういった保育をする保育者が過去にいた。その保育者は劇遊びなどに関しては、独自の発想でありきたりなことはしない。また子どもの考えや表現を十分にくみ取り、それを劇遊びにしており、子どもたちも生き生きと楽しんでいた。

しかし、同じ表現活動でも、制作に関しては全く違う。最初こそ子どもの意思に任せているが、次第に子どもの手を持って保育者の思うように描かせたり、仕上げを保育者がしてしまったりということをしていた。紙粘土の作品なども、形を整えるなどのことをしているのを見たことがあった。

その当時、筆者はまだ保育者になったばかりの頃で、大ベテランであったその保育者のやっていることに疑問を感じたものの、意見することなどできずに傍観しているだけであった。もうすでに、この保育者は保育の道から去っている。しかし今思えば、このようなことは子どもの思いを踏みにじる行為である。子どもにとっては、自分が一生懸命に作ったり描いたりしたものを、保育者から「できが悪い」と言われたのも同じである。

今現在、このような保育をする保育者は事例に出てきた保育者や筆者の知る保育者だけだろうか。園の方針、園長の考え、先輩保育者のやり方で、保育に関してまだ白紙の状態の保育者たちが最初は疑問を感じながらも、次第にそういったやり方に染まってしまうことが起きているのでは、との危惧がある。

本吉（1991）は、著書の中で〈牧場に行く散歩に明君は「行きたくない」と行って留守番した。みんなが帰って来て始めて、「僕は牧場に行って牛乳飲みたかった。でも先生は牧場の絵を描きなさい、って言うでしょ。僕は牧場に行っても牛の絵は描けないと思ったから……」幼児に観察画、印象画を強制してはならない。うれしくて心弾めば描きたくなるのが子どもである〉と述べている。幼稚園教育要領、保育所保育指針が改定される今こそ、制作などの表現活動に対する考え方が違うのであれば、見直すことが必要である。

5-1、5-2の事例で、救われるところもある。保育者の保育を見た学生が「これは違う」と感じているところである。授業などで“保育のあり方”“教育のあり方”を学んではいるが、やはり実習で実際の保育を見たり、直接子どもにかかわったりする事が大きな学びになっている。その学生た

ちが、初めてに近い状態で見える保育を「これが保育というもの」だと感じたとしても不思議ではない。実習での経験がその後の保育観の基礎になっていくことも多々ある。

保育者も人間であるので、間違ってしまうこともある。間違いがあっても、その後の保育の中で修正したり、場合によっては子どもに謝ったりして間違いを正すこともできる。しかし、学生は実習で一部分を切り取ってしか見聞きできないことも多い。そうすると間違っただけを「正しい保育」「これが正しい導き方」と勘違いしたままになる。

5-1、5-2の現場に居合わせた学生たちは、保育者のやり方に疑問を持っている。まだまだ何も分からない学生や新人保育者たちが間違わないためには、どうすれば良いのか。分からないながらも、この活動は子どもが主体となっているのか、子どもの心に寄り添った活動となっているのかを見ることではないかと考える。ただし、子どもに全てを任せて主体性が育つのかということそうではない。

本吉（1993）の著書で、「ここが違う放任保育と任せる保育」がある。この中の事例に対するコメントで〈……子どもが動き出さないのに、「どうぞ自由に！」と、待っていても子どもは途方にくれる。……「自分でやりたい、作りたい」と自信をもたせるためには、できるまで援助をする。小さなことから徐々に複雑なものに、楽しさを感じさせるようなものの作りを考えてあげる。……手伝う時もあって良い。最後の達成感子どもが持つようにして。三日間ぐらい、いろいろなものを作ると、「自分でする」「一人でつくりたい！」と、必ず言い出す。これをしないで、ただ「考えて！」「こんな材料があるわよ！」「四角いものは……」「自分でつくってごらん……」これは放任である。〉と述べている。

「この通りに描いて」も違うが、「何でも好きなように自分でやって」も違う。子どもの何を育てたいかを明確にした指導計画を立てる。そして、それに沿って子どもの実態にあった柔軟な保育を

していくことが、子どもの心に寄り添った保育と
なっていくと考える。

4. まとめ

実習での学生にエピソードを基に、子どもの気持ちを引き出す保育者の言葉とかかわりについて考えてきた。学生を目を通しての事例であるので、実際に保育を行った保育者たちの意図と違うこともあるだろう。しかし、少なくとも学生たちには、ここに挙げた保育がエピソードの通りに感じられたのである。

「保育者のかかわり」と一口に言っても、多種多様である。子どもが園に登園してきた瞬間から、保育者のかかわりは始まっている。そしてそのかかわりは、子どもが家庭に帰ってからでも様々な影響をしている。「今日、先生がこんなことを話していたよ」「違う！先生はこう言っていた！」など保護者からよく聞く話である。そう考えると、保育者の子どもに対する言葉やかかわりの一つひとつが、子どもの育ちや成長の基礎に大きな影響を与えていると保育者も自覚しなければならない。もちろん保育者の多くは、十分にこのことを分かった上で保育している。

しかし保育者も人間である。「今日のかかわりは、失敗だった」と思う日もあるだろう。けれど失敗を恐れていては、保育はできない。保育は日々の積み重ねである。子どもへの愛情を忘れずにいれば、その積み重ねの中でその子に合ったかかわりやそれぞれの事例に合ったかかわりが見つかる。

そして子どもの気持ちを引き出すかかわりの最初の段階として子どもの視線を受け止めることであると考える。自分の気持ちをうまく言葉で表現できない子どもは、まず保育者に気づいてもらいたいという気持ちで保育者を見る。保育者がその視線を受け止めることで、子どもは保育者に気づいてもらえた、受け止めてもらえたという気持ちになる。しかし、いくら視線を送っても気づいて

もらえないと、「もういいや」となってしまう、ますます自分の気持ちを表現できなくなる。

子どもの視線に気づけるようになるためには、子どもがどのような行動を取ったとしても、「どの子どもみんなかわいい」と心から思うことである。萩原・渡辺（2016）は著書で、〈子ども一人ひとりの葛藤に寄り添い、がんばりたい気持ちを応援する。子どもとの関係づくりで大切にしたい5つの保育のエッセンス〉として次の5つを挙げている。〈①葛藤する気持ちを理解し共感する②泣き上手を育てる③安心の絆を結ぶ④行動を整える⑤自分（たち）で解決できるように寄り添う〉さらに〈こうした保育士の役割や、子ども本来の姿について、すぐに納得できない人もいるかもしれない。最初のうちは、そういうものかと頭で理解してつきあっていくと、そう振る舞わざるをえない気持ちの動きが自然に見て取れるようになります。そうなるともう、暴れん坊も、泣き虫になっている子ども、保育士をすり抜けるようにして避ける子ども、どの子どももみな、なんとか一人でがんばろうと必死になっているんだと心から思えて、その姿が丸ごといいらしく、ほほえましく、かわいらしくなってきます。保育士がそんな思いでいると、以心伝心ですぐさま子どもに伝わりますから、「わかってもらえている」という安心感が生まれ、わかってくれた相手への信頼感を高めます。〉としている。

子どもを思う気持ちが、子どもの気持ちを引き出す手立てになることは言うまでもないことである。

学生には授業の中で、一つひとつの事例や一人ひとりの子どもに「このようにかかわれば良い」ということは言えない。

また、過去の事例から様々なかかわりを考えることをしているが、常に学生には「これで上手だったからといって誰にもあてはまるものではない。子ども一人一人は、全く違うのだから」と話している。

同じようなけんかやトラブルが起こったとして

も、そこにいる子ども一人ひとりが違う。「Aちゃんのトラブルでこうしたら上手く行ったから、Bちゃんのトラブルでも同じようにすればいい」とならないのは当たり前のもので、個人、年齢によってもかかわり方は変わってくる。

〈伝え合うことばを育むには、その育ちに対応した保育者のかかわり方が必要になってくるのである。それらは、子ども同士をつなぐ中継者として、子どもたちの関係を調整する交通整理者として、そして子どもたちの会話的なやりとりを方向づけ、見守る司会者としての役割的なかかわりである〉と岩田（2011）は述べている。

一つ一つの事例や対処が違ったとしても、実習で見たり、聞いたりしたことや子どもや保育者とのかかわりは、必ず保育者を目指す学生の身になっていく。

学生の出会った保育者の学ぶべき姿や反面教師になるところも学生の保育観に少なからず影響を与えることになる。

その事を踏まえた上で学生たちが、個々の子どもへのかかわりや自分の発する言葉を常に見直すことのできる保育者になることができるよう、授業のあり方を考えていくことが必要である。

レーベル館 p 7 . pp20-21

萩原光・渡辺久美子（2016）『子どもも大人も元気になる保育ーホンネの気持ちの見つけ方・支え方』（株）ひとなる書房 pp28-29 p66

岩田純一（2011）『子どもの発達理解から保育へー〈個と共同性〉を育てるためにー』ミネルブア書房 p167

ピアスーパーバイザーからのコメント

本論文は「保育内容・言葉Ⅱ」の授業において、学生が教育実習中に体験した子どもの表現に関わる事例について書いたエピソード記述を詳細に分析し、その時の子どもの気持ちや保育者の思いに寄り添いながら、どのような関わり方が望ましいのかという観点から解説を加えたものである。田中氏の保育者としての豊かな経験が余すところなく活かされており、保育者や学生のより深い気付きや学びにつながる視点を提供してくれている。

（担当：小林 伸雄）

5. 引用文献・参考文献

- 須永美紀（2017）『子どもの主体性を育てる保育者の援助』こども教育宝仙大学紀要 8 p67
- 本吉圓子（1985）『発達理解と保育の方法』教育出版株式会社 pp7-8 pp172-173
- 本吉圓子（2004）『失敗させる！6歳までの子育て』新紀元社 pp4-5
- 本吉圓子（1991）『子どもの育ちと保育者のかかわり 新幼稚園教育要領・新保育所保育指針の実践のあり方をめぐって』萌文書林 p231 p223
- 本吉圓子（1993）『ここがちがう放任保育と任せる保育』萌文書林 p179 pp254-255
- 『幼稚園教育要領（平成29年告示）』（2017）フ

『草競馬』音楽教材としての活用法

～音楽表現力育成と音楽技能向上のための考察～

井本 英子

IMOTO Hideko

保育者養成及び教員養成課程においては学生の音楽技能を向上させ上達へ導くことと、その指導法を習得することを限られた授業時間の中で有効に学ぶための教材開発は欠かせない。本論文は幼児期の「表現」及び児童期の「表現」「音楽づくり」の授業において、第一に学生自らが音楽を表現し音楽づくりをしていく楽しさを感じる教材であること、第二に一緒に活動する友達の表現に触れ共感することができる素材であること、そしてその上でまとまりのある音楽に構成する音楽力を習得するための教材を『草競馬』(S.C.フォスター作曲)を題材にして考案、実践からの考察をするものである。

指導者の音楽表現力の育成と音楽技能向上を鑑みた有効な指導教材考案が本研究の目的である。

キーワード：『草競馬』、指導教材、音楽表現、音楽技能

1. はじめに

幼児期の子どもたちが豊かな感性や表現する力を養うという領域「表現」の目的であるが、その内容として生活の中の様々な音を五感を通して感じ取り表現することや自分の感じたこと考えたことを思うままに表現することを楽しむこととなっている¹。保育所保育指針の「表現」の内容としても音楽、リズムやそれに合わせた体の動きを楽しむとなっている²。その子どもたちの表現に共感することが保育者の第一歩であるが、子どもたちの表現する音が繋がり音楽的に広がっていくとき、より楽しく、より美しく、より豊かにその感性を育む支援をしていくためには指導者自身の音楽表現力の豊かさが求められる。また児童期、小学校音楽科の「表現」や「音楽づくりの活動」におい

ても、この指導者自身の音楽表現力の豊かさが求められる³。また、「音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう」という領域「表現」の内容(6)を子どもたちと実践していくとき音楽を深く掘り下げて捉える音楽力が必要であり、小学校音楽科が担うべき教科としての役割を果たすためには指導者としての音楽技能の高さを求められる。保育者養成及び教員養成課程においてはどちらの場合も学生の音楽表現力を育てながら指導者としての高い音楽技能を習得することは必須である。そこで音楽表現力を主眼におきながらも様々な音楽技能を総合的に有効に習得するための教材を考案する。

今回は本学で2回生前期に演習・選択科目(1単位)として設定されている「保育内容・音楽表現I」での授業実践を通して考察する。幼稚園教諭

二種免許状取得のための必修科目となっている。
シラバスより授業のテーマ及び到達目標、授業の概要、全体の授業計画・内容を記す。

授業のテーマ及び到達目標

- ① 「幼稚園教育要領」の領域「表現」の内容とねらいを理解する。
- ② 幼稚園の音楽活動でよく使われる曲の季節・分野等を理解する。
- ③ 歌唱、弾き歌い、伴奏付け、打楽器の奏法、ボディ・パーカッション、合奏指導等の技能を習得する。

授業の概要

「幼稚園教育要領」の領域「表現」の内容とねらいを理解しその活動の重要性を学ぶ。季節や分野等理解して実践できるように教材研究。演奏を通じて楽曲指導に必要な力を身につける。

担当者別にグループに分かれて、個人レッスン及びグループレッスンを行い、下記の内容を毎時間総合的に学ぶ。曲目は、実技進度に応じて選曲する。

全体の授業計画・内容

1. 春休みの課題テスト、ガイダンス、授業方針の説明
2. 『幼稚園指導要領』の領域「表現」について
3. 歌唱（季節の歌・生活の歌・行事の歌・その他の歌）
4. 弾き歌い（季節の歌・生活の歌・行事の歌・その他の歌）
5. 歌あそび・手あそび
6. ボディ・パーカッション
7. コードネームとコード奏
8. 初見演奏・初見視唱
9. 打楽器合奏1（奏法）
10. 打楽器合奏2（いろいろな打楽器）
11. 打楽器合奏3（鍵盤打楽器）
12. 打楽器合奏4（ミュージックベル）

13. 動きと表現1（身体表現活動のための伴奏法）
14. 動きと表現2（身体表現活動のための変奏法）
15. 試験と振り返り

2. 題材について

『草競馬（The Camptown Races）』はフォスター作曲。（Stephen Collins Foster 1826～1864 アメリカ ペンシルベニア州生まれ）1850年にミンストレル・ショー（軽演劇）のために作られた⁴。日本では峯 陽氏の訳詞、野上 彰氏の作詞のものが一般に歌われている。

1. 娘たちが歌う ドゥダー ドゥダー
5マイルの競馬場 オー！ ドゥダ ディ
帽子をかぶってきた ドゥダー ドゥダー
ポケットいっぱい儲けるぞ
オー！ ドゥダ ディ
夜昼を 駆けまわれ！
短い尻尾の馬に 金をかけたよ

上記は峯 陽氏の訳詞の1番であるが、このように元々の内容としては子どもたちの歌としてはふさわしくない。野上 彰氏は子どもたちが歌えるように作詞している。

1. 町は大さわぎ ドゥダー ドゥダー
今日は草競馬 はじまるぞ
どこの馬だろう ドゥダー ドゥダー
しっぽが短くて おかしいぞ
たのしいぞ 草競馬
行こう行こうよ 早く にぎやかに
2. 走れ ころぶなよ パッカ パッカ
陽気な楽隊は プカプカドン
行こう 子どもたち ほら ほら
のんきな草競馬 はじまりだ
たのしいぞ 草競馬
行こう行こうよ 早く にぎやかに

曲は4分の2拍子 A (a 8小節 a 8小節)
B (b 4小節 a^ˆ 4小節) の二部形式。1 コーラス
24小節だが2拍子なので長い印象ではない。和声
は a は 主和音 I ー属和音 V で構成、b で 下
属和音 IV が1小節でてくる。メロディは a^ˆ で経
過的に音階の第4音が出てくるが全体はペント

ニックで音域は1オクターブ、リズムも軽快で捉
えやすい。子どもたちが音楽あそびで歌うために
『たのしいなかまたち』という歌詞 (井本作詞)
をつけている。子どもたちにとってはより馴染み
やすく歌いやすい。

『たのしいなかまたち』

1. にわとりの おかあさん

コッコー コッコー
ひよこたちも やってきて
ピョピョ ピー
あひるの だいかぞく
クワックワッ クワックワッ
ことりたちも やってきて
ピッピ ピピピー
たのしいな なかまたち
さあ みんなでうたおう
ランララ ランランラン

2. すずめの きょうだい

チュンチュン チュンチュン
カラスも やってきて
カー カー カー
おしゃべり ひばりが
ピーチク パーチク
こばとたちも やってきて
ポッポ ポッポッポー
たのしいな なかまたち
さあ みんなでうたおう
ランララ ランランラン

また拍の流れを感じな
がら拍の流れにのって手
拍子を打ったり言葉を言
ったりすることがねらい
の音楽あそびとして、a
の部分を繰り返して使う
名前あそびをすることが
できる。(譜例1)

〇〇さん いますか
『こーこー ーこー』
みんなで 呼ぼう
『〇〇ちゃん』
『はい!』

(譜例—1)

3. 方法

調査期間：平成29年前期期間中

調査対象：保育者志望短期大学2回生「保育内容・音楽表現Ⅰ」受講生156名

筆者は2クラス（53名）を中西京子教員と共に担当。他のクラスも同一教材で授業を展開。

4. 授業展開

4-1 授業の流れ

授業内容（前述シラバス）6.「ボディ・パーカッション」でリズム打ちや様々なリズムパターン、リズム譜の読み方等を学ぶ。

授業内容7.「コードネームとコード奏」でコードネームの基礎を学び、メロディをコード奏で伴奏したり、弾き歌いしたりすることを習得。その題材の一つに『草競馬』を用いた。学生はコード付きメロディ譜（譜例-2）を用いて各々のピアノ演奏技術に応じてコード奏での両手伴奏（伴奏例1-6）を学習。また、視唱（楽譜から音程やリズムや表情等を読み取って階名[ドレミ…]で歌うこと）の観点からも学習。各自が工夫したコード奏をしながら階名唱で弾き歌いすることを最終目標とした。

草競馬

フォスター作曲

（譜例-2）

伴奏形を記した楽譜は無しに学生が自分のイメージや技量に合わせて自由に伴奏変奏を試みた。初心者の学生は〔伴奏例―1〕のように左手のベース音と右手の和音を同時に弾く伴奏形から始める。

次に〔伴奏例―2〕のように左手のベース音と右手の和音でリズムを感じられる伴奏形にアレンジする。

技術に応じてさらにリズムカルな表現になるように軽やかな後打ちの伴奏形のアレンジを推奨〔伴奏例―3〕。

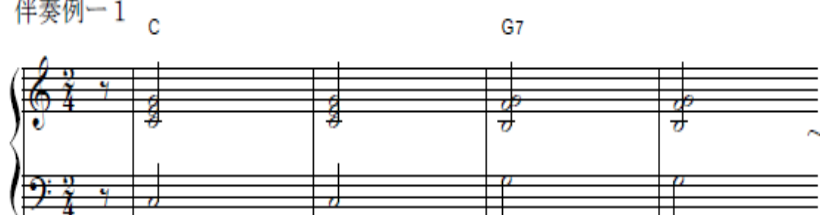
友達の演奏をお互いに聴きながらリズムに慣れると積極的にアレンジをしていた。

またオルタネーティングベース（コードのルート音と第5音を交互に奏するベースの弾き方）を習得した学生は〔伴奏例―4〕のアレンジで伴奏。更に楽しい雰囲気曲になる。

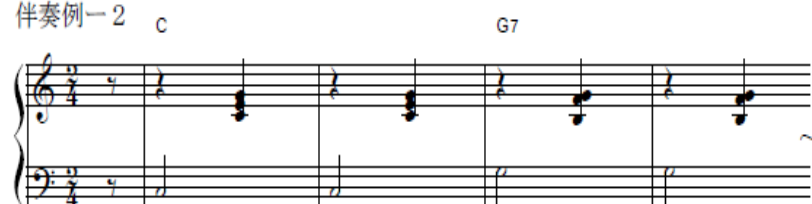
難易度は高いが〔伴奏例―5〕のように和音をパーカッションに刻む形で弾くことにより華やかでリズムカルな伴奏による演奏をする学生もいた。

中間部（b）は〔伴奏例―6〕のように（a）の部分とは異なる伴奏形にすることを推奨。短い曲の中でも伴奏形が変わることで音楽が立体的になることを実感。強弱もつけやすい伴奏形を使うことで表情豊かな演奏を目指した。

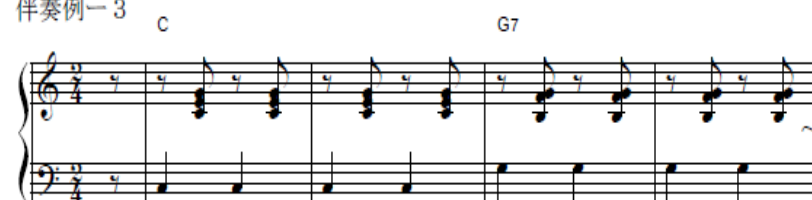
伴奏例―1 c



伴奏例―2 c



伴奏例―3 c



伴奏例―4 c



伴奏例―5 c



伴奏例―6



授業内容9.「打楽器合奏1（奏法）」、10.「打楽器合奏2（いろいろな打楽器）」で打楽器の基本奏法を学ぶ。楽器の種類は、タンブリン、カスタネット、スズ、トライアングル、ウッドブロック、大太鼓、小太鼓、コンガ、ボンゴ、クラベス、ビブラスラップ、マラカス、ギロ

授業内容11.「打楽器合奏3（鍵盤打楽器）」で木琴を学習。コード奏の階名唱でメロディは習得できているので『草競馬』のメロディ奏を題材にマレット奏法やトレモロ奏等学ぶ。

授業内容15.「試験と振り返り」
仕上げの打楽器合奏として実施。

4-2 仕上げの打楽器合奏の展開詳細

- ① 1クラスを1グループ6～8名で3グループ（A,B,C）に分ける。楽譜（譜例－3）を配布。
- ② 鍵盤奏は木琴パート[メロディ奏]と1人のピアノパート[コード伴奏]に分かれる。（譜例－3の木琴パート、ピアノパートのパート譜を配布。）授業内容7. 及び11. の各回で各パート履修済みであるので短時間の復習で演奏できる。
- ③ パーカッションパート（per.）は9パート分ある。per. 1 と per 8 は音程の差異が出る楽器（例えばウッドブロック、アゴゴ、ボンゴ等）を使う。Per 2～7、9 は一段に記譜されているものを上下のパートに分かれて別の楽器で奏する。全部のパートをメンバーで分けて奏してもよいし、特定のパートを省いてもよい。また一人が複数の楽器を担当（例えば譜例－3の[A]～[C]はper 3をカスタネットでper 8をアゴゴで奏し、[D]はper 8のみ奏しper 3は省く）など、グループの求める音楽や人数によって楽器編成や構成人数を工夫する。
- ④ 譜例－3 [F]～[I]はパーカッションによるリズム創作。木琴のメロディの問いに答える形でパーカッションとの掛け合いが4回ある。各パート1回は担当。各自でリズムを創作した上で、

楽器の組み合わせや演奏順や全体の表情等を工夫して音楽をまとめていく。

⑤ 発表方法

	Aグループ	Bグループ	Cグループ
発表1回目	鍵盤奏	聴く	打楽器奏
発表2回目	打楽器奏	鍵盤奏	聴く
発表3回目	聴く	打楽器奏	鍵盤奏

4-3 学ぶポイント

- ① 楽器の選択とパート分け
リズムパターンにふさわしい楽器を選び、人数も考えて編成を考える。
- ② リズム創作
担当楽器を活かしたリズムを自由な発想でつくる。テンポ、バランス、強弱など全体の流れを聴いて自分たちの求める音楽に高めていく。
- ③ 他のグループの演奏を聴く
同じ題材でも楽器の選び方や演奏の仕方によって音楽の表情が変わることに留意して聴く。



（写真1 打楽器奏の様子）



（写真2 左側木琴奏の様子）



(写真3 発表の様子)

5. 結果と考察

今回の授業では2クラスとも時間の制約と合奏経験の乏しさから、各々が自分のパートを止まらずにミスをしないように演奏し終えることで精一杯であり演奏を高める喜びを実感するには至らなかった。特に鍵盤奏パートと打楽器奏パートを合わせていく過程は音楽的な高まりを実感しやすいところであるがグループの人数や楽器・教室環境等の理由からその時間を取れなかった。それ故に自分たちの全体の演奏を聴いて部分を修正したり演奏力を高めたりすることでより豊かな音楽になっていく過程を実感することはできていなかった。

即興的なリズム創作活動は様々な発想が出て楽しみながら工夫をしてまとめていた。もう少し長いフレーズの創作を課題にしたりますます積極的な表現活動を楽しむであろうと感じた。自分の作った音を一曲の音楽の中に入れて発表するという創作活動の経験は、子どもたちが自ら考え表現した音を一つの音楽にまとめて作品として完成させていく音楽創作の手掛りになる。しかしそれを五線譜に表記する作業はとても難しい。幼児教育の中では楽譜製作の必要性は低い、読譜力向上の観点からも楽譜製作に繋がる技能も効果的に習得できる課題を考えていきたい。

今回、最終仕上げの創作付き合奏はグループ分けから仕上げまで60分、発表・振り返りが30分という1コマのスケジュールで実践できた。最終仕

上げの合奏は、短時間であったにもかかわらず授業最終回までに学生たちが積んできた『草競馬』の様々な音楽体験によって音楽的なまとまりを持った質の高い表現として発表された。本教材は楽譜としては合奏譜であるがこの1曲に階名唱、コード奏、弾き歌い、鍵盤打楽器（木琴）奏、打楽器奏、創作、記譜、合奏の要素が含まれている。上記各要素を『草競馬』だけで学ぶわけではないが系統的に学ぶことで皆が有効な音楽体験を積んだといえる。

音楽を豊かな表現で奏するためにはその楽曲を深く捉えることが不可欠である。捉え方は各自のそれまでの音楽経験や感受性によって差異があるわけだが、授業で学ぶ楽曲を皆が深く捉えるためには、その楽曲を使って様々な音楽体験を積むことが有効である。限られた授業時間内で有効な音楽体験を考えると指導者は教材として用いる題材を多角的に捉えて種々の項目に付加価値をつけて展開することがその手立てとなるといえる。

6. まとめと今後の課題

『草競馬』を使った音楽あそびの展開を今回の授業の中では扱えなかった。『草競馬』での様々な音楽あそびを体験してイメージを膨らませてから伴奏付けに進むと学生たちの演奏はもっとスムーズで更に発想豊かな表現になると思われる。保育の現場では音楽あそびから導入して展開する方が有効であるのでそのつながりも学べるように授業カリキュラムに組み込みたい。その上で合奏としての音楽表現を質の高いものに習熟していく過程をより感じられる授業展開方法をさらに検討していきたい。

この授業で『草競馬』を学んだ学生たちが、オープンキャンパスで訪れた高校生たちに助言をしながら一緒にアンサンブルを楽しんでいた。楽譜がなくても自分たちでその時の状況に合わせてできるアンサンブルのレパートリーとして『草競馬』を身につけていたと感じた。

7. 引用文献・参考文献

- ¹ 文部科学省『幼稚園教育要領』（平成29年 3 月）
- ² 厚生労働省『保育所保育指針』（平成29年 3 月）
- ³ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 音楽編』（平成20年 6 月）
- ⁴ 新音楽辞典 人名 音楽之友社 （平成6年 第9刷）

ピアスーパーバイザーからのコメント

本稿は、「保育内容・音楽表現Ⅰ」の授業における実践報告でした。授業者は、「草競馬」という軽快な曲を題材として用い、指導者としての技能及び表現力の向上につながるような工夫をされていました。教材の選択がよければ、受講者の授業に取り組む姿勢も向上します。学生は、受講することにより、音楽の楽しさを伝える術を見出せたのではないのでしょうか。

子どもに音楽の楽しさを伝えるには、指導者としての感性を磨くことも必要です。楽しいと思える曲との出会いは、感性を揺さぶる経験になります。音楽を楽しんでいる感性のアンテナも必要です。受講者は、この授業の中で、音楽の楽しさを十分味わえたことでしょう。

保育や教育の現場では、発表会等の行事において、音楽技能に傾倒した指導が行いがちです。これは、本来の音楽の楽しさを奪いかねません。まず、指導者が音楽を楽しむこと。そこから、楽しさが子どもへ伝染し、様々な表現活動へつながることになります。楽しさがなければ、表現活動につながることはありません。指導者は、そのことを認識しておかなければなりません。その意味でも、本報告の知見は、保育者・教員養成校の先生方や、子どもへの音楽指導に携わる先生方に共有されるべき知見が示されたと思います。

（担当：園田 雪恵）

(譜例—3)

草競馬

S. C. フォスター

木琴

パーカッション 1

2

3

4

5

6

7

8

9

ピアノ

C G7 C

A

5

5

5

C G7 C

33

D

23

23

23 F C C G7 C

E

F

29

29

29 C G7 C C

35 G

35 Per. 1~9 リズム創作 Per. 1~9 リズム創作

35 C

41 H I

41 Per. 1~9 リズム創作

41 C C

47 J

47 Per. 1～9 リズム創作

47 C F C

53 K

53 C G7 C

第5類

咀嚼をテーマにした食育活動に関する授業報告

—食事場面における子どもへの援助方法の検討—

平田 庸子 園田 雪恵

HIRATA Yoko SONODA Yukie

本稿は、「子どもの食と栄養」の授業における、食べる機能の発達、咀嚼をテーマにした食育活動に関する授業報告である。食育活動の実践に向けて、保育現場での具体的な取り組みについて検討、考察することを目的とした。

はじめに、受講生自身の食事内容や咀嚼に関する実態を調査し、咀嚼回数と食品や料理の関連性について分析を行った。それにより、咀嚼に関する現在の問題点が明らかとなった。次にこれらの課題をもとに、グループディスカッションを行った。その内容は、保育者として、子どもに対する援助方法や食育活動の実践に向けての検討であった。その結果、子どもの咀嚼力育成における様々な知見が得られた。受講生自身が、主体的に自身の食習慣を振り返ることで、食育活動に対する意欲が向上し、食育の必要性和食育活動への関心が高まったと考えられる。

キーワード：食育、食べる機能の発達、子どもの咀嚼、食習慣

1. はじめに

幼児期に好ましい食習慣を身につけることは、子どもの発達や生涯にわたる心身の健康にとって非常に重要である。

2005年に食育基本法が制定され、様々な経験を通じて、食に関する知識と、食を選択する力を習得し、健全な食生活を実践することができる人間を育てるべく、食育推進計画のもとこれまで、多くの取り組みがなされてきた¹⁾。2016年には、第3次食育推進計画が公表され、

- 1、若い世代を中心とした食育の推進
- 2、多様な暮らしに対応した食育の推進
- 3、健康寿命の延伸につながる食育の推進

4、食の循環や環境を意識した食育の推進

5、食文化の伝承にむけた食育の推進

といった、5つの重点課題があらたに設けられた。いずれも子どもや若い世代にむけた食育の重要性が強化されている²⁾。

保育所保育指針において、食育は健康な生活の基本として「食を営む力」の育成にむけ、その基礎を培うことを目的としている。保育所の全職員が共通理解を図り、食育を推進していくこととされている。中でも食育活動の推進に向けて、子どもにとって一番身近な存在である保育士の果たす役割は大きいといえる³⁾。

幼稚園や認定こども園においても、食育活動の重要性が増している。幼稚園教育要領および幼保

連携型認定こども園教育保育要領に「食育を通じた望ましい食習慣の形成が大切である」と明記されている⁴⁾。

また、2017年に、保育所保育指針・幼稚園教育要領・幼保連携型認定こども園保育教育要領が、改訂された。上記の指針や要領のすべてにおいて、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を10項目あげている。そのうちの一つに「健康な心と体」がある。したがって、食育は、子どもの健康な心と体を育むうえで必要不可欠のものである。すべての幼児教育施設において、食育活動を積極的に行なうことが求められている⁵⁾。

近年、ファーストフードや加工食品など柔らかい食事が好まれるようになり、咀嚼回数の低下が問題になっている。咀嚼は食物の消化吸收はもとより、消化器官や歯、あごの発育発達などにも影響する。さらには肥満や生活習慣病との関連なども多く報告され、人の健康にとって非常に重要である⁶⁾。幼児期は離乳食から幼児食への移行時期であり、乳汁から固形物を摂取していく摂食行動および機能が発達する時期である。保育現場における毎日の食事を通して、子どもの咀嚼の習得と食習慣の形成に向けた取り組みが必要である。

そこで本研究では、「子どもの食と栄養」の科目にて実施した、咀嚼をテーマにした授業において、保育者を目指す学生を対象に、受講生自身の咀嚼と食事内容についてまとめた。さらに咀嚼回数と食品の関係や食習慣について関連を見た。それらの内容をもとに、咀嚼を習得するために、保育者が子どもにどのような関わりをもって、食育を実践できるか具体的な援助方法や取り組み方について考察した。

2. 方 法

2-1実施日

平成29年5月10日、平成29年5月17日の2回(90分2コマ)行った。

2-2教育実践の対象

保育士養成科目「子どもの食と栄養」を受講した72名を対象とした。倫理的配慮として、口頭で説明を行い、データの使用に関して、承諾を得た者のみを対象とした。

2-3実施内容

「子どもの食と栄養」の授業計画の中で、「食べる機能の発育発達」について、咀嚼をテーマにした演習を実施した。実施方法は90分の授業のうち60分を離乳食から幼児食、子どもの発育発達に合わせた栄養摂取と調理に関する基礎学習を行った。

その後、後半30分を使って、演習を行った。次に自記式食事記録用紙を配布し、摂取している食品と咀嚼の関係について記録させた。さらにその結果をもとに子どもの咀嚼と食習慣の改善のための食育活動における保育者としての取り組みについてグループディスカッションを行った。

2-4実施内容の流れ

1回目の授業にて、受講生自身の「咀嚼」に対する意識を調べるために、質問用紙を用いて・あなたは良く噛んでいますか・噛むことは大事だと思いますか・固い食べ物は好きですか・噛む食材を食べていますかという4項目について回答させた。次に、白飯やするめなどいくつかの食品について、一口の咀嚼回数を予想させた。その後、実際にするめ1本(約1.5g)を食べてもらいその咀嚼回数について記録した。さらに、自記式食事記録用紙を持ち帰り、1食分の食事内容を記録すると同時に、主食、主菜、副菜について食べた食品の一口分の咀嚼回数を記録させた。

2回目の授業では、食事記録の内容をもとに各食品や料理方法などによる咀嚼回数の違いや特徴などを分析し、自らの食習慣と咀嚼に対する改善方法を考察した。

これらの結果をもとにグループディスカッションを行い、各自の気づきを自由記述させた。保育者として、保育現場にて、咀嚼に関する食育活動をどのように実践できるか具体的な援助や活動方法について考察した。

2-5分析方法

咀嚼に関する意識と各食品の咀嚼回数の関連および主食の咀嚼回数と各食品の咀嚼回数の関連について検討するため各変数のカテゴリーを2群に分け、t検定を行った。解析はSPSSVer.23を用い、統計的有意水準は $P<0.05$ とした。

3. 結 果

3-1 咀嚼に関する意識調査と食習慣について

咀嚼に関する意識について、表-1に示す4項目について回答させた。

表-1 咀嚼に関する意識

	n=72(%)		
	はい	いいえ	分からない
あなたは良く噛んで食べていますか	20 (28)	13 (18)	39 (54)
噛むことは大事だと思いますか	72 (100)	0 (0)	0 (0)
固い食べ物は好きですか	49 (68)	11 (15)	12 (17)
噛む食材を食べていますか	14 (19)	15 (21)	43 (60)

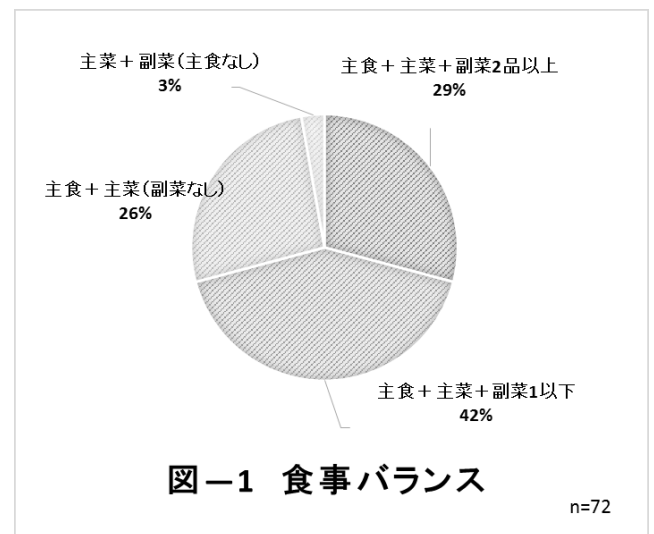
よく噛んで食べていると回答したものは全体の28%、「いいえ」または「わからない」と回答したものはそれぞれ18%、54%であり、咀嚼に対する意識は低かった。噛むことは大事だと思いますかという項目については全員が「はい」と回答し、食生活において噛むことの重要性は認識していた。

次に固い食べ物は好きかという項目では、全体の68%が好きと回答した。一方、噛む食材を食べているかという質問では、「はい」と回答したものは全体の19%と少なく、「いいえ」または「わからない」と回答したものが81%と非常に多く見られた。

3-2 食事摂取状況

自記式食事記録をもとに食事バランスや食べている料理など、食事内容について分析した。食事のバランスについては、主食を食べず、主菜、副

菜のみの者が2名（3%）おり、これらはダイエット中で主食を摂取していないとの回答であった。次に主食、主菜のみで副菜なしの者が19名（26%）いた。主食、主菜、副菜をそろえて食べていた者のうち副菜1品の者が30名（42%）、副菜が2品以上の者が21名（29%）であった。全体の約30%の者が主食、主菜、副菜のそろった食事をしておらず、食事バランスに問題があることがわかった（図-1）。

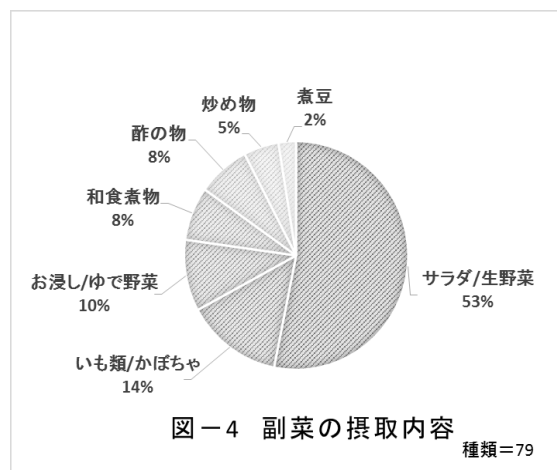
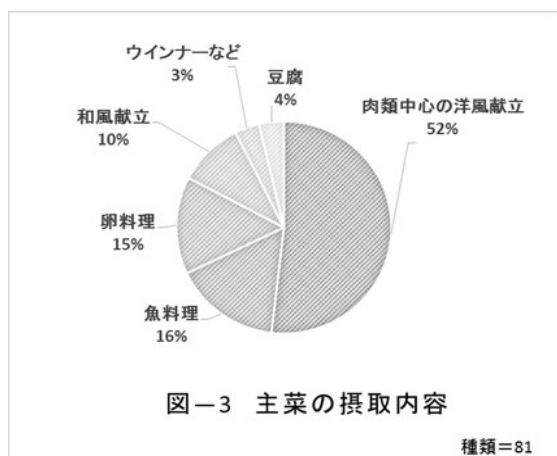
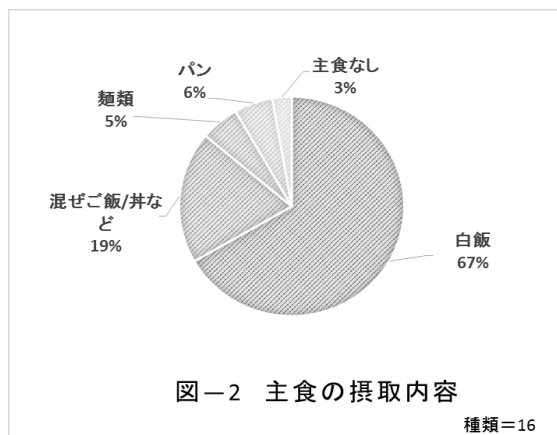


主食、主菜、副菜について、それぞれ摂取した食品や料理の内容を分析した。主食では67%が白飯を食べており、次いでチャーハンやひじきご飯などの混ぜご飯類や丼といった具の入ったごはんが19%、うどんやパスタなどの麺類が5%、パンは6%であった（図-2）。

主菜では肉類中心の洋風献立（ハンバーグ・豚カツ・唐揚げ・焼肉など）が最も多く、52%、魚料理（鯖の塩焼き・鮭・イカの煮物など）が16%、卵料理（卵焼き・卵豆腐など）15%、和風献立（生姜焼き・肉じゃが・鶏の照り焼きなど）が10%、ウインナーなどが3%であり、全体的に洋食のメニューを食べる者の割合が高かった（図-3）。

副菜では、サラダなど生野菜を食べている者が53%、イモ類やかぼちゃなど14%、お浸しやゆで野菜は10%、和食の煮物（大根の煮物・切干大根など）、酢の物などはそれぞれ8%、野菜炒めなどの炒め物が5%、煮豆などの豆類は2%とほとんど

食べていなかった（図-4）。



3-3 咀嚼に関する意識と食品の咀嚼回数

咀嚼に関する意識調査において、あなたはよく噛んで食べていますかの質問に対し、「はい」と回答した20名と「いいえ」または「わからない」と回答した者を合わせた51名について、実際の咀嚼

回数に違いがあるかを分析した。

するめの咀嚼回数では、「はい」と回答した群は、平均91.9回に対して、「いいえ」「わからない」と回答した群は平均85.4回であり、咀嚼回数が少ない傾向が見られた。同様に主食の咀嚼回数について、「はい」と回答した群は平均25.0回、「いいえ」「わからない」と回答した群は平均20.9回と少なかった。

また、主菜の咀嚼回数、副菜の咀嚼回数においても「はい」と回答した群に比べ「いいえ」または「わからない」と回答した群は、咀嚼回数が少ない傾向が見られた。（それぞれ主菜の咀嚼回数、平均25.8回vs.平均22.3回、副菜の咀嚼回数、平均21.7回vs.平均19.4回（表-2））

表-2 咀嚼に対する意識と咀嚼回数

	n=71 (mean±SD)		
	はい (n=20)	いいえ/分からない (n=51)	
するめの咀嚼回数	91.9 ± 36.2	85.4 ± 31.3	n.s
主食の咀嚼回数	25.0 ± 12.4	20.9 ± 12.0	n.s
主菜の咀嚼回数	25.8 ± 14.5	22.3 ± 13.5	n.s
副菜の咀嚼回数	21.7 ± 16.2	19.4 ± 13.2	n.s

3-4 各食品群別咀嚼回数について

主食の種類別平均咀嚼回数は、白飯21.4回、混ぜご飯や井など具の入った主食では20.7回、麺類パスタやうどんでは22.3回であった。最も多く噛んでいたのはパン類の35.0回であった（表-3）。

主菜の種類別平均咀嚼回数では、肉類中心の洋風献立の咀嚼回数と和風献立（煮物など）がそれぞれ、平均25.3回、25.1回と咀嚼回数が多く、次いで魚料理では23.2回であった。卵料理や豆腐料理は、平均咀嚼回数が少なく12回、19回であった（表-4）。

副菜の平均咀嚼回数は炒め物が最も多く27.3回、次いで、お浸しやゆで野菜、和食煮物は、24回の咀嚼回数であった。サラダや生野菜、いも類などは咀嚼回数がいずれも20回以下であり、あまり噛まない料理であることがわかった（表-5）。

表-3 主食種類別平均咀嚼回数 (mean±SD)

白飯	21.4 ± 12.1
混ぜご飯/丼など	20.7 ± 12.6
麺類/パスタ	22.3 ± 10.3
パン	35.0 ± 9.2

表-4 主菜種類別平均咀嚼回数 (mean±SD)

肉類中心の洋風献立	25.3 ± 14.0
魚料理	23.2 ± 17.8
卵料理	12.0 ± 10.5
和風献立(煮物など)	25.1 ± 17.4
ウインナーなど	15.0 ± 13.9
豆腐	19.7 ± 17.6

表-5 副菜種類別平均咀嚼回数 (mean±SD)

サラダ/生野菜	19.3 ± 14.5
いも類/かぼちゃ	15.3 ± 6.4
お浸し/ゆで野菜	24.1 ± 14.1
和食煮物	24.0 ± 14.3
酢の物	19.2 ± 12.8
炒め物	27.3 ± 18.6
煮豆	16.9 ± 17.7

3-5 咀嚼回数の多い献立と少ない献立について

咀嚼回数の多い献立と少ない献立について、咀嚼回数上位10品と下位10品を次に示す。

主菜では肉料理やハム、イカの煮物など、比較的弾力のある食材を使用した料理の咀嚼回数が多かった。副菜では、小松菜のお浸しやたけのこなど繊維の多いものをよく噛んでいた。また、ブロッコリーや人参などが入っているサラダでは咀嚼回数が多かった。一方、あまり噛まない料理として、主菜では卵豆腐や卵焼きなど卵料理はあまり噛んでいないことがわかった。副菜では、レタスやキュウリ、トマトなど単品の生野菜はあまり噛んでいなかった(表-6)。

表-6 主菜 副菜 咀嚼回数の多い献立と少ない献立

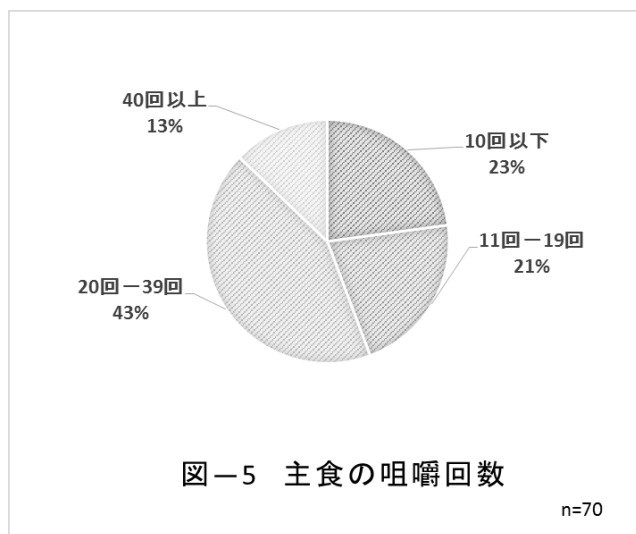
主菜 咀嚼回数の多い献立 (上位10品)		主菜 咀嚼回数の少ない献立 (下位10品)	
	回答数		回答数
ハンバーグ	71	卵豆腐	2
ハム	70	カニクリームコロッケ	3
イカの煮物	65	たまご	4
じゃこ	56	卵焼き	4
あじ南蛮漬け	50	出し巻き卵	5
豚肉	47	カレー	5
チヂミ	40	さば塩焼き	5
揚げ煮浸し	40	卵サラダ	6
肉じゃが	38	ちくわ	6
から揚げ	38	豆腐ハンバーグ	6

副菜 咀嚼回数の多い献立 (上位10品)		副菜咀嚼回数の少ない献立 (下位10品)	
	回答数		回答数
サラダ(ブロッコリー)	63	レタス	2
野菜炒め	55	アボガド	3
サラダ(人参 レタス)	51	大根煮物	5
サラダ(レタス キュウリ)	45	煮豆	5
小松菜お浸し	45	かぼちゃサラダ	5
たけのこ	41	トマト	5
アスパラ	40	サラダ(キュウリ)	6
大根葉炒め	40	キャベツ	6
レンコン炒め	38	酢の物	6
サラダ(トマト キュウリ)	36	ほうれん草	7

3-6 主食の咀嚼回数と主菜、副菜の咀嚼回数の関連性

主食の咀嚼回数に着目すると、5回～52回とばらつきが大きかった。また、主食の咀嚼回数が10回以下の者が全体の23%おり、主食については、よく噛んでいる者と噛まない者と個人の変動が大きいことがわかった(図-5)。

そこで、主食を20回以上噛んでいる咀嚼回数多い群と咀嚼回数が19回以下で、あまり噛んでいないと思われる群の2群に分け、するめの咀嚼回数と主菜、副菜の咀嚼回数の違いについて調べた。その結果、主菜の咀嚼回数において、主食の咀嚼回数が多い群は平均27.6回、少ない群は平均18.6回であり、主食の咀嚼回数が多い群が、咀嚼回数が有意に多かった。また、するめの咀嚼回数および副菜の咀嚼回数においても同様に咀嚼回数が多くなる傾向が見られた(表-7)。



「噛まない食材の特徴」には、やわらかいものや水分の多いもの、豆腐やゼリー状のものなどがあげられた。調理法として、つぶした野菜やよく煮た野菜、スライスや細かく切ったものなどは噛まずにすぐに飲み込めると回答していた。中でも、生野菜についてはあまり噛まない食材であることがわかった。今回の調査では、副菜として、生野菜のサラダが最も多く食べられていたが、いずれもレタスやスライスきゅうり、トマトなど噛まなくても食べられる食材であることがわかった。食習慣としては、汁物やカレーライス、丼など、汁のかかった料理は噛まなくても飲みこめるため、早食いになりやすいことが指摘された（表-9）。

表-7 主食の咀嚼回数と食品や料理の咀嚼回数との関係

主食咀嚼回数	n=70 (mean±SD)		p値
	咀嚼回数多い群 (n=39)	咀嚼回数少ない群 (n=31)	
	30.6 ± 9.4	11.5 ± 3.6	p<0.001
するめ咀嚼回数	92.8 ± 30.8	80.0 ± 34.5	n.s
主菜咀嚼回数	27.6 ± 13.3	18.6 ± 13.5	0.013
副菜咀嚼回数	22.3 ± 15.6	17.0 ± 11.5	n.s

t-test

表-8 噛む食材の特徴（自由記述より）

	n=72 回答数
繊維が多いもの(すじの多いもの)	28
固いもの	27
肉/魚/主菜	26
弾力がある食材	21
主食(ごはん)	15
大きく切った食品	15
噛み切りにくいもの	13
歯ごたえのあるもの	12
硬い野菜	11
固形物	5
具だくさんの料理	4
噛めば噛むほど味がするもの	4
一口の量が多いもの	4
唾液を吸うもの	3
火を通しすぎない物(柔らかく煮ていないもの)	2

3-7 グループディスカッション

咀嚼についての意識調査や食事内容についての分析結果を振り返り、咀嚼をテーマにした幼児食育の実践について、グループディスカッションを行い考察した。

3-7-1 噛む食材と噛まない食材の特徴について

「噛む食材の特徴」について、繊維や筋が多いもの、固いものなどがあげられ、野菜だけでなく、肉や魚などの主菜などが、比較的多く噛む食材であることがあげられた。また、食材を大きく切る、火を通しすぎない、具沢山の料理にするなど具体的な調理方法の工夫に関する気づきが得られた。そのほか、歯応えや噛みきりにくいもの、噛めば噛むほど味がするものなど食べ方に対する特徴もあげられた（表-8）。

表-9 噛まない食材の特徴（自由記述より）

 n=72
回答数

やわらかいもの	45
汁物	42
生野菜	20
水分の多い食材	15
つぶして調理しているもの	8
豆腐やゼリー状のもの	8
小さく切ったもの	7
しっかり火を通したもの	7
飲み込みやすいもの	5
薄っぺらいもの（スライスなど）	4
繊維（すじ）がないもの	4
カレーライス丼など汁のかかったごはん	4
一気に口に入らないもの	3
噛むと味がなくなるもの	3
噛み応えのないもの	2
野菜が少ない料理	1
麺類	1
つつつしたもの	1
果物	1
加工食品	1

3-7-2咀嚼回数を増やすための食習慣の改善について

「自分自身の食生活を振り返り、噛むことを増やすために必要だと気づいたこと」をまとめた。多くの受講生が咀嚼回数を増やすためには、日ごろから噛むことを意識し、すぐに飲み込まないようにすることをあげていた。次に食事時間をゆっくりとり、ゆっくり食べることを意識することが大事だと感じていた。

食品としては、固いものを食べることに、野菜を多く食べること、柔らかい食品ばかり食べないようにすることが大事だと回答していた。また、汁物や飲み物で流し込まないように味わって食べる事など、自身の食べ方についての改善が必要だと述べていた。同様に噛むことが味わって食べることにつながり、また噛むと食材の味が変わりおいしくなることなどを感じる者もいた。調理方法や

食材については、大きく切ることや固めにゆでること、多くの食材を食べることなど具体的な調理方法が示された（表—10）。

表-10 自身の食生活を振り返り噛むことを増やすために必要だと気づいたこと（自由記述より）

 n=72
回答数

噛むことを意識すること / すぐに飲み込まないよう意識して噛む	37
食事時間をゆっくりとる / ゆっくり食べることを意識する	30
固いものを食べる	24
野菜をたくさん食べること	11
水や汁物で流し込まないようにする	9
歯応えのあるものを献立にプラスする	8
調理法を工夫したい（大きく切る 硬めにゆでるなど）	7
多くの食材を食べること	7
味を感じることに / 味わって食べること / 噛むと味が変わる味わえることに気づいた	7
肉や魚（主菜）をしっかり食べること	5
食物繊維の必要性	5
噛むとき回数を数えるようにする	4
食感を大事にした献立を工夫する	3
1人ではなく誰かと一緒に食べること	3
バランスの良い食事は良く噛んでいることに気づいた	3
主食（ごはん）をしっかり食べること	3
やわらかいものばかり食べない	3
噛む食材を知る	2
食事の量をたくさん食べること	1
嫌いなものが固いものだと気づいたのでチャレンジしたい	1
噛むことが健康につながることを知った	1
ながら食べをやめる	1
生活習慣を整える	1

3-7-3 保育者としての取り組みについて

「保育者として噛むことを考えた保育現場での取り組みについて」、噛むことの声かけを意識的に行いたいと回答したものが最も多かった。具体的には数を数えたり、ほめたりするなど実際の保育現場での子どもとの関わりを想定した回答が多く見られた。

次にやわらかいものばかり、好きなものばかりにならないように、献立の中に固いものを組み合わせること、噛み応えのある食材をプラスして、

子どもが自然と噛める献立にすることなどが考えられた。

さらに、保育者自身が、噛む姿を見せることで、子どもに噛むことを促すことの必要性を感じていた。食事の時間をゆっくり取り、保育者と子どもと一緒に食事をする中で、楽しみながら噛むことを覚え、食品それぞれの味わいや食感を感じられるようにするよう環境を整えることが大事だとの意見が出された。

子どもへの指導法としては、絵本など教材を工夫して伝えていく、保育所便りなどを使って保護者にも噛む事と健康の関連を伝えていくといった具体的な保育内容についての提案がなされた。

この項目では、全体で 200 を超える意見や提案があげられ、保育者としての取り組みへの意欲と関心の高さがうかがわれた（表—11）。

表-11 保育者として「噛むこと」を考えた保育現場での取り組みについて（自由記述）	n=72 回答数
噛む回数をふやす声掛けを意識して行いたい（回数をみんなで数える ほめるなど）	22
献立に固い物を組合せる / 噛み応えのあるものをプラスする必要性を感じた	21
味わうこと / たくさん噛むと味を感じて楽しいと伝えたい	19
食事の時間をゆっくりとすることが大切	18
保育者自身が意識して噛む姿を見せることが必要	17
やわらかい物ばかり / 好きな物ばかりにしないよう献立を工夫する	15
園生活の中で、噛むことを指導する必要性を感じた	13
料理形態を工夫する（切り方 火の通し方など 年齢に合わせた調理法）	10
噛むことの大切さを子どもたちに伝える	9
噛むおやつ / おやつ時間の工夫	8
絵本など見て分かりやすい教材を工夫する ゲームなど指導方法を考える	6
保育者と子どもたちが一緒に食べることで、噛む食事を楽しむ	6
ひとりひとりに噛む意識を育てる	6
栄養バランスを考えると野菜など固いものが増えることがわかった	5
年齢に合わせた噛む力を保育者が知っておく（大きさなど 歯の発育など観察）	5
色々な食材を取り合わせることが大事である	4
園だよりなどで保護者と共有する	4
少しづつ固いものに変化させていく工夫	4
野菜をしっかり食べる	4
水や汁物で流し込まないように観察する	3
噛まないで健康にどうように関係するか教える	3
食感を感じられるようにする（噛む音を聞かせて楽しむなど）	3
噛むことの基礎を保育所で身に付けられるようにする	2
固いものを好きになってもらう	2
野菜の栽培から噛むことに繋げる	1

4. 考 察

4-1咀嚼回数の実態と改善について

咀嚼行動は、消化吸収を助ける機能はもとより、食欲や脳機能の発達においても関わりがあり、子どもの発育発達において咀嚼機能を高めることは非常に重要な課題である⁶⁾。

近年、子どもたちがやわらかい食べ物を好むようになり、咀嚼力は低下傾向にある。さらに平成27年乳幼児栄養調査における、保護者を対象とした調査では、子どもの食事で困っていることとして、20.3%が「よく噛まない」ことをあげており、咀嚼に関する問題が報告されている⁷⁾。実際、保育に関する地域相談内容の中でも、保護者の養育困難の要因として、「噛まない・丸のみ」「ため込み・時間がかかる」などがあげられ、保育の現場における食べ方の援助や指導は急務であるといえる⁸⁾。丸のみやため込みなどは、歯の発育発達状況が大きく影響する。したがって、しっかり噛む習慣をつけるためには、歯の発育にあわせて、どのように咀嚼を促していくか、食材や料理との関連を考えた工夫が必要である。

今回、食品別の咀嚼回数を調べた食品の中で、最も咀嚼回数のばらつきが大きかった食品として、主食があげられた。日本人の食品群別にみた咀嚼回数調査によると、主食として摂取される白飯10gあたりの平均咀嚼回数は41回であると報告されている⁹⁾。しかし、西脇らの若年層を対象にした調査では、白飯の一口の咀嚼回数は6～10回が最も多く、若年層の咀嚼回数の低下が指摘されている¹⁰⁾。今回の受講生も同様に、主食の中でも白飯の咀嚼回数をみたところ、白飯を40回以上咀嚼していた者は非常に少なく、白飯の咀嚼回数は少なかった。

一方で、白飯をよく噛んでいる者は、主菜、副菜でも咀嚼回数が多かった。つまり、主食である白飯をしっかり噛む習慣があれば、組み合わせる食べる他の料理や食品の咀嚼にも影響を与え、食事全体で咀嚼回数を多くすることができるのではないかと考えられる。咀嚼の習慣をつける食材と

して、まず、初めに歯の未発達な子どもでも実践できる日本型の食生活の基本である主食の白飯をしっかり、ゆっくり噛む習慣をつけるよう意識づけたい。白飯は、しっかり良く噛むことで、甘味を感じ、より美味しさを感じることができる食材である。しっかり噛む習慣をつけることで、食材そのものの味わいを感じることができるようになれば、食生活がより豊かに広がるのではないかと思われる。

4-2食事バランスと咀嚼回数について

現在、若年層の食生活の乱れが指摘されており、朝食の欠食や野菜の摂取量の不足が問題となっている。特に野菜の摂取量は、平均226.8g/日と各年代を通してもっとも少ない状態が続いている。

平成27年度国民健康・栄養調査において、主食、主菜、副菜を1日2回以上そろえて食べていない者の割合は男女ともに若年層ほど高くなっている。その中でも、特に副菜を組み合わせることが難しいと報告されている¹¹⁾。

今回の受講生も、主食、主菜、副菜が揃っていない食事バランスの悪い者が約30%見られた。咀嚼回数を考察する中で、「野菜を多く食べること」、「多くの食材を食べること」、「肉や魚（主菜）をしっかり食べること」、「バランスの良い食事は良く噛んでいることに気が付いた」など、主食、主菜、副菜の揃ったバランスの良い食事が咀嚼改善の上でも重要であることを改めて振り返ることができた。

また、具体的な料理の内容については、全体的にサラダや生野菜を最も多く摂取していたが、レタス、トマト、キュウリなどの単品では、一口2回～6回と咀嚼回数が少なく、野菜の摂取量も少ない。一方、サラダにブロッコリーや人参など加えると咀嚼回数が増加し、野菜摂取量も増加していた。その他、野菜炒めやお浸しなど軽く火を通した野菜は、咀嚼回数が30回以上あり、生野菜サラダの咀嚼回数の10倍以上になることがわかった。

毎日の献立の中で食材の組み合わせや調理法を工夫することが咀嚼回数を増やすだけでなく、野

菜摂取量を増加させ食事バランスを良くすることにつながるものと思われた。

4-3子どもの咀嚼の習得と保育者の援助

幼児期の摂食機能・咀嚼機能の発達問題は、その後の学童期につながり、学校生活や健康問題に影響を及ぼしかねない。咀嚼能力は、授乳期から幼児期を通して獲得され、日々の学習によって発達させていくことが必要な食物摂取機能のひとつである¹²⁾。そこで、咀嚼の問題を改善するために、実際に教育の現場では、様々な取り組みが行われている。その結果、教育現場を利用して、咀嚼指導を受けた小学生では咀嚼回数が多く¹³⁾、咀嚼回数を栄養指導された女子学生は、体格、食習慣、咀嚼能力が改善することが報告されている¹⁴⁾。

今回、受講生は自分の咀嚼状況と食生活について振り返り、食育における子どもの咀嚼力育成のための援助方法について多くの課題を見つけることができた。

第一に、保育者自身が噛む姿を子どもにしっかり見せることが必要であると自覚することができた。離乳から幼児食へ移行する幼児期は食習慣の形成に最も適した時期である。この時期に、子どもは常に保育者をモデリングしている。したがって、保育者と共に食事をする中で、楽しみながら咀嚼を習得できるものと思われる。また、その際の声かけにも工夫が必要である。上野らは、子どもへの咀嚼を促す声かけについて、タイミングが非常に重要であると述べている。食事中、常に声をかけるのではなく、固いものを与えた時や大きなものを与えた時など、子どもが噛みにくい食材を食べようとしている時に、タイミングよく声をかけることが、最も咀嚼の習得に効果的であった¹⁵⁾。つまり、子どもの注意をしっかりと集中させるような声かけが必要である。そのためにはどのような食材の時に注意が必要か、何が噛む食材であるか、子どもが噛みにくい食材は何かなど、保育者がしっかりと把握しておく必要がある。また、「よく噛んで」という声掛けだけでなく、噛む時の音や香りなど保育者が豊かに表現し、食べる事

そのものが楽しめるようにしたい。

次に、食事場面では、保育者が余裕を持って、子どもの観察をしっかり行う事の重要性があげられた。例えば、食事中の水分摂取においても、配慮が必要である。嚙まない者の特徴に、お茶や汁物などで流し込んで食べる習慣がある。子どもにとって、食事中の水分摂取は必要ではあるが、水分摂取が流し込みや丸のみの原因になっていないか注意深くみるのが大切である。

常に子どものそばに寄り添い、毎日の子どもの変化を感じ取ることで保育者が、子ども一人ひとりの食べる姿をじっくり観察することで、個々の発達に見合った、食材の切り方や大きさなど、提供される献立に対して、提案することができる。このような提案は、給食をつくる栄養士や保護者などにとっても有益な情報となる。

咀嚼だけでなく、子どもの食生活における食べ方の状態について、常に情報共有を行うことで、食育活動がより活発に広がっていくものと思われる。全職員が協働し、それぞれの専門性を活かした食育への取り組みが必要である。

5. まとめ

「子どもの食と栄養」の授業を通して、咀嚼をテーマにした食育活動の実践について考察した。受講生の実際の食事内容や咀嚼回数を調べることで、自身の咀嚼や食事バランスなど、食生活改善に対して意識が高まった。

さらにグループディスカッションを行い、保育者として、食育活動における子どもの咀嚼力を向上させるための援助方法を検討した。その結果、多くの意見や実践方法があげられ、保育者としての食育活動に対する意欲を高めることができた。

「子どもの食と栄養」は、保育士養成における授業科目である。しかし、今回の授業により得られた知見は、幼稚園教諭や保育教諭としても活かすことができるものである。

受講生は、保育者養成校を卒業した後、保育者となる。食育の中でも、子どもの咀嚼力の育成は、

重要である。いずれの教育施設においても、保育者として、食育活動に積極的に関わり、食を通して子どもの健康づくりを推進してもらいたいと考える。

6. 引用文献・参考文献

- 1) 食育基本法（2005）厚生労働省
- 2) 食育基本法第3次食育推進計画（2016） 厚生労働省
- 3) 保育所保育指針（2017）厚生労働省
- 4) 幼稚園教育要領（2017）文部科学省
- 5) 幼保連携型認定こども園保育教育要領（2017）内閣府・文部科学省・厚生労働省
- 6) 木村進（1998）食生活・食品産業をめぐる話題 食の科学 204：24-29
- 7) 坂田利家：肥満防止と治療における咀嚼の臨床的意義（2006）日本味と匂い学会誌 13（2）149-156
- 8) 平成27年乳幼児栄養調査結果の概要 厚生労働省
- 9) 斉藤滋 柳沢幸江（1991）料理別咀嚼ガイド 風人社
- 10) 西脇素子 橋本和子（2014）咀嚼能力向上を促す食育についての一考察 岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要 46, 117-128
- 11) 国民健康・栄養調査（2015）厚生労働省
- 12) 大林美由紀 大橋建治 他（2003）幼児の咀嚼と健康の関連性 大阪教育大学紀要第Ⅱ部門 52.11-23
- 13) 赤尾登紀子 渡辺順子 他（2004）児童の咬合力と食行動、運動習慣、体型との関連についての検討 小児保健研究 63：619-625
- 14) 今井久美子 阪口早苗 他（2010）女子大学生と咀嚼に対する検討 日咀嚼志20：154-155
- 15) 上野祐可子 佐伯和子 吉村貞子（2015）1歳半児の咀嚼力と養育者の児への食事提供の実態 厚生指標 62：7 12-18

ピアスーパバイザーからのコメント

本論文は、咀嚼をテーマにした食育活動に関して行われた授業の報告である。食育活動といえば、栄養バランスに配慮した献立を好き嫌いなく食べさせることが優先されがちであるが、咀嚼の重要性をまず学生自身に気づかせ、その上でそれを食育活動に繋げるにはどうすればよいか、ディスカッションが行われたことで、学生の関心も深まり、保育者としての自覚や、食事時間にも必要な子どもたちへの配慮を感じ取れたことを実感させる授業報告であった。

学生自身が保育現場での取り組みとして「たくさん噛むと味を感じて楽しいと伝えたい」「保育者と子どもたちが一緒に食べることで噛む食事を楽しむ」などとしているように、食事の意味は、ゆっくり楽しく味わうことにもあることを学生たちが自覚したのは、保育者としての援助に生かせる大きな知見であるだろう。「よく噛むこと」の声かけのタイミングや、噛ませる食材・調理法など、学生の健康と保育現場のために広く伝えたい有益な指摘が多かった。

(担当：三木麻子)

「子どもの姿」を理解すること

ー乳児保育Ⅱにおける模擬保育の概要を通してー

林 富公子

HAYASHI Fukuko

指導案の立案に必要である「子どもの姿（子ども一人一人の発達過程・状況、及び子どもの興味関心など）」の重要性に学生が気付くことができるように、その1つの方法として乳児保育Ⅱの授業内で模擬保育を行った。また、それを通して学生の学びについて考察した。結果、学生がこの模擬保育を通して、学生は子どもの姿を理解するために必要なこと①子どもの興味・発達、②子どもの行動の裏にある思いに耳を傾けることの重要性を認識するきっかけとなった。

キーワード：子ども理解、模擬保育、保育者養成

1. はじめに

昨年度の論文¹⁾で、学生が行う指導案の立案に対する調査をした。そこでは学生が指導案の立案に苦勞をしている様子が改めて浮き彫りになった。その理由として、以前の研究²⁾でも言及したように学生は指導案の主活動の内容だけに目が向いてしまっていることがあった。

一方で、指導案の立案は保育所保育指針³⁾によると次のような流れになっている。

(2)指導計画の作成

ア保育所は、全体的な計画に基づき、具体的な保育が適切に展開されるよう、子どもの生活や発達を見通した長期的な指導計画と、それに関連しながら、より具体的な子どもの日々の生活に即した短期的な指導計画を作成しなければならない。イ指導計画の作成に当たっては、第2章及びその他の関連する章に示された事項のほか、子ども

一人一人の発達過程や状況を十分に踏まえるとともに、次の事項に留意しなければならない。

(中略)

ウ指導計画においては、保育所の生活における子どもの発達過程を見通し、生活の連続性、季節の変化などを考慮し、子どもの実態に即した具体的なねらい及び内容を設定すること。また、具体的なねらいが達成されるよう、子どもの生活する姿や発想を大切にして適切な環境を構成し、子どもが主体的に活動できるようにすること。

(下線部筆者)

この内容から、指導案（指導計画）の作成には次のような流れがあることが分かる。

第一に、一人一人の発達過程や状況（子どもの姿）を十分に踏まえること。

第二に、生活の連続性、季節の変化などを考慮すること（保育の流れと季節・及び時期）。

第三に、子どもの実態に即した具体的なねらい及び内容を設定すること。

第四に、適切な環境構成をすること。

第五に、子どもが主体的に活動出来るようにすること。

この様な流れは、保育実習指導Ⅰや他の授業でも教授している。しかし、学生は指導案の立案にあたって主活動の内容から考えているという現実がある。この様な方法で立案していると、保育における「ねらい」も「主活動の内容」も子どもの実際の姿とはかけ離れた的外れなものになってしまう可能性が出てくる。

このように、学生が「主活動の内容」から考えてしまう理由として、普段あまり子どもと関わっていない為に「子どもの姿」を想像できないことが考えられる。

だから、学生は主活動の内容を考える時に、取り敢えず授業などで取り組んだ内容の中から「自分が取り組めること」、「自分がやってみて楽しかったこと」など、自分を中心に保育の立案をしてしまう。このように立案するので、その指導案の内容はあまり「子どもの姿」や「子どもへの思い」というような「子どもを中心」としたものにはならない。

従って、部分実習などにおける反省も自分自身の指導にばかり目が向き、保育が自分の指導案通りにいったら「上手くいった」と考え、思い通りにいかなかったら「上手くいかなかった」と思う事が多くなるのではないだろうか。

一方で、この指導案の立案において学生が「子どもの姿」を想像したり、重要性に気付いたりすることは非常に難しい事柄であると推察される。なぜならば、学生が「子どもの姿を想像（予想）すること」は家に乳幼児がいたり定期的にアルバイトやボランティアで頻繁に子どもたちと関わっていたりしない限り、限りなく難しい事であるからである。しかし、今の学生の姿を見ていると授業時間も長く、ボランティアなどを通して日々子どもと関わる時間を保育現場などで持つことは難しい⁴⁾。

そこで、本学や多くの養成校では授業において子どもと関わる時間を少しでもとるために様々な取り組みをしている⁵⁾と思う。しかし、例えば見学実習などを通して保育現場に行ってみても普段の生活とあまりにも違う場所であるため一日の保育の流れを追うことに一杯で子どもの姿にまで目が向きにくいのではないかと思う。

ではどうすれば学生は「子どもの姿」や「子どもを主体」に立案することの重要性に気付くのだろうか。これに学生が少しでも気付き、目を向けるチャンスがないのだろうかと考え、日々の授業内で解消できないか考えた。

筆者はこの解決方法として、保育事例を読み子どもの気持ちを考えるケーススタディ、学生が保育者役などを演じる模擬保育などを考えた。しかし、今回この疑問を持った始まりが、指導案の立案であったことを思い出し、指導案を考えることが必要とされる模擬保育の中でこの問題に向き合ってみようと思った。

このような事から、筆者が担当教員である乳児保育Ⅱの授業内で模擬保育を行う事にした。そして、その中で、模擬保育の方法を筆者自身が試行錯誤する中で学生自らの「子どもの姿」の重要性や子どもを主体的に考え保育を考えることに対する気付きを支援しようと考えた。

2. 方 法

時期：2017年4月～8月

対象：乳児保育Ⅱ受講者⁶⁾

3. 乳児保育Ⅱの授業の流れ

乳児保育Ⅱは次の表のような流れで展開される。まず①・②回目で乳児保育Ⅰの振り返りと、子どもを主体的に考える保育の重要性について話をする。③・④回目では子どもの姿を捉えるときの一つの目安として乳児保育Ⅰで習った3歳未満児の発達とその配慮について再確認する。⑤～⑭回目が模擬保育についてで、⑮は①

～⑭の復習である。

Table1 乳児保育シラバスの概要

①保育現場における養護
②乳児保育における基本的視点
③乳児の発達と配慮（前半）
④乳児の発達と配慮（後半）
⑤乳児と絵本（講義）
⑥乳児と絵本（模擬保育に向けた指導案の作成）
⑦乳児と絵本（模擬保育と記録）
⑧乳児と遊び（講義）
⑨乳児と遊び（模擬保育に向けた指導案の作成と準備）
⑩乳児と遊び（模擬保育）
⑪乳児と遊び（記録）
⑫乳児と生活（講義）
⑬乳児と生活（模擬保育に向けた指導案の作成）
⑭乳児と生活（模擬保育と記録）
⑮まとめ

Table1 から分かるように実際に模擬保育を予定したのは⑦、⑩、⑭回目の3回である。この理由は、各模擬保育の反省を一人一人が生かして欲しいからである。また、今まで取り組んだことがあると思われる「絵本」を最初のテーマにした理由は、この授業における模擬保育の大まかな流れを学生自身が確認できるきっかけになると思ったからである。

そして学生が「絵本」の模擬保育を通して本時における模擬保育の流れやねらいを理解し、「遊び」や「生活」の模擬保育を行う事とした⁷⁾。このように3回の模擬保育を通して、学生が子どもの姿に気付いていけるように配慮した。

各模擬保育は「講義→指導案の作成→模擬保育→感想・反省⁸⁾」の順になっている。また、指導案の作成を前に講義でその活動の配慮事項などを再確認する時を授業内で持った。

4. 乳児保育Ⅱの日々の流れ

各回の乳児保育Ⅱは主に次のような流れで行っている。

- ① 出欠確認と授業シート⁹⁾ (table2)の返却
- ② 授業シートの質問¹⁰⁾
- ③ 本日のテーマ
- ④ わらべうた¹¹⁾ (①～⑩回のみ)
- ⑤ 授業シートの記載
- ⑥ 授業シートの回収

Table2 授業シートのフォーマット

乳児保育Ⅱ 授業シート					
		学生番号	名前		
回	日にち	配布資料	課題	今回の授業を通しての感想・学び・意見・疑問・質問など	担当講師印
第1回		有・無	有・無		
第2回		有・無	有・無		
第3回		有・無	有・無		
第4回		有・無	有・無		
第5回		有・無	有・無		
第6回		有・無	有・無		
第7回		有・無	有・無		
第8回		有・無	有・無		
第9回		有・無	有・無		
第10回		有・無	有・無		
第11回		有・無	有・無		
第12回		有・無	有・無		
第13回		有・無	有・無		
第14回		有・無	有・無		
第15回		有・無	有・無	まとめ	

5. 模擬保育に向けた指導案の作成と準備とは

今まで筆者が取り組んできた模擬保育の方法はだいたい次のようなものであった。

その1：学生が個人個人で指導案を書き、翌週以降に担当になった学生が他の学生の前でその案を基に模擬保育をする。

その2：グループで1枚の指導案を書き、翌週以降グループで保育者役と子ども役に分かれて模擬保育をする。

今回は、授業内で3回だけ模擬保育をするので¹²⁾、1人ずつ個人で指導案を書いては十分な模擬保育をする時間¹³⁾を確保することが難しいと考えた。そこで、その2の方法で取り組むことにした。しかし、その2の方法で模擬保育に取り組むとなるといくつかの問題点が予想された。

第一に、グループ内で余り話し合わず、保育者役の学生が一人で指導案を書くこと

第二に、「子どもの姿」などに注目せず内容から指導案を立案すること

この様な予想が模擬保育に取り組む前から筆者の中で出てきたので次のような流れで指導案の作成をするようにした。

- ①グループ分け
- ②指導案作成の前に
- ③役割決め（くじ引き）
- ④保育者役：指導案の作成
- ⑤子ども役：子どもの姿記載表の作成

①グループ分け

当初は、3回とも同じ学生でグループを組もうと考えていた。しかし、初回の「絵本」時にあるグループでは②の「指導案を作成する前に」のプリントをたった一人の学生が取り組んでいた事があったので、その学生の負担が続くと考え、毎回違うグループの編成にした¹⁴⁾。

②指導案作成の前に

いきなり指導案を配布すると、学生は今までと同じように「子どもの姿」をほとんど考えずに立案することが予想された。そこで、「指導案作成の前に（Table3）」というプリントを配布し指導案を書く前段階の活動を行うことにした。

「指導案作成の前に」のプリントに取り組む前に、クラス全体に注意事項として以下のことを伝えた。

- ・必ず上の欄から書いていくこと¹⁵⁾
- ・グループで相談し、全員で取り組むこと

この2点が学生達に出来ているか確認する為に筆者は各グループの近くに行き様子を見守ると共に、声掛けを行った。

に、声掛けを行った。

Table3 指導案作成の前に

乳児保育Ⅱ ○○模擬授業準備+A1J14					
作成日	月	日	曜日	時間	目
○○の指導案作成の前に					
クラス			グループ名		
メンバーの名前					
作成する子どもの年齢（乳児保育の指導案のため3歳未満児でお願いします）					
年齢					
普段の子どもの姿（好きな遊び、保育士や友達との関係などを月例も併せて表から考える）					
ねらい					
主な活動					
その活動をする時間帯（場面）					
その活動をしているときの子ども様子（予想）					
確認印					

③役割決め

当初、学生達が保育者役の負担が最も大きいと考えていたこと、先に役割を決めると保育者役の学生のみが「指導案作成の前に」のプリントに取り組むことになる考えたので「指導案作成の前に」のプリントができたグループから、役割（保育者役と子ども役）決定のくじ引きをするようにした¹⁶⁾。

④指導案の作成（保育者役）

「指導案を作成する前に」、のプリントを参考に保育者役は指導案の作成をするように伝えた。指導案の用紙は本学の実習で使用するTable4のタイプのものを使用した。

また、今回の模擬保育の目的は指導案の書き方ではなく、あくまでも「子どもの姿」や「子ども

19) $\odot$

案

日 案 観察実習・参加実習・責任実習(部分・半日・全日)						
年	月	日	曜日	天気()	学籍番号()	氏名()
担当クラス		組()	歳児	男児	名・女児	名・計
ねらい			内容			
時間	環境構成	(予想される)子どもの活動			保育者の援助・配慮	
反省・考察・質問					指導助言	

Table4に比べ小さくなっている。

⑤子どもの姿記載表（子ども役）

(Table5)」を作成するように伝えた²⁰⁾。

ことはなかった。

Table5 子どもの姿記載表

[illegible]

った。

6. 模擬保育當日

聞きやすく²²⁾する為に次のようにした。

Table6 模擬保育の環境構成（絵本・遊び）

		教卓		
机		ブルーシート6畳		おもちゃ
机				机
机				机
机				机
机				机
机		机		机

Table7 模擬保育の環境構成（生活）

		教卓			
				トイレ	
		ブルーシート①			
机		ブルーシート6畳	ブルーシート②	おもちゃ	
机				机	
机				机	
机				机	
机				机	
		机		机	

「おもちゃ²³⁾」は、「遊び」と「生活」の模擬保育時に用意した。全ての模擬保育は「子どもが主体的な保育」を学生に考えてほしい為、「子どもにさせたり、やってあげたり、してもらってはいけないこと」を設定条件としていた²⁴⁾。

この為、「遊び」においては、自由におもちゃなどで遊ぶ自由遊びの中から遊びを展開していく事が求められた。また、「生活」では①3歳未満児を含む4月の登園時、②1歳児10月の自由遊び片付けと朝の集い（排泄を含む）、③1歳児10月の給食、と3つの場面設定²⁵⁾をし、その中から学生はグループで1つ選びそれに沿った模擬保育に取り組んだ。このようなこともあって、「遊び」と「生活」の模擬保育時に「おもちゃ」は必要だった。

また、「生活」時のブルーシート①、②は、「遊び」の模擬保育をした時に「少し狭かった」という反省が出たので模擬保育の場を少しでも広くすること、生活で排泄場面を取り上げるグループもあったのでトイレの場所を確保することを目的として用意した。

7. 模擬保育の感想と反省

以下に、3回の模擬保育に対するその感想や反省のごく一部を紹介する。

①保育者役

保育者役をやって、絵本を読む前に手遊びを取り入れたらよかったと思った。いろんな子どもがいるので、一人ひとりに合わせた対応が出来るようになりたいと思いました。

この反省からは次の2つの事柄が分かる。第一に、絵本を読む前に手遊びに取り組んでいなかった為に、「絵本」の模擬保育が上手くいかなかったと学生が感じている事。第二に、自分が保育者役として「絵本」の読み聞かせをした時に、子ども役の姿を想像していなかった事。

このように保育者役の反省は、1回目の「絵本」の模擬保育時には、模擬保育に取り組んでみたが、自分が想像するように行かなかった為、実際の保育方法として次回の方策を考えるものと、子どもの姿に対する予想不足を考察するものが多かった。

「遊び」の時、保育者役をしたのですが、本当に難しかった。自分がその年齢にあった遊びを考えられなかったのが失敗の原因だったと思う。

ここでは、年齢に沿った遊びを考えることができなかったことが反省されている。これは、学生が今まで「遊び」の模擬保育や部分実習をする場合、幼児を対象としたものが多かったことが予想された。だから、学生は0～2歳児を対象とした模擬保育であっても3歳児以上を対象とした内容を行ってしまい、模擬保育が上手くいかなかったと感じたことが予想された。

自由遊びの時の先生役をしたけど子どもが興味を持てるように新聞紙を出してくるのが難しかったです。千切ったり、破いたり子どもたちにかけてなど、子どもたちが最初から新聞紙に触れるようにしたらもう少し興味を持ちやすかったかなと思いました。

「子どもが興味を持てるように新聞紙を出してくるのが難しかった」とあるように、子ども自ら「新聞紙」という遊びに関心を持つことが出来る

様な素材の出し方についてもここでは言及している。

「新聞紙」を使った「遊び」の模擬保育は各クラス多くあった。しかし、同じ「新聞紙」というテーマでも、時間が余ってしまうグループと時間が足りなくなってしまうグループがあった。理由として、この感想にも出ているように第一に子どもが興味を持てるような新聞紙の出し方をしているか、第二に新聞紙の様々な遊び方についても考えていたか、ということに対して各グループに違いがあったように思われた。

この様に、「遊び」以降になると、「子どもの姿に目を向けていなかったこと」、「子どもの興味に沿っていなかったこと」と言うように、子どもに目を向けた反省が出てきた。

一方、次のような感想もあった。

実習に行って、保育士の援助は見てきたけど、子どもがその行動しているその気持ちに対してどのように保育者が援助しているのかは全然分かっていなかったと気付きました。

ここから、保育者は同じように子どもに「話しかけている」が「子どもの行動や発言に対して保育者はなぜその言葉を選んでいるのか」、「行動の裏にある子どもの気持ちをいかに考察して子どもに対する援助を行っているのか」というように、実習で保育士が子どもに行っている具体的な「援助」は見ていたけど、その裏にある「配慮」については余り見ることができていなかったことを学生自ら気付いたことが伺えた。

このように保育者役を行う中、保育を展開していく上で重要な、「子どもの年齢・発達を意識すること」、「子どもが興味を持てるような導入とその展開」や「子どもの気持ちを考察した保育者の援助・配慮」について考えることができたのではないかと思われた。

②子ども役

子ども役は思っていたより難しく、子どものことをよく見ていないと出来ないなと思いました。

子どもの成長・発達にあった演技をすることがとても難しかったです。保育者役も経験したのですが、子ども役のほうが大変だったなと感じました。子どもの動きを書いていると、同じ1歳児でも、何ヶ月か違ってきたら違うことが出来たりするので、一人ひとりをきちんと理解することも大切だなと思いました。

保育者役をすることも大変だと思ったけど、子ども役を演じて一番感じたことは、子どもの月例や年齢にあった発達や様子を理解できていないと子どもがどのような行動をとるのか予想し、保育者として配慮することが出来ないということです。

どのテーマでも、実際の子どもの姿をきちんと見ていなかったり、発達を理解できていなかったりで、どのような遊びをしたら良くてどこまで言葉が話せて保育者と遊ぶことや甘えること、求めていることなどが分からなかったのも、難しかったけど、逆に自分自身が子どもの発達などをどれだけ理解しているのかが分かったきっかけとなり、何を学ばなければいけないのかを考えられる場であったので、模擬保育をして良かった。

模擬保育に向けた指導案の作成や準備を始めた当初、子ども役の学生は⑤子どもの姿記載表でも記したように自分が演じる子どもの名前をどうするのかということで悩む姿が多くあった。このことから学生は「保育者役は準備などが大変そうだけど、子ども役はその場で何とかできるだろう」と思っているように感じられた。

しかし模擬保育を行う中で、その時の子どもの姿をイメージしなければ子ども役として成り立たないことを学生自身痛感したことが伺えた。そして、学生はその子どもの姿をイメージすることができるよう、テキストや授業などにおいて子どもの成長・発達を学ぶ意味を知ったのではないかと考えられた。

子ども役をしたときは、子どもの気持ちになって保育者と関わった時、自分の名前が呼ばれた時の嬉しさや、先生と目が合わない悲しさなど色々な感情を覚えました。保育者は一人で沢山の子どもの見ないといけないので一对一の関わりは少ないのですが、子どもは自分一人に関わってもらったとこんなにも嬉しいと感じると知りました。数十人いる中の一人ではなく、一人一人大切に關わって生きたいと思いました。

保育所保育指針では保育所における養護の理念として保育士の「一人一人の子ども」に対する援助や関わりの必要性が述べられている²⁶⁾。

特に3歳未満児については指導計画の作成においても「一人一人の子どもの生育歴、心身の発達、活動の実態等に即して、個別的な計画を作成すること」²⁷⁾とあるように「数十人いる中の一人」ではなく「一人一人の子ども」に目を向けることが大切になってくる。

学生自身が子ども役として保育者役と関わる中で、保育の場における保育者の子どもに対する関わりが子どもの気持ちや思いに与える影響を感じることができたことが伺えた。

はじめは子ども役だから普通に子ども役をしていけばよいだろうと思っていました。しかし、実際にいざやってみると「子ども役ってこんな感じではよかったのかな？意外と難しい」と思いました。なぜ子どもはこんなことをするのだろう、とたまたに理解できない行動をします。それを考えるには、その子になりきり、なぜこんな行動をしたのか自分自身なりきらないと、その子の気持ちは分からないし、理解できないので、なりきらないといけないということが今回模擬保育をしてみて思いました。

子ども役をするときに、遊んでいる姿一つにしても、読み聞かせの時にしても、実際の子どものようになりきるのが難しかったです。その時、子

どもはどんなことを考えたのだろうと考えることが出来ました。自由遊びだからといって、ただそのままにしておくのではなく、何してるの？何したい？と声を掛けたり、子どもの興味をひきつけられるようなものを出したり考えたりすることも大切だと改めて感じました。

学生が子どもの行動だけではなくその根底にある思いや気持ちを保育者として理解していくことの必要性に気付いていったことが予想された。また、自由遊びの時においても、子どもが興味を持てるような「環境」や「関わり」を考え、行うことが求められることが大切であると学生が感じている様子が伺えた。

8. まとめと今後の展望

今回、学生「子どもの姿」に対する気付きを促そうと思い、模擬授業の方法を見直した。

結果、学生には次のような気付きがあった。

第一に、模擬保育をする中で保育者役に取り組むことで、保育の展開方法だけではなく、子どもの興味や子どもの発達を考えなくてはならないこと。

第二に、保育者の援助と言っても子どもの気持ちに対する配慮を考える必要があること。

第三に、学生自身が子どもを（発達や様子など）あまり分かっていなかったということ。

第四に、子どもの気持ちに思いを馳せることが必要であること。

第五に、子どもが興味を持てるような「環境」や「関わり」を考える必要があること。

このように、学生自身が「子どもの姿」の必要性や、「子どもの気持ちを考えること」の重要性を感じる様子もあった。

しかし、「絵本」の当初からこのような感想が出てきた訳ではなかった。

模擬保育を3回して、初めは大人が子どものフリをして何の意味があるのだろうと正直思っていました。だけど、思っていた以上に、みんな子どもになりきり、実習先で実際にあった出来事をリアルに表現していて、それに対する保育者の子どもへのかかわりなどをじっくり見る中で、「この時はこうすればいいのか!」、と自分自身の参考になったり、「自分だったら違う言葉がけをするなあ」と感じたりする中で、模擬保育の大切さや模擬保育をする意味を理解することが出来ました。また、子どもの立場となり子どもの気持ちになることで子どもの気持ちを理解できる良い機会にもなりました。

この感想にもあるように、「絵本」の模擬保育時には、準備日も当日もあまり今回の模擬保育のねらいが分かっている様子が学生の姿から伺えた。そこで、この模擬保育を少しでも充実させるために子ども役に戸惑うグループには担当教員が飛び入りで子ども役として参加し、実際の保育で関わった子どもたちの様子を演じた。

担当教員が子ども役を始めた当初は学生達も驚く姿があった。だから1回目「絵本」の振り返り時、2回目の「遊び」及び3回目の「生活」の模擬保育準備日に、今回の模擬保育のねらい²⁸⁾と、子ども役が子どもを演じなければ今回の模擬保育のねらいが達成されないことを繰り返し伝えた。

また、「絵本」や「遊び」の模擬保育時には子ども役なのに大人と同じように全て言葉で説明しようとする学生も見られたので、クラス全体に対し演じている子どもの年齢をもっと意識して演じるように言葉掛けをした。そして、併せてその年齢の子どもたちの子どもは実習などでどのような様子であったかについて考える時をクラスで持った。

そういったことから、この感想にあるように少しずつ、学生の意識が変わりだし「子どもの姿記載表」の子ども名前や愛称で悩む姿はなくなった。そして年齢・月齢を意識し授業テキストや配布した補足プリントの発達表で調べたり、実習時の子どもの姿を話し合うグループが増えだした。

また、模擬保育の前に子ども役で作戦タイム（だれがどのように演じるかの相談）を持つグループも出始めた。

このように学生が「子どもの姿」や「子どもが主体」ということを意識するというねらいは少し達成されたかもしれない。

一方で保育所保育指針には「子どもの発達について理解し、一人一人の発達過程に応じて保育すること。その際、子どもの個人差に十分配慮すること。²⁹⁾」とある。このことから、テキストなどに載っている子どもの発達の様子を知りつつも、目の前にいる子ども一人一人の姿を見て関わっていく事が保育者に求められることが分かる。今回の模擬保育においても、学生が「一人一人の子どもの姿」を見る重要性に気付く様子も見られた。そこで、今後の授業の中でも「発達過程を知りつつ子ども一人一人の個人差についても考えること」の重要性を学生が学んでいけるようにしていきたい。

次の展開として、「今回は子ども役しかできなかった」という学生もいたので、次年度は模擬保育の回数についても検討し、内容の充実を図りたい。

1) 林富公子 2016 実習の実態と立案指導 夙川学院教育実践研究紀要 第9号 p33-39

2) 林富公子 堀井二実 2011 立案指導についての一考察 2-保育所実習に取り組んだ学生の立案に対する実態調査- 園田学園女子大学論文集 第45号 p243-257

3) 厚生労働省告示百十七号 2017 保育所保育指針 p9,10
<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf> (2017/08/21 アクセス)

4) 本学にはこの問題などを解決するために3年制があり、3年制の学生は午後3時10分に授業が終了するため比較的、保育所などにおけるアルバイトやボランティアに参加しやすい状況にある。しかし、本学の2年制の学生は午後6時半まで授業があるため日々保育現場などに行くことは難しい

と思われる。

⁵⁾ 本学では保育実習指導ⅠAの「赤ちゃん先生」や同じく1年次にある付属幼稚園への「見学実習の取り組み」などがあげられる。

尚、「赤ちゃん先生」とは、NPO法人ママの働き方応援隊が取り組んでいる活動の一つで、赤ちゃん和妈妈が教育機関や高齢者施設、企業、団体に訪問し、学び・癒し・感動を共有し、人として一番大切なことを感じてもらう人間教育プログラムである。

<https://www.mamahata.net/company/project/akachansensei> (2017/08/21 アクセス)

また、付属幼稚園の見学実習については「付属幼稚園見学実習について」(林富公子 田中麻紀子 2017 夙川学院短期大学教育実践紀要第10号 p63-69)に詳細に記している。

http://www.shukugawa-c.ac.jp/wp-content/kiyou/educationpractice_no10_8.pdf (2017/08/21 アクセス)

⁶⁾ 乳児保育Ⅱの受講者は保育士資格取得を目指す学生であり、ほとんどの学生が保育実習指導Ⅰと保育実習Ⅰを習得している。つまり、一度は実習に参加した者たちである。

⁷⁾ 実際、この3つの模擬保育に取り組むことを学生に伝えたところ、「絵本は実習などで取り組んだことがあるし、遊びも分かる。でも、生活って何をするの?」と言う声も上がった。このことから、「絵本」や「遊び」は実習などで学生が注目してみている事柄であると思われる。一方、「生活」は学生からすると、予想することが難しい事柄であると思われる。

ところで、保育所保育指針では、(2)保育の目標(オ)で「生活の中で、言葉への興味や関心を育て、話したり、聞いたり、相手の話を理解しようとするなど、言葉の豊かさを養うこと」とあり、保育所では、日々の保育所における生活の中で保育を行っていく事が大切であることが伺える。これらのことから、今回の模擬保育では「生活」を取り入れることとした。

厚生労働省 2017 保育所保育指針 p3

<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf> (2017/08/29 アクセス)

⁸⁾ 当初は、シラバスにもあるように模擬保育後には記録を書く予定にしていた。しかし、学生と授

業をしていく中で、個人個人で記録を書くよりも今回は模擬保育の感想や反省をすることで、学生達が「子どもの姿から保育を考えること」に繋がるのではないかと思った。そこで、模擬保育終了後に学生の手承を得て記録ではなく感想と反省の時を持った。

⁹⁾ 授業シートとは、「①学生自身が自分で出欠確認をするもの、②授業時間内などに言えなかった感想や質問を学生が記載し教員と学生を繋ぐもの、③一切評価には影響を与えないもの」である。これを毎時間ごと回収し担当者は確認欄に確認印を押し、翌週各クラスから出た全質問をパワーポイントで発表し考える時をもった。尚、個別性が高い感想については個別に話をするように心がけた。

¹⁰⁾ 授業シートの質問は大きく3つに分けることができた。即ち、①前回の授業の内容に関するもの、②保育実習などにおける質問、③その他である。これらの事柄について授業開始時に答えたり、学生と考えたりする時間を持った。

尚、この時間を持つことで学生の授業の理解度について教員も把握することができた。

¹¹⁾ 「わらべうた」(①～⑩回のみ)とは、①～⑩回の授業の中で毎回2個ずつ「わらべうた」に取り組むことである。学生は毎回授業で取り組んだわらべうたに対し、感想や対象年齢などを考えて「わらべうたカード」に記入し、友だち同士で練習することになっている。そして、⑪～⑭回目の間に担当教員に「わらべうたカード」を提出し、「わらべうた」のテストに合格することが推奨されている。

尚、「わらべうたカード」には3歳未満児保育で利用できるであろう「わらべうた」20曲記載されており、学生は対象年齢、取り組んでみた感想などを考えることになっている。

¹²⁾ 模擬保育の回数を今回3回にしたのは、3歳未満児の発達の様子、子どもの姿に注目することの必要性等の授業内容に模擬保育前に取り組んだことと、各回の準備や反省を授業内で行いたいと考えた結果、3回と言う回数が妥当であると思われるからである。

¹³⁾ 各模擬保育における時間は「絵本」15分、「遊び」25分、「生活」25分であった。「遊び」、「生活」はその活動の内容から、「絵本」と比べ時間を長く設定した。

14) グループ編成を行う時は、保育者役の学生が被らないように留意した。尚、3回目の「生活」の時のみ学生達も模擬保育の方法に慣れてきた様子が伺えたので、学生達でグループを決めるように伝えた。

15) 子どもの年齢・姿などを学生が意識できるように、「指導案作成の前に」のプリントは上の欄から記入するように伝えた。

16) ここで、役割決めをくじ引きで行った理由は、事前に役割を決めておいたり学生同士で相談をする中で役割を決めたりすると、「指導案作成の前に」のプリントを保育者役の学生だけが考えることになる予想されたからである。

17) 「今回の模擬保育の目的は指導案の書き方ではなく、あくまでも「子どもの姿」や「子どもが主体とした保育」を考えるためのものであった」とは言え、「環境構成」における図の作成時には定規を使用することを伝えた。

18) 学生自身の日々の生活の忙しさや、他の授業との兼ね合いも考え、出来る限り指導案の作成も含めて時間内に終わらせるように伝えていた。

19) 授業内で出来なかったものに関しては翌週の発表までに仕上げてくることとしていた。

20) この「子どもの姿記載表」の作成にあたって学生から当初頻繁に年齢と月齢の書き方についての質問が出た。それは、例えば「1歳児クラスの模擬保育だから、子どもの年齢は1歳〇〇か月で書いたら良いのか」と言うものであった。

しかし、1歳児クラスは、4月1日現在に子どもの年齢が1歳である子どもが在籍するクラスの事を意味する。従って、4月2日になれば1歳0か月の子どもと2歳0ヶ月の子どもが同じ1歳児クラスのメンバーとして過ごすことになる。

つまり、学生がよく考えた模擬保育は6月や10月が多かったのも、学生は1歳〇〇か月の子どもと2歳〇〇か月の子どもについて年齢と月齢を記載し、それを基に子どもの発達などを考える必要が出てくる。

この事から学生にとって〇歳児ということの意味があまり分かっていないことが予想されたので、全てのクラスにおいて〇歳児の意味の説明をした。

21) 学生が子ども役を演じるときは自分が関わってきた子どもをイメージすることがあると考えたので、よりイメージしやすいように、子どもの名前や愛称は自分たちで考えることが出来るようにしていた。

22) 「保育者及び子どもの声を聞きやすく」というのは次のような事である。0～2歳児クラスの実際の保育においては、保育者は子どもに優しい口調で語りかけることがあったり、子どもは大きな声で自分の意思を伝えるだけではなくつぶやくこともあったりする。

従って模擬保育においても0～2歳児の保育現場の様子を出来る限り再現しようとする、保育者役・子ども役はいつも大きな声を出している場面ばかりでないことが分かる。だから、模擬保育実施場所から離れて座っていると動きしかその様子が見えないので、模擬保育を行うときの環境構成はTable6及び7にあるようにした。

23) おもちゃの内容は、担当教員が持っている、木のままごとセット、お医者さんごっこセット、布絵本、ガラガラ、木の車や電車、型詰め、2～4ピースのパズルなどである。

24) 保育所保育指針(1)保育所の役割(イ)に「イ保育所は、その目的を達成するために、保育に関する専門性を有する職員が、家庭との緊密な連携の下に、子どもの状況や発達過程を踏まえ、保育所における環境を通して、養護及び教育を一体的に行うことを特性としている」、(3)保育方法でも「イ子どもの生活のリズムを大切に、健康、安全で情緒の安定した生活ができる環境や、自己を十分に発揮できる環境を整えること。ウ子どもの発達について理解し、一人一人の発達過程に応じて保育すること。その際、子どもの個人差に十分配慮すること。」とあることから、保育所における保育の基本は環境を通して、個人個人の発達過程に応じて保育をすることであると分かる。

従って、基本的には保育者が子どもの気持ちや興味・関心、発達過程を無視して「子どもたちにやらせたり、させたり」することがない為、このような条件を設けた。

厚生労働省告示百十七号 2017 保育所保育指針 p2,4 (2017/08/29 アクセス)

25) 学生達が「生活場面」で指導案をいきなり書くことは学生の様子から少し難しいのではないかと思われた。そこで講義時に学生がイメージしやす

そうだったこの3つの活動から選択できるようにした。

26) 生労働省告示百十七号 2017 保育所保育指針 p6-8
<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf> (2017/11/11 アクセス)

27) 厚生労働省告示百十七号 2017 保育所保育指針 p10
<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf> (2017/11/11 アクセス)

28) この3回の模擬保育を通したねらいとは、指導案の立案や保育における「子どもの姿」の重要性に気付くことと、「子どもが主体の保育」を考えることである。

29) 厚生労働省告示百十七号 2017 保育所保育指針 p4
<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf> (2017/11/11 アクセス)

ピアスーパーバイザーからのコメント

本稿は、本学の「乳児保育Ⅱ」の授業において行われた模擬保育の内容に関しての実践報告である。指導案を立案する際に子どもの姿が重要であるということを認識するために稿者は模擬保育を実践され、模擬保育の意義や展開方法、学生たちの様子や事後の学生の感想などを詳細に記している。模擬保育の内容等は同じ分野の教員に共有すべき知見であり、また学生たちの取り組みの様子は分野を超えて授業を展開していく中で参考になるものである。

(担当：井本 英子)

<執筆者一覧>

非常勤講師	白坂 文	(児童教育学科/ファッション造形)
講師	田中 麻紀子	(児童教育学科/幼児教育)
准教授	井本 英子	(児童教育学科/音楽・音楽教育)
	平田 庸子	(神戸女子大学非常勤講師 生活科学／食生活学)
講師	園田 雪恵	(児童教育学科/幼児教育学)
講師	林 富公子	(児童教育学科/幼児教育)

<ピアスーパーバイザー一覧>

講師	高田 佳孝	(児童教育学科/体育科教育学)
教授	小林 伸雄	(児童教育学科/造形・造形教育)
講師	園田 雪恵	(児童教育学科/幼児教育学)
教授	三木 麻子	(児童教育学科/日本文学)
准教授	井本 英子	(児童教育学科/音楽・音楽教育)

夙川学院短期大学「教育実践研究紀要」

第 11 号 (2017)

2018 年 1 月 20 日発行

編集発行：夙川学院短期大学

ファカルティ・ディベロップメント委員会

〒650-0045 兵庫県神戸市中央区港島 1 丁目 3-11

TEL:078-940-1154 (代表)

印刷所 水山産業株式会社

〒653-0012

神戸市長田区二番町 3 丁目 4 - 1

Tel. (078) 577-3757

Shukugawa Gakuin College

Bulletin of College Educational Research

No. 11 [2017]

Articles (Applied Field Research)

<Category- 3 >

- The suggestion for the basics of sawing at an elementary school's home economy
• • • SIRASAKA Aya
- Words and relationship between children and preschool teachers drawing the expression of children
• • • TANAKA Makiko

<Category- 4 >

- One example How to use "The Camptown Races" as a music teaching material ~Consideration to development of music expressive power and improvement in music skills ~
• • • IMOTO Hideko

<Category- 5 >

- Class report on food and nutrition education activities on the theme of chewing —A study on how to help children at meal scene—
• • • HIRATA Yoko SONODA Yukie

<Category- 6 >

- Understanding appearance of children
—Through the outline of simulated nursing in infant childcare II—
• • • HAYASHI Fukuko