

教育実践研究紀要

第1号 [2019年度]

教育実践研究論文

<第3類>

- ・保育分野における ICT を活用した音楽活動 (井本 英子・李家 和馬)
- ・「保育・教職実践演習」において
保育学生が主体的・対話的に保育観を省察する授業デザイン (藤本 明美)
- ・絵本活用を目指す絵本研究のために
——学生と学ぶ「グリム童話」—— (三木 麻子)
- ・保育内容・健康における教育内容の検討 (1)
事例研究：健康問題に関する学生の意識について (山本 章雄)

<第6類>

- ・「保育内容・言葉Ⅱ」におけるストーリーテリングの実践 (田中 麻紀子)

神戸教育短期大学

教育実践研究紀要

第1号【2019】

[教育実践研究論文]

<第3類>

- ・保育分野における ICT を活用した音楽活動 井本 英子・李家和馬・・・ 5
- ・「保育・教職実践演習」において
保育学生が主体的・対話的に保育観を省察する授業デザイン 藤本 明美・・・ 19
- ・絵本活用を目指す絵本研究のために
——学生と学ぶ「グリム童話」—— 三木 麻子・・・ 30
- ・保育内容・健康における教育内容の検討（1）
事例研究：健康問題に関する学生の意識について 山本 章雄・・・ 44

<第6類>

- ・「保育内容・言葉Ⅱ」におけるストーリーテリングの実践 田中 麻紀子・・・ 55

神戸教育短期大学「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。

保育分野における ICT を活用した音楽活動

井本英子・李家和馬

IMOTO Hideko / RINOIE Kazuma

保育現場では厚生労働省により保育士の書類業務の負担軽減から ICT 活用を推進されている。また教育現場では文部科学省が 2020 年代に向けた全国の教育における ICT (情報通信技術) の活用の推進を掲げ、2020 年度より小学校でのプログラミング教育の導入を開始する。小学生から一人一台のタブレット端末を操作して履修する事が求められる教育時代を迎えている。そこで保育分野において音楽活動の中でタブレット端末を利用して保育指導を構想する方法を「保育内容・音楽表現 I」の授業で実施した。教材となり得るアプリケーションソフトを利用した実践と、ミュージックベル演奏の合奏指導法における ICT の活用方法の実践から、保育の音楽活動における情報機器活用の可能性とその有効な方法を考察する。

キーワード：ICT 教育、タブレット端末、保育音楽、音楽表現、ミュージックベル

1. はじめに

厚生労働省では、保育現場における最優先課題である待機児童問題の解消に向けての政策の中で「保育人材の確保・保育サービスの質の確保」という課題解決の中で「ICT 化の推進による保育士の保育業務への専念化」を掲げている[1]。本学でも保育者の業務効率と保育の中での ICT 活用が実践できる保育者を育成するために 2019 年度より「ICT 保育 I」の授業が開講され、2020 年度は更に「ICT 保育 II」も開講される。また一方、文部科学省では、「教職課程の質保証や教員の資質能力向上」[2]のために教員を養成する大学にその活用を求めている教職課程コアカリキュラムの「領域に関する専門的事項」のモデルカリキュラムの中で ICT 活用が掲げられている[3]。本稿の実践授業「保育内容・音楽表現 I」の関連項目としては、「(5) 幼児と表現」の部分で、その全体目標は「領域「表現」の指導に関する、幼児の表現の姿やその発達及びそれを促す要因、幼児の感性や創造性を豊かにする様々な表現遊びや環境の構成などの専門的事項についての知識・技能、表現力を身に付ける。」となっている。その中の「幼児の感性と表現」の一般目標は「幼児の表現の姿や、その

発達を理解する。」であり、「様々な表現における基礎的な内容」の一般目標は「身体・造形・音楽表現などの様々な表現の基礎的な知識・技能を学ぶことを通し、幼児の表現を支えるための感性を豊かにする。」となっている。そして、この項目の留意事項として、「1) ICT を活用して表現方法や表現活動の具体例を示したり、学生自身が体験したりできる機会を設ける。」と記されている。そこで、今年度の保育内容・音楽表現 I では、授業内容「音楽表現活動を取り入れた保育構想」の中で「ポートフォリオや ICT 等の活用、タブレット等のアプリケーション (以降アプリと称する) を用いた事例」を取り扱った。本稿ではその際の授業展開方法と学生の取り組みを詳述し教材性について考察していくものである。

2. 「保育内容・音楽表現 I」の授業内容

本授業のテーマは、『「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」ことを目指す保育内容・表現の主旨に基づき、とくに音楽表現におけるねらいや内容、指導法、計画について学んでいくこと』である。また到達目標は以下の通りである。

①幼稚園教育要領に示された幼稚園教育の基本に基づき、領域「表現」のねらい及び内容を理解し、さらに音楽活動と関連させて説明することができる。

②幼児の発達や学びの過程を踏まえて、具体的な指導場面を想定して音楽活動を取り入れた保育を構想する方法（情報機器及び教材の活用を含む。）を修得し、保育を構想することができるようになる。

授業概要は、『幼稚園教育要領における幼稚園教育の基本、領域「表現」のねらい及び内容並びに全体構造を理解する。それを踏まえて、グループワークや模擬保育とその振り返りを通して、幼児が経験し身に付けていく音楽活動の内容を具体的な幼児の姿と関連づけながら実践できるように必要な音楽表現の技能を身に付ける。またタブレット等のアプリを活用した指導法についても学ぶ。』としている。

各回の授業テーマは以下の通りである。本稿では特にICT活用に着目するため第12回と第14回*の授業に焦点を当てる。

回	授業内容
1	幼稚園教育の基本と領域「表現」のねらい及び内容
2	幼児の発達と音楽的発達
3	幼児の発達と表現
4	音楽・造形・身体表現
5	歌う表現活動
6	あそび歌 -さまざまな情報機器を活用した歌の背景（季節や行事や分野など）の習得と実演-
7	音を豊かに捉える感性の育成 -環境構成や言葉がけ、援助の方法など-
8	楽器を使った表現活動とその援助の手法
9	幼児の表現活動を育む手法 -楽器アンサンブルを学ぶ-
10	音楽と身体表現活動 -幼児の表現をより豊かなものに導く一助としての音楽の役割-

*…シラバスの14回目の授業内容を13回目を実施した。

11	音楽表現活動を取り入れた保育構想① -指導案の作成、模擬保育と振り返り-
12	音楽表現活動を取り入れた保育構想② -ポートフォリオやICT等の活用、模擬保育と振り返り-
13	音楽表現活動を取り入れた保育構想③ -小学校の音楽科とのつながり、模擬保育と振り返り-
14	音楽表現活動を取り入れた保育構想④ -タブレット等のアプリを用いた事例などユニークな表現活動事例の検証、模擬保育と振り返り-
15	まとめ -試験・発表と振り返り-

3. 方法

実施日：2019年7月5日(第12回目 45分/90分)、7月12日(第13回目 45分/90分)、

実施授業：保育内容・音楽表現 I

実施対象：保育職志望の短期大学2回生

受講者：第12回目 53名出席、第13回目 46名出席

使用機器：Apple iPad 第6世代

下記準備したタブレット端末を一人一台使用

・使用する2種類のアプリのインストール

・ベル演奏用楽譜をファイルに添付

・メールアプリにレポート返信先を送信

iPadの画面を大きく投影するためにプロジェクターを使用

4. 第12回目授業展開

第12回目授業「アプリ教材を使用しての実践」

4-1 タブレット使用の方法

① iPadの使用についての諸注意

② 操作手順の説明

4-2 『おうちでリトミック』[4]実践

4-2-1 実践方法

① おうちでリトミックのステップ1を使ってゲームの進め方の模範演習をして見せる。学生はプロジェクターで大きく投影されたiPadの画面を見る。

② 各自、自分のタブレットでゲームを進める(図1)。



(図1)

4-2-2 教材内容

おうちでリトミックとはリトミックの即時反応を取り入れた教材で、音程を瞬時に聞き覚えて音の高さを当てるゲーム。聴き覚えた音程と同じになるように上下に表示されている《おにぎり》等のキャラクターをリズムよくタップして操作する。ゲームのステップは下記のとおり全部で6種類ありクリアできたら次のステップに進むことができる。

- ステップ1「おにぎりトントン」
- ステップ2「みかんトントン」
- ステップ3「3つトントン」
- ステップ4「じゅんばんあてっこ」
- ステップ5「でたすれくん」
- ステップ6「ならべてみよう」

トップ画面(図2)は、“おにぎり”と“みかん”と“顔(ピンク色、黄色、緑色)”のキャラクターが現れる。スタートボタンを押すとレッスン内容(レベル別のゲーム)が選択出来る。

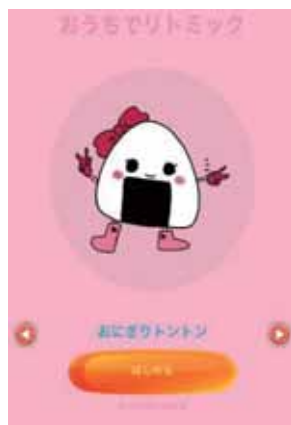
ステップ1「おにぎりトントン」(図3)

《レッスン1》

レッスンスタート画面には、“おにぎり”のキャラクターが上下に一つずつ配置されている(図4)。



(図2)



(図3)



(図4)



(図5)

これは音の高低をイメージさせている。音が高く聞こえたら、上の“おにぎり”を、音が低く聞こえたら、下の“おにぎり”をそれぞれタップするように指示がある。「おにぎり」という言葉に合わせて模範音が4つ鳴るので(譜例1)、その後について音高に合わせて上下の“おにぎり”をタップして解答する。



(譜例1)

《レッスン2》

音素材はレッスン1と同様であるが、バックグラウンドでCのコードが鳴り、メトロノーム音が拍を刻んでいる。

《レッスン3》《レッスン4》

レッスン2と同様であるが、レッスン3、4とテンポが速くなる。解答時間は限られている為、模範と同様にメトロノーム音に合わせてタイミング良く解答する事が求められる。レッスン4まで全問正解してクリアすると、「よくできました!」と表示され、その後、次のステップに進むことが出来る。全問正解ではない場合は同じレッスンを繰り返す。

4-2-3 教材性の考察

このステップ1では4拍子の流れを感じ取りながら音の高低を聞き分けるというねらいがある。“おにぎ

り”という4文字の言葉を使って、“1、2、3、4、”というように4拍子の拍の流れを感じ取るという言葉によるリズム変換が出来る。ステップ2「みかんトントン」(図5)では“みかん”という3文字の言葉を使って、“1、2、3、”という3拍子のリズム変換を行う。ステップ3からは3音の聞き分けとなる。ゲームとしてはクリアして進むことも楽しいと思われるが、拍の流れと音高の差異だけではなく、記憶したり画像を早く見つけたりという複合的な要素が加わり難易度は増す。「こどもが音の高さの違いを、拍の流れにのって、興味を持って聴き分ける」というねらいで用いるので、保育構想を立てる上では、ステップ2までの内容が有効である。

4-3 『おやこでリズムえほんDX』 [5]

4-3-1 実践方法

- ① おやこでリズムえほんDXの1曲を使ってゲームの進め方の模範演習をして見せる。学生はプロジェクターで大きく投影されたiPadの画面を見る(図6)。
- ② 学生2人で1グループにする。
- ③ 楽曲を選択する。
- ④ 各グループで楽器の担当を決めてゲームをスタートする。二人で協力してミスを少なくするように楽器をタップする(図7)。
- ⑤ 続いて3人で1グループにして楽器の担当を決めてゲームをスタートする。
- ⑥ レベル1からレベル3まで進み、クリアしたグループは違う曲でも実践する。



(図6)



(図7)

4-3-2 教材内容

5つの楽器音を使って、流れてくる音楽に合わせて画面をタップすることでリズム感を養うゲーム。画面上の2つのラインに流れてくる楽器をタイミングよくタップすることで最高100点までの得点を得られる。レベルが上がると曲の速度が上がり、流れてくる楽器の数も増える。トップ画面に“チャギントン”のキャラクターたちが現れる(図8)。数種類の曲が選択出来る。課金をすればNHK「みんなのうた」、童謡、子ども向けの流行歌から現在の流行歌など選択できる曲が増える。



(図8)

選択した曲に乗って画面中央部分にカスタネット、太鼓、シンバル、タンバリン、鈴それぞれのアイコンが流れてくる。画面中央左側に“カエル”と“クジラ”が口を開けて待っているため、アイコンがそれぞれの口に到達した時に、タイミング良くその楽器をタップしていく(図9)。



(図9)

タップすると各楽器の音が鳴り、タイミングが合ったときには画面上に成功したことがわかる画像がその都度現れる。選択した曲の中で、下記4通りの内容がある。

音をまなぶ「がっきあそび」
レベル1 「リズムあそび」
レベル2 「リズムあそび」
レベル3 「リズムあそび」

音をまなぶ「がっきあそび」ではタブレットをタップする操作や楽器の音を知る事が出来る。

「リズムあそび」はレベルが上がると求められるリズムが細くなり複雑さが増す。

4-3-3 教材性の考察

5種類の楽器があるので2人～5人のグループに分かれて活動することも出来る教材。タブレット端末の大きさ、重さ、可動性という利便性から複数人で1台を取り囲んで実施することができる。協働学習を効果的に実践できる。

子どもは生活や自然の中の様々な音に興味を持ち、その多種多様な響きや美しさなどを感じることで感性が磨かれていく。また、子どもが音楽への理解を深めて豊かな感性を養うためにもメロディーと調和の取れた美しい響きを体感することが有効である。しかし今回使うアプリでは、自然音や楽音ではなく、電子音での学習となる。音質としては自然の無限の音色や響きを美しく調整された楽器とは比べられない。しかし身近な打楽器であっても子どもが実際に奏するとなると楽器を扱う技術が必要になる。タブレット上ではタップするだけで何種類もの音を鳴らすことができ、また指先だけの操作で演奏が可能であるので、より細やかな表現が可能になる。複雑なリズムを曲に合わせて鳴らすことができると気持ちも高揚して、まさにゲーム感覚で苦も無く繰り返し試行することができる。他声部を聴きながら音楽の流れにのって演奏する体験を積み重ねることが容易になる。打音の喜びとしては実際に楽器を鳴らす充実感とは程遠いがタップした時の画面の映像から視覚的にも楽しむことができる。「音楽の流れにのる」という中でもこの様なアプリは、とりわけ「拍の流れを感じ取る」ということに特化している。この種のアプリを使うと子どもは流れ出る様々な曲と楽しい画面で、等速の中で拍を打つ練習を積み重ねることになり、拍を感じ取る感覚を育てることになる。子どもは「拍の流れにのる」ことができると、リズムに対する感覚も育ち、拍子感を養うことにも繋がる。正確に等間隔の速度での拍の流れを再現するのはデジタルが得意とする分野である。したがってこれらのことから教材として非常に有効に活用できると考える。

5. 第13回目授業展開

第13回目授業「ミュージックベルの演奏実践方法」

5-1 授業概要

ミュージックベル(図10)の合奏指導にICTを活用する方法を実践する。ミュージックベル(以降ベルと記す)の色に合わせて色音符(譜例2)にした楽譜データを使う。以降「楽譜」はすべてPC或いはタブレット上のデータファイルを指す。楽譜では音楽のリズムどおりにカーソルが動いていく。投影された楽譜を見ながら自分の音(色)が指し示されたタイミングでベルを鳴らす。

本授業では、『たなばたさま(下総皖一作曲)』『うみ(井上武士作曲)』『Over The Rainbow[虹の彼方に](Harold Arlen作曲)』の3曲を実施した。



(図10)



(譜例2)

5-2 実践方法

5-2-(1) 『たなばたさま』

使用音6音：ド レ ファ ソ ラ ド(高い)

- ① 当該教科と「音楽Ⅱ」で既に履修している楽曲であるため、歌詞唱および音名唱で楽曲を確認する。
- ② 色音符の楽譜と照合する。
- ③ タブレットのコピーしたPDF楽譜(譜例3)を開いて色音符の楽譜を確認する。
- ④ ベルの担当音を決める。
- ⑤ 担当音を楽譜上の色音符で確認する。
- ⑥ タブレットの楽譜を見ながら担当音を演奏する(図11)。

- ⑦ プロジェクターで投影された楽譜を見ながら演奏する。
- ⑧ 音楽の流れに沿ってプロジェクター上の楽譜の音符を指し示す。各音担当者が演奏できる速さをキープして円滑な演奏になるように留意する。
- ⑨ 次に PC の楽譜のカーソルがリズムどおり動いて譜面上の音符を指し示すようにセットして、カーソルに合わせて決まったテンポで演奏する。
- ⑩ テンポに合ったリズムや音価（音符の長さ）に気を付けて演奏を完成させる。

子どもとの取り組みの場合は①歌詞唱がしっかりと定着したら、音名唱にはこだわらず、③ベルの担当音を決めて歌いながらメロディー奏をする。ベルによるメロディー奏が完成した段階で②色音符の楽譜と音の流れを照合する。



(図 11)

(譜例 3)

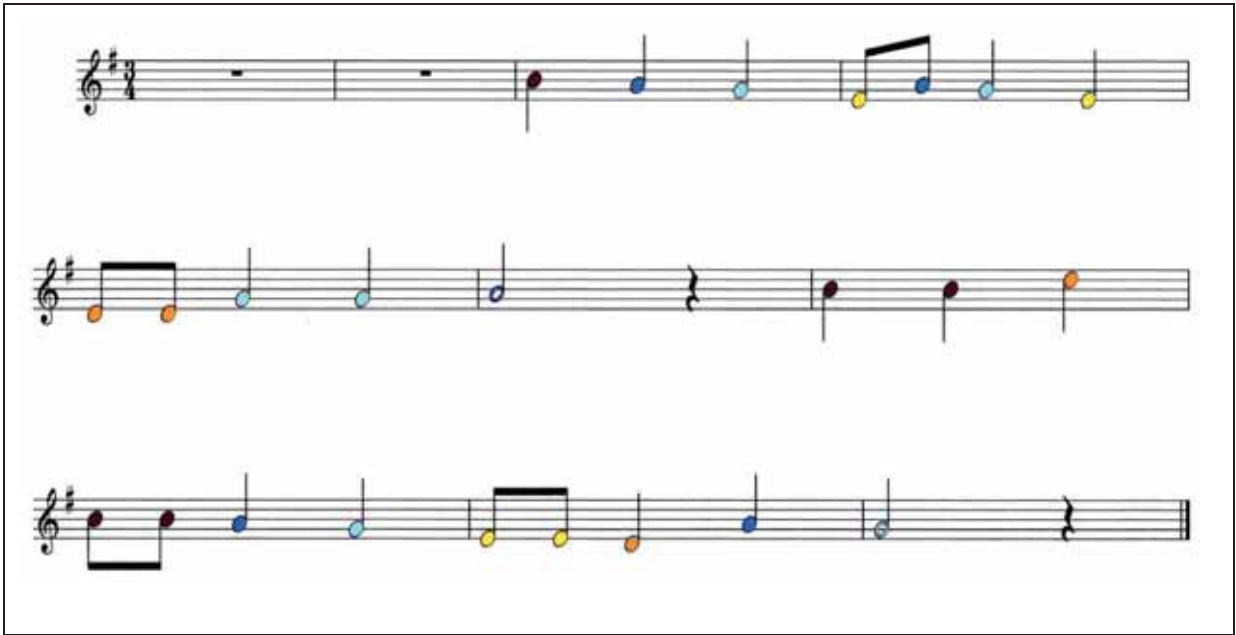
5-2-(2) 『うみ』

使用音 6 音：レ ミ ソ ラ シ レ(高い)

うみ② 使用音 9 音：シ(低い) ド レ ミ ファ#
ソ ラ シ レ(高い)

- ① (1) 『たなばたさま』①～⑨と同様の手順を進めてメロディー奏を完成させる (譜例 4)。
- ② 対旋律の入った楽譜 (『うみ②』 譜例 5) を開く

- ③ 担当音を楽譜上の色音符で確認する。
- ④ タブレットの楽譜を見ながら担当音を演奏する。この後(1) 『たなばたさま』と同様に⑤～⑧の手順を進める。対旋律の音をよく聴き合いながら演奏を完成させる。
- ⑤ 音の響きが豊かになった自分たちの演奏の美しさや音が響きあうことの楽しさを実感する。



(譜例4)



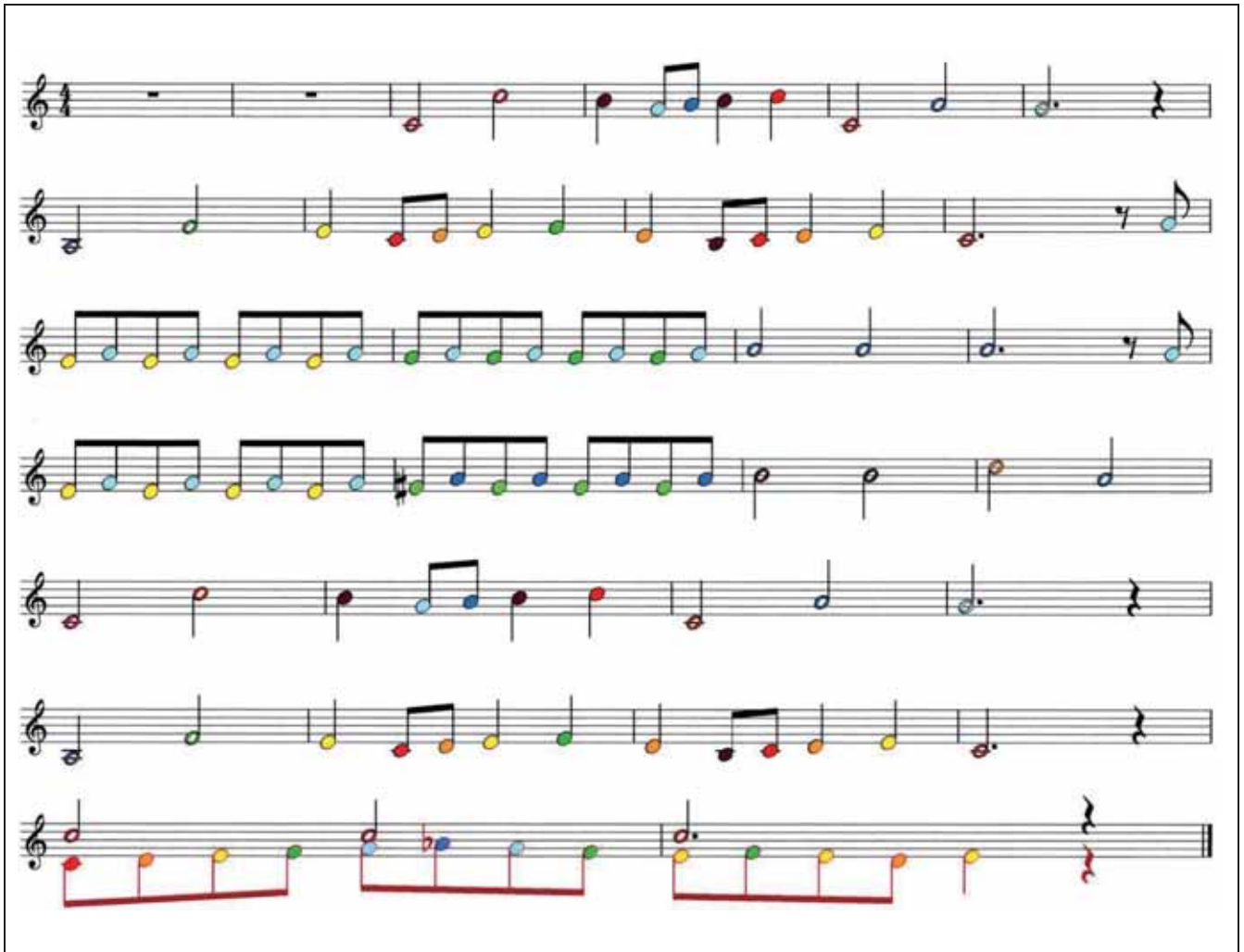
(譜例5)

5-2-(3) 『Over The Rainbow(虹の彼方に)』

使用音13音:ラ シ ド レ ミ ファ ファ# ソ
ラb ラ シ ド(高い) レ(高い)

- ① 馴染みのある楽曲ではあるが既習曲ではないのでピアノによる範奏を聴く。演奏から全体の楽曲のイメージを共感する。
- ② 担当音を楽譜上の色音符で確認する(譜例6)。

- ③ タブレットの楽譜を見ながら担当音を演奏する。この後(1)『たなばたさま』⑤~⑧と同様の手順で進める(図12)。
- ④ 対旋律の音をよく聴き合いながら演奏を完成させる。



(譜例6)



(図12)

本日の課題1曲目『たなばたさま』、2曲目『うみ』と進み、ベル演奏にも慣れて演奏の楽しさが増してきたところで難易度の高い楽曲に取り組む。楽曲に出てくる音の種類は、『たなばたさま』は6音、『うみ』の

メロディー奏は6音、『うみ②(対旋律が入ったもの)』が9音であったが、『Over The Rainbow』は13音で後半にハーモニーが入っている。この曲を練習する中で学生たちは技術の高いものを完成させる達成感を実感する。

5-3 教材性の考察

楽器を使った音楽表現活動の中でもメロディーを自ら楽器で奏するのは難しい。その中でベル演奏は楽器によるメロディー演奏をこどもたちも容易に体験することができる機会となる。ベル演奏はメロディーの中から単音を切り取るかたちで奏するが、全体を把握した上での演奏が可能になる。また自分が鳴らした音が他の人が鳴らした音と繋がることではじめてメロディーラインが実音となって奏でられる。奏者たちは全員

一つの音楽を頭の中で演奏しながら自分の担当音のタイミングで打音するので極めて共感度の高い活動となる。音楽の流れを捉えた上で自分の担当音を抽出してタイミングを合わせて鳴らすという責任が大きい役割であるが故に、協働作業の中でのその達成感は非常に大きい。例えば今回の課題曲『たなばたさま』の場合、担当音「ド」を一つのパートとして楽譜にすると譜例 7 のようになる。「ドドと 2 回鳴らして 24 拍休んでドと鳴らす」ということである。



(譜例 7)

しかしベルの演奏においてはメロディーの流れの中で打音するので、まずこの曲を頭の中で演奏する。その上で担当音を打音するという手順となる。楽譜上の解説のため音符「ド」を用いたが、歌詞でもスキヤットでもよい。歌をおぼえて全体像を把握し、『さきはさらさら のきばにゆれる おほしさま きらきら きんぎん すなご』と想像しながら打音することになる。こどもたちにとっては互いに音を聴きあつてのメロディー演奏は充実した音楽活動になる。そこにハーモニーが付くことで、こどもたちのベル演奏はより豊かな音楽となっていく。そのためにピアノで伴奏することによってハーモニー感を補うことができるが、ベルの場合は調律が楽音と合致していないので本来の響きが損なわれるばかりでなく不協和になってしまう。有益な方法としては、ベルでの多声の響きが望まれる。しかしその展開方法は難しい。なぜならば主旋律以外の音を奏するとなると展開するには担当音ごとに覚えさせるか読譜させるかという進め方になってしまう。前述のように曲の流れの中の一音を切り取っているので、パートとして独立して記憶するのは困難である。そもそも保育の中で、まず譜読みを教えて演奏するようなことは無いが、学生たちにとっても、譜面を見ながら演奏するという方法は有効ではない。なぜなら譜読みの得意でない学生にとっては、音と譜面の一致が難儀であり、音楽の流れに沿って譜面を追うことが難しい。そのため楽譜上のどの部分を演奏しているのか忽ち見失ってしまうからである。また指揮をとる者が、

全体の演奏を進めながら各音を指示していくことは極めて難しい。ベル演奏の場合は、担当音を請け負う責任が大きい分、練習過程においても音を鳴らすタイミングがずれるとたちまち音楽が止まってしまう。すると演奏者は、間違い、或いは失敗という意識を大きく感じてしまう。安心してタイミングよくベルを鳴らすことができる環境を整えることで演奏の楽しさを味わうことができる。今回のように PC とタブレットとプロジェクターを使用することにより、メロディー演奏(モノフォニック)からハーモニーの響きを感じられる(ポリフォニック)ベル演奏への取り組みも効率よく実施することができた。情報機器の使用によりスムーズな手法でベル合奏が体験できれば子どもの音楽活動の幅が広がり、より豊かな表現活動になるための大きな助けとなる。

6. 保育現場での ICT 活用の考察

学生に対して各回の授業の振り返りのレポートとアンケート調査を行い、それを用いて考察を述べる。それぞれ提出は、メールアプリを使用して予め受信ボックスに送信しておいたメールに返信するという形で行った。

6-1 アンケート調査

第 12 回目授業後に、タブレット端末使用経験の有無、タブレット端末の操作、アプリ教材への取り組み、保育現場における活用の可能性についてアンケート調査を行った。回答は「はい」「いいえ」「どちらでもない」の 3 通りの回答選択とした。

質問内容

- ① タブレット端末を使用したことがありますか。
- ② iPad は正しく操作できましたか。
- ③ アプリ教材は楽しく使用できましたか。
- ④ 保育教材として使用できそうですか。

アンケート結果(表 1)では、タブレット端末を初めて使用した学生でも iPad 操作に関しては全員が問題なく使用することができ、全員が楽しくアプリ教材へ取り組むことができたと回答した。一方、保育現場での活用の可能性については、72%は肯定的であるが、否定的にとらえている学生が 16%、判断をしかねている学生が 12%であった。この④の問いについて第 12 回授業内容は音楽ゲームとしての取り組みのみに終始

したので第13回授業の演奏指導実践後の回答を調べたから数値に変化があったのではないかと予想される。

質問内容	はい	いいえ	どちらでもない	合計
①タブレット端末を使用したことがありますか	36	4	0	40*
②ipadは正しく操作できましたか	53	0	0	53
③アプリ教材は楽しく使用できましたか	53	0	0	53
④保育教材として使用できそうですか	40	7	6	53
※53名中13名は未回答				

(表1)

6-2 振り返りレポート

実践した授業について学生が実感したことを自由に書いたレポートをもとに考察する。なおレポートの回答は全て別添に記述。

6-2-1 第12回授業振り返りレポートの考察

「楽しい」「またやりたい」「とりいれたい」「保育、子どもにも使いたい」「子どもも楽しめそう」「現代的」「新しい」など82%（複数回答）は保育の音楽活動にICTを活用することに肯定的な意見であった。一方、「保育（で使う）には想像できない」「家でするにはよい」「目が悪くなりそう」「もっと学んでから使わなくてはいけない」「壊さないか心配」など18%の学生はデメリットの方をより感じていた。

6-2-2 第13回授業振り返りレポートの考察

36%の学生が「難しい」という意味の言葉を記している。しかしながら「難しいのでしたくない」などの否定的な意見は皆無であった。「楽しい」「新しい」「またやりたい」の他に「音がきれいだった」「色音符がわかりやすい」等の意見も複数あった。「団結」、「みんなで作ってきた」等、協働学習の達成感について記している意見も複数みられた。

6-3 アンケートと振り返りレポートからわかる考察

学生にとって情報機器操作への抵抗がないことは、保育内容としての音楽活動の中で情報機器を有効活用するための素地として大きな強みである。本学学生のみならず一般的に日本人のスマートフォン個人保有率は年々上昇しており、年代別に見て20代においては94.2%[6]としており、ほぼ一人一台がスマートフォン

を持っているという現代社会に生きる学生たちではあるが広く活用するためには正しい操作能力を習得する研修プログラムが必要である。この点に関して今年度の学生はタブレット端末を使用する授業としては、この授業が初めてであったため、第12回授業でiPad使用についての諸注意や操作手順の説明の時間を使った。また、それぞれの場面で文字入力切り替え、音量調節、画面固定方法などで一部操作の戸惑いもあった。しかし、次年度学生は本授業までに必修科目として「ICT保育I」を履修しているため操作に関しては速やかになると予測される。しかし日進月歩での情報機器の進化と新しいアプリやツールの出現が予想され保育活動に取り入れるためには常に情報収集に尽力しなければならない。またICTを活用するにあたって保育現場の環境整備の確立も必要である。

7. まとめ

本稿では保育音楽分野においてICTを活用した音楽活動を実践し考察した。使用教材のうちでリズムック、おやこでリズムDXは、それぞれ教材としてのねらいを果たすことができた。何より学生が積極的に楽しく取り組むことができたことは大きな成果である。またベルの合奏指導においては情報機器の使用によりスムーズな手法でより音楽的なベル合奏が体験できることがわかった。保育者の負担となる楽譜作成や音源作成や煩雑な指導の負担軽減が期待できるため指導手法をしっかりと身に付けることができれば実際の運用の汎用性も大きい。有効に活用することで子どもの音楽活動の幅が広がり、より豊かな表現活動になるための大きな助けとなる。今回は2回の授業でICTを活用した音楽活動を学生自身が体験する有効な機会になった。この体験を活かした保育構想を各自が立案して実践できるようにすることまでを今後の本授業の課題としていく。

8. 引用文献・参考文献

- [1] 「切れ目のない保育のための対策」待機児童解消に向けた現状と取り組み
厚生労働省資料（2017年4月）
<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-1190100-0-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/0000162354.pdf#search=%27%E5%8E%9A%E7%94%9F>

%E5%8A%B4%E5%83%8D%E7%9C%81+%E5%BE%85%E6%A9%9F%E5%85%90%E7%AB%A5%E5%95%8F%E9%A1%8C%E8%A7%A3%E6%B6%88%27

[2] 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会, 「教職課程コアカリキュラム」, 2017年11月
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm

[3] 幼稚園教諭の養成の在り方に関する調査研究: 文部科学省 幼稚園教諭の養成の在り方に関する調査研究
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1385790.htm

[4] おうちでリトミック (2018) Haruhiko Kishi, TapTapMusic Tokyo
<http://taptapmusic.tokyo/blog/>
AppStore : <https://itunes.apple.com/jp/app/ouchideritomikku-le-punoshikumiwo/id1076496309?mt=8>

[5] おやこでリズム DX (2016) 株式会社スマートエデュケーション

[6] 総務省 通信利用動向調査、平成29年度版 情報通信白書 第1部

第12回(7月5日) 振り返りレポート

順不同 原文のまま記載

タブレット端末でリズムゲームをしたことがなかったので楽しめました。小さい子供でも簡単にできそうで良いと思います。
自分が小さい頃には無かったものが取り入れていてすごいなと思いました。楽しい授業でした。
楽しかったです。時代が進んですごいと思いました。
とても有益な授業であったと思います。これからもっと沢山の種類のアプリが出ると思うので、もしそう言った機会があればぜひ取り入れたいと思います。
iPadを使って授業はすごく最新だと思いました。リズムがに(文章中断)
子どもでも使いやすそうで良いと思います。
今時だなんて思った
新しい授業で楽しかったです。
現在の時代に合っていると思いました。
子供が楽しそうに出来そうなアプリだけど、目が悪くなりそうなので機械系の遊びはあまり良くないと思った。
ICT授業は今までになかったので新しくできて楽しかったです。もっと取り入れた授業をしたいです。
時代が進んでいると感じた。
楽しく出来て子どもも使えそう。
とても楽しかったです。
現代の授業内容だと思った。
子どもからでもできるのでよかった。
楽しかったです。近未来でした。
今時だなんて思いました。楽しかったです。
楽しかったのでまたしたいです。子どもも楽しめるなと思いました。
楽しく出来ました。保育で使えると思います。
時代が違うなと思いました。
今までICT授業について聞いたことなどはあったがした事はなかったので、はじめて出来て良かったです。保育指導として使うにはもう少しさまざまなことを学んでいかなければならないと思う。
すごく楽しかったです。4~5歳くらいならできるとおもいました。私が子供の時も欲しかったです。
一回生の時にゼミでICT保育について勉強しました。ICTはとても便利でメリットも多いですがその反面、使い方を間違えると保育にも影響してくると思うのでデメリットもあると思います。
楽しかったけど子どもが使うには少し難しいのかなと感じました。でもこれからの時代だとタブレットなどの扱いは子どもの方が上手なのかなと思うと、楽しく遊べるものと思いました！
もっと子ども用の専用タブレットがあれば簡単に割れることも心配しないでできると思いました。家で家族とする分にはとてもいいと思います。
とても楽しかったです。またしたいです！
もっとICT教育を取り入れたらいいなと思いました。
とても楽しかったです！時代進化してた。
またやりたいです。
普段iPadを使って授業をしないので新鮮でした。
まあまあ
保育でiPadを使用するのは全然想像できないと感じました。
楽しかったです。子どもがはまりそうだなと思いました。
楽しかったです。子どもたちも楽しめると思った！
集中して楽しくできたし音がゆっくり聞こえて楽しかったです！
楽しく授業ができた。
楽しかったです(絵文字)
たのしかった～！時間過ぎるのが早かった！
アイパッド導入も面白くていいなと思った。
初めて使ったアプリだったけど楽しかったです。ipadは大きいから改めて使いやすいなと思いました。
便利だから良いと思った！いっぱい使いたい！
園でやってほしい。子どもたちがする事を考えるとなかなか難しいと思った！
園でやってほしい。子どもに教えるのは難しいと思うけれど今の時代はタブレットの時代なので子どもには簡単になるのかなと思った。
楽しかったです(絵文字)
楽しかったのでまたやりたいです。
壊さないか心配でした！
楽しかったです。また、やりたいです！
たのしかった
タブレットを使って保育するっていうことに抵抗あったけど、今日して学ぶことができるということを知りました。
初めて授業で使ったけど、面白いと思いました。

第13回(7月12日) 振り返りレポート
順不同 原文のまま記載
音程を色で分けてあるからわかりやすかったです。ハンドベルはゼミ以来で楽しかったです。
ベルを触るのは久しぶりで楽しかったです。皆で合わせるの難しかったけど合うのは楽しかったです。
小学校ぶりにベルをしたので楽しかったです。
少し難しそうではありましたが、団結力が問われるものではあるのかも思いました。
皆で合わせるときれかった。少し難しかった。
色つけされているので、iPadを見ながらするのはわかりやすくよかったです。ハンドベルたのしかったです！
久しぶりにベルを鳴らして楽しかったです。iPadを使って授業ができることは本当に最新だなと感じました。また、やりたいです。
少し難しかったけど楽しかった
みんなで演奏するが楽しかった。難しかったけど、揃った時は嬉しかったです。またやりたいです。
みんなで一緒に奏でることができて綺麗でした。またベルを使って授業したいです。
ベルがハマって綺麗でした！iPadで見やすかったです！！保育でも使えると思いました。
ミュージックベルとハンドベルの違いであるのか気になりました。ベルの響きがとても綺麗で気持ちよく演奏出来ました。
ミュージックベルの演奏は初めてでしたが、すごく難しかったです。自分の担当する音を間違えないようにする責任感は大変でした。
2音担当して少し難しかったけれど合奏してみると楽しかったです。
色々な音が聞けて楽しかった。子どもでも遊べるミュージックベルいいなとおもいました。
初めてミュージックベルで演奏してみても楽しかった。リズムが複雑なところがあってそこは難しかった。
とても楽しかったです。またしたいです。難しかったけど、面白かったです。
久しぶりにミュージックベルをしてとても楽しかったです。また機会があればクリスマスの時などにしてみたいと思いました。
プロジェクターの方はスピードとかみんなで合わせるの難しそうだなと思ったけど楽しかったです。
ほぼ初めてベルを触ったが鳴らし方によって音が変わったり、繊細な音を感じて良い経験になりました。みんなで一致団結して一つの曲を完成させることが楽しく出来ました。
初めてベルをしました。すぐたのしかったし、みんなでした時の音がとても綺麗でした。
ベルは小学生の時にしてから触ったことがなかったけど、音が綺麗で楽しかったです。1人がするところが少ないのでピアノより簡単だし、音も楽しめて子どもでもできそうだととても良かったです。
とても楽しくてみんなの団結力がすごくてとても楽しかったです！
ハンドベル、ゼミでやって、久々にやって楽しかったです。子どもにこういうのやってみたいと思いました。
幼稚園の時に保護者の方が演奏してくださったのを思い出しました。とても楽しかったです。
普段iPadを使って授業をしないので新鮮でした。
iPadを使って楽譜を見れるのは荷物も少なくて済むのでいいと思う！！
ハンドベルの演奏たのしかったです！綺麗な音だなって思いました！
ハンドベル難しかったけど、楽しかった
久しぶりにベルを鳴らして楽しかった。最後の曲があんがい難しくてびっくりしました。
画面を見ながら出来るので子どもたちも見やすくスムーズに出来ると思いました。
ゼミ以来のミュージックベルで上手にできなかったのが残念でした
いい経験ができました。
ベルを使って演奏するのは楽しかったです。
ミュージックベルを使って遊んだけど、難しかった。でも保育の現場でも使えるなどと思いました。楽しかったです。
ベルの音が綺麗で楽しかったです。
久しぶりに演奏して楽しかったです。難しかったけどみんなで演奏して楽しかったです！
大勢の人数で楽器を演奏する際はプロジェクターで映し出すのが便利だと学ぶことができました。ベル自体を久々に扱ったので懐かしい気持ちになりました。
久しぶりにして楽しかったです。
たのしかったです！！！！！！
今日の授業はみんなが団結して楽しかった！
ベルは中々難しく、楽譜についていくのが難しかったです。
ベルを触ったのは高校以来だったけど、久しぶりにしたらすごく楽しかったです。
ハンドベルは自分の番になると緊張したけど、皆の音が合わさるととても綺麗な音だったのでとても楽しかったです。
幼稚園ぶりにハンドベルをしましたがとても楽しかったです。音が綺麗でした。
自分の役割をしっかりとこなすことで歌が成り立っていてみんながそれぞれの役割でする事で音楽になっていくのがすごく綺麗でベルの音がすごく心に響きました。ベルまたしたいし、子供たちとするといい経験になると思いました。

ピアスーパーバイザーからのコメント

ICTを活用できる保育者を養成するための非常に価値のある授業実践である。保育実践の場では、保育内容におけるICTの活用が不十分である。「保育内容・音楽表現 I」の授業の中で幼児向けアプリの活用を行っている。学生が保育者となり、音楽あそびを保育で展開する際に、保育の幅を広げることにつながる。今後の課題であげておられるように、各学生が、ICTを活用した保育構想を立案して、実践することができるようになる授業実践を展開していくことを期待したい。

(担当：林 幹士)

第5類

「保育・教職実践演習」において保育学生が 主体的・対話的に保育観を省察する授業デザイン

藤本明美

FUJIMOTO Akemi

保育学生の「学びの軌跡の集大成」として位置づけられる「保育・教職実践演習」にアクティブ・ラーニングを取り入れるため、グループ・ディスカッションで学生が主体的、対話的に保育観を省察するようデザインした。本研究はこうした授業デザインについての実践研究である。本稿では保育士教育にアクティブ・ラーニングを導入するニーズとモデルを説明したのち、授業設計、授業開発として行ったグループ・ディスカッションのための教材選び、授業実施状況、デザインの内容、学生の振り返りと参加意識アンケートを手がかりにした授業評価について述べた。討議では、学生がこの授業でよい保育士となるために大切な気づきと学びを得ているか、授業をより効果的にするにはどうすればよいかについて論じた。

キーワード：アクティブ・ラーニング、グループ・ディスカッション、保育・教職実践演習、授業デザイン

1. はじめに

近年の加速度的な社会変化に対応するため中央教育審議会は答申（2012）でアクティブ・ラーニング活用の必要性を説いている。「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材」を育成するために、一方的に教え込むような、学生が受動的な授業をやめ、発見学習やグループ・ディスカッションやディベート、グループワークなどを取り入れ、学生が主体的に学ぶ授業をする必要がある。

また、平成29年告示幼稚園教育要領には、幼児教育において育みたい資質・能力が三つの柱として整理され、「主体的・対話的で深い学び」といったアクティブ・ラーニングの視点が加えられている。

教職課程・保育士養成課程のなかに位置付けられている「保育・教職実践演習」においても、従来型の講義形式を極力避け、ロールプレイングやグループ討論、事例研究、現職教員との意見交換、フィールドワーク、

模擬授業などを取り入れることが適当であると指摘されている。

筆者は、保育・教職実践演習（全15コマ）の1コマである「保育・教育の指導方法」と題する授業にアクティブ・ラーニングを効果的に取り入れようと考え、グループ・ディスカッションにより、保育学生が、大学での講義や保育所・幼稚園における実習での学びの集大成として、自らの保育観を省察し、これからの保育に活かすことができるように授業デザインを試み、それを評価してみた。本稿はこうした授業デザインについてのひとつの実践研究である。まず、授業設計にあたっての方針を述べる。次に、授業開発として行なったグループ・ディスカッションのための教材選びを説明し、授業実施状況を述べる。そして、学生のコメントと参加意識アンケート調査を手がかりに授業評価を試みる。最後に、それらを基にその授業の学習成果、及び問題点と改善方法について論じる。

2. 「保育・教職実践演習」の授業デザイン

2-1 授業設計

授業は、学生が主体的に参加できるように、学生同士で互いの指導方法を話し合うグループディスカッション形式とし、話し合いが活発に進むために身近で興味深い事例を教材として選ぶことにした。また、授業評価として、学生が身につけた資質・能力を自覚したり、課題に気づき、自己のキャリア形成の方向性と関連付けたりしながら「主体的な学び」が実現できる工夫ができているかを確認できるようにアンケート調査を行った。また、教材として使用している杉村・桐山（1991）の調査結果を手がかりに、指導方法や子ども観について、自己の考えを多面的に広げ深める「対話的な学び」ができているのかなどを検討するために、授業における学生のコメント、参加意識アンケート調査を実施した。

2-2 授業実施状況

実施期間：2019年10月9日～11月20日

受講者：保育職志望の短期大学2・3回生計110名

の2・3・4・5・7・8回目のいずれか1コマを担当して授業を行う。受講者110名が6クラスに分かれ、1クラス17～19名のクラス編成で同時開講して進めている。筆者は、「④保育・教育の指導方法について」を担当した。

表1 「保育・教職実践演習」シラバス

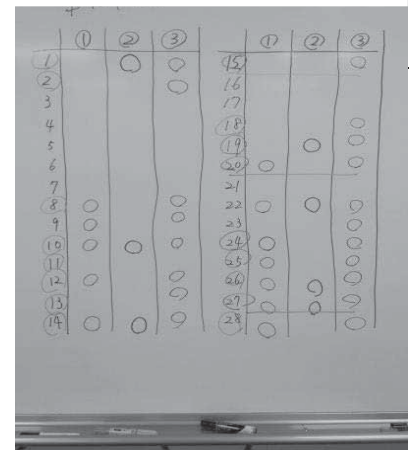
回	授業計画・内容
1	イントロダクション ーこれまでの「学び」を振り返ってー
2	①教員・保育士の使命や子どもへの責任の理解について
3	②社会人としての基本
5	③子どもの発達や心身の状況について
6	④保育・教育の指導方法について
7	⑤保育・教育の専門知識
8	⑥保育・教育現場の課題
4	指導案作成について
9～14	模擬保育
15	試験およびまとめ

2-3 授業「保育・教育の指導方法について」の構成

表2 授業の内容

時間	学生の活動	ねらい	教員の指導と配慮
8分	①・出席確認を受ける ・本日の授業の流れと目的を理解する	・授業の流れと目的を確認することで動機付けを行う。	【授業の流れと目的】を伝える ・配布プリントの事例（表3）の子どもに対する指導方法（表4）について、自分の知識や経験を生かして考え判断する。 ・グループ・ディスカッションで他者の意見を聞いたり自分の意見を伝えたり、他での調査結果と比較するなどの相互作業の中で、自分の考えをさらに深める。 ・事例ごとの自分の指導方法を振り返り、これからの保育に生かしていく。
2分	②15～16名が5～6人の3グループに分かれる	・座る場所を指定することで所属感と安心感をもたせる。	【グループの分け方】を伝える 席に座っている順番に1～3の数字を学生が言い、その番号ごとに集まる。グループで話し合いができるように2列でまとまって座る。
5分	③役割の内容を理解し、グループ内で担当を決め、ワークシートに名前を書き込む	・全員が必ず役割を担うことで、主体的に授業に参加できる仕組みを作る。	【役割】を伝える 全員が担当できるように役割の人数を調整する。 a. 進行（1～2名） 事例1項目ずつについて、メンバー全員が評定数値を発言できるようにする。1をつけた学生や4をつけた学生など、指導方法が大きく異なる項目については、なぜそのような方法を選んだのか、今までの学びや実習での体験など全員で意見交換できるように話し合いを促進する役割。 b. 評定管理（1～2名） 各項目でグループメンバーの出した評定数値が平均3.5以上のものをピックアップし、皆が良く用いる方法として注目する役割。

			<p>c. タイムキーパー (1名) 制限時間の中で、何にどれくらい話し合う時間をとったら全体の中で満足いくような進行になるのかを調整する役割。</p> <p>d. 発表 (1名) 話し合いの中で一番みんなの関心が高まり意見交換が活発だった内容をメンバーと決め、発表する役割。</p> <p>e. 意見を言う (全員) 一番重要な役割であることを共有する。</p>
10分	④全員が共通課題を個人で取り組む (資料: 表 3・4)	<ul style="list-style-type: none"> 自分の思考を明確にし、方向付けをする。 保育現場では瞬時に判断する必要があることを意識する。 	<p>【各自で1~4の評定を記入】 するよう伝える。</p> <ul style="list-style-type: none"> グループ・ディスカッションで、自分が選んだ各評定の理由を話し合うことを伝える。 1問あたり7秒位のペースで判断しながら進めるように促す。
40分	⑤・ルールを開く ・グループ・ディスカッションを進める	<ul style="list-style-type: none"> 発言が苦手な学生や、集中力のない学生も、自分の書いた評定を発表するという単純な行動を繰り返すことによって参加度を高める。 指導方法の違いについて多角的な意見交換を通して対話を深める。 	<p>【ルール】 を伝える</p> <ul style="list-style-type: none"> 異なる意見を否定せず、理解しようとする。しかし、同意しなくて良い。 自分の考えが人と違っても、考えた根拠を体験などを通して述べる。 <p>【グループ・ディスカッション】 が円滑に回っているか確認する。</p> <ul style="list-style-type: none"> 平均値のみにこだわらず、違いに着眼するように促す。 3.5以上になる数字の組み合わせを伝えておくことで、無駄な時間を抑える。 <p style="text-align: right;">図1 事例3のグループ ディスカッション報告例</p>
15分 (5分 ×3)	⑥全体発表をする	<ul style="list-style-type: none"> グループによって異なる結果、意見を聴いて内化する。 	<p>【意見交換】</p> <ul style="list-style-type: none"> ホワイトボードに書かれている番号に、よく使う指導方法 (グループ平均3.5以上) に印をつける。(図1) 話し合いの中で意見交換が活発で面白かったことを2~3事例発表する。 時間によって事例数は調整。 教員のコメントを入れる。
10分	⑦杉村・桐山 (1991) の調査における、保育者が選んだ指導方法を聞く	<ul style="list-style-type: none"> 新たな情報と知識を入れることで、さらに思考を深める。 	<p>【新たな情報】 を伝える</p> <ul style="list-style-type: none"> 保育経験年数が5年未満とそれ以上の保育者が選ぶ指導方法の傾向は異なる。 保育経験年数に関わらず、全ての事例で用いる (評定平均3.5以上) 指導方法は「母親との連絡を密にし協力してもらおう」「話に耳を傾けよく聞いてやる」「ほめたりして、その子の良い所、得意な所を認める」があげられている。 事例ごとに用いる (評定平均3.5以上) 指導方法を伝える。 指導方法の項目に含まれていた、受容的な方法と意図的な方法の分類を伝える。



事後学習課題	⑧自分の保育指導を振り返り1週間以内に提出する。	・一連のプロセスを振り返り、自分の指導方法を省察する。	省察を促すために振り返りシート(2-6)を配布し、期限を守って提出することを伝える。
--------	--------------------------	-----------------------------	--

2-4 個人ワークで使った教材の根拠

大学での講義や保育・幼稚園実習での学びを通して身に着けてきた保育指導や保育観を省察するために、「子どもの特性に応じた保育指導—Personal ATI Theoryの実証的研究—」(杉村・桐山 1991)の論文で使用された質問紙調査を表2-④個人ワークで用いた。この論文の概要を引用しながら説明する。

「教師、保育者は、指導という経験を通して、各個人が指導に対する信念、つまりパーソナルセオリー(Personal Teaching Theory:略称をPTT)を形成すると考える。」そして、「PTTの一部には、子どもの適正に応じた指導の仕方に関するパーソナルなセオリー(Personal ATI Theory)もあると考える。」「本研究の第1の目的は、これまで述べてきたPersonal ATI Theoryという考えも基づき、具体的な事例に保育者はどう対応するのかを明らかにすることである。」としている。

事例については「吉田他(1987)で用いられた5つの事例の中から臨床的な治療の対象となる程ではなく、どこの園でもみられるような事例を3つ選んで用いた。その際、子どもの特徴を130字程度で記述し、さらに各事例のイメージを明確にするために各事例の特徴を描いたイラストを添えた。」各事例の記述は(表3)に挙げている。

質問項目については「吉田他(1987)で得られた子どもの事例に対する自由記述を、具体的な指導であるという視点から整理し直すことにより37項目作成した。被調査者は各事例に対する37項目の質問項目それぞれについて4点尺度(する・たぶんする・たぶんしない・しない)で評定するように求められた。そして、全ての評定に対して、4点(する)から1点(しない)が与えられた。」としている。

2-5 個人ワークで使った質問紙の項目の内容

本授業では、上記3つの事例を文章のみそのまま提示した。また、1コマ90分の制約があるために、37の質問項目は対応が不可能と判断断した。

杉村・桐山が示していた調査結果の評定平均値が3.0以下が多い回答や、質問内容が同じような傾向があると判断した9項目を省いた、28項目について生徒たちに回答させた。(表4)

表3 授業で使った事例

【事例1】4歳の女児です。登園したときも母親からなかなか離れられません。先生に対しても依存的で、身体をいつもベタッとくっつけてきます。離そうとするとメソメソして泣きはじめることもあります。先生を独り占めにしたいようで、友だちにはあまり関心がありません。

【事例2】4歳の男児です。活発で友だちとよくあそびますが、強引に自分の思うようにします。体が大きいので腕力にうったえて友達を負かせ、泣かせることがしばしばあります。先生のいっつけが聞けないことも多く、乱暴な行動に出ることがよくあります。

【事例3】4歳の女児です。先生や友だちにたいしてほとんど話しかけません。非常に内気な感じの子供です。いつも仲間から孤立して遊びの中にはいっていきることがありません。先生に甘えてくるというのでもありません。一緒に他の子どもと遊ばせようとするのですが、すぐ一人になってしまいます。

2-6 振り返りシート

表2-⑧で用いた振り返りシートの様式は、3クラスは「本日の振り返り(よくできたこと・学んだこと・これからこうしようなど気づいたこと)を記入して下さい」としてA5サイズのコピー用紙を配布した。他の3クラスは、4段階評定で回答する授業の参加意識アンケートを加えてA4サイズで配布した。参加意識調査は以下の5項目とした。

<p>授業の参加意識アンケート</p> <p>4段階で回答してください: 4(とてもそう思う) 3(そう思う) 2(あまり思わない) 1(思わない)</p> <p>①<u>個々の子どもの特性や状況に応じた対応の方法を学ぶことができましたか。</u>...</p> <p>②<u>他者の意見に耳を傾け、理解や協力を得て課題に取り組むことができましたか。</u>...</p> <p>③<u>他者と共同して授業を展開することができましたか。</u>.....</p> <p>④<u>自己の課題を意識し、その解決に向けて学び続ける姿勢をもつことができましたか。</u>...</p> <p>⑤<u>楽しく学ぶことができましたか。</u>.....</p>
--

表 4 授業で使用した質問項目

<p>表 3 の【事例 1～3】に対して、あなたならどのような対応をしますか？</p> <p>下記 28 項目の質問項目それぞれについて、4 点 (する)・3 点 (多分する)・2 点 (多分しない)・1 点 (しない) で評定し、点数を記入してください。</p>			
1	絵本をよんであげる	1 5	母親との連絡を密にし協力してもらう
2	機会あるごとに励ます	1 6	その子が悪い場合はその場で注意する
3	その子によいかどうか考えさせる	1 7	ルールのある遊びをさせる
4	外で活発に体を動かして遊ばせる	1 8	先生のお手伝いをさせる
5	他の子の気持ちに気づかせる	1 9	一斉保育の時は他の子どもと同じ活動をさせる
6	その子の悪いところを説明してやめさせる	2 0	話に耳を傾け話を聞いてやる
7	必要なことはさいごまでやりとげるようにさせる	2 1	自分勝手な行動は我慢させる
8	何度も声をかけ積極的に話しかける	2 2	先生がその子と一緒に遊ぶ
9	先生と 1 対 1 で接する機会を多くする	2 3	身の回りのことからできるように教える
1 0	叱らないで優しく接する	2 4	当番活動、係活動をさせる
1 1	しばらく状況を見守る	2 5	その子の興味のあることを先生も一緒にする
1 2	面倒見のいい子と一緒に遊ばせる	2 6	その子の好きな活動を見つけてやる
1 3	クラスの友達がその子の良いところを認めるように働きかける	2 7	ほめたりして、その子の良いところ、得意なところを認める
1 4	スキンシップを心がける	2 8	気の合いそうな子と一緒に遊ばせる

3. 主体的・対話的で深い学びを促すデザイン

学生の深い学び・対話的な学び・主体的な学びを促す授業のデザインを、森本 (2017) 「次世代 e ポートフ

オリオシステムによる学習評価支援のための自己対話による学びの振り返り促進と成長」を参考にして、要点を (表 5) にまとめて具体的に示す。

表5 授業のデザイン

視点	デザインの種類	目的	デザインの内容
深い学び	思考を促すデザイン	事象を捉える予想 する考えを広げる 理由づける 比較する 分類する 多面的に捉える まとめる	<ul style="list-style-type: none"> これまで講義や幼稚園・保育所実習などで学んだ知識や経験に関連付けながら、事例の子どもの状況を読み取る。 質問項目に対して自分なりの明確な理由をもって評定を選ぶ。 グループ・ディスカッション、クラス全体の発表、杉村・桐山(1991)の結果など、段階を踏みながら他者の意見を注意深く聞く。自分の考えと比較し、取り入れたり批判的に検討する。 事例によって指導方法の違いを分類する。 振り返りを行う。
	判断を促すデザイン	選択する 決定する 検証する	<ul style="list-style-type: none"> 必ず評定の数字を選択し、決定しなければならない。 評定の選択は、同じ人もいるし全く違う人もいるということを経験する。
対話的な学び	対話を促すデザイン	対話・議論する	<ul style="list-style-type: none"> 評定数字の共有は単純な作業のため、リズムカルかつスピーディーに進行する。その活発な雰囲気がグループ内で連帯感が高まり、違いについての対話がスムーズに行うことができる。発言することがない、という状況を作らない。 ここでの雰囲気が今回のデザインで重要な力を発揮している。
主体的な学び	参加を促すデザイン 振り返りを促すデザイン	深く考える 再確認する 学びを振り返る 次につなげる	<ul style="list-style-type: none"> 全員がチームに貢献するために役割を担い、主体的に参加する雰囲気を作る。 話したり、聴いたりしたことを振り返り、多面的に捉えながら課題の振り返りシートに記述する。

4.授業評価～学生の振り返りと参加意識アンケート～

4-1 授業参加態度

グループ分けを行ったとき、面識がない学生もいるため、困惑する様子が伺えた。役割を決めるときには、名前の確認をしながらジャンケンで決めたり、立候補制で決めたりするグループもあった。

グループ・ディスカッションの進め方は、細かい指示は控え、グループで話し合いながら進行するように促した結果、メンバーで一体感をもちながら効率よく情報共有をしようとするための次のような工夫が見られた。

- ・1問ごとに順番に声を出してテンポよく評定を発表するグループ
- ・1問ごとに一斉に指で数字を表して視覚的に捉えていくグループ
- ・「4の人、3の人・・・」と進行役の発言に対して挙手で答えるグループ

・全員が同じ評定の時には両隣りと手を合わせて歓声をあげながらガッツポーズを決めるグループ意見交換の場面では、保育・幼稚園実習中で学んだことや、自分が幼少期より体験してきたことを元に、自らの保育観を語る様子もみられた。時間が来ても「面白くてやめられない」と時間延長を求める声をあげるグループもあった。

4-2 振り返りシートより

事後学習課題として提出した振り返りシートより、主体的な学び及び対話的な深い学びを、次の分類で整理し、抜粋する。

- ①身についた資質・能力を自覚
- ②課題に気づく
- ③自己のキャリア形成の方向性と関連付ける
- ④自己の考えを多面的に広げ深めている

以下、この番号を分類に用いて記載する。

*役割とルールがあることで不安を乗り越え参加できた

【①③】グループの人とあまり話したことがなくて、話せるか不安だったけど、役割を決めて、意見が違っても否定されずにその考えを受け止め合っただけで、どんどん楽しく学べることができた。グループワークは自分の考えを言える場所もできるので、こういう安心して話せる場が増えたらいいなと思った。場がなくても、他者の意見を聞くということを普段から意識して取り組んで行きたいと思った。

【③】就職してからもこういうグループワークの場が設けられなくても、それぞれ保育指導の方法や子どもについて話し合える園であって欲しいし、保育者になっても学び続けたいと思った。

*自分が思っていた保育観と選んだ指導方法が異なっていることに気づいた

【②③】自分の中で、なるべく子どもの感情や主体性を尊重し、見守っていく保育士になりたいと考えていたにも関わらず、今回選んだ指導方法は、意図的な指導が多かった。また、実習での経験で、自分は子どもに優しく接しすぎ、きちんと怒れないと思っていたが、グループワークでは友達に「スパルタやね」と言われ、自分で思っている保育観と選んでいた指導方法との違いに気づき驚いた。これから就職し保育をしていく中で、自分の大切にしたい保育に向けて意識して行動し、さらに気づいていけたらいいなと思う。

*話すことで自分が大事にしたいと思っていた保育観に気づいた

【①④】私は、子ども達が自分で考えたことをみんなで話し合っただけで、こうやった方がいいかな、次はこうしようという風に考えるようになってほしいなと、そういう保育をしたいなと思っていることに気づいた。今日の授業で、同じ考えの人もいるけど、とことん反対の人もいて、なぜそこまで意見が合わないのか話し合っていて楽しかったし、気づけることがあった。職場でもきっとそういうことも起きると思う。自分の意見を相手に伝えるのは難しいけど理解しようとしてくれたのはうれしかった。この授業で学んだように、そうやって関係を作っていきたいと思った。

*異なる意見を聴くことで学びが深まった

【④】質問に対して個々の捉え方が違い、点数に差が

出た。話していくと同じ気持ち、考え方である事がわかり、同じ考え方でも質問の捉え方、背景の捉え方や視点で、指導方法が変わることを面白く感じ、とても勉強になった。例えば事例1の場合、項目では家庭で甘やかされて園でも保護者離れができていないかもしれない、という視点と、家庭での愛情不足からくる反動であれば甘やかせたほうが良いのでは、という意見の反発があった。保護者と連携して個々の生活環境を知り、多面的に捉えて行くことが大切だと気づいた。

【②④】他者の意見で自分の考えが深まった。すぐに暴れてしまう子どもに対してどうするかという問題で、私は他の友達に被害が及んでしまうのですぐ止めたほうが良いという意見だった。他の人はすぐに止めずによく観察して止めるか止めないか判断していくという意見だった。それを聞いて確かにその通りだなと思った。子どもがそういう行動をしてしまうのにも理由があるので、1回1回行動の意味を観察し、周りの状況に応じて対応することが大切になってくると思った。自分の意見だけでは考えなかったことをたくさん聴け、たくさん話を深めていくことができて、とてもやりがいのあるワークだった。

【②③④】保育をする上で、全てが必要という意見があり、確かにそうだなと感じた。状況の読み取り方によって意見が変わったので、保護者と話をしたり、おたよりを作ったりする際にも、誤解なく自分が考えたことをきちんと伝えるためにどうしたら良いのか考える必要があると、他の人と話しをしているうちに感じることができた。

*自分の課題に気づき、これからは活かす

【①②③④】実習中、集団から遅れている子どもを見て、いつも「遅れるよー」と声をかけ急がせていた。それは、担任の先生が集団性を優先されるペースに合わせるためであり、実習生として早くさせなければと焦り「早く、早く」と急がせていたのだと思う。そんな保育ではなく、子どもの主体性を尊重し、集団生活のルールや物事の判断を自分でできるような保育指導ができるようになりたい、と自分では思っている。だから今回の授業ではそういう指導方法をたくさん選んでいたんだと思った。子どもたちのためにそんな保育観をしっかりともってぶれずに頑張りたい。

【①②③④】自分は、消極的な子どもに対して特に気になり、他児と関わる機会を増やしたり、子どもとの距離感を大事にしたいと思う傾向にあることに気づい

た。しかし、子どもとの信頼関係を築いていくことを考えていなかったことがみんなの話を聴いてわかった。これから子どもの特長に関わらず、一人ひとりの子どもとの信頼関係を作っていく関わり方について考えたいと思った。

【②③】今まで実習では考えることなく直感で行動してきた。保育現場ではこんなに毎日頭を使って考えながら働くと思うと自分はできるのだろうかと不安になった。でも今回の学びとして、就職して保育士になった時も話し合う大切さを活かし、成長していきたいと思った。

以上、振り返りシートより10人の記述を抜粋して、主体的、対話的な学びをディスカッションの中で深めたことを確認した。

大学で同じ講義を受け、幼稚園・保育所実習などを体験し、共に過ごしてきたにもかかわらず、選んだ指導方法はグループの中だけではなく、その中で平均的な意見でさえクラス全体(3グループ)では異なっていた。その理由を聞くとなるほどと理解できたり、自分の考えを改めて振り返ったりすることが「面白い」と感じることで学びへとつながったと思われる。振り返りの中で書いていた学生たちの気づきは、今まで履修してきた様々な教科で一度は学んでいると思われる内容である。しかし、他者とのディスカッションの中で対話的に学ぶことで改めて課題に気づくことができ、これから自分の保育に活かしていこうと自己決定する能動的なプロセスが、より深い学びにつながるのではないかと考察することができる。

4-3 参加意識の自己評価より

対象者：アンケート回答者48名

15人・16人・17人 3クラス

自己評価の結果を「感情的側面」と「行動的側面」と「認知的側面」に3つの側面から学習意欲について検証した。(表6)

4段階評価の中で、すべての項目に関して1(全く思わない)・2(思わない)は0%で、4(とても思う)又は3(そう思う)を合わせて100%であった。学習意欲は学生たちの相互の力で担保できたと言える。

以下では、4と3を選んだ割合を確認しながら成果をみていく。

表6 自己評価からみる学習意欲

視点	学習意欲	質問項目	4段階評価	
			「4」	「3」
深い学び・対話的な学び・主体的な学び	感情的側面	楽しく学ぶことができた	81%	19%
	行動的側面	他者の意見に耳を傾け、理解や協力を得て課題に取り組んだ	81%	19%
		他者と共同して授業を展開できた	77%	23%
	認知的側面	個々の子どもの特長や状況に応じた対応の方法を学ぶことができた	56%	44%
		自己の課題を意識し、その解決に向けて学び続ける姿勢をもつことがとてもできた	54%	46%

5. 討議

5-1 学習成果と課題

グループ・ディスカッションは、グループを構成する学生の課題に対する集中力や熱量の違いやメンバーの関係性によって、話し合いの質が変わってくる。今回、6クラスを対象に授業を行ったが、初めから手際よく役割分担が決まりスムーズに話し合いのスタートを切れるグループから、役割分担をする段階で、下を向いて目を合わせようとしないメンバーがいたり、遅刻をしてきて説明を聞いていないメンバーが加わったりするなど統率を取りづらい状況を抱えるグループもあった。

しかし、事後学習課題として提出した振り返りシートからは、主体的な学び及び対話的な学びとして、①「身についた資質・能力を自覚」②「課題に気づく」③「自己のキャリア形成の方向性と関連付ける」④「自己の考えを多面的に広げ深めている」という側面を読み取ることができる内容であった。(4-2)

また、学習意欲の自己評価では、すべての項目において4(とても思う)又は3(そう思う)を合わせて100%であった。(表6)

これらの成果は、4-1でも述べていたように、初めは

統率の取れないチームであっても、全員が評価数字を順次発表するという、誰もが簡単に参加できる授業のデザインが、ディスカッションが進む原動力になったことが一つの理由だと思われる。さらに、どのクラスのどのグループも主体的に話し合いを進めることができた大きな要因となったのは、教材に用いた保育指導の事例内容(表3)が、おそらく多くの学生たちが保育・幼稚園実習中に直面した状況であり、保育者が使っていた指導方法(表4)であるからだと思う。つまり、アクティブ・ラーニングを活用するときには、どの手法を使うかだけではなく、学生に合った適切な教材選びが重要だと言える。

今回、グループ・ディスカッションを活用し、主体的・対話的に保育観を省察する授業実践をまとめてみたが、真の成果は今すぐに現れるものではない。振り返りシートに記載の中で、複数の学生が以下のような意見を述べていた。

「グループの話し合いでは、意見が違っても否定から入るのではなく、それぞれの保育観を理解し合うことができて面白かった。子どもの良い所をたくさん引き出すには、周りの保育者ともこのような協力と連携が必要不可欠になってくると思う。」「自分一人ではなく様々な意見や考えを出し合っていくことでより良い保育につながっていくのだと思った。就職してからも周りの先生と協力して保育を行っていききたい。」

これらの思いを保育の現場で実現していくことができるかである。現時点では、追跡調査結果がないため成果を確認するには限界がある。加藤(2011)らの調査では、保育者は、卒後5年間で約半数が離職し、現職の約半数が勤続5年未満であると言われている。教員として、その学生がやりがいをもって保育職を続けることができる未来を見据えた授業の在り方を今後も模索し続けたい。

5-2 授業デザインの改善点

授業終了時の学生の自己評価において、認知的側面を測った「個々の子どもの特性や状況に応じた対応の方法を学ぶことができたと思う」「自己の課題を意識し、その解決に向けて学び続ける姿勢をもつことができたと思う」に関して、感情的側面と行動的側面と比較したときに27～21ポイント評価が低かった。(表6)

今回は90分1コマという時間制限があった。もう1歩深く学ぶために、さらに課題の共有を行い、子どもの発達にとってより適切な保育指導を、アクティブ・

ラーニングの手法で補完することで、主体的・対話的な深い学びを期待でき、認知的側面の満足度も向上していくだろうと考える。

表7に本学学生の保育指導の傾向(A)と、杉村・桐山(1991)による保育経験5年以上の保育者(B)の保育指導の結果をまとめている。(B)の指導方法が正しいという根拠を示したものではないが、学生自身もこれらの結果を見ることで、さらに自分の保育観を省察し、グループでの話し合いも深まるであろう。

例えば、事例1)の保育者にベタッとくっつき、離そうとするとメソメソして泣き始める子どもに対して、「⑧何度も声をかけ積極的に話しかける」「⑭スキンシップを心がける」という対応を支持した学生グループ(A)の割合は⑧11%⑭17%と低い。グループで意見が分かれて話し合いをしていた項目ではあったが、「もう4歳なのに母親に甘えては離れられないのだから、園では厳しくした方が良い」という意見が比較的多かった。さらに「⑰一斉保育の時は他の子どもと同じ活動をさせる」という保育指導を83%が支持していた。保育者(B)は⑨を支持せず、子どもが安定する対応を重んじて⑧⑭の保育指導方法を丁寧に用いていることを読み取ることができる。

また、事例2)先生のいいつけを聞けない乱暴な子どもに対して「⑭スキンシップを心がける」「⑮その子の興味のあることを先生も一緒にする」「⑯その子の好きな活動を見つけてやる」という対応を支持した学生グループ(A)はいずれも11%、⑫「面倒見のいい子と一緒に遊ばせる」は0%であった。これらは何れも保育者(B)は有効だと判断して用いる保育方法であった。

また、どの事例に関しても「母親との連絡を密にし協力してもらう」を支持したのは50%以下であったのも課題である。

今まで、様々な授業で、「子ども理解」「子どもに寄り添う」「保護者との連携」など何度も学んできたことではあるが、さらにこれらの事例を通してディスカッションを行うことで、認知的側面の満足度も向上していくことを期待できるのではと思う。

また、授業の内容だけではなく、使用する教室のデザインも学生の学ぶ姿勢に影響を与える。固定椅子の階段教室ではなく、椅子を動かし向き合う調整が取れる環境を用意することなども配慮すべきだろう。

表7 保育指導の傾向

対象者 保育・教職実践演習受講生

1クラスの人数：16～19人 合計人数：110人

グループ数：24 1グループの人数：5～6人

A=評定平均が3.5以上の学生グループの割合(%)を示した

B=杉村・桐山(1991)の調査による、保育経験6年以上の保育者が、保育方法として支持する評定平均値が3.5以上の項目に○をつけた。

学生グループ(A)が80%以上、保育者(B)も支持する保育方法に色を付けた。保育者(B)は支持しているが、学生(A)は10%以下の項目を二重線で囲った。

	質問項目	事例1)	事例	事例2)	事例	事例3)	事例
		A (%)	1) B	A (%)	2) B	A (%)	3) B
1	絵本をよんであげる	0		11.1		61.1	○
2	機会あるごとに励ます	33.3		5.6		44.4	○
3	その子によいかどうか考えさせる	5.6		94.4	○	0	
4	外で活発に体を動かして遊ばせる	22.2		83.3	○	0	
5	他の子の気持ちに気づかせる	0		100	○	0	
6	その子の悪いところを説明してやめさせる	11.1		55.6		5.6	
7	必要なことはさいごまでやりとげるようにさせる	16.7		22.2	○	11.1	
8	何度も声をかけ積極的に話しかける	11.1	○	22.2		77.8	○
9	先生と1対1で接する機会を多くする	0		5.6		61.1	○
10	叱らないで優しく接する	50		5.6		77.8	○
11	しばらく状況を見守る	27.6	○	0		16.7	○
12	面倒見のいい子と一緒に遊ばせる	22.2		0	○	55.6	○
13	クラスの友達がその子の良いところを認めるように働きかける	33.3		27.8	○	66.7	○
14	スキンシップを心がける	16.7	○	11.1	○	77.8	○
15	母親との連絡を密にし協力してもらう	44.4	○	44.4	○	50	○
16	その子が悪い場合はその場で注意する	16.7		83.3	○	5.6	
17	ルールのある遊びをさせる	16.7		61.1	○	11.1	
18	先生のお手伝いをさせる	11.1		27.8	○	50	○
19	一斉保育の時は他の子どもと同じ活動をさせる	83.3		66.7	○	66.7	○
20	話に耳を傾けよく聞いてやる	77.8	○	88.9	○	66.7	○
21	自分勝手な行動は我慢させる	5.6		33.3		5.6	
22	先生がその子と一緒に遊ぶ	11.1		5.6		27.8	○
23	身の回りのことからできるように教える	33.3	○	16.7		16.7	
24	当番活動、係活動をさせる	27.8		27.8		61.1	
25	その子の興味のあることを先生も一緒にする	38.9	○	11.1	○	83.3	○
26	その子の好きな活動を見つけてやる	66.7	○	11.1	○	77.8	○
27	ほめたりして、その子の良いところ、得意なところを認める	77.8	○	94.4	○	94.4	○
28	気の合いそうな子と一緒に遊ばせる	66.7		44.4		66.7	○

6. 引用文献、参考文献

- 杉村伸一郎・桐山雅子 (1991) 子どもの特性に応じた保育指導—Personal ATI Theory の実証的研究—
Japanese Journal of Educational Psychology, p
31-39
- R. M. ガニエ、W. W. ウェイジャー、K. C. ゴラス、J. M. ケラー著 鈴木克明・岩崎信監訳 (2007) インストラクショナルデザインの原理 北大路書房
- 鹿毛雅治著 (2013) 学習意欲の理論—動機付けの教育心理学— 金子書房
- 三尾真琴 アクティブ・ラーニングの課題と可能性—「主体的」「対話的」「深い学び」に向けた授業実践をととして 帝京科学大学教育・教職研究第 3 巻第 1 号
- 上田・勝浦・眞仁・加藤信子・加藤望・青木・上村・水落・太田 (2017) 保育者養成校におけるアクティブ・ラーニング活用の実態と課題に関する研究 名古屋市立大学大学院人間文化研究科「人間文化研究」28 号 pp. 37-47
- 河井亨 (2019) アクティブ・ラーニングおよび主体的・対話的で深い学びと学生のあいだにはどのような関係があるのか 社会システム研究 38 号
- 赤堀侃司 (2017) アクティブ・ラーニングに関する意識調査と分析 教育テスト研究センター・日本教育情報化振興会 pp. 8-18
- 國原幸一朗 (2016) 実践的指導力習得に向けた「教職実践演習」の視座 名古屋学院大学論集社会科学篇 第 53 巻 第 1 号 pp. 103-139
- 加藤光良・鈴木久美子 (2011) 新卒保育者の早期離職問題に関する研究 I～幼稚園・保育所・施設を対象とした調査から～. 常葉学園短期大学紀要 (42) : pp. 79-94

ピアスーパーバイザーからのコメント

本稿は教職課程・保育士養成課程の中に位置付けられている「保育・教職実践演習」の授業においてアクティブ・ラーニングを効果的に取り入れる取り組みについての実践報告である。グループ・ディスカッションでは、その時のグループ構成により学びの有効性が大きく左右される。しかしディスカッションの進む教材選択をはじめ授業のデザイン次第で主体的・対話的で深い学びを促すことができるという本稿の研究は、どの授業においても有用な知見である。

(担当：井本英子)

絵本活用を目指す絵本研究のために

——学生と学ぶ「グリム童話」——

三木麻子

MIKI Asako

これは、児童教育学科の必修専門科目である『子ども学ゼミ』で「ことば」に関わる児童文化財として、「絵本」をテーマとする「子ども学ゼミC・D」を行う際に、学生が教材としての絵本にいかにか深く関われるか、試行錯誤している中で行った一つの方法の報告である。

この作業を通して、学生が、自らが対象としている作品群へのアプローチの際に、グリム童話全体の中で、当該作品の享受状況についてある程度の見通しを持って臨めるのではないかとと思われる。さらに新たな方法を試みながら、この考察を継続してゆきたい。

キーワード：昔話、グリム童話、絵本 読み比べ

1. はじめに

2011（平成23）年度より、本学の独自科目として始まった「子ども学ゼミ」は当初、通年科目を二年間受講する必修科目としていた。開始年度、1回生に向けて「子ども学ゼミA」を開講し、翌年は「子ども学ゼミB」を開いて1、2回生が受講し、二年目から2学年でのゼミがスタートした。1回生・2回生が同時に受講することで、異学年が交流する機会の少ない短期大学の弱みを補う意味もあり、筆者のゼミでは、発表や意見交換の場を多く設けていた。一年間を通じて同じ課題に取り組むことで話し合う機会が増え、時には、実習の体験談などを伝えあう場面もあった。

一方で、半期制の科目が増える中で、自由に選択できるゼミが通年であることは、ゼミで学ぶ内容の専門性が深まる利点と、多様な内容を広く修める選択の機会が減るといったマイナス面とがある。また、再履修となった場合もさらに一年間が必要であることから、二年間での卒業のためには、再履修用のゼミを開講する必要も生まれ、2018（平成30）年度より、ゼミの内容によって、半期制と通年制を教員が選択することとなった。

成績は半期ずつ評価されるので、学生は一年間で2つの異なるゼミを経験することもできる。通年形式を

取る教員のゼミでは、原則は前後期同じゼミに所属するが、後期からの参加は認められないものの、後期に半期制を採る教員の別のゼミを選択することも可能であり、選択の幅が広がった。当初は二年間必修であったので、最大四つのゼミを経験することもできるようになり、また、二年間1つのゼミに属する学生もいるようになった。現在では、必修は半期のゼミ単位を2つ1回生で履修することであるが、2回生も、希望者はゼミを続けて受講することができ、専門科目として単位認定される。

また、半期制を導入した後、科目名称を、前期「子ども学ゼミA」、後期「子ども学ゼミB」としたが、従来の方式では、通年「子ども学ゼミB」開講の年度であったために、「B」の内容が、2018（平成30）年度より、「子ども学ゼミA」「子ども学ゼミB」、従前の「A」の内容が、2019（令和元）年度より「子ども学ゼミC」、「子ども学ゼミD」として開講されることとなった。

ゼミを行う指針は、他の保育専門科目とは異なり、学生が自分の得意を伸ばして、自信を持って子どもに関われるようになることで、教員が自らの専門分野で保育に関わる学生が興味を持てる内容を展開している。筆者は、本学では、教科としての「国語」や「文章のトレーニング」などを担当しているが、文学研究の方法や楽しみ、古典教材へのアプローチも伝えたい分野である。

そこで、筆者のゼミは、「ことば」に関わる表現媒体をテーマとした。「絵本に親しみ、お話作りができる保育者になろう」が、子ども学ゼミで「絵本」をとりあげた際に掲げた目標であった。

それを目標としたきっかけは、「国語」の時間とうまく連携できればよいと、参観した図工担当教員による紙芝居作成の授業の発表会であった。学生が製作した紙芝居や絵本は、オリジナリティに溢れ、工夫されたものであるが、その文章は、作成にあまり時間が掛けられたものとは言えなかった。現実世界のできごととして描かれる内容が正しい科学知識に基づかなかつたり、展開に整合性がなかつたり、独創性に欠けたりする作品もあった。「絵」や「デザイン」が好きで得意な学生たちは、作成時もそちらに重点が掛かり、文章推敲に掛ける時間がないという理由があるだろう。

そこで、自由に想像力を働かせ、お話を闊達に創作できるようになる学生が増えればよいと考えたことも、本ゼミの目標に影響している。そのためには、優れた絵本作品に出会うことが肝要であると思われ、多くの作品を読んで、創作を行うことを目指してゼミを行っている。

2011年より、本年まで、5回の絵本ゼミを行ったが、内容的にさまざまな絵本に触れ、考えることを目的とするので、現在も、通年形式で開講している。

この五年間に見られた学生の特徴は、絵本をよく知ろうとするためのアプローチとして、テーマ毎に20冊以上の本に触れることを目標とするにもかかわらず、長い文章の本、字数の多い本を避ける傾向が増加している。お話作成の時も長い文章を、構成を考えて書くことを苦手とする学生も多い。

本来、「書くこと」や「読むこと」の好きな学生は難なくこなしていくが、1冊の絵本や1枚の原稿用紙の前に苦戦する学生もいる。メールを「打つ」ことやSNSに短文でアップすることに慣れて「長文」を苦手とする傾向が生じているのかもしれないが、そのような学生にも苦手意識なく、さまざまな絵本に近づける方法を考えたい。

筆者は本学の『教育実践研究紀要』（前号）（注1）にも、この傾向を取り上げ、

（いろいろなテーマに沿って絵本を集め、読み比べ、よいと思われる「好きな」絵本を選び、読み比べた絵本と同じテーマで創作する時間の中で、）学生にとっては、毎回のテーマに追われ、積み上げる意識が希薄になってしまっている。特に、絵本であつ

てもたくさんの本を読むことに苦手意識をもつものもいて、文章の短い本、赤ちゃん絵本を選択しようとして逆に（創作するときには）難しいテーマとなってしまう結果となる。いずれにしても、いろいろな絵本に触れるという目的は達成できているので、絵本を知るところまで深化させることが次の課題である。

と記した〈（ ）内に、引用に際して文意を補った〉。

そこで、この課題の改善策と絵本へのアプローチの方法について、今回の報告をする。

2. 絵本へのアプローチ

創作の際、学生にとって、絵本（物語）の中で主人公となるキャラクターを設定するのは、なかなか難しいことであるので、初回は、少年・少女など、どの絵本にも登場する主人公を持つ絵本を探すようにする。

20冊以上を目指し、実際は平均10冊程度の少年・少女が出てくる絵本を読んでいく。

読んだ本については、「絵本リスト」を作成し、書名・作者（画家）・出版社・発行年（第何刷）・初版年・覚書のメモを記入していくよう、記入用紙を作成して、義務づけた。

次に、少年・少女に特有の性格・傾向はないかを考え、これぞと思う特性を持つ少年・少女を主人公にお話作りをする。

これは、絵本調べのやり方を身につける練習でもあるが、大抵の学生が困難なく、少年・少女の物語を創作する。

そこで、2回目は、「動物が主人公になる絵本」から、キツネ・ブタ・ネズミ・クマ・ウサギなど好きな動物をテーマとし、絵本（物語）に描かれる動物の固有の特性を探っていく。

このような、キャラクターありきの物語絵本の調査・創作を行ったあとで、言葉や詩の絵本やオノマトペ絵本なども読み比べを行って、種類の絵本に触れていく。

また、前期に記録方法を習得した上で、後期のゼミでは、国内と海外の昔話を1物語ずつ読み比べ、伝承される際にも、名前、登場人物、用いられる道具にも、細かな異なりがあり、昔話の絵本化の際に、さまざまな改編が行われていることに気づかせ、楽しく、正しいパロディ絵本を創作することを目標としている。

昔話は、次章以下で述べるように、文章化された作

品そのものの比較、絵にする場面の比較、内容の作品への取り入れ方の比較（パロディにも繋がる）、また、それらを参考にした創作にもいろいろな切り口で作品研究ができる素材である。これにじっくり取り組ませたいと考えている。

3. 昔話絵本

昔話とその絵本化については、さまざまに言及がある（注2）。昔話は、

- 1) 語り、口承文芸であること。
- 2) 架空の、想像の物語であること。それを、「むかし、むかし、あったとさ」などの「発端句」と「とつぴんぱらりのぼう」などの「結句」など、定型の語りで示す場合もある。
- 3) 世界や、日本国内の各地の話でも一致する物語があること。
- 4) 繰り返される言葉やパターンがあること。
- 5) 生きる厳しさを伝える残酷さ・怖さを含むものがあること。
- 6) 「残酷さ」や「繰り返し」を省略するために作り替えられることがあるが、それは適切ではないこと。
- 7) 昔話・神話・伝説・寓話やよく知られた童話は多く絵本化され、名作絵本、古典絵本ともいわれること。

などが指摘される。

さまざまな絵本化が行われている昔話について、その問題点を、脇明子氏は『子どもの育ちを支える絵本』のなかで、以下のように指摘する（注3）。

ひとつには、「昔話絵本にはおなじ題のものがたくさんある」という点。同じ話を基にしても文章化した作家、絵画化した画家によって、その質には大きな開きがあることがある。それに対して脇氏は、

そこでお勧めしたいのが、気になる昔話絵本を一冊選び、それとおなじ題のものを図書館でありったけ借り集め、仲間で読み聞かせあうなどして、丹念に比べてみることです。それをやれば、少なくとも、いいものと感心できないものとのあいだにどれほどの差があるのかがわかり、次に選ぶときにより慎重になりますし、それをくり返していれば、どんどん目も肥えてきます。そうやって目を肥やしていけば、創作絵本を選ぶときにも応用がききます。

と述べている。ここでも、集め、丹念に比べることが推奨されている。「読みきかせあう」など細部まで目を

届かせる比較が重要であるのである。

さらにもう1点は、「ねむりひめ」と「いばらひめ」と「眠れる森の美女」、「おだんごばん」と「ころころパンケーキ」、「つるによぼう」と「つるのおんがえし」、「かにむかし」と「さるかに合戦」、「たにし長者」と「つぶ息子」といった具合に、題はちがってもおおむねおなじ話というものがいろいろ、存在する点である。

伝承の過程で、細部が異なり、その国や地方に似つかわしい形で、ものや道具や名前が変えられているのである。その上、翻訳絵本の場合は、訳者によっても、訳された時代によっても、使われる訳語が異なり、同じ話を見極めることが難しい場合もある。

「わからなかったら、図書館でも相談してみるといいでしょう。」というのが脇氏の提案であるが、それを学生ができるようになることを目標としてゼミを行うのである。

本学の学生は、保育士・幼稚園教諭・保育教諭になるために学んでいる。絵本の研究をするために進学したわけではないが、自ら調べ、考えだした結論は、自分の知識・財産となって残ることを、楽しみと捉える機会を持って欲しいと思う。

4. 昔話絵本を読む意味

① 小学校への連携

小学校の教科書で「いなばのしろうさぎ」が、読みかせ教材として登場したのは2008年の「学習指導要領」の改訂からである。「伝統的言語文化」の教材として「いなばのしろうさぎ」は新聞などでも大きく取り上げられた。従来、国語の内容として「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の4つの柱を支える基本的な学習事項が、「言語事項」とあったものが「伝統的な言語文化と国語の特質」と改められた。それは、2017（平成29）年の告示で、「2 内容」の〔知識及び技能〕の（3）に「我が国の言語文化に関する事項を身に付けることができるよう指導する。」と書かれた今も変わっていない。

「小学校学習指導要領」（平成29年7月）第2章第1節 国語では、低学年は、

ア 昔話や神話・伝承などの読み聞かせを聞くなどして我が国の伝統的な言語文化に親しむこと。

中学年では、

ア 易しい文語調の短歌や俳句を音読したり暗唱したりするなどして、言葉の響きやリズムに親しむこと。

イ 長い間つかわれてたことわざや慣用句、故事成語などの意味を知り使うこと。

また、高学年では、

ア 親しみやすい古文や漢文、近代以降の文語調の文章を音読するなどして、言葉の響きやリズムに親しむこと。

とあって、伝統的な文化や古典教育への始まりとして、昔話・神話・伝承が用いられている。

これを反映して、教科書（本稿では、代表的な三社の教科書を参照した〈注4〉）では、1、2年に読み聞かせや児童が本文を読む教材として、児童文学作家の文章や訳による昔話、神話が載せられている。その作品名を揃え、学年順に掲示した（表1参照）。

（表1）教科書の中の昔話・神話

題名	再話・訳	採用教科書	学年
おおきな かぶ	内田莉莎子	三省堂	1年上
おおきな かぶ	内田莉莎子	東京書籍	1年上
おおきな かぶ	西郷竹彦	光村図書	1年上
おむすびころりん	羽曾部 忠	光村図書	1年上
にくをくわえたいぬ	川崎 洋	三省堂	1年上
たぬきの糸車	岸なみ	光村図書	1年下
花さかじいさん	石崎 洋司	東京書籍	1年下
かさこじぞう	岩崎 京子	三省堂	2年
かさこじぞう	岩崎 京子	東京書籍	2年下
いなばの白ウサギ	宮川 ひろ	三省堂	1年下
いなばの白うさぎ	川村たかし	東京書籍	2年上
いなばの白うさぎ	中川李枝子	光村図書	2年上
だいだらぼう	(水戸の話)	東京書籍	2年上
十二支のはじまり	谷真介	光村図書	2年下
三まいのおふだ	瀬田貞二	光村図書	2年下
スーフと馬頭琴	藤公之介	三省堂*	2年
スーホの白い馬	大塚勇三	光村図書	2年下

*は「学びを広げる」別冊所載

「いなばの白ウサギ」については三省堂が1年で扱い、他社は2年で扱うなど小異はあるが、ロシア民話「おおきなかぶ」と並んで、三教科書で取り上げられる。その作品数も、以下の通り、ほぼ平均している

（表2）

光村図書	7
東京書籍	5
三省堂	5

これ以外にも共通して、「むかしばなしがいっぱい」（1年下・光村図書）、「おはなしきかせて」（1年上・三省堂）、「むかしばなしをたのしもう」（1年下・東京書籍）と昔話を彷彿とさせる挿絵がつけられ、「おはなし」について考える教材がある。この絵から、知っているお話を見つけようという趣向であるが、表3、4のような種類の絵が描かれている。三省堂（三と略称表示する、以下同じ）は、オリジナル絵本のある昔話絵本の挿絵を用い、5冊だけを示している。東京書籍（東）と光村図書（光）は多くの物語を集め、各物語の場面を1枚の絵に書き入れているが、光村図書が二頁にわたり、日本と外国のお話を分けて示しているのに対し、東京書籍は日本の話に限っている。このような意図の違いがあるので、数を比較するのではないが、一年生にも知られている、知って欲しい昔話としてこのような物語が挙げられているのである（表の昔話名は一般的に知られる物語名を絵から推測し、筆者が記入したもの）。

（表3）日本のおはなし

1	一寸法師			東
2	浦島太郎	光	三	東
3	うりこ姫とあまんじゃく	光		
4	おむすびころりん			東
5	かもとりごんべえ			東
6	かぐやひめ	光		東
7	かさこじぞう	光		東
8	かちかち山	光		東
9	聞き耳ずきん	光		
10	金太郎	光		東
11	さるかにかっせん	光		東
12	三年寝たろう	光		
13	雀のお宿	光		東
14	ちからたろう	光		
15	つるの恩返し	光	三	東
16	てんぐの隠れ蓑	光		
17	ねずみのすもう	光		
18	ネズミの嫁入り			東
19	花咲じいさん	光	三	東
20	文福茶釜	光		東
21	桃太郎	光	三	東
22	ゆきおんな	光		
23	わらしべ長者	光		

(表4) 海外のおはなし

1	青い鳥	光	
2	あかずきん	光	三
3	アラジンの魔法のランプ	光	
4	うさぎとかめ	光	
5	おおかみと七匹の子ヤギ	光	
6	親指姫	光	
7	北風と太陽	光	
8	金のガチョウ	光	
9	三匹のクマ	光	
10	三匹の子豚	光	
11	ジャックと豆の木	光	
12	白雪姫	光	
13	シンデレラ	光	
14	長靴をはいた猫	光	
15	人魚姫	光	
16	眠り姫	光	
17	はだかの王さま	光	
18	ハーメルンの笛吹き	光	
19	ブレーメンの音楽隊	光	
20	ヘンゼルとグレーテル	光	
21	みにくいアヒルの子	光	
22	ラプンツェル	光	

以上からも、入学前にさまざまな昔話を聞いている、知っていることが、子どもたちの楽しみとして必要となると思われるが、前掲の著書の中で、脇氏は以下のようにも述べている〈注5〉。

文章の量の多い昔話絵本は、絵本から物語の本への橋渡しにも欠かせません。絵本を読み聞かせてもらおうとき、……聞くだけなら読むのとちがってかんたんかという、そうではなくて、注意をとぎれさせずにお話意識を集中し、得た情報を整理しながら聞きつづけていくためには、場面場面を楽しむだけでなく、お話のつながりを意識しながら聞くという体験の長い積み重ねが必要です。……やがて文字ばかりの本が読めるようになるためにも、小学校に進んで先生のお話が聞けるようになるためにも、すばらしい橋渡しとなる昔話絵本をおおいに活用してください。

②幼児教育のなかで

2017(平成29)年に告示された、i「幼稚園教育要領」、ii「保育所保育指針」、iii「幼保連携型認定こ

ども園教育・保育要領」のなかで、「絵本」という言葉が使われるのは、

i)「幼稚園教育要領」

第2 幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の(9)言葉による伝え合い「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、言葉を獲得し、コミュニケーションを取り、それを楽しむ時の手段として、「先生や友達と心を通わせる」ことと並んで「絵本や物語などに親しむ」ことが記述される。

それは、明記されていないものの、言葉の獲得のみならず、(10)豊かな感性と表現、に「心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き……」とあるところにもつながる「心を動かす出来事」のひとつに「絵本や物語など」があることを示しているだろう。

「第2章 ねらい及び内容」の「言葉」領域の内容(9)に「絵本や物語などに親しみ、興味を持って聞き、想像する楽しさを味わう」ともあって、絵本に親しむことで「想像する楽しさ」を味わい、想像力が培われることを示している(ii、iiiについては〈注6〉参照)。

このように幼児教育において「絵本・物語など」の重要性が確認されているなか、「物語など」には、昔話やストーリーテリングも含まれていると考えられる。保育者が昔話に親しんでいる必要があるだろう。

5. 2019年度子ども学ゼミの取り組み

2019年度ゼミは、

【授業のテーマ及び到達目標】

お話づくりユニット—絵本の楽しさを知り、「お話(ストーリー)」を作ってみよう—

目標：

- 1、保育者として、楽しい絵本を紹介していくために、楽しく優れた表現を持つ絵本を探求する。
- 2、保育者として、楽しい絵本を紹介していくために、多くの名作絵本に触れて、その良さを発見する。
- 3、子どもと楽しむお話づくりをする。
- 4、創作を通して、子どもの想像力を育むことので

きる保育者をめざす
として、授業計画は、【全体の授業計画・内容】

前期

1. オリエンテーション
2. 絵本について知ろう
3. 主役となるキャラクター探し
4. 設定キャラクターの絵本集め
5. まとめ レポート の作成・報告
6. お話づくり
7. 報告会
8. 好きな作家を探そう
9. 好きな作家の絵本集め
10. レポート作成と報告
11. 絵本に出てくる楽しい言葉
12. 言葉の絵本探し・報告
13. 私のお話づくり 構想と人物
14. 私のお話づくり ストーリー
15. 発表批評会

後期

1. 前期の作品の講評をする。
2. 昔ばなしの絵本を探そうー海外編ー
3. 昔ばなしの絵本集めー海外編ー
4. 昔ばなし絵本の違いを知ろうー海外編ー
5. 昔ばなしのパロディ創作
6. 昔ばなしの絵本を探そうー日本編ー
7. 昔ばなしの絵本集めー日本編ー
8. 昔ばなし絵本の違いを知ろうー日本編ー
9. 昔ばなしのパロディ創作
10. 報告会
11. 物語絵本を探そうー起承転結ー
12. 物語はどこが絵になるのか考えよう
13. 私のお話づくり 構想と人物
14. 私のお話づくり ストーリー
15. 発表批評会

と設定した。後期になって、海外の昔ばなし絵本を探し、集めるなかで、グリム童話「ヘンゼルとグレーテル」を取り上げた学生がいて、グリム童話の絵本化の多彩さに、ゼミ生全体で興味を持った。

多くの作家が絵本化しているグリム童話は作品の出来も多様であり、「比べ、見極める」ことが難しい。多くの作品を参照する必要がある。

もちろん、絵本は本学付属図書館に所蔵するものが中心となるが、それでも多くの作品を扱うことになる。

本章2、3で述べたように、じっくり取り組むのに

最適な課題に時間をかけて学ぶ楽しさを知って、深めるために、後期シラバスをグリム童話を中心にして読むように変更して進めることとした。

目標1：グリム童話を調べるための基礎資料作り

目標2：昔話のどこをどのように取り上げて絵本のおはなしとするのがよいか、また、絵はどの場面を取り上げて絵画化するのか、絵本作りの考察研究をする（本来のゼミの目標）。

目標1を掲げる必要があったのは、グリム童話とペロ童話には共通する話があるが、その題名が異なること、また『グリム童話』の話はディズニーアニメや実写映画などにもよく取り上げられるが、学生はその結末が一特にディズニーアニメで「幸福に、おだやかに改編された話をグリムの物語と理解していて、童話集と比較する必要があったこと、そして、『グリム童話集』として出版される「再話集」と子どものための童話として出版される「児童文学」との間にも、題名の異なりがあり、グリムの集めた話は、どのような形で読まれているか、知った上で、さらに絵本となった時に、目標2に向かう必要があると解ったからである。

従来は、図書館にある同じ題の絵本を10数種集め、比較し、多様多彩さを知り、そのうちで一つの物語を作った作家の手法を考察する、子どもに読みたい絵本がどれか考えることで終わっていたところであるが、その過程で、目標1にも興味を持って学生が取り組みたいということになった。

6. グリム童話の基礎知識

グリム童話は、ドイツやその周辺の地域に語り継がれた物語が、グリム兄弟によって再話され、1812年に初版第1巻が刊行された。以降、子どもが読むにふさわしくない描写や残酷な内容を修正し、グリム兄弟は何度も改稿、出版を重ねた。それを最終稿とする意図ではなかったともいわれるが、結果的に200話を収めた第7版が最終版となって1857年に刊行されている。

日本では、「灰かぶり」などの11話が1987年に紹介され、「赤ずきん」など教訓をともなったおはなしが知られていった。

1920年代には童話全作品が翻訳され、子ども向け雑誌にも紹介され、1950年代にはグリム童話絵本も作られたのである。

絵本研究の前提として、『グリム童話』を読むために学生が本学図書館で探して比較作業を考えた本は、①

～③である。

- ①〈略称：岩〉グリム童話1～3（グリム兄弟・相良守峯訳・1966年初版・岩波書店・全60話）
- ②〈略称：こ〉子どもに語るグリムの童話1～6（佐々木梨代子、野村滋訳・1990年初版～1993年・こぐま社・全64話）
- ③〈略称：少〉（グリム童話集上下（佐々木田鶴子・岩波少年文庫・2007年初版・全50話）。
- ④〈略称：朝〉立原えりかのグリム童話（次章に詳述）
- ⑤〈略称：児〉「岩波世界児童文学集」11「グリム童話選（相良守峯訳・岩波書店・1993年〈23編〉・考文献参照）

本稿では、授業時より増やし、①～⑤が取り上げたおはなしを比較し、児童書の重なりを表5にした。児童書が取り上げ易いおはなしが見えるだろう。

表のKHMは、参考文献に挙げた第7版グリム童話集につけられている作品番号である。200話のうち、94話が5種の児童書のいずれかに収められている。

この中では、④と⑤が25編・23編と精撰された集となるので、少しその特徴を考えたい。

①岩と⑤児は訳者が同じであるので、①の60話を23話に抽出すると⑤になるということかと思われるが、28「歌をうたう骨」、107「ふたりの旅職人」、182「池の精」の3作は相良守峯氏のみが選んだ作品である。

また、⑤は後述のように「朝日小学生新聞」に掲載された作品集である。独自の選話は、108「ハンスぼっちゃんはりねずみ」、146「かぶら」と「青ひげ」である。「青ひげ」につけたKHM46はグリム童話第7版では「フィッチャーの鳥」という話になる。ペロー童話に載る「青ひげ」は有名で残酷な話であるが、そのためにグリムでは初版にあったものは削除され、「フィッチャーの鳥」という似た所のある話に変えられている。

同様に、106「あわれな粉やの若者とねこ」は猫と粉屋の若者が登場するものの、グリムとペローで内容は異なる。立原版はこれもペロー童話「長靴をはいた猫」の内容で物語を描き、ペロー童話は「靴はき猫」と題されている。

また、グリム童話50「いばら姫」は、立原版では「野ばら姫」で題名にも異なりがある。これはペロー童話では「眠れる森の美女」となっている。このように、原初に近い話として伝えられおり、それぞれグリム兄弟とペローが再話した物語は、⑤立原版では、小学生という読者層によく知られる題名や内容で掲載されたのではないかと思われる。

（表5）児童書に取り上げられるグリム童話

KHM	①岩波グリムの題名	岩	こ	少	朝	児
1	カエルの王さま	○	○	○	○	○
2	ネコとネズミのともぐらし	○	○			
3	マリアの子		○			
4	こわいことを知たさに旅する人の話	○	○			
5	オオカミと七ひきの子やぎ	○	○	○	○	○
6	忠臣ヨハネス	○	○			
9	十二人きょうだい	○	○			○
10	ならずもの		○			
11	にいさんと妹	○	○	○		
12	ラプンツェル	○	○	○	○	○
13	森の中の三人の小人	○	○	○		○
14	三人の糸つむぎ女		○			
15	ヘンゼルとグレーテル	○	○	○	○	○
17	白へび	○		○		
18	むぎわらと炭と豆	○	○	○	○	
19	漁師とその妻の話	○	○	○	○	○
20	いさましいちびの仕立屋	○	○	○	○	
21	灰かぶり	○	○	○	○	○
24	ホレおばさん		○	○		
25	七わのからす		○			
26	赤ずきん	○	○	○	○	○
27	ブレーメンの音楽師	○	○	○	○	○
28	歌をうたう骨	○				○
29	三本の金の髪をもった鬼	○	○	○		
30	シラミちゃんとノミちゃん	○	○			
31	手なし娘	○	○			
33	三つのことば	○		○		
36	「テーブルよ、ごはんの用意」とお金をうむロバと「こん棒、ふくろから」	○	○	○	○	
37	おやゆび小僧	○	○	○		

KHM	①岩波グリムの題名	岩	こ	少	朝	児
39	こびとくつや		○	○		
44	死神の名付け親	○	○			
48	おいぼれズルタン		○			
49	六羽の白鳥			○	○	
50	いばら姫	○	○	○	○	○
51	みつけどり		○			
52	つぐみひげの王さま		○	○	○	
53	白雪姫	○	○	○	○	○
55	ルンペルシュティルツヘン		○	○		
57	金の鳥		○	○		
59	フリーダーとカーターリーソース ヒュン			○		
60	ふたりの兄弟	○		○		
62	ハチの女王		○	○		
63	三まいの鳥の羽		○	○		
64	金のガチョウ	○	○	○	○	
65	千色皮	○	○	○		○
69	ヨリンテとヨリンゲル		○	○		
71	六人男、世界をのし歩く		○			
73	おおかみときつね		○			
77	かしこいグレーテル		○			
78	年とったおじいさんとまご	○				
81	のんき男	○				
83	幸運ハンス	○	○	○		○
87	貧乏人とお金持ち		○	○		
88	歌いながらぴよんぴよんとぶヒ バリ	○	○	○		
89	ガチョウ番の少女	○	○	○		○
94	かしこい百姓娘		○	○	○	
97	いのちの水	○		○		○
98	ものしり博士	○	○	○		○
99	びんの中のおばけ	○		○		
100	悪魔のすすだらけの兄弟			○		
101	熊皮太郎	○	○			○
102	みそさざいとくま		○	○		
103	おいしいおかゆ		○	○		
106	あわれな粉やの若者とねこ		○		○	
107	ふたりの旅職人	○				○
108	ハンスぼっちゃんはりねずみ				○	
116	青いランプ	○	○			○

127	鉄のストーブ	○		○		
129	名人の四人兄弟			○		
130	一つ目、二つ目、三つ目	○	○			
133	踊ってぼろぼろにされた靴	○	○		○	
134	六人のけらい	○		○		
136	鉄のハンス	○	○			
142	ジメリの山	○				
144	ロバの王子			○		
146	かぶら					○
154	星の銀貨		○	○	○	
162	雪白ちゃんとバラ紅ちゃん	○	○		○	○
166	グライフ鳥	○				
167	大カハンス	○				
169	森の家	○	○			
172	かれい		○			
176	月	○				○
180	泉のほとりのガチョウ番の女	○				
182	池の精	○				○
188	ウサギとハリネズミ	○	○			
189	錘(つむ)と梭(ひ)とぬい針				○	
190	農夫と悪魔	○				
192	てんじくねずみ		○			
193	どろぼうの名人	○				
195	ムギの穂	○				
196	土まんじゅう	○				
199	マレーン姫	○	○	○		
-46	青ひげ					○

7. 立原えりかのグリム童話

偶然ではあるが、後期期間中である2019年の11月9日(土)から12月24日(火)まで、姫路文学館で「立原えりかのグリム童話」絵本原画展が行われていることを知った。

絵本原画を実見する機会はあるが、テーマがゼミの内容と重なることもあって、1時間を見学学習に振り替えて鑑賞した上で、ゼミを進めることとした。

『立原えりかのグリム童話』は右側1頁におはなし、左側1頁に絵というかたちで、見開き1枚で1話が読

めるように書籍化しているのですが、グリム童話絵本ではあるが、絵は、一話の挿絵であり、絵本として、絵と文字が同じ頁内に融合している訳ではない。

それはそもそも、この作品がグリム童話刊行200年を機に、「朝日小学生新聞」で児童向けに企画され、新聞連載された作品であるからだ。連載は2013年10月から2014年3月にかけておこなわれた。

展覧会では、「六羽の白鳥」(きたのじゅんこ絵)を除き、一部はレプリカなども含む24作の展示であったが、絵本では、25作が収められている。この経緯について、立原えりか氏があとがきこう記している。

二〇一三年十月、わたしは「朝日小学生新聞」のために『グリム童話』を書くことになりました。二百以上もある物語から二十五編を選んで、それぞれ千二百字ほどにまとめなければなりません。

グリム童話は長い話が多いので、初めから終わりまでを書くことができたのは『赤ずきん』と『星の銀貨』くらいです。長い物語は、わたしにとって最高のシーンを取りあげました。それぞれのシーンに、著名なイラストレーター諸氏が絵を描いてくださるという、天国にいるような仕事でした。

という次第で、字数の制限の中で、作家がどのように物語を切り取ったか、考察が必要となる。また、画家の方も、各場面を絵にすることができず、立原物語を

(表6) 異なる題名とその所収の集

KHM	題名①	題名②	題名③	題名④	題名⑤	第7版	岩	こ	少	朝	児
1	蛙の王さま または鉄のハイ リヒ	蛙の王さま ある いは鉄のハイ リヒ	カエルの王さま			◎	○	○	○	○	○
5	狼と七匹の子や ぎ					◎	○	○	○	○	○
12	ラプンツェル					◎	○	○	○	○	○
15	ヘンゼルとグレ ーテル					◎	○	○	○	○	○
19	漁師とおかみさ んの話	漁師とかみさん	漁師とその妻の 話	漁師とおかみさ ん		◎	○	○	○	○	○
21	灰かぶり	灰まみれ	灰かぶり(シンデ レラ)			◎	○	○	○	○	○
26	赤ずきん					◎	○	○	○	○	○
27	ブレーメンの音 楽隊	ブレーメンの音楽 師				◎	○	○	○	○	○
50	いばら姫	野ばら姫				◎	○	○	○	○	○

どのように描くのか、それでも絵のどこかに、立原物語が省略したグリム童話原作が隠れてはいないか、などなどいろいろな視点から考察することができる。

25編から2または3作を選んで考察するのは、学生の課題でもあるので、これについては別の機会に報告することとする。

8. 題名の異なり

第5章・6章でみたように、『グリム童話集』は、グリム兄弟が、改編や修正を繰り返しているので、どの時点の集を本物とみるか、という点では、最終稿とであるが、その第7版を人々がいろいろに作品集とし、訳し、立原版『グリム童話』のような例も出ている。これらは、末端の享受者が「集」の作者にもなりうる、という点で日本の古典である『伊勢物語』伝承のありように近いものがあると思われる。

しかし、その「集」が編まれた時点での目的・編者の意図があるため、その異なりの是非を問うより、それぞれの意図を見極め、結果として作品のどれを読みたい物語として選ぶかが、重要となる。

しかし、題名をみただけでは同じ話であることも見分けがつかないものもあるので、一覧表を作成した(表6参照)。

53	白雪姫					◎	○	○	○	○	○
18	わらと炭とそらまめ	むぎわらと炭と豆				◎	○	○	○	○	
20	勇ましいちびの仕立て屋	ゆうかんな仕立屋さん	いさましいちびこの仕立屋さん			◎	○	○	○	○	
36	〈おぜんよ、したく〉と金出しろばと〈こん棒、出ろ〉	テーブルごはんだ、金ひりろば、こん棒出てこい	「テーブルよ、ごはんの用意」とお金をうむロバと「こん棒、ふくろから」	テーブルとロバとこん棒	おぜんよやご飯のしたくと金貨をうむロバと棍棒ふくろからでろ	◎	○	○	○	○	
64	金のがちょう	黄金のがちょう				◎	○	○	○	○	
65	千枚皮	毛むくじゃら姫	千色皮	千匹皮		◎	○	○	○		○
83	しあわせハンス	幸せなハンス	幸運ハンス			◎	○	○	○		○
89	がちょう番の娘	ガチョウ番の少女				◎	○	○	○		○
98	もの知り博士	なんでもお見とおし博士	ものしり博士			◎	○	○	○		○
161	雪白とばら紅	しらゆきべにばら	雪白ちゃんとバラ紅ちゃん			◎	○	○		○	○
9	十二人の兄弟	十二人兄弟				◎	○	○			○
11	兄と妹	兄さんと妹				◎	○	○	○		
13	森のなかの三人の小人	森の三人のこびと				◎	○	○	○		○
29	金の毛が三本ある悪魔	悪魔の三本の黄金の毛	三本の金の髪をもった鬼	三本の金の毛のある悪魔		◎	○	○	○		
37	親指小僧					◎	○	○	○		
52	つぐみひげの王さま	ツグミのひげの王さま				◎		○	○	○	
88	鳴いてはねるひばり	歌うぴよんぴよん雲雀	歌いながらぴよんぴよんとぶヒバリ	歌いながらはねるヒバリ		◎	○	○	○		
94	かしこい百姓娘	かしこいお百姓の娘	世界で一番賢いおきさき			◎		○	○	○	
97	命の水	命の水	いのちの水			◎	○		○		○
101	熊の皮を着た男	熊皮男	熊皮太郎			◎	○	○			○
116	青い明かり	青い灯火	青いランプ			◎	○	○			○
133	おどってぼろぼろになった靴	踊りつぶされた靴	踊ってぼろぼろにされた靴	おどっておどってぼろぼろになったくつ	おどりぬいてぼろぼろになる靴	◎	○	○		○	
153	星の銀貨					◎		○	○	○	
198	マレーン姫					◎	○	○	○		
2	猫とねずみのとも暮らし	猫と鼠の仲間	ネコとネズミのとも暮らし			◎	○	○			

4	こわがることを習いに出かけた男の話	こわがり修業に出た男	こわいことを知たさに旅する人の話	こわがることをおぼえに旅に出た男の話		◎	○	○				
6	忠義なヨハネス	忠臣ヨハネス				◎	○	○				
17	白い蛇	白へび				◎	○		○			
24	ホレおばさん	ホレばあさん				◎		○	○			
28	歌う骨	歌をうたう骨				◎	○					○
30	しらみとのみ	シラミちゃんとノミちゃん				◎	○	○				
31	手なし娘					◎	○	○				
33	三種のことば	三つのことば				◎	○		○			
39	小人たち	屋敷ぼっこ	こびととくつや	こびとのくつ屋		◎		○	○			
44	死に神の名づけ親					◎	○	○				
49	六羽の白鳥					◎			○	○		
55	ルンペルシュティ ルツヒェン	ひよろひよろ足の ガタガタこぞう	ルンペルシュティ ルツヘン			◎		○	○			
57	金の鳥	黄金の鳥				◎		○	○			
60	ふたり兄弟	ふたりの兄弟				◎	○		○			
62	蜂の女王	蜜蜂の女王				◎		○	○			
63	三枚の鳥の羽根	三枚の羽根				◎		○	○			
69	ヨリンデとヨリン ゲル	ヨリンテとヨリン ゲル				◎		○	○			
86	狐とがちょう					◎						
87	貧乏人と金持ち	まずしい人とお金 もち				◎		○	○			
99	びんのなかの魔 物	ガラス瓶の魔物	びんの中のおば け	ガラスびんの中 のばけもの		◎	○		○			
102	みそざいと熊					◎		○	○			
103	おいしいおかゆ					◎		○	○			
106	かわいそうな粉 ひきの若い衆と 猫	かわいそうな粉 ひきの小僧と猫	あわれな粉やの 若者とねこ	靴はき猫		◎		○			○	
107	ふたりの旅人	二人の旅職人				◎	○					○
127	鉄のストーブ	鉄の暖炉				◎	○		○			
130	ひとつ目、ふたつ 目、三つ目	一つ、二つ、三つ まなこ				◎	○	○				
134	六人の家来					◎	○		○			
136	鉄のハンス					◎	○	○				
169	森の家					◎	○	○				
175	お月さま	月				◎	○				○	
181	池に住む水の精	池に住む水女	池の精			◎	○					○

187	うさぎとはりねずみ					◎	○	○					
3	マリアの子					◎		○					
10	ならずもの	ろくでもない連中				◎		○					
14	三人の糸紡ぎ女	糸紡ぎ三人女				◎		○					
25	七羽のカラス					◎		○					
48	古いぼれズルタン	ズルタンじいさん				◎		○					
51	みつけ鳥	めつけ鳥				◎		○					
59	フリーダーとカーターリースヒエン	フリーダーとカーターリースヒエン				◎				○			
71	六人男、世界をのし歩く	六人男天下をのしてまわる				◎		○					
73	狼と狐					◎		○					
77	かしこいグレーテル					◎		○					
78	年とったおじいさんと孫	年とったじいさんと孫				◎	○						
81	気楽な男	うかれ大将	のんき男			◎	○						
100	悪魔のすすだらけの兄弟	悪魔の煤だらけの兄弟分				◎				○			
108	ハンスはりねずみ	ハンス坊や針鼠	ハンスぼっちゃんはりねずみ			◎						○	
129	わざのすぐれた四人兄弟	すご腕四人兄弟	名人の四人兄弟			◎				○			
142	ジメリの山					◎	○						
144	ろば	ろば王子	ロバの王子			◎				○			
146	かぶ	かぶら				◎						○	
166	たくましいハンス	怪力ハンス	大力ハンス			◎	○						
167	天国の小百姓	天国の水呑百姓				◎	○						
172	かれい					◎		○					
179	泉のほとりのがちょう番の娘	泉のほとりのがちょう番の女				◎	○						
188	紡錘と杼と針	錘(つむ)と梭(ひ)とぬい針				◎				○			
189	お百姓と悪魔	農夫と悪魔				◎	○						
191	てんじくねずみ					◎		○					
192	泥棒の名人	泥棒名人				◎	○						
194	麦の穂					◎	○						
195	墓の盛り土	土まんじゅう				◎	○						
-46	青ひげ												○
KHM	題名①	題名②	題名③	題名④	題名⑤	7版	岩	こ	少	朝	児		

- ・KHMはグリム童話第7版の作品番号で、ちくま文庫版と講談社版の2種の題名を比較した（参考文献参照）。作品数は同じ。
- ・岩・こ・少・朝・児の略称は（表5）と同じ。
- ・題名は漢字・平かな・カタカナの異なりは同一と見なし、文字の種類以外で異なるものを掲示した。

この表6では、参考文献に挙げたように、大阪府立図書館WebOPACをもとに、第7版の『完訳グリム童話集』2種（ちくま文庫版・講談社『完訳クラシックグリム童話』版）の題をもとに比較した。表5で、収録の重なりを比較した5種類の童話集の題名も、異なる題名は掲示し、収録本が多いものから順に掲載した。

また、ちくま文庫版と講談社クラシック版は、完全版であるので、この2種以外に5つの童話集に収録があるものを表6に掲げ、異なる題名で収録される数が多いものから掲載している。この表では、その童話集がどの題名であるかを示すのは省略し、何種類の題がつけられているかが、見られるようにした。

ちくま文庫版と講談社クラシック版とでも題名が異なる場合もあるし、「赤ずきん」「白雪姫」のように全てに収録されていても、全て同じ題名であるものもある。これは、よく知られた物語、とみることができるが、もちろん、各作品集によって、描かれ方は大きく異なるのである。また、単一の訳しかできない題名もあるので、題名の比較は同じ物語か、似た話であるのかを、KHMと併せて判断して行かねばならない。

この表は、絵本化されたり、童話集に編まれたりした『グリム童話』が、本来、グリム兄弟にどのような物語として再話され、グリム兄弟が残したい形であったのかと第7版と比較する際に指標とすることができる。また、童話集の物語の比較にも利用できる。そして、『グリム童話』といえどどのような作品をイメージするのか、それが多くの作品集に所載されるお話の分析で分かるだろう。そして、その各話のイメージの変遷も、いつ、誰の嗜好や意図によって行われたか、さまざまな文学研究、作品研究の糸口が探せるものと思われる。

9. おわりに

今後のゼミでは、これらを活用し、今に生きる『グリム童話』の優れた語りを伝える、優れた絵本を子どもたちに届けるための助けとしたい。

2019年度後期ゼミで、当初、海外の昔話の一つとして「ヘンゼルとグレーテル」を読みはじめた学生は、「グリム童話」「ペロー童話」「イソップ物語」などの再話された昔話と、作者のある童話の違いも意識していな

かった。名作童話のさまざまな絵本化をみて、その違いに気づいた時、どうしてこのような差があるのか、それなら、本当のグリム童話とは何なのか、を考えた所から、この比較表を作る必要を感じていった。そして、立原グリムと出会って、グリム童話として、どのように作品を読んでいくか考えた学生に、表5・6を示して、グリム原作やその童話化、絵本化された作品を読み比べるためには、このような表で読むべき作品を集めていく必要があることを教示した。学生はこれを利用して、それぞれの作品研究をレポートにまとめた。以下が、授業後の感想である。

Aさん) もともとグリム童話として知っていたものもあったけど、これグリム童話だったんだ！と知った話や、新しく知った話などたくさんグリム童話を知ることができました。有名な可愛らしく、綺麗な話の印象の強い話でも、原作では全く話が違うものも沢山あって読んでいて楽しかったし、原作のお話を知ることに関心が湧きました。

Bさん) グリム童話を学んで思った事は、最初グリム童話を作った人は女の人だと思っていました。でも、学んでいくうちにグリム兄弟がいることを知り、びっくりしました。今では沢山のグリム童話を知ることができ、子供たちにも沢山教えてあげたいと思うようになりました。機会があればまた学びたいです。よく知っていた昔話を、グリム童話として読む楽しさに気づいてもらえたことは収穫であった。

10. 参考文献および注

※原著第7版の完訳グリム童話集は、小学館（高橋健二訳『完訳グリム童話集』1～3、普及版1～5もあり）、筑摩書房（野村滋訳『完訳グリム童話集』1～7決定版、ちくま文庫版もあり）、講談社（池田香代子訳『完訳クラシックグリム童話』）など各社から出版されているが、手軽に読める版として、講談社文芸文庫版を利用した。

※大阪府立図書館WebOPACでは、筑摩書房版（文庫とも）・講談社版の『完訳クラシックグリム童話』については、全話の名称が内容細目に掲示されている。名称比較の際に使用させていただいた。

—参考文献—

- ・完訳グリム童話集1～3 (グリム兄弟・池田香代子訳・講談社文芸文庫) 第7版
- ・初版グリム童話集1～4 (吉原高志、吉原素子訳・白水社)
- ・完訳ペロウ童話集 (新倉朗子訳・岩波文庫赤5 1 3-1)
- ※本学付属図書館所蔵の学生と読んだグリム童話
- ・グリム童話1～3 (グリム兄弟・相良守峯訳・1966年初版・岩波書店・上20話、中19話、下21話〈全60話〉)
- ・グリム童話集上下 (佐々木田鶴子・岩波少年文庫・2007年初版・上25話、下25話〈全50話〉)
- ・子どもに語るグリムの童話1～6 (佐々木梨代子、野村滋訳・1990年初版～1993年・こぐま社・1巻12話、2巻11話、3巻10話、4巻11話、5巻10話、6巻10話〈全64話〉)
- ・立原えりかのグリム童話 (文：立原えりか・絵：杉浦範茂、尼子騷兵衛、田村セツコ、はせがわゆうじ、宇野亜喜良、黒井健、東逸子、あおきひろえ、青山みるく、木月すみよし、小倉あん子、葉祥明、どいまき、永田萌、雨宮尚子、飯野和好、牧野鈴子、伊藤秀男、北見葉胡、長田恵子、エム ナマエ、ささめやゆき、北見隆、きたのじゅんこ、長谷川義史・2015年初版・朝日学生新聞社・全25話)
- ※児童書として出版されているグリム童話のうち、本学図書館でさらに『岩波世界児童文学集』11に「グリム童話選」(相良守峯訳・岩波書店・1993年〈23編〉)があったので、追加資料とした。

〈注1〉「保育者養成と絵本研究の方法」(『夙川学院短期大学 教育実践研究紀要』第13号〔2018年度〕・2019年3月)

〈注2〉松岡亨子『昔話を絵本にすること——ホフマンの『七わのからす』をめぐる——』(東京こども図書館・1981年のちに『昔話絵本を考える』と改題、日本エディタースクール出版部より1985年刊)

- ・小澤俊夫『昔ばなしとは何か』(大和書房・1983年)
- ・松井直「昔話絵本の魅力」(『絵本を読む』・日本エディタースクール出版部・1983年)
- ・清水美千子『絵本の世界(二)』(明治図書出版・1985年)
- ・松井友『私の絵本体験』(大和書房・1986年)
- ・松井直『絵本のよろこび』(NHK出版・2003年)
- ・三原幸久「はじまり、はじまり〜」(小長谷有紀編

『大きなかぶ』はなぜ抜けた?—謎とき 世界の民話— 講談社現代新書 1848・2006年)

- ・中村稔子「絵本の本」(福音館書店・2009年初版・第四章 昔話について、第五章 絵本になった昔話)。
- ・生田美秋・石井光恵・藤本朝巳「ベーシック絵本入門」(ミネルヴァ書房・2013年初版・第4章絵本の種類(1) —物語絵本 17 昔話絵本・童話絵本)。
- ・浅木尚実編著「絵本から学ぶ子どもの文化」(今田由香「子どもの文化財の歴史的背景」、浅木尚実「小学校教育へのつながり1～3」・同文書院・2015年初版)
- ・「小澤俊夫さんインタビュー 昔話って、なんででしょう?」(momo vo 1.18 絵本と昔話特集号・2018年12月)など。

〈注3〉「絵本選びと読み聞かせのために コラム2 昔話絵本を選ぶには」(岩波書店・2011年)。

〈注4〉拙稿「小学校・国語教科書「ことば」教材の研究—第1学年・第2学年を中心にして—」(『夙川学院短期大学 教育実践研究紀要』第12号〔2017年度〕・2018年3月)参照。

〈注5〉〈注3〉に同じ。

〈注6〉ii「保育所保育指針」

本文中に下線を引いた箇所など「幼稚園教育要領」と重なる部分が多いが、

「1 乳児保育に関わるねらい及び内容」(2)ねらいの「ウ 身近なものと関わり感性が育つ」(イ)内容に「① 身近な生活用具、玩具や絵本などが用意された中で、身の回りのものに対する興味や好奇心をもつ」と、身近な生活の確認となるような「赤ちゃん絵本」の働きを示唆する記述がある。

また、「1 歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」の「言葉」(イ)内容には「④絵本や紙芝居を楽しみ、簡単な言葉を繰り返したり、模倣をしたりして遊ぶ」と「紙芝居」にも言及がある。絵本同様に昔話が活用されやすい素材である。これら引用の記述は、iii「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」とも共通する。

ピアスーパーバイザーからのコメント

保育者養成の中で、絵本の知識を得ておくことは、とても大切なことです。また、その読み聞かせの方法を学んでおくことも必要です。本稿では、国語分野の研究者の視点からグリム童話を分析されています。保育者として、読み聞かせの保育技術を向上させることも大切ですが、絵本を精読し、内容を深く読み取る力をつけることも大事なことです。

このゼミを受講した学生は、ここで学んだことを、今後の保育実践にいかしていくことでしょう。本稿における知見が、多くの保育者の方や保育者養成校の先生方にご理解いただければと思います。(担当：園田雪恵)

保育内容・健康における教育内容の検討（1）

事例研究：健康問題に関する学生の意識について

山本章雄

YAMAMOTO Akio

激しく変化を続ける現代社会においては、人が人間らしく健康に生活することが大変難しくなりつつある。それは、情報化社会の進展、息苦しくなる人間関係、少子高齢化といった社会構造の変化など多様な要因が招いているものである。このような激変の影響は、大人より弱者である幼年期の子ども達に大きく、心身の健康を維持することは喫緊の課題となっている。

本研究では、幼児教育者をめざす学生に効果的な「健康」教育を実施するにはどのような授業内容が適切であるかを検討するため、子ども達の健康問題に関する意識調査を学生に実施し、この内容と幼稚園教育要領等に示された健康教育指針との差異の検証を行った。

その結果、学生の問題意識は「健康」を維持増進するための3大要素「食事」「運動」「睡眠」には向けられているが、「心の育み」「危機管理」等に対しては希薄であることが示され、授業内容を検討する上での資料が得られた。

キーワード：保育内容「健康」、教育内容、健康問題、学生意識

1. はじめに

日本に於ける最初の幼稚園・保育所・家庭における幼児教育の手引きである「保育要領-幼児教育の手引き」は、1948年（昭和23年）に当時の文部省から刊行され、「幼稚園教育要領」の前身として幼稚園教育の基準となっていた。ここでは、幼児期の発達特性、生活指導、生活環境等について解説されており、保育内容を「楽しい幼児の経験」として12項目（見学・リズム・休息・自由遊び・音楽・お話・絵画・製作・自然観察・ごっこ遊び等・健康保育・年中行事）に分けて示している。健康保育の項目では、幼児の健康を保ち、十分な発育をとげさせるため生活全般にわたる細かな配慮が必要であると記載され「健康記録」「環境」「運動」「休息」「生活習慣」「栄養」「疾病の予防と早期発見」「ワクチン注射」の8項目が記載されている。

1956年（昭和31年）には教育課程の大綱化を

図る観点、また、幼稚園の教育課程を学校教育法が掲げる目的・目標に従ったものとするため「幼稚園教育要領」の改訂が行われ、教育内容を「望ましい経験」として示し、初めて6つの「領域」（健康・社会・自然・言語・音楽リズム・絵画製作）に整理分類された。また、この時の「幼稚園教育要領」は、保育所や家庭における「保育の手引き」といった役割を分離し、幼稚園の教育課程に特化されたものでもあった。領域「健康」では「健康生活のためのよい習慣をつける。」として、清潔・食事・排便・衣服・運動・休息が挙げられ、「いろいろな運動や遊びをする。」「伝染病やその他の病気にかからないようにする。」「設備や用具をたいせつに扱い、じょうずに使う。」「けがをしないようにする。」等も望ましい経験として記載されている。

1964年（昭和39年）の「幼稚園教育要領」改訂では、幼稚園教育の独自性が一層明確化し、小学校・中学校・高等学校と同様に教育課程の一環としての位置づけが確立され、6領域の効果的な指導を行うため、

調和のとれた発展的、組織的な指導計画を作成するための「指導および指導計画作成上の留意事項」が第3章として盛り込まれた。この時の領域「健康」には「望ましいねらい」として、「健康な生活に必要な習慣や態度を身につける。」(内容10項目)「いろいろな運動に興味をもち、進んで行うようにする。」(内容9項目)「安全な生活に必要な習慣や態度を身につける。」(内容5項目)に加え、指導にあたって留意する事項がア～エ(4項目)として示されている。

1989年(平成元年)の改訂では、幼稚園教育の基本を明示することにより社会の共通理解を得る、また、社会の変化に適切に対応できるよう重視項目を明らかにすることを基本理念とし、6領域であった教育内容が5領域(健康・人間関係・環境・言葉・表現)に改変された。また、各領域に達成目標である「ねらい」(15項目)および指導事項である「内容」(47項目)が記載され整理が行われている。「健康」における「ねらい」は「心情：明るく伸び伸びと行動し、充実感を味わう。」「意欲：自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする。」「態度：健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身につける。」の3つが示され、「内容」には、「1、先生や友達と触れ合い、安定感をもって行動する。」「2、いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。」「3、進んで外で遊ぶ。」「4、様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。」「5、健康な生活リズムを身に付ける。」「6、身の回りを清潔にし、衣服の着脱、食事、排泄など生活に必要な行動を自分でする。」「7、幼稚園における生活の仕方を知り、自分たちが生活の場を整える。」「8、自分の健康に関心をもち、病気の予防などに必要な活動を進んで行う。」「9、危険な場所、危険な遊び方、災害時などの行動の仕方が分かり、安全に気を付けて行動する。」の9項目が記載されている。また、内容の取り扱いとして4項目が留意事項として付記されている。

このように日本における幼児教育の要領・指針は、社会の要請や幼児教育理念の変化とともに、発展的な変遷を経過してきており、現在では幼児保育・幼児教育を受け持つ「幼稚園」「保育所」「幼保連携型認定こども園」等に対し、以下の3つの要領・指針が示され、これに基づく幼児教育(施設運用)が実施されている。

1、「幼稚園教育要領」

(2018年・平成30年2月：文部科学省)

2、「保育所保育指針」

(2018年・平成30年2月：厚生労働省)

3、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」

(2018年・平成30年3月：内閣府・文部科学省・厚生労働省)

幼児教育者を目指す学生達への教育を実施するに於いては、これら「要領」「指針」に記載された内容を十分に理解し、これに沿ったカリキュラムを構築し、授業内容を決定することが必定の条件であり、これらの「要領」「指針」は、将来現場を支える力量を持った幼児教育者育成のため、また、こども達のための幼児教育者を育てるための重要な羅針盤であると言える。

また、保育内容「健康」の教育においても、幼児教育者としての業務を適切かつ効果的に実施するため、歴史的な経過を踏まえ今日の課題に即した「健康教育」を行うために、これら「要領」「指針」に記載された内容を十分に認識し、記載された項目に添って授業を実施することが強く求められている。

一方、授業の実施にあたっては学習の当事者である受講学生が「健康」についての情報や認識をどのように持ち合わせているか、特に、幼児教育者養成という授業目的の観点で考えた場合、子どもの健康問題に関する知識、情報、経験、認識を学生がどの程度持っているかを理解し、これに基づき、上記「要領」「指針」の内容と比較検討を行うことにより、授業内容を吟味し、話題のレベルを設定することが、対象者に応じた有効性を持った授業を組み立てる上で大変重要な事柄になっていると言える。このことは、佐藤ら(2017)の行った「保育内容健康に関する既有知識の分析」でも明らかにされており、授業を受講する学生が「健康」に関しての既有知識をどのような傾向で、どの程度保有しているかを踏まえ、授業の展開を検討して行くことの有用性が示されている。

今回の実践研究では上記のような認識の基づき、「要領」「指針」に記載されている「健康」に関する事柄を総て抽出し、文章として重複する部分、また、意味内容として重複する部分等をまとめ、簡易な箇条書きとすることにより、授業において学生に学習させるべき事柄として、幼児に対して「教育すべき項目」と幼児教育者として「対応すべき事項」の2種別に整理した。

また、受講学生の「子どもたちの健康問題」に関する意識については、質問紙によって調査し、「教育すべき事項」「対応すべき事項」との比較を行うとともに、

個別の事例として「なぜそのように意識するのか」についても検討することにより、学生の意識実態の把握を行い、今後の授業内容構築に向けての資料とした。

2. 方法

1、学生の教育すべき事項の抽出および整理

幼児教育者育成の観点より、授業の内容として取り入れるべき「健康」に関する事項を「教育すべき項目」および「対応すべき事項」として整理するため、3つの「要領」「指針」の中で下記の部分に記載されている「健康」に関する事柄を網羅的に精査し抽出した。また、抽出された事項で文章表現が同じである部分は「要領」「指針」の間で統合し、同一事項として列記した。

【 内容抽出の対象とした要領・指針 】

「幼稚園教育要領」第2章

第2節・1、心身の健康に関する領域「健康」

「保育所保育指針」第2章

- 1、乳児保育に関わるねらい及び内容（2）ねらい及び内容 ア、身体的発達に関する視点「健やかに伸び伸びと育つ」
- 2、1歳以上3歳未満児の保育と関わるねらい及び内容（2）ねらい及び内容 ア、心身の健康に関する領域「健康」
- 3、3歳児以上児の保育に関するねらい及び内容（2）ねらい及び内容 ア、心身の健康に関する領域「健康」

「保育所保育指針」第3章

健康および安全

「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」第2章

- 1、第2節 乳児期の園児の保育に関するねらい及び内容 2、各視点に示す事項（1）身体発達に関する視点「健やかに伸び伸びと育つ」
- 2、第3節 満1歳以上満3歳未満の園児の保育に関するねらいおよび内容 2、各領域に示す事項（1）心身の健康に関する領域「健康」
- 3、第4節 満3歳以上の園児の教育及び包囲区に関するねらい及び内容 2、各領域に示す事項（1）心身の健康に関する領域「健康」

「幼保連携型認定こども園教育・保育指針」第3章

健康および安全

【 「健康」に関する記載内容 】

「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」（3歳以上）「幼保連携型認定子ども園教育・保育要領」の領域「健康」において「内容」として示されている事項。

- 1) 先生（保育士・保育教諭等）や友達と触れ合い、安定感をもって行動する。
- 2) いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。
- 3) 進んで戸外で遊ぶ。
- 4) 様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。
- 5) 先生（保育士・保育教諭等）や友達と食べることを楽しみ、食べ物への興味や関心をもつ。
- 6) 健康な生活のリズムを身に付ける。
- 7) 身の回りを清潔にし、衣服の着脱、食事、排泄などの生活に必要な活動を自分でする。
- 8) 幼稚園（保育所・幼保連携型認定子ども園）における生活の仕方を知り、自分たちで生活の場を整えながら見通しをもって行動する。
- 9) 自分の健康に関心をもち、病気の予防などに必要な活動を進んで行う。
- 10) 危険な場所、危険な遊び方、災害時などの行動の仕方が分かり、安全に気を付けて行動する。

「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」（3歳以上）「幼保連携型認定子ども園教育・保育要領」の領域「健康」において「内容の取り扱い」として示されている事項。

- 1) 心と体の健康は、相互に密接な関連があるものであることを踏まえ、幼児（子ども・園児）が教師（保育士・保育教諭等）や他の幼児（子ども・園児）との温かい触れ合いの中で自己の存在感や充実感を味わうことなどを基盤として、しなやかな心と体の発達を促すこと。特に、十分に体を動かす気持ちよさを体験し、自ら体を動かそうとする意欲が育つようにすること。
- 2) 様々な遊びの中で、幼児（子ども・園児）が興味や関心、能力に応じて全身を使って活動することにより、体を動かす楽しさを味わい、自分の体を大切にしようとする気持ちが育つようにすること。その際、多様な動きを経験する中で、体の動きを調節するようにすること。
- 3) 自然の中で伸び伸びと体を動かして遊ぶことによ

り、体の諸機能の発達が促されることに留意し、幼児（子ども・園児）の興味や関心が戸外にも向くようにすること。その際、幼児（子ども・園児）の動線に配慮した園庭や遊具の配置などを工夫すること。

- 4) 健康な心とからだを育てるためには食育を通じた望ましい食習慣の形成が大切であることを踏まえ、幼児（子ども・園児）の食生活の実情に配慮し、和やかな雰囲気の中で教師（保育士・保育教諭等）や他の幼児（子ども・園児）と食べる喜びや楽しさを味わったり、様々な食べ物への興味や関心をもったりするなどし、食の大切さに気付き、進んで食べようとする気持ちが育つようにすること。
- 5) 基本的な生活習慣の形成に当たっては、家庭での生活経験に配慮し、幼児（子ども・園児）の自立心を育て、幼児（子ども・園児）が他の幼児（子ども・園児）と関わりながら主体的な活動を展開する中で、生活に必要な習慣を身に付け、次第に見通しをもって行動できるようにすること。
- 6) 安全に関する指導に当たっては、情緒の安定を図り、遊びをと通して安全についての構えを身に付け、危険な場所や物などが分かり、安全についての理解を深めるようにすること。また、交通安全の習慣を身に付けようするとともに、避難訓練などを通して、災害などの緊急時に適切な行動がとれるようにすること。

「保育所保育指針」（1歳以上3歳未満）「幼保連携型認定子ども園教育・保育要領」の領域「健康」等において「内容」として示されている事項。

- 1) 保育士（保育教諭）等の愛情豊かな受容の下で、安定感をもって生活をする。
- 2) 食事や午睡、遊びと休息など、保育所（幼保連携型子ども園）における生活のリズムが形成される。
- 3) 走る、跳ぶ、登る、押す、引っ張るなど全身を使う遊びを楽しむ。
- 4) 様々な食品や調理形態に慣れ、ゆったりとした雰囲気の中で食事や間食を楽しむ。
- 5) 身の回りを清潔に保つ心地よさを感じ、その習慣が少しずつ身に付く。
- 6) 保育士（保育教諭）等の助けを借りながら、衣類の着脱を自分でしようとする。
- 7) 便器での排泄に慣れ、自分で排泄ができるように

なる。

「保育所保育指針」（1歳以上3歳未満）「幼保連携型認定子ども園教育・保育要領」の領域「健康」等において「内容の取り扱い」として示されている事項。

- 1) 心と体の健康は、相互に密接な関連があるものであることを踏まえ、子ども（園児）の気持ちに配慮した温かい触れ合いの中で、心と体の発達を促すこと。特に、一人一人の発育に応じて、体を動かす機会を十分に確保し、自ら体を動かそうとする意欲が育つようにすること。
- 2) 健康な心と体を育てるためには望ましい食習慣の形成が重要であることを踏まえ、ゆったりとした雰囲気の中で食べる喜びや楽しさを味わい、進んで食べようとする気持ちが育つようにすること。なお、食物アレルギーのある子ども（園児）への対応については、嘱託医（学校医）等の指示や協力の下に適切に対応すること。
- 3) 排泄習慣については、一人一人の排尿間隔等を踏まえ、おむつが汚れていないときに便器に座らせるなどにより、少しずつ慣れさせるようにすること。
- 4) 食事、排泄、睡眠、衣類の着脱、身の回りを清潔にすることなど、生活に必要な基本的な習慣については、一人一人の状態に応じ、落ち着いた雰囲気の中で行うようにし、子ども（園児）が自分でしようとする気持ちを尊重すること。また、基本的な生活習慣の形成に当たっては、家庭での生活経験に配慮し、家庭との適切な連携の下で行うようにすること。

「保育所保育指針」（乳幼児）「幼保連携型認定子ども園教育・保育要領」の「健やかに伸び伸びと育つ」において「内容」として示されている事項。

- 1) 保育士（保育教諭等）の愛情豊かな受容の下で、生理的・心理的欲求を満たし、心地よく生活をする。
- 2) 一人一人の発育に応じて、ほう、立つ、歩くなど、十分に体を動かす。
- 3) 個人差に応じて授乳を行い、離乳を進めていく中で、様々な食品に少しずつ慣れ、食べることを楽しむ。

- 4) 一人一人の生活リズムに応じて、安全な環境の下で十分に午睡をする。
- 5) おむつ交換や衣服の着脱などを通して、清潔になることの心地よさを感じる。

「保育所保育指針」(乳幼児)「幼保連携型認定子ども園教育・保育要領」の「健やかに伸び伸びと育つ」において「内容の取り扱い」として示されている事項。

- 1) 心と体の健康は、相互に密接な関連があるものであることを踏まえ、温かい触れ合いの中で、心と体の発達を促すこと。特に、寝返り、お座り、はいはい、つかまり立ち、伝い歩きなど、発育に応じて、遊びの中で体を動かす機会を十分に確保し、自らが体を動かそうとする意欲が育つようにすること。
- 2) 健康な心と体を育てるためには望ましい食習慣の形成が重要であることを踏まえ、離乳食が完了期へと徐々に移行する中で、様々な食品に慣れるようにするとともに、和やかな雰囲気の中で食べる喜びや楽しさを味わい、進んで食べようとする気持ちが育つようにすること。なお、食物アレルギーのある子どもへの対応については、嘱託医等(学校医等)の指示や協力の下に適切に対応すること。

「保育所保育指針」「幼保連携型認定子ども園教育・保育要領」の第3章「健康及び安全」に示されている事項。

1, 健康状態や発育及び発達の状態の把握

- (1) 子ども(園児)の心身の状態に応じて保育するために、子ども(園児)の健康状態や発育及び発達の状態について、定期的・継続的に、また、必要に応じて随時、把握すること。
- (2) 保護者からの情報とともに、登園時及び在園時に子ども(園児)の状況を観察し、何らかの疾病が疑われる状態や傷害が認められた場合には、保護者に連絡するとともに、嘱託医(学校医)と相談するなど適切な対応を図ること。
- (3) 子ども(園児)の心身の状態等を観察し、不適切な養育の兆候が見られる場合には、市町村や関係団体と連携し、児童福祉法第25条に基づき、適切な対応を図ること。また、虐

待が疑われる場合には、速やかに市町村又は児童相談所に通報し、適切な対応を図ること。

2, 健康増進

- (1) 子ども(園児)の健康に関する保健計画を全体的な計画に基づいて作成し、全職員がそのねらいや内容を踏まえ、一人一人の子ども(園児)の健康の保持及び増進に努めてゆくこと。
- (2) 子ども(園児)の心身の健康状態や疾病等の把握のために、嘱託医(学校医)等により定期的に健康診断を行い、その結果を記録し、保育に活用するとともに、保護者が子ども(園児)の状態を理解し、日常生活に活用出来るようにすること。

3, 疾病等への対応

- (1) 保育中に体調不良や傷害が発生した場合には、その子ども(園児)の状態等に応じて、保護者に連絡するとともに、適宜、嘱託医(学校医)や子ども(園児)のかかりつけ医等と相談し、適切な処置を行うこと。
- (2) 感染症やその他の疾病発生予防に努め、その発生の疑いがある場合は、必要に応じて嘱託医(学校医)、市町村、保健所等に連絡し、その指示に従うとともに、保護者や全職員に連絡し予防についての協力を求めること。また、感染症に関する保育所の対応方法等について、あらかじめ関係機関の協力を得ておくこと。
- (3) アレルギー疾患を有する子ども(園児)の保育については、保護者と連携し、医師の診断及び指示に基づき、適切な対応を行うこと。また、食物アレルギーに関して、関係機関と連携して、当該保育所の体制構築など、安全な環境の整備を行うこと。
- (4) 子ども(園児)の疾病等の事態に備え、医務室を整え、救急用の薬品、材料等を適切な管理下に常備し、全職員が対応できるようにしておくこと。

4, 食育の推進

- (1) 保育所における食育は、健康な生活の基本としての「食を営む力」の育成に向け、その基礎を培うことを目標とすること。
- (2) 子ども(園児)が生活と遊びの中で、意欲を

もって食に関わる体験を積み重ね、食べることの楽しみ、食事を楽しみ合う子ども（園児）に成長してゆくことを期待するものであること。

- (3) 乳幼児期にふさわしい食生活が展開され、適切な援助が行われるよう、食事の提供を含む食育計画を全体計画に基づいて作成し、その評価及び改善に努めること。
- (4) 自然の恵みとしての食材や食の循環・環境への意識、調理する人への感謝の気持ちが育つよう、子ども（園児）と調理員等との関わりや、調理室など食に関わる保育環境に配慮すること。
- (5) 保護者や地域の多様な関係者との連携及び協働の下で、食に関する取り組みが進められること。また、市町村の支援の下に、地域の関係機関等との日常的な連携を図り、必要な協力が得られるように努めること。
- (6) 体調不良、食物アレルギー、障害のある子ども（園児）など、一人一人の子ども（園児）の心身の状態等に応じ、嘱託医（学校医）、かかりつけ医等の指示や協力の下に適切に対応すること。

5. 環境及び衛生管理並びに安全管理

- (1) 施設の温度、湿度、換気、採光、音などの環境を常に適切な状態に保持するとともに、施設内外の設備及び用具等の衛生管理に努めること。
- (2) 施設内外の適切な環境の維持に努めるとともに、子ども（園児）及び全職員が清潔を保つようにすること。また、職員は衛生知識の向上に努めること。
- (3) 保育中の事故防止のために、子どもの心身の状態等を踏まえつつ、施設内外の安全点検に努め、安全対策のために全職員の共通理解や体制作りを図るとともに、家庭や地域の関係機関の協力の下に安全指導を行うこと。
- (4) 事故防止の取り組みを行う際には、特に、睡眠中、プール活動、水遊び、食事中の場面では重大事故が発生しやすいことを踏まえ、子ども（園児）の主体的な活動を大切にしつつ、施設内外の環境の配慮や指導の工夫を行うなど、必要な対策を講じること。

- (5) 保育中の事故の発生に備え、施設内外の危険箇所の点検や訓練を実施するとともに、外部からの不審者等の侵入防止のための措置や訓練など不測の事態に備えて必要な対応を行うこと。また、子ども（園児）の精神保健面における対応に留意すること。

6. 防災への備え

- (1) 防火設備、避難経路等の安全性が確保されるよう、定期的にこれらの安全点検を行うこと。
- (2) 備品、遊具等の配置、保管を適切に行い、日頃から、安全環境の整備に努めること。
- (3) 火災や地震などの災害の発生に備え、緊急時の対応の具体的内容及び手順、職員の役割分担、避難訓練計画等に関するマニュアルを作成すること。
- (4) 定期的に避難訓練を実施するなど、必要な対応を図ること。
- (5) 災害の発生時に、保護者等への連絡及び子ども（園児）の引き渡しを円滑に行うため、日頃から保護者との密接な連携に努め、連絡体制や引き渡し方法等について確認しておくこと。
- (6) 市町村の支援の下に、地域の関係機関との日常的な連携を図り、必要な協力が得られるよう努めること。
- (7) 避難訓練については、地域の関係機関や保護者との連携の下に行う工夫をすること。

以上の手続きにより抽出、整理された「健康」に関する事項（全37項目）「健康及び安全」に関する事項（全24項目）を、意味内容を吟味することにより簡易化、箇条化し、以下の「幼児に対して教育すべき事項」（18箇条）、「幼児教育者として対応すべき事項」（12箇条）にまとめた。

◎ 「幼児に対して教育すべき事項」

- 1, 愛情豊かな受容の中で安定感を持って生活する
- 2, 先生や友達との触れ合い
- 3, 遊びの中での十分な体の動き
- 4, お座り、はいはいなど自分からの動き
- 5, 戸外で自然と親しみ遊ぶ
- 6, 食べることを楽しみ興味を持つ

- 7, 自分で食べることができる
- 8, 個人差に応じた授乳・離乳の進め
- 9, 自主的な生活のリズムづくり
- 10, 睡眠・午睡・休息などのリズム形成
- 11, 衣服の着脱が行える
- 12, 排便への慣れ、自分で排泄
- 13, 身の回りの清潔と心地よさ
- 14, 自分達の生活の場を整える
- 15, 見通しを持って行動する
- 16, 病気の予防など必要な活動を行う
- 17, 危険な場所、危険な遊びを知る
- 18, 防災時の対応など安全について知る

◎ 「幼児教育者として対応すべき事項」

- 1, 幼児の定期的・継続的な健康の把握
- 2, 疾病・体調不良・傷害への対応
- 3, 虐待の疑い等への対応
- 4, 健康増進計画・健康診断の立案
- 5, 感染症の予防・発生時の対応
- 6, アレルギー疾患への対応
- 7, 医務室、救急用品の常備と管理
- 8, 食育の目標設定・環境整備と計画策定
- 9, 施設的环境整備と衛生管理
- 10, 事故防止対策および発生時の対応策
- 11, 防災に向けての施設・備品・計画整備
- 12, 避難訓練における保護者・地域との連携

II、学生への「子どもの健康問題」に関する調査

学生の「子どもの健康問題」に関する意識の状況を知るため、「保育内容・健康Ⅰ」（幼児教育学科・専門教育科目）を受講している学生に対し、自由記述方式でのアンケート調査を実施した。

- 1, 期間：令和元年7月26日～29日
- 2, 対象：K短期大学「保育内容・健康Ⅰ」履修学生
- 3, 人数：55名（すべて女性）
- 4, 方法：質問に関する自由記述方式
- 5, 質問内容：

『子ども（幼児期）が「健康な生活を送る」上で、現在問題となっていると考える事柄をあげ、

これをどのように解決したら良いかについて、あなたの意見を記載して下さい。』

III、記述内容の集計方法および処理

- ① 学生の自由記述の中で、健康への問題意識を表す中核的な「単語」を選定し、「教育すべき事項」また、「対応すべき事項」に記載されている「単語」と合致するものを、該当事項の意見出現数としてカウントした。
- ② 文章内容を精査し「教育すべき事項」また、「対応すべき事項」と「単語」としては合致しないが、意味内容として同一と判断できるものは、当該事項の意見出現数としてカウントした。
- ③ 自由記述であるため、同一人が多数の「事項」にわたる意見記載をしていることを想定し、上げられた意見すべてを各事項での意見出現数としてカウントを行った。
- ④ 「教育すべき項目」「対応すべき項目」とは合致しないが、特に重要であると考えられた学生の自由記述については、別途抽出し考察の最後に参考として記載し、今後の参考とした。
- ⑤ 今回の研究では、学生の「子どもの健康問題」に対する意識の視点およびその理由を調べることを目的としたため、同時に記載を求めた「解決への意見」については取り扱わないこととした。

上記⑤の取り扱いについては、今後の研究課題とし、保育内容・健康における教育内容の検討（2）などで検討を進めて行くこととする。

3. 結果

「教育要領」「保育指針」などより抽出し、簡条化された「幼児に対して教育すべき事項」および「幼児教育者として対応すべき事項」に合致する学生の意見出現数は、表1および表2に示す通りであった。

4. 考察

表1 教育すべき事項の意見出現数

NO.	事 項	出現数	%
1,	愛情豊かな受容の中で安定感を持って生活する	0	(0.0%)
2,	先生や友達との触れ合い	5	(6.3%)
3,	遊びの中での十分な体の動き	12	(15.2%)
4,	お座り、はいはいなど自分からの動き	0	(0.0%)
5,	戸外で自然と親しみ遊ぶ	11	(14.0%)
6,	食べることを楽しみ興味を持つ	18	(22.8%)
7,	自分で食べることができる	2	(2.5%)
8,	個人差に応じた授乳・離乳の進め	0	(0.0%)
9,	自主的な生活のリズムづくり	15	(19.0%)
10,	睡眠・午睡・休息などのリズム形成	16	(20.2%)
11,	衣服の着脱が行える	0	(0.0%)
12,	排便への慣れ、自分での排泄	0	(0.0%)
13,	身の回りの清潔と心地よさ	0	(0.0%)
14,	自分達の生活の場を整える	0	(0.0%)
15,	見通しを持って行動する	0	(0.0%)
16,	病気の予防など必要な活動を行う	0	(0.0%)
17,	危険な場所、危険な遊びを知る	0	(0.0%)
18,	防災時の対応など安全について知る	0	(0.0%)
合 計		79	(100.0%)

表2 対応すべき事項の意見出現数

NO.	事 項	出現数	%
1,	幼児の定期的・継続的な健康の把握	0	(0.0%)
2,	疾病・体調不良・傷害への対応	1	(3.6%)
3,	虐待の疑い等への対応	2	(7.1%)
4,	健康増進計画・健康診断の立案	0	(0.0%)
5,	感染症の予防・発生時の対応	0	(0.0%)
6,	アレルギー疾患への対応	1	(3.6%)
7,	医務室、救急用品の常備と管理	0	(0.0%)
8,	食育の目標設定・環境整備と計画策定	21	(75.0%)
9,	施設的环境整備と衛生管理	2	(7.1%)
10,	事故防止対策および発生時の対応策	1	(3.6%)
11,	防災に向けての施設・備品・計画整備	0	(0.0%)
12,	避難訓練における保護者・地域との連携	0	(0.0%)
合 計		28	(100.0%)

結果に示された内容の考察は、幼児に対して「教育すべき事項」表1、幼児教育者として「対応すべき事項」表2の順に行い、それぞれについて先ず全体的傾向を分析し、次いで個別事項の記載内容の検討を行い、最後に全体の問題意識に共通する背景についての検証を事例的な方法により進めた。

表1に示された結果を見ると、事項6、食べることを楽しみ興味を持つ(出現数18)、事項10、睡眠・午睡・休息などのリズム形成(出現数16)、事項9、自主的な生活のリズムづくり(出現数15)、事項3、遊びの中での十分な体の動き(出現数12)、事項5、戸外で自然と親しみ遊ぶ(出現数11)の5項目で意見出現数が10を越えており、これらの事項における問題の取り扱いが、子どもの健康にとって重要であるとの認識が、全体の20%程度の学生にあることが確認できた。また、これらの事項の内容は、「健康」を維持増進するため必要とされる3大要因「栄養(食事)」「運動(遊び)」「休養(睡眠)」に関わるもの、また、その要因全体のリズム、バランスについて記載されたものであることより、学生は幼児の「健康」教育において、これらの3大要因が大切な課題であると考えていることが示された。

一方、この5項目以外を見ると、事項2、先生や友達との触れ合い(出現数5)、事項7、自分で食べることができる(出現数2)以外の11事項では出現数が0となっており、学生の問題意識が幼児の「健康」づくり全般、細部にまでは及んでいないことが明確となった。特に、最近社会問題となり、マスメディアなどでも取り扱いが多くなっている「温かい人間関係による心の育み」(項目1, 2)「防災や事故防止といった危機管理」(項目17, 18)といった事項についての学生の意識が希薄であることが明白になり、授業においては、こうした事項を積極的に学習して行くことが必要であることが示唆された。

個別の事項における記載内容を検討すると、項目6、食べることを楽しみ興味を持つ、の内容として、

『栄養摂取の偏り、朝食の欠食、小児期における痩身など問題が多様化、深刻化しており生涯にわたる健康への影響が懸念される。』

『最近では、ファストフードで毎回の食事を済ませたり、野菜が全く使われていない食事が続いたりしており、愛情、愛着のこもった伝統料理がなくなってきている。』

などの意見が見られ、健康の維持増進を担保すべき食生活において多様な問題があることを、学生が幅広く認識していることが認められた。

項目、3、遊びの中での十分な体の動き、項目、5、戸外で自然と親しみ遊ぶ、における記載には、

『テレビゲームやスマホゲームなどばかりしている子どもが多く、外に出て日光を浴びて、元気に走り回ることがなくなっている。』

『地球温暖化の影響で夏の気温が高くなり、そのため子ども達がなかなか外で遊ぶことが出来ず、運動不足になり、筋力の低下が進んでいる。』

『世の中が進化する中で、子ども達が安全に安心して遊べる場所が減ってきており、また、遊ぶ時間も減少してきている。』

と言った考えが記載されており、この項目においても、学生の幅広い認識が認められた。

項目10、睡眠・午睡・休息などのリズム形成、における記載では、

『現代の子ども達は、生活習慣の乱れから就寝時間が22時を超えており、睡眠時間が少なくなり、健康に問題が出てきている。』

『寝る時間が遅いと言われてます。それは、テレビを夜遅くまで見たり、ゲームに熱中したりするためであると考えられる。』

など、問題意識の根拠が記載されており、健康問題を引き起こす社会の現状について、学生が一定の把握をしていることが認められた。

次に、問題意識の全体に共通する背景を検証するため、個別の記載を見ると、次のような内容を確認することができた。

『子どもが健康な生活を送る上での問題は、生活習慣乱れであると考えられる。それは、共稼ぎによるもので、夜遅くまで働いた両親の夕食は遅く、風呂も遅くなり、就寝時間も遅くなってしまふ。これは、朝の起床にも影響し、生活リズムの悪循環となる。』

『夜中の遅い時間まで、親が子どもを連れ出し歩いている場面が多くあり、問題であると思う。睡眠は子どもにとって大切であり、学習能力、発育、成長にも影響を与えている。』

『毒親と言う言葉を耳にすることがある。いろいろな意味で使われているが、子どもに適切な食事を与えないこともその一つで、育ち盛りの子どもの忙しいことを理由に美味しい食事を与えないことは非常に酷で

ある。』

これらの記述は、それぞれの問題意識の焦点は違っているが、その背景として挙げている事由は同一であり、子ども達を育てる「親」「家庭」の有り様に疑問を呈しているものである。こうした意見は、子ども達への「健康」教育は幼稚園、保育園の範囲だけで行えるものではなく、地域、家庭との連携が重要であるとする「要領」「指針」にも合致しており、授業においても、学生のこうした意識、考えを一層充実させ、具体的にどのように連携を図ることが出来るか等の手法・手段についても触れてゆくことが重要であることを示しているものと考えられる。一方、こうした意見が、他者批判の域に止まり、幼児教育者が責任回避をするための理由付け、他者への責任転嫁に陥らないよう、学生を指導する必要があることを暗に示しているとも解釈でき、様々な点での留意が必要であることを示唆している。

表2に示された結果を見ると、事項8、食育の目標設定・環境整備と計画策定（出現数21）に意見が集中しており、表1での結果と同様に、幼児教育者が対応すべき事項においても、食事に関する事柄が大変重要であるとする学生の意向が示されたと言える。こうした傾向は、「保育所保育指針」「幼保連携型認定子ども園教育・保育要領」の第3章「健康及び安全」の中で食育の推進が6項目にわたって述べられ、重視されていることと同様であり、学生の指導においても大切にすべき事柄であると考えられる。しかし、その他の事項においての学生の意識は低く、事項3、虐待の疑い等への対応（出現数2）、事項9、施設の環境整備と衛生管理（出現数2）、事項6、アレルギー疾患への対応（出現数1）、事項10、事故防止対策および発生時の対応策（出現数1）において若干の問題意識が見受けられるのみで、他の6事項においての出現数は0であった。これは、今回のアンケートにおける質問を、子どもの健康問題として提出したため、幼児教育者自身が子どもの健康問題にどのように対処するかの問題については回答の必要性を感じず、上記のような結果となったことも考えられ、今後の研究課題として認識する必要がある。

個別の事項における記載内容を検討すると、項目3、虐待の疑い等への対応、への意見として、

『私は目の前で子どもを何度も蹴る親を見たことが

ある。周りが見守り、困っていることがあれば気軽に援助できることが大切で、地域の思いやりがあれば、親もすぐに悩みをうち明けられる。それを踏まえて、少しでもおかしかつたら児童相談所へ連絡することが大切だ。』

といったものがあり、こうした問題の深刻さの認識および的確な対応方法の理解があることが示されている。

項目9、施設的环境整備と衛生管理、での意見では、『保育所給食による食中毒は依然として多い。アレルギー対策やおやつ提供など複数回の調理を行うことを考えると、きめ細かな衛生管理が必要とされているが、調理施設の狭さ、人員不足への対応が難しくなっている。』

が記載されており、この事項でも衛生管理の重要さと、内包している問題が明確に意識されていた。

なお、幼児教育者が対応すべき事項での、問題意識の全体に共通する背景の検証は、記載件数が少なく、また、検証の対象となる意見も少なかったため、ここでの考察は見合わせることにする。

最後に、今回の研究において「幼児に対して教育すべき事項」「幼児教育者として対応すべき事項」には取り上げなかった事柄ではあるが、学生が自由記述に記載した内容で留意しておくべき事項がいくつかあったので、ここに列挙する。

A、子どもの貧困問題

貧困を抱える家庭や子どもへの支援策を、健康の面からも考える必要がある。

B、受動喫煙の問題

子どもは体が小さく、機能も未熟なため喫煙の影響を受けやすく対策が必要。

以上の考察より以下の4項目が明らかとなり、今後の授業内容を検討する上での資料を得ることができた。

- ① 学生の問題意識は「健康」を維持増進するための3大要素「食事」「運動」「睡眠」に多く向けられている。
- ② その他、「心の育み」「危機管理」等に対しての問題意識は希薄である。
- ③ 各種の問題の背景として「親」「家庭」の影響があることを認識している。

- ④ 幼児教育者として「食育」の目標設定、環境整備、計画策定への対応が必要であることを強く感じている。

5. 引用文献・参考文献

- 1) 文部科学省編「幼稚園教育要領解説」フレーベル館, 2018, pp. 136-156.
- 2) 厚生労働省編「保育所保育指針解説」フレーベル館, 2018, pp. 134-143, pp. 191-21, pp303-341.
- 3) 内閣府・文部科学省・厚生労働省編「幼保連携型こども園教育・保育要領解説」フレーベル館 2018, pp115-161, pp176-184, pp219-235, pp308-337.
- 4) 入江慶他太, 荻野真知子, 荻田聡子, 岡田恵子, 松本優作, 後藤大輔「幼稚園教育要領改訂に伴う保育内容領域「健康」に求められる授業内容に関する一考察—新しい教職課程におけるモデルカリキュラムとの比較を通して—」川崎医療短期大学紀要, No. 38, 2018, pp85-89.
- 5) 佐藤晶子「保育専攻短大生の保育内容「健康」に関する既存知識の分析」駒沢女子短期大学研究 Vol. 50, 2017, pp55-62.
- 6) 清水洋生「幼稚園教育要領における教育内容の変遷—領域「健康」を中心に—」新島学園短期大学紀要, No. 38, 2017, pp. 43-53.
- 7) 清水洋生「幼稚園教育要領における領域「健康」の変遷—保育要領と幼稚園教育要領を俯瞰して—」淑徳大学短期大学部研究紀要 No. 56, 2017, pp. 81-97.
- 8) 長谷秀揮「子どもの生活と保育内容「健康」についての一考察—幼児の生活と遊びの各場面に着目して—」四條畷学園短期大学紀要 No. 50, 2017, pp9-19.

-
- 9) 長谷秀揮「保育内容領域「健康」と「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」との繋がりについての一考察—げんだいの子どもの生活とあそびの実状に着目して—」四条啜学園短期大学紀要, No. 51, 2018, pp1-10.

(令和2年1月16日:投稿)

ピアスーパーバイザーからのコメント

本論文は保育を目指す学生への子どもの健康問題に関する意識調査についてである。学生が子どもの健康問題について、どのようなことを意識できているか、またどのようなことを意識できていないかをこの研究で知ることができた。意識できていないことも子どもの生活にとって必要不可欠なことである。例えば排せ、安全管理など多くのことを重要視せず保育現場に出してしまうことで、子どもへの対応も不十分になるのではないかと、また本論文でもあるように、保護者や他者への責任転嫁につながるのではないかと懸念される。しかしこの研究で意識できていないことが明確になり今後反映されることで、多くの知識を得た学生が保育者として活躍できると期待される。

(担当:田中 麻紀子)

「保育内容・言葉Ⅱ」におけるストーリーテリングの実践

田中麻紀子

TANAKA Makiko

本稿は「保育内容・言葉Ⅱ」の授業内でおこなったストーリーテリングの実践報告である。学生たちはこれまでの経験上、ほとんどおこなう機会のなかったストーリーテリングを実際にやってみるにあたり、どうやってお話を覚え、またやってみてどう感じたかを記述させた。それを基に保育現場でストーリーテリングをどのように活かせるかを考える。

キーワード：ストーリーテリング 保育内容・言葉 保育者

1. はじめに

本学では1回生で「保育内容・言葉Ⅰ」を必修で履修し、「保育内容・言葉Ⅱ」を卒業年度の前期に選択科目として位置づけている。2019年度の受講者32名が、ストーリーテリングの実践をおこなった。授業内でお話選び、実践、振り返りをおこなう。初めてストーリーテリングに臨む学生がほとんどで、どうやって覚えようかと悩んでいたり、また、本番当日は緊張したりしている学生も多かった。

ストーリーテリングをおこなうことにより、お話を深く読むことや相手に届くように語り掛けることの難しさを感じてもらいたいという思いでストーリーテリングの実践をおこなった。

筆者は、幼稚園の現場で長く幼稚園教諭として勤務していた。物語を覚えて、お話を純粋に楽しむストーリーテリングをおこなうこともあったが、それよりは劇あそびの導入として取り入れることが多かった。その時は自分で話を作り、子どもの反応を見ながら語ることを進めていった。

絵本を読んだり、紙芝居を読んだりすることも子どもと一緒に物語を共有できるという楽しみがある。しかしストーリーテリングには、自分が発した言葉を子どもがどのように受け止めているかという反応を直に味わうことができる利点がある。筆者も劇あそびの導入で、何度もストーリーテリングをおこなった際、子どもの反応や表情を見ながら語っていると、語ってい

るこちらも乗ってきて話がどんどん進んでいった。また、逆にこちらが熱を込めて語っても、子どもの反応がいまひとつなら言葉も出てきにくくなり、お互いに集中も途切れるという悪循環に陥ることもあった。

学生には、ストーリーテリングの楽しさ、難しさを感じ、保育の現場に出た時に子どもとお話の世界を楽しんでもらいたい。そういった願いを込めておこなったストーリーテリングであるが、最初はストーリーテリングをすることは勿論であるが、知らないという学生がほとんどであった。

そこで学生には、『演習 児童文化 保育内容としての実践と展開』という本の「おはなし」という章を参考にストーリーテリングについて解説をおこなった。本書には〈おはなしとは、絵本などを使わずに、語り手と声と表情だけで物語を語ることである。人形やぬいぐるみなどを補助的に使う場合もあるが、ここでは声と表情だけで表現することを指す〉とある。学生にもおはなし＝ストーリーテリングをおこなう際にこのことを意識して語ってもらった。

同時に保育現場での展開やストーリーテリングを行うにふさわしい環境についても本書を通して伝えた。

また筆者が実際に語ってみるにより、ストーリーテリングがどのようなものかを実感できるようにした。授業内で筆者がおこなった話は『三枚のおふだ』という昔話である。絵を見なくても場面を想像しやすい話であり、ストーリーテリングの題材としてよく使われている。

学生には、話を選ぶ際に①ストーリー性のある物語

であること、②絵を見なくても想像しやすい話であることなどを課題とし、作品を指定しなかった。

本稿では初めてストーリーテリングをおこなった学生がどのようなプロセスでお話を覚えたか、またおこなってみてどのように感じたかなどの記述を基にストーリーテリングを保育の現場でどのように活かせるかを考える。

2. 方法

調査期間 2019年8月4日・5日

調査対象 夙川学院短期大学児童教育学科

2回生 3回生

「保育内容・言葉Ⅱ」の受講者 32名
(内、研究に協力すると回答した者 32名)

調査方法 授業内で以下の課題を出す。

- ・ストーリーテリングの実践をおこなう。
- ・ストーリーテリング実践後の授業内で「振り返り」を記述する。

・「振り返り」の内容

1. ストーリーテリングをおこなうにあたり、どのようにお話しを覚えましたか。できるだけ詳しく記述してください。

2. 実際におこなってみて、上手くできたと思うことは何ですか。具体的に記述してください。

3. 実際におこなってみて、上手くいかなかったことは何ですか。具体的に記述してください。

4. 自分の選んだおはなしは、ストーリーテリングに適していましたか。そう思う理由、またそう思わないのであればその理由を記述してください。

5. ストーリーテリングをおこなってみて、感じたことを記述してください。

6. ストーリーテリングは、今後自分の保育にどのように生かせると考えますか。その理由も同時に記述してください。

・「振り返り」シートの使用、論文への記載については「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. 結果と考察

ストーリーテリングの発表については、事前にくじ引きをして順番を決めた。また普段使用している講義室では、発表者と聞いている学生の間に距離ができ、どちらにとっても良くないと考えた。そこで「模擬保育室」というフローリングで園の保育室のような仕様になっている教室でおこなうことにした。そうすることにより、園で子どもに対しておこなうストーリーテリングのような姿勢や目線で発表することができた。

なお今回のお話選びのポイントは、

- ・物語を選ぶ。(短すぎないもの)
- ・絵を見なくても想像できるもの。
- ・自分の好きなもの。

ストーリーテリングをおこなった学生の振り返りに基づき、今後の実習や保育でどのように取り入れているのか、またどのように活かせるのかを考える。

1. ストーリーテリングをおこなうにあたり、どのようにお話しを覚えましたか。できるだけ詳しく記述してください。

・本を見ながら何度か話を読んだ。数行ずつ覚えていって、読めるところを増やした。親や友だちにストーリーテリングをした。

・まずは粗筋を覚えました。一語一句まちがえないことは私には難しかったので、セリフや方言は忠実に、その他は覚えやすいように少し言いかえました。あとは早口にならないように注意し、ひまな時はずっと口ずさんでいました。

・何回か読んだ後に紙に何回も書きました。ケータイで写真をとって電車の中とかでも覚えられるようにしていました。話の流れを覚えるようにしました。

・本の内容を原稿用紙に移してページごとに見て暗唱、分からなくなったらまた見て暗唱の繰り返し。数ページ覚えたら最初から続けて読み、最後まで覚えた。

・携帯電話にメモをし、電車の中や暇な時間に覚えた。

・絵本を何回か読む。ボイスメモ (iPhone) に録音して聞く。聞いてから寝る。

何度も読んだり、紙に書いたりして覚えるという方法がほとんどであったが、中には携帯電話を使って写真を撮ったり、録音したりという方法もあった。覚え

方は各個人に合ったものでよいが、どれだけ時間をかけることができたかというのも重要であると考えます。また、ただとにかく丸暗記をして、一字一句間違えないようにしてしまうのは良くない。

松岡 (1979) は、丸暗記について〈～それに、もし、お話を丸暗記しておぼえてしまうと、語っている途中で立ち往生する危険があります。「そこで」とか「ある日」とかいうことばひとつをいい間違っても、そのあとがつかなくなったり、何かの理由で頭の中が突然まっ白になって、どうしても話のさきが出てこないといったことになります。また一度つかえると、はじめからやりなおさないと、つかえたところから話がつけられないということにもなります。こういう危険を避けるためにも、丸暗記をしてはいけません。〉としている。

途中で止まることなく、お話を自分のものとして語っていた学生が数名いたが、中でもつかえることなく語っていた3名 T さん、Y さん、S さんの覚え方は以下の通りである。

- ・少しずつ (1, 2 行程度) 絵本を見ながら読んだ後、絵本を見ずに読み覚えていく。それを進めていき「最初から絵本を見ずに読む→新しい所を覚える→最初から」を繰り返し、どうしても思い出せない所は絵本を見て確認する。(T さん)
- ・まずは本をじっくり読む。何度も繰り返して読んで、大まかなストーリーを覚えて説明できるようにする。その後細かいセリフ、文章も感情を込めて話すようにする。なりきる。(Y さん)
- ・まずストーリーを覚えて、それからセリフを覚えられるように絵本を読みこみました。(S さん)

「ストーリーを覚える」ということをしているので、途中で間違えることがあっても最後まで続けて語ることができていたと考える。特に S さんは、語り終えた後に話を聞くと、「途中で間違えたが、ストーリーから外れないよう自分なりに話を続けた」と言っていた。緊張の中で一字一句間違えることなく語るのは至難の業である。それなら間違っても、大筋を逸れず、また途切れることなく語るの方が聞いている人達にとって良い。

そしてそれを聞いている人達に、「わからなくなって、自分でアレンジしているな」と気づかせないような語りをするためには、字面を追って覚えるだけでは難しい。それは、お話をどこまで自分のものにできるにかかってくる。



お話を自分のものとして語ることができていた T さん。ほとんど詰まることなくテンポよく語る事ができた。

*語ったお話『ねずみのかいすいよく』



語り終えた後に聞くと途中で話を忘れかけたが、自分なりにつないだという S さん。ストーリーから外れないよう、また聞いている者に自分なりにつないだということを感じさせなかった。

*語った話『やぎざかなののろい』



ところどころ身振りを入れながら、語ったYさん。一人芝居を見ているようで、聞いていた学生もお話の世界に引き込まれていた。

*語ったお話『ブレーメンのおんがくたい』

2. 実際におこなってみて、上手くできたと思うことは何ですか。具体的に記述してください。

- ・早口になりがちですが、練習しただけあって思ったより落ち着いて話せました。言い直しやつまるということだけは絶対したくないと思いました。それもなく、最後までやりきれたのは一番うれしかったです。
- ・なりきること。登場人物になりきって、ストーリーを進めていく。話しての時は淡々と話す。
- ・緊張したけれど思ったより覚えていたものが出てきたし、少し忘れた所も焦らず思い出すことができたかなと思います。
- ・緊張して題名を言った瞬間に内容がとんでしまったのに口は動いていてあいまいに覚えていなくてよかったと思いました。また人の顔や目も合ったりと話をできたのはよかったと思います。
- ・あまり緊張を見せずにできたこと。

発表の際は、それぞれに非常に緊張していたが、語り始めると練習した成果を発揮することができた学生も多かった。しかし途中で止まってしまったり、忘れて語り直したりする学生がいたことも事実である。

成功の秘訣は、どれだけお話を自分のものにできているかにかかっており、それは単に文章を丸暗記するのではなく、お話を物語としてどれだけ自分の中に落とし込んでいるかということなのではないかと考える。

松岡（1979）は、著書の中で、

〈話の骨組の大体のところのみこめたら、今度は、いよいよことばをおぼえる段階にはいります。このときいちばん大事なことは、「絵にする」ということです。～お話を絵にする、お話のイメージを描くというのは、登場人物の姿、形だけを思い浮かべるのではなく、その人たちの位置関係、動作とその速度、その人たちの気持ちの動き、表情、全体の情景などすべてをひっくるめて、お話があなたの中で絵になって、流れるように動いていくことをいうのです。そして、ことばをおぼえるということは、その絵にことばをつけること、その絵を、ことばで表現することをいうのです。つまり、**お話をおぼえる**ということは、**テキストのことばによって、あなたの中にイメージを描きそのイメージに先導させて、あなたの中からことばを引き出してくる作業**なのです。〉

と述べている。こういったことができていれば、

緊張して頭が真っ白になったとしても絵が浮かび、自然に言葉が出てくるのではないか。また絵が浮かぶようになるために、どれだけお話と向き合う時間を掛けたかも大きく影響している。

3. 実際におこなってみて、上手くいかなかったことは何ですか。具体的に記述してください。

- ・みんなの前に立つと緊張してしまって、頭が真っ白になってしまいました。一度止まってしまうと、なかなかお話が思い出せなかったです。
- ・緊張して声がふるえてしまったり、内容を忘れて止まってしまったりする事がありました。
- ・覚えきれていないところはグダグダになって、もはや想像で話をつくって話してしまった。
- ・話すことで精一杯で、子ども（学生）の顔が見られていなかった。

やはり、緊張したことによりお話を忘れてしまったり、声がふるえてしまったりといった記述が多かった。

また、

- ・物語のキーワードになる「尻」を「おなら」と言ってしまったこと。言い直すのも変かと思ひ、最後まで貫いたものの、タイトルが「尻こき女房」だったので残念でした。

といったものもあった。昔話を語る際、こういった言葉の難しさを感じることもある。普段使うことのない言葉が多く出てくることで、混乱することもある。絵本の読み聞かせであれば字を見て読んでいくので、

読んでいる最中は立ち止まって考える事もあまりないが、ストーリーテリングでは、一度つまずくとどの言い方が正しいのか考えてしまうようである。

- ・目線をどうしたら良いのかが分からなくて、もう少しまわりを見て話せたら良かったかなと思いました。
- ・目線、表情は難しかったです。顔や身体の緊張が表に出ないようにしたいと思いました。

どこを見て話せば良いか、手をどうすれば良いのか、を悩んだ学生も多くいた。目線について松岡 (1972) は、〈初めてお話をする人は、聞き手と目が合うと、お話を忘れてしまうような気がするのでしょうか、聞き手の視線をまともに受け止めようとせず、天井の一角をにらんだり、自分の足もとに目を落としたりしがちですが、これではせっかくのお話が、聞き手の心の中にはいついっていきません。できるだけまんべんなく、みんなの顔を見て、目の中にお話を流しこむように話すことです。〉と述べている。

また、駒井 (2012) は、〈お互いに目を合わせながら進めていくお話は、コミュニケーションの基礎である視線を合わす姿勢を自然と身につけることができる。また、アイコンタクトをしながら、話を楽しむうちに信頼感が生まれてくる。表情も語りのうちであり、無表情や無意味な笑顔は話の内容と合わず、聞き手を惑わしてしまうため注意が必要である。〉と述べている。

学生同士で恥ずかしさもあるかと思うが、それ以上に話に詰まったり、忘れそうになったりした時に上を向いたり、目線を下げたりする学生が多かった。また間違った時に照れ隠しで笑う者もいた。スムーズに語ることでできた学生は、目線もしっかりと聞いている者に向けられていた。

語るにあたって学生たちが悩んだことが、身ぶりや手の置き所である。ストーリーテリングでは、あまり身ぶり手ぶりで話すことをしない方が良いのか。

松岡 (1991) は身ぶりについて、

〈ところで、お話の講習会や、勉強会などで、いちばん頻繁に出される質問は、「身ぶりはどの程度入れたらよいでしょうか?」というものです。「どの程度」といわれても、「二割程度」とか、「五パーセント以内に」とかいうようにこたえられる性質の問題ではないので、この種の質問にはいつも困惑させられます。中には「身ぶりを入れてもいいでしょうか?」と、まるでおそろおそろ許可を求めるようなたずね方をなさる方もあります。～中略～この本のはじめにものべたことですが、語りには、こうしなければ

ならないとか、こうしてはいけないとかいった決まりは一切ありません。身ぶりも、入れなければいけないわけでも、入れてはいけないわけでもないのです。身ぶり抜きでのよい語りもあれば、身ぶりで生きてくる語りもあるでしょう。何度もくりかえすようですが、身ぶりを入れる入れないといった外側の形を問題にするのではなく、どうしたらその物語のおもしろさや味わいがいちばんよく出るか、ということから問題を考えていただきたいと思います。〉

としている。

学生の発表ではほとんど身ぶりはなかったが、1名の学生は効果的に身ぶりを入れていた。その学生は「お話に出てくる登場人物になりきって語る事ができた」と振り返っていたので、ここで身ぶりを入れると考えずにおこなっていたので、不自然には感じなかった。この学生のお話は先にもあったように、身ぶりで生きた語りであったと感じる。聞いている側は、一人芝居を見ているようであった。

4. 自分の選んだおはなしは、ストーリーテリングに適していましたか。そう思う理由、またそう思わないのであればその理由を記述してください。

- ・適していた・わかりやすい内容で、絵がなくても想像しながら聞けるお話だったと思います。
- ・適していた・話の流れがわかりやすかった。
- ・適していた・登場人物も少ないし、話の内容もわかりやすいと思っています。
- ・適していた・文がしっかりとあったので、絵がなくてもわかりやすかった。

ほとんどの学生が自分の選んだお話を、ストーリーテリングに「適していた」と感じている。

その一方で、以下の理由で自分の選んだお話が「適していなかった」と感じた学生もいた。

- ・適していなかった・主人公が1人決まっていた方が理解しやすいと思った。場面が変わると話についていけなくなる。『うさぎとかめ』
- ・適していなかった・主人公が1人決まっていた方が理解しやすいと思った。場面が変わると話についていけなくなる。『ねむりひめ』
- ・適していなかった・絵本を見ながら読むものだと思った。『サルくんとブタさん』(たどころみなみ)
- ・適していなかった・絵本で読むととてもおもしろいのに、絵の表現がないだけで何もおもしろくないと思ったから。『11びきのねこ』(馬場のぼる)

適していないと感じた理由については、『サルくんとブタさん』『11 ぴきのねこ』は、絵と一体になっているお話を選んだことにあるというのが大きな理由である。しかし『うさぎとかめ』『ねむりひめ』については、同じお話でも様々な人が本として出版しているので、どれを選ぶかによって結果が変わっていたかもしれない。

5. ストーリーテリングをおこなってみて、感じたことを記述してください。

- ・絵本を読むのとは違う緊張がありました。どちらも人前でお話を読んでいます、ストーリーテリングの方が難しかったです。
- ・頭の中にしっかり入っていたら、いつも以上に子どもたちに目を向けて話すことができる。
- ・すごく緊張しました。でも終わってみて絵本を覚えて話をするだけで、子ども一人ひとりの顔がこんなにも見られるんだなと思いました。
- ・手に何も持たずに物語を伝えることで、子どもの想像力を広げることにつながると感じました。
- ・覚えているところの安心感とそれが一気に減っていく不安感と覚えていないところの絶望感がつらかった。次やる時には、ちゃんと覚えてからやらないといけないなと思った。とても緊張した。

初めてストーリーテリングをおこなった学生の率直な感想である。実際におこなってみて、絵本の読み聞かせとの違いを肌で感じることができている。また最後の記述をしている学生は、途中で話が途切れてしまい思い出すことができないうま終わってしまった。前半はしっかりと語ることができたのだが、後半は覚えることもできていないまま本番を迎えたというのがこの記述でよくわかる。これで終わらず、ぜひどこかで生かしてもらいたい。

そして実際におこなってみて、どうすれば良かったかを具体的に考えた記述が以下である。

- ・物語を知らない人に言葉だけで想像させるのは難しい。表情や感情の入れ方、声のトーンなどが大切だと思った。
- ・本を持たずにどう聞いている人たちに伝えるかはやっぱり難しいと感じた。想像してもらおうための間やキャラクターの個性をどう引き出すかを考えさせられました。
- ・絵本で覚えて人前で話すことは、実際やってみると緊張してすごく不安でした。絵がない分子どもが集中

して聞いてくれるかどうかは、自分の力量次第だと感じ、しっかりとした技術が必要になり、そのためには練習することが大切だと感じました。

- ・絵がない分、自分の声一つで表現しないといけないため、何を意識するかが大切だと思った。

学生同士でのストーリーテリングではあるが、初めて語ってみて自分の語りを省みることは必ず次へつながっていく。

松岡 (1972) は、(別に、固苦しい“反省”を要求するわけではありませんが、語り手として、話の終わったあと、その「こうであつたらよかつた」点を心にメモしておく必要があるでしょう。とくに、お話がうまくいかなかつたときは、その原因がどこにあるか、よく考えてみるのが大事です。)と述べている。授業内の課題として取り組んだストーリーテリングなので、「発表を終えたらもうおしまい」という学生もいるであろう。しかしせっかく取り組んだ課題であるので、ここで終わらせず、反省することにより次へとつながることができる。

6. ストーリーテリングは、今後自分の保育にどのように生かせると考えますか。その理由も同時に記述してください。

- ・一度覚えると、結構覚えていられるもので、今でも覚えています。遠足に行ったときの空き時間や午睡の時にストーリーテリングが生かせると思います。絵本がなくても、自分の記憶力と声があればストーリーテリングはできるので便利だと思います。
- ・毎回同じように絵本を読むのではなく、たまにはこのようにいつもと違うこともやってみようと思いました。ストーリーテリングができれば園の外でも(遠足や外での活動の時)使えるなと思いました。よい経験ができました。
- ・今回覚えたことによって、自分の中に1つレパートリーが増えたと思います。

ストーリーテリングを初めておこなってみて、またやってみようという記述である。経験したことでストーリーテリングをおこなうことの良さを実感できている。

また子どもたちに育まれることに着目した意見は、以下の通りである。

- ・子どもの想像力を育てるときにおこないたいと思いました。
- 次、するときにあれば、風景や描写のあるようなお話

にチャレンジしたいと思いました。子どもが頭の中で世界を広げていけるような話をして、そこからそれぞれの頭に思い描いた風景の絵を描くなどしたら、おもしろいかもと思いました。

- ・子どもたちの想像力が豊かになり、聞く力を身につけることができる。
- ・子どもの集中力や目を見て話すコミュニケーションを取ることができ、また、想像や発想が豊かになる。

今回は語る相手が学生だったので、ぜひ子どもたちに語ってもらいたい。そして子どもがどのような反応を示すかも貴重な経験になるであろう。それが自分の予想していた反応と違ったとしても、保育の幅を広げるということにつながっていく。子どもがキラキラと目を輝かせたり、真剣な表情で自分のお話を聞いたりしてくれることで波にのって語るができる。

しかし、途中でよそ見をしたり、ざわざわと落ち着きがなくなったりしてくると語る側も早く終わらせることばかりを考えるようになる。

このような経験が、次にどうすれば子どもをひきつけることができるのかを考え、何度もお話を練習し、子どもの前で語る自分をシュミレーションするなどにつながっていく。どこかで子どもの前で語ることをやってもらいたい。

- ・話を覚えていたら、子どもたち一人ひとりの目を見て話すことができ、より親しみのある保育ができると考える。なぜなら子どもたち一人ひとりの反応を見ながら話ができるから。

このようにやってみて初めて気づくことができた学生も多い。絵本や紙芝居にはない楽しさを感じることができている。

しかし、以下のように感じた学生もいた。

- ・子どもたちが静かにならないときなどに、急に話し始めると静かになりそうと思った。
- ・本がなくてもお話ができるので、保育の間の待つ時間など手あそびだけでなく時間を有効に使えると思った。
- ・手元に何も無い時、近くに絵本がなく次の活動まで少し時間が空いてしまった時などに生かせると思う。子どもたちを飽きさせることなく時間を過ごせる。先生に注目しているので次の活動にうつる時、スムーズにうつることができるかもしれない。

活動と活動の合間や空き時間に語ることは、悪いことではない。けれどもこれではストーリーテリングが単なる道具でしかない。静かにさせるために、や時間

つぶしに、ではお話を楽しむことは難しい。次の活動時間になれば、途中でお話を終わらなければならないし、静かにさせるために語るのでは、子どもに聞く気持ちができないまま語り始めることになる。

ストーリーテリングだけでなく、絵本、手遊びを単なる道具として使うのではなく子どもと楽しむために保育に取り入れてもらいたい。

4. おわりに

授業の課題として取り組んだストーリーテリングであったが、学生に様々な見通しや今後に対する思いが生まれていた。ただ、この先ストーリーテリングをおこなうことがない学生も多いと思う。特にストーリーテリングに対して、上手くいかなかったという苦い思いしか残らなかった学生はなおさらである。

松岡(1991)は、〈また、なれない方は、語りの途中でちょっとことばにつまったり、いいまちがえると、それで話がすっかりこわれてしまったとお思いになるようですが、決してそんなことはありません。語り手の気持ちがしっかりお話のなかにはいって、その場にお話の世界の空気がかもし出されていたら、その空気は、そうたやすく破れるものではないのです。〉と述べている。さらに〈わたしは、ある保育園で、ことばにつまった先生を、子どもたちが実にしっかり支えて待っているのに感心したことがあります。話の先へ気持ちを走らせている聞き手は、むしろ語り手をつまづきから立ち直らせる力になってくれます。小さなつまづきが致命傷になるのは、語り手が、自分の語り方ばかりに気を向けているときです。語り手がまずお話に気持ちを集中しないで、どうして聞き手にお話の世界を支えてくれるよう要求できるでしょう。語るときは、自分のことでなく、お話のことを第一に考えましょう。〉

今回は、お話のことを考えて、お話に集中することができた学生はあまりいない。そうであるからこそ、この経験をこのままで終わらせず、お話を自分のものにしてもらいたい。そして是非とも子どもの前で語ってもらいたい。この中の何人かでも、保育や教育の現場で子どもにストーリーテリングをおこなうことがあれば、授業内でストーリーテリングに取り組んだ意義があったと考える。

筆者はこの授業を担当する限り、ストーリーテリン

グをおこなっていくつもりであるが、今回学生たちの感じたことを生かし、今後の授業改善に役立てたい。

そして授業内でストーリーテリングに取り組んだことで、子どもの前でも語りたいと考える学生が増えるような授業内容を考える必要があると感じた。

5. 引用文献・参考文献

松岡享子 (1979) 『おぼえること (レクチャーブックス ◆お話入門 3)』 公益財団法人東京子ども図書館 p17-p18、p29、p34

松岡享子 (1991) 『よい語りー話すこと I (レクチャーブックス◆お話入門 4)』 公益財団法人東京子ども図書館 p88-p 89 p120-121

松岡享子 (1972) 『お話の実際ー話すこと II (レクチャーブックス◆お話入門 5)』 公益財団法人東京子ども図書館 p86

駒井美智子 (2012) 『保育者をめざす人の保育内容「言葉」』 株式会社みらい p109

小川清実・編 (2010) 『演習 児童文化 保育内容としての実践と展開』 (株) 萌文書林
(小川清実・森下みさ子・内藤知美・河野優子・小林由利子) p58-p62

ピアスーパーバイザーからのコメント

ストーリーテリングという学生には未経験の分野を、筆者の実務経験から保育者に必要な手法として教え、成功に導くための気付きを引き出されている。昔話でさえ、語られることが少なくなった現在、さまざまなお話をストーリーテリングの題材として検討し、絵本や紙芝居にはない、子どもたちとのダイレクトな空間共有を可能にする手法に対する実践報告は子どもに関わる保育者にも、学生に対する教育活動にも有益であると思われる。

(担当：三木麻子)

<執筆者一覧>

教授	井本 英子	児童教育学科/芸術学 (音楽学)
非常勤講師	李家 和馬	児童教育学科/芸術学 (音楽学)
講師	藤本 明美	児童教育学科/社会福祉学 (地域福祉・ コミュニティソーシャルワーク)
教授	三木 麻子	児童教育学科/日本文学 (古代文学・中世文学)
教授	山本 章雄	児童教育学科/スポーツ科学 (スポーツ教育学)
講師	田中 麻紀子	児童教育学科/教育学 (幼児教育・保育)

<ピアスーパーバイザー一覧>

准教授	林 幹士	児童教育学科/特別支援教育 (特別な教育的ニーズ)
教授	井本 英子	児童教育学科/芸術学 (音楽学)
准教授	園田 雪恵	児童教育学科/教育学 (幼児教育・保育)
講師	田中 麻紀子	児童教育学科/教育学 (幼児教育・保育)
教授	三木 麻子	児童教育学科/日本文学 (古代文学・中世文学)

神戸教育短期大学「教育実践研究紀要」

第1号 (2019)

2020年 3月10日発行

編集発行：神戸教育短期大学

ファカルティ・ディベロップメント委員会

〒653-0862 兵庫県神戸市長田区西山町 2-3-3

TEL:078-611-3351 (代表)

イワサキ出版印刷有限会社

〒650-0027 兵庫県神戸市中央区中町通 4-1-17

TEL 078-367-6556

KOBE COLLEGE OF EDUCATION

Bulletin of College Educational Research

No. 1 [2019]

Articles (Applied Field Research)

<Category-3>

- Music activities utilizing ICT in the field of childcare
···IMOTO Hideko RINOIE Kazuma
- Examining the class design in which childcare students actively and
interactively reflect on their views on childcare in the class for “practice
training for teachers in childcare”. ···FUJIMOTO Akemi
- A Guide to Research Utilization of Picture Books
— "Grimms' Fairy Tales" to learn with students — ···MIKI Asako
- A discussion on the curriculum of health in childhood education (1)
Case study : Students' awareness of health issues ···YAMAMOTO Akio

<Category-6 >

- The practice of storytelling in Childcare Contents "Language II "
···TANAKA Makiko

Faculty Development committee