

# 九州龍谷短期大学紀要

第69号

## 目次

- 保育内容「人間関係」の内容構成に関する一考察  
—幼稚園教育要領等における内容の変遷を中心に—  
余公 敏子 …… 1
- 保育者養成校のピアノカリキュラムの変更に伴う成果と課題  
—ピアノ非常勤講師を対象としたインタビューの分析から—  
藤井 菜摘・峯 晋・高井 翔海 …… 21
- 幼児におけるオンライン音楽遊び  
—Edwin E. Gordon による音楽遊び Music Play の実践報告—  
高井 翔海 …… 47
- 保育学科学生の文章表現力向上に向けての日本語表現指導  
筒井 ゆう子 …… 77
- 幼児期における疾走動作の特徴  
永富 達也 …… 95
- 短期大学生の読書事情  
—小規模短期大学における調査をもとに—  
松永 吏紗・中尾 康朗 …… 105
- 親鸞聖人の生き方に学ぶ「まことの保育」の成立と実践  
古川 奈都・安武 遥夏 …… 125

令和5年3月

九州龍谷学会

# 保育内容「人間関係」の内容構成に関する一考察

## —幼稚園教育要領等における内容の変遷を中心に—

余公 敏子

### 1. 問題の所在

幼児教育・保育施設で行われる幼児教育・保育の内容は、我が国においては、教育課程等の基準として『幼稚園教育要領』、『保育所保育指針』、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』等に示されている。これらは、1948（昭和23）年、文部省（当時）から出された『保育要領—幼児教育の手引き—』<sup>(1)</sup>を嚆矢として、1956（昭和31）年に『幼稚園教育要領』の制定、また、1952（昭和27）年の『保育指針』を経て、1965（昭和40）年に『保育所保育指針』が刊行され、直近の2017（平成29）年まで『幼稚園教育要領』は5回の改訂告示、『保育所保育指針』は2回の改定通知、さらに2回、改定告示されている。『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』は、2014（平成26）年告示され、『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』と共に2017（平成29）年、同時期に改訂告示された。この同時期の改訂（改定）<sup>(2)</sup>により、『幼稚園教育要領』、『保育所保育指針』、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』は「3法令」と呼称されるようになった。そしてこの改訂（改定）で、幼保園<sup>(3)</sup>の3歳以上児は幼児教育を行う施設として整合化が図られ、新たに「3法令」の共通項目として「幼児期に育みたい3つの資質・能力」<sup>(4)</sup>と「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」が打ち出された。この「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」は、幼小のスムーズな接続のために新設された内容である。10の姿を5領域との関連から見ると、「健康」は1項目、「人間関係」は4項目、「環境」は3項目、「言葉」は1項目、「表現」は1項目である。このように、幼児期から小学校への架け橋となる10の姿のうち、「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活とのかかわり」の4項目が「人間関係」の項目であり、5領域の中で最も多い。「人間関係」はそれだけ人間の成長発達に関わりが深いと言える。

そもそも、幼児教育における5領域は、『幼稚園教育要領』の平成元年改訂告示から出てきたもの<sup>(5)</sup>であり、領域「人間関係」の目的の変更は平成元年以来行われていない。

しかしながら一般的な用語としての「人間関係」は、他者との関係性を指す用語であり、10の姿の中にある自分自身の自立や成長・発達を期す意味は「人間関係」という用語の意味にはない<sup>(6)</sup>。

本稿では、このように、幼児教育以外では捉えられることがない「保育内容『人間関係』」の内容項目が、どのようにしてこの領域に位置付けられるようになったのかを、第二次世界大戦後の幼稚園教育要領等の変遷（経過）から検討したい。

## 2. 先行研究について

幼稚園教育要領の変遷についての論文は散見される。筆者は『我が国における幼稚園の教育課程に関する研究～国立大学附属幼稚園への調査を中心に～』<sup>(7)</sup>で、幼稚園教育要領の変遷を著した。しかしながら、教育課程の基準に関しての主著であり、領域には踏み込んでいない（余公2010）。森元、川上（2008）<sup>(8)</sup>は平成元年版幼稚園教育要領改訂に焦点を当て、5領域への改訂により保育施設等に混乱を招いたことを指摘し、原因と解決策を提示している。田村（2017）<sup>(9)</sup>は、幼稚園教育要領と保育所保育指針の「人間関係」の変遷を追っている。永野（2017）<sup>(10)</sup>は、日本保育学会の研究発表を中心に、保育内容「人間関係」に関する研究の動向を追っている。三吉、川俣（2021）<sup>(11)</sup>は、幼稚園教育要領の「社会」「人間関係」の文言による変遷を計量テキスト分析により辿っており、社会背景と人間関係の関連性を示している。

このように「人間関係」に関する論文は散見されるが、「人間関係」の内容構成に関する論文は管見する限り見当たらない。

## 3. 幼稚園教育要領等の変遷における「人間関係」の位置付けについて

先ず、幼稚園教育要領等の変遷を概観する。

保育内容「人間関係」の内容構成に関する一考察

図1 【幼稚園教育要領等の変遷】

法規	1947(昭和22)年学校教育法 他			2007(平成19)年改正 学校教育法 他			
幼稚園教育の目的(目標)	○「幼稚園は、幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする。」 ※旧学校教育法 第77条			○「幼稚園は、義務教育その後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする。」 ※学校教育法 第22条			
年齢期間	○満3歳から小学校就学始期に達するまでの幼児期 ※旧学校教育法 第80条			※学校法 第26条			
教育要領	1948(昭和23)(保育要領)	1956(昭和31)	1964(昭和39)	1989(平成元)	1998(平成10)	2008(平成20)	2017(平成29)
内容(領域)	○12項目 ・見学・リズム ～(略)・年中行事	○6領域 ・健康・社会・自然・言語 ・絵画製作・音楽リズム		○5領域 ・健康・人間関係・環境・言葉・表現			○幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿
方法原理	○幼児の特質に適した方法で 【生活主義】	○経験、体験重視 望ましい経験を獲得させる保育 【教科主義】	○教師主導の保育 【活動主義】	○子どもが生み出す活動を前提 ○環境を通して行う保育	○「遊び」中心の教育を前提とした保育		
計画・日数・週数・時間	○日課例 ※日課等の規定なし 8:00～9:00 登園 13:00(15:00)降園	○登園日数 ・200日以上 ○保育時間 ・一日4時間	○登園日数 ・220日以上	○登園週数 ・39週を下回らない	○教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動		
その他		○指導計画作成の必要性に言及	○領域毎の指導書刊行		○「生きる力」の基礎の育成を提唱	○「生きる力」を育成するための3つの資質・能力	

【2010年に筆者らが作成した図を加筆修正】

図1は、幼稚園教育要領等の変遷を記したものである。これを元に1948(昭和23)年の『保育要領』から、2017(平成29)年までの『幼稚園教育要領』の領域の変遷を中心に記述する。

(1) 1948(昭和23)年『保育要領(試案)』

幼稚園・保育所・家庭における、戦後の新しい幼児教育の方向性を示す手引き書として『保育要領(試案)』を当時の文部省が作成し、刊行した。1948(昭和23)年2月公布され、正式名称は『昭和22年度(試案)保育要領—幼児教育の手引き—』である。

保育内容(項目)は、楽しい幼児の経験として、「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・劇遊び・人形芝居」「健康保育」「年中行事」の12項目が示された。

この12項目には、「人間関係」に該当する内容は含まれていない。「見学」や「休

息」などは保育の内容ではなく、保育の手段（方法）や保育時間枠などに類する項目であり、保育内容として整理されていない点があることは否めない。

## **(2) 1956（昭和 31）年『幼稚園教育要領』制定**

『幼稚園教育要領』は、手引き書にとどまらず次の 3 つの特徴がある。①幼稚園の保育内容について小学校との一貫性をもたせた。②幼稚園教育の目標を具体化し、指導計画の作成上役立つようにした。③幼稚園教育における指導上の留意点を明らかに示した点である。

保育内容（領域）は、『保育要領』に示された 12 項目とは異なり、1950（昭和 25）年教育課程審議会に「幼稚園の教育課程について」諮問が行われ、「幼稚園の活動及び経験は、健康、社会、自然、言語、絵画製作、音楽リズムの領域に関するものとする」の答申をえて、1956（昭和 31）年、「健康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」「絵画製作」の 6 領域に分類、整理された。「領域」という概念は、幼児の生活を捉えたものであり、小学校以降の学校における教科とは異なるものである。幼児の具体的な生活経験を基にして、内容を組織的に考え、指導計画を立案するために構成された。

## **(3) 1964（昭和 39）年『幼稚園教育要領』改訂告示**

1956（昭和 31）年制定の『幼稚園教育要領』において、「領域」で著し、体験や経験を重視した保育を重視するとしながらも、小学校の「教科」につながる保育内容の「系統的」傾向を示す「領域」と捉えられたため、幼稚園教育の意義と独自性を明確にした。

保育内容（領域）として、「健康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」「絵画制作」の 6 領域は踏襲され、137 の具体的な「ねらい」が列記された。

## **(4) 1989（平成元）年『幼稚園教育要領』改訂告示**

約 25 年ぶりの改訂である。幼稚園・小学校・中学校及び高等学校までの一貫した視点で検討が行われた。幼稚園教育の基本として、「幼児期の特性を踏まえ、

環境を通して行うものである」ことが明確に示された。この改訂で特徴的なことは、領域の編成の改善が行われたことである。

保育内容（領域）は、総合的な指導を行うために教師がもつ視点であるということを確認するため、幼児の発達の側面から、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5つの領域で編成することとし、それぞれに「ねらい」と「内容」を示した。5領域全てに3つの「ねらい」があり、心情、意欲、態度を示すものとなった。「人間関係」の目的は、[他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人とかかわる力を養う。]としている。

同時期の学習指導要領の改訂で小学校の低学年では、具体的な体験の必要性から従来の理科、社会科を廃止し、「生活科」が新設された。

#### **(5) 1998（平成10）年『幼稚園教育要領』改訂告示**

1997（平成9）年11月、「時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方」についての答申が出され、教育課程の基準の改善や、2002（平成14）年から実施される完全学校週5日制の下、ゆとりある生活の中で生きる力を育む観点から、1998（平成10）年『幼稚園教育要領』の改訂がなされた。

保育内容（領域）は、1989（平成元）年の改訂の基本方針が踏襲され、5領域の変更はなく、環境による教育、遊びを中心とする教育の原則が明示された。

#### **(6) 2008（平成20）年『幼稚園教育要領』改訂告示**

1947（昭和22）年以來の「学校教育法」その他の教育関係諸法の改正を受けた改訂である。幼稚園の目的も、「義務教育その後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長すること」とし、幼児教育は、義務教育の基礎基本を培う場であることが明示された。

保育内容（領域）の5領域は、同一であり、幼児教育において「生きる力」の基礎を培う保育の根本理念や内容も変わらない。しかしながら、幼小の連携や幼保一元化、食育の充実等、社会の動向を踏まえた記述となった。

### (7) 2017 (平成 29) 年『幼稚園教育要領』改訂告示

「3 法令」の整合性が図られ、3 歳児以上の教育・保育は同一の記載内容となった。幼児教育において育みたい資質・能力や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が新設された。

保育内容（領域）の 5 領域は、同一である。

### 4. 今日の保育内容「人間関係」に係る枠組みの変遷について

上記の内容から「人間関係」の内容について記述する。

図2 『保育要領』及び『幼稚園教育要領』の内容（領域）の変遷  
※図中の矢印は 6 領域から 5 領域へ変更した時の関連を示した。

『保育要領』 保育内容	『幼稚園教育要領』 幼稚園教育の内容		
1948 (昭和 23) 年	1956 (昭和 31) 年 制定	1964 (昭和 39) 年 改訂告示	1989 (平成元) 年 改訂告示
楽しい幼児の 経験	6 領域	6 領域	5 領域
1 見学	1 健康	1 健康 →	1 健康
2 リズム	2 社会	2 社会 →	2 人間関係
3 休息	3 自然	3 自然 →	3 環境
4 自由遊び	4 言語	4 言語 →	4 言葉
5 音楽	5 音楽リズム	5 音楽リズム →	5 表現
6 お話	6 絵画製作	6 絵画製作 ↘	
7 絵画	1999 (平成 10) 年 改訂告示	2009 (平成 20) 年 改訂告示	2019 (平成 29 年) 改訂告示
8 製作	5 領域	5 領域	5 領域
9 自然観察	1 健康	1 健康	1 健康
10 ごっこ遊び ・劇遊び・ 人形芝居	2 人間関係	2 人間関係	2 人間関係
11 健康保育	3 環境	3 環境	3 環境
12 年中行事	4 言葉	4 言葉	4 言葉
	5 表現	5 表現	5 表現

筆者作成

### (1) 『保育要領』1948（昭和23）年における「人間関係」の内容

図2から明らかなように、『保育要領』1948（昭和23）年においては、「人間関係」の概念は存在していない。保育項目が、楽しい経験をさせる上での内容だけではなく活動を仕組む場や方法を含む12の内容となっている。

### (2) 『幼稚園教育要領』1956（昭和31）年から1964（昭和39）年までにおける「人間関係」の内容

6領域の「社会」における「個人生活」と「社会生活」（集団生活）が5領域での「人間関係」と関連が深いと考えられる。

### (3) 『幼稚園教育要領』1989（平成元）年から今日までにおける「人間関係」の内容

1989（平成元）年改訂の『幼稚園教育要領』の領域「人間関係」は6領域における「社会」の内容を基に構成され、それ以降の変更はほとんどない。

上記のように、1964（昭和39）年改訂告示から1989（平成元）年改訂告示までに6領域が5領域に変更になり、それ以降の改訂での領域の変更はない。1964（昭和39）年改訂告示から1989（平成元）年改訂告示までに約25年間という期間があり、社会情勢や社会の要請に変化があったことは明らかである。

領域別の変更を見ると、図2から「健康」は「健康」へ、「社会」が「人間関係」へ、「自然」は「環境」へ、「言語」は「言葉」へ、「音楽リズム」と「絵画製作」は「表現」へと変更になっていることが分かる。

次に、「社会」が「人間関係」へと変更になった点を考える。

## 5. 『幼稚園教育要領』1956（昭和31）年、1964（昭和39）年の領域「社会」から、1989（平成元）年の領域「人間関係」等への変更

ここで、1956（昭和31）年制定された『幼稚園教育要領』、1964（昭和39）



年改訂告示された『幼稚園教育要領』の領域「社会」について、また、平成元年改訂告示された『幼稚園教育要領』の領域「人間関係」について列記し、内容構成の変更について考える。

図3 1956(昭和31)年制定、1964(昭和39)年改訂告示『幼稚園教育要領』「社会」領域及び1989(平成元年)改訂告示『幼稚園教育要領』「人間関係」領域の変更

1956(昭和31)年制定 『幼稚園教育要領』
社会
<b>(1) 幼児の発達上の特質</b>
○何でもひとりでやりたがるようになる。
○自分のものと他人のものとの区別が、一応できるようになる。
○所有欲や独占欲が強い。
○好きな遊びや作業に熱中する。
○同じ事がらに対する注意や興味が長続きしない。
○泣いたり笑ったり、情緒の動揺や変化が激しい。
○集団の仲間にはいれるようになる。
○ひとに認められたがる。
○模倣的な行動が多い。
○試行錯誤的行動が多い。
<b>(2) 望ましい経験</b>
1. 自分でできることは自分です。
○ひとりで衣服を着たり、脱いだり、はき物をはいたりする。
○仕事や遊びに使うものは、自分で用意をしたりかたづけたりする。
2. 仕事をする。
○仕事を熱心にする。
○仕事をくふうしてする。
○仕事を完成する。
○仕事をやりそこねたら、またやりなおす。
○進んで仕事を手伝う。
3. きまりを守る。
○自分の持物、幼稚園の遊具や道具などを、きまった場所に置く。
○遊びや仕事のきまりを守る。
○幼稚園に来たとき、帰るときにあいさつをする。
○へやのなかや廊下のきまりに従う。
○特別な場所へ行くときは、どこへ行くかを告げ、許しを得る。

- 教師や友だちとの約束を守る。
  - みちくさをしない。
  - きめられたとおりに、道路を往復する。
4. 物をたいせつに使う。
- ひとの物を使うときは、許しを得る。
  - 仕事や遊びの道具を、正しくたいせつに使う。
  - 共同の道具や遊具は、みんなで公平に使う。
  - 色紙や絵の具など、材料をむだに使わない。
  - 物を紛失しないように気をつける。
  - 物を紛失したときは、すぐにその旨を届ける。
  - 落とし物は、拾ってすぐに届ける。
5. 友だちと仲よくしたり、協力したりする。
- 友だちと仲よく遊ぶ。
  - だれとでも仲よくする。
  - 友だちがほめられたら、みんなで喜んであげる。
  - 困っている友だちを見たら、助けてあげる。
  - 親切にしてもらったら「ありがとう」をいう。
  - 友だちの仕事や遊びのじゃまをしない。
  - あやまって迷惑をかけたら、すぐにあやまる。
  - 友だちのあやまちを、互に許し合う。
  - グループに割り当てられた仕事は、みんなで協力する。
  - 仕事や遊びの道具を独占しないで、みんなで順番に使う。
  - リーダーになったり、従う人になったりする。
6. 人々のために働く身近の人々を知り、親しみや感謝の気持をもつ。
- 幼稚園には、園長その他の教師や、働く人のいることを知る。
  - 自分たちは、親や幼稚園の教師をはじめ、多くの働く人々の世話になっていることを知り、感謝の気持をもつ。
  - 郵便配達・車掌・巡査・農夫など、身近な働く人々に親しみをもつ。
  - 停車場・郵便局・消防署・工場・商店などを見に行く。
  - ままごと・乗物ごっこ・売屋ごっこなどのごっこ遊びをする。
7. 身近にある道具や機械を見る。
- 自転車・電車・汽車・自動車・飛行機などを見る。
  - 乗物が人や物を運んでくれることを知る。
  - 建造物やいろいろな道具・機械類に関心を寄せる。
8. 幼稚園や家庭や近隣で行われる行事に、興味や関心をもつ。
- 遠足・運動会・発表会・誕生会・ひな祭りなど、幼稚園の行事に喜んで参加する。
  - 近くの小学校で催される運動会などの行事を見に行ったり、参加したりする。
  - みんなといっしょに国の祝日などを楽しむ。

1964(昭和39)年改訂告示『幼稚園教育要領』	1989(平成元)年改訂告示『幼稚園教育要領』
<p><b>社会</b></p> <p><b>1 個人生活における望ましい習慣や態度を身につける。</b></p> <p>(1) 自分でできることは自分です。  (2) 明るくのびのびと行動する。  (3) 物をたいせつにする。  (4) 規律のある生活をする。  (5) 自分の思ったことをすなおに正直にいう。  (6) 遊びや仕事を熱心に最後までやりとおす。  (7) よい悪いの区別ができるようになり、考えて行動する。</p> <p><b>2 社会生活における望ましい習慣や態度を身につける。</b></p> <p>(1) 喜んで登園し、先生に親しみ、幼稚園の生活に慣れる。  (2) 友だちと仲よく遊んだり仕事をしたりする。  (3) 父母や先生などに言われたことをすなおにきく。  (4) 人に親切にし、親切にされたら礼をいう。  (5) 人に迷惑をかけたらすなおにあやまり、人のあやまちを許すことができる。  (6) 友だちの喜びをいっしょに喜ぶことができる。  (7) 先生や友だちと約束したことを守る。  (8) 自分の物と人の物の区別ができる。  (9) 共同の遊具や用具をたいせつにし、ゆずりあって使う。  (10) 遊びのきまりを守る。  (11) グループを作って遊びや仕事をする。  (12) 学級やグループの中で役割を受け持って仕事をするができる。  (13) 身近な公共物をたいせつにする。</p> <p><b>3 身近な社会の事象に興味や関心をもつ。</b></p> <p>(1) 幼稚園や家庭ではみんなが助けあっていることを知り、親しみをもつ。</p>	<p><b>人間関係</b></p> <p>〔この領域は、他の人々と親しみ支え合って生活するために、自立心を育て、人とかかわる力を養う観点から示したものである。〕</p> <p><b>1 ねらい</b></p> <p>(1) 幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。  (2) 進んで身近な人とかかわり、愛情や信頼感をもつ。  (3) 社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。</p> <p><b>2 内容</b></p> <p>(1) 喜んで登園し、先生や友達に親しむ。  (2) 自分で考え、自分で行動する。  (3) 自分でできることは自分ですする。  (4) 友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う。  (5) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。  (6) 友達と一緒に遊びや仕事を進める楽しさを知る。  (7) 友達とのかかわりの中でいってはいけないことやしてはいけないことがあることに気付く。  (8) 友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付く。  (9) 共同の遊具や用具を大切に、</p>

<p>(2) 幼稚園、家庭、近隣などには自分たちのために働いている人がいることを知り、親しみをもつ。</p> <p>(3) <u>自分たちの生活と特に関係の深いいろいろな公共施設や交通機関などに興味や関心をもつ。</u></p> <p>(4) いろいろな人が、いろいろな場所で働いて、人々のために物をつくっていることに気づく。</p> <p>(5) 身近な世の中のできごとに興味や関心をもつ。</p> <p>(6) <u>幼稚園の行事に喜んで参加する。</u></p> <p>(7) <u>幼稚園内外の行事において国旗に親しむ。</u></p> <p>上記の指導にあたっては、次のことに留意する必要がある。</p> <p>ア 1 に関する事項の指導にあたっては、特に家庭との連絡を密にし、幼児の年齢や発達の程度に応じて、適切な機会をとらえて、個人生活における基本的な習慣や態度を身につけ、しだいに自主および自律の精神の芽ばえをつちかうようにすること。</p> <p>イ 2 に関する事項の指導にあたっては、入園当初においては特に幼稚園に慣れることを中心として指導し、しだいにのびのびと行動できるように導き、さらに集団の中においていろいろな経験や活動をさせて、社会生活に必要な習慣や態度を身につけ、協同の精神の芽ばえをつちかうとともに、教師、父母、兄弟などの目上の人に対する敬愛の念を養うようにすること。</p> <p>ウ 3 に関する事項の指導にあたっては、幼児に関係深い人々に対し親しみや感謝の念をもたせるようにし、また、その地域の実態に応じて、幼児に関係深い公共施設や交通機関等に興味や関心をもたせ、それらについての理解の芽ばえをつちかうようにすること。</p>	<p>みんなで使う。</p> <p>(10) 自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ。</p> <p>※ (3)、(6)、(7) の下線は筆者この部分は、5 領域では「環境」に変更になっている。</p> <p>3 留意事項</p> <p>上記の取扱いに当たっては、次の事項に留意する必要がある。</p> <p>(1) 教師との信頼関係に支えられて自分自身の生活を確立していくことが人とかわる基盤となることを考慮し、幼児が自ら周囲に働きかけることにより多様な感情を体験し、試行錯誤しながら自分の力で行うことの充実感を味わうことができるよう、幼児の行動を見守りながら適切な援助を行うようにすること。</p> <p>(2) 集団生活の中で十分に他の幼児や身近な人々と触れ合い自分の感情や意志を表現しながら共に楽しみ共感し合う体験を通して、人とかわることの楽しさや大切さを味わうことができるようにすること。また、生活を通して親の愛情に気づき、親を大切にしようとする気持ちが育つようにすること。</p>
---	---

<p>エ 1、2および3に関する事項の指導にあたっては、幼児の経験や活動がいずれにもかたよらないようにするとともに、いずれの場合においても道徳性の芽ばえをつちかうようにすること。</p>	
---	--

筆者作成

### (1) 1956 (昭和 31) 年告示『幼稚園教育要領』における領域「社会」の構成

1956 (昭和 31) 年『幼稚園教育要領』における領域「社会」の構成は、「(1) 幼児の発達上の特質」が「何でもひとりでやりたがるようになる。」「自分のものと他人のものとの区別が、一応できるようになる。」という発達段階上の傾向が示されている。この発達段階を踏まえ、次に「(2) 望ましい経験」即ち 8 つのねらい・内容及び 44 の下位項目が示された。それぞれの ( ) 内と項目数は筆者が記した。

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 自分でできることは自分です。(生活習慣のこと) 2 項目</li> <li>2. 仕事をする。(しなければならないこと等) 5 項目</li> <li>3. きまりを守る。(生活習慣や約束事等) 8 項目</li> <li>4. 物をたいせつに使う。7 項目</li> <li>5. 友だちと仲よくしたり、協力したりする。(友達関係) 11 項目</li> <li>6. 人々のために働く身近の人々を知り、親しみや感謝の気持ちをもつ。 (働く人々) 5 項目</li> <li>7. 身近にある道具や機械を見る。(乗り物や道具) 3 項目</li> <li>8. 幼稚園や家庭や近隣で行われる行事に、興味や関心をもつ。 (地域社会や行事) 3 項目</li> </ol>
---

1956 (昭和 31) 年改訂告示の本要領は、小学校的な「教科主義」として批判されてきたが、『社会』の領域のねらい・内容 (望ましい経験) は「幼児の発達上の特質」を踏まえて示されており、構成上は経験主義に立ったカリキュラム編成の手順であることが窺われる。

## (2) 1964 (昭和 39) 年告示『幼稚園教育要領』における領域「社会」の構成

1964 (昭和 39) 年改訂告示『幼稚園教育要領』の「社会」については、次の通りである。

1. 個人生活における望ましい習慣や態度を身につける。  
(自立のために必要なこと) 7 項目
  2. 社会生活における望ましい習慣や態度を身につける。  
(対人関係) 13 項目
  3. 身近な社会の事象に興味や関心をもつ。7 項目
  - (3) 自分たちの生活と特に関係の深いいろいろな公共施設や交通機関などに興味や関心をもつ。(5 領域では「環境」) (下線は筆者)
  - (6) 幼稚園の行事に喜んで参加する。(5 領域では「環境」)
  - (7) 幼稚園内外の行事において国旗に親しむ。(5 領域では「環境」)
- ※上記の (3)、(6)、(7) の番号は、図 3 の「3 身近な社会の事象に興味や関心をもつ」の下位番号である。

以上のように、1956 (昭和 31) 年当時のような「発達上の特質」のプロットはなく、2つの「望ましい習慣や態度を身につけると、1つの「興味や関心をもつ」等のねらいに7ないし13の内容項目がそれぞれ示されている。即ち1つ目の「個人生活における望ましい習慣や態度を身につける」のねらいには「(1)自分でできることは自分です。」等の7項目、2つ目の「社会生活における望ましい習慣や態度を身につける」のねらいには「(1)喜んで登園し、先生に親しみ、幼稚園の生活に慣れる。」等の13項目、3つ目の「身近な社会の事象に興味や関心をもつ」のねらいには、「(1)幼稚園や家庭ではみんなが助け合っていることを知り、親しみをもつ。」等の7項目が示された。

上記の指導にあたっては、次のことに留意する必要がある。

辰巳 (1996) <sup>(12)</sup> は、「社会」の実際指導の留意事項として、①個人生活、②社会生活、③社会事象の3つの柱があり、①と②は幼児の基本的な生活習慣の育成に関して、③は幼児としての社会の認識・理解の芽生えを旨としているという。幼児にとって身近な社会とは、家庭に始まり年齢が進むにつれ行動範囲は近隣、地域社会へと広がっていく。最初は漠然と認識していたものでも次第に興味や

関心を育て、社会の仕組みや働きなどを理解し、ひいては身近な人や関係のある人に対し感謝の気持ちを持たせるようにすると、述べている。

これらの3つのねらいの構成を検討すると、①は「個人生活」のねらいとなっており、基本的に「他の人」「相手」「集団」等を介さない「自分自身」に対する価値項目が主な内容として示されている。これを本稿では「一人称の内容項目」と称する。②は「社会生活」の用語が頭に載せられているが、「友達」「父母」「先生」という自分が直接相対する他者に対する価値項目が主な内容として示されている。これを「二人称の内容項目」と称する。③は「家庭」「園」及び広く「地域」を含む第三者や集団に対する価値項目が示されている。これを「三人称及び集団・地域社会に関する内容項目」と考えた。因みに、このような価値項目の捉え方は、1989（平成元）年改訂告示『小学校学習指導要領』の「第3章道徳」から「1 主として自分自身に関すること」「2 主として他の人とのかかわりに関すること」（3 は省略）「4 主として集団や社会とのかかわりに関すること」という視点（柱）として示され、小学校以降の『学習指導要領』において今日まで取り扱われている視点（柱）である。

### **(3)1989（平成元）年告示『幼稚園教育要領』における領域「人間関係」の構成**

1964（昭和39）年の『幼稚園教育要領』改訂告示から約25年ぶりの改訂である。この期間に幼児を取り巻く家庭や社会の環境が大きく変化した。核家族化、少子化、遊び場の減少、また、情報の氾濫等により人間関係の希薄化が問題となってきたのである。1986（昭和61）年の幼稚園教育要領に関する調査研究協力者会議でも人とのかかわりをもつ力の育成が強調された。

そのため、本要領から6領域に代わり、新たに5領域が示され、主にそれまでの「社会」と「自然」の内容等が取捨選択を伴って整理・分類され、「人間関係」と「環境」との領域に再編成された。6領域の「社会」の一部は、上記の(3) 公共施設、(6) 行事、(7) 国旗に関して、1989（平成元）年改訂告示では「人間関係」ではなく「環境」に入った。

本要領から各領域の目的（〔〕書きの一文）が各領域の冒頭に示され、3点の

ねらい、10項目前後の内容が入るようになった。「人間関係」の目的については〔この領域は、他の人々と親しみ支え合って生活するために、自立心を育て、人とかかわる力を養う観点から示したものである。〕とし、ねらいは3つあり、(1) 幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。(心情)、(2) 進んで身近な人とかかわり、愛情や信頼感をもつ。(意欲)、(3) 社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。(態度) となっている。内容は、ねらいの達成のために、経験する事柄を示している。

小川(1993)<sup>(13)</sup>は、次のように説明している。6領域が5領域に変わり、その一つに「人間関係」という領域が設定されたのは、小学校の教科と同一視される傾向が強く、領域区分を活動区分に考える傾向にあったからである。5領域は、幼児期に発達の未分化性を前提とし、その発達の筋道において考えられた。その一つが「人間関係」であり、もとより幼児の特定の活動を指すものではない。それは幼児が保育者や他の幼児たちと交わり、親しみ合ったりお互いに協力したりして生活するために、自立心を育て、人とかかわる力を育てる観点から設定された領域である。すなわち「人間関係」のねらいや主たる内容は、①自立心の育成、②生活習慣やルールの形成、③人とかかわる力の育成の3つから構成されているという。まず、①の自立心の育成は、核家族で過干渉、過保護になりがちな養育環境に育った現代の幼児に対し、特に強調されるべきものであるとともに、保育者の画一的保育に疑問を呈するものである。②の生活習慣のルールの形成は、①と同じ理由から、また自立心の形成を日常的に支えるねらいとして重要である。毎日の日課、係、当番活動、片づけ、集団遊びにおけるルールの獲得など、自主的に行われるよう指導する必要がある。③の人とかかわる力の育成は、集団生活の中で、保育者との間に安定感や信頼感を確立し、友達とコミュニケーションを交わす力が育つよう援助することが求められるのであると、述べている。

## 6. 結びに代えて～ 保育内容「人間関係」の構成の在り方の課題

以上のことを踏まえ、筆者は次のような課題を提起したい。



課題として注目したい叙述内容として、「人間関係」の目的の中で「自立心」が「他の人々と親しみ支え合う」ための前提条件または必要条件であるかのごとく述べられていることである。もちろん「自立心」と「他の人とのかかわり」が関連していることは否定されるものではない。しかし、「健康」「言葉」「表現」等の内容においても、自分自身の「健康」や「表現」を高め伸ばしていく活動・内容があることは当然であり、友達や周囲の大人とともに仲良く協力して高めていく活動・内容があることも然りである。要は、自分自身に関する視点（または内容）としての「自立心」等が他の人とのかかわりに関する「人間関係」の用語に取り込まれる形で述べられていることが問題なのである。このことは「人間関係」という用語が、本来「自立心」等の自分自身に関する内容を含んでおらず、幼小接続ないし幼保園・小・中・高の系統的な学びや育ちを検討していく上での支障となるのではないかと考える。小学校以降の教員及び一般社会の人々にとって「人間関係」の概念に「自立心」等の自分自身に関する事項は含まれないからである。「人間関係」に「自立心」が含まれるという理解や感覚は、幼児教育・保育関係者だけの文化的な概念である。

そのため、筆者は次のことを考え提案する。

1956（昭和31）年告示の『幼稚園教育要領』及び1964（昭和39）年告示の『幼稚園教育要領』における6領域の「社会」は、小学校以降の教科カリキュラムに類似し教科カリキュラムとして批判されたが1956（昭和31）年の6領域と1964（昭和39）年のそれは同一内容ではない。むしろ、1956（昭和31）年版の領域「社会」の方が、経験主義的な内容構成であり、十分価値がある内容と考える。さらに1989（平成元）年の5領域のひとつ「人間関係」は自分自身に関する「自立心」等が他の人々と親しみ支え合う、生活をするための価値項目と位置付けられており、その位置付け方に問題がある。幼保園、小、中、高の系統的なカリキュラム編成を図る上でも領域「人間関係」は、「(仮)人間」という名称に変更する等、語感を伴う矛盾を払拭していく必要があるのではないかと考えている。

6領域から5領域への変更後、30数年経た今、1領域ずつ検証し、再考の時にきているのではないだろうか<sup>(14)</sup>。

**【註】**

- (1) 戦後の新しい幼児教育の確立のため、学校教育法、保育要領を倉橋惣三、山下俊郎、坂元彦太郎、青木誠四郎らが作成した。幼少年教育研究所編『幼稚園事典』鈴木出版社、1994、p.12
- (2) 『幼稚園教育要領』及び『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』は改訂、『保育所保育指針』は改定の文字を使用している。
- (3) 幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園の3施設を本稿では幼保園と呼称する。
- (4) 「3法令」に示された3つの資質・能力とは「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」であり、幼保園から高等学校まで一貫性を持たせたものである。
- (5) 詳細は後述しているが、1956（昭和31）年告示の『幼稚園教育要領』は6領域であったが、1989（平成元）年改訂告示の『幼稚園教育要領』から5領域に変更になり、5領域の一つとして「人間関係」が生まれた。
- (6) 「広辞苑」によると、「人間関係」とは、「社会や集団における人と人とのつきあい。感情的な対応を含む個人と個人との関係。」と、記載されている。
- (7) 余公敏子『我が国における幼稚園の教育課程に関する研究～国立大学附属幼稚園への調査を中心に～』九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門平成21年度九州大学社会人教育学コース支援研究助成研究成果報告書、平成22年
- (8) 森元眞紀子 川上道子『保育内容に関する研究（1）—平成元年版幼稚園教育要領改訂に焦点を当てて—』中国学園紀要(7)、2008年6月、pp.109-119
- (9) 田村美由紀『幼稚園教育要領および保育所保育指針における「人間関係」の改訂の歴史からみた教育内容の特質について』淑徳大学短期大学研究紀要第57号、pp.29-48

- (10) 永野泉『保育内容「人間関係」に関する研究の動向－日本保育学会の研究発表を中心に－』淑徳短期大学紀要第46号、pp.33-42
- (11) 三吉愛子、川俣美砂子『幼稚園教育要領における領域「人間関係」の変遷－計量テキスト分析による比較を通して－』広島国際大学総合教育センター紀要5、pp.31-52
- (12) 辰巳敏夫（昭和41年）『幼稚園事典』千葉出版株式会社 p.152
- (13) 小川博久『人間関係』「現代学校教育大事典（5）」株式会社ぎょうせい、1993年、p.379
- (14) 注目される用語として、1964（昭和39）年改訂の『幼稚園教育要領』まで「（社会の）事象」の用語が用いられている。「事象」は、小学校以降の『学習指導要領』の「社会科（社会科学領域）」「理科（自然科学領域）」では今日まで適切な用語として常用されている。また、その後『幼稚園教育要領』で用いられるようになる領域「環境」の概念は、1964（昭和39）年告示の幼稚園教育要領には存在しない。また、小学校以降の学習指導要領では「環境」という領域概念は存在せず「環境教育」という機能概念で用いられる。即ち「環境」教育は、「環境問題」「環境の保全」等の問題事象カリキュラム上で教科横断的に取り上げられることが一般的である。即ち5領域の保育内容「環境」の概念も小学校以降の学習指導要領にはなじまない文化的な概念である。「環境」に関しては、幼児教育の基本である「環境を通した教育」と領域「環境」も混同して使用されている。

### 【参考文献・参考資料】

- 文部省『保育要領－幼児教育の手引き－』1948年
- 文部省『幼稚園育要領』1956年
- 文部省『幼稚園教要領』1964年
- 文部省『幼稚園教育指導書・一般編』フレーベル館、1968年
- 文部省『幼稚園教育指導書・領域編 社会』フレーベル館、1968年
- 文部省『幼稚園教育要領』1989年

## 保育内容「人間関係」の内容構成に関する一考察

- 文部省『平成元年幼稚園教育指導書増補版』1989年、フレーベル館
- 文部省『小学校学習指導要領』1989年
- 文部省『幼稚園教育要領』1998年
- 文部科学省『幼稚園教育要領』2008年
- 文部科学省『幼稚園教育要領』2017年
- 厚生労働省『保育所保育指針』2017年
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』フレーベル館、2017年
- 辰巳敏夫『幼稚園事典』千葉出版株式会社、1966年
- 幼少年教育研究所編『幼稚園事典』鈴木出版社、1994年
- 小川博久『人間関係』「現代学校教育大事典(5)」株式会社ぎょうせい、1993年
- 文部省『幼稚園教育課程講習会説明資料』福岡県教育委員会、平成元年度版
- 新村出編著「人間関係」『広辞苑第7版』
- 余公敏子『我が国の幼稚園教育要領の変遷と教育課程に関する考察』九州教育経営学会研究紀要第16号、2010年6月、pp.113-121
- 余公敏子『我が国における幼稚園の教育課程に関する研究～国立大学附属幼稚園への調査を中心に～』九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門平成21年度九州大学社会人教育学コース支援研究助成研究成果報告書、平成22年
- 田村美由紀『幼稚園教育要領および保育所保育指針における「人間関係」の改訂の歴史からみた教育内容の特質について』淑徳大学短期大学研究紀要第57号、pp.29-48
- 永野泉『保育内容「人間関係」に関する研究の動向－日本保育学会の研究発表を中心に－』淑徳短期大学紀要第46号、pp.33-42
- 三吉愛子、川俣美砂子『幼稚園教育要領における領域「人間関係」の変遷－計量テキスト分析による比較を通して－』広島国際大学総合教育センター紀要5、pp.31-52
- 森元真紀子 川上道子『保育内容に関する研究(1)－平成元年版幼稚園教育要領改訂に焦点を当てて－』中国学園紀要(7)、2008年6月、pp.109-119

余公 敏子

余公敏子『教育・保育に原理 幼稚園・保育所・認定こども園の文化を育むために』  
光生館、2017年

河野重男編著『新しい幼稚園教育要領とその展開—子どもと共につくる保育実  
践をめざして—』チャイルド社、1989年

森上史朗、高杉自子、柴崎正行編『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、1999年

高杉自子、平井信義、森上史朗編著『幼稚園教育要領の解説と実践 [1] 幼稚園  
教育の基本』小学館、1989年

# 保育者養成校の ピアノカリキュラムの変更に伴う成果と課題

—ピアノ非常勤講師を対象としたインタビューの分析から—

藤井 菜摘・峯 晋・高井 翔海

## 1. 研究の背景と目的

保育者養成校において、『バイエルピアノ教則本』（以下、『バイエル』）などのクラシックピアノのための練習曲が教材として用いられることが多くある。k短期大学も例外ではなく、これまで長きにわたり『教職課程のための大学ピアノ教本—バイエルとツェルニーによる展開—』（以下、『大学ピアノ教本』）に収録されている練習曲と、保育現場で扱われる幼児曲とを並行して取り組む個人レッスン形式のカリキュラムが組まれていた（図1）。ピアノAからピアノDまでの4科目が開講されており、実技

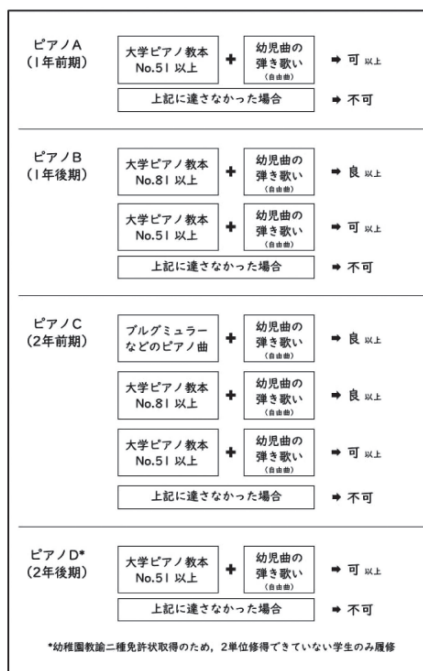


図1 旧カリキュラム

試験における『大学ピアノ教本』の練習曲の到達度と、任意の幼児曲弾き歌いの完成度から単位が認められていた。そのうち、『大学ピアノ教本』は、何番の曲を弾くかという“最低ライン”があり、レッスンで曲目を順番にこなす中で、No.51以上の曲に到達していれば1単位、No.81以上の曲に到達していればさらに1単位というように定められていた。

上記のようなカリキュラムの中で、学生の最大の意識は『大学ピアノ教本』をいかに進めるかという部分に向けられる。しかし、ピアノ経験がなく入学してきた学生は、鍵盤の“ド”の位置もままならず、譜読みも片手ずつのゆっくりしたペースでしか行えない中、『大学ピアノ教本』のNo.81まで到達するの

はハードルが高く、幼児曲の練習にまで到達できないという実態があった。実際に、そのような学生の「ピアノ曲進度表」<sup>(1)</sup>を見ると、『大学ピアノ教本』のリストを進めることはできているが、幼児曲については、学期をとおして、試験で弾く1曲のみしか記載がない場合もあった。

そもそも、『バイエル』が保育者養成校のピアノカリキュラムの中で多く用いられている背景には、厚生労働省が課している保育士試験等で、『バイエル』が課題曲として課せられていたことが考えられる。つまり、試験対策を兼ねて、授業の教材として扱われていたのである。しかし、現在の保育士試験の実技試験の課題曲は、『バイエル』ではなく保育現場で実践的に用いられる曲の弾き歌いが課せられている(図2)。

**① 音楽に関する技術**

幼児に歌って聴かせることを想定して、課題曲の両方を弾き歌いする。  
求められる力：保育士として必要な歌、伴奏の技術、リズムなど、総合的に豊かな表現ができること。

**課題曲**

1. 『小鳥のうた』(作詞：与田準一 作曲：芥川也寸志)

2. 『びわ』(作詞：まど・みちお 作曲：磯部倅)

- ピアノ、ギター、アコーディオンのいずれかで演奏すること。(楽譜(紙のみ)の持ち込み可)
- ピアノの伴奏には市販の楽譜を用いるか、添付楽譜のコードネームを参照して編曲したものを  
用いる。
- ギター、アコーディオンで伴奏する場合には、添付楽譜のコードネームを尊重して演奏すること。
- いずれの楽器とも、前奏・後奏を付けてもよい。歌詞は1番のみとする。移調してもよい。

注意1：ピアノ以外の楽器は持参すること。持参楽器の不具合(弦切れなど)がないよう注意してください。  
注意2：ギターはアンプの使用を認めないのでアコースティックギターを用いること。カポタストの使用は可。  
注意3：アコーディオンは独奏用を用いること。

図2 一般社団法人 全国保育士養成協議会『令和4年度保育士試験 受験申請の手引き[後期用]』 p.28

ピアノ技術の基礎を担保する上で、ピアノ練習曲を扱うことはたしかに重要である。しかし筆者らは、保育者を志す学生のモチベーションを維持させることや、2年間という短期間で、現場で必要とされる力を身につける必要があることを考慮してカリキュラムを再検討する必要があると考えた。

コードネームによる伴奏法(以下、コード伴奏)は、初学者でも早く弾き歌いができる(磯部・2014)ことに加え、学生が意欲的に学習に取り組むために効果的である(峯・2021)とされている。また、コード伴奏を軸にすることで、曲想に合ったアレンジをすることができる(後藤・2017)。以上のことから筆者

らは、学生のモチベーションと音楽的技術の双方からコード伴奏は意義あるものだと考え、2021年度4月、k短期大学のピアノカリキュラムを、ピアノ練習曲中心のものから、コード弾きによる幼児曲中心のものへと大幅な変更を行った。今年度は、新カリキュラムを受講した学生が2年生となる最初の年である。本研究では、ピアノの非常勤講師へのインタビューとその分析をとおして、カリキュラム変更に伴う成果と課題を詳らかにすることを目的とする。

## 2. 新カリキュラムの概要

変更後のカリキュラムの概要は、表1のとおりである。

表1 新カリキュラム

科目	レッスン形態	内容
新ピアノA	一斉指導	楽譜の読み方や音楽理論 / カデンツ・スケール / ハ長調・ヘ長調・ト長調の主要三和音のコードネーム
新ピアノB	個人レッスン	毎日のうた・冬のうた・春のうた それぞれ2曲以上
新ピアノC	個人レッスン	夏のうた・秋のうた・行事のうた それぞれ2曲以上
新ピアノD	一斉指導	長調から短調への移調 / ニ長調 / 伴奏付け / 新曲コード伴奏

最も大きな変更点は、ピアノAを個人レッスンではなく一斉指導としたことである。楽譜の読み方や音楽理論、ハ長調・ヘ長調・ト長調の主要三和音のコードネームについて、実技を交えた座学形式で行った。また、カデンツやスケールに加え、主要三和音だけで弾ける幼児曲のコード伴奏の実技試験も課し、基礎的な知識と技術を修得できるようにした。

ピアノB・ピアノCでは、個人レッスンという形式は残したものの、『大学ピアノ教本』を中心としたものから、コード伴奏による幼児曲を中心としたものへと変更した。また、実技試験の内容と回数も変更した。旧カリキュラムでは、学期末に1回の実技試験で『大学ピアノ教本』などのピアノ練習曲1曲と、任意の幼児曲1曲の合計2曲を課題としていたところを、新カリキュラムでは、回数を3回に増やし、各回幼児曲2曲<sup>(2)</sup>とした。さらに、学期末にはミニ模擬



保育の機会を設け、曲への導入なども扱うようにした。曲数だけを鑑みると飛躍的に増えたように感じるが、コード伴奏を軸としているため、一から譜読みをしなければならない訳ではない。コードのおさえ方を理解しておけば、さまざまな曲を即座に弾くことができる。

ピアノ D では、子どもの声の高さに合わせて移調することや、長調から短調への移調などといった簡単なアレンジも扱う。また、新曲コード伴奏の実技試験を実施し、コードが記載されている楽譜であれば、即時的にピアノ伴奏ができる力も修得させる。

### 3. 研究の方法

#### 3-1 インタビューの概要

本研究は、ピアノ B・ピアノ C で個人レッスンを担当している非常勤講師 7 名を対象として、ピアノ A で学んだ内容が、ピアノ B・ピアノ C にどのように結びついているかについての半構造化インタビューを行った。7 名の非常勤講師を 3 つの小グループ（グループ 1:2 名、グループ 2:2 名、グループ 3:3 名）に分け、それぞれ常勤教員がインタビュアーとして加わった。尚、非常勤講師らの継続勤務年数は、今年度を含め 19 年が 4 名、18 年が 2 名、5 年が 1 名である。半構造化インタビューの質問の軸は次のとおりである。

- ・カリキュラム改訂の前後で、ピアノに対する学生たちの意識や技術に変化があったかどうか。
- ・学生たちは、新カリキュラムのピアノ A の学修内容が身についているかどうか。具体的にどのような場面で感じるか。また、改善が必要な場合は、どのようなアプローチが必要だと考えるか。
- ・新カリキュラムは、保育者養成校のピアノカリキュラムとして妥当かどうか。

尚、研究対象者である非常勤講師には、研究の目的や方法、データの公開方法、任意参加であることなどを説明し、了承を得た上で協力いただいた。

### 3-2 分析方法

得られたデータから、逐語録を作成し、修正版グラウンデッドセオリーアプローチ（以下、M-GTA）に基づいて分析を行った。M-GTAは、「データの解釈から説明力のある概念の生成を行い、そうした概念の関連性を高め、まとまりのある理論を創る方法」である（木下、2007）。具体的には、分析シートに基づいた概念とカテゴリを生成し、それらを整理した結果図を生成する方法である。分析シートは、「概念名」、概念の「定義」、概念を作る基となったデータの「ヴァリエーション（具体例）」、データの解釈に際しての「理論的メモ」から成る。インタビューの逐語録から概念を生成しながら、分析シートの統合や分割を行う中で、新たな概念の生成が必要なくなった状態を理論的飽和化とし、分析の終了としている。M-GTAは、他の質的研究の方法とは異なり、データの切片化を行わず、文脈に基づくデータを重視している手法である。したがって、今回のカリキュラム改定の背景を踏まえた分析が可能であると考え、この方法を採用した。分析の例を表2に示す。また、資料に分析シートの一部を掲載している。

インタビューに要した時間と逐語録の文字数はそれぞれ次のとおりであった。グループ1：56分・20438字、グループ2：42分・14202字、グループ3：45分・14039字。尚、表2は分析の例である。

表2 分析の例 ※ヴァリエーションの部分は抜粋

概念名	ピアノに対するポジティブイメージの向上
定義	弾けることから得られる達成感や満足度から、ピアノに対する意欲の向上が見られたこと、旧カリキュラムで見られたような拒否反応を示す学生がいないこと。
ヴァリエーション （具体例）	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 好きになってくれる学生が増えれば、子どもたちにも伝わる。違ってくるかなーって。</li> <li>• 努力の結果で、変わってきたっていう部分っていうのと、カリキュラムのやり方で、努力するようになった。</li> <li>• 必要なことをやってるじゃないですか先々。自分が指導するにあたって。</li> <li>• 自分の身の丈に合った、ちゃんと、それをできるので、やった達成感はあると思うんですよ。「この楽譜通りいかないといけない」から解放されて。</li> </ul>
理論的メモ	楽曲を主軸とした教授法においては読譜が必要不可欠であるが、コードネームによる伴奏法に主軸をおいたことで、一定の規則を覚えたあとは、学生自身が主体的にピアノに取り組めるようになった。また、ピアノ練習曲ではなく、幼児曲を中心に行うことで、現場で必要な学びに直結しているというポジティブな意識を持つようになった。

分析は、保育者養成校におけるピアノ教育に関する研究を継続的に取り組んでいる<sup>(3)</sup> 常勤教員3名で行った。

#### 4. 結果と考察

分析の結果、【旧カリキュラムの課題】【新カリキュラムの成果】【新カリキュラムの課題】【改善策】【教員の共通認識】5個のカテゴリが生成された(図3)。尚、サブカテゴリや概念の詳細については資料を参照されたい。

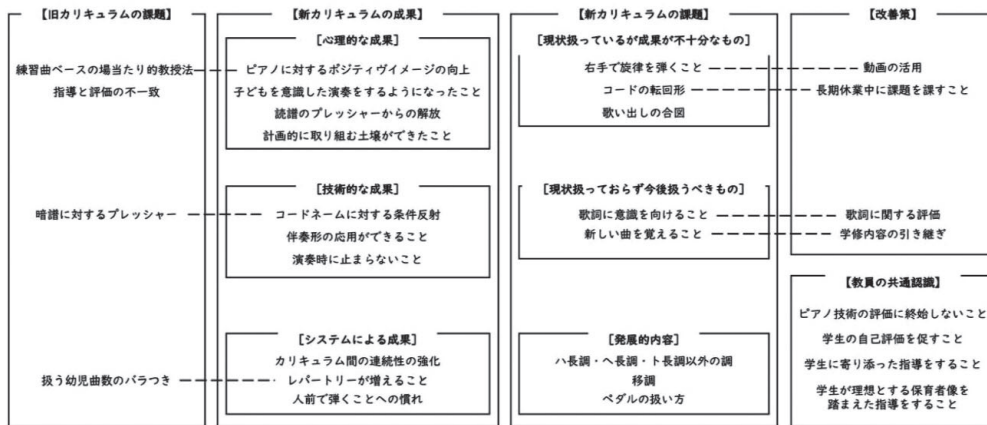


図3 ピアノカリキュラム変更に伴う成果と課題

##### 4-1 新カリキュラムの成果

【新カリキュラムの成果】としては、10個の概念が生成された。すなわち、[心理的な成果]として、ピアノに対するポジティブイメージの向上、子どもを意識した演奏をするようになったこと、読譜のプレッシャーからの解放、計画的に取り組む土壌ができたこと、[技術的な成果]として、コードネームに対する条件反射、伴奏形の応用ができること、演奏時に止まらないこと、[システムによる成果]として、カリキュラム間の連続性の強化、レパートリーが増えること、人前で弾くことへの慣れである。このうち、【旧カリキュラムの課題】が改善されたと考えられるものが3点ある。

### ①ピアノに対するポジティブイメージの向上

この概念は、「弾けることから得られる達成感や満足度から、ピアノに対する意欲の向上が見られたこと、旧カリキュラムで見られたような拒否反応を示す学生がいないこと。」と定義づけている。【旧カリキュラムの課題】内に、練習曲ベースの場当たりの教授法という概念があるが、旧カリキュラムでは、学生は体系的にピアノを学修しているという意識を持ちにくかったことが考えられる。ピアノ A で楽譜の読み方や音楽理論を指導したことにより、それらが解消されたと考えられる。

### ②コードネームに対する条件反射

この概念は、「コードネームを見た際に、条件反射的に鍵盤をおさえることができること。」と定義づけている。例えば、C というコードを見たら“ドミソ”の鍵盤に手がいくというものである。コード伴奏は、五線譜に示されている音を1音ずつ譜読みするという方法とは異なり、ほとんど初見の楽譜であっても伴奏することができる。【旧カリキュラムの課題】内に、暗譜に対するプレッシャーという概念があるが、コードを学ぶことにより、それらが解消されたといえる<sup>(4)</sup>。

### ③レパートリーが増えること

新カリキュラムでは、ピアノ B・ピアノ C のそれぞれで幼児曲を最低6曲ずつ行わなければならない。それも、単に譜読みをするだけではなく、実技試験や模擬保育を行うため、保育の中でどのように曲を取り入れるかといったところまで考えることができる。【旧カリキュラムの課題】内に、扱う幼児曲数のバラつきが挙げられていた。経験者はさまざまな曲を弾く一方で、極端な場合だと、試験のための1曲しか幼児曲を弾かない学生もいるといったものであった。新カリキュラムでは、実技試験の回数や曲自体が増えたことで、幼児曲数のバラつきも解消されたと考えられる。

上記3点は旧カリキュラムの課題として挙げられていたものであるが、それ以外に関する成果もみられた。例えば、子どもを意識した演奏をするようになったことである。子どもを意識した演奏というのは、旧カリキュラムでは、ピアノ練習曲を中心に行なっていたこともあり、そもそも課題として取り上げられなかった。しかしながらこれは、保育者養成校のピアノの授業としては必須事項であると考ええる。保育現場では、演奏技術だけではなく子どもたちの様子を見守りながら、子どもたちの歌を支える伴奏ができることが求められる。

また、伴奏形の応用ができることも重要な技術である。中野・河野(2012)は幼稚園・保育所を対象としたアンケート調査から、幼稚園・保育所において必要な音楽能力は平易な弾きうたいができることに加え、楽曲のアレンジ能力であるとしている。伴奏形の応用は、楽曲のアレンジにつながる技術であると考ええる。

## 4-2 新カリキュラムの課題と改善策

【新カリキュラムの課題】としては、8個の概念が生成された。すなわち、[現状扱っているが成果が不十分なもの]として、右手で旋律を弾くこと、コードの転回形、歌い出しの合図、[現状扱っておらず今後扱うべきもの]として、歌詞に意識を向けること、新しい曲を覚えること、[発展的内容]として、ハ長調・ヘ長調・ト長調以外の調、移調、ペダルの扱い方である。

また、【改善策】としては、4個の概念が生成された。動画の活用、長期休業中に課題を課すこと、歌詞に関する評価、学修内容の引き継ぎであり、以下に示すとおり、それぞれ【新カリキュラムの課題】の課題に対応している。

### ①右手で旋律を弾くこと

右手で旋律を弾くには、正しいリズムで演奏することや、指くぐりなどといった、初学者にはやや難しい事項を解消しなければならない。インタビューの中で、動画を授業に用いている例が挙げられた。教員が弾いたものを撮影して復習に用いたり、学生自身が弾いたものを撮影して、自分の演奏を客観的に捉えたり

するといったものである。リズムや指くぐりの問題の解決に役立つことが考えられる。

ただし、右手で旋律を弾くことについては、そもそも教員ごとに意見が異なっている。子どもたちが正しい音程で歌うために旋律を弾くべきだという意見がある一方で、歌は子どもたちが歌っているため、旋律を弾く必要がないという意見もある。旋律を弾こうとするために演奏が止まってしまうたり、一定のテンポで弾けなかったりするというデメリットを加味されてのことである。現段階では両方必要であるとし、実技試験の2曲のうち、1曲は右手で旋律を弾かない両手コード伴奏の形を、もう1曲は右手で旋律を弾いて左手でコード伴奏をする形を課している。

## ②コードの転回形

コードの転回形については、一度Cを“ドミソ”とインプットしてしまうと、例えばト長調の中でCが出てきた際に、転回形である“ソドミ”ではなく、“ドミソ”と弾いてしまうことが課題として挙げられた。これについて、長期期間中に知識を整理できるような課題を課することが挙げられた。というのも、ピアノAでは基礎的な読譜などの事項に加え、3つの調のカデンツを行っているため、学生としては、いわゆる丸暗記に近い状態になっていることが考えられる。例えば、譜例1のような課題を課すことで、基本形と転回形の知識の定着をはかれないかといったものであった。



譜例1

尚、基本形でおさえることは間違いという訳ではないのだが、全てのコードを基本形でおさえていると、コードによっては手の位置を大きく移動させなけ

ればならない。したがって、ピアノ A では、将来的に子どもたちを見守りながら歌うことを視野に入れ、手の移動が少なく、鍵盤を注視しなくてよい転回形でもおさえられるようになる方が望ましいとしている。

### ③歌詞に意識を向けること

この概念は、「ピアノの演奏の方が重視されており、歌に対する意識が不十分であること。」と定義づけている。1番と2番の歌詞を間違えて覚えていたり、歌詞を勘違いして覚えていたりするもの<sup>(5)</sup>である。

学生の普段の練習の様子を見ていると、ピアノを弾く姿はあっても、弾き歌いをしている姿は見られない。歌の練習は授業の中だけに留まっていることも考えられる。インタビューの中では、歌詞の正誤に関する評価を含める案も挙げられた。

### ④新しい曲を覚えること

学生によっては、知っている曲しか弾けなかったり、既に別の授業で弾いたことがある曲を試験曲として設定したりしており、新しい曲を覚えることに消極的な傾向がある。しかしながら、在学時にさまざまな曲を知っていたり弾けるようになっていたりする方が望ましいことから、新しい曲を覚えられるような環境整備をする必要がある。

歌い出しの合図については、現状は曲ごとに行っているため、体系的に学ぶ時間を設けたい。拍子に合わせて声かけをすることや、弱起のときの留意点についてまとめたいと考えている。ピアノ A あるいはピアノ B の初回などに時間を設けられるよう、シラバスを調整したい。

また、「発展的内容」のサブカテゴリについてはピアノ D で扱う予定である。

## 4-3 教員の共通認識

インタビューで得られたデータを分析する中で、【教員の共通認識】というカ

テゴリが生成された。これは、ピアノ技術の評価に終始しないこと、学生の自己評価を促すこと、学生に寄り添った指導をすること、学生が理想とする保育者像を踏まえた指導をすることの4個の概念から成る。これらは、カリキュラム変更に直接的に関わる課題や成果として挙げられたものではないが、保育者養成校のピアノのカリキュラムを検討する上で根本に関わるものである。すなわち、ピアニスト養成ではなく保育養成であるという部分や、ピアノに対して苦手意識を有する学生にどのようにアプローチするとよいのかなどといったソフト面の課題である。

## 5. 今後の展望

本研究では、カリキュラム変更に伴う成果と課題を詳らかにすることを目的としていた。旧カリキュラムの課題として挙げられていたものへの成果もみられ、カリキュラム変更が概ねよい方向であったことを実証することができた。新たに挙げた課題への対応策については、妥当性や方法も含め、さらに検討を重ねたい。

また、【教員の共通認識】という新たな視点に関しては、保育者養成校であることを今一度踏まえ、非常勤講師も含めたピアノ担当教員と共有したいと考えている。保育士試験や幼稚園教諭登録試験に『バイエル』が課されなくなった今、保育者養成校のピアノに求められる力は新たなフェーズに入っているといえる。現代の保育者養成校のピアノカリキュラムがどうあるべきか、ハード面とソフト面の双方から検討を重ねたい。

## 註

- (1) 順番に課せられているピアノ練習曲のリストに加え、幼児曲の曲目とレッスン期間を記録するプリント
- (2) 課題曲の枠（ピアノ B の 1 回目：毎日のうた・2 回目：冬のうた・3 回目：春のうた、ピアノ C の 1 回目：夏のうた・2 回目：秋のうた・3 回目：行事のうた）を指定し、現場に出た際に、年間とおして曲を弾くことができ



るようにした。

- (3) 学会発表（藤井 菜摘・峯 晋・高井 翔海「保育者養成校におけるピアノカリキュラムの検討ーK短期大学のピアノカリキュラム変更による成果と課題ー」音楽学習学会第18回研究発表大会、2022年9月3日）、論文執筆（藤井 菜摘「保育者養成校の学生によるピアノアレンジの成果と課題ー幼児曲に合わせたペープサートの実践報告と学生の振り返りの分析からー」『教育学研究紀要』第67巻、pp.602-607、2022年3月24日発行 / 峯 晋・藤井 菜摘「読譜を必要としないピアノ学修のための教材開発ー保育者養成校の学生が有する困り感に基づいてー」『九州龍谷短期大学紀要』第68号、pp.21-35、2022年3月1日発行 / 峯 晋「意欲をもって保育者を目指す学生を育てる指導法の研究ーコードネームを取り入れたピアノ伴奏の取り組みを通してー」『九州龍谷短期大学紀要』第67号、pp.13-37、2021年3月1日発行 / 藤井 菜摘「幼児曲における「クラシック音楽的」読譜に対する提言ー保育者に求められるピアノの技術を育むためにー」『九州龍谷短期大学紀要』第67号、pp.83-98、2021年3月1日発行）
- (4) ハ長調・ヘ長調・ト長調のうち、主要三和音のみで構成される曲に限る。多くの幼児曲は、この範囲でカバーできる。
- (5) 正しくは「どんぐりころころ どんぶりこ」のところを、「どんぐりころころ どんぐりこ」と覚えていたり、正しくは「ゆきやこんこ あられやこんこ」のところを、「ゆきやこんこん あられやこんこん」と覚えていたりするもの。

### 引用・参考文献

- ・ 後藤 紀子「『保育表現技術』に添えるピアノ指導法の予備的研究ー保育者養成校における音楽指導の在り方の提案に向けてー」『和光大学現代人間学部紀要』第10巻、pp.77-92、2017。
- ・ 磯部 澄葉「保育者養成課程におけるピアノ初心者へのレッスン支援ーコードネーム・オリズムピックを用いた指導法の提案ー」『金城学院大学論集 人文

科学編』第10巻第2号、pp.19-31、2014。

- 木下 康二『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』、弘文堂、2007。
- 一般社団法人 全国保育士養成協議会（2021）『令和4年度保育士試験 受験申請の手引き [後期用]』 p.28
- 峯 晋「意欲をもって保育者を目指す学生を育てる指導法の研究—コードネームを取り入れたピアノ伴奏の取り組身を通して—」『九州龍谷短期大学紀要』第67号、pp.13-37、2021。
- 中野 研也・河野 久寿「保育現場で必要とされる音楽能力と、幼児音楽教育との関連」『仁愛女子短期大学研究紀要』第44号、pp.71-78、2012年。

## 資料

### M-GTA 分析ワークシート（ヴァリエーションは抜粋）

概念名	ピアノに対するポジティブイメージの向上
定義	弾けることから得られる達成感や満足度から、ピアノに対する意欲の向上が見られたこと、旧カリキュラムで見られたような拒否反応を示す学生がいないこと。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 弾けるっていうところね。満足感とか。</li> <li>• 好きになってくれる学生が増えれば、子どもたちにも伝わる。違ってくるかな—って。</li> <li>• 努力の結果で、変わってきたっていう部分っていうのと、カリキュラムのやり方で、努力するようになった。</li> <li>• 必要なことをやってるじゃないですか先々。自分が指導するにあたって。</li> <li>• 自分の身の丈に合った、ちゃんと、それをできるので、やった達成感はあると思うんですよ。「この楽譜通りいかないといけない」から解放されて。</li> </ul>
理論的メモ	楽曲を主軸とした教授法においては読譜が必要不可欠であるが、コードネームによる伴奏法に主軸をおいたことで、一定の規則を覚えたあとは、学生自身が主体的にピアノに取り組めるようになった。また、ピアノ練習曲ではなく、幼児曲を中心に行うことで、現場で必要な学びに直結しているというポジティブな意識を持つようになった。

概念名	子どもを意識した演奏をするようになったこと
定義	技術的なピアノの演奏に終始するのではなく、「さんはい」といった声かけをしたり、子どもがいることを想定して目線を配ったりするなど、子どもを意識した演奏をするようになったこと。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ピアノにばかりじゃなくて目線をちょっと配れるように、ちょっと意識して弾いてみてっていうことは、前のカリキュラムとは、あのまゝ指導も入れましたし、学生もその意識をするようになったのではないかと思います。</li> <li>• 結構その、子どもたちを見るっていうのに、新カリキュラムの方では、たしかに『バイエル』とかは子どもたちを見なくてもいい曲ですもんね。</li> <li>• 現場で必要とされてるのは、パラパラって(手のジェスチャー)弾くんじゃなくて、まあちゃんと楽しく弾くってことだから、今の(カリキュラム)はとても良いですよ。</li> <li>• でも合図をするときは必ず見てねって。子どもたちに合図をしてからちゃんと、っていうのは言っていましたね。</li> <li>• 前のところ(前勤務校)は機械的にずっと(「さんはい」を)入れてた、言わなきゃいけないから入れてたって感じだったから。そうじゃなくて、子どもたちの様子を見るために、っていう意識付けができた点は良かったなと思いましたね。</li> </ul>
理論的メモ	新カリキュラムになった際に、試験の評価の観点として「子どもを意識しているか」という項目が新たに加わった。ただし、この項目に付随するスキルを重要視するあまり、ピアノの演奏技術の優先順位が下がっているのではないかという懸念もある。

概念名	読譜のプレッシャーからの解放
定義	コード伴奏をカリキュラムの主軸としたことにより、読譜の必要性がなくなり、簡易的な伴奏でも弾けるようになったこと。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 前よりプレッシャーはないと思います。だからピアノ苦手意識やもちろんあるけども、なんか前は、すごいピアノ嫌！ってのはない気がするんですよ。</li> <li>• なんか弾ける子は弾ける子で、楽譜から弾きたかったら弾いていいよっていう選択肢があっても良いのかなって思いました。それでね、全員がこういう簡単な「もしかしたらこの子ものすごく弾ける子なんだろうけど」もうコードの中で弾いているっていう世界がなんとなく垣間見える感じがする。</li> </ul>

保育者養成校のピアノカリキュラムの変更に伴う成果と課題

理論的メモ	コード伴奏に主軸をおいたことにより、読譜にあまり抵抗がないピアノ経験者の中に、「簡単なアレンジで良い」「この程度で良い」という発想が生まれた。
-------	---

概念名	計画的に取り組む土壌ができたこと
定義	実技試験までの3回のレッスンの中で短期目標を持つようになったこと。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・(新カリキュラムは)一つ一つ区切りがある分、違う小さい目標が、たくさん短期目標ができることによって、変わったかなとは思いますが。</li> <li>・(旧カリキュラムは)お稽古しないから一中略一面白くない。だから弾かないっていう子。(新カリキュラムは)悪循環からちょっと一歩出たなって思って。嬉しかったです。</li> <li>・(旧カリキュラムにおいて)15回最初は入ってきて15回って長いでしょうね。多分ね。(笑)次の目標で、知らないうちに14回目になってたっていう。そこで合わせたっていう感じが多かったですね。</li> </ul>
理論的メモ	新カリキュラムにおいて実技試験の回数を増やしたことにより、場当たりのレッスンでは準備することができなくなった。必然的に計画的に取り組むこととなったことが考えられる。

概念名	コードネームに対する条件反射
定義	コードネームを見た際に、条件反射的に鍵盤をおさえることができること。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・なんかあのー、条件反射していると思います。Cって見たら、もうドミソってなんか。一中略一直結しているので。あの、むしろ今やっている幼児曲は、左手の方が間違わない。</li> <li>・それって音大生でもそうだと思うんですよ。昔やった曲って忘れて弾けなくなったりするじゃないですか。でもコードネームっていうのは一生覚えられるものだし、そういう意味では素晴らしい宝物をなんか、みんなに教えているなって思う。忘れても大丈夫。そういう点はすごいことだなって思いながらやっています。</li> <li>・コードで、そのレイアウトで分かるじゃないですか。視覚的にもパッと反応できるといいですよ。ドミソの塊だとこれ。あ、これドミソのパターンね。みたいな。</li> <li>・とにかく和音で掴めないと(視線を上げるとかそういう話が)成</li> </ul>

	<p>り立っていかないじゃないですか。分散和音にしてもですよ。それがその、1度と属七をしっかりとされてたので、そこにパッと手がいくので、いちいちこちらが言わなくて済んだ。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・コードネームでパッとですね。そこに手がいくということがバラして弾くにしても、パッとそこに手が行っていたんですよ。あーそれがすごいなって。それが1番の利点ですね。－中略－あと楽譜が読みやすくなってる。</li> </ul>
理論的メモ	<p>新カリキュラムのピアノ A で、ハ長調・ヘ長調・ト長調のカデンツを繰り返し扱っているために、身体が覚えたのではないかと考えられる。ただし、ハ長調・ヘ長調・ト長調以外のコードや、コードの記述がない楽譜に対する対策は今後検討する必要がある。</p>

概念名	伴奏形の応用ができること
定義	曲や子どもたちの様子に応じて、伴奏形のリズムパターンを変化させることができる。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・その分技術的には、みんな弾くもんね。だからね。－うんうん。うん。－応用が利くようになってきている。</li> <li>・だからバリエーションとか、(『3つのコードで楽々弾けるピアノ伴奏曲集』に) かいてるの以外にもしてみたりしました。弾きそうな子はドソミソとか、いろんな伴奏パターンを、基本をこういう風に動かして、とか、1つと2つで簡単に分けてみたりとか。</li> <li>・(『大学ピアノ教本』を持ってきて) こういう伴奏の形もあるよって、それで、視覚的に入れるのもいいよね。</li> </ul>
理論的メモ	<p>ピアノ A で形をおさえているため、ピアノ B やピアノ C でリズムを変えるだけなどといった応用がしやすい。</p>

概念名	演奏時に止まらないこと
定義	演奏時に多少間違えたとしても、止まらずに演奏を続けること。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・止まったらダメとか、目線をこっちにやるとか。そういうのは(旧カリキュラムでは) してなかった。</li> <li>・簡単でいいから止まらずにつていう。－それが現場で求められることですよ。</li> </ul>
理論的メモ	<p>新カリキュラムでは、純粋なピアノの演奏技術に限らず、保育現場を意識した視点を加えた。それにより、「間違えたらダメ」という意識よりも、「間違えても止まらない」という意識や、それに付随する技術の向上に繋がったと考えられる。</p>

保育者養成校のピアノカリキュラムの変更に伴う成果と課題

概念名	練習曲ベースの場当たりの教授法
定義	理論を伴わない練習曲ベースのものであったこと。また、15回の授業が全て個人レッスンに充てられており、目標が細分化されていなかったこと。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• その曲とか練習曲とか弾けたってして、次の曲に行ったとき、また1から全部せんといかんって。せつかく弾けたけん。結局また1から。できたと思ったのにまた次。また1からせんといかんて。段階的にずーっとあった感じやなかった。－中略－今までの曲は弾けるけど、他の曲には全然繋がってないっていう感覚があつて。</li> <li>• 前はですね。とにかく弾くのがやっつ。その音、楽譜をもとに移してただ弾くのがやっつ。－中略－要するにコードネームとかそういうのも全然やらないので、仕組み、あの－仕組みとかもわからないし。なんか、ただこなしているだけ。場当たりの的になってしまっていたんですよ。</li> </ul>
理論的メモ	体系的な知識が身につけていなかったため、ある練習曲を弾けるようになったとしても、別の曲の譜読みになると振り出しに戻っていたこと。

概念名	扱う幼児曲数のバラつき
定義	個人レッスンという特性上、扱う曲目数に差が開いていたこと。譜読みに時間を要さないピアノ経験者は多くの楽曲をこなすが、初心者は少ない楽曲しか扱わなかったこと。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• やっぱり本当にあの－15回のレッスンで、どれだけのものを仕上げられていられるか、と思ったときにも、2～3回まではいいんですよ。けどそれが、その、5回10回ってなったときに、ハラハラドキドキするくらいの曲数しか仕上がってなかったんですよ。今までは。</li> <li>• 前は2曲～3曲ぐらい選んで、その中で1曲当日選ぶっていう感じだったんです。それが2曲になって、しまいには1曲にみたいな感じになって。で、そしたら卒業するまでに何曲？1～2曲しか弾けないでしょ？っていう感じに。</li> </ul>
理論的メモ	旧カリキュラムでは、単位を出す基準に達しているかどうかについて、練習曲の進捗で決められていたため、練習曲を多くこなすことに重きがおかれていた。初心者にとっては練習曲をこなすことに集中し、幼児曲は試験に最低限必要な曲数（半期で1曲）しか扱わない場合もあった。

概念名	指導と評価の不一致
定義	曲目ベースでおこなっていたが、曲目の仕上がり度などは考慮されておらず、技術に応じた評価の仕組みが整えられていなかったこと。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ピアノ厳しくしないでくれって言われました。－中略－もう最後までトテテ弾いても、とにかく丸、丸。それでとにかく、その目標が何じゅう…60 番の前の…何十番までは、とにかくいかせなきゃみたいな感じで。</li> <li>・ 試験になってもその一、C (評定) とか付けてしまうと、他の教科はそんな C とかならないって－中略－だからピアノだけ厳しくしないでくれという。</li> </ul>
理論的メモ	ある程度で合格というようにしないと、次の曲に進むことができず、初心者にとってはハードルが高い設定になっていたことが原因であると考えられる。

概念名	暗譜に対するプレッシャー
定義	学期末の試験では暗譜して臨むことが課せられていたため、時間的・心理的にプレッシャーがかかっていたこと。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 暗譜して弾くってのが目的にあったような感じで。</li> <li>・ だから、2 曲暗譜で、ピアノ曲と幼児曲暗譜。それがなんかもう最終目的。</li> <li>・ 1 曲仕上げるまでに。暗譜まででなると、曲が仕上がって、その後から暗譜。</li> </ul>
理論的メモ	旧カリキュラムでは、試験において暗譜することが課されていた。「暗譜するくらい練習することが必要」という考えもあるが、保育現場では暗譜で弾くことを求められてはいない。

概念名	カリキュラム間の連続性の強化
定義	レッスンに携わる教員が、カリキュラムの全体像を把握すること。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ でもやっぱりピアノ C をやっていて、ピアノ A をされて、で (ピアノ) B でされてきた上でのつながりがあるので、やっぱりすごくやりやすい。</li> <li>・ もう (ピアノ) A の部分はだいぶ身につけていってる。</li> <li>・ またそういうのをまた。年に 2 回ほど、これからはカリキュラム検討会を行って、その (ピアノ) B の先生から (ピアノ) C の先生にこんなことやったんだよーっていうのをやっぱり。</li> </ul>

保育者養成校のピアノカリキュラムの変更に伴う成果と課題

理論的メモ	非常勤の先生同士は、直接話をするタイミングが授業の前後の少しの時間しかないため、これまで学生がどのような内容を行っていたかを共有がなされないままレッスンにあたっていた。非常勤の先生全体に、2年間をとおして目指している方向性や、各科目の位置付けを共有した上で、レッスンを行なってもらえる環境を整える必要がある。
-------	--

概念名	レパートリーが増えること
定義	ピアノ B・ピアノ Cをとおして、さまざまな季節の曲を、最低でも12曲仕上げるということ。また、ピアノ Aで基本となるコードをおさえることにより、両手伴奏という条件ではハ長調・ヘ長調・ト長調のほとんどの幼児曲を弾くことができるということ。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>レパートリーを増やすという点ではすごくいいと思う。</li> <li>必ずの6曲、で、しかも必ずひとつおとりね、季節のと、行事のと、園生活のにとって、必ず網羅してやってるので。2曲最低そうですね。前はやっぱり偏ってた部分がちょっと。</li> <li>で、弾けない子でもとりあえず12曲は弾ける曲を持って、それを持って卒業できるっていう。</li> <li>伴奏の形がきちっとある程度提示されていて、勉強してきているから、じゃあこの曲もやれんじゃない、この曲もっていうふうにはなれました。なんかすごく嬉しかったです。</li> </ul>
理論的メモ	従前は、目下の目標である試験に向けたレッスンに重きが置かれていたので、学生のレパートリーとしては、特定の季節の歌だけなど、やや偏りがあった。

概念名	人前で弾くことへの慣れ
定義	実技試験の回数が増えたことや、最終授業日の模擬保育を設けたことにより、人前で弾くことに慣れたこと。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>試験の数が多くなったから、それだけ人前で弾く経験ができるという点でも。</li> <li>やっぱり前は1回半期に1回、結局4回しかなかったけど、今は10回。</li> </ul>
理論的メモ	保育者は、滞りなく子どもたちの伴奏をすることを目指す必要がある。ピアノを弾くこと自体に緊張していると、保育が自然な形で進まないことが懸念される。また、式典などでピアノを弾く場面も想定し、人前で弾くのに慣れるのは良いことだと考える。



概念名	右手で旋律を弾くこと
定義	子どもたちが歌う旋律を右手で弾き、歌の補助をすること。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• まあでも確かに現場では、メロディ弾いてくれないと子どもが歌えないというのがあるので。－中略－両方必要なんでしょうね。</li> <li>• それに、その両手伴奏だけで歌わせるっていうのは難易度高いのかなって。</li> <li>• 両手伴奏は音は取りにくいけど、初見にはもってこいなんですよ。その点で、やっぱり身につけて欲しいなって思ってるので。</li> <li>• メロディは弾かんでいいのにね。－でもやっぱりそれだと、歌が不安定になるからって。－でも不安定って子どもたちは基本的にならんちゃんね。－中略－だってその前に覚えてるんだから。</li> <li>• なんて邪魔するかって思う、逆に。子どもたちのね、メロディーを浮き立たせるのを伴奏してあげればいいのに。</li> </ul>
理論的メモ	<p>旋律を弾くためには、指くぐりの技術や、伴奏を一定に保ちながら、旋律のリズムを間違えないように弾く技術が必要である。ピアノ A では、時間的制約から、リズムの読み方を一齐指導するに留まっており、曲ごとの指導はピアノ B・ピアノ C の個人レッスンに任せている。</p> <p>そもそも右手で旋律を弾くことに対しては賛否あり、教員によっては必要ないとしている。</p>

概念名	コードの転回形
定義	主和音に近い鍵盤をおさえること。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (ピアノ) A は、右手の転回形したよねってのを忘れてる学生が多かった。カデンツやったんでしょう、弾いてみてってって言っても、えーみたいな感じで。</li> <li>• 大抵ね、僕いつも言うてる。平行移動だけで良いて。－中略－そのうちにね、だんだん面倒になってくんね。ちょっと一個変えて転回形入れてみて。するようになるっちゃんね。</li> <li>• ドミソ・ドミソ・ドミソでもみんな苦勞するから－。それでは、それはもう、個人対応でいいのかなって。B・C のレッスンで。</li> </ul>
理論的メモ	<p>カデンツの形は覚えていても、それらがコードを転回した形であると理解していない場合もある。ピアノ A では、手の形は基本系のままで平行移動し、ピアノ B・ピアノ C で転回形をおさえるという案が拳がったが、一方でカデンツの形が覚えられていたから、リズムパターンの応用をできたという声も拳がった。</p>

保育者養成校のピアノカリキュラムの変更に伴う成果と課題

概念名	歌い出しの合図
定義	拍子に応じてカウントすることや、弱起の際の考え方などを体系的に教えられていないこと。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• どういうタイミングで言えばいいかっていうのを、毎回悩んでいるみたいなので、一中略一いきなり現場に出ていってごらんっていうのはなかなか難しいと思うから、練習としては一中略一絶対めちゃうちゃ役に立ってるってわかると思うんですよね。</li> <li>• そこ（「さんはい」というべきところ）に難しいパッセージが入っていたら、それを弾かないでいいよって。弾かないで「さんはい」って言うてみて。リズムはやっぱりテクニックがこうついてこないと、頭では分かっても、って思います。私がすごく思うのは、「さんはい」のタイミング。</li> </ul>
理論的メモ	合図については現状、学生が扱う曲ベースで、都度伝える形に留まっている。ピアノ A や、ピアノ B の最初の時間に、体系的に教授できるようにしたい。

概念名	歌詞に意識を向けること
定義	ピアノの演奏の方が重視されており、歌に対する意識が不十分であること。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1番と2番ごちゃごちゃになったりね。</li> <li>• なんか間違えそうなやつは、ちゃんと意味を教えて、「どんぶりこ」は実はこういうことよ、っていうのを、間違えそうなやつはきちんと理解させると絶対間違えない。</li> <li>• 声かけとしてはやっぱりその、試験では1番だけだけど、レッスンではあの、全部やるようにはしています。</li> <li>• まあでも、まあだから、試験で実際聞いてて、間違ってるな歌詞っての結果は何人があったけど、そこに関して点数には反映されてなかったの、私はちょっと個人的に歌の歌詞はちゃんと、やってね、ってちゃんと、あの、するべきじゃないかなと個人的にはちょっと思っています。一中略一だから表現だけじゃなくて、その、歌詞、歌詞をちゃんと正しく歌っているかどうかっていうのが、だから、ちゃんと、なんかあやしい人が2～3人いるから。</li> </ul>
理論的メモ	試験ではピアノ弾き歌いが課せられているにも関わらず、練習では積極的に歌に取り組んでいない様子も見られる。また、実技試験では一番のみを対象としているため、ストーリー性のある曲を十分に捉えることができていないのではないかという懸念もある。

概念名	新しい曲を覚えること
定義	新しい曲に取り組まないこと。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• だいたい知ってる曲弾きたがるよね。</li> <li>• あの知らない曲を絶対やらないですよ。自分で選ばない。</li> <li>• なんか一覧として、これ必須みたいなのをいくつか出しといて、この中から必ず2曲1年間でやるみたいな。</li> </ul>
理論的メモ	遠隔授業をしていた際に、ピアノ以外の授業で幼児曲の動画を制作したことがあった。園でよく歌われる歌をアーカイブ化しておき、いつでも視聴できるようなシステムを整備することも検討したい。

概念名	動画の活用
定義	教員が弾いたものを録画して自主学習に役立てたり、学生が弾いたものを録画して自身の演奏を客観的に捉えるなど、動画を活用すること。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 練習片手ずつの練習とかを、私が弾いてゆっくり弾いたものをちょっと撮っておいてもらうとか。</li> <li>• 学生がなんか弾けたのを、動画に撮って、自分でできる自分を見せる。</li> <li>• 録画試験の時でも自分が弾いた画像ば流してもよか。そしたら一番私が弾けたっていう。本番では失敗するけれども、一曲はそれを流すとかね。－中略－失敗したけれど、本当はこんだけ弾けるねって（笑）－中略－自分の保険（笑）</li> </ul>
理論的メモ	現状は非常勤講師の裁量に委ねている。場面に応じて動画を活用するよう、事例を共有したい。

概念名	歌詞に関する評価
定義	歌詞に関する評価システムを整えること。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 例えばですけど、それを取り入れるんだったら、5人先生たちがいるから、5人が5人チェックする必要はなくて、－中略－誰かは歌詞を間違えてないかっていうのをやるのはなしじゃないですよ。まあ平均して出してるので。確かにその必要なことではあるので。</li> <li>• マスクしてるからそれ聞こえにくいけど。口の形とかね。－いま「どんぐりこ」って言った？「どんぶりこ」って言った？とか。－それはわかりづらいかも。－「明瞭に」っていうのを（評価の観点に）入れたらいいですね。</li> </ul>

保育者養成校のピアノカリキュラムの変更に伴う成果と課題

理論的メモ	試験ではピアノ弾き歌いが課せられているにも関わらず、練習では積極的に歌に取り組んでいない様子も見られる。
-------	--

概念名	学修内容の引き継ぎ
定義	扱った曲目や伴奏形、学修速度などの事項の引き継ぎ。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 昔のカリキュラムっていうのは A から B があって、このなんだろう、成長度みたいなのはどの程度見えていました？—なんか紙がね。引き継ぎの紙がありましたね。—あと日付も書いてあるので、どのくらいで一曲になっているかっていうのがわかる。ま、そういうその出来具合がわかる感じですね。</li> <li>• これをやったらなら、違う曲をやるとかね。</li> </ul>
理論的メモ	学期ごとにピアノの担当教員が変わるため、学生に関する情報の引き継ぎが必要である。別の科目で弾いた曲を重複して試験で弾かないようにするための対策にもなる。

概念名	長期休業中に課題を課すこと
定義	長期休業中に前の学期で行なった内容を定着させるための課題を課し、次の学期の初回授業で確認すること。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 私いつも思うんですけど、1 番最初のレッスンがすごく間伸びするなあって。—中略—その最初の時間に、転回形の試験をしてみるとか、あの、学期の最後に渡してあげといて、あの最後の授業のときにこの転回形を聞いてもらうのをチェックしてもらうからねって、チェックリストみたいなのを作ってもらって、復習を休みの間にしてもらってといて、最初の時間にちょっと時間があるので、確認するチェックリストをするのも、ちょっとこれやってみてみたいな。</li> <li>• それがすごくもったいないなって、さっきおっしやってた、転回形、もう実践編っていうのを、最初の授業でやれると、ちょっといいかな、いろいろ定着するかもしれないと思う。</li> <li>• やってるうちに、学期中にやった理論が、腑に落ちるかもしれないですね。</li> <li>• カデンツを宿題にしてもらえるとありがたいかな。</li> </ul>
理論的メモ	ピアノ A では理論を多く行なっているが、それらの知識を本当に理解しているか、また、技術として定着しているかは、学生の練習量にある程度比例する。カデンツや転回形のワークなどといった全員共通の課題を課すことで、学生としても取り組みやすいのではないか。

概念名	ハ長調・ヘ長調・ト長調以外の調
定義	ピアノ A～C までは、ハ長調・ヘ長調・ト長調しか扱っていないため、他の調の曲に対する耐性が弱いこと。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 曲によってだいぶ差があつて。二長調とかもねえ、できたら。</li> <li>• 割と(さまざまな調を満遍なく)やってますね。ただ、ト長調あたりだと声が高くなるじゃない？</li> <li>• あ、今ので思い出したんですけど、コードネームの、ちよろつと書いてはあつたんですけど、根音で弾けるようになるだけでも違うと思うんですよ。CDEFGAB の全部の根音が弾けてたら、二長調にも対応できる。楽譜に書いてある ABC が、それがわかっていけば。</li> </ul>
理論的メモ	幼児曲では二長調の曲も多く存在する。また、根音伴奏は調に関係なく、また、メジャーコードとマイナーコードを考えるとなく弾くことができるため、今後取り入れたい内容の一つである。

概念名	移調
定義	長調を短調にしたり、別の高さの調に移調したりすること。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ハ長調できたらそのまま移動という点では、移調できる。</li> <li>• ただフラットを忘れるとかあるんですよ。</li> <li>• (ピアノ) D でアレンジとか移調とか、あの、マイナーにするとかそういうことを、今年の 2 年生だったらできるかなあつて。あのピアノ A から理論とかやってるので。</li> </ul>
理論的メモ	ピアノ D で扱う予定である。

概念名	ペダルの扱い方
定義	曲の中でペダルを用いて演奏すること。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 全員やる必要はないのかなと思います。</li> <li>• (初心者の子に対しては) 逆にやめた方がよい。ある程度弾けるところで、ピアノ C かなんかで、少しできる子はやっても良いかな。</li> </ul>
理論的メモ	ピアノ D で扱う予定である。

概念名	ピアノ技術の評価に終始しないこと
定義	ピアノの技術以外にも、学修者の上達度や意欲などは評価すべき事項がある。それらを評価項目に組み込むこと。

保育者養成校のピアノカリキュラムの変更に伴う成果と課題

ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>自己評価の今まで習慣で、判定にこだわりすぎるってありませんか？－中略－難易度とか、評価にこだわりすぎずに、捉えてほしい。</li> <li>どこにトライをしたかって。ある程度それができているかっていう評価をね、みんなで共通理解ができればいいかって。</li> <li>だからその、間違ったところだけを見て、どう思いますか。練習不足です。で終わらせたくないですね。</li> <li>何を評価するかよね。この子が現場でちゃんとみんなと楽しく弾けるようになるっていう視点で評価をしていくと、それまでの過程も評価していかなばだし、テストのとこだけをつてね。だんだん。だからそこらへんの評価の仕方を今後ね。改善を少ししていかなといけん。</li> <li>評価のためにじゃないのはもちろん重々承知なんですけど、やっぱり評価と指導ってやっぱり表裏一体なので。先生たちが子どもの方見るっていうのは、指導の中で大事だから評価に入ってるし、逆に評価にあるから指導もするしって、すごく密接だと思うんですね。だから評価のためにつてわけじゃないけど、評価に入れるのは、すごく意識するから大事なことだと思います。</li> </ul>
理論的メモ	実技試験が評価の大枠を占めていることにより、評価方法が減点方式になりやすいシステムになっている現状がある。学修者の上達度をはかるルーブリックを導入する予定である。また、平常点として示されているものも、どのような姿勢を評価していくのかを明確にする必要がある。

概念名	学生の自己評価を促すこと
定義	学生が自分で課題を設定し、どのようなことができるようになったのかについて、自己評価をすること。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>主体的教育を入れると、現場でもっとスキルが高い人間像というか保育者が育っていくかなとちょっと思っているところがあって。－中略－こんな感じでやってもらってたんですよ。なんか。普通に試験で今度1曲目2曲目で、どういうことを自分でスキルとして、結果をチェックして、到達できたかっていうのは、自分で評価する。</li> </ul>
理論的メモ	教員からの評価だけではなく、学生の自己評価も評価に組み込むことも検討したい。

概念名	学生に寄り添った指導をすること
定義	学生の心理状態を総合的に鑑み、学生に寄り添った指導をすること。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 言い方も転回とかじゃなくて、例えばちょっと引越してみたとか一省エネ、とかね。</li> <li>• やっぱり型にはめ過ぎ？自分たちがわかってることならわかるだろう。って。でも、先生が、これで分からんじゃあこう、もう一回噛み砕いて。そこどこまでも。やっぱり生徒に寄り添っていくっていうのが、教師っていうふうは何十年も昔…（笑）—中略—なんかワンパターンじゃなくって、やっぱり教師も変えず人間と人間だから、そこらへんの歩み寄りがね。</li> <li>• そういう先生のノウハウを。だからノウハウをやっぱりみんなで共有—（中略）—だって学生はそれで、受け入れやすくて、うわーって。あ、これでやってみようって思うことがあって、そういうのは先生からいっぱい集めたら、共有できたらみんなのレベルがグッと上がってそれが、先言った技術につながっていくわけだから。</li> </ul>
理論的メモ	学生が苦手意識を持ちやすい科目だからこそ、教員が学生に寄り添って指導する必要がある。ピアノ教室などで普段何気なく使っている専門用語も、学生にとっては苦手意識を持たせる要因の一つになっているかもしれないことを、今一度検討・共有したい。

概念名	学生が理想とする保育者像を踏まえた指導をすること
定義	ピアノの知識や技術に留まらず、どのような保育者を目指すかといった理想を持ち、それに基づいた声かけなどをすること。また、それに基づいて、ピアノを手段的に保育に用いるということ。
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 僕は保育者論っていう講義の方をしているので、そこら辺は。「理想とする保育者とは」っていう、課題も出すんだけど、そこら辺の意識がね。そこら辺とタイアップして少し自分なりの意識があって、この曲はっていう繋げればね。もっと意識が変わってくるかもわからんね。</li> <li>• 一応来週のピアノCのその全体のね（模擬保育に向けて）。こないだのおとといのときには、言わせました。この曲を、もしくはで当たったときに、なんて声かけするね？って。—中略—たとえば秋の時にどんだりとか松ぼっくりだったら、意外に、「じゃあ今度お散歩行った時に拾ってみようね。」とか言える子もいたりするので、あ、それってすごくいいねって。言ったときに感じて、こういう曲があるねってつなげていける考えがあるからいいねって思ったりもして。</li> </ul>
理論的メモ	理想とする保育者とピアノを掛け合わせることで、保育の中でピアノや幼児曲をどのように扱うのかについてイメージを持つことができる。また、学生のモチベーションの向上に繋がる可能性もある。

# 幼児におけるオンライン音楽遊び

## —Edwin E. Gordon による音楽遊び Music Play の実践報告—

高井 翔海

### 1. はじめに

2020年より世界中で広がりを見せた新型コロナウイルス感染症は、教育界に多大な影響を与えた。政府が掲げた「ステイホーム」スローガンにより、教育現場ではオンラインによる教育が導入され、その対象は幼児から大学生や社会人にまで及ぶ。音楽教育も例外ではなく、さまざまな対応が検討され、オンラインクラスが導入された。

文部科学省のGIGAスクール構想に示される通り、日本の教育におけるICT利用は昨今注目を集めている分野であり、様々な取り組みがみられる。GIGAスクール構想の対象は初等教育からであるが、あらゆる科目の取り組みについて研究発表がされている（前田、2021等）。2020年より前は、乳幼児対象の身体表現や歌唱を含む音楽遊びにおいて、対面型セッションは必要不可欠とみなされていた。しかしコロナ禍を契機に、これまで当たり前とされていた対面型の音楽遊びに、オンラインという新しい可能性が開かれつつある。オンライン指導者向けのワークショップも開かれ、指導におけるインフラも拡充してきている。

しかしながら、乳幼児に関するオンライン音楽遊びについての実態調査は少ない。企業や高等教育機関が行っているオンライン保育やオンライン幼稚園などといったサービスに関する研究も希少である。唯一幼児対象のオンライン教育事例として紹介されていたのが、産学連携によるインドネシアの幼児たちと日本の大学生がオンラインでSTEAM教育実践を行ったものである（Sumida Manabu, Harada Katsuyuki, Nishimiya Yumiko, 2022）。これは、折り紙制作等を行った実践であるが、オンラインでの言葉の聞きづらさ、伝わりにくさの問題や、スクリーンを通じた活動の難しさが報告されている（p.3）。



乳幼児に関するオンライン音楽遊びについての実態調査は少ないものの、高等教育機関におけるオンライン講義に関する論文は一定数存在する。その中には、オンラインのデメリットが報告されている例もある。大人数の対面式授業で使われる ICT 利用は、Information and Communication Technology という名の通り、指導者が学習者の理解度を測る上で最適なツールとされている一方で、初めからオンラインを想定している授業やセッションについて、「授業に集中しにくい」「人との交流が少ない」（岡田、2021）といった声があるといったものである。

本研究の目的は、幼児におけるオンライン音楽遊びについて、その実態や課題を明確にすることである。音楽遊びは、音感の向上のほか、集中力の向上や人との交流が目的として挙げられている。音楽遊びをオンラインに移行した時、これらは対面と異なるデメリットとなるのだろうか、併せて検証したい。

本研究では、コロナ禍における音楽遊びの実例として、Edwin E. Gordon の Music Play の実践を報告する。本実践を行なっているミシガン州立大学では、2021 年に完全オンラインの音楽遊びを乳幼児に向けて行った経緯がある。特筆すべき点は、この中で“Musical Parenting (for parents of newborns through age 3)” という、オンライン音楽遊びにおける保護者の役割について議論や練習を行うプログラムが存在したことである。このことから、低年齢のオンライン音楽遊びでは、保護者のサポートは必須であることが考察される。本研究では保護者 1 名のインタビューを行い、対面とオンラインで保護者の役割の違いはあるのかについて考察する。

## 2. 研究方法

本節では研究方法の全体像、被験者情報、実験環境、ビデオ分析方法、倫理的配慮、音楽遊びで行った活動について述べる。

### 2-1. 研究方法の全体像

本研究は親子一組に対して、身体表現を利用する音楽遊び、Edwin E.

Gordon の Music Play をオンラインにて、週 1 回 30 分実施した。プログラムは 2021 年 5 月から開始され、2022 年 3 月より、保護者同意のもと録画された。本研究では 2022 年 9 月までの計 16 回分の実験を分析し、6 ヶ月におけるオンライン音楽遊びの幼児への影響を考察する。また、オンライン音楽遊びにおける問題を把握するため、2022 年 9 月にクラス内の対象者の反応の変化について保護者 1 名に半構造化インタビューを行った。考察方法として、インタビュー内で挙げられたテーマに関して、ビデオ分析との関連づけを行った。インタビューにて使用した質問の軸は以下である。

- ・ テレビ画面越しと対面での違いは何だと思うか。子供の反応に違いがあると思うか。あるとすれば、具体的にはどのような点が挙げられるか。
- ・ 実験に参加していて、どのような課題があると感じるか。
- ・ 対面で行う実験と比較して、保護者の役割は異なると思うか。
- ・ 今後期待すること

### 2-2. 被験者、実験環境について

本研究の目的である、オンラインでの音楽遊びに継続的にご協力いただける親子一組にフォーカスした。一組に絞ることで中期的な実験を行い、より深い分析を目的としている。被験者、実験の詳細は以下である。

保護者 音楽療法士

A 6 歳、年長 (2022 年 9 月現在)

B 4 歳、年中 (2022 年 9 月現在)

なお、被験者 A、B は兄弟である。

実験環境について

本研究は実験者が被験者 A、B の自宅と Zoom で繋ぎ、実験を行った。以下は実験実施時のパソコン、インターネット環境である。

表 1 使用機材

	実験者	被験者
カメラ、マイク	MacBook Pro (2021)	MacBook Air (2020)
使用ソフトウェア	Zoom	
その他の使用機器	該当なし、 MacBook Pro を使用	テレビ画面 東芝 REGZA 42Z2(42 インチ)
ネット環境	OCN の光マンション IPoE の高速インターネット	ニューロ光 (Wi-Fi 接続) IPv4 と IPv6 の両方で通信

図 1 は、被験者自宅部屋の間取りである。実験において、保護者と被験者は普段、ソファやフロア周辺で活動を行う。

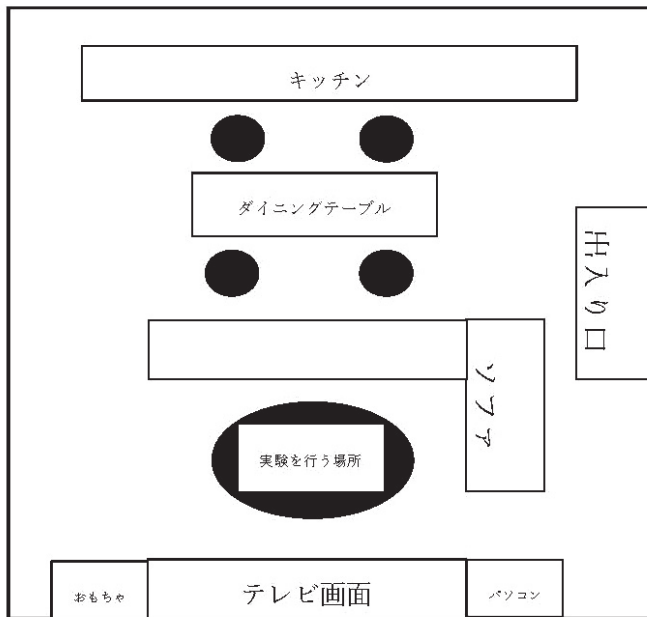


図 1 被験者がオンライン音楽遊びを行う部屋の間取り

### 2-3. ビデオ分析について

本研究は計 16 回のオンライン音楽遊び録画について、以下の項目に関する記録を行い、分析を行った。

- 各実験で実施したこと
- 各活動の所要時間

- 被験者の音楽行動
- 被験者の日常反応（音楽活動とは関係のない動き、または感情表現）

音楽行動の内容に関しては、カリキュラム上の想定される反応を含む。

- 音楽を聴く際に発生する独特の身体の揺らぎ
- 発声（音高）
- 発声（リズム）
- ミュージシャンシップスキル（ハンドサイン、和声機能に則った即興（長調）、リズム即興（さまざまな拍子）、リズム読譜、主音と導音によるベースライン歌唱）

また、実験内の日常反応として、録画を観察、以下を含んだ。

- 被験者間のケンカ
- イヤイヤ行動
- 部屋の中を歩き回る行動

## 2-4. 倫理的配慮

本調査は研究者から協力者に直接依頼し、同意を得られたため実施した。また面接にあたって回答したくない質問には答えなくて良いこと、プライバシーを厳守した上で論文発表することを口頭説明、書面にて記し、受諾のサインを得た。インタビューは Zoom で行われ、内容が外部には漏れないプライバシーが保証される個室で行われた。なお、インタビューは録音され、ファイルは研究者のパソコンにパスワードを使用した設定にて保存された。本研究は個人が特定されやすいため、氏名だけでなく居住地・性別のデータの取り扱いには十分配慮した上で文章化し分析は行ったものの、研究のテーマ上、幼児の年齢だけは公開する承諾を保護者より得た。

## 2-5. Music Learning Theory の概要

本研究では Edwin E. Gordon の Music Learning Theory (音楽学習理論) に基づいた Music Play という教育的手法を使用し、音楽遊びを行った。

Music Learning Theory (以下、MLT) とは発達心理学をもとに提唱されている方法論で、その目的は音楽感覚を広げることであり、内的聴覚 (MLT 内では audiation と呼ばれるスキル) を向上させることである。スキルを測るために Music Aptitude Test というものが開発され、アメリカ国内では様々な年齢に合わせたテスト開発、実施されている。

また学習者の発達段階を音感 (メロディー感、和声感) とリズム (拍感、リズムの正確さ) の項目別に判断することが、この MLT 最大の特徴と言える。なお、音楽学習を言語活動と同一と捉え、乳幼児における発達ステージを Acculturation (文化吸収期)、Imitation (模倣期)、Assimilation (同化期) の大きな3つに分類している。詳細は以下である。

表2 乳幼児期における音楽学習プロセス

タイプ	ステージ概要
1 文化吸収期 誕生から 2-4 歳 周囲の音楽的環境に気づく	1 聴く・周囲の音を吸収する
	2 周囲の音への動きや難語で偶発的に反応する
	3 意識的な返答をする
2 模倣期 2-4 歳から 3-5 歳 意識的思考が周囲の環境へ	4 周囲の音楽に対して、自己中心的に動きや声を発する
	5 聞いた音程やリズムパターンを真似ようとする
3 同化期 3-5 歳から 4-6 歳 自分の意識的思考で参加	6 歌う、唱える、呼吸する、動く活動の中で調和が取れている。または取れている・いないがわかる
	7 息や動きを合わせて歌唱が行える

MLT の音楽遊び、Music Play (以下、MP) について

実験内容に関して、音感に特化したもの、リズム感に特化したものを実践しており、歌詞不使用の様々な調 (長調、単調や教会旋法)、拍子 (三拍子・四拍子などのスタンダードなものや、五拍子・七拍子等の変拍子) の音楽を使用する。学習者は音楽に合わせて、自由に身体表現を行う。

その後、パターン活動と呼ばれるアクティビティの中で、短い2小節～4小








節のリズムや和声（トニック・ドミナント）を聴き、模倣、即興、読譜を行う。これらの活動を通してどの程度内的聴覚が備わり始めているか判断をし、発達ステージごとの活動を行う。そのため、まだ即興や読譜を行うべきステージに達していない被験者に関して、分析ではこれらの項目を削除する。

なお同化期の活動では、実験者はパターン歌唱において移動ドによる階名（表3）や、ハンドサイン（表4）を使用する。

表3 各調性における階名

調性	階名
長音階	 <p>Do Re Mi Fa So Ra Ti Do</p>
和声的短音階	 <p>La Ti Do Re Mi Fa Si La</p>
ドリアン	 <p>Re Mi Fa So La Ti Do Re</p>
フリジアン	 <p>Mi Fa So Ra Ti Do Re Mi</p>
リディアン	 <p>Fa So Ra Ti Do Re Mi Fa</p>
ミクソリディアン	 <p>So La Ti To Re Mi Fa So</p>
エオリアン	 <p>La Ti Do Re Mi Fa So La</p>
ロクリアン	 <p>Ti Do Re Mi Fa La</p>

表4 各音程に関するハンドサイン<sup>(1)</sup>

階名	ハンドサイン
Do	
Re	
Mi	
Fa	
So	
La	
Ti	

リズム活動におけるシラブルは、以下を使用する。

二拍子系の場合



三拍子系の場合



本研究での音楽遊びの内容

オンライン音楽遊びにおいて行った一例を表5に示した。使用楽曲や行われる身体表現にはバリエーションがあるものの、コンセプトは一律である。参加は保護者1名、幼児2名にて、親子の自宅リビングにて行われた。なお、カメラ媒体はZoomを使用したものの、画面は液晶テレビを通じて実験が行われた。

幼児におけるオンライン音楽遊び

表5 オンライン実験における音楽遊びの流れ

活動名・所要時間	概要
1. 始まりの歌 (2分)	歌に合わせ、被験者が返事をする。
2. 体を起こす歌 (6分) 長調、短調、または教会旋法	体を大きく使い、歌に合わせた身体表現を行う。その後パターン歌唱等を行い、ハンドサイン使用の模倣や即興を行う。
3. リズムの歌 (5分)	チャントの歌唱後、リズムパターンの模倣を行う。
4. 体の部位を使用した身体表現を行う 音楽活動 (教会旋法、例えばドリアン) (8分)	体の部位を使い、歌に合わせて動く活動。パターンの模倣を行う。
5. テンポ感が速いリズムの歌 (7分)	様々なテンポを聴くために、3とは異なるテンポ感の曲を歌い、リズムパターンの模倣や即興、専用アプリを使用したリズム読譜を行う。
6. スカーフダンス (3分)	楽器のみを使用した器楽曲を流し、スカーフを利用した自由なダンスを行う。 アジアンテイストなものからアフリカ、ラテンアメリカ、ヨーロッパの器楽曲等、様々なスタイルの曲を取り扱う。
7. 終わりの歌 (1分)	歌に合わせ、ダンス。活動を締めくくる。

機能と声利用の模倣、即興のプロセスについて

本実験では、以下のプロセスにて模倣、即興遊びを行った。ここでは長調の例を挙げる。

1. 各調性における機能と声 (トニック・ドミナント) のパターン歌唱 (階名なし)

譜表 1

トニック    学習者の模倣    ドミナント    学習者の模倣

Ba Ba Ba    Ba Ba Ba

2. 各調性における機能と声 (トニック・ドミナント) のパターン歌唱例 (階名)

譜表 2

ドミナント    学習者の模倣    トニック    学習者の模倣

ソ ファ レ    ソ ミ ド



3. 各調性における機能と声（トニック・ドミナント）のパターン歌唱において  
ハンドサインを使用した例

譜表 3

ドミナント                      学習者の模倣                      トニック                      学習者の模倣

ソ ファ レ                      ソ ミ ド

4. 指導者（実験者）が歌うパターンに関して、全て主音で返答する例

譜表 4

学習者                      学習者                      学習者                      学習者

ド ミ ソ    ド    レ ティ ソ    ド    ソ ファ レ    ド    ド レ ミ    ド

5. 指導者（実験者）が曲を歌う間、実験者のハンドサインに倣って主音と導音  
の歌唱を行う例

譜表 5 Africa<sup>(2)</sup>

指導者

学習者

6. 指導者（実験者）が歌うトニックのパターンに関して、異なる音の順番で歌  
う指導を行う例

譜表 6

学習者                      学習者                      学習者

ド ミ ソ    ソ    ソ    ミ    ド    ミ    ソ    ミ    ソ    ド    ド    ミ    ソ    ミ    ミ    ド

※ハンドサインを用いる場合あり

なお、リズムにおける模倣、即興活動は以下である。ここでは4分の三拍子を例として取り上げる。

1. 各拍子に関して、指導者の模倣を行う例（シラブル無し）

譜表 7

2. 各拍子に関して、指導者の模倣を行う例（シラブル有り）

譜表 8

3. 各拍子に関して、自由にリズムを歌う即興例（シラブル無し）

譜表 9

4. 各拍子に関して、短いリズム読譜を行う例

譜表 10<sup>(3)</sup>

以上は Edwin E. Gordon 提唱 MLT に基づく教育的手法である。被験者の発達レベルに合わせ、オンラインでの音楽行動を観察した。次節にて被験者 A の音楽反応、日常行動について述べていく。

### 3. 被験者 A のビデオ分析

被験者 A は音楽遊びを 2021 年 4 月から開始しており、発達ステージは 2022 年 3 月において同化期である。そのため活動では、模倣のみならず、リズム読譜、ハンドサインによる歌唱、即興を取り入れている。

#### 3-1. 身体の揺らぎについて

実験中の態度に関して、音楽を聴く際の自然な身体の揺らぎが見受けられる。実験では三拍子、四拍子、五拍子を取り上げたが、知っている曲、知らない曲両曲に関してテレビ画面越しの歌唱においても、リズムを取る仕草が認められた。

#### 3-2. 発声（音高）について

長調、短調、ドリアン、フリジアンの曲を取り扱い、各機能と声（トニック、ドミナント）の歌唱を行った。以下の表は取り組んだ調性と正確性を記したものである。

表 6 被験者 A における発声（音高）の正確性

日程	事柄	正確性
2022. 3.27	ドリアンの機能と声歌唱	○
	長調の機能と声歌唱	○
2022. 4.10	短調の機能と声歌唱	○
2022. 5. 8	ドリアンの機能と声歌唱	○
2022. 5.15	長調	○
2022. 5.22	長調	○
	ドリアン	○
2022. 6.12	ドリアン	○
	短調	○
2022. 6.26	ドリアン	○
2022. 7. 3	長調	○
	ドリアン	歌唱せず
2022. 7.10	フリジアン	最後の方で音程が合うようになる
	長調	○
	ドリアン	○

## 幼児におけるオンライン音楽遊び

2022. 7.17	フリジアン ドリアン	○ シラブルあり、○
2022. 7.30	ドリアン 長調	シラブルあり、○ シラブルあり、○
2022. 8. 7	長調 ドリアン	○ ○
2022. 8.22	短調 長調	○ ○
2022. 9.11	短調	シラブルあり、○
2022. 9.18	長調	○
2022. 9.25	長調 短調	○ ○

長調とドリアンにおいては以前から取り組んでいたこともあり、録画を始めた第一回の実験において、ほぼ100%の正確さの模倣が認められ、16回を通して質は変化しなかった。録画実験において初めて取り組んだフリジアンでも、初めは音程の不安定さが見られたものの、その日のうちにほぼ正確な歌唱を行うことができた。幼児におけるオンラインの継続的な音楽指導に関して、その効果は初め懐疑的であったものの、新たな調性に挑戦したところ定着が見られたことから、モデリングによる指導はオンラインにおいても有効性が認められる。

次節では、ただの模倣ではなく、ミュージシャンシップスキル、つまりハンドサインを使用した即興につながるプロセスについての正確性について述べていく。

### 3-3. 発声（ハンドサイン）について

録画開始1ヶ月前の3月6日よりハンドサインの取り組みを開始した。スキルの定着度に合わせて新たなスキル教授を追加し、実験を行った。以下、上達度の記述である。なお、斜線は実施をしなかったことを意味する。

表7 被験者Aにおける発声（ハンドサイン、即興）等における正確性

	ハンドサイン (長調のみ) の定着	ハンドサイン使用 時の音程の安定性 (長調のみ)	音程 (即興) (長調のみ)	主音や導音の 同時歌唱 (長調のみ)
2022. 3.27	×	×		
2022. 4.10	×	×	×	
2022. 5. 8	×	○	×	
2022. 5.15	○	○	×	
2022. 5.22				
2022. 6.12	○	○	×	
2022. 6.26				
2022. 7. 3	△	○	×	
2022. 7.10	○	○	△ (半分程度)	
2022. 7.17	○ (ハンドサインの 音を増やす)	○		
2022. 7.30	○	○	△ (半分程度)	
2022. 8. 7	○	○	△ (半分程度)	×
2022. 8.22	○	○	△ (半分程度)	×
2022. 9.11	○	○	△ (半分程度)	
2022. 9.18	○ (ハンドサインの 音を増やす)	○	○	×
2022. 9.25	○	○		

ハンドサインの定着には2ヶ月ほどの時間がかかった。実験はテレビ画面に移されたZoom画面によって行われるため、視覚的な問題はなかった。ハンドサイン使用しながらの音程の模倣に関しては、ハンドサインを取り入れる前より実施していた項目のため、定着が早かった。しかし、即興においては難易度が高く、ハンドサインによって音が理解できていても、音程が定まらないことが多かった。例えば、「ソ」のハンドサインと階名は正確であるものの、ドの音程を歌唱している場合等があった。ただしこれはオンラインの問題というより、難易度が高いためスキル定着に時間がかかったという考察が妥当である。

主音や導音の同時歌唱に関して、オンラインにおいてこの項目が最も難しく、未だに成功はしていない。この活動では指導者が楽曲の歌唱を行う間、被験者が指導者のハンドサイン指示に即して発声、主音、導音の歌唱を同時に行うものである。本来対面であればジェスチャーやブレス等で指示が出せるものの、

タイミングにおいてはタイムラグがあるため、課題が残る。

また、テレビ画面越しの歌唱指導について、タイムラグのほか、機械の性能によっては被験者の声が聴こえにくいという課題も存在した。そのため、被験者の音楽行動を評価し、さらにリアクションをするという指導者側の音楽的フィードバックができない場面があった。

### 3-4. リズム発声、読譜について

表8は実際に行ったリズム活動の一覧と正確性に関する分析である。

表8 被験者Aにおけるリズム発声、読譜、即興の正確性

日程	拍子	パターン歌唱の正確性	リズム即興の正確性	読譜
2022. 3.27	三拍子	○		
2022. 4.10	二拍子	○	実験者→保護者→被験者、最初は嫌がるが、途中からやり始め、安定化する	ガイドあり→○ ガイド無し→× (半分の間違い)
2022. 5. 8	五拍子 二拍子 四拍子	× ○ ○		×
2022. 5.15				
2022. 5.22	三拍子	○		細かいリズムが入っているもの (初めて) ガイドあり→○  大きいリズムのみのもの ガイド無し→○
2022. 6.12				
2022. 6.26	二拍子	ほぼ正確		ガイドあり→○ ガイドなし→×
2022. 7. 3	七拍子 四拍子	○ ○		初めての取り組み。だんだん良くなってくる。
2022. 7.10	四拍子	○		大きなリズムのみのもの：ガイド無し→ほぼ正解 細かいリズムを含むもの：ガイドあり→○

2022. 7.17	三拍子			ガイドあり→×
2022. 7.30	五拍子	○		
2022. 8. 7	二拍子	○		
2022. 8.22	四拍子	○		ガイドあり→○ ガイド無し→×
2022. 9.11	二拍子	○		ガイドあり→○ ガイド無し→○  細かいリズムを含むもの：ガイドあり→○
2022. 9.18	四拍子	○		大きなリズムのみのも の：ガイドあり→○ ガイド無し→○  細かいリズムを含むもの：ガイドあり→○
2022. 9.25	三拍子	○	初め：(被験者) ベースのリズムのオスティナート (保護者) 即興 途中：被験者と保護者を交代	ガイドなし→○

リズム発声は指導者(実験者)の短い2小節程度のリズムを被験者が模倣する、というものである。被験者Aに関して、正答率は高く、テレビ画面越しでも反応が良い。

読譜に関して、専用アプリを使用しているリズム読譜であるが、難しいものに関しては研究者が歌ってから模倣、というアプローチを取り入れている。その際、テレビ画面にリズムの楽譜を映しているにも関わらず、背を向けたまま聴覚的に模倣してしまうといった問題点が発生した。またガイドなし、つまり実験者の先行歌唱なしでの読譜では、集中力が切れている時は適当に歌う(いわゆる即興)となっていることも稀にある。これらは対面であれば正面に座り、視覚的なアプローチが可能であるものの、画面を通しての実験となると難しい。読譜活動中に即興活動となってしまうことが悪いことではないが、読譜スキルの習得という部分においては目的が達成されているとは言い切れない。

### 3-5. A の実験内における日常反応について

A は実験ではよく歌い、反応をする。普段はテレビ前のソファやカーペットで活動を行うことが多い。実験では被験者 B とケンカになることや、保護者から注意を受けることが少々あるが、行動において気になる点はない。対面式の時とオンラインで異なるか、という点について、保護者のインタビューでは否定されている。この件に関しては後に明らかにしていく。

また感情表現において気になるのは、本人の性格からか読譜や即興の際、難しくて自分ができないと思うと嫌がり、泣き始めるということがある。実験者の正確性は最終的に上がるものなので、マイペースで良いと思っているものの、本人には伝わらない様である。

以上が被験者 A における実験報告である。模倣歌唱から徐々に読譜や即興といった難易度が高い活動にシフトしている。オンラインでの弊害として、テレビ画面でリズムカードの読譜をする際に画面を見ずに適当に歌唱を行ってしまったり、同時歌唱を行いたい場面でタイムラグがあるなど、Zoom 利用ならではの難しさが挙げられた。しかしながら、その他の点（音楽を聴く、模倣する）と言った点に関しては、非対面式であってもスキルを伸ばすことができた。

## 4. 被験者 B のビデオ分析

ここでは被験者 B の実験内での音楽行動、日常行動について記述していく。被験者 B も A と同時に音楽遊びを開始し、スキルを学んでいる。発達ステージは現在模倣期におり、徐々にリズムや音程の正確性を上げてきているところである。

### 4-1. 音楽活動における身体の揺らぎについて

B は A とはひと学年差であり、様々なことに興味を持つ。実験内でも部屋のおもちゃに興味を示し遊び始めたり、部屋の中をうろうろすることも度々ある。音楽遊びの輪に参加させるため、保護者や被験者 A とスカーフのひっぱり合い



を行ったり、拍を叩くリズム活動を取り入れるなど、意識的に身体の揺らぎを発生させる活動を実験の前半で実施をした。その結果、常に身体表現を行うことではないが、自然と動くことが毎回必ずある。たとえば5月8日の実験の中で、別のおもちゃ遊びに夢中になり、保護者に怒られたことあった。その後ぐずりながらテレビ画面を見ながら実験に加わるが、音楽を聴く時に見受けられる自然な身体の揺らぎは見受けられない。しかし不意に足を動かし始め、拍を感じ始め、その後は輪の中へ入っていった。このことから音楽を聴いていないのではなく、Bなりの自然な方法で認識していることがわかる。

#### 4-2. 発声（音高）について

Bの音感、特に発声については成長が著しい。実験中には3パターンの歌唱が見受けられ、第一に、歌わなければいけないと意識した時に出る「怒鳴りながら歌う」という行動である。これは「一緒に歌って」と言われた時に起こるものなので、発生条件は明確である。怒鳴るので、音程は定まらない。

次に、自然にリラックスしている時に出る発声である。必ずしも歌う活動の時に出る訳ではなく、自然と歌を聴いているときや、歌が終わった直後に出ることが多い。長調と短調、教会旋法で歌うトニック、ドミナントの種類など、取り扱っている音楽の内容（コンテクスト）は様々であるが、導入時期が一番先であった長調に関して、音程が自然な発声の中で定まっている他、意識的な返答ができ始めている。

最後に、怒鳴らずに歌うが、音程が定まらない技術的な問題がある場合である。この際は保護者や被験者Aと一緒に歌い、違いを感じるような取り組みを行なった。ただしこれは対面だから実施可能な対応策であり、オンラインにおいては同時に歌うことが難しいため、わずかな音程のずれを直すことは難しい。本研究における実験では既に音が取れている被験者Aと音楽関係者である保護者が対面であるため、可能となった。

なお今後の動向に関して、録画を始めた二回目（4月10日）やその1ヶ月後（5月8日）で初めて行った短調の歌唱や他の教会旋法に関しては、未だ音程が

定まっていないため、今後の成長を期待する。

表9にて被験者Bの歌唱活動と、その正確性について示した。Bの「怒鳴る」という行為に関して、オンラインだからという理由よりも、日々の癖であるということがインタビューで判明をした。この癖直しについてはオンライン実験上でのケアは難しく、一つの課題となった。

全体のスキル向上に関して、ゴードンの理論によると、歌唱で音程が定まってくるには、たくさんの音楽を聴く必要がある。歌唱の正確性は、前項の「身体の揺らぎ」での音楽を聴くという第一段階があってから現れる。これは実験でも立証されており、特に長調の正確性が増していることに関して、オンライン実験中に部屋をうろうろしたり、部屋のおもちゃで遊んでいても、耳は開いていて、ソルフェージュ能力は伸びているといえる。

なおAに対して行った即興や読譜に関して、Bはまだその発達ステージに達していないため実施はしていない。そのため記述を省く。新たなスキルとして指導中であるものがハンドサインであるが、日頃からじっと座っているタイプではないため、テレビ画面を見るという作業ができていない。そのため、定着にはまだ時間を要している。ただこれはオンラインだから、という結論づけは難しい。「部屋をうろうろしている」という項目については、日常反応の項目にて考察を行う。

表9 被験者Bにおける発声（音高）の正確性

日程	事柄	正確性
2022. 3.27	ドリアンの機能同声歌唱	一部正確性あり
2022. 4.10	短調	×
2022. 5. 8	ドリアン	×
2022. 5.15	長調 ハンドサイン	一部正確性あり
2022. 5.22	長調 ハンドサイン	怒鳴っていて、判別不可能
2022. 6.12	ドリアン 短調	×
2022. 6.26	ドリアン	一部正確性あり
2022. 7. 3	長調	怒鳴っている

2022. 7.10	フリジアン 長調	最後の方、音程が近づいてくる。 ○
2022. 7.17	フリジアン ドリアン	途中から、音程が近づいてくる。 シラブルあり、○
2022. 7.30	ドリアン 長調・ハンドサイン	シラブルあり、○ ○ハンドサインを覚え始めている。 階名と音程はミスマッチ
2022. 8. 7	長調・ハンドサイン	○ 徐々にハンドサインと音程が マッチしてきている。
2022. 8.22	短調 長調 ハンドサイン	○ ピッチが全体的に若干ずれている
2022. 9.11	短調	怒鳴っているため、判別不可
2022. 9.18	長調 ハンドサイン	○ 音程と一部マッチしているが2度、3度の違い を理解していない
2022. 9.25	長調	○

#### 4-3. リズム発声について

表 10 は、被験者 B におけるリズム活動の詳細である。実験内では主に短いリズムパターンの模倣活動を行った。回数を重ねるにつれ、様々な拍子に関するリズム感や大きな拍を感じる感覚が安定してきた。MLT の理論ではリズム感は大い拍と小さい拍を同時に感じられた時、初めてテンポキープが可能になる。B は聴く活動時の身体の揺らぎにおいて、足や体全体を音楽に合わせて動かす行動を日常的に行っているが、その成果がパターン歌唱にも出ている。

読譜に関しては、まだ発達ステージ上は必要性がないものであるが、同時に実験を受けている A が行っているため項目に追加した。意識的に画面に注目する、といった指示を行っていないため初期は拍に合わせたリズム即興になりがちであり、読譜の正確性は低い。ただ 9 月に入ってから、画面に注目するようになり、一部実験者のガイド無しでも正確に読むことができ始めている。このことからオンライン教育における学習の成果は出ていることが確認できる。

幼児におけるオンライン音楽遊び

表 10 被験者 B におけるリズム模倣、即興、読譜の正確性

日程	拍子	パターン歌唱の正確性	リズム即興の正確性	読譜
2022. 3.27	三拍子	×		
2022. 4.10	二拍子	○		途中、画面を見ながら A と一緒にやり始めるが、正解率は×
2022. 5. 8	五拍子 二拍子 四拍子	×		途中、画面を見ながら A と一緒にやり始めるが、正解率は×
2022. 5.15				
2022. 5.22	三拍子	○		無反応
2022. 6.12				
2022. 6.26	二拍子	拍感がたまに△	読譜を嫌がるものの、途中から自然に適当に歌い始める。○	
2022. 7. 3	七拍子 四拍子	無反応 ○		ガイドあり→○ (ただしあまり画面を見ていない)
2022. 7.10	四拍子	○		
2022. 7.17	三拍子	○		
2022. 7.30	五拍子	無反応→ ○へ		
2022. 8. 7	二拍子	○		
2022. 8.22	四拍子	○		
2022. 9.11	二拍子	○		ガイドあり→○ (ただしあまり画面を見ていない)
2022. 9.18	四拍子	○		大きなリズムのみのも の：ガイドあり→○  細かいリズムを含むも の：ガイドあり→○
2022. 9.25	三拍子	○		ガイドあり→○ ガイド無し→一部○

以上が音楽行動に関する分析である。次項にて日常反応（音楽活動とは関係のない動き、または感情表現）について言及していく。

#### 4-4. 被験者 B における日常行動について

歌唱や身体表現によって、テレビ画面越しでも音楽行動が見られたことを前述した。しかし実験では音楽活動とは関係のない動きが多数見られた。特に被験者同士は兄弟であるので、実験内でケンカを始めたり、集中力がなくフラフラ部屋を歩き回ることも多々あった。ただし、学習目標として「自然に音楽を聴く」、「身体的に反応する」、「最終的には歌唱をする」、「即興、読譜等の高度な音楽活動ができるようになる」を掲げているため、行動制限は行っていない。被験者 B に関しては、「音楽を聴く」「反応する」といった観点は自然とできており、現在模倣期である「歌唱」に重点が置かれている。確かに被験者同士によるケンカであると、「音楽を聴く」という環境は崩れるものの、他のことに気を取られ音楽行動ができていないことが音楽環境や学習スキルに影響を与えるかということ、発声（音程、リズム）の両者において必ずしもそうではないことがわかった。

被験者 B における実験では、実験開始時に被験者 A ほどスキルが定着していなかったため、どのような速度で定着しているか、考察することができた。A と比べ行動に落ち着きがない部分は否めないものの、これはオンラインだから、というよりも B の性格であるのではないか、という保護者の見解がインタビューにてあった。まだ落ち着きがなくとも、目標としているスキルは自然と身につけており、性格的な違いがあっても、オンライン上での音楽遊びの汎用性はあると考える。

次節では、前述した被験者 A、B の音楽行動についてや日常反応、またオンライン上の問題点について、保護者との半構造化インタビューで得た回答を整理していく。

#### 5. インタビュー内容と回答

本研究ではビデオ分析の他、被験者が実験中に見せた行動理由を模索するため、保護者へインタビューを行った。本文ではテーマ別にまとめ、言及していく。

## インタビュー環境、内容

インタビューは2022年9月某日にZoomにて行った。静かな環境でのインタビューをお願いしたところ、被験者A、Bがいない平日の昼間の開催となった。実験者は事前に実験やインタビューに関する承諾書を保護者から提出していただき、営利目的ではないこと、顔や実験等の映像は発表に含めないこと、ただし実験での被験者たちの反応や、インタビューの内容については論文に載ることを承諾頂いた。また、インタビュー内容に関しても、自由参加であり、答えることができない内容があれば、答える必要性がないことを伝えた。

なお事前に準備した質問をもとにインタビューを行った。得られたデータを同一の意味内容ごとに整理すると、以下の項目に分けられた。

1. 使用ソフトウェアについて
2. テクノロジー・バリアを感じるか
3. 保護者の役割について
4. 実験中に気になったこと
5. 今後期待していること

### 1. 使用ソフトウェアについて

使用ソフトウェアについて、以下のインタビュー回答を得た。

- Zoomは音楽のやりとりにおいては劣っていると聞いたことがあったので、その辺が不安だった。
- 音楽療法士（保護者の職業）の間では、（実際に使用したことはないものの）、ヤマハのシンクロルームがよく使われると聞いたことがある。
- 双方演奏の時、たとえば片方が声を出して、片方が別の音を歌うとき、ちょっと難しいのかな、と思ったことがある。少なくとも、こっちは聞きづらい。
- あと、太鼓を使うと音が大きくて、歌や指示が聞こえない。音量を上げると、太鼓を使用していない時とのバランスがあるので、難しい。
- 実験者が歌ったり、音楽を流す場合や、（実験者が）歌っているものに対して真似する時は辛さは感じない。
- こっちが歌っているものが聴こえているのか、不安になる時がある。たとえば、「もう一度」と言われる時なんか。

## 考察

確かに Zoom を介してだと聴こえないことがしばしばあり、またどちらが歌っているかわからないこともある。その際には実験のため、一人ずつ歌ってもらった。実験者はパソコンの前に座り実験を行うので音声上は問題がないが、被験者は専用のマイクを使用せず、パソコンを少し距離のある机に置いた状態、内蔵マイクで音を拾うため、空間的に無理があるのか、パソコンの設定や Zoom の機能性では無理がある可能性がある。

また、双方演奏時の音量のバランスやタイミングについては、ビデオ分析の考察でも触れた通りである。YAMAHA のシンクロルームはそういったアンサンブルやタイミングについて、Zoom より優れているという話もあるので、実験的に使用できるか確認する必要がある。

## 2. テクノロジー・バリアを感じるか

次に、対面ではなくテレビ画面越しの音楽遊びによって、どのようなバリアが存在し、音楽行動、実験内の日常行動に変化を及ぼすと思うか、以下の回答を得た。

- ・ 特にはない。テレビ画面越しでも十分反応はしているし、普段とあまり変わらないと思う。
- ・ 保護者もいるから、あまりオンラインという感覚もないのかもしれない。サポートできる誰かがいるかどうかで、バリアを感じるかどうかは変わってくるかと思う。

## 考察

ビデオ分析で前述したことと一致するが、テレビ画面越しだから、オンラインだからという理由で音楽遊びが成り立たないというわけではないことを再確認できた。コロナ禍において小中学校のオンライン学習は急速に広がりを見せたが、幼児対象の音楽遊びという特殊な分野においても、保護者同伴という方法次第では音楽スキルの向上に繋がるという実証に繋がった。

### 3. 保護者の役割について

保護者の役割について意見交換を行った結果、保護者から以下のフィードバックを得た。

- パソコンをセットアップするとか、準備ではもちろん保護者の役割が必要。時々カメラの角度を変えたりということもあった。
- お手本という意味では、私がいるのといないのでは、子どもたちのアクションは変わるんだろうなと思う。

### 考察

保護者の役割について調査した時、保護者は自分の役割について自覚がなかった。音楽療法士という職業柄もあると思うが、自然に音楽で遊ぶ、ということに慣れている保護者にとって、実験内で歌い、身体反応を示すことは当然だからであるように思う。そこで、実験者は以下の報告をした。

多分気づいていないと思うけど、ふらっと XX（保護者の氏名）がいなくなる時、たとえば用事で。そういうところで見ると、パッと子どもたち止めるんですね。画面越しに私（実験者）がいても、パッと動きが止まるんですよ。一瞬ね。だからオンライン上でやるには、4歳児、5歳児というのは、保護者なしでやるのは難しいとその時に思った。保護者がいると動き回ってくれる。あと、最初の頃は特に、保護者が歌わないと、AやBも歌ってくれなかった。今は保護者が近くにいれば歌ってくれるが、最初の頃は特にそうであった。そういう部分で、オンラインにおける保護者の役割は大きいように感じた。

たとえばこれがあまり能動的に動いてくれない、動けない保護者だった場合、ミシガン州立大学で行ったような、指導者は保護者に何を望むか、説明する必要があるように思う。



#### 4. 実験中に気になったこと

最後に、その他の実験内の気になる点について聞いた。

- Bは怒鳴ることがあるが、その年齢独特のものだと思う。幼稚園の目標が「怒鳴らないで歌うこと」である。みんな怒鳴っていることが多い。年中さん、もしかすると年長さんも。
- Aは集中してほしいと感じる時はあるが、それがオンラインだからなのかと考えた時に、そうではないと思う。普段の様子から考えても、あまり集中力は変わらない。AもBもそこは変わらないように思う。
- 遊びの要素を取り入れるのは大事だと思うけれど、ルールが逆になさすぎる部分に対して、不安を感じる。それが良い・悪いと言うつもりはないが、両方あると思うので。たとえば実験内でおもちゃを使用するが、使える時間はここ、と特定したりすると良いかもしれない。あと保護者的には、意図していないところに実験中に行ってしまうことが気になる。座るところは必ずテレビの前にすることで部屋はふらふらしないし、音楽に集中できるのでは。

#### 考察

Bの怒鳴る問題に関して、面白いのは、怒鳴っている時はピッチが合っていない。一方、歌の終わりや活動の途中でぼろっと機能と和声で歌うことがある。この時は音が合っている。実験では、こうした反応から身につけているスキルを確認できている。また、保護者やAが周りにいることで、Bの音楽認識が動いているように感じる。

さらにルール作りに関して、実験者は被験者の自宅で実験を行ったことがなく、今までも対面での実験では、音楽教室の音楽遊び用の広い部屋であったり、保育園の教室であったりした。自宅同士で今まで実験をやったことがなかったので気がつかなかったが、確かに自宅であると他のものもたくさんあるし、音楽に集中できにくい環境ではあると思うので、意識してルール作りをする必要があると感じる。

## 5. 今後期待していること

最後に、今後期待することを聞いた。

- ・まずは本人たちが続けてくれることと、もうちょっと他のところに気が行っちゃうって言うのが減ってくれたらいいかなって思う。
- ・二人はとても概ね活動が好きで、音楽遊びが日常的になってきているので、このまま音楽を楽しんでくれれば良いなと思う。

## 6. まとめ

本研究の目的はオンライン音楽遊びにおける課題を考察することであった。本文では実技科目におけるオンライン実施の難しさや、そもそも音楽遊びを通して向上するとされる音楽スキルやの向上について考察を行った。研究方法は、半年に及ぶ実験のビデオ分析や保護者への聞き取り調査であった。

まず第一に、音楽スキルの向上について、画面越しの歌唱や機能音声パターン、リズムパターンの模倣については、被験者 A、B 両者にスキルの向上が見られた。また聴く活動についても、音楽を聴く時に現れる特有の身体の揺れが確認できたことから、オンラインであっても音楽を感じ取ることに弊害はないことがわかった。

これらに大きく貢献した要素として、保護者が音楽遊びの場にいることが大きな成功に繋がっている、という点を発見した。保護者が声を出し、被験者である A、B への誘導を行うことで、半オンラインの設定を作り出し、幼児であっても音楽スキルが向上した。なお保護者が不在であった場合、幼児主体の音楽遊びを行うことは難しいことも実験からわかった。

実験において間接的に発見した点であるが、音楽スキルの向上や歌唱能力に欠如が幼児にあった場合、実験者が率先して対応をする難しさを感じた。被験者 B の「怒鳴る」といった行為であったり、微妙な音程のずれに対するケアは、実験内にいた保護者が音楽療法士という音楽専門家であったため可能であったが、保護者が音楽スキルを持っていない場合、オンラインでは同時に歌うことが難しいため、対応が難しい。

またオンライン実験を実施する上で、不向きな活動も存在した。双方演奏が必要な活動、たとえば実験者が歌を歌っている間、被験者が主音や導音を歌うといった活動についてはタイムラグが見られ、実験に使用した Zoom においては問題であった。この点に関しては、双方演奏が得意とされる YAMAHA のシンクロルームが問題解決の糸口になるのでは、といった提案があった。

第二に、集中力に関しては、自宅で行うことで様々なおもちゃや集中の弊害となるものが多いといった環境であることから、おもちゃは特定の時間だけにする、実験中は決まったエリアに留まる等のルール作りが必要といった反省点が挙げられた。ただ、オンラインだから集中力がないのか、という点に関してはそういうわけではなく、普段通りの様子である、という報告を受けた。

以上が実践報告である。今後の展望として、更に調査対象を募集し実践していくことで、今回の発見の信頼性が高いのか検証していきたい。また、本件の被験者に対して引き続き実験を継続していき、年齢とともにどのように変化していくのか、調査していきたい。

## 引用文献

- (1) 東川清一、『読譜力 伝統的な『移動ド』教育システムに学ぶ』春秋社、p.159、2009年。
- (2) Gordon, Edwin E., and Andrea Apostoli. *Songs and Chants without Words according to the principles of Music Learning Theory*. (Chicago: GIA Publications, INC, 2004.), 6.
- (3) “Jump Right In:Instrumental Seriesfor iOS,” GIA Publications, INC.

## 参考文献

岡田佳子、「学生からみたオンライン授業のメリットとデメリットーオンライン環境下のアクティブラーニングに焦点を当ててー」『長崎大学 教育開発推進

機構紀要』第 11 号 2021 年 3 月

前田賢次、「鹿児島県徳之島町の ICT 教育活用の取り組みと可能性」、『令和 2 年度文部科学省委託教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業』、2021 年、pp.6-18.

“Early Childhood Music Education Programs.” Michigan State University Community Music School, Accessed September 8, 2022. <https://cms.msu.edu/el/programs/children-and-youth/early-childhood.html>.

Gordon, Edwin E. *Music Learning Theory for Newborn and Young Children* (Chicago: GIA Publications, INC, 2013).

Gordon, Ewin E. *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory* (Chicago: GIA Publications, INC, 2012).

Manabu Sumida, Katsuyuki Harada, and Yumiko Nishimiya, 2022 “A Case Study on Online STEAM Education for Young Children in Indonesia in an Academia-Industry Partnership” Japan Society for Science Education Research Report 36 (6), 1-4, 2022.



# 保育学科学生の文章表現力向上に向けての 日本語表現指導

筒井 ゆう子

## 1. はじめに

長年、中学校・高等学校において国語の指導に携わってきたが、受験に直結する読解力を身に付けさせる授業はできても、言葉で表現して記述する指導はなかなかできなかつた。そのためか最近では特に小論文や読書感想文などの文章表現に問題があることを多く感じるようになった。記述の仕方や言葉に関する知識などは授業で学んでいるはずである。テストでは決まりごとを暗記するだけで点数につながり、習得したつもりになっているようだが、実際はわずか数十字程度の記述問題でさえも正しい表記になっていない生徒も少なくない。

平成28年、中央教育審議会の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」において、高等学校国語科の課題として、教材の読み取りが中心となるため主体的な表現等が重視された授業が十分に行われていないこと、話し合いや論述などの「話すこと・聞くこと」「書くこと」の領域の学習が十分に行われていないことが指摘された。それを受けて高等学校学習指導要領の目標も「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で的確に理解し効果的に表現する資質・能力を育成する」と改訂された。「現代の国語」を共通必修修科目とし、「実社会において理解したり表現したりするために必要な語句」などに関することを取り上げている。これは大学入学後、論文やレポートの書き方に関する講義が必要となっている現状を踏まえて、充実を図ったものと思われる。

今年度より実施された新学習指導要領であるため、在学中の学生は充実を図った新学習指導要領の授業を受けていない。そこでわずか二年で実社会に出ていく学生のために、「日本語表現法演習Ⅰ」では「実社会において理解したり表現したりするために必要な語句」の量を増やし「語句の特色、用法及び表記の仕方」

を理解し、話や文章の中で活用できるような講義を行うこととした。

## 2. 「日本語表現法演習Ⅰ」における実践

2022年度前期の保育学科1年生へ向けて上記の講義では「表現する力」に重点を置き、いろいろな方法で表現することに取り組んだ。

(1) 原稿用紙の使い方、手紙の書き方、レポートの書き方など決まりごとのあるものから始め、簡単な文章を正しい表記の仕方に従って書くことにした。

### ① 原稿用紙の使い方

まず復習も兼ねて注意点をまとめたプリントを配布した。その後短い文章を正しい表記の仕方に従って、実際に原稿用紙に文章を書くようにした。

表1 原稿用紙の使い方

#### 1 縦書きの場合

- ・段落が変わって改行したら一文字下げる。
- ・会話は行を変え行の初めは一文字下げない。
- ・記号「」『』()は一マスずつ使う。
- ・句読点が行の初めにくるときは前の行の一番下を書く。
- ・「…」「一」は二マス使う。
- ・「?」「!」は一マスずつ使う。
- ・数字は原則として漢数字を使う。
- ・小さい「つ・や・ゆ・よ」は一マスずつ使う。
- ・英語は横書きにする。大文字は一マスに一文字、小文字は一マスに二文字。

#### 2 横書きの場合

- ・基本的には縦書きと同じ。数字の書き方や「」の向き、句読点の位置などに注意する。

#### 3 共通すること

- ・誤字、脱字、仮名遣い、送り仮名に注意する。
- ・主語述語の照応。
- ・呼応の副詞。「まるで・・・のような」「もし・・・なら」「たぶん・・・だろう」など
- ・係り受け。この言葉はどの言葉にかかるのか。

- ・文体の統一。常体（だ・である）か敬体（です・ます）か。
- ・句読点の付け方。読みやすくするためにつけるのであまり多くならないようにすること。
- ・一文があまり長くないように。長くても一息で読める長さにする。

「段落が変わって改行したら一文字下げる。」ということは理解している。ところが、どこで段落を変えていいのかということになると、原稿用紙1枚分全く改行がないものもあれば、句点がつくたびに改行をするというものもある。「句読点や記号は一マス使う。」ということも理解している。それでも、文頭にくるときはどうすればいいとか、会話の時はどう書くのかなど質問がかなり出た。また、縦書きの原稿用紙に英語で表記する場合とか、西暦や金額を漢数字で書くにはどうすればいいかなどは理解していなかった。読点をたくさんつけて長い文章になり、多い場合には原稿用紙半分ほどが一文ということも珍しくない。その時は主語・述語・修飾語の係り受けに問題があり、文がねじれていることが多い。

表2 練習問題

先週の日曜日に、私たちは、山里村にある焼き物の里を訪れた。最初に、係の方の説明を聞いた。「山里焼」は江戸時代に始まったもので、現在は約50の窯元（焼き物を作るところ）が制作を行っているという。「ただ、そのうち過半数の窯元さんが、後継者不足で苦勞されているんですよ。」と、少し寂しそうな表情でおっしゃった。その後、係の方に案内していただき、工房を見学させてもらえることになった。工房に一步足を踏み入れてまず驚いたのは、とても静かだということだった。聞こえるのは、ろくろの回る音だけだ。ろくろに向き合い、一人の職人さんが真剣に手元を見つめていた。まるで、ろくろを回す職人さんそのものが、一つの芸術作品のようだった。私たちは少しの間、作業の手を止めた職人さんに話を聞くことができた。「上手に作るコツは何ですか？」という質問に、



「自分が上手だなんて思っちゃいけないけど、とにかく何度もやること。それだけだね。努力は必ず自分に返ってくるから……。」と話してくださったのが印象的だった。

この訪問を通して、私は大事なことを教わった。それは、努力を続けることの貴さだ。「努力は必ず自分に返ってくる」という言葉を心に留めて、あきらめたり投げ出したりせずに、目標に向かって進んでいきたい。

原稿用紙に上記の文章を書くように指示した。段落をどこで変えていいのかも文章を見ればヒントとなるようにしておいた。書くときに注意するのは文中の下線部のところである。ここでは会話の書き方、記号の書き方で間違いが多く、書き写すだけでも誤字脱字が生じていた。

横書きの原稿用紙にも同じ文章を書かせてみたが、「」の付け方や数字の表記の仕方にとまどっていた。

原稿用紙を使うことは、社会人となって仕事上で必要となることはほとんどない。しかし、文章を書く機会が全くないとは言い切れない。基本的な文章の書き方として身に付けておくべきである。

## ② 手紙の書き方

近年、スマートフォンやパソコンでのメールのやり取りが一般的になってきた。手紙を書く機会は激減している。しかしお礼状など重要な用件や改まった用件には手紙を使う方が望ましい。そこで手紙の基本的な形式を学び、その後実際に依頼状とお礼状を正しく書くことにした。依頼状もお礼状も書き写すだけでなく、文面は手紙の基本的な形式に則って考えながら書くようにした。

表3 手紙の基本的な形式

前文	頭語	拝啓など行頭を書く
	時候の挨拶	その時の季節にあったことを書く
	安否の挨拶	相手の安否→自分の安否の順に書く
		依頼状なら自分の紹介

保育学科学生の文章表現力向上に向けての日本語表現指導

主文	起辞	「さて」など用件に入ることを示す言葉	
	本文	伝えたい用件を書く	
末文	結びの挨拶	お礼、お願いなどのしめくくりの言葉	
	結語	敬具など頭語に対応する言葉 下の方に書く	
後付け	日付	書いた日付 漢数字で少し小さめに	
	署名	自分の名前 下の方に書く	
	宛名	相手の名前	上の方に書く
			姓名を書き「様」 会社や団体には「御中」

表4 主な頭語と結語

普通の時	拝啓・謹啓	敬具・敬白
前文を省略する時	前略	草々
親しい人に	こんにちは	さようなら
返信の時	拝復・復啓	敬具

表5 時候の挨拶

一月	新春の候・厳寒の候・新春のお喜びを申し上げます など
二月	余寒の候・立春の候・梅のつぼみもほころんでまいりました など
三月	早春の候・春分の候・ようやく春めいてまいりました など
四月	陽春の候・春暖の候・花々が鮮やかに咲く季節となりました など
五月	新緑の候・薫風の候・立夏の候・新緑の美しい季節になりました など
六月	初夏の候・梅雨の候・庭のあじさいが美しく咲いています など
七月	盛夏の候・猛暑の候・夏空が広がり本格的な夏がやってきました など
八月	残暑の候・立秋の候・立秋とは名ばかりの暑い日が続いています など
九月	初秋の候・秋分の候・爽やかな秋晴れの日が続きます など
十月	仲秋の候・秋冷の候・黄金の稲穂がそよぐ実りの秋になりました など
十一月	晩秋の候・立冬の候・朝晩はめっきり寒くなってまいりました など
十二月	初冬の候・師走の候・師走に入り慌ただしい日が続いております など

表6 依頼状（縦書きに）

<p>拝啓</p> <p>次第に秋が深まってまいりました。いかがお過ごしでしょうか。私は、山田高等学校二年の新藤悠と申します。さて、私たち二年一組一班は、職場体験のため保育園で働かされることとなりました。先日は、受け入れの許可をいただき誠にありがとうございました。すごいうれしく思っ</p>
---

ています。先日のお電話でお約束いたしましたように、来週中に一班五名全員で事前の打ち合わせに伺います。打ち合わせでは、職場体験当日のスケジュールや持ち物などをお教えてください。忙しい毎日を過ごしていますが、打ち合わせの日はどうぞよろしくお願ひします。草々  
令和四年六月一日 新藤悠 さくら保育園園長 山下洋子先生

- ① 手紙の基本的な書き方に従って書くこと。
- ② 下線部は間違った表現が使われている。訂正して書くこと。
- ③ 下線部の「来週中に」は電話で「八日の午後二時」と決まっている。
- ④ 伝える情報にもれていることはないか。
- ⑤ 言葉の使い方は適切か。失礼な表現はないか。

表7 お礼状（縦書きに）

拝啓

夏空が広がり本格的な夏がやってきました。皆様方にはいかがお過ごしでしょうか。こちらは期末テストも終わりようやくほっとしているところです。さて、先日はお忙しい中、私たちの所内見学やインタビューをお受けいただきましてありがとうございます。おかげさまで、動物保護の実態を間近に見ることができ、たいへん勉強になりました。何よりも、皆様の熱心な動物愛護のお姿に接したことは、私たちの学習テーマである「思いやり」についてますます深く考えさせられるきっかけとなりました。撮らせていただいた写真やインタビューの記事をレポートにまとめました。コピーを一部同封いたしましたので、どうぞ所内の皆様でご覧ください。これから暑さの厳しい季節となります。お体を大切になさってください。

敬具

令和四年七月十日 山田高等学校二年二組 大谷さやか  
動物愛護センター所長 坂本直樹様

- ① 手紙の基本的な書き方に従って書くこと。
- ② 言葉の使い方は適切か、失礼な表現はないか、よく見直すこと。

間違いを訂正しながら書く縦書きの手紙にかなり苦戦していた。スマートフォンで送るLINEやショートメールのような横書きの短文に慣れているため、縦

書きの型にはまった手紙はほとんどの学生が初めてだった。頭語結語の使いかたもよくわからず、最近では二十四節気などの季節感覚があまりないため、時候の挨拶もなぜその言葉になるのか、なかなか理解ができないようであった。卒業までに何度か実習に行く。電話で済むことばかりではない。依頼文やお礼状の書き方は身に付けておくべきである。

### ③ レポートの書き方

大学生ともなればレポート提出の機会も増える。高校生までの感想文のような書き方ではレポートとは言えない。本学では学外研修があり終了後は研修レポートを書かねばならない。そのために「目的に応じたレポートの書き方について」学修することにした。

アンケート調査や調べた統計資料などを活用する「表やグラフを活用したレポート」、話題となっていることで賛成反対などいくつかの意見がある場合には「二つの事柄を比較するレポート」、そして学外研修のような「見学体験報告レポート」の三例に分けてみた。その中でも学外研修のようなレポートは自分で体験し、感じ取り、その後それを活かすためのものである。「書くことがない」ということにならないためには「事実」「数字」「エピソード」「コメント」などの「素材」をメモしておく必要がある。最後に自分の感想を具体的に加え、さらにそこから学んだことや今後どう活かすかという形にするようにと指示した。学外研修レポートを書く前の実践として「二つの事柄を比較するレポート」に取り組ませた。

表8 「二つの事柄を比較するレポート」問題

イソップ物語「アリとキリギリス」に複数の結末があることは有名だ。夏の間、アリは冬に備えて働き続け、キリギリスは歌を歌って楽しく過ごす。やがて冬になり、食料の蓄えのないキリギリスがアリに助けを求め、アリは食べ物を分けてやらず、キリギリスを餓死させてしまう。

これが本来の筋である。しかし、それでは子どもに残酷すぎると、ギリギリスをかわいそうに思って救ってやるという話の筋が主流になってきた。しかし、この結末は教訓として甘いとの見方もある。

子どもに読ませる物語として、あなたはどちらの筋の方がよいと思うか。

この問いに対する答えとして、どちらの筋書きの方がいいか自分の立場をはっきり示し、その理由も書くように指示した。さらにもう一方の筋書きでは自分の考えにそぐわない理由も合わせて書くようにと伝えた。両方の意見をよくまとめていたのが次の2作品である。

表9-1 学生作品

私は本来の筋書きの方がよい。なぜなら、これが現実であると思うからだ。アリは冬に備えて働き続けるという努力をしていた。しかし、その頃ギリギリスは先のことを考えず、歌を歌って楽しく過ごしていた。ギリギリスはもしかするとアリに頼ってしまえばいいという考えをもっていたのかもしれない。先を考えて生きている前者に頼っている後者は、現実を受け止めてほしいと思う。また子どもたちにも間違っただけの頼り方をするのはよくないことを教えてほしいと思う。

確かに子どもたちには少し過激な表現ではある。本来の童話での「死」とアリとギリギリスの「死」は違うと考える。まず童話では結果が死になってストーリーが終わることは少ないと思う上、子どもたちが読み終えた後に不快感が残るのではないかと考えた。教訓として甘いという考え方もあるかもしれないが、生まれて数年しか経っていない子どもたちには過激であると思った。

表9-2 学生作品

私は変更した筋書きの方がよい。なぜなら、楽しく過ごすことは悪いことではないからだ。楽しんでいる人は周りを元気にしてくれる。ギリギリスは冬に苦勞することを知らなかったのであれば仕方ないとも言える。誰にでも間違いはある。気がついたのであれば、その後に行動を正

せばいい。間違えることで間違いに気がつくことを学んでいるのだ。しかし、同じことを繰り返すのであれば、それは許されないのかもしれない。人に助けを求めることも時にはとても大切なことである。大切なのは失敗したことに気づき、改めることである。そして助けてもらったことに感謝し、それをつなげていくことも大切だと思う。

確かに本来の筋書きのように何事にも計画性をもって行動することの大切さを伝える必要もある。一生懸命何かに取り組む姿勢は大切なことであり、先を見通して行動することはやはり大変であり犠牲を伴うものだ。何か困ったことがあれば誰かに頼ることも大切であるが、それが日常的になってしまうのはよくないことだ。正直者が損をすることはあってはならない。

- (2) 例文を見ながら真似をして書くことから始めたが、それでも書き方に対する質問は多く、書き写すだけでも間違いは多い。最後のレポートの書き方で初めて自分の意見を文字にした。すると、表記にかなり問題があることがわかった。漢字やことわざ・慣用句、お礼状を書くために必要な敬語、自分の意見を具体的に表現するために効果的な言葉を選ぶ、などである。例えば敬語。社会人のマナーとして身に付けておくべきなのだが、間違った使い方をしていることがある。自分では正しい敬語を使って話していると思っていても、誤用が多い。また具体的に自分の意見を表現するときその状況を長々と書くよりは、誰が読んでもわかるオノマトペを活用すればよいこともある。

そこで次に、正しい敬語、オノマトペについて学修しこれからの文章表現に活用できるようにした。

### ① 正しい敬語の使い方

学生が教員に向かって話しているのを聞くと、自分では丁寧な敬語を使っているつもりであろうが、頭を抱えるような使い方も多い。中には方言混じりの敬語ということもある。尊敬語・謙譲語・丁寧語の分類もできない。例えば「言う」の尊敬語「おっしゃる」と謙譲語「申し上げる」の使い方がわ

からない。尊敬語を使うべきなのに謙讓語を使っていることも多々ある。また「研究室に先生がいるかどうか」を尋ねる場合も、「〇〇先生、いらっしゃいますか？」と尋ねるところを「いる」の尊敬語には「いらっしゃる」と「おいでになる」があることを知っているため「おらっしゃる」などという言葉が出てくることもある。知っておきたいよく使う敬語とおさえおきたい言葉遣いについて学修することにした。

表10 職場で間違いやすい応対

誤	正
どちら様でしょうか	お名前を伺ってもよろしいですか お名前をお聞かせいただけますか
了解しました	承知しました かしこまりました
しばらくお待ちください	少々お待ちください
〇〇にお伝えしておきます	〇〇に申し伝えます
ご苦労様です	お疲れ様です

表11 知っておきたいよく使う敬語

言葉	尊敬語	謙讓語	丁寧語
言う	おっしゃる 言われる	申し上げる 申す	言います
行く	いらっしゃる おいでになる	うかがう 参る	行きます
来る	いらっしゃる おいでになる お越しになる	うかがう 参る	来ます
する	される なさる	いたす	します
食べる	めしあがる	いただく	食べます
いる	いらっしゃる おいでになる	おる	います
見る	ご覧になる	拝見する	見ます
聞く	お聞きになる	拝聴する うかがう	聞きます
会う	お会いになる 会われる	お目にかかる	会います

読む	お読みになる	拝読する	読みます
帰る	お帰りになる 帰られる	おいとまする	帰ります
与える	くださる	差し上げる	あげます

表12 就職に向けておさえておきたい言葉遣い

<p>①先輩と会う約束をしたが提示された日では都合が悪い。その時の答え方は？</p> <p>ア その日は忙しいです    ① その日は予定が入っております</p> <p>ウ その日は微妙です</p> <p>②社会人の先輩から目を通すようにと書類を渡された。受け答えで正しいのは？</p> <p>㊦ 拝見します    イ 見てみます    ウ ご覧になります</p> <p>③先輩との約束をキャンセルするときのおわびの言葉として適切なのは？</p> <p>㊦ 大変申し訳ありません    イ 本当にすみません</p> <p>ウ ごめんなさい、許してください</p> <p>④会社に電話をかけ人事担当者があるかどうか尋ねるときの言い方は？</p> <p>ア 人事様はいらっしゃいますか    イ 人事担当はいられますか</p> <p>㊦ 人事ご担当の方はいらっしゃいますか</p>
--

表13 敬語の使い方が適切ではない傍線部を訂正する

<p>①父が校長先生にお会いになりたいと言っています。</p> <p>②先生、お父さんはすぐおいでになります。</p> <p>③部長に色紙をもらいました。</p> <p>④先生、お母さんに必ずお伝えします。</p> <p>⑤本日はご招待して下さってありがとうございました。</p>
--

敬語は丁寧な言葉を使いさえすればよいと考えているようなところもある。アルバイト先でマニュアル通りに接客しているのだろうが、敬語をいくつも重ねて過度な敬語と感じる時もある。適切ではない表現を直す問題も、なぜそれが適切ではないのか気付かないことも多い。日頃から自分たちが使っている言葉の通りに考えると、間違っているとは思えないようだ。自分の家族の話を



するときも「お父さんが言っていた。」「お母さんが教えてくれた。」と話してくる。友達同士ならまだしも、目上の人や教員に対してである。それ故「②先生、お父さんはすぐおいでになります。」は「②先生、お父さんはすぐ来ます。」と訂正する。「おいでになります。」は身内には敬語を使わないと知っているので不適切だとすぐ気付く。しかし「来ます。」と訂正して「参ります。」とは言えない。また「お父さん」はなぜ訂正しなければならないのかがわからない学生もいる。④も同じことである。学生と会話をするときには、「父が」「母が」と言えるように逐一訂正をしている。

## ② オノマトペの効果的な使い方

擬音語、擬態語の総称として用いられるオノマトペだが、日本は圧倒的なオノマトペ大国と言われている。著名なオノマトペ辞典には約4500語が収録されているが、漫画で使用されているものや若者言葉も加えると1万語を超えるのではないかとさえ言われている。現在ではスポーツ現場でもオノマトペが用いられている。例えば「速く回って」ではなく「クルッと回って」と言えば具体的なイメージが伝わり、「バットを強く握って」ではなく「バットをグッと握って」や「バットをグーッと握って」と言えば力のいれ具合が言葉で変えられ、より感覚的に、正確に伝えやすくなると指摘されている（藤野 2022）。そこで、いくつかの使用例をあげて、オノマトペの効果的な使い方を提示した。

例えば「雨が激しく降っている。」これは「雨がザーザー降っている。」とすれば、量・勢い・強さを簡潔に表すことができる。「来月の旅行のことを考えると期待で胸がふくらみます。」は「来月の旅行のことを考えるとワクワクします。」としたほうが、楽しみに待っている心情をよりはっきりと伝えることができる。

これらのことを踏まえて身の回りにあるオノマトペを場面ごとにたくさん集め、それを利用して詩を作ることにした。

表14 次の条件にあうオノマトペを探そう

①生き物の鳴き声・動作・様子

くんくん・ぴよぴよ・ふさふさ・があがあ・ぱたぱた・のっしのっし  
ばかばか・によろによろ・ちゅうちゅう・けろけろ・かあかあ

②笑う

あはは・げらげら・にこにこ・にやにや・きやつきやつ・くすくす  
ほほほ・ふふふ・へへへ・ひひひ・にんまり・わはは

③泣く

わんわん・めそめそ・おいおい・ぼろぼろ・しくしく・うるうる  
えーんえーん・おぎゃあおぎゃあ

④歩く・走る

よろよろ・すたすた・のっしのっし・ずんずん・うろうろ・とことこ  
のろのろ・よちよち・てくてく

⑤台所

ざくざく・じゅーじゅー・ことこと・ぐつぐつ・ぐらぐら・さくさく  
しゅーしゅー・ほかほか・ずるずる・ががつが・もぐもぐ・ねばねば

⑥学校

はきはき・すらすら・きんこんかんこん・わいわい・がやがや  
ざわざわ・こっくりこっくり・ちらちら・きよろきよろ・うきうき

⑦春

ぽかぽか・そよそよ・きらきら・ひらひら・ぴいぴい

⑧夏

じとじと・けろけろ・ごろごろ・むしむし・ぎらぎら・じりじり  
だらだら・みんな・ひゆるひゆる・もくもく・びっしより

⑨秋

りーんりーん・はらはら・ひらひら・ぴーひやらら・ぽっかり  
たわわ・ちくちく・ころころ

⑩冬

ぺったんぺったん・ふわりふわり・ちらちら・こんこん・しんしん  
ぴゅーぴゅー・ぱちっ・すってんころりん

⑪仕事

ぎゅうぎゅう・さくさく・ががが・きゅつきゅつ・ぴかぴか  
ちょきんちょきん・てきぱき・じゅーじゅー・くたくた・ごしごし

集めていくうちにいろいろなことに気付いた。例えば「笑う」。笑い方は「はひふへほ」の音が多いこと。「生き物の鳴き声・動作・様子」は「歩く・走る」

と共通の言葉が多いこと。「台所」は調理の様子だけではなく食べ物の様子や食感もたくさんあること。「春夏秋冬」はそれぞれの季節が数ヶ月続くので、その季節の始めと終わりでは違う感覚があり、次の季節と重なる表現があること。「仕事」は働く人の様子もあれば機械の動く音、通勤の様子なども含まれることなどである。

次にオノマトペを活用して詩を作ることにした。詩や短歌などの韻文は、中学高校を通してそれほど扱われることはない。基礎知識として学ぶ程度である。今回は子どもたちに読み聞かせるということを意識して「オノマトペを使い」「可能な限り平仮名表記で」「自然を舞台に」作ることにした。その際、工藤直子「のはらうたⅠ～Ⅴ」の中のオノマトペを使用している数編を提示した。

表15-1 『のはらうた』より

おれはかまきり	かまきりりゅうじ
おう なつだぜ	おう あついぜ
おれは げんきだぜ	おれは がんばるぜ
あまり ちかよるな	もえる ひをあびて
おれの ころも かまも	かまを ふりかざす すがた
<u>どきどき</u> するほど	<u>わくわく</u> するほど
ひかってるぜ	きまってるぜ

表15-2 『のはらうた』より

うちゅういるか	いるかゆうた
うちゅうがうまれて なんびやくおくねん	
ちきゅうがうまれて なんじゅうおくねん	
ながいながい じかんのなかで	
ちきゅうに いのちが あふれてる	
そんな でっかい うちゅうでおよく	「うちゅうの ちゅうしんでん」
<u>ぼっちり</u> ちいさい ぼくだけど	になって
<u>ぴかっと</u> ひかる いのちをだいて	<u>きらりと</u> とぶ
いま ここ ぼくはいきている!	

表16 オノマトペを使った詩 学生作品

ひまわりのまわりでは のほらひまわり のほらのなかに たくさんのひまわり かぜがふいたら <u>ユラ・ユラ</u> ゆれる たいようがでたら ひかりをあびて ひまわりにはハチもやってくる ハチは <u>ブーン</u> とないている ひまわりのまわりでは いろいろなおとがきこえてくる そしてきょうもいろいろな おとがきこえてくる	あきのよるは まつぼっくりこ そよそよと すすぎがゆれてる <u>ぴよんぴよん</u> と こおろぎがやってきた <u>ちりんちりん</u> と すすむしがなっている <u>ころんころん</u> と どんぐりがころがった あきのよるは すすしくてながいよ みんなあつまって！ さあ おんがくかいの はじまりだ
---	--

むしのうんどうかい むしむしむし たいよう <u>ギラギラ</u> あついひ むしたちあつまり うんどうかい みんなでいっしょに よーい <u>ドン</u> はっぱを <u>ピョンピョン</u> とびこえて おがわも <u>ピョーン</u> と ひとつとび きれいなおはな みえてきて きょうはここまで ひとやすみ あしたもげんきに がんばろう	こんにちは ひまわりたろう たいようのひかりでおきて 「こんにちは」 おとなりさんに「こんにちは」 <u>ぶんぶん</u> とんできたハチさんにも 「こんにちは」 <u>ゆらゆら</u> とんできるとりさんにも 「こんにちは」 ちかくにあたらしく ひっこしてきたお花さんにも 「こんにちは」 <u>てくてく</u> あるいている ありさんにも「こんにちは」 今日もたくさんの人と 「こんにちは」 明日はだれと会えるかな？
---	--

ぼんやさんけいかく  
のはらびよこすけ  
あさのはらを らんにんぐ  
びよこびよこびよこびよこ らんにんぐ  
くんくんくんくん いいにおい  
びよこびよこびよこびよこ たどっていくと  
おやまのぼんやにつきました  
ふわふわふわふわ めろんぼん  
さくさくさくさく くろわっさん  
みんなだいすき  
のはらのなかまの ちょうしょくだ  
いつのひかこなみせをひらきたいな  
びよこびよこびよこびよこ しゅぎょうして  
きょうもおいしいパン ぱくり

みずたまり  
みずたまこ  
つゆのそら  
あめがそらからふってくる  
ぼつぼつ ざあざあ  
たまつてく  
ぼくはふまれる  
いたいいたい  
たいようがでると  
ぼくはきえる  
きえてまた  
ぼくはたまる

しょくぶつのゆめ  
ぎっそう  
キラキラひかる  
おひさまをたくさん  
たくさんあびて  
うえへうえへと  
ニヨキニヨキニヨキニヨキ  
のびて  
いつかあのこのとなり  
たてることをゆめにみて  
きょうもいちにち  
がんばります

ぼろりぼろり  
すももぎくら  
ぼろりぼろりなんのおと  
おそらさんがないたおと  
ぼろりぼろりなんのおと  
はっばさんがおちるおと  
ぼろりぼろりなんのおと  
みんながよだれをたらすおと  
ぼろりぼろりなんのおと  
せんせいがびあのをひくおと  
ぼろりぼろりなんのおと  
おほしさまがしあわせをまくおと

のはらのなかまたち  
のはらそら  
野原はちょうちよがやってくる  
いつもひらひらあそんでる  
野原はばったがやってくる  
いつもびよんびよんたのしそう  
野原ははちがやってくる  
いつもぶんぶんとびまわる  
野原はことりがやってくる  
いつも野原でひとやすみ  
野原にいつもやってくる  
みんなたのしくやってくる

### 3. 終わりに

「日本語表現法演習Ⅰ」の実践を通して、自分の言葉で表現できるようになることを目標にしてやってみた。型通りの書き方から始めてその応用として自分の言葉で書いてみることを繰り返した。その結果、いくつか問題点が見えてきた。

手紙は定型の部分は真似ながら書くことができて、本文は一人一人違うため自分の言葉で書かなくてはならない。そうすると何を書くのか、どう書くのかというところで筆が止まってしまう。実際に実習のお礼状を書く場面に遭遇したが内容にまとまりがなく、感謝の気持ちをなかなか伝え切れなかった。

意見文やレポートは本来自分の言葉で書くのが大部分である。内容はまだ小中学校の作文の域を出ていない学生も多い。稚拙な表現が多く誤字脱字も多いため、なおさら主張のない文章に見えてしまう。何を中心に意見を述べるのか、それをうまく表現することができない。簡潔に自分の意見をまとめることができないため、ただ単にだらだらと長い一文ができあがってしまう。長い文章をわかりやすく書くことが苦手である。

それに対して短く感覚で書く詩は、メールのやり取りで慣れているためか、すらすらと書くことができ、いい表現も多い。一文が絵本の文ほどの長さであれば、いい文章を構成することもできる。

これからも実習や就職にあたってお礼状を書く場面はある。実習では日誌や指導案もある。日誌を書くのが遅い、何を書くのかわからない、表記に間違いが多い、さらには全く書けない学生もいる。そのために実習に支障を来すこともある。18歳から成人となった今、それぞれの場面で大人として社会人として身に付けていってもらわなければならないことがまだまだあることが見えてきた。今後は文章表現に加え、漢字などの言語表記についてもやっていく必要がある。

### 参考文献・引用文献

- ・文部科学省 『高等学校学習指導要領（平成三十年告示）解説 国語編』  
東洋館出版社 p.69 2018年

- ・丸山顯徳『キャリアアップ国語表現法 第二十二訂版』嵯峨野書院 p.114  
2022年
- ・『ワイド & ビジュアル最新国語資料集』 明治図書出版 pp.223-225 pp.232-235 pp.242-244 pp.250-254 2022年
- ・峯陽子「社会人と接する最低限のマナー敬語編」リクナビ 就活準備ガイド  
2022年 <https://job.rikunabi.com/contents/manners>
- ・高野紀子『日本語オノマトペの絵本』あすなろ書房 2020年
- ・工藤直子『のはらうたⅠ』童話屋 1984年
- ・工藤直子『のはらうたⅡ』童話屋 1985年
- ・工藤直子『のはらうたⅢ』童話屋 1987年
- ・工藤直子『のはらうたⅣ』童話屋 2000年
- ・工藤直子『のはらうたⅤ』童話屋 2008年
- ・藤野良孝「“サー・タン・パッ・トン”…何の呪文？不思議な言葉「オノマトペ」で広がるスポーツの世界」公益財団法人日本スポーツ協会 『Sport Japan』 2022年 pp.16-18
- ・佐藤達全「保育科学生の記事表現力低下の原因と対応—日本語表現法の課題文と実習日誌を中心に—」『育英短期大学研究紀要』第31号 pp.57-71  
2014年
- ・大滝一登「新学習指導要領の改訂のポイントと学習評価（高等学校国語科）」文部科学省初等中等教育局 <https://www.nits.go.jp/materials/youryou/files/>
- ・中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」p.127 2016年（平成28年）

# 幼児期における疾走動作の特徴

永富 達也

## 1. はじめに

様々な運動やスポーツにおいて速く走る、速く動くということは有利に働くことが多い。特に競技スポーツにおいて速く走る、速く動くということは大きな武器となるため様々なトレーニングを行う。陸上の短距離選手に関しては、1秒にも満たないタイムを縮めるために莫大な時間をかけてトレーニングに取り組んでいる。

疾走動作は幼児期に獲得する基本的な運動動作の一つであり、一般に身体に障害等がない限り2歳前後で可能となる。加藤ら(2009)は、幼児期の歩行から疾走動作への発達過程を調査し、その結果、疾走動作を最も早期に確認できた事例として月齢16ヶ月目に確認できた事例を報告している。当然、疾走動作を獲得するために専門的なトレーニングは必要ない。基本的な運動動作を獲得するために、文部科学省が策定した「幼児期運動指針」においては、幼児期はトレーニングのように特定の動作を繰り返し行うのではなく、様々な遊びの中で多様な動きを経験し、それらを獲得することが重要であるとしている。繰り返し同じ動作を行うことは特定の部位にのみ負担をかけ故障の原因となってしまう。

多様な運動経験により運動動作を獲得していくことは重要であるが、現代の幼児の体力・運動能力は1980年代をピークに低下傾向にある。それは運動動作の質の部分においても同様のことが言える。著者は認定こども園に通っている4歳児と5歳児を対象に週に1回、運動遊び教室を行っており、その教室では「走る」「跳ぶ」「投げる」などの基本的な運動動作を中心にプログラムを構成している。しかし、参加している園児の中には、ボールを右手で投げる時に右足が前に出ていたり、片足でジャンプができなかったりと基本的な運動動作が未習得な子が多く見受けられる。疾走動作においても、飛び跳ねるように走っ



たり、腕を体の横につけたまま走ったりと走り方にぎこちなさを感じる。疾走動作は下半身のみでなく、上半身と下半身の動作を連動させることが重要であり、自分自身の体をうまく使いこなせていない印象がある。

一般的に疾走速度はピッチ（脚の回転速度）とストライド（歩幅）の積で表され、疾走速度が速い人の特徴としてその両方が大きいことが挙げられる。山田ら（2011）は疾走速度の速い子ども（小学生男児）の疾走動作の特徴として「ピッチとストライドの両方が大きい」と述べており、それを可能にするためには膝関節が関連していると述べている。また、一般高校生の疾走動作の特徴について加藤ら（2006）は、「もも上げ角度は小さいこと、最大もも上げ角速度が速いほど高い疾走速度を示す傾向にあった」と報告している。最大もも上げ角速度が速いということは膝関節が十分に屈曲され、股関節回りの慣性モーメントが小さいことが推測できる。膝関節を十分に屈曲させ、股関節回りの慣性モーメントを小さくすることでピッチが増大したことは明らかである。さらに、成人を対象とした先行研究でも、疾走速度の速い人の特徴として膝関節の屈曲角度が関連しているとの報告が多く見られる。このように小学生や高校生、成人の疾走速度の速い走者の疾走動作の特徴は一致している。しかし、宮丸（2002）は、疾走能力の発達に関して、2～6歳を「年齢とともに疾走動作の習熟が急速に進み、走運動の基本形態を獲得する時期である」と述べており、身体的にも運動技能的にも発達段階にある幼児において同様の特徴が見られるかは疑問である。3～8歳児の下肢筋厚と疾走能力との関係を調査した船津ら（2013）は、大腿後部（ハムストリング）の筋厚と疾走能力の間に優位な相関が認められると報告している。ハムストリングは膝関節を屈曲させる筋肉であるため、疾走速度の速い子どもはハムストリングを効率的に動かし、膝関節を屈曲させ、ピッチを増大させていることが予測される。

そこで本研究では、著者が運動遊び教室を実施している認定こども園に通っている幼児を対象に、幼児期における疾走速度の速い子どもの疾走動作の特徴を明らかにすることを目的とした。特に、宮崎ら（2010）の「幼児期における疾走速度は、動きに関わる要因である歩幅やピッチの変化に高い相関がある」

という報告や、船津ら（2013）らの「大腿後部の筋厚と疾走能力の間に優位な相関が認められる」という報告から、ピッチの増加に大きな影響を及ぼす膝関節屈曲角度に着目し、その特徴が小学生や成人の疾走速度の速い走者の特徴と一致するか検討した。

## 2. 研究方法

### 2-1. 被験者

被験者は2022年度に認定こども園R園の5歳児クラスに在籍していた男児17名、女児23名の計40名とした。被験者の月齢、身長、体重は表1の通りである。

なお、測定は2022年5月に実施し、月齢、身長、体重は測定時のものである。

表1 被験者の平均月齢及び身長、体重

	男児 (n=17)	女児 (n=23)
月齢 (ヶ月)	69.35±3.297	67.57±3.59
身長 (cm)	109.92±4.509	109.49±4.09
体重 (kg)	18.71±2.334	18.33±1.833

### 2-2. データの収集

測定はMKS幼児運動能力検査に従い25m走を屋外で実施した。試技は1回実施し保育者の「よーい、どん」の号令でスタートさせた。30mの直走路を全力疾走してもらい25m地点までのタイムをデジタルストップウォッチにて計測した。30m地点にはコーンを設置し、コーンの位置まで全力で走るよう事前に説明した。測定の際には、担任教諭に30m地点で待機してもらい、園児が担任教諭のところまで全力で走るよう激励してもらった。

疾走動作の撮影にはiPad Pro (Apple社製)を使用した。スタートから15m地点に設置し、被験者の側方より撮影を行った。撮影には標準アプリ「カメラ」のスロー撮影機能を用いて行った。撮影した映像をパーソナルコンピュータに転送した後、動作解析ソフトウェア「Kinovea」を用いて膝関節の屈曲角度を算出した。

## 2-3. 分析方法

対象者を 25m 走のタイムにより 2 群に分類し、分析した。男児、女児それぞれの 25m 走の平均タイムを算出し、算出された平均タイムより速かったものを「速い群」、平均タイムより遅かったものを「遅い群」とした。

なお、2 群間の比較には対応のない t 検定を用い、有意水準は 5% 未満とした。

## 3. 結果及び考察

### 3-1. 疾走速度

表 2 は、男児と女児それぞれの 25m 走における平均タイム及び最大値、最小値である（一番速かったタイムを最大値、一番遅かったタイムを最小値とする）。男児の最大値と最小値では 2.75 秒の差があり、女児では 3.33 秒もの差があった。

また、図 1 に男児、女児それぞれの 25m 走の平均タイムを 2 群間で比較したものを示す。男児では 1.25 秒、女児では 1.41 秒の差があった。

前述したように宮丸（2002）は 2～6 歳の時期を「基本的な走動作形態を獲得する段階」とし、「この時期は年齢とともに疾走動作の習熟が急速に進み、走運動の基本形態を獲得する時期である」と述べている。発育発達には個人差があり、疾走速度に差が生じるのは当然である。前述したように、被験者の中には飛び跳ねるように走ったり、腕を体の横につけたまま走ったりとぎこちない疾走動作も見受けられる。正しい疾走動作の獲得、運動発達が疾走速度に大きな影響を及ぼしていると考えられる。

表 2 男児、女児それぞれの 25m 走における平均タイム及び最大値、最小値

	男児 (n=17)	女児 (n=23)
平均タイム (秒)	7.07	7.52
最大値 (秒)	6.29	6.01
最小値 (秒)	9.04	9.34

## 幼児期における疾走動作の特徴

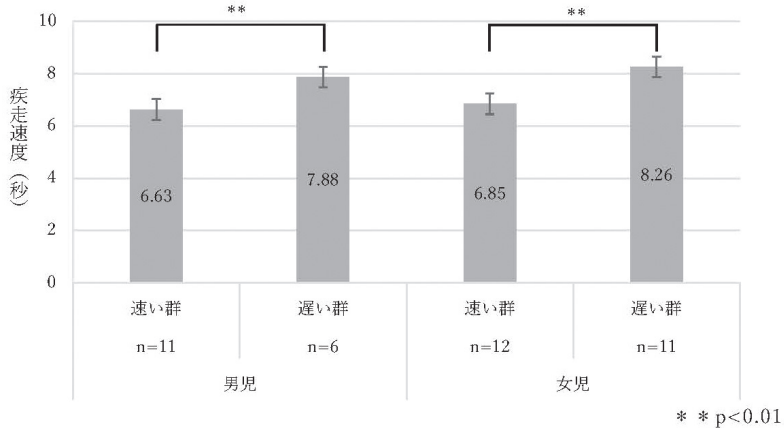


図 1. 男児、女児それぞれの速い群と遅い群の疾走速度の平均値

### 3-2. 月齢

図 2 は男児、女児それぞれの月齢の平均値を 2 群間で比較したグラフである。幼児期において疾走速度への月齢の影響は大きいと予測していたが、本研究では男女ともに 2 群間の差は認められなかった。

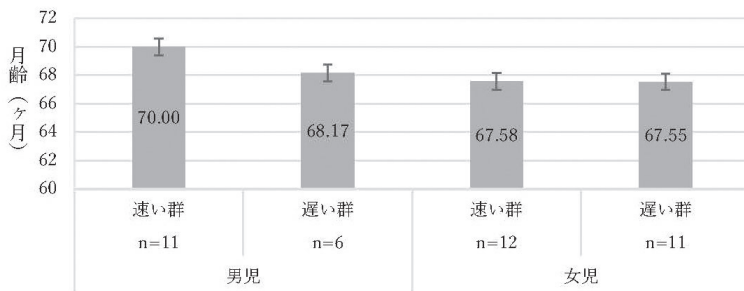


図 2. 男児、女児それぞれの速い群と遅い群の平均月齢

### 3-3. 体格

図 3、図 4 は男児、女児それぞれの身長及び体重の平均値を 2 群間で比較したグラフである。有意差は見られなかったものの男児、女児のそれぞれの身長と体重で「速い群」が高い値を示した。

疾走速度は一般的にストライドとピッチの両方が高いことが要因とされる。齊藤ら (1995) は疾走能力を横断的に調査し、「2 歳から 12 歳までの疾走速度

と歩幅は加齢とともに直線的に増加していくが、歩数に関しては経年的な変化はない」と報告している。また、前述したように宮崎ら（2010）は「幼児の平均走速度の増加の度合いは、体格の発育の度合いや月齢の高低よりも、動きに関わる要因である歩幅やピッチの変化の度合いとの相関が高い」と述べている。宮崎らの先行研究では体格や月齢よりも歩幅やピッチの変化の度合いの方が相関は高かったが、本研究において男児、女児それぞれの「速い群」の身長が「遅い群」と比較して高かったのは、発育に伴う下肢長の増加が歩幅を増加させたためであると推測され、幼児期においては体格の発育は運動能力に大きな影響を与えることが示唆される。

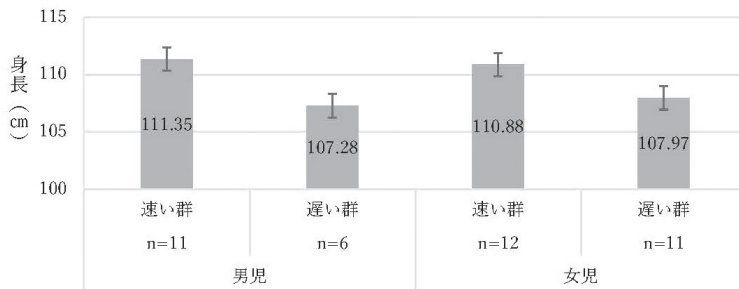


図 3. 男児、女児それぞれの速い群と遅い群の身長の平均値

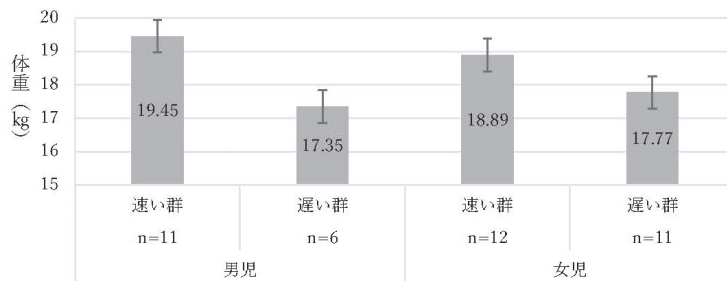


図 4. 男児、女児それぞれの速い群と遅い群の体重の平均値

### 3-4. 膝関節屈曲角度

図 5 は男児、女児それぞれの膝関節最大屈曲角度の平均値を 2 群間で比較したグラフである。男児の「速い群」で 53.17 度、「遅い群」で 87.23 度 ( $p < 0.01$ )、女児の「速い群」で 58.33 度、「遅い群」で 90.76 度 ( $p < 0.01$ ) であった。男児、

## 幼児期における疾走動作の特徴

女児共に有意差がみられ「速い群」の方が膝関節をより屈曲させていた。

伊藤ら（1998）は、世界、アジア、日本の一流選手から大学レベルまでの男女の短距離選手を対象に疾走動作と疾走速度との相関関係を調査している。その結果、男女とも膝関節の引きつけ角度と疾走速度に性の相関関係が認められたと報告している。また、加藤ら（2001）は、優れた小学生スプリンターの疾走動作を調査し、同年代の一般児童と比較して、膝のひきつけ角度が有意に小さい値だったと報告している。

本研究においても疾走速度が速い幼児の特徴として膝関節の屈曲角度が小さいことが明らかとなった。この結果は、短距離走を専門としている一流の選手や優れた小学生スプリンターの特徴とも一致している。膝関節を十分に屈曲できていないとその後のもも上げ動作の際に股関節周りの慣性モーメントが大きくなり、着地までに時間がかかってしまう。膝関節を十分に屈曲させることで股関節周りの慣性モーメントは小さくなり、ピッチを高め、結果として疾走速度が速くなったと示唆される。

一方で、「遅い群」の中には飛び跳ねるように走る子が多くみられた。飛び跳ねるように走ることで滞空時間が長くなってしまふ。このような飛び跳ね走行がピッチを減少させ、疾走速度に影響を及ぼしたことが示唆される。

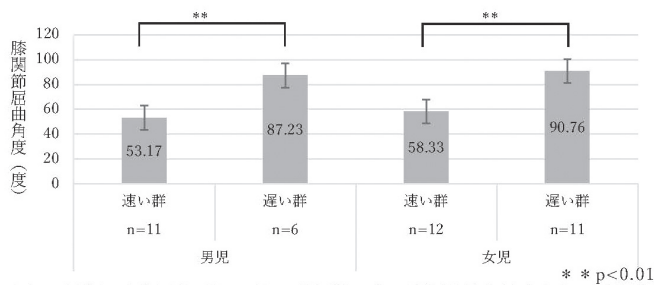


図5. 男児、女児それぞれの速い群と遅い群の膝関節最大屈曲角度の平均値

## 4. まとめ

本研究は、2022年度にR園の5歳児クラスに在籍していた幼児を対象に、25m走を実施し、そのタイムをもとに、疾走速度の速い幼児の特徴を明らかに

することを目的とし調査を行なった。その結果以下のような知見が得られた。

男女ともに月齢と疾走速度に関係はなく、「速い群」は体格（身長、体重）が大きい傾向にあるということが明らかとなった。また、膝関節屈曲角度は男女ともに「速い群」が有意に小さかった。この特徴は、短距離走を専門とする一流の陸上選手や小学生スプリンターと同様の特徴であった。

これらの結果から、幼児期における疾走速度は、月齢よりも体格の発育の度合いによるストライドの増大や、動作の発達によるピッチの増大が大きく影響していることを示唆している。特に動作の発達に関して、スキヤモンの発育発達曲線においても幼児期は神経系が著しく発達する時期であり、この時期に多様な動きを経験することで様々な運動動作が習得でき、運動能力は高くなる。

現代の幼児の体力・運動能力の減少傾向には、空間、時間、仲間のいわゆる「3つの間」の減少や猛暑の影響、さらに新型コロナウイルスの世界的流行による外出の制限などによる戸外での充実した遊びや全身を使った遊びの機会が損なわれていること、ゲーム機やタブレット端末の普及など様々な原因が挙げられる。

しかし、本研究では疾走動作における運動発達の特徴として小学生や成人と同様の特徴が見られたため、今後の体力・運動能力の向上に期待したい。

また、疾走速度の速い幼児は、より全身を使った多様な遊びを日常的に経験していることが予想される。本研究では被験者の普段の遊びの様子までは調査できなかったが、今後の課題として、運動動作の特徴と日常生活との因果関係を明らかにすることで、幼児期の運動発達をより理解し、幼児期の体力・運動能力向上のための一助としたい。

## 引用参考文献

- 幼児運動能力研究会「MKS 幼児運動能力検査」（参照 2022-4-3）  
<http://youji-undou.nifs-k.ac.jp>
- 文部科学省、幼児期運動指針策定委員会「幼児期運動指針ガイドブック」、2012年。

## 幼児期における疾走動作の特徴

- 伊藤章、市川博啓、斉藤昌久、佐川和則、伊藤道郎、小林寛道「100m 中間疾走局面における疾走動作と速度との関係」『体育学研究』(43)、pp.260-273、1998年。
- 井上伸一、吉田和人、八嶋文雄、齋藤健治、永富達也、中島俊介、中島達矢「子どものランニングフォームを矯正するための一方法」『佐賀大学教育学部研究論文集第2集第2号』pp. 1-5、2018年。
- 加藤謙一、深川登志子、大鈴貴洋、宮丸凱史「幼児期における歩行から走運動への発達過程に関する追跡的研究」『体育学研究』(54)、pp.307-315、2009年。
- 加藤謙一、宮丸凱史「一般高校生の疾走動作の特徴」『体育学研究』(51)、pp.165-175、2006年。
- 加藤謙一、宮丸凱史、松元剛「優れた小学生スプリンターにおける疾走動作の特徴」『体育学研究』(46)、pp.179-194、2001年。
- 久保温子、平尾文、入部健次郎、松林宏美「幼児期における運動能力の性差」『理学療法さが』(1)、pp.31-34、2015年。
- 斉藤昌久、伊藤章「2歳児から世界一流短距離選手までの疾走能力の変化」『体育学研究』(40)、pp.104-111、1995年。
- 船津京太郎、村木里志、綱分憲明「3-8歳児における下肢筋厚の発育と疾走能力との関係」『体力科学』Vol.62(2)、pp.131-139、2013年。
- 宮崎彰吾、加藤達郎、山田洋、小河原慶太、植村隆志「幼児の走動作におけるピッチと歩幅の変化」『バイオメカニズム学会誌』(34)、pp.312-316、2010年。
- 宮丸凱史「疾走能力の発達 - 走り初めから成人まで -」『体育学研究』(47)、pp.607-614、2002年。
- 山田敦志、村木里志、古達浩史、濱中伸介「小学生男子と成人男性との全力疾走時における動作の違い」『バイオメカニズム学会誌』(37)、pp.243-248、2013年。
- 山田敦志、村木里志、古達浩史、濱中伸介、平田靖幸「走行タイムの速い子どもに見られる疾走動作の特徴」『バイオメカニズム学会誌』(35)、pp.58-61、2011年。





# 短期大学生の読書事情

## —小規模短期大学における調査をもとに—

松永 吏紗・中尾 康朗

### 1. はじめに

#### (1) 背景

日本における読書研究は日本読書学会に負うところが大きい。裏田 (1956)<sup>(1)</sup> は、成人の読書研究がそれまで各学問分野で無関係に行われている現状を踏まえ、読書主体、読書の“場”、読書内容、動機と効果等の視点から科学的研究の道筋を示した。その後、日本読書学会を中心に継続的な調査が実施されてきた。大学生の読書に関しては、近年の調査として次の結果が出ている。

2019年2月から3月に文化庁が全国の16歳以上の男女を対象に実施した「国語に関する世論調査」平成30年度によると、「1ヶ月に大体何冊くらい本を読むか」という質問に47.3%が「読まない」と回答し、1ヶ月に「1冊以上読む」は52.6%（「1、2冊」37.6%、「3、4冊」8.6%、「5、6冊」3.2%、「7冊以上」3.2%）であった。<sup>(2)</sup>

この1ヶ月間に本を「読まなかった」学生は39.0%であった。学生が読んだ本の冊数は、「1冊」20.8%が最も多く、次いで「2冊」14.9%、「3冊」9.4%、「10冊以上」5.7%、「5～9冊」5.1%、「4冊」4.7%の順であった。<sup>(3)</sup>

本を読まない理由として、森ら (2006) にも結果がある。

本を読まなかった理由は学生調査と世論調査とでは上位3選択肢は同じで、それぞれ「時間がなかった」47.7%、48.6%「読みたい本がなかつ

た」41.4%、20.4%、「読まなくても困らない」14.5%、18.0%であった。「読みたい本がなかった」が世論調査より学生調査に多いこと、学生に「本を読まなくても困らない」14.5%、「本を読むのが嫌い」13.6%もいることなどは、学生の読書離れの確実な証左と言えるだろう。<sup>(4)</sup>

## (2) 目的

大学生の読書に関する先行調査を参考にすることができるが、SNS等、多様なメディアの普及や、読書材のデジタル化が進む中、学生の意識はどうか、現役の学生の読書事情がどのような特徴をもっているのか、1機関の事例ではあっても、実際に確認することには意義がある。今回、筆者らの所属する九州龍谷短期大学の学生を対象にその読書量等に関し、人間コミュニティ学科所属学生である松永が中心となって調査を実施した。

九州龍谷短期大学は佐賀県鳥栖市にある小規模短期大学である。人間コミュニティ学科・保育学科の2学科で構成されている。さらに、人間コミュニティ学科については仏教、司書・心理、メディアのコース制となっている。

## 2. 調査方法

以下の要領で読書量等に関して質問紙による調査を実施した。

### 実施概要

実施期間等については下図のとおり。

調査期間	2022年11月2日(水)～11月17日(木)
調査対象	九州龍谷短期大学所属学生 人間コミュニティ学科(仏教、司書・心理、メディアコース)・ 保育学科
調査方法	Webアンケートによる

### 調査項目

以下の項目について質問を行った。

Q1：1ヶ月間に何冊本を読みましたか。

## 短期大学生の読書事情

Q2：Q1の不読者に対してはその理由

Q3：電子書籍を読んだことがありますか。

Q4：Q3で「ある」と回答した人には電子書籍を読んだ端末について

Q5：読みたい本をどのように入手しますか。

Q6：1ヶ月あたりの本の購入費はどのくらいですか。

Q7-1：どんなジャンルの本を読みますか。

Q7-2：本のジャンルに「文学」と答えた人に対しては詳しいジャンル

Q8：3ヶ月間に本学図書館をどのくらい利用しましたか。

Q9：3ヶ月間に本学以外の図書館をどのくらい利用しましたか。

なお、この調査で「読んだ」とは、例えば小説を途中または最後まで読んだというだけでなく、調べ物をするために本の一部を読んだ、など本を開いて目を通した行為であればすべて読んだと定義した。また、本には電子書籍を含み、マンガ・コミック・週刊誌や月刊誌などの雑誌を除くとした。

### 3. 調査結果

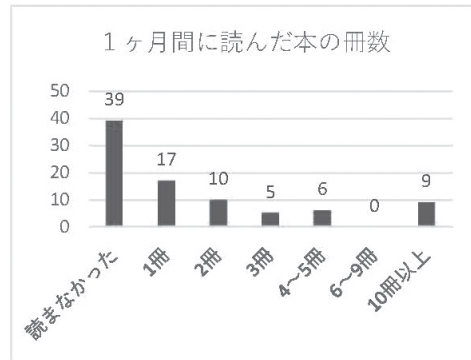
86人の回答が得られた。内訳は下図のとおりである。

	1年生	2年生	計
人間コミュニティ学科	26	13	39
(メディアコース)	12	0	12
(司書・心理コース)	13	10	23
(仏教コース)	1	3	4
保育学科	34	13	47
計	60	26	86

### (1) Q1 月間読書冊数

N=86

冊数	人数	割合
読まなかった	39	45.3%
1冊	17	19.8%
2冊	10	11.6%
3冊	5	5.8%
4～5冊	6	7.0%
6～9冊	0	0%
10冊以上	9	10.5%

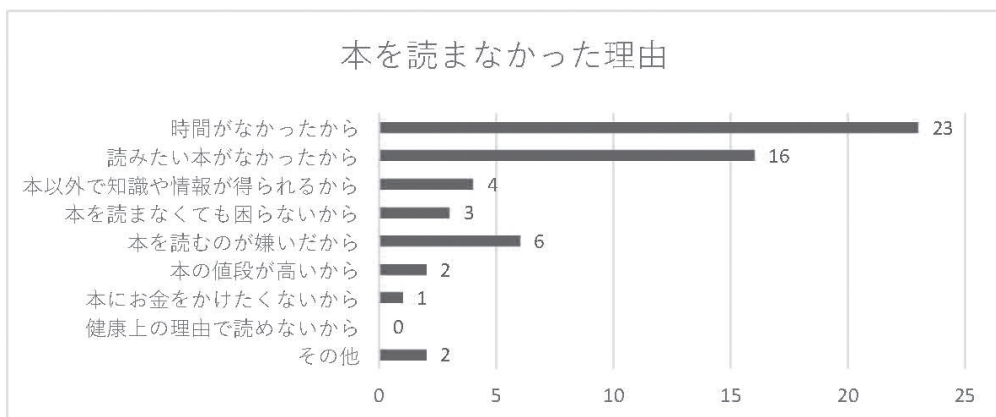


1ヶ月間に「読まなかった」と答えた人39名(45.3%)の人に本を読まなかった理由を質問した。

### (2) Q2 本を読まなかった理由(最大3つまで選択可)

N=57

理由	人数	割合
時間がなかったから	23	60.5%
読みたい本がなかったから	16	42.1%
本以外で知識や情報が得られるから	4	10.5%
本を読まなくても困らないから	3	7.9%
本を読むのが嫌いだから	6	15.8%
本の値段が高いから	2	5.3%
本にお金をかけたくないから	1	2.6%
健康上の理由で読めないから	0	0%
その他	2	5.3%



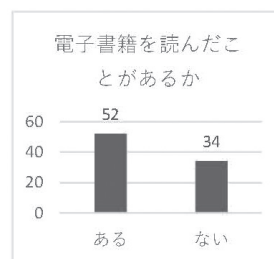
## 短期大学生の読書事情

理由として「時間が無かったから」(60.5%) が最も多かった。本を読まなかった人の半数以上が時間のないことを挙げている。次に「読みたい本がなかったから」(42.1%) と合わせて不読理由の大半を占める。

### (3) Q3 電子書籍を読んだことがありますか。

N=86

	人数	割合
ある	52	60.5%
ない	34	39.5%

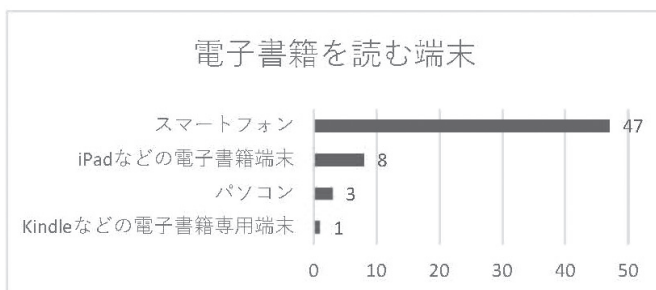


電子書籍を読んだことがあるのは60.5%、ないが39.5%であり、約6割の学生が電子書籍を読んだことがある一方、約4割が読んだことがないことがわかる。

### (4) Q4 電子書籍を読む端末について

N=59

端末	人数	割合
スマートフォン	47	90.4%
iPadなどの電子書籍端末	8	15.4%
パソコン	3	5.8%
Kindleなどの電子書籍専用端末	1	1.9%

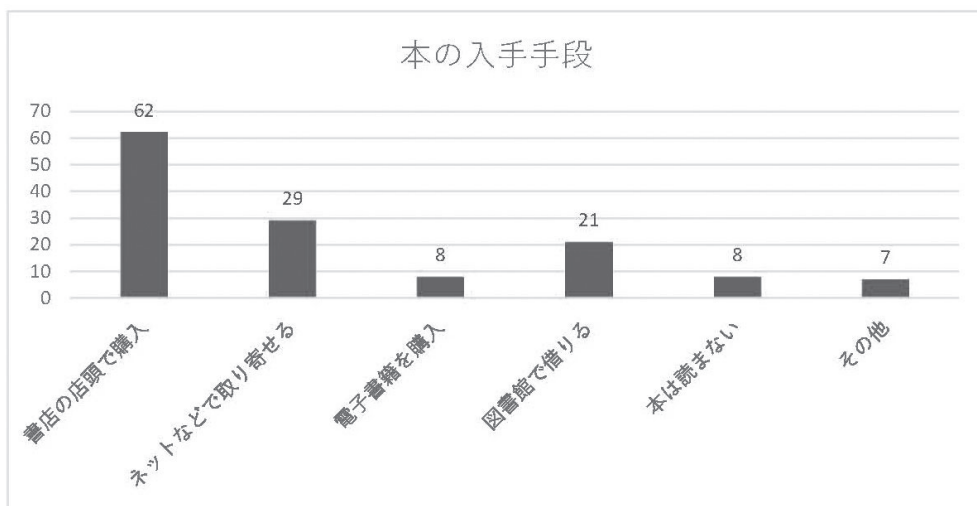


1番多かったのは「スマートフォン」90.4%と約9割の人がスマートフォンで電子書籍を読んだことがわかった。「iPadなどの電子書籍端末」(15.4%)、「パソコン」(5.8%)、「Kindleなどの電子書籍端末」(1.9%)という結果となった。

## (5) Q 5 読みたい本をどのように入手しますか。(複数回答可)

N=135

入手手段	人数	割合
・書店の店頭で購入	62	72.1%
・ネットなどで取り寄せる	29	33.7%
・電子書籍を購入	8	9.3%
・図書館で借りる	21	24.4%
・本は読まない	8	9.3%
・その他	7	8.1%

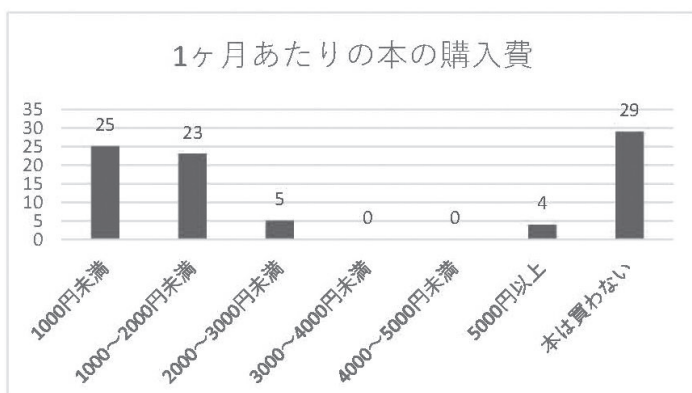


本の入手手段としてオーソドックスに「書店の店頭で購入」(72.1%)が最も多かった。次に「ネットで取り寄せる」(33.7%)、「図書館で借りる」(24.4%)と続いた。その他として「友達から借りる」「ネット」「無料で読めるものを読む」「メルカリ」「アプリで無料の漫画を読む」「本を買っている」「広告」といった回答があった。

(6) Q 6 1ヶ月あたりの本の購入費はどのくらいですか。

N=86

購入費	人数	割合
1000円未満	25	29.1%
1000～2000円未満	23	26.7%
2000～3000円未満	5	5.8%
3000～4000円未満	0	0%
4000～5000円未満	0	0%
5000円以上	4	4.7%
本は買わない	29	33.7%

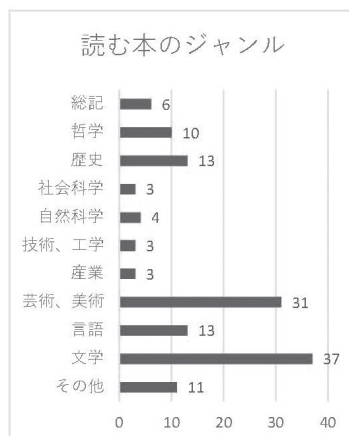


最も多かったのは「1000円未満」(29.1%)だった。また、3人に1人が本を買わないことがわかった。一方、本の購入に「5000円以上」と答えた人が4.7%いることもわかった。

(7) Q 7- 1 どんなジャンルの本を読みますか。(複数回答可)

N=135

ジャンル	人数	割合
総記	6	7.0%
哲学	10	11.6%
歴史	13	15.1%
社会科学	3	3.5%
自然科学	4	4.7%
技術、工学	3	3.5%
産業	3	3.5%
芸術、美術	31	36.0%
言語	13	15.1%
文学	37	43.0%
その他	11	12.8%



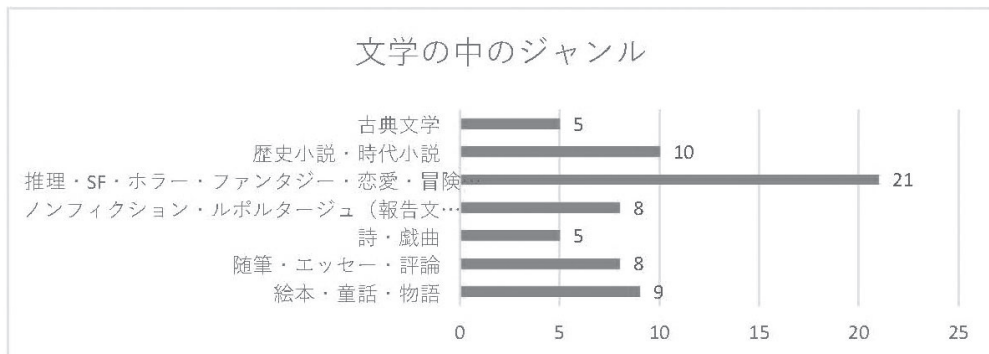


本のジャンルは日本十進分類法の十区分に依った。最も読まれていたのが「文学」(43.0%)で、約半数が文学作品を読んでいることがわかる。次に多かったのが「芸術、美術」(36.0%)であった。

**(8) Q 7- 2 「文学」と回答した人の詳しいジャンル (複数回答可)**

N=83

ジャンル	人数	割合
古典文学	5	16.7%
歴史小説・時代小説	10	33.3%
推理・SF・ホラー・ファンタジー・恋愛・冒険小説	21	70.0%
ノンフィクション・ルポルタージュ (報告文学、記録文学)	8	26.7%
詩・戯曲	5	16.7%
随筆・エッセー・評論	8	26.7%
絵本・童話・物語	9	30.0%

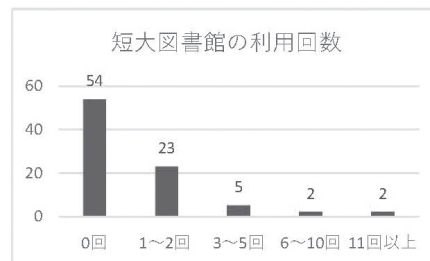


文学の中でも特に多く読まれていたのが「推理・SF・ホラー・ファンタジー・恋愛・冒険小説」(70.0%)であった。次に多く読まれたのが「歴史小説・時代小説」(33.3%)、「絵本・童話・物語」(30.0%)だった。

**(9) Q 8 3ヶ月間に短大図書館をどのくらい利用しましたか。**

N=86

回数	人数	割合
0回	54	62.8%
1～2回	23	26.7%
3～5回	5	5.8%
6～10回	2	2.3%
11回以上	2	2.3%



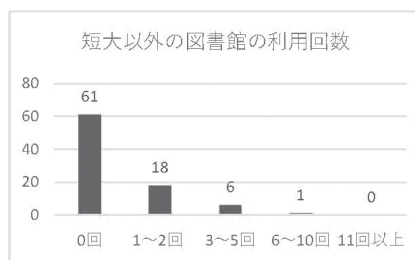
## 短期大学生の読書事情

3ヶ月間に短大図書館を利用した回数が「0回」が54人（62.8%）で、多数の学生が本学図書館を3ヶ月間に1度も利用していないことがわかる。一方、11回以上利用している利用者があることがわかる。

### （10）Q9 3ヶ月間に短大以外の図書館をどのくらい利用しましたか。

N=86

回数	人数	割合
0回	61	70.9%
1～2回	18	20.9%
3～5回	6	7.0%
6～10回	1	1.2%
11回以上	0	0%



他の図書館についても短大図書館と同じような傾向を示しており、3ヶ月間に図書館を1回も利用しない人は61人（70.9%）に上る。また、短大図書館の結果と異なり、11回以上図書館を利用する人はいなかった。

## 4. 分析と考察

主要要素間の関係について集計、確認した。

2019年に実施された第73回読書世論調査では、10代後半の書籍の読書率は45%、不読者率は54%だった。今回の調査での不読率45.3%は、過去の調査と比較しても大きく変わらない。また、学科ごとに比較してみると、人間コミュニティ学科の不読率は35.9%、保育学科の不読率は53.2%と学科によって変わることが読み取れた。

本を読まない理由として、一番多かったのは「時間がなかったから」（60.5%）であった。約半数以上の人々が、時間が無いために本を読まないことがわかった。例えば、日々の学校での講義の受講やアルバイトなどで時間がとれないことが推測される。

図書館利用率について、今回の調査で図書館利用率が低いことが読み取れた。

本の入手手段で一番多かったのは「書店の店頭で購入」(72.1%)で、「図書館で借りる」は24.4%だった。また、図書館利用回数が「0回」と答えた人は、短大図書館で62.8%、短大以外の図書館では70.9%だった。

森らの調査では、3ヶ月間の大学図書館の利用回数「0回」が22.5%、3ヶ月間の大学以外の図書館の利用回数「0回」は74.4%であり<sup>(5)</sup>、これとおおよそ符合することが確認できた。

3回以上利用したと答えた人が10.5%、全体の約1割いることから、本を借りたり、調べ物をしたりするために図書館を利用したと推測される。

### (1) 読書冊数と図書館利用

Q1：1ヶ月間の読書冊数とQ8・Q9：3ヶ月間の図書館を利用した回数との関係を確認した(表1)。

図書館利用回数が0回で読書量0冊の者の割合は27.9%だった。図書館利用回数が0回でも読書量が1冊以上の者は、図書館利用回数0回の中でも55.5%と全体の半分以上を占めるため、必ずしも利用回数が少ないからといって読書量が少ないとは言えない。利用回数が11回以上でも読書量が0冊のケースもある。一般的な読書状況と図書館の利用の間には、明確な相関があるというところまでは言えなかった。

1ヶ月間に読んだ本の冊数と3ヶ月間に短大図書館を利用した回数との関係(表1)

	0回	1～2回	3～5回	6～10回	11回以上	計
0冊	24	11	2	1	1	39
1冊	10	7	0	0	0	17
2冊	5	3	2	0	0	10
3冊	5	0	0	0	0	5
4～5冊	4	1	0	0	1	6
6～9冊	0	0	0	0	0	0
10冊以上	6	1	1	1	0	9
計	54	23	5	2	2	86

## 短期大学生の読書事情

同じく短大以外の図書館でも関係は表2のとおりである。図書館利用回数が0回で読書量0冊の者の割合は31.3%だった。短大以外の図書館で11回以上図書館を利用した者はいなかったが、1回以上図書館を利用しても読書量は0冊のケースがあった。

1ヶ月に読んだ本の冊数と3ヶ月間に短大以外の図書館を利用した回数との関係(表2)

	0回	1～2回	3～5回	6～10回	11回以上	計
0冊	27	10	2	0	0	39
1冊	16	1	0	0	0	17
2冊	5	3	1	1	0	10
3冊	4	1	0	0	0	5
4～5冊	3	2	1	0	0	6
6～9冊	0	0	0	0	0	0
10冊以上	6	1	2	0	0	9
計	61	18	6	1	0	86

### (2) 両学科と読書冊数

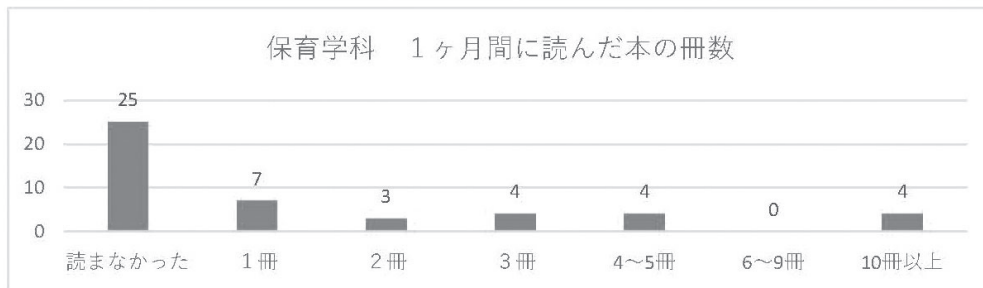
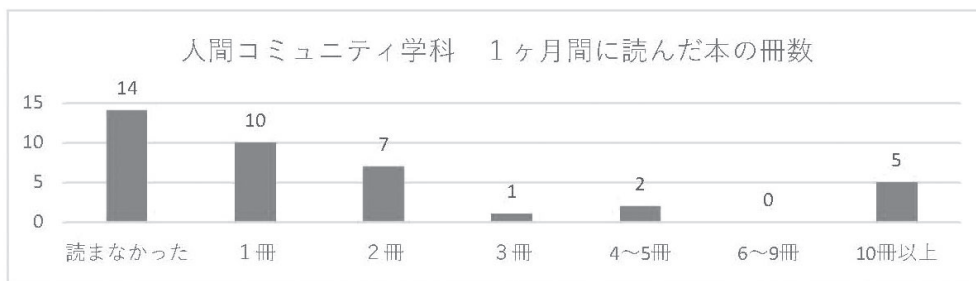
人間コミュニティ学科と保育学科でどのような違いがあるのかを比較した。

・人間コミュニティ学科 N=39

冊数	人数	割合
1冊	10	25.6%
2冊	7	17.9%
3冊	1	2.6%
4～5冊	2	5.1%
6-9冊	0	0%
10冊以上	5	12.8%
読まなかった	14	35.9%

・保育学科 N=47

冊数	人数	割合
1冊	7	14.9%
2冊	3	6.4%
3冊	4	8.5%
4～5冊	4	8.5%
6-9冊	0	0%
10冊以上	4	8.5%
読まなかった	25	53.2%



人間コミュニティ学科と保育学科を比較すると、1ヶ月間の不読率は人間コミュニティ学科が35.9%であるのに対し、保育学科は53.2%と約半数の人が1ヶ月間に本を1冊も読んでいないことがわかった。1ヶ月間の読書量を比較して、人間コミュニティ学科の方が読書量は多く、学科によって大きな違いが出る結果となった。

・人間コミュニティ学科 N=13

理由	人数	割合
時間がなかったから	11	84.6%
読みたい本がなかったから	7	46.2%
本以外で知識や情報が得られるから	2	15.4%
本を読まなくても困らないから	0	0%
本を読むのが嫌いだから	2	15.4%
本の値段が高いから	2	15.4%
本にお金をかけたくないから	0	0%
健康上の理由で読めないから	0	0%
・その他		
読もうと思って書店に行ったが、どこにあるのか分からなかった	1	7.7%

## 短期大学生の読書事情

保育学科 N=25

理由	人数	割合
時間がなかったから	12	48.0%
読みたい本がなかったから	9	36.0%
本以外で知識や情報が得られるから	2	8.0%
本を読まなくても困らないから	3	12.0%
本を読むのが嫌いだから	4	16.0%
本の値段が高いから	0	0%
本にお金をかけたくないから	1	4.0%
健康上の理由で読めないから	0	0%
・その他		
面倒くさくて読むまでに時間が掛かる	1	4.0%

本を読まなかった理由として、人間コミュニティ学科では約8割の人が「時間がなかったから」(84.6%)と答えた。「読みたい本がなかったから」という理由も約半数の人(46.2%)が答えた。保育学科では「時間がなかったから」が一番あげられた理由として多く48.0%、「読みたい本がなかったから」が36.0%だった。「本を読まなくても困らないから」と答えた人が人間コミュニティ学科ではいなかったのに対し、保育学科では3名の回答があった。人間コミュニティ学科では「本にお金をかけたくないから」と答えた人はいなかったが、「本の値段が高いから」という回答があった。また、「本を読もうと思って書店に行ったが、どこにあるのか分からなかった」という回答があったことから、本を買って読もうとする意思が読み取れる。保育学科では「本の値段が高いから」という回答はなかったが、「本にお金をかけたくないから」という回答があった。

### (3) 両学科と読書ジャンル

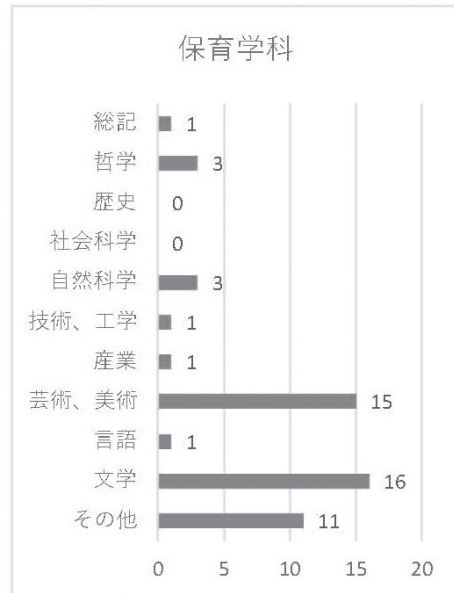
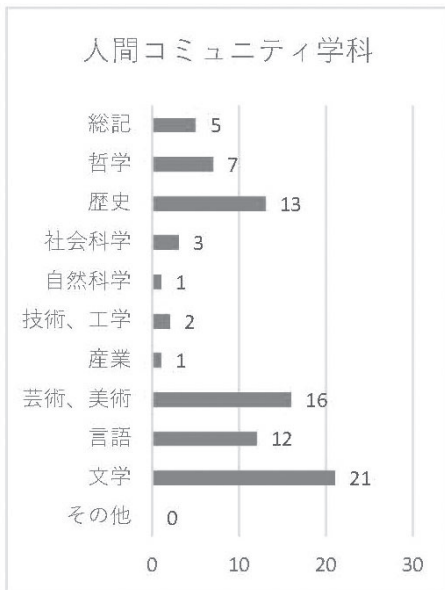
両学科の読書ジャンルについて比較した。

・人間コミュニティ学科 N=39

ジャンル	人数	割合
総記	5	12.8%
哲学	7	17.9%
歴史	13	33.3%
社会科学	3	7.7%
自然科学	1	2.6%
技術、工学	2	5.1%
産業	1	2.6%
芸術、美術	16	41%
言語	12	30.8%
文学	21	53.8%
その他	0	0%

・保育学科 N = 47

ジャンル	人数	割合
総記	1	2.1%
哲学	3	6.4%
歴史	0	0%
社会科学	0	0%
自然科学	3	6.4%
技術、工学	1	2.1%
産業	1	2.1%
芸術、美術	15	31.9%
言語	1	2.1%
文学	16	34%
その他	11	23.4%



まず、保育学科の読む本のジャンルについて、「芸術、美術」と「文学」が多く読まれていた。「歴史」や「社会科学」のジャンルを読む人はいなかった。人間コミュニティ学科でも、保育学科と同様に「芸術、美術」と「文学」が多く読まれていたが、「歴史」も33.3%の人が読むなど、3分の1の人が読んでおり、多く読まれていることがわかった。人間コミュニティ学科と保育学科を比較すると、人間コミュニティ学科は「芸術、美術」「文学」を中心にいろいろなジャンル

## 短期大学生の読書事情

ンルを読んでいるが、保育学科では「芸術、美術」「文学」を中心に多く読まれていることがわかった。

全体的な結果を見ると「芸術、美術」の分野が多く読まれている。その理由として保育学科の学生の保育の勉強と結びつくものがあるため、この分野が多く読まれているのだと推測していたが、今回の分析で、学科に関係なく両学科とも「芸術、美術」「文学」が多く読まれていることがわかった。

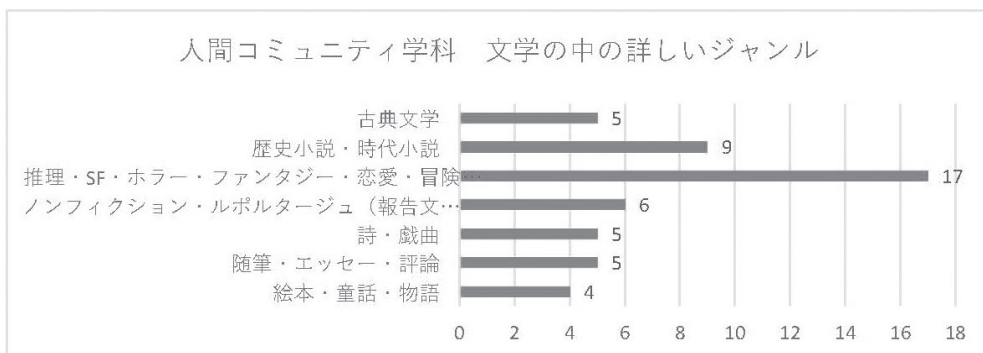
さらに、文学作品の傾向に関しては、

### ・人間コミュニティ学科 N=19

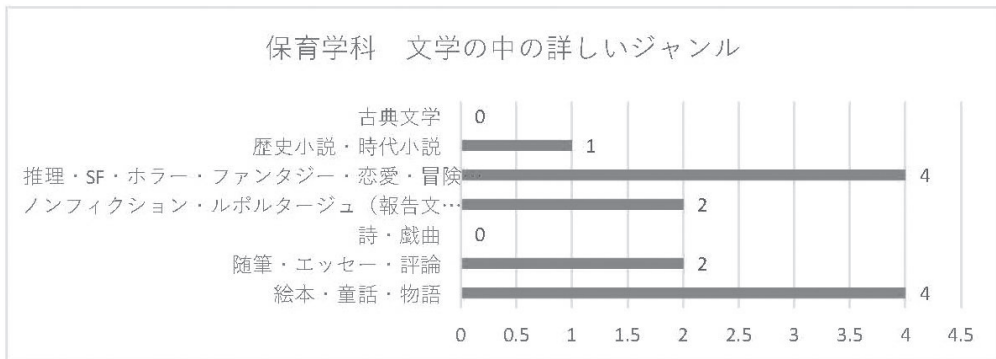
ジャンル	人数	割合
古典文学	5	26.3%
歴史小説・時代小説	9	47.4%
推理・SF・ホラー・ファンタジー・恋愛・冒険小説	17	89.5%
ノンフィクション・ルポルタージュ（報告文学、記録文学）	6	31.6%
詩・戯曲	5	26.3%
随筆・エッセー・評論	5	26.3%
絵本・童話・物語	4	21.1%

### ・保育学科 N=11

ジャンル	人数	割合
古典文学	0	0%
歴史小説・時代小説	1	9.1%
推理・SF・ホラー・ファンタジー・恋愛・冒険小説	4	36.4%
ノンフィクション・ルポルタージュ（報告文学、記録文学）	2	18.2%
詩・戯曲	0	0%
随筆・エッセー・評論	2	18.2%
絵本・童話・物語	4	36.4%







ジャンルの質問に文学と答えた学生のうち、文学ジャンルについて回答がなかった学生が存在するため、両学科の合計は30名となっている。

人間コミュニティ学科では、「推理・SF・ホラー・ファンタジー・恋愛・冒険小説」を読む人が89.5%と、約9割のほとんどの人が推理・冒険などの小説を読んでいることがわかった。保育学科では、「推理・SF・ホラー・ファンタジー・恋愛・冒険小説」「絵本・童話・物語」がほぼ同じくらい読まれていることがわかった。人間コミュニティ学科では、ジャンルが全体的に偏りなく読まれているのに対し、保育学科では「古典文学」や「詩・戯曲」の分野を読む人はいなかった。人間コミュニティ学科では、古典文学を学ぶ講義があるため、勉強に結びついており読まれていることが推測される。

#### (4) 両学科と図書館

両学科の図書館利用について比較した。

・人間コミュニティ学科 N=39

回数	人数	割合
0回	23	59.0%
1～2回	9	23.1%
3～5回	3	7.7%
6～10回	2	5.1%
11回以上	2	5.1%

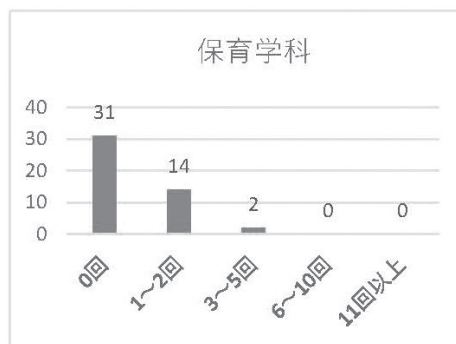
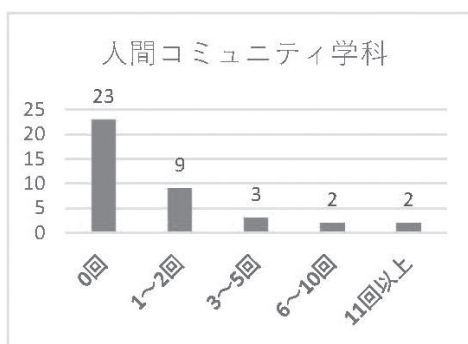
・保育学科 N=47

回数	人数	割合
0回	31	66.0%
1～2回	14	29.8%
3～5回	2	4.3%
6～10回	0	0%
11回以上	0	0%

3ヶ月間の短大図書館の利用回数について、両学科にあまり差はみられなかった。グラフをみると、「0回」が最も多く、両学科とも右肩下がりとなっている。

## 短期大学生の読書事情

人間コミュニティ学科には短大図書館を6回以上利用した人が全体の約1割いるのに対し、保育学科には6回以上の利用者はいなかった。

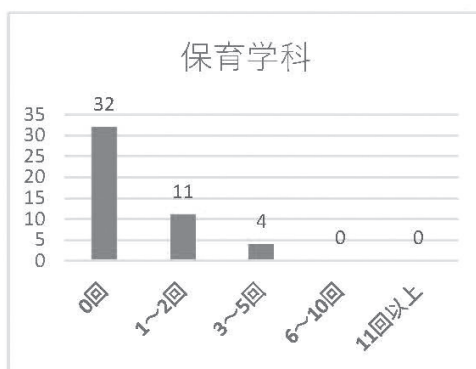
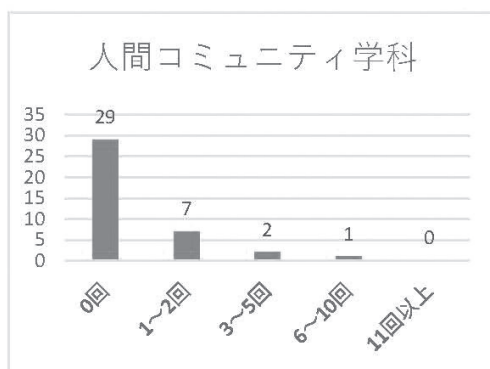


・人間コミュニティ学科 N=39

回数	人数	割合
0回	29	74.4%
1~2回	7	17.9%
3~5回	2	5.1%
6~10回	1	2.6%
11回以上	0	0%

・保育学科 N=47

回数	人数	割合
0回	32	68.1%
1~2回	11	23.4%
3~5回	4	8.5%
6~10回	0	0%
11回以上	0	0%



3ヶ月間の短大以外の図書館の利用回数は、短大図書館と同様に両学科ともあまり差はみられなかった。グラフを見てみても「0回」が最も多く、両学科とも右肩下がりとなっている。短大以外の図書館の利用回数は、人間コミュニティ学科よりも保育学科の方が多いたことがわかった。両学科ともに、11回以上の図書館利用者はいなかった。

## 5. おわりに

### (1) まとめ

小・中学生の読書率が改善されてきていることは、継続的に行われている学校読書調査（全国学校図書館協議会と毎日新聞社が共同で開催）の結果からうかがえる。一方、今回の調査結果からも、筆者（松永）の世代である大学生の不読率が高いことが実際に確認できた。どのようにして本を読む時間を作るか、本を読みたいと思うようなきっかけを作れるか工夫することが課題である。

### (2) 謝辞

今回の調査にご協力いただいた先生方、学生のみなさん誠にありがとうございました。この場を借りて御礼申し上げます。

## 註

- (1) 裏田武夫「成人の読書にかんする研究序説」『読書科学』第1巻第1号、pp.23-28、1956年。
- (2) 吉田昭子「大学生と読書：読書に関する考え方」『文化学園大学・文化学園大学短期大学部紀要』第51巻、pp.89-94、2020年。
- (3) 森忠繁他「学生の読書に関する調査－世論調査との比較－」『近畿福祉大学紀要』第7巻2号、pp.151-158、2006年。
- (4) 森忠繁他「学生の読書に関する調査－世論調査との比較－」『近畿福祉大学紀要』第7巻2号、pp.151-158、2006年。
- (5) 森忠繁他「学生の読書に関する調査－世論調査との比較－」『近畿福祉大学紀要』第7巻2号、pp.151-158、2006年。

## 参考文献

- ・秋田喜代美「大学生の読書に対する捉え方の検討」『読書科学』第36巻第1号、pp.11-21、1992年。
- ・石川清治「大学生の読書材へのアプローチについての調査」『読書科学』第10

## 短期大学生の読書事情

- 巻第1号、pp.20-25、1967年。
- ・裏田武夫「成人の読書にかんする研究序説」『読書科学』第1巻第1号、pp.23-28、1956年。
  - ・岡田滋男「読書世論史（I）－「読書世論調査」から－」『読書科学』第16巻第1号、pp.2-17、1972年。
  - ・國本千裕ほか「読書行為の次元－成人を対象としたフォーカス・グループ・インタビュー－」『日本図書館情報学会誌』第55巻第4号、pp.199-212、2009年。
  - ・日本読書学会第四研究部会「読書社会調査中間報告」『読書科学』第1巻第2号、pp.27-29、1956年。
  - ・日本読書学会第4部会読書社会調査部会「『読書世論調査』の報告」『読書科学』第2巻第1号、pp.11-16、1957年。
  - ・日本読書学会読書社会学部会「第四回読書社会調査の中間報告」『読書科学』第3巻第2号、pp.34-38、1958年。
  - ・濱田秀行ほか「子どもの頃の読書が成人の意識・意欲・行動に与える影響」『読書科学』第58巻第1号、pp.29-39、2016年。
  - ・林知己夫ほか「読書人と非読書人の態度調査」『読書科学』第2巻第3号、pp.1-41、1957年。
  - ・平山裕一郎「大学生の読者実態の分析」『読書科学』第47巻第3号、pp.99-107、2003年。
  - ・平山裕一郎「これからの大学生の読者について考える」『読書科学』第52巻第4号、pp.200-204、2013年。
  - ・平山裕一郎「大学生の読書の変化－2006年調査と2012年調査の比較より－」『読書科学』第56巻第2号、pp.55-64、2015年。
  - ・藤森裕治「学生・成人の読書と生涯発達」『読書教育の未来』ひつじ書房、pp.73-83、2019年。
  - ・本間康平、古野有隣「大学生と読書－実態調査の分析から－」『読書科学』第9巻第1号、pp.1-12、1965年。
  - ・毎日新聞社『読書世論調査2020年版』2020年。

- ・皆川晶「大学生の読書に対する意識と実態」『崇城大学紀要』第42号、pp.153-167、2017年
- ・守一雄，川島一夫「大学生への読書指導の効果－副読本とディスカッションによる読書指導－」『読書科学』第35巻第3号、pp.104-110、1991年。
- ・森忠繁他「学生の読書に関する調査 - 世論調査との比較 -」、『近畿福祉大学紀要』第7巻2号、pp.151-158、2006年。
- ・諸井克美「女子大学生における日常的思考スタイルが読書動機におよぼす影響」『読書科学』第59巻第1号、pp.1-11、2017年。
- ・吉田昭子「大学生と読書：読書に関する考え方」『文化学園大学・文化学園大学短期大学部紀要』第51号、pp.89-94、2020年。

# 親鸞聖人の生き方に学ぶ 「まことの保育」の成立と実践

古川 奈都・安武 遥夏

## 1. 問題の所在と研究の目的

私たちが在学する九州龍谷短期大学は浄土真宗本願寺派の短期大学であり、「まことの保育」について学ぶことができ、本学独自の仏教保育基礎課程修了証を得ることができる。しかしながら「まことの保育」とは、どのような保育を目指しているのだろうかという問いに対しての明確な答えが見つからない。多くの寺院が経営する就学前教育保育施設では「まことの保育」が実践されている。現在九州には「まことの保育」実践園がどのくらいあるか調べてみると、福岡県 86 園（北豊教区 36 園、福岡教区 49 園、大分教区 1 園）、佐賀県 50 園、長崎県 52 園、大分県 41 園、熊本県 78 園、宮崎県 52 園、鹿児島県 86 園の計 445 園がある<sup>(1)</sup> ことが分かった。それぞれの園ではどのように「まことの保育」が実践されているのか興味を抱いた。

現代社会に目を向けると、核家族化、都市化による家庭の教育力の低下、地域における関わりの減少、家庭や近隣からの支援の減少から育児の孤立化が問題視されている。また、子どもたちが大人や同年代の子どもと関わる機会が減っている。お寺は元来人々が集まる交流の場だった。現在もその精神を忘れず、人との繋がりを大切にしている。そのようなお寺が身近にある仏教園では、日常の保育や伝統的な行事を通して、現代社会において失われつつある人との関わりを大切にされた保育が行われているのではないかと考えた。加えて、核家族化や宗教離れの傾向により、仏壇がない家庭が増え、仏さまを拝む機会も減ってきていると感じる。「まことの保育」を通して宗教的な行事を体験し命の有難さを感じることで心豊かな生活へと繋がると考える。豊かな心を育む「まことの保育」は現代社会において重要であると考えた。また、「まことの保育」を語る時、「親鸞聖人の生き方に学ぶまことの保育」とよく言われる。一体、「親鸞

聖人の生き方に学ぶ」とはどのようなことなのか。果たして、「まことの保育」は、いつから始まり、どのような保育なのか。実際に「まことの保育」の実践園ではどのようなことが行われているのだろうか。

このように「まことの保育」について深く知りたいということが問題意識を持ったきっかけであり、本研究は今回の研究から導き出される「まことの保育」の定義付けを図ることを目的とする。

## 2. 先行研究から

以上の問いに答えを出すために、先ず、先行研究を調べた。しかし、資料は少なかった。

保育者の基底を支持する専門性として真宗保育について触れている論文があるが、まだ、理解が不十分な域だとしている。しかしながら、「保育者の基底を支持する専門性は「養護」であり、真宗保育との関連性は、「一人一人の子どもに対して丁寧に向かい合い、その子どもの想いや願いを受け止めていく作業」であるという（伊勢、2013）<sup>(2)</sup>。

「まことの保育」の成立について調べていくと、お寺は信仰の場であり、くつろぎと、話し合いの場として、もともと寺子屋など社会教育の機能を持っており、幼稚園・保育園という看板は掲げていないが、幼稚園・保育園に近い活動をしている寺院が潜在していた<sup>(3)</sup>（醍醐、1995）。建仁寺境内にあった鴨東幼稚園が最初にできた仏教的色彩を持った園ではないかと思われる。また、寺院関係者が幼稚園を開設したもののうち最も古いものとして記録されているのは明治34年創設の京都下京区大谷派常葉幼稚園と栃木県足利真言宗鑊阿寺の足利幼稚園の2つである<sup>(4)</sup>。

「真宗保育」については親鸞聖人700回大遠忌を記念して、昭和35年（1960）3月1日「真宗保育指導計画」が公表され、これによって浄土真宗本願寺派における保育理念と真宗保育の「教育（保育）計画」が確立したといえる<sup>(5)</sup>。もともと真宗のお寺がかかわる保育を「真宗保育」といつていた。「真宗保育」がなぜ、「まことの保育」といわれるようになったのか。それは、「真宗保育」は

真実を宗（むね）とする保育であり、真実の保育であるという信念に立っている。保育が真実であるためには、真実なるものに根拠があり、それが如来の真実である。したがって、「真宗保育」は「まことの保育」であるといえる<sup>(6)</sup>。

「まことの保育」という言葉は1969年に醍醐定徹が最初に使ったということも分かった<sup>(7)</sup>。

「まことの保育」の実践については筑紫女学園大学短期大学部附属幼稚園での40年間の記録<sup>(8)</sup>があるが、1園のみの記録なので、今回独自に複数園に聞き取り調査や質問紙アンケート調査を行い、園では「まことの保育」をどのように実践しているのかを調べることにした。

### 3. 研究の方法

まず初めに自分たちで親鸞聖人の生涯について保育との関連を探りながら調べた。

そして次に、本学、人間コミュニティ学科仏教コースの後藤明信学長先生と原田泰教先生にご教授いただいた。

主に、親鸞聖人の生き方に学ぶということ、そして、浄土真宗の3つの柱（キーワード）である「悪人正機」・「他力本願」・「往生浄土」について伺った。

また、2021年10月に本願寺鹿児島別院で行われた、「浄土真宗本願寺派 第6ブロックまことの保育大学講座 第47回九州地区保育研修 鹿児島大会」の資料から「まことの保育」の教えと3法令（幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領）との関係を探った。

それらを踏まえた上で、次に、実際に保育の場ではどのように「まことの保育」について実践をされているのか調べるために、実際に園に行き直接先生方の話を伺ったり、質問紙アンケートという形で聞き取り調査にご協力いただいた。調査にご協力いただいた園は、佐賀県1園、長崎県1園、熊本県1園、鹿児島県3園の計6園である。それをもとに各園がどのような取り組みを行っているのか比較がしやすいように表にまとめ考察を行った。



## 4. 親鸞聖人の生涯と教え

### (1) 親鸞聖人の生涯

親鸞聖人は承安3年(1173年)京都の日野の里(現在の京都市伏見区)にて日野有範の長男としてお生まれになる。幼くして両親と別れ、9歳のころ得度される。わずか9歳の時に世の無常を感じ、仏門の道に入る決意をされた。幼いながらも、私たちがかかえる生とは何なのか、死とは何なのか、そして生きることの意味は何なのか、人生の行きつく先はどこにあるのか、という根本的な問題と真剣に真正面から向き合おうとなさっている姿勢をうかがうことができる。

それから29歳までの20年の間、比叡山延暦寺で厳しい修行と学問に励まれた。しかし、どれだけ修行と学問に励んでも、悟りを開く道を見出すことはできなかった。

29歳の時、比叡山を下り道を求めて聖徳太子ゆかりの六角堂に籠られる。95日目の暁、聖徳太子の夢告に導かれて、法然聖人のもとをお訪ねになる。100日間法然聖人のもとへ通い続け、「法然聖人に騙されて地獄へ堕ちても後悔しない」とまで思い定め、本願を信じ、念仏する身となられた。元久2年(1205)には法然聖人の主著である「選択本願念仏集」の書写を写されるとともに、恩師の真影(肖像画)を図画される。

そのころ、法然聖人が開かれた浄土教に対して旧仏教教団から激しい非難が出され、ついに承元元年(1207)専修念仏が停止する。法然聖人や親鸞聖人などの師弟が罪科に処せられ、親鸞聖人は越後(新潟県)に流罪。これを機に愚禿(ぐとく)親鸞と名のられ非僧非俗の立場に立たれた。

自らを愚禿と名のられたのは朝廷によって縛られている僧侶という拘束から解かれて、一人の求道者として、仏教本来の姿を取り戻されたという名のりであるとともに、阿弥陀仏の救いのめあてとなっているのは煩惱に振り回されている愚かな我が身であるという意を表すものである。

恵信尼様と結婚され、男女6人の子女をもうけられ、在俗のままで念仏の生活を営まれた。建保2年(1214)42歳の時、妻子とともに越後から関東に赴かれ、

常陸（茨木県）の小島や稲田の草庵を中心として、自ら信じる本願念仏の喜びを伝え、多くの念仏者を育てられた。そして元仁元年（1224）ごろ、浄土真宗の教えを体系的に述べられた畢生（ひっせい）の名著「教行信証」を著された。嘉禎（かてい）元年（1235）、親鸞聖人63歳のころ、関東での20年の教化を終えられて、妻を伴って京都に帰られた。「教行信証」の完成のためともいわれ、主に五条西洞院（ごじょうにしのとぅいん）に住まわれた。京都では晩年まで「教行信証」を添削されるとともに、「三帖和讃」など数多くの書物を著され、関東から訪ねてくる門弟たちに本願の心を伝え、書簡で他力念仏の質問に答えられた。弘長2年11月28日（新暦1263年1月16日）、親鸞聖人は弟の尋有の坊舎で90年の生涯を終えられた。

以上のように、親鸞聖人は、9歳で得度し、20年間修行ののち、山を下り、法然聖人であった。法然聖人は、浄土宗を開き、親鸞聖人は浄土真宗の宗祖である。

## （2）親鸞聖人の教え（後藤学長・原田准教授の講話から）

親鸞聖人の生き方に学ぶとは、親鸞聖人のたどり着かれたところに学ぶということである。

3つのキーワードは、「悪人正機」・「他力本願」・「往生浄土」である。

人間のありのままの姿は、煩惱から逃れられないものである。

親鸞聖人の教えは、師弟競争があった時代にみんな平等であり、誰もがみんな、ほとけの子であり、阿弥陀様のお計らいによってお念仏する御同朋（おんどうぼう）・御同行（おんどうぎょう）だということ。

親鸞聖人の、弟子一人も持たずから、みんな平等という考えは、みんな、ほとけの子ということである。

「悪人正機」

「善人なおもて往生をとぐ、いわんや悪人をや」という言葉の通り、善人でさえ救われるのだから悪人が救われるのは言うまでもない。悪人こそが仏様（阿

弥陀様の正しい「正機（めあて）」である。

阿弥陀様の本願は、自己中心の中で生きている。真実なるものに背きながら生きているのは「悪」であり、仏さまは私たちに気づかせようと働きかけてくださっているのである。

善人は自分が何とか仏さまに近づけると思っていて、自分でできると思っている。仏さまの願いをそのまま受け止めきれない。このような善人でさえ救われるのだから悪人が救われるのは言うまでもない。

悪人こそが救われるという悪人正機は親鸞聖人が自分を極悪と自覚して使った表現だから、自分の話であるが、「罪人」とは異なる。

悪人こそが「正機（めあて）」になるのでわたしのためになるためには、私が悪人だったと自覚しなければならない。

悪人正機は人から見た良しあしではない。いろいろな命に支えられていて自分一人で生きていけない自分であり、みんな同じ悪人なのである。

親鸞聖人は常に仏さまに照らしての生き方（常に仏様のことを考えながらの意）をされている。

#### 「他力本願」

一般的に他力は人任せと思われる。しかし、親鸞様のおっしゃる他力は阿弥陀様の働きのことであり、如来の本願力なのである。

阿弥陀様の願いが願いとしていつも私たちに働いてくださっている。

阿弥陀様は立像である。立っている仏様は座っていることができずに私たちのところへ働き出そうとしてくれていることを表している。

私たちが、小さい子どものことを黙って座ってみていられないように、阿弥陀様も私たちを見てじっとしてられない。座っておれないということで、立像である。

私のことをいつも心配してくださっている仏様、心配をかけている私に気づく。

### 「往生浄土」

苦悩を抱えて生きるこの世界から、仏様の悟りの世界へと行き生まれる。命の方向性を指し示すものである。

私たちがいただいている命の意味と方向性がはっきりする。生きている、生まれてきたということは必ず命が終わる。命が終わった後はどこに行くのだろうかという不安がある。不安を抱えたままでは今を安心して生きていけない。みんなごまかしながら生きている。

しかし、必ずお浄土へ生まれさせますという阿弥陀様の願いであり、お浄土、悟りの世界へ向かって生きている。命の行方がはっきりするから今を安心して生きることができる。

以上、「悪人正機」、「他力本願」、「往生浄土」について話を聞くことができた。この3つは誤解されやすい言葉で、私たちも話を聞くまではあまり良い言葉ではないと思っていた。

初めに、「悪人正機」というのは悪人こそが阿弥陀様の正機（めあて）であり、悪人は私からの視点の「罪人」ではなく自分のこととして受け止め、自分が悪人である、自己中心的であると気づき、いろいろな命に支えられ、阿弥陀様に願われていると気づき、柔らかい心を持つようと思った。

次に「他力本願」は自分は何もしないで、他人の力を借りるという意味ではなく、他力というのは阿弥陀様の働き、願いが願いとして働いていること、いつも私たちのところに働いていてくれる。そして立っている仏様は悟りそのものに黙って立っていられなくなり、私たちのもとに働きだしていらっしゃる、働いていらっしゃる、私のことを心配してくれている。（心配されている私がいる）ということがわかり、立っている仏様にはこのような意味がある。

「往生浄土」とは、往生というのは、行き生まれる（命の世界、仏様の世界）、私たちの命の方向性を示す。人間は、みんな忙しさの中に逃げ込んでしまう。生き方がわかっているから安心して今を生きることができる。

今回、直接仏教のご専門の先生方にお話を聞くことができ、今まで知らなかつ

たことを知ることができた。

親鸞聖人は常に仏様に照らしての生き方である。

また、真実ということを考えて、真実の真は、偽りへつらわずを真という。偽りへつらわずとはだれが見てもどこでもどの時代でもいえることである。真実の実は、必ずものの実となる、結実するということである。ひいては、必ずその人の命の意味を見出すことである。

「まことの保育」はただ道徳的なところにとどまるのではなく、それを超えるもの、真実の保育である。

このことは、次に述べる「まことの保育」研修会の資料にも見出すことができた。

## 5. 「まことの保育」とは

(浄土真宗本願寺派 第6ブロックまことの保育大学講座第47回九州地区保育研修 鹿児島大会資料から)

2021年10月19日、鹿児島別院で「まことの保育」をテーマとした研修会が開かれた。そこでの資料を参考に理解した研修会の内容をまとめた。

まず、教育・保育の拠り所となる3法令と「まことの保育」の関連を探った。

### (1) 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と「まことの保育」の主題との関連

- ① 健康な心と体・・・照育
- ② 自立心・・・精進
- ③ 協同性・・・和合
- ④ 道徳性、規範意識の芽生え・・・領解
- ⑤ 社会生活との関わり・・・報恩・奉仕
- ⑥ 思考力の芽生え・・・反省
- ⑦ 自然との関わり、生命尊重・・・讃嘆・報謝
- ⑧ 数量、図形、文字等への関心・感覚・・・信順
- ⑨ 言葉による伝え合い・・・聞法

⑩ 豊かな感性と表現・・・歓喜

3法令の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、幼児教育において大事なものとして新たに加えられた内容である。その3法令の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と「まことの保育」の主題は、目指すところほとんど重なっているといえる。

**(2) 3法令と「まことの保育」との関わり**

- ・何か新しい取り組み方を模索する必要はなく、むしろこれまでのあり方をさらに深めていけばよい。
- ・保育者が評価しなければならないのは、保育環境を含む実践の内容や方法。
- ・子どもが生きる現実や、今ここに存在する一人ひとりの子どもの姿こそ大切にすべき。
- ・「まことの保育」では、「私の思い」ではなく「仏様の願い」を抛りどころとする。
- ・仏様の教えに耳を傾けることによって、わが身を振り返り、自らのあり方を問い、確かめながら日々の保育を進めていくことができるようになる。子どもを一方的に育てたり評価したりすることに終始するのではなく、子どもを育てる私が同時に保育者として成長していくというところに、まことの保育が「理念」として掲げる「共に育ちあう」ということの具体的光景が見られる事になる。

(3) 「まことの保育」の保育理念

親鸞聖人の生き方に学び生かされているいのちに目覚め共に育ち合う

阿弥陀さまをおがむ子			ありがとうと言える子			お話をよく聞く子			みんなと仲良くする子		
み仏の誓いを信じ	尊いみ名を称えつつ	強く明るく生きぬぎます	み仏の光を仰ぎ	常に我が身をかえりみて	感謝のうちに励みます	み仏の教えにしたがい	正しい道を聞きわけて	まことの法をひろめます	み仏の恵みを喜び	互いに敬い助け合い	社会のために尽くします
信順	讃嘆	歓喜	照育	反省	報謝	聞法	領解	精進	報恩	和合	奉仕

註：中段は、浄土真宗の生活信条である。

「まことの保育」のめざす子ども

目 標	ね ら い
阿弥陀さまをおがむ子どもを育てる	阿弥陀さまを敬うところを育む
	合掌礼拝の姿を身につける
	阿弥陀さまはいつでもどこでもそばにいてくださることを知る お釈迦さまや親鸞さまに親しみを持つ
ありがとうといえる子どもを育てる	「ごめんなさい」「ありがとう」と言えるところを育む
	さまざまな命のつながりに気づき、おかげさまのころを育む
	生きものの命をいただくなど、生かされている命であることに感謝する
お話をよく聞く子どもを育てる	阿弥陀さま・お釈迦さま・親鸞さまのお話を聞いて、やさしいところを育む
	法話を聞いて、想像力を養い、豊かな感性を育む
	聞いたこと、感じたことを自分の言葉で表現する
なかよくする子どもを育てる	いのちはみんなつながっていることを知り、友だちと関わりながら仲良く遊ぶ
	「おやくそく」やルールを守ることの大切さを知り、一緒に遊ぶことの楽しさを味わう
	生かされて生きること感謝のころが芽生え、互いに助け合って生活することの喜びや心地よさを味わう

#### (4) 浄土真宗の生活信条

1. み仏の誓いを信じ尊いみ名をとえつつ強く明るく生き抜きます
1. み仏の光を仰ぎ常にわが身をかえりみて感謝のうちに励みます
1. み仏の教えにしたがい正しい道を聞き分けてまことのみりをひろめます
1. み仏の恵みの喜び互いにうやまい助けあい社会のためにつくします

4つのよいこのお約束は「浄土真宗の生活信条」を子どもの言葉で示したものである。

##### ① 阿弥陀様を拜む子ども

「浄土真宗の生活信条」第1条

・み仏の誓いを信じ 尊いみ名を称えつつ 強く明るく生き抜きます

「南無阿弥陀仏」という仏さまの教えを信じ、その尊い名前（名号）のはたらきをほめ讃え、心身ともに喜ぶというもの。

「信順」—おがみます—

仏さまのみ教えを信じて、それにしたがうことを「信順」という。

「讃嘆」—たたえます—

仏さまを讃えるというのは、子どもたちの行動面でいうと先ず口に「ナモアミダブツ」と称え、体で拜むこと。この場合、讃えるということは「ほめる」ということ同じたため、子どもたちの心に、いつも仏さまをほめる対象として意識付けすることから始めたい。

「歓喜」—つよくのびます—

歓喜という言葉は、一般的には「とても嬉しいこと」と説明されますが、親鸞様はそれをさらに進めて「歓は体で感じる喜び、喜は心で味わう喜びのことです」と教えてくださっている。これより、歓喜とは「踊り上がるような喜び」



を表す言葉であることが窺い知られる。

子どもたちがいろいろな興味のあることに取り組む中で、達成感を味わうことにより、「生きる喜び」を味わい、強く明るい自立性を備えた子に育つような保育を心がけていきたい。

## ② ありがとうのいえる子ども

「浄土真宗の生活信条」第二条は

・み仏の光を仰ぎ 常に我が身をかえりみて 感謝のうちに励みます  
とあるように、阿弥陀様の光明のすばらしさを讃えたもの。

「照育」－あおぎます－

仏さまの世界からの光は、すべての子どもを照らし、その子なりの輝きを与えていきます。そして仏さまの光のお育てによって、どの子もそれぞれの個性のままに、自分色の輝きを増していくのです。仏さまの光に照らされて、共に育ちあえるような保育を目指したいものです。

「反省」－かえりみます－

真の反省を子どもたちに求めるのはなかなか難しいことだが、少なくとも自分が間違えたときには、「済みません」あるいは「ごめんなさい」という言葉を日常生活の中で、素直な態度で、そして心を込めて自然といえるように習慣化していくことは可能かと思われる。また、あわせていつも自分だけが正しい訳ではないことも理解させていきたい。

子どもたち一人一人が他人に迷惑をかけた時には、自然と「反省」の言葉を口にできるように、そして次から間違えないためには、どのようにすれば良いかきちんと考えることができるような声かけをすると共に、常に我が身を省みながら保育を進めていきたい。

「報謝」－はげみます－

「報謝」という言葉は、「報恩感謝」を簡略化したもので、いただいたご恩に感謝して報いるという意味。

「おかげさま」と周囲の人やものに対して感謝して生きる毎日、そこにこそ明るい生活があり、「もの」にまで報いていこうとするところに、すべてのものを最高度に生かし、伸ばして行こうとする創造性も芽生えていくことと思われま

す。「生かされている私」であることに目覚め、そこから子どもたちの中に「報謝」の心が美しく花開くような保育を目指したい。

### ③ おはなしをよく聞く子ども

「浄土真宗の生活信条」第三条

・御仏の教えに従い 正しい道を聞き分けて まことのみ法をひろめます

私たちの実践面が述べられています。浄土真宗における生活実践は何かというと、基本的に「門法」と「報恩」の二つだといえます。

「聞法」－よく聞きます－

仏さまのみ教えを聞くことを聞法という。

「領解」－心がけます－

子どもたちが常にきまりをこころがけ、守ることにより、その心に美しい鏡が置かれ、それが面倒や窮屈なことだと感じても、社会生活を営む一員として「守るべきことは守る」という強い心は無意識のうちに育んでいけるよう、心がけたいもの。

「精進」－つとめます－

仏さまのみ教えにしたがい、正しいことに向かって根気強く努力すること

④ なかよくする子ども

「浄土真宗の生活信条」第四条

- ・御仏の恵みを喜び 互いに敬い助け合い 社会のために尽くします  
念仏者としての心得が述べられている。

「報恩」－よろこびます－

あるひとつの事柄を結果としてみる場合、具体的に目にすることはできなくても、それが成り立つまでの原因と結果に至る過程に心を寄せる感情を言い当てた言葉が「知恩」であり、その徳に報いて行くことが「報恩」だといえる。

「和合」－なかよくします－

仏さまの教えによって結ばれやわらぎ親しみ合うことや、教えに集う人々が仲良くすることを「和合」という。

「奉仕」－てつだいます－

・「無財の七施」

- ア あたたかい慈愛のまなざし
- イ うるわしい微笑みをたたえた柔らかな顔
- ウ 思いやりのこもったやさしい言葉
- エ 相手の人格を尊重し自ら進んで行う態度
- オ 相手の立場に立って考える心
- カ 思慮深く相手を安定させる気持ち
- キ 自分の持てる技術を他人に喜んで提供する態度

「ほかの人に迷惑をかけない」ということからもう一步踏み出して、「ほかの人のために、自分は何ができるか？」ということ子どもたちと一緒に考えて、自分でできることは積極的に行えるようにしていきたい。

以上のことから、3法令と「まことの保育」は関連性が明確であり、「まこと

の保育」では浄土真宗の生活信条そのものが幼児向けの言葉で表されており、園児の生活に根付いたものとして実践されていることが分かる。

## 6. 「まことの保育」の実践

実際の保育の場ではまことの保育がどのように行われているのかアンケート調査を行った。アンケートを行った園は佐賀県1園、熊本県1園、長崎県1園、鹿児島県3園の計6園である。

### (1) 調査対象園

調査（聞き取りやアンケート）対象園は、佐賀県1園、熊本県1園、長崎県1園、鹿児島県3園の計6園である。

いずれも「まことの保育」実践園である。

### (2) 調査の時期

令和3年10月～11月

### (3) 調査の方法

聞き取り調査 3園（園長先生、副園長先生や担任の先生から聞き取り）  
質問紙アンケート調査 3園（園長に依頼し、園長から回答を得た）

### (4) 倫理的配慮

調査の趣旨を説明し、アンケートにお答えいただき、どの回答がどの園のものかを特定されないようにした。

### (5) 調査の項目と回答

（回答は別添資料）

○まことの保育とは何か

○まことの保育で大切にしていること

○まことの保育に関して次の事柄についてどのように行われているか。

・日常の保育では

食事の言葉

仏様へのお供え

朝のお勤め

仏教讃歌

先生の法話 など

・年間行事では（年間計画）

花まつり（4月8日）

降誕会

夏祭り（お盆）

成道会

#### （6）聞き取り調査と質問紙アンケート調査の結果

聞き取り調査と質問紙アンケート調査において次のような結果をえた。

○「まことの保育」実践園はどの園も仏さまへのお参りを丁寧に行い継続している。

○4つのおやくそくを唱和することで意識化し実践に努めている。これは、子どもたちだけでなく保育者も同じである。

○どの園にも仏壇があり、毎日挨拶や、お念仏を唱えたり、お供えをしたりして大切にしている。

○給食やおやつの中には食事の言葉（食前のことば「多くの命と皆様のおかげによりこのごちそうをめぐまれました。深くご恩を喜びありがたくいただきます。」 食後のことば「尊いお恵みをおいしくいただきますませうご恩報謝につとめます。おかげでごちそうさまでした。」）を唱え、いのちをいただいていることへの感謝の気持ちを大切にしている。

○朝の時間に仏教讃歌を歌っている。花まつりや入園、卒園の際には行事や季

節の仏教讃歌を歌っている。「おねんじゅおててに」・「ねね」・「のんのんののさま」・「恩徳讃」などの仏教讃歌は子どもにわかりやすく親しみやすい言葉やメロディーで作られている。

○宗教的行事を行ったり、本堂へのお参りを定期的に行ったりしている。その際には、子どもにもわかりやすいように、絵本や紙芝居などを用いて法話や感話を行っている。

以上の結果を通して、子どもに寄り添うことは保育において大切にされており、「まことの保育」を行っている園では特に、子ども一人一人に寄り添うことを大切にし、子どもの心の育ちを喜ぶことを大切にしていると感じた。

また、子どもだけでなく保育者も一緒に子どもたちと共に育ち合うということは、「まことの保育」をする上でとても大切なことだと感じた。「まことの保育」を通して自らも成長させて頂く、共に学び、共に成長するということは「まことの保育」を行っている園に関わらずとても大切なことだと思った。

## 7. 研究のまとめ（まことの保育とは）

親鸞聖人の生涯から、「まことの保育」を導き出し、「まことの保育」の実践まで調査した。

「まことの保育」とは、明確な答えはないが研究していく中で命を尊び一人一人に寄り添う、共に育つということがキーワードだと思った。それは「まことの保育」を行っている園に限らず、大切なことであるが、より意識して保育に取り組んでいると感じた。特別な保育・教育を行っているわけではなく、むしろこれまでの在り方をさらに深め、親鸞聖人の教えに学び、私たちの生活を見つめ直し豊かにしていくもの。豊かな生活とは、生かされている命の尊さや「おかげさま」「ありがとう」の気持ちをもって生活することだと感じた。子どもたちだけではなく保育者自身も園児とともに生かされて生きる喜びを感じ、報恩感謝の気持ちをもって保育することは「まことの保育」を実践するうえでとても大切なことである。

「まことの保育」を実践している園では「仏さまと一緒に」という言葉がよく使

われている。阿弥陀様の阿弥陀とはインドの言葉「アミターバ（無量光）・アミターユス（無量寿）」を音訳したもので、無量光、無量寿と漢訳され、その名前に込められた願いは阿弥陀様はいつでもどこでもともに歩み続けてくださる仏様ということである。子どもたちにはそのことをわかりやすく易しい言葉で「いつでも仏様と一緒にだよ、見守っていてくださっているんだよ」と日常保育の中で伝えている。

花まつりやお盆での夏祭り、盆踊り等の仏教的行事を通して門徒の方や地域の方といった様々な世代との関わりを行っている。この取り組みは子どもたちにとって貴重な経験となり、また、門徒の方や地域にとっても交流の場となることで、地域に活気をもたらしている。

以上から、「まことの保育」とは、「親鸞聖人のみ教えを根底に、ほとけの子どもとして保育者も共に育っていく保育のこと。一人一人に寄り添い、生かされている喜びを感じ、報恩感謝の気持ちを持って生活を送ること。宗教的行事を通してみ教えにふれ、命の大切さ、つながりを感じる機会を得ること。」であると結論付けた。

筆者らはこれから保育実践者として、「まことの保育」を行っている園に限らず、子ども一人一人に寄り添うことを大切にしていきたいと考えている。評価するという視点ではなく、子どもを育てている立場の筆者ら自身が、人間として成長させていただくという意識をもって保育に取り組みたい。また、仏さまの願いに出逢わせていただいた身としてできる限りのことをさせていただき、保育者として「私たちのちかい」にある穏やかな顔と優しい言葉を大切に、保育を行っていききたいと、心を新たにしている。

## 【註】

- (1) 浄土真宗本願寺派 保育連盟 ホームページ <https://www.hongwanji.or.jp/mioshie/beginner.html>
- (2) 伊勢正明「保育者の基底を支持する専門性の探索と真宗保育」、『帯広大谷短期大学紀要』第50号、2013年

- (3) 醍醐定徹「蓮如上人の真宗保育（まことの保育）（2）」、『岐阜聖徳学園紀要』25号、1995年、pp.13-39
- (4) 同上 p.15
- (5) 同上 p.25
- (6) 同上 p.28
- (7) 同上 p.34
- (8) 牧野佳一、小野山佳代、青沼典子「まことの保育への実践的取り組み：筑紫女学園大学短期大学部附属幼稚園での40年間の経験」、『筑紫女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部紀要』第10号、2015年、pp.161-173

### 【参考資料】

- 醍醐定徹「蓮如上人の真宗保育（まことの保育）（2）」、『岐阜聖徳学園紀要』25号、1995年 pp.13-39
- 牧野佳一、小野山佳代、青沼典子「まことの保育への実践的取り組み：筑紫女学園大学短期大学部附属幼稚園での40年間の経験」、『筑紫女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部紀要』第1、2015年、pp.161-173
- 伊勢正明「保育者の基底を支持する専門性の探索と真宗保育」、『帯広大谷短期大学紀要』第50号、2013年、pp.85-98
- 浄土真宗本願寺派保育連盟教育原理委員会編『真宗の教えとまことの保育』浄土真宗本願寺派保育連盟、2017年
- 浄土真宗本願寺派保育連盟・浄土真宗本願寺派教育局編『まことの保育体系 第1巻』、浄土真宗本願寺派保育連盟、平成元年（1989）年
- 浄土真宗本願寺派保育連盟・浄土真宗本願寺派教育局編『まことの保育体系 第2巻』、浄土真宗本願寺派保育連盟、平成2（1990）年
- 浄土真宗本願寺派保育連盟・浄土真宗本願寺派教育局編『まことの保育体系 第3巻』、浄土真宗本願寺派保育連盟、平成3（1991）年
- 浄土真宗本願寺派 第6ブロック まことの保育大学講座 第47回 九州地区保育研修 鹿児島大会 資料 2021年



九州龍谷短期大学 改訂こどものための仏教讃歌

本願寺ホームページ <https://www.hongwanji.or.jp/mioshie/beginner.html>

### 【謝辞】

本論文は、令和3年度九州龍谷短期大学卒業研究発表会にて発表したものを加筆したものです。

本論文の作成にあたり、多くの方に御指導を賜りました。

九州龍谷短期大学人間コミュニティ学科仏教コース教授後藤明信学長、並びに同学科准教授原田泰教先生には浄土真宗の教えについてのご助言を賜りました。

厚く御礼申し上げます。

浄土真宗本願寺派満行寺坊守古川佐奈江様には、本研究への助言、また、多くの資料を提供していただきました。感謝申し上げます。

本研究の遂行にあたり、ご多用の中、快くアンケートにご協力くださいました、宗門園6園の園長先生はじめ諸先生方に心よりお礼申し上げます。

最後に、指導教員として九州龍谷短期大学保育学科教授余公敏子先生には終始多大なご指導ご鞭撻を賜りました。

ここに深謝の意を表します。

親鸞聖人の生き方に学ぶ「まことの保育」の成立と実践

資料

聞き取り調査、アンケート調査結果

No. 1

園名		A 園	B 園	C 園
1	まことの保育とは	<p>私たちは、すべての命に尊い輝きがあるというまことの保育の精神を基に、一人ひとりの人権を保障し、人間としての尊厳を培い、安心と喜びに包まれ、共に育ち合う環境づくりに努めます。(全国保育士会倫理綱領プラスワンSeikaの中より)</p> <p>「みんなほとけのこ」「ほとけさまといつもいっしょ」をいつも感じながら、「いのち」を大切にすする保育、「一人ひとり」を大切にすする保育、そして仏さまを中心に毎日の生活を豊かにする保育、子どもと共に育ち合うことを喜ぶ保育だと考えている。(親鸞聖人の教えに学び、教えを根底に置きながら、私たちの生活を見つめ直していく)</p>	<p>仏の子どもとしてともに育ち合い、1日の始まりを「仏様おはようございます。南無阿弥陀仏」と迎えさせていただくこと。</p> <p>また、保育者は子どもたち一人一人が心豊かに健やかに育ってくれることを願いつつ、自らがみ教えに出会ったことを喜びながら、阿弥陀如来様が仰せになる、すべての命が尊く、同じように等しい・沢山のご縁によって今、私が生かされていること、私たちは決して一人ではなく、いつでもどこでも仏様が必ず寄り添ってくださっていることを日常保育の中で伝え、すべての命を大切にできる人へと、子どもたちとともに歩む。</p>	<p>いのちの大切さや友だちへの思いやりなどを、日々の生活の中での言葉かけやふれあいを通して培う。一人ひとりの存在の大切さを、ところに水や太陽の光のように降り注ぐように伝えていく。</p> <p>いつでも、どこでも、私のそばにいてくださる阿弥陀様。阿弥陀さまの大きな働きの中に、生かされる私。保育者自身が園児とともに生かされて生きる喜びを感じ、報恩感謝の気持ちを持って保育する。</p>
2	まことの保育で大切にしていること	<p>ほとけの子どもたちの心の育ちを喜ぶことを大切にしている。</p> <p>仏さまへのお参りを毎日の生活の中で丁寧に行い継続していく。そのためには保育者自身が、仏さまへの礼拝や聴聞をかさね、「ありがとう」「おかげさまで」の気持ちを持ちながら保育にあたり、「ほとけの子」として子ども達を温かく受け入れ共に生活していくことを大事にしている。</p>	<p>1. 朝と帰りの時間に保護者と子どもと一緒に合掌してお参り。</p> <p>2. 「ありがとう・ごめんなさい・いいよ」感謝と協調のできる子ども</p> <p>3. お話のよく聞ける子ども</p> <p>4. すべての命はみんな同じ、仲良く・助け・支えあい、同じ命と認める保育</p>	<p>毎日、手を合わせて礼拝していく中で、ほとけさまのお話や歌を通してほとけさまを尊い存在として敬う気持ちが培われていく。毎日、「よいこのおやくそく」を言うことも大切にしている。</p> <p>○よいこのおやくそく</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・わたくしたちは、みほとけさまをおがみます</li> <li>・わたくしたちは、いつも「ありがとう」といいます</li> <li>・わたくしたちは、おはなしをよくききます</li> <li>・わたくしたちは、みんななかよくあそびます</li> </ul>
3	まことの保育に関して			
	食事の言葉	<p>食事をする前に合掌をして「食前のごとば」を言ってから頂く。食後に「食後のごとば」を言う。</p>	<p>食前食後の言葉</p>	<p>給食ごとに食前のごとば、食後のごとばを唱えている。</p>
	日常の保育	<p>・保護者・地域からの頂き物は仏さまにあげて、お下がりを頂く。</p> <p>・お供えではないが、遊具・玩具などを買ってもらった時などは仏さまに報告してから使い始める</p>	<p>年長児の部屋に仏壇設置。当番が供える。</p>	<p>合同礼拝時は、献花、献香、献灯。入園式や卒園式は、くだものやお餅を供える。</p>

古川 奈都・安武 遥夏

3 まこと の保 育に 関し て行 って いる こと	日 常 の 保 育	仏教讃歌	<p>・朝のお勤め：3歳児以上はるんぴにホール又はまあや堂、クラス等で「ほとけさま」の歌を歌い、園長の法話、お約束を唱和する。「ほとけさま」「恩徳讃」「入園・進級のうた」「卒園式のうた」「おめめをつむり」「はなまつりのうた」等</p>	<p>各部屋に掛け軸あり。 毎朝お参りの後、各月の仏教讃歌を歌う。</p>	<p>おねんじゅおててに、ねね、仏さま、わたくしたちは、みていてね、のんのんののさま、こどものはなまつり、など</p>
		法話	<p>お参りの時、園長の法話を聞く。法話の内容では、仏典童話（花岡大学氏の仏典を中心に）や絵本等を使って法話。その他、仏教行事の話や、季節の行事等、職員の感話等。</p>	<p>月に一回本堂へお参り。（副園長・読経・法話） 毎週月曜日、朝の集まりで仏様とのお約束</p>	<p>合同礼拝時や宗教的な行事には、担当者が法話をしたり、紙芝居やパネルシアターなどを使って話をする。</p>
	年 間 行 事	花まつり	<p>誕生仏と花御堂を境内に安置し、子ども園・学園がお参り。献香・献華・献茶等を代表が行い、みんなで花まつりの歌や踊りを披露する。</p>	<p>コロナ対策で昨年から園内仏壇前で行う。甘茶をかけ、お参りした後に法話を行う。</p>	<p>4月 入園式 （献花、献香、献灯）</p>
		降誕会	<p>本堂にて親鸞様の生涯についてお話をする。（紙芝居やお話） 年長児で親鸞様に誕生日ケーキを作る。おやついただく。</p>	<p>本堂でお参りをする。親鸞聖人についてのお話をする。</p>	<p>5月 降誕会 （花まつりも一緒にする）</p>
		盆踊り	<p>万灯会（お盆の由来なども知らせる） お寺と学園、子ども園共催で、送り火の集いを（16日夜）に行う。学園芝生広場にて。</p>	<p>2年前から中止。みんなの知らないご先祖様が命をつないでくださったおかげで、今元気に過ごさせてもらっていることを伝える。家族と一緒にありがとうの心で、仏さまのお飾りを整え過ごすことを約束する。</p>	
成道会	<p>12月8日、紙芝居やお話を通して成道会のことを知らせる。</p>	<p>お釈迦様が悟りを開かれた日をお祝いして、お遊戯会を開催する。</p>	<p>12月 成道会（生活発表会）</p>		

親鸞聖人の生き方に学ぶ「まことの保育」の成立と実践

聞き取り調査、アンケート調査結果

No. 2

園名	D 園	E 園	F 園	
1 まことの保育とは	「こうあってほしい」という大人や教師の願いでなく、豊かな心の育成（宗教的情操教育）を目指す保育。 浄土真宗や親鸞聖人の教えを拠りどころとした保育を実践をする中で、子どもと保育者が共に育ちあうことを目指すもの。	親鸞聖人の生き方。その生き方を具体的に示したのが聖典に示されている「4つの生活信条」である。生活信条には、人がどんな心や考えを持って生きれば良いかを示している。生活信条を、さらに具体的に示したものが、12の主題になっている。この主題内容は、「まことの保育」の教育の柱として、まさに人としての心の教育、生き方の教育である。	まことの保育とは、浄土真宗の教えに基づく保育。浄土真宗の教えとは、聖典「浄土真宗の教章」における「浄土真宗の生活信条」を教えることと受け止めている。	
2 まことの保育で大切にしていること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・仏さまを拝む子どもを育てる</li> <li>・お話をよく聞く子どもを育てる</li> <li>・ありがとうの言える子どもを育てる</li> </ul> 仲良くする子どもを育てる	「4つのおやくそく」を子どもたちに伝えていきながら、心の教育に繋げている。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・わたくしたちは みほとけさまをおがみます</li> <li>・わたくしたちは いつも ありがとうの いいます</li> <li>・わたくしたちは おはなしをよくききます</li> <li>・わたくしたちは みんな なかよく いたします</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生活信条の4つの教えを分析した保育主題と幼稚園教育要領等の五領域等とを融合した教育課程を編成して日々の保育を進めている。</li> <li>・生活信条を子どもも用とした四つのお約束を子どものお約束として全保育活動で意識化・実践化を図るようにしている。特に朝・夕のお参りの時間の法話や合同仏参（全園児参加）の時に必ず子どもに意識化・実践化のお話をしている。</li> <li>・まことの保育の主題は、子どもの生き方や心の在り方を内容としているので毎月の保育計画をもとに累積的に進めている。</li> </ul>	
3 まことの保育に関わっていること	食事の言葉	給食ごとに食前のことば、食後のことばを唱えている。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日々の給食の前後、おやつ前後に、「いのち」をいただいていることへの感謝の気持ちを大切にしながら言葉にすることができるようにしている。</li> </ul>	食前食後の言葉を毎日給食の時に唱えている。また、遠足等園外に出ても実践している。言葉の掲示も行っている。
	日常の保育 仏様へのお供え(食事)	ともじび、お華、お香	各保育室等は毎日、仏花お供えするようにしている。お参り等の時には、お花、お灯、お香を子どもたちがお供えしている。また子どもたちが見つけた木の実等を、子どもたち自ら仏さまにお供えする姿が見られる。	基本の三具足（香炉・ろうそく・花立）浄土真宗は水はお供えしない。
	仏教讃歌	本堂参拝や、合同参拝、日々の仏参などで機会があるごとに歌っている。	季節の仏教讃歌を歌うようにしている。	日々の朝夕のお参りで歌っている。朝のお勤めは正信偈・幼児のお勤め、十二札を唱える。合掌・礼拝・教師の法話など。

3まことの保育に関して行っていること	年間行事	法話	毎月一回、本堂参拝（出張所所長）合同参拝（園長）、毎朝の仏参（担任）がまことの保育年間指導計画の保育主題に基づいてお話をします。	日々のクラス内の仏参では担任が、合同仏参では担任が、本堂参拝では、お寺の先生が法話をしてくださる。 各月の主題に沿って生活習慣や園生活に繋げて子どもたちが分かりやすいように話をします。	法話の本を参考にしたり、保育主題の話をしたり、日々の子どもたちの姿からお話したりしている。
		花まつり	4月8日、年長のみ別院で実施（学園の認定こども園と保育園）甘茶かけ	4月8日 学園の年長児は別院に集まり、理事長先生のご法話を聞いたり、お参りをしたりしている。	4月8日 学園の各園の年長が一堂に会して本堂で実施している。繁華街をめぐるパレードをしたり、花御堂を設置したりして、通行される方に甘茶をかけてもらっている。
		降誕会	5月20日、年長のみ別院で園児参拝として実施。 その他の園児は出張所で実施。	12月には報恩講のお勤めを、年長児は別院に集まって理事長先生のご法話を聞いたりお参りをしたりしている。年長児以外は、各クラスまたは出張所の本堂でお参りをしている。	学園の各園の年長が一堂に会して実施している。
		盆踊り	7月10日、出張所と合同で実施。 出張所所長より盆踊りの由来のお話、門徒さんや保護者が盆踊りを通して交流を深めている。	7月の第二土曜日に盆踊りを行っている。その開会式の中で、出張所の先生に、お盆についてや、盆踊りについて、ご法話をいただいている。	夏祭り（お盆の由来など） 学園の各園の年長が一堂に会して実施。本堂や駐車場で浴衣を着て盆踊りをする。各園でも盆踊りを実施している。
		成道会	12月8日、お釈迦様の亡くなられた日に合わせて発表会を実施。 年長児はお釈迦様の宗教劇を実施。	12月8日 12月の「なかよし発表会」で年長児が「おしゃかさま」の劇を発表する。 劇の内容は、おしゃかさまがお生まれになってから、お悟りを開かれるまでの話である。年長児は劇を演じることで成道会について知ることができる。 他の学年は、各担任が、話をするようにしている。	12月8日 成道会の日に歌を歌ったり、発表会で成道会を劇化して年長組が発表している。

## 『九州龍谷短期大学紀要』投稿要領

(平成31年3月 改訂)

1. 本学で開講されている学問分野もしくはその関連領域に関する未発表の学術論文であること。
2. 投稿資格は原則として、九州龍谷短期大学常勤の教職員、名誉教授及び学生の九州龍谷学会正会員、九州龍谷学会賛助会員であること。但し、編集委員会から特に執筆を依頼された場合は、この限りではない。
3. 原稿は、横書きの場合は37字×37行、縦書きの場合は50字×18行とし、8,000字～20,000字程度とする。Wordで作成し、プリントアウトした原稿2部を、「九州龍谷短期大学紀要論文投稿申込書」と併せて提出すること。
4. 論文の採否については、査読の上、紀要編集委員会で決定する。
5. 採択された場合、最終原稿2部とUSBメモリを提出すること。
6. 本誌掲載の著作物の著作権は、本学会に帰属する。また、本誌は学会誌として刊行すると共に、原則としてオンライン公開する。
7. 提出期限：毎年10月末日とする。(期限厳守)
8. 提出先：〒841-0072 佐賀県鳥栖市村田町岩井手1350

九州龍谷短期大学内 九州龍谷学会事務局

電 話：0942-85-1121

F A X：0942-82-8411

E-mail：library@k-ryukoku.ac.jp

## 執筆要項

1. 論文冒頭に題名（副題）と執筆者名を明記する。執筆者名に所属・職名は付さない。
2. 欧文タイトルと氏名のローマ字表記とを併せて提出すること。なお、これらは別紙に記して提出することとし、論文冒頭に掲げることはしない。
3. 註番号は、括弧つき算用数字で付す。（例：……と考察される<sup>(1)</sup>。）
4. 註は末註形式とし、その冒頭に「註」と表記する。括弧つき算用数字で通し番号をつけること。
5. 独立引用文は2字下げとし、かぎ括弧は用いない。
6. 引用文献の記載は、註記においてなすことを原則とする。

縦書きの場合は、漢数字を用いる。刊行年の記載は、西暦、元号のいずれを用いてもよいが、いずれかに統一すること。和文・欧文の両方の文献を引用する必要がある場合は、和文文献も含めて西暦に統一する。

この場合、初出箇所以下に例に準じて記し、2回目以降は適宜略称を用いる。

### 和文雑誌論文

龍谷太郎「鳥栖市との好ましい連携のあり方」『九州龍谷短期大学紀要』  
第64号、pp.15-20、2017年。

縦書きの場合 第六十四号、一五～二十頁、二〇一七年。

### 和文書籍

龍谷太郎・龍谷花子『仏教入門』龍谷出版、pp.15-20、2017年。

縦書きの場合 筒井末春・中野弘一『心身医学入門』南山堂、三五頁、  
一九八七年。

### 欧文雑誌論文：Penelope Wise, “Money Today:

Two Cents for a Dollar,” *No Profit Review* 2 (1987):123.

欧文書籍：David Stafford, *Britain and European Resistance, 1940-1945*  
(Toronto:University of Toronto Press,1980),90.

7. 欧文で論文を執筆する場合は、それぞれの言語圏での一般的な学術論文の形式に準拠すること。英文の場合は、The Chicago Manual of Style によることを原則とする。(前に挙げた英文文献の引用例は、同書によるものである。)
8. 欧文で表記される書名、雑誌名、およびその略号はイタリックで表記することを原則とする。
9. 論文では、常用漢字、現代かなづかいを用いることを原則とする。但し、古典的資料からの引用文に関してはこの限りではない。



## 編集後記

『九州龍谷短期大学紀要』69号をお届けいたします。

本号は、論文7篇を掲載させていただきました。論文の内容は、保育関係、音楽関係、情報関係の教育研究と多岐にわたっています。ご多用の中にご執筆いただいた諸先生に、心より御礼申し上げます。お蔭様で、学会員、賛助会員ならびに学生その他の方々の閲覧に供することができました。

本紀要は、昭和28年9月に『龍谷論叢』として創刊され、その後、2度の名称変更を経て今日に至っています。さらに、査読も継続して実施しており、充実した論文集をめざしています。紀要編集委員会から依頼した査読者の先生方に感謝申し上げます。

紀要論文は本学ホームページにも掲載し、日頃の研究成果を多くの方に公開しています。専門分野だけでなく、幅広い領域の論文を見ることで、新たな知見を得ることもあります。本学の紀要がそのような意味でも貢献できればと願います。

紀要は、日頃の研究成果を発表するものであり、会員は、毎回執筆の努力をすることが求められています。今回は、多くの会員の皆様からご執筆があり、紀要がより充実したものになるよう願っております。これからも、この学会誌が、より研鑽を深めるためのものとして、引き継いでいければ幸いです。

今後とも皆様のご協力を、編集委員一同、心からお願い申し上げます。

### 編集委員

中尾 康朗 (委員長)

余公 敏子 (副委員長)

原田 泰教

高井 翔海

稲葉 仁佳子

## 執筆者紹介

よ こう とし こ  
余 公 敏 子

本学教授（教育学）

ふじ い な つみ  
藤 井 菜 摘

本学専任講師（音楽教育学）

みね すすむ  
峯 晋

本学教授（教育学）

たか い なつ み  
高 井 翔 海

本学専任講師（ピアノ教育学）

つつ い ゆうこ  
筒 井 ゆう子

本学専任講師（言語学）

なが とみ たつ や  
永 富 達 也

本学専任講師（運動学）

まつ なが り さ  
松 永 吏 紗

本学人間コミュニティ学科2年生

なか お やす ろう  
中 尾 康 朗

本学教授（図書館情報学）

ふる かわ な つ  
古 川 奈 都

本学卒業生

やす たけ はる か  
安 武 遥 夏

本学卒業生

## 九州龍谷短期大学紀要 第 69 号

令和 5 年 3 月 1 日 発行

編集者 九州龍谷学会

会長 後 藤 明 信

発行者 〒 841-0072 鳥栖市村田町岩手井 1350

九州龍谷短期大学

T E L 0942 (85) 1121

F A X 0942 (82) 8411

印刷所 〒 849-0936 佐賀市鍋島町大字森田 909 番地

株式会社サガプリンティング

T E L 0952 (34) 5100

F A X 0952 (34) 5200

**BULLETIN  
OF  
KYUSHU RYUKOKU JUNIOR COLLEGE**

---

No. 69

March 2023

---

**CONTENTS**

- A Study on Childcare and Education Content “Human Relationships” :  
Observations from Historical Changes of “Course of Study for Kindergarten”  
Toshiko Yokoh ..... (1)
- The Effects and Issues of New Piano Curricula : From Interviews with Adjunct  
Piano Faculties  
Natsumi Fujii • Susumu Mine • Natsumi Takai ..... (21)
- A Study on Online Musicianship Instructions for Preschoolers  
with Edwin E. Gordon’s Music Play  
Natsumi Takai ..... (47)
- Considerations on Writing Skills in College: Teaching How to Write  
Good Japanese  
Yuko Tsutsui ..... (77)
- Characteristics of a Sprint Motion of Children  
Tatsuya Nagatomi ..... (95)
- Reading Circumstances of Junior College Students: Based on a Survey at a Small  
Junior College  
Risa Matsunaga • Yasuro Nakao ..... (105)
- Practices of Buddhism Pre-school and Childcare Curriculum  
"Makoto no Hoiku": Messages from Shinran Shonin's Life  
Natsu Furukawa • Haruka Yasutake ..... (125)
- 

Edited by

**KYUSHU RYUKOKU GAKKAI**